

中学校社会科歴史的分野における法教育教材の開発

～応天門の変を題材に～

How can we find the way of Law - Related Education in Historical Education for 7th Graders :
On the base of the Incident "Outenmon" of the Heian Period

社会科 寺本 誠

要 旨

本稿の目的は、生徒たちが過去の歴史的事象を深く理解し、現在に起きている様々な課題を解決するよう認識を深めるには、根拠に基づいて価値判断・意思決定するような、歴史的思考力を培う学習機会を設けることが必要であり、その方法として、歴史的事象を法的な視点で捉えることを目的とする歴史学習が有効であることを明らかにするものである。

本時では特に、『伴大納言絵巻』を題材に、平安時代の歴史的事象や時代背景を理解させるとともに、生徒が事件に対する自分なりの解釈を通して、根拠に基づいて意思決定させる機会を設定した。最初の課題として生徒を時の最高権力者藤原良房の立場に立たせ、この事件をどのように解決するか考えさせ、当時の判断と比較させた後に、「なぜ伴善男は有罪となったのか」という問いを提示した。さらに、単元全体を通した課題として「平安時代になぜ藤原氏はこれだけの権力を持ち続けたのか」という問いを示唆することとした。この課題は本単元を終えた後、平安時代とはどのような時代であったのか振り返らせるために用いたいと考えて設定した。

過去の歴史的事象を、近代の法の構成要素である、公正、正義、権威といった概念に基づいて価値判断し、判断基準や根拠を明確にして伴善男が有罪と言えるかどうか意思決定する活動まで進むことが出来たのは本実践の成果であると捉えている。生徒たちは法を通して平安時代の社会への認識を深められたと捉えているが、法的な思考と歴史認識との相互関係について実証するには、他の歴史的分野における実践の蓄積が必要である。

I はじめに

本稿の目的は、生徒たちが過去の歴史的事象を深く理解し、現在に起きている様々な課題を解決するよう認識を深めるには、根拠に基づいて価値判断・意思決定するような、歴史的思考力を培う学習機会を設けることが必要であり、その方法として、歴史的事象を法的な視点で捉えることを目的とする歴史学習が有効であることを明らかにするものである。

歴史学習の課題として、「暗記科目」と揶揄されるような歴史的知識の拡大に重点が置かれる指導方法が依然として多いことが挙げられる。平成元年度版の学習指導要領で、学習評価に四つの観点が入り入れられたことにより、歴史学習においても「知識・理解」だけでなく、「思考・判断」する能力を身に付けることが求められるようになった。この改訂により、「既成の歴史」を伝達される授業ではなく、生徒が自らの学習活動を通して「歴史を解釈すること」、またそのための技能（スキル）を獲得させることが重要な教育内容となった。これは、日本の歴史教育が、「認識的歴史学」をベースとした欧米型の歴史教育に構造的に転換されたことを意味している¹⁾。現行の学習指導要領ではさ

らに、「思考・判断・表現」という観点が示され、思考・判断するための表現する能力が身に付けるべき力としてより明確になっている。だが実際には、中学高校での歴史学習が、「思考・判断・表現」の観点を十分反映していない授業形態にとどまっている場合が多いのではないかと懸念する。

これは約10年間、勤務校での教育実習生への指導及び教育実習に向けた教科教育法の授業を担当してきた筆者が、実際に学生と接する中で感じる印象である。教科教育法の受講時には、自ら知識習得型・概説型の授業づくりを否定する傾向にあるにも関わらず、いざ翌年実習生として指導案を作成し、授業を行う段階になると、多くの学生が教科書の重要事項として示された箇所を押さえ、知識を習得させることを前提とした授業づくりから脱することが難しいことによる。その要因の一つとして、中学高校での学習経験が大きく作用しているのではないかと推察する。

宇都宮(2014)はドイツの歴史授業の分析に基づき、日本の歴史教育について、「歴史教育独自の初等段階と中等段階を通じて追求する共通理解としての歴史教育の目標は存在しない。このことは、各学校段階の系統性を考慮することなく、対象とする段階に即して歴史教育の目標を各自が設定することを可能にする。そのため、日本の歴史教育では、各自が設定した目標に基づくと、どのような授業デザインが望ましいのかという目標と授業デザインの整合性に関する議論がなされることになる。この議論では、どのような授業デザインに依拠するかは各自に委ねられるために、授業デザインが変容しないのである」と批判的に述べている²⁾。宇都宮の指摘は、日本の初等中等教育段階における歴史教育が、どのような理念を持って授業をデザインしていくことが望ましいのか共通に理解されていないまま、いまだ知識伝達主義に立つ伝統的な授業デザインからの転換がなされていないことを意味している。逆に言えば、歴史教育の方法にはまだ改善の余地があり、思考力を培うという目標に沿って歴史授業を新しくデザインしていくことで、さらなる発展につながる可能性も示唆している。

「知識・理解」重視の学習場面が多くなれば、生徒たちは自然と歴史学習が既成の事実に基づいて行われていると理解し、その事実を効率的に覚えることに力を注いでしまいかねない。歴史的事象を規範的に正しいと価値づけられたものとして認識するだけでは、知識習得型の歴史学習にとどまり、生徒たちは歴史認識を深めることができないだろう。どんなに綿密な調査を重ねたとしても、歴史には絶対的な真実は存在しないにも関わらず、既成の事実として歴史を理解させることは大いに矛盾がある。事実として共通に理解されてきた歴史的事象はまた、誰かの解釈により描かれているものであり、われわれ一人ひとりも歴史を描く主体となりうることに気づかない限り、歴史を学ぶことが未来の指針につながると実感することができない。

こうした課題を克服し、学習指導要領で生徒が身に付けるべき望ましい能力と態度として示されている、「様々な資料を活用して歴史的事象を多面的・多角的に考察し公正に判断するとともに適切に表現する」力を、実体のあるものとして身に付けさせるには、どのような教育方法、学習形態を構想し、デザインすることが望ましいのだろうか。筆者はその一つの方向性として、法的な視点で歴史的事象を捉えることが有効なのではないかと仮説を立てて実践を試みた。

中学校社会科の公民的分野では、すでに多くの法に基づいた学習の実践・提案がなされている³⁾。法は人々や社会の常識的な感覚を反映したものと言われる。であるならば、過去の社会の様子を理解するには、法に対する当時の社会の感覚を捉えることが切り口の一つになるのではないだろうか。歴史的分野の中でもそのような視点で構想された授業実践は少しずつ蓄積されており、法に基づく学習が公民的分野の範疇にとどまるものではないことを明らかにしている⁴⁾。それらの実践の成果を踏まえつつ、筆者は歴史の授業をどのようにデザインすれば歴史的思考力を培うことができるのかという視点から、実践に基づいて提案したい。

II 歴史学習における思考力

歴史的事象は過去に発生した出来事であり、言うまでもなく生徒はその場に居合わせることも体験することもできない。それは専門的な教育を受け、技能を身に付けた歴史学者であっても同じことが言える。歴史学者の仕事は、過去の断片的で不完全な史料をつなぎ合わせ、論理的結論を導き出すよう事象間の因果関係を構築することに他ならない。生徒たちが教科書やその他の書物から知識として得る歴史的事象は、細かいパズルのピースを一つ一つ埋めていくような、歴史学者たちの途方もない作業によって、より「確からしい」と言える根拠に基づいて叙述されたものである。実際に過去に戻って体験することができないからこそ、限られた史料を多面的・多角的に眺め、互いに結び付けながら本質を推理することで、歴史的事象に対する理解を深めることができるのである。

宮原（1998）は歴史学習における思考力・判断力を育てる方法として、事実認識・関係認識・意味認識の三つの段階の構造的性を示している⁵⁾。第一段階の事実認識とは、事実を見ることである。いつどこで何が起きたか知ることであり、また、具体物があれば、対象を丹念に見、触れ、考えさせる段階である。第二段階の関係認識とは、事実と事実との関係を説明できることである。一つの事実と他の事実との関係は、普通目に見えない。目に見えない社会のしくみは、推理や判断などの論理の力によって見えてくるのである。ここで、抽象的な思考力、現象から本質を見抜く力が育ってくるのである⁶⁾。第三段階の意味（価値）認識とは、いくつかの関係認識を総合して、学習対象の意味（価値）を認識することである。「子どもの問題意識」から出発して、自分の力で目には見えなかった社会や歴史のしくみが分かることによって、それに対する善悪・好悪の感情を伴った価値認識が育つのである⁷⁾。

加藤（2014）は、宮原が示す三層構造の理論に依拠しながら、歴史教育の課題について「これまでの歴史教育は、歴史を知る事実認識の段階、歴史を理解する関係認識の段階までは十分学習させてきた。しかし、最後の歴史を評価する意味（価値）認識の段階は生徒個人の内面の問題として授業で取り上げないか、教師が自分の所信を一方的に述べるだけで、生徒自身に考えさせ、表明させ、学び合いをさせるといった事があまりに少なかった。その事が、歴史の学習に意義を見出せない生徒たちを生み出す結果となったのではないか。そこで、なんとか事実認識や関係認識を十分に構築させた上で、生徒に意味（価値）認識まで構築させ、意見交流をさせたいと考えていた」と述べている⁸⁾。

そして、加藤は第三段階の意味（価値）認識について、「現在に生きているわれわれが過去の出来事集積である歴史を知ったり、説明できるようになったとして、そこで止まってしまっただけではなんのために歴史を学ぶのかが分からない。その歴史的な事象が長い日本の歴史や広い世界の歴史のなかでいかなる意味があるのか、そして今の自分や自分の所属している社会にとって、その歴史的な事象はどのような価値があるのかを判断して、そこから自分の生き方や社会改革の方向性を見つけてこそ、歴史の意義を生徒は実感するのである」と述べ、事実認識、関係認識、意味（価値）認識という三層の構造を経て、歴史的な事象を評価することで歴史認識が深まると、あらためてその重要性を述べている⁹⁾。

加藤は、生徒が科学的歴史認識の能力を身に付け、主体的に歴史の真実を探求できる人間として成長することをめざすため、生徒の主体的な討論学習を重視する「考える日本史の授業」を提唱し、実践している。この中で加藤は歴史的思考力について、（1）なるべく多くの史料や確かめられた事実にもとづいて考える能力（実証性）、（2）論理的・統一的に考える能力（論理性）、（3）人まねではなく、自分の知識や感性をつかって自分の頭で考える能力（個性・主体性）の3点にまとめている¹⁰⁾。豊富な実践に裏打ちされた加藤の理論は、歴史的思考力を培う学習方法を提案し、その有効性を明らかにし

たと言える。

また、土屋(2011)はA・Fオズボーンの問題解決学習の6段階のステップによる指導方法を歴史学習にあてはめ、思考力の育成を重視する「解釈型歴史学習」の有効性について論じている¹¹⁾。それによると、「いくつか複数の疑問を探す」→「疑問に対する解釈(仮説)を立てる」→「自分たちが扱える解釈(仮説)に絞る」→「解釈(仮説)を証明するための情報(仮説)を複数集める」→「確からしい解釈(仮説)を決定する」→「決定した解釈(仮説)を説明する文章(記事・論文・シナリオ等)をつくる」というステップを組織的計画的に進めることが、歴史学習における問題解決学習につながると述べられている。こうした一連の学習を踏まえることで、知識習得中心の学習から脱却し、自ずと根拠、理由、解釈をはっきりと分け、筋道を立てて述べる力が身につくと考えられる。

加藤、土屋とも、知識伝達を重視する歴史学習を批判的に検討し、生徒たちが史料に基づいた論理的な思考を通じて、主体的に歴史認識を深めるための学習方法を提案している。事実認識や関係認識を疎かにした恣意的な歴史評価に陥らないよう、加藤は対話・討論を重視し、土屋は問題解決学習に則った解釈型歴史学習を提唱し、思考力を高めることが歴史認識の深化につながると位置づけている。他者に自分の解釈を納得してもらうためには、根拠をもとに論理的に説明する責任が生まれてくる。自分なりに歴史的事象を解釈したり、その解釈をもとに他者と討論したりすることは、史料批判能力と論理的に説明する能力を身につける上で有効である。こうした力を身につけるためには、何が真実かを突き詰めることを目的とするのではなく、真実として解釈されている論理や背景を理解し、意味認識、すなわち歴史を評価する視点を導入することを目指す授業構成を考えることが必要である。

これらの先行研究・実践を踏まえ、筆者は歴史的事象を法的に捉える授業を構成することが、思考のプロセスを明確にし、意味認識まで深める上で有効であると考え。なぜなら、法的思考力として法的に物事を考える能力として重視されている、「全体状況をふまえて各論拠を比較衡量し、バランスのとれた的確な判断をする能力」や「思考や判断の理由・過程・結論などを関係者に説得する能力」¹²⁾等は、歴史的事象に対する歴史評価を行う際に培う能力に通じると言えるからである。次章では、具体的に法的に歴史的事象を捉える意義について述べる。

Ⅲ 法的な視点で歴史的事象を捉える意義

歴史的分野の学習において、法に関する内容は、制度学習として捉えられることが多い。例えば大宝律令は、律と令に基づき国を治める律令国家のしくみを確立したと一般的に評価されている。その他、御成敗式目や武家諸法度など、過去に定められた法を見ると、人々の生活実態のみならず当時の社会制度などに深く関わっていることが分かる。当時の制度を分析すれば、為政者がどのような考えを持ち、どのような統治機構を築こうとしていたのか、またその結果、現代にどのような影響を及ぼしているのか理解することができる。歴史上の人々の生活実態と当時の社会を結び、現代の社会に向けた展望を示すという点で、法を取り扱う意義は大きいと考える。ただ、筆者が考える歴史的事象を法的な視点で捉える意味とは、過去の制度面の法的な意義を検証し、考察することではない。法についてより深く理解するための歴史学習ではなく、歴史的事象をより深く理解するために法を取り上げるという位置づけである。そして、法そのものを扱うだけでなく、法を構成する要素である、公正、正義、権威といった概念を活用することで、歴史的事象を分析したり、価値付け、判断したりするための根拠とし、歴史認識が深まるというプロセスを明らかにすることができると思う。

川端（2012）は歴史的分野で法の歴史を学習する意義について、次の四点を挙げている¹³⁾。第一に、法が整備される歴史的経緯を学ぶことで、法の基本的な価値を知るという意義がある。各時代につくられた法には、その時代の特色や時代の要請が反映される。法によって権利が保障され、その時代における正義が実現する歴史を学ぶことは、法の基本的な価値の理解につながる。第二に、歴史的側面から法の意義を理解することができる。法の歴史の学習を通して、人類の歴史が法の発展と共にあることを理解し、法が生活とは切り離せない身近なものであると認識できる。その認識は、人類が長い歴史の中で生み出してきた法を守ろうとする意欲や、法に基づく社会の発展に貢献しようとする意欲の向上につながる。第三に、法教育の機会が拡大する意義がある。従来の公民的分野での学習に加え、歴史的分野で法の歴史を学習することで、質に加えて量の面からも法教育が一層充実すると考える。

そして四点目に、法の歴史の学習は歴史教育の充実にもつながる点を挙げている。法には時代の特色が反映されるので、法の歴史の学習は、各時代の特色のよりの確な理解につながる。川端が挙げる四点のうち、最初の三点は法認識を深めるための歴史教育という位置づけであるが、最後の四点目は「法の歴史の学習」と範囲は限定しているものの、「各時代の特色のよりの確な理解につながる」と位置付けている点において、歴史認識を深めるために法に基づいた学習が求められていると捉えられる。この視点を意識した実践として次のものが挙げられる。

奥山（2008）は、中学校の歴史的分野において、「ケンカ両成敗って正しい？～封建時代の法について考える～」と題した授業を開発している¹⁴⁾。戦国大名が自らの領国経営のためにつくった法律である分国法には、「喧嘩両成敗法」と称される立法をもつものが多い。例えば、「今川仮名目録」には、「喧嘩に及ぶ輩、理非を論ぜず両方ともに死罪を行うべき也」と記されており、喧嘩行為に対する大名の厳しい姿勢がうかがえる。授業では、中世における「喧嘩両成敗」と江戸時代における喧嘩に対する江戸幕府の対処法を比較しながら、法律の持つ歴史的意義を理解させることをねらっている。奥山は授業の目標の一つとして、「戦国大名の『喧嘩両成敗法』を通して、法秩序の面から見た中世（鎌倉・室町・戦国時代）の人々や中世社会の特徴を理解し、現代人や現代社会との違いを考える」点を挙げていることから、中世と現代の法意識構造を比較させながら、中世の歴史的事象をより深く捉えさせることをねらっていることが分かる。

以上を踏まえて、法的な視点で歴史的事象を捉える意義は次の二点であると考えている。

- ① 法制度・法原理を通して、歴史的事象の中に見られる当時の人々の法意識に迫ることにより、心性をより深く捉え、歴史的事象の背景や経過について理解を深めることができる。
- ② 歴史的事象を活用することで、現在の法制度・法原理をよりよく理解するとともに、過去と現在の法制度・法原理を比較・検討し、より良いあり方を考えることができる。

このような意義に沿った学習課題を設定するには、いくつかの条件があると考えられる。その学習単元のねらいが達成できること、中学生にとっても読み解きやすい史料が存在していること、歴史的評価が固定化しておらず、自由な解釈が行いやすいこと、当時の法的な紛争に関すること、そしてその紛争に対する意思決定が歴史評価につながること等である。中学校で扱う歴史的事象は数多くあるが、これらの条件を満たし、教材化できる事象は限られてくる。特に古代は史料自体があまり残されておらず、解釈の前提となる根拠を実証することは難しい。だが、それ故に生徒たちも古代に対する一面的な見方・考え方に捉われている可能性があり、法的な視点をを用いて既成の事実とされている出来事の意味を問い直す意義はあると考える。

関谷（2008）は社会状況の分析・決定に資する知的道具を用いて、歴史的事象を法的に捉えることを目的とした授業実践に基づき、「平和的で民主的な国家が成立する以前の日本では、紛争の解決に

は財力が背景になったり、軍事力が行使されたりするなど、権威やプライバシー、責任、正義に関する紛争を解決する最終的な権利と責任を個人がもつ現代の社会とはあまりにも懸け離れているという側面がある」と難しさを認めつつも、「紛争解決の過程や結果は記録に残っていることから、ルールや法に関してどのような問いを立て、どのような範囲と限界を設定し、どのような手続きで解決を図るかといった学習の機会が設定しやすいという側面もある」とその意義について述べている¹⁵⁾。

上記の条件に適った題材であれば、時代背景に関係なく、法的に歴史的事象を捉える意義が見いだせるのではないかと考え、歴史的分野の中では比較的、法と関係付けた教材例の蓄積が見られない平安時代の単元において、古代の世界を大きく揺るがした紛争である応天門の変を取り上げ、その教材化を試みた。

IV 授業主題の設定

応天門の変については、『伴大納言ばんだいなごん絵巻』にその事件の顛末が描かれていることで知られる。当時の歴史書『日本三代実録』と合わせながら事件の概要をまとめると次のようになる。

貞観8年(866年)3月に応天門炎上事件が起きた。事件からほどなく一人の男が放火犯として朝廷に告発される。その人物とは左大臣みなものまことの源信みなもとである。訴えでたのは政権で第四位の实力者であり、源信のライバルであった大納言おののよしおの伴善男である。源信は身に覚えがないとして無罪を主張する。源信の窮地に対して、帝の外祖父である藤原良房ふじわらのよしふさが信は無実であると天皇に直訴した。結果、信に罪は無いという結論に至り、事態は沈静化した。

真相が不明のまま8月になり、一人の密告者が現れる。右兵衛ひょうえの舎人とねり(大宅鷹取おおやけのたかとり)は伴善男が応天門に放火した現場を目撃していたのだった。関わり合いになるのを恐れて黙っていた舎人が話を始めたのは、意外な理由からであった。彼の子どもが隣に住む伴大納言家すいとうの出納すいとうの子どもと喧嘩をした。この子どもの喧嘩に駆け付けた出納は、何と自分の子どもをかばい、舎人の子どもを足蹴にした。たかが子ども同士の喧嘩に親が暴力で介入する騒ぎに、善男の権威を笠に着ているとみなして恨んだ舎人が、「実は応天門の火事の犯人は善男である」と言い触らしたのである。これが検非違使の聞くところとなり、舎人が尋問された結果、善男の犯行が明らかとなった。

『日本三代実録』には、右兵衛の舎人こと大宅鷹取の娘殺害事件についても記述されている。善男が取り調べられている間、密告者の鷹取の娘が何者かによって殺されてしまう事件が起こった。この事件は善男の息子なかつねの中庸なかつねの命令により、善男の従僕いくえのつねやまの生江恒山なかつねと伴清綱きよつなが殺したことが明らかになった。現代の感覚では、獄中にあった善男がこの事件に関わったとするのは難しいと考えるのが自然であるし、そもそも応天門放火事件と大宅鷹取の娘殺害事件は別のものであるから、いくら身内の者の報復行為とは言え、善男に責任は及ばないはずである。だが、拷問の末、恒山と清綱は殺害事件について自白し、さらに応天門放火事件も主人である善男と息子なかつねの中庸なかつねの共謀によるものであると供述した。

この供述から遂に善男も罪を認め、応天門放火の罪により伊豆に流罪となった。こうして左大臣と大納言という政治の中心にいる二人が相次いで告発され、朝廷を大混乱に陥らせた事件は終結した。この事件で大きく力を伸ばしたのは藤原良房である。政権第二位の源信は嫌疑をかけられたことに失意し、出仕拒否をする。伴善男の訴えを受けて、源信の捕縛のために兵を差し向けた第三位の藤原良相ふじわらのよしむねは責任を問われ失脚する。さらに第四位の伴善男は逮捕されるという異常事態の中、年若き

清和天皇が頼りにできたのは祖父の良房だけであった。天皇は良房を摂政に任命する勅命を出して事態の収拾に当たさせた。これにより天皇家以外の臣下としては史上初めての摂政が誕生することになる。本来は緊急的な措置であったはずの良房の摂政任命は先例となり、以後制度化されて藤原北家に引き継がれることとなった。よって、この事件の歴史的意義を藤原氏の政治的権力掌握のきっかけと捉える見方もできる。

授業では応天門の変を描いた史料の中で、『伴大納言絵巻』を中心に取扱い、『宇治拾遺物語』や『日本三代実録』等の文献を適宜補いながら展開することとした。12世紀後半に完成した『伴大納言絵巻』が、866年の応天門の変を忠実に描写しているとは言い難い。当時の社会、政治状況等により影響を受けた作者の解釈の結果が『伴大納言絵巻』であり、応天門の変という歴史的事実と『伴大納言絵巻』に描かれている出来事は別物であることに留意しなければならない。

それでも、授業でこの絵巻を扱う意図は、事件の真相を追求するための教材として位置付けるだけでなく、平安時代の人々の考え方や生活様式を直截的に捉えてほしいと考えたからである。絵巻は絵と詞書によって描かれており、専門的な技術がない中学生でも視覚的に当時の様子が捉えられるため、教材として優れていると言える。加藤（1995）は絵画史料を積極的に活用した授業実践で知られるが、絵画史料の特性を「文献史料であれば、それは文字をもって何らかの情報が記されており、その情報の解釈が事実のすべてである。しかし、絵画史料の場合はけっして史料自身が雄弁に自己を主張することはない。むしろ読み手がいかなる視点や関心をもって史料のどこに着目するかが問題であり、その差異によって同一の史料からもいくつもの違った事実をつかみ取ることができるのである。したがって、なにか特定の教育内容を生徒に納得させるための教材としては、文献史料に劣る場合もあるが、そこから生徒が自由に個性に応じて自分の歴史認識を作っていく、その素材となる教材としては、絵画史料は非常に魅力的な存在であると言えよう」と位置づけ、その有効性について強調している¹⁶⁾。

また、『伴大納言絵巻』に関しては、まだはっきりと解明されていない謎が含まれていることも知られている。そもそも『伴大納言絵巻』と称しながら、肝心の主人公の伴善男が描かれていないのである¹⁷⁾。伴善男と確実に判断できる図像は、流刑に処せられるため牛車に乗せられる場面のみである。しかも、指貫の一部が見えるだけで顔は描かれていないため、この場面以外に登場する人物の比定を困難にさせている。この意外性や謎解き感覚は生徒の興味・関心を十分に喚起するものである。



▲再現された現在の応天門

さらに、『伴大納言絵巻』の中から平安時代の人々の法意識をうかがう題材、すなわち当時の訴訟や裁判に関する図像が多く見られることも絵巻の読み取りを重視した理由である。特に登場人物の伴善男、藤原良房、源信のそれぞれの違った訴えが描かれている点が興味深い。善男は天皇に讒言し、源信が処罰されそうになったことを知った良房は天皇に諫言し、赦免を願い出る。源信は屋敷の庭に荒薦を敷き、天道に無実を訴える。政治的な力関係からくるそれぞれの訴えの差異を読み解くことにより、平安時代の人々の法意識に迫り、さらに平安時代という時代の特徴を把握して認識を深めさせたいと考えた。

以上の点を踏まえると、『伴大納言絵巻』の教材化は平安時代に対する歴史認識を深める上で有意義なものであると考える。

V 授業の実際

本時のねらいは、生徒たちに平安時代の社会制度を理解させるとともに、当時の人々の思考様式に思いを寄せ、実体的な社会認識を習得させることである。そのために着目したのが、律令体制に基づく法規範や法制度に対する平安時代の人々の意識である。法は古代から現代まで通底しながらその時代の状況を色濃く映しており、現代の視点からの価値判断を行うことで、当時の社会への認識を深め、歴史の大きな流れの中での自分の立場を相対化して眺めやすいと考えた。

そのためには、既に習得している基礎的な知識・概念・技能を活用して、自ら社会的事象を把握し、推論によってその事象の背景を思考しながら、自分なりの意見や考えを持ち、表現させる機会を設定することが求められる。本時では、『伴大納言絵巻』を題材に、応天門の変を中心に据えて平安時代の歴史的事象や時代背景を理解させるとともに、事件に対する自分なりの解釈を通して、根拠に基づいて意思決定させる機会を設定した。

また、『伴大納言絵巻』の全体像を掴ませるために、絵巻の画像をiPadに取り込み、場面ごとにスライドさせながら読み取らせる時間を確保した。東京書籍版の教科書『新しい社会 歴史』では、有名な「子どもの喧嘩」の場面を取り上げ、絵巻ならではの独特の叙述の仕方とその読み取り方について説明されている¹⁸⁾。この場面ではデジタル教科書も活用し、登場人物一人ひとりの動きと時間の推移を組み合わせて異時同図法の特徴を捉えさせた。

最初の課題は生徒を時の最高権力者藤原良房の立場に立たせ、この事件をどのように解決するか考えさせ、当時の判断と比較させることとした。現代とは違い、証拠不十分でかつ自白に頼った捜査手法に疑問を持つ生徒も多いのではないと思われる。その疑問から事件に関係する事実を問い直し、追究する姿を期待した。

次に、「なぜ伴善男は有罪となったのか」という新たな問いを提示した。最初の問いが次の問いを生み出すための伏線となっており、良房の思考からさらに全体を俯瞰しながら事件の構造を再検討する必要に迫る姿や、良房の立場から離れ、自分なりの意見を構築し直して歴史をとらえ、さらなる探究へと進む姿を期待したものである。さらに、単元全体を通した課題として「平安時代になぜ藤原氏はこれだけの権力を持ち続けたのか」という問いを示唆することとした。この課題は本単元を終えた後、平安時代とはどのような時代であったのか振り返らせるために用いたいと考えた。

なお、本授業実践の記録は、平成24年11月2日本校公開研究会にて、第1学年生徒を対象に行った授業に基づいている。

学習指導案

1 題材・単元の展開

- | | | | |
|-----|-------------------------|----|---------------|
| 第2部 | 古代国家の成立と東アジア | 4章 | 天皇と貴族の政治（4時間） |
| 第1時 | 平安京と桓武天皇 | | |
| 第2時 | 摂関政治・『伴大納言絵巻』から応天門の変を読む | | |
| 第3時 | 平安時代の法意識を探る（本時） | | |
| 第4時 | 日本独自の文化 | | |

2 本時の学習

(1) 本時の目標

- ① 応天門の変について考える活動を通して、根拠に基づきながら歴史的事象を解釈させ、仲間に分かりやすく伝える。
- ② 絵画資料の『伴大納言絵巻』の読み取りを通して、平安時代の人々の考え方や社会の特徴をとらえさせる。
- ③ 伴善男の有罪の背景にある当時の人々の法意識を現代人の視点で解釈し、貴族中心の政治状況への認識を深めさせる。

(2) 学習の展開

	主な学習内容と活動	指導上の工夫・配慮
課題設定	<ul style="list-style-type: none"> ○学習課題①：摂政の藤原良房はどのようにしてこの事件を解決したか。良房になったつもりで考えてみよう。 ○学習課題②：伴善男はなぜ有罪となったのだろうか。有罪となることで誰にどのようなメリットがあるか考えてみよう。 	<ul style="list-style-type: none"> ・学習班ごとに絵巻物のコピーを配布 ・前時の授業で絵巻物から読み取った部分を踏まえながら、応天門の変の概要をつかませるようにする。 ・成立年代の点から絵巻物が事件当時の事実とは異なる描写がなされている点を抑えつつ、絵巻物特有の読み取り方を理解させる。
課題追究	<ul style="list-style-type: none"> ○奈良時代の学習で学んだ律の規定を想起させ、笞・杖・徒・流・死のうちどの刑罰に相当するか、また、その理由は何かワークシートに記入する。 ○絵巻物の中の3人の訴えの場面の差異を読み取り、自分なりに解釈する。 ○解決役として本時の中心人物であった藤原良房がこの事件を利用して権力を確立させたという解釈もできることを理解する。 ○平安時代になぜ藤原氏はこれだけの権力を持ち続けたのかという単元全体の学習課題につなげる。 	<ul style="list-style-type: none"> ○課題追究を助ける手立て ・藤原良房、源信、伴善男を中心とする政治的な関係図を提示する。 ・絵巻物特有の読み取り方法について適宜指示する。 ・絵巻物の連続性を意識させるために適宜 iPad を使って、応天門の変の流れを明示する。 ・絵巻物の訴えの場面を拡大し、史料解釈を助けるアドバイスをを行う。 ・授業者から各班一人に指示を出し、授業者の助言を班のメンバーに伝え、話し合いの活性化を助ける。
表現	<ul style="list-style-type: none"> ○個人でワークシートに意見をまとめる。 ○班で意見をまとめて、クラス全体に提示しながら共有する。 ○個人でまとめた意見をもとに、本時の学習を振り返る。 	<ul style="list-style-type: none"> ・個人の意見を班やクラス全体で共有化する手立てをとる。 ・単元全体の問いを示唆し、省察に活かせるようにする。

(3) 本時の評価

- ① 根拠に基づきながら歴史的事象を解釈し、仲間に分かりやすく伝えている。(思)
- ② 絵画資料の読み取りを通して、平安時代の人々の考え方や社会の特徴をとらえている。(資)
- ③ 応天門の変を機に藤原氏が権力を拡大し、摂関体制を築いていくことを理解している。(思・知)

資料 授業で使用了『伴大納言絵巻』の場面と出来事¹⁹⁾

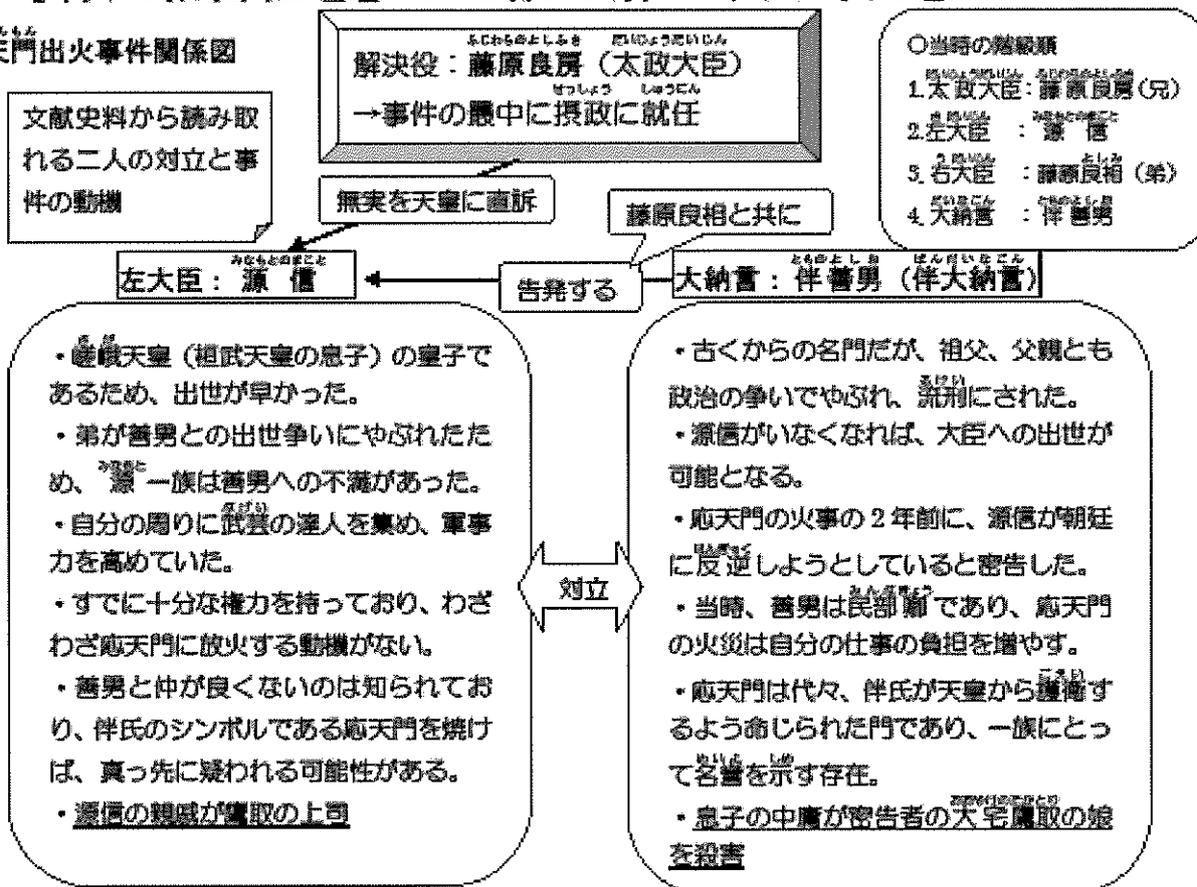
授業の中では、第三段目を最初に見せながら絵巻特有の異時同図法の特徴を示した。また、出来事二、三、八にて三人の訴えの場면을提示した。

下巻		中巻		上巻	巻段
第5段	第4段	第3段	第2段	第1段	
(場面⑦) 流刑にされる伴大納言 (場面⑥) 檢非違使派遣	(場面⑤) 舎人の連行と訊問	(場面④) 子どもの喧嘩と噂の広がり	(場面③) 天道に訴える左大臣と赦免の使者	(場面②) 清涼殿の訴え (場面①) 応天門炎上	場面
(出来事十二) 門前の檢非違使一行 (出来事十三) 看督長と家司 (出来事十四) 悲嘆にくれる伴善男の妻と侍女たち (出来事十五) 伴善男を流刑地へ送る檢非違使一行	(出来事九) 舎人の連行 (出来事十) 舎人の訊問	(出来事八) 子どもの喧嘩と舎人夫婦の真相ほめかし、そして噂の広がり	(出来事四) 門前の赦免の使者一行 (出来事五) 門内へと駆け入る赦免の使者 (出来事六) 天道に訴える源信 (出来事七) 源信家の妻子と侍女たち	(出来事二) 伴善男の訴え (出来事三) 忠仁公(良房)の諫言	出来事 (出来事一) 駆けつける檢非違使一行と応天門炎上

歴史プリント No.6 配布日 月 日 年 組 番

『伴大納言絵巻』から読み解く平安時代②

○応天門出火事件関係図



問1 文献史料からどのような事が言えるかグループで意見をまとめてみよう。

伴善男は（ 有罪と言いきれる ・ 有罪とは言いきれない ）。
そのように考えた理由：

問2 応天門の変について、気づいたこと、考えたことを書いてみよう。

VI 生徒はどのように学んだか

掲載した指導案は、4時間の平安時代の単元計画のうちの3時間目を示している。前時には『伴大納言絵巻』のコピーを巻物風につなげたものを通した簡単な読み取りと、応天門の変の概要を捉える活動を行っている。特に第3段の「子どもの喧嘩」の場面を取り上げ、詳しく読み取る活動を行った。生徒たちは同じ人物が一つの場面に何回も登場する斬新な描き方や、どこかユーモラスな登場人物の動きや表情を大いに関心を持って眺めていた。また、子ども同士の喧嘩といった、一見放火事件とは無関係に見える出来事から、一気に伴善男が有罪とされる展開の不条理さにも強い印象を持ったようであった。

前時の学習を踏まえ、本時では最初の課題として「摂政の藤原良房はどのようにしてこの事件を解決したか。良房になったつもりで考えてみよう」という発問を行った。第一段の「伴善男の訴え」と「忠仁公(良房)の諫言」の場面及び第二段の「天道に訴える源信」を提示して、現代の裁判制度との違いを挙げさせた。生徒たちからは、当時も裁判官のような存在があったのか、天に祈ったくらいで許されると本気で思ったのか、天皇に訴えたものが得をするのか等、当時の司法制度への疑問が出された。ただ、この課題の設定の仕方については反省が残る。授業者の意図は当時の人々(良房)の立場に立たせることによって、共感する気持ちを持って主体的に意思決定へ進むことができると考えていたが、生徒たちの意識は伴善男の方に強く傾いていたのである。絵巻の三人の訴えの場面を見ながら生徒たちは、この放火事件を起こすことは誰にとって得があったのかと疑問を投げかけ、授業者の意図よりも早く状況を分析し、価値判断の段階まで意識が進んでいたのである。にもかかわらず、良房の立場で考えさせることにこだわり続けられれば、かえって生徒たちの思考の幅を狭めていることになりかねない。

そこで、良房の立場からは離れ、次の「伴善男はなぜ有罪となったのだろうか。有罪となることで誰にどのようなメリットがあるか考えてみよう」という問いを中心課題として提示し、伴善男は有罪と言いきれるか、有罪とは言いきれないかについて小グループで話し合う、生徒たちの歴史解釈に委ねる時間を多く設定することとした。生徒たちが良房よりも善男の方に共感しているのであれば、授業者の見通しとは異なるものの、当時の人々の立場に立って考えるという目的は達成されたと判断したからである。

下記資料は、絵巻では有罪とされている伴善男が、本当に有罪であると言えるのか、当時の史料をもとに生徒たちに判断させた理由をまとめたワークシートから抽出したものである。小グループで話し合う過程を見ると、徐々に善男が有罪であるという根拠を述べるのが難しくなっていく様子がうかがえた。「有罪とは言いきれない」とした生徒たちは、目撃者が一人であることや証言が信用できないと挙げる生徒が見られるなど、現代の視点で歴史的な事象を評価しようとしていることが分かる。

○伴善男が有罪だと言いきれる理由

- ・源信はすでに権力があるため、わざわざ放火する動機がないため、犯人は善男だと思うから。自分の位を上げたいために人を利用したから。また、うらみ、復讐のためにやったとしか思えないから。善男の息子が源信の弟の部下である大宅鷹取の娘を殺したから。
- ・伴氏は自分の家のシンボルを燃やす訳ないという第三者の考えを利用した。そして、源信に罪をなすりつけようとした。2年前に密告したものの天皇に聞いてもらえなかったため、今度はもっと大きなことをしようと考えた。

●伴善男が有罪とは言いきれない理由

- ・大宅鷹取と源信がつながっている可能性があり、大宅鷹取の娘を殺した善男の息子（伴中庸）にうらみがある上、一人だけの目撃者では証拠がはっきりしていないため、有罪とは言い切れない。
- ・大宅鷹取は自分の娘を善男の息子（伴中庸）に殺されたので、鷹取には伴氏に対するうらみがあるのでこの目撃証言はもしかしたらうそかもしれない、という可能性が高くなる。また、鷹取の上司は源信の弟であり、鷹取が上司の兄の罪をかばうためにうそをついているかもしれないという可能性も出てくる。

また、下記資料は授業を通して、気づいたこと、分かったことを生徒たちがまとめたものの一部である。中学1年生にとっては事件にまつわる人間関係が複雑であり、それを把握することに難解な印象を持ったのか、「放火」や「殺人」など、分かりやすい出来事についての感想に終始した生徒が見られた。また、絵画史料と文献史料と一緒に提示したために、文献史料を丁寧に読み取って考えるよりも、視覚的に興味を持ちやすい絵画の一部にとらわれる傾向も見られた。教材の選定が生徒たちの歴史認識を深める上で妥当であったのかどうかは十分検証されなければならない。だが、生徒たちが話し合いを通じて、様々な歴史的事実を互いに結びつけ、自分なりの考えに基づいて意義を見いだそうとする姿が見られたのは一定の成果であると感じる。

最初にこの事件を生徒たちに提示したときは、伴善男を有罪とみなす生徒が多かった。だが、色々な証拠を検討する過程で批判的にこの事件をとらえ、その判断が本当に正しいのかどうか、史料をもとに新たな歴史解釈を試みようとする姿が、次の二人の生徒の記述から見える。

【授業を通して気づいたこと、考えたこと】

A：昔は人が、〇〇が～をしたと言っただけで、その人が悪い人にされてしまうけど、今は事情聴取などがあり、裁判官が判決を下すという方法がとられているということです。この2人の事件と応天門の事件は源信がこのままでは自分が悪い人になってしまうかもなどと思って、応天門を燃やすという大事件と2人の関係の事件を結びつけ、伴善男を悪い人として流刑にしたのだと思います。あらためて伴善男がかわいそうだと思った。伴善男が悪い人になったのは、大宅鷹取や清和天皇もかかわっているのではないかと思った。

B：この事件によって藤原氏で初めて摂政が誕生したと聞いて、もしかしたら良房は事件が起きることで当時まだ17歳だった清和天皇を混乱させ、自分を摂政にさせようとしていたのではないかと感じた。伴大納言絵巻の中で登場する清和天皇と藤原良房のシーンでも、天皇はぼうしをかぶっていないことから、二人は親しかったと考えられていることが分かった。もし、何か困ったことがあった時は親しい人や信頼している人に助けを求めると思うので、良房はこれをねらっていたのかもしれない。

Aの生徒は、絵巻の中の3人の訴えの場面を見て、天皇への直訴で判断が変わったり、密告や自白が重要な証拠になってしまったりする当時の社会の法意識に対して、現代に生きる中学生の視点で疑問を呈している。「伴善男を悪い人として流刑にした」とする根拠は十分述べられていないが、源信の訴えは聞き入れられているにもかかわらず、伴善男の訴えが退けられていることについて、何らかの意図があったのではないかと推測している。

Bの生徒は、絵巻から読み取った清和天皇と良房の場面から、二人の親密な様子を推察している。

また、良房が緊急事態に乗じて摂政となり、その後の藤原氏の繁栄の基礎を築くことになったという事実から、藤原氏の政治権力闘争の一つとして応天門放火事件をとらえている。良房が天皇の信任を得て、その地位を確固たるものにすることができたのは、左大臣、大納言という有力者が事件を機に政治生命を絶たれたことによること、さらにその背景には良房の働きかけがあったという自分なりの解釈から、事件の歴史的な位置づけを述べている。

A、Bの意見とも、やや論の飛躍を感じるものの、限られた事実を評価し、関係づけて自分なりの歴史観を構築しようとしていることが分かる。授業で取り上げる前は、クラスの誰も聞いたことさえなかった応天門の変であるが、法的な意思決定場面を設定することで、事件の背景に広がる平安時代の雰囲気や、かつて生活していた人々の息遣いに寄り添うことができたのではないだろうか。そしてそれが、歴史的な事象をより深く理解することにつながるであろう。

VII 実践を振り返って

生徒たちの生活からかけ離れている平安時代の社会制度の実際の在り様を理解させるには、当時の人々の思考様式に思いを寄せ、実体的な社会認識を習得させることが重要である。そのために着目したのが、法規範や法制度に対する平安時代の人々の意識である。法は古代から現代まで通底してその時代の状況や人々の思考様式を色濃く映している。法に基づいて現代の視点からの価値判断を行うことで、当時の社会への認識を深められると考えた。そのためには史料を多面的・多角的な視点で眺め、自説を裏付けるような事実をできる限り集めて互いに関連付ける、事実認識から関係認識へ進む過程を経なければならない。歴史的な事象に基づかない意見をいくら述べても、深まりのないその場限りの意見で終わるだけである。

一方で、現代的な視点で過去の事象をとらえようとする場合、あまりにも感覚や意識がかけ離れているため、過去は過去として現代に生きる自分とは全く別の存在であると断絶してしまう傾向が見られる時もある。これは歴史的な事象に対して価値判断させることをねらった授業を構成する際、起こりやすい課題であると言える。生徒が自分のこととして歴史的な事象をとらえて初めて、歴史を学ぶ意味が生成されるのであり、自分と距離を置いた状態での価値判断や意思決定は空疎なものとなる。

土屋(2011)は「授業の中で生徒たちの視点が単純化した場合、教師があえて人権を軽視した当時の人の立場に立ち情報を与えることも必要である。現代から見ると許されない立場について、根拠をもってその時代での存在理由を示すことができることと、現代の人権保障や民主的社会的価値から意義を判断することとは、まず切り分けて考える技能が必要である。そのうえで、現代に生きる市民としてその過去について価値判断する。そうすることによって、単に過去を多面的に復元する歴史家の立場から、歴史的背景を踏まえて現代社会をより良く創る市民(主権者)としての立場に変化していく」²⁰⁾と述べ、現代的な視点で判断することの意義を明らかにしている。

土屋が指摘するように、授業者にはまず、できる限り生徒がその当時の人々の立場に立って考えられるような教材の選定や場面の設定を行うことが求められる。中学生の発達段階を鑑みた時、必ずしも一般的に意義が大きいとされる歴史的な事象に対しても、すぐに共感し、当時の人々の立場に入っていくとは限らない。本授業で試みた、絵画史料等の視覚的にとらえやすい教材を用意したり、その史料に対して小グループに分かれて自由に読み取ったり、話し合ったりするような体験的な活動を経て、徐々に共感を深めていくものとする。本授業では、学習を深める中で見られる、天皇に判断を委ね

る讒言と諫言、人知を超えた天道への祈りといった、現代の感覚では理解しがたい当時の人々の法的なものへの考え方、ここでは当時の人々の権威に対する概念がどのように作用しているか、生徒たちに分析させる必要がある。その分析に基づいて、あらためて現代の視点でとらえさせた時、当時の状況の中では見えなかったことが見えてくるのではないだろうか。人権保障や法的権威も確立されていない当時では仕方がなかったと平板な結論にとどまらせるのではなく、「なぜそうであったのか」「どうするべきであったのか」と追究させるような授業展開を構成することが必要である。

本授業では、生徒たちの追究の射程に、現代の感覚に基づいて法的に判断する、つまり「伴善男は有罪と言えるか」という課題を中心に据えた。歴史的な事実で言えば、伴善男は「有罪」とされ、当時の律に基づいて流刑とされた。だが、生徒たちは史料を読み解く過程で、自白のみを証拠とした当時の裁定に当然疑問を持つ。日本国憲法第38条²¹⁾を引用するまでもなく、中学生の常識的な感覚からすれば到底受け入れられない考え方であるからだ。それはまた、歴史や社会に対する今までの自分の意識や価値観が揺さぶられ、新しい歴史観が芽生える機会でもある。

以上述べてきたように、過去の歴史的事象を、近代の法の構成要素である、公正、正義、権威といった概念に基づいて価値判断し、判断基準や根拠を明確にして伴善男が有罪と言えるかどうか意思決定する活動まで進むことが出来たのは本実践の成果であると捉えている。過去の出来事を批判的に検討することは、決して現代の自分と過去の人々の営みを切り離すことにはならない。むしろ、自分だったらどのようにするかと考え、過去と現代が連綿と続いていると実感出来るだろう。生徒たちは1000年以上も前に生きた平安時代の人々の考え方や行動に思いを寄せ、自分なりに応天門の変という歴史的事象を意味あるものとしてとらえ、評価することができた。生徒のワークシートの内容を分析すると、資料からは推し量れない当時の社会状況や人々の考えを想像力で埋めようとする傾向が見られる点は否めない。ただ、自分で判断した結果とその理由を自分の言葉で説明することは、所与のものとして受け取るのではなく、自分なりの歴史像を創り出す過程に他ならない。生徒たちは法を通して平安時代の社会への認識を深められたのではないだろうか。

一方で、当時の人々の法意識を現代人の視点で解釈することが、生徒の平安時代への社会認識を深めることにつながったかどうか、できなかったとしたら何が原因だったのかよく精査しなければならない。本授業では有効であったと判断しているが、法的な思考と歴史認識との相互関係について実証するには、他の単元における実践の蓄積が必要である。様々な時代における法的な問題を教材化し、さらに研鑽を積み明らかにしたいと考える。

【註及び参考文献】

- 1) 土屋武志『解釈型歴史学習のすすめ—対話を重視した社会科歴史』梓出版社、2011年、10-11頁。
- 2) 宇都宮明子「歴史授業における知の生成過程に着目した授業デザインの考察—談話分析の手法を用いたドイツ歴史授業の分析を基に—」『社会科教育研究』No. 121、2014年、76頁。
- 3) 法教育研究会『はじめての法教育—我が国における法教育の普及・発展を目指して—』（ぎょうせい、2005年）には法教育の具体的内容とその実践方法を提示するために、四つの教材例を提案している。さらに2015年に「法やルールって、なぜ必要なんだろう?～私たちと法～」と題して、上記の四つの教材の改訂版が作成され、法務省 HP に掲載されている。
- 4) 乾正学「法意識を視点とした中学校歴史授業開発—「古代の罪と罰」を事例として—」社会系教科教育学会『社会系教科教育研究』第20号、2008年、pp. 131-140。等。乾の法意識に焦点を当てた一連の歴史教育実践は、当時の法の運用にまで踏み込んで教材化しており参考になる。
- 5) 宮原武夫『子どもは歴史をどう学ぶか』青木書店、1998年、71頁。
- 6) 同上、71-72頁
- 7) 同上、72頁。
- 8) 加藤公明「生徒による歴史評価および歴史学の成果と歴史養育の主体性について—須賀忠芳氏からの批判を受けて考え

たこと-」中等社会科教育学会『中等社会科教育研究』第33号、2014年、109頁。

- 9) 同上、109頁。
- 10) 加藤公明『わくわく論争！考える日本史の授業』地歴社、1995年、44頁。
- 11) 土屋、前掲書、102-103頁。
- 12) 田中成明は次の7点を法的思考力として挙げている。①紛争や意見の対立に直面した場合、錯綜した状況を整理して、そのなかから法的に何が問題なのか、問題を発見する能力 ②法的に関連のある重要な事実・争点とそうでないものを区別し、法的に分析する能力 ③関係者の言い分を公平に聞き、適正な手続きをふんで、妥当な解決策を考え出す能力 ④適正な理由に基づく合理的な推論によって、きちんとした法的理論構成を行う能力 ⑤正義・人権・自由・平等などの法的な価値を尊重する感覚 ⑥全体状況をふまえて各論拠を比較衡量し、バランスのとれた的確な判断をする能力 ⑦思考や判断の理由・過程・結論などを関係者に説得する能力
田中成明『法学入門-法と現代社会-』放送大学教育振興会、2000年、141頁。
- 13) 川端裕介「学校現場において法教育を充実・発展させるための方策について-具体的な授業例を踏まえて-」平成24年度法教育懸賞論文入賞作
- 14) 奥山研司「歴史的分野『ケンカ両成敗って正しい?~封建時代の法について考える~』」橋本康弘・野坂佳生編著『“法”を教える 身近な題材で基礎基本を授業する』明治図書、2008年、64-73頁。
- 15) 関谷文宏「権威や法・ルールの見方・考え方を習得する歴史学習」江口勇治・大倉泰裕編著『中学校の法教育を創る-法・ルール・きまりを学ぶ-』東洋館出版社、2008年、110頁。
- 16) 加藤、前掲書、126頁。
- 17) 黒田日出男は第十三紙の庭を歩む東帯姿の人物が伴善男であり、応天門に放火したのは源信であると、清涼殿の東庭で訴えて、立ち戻るところであると結論付けている。黒田日出男『謎解き 伴大納言絵巻』小学館、2002年。また、倉西裕子はこの人物が、浅沓をはいていないこと、庭にいること、正装していること、後姿であること、という四点において、この絵巻のなかの別の場面に登場する左大臣源信の姿と完全に一致しているとしている。倉西裕子『古代史から解く 伴大納言絵巻の謎』勉誠出版、2009年。
ただし、欠落部分や補筆、錯簡、剥落等もあり、絵巻に登場する人物の比定については現在も論争が続いている。
- 18) 東京書籍『新しい社会 歴史』平成23年検定済、48-49頁。
- 19) 黒田、前掲書、189頁。
- 20) 土屋、前掲書、88頁。
- 21) 日本国憲法第38条には、条一項「何人も、自己に不利益な供述を強要されない。」第二項「強制、拷問若しくは脅迫による自白又は不当に長く抑留若しくは拘禁された後の自白は、これを証拠とすることができない。」第三項「何人も、自己に不利益な唯一の証拠が本人の自白である場合には、有罪とされ、又は刑罰を科せられない。」と定められている。