

歴史学習指導における「現在とのつながり」 に関する実践省察的研究

吉川 幸男*・末村 和也**

A Reflective Study on the Teacher's Support for Learning History
Concerning the "Relation to the Present"

YOSHIKAWA Yukio*, SUEMURA Kazuya**

(Received September 22, 2022)

理論仮説を立て、実践して検証するという手法を取らず、実践の結果から省察することを中心とした本研究では、中学校社会科歴史的分野に掲げられている「現在とのつながり」に着目し、この文言の意味するところと学習展開の在り方を「当事者」「観察者」「評価者」の三視点を足掛かりにすることによって明らかにしようとした。その結果「現在とのつながり」には「存在としての現在」「問題としての現在」「ローカルな現在」「グローバルな現在」など様々な「つながり」の在り方があること、そしてそれぞれの「つながり」を基に学習展開を指導するには、上記三視点のうち「当事者」視点を基底に据え、発問や資料で「観察者」「評価者」の各視点へと展開してゆくことの有効性が浮上した。また、ここからさらなる実践を行った結果「当事者」視点の基底的重要性がより明らかになった。

はじめに

本稿には3つの目的がある。第一は、歴史学習における「現在とのつながり」なる概念を授業実践の事実から再考し、その指導の原理と方法を試案的に開発すること、第二は、「仮説検証的」な授業実践研究の方法を「実践省察的」な方法に転換する方途を試み、その有効性を確定すること、第三に、学校教員の研修における「大学教員」の役割を見直し、新たな在り方を提案することである。以下、順に解説しよう。

第一の目的に関しては、学習指導要領の中学校社会科歴史的分野の目標にある「現在とのつながりなどに着目して」という文言を意識したものであるが、社会科教育の研究史的には、半世紀以上前に中学校社会科カリキュラムに「歴史的分野」が成立して通史的な学習が導入され、その枠内で「問題史学習」や「主題学習」と称して現在の視点からの学習が提唱されて以来ずっとある問題なので、それ自体特に新しい試みではない。¹⁾ただ近年、特に2000年代以降のいわゆる「構成主義」の普及と相まって、現在の視点からの歴史学習はもはや以前の「問題史学習」「主題学習」などカリキュラムや

単元構成のレベルではなく、日々の通史学習の在り方やその指導の在り方を問う問題へと常態化してきたといえる。²⁾現在の視点からの歴史学習が、何も特別なカリキュラムや単元を設定して行うものではなく、日常の学習指導の中で行われるものであるならば、それは日常のどのような指導方略の中に具体化すべきものなのであろうか。その点を明らかにする必要がある。

第二の目的は、今日的な教育実践研究の方法論を問うものである。伝統的な教育実践研究では、現在の視点からの歴史学習の「理論」を見出し、その「理論」に立脚する「理論仮説」を打ち出し、それに基づく学習指導計画を立てて実践し、結果から「理論」の有効性を検証するという仮説検証型の研究が行われることが多い。しかし筆者らは、この方法論が学校教育の今日的な状況に適合するかどうか、甚だ疑念を禁じ得ない。というのも、仮説検証型の研究はあくまで一般論、グランドセオリーを求める研究だからである。学校教育は今日、様々な多様な状況に対応しなければならない課題を負っている。地域の状況、子ども・保護者の状況、教員の置かれた状況など、全国的に均一ではない様々な状況の中で、

* 山口大学名誉教授、〒753-8513 山口市吉田1677-1, yoshicowr@yamaguchi-u.ac.jp ** 山口市立小郡中学校

必要とされるのは一般論ではなく、その学校、その地域の、その子どもたち、その教員に適合した実践の創出に他ならないのではなからうか。こうした問題意識から、本稿では近年「質的研究」「アクションリサーチ」等と称される研究手法を参考に³⁾、まず実践を行い、その省察過程で若干の小規模なモデルを帰納し、次の新たな実践を、という「実践省察型」の方法をとる。

第三の目的は、上記の方法論とも関連する。旧来の仮説検証型実践研究の場合、大学の研究者教員が「理論」を指導し、学校の実践者がその「理論」に立脚した授業を計画し実践するという役割分担になることが多いが、それは今日妥当なのであろうか。教職大学院の普及を背景に教育実践にもPDC Aサイクルの必要性が唱えられるが、ここで重要なのは研究者と実践者の領域分担ではなく、このサイクルを共有し、常に両者間で省察的に進める在り方であろう。本稿筆者のうち、吉川は大学の研究職にあり、末村は現職の中学校教員である。末村は教職大学院生ではなく、長期研修の一環として吉川の話聞きに来た立場である。この両者の関係性の中で、どのような今日的な教育実践研究が可能になるのかを提示すること、ここに本稿のもう一つの目的がある。

I. 「現在とのつながり」を見出す授業開発

(1) 足掛かりとしての「三つの追視視点」

まず研究当初の、中学校社会科教員としての本稿筆者(末村)の研修課題は次の通りであった。⁴⁾

なぜ歴史学習で「現代とのつながり」を見出す必要があるのか。それは、「どうして過去のことを学ぶのか」という生徒の素朴な疑問に対して、多くの教師が抱く「過去から学ぶため」という見解と深く関わらう。教師の抱く「過去から学ぶため」という考えには、現代的な課題が存在し、その課題を解決するには過去の同様の出来事の背景や結果を参考にすることに意味があるという理念が内包されている。しかし、生徒は歴史事象と現代的な課題とのつながりを見出すことが困難なため、過去から学ぶことの意味を実感しにくい。そのため、まず生徒に現代的な課題が意識され、歴史事象と現代とのつながりが見出されてこそ、「過去から学ぶ」ことの真意が伝わるのではないだろうか

こうした課題意識は、通史的配列によるカリキュラムによる歴史学習の古典的、かつ宿命的な課題でもあり、冒頭に述べたようにカリキュラムレベルでは半世紀前から「問題史学習」「主題学習」などの提唱がされてきたとはいえ、現代的な課題とは無関係に時系列的に題材が配列される通史学習の枠内では当然部分的な工夫に留まってしまう。通史的に配列される各題材で「現在との

つながり」に着目するのであるから、何らかの「つながり」の基準やテーマのようなものを設定しないと題材ごとに全く異なる「つながり」に着目することになり、一貫性のない歴史学習に陥る恐れがある。

この研究を「仮説検証型」を進めるなら、この段階でこの「つながり」の基準やテーマになりそうなものを「理論仮説」として設定するところであろうが、それも所詮は教師の独断にすぎず、まずは子どもが歴史事象のどのような点に「つながり」を見出すかを実践の中で探り出すことから進める必要があろう。その場合の実践の足掛かりになりそうなのは「理論」ではなく、授業展開の中で「現在とのつながり」を多面的・多角的に考察させようとした先行実践の試みである。こうした実践事例は研究誌などには掲載されないが、地域の学校ごとの「研究報告」類には結構紹介されている。

ここで取り上げるのは山口大学教育学部附属光小・中学校の研究紀要に報告された中学校社会科の実践事例である。⁵⁾ この中で参考にするのは、「現代社会の諸問題を解きほぐす子どもを育てる」上で、「当事者」「観察者」「評価者」の三視点を行き来しながら考察を進めていくことで、事象に対する多面的・多角的な考察を行う力を付けるという方法的提案である。その趣旨を歴史学習に即して筆者なりにとらえ直せば、「当事者」の視点とは、当時の具体的な時代状況を極力踏まえ、その当時の行為主体に自己を近づけて学習していく視点であり、「観察者」の視点とは、同種の他の事象と対比するなど視野を広げて学習していく視点であり、「評価者」の視点とは、その当時よりも後の時点から人物の考えや行為、事象の意義を考える視点、ということになろう。この三視点を往来すれば、その過程の中で子どもは歴史事象に何らかの「現在とのつながり」を見出し、そこから学習を発展させる可能性があるかと予測される。

この三視点は「理論」ではなく、学習展開上の一つの足掛かりに過ぎないので、内容構成や教材構成、学習形態、評価視点などは何も示唆しない。そこで試行的な授業開発にあたっては、何らかの面で「現代とのつながり」になりそうな任意の素材をとりあえず教材化し、そこからこの三視点を視野に入れた学習展開をはかることによって、子どもはどのように「現在とのつながり」を見出し、考察してゆくかを辿ってゆくことにしよう。

(2) 「大仏建立」の授業開発

聖武天皇による大仏建立という題材をここで試行的に開発したのは、実施時の2021年当時、新型コロナウイルスによるパンデミックや豪雨による災害激甚化などが再三報道され、そのような現在の諸問題を、奈良時代の同様の事態に対する大仏建立という施策と対比して「現在とのつながり」を多面的多角的に考察しようとしたからである。

一見すればごく表面的な類似にすぎない「現在とのつながり」から、いかに奈良時代と現在の特色の理解を深めていくことができるかを探る試みである。単元計画は以下の表Ⅰの通りである。

表Ⅰ 「大仏建立」の単元計画

回	ねらい	学習活動の中心となる問い
1	古代と現代の災害対策の違いについて考えることを通して、聖武天皇の大仏建立に関する学習課題を共有することができる。	①コロナ対策で、総理大臣が東京に大仏をつくると言ったらどうなるだろう ②聖武天皇が大仏をつくるまでの経緯について疑問に思うことを挙げよう
2	東大寺の大仏と龍門(中国)の石仏を比較することを通して、仏教が政治的意図に利用されていたことを理解することができる	①それまで日本になかった巨大な大仏を聖武天皇がつくったのはなぜだろう ②当時、巨大な大仏をつくったのは聖武天皇だけだったのか ③当時の権力者にとって、仏教はどのような存在だったのか
3	飛鳥時代に大仏建立ができるか考察することを通して、大仏建立を律令の整備や唐文化の流入と関連付けて理解することができる	①東大寺の大仏をつくるのに必要なものは何か ②飛鳥時代でも大仏をつくることはできたか ③天皇の権力基盤はいつ確立したのか ④奈良時代の人々は、積極的に大仏づくりに参加したのか
4	聖武天皇の遷都の背景を考察することを通して、貴族らの勢力争いの中で大仏が建立されたことを理解することができる	①聖武天皇が都を何回も遷したのはなぜだろう ②なぜ聖武天皇はそれらの場所を都に選んだのか ③聖武天皇にとって頼れる人は誰だったのか ④聖武天皇にとって遷都は何を意味するのか
5	大仏建立の影響について考察することを通して、大仏建立により寺院勢力の政治的影響力が強まったことを理解することができる	①大仏建立にはどのような効果があったのか ②大仏建立は当時の最善の策といえるか

この単元計画は、基本的には次のような考え方で構成している。第1時はかなり直観的な「評価者」視点で、現在のコロナ対策とあまりにかけ離れた政策に対し、そうなるに至るまでの年表を提示して疑問を出させる。第2時と第3時は「観察者」視点により、大仏建立を空間的・時間的により広い状況の中でとらえる。第2時は「東アジアの中の大仏」という視点であり、第3時は「8世紀の建造物としての大仏」という視点である。第4時はそこから一転して「当事者」視点に入り込み、聖武天皇をとりまく状況を考察する。そして第5時は「評価者」視点で大仏建立の意義を考える、という展開である。現在の常識からみれば異様と思われる大仏建立とい

う発想に対し、当時の東アジアや日本の国家形成の状況から理解し、後の時点から評価するという、展開としては三視点が行き来するように構成している。

この授業実践の結果の考察は、子どもの反応の最初と最後を比較することで行うこととする。というのも、この授業実践から帰納したいのは、この授業を通して子どもは過去と現在の間にもどのような「つながり」を見出し得たのか、という点だからである。

そこでまず、最初の時点での子どもの実態をみる。第1時の②で、聖武天皇関連年表を見て子どもから疑問を出させている。ここでは非常に多くの疑問が出されたが、主なものを抽出すると次のような疑問があげられた。

- A) なぜ大仏で災害が収まると思ったのか
- B) なぜ災害の原因を自分の不徳と考えたのか
- C) なぜいくつも都を遷したのか
- D) 聖武天皇に反対する人はいなかったのか
- E) 天然痘が流行したのは、この時代だけか
- F) なぜ700年代は災害が多かったのか
- G) 大仏をつくって、本当に効果があったのか
- H) 聖武天皇は善と悪のどちらなのか

ここで注目されるのは、授業実践のこの初期段階で既に三視点が出現していることである。A～Dは「当事者」視点の問いで、出された問いの中でも最大の割合を占める。E～Fは「観察者」視点の問い、G～Hは「評価者」視点の問いに他ならない。それぞれ「現在とのつながり」は異なるが、この段階では子どもたちはそれを強く自覚しているわけではない。「当事者」視点の問いは、現在の常識的感覚からの素朴な疑問であり、「現在の感覚だからそう思う」という意識は表出していない。「観察者」視点の問いは、年表の情報への素朴な疑問であり、疑問を持つ自らの立場を意識しているわけではない。「評価者」視点の問いは事象の評価であるが、どの時点からみた評価を問おうとしているのかは意識されていないであろう。

次に単元終末の時点での子どもの実態をみる。第5時の終末に、聖武天皇の大仏建立について思ったことや考えたことを自由に記述させている。傾向的に代表的なものを以下に4例抽出する。

- P) 大仏をつくったことは、人々の心の支えになったと思う。
- Q) もし私が農民だったら納得しない。ダムや堤防のような対策をした方がよかった。
- R) 奈良時代の人でも現代の人でも、最新のものを手に入れたいという考えは同じだと思った。
- S) 現代で考えれば大仏建立はおかしなことだけど、奈良時代ということ考えると何かにすがらなと生きていけないのだろうと思った。

ここに例示したのは4例に過ぎないが、子どもの記述全体を総合してみれば、大別してP・Qのような聖武天皇の施策の是非を論ずるものと、R・Sのような「時代」を論ずるものの2類型に分けられる。前者については、Pが聖武天皇の施策に理解を示す記述、Qが反発する記述である。後者については、Rは過去と現在の同質性を記述し、Sは過去と現在の異質性を記述する。子どもの記述はほぼこの4類型に収束する。

この終末段階での記述を先の初期段階での疑問と照らし合わせると、聖武天皇への理解と反発、時代の同質性と異質性、いずれを記述する場合でも、三視点がかなり混合した記述になっている可能性がうかがわれる。初期段階では三視点がそれぞれ個別の問いとして現れていたが、第2～4時で再三、グループによる話し合いを経る中で、各視点の移動や交流が進行したと思われる。

(3) 「室町文化」の授業開発

次に試みたのは、「西の京やまぐち」を対象とした「室町文化」の授業である。この題材は大仏建立よりもっと直接的な「現在とのつながり」を意識させる。山口の子どもにとってなじみのある「西京高校」「西京銀行」など「西京」を名乗る機関はまさに現在のものであるが、その名が室町時代に由来するという関係性は、あまりに直接的であり、ここからどのように「現在とのつながり」を広げてゆくのかが問われる学習になろう。単元計画は以下の表Ⅱの通りである。

表Ⅱ 「室町文化」の単元計画

回	ねらい	学習活動の中心となる問い
1	山口が「西京（西の京）」と呼ばれていることについて資料を基に疑問点を挙げる活動を通して、単元の学習課題を共有することができる	①なぜ山口のことを「西京（西の京）」と呼ぶのだろう ②大内氏の時代の出来事から、疑問に思うことを挙げよう
2	大内氏による山口のまちづくりを考察する活動を通して、大内文化の発展の背景について理解することができる	①大内氏の時代に山口で京都（都）の文化がつくられたのはなぜか ②なぜ雪舟はわざわざ都から山口へ来たのだろう ③大内氏の文化を支えたものは何か
3	室町時代に都の文化が地方に広がった要因を考察することを通して、大内文化の特色を、経済の発達や他の都市の文化の共通性と関連づけて理解することができる	①室町時代に都の文化が地方に広がったのはなぜだろう ②山口と隈府、足利の共通点には何があるだろう ③大内文化とは、どのような文化か

4	室町時代に都周辺で一揆が起こった要因を考察することを通して、一揆の多発と都の文化の地方への広がりとの関係を、人々の結び付きの強まりや経済の発展と関連付けて理解することができる	①地方で都の文化が栄えた時に、都周辺で一揆が多発したのはなぜか ②室町時代に百姓が一揆を起こすことができたのはなぜか ③一揆の多発と都の文化の地方への広がりとの関係は何か
5	山口を「西京（西の京）」と呼ぶことを今以上に広めるべきかどうかについて、大内文化の特色と関連づけて自分の意見をもつことができる	①山口と隈府、足利の相違点には何があるだろう ②山口は「西京（西の京）」を今以上に広めるべきか

この単元計画は、基本的には次のような考え方で構成している。事前の調査によれば、子どもたちは高校名や銀行名で「西京」という呼称は知っているが、その由来については知らない者が大半を占めていたことを受け、まず第1時では山口市が「西京」と称される淵源となった大内氏に関する情報を共有し、大内氏関連の年表をもとに、疑問を出す時間を設定する。第2時は大内氏が都の文化を模した町づくりを進めた状況を追究する。第3時では山口から大きく視野を広げ、山口と同様に都の文化が伝播した足利（栃木県）や隈府（熊本県）の例を比較考察する。第4時では都の文化の広がりとともに一揆の多発との関係を考察し、第5時では山口が「西京」を称することの評価を行う。三視点の推移でみれば、まずは大内氏の行為を「当事者」視点で考察し、第3時以降で都の文化拡大をより広域的な現象として「観察者」視点で考察し、最後にその今日的意義を「評価者」視点で考察するという学習過程を組んでいる。

この授業についても初期段階の子どもの記述と、終末段階のものとの対比考察を行う。まず第1時の②で、大内氏の関連年表を見て子どもから疑問を出させているが、ここでは傾向として以下のような疑問があげられた。

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> a) なぜくじ引きで將軍を決めたのか b) なぜ京都から八坂神社を勧請したのか c) なぜ大内義弘は室町幕府と戦ったのか d) なぜ後醍醐天皇が逃げるのか e) 瑠璃光寺五重塔と京都のお寺の関係は何か f) 全国での大内氏の勢力はどのくらいか g) 山口って意外と栄えていたのではないか |
|---|

ここで注目されるのは、疑問の対象が大内氏による山口の町づくりには集約されず、広範囲かつ多岐に分散している点である。「現在とのつながり」とはいえ災害やパンデミックなど問題に焦点を当てた大仏建立とは異なり、「西京」という呼称だけの関連でしかないこの題材

は明らかに焦点化が困難で問題への関心が最初の段階で方向付けられていない。むしろ何をこの単元で問題にするかをこれらの疑問から探ってゆかなければならない。そうした状況がこれらの疑問の分散性に現れている。三視点の現れも大仏建立のときほど明確ではなく、a～dは「当事者」視点につながる問いではあるがその「当事者」はaが幕府、bとcは大内氏、dが後醍醐天皇とそれぞれ主体が異なる。e fは「観察者」視点に向かう問いといえるがeは個別事象の関係性、fは全国的動静なので観察の視野が異なる。gは「評価者」視点につながるが現時点では「栄える」という茫漠とした語で事象をとらえている。こうした初期段階での視点の分散性、曖昧性がこの実践における一つの特色として注目される。

次に単元終末の時点での子どもの実態をみる。単元終末に「文化の形成や発展、広がり」について考えたことをレポート課題として自由に記述させている。その中から傾向的に代表的なものを以下に4例抽出する。

- p) 西京銀行や西京高校のように名前がついているのは、かつて大内氏が色々な文化や山口独特の文化を考えてつくってきたからで、今につながっていると分かった。
- q) 山口なんて遅れていて田舎って感じですごく嫌いだったけど、意外と山口にも栄えていた歴史があることがわかって、前よりも好きになれた気がした。
- r) 「西の京」についての話し合いを通じて考えが変わり、古くから残された歴史を知り、大切にしていけることが一番大事なことだと思った。
- s) 特定の地域の人が何か大きなことをして成功したら、そのマネをする人が出てきて…みたいな感じで文化は広がっていくんだろうなと思った。

子どもの記述からこの4例を抽出したのは、大別して2つの基準が交差する4つの類型が現れているからである。まずpとqはあくまで山口のことで過去と現在のつながりを述べているのに対し、rとsは山口に限定せず、一般論として述べている。次にqとrは評価や価値判断を含めて述べているのに対し、pとsは評価を含めず、客観的に事実事象の有りようを述べている。つまり「山口のことを客観的に述べる」「山口のことを評価的に述べる」「一般的なことを客観的に述べる」「一般的なことを評価的に述べる」という4種類の述べ方が単元終末に現れたということになる。ただ数量的にはpのような「山口のことを客観的に述べる」記述が最も多かった。この実践結果にあらわれた「山口か一般か」「客観的か評価的か」という2つの対立軸は、「現在とのつながり」を打ち出した歴史学習として何を意味するのだろうか。この点は章を改めて考察することとしたい。

II. 歴史学習における「現在とのつながり」の内実

(1) 「現在」的な題材の選択

上記2つの授業実践では、いずれにおいても単元の初期段階で情報として年表資料を提示し、疑問点を引き出す活動を組み、終末段階で学習成果を自由記述で表現する活動を行った。その結果は上述の通り、疑問点、自由記述ともに2つの授業実践の間で大きな落差がみられた。疑問点に関しては、「大仏建立」の実践ではこの事象に集約して三視点から疑問が出されているのに対し、「室町文化」の実践では疑問の対象が著しく分散している。終末の自由記述に関しては、双方とも4パターンの記述類型がみられるものの、その4類型の内容は違う。内容が違うということは、子どもたちが単元の学習を通して見出した「現在とのつながり」の中味が異なり、それぞれ別の「つながり」を見出したのではなかろうか。

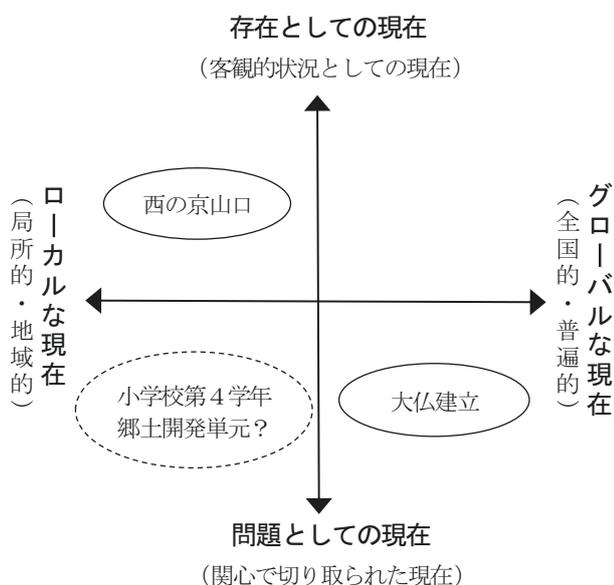
そのようになった原因を探ってみると、2点考えられる。まず第一に、大仏建立と室町文化では、題材自体の「現在とのつながり」が異なっていた点である。「大仏建立」では災害や疫病対策という現代的課題を意識させ、現在の諸問題から内容を構成したのに対し、「室町文化」では「西京」という呼称や山口に遺された文化財など地域に存在する遺跡・遺物から内容を構成した。「問題としての現在とのつながり」と「存在としての現在とのつながり」の相違が2つの授業実践の間にはあった。大仏建立に関する初期の疑問が集約的であり、室町文化に関する初期の疑問が分散的であったのは、まさにこの相違に起因するものであろう。最初から問題が明確であれば疑問は集約され、逆に問題を設定せず存在から出発すれば、そこから様々な疑問が出されるのである。歴史学習における「現在とのつながり」とは、「問題」でつながるのか、それとも「存在」でつながるのか、という点が題材選択の大きな選択肢として教師の前に現れる。

第二に、「大仏建立」と「室町文化」では「現在とのつながり」の空間的範囲が異なる点である。大仏建立は奈良を中心とした近畿地方の題材ではなく、全国さらには東アジア文化圏に及ぶグローバルな設定であるのに対し、室町文化で取扱った題材は「山口」のローカルな題材であり、一地方としての「山口」と、室町文化が広まるとされる足利等の地域とが対比される設定になっている。このことは「現在とのつながり」という場合の「現在」がきわめて多層的な構造を持っており、単元の設定によってそれぞれの「現在」が様々な「つながり」を持ち得ることを意味している。同心円的な構造を想定すれば「私の現在」に始まり「地域の現在」「日本の現在」「東アジアの現在」「世界の現在」など、ローカルからグローバルまで様々なレベルの「現在」が存在するのである。「大仏建立」の実践は2021年のコロナ感染

症対応に迫られる「世界の現在」との「つながり」意識させ、「室町文化」の実践は「西京」を称する高校や銀行が実在する「山口の現在」との「つながり」を意識させた。このため、終末の自由記述に現れた各4類型はそれぞれ異なるものになった。室町文化の授業では地域について述べた記述と一般論を述べた記述が類型を形成したのに対し、大仏建立の授業では地域の問題は現れず、現在と当時の同質性異質性が類型を形成した。

以上の2点から、「現在とのつながり」を意識して歴史学習の単元を構成する場合、その題材の選択には2つの基準があることがわかる。1つは、「問題としてのつながり」を考えるか、それとも「存在としてのつながり」を考えるか、という基準である。そしてもう1つは、「グローバルな現在」とつながるか、それとも「ローカルな現在」とつながるか、という基準である。両基準を交差すると図Iのように描くことができる。

図I 「現在とのつながり」を構成する2軸



この図に見るように、大仏建立と室町文化は「現在」も「つながり」も全く対極に位置する関係にあったといえる。そしてこの図から想定すれば、右上の「グローバルな現在を存在レベルで」つなぐ題材と、左下の「ローカルな現在を問題レベルで」つなぐ題材もあり得ることになる。このうち前者については章を改めて後述したい。一方後者については、小学校第4学年のいわゆる「郷土・開発単元」と呼ばれてきた学習を想定すればイメージが容易である。学習指導要領はこの該当箇所ですに付ける知識及び技能として「県内の文化財や年中行事は、地域の人々が受け継いできたことや、それらに地域の発展など人々の様々な願いが込められていることを理解すること」「地域の発展に尽くした先人は、様々な苦心や努力により当時の生活の向上に貢献したことを理解すること」をあげ、思考力、判断力、表現力として「歴

史的背景や現在に至る経過、保存や継承のための取組」に着目することをうたう。⁶⁾文化財保護や年中行事継承などが人口減少に伴って困難になってきたのはまさに「ローカルな現在」との「問題としてのつながり」に他ならない。

(2) 「現在とのつながり」と三視点の移動

2つの授業実践ではいずれも展開の足掛かりとして「当事者」「観察者」「評価者」という三視点を各時ごとに導入して単元を展開した。これは附属学校の実践手法を参考にしたもので、何らかの理論的根拠に基づいて導入したわけではなかった。しかし2つの授業実践を経てあらためて振り返ると、子どもたちの帰結した「現在とのつながり」とは、様々な要素が関連付けられた重層的な構造になっていることがわかる。あらためてこの三視点とは何であったのか。そしてこの三視点を導入することによって「現在とのつながり」に何がもたらされたのか。この点を考察しておく必要がある。

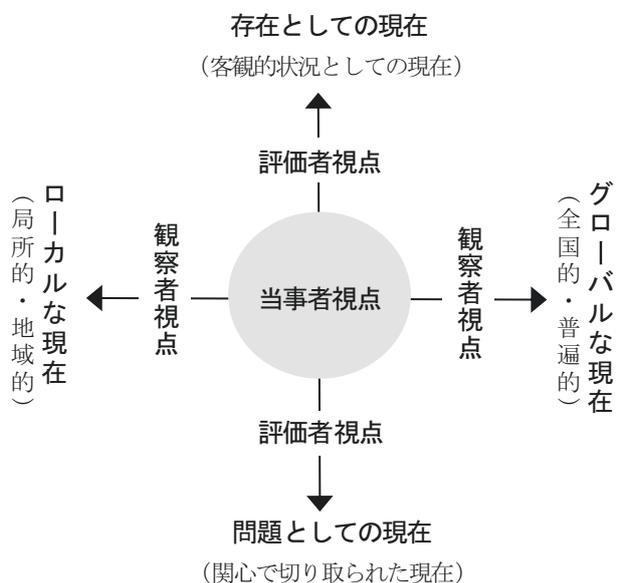
先の表Iに即して「大仏建立」の単元での教師の問いを追ってみよう。第1時で「当事者」視点での疑問をあげた子どもが多いことを確認しつつ、第2時の①②、第3時の②③、第4時の①②のように、各時の前半で「観察者」視点の問いを発生し、東アジアの中で見たり飛鳥大仏との対比など、空間的・時間的に視野を広げる指導を続けた。その一方、第2時の③、第3時の④、第4時の④など、各時の終末では「評価者」視点の問いを発生し、仏教や大仏づくりの当時の意義を考えさせ続けた。これに対し「当事者」視点の問いとみられるのは第3時の①と第4時の③、いずれもその次の問いのための補助的・接続的な問いにすぎない。このことから、この授業は単元当初の段階で子どもに多かった「当事者」視点を歴史学習の底流に据え、各時の前半で「観察者」、終末で「評価者」視点で学習展開を指導しているといえよう。

一方、先の表IIに即して「室町文化」の単元での教師の問いを追ってみよう。ここでも第1時で「当事者」視点での疑問をあげた子どもが多いが、その「当事者」は定まっておらず様々な主体が混在する。その上で教師は第2時の①、第3時の①②、第4時の①②のように「観察者」視点の問いを発生し、山口を全国の動きとの関連で注視させようとした。その一方で、第2時の③、第3時の③、第4時の③など、各時の終末では「評価者」視点の問いを発生し、大内文化の性格付けや、地域にとっての意義を考えさせようとした。「当事者」視点で教師側から発生する問いは第2時の②くらいであり、全体の比重は著しく小さい。つまりこの単元でも、「大仏建立」と同様、「当事者」視点子どもたちの歴史事象を見る目の底流になっていることを前提に、各時の前半で「観察者」、終末で「評価者」視点で学習展開を指導している

のである。

2つの授業実践に共通することは、「当事者」の視点は教師が積極的に指導せずとも子どもたちが比較的自覚に入り込むので、それを底流に教師側から「観察者」「評価者」の両視点を導入していくという指導方針である。こうしたことが可能なのは小学校カリキュラムの影響が大きい。周知のように小学校の歴史学習は、第4学年の地域の歴史にせよ、第6学年の日本の歴史にせよ、人物・遺産を取り上げてその時代を学ぶ学習であり、一貫して「当事者」視点の学習なのである。この学習があるからこそ、中学校教員はこの底流の上に「観察者」「評価者」視点の学習を指導できる。「観察者」の視点ではその歴史事象を他の地域や海外、他の時代との比較など空間的にも時間的にももっとグローバルな視点での考察を働きかけ、「評価者」の視点ではその事象の当時としての価値付けや、現在からの意義など、当時と現在の間での考察を働きかける。小学校の学習を底流にした中学校歴史学習の固有性を、ここに見出すこともできよう。この関係を先の図Ⅰを基にして表すと、図Ⅱのように示すことができる。すなわち2軸の交差の中心に「当事者」視点を据え、ここから「観察者」視点での両方向、「評価者」視点での両方向へと学習が展開してゆくのである。

図Ⅱ 「現在とのつながり」と三視点



Ⅲ. 新たな「現在とのつながり」の開発

(1) グローバルな「存在」としての現在

二つの授業実践を通して、「現在とのつながり」なるものの内実と、その探求方法としての三視点の学習展開上の意味がある程度明らかになってきた。ただ、この時点で残された課題として。先に示した図Ⅰにおいて、右上の象限にあたる「グローバルな現在と存在レベルで」つながる学習とは、どのような内容が想定されるので

あろうか、という問題である。ここが明らかになってこそ、「現在とのつながり」に着目した歴史学習の全容をイメージすることができ、方法論としての三視点も明確に意味付けることができよう。本節はその試みである。

この種の「現在とのつながり」に適する題材とは何か。この題材は存在としての「つながり」なので現代的な問題関心の反映は極力薄く、しかもローカルなものではなく普遍的に存在するものでなければならない。容易に考え付くのは食物の歴史、スポーツの歴史など暮らしの様々なものの歴史性を題材にした社会史のような内容が想定されるが、これは現行中学校カリキュラムでは歴史的分野の冒頭「歴史との対話」で単元化して取扱うのには適しているものの、「古代までの日本」以下のいわゆる通史部分においては、単元を貫く題材としては扱いにくい。本稿で省察の対象とした「大仏建立」や「室町文化」の授業は、いずれも通史部分で「現在とのつながり」を企図したものであるので、ここでも通史部分で「現在とのつながり」に着目できる題材を扱いたい。

さらにもう一つ念頭に置きたいのは、小学校との接続である。「大仏建立」も「室町文化」も、小学校では必ず取扱われる題材であり、聖武天皇、足利義満、雪舟などの人物は学習指導要領にも例示されている。小学校ではこうした人物の立場から「当事者」視点の学習が中心に行われるものと想定される。「大仏建立」や「室町文化」と同様、ここでもこのような小学校で取扱われる題材を使った中学校としての学習を計画したい。

そこで注目したのが「歴史事象を語る現在のことば」の存在である。歴史事象をどのような「ことば」で語り、表現するのかは、いわゆる「言語論的転回」以降、歴史理論的にも注目されるという脈絡からすれば、むしろ問題関心に左右される「問題としての現在」のようにみえるが、子どもたちにとって教科書等で使われる「ことば」はまさに「存在としての現在」であり、かつ地域に限定されない普遍的な存在である。ならば、小学校の歴史学習でなじみのある「ことば」を三視点から問い直し、新たな「現在とのつながり」を発見するような中学校の学習が開発されてよいのではなかろうか。

このような関心からここでは、「織田・豊臣の天下統一」授業実践を試みた。この「天下統一」という事項は、小学校歴史学習では既に半世紀前から必ず取扱われる題材であり、学習指導要領にも一貫して明記されている。⁷⁾したがって子どもたちにもなじみの題材であるが、ここで用いられている「ことば」すなわち「天下統一」とはどのような内容を意味するのであろうか。「天下」も「統一」も、子どもたちには広く存在する現在の「ことば」であるが、このような「ことば」で表現される事象の中味を資料で考察することを通して、現在の

「ことば」とのつながりが再発見され得るのではなからうか。

(2) 「天下統一」の授業開発

以上の構想から、下記表Ⅲの単元計画を試みた。

表Ⅲ 「天下統一」の単元計画

回	ねらい	学習活動の中心となる問い
1	「天下統一」の意味について考察することを通して、信長・秀吉・家康の頃の出来事について複数の事象を関連づけて疑問を挙げるができる	①小学校の学習で、「全国統一」と「天下統一」のどちらで習ったか？ ①「天下」と「全国」では、何が違うのだろうか？ ②藤原道長や平清盛、源頼朝、足利尊氏は、なぜ天下統一と言わないのだろうか？ ③「なぜ信長や秀吉、家康のことは天下統一というのか？」 →この時代の出来事について、年表や資料から疑問点を挙げよう
2	織田信長と武田信玄の政策について比較することを通して、鉄砲伝来と信長や秀吉の「天下」の構想の関係について理解することができる	①戦国大名の勢力範囲の変化から気付いたことを挙げよう ①自分が戦国大名なら、国内の統治と領国の拡大どちらに力を入れるか？ ②国を広げていくことのメリットは何だろうか？ →「天下」という考えを、信長や秀吉がもつようになったのはなぜか？ ③信長の強さの原動力は何だったのか？
3	城の中心が山城から平山城・平城へと変化した理由について考察することを通して、信長や秀吉の経済力と関連づけて、「天下」の可能性について理解することができる	①城の立地は、どのように変わってきたのだろうか？ ①中世から近世にかけて、城の中心が山城から平城へ変わったのはなぜだろうか？ ②壮大な城をつくるには何が必要になるか？ →それらを集めるだけの経済力を、信長や秀吉はどのように手に入れたのか？ ③城の立地の変化における中世と近世の違いについて、自分のことばでまとめよう
4	秀吉の朝鮮出兵の理由について考察することを通して、秀吉や家康による「統一」に向けた政策や仕組みの特色について理解することができる	①秀吉がどこまで支配したのかを確認しよう ①全国を統一すると、どのようなことが問題になるか？ ②秀吉はどうして朝鮮へ出兵したのだろうか？ ③もし関ヶ原で豊臣方が勝っていたら、どうなっていたらう？
5	家康が大阪を復興させた理由について考察することを通して、大阪のもつ役割と関連づけて、家康が統一事業を	①豊臣を滅ぼした後、家康が大阪を復興させたのはなぜだろうか？ →大阪幕府をつくらうとは考えなかったのか？ ②江戸と大坂では何が違うのだろうか？

	継続できた背景を理解することができる	③家康にとっての「大阪」はどのような場所だったのか？
6	三武将にとっての「天下」の空間的な範囲について考察することを通して、「天下統一」の概念について自分のことばでまとめることができる	①「天下」とは、どこからどこまでを指すのだろうか？ →信長、秀吉、家康それぞれの武将にとっての「天下」とは、何だったのだろうか？ ②「統一」とは、どのような状態を言うのか？ ③「天下統一」とは何か自分の言葉でまとめよう

この単元においても、大仏建立や室町文化と同様、まず第1時で年表を提示し、疑問に思ったことを挙げさせるのであるが、その疑問の出し方として「〇〇なのに××なのはなぜだろう」など、できるだけ複文型の構文で出すことを推奨した。複数の事象を関連付けて考察することを促すことに加え、本単元の場合、「〇〇なのに」の部分に子どもが考える現在の捉え方や常識が反映されると考えられるからである。

その結果、以下のような疑問点が出された。

- ア) 徳川が最後に勝ったのに、なぜ信長や秀吉も天下統一というのか
イ) 信長や秀吉とちがいが、なぜ家康は征夷大將軍になったのか
ウ) 小さな山でなく、なぜ険しい山に城をつくった人がいたのか
エ) 信長はやりたい放題しているのに、なぜ人々は反対しなかったのか
オ) 徳川は織田派だったのに、なぜ豊臣家を滅ぼしたのか
カ) 平清盛や足利義満も太政大臣になっているのに、なぜ秀吉や家康だけ天下統一というのか

第1時では以前の時代と対比して俯瞰的に見ることを推し進めたこともあって、「天下統一」「太政大臣」「征夷大將軍」「やりたい放題する人」などの概念・位置がかなり混乱した状態にあることがわかる。そこでまず第2時で、「天下統一」に関わる三武将より少し前の時期で典型的な戦国大名とされる武田信玄との比較を行い、なぜ信長以降の武将は「天下統一」「太政大臣」「征夷大將軍」などをめざすようになったのかを考察する。第3時では上記ウの疑問を取り上げ、時代が戦国時代からより経済的比重の大きくなる時代へと移り変わり、この延長上に秀吉の第4時、家康の第5時を設定し、最終第6時で再度「天下統一」概念を考える、という展開を計画した。

(3) 授業実践の結果と課題

上記のような構想で授業を展開しようとしたが、今回は課題が多く残る結果になった。まず第2時では、発問

①を信玄と信長を対比して問いかけたところ、国内統治に力を入れるとする者が圧倒的に多く、戦国大名にとって「天下統一」などきわめて困難で通常は考えられず、そのようなことを発想した信長の特異性が映し出されることになった。ここまではほぼ想定内といえる。

問題は次の第3時以降に現れた。まず発問①で城の立地の移り変わりをグループで考察させる活動を行う。ここでグループごとに出た仮説が以下の通りである。

- サ) 落石事故があったから
- シ) 地震とかが起きたら危ないから
- ス) がけ崩れがあったら一緒に落ちるから
- セ) 物資の運搬が楽だから
- ソ) 行き帰りがめんどくさいから
- タ) 攻めるのに時間がかかるから
- チ) 山城を作りすぎて攻略が簡単になったから

第2時では、「天下統一」をめざす武将を戦国大名一般の中に置くことでその特異性が浮かび上がったが、このことは子どもたちにとっては小学校歴史学習で学んだ三武将像と「天下統一」概念を相対化する意義があったであろう。しかし第3時に出たこれらの仮説は、山城から平山城という戦国時代から近世への時代の変遷の中に位置付けられず、一時代の短期的な利便性でしか判断されていない。「大仏建立」や「室町文化」の実践では、「現在とのつながり」とは現在の概念や基準を歴史の中で相対化するなど、「つながり」の再発見や現在の見直しにあったが、今回の場合は現在の利便性基準で事象を解釈しているだけで、山城と平山城が築城された当時の「当事者」視点にすら立っていないため、現在の基準や概念は何も変化していない。このことは第2時から第3時への展開に何らかの課題があったことを示している。

このような傾向は次の第4時でも現れる。第4時の発問①に対するグループごとの仮説が以下の通りである。

- ナ) 大名が反乱を起こす
- ニ) 農民への不満が高くなる
- ヌ) みんながまとまらなかったときの対処が難しい
- ネ) 秀吉の政治に納得のいかない人が出てくる
- ノ) 偉い人の目が届きにくい

これらの回答はどれも「大名」「農民」「みんな」「納得のいかない人」「偉い人」など抽象的な集合名で答えており、きわめて具体性に乏しい。子どもたちの回答にこのような抽象的な集合名が使われることは、「当事者」視点に立っていない実態を意味し、この段階でも展開に何か課題があった可能性が高い。

第3時、第4時と展開するにつれ、なぜこのような「現在とのつながり」の再発見ではなく、現在の概念・イメージを単に適用してしまうという課題が生じたのであろうか。この2時間に共通してみられるのは「当事

者」視点の欠落である。これまでの考察で子どもにとって「当事者」視点は小学校歴史学習で形づくられてきた底流と位置付けてきた。実際これまでの2実践でも単元の冒頭で疑問を出させれば「当事者」視点の問いが最も多いのが通常であった。そしてこの授業でも上記ア〜カのように、アとカ以外はすべて人物を主体とした「当事者」に関心を寄せた問いであった。ところがこの第3時・第4時に至って当初の「当事者」視点が消え失せ、現在のアナロジーで考えてしまうという変化が起こる。そうすると重要な分岐点になるのは第2時である。

第2時では「観察者」視点で戦国大名武田信玄と、そこから少し後の信長・秀吉を比較する。従前の戦国大名であった信玄とは異なり、信長・秀吉が「天下統一」に向けて動くのは個人的資質に帰すよりも、鉄砲を始め海外のものが盛んに流入する大航海時代という時代的要因が大きいというのが、この第2時に教師側が想定していた基本的内容観であった。それゆえに戦国大名のような領域統治の「分国法」的考えではなく、流通や経済に重点をおいた広域支配の必要性が生じ、居城も軍事拠点としての城から統治機構としての城へ変貌し、そのために立地も山城から平山城に変化した、という一連の関連を教師側では想定していた。ところがこの第2時から次の第3時に移ると、こうした時代の相異からくる第2時までの全体的な脈絡の比較がそぎ落とされ、城の立地だけが考察対象になってしまった。城をとりまく全体的な脈絡が踏まえられなかったため「当事者」視点に立ち得なかったのではないかと考えられる。

最後に、単元終末時点での子どもの実態をみる。本単元終末時に「信長・秀吉・家康について、全国統一や天下統一といった表現が見られることについて、あなたが思ったこと、考えたことを自由に記述しなさい」という課題を提示した。その結果、以下のような記述が多くみられ、この試案の実践を象徴する代表例となった。

- マ) 三武将それぞれが大きな目標をもっていたけど、天下統一するまでの方法は違うので、過程を理解することが大事なのかなと思った。
- ミ) 秀吉には戦って統一しているイメージ、家康は政治力などで統一しているイメージをもった。
- ム) 信長、秀吉は朝廷との関係を深め、家康は朝廷には頼らず武士として政治を行おうとしたと考えた。
- メ) 家康は、信長・秀吉と違って、全国を「統一」するのではなく、全国を「支配」していたと思った。
- モ) 「天下」の意味は時代によって変わっていくと思った。秀吉は朝鮮も攻めたことから、まだ天下統一をしていないという気持ちが伝わるのに対し、家康は鎖国で国内だけという感じなので、

「天下」というのは時代の中心人物が目標として
いる所だと思ふ。

いずれも天下統一という「ことば」での表現を意識した「評価者」視点の記述であり、「ことば」の使用に関する今日の吟味という面での「現在とのつながり」は認められるものの、三武将それぞれが「何をしたか」という個別事績の対比にとどまっているために極めて抽象的・イメージ的な評価記述にすぎず、「どのような状況に対応して何をしたか」という時代の具体的状況の中での考察には乏しい。「当事者」視点がより強固に据えられていれば、歴史事象を表す現在の「ことば」の意味・適切性がより具体的に論じられるのではなかろうか。

この「天下統一」の授業実践から明らかになったことは、「天下統一」の用語のような題材自体にも問題関心にも外見的に「現在とのつながり」が見えない題材を扱う場合、「当事者」視点をいかに保持するかが最重要な課題となることである。安易に現在の感覚で事象を見るのではなく、当事者の直面した多様な状況を総合し「当事者」視点で考察できるような学習場面が必要になる。その視点を保ち得てこそ、現在の感覚を相対化した新たな発見ができ、「現在とのつながり」が明らかになるであろう。

おわりに

本稿では教育実践研究の方法として、理論仮説を立て、実践し、検証するという「仮説検証型」をとらず、身近な足掛かりをもとにとりあえず構想を立てて試行的に実践し、その結果から原理的な省察を経て次の実践に向けたモデル構築を行い、さらにその結果を受けて省察、という方法を実施した。この方法の中心は、理論から実践へ降ろす「下向」ではなく、実践結果からモデル構築へ帰納する「上向」である。学校勤務の現職教員にとってこの方法のよさは、高邁な「理論」を当てはめることに時間を費やすよりも、眼前の子どもたちの実態に即して省察を行い、次の実践を構想できるので、より学校の実態に即した研究として進められる点である。

教育実践研究がこのような方法で進められるならば、教員研修等で指導に当たる大学教員の関わりも大きく変わってくる。仮説検証型の研究では、大学教員に期待されているものは「理論」の紹介、提供であったが、今回の実践省察型では実践者の結果に対し、それをどのように意味付け、何を引き出すかという段階に重点が置かれるようになる。本稿筆者2名の関係はまさにそれであり、現職教員の末村が行った授業実践に対し、大学教員の吉川はこの実践が何を意味し、何が言えるのかを共に考察することに力を注いだ。そしてこのようなことを可能にするには、学校の現職教員と大学教員との日常的な

交流関係が必要になることは言うまでもない。

本研究を通して明らかになってきたことがある。学習指導要領で歴史的分野の目標に掲げられている「現代とのつながりなどに着目して」という文言は、社会科歴史の本質に迫る広がりや深みを持っている。中学校の生徒が「なぜ過去のことを学ぶのか」を問うのは「現在とのつながり」を求めるからであり、教師は本稿で試みたような様々な「つながり」の在り方を指導することで、これに応える責務があろう。

注

- 1) 中学校学習指導要領では平成元年版及び平成10年版において「適切な課題を設けて行う学習の充実」がうたわれ、歴史学習を問題史的に構成することが勧められてきた。高等学校ではさらにその以前から「主題学習」として例示されている。いずれも通史学習の弱点を補う目的があったと考えられる。
- 2) 構成主義の歴史学習については、寺尾健夫『現代アメリカにおける構築主義歴史学習の原理と展開－歴史像の主体的構築』風間書房、2018。さらに近年では、構成主義の課題を乗り越えようとする研究（中村洋樹「真正の歴史学習における歴史学的概念の学習原理」『日本教科教育学会誌』第39巻第1号、2016）も試みられている。
- 3) スーザン・ウォレス（三輪建二訳）『教師がまとめる研究論文:量的研究・質的研究アクションリサーチ』鳳書房、2020
- 4) 令和3年度「やまぐち教育フォーラム」（やまぐち総合教育支援センター）発表資料
- 5) 山口大学教育学部附属光小学校・附属光中学校『小中連携研究 研究紀要』2011
- 6) 文部科学省『小学校学習指導要領』p.35,2017
- 7) 厳密には、小学校学習指導要領の「内容」に「天下統一」の用語が現れたのは1968年版以降であり、その後1977年版ではなぜか「全国の統一」に置き換わり、さらにその後1989年版で再度「天下統一」に戻り、以降は現行版まで「天下統一」の語が用いられている。今回の単元開発で第1時冒頭のような問いを置いたのは、このような変遷から着想を得ている。

付記

本稿は、筆者のうち末村が長期研修教員としてやまぐち総合教育支援センターに派遣されていた期間における研究とその後の研修会発表をベースに、吉川が起稿しとりまとめたものである。授業実践の構想・実施は末村、本稿全体の文責は吉川にある。