

伝承教材を活用した歴史理解形成の指導方略

吉川 幸男・松村 淳*

A Study on the Development of Children's Understanding of History by Using Folklore

YOSHIKAWA Yukio and MATSUMURA Atsushi*

(Received January 12, 2007)

キーワード：歴史伝承教材、歴史学習指導、歴史理解

はじめに

本稿は、地域で語り伝えられてきた「民話・伝承」を学校社会科教材として取り上げ、歴史理解の形成をはかる場合の、「学習指導」の原理と方略に関して、一定の方向付けをすることを目的とする¹⁾。なぜ「民話・伝承」からなる教材（以下、「伝承教材」という）を対象として取り上げるのか。その研究上の意図は次の2点にある。

第一の意図は、今日の歴史学習における子どもの歴史理解形成に関わる。歴史学習において、歴史研究者らによって再構成された過去の解釈結果を知識として習得する学習と、自ら過去の痕跡を手がかりに過去を再構成する学習との関係のあり方は、今日最も原理的な課題と言えよう²⁾。この両者の関係において、伝承教材はその史実性が保障されないために実に独自で微妙な位置にある。前者の学習においては、多くの場合、伝承教材は「客観的」な史実に付随するエピソード的な位置付けが予想されるが、後者の学習においては、伝承教材は「史料」として学習の直接の対象に位置付けられよう。それゆえ、伝承教材の取扱いを分析検討することは、まさに歴史学習における歴史理解形成の原理を検討することに他ならない。

第二の意図は、「小学校歴史学習」の目標と内容に関わる。既に別稿で明らかにしたように³⁾、日本の学校歴史カリキュラムにおいては小学校第3～4学年に地域学習として行われる歴史学習と、中学校以降に通史学習として行われる歴史学習との間には、歴史学習としての原理的な相違があり、両者の中間期にある小学校第6学年の歴史学習が性格上きわめて曖昧な位置にある。伝承教材は地域の文化財や年中行事と同様、小学校第3～4学年の学習に比較的親近性があるとみられるが、史実性が不確実な分、地域の文化財や年中行事のように過去の痕跡に脈絡を付けて過去を再構成することが難しく、伝承の内容自体が何を意味するかという史料批判が求められる。この点で小学校第3～4学年の学習よりも広い視野が必要であり、一方で中学校以降の通史的学習よりも構成的な思考が必要とされる。伝承教材がこの両面を必要とする意味で、小学校第6学年の歴史学習における重要な教材として位置付け得る可能性を探ることは、「小学校歴史学習」の全体像を描き出す

*附属光小学校

意味で有効であると思われる。

目的に接近する方法として、本稿では実践事例の分析・検討を通して改善方向を探る手法をとる。というのも、この研究課題は歴史学習の教材構成としてきわめて実践的な検討課題から発生したものであり、授業実践の事実から歴史学習原理を探る、という探究方向が最も適していると考えられるからである。

1. 歴史伝承教材を活用した授業事例と検討の焦点

(1) 検討対象の確定

授業研究において検討対象となる授業実践の事実を確定するには、A. 学習指導案を対象とする、B. 授業者による報告を対象とする、C. 授業を収録した記録メディアからテキスト化したものを対象とする、などの方法があるが、Aは計画段階のものでここでの検討目的には適さず、Cは正確である反面莫大なデータ量になるため、ここではBをもとに必要に応じてCを挿入することにより、検討対象たる事実を確定してゆく。

検討対象となる授業は、小学校第6学年の「戦国時代」を扱った単元（全9時）のうち、第8時として行われた。この「本時」に至るまでの第1～7時の内容を、主要発問と学習活動で示すと、以下のように表すことができる。

- 第1時 「武将とは何？」
 「もし、桃太郎を武将としたら、さる、いぬ、きじはどんな家来なの？」
- 第2時 「三本の矢が折れるかな？」
 三本の竹を、三本の矢に見立てて、毛利元就のエピソードを紹介ならびに再現
 「興味をもった戦国大名を調べてみよう」
- 第3時 「それぞれで調べた戦国大名のことを発表しよう」
- 第4時 「戦国国盗り貿易ゲームをやってみよう」
- 第5時 「長篠合戦図を読み取ろう」
- 第6時 「武将たちがつけていたよろいを着たり、鉄砲を持ったりしてみよう」
- 第7時 「天下統一に一番働きが大きかったのは、信長、秀吉、家康のうち、誰？」

以上のように、この単元全体に模擬体験的活動が数多く取り入れられ、戦国の歴史事象を「体感」できるように構成されている。この流れを受けて、伝承教材を活用した第8時が展開される。その伝承とは、光市光井に伝わる「牛鬼」という伝承で、その概要は「ある年、海を渡ってきた海賊（牛鬼ともいう）どもが野原（引用者註：光井地区の字名）に上陸して荒らし、太郎丸（引用者註：野原を開作した人物）は鉄砲で撃たれ、家来の七人も討死した。そこで、家来の七人を太郎丸川を見下す小高い岡に葬り、祠を建てて祀った」⁴⁾ という内容である。本時は、この伝承に関して地域のゲストティーチャーに紙芝居によって語ってもらうよう依頼し、それを視聴するところから開始される。授業者の記録によれば、授業過程は以下の①～⑧の順に進行した。なお随時、授業を収録した記録メディアからテキスト化した会話を挿入して補うこととする。

- ①「紙芝居を見てどうだった？」←紙芝居「牛鬼」の視聴は二回目（一回目は総合で）

- ・やはり、ぎくっとした
 - ・二回目なのに、音があって一回目の時よりも怖かった
- ②「牛鬼というのはこういうものです」(牛鬼の顔を提示)
- ・うわあ、大きい
- ③「牛鬼の話は、実は本当にあった話なのです」(「祠」の写真を提示)
- ・そんなはずはないよ
 - ・牛鬼がいるわけじゃない
- (「祠」が光高校の近くという説明に)
- ・海からずいぶん離れたところにあるなんておかしいよ。
- 「昔は、警察署のあたりまで海だったので、警察署から光高校に上がるところは海岸ぞいだと思ったらどうかな？ 光市文化センターに見学に行った時も、市役所から上り坂だったよね」(説明)

この箇所では、収録によると次のような会話が交わされている。

T「牛鬼とおると思う？」

S「おるよ絶対」

S「おらん」

S「墓がある」

T「着ぐるみ着た人がいる」

T「おるとしたらどんな人？ 隣と話してみて」

.....

T「実際に牛鬼は存在しないが、牛鬼「みたいな人」がいた。どんな人？」

- ④「牛鬼って何？」
- ・牛鬼の角の間のもの(突起物)がかぶとの真ん中の飾りみたい。
- (上のつぶやきを受けて)「牛鬼みたいな武将だとしたら、どんな武将？」
- ・強い武将
 - ・怖い武将
 - ・本当にあった話なら、いつあったの
- 「1580年です」
- ・毛利元就は死んでいるね
- ⑤「これは、実は、「室積口の戦い」といわれているものです。誰と誰が戦ったのでしょうか？」
- ・毛利と...
 - ・織田信長が攻めてきたの
 - ・大友も考えられるよ
- (紙芝居の絵を指しながら)「牛鬼は海から来ているよ」
- ・大友？
- 「大友氏は、どこに領地をもっていたの？」
- ・九州
 - ・大分県
 - ・大分県はここから見えるよ。
 - ・国盗りゲームのように、毛利と大友が戦ったんだ

この箇所では、収録によると次のような会話が交わされている。

S 「私は牛鬼は織田信長と思います。理由は鉄砲をもっているのは信長ぐらい」

T 「戦いの名前は「室積口の戦い」。不思議なことに、この名前、一冊の本にしか出ていない。これはある武将と武将の戦いで、「室積口の戦い」というのが実際にあった。室積の手前に当たるところだから室積口。光井は室積の手前。」

S 「じゃなんで「光井の戦い」でないん？」

S 「そのころまだ光井はなかったんじゃない？」

S 「私は大友だと思います。理由はそのころ戦いは土地を取るための戦いだから」

S 「大友だと思います。九州から来ると室積が入口になるので。」

S 「下関が入口では？」

S 「大分県からなら室積が入口になるし、象鼻崎あたりからみると大分のほうが見えると聞いたことがあるから、大分からくるのにはちょうどいいところではないかと。」

T 「正解です。これ、毛利・大友の戦い。光市からかすんで見えるけど、あれ、国東半島。大分県。大友が攻めてきた。大將が若林鎮興。」

⑥ 「「室積口の戦い」は、毛利氏と大友氏の戦いです。毛利氏の大將は毛利輝元で、大友氏の大將は若林鎮興です。牛鬼のモデルとなったのは若林鎮興です。でも、「室積口の戦い」は、毛利氏の記録には残っていません。なぜでしょう」

- ・小さい戦いだったから
- ・負けたから

⑦ 「「室積口の戦い」で毛利輝元は負け、若林は大勝利をして、大分に帰ったようです。また、ここで亡くなった人たちは、鉄砲に撃たれて死んだようです」
「どうして毛利氏の記録に残っていないのだろう？」

※「当時の合戦で使われていた鉄砲の使い方を見てみよう」

⑧ 「どうして、「牛鬼」として話が伝わったのだろう」

(2) 検討の焦点

この授業事例は、歴史学習論的に重要な以下の二つの問題を提起しているとみることができる。これらの問題は伝承教材活用の実践に限らず、歴史授業全体を貫く基底的な諸問題といえるが、たまたま学習の対象が伝承であったためにより明確な形で浮き彫りになってきたものである。

第一の問題は、授業展開の中で「牛鬼」の史実性に関する会話が交わされる場面に現れる。教師は③で「牛鬼って、本当におると思う？」と問いかけ、子どもたちは「おるよ絶対」「おらん」「牛鬼と戦った人の墓がある」などと応え、教師が「牛鬼」と見立てられた者の存在に気付かせてゆく場面である。ここにおいて子どもたちは「牛鬼の着ぐるみ着ていた」という可能性を提案したり、次の④では紙芝居の牛鬼が「角があるのに兜を着けている」点の不可解さを指摘するが、教師はそれらを直接取り上げず、「おるとしたらどんな人？隣と話してみて」という仮定的な問いかけを発し、「牛鬼の話は、実は本当にあった話なのです」とあえて断定的に宣言することから疑問を引き出そうとしている。教師の学習指導としては、かなり史実確定を急いだ措置をとっているといえる。

このような措置は、直接的には扱う対象が「伝承」であることからくる問題に見える。もし小学校でしばしば取扱われる「遺跡・遺物」のような対象であれば早い段階で史実性を考えさせるという措置はとらず、直接取扱対象から読み取ることでできる情報を解釈し、歴史事象を想像的に構成するような学習展開をとるのが一般的である。しかしながら、対象が「遺跡・遺物」の場合であっても、学習の直接対象たるその「遺跡・遺物」から引き出される情報のみでは一定の歴史理解に到達することが困難なので、教師側がその対象に

関連する情報を資料として随時準備することをもって「学習支援」する場合がきわめて多いと考えられる⁵⁾。それゆえ、この場面における教師の指示の困難さは「伝承」を取扱うことからくる固有の問題というよりも、歴史学習において教師が直接の学習対象以外の「関連諸事象」を準備しなければならないという一般的な問題があり、この際におこる問題が「伝承」を取扱う場合に如実に現れてきたとみることができる。

すなわち「伝承」であれ「遺跡・遺物」であれ、歴史学習展開においては、それらの対象が表す直接の事象と、それらの対象に関連する諸事象との間で、反復的な視点移動が行われており、子どもは当面前者を読み解こうとするが、教師は随時後者を提示することによって子どもの学習を深化発展させてゆこうとしているのである。したがってこの第一の問題は、一定教材から始まる歴史学習における直接の「事象そのもの」と「関連諸事象」との構成原理の問題ととらえられる。

第二の問題は、「牛鬼」事件の歴史事象としての特定に関する会話が交わされる場面に現れる。ここでは「牛鬼」に見立てられた武将が誰であったかが推測される。教師は、1) 1580年の出来事で毛利元就は既に死去している、2) 祠の名前を「七者の森」といい、7人が撃ち殺されている、3) この戦いを「室積口の戦い」といい、1冊の本にしか出ていない、という情報を提示している。子どもたちはまず織田信長の可能性を指摘するが、大友という意見が出ると直ちに肯定し、「牛鬼」が大友方の若林鎮興であることを伝える。このように教師による主導性が極めて強い中での解釈確定に至っている。

このような措置もまた、直接的には扱う対象が「伝承」であることからくる問題に見える。というのも、「遺跡・遺物」のような対象であれば、その対象を十分な時間をかけて観察・精査し、子どもの中に歴史理解を構成させてゆくことが可能であるが、「伝承」では対象自体が明確に確定できず、子どもでなくとも「伝承」自体の検討よりも「伝承」について語られている内容の検討の方が大きな関心事になるであろう。教師は1)～3)の情報を伝えることでこの過程を効率的に展開したまでである。しかしこのような、「対象自体への考察（観察・精査）」と「対象について今日語られている内容への考察」との二元的な考察は、歴史学習一般に見られる二大構成要素であろう。その中で「伝承」の場合は前者が縮小し、後者が肥大するために、教師の主導性が強く見えるのではなかろうか。

すなわち「伝承」であれ「遺跡・遺物」であれ、歴史学習展開においては、それらの対象から直接読み取れる「事象そのもの」と、それらの対象の「関連諸事象」との反復的な学習が展開されており、子どもは当面前者で学習を進めるが、教師は随時後者に関する情報を提示することによって、解釈を一定程度「客観化」する方向に導いているのである。したがってこの第二の問題は、一定教材から始まる歴史学習における「一次資料（史料）」と「二次資料（資料）」の構成原理の問題ととらえることができる。⁶⁾

以上二つの問題に対し、次のような手順で検討を進めてみることにしよう。

まず第一に、歴史授業に限らず、一般の研究者が一定の解釈を打ちだそうとする場合、「事象そのもの」と「事象の関連諸事象」との関係、及び「史料」と「資料」との関係は、実際の探究過程においてはどのような関係にあるのか。

第二に、上記の探究過程に関して、先の授業事例では、どのような学習展開がとられているのか。

第三に、その結果として、先の授業事例の学習展開においては、どのような課題が明らかになるか。特に小学校歴史学習としてはどのように学習過程を構成することがその目的

に適合することになるのか。

第四に、先の授業事例を具体的な学習指導のレベルで改善するには、どのような方途が考えられるか。

2. 歴史理解形成への探究過程の構成

(1) 歴史伝承研究における探究過程の実際

ここでは、一般の研究者が「伝承」を介して一定の歴史理解を構築する場合の過程を検討してみよう。先の授業事例において、授業者が教材研究過程で中心的に依拠していた文献は、次の研究論文である。

古野秀夫「紺屋浴一「七者の森」の伝承の新解釈」『光地方史研究』第26号、2000

この文献においては、「事象そのもの」と「事象の関連諸事象」との関係、及び「史料」と「資料」との関係は、どのように関連付けられて一定の探究過程が構成されているのだろうか。まずはこの文献の叙述をもとに、その過程をたどってみよう。この論説は以下の一～八の項目で構成され、概要は以下のようなものである。

一、野原村の開作

「防長風土注進案」の記述により、この伝承が残されている光市光井・紺屋浴という地区について、16世紀の野村太郎丸の開作によるという成立由来を確認する。

二、七者の森の伝承

この伝承の従來說かれてきた概要と、伝承の伝わる野村家文書の新たな読み直しをするという研究の起点を確認する。

三、事件の起こった時代

野村家文書では事件は寛文の頃となっているが、当時大事件などなく、天文の方が可能性があることを推察する。

四、三井村の戦

七者の森に関する従来の定説は、毛利氏の防長侵攻の際の陶の残党との戦い（三井村の戦）であったとする説を先行の文献で確認し、以下のような疑問を提起した上で、七者の森の事件は毛利と陶の戦いではないとする。

- 1) 上記定説では七者は毛利氏に反逆したのであるから、祠堂を建立することを代官所が許可するであろうか。
- 2) 三井村の戦は純粹に陸戦であった。
- 3) 三井村の戦を伝える桂家文書にいう三井が光井であるという証明はできず、光井での戦いについては野村家の伝承以外にない。
- 4) 三井村の戦を伝える桂家文書では、陶方の有力武将一人が討取られ、七人ではない。
- 5) この文書では、鉄砲を使っていない。

五、新たな文献の発見

『日本の合戦』（第4巻群雄割拠編、人物往来社、1965）という文献に、大友水軍と毛利水軍が「周防室積口」で戦い、毛利氏が大敗したという記事（しかも主将が

輝元)があり、地理的位置の考察からこの「室積口」が野原村・紺屋浴一带の浜辺ではないかという推理を行う。

六、大友・毛利合戦の背景

『日本の合戦』に記載されている大友側の参考資料をもとに、合戦直前までの、大友・毛利両氏の状況を調査し、大友一族の国東の田原氏が毛利宗家に叛旗を翻したことを確認する。

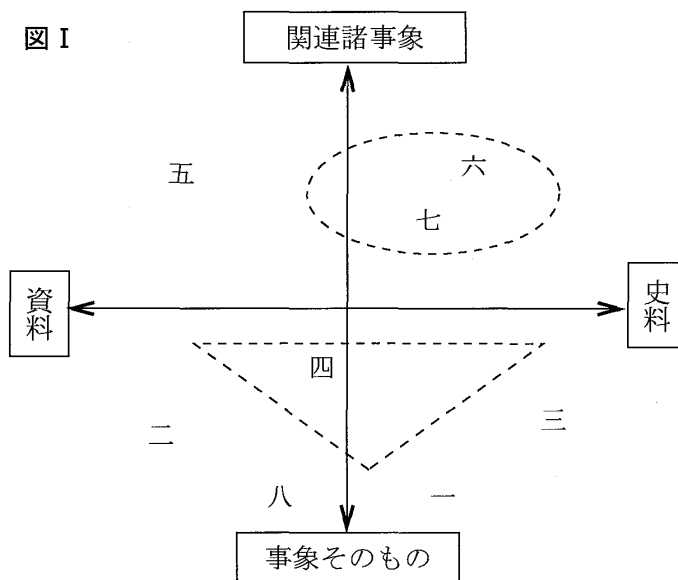
七、室積口の戦

同資料により、田原氏の要請で安芸の毛利氏が援軍に乗り出したことに対し、大友側は若林鎮興率いる水軍で迎撃してこれを撃破し、敗走する兵を追撃して室積口で大勝して豊後に帰還したことを確認する。

八、七者の森の真相を推理する

筆者の推理により、敗れた輝元を主将とする毛利水軍は手近な野原の浜（大友側資料にいう「室積口」）に上陸し、続いて上陸した若林鎮興率いる大友軍と激戦し、毛利の兵が若き輝元を守って次々に倒れたことを述べ、この推理によれば牛鬼が海を渡ってきたという伝承、討死した七人を祀り伝えてきたという伝承に伴う謎が氷解することを意義付ける。さらに「室積口」でも最も近い戸沖でなく野原の浜に上陸した事情を、当時の地理的条件の考察によって補う。

以上の探究過程から、この論文では先述の「事象そのもの」と「事象の関連諸事象」との関係、及び「史料」と「資料」との関係に関して、次のように展開されていることがわかる。まず上記一～四において「七者の森」という「事象そのもの」の考察を「史料」と「資料」の往復過程で行い、その後五～七において「事象の関連諸事象」の考察を、やはり「史料」と「資料」の往復過程で行っている。そして最後の八において考察結果を統括する、という探究過程をとっている。一～四、五～七における「史料」と「資料」の往復過程においては、「三井村の戦」の検証や『日本の合戦』記事の検証に見られるように、大観すれば「資料」に情報が先行し、それを「史料」で検証することを基本的な探究過程としてとっているとみられる。(図I)



(2) 授業事例における学習過程の展開

それでは、先の授業事例においては、「事象そのもの」と「事象の関連諸事象」との関係、及び「史料」と「資料」との関係に関して、どのような学習過程で展開しているのだろうか。先述の実践報告における「本時の流れ」①～⑧をもとに、その過程をたどってみよう。①～⑧の探究は、歴史理解形成の要素としては、次の内容が含まれている。

①紙芝居の感想

伝承の概要を確認する段階であるが、先の研究論文とは異なり、どこにいつから伝わるものかという情報は提示されていない。

②牛鬼の顔・提示

伝承に基づいて後世に再現された牛鬼の顔という「資料」が提示される。

③「七者の森」の祠の写真・提示

史実の可能性を示す「史料」が提示される。現在の地形との整合性が問題になるが、教師が「警察署のあたりまで海だった」という情報を提示する。

④「牛鬼って何？」

牛鬼みたいな武将の存在から時期の特定を経て関連事象に広げてゆく。

⑤「誰と誰が戦ったのでしょうか？」

紙芝居の絵などの「資料」から、牛鬼が海から来ていることを指示し、「室積口の戦い」という毛利と大友の戦いであったという情報を提示する。

⑥「室積口の戦い」は大友氏と毛利氏の戦い

牛鬼のモデルが若林鎮興という情報を提示し、毛利の記録に「史料」としてないことに言及する。

⑦「室積口の戦い」で毛利氏が負け、牛鬼のモデルは大友氏の家臣若林鎮興

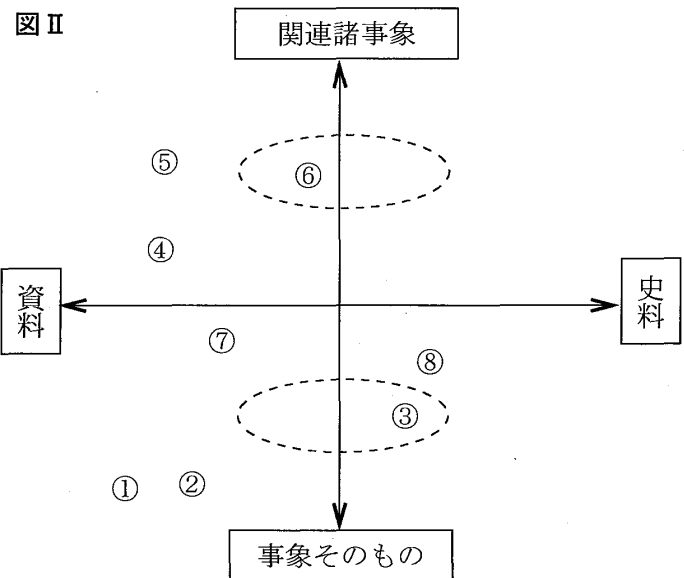
「室積口の戦い」で若林が大勝し、毛利側の7人が鉄砲に撃たれて死んだ情報を提示するとともに、鉄砲の使い方を演示する（再現資料）。

⑧「どうして「牛鬼」として話が伝わったのだろうか？」

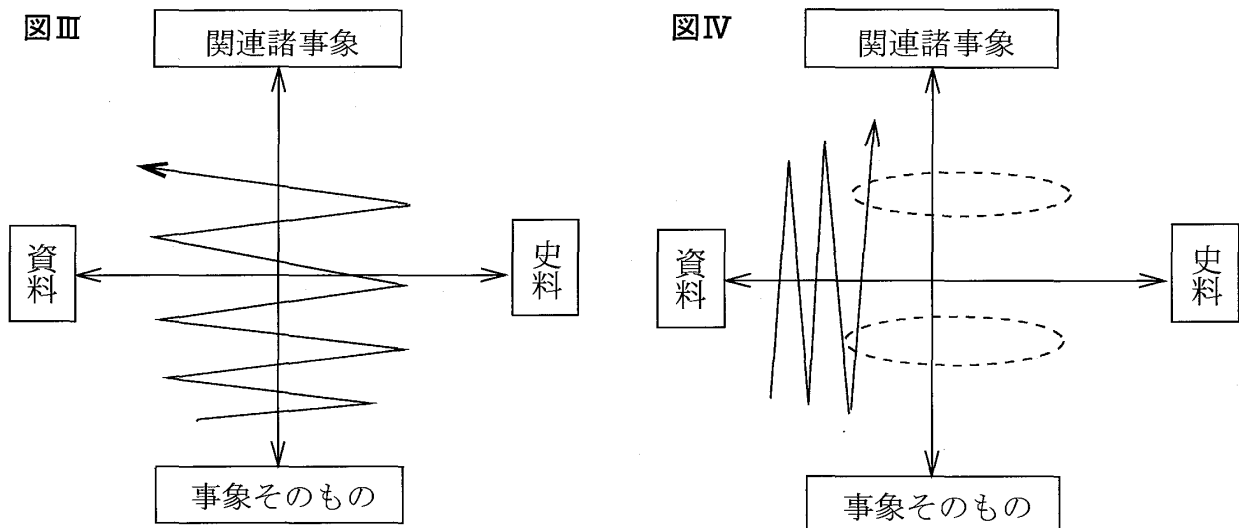
伝承として伝えられていることへの疑問。

以上の学習過程から、この授業事例では「事象そのもの」と「事象の関連諸事象」との関係、及び「史料」と「資料」との関係に関しては、およそ次のように展開されていることがわかる。この授業では時折③のように祠の写真を提示したり、⑥のように毛利の記録にないことに言及して「史料」を意識することはあるが、授業の基本線は「資料」の次元で展開されており、「史料」的なものを分析検討する学習場面は組み込まれていない。先の研究論文における一～八が「史料」と「資料」との往復過程で構成されていたのに対し、この授業は「事象そのもの」と「事象の関連諸事象」との往復過程を「資料」の次元で構成することを基本に、随時「史料」を意識させるように展開している。(図Ⅱ)

このことは、歴史研究と歴史授業との関係のあり方を示唆しているとも言える。歴史研究では一般に、「史料」と「資料」との往復過程を原動力としながら、探究は「事象そのもの」から「事象の関連諸事象」へと進行してゆく(図Ⅲ)。これに対して歴史授業の展開過程は「資料」次元に張り付きながら「事象そのもの」と「事象の関連諸事象」との往



復過程を原動力に、学習者の問題意識に応じて「史料」へと向かってゆく（図Ⅳ）。



この相違は、特に小学校のように年少の学習者を対象とする授業では「史料」の検討に限界があることからくる当然の相違として理解すべきではないと思われる。なぜなら小学校第6学年を対象としたこの授業事例よりさらに年少の、小学校第3～4学年を対象とした地域の歴史を扱う単元では、地域の「遺跡・遺物」という「史料」と地域の古老の話などの「資料」との往復過程から学習が構成されることが一般に想定され⁷⁾、むしろ歴史研究の過程に近いからである。この往復過程が途絶え、「資料」次元での「事象そのもの」と「事象の関連諸事象」との往復に移行するのは、小学校第6学年から中学校以降の歴史学習にみられる共通の現象と考えられる。そしてまさにこの点にこそ、小学校第6学年以降の歴史学習の構成上の大きな課題を見出すことができる。

3. 伝承教材活用による歴史学習過程構成への課題

(1) 授業事例における学習指導上の諸問題

上記のように歴史理解の形成過程として歴史研究との対比で先の授業事例を検討した場合、「検討の焦点」で問題にした教師の措置、すなわち子どもの発言を部分的に取り上げて結論を急いだように見える措置が、歴史探究としてどのような問題構造の表出なのかが一定程度明らかになってきたように思われる。

そのような措置は、例えば授業場面の以下のような部分に現れる。

- 「牛鬼とおどると思うか」という問いに対し「着ぐるみを着ていた人が」という発言があったが、この可能性の検討は行われなかった。
- 「牛鬼に対する疑問」として、「角があって兜の飾りのようなものが」という発見に対し、「牛鬼みたいな武将としたらどんな武将？」として性急に武将へと方向付けた。
- 「誰と誰が戦ったのでしょうか？」という問いで、織田の可能性を指摘した最初の発言に対し、検証が行われなかった。
- 「室積口の戦い」という呼称に対し、「なぜ光井の戦いと言わないのか」という疑問が出されたが、検討は行われなかった。

これらの問題要因は、単元計画上、時間的制約があることに起因するものであろう。し

かしここに、この授業において子どもの追究しようとする方向を見て取ることができる。すなわち「着ぐるみ」「兜」にせよ「織田の可能性」「室積口の呼称」にせよ、いずれも「史料」的実証性を求める方向である。教師は「牛鬼」という伝承の解釈のために「関連諸事象」に急ごうとするが、子どもは「事象そのもの」の実証性へとその追究関心を向けてゆく。子どもの追究方向の方がむしろ「歴史研究」的なのである。

子どものこうした追究方向は、それ自体研究者の探究する問いと同種のものともみられる。例えば「着ぐるみ」説に対しては「誰が何の目的で」と問うことができ、「角と兜」に対しては「実際このような格好で戦ったのか。それとも後世の人の創作か」を問題にすることができる。「織田の可能性」に対しては「なぜ海から来たのか」、また「室積口の戦い」の呼称に対してはまさに授業中に交わされたように「なぜ光井と言わないのか」などという問題を立てることができる。教師がこの事件の背景的な関連諸事象を提示するよりも、子どものこれらの問いを追究する方がむしろこの伝承の史実性に迫ってゆくことができるであろう。

そしてこのことは、「伝承教材」に限らず、小学校第6学年歴史学習全体を貫く原理的な方向性を示しているともいえる。この授業実践は単元全体に疑似体験的活動が多く取り入れられ、歴史を「体感」する意味で小学校第6学年歴史学習の固有性を打ち出しているが、こうした日常生活感覚での「体感」から歴史理解を構築する学習は著名な実践家の小学校第6学年歴史学習にも事例は多い⁸⁾。それはいわば概念的な矛盾に起因する問いからではなく、具体的な場を想定した実際の・行動的な問いから出発する学習であり、ちょうど刑事事件の捜査で証拠物件を手がかりに事象を再構成してゆく探究過程に比定される。このような学習に小学校第6学年歴史学習の固有性を求めるならば、「証拠物件」たる史料の検証過程を踏んでいく必要がある。この点こそ、この授業事例の改善への課題としなければならないであろう。

(2) 授業改善の方向性

「伝承教材」は結局のところ、それが伝える「事象そのもの」の史実性に関して、部分要素を丹念に検証してゆくことで、より歴史の全体的な脈絡に位置付けることができると考えられる。その意味で、伝承の史実性を終始問い続ける学習展開を基本に、その過程で状況証拠を固め、シナリオを構成させてゆく展開が改善方向として考えられる。例えば次のような展開がそれにあたる。

〈1〉この近くに戦国時代のものが何か残されていないか？

↓

〈2〉「七者の森」といわれるこの祠のいわれは？

→ [紙芝居を視聴する]

〈3〉これは本当にあった話だろうか？

○あった →なぜ「牛鬼」として伝わっているのだろう

○なかった→なぜ祠を建てたのだろう

〈4〉「牛鬼」て誰だろう。なぜ光井に、何のために上陸したのだろう

↓

〈5〉この頃の年表と地図を参考に、考えられることをあげてみよう

グループで作業活動

→発表、相互批評。それぞれ作成したシナリオへの疑問を出し合う

〈6〉 そのような推測が本当かどうか、何を調べればよいだろうか

授業事例のように「実は本当にあった話なのです」と教師が宣言するのではなく、本当にあったかどうかを、子ども自らシナリオを構成する中で判断するのである。そのためには授業事例のように「紙芝居→祠」ではなく、「祠→紙芝居」と配列する方が、紙芝居で伝えられる物語テキストへの視聴の視点が定まり、疑問点が浮かびやすい。その疑問点を受けて年表・地図等の「資料」を活用してシナリオを構成し、相互に批評し合った後に「史料」的根拠を探って行く展開である。史実確定を急がず、どこまでも「伝承教材」のテキストと「祠」など物的「史料」との関係を綿密に考察してゆくことを学習展開の基本線とすると、このような学習過程が考えられよう。

註

- 1) 伝承教材を活用した先行実践事例は数少ないが、有田和正『『一寸法師』のモデルは誰か』は代表的なものである。(『有田和正著作集 第10巻』明治図書出版、1989、p.p.136-142。有田和正『授業のネタ 社会3 (高学年)』明治図書出版、1988、pp.98-101。) この事例は全国的に知られる昔話で「下剋上」という一般的な時代潮流を理解するための教材として試みられたものであるが、本研究で試みるのは、より地域の題材に即したローカルな伝承であり、その方が地域から積み上げる小学校の学習に親近性があると考えられるためである。
なお中学校の事例としては、田中嘉明「民間伝承からイメージづくりをする歴史の授業 一身近な地域の生活文化」(金子邦秀編『新中学校社会科授業方略の理論と実践 歴史編』清水書院、1992、pp.180-185)があるが、これは地域の伝承を活用したものであり、むしろ本研究のアプローチに近いといえる。
- 2) 筆者は以前、事典項目において「歴史学と社会科」に関し、「歴史学の成果と社会科」「歴史学の方法と社会科」「歴史学の視点と社会科」の三者をあげ、それぞれにおける歴史学と社会科授業との位置関係を論じた。より厳密にはこの三者関係になるが、ここでは後二者を統合し、結果知識の習得学習と構成的学習に単純化している。(「歴史学と社会科」『社会科教育事典』ぎょうせい、2000)
- 3) 吉川幸男「歴史学習における「制作」と「読解」の構成 一小学校第6学年歴史学習論一」『社会科研究』第57号、2002。
- 4) 古野秀夫「紺屋浴一「七者の森」の伝承の新解釈」『光地方史研究』第26号、2000
- 5) 中でも多いのは「比較」という手法であり、直接の対象に対し別の類例を対比させることにより学習を展開させる場合である。
- 6) 歴史学の「史料論」的な文献では、「資料」と「史料」とは必ずしもこのような意味では呼ばれていないようである。歴史上の当事者が残した「一次資料」と後世の研究者が記述した「二次資料」の区分はあるが(下田淳『歴史学「外」論』青木書店、2005、pp.73-85)、呼称は一定でなく、文字資料を「史料」と呼び、文字でない物体や景観まで含めると「資料」と呼ぶような見解もある。(福井憲彦『歴史学入門』岩波書店、pp.13-24)しかし歴史教育の場では「一次資料」と「二次資料」とは学習指導論的に全く異なる扱いがなされるものであり、ここでは両者の峻別の意味で「史料」「資料」と

いう呼称を用いる。歴史教育の側から必要上、要請される呼称といえる。

7) 小学校社会科教科書5社のものは、いずれもそのような学習が掲載されている。

8) 最も典型的で著名なものとしては、山本典人『子どもが育つ歴史学習』地歴社、2001、をあげることができる。

[付記]

1. 本研究は、2006年6～7月に松村が授業を実践し、9月以降、吉川が分析検討を行った。本稿の執筆は全編吉川が担当した。

2. 本研究は、平成18-19年度科学研究費補助金（基盤研究（C））（研究代表者 吉川幸男、課題番号18530714）による研究成果の一部である。