

過去と現在の事象比較を取り入れた小学校歴史授業の開発

—過去の社会の理解を通じた現代社会の理解をめざして—

藤瀬 泰司・黨 武彦・春田 直紀・定松 良彰*・黒岩 義史**
小鉢 泰平***・相良 眞由***・中村 俊樹***・米満 昇平***

History lessons making comparisons between the past and the present for elementary students in order to improve their understanding of contemporary society

Taiji Fujise, Takehiko To, Naoki Haruta, Yoshiaki Sadamatsu, Yoshifumi Kuroiwa, Taihei Kobachi,
Mayu Sagara, Toshiki Nakamura, Shouhei Yonemitsu

(Received September 29, 2017)

I. 問題の所在

筆者の一人である藤瀬は、大学院科目の一環として、これまで、「なぜ」「結果どうなるか」という子どもに推論の思考を求める学習課題を設定し、その回答を教科書記述に基づいて探求させる中学校歴史授業の開発に取り組んできた¹⁾。このような授業作りの方法を大学院生に指導してきた理由は次の2点である。第1の理由は、「なぜ」「結果どうなるか」という推論の思考に関すること。民主主義社会とは、「誰に投票するか、それはなぜか」「政府が提案する政策を実行すると、結果どうなるか」という推論の思考が市民に求められる社会である。民主主義の担い手に必要な思考力を育成する授業作りの方法を指導すれば、将来社会科教員となる大学院生の力量形成に役立つと考えた。第2の理由は、教科書の活用に関すること。教科書の使用義務がある我が国では、教科書を主教材にして質の高い授業を作ることが教師に求められる。とりわけ、教材研究の蓄積量が少ない若手教員の場合、授業作りのための教科書研究の仕方が授業作りの質を大きく左右する。教科書を活用して質の高い授業を作る方法を指導すれば、将来教員をめざす大学院生の力量形成に役立つと考えた。

このような授業作りを指導して、大学院生による実験授業を行い、中学生にアンケート調査を実施した結果明らかになったことは、子どもの教科書観を転換する上で有効な授業作りの方法であるということである。子どもは、教科書の本文を社会事象に関する網羅的な記述とみなしたり（網羅的教科書本文観）、教科書の資料を本文の装飾とみなしたり（装飾的教科書資料観）、教科書の本文や資料を羅列的に配置されたものとみなしたり（羅列的教科書紙面観）、素朴で常識的な教科書観を持っている。教科書を活用して推論の思考を求める歴史授業を開発・実践すれば、こうした教科書観の変革を促すことができる。具体的には、教科書の本文を社会事象に関する選択的な記述とみなす選択的教科書本文観や、教科書の資料を課題の探求に役立つ学習材とみなす実用的教科書資料観、教科書の本文や資料を一体的に配置されたものとみなす一体的教科書紙面観を形成するために有効な授業作りの方法であることが明らかになった。

しかしながら課題もある。それは、「過去の社会の理解を通しての現代社会の理解」²⁾を図るという社会科歴史の役割を十分に果たすことができていないという点である。歴史上の出来事や事件について「なぜ」「結果どうなるか」という問いを投げかけその答えを子どもに追究させても、その出来事や事件の原因や背景、結果や影響を理解させることはできて、子どもを取り巻く現代社会の有り様を理解させることにはつながらない。教科書を活用して推論の思考力を鍛える歴史授業を作るだけでは、「過去の社会の理解」は可能でも「現代社会の理解」は困難なわけである。

*熊本大学教育学部附属小学校 **熊本大学大学院教育学研究科

それでは、教科書を活用して推論の思考を子どもに求める歴史授業にどのような学習活動を組み込めば、「過去の社会の理解」だけでなく「現代社会の理解」も可能となるのだろうか。本論文では、この問いに答えるために、過去と現在の事象比較という学習活動を授業に組み込むことを提案したい³⁾。過去と現在の事象比較とは、歴史上の社会事象と比較可能な現代のそれを特定させ、それら事象間の相違点と共通点を考えさせる活動である。このような活動を授業に組み込めば、過去の事象の特質だけでなく、現代のそれも把握させることができるため、子どもの現代社会理解をよりよく促すことにつながるのではないだろうか。

以上のような問題意識のもと、本論文では、教科書を活用して推論の思考を求める小学校歴史授業に過去と現在の事象比較活動を取り入れることにより、「過去の社会の理解を通じた現代社会の理解」をめざす学習のあり方を具体的に提示することを目的とする。本論文は、これまで研究とは異なり、中学校ではなく小学校の歴史授業を開発する。発達段階の異なる子どもを対象にすることにより、大学院生の授業構想力や授業展開力をより高めることができると考える。次のⅡ章では、大学院生による授業開発と実験授業の取組の様子を紹介しよう。

なお、本論文は分担執筆である。そのため、各章又は各節の末尾に執筆責任者の氏名を記した。論文の構想及び編集は藤瀬が行った。

(藤瀬泰司)

Ⅱ. 大学院生による授業開発と実験授業の取組

1. 授業開発の実際

本節では、大学院生が2017年度前期開講科目である「社会科教育学実践特論Ⅰ」で開発した5つの授業の概要を説明しよう。授業開発に当たっては、実験授業を実施する熊本大学教育学部附属小学校で使用されている教育出版『小学社会 6上』(2017)という教科書を使用した。また、2017年9月に実験授業を行うことを考えて、「江戸を目ざす行列」「江戸幕府と大名」「鎖国への道」「鎖国のもとでの交流」「人々の暮らしと身分」という5つの紙面を使って授業を開発した。これら5つの紙面について教材研究を行い設定した学習課題とその回答及び比較学習の内容を示すと、次頁の表1のように整理できる。

「江戸を目ざす行列」の導入部では、「大名は、なぜ江戸を目指したのだろうか」という学習課題を設定・提示する⁴⁾。展開部では、教科書記述に基づいて「大名は①江戸幕府の将軍に会いに行くため江戸を目ざした」という学習課題の回答を追究させるだけでなく、教科書以外の資料も使用して「②江戸に向かう途中には、観光もした」「③江戸ではいろんなところに出かけて楽しんだ」という回答も追究させる。終結部では、大名行列に類似した現在の事象として単身赴任を取り上げ比較させることによって、大名と単身赴任者が故郷を長期間離れるという点では似ているが、妻子の居場所が異なるなどの違いがあることに気づかせる。

「江戸幕府と大名」の導入部では、「江戸幕府は多くの大名を支配するためにどんなことをしたのだろうか」という学習課題を設定・提示する⁵⁾。展開部では、教科書記述に基づいて「江戸幕府は大名が反乱できないようにするために①大名の領地の場所を工夫したり、②武家諸法度を定めたり、③参勤交代制度を設けたり、④日光東照宮を建て替え家康の権威を高めたり、⑤京都や大坂、長崎や鉱山などを幕府領にしたりした」という5つの回答を追究させる。終結部では、幕府と大名の関係に類似した現在の事象として政府と都道府県知事の間を取り上げ比較させることによって、江戸時代は主従関係だったが現在はそうではないこと、地方に対する中央の影響力は今も昔も強いことなどに気づかせる。

「鎖国への道」の導入部では、「なぜ江戸幕府は貿易港を長崎に限定したのだろうか」という学習課題を設定・提示する⁶⁾。展開部では、教科書記述に基づいて「江戸幕府は①宣教師が日本へ入ってくることを防ぎ、キリスト教信者の増加を防ぐため、また②キリスト教への取り締まりを強めて信者が団結し再び一揆を起こさないようにするため貿易港を長崎に限定した」という2つの回答を追究させる。終結部では、江戸時代と現在の出入国の管理機関、管理場所、条件などを比較させることによって、出入国の管理は江戸時代も現在も1つの機関が行っていることや、江戸時代だけでなく現在でも誰もが自由に入国できるわけではなく様々な条件・制限があることなどに気づかせる。

「鎖国のもとでの交流」の導入部では、「朝鮮・琉球・アイヌとの交流は日本にどのような物や文化をもたらしたのだろうか」という学習課題を設定・提示する⁷⁾。展開部では、教科書に掲載されてない資料も使用して「日本では①朝鮮通信使が各地で交流を行い、朝鮮人参や書などの文化をもたらしたこと、②琉球から生糸などの中国産の産物や琉球産の黒砂糖などがもたらされたこと、③アイヌからニシンや昆布といった海産物がもたらされ

表1 各紙面で設定した学習課題とその回答及び比較学習の内容

| 過程見出し | 導入部（学習課題の設定） | 展開部（学習課題の回答把握） | 終結部（過去と現在の事象比較） |
|-------------|---|--|---|
| 「江戸を目ざす行列」 | 大名は、なぜ江戸を目指したのだろうか | 大名は①江戸幕府の将軍に会いに行くため江戸を目ざした。また②江戸に向かう途中には観光もしたり、③江戸ではいろんなところに出かけて、楽しんだ。 | 比較：大名行列と単身赴任 共通点：妻子を地元に残し都市部へ向かうこと、旅行や観光を楽しむ。 相違点：単身赴任では妻子を東京に残すわけではない。 |
| 「江戸幕府と大名」 | 江戸幕府は、多くの大名を支配するためにどんなことをしたのだろうか | 江戸幕府は大名を支配するために①大名の領地の場所を工夫し、②武家諸法度を定め、③参勤交代制度を設けたり、日光東照宮を建て替え、家康の権威を高めたりすることによって、幕府と大名の主従関係を明確にし、④京都や大坂、長崎や鉾山などを幕府領にした。 | 比較：幕府と大名と政府と都道府県知事 相違点：江戸幕府と大名は主従関係であったが、現在は政府と知事が主従関係ではなくそれぞれ選挙で選ばれている。 共通点：幕府や政府の方が財源が多く、影響力が強いことや大名や知事が法律（武家諸法度と地方自治法）によって治められている。 |
| 「鎖国への道」 | なぜ江戸幕府は貿易港を長崎に限定したのだろうか | 江戸幕府は①宣教師が日本へ入ってくることを防ぎ、キリスト教信者の増加を防ぐため、また②キリスト教への取り締まりを強めて信者が団結し再び一揆を起こさないようにするため貿易港を長崎に限定した。 | 比較：江戸時代と現在の出入国の管理 共通点：現在は誰でも自由に出入りできるわけではなく、様々な条件が設けられている。出入国の管理はどちらの時代も1つの機関で行っている。 相違点：機関の種類や条件の内容そのものは江戸時代と現在とは異なる。 |
| 「鎖国のもとの交流」 | 朝鮮・琉球・アイヌとの交流は日本にどのような物や文化をもたらしたのだろうか | 日本では①朝鮮通信使が各地で交流を行い、朝鮮人参や書などの文化をもたらした。②琉球から生糸などの中国産の産物や琉球産の黒砂糖などがもたらされた。③アイヌからニシンや昆布といった海産物もたらされた。 | 比較：江戸時代と現在のもたらされた物や文化 共通点：生活に重要なものもたらされている。 相違点：もたらされるもの自体は江戸時代と現在で異なる。 |
| 「人々の暮らしと身分」 | わずか7%の武士の政権である幕府は、百姓・町人などの人々を支配するためにどんなことをしたのだろうか | 江戸幕府は①百姓に対して、年貢を確実に納めさせるために、五人組というしくみを作ったり、生活を細かく規制したりした。また、②町人に対しては、武士が住む城下町の都市機能を維持するために、町を整備するための仕事や費用を負担させた。③百姓や町人とは別の身分とされた人々に対しては、身分制度を整備するために、住む場所や服装、他の身分の人々との交際などを制限した。 | 比較：江戸時代と現在の「政治」「税負担」「都市機能維持」の役割を果たした人々 相違点：江戸時代は身分によって役割が固定されていたが、現在は江戸時代のように身分による固定はない。 共通点：必ずしも自由に好きな事が出来る訳ではない。 |

たこと」という3つの回答を追究させる。終結部では、江戸時代と現在の朝鮮（韓国）・琉球（沖縄）・アイヌ（北海道）からもたらされている物や文化を比較させることによって、これら3つの地域からもたらされる物や文化は、江戸時代と現在では異なるけれども、昔も今も日本の人々の生活や文化を支えたり豊かにしたりする上で重要な役割をはたしていることなどに気づかせる。

「人々の暮らしと身分」の導入部では、「わずか7%の武士の政権である幕府は、百姓・町人などの人々を支配するためにどんなことをしたのだろうか」という学習課題を設定・提示する⁸⁾。展開部では、教科書記述に基づいて「江戸幕府は①百姓に対して、年貢を確実に納めさせるために、五人組というしくみを作ったり、生活を細かく規制したりしたこと、②町人に対しては、武士が住む城下町の都市機能を維持するために、町を整備するための仕事や費用を負担させたこと、③百姓や町人とは別の身分とされた人々に対しては、身分制度を整備するために、住む場所や服装、他の身分の人々との交際などを制限したこと」という3つの回答を追究させる。終結部では、「政治」「税負担」「都市機能維持」という3つの役割を果たしている人々を江戸時代と現在で比較させることによって、江戸時代は身分によって役割が固定されていたが現在は身分による固定はないことや、江戸時代だけでなく現在でも、生まれた家庭環境などによって必ずしも自由に職業を選択できるわけではないことなどに気づかせる。

以上のように、「江戸を目ざす行列」「江戸幕府と大名」「鎖国への道」「鎖国のもとでの交流」「人々の暮らしと身分」という5つの授業は、導入部で学習課題を設定・提示し、展開部でその課題に対する回答を追究させ、終結部で江戸時代と現在の事象を比較させるという3つの段階に即して構成した。次節では、このようにして開発した授業の実際を報告しよう。

(米満昇平)

2. 実験授業の実際

実験授業は本学の附属小学校6年2組で表2の通り実施した。各紙面の授業開発を担当した院生が各紙面の実験授業の授業者も務めた。本節では、最も計画通りに授業が進行した「人々の暮らしと身分」の授業を取り上げ、実験授業の実際を報告しよう。本授業の学習活動の概略は表3の通り整理できる。

「導入」では、教科書に掲載されているグラフ「身分ごとの人口の割合（江戸時代の終わりごろ）」を中心に授業を進めた。まずは、グラフをもとに江戸時代の人口を確認し、現在の日本の人口とどれくらい違うのかを把握させた。次に、江戸時代にはどのような身分があったのかをグラフで確認し、武士と百姓・町人の違いを教科書の記述をもとに調べさせ、武士が世の中を支配する身分であること、百姓や町人は武士の暮らしを支える身分であることを把握させた。その後、江戸時代には武士や百姓、町人という3つの身分の人々が実際何人いたのかグラフをもとに計算させ、「わずか7%の武士の政権である幕府は、百姓・町

表2 実験授業の実施状況

| 紙面 | 授業者 | 月日 | 校時 | 出席者 |
|-------------|------|-----|----|-----|
| 「江戸を目ざす行列」 | 相良眞由 | 9/4 | 5 | 34人 |
| 「江戸幕府と大名」 | 黒岩義史 | 9/5 | 5 | 35人 |
| 「鎖国への道」 | 小鉢泰平 | 9/7 | 5 | 36人 |
| 「鎖国のもとでの交流」 | 米満昇平 | 9/8 | 5 | 36人 |
| 「人々の暮らしと身分」 | 中村俊樹 | 9/6 | 5 | 36人 |

表3 「人々の暮らしと身分」の主な学習活動

| 過程 | 主な学習活動 |
|-----|---|
| 導入 | <ul style="list-style-type: none"> ・「身分ごとの人口の割合」のグラフを見て、江戸時代の人口を確認し、現在の日本の人口とどれくらい違うのかを知る。 ・江戸時代にはどのような身分があったのか確認し、武士と百姓・町人の違いを教科書の記述をもとに調べる。 ・江戸時代には、武士、百姓、町人がどれくらいいたのかを「身分ごとの人口の割合」のグラフをもとに計算する。 <p>○学習課題「わずか7%の武士の政権である幕府は、百姓・町人などの人々を支配するためにどんなことをしたのだろうか」に対する回答を予想する。</p> |
| 展開1 | <ul style="list-style-type: none"> ・「年貢を納める人々（想像図）」の絵を見て、年貢がどのように納められているのか確認し、納められた年貢が武士の生活を支えていたことを理解する。 ・幕府は、百姓に年貢を確実に納めさせるために、五人組というしくみを作ったり、百姓の生活を細かく規制したりしたことを理解する。 |
| 展開2 | <ul style="list-style-type: none"> ・「町人の暮らし（想像図）」の絵を見て、江戸の長屋と自分の家の違うところを考える。 ・江戸の町人が長屋のような狭い所に住んでいた理由を、江戸の人口構成や江戸の武家地・寺社地・町人地の割合を示したグラフをもとに考える。 ・幕府は、城下町の都市機能を維持するために、町を整備するための仕事や費用を町人に負担させたことを理解する。 |
| 展開3 | <ul style="list-style-type: none"> ・「身分ごとの人口の割合」のグラフを見て、百姓や町人とは別の身分とされた人々がいたことを確認し、具体的にどのような人々を指すのか教科書の記述をもとに調べる。 ・百姓や町人とは別の身分とされた人々が、社会を支える大事な仕事をしていたにもかかわらず、差別されていた理由を知る。 ・幕府は、身分制度を整備するために、別の身分とされた人々の住む場所や服装、他の身分の人々との交際を制限したことを理解する。 |
| 終結 | <ul style="list-style-type: none"> ・教科書が考える学習課題の回答が、①百姓に対しては、年貢を確実に納めさせるために、五人組というしくみを作ったり、生活を細かく規制したりしたこと、②町人に対しては、城下町の都市機能を維持するために、町を整備するための仕事や費用を負担させたこと、③百姓や町人とは別の身分とされた人々に対しては、身分制度を整備するために、住む場所や服装、他の身分の人々との交際などを制限したこと、であることを整理する。 <p>○江戸時代と現在の人々の役割を比較し、江戸時代は身分によって役割が固定されていたが、現在はどうなのかを考える。</p> |

人などの人々を支配するためにどんなことをしたのだろうか」という学習課題を提示し、その答えを予想させた。子どもがワークシートに書いた予想を発表させたところ、「年貢を納めさせた」「五人組というしくみをつくった」と予想した子どもが多く、町人に対する支配や百姓や町人とは別の身分とされた人々に対する支配を予想した子どもはほとんどいなかった。

「展開1」では、多くの子どもが「導入」で「年貢」や「五人組」という語句に注目していたことを踏まえて、百姓に対する支配について授業を展開した。教科書に掲載されている「年貢を納める人々(想像図)」の絵を提示し、年貢がどのように納められているのかを読み取らせ、蔵に納められた年貢が武士の生活を支えていたことを把握させた。その後、「幕府は百姓に年貢を確実に納めさせるためにどんなことをしたのだろうか」という問いを投げかけ、五人組というしくみを作り、共同で責任を負わせたことや、百姓の生活を細かく規制したことを理解させるようにした。百姓の生活規制に関しては、教科書に掲載されている「百姓に対する法令(一部)」を提示することによって具体的に理解させるようにした。

「展開2」では、児童が「導入」でほとんど予想しなかった町人に対する支配について授業を展開した。まずは教科書に掲載されている「町人の暮らし(想像図)」を提示し、江戸の長屋に住む町人の暮らしを把握させた。江戸の長屋と自分の家の違うところを挙げさせていく中で、子どもから「江戸の長屋は自分の家と比べて狭い」という発言があったので、「江戸の町人は、なぜ長屋のような狭い所に住んでいたのか」という問いを投げかけ、江戸の人口構成や江戸の武家地・寺社地・町人地の割合を示したグラフから、その理由を追究させた。その後、「幕府は町人を支配するためにどんなことをしたのだろうか」という問いを投げかけ、町人に対しては、町を整備するための仕事や費用を負担させ、それにより武士が住む城下町の都市機能が維持されたことを理解させるようにした。

「展開3」では、児童が「導入」で予想しなかった百姓や町人とは別の身分とされた人々に対する支配について授業を展開した。まずは、「身分ごとの人口の割合(江戸時代の終わりごろ)」に示されている百姓・町人とは別の身分とされた人々とは具体的にどのような人々を指すのかを教科書の記述をもとに調べさせ、厳しい差別を受けながらも、社会を支えていた人々であることを確認した。その後、そのような人々が具体的にどのような仕事をしていたのかを確認し、差別されていた理由を補足した。そして、「幕府は百姓・町人とは別の身分とされた人々を支配するためにどんなことをしたのだろうか」という問いを投げかけ、幕府は、百姓や町人とは別の身分とされた人々の住む場所や服装、他の身分の人々との交際を制限し、身分制度を整備しようとしたことを理解させるようにした。

「終結」では、まず、学習課題に対する回答を、ワークシートを使って授業者が説明し学習を振り返らせた。その後、江戸時代と現在の人々の役割についての比較を行った。江戸時代に「政治」「税負担」「都市機能維持(清掃・上下水道整備・防火)」の役割を果たしていたのは、それぞれ武士・百姓・町人のどの身分かを確認し、「現在、そのような役割を果たしているのは誰か」を考えさせた。そして「政治」は選挙で選ばれた代表者、「税負担」は日本国民であることなどを確認し、「江戸時代は身分によって役割が固定されていたが、現在はどうか」という問いを投げかけ、子どもに自分の考えをワークシートに書かせた。子どもに考えを発表させたところ、「公共の福祉に反しない限りは自由」「自由だが、やりたいことをやれるかどうかは本人の努力次第」などの意見がでた。最後に、「現在は江戸時代のように身分による固定はない」という江戸時代と現在の相違点と、「必ずしも自由に好きなことが出来るわけではない」という共通点をまとめ授業を終了した。次のⅢ章では、実験授業に伴い実施した意識調査の計画と結果について報告しよう。

(中村俊樹)

Ⅲ. 実験授業に関する児童意識調査の計画とその分析

1. 意識調査の計画

本研究では、実験授業の効果を測定するために、児童に質問する項目を次頁の資料1の通り作成した。

問1「大学院生の授業は分かりましたか」という問いは、実験授業に対する理解の程度を測定する質問である。問2「大学院生の授業はためになりましたか」という問いは、実験授業に対する関心・意欲・態度の高まりを測定する質問である。問3「大学院生の授業を受けて、歴史の授業に対するイメージに変化はありましたか。その理由も説明してください」という問いは、歴史の授業に対する児童のイメージを変化させた実験授業の要因を把握する質問である。問4「大学院生の授業では、今と昔の出来事の様子を比較する学習活動に取り組んでもらい

資料1 実験授業に対する児童の意識を調査するための質問事項

問1. 大学院生の授業は分かりましたか. 各授業について, 以下のア～オから記号を1つずつ選んでください.

| 授業の主題 (授業者) | 評価項目 | |
|-----------------------|---|---------------------------------|
| 「江戸を目ざす行列」 (相良眞由) | ア. よく分かった ウ. どちらかと言えば分からなかった オ. 授業を欠席したため回答できない | イ. どちらかと言えば分かった エ. よく分からなかった |
| 「江戸幕府と大名」 (黒岩義史) | ア. よく分かった ウ. どちらかと言えば分からなかった オ. 授業を欠席したため回答できない | イ. どちらかと言えば分かった エ. よく分からなかった |
| 「鎖国への道」 (小鉢泰平) | ア. よく分かった ウ. どちらかと言えば分からなかった オ. 授業を欠席したため回答できない | イ. どちらかと言えば分かった エ. よく分からなかった |
| 「鎖国のもとでの交流」 (米満昇平) | ア. よく分かった ウ. どちらかと言えば分からなかった オ. 授業を欠席したため回答できない | イ. どちらかと言えば分かった エ. よく分からなかった |
| 「人々の暮らしと身分」 (中村俊樹) | ア. よく分かった ウ. どちらかと言えば分からなかった オ. 授業を欠席したため回答できない | イ. どちらかと言えば分かった エ. よく分からなかった |

問2. 大学院生の授業はためになりましたか. 各授業について以下のア～オから記号を1つずつ選んでください.

| 授業の主題 (授業者) | 評価項目 | |
|-----------------------|--|-------------------------------------|
| 「江戸を目ざす行列」 (相良眞由) | ア. とてもためになった ウ. どちらかと言えばためにならなかった オ. 授業を欠席したため回答できない | イ. どちらかと言えばためになった エ. 全くためにならなかった |
| 「江戸幕府と大名」 (黒岩義史) | ア. とてもためになった ウ. どちらかと言えばためにならなかった オ. 授業を欠席したため回答できない | イ. どちらかと言えばためになった エ. 全くためにならなかった |
| 「鎖国への道」 (小鉢泰平) | ア. とてもためになった ウ. どちらかと言えばためにならなかった オ. 授業を欠席したため回答できない | イ. どちらかと言えばためになった エ. 全くためにならなかった |
| 「鎖国のもとでの交流」 (米満昇平) | ア. とてもためになった ウ. どちらかと言えばためにならなかった オ. 授業を欠席したため回答できない | イ. どちらかと言えばためになった エ. 全くためにならなかった |
| 「人々の暮らしと身分」 (中村俊樹) | ア. とてもためになった ウ. どちらかと言えばためにならなかった オ. 授業を欠席したため回答できない | イ. どちらかと言えばためになった エ. 全くためにならなかった |

問3. 大学院生の授業を受けて, 歴史の授業に対するイメージに変化はありましたか. 次のア～エから1つ選び, その記号を選んだ理由を具体的に教えてください. ア. 変化があった イ. どちらかと言えば変化があった ウ. どちらかと言えば変化はなかった エ. 変化はなかった

問4. 「大学院生の授業では, 今と昔の出来事の様子を比較する学習活動に取り組んでもらいました. 今と昔の出来事の様子を比較する学習活動を歴史学習に取り入れることは意味があると思いますか. 次のア～エから1つ選び, その記号を選んだ理由を具体的に教えてください. ア. 意味があると思う イ. どちらかと言えば意味があると思う ウ. どちらかと言えば意味はないと思う エ. 意味はないと思う

ました。今と昔の出来事の様子を比較する学習活動を歴史学習に取り入れることは意味があると思いますか」という問いは、現在と過去の事象を比較するという学習活動に対して、児童が見出している学習意義の有り様を把握する質問である。

本研究で開発した歴史授業は、一般的な歴史の授業とは異なり、現在と過去の事象を子どもに比較させる学習活動を組織し組み込んでいる。そのため、問1～問4に対する児童の答え方、とりわけ問3と問4の答え方に特徴が見られるのではないだろうか。例えば、歴史の授業に対するイメージ変化を尋ねる問3。子どもたちは、過去と現在の事象を比較するという活動をあまり経験したことがないと考えられるため、多くの子どもたちが歴史の授業に対するイメージが変化したと回答するのではないだろうか。また、例えば、過去と現在の事象比較に対する学習意義について児童の考えを記述させる問4。「現在の出来事と比較することで過去の出来事の様子がより深く理解できる」とか、「過去の出来事と比較することで現在の出来事をより深く理解できる」など、「過去の社会の理解を通した現代社会の理解」という視点から評価できる子どもの回答が見られるのではないだろうか。次の2節では、意識調査の結果を詳しく分析していこう。

(藤瀬泰司)

2. 意識調査の結果とその分析

(1) 調査結果の概要

実験授業後に実施した意識調査の結果は、次頁の表4、表5、表6、表7の通りである。意識調査の質問紙は、実験授業開始時に配布し、各実験授業の終了時ごとに子どもに記入させ、全ての授業の終了後、回収した。34人分を回収し、回収率は94.4%であった。本項では、意識調査の結果を概観しよう。

問1の「授業は分かりましたか」について、アの「よく分かった」、イの「どちらかと言えば分かった」を選んだ子どもは、「江戸をめぐす行列」の授業で33人(100%)、「江戸幕府と大名」で32人(97%)、「鎖国への道」で33人(97%)、「鎖国のもとでの交流」で34人(100%)、「人々のくらしと身分」で34人(100%)。いずれの授業も多くの子どもの歴史理解を促す上で役立ったといえるだろう。

問2の「授業はためになりましたか」について、アの「とてもためになった」、イの「どちらかと言えばためになった」を選んだ子どもは、「江戸をめぐす行列」の授業で31人(91.1%)、「江戸幕府と大名」で33人(97%)、「鎖国への道」で34人(100%)、「鎖国のもとでの交流」で33人(97%)、「人々のくらしと身分」で34人(100%)。いずれの授業も多くの子どもの関心・意欲・態度を高める上で役立ったということが出来る。

問3の「歴史の授業に対するイメージに変化はありましたか」について、アの「変化があった」、イの「どちらかと言えば変化があった」を選んだ子どもは31人(91.2%)。ウの「どちらかと言えば変化はなかった」、エの「変化はなかった」を選んだ子どもは3人(8.8%)。全5時間の授業を受けて、歴史の授業に対するイメージが変化した子どもが多いことが分かった。

最後に問4の「今と昔の出来事の様子を比較する学習活動を歴史の授業に取り入れる意味はあると思うか」について、アの「意味はあると思う」、イの「どちらかと言えば意味はあると思う」を選んだ子どもは33人(97.1%)。ウの「どちらかと言えば意味はないと思う」を選んだ子どもは1人(2.9%)、エの「意味はないと思う」を選んだ子どもはいなかった。全5時間の授業を受けて、過去と現在の事象を比較する学習活動を歴史の授業に取り入れることに関して、子どもは肯定的であると判断できる。

次項では、紙幅の都合上、過去と現在の事象比較という本研究の目的と最も関わりが深い問4の回答結果を取り上げ検討していこう。

(2) 調査結果の分析

問4「今と昔の出来事の様子を比較する学習活動を歴史の授業に取り入れる意味はあると思うか」に対して「意味はあると思う」「どちらかと言えば意味はあると思う」と答えた児童33人の回答は、次々頁の資料2のように示すことができる。児童の回答を分析するにあたっては、「今昔の相違点」、「今昔の共通点」、「比較活動の効用」、「その他」という分析視点を用いた。このような視点を用いる理由は、比較活動を取り入れることによる「過去の社会の理解を通した現代社会の理解」を本論の目的としたからである。したがってこの目的への到達度を分析し評価するために以上のような4つの観点を用いることにした。

実際の授業を受けて得られた33人の回答を照らし合わせてみると、「今昔の共通点」のみに着目した児童は6人、「今昔の相違点」のみに着目した児童は12人、「今昔の共通点及び相違点」に着目した児童は2人、「比較活動の効用」に着目した児童は8人、そして「その他」が5人であった。

次に、4つの観点を基準にどのように分類わけを行ったのか見ていこう。2番の「今でも売ってある物があるし、江戸の港でも制限があったから」という回答や、4番「現在と昔を比べると昔の出来事が今にどのような影響をあたえているか分かるから」といった回答に見られるように、過去の出来事が現在に影響をあたえていることに着目している回答は、その箇所に破線の下線を付して「今昔の共通点」に分類している。また、5番の「今と昔がどれだけふべんでふべんじゃないか知るためにとりいれた方がいいと思います」という回答や、10番の「昔とちがうところをさがすため、歴史の進歩をすることができるため。」などの回答のように、過去と現在とでは物や制度が明らかに異なっていることや、過去よりも現在の方が良いのではないかと、ということに着目しているような回答は、その箇所に直線の下線を付して「今昔の相違点」に分類している。一方で共通点、相違点の判断が付きにくいものは「その他」に分類し、9番の「現代と過去を比べることで、新しい発見が出来ると思うから」という回答や12番の「比べてみてなるほどかあったから」という回答、そして26番の「ひかくすることで次の学びに活かせる」といった回答のように、共通点や相違点には分類できないが歴史学習における比較活動の効果に注目している回答は、その箇所に波線の下線を付して「比較活動の効用」に分類した。

以上のように子どもたちの回答を分類し分析した結果明らかになったことは、「今昔の共通点」や「今昔の相違点」を比較する学習活動を取り入れることにより、現在のことを視点にして過去のことがより鮮明に見えてきたり、過去のことを視点にして現在のことがより鮮明に見えてきたりすることを子どもに実感させることができたということである。そしてそのことが、現代社会を理解することにつながるような子どもたちの分かり方を促したのではないかとということである。具体的な回答を見てみよう。例えば、22番の「違う点同じ点というように現在と比べることでわかることが多くあり、重ねることは大切だとおもったから」という回答や、25番の「現

表4 問1「授業はわかりましたか」に関する意識調査の結果

| 授業 | ア | イ | ウ | エ | オ | 合計 |
|-----------|------------|-----------|----------|----------|----------|-----------|
| 江戸を目ざす行列 | 27人(81.8%) | 6人(18.2%) | 0人(0.0%) | 0人(0.0%) | 1人(-) | 33人(100%) |
| 江戸幕府と大名 | 26人(78.8%) | 6人(18.2%) | 1人(3.0%) | 0人(0.0%) | 1人(-) | 33人(100%) |
| 鎖国への道 | 25人(73.5%) | 8人(23.5%) | 1人(2.9%) | 0人(0.0%) | 0人(0.0%) | 34人(100%) |
| 鎖国のもとの交流 | 28人(82.4%) | 6人(17.6%) | 0人(0.0%) | 0人(0.0%) | 0人(0.0%) | 34人(100%) |
| 人々の暮らしと身分 | 32人(94.1%) | 2人(5.9%) | 0人(0.0%) | 0人(0.0%) | 0人(0.0%) | 34人(100%) |

表5 問2「授業はためになりましたか」に関する意識調査の結果

| 授業 | ア | イ | ウ | エ | オ | 合計 |
|-----------|------------|------------|----------|----------|----------|-----------|
| 江戸を目ざす行列 | 25人(73.5%) | 6人(17.6%) | 2人(5.9%) | 0人(0.0%) | 1人(-) | 34人(100%) |
| 江戸幕府と大名 | 25人(73.5%) | 8人(23.5%) | 0人(2.9%) | 0人(0.0%) | 1人(-) | 34人(100%) |
| 鎖国への道 | 25人(73.5%) | 9人(26.5%) | 0人(2.9%) | 0人(0.0%) | 0人(0.0%) | 34人(100%) |
| 鎖国のもとの交流 | 23人(67.6%) | 10人(29.4%) | 1人(2.9%) | 1人(2.9%) | 0人(0.0%) | 34人(100%) |
| 人々の暮らしと身分 | 33人(97.1%) | 1人(2.9%) | 0人(0.0%) | 0人(0.0%) | 0人(0.0%) | 34人(100%) |

表6 問3「歴史の授業に対するイメージ変化」に関する意識調査の結果

| ア 変化があった | イ どちらかと言えば 変化があった | ウ どちらかと言えば 変化はなかった | エ 変化はなかった | 合計 |
|-------------|-------------------------|--------------------------|--------------|-----------|
| 22人(64.7%) | 9人(26.5%) | 1人(2.9%) | 2人(5.9%) | 34人(100%) |

表7 問4「過去と現在を比較する学習活動」に関する意識調査の結果

| ア 意味はあると思う | イ どちらかと言えば 意味はあると思う | ウ どちらかと言えば 意味はないと思う | エ 意味はないと思う | 合計 |
|---------------|---------------------------|---------------------------|---------------|-----------|
| 24人(70.6%) | 9人(26.5%) | 1人(2.9%) | 0人(0.0%) | 34人(100%) |

資料2 問4に対する子ども33人の回答

| 番号 | 回答 | 記述内容 | 今昔の 相違点 | 今昔の 共通点 | 比較活動 の効用 | その他 |
|----|----|--|------------|------------|-------------|-----|
| 1 | ア | 似ている物が今の時代、昔の時代で同じもの（例えば <u>参勤交代とお盆</u> ）を見つけることで、今のお盆が興味を持てるかと思います。 | | ○ | | |
| 2 | イ | 今日の授業で今でも売ってある物があるし、江戸の港でも制限があったから。 | | ○ | | |
| 3 | イ | 昔から先人の知恵を学ぶことはいいことだと思う。 | | | | ○ |
| 4 | ア | 現在と昔を比べると昔の出来事が今にどのような影響をあたえているか分かるから。 | | ○ | | |
| 5 | ア | 今と昔の違いをとらえ今と昔がどれだけふべんでふべんじゃないか知るためにとりいれた方がいいと思います。 | ○ | | | |
| 6 | ア | 今と昔ではどのように違う・同じかどうか比べた方がいいから。 | ○ | ○ | | |
| 7 | ア | 変化がわかるから。 | ○ | | | |
| 8 | イ | 比較して考えているから。 | | | ○ | |
| 9 | ア | 現代と過去を比べることで、 <u>新しい発見が出来る</u> と思うから。 | | | ○ | |
| 10 | ア | 昔とちがうところをさがすため、歴史の <u>進歩</u> をすることができるため。 | ○ | | | |
| 11 | ア | 今と昔を比べたら分からないことが分かったからです。 | | | ○ | |
| 12 | ア | 比べてみてなるほどかあったから。 | | | ○ | |
| 13 | ア | 比較することで、考える側が楽しいし学習に取り組みやすいから。 | | | | ○ |
| 14 | ア | 現在あるものが昔はなかったということの比較がとてもしやすかったから。 | ○ | | | |
| 15 | ア | 比べることによって、どんなにその時代がきびしかったなどということが分かるようになったから。 | ○ | | | |
| 16 | ア | 今と昔の様子のちがいをすることは大切だと思うから。 | ○ | | | |
| 17 | イ | 私の <u>知らないこと</u> をおしえてくれたり、今と昔で、班のみんなが教えてくれたから、意味はあると思います。 | | | ○ | |
| 18 | ア | 今と昔をくらべてみて違いがよく分かったし、 <u>なぜそんな風にかわっていったのか</u> が分かるから。 | ○ | | | |
| 19 | ア | 昔と今を比べることでいろいろへんかしたとわかった。 | ○ | | | |
| 20 | イ | 授業でも <u>いかしたい</u> 。 | | | ○ | |
| 21 | ア | その時代を知るだけでなく、現代とくらべることで「このことがあったから今はこうなっているのか」と分かるから。 | | ○ | | |
| 22 | ア | <u>違う点同じ点</u> というように現代と比べることでわかることが多くあり、重ねることは大切だとおもったから。 | ○ | ○ | | |
| 23 | ア | しょう来、歴史を使う日がくると思うし、歴史たのしいからとりいれる意味はあると思う。 | | | | ○ |
| 24 | ア | 今と昔を比べることでこの文化はこの時にこうなったから <u>今あるんだ</u> とか今とのつながりがあるから意味はあると思います。 | | ○ | | |
| 25 | ア | 現代とちがうかはっきりとひかくすることで、むかしのやり方や文化にきょうみもち、ふれようとおもえるから。 | ○ | | | |
| 26 | ア | ひかくすることで次の学びに活かせる。 | | | ○ | |

| | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 27 | イ | 今と昔のちがいを <u>見つけるのはどのようにちがうのかをさがすので、どのような所がちがうのかみつけるのはむずかしかった。</u> | ○ | | | |
| 28 | ア | 今と昔の時代の流れや、今の時代に影響している昔のものなどを <u>知ることができ、おもしろかった。</u> | | ○ | | |
| 29 | ア | 昔の人たちをみならう。 | | | | ○ |
| 30 | イ | 今と昔のちがいがよくわかったから。 | ○ | | | |
| 31 | イ | あると思う。なぜかという、現在と昔と比べれば、 <u>ちがいがよくわかるから。</u> | ○ | | | |
| 32 | イ | 昔と今を比べることで <u>今がどのようにになっているのかがよくわかる。</u> | | | ○ | |
| 33 | ア | このじゅぎょうをとおして、これからもっとものしりになり、もしまたれきしの授業をしたら、かんぺきになるので意味はあると思う。 | | | | ○ |

代とちがうかはっきりとひかくすることで、むかしのやり方や文化にきょうみをもち、ふれようとおもえるから」という回答、また32番の「昔と今を比べることで今がどのようにになっているのかがよくわかる」という回答などから分かるように、過去と現在の事象を比較するという学習活動を通して、現代と比べて過去がどのようなであったかという、過去の事象についての発見が多くあったり、「昔のやり方」や文化と現代のそれらとの相違を感じ取り触れたいと思ったりしていることから、子どもは、現在のことを視点にして過去のことが鮮明に見えることを実感しているのではないかと考えられる。また、過去と現在を比較することで現在がどのようにになっているかという理解しようとしていることから、過去のことを視点として現在の事が鮮明に見えていると判断することができる。さらに、過去のことを視点とし現在のことが鮮明に見えてくることで、現在の社会をより深く理解することができるのではないかと考えられる。また現在のことを視点とし過去のことが鮮明に見えるということは、現代社会を理解しようとするという態度があって、そのうえで過去のことと比較しているのではないかと考えられる。よって、過去や現在のことを視点とすることで、事象が鮮明に見えるという実感は、現代社会を理解することにつながるような子どもの分かり方を促しているのではないかと結論付けることができる。

しかしながら課題もある。それは子どもの中の「昔よりも今の方が良い」という発展史観的な歴史の見方・考え方を克服できなかったことである。子どもの意識調査の結果を見てみると、10番「昔とちがうところをさがすため、歴史の進歩をすることができるため」や15番「比べることによって、どんなにその時代がきびしかったなどということが分かるようになったから」とある。この2つの回答から、授業のねらいであった安易な発展史観の克服ができていない結果になっていることが明確に分かる。このような結果になってしまった理由は、「今昔の共通点」を考えさせる発問の仕方に問題があったのではないかと考える。「今昔の共通点」に気付くことができれば、江戸時代と現在が似ている点があることを認識することで、「昔よりも今の方が良い」という考え方に偏らないからである。今回の実験授業では、「今昔の相違点」の場合は、江戸時代の内容を複数の項目別に分け、「現在では何にあたるか」と、現在との比較をさせることで、考えやすい発問になっていた。しかしながら、「今昔の共通点」の場合は内容を項目別にすることなく「現在と似ているところはどこか」と発問したために問いが焦点化されず、江戸時代のどの内容と現在を比較すればよいのかが分からない返答のレベルが難しい発問になってしまったのではないかと考えられる。その結果、10番や15番の回答が見られたのではないかと考えられる。したがって、返答のレベルを落とした「今昔の共通点」を気付かせる発問の仕方を検討すべきではないかと考えた。そうすれば、子どもが「今昔の共通点」にも着目することができ、「昔よりも今の方が良い」という発展史観的な歴史の見方・考え方を克服することができたのではないかと考える。

(黒岩義史・小鉢泰平・相良眞由)

IV. 研究の成果と課題

本研究では、「過去の社会の理解」だけでなく「現代社会の理解」を可能にする歴史学習を実現するためには、どうすればよいだろうかという問いに答えるために、授業の主題となる過去の社会事象と比較可能な現在の事象

を発見させ、その相違点や共通点を考えさせる過去と現在の事象比較学習という学習活動の組織方法を提起し、その妥当性を実験的実証的に吟味した。本研究の成果と課題は次の通りである。

研究の成果は、過去と現在の比較学習の実験的実証的研究に取り組んだことである。従来の研究では、過去と現在を比較させる学習課題が昭和26年版学習指導要領等で例示されたことが指摘されるとともに、その課題がもつ教科教育論的な特質・意義が考察されてきた。それに対して、本研究では、過去と現在を比較させる学習課題を示すだけでなく、その答えを追究させる学習活動を組織するとともに、この活動に対する児童の意識調査を実施することによって、過去と現在の事象比較学習は、子どもが歴史を学ぶ意義をより実感できる可能性を秘めていることを具体的に明らかにした。

研究の課題は、発展史的な歴史の見方・考え方を持っている子どもの態度・姿勢に大きな変化を与えることができなかった点である。子どもの多くは、「昔の道具」や「地域の発展に尽くした先人」の学習などを通して、「昔よりも今の生活がより便利だ」とか「先人のおかげで今の地域生活がある」といった発展史的な歴史の見方・考え方を身に付けていると考えられるが、こうした歴史の見方に大きな変化をあまり与えることができなかった。このような結果になった大きな要因は、単元の作り方にあると考える。本単元では、第1時「江戸をめぐす行列」の終結部で「江戸時代と現在の似ているところと違うところを探そう」という単元の学習テーマを設定し、第2時～第5時で江戸時代と現在の社会事象を比較させる学習を各時で組織したが、単元の学習テーマを総括する時間を設定していなかった。第2時～第5時の学習を踏まえて、子どもに印象に残った江戸時代と現在の相違点と共通点を発表させ、教師が本単元で伝えなかったことを補足説明する第6時の授業を設定していれば、発展史的な歴史の見方・考え方を持っている子どもの態度・姿勢にもう少し影響を与えることができたかもしれない。

本研究で提起した過去と現在の事象比較学習は、単元の作り方に課題を残してはいるけれども、過去の社会事象を視点に現在の事象の特色をより明確にしたり、逆に現在の社会事象を視点に過去の事象の特色をより明確にしたりして、「過去と現在の社会事象の特色理解」をよりよく促すことができる点で評価できる。

(藤瀬泰司)

V. 補論

本研究では、今後の教育学部における共同研究のあり方を考える契機とするために、東洋史担当の大学教員、日本史担当の大学教員、実験授業の実施学級を担当する小学校教員の3名にも実験授業を観察してもらい自由にコメントをもらうという試みを行った。これら3名の授業参観状況を示すと、表8のように整理できる。こうした参観状況に基づく大学教員及び小学校教員の本研究に対する評価を補論として示すことによって、今後の共同研究を考える参考資料としたい。

(藤瀬泰司)

表8 大学教員及び小学校教員の授業参観状況

| 授業の主題 | 小学校教員 | 大学教員（東洋史） | 大学教員（日本史） |
|------------|-------|---------------------|-----------|
| 江戸をめぐす大名行列 | ○ | - (後日授業 VTR を視聴) | - |
| 江戸幕府と大名 | ○ | ○ | - |
| 人々のくらしと身分 | ○ | - (後日授業 VTR を視聴) | ○ |
| 鎖国への道 | ○ | ○ | ○ |
| 鎖国のもとの交流 | ○ | ○ | ○ |

1. 小学校教員の評価

次期学習指導要領では、新しい時代に必要とされる資質・能力を「何を教えるか」という知識・理解だけでなく、「何ができるようになるか」という各教科にわたって働く力と位置付けている。社会科で求められている知識は、社会的な事象についての理解ということである。しかし、ここでいう知識は、言葉だけの個別的な知識で

はない。今生きている世界との関係を感じることができたり、日常生活に活用できたりする「生きて働く」知識である。この求められている資質・能力という視点で本研究を評価することにする。

本研究の比較学習は、授業終結部に位置づけられていた。「比較する」というスキルは、新学習指導要領に示されている「社会的な見方・考え方」のひとつである。子どもは、「時間経過」という視点で課題についての自分の考えをもち、「比較する」というスキルを使って社会的事象の意味や特色を追究していった。さらに、共通点、相違点を分類・整理し、表にまとめる活動を行った。これは、「社会的な見方・考え方」を働かせて課題追究を行っており、その過程で得た知識は、汎用性のある「生きて働く」知識となったと考える。課題としては、45分を通した学びとして成立していなかった点である。授業終結部分で付加的な扱いとして比較学習を組み込んでいるため、子どもが「何のために過去と現在を比較するのか」という目的をしっかりと理解できていなかった。つまり、主体的な学びになっていなかったということである。次に、実験授業で取り扱った内容の一部が未習であったところである。政治・経済の学習は、現行学習指導要領では歴史学習の後に行われている。そのため、子どもが共通土台の上で語るができなかった。適宜資料を提示し補足をする手立てが打ち込まれていたが、内容を理解した上での比較学習になり得ていなかった部分が多かった。しかし、この課題は改善されていく可能性がある。次期学習指導要領では、歴史学習の前に政治・経済の学習が組み込まれている。自分の身のまわりの社会に目を向け、公民的な資質の基礎を培うという意味でも政治・経済分野の学習を先に行い、そこで得た「社会的な見方・考え方」を働かせながら歴史学習を進めていくことをねらっているのである。そのことを踏まえると、本研究で行っている過去と現在の比較学習というものは、政治・経済分野の学習で得た知識を汎用的に使える場となり、子どもはその過程を踏むことで、「生きて働く」知識を獲得していくことができると考える。

(定松良彰)

2. 大学教員（東洋史）の評価

アフリカから拡大したホモ・サピエンスがおよそ4万年前に日本列島に到達し、旧石器時代を経て定住（縄文時代）を開始して以来、この地は幾度となく「世界史」の大小の波に洗われ、その波はこの地の歴史に大きな変化をもたらした。第一の大きな波は、弥生時代の水稲農耕および金属器（青銅器と鉄）の到来であった。その後、クニ（都市国家）の誕生、古墳時代から飛鳥時代へかけての漢字という文字の伝来、仏教という世界宗教の伝来、そして律令制度という儒教の根幹である礼制に裏付けられた政治制度の導入を経て、「日本」という統一国家が誕生した。この波は、メソポタミアに紀元前3000年頃発生した「文明」（都市国家・金属・文字・貨幣・法など）がユーラシアを西に伝播し東の果てに到達したものであり、漢から唐に至る中華帝国を中心としたいわゆる「東アジア世界」の成立に帰結する。第二の大きな波は、13世紀のモンゴルによるユーラシアの一体化（日本にも「元寇」という余波が及んだ）から15～16世紀のヨーロッパ諸国の海洋への進出（大航海時代）であり、大きくは現在の世界システムの原型となるグローバル化の流れである。日本列島の歴代政権は、このような波に否応なく影響を受けつつ、一方で海に囲まれているという地政学的要因により、例えば朝鮮半島のような陸続きの地域の国家とは違った、独自の立ち位置を選択することが可能であった。

江戸時代の体制の特色である「幕藩体制」と「鎖国」は上記の第二のグローバル化の波にあらがう一つの選択であった。授業主題「鎖国への道」に見える、キリスト教という既存の秩序を危うくする世界宗教の禁止、長崎に限定した管理貿易は、小単元5「全国統一への動き」で取り上げられる15世紀中葉のキリスト教伝来と銃の伝来というグローバル化の象徴的出来事からの約1世紀の時間をかけた歴史的選択（清朝をはじめ、多くの政権が同様の選択をした。清朝の例：キリスト教禁教、貿易港の広州への限定と公行による独占等）であったと言える。一方で、独占的貿易の利益は大きい。幕府が対外貿易を管理し、他藩が経済的な利益を得て自立することを防止する体制は理にかなっていたし、清やオランダにとっても他国との競争をしなくてもよい非常に好都合なシステムであった。近年の研究の成果が取り入れられた授業主題「鎖国のもとでの交流」における「四つの口」については、私見では鎖国の相対化という観点が強すぎると思うが、李氏朝鮮王国と対馬の関係を教授する格好の機会であるし、また沖縄県が存在が所与である児童に、1872年まで独立王国であった琉球王国の存在（およびその背後で貿易の利益を得ていた薩摩の存在）を認識させるよい主題である。

本研究の実験授業群で試みられた「過去の社会の理解を通しての現代社会の理解」の観点は、日本史が日本列島という小さなコップの中で独立して展開しているのではなく、現代社会が国際社会の中にあるという小学校高学年であれば当然のように持っている感覚と同様に、江戸時代の日本も世界の中であらうと生きていた、という視点を持たせるために非常に重要なものであり、何故歴史を学習しなければならないのか、という動機付けにも有効で

ある。実際、児童たちの感想にみられるように、日本の国境の管理が現在も意外に厳格であることなどへの気づきは有意義な学びである。

今後の展開の提案としては、同時代の他の世界諸国との比較の視点はどうか。実験授業群でも教材とされた出島の図、琉球や朝鮮の使節の図から、服装や髪型（髪を剃る日本と清、剃らない朝鮮と琉球）の違いは、ICT機器を活用して拡大するなどすれば、児童にも十分に理解させ、印象に残すことができるであろう。大学院生の授業でも、すり減っていない踏み絵、岡山県牛窓の唐子踊りの画像の提示は非常に効果的であった。また、授業主題「人々の暮らしと身分」と関連して、科挙制度の全面展開により、すでに「身分」というものが無くなっていた10世紀以降の中国との比較は、児童にはさすがに難しい主題ではあると思われるが、前近代においても身分制度は当たり前ではないことを認識させることができる。人を生まれにより評価するのか、実力により評価（メリトクラシー）するのか、という課題学習のテーマとして応用ができるかもしれない。

いずれにせよ、日本史が世界史の大きな流れの中で位置づけられることを、日本史のみの内容に限定されたかのように見える小学校の歴史学習の中で認識させることができる授業づくりや教材開発は、今後のますます必要となる国際理解教育の視点からも、大きな課題であり可能性でもあると言えよう。

(黨 武彦)

3. 大学教員（日本史）の評価

歴史学では「歴史は、現在と過去との対話である」(E.H.カー『歴史とは何か』岩波新書、1962年)という認識が共有されているが、「現在と過去の対話」の意義は一様ではない。現在を知るために過去を学ぶ目的とは何か、例示してみよう。

- a. 現在の事象を理解するために、その成り立ちを過去にまで遡る（現実問題遡及型歴史観）。
- b. 現在とは異なる過去のあり方（意味体系）を知ることによって現在のあり方を相対化する（異文化理解型歴史観）。
- c. 現在の事象と同じ分析視点を過去の事象についても適用し、現在と過去に共通する問題の本質をとらえる。（「間時代学」的歴史観）。

現代を問い直すために過去から学ぶという点では、abcともに意義があるが、本研究が提示した「歴史上の社会事象と比較可能な現代のそれを特定させ、それら事象間の相違点と共通点を考えさせる」歴史授業は、cの「時代と時代が顔を突き合わせる」(橋本政良編著『環境歴史学の視座』岩田書院、2002年、21頁)「間時代学」的なアプローチに近い方法とみることができる。「間時代学」的発想を重視する橋本政良は次のようにいう。「我々は過去を振り返りながら、対象とする事物の現代的意義を問う作業を続けている。その問いかけの作業として、現代と古代、現代と中世、現代と近世というように、常に時代間で関係しあう思索を行っている。つまり、「間時代学」は思索の時代間交渉の中で成立するものといえよう。」(同前書、22頁)。この思索の時代間交渉では、現在から過去を見る眼差しと過去から現在を照射する眼差しとが交差することで、現在と過去の相互理解が深められるが、こうした相乗効果は本研究が提起した過去と現在の事象比較学習でも期待できることはIVで指摘された通りである。現在の関心で過去を読み直し、過去の現実を知ることによって現在を克服する方法を発見する「対話」を繰り返すなかで、現在を過去と区別して高みに置く発展史観的な歴史の見方・考え方は克服されることになる。

しかし、本研究で試みられた実験授業の結果は、子どもがもつ発展史観的な歴史観の克服が容易でないことを示唆するものであった。その要因とは何か、具体的に考えてみよう。II. 2. で紹介されている「人々の暮らしと身分」の授業では、「江戸時代と現在の人々の役割について比較しよう」という課題が出され、江戸時代と現在で共通する役割として「政治」「税負担」「都市機能維持（清掃・上下水道整備・防火）」が設定された上で、両時代における各役割の担い手は誰かが問われた。この比較では、身分によって役割が固定される江戸時代（政治を行う武士、税を負担する百姓、都市機能維持を担う町人）と、職業選択の自由があり都市機能維持は行政や町内会が担う現在というコントラストで両時代の違いが理解されることになる。この授業では教師から世襲社会という共通点も指摘されたが、身分制社会から市民社会への発展という歴史の見方を揺るがず結果には至らなかったと考えられる。教科書には「村は、村役人を中心にして、共同で運営されました。」や「差別された人々……厳しい差別を受けながらも、荒地を耕して年貢を納めたり、すぐれた技術を使って、人々の生活に必要な用具をつくったりして、社会を支えました。」といった記述もあるが、村の自治機能も被差別民の社会的役割も上記の比較では捨象され、少数の武士が大多数の百姓・町人を支配するという抑圧的な側面が印象づけられる結果に至っているのである。こうした一面的な理解に導いてしまう要因は、比較の観点に求められる。

そこで、比較の項目を「行政」「暮らし」「共同体」に変えてみるとどうなるだろうか。江戸時代の「行政」は武士が担った。武士が武力で民衆を支配していた中世とは異なり、近世の武士は官僚化し、行政の役割を通して民衆を統治した。そしてこの行政を下支えしていたのが、村や町の「共同体」による自治的機能である。江戸時代は身分ごとに居住区域が決められ、異なる「暮らし」が営まれたが、百姓は第一次産業、町人は商工業、被差別民も固有の生業に従事することで社会に貢献していた。これに対して現代社会では、職住が分離し「暮らし」が均質化する一方、「共同体」の機能は低下し、「行政」の役割が肥大化しているといった構図を描くことができよう。過去と現在を比較する場合、事象間の相違点と共通点を羅列するばかりでは相互理解の進展は望めない。過去と現在とで共通する問題の本質をとらえ、そこから比較の観点を導き出すという手順が有効ではないだろうか。

ところで、Ⅱ. 2. 「実験授業の実際」では報告されていないが、この授業で最も高く評価できるのが雪駄の説明であった。雪駄は、竹皮で編んだ草履表の裏に防水機能を持たせるため牛皮などを貼り付けた履物である。雪駄表の生産は被差別民が担った。江戸時代、穢れた仕事とみなされた斃牛馬処理は被差別民に任されたからだが、雪駄は人々の生活必需品であり、こうした役割により被差別民は社会を支えたことが、雪駄の図から説明された。小学校の歴史授業で使用できる歴史用語は中高と比べて少ないが、個別事象への即物的関心が高いのが小学生の特長である。用語を適用して理解させるのではなく、個別事象から問題を発見させ社会の本質理解に至らしめる授業の手法は、一見身近でない過去の事象を扱う際に効果的ではないかという点を最後に指摘して、コメントを終えたい。

(春田直紀)

【註】

- 1) これまでの研究成果については、次の論文を参照されたい。
 - ①藤瀬泰司「批判的教科書活用論に基づく社会科授業作りの方法－教育内容開発に取り組む教師文化の醸成－」『社会科研究』第80号、2014年、21-32頁
 - ②藤瀬泰司・嘉村潔高・佐藤慶明・源洋子「批判的教科書活用論に基づく中学校社会科授業開発(1)－「産業革命と欧米諸国」の場合－」『熊本大学教育実践研究』第32号、2015年、77-88頁
 - ③藤瀬泰司・青木秀憲・内田開・古賀亮寛「批判的教科書活用論に基づく中学校社会科授業開発(2)－「ヨーロッパのアジア侵略」の場合－」『熊本大学教育実践研究』第32号、89-98頁
 - ④藤瀬泰司・安部統己・中村俊樹・米満昇平「批判的教科書活用論に基づく中学校社会科授業開発(3)－民主的な国家・社会の形成者を育成するために－」『熊本大学教育学部紀要』第65号、2016年、41-53頁
- 2) 森分孝治「地理歴史科教育の教科論」社会認識教育学会編『改訂新版 地理歴史科教育』学術図書出版社、2000年、4頁
- 3) 現在と過去の事象比較という学習活動の組織方法を考えるにあたっては、次の文献を参考にした。
 - ①角田将士「学習課題の現在性を社会科は貫くことができるのか」社会認識教育学会編『新 社会科教育学ハンドブック』明治図書、2012年、348-356頁
 - ②児玉幸多(代表者)『中学生の歴史』日本書籍、1953年
 - ③文部省『中学校・高等学校 学習指導要領社会科編Ⅱ一般社会科』明治図書、1952年、120-160頁
 - ④渡部竜也「問いの構造図から作る科学的探究学習の授業構成原理(1)－教材研究と問いの構造図作り－」『実践社会科教育課程研究』第1号、2017年、7-15頁
- 4) 「江戸をみざす行列」の授業開発では、①忠田敏男『参勤交代道中記：加賀藩史料を読む』平凡社、2003年②八代古文書の会『安政三年 松井章介之参府日記』1994年などを参考にした。
- 5) 「江戸幕府と大名」の授業開発では、①藤井譲治編『日本の近世 3 支配のしくみ』中央公論社、1991年②池尾靖志・佐藤史郎・上野友也・松村博行『はじめての政治学』法律文化社、2014年などを参考にした。
- 6) 「鎖国への道」の授業開発では、①法務省入国管理局法令研究会編『国際化時代のなかで：出入国管理の周辺』東京：大蔵省印刷局、1983年、②大橋幸泰『検証島原天草一揆』吉川弘文館、2008年などを参考にした。
- 7) 「鎖国のもとの交流」の授業開発では、①日韓共通歴史教材制作チーム編『日韓共通歴史教材 朝鮮通信使』明石書店、2005年、②菊池勇夫編『日本の時代史 19 蝦夷島と北方世界』吉川弘文館、2003年などを参考にした。
- 8) 「人々の暮らしと身分」の授業開発では、①朝尾直弘編『日本の近世 7 身分と格式』中央公論社、1992年②橋本俊詔・参鍋篤司『世襲格差社会』中央公論新社、2016年などを参考にした。

付記 本研究は、科学研究費助成事業基盤研究(B)課題番号17H02707(研究代表者：河野順子)による研究成果の一部である。