

まえがき

1 物語る授業

歴史の授業で物語る

長年授業をしてきて、「歴史の授業は物語った方が、生徒には入り込みやすい」という印象を持っている。説明調の授業より物語風の授業の方が、生徒の食いつきがよいからだ。ただし、これは歴史を物語にしようというのではない。「歴史の授業は物語的な構成にするとよい」「物語風に語りかけていけば生徒を授業に引き込める」ということなのである。

物語のような流れの中に、さらに教師のテンポのいい話し方と勢いの良さが加わると、生徒を授業に引き込むことができやすい。そんな経験から、何を教えるのか、どのように教えるのかの両面から1時間の授業をつくるように心がけてきた。そして、そうした1時間1時間の授業の積み重ねの結果、一つひとつの単元が形づくられ、全体として一つの物語としても読めるような授業案になっていったという印象を持っている。

物語の核心となるものを見つけ、授業案をつくる

従来、授業の指導案は[導入・展開・まとめ]の構成でつくられてきた。こうした三段階的構成ではなく、[起・承・転・結] [導入・展開1・展開2・まとめ]で構成すれば、物語的な進め方ができやすくなる。授業の流れを物語風に展開し、その中で生徒と一緒に問題を考えていく。生徒をその物語に引き込んでいくことで授業に参加させていく。その場合、物語の核心にすえるものが、授業の中心的内容となる。この核心となるものを見つけることが出来れば、楽しく有意義な授業をつくり出すことができる。

ある映画監督は著書のなかで「ソ連の映画が面白くなかった」理由として「ソ連の映画づくりは、事前に決められたことを、あまりにもきちんとやっているのでつまらなくなる」。だから「面白いと思ったら、脚本も現場で変えていく」と語っていた。確かにその方が面白い映画ができるだろうことは想像できる。しかし撮影のたびに脚本を変えていたら、話が繋がらなくなるのではないかとの疑問を持った。しかし、その疑問に対しては、「起・承・転・結に当たるポイントはきちんと押さえて、初めから順番に撮影していくので問題ない」という答えが、きちんと書いてあった。

このくだりを読んだとき、この取り組み方は、授業づくりに重なるように感じた。起・承・転・結を4つの提言(164ページ参照)と考え、10の助言を脚本の台詞と考えると同じではないかと。授業づくりは、歴史が生み出す事実(教材)から物語の核心となるものを見つけ出し、それを山場(クライマックス)に設定して物語を展開していくシナリオづくりのような作業とも言える。ただ、そうしてつくられた授業案(シナリオ)にこだわり過ぎると、授業そのものが面白くなるということなのである。では、授業において授業案は必要ないのかということ、そんなことはない。授業案をつくっているからこそ、事前に授業の流れがつかめる。授業案を書いているからこそ、その日の生徒の状態によって応用が利く。つまり、授業案を元に実際に授業を实践し、生徒の反応をみては、授業案の内容を変更していくことができるのである。そうした積み重ねが、より良い授業案をつくることになり、より良い授業づくりにつながっていくものと考えている。

そんな物語に、生徒全員を引き込み、楽しい授業を実現したいと願いながら実践を続けてきた。

2 未来に展望を持てる授業

「敗北史観の克服」を目標に

歴史の授業をおこなう上で目標にしてきたことに、「未来に展望を持てる授業をしよう」がある。

かつて歴史教育者のなかで「敗北史観の克服」という課題が提起されたことがあった。それは、民衆が一揆などでいくら頑張っても、厳しい支配が再現される（敗北）だけなのだから、一揆などやっても無駄だという生徒の授業後の感想をどう克服していくかという問題意識であったと思う。30年程前、まだ社会科教師として駆け出しだった私は、この言葉「敗北史観の克服」から受けたイメージから「支配される者の苦しみ、一揆の結果や成果からくる虚しさを乗り越え、未来に展望を持てる歴史の授業をしよう」と歴史の授業の目標を考えた。そして、豪族に支配され貴族に支配され、そして武士に支配されてきた農民が次第に実力をつけて、自分たちの主張ができるまでに成長していく、という内容の授業をおこなっていた。

しかし、こうした授業では、「敗北史観」を克服し、未来に展望を持たせる授業にはならなかった。なぜならそれらの授業は、支配する者と支配される者の存在が前提され、支配-被支配の関係がはじめから設定されていたからだ。そんな枠組みの授業で、どれほど農民の成長ぶりを教えても、どうせ無駄になるんだから・・・というニヒリズム、諦観的な歴史観を克服することは難しい。「はじめに支配ありき」の授業では、敗北史観から生まれてくる諦観的な歴史観を乗り越えることはできないということだ。

その「はじめに支配ありき」の枠組みを変更できないものかと考えていたときに出会った書物が、網野善彦氏の一連の著作だった。そこには、教科書には感じられない魅力があった。そして何度も読み返していく中で、これまでの授業にはなかったある視点に気がついた。それは、日本史ではなく日本列島史という視点での授業づくりだった。日本列島史の授業とは、支配-被支配の社会関係を前提としない、日本国が誕生する以前には日本列島に日本社会は存在しないという発想での授業のことである。

日本列島の社会の歴史

それまでの実践を振り返ってみると、確かに「日本列島」の歴史という発想はなかった。そのため、支配する者と支配される者が存在するという関係を前提として、「日本の国ではムラからクニへと発展し、人々の支配が豪族から貴族、そして武士へと変わっていく」歴史の流れを教えていた。そしてその歴史の流れの中で、農民の成長を扱う授業になってしまっていた。

しかしこれでは、「結局、農民はどんなに頑張っても支配者が代わるだけで、年貢を取られ苦しい生活を強いられる存在に何ら変わりはない」という歴史認識を育てていくことになっていたのだった。そうした諦観的な歴史観を克服するには、この歴史観そのものの枠組みを変える必要があった。その枠組みの変更をさせてくれるのが、日本列島史という視点での授業だった。

表現の違いがもたらすもの

日本列島史の視点で授業をする場合、初めに日本ありきで教えることはしない。日本国が誕生する以

前には、(日本)列島には日本国は存在しないことを確認している。日本国が誕生するまで現在の日本国と同じ地域を何とあらわしているのかというと、(日本)列島という用語を使用している。そして(日本)列島に存在した国も、日本ではなく倭国などの表現をしている。当然そこに住んでいた人たちは日本人ではなく、(日本)列島人、あるいは倭人と表現することになる。まだ日本国が存在していない時期を教えるのだから、こうした用語の使い方が正しいことになる。このことは、単なる言葉の使い方の違いに過ぎないように思えるが、そうではない。やってみるとわかるが、こうした用語の使用自体が意外と難しい。これまでの習慣というか、世の中の常識がしみついた意識からか、つい「日本」とか「日本人」という言葉が口から出てしまうからだ。ただ、こうした言葉が口から出てくるのは、そこには教える側の意識が強く関わっていることの証でもある。

日本列島史を教えるとの意識を持って授業をおこなっていくと、たとえば後に聖徳太子と呼ばれた人物は「日本人」ではなく「倭人」となる。こうした言い方がスムーズにできるようになると、そこには「日本」か「倭国」か、「日本人」か「倭人」かという単なる表現上の問題を越えて、日本史の前に日本列島史があるという、普段意識することのない根源的な歴史的事実を意識していることに気づかされる。

日本国の領域についても日本以前を意識させる

日本国が成立したとたんに「現在の日本国の領域が確定した」印象を持たせることも間違いである。日本国成立以前には伊都国や邪馬台国があり倭国があったように、日本列島内には、いろいろな国が存在していたからだ。日本列島内に日本国ができた頃は、現在とは日本列島の形も日本国の範囲も違っていた。そのことをきちんと授業で確認させるには、教える側がしっかりと出発点を意識しておかなければならない。

ちなみに、日本国の成立とともに天皇の称号も使われるようになったことを踏まえ(日本と天皇とは不可分の関係にあることから)、授業では天皇号が定まるまでは「天皇」という用語も使用していない。これには「大王」という用語を使っている。授業では、推古天皇ではなく大王推古と表現している。こうした言い方も慣れるまでは難しい。ただし、これらの用語は、先にも指摘したように、その使い方が難しいことが問題なのではない。それは日常の授業で使用する言葉が、生徒に歴史の出発点となる事実を意識させることに関わってくるために問題となるのである。しかし、教える側が意識せずに「日本」「日本人」「天皇」などの用語を始めから使っていると、「始めから日本・日本人」「いつまでも日本・日本人」、「初めから天皇が治める国・日本」、「支配-被支配の関係は変わらない」という歴史認識を生徒に教えていることになる。そのことが問題なのである。

「網野史学」の有効性

網野氏の著書には、教科書などとは異なる視点で見た日本社会の姿が書かれている。そのため「これまでとは違った枠組みで歴史を教えることができるのではないかと考えるようになった。それまで歴史の授業をしていて疑問に思うことがあった。たとえば、「なぜ天皇制はなくならなかったのか?」「なぜ農民は年貢を払い続けたのか?」「なぜ鎌倉時代にのみ新しい仏教が起こったのか?」「なぜ(身分)差別があるのか?」などの疑問である。これらの疑問は簡単なようで容易には答えにくいことだった。ところが、網野氏の歴史のとらえ方に沿って歴史を見直していくと、こうした素朴な疑問の答えが見えてきたのである。そのとき教科書に沿った歴史の枠組みで授業づくりを工夫しても、日本社会の実態は見えてこないことに気がついた。こうして授業づくりに網野氏の学説を取り入れ、授業実践していくよ

うになったのは20年程前だった。

たとえば、網野氏の著書にあるように、農業(=米作り)を中心にして日本社会の歴史を見ていくことは、律令国家の思惑に沿った見方になっていくことになる。教科書に書かれている日本の歴史は、まさにこうした視点に沿っているわけだから、授業でこの視点に沿って農民の成長ぶりやたたかいぶりをどんなに扱っても、結局は「はじめに支配ありき」という枠組みから出ることはないのである。

安井俊夫氏の授業書を読み直す

本書の授業案は、安井俊夫氏の『歴史の授業 108 時間』(地歴社)を基礎にして作成している。私のオリジナルの授業案はあまりない。しかし、同じ授業内容でありながら、網野氏の学説に沿って内容を読み直しているため、安井氏の授業内容とは違っている部分がある。その違っている部分が、日本列島史での歴史の見方となっている。

たとえば、古代の単元の授業では、日本国が誕生してからも日本国の勢力拡大(侵略)は続けられ、現在の日本国の範囲は簡単に決まったわけではないことを取り扱っている。これは、「いつからか日本」「いつまでも日本」という漠然とした非歴史的な意識を持たせないようにするためである。日本以前の根源的出発点を意識させると言ってもよい。そしてここでは、日本国は、日本列島内で東北地方の蝦夷や南九州の隼人などへの支配を広げていくことによって、その勢力範囲を広げていったことを教えている。同時に、そのような日本国の侵略によってもなお、日本国の範囲は現在と同じになったわけではないこと、そして東北地方の北部は依然として日本国の外にあり、琉球も同様であったことも教えている。こうした事実把握の積み重ねが、日本国を相対化する(根源的な出発点を意識する)歴史的な見方につながっていくと考えているからである。

次の中世の単元の授業では、日本国の進むべき道は、「農業中心か? 商業中心か?」を、単元を通しての対立軸となる視点としている(網野氏の言う「農本主義、重商主義」では、中学生には難しいと感じたため、わかりやすい言葉として「農業中心、商業中心」と変えた)。この2つの道のどちらを選ぶのかは、その後の日本のあり方に大きく影響してくる大事な視点になると捉えている。

具体的には、単元の初めに鎌倉仏教の登場に関連させて、「この変化の後、日本の取るべき道は」として、農業中心でいくべきか商業中心でいくべきかを生徒に考えさせている。また、〈蒙古襲来〉の授業では海に開かれた日本の姿を取り上げ、元に対して結果的に当時の幕府の対応でよかったのかどうかを考えさせている。そしてその延長上で、倭寇の授業でも国境を越えた人々の海での活動などを取り上げている。これは、海を舞台に広く交易がおこなわれていたことを教えるためである。

中世や近世の授業で気をつけていることに、「公と私」に関わる当時の日本人の感覚や意識がある。そうした意識を取り上げる理由は、領主や大名が為政者としての立場が保たれていたのは、力による支配の場面もあっただろうが、根源的には領民や百姓がその領主や大名を、自分たちの「公」が人格化おおやけした人物であると承認する意識があったから、という事実を捉えさせたいからである。この根源的には領民や百姓が領主や大名を支えているという事実、「公」という社会的合意を抜かして授業をしてみると、中世や近世の日本では「領主や大名は力(権力・暴力)により、一方的に領民や百姓を支配していた」と教えることになってしまう。それでは初めから支配ありきの社会だったと教えているわけで、諦観的な歴史観の醸成を免れない。

また、中世の単元の授業づくりでは、「自力救済」をキーワードに考えている。中世という時代は、戦国の争乱や飢饉が多発し、生きていくこと自体が厳しかった時代である。だから、紛争を解決する場合や権利が侵害された場合には、武力に訴えてでも、自分たちの力で解決する、あるいは回復する、「自力救済」の考えや行動が社会の中にあっただけを理解させることが大事になる。

この自力救済の考えや行動をもとに日本国内の動きを教えていくと、近世の秀吉の検地・刀狩、朝鮮出兵が、武士による一方的な支配行動ではなかったことを理解させることができる。またこのことは、諦観的な歴史観の克服につながり、「百姓は為政者に押さえ込まれているだけの弱い存在ではない」ことへの理解につながっていく。そんなキーワードとなるのが「自力救済」である。

3 討論のある授業

安井俊夫『子どもが動く社会科』との出会い

授業にはなしあいや討論などの話し合い活動を取り入れたしたのは、新採から3年が過ぎた頃だった。ちょうど「何とか生徒を授業に引き込める方法はないだろうか」と悩んでいた時期だった。そして出会ったのが『子どもが動く社会科 歴史の授業記録』（地歴社）という安井俊夫氏が書かれた1冊の本だった。そこには、私が求めていた「授業に引き込まれ、楽しく学ぶ生徒の姿」が生き生きと記録されていた。「こんな楽しい授業をやってみたい」「生徒が討論する、生徒と討論するそんな授業ができるようになりたい」と強く思った。

まずは、やってみること

しかし当時、「授業に討論を取り入れる」と言うと、周りの社会科の先生たちからは決まって「そうは言ってもねえ・・・」とか、「討論の必要性はわかっているけど、大変だし・・・」、「そんなことすると教科書が終わりきれないし・・・」などと、最後に「・・・」のついた返事が返ってくるものがほとんどだった。それは「授業に討論を取り入れる」ことに、何か大変なことをやるイメージがあったからだだろうと思うが、授業で討論をさせるための具体的な方法がイメージできなかったからではなかったか、とも考えている。

確かに、授業に討論を取り入れるためには、授業案づくりの段階での工夫や授業技術のようなものが必要なのは事実である。しかし、そうしたものは実践しなければ身につかないことも、また事実である。大事なのは、まずはやってみることである。

実際、授業に討論を取り入れていくと、討論のない授業(説明中心の授業)の方が逆にやりにくく感じるようになる。このことは、授業をしている教師がそう感じるだけでなく、授業を受けている生徒も同じように感じるようだ。このことは、最近、かつての教え子に出会って、中学校時代の授業の思い出話を聞いたときにも改めて感じさせられたことでもある。

教え子からの教え

そのかつての教え子は、「先生の社会の授業は、話し合いがあって良かったです。あのやり方は続けた方がいいですよ」と、当時の社会科の授業を思い出しながら語ってくれた。このときの話を聞いて、「授業を受けて十数年経った今でも、楽しかった面白かったという記憶が残っているだけでも、授業で討論をする効果はある」と思った。

教師だけでなく生徒も討論のある授業が楽しいと感じるのは、はなしあいや討論の方法が明確であるため、授業で何をやるのかがはっきりしているからだと思われる。そして、その方法に従って実際に意見を出し合うなどの活動をすることで、生徒が授業に参加している実感が持てることもその理由として考えられる。そうした授業参加の実感があったからこそ、十数年経っても楽しかったという記憶が残っ

ているのだろう。

授業方法としての目標

歴史の授業では、その内容としては「敗北史観の克服」を目標としてきた。それと同時に、「全員参加の楽しい授業」という目標も立ててきた。それは、いくら授業内容が良くても、その授業に生徒が参加（安井氏の言う「子どもが動く」「子どもが身を乗り出す」）できなければ、生徒にとって楽しい学習にはならないと考えたからだ。

そもそも、授業の内容と方法は車の両輪のようなもので、それぞれが独立して存在し機能しているものではない。両者がうまく噛み合っこそ、授業が成立するのである。

大西忠治氏の国語の授業から学ぶ

授業方法の目標としての「全員参加の楽しい授業」を実現していく方法として、授業での討論が実現するように取り組んできた。それは、全員の生徒を授業に参加させるためだけではなく、安井俊夫氏の授業実践に憧れたからでもあった。

「討論のある授業を」とは言っても、私自身は話し合いなど苦手であり、また自分の受けた授業で討論を経験したこともなかった。だから初めは、授業で討論をおこなうイメージさえ浮かばず、具体的やり方もわからなかった。しかし、何としても授業に討論を取り入れたかった。

それまで経験のない、授業での討論の方法をゼロから考え出すことはできなかったのも、既に実践されている授業方法を調べてみた。その結果、討論の方法として、全国生活指導研究協議会（全生研）での学習集団の指導を応用することにした。学習集団の指導に注目したのは、その頃、社会科の先輩の先生方が全生研の集団づくりのサークル（金曜会）に参加するようになり、学級集団づくりを自分でも実践するようになっていたからだった。

そんな全生研のとある学習会で、学習集団を使った大西忠治氏の国語の模擬授業を受けたことがあった。その模擬授業で、「国語の授業って、こんなに面白いものだったのか」と初めて実感させられた。そのときは、初めて会った人たちと班を組んで生徒になり授業を受ける緊張感もあり、自分が意見を発言することは思ってもいなかった。ところが模擬授業そのものが大変面白く、つい引き込まれて発言までしてしまっていた。このときの大西氏の模擬授業は国語の授業ではあったが、「このやり方であれば社会科の授業にも応用できる」と感じさせられるものがあった。国語と社会の授業は教師と生徒との問答が進められるなど基本的なやり取りが似ていることが多いこともあり、その応用として授業での討論は可能だろうと判断した。

討論の論題と方法を明確にする

授業で討論することを考えてはいたが、初めはその討論の「方法」よりも、討論の「論題」の方が大事だと考えていた。討論する場合に、「ぜひ一言でも言わせて欲しい」と思わせるような論題であれば、自然と討論は活発に展開していくと考えていたからだった。

しかし、発言意欲を駆り立てるような論題が設定できたとしても、その論題で、どのように討論を進めていくのか、その方法がはっきりしていなかったら、授業での討論は実現できないことに気がついた。生徒たちがめいめい勝手に意見を出し合うだけでは、討論にはならないからである。授業で身を乗り出したくなるような学習内容があり、その内容を元に発言意欲を駆り立てるような論題が設定されて、討論がおこなわれる。その時に、討論の方法が明確であれば、生徒全員が意見を発言し、生徒は主体的に

学びを深めることができる。つまり、討論を実施する場合に内容と方法のどちらか一方が重要なのではなく、その両方が同時に重要であることを、先の模擬授業を受けながら感じていた。

「討論の二重方式」

その模擬授業での話し合い活動は、文学作品の「読み」に関するものだった。芥川龍之介の「トロッコ」の読み取りについての発問（「土工の年齢は、何歳くらいか」だったと記憶している）があり、その発問に対して班で話し合っただけで結論とその根拠を文章の中から示すことが求められた。そして、各班で出した結論と根拠を参加者全体の討論でぶつけ合った。

その全体討論の中で、作品の文章の中から読み取ることができない意見は潰されていった。そうして残った意見について、更に班内ではなしあって、また全体の討論にかけて最終的な結論を導き出していくという「討論の二重方式」が取られていた。こうした授業のやり方は初めて経験したが、「これは、社会科の授業でも応用ができるのではないか」と感じ、授業で討論する方法に対しての見通しが持てるようになった。

学習集団の指導

ただし見通しは持てても、すぐに実際の授業で討論ができたわけではなかった。授業での討論を実現していくためには、討論の方法を明確にすることと同時に、まずは学習集団の指導が必要だった。そこで、それまでの学級集団づくりの手法と模擬授業での体験をもとにして、学習班と班長（ガイド）を中心とした話し合い活動を実施することから始めた。その話し合い活動で討論の二重方式を取り入れ、討論での具体的な意見の述べ方、意見の聞き方、討論の盛り上げ方などの方法を生徒に身につけさせていった。こうした指導があって討論ができるようになり、討論を楽しめるようになっていくことで、全員参加の楽しい授業の実現へと近づくことになった。

どうすれば生徒の発言を引き出せるか

中学校の社会科授業は、一般に（教師と生徒による言葉のやり取りである）「問答」によって進められる。だから授業をおこなう場合、まずは問答を成立させることを考えなければならない。「問答を成立させる」とは、教師の発問に対して生徒から発言を日常的に引き出すことである。

たとえば、授業中の教師からの発問に対して、生徒から何の発言もないとする。そのような授業は、「教師が訊ね、教師が答える」という、まるで一人芝居のような状況になる。

私は新採の頃に、そうした苦い経験がある。前日に夜遅くまで教材研究をして、何とか準備ができたと思い授業に臨んでみたものの、生徒からの反応（発言）がまったくなかった。そんなときは、仕方なく教師である自分の発問に自分自身で答える形で授業をしていた。そうした経験から、授業づくりを進める場合「どうすれば生徒の発言を引き出すことができるのか」を一番に考えるようになった。

しかし、雑誌などに掲載されている授業実践の記録を読んでも、「この教室の生徒は、どうしてこんなに発言をするのだろうか」とか、「どうすれば、こんなに活発に発言する生徒を育てることができるのか」と、不思議に思うばかりだった。というのは、そのような実践記録には、生徒から発言を引き出す具体的な指導（方法）は書かれていなかったからである。つまり、授業内容は書かれていても、授業方法（授業の過程そのものと言ってもよい）が書かれていなかったため、肝腎の授業の実際がわからず不思議に感じていたわけである。

こうしたことから、たとえ小さな技術的なことであっても、1時間の授業を成立させるための方法を

明らかにすることは重要なことだと感じるようになった。本書では第2部(特に第④巻)で方法論を詳しく論じた。

4 第①巻が扱う時代と全体の単元構成

単元名「歴史の始まり」「前日本史」とは

本書(第①巻)に収めた単元は「歴史の始まり」・「前日本史」となっている。「『歴史の始まり』」はともかく、『前日本史』とは何なのかと思われる方もおられるだろう。この「前日本史」は、文字通り「日本という国ができる前の歴史」という意味で使っている。

前述したように、日本国が地球上に誕生する前には、日本国の歴史は存在しない。ところが、現在学校で教えられている歴史の授業では、日本国が誕生する以前からの歴史も日本国の歴史として扱われている。「原始の日本」とか「縄文時代の日本」という表現が教科書などでも使われている。これは、おかしいことと思わなければならない。

だから、もし現在おこなわれている歴史学習の範囲で授業をおこなうのであれば、日本国ができる以前の日本列島社会における歴史から教えることを意識しておかなければならないことになる。こうして日本国の歴史ではなく、日本列島社会の歴史を教えることを意識した単元として「前日本史」を設定した。

これは、単なる単元の名称問題のようにも思えるが、ネーミングの持つ意味は大きいものがある。毎回の授業で聞く言葉なので自然と耳に入り、その言葉が生徒の頭の中に定着していくからだ。

「日本列島の歴史」という視点

「日本列島の歴史」という場合、2つの意味がある。1つは「東アジアにおける日本列島の歴史」という意味で、もう1つは「日本列島内における歴史」という意味である。日本列島の歴史にこだわるのであれば、この2つの内容で授業をおこなうべきなのだが、現在のところ東アジアにおける中国や朝鮮半島との関わりの中での日本列島の歴史という視点での授業はできていない。だから、本書に書いている日本列島の歴史は、日本列島における人々の歴史のみとなっている。1つ目の意味での授業づくりは、これからの課題と考えている。

それでも、この日本列島の歴史という視点を入れただけでも、これまでの歴史の授業内容については変更しなければならない部分が出てきた。

単元「前日本史」の授業

前日本史の単元の授業では、縄文時代の授業で三内丸山遺跡を教材にしたところ、海に開かれた日本列島という視点が必要になった。

次の弥生時代では、「米作りが伝わった」といっても、日本列島の全体がすぐに米作り一色になったわけではなかった列島の西部と東部の違いを取り上げるようになった。

ムラからクニへ発展していく段階では、邪馬台国(卑弥呼)を取り上げているが、いわゆる「魏志倭人伝」(『三国志』魏書東夷伝倭人条)に登場する倭国は、現在の日本国と同じではないことを強調するようになった。そしてその事実をもとに、金印に書かれている文字の読み取り方を投げかけるように

した。金印の文字を「漢倭奴国王」と読むか、「漢委奴国王」と読むのかで、日本列島の中心が倭国になるのか、それとも委奴国になるのか大きく違ってくることを投げかけることを考えたからだ。

更にこのとき、卑弥呼を例に「必ずしも王は支配者ではない」ことを、生徒に意識させるよう説明の仕方を考えるようになった。このことは、次の古墳時代の授業で、古墳の埋葬者が「支配者なのか指導者なのか」、つまり古墳は、(日本)列島の人々が強制的に「造らされたのか、それとも、造ってあげたのか」を考えると時の判断材料にもなっていく大事な視点となるからだ。

こうした学びの上で、各地の勢力が大きくなっていく過程で対立や紛争があり、初めからヤマトの勢力が列島全体を支配していたわけではないことを、生徒に理解させることを意識するようになった。その具体的な事実として、ヤマトの勢力と九州の勢力の対立となった磐井の戦いを取り上げている。

この磐井の戦いは、前日本史上最大の戦いであり、日本国ができる以前の一番大きな戦いである。そして、筑紫磐井の存在は、九州北部地域の歴史や文化・勢力などを学ぶ良い教材にもなっている。

日本国ができる以前の歴史の流れとしては、以上のようなことを考えて日本国成立以前＝前日本史の単元の授業内容に変更を加えていくようになった。

単元「古代」の授業

次の古代の単元では、日本列島に日本国が誕生した後もその勢力拡大(侵略)は続き、現在の日本国の領域が簡単に決まったわけではないことをつかませようとしている。

日本国の侵略は、何も15年戦争における大陸侵略だけではなく、日本列島内においても、東北地方の蝦夷や南九州の隼人などへの侵略があり、それらの地域への支配を広げることによって日本国の領域も広がっていった事実がある。こうした事実をつかませるには、日本国にではなく東北地方や九州地方に視点を据えて事実を捉えさせることが必要になる。

また同時に、そのような日本国の侵略によってもなお、現在の日本国の領域になったわけではないこと、東北の北部は依然として日本国の外にあり、琉球も同様であったことを生徒に理解させようとしている。

単元としてまとめた授業

このような視点で授業を組み立てていくと、1時間1時間の授業を独立したものではなく、数時間分を1つの単元として考える必要が出てきた。つまり、単元構成の見直しが必要になってきたのである。そこで、前近代史の単元構成(時代区分)を見直して、「原始・古代・中世・近世」を「歴史の始まり・前日本史・古代・中世・近世・幕末維新」と変更した。このときに前日本史の単元をつくり、中世と近世の範囲も教科書に書かれている時代区分とは多少ずらすことにした。

なお、ここでは「時代区分」と表現しているが、正確に表現するとこれは歴史学でいう時代区分ではなく、生徒に授業をしていく場合の「単元名」として使っている。

授業をおこなう場合には、教科書などに書かれている時代区分に対して生徒が学習する時代の内容的なまとまり(単元)やその単元の長さ(授業時数)などを考慮しなければならない。つまり、どのように学習内容をまとめて単元を構成した方が生徒に学習しやすく理解しやすいのかを考える必要がある。このことを踏まえて単元構成を見直してみると、歴史学や教科書での時代区分と学習のまとまりとしての単元がズレることも、多少はあり得るのではないかと考えるようになった。そして、内容がズレるわけだから、そのことに伴い名称の変更もあり得るだろうと判断して、「歴史の始まり・前日本史・古代・中世・近世・幕末維新」という単元名に変更した。

全体の構成と授業計画

今回、書物としてまとめるにあたって留意したことは、歴史の授業全体を紹介することだった。これまでも研修会や研究会などで授業実践の報告をおこなってきた。しかし、なかなかうまく伝えることができず、「歴史の授業全体の中の一部を報告しているわけだから、これでは言いたいことは伝わりにくい」とも感じていた。そうした経験があるため、今回、歴史の授業全体が伝わるよう、1時間毎の授業案とその授業をするために必要な方法を書き出す形でまとめることにした。

しかし、そうして書き出してみると文章量が意外と多くなってしまった。そのため、次のように全体を5つにわけて構成することにした。ところが、第④巻の授業案のページ数が少なかつたため、授業方法にかんする文章は第④巻に集中する結果になった。

第①巻「授業案：歴史の始まり・前日本史」「授業方法：授業準備から話し合い活動まで」

第②巻「授業案：古代・中世」

第③巻「授業案：近世・幕末維新」

第④巻「授業案：近代・現代の始まり」「授業方法：授業づくり」「授業方法：討論の進め方」「授業方法：学習集団の指導」

第⑤巻「授業案：15年戦争・戦後」「授業方法：授業方法再考」

この構成で、①「歴史の始まり」～③「近世」を1年生で、③「幕末維新」～⑤「戦後」を2年生で授業をおこなってきた。ただし(新課程により)これからは、①「歴史の始まり」～②「中世」を1年生で、③「近世」～④「現代の始まり」を2年生で、⑤「15年戦争」・「戦後」を3年生で授業をおこなっていくことになった。以上のように全体の構成を考えて、15年戦争の単元での学習を戦後の単元や3年生の公民的分野での授業に活かせるように計画していくことになる。