

# まえがき

## 始点が重要な「古代」の授業

古代の単元では、「始めに何となく日本ありき」とならないように、日本国の始まりを歴史的にとらえることに留意している。その上で、日本国ができてからの百姓の暮らしや国の仕組み・領土の広がりについて、生徒が自覚的に学べるように単元全体の流れを考えた。

日本国の領土について言えば、その範囲は簡単に決まったわけではないこと、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。そして、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、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。こうした歴史的事実の確認が、生徒自身の歴史の見方を獲得することにつながっていくと考えている。

その中で、豪族と百姓の関係や貴族と百姓の関係を取り上げ、為政者の思惑だけで世の中が動いていくわけではないこと、為政者と民衆との関係は、一方的な支配-被支配の関係ではなかったことをつかませるように授業をつくっている。

## 「中世」の授業で日本の進路を考える

次の中世の単元では、日本国の進むべき道は「農業中心か、商業中心か」を、単元を通しての一つの選択的な視点としている(もう一つの視点としては「自力救済」がある)。これは、網野善彦氏の言う「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」と変えたものである。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分岐点として設定している。

授業では、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。そして、〈蒙古襲来〉の授業でも海に開かれた日本の姿を取り上げ、元に対しては、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。そしてその延長に、倭寇の授業で国境を越えた人々の活動を取り上げている。これは、広い海を舞台に人々の活動が活発におこなわれていたことを教えるためである。海に囲まれた日本には、何となく「閉ざされた島国日本」というイメージがつきまとっている。だからこそ海に向かって開かれた実際の日本の姿をとらえさせようと考えた。

また、土一揆や徳政を取り上げ、現代とは異なる当時の人々の感覚や行動を教えることで、たくましくしたたかな百姓(民衆)の姿をとらえさせようとしている。ここで留意していることに、「公と私」にかかわる当時の日本人の意識や観念がある。そうした意識を問題にする理由は、領主の為政者としての立場が保たれていたのは、領民がその領主を、自分たちの「公」と承認する意識や了解があったからという事実をとらえさせたいからである。この事実を抜かしてしまうと、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」と教えてしまうことになる。それでは、「始めに支配ありき」の社会だったと教えていることになり、①巻の「まえがき」でもふれた「敗北史観」ないし「諦観史観」を克服できない。

中世の単元の授業づくりにおける二つ目の視点は「自力救済」である。中世という時代は、古代の中央権力が衰え、戦乱や飢饉が多発し、生きていくこと自体が厳しかった時代である。人々の間に紛争が

起これば、武力に訴えてでも自分たちの力で解決しようとする「自力救済」の考えや行動が一般的であったことを理解させることがポイントになる。

この武力紛争と弱肉強食をもたらしかねない自力救済の考えや行動を、どう克服するかという問題意識で中世から近世への歴史の流れを教えていくと、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強化策ではなかったことを理解させることができる。そしてそのことが、「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。この自力救済をキーワードに中世の単元の授業づくりを進めると、信長・秀吉は授業計画における単元としては「中世」に位置づけ、秀吉の検地や刀狩は単元のまとめとして設定した方が、「平和」や「身分秩序」の意味を理解させやすくなる。

こうした「歴史の授業」の内容に沿って「討論する」わけだが、その中から〈 戦国時代の村と大名 〉の授業での実際の討論の様子を見てみる。

### 授業での討論場面

〈 戦国時代の村と大名 〉の授業では、提言1で何という戦国大名がいたかを確認し、提言2で、その戦国大名には守護大名から発展した者と下剋上で成り上がった者がいたことを確認させた。そして、提言3で、戦国大名の軍隊が百姓によって支えられていたことをおさえさせ、そうした事実をもとに、提言4以降、戦国大名と領民( 百姓 )の関係を確認したうえで、戦国の争乱の時代に村の安全を実現するためには、「戦国大名による統治がいいのか、百姓による自治がいいのか」について討論をおこなった。その授業での討論の場面を紹介する。

教師は、班内でののはなしあいの時間が終わったのを確認して、『はい、意見が出せるところからいこうか』と指示を出す。この指示に5班が手を挙げたので、『では、5班いこうか』と指名する。

「5班は、大名による( 領主による )統治がいいと思います。それは、雑兵はもともと食料などを奪ったりすることができるし、大名の力になることができる。そして、そもそも百姓で技術を持っているし戦いの力にもなるんだから、( 大名は百姓を使って )国を広げることができるからです」

この5班からの意見に対し、すぐに他の班から反対の声が上がる。「はい」「はい、反対」・・・一番早く手が挙げた6班を指名する。『では6班、どうぞ』

「反対です。普段、百姓は戦う技術も持っているんだから、自分でその村を治めるみたいなことができますと思います」

『つまり、わざわざ大名に頼らなくても、( 百姓は )自分たちでできるんじゃないかということね。今の6班に( 反対の班は )?』( 6班の意見は理由が簡単すぎたため、教師が補助的な解説を加え反対意見を求めた ) 1班が挙手をする。『では1班を注目』

「でも、大名の力が百姓の力よりも大きいんだから、守ってもらえるんじゃないですか」

この意見を聞いて、すぐに3班が挙手する。『はい3班どうぞ』

「1班に反対です。大名と百姓は、あまり変わらないから・・・」

この意見を聞いて、教師が指摘をする。『えっ、大名と百姓が変わらない? 変わらないことはないだろう?』この教師からの指摘に対し、3班からの発言は止まってしまったので、『あれっ、( 何が変わらないのかを )いま考えているの? じゃ( 3班の発言は )後回しにしよう』( 実は、班内でののはなしあいの段階で、3班の代表発言の内容がはっきりとしていなかったことを教師はつかんでいたため、ここではあっさりとして発言を後回しにした ) この指示に対し、2班が挙手したので指

名をする。

「1班に反対で、百姓も元々足軽として戦っていたし、(争乱の状況は)今とあまり変わらんけんが、そんなら百姓による自治の方がいい。百姓は食料を作ったり技術を持っているけど、もともと雑兵や足軽だったので(専門的な)戦う技術はあまり持っていないと思うので、戦国大名がいないと戦いに負ける可能性が高いと思います」この発言の途中で、「戦う技術は持ってます」「はあ?(持っているわけないだろう)」などの声があがるが、2班からの発言は続き、「大名の方が百姓より戦う技術を持っているので、他の国が攻めてきたときなどには戦力になって、百姓をまとめたりできるから(大名による統治の方がいい)」

『他の国が攻めて来たときのことを考えると、やっぱり大名による統治がいいんだというわけだ』(発言の後半部分が2班からの意見の中心になると判断したため、教師がその点を強調するように補助する発言をおこなった)この意見に対しては、「ダメだ(反論できない)」「やばい」などの声が、2班以外の班の生徒から出てきた。

『では、この意見に(反対意見は)・・・?(班から出なければ)個人からの意見ありませんか?』(すぐには班からの意見が出てきそうになかったため、教師は個人発言を求めた)

この後は、個人発言でも意見が出てくるが、ある程度意見が出尽くした時点で、これまでの討論を聞いて、最後に論題に対する生徒個人の結論と理由を意見プリントに書かせて授業を終わった。

## 授業指導の全体像や方法の重要性

討論終盤の個人発言が続く場面は割愛したが、討論の一端を具体的に紹介してみた。授業に悩んでいた、あるいは積極的に取り組んでいるような教師にとって、授業での活発な討論の場面を見たり読んだりすると、自分でもやってみたいという意欲が湧いてくる。私自身のことを振り返ってみても、安井俊夫氏の授業実践を読んだことをきっかけに、「こんな楽しい授業をやってみたい!」という熱い思いに駆られ、討論のある授業の実現をめざしたことが思い出される。しかし、こうした場面の紹介では討論の様子はわかって、その討論を実施するための日々の指導の実際まではわからない。これまで目にしてきた実践記録でも、討論場面の紹介はあっても、その討論に至るまでの授業の全体像や具体的な方法について紹介したものはなかったように思う。しかし、討論のある授業をやってみたいと考えている教師にとっては、そうした討論の場面そのものよりも、その討論に至るまでの授業における指導の全体像や方法を知りたいのではないかと思う。

この本は実践記録ではないので、生徒たちがおこなっている具体的な討論の場面は出てこない。しかし、ここに書いている授業案と方法で実際に授業をした先生たちからは、「生徒が活発に意見を述べる討論が楽しかった。生徒は楽しく授業を受けていた。そして、何より教師である自分自身が授業をしていて楽しかった」という感想を聞いている。

見たことも経験したこともないことをやってみようという場合、自信がないからなどの理由で実践を躊躇してしまうことは多い。しかし、サークル仲間や研究集会で知り合った先生は、授業案を読んで、「こうした具体的な授業の様子がわかると、討論までのやり方がわかり、自分でもやれる展望が持てます」ということを述べておられた。「自分の周りには授業に討論を取り入れている先生はいないし、自分自身も討論のある授業など受けたことがない。そのため、うまく討論させる自信が無く、これまでなかなか踏み切れなかった」とも言われていた。ところが、そんな先生たちも、授業方法について語り合い、本書に書いている授業案で実際に授業をしてみて、討論を通じて生徒も教師も楽しい授業ができることを実感されている。そのような声から、書物にまとめるにあたっては授業内容だけでなく、授業方

法まで明らかにしていくことの必要性を感じていた。

### 「討論する歴史の授業」の奨め

本書の①巻や④巻には、これまで私自身がおこなってきた授業方法を具体的に詳しく紹介している。その中には、発言方法や問答の種類分けなど、普段の授業ではあまり意識することのない事柄についても書いている。そうしたことまで記述したのは、討論する授業を実践するためには、これまでの実践記録では明示されなかったような細かな授業方法や授業技術が思いのほか重要であると考えているからである。

ただ、授業方法を紹介すると、授業の目的を離れてその方法だけが一人歩きする(たとえば生徒操作の手段に墮する)危険性がある。それを防ぐためには、その授業方法を採用したねらい(根本的には生徒自身の歴史的判断力を育てる)と授業の具体的内容過程を同時に明らかにする必要がある。そこで、授業案冒頭に授業のねらいを掲げ、本文はシナリオ形式を採用し、教師の台詞(＝指導言)のすべてと細かなしぐさまで書き込むことにした。そしてそこには、討論授業の内容と方法が車の両輪のように、前進するためにうまく噛み合っこそ、生徒も教師も成長できる楽しい授業が実現することを強調したいという私の思いも含まれている。

授業で討論させると楽しい。どんな意見が出てくるか、討論してみないとわからない。いくら授業づくりの段階で予想を立てて考えていても、実際にその時にならないと生徒から出てくる意見の中身はわからない。また同じ内容の授業をおこなっても、学級により出される意見が違ってくる。だから授業で討論させると面白いのである。

討論させると、「その意見は、中学生にしては少しレベルが低いだらう・・・」とがっかりさせられたり、「そんな考えもあるのか!」と教えられたりする面白さがある。また、生徒がうまく意見を言えずにいる場合には、教師から「それは、こういうことだね」とまとめてあげたりするが、その場合に、あえて極端な表現に直して説明することで、生徒を挑発したりする面白さがある。あるいは、1つの視点でしか意見が出てこない場合にも、あえて反対意見として教師から反論を出す面白さがある。そうやって、討論を混ぜていく楽しさがある。つまり、授業での討論には、教師と生徒とが一緒になって論題に対して意見を出し合う面白さがあるということなのだ。

生徒が討論に乗ってきたときには、一種の討論試合のように感じるときもある。生徒の発言する内容をよく聞いて、学級全体に投げ返す。このときに討論の場を盛り上げる面白さと、生徒の意見を聴き逃すまいとする緊張感が楽しい。こうした盛り上がったときの討論の進行をすることは、教師としてとりわけ楽しいものがある。

授業は、教師が楽しいと生徒も楽しく感じていく。討論が活発になればなるほど、教師と生徒ともに授業の面白さが増してくる。だから、討論のある授業を進めるのである。そして、このたのしきは、やってみなければわからない。だから、討論のある授業を奨めるのである。

この本にまとめた授業案と①巻と④巻に書いた授業方法を参考に、生徒も教師も楽しくなる「討論する歴史の授業」をつくりだしてもらいたいと切に願っている。