

高等学校社会系教科における 導入学習に関する授業開発の研究 (Ⅱ)

—「世界史A」導入単元の場合—

森 才三 小原 友行 池野 範男 棚橋 健治
鶴木 毅 大江 和彦 土肥大次郎 山名 敏弘
和田 文雄

1. はじめに

「導入」とは、授業過程を構成する教授段階の一つで、その最初の段階のことをいう。一般に「導入」は、これまでの学習からこれからの学習への橋渡し、あるいは、これからの学習の準備、と位置づけられ、次のようなねらいがあるとされている。

- A. これからの学習に対する興味・関心を深め、学習意欲を高める。
- B. これからの学習の理解を促すため、予備的な知識を確認する。

また、授業過程をどの程度のスパンで捉えるかによって、「導入」には次の3つのレベルが考えられる。

- ①「一時間の授業」の最初の段階
- ②「単元」の最初の段階
- ③「教科・科目」の最初の段階

本研究は、このような「導入」段階の授業のうち、②および③の授業プランを高等学校社会系教科において開発し、「導入学習」のさまざまな授業のあり方を提起しようとするものである。

昨年度(第1年次)は、地理歴史科『地理B』において、②の「導入学習」の授業を開発した¹⁾。—すなわち、「自然環境」の単元の「導入」として開発した「日本の大地形」の授業が、それである。そこでは、大地形の形成理論であるプレートテクトニクスを日本列島にあてはめて学習し、そこで習得された知識・理解を、その後に展開される「世界の地形」の学習に援用していこうというものである。したがって、主としてBをねらいとした「導入学習」であるといえる。

これに対して、本年度(第2年次)は、地理歴史科『世界史A』において、③の「導入学習」、すなわち所

謂「授業開き」の授業の開発を試みたい。

2. 世界史A「導入単元」の授業開発の視点

一年の最初の授業—「授業開き」の授業—は、一年間の授業を決めるものとして重要である。一般に、「授業開き」の授業では、担当教師の自己紹介に始まり、新しく学習する教科や科目の内容、そして学習の進め方などが説明されるとともに、その教科目に対する関心や意欲を高めるためのいろいろな布石がなされる。『世界史A』も同様であるが、『世界史』の場合には、中学校ではほとんどやっていない未知の科目であるという事情を考慮しなければならない。かつて学習指導要領²⁾では、中学校の歴史的分野における世界史の内容は日本史の7に対して3と、その内容比率が明示されていた。しかし今では、「我が国の歴史を理解する際の背景として我が国の歴史と直接かかわる事柄を取り扱うにとどめること」(現行『中学校学習指導要領』の「内容の取り扱い」とされていることからわかるように、世界史は自国史の背景としての外国史として扱われており、生徒たちは世界史を体系的に学習してはいない。さらに、筆者の勤務校では、『世界史A』は高校1年で実施しており、生徒たちにとって『世界史A』は、高等学校において最初に出会う歴史の科目であるという事情もある。つまり、『世界史A』は、筆者の勤務校の生徒たちにとっては、高等学校で最初に出会う、ほとんど未知の歴史の科目であるわけである。こうしたことを考慮すると、『世界史A』の「導入単元」では、「世界史とはどんなものなのか」そして「それをどのように学習していくのか」ということを、はっきりと確認させる必要がある。つまり、こ

れから学習していく世界史の構造とそれを学習していく手順の把握である。これは「導入单元」の2つのねらいのうちのBにあたるが、これを本小論の授業開発の視点のひとつとしたい。

さらにもうひとつ、発展的なねらいとして、「歴史とは何か」ということについて考えさせるメタ・ヒストリー学習³⁾も「導入单元」に取り入れたい。歴史学の入門は「歴史とは何か」から始まるのが常道であるが、歴史教育においても「歴史とは何か」について考えさせることは重要である。多くの場合、歴史の授業は、それがどんな視点から構成されたものであるのか明示することなく、あたかもそれが真実であるかのようになされている。かくして生徒たちは、歴史の真実性を当然と考えるようになる。そうした生徒たちに対して、その発達段階を考慮しながら、「歴史とは何か」について考えさせることによって、歴史の解釈性や再構成性に気づかせ、〈歴史への真摯さ〉⁴⁾に目を開かせることは、意味あることである。このようなメタ・ヒストリー学習—これを本小論の「導入单元」授業開発のもうひとつの視点としたい。

3. 世界史A「導入单元」の内容構成の視点

前節において、世界史A「導入单元」の授業開発の視点として、次の2つを提示した。

- (1) 世界史の構造と学習の手順を把握させる。
- (2) 「歴史とは何か」について考えさせる。

本節では、これら2つの視点を受けて、具体的にどのような内容を学習内容として設定して構成していくのか、ということについて検討していきたい。

(1) 「世界史」の構造と世界史学習の手順の把握

生徒たちに世界史のイメージをつかませようとする時、どのような世界史像を用意することができるだろうか。世界史を教える教師として、世界史像の構築というと、上原専禄を想起しないわけにはいかない。かつて、上原は、「現代日本の生々しい生活現実について、その発生経過と歴史的特性を明らかにしようとする」世界史と、「人類の悠久な歩みを展望しようとする」人類史とは別のものであることを指摘し、「現代への問題意識から出発して世界史像を形成する」こと、すなわち「課題化的認識」を主張⁵⁾した。上原のこの主張が結実したものが、『世界史講座』（東洋経済新報社、1955～56年）と『高校世界史』（実教出版、1956年）である。『世界史講座』の構成は、次のようになっている。

インド世界	第2巻
イスラム世界	第2巻
ヨーロッパ世界	第3巻
第二部 世界史の成立と展開	
資本主義的ヨーロッパの制覇	第4巻
帝国主義	第5巻
ロシア革命・第二次世界大戦	第6巻
第三部 現在の世界	
平和への道	第7巻
第四部 世界史の理論と教育	第8巻

ここに、一世界史を「歴史的世界の形成」「世界史の成立と展開」「現在の世界」の3つに時期区分していること。「歴史的世界の形成」と「世界史の成立と展開」～「現在の世界」とでは、歴史把握のし方が違っていること。—を確認することができる。これらのことについて、上原は、『高校世界史』の「まえがき」において、次のように説明している。

過去20～30世紀では東洋文明と西洋文明の歴史は独立して平行的に展開していた。ついでヨーロッパで近代化が行われた時期にヨーロッパ諸民族を中心に東洋と西洋とが密接に交渉を始め、ついで西洋が東洋を従属させながら、ヨーロッパを中心として世界の秩序が崩壊し、東洋諸民族が自己の主体性と自主性を確立しはじめたという段階に到達する。現代日本の生活現実と諸問題とは、ことごとく世界史におけるこの基本的な動きに促されて生じた。

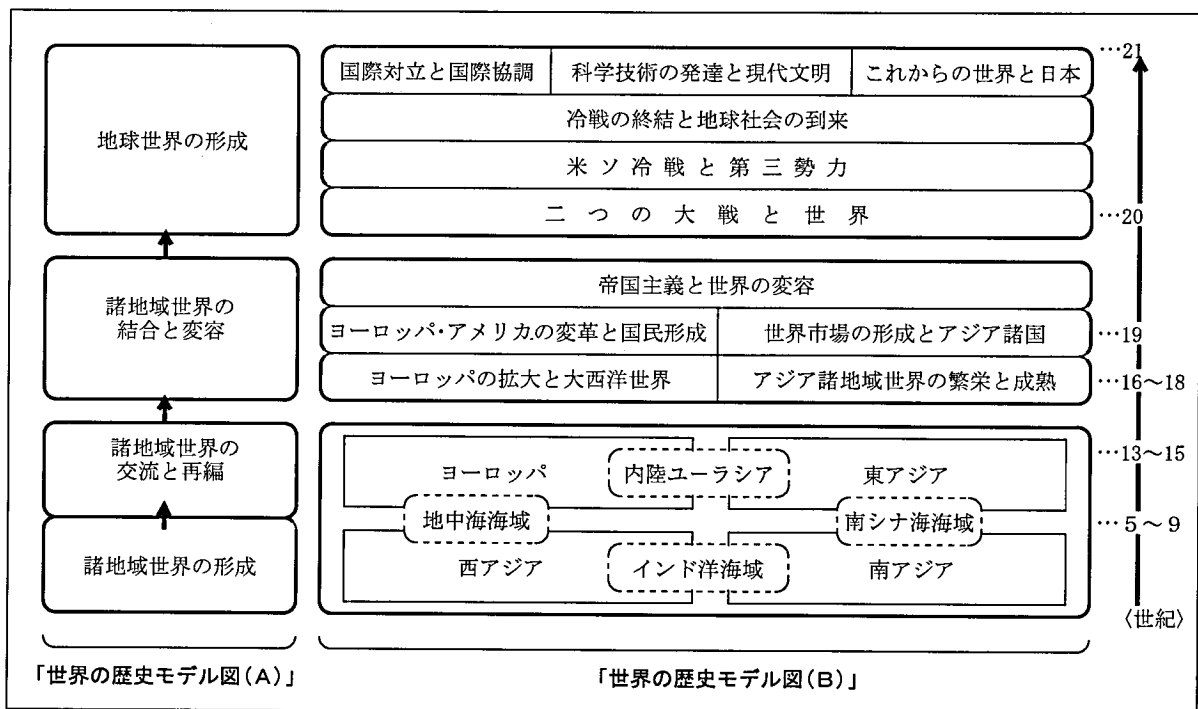
すなわち、近代以前においては、各地域が独自の発展をしてきたことに注目し、並立する諸世界ごとに通時的に、世界史を把握しようとしていることがわかる。また、近代以後においては、地域をこえた統合に向かうことに注目し、地球規模の世界として同時代的に、世界史を理解しようとしている。そうした世界史の構造は、今では決して珍しいものではなく、学習指導要領で示されている世界史の内容構成を想起させる。つまり、形式に限ってではあるが、学習指導要領に示された世界史の内容構成の原型ともいえるべきものを、ここに見ることができる⁶⁾。このような世界史の構造の捉え方が歴史教育において登場するのは、1970年度の学習指導要領の改訂であり、70年度版では、所謂「文化圏」学習の本格的登場によって、「前近代＝文化圏の並立、通時的な歴史把握」と「近代以降＝地球規模の世界、同時代的な歴史把握」という内容構成が提示された⁷⁾。そして、時を同じくして、歴史学の側でも、そうした前近代と近代の二区分法による『岩波講座世界歴史』（1969～1974）が1969年から刊行された。

以来、1999年度の学習指導要領の改訂によって、前近代に地域世界別の同時代的構成を採用した新しい世

界史の構造が提示されるまで、学習指導要領はこうした世界史の捉え方を継承する。そうした99年版の登場に対して、奇しくも、歴史学の側でも、時代区分を明示しない新『岩波講座 世界歴史』が1997年から刊行されていたことは注目される。

本小論では、現行（99年度版）の『高等学校学習指導要領』地理歴史で示された『世界史A』と『世界史B』の内容構成に基づいて世界史を構造化し、それによって生徒たちに世界史のイメージをつかませることにする。これによって、世界史の学習手順も容易に生徒たちにつかませることも可能となる。具体的には、時間軸としては、『世界史B』で提起された「地域世界」の「形成」→「交流と再編」→「結合と変容」→「地球世界の形成」という時期区分を取り入れる。それらは、それぞれ、ほぼ古代→中世→近世・近代→現

代にあたっている。また、空間的な枠組みとしては、『世界史A』で示された前近代の空間的な枠組みである「東アジア」・「南アジア」・「イスラーム」・「ヨーロッパ」の諸地域世界と「ユーラシア交流圏」を取り入れる。『世界史B』は、前近代において、従前の通時的構成を変更して、それぞれの時期の同時代史的構成を採った⁸⁾ため、空間的な枠組みである「地域世界」の括りはそれぞれの時期においてまちまちになる。それをそのまま空間的な枠組みとすると、世界史の構造はかえって複雑になり、生徒たちはイメージしにくくなる。そこで、前近代の空間的な枠組みについては、『世界史A』のそれを取り入れることにした。これらを組み合わせ、世界史を構造化するが、それを図示すると、下の図1のようになる⁹⁾。



【図1】「世界史の構造」モデル図

(2) メタ・ヒストリー学習

筆者は、先述のように、メタ・ヒストリー学習について、「歴史とは何か」について考えさせることによって、歴史の解釈性や再構成性に気づかせ、〈歴史への真摯さ〉に目を開かせるようにするものである、と捉えている。そうしたねらいを達成するため、中学校社会科の学習を終えた高校1年生という段階に注目する。すなわち、生徒たちが受けた中学校社会科の歴史的分野の学習は、おそらくヒストリー学習である。そこで、そうした学習のなかから、適当な歴史的な出来事を具体的な事例として取り出して、メタ・ヒストリー学習を構想するのである。具体的な事例として取り

上げたものは、「フランシスコ・ザビエル」と「日本の歴史の全体」であり、「フランシスコ・ザビエル」を事例として「歴史の解釈性」を、「日本の歴史の全体」を事例として「歴史の再構成性」に気づかせ、〈歴史への真摯さ〉に目を開かせたい。

ザビエルは、現行『小学校学習指導要領』社会科において学習すべき人物としてあげられた42人のうちの一人であり、誰もが「日本にキリスト教を伝えた聖人である」と知っている。また、聖人ザビエルにとって、2006年は生誕500年、1999年は日本来航450年の記念すべき年であり、それを記念したイベントがザビエル縁の各地で企画されてきた。そうした「誰もが知ってお

り”かつ“今日的な話題性のある”ザビエルを取り上げて、「歴史の解釈性」に気づかせたい。ザビエルが生きた16世紀前半、イベリア半島では王権はカトリックを国家統合の手段とし、異端審問所によるユダヤ教徒らに対する宗教弾圧が行われていた。実は、ザビエルもそうした異端審問に携わる宣教師であり、ポルトガル領ゴアに異端審問所を置いて宗教政策を強化することを進言したのは、ザビエルであった¹⁰⁾。つまり、ザビエルには「日本にキリスト教を伝えた聖人」と「情け容赦のない宗教恐怖政治の手先」という二面があるわけである。それこそ「歴史の解釈性」にはかならないのである。

一方、もう一つの事例は「日本の歴史の全体」である。中学校社会科の歴史的分野では日本の歴史を中心に学習し、生徒たちも中学校では「日本の歴史の全体」を学習したものと思っている。しかし、それは本当に「日本の歴史の全体」であろうか。実は、それは「日本の歴史の全体」ではなく、「本州～九州の歴史」に

すぎず、それを中心に、「現在の日本」という枠組みの形成を辿るように再構成されたものがある。そうした歴史では、それに組み込まれてきた北と南の人々の固有の歴史は無視されることになる。「日本＝日本列島社会」と捉えるならば、少なくとも、その歴史は「本州～九州」「北海道」「沖縄」の3地域の歴史が並列したものとなる。そうした「日本＝日本列島社会」の歴史モデル¹¹⁾を参照しながら、中学校社会科の歴史的分野で学習したことをあらためて振り返らせ、北海道について学習したことを確認させることを通して、「歴史の再構成性」に気づかせたい。

4. 世界史A「導入単元」の授業試案

世界史Aの「導入単元」として開発した小単元「高等学校『世界史』への扉」は、「世界史とは何か？」を解明する1時間目と「世界史とは何か？」を解明する2時間目¹²⁾とから構成されている。以下に、その授業試案を、教授書の形式で提示する¹³⁾。

導入単元「高等学校『世界史』への扉」授業試案

1. 小単元 高等学校「世界史」への扉

2. 小単元の目標 世界史の構造をつかみ、世界史学習への意欲を高めるとともに、歴史の解釈性・再構成性に気づく。

3. 小単元の計画(2時間)と各時間の目標

1時間目	世界史とは何か？	世界史の構造を時間軸と空間的な枠組みから理解し、世界史学習への意欲を高める。
2時間目	歴史とは何か？	歴史について考察して歴史の解釈性・再構成性に気づき、歴史に対する関心を高める。

4. 小単元の学習内容とモデル図 [(1)・(2)は、小単元の1時間目・2時間目に対応している。]

A. 学習内容

(1) 世界史は、ヨーロッパ・西アジア・南アジア・東アジアの4つの地域世界(空間)が一体化していく過程(時間の流れ)として、「諸地域の形成(古代)」→「諸地域の交流と再編(中世)」→「諸地域世界の結合と変容(近世・近代)」→「地球世界の形成(現代)」というふうにとらえることができる。

a. 中学校の歴史は、日本の歴史(自国史)が中心で、世界の歴史はその背景としての外国史として扱われてきたが、世界の歴史を扱う世界史では、前近代はヨーロッパ・西アジア・南アジア・東アジアの4つの地域世界とユーラシア交流圏を、近代は一体化の進展によって形成された地球世界を想定して学習する。

b. 中学校の歴史では、日本の歴史を、古代―中世―近世―近代―現代の時期区分に、政権の所在地に基づく日本史特有の時期区分をかみ合わせて学習を進めてきた。高等学校の世界史では、諸「地域世界」の「形成」→「交流・再編」→「結合・変容」→「地球社会の形成」という流れで時期区分し学習を進める。

(2) 「歴史」という言葉には、「過去の出来事」と「過去の出来事の記録」という二つの意味があり、私たちが学習する歴史は「過去の出来事」そのものではなく、「過去の出来事の記録」をもとに再構成されたものである。

a. フランシスコ・ザビエルは「日本にキリスト教を伝えた偉人」というふうにとらえられているが、ザビエルには残酷な宗教弾圧を提言した弾圧者という側面もある。それは、中学校の学習では見えない。

b. 中学校では日本の歴史を学習したが、北海道(や沖縄)の歴史は本州～九州の歴史に関係あることのみが取り上げられ、実はそれは日本列島全体の歴史ではない。

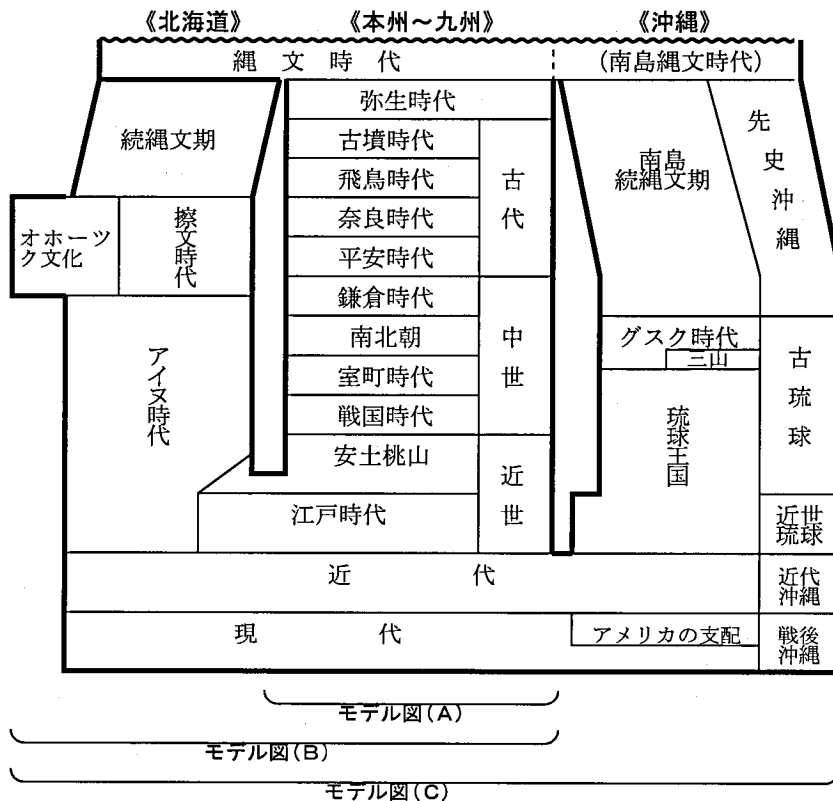
c. 歴史学習は、「歴史の真実」を追究するのではなく、実体としての通説的な共通理解を学習するものである。歴史学習では、通説的な共通理解に対して、「それは本当か、違う見方があるかもしれない」という「歴史への真摯さ」の構えが大切である。

B. モデル図

□ 世界史モデル図(A)・(B)

前頁の【図1】「世界史の構造」モデル図の「世界の歴史モデル図(A)」「世界の歴史モデル図(B)」参照。

□ 日本史モデル図(A)・(B)・(C)



5. 評価規準

	1 時間目	2 時間目
興味・関心	世界史の構造と世界史学習の手順をつかみ、世界史学習への関心と意欲が高まったか。	歴史に対する「歴史への真摯さ」の構えに気づき、歴史に対する関心が高まったか。
技能・表現	資料を読み取り、時間軸と空間的な枠組みに留意して、世界史像を図式化することができるか。	与えられた教授資料を裏づけとして、自分の言葉で学習内容を表現することができるか。
思考・判断	世界史の構造を時間軸と空間的な枠組みから考え、イメージ化することができるか。	「歴史とは何か」について考察し、歴史の解釈性・再構成性に気づくことができるか。
知識・理解	「4. 小単元の学習内容」の1を理解したか。	「4. 小単元の学習内容」の2を理解したか。

6. 小単元の展開

【1時間目】

	発 問	教授・学習活動	資料	生徒から引き出したい知識
導 入	<ul style="list-style-type: none"> ・中学校では、世界の歴史を学習しただろうか。 ・高等学校で学習する「世界史」とは何だろうか。 ・本当にそうだろうか。 ○「世界史」とはどんなことを、どのように学習するのだろうか。世界の歴史はどのように体系づけることができるのだろうか。 ・世界史のイメージをモデル図にするとど 	<ul style="list-style-type: none"> T: 発問する。 P: 答える。 T: 説明する。 T: 発問する。 P: 答える。 T: 発問し、考えさせる。 P: 考える。 T: 本時の学習課題を提示。 P: 確認する。 T: 学習の手順 		<ul style="list-style-type: none"> ・少しではあるが学習した。 ・中学校では、世界の歴史は日本史の背景としての外国史として学習したが、体系的には学習していない。 ・世界中の国々の歴史をあつめたもの。世界中の人々、つまり人類の歴史のこと。…。 ・…、よくわからない。

	うなるだろうか。モデル図をつくってみよう。	を示す。 P: 確認する。		
展開 1	<p>○中学校で学習した「日本の歴史」をモデル図にしてみよう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「日本の歴史」を学習した時、どんな時期区分で学習したか。 ・そうした時期区分だけだろうか。 ・そうした時期区分を縦軸に、日本という地域を横軸にして、「日本の歴史」をモデル図にすると、どうなるだろうか。 <p>○同じように、「世界の歴史」をモデル図にすると、どうなるだろうか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・世界史では、どんな時期区分をするのだろうか。 ・本当に、そういう時期区分だろうか。資料の大項目のタイトルから読み取ってみよう。 ・そうした時期区分を縦軸に、世界を横軸にして、「世界の歴史」をモデル図にすると、どうなるだろうか。 	<p>T: 学習課題を提示する。 P: 確認する。 T: 発問する。 P: 答える。</p> <p>T: 説明する。 P: 確認する。</p> <p>T: 指示し、モデル図をつくらせる。 P: モデル図をつくる。</p> <p>T: 学習課題を提示する。 P: 確認する。 T: 発問する。 P: 答える。</p> <p>T: 資料を提示し、発問する。 P: 答える。</p> <p>T: 説明する。 P: 確認する。 T: 指示し、モデル図をつくらせる。 P: モデル図をつくる。</p> <p>T: 説明する。</p>	<p>①</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・縄文、弥生、古墳、飛鳥、奈良、鎌倉、室町、…。 ・そうした時期区分は、主として政権の所在地による日本史特有の時期区分であるが、そうした時期区分に、「古代、中世、近世、近代、現代」という時期区分を組み合わせさせた。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">日本史モデル図(A)</div> <ul style="list-style-type: none"> ・「古代、中世、近世、近代、現代」という時期区分ではないか、…。 ・諸地域世界の「形成」「交流と再編」「結合と変容」と「地球世界の形成」という時期区分がされている。 ・そうした流れは、ほぼ古代、中世、近世・近代、現代にあたる。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">世界史モデル図(A)</div> <ul style="list-style-type: none"> ・こうした世界史像は、並立するいくつかの地域世界が地球規模に一体化していく過程が世界の歴史である、という世界史認識に基づくものである。
展開 2	<p>○それぞれの区分のなかでは、どのように歴史は展開しているのか、モデル図に表してみよう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・古代、中世にあたる「形成」「交流と再編」の時代では、どんな地域世界が想定されているか。 ・そうした4地域世界とそれらの交流圏を前近代の世界史の構造としてモデル図にしてみよう。 ・近世・近代と現代にあたる「結合と変容」「地球世界の形成」の時代の歴史の展開は、どのようにモデル図に表すことができるだろうか。各大項目内の中項目に留意して、モデル図をつくってみよう。 	<p>T: 学習課題を提示する。 P: 確認する。 T: 資料提示し発問する。 P: 答える。</p> <p>T: 資料提示し説明する。 P: 確認する。</p> <p>T: 指示し、モデル図をつくらせる。 P: モデル図をつくる。</p> <p>T: 資料を提示しモデル図をつくらせる。 P: モデル図をつくる。</p>	<p>①</p> <p>②</p> <p>①</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・それぞれの時期で、いろいろな地域世界が想定され、固定的に捉えられていない。 ・前近代では、地域世界は各時代で柔軟に想定されているが、基本的には、東アジア・西アジア・南アジア・ヨーロッパの4地域世界と、それらが交流するユーラシア交流圏を想定することができる。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">世界史モデル図(B)－「形成」「交流と再編」</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">世界史モデル図(B)－「結合と変容」「地球世界」</div>
終結	○今から学習する世界史を、モデル図にするとどうなるだろうか。	T: モデル図を提示し、確認する。 P: 確認する。		<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">世界史モデル図(B)</div>

<ul style="list-style-type: none"> 世界史は、どんな時期区分で学習するのか。 「形成」「交流と再編」の時代は、どのように学習するのだろうか。 「結合と変容」「地球世界の形成」の時代は、どのように学習するのだろうか。 	<p>T: 発問する。 P: 答える。</p> <p>T: 説明する。 P: 確認する。</p> <p>T: 説明する。 P: 確認する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> 地域世界の「形成(古代)」「交流と再編(中世)」「結合と変容(近世・近代)」と「地球世界の形成(現代)」という時期区分。 東アジア・西アジア・南アジア・ヨーロッパの4地域世界と、それらが交流するユーラシア交流圏を基本として想定し、同時代的な把握にも留意しながら、通時的に学習を進める。 地球規模の世界史として、歴史を同時代的に把握できるように学習を進める。
---	---	--

【2時間目】

<p>導入</p> <ul style="list-style-type: none"> 「歴史」という言葉には、どんな意味があるだろうか。 それだけだろうか。 解釈、再構成されたものとは、具体的にどういうことだろうか。 <p>○「歴史の解釈性・再構成性」について、どんな視点か、具体的な事例を通して考えていこう。</p>	<p>T: 発問する。 P: 答える。 T: 発問する。 P: 答える。</p> <p>T: 説明する。 P: 確認する。 T: 発問する。 P: 考える。 T: 説明する。</p> <p>T: 学習課題を提示する。 P: 確認する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> 昔の出来事。 「歴史」には、①「過去の出来事」以外に、②「その記録」という意味がある。 私たちが学習する歴史は①ではなく、②をもとに解釈したり再構成したりしたものである。 …。 あるひとつの特定の視点からつくり出されたものということである。
<p>展開1</p> <p>《1. 歴史の解釈性》</p> <p>○今から500年前(1506年)の4月7日、スペインのある城で、ある人物が生まれた。それは誰だろうか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ザビエルについて知っていることをあげなさい。 そうした経歴のザビエルは、一般にどのような人物として解釈されているだろうか。 <p>◎それは、本当だろうか。</p>	<p>T: 発問する。 P: 答える。 T: 説明する。</p> <p>T: 発問する。 P: 答える。 T: 資料を提示説明する。 P: 確認する。</p> <p>T: 発問する。 P: 答える。 T: 資料を提示説明する。 P: 確認する。 T: 発問し、考させる。 P: 考える。</p>	<p>①</p> <ul style="list-style-type: none"> フランシスコ=ザビエル。 去年はザビエル生誕500周年で、世界各地で記念の行事が催された。 日本にキリスト教を伝えたイエズス会の宣教師。 1525年19歳でパリ大学に入学。イグナチオ・デ・ロヨラに出会い強い影響を受ける。1534年イグナチオらと同志の誓いを立てる(後のイエズス会となる)。世界宣教をテーマにしていたイエズス会は、ポルトガル王ジョアン3世の依頼で、ポルトガル領インド西海岸のゴアに派遣されることになる。1541年ゴアに到着した。ゴアを拠点にインド各地やマラッカなどで宣教活動。1547年マラッカで日本人アンジロウと出会い、日本宣教を決意。1549年日本をめざしゴアを出発。2年間日本で布教活動。さらに1552年中国布教をめざしたが、入国できないまま、病を得て1552年上川島で死去した。 <p>②</p> <ul style="list-style-type: none"> 日本にキリスト教を伝えた偉人である。 ゴヤという画家が、ザビエルを資料①のように気高く描いているように、聖人として人々から尊崇されている。 <p>・(それはそうだろう。)</p>
<p>○ザビエルは、来日前、ポルトガルでどのような活動を行っていたのだろうか。</p> <ul style="list-style-type: none"> 宗教裁判所とは何か。 <p>・なぜ、そうした機関が置かれたのだ</p>	<p>T: 資料を提示発問する。 P: 答える。 T: 説明する。 P: 確認する。</p> <p>T: 資料を提示</p>	<p>③</p> <ul style="list-style-type: none"> 宗教裁判所の仕事をしてきた。 異教徒や異端者を取締る異端審問所のこと、ポルトガルでは、1497年にユダヤ教徒追放令が出され、1536年に設置されていた。異端審問は密告によって進められ「火炙りか、財産没収か」の選択しかなかった。 ポルトガルやスペインでは、宗教を利用した国家

<p>ろうか。</p> <p>○インドではどのような活動を行なっていたか。</p>	<p>説明する。 P: 確認する。 T: 資料を提示 発問する。 P: 答える。</p> <p>T: 資料を提示 説明する。 P: 確認する。</p>	<p>④</p> <p>⑤</p>	<p>の統合がはかられ、それをすすめる国家機関として異端審問所が設置された。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・布教活動を行なっていたが、うまくいかない布教活動に対して、国王に異端審問所の設置を提言している。 ・その後、ゴアにも異端審問所が設置され、改宗ユダヤ人に対する厳しい摘発が行なわれ、資料⑤のような火炙りが行なわれた。
<ul style="list-style-type: none"> ・これらのことから、ザビエルについて、ということがいえるか。 	<p>T: 発問する。 P: 答える。</p> <p>T: 資料を提示 説明する。 P: 確認する。</p>	<p>⑥</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ザビエルは、宗教恐怖政治に手を貸す情け容赦のない弾圧者であった。 ・ゴアの博物館館長は、ザビエルの非人間的な提言を指摘し、その調査研究の必要性を説いている。
<p>○ゴヤは、その後、どんな絵を残しているだろうか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・それらの絵は、何を訴えているのだろうか。 <p>○ゴヤの絵は、なぜ変わったのだろうか。</p>	<p>T: 資料を提示 発問する。 P: 答える。</p> <p>T: 発問する。 P: 答える。 T: 説明する。 P: 確認する。 T: 発問する。 P: 答える。</p>	<p>⑦</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ゴヤはその後、聖人の気高さを描いた絵とは全く異なる雰囲気絵 (A「告げ口屋」、B「先祖がユダヤ人である答により」) を描いている。 ・(わからない。) ・キリスト教の権力によって抑圧された人々の悲痛な叫びと抑圧者の告発をテーマにしたもの。 ・ザビエル (キリスト教) の別の一面に気づいたのではないか。
<p>展開 2</p> <p>《2. 歴史の再構成性》</p> <ul style="list-style-type: none"> ・中学校で学習した日本の歴史をモデル図にすると、どうなったか。 <p>○モデル図(A)は、本当に、日本の歴史を示したものでしょうか。</p>	<p>T: モデル図を提示し、確認させる。 P: 確認する。 T: 学習課題を提起する。 P: 確認する。</p>		<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;">日本の歴史モデル図(A)</div>
<p>○例えば、中学での歴史学習では、北海道についてどんなことを学習したか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・これらの内容を、モデル図(A)に位置づけてみよう。 ・いつ頃の、どんな内容か、 ・なぜ他の時代の内容がないのだろうか。 	<p>T: 発問する。 P: 答える。</p> <p>T: 資料を提示し、まとめる。 P: 確認する。 T: 指示する。 P: 確認する。 T: 発問する。 P: 答える。 T: 発問する。 P: 答える。</p> <p>T: 説明する。 P: 確認する。</p>	<p>⑧</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・松前藩による支配、シャクシャインの戦い、士族のよる北海道開拓・・・など。 ・江戸時代、明治時代。日本(本州～九州)と関係があること。 ・まだ日本(本州～九州)とほとんど関係なく、日本の支配下に入らなかつたから。 ・江戸時代より以前、北海道は日本(本州～九州)とは別の歴史を歩んできた。
<p>○モデル図(A)は、日本の歴史を示すものといえるだろうか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「本州～九州」の歴史で北海道の内容を扱うと、その内容はどんなものになるだろうか。 ・日本の歴史を示すものを、あらためて作ってみよう。 ・モデル図(B)は、本当に日本の歴史 	<p>T: 発問する。 P: 答える。</p> <p>T: 発問する。 P: 答える。</p> <p>T: 構造図を提示、説明。 P: 確認する。 T: 発問する。</p>	<p>⑩</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・モデル図(A)は、「本州～九州」の歴史であり、それとは別の歴史を歩んできた北海道を無視している。日本の歴史という言い方は正確ではない。 ・いかに北海道が「本州～九州」に包摂されていたか、という内容になる <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;">日本の歴史モデル図(B)</div>

	<p>を示すものといえるだろうか。</p> <ul style="list-style-type: none"> 日本の歴史を示すものを、さらにあらためて作ってみよう。 	<p>P: 答える。</p> <p>T: 資料を提示し、説明する。 P: 確認する。</p>	<p>⑩</p> <ul style="list-style-type: none"> モデル図(B)は、沖縄を除外しており、日本の歴史を示したものとはいえない。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 10px auto;">日本列島の歴史モデル図(C)</div>
	<p>○中学校では日本の歴史について、まとめてみよう。</p> <ul style="list-style-type: none"> それは、日本の歴史といえるだろうか。 	<p>T: 指示する。 P: 確認する。 T: 発問する。 P: 答える。</p> <p>T: 説明する。 P: 確認する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> 日本の歴史について学習したつもりであったが、それは日本の歴史ではなく、「本州～九州」中心の歴史だった。 普通、「日本の歴史＝日本列島の歴史」というふうに考えるが、中学校で学習した歴史は日本列島の歴史ではなく、「本州～九州」中心に「現在の日本」という枠組みがどのように形成されたかという内容で、それに組み込まれてきた人々の固有の歴史が見えにくくなる。
<p>終結</p>	<p>○〈ザビエル〉と〈中学校で学習した歴史〉の事例から、それらの解釈と再構成の視点を確認してみよう。</p> <ul style="list-style-type: none"> 「ザビエル＝偉人」と解釈する視点は、どういう視点だろうか。 本州～九州の歴史を、あたかも日本の歴史であるかのように再構成する視点は、どういう視点だろうか。 <p>○これまでの〈ザビエル〉の理解や〈中学校で学習した歴史〉には、意味はないのだろうか。</p> <p>○歴史を学習するとき、大事なことは何だろうか。</p>	<p>T: 説明する。 P: 確認する。</p> <p>T: 説明する。 P: 確認する。</p> <p>T: 説明する。 P: 確認する。</p> <p>T: 説明する。 P: 確認する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ザビエルを被害者と見る視点である。その視点は、加害の視点を消し去ることになる。 日本は古代から現代まで一貫して「単一民族」による「単一国家」であったという視点である。その視点は、アイヌの人々独自の社会の存在や琉球王国の成立・発展を見えにくくする。 実体としての通説的な共通理解を学ぶことは無意味ではないが、それを歴史の真実とみなすことは、無意味であるのみならず、有害である。 大事なことは、異なる視点からの歴史が存在するかもしれないと想像すること、つまり「歴史への真摯さ」である。

7. 教授資料およびその出典

《1時間目》

- ①【高等学校世界史の学習内容①】…文部省『高等学校学習指導要領』大蔵省印刷局、平成11年、pp.28～30.
- ②【高等学校世界史の学習内容②】…前掲① pp.24～25.

《2時間目》

- ①【ザビエル年表】…授業者作成
- ②【絵画「聖フランシスコ・ザビエルの死」】…小岸昭『隠れユダヤ教徒と隠れキリシタン』人文書院、2002年、p.71より。
- ③【異端審問所での聖務】…前掲② pp.67～68より
- ④【ゴアでの活動】…前掲② pp.75～76より
- ⑤【絵画「ゴアの火炙り」】…前掲② p.77より
- ⑥【ゴア博物館館長の話】…前掲② p.77より
- ⑦【ゴヤの銅版画】…前掲② p.80, p.82, p.84,
- ⑧【中学校歴史の北海道に関する内容】…授業者作成
- ⑨【日本の歴史モデル図(B)】…授業者作成
- ⑩【日本列島の歴史モデル図(C)】…新城俊昭『高等学校 琉球・沖縄史』東洋企画、1997年、p.6より授業者作成

5. おわりに

本研究の2年次は、地理歴史科「世界史A」において、「教科・科目」全体への導入としての「導入学習」の授業開発に取り組んだ。そして、『世界史A』は、中学校で世界の歴史をほとんど学習していない生徒にとって、未知の科目であるということ、高校で初めて出会う歴史の科目であるということ、の2点をふまえ、「世界史とは何か?」、「歴史とは何か?」をそれぞれ解明する「導入単元」の授業を開発し、その授業試案を教授書の形式で提示した。

前者の「世界史とは何か?」の授業は、これからの世界史学習をスムーズに進めるための準備であり、謂わば「導入学習」の定番である。一方、後者の「歴史

とは何か?」の授業は、中学校で一通りの日本の歴史を学習した高等学校1年生の生徒たちを対象にすることから構想した発展的なメタ・ヒストリー学習である。

「定番」と「発展的な学習」、いずれの「導入学習」授業も、現前の生徒たちを想像し、その教科目の一年間の授業を展望して、構想したものであるが、他の視点から構想することはできないのか。例えば、1951年(昭和26年)版の学習指導要領(「中学校・高等学校学習指導要領 社会科編Ⅲ」)では、十の「世界史への導入」の学習活動が例示されている¹⁴⁾。そうしたことも参考にして、さらに『世界史』という科目全体への導入としての「導入学習」のあり方を検討していきたい。

【註】

- 1) 和田文雄・小原友行・池野範男・棚橋健治ほか「高等学校社会系教科における導入学習に関する授業開発研究（I）—地理B「日本の大地形」学習指導案—」広島大学学部・附属共同研究機構、『広島大学学部・附属学校共同研究紀要』第35号，2007年，pp.443～447。
- 2) 中学校社会科は1955年度改訂の中学校学習指導要領によって3分野に分けられたが，そこでは，歴史的分野の「日本史と世界史の内容の比率の目安は，およそ7：3くらいを適当と考える」としている。以来，7：3の比率が学習指導要領で明示されてきたが，69年度改訂でその指示は消え，78年度改訂では世界史の内容は大項目からも姿を消した。
- 3) メタ・ヒストリー学習については，「歴史家等によって，歴史が作られる状況を知り，その歴史が，どのように学校において，子供達に教授されるかという過程や段階すらも理解させようとする学習」という捉え方（生島博「対抗イデオロギー教育としての歴史教育—「メタ・ヒストリー学習」の開発—」鳴門社会科教育学会『社会認識教育学研究』第18号，2003年）がある。本小論では，「歴史とは何かについて考えさせることによって，歴史の解釈性や再構成性に気づかせ，〈歴史への真摯さ〉に目を開かせようとする学習」というふうに捉えることにする。
- 4) 筆者は，〈歴史への真摯さ〉について，「歴史に対する構えであり，異なる視点からの歴史に対する想像力を保証するものである」というふうに捉えているが，詳細については，拙稿「『多元主義』歴史授業の可能性—地域から歴史を考える—」（全国社会科教育学会『社会科研究』第58号，平成15年3月，pp.21～30）を参照されたい。
- 5) 上原専祿の「世界史理論」については，有田嘉伸「上原専祿の世界史理論」（社会認識教育学会『社会科教育の理論』，ぎょうせい，1989年，pp.69～81）に詳しい。
- 6) 『世界史講座』や『高校世界史』の世界史像は，世界史の「課題化的認識」という上原の考えから発している。学習指導要領もこうした立場をとっているのか，ということについては，さらに詳細な検討が必要である。そういう意味で，「形式に限って」とした。
- 7) 「文化圏」が登場するのは，1960年の改訂であるが，それは「指導計画の作成および指導上の留意事項」において，「…などの文化圏別に，ある程度の大きなまとまりをもたせて学習することも考えられる。」と述べられているにすぎない。
- 8) 『世界史B』は，近現代史に充てる時間を確保するため，従前の前近代を変更したとされている。すなわち，各「文化圏」ごとの通史的学習から，各時代に特徴的な「地域世界」を中心にした同時代的学習への変更である。同時代的学習は，「文化圏」学習に名を借りた各国通史学習による学習内容の増加に対処しようとするものであるが，かえって同じ歴史事象が説明もなく各所で出てくるという混乱も起こすことになった。
- 9) 【図1】のモデル図の作成に際しては，原田智仁「世界史教育の改善③ 世界史Bの内容の改善（一）」（文部科学省教育課程編『中等教育資料』平成12年1月号，大日本図書）を参考にした。
- 10) 小岸昭『隠れユダヤ教徒と隠れキリシタン』人文書院，2002年，pp.55～87。
- 11) 「日本＝日本列島社会」歴史モデル図の作成に際しては，新城俊昭『高等学校 琉球・沖縄』（1997年）を参考にした。
- 12) 第2時間目の授業は，広島大学附属福山中・高等学校の高校1年生を対象に実践し，広島大学教育学部の『教育実習B』として，同学部の教職（社会科・地歴科）志望の3年生に観察させた。
- 13) 小単元の学習内容およびモデル図については，以下の文献を参考にした。
 - 『高等学校学習指導要領解説 地理歴史編』実教出版，平成11年
 - 『中学校社会科学習指導要領（平成10年）解説—社会編—』大阪書籍，平成11年
 - 原田智仁「世界史教育の改善③ 世界史Bの内容の改善（一）」（文部科学省教育課程編『中等教育資料』平成12年1月号，大日本図書）
 - 濱下武志・辛島昇編『地域の世界史 地域史とは何か』山川出版，1997年
 - 上原専祿編『日本国民の世界史』岩波書店，1960年
 - 小岸昭『隠れユダヤ教徒と隠れキリシタン』人文書院，2002年
 - 小岸昭『NHKブックス854 十字架とダビデの星』日本放送出版協会，1999年
 - 田端宏・桑原真人・船津功・関口明『県史1 北海道の歴史』山川出版，2000年
 - 網野善彦『日本論の視座—列島の社会と国家—』小学館，1993年
 - 網野善彦『日本の歴史1—「日本」とは何か—』講談社，2000年
- 14) 上田薫編集代表『社会科教育史資料2』東京法令出版，昭和49年，pp.429～30。

【付記】本研究の第2年次は森才三が担当し，本稿を執筆した。