

## 小学校の社会科歴史授業の研究

—久津見宣子・山本典人・有田和正の原始社会の単元を事例として—

田尻 信壹

(人間学部児童教育学科)

An Investigation on The History Lesson in the Elementary School  
— A Case of the Unite “the Prehistory Society” by Nobuko KUTSUMI,  
Norito YAMAMOTO, Kazumasa ARITA —

Shin-ichi TAJIRI

(Department of Childhood Education and Welfare, Faculty of Human Sciences)

本研究では、小学校社会科の優れた授業実践家であった久津見宣子、山本典人、有田和正が行った社会科歴史授業の実践記録を分析し、三氏の授業作りの原理や方法を比較・検討した。三氏の実践は1970年代から1980年代に行われた個性的な実践であり、戦後社会科教育史において、子どもの活動を組織し主体性を育んだ実践として高く評価されている。アクティブ・ラーニングを取り入れた授業の構築が叫ばれている現在、三氏の授業を分析・検討することの今日的意義は大きい。本研究では、三氏が共通して実践していた原始社会の授業を取り上げ、藤岡信勝が提案した歴史授業のモデル化の考えに基づいて三氏それぞれの実践を分析し、授業作りの原理や方法を比較・検討して、<sup>Idealtypus</sup>理念型を抽出した。そして、この<sup>Idealtypus</sup>理念型を普遍化的補助手段として授業作りに活用することで、三氏の固有名詞を外した汎用性のある歴史授業モデルを構築し、教員、とりわけ若年教員の授業実践力の向上のために活用することを提案した。

キーワード：小学校社会科の歴史授業、原始社会、久津見宣子、山本典人、有田和正

### はじめに

今日の学校現場は、1970年代から1980年代にかけて大量に採用された教員の定年退職期の渦中にあり、それに伴い新たに採用されてきた若年教員の割合が急増している。文部科学省の学校教員統計調査によれば、2016年度の小学校教員のうち30歳未満が占める割合は17.3%に達しており、2004年度が8.9%であったことと比べると、ここ十年ほどの間に30歳未満の若年教員の占める割合がほぼ倍増している（文部科学省、2018）。その結果、小学校現場では、若年教員の急増により教員の年齢構成比に変化が生じてきた。このことにより、先輩教員から

後輩教員へと継承されてきた教師文化の世代間継承が困難になっている。今日、若年教員がこれまでは校内研修や日常の交流によって先輩教員から後輩教員へと継承されてきた教材研究や授業研究の成果をどう身につけていくかが、学校現場の喫緊の課題となっている。

若年教員が教材研究や授業研究を進める上での有効な方法として、藤岡信勝が教育科学研究会編『教育』に発表した論文「歴史授業の三つのモデル—久津見、山本、有田実践の比較分析—（上・下）」35(12)・35(14)が参考になる。そこで、藤岡(1985a, pp.67-68)は、目標とする実践家から学ぶことの必要性を提案した。そして、目標とする実践家の著

作・論文を集めたり、その実践家の授業を見せてもらったりして授業そのものをまるごと真似る（模倣する）ことを推奨した。こうすることで授業作りの一つの型が自分のものとして内在化することができるとのことだ。さらに、そこから目標とする実践家の授業を発展させたり改善させたりすることが可能になるといっている。また、その実践家に取り上げていない教材に対しても、これまで真似（模倣）してきた実践を手がかりにして新たな自分なりの実践を生み出すことができるようになるなど、オリジナルな授業スタイルを作り出していくことが可能になるといっている。そして、上記論文では、学ぶべき価値のある優れた社会科の実践家として、「社会科の授業を創る会」会員の久津見宣子<sup>(1)</sup>、「歴史教育者協議会」会員の山本典人<sup>(2)</sup>、「社会科の初志をつらぬく会」会員の有田和正<sup>(3)</sup>を取り上げ、小学校社会科の歴史授業を分析した。

本研究では、優れた実践家から学ぶ方法として、久津見、山本、有田をあげ、三氏が共通に実践していた原始社会の授業（1970年代から1980年代にかけての実践）を事例にして、藤岡が提案した「歴史授業の三つのモデル」の分析法を用いて検討を行う（藤岡、1985a・1985b）<sup>(4)</sup>。そして、若年教員が経験豊かな教員の実践をどのように学んでいけば、自らの教材研究や授業研究の力を育むことが可能になるのかについて考察し、各自がオリジナルな授業スタイルを確立するための方法を提案する。

## 1. 歴史授業の三つのモデル

筆者が比較・分析の方法として依拠する「歴史授業の三つのモデル」とは何か。それは『教育』に掲載された藤岡の論文（藤岡、1985a・1985b）で、久津見、山本、有田実践の比較・分析を行うために用いた方法である。では、以下にその方法を説明する。

### (1) 授業作りの構造と分析の方法

藤岡は、教員の授業作りにおいて、教員は誰もが解消できない独自の構造を有しているといっている（藤岡、1985a、p.74）。その構造とは、授業を作る際の教員が有する観念の構造のことであり、一般に

は教育観とか歴史観とかいう言葉で表現される。藤岡は「観」を信念の集合体としてとらえ、教員がもつ信念にはそれぞれ強度の違いがあるとともに信念の階層的構造を形作っているとした（藤岡、1985a、pp.74-75）。そこでは、より上位の包括的信念が下位の信念を統制して互いに整合的になろうとする傾向を持つために、集合体としての「観」は、なんらかの構造を作り出すことになる。藤岡は、信念はそれが向かう対象というものを持つとし、その対象として「何を教えるか（教育内容レベル）」、「どう教えるか（教材・教授法レベル）」、「子どもはどう学ぶか（授業レベル）」の、三つのレベルを設定した（藤岡、1985a、p.75）。

三つのレベルの中で、藤岡がとりわけ重視したのが、教材・教授法レベルで働く信念構造の比較・分析であった（藤岡、1985a、pp.74-75）。これは教育内容レベルの信念が教材・教授レベルをどのように生み出したり制約したりしているかという、二者の間の関係性を問うものである。教材・教授法レベルで藤岡が採用した分析方法は、一つの授業に含まれている教授方法の構造的結び付きを一端無視し、教科書を読む、発問する、ビデオを見るなどのそれぞれの構成要素に分解し、これらの構成要素のうちのどの部分に、教員の意識が向けられているかを検討するというものであった。

藤岡は教授方法の構成要素を使用要素と非使用要素に大別するとともに、使用要素を（a）中核的要素と（b）周辺的要素に、非使用要素を（c）使用不能要素と（d）使用拒否要素にそれぞれ分けた（藤岡、1985b、pp.83-84）。（a）は教員がいつも意識し頻繁に使用する要素であり、（b）は教員がいつも使用するわけではないが、必要に応じて使いたいと思う要素のことである。また、（c）は使用可能な要素であるが資金・時間・知識の制約のために使用しない要素のことであり、（d）は資金・時間・知識の面では使用可能であるが実際に用いることはないばかりか意識的に排除されている要素のことである。教授方法を構成する四つの構成要素の関係を図示すると、図1「教授方法の構成要素」のようになる。

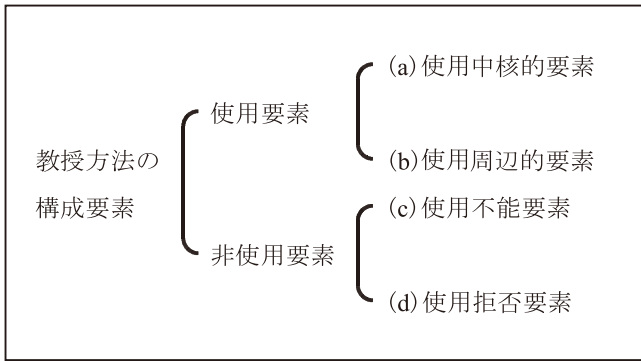


図1 教授方法の構成要素

## (2) 藤岡信勝による歴史授業のモデル化

単純な価値判断に走らず、授業の在り方を可能な限り整合的な構造として抽出するための方法として、藤岡は、実在モデル、記述モデル、分析モデルからなる歴史授業の三つのモデルの構築を試みている（藤岡、1985b、pp.94-95）。実在モデルは実在する手本の意味で、具体的実践を指している。記述モデルは実在する個体の特性を抽出し記述したものであり、マックス・ウェーバーの<sup>Idealtypus</sup>理想型にあたる段階のモデルである。分析モデルは一定の基準で選ばれたすべての対象について分析することを可能とする概念システムのことである。

藤岡は、歴史授業の三つのモデルを構築することで、教員の持つ信念（「観」）を研究対象として位置付けて授業の個性や特徴を抽出して一般化（モデル化）を試みた（佐藤、1988、pp.78-79）。そのことにより、個人的体験に止まる授業実践というものを、誰もが利用可能な汎用的な授業モデルに昇華させることを目指した。

藤岡は、歴史授業の三つのモデルの中で記述モデルを抽出することが研究の主要目的であるとし、授業の実践分析とは実在モデルの<sup>Idealtypus</sup>理想型（記述モデル）を構築することであると述べている（藤岡、1985b、p.94）。そのための作業として、実在モデルからそれぞれの構成要素に腑分けすることで、分析モデルを抽出しようとした。そして、分析モデルを道具として操作的に用いることで、汎用性のある記述モデルを構築しようとするものである。さらに、記述モデルの構築によって、優れた実践であったがあくまでも個人的体験の域に止まった個々の授業を、多くの教員が共有できる普遍的な授業モデルとして昇華

することを試みた。藤岡の提案は自らの授業スタイルを作り上げていかなければならない若年教員にとっては、授業作りのための有効な学びのスタイルになるであろう。

## 2. 戦後社会科授業実践史における1970・80年代の意義

1970年代から1980年代にかけての時期は、戦後の社会科授業実践において優れた実践が数多く輩出されるなど、子どもの社会認識、歴史認識を育むための先進的取り組みが行われていたと評価されている（木全、1985、pp.179-188）。本章では、この時期の代表的実践家であった久津見、山本、有田の戦後社会科授業実践史における位置付けについて整理する。

### (1) 「楽しくわかる授業づくり」のもとでの授業実践

初等・中等教育段階の歴史教育では、1970年代以降、授業研究や学習方法の研究が進み、それまでの画一的な講義形式の授業に対して注入主義であるとの批判が強まった。そして、1980年代に入ると「歴史教育者協議会」や「社会科の初志をつらぬく会」などの民間教育団体を中心に「楽しくわかる授業づくり」が構想され、子どもの主体性を重視する授業が推進された（赤沢、2017、pp.47-50）<sup>(5)</sup>。

このような変化の背景にある要因として、木全清博は「子どもを取りまく社会の変化」と「社会科実践の深まり」の二点を挙げた（木全、1985、p.179）。特に、1970年代から1980年代にかけての子ども研究の特徴的なこととして、「授業の組織や構成と結びつけて子どもの発達をとらえる原則が確立し」、「一般的な発達段階の定式化はあまり行われなくなり、科学的歴史認識の形成の条件や認識内容の水準が追究されるようになった」（木全、1985、p.180）ことを指摘した。歴史教育では、「歴史認識の発達」を促す教育内容をめぐる議論が主流となり、歴史研究の最新成果を歴史授業の教材としていかに加工し活用していくかが関心事となった。また、この時期、児童・生徒の受動的な学習姿勢に対する危惧も、学校現場から指摘された。このことは、従前の講義式授業に対して画一的で知識詰め込み的であると批

判を呼び起こし、子ども中心の授業作りが標榜、推進されることになった。その結果、歴史教育の場では、教育内容の研究と授業実践とを一体的に語る土壌が形成されることになり、子どもの視点・立場に立った授業作りへの関心が高まった。1970・80年代は、子どもの視点からの授業や教材の在り方が本格的に提案された時期であったといえる。

## (2) 久津見、山本、有田実践の背景と特徴

久津見、山本、有田の三氏は、1970年代から1980年代にかけての時期に、それまでの画一的な講義形式の授業を批判し、「楽しくわかる授業づくり」を実践した社会科教員の代表的人物であった。では、実践が行われた時期の状況を踏まえながら、三氏の授業実践の背景と特徴を整理する。

### (i) 久津見実践の背景と特徴

久津見の所属する「社会科の授業を創る会」（現在は「人間の歴史の授業を創る会」と改称）は、1973年に「教育科学研究会」の社会科部会が独立改組してつくられた研究団体である。「教育科学研究会」は戦後の経験主義的社会科には批判的であり、地理・歴史など社会諸科学の系統性や指導性を重視する傾向が強い団体であった。この考えは「社会科の授業を創る会」にも継承され、会の代表であった白井春男の手によって科学と教育の結合を目指す「人間の歴史」（社会科の内容構成プラン）が作成されている。「人間の歴史」は、現代社会をとらえる力を育むことを目的に、地球の歴史から現代にわたるまでの内容を生産と労働を軸に構成された歴史学習の教材である<sup>(6)</sup>。久津見の実践は、すべて白井の「人間の歴史」に依拠して行われた。久津見の授業では、社会科学や歴史学の研究成果に基づいて系統的に整理され構成された教育内容を学習する。

「人間の歴史」は生産余剰、階級など抽象性の高い専門的な概念や知識を取り扱うことになり、講義一辺倒の授業では、それらの内容を理解することが困難である。そのため、久津見の実践では、教室内に実物模型、視聴覚教材・教具が持ち込まれ、機織り、蒸気機関車作り、稲作などの創作や実演が織り込まれている<sup>(7)</sup>。久津見実践では、このような具体的な活動を通して抽象性の高い専門的な概念や知識

の習得を目指すという方略がとられている<sup>(8)</sup>。

### (ii) 山本実践の背景と特徴

山本は「歴史教育者協議会」（以下「歴教協」と略記する）を代表する実践家の一人であった。1949年に発足した歴教協は「教育と科学（学問）の結合」に基づく系統学習を提唱し、歴史学習では歴史学の成果に基づいた系統的な通史学習を重視していた。しかし、山本は通史学習のもつ問題性に気づいていた。教科書の膨大な量をこなさねばならぬ表面をなで回し暗記することを強制し、近現代史に至ることなく終えてしまう授業では歴史嫌いの子どもの増大させるだけであるとして、通史学習を批判し、歴史学と歴史教育の論理は異なるものであるという考えを提唱した（山本、1985a, p.1）。そして、歴史教育の論理で厳選された個々の単元に可能な限り時間をかけてじっくり取り組ませることを提案した。このような単元を独立単元と命名し、22単元からなる歴史カリキュラムを構想した（山本、1985a・1985b）<sup>(9)</sup>。独立単元の大きな特徴は単元同士のつながり（因果関係）を原則として考えずに、子どもの学習は水面を滑空する飛び石のように単元と単元の間をポーン、ポーンと飛んでいくと考えている点であった（山本、1985a, p.226）。そこでは、歴史の通史性は重視されず、個々の単元の一つ一つから歴史を学ぶということが強調されるものであった。

山本の授業の特徴として、ものをつかい、からだを動かすことが挙げられる。まず、ものとして、久津見と同様に、遺跡・遺物・写真・レコード・文献・物語・絵本・統計資料など、多様な教材・教具が教室に持ち込まれている（山本、1985a, p.219）。その使い方は、知識やイメージを広げたり子どもの関心を引きつけたりするなど多様である。しかし、山本が用いる教材・教具は、小さな準備で大きな効果を上げるものでなければならない（山本、1985a, p.219）。子どもはからだを動かしながら考え成長するものとの考えから、からだを使った表現活動が重視されていた（山本、1985a, p.219）。

### (iii) 有田実践の背景と特徴

有田の所属する「社会科の初志をつらぬく会」は日本の教育政策が経験主義の問題解決学習から系統

主義の知識教育に転換したことを批判し、1958年に発足した研究団体であった。そこでは子どもたちの切実な関心にもとづく主体的な問題解決学習の研究と実践の推進が目指された。

有田は、同会の代表的実践家であった長岡文雄の実践に大きな影響を受けながらも、ユニークな視点から様々な社会科教材を開発した。有田は、授業の目的として「追究の鬼」となる子どもを育てるという独自の社会科観を開拓した。「追究の鬼」とは、「社会の事実、歴史上の事実のなかに問題を発見し、事実と事実のつながりを、自分の体を動かして詳細に確かめていく」（梅本、1985、p.62）子どもの主体性のことである。その上に立って、有田は子どもの見る力と書く力を徹底的に鍛えた。

有田の授業の特徴は、子どもの意表をつく教材を核とする授業作りにある。たとえば、箸で聖徳太子のことを学習したり、聖武天皇の御物を納めた正倉院の中に胡椒があることを紹介したりするなど、意表を突く教材が登場する（有田、1985、p.97-102）<sup>(10)</sup>。有田の有名な言葉を借りるならば「材料七分に腕三分」、つまり材料である教材をいかに開発するかが授業で最も重要であるということだ（有田、1985、p.80）。

有田の授業作りは、子どもを外（教員）からの刺激（面白教材）に反応させるというものであり、教員優位・教材優位の授業であるといえる。有田のこのような教材観に対して、長岡は、有田の教材は子どもにとって切実な問題になっていないとの批判を行った。この批判は有田との間の論争に発展した（伊藤、2017、pp.200-201）。有田は、長岡の批判に対して、現在の子どもの生活には解決しなければならない切実な問題は存在せず、子どもの追究のエネルギーを引き出すことが重要であるとの考えを示した（有田、1984、pp.82-83）。有田の実践は経験主義の立場に立つ「社会科の初志をつらぬく会」の中で異色な存在であったといえる。

有田は久津見や山本のように、歴史を学ぶことへの使命感のような特別な感情を抱いていない（有田、1989b、pp.15-20）。有田にとっての歴史授業は児童の学習活動のための素材を歴史分野に求めた社会科授業との意識が強い<sup>(11)</sup>。有田は小学校の歴史授業が体系的にしかも時代順に行われることに対しても

批判的であった。小学校六年生の学習特性として「時代の特色をさっと触れていくような学習より、時代の中核をなすような事実について深く学習していく方が発達段階からいってマッチしている」（有田、1982、p.201）といている。また、効果的な歴史学習の方法として、歴史を歴史学として学習するのではなく、歴史を現在の生活として結びつけて学習することが重要であり、子どもの定着度を高めることにつながるといっている。有田はこのような学習方法を「生活化」（有田、1991、pp.40-41）と呼び、子ども自らが学習している時代に入り込み、その時代の景色を十分に味あうことの大切さを説いた。

### 3. 歴史「授業モデル」を使っでの授業分析

藤岡は、授業分析（実践家研究）とは実在モデルの理想型（記述モデル）の構築を目指して分析モデルを抽出することであるといっている（藤岡、1985b、pp.94-95）。筆者も藤岡に倣い、久津見、山本、有田の実践<sup>(12)</sup>を分析してみることにする。三者が共通して実践した歴史単元としては、原始社会<sup>(13)</sup>、農耕・牧畜の開始<sup>(14)</sup>、近代の時代<sup>(15)</sup>などがある。今回は、この中から実在モデルとして、原始社会の実践を取り上げ、分析を行う。この時代を選択した理由は、三者が共通して取り上げている単元であるだけでなく、三者の歴史観や社会科観が典型的に現れており、「何を教えるか（教育内容レベル）」、「どう教えるか（教材・教授法レベル）」、「子どもはどう学ぶか（授業レベル）」において対照的な比較が可能と思われたからである。では、久津見、山本、有田の原始社会を扱った実践を見てみよう

#### (1) 初等・中等教育段階の社会科歴史学習における原始社会の位置付け

初等・中等教育段階の社会科歴史学習では、従前から原始社会の学習は重視されてきた。その理由として、木全清博は「人類の認識の端緒期であると同時に、社会組織の発生期であること、歴史社会をとらえる主観性と客観性の理解にとっての基本的枠組を学ばせやすい」（木全、1985、p.147）ことをあげている。とりわけ、小学校高学年から中学校にかけての歴史学習においては、衣・食・住などの人間生

活の具体相を把握させたり、道具の技術的变化や発達を理解させたりする上で有効な時代と見なされている（木全、1985、p.147）。

(2) 久津見、山本、有田の原始社会の実践記録—実在モデルの検討—

久津見、山本、有田による原始社会の実践記録としては、「狩りと採集の時代 人間の祖先—毛サイ狩り」（久津見実践）、「大むかしの人びとのくらし」（山本実践）、「太古のロマンを追究するネタ」（有田実践）がある<sup>(16)</sup>。では、三者の実践の特徴を藤岡の歴史授業の三つのモデルを用いて分析する。ここでは、原始社会の授業を事例にして、三者の実在モデルを検討する

(i) 久津見の原始社会の実践

原始社会は、久津見が所属する「人間の歴史の授業を創る会」にとっては特別の意味を持った授業である（白井、1977、pp.1-4）<sup>(17)</sup>。久津見の実践としては「狩りと採集の時代 人間の祖先—毛サイ狩り」（久津見、1989、pp.29-44）がある。では、以下に「何を教えるか（教育内容レベル）」、「どう教えるか（教材・教授法レベル）」、「子どもはどう学ぶか（授業レベル）」の、三つのレベルに分けて授業の分析を行う。

(a) 何を教えるか（教育内容レベル）

久津見の授業作りでは、原始社会を生産と労働を軸に構成された人類史の出発点として位置付けられる。そのため、久津見の授業構想においては、原始社会という無階級社会の社会的構造の特徴をつかむことが最も重視された。教育内容として、テキストになった白井の『人間の歴史』はいうに及ばず、その原典となったクチンスキーやチャイルドの著作が徹底的に検討される。そして、教育内容として表1の内容（表1「久津見実践の原始社会の内容」）が選定された（久津見、1989、p.44）。表1の内容は小学校段階では専門性と抽象性をもった高度な内容であるといえる。

表1 久津見実践の原始社会の内容

• 人間の祖先	• 原始人の道具製作
• <u>毛サイ狩りとマンモス狩り</u>	• <u>狩りと言葉</u>
• 埋葬、まじない、芸術	• 日本人の祖先の言葉
• 今に残る狩りと採集の時代	

下線部は本研究で分析を行う内容を示す。

(b) どう教えるか（教材・教授法レベル）

原始社会の実践において、久津見が使用した教材・教具や教授法は以下の通りである。

- I) 毛サイ狩りの様子を描いた写実的なイラスト
- II) 人類誕生から現在までの200万年に及ぶ歴史年表<sup>(18)</sup>（長さ10m。1mmが200年に相当）
- III) 実物大の毛サイの絵
- IV) 原人、旧人、新人の実物大模型

ここでの教材・教具を見てみると、IとIIIは狩猟という労働の意味、とりわけ大型獣に対する命がけの狩りを、模擬的であれ体験させることを目的としていた。IIとIVは人類の進化の過程に占める原始社会を可視化してとらえさせようとしたものであった。

(c) 子どもはどう学ぶか（授業レベル）

久津見の授業では、子どものグループに実物大の毛サイの絵（III）の前でジェスチャーのみで意思を伝えながら狩りをさせる場面を再現させる（久津見、1989、pp.36-39）。子どもたちはジェスチャーで意思疎通をはかりながら毛サイ狩りを体験する。久津見は、この体験を通じて、コミュニケーションの手段としての言葉の重要性を理解させようとした。また、この実践記録には紹介されていなかったが、久津見は子どもに石器を作らせてその石器で実際に肉を切らせたり、ドングリの実を集めて調理させたりしていた（久津見、1989、pp.4-20）。このように、久津見の実践では、実際にモノを作ったの使用や、実際の様子を精密に再現した視聴覚教材や教具が積極的に活用された。

(ii) 山本の原始社会の実践

山本の実践としては、「大むかしの人びとのくらし」（山本、1985a、pp.16-28）<sup>(19)</sup> という授業があり、

「人間ザルはどのように生きていたか」(第一時)、「野尻湖人はナウマン象をどうやってとっていたか」(第二時)の二時間から構成されていた。では、授業の分析を行う。

#### (a) 何を教えるか (教育内容レベル)

山本は、この授業の目的として、原始社会の厳しい環境の下で生きてきた人間ザルの姿を伝えることを重視した。第一時では、人間ザルが野草や木の実をとり、石器を使って集団で動物を狩り、飢えと闘いながら生きてきたことを学ばせた(山本、1985a, pp.16-20)。第二時では、原始時代に野尻湖人(野尻湖周辺に生活していた人々)が集団でナウマン象を狩っていた状況を学ばせた(山本、1985a, pp.20-28)。

山本の授業開発では、子どもが教育内容を理解できるかということが重視された。その結果、歴史学などの社会諸科学の成果を取り入れることを重視した久津見の実践とは好対照をなしている。山本の実践では、原始人を扱う場合にはネアンデルタール人やクロマニヨン人などの専門用語を用いずに人間ザルと呼び、難解な用語の使用には慎重であった。

単元の構造としては一つ一つの単元が自己完結的で、単元相互の因果関係は希薄であった。藤岡が指摘しているように「物語的構造をより拡大する方向で内容構造化の原理を深化させた」(藤岡、1985a, p.77)ものとなっている。そのため、子どもは自由に歴史世界に飛び込み、ナウマン象と戦う野尻湖人になりきることができた。また、この単元では日本列島を舞台とした内容を中心に扱いつつも、アフリカ、ヨーロッパ、アジア大陸にも同様な人間ザルがいたことに触れるなど、世界を意識した内容構成になっていた点も重要な特徴といえる。

#### (b) どう教えるか (教材・教授法レベル)

原始社会の実践において、山本が使用した教材・教具や教授法は以下の通りである。

- I) 木の実と石器の代用としての石
- II) ナウマン象の臼歯化石の原寸大の絵(絵本『野尻湖のゾウ』<sup>(20)</sup>に掲載されたもの)
- III) オオツノシカの姿を描いた OHP スライド
- IV) オオツノシカの原寸大の角をかたどった紙型

ここで使用された教材・教具を分析してみると、IIは第二時の授業の導入に使用され、湯たんぽと同じ形状と大きさの絵がナウマン象の臼歯の原寸大であることを説明して、子どもの学習への好奇心を盛り上げている。さらに、IIはIIIやIV(オオツノシカ)とともに、当時の野尻湖周辺に棲息した大型動物に対する狩りを想像させるための小道具としての意味を持っている。山本の授業方法の中で注目されるのは、劇化(演劇的手法)である。山本は子どもに「野尻湖人たちよ。おまえたちはおなかペコペコだ…(中略)…先生がナウマン象になる。さあ、殺してみろ!」(山本、1985a, p.22)と呼びかけた。そして、野尻湖人役の子どもたちがナウマン象やオオツノシカを狩る様子が寸劇として演じられた。

宮原武夫は、山本の授業にもものを持ち込むことの意味として、「ものを媒介として過去の世界＝抽象の世界を現実の世界＝具象の世界に引き付ける」、「ものを媒介として、複雑な歴史事象を単純な人と人の関係に置き換える」、「教室にもものを持ち込むことによって子どもの学習意欲を掘り起こす」の三点をあげて評価した(宮原、1989, pp.129-132)。

#### (c) 子どもはどう学ぶか (授業レベル)

では、第二時を事例にして授業を再現してみよう。

まず、授業の導入では絵本の中の湯たんぽ状の固まり(II)が子どもに示され、子どもにこれが何であるかを予想させた。続いて、これがナウマン象の臼歯の化石であることを明かし、野尻湖の発掘の話や当時の野尻湖周辺の環境について、(II)のほかに(III)、(IV)を示して説明した。さらに、ナウマン象の狩りの様子を劇化して子どもに演じさせた。最後に、子どもにナウマン象の狩りの様子を詩で表現させた<sup>(21)</sup>。

ものをつくったり教室に持ち込んだりする点は、久津見の実践とよく似ている。しかし、両者には、根本的な違いを指摘できる。久津見の場合は、ものは生産や労働を追体験(疑似体験)させるためであり、そこではリアリティの高い体験となっていた。それに対して、山本の場合は、子どもを主人公にした劇のための小道具に過ぎなかった。久津見の使用するのは本物か本物を精巧に模倣して作られたものであるのに対して、山本が使用したものは即席的

であり、準備に多大な負担を必要とするものは使用を拒否されていた。山本にとっては、ものはあくまでもその時代の雰囲気味わえればよかった。

### (iii) 有田の原始社会の実践

有田の実践としては、「大昔のロマンを追究するネタ」(有田、1989a, pp.75-86)がある。そこでは、「世界で最初に『土器』を発明したのはどこの国か?」、「縄文人が貝掘りをしたのは春夏秋冬のいつか?」、「縄文時代の平均寿命はどのくらいか?」という単元が作られていた。では、授業の分析を行う。

#### (a) 何を教えるか (教育内容レベル)

有田の歴史授業は、原始時代であろうと江戸時代であろうと時代的なこだわりをもたない。有田にとっては、歴史の授業は社会科という枠組みの中で検討されるべきものであり、歴史学習に対する固有の教育的意義といものを設定していなかった。有田の考える社会科授業の目的は「追究の鬼」を育てることであり、「見る力」と「調べる力」を育むことであり、「書く力」を高めることであった(有田、1989a, pp.5-8)<sup>(22)</sup>。もし歴史授業にこだわるとするならば、子どもを歴史好きにさせることであった。そのため、授業はクイズ番組にでも参加する感覚で内容が選ばれた。そして、そのような内容の中に社会科学習で習得して欲しい教育内容が巧みに組み込まれていた。上記の三つの単元での教育内容を以下に整理する(有田、1989a, pp.75-86)。

- 世界で最初に『土器』を発明したのはどこの国か：土器の発明が人間の味覚を変え、食生活を豊かにしたこと理解する。
- 縄文人が貝掘りをしたのは春夏秋冬のいつか：貝掘りの絵を見て、男性は狩猟、女性は採集など、生業の分業について理解する。
- 縄文人の平均寿命はどのくらいか：原始社会の生活の厳しさや不安定さを理解する。

#### (b) どう教えるか (教材・教授法レベル)

原始社会の実践において、有田が使用した教材・教具や教授法は以下の通りである。

- I) 尖底土器の写真
- II) 縄文時代の生活を描いたイラスト(図2「縄

文時代の生活」を参照)(有田、1989a, p.82)

#### III) 縄文時代の平均寿命をまとめた表

使用された教材・教具の数は、三者の中で有田が最も少ない。使用されている教材も、有田の言葉を借りれば、「大事なところをわざと抜いた資料」(有田、1989a, p.21)である。有田の授業では、子どもに少ない情報から多くのことを気づかせたり疑問を見つけさせたりして子どもの追究意識を引き出すことに重きが置かれていた。

#### (c) 子どもはどう学ぶか (授業レベル)

有田は、授業とは材料の威力を強めることが重要であると考えている。最も有田らしさが表れた授業として、「縄文人が貝掘りをしたのは春夏秋冬のいつか?」(有田、1989a, pp.78-83)を事例として取り上げて、検討してみよう。

まず、図2のイラストを見せて質問をする。

この想像図を見てわかることをノートに書きなさい。できるだけ書きなさい。

次に、ノートに書いたことを発表させ、男の仕事、女の仕事に分けて書くように指示する。

この絵は春夏秋冬のいつですか。季節を決めて着色しなさい。

子どもはイラストへの着色という作業を通じて、このイラストを隅々まで詳細に観察することになる。そこに描かれた事物に関して様々なことに気づき、疑問を抱くようになる。

この絵の季節は春夏秋冬のいつですか。その理由を発表しなさい。

この段階からイラストを「見る」から「読み取る(解釈する)」学習に変わる。貝の身を冬に備えて保存しているのだから秋だとか、水浴びを兼ねて貝を取っているのだから夏だとか、潮干狩りは春に行くからなど、様々な理由が出された。貝の成長線のことを話し、貝は春に大きく成長することを説明し、このイラストが春の様子を描いたものであることを





図2 縄文時代の生活

有田和正 (1989a) 『教材発掘から授業づくりへ・高学年 (有田和正著作集 10)』明治図書 p.82. から転載。

子どもに理解させた。最後に、以下の質問を行った。

この絵に登場した 35 人に男と女の記号を付けなさい。

子どもは、この作業を通じて男女間の分業関係を理解することになる。有田の授業では、子どもに意表を突く質問を投げかけ問題を追究させる過程が極めてスリリングに展開されていた。

### (3) 久津見、山本、有田の原始社会の授業実践の教授構成要素による分析—分析モデルの検討—

ここでは、三者の原始社会の実践モデルを藤岡が提案した教授構成要素分析法に基づいて分析し、三者の分析モデルを検討する。

久津見の授業実践は、人類進化の総括としての社会科学の概念を子どもに伝えることを目的としており、教育内容の構造は三者の中で最も強固であるといえる。そこでは、社会科学の概念を論理的に整理し社会科の内容として再構成されていた。そこで扱

われている教育内容は抽象性と専門性が高いため、子どもがその知識を獲得するためには膨大な体験と情報の蓄積を前提としていた。そのため、授業においては、生産や労働ということの体験が重要となってくる。そのため、使用中核的要素として実物教材が重視されていた。ものを作ったり、ものを使ってのリアルな体験活動を行ったりすることも使用中核的要素として重要で不可欠な要素であった。この行為はごっこ的な遊びではなく、現実に近い形でなされることになる。また、フィールドワークも重視された。反面、科学的や学問的でないものや虚構性の高いものは、たとえ子どもの興味・関心が強く引くものであっても使用は拒否される。劇化とか奇抜な問いは使用拒否要素となる。ごっこ遊び的なことは周辺的な位置に止まる。

山本の授業実践は、子どもに生きる力を身につけさせるかが大切な目的となる。そのため、複雑で抽象的な事象や関係はより単純で具体的な関係や事象に置きこと換える操作が試みられる。そのため、久津見が虚構性が高いとして拒否していた歴史漫画の

表2 久津見、山本、有田の実践に表れた教授方法の特徴

教授法の要素	久津見実践	山本実践	有田実践
使用中核的要素	<ul style="list-style-type: none"> <li>・実物、実物模型の活用</li> <li>・もの（精巧なもの）の製作</li> <li>・リアルな体験活動</li> <li>・フィールドワーク</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・劇化（演劇的手法）</li> <li>・ものの活用（小道具）</li> <li>・一人称作文、詩</li> <li>・漫画の吹き出しへの書き込み</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・奇抜な問い</li> <li>・子どもの意表を突く<sup>ネタ</sup>材料</li> </ul>
使用周近的要素	<ul style="list-style-type: none"> <li>・視聴覚教材</li> <li>・ごっこ遊び</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・視聴覚教材（絵本・写真）</li> <li>・実物教材</li> <li>・統計資料</li> <li>・模型</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・多様な実物教材、教具の持ち込み</li> <li>・もの作り ・体験活動</li> <li>・劇化</li> <li>・フィールドワーク</li> </ul>
使用不能要素			
使用拒否要素	<ul style="list-style-type: none"> <li>・劇化</li> <li>・奇抜な問い</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ものの製作（精巧なもの）</li> <li>・実物や実物模型を使ったリアルな体験活動</li> </ul>	

久津見、山本、有田の原始社会の実践記録をもとに、筆者が作成。

活用（人物の吹き出しに言葉を入れる）は、使用中核的要素として頻繁に用いられた。ものの活用は、久津見の実践同様、使用中核的要素であるが、その意味は異なっていた。山本の場合、物差しを腰に差せば侍になるように、劇化のための小道具との意味合いが強い。久津見の場合に見られる米作りや機織り（白井・久津見、1985、[米作り] pp.47-77、[機織り] pp.78-100）のような本格的なもの作りとは異なっていた。「小さな準備、大きな効果」（山本、1985b、p.219）という山本の言葉は、もの作りやものの活用に対する山本の姿勢の一端が見て取れる。山本は視聴覚教材や実物教材も必要と思えば躊躇無く使用する。子どもが好奇心を示すならば、積極的に活用することにやぶさかではない。子どもの視点に立って教育内容の組み替えや教材・教具の選択を柔軟に行う点は、三者の中で突出している。

有田の授業では、子どもが調べたくなる材料探しが重要であった。有田は社会科学習の目的は子どもの見る力、考える力を高めることであると考えている。そのため、観察力や思考力を高めるような資料（たとえば、図1のようなイラスト）や奇抜な問いが使用中核的要素となってくる。有田の場合、山本同様、授業には多様な教材・教具が持ち込まれ、使用拒否要素となるものはない。反面、子どもの追究が期待できないものについては使用周辺要素とな

る。そのため、情緒的に流れやすい劇化などが使用周辺要素となる。もの作りということもそのことを通じて子どもの追究につながるならば授業に取り入れられる。そのため、もの作りは使用中核的要素というよりも使用周近的要素といえよう。有田の授業では学習者である子どもを「追究の鬼」に変えていくことが目指されており、子どもの興味・関心を引き出すことのできる教材・教具を探すことに最も多くの時間が費やされている。

三者の教授方法の構成要素を整理したものが、表2「久津見、山本、有田の実践に表れた教授方法の特徴」である。

#### (4) 久津見、山本、有田の原始社会の授業実践の教授構成要素による分析—記述モデルの抽出—

ここでは、久津見、山本、有田の分析モデルの分析に基づき、<sup>Idealtypus</sup>理想型としての記述モデル<sup>(23)</sup>を抽出して検討する。筆者は、三者の原始社会の授業実践（実在モデル）の授業構成要素の分析（分析モデル）を通して、以下の<sup>Idealtypus</sup>理想型（記述モデル）を抽出した（表3「原始社会の授業実践から抽出された記述モデル」）。三者の記述モデルは、原始社会の歴史学習を通じて子どもにどのような資質・能力を育てたいかという三者の歴史教育の目標論に着目して分析し抽出したものである。

表3 原始社会の授業実践から抽出された記述モデル

久津見実践 = 社会科学体験型モデル
山本実践 = 生活体験学習型モデル
有田実践 = 社会科学学習追究型モデル

(i) 社会科学体験型モデルとしての久津見実践

久津見の考える歴史授業（歴史授業観）は、子どもに歴史を貫く法則や因果関係を社会科学の概念を用いて探究させていこうとするものであった。そのため、社会科学体験型モデルでは、歴史学や考古学の研究成果は科学的という名の下に教育内容として強固で絶対的な意味を持つことになる。そして、授業では、子どもはその研究成果を学習し論理的に理解していくことが求められる。

社会科学体験型モデルは、教育内容レベルでの信念構造が強固であるという特徴を有する。久津見は歴史を科学的、学問的に把握され発展的、系統的に理解されなければならないという強い信念をもって授業を実践している。その結果、学習内容は概念や知識の伝達が中心となる。

津久見実践では、抽象的で専門的用語を理解させるための方法として、ものの製作や実物の活用が使用中核的要素として採用されていた。農耕の起源の授業を取り上げる際には、水田を作り田植えから稲刈りまでを行っている（白井・久津見、1985、pp.47-77）。そこでは、現実の生産や労働を体験させている。その結果、子どもは社会科学の抽象的で専門的な概念や用語を深く理解することが可能となる。

しかし、課題としては、一つの単元や授業に費やされる時間と労力は膨大なものになる。ものの製作の実践は、津久見の意図するように、子どもの科学的概念の理解を助ける方向に向かうとは限らない。むしろ、ものを製作する活動の面白さに向いてしまうことへの危惧を感じる。また、見方を変えれば、教育内容の強さは子どもの視点の弱さに通じるとともに、虚構性が強いとして劇化などの使用が拒否されるなど授業運営方法の硬直さを感じる。そのため、社会科学体験型モデルは教育内容が強固であるが故に子どもの視点の弱さを浮き彫りにすることになった。社会科学体験型モデルは、子どもの学習意欲の喚起や生きる力に結び付くことになるとの

慎重な議論が必要であろう。

(ii) 生活体験学習型モデルとしての山本実践

山本の考える歴史授業は、歴史学習を通じて現代社会をたくましく生きる力を身につけさせようとするものである。歴史の授業は社会科という一教科の中で自己完結するものではなく、生活指導の性格も有するものもある。そのため、生活体験学習型モデルは子どもを取り巻く生活環境を見据え、教育（社会科歴史学習）と実生活の結合を目指すものになる。

生活体験学習型モデルは、子どもはどう学ぶかという授業レベルでの信念構造が強固であるという特徴を有している。山本が子どもに身につけさせたい力は、歴史の通史的理解ではなく歴史の人物になり切って歴史を追体験し、今の自分たちの生活で生かしていくことであった。そのため、山本の授業作りの原点には、授業の中での子どもの発見を大切にそれを現実の生活に生かしていくかが重要であった。そのための授業での使用中核的要素として、歴史の登場人物になりきっての劇化や漫画の吹き出しへのセリフの書き込みなどの活動が頻繁に採用されていた。宮原武夫は、山本の歴史授業の方法を「子どもが生活体験の中で身につけているさまざまな歴史知識やものの見方・考え方を引き出して、話し合わせながら歴史像を形づくらせようとしている」（宮原、1998、p.92）と評価した。

しかし、課題として、山本の実践は、子どもの論理が尊重されるために、歴史事象相互の因果関係や歴史の全体像を大局的、総合的にとらえようとする視点が弱いことが指摘できる。

(iii) 社会科学学習追究型モデルとしての有田実践

有田の場合は、歴史授業はこうあるべきだという信念は持っていない。有田は、歴史学習でも社会科の他の分野の学習でも目指すべき目的は子どもの社会科における「考える力」「調べる力」を高めることであり、子どもを「追究の鬼」に変えていくことであった。有田の考える歴史授業（歴史授業観）は、歴史学習固有の能力でなく社会科で習得すべき汎用的能力の育成が重要であり、歴史授業はその目的を達成するための手段であると考えている。そのため、社会科学学習追究型モデルでは、歴史学習においても他の分野の学習と同様に社会科の「考える力」、「調

べる力」を育むことが目指されている。

社会科学学習追究型モデルは、教材・教授法レベルでの信念構造が強固であるという特徴を有する。このモデルでは、子どもの興味・関心を引き出す材料の存在が重要であり、教材の教育内容に対する優位性を指摘できる。また、教員が教材を収集し選定することから、教員の子どもに対する指導性の強さも見ることができる。

有田実践では、魅力的な材料と奇抜な問いが使用中核的要素として採用されている。また、授業には多様な教材・教具が持ち込まれ、使用拒否要素となるものはない。有田は「授業の成否は材料七分に腕三分」といっているが、この言葉の意味するところは、授業の成否は材料次第ということの意味していると同時に、材料と奇抜な問いは教員によって用意されたものであり、授業の中心には常に有田がいる。その結果、授業の成否は教員の力量に大きく依存するものとなった。

現代の子どもの状況を考えると、子どもの知的興味や好奇心を喚起するだけでは不十分と言わざるを得ない。また、有田が歴史学習の意味を軽視していることも気になる。久津見や山本が歴史学習は社会科の他の分野とは質的に異なる歴史学習固有の価値や働きがあると考えていることとは対照的である。その結果、有田の実践は時代の構造や社会の特徴に迫ることを困難にしているといえる。

## おわりに

小学校では、改訂学習指導要領のもとの新教育課程が2020年4月から施行される。そこでは、アクティブ・ラーニングの導入により「主体的・対話的で深い学び」が目指されることになった。改訂学習指導要領では、カリキュラムの構造が、従前の「何を学ぶか」というコンテンツ・ベースのカリキュラムから「どのように学ぶか」「何ができるようになるか」というコンピテンシー・ベースのカリキュラムへと転換が促されている。まず、「どのように学ぶか」とは、「主体的・対話的で深い学び」の視点からの学習過程や学習方法の側面に着目したものである。そして、「何ができるようになるか」とは、現代社会に対応した学びに向かう力や人間性を育む

ことであり、学習目標としての資質・能力にかかわる側面に焦点を当てたものとして位置付けられる。

今日の授業研究においては、子どもの資質・能力の育成に着目した学習過程や学習方法へのアプローチが重要になっている。そのためには、教員自身が、どのような子どもを育てたいかという明確な信念（「観」）を持つことが不可欠である。しかし、このような信念（「観」）は一朝一夕で身につくものではない。これまでの学校では、このような信念は校内研修や教員同士の日常の交流によって、先輩教員から後輩教員へと継承されてきた。しかし、昨今の学校では、教員の世代交代が急速に進み、30歳未満の若年教員が急増している。このような状況を考えるならば、教員、とりわけ信念（「観」）の形成過程にある若年教員に対する授業研究方法に対する提案は、喫緊で必要不可欠な課題となっている。

本研究では、上記の問題意識に立って、藤岡が提案した歴史授業のモデル化の考えを取り入れて、久津見、山本、有田の三氏が行った歴史授業の実践記録を分析して理想型を抽出した。この理想型を普遍的補助手段として歴史授業作りに活用することで、三氏の固有名詞を外した汎用性のある歴史授業モデルの構築を試みた。そして、このような授業研究の方法を、教員、とりわけ若年教員の授業実践力向上のために活用することを提案した。

本研究は、個人的体験に止まる授業実践というものを、理想型として誰もが利用可能な汎用的な授業モデルに昇華させることを提案するものである。昨今の学校現場の状況を考えるならば、本研究で提案した方法は教員がコンピテンシー・ベースのカリキュラムを構築する上で有効な手立てになるといえよう。また、若年教員の授業研究能力を高めていく上での手立てとしても期待できよう。

## 註

- (1) 久津見宣子は1931年に東京都に生まれ、1953年に東京都の小学校教員となる。白井春男の提唱する「人間の歴史」に出会い、1973年に「社会科の授業を創る会」（現在は、「人間の歴史の授業を創る会」に改称）の創設に参加した。1983年に小学校を退職した。

- (2) 山本典人は1928年に長崎県に生まれ、1948年に長崎県の小学校教員となる。1954年に上京し、東京都の小学校教員となり、「歴史教育者協議会」の活動に参加した。1989年に退職し、退職後は、東京学芸大などの大学講師（非常勤）をつとめた。
- (3) 有田和正は1935年に福岡県に生まれ、1953年に福岡県の小学校教員となる。「社会科の初志をつらぬく会」に所属する。福岡教育大学附属小学校、筑波大学附属小学校の勤務を経て、愛知教育大学教授となり、1999年に同大学を退職した。
- (4) 藤岡の「歴史授業の三つのモデル」の有効性を検討した論文としては、佐藤年明（1988）「社会科授業実践分析における『モデル化』の実践的意味」『教育』38（10）、pp.78-98.がある。
- (5) 赤沢早人は、1980年代の社会科を「社会科授業論の時代」と性格付けるとともに、子どものリアリティにこだわる実践が行われたことを指摘した（赤沢、2017、p.47）。また、岩永健司は、この時期の授業実践の特徴として「内容を軸としたとらえ方から、学習者を軸としたとらえ方への転換」を指摘した（岩永、2005、p.29）。
- (6) 「人間の歴史」は、地球の歴史、狩りと採集の時代、農業と牧畜の時代、国家の誕生、古代国家の発展、中世・封建社会、近代社会、現代社会の八つの時代から構成されている（久津見、1989、pp.254-257）。
- (7) 「人間の歴史」では、スライド・映画・ビデオ・写真や絵などの視聴覚教具や蒸気エンジン・織機・糸車などの実物教材が用いられる。また、布を織ったり米作りをしたりするなどの実演・実習や、地層や古墳へのフィールドワーク、博物館・郷土資料館への見学も積極的に取り入れられている。
- (8) 久津見の授業では、「余剰生産物を集中して国家がなり立っていることを学ぶとき、余剰生産物のイメージをもつためには・・・（中略）・・・とにかく米や麦を栽培して、『ひと粒が何粒に増えるか』をはじめ、貯蔵ができることなど、穀物の特性を具体的に学んでおく」（久津見、1989、p.250）などの活動が実施されている。
- (9) 22単元の内容は、①大むかしの人々の暮らし、②米づくり、③奈良の都と大仏づくり、④貴族の暮らし、⑤鎌倉に幕府をつくる、⑥土地に命をかける武士（竹崎季長）、⑦現代に伝わる文化（茶・生花・民話など）、⑧ジパングはどこか、⑨われこそは全国統一を、⑩島原の乱、⑪江戸の農民、⑫新しい学問、⑬黒船、⑭文明開化・学問のススメ、⑮自由民権、⑯日露戦争、⑰朝鮮併合、⑱八幡製鉄所（労働者）、⑲十五年戦争、⑳平かな国づくり、㉑安保条約と基地（パパママバイバイ）、㉒いのちとくらしをまもって.である（山本、1985a・1985b）。
- (10) 朝廷が遣隋使の答礼使として来日した隋の裴世清らを箸食作法でもてなしたことや、正倉院御物の中に150粒の胡椒の実が保管されていたことを紹介して聖徳太子や聖武天皇のことを学習している（有田、1985、pp.97-102）。
- (11) 有田の小学校六年の歴史学習を集めた著作としては、有田（1989a）『教材発掘から授業づくり・高学年（有田和正著作集10）』明治図書.がある。そこには、①大昔のロマンを追究するネタ（8単元）、②貴族の時代を追究するネタ（3単元）、③武士が活躍した時代を追究するネタ（11単元）、④江戸時代をおもしろく追究するネタ（13単元）、⑤むずかしい近・現代史をわかりやすく追究するネタ（5単元）が掲載されている。
- (12) 久津見、山本、有田の歴史学習の実践（六年）をまとめた著作として、久津見（1989）『人間ってすごいね先生-子どもたちとともにつくった人間の歴史の授業-』授業を創る社、山本（1985a・b）『小学校の歴史授業（上・下）』、あゆみ出版、有田（1989a）『教材発掘から授業づくり・高学年（有田和正著作集10）』明治図書.がある。本研究では、上記の著作に掲載された実践を分析する。
- (13) 原始社会の実践としては、（津久見）「狩りと採集の時代」、（山本）「大むかしの人びとの暮らし」、（有田）「太古のロマンを追究するネタ」の「世界で最初に『土器』を発明したのはどこの国か?」・「縄文人が貝掘りをしたのは春夏秋冬のいつか?」・「縄文時代の平均寿命はどのくらいか?」がある。
- (14) 農耕・牧畜の開始の実践としては、（久津見）「農業と牧畜の時代」、（山本）「米づくり」、（有田）「大昔のロマンを追究するネタ」の中の「銅鐸の絵は何をしているのか?（1）」・「銅鐸の絵からわかる

ことは？(2)」がある。

- (15) 近代の時代の実践としては、(久津見)「近代社会」、(山本)「文明開化・学問のススメ」、(有田)「むずかしい近・現代史をわかりやすく追究するネタ」の「『苗字』をつけた本当のねらいは何か?」・「ノルマントン号事件とはどんなことか?」がある。
- (16) 註(13)を参照。
- (17) 「人間の歴史の授業を創る会」代表の白井春男は、歴史を見ていく上での重要な視点は「生産と労働」であるとして、「狩りと採集の時代」・「農業と牧畜の時代」・「大量生産の時代」の学習を重視し、三つの重要時期の学習の一つに「原始社会」を上げた。
- (18) 久津見が実践した当時(1980年代)の研究水準では、人類誕生の起源は200万年前であった。今日では、人類誕生の起源は700万年前までさかのぼっている(更科、2018、pp.37-50)。
- (19) 宮原武夫は、山本の歴史教育観を理解する上での代表的な授業例として、筆者と同じく、原始社会の実践をあげている(宮原、1998、pp.88-92)。そこで、山本実践の特徴として、「子どもを歴史の主人公にしたり、呼びかけ、劇化、ものの持ち込み」等の方法が試みられていることをあげた(宮原、1998、p.92)。
- (20) 絵本『野尻湖のゾウ』は、井尻正二(著)・金子三蔵(絵)(1976)『野尻湖のゾウ(福音館の科学シリーズ)』、福音館。である。
- (21) 山本が指導した子どもの作文、詩の特徴として、作者と登場人物とが一体化した「一人称作文」の形式で書かれている。そこでは、授業で学んだ知識を歴史上の人物の視点から再構成することが試みられた(藤岡、1985a、p.92)。
- (22) 有田は、「『見る力』とは、体験活動を通じて養われた見る力のことであり、問題発見力のことであり、また、『調べる力』とは、発見した問題について調べ考える力のことであり、調べた上で判断する力のことであり」といっている(有田、1989、pp.5-8)。
- (23) 藤岡は、三氏の記述モデルをそれぞれ「ものづくりモデル」(津久見)、「劇化モデル」(山本)、「追究モデル」(有田)と命名した(藤岡、1985b、pp.94-95)。

## 《引用・参考文献》

- 赤沢早人(2017)「社会科の変遷-『社会科を教える』から『社会科で教える』へ-」, 田中耕治編著『戦後日本教育方法論史(下)』, ミネルヴァ書房, pp.41-60.
- 有田和正(1982)『子どもの生きる社会科授業の創造(社会科教育全書18)』, 明治図書
- 有田和正(1984)「長岡文雄の主張を授業で検証して」『授業研究』, 22巻, 11号
- 有田和正(1985)『学級づくりと社会科授業の改造・高学年』, 明治図書
- 有田和正(1987)『写真で授業を読む②社会科「一寸法師」, 「台風とさとうきび」有田和正の授業』, 明治図書
- 有田和正(1989a)『教材発掘から授業づくりへ・高学年(有田和正著作集10)』, 明治図書
- 有田和正(1989b)『ネタを生かした授業づくり(有田和正著作集11)』, 明治図書
- 有田和正(1991)『6年生に育てたい学習技能(教育新書123)』, 明治図書
- 有田和正(2015)『名著復刻教材発掘の基礎技術』, 明治図書
- 井尻正二(著)・金子三蔵(絵)(1976)『野尻湖のゾウ(福音館の科学シリーズ)』, 福音館
- 伊藤実歩子(2017)「授業記録の歴史をひもとく-教育方法学にとってのエビデンスとは何か-」, 田中耕治編著『戦後日本教育方法論史(上)』, ミネルヴァ書房, pp.187-206.
- 岩永健司(2005)「昭和50年代-エポックとなった問題とその背景」, 『社会科教育』, 2005年9月号, pp.28-31.
- 梅本裕(1985)「『追究の鬼』を育てる社会科の授業」, 『教育』35(12), pp.61-66.
- 木全清博(1985)『社会認識の発達と歴史教育』, 岩崎書店
- 久津見宣子(1989)『人間ってすごいね先生-子どもたちとともに作った人間の歴史の授業-』, 授業を創る社
- 佐藤年明(1988)「社会科授業実践分析における『モデル化』の実践的意味」, 『教育』38(10), pp.78-98.

更科功（2018）『滅亡の人類史—なぜ「私たち」が  
生き延びたのか—』, NHK 出版  
白井春男（1977）『人間の歴史シリーズ1 地球の歴  
史狩りと採集の時代』, 太郎次郎社  
白井春男・久津見宣子（1985）『ものをつくること  
と授業』, 日本書籍  
藤岡信勝（1985a）「歴史授業の三つのモデル—久津  
見、山本、有田実践の比較分析—（上）」, 教育科  
学研究会編『教育』35（12）, pp.67-78.  
藤岡信勝（1985b）「歴史授業の三つのモデル—久  
津見、山本、有田実践の比較分析—（下）」, 教育  
科学研究会編『教育』35（14）, pp.83-95.  
宮原武夫（1989）『社会科教育入門』, 大月書店  
宮原武夫（1998）『子どもは歴史をどう学ぶか』, 青

木書店

山本典人（1985a）『小学校の歴史授業（上）』, あゆ  
み出版

山本典人（1985b）『小学校の歴史授業（下）』, あ  
ゆみ出版

### 《WEB 資料》

文部科学省（2018）「学校教員統計調査—平成 28 年  
度確定値結果の概要—」

([http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/other  
/\\_icsFiles/afieldfile/2018/03/28/1395303\\_03.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/2018/03/28/1395303_03.pdf).  
2018/7/28 確認)

(受付日:2018年10月14日、受理日2018年12月18日)

