

## 子どもが共につくる歴史の学習

ー第6学年 劇の台本づくりを通してー

お茶の水女子大学附属小学校

岡 田 泰 孝

### I 本研究の位置づけ

### II 本実践の概要

- 1 「日本が世界に認められるように努力した人々と朝鮮の人々」  
(小学校第6学年) の概要
- 2 学習問題と設定の意図
  - (1) 学習問題の内容について
  - (2) 学習問題設定の意図ー4つの立場と、それぞれの異なりへ着目させるー
- 3 本実践の意義
  - (1) 先行研究から考えた劇づくりの学習の位置と課題
  - (2) 他者の異質性との相互交流を通して歴史上の人物や事象への理解を広い視野からとらえる
  - (3) 子どもたちの学んだ姿から見える本実践の特質
    - ① 問題提起の「②小さな社会形成者を育成する」という点から
    - ② 問題提起の「③歴史を学ぶ意味を決めるのは子ども自身」という点から

### III 子どもの学んだ姿の概要

- 1 学習指導計画
- 2 観察対象学級＝Y組が学んだ姿
  - (1) Y組の特徴
  - (2) 観察対象グループ(Y組・B班)の劇づくりの子どもたちの様子
    - ① B班の劇作りーはじめの40分間の会話の実際ー
    - ② この時間のB班の子どもたちの発言から、「子どもが歴史を調べ、子どもによって歴史が物語として構成される過程」と

感じられた場面

(3) 観察対象グループ（B班）の台本全文

3 観察対象グループ（Z組・A班）の劇づくりの子どもたちの様子

(1) Z組・A班の子どもたちが感じた、日本の朝鮮植民地化にか  
かわる考え方

(2) 観察対象グループ（A班）の台本全文と考察

IV 本題材の特徴－4つの立場とそれぞれの異質性、他者との関わり  
方から－

1 1学期、歴史的な内容領域の入門期には、一人物の独話的な吹  
き出しで、時代のイメージを表現する

2 1学期、複数の人物の関わりあい、人物同士の対話や会話を通  
して、複眼的な時代のイメージを表現する

3 2学期、異質性の高い複数の人物の関わりあいを通して…人物  
同士の対話や会話を通して、複眼的な時代のイメージを表現する…

(1) 「小・中接続期前期」のねらいから設定した学習の課題－1  
員として責任ある行動－

(2) 4つの立場とそれぞれの異質性

① 本題材の学習問題の特徴－日本の為政者 対 朝鮮・大韓  
帝国の人々－

② 本題材の学習問題の特徴－日本の為政者3人の朝鮮認識の  
異なりを話題にする－

V 本実践の意義－子どもたちの学んだ姿から見える本実践の特質－

1 問題提起の「②小さな社会形成者を育成する」という点から

2 問題提起の「③歴史を学ぶ意味を決めるのは子ども自身」とい  
う点から

3 結語

【資料編】

【資料1】一人物の独話的な吹き出しで、時代のイメージを表現す  
る

【資料2】劇づくりの学習を始めた経緯－「聖武天皇、行基、鑑真、  
農民」－

【資料3】伊藤博文、陸奥宗光、小村寿太郎の3人は、朝鮮をどう  
見ていたのか？

【註】

付記

## I 本研究の位置づけ

本論考は、2012年10月20日～21日、岐阜大学で行われた全国社会科教育学会の課題研究Ⅱ「中等歴史でどのような『知識』をどのように扱って授業を構成するか」の課題提案発表のために、書いたものである。更に加えると、ここに紹介する実践は、2007年度の6年生に対して行った授業実践であり、既に本校研究紀要にまとめたものである<sup>(1)</sup>。

この課題研究では、分科会のコーディネーターである渡部竜也氏（東京学芸大学）から、次のような提案の趣旨が述べられた。すなわち、「歴史学習のねらいを巡って、暫定的に3つの立場を設定しよう。①小さな歴史・社会研究者を育成する。②小さな社会形成者を育成する。③歴史を学ぶ意味を決めるのは子ども自身である。本日はそれぞれの立場を代表する論者に、歴史教育のあり方について論じてもらうことにする。それは『歴史でどのような知識をどのような方法で教える必要があるのだろうか。そしてそれはなぜなのか』を論じるためである。舞台は『中等（中学校・高等学校）』を軸としているが、今回は③の立場を鑑み、その幅を広げ、初等をも含めた総合的な議論を展開したい。全部が重要だという結論になっても良いが、この中には相容れることの出来ない原理もあるはずだ。また、その量的なバランスや配列も問題となる。授業を作るだけではなく、カリキュラム上での位置づけについても今回は議論を喚起していきたい<sup>(2)</sup>」とのことであった。なお、当日の発表者とテーマは以下の通りである。

(1) 歴史的知識の比較学習による市民的資質の萌芽—附属新潟中学校における実践事例—

兵庫教育大学 児玉康弘

(2) 社会形成者を育成する歴史授業の論理—構築主義的学習論の特質と課題—

大阪大谷大学 田中伸

(3) 子どもが共につくる歴史の学習—劇の台本づくりを通して—

お茶の水女子大附属小学校 岡田泰孝

筆者は、「初等」の立場である共に、「③歴史を学ぶ意味を決めるのは子ども自身である」ということを発表することを期待されていたようである。この要請を受けて、筆者が提案した内容を、述べていくことにする。

## II 本実践の概要

### 1 「日本が世界に認められるように努力した人々と朝鮮の人々」（小学校第6学年）の概要

本実践は、子どもたちが歴史的な事象について自分たちで調べ、当時の人物になったつもりで、台詞を考えて劇の台本を創り上げるという内容である<sup>(3)</sup>。

以下に簡単に学習の流れを示すことにする。

① 子どもたちをノルマントン号事件にであわせる。この事件から、日本の指導者たちが、どのような思いや願いをもったのか、予想する。

② はじめに、日本が条約改正に失敗し続けた年表資料を読み、条約改正は容易には達成できなかったことを読み取り、次に、日本が条約改正に成功した年表資料を読んで、伊藤博文、陸奥宗光、小村寿太郎ら3名への興味・関心を高める。⇒3人物への共感的なとらえ方を感じさせる意図があった。

③ 不平等条約を改正する過程で、不利だった日本が明治時代に二度の大きな戦争を行い、台湾や朝鮮半島を植民地にしながら、国力の向上を図った歴史の概要を知る。

⇒日本の国力向上の陰には、周辺諸国の植民地化という歴史的な事実があることをとらえさせ、不平等条約の改正のあり方へ、多面的に考えさせる意図があった。

※観察対象学級Y組では、31名中22名が、日本が植民地をもつことについて否定的、または肯定できないという態度を表明した。これに対してZ組では、14名だった。

④ 下のような学習問題にもとづいて、4人のグループ（生活班）の中で、人物の役割を決めて、調べながら、だれにどんな台詞を言うのかを考えて、会話劇の台本を4人で相談して創る。

- ⑤ 会話劇の発表会をおこない、お互いの劇に対する良い点と課題を伝え合う。

## 2 学習問題と設定の意図

### (1) 学習問題の内容について

はじめに、今回の実践の学習問題を示す。伊藤博文、陸奥宗光、小村寿太郎の3人が、「朝鮮を植民地にすることをどのように考えていたのか」という論題について話し合うことをイメージした学習を構想した。理由は、順を追って説明したい。

以下が、学習問題である。

- i 伊藤博文、陸奥宗光、小村寿太郎の3人は朝鮮を植民地にすることをどのように考えていたのか。
- ii またそのために、伊藤博文、陸奥宗光、小村寿太郎の3人は、どんなことをしたのか。
- iii 朝鮮の人々は、3人の考えや行動をどのように感じていたのか。
- iv これらのことを、4者の会話劇にしよう。

### (2) 学習問題設定の意図ー4つの立場と、それぞれの異なりへ着目させるー

次に、このような学習問題にした理由について説明する。

第一に、当時の日本外交をリードしていた3人の外交政策に対して異質な立場の「朝鮮・大韓帝国の人々」を役割として登場させ、他者の視点に立って歴史で学ぶことを考慮した学習活動を展開したかったことである。

第二に、当時の日本外交をリードしていた3人が、それぞれの時代に、それぞれに、どのような判断や意思決定していったのかを調べ、3人の朝鮮を巡る外交政策には、相互に異質な部分があることを子どもたちが感じられるように、学習活動を展開しようとしたことにある。そこには、日本の為政者も相互に異なりがあることを学ぶことを通して、単なる通史的な学習の薄墨になることを避ける目的がある<sup>(4)</sup>。

このような意図に沿って、子どもたちも学習活動を進めた結果、次に示すように、「伊藤博文、陸奥宗光、小村寿太郎の3人が、朝鮮を植民地にすることをどのように考えていたのか」や、「朝鮮半島の植民地化」をどう考えるべきかについての思いが伝わる内容になっている。

#### Y組の劇の終末部分

ナレーター：1910年に日本は韓国を併合し朝鮮を植民地にしました。ああ、これで本当に良かったのでしょうか。今、思ってみれば朝鮮を植民地にすることは間違っていたと思います。

伊藤博文は韓国を併合するのには反対でした。ですが、伊藤博文が殺されたために、韓国は併合されることになったのです。ああ、なんということでしょうか…。

#### Z組の劇の終末部分

18 朝鮮の人々：朝鮮の自由を奪ったのはだれだ。

19 伊藤博文：私は、憲法をつくり韓国統監だっただけだ。

20 陸奥：私は、条約を改正し、下関条約を結んだだけだ。実質的に韓国を追いつめたのは小村さんではないか。

21 小村：うっ…、そっ…そうかも…しれない…。

22 ナレーター：冷静を取り戻す（小村寿太郎のこと）。

21 小村：そうそう、私はロシアの攻撃を防ぐために、朝鮮を植民地にしておいた方が得策だと考えた。朝鮮を日本領にした方が守りやすい。

22 伊藤：お前が死ねば良かったのに。朝鮮人は、殺す相手を間違えたな！

23 朝鮮の人々：すまない。でも、朝鮮を守りたかっただけだ。

24 伊藤：その気持ちは分かる。小村は、もう少し世界の情勢を考えるべきだった。

25 小村：私は日本のことばかりしか考えていなかった。すまない…。

第三に、子どもたちは、台本作りの作成過程で、対立することがあっても、劇の上演という課題があるため、意見の違いを乗り越えて、折り合いをつけることが要求される。そこには、4人が学ぶ上で、対立と合意形成の場面を経験する可能性を期待するとともに、各自が自分の役割と責任を遂行する可能性を期待しているという意図がある<sup>(5)</sup>。

一緒に学習するグループの仲間に対して、最後まで責任をとってやり遂げることは、何も、道徳や特別活動だけに専売特許があるわけでもない。毎日の教科学習の中で養成していくべきことなのである。この精神は、道徳教育やシティズンシップ教育を全ての教育活動で行うという、『小学校 学習指導要領』や、本校の研究構想と軌を一にする。

### 3 本実践の意義

#### (1) 先行研究から考えた劇づくりの学習の位置と課題

先行研究において、劇の台本を作る実践は解釈学の立場から、「理解」型の学習の一方法として検討されてきている。「理解」型の歴史学習は、特定の歴史観や価値観を子どもに伝達し、その立場から見た望ましい態度形成を促す有効的な手法であると同時に、認識の客観性に欠けるという批判も繰り返されてきた。それに対しては、「子ども自らが『理解』内容を選択し、自らの解釈によって、自らが望ましいと考える認識や態度を身に付けていくならば、『価値注入』や『態度形成優先』という批判は克服されるのである<sup>(6)</sup>」とも言われてきた。

それならば、特定の人物（群）だけを理解するのではなく、異質性のある人物（群）同士が登場する「理解」型の学習にすれば良いと考えたが、「小学校6年生の児童が異なる人物（群）の立場を同時的に理解し、相互の関係について理解することは難しい<sup>(7)</sup>」とも言われる。

そこで、異なる人物（群）が同時進行的に相互交流をする劇作りを行えば、以上の懸念は無くなると考えて、本実践を行った。

伊藤博文、陸奥宗光、小村寿太郎という人物と、日本に植民地化される朝鮮の人々の協力や緊張や対立の関係は、そのまま、その役割を演じる子どもたち同士の関係と相似形的にあてはまることを期待して、人物や立場同士で葛藤を感じさせたかった。

つまり、歴史的な事象とそこにかかわった人物同士の対立関係や緊張関係を、学習における子どもたちの対立関係や緊張関係に投影させようとした試みだったのである。

#### (2) 他者の異質性との相互交流を通して歴史上の人物や事象への理解を広い視野からとらえる

具体的には、条約改正という仕事を成し遂げた伊藤博文、陸奥宗光、小村寿太郎という人物たちの思いや願いに寄り添った理解を通して、歴史的な事実を認識していく子どもと、その3人の仕事によって、日本に植民地化される朝鮮の人々の思いや願いに寄り添った理解を通して、歴史的な事実を認識していく子ども同士が、同じテーブルの上で、劇の台本を作るようにした。

つまり、伊藤博文、陸奥宗光、小村寿太郎という日本の政治家3人への「共感的な理解」をする子どもたちと、3人への「批判的な理解」をする子ども＝朝鮮の人々へ「共感的な理解」をする子どもたちが、協働しながら、「条約改正、日清日露戦争・日韓併合」時代の物語を創り出していくのである。

このように、学習する対象人物を複数にすることによって、「大日本帝国憲法の発布、日清・日露の戦争、条約改正、科学の発展などについて調べ、我が国の国力が充実し国際的地位が向上したことが分かること（『小学校 学習指導要領』）」という単線的な認識から、日本の国力向上と、植民地化される東アジアとの関係という複数の視点からの認識がもてるようになる。

また、帝国主義の政策を無批判に受け入れたり、反帝国主義・独立運動を賞賛したりするだけという、対立する価値観の一方だけを題材化するのではなく、両者の関係を題材化して、両者の緊張関係に、子どもたちが気づいていくことによって、「公教育としての中立性も担保できる<sup>(8)</sup>」のである。

なお、全国社会教育学会の課題研究発表後に、会場にいた岡崎誠司氏から次のようなご指摘をうけた。朝鮮人という役柄では、とても具体性に欠け、どのようなキャラクター創りをしてよいか、子どもも戸惑うから、具体的に「農業を営むAさん」、「独立運動家のBさん」などのように、社会的な立場が分か

るようにして場面設定をした方がいいだろうとのことであった。正鵠を射た指摘と納得した。

### (3) 子どもたちの学んだ姿から見える本実践の特質

今まで説明してきたように、本実践には、「子どもたちが歴史を調べ、子どもたちによって歴史が劇の物語として構成される過程の授業」という面がある。それは言い換えれば、問題提起の「②小さな社会形成者を育成する」、「③歴史を学ぶ意味を決めるのは子ども自身」という両面を併せもつ、一十分とは言えないが一、学習スタイルと分類できるであろう。

#### ① 問題提起の「②小さな社会形成者を育成する」という点から

社会形成としての社会科を学力から究明すると、「社会科授業が市民社会化すること。市民社会は各構成員が（住民）が自らの判断を相互に関連づけて、行為調整することである。授業もこの状態を作り出し、社会科のクラスを市民社会にすることである<sup>(9)</sup>」という指摘のとおり、学級や授業を社会に見立てて、それを子どもたちが自ら形成する学習にできると良いのである。

本実践では、4人の子どもたちのグループで、一人一人が人物の役割を担って、その人物の立場で、他の3者を関係を意識しながら台詞を考え台本にまとめていった。その後、完成した台本を、学級内で聞き合っ、相互評価をして手直しをするという手順で学習を進めていった。ここでは、4人のグループという小さな市民社会、学級という小さな社会を形成する授業ということができよう。

ただし、4人で役割を分担したので、必ずしも自分の希望通りの役割を演じることができたとは限らない。「理解」型の学習や劇作りの学習では、感情移入や共感的な理解を伴うことによって、子どもたちの主体性が育まれるをという点が評価されてきたことを考えると、この点では多少弱い面がある。それは、以下に示す、Y組の劇作りのはじめの40分間の子どもたちの会話を読んでも、役になり切って台詞を考えているというよりは、人物同士の関係を、少し遠くからみている感じをうける言葉が見受けられる。

#### ② 問題提起の「③歴史を学ぶ意味を決めるのは子ども自身」という点から

子どもたちは、小学校社会科教科書（東京書籍『新しい社会』上 平成17年度版）と『社会科資料集』（文溪堂 2009年）を基本的な資料とし、それとは別に、各家庭にある本、図書館で借りた本を持ち込んでいた。

それらの叙述を資料として台本のストーリーを作り、日朝間の関係を解釈していると考えられる。それでも、資料として活用した叙述を、どのように構成し直し、どのように解釈するのかは、子どもたち自身が決めていったことである。台本の全文は資料をご覧頂きたい。

ただし、問題提起の「③歴史を学ぶ意味を決めるのは子ども自身」であるという側面から、本実践を振り返ってみると、「子どもたちによって歴史が劇の物語として構成される過程」は認められるが、「子ども自身」が「歴史を学ぶ意味を決める」という点では、不十分に感じるところがある。

「歴史を学ぶ意味」をどのようにとらえるのか、様々な考え方があると思う。例えば、現代の日本・韓国（朝）関係を見直しながら、今後の日韓（朝）関係について考えるなど、日々の自分の生活との関わりについて考えると、歴史は明日につながるものという、意味を見いだすことができる。しかしながら、今回の学習の振り返りを読む限りでは、そこまでは見いだせなかった。それらは、歴史の学習全体を振り返ったときや、国際単元で、日本と関わりの深い国々について学んだときに、わかることなのかもしれない。

とは言っても、学習活動そのものへ振り返りは行ったので、それらを紹介したい。自分たちの学習活動を、学級内の友達という他者の感じ方を介在して自分たちの学習を振り返っていた。

以下の口の中は、A班が他の班からもらった相互評価カードに書かれていた意見である。

○天国という設定が良かった。

○時代の流れ、他の国との関係、一人一人の思いが良く分かった。

- 伊藤博文の「お前が死ねば良かったのに」という台詞が良かった。
- 時代について考えていたかが良く分かる。
- 朝鮮人が苦しくなったことが良く分かった。
- 朝鮮人の気持ちやみんなの気持ちがあって良かった。
- （大日本帝国）憲法のことについて説明できていて良かった。
- 小村寿太郎さんが朝鮮人に対しての気持ちを取り入れていて良い。

A班は、それらを読みながら、以下の□のように、自分たちの活動を自己評価していた。

- (1) 修正した所をきちんと説明していたので、結構理解してくれた。もう少し劇の中で自分たちの考えを分かりやすく説明すれば良かった。
- (2) 事実をきちんと確かめ分かりやすく、面白い劇になるように意見を出し合った。3人（の大臣）と朝鮮の人の気持ちがよく分かるように工夫した。
- (3) 自分でその役になりきって、その気持ちを想像して台詞を言った。1回目と2回目の役柄を変えることによって、いろんな人の気持ちを理解できた。
- (4) 3人は条約改正を機会に日本を近代化するために役割分担して、協力できたのだと思う。ただ韓国併合については、意見が対立していた。そして、伊藤博文が殺されたことで、反対派の代表がいなくなり韓国併合につながった。

以上のように、子どもたちの学んだ姿から見える本実践の特質を振り返ると、十分とは言えないが、問題提起の「②小さな社会形成者を育成する」、「③歴史を学ぶ意味を決めるのは子ども自身」という両面を併せもつ学習スタイルと言えると思う。本実践は、「子どもたちが歴史を調べ、子どもたちによって歴史が劇の物語として構成される過程の授業」と言えるのである。

### Ⅲ 子どもの学んだ姿の概要

#### 1 学習指導計画（○の中の数字は時数）

- ①時：ノルマントン号事件を調べ、当時の日本の指導者たちがどのような思いや願いを持ったのかを予想する。はじめに、日本が条約改正に失敗し続けた年表資料を読み、条約改正は容易には達成できなかったことを読み取る。
- ②時：次に、日本が条約改正に成功した年表資料を読んで、伊藤博文、陸奥宗光、小村寿太郎ら3名のエピソードから3人の人物への興味・関心を高め、不平等条約で不利だった日本が明治時代に二度の大きな戦争を体験し、台湾や朝鮮半島を植民地にしながら、国力の向上を図った歴史の概要を知る。
- ③時：学習問題にもとづいて、4人のグループの中で、自分が調べる人物の役割を決めて、追求する。  
学習問題は、
  - i 伊藤博文、陸奥宗光、小村寿太郎の3人は朝鮮を植民地にすることを、どのように考えていたのか。
  - ii またそのために、伊藤博文、陸奥宗光、小村寿太郎の3人は、どんなことをしたのか。
  - iii 朝鮮の人々は、3人の考えや行動をどのように感じていたのか。
  - iv これらのことを、4者の会話劇にしよう。である。
 自分の担当になった人物について調べながら、どんな台詞を言いたいのか、メモをしていく。
- ④⑤⑥時：会話劇の台本を4人で相談して創る。
- ⑦⑧時：会話劇の発表会をおこない、お互いの劇に対する良い点と課題を伝え合う。

## 2 観察対象学級＝Y組が学んだ姿

### (1) Y組の特徴

本学級の子どもたちは、一人一人がノートに書いている人物の思いや願いや時代のイメージなどが豊かであることや、前題材の「大久保利通と西郷隆盛、どちらの生き方や政策を支持するか」では、学級全体が大久保派・西郷派にほぼ半分ずつにわけて討論できたことなど、価値観に偏りがあまりなく、一部の発言力の強い子どもに学級全体が引っ張られることがないなどの特徴がある。

Y組の特徴は、31名中22名が、日本が植民地を持つことについて、否定的、または肯定できないという態度を表明していることである（Z組は31名中14名）。子どもらしく、他者を支配するということについての罪悪感や嫌悪感をもっている子どもが多くいると言えよう。

また、自主的な発言が日に日に減少しているというマイナス面もある。学習塾などの先行学習によって豊富な知識をもつ男子が、互いに牽制する雰囲気をつくっていることや、そういう男子に圧倒されている女子が発言を控えてしまっていることなどが、原因だと考える。

そこで、少人数で学べて、自分自身がグループの構成員に対して責任を負うような劇づくりの学習場面を設定することにした。このことによって、一人一人が、他者と関わりながら、様々な価値観と出あい、自分の役割を果たせる（責任ある行動をとる）と考えたからである。

### (2) 観察対象グループ（Y組・B班）の劇づくりの子どもたちの様子

以下に示すのは、観察対象グループ（B班）が、台本づくりを始めた時の最初の40分間の会話である。発言の名前は、子どもが選んだ役割を示し、下線が引いてある場合は、その役割として台詞を考えて発言している時を表している。番号は発言の順番を示して示る。

このグループの4人は、「市民」（歴史）の学習は、指導者から見て、どちらかというと苦手なタイプの子が多く、この4人だけで自主的・協働的に学習を進められるか、少し不安に思えるメンバーである。

#### ① B班の劇作りーはじめの40分間の会話の実際ー

- 1 陸奥：まず、だれから言うか決めよう。
- 2 伊藤：伊藤からでいいんじゃない？
- 3 陸奥：前の勉強のとき、行基とか台詞をいったじゃん。
- 4 小村：いつから始める？
- 5 伊藤：内閣のところから。1881年か1889年か。
- 6 朝鮮人：時は、1888年に遡ります。日清戦争前に朝鮮の人々は植民地にされて、…
- 7 伊藤：あらずじ考えてからでいいんじゃない。
- 8 陸奥：今、考えているの！1894年だから。…1885年からでいいんじゃない？
- 9 伊藤：どうして、1885年からなの？
- 10 陸奥：伊藤博文が出てきた。
- 11 伊藤：劇は、日韓併合までで良い。そこで、朝鮮の人が何か言うのが。  
朝鮮の人々が出てくるのは、そこしかない。
- 12 朝鮮人：朝鮮人は、日本のせいで多くの土地を失った。朝鮮の歴史を教わらなかった。民族の誇りを傷つけられた。…という台詞があるといいかな？
- 13 朝鮮人：小村は、満州と朝鮮は一体と考えたから、満州が日本のものになれば、朝鮮も日本のものになると考えたわけ。そしたら、小村は悪いじゃん。
- 14 小村：だれかが、朝鮮を植民地にするのに反対したでしょ？
- 15 伊藤：それは伊藤博文だよ。陸奥って、やばくない？朝鮮の王様を殺す命令をしたんでしょ。
- 16 陸奥：張作霖でしょう。伊藤が命令したの？
- 17 朝鮮人：伊藤じゃないの？
- 18 陸奥：日本の政府でいいんじゃない？
- 19 伊藤：だれかが勝手に朝鮮人を殺して中国人の仕業にしたんだよ。



- 20 陸奥：線路とか壊して。それは戦争を起こすもとになったんだよ。
- 21 伊藤：柳条湖事件だ。日中戦争だよ。
- 22 朝鮮人：朝鮮人を殺して中国人のせいになれば清のせいになると考えたんでしょう？でも、朝鮮が日清戦争を起こすかな？
- 23 陸奥：中国と朝鮮は兄弟みたいなもので…
- 24 伊藤：今はそのことを話してるんじゃない。後になって、アメリカやイギリスとの対立になったんだよ！
- 25 陸奥：日本の政府が鉄道を壊したんだよね？
- 26 伊藤：まず、あらすじを考えよう。何年から始めようか？
- 27 朝鮮人：終わりは？
- 28 伊藤：1910年で良くない？1909年、1910年、どっちだっけ？伊藤博文が死ぬまでをやれば良いんだよ。
- 29 小村：1909年です。
- 30 伊藤：（朝鮮人役の子に向かって）お前がパン（発砲する音）ってやって自分が死ねばいいんだよ。
- 31 参観していた他の教員：殺すほど恨まれるのはなぜ？
- 32 伊藤：それは、これから考えます。  
清は、朝鮮マニアみたいなので、朝鮮は清に支配されていた。でも、日清戦争で、（日本は）清から朝鮮をもらって支配した。
- 33 参観していた他の教員：清と朝鮮は別の国でしょう？
- 34 陸奥：兄弟みたいなものです。中国の皇帝が朝鮮の支配を強めています。
- 35 小村：日露戦争後支配を強めたって書いてある。
- 36 伊藤：伊藤博文が出てきて、ドイツが帰ってきたところから内閣を作りました。外務大臣を小村寿太郎に指名しました。（これは、陸奥宗光の誤りである…岡田）
- 37 小村：小村は陸奥に感謝しているでしょう。
- 38 伊藤：伊藤博文が陸奥宗光をどう思っているのか、陸奥宗光が伊藤博文をどう思っているのかということについて、考えを入れるんだよね。
- 39 指導者（岡田）：どんな場面から始めるの？（他のグループを指導して、Bグループに来たときに、ノートに何も書いていないことに気がつき、かなり驚いて指導を始めた。）
- 40 伊藤：伊藤博文がドイツから帰るとことから。
- 41 指導者（岡田）：では、ナレーターがそう言ってください。
- 42 陸奥：1885年だね。先生、これって（日露戦争の資料を指さしながら）満州事変ですか？
- 43 指導者：いいや、満州事変は1931年で、これはポーツマス条約です。30年くらい時代が違うよ。
- 44 朝鮮人：（陸奥役の子に向かって）、ポーツマス講和条約のあとに、日本は満州に権利を得るのよ！
- 43 指導者（岡田）：（まだ、こだわっている陸奥役の子に向かって、資料集を見せながら）、ポーツマス条約では、ロシアは満鉄の一部を日本に譲ることになったでしょう。アメリカが、満鉄の共同経営を提案したけれど、日本（小村寿太郎）はそれを断った…
- 44 陸奥：それが戦い（満州事変や日中戦争）のもとになったの？
- 45 指導者（岡田）：今学習しているのは、日清日露戦争で、次の時代につながるころでしょう。
- 46 陸奥：うん…（みんなにも説得されて）
- 47 指導者（岡田）：では、内閣制度を作ったときから始めてみよう。
- 48 伊藤：内閣制度を始めてから、外務大臣を小村寿太郎にした。
- 49 指導者（岡田）：では、流れは時代順で良いね。流れが決まったら、台詞を入れてごらん。伊藤博文は、何て言えば良いでしょう？
- 50 伊藤（ナレーター兼務）：内閣総理大臣に伊藤を任命します。感謝の気持ちで一杯です。うん

と…しばらくの間…、時代は1885年に遡ります。伊藤は、ドイツからプロシア憲法を見てきました。そこで、伊藤は大日本帝国憲法と内閣制度を作りました。

伊藤の台詞…内閣の外務大臣に陸奥宗光を指名する。

4人ともこのナレーションと台詞をノートにメモし始める。この授業は、ここでちょうど終了時刻となった。

なお、劇の台本作りをする前の、Y組・B班の子どもたちの「日本が朝鮮を植民地にしたことについて」の考え方は、以下の表のようであった。

	役割	朝鮮の植民地化について
B	伊藤 博文	嬉しくない。なぜなら、無理矢理日本語や日本史を押しつけたからだ。
	朝鮮 人	できれば、支配するのでもされるのでも止めて欲しい。
	陸奥 宗光	日本人は、植民地の人のことを考えて欲しい。可哀想だと思いませんか？
	小村寿太郎	自分の利益だけを考えた日本はどうかと思う。

- ② この時間のB班の子どもたちの発言から、「子どもが歴史を調べ、子どもによって歴史が物語として構成される過程」と感じられた場面
- i 生活班という学習には必然性のないグループでも、居合わせた4人が知恵を出し合って学習を進めることも必要である。このグループは一斉学習では全く発言をしない子たちばかりである。それでも、小村役以外の3人は、少しずつでもお互いの考えを主張しながら台本になるよう務めている。
  - ii 発言13、14は、不確かな事実を確かめようとする行動や意欲として読み取ることができる。
  - iii 発言19以降では、陸奥役の子が、日露戦争と日中戦争を混同してしまっている。伊藤役の子が否定する（発言21）が、まだ納得していない。朝鮮人役の子は、「でも、朝鮮が日清戦争を起こすかな？」（発言22）と、朝鮮人の立場から考えてもおかしいと疑問を投げかけて考えようとしている。事実誤認という初歩的なミスの修正から、子どもたちは学び始めていたのであった。
  - iv 参観していた教員の「清と朝鮮は別の国でしょう？」という質問に、「34陸奥：兄弟みたいなものです。中国の皇帝が朝鮮の支配を強めています。」と子どもが答えている。子どもなりの、当時の清と朝鮮の関係の認識を示す発言を劇に盛り込もうとする姿勢が表れてる。

(3) 観察対象グループ（B班）の台本全文

台本は、「はじめの40分間の会話の実際」の50番の子どもの会話から始まる。混乱を避けるために、台本の台詞は50番からの通し番号とする。

また、このあと、80分の時間を使ってできたのがこの台本である。

50 伊藤（ナレーター兼務）：（ナレ）内閣総理大臣に伊藤を任命します。  
（伊藤）感謝の気持ちで一杯です。

51 ナレーター（伊藤兼務）：時代は1885年に遡ります。伊藤は、ドイツからプロシア憲法を見てきました。そこで、伊藤は大日本帝国憲法と内閣制度を作りました。

52 伊藤：内閣の外務大臣に陸奥宗光を指名する。

53 陸奥：ありがとうございます。国のためにがんばります。

54 ナレーター：こうして、内閣の外務大臣に指名された陸奥宗光は、1894年にイギリスとの間に治外法権の廃止を含んだ条約改正に成功しました。が、同じ1894年に日清戦争が起こり、日本は清に勝利をおさめました。

これは下関条約を結ぶ前の伊藤と陸奥の会話です（小村も入る）。

55 伊藤：まず、清が朝鮮を手放すように命じよう。

56 陸奥：それは良い考えだ。これで、朝鮮は日本のものだ。

57 小村：さすがです。尊敬しちゃいます。あとは、朝鮮がどう動くか。

- 58 ナレーター：それを聞いた朝鮮人は。
- 59 朝鮮人：ゆるさん。なんてことをしやがるんだ、日本は!!!いつか絶対殺してやる。
- 60 ナレーター：こうして日本は下関条約を結びました。内容は、清が朝鮮を手放すことと他に賠償金を支払うなどの要求をしました。清は、それを受け入れました。
- 61 朝鮮人：なんていうことだ…。清が、清が私たちを裏切った。
- 62 ナレーター：一方日本では…。
- 63 伊藤：これで。清は朝鮮を手放したな。
- 64 陸奥：やりましたね、伊藤さん!!
- 65 さすがです。でも、このまま、朝鮮をどうしましょう？  
他の国がまた、朝鮮をねらってくるかも…。
- 66 ナレーター：こうして、日本は、清が朝鮮を手放すことに成功しましたが、朝鮮の王はロシアに協力してもらおうと動き出していたのです。そのため、日本の公使が朝鮮の王を殺してしまいました。(王ではなく、明成皇后、いわゆる閔妃殺害事件＝1895年の誤りであろう。－岡田)
- 67 朝鮮の人々：日本が…、日本が王を殺してしまった。許さない。殺す、殺してやる！
- 68 陸奥：ふふふ…これで、朝鮮は動けまい。さあ、これからロシアがどう動くか…。
- 69 小村：もしもロシアが反抗したら、清のように倒せばいいことです。
- 70 伊藤：おお、たまには良いことをいうなあ。
- 71 ナレーター：小村寿太郎の言うとおりの、ロシアは反抗しました。なので、日本は軍を満州に送りしました。こうして、日露戦争が起きました。日本は多くの戦死者を出しましたが勝ちました。日本軍の中には、日英同盟を結んだため、イギリス人が入っていました。(日本の陸軍と共に行動し、日露戦争を最前線で見たいギリス人観戦武官たちのことだと思う－岡田)  
こうして、日本とロシアでポーツマス条約を結びました。
- 72 伊藤：じゃあ、まず、樺太の一部をもらうとするか。
- 73 陸奥：そうですね。(陸奥は1897年没のため、正確に言えばこの会話には参加できない－岡田)
- 74 小村：伊藤さん、陸奥さん。日本側の代表として私にいかせてください。
- 75 伊藤：いいだろう。日本側の代表は小村にする。
- 76 小村：いいだろう。それでは行ってきます。
- 77 ナレーター：朝鮮はロシアの敗北にショックを受けました。
- 78 朝鮮人：清も負け、ロシアも負け、もう、どうして良いのか分からない。でも、私たちには、希望がある！独立さえすれば、私たちは平和になれる。日本なんてやっちまえ。
- 79 伊藤：朝鮮は独立運動をしようとしているらしい。こうなったら意地でも止めろ！
- 80 ナレーター：日本は朝鮮の独立運動を止めるために行動を開始しました。そしてある日…。
- 81 朝鮮人：伊藤博文！お前のせいで、私の国はボロボロだ！いまこそ怨みをはらすとき。死ね～、ドーン！
- 82 伊藤：うっ…、なっ…何という…、バカなやつだ。バタッ。
- 83 ナレーター：こうして伊藤博文は亡くなりました。1909年のことでした。朝鮮の独立運動は止まりました。そして、1910年に日本は韓国を併合し朝鮮を植民地にしました。ああ、これで本当に良かったのでしょうか。今、思ってみれば朝鮮を植民地にすることは間違っていたと思います。伊藤博文は韓国を併合するのには反対でした。ですが、伊藤博文が殺されたために、韓国は併合されることになったのです。ああ、なんということでしょうか…。これで、終わります。

### 3 観察対象グループ（Z組・A班）の劇づくりの子どもたちの様子

#### (1) Z組・A班の子どもたちが感じた、日本の朝鮮植民地化にかかわる考え方

「3人の働きで、日本は外国に支配されずにすんだが、日本は外国を支配する立場になった。このことをどう考えるか」というテーマで話し合った。

A班の朝鮮人役の子はノートには次のように書いた。「私は良くないと思います。外国を支配するまで

は、日本は支配される側だったのだから、支配される側の気持ちを分かっています。それなのに外国を支配するのはひどいと思います。」と。

学級全体の傾向としては、31名のうち17名が、「日本が強くなったから良い」または「仕方ない」と答えていた。授業者としては、学級の過半数が日本の植民地支配を肯定することには、驚きを隠せなかった。

過去の実践経験では、上のZ児のような「日本はひどい」という反応の方が多く、むしろ、「帝国主義の時代では、大国は植民地をもっていて当たり前な時代であった」という世界地図資料を配っていたほどであった。しかし、今回はそれは不要になった。

なお、以下には、Aグループの反応を掲載したので、参照して頂きたい。このグループは、子どもが3人しかおらず、伊藤博文と小村寿太郎の子どもは兼務している。

班	配役	日本が植民地をもつことについて
A	伊藤, 小村	仕方ないことである。戦いに勝って領地をもらったのだから平等だし、それでも日本が平和になるなら良い。
	陸奥	仕方ない。なぜなら、大国は皆植民地をもっているし、日本は戦争に勝って土地をもっているから強い証拠だ。
	朝鮮人	良くないと思います。外国を支配するまでは、日本は支配される側だったのだから、支配される側の気持ちを分かっています。それなのに、外国を支配するのはひどいと思います。

(2) 観察対象グループ（A班）の台本全文と考察

10 ナレーター：前回は、3人の思いを重点的に書きましたが、今回は、時代の流れや、3人の思いを組み合わせた形で、天国で話し合う形式にして発表します。（朝鮮人の気持ち、役柄を変えた）と説明する。

＊劇の始まり

今、伊藤、陸奥、小村の3人が天国で自分がおこなったことを話し合っています。

11 伊藤博文：私は、日本が他の国に劣らず立派な国になるには、憲法が必要だと考えた。だから、私は、大日本帝国憲法の草案を作った。この憲法は、天皇中心で、中央集権国家を理想とした憲法だ。このおかげで、日本は近代に近づいたと思う。

12 陸奥宗光：なるほど確かに伊藤さんが憲法をつくったおかげで、私も小村さんも江戸時代に結んだ不平等条約も改正することができた。

私はノルマントン号事件をきっかけに、こんなことは二度と起きてはいけなかったんだ。こんな悲惨な事件を二度と起こさないためには、領事裁判権を改正しなければならないと考えた。だから私は、全力で条約改正に務めた。そのおかげで、やっと領事裁判権の撤廃に成功したんだ。これで、伊藤さんに続き近代にまた、一歩近づけたんだ。

考察 伊藤博文と陸奥宗光が、互いの良い部分を認めようとするなど、会話として相互のやりとりを感じられる内容になっている。

13 小村寿太郎：私だっがんばったんです。貿易をするとき何でもかんでも外国の好き勝手にさせているのを見て、余りに理不尽だと思いました。日本に関税自主権がないことがわかりました。これを回復すれば、日本は勢いづく、そう考え精根尽きるまで条約改正に励みました。

おかげで、不平等条約完全撤廃となる、関税自主権の回復に成功しました。これで、日本がさらなる飛躍をするための土台ができたと思います。

考察 小村寿太郎と陸奥宗光は、どちらがより功績が大きかったのかを言い争うようなストーリーにすることによって、それぞれの業績の意味が分かりやすくなっている。

14 陸奥宗光：私が条約改正をしたすぐ後に、日清戦争が始まり、日本が優位に立ち、その時の講

和会議の全権は私だ。この会議の結果、日本はリャオトン半島、台湾を手に入れた。朝鮮を支配するのは、少しかわいそうだと思うが、日本は戦争に勝ったのだからしょうがないと思う。

15 朝鮮の人々：何？私たちは韓国を併合されたとき、こんなに苦しみを味わったことはないと思った。独立したい！朝鮮は譲らないという思いで、韓国統監の伊藤博文を殺したんだ。

考察 Aグループの台本の特徴は、朝鮮の人々の苦しい生活がほとんど描かれていないことである。

16 伊藤博文：なるほど、朝鮮人が苦しむ理由は良く分かる。だが、私は、韓国併合に反対派だったんだ。私はなぜ殺されたんだ。韓国を欲しかっただけではない。

17 ナレーター：では、一体犯人はだれなのでしょう。

18 朝鮮の人々：朝鮮の自由を奪ったのはだれだ。

19 伊藤博文：私は、憲法をつくり韓国統監だっただけだ。

20 陸奥宗光：私は、条約を改正し、下関条約を結んだだけだ。実質的に韓国を追いつめたのは小村寿太郎さんではないか。

21 小村寿太郎：うっ…、そっ…そうかも…しれない…。

22 ナレーター：冷静を取り戻す（小村寿太郎のこと）。

21 小村寿太郎：そうそう、私はロシアの攻撃を防ぐために、朝鮮を植民地にしておいた方が得策だと考えた。朝鮮を日本領にした方が守りやすい。

考察 14～21にかけての台詞によって、日本で朝鮮に対して最も強攻的な思想や行動の持ち主はだれだったのかについて議論してる。これは、日本の朝鮮半島支配について、だれが悪かったのかということを追求する内容になっていて、暗殺された伊藤博文以上に、小村寿太郎の方が悪いという主張になっているが、歴史的事実に照らしてこれは正しいのであろうか。しかし、「伊藤博文、陸奥宗光、小村寿太郎の3人は朝鮮を植民地にすることをどのように考えていたのか」というプリント資料からは、Aグループのような解釈が起きても仕方がないと、教員側が反省する点である。

22 伊藤博文：お前が死ねば良かったのに。朝鮮人は、殺す相手を間違えたな！

23 朝鮮の人々：すまない。でも、朝鮮を守りたかっただけだ。

24 伊藤博文：その気持ちは分かる。小村は、もう少し世界の情勢を考えるべきだった。

25 小村寿太郎：私は日本のことばかりしか考えていなかった。すまない…。

26 ナレーター：3人は、日本の未来のために力を尽くしました。しかし、日本の国ばかり考え、周りをひどい目に遭わせた人もいました。

考察 26のナレーションは、「しかし、日本の国ばかり考え、周りをひどい目に遭わせた人もいました。」と、歴史の陰の部分にも言及するようになっている。（おわり）

#### IV 本題材の特徴－4つの立場とそれぞれの異質性、他者との関わり方から－

1 1学期、歴史的な内容領域の入門期には、一人物の独話的な吹き出しで、時代のイメージを表現する

6年生の歴史的内容の学習では、1学期の入門期には、人物の思いや願い、具体的な政策やそれらが社会に与えた影響などを調べた上で、その人物の気持ちになって吹き出しに書く方法（卑弥呼、仁徳天皇、聖徳太子、藤原道長、平清盛など）を中心に学習させてきた<sup>(10)</sup>。⇒資料1参照。

関連人物はいるにしても、各時代を代表する人物が一名、大抵はその一名の独話的な吹き出しを、子どもたちが書くことによって、自分なりの時代像を描いてきた。これらは、いわゆる『学指導要領社会科』の歴史観と言っても良いだろう。

これらの人物を取り上げて学習していると、子どもたちは、初めての歴史的な学習に楽しんで取り組んでいる。聖徳太子のようにエピソードが豊富で謎に満ちている人物であれば、益々楽しく好印象をもって、子どもたちは学習する。しかし、大抵の人物に対しては、「大きな物をつくって権力を見せつけた」や、「自分の一族だけを最優先している」とか、「荘園の寄進や貿易で自分の富だけを増やしている」など、批判的なイメージをもつ子どもは必ずいる。小学校6年生もなれば、親や教員を批判的に見るのは当然

り前であり、そのような視線は、歴史の学習に登場する人物にも向けられる。

## 2 1学期、複数の人物の関わりあい、人物同士の対話や会話を通して、複眼的な時代のイメージを表現する

そこで、いつでも、単線的に各時代を代表する中心的な人物だけを学ぶことではなく、その人物と関わりのある人物を同時に学び、歴史上の複数の人物の会話劇を作ったり、人物関係図を作ったりすることを通して、人物同士の協力や葛藤を表現する方法などに取り組むようにしてきた。

聖武天皇と農民の関係を、支配者＝聖武天皇と被支配者＝農民という対立的な関係にとらえるのか、慈悲深い聖武天皇の大仏作りを喜んで受け入れた農民たちとの協力的な関係にとらえるのか、それとも、両方にとらえるのか、それは、子ども自身が決めて良いことである。⇒資料2参照

私の経験では、子どもたちは、聖武天皇だけの独断的な吹き出しを学習活動にしていた時は、聖武天皇、農民の関係を対立的な関係にとらえる子どもが多かった。しかし、行基と一緒に学ぶことで、聖武天皇、行基の関係は、対立関係から協力的な関係に変化していったことを理解するとともに、行基を慕う農民たちも、聖武天皇の大仏作りに協力していったと、融和的・協力的な関係としてとらえ直すことが多くなってきたと感じる。繰り返すが、そこは、子どもたちが決めて良いことだと考える。

子ども自身が、あたかも、その時代に身を置いたように感じながら、歴史上の他者を意識して、様々に台詞を考えて劇の台本を創作することは、社会を形成する力になっていくと考えられる。

## 3 2学期、異質性の高い複数の人物の関わりあいを通して

…人物同士の対話や会話を通して、複眼的な時代のイメージを表現する

### (1) 「小・中接続期前期」のねらいから設定した学習の課題－1員として責任ある行動－

お茶の水女子大学附属小学校・中学校間では、小学校の9月～3月を、「小・中接続期前期」と呼び、「異なる価値観や考え方を尊重しあおうとしながら、集団や諸行事において、自分の役割を発揮し、学年や学校の1員として責任ある行動をとる。」ことを、学習や生活のねらいにしている。

集団や諸行事だけでなく、毎日の学習においても、「役割を発揮し、一員として責任ある行動をとる」ことと関連して、子ども一人一人が、自分と一緒に学習する仲間に対して責任をもてるように、教員は授業を作っていくのである。そこでは、小グループで、複数の人物の会話劇の作成や、人物関係図の作成が有効的な活動であると考えられる。劇の台本作りでは、自分が選択した人物について、自分の学習班に対して「責任」をもって調べ、劇の台本づくり学習では、他者を意識しながら参加し、台本を完成させるような場面を設定したのである。

### (2) 4つの立場とそれぞれの異質性

#### ① 本題材の学習問題の特徴－日本の為政者 対 朝鮮・大韓帝国の人々－

先述したとおり、「異なる価値観や考え方を尊重しあおう」とすることと関連させて、「学ぶ内容に異質性の高い対象を組み込んだ」ことが、本題材の特徴である。

当時の日本外交をリードしていた3人の外交政策に対して異質な立場の「朝鮮・大韓帝国の人々」を役割として登場させ、他者の視点に立って歴史で学ぶことを考慮した学習活動を展開した。

学習問題に「朝鮮の人々は、3人の考えや行動をどのように感じていたのか」という課題が入る故である。

今回、異質性が高い学習対象として取り上げた朝鮮半島の人々について、『小学校 学習指導要領解説』では、「なお、これらの戦争において、朝鮮半島及び中国の人々に大きな損害を与えたことに触れることが大切である」という一文のみ指摘があるだけである。『小学校 学習指導要領』本体には、本文中にも、内容の取り扱いにも、朝鮮半島の人々についての記述はない。

だから、異なる価値観をもつ朝鮮半島側から見て考える機会をつくり、歴史的景観を、多面的に考える学習場面を設定することにしたのである。この価値観の相違は、現在でも日韓の歴史認識の差異として継続しており、これからの日韓関係を考える上でも避けて通ることのできない問題だととらえる。

## ② 本題材の学習問題の特徴ー日本の為政者3人の朝鮮認識の異なりを話題にするー

当時の日本外交をリードしていた3人が、それぞれの時代に、それぞれに、どのような判断や意思決定していったのか、3人の外交政策には、相互に異質な部分があることを感じる資料を用意して、子どもたちの学習を援助した。

『小学校 学習指導要領解説』では、「憲法制定に重要な役割を果たした伊藤博文の働きなどを取り上げて調べ、明治政府が発足後20年ほどで憲法を制定し、立憲政治を確立したことが分かるようにすること」、「日清戦争の講和条約の締結で大きな働きをした陸奥宗光、日露戦争において活躍した東郷平八郎や講和条約の締結で大きな働きをした小村寿太郎の働きなどを取り上げて調べ、我が国が厳しい国際環境に置かれた状況において、これらの戦争に勝利を収め、講和条約を締結することによって、国の安全を確保することができたこと」、「外務大臣であった陸奥宗光や小村寿太郎の働きなどを取り上げて調べ、幕末に欧米諸国との間で結ばれた不平等な条約を対等なものに改める交渉を進め、条約改正に成功したことが分かるようにすること」などを取り上げるように例示されている。つまり、伊藤博文＝大日本帝国憲法の制定、陸奥宗光＝下関講和条約、領事裁判権の撤廃、小村寿太郎＝ポーツマス講和条約、関税自主権の回復などを学ぶ内容とすれば良いということだろう。

日本と朝鮮半島の人々の異なりを話題にするならば、伊藤博文、陸奥宗光、小村寿太郎の朝鮮半島認識の差異を明らかにした方が良いと考えた。明治維新後の近・現代史の学習で、子どもたちは、「日本が…、日本政府が…」と、主語を「日本（政府）」にすることが多くなる。日本政府の幹部は皆同じ考えで、一枚岩という認識をしがちである。教科書や資料集の記述も、このようになっていることも関係があると考ええる。

しかし、例えば、実際には、ロシア戦争に至る道のりには、ロシアとの協力関係を築きたいグループと、イギリスとの協力関係を築きたいグループとのせめぎあいがあったことは、よく知られている通りである。それならば、日本政府の幹部は皆同じ考えだったという認識を子どもにもたせてしまうのではなく、3人はそれぞれに異なった朝鮮半島への考えをもち、行動していったと伝えさせた方が、より豊かな歴史のイメージを持たせることができると感じた。

そこで、小学校6年生には、少し難しいかもしれないが、

- (1) 伊藤博文、陸奥宗光、小村寿太郎の3人が朝鮮を植民地にすることをどのように考えていたのか、またそのために、どんなことをしたのか。
- (2) 伊藤博文、陸奥宗光、小村寿太郎の3人の大臣の考えや行動に違いがあるならば、朝鮮の人々は、それらをどのように感じていたのか。

などを、子どもたちに考えさせる必要性を感じたのである。そこで資料を示した。⇒資料3参照

## V 本実践の意義ー子どもたちの学んだ姿から見える本実践の特質ー

繰り返しになるが、本実践には、「子どもたちが歴史を調べ、子どもたちによって歴史が劇の物語として構成される過程の授業」という面があり、十分とは言えないが、問題提起の「②小さな社会形成者を育成する」、「③歴史を学ぶ意味を決めるのは子ども自身」という両面を併せもつ学習スタイルと分類できると考えられる。

### 1 問題提起の「②小さな社会形成者を育成する」という点から

本実践では、4人の子どもたちのグループで、一人一人が人物の役割を担って、その人物の立場で、他の3者を関係を意識しながら台詞を考え台本にまとめていった。その後、完成した台本を、学級内で聞き合っ、相互評価をして手直しをするという手順で学習を進めていった。ここでは、4人のグループという小さな市民社会、学級という小さな社会を形成する授業ということができよう。

ただし、4人で役割を分担したので、必ずしも自分の希望通りの役割を演じることができたとは限らない。「理解」型の学習や劇作りの学習では、感情移入や共感的な理解を伴うことによって、子どもたちの主体性が育まれるをという点が評価されてきたことを考えると、この点では多少弱い面がある。

## 2 問題提起の「③歴史を学ぶ意味を決めるのは子ども自身」という点から

子どもたちは、小学校社会科教科書と『社会科資料集』、各家庭にある本、図書館で借りた本を持ち込み、それらの叙述を資料として台本のストーリーを作り、日朝間の関係の解釈していると考えられる。それでも、資料として活用した叙述を、どのように構成し直し、どのように解釈するんかは、子どもたち自身が決めていったことである。

前述したとおり、「子どもたちによって歴史が劇の物語として構成される過程」は認められる。しかし、「子ども自身」が「歴史を学ぶ意味を決める」という点では、不十分に感じる。「歴史を学ぶ意味」のとりえ方には、様々な考え方がある。例えば、現代の日本・韓国関係を見直しながら、今後の日韓（朝）関係について考えるなど、日々の自分の生活との関わりについて考えると、歴史は明日につながるものという、意味を見いだすことができる。しかしながら、今回の学習の振り返りを読む限りでは、そこまでは見いだせなかった。それらは、歴史の学習全体を振り返ったときや、国際単元で、日本と関わりの深い国々について学んだときに、わかることなのだろう。

## 3 結語

以上のように、子どもたちの学んだ姿から見える本実践の特質を振り返ると、本実践には、「子どもたちが歴史を調べ、子どもたちによって歴史が劇の物語として構成される過程の授業」という面があり、十分とは言えないが、問題提起の「②小さな社会形成者を育成する」、「③歴史を学ぶ意味を決めるのは子ども自身」という両面を併せもつ学習スタイルであり、今回の学会のテーマに照らし合わせれば、「社会構成主義的方法論」を組み込んだ学習のスタイルと言えよう。

しかしながら、本実践のみをもって、「構成主義的」な学習が優位であると語るのは大変危険なことである。IV-1に示したように、1学期の「歴史的な内容領域の入門期」には、「実在論的」なアプローチとも言える、「一人物の独話的な吹き出しで、時代のイメージを表現する学習」が有効であり、その吹き出しを書く学習を基礎・基本として、今回提案した、「構成主義的」なアプローチである劇の台本創りに取り組ませることができたのである。どちらが良いのかという二項対立的な議論をするよりも、ベストミックスを考えた方が建設的な議論となる。

## 【資料編】

### 【資料1】一人物の独話的な吹き出しで、時代のイメージを表現する

まとめ―道長はどのような気持ちで「望月の歌」を詠んだのでしょうか。富や力を手に入れた理由・方法を入れて書きましょう。

道長…麻呂は道長なり。ここは私の世界だ。全て自分の思い通りにできる。最高の世だ。麻呂がなぜ、ここまで力を持ったのか、教えてやろう。

私の先輩たちはライバルをけ落とすことしてきた。それで有名になったのだ。だから、麻呂もライバルをけ落とすことにしたのだ。もちろん麻呂が言え、ウソも本当になる。

そして娘を天皇のきさきにするんだ。そして、生まれた子を天皇にすれば、私が摂政になれば、政治ができるのだ。さらにさらに、自分のをかすだけで土地がガッポガッポ入ってくるのだ。

皆の衆、分かったか！世界は麻呂のモノだ。全てが私のモノだ。

まとめ―太政大臣になった時の清盛はどんな気持ちだろう。富と力を手に入れたわけ、藤原氏と似ているところや違うところに着目しよう。

清盛…我は清盛なり。最強の太政大臣だ。私のお陰で平氏は力を得たんだ。そのわけを話そう。我たちはとても身分が低かった。しかし、父の活躍により我の位は上がったのだ。そして、安芸の国守になったのだ。そして保元の乱によりライバルは死に、この乱を鎮めた手柄で播磨の国守も任された。二つの国の国守なんてすごいだろう。さらにこの後、平治の乱が起きた。だがこの手柄の手柄により我は更に力を持った。そしてついに太政大臣になったのだ。あのときはうれしかった。なんせ、日本一の人になったのだから。そして宋との貿易をして財産をつくったのだ。それは私のアイデア。そして、平氏の荘園が増えたのだ。しかし、これは藤原のヤツと同じようなモノだった。ほかにもライバルをたおし、位が上がったなど似ているところもある。しかし、貿易などオリジナルもあるからまあ良い。これで分かったろう。我はすごい。我こそが最強である。



まとめ一頼朝が目指した新しい政治とはどのようなものか。平清盛との違いに着目しましょう。

頼朝…余は頼朝である。清盛とは違い武士たちの心をつかんで新しい政治をおこなったのだ。教えてやろう、余は14才の時、伊豆へ流されてしまったのだ。

しかし、34才の時に平氏をたおすために兵をあげたのだ。すると領地の所有を認めてくれる新しいかしらを求めている者が集まってきたのだ。やはり私は間違ってたのだ。武士の心をしっかりつかみ取ったのだ。そして、余たちが領地を守り、守護などの役職にするかわりに、将軍のために命をかけて戦えという定めをしたのだ。これにより武士のなかまが増えたのだ。これは清盛と全く違うのだ。

しかし、その後、義経が弟のくせに私より人気でやがった。だから義経を討つことを命じた。なぜかという、あいつは間違っていたからだ。貴族の役になんかついたら、清盛と全く同じだ、まったく！だから、新しい政治のためには消えてもらった。いいか、余の目指した新しい政治は、武士の心をつかみ武士らしいことをすることなのだ。わかったか！

## 【資料2】劇づくりの学習を始めた経緯―「聖武天皇、行基、鑑真、農民」―

### (1) 複数の人物の関わりが見える題材を選んで

「聖武天皇、行基、鑑真、農民」では、聖武天皇が仏教を信じ、大仏を造ろうとした思いや、その時代背景を調べて考える。大仏造りに協力した行基、戒律を伝え日本の仏教を立て直した鑑真も加えて学習すると、聖武天皇だけで学習するのは違って、様々な人物が仏教を信じ、大仏造りに関わり合った姿が見えてくる。今回は、聖武天皇、行基、鑑真について基本的な事実を学んだあと、発展的な内容として奈良の都造りや大仏造りに参加した農民の生活を学び、表現方法の発展として、劇の台本づくりに取り組むことにした。

それまでの歴史的な学習では、人物になって考え、吹き出しで表現する方法で学んできたが、本題材では、人物と人物の関わり合いを分かりやすくするために、吹き出しを発展させて、劇づくりにしたのである。人物同士の協力や対立などの関わり合いの様子を通して、より豊かな歴史景観を子どもに感じて欲しかったからである。さらに、台本づくりの時に、子どもそれぞれが、自分の持っている人物や時代のイメージを意見交換することを通して、自分の価値観を磨き意思決定する学習場面が多く保障できるからである。これが劇づくりの学習に取り組み始めた理由である。

### (2) 単元名 聖武天皇、行基、鑑真、農民が自分の思いを語り合ったら…

### (3) 学習の展開 (○の中の数字は時数)

①大仏と自分たちが並んで大きさを比べる。

②聖武天皇が大仏を造った理由を時代背景を調べながら考え吹き出しにまとめる。

③④⑤大仏造りに関係した行基、仏教を立て直した鑑真の思いや願い、農民の生活を調べる。

⑥⑦⑧「もしも、聖武天皇、鑑真、行基、農民が社会の様子や、自分たちの願いについて語り合ったら…」という想定で、生活班(4人)で劇の台本を作る。

⑧劇の発表会と批評会をおこなう。

### (4) 実際の子どもの作品は…

―第一幕―

農民(子): お父ちゃん、おなか減ったよう

農民(父): ごめんな〜、ごめんよ。

行基: これこれ、なにをしておる。

農民(子): ご飯をください。

農民(父): これこれ、行基様に失礼じゃ。

里長: (ドンドンー音)、税を早く出せ!

ナレ: このころの農民は、都の建設などにただ働きをさせられて、ひどく飢え、朝廷は、農民を自由に使える大変な世の中だった。

行基: ひどい世の中だ。農民だって、普通に食べて、普通に仏教を信仰してもいいではないか。私でよければ、今から布教しよう。そして少しだが、食べなさい。税のことは、里長に言っておく。苦しいだろうが、がんばれ。

農民(親子): 行基様ありがとうございます。

ナレ: 仏教僧の行基は、農民に慕われていた。

―第二幕―

鑑真: すまない。わしは目が見えんのじゃよ。

農民(父): もしかして、あなたはっ?

行基: 鑑真様!

鑑真: (うなずく)

農民(子): この人、だれ?

農民(父): 唐で有名な僧の方だ。鑑真様、農民の暮らしは、苦しいのです。天皇様に鑑真様からも何とか言ってく

れませぬか。

**鑑真**：と、言っても私は今こちらについたばかりで、この国のことはあまり知らないし。私は、楽をしたいばかりに僧になる農民が多い日本の仏教の乱れを直すため来ました。

**農民（親子）**：（内心－ギクッ。）

**ナレ**：実はこの農民たちは、辛さのあまり僧になろうとしていたのです。

**鑑真**：私は聖武天皇に頼まれて、やっとの思いで来たのです。

－途中省略 第三幕へ－

**聖武天皇**：おお！行基よ。朕の部下たちが布教を禁止して無礼をしつらしい。しかし、朕は、仏教活動に熱心に取り組む、そなたのおこないには感心しておる。

**ナレ**：天皇は仏教信仰者である。国の平和を願い国分寺や奈良の大仏の詔を出した方だ。

**聖武天皇**：おお、鑑真様、日本にお着きになられましたか。ありがとうございます。鑑真様、目をいかがしましたか。

**鑑真**：困難な旅の末、失明しました。

**聖武天皇**：そこまでして私のために（感激）。

**鑑真**：来たからには、仏教の乱れを直そうではないか。必要としてくれる人があれば、なにが何でも行く。それが僧としての義務だ。

**聖武・行基・鑑真**：仏教は国の全てだあ！

**農民**：仏様、私共にも手をさしのべて！

**聖武天皇**：うるさい。農民は朕の言うとおりに働けば良いのだ。いい加減にしろ。朕を誰だと思っているのだ。聖武天皇様だ！仏教は農民にあるべきではない。－後略－

### 【資料3】伊藤博文、陸奥宗光、小村寿太郎の3人は、朝鮮をどう見ていたのか？

#### 1. 伊藤博文は韓国併合に反対していた？

伊藤博文は、韓国併合反対派でした。ただし、伊藤博文は、朝鮮の人々のことを思って、反対したわけではありません。「朝鮮併合後、日本が植民地支配をするのに、日本の国力を超えたばくだいな費用がかかる」ことが理由でした。

実際、伊藤博文らの朝鮮併合反対派の主張は正しかったのです。1945年に日本は朝鮮を手放しましたが、その35年間に、日本が朝鮮につぎこんだ費用は、現在の価値になおして80兆円以上と言われています（「今」の日本の一年間予算くらい）。これで、鉄道や道路、耕地の開拓などをおこないました。というように、植民地をもつことがどんなに大変なことか、きちんとした判断ができた政治家だったのかも知れません。

伊藤博文の暗殺された後、朝鮮併合賛成派の寺内正毅が、第三代朝鮮統監に任命され、この時点で朝鮮併合が事実上決定したのでした。

#### 2. 陸奥宗光の朝鮮を見る目

陸奥宗光は、日清戦争を起こさせるために強引な手段をつかいました。農民の反乱（甲午農民戦争）で、日本は、朝鮮に軍隊を送りました。1894年6月、反乱がおさまると、朝鮮政府は日本と清の両国に軍隊を引き上げるようお願いしましたが、日本も清も、どちらも受け入れませんでした。それどころか、日本は、7月23日に王宮（王様が住む城）を占拠して、日本よりの政府をつくってしまいました。そのやり方がかなり強引でした。日本軍が朝鮮王の城に入って、国王をとりこにしてしまったのです。清がこれに対して抗議し、対立が激化して、日清戦争につながった原因でもあります。

このような事実から、陸奥宗光という人は、「日本という国を守るためであれば、朝鮮の人たちの権利を無視してもかまわない」と思っていたという見方もできるのです。

#### 3. 小村寿太郎の朝鮮の見方

小村寿太郎は、満州（中国東北部）と朝鮮は、一体だと考えていました。だから、満州がロシアに取られれば、次に朝鮮がロシアに取られるだろう。そうなれば、日本の安全も危うくなると考えたのです。

ポーツマス条約では、ロシアは満州の鉄道の一部を日本へゆずることになりました。その後にアメリカの鉄道王ハリマンが満州の鉄道の共同経営を提案しましたが、小村は断りました。そのことは、満州を日本の物にしたという小村寿太郎の強い信念のあらわれでした。しかし、このことが、後になって、アメリカやイギリスとの対立になったと考える人もいます。

### 【註】

(1) 拙稿「研究ノートⅡ 社会的価値判断力や意思決定力を育む市民の学習－第6学年歴史的な内容領域における劇づくりの実践を通して－」（お茶の水女子大学附属小学校『研究紀要』2008年）」にまとめてある。

<http://hdl.handle.net/10083/50825>

- (2) 全国社会科教育学会website－2012岐阜大会－課題研究のお知らせ「知識」の視点から社会科授業理論と実践を再検討する－<http://gifu-syakai.jimdo.com/課題研究のお知らせ/中等歴史/>
- (3) 歴史の劇作りについては、山本典人著『小学生の歴史教室 上』（あゆみ出版 1985年）を、ヒントにした。
- (4) もともとの学習問題は、「日本が世界に認められるようになるために、伊藤博文、陸奥宗光、小村寿太郎らは、どのような『思い』や『願い』で、どのような、働きをしたのだろうか。また、日本の植民地になってしまった朝鮮の人々は、どのような『思い』で、日本が世界に認められる様子を見ていたのだろうか。グループで、4者の会話の劇をつくって、お互いに聞きあおう」という内容だった。しかし、この学習問題では、通史的な学習の薄墨になってしまった。そこで、「劇にする以上はその意味づけが明確しなければならない。そこで、もっと伊藤博文、陸奥宗光、小村寿太郎の考え方の違い、価値観の違いが表れる内容を子どもたちがつくるように学習問題を変更」し、方針の転換を行ったという経緯がある。前掲拙稿より。
- (5) バーナード・クリック『シティズンシップ教育論－政治哲学と市民－』（法政大学出版局 2011年）では、政治リテラシーの三要素の一つに「共同体への参加」を掲げている。4人の生活班という共同体への積極的な参加でも、未来の市民育成には意味ある学習活動となると筆者も考えた。
- (6) 森本直人『「理解」理論による主体的な歴史解釈力の育成』52頁（全国社会科教育学会『社会科研究』第48号 1998年）、同「社会科における理解」（社会認識教育学会『社会教育ハンドブック』明治図書 1994年）にも同様の指摘がある。
- (7) 木村博一「子どもが追究する社会授業」143頁（社会認識教育学会『社会教育のニュー・パースペクティブ』明治図書 2003年）。
- (8) 小玉重夫氏講演『社会的価値判断力・意思決定力を育てる教育が求められる社会的背景とその実践』（第4回「価値判断力・意思決定力を育成する社会科授業研究会」2011年7月23日 於 お茶の水女子大学附属小学校）
- (9) 池野範男「社会科教育実践で育成すべき学力としての社会形成」60頁、（溝上泰編著『社会科教育実践学の構築』明治図書 2004年）
- (10) 目賀田八郎 編著『66時間で育てる歴史的な見方・考え方』 東京書籍 1987年

## 付記

この課題研究で発表の機会を与えて下さった、分科会コーディネーターである渡部竜也氏にお礼申し上げます。

また、本発表に向けて吉村功太郎氏（宮崎大学）からは、学会のテーマとの関係から、発表の手順に至るまで懇切丁寧にご指導を頂いた。また、須本良夫氏（岐阜大学）は、大会会場の事務局責任者で多忙であるにもかかわらず、この部会での必読図書など詳細に教えて頂き、不勉強の私としては心強い助言を得て、準備を進めることができた。記して感謝申し上げます。

発表準備を進めている同じ時期、小玉重夫氏に指導助言をお願いして、『シティズンシップ教育論－政治哲学と市民－』の読書会を職場の有志で行うことになった。本実践をシティズンシップ教育の視点から見つめ直す機会になり、感謝申し上げたい。

今回の提案では、6年生1学期の歴史入門期には、一人物の願いや思いを資料から調べて吹き出しに表現するという、年間指導計画に関わる提案も行った。今回の学会のテーマでは、実在論的なアプローチの実践となる。この提案の下敷きになったのは目賀田八郎先生の景観主義である。先生の『66時間で育てる歴史的な見方・考え方』は、刊行後25年経った今でも色褪せることはない名実践・理論であり、私の日々の授業を支えてくれている。

最後に、市民部会の研究を共に進めている佐藤孔美氏、岩坂尚史氏に感謝し、本報告を終えたい。