

歴史的思考力を育成する小学校第6学年の歴史授業開発 —敗者の視点を取り入れて—

B2E12018 小泉裕子

はじめに

本論の目的は、歴史的思考力を育成する小学校第6学年の歴史授業を開発することである。

社会科の歴史学習というと暗記科目というイメージが強い。実際、今日行われている歴史の授業は教師が一方的に通史を網羅的に教える講義式の授業が多い。それに伴い、児童・生徒が諸資料や自分の価値観に基づいて歴史について考える場面や因果関係を考察する機会は少ない。また試験でも歴史の語句を問うテストが多く、内容や歴史の意味を記述させるテストはほとんど見られない。

しかし、平成20年度版の学習指導要領では、OECDのPISA調査などの各種調査から、我が国の児童生徒について思考力・判断力・表現力等を問う読解力や記述式問題、知識・技能を活用する問題に課題があることを踏まえ、改訂がなされた。改善の基本方針は3点あり、うち一つは次のようなものである¹。

社会科、地理歴史科、公民科においては、その課題を踏まえ、小学校、中学校及び高等学校を通じて、社会的事象に関心をもって多面的・多角的に考察し、公正に判断する能力と態度を養い、社会的な見方や考え方を成長させることを一層重視する方向で改善を図る。

つまり、歴史学習においても、多面的・多角的に社会事象を考察し、社会事象についての見方や考え方を育成することが求められているのである。こうした力を歴史的思考力という。歴史的思考力は様々な研究者によって定義されているが、筆者は中野重人の論に拠り、歴史的思考力を「社会事象を歴史的に見たり、考えたりする能力」と定義する²。歴史的思考力については第一章に詳述する。本論では歴史をただ覚えるのではなく、歴史から社会事象について考える授業を開発する。

歴史的思考力を育成する授業において、児玉康弘は高校世界史を対象に、ある一つの事象に対して複数の歴史解釈を生徒に批判的に吟味・検討させる解釈批判学習を創出した³。また原田智仁は通史的学习から脱却する必要性を述べ、既成の教科書の枠組みの中でも主題をしばって探求させ、その過程で史料を活用することで、歴史的思考力を育成することができる⁴と述べている。

¹ 文部科学省 2010 『小学校学習指導要領解説 社会編』東洋館出版会社、p.3。

² 中野重人 1982 「小学校における歴史教育」、『講座・歴史教育2（歴史教育の方法と実践）』弘文堂、p.38。

³ 児玉康弘 2005 『中東歴史教育内容開発研究—開かれた解釈学習—』風間書房。

⁴ 原田智仁 2009 「中等歴史教育における解釈学習の可能性—マカレヴィ、パナムの歴史学習論を手が

しかし、筆者はこれらの学習のみでは、歴史学習において多面的・多角的に社会事象を考察する力を育成できるとは考えない。なぜなら、中央政権の交代を中心とした「正史」の学習から脱却しきれていないからである。「正史」についての複数の解釈や主題の探求を行っても、児童生徒にとっては新たな仮説としかとらえられず、そこから社会的な見方や考え方を成長させることは難しい。

多面的・多角的に社会事象を考察し、社会事象についての見方・考え方を育成するためには、教科書で扱う歴史のほかにも別の視点からも歴史を見て、社会事象を考察するべきである。教科書で扱う歴史は、中央権力の歴史ともいえる。しかし、歴史とはそれだけではなく、地域の歴史や中央の政府になるための争いに敗北した側の歴史も含まれているはずである。けれども実際の教科書にはそういった記述は少ない。歴史学習において多面的・多角的に社会事象を考察するためには、中央権力の歴史だけでなく、地域の歴史や敗北した側の歴史など様々な視点から歴史をみる力を養うべきである。地域と関連付けたり、当時の存在した複数の視点から社会事象を考察することで、異なる評価や時代背景を理解することができる。複数の視点というのは、当時社会を形成していた人々のことである。つまり、一つの歴史的事象を複数の視点から捉え、考察する方が、社会事象を多面的・多角的に捉えることができると考える。

歴史学習において地域の歴史を取りあげる意味について森才三⁵は歴史を見る複数の視点に気付かせ「地域から歴史を考える」ことであると述べている。森は、「多元主義」の原理に基づき、地域から歴史を考えることによって、「歴史とは何か」について考え、歴史に向き合う姿勢を養おうとしている。森の実践では、国の歴史と地域の歴史を関連づけることで複眼的に歴史をとらえる力を育成している。

また、複数の視点を取り入れる必要性について、宇都宮明子⁶は特定の人物や階層の視点から歴史を捉えるのではなく、複数の視点を取り入れることで歴史や社会の多様性に気付くことができると述べている。支配者だけでなく、農民などの被支配者の視点を組み込むことで、社会階層によって歴史の捉え方が異なり、社会事象は一面的には捉えられないことに気付く。宇都宮の授業は多様な立場の人々の視点を関連づけた歴史解釈を現在や今後の社会と関連付け、今後の社会の方向性を考察するものである。つまり、複数の視点から歴史を考察することで、今後の社会についても考察する能力を養うことができる。

さらに、社会史アプローチに基づく歴史教育プログラムの研究を行っている梅津は次のように述べている⁷。

かりに—」、『社会科研究』第70号。

⁵ 森才三 2003 「『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、pp.21-30。

⁶ 宇都宮明子 2013 「小学校歴史授業の変革に関する考察—多展望性の原理に基づいた単元『鎌倉時代』の開発を通して—」、社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第25号、pp.51-60。

⁷ 梅津正美 2001 「社会史教授論の展開—中東歴史教育内容改革研究—」、日本教科教育学会『日本教科教育学会誌』第24号、pp.21-30。

「社会史」は、「生活者」を、日常の社会生活に特化された存在としてではなく、日常を生きながら政治的・経済的・文化的な諸構造と関係性を結ぶ「社会の全体性を把握する主体」として捉えている。社会史教授は、現在までを含み込む各時代の「社会的諸構造」を、子どもの生活意識や経験ともリンクした人間の日常の社会生活との関係で捉え直し、総合する新たな社会認識形成の在り方を示しているのである。

つまり、複数の視点で歴史を見ることで、社会構造の全体性を捉えることができるだけでなく、児童の生活意識や経験とも関連付けて、各時代の社会構造を捉えることができるのである。

以上のことから、支配者層だけでなく、農民や商人といった被支配者層の視点を組みこみ、中央権力の歴史だけでなく、地域の歴史や敗北した側の歴史など様々な視点から歴史をみる力を養った時にはじめて、歴史を考察する力を育成できたというべきであろう。こうした複数の視点を組み込むことで、歴史を多様な視点から捉え、各自の視点で社会事象を考察することができる。

また、社会事象を考察するために必要な能力として因果関係を把握する能力があげられる。因果関係については一章で述べるが、社会事象の生起の原因と結果を捉えることで、社会事象をより深く考察することができる。

これらのことを踏まえ本論では、三つの観点を踏まえ、歴史的思考力を育成する歴史授業を開発する。三つの観点は次の通りである。

- ①社会事象の因果関係を把握すること。
- ②中央集権側だけではなく、被支配者などの違った立場の視点を取り入れていること。
- ③地域を教材化していること。

以下本論を次のように構成する。まず三つの観点のいずれかを扱っている先行研究・実践を分析し、その問題点を明らかにしたうえで、本論の目指す授業像を述べる（第一章）。次に、宇都宮の「多展望性の原理に基づく授業モデル」の論を考察し、本論の目指す歴史教育と関係づけ再構成する（第二章）。続いて幕末から明治維新の敗北した側の人々の経験したことなどを調べ、教材開発を行う（第三章）。最後に敗者の視点を取り入れた歴史的思考力の育成を目指す小学校第6学年歴史授業の授業案を作成する（第四章）。

第一章 先行研究・実践について

本章では、歴史学習の先行研究・実践を分析する。一節では、歴史的思考力の定義について示す。二節では、三つの分析視点について述べる。これを踏まえ、三節では分析基準と分析結果および考察を示し、四節で本論が目指す授業像をあげる。

… (中略) …

第四節 本論が目指す授業像

以上の分析から、本論が目指す授業像は直接的因果関係だけでなく、間接的因果関係までを扱うものとする。なぜなら間接的因果関係を扱うことで、より社会事象を考察する力を育成することができるからである。因果関係を扱う実践を行っている船田は、「説明」を重視した授業モデルを作成している。「説明」とは何か。船田は次のように述べている⁸。

「説明」とは、社会事象を原因と結果の関係（因果関係）でとらえることであり、歴史を解釈（事象解釈、時代解釈）するうえで必要なことと考える。

つまり歴史を解釈するためには、因果関係を捉えることが必要だということである。また、船田は「説明モデル」という歴史事象の因果関係を図式化したものを組み込み、授業開発をしている。その「説明モデル」は作成することによって、社会事象を見ていく際の概念的支柱となるという。船田はこの「説明モデル」において、間接的因果関係までを取り扱い、社会事象を見る概念的支柱を育成している。たしかに間接的因果関係は程度が高いため、小学生には難しいかもしれない。しかし、社会事象を総合的に考察するためには、直接的因果関係だけでなく、間接的因果関係までを扱うことが望ましい。そこで船田の実践で使われていた「説明モデル」を簡略化した図を教師が提示し、児童が視覚的にも間接的因果関係を捉えられるように授業上の工夫を加えたい。

また立場の異なる視点については、支配者と農民などの被支配者の視点は見られたが、支配者に対抗する敗者の視点は見られなかった。農民などの被支配者の視点を組み込むことも必要であるが、本論では敗者の視点を取り入れることとする。なぜ、敗者の視点が必要なのであろうか。それは、被支配者とは違い、勝者（中央）と対立し、敗れた者たちだからである。被支配者も百姓一揆など、支配者に対して抵抗や反乱をするが、その原因として挙げられるのは生活に対する不平・不満などである。被支配者は不平・不満があれば、一揆などを行うが、それ以外は支配者と同様の価値観や考え方の中で生活しているといえる。その点、敗者は勝者（中央）に対して不満があるのではなく、意見の対立があるので

⁸ 船田次郎 2012 「歴史事象の因果関係を『説明』する中学校社会科歴史授業の開発—単元『武士の台頭と武家政権の成立』における『説明モデル』の作成を通して—」、社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第24号、p.61。

ある。

立場だけでなく、意見の違いから歴史を見ることで、さらに社会事象を深く考察することができる。これらのことをまとめると図2のようになる。

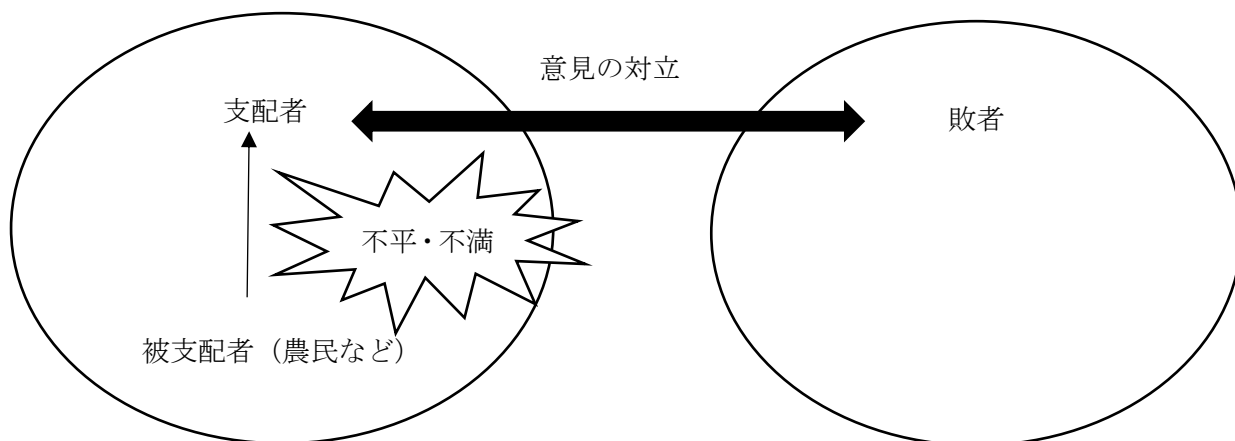


図2 複数の視点の図 (筆者作成)

社会の全体構造を見る力を養うためには、同じ価値観だけでなく、対立する意見や考え方が存在することに気付かせたい。そのため、本論では敗者の視点を扱い、授業開発を行う。

さらに地域を関連付けて題材にすることについては、児童の認識を深めるために単元全体で取り入れるようにしたい。外池智は次のように述べている⁹。

本来、歴史学習における歴史像の構築は、授業者や教科書叙述によって構成された歴史像の学習者への一方的伝達や効率的「詰め込み」によってなされることではない。事実を知ろうとする知的探求の原点に立ち返り、事実研究の果てにまさに学習者である子ども自身の主体的活動としてなされるべきことである。歴史学習における地域素材は、そうした事実追及に基づく歴史学習の本質に立ち返り得る学習材であり、決して中央史を跡付けるだけの「焼き直し」的題材や、単に興味・関心を惹き付けるだけの題材ではない。歴史学習における地域素材は、一方的に与えられる二次資料、構成された歴史叙述の提供による歴史学習を見直し、歴史学習の本質的在り方を問い得る学習材である。

つまり、地域を題材にするにあたって、ただ歴史に興味を持たせるだけでなく、歴史を探究できる題材にする必要があると考える。そのため、地域を関連付けた題材を単元を通して学習課題とする授業構成を行う。扱う地域については、特定の地域だけでは教材化が難しいので、児童が住んでいる地域を中心に、市や県までの範囲とする。

⁹ 外池智 2005 「高校歴史学習における地域素材の活用と学習活動との関連—秋田県下高等学校の実践報告を事例として『学習材』の観点から—」、秋田大学『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』第27号、pp1-12。

これらのことをまとめると、以下のようになる。

- ・間接的因果関係を把握する力を育成する授業開発
- ・敗者の視点を加えた複数の視点のある授業開発
- ・児童にとって身近な地域の歴史的事象を結びつけた教材を使った授業開発

これらを取り入れた授業を開発するために複数の視点を軸に、間接的因果関係を把握する力を育成し、地域を教材化した授業づくりを目指す。そのため、二章では複数の視点を取り入れた宇都宮の論を分析し、授業モデルを開発する。

第二章 多展望性に基づく授業モデル

本章では、第一章の分析から宇都宮¹⁰の多展望性に基づく歴史授業モデルを基に、筆者がめざす授業モデルについて述べていく。まず、第一節では多展望性の意義や授業モデルを宇都宮の論文を基にまとめる。第二節では授業分析を行い、第三節ではそれを基に、宇都宮の授業モデルでは不十分な点を踏まえた上で、筆者の授業モデルについて詳述していく。

第一節 多展望性の意義について

なぜ多展望性の原理に基づく授業開発が必要なのだろうか。宇都宮は、現在の小学校歴史授業は、特定の人物や階層の視点からしか歴史を捉えていないうえに、社会の多様性を取りあげていないため、現在と過去の社会との関連が見えないことを問題だとしている。宇都宮が見出した解決策は、K. ベルクマン (Klaus Bergmann) が提起した多展望性の原理であった。「異なる社会的立場や関心を代表する当時の関与者たちの多くの、少なくとも2つ以上の異なる視点から歴史的状況が叙述される歴史描写の形式¹¹」である多展望性の原理に基づく授業開発をすることで、多様な立場の人々の視点を関連付けた歴史解釈を現在や今後の社会と関連付け、今後の社会の方向性を考察することができると述べている。

筆者は複数の視点から歴史を見させることで、立場や社会的背景の違いによって歴史叙述のために取り上げる事柄が違ってくることに気づかせたい。この視点を獲得することで、社会を構成している様々な人々に目を向け、多面的・多角的に社会を考察することができるようになるはずである。

第二節 多展望性に基づく歴史授業について

では多展望性の原理に基づく歴史授業とはどのようなものか。以下、目標、内容構成、授業過程、学習方法を示す。

¹⁰ 宇都宮明子 2013 「小学校歴史授業の変革に関する考察—多展望性の原理に基づいた単元『鎌倉時代』の開発を通して—」、社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第25号、pp.51-60。

¹¹ 宇都宮、前掲論文 p.51 より再引用。

(1) 目標

過去の歴史の関与者、以前の時代の歴史家、現在の歴史の関与者といった時代を越えた多様な立場の人々の視点を捉える考察活動を通して、過去を起点とした現在や今後の社会の方向性を各自の視点で捉える社会考察をすること。

(2) 内容構成

多展望性の原理を提起したベルクマンは社会史や日常史といった新しい歴史学の動向を踏まえた歴史家の活動に着目した。ベルクマンは歴史家の活動を「史資料の収集」、「批判」、「解釈」という三つの段階で捉えている。ベルクマンはこの三つの活動から、多展望性の原理を構成する三つの視点を見出した。その三つの視点は次頁の表3の通りである。

表3 多展望性の原理の構成

	視点	考察対象	活動
多視点性	歴史の関与者（支配層だけでなく、一般階層、下層民、女性といった社会的弱者も含めた）の視点	過去	当時の多様な立場の人々の視点に立ち、彼らが置かれた政治的社会的文化的状況の中で、どのように社会を捉え、行為し、考えたのかを考察する。
論争性	過去の史資料を解釈し、説明する歴史家の視点	過去 現在	歴史家の立場や考え方に応じて異なる多様な歴史解釈を踏まえ、自らの歴史解釈を考察する。
多元性	多視点性と論争性を通して獲得する各自の視点	過去 現在 未来	過去の歴史の関与者や歴史家が各自の状況、立場、考え方に応じて多様な社会の考察や解釈をしていることを学習することで、自らも現在や今後の社会の方向性を考察する。

(宇都宮、2013、53 頁から引用)

(3) 単元開発の実際 「鎌倉時代」(試案)

では上記で述べた多展望性の原理に基づく宇都宮の授業プランの構成を見ていく。

小学校第6学年の歴史分野の中でも宇都宮は「鎌倉時代」を開発単元として提示している。扱う多視点性は武士の視点、僧侶の視点、農民の視点である。

本単元は三つのパートから構成される。一つ目のパートでは多視点性を獲得する。二つ目のパートでは論争性を獲得する。三つ目のパートでは多元性を獲得する。これらを「鎌倉時代」の単元に当てはめると次のようになる。

パート1 (多視点性)

鎌倉時代の各社会階層の人々がどのような政治的社会的文化的状況においてどのような要求を持ち、その要求を実現するためにどのように社会に働きかけていたのかを考察する。

まず武士の要求は先祖伝来の土地の安堵や新しい役職や位階の授与であり、これらの要求を実現するために幕府や朝廷と主従関係を結ぶことを学習する。

次に鎌倉時代の僧侶は世俗権力に匹敵する権力と財力を獲得するという要求を強訴という手段を通して貫徹しようとしていたことを学習する。

最後に農民は武士や僧侶とは異なる被支配者層であり、支配者からの過酷な課税に苦しんだ弱い立場に置かれた中で、生活の向上を目指し、一致団結して抵抗することで支配者層に働きかけたことを学習する。

パート2 (論争性)

各社会階層の人々の社会への働きかけを歴史家がどのように解釈したのかを考察する。鎌倉時代の時代構造は幕府だけではなく朝廷も同様の権力を掌握していたとする公武二元論、幕府や公家だけでなく僧侶も権力を掌握していたとする権門体制論、被支配者層が要求の貫徹を意図して抵抗した一揆の時代、といった歴史家の歴史解釈を獲得する。

パート3 (多元性)

子どもが獲得した多視点性と論争性の説明を通して、現在や今後の社会の方向性を考察する。獲得した鎌倉時代の多視点性と論争性を現代と比較し、共通点などから現在や未来の社会をよくするためには何が必要か考察する。

宇都宮は多視点性と論争性を別々に行うのではなく、並行して行い多視点性から論争性の歴史的解釈を獲得させ、最後に多元性を取り入れている。以下宇都宮の授業モデルを図で示す。宇都宮は単元「鎌倉時代」を全5時間で構成している。各展開につき一時間で、単元を構成している。

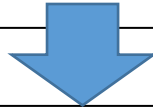
導入

鎌倉時代に武士が台頭し始めたことを確認し、鎌倉時代は武士の時代であるという歴史解釈Ⅰを獲得する。また当時の多様な身分の人々の存在を確認し、どのように生活していたのかを考えさせる単元を貫く発問をする。



展開Ⅰ 多視点性と論争性（武士の視点から）

武士の視点の獲得と鎌倉時代に関する歴史的解釈②を獲得する。ここでは主従関係が将軍だけでなく、貴族とも結ばれていたことから、鎌倉時代に権力を掌握していたのは幕府だけではなく、朝廷も同様の権力を維持していたとする公武二元論の歴史解釈②を獲得する。



展開Ⅱ 多視点性と論争性（僧侶の視点から）

僧侶の視点と鎌倉時代に関する歴史的解釈③を獲得する。政治と宗教は深い関係にあり、双方がともに存在することが大切だと考えられていた。僧侶は仏教の持つ力は政治の力と同等であると訴え、幕府や朝廷から富や力を得ようとしていた。このことから鎌倉時代には武家や公家だけでなく、僧侶も権力があつたとする権門体制論の歴史解釈③を獲得する。



展開Ⅲ 多視点性と論争性（農民の視点から）

農民は武士や僧侶の視点と異なる被支配者の視点である。農民は社会的立場が弱い、みんなで協力して一致団結することで支配者層に自分たちの生活を守ろうと働きかけていた。このことから、鎌倉時代は被支配者層が要求の貫徹を意図して抵抗した一揆の時代であるとする歴史解釈④を獲得する。



総括 多元性の獲得

子ども各自が獲得した多視点性と論争性を説明し、それらを現在や今後の社会と関連づけ説明する。ここでは現在の人々がどのような要求を持っているのか、またその要求を実現するためにどのような行動が考えられるかを考察している。

（例）現在は鎌倉時代とは身分制度などが違うが、被害日本大震災の被害に遭った人々、TPPに反対する農家の人々など置かれた社会状況の中で、政府に働きかけたり、デモをしたり、メディアに訴えることで社会を変えようとする点では鎌倉時代と共通している。社会をよりよくするためにはどのような行動をするか考えなくてはならない。

図3 多展望性の原理に基づく単元「鎌倉時代」授業モデル（筆者作成）

第三節 考察と授業モデル

(1) 考察

宇都宮の授業プランは、複数の視点から時代構造をとらえ、歴史解釈を考察している。また、総括では児童が各自獲得した多視点性と論争性をもとに現在や未来を考察している。まず導入で児童の歴史認識や教科書に書かれていることを確認し、通説ともいえる歴史解釈①を獲得する。その後、展開Ⅰ～Ⅲに複数の視点を取り入れて多視点性と論争性の獲得を行っているが、支配者層と被支配者層の双方の視点を取り入れている。双方の視点を取り入れることで、児童にとって社会を構成する多様な立場が見え、その後行う現在や未来を考察する際にも、一方的な立場からの考察になることを防ぐことができている。

このように歴史学習を通して、社会を構成する多様な人々の立場や考え方を理解し、現在や未来の社会について考える授業構成である。

しかし、不十分な点として、以下の三点を指摘したい。

一点目は複数の視点から考察する対象が「時代構造」だということである。時代構造について複数の歴史解釈を獲得しても現在や未来の時代構造とは異なるため、総括で考察する際に上手く結びつけられないのではないかと。宇都宮は、鎌倉時代はどんな時代だったかという複数の歴史解釈を獲得させ、鎌倉時代の多様な人々がそれぞれの社会制約に応じて、自らの要求を達成するために行動したことを学習させている。総括ではそのことを用い、現在においてはどのような人々がどのような要求を達成するために行動しているのかを考察することで過去と現在の社会を関連付け、今後の社会の方向性を考察することを意図している。けれども、現在は鎌倉時代と違い身分制度や階層などはない。鎌倉時代の農民は一揆を起こして自分たちの要求を訴えていたが、現代では政治制度が違うため、要求の訴え方も様々である。このように時代構造を捉えたとしても、現在・未来とは違うため、児童が上手く考察できない可能性がある。そこで現在や未来を考察する手がかりとするならば、「時代構造」ではなく、「社会事象」を論争性の観点にした方がよいと考える。なぜならば、社会事象が異なっても、考察する観点を獲得していれば他の社会事象を考察する考え方につながるからである。例えば政治・文化・経済に関することならば、現在とは違いがあっても、その時代にしか当てはまらないということはないであろう。「時代の構造」はその時代にしか当てはまらないため、他の事象に応用できないと考える。

二点目は論争性の獲得が小学生には難しいのではないかと、ということである。宇都宮の授業は実際に行われてはいないため、論争性を小学生が実際に獲得できるのかは証明されていない。筆者は歴史家の歴史解釈をとらえる論争性の段階は難しすぎる故に、小学生には必要ないのではないかと思う。歴史家の解釈は新たな見方を与えるが、小学生に歴史家の解釈を理解するのは難しい。歴史家は様々な資料を読み解いたうえで、ある解釈に行きついているが、小学生にはそうした資料に基づく知見が欠けているからである。

宇都宮は鎌倉時代を取り上げ、公武二元論や権門体制論を歴史家の解釈をとして授業で扱っている。仮に、児童たちがそれらの解釈を理解できると仮定する。しかし、歴史家の

解釈を理解できたとしても、歴史家の解釈の基底にある社会事象について自ら考察するわけではない。本論では、児童に総合的に社会事象を考察する能力を身につけさせたい。そこで、歴史家の解釈を理解することに重きはおかず、児童自らに社会事象を考察させる段階を組み込む。すなわち、歴史家の歴史解釈ではなく、児童自らが当時の多様な人々の社会背景や立場を理解し、そのことをもとに社会事象を考察することがよいと考える。社会事象を考察する際必要なことは、社会事象の生起の因果関係を捉えることである。そのため、筆者は論争性の獲得よりも多様な人々から見た社会事象の生起の因果関係を捉える段階を組み込む方がよいと考える。多様な立場の人々から見た因果関係を取り上げれば、歴史家の解釈を取り上げなくても、それぞれの立場の歴史解釈ができ、社会事象をそれぞれの立場から考察することができると思う。

三点目はパート3の多元性の獲得において、過去の事象を現在や今後の社会と関連付けて説明することは小学生には難しいという点である。宇都宮は当時の人々が要求を貫徹するために行った行為と現在を結びつけて、社会を変えようとする点に共通点を見出し、未来を考察している。しかし、これは実際に行われてはいないため、児童が過去と現在を結び付けられるのか疑問が残る。鎌倉時代と現代は大きな違いがあるため、児童は鎌倉時代と現代を結びつけることが難しいと筆者は考える。また扱う時代や題材によっては、現在や未来と関連付けられないこともあるだろう。総括の中において行う、展開Ⅲまでに獲得した多視点性と論争性を説明することは、児童の知識や理解の整理につながるため、効果的だと考える。こうしたことから、小学校段階で行う総括では現在や今後の社会と関連付けて説明するのではなく、獲得した多視点性や因果関係などの知識をもとに歴史を再構成することが望ましいのではないか。歴史を再構成する段階を組み込むことで、多様な歴史や社会構成に気付くことができるであろう。

(2) 本論の目指す授業モデル

本論のめざす授業モデルを宇都宮の多展望性の原理の多視点性を元に表3にまとめた。第一段階で教科書を扱い、通史を学習する。次に第二段階から第四段階までに違う立場から歴史を捉え、多視点性と因果関係を捉えさせる。第五段階では、第四段階までに獲得した多視点性と因果関係を用い、児童自らに歴史を再構成させるような歴史叙述を作成させる。

本論は筆者の出身地である福島県二本松市内の小学校で授業を行うことを想定しているため、扱う地域教材は二本松市内のものから福島県内のものとする。扱う時代は明治時代と設定する。二本松には二本松藩があり戊辰戦争にも参戦しているため、児童にとって身近な二本松藩や二本松少年隊、そして幕末から明治にかけて大きな存在である福島県若松市の会津藩を扱う地域教材として設定する。これらのことをまとめると以下の表4のようになる。

表4 本論のめざす授業モデル（筆者作成）

目標	段階	学習内容	扱う地域教材
通史をつかむ	第一段階 基本的な歴史解釈Ⅰの獲得	① 教科書「明治の国づくりを進めた人々」を学習する。 ・黒船来航、明治維新、廃藩置県など ② 当時の多様な立場の存在を確認する ・武士（尊王攘夷派、佐幕派）、公家、農民	
	学習課題 明治維新とはどのような改革だったのか、それぞれの立場に立って考えよう。		
多視点性の獲得と因果関係を把握する	第二段階 支配者側から見た歴史解釈Ⅱの獲得	③ 朝廷からみた明治維新 ・明治維新について朝廷側の資料から因果関係を捉える。	地租改正 戊辰戦争（会津藩）
	第三段階 被支配者側から見た歴史解釈Ⅲの獲得	④ 農民からみた明治維新 ・明治維新について農民側からの資料から因果関係を捉える。	
	第四段階 敗者の視点から見た歴史解釈Ⅳの獲得	⑤ 旧幕府側から見た明治維新 ・明治維新について敗者の側から因果関係を捉える。	
歴史を再構成する	第五段階 子ども各自が獲得した歴史解釈Ⅰ～Ⅳの多視点性と因果関係を説明し、歴史を再構成するために歴史を叙述する。	⑥ 明治維新を再構成する。 第五段階までに獲得した多視点性と因果関係を用い、明治維新を再構成する。	

