

小学生が歴史を「劇化」することの意義についての一試論
—山本典人実践「ぼくは大仏」の分析を通して—
白井 克尚（愛知県埋蔵文化財調査センター）

One Essay of Meaning about "Play" of History by the Grade-Schooler
Through the Analysis of the Norihito Yamamoto Education Practice "I am Great
Buddha"

Katsuhisa Shirai

1 はじめに

各個人にとって歴史のもつ意味とは、それぞれの来歴を問う物語だということである。その来歴が、国民としてのものなのか、民主主義社会を形成する市民としてのものなのか、議論される必要はあろうが、その「物語性」ゆえに、閉鎖的で自己完結的な認識にとどまってしまう可能性も拭いきれない。したがって、歴史教育の目的は、いかにして学習者に多様で豊かな物語を紡がせるか、といったところに求められる。

2008年3月に告示された学習指導要領においては、PISA型学力観が強調され、とりわけ社会科教育の中での「読解力」の育成が重視された。ここでいう「読解力」とは、「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、(効果的に)社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考する能力」と、定義されている。そして、思考力・判断力・表現力等をはぐくむための学習活動の充実が提唱された。ここで主張された学習活動の一例として、「言語活動」があげられたが、学習者が自らの考えを表現・活用することに主眼を置いたものであり、「劇化」、「身体表現」、「芸術表現」等も含む表現活動全般にわたるものと考えられる。また、こうした学力観の登場の背景には、構成主義（構築主義）の学習理論の隆盛がある。それは、従来の学習理論のように、教えるべき学習内容が固定的に存在するのではなく、学習者自身が自らの生活経験を基盤にして、探究を通して知識を獲得していくものだといった考え方である。つまり、歴史学習においては、教えるべき「事実」は存在しているのではなく、学習者自身が自らの価値観の形成に関わって選び取り、歴史認識や社会認識を構築していくものだとする立場のことである。

このような、学習の主役は子どもであるといった学力観に立ったとき、社会科の授業づくりに際しての社会科教師の果たす役割は大きい。教師自身の授業観の反省とともに、学習者の問題関心を促し、授業を探究型、自己発信を可能にするものへと転換する努力を絶えず行っていかなければならないからである。そうしたとき、教師一人ひとりが過去の社会科教育実践の成果をいかに整理し、授業に活かしていくかが常に問われることになる。いわば、過去の社会科教育の遺産から、自身の依って立つ足場をどのようにして再確認していくかが求められているのである。

さて、これらの学力観、授業観の登場とともに、最近とりわけ注目を集めている事柄が、「ドラマツルギー」「身体性」「パフォーマンス」といったキーワードである。『声に出して読みたい日本語』（斉藤 2001）、『にほんごであそぼ』等に見られる学びの「身体性」への注目や、知識注入型授業を転換する試み（渡部 2001, 2007）として、学びの「演出家」

である教師の役割が改めて追究されている。これらの取り組みに共通する特徴とは、「表現活動」を、「言語活動」のみに限定せず、学習者の側からの多様なアプローチを追究した実践であるといえる。また、現代演劇においても、かつての演劇の捉え直しを迫る解釈の仕方が登場している。例をあげれば、演劇学と人類学との隣接性により登場した「パフォーマンス研究」は、舞台上で起こる出来事を、社会的意味を生産し文化を形成していく行為であると捉える射程を保持している(シェクナー,R. 1998, 高橋 2005)。これは、「演劇」の社会的参加の意味についての解釈を求めようとする分析視角であり、構築主義のアプローチに相通ずるところがある(J.レイブ&E.ウエンガー 1993)。しかし、こうした「演劇」への関心は、何も今始まったものではない。かつての教育者も「演劇教育」に着目し、実践を積み重ねてきた歴史が存在している¹⁾。現在、そうした演劇に関わる実践をとらえ学び直し、社会科教育の文脈において再構成することこそが、社会科教育実践史研究において求められているのである²⁾。

以上のような分析視角から、本研究が対象とするのは、「子どもとつくる、子どもが育つ歴史学習」と自らの社会科教育実践を位置づけ、歴史学習における「劇化」を子どもとともに追究していた山本典人の実践である。山本は、自ら社会科授業の中における子どもの演劇的表現を「劇化」と呼び、歴史学習において積極的に活用した社会科教育実践者である。その成果は、『小学生の歴史教室 上・下』(あゆみ出版,1979年)や『子どもが育つ歴史学習—表現して力をつける6年生』(地歴社,2001年)等によって知られ、現在の社会科教師にその授業観が引き継がれている。なお、本稿の主要な問題関心は、どうして山本の授業に演劇が取り入れられるようになったかといった問題にはなく、歴史の「劇化」を通しての子ども達の認識の変容や、観客としての学習者同士の関係がいったいどういったものになっていたかを問うところにある³⁾。「劇化」を用いた山本の最も代表的な授業は、1979年度に行われた「ぼくは大仏」(山本 1985 「奈良の都と奈良の大仏」『小学校の歴史教室 上—原始から幕末まで—』に所収)の実践であろう⁴⁾。本稿においては、この授業の分析に焦点を当てて、問題関心に迫っていききたい。

2 山本典人の「劇化」授業について

(1) 歴史の「劇化」授業論

子どもは寸時もじっとしていない。からだを動かしながら、考え、成長する。からだを動かすことはまさに子どもの特性である。社会科でもからだをつかうチャンスはないか!わたしはさきの民教連サークルで考えつづけていた。からだを動かす授業への決定打になったのは音楽専科の先生が、歌わない子どもを前に、「このように口をあけるのよ」といったかと思うと、指三本を口の中にたてに突込んで自らの声を張りあげ子どもの声を引き出していったときである。子どもってすばらしいものだ。一本の小枝を肩にした都人に仕立て「あおによし 奈良の都はさく花の…」とうたわせると、たちどころに平城京をねり歩く貴族になりきる。「望月」を背に「この世をば…」と朗読させると道長になってしまう。

(山本 1985 『小学校の歴史教室 下—明治維新から現代まで—』,219頁)

山本における個性的な歴史の「劇化」への着想は、こうした出来事から生まれた。山本は、演劇への関心をもつきっかけとなった出来事について、インタビューの中で小学校の教員であった父親の影響について述べている。「演劇はやっぱり小さいときから、親父がちょっとやってましてね、学芸会やなんかで、そういうのをよく見ていましたから。なんか

これなら少し付いて行けそうな気もするし、新鮮な部分もありましたし、というのがあったと思います。」(赤沢 2003,317頁)といった個人的な生育環境にも由来していた。また、山本が小学校教員として抱いた実感として、歴史内容の詰め込みといった問題意識もあった。「わたしは小学校教師であるから国語・算数・理科なども教えている。これらの教科にくらべて歴史は複雑な時代背景のうえに事件・人物が錯綜し展開している。それを限られた時間内で教え込もうとするとどうしても雑駁な駆け足授業になる。子どもの歴史認識を深めるところまではいかないこのような矛盾を感じながらもわたしは長い間、歴史内容を吟味しようとせず、自分の指導法が悪いのだろうと思って子どもに教科書通史をつめこんできた。つまり靴に足の大きさをあわせる誤りをおかしてきたのである。」(山本 1985『小学校の歴史教室 下 —原始から幕末まで—』,225頁)と述べる。こうした自身の歴史授業への反省を通して、歴史内容を所与のものとしてせず、子どもの問題関心に合わせることをめざしたのである⁵⁾そして、子どもの「からだ」を使った自己表現に注目していった。山本は、「もの」をもちこみ「からだ」をつかった授業について、次のように述べる。

“もの”をつかい、“からだ”を動かす授業はわたしのこれまでの資料解説、文献一辺倒の授業をふりきって多様な授業形態を生み出す引き金になった。“もの”や“からだ”で覚え身についた内容はなかなか忘れない。子どもたちはものやからだを使った授業を楽しみながら待ってくれるようにもなった。

(山本 1985『小学校の歴史教室 下 —明治維新から現代まで—』,219～220頁)

そして山本は、子どもの興味・関心に合わせて「独立単元」を組むことを提唱する。今でいうところのテーマ史学習である⁶⁾。すなわち、山本が歴史の「劇化」授業論の基盤としていたのは、小学生の子どもに興味・関心を第一にする姿勢であった。

(2) 歴史の「劇化」に対する評価

小林宏己は、「劇化」の長所について以下のようにまとめている。①子どもの発達心理に合い、自主的・意欲的学習が期待できる。②社会生活の諸側面を追体験できる。③共感的・個性的理解ができる。④共同の活動を通して、協調性と責任感に支えられた学習集団が形成できる。⑤学習成果が具現化され、教師・子ども相互評価が可能となる。しかし、「教師の指導の計画性と子どもたちの活動の見通しが失われると、興味本位で非効率的な活動に流れてしまう危険がある」という(小林 1993)。また、山本典人における歴史学習における「劇化」の活用についても触れ、「授業における子どもたちの学習意欲・主体性・個性的認識の保障」といった点については評価しているが、「劇化」が「人物に対する共感的理解」を強調することに単純に結びつけられやすい点については、「系統的科学的認識」の観点から消極的な見方をしている。確かに、歴史性を無条件に取り払い、過去に生きた人物に簡単に感情移入することはできない。では、どういった授業過程を経て、歴史学習における「劇化」の活用が考慮されるべきなのであろうか。

実は、この問題について、山本は明確に答えている。それは、山本の歴史教育論に現れている。山本は自らの授業過程を四段階で捉え、<第一段階>学習素材の提起(問題提起)…興味深い導入と展開により授業に向かわせる。<第二段階>予想・話し合い…提示された学習素材に子どもたちが感想を言う。子どもの活躍の場。<第三段階>事実確認…「事実はどうであったか」と事実を確認。教師主導。<第四段階>作品作り、表現活動…確認した事実をいっそう定着させる。子どもが主体的に活躍。(山本 1985『小学校の歴史教

室 下 『明治維新から現代まで』,220～224 頁)と、述べる。ここで注目すべき事柄は、学習過程の中に話し合いが明確に位置づけられていることである。こうした話し合いの局面は、「物語」の閉鎖性を克服し、客観性、科学性を確かめ合う契機になるであろう⁷⁾。


さらに、山本による「劇化」の活用のあり方については、以下のような評価がある。「物語性への過剰な依存は、分析的問いを生成させず閉ざしてしまう。子どもの認識は小さく自己完結し、かえってひろがりに欠けてしまう。寸劇の落とし穴である。」(藤岡 1989,199 頁)、「山本実践の場合、劇化そのものが自己目的になってしまい、劇化によって子どもの生活感覚・問題意識をどう育てるかという金沢実践以来の歴史教育の目標がやや希薄になっているのではないだろうか。」(宮原 1998,97 頁)つまり、ここで指摘されていることは、「劇化」を頻繁に用いることや、「物語」への極端な依存を控えるべきだといった論説である。これらの評価は、ある意味「演劇」の閉鎖性、特殊性に由来するものであると考えられる。

ところで、現代演劇におけるパラダイム転換は、演劇の多様な解釈を可能にしてきた。例えば、劇作家の平田オリザは、演劇における「対話」への注目を通し、①演劇作品内での、役柄同士の対話②演劇集団内での、劇作家、演出家、俳優といった個々人の対話③劇場における表現する側とそれを見る側との対話(内的対話)を捉え、生み出される関係性の演劇を主張した(平田 1998,201 頁)。こうした立場に立ったとき、「劇化」の授業は、子どもの対話的關係を生み出し、多用に認識が展開されるものとして捉えられる。これまでの山本実践に対する評価は、こうした演劇における対話性、関係性の評価が抜け落ちていた。そこで本研究においては、山本実践における子どもの対話的關係に着目しながら、歴史学習における「劇化」の活用への考察を深めていきたい⁸⁾。

3 実践「ぼくは大仏」(1979 年度)における「劇化」

(1) 第 1 時「奈良の都をいく人たち」における「劇化」

表 1 「奈良の都をいく人たち」授業の概要⁹⁾

<p>T: 疑問 奈良では天王や貴族たちが政治をとっていたが、貴族ってどんな人だ?</p> <p>C: 金持ちで位の高い人だと思います。</p> <p>C: 土地を持っていて、おこなしのよい、美しい人だと思います。</p> <p>↓</p> <p>T: TPシートを用いて奈良の都と現在の奈良市を重ね写し、比較させる。</p> <p>C: 奈良の都は奈良市よりでっかい。</p> <p>C: 道路が直角になっていて、長方形に区切られている。</p> <p>↓</p> <p>T: 疑問「さて、タイムマシンといこう。奈良時代だよ。主人公は宇麻呂。宇麻呂は十数人の農民たちと奈良の都へやってきた。何しにきたと思う?」</p> <p>C: 奈良の都を見物にきたと思います。</p> <p>C: 観光客。</p> <p>C: 年貢をもってきたと思います。</p> <p>↓</p> <p>T: 赤い柱、白い壁の貴族の家を映す。(OHP)</p> <p>C: 子どもたち三人が前に出て、会話をする。(T: 農民として演ず)</p> <p>T: おおこれが話をきく羅生門か?</p> <p>C: 何とまあ、でっかい門でかいや。</p> <p>C: それに美しく、まるで竜宮城がいた。</p> <p>C: さあ、もうひときだ。</p> <p>T: 指示「さあ、こんどはみんな貴族だよ。花を贈りてうたいをやらせてもらん。」</p> <p>(T: 歌って見せる)</p> <p>C: ああこよし、奈良の都は さく花のにおうが強く、いまさかみなり</p> <p>↓</p> <p>T: グラフ(人口は20万人、貴族100人・役人6000人・残りは農民)を掲示</p> <p>T: 説明 奈良の農民たちの着物はカラフルだった。家も赤い柱、白い壁できれいだった。</p> <p>↓</p>	 <p>「おおこよし…」をうたう子ども</p>
--	---

C:先生、おかしです。農民は貧乏を耐えて生活が苦しかったから、美しい家に住めるはずがない。

C:山上徹良の『養明問答歌』にも農民は貧しかったと書いてあります。

C:授業の感想文を書く

↓

・ テンヤ

先生、それはおかしいです。先生がお話を機軸に「農民も、貴族のように、赤い柱、白い壁の家に住んでいた」と、おっしゃるのだ。ぼくはみんなの考えているように農民は農民らしく、みすぼらしい家に住んでいたと思います。なぜかというと資料集には貴族は馬に乗ってゆうゆうと歩いていたと書いてあります。農民のことは書いてない。立派な家に住んでいたなら貴族とならんで本に書いてあるはずだ。しかし、書いてないのだ。

《付録》もういことはいい。ぼくは先生におくまで反対する。それはいい。ぼくも正しい証拠を見つけたらいい。いや証拠があっても先生が降参しなければいい。つまり先生を降参させたい。先生の言い分が通れば、いくらでも言っている。しかし、ぼくは石田君がみかせ手をくんで先生を降参させたい。《縁俗》

・ マヤ

《傳書》家帰って先生と社会科の時間、討論したことを母にしゃべった。そしたら母は、わたし達と同じ意見で、貴族の方が高級な家ごすんでいて、農民はみすぼらしい家ごすんでいて、いいました。これは三つ目の証拠になったのです。《付録》そこに、父が帰ってきたので話したら父は「山本先生はどんな根拠があるのかあ」といいました。やっぱり貴族が高級な家で、農民は、わらぶきの家だといいました。それで証拠が四つになりました。《縁俗》

《第1時における子どもの学習経験の特徴》

- ・ 演技者が農民、貴族と立場を変えながら、主体的に歴史像を描き出している。
- ・ 歴史観のずれを問題にし、教師の説明に反対しながら、証拠を探してより正確な歴史像を導き出そうとしている。
- ・ 授業の後、家族との対話が生まれている。

(2) 第2時「奈良の大仏はどのようにして作られたか」における「劇化」

表2 「奈良の大仏はどのようにして作られたか」授業の概要¹⁰⁾

T:説明「高さ16メートル、顔はで5メートル、手のひらには10人のれる。(大仏の絵を見せる)

T:説明「顔を見てごらんね、髪がのっているだろう。一つの大きさは」(色画用紙で作った“らまづ”を見せる)

C:ウエッ!

↓

C:代表者2名が奈良時代の農民の設定で会話をする(T:前日、大仏のあらすじを話し、練習を頼んでおいた)

C:なごはこ、こんどは大仏さまをおつくりになるんだって。

C:国中の銅やすず、ろう、木炭などを集めてくるそうじゃ。

C:天皇や貴族たちは、前々都づくりを命じた。こんどは大仏づくりか。

C:大仏はインドや朝鮮・中国こもなつかいものだそうじゃ。

C:これはたしかへんなこといなるぞ

C:拍手。

C:先生、天皇や貴族たちは、何のために大仏をたてたのですか。

T:どう思う?

C:大仏を作ると、永久に有名になれると思って作ったと思う。

C:仁徳天皇がたいに自分の権力を国中の人々にみとめさせようとした。

C:何だ神業のおまじないの夢をみて作ったのじゃないか。

↓

T:「天皇になったつもりで大仏づくりを命令させる」という話を作らせる。(5分)

C:お、みなの衆、世界でっかい大仏を作るのじゃ、銅を持って来る者運を持ってこい。米でもいいぞ、銅や米がなものは、働いただけでもいいぞ。米はいっぱい用意したからな。

↓

T:自作教材「大仏づくり」を讀み、板書

↓


C:感想文を書く

《第2時における子どもの学習経験の特徴》

- ・ ものがもちこまれ、生活実感に訴える学習となっている。
- ・ 台詞を考えるとという作業により、自らの歴史像を語ることを可能にしている。
- ・ 子どもの発言がつながって話し合いが進められており、子どもたち同士の対話を通して、歴史物語が構成されている。

(3) 第三時「大仏の完成式はどのようにおこなわれたか」における「劇化」

表3 「大仏の完成式はどのようにおこなわれたか」授業の概要 11)

<p>T: 奈良の大仏 (おはなし日本の歴史2) 岩崎書店 を読む ↓ C: 作品作り ・ヒロユキ ぼくは大仏 農民が世話をしたのだからここに農民を来させないのだから、かわいそうだ ・ミカ 大仏作りの指導者になって わあ、おれがわしが指導して作った大仏だ。見事だ。農民たちがさみず、わしの悪口などいうから大仏をおかぬんだ。大仏さまもおこっているぞ ・コウジ・ナオキ <ナレーション・ドラマ>奈良の大仏ができるまで—貴族と農民のえんぴつ大戦— 農民① なんたあ、おれらが、この大仏を作ったんだぞ。それなのに、なぜ開眼式でしてくれぬのだ。貴族たちおれにもやらなかったじゃあぬか。 貴族 なんだー！ ぶれもの！ おまえらみか、農民たちは、遠くからおれのためにおれでいれはいるんだ。 農民② それじゃあ、大仏を作ったかおれじゃあぬか、おれらが作ったんだぞ、中に入れてくれえ。 貴族 さあ、おまえらみか、かんかなくなったのだ。大仏をおかぬでさっさとかえってけ！ 農民② 開眼式でやらぬかおれは、くやし、おれ、やつとぶるさどへかえれるぞ。妻のかみも子どもかおれも、みえるぞ。もう、子どもも大きくなったろうなあ。 農民① さあ、それじゃあ帰るとするか。</p>	 <p>大仏開眼を扱った子どもの作品</p>
---	--

《第3時における子どもの学習経験の特徴》

- ・ 大仏、大仏づくりの指導者、農民、貴族など、多様な立場から役割演技がなされている。
- ・ 学習者一人ひとりが異なった視点からの歴史作品の制作。
- ・ 渡来人との共同による大仏作りといった歴史文化の国際性の認識を通して、国際化の問題についての考察を深めている。

4 小学生が歴史を「劇化」することの意義について

(1) 小学生による歴史物語の主体的解釈

「劇化」授業の中の小学生の子どもたちは、歴史を主体的に解釈することを可能としている。このことは、歴史の説明・講義→所与のものとして歴史の物語を受け取る、といった形式ではなく、歴史を「語る」ことのできる児童が育っていることに見いだされる。歴史劇中における台詞を考えるという行為がその典型である。また、観客の側（演ぜられる者）の作品に注目すると、他者により様々に演ぜられる歴史劇を一つの見方として捉えている姿がある。それは、他者の演技の中に、自分の想像した歴史物語の文脈（コンテキスト）を位置づけ、再び自らの歴史像をふくらませたり、再定義し直したりする様子が見えるからである。これらの意義については、山本自身も「つい最近、森脇健夫氏の『山本社会科は、授業全体に物語り性、ストーリー性がある。これは歴史教育における物語りの復権である』という発言をうかがった。これは、わたしの実践を裏打ちする言葉だと思う。」（山本 1994,260 頁）と振り返っている。これは山本が、子どもたちの生活実感を重視し、小学生の子ども感性に、より分かりやすく訴えるものとして演劇的表現を重視したからに他ならない。

(2) 対話的関係を生み出す歴史授業

また、「劇化」を通じての学級集団内での歴史的思考の高まりにも注目したい。《第1時》

「奈良の都をいく人たち」の授業において見られたのが、教師の説明に反対し、証拠を探して、より正しい歴史像を追究しようとする学習者の姿である。中には友だちと協力して教師の説明に反論しようとする子どももいた。《第2時》「奈良の大仏はどのようにして作られたか」の授業のように、ときには学習者同士で疑問を投げかけあい、子どもたち主導により学習を進めて行く場合もある。また、《第3時》「大仏の完成式はどのようにおこなわれたか」の学習の中の作品作りにおいては、〈ナレーションドラマ〉「奈良の大仏ができるまで—貴族と農民のえんぴつ対談—」といった子ども同士の共同作業が生まれ、歴史像が学習者自身により形づくられていることも興味深い。本実践における小学生の学習者と教師の関係は、演劇作品における劇作家、演出家、俳優との関係に似ている。歴史学習における対話的關係は、こうした実践の積み重ねにより、生成され、共同的に続けられていくのではないだろうか。

(3) 総合表現活動としての意義

山本実践においては、学習者による作品制作の自主性が保障されているため、一人ひとりが創造的に歴史像を描き出す作業を可能にしている。小学生が主体的に歴史認識を形づくっていくことは、子ども自らが価値観や判断力を育む上で重要となってくるであろう。こうした歴史の「劇化」の総合表現活動としての意義を、総合学習との近似性に認めることもできる。山本は述べる。「私の歴史学習は、どこをふくらませても総合学習になったと思います。『モノ』を作り、絵を描き、声を出し、おどり、からだを動かし集団で劇化する。どこまでも広がり発展する楽しい総合学習です。」(中野・山本 2001, 214 頁) 歴史学習を通じた総合表現力の育成は、「言語力」の育成のみならず、これからの社会を「生きる力」として活用されていくのであろう。すなわち、「劇化」学習の意義として明確に言えることは、「劇化」を通して子どもの考えを行為に変えていくという方法により、学習者の個人的発達と社会的発達を共に可能にするということである。

5 おわりに

山本自身、「社会科における劇化はあまりにも未開拓分野が大きい。今後の実践と理論化を期待してやまない。」と述べるように(山本 1994, 260 頁)、歴史学習における「劇化」の活用に関しては、十分な実践の積み重ねとその理論的な検討がなされているとはいいがたい。本稿において検討したように、演劇教育を授業の中における子どもの関係性に注目して捉え直したとき、そこで育まれる思考や認識自体も閉ざされたものではなくなる。“ドラマとしての社会科授業”は、今後の社会科教育実践に新たな方向性を示唆するものではないだろうか。なお本稿では、山本の歴史授業における内容構成について、十分な検討を行うことができなかつた。別の機会に論じることができればと考えている。

【注釈】

- 1) 例えば、ある特定の教師による成果としては、斉藤喜博 1970 「教育の演出」(『斉藤喜博全集<第5巻>』国土社)が代表的なものとしてあげられる。また、日本演劇教育連盟、富田博之らによる活動や一連の著作を通して、教育における「演劇」のもつ意味が、戦後教育史の中においても継続して追究されてきている。
- 2) 筆者は、自身の演劇活動(豊橋市廃棄物対策課主催 2004 「さんばい劇場」, 「われあかあかと生きたり」上映実行委員会主催 2006 市民朗読劇「僕たちの街は兵隊さんたちの街だった」等への出演)を通して、教師としての表現力の育成に努めている。また、これらの経験は、子どもの演劇表現について考えるきっかけにもなった。
- 3) 本研究の問題意識は、筆者の勤務経験から導き出されている。筆者は、愛知県内の小中学校に九年間勤務し、子どもたちの表現力

の素晴らしさに出会う場面を数多く得てきた。その後、愛知県埋蔵文化財センター、愛知県埋蔵文化財調査センターに勤務し、発掘現場で行われる現地説明会での歴史物語の想像力の逞しさに影響を受けてきた。なお、最近では、演劇に近接性をもった考古学の現地説明会も登場してきている（江浦洋 1993 「現地説明会は夢の架け橋」『大阪府埋蔵文化財研究』第4号）

4) 山本は、「劇化」を用いた代表的な実践として「ぼくは大仏」の実践をあげることが多い（山本 2004）。また、山本へのインタビュー調査をもとにした研究においても、「劇化」という手法が、巧みに授業に織り込まれている例として、「奈良の都と奈良の大仏」の単元が取り上げられている（赤沢 2003）。

5) なお山本は、自身の教育観の形成に関し、最も影響を受けた人物として金沢嘉市を挙げている（山本 1995）。両者における「子どもの問題関心を大切にす」姿は、親交のあった金沢嘉市に通ずるところでもある。この点については、拙著「1950年代前半における金沢嘉市の小学校歴史授業の分析—『平和と愛国の歴史教育』に関する一考察—」（愛知教育大学歴史学会『歴史研究』2001年）、拙著『教師とは—金沢嘉市が拓いた教育の世界』（つなん出版、2003年）等を参照されたい。

6) 本稿では、「独立単元」の是非を問う事が目的ではないので、独立単元の選定基準といった問題についての言及は割愛する。（「独立単元」については、山本 1985 『小学校の歴史教室 下—明治維新から現代まで—』220～230頁を参照のこと。）なお、授業で扱わない内容については、単元学習のあと、教科書を読ませながら赤えんぴつで重要な歴史事項に線をいれさせる、ノートに板書や教科書、資料集などの重要事項を試写させる等の配慮を行ったという。しかし、山本は、退職後の委託教員としての経験を経て、子どもの問題関心を基盤とした「独立単元論」の構想をさらに純化することを主張している（山本 2001）。

7) 山本の「劇化」授業論の本質は、以下のところに存在すると思われる。

子どもの発想が正しくても、あるいは正しくなくても、それは本質に迫る可能性をもっているとき、子どもたち全体の前に展開しみんなで討論させることは重要です。ひとりの子どもの発想や論理は、同世代の子どもたちには、教師の論理や発想よりも分かりやすい場合が少なくありません。切実な知識をぎょうぎょうにつめこむより、少ない内容でも深く考えさせ討論させた方が、子どもの見方や考え方はきたえられる場合が多いのです。「少なく教えて深く考えさせる」この教育学の原則を改めてかみしめてみたいものです。（山本 1979 88頁）

したがって、こうした討論授業の捉え方は、「問い」をもたせ、学習を進展させるといった歴史物語の「異化」の可能性を含んでいる。

8) 本研究のオリジナリティは、授業の中の教師や学習者同士の関係に注目し、演劇的アプローチを通じた歴史学習における「劇化」の問題についての解釈をめざしたところにある。したがって、「劇化」を活用する社会科教師の専門的な授業技術の問題や、歴史学習の単元構成のあり方については、十分な検討を加えてはいない。これらの問題については、また別の機会に論述したい。

9) 山本典人 1985 『小学校の歴史教室 上—原始から幕末まで—』あゆみ出版、55～66頁より、筆者作成。

10) 同前、同書、66～69頁より、筆者作成。

11) 同前、同書、70～76頁より、筆者作成。

【参考文献】

- ・ 山本典人 1979 『小学六年生』新日本図書
- ・ 山本典人 1983 『教科書とたのしい授業』新日本図書
- ・ 山本典人 1985 『小学校の歴史教室 上—原始から幕末まで—』あゆみ出版
- ・ 山本典人 1985 『小学校の歴史教室 下—明治維新から現代まで—』あゆみ出版
- ・ 山本典人 1987 「ものを使いからだを動かす授業」『岩波講座・教育の方法 5』月報
- ・ 山本典人 1994 「表現活動の効果的なとりくみ方」歴史教育者協議会編『新しい歴史教育 第7巻 授業をつくる』大月書店
- ・ 山本典人 1995 「金沢嘉市先生の授業実践とわたし」『金沢ヒューマン文庫叢書 III』蒲郡市立図書館
- ・ 中野光・山本典人 2001 「対談・教師に求められる歴史認識」中野光編『フィロソフィー21 教師としていまを生きる—教育を探究する道』ぎょうせい
- ・ 山本典人 2001 『子どもが育つ歴史学習—表現して力をつける6年生』地歴社
- ・ 山本典人 2004 「山本典人さんにインタビュー 小学校歴史教育の過去・現在・未来」『歴史地理教育』No.670,2004年6月号
- ・ 白井嘉一 1985 「小学校の歴史学習と山本実践」『歴史地理教育』No.380,1985年3月臨時増刊
- ・ 志摩陽伍 1985 「教材の選択と構成の視点について考える—コメント・山本実践について」『教育』1985年11月号
- ・ 二杉孝司 1985 「小学校教育実践史・教師のあゆみと授業の変革—（その一）山本典人の場合」『教育』1985年11月号
- ・ 藤岡信勝 1989 「歴史授業の三つのモデル」『授業づくりの発想』日本書籍
- ・ 小林宏己 1993 「劇化」大森昭夫、佐島群己、次山信男、藤岡信勝、谷川彰英編『新訂 社会科教育指導用語辞典』教育出版
- ・ 森脇健夫 1994 「教材と学習者の間に—教材『青い目の人形物語』再論—」グループ・ディダクティカ編『学びのための授業論』勁草書房
- ・ 宮原武夫 1998 「子どもの生活実感と歴史学習—金沢嘉市実践と山本典人実践—」『子どもは歴史をどう学ぶか』青木書店
- ・ 木村博一 2003 「子どもが追究する社会科授業」社会認識教育学会『社会科教育のニュー・パースペクティブ—変革と提案—』明治図書
- ・ 赤沢早人 2003 「山本典人のライフヒストリー」（久富善之編『教員文化の日本の特性—歴史、実践実態の探究を通じてその変化と今日的課題を探る—』多賀出版）
- ・ 斉藤喜博 1970 「教育の演出」『斉藤喜博全集<第5巻>』国土社
- ・ 渡部淳 2001 『教育における演劇的知—21世紀の授業像と教師の役割』柏書房
- ・ 渡部淳 2007 『教師 学びの演出家』旬報社
- ・ 平田オリザ 1998 『演劇入門』講談社現代新書
- ・ 斉藤孝 2001 『声に出して学びたい日本語』草思社
- ・ J.レイブ&E.ウエンガー 1993 佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加—』産業図書
- ・ シェクナー,R.(高橋雄一郎訳) 1998 『パフォーマンス研究—演劇と文化人類学の出会うところ』人文書院
- ・ 高橋雄一郎 2005 『身体化される知：パフォーマンス研究』せりか書房

※ 本研究は、日本社会科教育学会・第54、55回全国研究大会（愛知教育大学、日本大学）で発表した内容をもとに加筆・修正したものである。発表に際しては、数多くの方よりご意見を頂戴し、本稿執筆の参考にさせて頂いた。中でも、加藤章氏による「日本の社会科の先生たちが、もっと演劇を意識すべきだ」という発言からは、大いなる示唆と励ましを得た。