

「みなす」差別と向き合い看破する児童・生徒の育成をめざす授業開発 —小学校社会科「不安やおそれから逃れることの何が問題か：平安から室町時代の社会と人々」 (6学年)の検討を通して—

和田 幸司* 山内 敏男** 小林 智美***
岩本 剛**** 長川 智彦***** 田村 由宏*****

要旨

本稿は、「みなす」差別と向き合い看破する児童・生徒の育成を目指す小学校6学年社会科歴史単元「不安やおそれから逃れることの何が問題か：平安から室町時代の社会と人々」の授業開発の有用性を明らかにする。政治的・制度的に編成された近世身分制で完結してきた従来型の授業実践ではなく、政治的・制度的な編成を前提としながらも社会動向を踏まえた中世から近世の体系的な授業開発を行うことをねらいとしている。

単元の内容選択原理とその構想としては、ピーター・セイシャスらの諸論を紹介した星瑞希らの研究を参考に、第1段階（状況の把握、「差別」の発見）、第2段階（属性への「差別」にかかわる背景、条件、意図の理解）、第3段階（継続と変化の把握、歴史的意義の説明）という三段階を設定した。過去の状況理解とともに、古代から中世にかけての社会を属性でとらえ、属性の差異により見られ方・扱われ方が異なる事例を学ぶことで、不当な扱われ方に対する違和感、科学的根拠に乏しいこと・ものへの向き合い方を再考できる手がかりとなることが明らかとなった。さらに、社会の不安や怖れを解消するための行動や考え方を読み取っていく中で、生死に関わる物事に会ったときに行われている対処法を想起し、現代と過去との断絶性への理解が促される可能性が示すことができた。

キーワード：人権学習、歴史学習、中世身分、ケガレ、タタリ

1. はじめに

筆者らは、2017年度以降、小・中学校における部落差別の解消に向けた歴史認識の育成を図る学習プログラムを開発することを目的として活動を行ってきた⁽¹⁾。具体的には、小学校6年生対象の社会科単元「江戸時代の身分」(全5時間)の開発、中学校3学年対象の人権HR「私たちの社会とケガレ」の授業開発(全2時間)を行っている。そうした研究経過のなかで、政治的・制度的に編成された近世身分制で完結してきた従来型の授業実践ではなく、政治的・制度的な編成を前提としながらも社会動向を踏まえた中世から近世の拡がりある授業開発を行うことが重要な課題として認識されるようになった。

こうした筆者らの課題認識の時期と同じくして、2022年度「人権についての姫路市民意識調査」が行われた。部落差別の現状認識を問う設問「5つの場面(「日常の交流や交際」「就職」「結婚」「引越しましや住宅の購入(同和地区を避ける人がいること)」「インターネットを介した同和地区の地名や所在地を明らかにするような書き込み)」で、現在も差別があると思うか」に際し、「明らかな差別がある」と「どちらかといえば差別がある」を合算し、差別が「ある」と回答した割合が多かった順は、「引越しましや住宅の購入」(42.9%)、「結婚」(36.8%)、「インターネット上の書き込み」(27.9%)、「日常の交流や交際」(13.5%)、「就職」(13.3%)という結果であった⁽²⁾。前回調査と比べて、回答に大きな変化があったのは、「引越しましや住宅の購入(同和地区を避ける人がいること)」「インターネット上の書き込み」が大きな割合を占めるようになった点である。前者は、いわゆる「見なし差別」「見なされる差別」と言われるもので、我々が社会動向を踏まえた中世から近世の拡が

りある授業開発を行うことの前提となった要件である⁽³⁾。

このような「見なし差別」「見なされる差別」に対して、我々は「〈属性〉による差別」との関連付けを図り、こうした差別を乗り越えるために、2021年度には「差別と向き合い看破する判断力・心情・実践意欲と態度の育成」を目指す歴史授業の内容開発を提示した⁽⁴⁾。本稿はこの歴史授業の内容開発を、具体的授業実践を通して、成果と課題を明らかにしようとするものである。

2. 単元構想に際しての中世史研究の整理

脇田晴子氏は中世被差別民の状況を社会構造のなかでとらえ、次のようにまとめた⁽⁵⁾。

- ①中世被差別民は古代律令制下の身分的差別と直接の関係はない。むしろ、古代の氏族制によって存在してきた手工業部民の技術的世襲集団の解体という社会的分業の進展の結果から職業的差別は生まれてきた。
- ②土地支配関係から排除され、基本的生産手段から疎外された没落民や非農耕民は、河原などに定着し、差別視される仕事に就いた。彼らは身分外身分＝非人を形成した。特に、鬻牛馬処理に従事する人々は強い差別の対象となった。
- ③社会的分業の発展段階では、職業による貴賤の差別がみられるが、どの職業を卑賤とみるかは触穢思想・殺生禁断思想に大きく影響されていた。

以上を教師側が獲得すべき知識と考えるならば、教師側の教材研究の理解目標は、「人や動物の生老病死にかかわることで、その仕事は社会から疎外され差別視された。それは当時の社会の感覚が作り出したものであった」という点を理解することになる⁽⁶⁾。

以下の図は上記の脇田氏の研究成果にそって、教師側が獲得すべき知識構造、および、その史料をまとめたものである。

* 姫路大学 教育学部 教授

** 兵庫教育大学大学院 学校教育研究科 教授

*** 姫路市立妻鹿小学校 教諭

**** たつの市立東栗栖小学校 教諭

***** 神戸大学附属小学校 教諭

***** 姫路市教育委員会 指導主事

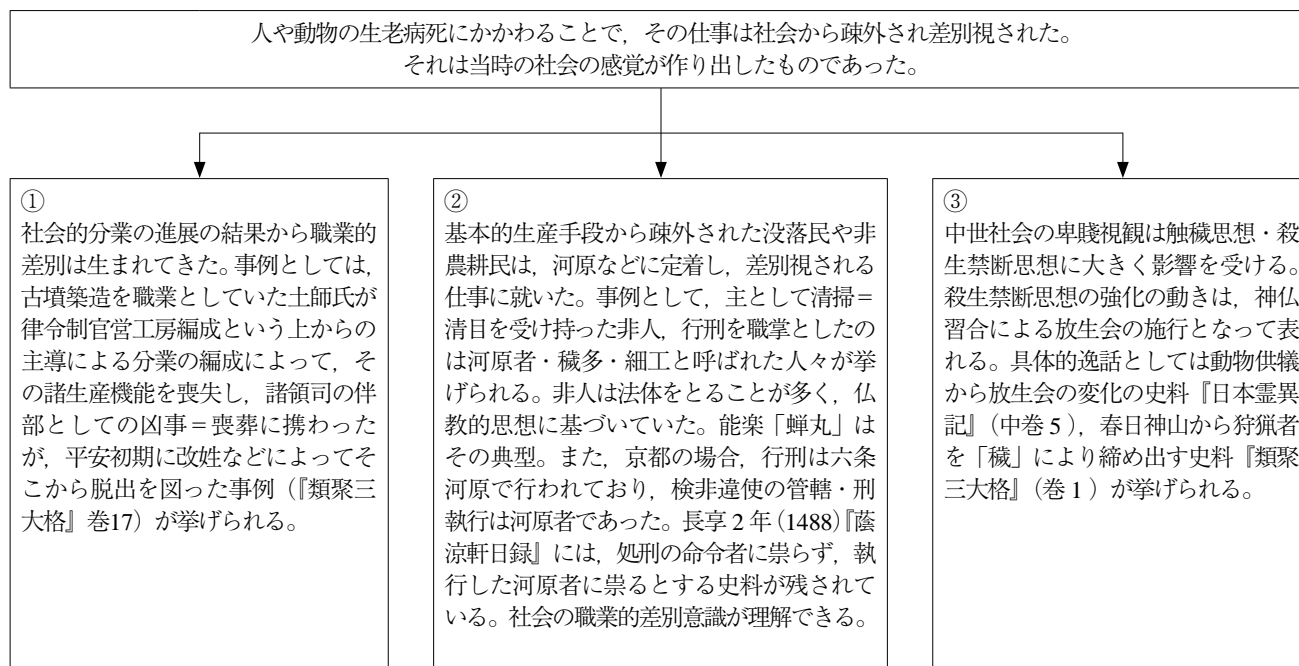


図1 教材研究の理解目標の構造

3. 単元の内容選択原理と教材の有効性

図1をもとに、単元の内容選択原理とその構想をあきらかにする。内容選択原理として、取り上げる歴史的事象が現代生活における人権問題に適用できるかどうかの吟味、「類似点が自己や自己にかかわる社会にも当てはまっていくのではないか」という自己言及性も必要となる⁽⁷⁾。その手がかりのひとつとして、ピーター・セイシャスらの諸論を紹介した星瑞希らの研究が示唆的である⁽⁸⁾。星らは、歴史的思考を用いて過去の文脈を読み解きつつ⁽⁹⁾、過度な現在主義を避ける授業構成が学習者に歴史授業に意味を感じさせるものになることを指摘する。そして、過去の文脈と現代社会を関連付ける概念「継続と変化」を組み入れることにより、過去から現在にかけて何が変化し、何が継続しているかを考える役割を果たし、現代探究概念としての「歴史的意義」（歴史的事象の今日的な意義を考えること）、「歴史の倫理的側面」（過去を現在における倫理に照らし合わせてどのように判断するかを考えること）が現代社会における歴史論争問題に取り組む上で有益な示唆を与えると主張している。現代社会にも通じる問題であるかどうかについて問い、考えさせることができれば、学ぶ意味を高めて問題解決にかかわる認識と判断が可能となるであろう⁽¹⁰⁾。

授業過程は、第1段階（状況の把握、「差別」の発見）、第2段階（属性への「差別」にかかわる背景、条件、意図の理解）、第3段階（継続と変化の把握、歴史的意義の説明）という三段階をとる。

第1段階では、はじめに学習対象とする時代にかかわる状況の把握を行う。具体的には教科書を使った時代の個別的、具体的な出来事や人物についての理解になる。次に、学習の組上に載せる資料を提示し、個人や社会に立ち現れた「差別」にかかわる違和感（不当性）に気付かせ、「差別」を発見させる。

第2段階は、「差別」にかかわる背景や影響の理解を進める段階である。発見した「差別」が現代社会への問題提起となるかどうかを問い、学ぶ意味を生じさせることをねらい、なぜ、平等であるはずの人間が差別的な扱いを受けたのかを問う。児童生徒に問いかける手がかりとするのは背景（「なぜ、（他でもない）差別が起きたのか」）や条件（「なぜ、（他でもない）差別が起こったのか」）、意図（「なぜ、（他でもない）そうした差別をしたのか」）を求める問いである。これらの問いを組み合わせることにより、単に個人が「差別」を受けていることへの気付きにとどまらず、身分ごとの集団としての属性により生活が営まれ同時に支配を受けていたことを理解すると同時に、属性が身分差別に転化していったことによる不当性への気付き、すなわち学ぶ意味の獲得が期待できる。

第3段階では、属性への「差別」にかかわって現代社会に類似していること断絶していることは何かを問い継続と変化を検討することで、継続していれば、現代社会に影響を与えている部分は何か、断絶しているならば、現代社会でも起き得る「差別」ではなくなったのは何かを問う。そして、差別の起源とともに、道徳とも連携し、「差別」についてなぜ私や現代社会にとって意味することは何かを問い、歴史的意義を説明する段階である。ここで重視したいのは、継続と変化の双方について検討を行い、それぞれについて学習者が考える重要度、すなわち歴史的意義を導出、説明することである。説明に際しては、悪と決定して思考停止に陥らせないように助言することで、開かれた判断、つまり児童生徒個々がなぜ「差別」と考えるのかそれぞれの言葉で説明することをねらう。

4. 単元の実際

(1) 単元名

「不安やおそれから逃れることの何が問題か：平安から室町時代の社会と人々」

(2) 単元の目標

①知識技能

- ・平安時代には平仮名や十二単など我が国独自の文化が生まれたことのよさを理解する。
- ・原因のわからないものがこわがられ、自分たちから遠ざけようとする習慣があった社会の人々の考え方とともに、生死にかかわる仕事を忌避していたことを理解する。

②思考判断表現

- ・平安時代から室町時代の世の中の様子、人々の考え方に着目し

て、飢饉感染症の拡大、異国からの襲来などの際、神仏の力で鎮めようとしていることの理由を考え、表現する。

- ・「ケガレ」「タタリ」を怖れて人々が遠ざけられ、差別されたことの意味を問い直し、その是非や価値について判断する。

③主体的に学習に取り組むや態度

- ・原因がわからないものに対する恐れは誰にでも起き得ることに気づき、主体的に差別を解決していこうとしている。

(3) 指導計画

第1時 「平安時代に生まれた文化と人々の暮らし」

第2時 「わからないことやおそれを遠ざける人々と社会」

第3時 「鎌倉・室町時代の社会の危機と人々の行動」

第4時 「『タタリ』をおそれることと差別」

(4) 学習の流れ

【第1時】

① 本時の目標

○平安時代には、平仮名や十二単などの日本独自の文化が発展したことを理解し、逢坂の関や蟬丸に関心を持ち、それらに対して問いや予想を立てることができる。

② 展 開

児童の活動	指導上の留意点 (◇評価)	備考・資料
1. ひらがなのよさについて話し合う。 ・子どもでも読めるようになった ・文を書くのが楽になった ・たくさんの人が読み書きできるようになった	○前時で学習した藤原道長が詠んだ歌を取り上げることで、本時の学習への動機づけとする。 ○奈良時代の和歌と比較させることで、ひらがなの読みやすさに気づかせる。 ○読み方については教師が補足説明する。	資料1 「奈良時代と平安時代の歌」 資料2 「仮名文字の発達」 (出典：教科書「小学社会6年」)
平安時代にはどのような文化が生まれたのだろう		
2. ひらがなで書かれた物語について調べる。 ・紫式部、清少納言について知っている ・紫式部は『源氏物語』を作者で、清少納言は『枕草子』の作者である	○児童にとってなじみのある竹取物語を読ませることで現代にも語り継がれていることに気づかせる。 ○紫式部、清少納言がしたことだけでなく、二人のようす(大和絵)にも着目させることで、平安時代の貴族の暮らしについても気付かせる。	資料3 「平安時代の物語」 資料4 「平家物語の冒頭」 資料5 「紫式部」「清少納言」「大和絵」(出典：教科書「小学社会6年」)
3. 百人一首について話し合う。 ・清少納言という人を知っている ・百人一首には天皇もいる	○百人一首を教師が読み上げ、ひらがなで詠まれた歌への興味をもたせるとともに、多くの歌が今も読まれていることに気づかせる。	資料6 「百人一首」
4. 百人一首に出てくる「逢坂の関」について話し合う。 ・「逢坂の関」は、平安時代の人にとって特別な場所だった ・「逢坂の関」は京都を守る場所の一つだった	○清少納言と蟬丸の百人一首を比較させることで、「逢坂の関」に着目させる。 ○「逢坂の関」は、畿内でも貴族、王族が居住してはいけな場所があり、東が逢坂の関とされていたことを伝えることで、次時の学習への関心をもたせる。	資料7 「清少納言と蟬丸の百人一首」(出典：大津百町まちあるきMAP) 資料8 「逢坂の関」(出典：大津市「逢坂の関」解説板) 古橋信孝『平安京の都市生活と郊外』吉川弘文堂
5. 本時のふり返しをする。 ・平安時代には、今につながる文化が生まれた ・蟬丸がどのような人物なのか調べてみたい	◇「平安時代にはひらがなや十二単など日本独自の文化が発展した」という知識を説明できたか。 ◇新たな問いやそれに対する予想を立てることができたか。	

【第2時】

① 本時の目標

○蟬丸が逢坂山に追い出された理由を調べることを通して、原因のわからないもの（おそれ）を原因として差別が生まれた平安時代の人々の考え方（穢れ意識）について理解することで、平安時代の差別について自分の言葉で説明ができる。

② 展開

児童の活動	指導上の留意点（◇評価）	備考・資料
1. 前時をふり返らせ、想起したことを発表する。 ・天皇に近い立場が社会的優位な立場になる	○天皇に近い立場の者は権力をもつ（被差別の立場にならない）と想像させることで、蟬丸の事例での驚きにつなげる。	
貴族を中心とした華やかな平安時代に差別はあったのだろうか。		
2. 天皇の子とされる蟬丸が京都から追い出された理由を調べることで、差別の不当性・非合理性・非道徳性に気づく。 ・障がい者を遠ざけるのは差別だ ・現代では考えられない	○逢坂山の蟬丸神社を紹介し、なぜ京より離れた逢坂山に蟬丸が住んでいたのかを想像させる。 ○憲法の学習を想起させることで「障害」という個性が忌避されたことに驚きを感じさせる。 ○過去社会において生じた差別であることをおさえる。	資料1「蟬丸神社のとび出し坊やの写真」 資料2「蟬丸神社写真」 資料3「蟬丸説話」（出典：『今昔物語集』巻24）
3. 逢坂山に追い出されたのは蟬丸だけなのかを調べることで、貴賤関係なく社会外に置かれたことに気づく。	○病気や障害のある人が社会外に置かれたことの理由に気づかせるとともに、当時の社会風習への違和感や怒りを持たせたい。 ○「穢れ」が出てきたら次々以降につなげるために「穢れのタタリを恐れた」に置き換える。	資料4「病人の遺棄」（出典：森納『日本盲人史考』米子今井書店、1993）
4. 蟬丸が遠ざけられたことが私たちに教えてくれることは何かを考える。 ・自分たちにとって恐ろしいものは遠ざけられて、それが差別へとつながった	○貴賤関係なく原因のわからないものは社会外に置かれていくという平安時代の社会構造について資料4をもとに理解させる。 ○自らが感じた違和感を発表させることで過去社会から現代社会への問題提起へとつなげ、現代社会をよりよいものにしていく資質能力を育む。 ◇「原因のわからないもの」や「死につながるもの」を遠ざけていくことで差別が生まれた点を整理させ、その社会状況について意見交流を行う。	

【第3時】

① 本時の目標

○鎌倉時代の殺生禁断令や放生会について調べ、社会の不安や怖れを解消するための行動や考え方について理解できる。

② 展開

児童の活動	指導上の留意点（◇評価）	備考・資料
1. 前時をふり返らせ、武士が登場した時代を知る。華やかな貴族の生活と武士の生活を比べる。	○貴族が優雅な暮らしを送っている間に、武士が台頭し力をつけ、財を蓄えていったことを確認する。	
鎌倉時代には、社会の危機にどのように対処したのだろう		
2. 殺生禁断令・放生会の資料から読み取る。	○社会の危機とは何か考える。 ○殺生禁断令・放生会について説明する。	資料1「方丈記」 資料2「蒙古襲来絵図」 資料3「放ち鳥」 資料4「放ち魚」
① 殺生禁断令や放生会はどんなときに行われているのか考える。	○飢饉・感染病など、天変地異が起きたときに、殺生禁断令や放生会の件数が多いことに気づかせる。	

<p>②なぜ、殺生禁断令や放生会が飢饉や「蒙古襲来」のときに出されているのか考える。</p>	<p>○「異国」からの蒙古襲来の際に、殺生禁断令や放生会の件数が多いことに気づかせる。</p> <p>○飢饉・感染症の拡大、異国からの襲来などの際、社会の不安や怖れ・神仏の力で鎮めようとしていることに気づかせる。</p> <p>○現代の新型コロナウイルス感染症と同様に「目に見えない」「分からない」などの人々の不安な心情を鎮めるため、非科学的ではあるが、当時の社会で信じられていた行動や考え方で、民衆を支配しようとしていたことを教師の支援をもとに話し合わせる。</p> <p>○こうした社会状況によって、殺生を生業としている人を排除する傾向にあったことに気づかせる。</p>	<p>資料5「殺生禁断令・放生会の件数」(出典：峰岸純夫「日本中世の身分制研究をめぐって」『部落問題研究』71)</p>
<p>3 本時のまとめをする。</p>	<p>◇鎌倉時代における殺生禁断令や放生会の件数から社会の不安や怖れに対処する行動や考え方を理解している。</p>	<p>資料6「梁塵秘抄」巻2 資料7「鵜の写真」 資料8「古事談」184</p>

【第4時】

① 本時の目標

○当時人は「タタリ」をおそれて生死に関わる仕事を避けていたことがわかる。また、「タタリ」という非科学的なことで差別する不合理さに気づくことができる。

② 展開

児童の活動	指導上の留意点（◇評価）	備考・資料
<p>1. 前時の学習を思い出す。</p>	<p>○前時の学習をふり返り、「タタリ」は非科学的であることを想起させる。</p>	
<p>「タタリ」と差別について考えよう。</p>		
<p>2. 昔の「タタリ」について考える。</p> <p>①「タタリ」とは何か。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・人に危害を加える ・こわい ・タタリにあいたくない <p>②「タタリ」は誰に対して起こるのか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・処刑をした人ではない ・直接処刑した人 <p>③「タタリ」はどんな仕事に起こると考えられていたか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・猟・皮革・食肉 	<p>○「タタリ」についてのイメージを自由に発言させることで、当時の人々の自分に危害が及ぶことを避けたいという気持ちに共感させる。その際、タタリを視覚化する「タタリメーター」を使って自分とタタリとの距離がどの程度だと怖いと感じるかを示させ、クラスの平均が社会的な位置であることをおさえる。</p> <p>○処刑を命令する人（間接的）と実際に処刑する人（直接的）の二つの立場があることをおさえ、直接処刑をした人に対してタタリが起こることを確認する。</p> <p>○「タタリ」を避けたいと思う感覚を「ケガレ」に置き換えて考えることで差別の本質に迫らせる。</p> <p>○差別されていた又四郎の言葉¹⁾から生死に関わることは差別につながることに気づかせる。</p> <p>◇当時人は「タタリ」をおそれて生死に関わる仕事を避けていたことがわかる。</p>	<p>資料1「河原者が行刑役をする事例」(出典：蔭涼軒日録)</p> <p>資料2「庭者の差別への強い批難」(出典：鹿苑日録)</p>
<p>3. 今の「タタリ」について考える。</p> <p>①現在「タタリ」はあるのか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・言葉はある ・ないけどこわい <p>②現在の人々は「タタリ」を信じて生死に関わる仕事を避けるか（ここでは食肉を取り上げる）。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・あまり気にしない ・避けない 	<p>○実際に「タタリ」は存在しないけれど、「こわい・避けたい」という感覚は今も残っていることを確認する（継続）。</p> <p>○2で「タタリ」が起こると想像する仕事（猟・皮革・食肉）のうち食肉を取り上げる。</p> <p>○肉を作る人（直接的）食べる人（間接的）の立場を示し、肉を作る人を避けるかを考えさせることで自分事として捉えさせる。</p> <p>○「タタリ」は非科学的なことで、現在は信じないので昔と違うことに気づかせる（断絶）。</p> <p>◇根拠のないことで差別する不当さに気づくことができたか。</p>	<p>資料3「狩猟を禁じる法令」(出典：類聚三代格)</p>

5. 学習の実際

(1) 第1時

① ひらがなのよさについて話し合う

まず、本時の学習への動機をもたせる目的として、導入において前時で学習した藤原道長が詠んだ歌を取り上げた。そして、奈良時代の和歌と比較させ、気づいたことを話し合うことをとおして、ひらがなの読みやすさに気づかせるようにした。

T: 2つの歌を見てもらったんですが、どちらが読みやすかったですか。

S: はい。

T: Oさん。

S: はい。右側。

S: 同じです。

S: 左側は全部漢字やけど。

S: 右側が・・・。

T: なるほど。

S: 右側のほうが習ってる漢字が多いから・・・。

T: なるほどね。じゃあもう一人ぐらい。

S: 右側が簡単な、大体簡単な漢字ばっかやけど、左側からやったら、何て読むのか分からん漢字が多いから。

T: 平仮名が多いということで、実はこちら側は平安時代に作られた歌で、こちらは奈良時代に作られた歌なんですね。平安時代に漢字が、平仮名が作られたんです。

ここに示すように、児童からは、奈良時代と平安時代の歌を比較したうえで、読みやすさについて言及することができていた。

② ひらがなで書かれた物語について調べる

次に、「平安時代にはどのような文化が生まれたのだろう」という「めあて」を提示し、児童にとってなじみのある竹取物語を取り上げ、それを読ませることで、平安時代につくられたものが現代にも語り継がれていることに気づかせるようにした。また、現存している竹取物語の史料を提示することで、興味を喚起できるようにした。

その後、紫式部、清少納言について教科書をもとに調べさせ、肖像画を見て気づいたことを話し合った。その際、二人の身なり(十二単)や肖像画の特ちょう(大和絵)にも着目させることで、平安時代の貴族の暮らしについても気づかせるようにした。

S: はい。顔が白いです。

T: そうなんです。この頃の人たちは、こういう人が美人なの。髪が長くて長丸の顔で顔が白い人たちが・・・。はい。

S: 着物がめちゃくちゃ長い。

T: 着物がめちゃくちゃ長い。これ何ていう着物が知ってる。

S: 十二単(ひとえ)。

T: そうなんです。十二単っていいます・・・。どんどんいきましよう。

S: 紫式部は手まで白い。

S: 清少納言のカーテンに「若い」っていう。

T: 何か書いてあるような感じがするね。カーテンまで豪華やね。すごいね。なるほど。たくさん今見つけましたが、こういう絵のことを何絵っていうか知ってますか。

S: 浮世絵?

T: 知ってる? 言ってもいい。まだ習ってないけど、Tさん。

S: 大和絵。

T: そうなんです。大和絵っていいます。こういったこの平安時代に描かれている独特の絵、こういった絵のことを大和絵っていうので、皆さんも覚えておいてください。

③ 百人一首について話し合う

ここでは、全体で清少納言と蟬丸が読んだ歌を読み、それらが百人一首というかたちで現在も受け継がれていることを知るとともに、現代語訳をもとにその意味を確認した。

④ 百人一首に出てくる「逢坂の関」について話し合う

最後に、清少納言と蟬丸の百人一首を比較させることで、「逢坂の関」に着目させるようにした。そして、「逢坂の関」は、平安時代の人たちにとってどのような場所だったのかを考えさせた。ここでは、多様な解釈について交流することができた。

T: 清少納言は逢坂の関をどんなところだって言ってますか。蟬丸は逢坂の関をどんなところだって言ってますか。書いてみましょう。

S: はい。思いどおりにはいかないところです。

T: 思いどおりにはいかない。

S: 守りが堅いところです。

T: 守りが堅いところ。Nさん、守りが堅いってどういうこと。

S: だまされない。

T: じゃあ蟬丸は逢坂の関、どんなところだって言ってますか。Yさん。

S: はい。いろんな人が出会って別れる有名なところ。

T: なるほど。

S: はい。有名な逢坂の関で、別れも出会いもあるけど、自分はずぐ近くに住んでいたとしたら、通っていく人たちも、出会って別れるっていう心情が分かる。

T: 出会って別れるっていう心情が。

S: 分かる。

T: 分かると思う。なるほど。っていうふうに、清少納言と蟬丸は言っているんだけど、じゃああなたたちは今の清少納言や、考えてよ。蟬丸の歌を聞いて、逢坂の関ってどんなところ、どんな場所だと思いますか。

S: 出会って別れる。

S: 全然知らない人も逢坂で。

S: どんな人も出会った。

S: はい。外敵から侵入を防いだりする重要なところ。

T: 外敵からの侵入を防ぐ重要な場所やと思う。なるほど。

S: 敵が。

S: 敵がだまそうとしても思いどおりにはさせない。

T: 敵が来たら思いどおりにはさせないっていうこと、止めるみ

たいなところかな。なるほど。

S：敵がいても。

S：敵がいても簡単には入れさせない。

T：敵がいても簡単には入れさせない。入れさせない。

S：はい。防犯が高い。

T：防犯が高い。守りがすごい。なるほどね。守りがすごく。

S：はい。出会って別れたりするから、悲しいところ。

児童は、教師とのやりとりをとおして、「守りが堅いところ」「出会って別れるところ」「外敵からの侵入を防ぐ重要な場所」といったこと、つまり平安時代の人たちにとって「逢坂の関」が重要で特別な場所であったことに気づくことができた。交流の後、「逢坂の関」の場所や現在のようにすについて資料から確認した。

⑤ 授業を終えて

本授業は、授業前に十分な検討を行うことで、計画にもとづいた授業を展開することができた。児童は資料から様々なことを解釈し、それを積極的に表現しようとする姿がみられた。また、児童のふりかえり内容をみてもわかるように、多くの児童が「平安時代の文化の理解すること」を実現することができていた。児童にとって身近な物語や百人一首の歌を取り上げたことは、児童の興味を喚起するうえで有効であったと考える。

しかし、ふり返りの発言の中に、清少納言や蝉丸の歌の内容にかかわるものがなかったことからわかるように、第2時への布石となる「逢坂の関」の解釈については課題が残った。清少納言のいう「逢坂の関」と蝉丸のいう「逢坂の関」は同一の場所であるものの、清少納言は「逢坂の関」を引き合いに出して男性をたしなめているのに対し、蝉丸は、出会いと別れの場所としており両者の位置づけは異なっている。それゆえ、児童は、「出会って別れるという心情がわかる」というように、作者の思いについて言及する姿が見られた。ここでは、教師が着目してほしい言葉を取り上げ、「逢坂の関」の位置を示したうえで、「守りが堅いということは誰かいるのだろうか」「守りを堅くして誰も通さないようにしたのはどうしてだろうか」と問いながら、「逢坂の関」についての想像を広げさせる手立てが必要になる。また、貴族の文化の理解というねらいに焦点をあてるならば、第1時を百人一首の紹介に留め、第2時の冒頭で「逢坂の関」を取り上げることも考えられる。第2時の学習内容をふまえつつ、単元の中に「逢坂の関」をどのように位置づけるのか、今後も検討していく必要がある。

(2) 第2時

① 平安時代の差別の有無について話し合う

前時をふり返ると、教科書に記載されている歴史的事象や人物の知識の確認はできたが、平安時代における「差別」についての認識はまだみられなかった。

そこで、平安時代は貴族が文化の担い手であったことを確認するとともに、仮名文字の使い手が女性であったことから、平安時代の「差別・偏見」について考える導入とした。

T：前回の社会科の授業でどんな勉強をしましたか。

S：藤原道長は、自分の娘を天皇のきさきにして権力を持ちました。

S：清少納言や紫式部を勉強しました。

T：平安時代はどのような人が中心になって文化をつくったのですか。

S：貴族です。仮名文字が生まれました。

T：平安時代は、なぜ女性の文学や作家が教科書に載っているのでしょうか。男性が使っていた文字は何でしたか。

S：漢字です。

T：当時、漢字は男性のものでした。「女性は漢字を使つてはいけない」という社会だったようです。このことをみんなはどう思いますか。

S：よくない。差別だと思う。

② 逢坂山と蟬丸

天皇に近づくことで絶大な権力を持った藤原道長の事例をもとに、「天皇に近い立場の者は被差別の立場にはならない」と想像させることで、本時で取り扱う蟬丸の事例での驚きと疑問を引き出した。

T：前回の授業で逢坂の関についても勉強しました。その逢坂の関に、ある人が住んでいました。

S：藤原家？貴族？

T：(資料1提示)。この人が住んでいました。

S：三味線みたいなのをもっているの、蟬丸だと思います。

T：蟬丸について知っていること教えてください。

S：耳が不自由で、どこかの山に閉じ込められた。天皇の一族です。

T：京の都からかなり離れたところに逢坂の関はありました。そして、蟬丸は天皇の子どもだとされています。逢坂山には「蟬丸神社」があります(資料②「蟬丸神社写真」を提示)。さて、何か疑問はありますか。

S：蟬丸は天皇の子どもなのに、なぜだろうという疑問があります。

T：天皇に近い存在になると権力をもつことができました。天皇の子どもも、おそらくすごい権力を持っていたはずですが。それなのに、逢坂山になぜ蟬丸が住んでいたのか。これが今日の「問い」になりますね。

③ 「障害」という属性に対する差別について話し合う

蟬丸が逢坂の関に住んでいた理由を調べることで、属性による差別の不当性・非合理性・非道徳性に気づかせた。また、憲法の学習(基本的人権の尊重)を想起させることで、「障害」という個性が忌避されたことに驚きを感じさせた。ただし、あくまで過去社会において生じた差別であることをおさえることを意識した。

T：資料を用意しました。『今昔物語集』という昔の本です。

S：「卑しきもの」とは、どういう意味ですか。

T：「卑しきもの」というのは、当時の意味では「身分が低い人」です。

S:もしかして体が不自由な人?

T:この資料によると、蟬丸は目が不自由だったようです。目が不自由になるので、逢坂山に住んでいると書かれています。なぜでしょう。

S:目が不自由だから差別されたと思います。「目が不自由な人はあっちの村に住まわせてください」という感じです。障害のある人が集まる町があったのだと思います。

④ 過去社会から現代社会への問題提起

資料をもとにして、病気や障害のある人が社会外に置かれたことの理由に考えさせるとともに、当時の風習への違和感や怒りを持たせることねらった。貴賤関係なく原因のわからないものは社会外に置かれたという平安時代の社会構造について理解させ、「蟬丸が遠ざけられたことが私たちに教えてくれることは何か」を問うた。そうすることで、自らが感じた違和感を言語化させ、過去社会から現代社会への問題提起へとつなぎ、現代社会をよりよいものにしていく資質能力を育むことを目的とした。

T:昔は「目が不自由だということが伝染するかもしれない」と考えられていて、「あちらの村に住んでください」となったと想像できます。さて、当時の医学や病気について書かれている資料があります(資料4「病人の遺棄」を提示)。病気が起これば、平安時代はどうしていたと書かれていますか。

S:隔離。追放。山へ。

T:平安時代は、病気が起こればまず僧侶がおはらいをしました。医療はその後になります。それでも治らなければ・・・、家の外や遠くに追い出される習慣もあったと書かれています。当時は原因が分からないことを怖がられ、家の外や遠くに追い出される習慣があったということです。蟬丸が逢坂山に追い出されたことも、これで理由が分かりますね。

S:目が不自由で、それがうつるかもしれないから、逢坂山に行かされたのだと思います。

T:病気など原因が分からないものを恐れ、自分たちから遠ざけようとしてしました。平安時代の人々は、原因が分からないということをとて怖がったのです。なぜかという、それが「死」につながると考えられたからです。だから、「自分から遠くに置こう」「遠ざけよう」という習慣がありました。現代の言葉で言うと、「差別」ですね。分からないものを遠ざける習慣が差別を生んでしまっていたのです。

⑤ 授業を終えて

本授業では、「原因の分からないものを自分たちから遠ざける」というイメージが、コロナ差別の想起につながっていた。現在の子どもたちであれば、コロナ差別から「属性による差別」につながれるのではないかと、事後検討を行った。

教材の活用方法については、6年生児童では資料の原文は難しいと考えていたが、原文を参考として提示した際には、とても熱心に資料を読もうとしていた。あえて分かりやすい言葉に変えなくても、原文のまま提示してもよかった。この点についても検討の余地

がある。

この授業で扱われた言葉(「遠ざける」や「わけのわからないもの」など)は、その後の授業につながる大事な概念であった。より理解を深めるために、「目が見えない」が「うつる」という不安に転化するなど、当時の人々が原因のわからないものを遠ざけようとしていたことを、授業の中でもっと強調して扱ってもよかったのではないかと考えている。

(3) 第3時

① 鎌倉時代の社会の危機

まず、前時までの学習で、貴族が優雅な暮らしを送っている間に、武士が台頭し力をつけ、財を蓄えていったことを確認した。そして、鎌倉時代におこった事実を想起させながら、当時の社会的危機とはどのようなものかを話し合うことで、当該時代の様々な困難に気づかせるようにした。

S:2回「元」が攻めてきて、「元」と戦った。

T:「元」と戦って勝って、日本はよかったですね。

S:勝ったのはよかったけれど、「元」は外国の国だったから、活躍した人にあげる領地がなくて、幕府は困りました。

S:たくさんの人が死んだけど、武士たちに収入が入ってこなくなりました。

T:収入って何。

S:米とか。

S:そのほかに、飢饉がおこって、米とかが幕府に入らなくなりました。

T:飢饉って?

S:大雨とか大洪水とか、晴ればっかりとか、地震や津波や嵐、土砂崩れや火事。

S:自然災害です。

T:戦いが起こったり、飢饉が起こったりしたら、鎌倉幕府も米が入ってこないし、みんなも死んでいってしまうし、すごく困るよね。飢饉の時の様子については、鴨長明さんが書かれた『方丈記』という古い書物の中に、こういったことが書いてあります(資料1を読む)。「2年ぐらいの間、春と夏は雨が全然降らなくて、秋と冬は大風、洪水がずっと起こり、それで、全く米が取れない状況だったようです。市中には、死体の数が分からないぐらいあふれて、各所で異臭を放っていました。」

T:このような社会的危機をどのように幕府が乗り越えたかを今日は勉強していきましょう。

② 殺生禁断令や放生会はどんなときに行われているのか

次に、「鎌倉時代には、社会の危機にどのように対処したのだろうか」という「めあて」を示し、鎌倉時代は、既習学習である仏教と深いかかわりがあることを想起させながら、殺生禁断令や放生会が行われていたことについて説明した。その後、「殺生禁断令・放生会の件数(資料5)」のグラフを提示し、飢饉(感染症)など天変地異が起きたときや「異国」からの襲来の際に、殺生禁断令や放生会の件数が多いことに気づかせた。

T：殺生禁断ってどんな法律だと思う？

S：殺すことを禁止した法律だと思います。

T：そうそう。「生き物を殺してはいけません。」という法律です。

S：動物とか？

T：その通りです。

S：魚とかも？じゃあ、その時、魚もお肉も食べられへんのんや。大変やなあ。

T：「放生会」というのは、自分たちが取った生き物を全部自然に返してあげてくださってというものです。飢饉や戦いが起こった時、放生会をするよう命じていたのですね。ここに、放生会の様子を描いた絵が2つあります。これは、何を放してるか分かりますか？（資料3、資料4）。

S：鶴を放している。鶴は千年、亀は万年（生きる）って、言われているよ。

T：鶴も亀も、昔から縁起の生き物として扱われていますね。

S：もう一つは魚。

T：なぜ、こんなにたくさんの魚を取っていたの？

S：生きるため。

T：生きるために、誰が取ったのかな。

S：漁師さん。

T：漁師さんが一生懸命取ってきた魚を、全部逃がしていたのかもしれないね。

児童は、3つの資料から、様々な気づきを発表することができた。児童の気づきをもとに、授業者が「どんな時に殺生禁断令や放生会が行われていたか」を問うことで、「社会が大変な時に、なぜ食べ物をなくさせるような、自分たちにとって苦しいことを、あえてしていたのだらう」という疑問が自然とでてきた。

「殺生禁断令や放生会」が飢饉や異国の襲来のとくに頻繁に出されたのかという疑問に対しては、多くの児童がかなり悩んでいた。飢饉や感染症の拡大、異国からの襲来などの際、社会の不安や怖れを神仏の力で鎮めようとしていることに気づかせるため、前時までの学習や、本時の最初に押さえた鎌倉時代と仏教との関りを机間指導の際に促した。時間を十分にとり、自分の考えをノートに書かせた後、グループでの話し合いの時間を取ってから、全体で話し合った。グループでの話し合いも活発に行われていた。

S：鎌倉時代の人には、自然災害は神様が怒っているからだと思っていた。生き物を自然に返すことで、今まで生き物を殺してしまったことを神様に許してもらうために行った。

S：この頃は仏教がとても信仰されていて、人間は自分たちが生きるために生き物を殺しまくっていたから、それで神様が怒ったと思っていた。人間が生き物を自然に返すことによって「神様、許してください。」という気持ちがあった。

T：神様の怒りを静めるってということ？

S：僕は、例えば、魚を海に戻したら魚が成長して卵を産んで、その魚が大きくなって、未来には、たくさんの魚が増えて飢饉が収まるから、放生会をしたり、殺生禁断令を出したりしていたのだと思います。

T：飢饉が起きたとき、死体の数が分からないぐらい、町に死人が出ていたんだよね。それなのに小さい魚を大きくするために放してやったってということ？今食べるものもないのに、未来の人たちのために放してあげていることについて、どう思いますか。

S：生きている人に栄養が行かなかったら、人間も子どもを産めないから、逆に人が減ってしまって、その分、税が取り立てられなくなって、結局、農民だけじゃなくて、貴族とか武士とかも困るんじゃないですか？

S：でも、魚の数が減ってしまって、将来魚が取れなくなったら困るのは自分たちじゃないですか。

現代の新型コロナウイルス感染症と同様に「目に見えない」「分からない」などの人々の不安な心情を鎮めるため、非科学的ではあるが、当時の社会で信じられていた行動や考え方で、民衆を支配しようとしていたことを教師の支援をもとに話し合わせた。その後、こうした社会の考え方は、殺生を生業としている人を排除する傾向にあったことに気づかせた。

T：神様に許してもらうために放生会や殺生禁断令とかをたくさん行ったのだけど、これをするによって誰が一番困ると思う？

S：漁業をしている人。漁師さん。

T：何で漁師さんが困るの。

S：仕事がなくなる。

S：肉屋さんも困る。仕事ができなくて、お金が稼げない。

T：生き物を誰かに売って生活している人って、たちまち困ってしまうよね。その時の様子が書かれた資料（資料5）があります。みんなは、鵜っていう鳥を知ってる？昔はアユを取るのに鵜飼いっていう職業の人が鵜にアユを取らせて、首をつまんで、あゆをはき出させることによって漁師をしてたんです。「鵜飼いは悲しいことよ。万年生きるといわれている縁起のいいカメを殺して、鵜の餌にして、鵜の首を絞めてアユを吐き出させる。こういう殺生しては、きっと地獄に落ちるだろう」というのです。どう思う？

S：しょうがないやん。仕事やのに。

S：普通に仕事をしているだけで、地獄に落ちるとかみんなに広めると、みんなが信用してしまいそうになる。

T：他にも、漁師の網を持っているだけで、重罪とされた資料もあります。これどう思う？

S：えー、最悪。網を持っているだけで重罪になるのは理不尽。

S：網を持っていたからと言って、その時漁をしたとは限らないのに、決めつけるのはおかしい。度が過ぎる。

③ 授業を終えて

幕府は、飢饉や感染症の拡大、異国からの襲来など社会的危機が起こった時、現在では考えられない「殺生禁断令」や「放生会」などの、非科学的な神仏の力で民衆の不安や怖れを鎮めようとしていた。そのようなことをしても民衆が苦しみだけだと、多くの児童が当時の幕府のやり方に疑問を呈していた。しかし、幕府の力では

どうすることもできない危機の対処法として、当時の社会で信じられていた行動や考え方で民衆の不安を払拭しようとしたことは、仕方のないことだったのではないかという意見もあった。

現代の新型コロナウイルス感染症と当時の社会の危機に関連させた発問をした時、「目にはみえない」「分からない」新型コロナウイルスに対して、メディア等で様々な意見が交錯する中で、はたして、現在の人々は多くの情報の中から事実に基づいた正しい知識を選択し、それを行動に移していたかというところではなかったという意見が出た。必要以上に恐れ、感染者を差別しようとしたという報道も目立っていたことに触れ、歴史を学ぶ意義にまで言及する児童がいたことは、大変興味深かった。

その他、当時、社会的危機に陥った時、殺生を生業とする職業の方を差別していたことに対して、やり過ぎだと驚くとともに苛立ちをあらわにする児童がかなり多くいた。殺生を生業とする職業の方がいなければ、当時も今も民衆は生きていくことができないにも関わらず、差別をすることは許されることではないと、自分事として考えられていたことはよかったと思う。

授業の前半で、殺生禁断令や放生会について考える機会をもった時、「未来のために放流している。」「飢饉の今は我慢して、未来のために生き物を育てよう。」と考える児童が多数いた。現在と全く違う鎌倉時代の神仏の力で物事を解決しようとする考え方や時代背景を、もっと丁寧にとおさえる必要があると感じた。

(4) 第 4 時

① 前時の授業を想起する

まず、導入において前時で学習した内容を振り返ることから始めた。導入として重要な点は、前時の学習で「タタリは、生死に関わる」ということがまとめとして、児童に定着しているかどうかを確認することである。前時の「放生会」「殺生禁断令」の学習から、当時の人々が生き物の生死に関わることを嫌っていたという点、そこから原因のわからないことを遠ざけていたという点につなげたいと考えた。本時の導入では、原因のわからないことを遠ざけること、つまり、タタリをおそれていたということにつなげていけるように進めた。

しかし、前時において「タタリは、生死に関わる」という点を十分におさえることができなかったため、導入で当時の人々は「タタリが怖い」という意識をもっていたことにつなげることができなかった。そこで、「放生会」「殺生禁断令」の漢字の意味を考えたり内容を振り返ったりしながら生き物の生死について考えていった。

S：殺生禁断令。

T：禁断したのですね。命を奪うってということは、当時の人はどんなふうに思っていたのかな。

S：仏教で仏が怒る行為。

T：仏が怒るのですね。生き物をこの漢字で言うとか殺してしまうっていうことは、昔の人はいいことだなんて思っていましたか？

S：生き物を殺すのは神様が怒るから、やめといたほうがいい。

上記の通り補助発問を繰り返していった。しかし、タタリと生死が、なかなかつながらなかった。そこで、予定を変更して資料 3「狩猟を禁じる法令」をこの段階で提示し、当時の人々が、生き物の生死に関わることを嫌っており、神からのタタリをおそれていたことを確認した。

T：じゃあ当時の人が何を怖がっていましたか？

S：神からのタタリ。

T：タタリがあるから、狩猟を禁じる。生き物の生死を嫌っている。何で遠ざけるのかっていうと。

S：タタリ。

② 昔の「タタリ」について考える

次に、タタリについての現在児童がもっているイメージについて考えていった。授業前、児童からは「タタリは何か悪いことが起こる」「関わりたくない」だから、「自分に起こってほしくない」という発言があると予想していた。しかし、児童は、「タタリ」というイメージをもっておらず、「タタリ」の概念があまりないことが明らかになった。

T：タタリってみんなどんなイメージですか。

S：恨みみたいなやつ。

S：呪い。

S：嫌なことが起きる。

S：仕返し。

S：天罰。

T：天罰。じゃあこういうのって、自分に起こることってどうですか。

S：嫌や。怖い。

T：じゃあここでタタリ、ちょっと分からないなっていう子もいたけども、何となく怖いとか、自分に起こってほしくないっていうことがわかりました。そこで、こんなものを作ってきました。「タタリメーター」です。

タタリについて、確認した後でタタリと自分との距離がどのくらい開いていると怖いと思ったり嫌だと感じたりするのかを「タタリメーター」を使って児童に示させた。数人に聞いた後、クラス全員における平均的な位置を確認して、その位置が当時や現代での社会一般の考え方であることを押さえた。

T：自分がここにいます。自分から近いとタタリはどう。

S：怖い。

T：自分から遠いところにあるとタタリは。

T：何も起こらない。だから、少しだけ怖いかな。

S：一番右。

S：真ん中かな。

T：このクラスの平均というか、みんなの見方はこの辺り。ちょっと難しい言葉で言うと、社会の見方。多分、大人とか他の地域の人とか、他の国の人に聞いてもたぶん社会的にはこの辺。みんなと大体同じ。じゃあ当時のこの人たち

は、どの辺かな。ほとんど今の私たちの社会的な見方と同じでした。

S：タタリがあるだけで怖いと思う。

T：今の意見を聞くと大体私たちの社会的な見方、当時の社会的な見方は恐らく遠くにタタリがあっても、きっと怖い。何でかっていったら自分に起こってほしくないから。

タタリは自分に起こってほしくないことであると、自分ごととして考えた後、当時の人々のタタリについての意識について考えていった。まず、資料1「河原者が行刑役をする事例」(出典：蔭涼軒日録)を示して、直接的に処刑に関わる人と、間接的に関わる人のどちらにタタリが起こったのかを考えていき、タタリは直接処刑に関わる人にタタリが起こったことを確認した。

S：六波羅探題が河原者に間接的に処刑の命令をして、河原者が直接処刑をして、つづり法師が河原者をたたった。

T：つまりタタリが起こるのは。

S：河原者。

T：タタリは誰に起こるかっていうと、直接関わった人。命令した人にはタタリは。

S：起きない。

そして、直接処刑を行った河原者とはどのような立場の人かを知らせ、タタリが差別の要因の一つになることにつなげていった。ここで、間接的に関わった人に対してはタタリが及ばないことから、「ケガレ」について触れることができる。この点については、研究を進めてどのように「ケガレ」についての事柄を学習に組み込むかを考えていかなければならない。今後の課題である。

T：河原者と呼ばれる人たちは、どんな人たちなのかという資料を見ます。

S：河原者は差別されている。

T：この又四郎さんは、生き物の命を大切にしているんですね。でも、この人が生まれた家というのは、生き物の命を・・・。

S：奪う。

T：奪う。そういう、又四郎さんは命を奪わないように気をつけているけど、この家に生まれたら。

S：差別された。

T：なぜ河原者ってと呼ばれる人たちは、差別をされたの？

S：猟師の家庭で生き物を殺していたから、タタリがあった。

③ 今の「タタリ」について考える

次に、児童に自分ごととして捉えさせるために、現在にはタタリはあるのかについて考えていった。その際に、生き物の生死に関わる仕事として「食肉」を取り上げた。現在、肉を作ったり、売ったりする仕事(直接的に肉の生産に関わる人)と、その肉を買って食べる人(間接的に食肉に関係する人)についてタタリが起きたり食肉に対して怖いという感覚があるのかについて考えた。

T：少し整理します。生き物の命を奪います。そうすると何が

自分に起こるかな。

S：タタリ。

T：タタリが起こるとその人たちをどうしようとしますか。

S：遠ざけようとする。

T：遠ざけようとする。つまり。

S：差別。

T：昔の人たちが命を奪うお仕事っていうのは、何か思いつくものはありますか。

S：猟師。

T：猟師って生き物の命をもらって、お肉を。

S：売る。

T：売るということは買う人がいる。買った人は食べる。食べる人にはタタリが起こるのかな。

S：起こらない。

S：間接。

T：間接的。じゃあ直接生き物の命を奪ったら、タタリが起こると思われていたのですね。でも、食べた人は。

S：起こらない。

T：起こらない。間接ですね。生き物の命を奪うとタタリが起こって差別を受ける。タタリってあるのだろうか。

このことについて考えることで、自分達は食肉に直接的に関わる人や間接的に関わる人を怖いと思うことはないことを確認することができた。さらに、児童は、食肉に携わっている人や命をいただくことに対して感謝するという感覚ももち合わせていたことがわかった。

T：お肉を食べる人は、タタリが怖いから食べないということはない。

S：ない。

T：食べてもタタリは起こらない。じゃあ、昔の人たちが思っていたように、直接的に工場の人や加工の人にタタリが起こるのかな。

S：起こらない。

T：起こらないよね。タタリがずっと起こっていたら、この人たちは、タタリまみれになりますよね。でも、そういう人たちは昔は、遠ざけていた。でも、今は遠ざける？

S：遠ざけない。ありがたい。

T：そうですね感謝ですね。感謝しかないですね。タタリと差別について考えてきましたが、昔と今とではずいぶん考え方が違いましたね。

④ 授業を終えて

最後に、自分ごととして考えることで当時の人たちの考えがいかに非科学的であったことを実感させることができた。また、食肉に関して感謝の気持ちをもつということが児童の発言として出てきたことで明るい展望をもって授業を終えることができた。しかし、授業者がこの点を強調しすぎたので、道徳的な終わり方となり、本授業の目標から少しずれが起きてしまった。食肉に感謝するという点を強調せずに、次の授業において「命をいただく」という道

徳的な資料を使ってこの部分を補うことが有効であると感じた。

以下、本時を振り返って課題と成果を述べる。課題としては、「タタリ」という概念を児童が持ち合わせていなかったという点である。教師が当然知っているであろうと思う言葉や概念が、当たり前のこととして児童の中に知識としてあるとは限らない。このことについて教師はよく心得ておく必要がある。誤った形で概念を形成することにつながらないようにするために児童の実態の把握が欠かせない。次に成果であるが、本授業の目的は、「タタリ」を切り口として、いかにして児童に自分ごととして人を遠ざける意識、つまり、差別を捉えさせるかであった。差別に対する意識は、個人によって異なる。おそらく児童は個人によって差別意識に違いがあることを意識する機会はないだろう。本時では「タタリメーター」を使うことで、自分や友達の「タタリ」に対する意識の位置を知ること、社会的な差別に対する意識を捉えることに成功した。そして、現在の社会的な差別意識の位置を捉えることが、当時の人々の差別意識の位置を類推することにつながっていったと考える。このことは、人権を扱う上での大きな課題である「自分ごととして考える」という点を解決するための第一歩になったのではないかと思う。

6. 成果と今後の課題

本研究における実践を踏まえ、成果と課題をまとめてみたい。

内容選択原理は歴史的事象が現代生活における人権問題に適用できるかどうか考えることができる素材を教材化したことであった。この試みが有効であったかについて、各段階の実践観察の結果をふまえた検討を行う。

第1段階(第1時)では状況の把握、「差別」の発見を試みている。導入では「奈良時代と平安時代の歌」を読み比べ、万葉仮名とひらがなを対比させた。ひらがなのよさ(詠みやすさ、伝わりやすさ)を体感させた上でかな文字の効用を問い、発言を促したことにより、「詠みやすい」「一音一文字だからわかりやすい」といった発言が促された。このことから、かな文字の発明による和歌の詠みやすさ、伝えやすさが文化の広がりをもたらしたという状況が把握できたことになる。さらには児童にとって既知である百人一首を取り上げ、「清少納言と蟬丸の百人一首」に共通する逢坂山の記述に着目させている。結果、当時の人が考えたであろう逢坂の関に関する情景描写を再現し状況把握をさせることが可能となった。この把握が第2時で取り上げた和歌の名手としての蟬丸が「逢坂」に住む(住まわされる)ことの状況のズレに気づかせる手がかりとなっている。児童のふり返りにおいて逢坂の関が「出会って別れる」といったイメージが散見されることがその証左になろう。ただし、清少納言と蟬丸が詠んだ逢坂の関の情景の位置づけの差異について取り上げ、検討がなされていれば、平安京の辺境に位置づいていることへの理解がさらに促進されたと考えられる。同様のこととして、逢坂の関に関わる資料で石碑の描写は児童の情景描写を助けるものとしてのインパクトは十分でなかったことが観察された。当時の状況を再現した資料など、状況把握をより確かなものとする資料の提示が「差別」を発見がより得やすくなることが推し量られる。

第2段階では属性への「差別」にかかわる背景、条件、意図の理解をねらいとしている。

第2時では、はじめに前時で取り上げたかな文字について想起

させ、かな文字＝女性が使うものと押さえたことが、性差に気づかせる手がかりとなっており、「平安時代に差別はあったか」の問いを持たせる手がかりとなっていた。また、蟬丸の取り上げに唐突感は見られず、逢坂の関について確認することができ、都から近いか遠いかで児童の間に感覚のズレが見られるものの、蟬丸が天皇の子ども(少なくとも有名な歌人)なのに避けられる立場であったという矛盾を感じ取らせることに成功している。その検証材料として今昔物語の記述は原文ママでも読み込めるほど児童にとって考察を促す有効な手立てとなっていることが観察された。児童は「目が不自由な人から(病氣、目が不自由になることを)うつされるかもしれない」という発言に端的なように、原因がわからないものに対する恐れをもっていただろうことを類推(エンパシー)を生起できていたことが示唆される。その点で「差別」にかかわる背景や条件について理解できていたと言えるだろう。一方、授業後のふり返りでは、終末の段階では不当性や怒りを生起させた児童は少数であった。対比している内容を視覚化するなどして、何か問題なのか、過去の出来事から私たちが学べることは何かなど発問を授業展開に組み入れることにより、「歴史的意義」「継続と変化」について考察させ、歴史学習を通して差別を見抜く手掛かりとなろう。

第3時では、前時のまとめ「医学が発達していないので病氣などの原因のわからないものがこわがられ、自分たちから遠ざけようとする習慣があった」を受けて、鎌倉時代においても同じことが言えるかどうか、つまり転移ができるかどうかを問うものであった。しかし、実際には児童にとって前時との接続は難しく、「鎌倉時代に困ること(困っていたこと)」の問い返しにも元寇への苦慮が示されるなど、期待した生活の困難さが直ちに想起されない場面となっていた。したがって児童にとって唐突に課題に向き合うこととなったことが示唆される。鎌倉時代の社会状況を示す資料例えば災害年表、あるいは資料5「殺生禁断令・放生会の件数」を冒頭で示すことが有効であったであろう。

主発問「社会の危機が起きたときどのように対処したのか」に対して、「食べ物を増やす」という見解が多く出される中、「生き物を殺してしまったことを神様に許してもらうため(に殺生禁断令、放生会を行った)」「神の怒りをしずめるため」といった意見が出たことで、「実際に困る人たちは誰だったのか」(百姓を想定)を問うことに成功している。ただし、神と関連付けた回答は資料に基づく見解ではなく、これまでの学習で神について触れていたことを想起しての着想であった(発言者への授業後聞き取りより)。資料読解により検証を行う活動を求めるなら、この段階で資料6「梁塵秘抄巻2(鵜飼いに関する今様)」を読み込ませること、あるいは食べ物を増やす対策と神様へのお願い説とを対比的に捉えさせた上で、資料4「放生会」の図像資料の読解により、後者の説が有効であることを検証することもできたであろう。

ふり返りからは「放生会はいいけれど、それによって漁師は仕事ができなくなる」といった不利益を被る人々への気づき、コメントが散見された。不安や恐れから執った放生会や殺生禁断令、障がいを持った人々を排除するなど差別につながる行為であったという見解を示している。ただし、資料に基づいた根拠を示すまでには至っていないため、根拠を明確にする活動が必要となる。

第3段階では、属性への「差別」にかかわって現代社会に類似

していること断絶していることは何かを問い継続と変化を検討することが企図されていた。導入において「放生会」、「殺生禁断令」といった事象をキーワードとして提示したことで、事象の意味が想起され、「生き物を殺すことは神様が怒ることなのでやめておく」「生きるためには動物を殺すことも仕方がない」など、当時(鎌倉時代)の状況をふまえたエンパシーの獲得に成功していた。この場面で行った感情の類型化が後に触れる「タタリメーター」での類推、「怖さが差別を生み出すこと」への理解につながっていたことが示唆される。「タタリメーター」による感情の変異を視覚的に捉えさせたこと、フラッシュカードを用いて人物設定や状況を提示したことで、タタリは直接関わった人に起き得るメカニズムを視覚的に示すことに成功していた。タタリについての捉え方の違いを対比的に取り上げることで、同様な事象が現代社会で起きた場合の判断について吟味することにつながっていたことが示唆される。

本単元の学習を通して、過去の状況理解とともに、古代から中世にかけての社会を属性でとらえ、属性の差異により見られ方・扱われ方が異なること(蟬丸、放生会の事例)を取り上げ、学ぶことで、不当な扱われ方に対する違和感、科学的根拠に乏しいこと・ものへの向き合い方を再考できる手がかりとなることが示された。社会の不安や怖れを解消するための行動や考え方を読み取っていく中で、生死に関わるこわいものに出会ったときに行われている対処法を想起し、現代と過去の断絶性(同じ価値観では推し量れないこと)への理解が促される可能性が示されたのではない。それと同時に、昔の事実「直接」死に関わった人にタタリが起きると考えられていたことを示す資料(飢饉感染症の拡大など社会の不安や怖れ神仏の力で鎮めようとした実際)に向き合わせ、タタリとけがれの違いを問い返すことができれば、遠ざけられ、差別されたことの意味を問い直し、その是非や価値について判断することができたであろう。さらには「社会的に差別が生成されること」に対する判断、「放生会や殺生禁断令の実施に代表される制度が差別を生成・強化していく」ことへの理解も可能となるであろう。授業時間上の制約もあり、授業のどの段階で学習することが可能であるか、今後検討することを求めたい。

註

- (1) 和田幸司・岩本剛・柿本亜津子・有吉理恵「小学校社会科『江戸時代の身分』(6学年)の授業開発」(『人権教育研究』第19巻, 日本人権教育研究学会, 2019年)。和田幸司・山内敏男・岩本剛・長川智彦・吉田一恵「中学校3学年『中近世の社会とケガレ』の授業開発」(『姫路大学教育学部紀要』12, 姫路大学教育学部紀要編集委員会, 2019年)。和田幸司・山内敏男・岩本剛・長川智彦・川崎和俊「小学校社会科『江戸時代の身分』(6学年)の授業開発(2) 被差別身分へのアプローチを中心として」(『姫路大学教育学部紀要』13, 姫路大学教育学部紀要編集委員会, 2020年)。
- (2) 『人権についての姫路市民意識調査結果報告書』(姫路市人権啓発センター, 2023年) 68~70頁。
- (3) 2019年に授業開発を行った中学校3学年対象の人権HR「私たちの社会とケガレ」の実践では、近世岡山城下において金具鍛冶が消滅した事例から近世のケガレ観念と差別の関係をとらえる

授業構想を作成している(前掲註1 和田幸司・山内敏男・岩本剛・長川智彦・吉田一恵論文)。

- (4) 弘徳学園共同研究事業により研究集録としてまとめている。和田幸司編『差別と向き合い看破する判断力・心情・実践意欲と態度の育成』を目指す歴史授業の内容開発①-「〈属性〉による差別に気づき乗り越える」授業の場合-』(姫路大学, 2021年)。
- (5) 脇田晴子『日本中世被差別民の研究』(岩波書店, 2002年) 162頁。
- (6) 前掲脇田書において、氏は「生老病死」が社会感覚によって周縁化されていく様相を明らかにしている。ここで「生老病死」の文言を使用したのは人間存在そのものの重要部分が淨穢観念や殺生禁断思想という社会観念によって社会外におかれていく点を重要視したからである。
- (7) 社会問題についての自己言及性の重要性は、梅津正美「規範反省能力の育成をめざす社会科歴史授業開発：小単元「形成される『日本国民』：近代都市の規範と大衆社会」の場合」(『社会科研究』73号, 全国社会科教育学会, 2010年) 1~10頁による指摘が示唆的である。
- (8) 星瑞希・小野創太・松村一太郎・渡邊和彦「現代社会における歴史論争問題に取り組むための授業構成-セイシャスらの『歴史的思考プロジェクト』に着目して-」(『社会系教科教育学研究』32号, 社会系教科教育学会, 2020年) 91~100頁。
- (9) セイシャスが主張する歴史的思考は後述する3つの概念の他、過去探究概念として、一次資料の証拠、原因と結果、歴史上の他者の見解の都合6つの歴史的思考概念からなる。前掲註8 星・小野・松村・渡邊論文, 93頁。
- (10) 学ぶ意味を獲得するには「学びを通して、その価値や重要性を認識すること」つまり学ぶ必然性をもたせることが重要であることは、学習心理学の知見からも示されている。堀哲夫『一枚ポートフォリオ評価OPPA：一枚の用紙の可能性』(東洋館出版社, 2019年) 22頁。