HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	授業論：北海道古代史の授業 ： 高校日本史における「進歩・文明史観」相対化の試み
Author(s)	加藤, 裕明
Citation	北海道地域文化研究, 8
Issue Date	2016-03
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/63719
Type	journal article
File Information	kato201603.pdf

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

北海道地域文化学会『北海道地域文化研究』第 8 号　2016 年 3 月

授業論：北海道古代史の授業
－高校日本史における「進歩・文明史観」相対化の試み－

加藤　裕明

はじめに

・今まで小学校から中学校、高校と歴史はずっと学んできました。でも北海道は本州の和人が入ってくるまでほとんど文化もなにもないと思っていました。（α クラス：OB 女子）
・文化面や生活面を見ても本州の歴史の方が栄えているなあと私は思います。なぜなら本州の人々が稲作等の畑作業をしている中、北海道は狩りや採取等地道な作業をしているからです。（β クラス：SA 女子）
・稲作が流行らなかったことを学習したときは北海道は文化として遅れていたのかなと単純に思っていた。（α クラス：FU 女子）
・開拓使が北海道に来るまで原始人のような生活を北海道の方は送っていると思っていた。（β クラス：KA 女子）　〔資料⑤150817　傍点加藤。以下同〕

上の言葉は、2015 年 8 月、高校日本史の授業において筆者が生徒に対して行った質問（Q７）に対する回答である。質問内容は、「**4 月から『日本史探究 B』では、本州の歴史と北海道の歴史（古代史）を対比させ、両者の歴史と文化の違いを学習してきました。北海道の古代史を学んで、あなたが考えたことを自由に述べなさい。**」というものである。

上記の言葉は、一部の特異なものを選んだわけではない。日本史を受講する生徒の比較的多くに共通して見られる言葉である。上の言葉からは、高校生の北海道古代史に対する認識自体の欠落、そして稲作農耕文化（弥生文化）を「優れ」たものと見て、非農耕文化（縄文文化）を「遅れた」ものと見、開化させていくべき対象ととらえる、偏った「進歩・文明史観」を読み取ることができる。アイヌ学及びその成果にもとづく授業実践書の普及[1]にも関わらず、北海道に住む高校生自身が、地域の歴史認識を欠落させ、北海道の歴史と文化が「本州」のそれに比べ「遅れている」ととらえる傾向に、筆者は強い違和感を覚えた。日々接する高校生たちに宿るこの「進歩・文明史観」を相対化すること、すなわち、北海道の歴史と文化を、本州系弥生文化との優劣関係で読み取るのではなく、文化相対主義の観点から自立的な歴史として考えてもらうことをねらいとして、授業実践の構築を試みた。

具体的な年間授業計画（シラバス）については後に示すが、3 年生週 2 単位の「日本史探究 B」（以下「探究 B」）の授業は、実質 4 月から 12 月まで約 8 ヶ月の授業であり、2015 年度は本州史と対比しながら、北海道古代史から近世史までをカバーした。対象生徒は「探究 B」を選択した 2 クラスの生徒であり、それぞれ 33 名（男子 7 名、女子 26 名）と 25

名（男子 4 名　女子 21 名）の編成クラスであった。本論では、便宜上、α クラス、β クラスと呼ぶ。

本論の主たる分析対象は、北海道古代史、とりわけ縄文、続縄文（紀元前後～7 世紀頃）、擦文（8～13 世紀頃）そしてオホーツク（7～10 世紀頃）[2] の各文化・社会史の単元授業である。筆者はこれらの単元を、13 世紀に成立する「アイヌ文化」（中世のアイヌ文化）との関連性をはかりながら授業を展開した。具体的には縄文、続縄文文化とアイヌ文化との連続性は、言語的、形質的に認められること[3]、また、土器の変遷から、道東では 11 世紀から 12 世紀にかけて擦文文化が次第にオホーツク文化を吸収していくこと、そして擦文文化は本州からの鉄鍋、漆器製品の大量輸入によって、12 世紀末から 13 世紀にかけ終焉を迎え、中世アイヌ文化を生み出したことが現在では学問的成果として定説となっている。[4] したがってアイヌ文化を体現する人々は、形質的、言語的に縄文文化を受け継ぐ人々であり、オホーツク文化、擦文文化を吸収した人々である。

筆者は、以上の学問的成果をふまえ、中・近世のアイヌ文化をも視野に入れながら、北海道古代史の授業構築を試みた。授業は、上記の文化の関連性、連続性と、弥生系社会との対比を織り交ぜながら展開したものであり、本論ではその一連のタペストリーから、上記の単元に焦点をあてて論ずるものである。

以上から本論の目的は、一公立高校における筆者自身の授業を事例として、その実践過程及びそこで看取された高校生の歴史認識を明らかにすることである。

１　資料

本論文において活用する資料を以下、一覧にして示す。

資料①　2015 授業実践記録
資料②　日本史授業づくりノート
資料③　北海道古代史授業づくり資料
資料④「日本史探究 B」授業日誌（『授業日誌』と略）
資料⑤　生徒レポート集
資料⑥　一般授業参観者用アンケート
資料⑦　「日本史探究 B シラバス」（年間授業計画：Syllabus 2015 ACOMPLETE CURRICULUM OUTLINE FOR HIGH SCHOOL EDUCATION）
資料⑧　平成 27 年度学年別教育課程表

資料①「2015 授業実践記録」は、筆者自身の授業実践記録である。B5 版大学ノートに、授業の日時、クラス、実際の授業内容（概要）、生徒の活動が記録されている。
資料②「日本史授業づくりノート」は、筆者の授業構想のためのノートである。構想段階におけるメモ書きから、導入部における提示教材、展開部における発問内容、説明内容、活用資料等について記録されている。

資料③「北海道古代史授業づくり資料」は、授業づくりにあたり筆者が収集した資料の総称である。この中から生徒が興味を持ちそうなもの、考える材料となりそうなものを印刷・配布したり、拡大コピーの上ラミネート加工し、全体に提示する教材とした。
資料④「『日本史探究 B』授業日誌」は、生徒が輪番で記す日誌である。B5 版大学ノートに、その回の授業について、記入者氏名、日時、天候、授業内容の要旨、授業の感想等が記録されている。筆者は毎回目を通し、コメントを付している。
資料⑤「生徒レポート集」は、生徒に記述させるレポートの総称である。用紙は A5 版もしくは A4 版である。レポートには、授業で提示された問題（発問）に対する生徒の回（解）答が記述されている。基本的にはその時間内に提出させるが、時間内に終わらない場合は、帰りまでに提出するよう習慣化させた。
資料⑥「一般授業参観者用アンケート」は、授業を参観した観察者に依頼したアンケートである。今回の実践に関しては、教育実習生の感想が得られた。
資料⑦「Syllabus 2015 A COMPLETE CURRICULUM OUTLINE FOR HIGH SCHOOL EDUCATION」は、筆者の勤務校の「年間授業計画」（シラバス）である。
資料⑧「平成 27 年度学年別教育課程表」は、筆者の勤務校におけるカリキュラム表である。製本される「学校要覧」や「入学のしおり」の他、ホームページにも公開されている。

以上８点を資料として活用する。資料からの引用に関しては、原則として〔①150416〕のように資料ナンバーとそれが記録された年月日を６桁（西暦年は下二桁）の数字にして示す。資料③のように、写真を含む種々雑多な資料に関しては、別途出典を注記する。生徒のテキストデータを引用する際には、α、β を付しクラスを分けて示す。２クラスの実際の授業進度は、時間割や学校行事、生徒の興味関心によって、時間をかける場所が異なってくるため、授業で使用する資料も日付が異なる場合もある。また生徒の言葉のニュアンスを筆者が補う場合には〔　　〕で示すこととする。

２　北海道古代史の授業

(1)「日本史探究 B」の年間授業計画

「探究 B」の授業は、次頁の**資料⑦**「年間授業計画」（シラバス）に示される通り、単位数は２単位（週２時間）である。α、βの生徒たちは、２年生の時点で「日本史 B」（4 単位）を受講しており**〔資料⑧〕**、本州史を中心とした「日本史 B」を中世史まで受講済みである。また、いわゆる「私立文系型」クラスであり、専門学校志望者をも多く含んでいる。選択の動機は、日本史を受験科目とする生徒もいるが極少数であり、数学を選択しなくても良いという消極的動機の者も少なくない。その代わり、この他に「日本史探究 A」（近世・近代史）4 単位を選択しなければならず、週 6 回日本史の授業を受講することになる。筆者は、一方的な講義形式の授業が週 6 時間続く場合、生徒たちは倦怠感を抱き、学習意欲が削がれるのではないかと考えた。探究 B の授業を、講義形式から生徒の文章（レポート）を軸に組み立てる参加型の授業に切り替えた理由の一つはここにある。

シラバス内では、前期（4 月～9 月末）に北海道史の授業を行い、後期（10 月～12 月）には、「問題集」を使って演習を行う旨記されている。が、実際には問題演習は数時間であり、後期（10 月～12 月）においても、ほぼ北海道史（特に北海道中・近世史[5]）の授業を継続して行った。それぞれの単元で、どのような発問を行い、それに対し生徒がどのように答えたかをコンパクトにまとめたものが、次頁からの授業展開表である。

「日本史探究B」年間授業計画〔資料⑦150401〕

科目名	日本史探究B	学年	3年	使用教材	【教科書】『詳説日本史B』（山川出版社）
		必修・選必・コース選			【副教材】詳説日本史図録（第6版　、山川出版社） 日本史総合テスト・日本史B（山川出版社）
講座No.		単位数	2単位		
学習系統科目	世界史A（1年2単位）、日本史B（2年4単位）、日本史探求A（3年4単位）				

1　学習目標

「日本史探究Ｂ」では、まず前期、日本の歴史を北海道から眺めていきます。私たちの住むこの北海道と日本（本州）とでは、歴史上どんな違いがあったのかを学びます。

また、後期の授業では、「日本史総合テスト・日本史Ｂ」（問題集）を活用して、日本近代史に関する知識の理解と定着をはかることを目標とします。

2　科目の概要

「日本史探究Ｂ」ではまず前期に北海道の歴史を学習します。私たちの住む北海道には、どんな人々が暮らし、どんな文化を創り出してきたのでしょうか。本州の歴史との違いを学びます。また後期では、「日本史探究Ａ」で学習した日本近代史の内容を、外交、政治、経済の面から総合的に理解することを目指します。開国から現代までの日本近・現代史を、「日本史総合テスト・日本史Ｂ」（問題集）を利用して、知識の定着を図ります。

3　評価の観点と方法

○　評価は次の四つの観点から行います。

①関心・意欲・態度	授業への積極的な参加を評価します。
②思考・判断・表現	発問に対する積極的な対応を評価します。
③資料活用の技能	学習した内容を整理し表現する姿勢を評価します。
④知識・理解	学習した内容に関する知識の定着度を評価します。

○　具体的な評価方法としては、

・　学習活動への参加状況（積極的な発言）	＜評価割合　3割＞
・　レポート、ノートなど提出物	＜評価割合　4割＞
・　小テスト（授業時間内）	＜評価割合　3割＞

○　なお、前期末・学年末の評定は、上記の内容を総合的に判断して決定します。

4　担当者からのメッセージ（留意点など）

「日本史探究Ｂ」では、まず前期に北海道の歴史を勉強します。みなさんは北海道の歴史が日本（本州）の歴史と全然違うことを意識したことはありますか？その違いについて学び、考えます。

後期には「探究Ａ」の内容を問題集を利用して、知識の定着を効率よく図ります。最初は自力で解けないかもしれませんが、「日本史探究Ａ」で学習した内容をノートで確認し、　教科書、図表を参考に問題を自力で解けるようになってください。

(2) 授業展開表

単元	教師の活動	発問のねらい、指導上の留意事項	生徒の学習活動
1	導入 学校名の由来を問う。それがアイヌ語地名に由来することを確認し、「北海道史」から日本の歴史を考えることを促す。 Ｑ１　**「北海道では、縄文時代の次の時代は何時代か？」〔資料②150416〕**	北海道史を学習していくための全体的な導入。自分が現在立脚している地域から歴史を考えることを意識させる。 Ｑ１に関わり、問答形式で生徒に確認。生徒の既成概念に揺さぶりをかける。問答後、本州の弥生時代、北海道では続縄文文化が展開しており稲作は行われてはいないことを確認。	・Ａ１　「弥生時代？」と半信半疑。実は「続縄文時代」、と伝えると、多くの生徒が驚く。**〔資料①150416〕** 北海道には弥生時代がなく続縄文時代があることを初めて知る生徒がほとんど。**「本州が弥生時代のとき北海道が“続縄文時代”であったなんて全然知らなかったし、稲作をやり始めたのが遅かったことも驚きました。」** （α クラス：NA）**〔資料⑤150817〕**
2	展開１ 本州：弥生時代の授業 Ｑ２　**「弥生時代に身分はなぜ発生したのか。」〔資料②150424〕**	Ｑ２では、北海道の続縄文時代と比較するため、本州の弥生時代の本質的要素をおさらいする。	Ａ２　（要旨）・川の近くの土地をめぐって争いが起き、集落をまとめる人は身分が高くなる。／・稲作で多く獲れる人と獲れない人の差。／・耕作具や収穫の道具が増え、差が広がり身分となった。／・戦いで、上下関係の身分が発生。　**〔資料⑤150501　抜粋〕**
3	Ｑ３　**「弥生時代になってはじめて見られるようになった社会現象で、あなたが最も注目するものは何か。またそれはなぜ、弥生時代に現れたのか、述べなさい。」〔資料②150424〕**	Ｑ３　に関して、弥生時代の本質、特に戦争という共同体的暴力が生まれる社会の特質を考えさせ、北海道の続縄文社会と対比させる。教科書や図録の文章をそのまま写してはならないことを注意する。	Ａ３　（解答要旨）・戦争。稲作が始まったことによって村ができ、よりよい土地を求めて村同士で戦争するようになった。**〔資料⑤150501　抜粋〕** ・格差。稲作は集団で行われ、仕事ができる者がリーダーとして集団をひっぱっていた。**〔資料⑤150526　抜粋〕**
4	展開２ 北海道の縄文、続縄文時代 (1)有珠モシリ遺跡 Ｑ４ **「この写真（有珠モシリ遺跡出土、鹿角製クマの彫刻のついたスプーン状骨角器[6]）は何か？」〔資料**	まず、北海道には弥生時代がなく、続縄文時代であったこと、つまり稲作文化がなかったことをあらためて確認。 Ｑ４　に関し、続縄文時代の人々の生活、文化、社会のあり方について、有珠モシリ遺跡出土の遺物を資料として問	Ａ４　**教師（T）と生徒(S)の問答** **T：これ〔スプーン状骨角器の写真〕なんだ？** **S：なんか顔がついてる？** **T：何の顔だろう？** **S：・・・** **T：そもそもこれなんだろう？** **S：マント？**

	③〕 その後、銛先の骨格器、イモガイ製腕輪の写真も生徒に見せる。イモガイは沖縄近海で獲れ、腕輪に加工され、九州を経て、島根半島そして北海道にまでもたらされた「宝物」[7] であったことを説明。	答形式で生徒の反応を引き出し、考えさせる。本州の弥生社会と北海道の続縄文社会との間に活発な交流があったこと、続縄文人は、貝輪は積極的に取り込んだが、稲作は受容しなかったことの意味について考えさせる。	T：そんなに大きくないよ。長さ約30cm。 〔生徒から笑いが起きる。〕 S：スコップ？ S：料理をうつすもの？ S：靴べら？ 〔β クラス：資料①150430〕
5	稲作の北限（青森県垂柳遺跡：弥生中期）の確認後、**Q５「北海道には弥生文化は伝わらず、縄文時代が続いた。水稲農耕は青森まで伝わっているにも関わらず、なぜ北海道には伝わらなかったのか。縄文、続縄文の人々は活発な交易にも関わらず、稲作技術だけはなぜ吸収しなかったのか。単に、“北海道は寒く稲作に適さなかった”以外の理由について、北海道の縄文、続縄文社会の特徴をふまえ、あなたの考えを述べなさい。〔資料①、②ともに150610、0611〕**	**Q５　に関して、** 有珠モシリ遺跡の出土物から考えられることは、北海道には稲作技術は伝わらなかったものの、イモガイの腕輪をはじめとする弥生文化の「宝物」が伝わっている。北海道の続縄文人は弥生文化を選択的に受け容れたことが考えられる。特に、「北海道は冷涼だから」稲作に適さなかった、という受動的な理由以外の理由、続縄文人を主体的な立場におき、彼（彼女）らが、稲作技術をあえて選ばなかった社会的背景、その可能性について考えさせ、記述させる。（「何を参考にしても良い」と指示）	**A５　・「北海道は海や森などの自然環境が整い、オットセイ、イルカ、クジラ、熊など色々な動物が捕れたため、水稲農耕を始める必要がなかった。」** **（βクラス：SA男子）** **・「稲作の新技術を身につけるよりも、縄文時代に身につけた狩猟や採集の技術をより発展させていく方が効果的だと判断し、様々な骨角器を作った。」** **（βクラスAS女子）** **・「続縄文人はわざと稲作技術を吸収しなかった。独自の文化を築きたかったから、稲作で食料を得るのではなく、今まで通り漁労や狩猟をし、道具を進化させていったのではないか。だから北海道は弥生時代には移らず、独自の文化を貫き、元からある物を進化させていった。」（βクラスIS男子）** **〔以上資料⑤150611　抜粋〕**
6	モヨロ貝塚の遺物〔**資料③**〕を題材とし文化の存在を生徒に提示。〔**資料①、②ともに150616、0714**〕 **Q６　７世紀から12世紀の北海道北部からサハリン、千島では、続縄文文化とも、またアイヌ文化とも**	道央、道南、そして本州の東北に展開した擦文文化の特徴を説明したのち、オホーツク文化の文化的特徴を考えさせる。そしてその特徴から文化の名前を、生徒自身の発案で命名させる。その際、理由を付して仮説として答えさせ	**A６　・「オホーツク文化の特色は、まず縄文や弥生にも見られない装飾のある土器がモヨロ貝塚にありました。次に、埋葬方法も特色があり、被甕や仰臥屈葬というのがありました。また、ヒグマの頭骨が大量に祭られたものもありました。骨角器には銛頭で狩るためにとても鋭利なものが多かった。海**

	異なる文化が栄えていた。ここまでの授業をふまえ、この文化の特色を略地図を用いて説明せよ。そして、「○○文化」と命名するとしたら、どんな名前が適切か。理由（文化の特色）とともに記しなさい。	ることで、北海道史の独自性を生徒が主体的に考えるきっかけとする。よく書けているレポートを４人紹介し、クラス全体で共有することにより、協働的にオホーツク文化史に関する認識を獲得させる。	**獣は根室にはアザラシ、オットセイ、クジラなど大型のが多かったので、交易の材料にもなった。交流では勾玉〔ママ〕[8]　などめずらしいものがあったので盛んでした。穀物栽培もしててムギ、アワ、ヒエがありました。以上から私はこの文化を北北海道文化と命名する。」（αクラス TK 男子）** **〔資料⑤150716 抜粋〕**

３　授業過程の分析

「探究 B」の授業は、教科書を逐一解説するものではない。教科書の基本的な解説は、すでに昨年度の授業で履修済みであるので、時代区分による本州史のおさらいをふまえ、北海道史の単元学習を基本的スタイルとして展開した。ここでは、上記の授業の流れにもとづきながら、授業過程において、生徒のどのような参加が見られたのか、特に、北海道史を「進歩・文明史観」によって序列づけする見方を相対化していく過程に分析を加えていく。

(1)導入過程

高校が立地する地域名は、アイヌ語地名に由来する。[9]　生徒自身が毎日通う地名でありまた何より校名でもある言葉の由来を問うことから授業展開につなげていこうと考えた。生徒が住む地域から歴史と文化を考えるきっかけにしてほしい、とのねらいからである。その意図を、「年間授業計画」（**資料⑦**）にも記し、また直接生徒にも語りかけ**〔資料① 150416〕**、初回の授業は終わった。

２回目のαクラスの授業で、校名の由来を調べた人はいないかと発表を求めると、一人の女子生徒が手をあげその意味を答えた。グーグルで調べたという。４月は生徒の表情にもまだ硬さが感じられる**〔資料①　150417〕**。そのような中で出された彼女の発言は、授業全体の緊張感を和らげ、クラスの意識を授業へ集中させた。

彼女の答えを受け、筆者は「崖の末端」の「崖」とはどこか、学校の近くに「崖」があるか、などと生徒に問いかけながら、黒板に地域の略地図を描いていった。山田秀三は、「ピラ・ケシ」の“ピラ”とは、崖の意味で、その崖とは現在の札幌市豊平区「中の島地区と平岸の境」[10]　であると推定している。生徒たちは略地図と「崖」の位置を見つめていた。

地名に残るアイヌ文化をふまえ、その源流である縄文、続縄文文化の学習に生徒を誘う。

まず、**Ｑ１**　**「北海道の歴史では、縄文時代の次の時代は何時代か？」〔資料②150416〕**を提示し、問答法で生徒と対話的に授業を進める。生徒の答えは「弥生時代？」という半

信半疑なものか、もしくは「わかりません」という消極的なものである。正しくは、「続縄文時代」であり、「北海道には弥生時代がなかった」ことを伝えると、多くの生徒が驚いた。筆者の「実践記録」には「こちらが自明すぎることも、生徒にとってはそうではないことが、明らかとなった。」〔**資料①150416**〕と記されている。

授業者は、蓄えた知識の伝達を行う者である、という授業観は、フレイレの批判する「銀行型教育」[11] につらなるものである。本論の授業実践では「銀行型教育」を目指さない。知識の伝達によって知識量の貯蓄を目指すのではなく、授業者と生徒との対話、あるいは生徒と生徒との対話によって、知識と知識との関係を問い、歴史認識を構築していく対話型授業を目指す。以下、具体的な授業の展開過程を分析する。本論は筆者自身の授業を分析するが、恣意的な「自画自賛」になっては意味がない。分析結果を議論できる素材とするため、本論では、ショーンの言う「反省的実践家」[12] の姿勢を持って、実践を反省的に検討する。

(2) 展開過程

展開１　弥生時代の問題

北海道には弥生時代がなく、縄文時代が続くことをふまえ、Ｑ２　**「弥生時代に身分はなぜ発生したのか？」**を発問する。ねらいは、続縄文時代と弥生時代とを比較し、北海道史の自立性を生徒に考えさせることである。生徒は A5 版用紙に自分の考えをまとめる。その際、教科書は見ないこと、ただし図録（副教材）は見ても良いが、文章をそのまま写してはならないと言い添えた。出来得る限り生徒自身の言葉で表現させる習慣をつけさせたい。そのような意図から身分発生の起源について記している文章を 4 点（授業展開表 A２）選んだ。授業では、4 点をそのまま縮小印刷し A4 版プリントにまとめ、各自に発表させる形で、全員にフィードバックした。そして、稲作を行うための場所（水利権）、収穫物をめぐって争い（戦い）が起こり、勝者と敗者、支配と被支配の関係が生まれ、それらが身分につながっていった、とする弥生時代の社会的本質を確認した。

この弥生社会に対する認識を、更に明確にするため、Ｑ３**「弥生時代になってはじめて見られるようになった社会現象としてあなたが最も注目するものは何か。またそれはなぜ弥生時代に現れたのか？」**を発問した。このねらいは、身分以外に、弥生時代にはじめて現れた社会現象を、生徒の関心に従って答えさせることで、縄文との違いをより明瞭に認識させることである。多くの生徒の解答は、A3 に示した通り、「戦争」や「格差」をキーワードとするものである。ただし注意すべきは、ニュアンスから、「格差」を肯定的にとらえていると読みとれる文章があることである。例えば、「〔縄文から弥生へと〕進化していく時代に、指示を出す人がいないとみんながみんな自由に行動してしまい、ごたごたになって、食べ物のうばい合いなども増えてしまう。そこで身分差をつくり、各地に支配者をおくことによって、人々が勝手に行動し、争いが起こるのを防ぐことができる。そしてそういったことにより、まとまりのある集団にでき、落ち着いた集落になり、人びとが安心して食料を調達出来

るようになったのでないか。」〔**βクラス：AS 女子　資料⑤150526**〕という文章がある。ここには、「まとまり」という抽象的な言葉を前提に、支配－被支配関係や格差社会を是認する傾向がある。それは「進歩・文明史観」を無条件に肯定することになりかねない。書いた生徒は運動部活動の中心的選手であった。自分の属する集団のあり方から政治的集団について考える、という点では地道な思考とも言えるが、一方で、権力的支配の持つ問題点を見過ごす危険性も孕んでいる。「進歩・文明史観」を相対化するためには、弥生時代における身分や格差の発生を相対化させ、北海道史を主体的にとらえ直させたい。

展開２　北海道の続縄文時代

上の課題に対する取り組みとして筆者が用意した展開が、北海道の続縄文時代の授業である。まずＱ４**「この写真（有珠モシリ遺跡出土、鹿角製クマの彫刻のついたスプーン状骨角器）は何か？」**を発問する。北海道における続縄文社会をテーマに据え、身分や格差がなくとも社会は成立しうるという視点を生徒に考えさせるのがねらいである。

授業開始後、A3 版に拡大した写真を生徒に見せ、開口一番「これなんだ？」と問いかける。[13]　生徒はあっけにとられているので、写真に写っているものは北海道有珠モシリ遺跡から出土した考古学資料であること、そして「スプーン」の柄についているものは何か？何で出来ているのか、等を問答法により徐々に生徒から引き出し、その上で解説していく。生徒の興味は徐々に写真に向かってくる。最後に、これはいったい何に使われたのか、その用途を問う。βクラスの生徒から出た予想は、授業展開表のＡ４に示した通りである。

α、β ともに、大半の生徒は、クマの彫刻のついたスプーン状骨角器に関し、物質的な側面からその用途を考えている。だが、授業後に輪番で書かせている「授業日誌」**〔資料④〕**を当日担当したαクラスの男子生徒は、次のような思考過程を残した。

> ・〔クマのスプーンの〕骨角器は現在でも用途がわかっておらず、〔現代で言うような〕「スプーン」とは違うと思う。〔イラストを書き、スプーンの舌部に→を延ばし〕この部分を見るに、スリットが入っているためスプーンとしての機能は低下する。自分のすいそく〔ママ〕は、何か土偶に似た何かのそうしょく品だと思った。他にも技術のいる土偶などが出土しているため、高度な技術を持っている縄文人がいただろう。（αクラス：Ch 男子）**〔資料④150527　下線部加藤〕**

次の時間、この生徒の文章を口頭で紹介し、状骨角器の用途について、「土偶」を引き合いに出し精神性と装飾性に注目している点が良いとほめた。この生徒は指名すると奇をてらった答えをしてクラスを沸かせる生徒だが、このときは、はにかむようにしていた。

筆者から補足した点は、遺跡からはこの他にもクジラの彫刻のついた「スプーン」も出土していること、有珠モシリ以外には、恵山貝塚[14]　からも出土していること、また「サハリンやアムール川流域の北方民族にも同様の木製スプーンが見られる」こと、また研究

者の間では、精神文化に属する儀礼や祭祀に用いられたものと考えられていること[15]　等を紹介した。その上で、有珠モシリ遺跡から出土した遺物群（銛頭、イモガイ製貝輪）の写真〔**資料③**〕[16]　をプリント１枚にまとめ配布した。銛頭は、骨角製であり装飾性が豊かであること、100 本を超える様々な形のものが見つかっていること、オットセイやイルカなど大型の海獣類を狩猟するための道具であったこと、またイモガイ製貝輪については、イモガイが南海産のものであることから、南島及び九州圏と北海道との交流[17]　があったことが推察されること等を紹介した。授業後、「授業日誌」の当番生徒は、次のような記録を残した。

・北海道の“有珠モシリ遺跡”で見つかった銛先には、かえしがついていて、昔の人々でもここまで工夫出来るのは頭が良いなと思いました。しかも、銛先に文様がついていて、大切にしていたのかなと思いました。沖縄にしかないイモガイが貝輪として北海道でも見つかっていて、権威の象徴のものが北海道まで来ていてすごいと思いました。縄文時代のことは当時生きていた人しかその事実は分からないと思うけれど、何千年も経って、現代の自分たちが当時のことを学んでいることはすごいことだと思いました。発掘されたものを見たりして想像することしかできないけれど、それがおもしろいなと思いました。(TA 女子)

・他の地域は、縄文時代から弥生時代に名前が変わったのに、北海道だけ縄文時代を推〔ママ〕していたのがすごい不思議におもいました。そうゆうところが魅力的だと思いました。「北海道にはなぜ水稲農耕が伝わらないのか〔ママ〕」ということを自分なりに推測することができました。歴史というのは、正解はなく全て推測であると思っているのでたくさんの謎があるんあだなぁと思いました。なんで？どうして？って思うことが多々あるので、自分で毎回毎回予測し、実際のところどうであったかという結果をしっかりおさえていくことを大切にしていきたいと思いました！あと昔の人は、自ら便利な道具を発明したり、工夫したり頭良いなあと思いました。(SA 女子)〔**以上２点βクラス　資料④150611**〕

・北海道の縄文時代には格差がなかった。それはそれぞれの墓の副葬品に差がないという考古学上の事実からわかる。本州で弥生時代、古墳時代にあたる時代を北海道では続縄文時代といわれる。続縄文時代のものである骨角器〔スプーン〕にはヒグマがついている（骨角器が何であるかは不明）ことから、ヒグマは生活・習慣の中に身近な存在であったことがわかる。〔中略〕

まず北海道に公式に続縄文時代があることにおどろいた。それと同時に弥生時代や古墳時代などそういう時代の区切りはどうやって決めているのか気になった。（後略　SD 女子）

〔αクラス　資料④150527〕

以上３人の生徒の記録、特に下線部を付した部分から伺われる歴史認識の特徴を、以下三点にまとめる。

一点目、イモガイの貝輪が南島から北海道まで運ばれていることの驚き。二点目、本州とは異なる北海道独自の歴史に対する不思議さ、魅力、驚きの感受。三点目、続縄文時代の人々の生活の身近なところにヒグマが存在していたことへの気づき。以上の三点である。

有珠モシリ遺跡出土の遺物を題材とした続縄文時代の授業の後[18]、稲作農耕文化の北限について、図録を参照しながら、その地理的位置と時代、そしてその特徴を確認した。すなわち、弥生前期末（B.C.4c～5c 頃）の青森県弘前市の砂沢遺跡、及び弥生中期末（B.C.1c 頃）の同県津軽群田舎館村にある垂柳遺跡である。砂沢遺跡は東日本最古の水田跡が検出されたものの、木製農具や石包丁が出土していないことから、水稲農耕が定着しなかったのではないかと推測されている。一方、弥生中期の垂柳遺跡は、本州最北端の弥生遺跡であり、水路、畦で区画された 656 面の水田跡に、弥生人の足跡が発見されたことで有名である。このことから遅くとも弥生中期までには、青森県の津軽平野にまで稲作農耕文化が受容されていたものと考えられている。

以上をふまえ筆者が用意した発問が、Ｑ５「**北海道には弥生文化は伝わらず、縄文時代が続いた。水稲農耕は青森まで伝わっているにも関わらず、なぜ北海道には伝わらなかったのだろうか。縄文、続縄文の人々は活発な交易を行っていたにも関わらず、稲作技術だけはなぜ吸収しなかったのだろうか。単に「北海道は寒く稲作に適さなかった」以外の理由について、北海道の縄文、続縄文社会の特徴をもふまえてあなたの考えを述べなさい。**」である。

この問題を、授業の後半約 20 分を使い、生徒に記述させた。集まったレポートには、先の授業展開表で紹介した文章以外にも、以下のような記述があった。

・私は縄文、続縄文の人々に稲作技術は伝わっていたが、稲作をやらなかったのではないかなと思いました。なぜなら弥生時代の象徴であるイモガイで作られた貝輪などは伝わっていたのに、稲作技術が伝わらないのはありえないと思うので、縄文・続縄文の人々はその技術を知りながらも、北海道に漁労や狩猟をしたほうが稲作をやるより効率がいいと考えたのではないかなと思いました。なので人々は銛先の技術に力を入れたため、いろんな種類の銛先が見つかったのかなと思いました。縄文・続縄文の人々は、土地に合った方法を考え、その道具の技術を磨くなんて弥生時代の人々に比べ劣っているなんて思わないし、むしろ頭がいいなと思いました。（HY 女子）

・私は、水稲農耕が青森まで伝わってるのに北海道には伝わらなかったのは、北海道では狩猟や採集の技術の方が明らかに優れていたからではないかなと考えました。北海道の縄文・続縄文社会では、生業は狩猟・採集が中心となっていました。それは、春夏秋冬休むことなく行われていました。そのため、狩猟・採集に必要な道具をどんどん便利にと考えてくうちに、様々なものが生み出されていきました。そしてその中でも銛先が発展していました。その銛先では、クジラやイルカやオットセイを捕〔ママ〕っていました。そんな風に縄文時代や続縄文時代は狩猟や採集が中心で行われたの

で、水稲農耕はまだ必要としていないということで、北海道には伝わらなかったんだと思いました。（TA 女子）

・北海道に水稲農耕が伝わらなかった理由は、狩猟と採集がさかんに行われていて、たくさんの動物（ヒグマ・エゾシカ・エゾダヌキ・キタキツネ・オットセイ・トド・アザラシ・イルカ・クジラ）が北海道にいて、狩猟の方が効率よく食料を確保できると考えたのではないかなと思いました。

北海道は日本の中でサケ、マスなどの食料の豊かさが１番なので、狩猟・漁労・採集に力を入れ食糧確保をしていたのだと思います。なので狩猟・漁労・採集に力を入れたくさんの食料を効率よく確保する事によって縄文・続縄文時代は成り立っていたんだと思います。こうゆう点からあえて水稲耕作には手を出さなかったのかなと思いました。（TS 女子）　**〔以上 3 点βクラス　資料⑤150611〕**

以上のテキストデータから看取される生徒の歴史認識について、その特徴を抽出する。

まず、一点目は、有珠モシリ遺跡の授業をふまえ、弥生文化の交易品であるイモガイの貝輪が北海道に伝わっていることと関連させ、稲作技術が伝わっていてもおかしくないのに伝わっていないのは、続縄文人の意図的な選択結果である、という認識。

第二に、北海道の続縄文人は、稲作技術は持っていなかったものの、多様な銛先や釣針などの骨角器から独自の優れた狩猟・漁労技術を有していた、という認識。

第三に、北海道では、サケ・マスはじめ海のめぐみが豊かであったため、稲作にあえて手を出さなかった、という認識。以上の三点である。この三点目の認識すなわち続縄文時代を「停滞的」とは見ず、その豊かな資源と狩猟・漁労技術の発達から、続縄文史の主体性に注目する必要性については研究者も強調する視点である。[19]

上に紹介した他にも多くの生徒が、続縄文文化の独自性にふれている。日本の弥生時代史を、北海道の続縄文文化史と対比させて展開することにより、生徒は、北海道の歴史を主体的に読み取り、弥生文化を相対化する視点を持つようになる。上の生徒たちのテキストデータは、その有効性を示している。

この北海道史の独自性に関する生徒の認識を、筆者は更に深めたいと考え、別の題材を持って授業展開することにした。それが次の「擦文文化」と「オホーツク文化」の授業である。

展開３　擦文文化、オホーツク文化

続縄文時代に接続し、8 世紀から 13 世紀にかけ、道央から道南そして本州の東北地方にまで広がった文化が擦文文化である。擦文文化の人々は、遡上するサケを捕獲し、大量の干し鮭を輸出した。北海道大学構内のサクシュコトニ川遺跡からは、サケを捕獲するテシ（柵）が確認されている。また本州からは大量の鉄器を輸入し、活発な交易を行っていた。それだけでなくオオムギ、コムギ、キビ、アワ、アズキ等の栽培をも行う農耕文化をも持っていた。そして、13 世紀頃、次第にアイヌ文化へと変容していった。

擦文文化が、道東で吸収した文化がオホーツク文化である。オホーツク文化人は、7 世紀から 13 世紀､サハリンから千島列島及び北海道島北部をめぐる環オホーツク海地域を舞台に、海ではクジラやアザラシ、ラッコなどの海獣を追い、森では農耕・牧畜を行ったと考えられている。そこで、オホーツク文化の授業に入る。まず網走のモヨロ貝塚出土の遺物（オホーツク式土器、被甕(かぶりがめ)葬、骨角製銛頭、クマの頭骨〔骨塚〕）、更に根室市弁天島出土の骨角製装飾針入れ、以上の写真**〔資料③〕**[20]　を生徒に見せることからはじめた。

机間を巡りながら写真を見せていくと、生徒からは「何だ、これ！？」という声が教室のあちこちからあがった。隣同士あるいは前後の生徒同士で写真を見つめ、指を指しながら、想像をめぐらしている。授業に興味を失い、時に机に俯せになる女子生徒もこの日は被甕葬の写真を食い入るように眺めている**〔β クラス　資料①150618〕**。進度が遅れたもう一方の α クラスの反応も大変良かった。生徒からは笑みも自然とこぼれた。教室が明るい雰囲気になった**〔α クラス　資料①160714〕**。

そこで、筆者は写真を全体に示しながら、問答法により被写体を明らかにしていった。土器に関しては、「ソーメン文」と呼ばれる細い文様が肩口から口縁部にかけて巡らされ、涙の形の小さな飾りがついている。全体、均整がとれた美しい土器である。この土器についてひとりの女子生徒は、「装飾土器がアクセサリーのようなものが〔ママ〕ついて、とても可愛いと思いました！北海道に住んでいるけど､初めて知ったので､もっと沢山北海道の、こういう素晴らしいもののことを知りたいと思いました！」**〔α クラス:OG。資料④150715〕**と、その初見の感動を記し、イラストまで付した。

また、竪穴住居奥にしつらえられた祭壇の頭骨に関しても、多くの生徒が興味を持った様子であった。が、それが何の骨なのかを問うと、生徒は、イヌ、シカ、恐竜等と答え、意外にも当てた者は一人もいなかった**〔β クラス 資料①150616〕**。これに関し、β クラスの女子生徒 HL は次のように感想を記している。

> ・骨だということはわかりましたが、ヒグマのものだとは全く気づかず、言われるまでわかりませんでした。ヒグマを祭壇に供えるほどに大切にしているということは知らず、ただ、食べ物としてしか見ていないのかとも思っていましたが、そうではないのだなと気づきました。**〔資料④150616〕**

筆者は、北海道の代表的動物であるから、解答は容易と思っていたが、それは教師の浅はかな思い込みであった。“骨の主”を言い当てるだけのシンプルな問題だが、問答法によって、生徒の「知りたい」という欲求を高めることが出来た。この授業過程を観察した、教育実習生は、以下のように生徒とクラスの雰囲気を記録している。

> ・〔授業が〕はじまる前、クラスの雰囲気が活発な生徒が多く、少し騒がしいイメージがありましたが、授業がはじまると資料や教科書をみながら先生の説明を意欲的に聞いてい

た姿が印象に残りました。　　〔資料⑥150618　抜粋〕

被甕葬（かぶりがめ）に関しては、生徒たちは全くの初見である。2 年次の古代史（本州史）の授業において、屈葬や伸展葬は見ているが、頭に甕を被せた埋葬法など見たことのある生徒はいない。写真を見つめる表情はやや硬い。不気味な印象を生徒たちは抱いた様子であった。さきのαクラスの OG は同じ「授業日誌」に「こわいと思いました。」と記した。

一連の問答のあと、この被甕葬は、女真文化、靺鞨文化に共通して見られることを紹介し、この文化が大陸の民族文化と密接な関係があることを補足した。

ところで、筆者は、ここまで「オホーツク文化」の名を伏せたまま、出土遺物を観察し、読み解くことを授業の主軸にしてきた。

そこで最後に用意した設問が、Ｑ６　（**「７世紀から 12 世紀の北海道北部からサハリン、千島列島では、続縄文文化とも、またアイヌ文化とも異なる文化が栄えていた。これまでの授業内容をふまえ、まずこの文化の特色を略地図を用いて説明しなさい。そしてそれらの特色を持つこの文化に関し、「〇〇文化」と命名するとしたら、どんな名前が適切か。理由（文化の特色）とともに記しなさい。」**）である。

このＱ６に対し、「正答」した者は 4 名いた。教科書にも「オホーツク文化」の記載がある[21]ので、それを見た結果かとも思われるが、確認はしなかった。その他、αクラスでは、先の授業展開表に紹介した「北北海道文化」以外、「オホーツク海文化」(3)、「流氷文化」(3)、「動物文化」(3)、「交易文化」(2)、「装飾文化」(2)、「道北特殊動物文化」、「渤海、サハリン文化」、「渤海文化」、「獣文化」、「北海道北部食料文化」、「道北発展文化」、「ガラス文化」、「寒冷気候文化」、「海沿い文化」、「北の弥生文化」、そして「僕たちは北海道の人たちとは脳の出来が違うようで、土器のデザインも変えちゃいます文化」、といったユニークな命名もあった。無解答は欠席者も入れ 4 名だった。

「北の弥生文化」は、これまでの古代史学習をふまえていない命名である。またユニークではあるが、「僕たちはー」の長い命名には、「北海道の人たちとは脳の出来が違うようで」という箇所に、オホーツク文化と北海道史とを分断してしまう危うさがあるし、文化の違いを優劣におきかえるようなニュアンスが感じられる。この二点の命名からは、ここまでの筆者の授業のねらい、すなわち文化相対主義的視点と「進歩・発達史観」の相対化の獲得が生徒においてなされていないことが看取される。

だが、2 点以外の命名とその説明からは、比較的多くの生徒がオホーツク文化の特徴をとらえていることを看取できた。以下、「オホーツク文化」以外の命名から、文化の特徴をふまえた命名とその説明文を取り上げ、そこに見る生徒の認識を分析する。

・この時代は交流を盛んに行っており、道北の海のまわりの国（サハリン、網走、国後、千島列島など）が特に関係していた。奈良朝からは独立した交流ルートをもっており、大陸の金属製品（耳輪、鏃）、ガラス、玉などが入ってきた。他にも骨角器の発達、穀物栽培、埋葬方法などが発達、発展していた時代なので、「**道北発展文化**」と命名する。（IB 女

子）

・北海道は比較的寒冷な地であるので、北の海で流氷が見られ、だからこそクジラ、アザラシ、トド、オットセイなどがとれたとされています。これは他と比べて寒い北海道ならではの特色であると思います。そして、すずしいところに集まる動物も多い。流氷は北海道にとって特別なものだと考えたので、私はこの文化を「**流氷文化**」と命名します。（KI 女子）

・土器では、網走でモヨロ貝塚から、装飾土器というアクセサリーのような模様のある美しい土器が発掘された。習慣として、ヒグマの頭骨を祭壇に飾った。大陸との盛んな交流で玉や耳輪、鏃などの副葬品を手に入れた。これらのことから、美しい物などを手に入れたり、飾ることを好んでいたと分かる。食べ物では、ムギ、アワ、ヒエなどの穀物を食べたり、ブタを食べていた。以上から私はこの文化を「**おしゃれ文化**」と命名する。　（OG 女子）

・〔サハリン、千島列島、北海道島の略地図を描き〕地図から分かるのは、サハリンから根室、千島列島にかけて海ぞいにこの文化が広がっていることです。そしてこの文化では海獣狩猟がさかんでクジラ、トド、アザラシ、オットセイなどを狩っていたり、きばで作ったはり入れにその漁の様子を描いたりと海がキーワードなのではと考えました。アザラシもイヌイットの人々のように氷の上で狩っていたのかと考えると、この文化には北海道のこの地域特有の流氷の存在が大きいのだと思います。この地域の海はオホーツク海です。この文化がオホーツク海から大きな影響を受けて、このような生活の形を作ったのではないかと考えました。以上から、私はこの文化を「**オホーツク海文化**」と命名する。（SE 女子）

〔以上 α クラス　資料⑤150716〕

上の四人の文章の特に下線部に注目し、生徒が獲得したオホーツク文化に関する歴史認識の特徴を、以下三点にまとめる。

第一、オホーツク文化の人々は、畿内の朝廷から独立した交流・交易ルートを持って独自の発展を遂げていたこと。第二、人々がトドやアザラシをはじめとする大型の海獣を狩猟し、豊かで独自の食文化、海洋文化を形成していたこと。そして第三に、人々は、土器に美しい装飾を施したり、大陸との交流による玉や耳輪などのアクセサリーを身につける美的関心の高い精神性を持っていたことである。

ここには、稲作農耕文化と比較して、その優劣を論じるような視点はない。生徒たちは文化の命名作業を通じて、オホーツク文化それ自体の価値を探究している。

４月から実施してきた「探究 B」の授業の総まとめとして、約１ヶ月の夏休みを経たあとに用意した発問が、冒頭にも紹介した Ｑ７ （**「4 月から、『探究 B』では本州の歴史と北海道の歴史（古代史）を対比させ、両者の歴史と文化の違いを学習してきました。北海道の古代史を学んで、あなたが考えたことを自由に述べなさい。」**）である。授業当初から数えれば、約４

ヶ月を経たのちの振り返りである。今回の授業によって生徒にどのような歴史認識が形成されているか、時間的経過に耐えうる認識を読み取ることをねらいとして実施した。

冒頭に紹介したαクラスのOBは、Q7に対する回答として、先の「北海道は本州の和人が入ってくるまでほとんど文化もなにもないと思っていました。」と書いたあと、次のように続けている。

・でもそれは大きな間違いで、北海道にも旧石器時代からしっかりとした文化があったということがこの授業で学ぶことができました。縄文時代がおわり、本州が弥生時代へと変わったにもかかわらず、北海道は続縄文時代という時代が続いたとはじめに知ったときは、北海道の発展が遅れているなと思ったけれど、深くくわしく学習していくうちに、北海道は遅れていたわけではなく、自然をとても大切にしていることがわかりました。本州が米作りなどをはじめていく中、北海道の人たちが狩猟・採集にこだわり自然と共に共存していたことはとても良いことだと思います。

この他、5人の生徒の文章を引用し、比較的多くの生徒に共通する認識部分に下線を引く。

・北海道の古代史を学んで、北海道史と本州史の決定的な違いは、続縄文時代の有無だと思った。続縄文時代で北海道は狩りを続けたことにより本州史は稲作を行っていたため差が出来た。稲作は本州を訪れた人によって伝えられたが、北海道では稲作を行わなかった。それは、北海道に狩りを続けられる環境があったためであり、長年そうして住んでこられたので、思っていた以上に良い地なんだなと感じた。周りからの技術がなくても独自に狩りを極めたりしていてなんかすごいなあと感じた。今までは、日本史を学んでいても、こうやって北海道の文化に注目していなかったので改めて知らないことばかりだと思った。北海道の文化は本州と比べ単に遅れているだけだと思っていたし、アイヌ文化で、と考えていたが、詳わ〔ママ〕しく見れば、知らないことばかりだった。学んでみると北海道の文化は遅れているのではなく、独自の進化や、初期の文化から、北海道の環境に合った生活を送っていたからこそ長く同じ生活を送っていたのかなと思うと少しすごいなという気持ちになったし、ある意味当時から発展していたのではないかとも思えた。何事も比較することで、その違いや差、または同じ点から新たな発見や、より納得しやすい学習が出来るんだなと感じた。

（βクラス：OK女子）

・北海道の古代史は根本的に発展の仕方が異なっていて、日本史では弥生時代にうつり変わり稲作が主にあらわれるが、北海道史の続縄文の方では稲作ではなく狩猟などを発展させることに力をいれていたことにおどろきました。初めは私自身北海道の方が本州と比べると、どこか田舎なイメージをもっていたので、発展がおくれて、狩捕〔ママ〕をしていただけなんだと勝手に解決をしていました。しかし今年度からならいはじめた日本史Bでは、写真なども多く使いながら北海道の発展の様を見せてもらい、アイヌの人達だって発達が

遅れていたのではないんだなと思いました。　（βクラス：HL 女子）

・まず私が思ったのは、北海道の交易についてです。北海道は交易するというよりもその土地の中で独自の文化を見つけ生活していくイメージがあったのですが、意外と交易をしていたことに驚きました。縄文時代の頃に作り出された技術を続縄文人につなげてった所も面白かったです。そして何よりもハッキリしている本州との違いは「食生活の豊かさ」にあると思います。渡来人によって本州にも北海道にも稲作が伝わったと考えられていますが、北海道は稲作に頼らなければいけないほど食には困っておらず、海獣を捕まえたり木の実なども十分にあったのでまだ米を作る必要がなかったことが大きな違いだと思いました。

（α クラス：TA 女子）

・北海道史を勉強していなかったら、本州の歴史が日本の歴史であると思っていて、続縄文時代を知ることも知る機会もなかったと思います。勝手なイメージで北海道にはシカやクマなどの生き物がたくさんいるので、狩猟がとても活発だと思っていたので、イノシシが北海道にいなかったということもおどろきでした。〔中略〕日本史の授業で勉強していることはその時代に起こった代表的なことや朝廷のことなど、一部の地域でのことだから日本全体の文化ではないんだと思いました。　（αクラス：AB 女子）

・アイヌ文化なんかも、今まで触れたことなんてほとんどなかったけれど、今、何気なく暮

らしている中でもアイヌ語が残っていたりすることが分かり、学んだことが身のまわりにあることでアイヌを少し身近に感じられました。　（α クラス YM 女子）

〔資料⑤150817 抜粋〕

以上の生徒のテキストデータに見る認識部分（下線部）から、「探究 B」の受講の前後で生徒がいかなる認識の変化を示したのか、抽出される生徒の経験を以下三点にまとめる。

第一、「探究 B」受講以前、比較的多くの生徒は、北海道の歴史が「遅れている」と思っていたが、受講後、それは「遅れている」ことを意味するのではなく、独自の歩み、独自の価値観を持っていることのあらわれである、と認識を変化させたこと。

第二、受講前、多くの生徒は、アイヌ文化につながる続縄文文化自体の存在を知らなかったが、受講後、稲作農耕文化とは異なる、北海道史の生業体系すなわち海獣狩猟及び穀物栽培による複合的な生業体系の存在を知り、稲作農耕文化とその政治システム（国家）の歴史を相対化させたこと。

第三、受講前、多くの生徒は、北海道史の中にアイヌの歴史が孤立的に存在していると考えていたが、受講後は、アイヌ文化につながる北海道古代史の連続性を獲得したこと。

以上三点を、受講による生徒の経験の意味として抽出する。この三点は、α、βの２クラスにおいて、比較的多くの生徒に共通する認識変化である。

だが一方で、点線部に示されるように、北海道には独自の歴史があったと言いながら、

「発展」という言葉を使っている点については、その生徒がどのような意味で「発展」と言っているのか、その文脈を確認する必要がある。また、α、β２クラスの中には、受講後も、北海道史を本州史と比べ「遅れて（おとって）いる」とする見方を変化させない生徒もいる。以下、生徒の文章を引用する。

・今までは本州の歴史だけをやって北海道の歴史についてほとんど考えたことがなかった。今年から勉強し深く知るようになりすごくおもしろいものだと思った。縄文時代までは本州とさほど変わらなかったが、本州の古墳、北海道の続縄文になってから少しずつ違いが出てきた。本州を基準にして考えると、北海道はすごく遅れている。しかし、それは北海道が恵まれすぎたからであると思う。生活を変える必用がない北海道と変わり続ける本州は同じ日本とは思えないくらいの違いがあった。　（αクラス:TK 男子）

・本州と北海道の歴史を比べると北海道の方が文化の数が圧倒的に少ないことから、北海道の文化はあまり発展しなかったのではないかと言える。　（βクラス：UH 男子）

・芸術の観点から見れば、弥生文化などがなかった北海道はおとっている。絵や土器なども

本州のほうがより芸術性の高く、美しい技術をもっていたことは間違いがないと思う。

（αクラス：IN 男子）　**〔以上資料⑤150817 抜粋〕**

上記の文章が示す生徒の認識の特徴は、第一に、自然環境に「恵まれすぎた」ことが北海道の「遅れ」につながったのだとする認識である。ここには、環境を人間と対峙させる二元的把握、もしくは環境に対峙しそれを変えていくことが人間社会の「進歩」であるとする「進歩・文明史観」につながる点が看取される。

第二に、文化の「質」を無視し、単なる「数」（例、天平文化、弘仁貞観文化、国風文化…等）で歴史の「発展」をはかろうとする意識が含まれている。

第三に、「芸術」という感覚的な領域に関し、安易に「優劣」を論じようとする点である。

以上三点が、3 人の生徒の文章から看取される特徴的な認識である。

結論：考察と課題

週 2 単位の日本史授業において、北海道史を軸に展開した上記の実践の分析を終えるに当たり、結論として、今後の授業研究に関わる考察と課題を示す。

まず「探究 B」の授業過程を分析した結果、明らかになった点を、以下三点にまとめる。

第一、北海道独自の歴史と文化をテーマとして授業を展開し、各授業で生徒各自に発問し、文章を書かせた結果、α、β2 クラスに共通して比較的多くの生徒が、稲作農耕文化とは異なる北海道独自の海獣狩猟・穀物栽培文化の存在とその固有の歴史、文化的価値を認識するに至った。

第二、生徒は、北海道の続縄文文化人が、稲作技術を受容できなかったのでは必ずしもなく、むしろ食生活を支える豊かな自然環境の中で、優れた狩猟・漁労技術を持ち、稲作技術を意図的に選択しなかった、という北海道史を主体的にとらえる視点を獲得した。

第三、生徒は、北海道の歴史を主体的に読み取ることで、弥生文化を相対化する視点を持つに至った。特に、稲作農耕文化と比較して、その優劣を論じるような視点を克復し、続縄文文化やオホーツク文化それ自体の価値を認識出来るようになった。

一方、今回の授業分析の結果、「探究Ｂ」の受講後も、依然として「進歩・文明史観」から脱却できない生徒もいた。そのような生徒の認識の背景と、今後の実践研究上の課題を、さしあたり以下二点にまとめ、本論を結ぶ。

第一、生徒の「進歩・文明史観」は、アイヌの先祖に連なる人々が、稲作技術を持たず身分制のない社会を構成していたためであるとする固定概念からくるものである。今後の実践研究において、身分制がなくとも社会は成立しうること、とりわけアイヌの指導者の人間性及び非権力性に焦点をあてた実践の深化と、それに対する生徒の反応を分析することが第一の課題である。

また、生徒の「進歩・文明史観」には、アイヌの先祖に連なる人々が、自然を征服することをしなかったため、社会の「遅れ」を生み出したとする認識も含まれている。だが、実際のアイヌは自然利用を活発に行っていた。自然保護か開発か、といった近代的な二項対立ではない社会のありようを、具体的な授業実践によって示すこと、及びその授業に対する生徒の反応を分析することが第二の課題である。

〈参考文献〉

・板倉聖宣『ミニ授業書 えぞ地の和人とアイヌ－二つの民族の出会い－』仮説社, 2004.
・上村英明『北の海の交易者たち－アイヌ民族の社会経済史－』同文館, 1990.
・榎本守恵、君尹彦『北海道の歴史』山川出版社, 1969.
・榎本守恵『北海道の歴史』北海道新聞社, 1981.
・榎森進『アイヌ民族の歴史』草風館, 2007.
・加藤晋平, 小林達雄, 藤本強編『縄文文化の研究 6 続縄文・南島文化』雄山閣, 1982.
・木村尚俊, 小林真人, 田端宏, 桑原真人, 小野寺正巳, 森岡武雄編『北海道の歴史 60 話』三省
堂, 1996.
・桑原真人, 川上淳『北海道の歴史がわかる本』亜璃西社, 2008.
・札幌市教育委員会編『アイヌ民族の歴史・文化等に関する指導資料－第５集-』2008.
・Schön D. The Reflective Practitioner:how professionals think in action, New York: Basic Books, 1983.

・瀬川拓郎『アイヌ学入門』講談社, 2015.
・――――『コロポックルとは誰かー中世の千島列島とアイヌ伝説』新典社, 2012.
・関口明, 越田賢一郎, 坂梨夏代『北海道の古代・中世がわかる本』亜璃西社, 2015.
・根室シンポジウム実行委員会編『根室シンポイジウム「クナシリ・メナシの戦い」 三十七本のイナウ 寛政アイヌ蜂起二百年』北海道出版企画センター, 1990.
・平山裕人『アイヌ史を見つめて』北海道出版企画センター, 1996.
・――――― 『アイヌの学習にチャレンジ:その実践への試み』北海道出版企画センター, 2000.
・――――『アイヌ史のすすめ』北海道出版企画センター, 2002.
・――――『アイヌ史の世界へ―アイヌ史の夢を追う―』北海道出版企画センター, 2009.
・――――『アイヌの歴史　日本の先住民族を理解するための 160 話』明石書店, 2014.
・フレイレ P.（小沢有作, 楠原彰, 柿沼秀雄, 伊藤周訳)『非抑圧者の教育学』亜紀書房, 1979.
・北海道・東北史研究会編『根室シンポジウム「北からの日本史」メナシの世界』北海道出版企画センター, 1996.
・北海道史編集所『新北海道史年表』北海道出版企画センター, 1989.
・松井愈, 吉崎昌一, 埴原和郎編『北海道創世記』北海道新聞社, 1984.
・山田秀三『アイヌ語地名を歩く』北海道新聞社, 1986.
・米村喜男衛『モヨロ貝塚－古代北方文化の発見』講談社, 1969.
・『琉球新報』1992 年 5 月 24 日, 31 日, 6 月 7 日, 14 日付けコラム
・歴史教育者協議会編『子どもが主役になる “歴史討論授業” の進め方』国土社, 2002.

注

1　例えば、平山裕人『アイヌの学習にチャレンジ:その実践への試み』北海道出版企画センター,2000,　板倉聖宣『ミニ授業書 えぞ地の和人とアイヌ－二つの民族の出会い－』仮説社,2004, 札幌市教育委員会編『アイヌ民族の歴史・文化等に関する指導資料－第 5 集-』2008 等によって、アイヌ史の授業案は具体化されている。

2　北海道史の時代区分に関しては、瀬川拓郎『アイヌ学入門』講談社,2015,p.46 参照。この中で瀬川は、オホーツク文化の時代区分を、サハリン南部の鈴谷文化と道東のトビニタイ文化を含め、4 世紀から 12 世紀までと想定している。筆者の授業では、鈴谷文化及びトビニタイ文化については触れなかった。

3　例えば、瀬川（2015）前掲,pp.40-41, 及び平山裕人『アイヌ史の世界へ―アイヌ史の夢を追う―』北海道出版企画センター,2009,p.109.　参照。

4　瀬川拓郎『アイヌの歴史－海と宝のノマド』講談社, 2007, pp. 33-38,　及び平山(2009)前掲,pp.98-100 参照。

5　北海道中世史に関しては、志海苔の古銭をテーマに、又、近世史に関しては、「夷酋列像」を
テーマとして、松前藩・蠣崎波響は、なぜこれら夷酋列像を描いたのか、そのねらいを探究する授業を行った。両授業については、また別に稿を改めて論じたい。

6　木村尚俊, 小林真人, 田端宏, 桑原真人, 小野寺正巳, 森岡武雄編『北海道の歴史 60 話』三省堂,

1996, pp. 24-27.

[7] 大島直行「日本文化を考える～北と南からの視点『続縄文文化』をめぐって」(『琉球新報』1992 年５月 24 日,31 日,６月７日,14 日付けコラム)

[8] オホーツク文化の出土物として有名な玉は「環玉（かんぎょく）」であり、管玉と似て、首飾りの装飾として用いられた。続縄文文化遺跡からも出土し、また大陸との交流を示唆する遺物でもある。

[9] 山田秀三『アイヌ語地名を歩く』北海道新聞社, 1986, pp. 118-119.

[10] 山田前掲, p. 119.

[11] フレイレ P.（小沢有作, 楠原彰, 柿沼秀雄, 伊藤周訳）『非抑圧者の教育学』亜紀書房, 1979, p. 63.

[12] Schön D. *The Reflective Practitioner:how professionals think in action*, New York: Basic Books, 1983.

[13] 高校日本史授業において、写真を見せ、開口一番「これ何だ？」と導入する授業方法によって、生徒から学びの主体性を引き出す先行実践としては、例えば加藤公明氏の一連の「考える日本史授業」がある。(加藤公明『考える日本史授業』地歴社, 1991, 同『考える日本史授業 2』, 1995, 同『考える日本史授業 3』, 2007.)

[14] 木村英明「骨角器」(加藤晋平, 小林達雄, 藤本強編『縄文文化の研究 6 続縄文・南島文化』) 雄山閣, 1982, pp. 153-155.

[15] 例えば、木村, 小林, 田端, 桑原, 小野寺, 森岡編（1996）前掲, pp. 26-27.

[16] 北海道庁 HP「有珠モシリ遺跡（伊達市)」(http://www.pref.hokkaido.lg.jp/ks/bns/jomon/remains_is_moshiri01.htm)2015 年４月 10 日及び 2016 年２月 22 日加藤閲覧確認)掲載写真。

[17] 森浩一は、イモガイの他ゴボウラガイ、マクラガイなどの貝製品を運ぶ南東→九州→北海道の交流ルートの存在は言うまでもないが、そのルートを使って、南島から北海道へ「直接の人の移動があった」と推察している。(『図説日本の古代 3 米と金属の時代 縄文時代晩期～弥生時代』中央公論社, 1989, p. 38.)

[18] 有珠モシリ遺跡の授業のあと、筆者は実際には、もうひとつ、「北海道の縄文イノシシ」の授業を行っている。本来、北海道には生息しないはずのイノシシの骨が、道内の縄文、続縄文遺跡から出土した事実をもとに、北海道の縄文人の生活・文化を考える授業である。この授業過程において生徒たちは、北海道の縄文人が津軽海峡を越えて本州と活発に行き来していたことを知る。「北海道の縄文イノシシ」の具体的な授業実践の過程については、拙稿「北海道の縄文人がイノシシを必要とした目的はなんだったのか（高校２年）～恵山町日の浜遺跡出土『ウリ坊土偶』をつかって～」(歴史教育者協議会編『子どもが主役になる“歴史の討論授業“の進め方』国土社, 2002, pp. 47-60.）参照。

[19] 例えば、木村前掲, 1982, pp. 162-163.

[20] モヨロ貝塚出土遺物に関しては、米村喜男衛『モヨロ貝塚－古代北方文化の発見』講談社, 1969. 及び、「モヨロ貝塚館」HP（http://moyoro.jp/publics/index　2015 年４月 30 日及び 2016 年２月 22 日加藤閲覧確認）掲載写真を、また、骨角製装飾針入については、北海道博物館展示物を筆者が撮影したものを 生徒に提示した。

[21] 『詳説日本史 B』山川出版社, 2015, p. 15 の脚注。