
自己固有に語ることで社会参加を開く歴史授業の開発 —小学校第6学年単元「わたしたちが語る『織田信長』」—

The Development of History Lessons for Social Participation by Talking of one`s own:A Unit “How can we talk Oda Nobunaga?” in Elementary Sixth Grade

田本 嘉昭*

TAMOTO Yoshiaki.

(摘要)

これまで言論による社会参加を目指す授業は、主に社会的問題や論争問題を取り上げた授業において実践されることが多かった。しかし、歴史授業においては歴史についての一般的、客観的な理解や解釈をすることにとどまり、社会参加には至らないものであった。したがって、本研究の目的は、学習者が歴史を自己固有に語ることによって、民主的な市民としての社会参加を開く歴史授業の開発にある。歴史を自己固有に語ることで、社会参加の可能性を開いていくことについて明らかにする。

キーワード：自己固有に語ること、正統的周辺参加、アクターネットワーク、社会参加

(Abstract)

Social studies classes aimed at social participation were often practiced in classes that mainly dealt with social issues and controversial issues. However, history classes were limited to general and objective understanding and interpretation of history, and did not lead to participation in society. Therefore, the purpose of this research is to develop a history lesson that opens up social participation as a citizen by allowing learners to talk about the history in their own unique way. It will be clarified that talking about the history in a self-specific manner opens up possibilities for social participation.

Keywords: talking of one`s own, legitimate peripheral participation, actor network theory, social participation

1. はじめに

本研究の目的は、学習者が歴史を自己固有に語ることによって、市民としての社会参加を開く歴史授業を開発することにある。ここでいう「自己固有に語る」とは、他の誰のものにも代替できないように語る

ことを意味し、自身がおかれた社会的状況や文脈、価値観と結び付けて語ることであり、本小論を説明するために用いる。

これまで社会参加を目的とする授業は、主に社会的問題や論争問題を取り上げた場合において実践される

* 佐賀市立赤松小学校

Journal of East Asian Identities Vol. 9 March 2024 (pp. 54-67)

ことが多かった¹。一方、歴史授業は、歴史についての一般的、客観的な理解や学問的な解釈の学習となっていたため、社会参加として未来社会のあり方を語ることには至らなかった。先行研究については後述するが、歴史を学ぶことが、なぜ、どのように社会参加を可能にするのか、ということについて十分に論じられてこなかったといえよう。

社会科はよりよい市民を育成することを目指す教科である。レイヴとウェンガーが提唱する正統的周辺参加の理論 (Legitimate Peripheral Participation : 以下, LPP) に依拠すれば、共同体に周辺的に参加することから十全的に参加していく過程を通して、共同体の維持・発展に貢献し、参加者のアイデンティティーが形成されていくことになる (レイヴ/ウェンガー, 1993)。この理論に従えば、学習は共同体への参加である。学習者が語ることも学習であるため、語ることは共同体への参加である。そのため、民主主義社会の市民として社会についての自分の主張をもつと同様に、歴史についても社会的状況や価値観に照らして自分なりに語ることは、社会、及び社会を形成する市民としての自己をよりよくつくることになるのである。なぜなら、市民としての自己の形成と社会の形成は相互構成的な関係であるからだ。

市民としての自己の形成と、社会の形成がそのような関係にあるならば、共同体への参加として語ることは、他者とは異なる、自己固有のものであるべきであろう。そもそも、よりよい社会とは多様な考えや価値観が認められ、自由な言論が尊重される社会である。同一の、均一な成員によって構成される社会では、特定の価値観や主張などが支配的になり、それとは異なるものを受け入れられない可能性がある。その結果、市民として多様に自分らしく生きることを難しくするのである。したがって、よりよい社会の形成を目指すには、社会の成員各自が自己固有に生きるように、相互に認め合う関係になければならないのである。そうなると、学習者が自己固有に語ることは、よりよい市民としてのアイデンティティーの形成、及び共同体の維持・発展の過程であるといえる。このことは、現代の社会的問題や論争問題を取り上げた授業だけではなく、歴史授業においても同様である。

そこで、本研究では、LPP とアクターネットワーク理論 (Actor-Network-Theory : 以下, ANT) を足場として、社会参加を開く歴史授業の開発を目指す。その授業とは、社会的状況に埋め込まれた学習者が自己固

有に語る歴史授業である。したがって、以下では、次の3点を述べる。第1に、従来の歴史授業では、自身がおかれた状況や文脈とは無関係に、学習者が歴史について理解や解釈をしていることの問題点について明らかにする。第2に、正統的周辺参加の理論をアクターネットワーク理論で補完する。学習者が語ることは、学習者自身が語るためのアクターネットワークを形成することである。語られた内容をアクターとして捉え、学習者が市民社会に参加するように歴史を語る場合、どのようなアクターネットワークが形成されているのかについて着目する。そのように語ることを可能にする歴史学習の授業原理を明らかにする。第3に、明らかになった原理によって具体的な授業案を提示する。そうすることで従来の歴史授業が抱える問題を克服することを目指す。

なお、本稿における「語ること」という言葉の用法については、レイヴとウェンガーの研究成果に従う。具体的には、彼らの著書 (レイヴ/ウェンガー, 1993) における「talking」の用法に従う。

2. 一般的な歴史授業が抱える問題点

2.1 正統的周辺参加の理論と語りについて

本研究の足場となる LPP について確認する。この理論は状況学習論 (Situated Learning) の1つであり、レイヴとウェンガーによって提唱されたものである。状況学習論とは、あらゆる学習は状況に埋め込まれているとみる。それは、状況や文脈から切り離して、学習は成立しないということである。自己と世界との関わりの中に意味や価値の成立をみるのである。そこから、正統的周辺参加の理論では、「学習を内化として見るのとは対照的に、学習を実践共同体への参加の度合いの増加と見ることは、世界に働きかけている全人格 (whole person) を問題にすることである」 (レイヴ/ウェンガー, 1993 : 25) とあるように、学習を知識や技能の習得や内化ではなく、共同体への参加とみる。すなわち、共同体における新参加者が古参加者へと変容していく過程で、共同体の一員としてのアイデンティティーの形成を形成していくことになるのである。しかし、その古参加者も、やがては共同体から退出していき、新たな新参加者の参加により、共同体が新たに生まれ変わり、維持・発展がなされていく。そのような共同体を単位とする営みに焦点を当てた理論といえる。

この理論では、語ることは「知識の伝達に関わると

いうよりも、むしろ参加の正統性と周辺性へのアクセスに関わる問題」(レイヴ/ウェンガー, 1993: 89)としている。なぜなら、学習者がどのように語るのかは、共同体への参加の仕方に大きくかわるからである。レイヴとウェンガーは、「語ること」の2つを挙げ、その区別を明確にするべきであるとしている。その2つとは、「実践について語ること (talking about a practice)」と「実践の中で語ること (talking within a practice)」である(レイヴ/ウェンガー, 1993: 94-95)。特に、「実践について語ること」については、「ことばを教え込むことに用いることは、それ自体が実践に即した談話なのではなく、むしろ新しい言語的实践を生みだし、それはそれ自体として存在するのである」(レイヴ/ウェンガー, 1993: 92)と述べ、学習者が共同体への参加として語り、学んでいることにはならないとしている。そのため、「新参加者にとっての目的は、したがって、正統的周辺参加の代用として語りから学ぶということではなく、正統的周辺参加への鍵として語ることを学ぶということである」(レイヴ/ウェンガー, 1993: 95)と述べている。すなわち、「どのように語るのか」ということを、社会的実践として学ぶことが、学習者のアイデンティティの形成や参加する共同体の維持・発展につながっていくことになるのである。

このように考えると、市民として求められるのは「実践の中で語ること」である。語る事が「実践の中で語ること」、あるいは「実践について語ること」になるのかは、佐長は「参加しようとする共同体を基準とすることによって決まる」(佐長, 2019: 182)と述べている。すなわち、同じように語ったとしても、参加しようとする共同体によって、実践の外から「実践について語ること」、あるいは、実践として「実践の中で語ること」のいずれかになるのである。参加する共同体は学校共同体と市民社会共同体の2つが考えられる。社会科教育で論じるのであれば、市民社会への参加こそ、正統的に語ることといえるであろう。なぜなら、学校共同体への参加とは市民社会という状況から切り離された中での学校的な学習であるため、学校という限られた場において意味や価値をもつ振る舞いを学ぶことになり、それは市民社会における市民としての実践に関与しないからである。市民社会という状況や文脈の中で語ることは、すなわち、「実践の中で語ること」であり、市民社会への参加としてみなされなければならないのである。

2.2 歴史を語ることによる社会参加

歴史を語ることが、なぜよりよい市民となっていくのかについて明らかにする。まず、歴史とはそもそも何であるのかを明らかにする。ハイデガーにしたがう佐長健司は実存論の立場から、「歴史とは、時間の地平において存在し得るわたしたちの実存としての存在可能性を制約したり、あるいは拡張したりする遺産を受け継ぐ自己了解のあり方である」(佐長, 2021: 137)と述べている。ここでは、単なる過去の出来事ではなく、過去の人々の実践から得られる自己了解のための資源であると規定されている。それは、よりよい将来の自己と社会のあり方を求めることにおいて、その可能性を制約したり、広げたりするのである。私たちの歴史について考えることは、過去と同時に将来について考えることであり、そのような行為を現在において行っているのである。すなわち、語り手が、自身のよりよい生き方、社会のあり方を求めようとする中で、過去の人々の実践に、その資源となるものを求め、現在において自己にかかわって社会を語るなのである。そうすると、歴史は社会的実践として人々の間で受け継いできた遺産を通して語っていることであるといえよう。共同体の成員である市民はそのように語るができる歴史的存在といえる。例えば、筆者が今、この草稿を日本語で書いていること自体、日本語を培い、伝承されてきた、過去から今日までの人々の実践への参加である。そのため、そのような筆者は歴史的存在といえよう。歴史的存在に対して、過去の人々の実践は制約を与える一方で、新たな可能性を与える資源なのである。したがって、歴史を語ることは、歴史的に形成されてきた共同体における市民としての実践への参加であり、社会参加となるのである。

歴史を語ることについても同様に、前述した「語ること」の2つが考えられる。1つは、対象となる過去の出来事や人物を、学習者が客観的に、理解し、解釈するように語ることである。それは学校共同体へ参加するように語っているとみなすことができる。なぜなら、特定の理解や解釈に到達することを目標とする学校的状況に埋め込まれているからである。そのように語ることは、過去の人々の実践と自己とが切り離されるので、市民社会の共同体の実践の外から語っているのである。このように語ることは、「実践について語ること」である。

もう1つは、対象となる過去の出来事や人物について、学習者が自己固有に語ることである。それは、市

民社会への参加として語っていることとみなすことができる。なぜなら、将来の自身及び社会のよりよいあり方を求め、対象となる過去の人々の実践について語っているからである。そのことは、自己がかかわることによって、過去の人々の実践を引き継ぐ現代社会の実践に参加するように語っていることになる。そのため、「実践について語ること」にはなるが、それは現代社会の中で実践として捉えることになる。すなわち、「実践について語ること」を、参加しようとする現代の市民社会の実践の中で行っているのである。したがって、市民としてのアイデンティティの形成及び社会の維持・発展を目指すならば、参加する共同体は市民社会である。すると、歴史について語ることは、市民社会への参加となるように、過去の人々の実践についても、現在の市民的な「実践の中で語る」ようにしなければならないのである。

したがって、歴史を「実践の中で語ること」は市民社会への参加である、学習者自身のアイデンティティの形成、及び参加する共同体の維持・発展へとつながっていくことになるのである。

2.3 歴史を客観的に捉える授業の問題点

一般的に歴史授業では、過去の出来事や人物について理解したり、解釈したりすることを目指す。それらの授業を更に洗練していく優れた歴史教育研究として、概念的説明的知識や社会の理論・法則の習得を目指す研究や、歴史的な出来事や人物に対する多様な解釈を行わせる研究がある²。これらの研究は、歴史についての理解や解釈を深めさせることに多大な貢献を果たしてきたといえよう。しかし、これらの研究における歴史授業では、学習者自身がおかれた状況や文脈とは切り離されて学習しているため、歴史を一般的に、客観的に語っている点を指摘することができる。このことは、市民社会への参加を妨げることになるのである。すなわち、「いつでも、どこでも、誰でも」語ることが可能な内容となり、自己固有に語るのではなくなるからである。それは、「実践について語ること」であり、市民社会共同体的実践の外から歴史について語っていることに過ぎないのである。したがって、歴史授業が抱える問題とは、歴史を客観的に語ることを目標としているため、市民社会への参加になり得ないということである。

そのような歴史授業では、学習者はなぜ、歴史を客観的に語るようになるのか。それは、学習目標が到達基準として設けられる達成目標である点を指摘するこ

とができる。達成目標であれば、歴史についての知識や解釈の正解が設けられることになる。学習者はその解答を求めて学習に取り組むようになる。そのような歴史授業における学習評価では、到達基準にどれだけの学習者が達成できたのかどうか重視される。正解に到達することが目標であり、評価の対象となるため、正解に到達することで学習者は誰もが、同様の知識や解釈を習得するようになる。歴史について客観的に語ることができるようになることが、優れた学習者となるのである。すなわち、歴史について客観的に語ることを習得するような授業となるのである。それは、学習者自身がおかれた現実社会の状況や文脈、価値観とは関係なく学習が成立することであり、市民社会共同体の外から「実践について語ること」なのである。したがって、歴史について、過去の出来事として語ることはできたとしても、どのように生きるのか、どのような社会の形成を目指すのかという将来に向けた自己の視点が失われているのである。

したがって、学習者が市民社会の「実践の中で語ること」ができるような歴史授業を目指す必要がある。それは、学習者が将来のよりよい自己と社会のあり方を求め、過去の人々の実践を資源として、現在において、過去の人々の実践について語る歴史授業である。学習者がどのような将来を志向するかは、一人一人異なる。なぜなら、求める生き方や価値観が異なるからである。求める生き方や価値観を状況や文脈として語ることは、他者に語るができない、自己固有のものといえよう。それは、客観的に語ることはまったく異なるのである。しかし、自己固有に語るにしても、その範囲はまったくの自由ではない。前述した佐長の言に従えば、歴史は将来に向けた自己の実存可能性に制約と拡張をもたらす遺産を受け継ぐ自己了解である。よって、制限された中であっても、可能な限り、望ましいと思える遺産を受け継ぎ、よりよい社会と自己について相互構成的に語ろうとする学習を可能とする歴史授業であるべきであろう。

3. 語ることを可能にするアクターネットワークの形成

3.1 アクターネットワーク理論について

本研究における足場となるもう1つの理論について確認する。ANTとは、ラトゥール (Latour, Bruno.) らによって展開されてきた理論である。「アクター-

ネットワークという表現における『アクター』とは、行為の源ではなく、無数の事物が群がってくる動的な標的である」(ラトゥール, 2019: 88)とあるように、事象を構成する多数の要素(アクター)の連関によって捉えようとする生態学的な見方である。つまり、アクターとなる人とモノ(非人間)とが互いに関わり合い、結び付くことで構成されるネットワークの中に事象や行為の成立をみるのである。そのような見方では、世界は人間とモノ(非人間)が混ざり合って存在する、ハイブリッド(異種混交、混合物)な存在となるのである(ラトゥール, 2008: 84)。ラトゥールは、世界は人間とモノとがハイブリッドに存在するにも関わらず、「社会/自然」、「主体/客体」、といった二分法によって世界を分断的に認識してきた近代の見方に批判的である。すなわち、人間が主体となり、環境が客体となって人間に従属するのではなく、その両者の対称性に着目することを主張している。ラトゥールは次のように述べている。

つまり、「客体」について成り立つことは「主体」についてもなおさら成り立つということなのである。いかなる意味においても、人間が人間として存在する(すなわち、行為する)ための権限と能力を人間に与える事物と関わることなしに、人間は人間として存在するなどということではできない。

(ラトゥール, 2007: 247)

この言の中で、人間が人間として存在するために周囲の事物、すなわち環境との関わりについての見方が重視されているのである。環境に位置する様々なモノがアクターとなり、その存在を成り立たせていることになる。そこでは、人間もその中に埋め込まれ、アクターの1つとなるのである。そうなると、人間と環境(人間と非人間)とを一体として捉えるハイブリッドとしての世界があるといえる。そのようなラトゥールの見方は、「B52 爆撃機が飛ぶのではなく、アメリカ空軍が飛ぶのである」(ラトゥール, 2007: 233)という表現に象徴される。飛行機を操縦するのは操縦士であるが、操縦士の操縦技術のみでは飛行機が飛ぶことはない。飛ぶための機体、燃料、滑走路、誘導員、管制官など、人間とモノとのつながりと相互作用があって、飛行機が飛ぶことが可能になるのである。このような多数のアクターの連関として、行為が成立するという見方においては、操縦士という個人に、飛行機が

飛ぶことの要因をすべて求めることはできない。この場合、操縦士、操縦技術、機体、燃料、滑走路などがアクターとなるのである。アクターは互いに作用し合うため、操縦士は他のアクターに作用して飛行を可能とする一方で、操縦士以外のアクターが飛行を可能にしているという、相互作用と対称性をみることができる。このような見方について、ラトゥールは次のように述べている。

事物に主体性を拡張したり、人間を客体物のように扱ったり、機械を社会的アクターとして考えたりすることではなく、人間と非・人間の量み込みについて語るために、主体-客体という区別そのものを使うのを一切やめるということである。

(ラトゥール, 2007: 248 - 249)

この理論に依拠すれば、もはや、いずれが主体であるのかという見方は解体され、特定のアクターのみに行為や事象の成立する要因を還元することはできないといえよう。また、佐長は、「行為主体の座を降りたわたしたちが環境と一体となり、物とも対称的になってネットワークを構成するアクターの連関として行為を達成するとみることになる」(佐長, 2019: 151)と述べている。この言に従えば、事象や行為の成立は、アクターの連関によるアクターネットワークの形成によるものとして捉えることができる。

そうであるならば、語るという行為は、語り手自身が語るためのアクターネットワークを形成することである。この場合のアクターとは、これらのネットワークを形成するすべてである。そのため、語られた内容もアクターである。歴史を語る場合においては、語られる過去の出来事や人物の表象(歴史書、絵画、演劇、遺跡、遺構など)がアクターとなる。それらは、先行して他者が語った内容といえる。歴史を語るということは、語り手がおかれている状況の中から語るために必要なアクターを選び出し、それらを連関させ、アクターネットワークを形成することである。

歴史授業において学習者が歴史を語る場合では、先行して他者が語った内容に加え、教科書、社会の出来事や日常生活の中の出来事、教師や友達、家族などがアクターとなる。学習者自身がおかれた状況において、それらのアクターを選ぶのである。学習者が歴史を語るができるということは、歴史を語るためのアクターネットワークの形成することである。

3.2 アクターネットワーク理論による「実践の中で語ること」について

語ることができるということは、多様に語られた内容をアクターとして捉え、それらを連関させ、アクターネットワークを形成することである。このような見方は、レイヴとウェンガーが述べる「語ること」の2つ、すなわち、「実践の中で語ること」と「実践について語ること」についての説明を補完すると考える。

まず、「実践の中で語ること」の場合である。この「実践の中」とは、「市民的实践の中」である。すなわち、市民社会の一員として、市民社会共同体へ参加する実践の中に身を置くことを指しているのである。したがって、学習者が市民的实践として歴史を語る時、市民社会への参加を可能にするアクターネットワークが形成されている、とみるのである。

次に、「実践について語ること」の場合である。ここでいう実践とは、前述したように市民的实践である。しかし、そうすると、市民的实践の中で「実践について語ること」と市民的实践の外から「実践について語ること」との2つが想定されることになる。同じ「実践について語ること」であったとしても、市民的实践の中であれば、前述した「実践の中で語ること」となる。一方で、市民的实践の外から「実践について語ること」であれば、学習者は市民的实践の外に身を置くことになるため、学習者が歴史を語る事ができたとしても、それは市民的实践にはならないのである。市民的实践の外に身を置くということは、学習者は市民社会とは異なる共同体（例えば、学校共同体）に参加していることになるのである。この場合においても、学習者が市民社会とは異なる共同体への参加として歴史を語る時、その共同体への参加を可能にするアクターネットワークが形成されているのである。いずれにせよ、学習者は、参加する共同体を状況として、アクターを選び出し、語ることを可能にしているのである。

ミアレの研究（ミアレ、2014）を参照に、上記の2つの語ることについてさらに説明を加えてみよう。ミアレは、スティーブン・ホーキングがどのようにして、優れた科学者として活躍しているのかを、ANTに依拠して考察を行っている。ホーキングは筋萎縮性側索硬化症という難病のため、全身を動かすことができない。しかし、彼を支える人やモノ（配偶者、研究助手、パソコン、車椅子、音声合成装置など）のネットワークが形成されることで、その研究を可能にしているこ

とを明らかにしている。ミアレはそのことを、「システムであり、適応性に富んだマシン（ホーキング・マシン）であり、企業（ホーキング Inc.）である」（ミアレ、2014:76）と述べている。そのようにしてホーキングは理論を語る事が可能となり、彼が語った内容を記録するものとして論文を発表するのである。そのようにして語られた内容は、宇宙科学について研究する他の研究者にとって、先行する語られた内容として、アクターとなるのである。この場合、ホーキングは宇宙科学研究という共同体に参加していることになる。なぜなら、彼は、宇宙科学研究として語ることを行っているからである。ホーキングは宇宙科学研究に「ついて」語っているが、それは宇宙科学研究に参加する一員「として」語っているといえる。一方、ミアレは、そのようなホーキングの実践に「ついて」語っていることになる。それは、ホーキングの実践を外から語っているからである。しかし、ミアレにとっては、自身が専門とするANT研究の共同体に参加するために、その共同体への参加においては、「実践として語ること」になるのである。ミアレがホーキングの実践について語ることを、自身の研究の実践として語ることを可能にしているのは、彼女の研究リソース（他の研究者や先行する論文など）などがアクターとなり、アクターネットワークを形成しているからである。ホーキングもミアレも、それぞれ参加する共同体が異なり、それぞれに語ることを可能にするアクターネットワークを形成しているといえる。

このように、参加する共同体に応じて、語り手が語ることのアクターネットワークを形成するならば、学習者が形成しなければならないのは、市民的实践として歴史を語るアクターネットワークである。すなわち、市民的实践の中で語るものである。この場合、先行して他者が語った内容や共同体の規範や価値観、制度や伝統などがアクターとなる。それらを選び出すことで、学習者が社会のあり方や自身のよりよい生き方を志向していくようになることが、社会の一員として、市民社会に参加していくことになるのである。

3.3 自己固有に語ることとアクターネットワーク

ANTでは特定のアクターに行為や事象の成立の要因を還元しないため、歴史的な出来事や人物の理解や解釈を、所与のものとして捉えることはない。語り手が、先行して他者が語った内容や、それらを今日とどめる表象などをアクターとして選び出し、ネットワークを形成することで、歴史的な出来事や人物の理

解や解釈について語るができるようになるのである。その結果として語られた内容が、他の語り手にとってのアクターとなるのである。

このように捉えると、今日知られている歴史的出来事や人物についての理解や解釈は、その都度、特定の状況や文脈において語ることを可能にするアクターネットワークの形成によるものといえる。過去に起った出来事や人物について、今日においても伝え続けられている語られた内容がある。それらは、語り継いでいく必要があると判断された、その時代の文脈や状況によるものである。それらを語り継ぐ方法や形態は、巷間の伝承であったり、歴史書などの記録であったりと多様である。それらによって歴史的出来事や人物は構成されてきたといえよう。今日までその出来事や人物が知られているのは、それらについて語ることを可能にする表象、語り手などがアクターとして結び付いてネットワークを形成しているからである。そして、語られた内容は異なる状況や文脈、語り手によって、それとは異なるアクターネットワークが形成され、新たに語られた内容がつけられるのである。

このように、今日社会的に認められている歴史について語られた内容を、先行する他者が語ったアクターとして受け継ぎながら、異なるアクターと連関させて、新たに歴史を語ることのアクターネットワークを形成することは、社会的な実践として捉えることができる。なぜなら、学習者の「今、ここ、私」³がおかれる状況、文脈において、語るためのアクターを選び出しているからである。

自己固有に語るということは、誰にも代替できない、「今、ここ、私」にしか語れない内容を語るということである。すなわち、語り手がおかれている市民社会の状況で、自己の価値観や、どのように生きていくのかという志向などを含め、あらゆるアクターとが連関して、語ることのアクターネットワークを形成する、ということである。そのように語ることでつけられる、語ることの固有性である。語り手自身の価値観や将来像、社会観というアクターと、参加する共同体の中から、語り手自身との関係の中で選び取ったアクターとが連関していくため、固有性をもつようになるのである。なぜなら、語り手自身が歴史的な存在であるため、選び出したアクターは、語り手に由来する、固有のものであるからである。それらが連関して形成されたアクターネットワークには、語り手自身からと、共同体から選び出したアクターという、二重の固有性を帯び

たものといえる。

確かに、語り手が一人一人異なる存在であるからこそ、自己固有に語る事が可能となる。しかし、語り手が、埋め込まれている状況や過去や将来への向き合い方について無自覚になれば、「いつでも、どこでも、誰でも」語るようになるため、語ることの固有性を失ってしまうのである。一般的、客観的に語るのではなく、自分のこととして語る事が、市民社会への参加を強くするのである。自己固有に語る時、学習者は市民的实践として「実践の中で語る事」であり、それは市民社会に正統的に周辺参加するように語るようになるのである。

このように、自己固有に語ることで、学習者は市民としてのアイデンティティを形成していく。その語りが他の学習者にも受容されるものであれば、市民として他者からの承認を得ていくことにもなる。そのようにして学習者は市民社会に参加していくようになるのである。それは社会の維持・発展にもなるのである。LPPにしたがえば、個人と共同体との関係は相互構成的だからである。

3.4 自己固有に語る歴史学習の授業原理

これまでの説明を踏まえ、自己固有に語ることを可能にする歴史学習の授業原理を明らかにする。目標、内容、方法、評価について、以下のような授業原理を考察することができる。

目標は、到達基準ではなく、学習の方向性を示すものとなる。学習者が、語る対象となる歴史的出来事や人物について、先行して語られた内容などをアクターとして選び出し、それらを連関させて語ることを試みていくことになる。多様に語ることを学習者に保障するためには、ある程度の自由を目標に与える必要がある。その目標は、学習の展開に応じて、歴史をどのように語るのか、学習者がその都度、修正することによって定まってくる。そうすることで、学習者は選択した状況の中で、正解や到達基準を想定することなく、自己がおかれた状況や文脈に応じてアクターを選び出し、歴史を語るようになる。しかし、学習者や対象が埋め込まれる文脈や状況から逸脱し、市民的实践の外に出してしまえば、それはもはや「実践の中で語る事」にはならない。その語りの自由は、市民的实践に参加している限り、語り手の文脈や状況に応じて与えられることになる。したがって、学習者の固有性が目標の中に認められるのである。

内容は、歴史的出来事や人物について語られたこと

を対象とする。先行して語られた内容をアクターとするため、どのようなアクターが連関して、語り手が語ることを可能にしているのかを検討させるのである。例えば、現行の教科書記述も、教科書執筆者が語ることを可能にしているアクターネットワークが形成されたことで、その存在が認められるのである。そこでは、今日的状況や文脈の中で語るために必要なアクターが選出され、結果として語られた内容が教科書に記述されているのである。しかし、歴史について学習する内容を無制限に取り上げることはできない。よって、歴史について語ることを可能にしているアクターネットワークがどのように形成されているのかという相違が明示されやすいものがよいであろう。例えば、歴史的出来事や人物に対する解釈の相違や今日にも残る、歴史上の問題などである。どのようにアクターネットワークが形成されているのかを検討することで、新たに自己固有に語る可能性を見出すことができるからである。

したがって、方法は議論となる。なぜなら、学習者同士の議論は、それぞれの主張がアクターとなり、相互作用を働かせるからである。その結果、新たなアクターが選出されることになり、それまでとは異なった語ることのアクターネットワークが形成されることになることが期待できる。それまでとは異なるアクターネットワークによって語るということが可能となるということは、新たに語られる内容が生まれることによるのである。そしてまた、その語られた内容がアクターとなり、他の学習者にとっての語ることのアクターネットワークを形成するのである。したがって、そこでの議論とは次のようなものである。すなわち、学習者自身の生き方や将来への展望をどのように開いていくのかを問うような議論である。それは、学習者によって語られる内容の妥当性を問うことである。また、それは同時に、他者に認められる内容であるのかを問うことである。そのような議論を通して、学習者の新たな自己や社会の構想がつけられていくことや、他者による固有性の承認がなされるようになるのである。

学習評価は、議論を通して語られた内容の吟味によって行う。学習者が市民社会への参加として、歴史を自己固有に語っているかどうかを吟味するのである。すなわち、市民的实践として歴史を語るができているかどうかを評価するのである。具体的には、学習者がどのようなアクターを選び出し、語ることのアクターネットワークを形成しているのかを吟味する。今

日的状況や自身がおかれている状況と、どのようなアクターが結びつくのかに着目することで、学習者が参加する共同体が明らかになってくるであろう。市民社会に参加するように、歴史を語るのであれば、それは市民的实践として「実践の中で語ること」となる。市民的实践の外から歴史を語るのであれば、自身の生き方や社会のあり方を志向する語りへと導く対話的な評価と指導を行うようにしなければならない。

4. 授業「わたしたちが語る『織田信長』の授業構想

4.1 授業構成について

学習者が歴史について自己固有に語ることを目指す歴史授業の構成は、前述した授業原理に従い、次のように示す。

表1 授業構成の概要

導入部	歴史的出来事や人物についてのアクターネットワークとしての理解
展開部	アクターの連関の相違による語られた内容の変遷及び語られた内容の検討
終結部	歴史的出来事や人物について学習者が自己固有に語る

導入部では、歴史的出来事や人物をアクターネットワークの形成による語られた内容として捉えさせるようにする。語られた内容として捉えさせるということは、語り手が歴史書などで語られた内容などをアクターとして連関させたことで、対象となる歴史的出来事や人物が語られていることを理解させることである。すなわち、対象についての理解や解釈を所与のものとせず、語り手がおかれた状況の中でアクターを選択したことで形成されたアクターネットワークとして学習者が捉えられるようにする。

展開部では、対象となる歴史的出来事や人物について語られた内容の変遷を追うことで、その時代の状況においてどのように語れていたのかを描出することで、アクターを明らかにしていく。その時代の歴史書などがアクターとなっていくのである。そのため、それらのアクターを踏まえ、今日的状況の中で語る内容を考えさせるために、議論による検討を行わせる。すなわち、学習者が語り手として、異なる語り手としての他の学習者と議論を行うことで、自身の状況や文脈の中

で形成している語ることのアクターネットワークを検討するのである。他者が語った内容をアクターとして自身のネットワークの中に取り入れるのか、あるいは他のアクターに着目するのか、など、いずれにせよ、自身が形成している語ることのアクターネットワークを吟味し、より自己固有に語るができるようにする。それは、終結部で、議論による検討を踏まえた、最終判断を記述する。

学習の展開に応じて、学習者は目標をその都度修正し、そのように語るのかを柔軟に考えさせるようにする。そのようにして記述した学習者が語った内容を学習評価の対象とし、「自己固有に語ること」の達成を見るのである。

4.2 事例設定の理由及び目標の設定

小学校第6学年単元授業「わたしたちが語る『織田信長』」を開発する。事例として「織田信長」を取り上げる。信長を取り上げる理由は、時代ごとに、語られる内容としての「織田信長」が大きく異なるからである。それは、語り手が信長について語る時、その状況や文脈において、選択されるアクターが異なり、信長を語ることを可能にするアクターネットワークが時代ごとに形成されているためである。状況が異なれば、それぞれに語られる「織田信長」が存在するのである⁴。そのように、対象となる人物がどのように語られているのかをアクターネットワークの相違として捉えるという側面において好事例であると判断する。もちろん、同様のことは他の歴史上の人物や出来事（例えば、徳川家康、明治維新など）でも可能である。これまで評価が低かった歴史上の人物が「再評価」される場合がある。また「そのような出来事があった／なかった」などの見解が示されたりすることがある⁵。それらは、研究や調査による報告などがアクターとなり、その都度、語り手によって、異なるアクターネットワークが形成されたことで生じた、新たに語られた内容であるといえる。

信長は様々な経済・外交政策や軍事的戦略などを駆使して、戦乱の世を統一しようとした人物である。そのような信長は、現代社会では革新的な人物として知られ、最も有名な歴史上の人物の一人とされている。しかし、そのように語られる信長についての理解や解釈は、今日的状況の中における理解や解釈であり、時代を超えた、一般的・普遍的なものではない。なぜなら、信長を語る文脈や状況が時代によって異なったからである。

例えば、信長は近世においては評価が低かった。なぜなら、当時は儒教思想が広く受け入れられていたため、明智光秀の裏切りによって落命したことは、信長自身の徳の不足によるものと解釈されていたからである。また、近世から近代にかけては、そもそも知名度自体が低かった。つまり、「語られる」こと自体が少ない人物であったといえる。しかし、一部、勤王家であったという評価が研究者の中でなされていたため、戦時下になると、勤王家としての評価が強調されるようになった。それは、「大東亜戦争」という社会的状況のもと、信長の勤王家としての一面は、天皇を頂点とする挙国一致の体制を築く上で好ましい人物モデルとして語られていたといえる。そのような評価は戦後になると一変し、今日につながる、革命的な人物として語られるようになる。それは戦後復興や高度経済成長などの日本経済の発展という社会的状況を反映したものといえよう。

このように、時代の状況に応じて、信長について語る内容は異なってきたのである。それは、信長の発言や行動を記録する物などのアクターがその都度、語り手がおかれた状況に応じて選択され、語ることを可能にするアクターネットワークを形成していたからである。そうであるならば、学習者も、おかれた自身の文脈や状況から、それまでとは異なるように、信長について語るができるであろう。その行為の中に、自己の生き方や社会のあり方についての固有性が表れてくるのである。市民社会に参加するように信長を語ることは、その一員となっていく過程としてみることができるのである。

以上から、単元目標を「織田信長が今日までどのように語られてきたのかを理解し、学習者自身の価値観や今日の社会的状況に照らして、織田信長について語ることを通して、自身の生き方や社会のあり方を考えることができる」と、設定した。

4.2 学習指導計画（全4時間）

学習指導計画を、内容を明確にするために発問(Q)、応答(A)、資料で以下に示す。

1時目 語られている織田信長

- Q. この人物を知っているか。(資料①)
 A. 知っている。織田信長である。
 Q. どのような人物か。
 A. 天下を統一しようとした人。
 Q. どのようなイメージをもっているか。
 A. 戦が強い。怖い。知らない。

- Q. 昔の人物であるにも関わらず、現代の私たちが織田信長を知ることができるのは、なぜか。
- A. 書物などに記録されているから。
- Q. それらは誰が書いたのか。
- A. 当時の人。現代の人。それぞれの時代で織田信長について記録をした人たち。
- Q. 織田信長はこれまで、時代によって異なるイメージを抱かれたり、評価されてきたりしたことを知っているか。
- A. 知らない。
- MQ. 歴史上の人物は時代によって語り方は異なる。その語られ方の中に、その時代の状況や、語る人自身の価値観や考えが映し出されるといえる。織田信長という人物を今日の状況の中で、あなたはどのように語るのかを考えよう。
- Q. 現代の私たちが織田信長を知る手掛かりには何があるか。
- A. 本、テレビ、映画、ゲームなどである。
- Q. それらの中で、すべての小学生が目にするものは何か。
- A. 教科書。
- Q. 教科書の記述も信長を今日に伝える代表的な語り方の1つである。どのようなことが書かれているのか。(資料②)
- A. 【信長の一生】
- ・1534年尾張の在地領主の家に生まれる。
 - ・1560年桶狭間の戦いで今川義元を破る。
 - ・1567年岐阜を治める。
 - ・1573年室町幕府を滅ぼす。
 - ・1575年長篠の戦いで武田勝頼を破る。
 - ・1576年安土城の完成。
 - ・1582年本能寺で明智光秀に討たれる。
- 【支配地域】
- ・最大時には西は岡山県あたりまで、東は山梨県、群馬県あたりまで支配していた。
- 【経済政策】
- ・楽市・楽座を行い、商業を推し進めた。
 - ・南蛮貿易を行い、海外の珍しいものや武器を手に入れた。
- 【宗教政策】
- ・キリスト教を保護した。
- 【軍事政策】
- ・大量の鉄砲を購入し、戦に使用した。長篠の戦で武田軍を破った。

- Q. これらの記述から、教科書ではどのように信長は語られているといえるか。
- A. 天下統一を進めた人。
- A. それまででない方法を取り入れた人。
- A. 戦国の世を終わらせようとした人。
- Q. このような語りには、どのような背景や状況があると見えるか。(資料③)
- A. 行き詰った世の中を変えてほしいという現代の状況が映し出されているといえる。
- Q. 次時は、信長がどのように語られてきたのかということを検討し、その時代の状況などを明らかにしよう。

2時目 語られる織田信長の変遷

- MQ. 歴史上の人物は記録などを手掛かりに、私たちは知ることができることを確認した。では、信長が時代によってどのように語られてきたのかを資料を基に検討してみよう。
- Q. まずは、信長と同時代の人々には、どのように語られているか。(資料④)
- A. 『信長公記』、『フロイス日本史』では、恐ろげに新たなことに取り組んでいく人物として語られている。
- Q. その語り方の背景や状況はどのようなものか。(資料④)
- A. 作者の太田牛一は、主君信長の天下統一事業の偉業を記録しようとしていた。フロイスも、外国人の視点から、信長の性格や政治、軍事についての評価を描いている。
- Q. 江戸時代における信長の語り方はどのようなものか。(資料⑤)
- A. 否定的である。
- Q. その語り方の背景や状況はどのようなものか。(資料⑤)
- A. 徳川政権下では秩序を重んじる考え方が広がっていた。
- A. 信長が明智光秀に裏切られたのは、本人の徳が少なかったと考えられていた。
- A. 徳川政権を正統化させるために、前政権として低く評価された。
- A. 幕末になって、勤王家という評価が一部にされるようになった。
- Q. 明治時代や大正時代における信長の語り方はどのようなものか。(資料⑥)
- A. あまり人気がなかった。注目もされていな

かった。

- Q. その語り方の背景や状況はどのようなものか。
(資料⑥)
- A. 豊臣秀吉の人气が先行していて、その関係によって語られていた。秀吉を抜擢したという点で評価された。
- A. 徳富蘇峰によって、勤王家で革新的な信長が語られるようになった。徳川幕府を否定して明治政府を正統化させるという考えが広がっていた。
- Q. 戦時中において信長はどのように語られているか。(資料⑦)
- A. 勤王家、保守的。天皇家を支えていたことが大きく取り上げられていた。
- Q. その語り方の背景や状況はどのようなものか。
(資料⑦)
- A. 戦争中で、天皇を支えることが何より重視されたから。
- Q. 戦後の信長はどのように語れているか。
(資料⑧)
- A. 合理主義的、革新的。古い秩序や無駄と思われることを壊して新しい世の中を作ろうとした。
- Q. その語り方の背景や状況はどのようなものか。
- A. 戦後の日本が経済的に復興して、更には世界有数の経済大国に成長していく状況。現代に通じる語られ方である。
- Q. 近年の信長研究では、どのような語りながなされているのか。(資料⑨)
- A. 室町幕府や朝廷を進んで支えようとしていた。伝統や権威を重んじた勤王家、保守的な語りといえる。
- Q. このように語り方が移り変わってきたことをみて、気付いたことはないか。
- A. 時代によって語り方が異なり、一度登場した語り方が再度登場したりしている。
- Q. これらの信長についての語り方を整理しなさい。また、どの語り方を支持するのか。その理由は何か。
- A. 【勤王家、保守的な信長】
現在の社会が複雑で混乱していて、伝統や秩序を守ることが大切だから。
- A. 【合理主義、革新的な信長】
現在の社会が複雑で混乱していて、それら

を突き破るような力が必要だから。

- A. 【語らなくてよい、否定的に語る】
現在の社会が複雑で混乱していて、暴力的なことはあまり現代に参考にならないから。
- Q. 信長についての語り方で、あなたはどの語り方が最もよいと思うか。
- A. 決められない。
- Q. 時代とその状況によって語られる信長が違っていることをみてきた。次時では、今、どのように信長を語るべきかを議論し、検討しよう。

3時目 織田信長について語ることの検討

- MQ. 信長についての語りは、語り方が行なわれた時代の状況や社会のあり方を表しているといえる。信長をどのように語るのかを、今日の状況に照らして検討しよう。
- Q. 現在の社会的状況はどのようなものか。
(資料⑩)
- A. コロナウィルス感染症への対応が変更しつつある。平時に戻りつつある。
- A. ウクライナへのロシアの軍事侵攻。
- A. これまでのコロナ禍の影響や軍事侵攻による経済状況の悪化。
- Q. 数ある社会的状況の中から、それらを選んだのはなぜか。
- 【コロナウィルス感染症の世界的流行から平時に戻りつつある状況を選択した場合の応答例】
- A. コロナウィルスの世界的流行は健康や生命を脅かしてきたが、徐々に日常に戻ろうとしているため、新しい社会のあり方を考える必要があるから。
- Q. それらの状況を踏まえ、まず、勤王家、保守的な信長という語り方について検討する。他の立場から問題点の指摘や反論はないか。(資料⑫⑬)
- A. コロナ禍や戦争、経済の悪化などの世界情勢に照らすと、天皇や将軍を擁護するなどの、伝統や権威を尊重することはよいが、国内向けの見方である。世界が不安定な状況であるなら、南蛮貿易やキリスト教保護政策のような国外とのつながりが不足した語りになる。
- A. コロナ禍ではこれまでの生活様式も変わってきたものも多くあるため、従来のシステムを重視する語り方はふさわしくない。

Q. 応答し、語り方を修正しなさい。

A. 確かに、国内外をつなぐような見方は必要である。ただ、不安定な世界状況であるからこそ、従来のシステムで優れているものを大切にし、変えるべき点は少しずつ変えていくような語りをするべきである。

Q. 次に合理主義、革新的な信長という語り方について検討する。他の立場から問題点の指摘や反論はないか。(資料⑫)

A. 信長の戦の仕方や経済政策など、革新的と言われているが、信長が最初に始めたとは限らないため、革新的とはいえない。

A. 革新的な武将であったとしても、比叡山攻めや一向宗攻めなどの急進的な態度は混乱を大きくするため、コロナ禍や戦争などで世界情勢が不安定である今日にはふさわしくない語りである。

Q. 応答し、語り方を修正しなさい。

A. 確かに政策で信長が最初に取り組んだとは限らないが、他の戦国大名より成功していることは評価できる。戦国時代も不安定な状況であったため、それを統一させていった功績は大きい。急進的な態度の点から、語りを見直す必要がある。

Q. 最後に語るなくてもよいという否定的な信長の語り方について検討する。他の立場から問題点の指摘や反論はないか。(資料⑬)

A. 世界情勢が不安定な状況であるからこそ、楽市楽座の実施や身分にとられない人材登用などの革新的な取組が必要である。評価できる面から、信長を語るべきである。

A. 天皇や将軍などの伝統や権威を重んじる取組は、不安定な状況であるからこそ、社会を安定させる見方になる。評価できる面から、信長を語るべきである。

Q. 応答し、語り方を修正しなさい。

A. 軍事侵攻などの状況を考えると、比叡山攻めや一向宗攻めで多くの命を奪ったことは無視できない。しかし、不安定な状況であるからこそ、新たな取組や伝統や権威を重んじる取組は重要で、その点は考慮すべきである。

Q. これらの検討で新たに分かったことや気付いたことを踏まえ、次時に信長について語るようにしましょう。

4 時目 わたしが語る織田信長

MQ. これまでの語り方を踏まえ、あなたは信長をどのように語るのか。今日の社会的状況や自身の価値観などに照らして信長について語りなさい。

A. 【語られる勤王家、保守的な信長の例】

私は、信長は保守的で、伝統や権威を重んじる人物であったと考える。なぜなら、朝廷や幕府を支える働きをしたり、楽市楽座といっても、すべてを新しくするのではなく、既にあるシステムと折り合いをつけて政治を行ったりしていたからである。今はコロナ禍で社会の仕組みや考え方が変化しつつある中であるが、だからこそ、急な変化をもたらすのではなく、今の仕組みと折り合いをつけながら物事を進めることが大事だと考える。私は、受け継いできた伝統を大切に思うので、今の仕組みや習慣の中にあるよいものを大切にしながら社会をつくっていくべきである。だから、信長の朝廷や幕府を支援する取組は評価できるが、従わない勢力を武力で征服するのは評価できない。

資料

- ①「織田信長の銅像」：JR 岐阜駅前の織田信長像の写真。
- ②「信長の天下統一事業」：東京書籍，2020、『新しい社会6 歴史編』，pp.68-71 を参照。
- ③「広く普及している信長像」：柴裕之，2020、『織田信長—戦国時代の「正義」を貫く—』平凡社，p.11 を参照。
- ④「同時代の人から見た信長」：ルイス・フロイス（松田毅一、川崎桃太訳），2000、『完訳フロイス日本史2—織田信長編II—』中公文庫，及び、太田牛一（中川太古訳），2006、『新訂版信長公記上・下』新人物往来社を参照。
- ⑤「江戸時代の信長への評価」：呉座勇一，2022、『戦国武将—虚像と実像—』角川新書，pp.85-92 を参照。
- ⑥「明治時代、大正時代の信長への評価」：同上，pp.92-103，及び、鈴木眞哉，2020、『まさかの戦国武将人気・不人気の意外な真相』PHP 文庫，pp.254-264 を参照。
- ⑦「第二次世界大戦中の信長への評価」：堀新／井上泰至編，2020、『信長徹底解説—ここまでわかった本当の姿—』文学通信，pp.307-313 を参照。
- ⑧「戦後の信長への評価」：呉座，2022，pp.107-116，及び、司馬遼太郎，2004、『国盗り物語三・四』新潮文庫を参照。
- ⑨「近年の信長研究」：柴，2020，pp.264-267，及び、日本史史料研究会編，2020、『信長研究の最前線—ここまでわかった「革新者」の実像—』朝日文庫，pp.17-51 を参照。

⑩「国内外の情勢」：コロナウィルス感染症については、佐賀新聞、令和5年1月27日付の記事を参照。ロシアによるウクライナ侵攻については、佐賀新聞、令和5年2月24日付の記事を参照。経済状況の悪化については、日本銀行、2022、「経済・物価情勢の展望7月」を参照。

⑪「新しい生活様式」：厚生労働省 HP を参照。

https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/0000121431_newlife_style.html

⑫「信長の取組の検証」：日本史料研究会、2020、pp.211-227、及び、堀／井上、2020、pp.186-206を参照。

⑬「信長の政治」：柴、2020、pp.157-180、pp.221-232を参照。

5. おわりに

本研究では LPP と ANT に依拠して、社会参加を可能にする歴史授業について論じてきた。理論的に明らかにしたのは、次のことである。第1は、一般的な歴史授業では学習者が歴史を市民的实践の外から語るようになるため、社会参加が難しくなっているということである。そこで、第2に、それに対する批判的な立場から、自己固有に歴史を語ることを可能にする授業原理について明らかにした。それは、学習者自身と歴史的出来事や人物について語られた内容がアクターとして連関し、市民的实践として市民社会に参加するように語ることを可能にする。このような歴史授業においては、学習者が子どもであっても、現代における市民的实践として歴史を語ることになるのである。すなわち、「実践の中で語ること」になるのである。それは民主社会の市民として語ることであり、まさに、社会参加なのである。

具体的には、「織田信長」を事例に取り上げ、学習者が歴史を自己固有に語ることを目的とした授業を開発した。本授業は、歴史についての一般的、客観的な理解や学問的な解釈の学習とは明らかに異なる。なぜなら、市民的实践として語ることをアクターネットワークとして捉え、自己に固有に語ることを目指すからである。信長について語られた内容には、語り手自身の状況や文脈、価値観、更には構想する社会のあり方などが含まれていると考えられる。他のアクターとの結びつきや、語る文脈を変えることで、その都度、アクターネットワークが形成され、より豊かな市民としての実践が行われることが期待できる。このような可能性の中に、よりよい社会のあり方を志向する市民としてのアイデンティティの形成や共同体の維持・

発展への貢献が認められるのではないだろうか。このことは、本授業に限らず、どのような歴史上の人物や出来事を取り上げたとしても同様である。

なお、事例として示した「わたしたちが語る『織田信長』」の授業は2023年3月に、佐賀市内の小学校で、第6学年児童を対象に実践した。授業では、「革新的な信長」以外にも信長を語ることが可能であること、時代によって信長について語られた内容が異なっていたことに驚いたり戸惑ったりする学習者が多かった。また、今日の社会的状況を文脈として、信長を語ることに積極性を見出すこともできた。

しかし、課題も残る。学習内容として取り上げる事例は、今日的状況において問題や論争を含んだものや学習者が取り上げたいものにも広げようとしなければならぬ。また、本授業の実践についても紹介が不十分であった。紙幅の都合上、この実践については別の機会にて報告し、考察したい。

註

- 社会的論争問題を取り上げた授業として、例えば田本（田本、2008）のような論考がある。
- 先行研究については、原田（原田、2000）、森分（森分、2005）、岡崎（岡崎、2022）の論考を参考にしている。
- 佐長は状況的懐疑主義という立場から、認識や判断、議論などは、埋め込まれた状況によって限定的にしか、正当化することはできないと述べている。このことは、学習者が語る内容も、状況によって限定的に正当化されることを意味する。すなわち、語り手にしか語ることができない、固有のものであるといえるであろう。佐長の論考（佐長、2019：53）を参照。
- 近年の織田信長に関する研究では池上（池上、2012）、呉座（呉座、2022）、柴（柴、2020）などの論考を参考とした。また、織田信長が活躍した当時の様子を知る論考として、太田（太田、2006）、フロイス（フロイス、2000）を参考とした。
- 呉座（呉座、2022）の論考では、例えば、石田三成は「君側の奸」として語られてきたが、他の異なる語りの可能性があることを示している。また、堀／井上（堀／井上、2020）の論考で金子拓は、従来語られてきた、長篠の合戦における織田・徳川軍の鉄砲3000丁や三段撃ちは創作であり、近年では否定されていることを述べている。

引用・参考文献

- 池上裕子、2012、『織田信長』吉川弘文館。
- 太田牛一、2006、『新訂版信長公記上・下』（中川太古訳）新人物往来社。
- 岡崎誠司、2022、『類推』を原理とする小学校歴史学習の授業構成—第6学年『徳川家康』の場合— 社会系教科教育学会『社会系教科教育論叢』創刊号、pp.17-28。
- 呉座勇一、2022、『戦国武将—虚像と実像—』角川新書。
- 佐長健司、2019、『学びの脱中心化—越境のアプローチによる学校教育研究—』大学図書出版。

- ・佐長健司, 2021, 「歴史学習の実存論的考察—歴史的存在の本来的実存可能性—」佐賀大学大学院学校教育学研究科『紀要』第5巻, pp.136 - 153.
- ・柴裕之, 2020, 『織田信長—戦国時代の「正義」を貫く—』平凡社.
- ・田本正一, 2008, 「状況論的アプローチによる社会科論争問題授業の開発—中学校公民的分野単元『長崎新幹線建設問題』—」全国社会科教育学会『社会科研究』第69号, pp.11 - 20.
- ・日本史史料研究会編, 2020, 『信長研究の最前線—ここまでわかった「革新者」の実像—』朝日文庫.
- ・原田智仁, 2000, 『世界史教育内容開発研究』風間書房.
- ・フロイス,L., 2000, 『完訳フロイス日本史2—織田信長編II—』(松田毅一/川崎桃太訳) 中公文庫.
- ・堀新/井上泰至編, 2020, 『信長徹底解説—ここまでわかった本当の姿—』文学通信.
- ・ミアレ,E., 2014, 『ホーキング Inc.』(河野純治訳) 柏書房.
- ・森分孝治, 2005, 『社会科授業構成の理論と方法』明治図書.
- ・ラトゥール,B., 2007, 『科学論の—in パンドラの希望—』(川崎勝/平川秀幸訳) 産業図書.
- ・ラトゥール,B., 2008, 『虚構の「近代」—科学人類学は警告する—』(川村久美子訳) 新評論.
- ・ラトゥール,B., 2019, 『社会的なものを組み直す—アクターネットワーク理論入門—』(伊藤嘉高訳) 法政大学出版局.
- ・レイヴ,J./ウェンガー,E., 1993, 『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加—』(佐伯胖訳) 産業図書.

〈著者略歴〉

田本 嘉昭 (たもと よしあき)

佐賀市立赤松小学校。修士(教育学)。主な論文: 田本嘉昭, 2006, 「功利主義的判断を行わせる社会科討論授業の開発—小学校第4学年『考えよう水問題, 解決策はダム建設? 海水淡水化システム?』—」全国社会科教育学会『社会科論叢』第46集: 3 - 8。田本嘉昭/佐長健司, 2016, 「社会科価値観形成教育の批判的検討—状況に埋め込まれた価値判断学習へ—」佐賀大学文化教育学部附属教育実践総合センター『教育実践研究』第33号: 17 - 30。田本嘉昭/田本正一, 2021, 「ルソーの『社会契約論』に基づく主権者教育の考察—小学校社会科第6学年単元『日本は首相公選制にするべきか』を事例に—」山口大学教育学部附属教育実践総合センター『研究紀要』第52号: 121 - 130。