

教職課程における「教職に関する科目」と 「教科に関する科目」の連携

—中学校社会科歴史分野「蒙古襲来」を事例として—

A Study of Cooperation between “the Subjects concerning Teaching Profession” And “the Subjects concerning the Specific Field of Profession” in a Teacher-Training Course — Based upon “the Mongolian Invasions” in History Textbooks of Social Studies in Junior High Schools —

佐藤 由美*¹
Yumi SATO

田中 信司*²
Shinji TANAKA

序

大学の教職課程において「教職に関する科目」（以下、「教職科目」と略す）と「教科に関する科目」（以下、「教科科目」と略す）の連携が言われるようになって久しい。平成18（2006）年7月11日の中央教育審議会答申『今後の教員養成・免許制度の在り方について』でも「Ⅱ-1. 教育課程の質的向上(5) 教員養成カリキュラム委員会の機能の充実・強化」のなかで、「全学的に教科に関する科目の担当教員と教職に関する科目の担当教員の参画を得て運営すること」が奨励されているように両者の連携の必要性は指摘¹⁾され続けてきた。このような指摘を受けて、各大学の教職課程がその重要性を認識し、実現に向けた努力を重ねていることと推察される。

本学の場合、両者の連携にはいくつかの困難が伴っている。それは「教職科目」が教職課程を履修（登録制）している学生（以下、教職学生と略す）のみを対象としているのに対し、「教科科目」は一般の学生を対象にした教養科目、または専門科目になっており、授業のねらいや内容が授業担当者に委ねられているからだ。授業担当者は教職学生が受講していることは知っているが、少数者である教職学生よりも一般学生がいかに興味を持つかを念頭にシラバスを考えるだろう。そのため教職学生が授業づくりを行ううえで必ずしも直接的な参考になるとは限らない。また、「教職科目」と「教科科目」の担当者間で打合せの時間が持ちづらいといった事情もある。しかし、「教職科目」、とりわけ「社会科教育法」を担当する佐藤にとって、田中が担当する「教科科目」の「日本史概論」、「日本史特講」は教職学生に是非とも学んで欲しい、授業づくりに活かして欲しい科目である。

2013年度後期、「社会科教育法」では「蒙古襲来」の授業づくりをしていた。中学校社会科の単元である。まずは学生たちが内容を精査し教材研究を行う。続けて学習指導案の作成、模擬授業、授業をめぐるディスカッション（評価と課題の整理）と進んでいく。履修者も少数なのでゼミのような形式で行っているが、後述するように社会科の授業観が貧弱なために学生たちはなかなか筋の通った授業をつくれずに苦

*1 埼玉工業大学人間社会学部情報社会学科

*2 埼玉工業大学人間社会学部非常勤講師

労している。そんななかで男子学生Sが「御恩と奉公で成り立っていた鎌倉幕府の主従関係が蒙古襲来により完全に崩壊していく」という筋の通った授業を展開した。そのブレの無さが見事だったので講評でそれを伝えたところ、ちょうど「日本史特講」の授業で学んだところだったと返ってきた。中世の専門家である田中の授業が教職学生の単元に対する理解を深め、授業づくりの参考になったケースである。

これが「教職科目」と「教科科目」の連携なのだと実感した瞬間だった。実際のところ、社会科教育法では「蒙古襲来」の教材化の途上でいくつかの疑問が挙がっていた。教科書が同じ場面²⁾ばかりを取り上げるのはなぜなのか、他にも教材として使える場面があるのではないか、何で取り上げられないのかといった諸点である。さらに教科書が同じ場面ばかりを取り上げるので、『蒙古襲来絵詞』は1枚の絵だと思込んでいる学生がいたり、「詞」（文字）の部分があることを知らない学生もいた。こうした「社会科教育法」での疑問は「日本史概論」、「日本史特講」を通じて解決することができる。そこで本稿では「教職科目」と「教科科目」の連携を模索し、その可能性を提示することとした。尚、本稿は主として第1章を佐藤が、第2章を田中が執筆する。

1. 中学校社会科の授業づくり「蒙古襲来」－「教職に関する科目」の立場から－

(1) 中学校社会科歴史分野における「蒙古襲来」の位置づけ

「社会科教育法」は、本学では3年次の「教職科目」（前・後期各2単位）に位置づけられている。2年次に「社会科・地歴科教育法」（前・後期各2単位）が開講されており、この単位を修得した者が「社会科教育法」を履修できることになっている。周知のように中学校社会科は地理・歴史・公民の3分野から成る。「社会科教育法」では各分野の授業づくりを行っているが、本稿で取り上げるのは歴史分野である。教科書は東京書籍『新しい社会 歴史』を用い、第3章「中世の日本」のなかの2節「東アジア世界とのかかわりと社会の変動」の単元を選んだ。その1時間目に当たるのが「モンゴルの襲来と日本」で、モンゴル帝国の拡大、モンゴル軍の2度の襲来（文永の役、弘安の役）、鎌倉幕府の滅亡を1時間（＝50分）で扱う。

そもそも学習指導要領では中学校社会科、及び歴史分野の目標や内容をどのように規定しているのだろうか。歴史分野の目標は4点ある（下線筆者）。

- (1)歴史的事象に対する関心を高め、我が国の歴史の大きな流れを、世界の歴史を背景に、各時代の特色を踏まえて理解させ、それを通して我が国の伝統と文化の特色を広い視野に立って考えさせるとともに、我が国の歴史に対する愛情を深め、国民としての自覚を育てる。
- (2)国家・社会及び文化の発展や人々の生活の向上に尽くした歴史上の人物と現在に伝わる文化遺産を、その時代や地域との関連において理解させ、尊重する態度を育てる。
- (3)歴史に見られる国際関係や文化交流のあらましを理解させ、我が国と諸外国の歴史や文化が相互に深くかかわっていることを考えさせるとともに、他民族の文化、生活などに関心をもたせ、国際協調の精神を養う。
- (4)身近な地域の歴史や具体的な事象の学習を通して歴史に対する興味・関心を高め、様々な資料を活用して歴史的事象を多面的・多角的に考察し公正に判断するとともに適切に表現する能力と態度を育てる。

下線を付した部分が単元「東アジア世界とのかかわりと社会の変動」と関連の深い部分となろう。さらに、中学校社会科学学習指導要領「2. 内容」より「モンゴルの襲来」に係る部分を挙げると以下の通りである。

(3)中世の日本

ア 鎌倉幕府の成立、南北朝の争乱と室町幕府、東アジアの国際関係、応仁の乱後の社会的な変動などを通して、武家政治の特色を考えさせ、武士が台頭して武家政権が成立し、その支配が次第に全国に広まるとともに、東アジア世界との密接なかかわりがみられたことを理解させる。

「3. 内容の取扱い」では、上記「(3) 中世の日本」について、「アの『東アジアの国際関係』については、元寇（げんこう）、日明（にちみん）貿易、琉球（りゅうきゅう）の国際的な役割などを取り扱うようにすること。『武家政治の特色』については、主従の結び付きや武力を背景にして次第にその支配を広げていったことなど、それ以前の時代との違いに着目して考えさせるようにすること。」とその取扱い方についても提言を行っている。

「社会科教育法」ではこれら学習指導要領に規定されている事項を確認することから出発し、次に教科書単元の読み込み、周辺資料の参照を行い（内容精査）、中学生に見合った教育方法（発問、板書など）、教材（図録、プリントなど）を検討していくのであるが、学生たちの授業イメージは貧弱なことが多い。俗に言われるように社会科（特に歴史）は暗記科目であると彼らは認識しており、如何にして覚えさせるかという授業を計画する。おそらく彼ら自身がそのような授業を受けてきたからであろうが、このような認識が形成されたのには年間授業時数が低下³⁾するなかで消化しなければならない学習量が多いことや学校の受験対応等、いくつかの要因が影響しているのだろう。

(2) 学生の社会科授業観

筆者は2003年度より、教職課程の教科教育法に類別される科目を複数の大学で担当してきた。いずれも3年生が対象の授業である。授業を担当するようになってから、学生が社会科をどのように認識しているのかを知る必要性を感じ、2005年度から2011年度まで受講生（約350名）を対象に年度はじめにアンケートを行った。アンケート項目のうち、次の質問「中学校時代の社会科の授業を思い出してください。どのような授業でしたか。先生の授業方法や記憶に残っている単元、社会科のイメージなどを書いてください。」を整理、集計したのが以下の表1と表2である。

表1 社会科のイメージ 肯定的な意見の整理

| | |
|----------------------------|-----|
| 【教師に関するもの】 | |
| 教師の解説のわかりやすさ、おもしろさ、視野の広さ | 52 |
| 教師の人間性に魅かれた | 24 |
| 教師の自作プリント | 13 |
| 提出物に書かれた教師からのコメント | 2 |
| 【教材に関するもの】 | |
| 映像（テレビ番組やDVD教材）を使った授業 | 37 |
| 資料を見たり読んだりする楽しさ | 23 |
| 新聞記事・ニュースを利用した授業（時事問題への関心） | 14 |
| マンガやCMの利用 | 6 |
| 【生徒の活動に関するもの】 | |
| 調査活動や作業の楽しさ | 36 |
| グループでの話し合い | 12 |
| 新聞づくり | 9 |
| 模擬体験 | 4 |
| 見学やフィールドワーク | 4 |
| 合 計 | 236 |

まず、表1の肯定的な意見の整理から、①教師の知識・教養、授業の技量、人間性、授業に対する努力は生徒に伝わっており、生徒はそれらを極めて肯定的に受け取っているということ、②生徒は授業において映像や資料、新聞記事などが使用され、実物やそれに近いもの、社会的な現実に接触することを期待していること、③生徒は目的が明確で内容的に充実したものであれば、体験的な学習を厭わないことなどの感触が得られた。社会科という教科の性格上、「教師の解説のわかりやすさ、おもしろさ、視野の広さ」は圧倒的に支持されている。教材の工夫（映像、資料、新聞記事等）とそれを使っての学習活動も期待されていることがわかった。

表2 社会科のイメージ 否定的な意見の整理

| | |
|--------------------|-----|
| 黒板をひたすら写しているだけの授業 | 35 |
| 暗記中心の授業 | 35 |
| プリントの穴埋めだけの授業 | 23 |
| 教師がひたすら説明する講義形式の授業 | 25 |
| ほとんど印象がない | 21 |
| 教師の生徒をバカにした発言 | 6 |
| 合 計 | 145 |

一方、表2の否定的な意見の整理では、①教科書の範囲内のことを暗記目的に行う広がりがない授業を生徒は望んでいないこと、②生徒の思考に問いかけのない授業を否定的に捉えていることが明確になった。しかしながら、平板な授業になるのは年間授業時数や教師の得意・不得意⁴⁾の影響を受けていることが多いとも指摘しており、社会科の授業に対し半ば諦め気味な意見も散見された。これらの調査結果を活かして、学生には暗記目的の授業ではなく、生徒たちが「なるほど、そうだったのか」と納得できる、「腑に落ちる」授業づくりを進めるように指導している。本来ならば多様な授業展開ができる社会科であるが、学生の社会科授業に対する狭隘な認識から脱却するところから始めなければならない。さらに、学生が受けてきた暗記中心、プリントの穴埋め中心の授業が学生自身の歴史的教養や知識量を増やしているのかと言えば全くそうではない。暗記の目的は最短では中間試験や期末試験への対応、長くても受験への対応なので大学で授業づくりをする際には忘却の彼方となっていることが多い。歴史の流れの中に位置づいていない、繋がりのない断片的な知識は残らないのだ。

(3) 蒙古襲来の授業づくり

蒙古襲来に話を戻そう。まずは学生が見たことのなかった『蒙古襲来絵詞』の教科書にない部分(絵中心)をじっくりと眺め味わった。それと並行して文献「モンゴル戦争」⁵⁾を参照した。田中が後述するように、この時点で学生の内容精査は不十分であるが、教育方法を探究する「教職科目」としては先に進まねばならない。生徒が実感を持って「なるほど、そうだったのか」と納得するには視覚に訴える教材、資料を見たり読んだりする楽しさが味わえるような教材が必要だ。そんな点からも『蒙古襲来絵詞』は最適だった。どの場面を使うか。教科書に採用されている場面に加え、それとは異なる場面も取り上げて、生徒の興味関心を惹きたい。

そこで選んだ場面は弘安の役、「鷹島沖の合戦」(下巻 絵六段)である。この場面は実に複雑だ。元軍の船と思しき船底が黒、船体が朱の船が場面左側に重なるように三隻、右側に一隻描かれ、場面右端には「大矢野兄弟三人 種保」と書かれ、鎧兜から推測して日本の武士が三人、さらに船尾に一人乗り込んでいる。小船にも二人の武士が見える。両軍入り乱れての戦闘場面なのであるが、元軍を見ると様々な軍装をしている。このことは元軍が混成軍であったことを示す資料となり、生徒参加型の資料の読み取りにも使える教材になると判断した。そこで、授業展開部分に位置付けられると考えたのである。教科書に掲載されている地図や絵詞の他の場面を用いながら計画した授業の流れは以下のようである。

<導入>モンゴルの勢力拡大の様子

【発問①】モンゴル軍がとうとう日本にもやって来る 日本はどのように対応したのだろうか。

→フビライ・ハンからの使者を寄せ付けない北条時宗 モンゴル軍は実力行使に踏み切る。

<展開>①文永の役

【発問②】モンゴルはどうやって攻めてきたのだろうか。

【資料①】「⑥元・高麗軍の進路」(教科書掲載の地図使用)

【資料②】「①モンゴル軍との戦い」(教科書掲載の絵詞「場面七」使用)

- 【発問③】モンゴルと日本の戦法や武器の違いはどんなところにあるか。
 →火薬兵器「てつはう」と毒矢 集団戦法（モンゴル）と一騎打ち（日本）
- 【発問④】モンゴルはまた攻めて来るかもしれない、日本はどんな対策を立てたのか
- 【資料③】「②博多湾に復元された石塁」（教科書掲載の写真使用）
 →御家人の負担による戦闘と防塁の設置

②弘安の役

- 【発問⑤】モンゴルが再び攻めて来た。日本はどうやって戦ったのか。
- 【資料④】「蒙古襲来絵詞」より絵十六（資料配布）
 →混成軍による元軍 暴風で退却の模様 元軍船に乗り移って戦う武士

③鎌倉幕府の滅亡

- 【発問⑥】元軍は撤退したのになぜ幕府は滅亡に向かったのか。
 →武士（御家人）に恩賞が支払えない（御家人の貧窮が進む）
 →幕府を支えていた御恩と奉公の関係が崩れ、悪党が活発化してくる

<整理>モンゴルの襲来という外圧によって内政が圧迫され幕府が滅亡する。<世界のなかの日本>
 一方、戦闘中であっても元との交易は続いていた。<東アジア世界との密接な関わり>

しかしながら、学習指導案を立て模擬授業を行うなかで、絵詞の利用の仕方は本当にこれでいいのだろうかという不安が出てきた。モンゴル軍撤退の理由としては、暴風雨や混成軍だったので意思統一ができていなかった、そもそも侵略目的でないなどの諸説を学生たちは調べてきたのだが、選んだ場面に描かれた人物について民族を特定できるだけの調べができていなかった。このような課題は「教科科目」において解決の示唆を得られるものと思われる。

2. 『蒙古襲来絵詞』場面の解説—「教科に関する科目」の立場から—

(1) 対モンゴル戦を物語る史料

文永11年（1274）と弘安4年（1281）の2度にわたり、北九州沿岸を舞台に繰り広げられた対モンゴル戦は、日本が海外から本格的な侵攻を受けた最初の事例としてよく知られている。そして、この戦争の実態を伝える代表的な史料が二つ存在しているのもまた、周知のことであろう。すなわち、そのひとつは、対モンゴル戦から数十年を経て京都石清水八幡宮社僧の手で成されたとされる『八幡愚童訓』である。教科書などで取り上げられる、モンゴル軍の火薬兵器・毒矢・集団戦法などの特徴は、いずれもここにある記載を典拠としている。もうひとつは、『蒙古襲来絵詞』（以下『絵詞』と表記）である。この絵画史料は、対モンゴル戦に従軍した肥後国御家人竹崎季長が自身を主人公にその戦闘の様を描かせたものとされ、『絵詞』の末尾には永仁元年（1293）と記されている。『八幡愚童訓』と同様に、対モンゴル戦数十年の内に成立した同時代史料として、相応の史料的価値を持つものとして評価されている。

とりわけ、絵画史料である『絵詞』のそれを見る者に与える印象は強い。社会科教科書・資料集にほぼもれなく『絵詞』の一場面が掲載されている。そして、たいていその場面とは、3名のモンゴル兵に向かって単騎突入を企てる竹崎季長と、そのかたわらで炸裂する「てつはう」、これであろう。確かに

この場面は、モンゴル軍による火薬兵器の使用や日本とモンゴルの戦術のコントラストを最も効率的に凝縮していると言える。教材に採用する側からしてみれば、これ以上に「便利」な場面はないだろう。

しかしながら、ここに描かれている3名のモンゴル兵は後世の加筆である点が指摘されている〔大倉2007〕。もし、それが事実であるならば、対モンゴル戦の実態を示すものとしてこの場面を採用することには、もっと慎重でなければならない。それよりも、あらゆる教科書がこぞってこの場面を掲載し続けることは、それを学習するものに対して画一的な視点を押し付けてしまいかねない。

ゆえに、社会科教育の場で『絵詞』の全体像を伝えて、鎌倉時代後期の武士のあり方の理解を深めようとする試みには、大きな意義がある。教科を担当する者が『絵詞』の中から場面を選び、独自に教材を作ることは、そのために有効な手段となり得る。ただし、その際には教材を作成する側に、対モンゴル戦はもちろんのこと、13世紀の武士の様相に対しての専門的な知識が要求されることはいうまでもない。本章では、専門的な見地から、『絵詞』を用いた教材作成のあり方について、いささか私見を述べたい。

(2) 模擬授業教材の「場面」から

教員志望の学生が、中学社会科の模擬授業教材として用いたのは、『絵詞』下巻の半ばに描かれている、竹崎季長らがモンゴル軍船に乗り込んで、モンゴル兵を討ち取っている場面（下巻 絵六段 以下「場面」と表記）である。教材作成者は、ここから以下の点に注目した。

①日本とモンゴルの軍装や武器の相違

②モンゴル軍の中での軍装の相違

そして、この2点から、以下の論点を見出し得るとした。

㊦モンゴル軍の多民族編成

㊧軽装備のモンゴル兵と重装備の日本の武士との戦法の相違

いずれも、大まかな認識として誤ったところはないように思われる。

①・②に共通するのは、両軍の軍装に注目している点だと言えるが、まずは、論点㊦を意識しながら、モンゴル軍の軍装を確認してみよう。

「場面」には多くのモンゴル兵が描かれている。そして、彼らの大部分が、デールのような上衣を着てブーツをはいた、モンゴル伝統の装いをしている。その中に混じって、金属製とおぼしき胄で身を固めている者も見られる。また、モンゴル兵のほぼ全てが甲を着用しているが、その形状には歴然とした差異は認められない。

確かに、日本に襲来したモンゴル軍は、多くの民族からなる混成軍であった。文永の役の際にはモンゴルと高麗の、弘安の役の際にはモンゴル・高麗・南宋の兵が日本に押し寄せた。だから、特に胄の相違によって、モンゴル人と非モンゴル人を区別することは、一見可能なように思える。しかしながら、モンゴル軍の軍装に関する吉田光邦の研究〔吉田 1975〕を踏まえると、ただ単に軍装の相違のみで民族の相違を導くことの早計さに気付かされる。すなわち、「元軍の装備は必ずしも遊牧民モンゴルそのままではな⁶⁾く、また、「モンゴルの武器よりも、むしろ宋代の武器をそのまま継いで用いていた」⁷⁾というのである。そう考えると、多様な民族の技術・装備自体が混合して形成されたモンゴル軍を描いた『絵詞』から、それぞれの民族固有の要素を見出すことは不可能に近い。加えて、モンゴル帝国の支配下にあった高麗では、モンゴル帝国からの強制があったわけではないものの、モンゴル式の衣服を着、

髪型（弁髪）をする風が広まっていたという指摘もある〔森平 2011〕。軍装に限らず、モンゴル帝国の勢力圏では、各種民族の文化がミックスされて独特な発達を遂げていたことがうかがわれる。そうすると、「場面」に見られる冑の差異なども、民族の相違というよりは、兵の階級の相違の結果とするほうが、より整合的だと思われるのである⁸⁾。

ところで、「場面」からモンゴル軍の多民族編成を理解させるためには、軍装よりも注目すべきところがある。それは、モンゴル軍船に乗り込む日本の武士に、槍を突き出して応戦するモンゴル兵や、武士が乗り込んだ軍船に後続する船の後部で銅鑼や太鼓を鳴らすモンゴル兵などの顔である。一見して明らかなように、これらの兵の顔は、肌の色浅黒く、骨ばっていて、眼光鋭く、髭が濃い。非常に特徴的な容貌をしている。新井孝重によれば、モンゴル帝国は中国を往来していたペルシア系民族の人々とつながりを持ち、彼らに日本遠征の艦船建造を請け負わせ、また、モンゴル軍に兵士として加わっていたという〔新井 2007〕。「場面」に見える異形の兵は、このようなペルシア系の人々であったことは間違いないだろう。そして、絵巻において異形の者を明確に描き分けている事例は、『絵詞』以外にも存在する。たとえば、『男衾三郎絵巻』にある戦闘の場面では、大勢の「日本人的容貌」の兵の中にただ一人、肌白く、顔赤く、鼻高く、眼光鋭く、金色の髪をした（これは見方によっては甲の装飾のようにも見える）兵が描かれている。これを踏まえれば、装束以上に、顔は、その者を位置付ける場合に有効なパーツとなり得るのである。「場面」におけるモンゴル軍の多民族編成は、このような視点から理解されるべきであろう。ただし、ここから導かれるのは、モンゴロイド系人種とコーカソイド系人種の相違までにとどまる。ゆえに、「モンゴル・高麗・南宋の兵で構成されていたモンゴル軍」を『絵詞』から視覚的に理解することは、困難だと言わざるを得ない。

次に、論点④について考える。果たして、「場面」から、日本軍とモンゴル軍との戦術の相違を見出し得るのだろうか。確かに「場面」を見ると、その多くがデールのようなものを着て、軽装といえるモンゴル兵に対して、大鎧で身を固めて敵船に打ちかかる日本の武士は重装備である。ただし、ここで描かれた戦闘のあり方自体が、イレギュラーなものであったことを指摘しておきたい。

中世史研究における中世初頭の登場期の武士に対する考え方として、武士をひとつの職能として理解しようとするものがある。ここでは、武士を、軍事技術（戦争・武芸）への専門性を家業としていた集団として定義し、そのような武士の習得すべき武技の第一として、馬術と弓術が重視されていたことが示されている〔木村 2009〕。高校日本史の学習参考書である『詳説日本史研究』にも、武士の解説として、「弓矢をもち、馬に乗って戦うようになった」（114ページ）、「[「弓矢の習い」「兵の習い」という独特の慣習も生じた」（116ページ）とあり、職能として武士のあり方を念頭にしたと思われる言及が成されている。つまり、武士は、原則的に弓騎兵なのであり、馬上から弓を射る行為が武士の戦闘の基本形態だったのである。もちろん、武士の軍装もそれを前提として作られていた。だからこそ、徒歩では著しく機動性に欠ける総重量30キロ超の大鎧を着用していた（することができた）と言える⁹⁾。そして、このような弓騎兵たる武士がその技術を十全に発揮し得るのは、野戦の場においてであったことは言うまでもない。

これらの認識からすると、「場面」にあるような、小舟に乗り組んで敵の軍船に近付いて斬り込みをかける光景は、武士の戦法としては特殊なものだったことが理解されよう。実際、「場面」に見える日本の船は、取り立てて軍備を施したわけでもない「ただの船」であって、お世辞にも「軍船」とは言い

難い。要するに、日本の武士は船戦を得意としていなかったのである。

いっぽう、モンゴル軍においてもこれと同様なことが言える。なぜなら、遊牧民族として機動性に長け、ユーラシア大陸を席卷したモンゴル軍こそが、大平原での野戦を得意とする高度な騎兵集団だったからである。モンゴル軍が日本侵攻に用いた軍船は、宋の技術に拠ったところが大きく [吉田 1975]、先述のように、ペルシア系民族に軍船の建造を頼ってもいた。モンゴル軍にとっても、船戦は決して得意とするところではなかったのである。

このように見てみると、「場面」は、両軍の戦争・戦法の本来の様相を描いたものではない。したがって、「日本軍の個人戦」・「モンゴル軍の集団戦法」などの結論を導くための素材として「場面」を採用することは、適切とは言えないのではないだろうか。

(3) 『絵詞』から浮かび上がるもの

そもそも、先述のように、モンゴル軍の集団戦法・火薬兵器・毒矢の使用といった特徴は、『絵詞』ではなく、文献史料である『八万愚童訓』を典拠としている。『絵詞』の中のモンゴル兵が射る矢に、毒が塗ってあるかどうかは、絵を見ただけでは分かるべくもない。つまり、絵画史料は、それが描かれた時代の様相を生々しく伝えてくれるものであるが、そればかりに依っているだけでは、正確な歴史的事象の復元・把握にはつながらない。文献・文字史料の分析をも合わせた、総合的な理解が重要なのである。

『絵詞』を用いて教材を作ろうとする場合には、まさにこのような姿勢が要求されよう。なぜなら、『絵詞』には、当然ながら「絵」のみならず「詞」、詞書が存在するからである。「絵」と「詞」の双方の解読から得られる理解、これが、対モンゴル戦の実相を最もよく伝えるものになるのではないだろうか。

『絵詞』を作成した竹崎季長は、単に対モンゴル戦での奮闘のみならず、戦後（文永の役後）の恩賞獲得の経緯を描かせているのは周知のことである。季長にとって、いや、鎌倉期の全ての御家人にとって、恩賞獲得は自己の生活に直結する最大関心事であった。

季長の恩賞申請の場面として有名なのは、季長が、ときの幕府恩賞奉行、安達泰盛と対面するもの（上巻 絵九段）であろう。そして、その後段には、季長が黒毛の馬を拝領した場面が描かれている（上巻 絵十段）。『絵詞』の「絵」を見る者のほとんどは、ここでの季長の行為を、

「安達泰盛と直接会って恩賞を要求する→恩賞を給付される」

と、極めてシンプルに認識するのだと思われる。大まかにいえば、それは全くその通りなのだが、事態はもっと複雑な経緯を踏んでいたのである。それは、ここで挙げた2つの場面の間に挿入された詞書（上巻 詞書八段）の内容を読み取ることで明らかとなる。

ときは建治元年（1275）10月4日、ところは鎌倉甘縄の安達泰盛邸にて、竹崎季長と、安達家の家来、中野藤二郎が対談している。これが、詞書第八段の内容である。季長は、前日の3日に、安達泰盛と直接対面し、恩賞の件を訴え出ている（絵九）。

詞書に見える季長と中野のやり取りを確認しよう。

中野「きのふ御でいちう候けるか（お前は昨日御庭中をなさったのか）」

まずは、中野が季長に問いかけている。そして、ここで注目すべきは、ていちう（庭中）の語である。藤原良章によれば、庭中とは鎌倉時代にあった法慣習のひとつであり [藤原 1997]、「厳密な訴状提出

と文書審理、更には対決といった一連の過程を経ての裁許状発給と異¹⁰⁾なる、「奉行人をこえた直訴である」¹¹⁾と定義されている。つまり、季長と安達が対面している場面を見る者は、それが鎌倉期の社会において一般的にある光景ではなかったことを知らなければならないのである。では、季長はなぜ、そのような特異な行動に及んだのか。それは、詞書において季長自身の口から語られる。

季長「かたがた御ふきやうにし候へとも、とり申されす候をもて、ちきに申あけて候（あれこれと御奉行に訴えましたが、取り上げられませんでしたので、直接訴え申し上げました）」

季長は、幕府奉行所への恩賞申請という一般的な手続きを一度は踏んでいて、それがうまくいかなかったために庭中を執行したというのである。要するに、幕府奉行所は恩賞申請を採り上げなかったのであり、本来的には季長の訴えは、ここで終わるはずだったと言えよう。

庭中を断行した季長に対して、安達家の人間はどのように受けとめたのか、以下の中野の発言を見てみよう。

中野「御うちのしかるへき人々あまた候しなかにて、御ていちうのしたいおほせいたされ候て、(中略) きよたんを申しあげは、くんこうをすてられて、くひをめさるへしと申すきいのこハものなど、たまむらにおほせ候て、こ日の御大事にもかけつとおほゆると、御ものかたりの候し（安達が、安達家の家来衆の主だった者が大勢いる中で、季長の庭中の次第を話題になさって（中略）『虚誕を申しあげているとするならば、勲功を却下なさって、首を召されてください』と言っていた季長は奇異の強者であると、家来の一人である玉村に仰せになり、また、「季長は後日の一大事にも駆けつけてくる者だと思われる」とお話がありました）」

この部分からは、中野の口を借りて、安達が季長をどのように評価していたか理解できる。すなわち、庭中に及んだ季長をして、「奇異の強者（めったにいない豪胆な者）」、「後日の一大事にもはせ参じる者」としている。庭中の結果、季長は安達に対して、良い意味で大きなインパクトを与えることに成功したとは言えよう。しかし、ここで理解を誤ってはいけないのは、安達は、季長の「庭中に及んだ豪胆さ」に好印象を持ったということである。つまり、庭中の場においても、「対モンゴル戦における季長の奮闘」は話題の中心になく、当然ながら、それに対する直接的な評価は全く行われていないのである。先述のように、季長は、庭中の結果、恩賞を獲得している。しかし、それは、庭中という行為をしたこと自体に対してのものだったのであり、対モンゴル戦の奮闘への褒賞は何ら獲得していないのである¹²⁾。

では、季長の庭中の場面から何を理解することができるのだろうか。何よりそれは、ここに見える季長の行為は特異なもので、同時期の鎌倉幕府御家人に等しく敷衍できるものではなかったことである。言い替えれば、対モンゴル戦で粉骨した御家人にスムーズな恩賞給与のなされない状態が、むしろ一般的なあり方だったということになる。対モンゴル戦をひとつの要因として、御家人が窮乏・没落していくことはよく知られている。『詳説日本史研究』にも、「命をかけて戦った多くの武士が、何らの恩賞にも与れない結果とな」（154ページ）り、「経済的困窮にさいなまれ」（154ページ）る御家人の有様が記されているが、『絵詞』のこの場面は、まさにそのような鎌倉後期の社会情勢を象徴的に示すものとして、教材に反映させることができるのではないだろうか。

(4) 小括

以上、上の二章で、『絵詞』を用いた教材作成の際に注意すべき点と、新たな論点を見出す可能性に触れた。この二つの試みから共通して導かれるのは、教材作成者に要求される歴史的事象への理解と責任であろう。

『絵詞』に関して言うならば、詞書を注視せず絵ばかりの印象に引きずられることで、その史料が持つ情報の受け止め方に齟齬や主観があらわれてしまうのである。詞書の原史料は古文書（くずし字）であるが、活字として翻刻されているものも数多く流布している現状において、その解読は決して難解なものではない。教職学生には、単なる歴史的事実の教科書の理解を超えて、それらの事象の根源に存在する原史料に接触する機会がもっと与えられるべきであろう。

また、教職学生は、歴史的事象に対する位置づけが日々改められている現状を知らなければなるまい。さまざまな時代・分野において歴史の見方は常に問い直されている。この動向に気を配ることが、より濃密な教材作成、充実した授業の展開に結びついていくだろう。そのためには、最新の研究動向を反映した研究書に目を通す機会も多く持たなければなるまい。より客観的でより科学的な歴史認識は、第一に、それを教える教員に要求されるものである。教職学生は、人文科学としての歴史学をより専門的に習得すべきであり、何より彼ら自身がそのことを強く意識しなければならない。

結びに代えて

本稿では「教職科目」と「教科科目」の具体的な連携を模索するために『蒙古襲来絵詞』『場面』の教材化を事例に考えてきた。「教職科目」の授業づくりの過程で浮上した疑問や課題は「教科科目」によって解決されることがわかる。要するに髪型や軍装では当時の時代状況からいって民族を断定するのは不可能だということ、しかしながら「顔」の違いからは民族の断定までは難しくとも混成軍であることが示せるということだ。また、多くの教科書で採用されている場面は3人のモンゴル兵が書き足された可能性があり、本来、教材としては不適切であることも指摘された。さらに季長が恩賞を求める場面が新たに教材化できる場面として提案された。要するに、「教科科目」と連携することによって、①教科書を超えた授業ができる（教材の追加、使い古されていない新鮮さの提供）、②資料の読み取りに深みが出る（わかっていることと、わかっていないことがあること）、③専門家による最新の研究の到達点を反映できること等の利点があるのだ。

教職学生の内容精査がここまでできていれば、豊かな授業づくりができる。中学校の授業で絵詞の場面「十六」を資料として読み取りをさせれば、生徒たちは様々なことに気づくだろう。髪型が違う。服装が違う。顔の色が違う。日本の武士はわかるけど、後はどれがモンゴル人だかよくわからない。そこで教員が当時の時代状況を説明し、「絵詞」から読み取れること、他の資料などを用いて裏付けができること、教科書に掲載された資料でも歴史研究の面から言えば注意した方がいいことがあることを解説していく。生徒たちが求める教師の歴史的な教養・知識、教科書の範囲に留まらない資料、参加体験型の授業が成立する。

学生が個人的な努力により歴史の文献に当たり内容精査ができれば確かに問題はないだろう。しかしながら学生自身がそのような授業体験を持たない場合、道のりは遠い。「教職科目」と「教科科目」の

連携はそれを打開する糸口になろう。授業担当者が連携できることと言えば、「教職科目」で取り上げる単元を「教科科目」担当者に事前に伝えておき、参考文献の紹介や歴史研究の最新の状況について教職学生がレクチャーを受けること、教職学生の模擬授業に可能な範囲で参加し「教科科目」から見た問題点を教職学生に指摘すること、「教職科目」担当者が「教科科目」担当者に学生の授業づくりの進捗状況に応じてアドバイスを求めることが実践できよう。

文科省の提唱する組織づくりには時間がかかるが、大学こそが、この専門性を養成する場であることは言を待たない。カリキュラム・授業時間の確保など、大学の側においても工夫すべき点は少なくない。歴史に対して責任ある教員を輩出すること、これが大学に課された責任なのである。

【註】

- 1) さらに遡れば平成11年12月10日の教育職員養成審議会『養成と採用・研修との連携の円滑化について（第三次答申）』「IV. 教職課程の充実と教員養成に携わる大学教員の指導力の向上 (1)カリキュラムの体系性の確保と大学教員の果たす役割」中、教員養成カリキュラム委員会の設置の部分で「教科専門教員と教職専門教員によるリレー講義等の企画・実施」がカリキュラムの改善策として提案されている。
- 2) 左に弓矢を手にしたモンゴル軍の3人の兵士、右に流血した馬に乗った竹崎季長、中央に炸裂する「てつはう」が描かれている場面（文永の役）である。例えば、東京書籍『新しい社会 歴史』（68頁）、教育出版『中学社会 歴史 未来をひらく』（64～65頁）、帝国書院『社会科 中学生の歴史 日本の歩みと世界の動き』（60頁）、清水書院『新中学校 歴史 日本の歴史と世界』（72頁）等がこの場面を掲載している。高等学校の教科書でも、例えば、山川出版社『詳説日本史B』（108頁）、同『高校日本史B』（89頁）、同『新日本史B』（108頁）、実教出版『日本史B』（97頁）、清水書院『高等学校日本史B 最新版』（65頁）、同『高等学校日本史A 最新版』（10頁）、東京書籍『新選日本史B』（73頁）等がこの場面を掲載している。中学校、高等学校と2度学んだ生徒はそれだけ印象も強くなるだろう。中学校、高等学校ともに、この他には防塁の前を竹崎季長が行進していく場面、竹崎季長が鎌倉で恩賞を要求している場面が掲載されていた。最も多い4場面を掲載した清水書院『新中学校 歴史 日本の歴史と世界』では上記3場面の他に元軍が太鼓で進軍や退却の合図を行っている場面（丸抜き）も採用している。
- 3) 学習指導要領の改訂の度に中学校社会科の授業時数は減少してきた。昭和22（1947）年の授業時数は1学年で週当たり5時間（年間175時間）、2、3学年で週当たり4時間（年間140時間）だったが、昭和52（1977）年（告示）では、1、2学年が週当たり4時間（年間140時間）、3学年が週当たり3時間（年間105時間）となり、平成10（1998）年（告示）では1、2学年が週当たり3時間（年間105時間）、3学年が週当たり2～3時間（年間85時間）となっている。平成20（2008）年（告示）では若干、盛り返して1、2学年が週当たり3時間（年間105時間）、3学年が週当たり4時間（年間140時間）となっている。授業時数が減ることは学習内容も減ることを意味するが、特に歴史教科書の場合、内容の削減が歴史的事象やその背景を説明しづらくもしている。
- 4) 社会科はその基盤となる学問が多岐に亘っている。例えば、地理分野なら地理学（人文地理、自然地理、地誌）、歴史分野なら歴史学（外国史、日本史、考古学）、公民分野なら政治学、法学、経済学、

倫理学といった具合で、教員が大学で学んで来た専攻から外れる場合もある。高等学校は地歴科、公民科で教科が分れ、科目についても専門性の高い教員が授業を担当するが、中学校社会科の教員には横断的な専門性が求められることになる。

- 5) 近藤成一「モンゴルの襲来」, 近藤成一編『日本の時代史9 モンゴルの襲来』, 吉川弘文館, 2003, pp.35～57部分を参照。
- 6) 吉田光邦「『蒙古襲来絵詞』に於ける武器について」, 松下隆章編『平治物語絵巻・蒙古襲来絵詞』, 角川書店, 1975, p.89
- 7) 同上。
- 8) 吉田同上書においても、同様の見解がなされている。
- 9) 新井孝重『蒙古襲来』, 吉川弘文館, 2007においても、同様の見解がなされている。
- 10) 藤原良章「鎌倉幕府の庭中」, 同『中世的思惟とその世界』, 吉川弘文館, 1997, p.19
- 11) 同上書, p.20
- 12) 藤原同上書においても、同様の見解がなされている。

【参考文献】

- 新井孝重『蒙古襲来』吉川弘文館 2007年
 大倉隆二『『蒙古襲来絵詞』を読む』海鳥社 2007年
 木村茂光『中世社会の成り立ち』吉川弘文館 2009年
 小松茂美編『日本の絵巻13 蒙古襲来絵詞』中央公論社 1988年
 近藤成一編『日本の時代史9 モンゴルの襲来』吉川弘文館 2003年
 佐藤信・五味文彦・高埜利彦・鳥海靖編『詳説日本史研究(改訂版)』山川出版社 2008年
 藤原良章「鎌倉幕府の庭中」同著『中世的思惟とその世界』吉川弘文館 1997年
 森平雅彦『モンゴル帝国の覇権と朝鮮半島』山川出版社 2011年
 吉田光邦「『蒙古襲来絵詞』に於ける武器について」松下隆章編『平治物語絵巻・蒙古襲来絵詞』角川書店 1975年