



「ほかひびと」とは何者か ー日本古代史から「歴史実践」を広げる授業づくりー

北海道高等学校遠隔授業配信センター 千葉 康平 (ちば・こうへい)

ー使用教材ー
『図説 日本史通覧』



1 はじめに

「日本史探究」で求められる資質・能力

本報告では、大学入学共通テスト（以下、共通テスト）「日本史探究」で求められる資質・能力を明らかにし、それを踏まえた日本古代史の単元構成案と授業実践を提示する。

共通テスト「日本史探究」の分析をする上では、小川幸司氏が提唱する「歴史の六層構造」を用いる。これは、**実証→解釈→批評→叙述→対話→創造**と進む「**歴史実践**」のプロセスであり、歴史学習を通じて身に付ける資質・能力を端的に表している。この枠組みを基に、入試を分析する視座として筆者が読み替えを行ったのが **表1** であり、それに基づく分析結果が **表2** である。

大学入試センター試験（以下、センター試験）から、大学入学共通テスト試作問題（以下、試作問題）、2024～2026年度までの共通テストを並べて比較した。

表1 「歴史の六層構造」を用いた判断基準

歴史実証	(1) 史資料の読み取り (2) 事実関係確定(知識の確認)
歴史解釈	(1) 因果関係・連関性・構造的性 … 年代整序、因果関係 (2) 類似性・相違性 … 事象の共通点・背景の違い等
歴史批評	… 事象の意義を考える
歴史叙述	… 史資料をまとめ、整理する
歴史対話	… 他者に伝え、説明する
歴史創造	… 未来や展望、構想を考える

表2 「歴史の六層構造」に基づく共通テスト「日本史探究」の分析

		センター (2020)	試作問題	共テ (2024年度)	共テ (2025年度)	共テ (2026年度)
問題数		36	34 (9問歴総)	32	33 (8問歴総)	34 (8問歴総)
歴史実証	史資料 検討	6 9 12 14 24 30	10 12 14 15 18 20 21 23 25 26 27 28 30 32 33	3 6 7 8 10 13 15 20 21 23 24 26 28	9 10 16 18 20 25 27 29 30 33	8 9 10 11 12 14 17 20 21 22 24 27 28 31 33
	事実探究	1 2 3 5 7 8 10 11 13 15 16 17 19 21 22 23 25 26 28 29 31 32 33 34 35 36	11 13 17 18 19 20 22 23 24 27 28 29 30 33	4 5 7 11 14 15 16 17 19 21 22 24 25 26 27 29 30 32	9 11 14 15 17 18 19 20 21 23 24 27 28 32	8 11 12 13 14 15 17 20 21 23 24 25 26 27 28 30 33 34
歴史解釈	因果／連関	4 18 20 27 30	11 16 17 25 28 31 32 33 34	1 2 6 7 9 11 12 18 19 31	12 13 25 26 27 29 30 31	16 17 19 22 28 30 31 32
	類似／相違	9	14 18	13 23	16	20
歴史批評				11 16	16 33	16 19 24 33
歴史叙述			28		13 27	24
歴史対話					22	
歴史創造						

※センター：大学入試センター試験、試作問題：大学入学共通テスト試作問題、共テ：大学入学共通テスト
※記載の数字は問題番号。複数の要素に該当する問題は重複してそれぞれの項目に問題番号を振っている。

分析の結果から共通テスト「日本史探究」について、以下のことを確認できる。

- (1) 試験では一貫して「歴史実証」の「事実探究」に関わる問題が最も多い。センター試験と比べると、「事実探究」のみにとどまる問題が減り、1つの設問でも複数の要素にまたがって出題がなされている（実証と解釈、解釈と批評など）。
- (2) 試作問題以降、「歴史実証」の「史資料検討」に関わる問題が増加している。その中では時代背景や史資料の性格と絡めて複数の要素を問う出題（組み合わせ形式の問題や4択でも①②と③④で聞くことの性質を変える問題が該当）が多い。また史資料にメモやまとめなどを添えることで、生徒の読解をサポートする工夫や、概念的に歴史事象を捉えることができるような工夫もされている。
- (3) 「歴史批評」に該当する、事象の画期性を答えさせる問題が2026年度共通テストでは増加している。

以上のことから、「歴史実証」としての「事実探究」や「史資料検討」をベースに置きつつ、それを「歴史解釈」や「歴史批評」につなげること、すなわち「歴史実践」のプロセスをたどることが、共通テストで求められる資質・能力を踏まえた「日本史探究」の授業と言えるだろう。

こうした「歴史実践」をたどる授業には、「現代的諸課題」を考える視座が欠かせないと思う。共通テスト「日本史探究」の設問では「現代的諸課題」に関わる設問は少なかったが、生徒自ら「歴史実践」のプロセスをたどり、それを広げていくためには、なぜ日本史を学ぶのか、自ら意味付けできる状況が必要である。「現代的諸課題」を出発点とする「日本史探究」の単元や授業を設計することで、生徒が「歴史実践」をたどる可能性が高まるのではないだろうか。こうした問題意識を踏まえて、「日本史探究」、特に日本古代史の単元構成を検討・提示する。

2 「日本史探究」の「ねらい」 単元構成について

筆者は「日本史探究」を通じて考える「現代的諸課題」として差別と身分を取り上げ、それを考えるための授業を実施することを初回授業で生徒に共有している。差別と身

分を取り上げる理由は二つある。

一つは北海道で暮らす中で感じた課題意識からである。筆者は、小さい頃、鬼ごっこで相手に触る時に「えった」と言っていた。なぜこの言葉を使っていたのか、理由ははっきりしないが、少なくとも「他者を傷つける言葉である」という意識は存在していなかった。またそれを周囲の人から注意されることもなかった。

なぜこのようなことが起きるのか。それは「歴史総合」で学習した「近代」と日本が接触し、「近代」が浸透する中で、前近代日本が抱えていた矛盾や差別の構造が見えづらくなっている、もしくは形を変えながら再生産されているからではないだろうか。この視点に立つならば、「日本史探究」では、古代→中世→近世へと前近代社会が展開する中、どのように身分や差別意識が作られ、変化していったのか、そうした前近代社会が、「近代」と接触する中でどう残存し、どう変化するか、これを単元の中にとり入れる必要があるだろう。

もう一つは、生徒に、他者を排除するのではなく、他者と共に社会を創る、という視点を身に付けてほしいからである。

筆者は現在、北海道高等学校遠隔授業配信センターに勤務し、札幌市から地方の1学年1クラスの高校（以下受信校）にオンライン授業を配信している。受信校では、

表3 「ねらい」を踏まえた日本古代史の単元構成案

単元の問い	中項目の問い	No.	授業における中心となる問い
古代日本の中で生まれていくのか なぜ「穢れ」という意識や「河原者」と呼ばれる人々が	「身分」はどのようにして形成されていくのか	1	オリエンテーション：なぜ日本史を学ぶのか。
		2	なぜ旧石器時代から日本史を学ぶのか。
		3	なぜ「北海道・北東北の縄文遺跡群」は世界遺産に登録されたのか。
		4	縄文時代の犬は「私たち」にとってどのような存在だったのか。
		5	縄文時代と弥生時代は「何」が異なるのか。
		6	史料から弥生時代を見ると「何」が分かるのか。
	律令制の中で「身分」はどう規定されていくのか	7	古代日本の「身分」「差別」に関する仮説を表現する。
		8	古墳の変化から、身分はどう変化していったと言えるか。
		9	なぜヤマト政権は支配を広げることができたのか。
		10	「天皇」はどのように生まれていくのか① (追加課題) なぜ私たちは「聖徳太子」を知っているのか。
		11	「天皇」はどのように生まれていくのか②
		12	「ほかびと」とは何者か。なぜ「ほかびと」は生まれるのか。
		13	「御野国戸籍」はなぜ現代まで伝来しているのか。 (追加課題) 個人情報は何を基準に、どこまで残すべきか。
		14	奈良時代の政争は何を巡った争いか。
	日本型律令制の中で、「身分」や「意識」はどう変化していくのか	15	「格」「式」の編纂は貴族の意識にどのような影響を与えるのか。
		16	「仏教の流行」が貴族の考え方に与える影響は何か。
		17	貴族たちは何を意識して生活しているのか。
		18	「日本らしさ」とは何か。
		19	『新猿楽記』から何を読み取ることができるのか。
		20	「武士」とは何か。

※本稿で紹介した授業実践を で示した。

生徒の全国募集を実施している高校も数多くあるが、その中で生徒がどう人間関係を形成していくかが課題になっている。生まれた時から高校まで一緒という生徒が多い中に、背景や前提が異なる生徒が飛び込んでくるわけである。そうした中で他者を排除せず、共に教室、学校、そして社会を創る存在としてどう関わるか、こうした視点こそ生徒にとって身近な「現代的諸課題」ではないだろうか。

このような視点から、日本古代史の単元を設計したのが前頁 表3 である。前近代社会における「身分」「差別」の構造の出発点として日本古代史を位置付け、貴族たちの「ケガレ」という意識や『左経記』に見られる「河原の人」がなぜ登場してくるのか、単元全体で考察を行う形にした。この日本古代史の単元より今回は、「[ほかひびと]とは何者か」を取り上げ、授業展開を提示する。

3 「ねらい」を踏まえた授業実践

(1) 実践の内容について

本実践は、実証→解釈→批評という「歴史実践」のプロセスを経ながら、最後に「歴史創造」を意識し「現代的諸課題」を考える授業を目指した。授業の中心となる「ほかひびと」とは「乞食者」「乞索者」として『続日本紀』や『万葉集』に登場する人々であり、芸能によって生活をする人々を指すと考えられている。こうした人々がなぜ登場するのか、原因を探る活動を通し、ルールが持つ課題について生徒と共に検討を行った。

(2) 「歴史実証」：身近なルールから律令制へ

授業は身近なルールから話を始めた。なぜ授業中は座っているのか、なぜ制服を着ているのか、外出は何時まで許可されているのか、校則や生徒心得など身の回りには多くのルールがあり、その中で生活していることを確認した。

その上で、古代日本では「律令」というルールが導入され、国政運営が目指されることを確認した。令の運用状況を確認するため、『図説 日本史通覧』（以下、資料集）より「ヒストリースコープ」に掲載される官人2人の経歴と昇進状況（図1）から、①2人の昇進の仕方にはどんな違いがあるのか、②なぜそのような違いが生まれているのか、考察とペアでの確認を行った。そこでは「蔭位の制」を資料集から生徒が発見し、身分としての官人、その中で有位・無位の区別、有位の中にも貴族等の身分があることを確認していった。その後一般の人々はど



図1 ヒストリースコープ 律令体制の成立②
『図説 日本史通覧』 p.64



図2 ⑮「東西の市」より人々の活動を拡大。赤い丸で囲んでいる人々が「ほかひびと」と考えられる。『図説 日本史通覧』 p.68

うか、良民と賤民、五色の賤などを知識として共有した。

こうした令の規定を前提とした上で、教員側から、史料上に「ほかひびと」という人々が現れることを提示した。生徒には、①「ほかひびと」はどのような身分に該当するか、② 図2 の中に3人の「ほかひびと」がいるとするとどの3人か、という2つの問いを投げかけた。その上で、本時の中心となる問いである「[ほかひびと]とは誰か・どのような人か」へと入っていった。

(3) 「歴史解釈」：「ほかひびと」とはどのような人か

「ほかひびと」について考察を深めるために、協働学習の一つである「DOUBLE-DOUBLE」を用いて活動を進めた。

エキスパート資料1は、「乞食」「物乞い」としての側面から、エキスパート資料2は、芸能という側面から作成し、読み取り自体は短く、一方で「ほかひびと」について多面的な解釈と議論ができるよう配置している。

生徒はエキスパート資料を読み取り、意見の共有をし

ながら、**図2** より3人の「ほかひびと」を理由と共に
選択していった。「芸人」「乞食」「貧困に苦しむ人々」
などの見解を挙げながら、「祝い事などをして報酬をも
らう人たちではないか」などの解釈を行っていった。

エキスパート資料1

【史料1】『続日本紀』天平宝字8年(764)3月己未条
…最近洪水や日照りも多く、民衆は飢えや貧困に苦し
んでいる。そのため(平城京の)市では、「ほかひびと」
があふれかえっている。…

【史料2】『続日本紀』天平宝字6年(762)閏12月丁亥条
…「ほかひびと」…を陸奥国に移送した。そこで生活を
させるためである。

エキスパート資料2

【史料1】『色葉字類抄』(平安時代末期に編纂された辞書。
漢字の読みを示している)
「祭 ホカウ」

【史料2】『万葉集』(意識をしてある)
「ほかひびと」が詠んだ歌二首
…お親しい皆さん、どうか聞いてください(周りの人々
へ「ほかひびと」が呼びかけをしている)。
※以下に和歌の内容が続く(今回和歌の内容は省略)

(4)「歴史批評」:なぜ「ほかひびと」が現れるのか

「ほかひびと」への「歴史解釈」を踏まえ、「歴史批評」
として、律令の規定にはない「ほかひびと」がなぜ現れる

のか、背景の考察を行った。最初に①どうして都に集まる
人々が増えたのか、資料集の「税の負担と納入」(**図3**)
から検討し、衛士や仕丁などの向京上番する人々や、運
脚という存在がいることに生徒は気付いていった。そし
て②なぜ都にきた人々の中で「ほかひびと」が現れる
のか、という問いについて、**図3**における「自己負担」
という言葉や『続日本紀』における運脚の負担に関する
史料(和銅5(712)年10月乙丑条)から考察を行い、
生徒たちはここで、律令というルールの中で「ほかひび
と」が生まれていったこと、「ほかひびと」が現れた意
義について考えていった。教員からは資料集p.63「律
令体制の成立①」の「ヒストリースコープ」に紹介され
る「文物の儀、是に於て備れり」という一文を紹介し、『続
日本紀』編さん者や古代国家にとっての律令制定の意味
と自意識について補足を加えた。

(5)「歴史創造」:現代とつなげる問いの考察

最後に「歴史創造」へつなげるエッセンシャル・クエ
スション(以下EQ)として「なぜルールの設定により
苦しむ人が生まれるのか」という問いを投げかけた。生
徒からは次のような見解が出てきた。「ほかひびと」を
通じて、「人の支配」「法の支配」という考え方について、
考えるきっかけになったと言えるのではないだろうか。

EQ に対する生徒の代表的な回答

- ・大衆で吟味したルールではないから。
- ・ルールを作るのは身分が高い人であるから作った人に
都合のよいものしか作っていないから。
- ・人によってルールをこなす難易度が変わってくるのに、
全員に同じものを課してしまうから。

4 おわりに

ここまで共通テスト「日本史探究」に求められる「歴
史実践」のプロセスを踏まえ、「現代的諸課題」へつな
げる授業実践として「ほかひびと」を取り上げた。

本来的には「ほかひびと」を通じ「芸能」が持つ多様
な側面を掘り下げの方がスムーズな実践になる可能性は
ある。しかし「日本史探究」を「意味ある」科目へとす
るために、「現代」を考える日本史授業が必要なのではな
いだろうか。ご批判を賜うことができれば幸いである。

〈参考文献〉

- ・小川幸司(2021)「〈私たち〉の世界史へ」『岩波講座 世界歴史
第1巻 世界史とは何か』岩波書店
- ・島智彦、渡辺雄貴(2021)「協同学習技法「DOUBLE-DOUBLE」
の提案と一考察」日本教育工学会研究報告集 第3号
- ・吉田晶(1989)「古代民衆の天皇観—『万葉集』などから—」歴史学
研究会編『民衆文化と天皇』青木書店

区 分		中男(少丁) 17~20歳の男性	正 丁 21~60歳の男性	次丁(老丁) 61~65歳の男性	納入先	備 考
土地税	租	男女共通 田1段につき2束2把の稲(収穫量の約3%)。706年より1束5把			国衛 ※p.70 一部中央官庁	
人頭税	物納税	正丁の1/4	(正調)絹・綿8尺5寸、糸8兩、綿1斤、布2丈6尺などから1種(調雑物)鉄・銀・塩・海産物	正丁の1/2	中央官庁	京と畿内は他の1/2 正調が基本だが調雑物で納入が命じられる地域もあった。調庸は公民によって都に運ばれ(運脚)、中央財政に組み込まれた。
	庸(歳役)	中央で年間10日の労役(歳役)に代えて布2丈6尺(約8m)を納入		正丁の1/2	中央官庁	京と畿内は免除
	雑徭	正丁の1/4	地方での労役 年間60日以下	正丁の1/2	国衛	
	労働税	兵役	正丁3人に1人の割合で徴兵交代で軍団に勤務 (衛士)1年間、都の警備 (防人)3年間、北九州沿岸の警備		国衛 中央官庁 九州	役(庸と雑徭)を免除 兵士の武器や食料などは自己負担。衛士は衛門府・左右衛士府に配属された。
雑税	出挙(公出挙)		50戸ごとに正丁2人が3年間、都で中央官庁の雑役や労役に服する		中央官庁	仕丁の生活費は郷土負担。仕丁を出した房戸の雑徭を免除し、代わりに仕丁を養うための物を送らせた。
	義倉		正倉(地方の財源である稲を収納する)に蓄えられた稲(正税*)を、春と夏の2回、高利(5割、後に3割)で強制的に貸しつけ*2		国衛	出挙の利幅→中央に送るための物品調達(財源)や、国・郡の財源、国司の俸給

* 令制当初は大税とよばれた。 *2 私出挙(寺社や富豪層が行った)は10割。

図3 税の負担と納入 『図説 日本史通覧』p.66 (下線は編集部)