

目 次

はじめに.....	4
第1部 歴史教育研究の現状と課題	6
I. はじめにー現状認識ー	
II. 歴史教育研究の現状とその考察	
III. 歴史教育研究の課題	
第2部 社会史に基づく教材開発	18
第1章 社会史に基づく教材開発の原理的考察.....	18
I. 教科教育学としての歴史教材開発の視座	
II. 「社会史」に基づく歴史教育における「歴史認識枠組」の変革	
III. 歴史教育内容の構成原理としての「社会史」	
IV. 学習主題と教材の選定基準	
V. 歴史教育内容の展開の2類型	
第2章 「日露戦後の社会と文化ー受験生の社会史ー」その教材開発の実際	28
ー教材研究のプロセスと教材構成をめぐってー	
I. はじめに	
II. 本教材開発における教育内容の目標	
III. 教材開発のプロセス	
IV. 学習指導案	
V. 今後の課題	
VI. おわりに	
第3章 生徒の探求を重視した中学校社会科の教材開発.....	57
I. はじめに	
II. 教材について	
III. 授業構成について	
IV. 学習指導案	
V. 結果と考察	
第4章 生徒と学んだ日本近代史.....	68
I. はじめに	
II. 小单元「受験生の社会史」の教授書試案	
III. おわりに	

第5章 単元「日露戦争後の社会と文化―受験生の社会史―」の授業分析	78
Ⅰ. はじめに―授業分析の視点の提示―	
Ⅱ. 子どもの学びにおける「歴史」の位置づけ―導入段階の学習指導の分析から―	
Ⅲ. 歴史授業における「探求」と「説明」―展開及び終結段階の学習指導の分析から―	
Ⅳ. おわりに	
第3部 子どもの歴史意識に関する調査	96
第4部 諸外国の歴史教育	132
第1章 ドイツの歴史教授における「社会史」導入に関する一考察	132
―ボリースの「問題志向的歴史授業」を手がかりに―	
Ⅰ. はじめに	
Ⅱ. 1960年代末の西ドイツにおける歴史教授変革の動向	
Ⅲ. 授業の実際	
Ⅳ. 授業構成の原理	
Ⅴ. おわりに	
第2章 課題中心教育としての歴史教育の考察	148
Ⅰ. はじめに	
Ⅱ. アメリカの歴史教育の現状	
Ⅲ. アメリカの歴史教育の歴史	
Ⅳ. 課題中心教育としての歴史カリキュラム	
Ⅴ. 課題中心教育としての歴史教育の理論	
Ⅵ. おわりに	
第3章 フランスの歴史教育	159
―CM（小学校中級課程）の『歴史』について―	
Ⅰ. フランスの初等教育と歴史教育	
Ⅱ. CM（小学校中級課程）の『歴史』の全体の構成	
Ⅲ. CM（小学校中級課程）の『歴史』の各課の構成	
Ⅳ. おわりに	

はじめに

帝京大学 星 村 平 和

I 研究の背景

新しい学習指導要領が告示され、21世紀の我が国の教育のあり方が具体的に方向づけられた。そこには、「生きる力」の育成とそれを支える「厳選」のねらいが明確に示されている。それだけに、今次改訂の特色は、従来のそれとは異なる視点から把握する必要があるだろう。教育課程そのものの性格が変わったからである。

では、そのなかで、歴史学習はどのような意味と役割を担うことになるのか。端的に言えば、「生きる力」の基盤となる変化への対応力と座標軸を身につけることであろう。それを通して、方向感覚とバランス感覚を養うことができるからである。

ところで、中央教育審議会は、その答申において、「教育は、子供たちの〈自分さがしの旅〉を扶ける営みとも言える」と述べている。では、なぜ〈自分さがしの旅〉が課題とされるのであろうか。それは、現在が「変化の激しい、先行き不透明な、厳しい時代」だからである。しかも、価値観の多様化がみられる一方で、価値基準の喪失現象もみられる。

かつて価値観が安定していた時代には、自分自身が何であるかが明確であったし、自分の外側にある価値体系に依存しておれば、自己実現も容易であった。しかし、今日「アイデンティティー・クライシス」と言う言葉に象徴されているように、自分自身の存在が見えにくくなってきている。ここに、〈自分さがしの旅〉が求められている背景がある。

人間は、もともと自分がどんな存在であるのか、帰属する集団や社会、国家を含めて知りたいという願いをもっている。そのために過去を知り、自分とは何かを確かめようとする。それが歴史への関心であり、歴史観の形成を促すことになる。〈自分さがしの旅〉はその意味で、歴史探究の旅でもある。その旅を通じて、自分がどこから来てどこへ向かって進んでいるのかの位置確認の手掛りを得ることができる。自らの座標軸を確認するこの創造的な活動は、同時に時代の変化を的確にとらえ、現代の「問題を解決する力」を身につけることにもなる。価値体系をはじめ既成の枠組みがゆらいでいる今日、自明とされた諸事象に「なぜ」と問い続け、過去を新しい文脈のなかで問い直していく「旅」が、いまこそ求められている時代はないのである。

II 研究の概要

本研究は、以上の問題意識のもとに研究題目を設定し、以下のねらいや方法等で研究に取り組んだ。

1 題目設定の理由

社会科発足後50年を経過したが、その間、我が国における歴史学習は、依然として政治史偏重の王朝交替史が主流である。社会科の場合、学習指導要領の改訂は6回行われたが、歴史学習の内容に大きな変更は見られない。学問研究の新しい成果を生かすことが主張されつつも、実質的に何らの反映も見られないのが現状である。しかも、小・中学校における内容の重複や繰り返しの学習の弊も、依然として修正されないままである。

いま、中央教育審議会において、21世紀の我が国の教育の在り方が審議されている。また、教育課程審議会においても、新しい学習指導要領の検討がすすめられている。このとき、21世紀の国際社会に生きる子どもたちの新しい歴史認識の養成は危急の課題であり、表記の研究題目を設定した次第である。

2 研究のねらい

- (1) 最近の社会史研究の新しい成果を組み入れた新しい教材を開発する。
- (2) 重複・繰り返し学習をなくすための小・中学校歴史学習の一貫性を構想する。
- (3) 国際化時代に対応したグローバル化やワールド化の視点を盛り込む。
- (4) 開発した教材の有効性を検証する。
- (5) 学習指導要領に具体的に反映できる内容を構想する。

3 研究の方法及び内容

- (1) 資料の収集と理論的、原理的研究
- (2) 戦前日本の歴史学習に関する歴史的研究
- (3) 諸外国（英・米・仏・独）の通史学習の比較研究
- (4) 小・中・高等学校の日本史及び高等学校世界史の特定時代についての教材開発
- (5) 歴史意識の調査及び実験実証的研究（実験校 大阪教育大学附属平野小・中・高等学校及び広島大学附属小・中・高等学校）

4 研究の組織

氏 名	所 属	分 担
星村 平和	帝京大学文学部教授	総括
金子 邦秀	同志社大学文学部教授	フランスの歴史教育に関する資料収集及び分析
原田 智仁	兵庫教育大学助教授	教材開発に関する理論仮設の設定
木村 博一	広島大学学校教育学部 助教授	日本の歴史教育に関する資料収集及び分析
岩永 健司	群馬大学教育学部助教授	ドイツの歴史教育に関する資料収集及び分析
梅津 正美	鳴門教育大学助教授	歴史意識の調査に関する理論仮設の設定
戸田 善治	国立教育研究所研究員	イギリスの歴史教育に関する資料収集及び分析
岡明 秀忠	明治学院大学助教授	アメリカの歴史教育に関する資料収集及び分析
奥山 研司	大阪教育大学附属平野高 校教諭	歴史意識の調査、教材開発及び実験授業の実施
栗谷 好子	広島大学附属中・高等学 校教諭	歴史意識の調査、教材開発及び実験授業の実施
砂田 雅志	広島大学附属東雲中教諭	〃

5 研究計画

◎第1年次 資料収集、理論的整理、意識調査の問題作成並びに予備調査

◎第2年次 比較研究、歴史的研究、意識調査の実施並びに分析、報告書の作成

研究は、当初の計画通りには進まず、その全体をカバーすることはできなかった。しかし、社会史に基づく教材開発、子どもの歴史意識に関する調査、更には諸外国の歴史教育等について、幅広く研究を進めることができた。その成果の一端が本報告書である。

最後に、本研究を進めるに当たっては、研究の出発から本報告書のまとめまで、日本教材文化研究財団のお世話になった。財団の研究助成金なしには、本研究を全うすることはできなかった。わけても、財団の橋本昭男氏と吉本昌司氏には、殊のほかお世話になった。心より厚くお礼申し上げたい。

I. はじめに一現状認識—

小・中学校の教師が日常行う歴史（社会科）教育研究は、既存の教育内容の教授を前提に、いかなる教材を選択・組織するかといった方法主義的授業研究であることが多い。つまり、教科書の内容の範囲内で、子どもの興味を引く教材を考えたり、子どもの追究を促す手立てを講じたりするものである。確かに、こうした研究を行うことにより、授業はより活性化し、教師の授業技術も高められてゆこう。だが、それでは授業づくりにおける教師の主体性は方法面に限られてしまう。授業づくりに主体的に取り組もうとすればするほど、教師の内にはより本質的な問いが湧き起こってくるのではなかろうか。すなわち、なぜこの時間にこの内容を教えなくてはならないのか、子どもにとってこの内容を学ぶ意義はいったい何か、そもそもこの主題に対してこの内容は適切だろうか、といった教育の目的や内容の是非に関する問いである。

また、高校の教師の場合、これまで授業研究よりも内容研究に重点を置く傾向が強かった。教科教育としての歴史教育の意識は薄く、歴史学教育を目的に、歴史の内容を専門的に研究しようとするのが普通であった。教師がそれぞれの専門分野の研究を深めれば、自ずと授業は密度の濃いものとなり、生徒の歴史理解も深まるものと考えたのである。つまり、授業を学問研究の成果を伝達することと捉えており、自ら授業をつくるという意識には欠けていたといえてよい。しかし、高校教育の大衆化、生徒の多様化とともに、次第に内容研究だけでは授業が成立し難くなってきた。その結果、高校の教師の中にも、小・中学校の教師と同じように討論やディベート、ゲームやロールプレイを授業に取り入れるなど、授業研究的な動きが見られるようになった。だが、いずれにしても、教師の主体性は内容面ないし方法面に限られているのが現状である。

このように、今や小・中・高を問わず、教師は歴史教育に関する授業研究の必要性を認識し始めており、そのための手立てを模索しつつあるといえるだろう。授業研究を単なる方法主義的研究に留めるのではなく、真の授業改革につなげてゆこうとするのであれば、何よりも教師の主体的な授業づくりを保証しなければならない。つまり、教師を研究者の開発した授業理論の消費者としてではなく、理論の生産者として位置づけてゆくのである。そのために今求められるのは、教師の主体的な授業づくりを可能にする方法論を検討し、具体的な形で示してゆくことである。それはいったいどのようなものになるのか。最低限いえることは、「何のために、何を、どのように教えるのか」という教育の目的・内容・方法を貫く理論を明示し、それを踏まえて授業をつくり、実践を通して吟味・反省してゆくことのできる方法を確立することであろう。

II. 歴史教育研究の現状とその考察

1. 歴史授業づくりの3類型

歴史教育の場合に限らず、教師の主体性に依拠する授業づくりは大きく、①先験的授業づくり、②経験的授業づくり、③実験的授業づくり、の三つに類型化することができよう。

まず、先験的授業づくりとは文字通りア・プリオリに体系的な理論を構築し、そこから具体的な教育内容を導き出す方法を意味する。子どもの社会認識形成をどうとらえるかについては、科学観や発達観、認識論等の違いを反映して、さまざまな説がある。それらは、本来具体的な授業の事実を通して間主観的に吟味・検証すべきであるが、子どもの発達や認識の変容を客観的にとらえるのは容易で

はない。そこで、自らが依拠する哲学や信ずる価値観に従って体系的な理論を構築し、それに基づいて授業づくりを行う人々が集まり、いくつかの民間教育研究団体を組織することになった。彼らにとって、自らの理論は仮説というよりも真理である。それゆえ、理論そのものを問うのではなく、理論に忠実に授業をつくり、実践することが目的とされた。教育科学学会の社会科部会（後に「社会科の授業を創る会」、さらに「人間の歴史の授業を創る会」と改称）や、社会科の初志をつらぬく会の授業づくりは、この類型に入れられよう。

これに対し、経験的授業づくりとは、子どもの主体的・意欲的な追究を促す教育内容を、授業を通して経験的、個別的に創造する方法をさしている。その手立ては多様であるが、とにかく理論より実践を先行させるところに特徴がある。実際に授業をやってみればすぐにわかることであるが、授業は理論どおりにはゆかない場合が多い。歴史の授業で社会科学の抽象概念や法則をわからせようとするれば、どうしても教え込みになる。また、子どもの主体的な追究活動に沿っていけば、なかなか科学的な認識に到達できない。理論を絶対視しているかぎり、その矛盾から逃れることはできないのである。そこで、まずは様々なやり方で授業をやってみて、その中から有効な手立てを発見するように発想の転換を図った。これが経験的授業づくりの方法である。小学校の有田和正氏、中学校の安井俊夫氏、高等学校の加藤公明氏らの授業づくりは、この類型に属する。

また、実験的授業づくりとは、一定の理論に基づいて授業計画書を作成し、授業を通してその妥当性を吟味検証してゆく方法をさす。つまり、理論の仮説性を自覚し、それを事実に基づいて検証しようとするのである。授業理論を検証する事実といえば授業しかない。そこで、授業を実験に見立て、実験によって理論と授業計画書の是非を問うてゆくわけである。先験的授業づくりでは理論に従って授業づくりを行うものの、体系的理論と具体的な授業をつなぐ論理はブラックボックスのままであり、体系的理論の妥当性そのものも検討対象にはされない。また、経験的授業づくりでは授業実践を先行させ、そこから帰納的に理論を抽出しようとするために、理論は実践に従属することになる。さらに、すぐれた授業の事実が果たして理論によるものかどうかを検証しえないという問題性も内包している。これに対し、実験的授業づくりは理論を具体的な授業計画書の形で明示し、それに基づいて授業を行うために、授業を通した理論の間主観的な吟味検討が可能となっている。

現在、現場の多くの教師をひきつけていると見られるのは、第二の型、すなわち経験的授業づくりである。そこで、その方法論を明らかにするために、小学校の歴史授業づくりの事例として有田和正氏の場合を、中学校の歴史授業づくりの事例として安井俊夫氏の場合を、また高校の歴史授業づくりの事例として加藤公明氏の場合を取り上げ、批判的に分析してみよう。

2. 有田和正氏の歴史授業づくり

有田和正氏はとくに歴史の授業づくりを意識しているわけではないが、すぐれた社会科の授業を数多く生みだしており、その中に歴史の授業も含まれている。そうしたもののなかから、ここでは「一寸法師」¹⁾を取り上げ、その授業づくりの特色を明らかにしたい。なお、これは小学校6年の戦国時代に関する授業である。

(1) 授業のねらいと位置づけ

本授業のねらいは項目立てて述べられてはいないが、次の三つにまとめることができる。

- ①一寸法師の物語を通して、戦国時代の特色が下剋上にあったことを把握させる。
- ②下剋上の時代とは、民衆にとって様々な「成り上がり」が可能であり、意外に明るい、人間愛を自ら表現できるような時代であったことを発見させる。
- ③御伽話の中にも時代の様子や当時の人々の願いがこめられているものがあること知らせ、歴史学習の材料はどこにでもあることに気づかせ、歴史をより身近に感じさせたい。

また、この授業のための布石として「桃太郎」の学習をし、権力や勢力の意味をとらえさせている。さらに、それに先立って、権力や勢力について考えさせるために「身分差の発生」についても学習させているという。

次に、授業の構成については、一応次のように想定されている。これは、有田氏が子どもに期待する追究の筋道といってよいだろう。

- ①一寸法師の物語のあらすじを話し合う。
- ②一寸法師は、どんな願いをもって都へ行ったか。
- ③一寸法師の願いは、どんな人たちの願いか。
- ④一寸法師のモデルとして、どんな人が考えられるか。
- ⑤一寸法師のいた時代は、どんな時代だろうか。

(2) 授業過程

では、実際の授業はどのように展開していったのか。授業記録を要約し、子どもの追究の流れを明らかにしてみよう。

①めあてを決める

子どもたちは、本時の主題が戦国時代であることを知っている。そこに、教師が一寸法師の歌のレコードをかけ、今日は「一寸法師」の学習をすることを伝える。しかし、前に「桃太郎」の学習をしているので、子どもは驚かない。そして、一寸法師の物語のあらすじを話し合い、準備した4枚の絵を提示し、物語のアウトラインを確認する。ここまでは、予定通りの展開である。

②一寸法師は都へ何をしに行ったか

この発問に対し、二人が「観光」「冒険」と子どもらしい回答を出す。その後は物語のあらすじの意味を読み取る発言が相次ぎ、教師の意図した「願い」は出てこない。そして、早くも「一寸法師は誰か」に追究は移行する。

③一寸法師は誰か

子どもたちは、物語を何らかの歴史事実のメタファーととらえ、その意味をさぐることで一寸法師のモデルを確定しようとしていく。その際、重要なメタファーととらえられているのが、「小さい体」「都へ上る」「鬼退治」「姫をめとる」である。そこで、子どもたちがそれをどう読み解いたのかを示してみよう。

	〈小さい体〉	〈都へ上る〉	〈鬼退治〉	〈姫をめとる〉	〈モデル〉
・田中	領地が狭い……………		手柄をたてる……………	ほうびをもらう……………	豊臣秀吉
・島岡1	小大名……………		今川を破る……………	天下をとる……………	織田信長
・皆川1	貧しい(農民)——誰かの家来になる——		手柄をたてる……………	位が上がった……………	豊臣秀吉
・小沢	(貧しい) ——誰かの家来になる		手柄を立てる……………	天下をとる……………	豊臣秀吉
・長島	←最初は織田信長の話→		最後は秀吉の話——信長と秀吉		
・浜村				信長に大事にされる——	秀吉
・小林	庶民によって作られた話(信長、秀吉、家康みんなまとめて夢みたいな話を作った)				
・皆川2	野武士の家来——	信長に仕える……………		天下をとる……………	豊臣秀吉
・島岡2			明智光秀を破る——	天下をとる……………	豊臣秀吉

④ 信長・秀吉・家康の性格のちがいを

一寸法師のモデルをめぐる、信長、秀吉、家康などが登場したことから、三人の性格論に話題が移り、性格の面からモデルを確定しようとする発言が続く。それも、信長は短気で家康は

るがしこいが秀吉は勇気があって賢いから、やはり一寸法師は秀吉だという結論になる。教師は小林発言の「庶民」説を支持することを二度にわたって表明するが、授業のながれは完全に秀吉説に傾き、教師はやや手詰まり状態になっている。

⑤ 願いと一揆

その時、ある子が一寸法師とは庶民（農民）のことであり、物語には庶民の願いがこめられていると発言する。教師はすかさずそれをとらえて、「庶民の願いを物語にしたというわけだね。時代はまさに戦国時代だね。世の中は乱れに乱れているというわけだ」と述べ、授業の流れを庶民の願いに方向づけようとする。その結果、子どもの追究は庶民に向い、以前の「寄り合い」で学習した一揆とつなげて考えるようになる。つまり、体の大きさを「勢力」ととらえ、物語の意味を勢力の弱かった農民が次第に一揆をおこすほどに勢力を強めていったことと解釈していく。

⑥ 舟で都へ行ったわけ

突然ある子どもが「なぜ一寸法師は都へ行くのに川を上っていったのか」と、授業の流れからはずれた発言をし、しばらくこの問題が話題になる。しかし、「歩いていけば時間がかかるが、舟で行けば速いということがわかるほど頭がよく、工夫しているから、やはり秀吉だ」という田中発言をきっかけに、再び一寸法師のモデルさがしに追究の目が向けられる。

⑦ 再び一寸法師は誰か

この頃からの発言は、一寸法師＝秀吉説、庶民説の矛盾を指摘するものが多くなる。

〈庶民説への疑問〉

- ・平井 一向一揆などは信長に押しつぶされたわけだから、姫をめとるのがあわない。

〈秀吉説への疑問〉

- ・笹島 一寸法師ではお姫様が殺されなかったけど、信長は光秀に殺されているから、秀吉の話にしてはあわない。
- ・平井 光秀が鬼なら、光秀と秀吉は大体同格だったはずだから、一寸法師も鬼と同格でなくてはなくなるから、秀吉ではない。
- ・小林 この中に庶民の願いが入っているから今まで残ってきたんであって、秀吉の英雄物語だったら、今まで絶対残らないと思う。
- ・貫名 秀吉の話だったら、同じ農民なのに一人だけ天下をとってくやしいなあというねたむ気持ちが多いと思う。ねたむ人がたくさんいた話が今まで残るはずがない。

〈両説の融合〉

- ・田中 農民もやろうと思えばできるじゃないかということを、代表として一番いい例を秀吉で出したのだと思う。
- ・皆川 農民が一寸法師になった人をねたんでいるなら、最初から物語を作らないと思う。庶民の願いを秀吉に代表して天下をとってもらおうということだと思う。

ここで、ようやく本時の結論らしきものにたどりついた。教師は「願いは庶民の願いだ。それを秀吉で代表したわけだね。だから秀吉がモデルだ」と述べ、この問題に一応のけりをつける。

⑧ まとめと発展

最後に、教師は追究のあとをふりかえり、物語のメタファーの意味を子どもとともに確認してゆく。体が小さい＝勢力が小さい、都へいく＝勢力をもとうという願いをもつ、鬼退治＝手柄をたて勢力をもつ、一寸法師のような勢力のない人が勢力をもてる時代＝戦国時代、力のない人が力をもてる、ひっくりかえすことのできる＝下剋上。そして、最後に「下剋上のようなことができた時代は、戦国時代の他にはないだろうか」と問うと、一人の子どもが明治維新と戦後の

二つを答える。教師はこの発言を評価し、さらに小さくても実力のある会社が伸び、大きくてもつぶれる会社のあることに触れ、これを経済界の下剋上とはいえないだろうかと問題提起して、授業を終えている。

(3) 授業づくりの考察

有田氏にとって、社会科の授業とは社会について個々の子どもが主体的に追究していくこと以外の何ものでもない。それゆえ、事前に教師が子どもに習得すべき内容を固定したり、授業構成を決定することはできない。教師がなすべきは、子どもの追究を触発すると考える教材を開発し、子どもの実態にあった形で提示していくことだけである。本授業の場合、「一寸法師」がそれであった。只今の分析から明らかになったように、子どもたちは「一寸法師」のモデルをめぐって活発な追究を展開した。田中と小沢という性格的に対象的ともいえる子どもがどの段階でもよく発言し（二人とも9回発言するが、田中は秀吉説で一貫し、小沢は思いつきの発言から次第に本質的な発言へと内容を深めていった）、授業をリードしている。皆川、小林、貫名がそれに続き（4～5回）とくに小林と貫名の発言が、ややもすると教師のねらいからはずれていきそうな授業の流れを軌道修正する役割を果たしている。そして、名前の判明した者だけで18名、延べ50名の発言がなされ、最終的に戦国時代の本質に到達することができた。その意味で、教師のねらいは十分に達成されたといえよう。

だが、問題点も指摘できる。第一の問題は、追究を重視するあまり、教材であるはずの「一寸法師」が授業内容化してしまっている点である。確かに、授業では一寸法師の物語を通して戦国時代の本質に迫ることをねらいとしており、そのために物語の内容をメタファーとしてとらえ、その意味を探らせようとしている。だが、戦国時代をさぐる資料がなぜ一寸法師なのか、一寸法師が歴史学的にもつ意味は何かは一切問われていないし、子どもたちにも自覚されていない。戦国時代と一寸法師の学習を無条件で結びつけ、一寸法師の意味を探求することがそのまま戦国時代の特徴を明らかにすることになっているのである。これでは歴史の授業とはいえないのではなかろうか。

第二の問題は、子どもたちの歴史認識はこの授業の前と後とで変化していないのではないかという点である。子どもたちの発言は活発になされたが、いずれも既存の経験ないし常識の範囲内で回答可能なものとは言えないだろうか。もちろん、一寸法師を戦国時代の事実とつなげて考えていた子どもはいなかったかもしれない。だが、一旦両者の結びつきが了解されるや、次から次へと発言がなされたのは、新たな歴史の事実を踏まえなくても答えられたからではないか。現に、子どもたちの発言には、何かを新たに調べて答えたと思われるものは見られない。友人の発言に触発されたり、反発したりしながら認識を成長させている点は認められるが、それが常識の範囲を越えていかないのは、常識を揺さぶるだけの発問や資料（歴史事実）を教師が投げかけることがなかったからといえるだろう。

第三の問題は、第一、第二の問題と重なるが、子どもの追究だけにまかせていては、歴史の本質に迫れないのではないかという点である。本授業でも、教師の予想した「一寸法師の願い」が出てこず、モデルさがしに移行してしまった。そこで、教師は方針を転換し、子どものつくり出した流れに乗りながら願いを掘り起こそうとするが、なかなか出てこない。やっと、小林発言が庶民の夢に触れたものの、あとが続かない。そこで、教師は積極的に小林発言の方向に子どもの考えを誘導していき、貫名発言を生み出すことに成功したのである。そして、最終的に皆川が期待に沿う発言をすると、それをもって結論的にまとめている。もちろん、授業時間の制約もあるが、あくまで個性的な子どもの追究にこだわるのであれば、まだまだ納得できない者もいたのではなかろうか。また、期待した子どもの発言を誘導することをよしとするのならば、むしろ積極的に教師の方から歴史の本質に迫る問いかけをしてもよいのではないか。そのことで、多くの子どもがより高度な歴史認識に到達できるのな

らば、それを否定することはできないだろう。

3. 安井俊夫氏の歴史授業づくり

安井俊夫氏の歴史授業づくりの特色を明らかにするために、「スパルタクスの反乱」²⁾、「免罪符なんか買わない」³⁾の二つを取り上げ、そのねらいと授業過程（主要な発問で示す）を分析する。いずれも、古代ローマと宗教改革に関する中学校の歴史授業である。

(1) 授業の構成

主 題	A「スパルタクスの反乱」(2時間)	B「免罪符なんか買わない」(1時間)
ね ら い	奴隷たちの願いをつかむことによって、奴隷たちをそこへ追い込んでいる社会の仕組み(奴隷制社会)にせまる。	子ども自身がローマ教会を批判することによって、ルターやドイツ民衆がキリスト教をどう改革しようとしていたかをつかむ。
授業過程 (主要な 発問)	1. 奴隷たちは毎日どんな仕事をしていたか。 2. 奴隷たちがふだんから考えていたことが何かあるのか。 3. 実際に反乱なんかできるのか。むずかしいと思うことは何か。 4. 実際にローマ帝国で反乱は起きたのか。 5. 10万の大部隊になったとき、奴隷の意見が分かれた。アルプスを越えて故郷に帰るか、ローマ進撃か。さあ、どうすべきか。 6. アルプスが見えるところまで来たとき、すでに秋。寒さの中、強行突破するか。春までここで待つか。海から帰国の道をさがすか。 7. 反乱はむだなことであったか。それとも、意味があったのか。	1. 教会はどんなことを説いたか。 2. 人々はなぜ救いを願うのか。 3. 人々は免罪符を買うだろうか。 4. 買わない!というのはなぜか。 5. 当時の人たちは救われたいと思っているのに免罪符は買わない。どうすれば本当に救われるのか。 6. 教会に対してルターは何と言っていたか。 7. ルターの主張はなぜ短期間にヨーロッパ中に広まったのか。 8. 教会を批判したルターはどうか。 9. ルターは「法王を神の代理者として認めるか」と教会に問いつめられた。どう答えるべきか。 10. なぜ、ルターは拒否することができたか。その結果どうなったか。

(2) 授業づくりの論理の分析

安井氏の歴史授業の主題設定には、一定の特色を読み取ることができる。『子どもが動く社会科—歴史の授業記録』(1982)には、日本史・世界史あわせて77の主題が示されているが、ここで分析対象に取り上げたA・Bのように、歴史上の人物(個人・集団)の行為を直接主題化したものと、人物の行為の成果としての文化(文化遺産)を主題化したものが大半を占めている。安井氏によれば、子どもが古代ローマなり宗教改革のイメージを自分で描けるようにするには、そこで生きていた人々の姿が見える教材を設定しなければならない。子どもが自分でイメージを描くということは、自分の目で歴史をとらえることである。言い換えれば「歴史に対して、広くいえば世の中の動きに対して自らかかわっていく、自分から身をのり出していく」⁴⁾ことを意味する。では、なぜこのような歴史への主体的かかわりを重視するのかといえ、歴史を他人事としてではなく、自分自身の切実な問題としてとらえてこそ、社会科教育のねらいとする「主権者の育成」が達成されると考えるからである⁵⁾。

したがって、授業のねらいは、まず人物の願い、Aならば奴隷の願い、Bならばルターやドイツ民衆の願いをつかませ、次にその願いがどのように達成され、あるいは失敗したかをたどることによって、時代の本質に迫らせようとする構造になっている。つまり、歴史事象を人間行為に還元し、行為の動機や目的・意図を追体験することで、行為とその結果が当該社会にはたした意味や意義を明らか

にしようとする「理解」の方法に依拠したねらいといえるだろう。それゆえ、授業過程は行為の追体験の過程となる⁶⁾。

まず、歴史上の人物の行為を追体験するには、その時代の状況、つまり人物が置かれていた社会的背景がわかっていなければならない。そこで、A・Bともに1の問いが発せられ、奴隷や宗教改革期の民衆のくらしに関する情報が獲得される。次に、そうした時代状況を踏まえて、人物の願い（動機・意図）を主観的に解釈し、行為を予想するために、A・Bともに2・3の発問がなされる。そして、実際はどうであったかを追体験しながら検証してゆくことになる。それゆえ、過去の事実を確認する問いは過去形でなされるが、Aの問い3・5・6、Bの問い3・5・8・9のように、人物の意思決定を問うたり、自ら決断した行為の結果を予想する場合は、すべて現在形でなされるのである。最後に、行為の評価と歴史的意義づけが行なわれる。Aの問い7、Bの問い10はそれに該当する。

（3）授業の考察－意義と問題点－

このように、安井氏の授業は、主権者としての力を育てるために、歴史上の人物の行為＝意思決定を取り上げ、それを生徒自身に追体験的に理解させることで、歴史を他人事としてではなく自分自身の問題としてとらえさせようとするものである。教育の目的・内容・方法が見事に一貫した授業づくりとなっている。とりわけ、その目的は従来の先験的授業づくりの目的とは異なり、現行の憲法と教育基本法のもとで、万人に認められる目的となっている点で、高く評価されよう。だが、そのための方法と内容に関しては根本的な問題点を指摘しなければならない。

第一の問題は、追体験的理解の方法は、どうしても対象となる人物に自己を一体化してしまい、人物の行為を批判的ないし客観的にとらえることがむずかしいという点である。したがって、どの人物のどういう行為を主題にするかが重要になるが、それは一定の価値観によってしか決定されない。例えば、安井氏のとり上げる人物は奴隷や民衆など、被抑圧者である場合が多いが、同様な方法に依拠する現行学習指導要領の小学校歴史学習では、「国家・社会の発展に大きな働きをした先人」が取り上げられるのである。目的は異なっているが、この方法に依拠する限り、論理的には同一の歴史授業、すなわち価値注入的な歴史教育になってざるをえないだろう。

第二の問題は、歴史を人物の行為に還元してとらえるために、歴史を単純化しすぎる点である。例えばAの授業において、問い2は奴隷の願いとその結果としての行為を予想させる問いであり、教師の意図したとおり「反乱を起こす」という予想が出てくる。だが、それは現代的感觉に基づくものであり、古代においてはアリストテレスの奴隷観が示唆するように奴隷の存在は当然視されており、滅多に反乱などは起きなかったのである。それに、剣闘士奴隷は奴隷の中でも特殊な存在であり、彼らをもって奴隷を代表させることはできない。同様に、Bの授業において3の問いは免罪符の販売への民衆の反応を予想するものであるが、「買わない」というのはこれまた現代的感觉であって、当時の人々の救いへの願いやそれに教会の果たした役割を無視するものと言わざるをえない。また、ルターの改革の成功も、単純なルター本人や民衆の動機の解釈からでは説明できないほど、当時のドイツは国内的にも国際的にも複雑な対抗関係にあったのである。

第三の問題は、子どもたちの切実性や主体的意思決定を重視するあまり、歴史の事実から逸脱し、あるいは事実を歪曲しがちな点である。例えば、Aの問い7に着目しよう。教師自身は結論を示さないままに授業を終えているが、奴隷の立場に一方的にコミットさせてきた授業で、教師が結論を示さないからといって、本当に開かれた認識が期待できるのだろうか。現に、子どもたちの目は残された150万の奴隷に向かい、スパルタクスの反乱を鎮圧したローマ帝国の体制には向けられていない。そして、安井氏自身が後年の授業では「奴隷制はいつなくなるのか」「どうすれば奴隷制はなくせるのか」という子どもの期待や追求に応じて、「くたばれローマ帝国」と題する1時間を加え、奴隷のサ

ボタージュ、諸民族の反ローマ闘争、ゲルマン民族の大移動、ローマ帝国の滅亡をとり上げている⁷⁾。その結果、子どもたちはスパルタクスの反乱とゲルマン移動、ローマ滅亡とを結びつけた歴史認識をもつに至るのである。安井氏は、子ども自身の歴史像の形成のためには、歴史学が明らかにしている事実や仕組みを歴史教育独自の論理から組み替え、取捨選択していくことが必要だという⁸⁾。確かに、歴史学研究の成果がそのまま歴史の教育内容になるわけではない。だが、それはあくまで具体的な事実（事例）に即して子どもが探求しうる内容に限られるということであって、子どもの期待や追求によって事実を歪曲することではない。それは、神話的歴史観によって歴史教育をしてはならないのと同じことであろう。

4. 加藤公明氏の歴史授業づくり

加藤公明氏は、最新の歴史学や考古学の研究成果に教材を求めつつ、生徒の討論を中心とした高校日本史授業を精力的に展開している。その中から、毎年生徒に最も高く評価されるという縄文時代の授業「加曽利の犬（貝塚の犬はなぜ埋葬されたのかを考える）」⁹⁾を取り上げ、その授業づくりの方法を分析・考察する。

（1）授業の概要

〈問題の把握〉

初めに教師は1枚の写真を提示し、それが犬の骨を写したものであることを探らせる。次に、加曽利貝塚の断面写真を提示し、ここから犬の死骸が出土したことを明らかにする。そして、次のような発問を提示し板書する。「貝塚からは犬以外にも色々な動物の骨が出土する。ところが、それらはすべて頭蓋骨なら頭蓋骨、足の骨なら足の骨、みんなバラバラに折られたり、割られたりした状態で発見される。なのに犬だけが、この写真のように死んだままの完全な遺体で出土する。一体なぜだ。」

〈仮説の形成〉

この問題に対して、まず生徒各自に「この犬は（ ）だったから」という形式で仮説をたてさせ、その理由とともにノートに書かせる。教師は生徒の仮説の中から代表的なものを取り上げ、発表させる。そして、各説を板書し、理由の要点も書き添えていく。ここでは、猟犬説、ペット説、番犬説、犬神説の四つが出された。生徒の仮説がほぼこの四つに類型化されることを確認し、各説ごとにノートを集め、班を編成する。その結果、猟犬説が3班、他の説が各1班の計6班が成立した。

〈討論による仮説の吟味〉

各班は班員のノートを回し読み、協力しながら班としての意見（＝仮説）をまとめてゆく。そこでは、自説の根拠をより確かなものにし、他説の根拠の矛盾を明らかにすることに主眼が置かれる。こうした班別協議を経て、全体討論が行われる。全体討論ではまず各班の意見陳述（自説の根拠と他説の批判）がなされる。概要を示せば次のようになる。

○1班（猟犬説）

縄文時代の生活：小型の動物の狩猟。

死んだままの骨：犬が大切にされており、食べられなかった。

— 当時の人々にとって大切なこと：食料の獲得。 —

→ 猟犬

・犬神説へ→なぜ犬が神とされたのか。神社のこま犬はずっと後代のことではないか。

・ペット説へ→この時代の人々にペットを飼えるほどの余裕があるはずがない。

○2班（ペット説）

死んだままの骨：人間に可愛がられていた証拠

—（単なる狩猟の道具なら、死んだら他の動物と同じく食べられる。）—

→ ペット

「野犬を獵犬や番犬にする方法：愛情をもって接してなつかせる。——」

- ・獵犬説，番犬説へ→野犬をどうやって獵犬や番犬にしたのか。
- ・犬神説へ→神聖なものを貝塚なんてゴミ捨て場に埋めるわけがない。

○3班（番犬説）

「当時の生活：獣がたくさんおり，見張りが必要。——」

「狩獵社会：残された女と子どもだけの集団を守るものが必要。——」

「犬の習性：何かが近づけば吠えるから集落の見張りに役立つ。——」

番犬

- ・犬神説へ→①犬が神ならゴミ捨て場である貝塚に捨てるはずがない。②この時代の宗教は人々を一つにまとめるためのもの。犬の神で人々がまとまるか。
- ・ペット説へ→ペットを飼う余裕はない。
- ・獵犬説へ→①当時の人々の頭脳程度では野犬を獵犬に使いこなせない。②写真の犬は全長30cmしかない。こんな小型犬ではイノシシや鹿，熊を倒すことは無理だ。③この犬は貝塚のある村に飼われていた。貝がとれば狩獵の必要はない。

○4班（犬神説）

「当時の社会：自然災害や病気への恐怖から人々の信仰心は強い。——」

「死んだままの骨：犬は神の使いまたは神に属するものと意識された。——」

「犬の神性：神社のこま犬が象徴。——」

犬神

- ・獵犬説，番犬説へ→当時の食料から考えれば，死んだら食べられていたはず。
- ・獵犬説へ→写真の犬は貧弱で，イノシシはとても無理だ。

○5班，6班（獵犬説）

「貝塚から出土：縄文時代→狩獵社会の犬の役割としては獵犬がふさわしい。——」

「犬を飼う意味：食料の獲得に役立つ。餌がいるから可愛いだけでは飼わない。——」

「主人の近くに埋葬：犬と人間はもちつもたれつの仲間同士の関係。——」

獵犬

- ・犬神説へ→犬が神聖なら甕に入れるなり副葬品を入れるなり，特別の埋葬をしたはず。
- ・番犬説へ→縄文期に他人から守る財はあったか。野獣から守るなら火を燃せばいい。

続いて若干の時間，班ごとに批判への反論を協議した後に，本格的な自由討論に移る。主な主張を取り上げ，順に示すことで，自由討論の展開の概要を紹介する。

○4班（犬神説）の主張

「貝塚からは人間の骨も出てくるから，貝塚は単なるゴミ捨て場，汚い場ではなかった。」

・4班への再批判

「貝塚は相当臭かったはず。人間でも奴隷とか罪人とか病人が貝塚に埋められたのでは。」

・4班の再反論

「この時代は身分・階級はないはず。加曽利貝塚の人間も屈葬で手厚く葬られている。」

○3班（番犬説）の主張

「縄文期でも食料を盗みに他の集団が攻めてくるかもしれないし，熊が襲うかもしれない。雨の日に火は燃せないが犬なら吠える。」「野犬を獵犬に仕込むのは難しいかもしれないが，番犬なら捕まえて集落の近くにつないでおき適当に餌を与えればよいから簡単。」

・3班への再批判

「夜はいいとして昼間はどうか。吠えるだけで助けになるのか。男たちがいつも犬の声か

聞こえる範囲内で狩をしていたとは考えられない。」

・ 3 班の再反論

「当時は、男の狩をする場所の近くに、女も子どもも集落ごと移動していたから大丈夫。」

○ 6 班（獵犬説）の主張

「獵犬は獲物を見つけ追いつめるのが仕事だから、小型犬でもできる。」「獵犬も死んだら食べられるのではないかと言ったが、どんな狩猟民でも動物の死肉は食べないはずだ。」

・ 5 班（獵犬説）の主張

「2 班は獵犬にするにはペットとして可愛がらなきゃと言ったけど、厳しくしつけなければ獵犬にはならない。」「3 班は当時の人は野犬を獵犬にする知恵がなかったと言ったが、石器一つ見ても当時の人は優れた知恵と技術をもっていた。」「加曾利は海の近くで貝が豊富だから狩猟の必要はないと言ったけど、動物は肉だけでなく骨や皮も使い道がある。」

・ 1 班（獵犬説）の主張

「獵犬は徹底的に訓練しないとだめ。そうして仕込んだ獵犬だから、少し位食料が足りなくても食べたりしない。それに死んだ動物の肉は食べないから、貝塚に捨てたわけだ。」

○ 2 班（ペット説）の主張

「この時代の犬だから、ペットといっても単なる愛玩犬ではなく自分の餌位はとって来る野性も残っていた。それに食料にされなかったのは、やはりそれだけ可愛がられていたからだ。うちにもラッキーって犬がいるけど、私はどんなにお腹がへっても絶対ラッキーを食べようなんて思わない。」（クラス中笑いの渦と化す）

〈討論の評価〉

討論終了後、これまでの班としての意見を越えて、生徒各自にどの班の説や議論が優れていたかを投票させて、授業を終えている。それは討論の善し悪しを多数決で評価するためではない。むしろ、「各説の歴史認識としての長所や欠点、班の議論の立て方の問題点を分析させよう」¹⁰⁾ とするのがそのねらいである。したがって、投票結果（6 班の獵犬説に最大の支持が集まった）を日本史通信で紹介するだけでなく、6 班が多く支持を集めた理由を分析し、論理性、史料性、説明の具体性に優れていたこと、そしてその三つが歴史認識の方法としても不可欠な要素であることを指摘している。

（2）授業づくりのねらい

加藤氏は教職について 7 年目に、授業でどんなに熱心に「民衆の働く姿の尊さや、その自然や体制に対するたたかいこそが歴史を前進させる原動力であった」¹¹⁾ ことを説いても、結局生徒の生き方や思想に何の影響力ももちえなかったことに気づき、それまでの自分の授業を根本的に反省することになった。そこで加藤氏が考えたのは、一方的な講義式授業のもつ二重の問題性であった。すなわち、「個人の歴史の認識とはそもそも個性的、主体的に獲得されるもの」であるのにもかかわらず、一律に正しい歴史像が教師から提示され、生徒はそれを受容する客体としてしか位置づけられていない。これでは、「いくら最新の学問成果を踏まえた科学的な歴史像であったとしても」身につくものではないし、認識の主体性を無視された生徒たちにとって、授業が楽しいはずがないというのである¹²⁾。こうした問題を克服するには、まず「生徒に自分の歴史認識は自分でつくるという主体性を回復させる」ことが必要であり、そのためには「授業を確定された事実のみを生徒に教えようという伝達の場合ととらえるのではなく、生徒の知的な探求心を刺激し、彼らに自由に歴史を考えさせる大胆な問題提起の場としなければならない」¹³⁾ という。ここに、授業方法としての討論のもつ意義が明らかになる。加藤氏は、こうした討論に基づく日本史の授業を「考える日本史」と名づけ、精力的に実践を積み重

ねている。そして、最近の著書では、古代12、中世10、近世4、近現代9の合計35の討論單元からなる年間指導計画（5単位授業）を公表している¹⁴⁾。

（3）授業づくりの意義と限界

加藤氏の歴史授業づくりの意義は、大きく二つにまとめることができる。第一の意義は、通史的内容を伝達する伝統的な高校歴史授業に根本的な反省を加え、討論という活動を通じて生徒の既存の経験や観念と歴史的世界とを接続させようとしたことにある¹⁵⁾。つまり、生徒に科学的な歴史認識を形成してゆくには、個々の生徒の日常的理解の構造を踏まえることが不可欠であるとの立場から、生徒各自の既存観念の表出と集団の場での吟味・検討を授業の中核に据え、そのための方法論として討論に着目したことである。これほど徹底して討論を組織し、しかも教師の見方（正解）を提示せずに授業を終えるやり方は高校の歴史授業では画期的であり、その授業づくりの意義はきわめて大きいといえよう。

第二の意義は、討論を単なる認識形成のための手段としてとらえるのではなく、討論そのものの価値を高く評価していることである。つまり、歴史の教育内容として、認識内容とともに認識方法ないし認識能力としての討論を位置づけているのである¹⁶⁾。歴史教育を歴史学教育や歴史教養教育、公民教育としてではなく、開かれた社会認識教育の方向で改革していくための貴重な方法論的提言といえるだろう。もちろん、討論は認識内容を欠いては成立しない。そこで、いろいろな立場で考えることができ、かつ時代構造の把握につながる問題、しかもどちらが正しいのか事実に基づいて判定できる問題を歴史の中から発掘し、論題化するべきだとしている。現に、加藤氏は歴史学的に見ても興味深い論題を取り上げており、討論の展開によっては歴史の本質に迫るものとなっている。

では、問題点は一体何だろうか。大きく二点を指摘することができる。第一の問題は、事前に教育内容と指導過程が明示されないという点である。確かに、討論は生徒の主体性に依拠すべきものであり、討論の展開過程を具体的に枠づけしておくことはできないだろう。しかし、教師の側には討論を通じて達成されるべき一定の認識内容や、新たに発見されるべき問題が予定されているはずである。なぜなら、それなくして論題の設定や必要な教材の選定はできないからである。そうであるならば、成功した授業をもとに授業理論を帰納的に一般化するのではなく、教師の意図した認識内容と探求の論理を明示し、それを実際の授業の事実を通じて吟味・検討していくことが必要であろう。討論に基づく歴史授業づくりを一般化するには、その作業が不可欠である。

第二の問題は、生徒の個性や主体性にのみ依拠する討論では、結局生徒の既存の認知枠組みに制約され、より高次の認識にはなかなか到達できないのではないかという点である。とりわけリーダー的存在を欠く学級では、教師の手立てがどうしても必要になるはずである。そうでなければ、仮に生徒が活発に発言したとしても、その認識は常識の枠内に留まり、自己満足的な授業にしかならないだろう。かつてヴィゴツキーが指摘したように、授業は発達最近接領域において組織されてこそ、より高い学習効果をあげることができるのである¹⁷⁾。その意味で、教師の指導性が等閑視されてはならない¹⁸⁾。教師は、想定される生徒の疑問や探求の論理を可能なかぎり析出し、それぞれの探求ルートに応じて知識の構造化を行い、全体的な問いと知識のネットワークを構築しておくことが求められる。そして、そのネットワークを踏まえて討論の進行・展開を見守り、必要に応じて教師の側から問いを投げかけ、あるいは事実（資料）を提示するなどの指導がなされるべきであろう。

Ⅲ. 歴史教育研究の課題

以上の分析で明らかにしたように、歴史授業づくりは開かれたものであると同時に、より体系的・理論的なものでなければならない。その開放性・体系性を保証するものこそ、実験的授業づくり他に

ならない。そこで、最後に歴史教育における実験的授業づくりの理論（＝仮説）について、その要点を確認しておこう。

- ① 歴史（社会科）の授業は、子どもにより高度の、開かれた社会（歴史）認識を保証するものでなければならない。
- ② 子どもにより高度の歴史（社会）認識を保証するには、学界の最新の成果を踏まえた理論を教育内容として再構成し、到達目標に設定しなければならない。
- ③ 子どもに開かれた歴史（社会）認識を保証するには、到達目標としての理論を注入するのではなく、子ども自身がそれを発見・創造し、あるいは吟味・修正していかなければならない。
- ④ 子どもが理論を発見・創造し、あるいは吟味・修正していけるよう、教師は探求のための「問い」とその素材となる「資料（事例）」を組織しておかねばならない。

本研究では、以上の仮説を踏まえて「受験の社会史」に関する授業計画書を作成し、授業を行い、その是非を問主観的に検討した。詳細は第Ⅱ部で論じられるが、こうした授業づくりがより広範に行われ、具体的な単元に即した議論を積み重ねてゆくことが歴史教育研究の現下の課題であろう。

【注】

- 1) 有田和正『子どもの生きる社会科授業の創造』明治図書, 1982年, pp. 208-231
- 2) 安井俊夫「『自分の目』で歴史をとらえるー『スパルタクスの反乱』の授業ー」大槻健・臼井嘉一編『中学校社会科の新展開』あゆみ出版, 1983年, pp. 17-45
- 3) 安井俊夫『子どもが動く社会科』地歴社, 1982年, pp. 85-106
- 4) 同上書, p. 99
- 5) 安井前掲書(1982) p. 99, 前掲論文(1983年) p. 41
- 6) 服部一秀「共感による社会のわかり方」星村平和編『社会科授業の理論と展開』現代教育社, 1995年
- 7) 安井俊夫「スパルタクスの反乱をめぐる歴史教育と歴史学」歴史学研究会編『歴史学と歴史教育のあいだ』三省堂, 1993年, p. 95
- 8) 同上書, p. 82
- 9) 加藤公明『わくわく論争! 考える日本史授業』地歴社, 1991, pp. 17-35
- 10) 同上書, p. 27
- 11) 同上書, pp. 3-4
- 12) 同上書, pp. 4-5
- 13) 同上書, p. 5
- 14) 加藤公明『考える日本史授業・2』地歴社, 1995年, pp. 245-248
- 15) 尾原康光「高校における社会科授業」社会認識教育学会編『社会科教育学ハンドブック』明治図書, 1994年, pp. 357-366, 池野範男「社会科は何をめざすべきかー社会的世界の合理的拡大ー」『教育科学社会科教育』明治図書, No. 377, 1993年, pp. 118-123
- 16) 加藤前掲書(1991), p. 5
- 17) ヴィゴツキー, 柴田義松訳『思考と言語』明治図書, 1962年, 柴田義松訳『精神発達の理論』明治図書, 1970年
- 18) E. Fenton, THE NEW SOCIAL STUDIES, Holt, Reinhart & Winston, Inc., 1967, p. 10

(原田 智仁)

第1章 社会史に基づく教材開発の原理的考察

I. 教科教育学としての歴史教材開発の視座

教科教育学は、現に学校現場でなされている授業の事実を分析・説明し、そこに内在する問題点を克服できる、より優れた授業理論（理論仮説）とそれに基づく授業実践を創造していく研究領域である。より具体的には、次に示すような研究方法論上の視点とフレーム（手続き）を認めることができる。（これを図式化したものが、図表1である。）

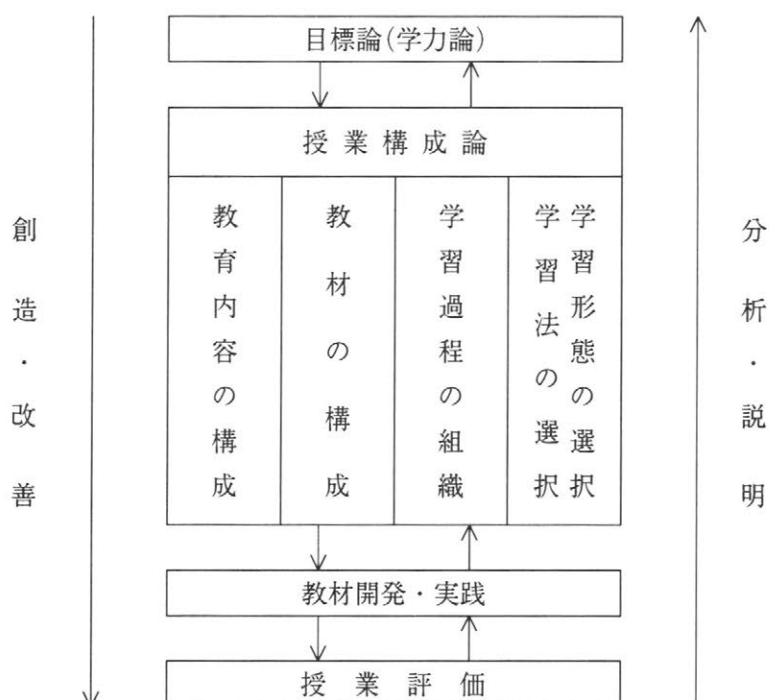
方法論上の視点・・・授業の事実を「分析・説明する方向」と「創造・改善する方向」

フレーム・・・・・・・・・・1) 現につくられた、あるいは実践された授業の事実から課題を抽出し、授業の事実によって課題解決の方法を説明していくこと。

2) 教科・領域学習の目標概念は、学校教育における当該教科・領域の役割・理念、その教科・領域学習を通じて育成しようとする子ども像から導かれてくるが、目標概念は、授業の中での検証可能なように操作的に定義され、しかも統一した用法を保持すること。

3) 作業仮説として設定された目標概念と整合するように、教材（内容）構成論、学習過程論、学習法・学習形態論を示し、授業を開発し、実践し、評価していくこと。

図表1. 教科教育学の方法論に着目したフレーム



まず、上記の教科教育学のフレームに基づいて、以後の立論に用いる用語の概念内容を次のように規定しておきたい。

教育内容・・・教科・領域学習において、直接の習得対象となる認識内容や技能

教材・・・・・・教育内容を有効に習得させるために選択された素材

学習過程・・・・教材と教育内容をつなぐ問いの構成

教材開発・・・・教育内容・教材の構成、学習過程の組織化、学習法・学習形態の選択、といった授業構成のための要素を、設定した教育目標と整合させて選択し組織すること。

こうした教科教育学のフレームと概念規定に基づけば、学校教育における歴史学習の改善に資する「社会史」に基づく歴史教材を開発していくための考察課題として、少なくとも次の3点を指摘できよう。

①目標原理に関する考察課題

学校教育における歴史学習において、なぜ「社会史」が要請されるのか。

社会史に基づく歴史学習において教育目標は何か。

②方法原理に関する考察課題

「社会史」は歴史認識内容を示唆する概念であるが、社会史に基づく歴史学習では、設定した教育目標と整合させて、教育内容・教材をいかなる原理で構成するのか。

また、それに、学習過程・学習法をどのようにシステム化しようとするのか。

③授業構成に関する考察課題

具体的には、どのような主題（素材）に基づいて、どのような授業（単元）展開が可能か。

歴史教材開発は、理論上は、上記3点の考察課題に①→②→③の順序で解答を与えていく過程を通じて、演繹的になされていくべきであろう。

本章の主要な課題は、社会史に基づく教材開発ないしその学習の目標と方法に関する原理的考察（上記の考察課題①②への回答）にある。

Ⅱ. 「社会史」に基づく歴史教育における「歴史認識枠組」の変革

今日の学校歴史教育のあり方については、「政治史を中心に、社会経済・文化の各歴史領域の個別事象を年代史的に構成していくことから教材過剰になっている」、「授業が教科書中心の暗記学習になっている」など、その内容と方法に関して定型的な言節によって長らく批判がなされてきている。しかし今や、そうした紋切り型の批判にとどまらず、そうした歴史教育の枠組みを生み出す「歴史内容構成観」とそれに基づく授業を通じて子どもたちに形成される「歴史認識の枠組み」こそ検討していく必要がある。そのためには、従来の歴史教育が暗黙の前提としていた近代歴史学の「歴史認識の枠組み」を相対化し、批判的に検討していくことが重要であると考えられる。

近代歴史学研究の基本的なパラダイムが、「近代」の存立構造を基盤とする発展史観・文明史観にあったことは周知の通りである。ここでの「近代」の存立構造とは何か、という問いに対しての理解には、社会学者の富永健一氏が、図表2のように整理した「近代化」の指標に関する図式が有効である。¹⁾

図表 2. 「近代化」の指標

領域		伝統的形態	近代的形態
技術的・経済的領域	技術	人力・畜力	機械力 { 動力革命 情報革命 } (産業化)
	経済	{ 第一次産業 自給自足経済	第二次・第三次産業 市場的交換経済 (資本主義化)
政治的領域	法	伝統的法	近代法
	政治	{ 封建制 専制主義	近代国民国家 民主主義 (市民革命)
社会的領域	社会集団	{ 家父制家族 機能的未分化	核家族 機能集団 (組織)
	地域社会	村落共同体	近代都市 (都市化)
	社会階層	{ 家族内教育 身分階層	公教育 自由・平等・社会移動
文化的領域	知識	{ 神学的・形而上学的	実証的 (科学革命)
	価値	{ 非合理的	合理主義 (宗教改革／啓蒙主義)

「近代」の存立構造は、富永氏が「近代化の指標」として示す「近代的諸形態」の各要素によって説明されよう。富永氏の「指標」は、社会学における「社会の構造・機能分析」を機軸にした近代化理論に依拠して設定されたもので、必ずしも歴史学の分析手法に依拠して設定されたものではないが、近代歴史学研究のパラダイムに基づく歴史叙述ないしはそれに基づく従来の学校歴史教育の内容構成の特徴を端的に示していよう。筆者は、その特徴を次の4点に整理して示したい。

第1に、「近代」の存立構造の主要な形成因を、産業化（産業革命）と民主化（市民革命とそれに連動する国民国家の形成）に求めることから、歴史叙述の中心が「政治史」と「経済史」になる。

第2に、産業化と民主化が展開する基本単位を「国家」におくことから、歴史叙述も基本的に「国家史」となる。

第3に、近代化の推進力となる人間をエリート層におくため、歴史叙述に登場する「人間像」は、「政治人」「経済人」「文化人」たる「特化された偉大なる人間」ということになる。

第4に、ヨーロッパ「近代」を進歩・発展の普遍的モデルと考え、歴史叙述の中心をヨーロッパ史、なかんずく西ヨーロッパの歴史におく。

こうした近代歴史学のパラダイムとその歴史叙述を通した歴史教育が、子どもの歴史認識形成に与えた特徴を、筆者は、批判的に次の4点にまとめている。

第1に、社会の「伝統的形態」から「近代的形態」への移行を無批判に肯定し、しかもその移行を単線的・不可逆的なものと認識することによって、「近代」に対して「伝統」を、「先進」に対して「後進」を、「克服されるべきもの」として排除ないしは劣等視していく歴史認識のあり方である。

第2に、「国家・政治（＝非日常）」の優位を前提に、「日常生活」「生活者」を「非政治的なもの」として断定し、軽視していく歴史認識のあり方である。

第3に、支配的な政治体制や経済構造、文化構造に、あるいはその推進力と考えるエリートの意思決定に、個人（人間）は拘束・統合されていくという決定論的な歴史認識のあり方である。

第4に、従って、学習主体である子どもたちは、経験知のレベルで把握できない歴史的過去を、自らも参画可能な意思決定や問答の場として捉えることができず、子どもたちにとって歴史学習は、自らをとりまく現実社会の諸問題の解決への指向性に無自覚な「過去の事実理解」の場になってしまっているということである。

これらの批判の諸点を踏まえ、「学校歴史教育による子どもの歴史認識形成の課題」について、次の3点を指摘しておきたい。

第1に、歴史における時間・空間・人間の多様性・重層性の認識形成についてである。この課題に対して、フランス・アナル派の代表的歴史家フェルナン・ブローデル（Fernand Braudel）が提起している「三つの時間枠組」を機軸とする「全体史」としての歴史認識の方法は示唆的である。ブローデルは、歴史を、「ほとんど動かない」²⁾ 人間を取り囲む環境と人間との関係の歴史（「地理的な時間」のもとにある歴史、すなわち「環境史」）、「緩慢なリズムを持つ」³⁾ 経済、国家、社会階層、文化といった社会的諸構造と人間集団との関係の歴史（「社会的な時間」のもとにある歴史、すなわち「社会史」）、「短く、急であり、神経質な揺れを持つ」⁴⁾ 出来事の歴史（「個人の時間」のもとにある歴史、すなわち「事件史」）の三次元に分解し、その多層的な歴史的次元が、ある社会のある時点で、どのような相互関係性をもって全体を成り立たせているかを把握することを歴史認識の基本的な枠組みとするのである。とりわけ、「社会的な時間の歴史（社会史）」の次元が、ブローデルの歴史分析の中核をなしているのである。ブローデルの歴史研究方法論は、歴史教育に対しても、それが対象とする歴史的時間・空間・人間の認識に根本的な変革を迫るものになっている。歴史の深層で長期的な時間枠で緩やかに変化する領域に着目してゆけば、短期的な時間枠で捉えられた国家史－政治史－事件史の脈略においてはとかく「些末なもの」と認識されてきた「生活者の行為や意識」「生活文化」といったものが、重要な歴史教育内容となってこよう。ブローデル的歴史認識によれば、「生活者」は、「日常生活」に特化された存在ではなく、日常を生きながら政治的・経済的・社会的・文化的な諸構造と関係性を結ぶ「社会の全体性を把握する主体」である。そうした生活者の行為や意識のあり様と社会的諸構造との「関係性」に着目してゆけば、「関係性」のきり結び方によって歴史的空間や人間もまた多様性に富むものとして認識されていこう。日常的な行為や意識のあり様、あるいは社会的諸構造の変動の受容の仕方は、国家と地域、都市と農村、陸部と海辺部、といった空間的差異によって多様であろう。またそれらは、社会階級や職業構成、人種・エスニシティ、性差、年齢構成といった指標に基づく人間集団の差異によっても多様であろう。こうした「多様性の認識」によってこそ、「近代」を基盤とする固定的な歴史認識は、教育的意味をもって相対化されていくのである。

第2に、歴史における生活者の行為の能動性の認識形成についてである。「市民的資質育成教育としての歴史教育」という視座から、あらかじめ存在している社会的諸構造に、あるいはエリートの意思としての社会的諸規則に個々の生活者の行為や価値観が拘束的に決定されていくという決定論的な歴史認識ではなく、歴史における個々の生活者が個々の歴史状況の中で為した葛藤・せめぎあいを通じての主体的能動的な意思決定や行為とその歴史的役割を理解し、評価していこうとする認識を形成

していくことは特に重要であると考える。

第3に、歴史を通じた生活者の行為の決定とその集積として生起している現代社会の問題状況についての反省性の喚起についてである。実際において、生活者は、家族・血縁集団に代表される私的「社会」から、学校、地域、職場、さらには国家、国際社会といった公的「社会」まで、位相と規模を異にする「社会」に同時的に重なり合って関与している。そして、各レベルの「社会」への関与の仕方や度合いは、時と状況によって常に変化しているのである。生活者は、必ずしも認識の合理性や一貫した価値判断によらず、自己の時々の生活目標や問題関心と「社会」が自己に課してくる条件や規則に照らして関与する社会を選択したり、比重を変えたりしながら、状況に応じて自己の行為を決定していよう。しかし、その行為決定には、それが一見個人的主体的なものと思われても、無意識のうちに現在の政治的・経済的・社会的・文化的背景が内面化され、現在の日常意識が行為の判断基準になっている場合が多い。また、いったん決定した行為にも、自己の判断基準への不安や他者の行為とのぶつかり合いによる葛藤が常にともなってくる。背景や状況に無自覚な行為決定の仕方や葛藤から逃避せんがために個に対して大きな「社会」が提示する一元的価値基準に無批判に準拠していく行為決定の仕方は、「民主主義社会の形成者」としての生活者のそれとしては問題があると言わざるをえない。現代社会が直面している問題状況—例えば、グローバル社会の問題では、エスニシティや文化の摩擦にねざす紛争や差別事象の多発、国内問題では、官主導の政治とその裏返しとしての政治的無関心層の増大にねざす「民主主義の危機」、また日常生活問題では、家庭・職場・学校・地域における硬直した人間集団関係にねざす「生活の危機」などは、そうした生活者の無批判な行為決定の集積の結果生起している、と捉えることができよう。現代社会のように、価値観が安定的でなく、社会の把握の仕方や個の存在が流動的な社会を生きる子ども＝生活者に対して、自己の行為を必然の産物としてではなく、歴史的社会的産物として対象化して捉えていく力量と、さらにその上で、自己の選択した行為を組み立て直していける力量を形成していくことは、歴史教育においても重要な課題であろう。

筆者は、「社会史」を、歴史構造を政治・経済・社会・文化と分化した上での個別内容領域としての「社会の歴史」ないしは「日常生活の歴史」の意味において捉えるのではなく、上記3点の「新しい歴史認識」形成のための「方法としての社会史」の意味において捉え、歴史教育へのその導入の意義を強調したいのである。

Ⅲ. 歴史教育内容の構成原理としての「社会史」

「生活者の行為」は、従来の歴史教育においてもしばしば学習の対象とされてきたが、そこでの内容構成は、概して、当該時代の、日常生活内での「モノの使い方」や「生活習慣」を取り上げ、時代ごとの「行為の形態の変化」を明らかにすることに力点が置かれ、「生活者の行為」とそれを規定する社会的諸構造との相互関係性を明らかにするものになっていなかった、と言えよう。こうした内容構成に基づく歴史授業が、結果として子どもたちに「生活者の行為は、国家の問題とか、政治とはほとんど交わりをもたない、私的で、歴史全体からみれば些末な事柄である」との歴史認識を醸成していったように思われる。

前節で論じた通り、「生活者」概念は、政治や非日常性の対極にある日常生活の内に特化された人間像ではなく、「あらゆる営みをする行為者」として社会の全体性において捉えられる人間像を象徴するものである。こうした概念規定に従えば、「生活者の行為」は、一つの歴史内容領域ではなく、それを規定する社会的諸構造との相互関係性を明らかにできる歴史把握のための「分析枠組」とであると捉えるべきであろう。

ここに、歴史教育内容の構成原理を得るために、「生活者の行為を視点にして、どのように歴史を多元的・構造的に構成するのか」という基本的な問いが導出される。この問いを、理論操作上、さらに2つに分けて検討したい。

①歴史認識の出発点としての「生活者の行為」をどう把握するのか。

②そうした「生活者の行為」を分析軸に、ある時代の、ある社会の歴史を多元的・構造的に把握するための「枠組み」はどのように構成できるのか。

第1の問いに対しては、歴史学者・二宮宏之氏の概念に依拠して、「行為」は、人間の「こころ」と「からだ」の相互作用において産出される、と理解しておきたい。ここでの「こころ」と「からだ」は、単に生物としての所与の要件としてや個人の特殊なそれとしてではなく、歴史性・社会性を帯びた「ものの考え方・感じ方」と「立ち居・ふるまい」として理解される。⁵⁾

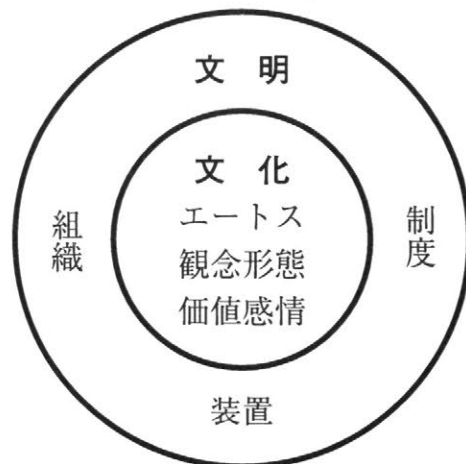
「行為」に内在する歴史性・社会性の内実に関わって、第2の問いが検討されねばならない。第2の問いに対して、比較文明学者・伊東俊太郎氏が提案している「文明と文化」に関する理論モデルは示唆的である。伊東氏は、「文明」と「文化」を区別して次のように述べている。⁶⁾

「今ここに、或る一定の地域の人間集団の生活（これを生活圏と名づける）のあり方を一つの球（これを生活体と名づける）で表現することにする。その球の内芯には、その人間生活を行わせている集団固有の「エートス・観念形態・価値感情」というものがある。この生活圏の内核を文化という。文明はこの文化によって作り出され、運用される、その生活圏に必要な「制度・組織・装置」であり、これが球の外殻を形成する。」（図表3を参照されたい。）

伊東氏の説明自体には歴史的観点が希薄であるが、この解釈に、先に論じたブローデルの「多層的な歴史的時間」概念を援用することによって、第2の問いに対する回答として、次のような再解釈が可能になろう。特定の時代・社会にある生活者の行為を、「社会構造」と「文化の構造」との作用連関として構成する。歴史における「社会構造」とは、政治体制、経済組織、法律体系、社会階級、科学技術など歴史の外層にあるシステム化された領域であり、他の社会への移転可能性に富む領域である。一方、「文化の構造」とは、一定の人々に経験知として共有された価値観念、基層信仰、日常行為の傾向（慣習）、生活様式である。それ

は、歴史の内層にあって、特定の時代・社会の独自の性格を形成する領域であり、長期的な時間枠で緩やかにしか変化せず、「社会構造」に対して相対的不変性と自律性をもつ領域である。特定の時代・社会に関する歴史認識は、そのようにあった生活者の行為の実際と、その行為が当該の生活者の経験レベルで有していた意味を再構成し、さらにそうした生活者の行為の、当時の政治・経済・社会階層・科学技術等の諸条件のもとで可能であった理由や意味を解釈する方法で為されるのである。いわゆる「事件」は、歴史の表層で短期的にめまぐるしく生起するが、この歴史認識の方法では、それは生活者の行為への作用の程度という観点から選択的に構成されていくことになる。また、生活者の行

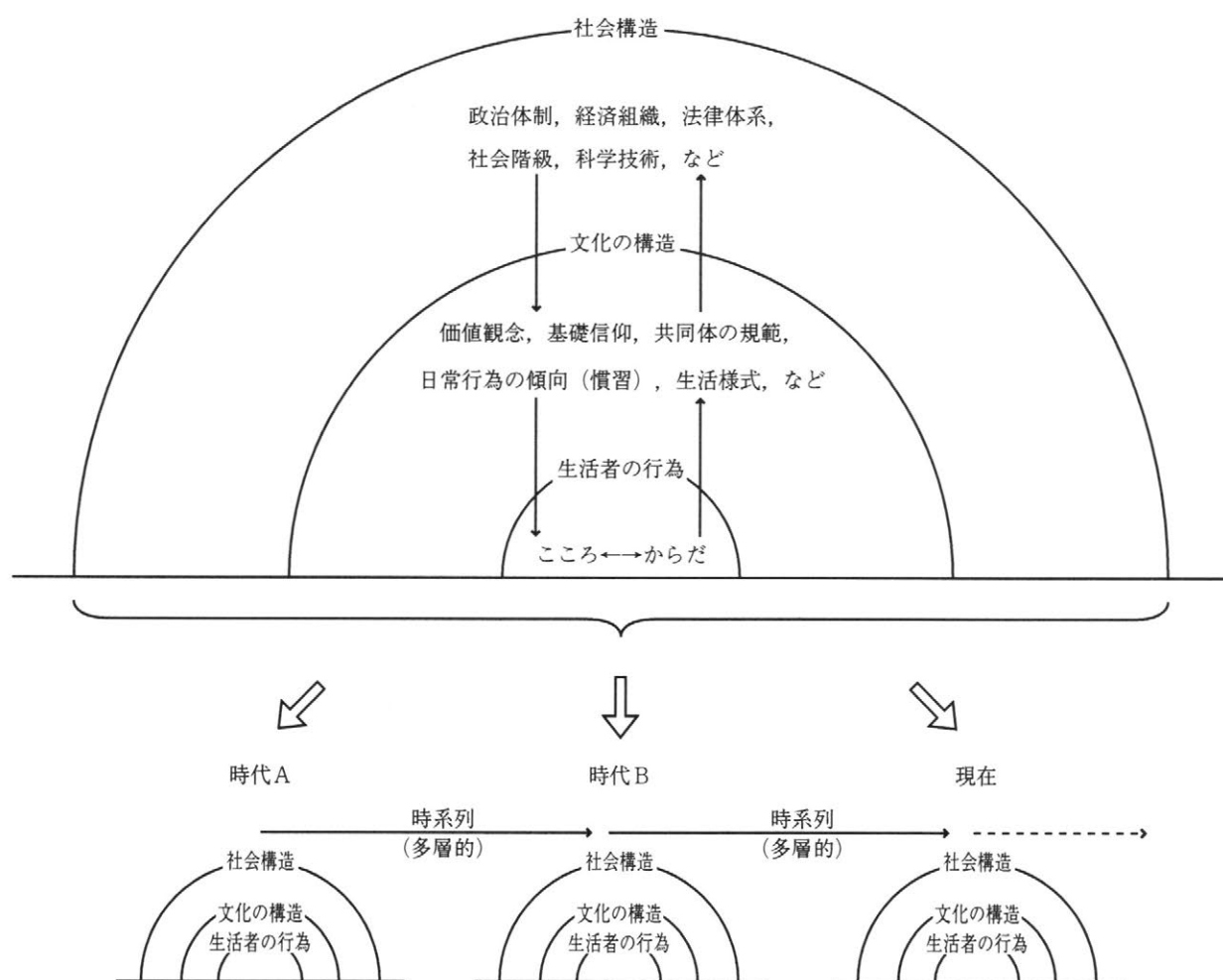
図表3. 「文化と文明」の概念図



為と、「文化の構造」「社会構造」との作用連関を特定の時代・社会の構造モデルとして捉えたと「現代社会の歴史的認識」は、現在までを含み込む各時代・社会の構造モデルの比較を通じてその連続と変化の過程を把握していくことによって可能になろう。ただし、この「構造モデル」は、あくまで社会史に基づく歴史認識の「枠組み」であって、歴史上のいつでも、どこでも、普遍的に使用可能な「一般理論」ではないことに留意しなければならない。

以上の「社会史の歴史認識の枠組み」を、歴史教育内容の構成原理として使用できるよう図式化すれば、図表4のようになる。

図表4. 「社会史」の歴史認識枠組



Ⅳ. 学習主題と教材の選定基準

社会史に基づく歴史学習において、その学習主題を選定しようとするとき、第一義的な要件は、主題が歴史における「生活者の日常的な行為や意識」を反映したものであるということであろう。この第一義的な要件から、社会史に基づく歴史学習の主題は多様に構想することができる。例えば、子供、女性、エイジング、家族関係などライフサイクルや人間関係に関わる主題や衣食住、病気と医療、労働生活と余暇、性と産育、学校と教育、犯罪と規制、信仰と生活など社会生活に関わる主題、さらには社会構成や階級・階層動態など（狭義の）社会構造に関わる主題などを挙げることができる。

しかし、例えば、ある時代の、ある社会の「生活者の衣食住」を主題にして歴史学習を組織したと

して、もしその展開が、当該の時代に人々が何を食べ、何を着て、どんなところに住んでいたか、ということだけを知ることには終始したとすれば、そこでの「社会史」は、歴史の個別領域としての「日常生活史」に特化した「社会史」であって、子どもに対して学習内容の新奇さをねらうことはできるかもしれないが、第2節、第3節で論じてきた「子どもの歴史認識の変革」の視座としての「社会史」、「市民的資質育成のための歴史学習」の視座としての「社会史」と見なすことはできないであろう。上記のように多様に設定可能な学習主題が、「社会史に基づく歴史学習」の真の主題に成るためには、少なくとも次の3点の基準を満たしている必要がある。

第1には、その主題に、「歴史の全体性・構造的性」が内在しているということである。主題は、常に当該時代の政治的・経済的・社会的・文化的な諸構造との関係性において把握されねばならない。また、主題は、生活文化の地域的階層的差異性や生活文化に内在する歴史的時間の多元性の把握を可能にするものでなければならない。

第2には、「課題の現在性」を内包する主題であるということである。主題は、現代社会における価値観の葛藤・対立から生ずる問題状況を提起しており、子どもがそうした問題と対峙することで自己の価値観を揺さぶられたり、問題解決への指向性を高めていけるような学習展開を可能にするものでなければならない。

第3には、学習主体である子どもの経験や意識、問題関心とマッチした主題であるということである。「社会史」が要請する「歴史の構造的認識」は、初等段階の子どもにはもちろんのこと、中等段階の子どもにとっても抽象度の高い歴史認識である。また、歴史学習において「課題の現在性」を強調するには、そこでの「課題」を子どもが経験レベルで把握できていたり、切実なものと感じている必要がある。学習する子どもたち自身もひとりの生活者として、歴史的過去を生きた人々と経験や意識を共有できているということは、歴史認識形成における具体から抽象への渡りをスムーズに保証したり、「課題」に対する切実性を高めようとするときに特に重要となろう。社会史の主題は、本来的に、政治史や経済史のそれと比べてそうした要件をかなりの程度満たしているといえるが、歴史学としての「社会史研究」の主題ではない、「社会史に基づく歴史学習」の主題としては、第3の観点からの吟味がいっそう必要であろう。

社会史に基づく歴史学習に取り組んでいこうとすれば、要求する歴史認識とその形成のための内容構成が革新的であるがゆえに、学習に教材として用いられる資（史）料やその操作技法も多様なものになっていこう。ブローデル以降のアナール派の中心的歴史家であるジャック・ルゴフ（Jacques Le Goff）が展開する資（史）料論は、社会史に基づく歴史学習における教材選定の視点としても示唆に富んでいる。ルゴフは、国家史・政治史中心の伝統史学が依拠してきた資（史）料のタイプに触れて、次のように批判する。

「歴史学が文書資料だけでなされるべきものでないことは、至極当然のことです。（中略）文書資料というものは、社会のある一部についての情報をもたらすにすぎず、従ってしばしば誤ったイメージを生み出すものです。」⁷¹⁾

「全体史・構造史としての社会史」に依拠するルゴフにとって、国家の観点、政治の観点、エリートから書かれた「公文書」に過度に依拠した歴史学は、部分史を叙述しているにすぎないし、場合によっては歴史の歪曲すら招きかねないというのである。そして、ルゴフは自己の資（史）料論を次のように展開する。

「私が考えておりますのは、（中略）むしろ過去の人々が集合的記憶という形で受け継ぎ残して行ったもの、そのなかにその時代の人々が過去をどのように見ていたか、また意識的にせよ無意識的にせよいかなるしるしをもって、自分たちの生きた跡というものを後代に伝えようとしていたかを、探りだしていこうという試みなのであります。新しい歴史学は、集合的記憶のような、ミッシェル・フーコーの言葉を借りれば、ものとしての「資料」を解読する方法を見出だしていかなければなりません。」⁸⁾

ここで言われる「集合的記憶のような、ものとしての資料」とは、生活者の行為の構造史的把握のための素材として、ルゴフ自身が「日常物質文化」⁹⁾と名付けている資（史）料群と同義である。具体的には、文学作品、伝記、日記、手紙などの文書資料に加えて、住居、衣服、絵画、彫刻、工具類などの物質的資料を挙げることができる。これら生活者が日常なにげなく用いてきたものの中に、当該の時代と社会の人々の行動様式や生活意識といったものを読み取り、さらにそこから政治・経済・社会・文化の諸構造を浮き彫りにしていく「新しい歴史学」＝「社会史」の研究技法を端的に指摘していると言えよう。

ルゴフの言う「ものとしての資料」「日常物質文化」は、社会史に基づく歴史学習で用いる資（史）料選択の基準になろう。また、これら資（史）料を学習の場に持ち込んでこようとすれば、地域のフィールドワークやオーラル・ヒストリー（口述史料の収集と解読）の手法を取り込んで、座学を越えて学習方法をも多様なものにしていこう。

V. 歴史教育内容の展開の2類型

第3節で考察し、図式化した「社会史の歴史認識枠組」は、歴史教育内容の構成原理として機能することを意図したものであったが、実際の学習展開のレベルでは、歴史分析の基軸のおき方によって、大きく2つの内容展開の類型を設定することができる。

第1の類型は、特定の時代にある社会の「社会構造」のマクロな分析を基盤に、その時代の生活者の行為を因果論的に説明していくアプローチである。

このアプローチに基づく歴史教育内容の展開の基本パターンは、次のようになるだろう。

- ①歴史分析の軸になる内容（教材）として、生活者の具体的な行為およびその行為の動因となっている心性（日常的なものの考え方、生活意識）を取り上げる。
- ②生活者の個別の行為を超えて存在している「社会構造」のマクロな全体特性を把握する。
- ③共時態において、生活者の経験レベルでの行為に、特定の時代にある社会の「社会構造」の特性がどのように影響しているのかを問うことで、当該の時代の歴史的傾向性を把握する。
- ④通時態において、「社会構造」の変動によって、経験レベルでの生活者の行為や心性がどのように変容したのか、あるいはどのように連続性を保持したのかを把握する。

第2の類型は、生活者の行為の動機・目的・意味の解釈を基盤に、そうした目的的な行為の相互関係性において、特定の時代にある社会の特質や傾向性を把握していくアプローチである。

このアプローチに基づく歴史教育内容の基本パターンは、次のようになるだろう。

- ①歴史分析の軸になる内容（教材）として、生活者の具体的な行為およびその行為の動因となっている心性を取り上げる。
- ②生活者の個別の行為の動機・目的を解釈する。

③生活者の個別の行為を他者の行為と関連づけ、社会的意味を解釈する。

④社会的意味を持った諸行為の連関において、特定の時代にある社会の特質や傾向性を把握してゆく。

この2つの内容展開の類型は、「歴史の構造・過程の客観主義的分析」と「歴史における行為とその連関の主観主義的解釈」という2つの歴史認識方法論の類型に対応するものである。もとより、社会史に基づく歴史学習では、内容展開の個別の場面では「分析」と「解釈」は併用されるのであるが、この2類型は、先に指摘した通り、単元全体を見た時の歴史分析の基軸のおき方をもとに大きく類型化したものである。歴史学習論の立場から見ると、前者は、歴史における時間・空間の多元的な認識や歴史の変動過程のダイナミズムの把握に資すると言えるが、一方で、こうした内容展開では、個にとって外在する「社会構造」からの、行為や心性への作用が強調されるため、結果として、子どもたちの歴史認識形成の上で「決定論的思考」の克服に必ずしも成功しない危険性がある。後者は、比較的短期的な時間枠での「行為」と社会的諸構造との相互関係性や「行為」の歴史における能動性が強調される反面、長期的な時間枠での「行為」の連続と変容の過程を把握することはできにくい。子どもの歴史認識形成の上では、両内容展開類型は、相互補完的關係にあるといえよう。

【注】

- 1) 富永健一『近代化の理論－近代化における西洋と東洋－』講談社、1996年、p.35
- 2) フェルナン・ブローデル（浜名優美訳）『地中海Ⅰ－環境の役割－』藤原書店、1991年、p.21
- 3) フェルナン・ブローデル、前掲書、p.21
- 4) フェルナン・ブローデル、前掲書、p.22
- 5) 概念の詳細な展開については、次の文献を参照されたい。
二宮宏之『歴史学再考－生活世界から権力秩序へ－』日本エディタースクール出版部、1994年
- 6) 伊東俊太郎「世界文明と地域文化」比較文明学会編『比較文明・6』刀水書房、1990年、p.7
- 7) ジャック・ルゴフ（二宮宏之訳）「歴史学と民族学の現在」『思想』630号、1976年、p.11
- 8) ジャック・ルゴフ、前掲論文、p.14
- 9) ジャック・ルゴフ、前掲論文、p.7

（梅津 正美）

第2章 「日露戦後の社会と文化―受験生の社会史―」

その教材開発の実際

―教材研究のプロセスと教材構成をめぐって―

I. はじめに

「降る雪や明治は遠くなりけり」とは中村草田男30歳の時の秀句であるが、平成の世に生きる我々にとって、明治は「遠くなりけり」どころか完全な一個の歴史的時代となってしまうている。しかし草田男がこの句を作ったのは昭和6年、明治の終焉から数えてわずか21年後のことである。その間に大正という時代があったにしても、明治生まれの最も若い人がまだ21才、社会の中心的な世代は明治生まれがほぼ独占しているという時代である。単なる時間的な距離感から言えば、「遠くなりけり」とはややオーバーと言えなくもない。しかし彼は文学者の直感として、このように表現したのであろう。

この句の文学的な解釈はともかく、歴史学的にみると明治末から昭和初期の20数年間に日本社会が経験した大きな構造変化が、この句の背景にあるととらえることができる。政治・経済・文化は勿論、生活スタイルやひいては人々のものの考え方や価値観など心のありようさえ変えてしまった、そんな思いが草田男にこの句を作らせた、と私はひそかに考えている。ちょうど、現代の中高年層が、高度経済成長以前の日本社会をある感慨を持って思い起すのに似ている。ただこの場合は、昭和というひとつつながりの中での変化であるため、「遠くなりけり」という感覚は生まれにくい。むしろ、平成に入ってからバブル崩壊以後の社会の変化の場合のほうが、昭和から平成に元号が変わっているだけに、近い将来「昭和は遠くなりけり」という感慨を生み出すかもしれない。

いずれにしても草田男の句には、単なる直線的な時間感覚ではなく、生活や社会の有為転変をふまえた歴史感覚＝歴史意識が働いていると言えよう。

本教材開発は、この日本社会が経験した明治末期から昭和初期にかけての社会の構造変化を、生活史のレベルからとらえてみようという試みの一つである。

II. 本教材開発における教育内容の目標

「はじめに」で述べたごとく、本教材開発における教育内容の中心テーマは、地主・中産階層（名望家層）を中心とした明治期の名望家社会から、都市大衆を中心とした大衆社会への変貌＝社会の構造変化である。¹⁾ しかしそれは、単に社会構成史的な関心からではなく、このテーマには次のような見通しがあったからである。

現代の我々の生活スタイル、価値観の原型は基本的には大衆社会の成立によって形づくられたといえる。例えば、都市と近郊を結ぶ郊外電車（私鉄など）の発達、その郊外電車での通勤・通学と朝夕のラッシュアワーの出現、電鉄会社によって開発された郊外の住宅地での生活、沿線に開発された娯楽施設（遊園地・動物園など）での行楽、あるいはターミナル・デパートでの買物などが挙げられよう。また、新聞やラジオ（戦後はテレビ）などのマスコミの発達により、情報や文化・芸術が大衆化したことも付け加えることができよう。このような都市圏生活者の生活スタイルは現在でも基本的には変わっていない。より具体的には、例えば筆者が生活している大阪を例にとれば、阪急百貨店梅田店の大正初期の食堂メニューには、現代の食生活・食文化の基本的メニューが既に並んでいる。阪急マーケットではロールケーキが毎日のように売り切れるほど売れ、エクレア型シュークリームも人気を博していたとは驚きである。

極めて現代的だと思っている自分の生活スタイルが、古い昔のことだと思っていた大正初期にすでにその原型が出来上がっていたと知った時の生徒のちょっとした驚きは、自分の生活を歴史の流れの中に置いてそれを相対視することにつながるであろうし、ひいては彼らの歴史感覚＝歴史意識の形成にもいくばくかの影響を与えるのではないかと期待される。また同時に、生徒が身近な事象から興味と関心をもって学習していくことの出来る素材にもなりうるであろう。²⁾

本教材開発の発想とその見通し、最終的なねらいは以上のごとくであるが、農村地帯の地主・中産階層中心の名望家社会から大衆社会への変貌という構造変化を学習内容（教育内容）とするためには、さらにこの大衆社会・大衆文化を担った社会階層の登場プロセスをたどらなければならない。すなわち、大衆社会の生活スタイル、価値観を創出した都市の新中間階層（中産階層ではない）であるいわゆるサラリーマンの社会的・歴史的出自の問題である。この問題を考えていくと、日本の場合近代教育制度における中等教育・高等教育の拡充・発展という問題に行き着く。それは新たに登場してきた都市の新中間階層が、それまでの名望家層とは異なって、無産（遊んで食べていくだけの財産はないという意）であり、従って学歴を唯一の財産として社会的地位を形成しさらにそれを保っていくという特質を持っていたからである。このように考えると、教材開発における教材研究の最初の中心的課題は、この近代学校制度の拡充・発展・変貌をいかに教材化していくかということになる。

この視点はしかし同時に本教材開発のもう一つの別のねらいにつながってくる。それは、近代学校制度が行き詰まっているという教育における今日の状況において、日本の近代において学校というシステムがどのような意義と役割を担って登場してきたかを、あらためて考えることによって、生徒自らが勉強・学習・学歴・受験という自分たちを取り囲んでいる学校をめぐる様々な営みを、客観的にとらえなおす機会となりうるのではないかという期待である。学校制度は、モダンからポストモダンへの流れの中で最ももだえ苦しんでいるシステムの一つではないかと考えたとき、モダン＝近代大衆社会を考える有効な素材になるのではないと思われるのである。本授業開発が近代教育を中心的な教材に位置付けた理由は、以上述べたようなところにある。

Ⅲ. 教材開発のプロセス

本教材開発は、共同研究・共同開発として取り組まれた。そこで、まず共同研究者間の問題意識の共有化を図るために、各自次の文献を読んだ上でその読書会＝検討会を行った。

- a 竹内洋『立志・苦学・出世－受験生の社会史－』（講談社現代新書、1991年）
- b 竹内洋『立身出世主義－近代日本のロマンと欲望－』（NHKライブラリー、1997年）

この2冊はいずれも教育社会学の研究成果であるが、副題が示すように社会史的なアプローチによる日本近代の心性をさぐったものである。

最初に我々はこの2冊を「たたき台」に、日本の近代史の中で教育が果たした役割、近代学校教育がどのようなプロセスをたどって社会や人びとの価値観の中に受け入れられていったか、そしてそのプロセスは近代日本社会のどのような構造変化を示すことになるのかを、整理し理論化していくことから議論を始めた。

文献aでは、受験の心性史の視点にたつと受験現象は大きく三つの時代に区分されるとする。それを整理すると、次のごとくである。

- ・前受験の時代＝明治30年代半ば（1900年前後）まで～入学試験は存在しても、まだ受験という

用語が頻繁に使われない時代。

- ・受験の時代Ⅰ＝明治30年代半ばから昭和40年代まで～受験のモダンで、受験生特有の生活世界つまり「正しい受験生」（努力・勤勉・忍耐）像が定立する時代。
- ・受験の時代Ⅱ＝昭和40年代以降から現在まで～受験の脱モダンで、従来の受験現象（マジな競争）と大きく異なった受験の世界（ゲーム）が台頭してくる時代。

我々は、この時代区分が近代日本社会のどのような構造変化と対応したものかを、従来の歴史学（日本近現代史研究）が明らかにしてきた社会構成史的研究の成果を参考にしながら検討し、一応次のような概念的・説明的知識の構造にまとめた。³⁾

〈概念的・説明的知識の構造〉

A 日露戦争後の社会は、日本社会が一握りの名望家が支配する名望家社会から労働者階級をはじめとする「大衆」が政治的・社会的参入を実現していく大衆社会へ転形してゆく時期であった。

a 大衆が政治的・社会的参入を実現する手段として、

①労働運動・階級運動（都市騒擾）

②教育（初等教育→中等教育→高等教育）の普及

の2つがあった。

b 教育は、社会的な階層移動（上昇）を通してその参入を実現する手段であった。

c 階層移動には、①	X	から	Y
	農村		都市へ
	② 第一次産業	から	第二次産業へ
	③ 貧	から	富へ
	④ 共同体	から	個人へ

の4つの局面があった。

d 従って、教育・受験はこのX・Yの2つの社会階層・価値観が、明確なコントラストを持って併存する社会（時代）において、意味を持つてくることになる。

① それまでの階層移動は、教育・学歴によらない「立身出世」が可能であった。

② 日露戦後の階層移動は、中・高等機関を経由した「立身出世」に限定・整備され、「受験地獄」の原型が成立した。

③ 日露戦後の社会は富国強兵という国家目標を達成し、一種の「社会的弛緩状態」も見られた。

④ 日露戦後の社会では、青年層の関心が「天下国家」的問題から、個人的問題へと移行しはじめた。

e 「苦学」は明治社会から次の社会へ、時代の変動を象徴する民衆倫理であった。（学歴・教育、努力・向上という価値規範を社会に浸透させた。）

① 1890～1920の時期は学歴秩序が都市の新中間層から都市民衆層にまで下降・拡大してゆく時期であった。

② この時期の都市流入者は、10才代から20才代前半の青少年であった。

③ 彼らは戦前の学校制度の特質から、上級学校への進学ルートを開ざされていた。

④ 「苦学」・「独学」は階層移動の限られた道であると共に、社会的上昇熱の冷却装置で

もあった。

B 大衆社会における社会変動には、次のような社会現象が伴った。その現象は、戦前・戦後を通して拡大していった。

a 商品と生活様式の規格化

・大正期の「文化生活」、昭和期の「モダン生活」～ただし、都市に限定的。

b マス・コミュニケーションの発展と大衆文化の形成

・新聞、ラジオ放送、雑誌の急速な普及

c 高等教育が（国民教育の形成を基礎に）普及し、新中間層が形成されること。

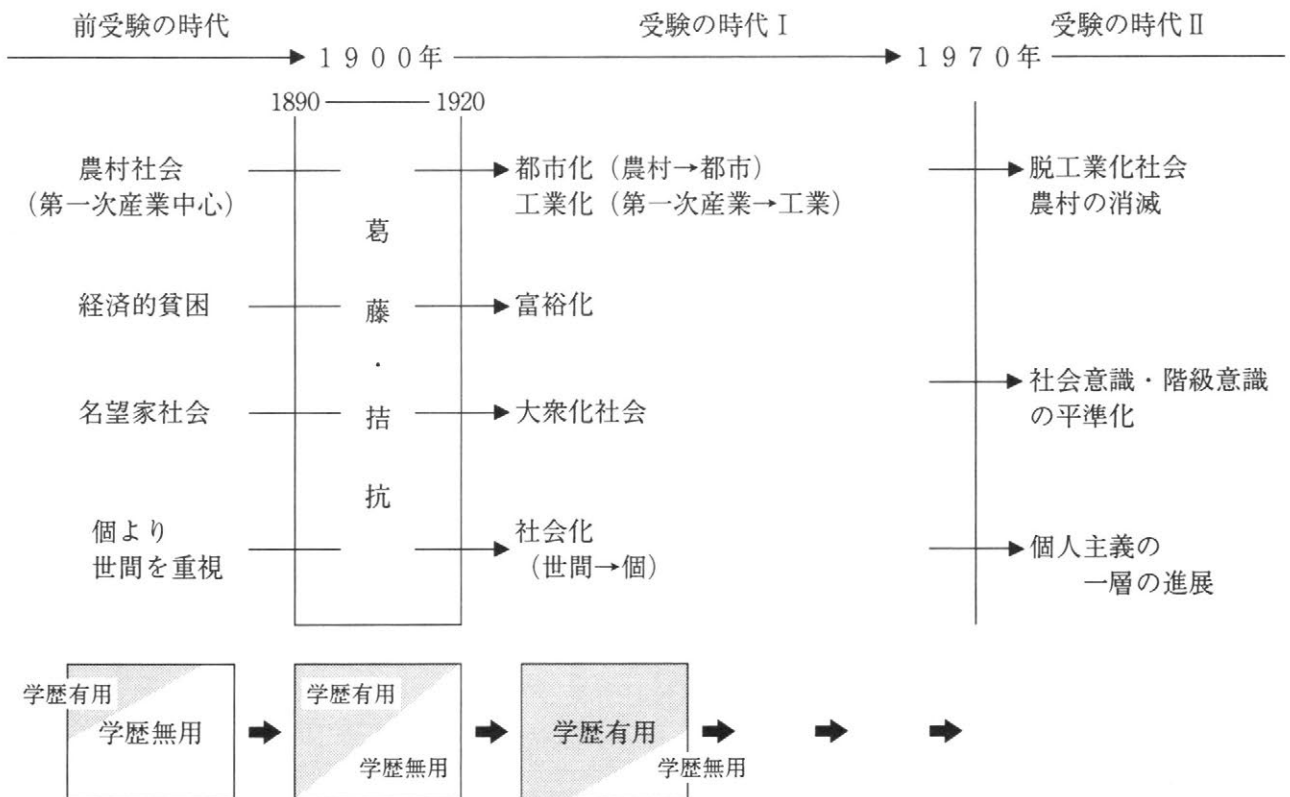
・ホワイトカラー層の創出

・学歴秩序の形成、受験競争の激化

まず我々は、日本の近代社会において教育は「社会的移動（上昇）の手段」という役割を果たしていたという考え方で、授業を構想しようとした。なぜなら、それは現在の学校が現代社会において果たしている役割と最も大きく異なっている点であると考えたからである。現在の学校は「社会的移動（上昇）の手段」として人びとの熱い視線を浴びているとは到底思えないからである。従ってここに、近代学校制度が果たした歴史的役割があり、この教材を扱う意味があると考えたからである。

とすれば、〈知識の構造図〉のA－c、A－dが重要であり、XとYという2つの社会階層・価値観が明確な形で併存する社会は、日本近代においては日露戦争後にやってきて、およそ1970年代半ばまで続くことになる。この時期がいわゆる「受験の時代Ⅰ」にあたることになるのである。

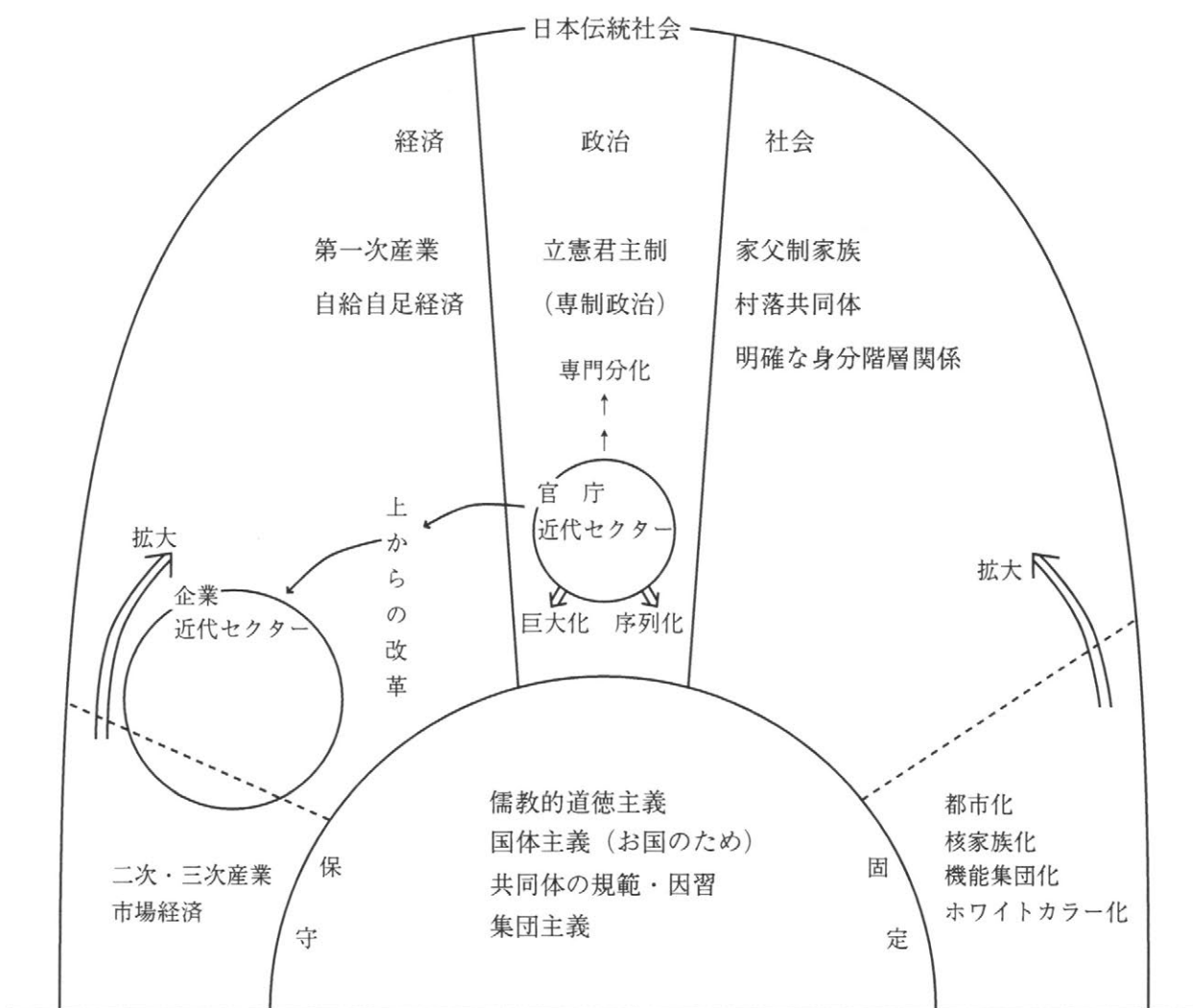
〈図1〉



以上のような議論の結果は〈図1〉のようになって、一応の整理がなされ、その後の教材研究の指針となった。

〈図1〉はいわば歴史の縦断面を示しているが、これを横断面として示せば〈図2〉のようになろう。〈図2〉は、日本の近代化を担いいち早く学歴主義を採用した2つの近代セクター＝官庁（官僚機構）と財閥系大企業が、巨大化、専門細分化、序列化の一途をたどり、それと平行して学校教育制度が整備され、都市化・核家族化・ホワイトカラー層の増大など社会（集団関係・階級関係）の近代化が促進されていく様子を現したものである。この横断面は、ほぼ日露戦争前後＝〈図1〉の葛藤・拮抗期（1890～1920）を示したものである。

〈図2〉



我々はこのうち、2つの価値観が葛藤・拮抗し、従って社会階層間の移動が激化する明治末期から大正初期にかけての時期（日露戦争前後＝1890～1920）に限定して、教材開発をすることとした。

以下ここでは、そのような議論をふまえて、実際に3時間分の学習指導案を作成していく段階の教材研究のプロセスを述べることにする。

日本の近代学校教育制度は、まず国家指導者の養成を急務として高等教育機関の整備からはじまり、次に近代的国民の育成という観点から初等教育の充実・発展が図られた。具体的には、帝国大学・旧制高等学校と尋常小学校である。そして、その両者をつなぐ役割として中等教育機関が創設され、整備・拡充されていった。旧制中学校である。

現代の高校生にとってみれば、小学校は自らが経験してきた世界であり、旧制高等学校は現在の有名国立大学の前身であることから、大学受験をめざす生徒にとっては関心のあるところであろう。また、旧制中学校は5年制で、現在の高校2年生がその最高学年にあたることから、これもある種の共感を覚えることのできる世界であろう。

当初は、この初等（尋常小学校）・中等（旧制中学校）・高等教育（旧制高等学校）各段階が、社会的移動（上昇）に果たした役割を段階を追って教材化・授業化していこうというふうに考えた。例えば、小学校の就学率からは、教育の価値がなかなか庶民に受け入れられない状況を示す興味ある様々な教材があったし、旧制高等学校では、その入試問題という現代の高校生の関心を引きやすい教材が考えられた。その点、旧制中学校にはそれらに匹敵する興味ある教材が少なく、当初の授業構想では旧制中学校の位置付けは低く、小学校と高等学校をつなぐ学校として授業構想の中に位置づいていた。しかしこの構想は、結局教育制度の静的な説明の授業になってしまうという批判を受け、また指導案でも授業の流れ・展開がスムーズではなかった。しかも、この構想の最大の欠陥は、最大の目標とした教育の社会的移動（上昇）手段という観点がぼやけてしまうこと、さらには明治末期から大正期にかけての社会の構造変化を、そこから浮かび上がらすことができないことであった。なぜなら、小学校の就学率の上昇は国民皆学という明治政府の国策の結果という側面が強いし、明治期の旧制高等学校は一部のエリート官僚養成というこれまた明治政府の国家的要請から出たもので、多くの国民には無縁の世界であった。国民皆学では、個人の社会的上昇の決め手にはならないし、一部のエリートのみに開かれている世界は、社会的上昇の手段としてより多くの人びとの心を捉えることはできない。より多くの人びとの心をとらえ、それを目指して社会的流動化がおこる教育現象でなければならない。多くの人びとの社会的移動、それに伴う空間的移動がない限り社会の構造変化は起きないからである。

このように考えると、当初の授業構想では副次的な扱いでしかなかった中等教育特に旧制中学校のあり方が俄然注目されることになった。その後の教材研究は、従ってこの旧制中学校に焦点化されていった。その際、参考としたのが次の2冊の文献である。

c 米田俊彦著『近代日本中学校制度の確立－法制・教育機能・支持基盤の形成－』（東京大学出版会、1992年）

d 斎藤利彦著『競争と管理の学校史－明治後期中学校教育の展開－』（東京大学出版会、1995年）

文献cでは、特に旧制中学校の支持基盤の研究が参考となった。すなわち、「彼ら（地主層）は中学校制度を近代社会への一つの窓口と考えたにちがいない。そしてその窓口を独占しようとした。だから中学校が実際的な内容を含んでいないアカデミックなものでよかったし、その特権的な性格を歓迎したのである。」（文献c、p.268）あるいは、「農村地方に新設された中学校において大量の半途退学者を出すことになった。（中略）大量の半途退学者の存在にもかかわらず、中学校教育への批判はみられなかった。むしろ長期間子どもを学業に専念させることのできない一般住民を中学校から排除する結果をもたらした。これによって中学校教育はますます特権的な性格を強めたのであるが、

上層住民はそのことをむしろ歓迎した。」（文献c, p. 264）という指摘である。

一方、このような指摘にもかかわらず、中学校は制度的には次のような性格も持っていた。

「（中学校は）一元的な初等教育に立脚していたうえに特定の社会的階層に依拠して出発しなかったために、少なくとも形式的には中学校はすべての国民に開かれており、その結果そこでの教育を受ける機会、身分や社会階層の秩序の論理だけではなく、「学力」による選抜の論理によって左右されることになった。いわば全国民に開かれた入り口と、超エリートの養成所たる高等学校への出口とが中学校というパイプで結ばれ、このパイプを通じてエリート人材が一気に淘汰選抜されたのである。」

（文献c, p. 4）

制度的には中学校はすべての国民に開かれているが、現実的には「上層住民」・地主階層（中産階層）のための特権的な学校であった、ということである。教育社会学では一般に、この学校の選抜機能をその選抜対象者にとっては「社会的地位形成」機能を果たしているものとし、逆にある特定の社会階層に特権的な学校をその階層にとっては「社会的地位表示」機能を果たすものとしている。⁴⁾ このような分類からすれば、明治の旧制中学校は制度的には「地位形成」機能を、実態としては「地位表示」機能を持っていたといっていよう。

私は、この制度と実態のずれが多く志しある少年を惑わし、希望をもたせそして挫折させていった、と解釈した。文献cは、各地で展開される中学校設立運動を通して、また文献dは、中学校における大量の「半途退学者」に焦点をあてることを通して、それぞれこのずれを分析している。

また、文献bにおいて「高等小学校現象」と呼ばれた社会現象も、この制度と実態のずれを分析したものと言えよう。すなわち、

「高等小学校卒業生は学校によって欲望を喚起されながら、鎌を腰にして農作業にいそむか、町（村）役場の書記や給仕、巡査、小学校の授業生や代用教員となり日々煩悶する。――勉強立身の空転がはじまる。こういう空転を『高等小学校現象』と呼ぶことができる。――家は貧しく母を養わなければならない。中等学校に進学したいが、資金も時間もない。――」

（文献b, p. 151）

明治中期には義務教育（尋常小学校3～4年間）の就学率が急上昇し、高等小学校卒業生も急増するが、中等学校に進学しない（できない）者も急増する。しかも、1907（明治40）年の小学校令の一部改正によって義務教育は尋常小学校の6年間に延長されたものの、高等小学校は制度的には中学校・高等女学校にはつながらないいわば袋小路的な学校となったことがその背景にある。

この煩悶を癒す手段が、「上京苦学」であり、「中学講義録」による独学であった。

日本の社会は明治末期から大正期にかけて都市化がすすみ、さらに都市の新中間層を中心に大衆社会へと変貌を遂げていくが、その大きな要因としてこの「上京苦学」による若年層の都市流入があるのである。

このようにして、旧制中学校に焦点をあてれば、教育現象と社会現象を結びつけてとらえることができるし、教育の社会的移動（上昇）手段という機能も明確になってくるのである。問題は、このような旧制中学校の社会的・歴史的役割を担う教材である。前述したごとく、小学校や旧制高等学校については興味ある教材が比較的多かったのであるが、中学校については決め手がなかった。旧制中学校が中産階層にとっての「社会的地位表示」という機能を果たしていたという学習内容を扱うに際し、

それを考えさせる具体的な教材がないという指摘を共同研究の研究会議の中で受けたことがそれをよく表わしている。

このあと、具体的な教材探しが始まるのであるが、その結果得られたのが、小説『路傍の石』（山本有三）である。この教材は、親（社会）からみた当時の中学校観、子どもからみた中学校像が非常によく描かれた作品であるということから、筆者の授業の中心的な教材として位置付けることとした。ただ、主人公が12才の少年であることから、高校生にとってや、実感に欠けると思われることから、授業の導入教材としては文献dで明らかにされている「旧制中学校の半途退学率」と半途退学の代表例（石川啄木・北一輝・小川未明）をもってくることにした。

一方、近代学校が担ったもう一つの社会的な機能として「社会的地位形成」がある。教育・学歴を通して、社会的地位を達成・形成する機能である。近代日本において、この機能を最も利用したのが士族であった。これについては、次の文献に拠った。

e 園田英弘・濱名篤・廣田照幸著『士族の歴史社会学的研究－武士の近代－』（名古屋大学出版会、1995年）

eの文献に、「帝国大学が成立し（明治19年）、文官任用制度に学歴主義的特権が組み込まれ（明治20年）、中高等教育機会が拡大していく（明治20～30年代）中で、学歴社会としての日本社会の姿が次第に明確になってきた。その頃には士族にとって学校は明確に、地位達成の手段となった。」とある。

以上のように、明治の旧制中学校を中産階層による地位表示機能と士族による地位形成機能の2つの機能を持つ学校としてとらえ、明治の名望家社会に適合的な学校と規定した。

このようにして3時間の授業構想のうち1・2時間目の骨格ができたのであるが、最後に大きな隘路が存在した。それは大衆社会を担ういわゆるサラリーマン＝都市新中間層の社会的・歴史的出自の問題である。授業の最終的な目標は、社会の構造変化＝大衆社会の特質にあるが、その負担者であるサラリーマン＝都市新中間層の社会的・歴史的出自を1・2時間目の授業の流れの中から導き出そうとすれば、それは前述の「上京苦学生」となる。しかし、「上京苦学生」にはまだ農村的な刻苦勉励のイメージが色濃くまわりついているが、サラリーマンという語にはどこかモダンでスマートなイメージが流れている。従って、この両者を直接結びつけるには拠るべき学問的業績がなければならぬのであるが、寡聞にしてその根拠を得ることはできなかった。苦学生については教育社会学からの分析があるし、明治末期から大正初期の都市化については歴史学の研究がある。また、大正期の大衆社会の研究の一環として、都市新中間層の研究もある。しかし、それらの研究をつなげ、明治期の名望家社会から大正期の都市大衆社会への変貌を、教育現象を含めて総括的に論じた文献がないのである。

以上のような理由から、ここでは上京苦学生と都市サラリーマンとの関係を、教師の教材解釈として次の論理で繋げることにした。⁵⁾

苦学生の都市流入→その定着と世帯形成→子弟への高い教育熱→無産・高学歴層の形成＝サラリーマンの登場

実際の授業では、大正期のサラリーマンが「なぜ無産なのに高学歴なのか？」つまり、明治の名望家社会では有産階級（中産階層）が特権的に学歴を取得できたとすれば、大正期のサラリーマンが「無産なのに高学歴である」ということが説明できない、という発問を中心に授業を進めた。それによって、子弟への高い教育熱、それに伴う中等・高等教育機関拡充への社会的要請とそれへの政策的対応を理解させようとした。このような解釈が学問的な成果に照らして正しいか否かは、今後の課題とせざるをえない。

IV. 学習指導案

地理歴史科 日本史A 学習指導案 指導者 奥山 研司

1. 期 日 1998年11月24日（火）
2. 実施場所 大阪教育大学附属高等学校平野校舎 第2学年2組・3組ホームルーム
3. 対象生徒 高等学校2年2組・3組（各42名）
4. 単 元 名 日露戦後の社会と文化～受験生の社会史～
5. 単元構成 第1時 近代学校と明治の青少年たち
第2時 学歴社会と苦学・独学
第3時 サラリーマンの登場と現代庶民生活の原型

6. 教材観

日本の近現代史を振り返るとき、日露戦争は政治・経済・外交から社会・文化まであらゆる分野において1つの大きな転換点に位置している。それはいわゆる名望家（地主層・中産階層）が中心となっていた名望家社会から、都市の新中間層に代表される都市大衆を中心とする大衆社会への転換・変貌、さらには現代にまでつながる生活スタイルや価値観の成長・発展の原点として、きわめて大きな意味をもっている。その意味で、この時期は、現代の我々の価値観や生活スタイルを相対化し客観的に振り返ることによって、歴史を学び、歴史から学ぶ意義を再認識できる有効な視点が数多く存する時代である。

ここでは、生徒がより一層この時期を身近に学んでゆくことができるように、彼らの当面の関心事であろう「受験」を教材に選んで、その受験競争や受験勉強あるいは受験生の誕生が日本近代社会のどのような側面のどのような変化・変貌を表したのかという社会構造の変化の学習につなげていきたい。それと併せて、教育システム（制度）の変遷が社会の変化を比較的敏感に反映していること、ひいては教育を通じた個人個人の主観的な選択や願望が実は時代的な制約をうけたものであることにも気付いてくれればと思っている。

さらに言えば、高度成長の終焉・冷戦構造の崩壊以後戦後的価値観や世界観が全く行き詰まっている現代の日本社会は、ある意味では維新以後1つの目標を達成してしまい閉塞感に覆われた日露戦後の社会と極めて相似的である。このように考えると、「日露戦後の社会」を学習することは、何重もの意味において意義あることと考えるものである。

また、近年明治維新以来、富国強兵をスローガンに近代国家づくりをすすめてきた日本が、一応所期の目的を達成しいわゆる一等国の仲間入りを果たしたという点から、日本近現代史の流れの中で日露戦争を高く評価し、日本国民の来歴＝国民の物語を再構築しようとする動きも見られる。この動き自体、戦後的価値観（戦後民主主義）の行き詰まりを背景にしたものであるが、とすれば明治維新的価値観が行き詰まった日露戦争を高く評価することが果たして有効なのかどうか、そこに矛盾はないのか、疑問なしとしない。むしろ、日露戦後の社会の閉塞感が国民の生活史レベルでどのような変化や影響を与え、それがどのような意味をもち、また逆に社会全体にどのような影響を与えていったのか

を社会史レベルで問うていくことのほうが、真に「国民の物語」を描くことになるのではないだろうか。

7. 本時の目標 第1時 ① 明治の旧制中学校は、士族層と中産階層によってほぼ独占されていたことを理解させる。

② 1890年代には小学校就学率が急速に上昇し、学歴有用の世界が広がりはじめたことを理解させる。

第2時 ① 士族層と中産階層の中学進学動機を、各々「地位形成」・「地位表示」という用語を通して理解させる。

② 苦学・独学の広がり、学歴が地位形成＝社会的上昇ルートの有効かつ唯一の手段であるという、学歴社会の成立を示すことを理解させる。

第3時～① 都市新中間層の文化を通して、大衆文化の特質を理解させる。

② 大衆社会をもたらした原因を、都市化・産業構造の変化など社会構造の変化から理解させる。

8. 小単元の展開

第1時間目 受験生の社会史①～近代学校と明治の青少年たち～

	発問	資料	到達目標 (生徒に習得させたい知識)
導入	○明治後期の青年にとって、学校(旧制中学校)とは何だったのだろう。 ・3人の青年の例を見てみよう。 石川一(啄木)青年・北輝次郎(一輝)青年・小川健作(未明)青年		・旧制中学校は5年制で、現在の中1から高2までの学年にあたるので、高2は旧制中学校では最高学年にあたる。 ・石川一は貧窮による授業料滞納で、北輝次郎は眼病(右目失明)のため、小川健作は学業不振(数学)のため、卒業を目の前にしてそれぞれ中途退学(中途退学)している。
展開	・このような例は、例外だったのか。 ・退学率1割の下では、例えば入学時の40人学級は卒業時には何人になっているだろうか。 ○なぜ退学率が高いのだろうか。 なぜ・無理な進学をするのだろうか。 当時の(戦前の)教育システムの特徴は何だろうか。 ○旧制中学生はどのような受験勉強をしたのだろうか ・旧制高等学校の入試問題はどのようなものか。 ○では、誰が(どのような社会階層が)旧制中学校に通ったのか。＝学力・資力・体力の3条件を満たす社会的階層は？ ・どの資料を見れば、それがわかるだろうか。	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	・高田中学校では、毎年平均して一割以上が退学している。 ・卒業時には23,6人となる。 ・全国的にみると、卒業者よりも中途退学者のほうが多い。 ・旧制中学校では中途退学率が極めて高かった。その原因の主なものは授業料滞納・病気・学業不振であった。 ・無理をして進学する者が多かった。 ・戦前は複線型教育システム。中学校に入らないと、高校・大学に行けない。 ・現代の受験生と同じだろうか、違うだろうか。 予備校・受験雑誌の登場 ・「全国尋常中学校生徒族籍別構成」の資料からそれがわかる。～士族層が多い。 ・当時の教育者の言(「中学教育論」1907・6)。

開	○では、小学校ではどうであったか。 ・小学校でも、士族の就学割合が大きかった。 ○小学校の就学率が上がってくるのはいつ頃からか。 ・なぜ、就学率が上がるのか。	⑧ ～中産階層のための学校である。 ・就学率～士族78.0%，平民22.0%（岐阜県下旧岩村藩知新学校〈尋常小学校〉上等小学の例～明治15年まで） ・1890（明治23）年ごろ。 ・読み・書き・算盤の実用性が理解され始める。（日清戦争）
まとめ	◎1890年代に小学校就学率が急速に普及し、学歴無用の時代から、学歴有用の世界が広がりはじめた。 ◎明治の旧制中学校は、士族層と中産階層によってほぼ独占された学校であった。	

第2時間目 受験生の社会史②～学歴社会と苦学・独学～

導入	○前時の確認～旧制中学校は社会の特定の階層（士族層と中産階層）によってほぼ独占されていた。 ・中学校進学動機・理由については、士族層と中産階層は同じように言えるだろうか。		
展	・当時の大人＝社会は、中学校をどのように見ていたか、文学作品から考えよう。 ・「<u>吾一ちゃん、中学へはね、できる人ばかりが行くんじゃないんですよ。</u>」（母親の言葉）とはどういう意味か。 ○中産階層は何のために中等学校へ行ったのか。 ・なぜお父さんは秋太郎に「<u>中学へ行け</u>」と言ったか。（進学動機） ○では、士族層の進学動機はどうであったか。	⑩ ・山本有三著『路傍の石』 ・当時の中学校観「中学校は社会上の階級にあっては、少なくとも中流以上の子弟であることを要し、入学生徒の一大要件としなくてはならない。」（斉藤 p198） ・明治中期はこの中産階層と立身出世をめざす士族層によって、中等学校は占められていた。 ・学校は、中産階層にとっては「地位表示」のため、 ⑪ ・没落した家を復興するため。～森戸辰男の例 ・士族層にとっては「地位形成」（立身出世）のためであった。 地位表示～「まあ、行ってみよう」 地位形成～「行かねばならぬ」	
	○中学校に進学しできなかった人々はどうしたのか。 ・吾一はどうするのか。		

開	・中学校に行けなかった者、中途退学した者はどうしたのか。他に道はなかったのか。どういう道があったか。 ○「苦学」「独学」という道であった。 ・苦学生はどのくらいいたのか。 ・独学生はどのくらいいたのか。 ・苦学・独学生はどのような生活をしていたか。 ○なぜ、こんなに多くの青年が苦学・独学までして、学問・勉強しようとするのか。 ・苦学・独学生は、どのような思いを抱いていたか ・2つの短歌を参考にして、次の短歌の（ ）に言葉を入れよう。 ・各種検定試験に通ると、何が得られるか。 ○なぜ、学歴が重要になってくるのか。 ・学歴は、いつごろ・どのような社会で必要となったか。 ・当時の学歴社会はどのようなものであったか。 ○苦学・独学は成功したか。	⑫ ⑬ ⑭ ⑮	・苦学～都市に出て働きながら夜学校などに通い、苦学して学問・勉強すること。 ・独学～師につかず講義録などで勉強すること。 ・前時で学習したように、中学校は中産階級のための学校であったため、資産に恵まれない若者は、苦学・独学をした。 ・東京市内・その周辺での調査（1927年）～勤労男子青少年の8割が何らかのかたちで就学している。 ・「大日本国民中学会講義録」講読者数（1915年）～203,995人 当時の中学生約124,000人に比べてはるかに多い。 ・新聞配達や人力車夫など厳しい生活をしていた。 ・「貧かる父が子と生まれ 学校に行かざりければ人に使はるる」,「学問を多くせしめて証書 われ持たざれば頭あがらず」（苦学生の短歌 大正13年） 「（学歴）を持たねば頭あがらざる ここにゐてわれ（学歴）を持たず」 ・学歴を唯一の手段に、社会的成功をおさめるため。 ・中央官庁からはじまった。（M20文官試験試験補） 帝国大学卒は無試験、受験資格は「高等中学校及東京商業学校」,「文部大臣認可の私立学校」の卒業証書有する者（対照的には資格試験の世界＝医師） ・企業が、経験重視から学歴重視へと転換した（白木屋事件） ・最終学歴によって職場待遇・賃金待遇に細かい差があった。 ・成功しなかった。
---	--	-------------------------------------	--

第3時間目 受験生の社会史③～サラリーマンの登場と現代庶民生活の原型～

導入	○サラリーマンという職種はいつごろから見られるか ・サラリーマンとはどういう意味か。 ・当時のサラリーマンの生活はどのようなであったか ○「無産」なのに、なぜ高学歴なのだろうか。	⑯ ⑰	・就職情報誌『B i n g』の特集記事「サラリーマン100年史」 ・俸給生活者。明治末～大正初期にかけて成立・発展した。 ・「青山アパートの若夫婦」の写真～専業主婦・洋風朝食・比較的高学歴で、生活にも少し余裕がありそう。事務系職、郊外の住宅、郊外電車での通勤・通学、ターミナルデパートでの買物、余暇の享受、しかし、<u>無産（学歴以外の財産なし）</u>→子弟に対する高い教育欲 ・現代の我々の生活スタイルとほとんど違ってない。現代庶民生活の原型の成立。 (予想～中学校以上が、士族・中産階層の独占物ではなくなったのか?)
----	--	-------------------	---

- ② ①に同じ。
- ③ 戦前の教育システム～竹内洋『立身出世主義－近代日本のロマンと欲望－』（NHK出版，1997年），p.65。
- ④ 旧制旧制高等学校の入試問題等～竹内洋『立志・苦学・出世－受験生の社会史－』（講談社現代新書，1991年），第一章。
- ⑤ 明治38（1905）年 広島高等師範学校附属中学校入試問題～広島大学附属中高等学校編『創立八十年史 上巻』（1985年）
- ⑥ 全国尋常中学校生徒族籍別構成～園田英弘・濱名篤・廣田照幸『士族の歴史社会学的研究－武士の近代－』（名古屋大学出版会，1995年），第6章「士族と平民の学校教育機会」。
- ⑦ ① p.54，p.75。
- ⑧ 小学校における士族の就学割合～⑥に同じ。
- ⑨ 義務教育における就学率の向上～石井進他『詳説日本史 改訂版』（山川出版社，1998年）。

＜第2時間目＞

- ⑩ 山本有三『路傍の石』（昭和12年）～『新潮日本文学 11 山本有三集』（新潮社，1980年）。
- ⑪ 森戸辰男の例～森戸辰男『遍歴八十年』（春秋社，1972年）。
- ⑫ 「早稲田講義録」独学時代の広告・「大日本国民中学会講義録」の広告～大門正克「農村から都市へ－青少年の移動と『苦学』『独学』－」（成田龍一編『近代日本の軌跡 9 都市と民衆』吉川弘文館，1993年）。
- ⑬ 「大日本国民中学会講義録」講読者数～竹内洋『立志・苦学・出世－受験生の社会史－』（講談社現代新書，1991年），p.131。
- ⑭ ④，pp.140－141。
- ⑮ 苦学生の短歌～天野郁夫『学歴の社会史』（新潮社，1992年）。

＜第3時間目＞

- ⑯ 「サラリーマン百年史」～『週刊B i n g 関西版 No37』（リクルート社，1998年）。
- ⑰ 「青山アパートの若夫婦」～「週刊朝日百科日本の歴史 112 現代庶民生活の原形」（朝日新聞社，1988年）
- ⑱ 「道府県人口別順位」～鹿野政直『大正デモクラシー』，「都市流入人口の年齢層」～＜第2時間目＞の⑫の大門論文参照。
- ⑲ 「第二次産業へのシフト」～『シリーズ日本近現代史3 現代社会への転形』（岩波書店，1993年）
- ⑳ 高等教育機関の拡充～竹内洋『立身出世主義－近代日本のロマンと欲望－』（NHK出版，1997年），p.81。

＊この教授資料のうち次に挙げるものは、砂田実践・栗谷実践との共通教材である。

- ・砂田実践との共通教材～⑥，⑦，⑮，⑰，⑱。
- ・栗谷実践との共通教材～②，③，④，⑤，⑥，⑦，⑪，⑭，⑮，⑯，⑰，⑱，⑳。

10 教授資料（最初に文字資料をまとめて掲げ、あとに図版資料を掲載する。いずれも順不同。）

- ⑦・「全国中学校ニ於ケル入学生徒ニシテ，中学科ヲ卒業スルモノハ僅カニ其ノ三分ノ一ニ過ギズ。自余ノ半途退学者ハ多少疾病其ノ他ノ事情ニヨルモノアルモ 過半ハ学資ノ欠乏ニ原因セリ。即チ，全国中学校ニ籍ヲ置キタルモノノ三分ノ二弱ハ，有意ノ志ヲ抱キ奮ッテ下層ノ境遇ヲ脱シ，中等社会ニ入ラント欲スルモ，家計之ヲ許サズ涙ヲノミテ廃学沈淪スルモノニシテ，人生ノ不幸之レヨリ大ナルハナシ」（福岡県立福岡中学校 1908年「奨学会」設立趣意書）

- ・「要するに、中学校は、普通教育ではあるが、高等普通教育場であるから、小学校の様な各種の階級の児童を強制的に入学せしめて、此ら普遍的、基本的の教育をなすのに反して、中学校は社会上の階級にあっては、少なくとも、中流以上の子弟であることを要し、入学生徒の一大要件としなくてはならない。」（1907年「中学教育論」）

- ⑪「我が家は曾祖母と祖母、出戻りの伯母、三人の姉と亡くなった三人の兄、末っ子の私を含む大家族で、家計を仕切る母、チカの苦労を思い出すと今でも胸が痛くなる。三人の姉は小学校にもろくに行けず、朝早くから深夜まで製糸工場で働いていた。工場までは遠い。母は朝四時に起きて飯をたき、娘たちを工場まで送っていく。そして旧士族邸内の畑を耕し、あい間に針仕事もするなど、寸暇もない重労働の毎日であった。

しかし、こんな窮乏の中にも、武士の家庭に特有の芯の通ったふん囲気があった。武辺者の父は『渴するも盗泉の水を飲まず』を生活訓としていたし、貧乏をこぼしもせず、国と社会を憂える切々たる一念を胸に秘めていたようだ。

そして、我が家庭には一つの目標があった。それは、生き残った一人息子である私をなんとか立派なものに育て上げ、落ちぶれた森戸家を復興しようという一念である。私もそのふん囲気に子供心を動かされた。これからは学問の時代だということで、私だけは小学校、中学校に通わせてくれた。自宅の隣に尋常小学校があり、入学した年は日清戦争の時であった。当時の異様な空気をはっきり覚えている。中学校は歩いて十分ほどの県立福山中学校（現誠之館高校）に通った。中学校では書道がひどく下手であった。書道の先生が門田重長という旧藩の儒者であったので、『お前の家は文人系なのに、なんでこんなに字が拙いのだ』とよく叱られたものである。

私は一家の支えになるという義務を感じて、懸命に勉強した。家族もそれに協力してくれた。しかし、父の武辺一点張りの影響と貧乏のせいで、本も買えず、私は教養の乏しい田舎青年であった。

貧乏をいやだと思ったことはなかったが、くやしいといった感情を長くもっていた。士族でありながら、父はなりあがりの町人に頭を下げねばならない。これでよいのか、という感情である。家族全体にこうした考えがあり、それが私にも移ってきたのだと思う。時代遅れのプライドともいえようか。」

- ⑮ 「貧しかる父が子と生まれ 学校に行かざりければ 人に使わるる」

「学問を多くせしてふ証書 われ持たざれば 頭あがらず」

「（ ）を持たねば頭あがらざる ここにゐてわれ （ ）を持たず」

- ⑮ ・道府県人口別順位

	1 位	2 位	3 位	4 位	5 位
明治41年	新潟	兵庫	東京	愛知	広島
大正9年	東京	大阪	北海道	兵庫	福岡

- ・都市流入人口の年齢層

1 位	15歳～19歳
2 位	20歳～24歳
3 位	10歳～14歳

全国の中学校卒業数と
中途退学者数

	卒業数 (人)	中途退学者数 (人)
1900年 (明治33)	7,747	11,178
1901年 (明治34)	9,444	11,676
1902年 (明治35)	11,131	16,099
1903年 (明治36)	12,417	19,760
1904年 (明治37)	14,215	17,824
1905年 (明治38)	14,406	17,214
1906年 (明治39)	15,556	18,937
1907年 (明治40)	15,238	18,639
1908年 (明治41)	14,605	18,827
1909年 (明治42)	15,790	18,582
1910年 (明治43)	16,763	17,653
1911年 (明治44)	17,561	17,191

全国中途退学者中の「授
業料不納ニ因ル者」の数

人 数	
1904年 (明治37)	1,449 (8.1)
1905年 (明治38)	2,132 (12.4)
1906年 (明治39)	2,556 (13.5)
1907年 (明治40)	2,386 (12.8)
1908年 (明治41)	2,138 (11.4)
1909年 (明治42)	1,824 (9.8)

() 内は全退学者中に占める割合(%)

病気による半
途退学者数

人 数	
1904年 (明治37)	2,041 (11.5)
1905年 (明治38)	2,053 (11.9)
1906年 (明治39)	2,264 (12.0)
1907年 (明治40)	2,248 (12.1)
1908年 (明治41)	2,300 (12.2)
1909年 (明治42)	2,288 (12.3)
1910年 (明治43)	2,269 (12.9)
1911年 (明治44)	2,278 (13.3)

() 内は全退学者中に
占める割合(%)

①

高田中学校の中途退学者数

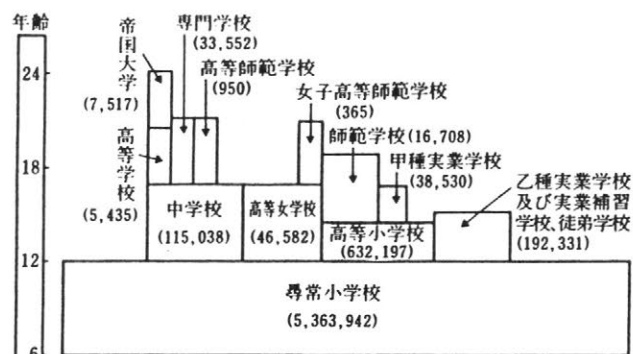
	在籍生徒数 (人)	中途退学者数 (人)	退学率 (%)
1899年 (明治32)	448	149	33.3
1900年 (明治33)	458	79	17.2
1901年 (明治34)	508	92	18.1
1902年 (明治35)	516	60	11.6
1903年 (明治36)	517	105	20.3
1904年 (明治37)	456	72	15.8
1905年 (明治38)	476	60	12.6
1906年 (明治39)	481	61	12.7
1907年 (明治40)	461	47	10.2
1908年 (明治41)	488	55	11.3
1909年 (明治42)	469	62	13.2
1910年 (明治43)	475	86	18.1
1911年 (明治44)	463	88	19.0

②

現三十八年入 学	現三十七年入 学	四十六年入 学	四十五年入 学	三十九年入 学	三十八年入 学	退学 落第	一学 年
八	一	六	七	一	一	一	一
二	一	一	二	一	二	二	二
七	四	二	六	四	五	五	三
一	一	一	七	一	四	四	四
三	三	一	三	五	五	五	五
八	九	二	五	一	一	一	四
	一	一	一	五	二	二	五
	九	八	九	六	八	八	六
		一	一				七
		一	四	三	一	一	八
四	三	二	三	二	二	二	九
一	一	一	一	一	一	一	〇
〇	〇	〇	〇	〇	〇	〇	〇

入学事故統計一覽(百ニ対スル割合)

③



明治41年当時の学制と生徒数(人)

- ④
1. When a boy does wrong, and then tells a lie to conceal it, he not only commits a sin, but he is a great coward also.
 2. Newton began to think how and why it was, that, when the stem broke, the apple fell to the ground.
 3. Never, perhaps, have triumph and lamentation been so strangely intermingled. Astonishment and admiration at the splendid victory, with sorrow for the loss of the gallant victor (General Wolfe), filled every breast. Throughout all the land were illuminations and public rejoicings, except in the little village of Westerham, where Wolfe was born, and where his widowed mother now mourned her only child.

明治40年第一高等学校入試問題(英文解釈)

幾何

二 四ニ内接スル四辺形ノ対角線ガ直角ニ交ルトキ此交点ヲ過ギ一辺ニ垂直ニ引ケル直線ハ其ノ対辺ノ中点ヲ過グルコトヲ證明セヨ

一 四面体ニ於テドレナリトモ三ツノ面ノ面積ヨリ大ナルコトヲ證明セヨ

代數

一 哩(則チ 5280 呎)ノ競走ニ於テ甲ハ乙ニ 30 秒勝ツ、若シ甲ニ 200 呎ノ「ハンチカッブ」ヲ附スルトキハ(競走ヲ始ムル前ニ甲ヲ出發点ヨリ 200 呎後方ニ置クコト)甲ハ 35 呎負クルト云フ 甲乙各一哩ヲ走ル時間如何

二 若シ $a(y+z)=b(z+x)=c(x+y)$ ナルトキハ $\frac{x}{a}, \frac{y}{b}, \frac{z}{c}$ ノ比如何 又 $\frac{y-z}{a(b-c)} = \frac{z-x}{b(c-a)} = \frac{x-y}{c(a-b)}$ ナルトコトヲ證明スベシ

明治40年第一高等学校入試問題(数学、抄)

国民英学会	明治21年
正則英語学校	明治29年
官立学校予備校(東京物理学校内)	明治33年
研数学館	明治35年
正則予備学校	明治35年
開成予備学校(開成中学校内)	明治36年
早稲田高等予備校	明治36年
京都予備校	明治37年
錦城予備学校(錦城中学校内)	明治38年
中央高等予備校(中央大学内)	明治38年
日本高等予備校(日本大学内)	明治39年
明治高等予備校(明治大学内)	明治40年
東洋高等予備校(東洋大学内)	明治41年
東京高等予備校(法政大学内)	明治43年

明治30年代前後の予備校設立ラッシュ

男女全国遊学案内	博文館
入学立学校問題答案詳解	白瀬秀夫
入学立学校問題集	博文館
英語問題答案詳解	英語研究会
英語擬試験問題及解説	花輪虎太郎
英語自由自在	前田太郎
英文独習書	驚見亀五郎
正則英文作文	佐川春水
中学英文作文独習書	今井信三
英文典義解	越山平三郎
英文典新釈	清水起正
英文和訳英語受験準備	花輪虎太郎
英語正解法	佐川・山田
英文解法	南日恒太郎
プッシング講義	佐川春水
和文英訳詳解	南日恒太郎
和文英訳と書取	紀藤一
	佐川春水

大正二年の受験参考書(左)

⑤

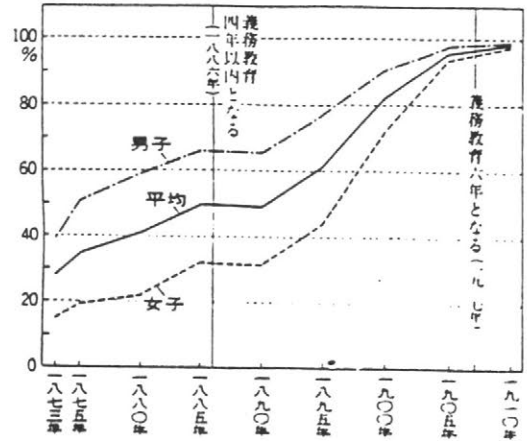
国語科 (一五〇分)	
一、読方	次の文字の読方を仮名にて記せ。
行幸 苗代 蚕豆 証拠 選挙 遺言 参詣 障子 揭示 覚悟	
二、解釈	次の文章の意義を記せ。
鐘の銘に「国家安康」の句ありければ家康「これわが名を分ちてのろはんとするなり」とて供養を止めしむ。	
各国の兵は破竹の勢をもって北京へ向って発しぬ。	
白玉の秋の木の葉にやどれりと見ゆるは露のはかるなりけり。	
みすばらしい小屋をたてて娘ひとりとかつかつこの世を送れるやもめありけり。	
三、書取	虎の足には猫の足の如く裏に柔き肉あり先に隠顕自在なるとき爪ありて他の動物にしのび寄りこれを捕ふるに通せり。
四、綴方	軍人
五、書方	白砂青松 風景美塵
算術科 (一二〇分)	
一、老倅七百八万五千三百三十二と八厘五毛を数字にて書け。	
二、一ヶ月二十二錢五厘つつ貯金すれば幾月にて九円になるか。	
三、荷車五台にて三十回に運び得る荷物を七台にて運べば何回に運び得るか。	
四、或生徒の家より学校まで六町五十間ありとせば此生徒毎日学校へ往復するによりて一週間に何程の道を歩むか但日曜日は休みとす。	
五、午後八時二十分に寝て翌朝六時三十分起きる人何時間ねるか。	
六、 $(4\frac{1}{9} - 3\frac{5}{7} + \frac{8}{21}) \div 4\frac{5}{81}$	

⑥

年	総数	A 族籍別生徒数		B 族籍別男子人口		C 占有率		D 輩出率(A/B)(注)	
		士族	平民	士族	平民	士族	平民	士族	平民
明治 19	7,300	3,743	3,552	974,758	19,296,584	51.3%	48.6%	38.4	1.9
20	8,760	4,504	4,158	980,135	19,728,122	51.9	48.0	46.0	2.2
21	10,180	5,140	5,024	991,993	20,003,153	50.5	49.4	51.8	2.6
22	10,981	5,539	5,431	999,881	20,243,085	50.4	49.5	55.4	2.8
23	11,180	5,329	5,847	1,008,572	20,427,753	47.7	52.3	52.8	3.0
24	14,281	6,685	7,383	1,007,118	20,560,082	48.2	51.7	66.4	3.8
25	16,100	7,618	8,468	1,009,347	20,749,030	47.3	52.6	75.5	4.3
31	51,786	17,277	34,991	1,060,945	22,070,976	32.3	67.6	162.9	15.9

注：D欄の輩出率は、各族籍階層の男子1万人あたりのものである。算出方式は、 $A \div B \times 10,000$ である。

⑨



⑩

中学志望

「おっかささん、行ってまいります。」

自分の息がまっ白く、かたまつて流れた。吾一は思わず肩をすばめた。

でも、松を抜いたあとにさしこんであるかど松のしんが目にはいると、やっぱり、春らしい気がしないでもなかった。が、その青いものも、あたまをちぢこめて、さむそうに土の中にかがんでいた。

(中略)

「では、きょうの修身はそこまでにして、——ちょっと、みんなに聞いてみたいことがあるんだが……」

と、次野先生は急にことばの調子を変えた。そして、いま町に建設中の中学校のことを話した。工事がおくれで、ことしのまには合わないだろう、といううわさも立っていたが、それはやはりうわさで、四月には、たしかに開校する。また、その前には、入学試験もおこなわれるはずである。ついでに、学校でも、それに対していろいろ準備をするつこうがあるから、中学校にはいりたい者は手をあげなさい、と先生は言った。

吾一らの組は高等小学の二年だった。そのころの高等二年というのは、今の尋常小学^①六年級に相当する。彼らはこれから中学にはいるか、はいらないかの、ちょうど、わかれ目に立っているのだ。中学にはいつて、それから、だんだん上へのして行くか、それとも、このちいさな町の土になってしまおうか、ここが一生のわかれ道だった。吾一はかねてから、はいりたくてたまらなかつた。先生も、おまえははいらうがいい、と言ってくれた。だが、彼はすぐ手をあげて、

「先生、はいりたいんです。」と、言えるような、めぐまれた境遇^{きんぐう}にいたるのではなかつた。

ほかの者もみんな、はっきりしたことは言えないのだろう。お互いに顔を見あうばかりで、手をあげる者は、ひとりもなかつた。そのとき、

「先生。」

と、立っている秋太郎が手をあげた。

「わし、行きたいんです。」

「行くのはいいが、遅刻するようじゃ入学試験は受からないぞ。」

みんながドツと笑った。

そのほかには、中学に行きたいと、はっきり答えた者は、ひとりもなかつた。それではよくうちで相談してくるようになり、と先生は言つて、その時間はおしまいになった。

みんな運動場に出た。京造や秋太郎もゆるされて運動場に出た。

吾一は、けさ、さきに駆けてきてしまったことが、気がとがめてしかたがなかつた。彼は「さつきはどうも……」と言うかわりに、「遊ぼう。」と言つて、にこにこしながら、京造のそばに近づいて行つた。彼らのあいだでは、しばしば「遊ぼう。」が、「ごめんね。」「仲よくしようね。」に通用した。

京造は、そのことが聞こえなかつたのか、——聞こえないはずはない、と思うのだが、

「秋ちゃん、おめえ、ほんとうに中学に行くのか。」

と、急に秋太郎のほうに、からだをねじつてしまった。

わざと避けたわけではないのかもしれないが、吾一にはその態度が不愉快だった。

「うん。行くよ。」

秋太郎は軽く答えた。

「バカだな。中学になんか行つたつて、どうするんだ。」

「だつて、おとつあんが行けつてんだもの。」

「おとつあんが言つたつてさ……」

「そうだと、中学なんかつまらねえや。よせ、よせ。」

作次もそばから口を出した。

そのころ、このちいさい町では、中学というものは、そんなに歓迎されなかつた。中学なんかやると、なま意気になるというのが、一致した意見だった。それが自然にここに反映したわけだろうが、しかし、吾一は、こんなふうに秋太郎がみんなからやられてのを見る

と、なんだか気の毒になった。彼は、けさ、秋太郎を迎いに行つてやらなかったで、なんとなく気がひけていたところだったから、秋太郎をかばつてやる氣になった。

「そんなこと言わなくなつていいよ。行きたい者は、行つたていいじゃないか。」

「だけど、うちのおとつあん、言つてたよ、中学へ行つたつて、五寸角はかつげねえつて。」

「中学校は材木やじゃねえよ。」

吾一はすばやく切り返した。

「そ、それはそうだけど、なに商売にも役にたたねえつてさ。」

ことばでは京造はさっぱりさえなかつた。向こうがたじたとしたところをおさえて、

吾一は上のほうから言つた。

「たつか、たたねえかは、やつてみなくちゃわかんねえよ。」

と、作次は急に横から吾一に迫つた。

「そんなこと言つて、おめえも中学に行くんけえ。」

「おらあ、どうだかわかんねえよ。——おら、どうだかわかんねえが、中学へ行つちやいけねえつてことはねえじゃねえか。行つていけねえもの、県庁で建てるわけがあるけえ。」

吾一にこう言われると、反対派はまともに突つかかつて行くことは困難だつた。作次はまた、側面からからんで行つた。

「ふん、そんなこと言うんなら、おめえも中学へ行つたらいいじゃねえか。」

「おら、わかんねえよ。わかんねえつて言つてゐるのに、——わかんねえ人だな。」

ほんとうのことを言つと、「ああ、おれは行くよ。行つたら、それがどうだつて言うんだい。」

と、吾一は強くはね返してやりたかつた。が、そう、はつきりと、はね返してやることのできない自分を、彼は情けなく思つた。

あいつらは、おれが中学へ行きたいことを知つてゐるんだ、そして、行けないことも知つてゐるんだ。それで、こんなことを言うんだなと思うと、吾一はくやしうつてたまらなかつた。

(中略)

二

おっかさんは状ぶくろを張つていた。

このごろ、おっかさんは、どうしたのか、お針をしたことがない。いつでも、状ぶくろばかり張つてゐる。吾一が目をさます時分には、おっかさんは、ノリと袋のあいだにゐる。そして、彼の寝るときにも、やつぱりノリと袋の中にうずまつてゐるのである。

「ただ今。」

吾一がカバンをはずして、上にあがると、おっかさんはえがおをして迎えたが、手はちつとも休めなかつた。まるで、バネじかけの機械のように、単調に指を動かしていた。

おっかさんは、めつたに口をきいたことがない。口をきく時間さえ惜しうに見える。い

つもうつ向いて、指のさきだけ動かしてゐるのだ。すっかり手じゆんがついてゐるので、白い指のあいだから、ほそ長い封筒が、一枚、一枚、流れるように、たたまれて行くさまは、なんのことはない、あさ瀬にさざ波が寄せてゐるような感じだつた。

でも、ひつ切りなしに打ち寄せてゐる波を、いつまでも見てゐると、だれでも、ものうくなるように、おっかさんの指のさきを見てゐると、やつぱり同じような氣もちに誘ひこまれる。いつまでたつても、同じことのくり返しだ。いつまでたつても、なんの変化もなければ、なんのおもしろいこともないのだ。そういう単調な、そういうものうい仕事の中で、ときたま、ひよいと、袋と袋がすれ合つて、カサツて音を立てたりすることがあるが、この、カサツて音ぐらい、世にも寂しい音はない。おなかの中に、ひからびた木の葉が散りこんだように、腹の底までさむざむとしてしまふ。

きようは吾一は、はかまもぬがないで、おっかさんのそばにねばつてゐた。無論、中学校のことをねだらう、と思つてゐるのである。先生から、うちでよく相談してくるやうにと、言われたからではあるが、彼としては、是非とも作次の前を、中学校の服を着て大またに歩いてやりたい、道雄には負けたくない、という欲望が火のように燃えてゐた。しかし、ときどき、あの、落ち葉に似たカサツて音がすると、妙に目の前が暗くなつて、つい、言いそびれてゐたのだが、やがて、彼は思いきつて、

「ねえ、おっかさん……」

と、口を切つた。

「なに。——」

「ねえ、……やつておくれよ。——いいだろう。」

中学のことは、今にはじまつたことではない。こう言えば、おっかさんには、すぐにわかると思つてゐた。しかし、おっかさんは、

「どこへ行くんです。」

と、そつけなく聞き返した。

「中学へさ。」

「まあ、おまえ、そんなところへ……」

おれんは、うわ目で吾一をちらつと見ただけで、袋を張る手は少しも休めなかつた。

「だつて、秋ちゃんも、道ちゃんも行くんだぜ。」

「そりや、ああいふおうちのむす子さんなら、行くでしようさ。——」

「だから、おれもやつとくれよ。」

「……」

「よう、おっかさんてば……」

「そうはいきませんよ。お医者さんや、大きな呉服やのむす子さんとは、いっしょにはなりませんよ。」

「だつて、秋ちゃん、学校、できないんだぜ。」

「…」

「あんなでできないのが行くんなら…」

「吾一ちゃん、中学へはね、できる人ばかりが行くんじゃありませんよ。」

「そ、そんなこと言ったって、できないやつなんか、受かりやしないよ。きょう、先生が言ったよ。はい、前に入学試験があるんだって…」

おっかさんは返事をしなかった。そして、あい変わらず袋を張っていた。おっかさんの手の中には、機械でもすえつけてあるように、ほそ長い封筒が、指の下から休みなく飛び出した。吾一は波のように、あとから、あとから、ひっきりなしにあらわれてくる袋を見ていると、おっかさんは自分よりも状ぶくろのほうを、もっと大事にしているんじゃないかしらって気がして、はい色のさらさらした袋が、むやみに憎らしかった。彼はさっと手をのばして、そいつをみんな、かきまぜてしまいたいくらいだった。

「よう、おっかさんてば。…やっておくれよ。」

張りあがった状ぶくろを一枚とって、畳の上で横にしたり、縦にしたりしながら、吾一はどこまでも母にうきさがついていた。

「吾一ちゃん、それ、いじっちゃだめよ。まだ、かわかないんだから。」

母おやは返事のしようがないので、そんなことを言って、話をそらそうとした。

「なんだい。こんなもの。」

そう言われると、吾一は腹ただしように、いじっていた状ぶくろをたたきつけた。薄っぺらな袋は、封筒の山の上に手ごたえなく、ふわっと落ちた。

「そんなに、じれたってしかたがありませんよ。」

「だって…だって…」

吾一は泣きだしそうな声をくり返していたが、ふと、何かを思いつくと、急に母のほうへにじり寄った。

「ねえ、おっかさん、あれがあるじゃないか、あれが、…」

彼は勢いこんで、貯金のことを言いだした。もっと早くこれを言えばよかったのに、と思ひながら。

貯金ということばが出たとき、おれんの手はびたつと、とまってしまった。吾一は何も話していないだけに、今さら、あれはおとつあんが…とは言えなかった。

「貯金だって、おまえ、あれつばかりのお金じゃ…」

おれんの声は苦しそうだつた。

「だって、服ぐらい買えるだろう。」

吾一もまさか自分の貯金で、中学へ行ける、とは考えていなかった。しかし、服とクツぐらひは買えるだろう。中学の服を着て、クツをはいて、と思うと、なんだか胸がどきどきしてきた。

「吾一ちゃん。——」

おれんは台の上に手を休めたまま、寂しそうに言った。

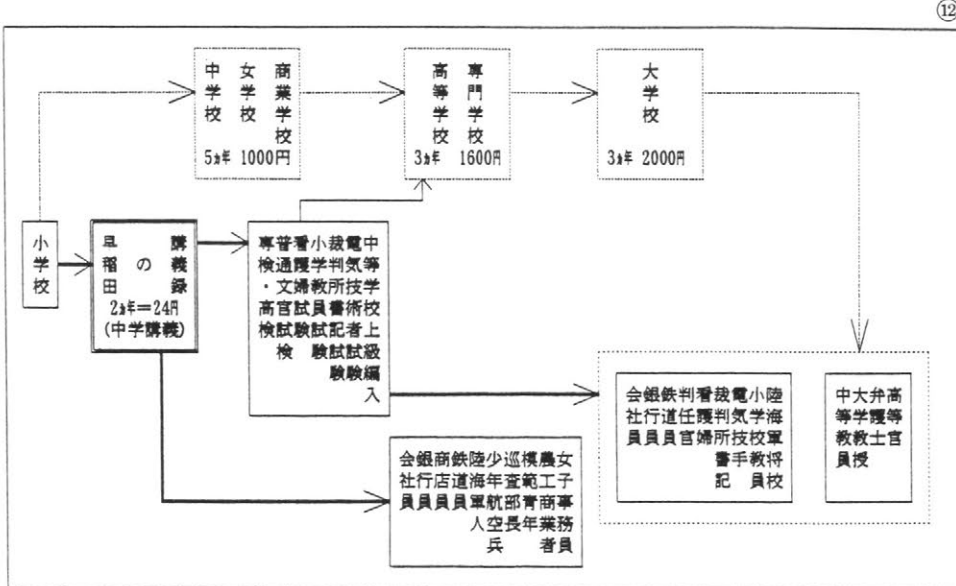
「服だけじゃ、中学には行けないのよ。」

「そんなことは知ってるよ。だから、あとは、うちで出してくれるんさ。」

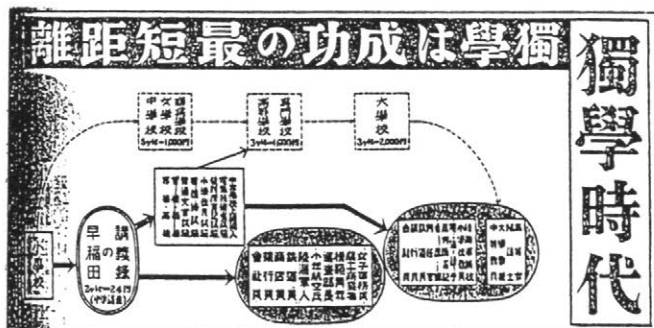
「そ、そんなこと言ったって…」

「よう、おっかさん、おれの貯金みんな出しちゃってもいいから、やっとなれよ。よう、ようつてば。」

吾一の声は一つ、一つ、小石のようにおれんの胸を打った。



（早稲田購義録が描く独学成功への道）



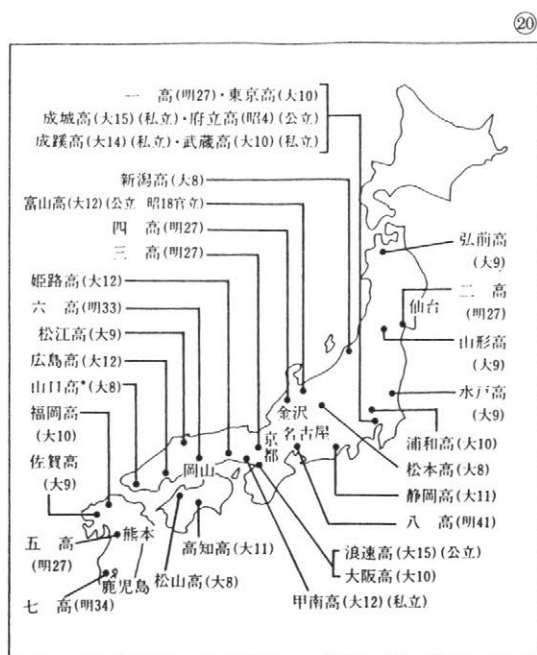
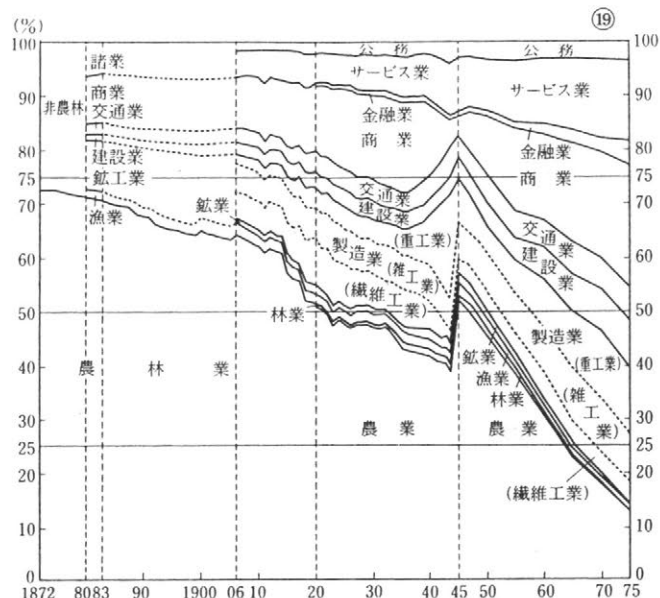
⑭

苦学生の人力車夫のほうは夜一時ころから二時、三時ころまで働く。電車のないときは稼ぎ時である。電車のある時は需要が少ないから、苦学生車夫のような未熟な者は客を得るのが難しい。収入は平均すると二二、三円から二八、九円。かなりいい収入にみえる。しかしここから車の借り賃(六円)を払わなければならない。それに、草鞋や足袋などの雑費もいる。だから稼ぎの多いときでも正味の手取りは月二〇円(註⑨)。昭和初期の学生(新聞配達)の平均的な生活時間はつぎのようなものだった。

午前四時—六時	起床配達
午前六時—午後一時	睡眠
午後一時—午後四時	勸誘
午後四時—午後六時	配達、夕食
午後六時—午後九時	学校
午後九時—午前四時	勉強

⑬

大日本國民中學會の現任會員は日本全國の中學校生は總數よりも多き數更に七萬九千七百餘人也(一九三四年)是れ何の故ぞ？ 酒米の成功を希ふ諸君の新年第一に解決すべき問題は是れ也！



青山アパートの若夫婦 勤め人の夫と専業主婦である妻との差し向かいの食事風景。小さなこんろでトーストをつくり、バターをつけ、紅茶を飲む洋風の食事を、畳にちゃぶ台を据えてとる夫婦の背景には、背もたれのついた椅子と片袖の洋式机があり、電気スタンドが置かれている。さらに、壁面の書棚に並ぶ全集・叢書ものは、この家の主人が相当の教育を受けた人物であることを示唆している。鉄板コンクリートのアパートは、和洋折衷の生活様式になじみやすい空間を提供したのである。これは同潤会アパートの一室。 撮影 影山光洋

明治44年 東京市職業紹介所開設。
翠苑大阪職業紹介所開設。

明治44年 東京市電が手当不満のためストライキ。12月31日から1月2日まで全線ストップ

大正

大正3年 第一次世界大戦勃発。軍需拡大により好景気に。この大戦景気により「成金」が現れる

大正12年 関東大震災発生。この際だか「すべてを見直そう」と、スーッ姿のサラリーマンも増える

大正14年 東京放送局（ラジオ）放送開始。人々はラジオに熱中。家族そろってこれを聴くようになった

昭和元年 トーキョー映画実験公開。音声は効果音と音楽だけであったが大人気を博す

昭和2年 金融恐慌。片岡威蔵の失言から経済界は大混乱。預金者はこぞてて預金の引き出しを行った

昭和4年 初の国産ライオンが、若屋（現サントリー）から発売。白ラベル4円50銭

昭和4年 「大正は出たけれど」というセリフが人気

写真提供／キリンビール（株）

明治21年



キリンビール発売

大瓶4ダース入8円50銭ナリ。晩酌は日本酒の時代からビールの時代へ突入
写真は明治40年から昭和4年まで使用

国内で初の生命保険誕生

明治14年



第1号掛金30円で千金を得たと、効果を宣伝。サラリーマンにとって今や当り前の保険は明治に誕生していた。ちなみに生保の首唱者福沢諭吉は、1500円の保険に加入していたという

●サラリーマン人口

東京市の有業人口中、5.6%（明治41年）

大学に行ける人はまだ数少なくサラリーマンは、ほんの一部に過ぎなかった

●明治初任給

大卒40円（銀行員／明治43年）収入はよいが、洋服代などの支出も多かった。どの時代も見栄はつきものだ

●労働時間9:00～16:00

労働者階級と違い就業時間は短い。家族で夕食をとることは当たり前だった

「マンはそれまでの労働者とは違い、大学（帝大や慶応など）を卒業した一部のエリートのことだった。この時代は「乗っ取り」も繰り返されたがその中心的役割を担ったのがサラリーマン。勝者・敗者が明確に分かれる厳しい仕事だった。うだ。しかしやりがいには充分。年功序列も確立されておらず、サラリーマンが一気にトップに立つというのも珍しくない時代であった。

昭和初期時代「サラリーマン華やか時代」

大正8年

サラリーメンズユニオン 発足と労働争議

写真提供／共同通信社



東京賃給生活者同盟会（サラリーメンズユニオン）が発会。サラリーマンの組合の誕生であったが、当時の製菓業を中心とした労働運動との結びつきは希薄だったようだ。三菱造船の労働争議がおこった時も、サラリーマンは仕事がないから将棋を指して遊んでいたといひ、「労働将棋」と揶揄されたほどだ。翌大正9年には八幡製鉄で大ストライキ。この時は逮捕者などを出し、会社側が勝つものの、その後12時間2交替制が、9時間3交替制に改善。これだけ見てもサラリーマン層との待遇の違いがよくわかる。

大正10年 業界初の飛込み営業は「宣伝募集」

てぬぐい1000本を用意して軒ずつ回り新種の保険を勧めて回り、紹介や継続に頼っていた営業に「飛込み営業」が登場。写真は当時の記念撮影。襟ネクタイのほか蝶ネクタイも。



写真提供／明治生命（相）

写真提供／三菱地所（株）

大正12年

「恋の丸ビル」登場



赤煉瓦のモダンなオフィス街にあってひととき目立つ存在だった丸の内ビルヂング。当時のサラリーマンの憧れの職場であった。開館時には「安全第一ビルヂング読本」が配られ、下駄の禁止、エレベーターの乗り方、洋式トイレの使い方などが解説された。

知識階級意識が広まり 学歴が給与差を生んだ時代

大正 TOPICS

- 大正10年／書籍「アインシュタインと相対性原理」が相対＝恋愛の理論書と勘違いされ、よく売れた。
- 大正11年／南方熊楠の「女性が惚れる菌」の講演後、分けてくれと集まった代議士たちを「惚れ菌」と呼びからかった。
- 大正13年／一定区間ならどこまででも1円という円タガが登場。大人気に。

第一次世界大戦中の高度成長期から、昭和初期の金融大恐慌時代へと、まさに激動の時代であった。しかし、この時代に今日のサラリーマン制度が確立されたといっても過言ではない。学歴主義や年功序列、エリートであることを他と差別化させるためのボーナス制度の確立、終身雇用や退職金制度、新入社員教育制度などなど、さまざまな制度が作られていった大正時代。サラリーマンは、庶民からは「ああいう生活がしたい」と羨ましがられる存在に。ビジネス街のシンボルの存在の「丸の内ビルヂング」、通称丸ビルは憧れの職場で、オフィスガールも登場し、それらを題材にした小説や歌まで飛び出した。資本家ではないが下もいる、といった知識階級意識が広まるが、大卒者の数も増え、明治のようにサラリーマンからトップへ一足飛びに進める人物は稀になり、次第に仕事を無難にこなすサラリーマンが主流となった。また、昭和の大戦モードが高まる中ますますブルーカラーとの境界線が曖昧になってゆく。

時代の流れを読めば「これからの働き方」が見えてくる！

サラリーマン年史

終身雇用、実力主義……。我々サラリーマンにとって嬉しい世の中になってきた昨今、不安に思っている方も多いことだろう。そこで、サラリーマンの歴史を紐といて「生き方のヒント」は得られないかと考えた。先輩たちの喜びや苦勞から、明日の参考になる何かを、徹底検証してみた。

文章／結城シンジ レイアウト／ワイス・フアクトリー

明治

明治28年 京都に最初の市街電車

明治31年 隈板内閣成立
日本で初めての政党内閣

明治32年 東京・大阪・大阪・神戸間に市外電話開通

明治37年 日露戦争始まる

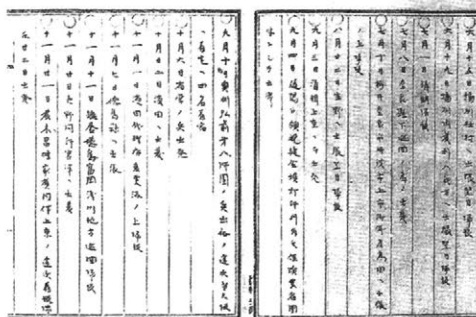
明治38年 ポーツマス条約調印。
東京日比谷で議和反対国民運動。
焼打ち事件がおこる

明治40年 小学校令改正。義務教育が6年と定められる

明治40年 戦後筑紫館が始まる。

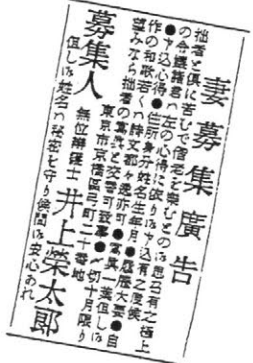
日清・日露戦争後の不況。足尾銅山などで暴動が起る

写真提供／明治生命（相）



明治37年から45年までの創業日記。営業活動は代理店と事務職員が行っていたが、専任の営業マンが登場。当時「募集員」と呼ばれた。給与は事務員と同額だったが、大正時代に歩合給が導入され、優秀営業マンを本店に招請することも定例化した。

明治24年には「日曜報費求む」の広告が出て話題になった。20歳前後の独身官吏が主眼から日曜にかけたの相手を手月給3円で、という内容。この頃はまた官吏は「官員様」といわれ、羽振りがよかったが、明治40年代から大正のはじめにかけて官員様は分解する。急上昇する物価に対して官員の給与はあまり上がらず、下級官員の中には、1カ月も風呂に入れないという者も出てきた。経済成長にあわせて民間企業の給与は上昇し、官員様とサラリーマンとの取入は完全に逆転した。



「サラリーマン夜明け時代」

明治維新のゴタゴタもひと段落。民間企業が一気に成長を果たした明治の中期。その中で「サラリーマン」は、ほんの一握りのエリートだった。

明治35年 明治生命保険に営業マンが登場

明治26年 広告上で妻を探すが続出

明治TOPICS

- 明治19年／京都で大流行していたコックリさんが、東京に広まり始めた。
- 明治24年／内閣総理大臣の年俸が9600円。大臣は6000円。次官は4000円。
- 明治25年／官庁執務時間が改定。7/11～9/11までは8:00～12:00と比較的短時間。
- 明治33年／丸善が米国からタイプライター「ウエリントN02」を輸入。1台135円。

サラリーマンがトップになるのは珍しくない時代
今から100年前といえはおよそ1900年、明治33年である。その頃には、サラリーマンという呼び名がもはや存在していたというから驚きである。明治10年代後半頃より民間企業が会社組織化し、明治26年の商法制定も相まって、それまでの下種や手代、番頭制度は解消の方向へと向かった。三井や三菱といった企業は「学校出」を採用し始め、サラリーマンが誕生したのである。当初のサラリー

V. 今後の課題

本教材開発の主題が扱っている近代社会と教育との関係については、従来大きく次の3つの学問分野がかかわってきた。1つ目は教育学の中の教育史（近代日本教育史）、2つ目は社会学の一分野である教育社会学の中の歴史研究（「歴史社会学」）、3つ目は歴史学の中の日本近代史の一分野として教育が果たした役割に注目した研究である。1は主に近代学校教育制度の特徴や変遷に重点が置かれ、2は近年「歴史社会学」という呼称でその独自性を強めつつある研究分野であるが、主に社会学の手法によって近代日本の階層構造と教育機会の関係の解明を大きな目標としている。3は日本近代史の研究者が、日本近代史の研究を進める中で日本の近代教育にも関心を示すというところから社会構成史的なアプローチによる研究となっている。

このように3つの学問分野は、それぞれ微妙に問題関心が異なり、日本の近代教育の果たした役割解明へのアプローチも異なっている。すなわち、歴史学（近代史）は大衆社会の形成には関心を示すが、学校や受験には無関心である。教育学（教育史）は逆に学校や受験には興味を示すが、それを越えた社会構造の変化には関心を示さない。社会学（歴史社会学）は社会現象・社会階層にも、学校や受験にも関心を示すが、時間軸を重視しないために時代の変化に即して叙述することには比較的無関心なのである。

この3つの学問分野はそれぞれ日本の近代教育・近代学校教育の一側面に光をあて、興味ある研究成果を提供しているものの、歴史教育における教材開発では、制度や実態、あるいはその変遷や当時の社会構造との関係など日本の近代教育をトータルに、しかも生徒の興味・関心に即した具体的事象をも組み入れながら行わなければならない。しかし、我々に提供されている研究成果は、それぞれ目標や方法、問題関心を限定した3つの学問研究のそれであるため、各々を整合的に理解しトータルなイメージを描くには少なからず困難を伴った。従って、我々はそれぞれの学問分野が明らかにした成果を我々自身の解釈をまじえながら、それらをつなぎ合わせていかねばならなかった。本文でも述べたとおり、独自に教材を探してきたり、あるいは独自の解釈を行ってみなければならなかったのはこのような事情があったからである。

以上のような事情から、残された課題も多い。その最も大きなものは、本文でも指摘したごとく明治の近代学校教育の制度や実態と大正期の大衆社会の形成とをうまくつなげて授業を展開できなかったことである。現代の我々の生活スタイルの原型となっている大衆社会の形成を扱いたい、さらにそれを生徒に身近な学校や受験という観点から教材化してみたいという教材開発の初心からすれば、大衆社会の形成と近代教育との関係をどうのようにつなげるかは、ある意味では本教材開発の中心的部分でもあるため、今後さらに教材研究を深めなければならないところである。

以上が、教師の教材研究のレベルでの反省と課題であるが、一方生徒の反応にも様々なものがあつた。その特徴は、生徒の多くがこの授業の内容を自らの問題としてとらえていたことである。どのように自らの問題としてとらえていたかといえ、一つは受験競争の激しさという点に着目して、明治の教育と現在の教育とがほとんど変わっていないととらえ、自分たちの教育環境とオーバーラップさせているケースである。もう一つは、明治の教育と現在の教育の違いに注目して、逆に現在の自分たちの置かれている教育環境を振り返っているケースである。このケースでは、明治の人びとの教育や学校に対する熱い視線が、現在の我々には欠けているといったところに着目したものが多い。

前者のケースには、次のようなものがある。

・「過去の学生もやはり『社会的地位表示』『社会的地位形成』のために勉強して（受験して）いたのだと考えると、現在の日本の状況はいかに古くからの体質になるものかが如実に示されている。私

も『路傍の石』を読んだことがあるが、吾一の生涯（いや、生涯の粉ぐらい）には同情はしても賛嘆はできない。勉強することが無制限によいことであると、吾一は単純に考えているからだ。それよりはむしろ、社会主義者の某の方に共感を感じる。

とは言っても、私自身勉強しているし、来年には多分受験することになるのだろう。いくら何でもそれを皆棄て去るほどの革命的勇氣はない。だが、少なくとも吾一や他の諸々の過去の受験生のような、単純なお目出たさはないはずだ。」（F男）

- ・「現代も、受験戦争と呼ばれるほどに教育に力を入れるが、この傾向は実は、明治～大正時代の中学校に行けない貧しい青年たちが一人都市へ出て、働きつつ苦学し、やっと定着し、世帯をもって子供をもったときに、その子供に、自分と同じ苦勞をさせたくないとの親心から始まったことを知って改めて、私の教育にこめられた親の思いを思いやった。」（Y子）

また、後者のケースには、次のようなものがある。

- ・「今、私達はのうのうと授業をサボり、寝て、しゃべりちらしているが、ほんの1世紀前はただの中学校の教育さえうけられなかったと思うと、こんなことしてられないと親身に思った。」（T男）
- ・「全体として、現代との受験生の違いをとて感じた。明治の頃は、まだ身分と受けられる教育というものが密接に結びついていたり、進学がむづかしかったり、大変だなと思った。それでも苦学とか独学して、それがあって今の日本のかたちがあるんだなと思った。」（R子）

現代との比較という点では、大衆社会の形成に関わって、生活スタイル全体というより広い視点からとらえたものも多かった。

- ・「サラリーマンが100年も前から存在していて、ビールまで飲んでたなんてすごい驚きでした。今までは100年前はもっと違う生活をしていて、まさかデパートやレジャー施設があって今と同じタイプの生活を送っているなんて考えもできなかったことだから、そんな偏見を取り除き、正しい事実を知れただけでも有意義な授業であったと思う。」（A子）
- ・「明治・大正ってすごく昔って感じがあったけど、トースト・紅茶の朝食だと知っておどろいた。やっぱり、第二次世界大戦の印象が強いからだと思う。（「日本は戦後にできあがった」という意識が強い。）電車で通勤してたなんて全然想像できない。」（K子）

このように、明治・大正期の時代像や現在からの時間的距離感に関してそれまでのイメージや感覚が変化したという点では、生徒の歴史意識の変化にある程度迫っていくことができたのではないかと思う。

このように生徒が授業内容を自らに引き付けて理解している点では、一定の評価ができるのではないかと考えるが、それだけに理解が表面的に流れてしまっているという面は否定できない。

明治の教育や学校システムの特徴を、当時の社会構造と関連づけて理解しているか、さらに近代教育システムの浸透や受験社会の到来、受験競争の激化という現象を、明治末期から大正期にかけての社会構造の変化＝大衆社会の成立と関連づけて理解するという点では、多くの課題を残したのではないかと思う。ただ、雑駁な授業の内容ながら、それをよく解釈し理解した生徒が全くいないではなかった。例えば、次のような例がある。

・「世の中受験戦争，小さな子供から受験競争にまきこまれているとはいいますが，それはもう，大正には，いや明治の後期から確立されていたことに驚かされた。予備校が存在し，苦学生や独学生が，本当の学生といえる中学生や高等学校生よりも多いということ。その社会背景には，日本社会が農村社会だということ，明治の世という四民平等の中にあることが，おおいに関係している。

そういったものが，大正初期ずばり日露戦争後，工業化された日本とともに新しい社会（大衆社会）が形成され，サラリーマンなどつい5年程前の日本そのものの原形となっている。太平洋戦争をおえて，その形が残っているのはすごいことだ。」（A代）

ここには，私が言わんとしたことがほぼ全て出ているのである。このような理解をより多くの生徒にしてもらえるように，今後授業改善をさらに図っていきたい。

Ⅵ. おわりに

以上が，本教材開発において私が主に担当した教育内容開発とその授業実践の全てである。勿論，そのプロセスにおいて共同研究者から多くの助言や批判をいただき，それなくしてはこのような形にまとめることはできなかった。

1998年の晩秋，共同研究者の参加を得て行われた研究授業を終え，さらに年末に東京で開かれた研究授業の授業検討会・反省会も終えて，あとは報告書を書くばかりとなったある冬の一日，市内出張の帰りに一人暮らしの母親を訪ねた時のことである。とりとめもない世間話の中で，大阪市内のAという地名が出てきた時，母親が突然，自分は実はそのA高等小学校を卒業したこと，そしてそのことは恥ずかしくて今まであまり人にはしゃべったことがないという意味のことを言ったのである。私はにわかには母親の言わんとすることが理解できなかったが，母親は続けて自分は尋常小学校卒業のとき，より上級の高等女学校にやって欲しいことを自分の親にせがんだが，親の理解を得られず結局高等小学校に入り悔しい思いをした。そして，学歴によって一生差別されるなんて本当に悲しいことだと付け加えたのである。母親がさして高学歴ではないことは知ってはいたが，そのことに関しての母親の気持ちを聞いて私は少なからず驚いた。母親の気持ちを知ったということもさることながら，その心情はまさに，本教材開発の中で知った「高等小学校現象」そのものではないか，という驚きである。そのあともしばらく教育の話になったが，そこでの話はさらに私を驚かせた。続けて母親は，自分の兄（筆者の伯父になる）は「講義録」で中学校（旧制中学校）卒業の資格をとったこと，また自分の叔父（筆者の大叔父となろうか）は東京で学問をしたいと上京，夜学に通って頑張っていたが関東大震災に遭って生活の基盤をなくし，徒歩で帰阪を試みたが静岡で行き倒れ亡くなったことなどを一気に語ったのである。

私を驚かせたのは「（中学校）講義録」という今では専門書の中でしか見かけない言葉が，何の前触れもなく母親の口から出てきたこと，また上京して夜学に通うことは当時の苦学生の典型的な事例であり，さらに多くの場合その苦学は報われなかったことにおいて大叔父は典型的な事例であったことである。

ここに出てきた話は，すべて今回の教材開発の中で学んできたことばかりであった。私自身，明治・大正期の人びとの実人生に共感しながら教材開発を進めてきたつもりであったが，身近にしかも身内にこれほど典型的な事例が存在するとはうかつにも気付かなかったのである。どこか，文献から学んだ机上の話になってしまっていたことに気付かされたのであるが，逆に現実社会がこの「近代社会と教育」という社会史的テーマに対してもつある種の迫力を改めて感じたものである。

「講義録」で懸命に勉強したであろう伯父は，その後新聞社の文選・植字工として地道な人生を歩

んだが、文字や文章に親しむその職場環境から後半生は川柳作家としての顔を持っていた。若き日の向学心を句作で満たす日々であった、と私は考えている。その伯父も、最後まで好奇心と知識欲を衰えさせることなく、この原稿執筆中の早春の日に91の齢で他界した。身内の死ではあるが、一つの「明治・大正の青年」像として、遠きその青春の日々に思いを巡らせたことであった。

本教材開発の副題に付けた「社会史」については、その隆盛と共に様々な批判もなされている。その多くは戦後歴史学を担ってきた社会構成史の方法論からの批判であるが、私自身その批判に共鳴する部分も多かった。ただ、歴史教育における社会史の役割については一定度の可能性はあるのではないかと考え、少しずつではあるが日々の授業実践の中で社会史を導入する試みも行ってきたが、本格的に取り組むまでには至っていなかった。

今回、共同研究のプロジェクトの一員として研究授業を直接担当するにあたって、これを社会史の内容と方法に基づいた本格的な授業開発・教材開発とすることになったのを機会に、兼ねてから組み替えた「近代社会と教育」のテーマを提案させていただいたのであった。共同研究のプロセスでは、私は専ら教育内容・学習内容の開発に比重がかかり、社会史に基づく歴史教育の方法論についてはほとんど原田智仁氏や梅津正美氏の助言に頼らせていただいた。それらを十分に生かしきれたかどうかについては、はなはだ心許ない限りであるが、方法論については本報告書の原田論文、梅津論文を参照していただきたい。

また、私の提案を快く受け入れ、様々な助言や批判、時には具体的な教材の提供までしていただいた共同研究者の方々に謝意を表したい。

さらにまた、本共同研究の一員に加えていただき、このような研究の機会を与えてくださった星村平和先生には、厚く御礼申し上げたい。

今、授業開発・教材開発を終えて、「社会史」が歴史教育特に児童・生徒の歴史意識の変革に大きな役割を果たすことを確信するに至っている。児童・生徒の歴史意識に寄り添うかたちで、その歴史意識を押し広げ、深めさらには変革していける可能性を大きくもっていると実感することができたからである。

【注】

- 1) 『シリーズ日本近現代史 3 現代社会への転形』（岩波書店、1993年）参照。書名の中に使われている「転形」は、まさにこの構造変化を示している。
- 2) このような授業構想は、かつて阪急電鉄創始者の小林一三を素材に、人物史学習の一例として紹介したことがある。拙稿「中学歴史的分野と郷土の人物の取り上げ方」（『教育科学社会科教育 No 398』〈明治図書 1994年11月〉）参照。
- 3) この概念的・説明的知識の構造については、次の諸文献を参考にした。（記号・数字はそれぞれ対応している。）

A 大衆社会の形成・発展

- a ① 日比谷焼討事件・第一次護憲運動・米騒動・普選運動・水平社運動など明治末～大正期の略年表。
- ② 義務教育の就学率・中等高等教育機関の充実（学校数）（総合資料日本史、浜島書店、p.128, p.155）
- b 立身出世モラルの成立（文部省明治20年『尋常小学校読本卷之六』第二章第三課「立身の宴会」、竹内洋『立身出世主義』NHKライブラリー、1997年）
- c ①・ 東京市芝職業紹介所主任梶尾頼吉の証言（『労働及産業』1915年、大門正克

『明治・大正の農村』 岩波ブックレット, 1992, p.42)

・ 東京市の現住・本籍人口の変化, 竹内洋『立身出世主義』NHKライブラリー, 1997年, p.167)

② 産業別就業構造の変化 (武田晴人「重化学工業化と経済政策」 『シリーズ 日本近現代史 3 現代社会への転形』岩波書店, 1993年)

③・ 苦学→成功の物語 (雑誌「成功」明治36年, 竹内洋『立志・苦学・出世』講談社現代新書, 1991年, p.136)

・ 苦学の実態 (竹内洋『立身出世主義』NHKライブラリー, 1997年, p.171)

d ① 洪沢栄一・高橋是清の任官経緯の例 (竹内洋『立志・苦学・出世』講談社現代新書, 1991年, p.55)

② 明治19年～帝国大学を頂点とする学校序列の成立

明治20年～官吏任用試験制度の成立

(竹内洋『立志・苦学・出世』講談社現代新書, 1991年, p.56)

③ 石川啄木『時代閉塞の現状』・「高等遊民問題」 (竹内洋『立身出世主義』NHKライブラリー, 1997年, p.240)

④ 岩波茂雄の回想「藤村操の投身自殺について」 (筒井清忠『日本型「教養」の運命—歴史社会学的考察—』 岩波書店 1995)

e 大門正克「農村から都市へ—青少年の移動と「苦学」「独学」」 (『近代日本の軌跡 9 都市と民衆』吉川弘文館, 1993年)

① 都市大企業における経営身分秩序の形成 (同上, p.177)

② 1920～1935の国勢調査による分析 (同上, p p.174-175)

③ 戦前の学校制度 (竹内洋『立身出世主義』NHKライブラリー, 1997年, p.65)

④ 講義録の世界～講義録の広告 (同上, p.157) など。

B 大衆文化

a アップパッパーの普及, パン・サイダー・ビール・ビスケット・キャラメル・カルピスなどを主力商品とした森永・明治などの製菓メーカーの驚異的成長普及, 文化住宅, 私鉄, デパートの発達, 娯楽の成立

b ラジオ・新聞・映画・雑誌・単行本の発達 (新聞講読者の伸び・ラジオ受信契約率の変化など)

c 高等教育機関の在学者数の変化 (伊藤彰浩「高等教育機関拡充と新中間層形成」『シリーズ日本近現代史 3 現代社会への転形』岩波書店, 1993年)

4) 天野郁夫「教育的選抜と職業的選抜」 (同著『日本の教育システム—構造と変動—』東京大学出版会, 1996年) 参照。

5) この点については, 「都市下層と新中間層—家・家族・家庭—」 (『週刊朝日百科日本の歴史 112 現代庶民生活の原形』朝日新聞社, 1988年) を参照した。

(奥山 研司)

第3章 生徒の探求を重視した中学校社会科の教材開発

I. はじめに

昨年12月に告示された新指導要領では、社会科の授業時数が現行の四分の三となっている。また、歴史的分野の目標は、「歴史的事象に対する関心を高めること、わが国の歴史の大きな流れと各時代の特色を理解させること、様々な資料を活用して多面的・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成する」ことを求めている。また、内容の取り扱いについて「抽象的で高度な内容や複雑な社会構造などに深入りすることは避けるとともに、各時代の特色を表す歴史的事象を重点的に選んで指導内容を構成することにより、細かな知識を記憶するだけの学習に陥らないように配慮する」こと、すなわち内容の思い切った厳選と同時に、基礎基本を重視すべきであるとしている。

今まで中学校における歴史学習は、各時代の特色と移り変わりを理解させることを目標としており、それぞれの時代の特色や流れを網羅的に扱ってきた。そのため、現行の指導要領でも内容の精選を求められてきてはいたが、指導内容が多くなり歴史学習が2年生のうちに終わらないことも多く見られた。

授業時数の減少は、内容を厳選しなければならない状況をつくりだしている。今までの時代区分により歴史学習を指導してきた指導者にとって、歴史の大きな流れと各時代の特色を理解させるという目標を達成させるためには、厳選する視点を明確にすると同時に新しい教材の開発を行う必要がある。

II. 教材について

今回、単元として「日露戦争後の社会と文化―受験生の社会史―」を取り上げた。現行の指導要領では、中単元「近代産業の発展と社会や生活の変化」「近代文化の形成」「大正デモクラシーと文化の大衆化」のところであり、新指導要領では、(5)のエ「政府の富国強兵・殖産興業政策の下で、進展したわが国の近代産業が産業革命を経て発展したことと、その中での国民生活の変化について理解させる。また、この時期に近代文化が形成され、都市を中心に文化の大衆化が進んだことに気付かせる。」のところである。明治・大正といった時代区分で考えるのではなく、明治から大正にかけての社会を社会史の成果をもとに構造の変化で区分し、内容として取り上げたものである。この中で、教材として位置づけられているのは、教育制度・学校制度・受験制度である。なぜならば、日露戦争後から大正期にかけて教育制度が大きく変化し、この事が社会の構造を変えていく原動力になっているからである。詳しくは梅津氏の報告を参照していただきたい。

III. 授業構成について

「受験生の社会史」の授業を構成するにあたり、授業のモデル化が試みられ、3時間扱いで授業の構成を行った。そして、そのモデルをもとに中学校社会科の探求型の授業構成を考えた。

(1) 探求型の授業においては、興味・関心や意欲をもたせたり、持続させたりすることが大切であり、3時間の授業の導入部・展開部にそれぞれ次のような手だてを考えた。

単元の導入部 … 中学生の受験に対するイメージを膨らませ、授業の内容が身近なものとしてとらえられるようにした。

- 1 時間目の展開 I … 士族が没落した家を復興するために、無理をしてまで学校に通わせていたことを理解させるために、読み物資料ではなく V T R を視聴させるようにした。
- 2 時間目の導入部 … 生徒の 1 日の日課表を作らせ、当時の受験生の 1 日の日課と比較することで、より身近な問題としてとらえられるようにした。
- 2 時間目の展開 I … 苦学生・独学生の思いを短歌から考えるときに、クイズ形式にして生徒の意欲を高めるようにした。
- 3 時間目の導入部 … 青山アパートの若夫婦のちゃぶ台と農村の御膳を比較し、都市の生活と農村の生活の違いをパネルでイメージ化させ、当時の人が都市での生活にあこがれをもっていたことをつかませるようにした。
- 3 時間目の展開 … 学歴重視の社会が受験競争に拍車をかけたことを理解させるために、生徒が直面している入試に関連を持たせて意識化を図るようにした。

(2) 指導過程の工夫として次のことを考えて構成した。

基本的には、資料から生徒の思考を引き出そうと考えた。そのため資料はできるだけ精選し、生徒がじっくり考える時間をとるよう心がけた。また、視聴覚教材を取り入れたり、生徒の活動をつくったりしながら、生徒の理解を早めたり、疑問や反応を大切にすることを心がけるようにした。また、生徒への問いかけについても、「なぜ」の発問を中心に構成し、生徒の思考を誘発させるようにした。

1 時間目では、学校教育を受けるにはお金がかかることを理解させた上で、裕福ではなかった士族が学校教育に熱心であったことを知らせること、また、お金はあるが実用性の無い勉強をする中学校に進学させる平民の人達がいたことを知らせることにより、士族と反対になっていることを意識させることで教育に対する当時の人々の考えを理解させるようにした。また、教育の必要性の高まりが進学率を高める結果となり、試験に競争が持ち込まれ受験競争が始まるなど、学校制度・受験制度が変化したことを知らせ、次時の受験生の生活へと結びつけるようにした。

2 時間目では、受験生の生活に視点をあて、そこから学歴が重視されるような社会へと変化していったことを理解させるようにした。この中で生徒自身、当時の正規の受験生・苦学生・独学生の日課表を比較することで、生徒の生活に比べ無理があることに気付かせ、地方から上京し、無理をしてまでも勉強し、受験しようとしていた理由を考えさせるようにした。そして、学歴によって職場待遇・賃金待遇に細かい差が生まれることが、人々に学歴重視の考えが生まれてくるもとになったことを理解させるようにした。

3 時間目では、新中間層として生まれてきたサラリーマンに視点をあて、都市と農村の生活の違いや学歴による生活の違いを明確にすることで、人々が都市へのあこがれをもったこと、また学歴を求めて農村から都市へと流入することが多くなったことを理解させ、そのことが社会の構造を変化させたことに気付かせるようにし、全体のまとめと同時に社会構造の変化をつかませたいと考えた。同時に、教育欲の増大が受験競争に拍車をかけたことを知り、現在の受験生のイメージへと結びつけていこうと考えた。できれば、現在は、学歴よりも学力を重視する考えが広まってきていること知らせて終りにしたいと考えた。

Ⅳ. 学習指導案

1. 学年・組 第 2 学年 1 組 男子 19 名、女子 20 名、計 39 名
2. 日 時 平成 10 年 11 月 6 日 (金) 第 2 校時 (9:40~10:30)、第 3 校時 (10:40~11:30)、第 4 校時 (11:40~12:30)

3. 場 所 第2学年1組教室

4. 題 材 受験生の社会史

5. 題材設定

学制にはじまる近代日本の教育は、士族が没落した家の復興を行うための立身出世や、平民の富裕層が名望家としての要求を行う中で行われた。日清戦争の頃になると、一般庶民に教育の必要性がしだいに浸透し、教育の普及率が高くなっていく。そして、日露戦争以後、「立身出世」が中・高等教育機関を卒業したものに限定・整備され、学歴により給与が決まるようになったため、学歴を求め受験競争が始まり、学歴社会の形成が行われた。また、この頃、苦学・独学という社会現象が現れてくる。苦学・独学とは、財力のない地方の若者が学歴を得ようと都市に出て、働きながら学ぼうとする勉学の形である。苦学・独学は財力がないため、学歴を得て成功するという例は少なく、結果として社会的に自分の地位を上昇させようとする教育熱を冷却させる働きをもっていた。しかし、農村からの人口の流入は、社会の大きな変化をもたらした。それは、都市化の進展、核家族化による生活スタイルの変化、ホワイトカラー層の増大による大衆社会化である。これが現代の庶民生活の原形となっていると考える。

また、日露戦争の勝利により、欧米諸国に追いつき追い越せという明治初期からの目標が一応達成されたことにより、社会全体が目標を失い、時代閉塞的な風潮があらわれてくる。これも先進諸国の中でも世界をリードするようになった現代の社会とよく似た状況になっている。

中学生にとってこの教材は、通史の学習の中で行われるものではなく、自分の身の周りの生活から考えることができるため、歴史学習を身近に感じられるものであり、学習に対して意欲的な取り組みができると考える。また、現代の中学生は、高校受験を控え受験勉強に取り組んでいるが、高校進学に目的意識をもって望んでいる生徒は少ない。現在のような受験システムが生まれた社会の様子を探り、当時の受験生の心情に迫っていくことは、現代社会の社会構造を見つめる目を養うことや、自分のこれからの生き方を見つめるよい機会になると考える。

本学級の生徒は、本校に入学するために受験を経験してきている。小学校の5・6年生のころより塾に通い、受験勉強に取り組んできた。遊びたいのをがまんし勉強した経験から、正規の受験生や苦学生・独学生の心情に迫れると考える。

また、2年生という学年も後半に入り、生徒に変化が見え始めている。挙手発言が少なくなっており、受け身的な授業態度が多くなっている。学校生活にもなれ、目標をもって勉強に取り組もうとする姿勢が薄れてきている。

そこで、視聴覚教材を取り入れたり、生徒の活動場面をつくるなど、生徒の興味・関心を持続させるために、生徒の身近な問題として捕らえることができ、生徒の生活実態と比較できるような展開を考えたい。また、日露戦争後の社会の特色を考える中で現代社会との比較を行い、現代社会の中で生きる自分にとって大切なものは何かを考えさせたい。

また、資料を読み取る力を育成したいと考えており、資料の精選を行い、時間をかけて丁寧に指導したいと考えている。

6. 目 標 第1時 教育の必要性から進学率が高まってきたことを知り、教育に対する当時の人々の考え方を理解する。

第2時 受験生の生活と目的から学歴社会の誕生を理解する。

第3時 現代につながる受験の仕組みが生まれた社会背景を理解する。

7. 小単元の展開

第1時間目 受験生の社会史ー学校教育の普及と受験ー

本時の目標 教育の必要性から進学率が高まってきたことを知り、教育に対する当時の人々の考え方を理解する。

	学 習 内 容 (発 問)	到達目標 (生徒に習得させたい知識) 予想	備 考
導 入	○受験生のイメージを膨らませる ・受験生という言葉聞いてどう思うか ・なぜ勉強しているのか ・いつごろからこのような仕組みができたのか調べよう	・いや 暗い 大変 ・わからない いい高校に行きたいから ・受験生の歴史を学習することで、今の自分を考えることができるかも知れない	
展 開 I	○学校教育の普及について理解する ・学校ができたのは何年か ・どういう政策によってつくられたのか ・この頃の小学校は何年生まで通うようになっていたか ・このころどれくらいの人が学校に通っていたか ・なぜ、4年間の学校に18%の人しか通えなかったのか ・どのような人が学校に通っていたのか ・この資料からどのような人が学校に通っていたとわかるか ・士族層は豊かだったのか ・どうして士族は貧しかったのか ・なぜ士族層は無理をしてまで学校に通わせたのか ・小学校の就学率が上がってくるのはいつ頃からか ・豊かな人が増えたと思うか ・なぜ、貧しい人が学校に通わせたのか	・1872年 ・学制 ・4年生 ・男子88万人(40%) 女子30万人(15%) そのうちの65%が学校に通う(実質18%) ・働き手としての子供、学費が高い、必要性がない ・豊かな人 ・士族 ・違う、どちらかというと貧しかった ・給料が入らない 新しい職業がない 失敗する ・没落した家を復興するため(豊かになるため) 官吏、学者になる ・1890(明治23)年ごろ(日清戦争後) ・そうではない ・読み・書き・算盤の実用性が理解され始める	資料集 P 128 P 128 資料① 資料-VTR
展 開 II	○中学校への進学状況について理解する ・明治19年から31年の間に中学校への進学率はどのようになったか ・士族はどれくらい増えたか ・平民はどれくらい増えたか ・中学校への進学に必要なものを3つ挙げなさい ・士族の学費はどうしたのか ・平民の中でどのような人が中等学校に進学できたのか ・なぜ平民の人達は実用性の無い勉強をする中学校に進学させたのか ○試験に競争が持ち込まれるようになったことを理解する ・それまでの入試はどのようなものだったか ・進学人数の増加に対して学校数に変化がない場合、どのようなことが起こるか	・中学校は実用性がない ・約7倍に増えた ・約4.5倍に増えた ・約10倍に増えた ・学力、資力(財力)、体力 落第、授業料滞納、病気が原因 ・奨学金 ・中産階層の人達 商人 地主 役人 教師 医師 ・地位表示のため お金があることを社会に見せつける ・基準点が取れば入学できた ・受験競争が始まる ・学校に入学できない人が出てくる(多くなる)	資料②
ま と め	○次時は受験生に焦点をあてる		

第2時間目 受験生の社会史ー受験生の生活と目的ー

本時の目標 受験生の生活と目的から学歴社会の誕生を理解する。

	学 習 内 容 (発 問)	到達目標 (生徒に習得させたい知識) 予想	備 考
導 入	○生徒と受験生の1日の日課を比較する ・生徒の1日の日課を書く ・正規の受験生の1日の日課を知る ○苦学生・独学生の生活を理解する ・苦学、独学という意味を知っているか ・苦学生・独学生の1日の日課を知る	・自分の日課表を書く ・昼間働いて夜学校に通う ・講義録などで勉強する	高校入試に視点資料③ 資料④
展 開 I	○このような無理をしてまでも勉強しようとする理由を考える ・苦学生の生活をどう思うか ・苦学生・独学生は進学に必要な3つのうちの何が足りないのか ・苦学生はどれくらいいたのか ・独学生はどれくらいいたのか ・苦学生・独学生はどのような思いを抱いていたか、次の3つの短歌から考えよう ・ここまで勉強にうちこむ理由は何か	・しんどい ・資力 ・勤労男子青少年の8割が何らかの形で就学 ・「大日本国民中学会講義録」購読者数203995人 ・3つの短歌から考える ・学歴を得て、社会的成功をおさめるため	資料⑤
展 開	○学歴について理解する ・学歴という言葉を知っているか ・学歴がいつ頃からいわれ始めたか ○受験と学歴の関係について考える ・最終学歴と賃金との関係はどうか ・独学・苦学で学歴は手に入ったか ・苦学・独学の意味を考える	・学校に入って勉強した経歴 ・中央官庁からはじまった（明治20年文官試験 試補） ・役人の生活は豊かである ・帝国大学卒は無試験 ・受験資格は「高等中学校及び東京商業学校」文部大臣認可の私立学校の卒業証書を有する者 ・企業が経験重視から学歴重視へと転換した新しい経営体質が必要（白木屋事件） ・最終学歴によって職場待遇・賃金待遇に細かい差があった ・入らなかった 学歴社会が進み、正規のルートの方が優位に立つようになる（どこの学校を出たかが重要になる）（現代の考え方と相似） ・資力・体力がないと学力はつかない ・資力によって学校に行けない人の社会的上昇ルートであり、青年に社会的上昇を促す原動力であった - 結果、多くの人が学校に行かなければならないと考えるようになった	資料⑥ 資料⑦
ま と め	○次時は学歴が重視されるようになった社会の変化に焦点をあてる		

第3時間目 受験生の社会史ー受験生とサラリーマン（社会の変化）ー

本時の目標 現代につながる受験の仕組みが生まれた社会背景を理解する。

	学 習 内 容 （発 問）	到達目標 （生徒に習得させたい知識）予想	備 考
導 入	○サラリーマンの登場について理解する ・日露戦争後の都市のある家庭の写真と農家の様子をあらわしたパネルを比較してどこが違うか ・このような人のことを何と呼んでいるか ・サラリーマンとはどういう意味か	・新中間層としてのサラリーマンが現れてきた ・ちゃぶだい、電気スタンド、全書、トースト ・専業主婦、一家団欒、洋風朝食、高学歴 ・サラリーマン ・俸給生活者 明治末～大正初期にかけて成立、発展した ・官吏や企業に就職し俸給生活者になった学歴をもった人	パネル 資料⑧
展 開	○日露戦後から大正期にかけて、日本社会はどのように変化しただろうか ・サラリーマンは都市の出身か ・都市への流入人口の年齢層はどうか ・なぜ、苦学生、独学生は都市を目指すのか ・都市は苦学生、独学生を受け入れることができたのか ・この結果、日本の社会はどうなったか ・教育欲の増大は何を生むか ・要求は何か ・教育の増大は何を生むか ・要求は何か	・道府県別の人口推移から地方出身道府県別人口順位～M41新潟、兵庫、東京、愛知、広島の前 T 9 東京、大阪、北海道、兵庫、福岡へ変化 ・地方から出てきて都市に定住 都市の流入人口の年齢層～ 1 位15～19歳 2 位20歳台前半 3 位10歳台前半 そのうち大半が、苦学生 ・都市と農村の格差、農村の経済的不安定教育熱 ・できた社会的に重工業の発達により男子の工場労働者が必要になっていた ・第一次産業から第二次産業へシフトしている日本が工業国に生まれ変わった ・都市では、都市下層民、労働者層とサラリーマン層が生まれた ・ない ・少しでも師弟に教育を受けさせ、生活の安定をはかりたい ・学歴をつけたい（現代の考え方と違ってない） いい高校、いい大学、いい会社 ・受験競争の激化 ・高等教育機関の拡充 高等学校大学の増設	資料⑨ 資料集 P 148 資料集 P 142
ま と め	○サラリーマンの登場は、日本社会にどのような変化をもたらしたか	・都市化の進行 ・工業国に変わっていった ・多くの人が学歴を求めるようになった ・受験生（苦学、独学を含む）がサラリーマン化し、新しい社会の担い手となった ・大衆社会とよばれる大衆の動向が社会や政治を大きく変えていくという現代につながる時代が到来した	資料集 P 153

※ 教科書は、東京書籍を使用

資料集は、生徒全員がもっている浜島書店の『資料カラー歴史』を使用

8. 教授資料

資料①

表6－1 全国尋常中学校生徒族籍 別構成

年	総 数	A 族籍別生徒数		B 族籍別男子人口		C 占	有 率	D輩出率(A/B)(注)	
		士 族	平 民	士 族	平 民	士 族	平 民	士 族	平 民
明治 19	7,300	3,743	3,552	947,758	19,296,584	51.3%	48.6%	38.4人	1.9人
20	8,760	4,504	4,158	980,135	19,728,122	51.9	48.0	46.0	2.2
21	10,180	5,140	5,024	991,993	20,003,153	50.5	49.4	51.8	2.6
22	10,981	5,539	5,431	999,881	20,243,085	51.4	49.5	55.4	2.8
23	11,180	5,329	5,847	1,008,572	20,427,753	47.7	52.3	52.8	3.0
24	14,281	6,685	7,383	1,007,118	20,560,082	48.2	51.7	66.4	3.8
25	16,100	7,618	8,468	1,009,347	20,749,030	47.3	52.6	75.5	4.3
31	51,786	17,277	34,991	1,060,945	22,070,976	32.3	67.6	162.9	15.9

注：D欄の輩出率は、各族籍階層の男子1万人あたりのものである。算出方式は、 $A \div B \times 10,000$ である。
資料：「尋常中学校生徒族籍別現在生徒数」「梧陰文庫文書」（国学院大学所蔵）（明治19～25年）。
「全国公立尋常中学校統計書」（31年）。
「帝国統計年鑑」各年版。

資料②

「全国中学校ニ於ケル入学生徒ニシテ中学科ヲ卒業スルモノハ僅カニ其三分ノ一二過ギス自余ノ半途退学者ハ多少疾病其他ノ事情ニヨルモノアルモ過半ハ学資ノ欠乏ニ原因セリ即全国中学校ニ籍ヲ置キタルモノノ三分ノ二弱ハ有意ノ志ヲ抱キ奮ツテ下層ノ境遇ヲ脱シ中等社会ニ入ラント欲スルモ家計之ヲ許サズ涙ヲ飲ミテ廃学沈淪スルモノニシテ人生ノ不幸之ヨリ大ナルハナシ」(傍点引用者)

要するに、中学校は、普通教育ではあるが、高等普通教育場であるから、小学校の様な各種の階級の児童を強制的に入学せしめて、此ら普遍的、基本的の教育をなすのに反して、中学校は社会上の階級にあつては、少なくとも、中流以上の子弟であることを要し、入学生徒の一大要件としなくてはならない。

資料③ 資料④

裕福な受験生・苦学生の日課表		
	裕福な受験生	苦学 生
0時		勉強
2時		
4時	起床, 冷水浴	配達
	散歩, 入浴	
6時	新聞, 朝食	睡眠
	勉強	
8時		
10時		
12時	新聞, 昼食	
	午睡	勧誘
14時	勉強	
16時		配達
		夕食
18時	夕飯	学校
	勉強	
20時		
	就寝	勉強
22時		
24時		

勉強11時間 睡眠7時間 勉強10時間 睡眠7時間

あなたの日課表	
0時	
2時	
4時	
6時	
8時	
10時	
12時	
14時	
16時	
18時	
20時	
22時	
24時	

資料⑤

貧かる父が子と生まれ 学校に行かざりければ 人に使わるる

学問を多くせしてふ証書 われ持たざれば頭あがらず

()を持たねば頭上がらざる ここにゐてわれ()を持たず

()

資料⑥

私の店は、丁稚上がりの店員のみでは今後の時代に應ずることが出来ぬ。また年々歳々徴兵適齢の者も多数あり、これを補はねばならぬ、学校出をも採用する必要があると認めたので明治二十六年始めて之を採用した。今を距る十六年前で個人商店で学校出身を採用したものは全国を通して未だ多くなかった。最初使用した部面は計算方であった。従来の横帳式では到底今後の複雑な取引を精確に迅速に記帳することが出来ない⁽³⁾と信じたので学校出身者を入れて、この部署を担当させ、帳簿は一切簿記式としたのである。此成績が非常に良好であったので、爾来年々学校出を採用し、計算方のみならず、販売にも仕入れにも採用し其数は歳々増加しつゝある。現に本年の如きは二十名足らずを採用した。⁽³⁾(傍点引用者)

中上川のやって居た時代というものは、官尊民卑で役人という馬鹿に月給も多い。民間の方は社会から低くみられ俸給も少ない。……(そこで)中上川は学校出を沢山入れ、月給もずっと高くして官尊民卑を打破しようとしたものです。銀行員というものはずっと社会的にも上位にあつて、官吏と同等の地位にあるべきというのが、彼の理想らしかった。

資料⑦

表8-1 三井鉱業の学歴別初任給 (大正8年)

帝大	工科	50円
	法科	40円
高商	東京高商 商業仕	40円
	普通	35円
	神戸高商	35円
高工	地方高商	30円
	東京高工	30円
慶応	地方高工	30円
		30円
早大	政治経済科	30円
	理工科	35円
県立高商	甲種商業	18円
	甲種工業	18円
早稲田実業		18円
三田商工		18円

(出所)「初給を幾ら増されたか」『実業の日本』 第22巻
16号, 1919年, p. 23

資料⑧



(中学校社会科指導図集, 歴史資料編 4 回 農村の不景気 全教図)

資料⑨

道府県人口別順位

	1 位	2 位	3 位	4 位	5 位
明治41年	新潟	兵庫	東京	愛知	広島
大正 9 年	東京	大阪	北海道	兵庫	福岡

(中学校社会科指導図集, 歴史資料編 4 回 農村の不景気 全教図)

都市の流入人口の年齢層

1 位 15歳～19歳 2 位 20歳代前半 3 位 10歳代前半
()

V. 結果と考察

1. 学習への興味・関心を高めることについて

1時間目の導入で受験に対するイメージを膨らませることについては、反応としてはあまり良くなかったが、2年生とはいえすでに高校受験の存在を敏感に感じているのか重苦しい感じとして受け止められた。また、1時間目のVTR視聴は、テレビで放送されたものを短く編集して生徒に提示した。7分余りではあったが、生徒には、明治初期から教育に熱心であった階層の1つは士族であり、その目的は没落した家の再興にあったということを端的にイメージ化させることができ、学習意欲の持続につながるようになったと考えている。

2時間目の生徒自身の日課表と当時の学生の日課表とを比較することについては、受験生という存在を身近に感じることができ、今の自分たちの生活とダブらせて考えることができたと考える。帝大へ入れる条件を考える場面で、「学力」「体力」「お金」が出た後で、生徒から「苦学生は体力をつけるために新聞配達をしているんだ!」というような考えが出てきた。指導者の意図とは正反対の発言であったが、自分の身近なこととして考えたからこそその反応ではなかったかと考えている。当然、生徒にもう一度聞き返し、お金が無かったから新聞配達をしなければならなかったことを全員で確認して次に進んだ。展開Ⅰでの苦学生・独学生の思いを短歌から考えさせる場面でおこなったクイズ形式では、生徒は敏感な反応を示し、苦学生・独学生が欲しいものは「お金」「地位」「知識」などいろいろな意見が飛び交った。「学歴」という言葉は生徒にとってまだ身近な言葉ではなかったが、生徒は自分たちの考えでは簡単に出てこないことに意欲をかき立てられたようであり「学歴」という言葉に関心をもち、より生徒の中に入っていったと考えている。

3時間目の導入部では青山の若夫婦のちゃぶ台と農村の御膳の比較については、ちゃぶ台自体が現在の家庭に無くなっているものであり、また農村の御膳にしても、御膳といえば今の感覚では高級な食べ物をのせているものといった感があり、生徒の身近なものとしての受けとめ方が少なかったように感じた。サラリーマンという言葉も生徒にとって今はごく普通存在であることから、新しく生まれた裕福な階層といったイメージ化につながらないように感じた。もっと具体的なものを提示しながら、イメージ化を図る必要があったと考える。

2. 意欲的に追及することについて

1時間目・2時間目については、生徒は意欲的に活動したと考えている。3時間目については、サラリーマンという具体的な対象に対して興味・関心が減少する中、社会全体の構造の変化という抽象的なものへの流れが曖昧になってしまい、生徒の意欲的な追及が弱まってしまった。これは教材の問題ではなく、指導者が社会構造の変化について曖昧な考えのまま授業を行ったことに原因があると考えている。

3. 教材について

今までに無い教材であり、従来のような時代区分の中での教材と違っていたが、生徒の反応には特別な授業という違和感がなく、普段の授業の内容としてとらえていた。しかし、中学生に社会構造の変化を理解させることを目的とした内容として考えた場合、もう少し時間をとってじっくり考えさせながら取り組みたいと感じた。大正期のモボ・モガといった言葉に代表されるような大衆文化についてもっと触れてもよかったのではないかと考えている。

いずれにしても社会史の成果をもとにした教材開発の視点は、従来までの時代区分をもとにした教材をつくってきた指導者にとって、内容の厳選という中学校社会科に現在求められている命題に対して有効なものであると考えている。

V. おわりに

今回は、中学2年生で1日3時間連続という形で授業を行った。生徒が飽きてしまって意欲が減少することも心配されたが、通史の授業とは異なる展開になんとか最後まで授業することができた。3時間目の社会構造をつかませるところにおいて曖昧になったことは、私自身このような取り組みが初めてであったため、今までの通史による授業の構成が頭から離れず、どのように構成したらいいのか悩み続け、そのまま授業に入ったことによるものである。しかし、悩み続けたことが、今までの自分の考え方を大きく変えるものになった。それは、私が授業を行った後、奥山氏の授業を見せていただく機会を与えられ、私が悩んでいたところをきちんと流されるのを見て、なるほどと感心せざるを得なかったし、あれもこれもと考えていた自分の考えは、いまだ通史の授業を構成するときのものであったと感じさせられたからである。今回の授業実践により、自分の授業が変化していくことは間違いなく、この成果をもとに今後とも研究を進めていきたいと考えている。

最後になりましたが、本共同研究の一員に加えていただき、このような研究の機会を与えていただいたことに感謝いたします。

【参考文献】

- ・竹内 洋著『立志・苦学・出世－受験生の社会史－』講談社，1991年
- ・竹内 洋著『立身出世主義－近代日本のロマンと欲望』NHKライブラリー，1997年
- ・成田龍一著『近代日本の軌跡9 都市と民衆』吉川弘文館，1993年

(砂田 雅志)

第4章 生徒と学んだ日本近代史

I. はじめに

本研究と新しい授業づくりの意義と課題を、筆者は歴史学習の目標と内容に関わる次の二つの点にあると考えている。

歴史学習の目標は、通常の授業では、教師から外在的に与えられる事が多い。高等学校の地理歴史科日本史A・Bの近代の教育史に関しても、「学制」「教育令」「学校令」「教育勅語」などの制度を理解させる、という生徒にとって内発的でない目標が設定されることが多い。その結果、彼らの問題意識や日常性から切断された学習になりがちである。これでは、生き生きした学びとはなりにくい。日頃の授業展開で、そのような問題意識を有していた筆者にとって、「受験生の社会史」の教材研究は、当時の青少年が現在と同じ、またはそれ以上の受験競争を経験していたことに新鮮な驚きをもたらした。と同時に、教師である自分と、現在の受験生である生徒たちが共有できる問題意識と分析視点で、日本の近代史の特色を探究できる糸口となると感じたのである。言い換えれば、「なぜ彼らは（私たちは）、当時の（今の）社会の中で受験に立ち向かわねばならないのか？」という歴史学習の課題を内発的なものへと昇華できると考えたのである。

第二に、歴史学習の内容は、一時間一時間が、例えば明治時代の「政治」・「経済」・「社会」・「文化」というように、ひとまとまりの時代を、その側面から断片的に説明していくことが多い。生徒にとって、明治時代の教育制度が、日本近代の社会的特色とどのように結びついているのかを考えることは困難な状況となっている。しかし、社会認識教育としての歴史教育の意義を考えた場合、求められるのは側面としての歴史理解ではなく、社会構造としての歴史理解であろう。そのような問題意識で、「受験生の社会史」という教材の可能性について考えた場合、一つの制度（受験）の開始が、新中間層の形成と都市化などの近代社会の構造的特質とダイナミックに結びついていくことを生徒たちに理解させることができるのではないかと考えた。

II. 小单元「受験生の社会史」の教授書試案

1. 小单元名 日露戦争後の社会と文化 「受験生の社会史」
2. 小单元の目標 受験生の行為や意識から、日本社会の近代化の特質を理解させる。
3. 小单元の内容構成
 - 第1時 「受験」はなぜはじまったのか。
 - 第2時 多くの青少年が苦学・独学に励んだのはなぜか。
 - 第3時 大正期のサラリーマンの生活が現代庶民生活の原型と言われるのはなぜか。

4. 教材構成の視点

- ①教材構成の方法論としては、リアルで具体的・ミクロな現象（「受験」の実態）からはじめて、概念的・抽象的・マクロな日本の近代社会の特色を認識させていく。そのさい、日本の近代社会の特色を筆者は次のように捉えている。農村社会から都市化の進行、人口の第一次産業から第二・三次産業中心の産業構造の高度化への進行、身分社会から大衆社会への移行である。
- ②教育制度の整備の歴史的経過と社会変化に対応して、人々の学歴への意識がどのように変容したのか、そのこと（人々の意識の変容）が逆に社会の在り方にどのような影響を与えたのか、相互連関的に考察させる。具体的には次のような事柄である。明治20（1887）年から官庁において学校卒を

採用し、学歴主義は始まったが、すぐに学歴主義は浸透しなかった。明治30年代になって、企業も学校卒を採用するようになって、「立身出世」には学歴が必要であるという意識が浸透していき、中学生の増加、さらに高等学校への志願者が増加して受験競争が始まった。他に、中学校へ進学できなかった青少年も苦学・独学の方法で学歴を得ようとした。都市には苦学生を受け入れる条件が満たされており、青少年は都市へ向かった。その受験生や苦学生が成人した頃に、郊外電車や郊外住宅、映画・ラジオ・雑誌・歴史小説の娯楽やデパートでの買い物等の大衆文化が形成された。また、彼らが世帯を形成して子どもの代になって高等教育機関の拡充が要求され、大正時代には国の政策として実現した。

- ③当時の受験生の行為や意識と、現在の社会の受験生となる自分たちを比較させる。これは、導入・展開・終結のどの場面でも意識させながら、学習意欲を継続的に内在化させる。たとえば、第一時において、導入では本校の最初の入試問題（明治41年の広島高等師範附中）や旧制高校の入試問題を提示し、展開では受験生の学習の様子の提示して自分の学習と比較させる。さらに当時の受験生の進学の動機を考えさせて、自らを振り返らせる。第2時では苦学生の生活ぶりを提示する。第3時には広島の事例をあげ、終結にも、現在の本校のあるところに設立された大正12（1923）年創立の広島高等学校を提示するという工夫をする。

5. 小単元の展開

第1時 「受験」はなぜ始まったか。

	発 問	資 料	生徒に定着させたい知識
導 入	・旧制中学の入試（広島高等師範附中の最初入試）・旧制高校（一高）の入試問題（数学・英語・歴史）の提示 ◎現在のような受験は(受験戦争とよばれるような状況は)いつごろから、なぜ始まったのか。	①	・旧制高校の入試問題は現在の大学入試並みであった。
展 開 1	・旧制中学とはどのようなものか。 ・旧制高校とはどのようなものか。 ○旧制高校への受験生（中学校卒業生）はどのように受験勉強をしたか。 ○なぜ、苦しい受験勉強をして、受験生は高校へ進学しようとしたのか。 （学歴を得ようとしたのか） ・それでは明治20年代から受験競争ははじまったのか。	② ② ③ ④	・明治19（1886）年の中学校令の尋常中学校から。 ・現在と異なり、義務教育ではない。12歳前後から入学でき、5年制であった。 ・明治19年に始まる高等中学校から。尋常中学校を出たあと進学。帝大（大学）への予備教育と現在の大学と同じような専門教育を行う高等教育機関である。 ・東京へ出て、予備校がよい。問題集を使つての受験勉強。日課表の作成。当時の高校の受験は7月に実施されていた。 ・高校を卒業すると無試験で大学（帝国大学）へ進学することができた。 ・明治20（1887）年の「文官試験試補及見習規則」で、帝大卒業生は無試験で高級官僚（奏任官）に任用され、旧制高校等の卒業生にその受験資格が与えられる制度が確立した。 ・官公立中学校卒業生は判任官任用への試験を免除された。 ・始まっていない。この頃の高校入試は授業についていくことが出来るかどうかを見る試験。定員充足率も40～70%であった。

展 開 2	○誰が（どのような階層が）中学・高校へ進学したのだろうか。 ・中学校への進学状況はどのように変化したか。 ・士族の中学校への進学状況はどのようなものであったか。 ○なぜ明治の前半には士族層が多かったのか。 ・士族はどのような思いで学校に通ったのか。（進学の動機は何か。）	⑤ ⑤ ⑥	・明治19～31年にかけて増加している。 ・明治19～31年にかけて増加している。（4.5倍） ・明治19年には第一高等中学校では6割以上が士族層であった。輩出率も平民に比べて非常に高い。 ・没落した家を復興するため。（森戸辰男の例） ・明治20年以前の、コネや情実の官吏任用でも、能力のある者が任用された。 （原敬の例。能力・実力を身につけるために学校へ行った。半能力主義）
展 開 3	・明治中期に増加した人達は、どんな人達であったか。 ・進学・進級できる条件は何であったか。 ・学力さえあれば、学校に進学できて進級できるのか。 ○三条件を満たすことができたのはどのような階層か。 ・中産階級の人達は何のために中学校に進学したのか。 ○彼らは何のために中学校へ行ったのか。 ・明治後半の進学状況はどのようなものであったか。 ・中学卒業生は増加し高校への志願者が増加しているのに、高校の学校数（定員）が変わらなければどんなことがおこるか。	⑤ ⑦ ⑧⑨ ⑩ ⑪ ⑧ ⑫ ⑬	・平民。平民の進学率が高まってきた。 ・明治19～31年にかけて、大きく増加している。（10倍） ・学力 ・できない。多くの中途退学者が存在した。 病気・授業料滞納が原因。卒業には学力・資力（財力）・体力の三条件が必要であった。 ・多くは中産階級である。 中学校は資力に余裕のある「中流階級以上の子弟」が通学すべきところとする考え方があった。 ・社会的地位表示のため。 ・明治中期は、中産階級は地位表示のため。（「まあ、行ってみよう」） 士族層は地位形成（立身出世）のためにであった。（「行かねばならない」） ・明治30年代に中学校卒業生数は2倍（7千人余から1万5千人余）に増加している。 高等学校への志願者も増加している。 ・競争原理が持ち込まれる。 明治30年代に競争率が3倍を越えている。
終 結	・「受験」という言葉が現在の意味で頻繁に使われるようになったのはいつごろからか。 ◎なぜ、現在のような受験の状況になったのか。		・明治30年代。20年代に発刊された中学生向けの雑誌が30年代に入って「受験」を特集するようになる。 ・明治初期は、能力ある者が立身出世でき、実力を身につけるために学校へ通ったのは江戸時代の特権を失った士族層であった。中産階級は地位表示のために進学した。明治後半になって、学校制度・学歴を個人が利用し、能力に応じて出世が可能な社会になったことが浸透し、中学校志願者・進学者・卒業生数、高校志願者が増加したが高校の数・定員は増えていないので。

第2時 多くの青年はなぜ苦学・独学したのか？

	発問	資料	生徒に定着させたい知識
導入	(・前時の復習) (・山本有三作「路傍の石」の冒頭部分の提示。)	①	・主人公の吾一少年は、前時に学習した中学校進学・進級の3条件のうち、資力不足のために進学を断念せざるをえなかった。呉服屋の息子の秋太郎は進学している。
展開 1	○吾一少年のように中学校へ進学したいのにできない者はどうしたのか。 ・みんなならどうするか。今ならどういう方法があるのか。 ・「苦学・独学」という言葉を聞いたことがあるか。 ・苦学とは何か。 ・独学とは何か。 ・独学生はどのくらいいたのか。 ・苦学生はどのくらいいたか。 ・苦学生と、7月実施の高等学校の入試を目指す受験生の生活を比較してみよう。 ・苦学・独学生はどのように学習したのか。	② ③ ④ ⑤	・苦学して勉強すること。 ・苦学とは、都市に出て働きながら夜学校などに通って、苦学して学問・勉強する。 ・独学とは、師につかず講義録などで勉強すること。講義録の会社に入会し、講義録を送ってもらう。 ・「大日本国民中学会講義録」の購読者数が20万余人(1915年)。(当時の中学生は12万4,000余人) ③ (早稲田講義録購読者数の推移) 講義録をとって独学している青少年は数十万はいらるだろう。 ・東京市内、その周辺での調査(1927年)では勤労男子青少年の8割が何らかのかたちで就学している。(・現在も大学生で苦学生はいるが、数が違う。現在は社会階層となっていない。) ④ ・余裕のある受験生は睡眠時間が8時間、学習時間が11時間。 ・苦学生の睡眠は7時間、学習時間は夜学校を含めて10時間。仕事で疲れる。 ⑤ ・時間的にも金銭的にも厳しい生活を強いられる。 ・30カ月で中学の全科目を終了。全テキスト5,000ページ。2年半にわたって1カ月500ページずつ読んで勉強しなければならない。 添削無し。 ・苦しい勉学を強いられるが、数十万の青少年が講義録をとっていた。入会金は30銭、会費は1カ月45～50銭である。中学校に通うためには1カ月に最低12円は必要であった。
	◎なぜこのように多くの青年が苦学・独学までして学問・勉強しようとしたのか。 ・苦学・独学生は、どのような思いを抱いていたのか。 ・二つの歌を参考にして、次の短歌の()に言葉をいれよう。		(・立身出世のため。) ・「貧しかる父が子と生まれ 学校に行かざりければ人に使はるる」「学問を多くせしてふ証書われ持たざれば頭あがらず」 (苦学生の短歌大正13年) ・「()を持たねば頭あがらざる ここにあてわれ()を持たず」 「學歷」 ・學歷によって企業の初任給は異なるようになった。

展 開 2	・苦勞して夜学を出たり，講義録を終えたりすると，どのような資格が得られるか。		・夜学を出ると，卒業資格は得られないが，専検（専門学校入学者検定試験），高検（高等学校入学者検定試験）の受験資格が得られた。 ・講義録を修了するだけでは資格は得られないが，夜学同様，専検・高検の受験資格が得られた。
展 開 3	○なぜ，学歴が重視されるようになったのか。 ・学歴主義は，いつごろ，どのような社会から必要とされるようになったのか。 ・企業（商人）の江戸時代までの採用・養成方法はどうかであったか。 ・企業はなぜ，学歴を重視するようになったのか。	⑦	・中央官庁から始まった。（明治20年の文官試験試補）帝大卒は無試験，旧制高校や高等商業学校，文部大臣認可の私立学校の卒業証書を有する者に官吏の受験資格が与えられた。 ・中央官庁から始まったが，企業も大学・高商・高工・慶応・中学校などの出身者を採用するようになった。（明治30年代後半に制度化している。） ・丁稚として奉公させ，読み書きを教え，一人前となると手代となり，そのなかのある者は認められて番頭となった。明治になってからも，その方法は変わらなかった。 ・企業の規模が大きくなり組織として整備されるにつれて，組織を管理し運営していく新しいタイプの専門家，経営者や管理者への必要性が高まった。学校出を採用することは，企業にとっても社会的威信を高め，官庁と同格化するためにも積極的にすすめられねばならなかった。
終 結	○多くの青少年が苦学・独学に励んだが，成功したか。 ・専検の合格率はどのくらいであったか。 ・苦学・独学で学歴は手に入ったか。	⑧	・成功しなかった。 ・低い。戦前は平均5.6%。 ・学歴社会が進み，「苦学・試験・職業資格」の世界より「楽学・学歴・教育資格」の世界のほうが上位にたつ。

第3時 大正期のサラリーマンの生活が現代庶民生活の原型といわれるのはなぜか。

	発 問	資 料	生徒に定着させたい知識
導 入	・サラリーマンとはどういう意味か。 ・サラリーマンという職種はいつごろから見られるか。 ○サラリーマンの登場により，社会はどのように変化したのだろうか。	①	・俸給生活者。ホワイトカラー。 ・就職情報誌『B i n g』の特集記事。「サラリーマン100年史」 明治末～大正初期にかけて成立し，数も増加した。 ・大正8（1919）年，東京サラリーメンズユニオン発足。第一次大戦を経て，サラリーマンが増加し，ストライキを決行した。
展 開 1	・当時のサラリーマンの生活はどのようなであったか。	②	・「青山アパートの若夫婦」の写真～ちゃぶ台・洋風朝食・本棚の全集・高学歴・核家族であることがわかる。（・農村の生活の様子）

展 開 1		③ ・サラリーマンは、都市郊外に家を建て、電車で通勤した。 ・電車の中吊り広告には、ショーや住宅街・阪急デパートのレストラン・阪急直営の宅配便の宣伝。電車の駅にはエスカレーターがあり、案内係の女性は洋服の制服着用。 ・電車の経営会社が住宅街を建設している。ラッシュアワーという言葉も大正時代には生まれていた。 ・電車の会社は終着駅にはターミナルデパートを建設し、買い物客を運んだ。 (関西では阪急・阪神。広島では広島電鉄のスーパー。) ⑥ ・阪急が娯楽施設である宝塚少女歌劇団を作り、客は家族で電車に乗って見に行った。(広島の宮島線で宮島・楽々円の遊園地・海水浴・潮干狩りと電車の乗車券をセットで販売していた。宮島線は大正時代に建設されている。市内電車はそれまでに建設。) ⑦ ・デパートでは洋食(ライスカレー等)に人気があった。
展 開 2	・中学校へは資力に余裕のある中産階層が多くものという考え方があったが、この青山アパートに住んでいるようなサラリーマンはどうか。 ・増加してきているサラリーマンは皆「学校へ行かねばならない」士族層であるのか。 ○サラリーマンが高学歴である(中学校・高校・大学卒)のに中産階層出身ではないとは、どういうことなのか。 ・明治41(1908)年・大正9(1920)年の道府県別人口順位はどうか。 ・どのような年齢層が都市へ流入したのだろうか。 ・東京神田の労働宿舍の宿泊客の職業はどのようなであったか。 ・都市へ出てきた苦学生はその後どのような人生を歩んだか。 ・教育欲の増大は何を生むか。 ・都市中間層の増大は、教育政策にどのような影響を与えたか。	・食べるのには困らないが無産である。 ・増加してきているサラリーマンがすべて士族出身とは考えられない。 ・1920年の1位は東京、2位は大阪、3位は北海道。1908年の3位は東京、2位は兵庫、1位は新潟。(兵庫も新潟も安政の五カ国条約で開港場となった。) ・大阪は1908年には5位にも入っていない。(広島が5位であるが、1920年には5位から落ちている。大阪等へ出て行ったのであろう。) ・1位は15～19歳。2位は20～24歳。3位は11～14歳。勉強したくてもできない少年が都市へ出て苦学したことがうかがえる。 ・100人のうち54人が苦学生、2番目が労働者が15人、3番目が地方からの商人で14人であった。 ・就職→結婚・世帯形成→給料生活者(サラリーマン)階層の形成。自分は苦学したけれども子どもには苦学させたくないが、譲れども子どもには苦学させたくないが、譲るべき財産はない。せめて教育をつけさせようと考えた。→高い教育欲。 ・中学校・高等学校の増設要求が高まった。 ・受験競争の激化。高等学校の受験競争倍率の上昇。 ・高等教育機関の拡充を図る。高等学校・大学の増設。 ・広島高等学校等の地名を冠した旧制高等学校が各地に設立された。(旧制広島高校は1923年に設立で、今年(1998年)は創立75周年同窓会が開催された。) ⑧

終 結	・多くのサラリーマンが、娯楽として楽しむようになったものにどのようなものがあったか。 ○都市のサラリーマン（新中間層）を中心として、多くの人が同じものを享受するこの時代の状況や文化のことを何と呼ぶか。	⑨	・ラジオや宝塚の少女歌劇・『キング』等の雑誌。『キング』は74万部も売れた。 ・大衆社会と呼び、大衆の動向が社会や政治を大きく変えていくという現代につながる時代が到来した。大衆が享受する文化を大衆文化とよんだ。
--------	--	---	---

6. 教授資料（奥山氏と共通の資料は資料名と出典のみを提示する。）

第1時

- ①-1 広島高等師範附中入試問題（1905年）／広島大学附属中・高等学校『創立八十年史 上巻』広島大学附属中・高等学校八十周年記念事業会，1985年，pp.24-25
- ①-2 明治40年第一高等学校入試問題（数学，抄）／竹内洋『立志・苦学・出世』講談社現代新書，1991年，p.16
- ①-3 明治40年第一高等学校入試問題（英文解釈）／竹内，同上書，p.18
- ② 明治41年当時の学校制度／竹内洋『立身出世主義』NHK出版，1997年，p.65
- ③ 明治40年当時の高等学校の受験生の勉強の様子／竹内，前掲書，p.13
- ④ 官吏の身分上の等級－1886年の高等官官等俸給令など－／『増補ニュービジュアル版新詳日本史図説』浜島書店，1998年，p.179
- ⑤ 全国尋常中学校生徒族籍別構成／斎藤利彦『競争と管理の学校史』東京大学出版会，1995年，p.75
- ⑥ 明治初期，士族が学校へ行かなければならなかった事情／森戸辰男「遍歴八十年」『私の履歴書－文化人20』日本経済出版社，1984年，pp.10-12
- ⑦ ある県立中学校の明治30年代の各年度新入生成業及び退学者数／斎藤前掲書，p.51
- ⑧ 全国の中学校卒業生数と中途（中途）退学者数／斎藤，同上書，p.37
- ⑨ 病気による中途退学者／斎藤，同上書，p.46
- ⑩ 全国中途退学者中の「授業料不納に因る者」の数／斎藤，同上書，p.54
- ⑪ 中学校は「中流階級以上の子弟」が通学すべきところ／斎藤，同上書，p.75
- ⑫ 旧制高校志願者数および入学者数／竹内，『立身出世主義』，p.222
- ⑬ 高等学校入試倍率推移（明治28年～大正8年）／竹内，同上書，p.56

第2時

- ① 中学校へ進学したいが資力がなく，進学できない少年の状況／山本有三「路傍の石」『日本文学全集』集英社，1972年，pp.12-24
- ② 独学をしている青少年の数（大日本国民中学会講義録の購読者数）／竹内，『立志・苦学・出世』，p.131
- ③ 早稲田講義録購読者数の推移／大門正克「農村から都市へ－青少年の移動と『苦学』『独学』」『近代日本の軌跡9 都市と民衆』吉川弘文館，1993，p.186

④ 一般的な高等学校受験生と苦学生の生活の比較／竹内，前掲書，pp. 96－98，pp. 140－141

	朝食				午睡				夕食				
一般の受験生	睡	眠	散歩				昼食					睡眠	
	0時	2時	4時	6時	8時	10時	12時	14時	16時	18時	20時	22時	24時
苦学生			新聞配達	睡		眠	勤	誘	配達夕食	学校			

※網掛け部分が学習時間

⑤ 苦学生の厳しい学習の様子／竹内，『立身出世主義』，pp. 161－162

しかし，講義録で独学することは大変困難だった。明治三十年代の大日本国民中学会でみると，三十カ月で終了となっているが，テキストは全部で一万五千ページ。単純に計算すると受講生は，二年半にわたって一カ月五百ページずつ読んで勉強しなければならないことになる。

講義録をもとにした勉学の方法を説いた本においても，朝は四時くらいに起床し，夜はどんなに眠くとも十二時までは勉強しなければならないと述べている。このようなことができなければ，「その者の体質は，標準以下にして，生存競争の激烈なる今の時代に於て，普通一般の人士と，歩武を共に出来ないものである」。長時間の労働と朝夜の刻苦勉励に耐えうる体質が前提とされている。

しかも講義録による学習には教室の授業と違ってフィードバックがない。和文英訳のときは自分の書いた英文のどこが間違っているのかを確かめるすべ姉ない。物理なども講義録のテキストでは単に公式を当てはめるだけの問題が多かった。内容を理解する困難さがつねにともなった。講義録による独学はピアノを教則本だけで習得しようとするに等しかった。ほとんどの田舎青年は講義録を途中であきらめざるをえなかったことであろう。

⑥ 苦学生の心情を歌った短歌／

⑦ 企業が学校出を採用するようになった理由／竹内，前掲書，pp. 193－198

なぜ学校出を採用することになったかについて，さらに異なった事情もあったようだ。中上川彦次郎の場合である。中上川は，福沢諭吉の甥で明治二年から四年にかけて慶応に学び，その後イギリスに留学し，帰国してから山陽鉄道の社長などをしていたが，三井から招かれ三井銀行，三井鉱山，三井物産の理事を兼務した。かれがおこなった経営革新のひとつは，慶応から多数の人材を三井に採用し，給与も当時の大学卒の官吏並にしたことである。なぜ，中上川がこのような改革をやったかについては，慶応義塾出身の池田成彬の回想録にはこうある。

中上川のやって居た時代というものは，官尊民卑で役人という馬鹿に月給も多い。民間の方は社会から低くみられ俸給も少ない。…（そこで）中上川は学校出を沢山入れ，月給もずっと高くして官尊民卑を打破しようとしたものです。銀行員というものはずっと社会的にも上位にあって，官吏と同等の地位にあるべきというのが，彼の理想らしかった。

中上川の真意が奈辺にあったかはともかく，この解釈にしたがえば，民間企業が学校出を採用したのは組織や組織成員の社会的威信を官庁や官吏と同格化することにあつた，ということになる。

＜中略＞

初期の会社や商店は、通信文のための英語や簿記などの知識や技能が要求されることによって、学校出が採用された。学歴（学力）は技術機能主義的な対応性をもっていた。専門技能説でよいだろう。しかし、しだいに学歴資格そのものが重要になっていく。学校制度がととのって学校出はすぐれた（近代的かつ合理的な）人だということが進行すると、学校出を採用しないような企業は、古くさい企業とみられる。学校出の実際の仕事能力によるよりも組織が正統性を獲得したり維持するために学校出を採用するのだ、と考えてみたらどうだろう。そういうふうにと考えるとわかりよくなることが多い。

＜中略＞

学校での採用が専門技能というよりも制度的ルール（意味）になり、正しい企業はこのルールにしたがわなければならないという当時の環境を読みとることができる。丁稚―手代―番頭方式の企業は前垂れ式で古くさい。学校出を中心にした企業が紳士的である。これからの商人は紳士式でなければならない、という制度的ルールである。だから積極的に学卒者を採用した企業は「進取的」といわれた。

⑧ 苦学生の専検合格率／竹内、『立志・苦学・出世』，p.153

第3時

① サラリーマン100年史／『B-i-n-g 週刊ビーイング関西版』1998年，9-16号

② 「青山アパートの若夫婦」／『週刊朝日百科日本の歴史112 近代Ⅱ-2 現代庶民生活の原型』朝日新聞社，1988年，p.63

③ 郊外電車の中吊り広告（住宅地・舞踊公演・阪急食堂・宅配便）／同上書，pp.38-39

④ 駅の内部の様子（エスカレーター・制服の案内嬢）／同上書，p.39

⑤ 宝塚少女歌劇団の広告／前掲図説，p.194

⑥ 広島宮島線のチケット（乗車券と海水浴・潮干狩りのセット）／日本路面電車同好会中国支部『広島チンチン電車』郷土出版社，1998年，p.85

⑦ 大正時代に設置された地名を関した高等学校／竹内、『立身出世主義』，p.81

Ⅲ. おわりに

本指導案は、高等学校2年生の「日本史A」選択クラスを対象に実施した。実施後のアンケートを読んでみると、授業の中でミクロな当時の受験生・苦学生の学習・生活の様子を揚げたところから、生徒にとっては改めて自らの学習に対する姿勢を振り返るきっかけになったようである。さらに教育制度が人々の意識を変え、また人々の意識や行為の変化が社会を変えていくことを把握し、「今の時代は、未来からどんな時代だったと言われるのだろうか」と授業後の感想を記す生徒もいた。

受験生・苦学生について2時間、その後の社会の変化に1時間をかけたのだが、一つのテーマから社会全体を捉えるというこの試みは、平板になりがちな通史の授業とは異なる展開ゆえに、概ね生徒に好評であった。

実施後の生徒の感想を抜粋する。

- ・ 受験戦争が始まったのはごく最近のことだと思っていたけれど、昔のほうが今よりも大変だったのかもしれない。あの時代の日本人はハングリー精神が旺盛だったんだらうなあと思い、私にも頑張る気持ちがあふれました。大正期は現代の生活のもとがたくさん発明・発見された時期で、今の自分には当たり前のことが当時の人にはとてもすばらしく思えたんだらう。今の時代は未来からどんな時代だったと言われるのだろうか。

- ・社会史というのを初めて知った。いつもの通史よりも興味深かった。
- ・現在の我々の生活様式のスタートがどんなものであったかを知ることができたのは大きな収穫だった。受験も昔に比べて今の自分たちがどんなに恵まれているか改めて認識した。現在の日本社会の成立の側面を垣間みることができた。
- ・そもそも受験はみんなに均等に立身出世の機会を与えることができるので悪いことではないと思う。でも昔は受験できるのはとても恵まれているということだったので、容易に受験ができ平等に機会が与えられている自分たちは恵まれているのだと思う。
- ・当時は本当に学問を身につけたい者のみが進学を希望していたが、現代は大学進学も当たり前となってきている。「学歴社会」の風潮も渦巻き、目的意識が全く感じられない学生が多くなっている。しかし、その「学歴社会」にもかげりが見え始めている。
- ・中学校の中退者が卒業者よりも多いというのはびっくりした。受験生の生活からその当時の様子が読みとれた。
- ・『路傍の石』を全部読んでみたい。
- ・勉強したくてもできない人が昔はたくさんいたのに、今の自分たちはしたくないのにやっている人もたくさんいるというのがとても皮肉だ。本当に勉強したい人は、どんなに苦勞しても勉強をするということがよくわかった。
- ・母はいつも「お母さんはおばあちゃんに女だからいい大学に行く必要ない。女だから、女だからっていろいろ我慢させられた」と私に言っていたがその意味が分からなかった。今回授業を聞いて母が言っていた意味がわかったような気がした。別に女だって勉強がしたい気持ちは男におとるわけがないと思う。性別・お金、さまざまな面で勉強したい人達が多かったあの時代。どれだけ苦勞しても学ぼう、学びたいという意志をもった人が多かった時代だと思った。
- ・これからは学歴よりも資格の時代だと思う。

感想の中に、自分の祖父や父のことを書く生徒も何人かおり、その生徒たちは祖父母や両親から聞いた話授業の内容を重ねて聞いていたようである。

生徒のみならず筆者も、個人的に本研究に参加させていただいて大変勉強になった。末尾ながら感謝申し上げたい。

(栗谷 好子)

第5章 単元「日露戦争後の社会と文化―受験生の社会史―」の授業分析

I. はじめに―授業分析の視点の提示―

本章の課題は、「社会史に基づく教材開発の基本的視点」（第Ⅱ部第1章）に基づいて構成された単元「日露戦争後の社会と文化―受験生の社会史―」の授業分析を行うことである。

既に第Ⅱ部第2～4章には、本単元の実験授業を担当した三名の実践者（奥山研司教諭、栗谷好子教諭、砂田雅志教諭：以下では敬称を略させていただく）によって、教材研究及び単元構成のプロセス、授業展開の概要についての詳細な報告がなされている。それとともに、三名の実践者の自己評価としての授業分析も、各章でなされていることであろう。そこで、本章が負うべき課題は、実践者の自己分析とは異なる視点での授業分析ということになる。

前章までで既に述べられていることと思うが、単元「日露戦争後の社会と文化―受験生の社会史―」の開発に当たっては、3時間構成の単元の大枠づくり（教材研究及び教材構成と単元学習指導計画の立案、いわゆる「教授書」の作成）までをプロジェクトチームの共同作業として行った。その上で、各時間の学習指導細案を設計するわけだが、ここでは三名の実験授業担当者が、各々の中学校あるいは高等学校の生徒の特性や実態を考慮しつつ、独自に授業構成を行うこととした。こうして展開された三つの実験授業は、多くの共通教材を使用しているにもかかわらず、好対照と言っても言い過ぎではないほど授業形態の異なるものとなった。

例えば、奥山実践と栗谷実践は、高校生を対象とした授業であるために、教師の説明を中心とした形態となっている。それに対して、砂田実践は、中学生を対象とした授業であることを意識して、生徒の主体的な探求を誘発する形態となった。ところが、教師による説明を中心とした授業という点では同じ範疇に属するにも関わらず、奥山実践と栗谷実践は、別の視点から見れば、異なる性格をもっていた（後述）。

今日の教育界では、一般に教師主導型の授業が批判され、子どもの主体的な学習活動を中心とした授業が評価される傾向にある。子どもを「指導」という考え方から、子どもを「支援」という発想への転換が叫ばれていることなどは、その好例である。

けれども、子どもが生き生きと活動している（ように見える）にもかかわらず、実際には、子どもが十分に思考を深めていないという授業も多い。歴史の授業であれば、「その時代はどのような時代であったのか」「その時代の前後の時代と異なる特色は何か」「その歴史事象はなぜ生じたのか」「それは、どのような影響を及ぼしたのか」等の問いを抱きながら、様々な資料を調べ、探求を深めていくことが大切だが、子どもの主体性を尊重した場合には、本質的な理解に到達することなく中途半端な認識で終わっている授業が多い。

反対に、教師主導型の授業が、子どもの思考を受身的なものにし、子どもの探求心を閉ざしてしまうと考えてしまうというのも一面的な見解である。教師の適切な指導に導かれてこそ、子どもは十分に思考を深めて、本質的な理解にまで到達することができるのであり、表面だけをとりえて、教師主導型の授業を批判するのは皮相極まりない行為である。

そこで、今日求められている授業形態とは、教師による指導と、子どもによる探求との両立である。「指導型」の授業でも「支援型」の授業でもなく、「学習指導型」の授業が求められているのであり、

要はバランスが大切なのである。しかし、バランスの重心が一箇所でないところに、授業の難しさがある。それはまた、見方を変えれば、授業の奥の深さであり、底知れぬ魅力でもある。

さて、本章では、「日露戦争後の社会と文化―受験生の社会史―」をテーマとした三つの実験授業の中から、高校2年生を対象とした奥山の「日本史」の実践と、中学2年生を対象とした砂田の歴史的分野の実践を取り上げて、授業分析を進めていく。先にも述べたように、奥山実践は教師の説明を中心とした授業であり、砂田の実践は生徒の主体的な探求を誘発した授業である。教師中心か、生徒中心かという点で、二つの授業は全くの好対照をなしているが、私は、どちらの授業も「教師の指導」と「生徒の学習」の両立に成功していると考えている。

奥山実践は、教師の説明を中心として展開された授業であるにも関わらず、なぜ生徒に十分な歴史的探求を深めさせることができたのか。砂田実践は、生徒の主体的な探求を誘発して多様な発想を許容した授業であるにも関わらず、なぜ生徒を本質的な歴史理解にまで導くことができたのか。この二つの問いかけが、本章における授業分析の基本的な視点である。

Ⅱ. 子どもの学びにおける「歴史」の位置づけ―導入段階の学習指導の分析から―

ここでは、導入段階の学習指導に焦点を当てて、砂田実践と奥山実践を比較検討してみよう。

高校生は歴史をどのように学べばよいのか。あるいは、中学生はどのように歴史を学ぶことができるのか。中学生を教える場合と、高校生を教える場合とでは、教師が生徒を歴史の授業へ誘う姿勢も大きく異なってくる（この点について、奥山は「私も中学校の授業をするのならば、もっと教材や学習活動などを工夫します」と授業後の検討会で述べていた）。

本プロジェクトにおいて、「受験生の社会史」という題材を選んだのは、それ自体に中学生及び高校生の自己理解につながる要素が含まれており、政治史や経済史を学ぶ場合とは違って、生徒が興味・関心や親近感をもって授業にのぞむことができると考えたからであった。

ところが、導入段階で「受験生の社会史」の世界へと生徒を誘う際に、興味・関心を喚起するのか、それとも親近感を喚起するのかという点をめぐって、奥山実践と砂田実践とでは、異なるアプローチが採用された。

1. 「歴史を自身に引きつけて学ぶ」ことを意識させようとした砂田実践の導入

まず、砂田実践の導入部分を検討してみよう。紙幅の関係などで一部省略したり、口語表現を修正したり、重複表現を削除したりした箇所もあるが（※以下、実践記録を提示した場合には同様の修正を施した）、砂田実践の導入部分は、概ね次のように展開されている。

T：はい、それでは始めましょう。…（中略）…

T：えーと、今、先生はね、3年生の担任で忙しいんだけど、何で忙しいのか、わかる？

P：受験。

T：そう、3年生は受験だね。今ね、もう気になってね。でも、みんなは来年の今頃はどうしているかね。にこやかに笑ってるかね、それとも、ポロポロ涙流してるかね。今の3年生には、「よく考えておきなさい。今が最後のチャンスよ。自分の生活態度とか、学習態度とか考えておきなさいよ」って言ってきた。それでも考えなかった人が、今慌ててる。ものすごく慌ててる。そういうのを目の当たりにしながらね、先生は、今みんながどういう風に感じているのか、聞いてみたいと思いました。「私は受験をやりたい」って思う人？

- P：学校は行きたいけど、受験はしたくない。
- T：学校は行きたいけど、受験はしたくない。はい、受験は嫌っていう人は？
- P：(挙手多数)
- T：嫌？ やっぱり。N君に聞いてみよう。あなたね、何で勉強してるの？
- P：将来のために。
- T：何かな、将来のためって。将来のためって、どういうこと？ 将来どうしたいの？
- P：別にない。
- T：別にないのに、勉強しないといけないの？
- P：義務だから、……。
- T：N君にとって、勉強は義務なんだって。やらないといけないものなんだって。
- P：(無言)
- T：学校の勉強しなければいけないと思う人、どれくらいいますか？
- P：(挙手半ば)
- T：できれば、したくない人？
- P：(挙手多数)
- T：はい。何で勉強するのかね？ できればしたくないのに、してるなんて。
- T：もう一つ聞いてみよう。塾へ行ってる人は？
- P：(挙手多数)
- T：はい。勉強が嫌なのに、学校の他に塾まで行ってるんだ。何のために？
- P：(無言)
- T：わからないよね。そうよ、何のために勉強してるのか、わからないよね。だけど、勉強しなければいけないと思って勉強してるんだ。何か、ものすごく矛盾してるよね。それで、親は、どう言うのかな？
- P：勉強しなさい、勉強しなさい。
- T：勉強しなさい、勉強しなさい、勉強しなさい。時々腹立つよね、ドアをボタンと開けて、ドンドンと足を踏みならして、階段上がって行く姿が目浮かぶようだよ。
- T：今ね、受験に関してね、みんなの姿がなぜこういう姿になったのだろうか。今なぜみんなが勉強しなければいけないのだろうか。疑問に思いませんか？ 何でこんな風に中学3年生をもつとね、毎年受験ということで、先生が悩まないといけないのだろうか。みんな行きたいところに行ければいいのに、ねえ？
- P：……。
- T：今日はね、そういうところについて、なぜ今のような状況になったのかを勉強してみようと思います。3時間かけてね。なぜこうなったのだろうか、嫌だなと思いながら、勉強しなければならないのはなぜなのか、この辺りを明らかにしたいと思います。
- (※下線はすべて引用者による。以下の実践記録の引用においても同様である。)

以上が、砂田実践の導入部分である。ここには、「受験生の社会史」という題材を、中学生が親近感をもって学ぶことができるようにしようとした砂田の意図がよく現れている。

当初、「受験生の社会史」の教材研究は、高等学校の科目「日本史」の授業を想定しつつ、奥山を中心として開始された。しかし、高等学校の歴史授業の教材構成だけでなく、中学校の歴史的分野の授業をも視野に入れて研究に取り組もうという問題意識から、広島大学附属東雲中学校の砂田がメン

バーに加わるようになった。このような経緯が、端的に示しているように、「受験生の社会史」の教材は、どちらかと言えば、中学校よりも高等学校の「日本史」の授業を念頭に置いて構成されていた。

実験授業が近づくにつれて、砂田が最も執着したのは、「受験生の社会史」という中学生にとっては馴染みの薄いテーマを、中学生が切実な問題意識をもって学べるようにするにはどうすればよいかという課題の克服であった。そこで砂田は、中学2年生も受験生になるということを意識させるという方略で、導入部分を展開し、彼らを「受験生の社会史」の世界へと誘い入れた。単なる学びの対象として歴史事象に興味・関心を抱かせるのではなく、自らの生活実感や切実な思いに結びつけて親近感をもたせてこそ、中学生にとっては、より生き生きとした歴史の学びが成立すると、砂田は考えたのである。

ちなみに、このような砂田の工夫は、第2時間目の導入でもなされている。そこでは、中学生自身の勉強時間を中心とした日課表を作成し、続いて当時の裕福な受験生の日課表及び苦学生の日課表を作成して、三者を対比するという作業学習が取り入れられた。これも、当時の苦学生の生活実態や苦闘ぶりを、自分自身の日課と照らし合わせながら、実感として理解させるための手段、いいかえれば「歴史を自身に引きつけて学ぶ」ための方略に他ならない。

2. 「歴史を対象として客観的に学ぶ」ことを意識させようとした奥山実践の導入

次に、奥山実践の導入部分の学習指導について検討してみよう。

T：じゃあ、授業に入りたいと思います。…（中略）…タイトルを「日露戦争後の社会と文化」として、これから明治の終わりから大正時代にかけて、日本の社会がどう変化してきたかを別の角度から見ていきたいと思います。この授業には、ねらいがあります。今までの授業では、ペリー来航からずっとやってきたよね。そのペリー来航からずっとやってきた歴史というのは大人がつくった歴史と言ってもいい。女性や子どもはあまり出てこなかったですね。特に、明治の時代は男性中心の時代という印象が他の時代よりもするのだけれども、明治の時代でも君らのような青年、少年も何らかの形で社会で生活しています。何らかの形で歴史に関わっています。そういう眼で、青少年の眼で、この明治という時代をもう一回見てみようということですね。副題を受験生、君たちももう少しで受験生だけれど、「受験生の社会史」というか、社会でどういう役割を果たすのだろうか？ということをね、こういう副題でやっていこうと思います。

T：そこで、明治の青少年、君らと同じ世代の明治の青年を紹介したいと思います。

まず、明治の終わり頃にね。石川一という青年がいたんですね。この人はどういう人かというと、岩手県出身で、岩手県立盛岡中学校という中学校にいた青年です。旧制中学校というのは五年制です。後で資料を見てもらうけれど、小学校の六年間が終わって中学校に入ると、五年間中学校がある。だから丁度、今の高校2年生の君らが旧制中学校では最高学年ということになります。そこで、石川一という人も最高学年にいたんだけど、この年の10月に退学しました。彼は17歳、1902年、日露戦争の二年前のことです。退学の理由は、家が傾いたから。家計の窮乏で学校をやめざるを得なかった。授業料を滞納してやめさせられた。そんな風に苦労して、彼は、最終的には小学校の代用教員になりました。昔は代用教員という身分があったので、これになりました。彼、実は、後の石川啄木です。…（中略）…

もう一人紹介すると、北輝次郎という青年。彼は新潟県立佐渡中学校第4学年にいました。彼も11月に退学します。理由は病気、右目をほとんど失明したんです。北輝次郎は優秀な人

で、旧制中学校の1年生から、2年生を飛び級して、翌年に3年生に入っています。昔はそういう時代だったんですね。しかし、病気には勝てない。退学に追い込まれてしまいました。北輝次郎、誰かわかりますか。彼は、後で昭和に入ったら勉強しますが、北一輝という人です。…（中略）…

もう一人だけ。小川健作という人。この人も新潟県の高田中学校の第4学年のとき、やっぱり中退しています。16歳で退学しています。理由は何だと思いませんか？ 石川啄木は家計の窮乏、北一輝は病気ですが、……。

P：…（無言）…。

T：想像つかないよね。実は学業不振、特に数学が不振だったんです。三回落第して。三回落第したら退学という規定があったんです。その代わり、国語とか漢文とかは抜群にできたということです。この人、後の小川未明という児童文学者で、童謡の作詩などをする人になっています。…（中略）…

T：明治の末、北輝次郎が退学したのが1900年、小川未明が退学したのが1901年、石川啄木が退学したのが1902年。相次いで、同じ世代の人が退学しています。後に社会的に名を残す人が、旧制中学校でこういう経歴をもっています。こういう人たちが例外だったのだろうか？ ということで、少しデータを見てもらいたいと思います。

以上が、奥山実践の導入部分である。冒頭で「受験生の社会史」を取り上げた理由が話され、「君らのような青少年の眼で、明治という時代を見つめ直す」という単元設定の趣旨が説明されている。その上で、「受験生の社会史」の世界への導入が図られるわけだが、ここで奥山は、石川啄木、北一輝、小川未明という三人の著名人が、いずれも旧制中学校を何らかの理由で「退学」あるいは「落第」に追い込まれたというエピソードを語っている。

「受験生の社会史」を題材とした本単元の導入において、このようなエピソードを取り上げたのは、「歴史を対象として客観的に学ぶ」ことが高校生にはふさわしいのであり、そのような学びの姿勢を身につけてほしいと願っている奥山の歴史教育観に由来していると考えられる。

一般に、人々の生活や心性を取り扱った社会史の題材は、それを学習する生徒が感情移入することを通じて、対象とした人々に近づきやすいという特性を有している。本単元のように、中学生や高校生とはほぼ同じ世代の人々（受験生）を扱うとすれば、なおさら親近感は増幅されやすい。けれども、感情移入という学習方法原理は、主観的な理解に陥りやすく、客観的な歴史認識に到達し難いという問題点も孕んでいる。奥山が、高校生にとって親近感の抱きやすい「受験生の社会史」という教材を選択しながらも、単元への導入に当たって、石川啄木らの著名人が旧制中学を退学したエピソードを語ることによって生徒の興味・関心を喚起すると同時に、「こういう人たちが例外だったのだろうか？」ということで、少しデータを見てもらいたいと思います」という学習問題を提示して、「歴史を対象として客観的に学ぶ」というスタンスに高校生を導いたのは、社会史という題材が表裏一体の関係として持ち合わせている特性と問題点を十分に認識していたからだと考えられる。要するに、奥山は、歴史を学ぶスタンスはあくまでも客観的であることが望ましいと考えるが故に、敢えて三人の著名人のエピソードを取り上げ、学習対象への親近感とは異なる興味・関心を喚起するという方略で、学習対象の客観化を図ったのである。

ところで、奥山が授業後に実施したアンケートによれば、自分自身と当時の受験生とを重ね合わせて思考している生徒が目につくが（特に女子生徒に多い）、当時の受験生の心性や社会構造、あるいは社会の変化を客観的に見据えている生徒も少なくない。考えてみれば、中学生とは違って、高校生

は、『路傍の石』の主人公である吾一少年のような文学作品の登場人物や、石川啄木のような実在の人物の人生と重ね合わせながら、自分の将来や人生観について思索を深めていくことのできる発達段階に達しており、そのような回答を示した高校生が多いのは決して不思議なことではない（『路傍の石』を読んでみたくなったという感想もいくつか含まれていた）。したがって、そのような思索を喚起する社会史の教材は、高校教育にとって極めて大きな意味をもっているものであり、今後ますます充実されていくことが望まれるということになる。

けれども、既に述べたように、人物への感情移入という方法原理は、歴史学習の長所と短所を持ち合わせていることも事実である。そのような問題点と、高校生の発達特性を十分に認識していたからこそ、奥山は敢えて「歴史を対象として客観的に学ぶ」というスタンスを採用したと考えるべきだろう。奥山は、生徒が二頭の兎のどちらかを追うことのできる、さらには両方を追うことのできる高校生を育成したいと願っていたのである。

したがって、私には、生徒一人一人のアンケートを個別に評価することはできないが、奥山がそれを見た時点で、「Aさんは当時の受験生の心情に自分自身を重ね合わせながら思索を深めることができるようになってきた」、あるいは「Bさんは、以前に比べると客観的に歴史事象の因果関係を分析できるようになってきた」「Cさんは人々（受験生）の心性と社会のしくみや変化との関係を構造的に把握できるようになってきた」などの評価を行ったはずである。

Ⅲ. 歴史授業における「探求」と「説明」—展開及び終結段階の学習指導の分析から

次に、展開及び終結段階の学習指導に焦点を当てて、砂田実践と奥山実践を比較検討してみよう。

1. 生徒による「歴史的探求」としての砂田実践

砂田実践には、生徒の歴史的探求を誘発するための工夫が至るところに散りばめられている。このような工夫がなされたのは、生徒が主体的に探求して、自ら構築した考えを互いに磨き合ってこそ、授業が成立したと言えるのであり、教師の役割は、生徒の探求や発言を誘発し、支援していくことであるという砂田の基本的な授業観によるものである。

ここでは、砂田の工夫がどのようになされているのかについて、具体的場面に即しながら検討していこう。

（1）生徒の歴史的探求を誘発する教材開発

砂田の授業設計のポイントは、生徒たちが自ら積極的に探求し合うように仕組むことである。歴史の授業において、生徒の探求を成立させるためには、その前提として、探求を誘発する教材開発が不可欠である。本実践においても、砂田は、予め共通教材として作成された教材の他に、中学生のための独自の教材開発に意欲的に取り組んでいる。

その一つが、導入の分析でも取り上げた「勉強時間を中心とした日課表」である。生徒が、自分自身の勉強時間を中心とする一日の生活時間を日課表に記入するとともに、資料を手がかりとして当時の裕福な受験生と苦学生の日課表を作成して、三者を比較するという学習活動は、生徒が苦学生の生活に関するイメージを豊かに膨らませることができるようという配慮から作成された教材である。

第1時間目の後半では、NHKの教養番組「堂々日本史」を5分程度の長さに再編集したビデオが準備されていた。このビデオは、ある士族一家が、江戸幕府の崩壊によって禄を失い、士族の商法にも失敗して没落した家を再興させるために、無理をして子息を学校に通わせ、結果として家の再興が果たされた様子を短時間で理解できるように再編集した教材である。奥山実践と栗谷実践では、共通

教材として開発された「森戸辰男の回想録」を掲載したプリント資料が同様の場面で用いられていたが（後述）、砂田のビデオ教材は、わかりやすさとインパクトの大きさという点で、共通教材を圧倒していた。

第3時間目の前半では、共通教材である「青山アパートの若夫婦」の写真の意味を考えさせる場面で、その当時の農村における食事の光景を撮影した写真が準備されていた。砂田は、その写真を黒板に貼り付けると、農家の食事で使用されてきた箱膳に注目させつつ、青山アパートのサラリーマン夫婦が使用している「ちゃぶ台」への変化の意義を考えるように指示した。いくつかの考えが生徒から出されたが、その後で、水道の普及によって食器が洗えるようになったことが「ちゃぶ台」への変化の前提であったこと、箱膳は一人一人が別個に食事をするを前提としたものであり、「ちゃぶ台」の普及によって、家族が一緒に食事をして「いただきます!」「ごちそうさま!」と挨拶し合う習慣が生まれたこと等が、生徒に話されていた。

これら三つの教材開発に共通して現れている特徴は、視聴覚に訴える教材を準備して生徒の歴史的探求を誘発すると同時に、その歴史事象について生徒が感覚的に納得できるように教育内容（教材に関わる教師の説明）が構成されていることである。これは、裏を返せば、砂田自身が、教材研究の過程で、「自分自身が納得できるかどうか」を基準として教材及び教育内容を取捨選択しながら授業のイメージを描いていることを意味している。

（2）生徒の探求を促進する雰囲気づくり

（1）の冒頭でも述べたが、砂田の授業設計のポイントは、生徒たちが自ら積極的に探求し合うように仕組むことである。教師と生徒、あるいは生徒同士が相互に関わり合いながら探求を深めていくためには、一人一人の生徒の主体的な探求を促進し、生徒の多様な発言を育むとともに、それを許容し合う雰囲気づくりが不可欠である。

一般に、小学校では、子どもたちが積極的に発言し合う授業は珍しくないが、そのような子どもたちも中学生になると発言を控えてしまい、教師の説明を聞くだけの受身的な姿勢になりがちである。このような中学校の授業一般に見られる実情を考慮すると、砂田実践は、生徒の多様な発言を巧みに引き出して、考え合う授業を成立させている側に属している。特に、次のような場面の教師と生徒のやりとりには、砂田実践の特色がよく現れていた。

まずは、第2時間目の前半で、苦学生が詠んだ短歌「（学歴）を 持たねば頭上がらざる ここに
ゐて 我（学歴）を持たず」を取り上げて、括弧に当てはまる漢字二文字を推理し合う場面である。

T：ちょっと資料の5を読んでもくれますか。難しい字で読めないかも知れないけれど、だいたい
このような意味ではないかということを考えてみて下さい。それで、一番下の短歌の括弧の
中に漢字二文字が入ります。当ててみて、何が入るのか。

P：（1分間、思考中）

T：はい、できた人。間違えて当たり前という世界だよ。はい、〇〇さん。

P：お金。

T：違う。

P：知識。

T：いいところなんだけれども、ちょっと違う。

P：地位。

T：惜しい。

P：履歴。

T: ものすごく惜しい。

P: 学歴。

T: 学歴? ピンポン! 学歴よ。当たった。すごいよ!。学歴という言葉が、ここに入れられたら、すごい!。

下線部に注目すると、砂田が「間違えて当たり前の世界だね」と暗示したことによって、生徒が自由奔放な思いつきを発言しやすい環境が創り出されている。また、何度かの誤答を経て正解が出ると、砂田は「ピンポン!」「すごいよ!」と生徒を褒め讃えている。このような生徒への親しみを込めた相槌は、「次の場面では、私が正解を出してやろう」という生徒の意欲を喚起する営みでもある。個々の生徒のユニークな発想を育もうとしている砂田の姿勢が、生徒の発言を積極的なものにし、それがまた、お互いの発言を許容し合う雰囲気づくりにつながっているのである。

第2時間目の後半の「受験生が旧制高校を経て帝国大学へと進学できる三つの条件は何か」と考え合う場面も見てみよう。

T: おっと、忘れてました。帝大に入るための条件が三つあります。これを考えよう。大学に行こうと思ったら何が必要ですか? 三つあって、一つは?

P: 高校に行かないといけない。

T: 高校に行かないといけないから、学力がいる。それから。

P: お金。

T: お金がいる。もう一つは?

P: 能力。

T: 能力と学力は一緒です。学力とお金と、もう一つは?

P: 威厳。

T: 威張って歩くの?。威張って歩いて、大学に通るんだったら、先生だって威張って歩くよ。他に?

P: 運動。

T: その別名は? K君なんか、すごかった。この前、先生、びっくりした。何がある?

P: 体力。

T: そう、体力。この三つ。学力、お金、体力が必要なんです。それで考えたら?

P: わかった。だから、新聞配達をしていたんだ。

T: ちょっと待て、今の話、つながらないよ。どういう風に話をつなげたらいいの、先生は。

P: だから、新聞配達をしながら、体力をつけようとしていた。

T: 新聞配達しながら体力をつけようとしている?。嘘ばかり。ちょっと待って、先生の頭、混乱してきた。ちょっと待って。新聞配達は、何のためにしてたのか。あれは、体力をつけるためにやったの? あれは、お金のためだよ。

P: だから、それをしながら、体力もつけていた。

T: なるほど。でも、ちょっと待って。先生の頭、混乱してるよ。ちょっと待って。今の考えからいくと、こっち側(苦学生)と、こっち側(裕福な学生)とでは、どちらが受験に通りやすいの?

P: 裕福な人。

T: なぜ?

P：お金があるから。

P：裏口入学。

T：君らは、もう。なぜ、こっち（裕福な学生）が勝ちそうなの？

P：お金が、……。

T：そう、だから、裕福な受験生には、お金と、それから、しっかり休んで、三食食べているでしょう？。お金と体力があったら、そこで初めて、何ができるの？

P：勉強。

T：そうよ。前から歴史を勉強した時に、ずっと言ってきたでしょう。新しいもの作るときは、どういう時でしたか？ 人間が、ある程度暇になったときでした。暇になったときに、いろいろなことを考えるからと、勉強してきたでしょ。そうなったときに初めて学力がつくです。

この場面で砂田は、教師を困らせてやろうとした生徒の発言までも受け入れ、「先生の頭、混乱してきた」と言いながら、その発言が論理に合うものになり得るかどうかを模索している。授業展開の中で生徒が思いつきで提示した考えにも耳を傾け、ひょっとして論理に合うものになるかも知れないと踏みとどまる姿勢が、生徒の積極的な発言を生み出しているのである。

ところで、この場面では、教師と生徒の活発なやりとりの後で、砂田が「新しいもの作るときは、どういう時でしたか？ 人間が、ある程度暇になったときでした。暇になったときに、いろいろなことを考えるからと、勉強してきたでしょ。そうなったときに初めて学力がつくんです」という論法で、学力、体力、財力の三条件に恵まれた裕福な受験生の方が苦学生よりも帝国大学へ有利に進学できたということを生徒に納得させ、本時のまとめとしている。

納得は、砂田実践のキーワードである。砂田実践は、生徒の多様な発想を許容し、生徒の個性的な思考を育むことを意図しているために、脱線していくこともしばしばである。その脱線を修復したり、あるいは脱線そのものを意義あるものに変えてしまう方略が納得である。この場合の脱線の修復とは、教師が子どもたちを納得させる知識を提示すること、あるいは、生徒に気付かせることを意味している。砂田の教材研究の成果が生かされる場面であり、砂田の歴史的見方・考え方が生徒に受け入れられる場面でもある。けれども、砂田が教育者として望んでいるのは、生徒に納得させられることである。教師を負かしてしまうほどの論理を構築できる生徒の育成を願っているからこそ、砂田は、生徒の主体的な探求とユニークな発想を尊重しつつ、生徒を納得させる（生徒の考えに負けない）見方・考え方を提示しようと教材研究を重ねているのである。

2. 教師による「歴史的説明」としての奥山実践

Ⅱの2で示した導入段階の実践記録にも現れているように、奥山の授業は、その大半が教師による説明（資料の解釈を含む）と板書で構成されている。砂田実践と対比すると、奥山が生徒に発言を求める場面は極めて少ない。一般に、このような教師による説明を中心とした授業の場合、生徒の思考活動は停滞し、教師の板書や説明をノートに記すだけの受身的な姿勢になりがちである。ところが奥山実践では、大半の生徒が意欲的に教師の説明に耳を傾け、積極的に思考を重ねていた。そのことは、授業後のアンケートに記述された理解度からも、また、授業中に奥山の提示した数少ない発問に対して生徒が的確に正答を導いていたことから伺えた。

では、奥山実践は、教師の説明が大半を占めているにもかかわらず、どうして生徒が歴史的探求を意欲的に進めることができたのだろうか。そのような生徒の主体的な思考を喚起した奥山実践のポイ

ントは何だったのだろうか。

ここでは、この疑問を解くために、次のような第1時間目の実践記録(抄)に基づいて考察を進めたい。尚、この実践記録は、後で述べるような分析結果を導くために、意図的に要点を抄録したものであり、奥山の実際の説明は、より具体的かつ詳細なものであった。

T: (導入で3人の有名人の退学の理由を説明した後で) … (中略) … この3人を含めて非常にたくさんの人々が旧制中学校に入ったのに、何らかの理由でやめざるを得ないという時代なんです。毎年約1割が退学していつているんです。これ、大きいですよ。

T: 例えば40人学級として、(毎年1割退学したら)卒業の時、何人になりますか?

P: 23人。

T: 簡単に出すなあ。… (中略) … 約半分かな。

T: 資料のNo. 2の真ん中に明治時代の学校システムというのがあります。今の学校システムは十分知っているわけだから、これと比較するとどういふ特徴があるか? ちょっと聞いてみよう。

P: 小学校を卒業してから進む道が幾つかある。

T: 当時は小学校だけが義務教育ですから、幾つかあるということになります。

T: この複線型の学校システムの中で、中学校がどういふ風に位置づいているのか?、と言うと、高等小学校に行くと、その先は師範学校という昔の先生を養成する学校か、実業学校に行く道しか残されていない。… (中略) … 中学校に行くと、その先に簡単ではないけれども、高等学校から帝国大学に行ける可能性が出てくる。だから、志のある青少年は是非とも中学校に行きたい。無理をしてでも中学校に入ることなんですね。中学校は、複線型学校システムの中でのエリートコースだった。

T: じゃあ、その中学校に入ったら、どんな勉強するのだろうか?… (ここで、旧制高等学校の入試問題を概観した後で) … もう予備校は、この時代から生まれてる。

T: それじゃあね、無理をしなければやめざるを得ないという学校、そういう中学校に、いったい誰が通っていたのか?。無事に五年間で卒業できる人は、どういふ人だったのだろうか。「誰が?」というのは個別的な言い方なので、もうちょっと広げて、どのような社会階層がと言いかえた方がいい。どのような社会階層が、無事中学校を卒業させることができたのだろうか?ということを少し考えて欲しい。それでね、今日配った二枚のプリントの資料に注目したら、いったい誰が中学校に通っていたか、どのような社会階層が中学校に通っていたか、ぴしゃっとわかります。探してみてください。

P: (しばらく資料を読んだ後で) 士族。

T: うん、士族ですね。士族層と言ってもいいほど一つの社会集団を形成しています。

… (中略) … 士族は圧倒的に中学校に子どもたちを行かせています。士族という集団が中学生を出す率と、平民という集団が中学生を出す率、輩出率というところですね。これを比較したら、士族の方が圧倒的です。明治19年だと、士族の38.4%に対して、平民は1.9%。30倍ではなくて、15倍くらいですか。士族の子どもが中学校に行く確率が高いということがデータから読み取れます。

T: もう一つあるんだけど、中学校に通わせていた社会階層が。これも今見たプリントに答が出ています。わかるかな?

P: 中流以上。

T：どこに書いてますか？ ちょっと読んでみて。

P：中学校は、社会の…、少なくとも中流以上の子弟であることを要する。

T：当時の教育雑誌に出た評論家の意見なんです。中学校は中産階級が行くべきだと書いてある。そうでなければ、無理をする。無理をすると、どこかで退学という憂き目に遭う。悲劇が起こるから、最初から子どもを中学校に入れない方が得よ。今から見れば、ちょっと冷たい言い方だけれども、中産階級の学校ですよ、ということが当時の中学校観なんです。…（中略）…

T：それから、小学校の就学率を見て下さい。明治の初め頃は、なかなか学校に行かせない時代でした。小学校があるから、子どもが行きたがる。働かないで、農作業しないで、変なこと覚えてくる。ヨーロッパの地理、地名などを覚えてもどうにもならない。数学なんて、農民には必要ない。小学校があるからいけないのだということで、村人が小学校に出かけて行って焼き討ちをした。それくらいの時代だったんです。だから、明治の初めは就学率も非常に低い。それが、どんどん上がっていきます。急速に上がっているのを確認してほしいんですが、1890年から急速に上がっています。それで、日露戦争を迎える頃、1904年ですが、1905年にはほぼ90%以上になっています。これは、日本の近代史における大きな出来事です。最初は抵抗していた農民たちも、学問というか、勉強というか、教育というか、それを認め始めているんです。学歴なんて必要ない、「学歴無用」だ、あるいは学歴に無関心の世界から、学歴は必要なんだ、「学歴有用」の時代へと移り変わりつつあるのが、1890年から、日清戦争、日露戦争にかけてです。学歴が必要なんだというのは士族とか、中産階級とかね、先頭切って引っ張ってきました。それが、少しずつ広がってきて、「学歴有用」がぐーんと広がったのが、ちょうど日露戦争前後です。

T：そこでね、じゃあ、中学校に行けなかった人々、行きたくても行けなかった人々、あるいは退学した人々は、どうするのだろうかということを見ていくと、明治という時代がもうちょっと見えてくるんです。国民にとって、どういう時代だったのか？ということが。もう1時間付き合ってください。一旦、休憩。終わります。

（1）問いと答の往復として構成された説明

実践記録の中で、引用者が波線のアンダーラインを付したのは、教師の説明に現れた疑問文である。奥山は、これらの問い（疑問文）への注目を特に喚起しているわけではなく、淡々と説明を続けているが、これらの問いの存在が、生徒を説明に引き込む極めて重要な役割を担っている。（※奥山実践の導入段階の授業記録（前掲）にも同様に波線のアンダーラインを付したので参照されたい）。

今度は、アンダーラインを付していない部分にも目を向けると、奥山の説明は、問いかけ（疑問）とそれに対する説明（解答）が一つのまとまりとなり、そのまとまりが連なるように構成されていることがわかる。疑問に対する解答が提示され、その解答から次の疑問が導かれているのである。

このような形式の説明は、一本調子の冗長な説明とは違って、聞き手の側が頭の中で推理を進めながら聞くことができるという長所を備えている。奥山実践では、生徒に発言を求めた機会が少ないにも関わらず、生徒が教師の説明に積極的に耳を傾けていたが、その理由の一つとして、このような「問いと答の往復として構成された説明」を挙げることができる。

（2）具体と抽象の往復としての論理的説明

生徒が歴史の抽象的な見方・考え方を深めることができるように、具体的な事例や資料の解釈を上手く配しつつ説明がなされていることも、奥山実践の見逃せない特色である。

例えば、第1時間目の最後の場面では、「学歴無用」の時代から「学歴有用」の時代へと変化した

ことを抽象的に表現したモデル図が、奥山によって提示された。その直前に、奥山は、このモデル図の理解を図るための前提として、次のような学習活動を展開している。すなわち、1890年から1906年頃にかけての小学校の就学率の急上昇ぶりを資料（プリントのグラフ）から生徒に読み取らせるとともに、明治の最初の頃には、小学校教育に対する農民の関心が低いどころか、「小学校などがあるから、子どもが行きたがり、農作業をしなくなる」という理由で、小学校が焼き討ちされたこともあるというエピソードを披露したのである。具体的なデータやエピソードの理解を踏まえることによって、歴史の抽象的な見方・考え方のイメージを深みのあるものにしようとした一つの事例である。

他にも、中学校に通っていたのが士族と中流以上の階層に限定されていたことを資料の記述から読み取らせる学習活動を第1時間目に組み込むなど、単元全体を見渡すと、具体的な資料の読み取りを通して、抽象的な歴史の見方・考え方を深めるように構成されている場面が散見される。

このような具体的事例を通して抽象的な歴史の見方・考え方を深めるという方略は、（1）で述べた「問いと答の往復としての説明」と相まって、「問い→具体的な事例の学習（資料の読み取りやエピソード等）→答（抽象的な歴史像の認識）→新たな問い→…」という循環を形成している。このような形式の説明は、生徒にとって非常に理解しやすいだけでなく、次への期待も膨らんでいくものである。

そこで、単元の全体を見渡してみると（第2章を参照）、奥山の説明は、そのような期待感に十分に応えるものとなっていることがわかる。単元全体の学習内容を考慮しつつ、問いと答を順序よく構造的に配列しているので、生徒は聞いているだけで（正確に言えば、奥山の発した問いに対する推理を次々に進めながら、説明を聞いていくだけで）、本質的な理解へと到達できるのである。このように論理的に構成された説明が、生徒を引きつけずにはない。

（3）生徒の歴史理解を要所で確認する発問

さて、授業における奥山の説明のわかりやすさについて考察してきたが、奥山実践の特色は、それだけではない。奥山が重要と考えたポイントで的確に発問を出して、生徒の歴史理解の確認を図っていることも、見逃せない特色である。

例えば、第1時間目の明治19年当時の旧制中学への進学状況について考えた場面では、「どのような社会階層が中学校に通っていたのか？」という問いを提示した後で、資料から読み取る時間を与え、「P：士族」→「T：もう一つは？」→「P：中流以上」という風に的確に解答を生徒から導いている。第2時間目で苦学生と独学生に焦点を当て、なぜ彼らが苦学や独学を強いられたのかについて学習する計画であることを考え合わせると、元々の旧制中学は士族及び中流以上の階層のための学校であったことを理解できているかどうかを確認しておくことは重要なポイントである。

第2時間目のまとめでも、苦学生の苦闘ぶりについて学習した後で、それが「学歴有用」の時代に入っているためであることを生徒が理解できているかどうかを確認するために、砂田実践でも用いられていた短歌の括弧に入る漢字二文字を推理する学習が行われている。

T：当時の苦学生が短歌を作っています。それを紹介します。…(中略)…「()を 持たねば 頭上がらざる ここにゐて 我()を持たず」 この括弧に何が入ると思いますか？明治の末期から大正、昭和の初期にかけての社会を論じる一つのキーワードが入るんです。これね、二文字、漢字二文字。推測してみてください。いろいろな言葉を入れても十分に短歌として成り立つけれども、〇〇君。これと同じ意味の短歌になるような漢字二文字、黒板の中にもあるよ。(※引用者註：この時、黒板には、それまでの学習内容が一杯に記述されていた)

P：学歴。

T：学歴です。ここで初めて学歴が出てきます。キーワードとしてね。…（中略）…中産階級には学歴が必要ない。というか、本当に必要ない。財産持ってるし、そこそこ暮らしはできる。社会的な地位がある。だから学歴に頼らなくてもいい。しかし、苦学生、独学生は学歴が唯一の頼りということです。この短歌から、日本社会は学歴社会になっていきます。それに外れると、やっていけない。自らの志が果たせない。そういう時代になりましたよということ
を20万3000人という人数が示してるんです。

ここで、実践記録の中に二重線のアンダーラインを付した奥山の発言に注目すると、発問に対する生徒からの答の導き方は、砂田実践の場合と極めて対照的である。砂田は「間違えて当たり前という世界だよ」と暗示しながら、生徒から多様な発想を引き出し、何度かの誤答の後で「学歴」という正解を引き出していた。

それに対して、奥山は、十分なヒントを提示して、これまでに学習してきた認知的枠組みの中で正答を導くことができるように思考を支援している。つまり、奥山実践では、自由な発想を育む思考力の育成よりも、既習知識やデータを踏まえて論理的に正答を導くことのできる思考力の育成が重視されているのである。見方を広げれば、論理的思考力の育成とともに、基本的な歴史的理解の定着が優先されているのが、奥山実践の特色である。

他方、これまでの事例とは逆に、あえて間違った答の発言をさせることで、歴史理解の定着を図るという試みもなされている。それがなされたのは、第3時間目の後半、本単元の最後のまとめとして、日露戦争の頃から1920年頃にかけて都市へ流入した人口の年齢構成を考える場面である。

T：1908年頃、日露戦争の二年後あたりでも日本全体は農村社会でした。農村社会に人口がいっぱいいました。それが、わずか10年の間に急速に都市化が進んだわけですね。もう一つのデータを紹介します。都市化が進むわけだから、都市に人口が流入してくるよね？。どういう年齢層が流入してくるのか？ 第1位、第2位、第3位を見てみましょう。第2位は20歳代前半、大都市はだいたいそうです。今ごろは大都市の人口はあまり増えない時代になったけれども、ちょっと前までは20歳代前半が東京とか大阪に増えてきていました。第3位はおいといて、第1位は15歳から19歳、ハイティーンです。では、第3位は5歳刻みでいったら、どの年齢層になるのか？ これを聞いてみよう。〇〇、えーっと、5歳刻みだから、……。

P：26歳から30歳。

T：26歳から30歳だと思うでしょ。そう答えてもらえると有り難い。違うんです。こっち（年上の方）には来ない。こっち（年下の方）に行くんです。10歳から14歳。今どき考えられますか。小学生から中学生が都市に入って来るんです。農村から、これです（指さして）。苦学生、独学生、中学校に行けなかった小学校6年生。尋常小学校6年を終えて中学校に行く。行けなかったらどうするか。都市に出よう。如何に強烈な動機をもっているかということですよ、苦学生、独学生は。…（中略）…

T：彼らは、やがて都市に定着します。職を得ればですが。やがて、結婚もするでしょう。15歳の少年も10年経てば25歳、結婚する可能性は非常に高いですね。子どもをつくる、都市でそれなりの職業を得る。都市の職業はだいたいサラリーマン、勤労者、それがどっと増えてきます。そうしたら、自分たちは正規の学校ルートを外れて、都市にやって来て、苦労して、今の地位を辛うじて得ることができて、生活が安定したけれども、同じ苦労を子どもたちにはさせたくないと考えます。だから、子どもに対する非常に高い教育欲があるわけです。親

には学問はないけれども、しかも財産もないけれども、無産だけれども、せめて子どもたちには財産代わりに教育、学問をつけたいという風に思うわけです。そういう風に思う階層は非常にたくさんいるわけですから、「国が小学校や中学校をもっと作ってくれ」と中高等教育機関の拡大要求というのが出てきます。一部の士族層とか中産階級だけの学校とかいう時代ではなくしてほしいと。…(中略)…こういう風にして、サラリーマン、無産だけれども高学歴というサラリーマン階層がいっぱい増えてきたわけです。これがまた社会を動かしていく、というのが大正から昭和にかけてです。

注目される箇所の下線を付したが、奥山は「都市に流入してくるのは、どの年齢層が多かったのか？」という問いを設定して、「第2位は20歳代前半、第1位は15歳から19歳」というヒントを出した上で、「第3位は五歳刻みでいったら、どの年齢層になるのか？」という発問を出している。指名された生徒は「26歳から30歳」と答えた。それに対して、奥山は「そう答えてもらえると有り難い」という感慨を漏らした上で、「違うんです。こっち(年上の方)には来ない。こっち(年下の方)に行くんです。10歳から14歳。今どき考えられますか」という一種の驚きを込めた表現で正答を示している。

三時間構成の本單元において、生徒は、旧制中学への進学をめざした受験生、特に苦学生や独学生の生活と心性について学習してきた。にもかかわらず、都市に出て苦学や独学を続けている彼らが、尋常小学校を卒業しただけの10歳代前半の青少年であるという認識は、今日の高校生の感覚では考えられない状況だったのである。奥山は、そのような感覚のズレを見越して、第3位の年齢層を答えさせる発問を出したのであり、生徒から返ってきた答は奥山の予想した通りであった。

こうして、奥山は、敢えて生徒に誤答を発言させることによって、尋常小学校を卒業しただけの10代前半の青少年が都市に大量に流入していたという、今日の高校生にとっては驚きに値する知識の定着を図った。それとともに、10歳代前半の受験生が、ほぼ10年後には勤労者として都市に定着することによって、徐々に「無産だけれども高学歴」というサラリーマン階層を形成し、社会を動かすようになっていったのが大正から昭和初期にかけての時代であったことを述べて、本単元の結びとしたのである。

実は、この結びには、勤労者階層の形成、「無産だけれども高学歴」というサラリーマン階層の形成、すなわち、大衆社会の到来が受験戦争をもたらしたのであり、それが日本社会の構造として長く定着してきたのだという、單元「日露戦争後の社会と文化―受験生の社会史―」の基底にある歴史の見方・考え方が内包されていた。授業後のアンケートを見ると、自ら思考を深めて、このような歴史の見方に到達した生徒はわずかであった。時間不足のためやむを得なかったとは言え、奥山が十分に説明できなかったのは残念である。

(4) 生徒に学問的息吹を感じさせる授業

これまでの考察で、奥山実践には、教育内容の論理的構成とそれに基づく説明、歴史理解のポイントの定着を図った的確な発問など、いくつかの優れた特色が見られることを明らかにしてきた。けれども、それら以上に奥山の授業が高校生を引きつけているのは、彼が生徒に歴史学などの学問的息吹を伝えているからである。少なくとも、授業を参観しながら、私はその印象を強く抱いていた。端的な例を挙げれば、次の実践記録にアンダーラインを付した奥山の言い回しには、そのような息吹がよく現れていた。

<第2時間目の後半>

T：前の時間のプリントを出してほしいんですが、これは森戸辰男という人の回想録です。戦後、文部大臣になった人で、広島大学という国立大学の学長にもなった人です。君たちの中で、お世話になっている人がいるのかはわかりませんが、奨学金を出してくれる日本育英会を創った人でもあります。写真は森戸辰男さんの両親。時間がなくてちょっと読むと、「そして、我が家庭には一つの目標があった。それは生き残った一人息子である私を何とか立派な者に育て上げ、落ちぶれた森戸家を復興しようという一念。私もその雰囲気子ども心を動かされ、これからは学問の時代だということで、私だけは小学校、中学校に通わせてくれた」ということで、一生懸命勉強したということです。だから、これが典型的な動機で、士族は財産がないけれども、田舎で無理をしてでも学校へ行かせたわけです。…（中略）…これを社会学の用語で言うと「社会的地位形成」と言います。一旦はなくした地位をつくる、そのために実力をつける。もう、昔は士族だったと威張ってもしようがない時代ですからね。

＜第3時間目の導入＞

T：進学の動機として、中産階層は社会的地位、これを示すというのがあります。まあ、世間体と言いますか、息子ぐらいい中学校に行っておかないと困る。こんなことを社会学の用語で「社会的地位表示」と言います。それから、士族層はどうでしたか？これは、こういう言い方で、どういう動機で行ったと言いましたか？ ○○さん。

P：社会的地位形成。

T：うん、社会的地位形成。没落した家の再興をかけて息子を学校へ行かせる。動機はずいぶん違っているけれども、旧制中学校は、社会的地位表示として、地位形成として利用されているということも、前の時間にやったと思います。

これら二つの場面のように、「これを○○学の用語で言うと△△と言います」といった言い回しを教師が用いるのは決して珍しいことではないのかも知れない。中学校及び高等学校の授業では、帝国主義、民主主義、需要と供給などの学問用語が頻繁に使用されているからである。けれども、仮にそのような授業を受けてきたとしても（受けていなければ尚更だが）、大学に入学してきた学生には、高等学校で歴史学などの社会諸科学に依拠した歴史の授業を受けてきたという意識は低いというのが実情である。

そのような実情を考慮するとき、十分に学問的息吹の感じられる奥山のような授業を受けることのできる生徒は幸せである。ここでは、端的な例のみを挙げたが、奥山の授業には、社会階層、中産階級、無産、大衆社会、学歴有用などの学問的用語が散りばめられるとともに、その用語を使用する場面では、じっくりとした話し方がなされ、論理的に納得のいく説明がなされている。「これを社会学の用語で言うと『社会的地位形成』と言います」という言い回しが様になっていると感じたのは、単にその時の言い回しによるのでは決してなく、授業全体に学問的息吹が浸透しているからなのである。

奥山が授業後に実施したアンケートには、「しかし、マニアックな授業でした。楽しかったです」「わかりやすく興味深い内容でした」「このように少し違う角度から歴史を見つめ直すと良いと感じました」という趣旨の感想が多数寄せられていた。生徒が、奥山の歴史授業に対する信頼感、さらには奥山の歴史学的センスや教養に対する信頼感を十分に抱いているからこそ、「マニアックな授業」と評された本単元も「楽しかった」「興味深かった」「良かった」と感じられたのであり、歴史の授業として十分な意味をもつことができたのである。

Ⅳ. おわりに

単元「日露戦争後の社会と文化―受験生の社会史―」を構成するに当たって、私たちは、社会史に基づく教材開発の基本的視点について議論を重ねるとともに（この点については、第1章に詳述されている）、日本近代史や教育史研究の成果を紐解きながら、約半年間をかけて教材研究を行い、単元構成及び教材構成の吟味と修正を重ねてきた。社会科教育学、特に歴史教育学を専攻している大学の研究者と国立大学の附属中学校及び附属高等学校で歴史教育を担当している実践者が集まってプロジェクトチームをつくり、お互いに知恵を出し合って来たわけであるから、少なくとも一人の実践者が行っている通常の歴史授業よりは高いレベルの授業を構成できたと考えている。特に、社会史研究の方法論の到達点を踏まえ、「受験生の社会史」を扱った歴史学や教育史などの研究成果に則って、歴史授業を構成したという点で、いいかれば「歴史学教育としての歴史授業」に値する単元構成及び教材構成を行ったという点では、評価されるのではないだろうか。

このようにして実践された三つの実験授業は（栗谷実践も含めて）、「教師が歴史学を教え、生徒が歴史を学ぶ授業」という点で共通していた。

けれども、本章の中で何度も指摘してきたように、奥山実践が、歴史学の成果と学問的な思考様式を生徒に学ばせるという実質陶冶の側面に力点をおいて、教師の説明を中心とした授業形態になっていたのに対して、砂田実践は、生徒の探求能力や発信能力の育成という形式陶冶の側面に力点をおいて、生徒の自由な発想を引き出す授業形態になっていた。その点で、両者の授業は対照的であった。

結果として、授業内容が論理的に構成され、学問的息吹が感じられた奥山実践に対して、感覚的構成とも言える砂田実践には、わかりにくい箇所が幾つか見られた。他方、砂田実践では、生徒の探求を誘発する教材を開発し、生徒が主体的に探求を進めていく態度・能力の育成を図っていたのに対して、奥山実践では、教師が与えた認知的枠組みの中で論理的に思考を進めていくことのできる態度・能力の育成が図られていた。

また、本章では取り上げることができなかった栗谷実践には、教師の説明を中心とした授業という奥山実践と同様の特色に加えて、当時の社会の状況や制度の理解を図るという特色が見られた。

そこで、本章のまとめとして、単元「日露戦争後の社会と文化―受験生の社会史―」の三つの実験授業の性格をマトリックスに当てはめると、次のようになる。

	教師による説明型授業	生徒による探究型授業
事實的知識を教え・学ぶ 歴史教育としての授業	栗 谷 実 践	----- 砂 田 実 践
歴史解釈・歴史像構成を学ぶ 歴史学教育としての授業	奥 山 実 践	-----

本章の最後に「社会史の授業構成」という視点での授業分析を付け加えておきたい。

教科教育学研究の成果として、社会科授業構成の理論と方法、さらには歴史授業構成の理論と方法については、既に多くの書物や論文が発表されてきている。そこで、それらの研究を踏まえつつ、社会史の授業に固有の授業構成の理論と方法を構築することは可能なのだろうか。

第1章「社会史に基づく教材開発の原理的考察」でも述べられているように、社会史を対象とした教材構成の理論と方法は構築されつつある。私たちが構成した「受験生の社会史」の教育内容及び教材も、社会史に基づく教材開発の基本的視点に基づいたものである。このような教材構成の視点は、明らかに政治史や経済史などを対象とした教材構成とは異なる社会史の授業独自の理論である。

では、社会史に固有な授業展開の方法論は構築できるのだろうか。この点については、奥山も砂田も「一般の歴史授業と区別して、社会史の授業展開はどうあるべきかという発想はなかった」と、授業後の検討会で述べている。そのことを反映して、奥山実践に対する生徒のアンケートには、歴史の授業を受けたという意識は十分に見られるが、いつもの歴史授業とは異なる社会史の授業を受けたという意識は見られない。

けれども、奥山実践と砂田実践を対比してみると、そこには社会史の授業を展開していく際のアプローチとして考えられる二つの方向性が芽生えていると解釈することも可能である。（一般論については、第1章「社会史に基づく教材開発の原理的考察」を参照されたい。）

奥山実践では、「学歴無用」の社会から「学歴有用」の社会への変化という社会システム（社会構造）のマクロな分析を基盤として、「受験生が都市に出て、なぜ苦学や独学を重ねたのか」という人々の行為の心性に関わる問いを解明していくというアプローチが採用されていた。具体的には、第1時間目のまとめで、「学歴無用」の社会から「学歴有用」の社会への変化が説明され、第2時間目のまとめで「受験生は学歴を必要としたからこそ苦学や独学を重ねたのであり、その努力にもかかわらず学歴を得ることのできていない心性」が、彼らの詠んだ短歌を通して語られていた。

それに対して、砂田実践では、「私たち（受験生）は、なぜ勉強するのか」という動機・目的・意味を問いかけることを基盤として探求を進め、日本社会が「学歴無用」の社会から「学歴有用」の社会へと変化してきたことを理解し、納得していくというアプローチが採用されていた。具体的には、第1時間目の導入で「私たち（受験生）は、なぜ勉強するのか」という問いかけがなされ、さらに第2時間目の導入で「当時の受験生（苦学生）は、なぜこれほどまでに勉強したのか」という問いかけがなされて、第2時間目のまとめで、日本社会が「学歴無用」の社会から「学歴有用」の社会へと変化してきたからという理由が提示されていた。

もちろん、このような二つの双方向のアプローチは、先にも述べたように、実践者が意識することなく現れた差異であり、二人の実践者が、それぞれのアプローチを貫徹させようとしていたわけではない。

むしろ、砂田が「生徒による探求」を重視したために、結果として、当時の人々（受験生）の心性から社会構造に迫るというアプローチに落ち着いたものであり、他方、奥山が「教師による説明」を中心とした授業形態を採用したために、結果として、社会構造の分析を基盤として当時の人々（受験生）の行為の心性に迫るという授業に落ち着いたと考えるのが妥当であろう。

歴史上の人々の心性というものは、その研究を続けてきた研究者の書物を教師が読み、それを踏まえて教師が具体的かつ論理的に説明をして初めて生徒が理解できるものであり、わずか数時間の授業の中で資料を読み取ることによって探求し到達できるという類のものではないからである。その意味で、社会構造のマクロな分析を基盤として当時の人々の心性を探るというタイプの社会史の授業は、奥山実践のように「教師による説明」というアプローチによってしか学べないという性格を有している。反対に、当時の人々の心性を問いかけることを基盤として、そのような心性が抱かれた理由を探

り、社会構造や社会の変化にその解答を見い出すというタイプの授業は、砂田実践のように「生徒による探求」でも学習は可能である。

ここでは、社会史に固有な授業展開の方法について、萌芽的な視点しか語ることができないが、今後の研究のたたき台となれば幸いである。

以上、本章では、単元「日露戦争後の社会と文化－受験生の社会史－」の実験授業について、奥山と砂田の実践を比較しながら分析を行ってきた。本章では取り上げることができなかった栗谷実践を含めて、それぞれの特色を十分に抽出することができたか考えると、心許ない点が残るというのが正直な感想である。授業分析というのは、特定の視点から見た特色を抽出できるに過ぎないということを改めて実感した次第である。

(木村 博一)

第3部／子どもの歴史意識に関する調査

I. 調査の概要

1. 調査の目的

本調査では、21世紀の国際社会に生きる子どもたちの新しい歴史認識の在り方を理論的・実証的に検討し、新しい教材の開発及び小・中・高校における歴史学習の一貫性を構想するとともに、学校段階を踏まえた新しい歴史認識の理論仮説モデルを設定するための基礎データを得ることを目的とする。

2. 調査対象及び調査の実施

本調査の目的は、小・中・高校という学校段階を踏まえた、新しい歴史認識の理論仮説モデルを設定するための基礎データをえることである。よって、調査対象を選定するにあたり、下記の国立大学附属学校に協力を依頼し、調査を実施した。

小学校	大阪教育大学教育学部附属平野小学校 広島大学附属小学校 広島大学附属東雲小学校
中学校	大阪教育大学教育学部附属平野中学校 広島大学附属中学校 広島大学附属東雲中学校
高校	大阪教育大学教育学部附属高等学校平野校舎 広島大学附属高等学校

また、本調査の目的が小・中・高校という学校段階を踏まえた、新しい歴史認識の理論仮説モデルを設定するための基礎データをえることである。そのため、調査内容は日本歴史に関するものとし、調査実施時期に日本の歴史に関する学習をほぼ終えているという条件を満たしている以下の学年を調査対象とした。

小学校	第6学年	1学級
中学校	第2学年	1学級
	第3学年	1学級
高校	第3学年	
	日本史B履修クラス	1学級

3. 調査の実施と回答の回収状況

調査の実施期間は、平成9年12月から平成10年3月末日までとし、1校時を目安として実施した。回答の回収状況は表1の通りである。

表1 調査対象校及び回答回収状況

学 校 名	学年	男子	女子	小計	合計
広島大学附属小学校	6	19	17	36	105
広島大学附属東雲小学校	6	16	16	32	
大教大附属平野小学校	6	18	19	37	
広島大学附属中学校	2	19	18		296
	3	16	31	84	
広島大学附属東雲中学校	2	41	39		
	3	31	28	39	
大教大附属平野中学校	2	19	18		
	3	16	20	73	
広島大学附属高校	3	27	13	40	74
大教大附属高校平野校舎	3	12	22	34	
合 計		234	241	475	

Ⅱ. 調査票の概要

本調査は【1】から【16】までの設問から構成されている。調査対象は小・中・高校生であるため、すべての学校段階の子ども全員に回答してもらう設問と、各学校段階ごとに回答する設問を設けた。回答する設問を、各学校段階ごとに示すと以下のようになる。

小学校	【1】～【12】
中学校	【1】～【14】
高校	【1】～【16】

【1】では、日本歴史の学習内容を7つの領域に分け、それぞれの学習内容に対する興味の度合いを調査する設問を設けた。興味の度合いは、「とても興味を持った」、「わりと興味を持った」、「あまり興味を持たなかった」、「興味を持たなかった」の4つを設定し、その中から1つを選択させることとした。具体的な調査項目は以下の通りである。

ア. 政治のしくみや特色についての学習 [政治のしくみや特色]

イ. 経済や社会の特色についての学習 [経済や社会の特色]

ウ. 有名な人物についての学習 [有名な人物]

エ. 外国との関係についての学習 [外国との関係]

オ. 文学、宗教、絵画、建築、その他の文化や遺跡についての学習 [文化や遺跡]

カ. 衣・食・住などの生活文化についての学習 [生活文化]

キ. 地域社会（身近な地域）の歴史や文化についての学習 [身近な地域]

※カッコ内の用語は、図表中で使用する各調査項目の省略形である。

【2】では、歴史学習で行われていることが想定される11の学習活動をあげ、それぞれの学習活動

に対する興味の度合いを調査する設問を設けた。興味の度合いは、「とても興味を持った」、「わりと興味を持った」、「あまり興味を持たなかった」、「興味を持たなかった」の4つを設定し、その中から一つを選択させることとした。具体的な調査項目は以下の通りである。

- ア. わかったことを年表や歴史新聞にまとめる学習 [年表や新聞にまとめる]
- イ. 教科書や資料集の絵や文(史料)の意味を考える学習 [史料等の意味を考える]
- ウ. 出来事の意味を考える学習 [出来事の意味を考える]
- エ. テレビ、ビデオを利用した学習 [テレビ等の利用]
- オ. 出来事やその年号を覚える学習 [出来事や年号を覚える]
- カ. クラスで各自の考えを話し合う学習 [各自の考えを話し合う]
- キ. 校外で遺跡を調べたり、博物館を見学したりする学習 [調べたり見学]
- ク. パソコンを利用した学習 [パソコンを利用]
- ケ. 物をつくったり、劇をしたりする学習 [物づくりや劇化]
- コ. 先生の話聞く学習 [先生の話聞く]
- サ. 学習課題について、図書館などの本で調べる学習 [学習課題を調べる]

【3】では、日本歴史を9つの時期に分け、それぞれの時期の学習に対する興味の度合いを調査する設問を設けた。興味の度合いは、「とても興味を持った」、「わりと興味を持った」、「あまり興味を持たなかった」、「興味を持たなかった」の4つを設定し、その中から1つを選択させることとした。具体的な調査項目は以下の通りである。

- ア. 人類の出現や、生活が狩猟・採集から農耕へと発展していく時期の学習 [農耕の時期まで]
- イ. 国の統一や、古代国家が形成されるころから平安時代の終わりのころまでの学習 [平安時代まで]
- ウ. 平安時代の終わりのころから鎌倉時代、室町時代の終わりのころまでの学習 [室町時代まで]
- エ. 戦国時代、織田・豊臣によって国内が統一される時期の学習 [国内統一まで]
- オ. 江戸幕府の成立からペリーの来航までの学習 [ペリーの来航まで]
- カ. ペリーの来航から開国、幕府の滅亡までの学習 [幕府の滅亡まで]
- キ. 明治維新から第一次世界大戦までの学習 [第一次世界大戦まで]
- ク. 第一次世界大戦から第二次世界大戦までの学習 [第二次世界大戦まで]
- ケ. 第二次世界大戦後から現在までの学習 [現在まで]

【4】では、平成元年版小学校学習指導要領で示されている42名の人物をあげ、子どもがそれらの人物が日本歴史上、重要な役割を果たしていたかどうかを判断させる設問を設けた。具体的には、特に重要な役割を果たしたと思う人物を5名、特に重要な役割を果たしたとは思わない人物を5名選ばれることとした。また、例示した42名以外に、特に重要な役割を果たした人物としてつけ加えたい人物を、5名まで自由記述させる設問も設けた。例示した人物は以下の通りである。

- | | | | | |
|----------|---------|---------|----------|----------|
| 1. 卑弥呼 | 2. 聖徳太子 | 3. 小野妹子 | 4. 中大兄皇子 | 5. 中臣鎌足 |
| 6. 聖武天皇 | 7. 行基 | 8. 鑑真 | 9. 藤原道長 | 10. 紫式部 |
| 11. 清少納言 | 12. 平清盛 | 13. 源頼朝 | 14. 源義経 | 15. 北条時宗 |

16. 足利義満	17. 足利義政	18. 雪舟	19. ザビエル	20. 織田信長
21. 豊臣秀吉	22. 徳川家康	23. 徳川家光	24. 近松門左衛門	
25. 歌川（安藤）広重		26. 本居宣長	27. 杉田玄白	28. 伊能忠敬
29. ペリー	30. 勝海舟	31. 西郷隆盛	32. 大久保利通	33. 木戸孝允
34. 明治天皇	35. 福沢諭吉	36. 大隈重信	37. 板垣退助	38. 伊藤博文
39. 陸奥宗光	40. 東郷平八郎	41. 小村寿太郎	42. 野口英世	

【5】では、小・中・高校生がどんな時に歴史を身近に感じるかを調査する設問を設けた。歴史を身近に感じる場面として、以下の7つの場面を例示し、その中から自分の考えに最も近い物を2つを選択させることとした。なお、自分の考えに近いものがない場合は8を選び、どのような場面で歴史を身近に感じるかを自由記述させることとした。具体的な調査項目は以下の通りである。

1. 歴史小説や歴史マンガを読んだとき。[小説やマンガ]
2. 遺跡を見たり、博物館を訪れたとき。[遺跡や博物館]
3. お年寄りから昔の話を聞いたとき。[昔の話]
4. 祭りや正月などの年中行事に参加したとき。[年中行事]
5. 教室での歴史の授業のとき。[歴史の授業]
6. テレビで歴史ドラマや歴史のクイズ番組を見たとき。[テレビドラマやクイズ]
7. テレビや新聞で世界の動きや地域ふんそうのニュースを見たとき。[ニュース]
8. その他（ ） [その他]

【6】では、人間社会の発展に関する8つの意見を示し、それぞれに対する小・中・高校生の考えを調査する設問を設けた。子どもの考えは、「そう思う」、「そう思わない」、「わからない」の3つを設定し、その中から一つを選択させることとした。具体的な設問項目は以下の通りである。

- ア. 人間社会は、絶えず発展していくものである。[絶えず発展していく]
- イ. 大きな目で見ると、人間社会はある一定の法則（きまり）に従って発展していく。
[ある一定の法則で発展]
- ウ. 社会の矛盾（諸問題）の解決によって、人間社会は発展する。[社会の矛盾の解決]
- エ. 人間社会には、発展がなくて変化があるだけだ。[発展ではなく変化]
- オ. 人間社会の発展は、かえって人間に不幸をもたらす。[発展は不幸をもたらす]
- カ. 自由が実現されるところに、人間社会の発展がある。[自由の実現が発展]
- キ. 人間社会の発展は、一定の周期でくりかえす。[一定の周期で繰り返す]
- ク. 人間社会は、つねに発展するものとは限らず、進歩、退歩をくりかえしながら動いていく。
[進歩、退歩を繰り返す]

【7】では、歴史を動かす要因についての8つの意見を示し、それぞれに対する小・中・高校生の考えを調査する設問を設けた。子どもの考えは、「そう思う」、「そう思わない」、「わからない」の三つを設定し、その中から一つを選択させることとした。具体的な設問項目は以下の通りである。

- ア. 歴史を動かしているのは、人間の欲望や意志である。 [人間の欲望や意志]
- イ. 歴史を動かしているのは、産業の発展である。 [産業の発展]
- ウ. 歴史を動かしているのは、政治の力（外交や戦争など）である。 [政治の力]
- エ. 歴史を動かしているのは、少数の英雄である。 [少数の英雄]
- オ. 歴史を動かしているのは、無名の多くの民衆である。 [無名の多くの民衆]
- カ. 歴史を動かしているのは、神や自然の力である。 [神や自然の力]
- キ. 歴史を動かしているのは、偶然や運命のようなものである。 [偶然や運命]
- ク. 歴史を動かしているのは、いろいろな原因がお互いに関連し合った結果である。

[いろいろな原因が複合]

【8】では、歴史の動きの中で個人が果たすことが可能な役割について、小・中・高校生がどのように考えているか調査する設問を設けた。個人の役割に関する4つの意見を例示し、その中から自分の考えにもっとも近い物を1つ選択させることとした。自分の考えに近い物がない場合は5を選び、自分の考えを自由記述されることとした。具体的な設問項目は以下の通りである。

1. 歴史の大きな流れの前には、個人の力はたいへん小さく弱いので、たとえ何かをしたいと思っても、自分が果たす役割はない。 [自分が果たす役割はない]
2. 歴史はすぐれた少数の人々によって動かされるものだから、自分には関係がない。 [自分には関係がない]
3. 歴史は多くの人々の力によって動いていくものだから、自分もその中の一人として役割を果たすことができる。 [自分も果たすことができる]
4. 歴史には大きな流れとか動きとかは存在しておらず、自分なりに今をよりよく生きようとするところこそ重要である。 [今をよりよく生きることが重要]
5. その他 () [その他]

【9】では、過去、現在、未来の関係のとらえ方と歴史教育の関係について、小・中・高校生がどのように考えているかを調査する設問を三つほど用意した。A群では、現在を軸として現在と過去の関係に対する小・中・高校生の意識を調査する設問を用意した。具体的には、現在を理解するための方法と、その根拠となる現在と過去の関係のとらえ方を三つほど示し、その中から自分の考えにもっとも近いものを一つ選択させることとした。自分の考えに近いものがない場合は4を選び、自分の考えを自由記述されることとした。具体的な設問項目は以下の通りである。

A群

1. 現在から過去へとさかのぼって歴史を調べると、過去と現在の関係が理解できる。 [現在から過去へと遡る]
2. 過去は過去でしかなく、現在に生きるわれわれは、歴史を知らなくても現在を理解できる。 [歴史を知らなくてもよい]
3. 過去から現在へという流れで、歴史を年代順に調べると、過去と現在の関係が理解できる。 [歴史を年代順に調べる]
4. その他 () [その他]

B群では、過去を軸として、現在と過去の関係に対する小・中・高校生の意識を調査する設問を用意した。具体的には、過去を理解するための方法とその根拠を三つの意見として示し、その中から自分の考えにもっとも近いものを一つ選択させることとした。自分の考えに近いものがない場合は4を選び、自分の考えを自由記述されることとした。具体的な設問項目は以下の通りである。

B群

1. 過去をつくったのは過去の人々なので、過去を理解するためには、その当時の人になりきることが必要である。 [当時の人になりきる]
2. われわれは現在に生きているので、われわれの興味にしたがって過去を調べることこそが必要である。 [我々の興味に従って調べる]
3. 過去は現在とは異なっているので、現在と比較することで、過去を理解することができる。 [現在と比較する]
4. その他 () [その他]

C群では、未来を軸として、過去、現在、未来の関係に対する小・中・高校生の意識を調査する設問を用意した。具体的には、未来を建設するために、未来、現在、過去の関係をもとに捉えればよいかを三つの意見として示し、その中から自分の考えにもっとも近いものを一つ選択させることとした。自分の考えに近いものがない場合は4を選び、自分の考えを自由記述されることとした。具体的な設問項目は以下の通りである。

C群

1. 未来を建設するために大切なことは、過去と現在をふまえることである。 [過去と現在をふまえる]
2. 未来を建設するために大切なことは、過去にとらわれず、現在を出発点として考えることである。 [過去にとらわれず現在を出発点とする]
3. 未来を建設するために大切なことは、過去や現在にしばられないことである。 [過去や現在にとらわれない]
4. その他 () [その他]

【10】では、小・中・高校生が歴史を学ぶ目的についてどう考えているかを調査する設問を用意した。歴史を学ぶ目的に関する5つの意見を例示し、その中から自分の考えにもっとも近いものを1つ選択させることとした。自分の考えに近いものがない場合は6を選び、自分の考えを自由記述されることとした。具体的な設問項目は以下の通りである。

1. 知識や教養を身につけるため。 [知識や教養]
2. 社会生活をおくる上で必要な思考力や判断力を身につけるため。 [思考力や判断力]
3. 過去を理解することにより、現在をより理解するため。 [現在理解]
4. 日本国民としての自覚をつけるため。 [国民としての自覚]
5. よりよい未来をつくれるようになるため。 [未来をつくる]
6. その他 () [その他]

【11】では、小・中・高校生が、小学校で学習した教科の中でどれに興味を持ったかを調査する設問を設けた。中・高校生の一部は前学習指導要領のもとで履修していたことになる。前学習指導要領と現行学習指導要領の教科構成の違いは、生活科が新たに新設されたのみである。そこで、ここでは現行指導要領に示されている9つの教科を示し、興味を持った順に3つ選択させることとした。例示した教科は以下の通りである。

- | | | | | | | | |
|-------|------|-------|------|---------|--------|-------|------|
| 1. 国語 | [国語] | 2. 社会 | [社会] | 3. 算数 | [算数] | 4. 理科 | [理科] |
| 5. 生活 | [生活] | 6. 音楽 | [音楽] | 7. 図画工作 | [図画工作] | | |
| 8. 家庭 | [家庭] | 9. 体育 | [体育] | | | | |

【12】では、小学校「社会」の第3学年から第6学年までの学習内容を6つにわけ、各々について、小・中・高校生がどの程度興味を持ったかを調査する設問を設けた。興味の度合いは、「とても興味を持った」、「わりと興味を持った」、「あまり興味を持たなかった」、「興味を持たなかった」の4つを設定し、その中から1つを選択させることとした。具体的な調査項目は以下の通りである。

- ア. 第3学年でのわたしたちの市（区、町、村）についての学習 [3年（市、区、町、村）]
- イ. 第4学年でのわたしたちの県（都、道、府）についての学習 [4年（都、道、府、県）]
- ウ. 第4・5学年でのわが国の国土の様子についての学習 [4・5年（国土の様子）]
- エ. 第5学年でのわが国の産業についての学習 [5年（わが国の産業）]
- オ. 第6学年でのわが国の歴史についての学習 [6年（わが国の歴史）]
- カ. 第6学年でのわが国の政治や世界の国々とのつながりについての学習 [6年（政治、世界）]

【12】までののは、小・中・高校生すべてに回答してもらうものである。【13】からは中・高校生にのみ回答してもらう設問である。【13】では、中・高校生が、中学校で学習した教科の中でどれに興味を持ったかを調査する設問を設けた。中・高校生が履修した現行指導要領に示されている9つの教科を示し、興味を持った順に3つ選択させることとした。例示した教科は以下の通りである。

- | | | | | | | | |
|----------|---------|------------|-------|---------|--------|-------|------|
| 1. 国語 | [国語] | 2. 社会 | [社会] | 3. 数学 | [数学] | 4. 理科 | [理科] |
| 5. 音楽 | [音楽] | 6. 美術 | [美術] | 7. 保健体育 | [保健体育] | | |
| 8. 技術・家庭 | [技術・家庭] | 9. 外国語（英語） | [外国語] | | | | |

【14】では、中・高校生が、中学校社会科の分野等の学習についてどの程度興味を持ったかを調査する設問を設けた。興味の度合いは、「とても興味を持った」、「わりと興味を持った」、「あまり興味を持たなかった」、「興味を持たなかった」の4つを設定し、その中から1つを選択させることとした。具体的な調査項目は以下の通りである。

- ア. 地理的分野の学習 [地理的分野]
- イ. 歴史的分野の学習 [歴史的分野]
- ウ. 公民的分野の学習 [公民的分野]
- エ. 選択「社会」の学習 [選択「社会」]

【14】までは、中・高生に回答してもらうものである。【15】からは高校生のみに回答してもらう設問である。【15】では、高校生が、高校で学習した教科の中でどの教科に興味を持ったかを調査する設問を設けた。現行指導要領に示されている9つの教科を示し、興味を持った順に3つ選択させることとした。例示した教科は以下の通りである。

- | | | | | | |
|-------|------|------------|--------|---------|--------|
| 1. 国語 | 〔国語〕 | 2. 地理歴史 | 〔地理歴史〕 | 3. 公民 | 〔公民〕 |
| 4. 数学 | 〔数学〕 | 5. 理科 | 〔理科〕 | 6. 保健体育 | 〔保健体育〕 |
| 7. 芸術 | 〔芸術〕 | 8. 外国語（英語） | 〔外国語〕 | 9. 家庭 | 〔家庭〕 |

【16】では、高校生が、高校の地理歴史と公民の各科目の学習にどの程度興味を持ったかを調査する設問を設けた。興味の度合いは、「とても興味を持った」、「わりと興味を持った」、「あまり興味を持たなかった」、「興味を持たなかった」の4つを設定し、その中から1つを選択させることとした。具体的な調査項目は以下の通りである。

- ア. 世界史Aまたは世界史B 〔世界史A・B〕
- イ. 日本史Aまたは日本史B 〔日本史A・B〕
- ウ. 地理Aまたは地理B 〔地理A・B〕
- エ. 現代社会 〔現代社会〕
- オ. 倫理 〔倫理〕
- カ. 政治・経済 〔政治・経済〕

Ⅲ. 調査結果の分析

本調査では、小・中・高校における歴史学習の一貫性を構想するとともに、学校段階を踏まえた新しい歴史認識の理論仮説モデルを設定するための基礎データを得ることを主要な目的としている。よって、ここでは、小・中・高の各学校段階の子どもの回答を比較検討することを中心とする。

【1】では、日本歴史の7つの学習内容に対する興味の度合いを調査した。その結果を、「とても興味を持った」と「わりと興味を持った」という肯定的回答の割合に注目すると、図1～3のように整理できた。

この結果を見ると、すべての学校段階で、「とても興味を持った」と「わりと興味を持った」という肯定的回答の割合の合計は、〔有名な人物〕が第1位となっている。

歴史上の人物の取り扱いについて、現行学習指導要領では、小・中・高等学校の各段階でそれぞれ異なったものとなっている。小学校第6学年の歴史学習は人物と文化遺産中心の歴史学習であり、社会的背景にいたずらに深入りしないよう配慮する必要があると示されている。また、中学校歴史的分野では、歴史上の人物とその人物が活躍した時代的背景と地域を関連させることと、高等学校日本史Bでは、歴史上の人物について、その果たした役割や生き方などを時代的背景や地域の特性との関連において学習できるようにすることとされている。小学校と中・高校では、人物の扱い方に明らかな差があるが、〔有名な人物〕は、学校段階を問わず、子どもにとって興味ある学習内容であり続けていることがわかる。

一方、これらと対照的なのは、〔政治のしくみや特色〕と〔経済や社会の特色〕である。すべての学校段階で、これら二つで「とても興味を持った」を選択した子どもの割合は、ワースト1、2とな

図1 興味を持った日本歴史の学習内容（小学生）

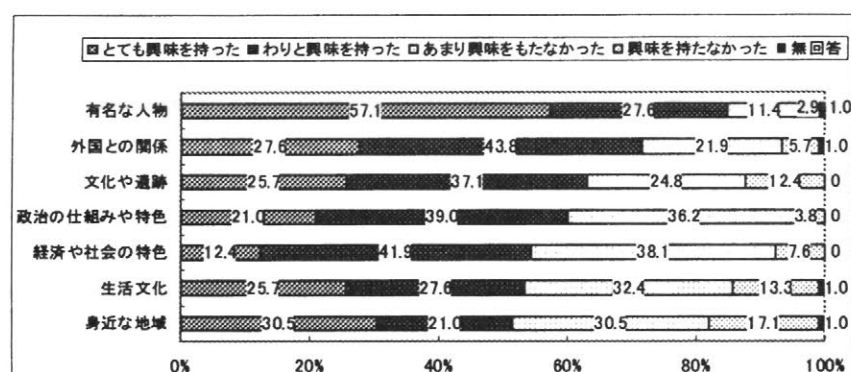


図2 興味を持った学習内容（中学生）

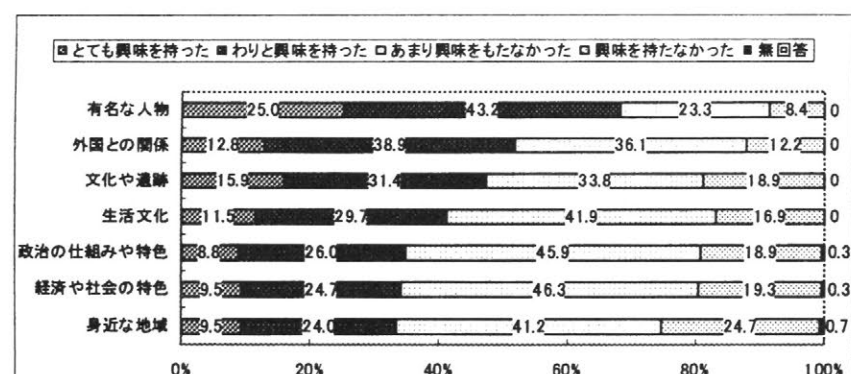
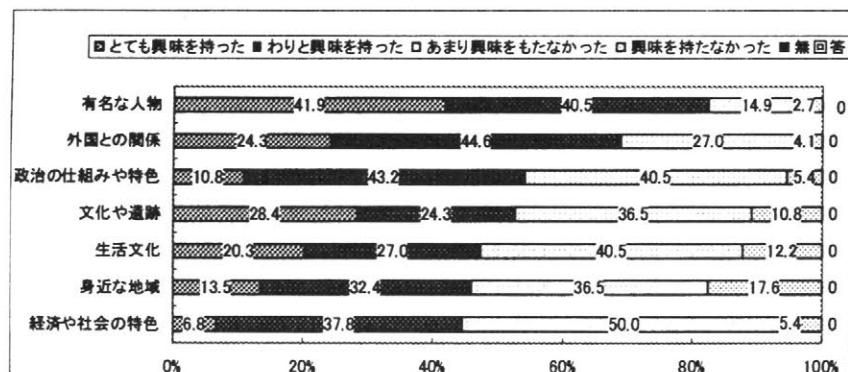


図3 興味を持った学習内容（高校生）



っている。このことから、「政治のしくみや特色」と「経済や社会の特色」は、子どもにとって興味を持たない内容であり、特に小学生ではその傾向が顕著であることが読み取れる。社会的背景にいたずらに深入りしないよう配慮する必要があるという現行学習指導要領の指摘は、本調査で明らかにした小学生の興味と対応していよう。

また、現行学習指導要領では、小学校と比較すると、中・高校では、「政治のしくみや特色」と「経済や社会の特色」についての学習が深入りできるようになっているが、深入りすればするほどこの内容に対する興味を失っていく中・高校生を生み出しているとも取れる。小・中・高校の学習内容の編成を考える上で、これらの学習内容そのものが子どもの興味に即していないのか、教師による授業構成そのものに問題があるのか、より詳細な調査によって明らかにする必要がある。

【2】で調査したのは、学習活動に対する子どもの興味の度合いである。その調査結果を「とても興味を持った」と「わりと興味を持った」という肯定的回答の割合に注目すると、図4～6のように整

図4 興味を持った学習活動（小学生）

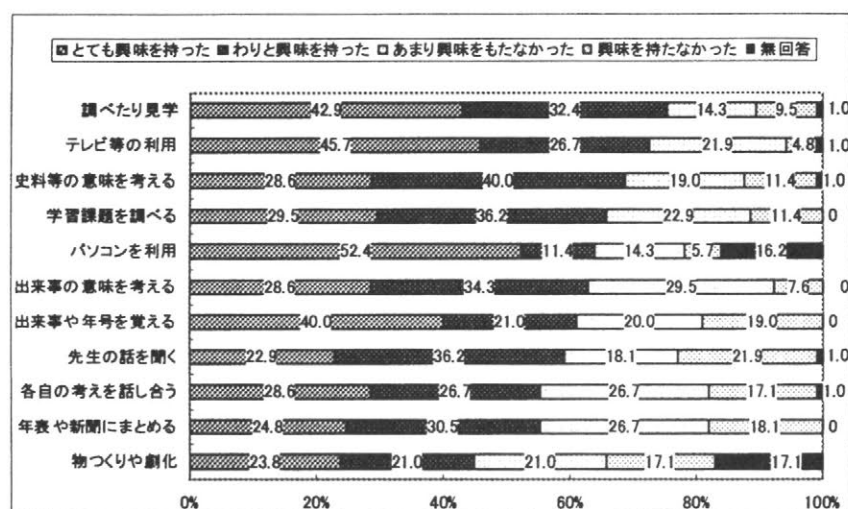


図5 興味を持った学習活動（中学生）

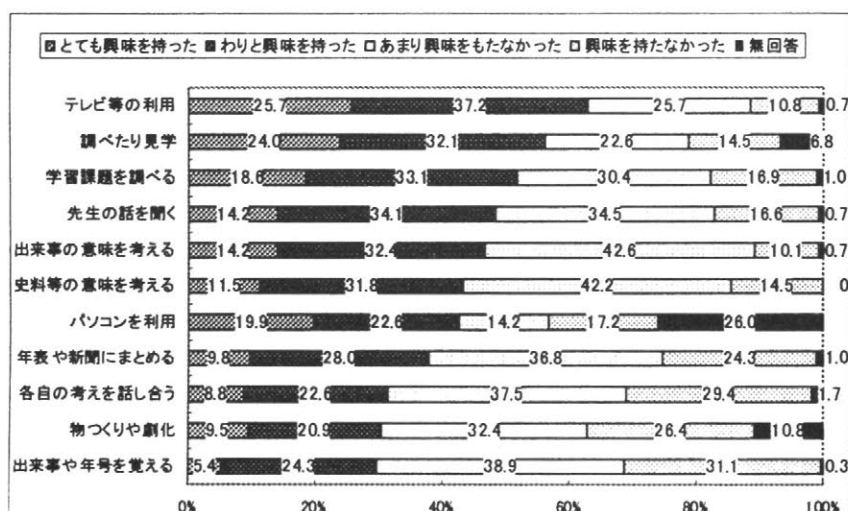
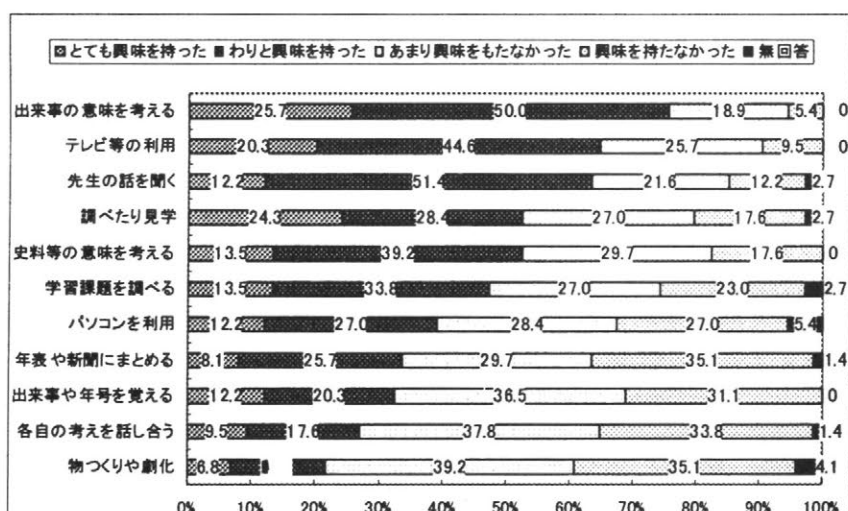


図6 興味を持った学習活動（高校生）



理できた。

「とても興味を持った」と「わりと興味を持った」という肯定的回答を選択した子どもの割合の合

計に注目すると、各学習活動間の差は、小学校よりも中学校、中学校よりも高校でそれぞれ顕著に現れていることがわかる。つまり、学校段階が上がるに従って、子どもが興味を持てる学習活動とそうではないものの差が顕著になってくるといえよう。

また、[出来事の意味を考える]、[先生の話聞く]という2つは、学校段階の間に差異を読みとることができる。小学校では、これら2つは、他の学習活動と比べても、それほど子どもの興味あるものとはなっていない。しかし、中学校を経て高校に至ると、それらは興味を持つ学習活動の上位に位置付くようになる。一方、[調べたり見学したりする]、[学習課題について調べる]は前者とはまったく反対の傾向を示している。

このような傾向があらわれる原因として、二つの仮説が考えられる。第1の仮説は、子どもが動く歴史学習から論理的に考える歴史学習へと、学校段階が上がるに従って、教師が学習活動の重点を徐々にシフトさせ、それに影響されて子どもの意識も変化しているというものである。第2の仮説は、学校段階が上がるに従って、学習内容そのものが子どもが動く学習活動よりも論理的に考える学習活動に適したものへと変化していくというものである。つまり、社会的背景や時代的背景に深入りすればするほど、論理的に考える学習活動が必要とされるようになるというものである。いずれにしても、学校段階が上がるに従って、子どもにとっても教師にとっても、より楽な学習活動に子どもの興味がシフトしていることだけは確かである。

【3】では、日本歴史の9つの時期の学習に対する興味の度合いを調査した。調査結果を時代順に整理すると図7～9のようになる。

小・中・高の学校段階を問わず、歴史学習は、過去から現在へと時代の変遷に従って学習していくカリキュラム構成が一般的である。そのことを考慮し、「とても興味を持った」と「わりと興味を持った」を選択した子どもの割合に注目すると、小・中学生は歴史の学習に徐々に興味を持ち、戦国時代をピークとして徐々に興味を失っていくという傾向性が読みとれる。

中・高校の日本歴史の学習は、時代の変遷を歴史的展開に従って学習する通史的構成となっている点では共通である。しかし、高校生と比較すると、中学生は近現代史の学習に興味を持てないようである。このことを考慮すると、中・高校で通史学習を二度繰り返すのではなく、中・高一貫歴史カリキュラムを作成し、近現代史は高等学校で扱うよう内容構成を再編することも考えられる。高校が半義務教育化しほぼ全入となっていることを考慮すると、中・高一貫の歴史学習内容構成の再編は検討に値しよう。

図7 興味を持った時期（小学生）

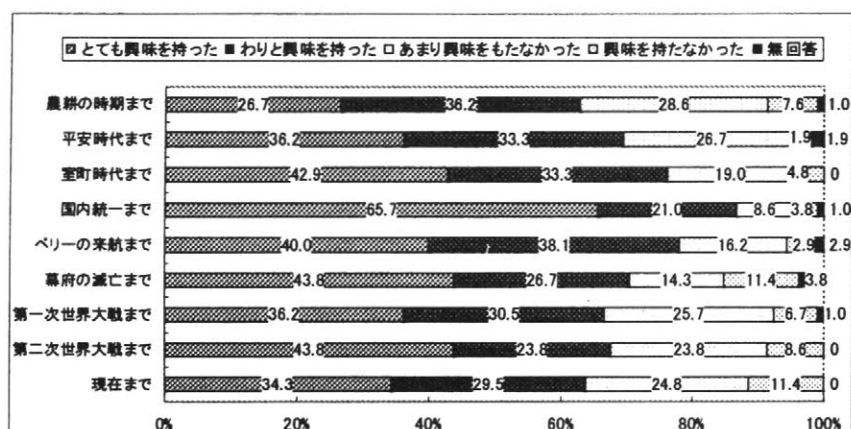


図8 興味を持った時期（中学生）

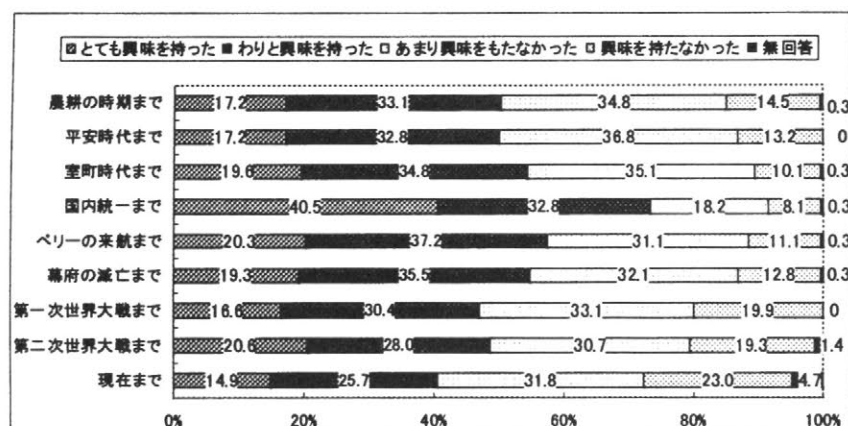
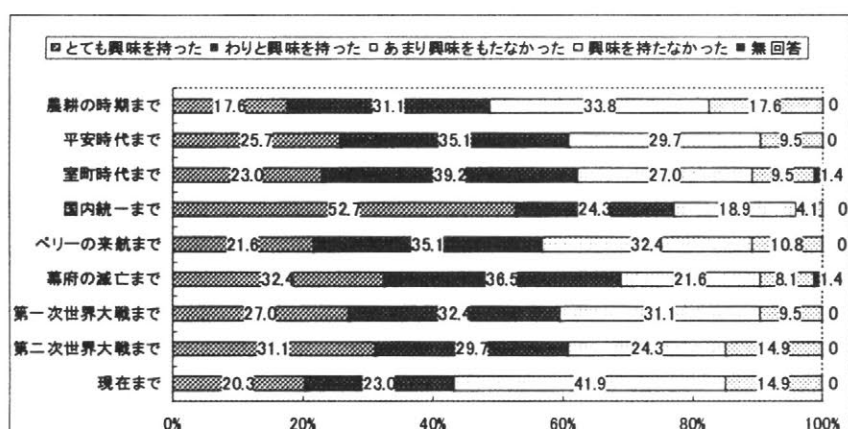


図9 興味を持った時期（高校生）



【4】では、平成元年版小学校学習指導要領で示されている42名の人物に関する調査を行った。調査結果を、人物が活躍した時代順に整理すると表1～2のようになる。

【重要な役割を果たした人物】の場合、学校段階が上がるに従って、幕末、明治維新期に活躍した「大久保利通」を選択した子どもの割合が増えている。このような傾向が現れるのは、「大久保利通」が果たした役割は、社会的背景や時代背景を理解することが前提となるためと思われる。新小学校学習指導要領では、内容の厳選といわれながらも、42名すべてがそのまま残されている。「大久保利通」のように、社会的背景や時代背景を理解することが必要不可欠な人物を、厳選・削除の対象とすることも可能だったのではなかろうか。

特に重要な役割を果たしたと思う人物で上位を占めているのは、「聖徳太子」、「織田信長」、「徳川家康」、「ペリー」、「豊臣秀吉」などである。子どもが特に重要な役割を果たしたと思う人物とは、時代や社会を変革しようとした人物、時代や社会の変革期に活躍した人物と表現できよう。

一方、【それほど重要ではない人物】の場合、小学生と中・高校生の間に、「卑弥呼」、「清少納言」、「紫式部」を選択した子どもの割合に大きな開きがある。小学校の歴史学習では、これら3人の人物が果たした役割の重要性を説明できないということになるだろうか。

また、すべての学校段階を通してそれほど重要ではない人物としてあげられ続けたのものに、「明治天皇」と「東郷平八郎」がある。

【1】の調査結果から、すべての学校段階で「有名な人物」についての学習は興味あるものとして

上げられている。しかし、それにもかかわらず、[雪舟]，[近松門左衛門]，[歌川広重]など、文化に関連する人物などは、子どもから見ると、特に重要な役割を果たしたとは思っていない人物となっていよう。このような傾向は、設問で「日本歴史上で特に重要な役割を果たしたと思う人物はだれですか」という問いかたをしたため、文化に関する人物が選択されなかったことも想定できる。

表1 重要な役割を果たした人物

人 物 名	小学生	中学校	高校生
卑弥呼	10.5	15.2	5.4
聖徳太子	49.5	46.3	39.2
小野妹子	5.7	4.1	4.1
中大兄皇子	13.3	13.5	21.6
中臣鎌足	10.5	7.4	6.8
聖武天皇	12.4	4.4	1.4
行基	1.0	1.7	5.4
鑑真	10.5	4.1	6.8
藤原道長	5.7	8.4	12.2
紫式部	5.7	6.8	13.5
清少納言	0	2.7	1.4
平清盛	3.8	7.1	10.8
源頼朝	21.0	26.7	27.0
源義経	2.9	7.4	8.1
北条時宗	6.7	1.4	8.1
足利義満	9.5	8.1	8.1
足利義政	0	0.3	0
雪舟	2.9	2.7	4.1
ザビエル	12.4	15.5	10.8
織田信長	36.2	43.6	36.5
豊臣秀吉	29.5	32.1	17.6
徳川家康	33.3	42.2	40.5
徳川家光	5.7	8.8	10.8
近松門左衛門	1.0	2.4	6.8
歌川広重	1.0	1.0	2.7
本居宣長	2.9	1.0	4.1
杉田玄白	17.1	9.8	10.8
伊能忠敬	12.4	7.8	8.1
ペリー	37.1	33.8	27.0
勝海舟	7.6	8.8	14.9
西郷隆盛	12.4	10.1	8.1
大久保利通	1.0	5.4	23.0
木戸孝允	1.0	3.0	1.4
明治天皇	8.6	4.4	2.7
福沢諭吉	9.5	11.1	12.2
大隈重信	2.9	4.7	6.8
板垣退助	14.3	17.6	6.8
伊藤博文	27.6	24.7	31.1
陸奥宗光	13.3	9.5	4.1
東郷平八郎	3.8	5.1	5.4
小村寿太郎	18.1	10.5	2.7
野口英世	18.1	16.6	9.5

表2 それほど重要ではない人物

人 物 名	小学生	中学校	高校生
卑弥呼	41.9	20.9	18.9
聖徳太子	0	1.4	0
小野妹子	7.6	12.5	13.5
中大兄皇子	1.0	3.7	4.1
中臣鎌足	1.9	4.7	5.4
聖武天皇	7.6	5.4	9.5
行基	15.2	28.4	16.2
鑑真	10.5	11.5	4.1
藤原道長	10.5	6.8	4.1
紫式部	32.4	15.9	12.2
清少納言	31.4	14.2	9.5
平清盛	7.6	4.4	2.7
源頼朝	3.8	1.7	1.4
源義経	10.5	7.8	8.1
北条時宗	1.9	6.4	4.1
足利義満	1.9	1.0	0
足利義政	15.2	12.5	14.9
雪舟	21.0	23.6	18.9
ザビエル	11.4	7.8	6.8
織田信長	1.9	1.4	1.4
豊臣秀吉	4.8	4.1	4.1
徳川家康	3.8	0.7	1.4
徳川家光	3.8	3.0	4.1
近松門左衛門	21.0	13.2	10.8
歌川広重	23.8	18.2	18.9
本居宣長	4.8	7.1	4.1
杉田玄白	1.9	3.0	9.5
伊能忠敬	2.9	3.4	12.2
ペリー	5.7	4.7	2.7
勝海舟	3.8	12.5	5.4
西郷隆盛	3.8	1.7	1.4
大久保利通	1.9	2.4	2.7
木戸孝允	3.8	9.5	4.1
明治天皇	17.1	27.0	25.7
福沢諭吉	1.9	3.0	4.1
大隈重信	5.7	2.7	1.4
板垣退助	1.9	0.3	2.7
伊藤博文	1.9	1.4	2.7
陸奥宗光	3.8	3.4	5.4
東郷平八郎	16.2	27.0	18.9
小村寿太郎	1.0	4.4	4.1
野口英世	4.8	7.8	8.1

また、ここでは、日本の歴史の中で重要な役割を果たした人物としてつけ加えたい者を5名まで自由記述させる設問も設けた。その結果の上位10名までを上げると、坂本龍馬（62名が記述。以下、カ

ッコ内は同じ)，徳川吉宗（45名），徳川慶喜（45名），マッカーサー（42名），足利尊氏（36名），吉田茂（25名），井伊直弼（21名），大塩平八郎（20名），菅原道真（14名），毛利元就（14名）という順になった。徳川慶喜，毛利元就などは歴史ドラマの影響もあると思われるが，自由記述で上げられた人物もやはり，時代や社会を変革しようとした人物，時代や社会の変革期に活躍した人物と表現できよう。

【5】では，子どもがどんな時に歴史を身近に感じるかを調査した。調査結果を，子どもが選択した割合が多い順に整理すると図10～12のようになる。

図10 歴史を身近に感じる時（小学生）

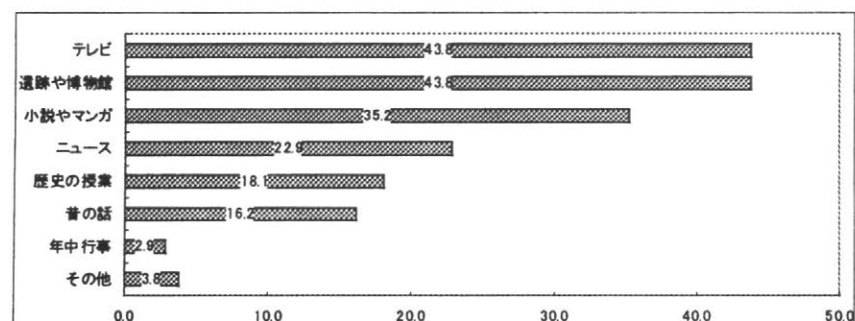


図11 歴史を身近に感じる時（中学生）

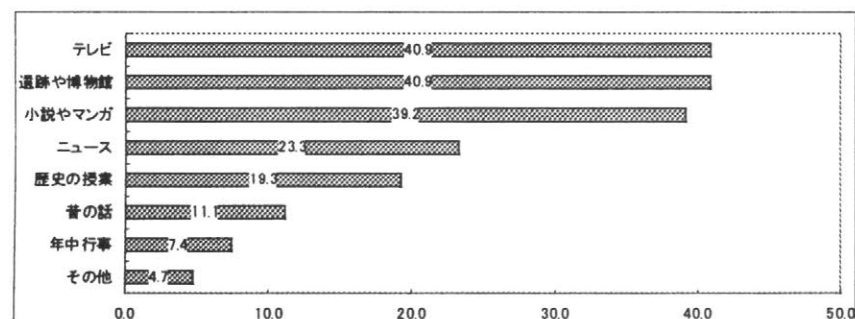
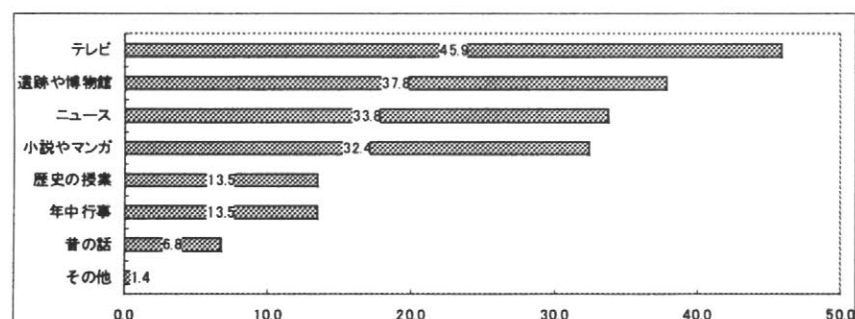


図12 歴史を身近に感じる時（高校生）



この結果の中で注目すべきことは，「テレビドラマやクイズ」や「小説やマンガ」という，メディアを媒介とすることにより歴史を身近に感じると答えた子どもが多いことである。子どもにとって，彼らの生活と学習する歴史はほとんど接点のないものとなっているようである。このように考えると，日常生活では見られなくなった事象に接することができる特別な施設である「遺跡や博物館」を選択した子どもが多いことも説明できよう。

また，この調査結果を見ると，小・中学生と高校生の間には差があることがわかる。小・中学生は

は、[テレビドラマやクイズ]、[遺跡や博物館]、[小説やマンガ]が上位群に入り下位群を大きく引き離している。しかし高校生では、新たに「ニュース」が上位群の仲間入りをしている。歴史授業の学習内容を活用して社会情勢を理解しようとする傾向は、高校生になってより鮮明になるといえよう。

【6】では、人間社会の発展に関する子どもの意識を調査した。調査結果を「そう思う」という肯定的回答の割合に注目すると、図13～15のように整理できた。

図13 人間社会の発展について（小学生）

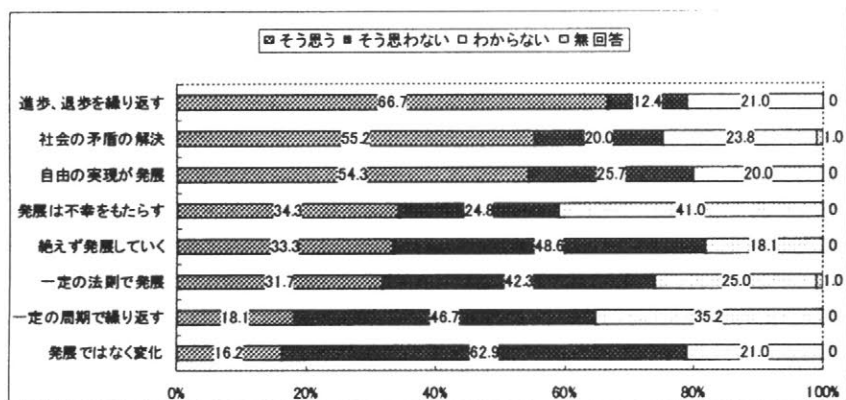


図14 人間社会の発展について（中学生）

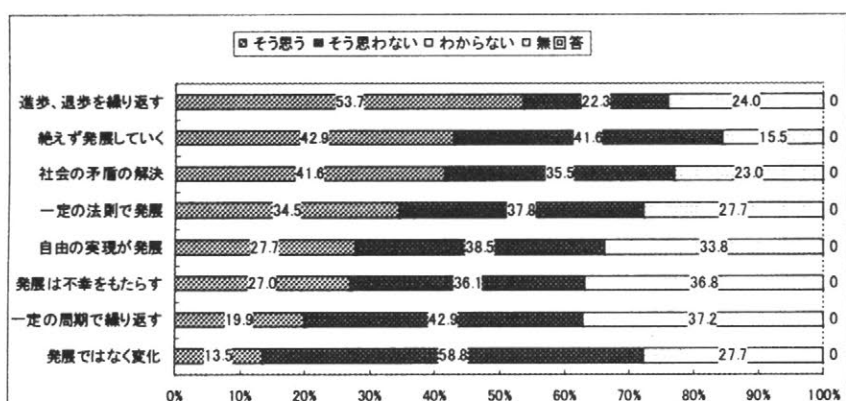
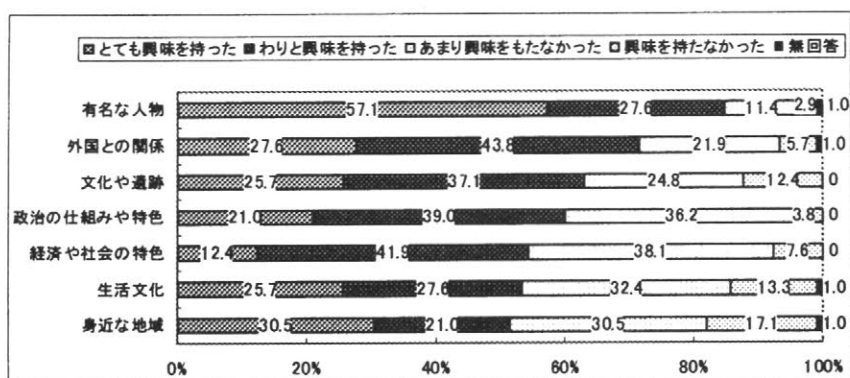


図15 人間社会の発展について（高校生）



ここでは、肯定的回答である「そう思う」と否定的回答「そう思わない」のどちらの方をより多くの子どもが選択しているかという点に着目してみよう。[進歩、退歩をくり返す]，[絶えず発展し

ていく]，[ある一定の法則で発展]，[一定の周期で繰り返す]は，人間社会の発展にある種の傾向性が明確に読み取れるかどうかを問うものである。これら四つの中で，すべての学校段階で，[進歩，退歩をくり返す]のみが，「そう思わない」よりも「そう思う」を選択した子どもの割合が多くなっている。このことから，子どもの多くは，人間社会の発展にはある種の法則性を読みとることはできないと考えていることがうかがえる。

[社会の矛盾の解決]，[自由の実現が発展]は，子どものもつ発展イメージに関連するものである。これら両者で「そう思う」を選択した子どもの割合は，学校段階が上がるに従って徐々にではあるが下がっている。つまり，学校段階が下がるほど，子どもは[社会の矛盾の解決]や[自由の実現が発展]という単純化された視点で発展イメージを持つ傾向が強いということになる。

発展イメージに関する調査項目はこの2つしか用意していないため，中・高校生の発展イメージを明らかにすることが今後の課題として残された。

【7】では，歴史を動かす要因に対する子どもの意識を調査した。調査結果を「そう思う」という肯定的回答の割合に注目すると，図16～18のように整理できた。

[いろいろな原因が複合]と「人間の欲望や意志」で「そう思う」を選択した子どもの割合は，各学校段階で第1位か第2位になっており，他と比較しても非常に高くなっている。これに対して，[自然や神の力]で「そう思う」を選択した子どもの割合が特に少ないことがわかる。このことから，子どもは，歴史の動きをある特定の要因のみで説明することはできないと感じてはいるものの，やはり人間が歴史を動かす主体であり，自然や神という超越的・神秘的な存在ではないと考えていることがうかがえる。

図16 歴史を動かす要因について（小学生）

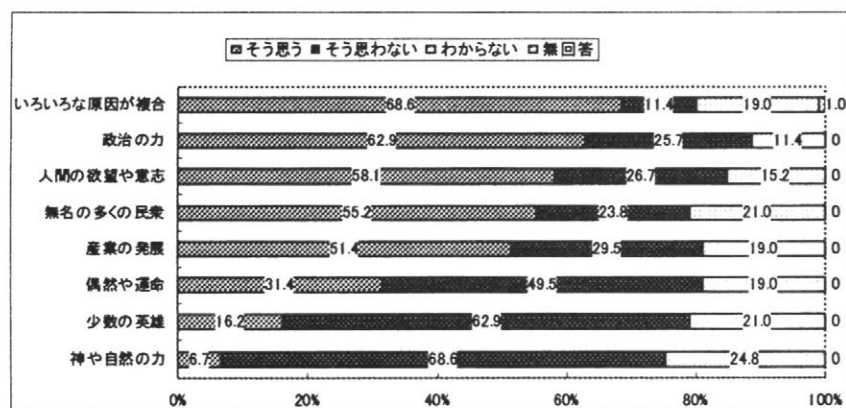


図17 歴史を動かす要因について（中学生）

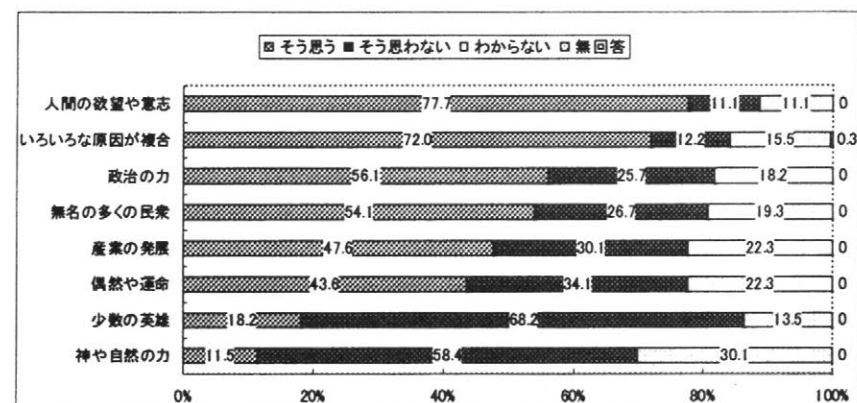
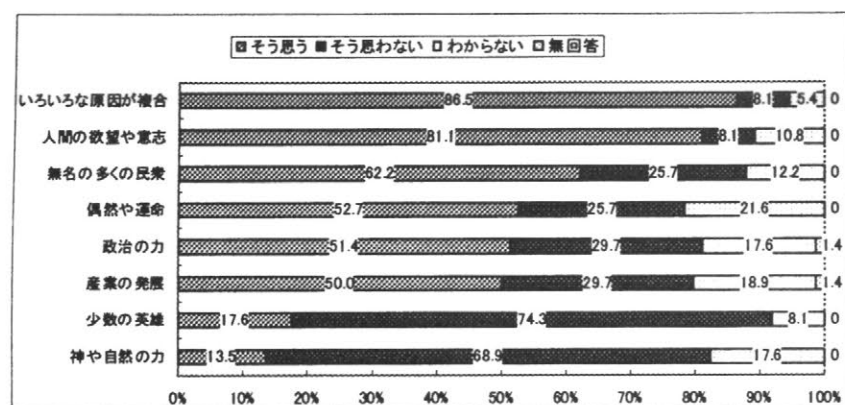


図18 歴史を動かす要因について（高校生）



また，「無名の多くの民衆」と「少数の英雄」を比較すると，すべての学校段階で，「無名の多くの民衆」で「そう思う」を選択した子どもは過半数を超えている。これに対して「少数の英雄」では，「そう思う」を選択した子どもは，「自然や神の力」に次いで低い数値となっている。このことから，子どもは歴史を動かす主体である人間とは，それは英雄などの特定の少数の人間ではなく，名もなき大勢の民衆であると考えているといえよう。

【8】では，歴史の動きの中で個人が果たす役割についての子どもの意識を調査した。調査結果を設問順に整理すると表3のようになった。

表3 歴史の中で自分が果たす役割

	小学生	中学生	高校生
自分が果たす役割はない	0	8.8	12.2
自分には関係がない	5.7	2.4	2.7
自分も果たすことができる	53.3	42.6	40.5
今をよりよく生きることが重要	36.2	30.7	27.0
その他	3.8	12.5	14.9

すべての学校段階で，「自分も果たすことができる」と「今をよりよく生きることが重要」という，歴史の動きに対して積極的にかかわろうとする姿勢を持っている子どもが大多数を占めている。しかし，「自分が果たす役割はない」という項目を見ると，小学校では0％であったのが，中学校では8.8%，高校では12.2と，全体に対する割合はそれほど多くはないが，学校段階が上がるに従って，子どもの積極的な姿勢は徐々に下がっていることがわかる。このような傾向が単に子どもの発達段階に起因しているのか，それとも小・中・高校の歴史学習のあり方そのものに起因しているかどうかは定かではないが，気にかかるところではある。

【9】では，過去，現在，未来の関係のとらえ方と歴史教育の関係について調査した。【9－A】では，現在を理解するための方法に対する子どもの意識を調査した。調査結果を設問順に整理すると表4のようになった。

「歴史を知らなくてもよい」を選択した子どもは11.2％しかおらず，大多数の子どもが現在を理解するためには過去を学習することが必要であると考えていることがわかる。

現在を理解するための歴史学習の内容構成には，現在から過去へと歴史をさかのぼるように構成した遡及法的構成と，過去から現在へと歴史の流れに即して構成した通史的構成という二つの方法があ

る。前者は[現在から過去へとさかのぼる]に該当し、後者は[歴史を年代順に調べる]に該当する。この両者を比較した場合、[現在から過去へと遡る]を選択した子どもの割合は、学校段階が上がるに従って徐々に下がり、反対に[歴史を年代順に調べる]を選択した子どもの割合は、徐々に上がっていることがわかる。中・高校の歴史カリキュラムは通史的構成となっているため、このような結果になったと思われる。

	小学生	中学生	高校生
過去から現在へと遡る	22.9	26.7	39.2
歴史を知らなくてもよい	6.7	13.2	9.5
歴史を年代順に調べる	67.6	53.0	48.6
その他	2.9	6.1	2.7
無回答	0	1.0	0

【9－B】では、過去を理解するための方法に対する子どもの意識を調査した。調査結果を設問順に整理すると表5のようになった。

	小学生	中学生	高校生
当時の人になりきる	0	8.8	12.2
われわれの興味に従って調べる	5.7	2.4	2.7
現在と比較する	53.3	42.6	40.5
その他	36.2	30.7	27.0
無回答	3.8	12.5	14.9

「現在と比較する」と「我々の興味に従って調べる」を選択した子どもを合わせると、すべての学校段階で70%以上となっており、子どもは何らかの形で現在に関連させて過去を理解する事が重要であると考えていることが読みとれる。また、「われわれの興味に従って調べる」に注目すると、小・中学生と比べると、高校生がそれを選択した割合は10ポイント前後減っている。反対に、「当時の人になりきる」を選択した子どもの割合は、高校では10ポイント前後増えている。小・中学生と比較すると、高校生は過去を客観的に理解しようとする傾向が強まるといえよう。

【8】で、学校段階が上がるに従って、歴史の動きに対する子どもの積極的な姿勢は徐々に下がっていることがわかったと指摘した。このような傾向が生じる要因の一つとして、過去を客観的にとらえようとする高校生の特質があるのではなかろうか。また、そのような特質を生み出したのは、子どもに価値判断を行わせることを避け、過去は過去として客観的に理解させようとする傾向が、高校の歴史学習にはあるのではなかろうか。

【9－C】では、未来を建設するための方法に対する子どもの意識を調査した。調査結果を設問順に整理すると表6のようになった。

すべての学校段階で、「過去や現在にとらわれない」を選択した子どもの割合は30%前後となっている。しかし、学校段階が上がるに従って、「過去と現在を踏まえる」を選択した子どもの割合は増え、「過去にとらわれず現在を出発点とする」を選択した子どもの割合は減り、小学校では23.8%であっ

たのが、高校では1.4%にまで減っている。踏まえるべき過去の範囲について、子どもがどの時代までを考えていかは定かではないが、学校段階が上がるに従って、子どもは過去と現在をふまえることの重要性を認識するようになることがうかがえる。

表6 未来を建設するための方法

	小学生	中学生	高校生
過去と現在をふまえる	41.9	54.4	63.5
過去にとらわれず現在を出発点とする	23.8	12.8	1.4
過去や現在にとらわれない	30.5	27.7	29.7
その他	3.8	4.4	5.4
無回答	0	0.7	0

【10】では、歴史を学ぶ目的について調査した。調査結果を設問順に整理すると表7のようになった。

表7 歴史を学ぶ目的

	小学生	中学生	高校生
知識や教養	3.8	18.6	18.9
思考力や判断力	14.3	12.8	5.4
現在理解	25.7	22.0	39.2
国民としての自覚	1.9	5.1	6.8
未来をつくる	42.9	29.1	21.6
その他	9.5	11.1	5.4
無回答	1.9	1.4	2.7

〔未来を作るため〕という社会に対して積極的にかかわろうとする姿勢に注目すると、小学生と中・高校生の間に顕著な差があることがわかる。また、「知識や教養」でも、小学生と中・高校生の間に差が見られる。これらのことから、中・高校生は歴史学習とはあくまでも歴史を学ぶことを主要な目的と考えているが、小学生はその学習成果を活用してこれからの社会をどのように作り上げていくかを考えることを主要な目的と考えていることがうかがえる。歴史を学ぶ目的がどうあるべきかはここでは論じない。しかし、【8】、【9-B】等の結果も考慮すると、小学生と中・高校生の意識の違いは、子どもの発達段階に求めるよりも、各々の歴史学習の内容構成と学習活動の違いに求める方が妥当ではなかろうか。つまり、歴史学習のあり方の違いが子どもの意識の違いを生み出していると考えてはどうか。この点については、より詳細な調査研究が必要であろう。

【11】では、小学校の教科に対する子どもの興味を調査した。調査結果を興味を持った3つの教科の1つとして選択された割合が多い順に整理すると図19～21のようになった。

すべての学校段階で、〔社会〕は上位に位置付いており、子どもにとって社会科は興味ある教科となっていよう。なお、中・高生で〔生活〕を興味を持った教科として選択した割合が極端に少ないのは、調査対象である中・高校生が生活科を履修していない可能性があることが想定できる。しかし、小学生で〔生活〕を選択した子どもが少ない理由は不明である。やはり、生活科は第1・2学年にしかないため、子どもの記憶にはそれほど残らないのであろうか。

図19 小学校で興味を持った教科（小学生）

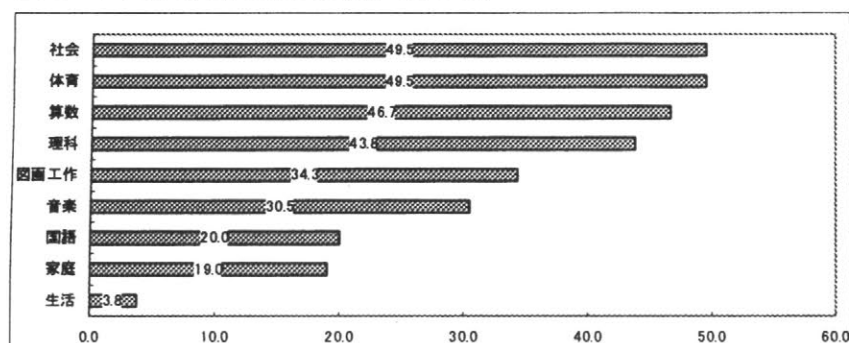


図20 小学校で興味を持った教科（中学生）

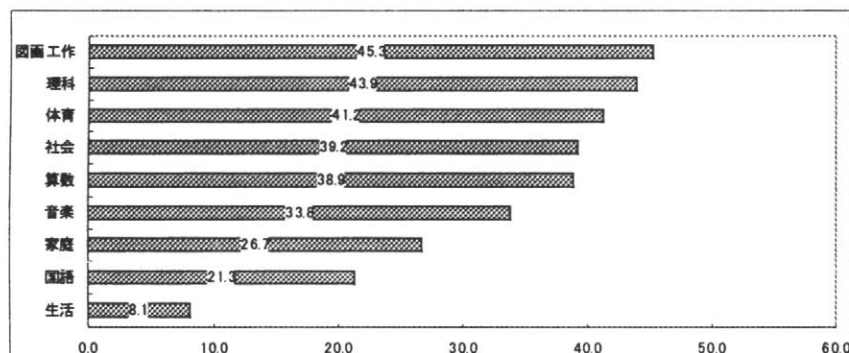
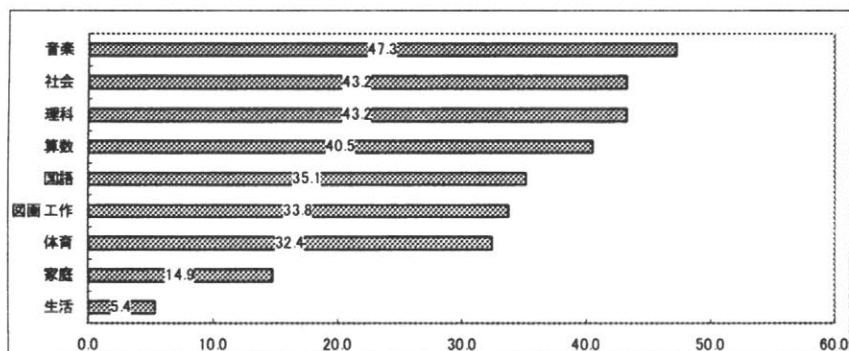


図21 小学校で興味を持った教科（高校生）



【12】では、小学校「社会」の第3学年から第6学年までの学習に対する子どもの興味を調査した。具体的な調査項目は以下の通りである。また、調査結果を学年順に整理すると図22～24のようになった。

「とても興味を持った」と「割と興味を持った」を選択した子どもの割合に注目すると、すべての学校段階で、第5学年までと第6学年の間に顕著な差が見られる。とくに「6年（わが国の歴史）」で「とても興味を持った」を選択した子どもが多いことが目立つ。この結果から、小学校の歴史学習は小・中・高校生すべてにとって興味深い学習であることが読みとれる。

図22 小学校で興味を持った学習内容（小学生）

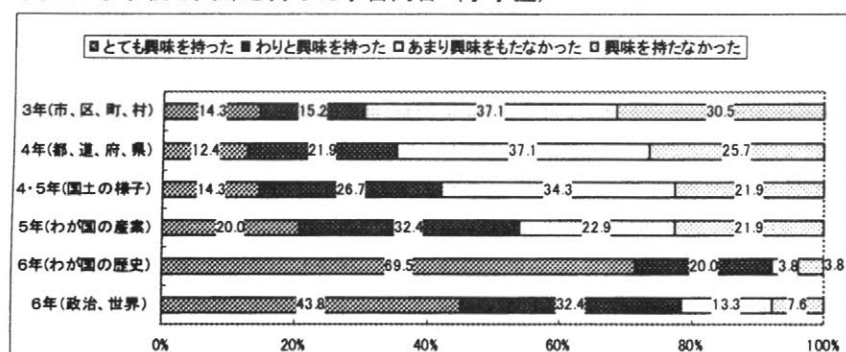


図23 小学校で興味を持った学習内容（中学生）

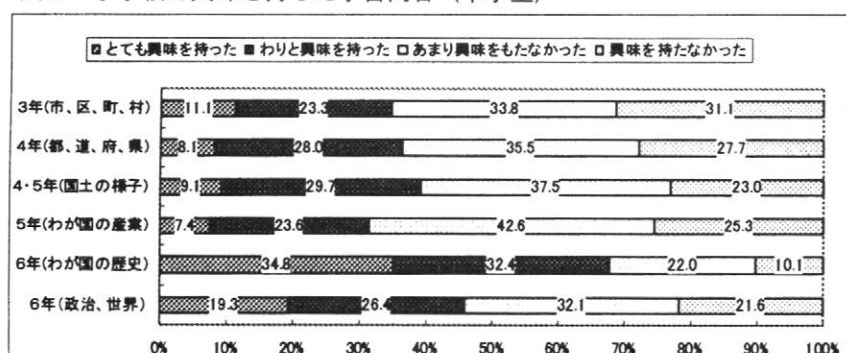
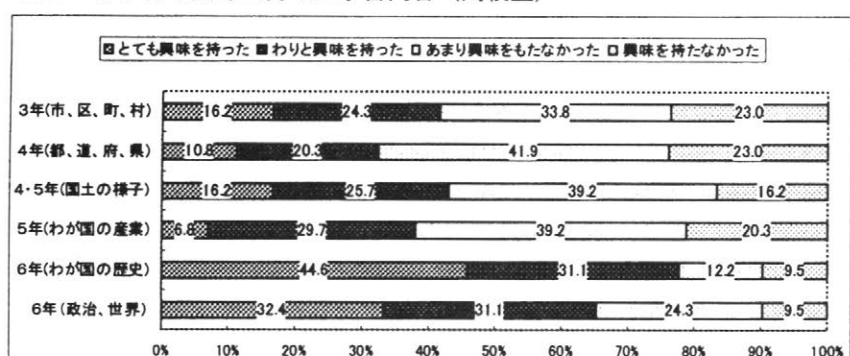


図24 小学校で興味を持った学習内容（高校生）



小学生を対象とする調査は【13】までである。【14】からは、中・高校生を対象とする調査である。

【13】では、中学校で学習した教科に対する興味を調査した。調査結果を調査を持った3つの教科の1つとして選択された割合が多い順に整理すると図25～26のようになった。

中学校では「外国語」、 「数学」 に次いで第三位、高校では「外国語」 に次いで第二位となっており、小学校と同様に社会科は子どもにとって興味ある教科といえよう。

図25 中学校で興味を持った教科（中学生）

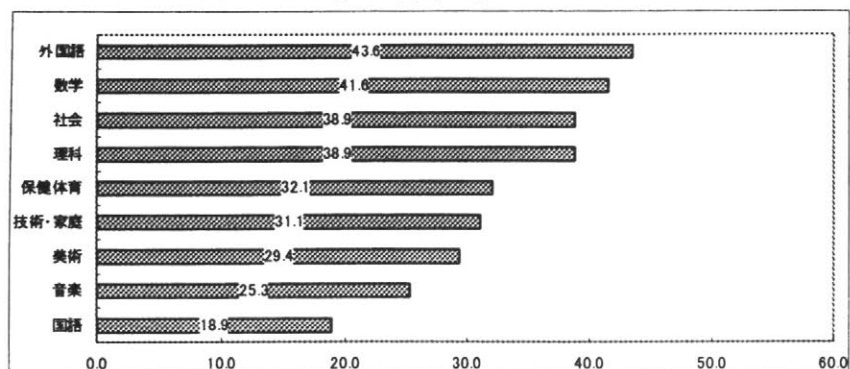
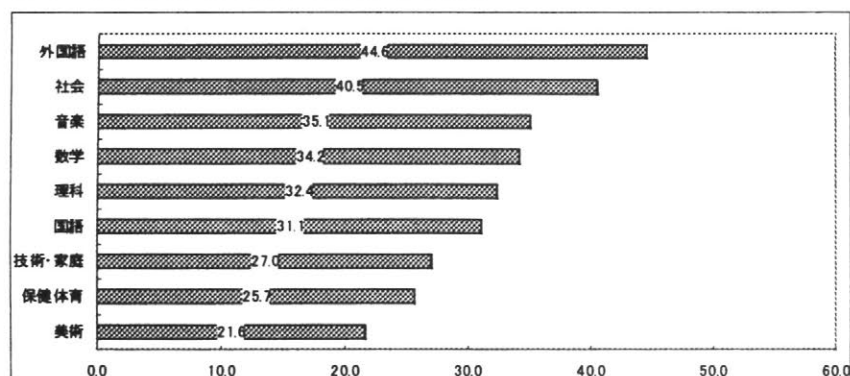


図26 中学校で興味を持った教科（高校生）



【14】では、中学校社会科の分野等に対する子どもの興味を調査した。調査結果を「とても興味を持った」と「わりと興味を持った」を選択した子どもの割合に注目して整理すると以下のようになった。

図28 中学校で興味を持った分野等（中学生）

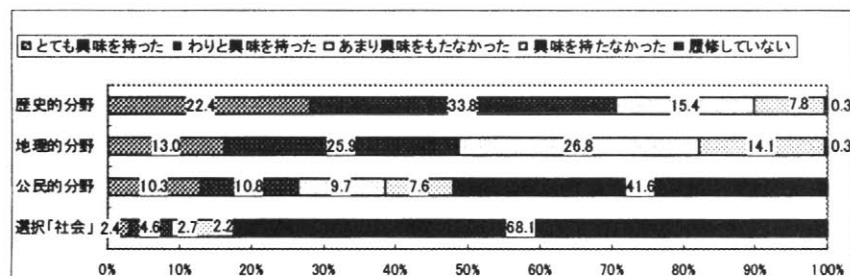
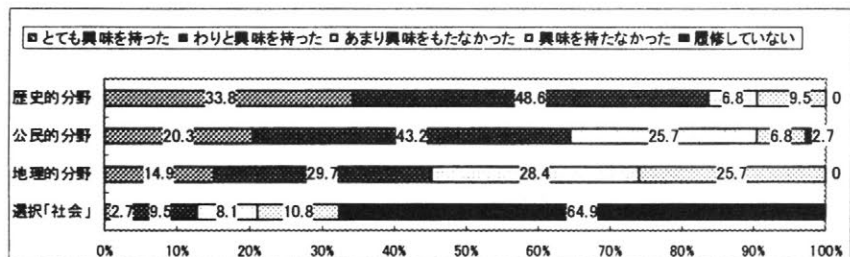


図29 中学校で興味を持った分野等（高校生）



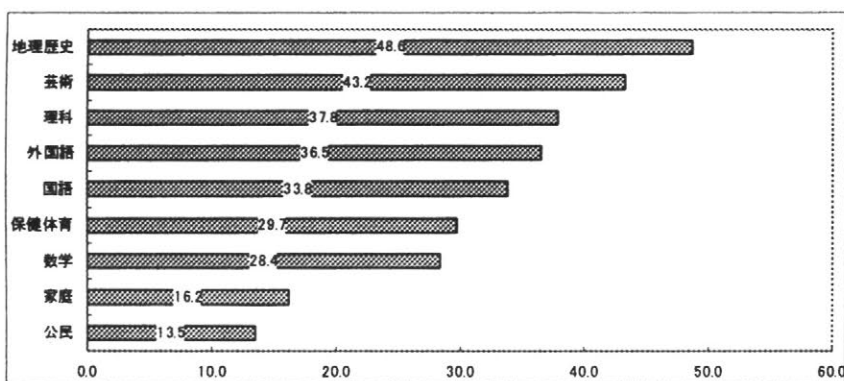
調査対象は中学校第2学年の子どもも含まれており、中学校段階の「公民的分野」で「履修していない」を選択した子どもが半数近くいる。また、各学校で「選択「社会」の学習」への取り組みが異なるため、調査結果を一律に比較することはできない。そこで、ここでは「選択「社会」の学習」については検討しないこととする。

そこで、中学校段階の「公民的分野」で「履修していない」を選択した子どもを総数から除外して計算すると、「とても興味を持った」は26.8%と「わりと興味を持った」は28.2%、「あまり興味を持たなかった」は25.4%、「興味を持たなかった」は19.7%となる。この結果から、他の分野の学習と比較して、中・高校生ともに、「歴史的分野」は興味ある学習となっていることがうかがえる。

中学生を対象とする調査は【14】までである。【15】からは、高校生を対象とする調査である

【15】では、高校で学習した教科に対する子どもの興味を調査した。調査結果を興味を持った3つの教科の1つとして選択された割合が多い順に整理すると以下ようになる。

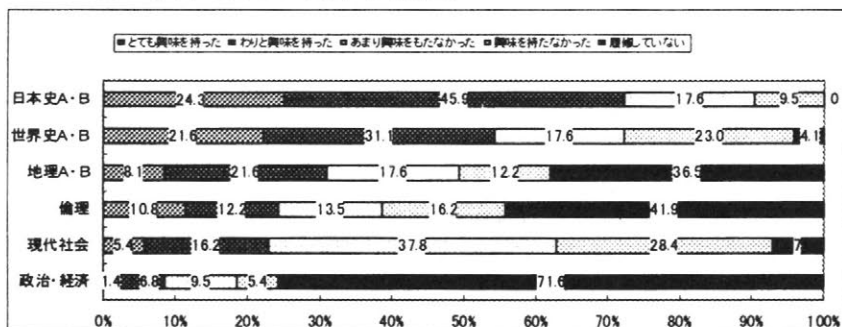
図30 高校で興味を持った教科（高校生）



現行指導要領の特徴の一つに、従来の社会科が解体され「地理歴史」と「公民」が誕生したことがあげられる。調査対象は高校で日本史Bを履修しているクラスであるため、「地理歴史」が第一位になっていることは予想できた。しかし、「公民」を選択した子どもは13.5%と9教科中最低の結果となった。「地理歴史」好きの子どもは「公民」嫌いということが言えよう。子どもの興味という視点から見ると、「地理歴史」と「公民」は別個の教科として独立させることが妥当であったということになるのか。

【16】では、高校の地理歴史と公民の各科目に対する子どもの興味を調査した。調査結果を設問順に整理すると以下ようになった。

図31 高校で興味を持った科目（高校生）



高校は科目選択制であるため、調査結果を一律に比較することはできない。そこで、「履修していない」を選択した子どもを除外し、「とても興味を持った」と「わりと興味を持った」を選択した子どもの割合の合計を調べると、[日本史A・B]は72.2%，[世界史A・B]は56.5%，[地理A・B]は50.0%，[倫理]は43.6%，[政治・経済]は35.3%，[現代社会]24.7%であった。

調査対象は高校で日本史を履修しているクラスであるため、[日本史A・B]が最も高くなるのは当然であろう。また、【15】の調査結果と同様、[地理歴史]と[公民]の科目を比較すると、子どもは[地理歴史]の科目の方により興味を持っていることがうかがえる。

V. まとめ

本調査では、小・中・高校における歴史学習の一貫性を構想するとともに、学校段階を踏まえた新しい歴史認識の理論仮説モデルを設定するための基礎データを得ることを主要な目的とした。よって、ここでは、小・中・高の各学校段階別に子どもの回答を整理し、比較検討を行うことを中心とした。

各設問ごとの調査結果についてはここでは繰り返さないが、小・中・高校と学校段階の上昇に即してある種の傾向性を読みとることが可能な調査結果がいくつかあった。本調査報告では、このような傾向性が現れる要因として一つの仮説を示した。それは、子どもの発達段階によってそのような傾向性が現れるのではなく、小・中・高校の歴史の内容構成、学習の実態が子どもの意識に影響を与えているのではないかというものである。この仮説の是非については今後も検討を続けたい。

(戸田 善治)

歴史学習に関する意識調査

1. これはテストではありません。学校の成績にはまったく関係ありませんので、あなたの思ったとおりに答えてください。
2. 回答はすべて回答用紙に記入してください。

以下の質問について、小学生、中学生、高校生の全員に回答をお願いします。

【1】次に示したア～キの日本の歴史の学習について、あなたはどの程度興味を持ちましたか。各学習ごとに答えてください。

	とても興味 を持った	わりと興味 を持った	あまり興味を 持たなかった	興味を 持たなかった
ア. 政治のしくみや特色についての学習	1	2	3	4
イ. 経済や社会の特色についての学習	1	2	3	4
ウ. 有名な人物についての学習	1	2	3	4
エ. 外国との関係についての学習	1	2	3	4
オ. 文学、宗教、絵画、建築、その他の 文化や遺跡についての学習	1	2	3	4
カ. 衣・食・住などの生活文化についての 学習	1	2	3	4
キ. 地域社会（身近な地域）の歴史や文化 についての学習	1	2	3	4

【2】次に示したア～サの日本の歴史の学習について、あなたはどの程度興味を持ちましたか。各学習ごとに答えてください。

	とても興味 を持った	わりと興味 を持った	あまり興味を 持たなかった	興味を 持たなかった
ア. わかったことを年表や歴史新聞にまと める学習	1	2	3	4
イ. 教科書や資料集の絵や文（史料）の 意味を考える学習	1	2	3	4
ウ. 出来事の意味を考える学習	1	2	3	4
エ. テレビ、ビデオを利用した学習	1	2	3	4
オ. 出来事やその年号を覚える学習	1	2	3	4
カ. クラスで各自の考えを話し合う学習	1	2	3	4
キ. 校外で遺跡を調べたり、博物館を見学 したりする学習	1	2	3	4
ク. パソコンを利用した学習	1	2	3	4
ケ. 物をつくったり、劇をしたりする学習	1	2	3	4
コ. 先生の話聞く学習	1	2	3	4
サ. 学習課題について、図書館などの本で 調べる学習	1	2	3	4

【3】次に示したア～ケの日本の歴史の学習について、あなたはどの程度興味を持ちましたか。各学習ごとに答えてください。

	とても興味 を持った	わりと興味 を持った	あまり興味を 持たなかった	興味を 持たなかった
ア. 人類の出現や、生活が狩猟・採集から 農耕へと発展していく時期の学習	1	2	3	4
イ. 国の統一や、古代国家が形成されるころ から平安時代の終わりごろまでの学習	1	2	3	4
ウ. 平安時代の終わりごろから鎌倉時代、 室町時代の終わりごろまでの学習	1	2	3	4
エ. 戦国時代、織田・豊臣によって国内が 統一される時期の学習	1	2	3	4
オ. 江戸幕府の成立からペリーの来航まで の学習	1	2	3	4
カ. ペリーの来航から開国、幕府の滅亡 までの学習	1	2	3	4
キ. 明治維新から第一次世界大戦までの 学習	1	2	3	4
ク. 第一次世界大戦から第二次世界大戦 までの学習	1	2	3	4
ケ. 第二次世界大戦後から現在までの学習	1	2	3	4

【4】次に示した42名の人物の中で、日本の歴史上で特に重要な役割を果たしたと思う人物はだれですか。5名選び、その番号を記入してください。特に重要な役割を果たしたとは思わない人物はだれですか。もししたら、5名まで選び、その番号を記入してください。また、次に示した人物以外に、日本の歴史で重要な役割を果たした人物として付け加えたい人物はだれですか。もししたら、5名まで答えてください。

1. 卑弥呼	2. 聖徳太子	3. 小野妹子	4. 中大兄皇子	5. 中臣鎌足
6. 聖武天皇	7. 行基	8. 鑑真	9. 藤原道長	10. 紫式部
11. 清少納言	12. 平清盛	13. 源頼朝	14. 源義経	15. 北条時宗
16. 足利義満	17. 足利義政	18. 雪舟	19. ザビエル	20. 織田信長
21. 豊臣秀吉	22. 徳川家康	23. 徳川家光	24. 近松門左衛門	
25. 歌川（安藤）広重		26. 本居宣長	27. 杉田玄白	28. 伊能忠敬
29. ペリー	30. 勝海舟	31. 西郷隆盛	32. 大久保利通	33. 木戸孝允
34. 明治天皇	35. 福沢諭吉	36. 大隈重信	37. 板垣退助	38. 伊藤博文
39. 陸奥宗光	40. 東郷平八郎	41. 小村寿太郎	42. 野口英世	

【5】あなたが身近に歴史を感じるのはどんな時ですか。次に示した1～7の中から自分の考えに最も近いものを二つ選んでください。自分の考えに近いものがない場合は8を選び、自分の考えを書いてください。

1. 歴史小説や歴史マンガを読んだとき。
2. 遺跡を見たり、博物館を訪れたとき。
3. お年寄りから昔の話を聞いたとき。
4. 祭りや正月などの年中行事に参加したとき。
5. 教室での歴史の授業のとき。
6. テレビで歴史ドラマや歴史のクイズ番組を見たとき。
7. テレビや新聞で世界の動きや地域ふんそうのニュースを見たとき。
8. その他（ ）

【6】人間社会の発展についてア～クのような意見があります。あなたはそれぞれの意見についてどのように思いますか。各意見ごとに答えてください。

	そう思う	そう思わない	わからない
ア. 人間社会は、絶えず発展していくものである。	1	2	3
イ. 大きな目で見ると、人間社会はある一定の法則（きまり）に従って発展していく。	1	2	3
ウ. 社会の矛盾（諸問題）の解決によって、人間社会は発展する。	1	2	3
エ. 人間社会には、発展がなくて変化があるだけだ。	1	2	3
オ. 人間社会の発展は、かえって人間に不幸をもたらす。	1	2	3
カ. 自由が実現されるところに、人間社会の発展がある。	1	2	3
キ. 人間社会の発展は、一定の周期でくりかえす。	1	2	3
ク. 人間社会は、つねに発展するものとは限らず、進歩、退歩をくりかえしながら動いていく。	1	2	3

【7】歴史を動かす要因をめぐって、ア～クのような意見があります。あなたはそれぞれの意見についてどのように思いますか。各意見ごとに答えてください。

	そう思う	そう思わない	わからない
ア. 歴史を動かしているのは、人間の欲望や意志である。	1	2	3
イ. 歴史を動かしているのは、産業の発展である。	1	2	3
ウ. 歴史を動かしているのは、政治の力（外交や戦争など）である。	1	2	3
エ. 歴史を動かしているのは、少数の英雄である。	1	2	3
オ. 歴史を動かしているのは、無名の多くの民衆である。	1	2	3
カ. 歴史を動かしているのは、神や自然の力である。	1	2	3
キ. 歴史を動かしているのは、偶然や運命のようなものである。	1	2	3
ク. 歴史を動かしているのは、いろいろな原因がお互いに関連し合った結果である。	1	2	3

【8】歴史の動きの中で、あなたはどのような役割を果たすことができるでしょうか。次に示した1～4の中から自分の考えに最も近いものを一つ選んでください。自分の考えに近いものがない場合は5を選び、自分の考えを書いてください。

1. 歴史の大きな流れの前には、個人の力はたいへん小さく弱いので、たとえ何かをしたと思っても、自分が果たす役割はない。
2. 歴史はすぐれた少数の人々によって動かされるものだから、自分には関係がない。
3. 歴史は多くの人々の力によって動いていくものだから、自分もその中の一人として役割を果たすことができる。
4. 歴史には大きな流れとか動きとかは存在しておらず、自分なりに今をよりよく生きようとするこそこそが重要である。
5. その他（ ）

- 【9】現在、過去、未来の関係について、次に示したA～C群の1～3のような意見があります。あなたはそれぞれの意見についてどのように思いますか。各群ごとに自分の意見に近いものを一つ選んでください。自分の考えに近いものがない場合は4を選び、自分の考えを書いてください。

A群

1. 現在から過去へとさかのぼって歴史を調べると、過去と現在の関係が理解できる。
2. 過去は過去でしかなく、現在に生きるわれわれは、歴史を知らなくても現在を理解できる。
3. 過去から現在へという流れで、歴史を年代順に調べると、過去と現在の関係が理解できる。
4. その他（ ）

B群

1. 過去をつくったのは過去の人々なので、過去を理解するためには、その当時の人になりきることが必要である。
2. われわれは現在に生きているので、われわれの興味にしたがって過去を調べることが必要である。
3. 過去は現在とは異なっているので、現在と比較することで、過去を理解することができる。
4. その他（ ）

C群

1. 未来を建設するために大切なことは、過去と現在をふまえることである。
2. 未来を建設するために大切なことは、過去にとらわれず、現在を出発点として考えることである。
3. 未来を建設するために大切なことは、過去や現在にしばられないことである。
4. その他（ ）

【10】歴史は何のために学ぶのだと思いますか。次に示した1～5の中から自分の考えに最も近いものを一つ選んでください。自分の考えに近いものがない場合は6を選び、自分の考えを書いてください。

1. 知識や教養を身につけるため。
2. 社会生活をおくる上で必要な思考力や判断力を身につけるため。
3. 過去を理解することにより、現在をより理解するため。
4. 日本国民としての自覚をつけるため。
5. よりよい未来をつくれるようになるため。
6. その他 ()

【11】あなたが小学校で学習した教科の中で、興味を持ったのはどの教科ですか。次の1～9に示した教科の番号を、興味を持った順番に三つ選んでください。

- | | | | | | |
|---------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 1. 国語 | 2. 社会 | 3. 算数 | 4. 理科 | 5. 生活 | 6. 音楽 |
| 7. 図画工作 | 8. 家庭 | 9. 体育 | | | |

【12】あなたが小学校で学習した「社会」の各学年の学習について、どの程度興味を持ちましたか。次に示したア～カの学習ごとに答えてください。

	とても興味 を持った	わりと興味 を持った	あまり興味を 持たなかった	興味を 持たなかった
ア. 第3学年でのわたしたちの市（区、町、村） についての学習	1	2	3	4
イ. 第4学年でのわたしたちの県（都、道、府） についての学習	1	2	3	4
ウ. 第4・5学年でのわが国の国土の様子に ついての学習	1	2	3	4
エ. 第5学年でのわが国の産業についての学習	1	2	3	4
オ. 第6学年でのわが国の歴史についての学習	1	2	3	4
カ. 第6学年でのわが国の政治や世界の国々 とのつながりについての学習	1	2	3	4

小学生への質問はここまでです。ご協力ありがとうございました。
中学生、高校生は、続けて以下の質問に回答をお願いします。

【13】あなたが中学校で学習した教科の中で、興味を持ったのはどの教科ですか。次に示した1～9の教科の番号を、興味を持った順番に三つ選んでください。

1. 国語 2. 社会 3. 数学 4. 理科 5. 音楽 6. 美術
7. 保健体育 8. 技術・家庭 9. 外国語（英語）

【14】あなたが中学校で学習した「社会」の各分野の学習について、どの程度興味を持ちましたか。次に示したア～エの学習ごとに答えてください。

	とても興味 を持った	わりと興味 を持った	あまり興味を 持たなかった	興味を 持たなかった	履修していない
ア. 地理的分野の学習	1	2	3	4	5
イ. 歴史的分野の学習	1	2	3	4	5
ウ. 公民的分野の学習	1	2	3	4	5
エ. 選択「社会」の学習	1	2	3	4	5

中学生への質問はここまでです。ご協力ありがとうございました。
高校生は、続けて以下の質問に回答をお願いします。

【15】あなたが高等学校で学習した教科の中で、興味を持ったのはどの教科ですか。次に示した1～9までの教科の番号を、興味を持った順番に三つ選んでください。

1. 国語 2. 地理歴史 3. 公民 4. 数学 5. 理科 6. 保健体育
7. 芸術 8. 外国語（英語） 9. 家庭

【16】あなたが高等学校で学習した「地理歴史」と「公民」の科目について、それぞれどの程度興味を持ちましたか。次に示したア～カの科目ごとに答えてください。

	とても興味 を持った	わりと興味 を持った	あまり興味を 持たなかった	興味を 持たなかった	履修していない
ア. 世界史Aまたは世界史B	1	2	3	4	5
イ. 日本史Aまたは日本史B	1	2	3	4	5
ウ. 地理Aまたは地理B	1	2	3	4	5
エ. 現代社会	1	2	3	4	5
オ. 倫理	1	2	3	4	5
カ. 政治・経済	1	2	3	4	5

高校生への質問はここまでです。ご協力ありがとうございました。

歴史学習に関する意識調査

回答用紙

1. これはテストではありません。学校の成績にはまったく関係ありませんので、あなたの思ったとおりに答えてください。
2. 回答はすべて回答用紙に記入してください。

学校名			
学 年	年	性 別	男・女

【 5 】 1 2 3 4 5 6 7

8	
---	--

【 6 】 そう思う そう思わない わからない

ア.	1	2	3
イ.	1	2	3
ウ.	1	2	3
エ.	1	2	3
オ.	1	2	3
カ.	1	2	3
キ.	1	2	3
ク.	1	2	3

【 7 】 そう思う そう思わない わからない

ア.	1	2	3
イ.	1	2	3
ウ.	1	2	3
エ.	1	2	3
オ.	1	2	3
カ.	1	2	3
キ.	1	2	3
ク.	1	2	3

【 8 】 1 2 3 4

5	
---	--

【 9 】 A群 1 2 3

4	
---	--

B群 1 2 3

4	
---	--

C群 1 2 3

4	
---	--

以下の質問について、小学生、中学生、高校生の全員に回答をお願いします。

【 1 】	とても興味 を持った	わりと興味 を持った	あまり興味を 持たなかった	興味を 持たなかった
ア.	1	2	3	4
イ.	1	2	3	4
ウ.	1	2	3	4
エ.	1	2	3	4
オ.	1	2	3	4
カ.	1	2	3	4
キ.	1	2	3	4

【 2 】	とても興味 を持った	わりと興味 を持った	あまり興味を 持たなかった	興味を 持たなかった
ア.	1	2	3	4
イ.	1	2	3	4
ウ.	1	2	3	4
エ.	1	2	3	4
オ.	1	2	3	4
カ.	1	2	3	4
キ.	1	2	3	4
ク.	1	2	3	4
ケ.	1	2	3	4
コ.	1	2	3	4
サ.	1	2	3	4

【 3 】	とても興味 を持った	わりと興味 を持った	あまり興味を 持たなかった	興味を 持たなかった
ア.	1	2	3	4
イ.	1	2	3	4
ウ.	1	2	3	4
エ.	1	2	3	4
オ.	1	2	3	4
カ.	1	2	3	4
キ.	1	2	3	4
ク.	1	2	3	4
ケ.	1	2	3	4

【 4 】 特に重要な人物

--	--	--	--	--

 (5名選んでください)

特に重要とは思わない人物

--	--	--	--	--

 (5名全部選ぶ必要はありません)

つけ加えたい人物

 (5名全部記入する必要はありません)

【10】 1 2 3 4 5

6	
---	--

【11】

1 位		2 位		3 位	
-----	--	-----	--	-----	--

【12】

	とても興味 を持った	わりと興味 を持った	あまり興味を 持たなかった	興味を 持たなかった
ア.	1	2	3	4
イ.	1	2	3	4
ウ.	1	2	3	4
エ.	1	2	3	4
オ.	1	2	3	4
カ.	1	2	3	4

小学生への質問はここまでです。ご協力ありがとうございました。
中学生、高校生は、続けて以下の質問に回答をお願いします。

【13】

1 位		2 位		3 位	
-----	--	-----	--	-----	--

【14】

	とても興味 を持った	わりと興味 を持った	あまり興味を 持たなかった	興味を 持たなかった	履修していない
ア.	1	2	3	4	5
イ.	1	2	3	4	5
ウ.	1	2	3	4	5
エ.	1	2	3	4	5

中学生への質問はここまでです。ご協力ありがとうございました。
高校生は、続けて以下の質問に回答をお願いします。

【15】

1 位		2 位		3 位	
-----	--	-----	--	-----	--

【16】

	とても興味 を持った	わりと興味 を持った	あまり興味を 持たなかった	興味を 持たなかった	履修していない
ア.	1	2	3	4	5
イ.	1	2	3	4	5
ウ.	1	2	3	4	5
エ.	1	2	3	4	5
オ.	1	2	3	4	5
カ.	1	2	3	4	5

高校生への質問はここまでです。ご協力ありがとうございました。

第1章 ドイツの歴史教授における

「社会史」導入に関する一考察

ーボリースの「問題志向的歴史授業」を手がかりにー

I. はじめに

本稿の目的は、ドイツの歴史教授における社会史¹⁾の導入に関して検討することにある。周知のように、ドイツ教育界における昨今の大きな問題は、1990年の東西ドイツ統一に伴うものであった。その問題は、基本的には、統一が東ドイツの西ドイツへの編入という形で行われたことから、旧東ドイツの教育制度ならびに教育内容を旧西ドイツの制度ならびに内容へいかに再編するか、に関するものであった。²⁾

ところで、歴史教授へ社会史を導入する状況は、1960年代末の西ドイツにおける教育改革に胚胎していた。したがって、本稿では、まず、西ドイツにおける1960年代末以降の教育改革における歴史教授を巡る変革動向を概観する。そしてその動向の中で、1970年代半ば以降、学習内容の構成に社会史の視点を導入しながら「問題志向的歴史授業Problemorientierter Geschichtsunterricht」を提唱しているボード＝フォン＝ボリース (Bodo von Borries)³⁾の歴史教授構想の具体的検討を通して、最後に歴史教授への社会史導入に関する検討を行いたい。

II. 1960年代末の西ドイツにおける歴史教授変革の動向

ボリースが「問題志向的歴史授業」を提唱し構想する背景には、1960年代末以降の西ドイツにおける歴史教授改革の動きがある。そこで、その概要をまず明らかにしたい。

西ドイツにおいては第二次世界大戦以後もそれ以前からの伝統を継承して、政治的陶冶 (Politische Bildung)、すなわち政治的社会における有為な市民の育成、に対して歴史教授は大きく寄与するものと位置づけられていた。このような歴史教授に対して1950年代半ば以降、批判的な目が向けられ始める。それは歴史教授が政治的陶冶に十全に貢献しているのか、貢献することができるのか、という批判からであった。そして、1968年を境として歴史教授は大きな転換を迎えることとなる。⁴⁾ 転換の背景を、ここでは教育に対する現代化と民主化の要求という2つの観点からとらえてみたい。⁵⁾ 現代化要求の引き金となったのは、ピヒトが1964年に著した『ドイツの教育的破局』という著書であった。ピヒトは、西ドイツの教育が非常に観念的であり現状に適合していないという問題を、その学校制度、教育内容ならびに教育方法の側面にわたり指摘した。この指摘は、ロビンゾーンのカリキュラム理論の研究や、ブランケルツの教科教授学研究を促進するものとなった。一方民主化要求は、1967年の景気後退や大連合の崩壊といった社会情勢において従来の政治の限界が露呈するといった当時の西ドイツの社会状況を背景に、1969年に政権を担当した社民党・自民党政府によって進められた。当時のブランド首相は、保守的ではなく革新的民主主義の徹底を政策として掲げ、教育と学術の改革の最優先を宣言する。その結果、民主主義の徹底が教育理念として強調され、従来の三分岐制の学校制度の変更が迫られると共に、政治へ積極的に参加する市民の育成が要請されることとなった。

教育に対する現代化と民主化という以上の2つの要求が、歴史教授の変革の方向性として示したも

のは、次のようにまとめられる。民主化要求の側面から教科目歴史の正当性、すなわちその存立根拠が問題とされ、政治的陶冶に緊密に関係づけられた歴史教授理論が要請された。その要請は現代化要求からのカリキュラム理論の研究成果と結びつき政治教授と歴史教授の統合あるいは協力を促し、さらに教科教授学研究の成果と結びつき単に歴史学が提供する成果を授業に移し替えるという従来の方法論的側面に限定された歴史教授学研究からの訣別を促し、目標－内容－方法を一貫してとらえる授業組織ならびに授業過程に関する研究や研究成果の受容を要請した。

このような状況において、ノルトライン＝ヴェストファーレン州では1968年に歴史教授と政治教授を統合した「歴史－政治」科が成立し、さらにヘッセン州では1972年に歴史、地理、政治を総合化した「総合社会科（Gesellschaftslehre）」が生み出される。特にその「総合社会科」が火付け役となって、1970年代半ば以降、教育の現代化ならびに民主化要求に基づくさまざまな歴史教授理論が輩出することとなるのである。⁶⁾

本稿で取り上げるボリースもそのような状況で活躍している1人であり、自らの構想を「問題志向的歴史授業」として提唱している。ボリースの特徴は、自らの構想を教科書という形式で具体的に提示しているところにある。それは「この『改革方略の点から』重要な場で特に効果的に可能なことは、理論と実践の間にある深淵に橋を架ける可能性を高めることであり、また『新しい』歴史教授学の要請に基づいて授業を行う機会を教師たちに提供する」⁷⁾ ことができるとボリースは考えるからである。というのは、歴史授業の変革状況は理論過多の状況であり、それが授業実践にかかわる現場教師に与えているのは困惑や過大要求の状況とボリースはとらえているからである。このような考えから、ボリースは教科書形式での授業「ローマ共和国：平和と自由がないローマ帝国？」を開発し、公にしている⁸⁾。そこで、本稿ではボリースが開発した授業「ローマ共和国」を手かがりとして、その授業の実際をまず示し、その授業構成原理を明らかにしたい。

Ⅲ. 授業の実際

1. 単元の構成

ボリースは単元「ローマ共和国：平和と自由がない世界帝国？」を前期中等段階（5～10学年）に向けて開発し設定している。設定理由は、ローマ史の学習を通して、現在社会における重要な問題である平和や自由の問題が省察されることにある。⁹⁾ そして、この単元の目標として「古典的な世界帝国としてのローマは、今日まであらゆる世界帝国のモデルとして妥当し、したがって今日を生きていくことに不可欠である平和、自由、そして安寧に対してローマ史がもつ意義を考察する」¹⁰⁾ ことを挙げている。このようにして設定された単元は次の図－1に示す構成¹¹⁾ となっている。

図－1のように単元は、「1. 都市国家から世界帝国へ」「2. 国家は根底から病んでいる」そして「3. 平和と豊かさの代償」の3つの大きなパートで構成されている（以下では各パートを「1.」「2.」「3.」と略記し、各パートを構成する下位のパートもその当該の番号で略記する）。「1.」ではポエニ戦争の過程が、「2.」ではポエニ戦争後のローマの社会構造の変化が、そして「3.」ではポエニ戦争後の政治的混乱とその終息の過程がそれぞれ扱われる構成に、すなわち「1. 過程分析」→「2. 構造分析」→「3. 過程分析」という2つの過程分析の間に構造分析を組み入れた構成になっている。各パートは3つの小パートを内包して構成されている。「1.」は、「1.1」における第1, 2回ポエニ戦争の過程分析、「1.2」における戦争を遂行するローマの社会構造の分析、「1.3」における第3回ポエニ戦争の過程分析という構成となっており、各小パートも過程分析と構造分析との組み合わせになって構成されている（「2.」は「2.1」から「2.3」へと構造分析→過程分析→構造分析との構成になっており、「3.」は同じく構造分析→過程分析→構造分析との構成になっている）。

このように単元は、基本的には、過程分析と構造分析とを組み合わせで構成されている。

図－１ 「ローマ共和国」の単元構成

1. 都市国家から世界帝国へ	2. 国家は根底から病んでいる
1.1 地中海西部を支配するのは誰か？	2.1 貧しき者は常に貧しく、富める者は常に富んでいる？
1.1.1 シチリア獲得	2.1.1 生きている道具－喋る動物
1.1.2 ローマは戦闘には敗れたが戦争には勝った	2.1.2 奴隷はなぜさまざまに取り扱われたのか？
1.1.3 戦争責任を負うのは誰か？	2.1.3 多くの市民が土地を失い、多くの都市で仕事がなくなる
1.1.4 自衛による世界帝国？	2.1.4 富める者の権力と贅沢
1.2 ローマ共和国は優れている。――なぜ？	2.2 不利な者と有利な者
1.2.1 体制は貴族権力を強固にする	2.2.1 貧しさに勝る侮辱？
1.2.2 軍は農民軍である	2.2.2 多くの者に政治的権利がない
1.2.3 先祖崇拜は父性優越の慣習に基づいて義務づけられた	2.2.3 帝国は体制を掘り崩す
1.2.4 素朴さによる勝利？	2.2.4 国家内の敵対する諸党派
1.3 地中海は「我らの海」となる	2.3 ローマにおける女性抑圧と女性解放
1.3.1 「正義の」戦争そして東方における「寛大な」支配？	2.3.1 女性－ローマ人に忘れられた側面
1.3.2 偶然的略奪行為から支配的な搾取へ	2.3.2 世界支配による女性解放？
1.3.3 「…カルタゴは破壊されなければならない…」	2.3.3 「バルバロイ」との呼称には疑わしい側面がある
1.3.4 錯誤あるいは策略、模範あるいは事象強制？	2.3.4 エジプトでの女性による支配
3. 平和と豊かさの代償	
3.1 党派競争か階級闘争か？	3.3 「大人物」はローマと世界に対して何を行ったか？
3.1.1 体制破壊による国家の改良？	3.3.1 「黄金時代」に不平等は強まった
3.1.2 貴族への対抗同盟の破滅	3.3.2 「満たされる」とはつまり「服従させること」である
3.1.3 職業的軍人制度とその結果	3.3.3 軍事的君主政体は貴族共和政より優れたものか？
3.1.4 市民戦争による国家の改良？	3.3.4 世界帝国――それは幸か不幸か？
3.2 市民戦争から一人支配へ	
3.2.1 個人的な権力把握を巡る闘い	
3.2.2 国家は破滅する？	
3.2.3 プリンキパトス体制：その建前と実際	
3.2.4 「平和、秩序と富」――それは万人のためのもの？	

2. 授業展開

本稿では、紙幅の関係から、具体的な授業展開に関しては、最初のパートである「1. 都市国家から世界帝国へ」の授業展開をのみ取り上げ、その実際を見ていきたい。

「1.」の概要を学習指導案の形式で示したのが次の図－2である。¹²⁾

図－2に示したように、「1.1」に入る前段階として、導入部がある。そこでは、前270年と前29年の2つの時期の地中海周辺の勢力地図からローマの急激な領土拡大をとらえさせ、なぜローマは絶え間なく戦争を続け、またどのようにその戦争を正当化し、領土を拡大したのだろうか、という学習課題が設定される。

図ー2 「1. 都市国家から世界帝国へ」の授業構成

	教 授 活 動	資料	学 習 活 動 (学 習 内 容)																		
導 入	○前509年頃から前29年頃までのローマの対外的発展の概要を説明する。 ○前270年と前29年の2つの時期の地中海における大国の地図を配布し、ローマが征服した地域の広大さを検討させる。 ○軍神ヤヌスの寺院の入口に関する説明をし、資料①（戦いにおけるローマ人と“バルバロイ”の像）を用いながら、次の学習課題を把握させる。 ・なぜローマ人は、平和裡に暮らすことができなかったのか？ ・どのように戦争は正当化され、誰が戦争の責任を担ったのか？ ・どのようにしてローマ人は、強大で人口も多い国との戦争すべてに耐え抜き、征服と対外的発展に成功したのか？	2つの時期の地図 ①	○ローマの対外的発展の概要を理解する。 ○ローマはほとんど絶え間ない戦争によって前509年から前29年までの間に（つまり480年で）小都市国家から地中海における世界帝国に達し、その帝国はその大きさとその持続性において他に並ぶものがない。 ○戦争の時にローマ人は軍神ヤヌスの寺院の入口を開いていた。前509年から前29年までの480年の間に入口が閉じられたのは1度だけであった。それ程までにローマを戦争へ駆り立てたものは何か、について疑問をもつ。																		
	1. 1 地中海西部を支配するのは誰か？																				
1. 1. 1 シチリア獲得	○ローマとカルタゴとの対立発生を説明し、「ローマはマーメルティナー〔服務期間を終えた兵士〕に救いの手を差し伸べるべきか」との視点から歴史家フロルスとポリビオスの史料を検討させる。 ○フロルスの史料②aを検討させる。 ○ポリビオスの史料②bを検討させる。 ○フロルスとポリビオスの見解を比較させる。 ○史料というものの持つ性質ならびに第1回ポエニ戦争の経過に関して説明する。 ○提示した資料③（前260年以後の船首をあしらった記念柱）に関して、なぜ船首なのか、との観点から考察させる。 ○第1回ポエニ戦争後のシチリアとカルタゴの状況（貢ぎ物と税の義務、政治的権利の喪失）に関して説明し、ポリビオスの史料（戦争原因、カルタゴの窮状に関する文献史料）を検討させる。	②a ②b ③ ④	○第1回ポエニ戦争（前264）の勃発理由を比較検討する。 <table border="1"> <tr> <th>関与者</th><th>フロルスの見解</th><th>ポリビオスの見解</th></tr> <tr> <td>カルタゴ</td><td>ローマと同じく世界強国を目指した</td><td>ローマを包囲することを目指した</td></tr> <tr> <td>マーメルティナーの救援要請</td><td>戦争への好都合な口実であった</td><td>対抗への最後の機会であった</td></tr> <tr> <td>シチリア</td><td>イタリアに当然帰属する地域であり、戦利品が豊富である</td><td>カルタゴの勢力基盤であった</td></tr> <tr> <td>ローマ ローマの干渉</td><td>世界支配を望む 自明で望ましく正しい</td><td>平穏と安全を望む 不可避で、望ましくなく、正しくない</td></tr> <tr> <td>戦争</td><td>膨張的な侵略戦争</td><td>自衛のための戦争</td></tr> </table> ○史料には記録者の主観が大きく投影される。古代においても既に第1回ポエニ戦争の理由については、ローマの膨張的な侵略戦争との見解とカルタゴの拡大に対する自衛戦争との見解との間で論争があった。今日の研究者はポリビオスの史料に信憑性を見ていることと第1回ポエニ戦争の経過について理解する。 ○戦争は予想以上に長引き損害が多く、ローマが陸上兵士を海上戦へと断固移行させたことにより勝利が獲得された。したがって、船首が勝利の記念とされた。 ○サルディニアを奪取したこと（前238）は、カルタゴからの挑発のない純粋にローマの強奪であった（1.1.1）一方で、第1回ポエニ戦争は、今日ではむしろローマの自衛戦争と認められている。	関与者	フロルスの見解	ポリビオスの見解	カルタゴ	ローマと同じく世界強国を目指した	ローマを包囲することを目指した	マーメルティナーの救援要請	戦争への好都合な口実であった	対抗への最後の機会であった	シチリア	イタリアに当然帰属する地域であり、戦利品が豊富である	カルタゴの勢力基盤であった	ローマ ローマの干渉	世界支配を望む 自明で望ましく正しい	平穏と安全を望む 不可避で、望ましくなく、正しくない	戦争	膨張的な侵略戦争	自衛のための戦争
関与者	フロルスの見解	ポリビオスの見解																			
カルタゴ	ローマと同じく世界強国を目指した	ローマを包囲することを目指した																			
マーメルティナーの救援要請	戦争への好都合な口実であった	対抗への最後の機会であった																			
シチリア	イタリアに当然帰属する地域であり、戦利品が豊富である	カルタゴの勢力基盤であった																			
ローマ ローマの干渉	世界支配を望む 自明で望ましく正しい	平穏と安全を望む 不可避で、望ましくなく、正しくない																			
戦争	膨張的な侵略戦争	自衛のための戦争																			
1. 1. 2	○第2回ポエニ戦争の勃発とハンニバルの活躍などの戦争経過を説明する。 ○提示した資料⑤（戦争から200年後に記したローマが敗北した戦場についてのリヴィウスの史料）を検討させる。 ○ローマの勝利への執念に関して説明し、提示した資料から考察させる。 ○資料⑥a（貨幣や戦勝記念品等の史料）に基づき、貨幣に刻まれた人物の特徴、刻んだローマの人々の願い等を考察させる。 ○資料⑥b（ローマ人の軍事力、年別人口数）に基づき、人口の増減と戦争遂行との関係に関して考察させる。 ○ハンニバルが敗退し、前201年に和平条約が締結されたことを説明し、その条約内容を資料⑦（ポリビオスの史料）から考察させる。	⑤ ⑥a ⑥b ⑦	○戦争の勃発と経過を理解する。 ○ローマは第2回ポエニ戦争（前218-前201）において自国で大敗し、さらに敗北の危機に陥った。 ○ローマ人はほとんど絶望的な状況で人的および財的に大損害を受けたにもかかわらず、スペインを放棄するという妥協による和平を拒否した。 ○ローマ人は完全に勝利を収め、和平条約（前201）によって軍事面では武装解除させ、財政面では搾取し、政治面ではローマがコントロールすることによってカルタゴを無力にし従属させた。だが同時にカルタゴの存続と自らの法による生活は認めた。																		

1.1.3	○戦争責任に言及した史料は、勝者であるローマ側からのものだけであり、一面的であることを説明し、提示した資料⑧a（ローマ側の正当化を述べたリヴィウスの史料）と資料⑧b（3つの正当化理由を記したリヴィウスの史料）を考察させる。 ○カルタゴ側の正当化理由を示す史料が欠けていることを説明し、資料⑨（ローマの政治に関するハンニバルの史料）を考察させる。	⑧a ⑧b ⑨	○ローマ人は第2回ポエニ戦争を一他の戦争の場合と同様に「正義」と特徴づけ、そして正当防衛、同盟者への忠実さ、神々からの指示、敵の条約破棄そして敵の残酷さで正当化した。 ○逆にカルタゴもローマの他の敵がどうであれまさしく自らを信じ、残酷さ、不正義、条約破棄、権力欲そして神々への冒瀆でもってローマ人を非難した。 ○戦争理由と戦争の勃発に関する両者の事実報告と評価は両立せず、「真実」は今日もお定かではない。												
1.1.4 自衛による世界帝国？	○ローマ側とカルタゴ側の見解を比較検討させ、どちらが正しいかに関して討議させる。 ○資料⑩a（リヴィウスの史料）を提示し、防衛戦争として侵略戦争をとらえることによって精神的に鼓舞したこと、また神々から勝利と支配が保障されていたとの確信を強めたことを説明する。 ○資料⑩b（ローマの勝利と支配の正当化について述べたリヴィウスとキケロの史料）と資料⑩c（ローマ側の侵略性について述べたポリビオスとポンペイウスの史料）を提示し、比較検討させる。 ○次の事に関して検討させる。どちらの戦争理由が概ね正当なものとなされ得るのか？ その理由は今日の状況に転移され得るのか、もしくはその際のその理由は信服するに足りないのか？ ○以上の学習内容を、ノルベルトとクラウスの校庭でのケンカという学校における日常的なでき事へ転移させ、次の観点から考察させる。 a) ノルベルトの正当化をローマ（そしてカルタゴ）の「正しい戦争理由」と比較しなさい。両者を対照する表を作成しなさい。 b) ノルベルトのどんな理由を君は挙げることができるか？ どの理由がむしろ思い上がり「越権行為」あるいは口実と思われるか？ c) 今日、合衆国とソ連が戦争を開始し、その際ローマに見られた典型的な「正当理由」を引き合いに出したら何が起ころうか？ 推定される事例を考えなさい。 d) 各々個別に表向きは「正しい」戦争理由に対して批判的な問いと異論を定式化しなさい。 e) 今日なお「平和を望むなら戦争を準備せよ！」というローマの格言がよく引用される。ローマ史の例は、その諸説を正当化するのか？ 君はこのことに対しどのような立場に立つか？	戦争年表 ⑩a ⑩b ⑩c ケンカの概要	○ローマ人は戦争開始時における自らの大敗をまさに自らが無実であるということの証拠とみなし、戦争終了時における完全な勝利を神々の贈り物とみなした。しかしこのような形での確認には自己正当化と勝利の偶像化という危険が含まれていた。 ○勝利は今日ではもはや無実であることの証明とはみなされない（天罰の無効）ということ、そして防衛戦争によってますます強くなりますますます新たな敵から攻撃されるようになったということは、とても真実とはとらえられない。 ・ローマ帝国は、長期的計画に基づいて意図的にあるいは偶然にローマおよびその同盟者にとっての一連の成功した自衛-防衛戦争によって成立したかどうかに関する論争は、既に古代においても存在していた（そして現在なお存在している）ということ。 ○ローマの帝国形成 <table border="1"> <thead> <tr> <th>キケロの主張</th><th>ポリビオスの反論</th><th>解決可能性（？）</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td>ローマ人は自らと自らの友を守った</td><td>ローマ人は世界支配を目指す決心をした</td><td>ローマ人は安全に努め、危険を未然に防いだ</td></tr> <tr> <td>ローマは偶然かつ副次的に帝国を形成した</td><td>ローマは計画的かつ意図的に帝国を形成した</td><td>ローマは長期的計画によるのではなく、有利な機会を創出し利用した</td></tr> <tr> <td>だからローマに戦争責任はない</td><td>だからローマに戦争責任はある</td><td>だからローマに戦争に対する共同責任はある</td></tr> </tbody> </table>	キケロの主張	ポリビオスの反論	解決可能性（？）	ローマ人は自らと自らの友を守った	ローマ人は世界支配を目指す決心をした	ローマ人は安全に努め、危険を未然に防いだ	ローマは偶然かつ副次的に帝国を形成した	ローマは計画的かつ意図的に帝国を形成した	ローマは長期的計画によるのではなく、有利な機会を創出し利用した	だからローマに戦争責任はない	だからローマに戦争責任はある	だからローマに戦争に対する共同責任はある
キケロの主張	ポリビオスの反論	解決可能性（？）													
ローマ人は自らと自らの友を守った	ローマ人は世界支配を目指す決心をした	ローマ人は安全に努め、危険を未然に防いだ													
ローマは偶然かつ副次的に帝国を形成した	ローマは計画的かつ意図的に帝国を形成した	ローマは長期的計画によるのではなく、有利な機会を創出し利用した													
だからローマに戦争責任はない	だからローマに戦争責任はある	だからローマに戦争に対する共同責任はある													
1.2.1	1. 2 ローマ共和国は優れている。——なぜ？ ○ローマの国家体制について、独裁政でなく共和政であり、コンスル、風紀監察官、護民官、民会、元老院などの組織があること、しかし貴族や富裕者に有利に運営がなされていることを、共和国の体制を図式で示した資料に基づき検討させる。	体制の図式	○ローマの国家体制には3つの組織が備わっていた：それは、選挙、立法、そして戦争説明のための民会、軍司令部、行政そして裁判のための役所、外交、財政決定そして一般審議のための元老院の3つの組織であった。												

	○資料⑪（第2回ポエニ戦争当時の執政官、民会、元老院に関するポリビオスの史料）における混合政体論を検討させ、さらに混合政体論における執政官、元老院、民会による権力の分割という指摘は正しいのか、このような権力の分割は今日においてもモデルとなるか（アメリカ合衆国や西ドイツにおいて）、について考察させる。 ○資料⑫a（執政官の写真）と資料⑫b（「新たな人物の台頭」に関するリヴィウスの史料）を提示し、執政官になる方途や執政官の仕事等を検討させ、さらに史料内容の補足説明をし、ローマでは貴族によって実質的に支配されていたこと、その基盤が貴族と平民との間の保護-被保護関係（クリエンテ）にあることを説明し、この体制の側面からローマの勝利を実際に説明することができるか、考察させる。	⑪ ○ローマを民主政、貴族政そして王政の混合したバランスの取れた体制とみなすのか、あるいは明確に貴族政であるとみなすのかに関して論争があった（そして現在もある）。 ⑫ a ○貴族だけが大きなクリエンテに支えられて役人となり元老院を独占していたという理由から、今日ではこの論争は貴族政との解釈に著しく有利な状況にある。
1. 2. 2 軍は農民軍である	○「なぜローマ兵は他の兵よりも勇ましく、従順で、よく訓練されており、敏速で、ねばり強かったのか？」に関して、活躍したのは自己負担で参戦した独立自営農民とその他有産者であったこと、同盟国の人々も緊急時は徴兵されたことを説明する。資料⑬（ローマ軍とカルタゴ軍を比較したポリビオスの史料）を提示し、ローマ軍とカルタゴ軍を比較させる。 ○資料⑬b（ローマ兵像の写真）と⑬c（ローマの農民像の写真）そして当時の農業技術や労働の様子に関する情報を提供し、農民兵の様子とその短所を考察させ、なぜ彼らは貴族による侵略戦争に加わったのか、彼らが手に入れることができたものは何だったのか、に関して資料⑭（ギリシア人歴史家アッビアンンの史料）に基づいて考察させる。 ○勝利の果実は不平等に分配されたが、そのことに農民は不満をもたなかったということを説明し、その理由を資料⑮a（ローマの支配者による処罰に関するポリビオスの史料）、資料⑮b（国家による農民管理に関するゲリウスの史料）そして資料⑮c（将帥クリウスの仕事に関するプルタークとカトーの史料）に基づいて考察させる。	⑬ a ○史料はローマの軍事的優越の理由としての農民の素性、兵士のねばり強さそして防衛戦争における自らの財産に対する無制限の保証を挙げるが、しかしこの説明は未だ不十分である。 ⑬ b ○征服地を安定させ、占領軍を維持し、そして兵士たちをねぎらうために、ローマ人は敵の土地を没収し、そこに植民都市（植民地）を設けた。 ⑬ c ○ローマ人の勇敢さと軍紀は農民兵にとっての利益としての戦利品と入植地（「鉛」）と臆病さに対する野蛮な罰（「ムチ」）とに還元することができる。 ⑭ ○ローマ人の勇敢さと軍紀は農民兵にとっての利益としての戦利品と入植地（「鉛」）と臆病さに対する野蛮な罰（「ムチ」）とに還元することができる。 ⑮ a ○史料はローマの軍事的優越の理由としての農民の素性、兵士のねばり強さそして防衛戦争における自らの財産に対する無制限の保証を挙げるが、しかしこの説明は未だ不十分である。 ⑮ b ○征服地を安定させ、占領軍を維持し、そして兵士たちをねぎらうために、ローマ人は敵の土地を没収し、そこに植民都市（植民地）を設けた。 ⑮ c ○ローマ人の勇敢さと軍紀は農民兵にとっての利益としての戦利品と入植地（「鉛」）と臆病さに対する野蛮な罰（「ムチ」）とに還元することができる。
1. 2. 3	○資料⑯（前180年頃のローマ詩人の詩）からローマ人が有徳と考えた観念や社会的な価値観等を考察させる。 ○用語「家父、パトロン、貴族（パトリキ）、パートレス、元老院、マクヌス、マーギストラート、マイオーレス」ならびに古代ローマ人の生活における風変わりな特徴（父性の優越、父性に代わるものの優越、先祖の優越、過去の優越）について説明し、「先祖」への畏敬の念や「父」に対する従順さはいかにして貫かれたか、に関して資料⑰a（ポリビオスの史料）と⑰b（先祖の肖像をもったローマ人の像の写真）を提示し、考察させる。 ○資料⑱a（ある貴族の墓石の写真）と⑱b（4つの時期の墓碑銘）を提示し、埋葬や墓碑銘から先祖に対するローマ人の観念を考察させる。 ○ローマ人の場合、神々への無条件の崇拝が父や過去への畏敬の念に対する従順さとなっていることを、資料⑯と⑱を通して説明する。ローマ人は自らの偉大さを次の諸点から自認することを説明する。体制（万人が権力に参与できる）、勇敢な軍（農民軍）、祖先を模範とした健全な風習、神々の意志に従順に甘受すること、栄誉への激しい願望、正義と契約そして法への綿密な顧慮。	⑰ a ○史料はローマ人の成功を、信心深さ、謙虚さ、勇敢さ、従順さ、強情さのような性格上の徳に、とりわけ先祖崇拝、革新に対する不信、過去礼賛、伝統の保持といった保守的な態度に還元するものである。 ⑰ b ○ローマにおいては父が家族の者を、年長者が若者を、貴族が民衆を、役人が市民を、パトロン（後援者）がクリエンテ「保護される者」（そして亡くなった先祖が生きている子孫）を導き、この権力関係のすべては父権支配が変化したものであると一般に認められている（家長社会）。 ⑱ a ○埋葬、住居、墓石等々の様式には規則どおりの先祖崇拝が刻まれており、その先祖崇拝は特に貴族においては若者たちに自らの先祖の行為と模範を義務的に示し、その行為や模範に貢献することである。同じ家族への数世紀におよぶ帰属が国家的規模にまで拡大されている。 ⑱ b ○埋葬、住居、墓石等々の様式には規則どおりの先祖崇拝が刻まれており、その先祖崇拝は特に貴族においては若者たちに自らの先祖の行為と模範を義務的に示し、その行為や模範に貢献することである。同じ家族への数世紀におよぶ帰属が国家的規模にまで拡大されている。

1. 2. 4 素朴さによる勝利？	○史料の批判的吟味の必要性和共に、次のことを確認する。 ・信頼できず偏見に満ちた報告の例として私たちが知ったのは、自らの偉大さの根拠についてのローマ人の報告を単純に受け取ることはできないのであり、それらの報告を私たちの経験や認識関心に基づいて批判的に処理しなければならない、ということである。 ・平等ではなく貴族中心の社会、残忍な規律による兵士の勇敢さ。革新や改革への敵意こそが実に有害であり危険なのではないか？ローマ人は概してより良き解決、進歩、考案を生み出し、受け継ぎ、それらに順応することができたのか？活動的で、容易に多くのことを学び、革新することに関かれた民族は優秀ではないのか？ ○資料①9 a (前150年頃のローマの政治家カトーに関するキケロ史料) からローマの政治体制の優れている点、資料①9 b (ローマの騎兵についてのポリビオスの史料) からローマの軍隊の優れている点、さらに資料①9 c (前205年、ローマの新たな女神に関するリヴィウスの史料) からローマ人の優れた心性、として各々説明されていることを抽出し、その見解に対して、考慮されていない事実、批判的な異論、ならびにより良く改められる新たな説明の観点から考察させる。 ○ローマ人はさまざまな面で革新を行い、周辺の諸民族から進んだ技術を積極的に採り入れたことを確認する。	○ローマがその過去崇拜、改革への敵意、固定性、迷信そして従順さによって優れたものとなり強大となったということは—今日の社会科学による認識状況に基づけば—不確かなものであり、あり得ないことと考えられる。 ①9 a ○個々の史料は、強情さや改革への敵意に代わって、その体制を長期間拡大させ、軍事技術を敵から学び、さらには異国の神々をも取り入れるローマ人の賢さ、学習能力そして順応性を強調する。 ①9 b ①9 c ※ローマの優越性の理由 <table><tr><th colspan="3">古代の説明</th></tr><tr><th>最良の体制</th><th>最も勇敢な軍</th><th>最も健全な風紀</th></tr><tr><td>理由：国家が開かれており、皆が参与し、権力の均衡がとれている</td><td>理由：兵士は強く、自立した農民であり自衛のために戦う</td><td>理由：先祖崇拜、先祖の模範、節度、従順、敬虔、正義</td></tr><tr><th colspan="3">考慮されていない事実</th></tr><tr><td>統治しているのは貴族だけであり、彼らは反乱に抵抗する；体制は矛盾したものであり、容易に麻痺する</td><td>戦利品と植民地が刺激を生み出す；戦時と平時の懲罰が威嚇する</td><td>その裏側の内実は、改革への嫌悪、迷信、狭い視野、文化への憎悪、そして名誉心である</td></tr><tr><th colspan="3">批判的な異論</th></tr><tr><td>貴族支配は安定にどのような寄与をしたか？体制の矛盾がなぜ役立つのか？</td><td>なぜローマ軍はしばしば敗北したのか？軍事技術は進んでいなかったのか？</td><td>改革への嫌悪は成功を保障するのか、没落へ運命づけるのか？迷信は強固か？</td></tr><tr><th colspan="3">不十分ではあるが改良された説明</th></tr><tr><td>貴族集団において収集された経験と補完ならびに変更への準備</td><td>威嚇と約束による規律、勝利した敵からの技術の継承</td><td>強力な自己意識、同時に学習準備、順応と従順</td></tr></table> ○多分—多くの史料の見解にもかかわらず—自信（誇り、節度、伝統意識）の結合と学習能力がまさにローマ人の強さを生み出した。	古代の説明			最良の体制	最も勇敢な軍	最も健全な風紀	理由：国家が開かれており、皆が参与し、権力の均衡がとれている	理由：兵士は強く、自立した農民であり自衛のために戦う	理由：先祖崇拜、先祖の模範、節度、従順、敬虔、正義	考慮されていない事実			統治しているのは貴族だけであり、彼らは反乱に抵抗する；体制は矛盾したものであり、容易に麻痺する	戦利品と植民地が刺激を生み出す；戦時と平時の懲罰が威嚇する	その裏側の内実は、改革への嫌悪、迷信、狭い視野、文化への憎悪、そして名誉心である	批判的な異論			貴族支配は安定にどのような寄与をしたか？体制の矛盾がなぜ役立つのか？	なぜローマ軍はしばしば敗北したのか？軍事技術は進んでいなかったのか？	改革への嫌悪は成功を保障するのか、没落へ運命づけるのか？迷信は強固か？	不十分ではあるが改良された説明			貴族集団において収集された経験と補完ならびに変更への準備	威嚇と約束による規律、勝利した敵からの技術の継承	強力な自己意識、同時に学習準備、順応と従順
古代の説明																													
最良の体制	最も勇敢な軍	最も健全な風紀																											
理由：国家が開かれており、皆が参与し、権力の均衡がとれている	理由：兵士は強く、自立した農民であり自衛のために戦う	理由：先祖崇拜、先祖の模範、節度、従順、敬虔、正義																											
考慮されていない事実																													
統治しているのは貴族だけであり、彼らは反乱に抵抗する；体制は矛盾したものであり、容易に麻痺する	戦利品と植民地が刺激を生み出す；戦時と平時の懲罰が威嚇する	その裏側の内実は、改革への嫌悪、迷信、狭い視野、文化への憎悪、そして名誉心である																											
批判的な異論																													
貴族支配は安定にどのような寄与をしたか？体制の矛盾がなぜ役立つのか？	なぜローマ軍はしばしば敗北したのか？軍事技術は進んでいなかったのか？	改革への嫌悪は成功を保障するのか、没落へ運命づけるのか？迷信は強固か？																											
不十分ではあるが改良された説明																													
貴族集団において収集された経験と補完ならびに変更への準備	威嚇と約束による規律、勝利した敵からの技術の継承	強力な自己意識、同時に学習準備、順応と従順																											
1. 3 「正義の」戦争そして東方における「寛大な」支配？	1. 3 地中海は「我らの海」となる ○カルタゴは未だ滅亡していないのにローマは東地中海に勢力を伸ばし、ギリシア、シリア等多くの国を従えたということを説明し、なぜ一連の戦争は必要な休息を取ることなく緊急に継続されたのか、そしてローマの脅しについて何を述べることができるだろうか、について資料②0 a (勝利後のローマの将帥についてのポリビオスの史料)、b (マケドニアに対するギリシアでの戦争目標についてのポリビオスの史料)、c (マケドニアに対するローマの勝利を記念したギリシア貨幣とギリシアの記念碑)、d (シリアに対するアジアでの戦争目標についてのポンペイウスの史料) に基づき考察させる。 ○戦争後に征服地へ行ったローマの次のような政策を説明する。地中海西部とは異なり間接的な支配を行ったこと。属州にすることもなかったこと。征服国に対して分裂政策的な支配を行ったこと。そして、それらの地の人々はローマの支配とローマという国に関しては、カルタゴ人と比較した場合、幾分肯定的にとらえてい	②0 a ②0 b ②0 c ②0 d ○ローマ人はヘレニズム諸国家との戦争（前200- 前168）に対する理由と目標としてギリシア人の解放を挙げ、先ず第一に自らの領土拡大を断念した。 ○敗れた強国との和平条約、武装解除、戦争賠償そして権力分散を企図したものであり、そのことにより本当の戦争目標が推論できる。つまり、各国の危険な権力形成を妨げ、東部におけるローマの直接的な優勢とコントロールを確実なものにする（ヘゲモニー、クリエントス国家、バランス、権力の真空状況）という本当																											

たということ。

- 資料②a (解放されたギリシア人の喜びに関する史料), ②b (ギリシア人の詩), ②c (ユダヤ人とシリア人との敵対に関する史料) からローマによる征服を肯定的に受け止めている意見を考察させる。その後、資料②a (ペルガモン王国のアッタロスが同盟者へ送った書簡), ②b (シリア人の予言史料), ②c (ギリシア人哲学者の講演史料) からローマによる征服を否定的に受け止めている見解を考察させ、資料②と資料③の見解を比較検討させる。

②a
②b
②c

②a
②b
②c

の戦争目標が推論できる。

- ローマによって解放された者、ローマと同盟を結んだ者そしてローマに敗れた者の反応はさまざま結果であり、感謝や感嘆の傍らに爆発しそうな憎しみや復讐の思いが見出される。

※解放された者、敗北した者そして同盟した者から見たローマの支配

解放された ギリシア人 (資料②a) 解放を理由とした ローマへの賞賛	ギリシア人の詩 (資料②b) 支配を理由とした ローマへの賞賛	ユダヤのマカベア 族 (資料②c) 同盟への忠実さを 理由としたローマ への賞賛
正義、解放、救済 他国を保護し干渉 するための出費	権力の座の永遠さ 神々からの永遠の 委任 この世の征服 諸都市の堅い絆	忠実さと信頼の維持 同盟者に対する保 護と援助 敵対者の処罰、貢 ぎ物と人質獲得
⇕ ギリシア人哲学者 (資料②c)	⇕ シリア人の予言 (資料②b)	⇕ ペルガモン王国の アッタロス (資料②a) 管理によるローマ 批判
不正によるローマ 批判	搾取によるローマ 批判	
不正、支配、抑圧 荒廃、他国の富の 略奪	権力のはかなさ 破滅を招く誇り罪 徹底的な略奪と奴 隸化	悪意と危険への疑 念 小気味良さと返還 要請 同盟者との絆と管 理 外国の要件への出 費

1.
3.
2

- 戦利品、戦争賠償、貢ぎ物の量の年代別リストならびに前150年頃のコストと価格のリストに関する諸資料を提示し、ローマが獲得した富を計算させる。その後、次のことを説明する。リストの項目ならびに数量は不完全なものであるが、総じて言えば、そのみで多額の戦費にもかかわらず、国家支出をカバーできる程に戦争での略奪物と貢ぎ物からの国家収入は多大なものであった。前168年から前43年までローマ市民はまったく税を支払わなかった。ローマによる支配は地中海地域に平和と自由商業による富を決してもたらさなかった。貴族が私腹を肥やしただけであった。
- 資料③a (バルバロイとの闘いの壁画写真) と③b (海戦の絵画資料) を提示し、戦いの様子を考察させる。
- 資料 (イタリアの外部への征服活動の年表) を提示し、属州拡大の様子を考察させる。

資料

③a
③b

資料

- 前168年という年は、間接支配を廃棄し属州としての支配を開始したこと、そして自由な商業活動を禁じ経済的利益の独占を図ったという点において重要な転換の年であることを説明する。

1.
3.
3

- カルタゴにおいてローマとの約束に背かなければならない状況が出現したことを説明し、資料④a (スキピオ指揮下のローマ軍の征服活動に関する史料) に基づいて、ローマによるカルタゴ破壊の様子を考察させる。
- 資料④b (カルタゴの破壊の様態とそれに関するスキピオのとりえ方に関するポリビオスの史料) に基づい

④a

④b

- ローマは、貢ぎ物、人間狩りそして略奪によって莫大な富を集め、それによって100年以上の間、ローマ市民から税を徴収しないで済んだ。

- ローマ人は、いくつもの敵対する商業都市を破壊し、また友好関係にあった荷物積み替え所を破壊し、何度も東方のヘレニズム地域に移住させることによって、商業と銀行業務において富を蓄えた。
- ローマは前168年以降、地中海東部の支配を、緩い支配から直接の支配と属州行政へと明瞭に移行させた (前146年までに、マケドニア、アフリカ、ギリシア、スペイン)。

- ローマ人は自らのクリエンテス国家への不服従に対してはどのようなものであれ黙認しなかった。例えば、カルタゴと殲滅戦 (B.C.149-B.C.146) を開始するために、無力であるにもかかわらず挑発を受けたカルタゴのきわめてささいな条約違反を口実にした。
- 前146年にカルタゴは徹底的に最後の石に至るまで破

	て、スキピオの行動と心理を考察する。		壊された。そしてその住民は最後の一人に至るまで殴り殺されるか奴隷にされた。
	○スキピオの予言は実現したか？ でき事の繰り返しは不思議である。ほぼ1600年後（後1453年）に東ローマ帝国は征服されたことを説明する。		○ローマ人の中にはカルタゴの滅亡によって、ローマはその全盛期に達したと信ずる者もいた。そしてそれらの者は、これからのローマの没落を恐れた。
1. 3. 4	○次のことを説明する。「正義の」戦争と「寛大な」支配による世界帝国の成立に関するローマ人のイメージは事実に反したものである。では、なぜローマ人のそのような自己イメージは生み出されたのか？ それは誰の役に立つのか？ それにはどのような働きがあるのか？ ローマ人の自己イメージ確立へのイデオロギー操作とはいかなるものか？ 彼らが行ったと推定される戦争の正当性理念を創出する方策としては、 1. 彼らは幻想に陥った 2. 彼らは操作を用いた 3. 彼らは理想を必要とした 4. 彼らはメカニズムを認めた の4つが考えられる。以上の4つの正当性の形式、あるいはより良く表現すれば、要求（「正義」）と実際（「搾取」）との間の隔たりに関する以上の4つの説明は、前2世紀と前1世紀の歴史記述に既に見受けられる。 ○資料②a（カルタゴへの宣戦布告前にローマで熟慮されたことに関するポリビオスの史料）から、そこに含まれるイデオロギーを考察させる。 ○資料②b（世界帝国による利益と帝国維持に関するディオドーロスの史料）から、そこに含まれるイデオロギーを考察させる。 ○資料②c（ローマの支配内容に関するサルスティウスの史料）から、そこに含まれるイデオロギーを考察させる。 ○資料②d（敵への義務に関するキケロの史料）から、そこに含まれるイデオロギーを考察させる。 ○次のことを説明する。思考と事実との隔たり、意識と実際との矛盾は「イデオロギー」とも呼ばれる。イデオロギー的言明や思想構造は、ローマの時代とまったく同じく現在でも重要であり、頻繁に現れることである。今日でも現実への誤った不適切な観念が、錯誤（自己欺瞞、幻想）として、策略（偽り、操作）として、模範（目標設定、理想）として、もしくは事象強制（必然性、メカニズム）としてまったくことなっており、説明され得ることを確認し次のことを考察させる。 a) 「連邦共和国においては、すべての家庭の子どもは平等な教育機会をもつ」としばしば耳にする。本当にそうなのか？ どのように考えることができるか？ b) 「男性と女性は同権である」（第3条、2項）という基本法の規定を調べなさい。現実が提示すること、未来が要請すること、隠蔽されていること、自己欺瞞もしくは妄想観念、その各々は何であり、どうあるべきか？ c) 「イデオロギー」という概念の肯定的な（推奨される）、否定的な（非難される）、そして中性的な（価値自由な）使用例を各々探し出さなさい。	○正しく寛容な支配に対するローマ人の要求とその実際は—まさしくカルタゴの例のように—大きく隔たっており、その矛盾が明らかにされなければならない。 ・既にローマ人自身（そしてギリシア人の臣下）は、意識と事実との間の隔たりをさまざまに説明してきた：つまり、意図的な欺瞞、無意識の錯覚、改良への義務づけられた模範、現実政治と想像上の空中楼阁との間の明らかな矛盾だ、と。 ・ローマ人の支配イデオロギーとローマ人の支配の実際との矛盾は、時間の推移に伴っていよいよ発展しなくなるとしても、その矛盾は否認されるものではないし、またローマ人の嘘としてしか理解されてもならない。 ②a ○幻想（弁証法的イデオロギー概念）としてのイデオロギー ②b ○操作（否定的イデオロギー概念）としてのイデオロギー ②c ○メカニズム（全体的イデオロギー概念）としてのイデオロギー ②d ○理想（肯定的イデオロギー概念）としてのイデオロギー	

学習課題を受けて、「1.1」では、第1回と第2回ポエニ戦争が考察される。「1.1.1」では第1回ポエニ戦争はローマの侵略戦争であるとするフロールスとローマの自衛のための戦争であるとするポリビオスの各々の史料が比較検討され、史料のもつ性質を踏まえながら、第1回ポエニ戦争は今日では一般にローマの自衛戦争と認められていることが考察される。「1.1.2」では、第2回ポエニ戦争の勃発から終了までがリヴィウスやポリビオスの史料、その他統計資料を通して考察される。「1.1.3」ではローマの自衛戦争であるとの見解を示すリヴィウスの史料とローマの侵略戦争であるとするカル

タゴ側の見解を示唆するハンニバルの史料とが比較検討される。そして「1.1.4」では、戦争はローマの自衛戦争なのか侵略戦争なのかが、自衛戦争との見地に立つリヴィウスとキケロの史料、侵略戦争との見地に立つポリビオスとポンペイウスの史料の両者の側の史料を比較検討し、ローマの戦争に対する責任の有無が考察される。このように第1、2回ポエニ戦争が戦争責任、戦争の正当化を視点として分析され、その学習の成果が今日の社会状況に転移される。つまり、2人の生徒のケンカ、そして米ソ間に想定される戦争、それらにおける正当化の根拠等の考察への転移である。

「1.2」では、第1回と第2回ポエニ戦争を遂行するに至ったローマの社会構造が分析される。「1.2.1」ではローマの政治体制が考察される。つまり、ポリビオスの史料を通して彼が主張する混合政体論がリヴィウスの史料等を介して批判的に検討され、民会、役所、元老院という3つの組織が体制を形成してはいるものの実質は貴族中心の体制であることが考察される。「1.2.2」では軍隊組織、そして軍を構成した農民兵が考察される。そして農民の日々の労働の様子から、なぜ貴族の侵略戦争にそのような農民が加担したのかが考察され、貴族による農民への「飴」と「ムチ」の政策が明らかにされる。

「1.2.3」では、貴族と農民とのつながり（クリエンテス国家、すなわち保護－被保護を基盤として構成された国家）が、先祖崇拜、父性優越といったローマの人々の観念の側面から考察される。「1.2.4」では、ローマの勝利が伝統や慣習に対して忠実であるというローマの人々の素朴さに求められるのかが検討される。その検討は、この小パートのまとめとしてキケロ、ポリビオス、リヴィウスの史料を通して、政治体制、軍制、観念（社会風紀）の3つの側面から批判的になされる。つまり、各々の史料において考慮されていない事実、それを踏まえての批判可能な異論、より良い説明、の観点から批判的検討がなされる。戦争を遂行したローマ社会を、このように政治体制、貴族と農民との保護－被保護関係そしてローマ人の観念の3つの側面から構造的に分析し、貴族中心の自由のない社会であったこと、そのような社会構成が戦争を遂行させた背景にあったこと、そしてローマの勝利は保守的観念だけではなく革新的な観念にも拠るものであることが考察される。この考察内容は、先述した教育の民主化要求と関係づけた場合、保守的民主主義から革新的民主主義へという現在の西ドイツ社会の状況へと転移されるものと推定される。

「1.3」においては、地中海東部へのローマの勢力拡大と第3回ポエニ戦争によるカルタゴの敗北と滅亡が取り扱われる。まず「1.3.1」では、地中海東部のヘレニズム諸国に対するローマの征服活動の理由、征服後の支配形態が考察され、さらにローマによる征服を肯定的にとらえる被征服民と否定的にとらえる被征服民との対立する見解が比較検討される。その結果として、ローマに征服されることによって恩恵を受けた者と被害を被った者の両者の立場からローマの征服活動が考察される。「1.3.2」ではローマが被征服地から収奪した物や被征服民を奴隷として売買し獲得した収入が種々の統計資料に基づいて割り出され、それによって市民が税を支払わなくても良いほどにローマが富を手に入れたことが考察される。さらに資料を通して地中海東部の征服地に対するローマの支配が、間接統治から属州としての直接統治へと転換され、さらに一層の征服地からの収奪が図られたことが考察される。

「1.3.3」では第3回ポエニ戦争によってカルタゴが滅亡する経過が考察される。そして「1.3.4」においては、ローマ人が戦争遂行に対してもったイメージを生み出したイデオロギーが検討される。まず戦争の遂行を正当化したものとして推定される4つのイデオロギーが説明される。それらは幻想、操作、理想、メカニズムの4つのイデオロギーである。それら4つのイデオロギーを代表する見解を当時の4つの史料を通して各々具体的に把握する活動がなされる。すなわち、資料②aの戦争を正当化内容のポリビオスの史料からは幻想が、資料②bのディオドーロスの史料からはローマの帝国としての利益を維持するための操作によるイデオロギーの創出が、資料②cのサルスティウスの史料からは平時と戦時という異なった社会的状況に拘束されて特有のイデオロギーが創出されたことが、

資料②dのキケロの史料からは平和で安定した生活を保障するためには戦争は不可避的なものであるとの理想としてのイデオロギーが、それぞれ把握される。そしてそれらのイデオロギー概念が、現在社会の問題分析に転移される。つまり、西ドイツにおける教育の機会均等の問題、基本法における男女平等の規定と実際との乖離に転移され、分析されるのである。

以上のように、授業は、各々3つの小パートの最後にそれまでの学習内容が現在社会の問題状況へと転移される展開となっている。また、各小パートにおける現在社会への転移に至る過程では、相対立する見解を示す原典史料の比較考察を軸として、それらが次第に総合されていく過程となっている。これを図式で示したのが次の図-3である（図-3では、点線で二分した左右の史料が相対立する見解であることを示している）。

図-3 各パートにおける主な資料

「1.1」	1.	侵略戦争とするフロールの史料②a	自衛戦争とするポリビオスの史料②b
	2.	戦勝国ローマの状況の史料⑤, ⑥ab	敗戦国カルタゴの状況の史料⑦
	3.	ローマ側の正当化を述べるリヴィウスの史料⑧ab	カルタゴ側の正当化を示唆する史料⑨
	4.	ローマ側の自衛戦争とするリヴィウス, キケロの史料⑩ab	ローマ側の侵略戦争とするポリビオスとポンペイウスの史料⑩c
「1.2」	1.	混合政体論に関するポリビオスの史料⑪	貴族による政治支配に関するリヴィウスの史料⑫b
	2.	ローマ兵の優秀さに関するポリビオスの史料⑬a	「飴」と「ムチ」の政策に関する史料⑬～⑮
	3.	ローマ人の先祖崇拜観念に関する史料⑯から⑰	
	4.	⑯a(政治体制に関するキケロの史料) ⑯b(軍制に関するポリビオスの史料) ⑯c(観念に関するリヴィウスの史料)	
「1.3」	1.	ローマによる征服を肯定的にとらえる被征服民に関する史料⑱abc	ローマによる征服を否定的にとらえる被征服民に関する史料⑲abc
	2.	ローマによる富の略奪と征服地支配政策の転換に関する諸資料	
	3.	カルタゴの滅亡に関する史料⑳ab	
	4.	「1.3.1」～「1.3.3」の過程を遂行させたイデオロギー考察に関する史料㉑abcd	

図-3に示したように、各小パートにおいて相対立する見解を示す原典史料の比較検討の過程として授業は構成されており、次第に考察内容が総合されていくように授業は構成されている。すなわち、相対立する見解の比較考察、そしてその成果を現在社会の問題状況へと転移することを軸としながら、総合的に考察する過程として授業は構成されているのである。

Ⅳ. 授業構成の原理

ここでは、ボリースが提唱する「問題志向的歴史授業」の構成原理を、先に考察した授業「ローマ共和国」の単元構成と具体的な授業展開「1. 都市国家から世界帝国へ」に基づき、内容（テーマ）選択、学習内容の構成の側面から明らかにしたい。

1. 内容選択原理

ボリースはどのような原理に基づいて単元「ローマ共和国」を選択し設定しているのであろうか。

学習内容の選択に関して、ボリースは「意識的に対象が選択されてくるのではなく、対象に即して『問題志向』がまさに湧き出てくる。」¹³⁾ と言う。つまり、ボリースは、既存の学習対象を前提とし、それらの対象に問題志向性を見出し、その問題志向性を新たな視角として学習対象をとらえ直し学習テーマを設定しているのである。この学習対象に見出される問題志向性が学習内容の選択原理なのである。

では学習内容の選択の際に、既存の学習対象に見出そうとする問題志向性とはいかなるものなのだろうか。

ボリースは、「最も見過ごすことのできない、特に重要な現在準拠の形式は、テーマを歴史的に分析することによって現在社会における関心を省察することにある。そのことは、過去に対して意識的に設定される一般に認められる課題と現在の問題への解答の試みという逆方向の関係づけを行うことを意味する」¹⁴⁾ と言う。つまり、ボリースが学習内容の選択原理とする問題志向性とは、ある歴史的社会的分析が現在社会に存する問題への関心を省察させる志向性のことである。そこでボリースは現在社会において一般に認められる課題への関心と学習対象である歴史事象との照合を行う。まず、この現在の社会において共通の問題関心としてコンセンサスが得られるものとして、ボリースは、平和（戦争のない社会）、自由（抑圧のない社会）、安寧（不幸や貧困のない社会）、より良き未来（環境破壊等のない社会）という4つの存在論的関心を挙げる¹⁵⁾。そして次に学習対象を吟味する。吟味する際にボリースが着目するのが、学習対象における歴史学上の論争である。ローマ史に関する古典的な論争問題として、帝国主義問題（ローマの征服活動は意図的なものか偶然によるものか）、革命問題（ポエニ戦争後の政治的混乱は閥族間の党派闘争か階級闘争か）、階級問題（ローマ社会は奴隷制社会か古典古代の社会か）、政治体制問題（ローマの政治体制は混合政体か貴族政か）の4つの論争問題を挙げる。¹⁶⁾ そして、現在社会における4つの関心とローマ史における4つの論争問題とを照合するのである。その結果、ローマ史における問題志向性として、平和と自由を見出す。つまり「ローマ史は、この意味で、現在に準拠して構成することができる。なぜならば、それはこれらのいくつかの関心とその解決可能性についてのモデルとして（またはその周縁に関わるものとして）討議することが認められるからである。その形での抑圧や戦争はローマ史を特徴づけるが、まさにローマ人の場合には、自由と平和の必要性和それへの願望が生き生きと特徴づけられる」¹⁷⁾ からである。

このように、現在社会における4つの問題関心と当該の学習対象に存する学問的論争とを照合させることを原理として、志向する問題を見出し、学習内容（テーマ）を選択し設定しているのである。

2. 内容の構成原理

以上の原理に基づいて選択し設定された学習内容（テーマ）に基づいて、どのような具体的内容が選択され、どのように構成されるのであろうか。

先にその実際を考察した単元「ローマ共和国」は、大きく3つのパートで構成され、各パートがまた3つの小パートを内包するものとして構成されていた。その構成は、基本的には「1. 過程分析」→「2. 構造分析」→「3. 過程分析」の3段階での構成であり、各パート内も過程分析と構造分析を組み合わせた構成となっていた。授業展開を具体的に考察した「1.」は、「1.1」で第1、2回ポエニ戦争の過程を通して戦争の責任や正当化の問題が扱われ、現在社会における平和の問題へと転移されていた。「1.2」では戦争を遂行した社会が政治体制、貴族と農民との保護―被保護関係そしてローマ人の観念の側面から構造的に分析され、貴族中心の自由のない社会であったこと、そのような社会構成が戦争を遂行させた背景としてあったこと、そしてローマの勝利は保守性ではなく革新性に富んでいたこと、が考察され、その考察内容が現在の民主主義社会の在りようへと転移されていた。そして「1.3」では第3回ポエニ戦争の過程を通して、戦争を遂行させたイデオロギーが抽出され、その

イデオロギーが現在の社会へと転移されていた。ところで、ボリスはこの単位「ローマ共和国」において重要な内容は、帝国主義論争（それは、「1.1」「1.3」「2.2」「3.3.2」「3.3.4」に相当）、階層問題（それは、「1.2」「2.1」「2.2」「2.3.1」「3.3.1」に相当）、そして軍制と政治体制の一体性（それは、「1.2」「2.1.3」「3.1.」「3.3.1」「3.3.3」に相当）である¹⁸⁾、と言う。このボリスの説明から、「1.」は「1.1：帝国主義論争→“平和への関心”への転移」→「1.2：階層問題、軍制と政治体制との一体性→“平和と自由への関心”への転移」→「1.3：帝国主義論争→“平和への関心”への転移」という原理に基づいて構成されている、ととらえることができる。このような構成を他のパートを含め図式で示したのが、次の図－4である。

図－4 内容構成図

「3.」	関心 ↑ 歴史	「3.1」 自由 ↑ 軍制と政治体制との一体性	「3.2」 自由 ↑ 軍制と政治体制との一体性	「3.3」 平和、自由 ↑ 階層問題 帝国主義論争 軍制と政治体制との一体性	過程分析
		構造分析	過程分析	構造(総合)分析	
「2.」	関心 ↑ 歴史	「2.1」 自由 ↑ 階層問題	「2.2」 平和、自由 ↑ 帝国主義論争 階層問題	「2.3」 自由 ↑ 階層問題	構造分析
		構造分析	過程分析	構造分析	
「1.」	関心 ↑ 歴史	「1.1」 平和 ↑ 帝国主義論争	「1.2」 平和、自由 ↑ 階層問題 軍制と政治体制との一体性	「1.3」 平和 ↑ 帝国主義論争	過程分析
		過程分析	構造分析	過程分析	

図－4に示したように、内容は、図の左から右へと各パート内の進展が、そして下から上へとパートの進展が時系列に沿う枠組みで構成され、過程分析と構造分析とが組み合わされて構成されている。そして、各々のパートを構成する3つの小パートには、「ローマ共和国」においてボリスが重要であると考えた帝国主義論争、階層問題、そして軍制と政治体制との一体性のいずれか、あるいはそれらを複合させたものを配置するという構成原理に基づいている。また、それら小パートの各々が独立して平和、自由という現在社会における関心に転移するものという構成原理に基づいている。

では、なぜそのような構成原理をボリスは採るのであろうか。小パートの各々が、自由や平和という現在の関心に転移されるように構成されるのは、内容選択原理に拠ることは容易に推察できる。そのため、内容は現在社会の問題に転移可能なようにその問題を視点として分析的に、すなわち過程

分析、構造分析として構成される。つまり、「ポエニ戦争を通史的に取り扱う代わりに、例えばこの戦争への利害関心の状況やこの戦争をどのようにとらえるかということ（正しい戦争、戦争責任問題、帝国主義論争に関する学説）を取り扱うことができるであろう。グラックス兄弟からオクタヴィアヌスまでの革命の世紀における市民戦争の状況を通史的に叙述することの代わりに、大征服に関する社会史（奴隷労働、農民の状況、失業、蓄財、体制の変化）の学習によって、政治的党派の闘争の原因として分析することができる」¹⁹⁾ ののである。このように現代社会への転移を可能とする過程および構造分析は社会史のアプローチを基底として内容を構成するのは、「政治史が生徒が経験する地平にほとんど沿って」おらず「生徒にとって政治史はきわめて『二次的な経験』であり、したがって、確かに不必要とまでは言わないが、理解が困難なものである」²¹⁾ からである。したがって、学習資料として、例えば資料④、⑥ab、⑬bc、⑮abc、⑱ab等に見られるように、当時のさまざまな階層の人々の日常生活等に関する資料が考察媒体として設けられ、「さまざまな時期における住民の階層・階級構成、さまざまな集団の日常生活（食べ物、服装、住居、教育、社会的付き合い、労働）、別の時代や階層での女性の役割（労働、家族、教育、法的地位、その他の活動）そして意識内容とその影響（心性史）」²²⁾ が考察されるよう学習内容が構成されているのである。そのことによって生徒の生活経験との接合を保障した転移が図られているのである。

つまり、ポリースは、現在社会の関心に依拠して学習内容を過程及び構造の分析過程として構成する。また分析の内容を、現在社会の関心の省察が生徒の経験領域に沿ってなされるように、社会史のアプローチに基づいて構成しているのである。

また、内容は、ローマ史における帝国主義論争、階層問題、軍制と政治体制との一体性の3つで構成される。ポリースは、ローマ史に関する古典的な学問的論争問題として、4つの論争問題を挙げている。これらの論争問題をポリースは現在社会における平和、自由への関心という現在準拠の視点と照合させて学習内容を選択し設定していた。その結果として、平和という視点から帝国主義に関する論争、自由という視点からローマ社会の階級・階層構成に関する論争ならびに革命問題と体制問題を結びつけた軍制と政治体制との一体性に関する論争、の3点に再構成しているのである。それは、社会を分析する枠組みとして重要であるのは政治体制、軍事組織、社会的価値システムの3つである²³⁾ とのポリースの考えに拠るものである。だが、ポリースはなぜ学問上の論争問題を取り上げ、社会分析にとって必要と考えるそれら3つの枠組みをフィルターとしながら、学習内容として再構成しようとするのであろうか。ポリースは、そのような論争問題を学習内容とすることによって、生徒のアイデンティティ発見とその省察が行われる、と言う。すなわち、「歴史上の闘争を考察することは、アイデンティティとアイデンティティ発見に寄与する。『生徒たちは彼ら自身の基盤となっている共感－帰属感情を省察する能力をもつ必要がある』（Schörken, 1972, 97）」とのシェルケンの指摘を引用しながら、論争問題を取り上げることによる生徒のアイデンティティ発見やアイデンティティ省察の機能を指摘する。つまり、生徒が共感－帰属感情をもちながら既存の見解がより効果的に意識化され対象化され、アイデンティティの発見やその省察が有効になされるから、論争問題を軸とした内容構成を行うのである。

以上のように内容は、各小パートにおいて過程または構造の分析として現在社会の問題に転移されるように構成され、また各小パートが社会史的視点を含み入れた歴史上の論争問題によって構成される。このことによって、生徒の経験領域との接合を図りながら、自らのアイデンティティを意識化し対象化し、歴史的考察と共に現在社会における問題に対する自らの関心を省察するように内容は構成されているのである。そのため、各小パートの学習過程は、相対立する見解を示す史料が比較検討される過程として、すなわち各史料の批判的吟味過程として組織化されるのである。

V. おわりに

これまで、ボリースが開発した単元「ローマ共和国」を、内容（テーマ）選択、内容構成の側面から考察してきた。考察の結果は、次のように要約されよう。

ボリースは、歴史事象はそれ自体として学習価値をもつのではなく、現在社会における問題に対する関心を省察する志向性をもつことによって学習価値をもつと考える。そのような観点から、自らの歴史教授理論を「問題志向的歴史授業」と呼ぶ。したがって、学習内容の選択は、現在社会において普遍的な問題関心と考える、平和、自由、安寧、より良き未来、という4つの存在論的関心を省察する志向性をもつことを基準として行われる。単元「ローマ共和国」の場合は、特に平和、自由という現在社会における問題関心への志向性に基づくものであった。そして、ローマの歴史に関する学問上の論争と平和と自由という現在社会における問題関心の照合がなされる。その結果、選択されたのが、帝国主義論争、階層問題、そして軍制と政治体制との一体性であった。これらの学習内容は、過程分析と構造分析の組み合わせで構成され、分析結果が現在社会へ転移されるものとなっていた。これら過程分析と構造分析における内容は、社会史からのアプローチが組み込まれた論争的なものであった。このような内容が、各小パートにおいて相対立する見解を表す史料の比較検討による批判的吟味過程として学習されるように構成されていた。このようにして構成される「問題志向的歴史授業」によって、現在社会に対する生徒の問題関心を歴史考察を媒介とし省察させることを保障しようとするものであった。

このようなボリースの「問題志向的歴史授業」は、歴史教授への変革要請と関係づけた場合、次の言うことができるであろう。つまり、現在社会における生徒の問題関心の省察を目的とする歴史教授構成とし政治的陶冶との緊密な連関を図ることによって民主化要求に応え、その目的を軸として社会史的アプローチを含み入れた論争問題の批判的吟味を行う内容構成ならびに学習過程の組織化を行うことによって現代化要求に応えようとするものである、と言うことができる。

以上のように、本稿における考察に基づけば、ボリースの「問題志向的歴史授業」においては、生徒が既存するアイデンティティ省察の機能を担うものとして社会史のアプローチが導入されていると言うことができるであろう。

【注】

- 1) 本稿では、民衆史、社会経済史、社会構造史等に厳密な定義区分を設けることなく、それらの考察方法を社会史的方法としてとらえ、社会史、と総称する。
- 2) 例えば、『事典 現代のドイツ』大修館書店、1998年、pp. 560-562. を参照。
- 3) ボリースは、1943年生まれ。現在は、ハンブルク大学の教育学教授であり、特に歴史授業を手がかりとして授業研究を行っている。また、「問題志向的歴史授業」としての歴史教授理論を提唱する人物としては、他にウッフエルマン (U.Uffelman) がいる。本稿では、ボリースとウッフエルマンとが提唱する「問題志向的歴史授業」の比較考察は行わない。ウッフエルマンの「問題志向的歴史授業」に関しては、拙稿「問題志向的歴史教授の構成－U. ウッフエルマンの場合－」全国社会科教育学会『社会科研究』第50号、1999年、を参照。
- 4) 例えば、A.Kuhn, *Geschichtsdiaktik seit 1968, Zur Entstehungsgeschichte einer schwierigen wissenschaftlichen Disziplin*, K.Bergmann und G.Schneider(hg.), *Gesellschaft-Staat-Geschichtsunterricht*, Düsseldorf, 1982, S.417. を参照。また、池野氏は、西ドイツにおける歴史教育と政治的陶冶との関連から、第1期:1945～1953年、第2期:1954～1967年、第3期:1968～1975

- 年，第4期：1976～，と時期区分している（池野範男「西ドイツにおける社会科」教員養成大学・学部教官研究集会社会科教育部会編『社会科教育の理論と実践』東洋館出版社，1988年，pp. 302－303.）。
- 5) この観点からの考察としては，拙稿「歴史教授理論の諸構想－西独の歴史教授学の分析から－」全国社会科教育学会『社会科研究』第32号，1984年，を参照。
- 6) ノルトライン＝ヴェストファーレン州の「歴史－政治」科に関しては，福田正弘「歴史教授と政治教授の統合－西ドイツ，ノルトライン＝ヴェストファーレン州の“Geschichte-Politik”の場合－」全国社会科教育学会『社会科研究』第29号，1981年，を，ヘッセン州の「総合社会科」に関しては，池野範男「西ドイツヘッセン州『ゲゼルシャフツレーレ』のカリキュラム構成」全国社会科教育学会『社会科研究』第26号，1978年，を参照。また，拙稿「歴史教授理論の諸構想－西独の歴史教授学の分析から－」(全国社会科教育学会『社会科研究』第32号，1984年)では，1970年代半ば以降の歴史教授理論として，ヤイスマン，ロールフェス，クーンによる歴史教授理論を分析考察している。
- 7) B.v.Borries, Problemorientierter Geschichtsunterricht? : Schulbuchkritik und Schulbuch revision, dargestellt am Beispiel der römischen Republik, Stuttgart, 1980, (以下ではP Gと略記), S. 9.
- 8) B.v.Borries, Römische Republik : Weltstaat ohne Frieden und Freiheit? : Ein problemori entiertes Unterrichtsmodell für die Sekundarstufen, Stuttgart, 1980. (以下ではR Pと略記)
- 9) PG,S.39.
- 10) RP,S.159.
- 11) RP,S. 5－6.
- 12) RP,S.11－50. u. S.159－183. より筆者が作成した。なお，S.11－50. は，教科書形式で，S.159－183. は，教師用の指導書形式での記述となっている。
- 13) PG,S.12.
- 14) ebd.,S.38.
- 15) ebd.,S.38－39.
- 16) ebd.,S.31.
- 17) ebd.,S.39.
- 18) RP,S.163. ボリースは，帝国主義論争，階層問題，軍制と政治体制の一体性は，このように繰り返し学習されるように構成されており，したがって，場合によっては，「1.3」「2.2」「3.1」は割愛され省略されても構わない構成になっている，と述べ，このような構成を「積み木原理」による構成と呼んでいる。
- 19) PG,S.21.
- 20) ボリースは，新たな歴史学習の内容構成の方向性として，通史・事件史から構造史・社会史へ，偉大な人物の歴史からの脱却，政治史・国家史から社会経済史へ，そして精神史・国民史からグローバルな視点へ，を挙げている（PG,S.21－25.）。
- 21) PG,S.23.
- 22) ebd.,S.23－24.
- 23) RP,S.175.

(岩永 健司)

第2章 課題中心教育としての歴史教育の考察

I. はじめに

冷戦の終結以降、歴史教育に関する多くの書物が公刊されてきている。「生徒の成長をめざすより良い歴史の授業をおこなうにはどうしたらいいのか」という永遠のテーマのもと、多くの識者、多くの教師が主張を行っている。

本稿も、その永遠のテーマを基本的に追うものであるが、題材として、アメリカの歴史教育をとりあげたい。本稿の課題は、以下の2つである。①アメリカの歴史教育が抱える問題、その対応策を明らかにする。②日本の社会科教育、歴史教育が抱える問題を解決するためのなんらかの示唆を得る。

上記の課題に応えるために、以下の検討を行う。まず、アメリカの歴史教育の現状について概観する。次に、アメリカの歴史教育の流れについて概観する。それから、課題中心教育としての歴史教育の概要、理論を明らかにする。

II. アメリカの歴史教育の現状

アメリカの教室で、歴史の授業がどのように行われているかについて知ることは、私たちにとってかなり興味深いことである。が、簡単なことではない。例えば、日本の教室で、歴史の授業がどのように行われているかを説明することは、そう簡単なことではないことを私たちは良く知っている。固有の事例を説明した方がよいのか、あるいは、一般的な状況について説明した方がよいのか、迷うところである。

アメリカの教室における歴史の授業の一側面は、以下のようなものである¹⁾。

「人々の生活、生徒自身にとって歴史が重要であることをあまり理解しないで、ある教室では、生徒がクイズに答え、重要なことを聞く疑問に応えるゲームに歴史が平凡化されている。そのような教室では、歴史の教授は逆効果を招きかねず、民主主義にとって危険であるかもしれない。そのほかの教室では、歴史は、時に、教師や教科書や補助教材によって伝達されたおもしろい話になる。非常にまれではあるが、ある教室では、歴史は、私たちが過去に行った選択や私たちが将来行う決定を熟慮する源になる。」

テレビや雑誌などメディアを通じて、日本に流れてくるアメリカの授業のイメージはかなり好意的なものが多い。例えば、討論が多いとか、考えさせる授業が多いとか、暗記中心の授業でないとか。しかしながら、現実には、＜教師の注入・生徒の暗記＞といった授業もあるようである。私たちは、アメリカの方が進んでいるのではないかという色眼鏡でみがちであるが、現実には日本の授業に近い。

筆者は、1998年8月から、在外研究の恩恵を受け、カリフォルニア州にあるサンディエゴ州立大学(San Diego State University)に滞在する機会を得ている。そこで、課題中心教育(Issues-Centered Education)の理論的研究者であるロナルド・W・エヴァンス(Ronald W. Evans)の授業に参加している。エヴァンスの授業は、社会科の授業づくりに関するものである。学期の最初に、これまでの歴史の授業に関する学生の生の声を聞く機会に恵まれた。そこで、彼らは、歴史の授業に関する肯定的な側面だけでなく、否定的な側面を赤裸々に話した。生徒の歴史的な見方・考え方を活性化するために、いろいろな試みをおこなう歴史の教師もいるが、歴史の教師の多くは、生徒に歴史的事象を記憶させ、歴史のワークシートの穴埋めをさせたがる、と多数の学生が発言した。

日本と同じように、歴史的事象を伝達することがアメリカの一般的な歴史の授業とすることができる。では、その一般的な歴史の授業で、生徒はどのような歴史的事象を学んでいるのか。一般的な歴史の授業で、教師はそれらの歴史的事象をどのように教えているのか²⁾。

「アメリカの権力構造の支配的な立場を保持してきたエリート、ビジネスマン、政治家の話よりも、自分たちの場所を改良するために闘っている一般の人々の話にもっと時間と深い関心を傾けるべきである。これは、私たちの歴史の教科書の中で未だに多くの頁を取っている『英雄』が省かれるだろうということを意味しない。＜中略＞ 歴史コースや社会科コースの広範囲にわたる熟慮の不足を例示する重要な証拠がある。これらのレポートの共通点は、合衆国史のコースの中心的な目標が、私たちの社会やアメリカの生活様式について選択された事実に知識や肯定的な感情を伝達することであるということである。」

エヴァンスによると、生徒が学ぶ歴史的事象の多くは、支配的な立場の人々、つまり、英雄たちの物語である。生徒は、それ以外の人々について学ぶ機会は非常に少ない。教師が伝えるそれらの歴史的事象の多くは、その社会にとって、事実にあり、肯定的であるとくされる知識や感情である。したがって、教師がそれらの歴史的事象を生徒に伝達する場合、疑問の入り込む余地はない。教師は、それらを忠実に伝達しようとして、生徒の熟慮の機会を奪う結果となる。

なぜ一般的な歴史の授業が、内容として、支配者の歴史を選択し、方法として、生徒への注入を選択するのか。まず、教師そのものがこれまで受けてきた、あるいは、行ってきた一般的な歴史の授業スタイルからはずれ、新しい授業スタイルへ転換することに危惧を抱いているからである³⁾。教師そのものの問題ばかりでなく、学校教育そのものが常に現状を維持しようとする力、安定しようとする力を働かせていることに原因がある⁴⁾。

「学校教育、あるいは、学校制度の背後にあるものが、伝統的な教授アプローチを好んでいる。その順応にも関わらず、改革の実行力を制限する。この説明は、以下のことを示唆する。学校制度が、学校の空間、時間、内容、教師、生徒の調整を含みながら、カリキュラム改革運動の影響を限定していること。これらの学校制度は、公立の学校教育の基本的な目的から派生する。つまり、制度は、多くの生徒に、秩序のある方法で情報を、無理矢理、吸収させることが中心となる。それらの実際の効果は、教師に、時間と力を無理矢理割り当て、限られた時間に、狭い空間で、多くの生徒を取り扱う責任をもっとも効率的に実行できる方法で教えさせることであった。」

私たちは、メディアを通じて、アメリカの教育は、日本の教育より優れているといった感情を抱きがちである。しかし、アメリカの教育も、日本の教育も根本的な部分については変わらない。というのも、教育制度というのは、どこの国でも、現在の社会を維持していくための重要な営みと考えられるからである。

Ⅲ. アメリカの歴史教育の歴史

前項で、アメリカの教室における歴史の授業の一側面について明らかとなった。次に、アメリカの歴史教育がどのような展開をしてきたのか、その際、社会科とはどのような関係だったのか、について検討してみよう。これらについては、課題中心教育の理論的研究者であるデビッド・ワレン・サックス (David Warren Saxe) やエヴァンスの論考を参考に、整理してみよう。

サックスによると、アメリカの歴史教育の最初の大きな転換期は、社会科成立の時期にあった⁵⁾。

「社会科が成立した頃、ジェームス・ハーベイ・ロビンソンやチャールズ・ベアードは、新しい歴史を提示した。この『新しい歴史』は、国王、戦争、偉大な出来事を含んだ『古い歴史』に社会的な、経済的な展望を付け加えた。結果として、『新しい歴史』は、教師が生徒に提供するカリキュラムの中身を拡張した。＜中略＞『新しい歴史』は、行動的で、能力のある市民性を育成するための手段として社会科にもっとも適合していた。」

社会科が成立する1910年代半ばに、「新しい歴史」と呼ばれるものが登場した。この「新しい歴史」は、政治史中心であった従来の歴史、つまり「古い歴史」に社会的、経済的な側面からの分析を付け加えたものであった。「新しい歴史」は、市民性に関わるという側面で、社会科と良い関係を築くことができた。

「新しい歴史」の登場は、教育界に大きな軋轢を生じさせたのか。「新しい歴史」の登場は、さほど問題ではなかったようである⁶⁾。というのも、「古い歴史」と「新しい歴史」には、共通点が多かったからである。つまり、どちらの歴史も、有名な歴史的事象、歴史的人物に焦点を当て、歴史的な文献の分析を重視したからである。

サックスによると、第二の転換期は、70年代以降に起こった⁷⁾。

「今日、『新しい、新しい歴史』が大学、公立学校、教科書にはいつてきている。追い出された人々、非主流派の人々、抑圧された人々を含んだこの『新しい、新しい歴史』は、『古い歴史』や『新しい歴史』とは異なる物語を提示した。それは、犠牲、破壊、政治の歴史である。この『新しい、新しい歴史』の普及は、新しい命を生みだし、今、異文化主義、新しい教育の伝統を支持している。＜中略＞『新しい、新しい歴史』は、古典主義者、人種差別主義者、ヨーロッパ中心主義者たちの目で、実際に記述された主要な出来事を重視しない。歴史の本当の物語は、そのコースの外に置かれた一般の人々の状況に関するものである。抑圧された人々の歴史に注目する価値がある。『古い歴史』と『新しい歴史』は、もはや死んで、意味がない。」

70年代以降に登場してきた歴史は、「新しい、新しい歴史」と呼ばれるものである。これは、「古い歴史」、「新しい歴史」とは、大きく異なったものである。どこが異なっているかと言えば、取りあげる内容と分析の方法である。例えば、内容に関して言えば、「古い歴史」、「新しい歴史」が焦点を当ててきた有名な歴史的事象、歴史的人物ではなく、「新しい、新しい歴史」はこれまで光を当てられなかった人々、つまり、非主流派の人々、抑圧された人々などに焦点を当てることになった。方法に関して言えば、歴史的な文献に対して、常に疑問を投げかけるものとなった。

70年代以降に登場してきた「新しい、新しい歴史」は、国家的な誇りを強調する伝統的な物語から、権力構造に対する人類の対応へと焦点を移してきている。つまり、「新しい、新しい歴史」の登場の背景には、「社会史」の影響が色濃く出ている⁸⁾。

「新しい、新しい歴史」の登場は、大きな問題を引き起こしている⁹⁾。というのも、「新しい、新しい歴史」は、「古い歴史」、「新しい歴史」とは大きく異なっているからである。「新しい、新しい歴史」は、従来の歴史の授業スタイルを否定する。内容的な側面としては、英雄の物語ではなく、抑圧された人々の物語への変更、方法的な側面としては、従来認められてきた資料に対する批判。これらの対立は、解決が容易でない袋小路に陥っているように見える。

どのような解決が可能なのか。私たちは、この絶対的な対立関係を強く意識しがちである。この絶対的な対立関係を意識しなければ、私たちは、どのような展望を抱くことができるのか。つまり、「古い歴史」、「新しい歴史」、「新しい、新しい歴史」の視点を、状況に応じて、適宜、取り入れていくとしたら、どのような展望を抱くことができるのか。恐らく、私たちは、歴史的事象をいろいろな側面で見ることができることになるであろう。政治的な側面、社会的な側面、経済的な側面、文化的な側面、為政者の側面、大衆の側面等の様々な側面で見ることができることになるであろう。ただ一つの側面だけが重要であると考えのではなく、いろいろな分析の側面があると考えの方が良いのかもしれない。

この解決に具体的な提言しているエヴァンスの後述する論考が大いに参考となろう¹⁰⁾。

「コースの内容は、抑圧された人々の声、社会制度、歴史的事象、過去や現在の決定に批判的な見通しを提示してきた人々の声を探し出しながら、様々な声を強調する。典型的な教科書の中で見つけられる主要な情報源や解釈について批判的に考えるための燃料として、修正主義者の歴史解釈をやむを得ず強く利用する。コースの内容が、新しい情報源から引き出される場合、教師と生徒は、伝統的な情報源、主要な声や見通しもまた含めることに多大な努力をする。」

エヴァンスの論考からも明らかなように、ある特定の立場から、歴史的事象を見るのではなく、様々な立場から歴史的事象を見ることが重要であると言える。

しかし、現実には、それとは対照的な動きを見せている。「新しい、新しい歴史」が登場してしばらくして、「新しい、新しい歴史」に対抗するように、アメリカでは保守的な考えが強まってきている¹¹⁾。教育全体の動きとしては、「基礎に帰れ」という動きが起こっている¹²⁾。

「『基本に帰れ (back-to-basics)』運動に再び重点が移ったとき、社会的問題や論争問題へ関心の高まりが1970年代の半ばを越えて永続的な効果を持ったという証拠はわずかしかない。＜中略＞ 1970年代後半から1980年代にかけて、文化の大きな流れは復古に向かい、国家はその復古に取り込まれてきた。この大きな流れは、無批判的にアメリカの過去を受容すること、伝統的なアメリカの価値観に固執する見解を持つこと、現状の一般的に好ましい見解を持つことに基づいている。」

サックスやエヴァンスの論考をもとに、アメリカの歴史教育の大まかな流れが明らかとなった。私たちが断言できることは、せいぜい以下のことかもしれない。教育の背後には「基礎へ帰れ」という保守的な動きが見え隠れしているが、20世紀初頭の歴史教育と比べると、現在の歴史教育は多様である。

IV. 課題中心教育としての歴史カリキュラム

ここでは、サックスやエヴァンスなどが強調するカリキュラム、「課題中心教育」について、以下検討してみよう。

この「課題中心 (Issues-Centered)」というのは、1990年代以降、アメリカの社会科教育で、盛んに出てくる言葉である。*Handbook on Teaching Social Issues, NCSS Bulletin 93.* (1996) では、「課題中心教育」について様々な論考が載せられている¹³⁾。課題中心教育というのは、方法論、技能論に終わりがちな従来のデシジョン・メイキングを、カリキュラム論にまで広げ、論じようとするものである。

さて、課題中心教育のカリキュラムとはどのようなものか。著名なものとしては、「公的論争問題シリーズ」がある。これは、1960年代の新社会科運動の成果の一つである。ドナルド・W・オリバー（Donald W.Oliver）とフレッド・M・ニューマン（Fred M.Newmann）たちが、ハーバード社会科プロジェクトの中で、「公的論争問題シリーズ」を構想し、同時に出版した。本稿で取りあげる「公的論争問題シリーズ」は、その当時のものではない。その後、二人の指導のもと、改訂され、社会科学教育財団（Social Science Education Consortium）によって、1988年以降出版されたものである¹⁴⁾。

新しい「公的論争問題シリーズ」は、以下の9単元で構成されている。

表1 【公的論争問題シリーズと通史との関係】

単元の題名 現代の事例	17C	18C	19C	20C
		0 1 2 3 4 5 6 7 8 9	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9
1 アメリカ独立戦争 公民権運動	★	☆☆☆		※
2 南北戦争 アファーマティヴア クション	★	★★ ★★	★★★★☆☆★★	※※※
3 移民 1924年以降			★★★★★ ★	★☆☆※※※※※
4 ニューディール 貧しい子ども				★☆☆ ※※※
5 進歩主義の時代 政府の責任				★★ ※※※
6 鉄道の時代 航空機の規制緩和			★★★★☆☆	※
7 宗教の自由 大統領選挙	□ ★	☆☆☆	☆	☆☆☆☆※※※※
8 組織的な労働の成立 1940年以降		□□□□□★★★★★		☆☆☆☆※※※※※
9 科学と公的政策	□			★☆☆ □※

（注 取りあげる順番は以下のようにになっている。□→★→☆→※）

「公的論争問題シリーズ」の各単元には、順番がなく、教師が必要であると考えた単元を、適宜、取りあげ、取り扱うようになっている。また、上表からもわかるように、「公的論争問題シリーズ」そのものは、アメリカ合衆国の通史とはなっていないが、アメリカ合衆国史の主要な部分をカバーしていると考えられる。

エヴァンスも、「公的論争問題シリーズ」に倣い、以下の9単元（トピックの領域）を考えた¹⁵⁾。エヴァンスの構想は、「公的論争問題シリーズ」と重なる部分もあるが、幾つかの単元に関しては重ならない。「課題中心」のカリキュラムと言っても、いろいろなものがある。エヴァンスは、教科書などであまり取り扱わない内容、とりわけ社会で論争問題を引き起こしている内容について、もっと取りあげる必要があると考える¹⁶⁾。

「公的論争問題シリーズ」にしろ、エヴァンスの構想にしろ、カリキュラムを見る限り、通史としてのアメリカ合衆国史となっていない。両者とも、アメリカ合衆国の歴史の中で生じて、今なお現在、問題となっていること、永続的な問題を取り扱うことに主眼を置いている。

- A 人種と民族
- B アメリカの社会階層
- C アメリカ人の生活のジェンダーと性別
- D 労働とビジネス・・・・・・・・・・公的論争問題シリーズ4, 5, 6, 8
- E 産業、技術、人類の生存・・・・・・・・公的論争問題シリーズ9
- F 帝国とアメリカ人の生活
- G アメリカの権力・・・・・・・・・・公的論争問題シリーズ1, 2
- H 権力と知識
- I イデオロギー、社会理論、改革・・・・・・・・公的論争問題シリーズ5

エヴァンスは、一年間のコースとして、9つの単元を構想したが、課題中心教育を進めるためには、必ずこれを導入すべきだとは言及していない。「公的論争問題シリーズ」においても、同様のことが言える。課題中心教育は、既存の学校制度、学校教育と真っ向から対決するのではなく、それらと適宜連携することをめざしている。それらに問題があっても、急激に変革するのではなく、徐々に良い環境にしていくことをめざしている。

既存の教科書との関係は、どのようになっているのか¹⁷⁾。

「教科書は、権威的・基本的なものとして認識されないが、その代わり、分析のための一つの資料として見なされる。教科書は、生徒の人生と一緒に、生徒や教師によって問われ、批判される。」

エヴァンスの構想にしろ、「公的論争問題シリーズ」にしろ¹⁸⁾，既存の教科書の使用を完全に否定するのではなく、既存の教科書の活用を最大限に考えている。課題中心教育において、教科書は情報の宝庫と言える。

エヴァンスは、このような状況の中、課題中心教育の歴史授業を進めるためのアプローチを提案している¹⁹⁾。

「まず、論争問題や批判的な考えを導入することが、一般の教師にとって最適である。確かに、このアプローチは、通史の教科書・コースの基本的な様式、構造を変化させないで、最も簡単におこなわれる。＜中略＞ 第二のアプローチは、通史を維持しながら、特別なトピックを深く学習するものである。しかし、第二のアプローチは、各トピック内で、教師や生徒が更に探究すべきテーマとして論争問題や批判的な考えを発展させる。このアプローチは、一貫した批判的な

理解の応用、コースの目標・様式の大改造を意味する。コースの最初に、話題性のある論争問題が永続的問題の形式で提示され、学習単元毎に発展される。学年末に絶頂となる歴史的資料の意義の討論が再度検討される。教科書の期待や様式を生徒や両親に与えることができれば、これは多くの教師にとって、合理的で思慮ある選択になる。なぜならば、伝統的な通史のコースの中で容易に適用されるからである。＜中略＞ 第三のアプローチは、通史を断ち切り、主要な批判的な論争問題を深く学習するトピックを発展させる。特に高校のコースにとっては、このアプローチが適している。＜中略＞ この考えの利点は、永続的問題を深く、学際的に研究し、その上、トピックに関する歴史を発展させる。更に急進的なアプローチは、現代のコースが提供するものを取り去り、批判的な論争問題によって組織されたコースを生み出す。」

エヴァンスは、一番簡単な方法として、従来の通史教育の中、論争問題や批判的な考えを導入することを挙げている。次に、やはり通史教育であるが、1年かけて永続的な論争問題を導入することを挙げている。最後の方法は、より急進的な方法として、通史教育とは縁を切り、独自の永続的な論争問題の探究を導入することを挙げている。

課題中心教育というのは、ここ最近の言葉であるが、従来のデシジョン・メイキング論をカリキュラム・レベルまで広げて論じようとするものである。課題中心教育は、独自のカリキュラムを持っているが、それは従来の枠組み（学校制度、学校教育など）を完全に否定するものではない。状況に応じて、従来の枠組みの中で欠けている部分を補強していこうとする漸進的な考えを持っている。従来の枠組みの中では、社会的に認められた考えだけが教えられ、それとは異なる考えが余り取りあげられない。だから、異なる考えに触れる機会を作ろうというのが、課題中心教育の大きな目標となる。

V. 課題中心教育としての歴史教育の理論

課題中心教育としての歴史カリキュラムの中で、どのような生徒像、教師像が構想されるのか。「公的論争問題シリーズ」には、人類の永続的なジレンマを、生徒たちが分析し、討論することを教師が助けることが目的であると書かれている²⁰⁾。課題中心教育の理論的研究者であるファークソンは、生徒と教師の関係を以下のように考えている²¹⁾。

「理想としては、教師の役割は、主として、（生徒の学習を）促進することである。考察のための論争問題を持ち出したり、チームの調査を促進したり、情報源を示唆したり、提供したり、問題に異議を挟んだり、生徒が論理と証拠で調査結果を支持することを励ましたり、挑戦したりすることである。」

課題中心教育としての歴史カリキュラムの背景には、教師が歴史の授業の主人公ではなく、あくまで生徒が歴史の授業の主人公であるという考えがある。教師は、歴史の授業の中で、生徒の活動を最大限援助することが最大の任務と言うことである。

ではなぜ歴史が必要なのか。課題中心教育としての歴史教育では、歴史をどのように考えるのか²²⁾。

「教師は『歴史を学ぶことは問題解決の努力となる。歴史を学ぶことの主要な目的は、現代の論争問題に対する生徒の洞察力を伸ばすことである』という考えを強く保持すべきである。」

課題中心教育としての歴史教育を進める目的は、現代の論争問題に対する洞察力を伸ばし、生徒の

現在の生活をより良くすることである。課題中心教育は、歴史的な出来事を考える生徒の技能を鋭くし、生徒の現在の生活を意味あるものにする機会を提供することができる²³⁾。

しかしながら、課題中心教育の歴史教育は容易に行われない。以下の文章は、課題中心教育に対する否定的な見解をまとめたものである²⁴⁾。

「生徒が将来に対し過度に悲観的な見解を得るかもしれないという危険である。過去の解決を逃れてき論争問題＜人口爆発、自然環境の悪化、貧困、低い識字率、人権侵害、世界的農業危機、核の脅威、家族基盤の衰退、国家間の対立の増大＞の頻繁な露出は、退廃的な考えを生徒に何気なく持たせることになる。これらの問題を解決するために、活動的に動き、論争問題に対し生徒が何らかの直接的な行動を取ることを励ます色々なグループ・組織の活動を促進することは、これらの論争問題の深刻さと将来へのある種の望みとのバランスを保つことを助けることができる。」

「何気ない読者には、私の目的がまさに反対に捉えられ、私たちの社会についての否定的な感情を鼓舞することになると考える。それは批判的なアプローチに関する偏見であり、誤解である。そのかわり、私たちは、私たちの社会や世界の複雑さへの評価や、私たちの生活状態を決定し続ける重要な論争問題への理解を生徒たちに育成すべきである。私たちは、公正やフェアプレイに関する深い夢、真に民主的な社会の夢、争いの現実によって、論争問題の曖昧さや生活における皮肉によって、和らげられた楽園的な夢を鼓舞することをねらうべきである。」

論争問題は社会の恥部を見せる。授業の中で、「これでもか、これでもか」と社会の恥部を生徒に見せれば、「私たちの社会は、なぜこんなにもだらしのないのだろう。こんなに沢山あったら、考えたってしょうがないよ」と退廃的な考えを生徒にもたせる危険性はあるだろう。

恥部だけを見せる授業であれば、そのような問題を生じる危険性はより高くなるであろう。しかしながら、そのような問題に対し、「より良くするためにどうしたらよいだろうか」と問いを投げかけたとき、それまでとは異なった状況になる。その時、私たちは、希望に満ちた状況になるだろう。私たちは、夢を描くだろう。論争問題を見せるだけではなく、なぜこのような問題が生じるのか、一体どうしたらよいのかという分析が、課題中心教育に対する否定的な見解を取り去るだろう。

課題中心教育としての歴史を教えるためのアプローチとは、どのようなものなのか。ファーグソンの概念モデルは、以下のようなものである²⁵⁾。

「課題中心の歴史を教えるための方略は、過去と現在の出来事の比較に生徒を関与させる類推モデルに基づいている。それは、＜問題を定義し、分類すること、可能な方略を探究すること、方略を実行すること、成果を評価すること、これらの＞一般的な問題解決のパラダイムを、＜文書による分析、論理学的探究、文字による批判という＞歴史学習に独特な探究の様式と融合する。その最終的な方略は、生徒に以下のことを要求する。現代の重要な社会的論争問題を選択し、定義すること、歴史的に類似の事例で確認すること、これらの出来事を調査するために一次資料、二次資料を使用すること、一般化の調査結果を表にすること、歴史的な調査結果と現在の状況における論争問題を比較し、対照すること、仮の歴史的な解決策を提案すること、問題解決のために行動をとること。」

「公的論争問題シリーズ」のある単元では、以下のような展開になっている²⁶⁾。

表 2 【公的論争問題シリーズ『アメリカ独立戦争』の展開】

『アメリカ独立戦争』の節	場	段 階	
a) 導入	問題提起(単元の中心的な問い)	導入段階	
b) 舞台の設定 c) 難しい選択 d) 戦争の開始 e) 今日の論争問題：類似の事例	情報提示／問題設定／価値吟味(様々な考え) 価値吟味(異なる立場の価値基準) 価値吟味(情報操作の吟味) 現代への応用／行動の準備	導入 展開 終 結	展開 階段
f) 再確認・感想・調査	復習	復習段階	

ファergusonの概念モデルや「公的論争問題シリーズ」の展開から、課題中心教育としての歴史教育を進めるために必要なことは、教師は自分が持つ一つの見方（歴史観）で歴史的事象を教えることをできる限り阻むということである。それを実行するためには、ある歴史的事象に対して、異なる立場から、あるいは、違う時代の類似の事例から、多角的に分析することが必要である²⁷⁾。同時に、教師は、生徒が、堂々と、反対意見を持つ自由を保証しなければならない²⁸⁾。

VI. おわりに

アメリカの歴史教育に関し、課題中心教育という視点で論を展開した。しかしながら、課題中心教育としての歴史教育の概略を述べたにすぎない。課題中心教育には、状況に応じて、様々なアプローチが考えられる²⁹⁾。課題中心教育にはどのようなアプローチがあるのか、それらのアプローチはどのような特徴を持っているのかなどについては、また稿を改め、論じたい。

【注】

- 1) Ronald W. Evans, "World History and Issues-centered Instruction." *Handbook on Teaching Social Issues NCSS Bulletin* 93.1996, p. 152.
- 2) Ronald W. Evans, *ibid.*, p. 152.
- 3) Patrick Ferguson, "Teaching Issues-centered History." *Handbook on Teaching Social Issues NCSS Bulletin* 93.1996, p. 136.
「増大する証拠が、教師がそのような理想的な特色付けを実用に向かないものか、あるいは、いつもの教授スタイルから非常に劇的に離れたものとして見なすことを示している。」
- 4) Ronald W. Evans, "A Dream Unrealized: History of Issues Education." *The Social Studies*, September/October, 1989, p. 183.

- 5) David Warren Saxe, "The Uses of History: Introduced to Issues-centered History. *"Handbook on Teaching Social Issues NCSS Bulletin 93. 1996, p. 130.*
- 6) David Warren Saxe, *ibid.*, p. 130.

「『古い歴史』と『新しい歴史』が異なっている間、二つの間の共通性は強かった。『古い歴史』と『新しい歴史』の両方は、方法論、証拠、完璧な調査、批判に頼っていた。『古い歴史』と『新しい歴史』は、異なる見通しからだけれども過去の顕著な出来事に光を当てた。」
- 7) David Warren Saxe, *ibid.*, p. 130.
- 8) Ronald W. Evans, "World History and Issues-centered Instruction. *"Handbook on Teaching Social Issues NCSS Bulletin 93. 1996, p. 154.*

「歴史家集団は、公平と客観性に付加的な強調をしながら、国家的な誇りを補強する伝統的な物語を話すことから、社会史（権力構造に対する人類の対応）に焦点を移してきている。」
- 9) David Warren Saxe, *op.cit.*, p. 130.

「『古い歴史』と『新しい歴史』は、『新しい、新しい歴史』と並置されるとき、何かが必要となる。コロンブスの学習は、単純に、歴史的記録を吟味したり、歴史の変わり目を記録することではない。『新しい、新しい歴史』にとって、コロンブスは、人種差別主義者、ひどい植民地主義者、白人優越主義者、民族殲滅者のすべてである。そこでは、必要とされた証拠を信じることができない。そして、半アメリカのインディアンの生活、あるいは、コロンブスの罪の宣告の批判に対立する歴史的資料を通じて吟味することができない。社会科の『古い歴史』と『新しい歴史』は、ここに場所を持っていない。」
- 10) Ronald W. Evans, *op.cit.*, p. 153.
- 11) Ronald W. Evans, *ibid.*, p. 152.

「最近の学校における歴史の復活と同時に、社会科における歴史の重要性が新しい極みに達している。」
- 12) Ronald W. Evans, "A Dream Unrealized: History of Issues Education. *"The Social Studies, September/October, 1989, pp. 182-183.*
- 13) アメリカの社会科教育に影響を与えてきた教育学者、ジョン・デューイ、シャーリー・エンゲル、アンナ・オチョア、パイロン・マシヤラス、ベンジャミン・コックス、ドナルド・オリバー、フレッド・ニューマン、ジェームス・シェーパーなどの教育理論の検討が行われている。
- 14) *Public Issues Series, Social Science Education Consortium, 1988-1993.*
- 15) Ronald W. Evans, "World History and Issues-centered Instruction. *" Handbook on Teaching Social Issues NCSS Bulletin 93. 1996, pp. 155-160. Ronald W. Evans, ibid., p. 155.*

「私は9のトピックの領域を考えた。単元によって、教師や生徒の関心によって、長さは違うが、約4週間毎に単元が交代し、1年で終了する。各単元は、現在の問題、継続的な問題、論争問題、関連する資料などの探求から始まる。生徒は、各単元内で、歴史的な発展の流れ、年代学、永続的な意味を持つ過去の事例、歴史家の疑問への探究、重要な決定への熟慮に多くの時間を費やす。意味の成長、つまり、歴史的なトピック、トピックにおける現在の信念や社会政策のために学習された付加的な証拠から出てきた言外の意味を生徒が成長させることで各単元は終わる。」
- 16) Ronald W. Evans, *ibid.*, p. 156.

「合衆国史の教科書のほとんどは、社会階層にほとんど言及しない。それらは、エリート、つまり、梯子の上にいた人々の話を強調する。」
- 17) Ronald W. Evans, *ibid.*, p. 155.

- 18) James R.Giese and Mary Elizabeth, "American Revolution:Crisis of Law and Change Teacher's Guide, " *Public Issues Series*, Social Science Education Consortium, 1988, p. 2 .

「この小冊子は、アメリカ独立戦争に関する通常の単元を交代させるものではない。この小冊子は、アメリカ独立戦争に関する通常の単元を強調したり、拡張したりするために考えられたものである。もしあなたが革命の原因について一般的に扱っているならば、『独立戦争の根源』のセクションをとばすか、あるいは、回想として使用することになるだろう。植民地の人々の決定を生徒に深く考えさせるのであれば、『近くで印紙条例を見てみよう』『ジョージ・ワトキンスの事例』『難しい選択』を使用すると良いかもしれない。レキシントンとコンコードの普通の授業と交代させるために『戦争の開始』のセクションを使用すると良いだろう。」

- 19) Ronald W. Evans, op.cit., p. 153.

- 20) James R.Giese and Mary Elizabeth, "American Revolution:Crisis of Law and Change," *Public Issues Series*, Social Science Education Consortium, 1988, p. 1 .

- 21) Patrick Ferguson, op.cit., p. 136.

- 22) Patrick Ferguson, ibid., p. 139.

- 23) David Warren Saxe, op.cit., p. 131.

- 24) Patrick Ferguson, op.cit., p. 139. Ronald W. Evans, op.cit., p. 152

- 25) Patrick Ferguson, ibid., p. 132.

- 26) James R.Giese and Mary Elizabeth, "American Revolution:Crisis of Law and Change, " *Public Issues Series*, Social Science Education Consortium, 1988. 岡明秀忠「課題中心カリキュラムの歴史教育（１）－公的論争問題シリーズ「アメリカ独立戦争」の検討－」『明治学院論叢』1999年3月を参照。

- 27) Ronald W. Evans, op. cit. , p. 153.

「合衆国史を批判的に教えるアプローチは、生徒同士の伝達や、探究に導かれた生徒たちを強調することで、批判的な対話を刺激することを求める。生徒の偏見・参照枠を自由に討論している時に、教師は、自らの見解を生徒の信念にぶつける時機と可能性を注意深く考える。一般的に、教師の見解は、批判的な吟味、討論を自由に行うための、多くの見解の中の一つとして共有される。」

- 28) Ronald W. Evans, ibid., p. 153.

「批判的なアプローチは、私たちの社会、私たちの過去や将来についての批判的な疑問や論争問題を深く熟慮する習慣をつける。教室で学ぶ疑問・論争問題は、私たちの社会・世界の支配的な制度や関心の理解を深める最大の可能性を持っている。教室では、反対の信念を持つ開放性と自由さが賞賛される。」

- 29) Ronald W. Evans, ibid., p. 160.

「批判的な歴史の教授アプローチは、すべての教師が考慮すべき事項である。というのも、それは、カリキュラムを元気づける潜在力を提供し、社会正義の夢を鼓舞する潜在力を持っているからである。仮定が疑われ、見解が挑戦を受ける批判的・探究的な立場は、学習への態度を促進する。これまで示してきたように、批判的なアプローチは、教師と生徒の好き嫌い、レディネス、制度上の脈絡に応じて、様々な教授方法を取るかもしれない。コースの構成、教師のイデオロギーにも関わらず、ほとんどの教師が批判的な見通しを受け入れることが、生徒の関心、批判的な分析、思慮深い市民的資質の促進に、挑戦的で、有効であることを発見すると、私は考える。」

(岡明 秀忠)

第3章 フランスの歴史教育

－CM（小学校中級課程）の『歴史』について－

I. フランスの初等教育と歴史教育

フランスでは、義務教育は6歳から16歳までの10年間であり、初等教育が6歳から11歳まで5年間、中等教育が11歳から18歳まで7年間であるので、初等教育の期間は小学校と一致するが中等教育は一般的なコレージュが11歳から15歳、同じくリセが15歳から18歳と、義務教育期間と一致してはいない。また、フランスではこれら初等及び中等の12年間をそれぞれ次のように呼んでいる¹⁾。なお、ここ内は日本の相当学年である。

小学校	準備級	(小学校第1学年)
小学校	初級第1学年	(小学校第2学年)
小学校	初級第2学年	(小学校第3学年)
小学校	中級第1学年	(小学校第4学年)
小学校	中級第2学年	(小学校第5学年)
コレージュ	第6級	(小学校第6学年)
コレージュ	第5級	(中学校第1学年)
コレージュ	第4級	(中学校第2学年)
コレージュ	第3級	(中学校第3学年)
リセ	第2級	(高等学校第1学年)
リセ	第1級	(高等学校第2学年)
リセ	最終級	(高等学校第3学年)

この初等教育はその教育課程上の大きな変革のみを略述しておくならば、1969年8月7日に出された省令で「三区分教授法」の導入・実施が定められたこと（ギシャール改革）は日本でも良く知られている²⁾。しかし、このきわめてユニークな変革も1985年4月23日の「質の高い学校を」をスローガンに掲げたシュヴェーヌマン改革で廃止された。1985年の改革では、また、「消費」「開発」「環境」「性」「生命」及び「安全」についての教科横断的な主題学習が導入されたことが注目されている³⁾。そして、1990年8月1日の保育学校及び小学校の時間割変更に関する省令では、週あたりの授業時数が26時間、教科群制を採用すること、それぞれの教科群ごとに最低及び最高配当時数の指定がなされた⁴⁾。

小学校の教育課程と週あたり配当時数はサイクル2とされる準備級及び初級第1学年とサイクル1とされる初級第2学年、中級第1学年及び中級第2学年とでは以下のように異なっている。

表1 サイクル2（準備級及び初級第1学年）

教科領域	週あたり時間数
・ フランス語	9 時間
・ 数学	5 時間
・ 世界の発見	4 時間
・ 公民教育	

・芸術教育	6 時間
・保健体育教育	
・課外学習	2 時間
合計	26時間

表2 サイクル1（初級第2学年，中級第1学年及び中級第2学年）

教科領域	週あたり時間数
・フランス語	9 時間
・数学	5 時間30分
・歴史と地理	4 時間
・公民教育	
・科学と技術	
・芸術教育	5 時間30分
・保健体育教育	
・課外学習	2 時間
合計	26時間

以上のようなフランスの小学校の教育課程において、歴史教育はどのようなにされているのかといえ、ナザン社の教科書を手がかりにして検討したところ概略以下のごとくなっている⁵⁾。

表3 フランスの小学校の歴史教育の内容の概略

小学校準備級……空間と時間への導入
小学校初級第1学年…1920～1940年（祖父母の子どもの頃）までの身近な歴史 ＋先史～現代（時期学習）
小学校初級第2学年…先史～現代（近現代史を重視した）
小学校中級第1学年…先史～1789年
小学校中級第2学年…1789年～現代

表3からも明らかなように、フランスの小学校では、歴史を3回繰り返して学習する。また、主要な時代区分は初級第1学年で導入される。なお、小学校で学習される歴史はあくまでフランス史ではなくて歴史である。すなわち、フランスの小学校の歴史教育を内容的に見るならば、それは前近代においてはフランス中心のヨーロッパ史の学習であり、近代以降においてはヨーロッパ（フランス）中心の世界史の学習である。

II. CM（小学校中級課程）の『歴史』の全体の構成

CM（小学校中級課程）の『歴史』の全体の構成について、ナザン社の教科書をもとに考察している。『歴史』は、以下の諸章及び諸課から成っている。

表4 CM（小学校中級課程）の『歴史』の内容 [ナザン社／1986年版／1990年発行]

『歴史』（CM）
概略

- ◎先史… 1. 先史時代の長大さ 2. 放浪の狩人 3. 最初の農業 □主題学習 歴史の始めに
- ◎ゴール（ガリア）人，ローマ人，ゲルマン人… 4. ゴールのある人々：エヂュアンス 5. ローマの征服以前のゴール人 □主題学習 J. シーザーによるゴールの征服 6. ローマ的なゴールでの生活 7. ガロロマン人 □主題学習 ある裕福なガロロマン人：オウソンヌ □主題学習 ローマ的なゴールでの子どもたち 8. 民族大移動 □主題学習 クローヴィス □主題学習 シャルルマーニュ
- ◎中世社会… 9. 軍人，僧侶及び百姓 10. 領主の領土 11. 領主の生活，百姓の生活 12. フランスの誕生 13. 中世に：大聖堂と大修道院 14. どのようにしてわれわれは過去を知るのか 1つの記念碑を研究しよう：ある大修道院 15. ローマの芸術 ゴシックの芸術 □主題学習 カペー王権の発展 ◇ブウビンヌーアルビジョアの十字軍 16. 技術的な新しさ 17. 中世に都会で生活する 18. 中世における商業，交通路及び定期市 19. 十字軍 20. 百年戦争 □主題学習 デュ＝ゲスクランージャンヌダルク
- ◎近代世界の変化… 21. 新しい世界 □主題学習 J. カルチェと新しいフランス □主題学習 印刷の発明 22. 宗教的諸問題 23. 15世紀から16世紀までの王権の強化 24. ルネサンスの時期に □主題学習 アンリ4世 □主題学習 リシェリユー 25. ルイ14世と絶対王政 □主題学習 コルベール □主題学習 ヴェルサイユ 26. 18世紀の農業，商業，工業 27. 17世紀及び18世紀に：日常生活
- ◎革命的なフランスとナポレオンのヨーロッパ… 28. なぜフランスの1789年の革命なのか？ □主題学習 王政の終わり □主題学習 革命と戦争：ヴァルミイ □主題学習 革命の人々 29. パリは革命を主導する ◇ヴェンデ県で：反革命 30. ナポレオン1世皇帝 31. 革命と帝国の総括
- ◎19世紀のフランス… 32. 科学的及び技術的革命 33. 交通革命 34. 産業革命 35. どのように私たちは過去を知るか？ 1つの出来事の学習 鉄道の到来 □主題学習 日常生活 36. 1848年の革命 37. コミュン 38. 第3共和制の始まり 39. 労働運動と社会主義運動 40. フランスの学校 41. 植民地化
- ◎20世紀のフランス… 42. 1914－1918年の戦争 □主題学習 戦闘の最流血（地），ヴェルダン 43. 人民戦線 44. 第二次世界大戦 45. 占領下のフランス □主題学習 6月18日の召集 □主題学習 抵抗（レジスタンス） 46. 第4共和制 47. ヨーロッパの建造 48. 植民地解放化 49. 第五共和制 □主題学習 第5共和制の大統領たち 50. フランスの社会（1） 51. フランスの社会（2） 52. 技術的進歩 □主題学習 宇宙征服へ向けて 53. 世界の中の諸勢力 54. フランス，文化的支配力 55. フランス，技術的な支配力
- ◎歴史家の道具… 56. どのように私たちは過去を知るか？ 文書－イメージ 57. どのように私たちは過去を知るか？ 景観 58. 時間の表現：年表 語彙

CMの『歴史』は、内容構成の原理からこれを見るならば、①通史学習、②主題学習、及び③歴史研究法学習から構成されている。この構成は奇しくも今回告示されたわが国の高等学校指導要領の高校の歴史教育の内容と類似している。フランスにおけるこの構成は基本的には「目ざまし活動」における歴史教育の内容構成を継承するものである。もっとも、かつて考察したことのある「目ざまし活動」のCMの他社の教科書では全体の章を主題学習とし個別の課を倒叙的構成学習として構成し、子どもの「今」「ここで」から過去2000年前までくらいを一気に遡ることをさせていたのとは異なっている。

さて、この『歴史』の◎「先史」にはじまり、◎「ゴール（ガリア）人，ローマ人，ゲルマン人」，

◎「中世社会」、◎「近代世界の変化」、◎「革命的なフランスとナポレオンのヨーロッパ」、◎「19世紀のフランス」、◎「20世紀のフランス」を経て、◎「歴史家の道具」にいたる单元名を見るならば、最後の◎「歴史家の道具」を除き、全体として通史的な構成が採られている。また、中級第1学年と中級第2学年の区分は1789年のフランス革命におかれている。すなわち、フランス人にとってもっとも時代区分として画期的なフランス革命は歴史の内容構成における区分ともなっているのである。そのように大きく内容を2つに分けてみると、もう1つ、先に述べたフランスの歴史教育の内容構成上の2つのタイプ、すなわち、「フランス中心のヨーロッパ史の学習であり、近代以降においてはヨーロッパ（フランス）中心の世界史の学習」であるというはこのCMの『歴史』において、1789年を境とする、中級第1学年と中級第2学年の内容構成の違いとして顕著に現われている。また、この『歴史』においては、政治、経済、社会、文化などの諸領域のバランスがとれた学習となっていることが諸課のタイトルからもよくわかる。

次に、この『歴史』においては、それぞれの課自体がすでにテーマ学習的であるのみならず、それらとは別に「主題学習」が設けられ、各单元にそれぞれいくつずつ配当されている。総計23にも及ぶこれら「主題学習」は、その主題として日常生活、子ども、人物、事件などを選んでいく。この「主題学習」にはその方法的手段として「比較学習」の方式が多く採用されている。この方式はさらに詳しく検討すると、①ある任意の「主題学習」、例えば人物学習において同じ事件などに関与した好対照をなす2人の人物、同時代を違う社会階層で経験した2人の人物を比較させる「人物／階層比較方式」と、②ある任意の「主題学習」、例えば日常生活の学習は大きな時代区分ごとに少なくとも1回はその時代の人々の日常生活を取り上げ考察させることで結果的には時代を超えた比較の機会を提供する「通時的比較方式」とが、採られていることがわかる。もっとも、こちらの方は「主題学習」だけでなく通常の課でもなされている。

「人物／階層比較方式」の具体例を取り上げてみよう。单元「中世社会」の最後は「主題学習」で終わっている。それらは「デュ＝ゲスクラン」及び「ジャンヌダルク」であり、両者は見開きの左ページと右ページ各1ページからなる。左の「デュ＝ゲスクラン」と題するページ（54ページ）は、以下の見出しを持つ（一部持たない）内容で構成されている。

表5 「主題学習 デュ＝ゲスクラン」の内容〔見出し（それに伴う説明文／資料）〕

- （ベルトラン＝デュ＝ゲスクランの経歴／説明文）
- フランス軍総司令官デュ＝ゲスクラン（年代記作者フロワザールの文書資料）
- 抜け目のない人物デュ＝ゲスクラン（説明文）
- デュ＝ゲスクランの死（フロワザールの文書資料）
- シャルル5世がデュ＝ゲスクランにフランス軍総司令官の剣を手渡す（絵）
- デュ＝ゲスクランの死（15世紀のミニチュアチュールで飾られた本から採られた絵）

また、同様に右の「ジャンヌダルク」と題するページ（55ページ）は、以下の見出しを持つ（一部持たない）内容で構成されている。

表6 「主題学習 ジャンヌダルク」の内容〔見出し（それに伴う説明文／資料）〕

- ドムレミー（1429年－1492年1月）（ジャンヌの命名者の文書資料／その訴訟におけるジャンヌの文書資料）
- シノンへの出発（説明文／ジャンヌからイギリス王への手紙）

- オルレアン〈1429年4月29日～5月8日〉（デュノワの文書資料）
- レイム〈1429年7月17日〉（ジャンヌの文書資料）
- 1431年5月30日のルーアン（説明文）
- （拷問の証言の文書資料）
- （処刑されるジャンヌダルクを描いた絵）

ここでは、第20課「百年戦争」での学習を受けて、同時代の人物であり、立場も性別も異なるデュ＝ゲスクラン及びジャンヌダルクという2人の人物を取り上げ、その経歴や行為を物語る説明文やさまざまな原典資料（ただし現代フランス語訳してある）をもとに、この2人を通して見させようとしている。

また、「通時的比較方式」の例を挙げてみるならば、日常生活は、タイトルにそれに相当するものを含む「主題学習」ないしは一般の課だけでも以下のようにになっている。

表7 日常生活を扱っている「主題学習」ないしは一般の課

- ◎先史…2. 放浪の狩人 3. 最初の農業
- ◎ゴール（ガリア）人、ローマ人、ゲルマン人…□主題学習 ある裕福なガロロマン人：オウソンヌ
- ◎中世社会…11. 領主の生活、百姓の生活 17. 中世に都会で生活する
- ◎近代世界の変化…27. 17世紀及び18世紀に：日常生活
- ◎革命的なフランスとナポレオンのヨーロッパ…31. 革命と帝国の総括
- ◎19世紀のフランス…32. 科学的及び技術的の革命 33. 交通革命 34. 産業革命 35. どのように私たちは過去を知るか？ 1つの出来事の学習 鉄道の到来 □主題学習 日常生活
- ◎20世紀のフランス…45. 占領下のフランス 50. フランスの社会(1) 51. フランスの社会(2)

以上からも明らかなようにそれぞれの時代における日常生活を取り上げて学習できるようこの教科書は構成されており、生徒たちは全体を学習することによって、日常生活が緩やかながらも原始時代から今日まで変化してきたことを具体的にイメージできるものとなっている。

第3にこのCMの『歴史』は、歴史研究法学習をその内容構成に組み込んでいる。各単元のそれぞれの課それぞれ自体が探究を求めるものであることは後で詳述するとして、注目されるのは、①単元「先史」の「主題学習 歴史のはじめに」（考古学）、②単元「中世社会」の14課「どのようにしてわれわれは過去を知るのか 1つの記念碑を研究しよう：ある大修道院」（景観／平面図）、単元「19世紀のフランス」の35課「どのように私たちは過去を知るか？ 1つの出来事の学習 鉄道の到来」（報告書／法律）③単元「歴史家の道具」の56課及び57課「どのようにしてわれわれは過去を知るのか」（文書／イメージ）（景観）そして同じく58課「時間を表現する」（年表／語彙）の3箇所である。

①単元「先史」の「主題学習 歴史のはじめに」（考古学）では、○金属器時代の武器と装身具（青銅の剣／青銅の短剣／金の装身具の写真）、○青銅の短剣の製造（青銅の短剣の鑄造方法の図解（以上10ページ）、○メソポタミアのある《簿記のタブレット》（タブレットの写真）、○エジプトの象形文字（象形文字の写真）、といった資料とそれに関連した短い「本文」（略）（以上11ページ）が与えられ、残された遺物などからどのように過去を復元していくかを事例を通して学んでいくように内容が構成されている。

②単元「中世社会」の14課「どのようにしてわれわれは過去を知るのか 一つの記念碑を研究しよう：ある大修道院」では、①大修道院の全体の眺望 その記念碑は何か？（写真が撮影された場所と角度が記入されたトロネ大修道院の平面図／説明文）／大修道院の全体の眺望（同じトロネ大修道院の写真）（以上38ページ）○なぜそれは建造されたのか？／○どのようにそれは建造されたのか？②廻廊（写真）③廻廊の庭園（写真）④廃虚になった建物⑤その現状○その現状は何か？／どのようにそれを説明するか？、といった資料と短い【本文】（略）（以上39ページ）が与えられ、廃虚の写真などから見てとれる歴史的景観から平面図など補助的な資料と合わせてどのように過去のその寺院の有様を探るかをトロネ大修道院という実例を通して学べるものになっている。

単元「19世紀のフランス」の35課「どのように私たちは過去を知るか？ 1つの出来事の学習 鉄道の到来」では、報告書や法律が図版とともに資料として用いられる。

③単元「歴史家の道具」は、56課及び57課「どのようにしてわれわれは過去を知るのか」（文書／イメージ）（景観）と58課「時間を表現する」（年表／語彙）とからなる。これらは歴史研究方法が集中的に学ばれる課である。これらの課を通し、生徒たちは彼らがこの教科書を通じて学んできたことは、歴史の内容にとどまらずに歴史の探究方法でもあることを再確認して歴史学習を終えるようになっている。

例えば、56「どのようにしてわれわれは過去を知るのか 書かれた文書／画像」は次のようになっている。

「（146ページ）書かれた文書

1788年9月5日 プルターニュで。—ここの貧者はまったくそうである；子どもたちは非常にほろをまとい、かつまた、さらに悪いことに多分その毛布の下はまったくの裸のままである；ストッキングや靴はといえば、見当違いな贅沢である。6～9歳の1人の感じの良い少女は、細い棒で遊び笑っているし、彼女のまわっているのははそんなにもほろであって私の心は締め付けられる：人は物乞いをしない、そして私が何か与えたときには、感謝というよりは驚いているように私には思える。この地方で私が見た部外者は教養がないように見えたし、ほとんどすべてが不幸のうちにあるように思えた。飢餓をまぬがれ専制政治の忌まわしい格言と封建貴族の少なからぬ嫌悪すべき偏見とによる無為とから解放されたこの何百万もの勤勉な人々は、王、大臣、議会、国家にとって何と恐ろしい重荷であることか！

アーサー＝ヤング『フランス紀行』

テキスト

- その著者：アーサー＝ヤング（1741－1820）は農業に大変関心の深いイギリスの学者である。
- その性質：著者が1787年から1789年までフランスで行った旅行の報告である。
- その文脈：フランスのこの記述は旧制度の最後の数年と革命の初めに位置付けられる。
- 重要用語：われわれの辞書で知らない言葉を探しましょう；覚えておきましょう：ほろをまとい、ほろがある、不幸、恐ろしい重荷、専制政治、偏見、貴族の無為。

このテキストは1つの問題を課する

- なぜまたどうして18世紀の終にそれほどの不幸がプルターニュにあったのか？

そしてわれわれにその著者の答えを与える

－その過ちは絶対王政（専制政治）と貴族の《封建的》態度にある（siguneuriauxな法律の重さ）

テキストの批判的な検討

－イギリスの農学者アーサー＝ヤングは疑いもなくその国の政治の様式に大変執着していた：そこでは人民の代表が王のそばで政治に参加する議会主義王国に。彼はフランスに存在した様な絶対王政に、フランスにもたらされたすべての不幸を帰せしめた。

ヤングがそれらを訪問したときにフランスの田舎は1つの大きな危機を体験していたのは本当である；しかし絶対王政と貴族の偏見が唯一の原因ではなかった。

1つのテキストを学習するために、われわれは～とならなければならないことを覚えておこう：
－その著者、その性質（手紙、年代記、公式記録、記事…）、その日付、それが書かれた文脈を知
る；

－重要用語を分析しそれらが含んでいる（諸）問題を探る；

－われわれが提出した問題に対してそのテキストがもたらす答えを見つける（そしてそのテキストの一部がわれわれに他のことを説明しているかどうかを探す）；

－それを既にわれわれが知っていることあるいは他の文書と対照して、そのテキストを批判することを試みる。

われわれに1つの出来事を報告している、われわれに1人の人物を提示している著者たちはしばしば異なる意見を持っていることを覚えておこう。それらはかれらの考え方に依るものであることがありうるし、これらはどうしても同じではない；それは多分かれらが社会の同じ階級、同じ国に所属しているのではないためである。おのおのはその固有の人格及びその固有の感情にしたがって解釈を行う。

過去の出来事や人物をできるだけよく知るために、われわれはそこで異なる情報を最大限に探らなければならない；われわれはそれらを異なる著者によって作成された文書の中に見い出す。

（147ページ）画像

書かれた文書と同様に、この画像はわれわれにいくらかの数の情報をもたらす：

－その作者：ジョセフ＝ヴェルネ（1714－1789）；

－その題目：大道の建設（1つの路線）；

－その性質：それは油で描かれた1枚の絵である。

図面による切り取り

この風景のすべての要素が同じ場所に位置しているのではない；いくつかのものは観察者の近くにあり、かつ詳細のすべてが可視的であり、他のものはより遠く離れており、唯一全体が表現されている。

前景においては、近接がわれわれに、1つの道路の建設に従事しているいく人かの人物を明瞭に区別するのを許しているし、かれらについてわれわれはその諸活動を性格に描写することができる。

後景においては、われわれは一般的な枠を位置づける：1つの谷、それをその道路は建設中の橋によって横断している；その城壁に囲まれ高台にのった、1つの都市；それらすべてがほとんど山がちな起伏の有る景色の中に見い出される；左からやってきて、太陽は、いくばくかの雲によって和らげられて、この場面を明るくしている。

テーマによる切り取り

枠：これは起伏の有る景色であり、その主要な要素はかなり狭く両側が切り立った1つの谷であり、その底を1つの川が流れている。

これは人間によって強く印象付けられる景色である：人はそこに1つの町、1つの風車（農業活動）、土木作業の仕事に忙しい労働者を見い出す。

人々：至るところに人間がおり、大部分が徒歩で、彼らの中の4人が馬に乗っている；左の際に彼等を見ている2人の女性がいる。その衣装はわれわれに18世紀の中頃の人々にとって大事であったことを示している。

活動：彼等は1つの道路を建設している。その大部分が労働者である。騎乗者のグループは現場監督とともに管理している；彼は疑いもなくその仕事の進捗の状態を見にやってきた。

どんな情報をこの絵はわれわれにもたらしてくれるか？

－18世紀における1つの道路の建設の技術についての情報；

－この時期の生活様式に関する情報に付随するもの：衣装、道具、移動の様式…

彫られたものであれ描かれたものであれ、イメージはいつでも創作であり、それゆえ、書かれた文書と同様に、現実の1つの解釈である。この創作は、実際は、異なった時間に展開しているか展開した出来事または活動をしばしば相並べて描く。それとは反対に、写真（19世紀中頃に出現した）は、いつでも1つのスナップショットであり、それはわれわれにそれらの展開した十分に正確な瞬間における、出来事及び人間の諸活動を示してくれる。」

以下、57課では現在の景観から歴史へのアプローチのしかたが、58課では年表や語彙といった歴史家そして教師も生徒も用いる基本的な手段（道具）が、学習される。

Ⅲ. CM（小学校中級課程）の『歴史』の各課の構成

CM（小学校中級課程）の『歴史』の各課は、①基本的テーマ（＋サブテーマ）、②資料、及び③本文の3つの要素で基本的に構成されている。

①基本的テーマ（＋サブテーマ）をみて気が付くのは、そのテーマ名の多くが歴史的事項名であること、人物は主題学習のテーマとして多くが取り上げられていることといった特色が存在することである。

②資料は、この教科書において主たる教材であり、(1)ビジュアルな資料として、カラー（一部白黒）の写真、模式図、歴史地図、グラフ、年表など、(2)文字資料として現代フランス語訳された多くが同時代人の書いた原典引用文、(3)補足的説明、である。そして、(4)これら(1)(2)(3)の資料を基に生徒に探究を求める発問が付されていることも多い。

③本文は、各課を構成する見開き2ページのうちの1／3から1／5程度を占めるに過ぎない。だが、本文は資料との対応が図られ、対応箇所を明示することで語句や説明の視覚化、具体化、及び構

造化を図っている。

例えば、単元「19世紀のフランス」の33課「交通革命」であればその資料は以下の5点である。

- ①地上で：自動車の出現（自動車の絵／説明文）
- ②海上で：より確実でより大きな船（機帆船の絵／説明文）
- ③交通革命の主要な出来事（13項目を記入した1803年から1909年の年表／説明文）（以上90ページ）
- ④近代的な交通の利益（ナポレオン3世の書簡からの抜粋の文書資料）
- ⑤フランスの鉄道網の拡大（1846年に存在した鉄道路線と1846年から1870年に建設された鉄道路線を記入したフランスの地図）（以上91ページ）

このうち「①地上で：自動車の出現」を例にとれば、1904年のある雑誌から採られた自動車の絵に対して、「説明文」では、「この場面を描写しなさい。どのようにこの村の住民たちは自動車を出迎えているか？（それは）なぜか？この場面の異なる登場人物に語らせてみよう。」となっており、生徒に学習を促すものとなっている。

また、以下の資料も同様である。

そして、③交通革命の主要な出来事（13項目を記入した1803年から1909年の年表／説明文）では、「どのようにしてそしてなぜ交通の新しい手段はフランス人の経済活動及び日常生活に変化をもたらしたのかをわれわれに説明して下さい。」という指示が説明文でなされ、以下の13項目の記入された年表が資料として提供され、生徒はこれらをもとに説明を試みることになる。

表7 交通革命の主要な出来事 [年表]

- (1) 1803年最初の外輪船 [フルトン]
- (2) 1814年最初の蒸気機関車 [ステファンソン] (スチーブンソン)
- (3) 1837年電報 [モルス]
- (4) 1839年スクリュー
- (5) 1860年内燃機関 [ルノウ]
- (6) 1866年最初の大西洋横断海底ケーブル
- (7) 1876年電話 [ベル]
- (8) 1880年最初のチェーン自転車
- (9) 1886年ガソリン機関 [ダイムラー]
- (10) 1888年チューブ [ダンロップ]
- (11) 1891年タイヤ [ミシュラン]
- (12) 1897年最初の飛行 [アデル]
- (13) 1909年イギリス海峡の最初の横断 [ブレリオ]

本文は以下のようにになっている。

「◆19世紀には、商品の移動や輸送の新しい手段が、歩行、帆による航海、及び動物による牽引によってかわった。それらは、量的により多く、より遠く商品を輸送するのを許す。人々は、だんだん早く、だんだん遠くへ、だんだんと確実なやりかたで移動する。

◆自動車①や飛行機はまだデビューしたばかりであったが、鉄道は19世紀の後半には大発展を遂げていたことが知られている⑤。

◆鉄道は産業において深遠な変化を引き起こす。製鉄業に対して膨大な顧客がいるし、製鉄業に対

してレール、機関車そして車両を求める。さらには、鉄道はフランス全土の顧客を工場の生産物に開放する：その世紀の終わりには、フランスのすべての地方が鉄道で到達される。鉄道のおかげで、商品輸送費用は4分の3減少した。鉄道は産業革命を活性化する。

◆それは同じく農業における深遠な変化を引き起こす④：商業と交換は著しく発達する。

◆移動はだんだん容易かつより頻繁になる。1840年には、12人乗りの1台の乗り合い馬車はパリからルーアンまでをわかつ130kmを走るのに14時間かかった。数年の後、汽車は200人の人々を4時間で運ぶ。何という日常生活における変化であろう！」（91ページ）[本文中の丸数字は資料と対応している。]

このように、『歴史』の教科書において本文は、生徒が資料をもとに学習したことをシンプルにまとめたり、若干の補足的説明を付加することで学習してきたことがらを具体的に理解するのを助ける役割をはたしている。繰り返しになるが、主たる学習内容は資料によって提供されるのである。

Ⅳ. おわりに

以上、フランスの中級の『歴史』について考察してきた。それは社会史的な考え方を基礎に、歴史を探究させるものであることがよくわかった。今回は紙数の関係で考察できなかったが、初等歴史教育の他の課程を検討し、その段階ごとの差異、歴史認識の深化のさせかたを検討すること、地理教育、公民教育とあわせて社会認識教育の中でのその役割の検討など、今後の課題も多く残されている。

【注】

- 1) フランス教育行政担当者協会（小野田正利訳）『フランスの教育制度と教育行政』改訂新版，1995年（非売品），p. 1
- 2) ・金子邦秀「環境への目ざめから歴史・地理教育へ」社会認識教育学会著『社会科教育の21世紀－これからどうなる・どうするか』明治図書，1985年，pp.222－232
・金子邦秀「21世紀へのビジョンと社会科改革のポイント－フランスの社会科から学ぶもの－」『教育科学社会科教育』No. 281，明治図書，1986年3月号，pp.57－63
・金子邦秀「フランス社会科から拾う面白い問題史」『教育科学社会科教育』No.304，明治図書，1987年11月号，pp.51－58
・金子邦秀「フランスの小学校準備級（CP）の社会認識教育」『人文学』第150号，同志社大学人文学会，1991年，pp.49－71
- 3) 桑原敏明編『フランス教育史・教育研究年表』1995年（非売品），p.26
- 4) 桑原敏明編，前掲書，p.29
- 5) Hinnewinkel,Marie-Jose,Hinnewinkel,Jean-Claude,Sivirine,Jean-Michel,et Vincent, Marc,Histoire-Cours Moyen- (Programe 1985), Nathan, 1990 [1996]

（金子 邦秀）