

「社会的な見方・考え方」を育てる授業

— 歴史的分野での思考力とは何か —

鈴木 英夫

はじめに

学習指導要領では、「社会的な見方・考え方を働かせ、課題を追究したり解決したりする活動を通して、広い視野に立ち、グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の形成者に必要な公民としての資質・能力の基礎を育成することを目指す」と記述されている⁽¹⁾。「社会的な見方・考え方」は、「働かせる」ものであると表現されている。さらに、『社会的な見方・考え方』は、課題を追究したり解決したりする活動において、社会的事象等の意味や意義、特色や相互の関連を考察したり、社会に見られる課題を把握して、その解決に向けて構想したりする際の視点や方法」と解説している。「社会的な見方・考え方」とは、教科社会科が対象とする社会的事象への迫り方であり、「問い」の立て方と言っても良いと思う。「問い」を立てることによって、社会科が対象とする社会的事象に関する情報を読み解く思考が働く。社会科は、教科書が提供する個々の知識や仕組みや原理原則、因果関係などを知るだけでなく、「社会的な見方・考え方」を働かせて、つまり、「問い」を立てて思考を「働かせる」ことを学習内容とする教科である。

「社会的な見方・考え方」を働かせて社会的事象を検討するということは、主体性を持って科学的根拠に基づいて、自分の認識を再構成するということである。社会的事象の説明には、誰が語るかによって立場の違いから強いバイアスがかかる場合がある。だから、「立場の違う人の声を聴き取って考える。」「別の資料やデータから、意思決定の最適解を考察し、討論する。」こういう学習をすることによって、教え込まれたことを鸚鵡返しにするのではない、市民としての公正な判断力が身につくのである。地理的分野では、地図や景観、統計データなどの実物と向き合いながら、地域ごとの生活や生産の工夫を学ぶ取組で、「社会的な見方・考え方」を働かせて事象に迫る学習が成り立つ。公民的分野であ

れば、政治や経済のシステムを理解したうえで、具体的な事例について検討すれば、「社会的な見方・考え方」を働かせて、原則やしきみと社会的な事象を比較検討するという学びが成立する。

困難は歴史的分野にある。学習指導要領は、歴史教育について「社会的事象を時期、推移などに着目して捉え、類似や差違などを明確にし、事象同士を因果関係などで関連付けること」と表現している。現場の教師たちは、生徒が「歴史がよくわからない」と言われると、「個々の人物や事件を覚えることも大切だが、歴史の流れを理解するとわかりやすくなる」と助言することがしばしばである。「歴史の流れ」とは何か。実は、「歴史の流れ」とは、歴史的事件や人物の関係性や時代変遷の因果関係などをふくんだストーリーである。地理も、公民も学習者の主体的な見方や考え方で、事実間の関係を構築しなおすことが、学習として可能なのに、歴史はともすると既存のストーリーを学習し、公式解釈を納得するための学習になりがちである。しかし、「社会的な見方・考え方」を働かせる学習を実現するには、「歴史の流れ」という歴史解釈を相対化し、歴史を学ぶもの自らが、わずかでも自分の解釈の余地を見出すことが、必要なのではないか。

教科書的解釈抜きには、歴史的出来事や人名地名をつなぎ合わせる知的体系を見失ってしまうので、学習が進まないことは否定できない。しかし、この学習で止まってしまえば、歴史解釈が相対的なものであることに気付かず、学習者の主体的な歴史観も形成されず、主体的で対話的な学習は、正解とされている歴史的解釈を学ぶための回り道に過ぎなくなってしまう。生徒たちが、主体的に学び、市民としての自立の糸口をつかむための学びは、すでにある解釈を覚えることとは違うはずである。

この小論では、社会科教育が目指してきた学力を確認し、そのような学力を育てるための授業方法を特に歴史の授業に着目して検討したいと思う。

1 社会科教育が目指してきた学力

日本において、地理、歴史、公民の3分野を一つの教科とする社会科がスタートしたのは第二次大戦後であった。社会科として一本化される前には、社会科と歴史が並存していた時代があった⁽²⁾。歴史は当初独立してはいたが、戦後最初の教育改革期には社会科という新科目が設置された。この社会科は、社会科学で得られた成果を手段にして、子どもの社会的発達と人格的成長を目指すものであるという共通認識が成立していたという⁽³⁾。ア

アメリカ合衆国の強い影響のもと、日本の戦後改革の中で社会科は誕生した。このいきさつから地理、歴史、公民で構成される社会科がどのような教科なのかを知るため、アメリカ合衆国の社会科がどのように成立したかを整理しておきたい。アメリカ合衆国の初期社会科はどのように成立したのかを、森分孝治の労作を頼りに確認しておきたい⁽⁴⁾。森分の研究によれば、アメリカ初期社会科の成立には、デューイの歴史教育論、公民科科目教育改革運動、ハンプトン・インスティテュートの社会科実践などが前提になっていると言う。ここでは特に歴史教育が社会科教育に組み込まれた過程を確認しておきたい。

デューイは1897年に歴史教育の基本的考え方を示し、それを実験校で施行していった。デューイにとって学校教育の目的は、社会に適応しその進歩・発展に寄与できる能力、すなわち「社会の有用な能力」を育成することであった⁽⁵⁾。中等学校公民科・歴史科は社会制度の研究であり、公民科が現在の制度研究であるのに対し、歴史科は通時的な比較研究であった。制度の比較研究において評価基準となるのは、民主的制度が実現を目指している価値である、と森分は述べている。それは、アメリカ合衆国が建国以来、民主主義社会を目指してきた建国の理想があるからである。建国の理想と、民主主義の構築が合致しているから、歴史を教えることは民主主義制度の歩みを学ぶこととイコールになるのであろう。森分は、デューイの歴史教育論について、「歴史科から社会科へというアメリカにおける社会的教科目標の転換への道を切り開いた。」と整理している⁽⁶⁾。デューイは、機能的歴史教育論を以下の3点に整理して展開したという。第1の基本的考え方は、「歴史それ自体には意味がない、過去は現在に意味づけられることによって初めて意味を持つ」というものである。歴史研究は歴史それ自体が持つ意味を解明するための過去の研究ではなく、現代の問題や状態をよりよく理解するための過去の研究でなければならない。第2は、「歴史は目的ではなく手段であり、歴史教育は歴史による現代社会研究とならねばならない。歴史を目的視する過去の研究は現在を過去の犠牲とし、現状を肯定し維持しようとする『服従としての教育』となっていく」。歴史を目的とする教育は、本来一つの立場からの解釈に過ぎない歴史の意味を事実として信じさせることになり、歴史によって子どもを拘束することとなる。第3の基本的考え方は、「歴史教育の方法原理をその研究方法に求めるのではなく、子どもの必要、子どもの興味・関心に置く」というものである⁽⁷⁾。デューイの理論から、現在の社会科教育における歴史的分野が目指すべき学習のヒントが見えてくる。「歴史は目的ではなく手段である」という発想は、現在の歴史的分野の授業方法の改善には重要な視点であると思われる。

社会科教科目改革運動が展開される時期に、アメリカ合衆国の中等学校において、公民科は「公民統治科」として多くの学校で成立していたという。「公民統治科」とは、国家や州など地方の公民に必要とされる政治機構に関する知識の習得をねらいとして設置された科目であった。政治機構に関する知識は、アメリカ合衆国の公民としての基礎教養であるので、アメリカ合衆国史と統合して教授すべきとも捉えられていた⁽⁸⁾。

教科としての社会科 (social studies) を創造し、最初に教授したのはハンプトン・インスティテュートであった。ハンプトン・インスティテュートは、奴隷解放後の1868年に、アームストロング将軍がヴァージニア州ハンプトンに黒人の訓練センターとして開設した教育機関であった⁽⁹⁾。森分によれば、「歴史上最初社会科教育は、黒人とインディアン指導者養成を目的とする短期の集中的職業教育を施す特殊な施設において開始されたけれども、それは成立期社会科を介してアメリカの教育に大きな影響を与えた。」という⁽¹⁰⁾。ハンプトンでの社会科教育は、次の4つの特徴を持つ。1 社会科を教科の名称とした。／2 社会人市民としての資質を教科の目的とした。／3 知識理解の指導を通して、態度能力の形成を図ろうとした。／4 学習者の必要を教授内容選択の原理とした。

デューイの歴史教育論、社会科教科目改革運動、ハンプトン・インスティテュートの実践が前史となって、アメリカの初期社会科が成立した。1916年中等教育改造審議会社会科委員会が中等教育における社会科のあり方を連邦教育局より発表した内容がそれである。そこでは、社会科の目標として、社会的有能性の増進と市民性の育成が二つの大きな目標として掲げられた。また社会科教育の原理として次の5つが挙げられていた。第1は、この教科は社会を研究する教科であり、社会科と名付ける。第2は、社会科は社会認識形成を通して市民的資質を育成することを目標とする。第3は、教科課程は、地理、ヨーロッパ史、アメリカ史、公民、アメリカ民主主義で構成する。第4は、内容は本来固定できるものではなく、社会に向かってなされる子どもの発達の必要を元に設定されるべきものである。第5は、学習指導は問題解決を原理とすべきである⁽¹¹⁾。

こうして、アメリカ合衆国ではすでに1918年の段階で、歴史教育を含んだ社会科教育が成立していた。「社会認識の形成を通して市民的資質を育成する」ために歴史を学ぶことは手段であり目的ではないという捉え方で歴史教育が考えられていた。もちろん、アメリカ合衆国は建国の段階から、市民革命的な建国のプロセスがあり、民主主義という軸でアメリカ合衆国の歴史を捉えることができるという点では日本とは異なる歴史を持っている。しかし、そのことが「社会的な見方・考え方」を働かせるような社会科歴史的分野の

授業を作っていくためには、大変有用な考え方であると思う。

2 社会的見方・考え方を育てるための問いのあり方

「どのように問いを立てるか、立てた問いをどのように展開していくかは、簡単なことではない。」ところが、指導者のトレーニングもないまま「アクティブラーニングのような主体的、対話的で深い学びをスローガンにした新しい学習＝教授方法も奨励されている。これらの新しい学びでは、生徒同士の話し合いや議論を通じて問題解決をする学習が奨励される。こうした学び方で鍵になるのが、問いの立て方であり「問い」の展開である。」と荻谷剛彦は述べている⁽¹²⁾。なぜ、どうして、それからどうなったなどの問いを生徒自身が発する仕掛けができればいいが、生徒自身が適切に問うことができなければ、話し合いの学習は、話し合っているだけの活動に陥り、活動あって学習なしの状態になる。話し合うことそのものが学習の目的ではないはずであるが、「主体的、対話的で深い学び」が提唱され、教師主導の授業ではなく生徒自身が他の生徒と協働して学ぶ姿が大切だという風潮が広まると、生徒は知的成果もなく話し合いをさせられることになる。荻谷が指摘するように、「問い」のない、あるいは不適切で不十分な「問い」によって、生徒だけが話し合うのは学んでいることにはならない。生徒同士の話し合いや共同作業の学習であれ、教師による講義という伝統的なスタイルであれ、大事なものは、「話し合いなさい」「黒板を写しなさい」「ここを覚えなさい」という指示ではなく、教師による「問い」なのである。「この都市名はどこ」「この事件で活躍した人物は誰」「この事件の次に起こった事件は何」などの簡単な「問い」から、「この戦闘の特徴は何」「この人物はどのような特徴がある」「この事件がきっかけで次の事件が起きたと考えられているのは何故」などの思考や協議を促す「問い」まで、「問い」こそ学習を成立させる鍵なのである。

しかし、学校現場を回ってみると、多くの場合説明が主たる教授活動となっている。高校などでは、扱う知識が多いせいか、事前に生徒に虫食い型のワークシートを配布し、授業ではカッコの中の正解を板書して解説しながら進行する授業をいくつも見させられてきた。生徒は、解説を通して人名、地名や用語を覚える。少々長い解説を通して、「歴史の流れ」という歴史の一般的解釈を覚えるという学習をいまだにしている。

改善しなければならないことは二つある。一つは、教師が問いを発して、子どもの思考をアクティブにすることである。もう一つは、「歴史の流れ」というマニュアル的な解釈

は目的ではなく、歴史解釈の相対化ができるような「問い」で、子ども一人ひとりの主体的歴史認識への道を開くことである。とはいえ、歴史的知識は解釈とともに提供されるので、歴史の「問い」そのものが難しい。もしも、歴史を学ぶ根本的問いが、「現在のような発展した日本はどのようにして成り立ってきたのだろう」という現状肯定からの「問い」であるならば、「問い」そのものが間違っている。間違った「問い」に導かれれば、歴史を目的視する歴史教育となり、現状を肯定し維持しようとする「服従としての教育」となっていく。

歴史学習の「問い」には、3つのレベルがあると思う。第1レベルの「問い」は、人名、地名、年代など事実とされていることを確認するための「問い」である。第2レベルは、封建制や近代化などの概念を確認するための「問い」である。第3レベルは、この後どうなったか、この条約はどんな効果を及ぼしたかなど、解釈を確認する「問い」である。これらの問いは、一般的解釈を確認するための学習を促すだけであり、それ以上の意味はない。大事なものは、第4レベルの「問い」である。そのように解釈されてきたのは何故か。この事件の別の意義はなんだろうか。など、個人が歴史事象や歴史的解釈に立ち向かうための「問い」である。

上述した、第4レベルの「問い」を考えるためには、指導者側も思考のトレーニングが必要である。片上宗二は、社会研究科としての授業の構成方法として、次のように述べている。「邪馬台国の所在地論争のように複数の解釈が並び立つ解釈事例は意外と少ないことに気付かされる。(中略)その理由は、おそらく私たちが、常識的な見方・考え方から、抜け出せないところにある。このことは、だからこそ、学校という場で、複数の解釈内容を学ぶ必要があるということにもなるのである。」⁽¹³⁾。片上は、複数の「問い」を立てるため、いくつかの例を示している⁽¹⁴⁾。

A 憲法とは国民が守るルールである

B 憲法とは国が守るルールである

「解釈視点を二つ探し、それらの視点から内容選択にあたる。そうすることで、両視点を往還させられるような、あるいは視点を転換させられるような学習過程の組織化もやりやすくなる。」と述べている⁽¹⁵⁾。歴史学習では、明治維新の西郷と大久保の二人を立ててみる、古代史では聖武天皇と民衆という二つの視点を立てて視点を転換する方法を提案している。片上は、授業で常識知の世界から出発し、視点を複数化することで、学習問題を再構成することの必要性を説いている。学習熱心な子どもたちが求めているのは、整理

された知識とわかりやすい解釈である。だから、常識知の世界から出発し、それ以外の捉え方や、それ以外の視点もあることを感得させることが、主体的に認識することを学習するためには有効だと考える。

土屋武志は、「欧米では出来事相互の関係を説明する論理が優先され、歴史の描き手の論理を補うものとして、その描き手自身によって年表が作られる。東アジアのように他者によって年表が作られ、予め与えられてしまつては、それを与えられた人の論理的操作・学問的思考は阻害されてしまう。また、そのようにして歴史を学ぶことによって「歴史」は自ら描くものではなく、解釈が許されないものとみなす感性が学習者に生まれる恐れがある」と述べている⁽¹⁶⁾。多くの歴史学習では、「問い」が発せられたとしても、例えば大仏開眼について「聖武天皇の願いは何だろう」や、日清戦争から第一次大戦までの日本の歩みについて「条約改正までの歩みを調べてみよう」などの、歴史解釈の定説を理解させるための「問い」が発せられることが多い。歴史は、厳然としてそこにあるという歴史教育なのである。歴史を見る人が、自ら問いをたてて、問いを展開し、自分の歴史像を形成するという歴史教育にはなっていない。土屋が紹介しているが、ヨーロッパの民間教育団体ユーロクリオは、「歴史学習の目的は、歴史が絶対的な真実ではなく、人が選んだ情報から組み立てられた解釈であると分かることなのである。」という指摘しているという⁽¹⁷⁾。「どれが真実か」ではなく、それがそのように「解釈」される論理や背景を理解することが歴史学習の目的となる。「そのように解釈される論理や背景を学ぶ」ことができるようになれば、視点を変えて自分のとらえ方で歴史をとらえることも可能になるだろう。田尻も同じような主張をしている。「私たちは、意識的であれ無意識的であれ、あまりにもナショナルな枠組みから世界史を語ってきた。(中略)。歴史的現実や事実の根拠となるべき資料は構築されたものであり、何人もの人々の解釈によって作り出されて産物であることを自覚する必要がある。私たちは歴史が多様に解釈され、論争されるものであるという事実気付くとともに、授業という場で資料をテキストとして生徒と一緒に読み解くことが求められる⁽¹⁸⁾。」グローバル化が進む現代日本で、ナショナルすぎる見解に縛られた歴史像の構築は、東アジアにおける友好的平和的な関係構築の妨げとなる。歴史の解釈を学び取らせるのではなく、歴史解釈を対象化する力を育てることが必要だと考えている。

3 中学校における歴史の授業

ここでは、日清戦争の授業について検討してみたいと思う。日清戦争については、学習指導要領は、議会政治の始まりと国際社会とのかかわりの項目で、「自由民権運動、大日本帝国憲法の制定、日清・日露戦争、条約改正などを基に、立憲制の国家が成立して議会政治がはじまるとともに、我が国の国際的な地位が向上したことを理解すること」と示している。条約改正、議会政治、国際的な地位の向上を理解させることがねらいとなっている。

日清戦争の枠組みの認識は教科書に頼らざるを得ない。しかし、教科書の日清戦争のとりえ方は、当時の外務大臣陸奥宗光が記した『蹇蹇録』の枠組みに強い影響を受けている。そして、『蹇蹇録』と中学校社会科の教科書は、甲午農民戦争をきっかけに、清と対決し、西洋列強のパワーバランスの中で、賠償金と領土を獲得し、日本の国際的地位を向上させたという枠組みの認識において、両者はよく似ている⁽¹⁹⁾。

中学生は、不平等条約改正と日本の国際的地位の向上をセットとして学び、知識や解釈の受け皿を構築する。中学生は、これにさらに知識を補充し、国際政治や国内政治の複雑さも加味しながら、歴史観を固めていく。「歴史の流れ」という名の歴史観を固めながら、歴史事象に関する知識を補充し、不平等条約改正、日本の国際的地位向上という強固なストーリーを頭の中に構築する。

「歴史の流れ」を学ぶことは、歴史認識を構築するためには必要な学習過程であると思われる。教科書が存在する以上、「流れ」という枠組みの認識を教科書から学び取ることは、学習の第一歩である。しかし、「社会的な見方・考え方」を働かせて歴史事象に迫らせるならば、「歴史の流れ」やストーリーが誰かに語られたものであり、別のストーリーの構築が可能であることも気付かせることが必要だと思われる。そこで、「歴史の流れ」という枠組みの認識を構築すると共に、その枠組みとは異なる歴史事象や人物、視点を学習に組み込むことで、主体的な歴史解釈にいたる道を開くことが可能なのではないかと思う。教科書的な歴史認識に加えて、いわば、「もう一つの歴史」として、子どもたちの学習に揺さぶりをかけることができないだろうか。以下「もう一つの歴史」という視点で、授業で教材化できそうなものを紹介したい。

(1) 告発された虐殺

旅順虐殺事件は日清戦争中の1904年11月21日未明からの旅順攻略の中で発生した、「捕虜や婦女子や老人を含む市民を虐殺する事件」である⁽²⁰⁾。

井上春樹の労作によれば、この事件について、従軍外国人ジャーナリストのクリールマンが、ニューヨークで発行されている「ワールド」に記事を配信したのは、1984年12月15日のことであった⁽²¹⁾。他にも従軍外国人記者たちはそれぞれの新聞社に記事を掲載したが、一番影響が大きかったのはクリールマンの記事のようである。クリールマンの記事は日本の新聞にも転載されて日本国内にも配信された。新聞「日本」に掲載された内容は、以下の通りである。

「日本軍は11月21日旅順に入り、冷冷たる残心をもって、悉くその人口を殺戮したり。防御もなく武器をも有せざる住民は各々その家において屠殺されたり。屍体の惨状は言語の良く尽くすところにあらず。虐殺の無制限的に行われたること、三日にして全市悉く日本軍の暴行に侵されざるなし。これ実に日本の文明を汚したる第一の血痕なり。日本はこの場合において再び野蛮に逆戻りしたり。この暴行をなすに至るは、事情やむを得ざるところにあるによると強弁するものもあるも、これ虚妄なり。信ずるに足らず。文明社会はこの詳報を得るとともにただただ戦慄あらんのみ」⁽²²⁾。世界に配信された記事により旅順虐殺事件は、日本でも多くの人が知るところとなった。日本政府は、文明国としての戦争であったことを表明せねばならず、12月下旬に声明を発信した。声明は英文・仏文・独文などで書かれた。内容は、「旅順においては他のいかなる場所よりも多くの血が流され、おそらく無条件に必要な以上に多かったという事については疑いの余地もない。外国人新聞特派員によって送られた報告とりわけ「ワールド」紙通信員によって送られた報告はおおいに誇張されており、センセーショナルな効果を与えるように高度に粉飾されている。旅順陥落の際、清国兵は公然たる抵抗が役に立たないということに気付き、制服を脱ぎ捨てて非戦闘員の服を着用して同地の平和を好む住民になりすまし、旅順市内の空き家に入った。本物の平和を好む市民は日本軍による旅順攻撃の数日前に立ち去り、平和と秩序が回復されたのちに再び住居に戻ったのである。このようにして清国兵は身を隠し、隠密理に武器を携帯した。敵に対し助命するという習慣を持たぬがゆえに、清国兵は降伏した場合に殺害されることを恐れ、あらゆる変装をしてその身を偽った。そしてついに日本兵に見破られるや、清国兵は抵抗し、最後まで戦った。戦闘になる前に同地を立ち去らなかった平和を好む住民の何名かは発砲して抗戦するよう命令されている旨を告げられ、そのように行動した。しかしながら、旅順で殺害された人々のほとんどは、全ての死体の大方が、外側の衣の内に清国の軍服を着用していたという事実が示すように変装した兵士であったことが判明した」⁽²³⁾。このような、二つの主張を読み比べて、どちらが真実か、どちらも

真実ではないか、日本はなぜこのように急いで複数の言語で弁明を作成したのか。この学習によって、「歴史の流れ」からは捨象された歴史的事象を扱う事で、歴史を見る複眼的思考力を育てることができるのではないだろうか。

(2) 二つの戦争観

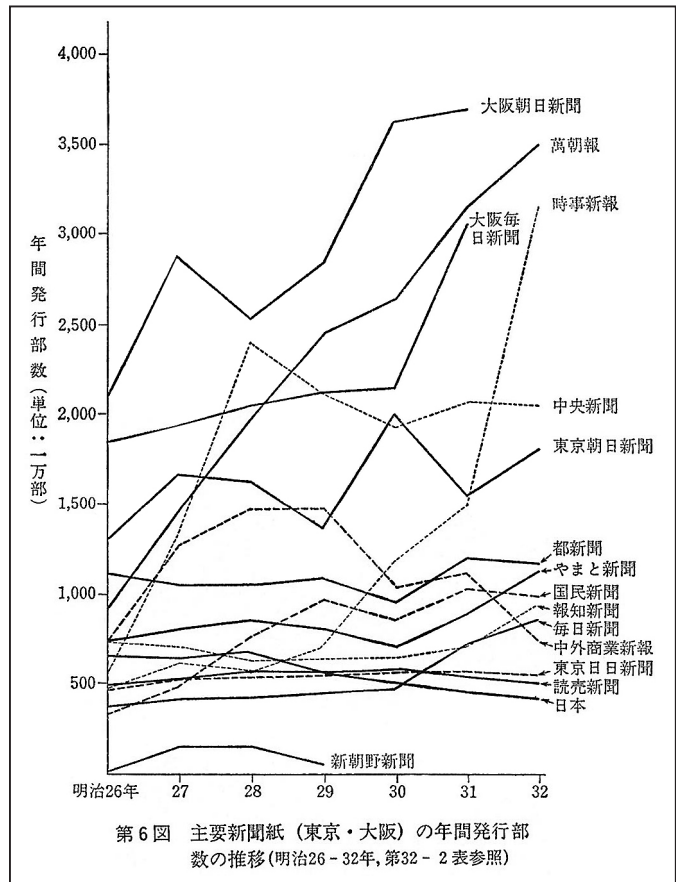
当時の日本は、多くの新聞が発刊され、多くの国民が新聞から情報を得ようとしていた。新聞は発行部数を増やし、国民の世論を形作っていた。多くの新聞は好戦的であり、文明に目覚めた日本が、目覚めていない野蛮な清国を打つのは当然という論調であった。例えば福澤諭吉が主筆を務める『時事新報』は、7月29日の社説で、「日清の戦争は文野の戦争なり。幾千の清兵はいずれも無辜の人民にしてこれを皆殺しにするは憐むべきが如くなくとも、世界の文明進歩のためにその妨害物を排除せんとするに多少の殺風景を演ずるは到底免れざるの数なれば、彼らも不幸にして清国のごとき腐敗政府の下に生まれたるその運命の拙きを自ら諦むるの他なかるべし」と文明が野蛮を打つ戦争であることを強調していた⁽²⁴⁾。

一方この時代に異色の発言をした人物もいる。元日本政府の朝鮮駐在の役人である吉岡弘毅は政府への『建白書』において、「これ堂々たるわが日本帝国をして強盗国家に変ぜしめんと謀るものなり。このごとき不義不正なる外交政略は、決して我が帝国の実利を増加するものにあらず。ただに実利を増加せざるのみならず、徒らに怨みを四隣らに結び憎しみを万国に受け、救うべからざる災禍を将来に遺さんこと必せり。」⁽²⁵⁾『時事新報』の清国を懲らしめるべしとの論調と吉岡の『建白書』を比較して、様々な見解があったことを読み取らせる授業も可能であろう。どちらの見解が多くの国民に受け入れられたか。それはなぜかを考えさせることによって、歴史が評価によって出来上がっていることを気付かせる足がかりになる。

(3) 初めての対外戦争と国民

日清戦争は、幕藩体制から近代国家になった日本が初めて体験した対外戦争である。佐谷眞木人は、近代国家形成期に、日清戦争での新聞メディアの発達が、「国民」を作ったとの指摘している。この指摘は学習の視点を変えるものとして活用できると思われる⁽²⁶⁾。日清戦争には60以上の新聞社から総数100人以上の新聞記者や文人が取材のため中国に渡っている。また、右のグラフでわかるように、新聞や雑誌の販売数は大きく増加している⁽²⁷⁾。日本全体が初めての対外戦争に大きな関心を持ち、新聞や雑誌で戦争に関する情報は広く報道されていた。このような状況で「国民」は形成された。「国民の誰もが熱狂

していたわけでもないのだろうが、戦争を体験しなかったものはいなかったはずだ。仕事や地域の付き合いで義損金を献納したり、奉迎会に寄付したりした人もいれば、自らすすんで募金した人もいた。多くの人が自分とは無縁の出征兵士に旗を振り、凱旋した軍隊を万歳で迎えた。そのような軍隊と国民の一体感は過去の戦争には見られないものだった。戦争はもはや他人事ではなかった。戦争は社会全体で支えられており、その意味では誰もが「当事者」だった。国民によって支えられた戦争という意識が、この時成立した。



それは国民と運命を共にする国家の誕生でもある」⁽²⁸⁾。

日清戦争と新聞の発達は、多くの日本国民の考え方や感情にどのような変化をもたらしたのだろうか。日清戦争とメディアの発達は日本国民のメンタリティをどう変えたのだろうか。戦争の勝利を通して、国際的地位を向上させた日本というのは別の角度から、この歴史事象を捉え直すことが可能であることを生徒に伝えることができるのではないか。

いずれにしろ、日本は日清・日露の戦争に勝って条約改正を勝ち取り国際的地位が向上しましたという、生徒たちが受け入れやすい解釈そのものを全否定しては、おそらく小学校から継続して積み上げてきた歴史像の構築が崩れてしまい、学習が混乱することは十分予測される。それはそれとして、中学校では、そういった歴史像が一般的であることを確認したうえで、旅順虐殺事件で細部を検討するか、福沢対吉岡の対比で日本国内の言論の多様性に気付かせるか、国民の誕生という別の視点で日清戦争をとらえることができることを学ばせるか、資料検討、言論の比較、別の角度からの歴史像検討など、歴史認識そのものを対象化する学習を組み込むことが、生徒の多面的・多角的認識力を高める学習にな

と思われる。

おわりに

「社会的な見方・考え方」を働かせる授業作りのため二つのことを考えた。一つは、「問い」を活用して子どもの学習を活性化することである。もう一つは、一般的歴史解釈を相対化するにはどうしたら良いかということである。前述したように、歴史的事象は歴史解釈と癒着している。だから、事象を学ぶには最終的には解釈の癒着を剥がさなければならないし、「問い」を発するにも解釈が「問い」に大きな影響を与えることを知っていなければならない。

歴史を学ぶということは、過去の事実を再確認し、事実同士を結びつけた歴史の枠組みやストーリーを検証し、学ぶもの自らが歴史像を再検証する学びでなければならない。そうでないなら、流布している解釈の上塗りか、あるいは被侵略側からの反解釈の学習にしかない。大切なのは、別の見方も可能であり、別の枠組みも可能だという、解釈の多様性に気付くこと、あるいは、自らの解釈を事実を組み上げて作り上げるという歴史認識の学習ができると気付くことなのである。

過去から現在への歴史を肯定しているだけでは、主権者としての認識の主体性は育たない。歴史学習において、どうすれば主体的歴史解釈を構築できるか学習をデザインし、学習者が主体的に学べるようにしなければならない。新しい学習指導要領も、授業の方法を変えることで、知識ではなく、「社会的な見方・考え方」を働かせて、主体的対話的に学ぶような学習をさせるべきと考えている。社会的な課題を複数の人間で協議しながら最適解を見出していくような知性を磨くにはそのような学びが必要である。

今回の論文では、授業改善の提案が事例紹介に終わったが、今後は学習デザインと共に適切な事例を検討して、主権者としての社会認識の力を育てるような授業構想を示したいと考えている。

[注]

- (1) 学習指導要領（平成29年告示）解説 社会編 平成29年7月。
- (2) 梅野正信「戦後の歴史教育と社会科教育」『鹿児島大学教育学部研究紀要 教育科学編』第40巻（1988年），p.2。
- (3) 松原真沙子「アメリカ・モデルに関する一考察」『千葉敬愛短期大学紀要』25号（2003年），p.28。
- (4) 森分孝治『アメリカ社会科教育成立史研究』風間書房（2004年）。
- (5) 同書，p.287。
- (6) 同書，p.326。
- (7) 同書，p.413。
- (8) 同書，p.416。
- (9) 同書，p.578。
- (10) 同書，p.597。
- (11) 同書，pp.873-875。
- (12) 荻谷剛彦，石澤麻子『教え学ぶ技術』ちくま新書（2019年），p.14。
- (13) 片上宗二『「社会研究科」による社会科授業の革新』風間書房（2011年），p.53。
- (14) 同書，p.55。
- (15) 同書，p.57。
- (16) 土屋武志『解釈型歴史学習のすすめ』梓出版社（2011年），pp.4-5。
- (17) 同書，p.11。
- (18) 田尻信臺『探究的世界史学習の創造』梓出版社（2013年），p.148。
- (19) 鈴木英夫「中学校の歴史分野で扱う日清戦争」『神奈川大学 人文研究所報』No.60（2018年）。
- (20) 原田敬一『日清・日露戦争』岩波新書（2007年），p.75。
- (21) 井上春樹『旅順虐殺事件』筑摩書房（1995年），pp.79-80。
- (22) 井上 前掲書，p.54。（引用するにあたり，読みやすさを考慮して句読点を追加した。）
- (23) 同書，p.90。
- (24) 原田 前掲書，p.68。
- (25) 牧原憲夫『明治七年の大論争』日本経済評論社（1990年），p.222。

- (26) 佐谷眞木人『日清戦争―「国民」の誕生』講談社現代新書 (1986年)
- (27) 鶴飼新一『朝野新聞の研究』みすず書房 (1985年) より転載。
- (28) 佐谷 前掲書, p.173。