

事実認識の力を育てる，中学校社会科，地理的分野及び 歴史的分野の指導法について

鈴木 英夫

序

社会科教師は，社会科的枠組みを理解させようとしているのか，それとも社会科的な探求力を育てようとしているのか。私は高校生のころ世界史の授業で，「マホメットなくしてシャルルマーニュなし」というアンリ・ピレンヌの学説を聞かされて，イスラムの影響を考慮してヨーロッパの成立を語るというダイナミックな史観に感動を覚えた。しかし，そのことはどうやって立証されたのか，その立証方法を学んだ記憶がない。大学に進学してからも，ウォーラステインの学説に新しい見方を刺激された。中学校社会科では世界史は独立していないが，世界史の部分は，操作可能な資料も多くないし，世界はこのような事情でこうなった，という立証されていないストーリーを学ばせることが多かったように思う。教科書の記述で「聖武天皇は（中略）政治や社会の不安をはずめ，国家に平安をもたらそうとしました。」もこの類である⁽¹⁾。社会科教師は，歴史のストーリーを語り枠組みを理解させることに多くの時間を割いている。その点，地理的分野は具体的な地域の学習が入るので，枠組み学習からは少し遠いが，その地域の特徴を文章のみで理解させようとするれば，やはり与えられた枠組みを学ばせることから逃げられない。

社会科教育では，事実は枠組みとともに語られ，学習者は枠組みを頭に叩き込み，その事例として事実で肉付けするという学習することが

多い。しかし，主体的認識を持った，主権者としての市民の認識力を向上させようと思うなら，与えられた枠組みだけを信じて覚えこむような生徒を育ててはいけない。認識はそもそも主体的であり，事実を重ねて，過去から語りつがれてきた枠組みを革新してこそ，科学としての社会科なのだ。今回この小論では，現代の教育が求めている，主体的認識の力について新学習指導要領などを手掛かりに検討するとともに，地理的分野，歴史的分野について，どのようにして事実認識の学習を進めていくかを提案したい。

1 資質・能力という学力観

新しい学習指導要領が発表されて，中学校では平成33年の全面実施に向けて，議論の活発化が期待される。中教審答申では，昨今の情報化の進展で「あらゆる分野の多様な情報に触れることがますます容易になる一方で，（中略）知覚した情報の意味を吟味して読み解くことが少なくなっている」との指摘を紹介している⁽²⁾。子供たちに，インターネットでの情報収集を指示すれば，情報の真偽を吟味するよりも，収集した情報を整理して伝えるだけの学習が多くなる。それは，実は授業の進め方に原因があるのではないだろうか。

答申では，社会科の資質・能力の具体について，知識・技能，思考力・判断力・表現力に分けて記述して次のように説明している。知識・

技能は「社会的事象に関する理解などを図るための知識と社会的事象等について調べまとめる技能」、思考力・判断力・表現力等は「社会的事象等の意味や意義、特色や相互の関連を考察する力、社会に見られる課題を把握して、その解決に向け構想する力や考察したことや構想したことを証明する力、それらを基に議論する力」、学びに向かう力・人間性等については「主体的に学習に取り組む態度と、多面的・多角的な考察や深い理解を通して寛容される自覚や愛情」と整理している。これらのうち、特に思考・判断・表現等の力に着目すると、「社会との関わりを意識して課題を追求したり解決する活動を充実し、知識や思考力等を基盤として社会のあり方や人間としての生き方について選択・判断する力」をより一層育てるべきと展開している⁽³⁾。その上で、本答申では、課題を追求するためのその教科独自の課題追求の力として、「社会的な見方考え方」を次のように指定している。「課題を追求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」である⁽⁴⁾。今回の答申では、何を教えるかということよりも、どんな力をつけるかということを一層強調しているようである。

どんな力をつけるかということについては、学力を資質・能力という言葉に置き換えて、学校の中だけでなく、広く社会で活用可能な力として捉え直している点に特徴がある。資質・能力とは何かということについては、国立教育政策研究所（以降、国研と略）が、資質・能力と知識の違いについて、中教審答申発表前の2016年1月に、「知識とは学んで身につけるもの、資質・能力は自分の中にあるものを引き出して使うもの」と単純化を試みている。すでに子どもの中にあるものを引き出すとは教育の原義のような気もするが、これも何を教えるかではなく、どんな力つけるかということが重視されていることの一つの理解であろう⁽⁵⁾。

情報化が進展し、情報を収集することは難しくなくなったので、子どもたちは教師から提供されなくても自宅で簡単に情報収集できる。また、グローバル化の進展で、世界中の出来事や価値観が子どもの目の前に並べられる。もちろん、内なる国際化も進展し、子供たちが将来国内にいても多国籍の人々と情報や意見を交わす場面は多くなるだろうし、海外で働くことも今以上に活性化するだろう。そのような社会では、課題解決に向けて、情報や価値観、あるいは分析や課題解決の観点をつき合わせながら、最適解を見出す力が求められる。このことについて、国研は「熟達者が関わる分野は、どこでも社会的なコミュニティ（共同体）があります。時間をかけて、みんなで解くべき問題を同定し、考え方を共有・吟味し、問題の解き方や、より適用範囲の広い考え方や、知識、理論を構築してきたわけです。（中略）証拠に基づいて判断する手続（適手続：デュープロセス）が尊重され、新しい問題や解法を発見・共有することが評価されることになりました。」と記述している⁽⁶⁾。教えられた正しい知識を覚えるのではなく、「主体的、対話的で深い学び」にイメージされているように、主体的に探究し、証拠に基づいて協議し、知識の見方考え方を再検討しながら、適切な協働の手続きを経て、見解を交流させ、最適解を得ることが、これからの社会的コミュニティで求められていくということを述べている。

戦後の社会科の発展について整理した赤沢は、社会科は内容教科なので内容の重要性が失われることはないという前提に立ちながら、「社会科で何を教えるべきかという視点から、社会科でどんな能力を育てるかという視点へ移り変わってきたと言える」と社会科の学習目的の変化を整理している⁽⁷⁾。教科書を教えるのではなく、教科書で教えるとか、事実に基づいた認識を育てるといった研究のフレーズは随分前から言われているが、社会科の授業の多くは、先生の語りを生徒が聴く、という授業が続いてい

る。何を教えるべきかという問題意識は必要だが、今回の中教審答申の趣旨を生かし、グローバル化が進む社会で協働してことにあたる力を育てるため、より一層重要なのは、どんな力をつけるかということである。例えば、公民的分野の扱う内容は現代の日本や世界の課題が多いので、憲法の人権保障の原則と照らして事実はどうなっているか、どこに矛盾があるか、どんな解決策が考えられるかなど、18歳選挙権の影響もあり、主権者として、自分で判断できる子どもを育てようという意識は普及してきている。しかし、地理的分野では、日本列島産業尽くしの知識を伝える地理教育から抜け出せないし、歴史的分野では、過去を見ることができないから、生徒の思い込み、先生の思い込みがあり、正しい枠組みを教えようという授業から抜け出せていない。どんな能力を育てるかについての実践を丁寧に紡いでいかないと、社会の授業は変わっていかない。

2 地理的分野の改善について

(1) 動態地誌と地図学習

地理教育については、日本地誌をどう扱うかを改善しないと、青森のりんご、愛媛のみかんという産物地理的な知識の教え込みから抜け出せないのではないかと考えられる。2008年の学習指導要領では、6点の改定点があった。それについては中条の論文に詳しい⁽⁸⁾。その中で、特徴的であり言葉として理解が進まないのは、動態地誌という言葉である。動態地誌は、日本の諸地域理解における地域ごとの切り口の整理とでも理解すればわかりやすいように思う。動態という言葉は、通常静態の反対語であり、固定して動かない状態をいうのではなく、動き変化する様を捉えることを動態という言葉を使うことが多い。しかし、ここでいう動態地誌は、北海道から九州までの7つに分けた日本の地域を学習するのに、ある地域は農業に着目して、またある地域は工業に着目して地域全体をその

視点から理解するという、学習の視点を示したものである。そして、その視点はちょうど7つあるから、7つの地域に視点を振り分けて学習することになる。このやり方について、松田は「学習指導要領に記載されている動態地誌的な学習の考え方は、動態地誌の中でもはかなり特異な考え方で（中略）学習指導要領の中核方式は7つの中核的事象のうち一つだけを選んで適用するというかなり限定された関連づけ方がイメージ」と指摘している⁽⁹⁾。学校現場では、教科書に合わせて、7地域に7つの視点を振り分ける指導が一般的になるとするならば、中条らが指摘するように、「教科書で取り上げられる事象が地域を見る視点の固定化につながる」恐れが十分にあると思われる⁽¹⁰⁾。視点が固定化されれば、学習された内容は以前のように覚える知識となってしまう。指導にあたっては、視点の固定化を防ぐために、地方的特殊性と一般的共通性に着目させて、学習を構成する必要があると思われる。

動態地誌的な学習を知識習得のみにさせないためには、地図帳の活用も一つの有効な手段だと思われる。地図帳は、扱い方によっては一般図であっても主題図のように、どのような切り口で地域を見るかという視点の学習ができる。寺本は地理的教養を支える5つのテーマとして、景観、地域、変化、関係、地図と5つのテーマをあげ、特に「地図帳の活用頻度が依然として低い状況が感じられる」と述べている⁽¹¹⁾。地図を見る読図指導、地図を描く描図指導、地図を作らせる作図指導などを、言語活動などとともに活用する改善が必要と思われる。寺本も指摘しているが、「自動車産業の生産の工夫はなんですか」と発問するよりも、一般図や主題図を見て、「自動車製造ラインの地図を見てどんな生産の工夫が読み取れますか」という発問の方が、地図などの資料を読み取る力も育つし、読み取ったことを言葉にさせるわけだから言語活動も活発になる。これも、教師が「何を教えるか」という指導観を脱却し、「どんな力を育

てるか」への意識変革が必要である。意識変革を具体的に支える教材として、もっとも手近にあるものは、地図帳である。授業で資料を用意するとき、「何を教えるか」にとらわれすぎていると、自分の教えたいことをだけを伝える資料を用意して、教師の説明で資料を読ませる授業になる。「どんな力を育てるか」という視点で授業を見直せば、この資料はどんな発問が可能だろう、生徒に読み取らせるものはいくつあるだろうか、生徒が読み取った内容を表現するにはどのような方法が考えられるだろうか、と教材研究の視点が変わる。地図帳には、様々な情報が書き込まれていることから、多様な読み取りが可能であり、読み取った内容を発表して交流する意味も生まれる。そのような意味で、地図帳は格好の教材なのだが、上手に活用されている授業をあまり見たことがない。地図帳を活用する方法として、中村は、一般図の利用について、1 地名の検索を通して地理的好奇心や空間的思考を育む、2 「気づき」の連鎖を通して地理的特徴を読み取らせる、3 凡例指導を充実させて一般図を正しく読み取らせる、4 縮尺の変化に対応できる読図力を身につけさせる、の4点を提案している⁽¹²⁾。授業における地図活用を進めることは、「何を教えるか」から「どんな力をつけるか」に指導の視点を転換するきっかけになるのではないかと。読図的学習から何を読み取ったのかを、検討して発表するまでのプロセスを開発することで、日本の諸地域などの地誌的学習でも、生徒一人ひとりの主体性を向上させ、言語化させることによって協働で学ぶ力を育てることができるのであれば、中教審答申が示すように、社会的な見方考え方の育成につながるのではないだろうか。

(2) 地理的分野の展開についての試案

ア 沖縄のさとうきび栽培

帝国書院の教科書で、九州地方は日本の諸地域における動態地誌的扱いでは、自然環境が中核的事象として選ばれている。さとうきび栽培

は、沖縄県の自然環境に適した農業である。ここで、砂糖と農業に着目した展開をすれば、地方的特殊性と一般的共通性に視野を拡大することができるのではないだろうか。

さとうきびの一般的特徴、さとうきびの農作物としての特色を理解させる。次に、砂糖の輸出入量、砂糖原料としての甜菜とさとうきびの比較などを経て、再び沖縄の農業について検討させるという指導の流れを考えた。さとうきびから砂糖、沖縄の農業へと視野を広げる展開である。

展開としては、

- 1 (さとうきびの資料写真を提示して)「これはなんという作物か」という発問で展開し、さとうきびの性質や利用法を紹介する。
- 2 (資料の表を提示して)「沖縄県内での農業生産額に占めるさとうきびの割合はどれくらいか」を発問し、沖縄の農業に占めるさとうきび農業の割合を考えさせる。
- 3 (資料を提示して)「沖縄県内でのさとうきびの栽培面積の割合はどれくらいかを調べさせ、栽培面積と農業生産額との対比を考察させる。
- 4 (甜菜の資料写真を提示して)これはなんという作物かを調べさせ、砂糖のもう一つの原料である甜菜に関心を持たせる。
- 5 (資料の表を提示して)北海道における甜菜の農業生産額割合と栽培面積割合を調べさせ、沖縄のさとうきび栽培と比較させる。
- 6 (資料を提示して)日本の砂糖の重要と輸入割合、日本国内生産の砂糖の原材料としての甜菜とさとうきびの比較、世界の砂糖の原料の比較を問う。
- 7 (資料を提示して)北海道と沖縄の農業規模の格差に気付かせる。
- 8 沖縄で農業を発展させるアイデアを検討させる。

こうして、地方的特殊性と一般的共通性から、沖縄の農業発展について考察させることで、動体地誌が見方であることに気づくととも

に、沖縄農業についての主体的な認識を育てることが可能ではないか。

イ 地図指導についての試案

地図を漫然と見せるのではなく、視点を与えて一般図や主題図を読ませて、口頭で説明させることで、読んだ内容を知識にさせることができる。また、言語化することで協働で学習する方法を学ばせることができる。学習内容に応じて、白地図等に記入させることで様々な主題図が作成できることを体験させることができるのではないか。一般図や主題図を読んで説明する力を育てる工夫としては、以下のような学習活動が考えられる。

- ① 場所探し。(例：○○という都市は、何という湾に面していますか)
- ② ルート探し。(例：○○市から△△市に車で移動する最短ルートを説明しなさい)
- ③ 地形の特徴を理解する。(事前に地形についての知識が必要)
- ④ 縮尺を理解して実際の距離感につなげる。
- ⑤ 等高線を理解して、実際の高さの変化を想像する。
- ⑥ 地球上の位置から自然環境を類推する力。(事前に気候についての知識が必要)
- ⑦ 主題図の意図を読み取り地域や産物などの特徴を説明する。
- ⑧ 白地図等を利用して、主題図を作り説明する。

地図活用の手法を明確にすることで、地図帳を学習計画に組み込みやすくなるのではないか。また、地図帳を用いて、主体的認識や協働的学習を計画するところが出来るのではないだろうか。

3 歴史的分野の改善について

(1) 資質・能力から見た歴史的分野の学習

歴史的分野の目標を新指導要領から抜粋すると1「諸資料から、歴史に関する様々な情報を

効果的に調べまとめる技能を身につける」、2「時代や年代、推移、比較、相互の関連や現在とのつながりなどに着目して多面的・多角的に考察したり、歴史に見られる課題を把握し複数の立場や意見を踏まえて公正に選択・判断したりする力、思考・判断したことを説明したり、それらを基に議論したりする力」、3「より良い社会の実現を視野にそこで見られる課題を主体的に追及、解決しようとする態度を養うとともに、多面的・多角的な考察や深い理解」などという記述が見られる⁽¹³⁾。現行指導要領では、歴史的分野の目標の(1)に「歴史的事象に対する関心を高め、我が国の歴史の大きな流れを、世界の歴史を背景に、各時代の特色を踏まえて理解させ(中略)国民としての自覚を育てる。」としている。平成33年から実施される新指導要領は現行のものに比べると、資質・能力としての学力観が明確にあわわれている。それは冒頭に述べた、「何を教えるか」から「どんな力をつけるか」への指導観の転換であろう。「どんな力をつけるか」主体的な学びなどの趣旨は現行指導要領でも「調べたり考えたりするなどの活動」などと記載されていて、決して軽視されてきたわけではない。各学校の公開授業研究会などでも、「主体的な学び」などをテーマに設定する学校は多かったように思う。しかし、実態としては歴史的分野の学習は未だに、昔こんなことがあってその理由はこうだという説明を、教師が語る授業からなかなか抜け出せないでいる。

このことについて土屋は、『歴史学習は論理的構成力を育てることよりも、「(既成の)歴史を理解させる」ことを目的とした学習であると、教師たちが考えていた』と歴史学習の現状についての見解を示している。さらに、「生徒の活動を重視する問題解決学習を取り入れたはずの日本の社会科であっても生徒全員に共通年表がありそれを精密に知り覚えることが歴史学習であるという東アジアに一般的な思想にとらわれていた。」と指摘している⁽¹⁴⁾。実は中学生や高

校生も、歴史の学習について土屋が指摘しているような歴史学習への思い込みを持っていて、彼らの思い込みに外れた学習をすると、これでは覚えられないとか、この学習は覚えるのに効率的でないとか、感じてしまう。彼ら生徒が期待している良い教師は、まさに共通年表を精密に整理し、その効率の良い覚え方を提供してくれる教師なのだ。このことは受験がある限り変わらない。資料を調べて、検討し、討論するなんていう学習活動は先生の趣味に付き合わされるようなもので、受験をする学習者のニーズに合わないと感じるのである。

細谷は、日本の歴史教育はどこの国の人でも共通に理解できる歴史的事実があるという楽観的な思い込みで授業が進められているとの指摘をしている。細谷はその著書で、『日本の歴史教育における問題点は、歴史理論を学ばないことである。つまりは広範な史料に基づいて、徹底的に研究を深めていけば、普遍的に受け入れ可能な「歴史的事実」にたどり着けるというナイーブな歴史認識が広く見られ、またそのような「歴史事実」は他国の国民とも共有可能であるという楽観的な想定がある。』と述べている⁽¹⁵⁾。もちろん、学習者の側にもこのステレオタイプは強く浸透している。人によって、あるいは国民によって、歴史的事実と歴史解釈が異なっているのが歴史認識だということは、どうしたら学習として成立させられるのだろうか。これは、事実を探求して初めて歴史認識に至ると言っている遠山茂樹でさえ、『小中学校の歴史認識は、今と異なる過去の歴史像をえがかせ、その認識をとおして、逆に今日の社会の全体像認識を深めることにある。生徒をして歴史像をえがかせるには、ふんだんに史実の「お話し」が与えられなければならない。』『教師の認識する法則を「上まわって」、豊富な「お話し」を与えるべきであろう。』と述べている⁽¹⁶⁾。一方、「歴史については、学校教育以外の、読み物・映画・テレビ、あるいは親の話などから得る知識の影響が特に大きい。それは学問以前の、感覚的認識ともい

うべきものである。」「学校教育は、この既成知識を利用して、子供の問題意識を引き出し、学習意欲をそそり、そして既成の知識から生まれている偏見を打ち破り、こうして感覚的認識を理性的認識に高めるのである。』とも言っている⁽¹⁷⁾。1960年代70年代に戦後社会科研究で語られていた内容である。歴史認識の難しさは、すでに歴史について、刷り込まれている認識があるということ、それを前提に乗り越えないと、感覚的認識を克服できないということである。しかし、克服した先に、正しい歴史認識があるとしたら、それもまた間違いを犯す。70年代は民間教育団体が、正しい歴史認識を提示しようとして模索していた時期であった。しかし、今次中教審答申を経て発表された新学習指導要領では、知識としての歴史認識よりは、認識を相対化して交流させる力の方を重視しているように見える。自分自身で探求し、自分の認識の枠組みや思い込みに気づき、認識を相対化する力がなければ、学習の協働化は成り立たない。生徒一人ひとりが、事実を吟味し、探求し、自分の歴史の「お話し」を構成し、他者のそれと、比較検討して、多面的で多角的な歴史像を構成することが目指されなければならない。

ここでE. H. カーの言葉に立ち戻ってみよう。「歴史とは歴史家と事実との間の相互作用の不断の過程であり、現在と過去との間の尽きることを知らぬ対話」である⁽¹⁸⁾。これは、カーの有名な言葉であり、歴史認識の本質を簡潔に言い表したものである。カーはこの講演記録で、「歴史家の解釈から独立に客観的に存在する歴史的事実という硬い芯を信じるのは前後転倒の誤謬」だとも言っている。歴史家を超越した真実はない、国民や個人によって歴史観は違う。それがわかっていながら、授業になると、正しい歴史解釈を語って聴かせようとする。このことを克服するのは、大変難しい。

歴史的分野の指導については、次の3点に留意して指導計画を検討すべきだと考えている。

①思い込みとどう戦うか

小学校の学習やテレビなどで出来上がっている「歴史観」が必ずある。学習は、この歴史観をよりどころにしながら進める側面と、この歴史観を壊して再構成する学習が必要である。最初の思い込みなくしては、学習は進まないし、思い込みを塗り固めるだけだったら発見がなく、細かい事項を覚えて思い込みに部品をはめ込むだけの学習になってしまう。教える側の思い込みも再点検の必要がある。特に、近現代史は政治性を帯びるから、繰り返して主張されてきた内容を聞いて成長してくると、思い込みも強くなる。

②事実に向き合う力をつける

歴史は、そもそも事実と解釈との組み合わせ＝歴史観。だから、同じ事実でも別の解釈を当てれば歴史観が変わる。侵略なのか、解放なのか、開発なのか、近現代史では特に、同じ事実や事件でも立場や見方を変えれば様々な事実と解釈の組み合わせが可能である。社会科が内容教科である以上、教科書に記載されている歴史的枠組みへの理解を前提としないと、生徒一人ひとりの主体的な歴史認識は育たない。また、近代史や現代史の場合、現代に直結している内容や、外国との関係で捉え方が違う史実や、係争中の問題などもあり、歴史観は政治性を帯びてくる。だから、言われたことを鵜呑みにしているだけでは、科学は育たない。生徒に事実をぶつけて、事実を検討させるという学習体験をさせて自分で考えさせる学習が必要である。

③それを咀嚼して表現し、交流する体験をさせる

人は必ず意見を持つ。だから、歴史的事実と解釈についても絶対の正解があるわけではなく、意見を持って自分の解釈を“伝える力”表現力を育てる。同時に、その表現を受け止める“聞く力”の育成も必要である。

遠山も指摘しているように、子どもたちに刷り込まれている感覚的歴史認識を科学的な認識に高めなければならない。感覚的な歴史認識は、民族、地域性、保護者の価値観など様々なバイ

アスが作用して形成されているから、教師のお話しではなく、協働の学習を通して克服させなければならない。

歴史像は歴史的事実と解釈によって成り立っている。これは過去との対話によってしか生まれないとすれば、歴史教育の中でも、学習者同士の対話によって、歴史観の相違や合意に気づく学習を構成すべきであろう。こういった学習プロセスが保障されてこそ、民主的社会の歴史教育たり得るのではないだろうか。新学習指導要領の歴史的分野の目的に照らして考えても、生徒が正しい歴史像を獲得することを学習の目標とするのではなく、土屋の言葉を借りて言えば、「歴史的事実についての論理的解釈を組み立ててそれを人に伝える能力⁽¹⁹⁾」を身につける学習方法を模索するべきであろう。

(2) 歴史的分野の展開についての試案

ア 市民革命の始まり、フランス革命の授業

フランス革命は、市民革命であり、マリー・アントワネットなどの歴史ロマンも影響して、市民の力で貴族政治を民主主義に変えた良い革命だという強い思い込みが働く教材である。

帝国書院の教科書には、『政治では、身分制度が廃止されて自由で平等な「市民」が作る「市民社会」に変わり始めました。それにより、これまで国王と支配身分だけが政治を進めてきたのに対し、市民たちが主権者である「国民」となって、議会を通じて国家を運営するようになりました。』と記載されている。ここで言われている「市民」が、ブルジョワジーという上層の階層であったという階級性を理解しなければ、素晴らしい革命で多くの民衆が自由と希望を得たように、思い込みが塗り固められてしまう。そこで、以下のような展開を考えた。

1 「フランス革命の終わりはいつですか」という問いで、共和制の樹立以後の恐怖政治、ナポレオン独裁までを一連の歴史的出来事として認識させ、フランス革命の見方を多角化する。

2 フランス革命時の「市民」とはどのような階層なのか、フランスの人口比や職業構成などからとらえさせる。また、人権宣言などの文書と識字率の推計値から、「市民」の階級性を認識させる。

3 それらの事実学習の上で、「なぜ、教科書に自由で平等な市民がつくる市民社会に変わり始め」と、記述されているのか、考えさせ、討論させる。

この展開例は、歴史的事実と歴史解釈を分けてとらえるための学習である。今後、具体的な資料や問いなどを構成した、授業案作りを試みたい。

イ 条約改正の授業資料について



これは、教科書で条約改正に関するノルマントン号事件を扱うときに利用されていたビゴアの風刺画である。しかし、これはノルマントン号事件そのものを描いた絵ではない。この絵は、フランス人画家ジョルジュ・ビゴアが1887年6月、居留地の外国人向けに発行されていた「トバエ」9号に掲載した風刺画である。右上のタイトルは、「メンザレ号の救助」。下の言葉は、「いま何ドル持っているか。早く言え。タイム・イズ・マネーだ」。おそらくこれは船長の言葉だ。ボートに掲げてある国旗は、イングランドの国旗でイギリス海軍の軍艦旗であり、奥で難破している船の国旗はフランス国旗である。

ノルマントン号は、イギリス船籍の貨客船で

あり、横浜港から神戸港に向かって、雑貨と、日本人乗客を乗せて、和歌山県の沖合で難破、座礁沈没した。ちなみに、乗組員は船長ドレーク以下39人で、イギリス人、インド人、中国人などが含まれていた。海難事故の発生は、1886年10月である。ビゴアの挿絵は、海難事故発生から8ヶ月後ということになる。

海難事故が事件となるのは、その後の展開による。沈没から五日ほどの後の内外新報で「ノルマントン紀州沖に難破、英人船長 洋人乗客とともに逃れ 日本人25名 ことごとく取り残されて溺死」と報じられた。これについて、11月1日、神戸のイギリス領事館で海事審判が行われ、11月5日に無罪判決が出た。これが、不平等条約に定められた領事裁判である。この判決を知って日本国民は悲憤慷慨した。『東京日日新聞』は「いかに日本人は無知だといえ、危にのぞんで、危うきを知らず、助けをえて、助けをかりることを知らないほどの白痴癡癡であるはずがない」と紙面で抗議した。全国各地から遺族への義捐金が寄せられ、新聞各紙はいっそう硬化して、連日、悲しみの論説と弾劾の記事を掲げた。高名な法学者たちもドレーク船長の告訴をとまえ、在野の論客は各地に演説会をひらいてイギリスの横暴と非人道を責め、民衆に国権回復をうったえた。社交場鹿鳴館での舞踏会をはじめとする欧化政策によって条約改正交渉を進めていた井上外相も沸騰する国内世論を黙止することができず、11月13日、内海忠勝兵庫県知事に命じてドレーク船長らの神戸出船をおさえ、兵庫県知事名で横浜領事裁判所に殺人罪で告訴させた。12月8日、在日横浜英国領事館判事はドレークに有罪判決を下し、禁固刑3か月に処したが、死者への賠償金は支払われなかった。これが、事件の概要である(20)。

時期尚早の条約改正に反対していたビゴアは、ノルマントン号事件でのイギリスの対応の悪さによって、日本人の条約改正の意識を高めてしまったことについて、イギリスの対応を皮

肉って、ノルマントン号事件の翌年、フランス郵船メンザレ号が上海で遭難（そうなん）したことを利用して前年のイギリスの対応を皮肉ったと言われている。

こうした事実関係を認識すると、いわゆる「ノルマントン号事件の風刺画」を見る目が変わってくる。ノルマントン号の沈没が、事故から事件になった背景には領事裁判の判決があった。事件として世論が高まってから、ビゴーは世論とは別の意図で「トバエ」に風刺画を発表したことになる。つまり、ノルマントン号事件についてこの風刺画を利用して行われていた授業は、歴史的認識を育てる授業ではなく、感覚的歴史観を上塗りしていたことになる。教科書等で長い間教材として利用されてくると、そこに書かれていることの読み取りや、その資料そのものの歴史的位置付けなどに鈍感になり、結論から先に資料を利用するようになる。絵画資料を用いる場合は、1 結論から入らない、2 細部に注目させる、3 絵の読み取りを言葉にさせる、などの学習のプロセスを大切にしないと、資料の読みにも答えがあるという授業になってしまう。また、歴史的イベントについては、i 場所や時代を明確に理解させる（教師が明確に教示する）、ii 事件や政策のあらましを理解させる（生徒の力で取り扱い可能な資料を提供し、調べさせる）、iii 具体的な資料を通して考察させる（提示する資料次第で発展した学習になるかどうかが決まる）、iv 多様な見方があることに気づかせる（口頭発表、ポスター展示などを通して生徒同士の交流を図る）などの、段階を通して、正確で主体的で、独りよがりでない認識を育てる工夫を絶えず繰り返す必要がある。

さいごに

最近、慶安のお触れ書きは幕府の法度として出されていなかったことを知った。山本はその著作で、慶安のお触れ書きは幕府が出した法令ではなく、甲州から信州にかけて流布してい

た地域的教諭書「百姓身持ちのこと」を源流にして、甲府徳川藩領において改定の上発令された「百姓身持ちの覚書」が本当の姿である。さらに、19世紀後半、林述斎の手によって1649年の幕府法令「慶安のお触れ書き」として岩村藩で出版され全国に広まったことを調べた。その上で、これは、戦後日本の農地改革で、封建社会では農民は封建制度によって縛られていたとの農民観が生み出した歴史観であったと述べている⁽²¹⁾。我々は、時代の価値観から逃れることはできないし、資料解釈の限界の中でしか教材開発はできない。だからこそ、何かを教えようとする授業から、子供たちが自分で考えて、事実と解釈を結びつけて、自分の結論を出す力を育てることの方が大切である。

歴史的に何があって、どう評価されてきたかを教えることは避けて通れないが、資料を読み取る力、社会的な評価を相対化する力、自分の感覚的社会観を点検する力、相互に異なる解釈を協議する力などを育てていくことが、必要である。社会的な見方考え方を育てるためには、何かを教えようとする授業から、力を育てようとする授業に転換するための具体的な授業案を創造していくことが求められている。

【注】

- (1) 教科書『中学社会 新しい日本の歴史』育鵬社（2012年）p.45。
- (2) 中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校および特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」（答申）（2016年12月21日）p.6。
- (3) 同答申 第2部各学校段階、各教科等における改定の具体的な方向性 第2章各教科・科目等の内容の見直し 2 社会、地理歴史、公民 より引用p.130。
- (4) 同答申 p.131。

- (5) 国立教育政策研究所編『資質・能力 理論編』東洋館出版社 (2016年1月) p.39。
- (6) 同書 pp.56-57。
- (7) 赤沢早人「社会科教育の変遷」『戦後日本教育方法論史 (下巻)』田中耕治編著, ミネルヴァ書房 (2017年) p.57。
- (8) 中條曉仁, 岩本知之, 早馬忠広「中学校社会科における動態地誌的学習の特質と課題」『静岡大学教育学部研究報告 (教科教育学篇)』第45号, (2014年) p.72。中條らは, 1 分野目標の見直し, 2 内容構成の見直し, 3 世界に関する地理的認識の重視, 4 日本の諸地域において動態地誌的学習の導入, 5 地理的技能の育成の重視, 6 社会参画の視点を取り入れた身近な地域の調査をあげている。
- (9) 松田隆典『動態地誌による「日本の諸地域」の授業開発とその地理教育上の意義』『滋賀大学教育学部紀要 人文科学・社会科学・自然科学』No.62 (2012年) p.27。
- (10) 中條他 前掲論文 p80。
- (11) 寺本潔『地図の学力』古今書院 (2002年) pp.139-140。
- (12) 中村剛「地理教育における地図帳活用に関する事例と検討課題」『地図』Vol.48 No.2, 日本国際地図学会発行 (2010年) pp.30-33。
- (13) 文部科学省『中学校学習指導要領』平成29年3月告示 (2017年) p.33。
- (14) 土屋武志『解釈型歴史学習のすすめ』梓出版社 (2011年) p.9。
- (15) 細谷雄一『歴史認識とは何か』新潮選書 (2015年)
- (16) 遠山茂樹著「教育と歴史像構成」(初出は1973年), 『遠山茂樹著作集』第7巻所収, 岩波書店 (1992年) pp.100-101。
- (17) 遠山「社会科教育の領域と内容-歴史」(初出は1961年), 前掲書p.28。
- (18) E.H.カー 清水幾太郎訳『歴史とは何か』岩波新書 (1962年) p.40。
- (19) 土屋 前掲書 p.39。
- (20) 宮永孝「検証 ノルマントン号事件」『社会志林』vol63 no1 法政大学社会学部学会 (2016年) による。
- (21) 山本英二『慶安の触書は出されたか』日本史リブレット, 山川出版社 (2002年) による。

【その他の参考資料】

- 中村和郎, 高橋伸夫, 谷内達, 犬井正 編『地理教育と地図・地誌』古今書院 (2009年)
- 鈴木允「動態地誌による中学社会科授業の可能性と課題」『横浜国立大学人間教育科学部紀要Ⅲ社会科学』(2017年)
- 笹尾省二, 相馬伸一『社会科教育の課題と方法』溪水社 (2010年)
- 河原和之『「中学地理」 ウソ・ホント? 授業』明治図書 (2017年)
- 寺本潔『教師のための地図活』帝国書院 (2017年)