

社会科における解釈型歴史学習の現代的意義

土屋 武志

社会科教育講座

Contemporary Significance of “The Interpretation Type History Learning” as Social Studies

Takeshi TSUCHIYA

Department of Social Studies, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

1. はじめに

「歴史は、けっして過去のものにはならないのだと私は考えています。歴史というのは、いまから見た過去のことで、いつも現在の問題だからです。」

これは、「日本人は過去を忘れてしまいがちなのか」という問いへの歴史人類学者ボルフ・レベニースの答えである⁽¹⁾。彼の「歴史はいつも現在の問題である」という発言は、「歴史」における「過去」と「現在」との関係を手端的に示唆しているといえよう。

このような認識のもとで歴史学習はいったいどのようになるのだろうか。日本では、冷戦終結以後、「歴史」の見方・考え方を育てることが強調されるようになった⁽²⁾。特に、2004年12月にOECDによる国際学力調査いわゆるPISA調査の結果が公表され、日本の学生の「読解力」の低下が社会問題となってから、歴史教育においても読解力を高めることが意識され、思考力育成を重視した欧米型への授業改善が期待されている⁽³⁾。

このような欧米型の歴史学習について、史学史研究の佐藤正幸は、欧米の書店には歴史年表が置かれていないこと、また、学校の歴史の授業で市販の年表が使われているのをみたことがないことから、欧米と東アジアには歴史認識に基本的な相違があると指摘した。佐藤は、東アジアは「規範的歴史学」、欧米は「認識的歴史学」であるという。東アジアでは、国家という最高権威のもとで規範として価値づけられたものが歴史であり、それを補完するものとして年表が重視された。一方、欧米では、16世紀に登場した「新しい」学問として、自らの学問的価値を確立するため出来事を時間的契機の中で位置づけていくという認識論的手段が重視され、その結果、年表の重要性は低下したというのである⁽⁴⁾。つまり、解釈する側が必要に応じて作成するのが年表であるという。

では、歴史学を欧米型の学問と見なし、その視点に

たつ学習論は、日本や東アジアでは実践不可能なのだろうか。本論では、歴史を解釈する学習について、日本における歴史的系譜を示すとともに現代的意義を明確化する。なお、本論では、歴史を解釈する学習を「解釈型歴史学習」と呼ぶこととする⁽⁵⁾。

2. 解釈型歴史学習の方法

2002年10月、韓国ソウルで開催された歴史教科書に関する国際会議(韓国教育開発院主催)⁽⁶⁾において、フランス国立歴史教育研究所アラン・ショパンは、「文化多元主義とナショナリズムは対立するものではない。その状況の中で歴史は解釈であることがもはや常識となっている」と発言した。つまり、さまざまな文化が混在するEUでは、「歴史」は解釈の結果表現されたものであって、絶対的に「正しい」歴史があるとは考えられない。したがって、歴史には多様な解釈が成り立つし、むしろそのような状況を保障することに価値を置くべきであるというのである。彼は、歴史教科書は「正しい歴史」を描いた本ではなく、学習のためのツールボックスであると主張した。これは、EUの歴史教育の現状を踏まえた発言であったが、先のボルフ・レベニースの「いまから見た過去」という見方と同じである。つまり、「歴史」とは、現代の人々が過去を解釈することに他ならず、歴史教科書は、そのためのツールボックスツールボックスというのである⁽⁷⁾。歴史学習の基本内容は、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」であるということを理解させることなのである。

このような歴史学習モデルの代表例として、英国の歴史学習をあげることができる。英国のYear 7 (11-12才)向け歴史学習活動モデル集には、中世イングランドにおけるヘンリー二世とカンタベリー大司教トマス・ベケットの対立を内容とする学習活動が提案されている。「なぜヘンリーとベケットとの対立は致命的

になったか？」という授業プランである。このプランでは、教材として情報カードを用いる活動が次のように提案されている。

「活動プラン」

事実関係が記された45枚の情報カードを用意する。

- ①質問に関係あるカードと関係ないカードに分ける活動（＝ゲーム、以下同じ）
- ②ある出来事について「短期的原因」「中期的原因」「長期的原因」に分ける活動
- ③生徒自身の視点で分類する活動
- ④教師が与えた視点で分類する活動
- ⑤考えをまとめるための大きな概念（説）をつくる活動
- ⑥考えをまとめるための小さな概念（説）を選ぶ活動
- ⑦論文（説明文）の最初の段落を書くため「見出し」を活用する活動
- ⑧論文を補強するための事実を見つける活動
- ⑨質問を入れ替えて関係性を再構成する活動

これらの活動は、必ずしも①から順番におこなわなくともよい。たとえば、①、②、③と⑨をおこない、その次に⑤と⑦の活動を用いることもできる。そして⑧は、宿題として課すなど、学習目的に応じて自由に組み合わせて活用できる。活動はBGMを流しながらペアや小グループ時間を区切って競わせるなど、ゲーム的協働的な活動である⁽⁸⁾。

著者であるクリティーン・カウンセルは、この活動は、すでに与えられた答え（given model）を書くのではなく、情報カードをもとに用いるカードの優先順位を決めたり重要性を判定する活動をとおして、生徒自身が歴史的因果関係を構築（construct）する活動であるという⁽⁹⁾。そして、このような「思考」方法は「読解」する方法と同じであるという。彼女は、「読む」ことは、ただ単に新しいインフォメーションを習うのではなく新しい考えに達することであると指摘している。英国の中等学校における教科教育の最大の課題として言語と思考とを結びつけることが強調されている点から見ても、このような活動は実践上最も重視すべきであると主張している⁽¹⁰⁾。

因果関係を分析的・論理的に言葉で表現する活動としては、上記⑦の活動が注目される。見出しに続く段落を書く活動によって、生徒が自分自身の思考過程を表現できるようにするトレーニングである。このとき情報を根拠として正確に活用するため、情報カード（インフォメーション）を比較・分類する活動が行われる⁽¹¹⁾。

これら一連の学習活動は、複数の情報を絞り込む活動である。はじめの段階は、より多くの可能性をあげてリストを作る。次にそれらを分類し、順位づける活動によってそれらを絞り込んで決定する⁽¹²⁾。このよう

に、解釈型歴史学習は、歴史を構築していく思考活動であり、「歴史家」が行う思考を学習者に体験させることなのである⁽¹³⁾。

3. 日本における解釈型歴史学習の系譜

日本では、アジア・太平洋戦争敗戦後にそれまでの歴史の見方が大きく変わった。歴史は、民主化の中心教科として新しく発足した社会科で学習されるようになった。1950～70年代の社会科発足期における歴史学習いわゆる社会科歴史学習のオピニオンリーダーの一人に歴史学者の和歌森太郎がいた⁽¹⁴⁾。和歌森は、自分は歴史学者であるが、「史学の立場から歴史教育を規定する態度には賛成していない」として、教育が先、つまり学習者側の課題が先にあると主張した⁽¹⁵⁾。この視点から、中学校段階で社会史学習を行い、小学校段階では人物学習を行うことを提案した。ただし、人物学習においては個人を追体験させるとしても「えらかった」「強かった」「りっぱであった」のような評価で英雄・偉人への崇拜観をあおるべきではないとした。「各人物がどういう意味の社会的責任を持った人であるか、それをどんなふうにも果たしたか、その果し方が社会の大多数にどう批判されたり、どうよこばれたりしたか、つまり、どこまでもそれぞれの時代の社会一般との相関関係においてとらえるようにするのである。」⁽¹⁶⁾と、その時代の社会との関係性を読み解くことこそ人物学習であると主張した。

このように和歌森は、人物を教材としている場合も、社会科歴史学習を情報をもとに過去の時代の社会を読み解く学習であると主張した。彼が提案した「都市の成りたち」という単元は、彼のこのような歴史教育観を具体的に知ることができる。小学生向けのこの単元の流れは、以下のようなものである⁽¹⁷⁾。

- ①日本地図から都市らしいものを取り上げさせる。
- ②各都市がいつ頃から都市らしくなったか、教師が指導して調べさせる。
- ③各都市を以下の4つに分類させる。
 - ・明治以降の大規模工業都市
 - ・城下町
 - ・交通宗教関係の都市（宿場町・港町）門前町
 - ・都（京都・奈良）
- ④都市の4分類を、時代順（現代から順）に並べ、次のような時代変化を理解させる。
 - ・近代的大産業の時代（新しい時代）
 - ・地方割拠の武士の時代（武士の時代）
 - ・天皇を中心とする一元的集権国家の時代（貴族の時代）
 - ・無都市の時代（大昔）

この單元モデルは、都市の社会機能に着目して都市を分類させる作業を通して、現代の都市の機能理解へ導き、さらに分類した情報を年代的に再構成つまり解釈させることによって学習者自身に歴史を構築させている。和歌森は、このような学習が社会科歴史学習であるという。つまり、和歌森は、「正しい歴史」を一方的に与える学習論ではなく、学習者が「歴史」を解釈する学習を重視し、社会科歴史論として提案した。これは、解釈型歴史学習の日本における系譜として位置づけることができる。

なお、和歌森は、その時代特有の人々の心性を「歴史心理」と表現している。彼は、「歴史現象の中において、支配者層は、天皇をどうという心理によって動かし、特殊に位置づけてきたか、あるいは、被支配者の民衆は、どのような心理のもとにこれを受けとめ、その働きをみてきたのか、そうしたことをそれぞれの時代の社会条件とからめてうかがおうとする」⁽¹⁸⁾と述べ、その時代の社会の中での人々の心性を解説することが重要であるといっている。しかし、一方では、アジア・太平洋戦争について、自己防衛上やむを得ないという心理が国民にあったことを指摘したうえで、次のようにも考えていた。つまり、客観的にみれば、外的諸条件によって当時の人々が防衛戦争のように考える心理状況にコントロールされたと考え、その心理状況に至った歴史過程いかにすれば諸条件の関係性(メカニズム)を明らかにすることこそ重要であると⁽¹⁹⁾。特に、「どうして主観的にはそうだったのだろうか」と、外まわりから考えをたてる訓練」を歴史学習の重要な要素と考えた⁽²⁰⁾。つまり、和歌森の「歴史心理」とは、その時代の心性を絶対視することではなかった。和歌森は、単に過去の人々の「心理」を無批判に受容するのではなく、その「心理」が生じた社会的背景を明らかにすることを「歴史心理」としてとらえていた。和歌森の社会科歴史学習論ではこのような過去の「歴史心理」を読み解く活動が重要かつ必要であるとされた。

和歌森の歴史教育論には、「解釈型歴史学習」の二つの要素が示されていた。一つは、解釈とは、ある時代(過去)の社会(の人々の心性)に沿って読み解くことである。もう一つは、解釈とはその時代(過去)の社会(の人々の心性)を現代から読み解いて客観化することである。1950年代の日本にあっても、この二つを社会科歴史学習の基本要素と見なす解釈型歴史学習論があった。

4. 日本における解釈型歴史学習の現代的意義

前節で述べたように、日本での解釈型歴史学習論には、過去の人々の心性をその時代の価値で解釈する活動と現代的視点から過去の人々心性を評価するという二つの活動がある。教師は、それを自覚して、学習者

を意識的に支援することになる。したがって、單元を開発するとき、次の二つの視点が重要になる。

第一の視点は、学習内容の視点である。解釈型歴史学習が現代の視点にのみ基づいて実践された場合、ナショナリズムの対立をことさらに助長する危険がある。それを防ぐために学習内容を改善する視点が重要になる。これまで日本の歴史学習内容は、日本という国民国家の視点を重視して選択されてきた。歴史学の研究分野自体が「日本史」「世界史(東洋史)(西洋史)」に分かれていることにも象徴されるように、日本という国家の視点が強い。そのため、日本国家史を学習内容とした歴史学習が一般的に行われ、日本政府(あるいは日本国民)としての立場が重視されてきた。したがって、日本政府の歴史解釈と異なったり、国家と別の視点からの解釈があるとき、日本国籍を持つ学習者はそれに気づきにくい⁽²¹⁾。

EUの形成過程でこれと同じ問題(国家間の歴史解釈の対立=自国史の相対化という問題)に直面したヨーロッパでは、従来の歴史学習内容では、国家間における対立的な枠組みが強調される危険があり、別のバランスで取り扱う必要があると主張されるようになった。その結果、歴史学習内容を次のようなテーマに改善することが試みられている⁽²²⁾。

- ・ 20世紀における科学技術の発展
- ・ 社会変化特にふつうの人々の生活変化
- ・ 社会における女性の役割の変化
- ・ 大衆文化と若者文化の出現 ・ 都市化
- ・ 20世紀に特徴的な文化運動と芸術運動
- ・ 産業革命とポスト産業社会の出現
- ・ 輸送と通信
- ・ 人口移動
- ・ 紛争と協力
- ・ ナショナリストの運動
- ・ ヨーロッパにおける少数民族その他のマイノリティの状況変化
- ・ 全体主義と自由民主主義
- ・ 人権

これらは、国家間で歴史解釈が対立しがちな20世紀の歴史である。上述した別のバランスによって組み替えられた歴史学習内容は、政治や軍事・外交に偏重した従来の歴史からは見落とされていた社会扶助、経済、文化などに関する内容となっている。社会史つまり国家を越えて共通する視点から情報を提供することで、政府間で対立しそれが固定化された視点とは異なる次元の解釈が行われる可能性が高くなるのである。

本論末に示した資料「解釈型歴史学習内容例」は、日本における現行の歴史学習を前提として、テーマ型の歴史学習に対応するため著者が開発した歴史学習内

容の構造図である。

第二の視点は、学習方法の視点である。解釈型歴史学習における学習活動では、「対話」が重視される。対話とは、学習者と教師との対話と学習者同士の対話の両方を指す。実践段階でこの視点を重視することによって、先の第一の視点で示した現在の歴史学習内容の限界性も越えることができる。つまり、意図的に異なる解釈を扱い、対話を取り入れた学習活動を行うのである。本論第2節で示したように解釈型歴史学習は、歴史には「異なる証人の目」や「異なる国、異なる解釈から見えた出来事」が含まれることを学習者に理解させることを重視している。対話は、異なる見方を引き出すうえで、必要不可欠な学習活動なのである⁽²³⁾。したがって、実際の授業場面では、場合によっては、教師自らがあえて異なる解釈を提供することによって、対話活動を活発化させることも必要となる。つまり、解釈型歴史学習は、自分自身とは異なる多様な見方（読解力）を育成するコミュニケーション活動でもあるのである⁽²⁴⁾。

5. おわりに

日本においては、和歌森のような解釈型歴史学習は一般化していかず、「正しい歴史」の伝授とその無批判な受容という歴史教育・学習が継続されてきた。それは、1960年代に学校教育全般を覆いはじめた「競争に勝つことが何より大事とする価値態度」が、1970年代半ば以降に確立し、その後30余年にわたって日本の教育を支配したという社会背景による⁽²⁵⁾。日本の多くの教科書の学習指導は、無意識のうちにこの「競争の教育」を前提としてきた。つまり、教師が「基礎的」と考える学習内容から順序よく深化させていくという単線型の学習指導である。社会科教育もまた、この意識の外にでることはできなかつたと考えられる。このような単線型の学習が一般的な社会の中で、学習者が歴史解釈に挑戦する解釈型歴史学習は、方法が高度であるわりには効果の低い学習と考えられてきたのである。

しかし、ヨーロッパ圏では、解釈型歴史学習実践が着実に進められ、教科書などの教材もそれに対応して改善されてきた。多様な解釈（歴史）を前提として歴史を描く基礎として、解釈の厳密性とその思考方法を初等教育段階から学習させるという学習論を定着させようとしたのである。2000年以降、OECDによる国際的な学習到達度調査（PISA）が始まり、調査項目として読解力や問題解決力があげられ、その出題例と結果が公表された。その結果、日本でも従来の学習方法の問題点が指摘され、学習者の思考活動を重視する問題解決的な学習が社会的に再評価されるようになった。今後、日本においても、解釈型歴史学習は、一般的に実践されていく可能性が高いと考えられる⁽²⁶⁾。

注

- (1) 1997年9月3日付『朝日新聞』。ボルフ・レベニースは、ドイツを代表する社会学者・歴史人類学者であり、当時ベルリン高等研究所所長を務めていた。
- (2) たとえば、2008（平成20）年3月の小・中学校学習指導要領の改訂は、同年1月に中央教育審議会（中教審）から出された「中央教育審議会答申」にもとづいて行われた。同答申では、課題追究的な学習や「諸事象の意味や意義、事象間や地域間の関連などを追究して深く理解し自分の言葉で表現する学習」（中学歴史）を重視するとされた（p. 81）。
- (3) 中教審が重視した点は、PISA型学力としての「読解力」の育成であった。答申は、「読解力」を「基礎的・基本的な知識・技能の習得」「知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等」「学習意欲などの主体的に学習に取り組む態度」とした。答申は、これをPISA型学力のキーコンピテンシーに他ならないという。
- (4) 佐藤正幸、「視覚化された時間・共有化された時間—紀年認識の発達を歴史年表に探る—」、『歴史と時間』、岩波書店、2002、pp. 145-179
- (5) 「解釈型歴史学習」の具体事例については、土屋武志、『解釈型歴史学習のすすめ—対話を重視した社会科歴史—』、梓出版社、2011に詳述している。
- (6) International conference on textbook improvement with a view to enhancing mutual understanding between countries (2002年10月16日、於：韓国プレスセンター)。Aiaín Choppin氏による報告“Textbooks and textbook researches in Western countries”による。韓国教育開発院“Textbook improvement with a view to enhancing mutual understanding between countries” 2002、pp. 16-27
- (7) Huibert Crijns, History on the move in Europe—Challenges and Opportunities of a Complex School Subject.、前注（6）、pp. 51-87。ユーロクリオによれば、歴史学習には次のような基本要素がある。
 - ・ 史実に対して批判的態度をとる。
 - ・ 歴史家や歴史教科書の著者、ジャーナリスト、テレビ番組のプロデューサーが単に事実を報じているのではなく、入手可能な情報を解釈したり、出来事や成り行きを理解し説明するための異なる諸事実の間で関係をみようとしていたりしていることを理解する。
 - ・ この過程をとおして、彼らが選んだ事実を証拠事実（つまり、何が起こったのかについて、ある特定の議論や解釈を支えるために利用される事実）へと変えているということを理解する。
 - ・ 視点の多様性がいかなる歴史的事件やその進展にもあると認識する。
 - ・ 歴史認識と歴史解釈に必要な不可欠な考え方を育てる。
 このような基本要素を持つ歴史学習によって、学習者は、歴史には「異なる証人の目」や「異なる国、異なる解釈から見えた出来事」が含まれること、歴史家は真実をいくら調査しても絶対的な真実を提供できないこと、などを学ぶことになるのだという。
- (8) Christine Counsell, Breaking out of narrative and into causal analysis, *History and Literacy: Year 7 (History in Practice)*, Hodder Murray, 2004, pp. 35-54
- (9) Christine Counsell, 同上p. 35。彼女によれば、このような活動は、ナショナルカリキュラム施行以降特に重視されるといふ。

- (10) Christine Counsell, 同上 p. 1.
- (11) この活動で用いる情報カードは、それだけでは教材（学習材）としての意味を持たない。つまり、覚える道具としてのカードではなく、分類したり関係づけるという思考活動のための道具である。情報のこのような利用は、英語の場合、InformationとIntelligenceの違いといえる。この両者は、日本語ではともに「情報」と訳されるが、Intelligenceに知性という訳もある。「情報」に質の違いが存在する点に今後より留意すべきである。
- (12) 「解釈型歴史学習」では、歴史学習で絶対視されがちな年表でさえ、解釈・再構成する対象である。学習者自身が「歴史」を構成する活動では、彼らが重視する事項が同一と限らず、結果的に複数の年表がつくられる。比較し根拠を検証してそれらの妥当性を明らかにする学習活動が展開される。
- (13) より具体的な方法については、土屋武志「イギリスの歴史教育における思考力の意味」『愛知教育大学教科教育センター研究報告』第21号、1997。また、イギリス中等歴史教育における解釈学習論については、原田智仁「中等教育における解釈学習の可能性—マカレヴィ、パナムの歴史学習論を手がかりに—」『社会科研究』第70号、2009年参照。
- (14) 和歌森太郎の社会科教育史的評価は、梅野正信『和歌森太郎の戦後史』教育史料出版会2001年に詳しい。梅野によれば、和歌森にとって、社会科歴史論は戦後を一貫して貫く学問観であり、教育観であり、人生観であった。(同書p.161)
- (15) 和歌森太郎「社会科と歴史教育(二)」『和歌森太郎著作集13 歴史教育』弘文堂、1982年、p.336。原著は1952年。
- (16) 和歌森 同上p.340
- (17) 和歌森 同上pp.341-343
- (18) 和歌森太郎『天皇制の歴史心理』、弘文堂、1973年、p.35。
- (19) 和歌森太郎「社会科と歴史教育(二)」『和歌森太郎著作集13 歴史教育』弘文堂、1982年、pp.350-352。原著は、1952年。
- (20) 和歌森 同上p.352
- (21) 思想史研究の荻野文隆は、戦前日本が作り上げた「日本国籍」概念が、戦後の進歩的言説の中にも刷り込まれたという(荻野文隆「ヒロシマ・ナガサキの歴史性—戦後民主主義を問う」『環』2000 Vol.1、2000年p.207)。彼は、被爆50年間の原爆報道を振り返った岩垂弘の記事に注目した。岩垂は、朝日新聞編集委員としての経験から、「日本は唯一の被爆国」という表現がマスメディアを通じて浸透したことにより、日本人以外にも犠牲者がいたという事実が多くの日本人の意識から抜け落ちたと指摘した(『朝日新聞』1995年3月29日付)。「日本人」の特色を示すうえでも「日本人」以外の視点が必要であらう。
- (22) Robert Stradling, "A Council of Europe Handbook on Teaching 20th Century European History", *History for today and Tomorrow what Does Europe Mean for School History?*, Hamburg, 2001, p. 234
- (23) 解釈を情報を構成する構成活動と見なせば、「対話」の重要性はよりいっそう明確になる。構成活動における対話の重要性については、ケネス・J・ガーゲン『あなたへの社会構成主義』ナカニシヤ出版、2004参照。ガーゲンによれば、「対話」=関係性が現実をつくるという。社会科教育では、「対話」は、従来は「討論」や「ディベート」と表現されてきた。本論では、それらを含め、もっと自由な形で異なる視点を提案することを重視して「対話」と表現する。土屋武志「社会科授業における討論の重要性」『愛知教育大学教育実践総合センター紀要』第10号 2007年 pp.183-190。
- (24) 前注(3)の「中央教育審議会答申」参照。同答申は、「読解力」育成を最重要課題としている。歴史学習では、本論でいう解釈型歴史学習における対話によって深めることができる。答申は、PISA型の主要キーコンペテンシーとして ①社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する力 ②多様な社会グループにおける人間関係形成能力 ③自立的に行動する能力 とし、それを「読解力」としている(同答申p.25)
- また、原田(前注13)もイギリスの「歴史解釈学習」の原理として、「探究」「議論」「書くこと」の3つをあげ、議論に注目している(p.9)。
- (25) 久富善之「競争の教育のゆくえ—その「完成」,「動揺」から「行き詰まり」,そしてこれから—」『教育』No.650、2000年。久富は、日本の教育を「競争の教育」と表現した。特に、進学志望者に対して間口が不足する状態を「閉じられた競争」と呼び「競争の教育」と「閉じられた競争」が日本の教育環境を規定してきたと見なした。
- (26) 解釈の多様性を前提とした学習論は、共通の課題を持つ東アジアにあって、今後、社会科歴史の学習活動を共同で開発する学習論としても有効である。

※本稿は、科学研究費補助金「多文化対応型社会科教材の開発」(平成23年度挑戦の萌芽研究;代表者土屋武志、課題番号21653099)の研究成果の一部である。

資料 解釈型歴史学習内容（テーマ）の例（中～高校レベル）

※土屋作成

視座	構造的歴史アプローチ			関係の歴史アプローチ		テーマ例 (この視点から探究する歴史例・このほかにもあり得る) *関係性重視 =高校での学習	フィールドワーク事例 *比較力重視 =中学での学習
	A 法律と権利	B 科学と学問・医療 (社会保障)	C 文化遺産(現代にのこる過去)	D 経済と流通 情報と判断	E 世界との相互 関係		
	私たちはどのように人権を発見・獲得したか?	私たちはどのように科学的思考・技能を発達させたか?	私たちはどのようにもの(有形・無形の)をつくったか。それをどのようにに伝承するか?	私たちはどのように移動し、モノや情報を交換し社会を変えたか?	列島外との交流は相互の社会にどう影響したか?		
原始古代	法治国家の意義(国家は法を持つ、それはなぜか)	文字と記録 時間と暦 天災と信仰 (出来事をどのように記録したか・時間をどのように知ったか・災害をどう受け止めたか)	遺跡の現代的意義 文字の歴史的意義	留学と翻訳 信仰と貢ぎ物	中国・朝鮮の文化と社会制度・冊封意識	①日本に残る渡来文化(正倉院と律令制)	吉野ヶ里と登呂遺跡
中世	公家の法と武家の法(武家法の意義)この時代、法は誰のためか?		仏教の拡がりと都市(貴族)文化の伝播(=文化遺産から見る日本列島の共通性と多様性)キリスト教の伝来と拒絶	留学僧の役割変化・商人と商業の成立 学問の普及 商品作物の開発 農業技術の伝播	儒学と舶来品 朝鮮・琉球・エゾの歴史的意義	②貴族文化を支えた社会(文学作品とアジア) ③倭寇世界と武家社会(大航海時代とアジア・日本)	奈良と多賀城 京と鎌倉 博多と草戸千軒 一乗谷と安土
近世	近代化と身分制の変化(法による身分制度はなぜ崩壊した?)	信仰と科学の対立(ルネッサンスは日本社会にどう影響したか・医療や衛生環境は変化したか)	儒教の拡がり「日本文化」 地方都市にのこる近世文化	地方都市の変化(城下町の発展と近代化)	「世界」の発見 「日本」の発見 漢籍洋書 西洋医術の歴史的役割	④地方都市発展のメカニズム(幕藩体制での人々の暮らしと経済)	湯築城から松山城へ 伏見と妻籠 長崎と那覇
近代	憲法と議会政治の意義(政治を動かす権利と法)この時代の法で何が変わったか?(国家総動員の根拠)	科学と戦争・環境(近代科学がもたらした利便性とデメリットは何か)	近代化遺産 宗教と国家 地域の生活文化	庶民生活に影響する世界商品 国際経済が政治に与えた影響	「亜細亞」意識 人権思想 植民地 国際協調	⑤日本における産業革命の背景と結果(洋学の受容と西洋化の進展)	江戸から東京へ 横浜と釜山
現代	国際化と民主主義(国際法と日本)				冷戦と世界(国連と日本)	⑥情報化・戦争と議会政治(2・26事件と国際連盟脱退) ⑦市民運動と民主主義(原爆と冷戦の関係) ⑧市民文化(アニメ)	名古屋と台北 ヒロシマ・ナガサキ 沖縄と北海道(多様な日本) 京都と東京をあるく

解説

1. 視座は学習内容を構成するときの視座である「構造的アプローチ」と「関係のアプローチ」に分類した。

構造的アプローチは、制度などある時期にシステムとして持続し、その社会の特徴を明確化するアプローチある。関係のアプローチは、A～Cの構造的アプローチを明確化するため、その背景を説明するアプローチである。構造的アプローチすべてに関係し、それら構造間の関係や時代の特徴的構造を明確化するうえでの説明視点・理由を与える視座である。この二つの分類した理由は、「構造的アプローチ」といべき学習内容もすべて他との関係性の中で説明される性質の事柄であり、関係性から導かれる説明

がなければ、歴史学習が単なる用語暗記に終わり、考察する学習にはならないからである。(ただしDはA～Cのどれともかかわる)

2. 「テーマ」は、このような視点から追究する。その追究活動は、A～Eの複数の視座を包摂し、前後の時代にまたがる関連性ある総合的な歴史学習である。

○人口移動という視点から読み解く弥生人・渡来人・留学僧・倭寇・お雇い外国人・移民(植民地 含)等…人口移動に伴う社会のトラブルや変化(発展)を読み解く

○学問と教育という視点から読み解く法隆寺・東大寺・円覚寺・鹿苑寺(金閣)・慈恩寺(銀閣)・

藩校・寺子屋・小学校等…学問と宗教，身分と教育の関係性の変化を読み解く

- 生産と輸送という視点から読み解く…
- 政治の主人公たちの暮らし（政治の主人公の一日）という視点から具体的に読み解く…

3. A～Eの視座は，すべてを現行の時代区分で明確に分ける必要はなく，複数の時代区分を連続させて一まとまりとしたりあるいは比較して考察した方がよい場合もあると考えられる。従って，A～Eの各視座ごとに試みに便宜的に時代区分を違えている。これは，あくまでも学習上の学習区分であると考えられる区分であり，歴史学上の時代区分で明確に分けているわけではない。

4. フィールドワークの意図

二つの都市を対比する。古地図・航空写真・復元イラストを用いてリアリティを高め関心を喚起する。

二つの都市を対比させる意図は以下の通り

- ・吉野ヶ里と登呂遺跡＝弥生時代の都市と農村から都市的生活の成立の社会背景を考える
- ・奈良と多賀城＝古代の都と地方都市から中央集権国家の特徴を考える
国府が良ければ三河国
<http://www.st.rim.or.jp/~komatsu/mikawa.html>
- ・京と鎌倉＝貴族の都と武士の都から権力構造の二重性を読み解く
- ・博多と草戸千軒＝貿易港（貿易都市）と河川港（商業都市）から中世の商品流通システムを読み解く
- ・一乗谷と安土＝中世的城郭から近世的城郭への変化から武家権力の強大化を読み解く
- ・湯築城から松山城へ（愛媛県松山市の場合）＝地方城下町の変化（守護館から大名城下町へ）
山口と萩などでもよい＝中世の守護城下町が近世城下町へ変化する社会変化を読み解く，人々の暮らしの変化も知る
- ・伏見と妻籠＝近世の河川港と宿場町から近世の商品流通システムを読み解く・同時に中世と比較する
- ・長崎と那覇＝近世の対外関係を読み解く
- ・江戸から東京へ＝近世から近代への変化を地図や写真から比較して読み解く
- ・横浜と釜山＝居留地（租界）を持つ共通性とその後の歴史の相違を地図等の資料から読み解く
<http://www.geocities.co.jp/SilkRoad-Lake/2917/sokai/korea.html>
- ・名古屋と台北＝市役所と総統府が似ている。近代的都市計画が行われたことと植民地の状況を読み解く。

名古屋は，市政資料館もあり，元裁判所として法教育の視点からもこの時代を読み解くこと可能。

- ・ヒロシマ・ナガサキ＝最初と最後の核攻撃…国際平和運動の起点としての歴史的意義を考える。
- ・沖縄と北海道（多様な日本）＝独自の歴史を持つ地域がある国家としてのメリットを考える。
- ・京都と東京をあるく＝歴史の案内者として京都と東京を案内するとしたら…？
修学旅行や留学生を案内する学習を想定。

なお，実際にフィールドワークを行うことが効果的であるが，擬似的なフィールドワーク教材でもよい。

(2011年9月14日受理)