

思考力育成型歴史教材開発の基礎的視点

土 屋 武 志 (愛知教育大学社会科教育講座)

(2004年10月29日受理)

The Fundamental View Point of Teaching Materials for Historical Thinking.

TSUCHIYA Takeshi (Department of Social Studies)

要約 歴史学習教材開発の基礎的視点は、歴史学習においてコミュニケーション場面を導く教材が重要であるという点であり、そのための開発研究が必要である。多様な市民社会にあつて、多様な視点を導くためには、単線型学習指導案の変更とワークブック型の教科書(教材)開発がこれから重要性を増す。

Keywords : 歴史教科書, コミュニケーション, 討論, 歴史的思考力

1. 問題の所在

今世紀に入り拡大するEUは、国家主権を残しつつも経済的統合をおこなっている。その延長線上に、EUという統合体を実態あるものとして意識させるために教育におけるヨーロッパの観点(ヨーロッパの次元)が重視される。それは、「多様性を認める」ということを共通合意して統合するという多様性の中での新しいナショナリズムである。ここでは、文化多元主義とナショナリズムとは、相反しない。つまり、「文化多元主義とナショナリズムとは相反する概念」だと考える人は、20世紀型の一民族一国家と考えるタイプのナショナリズムに囚われているという⁽¹⁾。

国民国家の中に複数の民族や宗教がある国が、世界には多い。むしろ、その方が当たり前かもしれない。インドネシア人社会学者は、インドネシアは、さまざまな言語と文化、民族、宗教があるのでインドネシア人という意識が少ない。だから教育でナショナリズムを高める必要があるという⁽²⁾。そのナショナリズムの基本になるのは「バンジャシラ」という国是であり、それは多様さを認めるという国是である。EUの場合も、それ自体またその構成体であるそれぞれの国家の中自体も、人種や宗教など多様化している。

日本社会の場合、いわゆるニューカマーやオールドカマー(このように呼ぶこと自体に差別性も指摘できる)だけでなく、日本生まれで日本国籍を持つ人々であっても、若者と年配者との価値観は大きく違う場合がある。単一の「純粋な日本」が説明できない状況の方が一般的である⁽³⁾。教師が思い描いた「正統な」日本人だけが教育を受けているわけではない状況が当たり前であることが現実であり、子ども社会にあつても、違う文化(宗教も含む)を持つ人々が存在することが

むしろ一般的な地域がある⁽⁴⁾。

日本でも、国籍が違うため国政参加はできないとしても地方参政権は可能ではないかという論議は、このような多重性の現実に対応した考えである。このような現状の中で、市民教育は、その目的が決して一つに定まるものではなくなる。

著者は、イギリスの歴史学習が、多様な「解釈」を前提としたものであることを指摘してその特色を明らかにしてきた。それは、思考力の育成を重視した学習であった⁽⁵⁾。「解釈」としての歴史学習は、20世紀後半から現在に至る過程で、このような現実の中から未来社会を創り出す「思考力」を重視して生み出されてきた学習原理といえる。文化的背景も違い、場合によっては国籍も違う多様な「市民」に、一つの「正統な」でなく多様性ある歴史学習の保障。それが、歴史学習に課せられている現実的課題でもある。では、この視点、つまり「多様性の保障」という観点から、歴史学習の学習指導において何が不可欠の要素となるだろうか。本論は、歴史学習における視座の多様性をふまえ、コミュニケーションの視点から歴史教材開発の基礎的視座を明確化する。

2. 単線型の学習指導と柔軟な学習指導

日本の教育を「競争の教育」と表現したのは久富善之である。彼は、「競争に勝つことが何より大事とする価値態度」が、1960年代に学校教育全般を覆いはじめ、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見ている⁽⁶⁾。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」と呼んで、「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。そして、1990年代の少子化は、この「閉じられた」環境を変化

させ、従来型の教育環境に混迷を与えたと現状を分析した。

日本の多くの教科教育の学習指導は、この「競争の教育」を無意識のうちに前提として成り立ってきたと考えられる。つまり、単線型の学習論に立って、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。それは、学習指導の企画書である「学習指導案」の形式にも示されている。

学習指導案は、日本では基本的に授業展開を時系列的に表す形式を基本としている。学習者の活動と教師の活動が一对一の対応で平行に記載されることも多い。そして、この授業展開部分は、可能な限り詳細に書くことが要求され、単元のねらいなどよりもむしろ重視され、時系列に沿って詳細に設計されたものになる。つまり、それは基本的に「同じ問題集をやっているから、一題で時間をとってしまうと他の人に追い越されてしまう」単線型の状態を前提にした発想であり、教師の発想と生徒の活動が分単位で予定調和的に進行するかのようなシナリオとなる。それは、子どもの発想の幅広さに対応できないばかりか、じっくり考えるゆとりすら失わせる危険性を持っていた。その結果、「一題で時間をとってしまう生徒」は、仕方なくおいていかれる存在となるのである。じつは、教科教育関係の学会でも見落とされてきているのだが、日本の学習指導案の形式は、英米型の学習指導案と大きく異なっている⁷⁾。

英米型学習指導案は、通常以下の形式（項目）をとる⁸⁾。

- (1) テーマ（単元名）
- (2) 教育目的
- (3) 教育意義（Instructional Considerations）
- (4) 教育方法（グループの規模や活動の種類など）
- (5) 教材とメディア
- (6) 生徒の活動（practice）
 - ①教師の指導のもとでの活動（Supervised）
 - ②生徒の個別活動（Independent）
- (7) 補足的活動
 - ①強化的活動（Enrichment）
 - ②復習的活動（Reteaching）
- (8) 評価
 - ①基本的評価（Formative）
 - ②付加的评价（Summative）

このように、時系列表現よりも学習活動の要素ごとにまとめて表現される。

つまり、教育目的と教育的考慮事項（教育意義）に対して必要な教材と活動が整理されている。この結果、

時系列的表記を重視する日本の一般的学習指導案よりも形式的には簡潔に表現される傾向がある⁹⁾。この形式は、単元がどのような教育意義をもつか、また、そのために必要な基本教材と生徒の活動を項目立てて明確に示すことにおいては効果的な形式といえる。これは、教師に教材の選択権が保障された英米の教育環境にあって、教材選択の理由説明（説明責任）が重視されることを示している。それと同時に、学習者を「活動」させるという前提に立ったときに、予測不可能な反応全てに対応するプランを作成し、時系列的に詳細に授業展開を計画する方法でなく、学習活動の意図を明確に説明することによって、柔軟な活動が脱線しないように工夫されていることを示している。

これは、多様な価値観が存在する社会を前提とした学習指導においては、極めて重要なことであり、「解釈」としての歴史学習において、多様な視点を保障するうえで重要な要素と考えられる。多文化社会にあっては、習慣や思考の枠組み等の学習者の文化的背景は多様であることが前提であり、このような学習者を前に何を学習の目的とするのか、どのような認識や能力を育てようとするのかという学習の根本的部分を明確に示しておくことが必要となる。多様性を前にしたとき、教師が見失ってはならない学習目標や意義を明記し、自覚しておくことは、逆に授業の多様性を保障することになる。なぜなら、目標や教育意義に沿った活動であれば、それこそ「多様」な学習活動が展開されてよいことになるし、多様な論点を保障することで、論議を深めさせることになるからである。

3. 歴史学習における視座の多様性—思考枠組みの変化

①トピックの新しい視点

ロバート・ストラドリング（Robert Stradling）は、ヨーロッパ諸国では、20世紀の歴史について似通ったカリキュラムでおこなわれてきたという。それは以下のようなものである¹⁰⁾。

- ・ 第一次世界大戦の起源
- ・ 第一次世界大戦
- ・ 1918年のヨーロッパの再建
- ・ 全体主義の興隆：コミニズム、国家社会主義、ファシズム
- ・ 経済恐慌
- ・ 国際平和の崩壊
- ・ 第二次世界大戦：人民戦争
- ・ 1945年ヨーロッパの再建
- ・ 冷戦期：NATOとワルシャワ条約
- ・ 脱植民地化
- ・ 1945年以後の政治的経済的協力
- ・ ヨーロッパ共同体

- ・グラスノスチとベレストロイカ
- ・ソ連の崩壊
- ・中欧と東欧で出現した独立した民主主義国

ストラトリングは、これらは重要ではあるが、戦争や革命、政治・経済のマイナス発展が中心的で20世紀のヨーロッパについてかなりマイナスイメージを与えているという。さらに、女性・マイノリティ・子どもや一般人、日常生活、科学技術や社会発展は無視されているという。彼は、別のバランスで取り扱うことが必要だと主張した。つまり、悲惨で破壊的な出来事から少し離れて、建設的で前向きな発展を少し強調すると、国家間の困難な関係や民族間の憎悪や侵略もほんの少し和らぐのではないかというのだ。その結果、彼は、次のようなトピックでカリキュラムを作ることを提案した。

- ・20世紀における科学技術の発展
- ・社会における女性の役割の変化
- ・大衆社会と若者文化の出現
- ・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
- ・都市化
- ・輸送と通信
- ・人口移動
- ・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
- ・紛争と協力
- ・ナショナリストの運動
- ・全体主義と自由民主主義
- ・人権

これらのトピックは、伝統的アプローチを無視したものではなくそれらをもとに異なる視座から組み替えたものである。

従来の時系列的なアプローチだと特定の戦争や特定の経済・社会変化がテーマとなるため、常にそれに関わる国家対国家、あるいは国家対市民の視点で情報が組み立てられる傾向がある。日本の場合、日本史と世界史とをあえて分けて考える傾向が強いので、なおさら日本という国家と他の国家、日本国政府と市民との関係性、つまり「国家」という視点が学習内容に影響する。それは、無意識のうちに国家を絶対的な前提とする教育に陥る危険性を常に有している。もちろん戦前のように「皇国民」育成という強力なナショナリズムはないが、かといって、今必要な教育は、日本国籍を持ち均質な文化の「日本国民」育成という発想だけでは対応できない「多重市民権社会」の中で将来的に問題解決を迫られる多様な子どもたちへの教育である。それ故、国家間関係史になりがちな従来の時系列的トピックを変更し、社会問題レベルで時代を通して学習させようとするロバート・ストラトリングの提案には有効性が考えられる。

では、このような歴史教育の現状の中、伝統的な国家枠のみをア priori に前提とした歴史教育でない、多様性が保障される歴史教育は可能だろうか。この問題について、イギリスの歴史教科書を例に以下に考察する。

イギリスの歴史教科書は、テーマごとの分冊形式を取っている。ポピュラーな歴史教科書であるLONGMANの“Think Through History”は、キーステージ3用に[Medieval Minds][Changing Minds][Minds and Machines][Modern Minds]の4分冊を発行している。

この教科書は、各時代の「心」に焦点を当てているが思想史や宗教史の本ではない。その時代の「心性」がどのように形成されそして変化したかという視野からの社会史のアプローチで構成されている。第4分冊の『近代のころ (Modern Minds)』¹⁰⁾はキーステージ3の最終教科書である。この分冊は、20世紀の歴史について13の小単元(トピック)で構成されている。小単元が基本的な学習活動を構成しており、各小単元はほぼ同じ構成で編集されている。構成上の特色は、単元の最初に生徒への作業課題(調査課題[Your enquiry])が提示され、ページをめくるごとにその課題を解決するための3~4の下位の課題が示されていることである。このほか本文や写真などの教科書中の資料に関連して考察課題も示される。小単元の最後には発展課題(Thinking your enquiry through)が指示されている。

たとえば、第6小単元「悪魔の心と悪魔の時代—ヒトラーはどのようにしてドイツを支配したか (Evil minds and evil times—How did Hitler gain control of Germany?)」の作業課題と発展課題を示せば次のようなものである。

作業課題 : この課題によってあなたは、1918~1938年の間にヒトラーがどのようにしてドイツの独裁者になったかその理由を見つけ出すだろう。あなたの考えを説明するために、あなたは一連の3つの新しいテレビ番組を企画する。あなたの番組は、最も重要な出来事を報道して、ヒトラーの独裁を支えた最も重要な要因を説明することになるだろう。

ステップ1 : 「始まり」と題された節にある情報を用いてあなたの最初のテレビ番組を企画しなさい。その番組は、1918年から1924年の期間を扱います。

1 あなたが番組で扱おうと考える重要な出来事を示す年表を作りなさい。

2 この期間にヒトラーを助けた最も重要な要因を3つ書き出しなさい。

ステップ2 : 「ヒトラーの権力への道—1924—34」という節にある情報を用いてあなたの2本目のテレビ番組を企画しなさい。この番組は、1924年から

1934年の期間を扱います。

1 あなたが番組で扱おうと考える重要な出来事を示す年表を作りなさい。

2 この期間にヒトラーを助けた最も重要な要因を3つ書き出しなさい。

ステップ3：あなたはいま最後のテレビ番組を企画しなければなりません。この番組は、1934年から1938年を扱います。あなたの最後の番組は、この期間にヒトラーを支援した次の3人の人物に焦点をあてます。「ヒトラーの統治-1934-38」いう節にある情報を用いてそれらの人々がなぜナチを支持したか可能な限り多くの理由を書き出しなさい。・1933年に失業中の工場労働者・1936年にヒトラー青年団に入った10代の青年・ナチの考えすべてに賛成したわけではないがナチに入党した主婦

発展課題：あなたは、この新しいテレビ番組の宣伝のためにこのシリーズのタイトルを決め予告編のナレーションを考えることであなたの企画を完成させる必要があります。ヒトラーがどのようにしてドイツの独裁者となったのかということについてのあなたの考えを説明するために1から3のステップの情報を利用しなさい。

この単元のように、一単元で一つの大きな課題が示され、その解決のためにいくつかの作業ステップがあり、その作業に必要な情報が提供されるという構成を教科書（教材）はとっている。このように教科書は、資料（情報）から生徒が歴史をつくりあげる作業学習を導くワークブックとして提供されている。しかもこの例の場合は、テレビ番組作りという手法をとっているが、それは単に興味を持たせるといっただけの目的で用いられているのではない。現代社会にあって、「歴史」を描く媒体は、単に歴史書だけではなくテレビ番組もまたその重要な媒体の一つとなっている。その番組作りを通して、資料（情報）を批判的に利用できる思考力が育つ。また、現代にもなお存在する独裁者について学習する際、彼らが巧みな情報操作によって大衆を操作する政治手法を批判的に学ぶ必要がある。それ故、学習者自らがマスメディアと政治という視点から学習せざるを得ない学習方法、つまり番組作りという作業が用意されている。過去は決して過去の世界の中だけのことでなく「自分と関わる歴史」なのである。そのときに、視点は決して唯一の人物でなく多様な人物の視点から「歴史」を描くことが重視される²⁰。

4. 歴史教育における討論（コミュニケーション）の重要性

前節で述べたように、「唯一正統な「歴史」は存在しない」と仮定した方が現実的である。それは、国家

史のみならず、いわゆる「東アジア史」という地域を拡大した枠組みにもあてはまる。この考えには、強力な反対意見もあるだろう。しかし、日本や韓国、中国という東アジア諸国家において、東アジア史叙述の重点の置き方や情報の選択の仕方も違っている事実は、唯一正当性を否定する根拠となるだろう。実際に東アジア各地域の研究者によって多種多様な歴史が描かれている。教育者が学習者に提供できる「情報」は、多様な情報の中からその教育者が重要だと判断するいくつかの情報やあるいはそれらの入手方法についての情報にしか過ぎない。

そう考えるなら、より重要な作業がある。それは、「史実」と呼ばれるものが、単なる「情報」であること。「歴史」が、それらを用いて過去を解釈し、描かれていること。その「情報」の信憑性や価値に対する評価によって「歴史」が書き変わる恐れがあること。そのため、「情報」を確かめるための手段についての「情報」をより多く提供することだろう。この場合の「情報」は、単に公文書のみでなく、新聞・雑誌などのマスメディア、個人の日記などもその媒体（情報源）に含まれる。さらには、写真や映画などの映像、インタビューによる「情報」も含まれ得るものである。

つまり、歴史家によって、彼らによる考察をへて「歴史」が創られたものであるという前提から教育がおこなわれる場合と、そうでなく「絶対的真理」であるという前提でおこなわれる場合とでは、「歴史」の役割は大きく違ってくるのである²¹。「解釈」としての歴史教育は前者の立場であることはいうまでもない。

「歴史」が創られたものであるという前提に立つ場合、これからの未来のためにその「歴史」をどのように描くかという課題が出されたとき、それを描く権利は、子どもたちも含めてすべての「市民」に開放されている。権利は歴史家だけの特権とはいえないのである。歴史家が専門的なトレーニングを受けているという点でそれ以外の人よりより正確に「歴史」を描くことが可能だとしても、民主社会にあっては、歴史家自身も多くの主権者の一人に過ぎない。それ故、歴史家も含めて市民一人一人が歴史を創る（思考し「解釈」する）権利を行使するためのトレーニングが必要であり、それがとりもなおさず歴史学習なのである。

たとえば、「近代日本政府が、韓国を侵略した出来事があり、それは韓国の人々に多くの苦難を与えた間違った政策だった。」という叙述を正しいと考え判断するか誤っていると考え判断するかは、民主的市民社会にあっては、歴史家も含めて市民すべてに権利がある。その判断のうえに現在必要な政策が立案される。その判断力を育てることが歴史教育の役割のうち最も重要な点だと考えられる。この場合、民主社会においては、このような歴史的判断を一人の判断ではなく、他者との論議という民主的な手続きを経て、多様な他

者の視座をふまえておこなう。どのような未来社会を創っていくかを考えるとき、過去についての認識を共有できなければ、市民の多くが合意した未来を創ることはできない。歴史学習はその合意形成過程の一つと考えられる。侵略は、「間違った政策だった。」と判断した市民が多ければ、その判断に基づいて未来が設計されていくし、そうでなければ別の未来がある。それが民王社会の特徴である。

先に示した英米型学習指導案の場合、「教育方法(グループの規模や活動の種類など)」の項目には、クラス討論 グループ討論 ペアによる作業などの学習方法が明記される。教師による解説や個人作業もあるが、通常、グループワークやグループ討論が中心となる。「討論」は、歴史学習においても、重要な学習方法であり、先に示した学習や教科書も学習者同士の論議を前提として構成されている¹⁴⁾。日本においても、筆者も執筆にあたった中学校歴史教科書にこの視点からの教材が一部掲載されている(資料参照)¹⁵⁾。

5 まとめ

加害責任を加えて近代日本の「歴史」の書き換えか日本の歴史教育において進められている事に示されるように、「歴史」が決して一義的に強固に固定して解釈されるものでないことや、複数の立場(他者)から多角的 多面的見方かてきること異論はないと考えられる。この前提に立ってこれからの社会における責任ある個人として、その歴史認識能力を育成する教育論が必要とされ、この論理に基づく学習活動の開発か求められている。必然的にそれは、学習者に対して、自身の責任の範囲を超えるコミュニティー(国民国家も含む複数レベルでの共同体)の責任にも気つかせ、その一員としてとるべき行動規範に目を向けさせることにもなるだろう。本論では、そのような問題を解決する方法としての「解釈」としての歴史学習の必要性と、その基礎的視点として多様な視座を保障するためのコミュニケーション場面の必要性を指摘した。そのうえて、多様な解釈の中から、討論というコミュニケーションを通して、よりよい解釈を選択し、創り上げるコミュニケーション体験を取り入れる必要があることを論じた。ては、その結果、果たして、統一的な「正統」な歴史は描かれるのであろうか?ということか疑問となるだろう。論議を重ねれば、東アジアに共通な歴史は果たして描くことかてきのか?という問題である。

本論の立場は、その結果よりも、そのような合意への途中のコミュニケーションプロセスか重要なことを指摘した。今後この視点から、教科書等の教材の具体的な開発に改善を提案したい。

- (1) 2002年10月16日、ソウルで開催された歴史教科書に関する国際会議 (Textbook improvement with a view to enhancing mutual understanding between countries:韓国教育開発院主催) における、Alain Choppin氏 (フランス国立教育研究所) の発言による。
- (2) Nasution 土屋武志 (共著) 「近代教科書にみる日本とインドネシアのナショナリズム」『愛知教育大学教育実践総合センター紀要』第6号, 2003, pp.101-110。Nasution氏は、インドネシア国立スラバヤ大学講師 (社会学)。
- (3) 在日韓国人金成智 (1998年愛知教育大学卒) の発言。韓国留学の後、愛知県内の公立小学校に常勤講師として勤務している。彼は、小学校の時、正月明けの3学期の始業式で教師が、「お雑煮で餅をいくつ食べたか」をさも当然のこととして聞くことに違和感を覚え、自分だけ違うと劣等感を感じたという。彼の家庭ではその風習がない。
- (4) 著者が、長崎県の五島列島で高校教師として初任時に同僚から次のような実話を聞いた。小学校の社会科の授業でキリスト教の禁教について学んだ子どもたちが、帰り道で道路に十字を書いてクリスチャンの子にそれを踏むよう強制した。五島列島はキリスト教信者が多いところであり、その同僚もクリスチャンだったが、自身の子息の例を使って、学校教育が差別を誘発することのないようにと私を戒めたのだった。拙稿「教科教育における地域教材の意義と課題」『現代離島教育の構造と展開』長崎大学教育学部, 1990年, P.145
- (5) 拙稿「歴史学習における絶対評価—イギリスのナショナルカリキュラムを例に—」, 『愛知教育大学研究報告』第52輯 (教育科学編), pp.173-181, 2003。拙稿「「体験的」歴史学習の教育的意義—歴史的思考力の本質—」, 『愛知教育大学研究報告』第50輯 (教育科学編) pp.171-178, 2001ほか
- (6) 「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3月
- (7) この点について、日本教科教育学会2001年度研究大会において、著者がこの点について報告したところ、複数の教科の研究者から同意する意見があった。欧米において分刻みの時系列型の学習指導案をみないことに複数の同意があった。
- (8) アメリカ、テネシー州立大学チャタヌーガ校教授トマス・ビプラー氏による。同氏は、アメリカ社会科教育のキーパーソンの一人である。なお、学習指導案の具体例は、金澤孝・渡辺弘編『小学校 ユニセフによる地球学習の手引き』教育出版, 1997やサイモンフィッシャー他編『ワールドスタディーズ 学び方・教え方ハンドブック』国際理解教育センター, 1991等がある。これらは、イギリスで開発された学習單元にもとづいているが、アメリカの学習指導案と形式は基本的に共通している。
- (9) もっとも、長い単元で多くの学習活動が連続する場合には、生徒の活動の部分は、時間 (サブテーマ) 単位に表現される。
- (10) Robert Stradling, 2001: *Teaching 20th-century European history*. Strasbourg Cedex: Council of Europe Publishing, pp.21-24
- (11) Byrom, J., Counsell, C., Gorman, M., Peaple, D., Riley, R., (1999) *Modern Minds*, Essex, U.K., Pearson Education Ltd.
- (12) この教科書に準拠して教師用に発行されているワークブックでは、3人の登場人物について、9枚の「せりふカード」を、その内容から、だれのせりふか推理して3人に振り分けていくワークシートがある。また、到達度の高い生徒の場合、ナチを支持した理由がわかるより詳しいせりふを自ら作るであろうことが、“Extra challenge”として示されている (Byrom, J., Counsell, C., Gorman, M., Peaple, D., Riley, R., (1999) *Modern Minds Teacher's Book*, Essex, U.K., Pearson Education Ltd.)
- (13) 日本において「歴史」が創られたものとする発想は、ベネディクト・アンダーソンの『想像の共同体』(リプロ・ポート, 原題は *Imagined Communities*) が翻訳出版された1987年以降、とりわけエリック・ホブズボウムの『創られた伝統』(紀伊國屋書店, 原題は *THE INVENTION OF TRADITION*) が翻訳出版された1992年以降、「国民国家」の絶対性を批判する論調の中で、批判もあるとはいえ、定着しつつある。
- (14) LONGMAN社の教科書 “*Think Through History*” の教師用指導書 “*Think Through History Modern Minds Teacher's Book (2000)*” 等参照。また、イギリスの中等教育の報告として、宮北恵子『学び方を学ばせる イギリス式ゆとりの教育』幻冬舎 2002があり、体験をもとにした具体的な報告であり、参考となる。詳しくは別稿で論じたい。日本では、加藤公明『わくわく論争 考える日本史授業』地歴社, 1991などの実践が評価される。
- (15) 黒田日出男他『社会科 中学生の歴史 最新版』帝国書院, 2001, 3, pp.86-87

〔附記：本稿は、H16年度科学研究費補助金「日韓における思考力育成型共通歴史教科書開発とその開発システムに関する研究」(研究代表者土屋武志) の研究成果の一部である。〕

歴史探偵



このコーナーでは、歴史のなぞときをやってみよう!!
 —なぞはいまだに解明されていない

沈没船のなぞ

1976年、韓国の新安の沖の海底で1せきの沈没船が発見された。この沈没船は、長さ約28m、はば約9mの木造の船で船室に陶磁器や古い銭を大量に積んでいた。その後8年かけて、水深20mの海底から引き上げられ調査された。この船は、最近の海難記録にはのっていなかった。かなり古い型の船で、長い間海底に沈んでいたと考えられる。



① 沈没船が発見されたところ
 ② 沈没船と同じかたちの船(想像図)



ふふふ…いつのことかわかるかな。



きちんとした理由も必要なのか。

挑戦状

情報をもとに、この沈没船が何を目的としてどこからどこへ向かっていて、いつごろ沈没した船なのか推理してみよう。私への回答には、理由を示すこと。

ミスター・ミステリーより

沈没船から見つかったおもな遺物

- かなり質のよい焼き物
 - 中国製の陶磁器 約2万点
 - 高麗製の陶磁器 7点
 - 日本製の陶器類 4点
- 銅でつくられた銭
 - 中国の貨幣 約800万枚 (合計約28t)
- 木材(紫檀…東南アジアに生育する木で、仏像をつくるのに用いられた高級な木) 約900本
- 木簡(輸送される荷物につける荷札として用いられた) 364枚

① 沈没船から発見されたさまざまなもの

② 沈没船から見つかった銅銭



情報1 遺物からわかったこと

沈没船から見つかった木簡には、文字が読みとれるものがあり、人の名(文七、八郎、まご三郎など)や、寺の名(東福寺、宮崎宮など)や年月日をしるしたもの(至治3年…8枚、6月3日…58枚、5月11日…37枚など)の数が多し。至治は中国の元号で、この年は西暦1323年をさす。東福寺は1243年に京都に建てられた神宗の寺。宮崎宮は現在の福岡市にある。



焼き物が2万点と銅銭800万枚とは、すごい量ね。わざわざ運ぶ価値があるところはどこだったのかな。



そういえば、銅銭について、P.73に説明があったよ。参考になるかもしれないね。

情報2 中世の貿易

鎌倉時代の終わりごろから、寺を建てたり再建したりするために幕府の許しを受けた貿易船が数多く派遣された。記録に残っているものは、次の船が最初である。これは、火災にあった鎌倉の寺を再建するために派遣された。

1325年7月	博多(現在の福岡市)を启航
9月	元(中国)に到着
1326年6月	元を出発
8月	高麗(朝鮮)を経由して博多にもどる



▲日本と中国との間で取り引きされたもの

日本からは、東北地方でとれた砂金やそれを用いて京都でつくられた蒔絵などの美術工芸品などが中国へ運ばれ、帰りににはそれをもとに仕入れた中国産の品物が積みこまれた。幕府は、このような商売に許可をあたえ、御家人に護衛をさせて国内での安全を保障するかわりに、商人から金品を受け取った。また、このような船で、留学生が中国に行き、中国から有名な僧が京都や鎌倉にやってきた。かれらは中国語を用いて、外交や貿易で活躍した。



木簡にある年は記録されている船より古いよ。日本の貿易船ではないのかな。



沈没したから、記録に残っていないのかもしれないわよ。

情報3 中国銭の流通

中世の日本で使われた銅銭の多くは、中国の銭(宋銭・明銭)だった。中国の銭をもっていれば、日本だけでなくアジアのどこに行っても物を買うことができた。中国や朝鮮から輸入した高級品をかんたんに手に入れることもできたと考えられる。



▼市場で銭を使う人々(『一遍聖絵』神奈川 浄光寺)