

【 論文 】

# 歴史的思考力の育成をめざす戦後改革の単元開発

—戦前・戦後の断絶性と連続性の視点から—

鈴木 正行

静岡大学教育学研究科後期3年博士課程

## 要旨

本研究は、歴史的思考力の育成に向け、戦前と戦後の断絶性と連続性の視点による戦後改革の教材化について検討し、単元モデルを開発することを目的とする。

筆者は、教材開発の前提として、歴史的思考力の育成に関する先行研究を検討し、(a)探求型学習による科学的社会的認識の形成過程を重視するもの、(b)歴史認識の主體的な構成過程を重視するもの、(c)歴史解釈の批判的検討を重視するもの、という三類型に分類した。

また、中学校歴史教科書(全7種類)における天皇の政治的権限、戦後改革などに関する記述を調べ比較・検討した。大日本帝国憲法と日本国憲法における天皇の地位については、育鵬社版と自由社版がその他の教科書とは大きく異なっていた。両教科書は、大日本帝国憲法の下では、各大臣(内閣)の輔弼によって、天皇は基本的に政治的権限を行使せず、政治的責任を負わないしくみとなっていることを強調していた。これは、両教科書が、昭和天皇の戦争責任を回避する意図で書かれたことによると考えられる。筆者は、育鵬社版や自由社版の意図を支持する立場ではないが、新旧憲法のもつ構造的類似性については、現代日本の有り様を冷静に見つめ、その在り方について主體的に考え判断する上で重要な学習内容であると考え。農地改革に関する記述については、いずれの教科書も戦前の自作農創設政策との関連に言及したものはなかった。だが、授業の中に農地改革前史としての自創事業に関する内容を持ち込むことで、戦前の農地政策の限界と戦後農地改革の意義がより鮮明になるものとする。

中学校歴史的分野では、現在使用されている教科書のほとんどが戦前と戦後の連続性については言及しておらず、敗戦を境に日本が新しく生まれ変わったという観点からの記述がなされている。その結果、断絶性が強調された歴史像が描かれている。確かに、敗戦をきっかけとして日本の社会が大きく変わったことは事実である。しかし、新旧憲法の構造的類似性や日本社会の共同体規制の存在など、戦前・戦時と戦後の連続性についても忘れてはならない。

上記のような問題意識に基づき、戦前・戦後の断絶性と連続性の視点による戦後改革に関する単元開発を行った。

## キーワード

歴史的思考力、連続性、断絶性、戦後改革、憲法、中学校歴史教科書

## I はじめに

本稿は、学習者の歴史的思考力の育成に向け、戦前・戦後の断絶性と連続性の視点に基づき、戦後改革に関する単元モデルを開発することを目的とする。

『中学校学習指導要領』(平成20年3月)の社会科歴史的分野では、中教審答申が示した「言語活動の充実」という指針を受け、①政治面などの変革の特色を考えて時代の転換の様子をとらえる学習、②時代の区分やその移り変わりに気付く学習、などが設けられた。これらの学習では、「歴史について考察する力や説明する力」の育成や、学習内容についての理解・認識を深めることがめざされている<sup>(1)</sup>。近現代史について見ると、前学習

指導要領(平成10年12月)で大項目「(5)近現代の日本と世界」として一括りにされていたものが、「(5)近代の日本と世界」及び「(6)現代の日本と世界」という二つの大項目による構成へと変わるとともに、「第二次世界大戦後の諸改革の特色」に関する学習が加えられた。このことは、社会的変革期に着目し、戦後改革の意義を位置づけた点で一定の評価ができる。しかし、扱いによっては、敗戦と戦後改革を経て日本は新しく生まれ変わり、戦前・戦時と戦後の日本は断絶した全く別の社会になったという、現代社会に対する単純でオプティミスティックな認識を生み出しかねない危険性もある。戦後日本社会の一面的理解に陥ることを防ぐには、少なくとも

戦前・戦時から戦後への日本社会の変化に関して、断絶性と連続性という両面から捉えることが必要である。

そこで本稿では、はじめに諸先学の研究をもとに、歴史的思考力の育成を促す学習過程を整理し類型化する。これにより、歴史的思考力の特性を捉える。次に、日本近代史研究における戦前・戦後の断絶性と継続性をめぐる論争史を概観する。さらに、中学校社会科における戦後改革の扱われ方について、歴史的分野の教科書の記述を中心に比較・分析を行う。最後に、戦前・戦後の断絶性と連続性の視点に基づき、戦後改革の単元モデルを提示する<sup>(2)</sup>。

## II 歴史的思考力の育成を図る学習過程

歴史的思考力の育成は、科学的歴史観形成の土台となるものであり、歴史学習の重要な目的の一つである<sup>(3)</sup>。しかし、その重要性和汎用性にもかかわらず、いまだ歴史的思考力についての確定した定義はなされていない<sup>(4)</sup>。したがって、育成が図られる歴史的思考力の内容についても、その時々によられる題材によって異なっている<sup>(5)</sup>。

そのような中で、インターネットの論文検索エンジンを用いて国内外の先行研究を収集・分析し、歴史的思考力を包括的に捉えようとした池尻良平と山内祐平の研究が注目される。池尻らは歴史的思考力について、①史料を批判的に読む力、②歴史的文脈を理解する力、③歴史的な変化を因果的に理由づける力、④歴史的解釈を批判的に分析する力、⑤歴史を現代に転移させる力、という5種類の能力を措定した<sup>(6)</sup>。これにより、歴史的思考力を構成する要素については、ほぼ網羅されているといえよう。ただし、宮崎正勝が「相互に対立したり、矛盾したり、曖昧な部分を多く含む事象群を総合的に把握する歴史学習では、論理的、分析的方法でそれを行うことは難しく、イメージの思考が極めて有効になる」と述べるように、歴史像を想起させるイメージ的思考も加える必要がある<sup>(7)</sup>。

歴史的思考力の育成を促す学習過程及び学習方法に関する研究は、(a)探求型学習による科学的社会的認識の形成過程を重視するもの、(b)歴史認識の主體的構成過程を重視するもの、(c)歴史解釈の批判的検討を重視するもの、という3類型に大別できる。(a)は、客観的概念ないし理論の存在を前提とし、その獲得過程を経る中で、歴史的思考力の育成がなされるとするものである。(b)は、仮説の設定、推測、探索、究明、論証、討論などの行為によって歴史学の方法を疑似体験し、その中で知識の主體的構成及び歴史的思考力の育成がなされるとするものである。そして、(c)は、複数の歴史解釈を多角的視点から批判的に比較・検討することにより、歴史的見方・考え方の育成がなされるとするものである。

なお、これらの研究は複雑な要素を含んでいるため、互いに重なり合い、単純に区分できるものではないが、ここでは主たる傾向をもとに分類を行った。

### (a) 探求型学習による科学的社会的認識形成過程の重視

開かれた価値判断力の育成を重視する桑原敏典は、探求型学習における社会的見方・考え方を育む社会科授業構成について、①子ども自身が判断する場面を保障する問題設定を授業構成の柱とする、②問題に関する社会的判断過程を探求し、社会的価値の認識を踏まえ吟味・検討させることで、開かれた価値認識を保障する、③子どもたちが、自主的に思考し、判断できることをめざす、という三つの条件を挙げている<sup>(8)</sup>。

石田清彦は、探求型学習における歴史的思考力育成の基本的な流れを、①歴史的事象から問題を発見する力→②発見した問題を追究・解決し、歴史的事象の意味を考える力→③歴史的事象の背後にある意味をくみ取り価値判断する力、として示し、小学校社会科歴史単元「伊能忠敬と日本地図」を通して歴史的思考力を育成する授業を構成した<sup>(9)</sup>。また、アメリカの教科書『合衆国史における批判的思考』の単元「南北戦争」を分析した佐々木英三は、①要素的事実の確定段階、②要素的事実間の関連を知る段階、③歴史的事象の全体像を描く段階、④歴史の意味(=事象の同時代における位置づけ)を知る段階、⑤歴史的意義(=事象が歴史全体の流れ全体に与えた影響)を知る段階、という歴史的思考力育成の段階を析出した<sup>(10)</sup>。これらは、探求型学習による科学的社会的認識の形成過程に照応したものである。

さらに、発達段階の進展による歴史的思考力の広がりや高度化に着目した阿部由貴子は、各学校段階の教科書の記述を分析し、律令国家の形成過程に関する概括的な歴史的見方が、小学校：人物→国内政治、中学校：国内政治+国際政治、高校：国際政治→国内政治、というように拡大・深化していくことを明らかにした<sup>(11)</sup>。その上で、高校段階における理論探求型学習による歴史的見方・考え方の習得をめざす単元「律令国家とは何か」を開発して実践し、詳細な評価分析を行った。阿部の論は、各学校段階で求められる歴史的見方・考え方を明確にし、その差異を意図的に反映させた単元構成の必要性を指摘したものである。

### (b) 歴史認識の主體的構成過程の重視

生徒の主體的な討論学習を重視し、「考える日本史授業」を提唱した加藤公明は、歴史的思考力について、①多くの史料や確かめられた事実に基づいて考える能力(実証性)、②論理的・統一的に考える能力(論理性)、③自分の知識や感性をつかって自分の頭で考える能力(個性・主体性)、という三つの要素を挙げている<sup>(12)</sup>。

加藤の実践は、高校生たちが一次史料をもとに仮説を立て、仮説の論証に向けて史料調査を行い、討論によって仮説の論理性を検討していくところに特徴がある。ここでは、史料批判から論理的推測を経て歴史解釈を行い、歴史像の構成に至るといふ歴史研究の過程を体験することで、主体性を重視した歴史的思考力の育成が図られている。

加藤の実践を高く評価する宮原武夫は、歴史研究及び歴史学習の過程を「事実認識→関係認識→意味認識」の三段階とし、「学問の過程、問題解決の過程を知的に体験させることが、子どもの社会的思考力・判断力の発達を促し、実証的で論理的な学問の成果（教育内容）を主体的・創造的に獲得することを可能にする」と述べている<sup>(13)</sup>。そして、討論学習について、仮説的推論・帰納的推論・演繹的推論によって、子どもの個性的・論理的・実証的な思考を鍛える上で重要な役割を果たすとした。

近年の構成主義的な流れに触発された鳥山孟郎・松本通孝らのグループは、歴史的思考力の育成を目的として、教授過程の中に、「意見を書く設問」によって「事実にもとづいて自分の意見をつくる」場面を設定する取り組みを行った。鳥山は、歴史的思考力の二つの要素として、「情報を分析し発信する能力」と「社会の動きを歴史的に理解する能力」を挙げている<sup>(14)</sup>。鳥山らの実践は、理論的な枠組みによってなされたものではなく、必ずしも成功しているとは言い難い。しかし、歴史学の教授と生徒の主体的思考による認識形成との狭間に立って授業構成を模索する、教育現場の苦労と努力の様子が伺える。

「解釈型歴史学習」を提唱する土屋武志は、イギリスの歴史学習教材「トゥーランド人の謎」等を分析し、歴史的思考力を資（史）料批判能力と論理的情報処理能力に基づき、論理的手続きを経て実証的歴史解釈を展開することができる能力であるとした<sup>(15)</sup>。土屋によれば、イギリスの歴史教育では、歴史事象の年代的推移や因果関係の認識よりも、批判的資料活用による歴史像の主体的構成へと進む能力的成長が期待されている。これは、加藤公明が提唱する「考える日本史授業」の実践と相通じるものがある。

### (c) 歴史解釈の多角的・批判的検討の重視

社会科の目標を科学的社会認識形成に限定し、「理論批判学習」を提唱する原田智仁は、その基本的学習過程を、Ⅰ主題に関わる事実認識を通して問題を把握する、Ⅱ問題の解答を直感的に予想し、あるいは何らかの歴史的事例の分析を通して、理論（説明的仮説）を発見・創造する、Ⅲ発見・創造した理論を別の歴史的な事例で検証し、場合によっては修正する、Ⅳ検証ないし修正した理論を新たな歴史的な事例に応用し、理論の発展を図る、という4段階で示した<sup>(16)</sup>。原田の論は、生徒自身が理論

の批判・吟味に主体的に関わり、科学的・批判的思考を行うことにより、科学的社会認識形成がなされることをめざしたものである。

また、児玉康弘は、生徒が複数の歴史解釈を批判的に吟味し、自らの歴史観を形成することをめざす学習を「解釈批判学習」と名付け、①同一事象に対する解釈の背景となる歴史研究の問題意識や方法論の違いが大きく、優劣をつけることが意味をなさない場合の「多元型・総合的アプローチ」、②以前の解釈（理論）よりも真理へと接近しているとみなされる解釈（理論）を準備できる場合の「変革型・分析的アプローチ」、という二つの類型を提示した<sup>(17)</sup>。その上で、児玉は解釈批判学習の原理に基づく「批判的な歴史的思考力」の構造について、「事実的思考→反省的思考→価値分析的思考→理論的思考→理論反省的思考」という段階的発展モデルを作成した<sup>(18)</sup>。

このほか、ドイツの歴史教授学者ベルクマンが唱えた多展望性原理に着目した宇都宮明子は、同原理について、①歴史に関与した多様な立場の人々の視点（多視点性）、②史資料を解釈し、歴史を説明する歴史家の視点（論争性）、③現在や今後の社会の方向性に関して考察する視点（多元性）、という3つの段階的視点があるとして、多展望性原理に基づく小学校歴史授業単元「鎌倉時代」を開発した<sup>(19)</sup>。同単元は、「武士の時代→公武二元論→権門体制論→一揆の時代」というように拡張していく歴史解釈に基づく構成となっている。原田、児玉、宇都宮の論は、探求型学習の過程を土台とし、その上に解釈型学習が築かれたものである。

以上、歴史的思考力をめぐる先行研究について概観したが、これらのことから筆者は歴史的思考力の特性について次のように考える。(i)歴史的思考力は、主に論理的思考、批判的思考、イメージ的思考という三つの思考形態の相互作用によって成り立つものである。(ii)歴史的思考力は、個別の歴史事象の有する一般性、法則性及び特殊性を捉えるとともに、それらを歴史的变化の理解に反映させていく知識と技能である。(iii)歴史的思考力は、探求的・主体的な知識構成型及び解釈型の歴史学習の過程を経て形成され、高められる。(iv)歴史的思考力は、現代の社会事象とその課題を批判的に捉えて判断し、意思決定を行うとともに、未来の社会を構想する際の基盤となる力である。

上記の特性に基づき、筆者は社会科歴史教育において育成されるべき歴史的思考力を、「歴史学の研究によって導き出された知識と方法に基づいて、歴史事象及びその解釈を批判的・論理的に捉え、歴史的全体性の中に位置づける力であるとともに、現代社会の在り方を問い直し、未来の社会を構想する上での基盤となる知的能力である」と捉える。

表1 安達喜彦による「戦後の民主化」学習計画

	学 習 主 題	主 な 学 習 内 容
I	連合国軍の占領	「連合国軍」の実態, 「民主化指令」, 非軍事化政策, 天皇の人間宣言
II	戦後の生活と民主化運動	敗戦時の国民生活, 政治の民主化, 民主化運動
III	経済の民主化	農地改革, 財閥解体, 労働組合法
IV	社会の民主化	家の民主化, 教育の民主化, 社会の民主化
V	日本国憲法の成立	日本国憲法の制定過程, 日本国憲法の特徴
VI	戦後の世界の動き	国際連合の成立, アジア諸国の独立, 社会主義圏の拡大

安達喜彦『戦後史学習の実践』地歴社, 1972年, p.92より作成。

### III 戦前・戦後の断絶性と連続性

#### 1. 研究と実践—断絶説と連続説について—

日本近代史研究においては、戦前と戦後の断絶性と連続性をめぐる論争が行われてきた<sup>(20)</sup>。断絶説の代表的論者である山田盛太郎は、戦後改革の革命性に期待をかけ、農地改革は地主的土地所有を解体し、半封建的土地所有を構造的に変革するものであるとした<sup>(21)</sup>。山田の構造論的視角に対し、機能論的視角によるアプローチから連続説を唱えた大内力は、農地改革をはじめとする戦後改革が、戦前から進行していた国家独占資本主義の発展過程に内在する要素をもっており、戦後改革によって国家独占資本主義にいつそう適合的な制度・体制が成立したとした<sup>(22)</sup>。論争の発展的解消をめざした大石嘉一郎は、断絶説と連続説の相違が本質規定にあることを指摘した上で、日本資本主義の構造変化を重視し、戦後改革の本質は戦前とは異なる戦後日本資本主義の出発点であるとして断絶説を支持した<sup>(23)</sup>。また、原朗も断絶説に立ち、戦後改革が戦前からの変化の延長線上にあって戦時期的変化を促進しただけであるとする連続説の見解には十分な説得性がなく、戦前と戦後の日本経済の構造的変化こそが本質的であるとした<sup>(24)</sup>。これらの論争は、日本資本主義論争の系譜を引くものであるが、近年、戦時と戦後の社会システムの連続性に焦点を当てた研究が注目されている。社会学者の山之内靖は、総力戦体制によって「階級社会からシステム社会への移行」という社会の編成替えがなされたとし、戦後民主主義の下で成立した福祉国家と戦時体制下の戦争国家との本質的な共通性を指摘した<sup>(25)</sup>。また、雨宮昭一は総力戦体制における諸政策と戦後改革との共通性を重視し、「占領政策がなくても遅かれ早かれ改革が進行する可能性」があったと述べている<sup>(26)</sup>。

それでは、歴史教育の現場において、この問題はどのように扱われてきたのだろうか。戦後改革に関する実践については、他の時代に比べて公表されたものが少ない。戦後史学習について、まとまった形で提示された実践としては、歴史教育者協議会に所属する中学校教員であった安達喜彦の『戦後史学習の実践』が注目される。安達

は、戦後の民主化の意義と限界を生徒に理解させるには、「民主主義を獲得するために民衆がどのように闘ってきたかということが明らかにされていなければならない」とし、「戦後史では、戦後史以前をたえず引き出してこなければならない。いままで追求してきた問題が今はどうなっているかを追求する」ことが重要であると述べている<sup>(27)</sup>。そして、「戦後の民主化」の学習計画を示し、表1にあるような6つの学習主題を設定した。このうち、農地改革については、寄生地主制が消滅したことの意義とともに、政府の主目的が農民運動の抑制と米麦の供出の確保にあり、占領軍のねらいも農民運動の革命化の阻止にあったことなどに触れる必要のあることを指摘している。安達の実践では、農民の強い要求による下からの圧力、すなわち農民運動（小作争議）の戦前からの継続性の上に、戦後農地改革が捉えられている。また、日本国憲法の成立については、押しつけ憲法論に対抗して、「自由民権運動→大正デモクラシー→民主主義憲法の獲得」という系列の上に実践がなされている。安達において、戦前と戦後の連続性は、システムの面からではなく、生存をかけた民衆の闘いと民主主義運動の系列、そしてこれらに対抗する日本の守旧的支配層および独占資本主義、という図式で捉えられている。いわば、「戦前からの民衆の闘いの上に今がある」という運動史の視点であり、戦前・戦時と戦後との間にあるシステム面の共通性とそれに伴う危険性への着目はなされていない。

このほかに公表された実践としては、奥村芳和や小林朗による農地改革に関する実践がある。奥村芳和の授業指導案「経済の改革（農地改革をめぐって）」（高校1年現代社会）には、「戦前より政府部内に地主制に反対する自作農論者がおり第一次農地改革を推進した、松村農相もその一人」という記述があり、戦前の農政と農地改革との関係が言及されている<sup>(28)</sup>。また小林実践では、農民運動の視点から、大正期の小作争議が新潟県の地主王国の基盤を崩す役割を果たし、戦後農地改革の実現へと繋がったことが強調されている<sup>(29)</sup>。

#### 2. 戦時体制と戦後改革について

ここでは、中学校社会科歴史的分野の教科書における

表2 中学校歴史的分野の教科書における戦時体制と戦後改革に関する記述内容の比較

	東京書籍	教育出版	清水書院	帝国書院	日本文教出版	育鵬社	自由社
ファシズムについて	<本文> 民主主義や自由主義を否定する全体主義の体制をファシズムといい、1930年代には、イタリア、ドイツ以外にも各地で勢力をのびた。	<本文> 民主主義や基本的人権を否定し、軍力で領土を拡大しようとする独裁政治を、ファシズムという。	<本文> 暴力を用いて国内の政治改革を進め、国民の自由を制限し、軍備を拡張して対外侵略をおこなおうとするファシズムの思想と行動も生まれた。	<本文> 民族と国家の利益を最優先する軍国主義的な独裁政治をファシズムという。	<本文> ドイツやイタリアのように、大衆の熱狂に支えられた全体主義的な独裁政治のこと。	<註> 全体主義の一種。自由や民主主義を否定し、暴力的な独裁政治を行う体制。	<本文> 共産主義とファシズムは全体主義の一種で、各地に革命運動を生み出し、批判を許さない独特の政治体制をつくりあげ、20世紀の歴史を大きく動かした。
戦後改革について	<本文> ・民主化 ・選挙権の拡大 ・財閥解体 ・憲法改正 ・教育基本法の制定 ・地方自治法の制定 ・民法の改正	<本文> ・民主化政策 ・憲法改正 ・地方自治 ・民法改正 ・教育基本法の制定と教育勅語の廃止 ・財閥解体	<本文> ・民主化の進展 ・財閥解体と独占禁止法の制定 ・女性参政権 ・大日本帝国憲法の改正 ・民法の改正 ・地方自治制度 ・教育勅語、国家主義、軍国主義教育廃止	<本文> ・治安維持法の廃止 ・民主化 ・憲法改正 ・地方自治法の施行 ・教育基本法の制定と教育勅語の失効 ・民法の改正	<本文> ・非軍事化、民主化 ・婦人参政権 ・五大改革指令 ・治安維持法の廃止 ・教育基本法の制定 ・民法の改正 ・財閥解体 ・首長の公選制	<本文> ・民主化 ・治安維持法の廃止 ・民法の改正 ・地方自治法の制定 ・教育基本法の制定  <コラム> ・東京裁判	<本文> ・五大改革指令 ・民主化 ・財閥解体 <欄外表> ・教育基本法 ・独占禁止法 ・新選挙法  <コラム> ・占領下の検閲と東京裁判
農地改革について	<本文> 地主が持つ小作地を政府が強制的に買い上げて、小作人に安く売りわたした結果、多くの自作農が生まれた。 <註> 農地改革によって経済的にも社会的にも農村の平等化が進んだ。	<本文> 地主と小作人の関係を根本から改める農地改革が行われた。村外地主のすべての耕地と、村に住む地主の約1ha（北海道は4ha）をこえる耕地は、国が買い上げて小作人に安く売り渡し、自作農が大はばに増え、地主が農村を支配する力が衰えた。	<本文> 地主制を廃止して、民主化をうながすために農地改革が行われた。地主は一定面積以上の農地所有が禁じられ、残りを国が買い上げて、小作農に安く売り渡した。その結果、小作農の多くは自作農となって生産意欲は高まり、農業生産が向上した。	<本文> 農地改革が行われ、政府が地主の農地を買いあげ、小作人に安く売りわたした。こうして、地主・小作制がなくなり、土地をもつ農民（自作農）が大幅に増えた。	<本文> 地主の土地を小作人に解放する政策も行われた。政府は地主がもつ小作地を強制的に買い上げ、小作人に安く売り渡した。これによって、戦前の農村を支えてきた地主と小作人の制度が改められ、自作農家が圧倒的に多くなった。	<本文> 農地改革が行われ、小作人に農地があたえられて、その後、土地をもつ農民（自作農）が大幅に増えた。  <註> 地主のもつ一定割合以上の小作地を国が買い上げ、小作人に安く売り渡すことで自作農を増やした。	<本文> 戦争中に大きな影響力をもったとして、財閥が解体され、農村では農地改革が進められた。  <註> 地主のもつ小作地の大部分を国家が強制的に買い上げて、小作人に安くあたえ、自作農を増やした。

※平成23年3月文部科学省検定済中学校社会科歴史的分野用教科書の記述内容をもとに作成。

ファシズム、天皇の在り方、戦後改革に関する記述を中心に比較・検討してみよう<sup>(30)</sup>。

表2は、各教科書の戦時体制と戦後改革に関する記述内容を比較したものである。ファシズムについては、どの教科書にも概念規定に相当する記述があり、教科書によって表現の違いはあるものの、民主主義の否定、対外侵略、暴力性、独裁政治、全体主義などの基本的性格が挙げられている。各教科書はドイツやイタリアを典型的なファシズム国家とするおさえて構成されており、日本をファシズム国家と規定したものはない。その中で、自由社版ではファシズムと共産主義のどちらも全体主義として同列に扱い、批判を許さない独裁政治を行い、世界各地に革命運動を生み出したとしているところが特徴的であり、育鵬社版も本文に同様の趣旨の記述がなされている。戦後改革については、いずれの教科書も「民主化」をキーワードとして、憲法改正、経済の民主化（財閥解体・農地改革）、教育の民主化（教育基本法の制定）、地方自治制度に関連する事柄が記述されている。ただし、その扱いは教科書会社によって大きく異なる。例えば、自由社版では本文中に教育基本法に関する記述はなく、欄外の戦後改革表の中に載せられているのみである。このほかに育鵬社版と自由社版では、コラムを設けて東京裁判の合法性に関する疑義を取り上げている。育鵬社版と自由社版のこうした傾向は、戦前の民主的要素の復活に対する扱いに顕著に表れている。他社の多くが、部落

解放運動や女性解放運動、労働組合運動、北海道アイヌ協会の再結成など、民衆による民主的運動の復活と高まりを評価しているのに対し、育鵬社版・自由社版の場合にはこうした運動は全く顧みられていない。

戦後改革の諸政策において、戦前・戦後の断絶と連続に関わる論点が最も見えやすい政策が農地改革である。後述するように、大正末期には、地主制の解体に繋がる性格をもつ自作農創設維持事業（以下、自創事業と略す）が始められており、ある程度の成果を上げていた。とくに食糧増産が緊急課題となった戦時期には、地主に対する土地売却圧力が増し、自作地が急速に増加しつつあった。第1次農地改革は、こうした状況の延長線上に農林官僚によって企画されたものである。いずれの教科書も、地主の土地を政府が強制的に買い上げ、小作農に売り渡すことによって自作農が増加した、という一般的な記述がなされており、戦前との関連に言及したものはない。確かに戦前の自創事業は小規模で限定的であり、戦後農地改革のように徹底されたものではない。だが、授業の中に農地改革前史としての自創事業に関する内容を持ち込むことで、①日本国内でも地主・小作関係の解消が重要な課題となっていたこと、②日本の農政のみでは地主制の解体に限界があったこと、③「民主化」を理念とすることで地主制の解体が決定的となり、日本の農村社会の在り方が大きく変わる契機となったこと、④農村社会を中心に受け継がれてきた共同体規制は、形を変えなが

表3 中学校歴史的分野の教科書における天皇の地位に関する記述内容の比較

	東京書籍	教育出版	清水書院	帝国書院	日本文教出版	育鵬社	自由社
大日本帝国憲法における天皇の地位及び権限	<p>&lt;本文&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・元首として統治権を行使</li> <li>・帝国議会の招集、解散権</li> <li>・天皇の統帥権</li> <li>・各大臣による輔弼と天皇に対する責任</li> <li>・議会で天皇の不明確性</li> </ul>	<p>&lt;本文&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・元首としての大権</li> <li>・天皇の統帥権</li> <li>・条約の締結権</li> <li>・各大臣による輔弼と議会の承認による統治権の行使</li> </ul>	<p>&lt;本文&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・天皇大権</li> <li>・天皇主権</li> <li>・立法権、行政権、司法権、統帥権を天皇が掌握</li> <li>・国会、各大臣、裁判所、陸海軍の助けによる政治の行使</li> </ul>	<p>&lt;本文&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・天皇主権</li> <li>・天皇の統帥権</li> <li>・交戦権の掌握</li> <li>・戦争の開始、終結の権限の保持</li> <li>・帝国議会、内閣、裁判所の助けによる統治権の行使</li> </ul>	<p>&lt;コラム&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・天皇の統治権</li> <li>・天皇の神聖不可侵性</li> <li>・内閣による輔弼と天皇に対する責任</li> <li>・天皇の名による裁判と枢密院による違憲審査</li> <li>・天皇の統帥権</li> <li>・宣戦、講和、条約の締結権の保持</li> </ul>	<p>&lt;本文&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・国の元首</li> <li>・内閣の輔弼と憲法の規定に従って政治を行う。</li> </ul> <p>&lt;註&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・天皇は実際には政治的権限を行使せず、国家統治の精神的よりどころであり、実際の政治は内閣と元老が行った。</li> </ul> <p>&lt;コラム：昭和天皇&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・元首として統治権を総攬した。</li> <li>・自分の考えと異なる政府の決定であっても認めることが原則だった。</li> <li>・二・二六事件では、青年将校に同情的な意見を退け鎮圧を求めた。</li> <li>・1941年9月の御前会議では、平和を願う明治天皇の和歌を読み上げ、日米交渉の継続を示唆したが、結局開戦を回避できず、苦渋の末に宣戦の詔勅を発した。</li> </ul>	<p>&lt;本文&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・天皇の統治権</li> <li>・各大臣の輔弼により、天皇に政治的責任を負わせない。</li> </ul> <p>&lt;註&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・憲法第3条は、天皇は政治的責任を問われず、政治的決定権を持たないという意味を含んでいた。</li> </ul> <p>&lt;コラム&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・昭和天皇はイギリスを訪問（ジョージ5世と会談）し、立憲君主制を学んだ。</li> <li>・イギリスの立憲君主制と、武家が政権をとり、朝廷は国家の安寧を祈るという日本の政治形態は似ていた。</li> <li>・昭和天皇はイギリスの立憲君主制を支持していた。</li> <li>・国の命運にかかわる場面（二・二六事件の鎮圧命令と終戦の聖断）で決断を行った。</li> </ul>
改正過程・日本国憲法における天皇の地位	<p>&lt;本文&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・国および国民統合の象徴</li> <li>・統治権の喪失</li> </ul>	<p>&lt;本文&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・日本国および国民統合の象徴</li> </ul>	<p>&lt;本文&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・国民主権</li> <li>・国および国民統合の象徴</li> </ul> <p>&lt;註&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・おしつけ憲法論に対して、GHQが政党や民間学者による独自参考をしを紹介</li> </ul>	<p>&lt;本文&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・国民主権</li> <li>・天皇の人間宣言</li> </ul> <p>&lt;註&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・おしつけ憲法論に対して、GHQが政党や民間学者による独自参考をしを紹介</li> </ul>	<p>&lt;本文&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・国民主権</li> <li>・国の象徴、国民統合の象徴</li> </ul>	<p>&lt;本文&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・GHQによる憲法改正の要求。日本政府案を拒否し、GHQ案の受け入れを強く迫った。</li> <li>・天皇の地位に影響の及ぶことを恐れた政府は、日本語に翻訳された改正案を政府提案として帝国議会で審議した。</li> <li>・日本国憲法の最大の特色は、交戦権の否認、戦力の不保持などを定めた、他国に例を見ない徹底した戦争放棄（平和主義）の考えであった。その後、国際社会で責任ある地位を占めるにつれ、様々な論議をよんでいる。</li> </ul> <p>&lt;註&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・国民主権</li> <li>・日本国及び日本国民統合の象徴</li> </ul> <p>&lt;コラム&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・国民統合の象徴としての天皇</li> </ul>	<p>&lt;本文&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・日本国および日本国民統合の象徴</li> <li>・国民主権</li> <li>・GHQによる憲法改正要求</li> <li>・政府は大正デモクラシーの経験により帝国憲法の多少の手直しで十分と考えたが、天皇の地位が存続できなくなることを恐れてGHQ案をやむを得ず受け入れた。</li> <li>・国際紛争を解決する手段としての戦争放棄だけでなく、そのための戦力をもたないことを定めたことでは、世界で他に例を見ないものとなった。</li> </ul> <p>&lt;コラム&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・立憲君主としての前半生と象徴天皇としての後半生</li> </ul>

※平成23年3月文部科学省検定済中学校社会科歴史的分野用教科書の記述内容をもとに作成。

ら現代の日本社会に根強く残っていることなど、戦後農地改革の意義とその後の日本社会の課題がより鮮明になるものと考えられる。

### 3. 憲法における天皇の地位と憲法の構造

表3は、大日本帝国憲法と日本国憲法における天皇の地位について、各教科書の記述内容を比較したものである。育鵬社版と自由社版は、その他の教科書に比べて次のような点で大きく異なっている。(ア)大日本憲法の下では、各大臣（内閣）による輔弼によって、天皇は基本的に政治的権限を行使せず、政治的責任を負わないしくみとなっていることを強調している。(イ)昭和天皇を特集したコラムを設け、天皇はイギリスの立憲君主制を支持し、政治的決定権を持っていなかったが、国の命運に関わる重大な場面（二・二六事件、大東亜戦争の開戦、戦争の終結）では特別に決断を行ったことを記述している。(ウ)憲法改正の過程について、政府は大日本帝国憲法の民主的運用で十分にことが足りると考えたが、天皇制の存続が危うくなることを恐れて、やむなくGHQによる押しつけを受け入れたとしている。(エ)日本国憲法の最大の特色は、平和主義（戦争放棄、戦力の不保持）にあり、これは他国に例を見ない規定であることを強調している。(オ)戦後の昭和天皇は、象徴天皇として国民と

ともにあるということ強調した記述となっている。

これらのことから、育鵬社版と自由社版には、「天皇には戦争責任がなかった」ということを印象づけようとする強い意図があることが読み取れる。それとともに重要なのは、大日本帝国憲法と日本国憲法が天皇の統帥権を除いて同じような構造を持っていることを示すことにより、日本国憲法の平和主義が大きくクローズアップされているということである。具体的には、「日本国憲法の最大の特色は、交戦権の否認、戦力の不保持などを定めた、他国に例を見ない徹底した戦争放棄（平和主義）の考えでした」（育鵬社版）や「国際紛争を解決する手段としての戦争の放棄だけでなく、そのための戦力をもたないことを定めたことでは、世界で他に例を見ないものとなった」（自由社）というように、日本国憲法が「他国に例を見ない」特異な存在であることを強調している。この文章自体は、平和主義の条項を肯定・否定のどちらにも受けとめられるように書かれている。しかし、同じ頁の中に「独立国として国際社会に責任ある地位」（育鵬社版）、「国家の主体性を否定するもの」（自由社版）という文を配置することにより、全体として否定的に捉えさせるような構成となっている。だが、このことの裏返しとして、日本国憲法と大日本帝国憲法の構造的類似性に着目することは、日本国憲法の平和主義の貴重性と喪

失した場合の重大な危険性を浮き彫りにすることにもなる。つまり、日本国憲法の下においても、その運用の仕方によって、日本は戦前と同じ過ちを繰り返しかねない可能性があることを生徒に認識させる契機ともなる。

以上、中学校社会科歴史的分野の教科書の記述内容を検討した。そのほとんどにおいて、戦前と戦後は断絶的に記述されていた。しかし、歴史修正主義的傾向の強い育鵬社版と自由社版では、天皇の戦争責任論を回避しようとする意図から、「各大臣の補弼に基づいて統治権を行使する立憲君主としての天皇」という在り方を示したことで、新旧憲法の構造的類似性を露わにするとともに、現行憲法における平和主義の貴重性を一層際立たせることとなっていた。筆者は、育鵬社版や自由社版の意図を支持する立場ではないが、新旧憲法のもつ構造的類似性については、現代日本の有り様を冷静に見つめ、その在り方について主体的に考え判断する上で、現行憲法が国民に求める自由・権利の保持責任（日本国憲法第12条）などととも、重要な学習内容であると考えられる。

#### IV 単元「敗戦と戦後改革～日本は本当に新しく生まれ変わったのか?～」の開発

##### 1. 単元開発の視点—戦前・戦後の断絶性と連続性—

歴史の変革期における断絶性と連続性の視点は、その後の社会をどのように捉え意味づけるかという問題と深く関わっている。戦前と戦後の断絶性のみが目がいけば、戦後社会の中に潜む危険性に無自覚となる。一方、連続性を強調しすぎれば、戦後改革の意義を見失いかねないこととなる。中学校歴史的分野では、現在使用されている教科書のほとんどが戦前と戦後の連続性については言及しておらず、敗戦を境に日本が新しく生まれ変わったという観点からの記述がなされており、結果的に断絶性が強調された歴史像が描かれることとなっている<sup>(3)</sup>。確かに、敗戦をきっかけとして日本の社会が大きく変わったことは事実である。しかし、新旧憲法の構造的共通性や日本社会の共同体規制の存在など、戦前・戦時と戦後の連続性についても忘れてはならない。そこで、授業における具体化のための視点について、以下に挙げてみよう。

一つ目は、日本国憲法と大日本憲法における政治的構造に関するものである。通常、大日本帝国憲法が天皇主権であったのに対して、日本国憲法では国民主権及びそれに付随する象徴天皇制となったことで、日本が民主国家へと生まれ変わったとして扱われる。しかし、「国務各大臣の輔弼」（大日本帝国憲法）と「内閣の助言と承認」（日本国憲法）のように、新旧両憲法は類似の構造をもっている。このことから、現憲法下においても、国民が基本的人権保持への「不断の努力」を怠れば戦前のような状況に陥りかねない危うさがあるという認識を生徒にもたせることが重要である。また、大正デモクラシーの成果である普通選挙制の実現した後に日本のファシズム体制が成立したことも、現代社会の危うさへの警

鐘となろう。

二つ目は、経済政策に関するものである。通常、授業では農地改革は財閥解体などととも、戦後民主化政策の一つとして扱われる。農地改革が行われなかったとしたら、おそらく農村社会は現在でも堅固な地主・小作的人間関係によって縛られていたであろう。また、農村ばかりでなく、この関係は都市や企業など様々な社会集団にも持ち込まれ、日本の社会を重く覆っていたことと考えられる。ただし、地主・小作関係の解消については、農村の民主化とは関係なく戦前から企図され、不徹底ながらも政策として実施されてきた。農地改革の意義は、地主・小作関係の解消と農村の民主化に大きな役割を果たしたことである。この他にも、総力戦体制が、戦後の傾斜生産方式に見られるような資本や資源、労働力の重点産業への集中的配置を可能にし、高度経済成長を支えたとの見方がある。ただし、これについては内容が高度で生徒が理解するには難しいため、戦後改革の単元で扱う内容としては財閥解体にとどめ、戦後の復興から高度経済成長に至る学習過程の中で、簡単に触れるのが妥当ではないかと考えられる。

三つ目は、「参加」「参画」という概念のもつ両面性である。ドイツのファシズムにおいては、市民に対する「参加」の強制やプロパガンダによる誘導ばかりでなく、市民からの積極的「参加」が見られた。日本でも民衆からの自主的「参加」があった。いわゆる「下からのファシズム」の問題である。これについては、戦前・戦時の国民生活に関する学習の中で、国民精神総動員運動や町内会の働きなどを現代の地域社会の動きと比較しながら扱いたい。

##### 2. 単元の構想

前述した単元開発の視点に基づき、小単元「敗戦と戦後改革～日本は本当に新しく生まれ変わったのか?～」を構想した（**学習計画**参照）。以下にその概要を述べる。

導入として、戦前と戦後の比較を通して、生徒が各時代に対して抱いているイメージを明確にさせる。おそらく、戦前が暗く恐ろしい戦争の時代であるのに対し、戦後は平和で明るい時代という素朴なイメージによる答えが返ってくるものと思われる。戦後改革の具体的内容を調べさせた後、単元の学習課題「敗戦と戦後改革によって、日本の社会はどのようなになったか?」を提示する。

次に展開1では、戦後改革の諸政策の内容と目的について概観した後、新旧憲法における天皇の政治的位置づけと権限を取り上げ、相違性と類似性について検討させる。その際、「内閣の助言と承認」（日本国憲法第3条・第7条）と「国務各大臣ハ天皇ヲ輔弼シ其ノ責メニ任ス」（大日本帝国憲法第55条）とが、類似した規定であることを紹介する。そして、戦前の天皇の政治的意思が憲法の規定と各国务大臣（内閣）によって決定される点で、新旧両憲法は天皇の政治的権限の行使に関する構造

小単元「敗戦と戦後改革～日本は本当に新しく生まれ変わったのか?～」の学習計画

- 1 小単元名 「敗戦と戦後改革～日本は本当に新しく生まれ変わったのか?～」  
(中学校歴史的分野「占領と日本の民主化」において実施)
- 2 小単元の目的
  - ・日本国憲法と大日本帝国憲法の相違性と類似性や、戦前の自作農創設維持事業と戦後農地改革に関する考察を通して、戦後社会の重層性とそこに潜む危険性に気付かせ、民主的平和国家建設の理念に基づく戦後改革の意義と、憲法の平和主義の貴重性や国民に求められる基本的人権の保持責任等について理解させる。
- 3 小単元の構成
  - I 導入
    - ・戦前と戦後の日本について、生徒たちが抱えているイメージを表出させる。その上で予想される「戦前＝暗い」「戦後＝明るい」という素朴なイメージに対して、指導者が問いかけを行う。
  - II 展開1
    - ・GHQが日本の民主化と非軍国主義化を目的として、戦後改革を行ったことを理解させる。
    - ・日本国憲法と大日本帝国憲法の比較を通して、日本国憲法の特徴(国民主権、基本的人権の尊重、平和主義)を理解させるとともに、両憲法の天皇の政治的権限に関する構造的類似性(「内閣の助言と承認」と「国務各大臣の輔弼」)について考えさせる。
  - III 展開2
    - ・農地改革と戦前の自創事業について、地域の歴史事象を題材としながら、①戦前においてすでに地主制は日本資本主義の発展にとって桎梏となっていたこと、②小作争議の激化が寄生地主制に打撃を与えていたこと、③農地改革とくに第2次農地改革が農村の民主化を主たる目的としていたことに対し、戦前の自創事業は生産力の向上＝食料増産を目的としていたこと、④第2次農地改革が地主制解体を徹底しようとしたことに対し、戦前の自創事業は強権による地主制解体をめざしてはいなかったこと、などについて理解させる。
  - IV 終結
    - ・戦前と戦後の断絶性と連続性を視点として学習を振り返らせ、戦後の日本社会の重層性や現代日本に潜む危険性について捉えさせる。
- 4 小単元の学習過程 (5時間)

	教師の発問・指示	予想される生徒の反応	指導上の留意事項
導入	<ul style="list-style-type: none"> <li>・戦前と戦後の日本の社会を比べるとどのような違いがあると思うか。</li> <li>・戦後改革では、どのようなことが行われたか。</li> <li>・学習課題の提示を行う。</li> </ul>	<p>&lt;戦前について&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・軍国主義の国であった。</li> <li>・相次ぐ戦争によって多くの人が亡くなった。</li> <li>・暗いイメージがある。</li> <li>・自由な行動や発言ができない。</li> <li>・貧しい人たちが多かった。</li> </ul> <p>&lt;戦後について&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・平和な世の中になった。</li> <li>・民主主義になった。</li> <li>・自由に行動し、発言できる。</li> <li>・豊かな社会になった。</li> <li>・明るい社会になった。</li> </ul> <p>・憲法が改正された。</p> <p>・財閥解体や農地改革が行われた。</p> <p>・教育の民主化のために、教育基本法が制定された。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・戦前＝暗い、戦後＝明るい、という素朴なイメージを持っていることが予想される。</li> </ul> <p>※本来は戦前と戦時を区別すべきであるが、生徒の認識上の混乱を避けるため、敗戦前の時期をここでは一括して戦前と表現する。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・政治の民主化、経済の民主化、教育の民主化などに関する事項を挙げさせ、概略を説明する。</li> </ul>
	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;">                     敗戦と戦後改革によって、日本の社会はどのように変わったのか?                 </div>		
展開	<ul style="list-style-type: none"> <li>・敗戦に対して、日本政府はどのように対応しようとしたか。</li> <li>・マッカーサー率いるGHQは、どのような政策を行ったか。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・これまでの日本の政治体制を維持しようとした。</li> <li>・これまでの日本の政治を反省し、新しい日本をつくらうとした。</li> <li>・軍国主義を改めさせ、日本の民主化を進めようとした。</li> <li>・憲法の改正を指示した。</li> <li>・農村の民主化を図るために、地主制を解体させるよう農地改革を指示した。</li> <li>・海外への侵略の原因となった財閥の解体を指示した。</li> <li>・軍国主義的・国家主義的教育を改め、教育の民主化を進めるよう指示した。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・東久邇宮内閣が天皇制護持をめざし、従来の政治体制を変えようとしなかったことに触れる。</li> <li>・戦後改革の目的が日本の民主化であることを確実におさえる。</li> <li>・憲法改正要綱(松本草案)の保守性、憲法研究会案の意義等について触れる。</li> </ul>
展開1	<ul style="list-style-type: none"> <li>・日本国憲法は、大日本帝国憲法と比べてどのように変わったか。</li> <li>・日本国憲法の下では、日本は戦争をしないと見えるか。</li> <li>・日本国憲法と大日本帝国憲法の似たところは何か。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・天皇主権から国民主権になった。</li> <li>・天皇の地位が、統治権者から象徴としての天皇(象徴天皇制)に変わった。</li> <li>・軍部の暴走に繋がった統帥権の独立等が廃止され、戦争の放棄(平和主義)が憲法の基本原理になった。</li> <li>・国民の権利(基本的人権)の保障が、「法律ノ範囲内」から「公共の福祉」に基づく制限に変わった。</li> <li>・貴族院が参議院に変わった。</li> <li>・男女平等になった。</li> <li>・他国に攻められたら戦争をする可能性がある。</li> <li>・憲法9条(平和主義)があるから戦争はしない。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・日本国憲法の前文および第9条に表された平和主義の貴重性に気付かせる。</li> <li>・憲法9条については、公民的分野で詳しく扱うため、ここでは条文の解釈等に深入りしない。</li> <li>・2014年7月1日の第2次安倍内閣による第9条に関する憲法解釈の変更によって、集団的自衛権の行使が容認されたことのもつ意味について考えさせる。</li> </ul>
展開2	<ul style="list-style-type: none"> <li>・戦前の日本の農村には、どのような問題があったか。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・地主が政治的、経済的に農村を支配していた。</li> <li>・貧富の差が大きく、小作農は高額な小作料のために貧しい生活を送っていた。</li> <li>・恐慌の際には、食料不足が起こり、娘身売りなどが行われた。</li> <li>・地主と小作農の対立が激しくなり、各地で小作争議が起こった。</li> <li>・農村の貧困が、軍部への期待や中国大陸への侵略に繋がった。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・昭和恐慌や満州事変について学習したことを思い起こさせる。</li> <li>・家柄による農村内部の厳しい上下関係や共同体規制について解説する。</li> </ul>



<p>展 開 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>鈴木正一が自主的に小作地を小作農たちに解放(売却)したのはなぜだろうか。</li> <li>戦前の農村対策について考えよう。</li> <li>戦後の農地改革はどのような政策か。</li> <li>農地改革と戦前の自作農創設維持政策との共通点と相違点は何か。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>小作農がかわいそうだから、小作農を救うため。</li> <li>小作農との対立が激しくなったから。</li> <li>国家が農地の解放を奨励していたから。</li> <li>地主はもうからなくなっていったから。</li> <li>理想の農村を築こうとしたから。</li> <li>地主・小作制は、生産効率が悪いから。</li> <li>戦前の自作農創設事業は、農業生産の効率化と食料増産を目的としていた。</li> <li>戦前の自作農創設維持事業は、増加する小作争議への対策として進められた。</li> <li>農地改革は、農村の民主化を目的とした。</li> <li>農地改革では、地主の土地を取り上げ、小作人たちに安く売り渡した。</li> </ul> <p>&lt;共通点&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>小作地を減らし、自作地を増やす。</li> <li>小作農を減らし、自作農を増やす。</li> <li>地主に不利な状況を作り出し、地主に土地を売却させる。</li> <li>農村問題の原因が地主制にあると考えられていた。</li> </ul> <p>&lt;相違点&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>農地改革は農村の民主化を目的としたのに対し、戦前の自創事業は自作農を増やし、農業生産拡大のための生産意欲の喚起と効率化を図ることを主な目的としていた。</li> <li>農地改革は地主制の解体のために徹底した政策を行ったのに対し、自創事業は地主制を解体することをめざしては行っていない。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>静岡県の自創事業及び磐田郡富岡村の鈴木正一の農地解放の事例を紹介する。【資料①②】</li> <li>鈴木正一の行動が、ファシズム的国家体制を支える民衆からの「参加」であることに気付かせる。</li> <li>すでに大正時代から、日本の農村の貧困や地主・小作間の対立による社会不安の増大、農業生産の効率性の悪さなどの原因が地主制にあるとして、自創事業が行われ始めていたことを伝える。【資料③】</li> <li>農地改革は、戦前の自作農創設維持政策を受け継ぎながらも、民主化を目的として地主制を解体させたことに意義があることをおさえる。【資料④】</li> <li>農村の民主化には地主制の解体は不可欠だが、自作農の創設維持のみならずファシズムの下でも民主化に関わりなく推進されていたことをおさえる。</li> <li>総力戦体制の下で行われた国家主導の重工業の重点化政策が、その後の高度経済成長期に大きく影響したという考え方があることを紹介する。</li> <li>日本ファシズム論と総力戦体制論に関する論争には深入りしない。</li> </ul>
<p>終 結</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>単元の学習を振り返らせ、「敗戦と戦後改革によって、日本は本当に新しく生まれ変わったのか?」をテーマに、自分の考えを記述させる。</li> <li>各自の記述をもとに、他者と意見の交流をさせる。</li> <li>交流で得られたことや考えの変化などについて、全体の場で発表させる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>敗戦と戦後改革がなければ、日本は現在の社会とは違った軍国主義の社会のままだった。</li> <li>新しい体制と旧い体制とが重なりながら、現代の社会がつけられている。</li> <li>平和や民主主義は気を付けていないと壊されやすい。</li> <li>悲惨な戦争の犠牲の上に、現在の日本社会があることを忘れてはならない。</li> <li>社会の在り方を考える際には、様々な視点からの見方が大切である。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>生徒が抱いている素朴なイメージや認識に揺さぶりをかける。</li> <li>学校生活の中で何気なく行われている儀式や集団行動に触れる。</li> <li>断絶性と連続性の両面から捉えて考えさせる。</li> <li>現在でも、地域によっては家柄の影響が残っていたり、共同体規制が根強く残っていたりすることを伝える。</li> <li>会社などの様々な組織にも、共同体規制が形を変えて存在していることに気付かせる。</li> <li>交流活動は2~3名で行わせる。</li> </ul>

【主な資料】

- ① 拙稿「戦前の自作農創設事業と戦後の農地改革～地主制解体への道程～」『資料に学ぶ静岡県の歴史』静岡県教育委員会静岡県立中央図書館歴史文化情報センター、2009年、pp.126-127。
  - ② 鈴木正一『村造り家造り一富岡村に於ける一指導者の手記一』中央農業会、1943年。
  - ③ 「農地改革促進運動要項」静岡県『静岡県史』資料編21近現代六、pp.359-361。
  - ④ 「自作農創設維持資金貸付二関スル件通牒」『静岡県史』資料編19近現代四、pp.519-521。
- ※資料③④は、資料①拙稿中に挿入されている。

的類似性を有していたことを理解させる。これにより日本国憲法の最大の特徴である平和主義（前文・第9条）の貴重性と、その趣旨を見失うことの危険性を認識させるとともに、一見平和な現在の状況に安住せず、生徒自身が主体的に考え判断することの重要性に気付かせたい。

続いて展開2では、日本の中国侵略を招く要因の一つとなった農村の貧困問題について復習した後、すでに大正末期から自創政策が行われていたことを紹介する。その際、地域素材として、静岡県磐田郡富岡村（現磐田市）の鈴木正一による農地解放の事例を示す<sup>(32)</sup>。戦前の自創事業と戦後農地改革を比較し、①地主制は農村の貧困を招き、国内市場を狭小なものとするため、産業資本の発展にとって桎梏となっていたこと、②小作争議の激化が地主制の維持にとって障害となっていたこと、③農地改革とくに第2次農地改革が地主制の解体による農村の民主化を主たる目的としていたことに対し、戦前の自創事業は生産力の向上＝食料増産を目的としていたこと、④第2次農地改革が地主制の解体を徹底しようとしたことに対し、戦前の自創事業は強権による地主制解体をめざ

してはいなかったこと、などについて扱う。このように、農地改革前史としての自創事業と戦後改革の一環としての農地改革を比較し、戦前・戦後の連続性と断絶性について考えさせることにより、歴史事象に対する複眼的な見方・考え方を育てたい。

終結においては、素朴で単純なイメージや認識に揺さぶりをかけ、思考を深めさせるために、「敗戦と戦後改革によって、日本は本当に新しく生まれ変わったのか?」と問いかけ、単元全体で学んだことを振り返らせ、自分の考えをまとめさせる。その際、学校生活で当たり前のように行われ、生徒も自然に受け入れている儀式や運動会、集団行動などの中に、戦前から少しずつ形を変えながらも続いているものがあることを紹介し、生徒の思考の助けとする。その上で、各自の考えをもとに、他の生徒と意見の交流を行わせる。こうした活動を通して、現代社会に対する見方・考え方の育成に繋げたい。

おわりに

本稿では、歴史的思考力の育成をめざす単元開発を通して、以下の主張を行った。(1)歴史学習において育成が

期待される歴史的思考力は、歴史学の研究によって導き出された知識と方法に基づいて、歴史事象を批判的・論理的に捉え、歴史的全体性の中に位置づける力であるとともに、現代社会の在り方を問い直し、未来の社会を構想する上での基盤となる力であること。(2)天皇の政治的権限に関する新旧憲法の構造的類似性の学習は、日本国憲法の平和主義の貴重性と現代日本の有する危険性の認識に資すること。(3)戦前の自創事業と戦後農地改革における共通性と相違性に関する教材化は、戦後改革の意義を明らかにするとともに、複眼的な歴史的見方・考え方の育成に有効であること。なお、本稿は歴史的思考力の育成を図る学習過程に関する考察と単元モデルの提案等にとどまった。今後、本単元モデルに基づく授業実践を行い、有効性の検証及び改善を行いたい。

2014年7月1日の第2次安倍内閣による集団的自衛権の容認に関する閣議決定は、憲法の条文そのものではなく、条文解釈の変更によって、その運用が大きく変わる可能性のあることを如実に示した。今、日本の社会は大きな転換期を迎えている。未来の社会を担うべき生徒たちに、「戦争はなぜ起こるのか」、「戦争によって最大の犠牲を被るのは誰なのか、誰が利益を得るのか」、「日本はどのような道を歩むべきなのか」、「私たち一人一人はどのような選択・判断を行うべきなのか」と問いかけ、冷静に思考し判断できる力を育てなければならない。

【註】

- (1) 『中学校学習指導要領解説社会編』文部科学省、平成20年9月、pp11-14。
- (2) 本来は戦前と戦時を区別すべきであるが、生徒の認識上の混乱を避けるため、本稿ではとくに必要のない限り敗戦前の時期を一括して戦前と表現する。
- (3) 遠山茂樹「社会科の学習内容と学力—歴史学と歴史学習を中心に—」日本民間教育研究団体連絡会編『社会科教育の本質と学力』労働旬報社、1978年、pp. 92-106。
- (4) 戸井田克己「学習指導要領の変遷と歴史的思考力育成の課題」『近畿大学教育論叢』第16巻1号、2004年、pp1.-15。なお、社会科の目標を科学的社会認識の形成に置き、説明主義社会科を主張する森分孝治は、社会科における思考について、①特定の事象の理解・説明をめざす事実的思考、②特定の事象を手段として一般的理論を発見し、それをういて他の事象をも理解し説明していく理論的思考、という二つを挙げている(森分「社会科における思考力育成の基本原則—形式主義・活動主義的偏向の克服のために—」全国社会科教育学会『社会科研究』第47号、1997年、pp. 1-10)。森分によれば、理論的思考は事実的思考を深め高度にしたものであり、「歴史や地誌の学習は、一回的な特定の事象の解釈=事実的思考をめざすけれども、地理や政治・経済・社会の

学習では、事実的思考とともに理論的思考が求められる」(p. 8)とされる。だが、事実的思考から理論的思考への深化・高度化については首肯できるものの、歴史学習を事実的思考のみに押し込めることについては、様々な歴史理論の存在を軽視した一面的な見方であるといわざるを得ない。

(5) 例えば、アメリカの「AP世界史試験」を分析した藤岡弘輝は、①一次資料を評価・分析し、歴史解釈を論証する技能=資料活用の思考力、②時代を超えてみられる変化と連続性、理由を分析し歴史解釈を論証する技能=年代史的思考力、③異なる社会を比較し、共通点と相違点が生じた理由を分析し、歴史解釈を論証する技能=関係史的・同時代史的思考力、という3つの思考技能が問われているとした上で、歴史的思考力を「歴史の領域に固有の内容(歴史的知識)と固有の研究方法(歴史的思考の技能)が一体となって働く能力」と規定した(藤岡「歴史的思考力を育成する世界史教育の構築—米国 AP World History の分析を手がかりとして—」『社会科研究』第72号、2010年、pp. 31-40)。藤岡の論は、歴史的思考力を技能に限定せず、知識と一体的に捉えたところに意義がある。歴史的思考力を技能のみで捉えないことの重要性について、黒川みどりは「『知識』と『思考力』を対置させるのではなく、本来一体なのだということに意を払うべきではなからうか」と述べている(黒川「問われる歴史教育」『教科開発学論集』第1号、2013年、p. 120)。

(6) 池尻良平・山内祐平「歴史的思考力の分類と効果的な育成方法」『日本教育工学会第28回全国大会論文集』、2012年、pp. 495-496。

(7) 宮崎正勝「歴史教育におけるイメージ形成とイメージ的思考に関する基礎的考察」日本社会科教育学会『社会科教育研究』No. 73、1995年、p. 9。

(8) 桑原敏典「見方・考え方を育成する社会科授業構成—価値的判断力育成を目指す授業構成諸理論の検討を通して—」『岡山大学教育実践総合センター紀要』第1号、2001年、pp. 1-9。歴史的思考力における「見方・考え方」の位置づけについて、田口紘子・竹中伸夫・田中伸・丹生英治によれば、「歴史事象に対する見方・考え方とは、ある歴史事象に関する理解を構成している枠組みであり、歴史事象に意味を与えるものである」とされる(田口・竹中・田中・丹生「見方・考え方を育てる中学校歴史授業の開発—小単元『喧嘩両成敗』について考える』の場合—」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第二巻第55号、2006年、pp. 115-123)。

(9) 石田清彦「人物教材を通して歴史的思考力を育成する歴史学習」全国社会科教育学会『社会科教育論叢』第44集、2005年、pp. 42-47。

(10) 佐々木英三「歴史的思考力育成の論理—K. O'Reilly

の場合—』『社会科研究』第45号, 1996年, pp. 21-30。

(11) 阿部由貴子「歴史の見方・考え方を習得する学習の評価—理論探求型単元「律令国家とは何か」の開発—」『社会科研究』第68号, 2008年, pp. 21-30。

(12) 加藤公明『わくわく論争! 考える日本史授業』地歴社, 1991年。

(13) 宮原武夫『子どもは歴史をどう学ぶか』青木書店, 1998年, p. 336。

(14) 鳥山孟郎「歴史的思考力をめぐる諸問題」鳥山孟郎・松本通孝編『歴史的思考力を伸ばす授業づくり』青木書店, 2012年, pp. 149-159。

(15) 土屋武志「イギリスの歴史教育における思考力の意味」『愛知教育大学教育実践総合センター紀要』第2号, 1999年, pp. 151-158。

(16) 原田智仁『世界史教育内容開発研究—理論批判学習—』風間書房, 2000年, pp. 149-152。

(17) 児玉康弘「中等歴史教育における『歴史批判学習』の意義と課題—社会科教育としての歴史教育の視点から—」『社会科研究』第55号, 2001年, pp. 11-20。

(18) 児玉康弘「歴史教育における批判的思考力の育成—『スペイン内戦』の解釈批判学習—」『広島大学附属中・高等学校研究紀要』第47号, 2000年, pp. 1-15。

(19) 宇都宮朝子「小学校歴史授業の変革に関する考察—多展望性の原理に基づいた単元『鎌倉時代』の開発を通して—」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第25号, 2013年, pp. 51-60。

(20) 戦前・戦時・戦後の断絶性と連続性をめぐる研究史を整理したものとして, 森武麿「戦前と戦後の断絶と連続—日本近代史研究の課題—」(『一橋論叢』127(6), 2002年, pp. 639-654), 額綱厚「補章総力戦体制研究で何が論じられてきたか」(『総力戦体制研究』社会評論社, 2010年, pp. 259-281), 吉田裕「近現代史への招待」(『岩波講座日本歴史』第15巻近現代1, 岩波書店2014年, pp. 1-22)等がある。

(21) 山田盛太郎「農地改革の歴史的意義—問題総括への一試論—」矢内原忠雄代表編『戦後日本経済の諸問題 東京大学経済学部創立三十周年記念論文集 第二部』有斐閣, 1949年, のち『山田盛太郎著作集』第四巻, 岩波書店, 1984年, pp. 3-50, 所収。

(22) 大内力「戦後改革と国家独占資本主義」東京大学社会科学研究所・戦後改革研究会編『戦後改革1 課題と視角』東京大学出版会, 1974年, pp. 3-61。

(23) 大石嘉一郎「戦後改革と日本資本主義の構造変化—その連続説と断絶説—」東京大学社会科学研究所・戦後改革研究会編『戦後改革1 課題と視角』東京大学出版会, 1974年, p. 86。

(24) 原朗「戦後五〇年と日本経済—戦時経済から戦後経済へ—」栗屋憲太郎・豊下楯彦・森武麿・吉田裕編『戦

後五〇年の史的検証 年報・日本現代史』創刊号, 東出版, 1995年, pp. 79-111。

(25) 山之内靖「方法的序論—総力戦とシステム統合—」山之内靖・ヴィクター=コシュマン・成田龍一編『総力戦体制と現代化』柏書房, 1995年, pp. 9-53。成田龍一は, 山之内らの論を「ネオ連続説」という呼称で位置づけている(成田龍一『近現代日本史と歴史学』中公新書, 2012年, pp. 265-267)。

(26) 雨宮昭一『占領と改革シリーズ 日本近現代史⑦』岩波新書, 2008年, p. 190。

(27) 安達喜彦『戦後史学習の実践』地歴社, 1972年, p. 90。なお, かつて「1940年体制論」(野口悠紀雄『1940年体制—さらば「戦時経済」』東洋経済新報社, 1995年)が話題となったこともあり, 教育現場における日々の授業の中で, 戦時と戦後の繋がりに触れた実践が行われてきたことは想像できる。

(28) 伊井孝雄, 奥村芳和, 田中照夫, 難波哲夫「『戦後改革』の授業プランと授業実践」大阪教育大学附属高等学校池田校舎『研究紀要』16号, 2010年, pp. 13-19。

(29) 小林朗「実践記録/中学校歴史的分野『木崎争議の闘いがなかったらマッカーサーの農地改革もなかった』—木崎争議の授業—歴史教育者協議会『歴史地理教育』No. 750, 2009年, pp. 25-30。

(30) 考察の対象とした教科書(平成23年3月30日検定済)は, 全国各地で使用されている全7社(東京書籍, 教育出版, 清水書院, 帝国書院, 日本文教出版, 育鵬社, 自由社)発行の中学校用歴史的分野教科用図書である。

(31) 従来の高等学校用歴史教科書のほとんどは, 戦前・戦後について断絶的に記述されているが, 『新日本史A』(実教出版)では, 「占領軍は, 戦前戦時のしくみをかえ, 民衆には『自由』・『民主化』の成果をもたらしました。しかし, 官僚機構は残され, 衛生管理・食糧供出では強権を用いることもありましたが」など, 連続的に捉える視点からも記述がなされている(成田龍一他『新日本史A』実教出版, 2013年3月検定済, 2014年1月発行, p. 112)。

(32) 鈴木正行「戦前の自作農創設事業と戦後の農地改革—地主制解体への道程—」静岡県教育委員会『資料に学ぶ静岡県の歴史』2009年, pp. 126-127。詳しくは, 同「皇国農村確立運動下の村造り構想と農地解放—静岡県磐田郡富岡村の事例を通して—」(地方史研究協議会『地方史研究』373号, 2015年, pp. 1-19)を参照されたい。

【連絡先 鈴木 正行 TEL: 090-3580-7958】

# Unit Development of the Postwar Reform aimed at Upbringing of the Historical Intellectual Ability :

From the Viewpoint of Discontinuity and Continuity  
of the Prewar and the Postwar.

Masayuki SUZUKI

*Graduate School of Education Cooperative Doctoral Course in Subject Development, Shizuoka University*

## **Abstract**

This study is intended to develop a unit model of the postwar reform from the viewpoint of discontinuity and continuity during prewar and postwar, to better understand history, current society and improve critical thinking.

As a premise to developing teaching materials, I examined the precedent study on upbringing of the historical intellectual ability, and I classified it in three types. Type (a) : that which formed a process of scientific society recognition. Type (b) : that which made an independent constitution process of history recognition. Type (c) : that which made much of critical examination of the history interpretation.

Then, I checked the descriptions about political authority of the Emperor and the postwar reform in Junior High School's history textbooks (all seven of them). Regarding the position of the Emperor in the Great Japanese Imperial Constitution and the Constitution of Japan. The Ikuhou company and Jiyu company versions were different from other textbooks. Under the Great Japanese Imperial Constitution, the Emperor did not use basic political authority. He could not use political authority without the advice of each minister (cabinet). Both textbooks emphasized that it became the structure that did not take political responsibility. I think both textbooks were written with intention to avoid war responsibility of Emperor Showa. I am not in a position to support the intention of both textbooks, But the structural similarity of the old and the new constitution is important when we look at the state of Japan in the present age. It is important to learn how to judge Japan independently. There are no textbooks with a description of the agrarian reform connected to the prewar landed farmer policy. I think that the significance and limit of the agrarian reform becomes clearer, by bringing contents of the agrarian reform prehistory into the classroom.

The most used textbooks do not mention prior to the war and postwar continuity. They are written from the viewpoint that Japan was rebared after defeat. As a result, the history is drawn by the break characteristics images. It is surely a fact that Japanese society turned big in defeat as an opportunity. But we must not forget the continuity of the prewar, the wartime, and the postwar. That is to say, the structural similarity of the old, the new constitution, the existence of the social community regulation in Japan and etc.

Based on a critical mind such as the above, I performed a unit development about the postwar reform from the viewpoint of discontinuity and continuity.

## **Keywords**

Historical Intellectual Ability, Continuity, Discontinuity, The Postwar Reform, Constitution, Junior High School's History Textbooks