

No. **2 歷史総合** 特集号 2021·6

yamakawa history press



内容解説資料

			_		
76	1—	ス	77	**/	7

山川の歴史総合教科書 特集

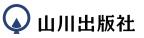
教科書ラインナップ 7 『歴史総合 近代から現代へ』 授業展開案 8/資料読み解き! 13

『現代の歴史総合 みる・読みとく・考える』

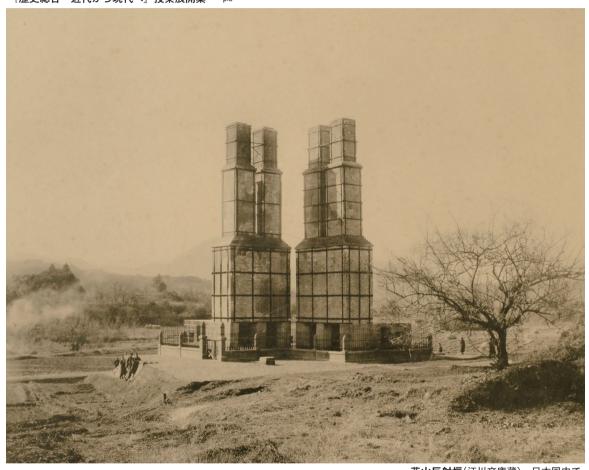
授業展開案 16/資料読み解き! 21

『わたしたちの歴史 日本から世界へ』

授業展開案 24/資料読み解き! 28



『歴史総合 近代から現代へ』授業展開案 → p.8



韮山反射炉(江川文庫蔵) 日本国内で 唯一現存する実際に稼働した反射炉。 1857年に完成した。(p.11参照)

クローズ

大学入学共通テストについて ――日本史

吉野 領剛

→ れまでのセンター試験が、すでに「知識問題とともに思考・判断を重視した設 問をバランスよく出題していた」という認識を、ほとんどの日本史教員がもっているのではないだろうか。一方、2017・18年に実施された試行調査問題はあまりにも力作で、これだけ史・資料をふんだんに使った作問をいつまで続けられるだろうか、と私は心配したものである。

予想通り、2021年1月16日(第1日程)に実施された大学入学共通テストの日本史 Bの形式は従前のセンター試験の出題に近かったが、思考力や判断力を問う姿勢は いっそう鮮明になっていた。大問数はセンター試験と同じ6題だが、マーク数は4 個減少の32個。それでも時間が足りなかった受験生が多かったようで、設問文の読 解力や情報処理速度の重要性がうかがえた。

本稿の主目的は、共通テストの問題分析ではない。高校生の学習の過程や発表など、教員からの一方的な知識伝達ではない授業風景が設問文に描き出されたように、 共通テストは我々教員にも変革を求めている。限られた紙幅のなかではあるが、共 通テストの設問を受けて、学校現場でどのような取り組みができるか考えてみたい。

史・資料の活用と授業のあり方

一昔前に比べて教科書がカラフルになり、また各社が工夫を凝らして資料集を製作するなか、現在の日本史の授業における史・資料の活用はすっかり定着しているといえよう。

本テストではグラフの読み取り問題が2題出題されたが、 4 小判の重量と金の成分比率」、 31 「経営規模別農家戸数と兼業農家の戸数の割合」はともに教科書『詳説日本史 改訂版』(日B309)掲載資料の見た目を変えたものである。また、 13 「紀伊国那賀郡神野真国荘絵図」は初見資料であろうが、『詳説日本史』 p.80 に掲載の「神護寺領紀伊国桂田荘絵図」で荘園村落について学習していれば、聞かれている内容は既習事項である。つまり、教科書を使った基本的な知識を身につけさせる授業が、共通テストの対策といえる。

しかし、史・資料を使った授業を実践していても、結論を「教員が説明」してしま

っていないだろうか。史・資料を提示して「生徒に考えさせ、(話し合わせ、)説明させる」、あるいは史・資料を使った「問題演習に取り組ませる」といったプロセスを通さないと、テスト本番で、見慣れない史・資料を前にひるんでしまう。結論を 急がない姿勢で、授業を組み立てたいものだ。

史・資料の読み取りに目が行きがちだが、<u>17</u>を解くには大名の種別や井伊直 弼の藩名・事績についての知識が必要である。また、<u>7</u>は中国諸王朝の領域が 示された地図を年代順に配列させる設問だったが(本校受験生の正答率がもっとも 低かった設問)、こうした新しい形式をふまえ、世界史的な観点・知識も身につけ させねばならない。

思考力・判断力を育む機会をつくり、かつ知識・理解の集積をはかる。そのようなことが限られた授業内でできるのか。そのヒントが、本テストで提示された「テーマ発表」「博物館学習」「図書館の活用」である。授業はあくまで彼らが「学びに向かう」ための時間であり、日本史への興味・関心を高められれば、彼らの自学によって知識も増え、思考力・判断力も身につくはずである。多分に理想論的であるが、めざす道としては間違ってはいないだろう。

思考力・判断力をはかる作問

高校の日本史の定期考査の多くは、50分程度の時間で、狭い出題範囲のなかでおこなわれる。長い試験時間に少ない「ネタ」という前提条件を考えれば、また、基本的な歴史用語の蓄積の有無の確認も必要であるから、いわゆる「虫食いリード文の穴埋め問題」が多くなるのはいたしかたないのかもしれない。しかし、それが生徒から「日本史は暗記モノ」とみられてしまう一大要因になっている。狭い出題範囲のなかにあっても、1題でも2題でも「思考力・判断力」を問えないか。 1 の設問から考えてみよう。

「X 国家は、自ら鋳造した銭貨しか流通を認めなかった」と関連する法令として、「a 運脚らは銭貨を持参して、道中の食料を購入しなさい」「b 私に銭貨を鋳造する人は死刑とする」のどちらかを選ぶ。a・bともに『詳説日本史』に直接的な記載はないので悩むところだが、設問内の「咲也さんのメモ」を読んで、京・畿内の外では物々交換がおこなわれていたという『詳説日本史』p.47の内容を想起すれば、「道中で食料を購入できないだろう」ことに気がつくことができる。すなわち、aが誤答だ。上記メモにある「古代には、米や布・絹なども貨幣として通用している」を読み飛ばさない読解力、またそれをヒントとして受け止められる知識・理解があって、はじめて思考・判断の段階となる。

このような丸暗記だけでは対応できない選択肢を含んだ問題を、多忙な高校教員が「開発」することは難しい。それでも、多くの大学入試問題に触れることは、そうした良問を「発見」する機会となるだろう。私自身は過去の大学入試問題に加え、「高等学校卒業程度認定試験(旧大学入学資格検定)」から多くの示唆を得て、作問だけでなく、授業時のアイスブレイクにも活用している。文部科学省のサイトに過去問題が掲載されているので、興味のある方はぜひご覧になるとよいだろう。

おわりに

2021年1月18日付『日本経済新聞』によれば、大学入試センターの担当者は「教科書の知識でそのまま答えられる問題は避けた」と述べたという。つまり、教科書の知識が「別のかたち」で出題されて「思考力・判断力」が試されるとしても、その土台として「教科書の知識」の修得は必要なのである。

「どのように学ぶか」をふまえた場面設定、思考力・判断力を試す多くの作問。今回の共通テストは、実にメッセージ性の強いテストである。授業という限られた時間のなかで「体系的知識の形成」をどのようにはかるか、思春期の彼らがノッてくるような「考える場面」をどのようにつくるか、そんなことを考える大きな契機となった。

この原稿を執筆しているのは1月下旬であるが、新テスト実施直前までの「迷走」、 そして新型コロナウイルスの流行という未曽有の危機を乗り越え、これからの私 大・国公立2次試験にのぞむ受験生へエールを送りたい。

(よしの・むねたか/東京都立西高等学校教諭)

クローズ

大学入学共通テストについて 一世界史

濵野 勇介

20 21年1月16日にはじめての大学入学共通テスト世界史Bが実施された。受験生は、対策用の問題集や模擬試験などで準備をしてテストにのぞんだと思う。しかし、2017・18年の試行調査では、従来のセンター試験にはない出題形式の問題が提示されたことから、テスト当日に向けての不安は少なくなかったと思われる。従来にはない出題形式について大学入試センターは、共通テスト作成の基本的な考え方として、「高等学校教育を通じて大学教育の入口段階までにどのような力を身に付けている」のかをはかるために、「知識の理解の質を問う問題や、思考力、判断力、表現力を発揮して解くことが求められる問題を重視する」のと発表した。また、歴史科目については、「歴史に関わる事象を多面的・多角的に考察する過程を重視」。し、「歴史的事象の意味や意義、特色や相互の関連等について、総合的に考察する力を求める」のことを明確にした。本稿ではこれらの点をふまえて、今回の出題傾向やそこからみえる共通テスト対策に必要となる指導の視点について述べていきたい。

2021年度大学入学共通テスト世界史Bの全体的な傾向

ここでは、出題された時代や地域についてではなく、問題全体を通しての出題傾向について述べたい。大きな特徴として、試行調査をふまえたうえで、従来のセンター試験よりも資料を活用した問題が大幅に増加したことがあげられる。センター試験の時と比べて、第1日程では小問の数が2間(第2日程では3間)減少したものの、文献・絵画・写真・地図・表・グラフなどの資料や会話文が数多く用いられ、組み合わせ問題も多く出題されたことから、問題の分量は増加したといえる。資料を正確に読み取り、学習した知識と結びつけて解答する思考力を必要とする問題となったため、単純な暗記だけでは解くことができず、解答を導くための時間も増えた。一方、試行調査と異なった点は、複数の正解がある問題や、いわゆる連動式の問題が1つもなかった点である。全体として、センター試験から出題傾向がかわったことから、戸惑いを感じた受験生は少なくなかったのではないだろうか。

- ●大学入試センター「令和3年度大学入学者選抜に係る大学入学共通テスト問題作成方針」(2019年6月) p.1。
- **2**同上n 1。
- ③ 同上、別 添「出 題 教 科・科目の問題作成の方 針」p.1。
- ●同上、別添p.1。

大学入学共通テスト世界史Bに向けての指導の視点

大学入試センターは、問題作成の方針として「作問のねらいとする主な「思考力・判断力・表現力」についてのイメージ」 を提示し、歴史科目については次の9つの力が示された。

- ・資料から読み取った情報と歴史的事象との関わりを類推することができる
- ・考察したことや構想した過程や結果を、理由や根拠に基づいてまとめることが できる
- ・歴史的事象を時系列的にとらえることができる(時系列)

について述べたい。

- ・資料から読み取った情報や習得した知識を活用して、歴史的事象の展開について考察することができる(推移や変化)
- ・複数の歴史的事象を比較して共通性や差異をとらえることができる(諸事象の 比較)
- ・諸地域世界の接触や交流などが歴史的事象にどのように作用したのかを明らかにすることができる(事象相互のつながり)
- ・背景、原因、結果、影響に着目して歴史の諸事象相互の関連を明らかにすることができる(事象相互のつながり)
- ・歴史的事象の多面的・多角的な考察を通して、日本や世界の歴史の展開や歴史 的な意味や意義をとらえることができる
- ・習得した歴史的概念を活用し、現代的課題に応用することができる これらの観点は、今回の共通テストだけではなく、次年度以降の問題作成の際に も重視される可能性がある。この点もふまえて、今後の授業等で指導する際の視点

初めに、出題形式に関わりなく必要と考えられる指導の視点についてである。従来のセンター試験よりも読み取る文章や資料などの分量が多くなり、その内容が正答に結びつくことから、正確に読み取ることが必要になった。生徒に対しては、設問文だけではなく、資料の説明文にも目を通し、資料を正確に読み取るように指導することが考えられる。そのうえで、学習してきた歴史的事象の知識と組み合わせて正答を導かせることが基本となる。

つぎに、出題形式ごとに必要と考えられる指導の視点を5つあげたい。① 時系列的にとらえる問題に対しては、歴史的事象の年代を理解させるとともに、各地域における国家・王朝などの変遷について年代順に整理させる視点/② 推移や変化についての問題に対しては、表やグラフにおけるデータの推移や歴史的事象の時間的な流れおよび地域間の交流を重視する視点/③ 共通点や差異をとらえる問題に対しては、複数の資料から歴史的諸事象を比較し、その共通点や相違点をみつけ出す視点/④ 事象相互のつながりについての問題に対しては、歴史的事象がおこった原因・その事象が与えた影響・その後の変化について考えさせる視点/⑤ 歴史的事象を多面的・多角的に考察する問題に対しては、今回の出題でも数多く用いられた文献資料などを活用して、複数の歴史的事象を比較したり関連づけたりしなが

●大学入試センター「平成30年度試行調査(プレテスト)の問題作成における主な工夫・改善等について」、別添資料「【歴史】作問のねらいとする主な「思考力・判断力・表現力」についてのイメージ(素案)」(2018年11月)。

ら考察させる視点、の5つである。5点目の多面的・多角的に考察する問題の例をあげたい。第1日程の第1間の間4は、歴史家マルク=ブロックが著した『歴史のための弁明——歴史家の仕事』の一節を正確に読み取り、ブロックが研究者に助言する際に前提としたと思われる歴史上のできごとを把握するとともに、文書資料についてのブロックの説明として正しいものを受験生に考察させる問題であった。また、第1日程の第3間の問8は、遼(契丹)から宋への亡命者の手紙の一節を正確に読み取り、手紙を改ざんした意図について受験生に考察させる問題であった。

以上の5点に加えて、今回の共通テストでは、会話文を用いた出題形式が第1日程では4カ所(第2日程では7カ所)みられた。先生と生徒との会話だけではなく、生徒同士や観光ガイドとの会話など様々であった。従来のセンター試験ではあまりみられなかった出題形式にも慣れるように指導する視点も必要である。私は授業において、これらの視点を意識して指導していくのがよいのではないかと考えている。

今回の出題では多くはみられなかったが、日本と世界との関わりという視点も大切である。この点については、『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 地理歴史編』の世界史探究の目標にも、「世界の歴史の大きな枠組みと展開に関わる諸事象について、地理的条件や日本の歴史と関連付けながら理解する」のと示されていることから、今後も必要な視点でありつづけると考えられる。

まとめ

今回の出題傾向や出題形式ごとの指導の視点から共通していえることは、2つある。1つは、問題に書かれている情報を正確に読み取ること。もう1つは、歴史的事象を正確に理解しておくことである。これらは、従来のセンター試験に向けての対策と同様であるが、思考力・判断力・表現力を発揮して解くことが求められる問題が重視されたことにより、その重要性が増したと考えられる。では、受験生が歴史的事象を正確に理解するためにもっとも有効なテキストが何かといえば、日頃から学習で使っている教科書にほかならない。教科書の用語だけではなく、文章の内容を正確に理解する習慣をつけることが最善と考えられる。そして、教科書にはない文献・絵画・写真・地図・表・グラフについては、図説などの副教材でおぎなうのがよいのではないだろうか。私自身もこの視点を基本に今後とも指導をしていきたいと考えている。 (はまの・ゆうすけ/東京都立竹早高等学校主任教諭)

●文部科学省「高等学校 学習指導要領(平成30年 告示)解説 地理歷史編』 (東洋館出版社、2019年3 月) p.273。

山川の

歴史総合

教科書 特集

各教科書の授業展開案・資料読み 解き!は、次のページから!

教科書 ラインナップ



歴史総合 近代から現代へ

探究につながる詳しい記述

- 歴史の流れを詳述、信頼できる内容
- 日本史探究・世界史探究とのつながりを意識
- 歴史の着眼点となる問いかけを設定

B5 判・254 頁



現代の歴史総合 みる・読みとく・考える

深める歴史 テーマ・資料・問いで考える

- 社会の特質や構造を捉える 44 のテーマ学習
- 深い学び 考える授業の実現
- グループワークに最適! 様々な問いを設定

AB 判・262 頁



p.8 ~ 15



日本から世界へ

わたしたちの歴史 日本から世界へ

見開き 47 テーマ ビジュアルで楽しく学ぶ

- 厳選された見開き (2 ページ) 完結の 47 テーマ
- 現場目線の楽しい工夫
- 身近な歴史から世界をみる

AB 判・182 頁



小社ホームページに 特設サイトを開設しております! ぜひご覧ください p.24~30

中国の開港と日本の開国の授業 展開案 ——日本の「開国」の学習を事例として

松本 英治

20 22年度から始まる「歴史総合」の実施が目前にせまってきた。「歴史総合」は、世界とそのなかにおける日本を広く相互的な視野からとらえる近現代史の学習であり、様々な資料を活用した授業展開と、発問(問い)をもとにした「主体的・対話的で深い学び」が求められている。

筆者は、教科書『歴史総合 近代から現代へ』の編集・執筆に関わるなかで、勤務校において「歴史総合」を意識した授業実践を心がけてきた。その経験をふまえつつ、本稿では、第 I 部第 2 章第 7 節「中国の開港と日本の開国」(p.59~65)を取り上げ、教科書の本文記述と掲載資料にもとづく授業案を提示したい。

授業内容

「中国の開港と日本の開国」は、「アヘン戦争」「太平天国と洋務運動 | 「日本への通商の要求と対応 |

「ペリーの来航」「開国とその影響」「貿易の動向」の 6項目で構成されている。これらを3時間の授業 で実施するのが適当であろう。

授業案は、「日本への通商の要求と対応」「ペリーの来航」の項目を、高校1年生を対象に1時間で実施する設定とする。前回の授業で中国の開港を学習したことを受け、比較の視点をもちながら日本の「開国」を学習する授業となる。

該当部分には、①天保の薪水給与令(史料)、

- ②19世紀半ばの世界とペリー艦隊の航路(地図)、
- ③韮山反射炉(写真)の3つの資料が掲載されている。以下の授業案は、教科書に示された発問はそのまま利用し、授業の展開に必要な発問を新たに加えて構成した。

授業方法

反転授業やジグソー法など、新たな授業方法が

日本への通商の要求と対応

- 1 ロシアの通商要求と江戸幕府
 - I ラクスマンの根室来航(1792年)
 - ⇒幕府は紛争回避のため長崎での交渉を認める
 - Ⅱ レザノフの長崎来航(1804年)
 - ⇒幕府は「鎖国」が「祖法」であるとして通商拒絶
- ② 外国船に対する江戸幕府の方針
 - Ⅰ 日本近海での捕鯨船の活動⇔異国船打払令の発令(1825年)
 - Ⅱ アヘン戦争の勃発⇔天保の薪水給与令の発令(1842年)
 - *尊王攘夷論:水戸藩で異国船打払令を契機に提唱
- ③ アメリカの接近と江戸幕府
 - I アメリカ艦隊の浦賀来航(1846年)
 - ⇒幕府は拒否
 - Ⅱ アメリカがカリフォルニアなどを獲得
 - ⇒太平洋進出が課題、中国に往復する汽船の寄港地が必要

ペリーの来航

- 1 ペリーの来航
- オランダ商館経由で予告、4隻の艦隊で江戸湾に来航(1853年) ⇒幕府は国書を受け取り、翌年の回答を約束
- ② 老中阿部正弘の対応
 - a 台場を建設するなど海防の体制を固める
 - b ペリーの要求を朝廷に報告し、諸大名に対応策の意見を求 める
- ③ 日米和親条約の締結

再来航したベリーと締結し、幕府は「開国」する(1854年) 燃料・食料の供給、下田・箱館への寄港、官吏の駐在、最恵国 待遇などをアメリカに認め、日本は漂着者を保護する

- 4 西洋軍事技術の導入
 - I ペリー来航以前:高島流砲術の導入や反射炉の建設
- Ⅱ 開国後:蕃書調所・講武所の設置、長崎海軍伝習の実施
- 5 琉球と欧米諸国
 - ペリーは琉球と琉米条約を結ぶ

図1 本文のまとめ

1840年の記事(林則徐によるアヘン没収)

リンチセイチュンより二通の即行書を渡し、…広東の湊にある二十二艘の船に積み請けたる阿片を唐国役方に相渡すべく、然る上其の阿片を何の用にも立たざる様にして已来持ち渡りを止め…

1841年の記事(イギリスの汽走軍艦)

ストムボート(火気の方便にて風にかまわず自由に進 退する船)四艘各武器を備え河口并に浅瀬の処に備え まか 罷り在り候。

1843年の記事(南京条約の内容)

第二 当時の振台にて当年より三ヶ年の間に二千百万ドルラス(一ドルラス銀十匁七分五厘) 唐国より払い入れ申さるべき事。…第四 ホンコン島永々エケレス領地に極め置き競事。

1852年の記事(ペリー艦隊の派遣予告)

北アメリカ使和政治の政府日本国に使節を送り、日本国と通商遂げ度由に之有り候。…右使節は、日本湊の内二、三所、北アメリカ人交易の為開き度、且日本湊の内、都合宜しき所に石炭を貯え置き、カリフヲルニー(地名)と唐国と蒸気船の通路に用ひ度願立て候由に之有り候。…使節の任を船将ペルレイ(人名)に譲り、且国海に之有り候アメリカ海軍数艘の蒸気船、左の通相増し候由に之有り候。

(出典:『オランダ別段風説書集成』〈吉川弘文館、2019年〉)

図2 別段風説書が伝える情報

提案されている。コロナ禍においてオンライン授業の導入も進み、授業方法はさらに流動化している。このような状況を承知のうえで、筆者は一斉講義形式の授業を実施している。具体的には、様々な資料を提示し、発問で生徒に考察をうながしながら読み解き、歴史を多面的・多角的にとらえていく授業である。教師が史実とその解釈を説明することをおこたってはならない、とも考えている。

知識・理解の定着をはかるために、本文のまとめ(図1)を作成し、配布プリントとする。本文のゴシック体の歴史用語は空欄にするとよい。読み解く資料は、教科書に掲載されていても、ICT機器を用いて教室のスクリーンに映写している。生徒が発問の答えを本文記述から探すことに終始しては、資料を読み解く注意力・観察力は身につか

ないと考えるからである。

発問には、授業の展開をうながすものと、資料を読み解くものと2つのパターンがあるが、配布プリントに組み入れるとよい。発問の答えは、授業中にその要点を板書し、生徒には授業後に文章化させるよう指導している。

(1)導入——別段風説書が伝える情報(図2)

発問:アヘン戦争の情報はどのように日本に伝 えられたのか?

生徒は、江戸時代の日本がオランダや中国と交流をもっていたことを知っている。風説書という情報提供のシステムも、中学校の教科書に言及がある。そこから、アヘン戦争の情報もオランダや中国から長崎を経由して伝えられたことを推測させよう。発問に対する答えは1つではない。授業実践の経験では、朝鮮や琉球から伝えられたとこたえる生徒もいた。これも正しい歴史認識である。朝鮮・琉球は清への朝貢国であり、両国から対馬・薩摩を通して伝えられた情報もある。

しかし、オランダや中国が伝えた情報のほうが 質と量ともに勝っていた。とりわけ、アヘン戦争 の勃発を契機に、オランダからは従来の風説書と は別に、より詳細な情報が幕府に提出されるよう になり、これを別段風説書といった。

前回の授業の復習をかね、世界と日本のつながりを意識させるために、別段風説書が伝える情報を読み取らせてみよう。アヘン戦争の動向は詳細に伝えられ、ペリー来航も前年に予告されていたのである。幕府は海外情勢に無知と思い込んでいる生徒も少なくない。幕府が海外情報を収集・分析して政策判断をおこなっていたことに気づかせたい。

(2)展開①――「鎖国・避戦・海防」

発問:江戸幕府は外国船の来航にどのような方 針でのぞんだか?

天保の薪水給与令

異国船と見受け候はは得と様子相紅し、食料・薪水等芝しく帰帆成り難き趣に候はば、望の品相応に与へ帰帆致すべき旨申し論し、尤も上陸は致させ間敷候。……警衛向の儀は弥厳重に致し、人数共武器手当等の儀は、是よりは一段手厚く、聊にても心弛みこれ無き様相心得申すべく候。

(『徳川禁令考』巻8、司法省、明治11~23年)

図3 天保の薪水給与令

ここでは、対外関係の推移とそれにともなう幕府の対応を、教師が「鎖国・避戦・海防」という概念を提示して説明し、生徒の理解をうながしていく。

三谷博氏によれば、18世紀末以降の幕府の対外政策は「鎖国・避戦・海防」という三次元のなかで推移するという(『維新史再考』〈NHK出版、2017年〉)。通商を求めて来航したロシア使節ラクスマンとレザノフへの対応を通じて、幕府は中国・朝鮮・琉球・オランダ以外の国とは関わりをもたないことを「祖法」と位置づけた。この政策こそが「鎖国」である。一方、「避戦」とは接近する外国船との紛争を防ぎ、とくに国家間の戦争を回避しようとする政策、「海防」とは、万一に備えて海岸の防備を固めようとする政策である。

ロシアとの緊張関係が緩和されると、幕府の「避戦」と「海防」への配慮は後退した。異国船打払令は、一見強硬策に思えるが、日本近海に出現する船は捕鯨船であるという情勢判断にもとづき、威嚇によって外国船を海岸に近づけないための措置で、海防体制はむしろ縮小されたのである。

(3)資料の読み解き① 天保の薪水給与令(図3)

発問:天保の薪水給与令は、どのような対外的 背景のもとで出されたのだろうか?

発問:天保の薪水給与令で、海防の備えを強化 するように指示しているのはなぜだろう か? まず生徒に史料を読ませ、内容を把握させよう。 前半では外国船に食料や薪水給与を認め、穏便に 帰帆させるよう命じ、後半では海防の備えを強化 するよう指示している。それぞれの部分が意図す るところを、直面する対外情勢や幕府の対外政策 の基調から考えさせたい。

薪水給与への政策転換の背景には、アヘン戦争の情報が伝えられるなか、打ち払いは紛争をまねきかねないという情勢判断が生まれていたことがある。一方で海防体制の強化を求めたのは、「鎖国」の方針を改めるものではなく、外国から軍事攻撃を受けて幕府の威信がゆらぐことを恐れていたからであった。そのため、幕府は高島流砲術など西洋軍事技術の導入にも触手を伸ばすことになる。

(4)資料の読み解き②——19世紀半ばの世界とペリー艦隊の航路(図4)

発問:アメリカにとって、なぜ太平洋横断航路 が重要だったのだろうか?

発問:ペリー艦隊は、なぜ琉球や小笠原諸島を 訪れているのだろうか?

ペリー艦隊が太平洋を横断して来航したと思っている生徒は少なくない。そのギャップを利用して、アメリカが日本の「開国」を求めた理由や背景を考察させよう。

地図中の太平洋に注目させ、アメリカが米墨戦争でカリフォルニアを獲得し、アヘン戦争後に中国市場への進出をはかろうとしていたことを復習する。2つの事項を結びつけることで、生徒は汽船による太平洋横断航路が計画された理由を思考できる。汽船は大量の石炭と水の補給を必要としたから、アメリカはその寄港地として日本の「開国」を望むようになった。

汽走軍艦も補給線がなければ太平洋を横断できない。東海岸の海軍基地を1隻の汽走軍艦で出航 したペリーは、イギリスの補給線を利用しながら、 大西洋・インド洋を経由して中国に向かった。そ

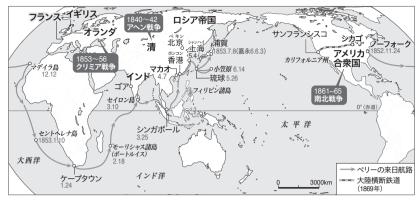


図 4 19世紀半ばの世界とペリー艦隊の航路

こで合流した汽走軍艦に旗艦を移し、2隻の帆走艦を加え、4隻からなる艦隊で来航したのである。

ペリー艦隊は、浦賀に来航する以前に琉球と小 笠原諸島を訪れている。日本が開港しない場合も、 補給港として確保するつもりだったからである。

(5)展開②——日米和親条約をめぐる2つの評価

発問:日米和親条約の締結によって、「鎖国」は 放棄されたのか?

ペリー来航と幕府の対応は、その展開を教師が 時系列を追って説明する。次回の授業に向けて、 朝廷への報告と諸大名からの意見聴取が、政治秩 序を転換させる画期となったと強調しておこう。

一般的に、日米和親条約の締結によって、日本は「開国」したと評価されている。オランダ以外の欧米諸国を拒絶してきた方針が転換されたからである。しかし、ここでは生徒にゆさぶりをかけ、「鎖国」を放棄したとは言い切れない評価があることを考えさせたい。条約内容などをもとに「鎖国」の延長と評価できる根拠を、教師が助言を与えつつ、生徒同士で話しあわせてみよう。以下のような根拠を指摘できることが期待される。

①国書で要求された通商を認めていない。②燃料・食料の供給は薪水給与令ですでに認めていた。 ③寄港地は下田・箱館に限定され、開港地が長崎から拡大しただけである。④漂着者の保護と送還はこれまでもおこなわれていた。⑤官吏の駐在を 認めたが、国交といえるほどの関係は規定していない。

(6)資料の読み解き③ ---- 韮山反射炉(巻頭図版)

発問:なぜ、幕府や諸藩は競って反射炉を築造 したのだろうか?

発問: どのように反射炉をつくる技術を得たの だろうか?

ここは、教師が写真に示された反射炉を説明したうえで、なぜ必要とされ、その築造技術は何にもとづくかを生徒に思考させる。関連して、海軍 伝習の実施や蕃書調所の設立など、幕府が推進した軍事改革や洋学の導入にふれるとよい。

反射炉とは、耐火煉瓦の反射熱を利用して高熱で鉄をとかす溶鉱炉である。幕府は海防体制の強化を求めており、洋式の鉄製大砲をつくるために必要とされた。最初に反射炉を築造したのは佐賀藩で、ペリー来航以前にオランダ語の書籍を翻訳し、蘭学の知識をもとに研究と試行錯誤を重ねて技術を確立した。

授業実践の経験では、技術はオランダ人が指導 したとこたえる生徒もいた。これは願ってもない 誤答である。オランダ人は国内を自由に出歩けな いことを、対話的に気づかせることができる。

西洋軍事技術の導入は、「開国」以前から進められていた。日本では「鎖国」が追求された反面、同時に西洋に関する情報や知識も蓄積された。この

一見すると矛盾する姿勢は、中国や朝鮮と異なる 日本の大きな特徴でもあった。

(7)まとめ――条約の日中比較

発問:南京条約と日米和親条約の性格はどのように異なるのだろうか?

清は南京条約、日本は日米和親条約を結ぶことによって西洋国際体系に組み込まれた。まとめとして、両条約の性格の違いを考察させたい。

南京条約の内容は、開港に加えて領土の割譲や 賠償金の支払いを含む。敗戦国に強いられた「敗 戦条約」だからである。一方、日米和親条約は通 商を認めず、限定的な「開国」を定めた内容だった。 戦争をともなわず、対話を通じて結ばれた「交渉 条約」だからである。

日米修好通商条約も「交渉条約」であった。それに対して、清はその後もいく度も「敗戦条約」を重ねた。その違いは、日清両国の「近代化」に大きな差異を生み出していくことになるのである。

おわりに

進学校の場合、大学入試を無視した授業展開はできないのが実状である。大学入学共通テストは資料を読み解く問題が主流である。正確な知識・理解を前提に、資料を読み解く思考力や判断力を問う傾向は強まるであろうし、現状でも東京大学など国公立大学2次試験では、その表現力も求められている。

「歴史総合」の学習内容は、大学入学共通テストの科目に組み込まれる方針が示されている。大学入試対策としては、抜け落ちが生じないように、教科書の本文記述をある程度は網羅的に取り扱わざるをえない。本稿で示した授業案は、そのあたりにも留意したつもりである。

(まつもと・えいじ/開成中学校・高等学校教諭)

読み解き!

西ドイツのトルコ人労働者

解說 仮屋園 巖

トルコ人労働者ジェラール・S (略名)の回想 (1966年)

(前略)私は言った。私は軽金属の機械組立工です、と。すると彼らは私に測微計は何を計るものかと訊ねた。そうだ、それがたった1つの質問だったのだ。そのあとで私は健康検査を受けねばならなかった。これは最悪だった。あらかじめ私は歯を治しておいた。さもないと採用されないと聞いていたからだ。次にレントゲン検査を受けねばならなかった。数日後に私は契約書とブラウンシュヴァイクまでの切符を受け取った。(中略)

私たちは帰郷のことを思い、できるだけ早く帰国したら何をするかを考えていた。たとえば 私はタクシーを購入することを考えていた。自分のタクシーを持ちたかったのだ。ある者は自 分の店を開きたいと思っていた。また別の者は土地を買いたいと考えていた。それぞれが自分 の考えを持っていた。誰一人25年もここで働くことになるとは思ってもいなかっただろう。(中 略)

いつの間にか子供たちはドイツ語を覚えたが、トルコ語はできなくなった。トルコ語の多くの言葉を忘れてしまったのだ。子供たちがドイツ化したことに私たちは少しばかり腹を立てていた。何が正しいかが子供たちには分からなくなった。これは将来に問題になる。第1世代は子供たちにドイツ語を学ぶように強いた。だけど、今どうしたら子供たちに母語を伝えることができるだろうか。

(歴史学研究会編『世界史史料11』〈岩波書店、2012年〉p.223)

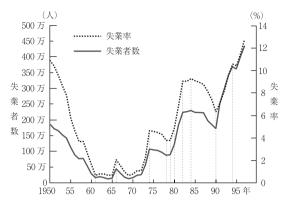
プローバル化が進むなか、国境を越えたヒトの動きはますますさかんになり、同時に様々な軋轢も生んでいる。20世紀後半に、多くの外国人労働者が西ドイツに流入した。紹介する資料は、そうした外国人労働者の1人であるジェラール・Sの回想である。彼は1934年にトルコ東部で生まれ、66年に西ドイツで働きはじめた。

まず西ドイツが外国人労働者を必要とした背景 を確認し、つぎにこの資料を使い、西ドイツが外 国人に期待した労働力、外国人労働者の意識とそ の変化について考えてみたい。

ドイツの外国人労働者

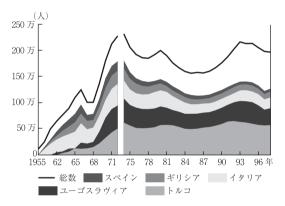
Q1 西ドイツはなぜ多くの外国人労働者を必要 としたのだろうか。

『詳説世界史 改訂版』(世B310)には「西ドイツでは、アデナウアー政権のもとで経済成長と社会政策の両立をはかる政策が追求され、「経済の奇跡」といわれるほどの経済成長が実現した」という記述があるが、資料1から、西ドイツの1950~60年代の経済成長が実感できる。この状況下、西ドイツでは労働力不足が深刻となり、東ドイツから



[出所: Rytlewski/ Opp de Hipt [1987], S.141; Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung [1998], Tabelle 2.3.]

資料1 ドイツにおける失業者数と失業率の推移(1950~97年) 1950年から90年までは旧西ドイツ、1991年以降は統一ドイツ。(矢野久/アンゼルム・ファウスト編『ドイツ社会史』(2001年、有斐閣)より作成)



[出所: Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung [1988], Tab.2.7; do. [1998], Tab.2.7; Statistisches Bundesamt [1999], S.116f.]

資料2 ドイツにおける外国人労働者数(1955~98年) 対象とする地域は旧西ドイツの地域。なお、1972年以前と74年以降の値は、統計のとり方が変わっているために、比較することはできない。(矢野久/アンゼルム・ファウスト編『ドイツ社会史』(2001年、有斐閣)より作成)

労働力の流入が続いた。

1961年に東ドイツがベルリンの壁を築き、労働力の供給が停止すると、西ドイツは外国人労働者の導入を拡大し、多くの国から労働者が西ドイツを訪れた。資料2からは、歴史的にドイツとのつながりが深いトルコ人労働者の割合が高いことがわかる。

ジェラール・Sの回想から何を読み取るか

Q2 どのような労働力が期待されたのか。

「私は軽金属の機械組立工です、と。すると彼らは私に測微計は何を計るものかと訊ねた。そうだ、それがたった1つの質問だったのだ。そのあとで私は健康検査を受けねばならなかった。これは最悪だった。あらかじめ私は歯を治しておいた。さもないと採用されないと聞いていたからだ。」と述べられてるいるように、技能ではなく健康が重視されており、彼らが単純労働力として期待されていたことがわかる。

Q3 外国人労働者はどのような意識で働いたの だろうか。

そもそも西ドイツが各国と結んだ募集協定は、数年間就労して帰国し、新たな労働者を受け入れることを条件としていた。また、ジェラール・Sが「私たちは帰郷のことを思い、できるだけ早く帰国したら何をするかを考えていた。……誰一人25年もここで働くことになるとは思っていなかっただろう。」と述べているように、労働者の側も短期滞在を想定していたと考えらえる。

Q4 外国人労働者の意識はどのように変わった のだろうか。

結果的に外国人労働者の滞在は長期化した。 1970年代に家族の呼び寄せが認められたことが大きな要因だろう。また、「子供たちがドイツ化したことに私たちは少しばかり腹を立てていた。」と述べられているが、子供たちの世代ではドイツ語が母国語となり、トルコ語が話せないという事態も生じた。外国人労働者が、一時的労働者から移民へと変化したことがうかがえる。

石油危機が先進諸国の経済に影響を与え、西ドイツでも70年代半ばから経済成長がマイナスに転じ、失業問題が深刻化すると(資料1参照)、政府は外国人労働者に対して帰郷促進政策を採用した。しかし、この政策が大きな効果を上げることはな

く、今日なお多くの外国人がドイツに居住している。

まとめとして

ドイツ政府は「ドイツは移民国ではない」といい続け、国籍法は、両親のどちらかがドイツ人であれば、その子をドイツ人とする血統主義を定めていた。しかし、ドイツの国籍法は1999年に改正され、2000年以降ドイツで生まれた外国人の子は、両親のどちらかが8年以上ドイツに合法に滞在し、かつ、無期限の滞在資格を有している場合には、ドイツ国籍を取得できるようになった。つまり、出生地主義の要素が加えられたのである。

日本もドイツと同様、国籍に血統主義をとり、 外国人労働者の受け入れに慎重な姿勢をとってき た。しかし、日本でも多くの外国人労働者が就労 し、その影響もあって2008年には国籍法が改正さ れた。ドイツの外国人労働者の問題は、これから の日本を考えるうえでも参考にすべき事例となる だろう。

(かりやぞの・いわお/東京都立国立高等学校教諭)

歴史総合の授業の土台を形成 する ―― 「問いを表現する」

山川 志保

史総合では、「問いを表現する」、すなわち 資料から生徒が情報を読み取ったりまとめ たり、複数の資料を比較・関連付けたりすること により、興味関心をもったこと、疑問に思ったこ と、追究したいことなどを見出す学習活動が設定 されている。この学習活動は生徒が課題意識をも ち、主体的に授業に取り組むための、いわば原動 力を生み出す活動である。

さらに、生徒自身が資料に向き合うことで、素 朴な疑問や驚きが生じて問いが内在化されるこの 活動は、これから展開される授業の探究の視点・ 課題を生徒・授業者が共有することにつながる。 生徒が何を理解しているのか、何を疑問に思い、 知りたいと思っているのかを授業者側は生徒に寄 り添って確認し、今後の授業に生かす必要がある だろう。また、生徒がすぐさま「問い」の形に表現 できる訳ではないので、時に授業者がサポートし つつ、対話しながら「問いを表現する |と良いだろ う。この活動自体および、ここで表現された問い が、その後の授業展開を支える土台となる。この 点を意識して、「問い」を基軸とした歴史総合の授 業を構想する必要がある。

「〇〇と私たち」の授業構想

教科書『現代の歴史総合 みる・読みとく・考 える』における、「○○と私たち」で用意された資 料(文字資料・写真・ポスター・グラフ・表など 多様な資料がある)は、その後の授業展開に連続 するよう設計されている(表1)。その後の授業展 開を意識しつつ、生徒の実態に即して適宜項目や

国際秩序の変化や大衆化 と私たち		第3章 総力戦と社会運 動		
1	20世紀の国際社会の緊 密化	1 3	第一次世界大戦の展開 ヴェルサイユ体制とワ シントン体制	
2	アメリカ合衆国とソビ エト連邦の台頭	2 3 4	ソビエト連邦の成立と アメリカ合衆国の台頭 ヴェルサイユ体制とワ シントン体制 世界経済の変容と日本	
3	植民地の独立	5	アジアのナショナリズ ム	
4	大衆の政治的・経済 的・社会的地位の変化	6	大衆の政治参加	
5	生活様式の変化	7	消費社会と大衆文化	

表1 第Ⅱ部の構成と第3章との関連性

資料を選択して(項目をまたいで資料を選択した り結びつけたりすることも可能)授業を構想する 必要がある。逆に、この授業で活用した資料を、 その後の授業で再活用したり、その後の章などに ある資料を適宜追加したりしてもいいだろう。

授業展開に関しては、グループワークを基本と し、授業者が状況をみて、ファシリテーターとし て意見集約や、全体へのフィードバックの時間な どを適宜設定しつつ、展開するとよいだろう(表 2)。授業時間に関しては、単体で1時間設定し て多岐にわたる資料にあたって、章全体にまたが る問いを表現するのか、あるいはその授業の展開 の冒頭に組み込む形にするのかは、生徒の実態な どに合わせて授業を構想するとよいだろう。以上 を踏まえながら、授業展開案を紹介したい。

知識構成 活用資料 生徒の状	ワーク 料の種類や生徒の状況に応じて、 型ジグソー法などを用いるとよい。 、況やその後の授業展開をふまえて する。1~5の項目にある資料を、
項目をま展開で使	たいで組み合わせたり、その後の 注用する予定の資料を追加・参照しなどの工夫を加えてもよい。
生徒がグ →生徒の で共有/:	資料に注目させ、付随する問いに「ループで取り組む。 指摘や疑問点などを集約(発表など ジグソー法の場合は持ち帰り報告)。 を表現する」ことを対話形式でおこ
ポイント なかった 授業者は 耳を傾け ②「問い。 めていき どを意識	こと、疑問に思ったこと、分から点なども含めて出すよううながす。 点なども含めて出すよううながす。 、机間巡視などにより、生徒の声に、今後の授業で生かすよう意識する。 を表現する」際には、今後学習で深い点や、探究していきたい点ないまとよい。 諸課題の探究へと結びつくなど。
活用 問いを振る問いな	授業展開の冒頭で、適宜表現した もり返ったうえで、授業の基軸とないを提示する。また、活用した資 日用する(別の見方からの活用を含

表 2 授業の構造

事例1 権利意識と政治参加、国民の義務

(1)資料に向き合う

「18世紀・19世紀の欧米諸国や日本の動きを資料からとらえてみよう」という授業テーマを示し、まずはp.14の[1]②の資料に注目させる。生徒がアメリカ独立革命の詳細を知らなくとも、「自分たちの代表がいない議会による課税は、自分たちの権利の侵害である」「同じイギリス人だと思っていたのに、植民地だから差別されたことに対する憤り」などに気づき、それが独立の前提となったことを意識できるとよいだろう。

③ 4の資料に関しては、注目すべきキーワードは何かを問いかけて、「国民」「憲法」「国民主権」などに生徒が着目できるよう、うながせるとよい。

- ・私たちが今常識だと思っていることは、歴史上では 最近になって生まれた考えだと気づいた。
- ・権利侵害に対する反発は今の世にも通じるものだと 感じた。
- ・今まで従っていた身分制度や支配体制に異を唱える ようになった背景が知りたい。
- ・国民全体の平等を人びとが求め始めた時期が、同じような時期にあるのは何故なのか? 産業革命や工業化との関係性はあるのか?
- ・日本ではアメリカ独立革命やフランス革命のような 民衆による動きはあったのか? なかったのか?
- ・アメリカなどの動きは、日本にどのように影響した のか? 開国や海外との関わりで気づいたのか?
- ・事例にある米仏や日本の動きに近隣諸国はどのよう な影響を受けたのか?
- ・国外からの干渉が、「団結して集団意識を高め、意 志を決定しなければ、支配される側になる」という 危機意識を強めたのではないかと感じた。
- ・フランスなどは国内で「人権・平等」を謳っているが、 その範囲は自国だけなのか? 奴隷や植民地は? また女性の政治参加は?
- ・どこから国民意識の風潮は生まれ、広まったのか?
- ・どんな方法で国民の意識を持たせていったのか?

表 3 事例 1 の授業の生徒の反応

「国王・貴族と国民どちらに権利・主権があるのかが問われていく」「国王が好き勝手できないよう、憲法を定めて国民の権利を擁護した」「国王・貴族中心から国民主体の政治へと変容していく」などの意見がでるとよいだろう。

⑤ に関しては、資料のポイントとなる箇所をあげるよううながし、そこで③の問いを考えさせたい。「身分の区別・差別が問題→国民として平等・対等にしたい」「身分差があると団結できない→一国の国民として団結し、国防に備える」などの指摘が生徒からあがるとよいだろう。また、⑤⑥の④の問いに関しては、具体的な事例をあげるよううながすとよいだろう。

(2)生徒からの見解、疑問点を集約し、「問いを表現する」

生徒からでた指摘・見解・疑問点を集約し、問いを表現していく際には、集約したものを生徒に改めて見せて感じた点をあげさせて、今後学んで深めていきたい点・追究したい点(もっと知りたいと思ったこと、考えてみたいと感じたこと)を

資料から読み取ったこと、疑問に思ったこと

- ①第一次・第二次世界大戦はそれ以前の戦争より、多くの国が参戦している。なぜこれだけ多くの国が参戦したのか。 ※大戦参戦国が当時の世界のどの程度の割合を占めたかなどの疑問が出た場合などはp.84①やp.126①を提示すると可視化され、より実感がわく。
- □ 世界大戦の名称は何からきたのだろう?
- ① これまでの戦争に比べて、第一次・第二次世界大戦は甚大な犠牲者が生じた戦争。なぜ甚大な犠牲者が出たのか?
- ② 職業・貧富の差・身分に関係なく、同じ兵士として徴兵され、戦場に向かうことがうながされている。徴兵制。
- ③ 本国の人々だけでなく、植民地の人々も戦争に協力し、 戦地にかり出された。→見返りを求めるのでは?
- 5 大戦を機に、普通選挙権が拡大する傾向がある。
- 5 男性の普通選挙実現が先で、女性は後である場合が多い。
- ⑤ フィンランドや社会主義国(ソ連や中華人民共和国)は男 女同時に普通選挙が実現している→のちの授業展開へ生か す。

資料から読み取ったこと+これまでの学習との結びつき

- ④ 第一次世界大戦で、女性たちが兵器工場で働くなど総力 戦に貢献したことを背景に、選挙権を要求している。
- →植民地や他の国民も何か要求するようになる?
- ③ 帝国主義時代は、ヨーロッパ諸国がヨーロッパ外に戦争を広げたが、第一次世界大戦はヨーロッパに戦争が集約された?

これまでの学習との結びつき

- ・第一次世界大戦 = 総力戦(徴兵/銃後の協力・植民地)
- ・第一次・第二次世界大戦では、新兵器(毒ガスや戦車など) や原子爆弾が使用されたから甚大な犠牲者が出ているので はないか。
- ※p.844やp.1263などを同時に提示してもよい。
- 表 4 事例 2 の授業の生徒の反応と想定される問い

意識して、生徒間だけでなく授業者も含めて対話 し、表現していくと良いだろう。**表3**は、類似の 資料を使用した際に生徒があげた気づいた点や疑 問点、もっと知りたい点の例である。

事例 2 20世紀の国際関係の緊密化

(1) 資料に向き合う

「20世紀に生じた2つの世界大戦は、どのような点で以前までの戦争と異なるのか」という授業テーマを示したうえで、p.761~3の資料をみて思ったこと、気づいたこと、疑問に思ったことを出し合いつつ、①の問いに取り組むよう、うなが

問いを表現

- □第一次・第二次世界大戦は、なぜ多くの国や地域が関わる大戦となり、甚大な犠牲者を生み出すことになったのか?
- 20世紀はなぜ2度も世界大戦を経験することになったのだろうか?
- □ 第一次世界大戦を経験した世界は、なぜ第二次世界大戦を防ぐことができなかったのだろうか?
- □ 甚大な犠牲が生じた世界大戦をふまえて、戦争のない世界にするために、あなたはどのような取り組みが必要だと思うか?
- ② 総力戦となった第一次世界大戦は、戦後の国家や社会にどのような変容をもたらしたのだろうか?
- ② 総力戦を支えた国民や植民地は、その貢献を背景に何を(どのような社会にしていくことを)求めただろうか?
- ③ 第一次世界大戦後の植民地では、どのような動きが 生じただろうか?
- ④ 第一次世界大戦を機に、女性の社会的地位はどう変化しただろうか?
- ⑤ 普通選挙の拡大は、社会をどのように変容させただろうか?
- ・科学技術の発展は戦争や社会にどのような影響を与え たのだろうか?
- ・戦争や兵器などに科学技術が利用されたことに対して、どのような取り組みがなされるようになっただろうか?
- ・あなたは、科学技術の進歩が世界に及ぼす影響について、どのように向き合うべきだと思うか?
- → 探究課題 私たちは戦後75年を経て、原子力エネルギーの「正しい」使い方を学んだのだろうか?

す。先に、第一次・第二次世界大戦のイメージを 生徒に問いかけておいてもいいだろう。また、① の取り組みが一段楽したところで、いったん集約 し、④と②の問い、⑤と③の問いに取り組むよ ううながすこととする。

□に関しては、南北戦争は内戦だが、その他は多国間戦争であること、七年戦争は連動する植民地抗争を考慮すると戦場はヨーロッパ外にも広がるともいえることに注目させたい。 □からは、「世界大戦という名称は何からきたのだろう?」という疑問とともに、参戦国数・犠牲者数の相違に着目した指摘や、中学校などこれまでの学びから

得た知識と結びついた指摘が出るといいだろう。 ② に関しては、どのような人びとが兵士へと変 貌しているのだろうか、などの問いかけをし、身 分・貧富の差、職業の違いに関係なく、兵士へと 変貌しているさまに着目させ、「徴兵 |や「総力戦 | などと結びついた指摘が出るといいだろう。 ③ は大戦に植民地が関わった点を認識させたい。 4 では、女性たちが掲げる同旗の文章に注目させ、 何を訴えているか、その背景には何があるかに目 を向けるよううながしたい。 5 に関しては、普 通選挙の実現はどの時期に集中しているのか、ま たどのような差異が生じているのかなどを生徒に 問いかけ、地域差や男女間での普通選挙の実現の 時期の差、普通選挙が導入された時期の近辺で生 じた出来事との関連性、国家形態による相違など に着目するよううながすといいだろう。

事例1と同様の活動を通して「問いを表現」する。 問いのなかには、その後の授業展開の主軸となる 問いや授業を支える視点に転化できるもの、現代 的な諸課題の探究へとつながる問いもあるだろう。 この問いを土台に、今後の授業が展開されていく こと、またそのなかで更に問いを深めていくこと を生徒に提示したい。授業者は、表現された問い をその後に展開される授業の冒頭で振り返り、そ の授業の基軸となる問いを提示する。表4は、生 徒からの指摘・見解とそこから表現されると想定 される問いをまとめたものである。

(2) 生徒からの見解、疑問点を集約し、「問いを表

事例3 アメリカ合衆国とソヴィエト連邦の台頭

(1) 資料に向き合う

現する

「第一次世界大戦後の国際社会をみてみよう」というテーマを示したうえでp.77 [12]と付随する問い①②に取り組むよううながす。 [1] では、資料の要点を生かして他者が「読んでみたい」と思うような題名をつけるよう、うながすといいだろう。

- ・「古き良き時代」は2度と戻ってこなかった ——西欧の落日
- ・劣強 ――沈みゆくヨーロッパ
- ・ヨーロッパ覇権の崩壊と新参者の台頭 ——大戦による世代交代
- ・転覆 ---欧州の優越と新興国の台頭
- ・盛者必衰のヨーロッパ ――新参者現る!!?
- ・ヨーロッパの没落 ――もう列強ではいられない
- ・下克上 ――ヨーロッパに忍び寄る影
- ・破滅へのカウントダウン ----ヨーロッパの眠りと諸国の目覚め

表 5 勤務校の生徒からでた題名事例

生徒からあがった題名どうしを「主題+副題」と結びつけるのも面白い(表5)。②では年代の前後や、第一次世界大戦前後などを比較してみるよううながしたり、世界経済に大きな影響を与えた出来事を想起して、その前後を比較するよううながしたりするといいだろう。①②の活動を通じて、生徒が、第一次世界大戦が、西欧中心的な世界から多角化していく契機となったこと、アメリカ・ソ連、そして日本などが国際社会で台頭したことが認識できるといいだろう。

12の活動を集約したあと、③~⑤と付随する問い③④に取り組むよう指示する。④に関しては、コミンテルンは、世界的に社会主義革命を推し進める目的で1919年に設立された組織であることを補足しつつ、背景にエッフェル塔など諸地域を思わせるシンボルが描かれ、また労働者もよくみると様々な民族が描かれていることに着目させ、どのような社会を描いているかを問うといいだろう。またここで事例2の「社会主義国は男女同時に普通選挙が実現している」(表4)という指摘を生かしてもよいだろう。

(2)生徒からの見解、疑問点を集約し、「問いを表現する」

事例1と同様の活動を通して「問いを表現」する。 なおこの活動での生徒からの指摘・見解・疑問点 とそこから表現されると想定される問いは表6 の通りである。

資料から読み取ったこと+疑問点

- □ これまで世界の中心だった西欧が第一世界大戦を機に 没落し、アメリカ・日本などが台頭した。
- □ 日本・アメリカ以外に、第一次世界大戦後に台頭した 国や地域はないのか?
- ②19世紀後半にはアメリカがイギリスを追い抜き、世界一の工業力をもつようになった。
- ②ドイツは1906~10年以降はヨーロッパ1の工業生産額を維持したが、第一次世界大戦・世界恐慌を機に割合をさげている(ただし、イギリスより割合は高い)。
- ③ なぜアメリカ合衆国は国際連盟に加盟しなかったのだろう?
- ④ 世界に社会主義国を広めようとしている。
- →社会主義国は世界に実際に広がったのだろうか?
- 45 ソ連は、民族の枠をこえて労働者が対等・平等な社会を作り出そうとしている。
- 5 スターリン指導のもと、社会主義国建設を進めている。
- ⑤ スターリンは、ソ連にとってどのような指導者だったのか? (+ソ連では同時に男女普通選挙が実現している)

資料から読み取ったたこと+これまでの知識との結びつき / 疑問点

- ② 1922年に成立したソ連は、世界恐慌の影響を受けず、工業力を伸ばしている。
- ③14カ条で国際平和機構の設立をウィルソン大統領は提案したが、国際連盟にアメリカ合衆国は加盟しなかった。

表 6 事例 3 の授業の生徒の反応と想定される問い

おわりに

「問いを表現する」授業は各部の冒頭に設定されている。ここで表現された問いを元に主題を設定した授業を通じて、問いが更に深化したり、新たな問いを見出したりしつつ、現代的な諸課題を歴史的にとらえるための枠組(自由・制限、平等・格差、開発・保全、統合・分化、対立・協調)から近現代の歴史を考察する授業へ、そして歴史総合の最後に設定された、生徒みずから主題を設定し、探究活動をおこなう「現代的な諸課題の形成と展望」へつながっていくことになる。つまり、「問いを表現する」授業は、歴史総合の基盤をなすものといえよう。ただし、その根幹にあるのは、「表現された問い」の更に元にある、生徒の課題意識や興味関心であることを忘れてはならない。そう

問いを表現

- □ なぜ第一次世界大戦を機に、アメリカ合衆国や日本が 台頭したのだろうか?
- 12 世界1の工業力を持つアメリカ合衆国は、第一次世界大戦ではどのような役割を果たしたのだろうか?
- 12 第一次世界大戦を機に覇権を失ったヨーロッパはどのような状況におかれたのだろうか?
- □ 第一次世界大戦後の世界で、日本はどのような役割を 果たしたのだろうか? また、国際社会でどのようにみ られていたのだろうか?
- ③ アメリカ合衆国不参加の国際連盟は、国際平和の維持にどの程度貢献できたのだろうか?
- 415 社会主義国ソ連は、労働者が平等な理想社会を本当につくることができたのだろうか?
- 415 社会主義国ソ連の成立は世界にどのような影響を与えたのだろうか? また世界はソ連をどのように受け止めたのだろうか?
- 415 アメリカ合衆国とソ連はそれぞれどのような社会を 理想として目指したのだろうか。
- ②1415 この時代にいたら、あなたはアメリカとソ連どちらに魅力を感じるだろうか、またその理由は何だろうか。
- ②415 社会主義国ソ連の存在に魅かれたのはどのような 立場や国、地域の人びとだっただろうか?
- ③ 国際連盟に参加しなかったアメリカ合衆国は、第一次世界大戦後の国際社会にどのような形で関わったのだろうか?

いう意味では、「問いを表現する」授業の要は、その過程、すなわち興味関心をもったこと、疑問に思ったこと、追究したいことなどを見出す活動そのものであるといえる。歴史総合の授業では、生徒が出した指摘・見解・疑問点そのものが生かされていくということは、生徒にとって学習の原動力となるだけでなく、疑問や課題意識をもつということの大切さを実感することにもなろう。また、授業者にとっても、「問いを表現する」授業で生徒と様々な視点を共有できることは、大いに刺激になり励みになると思う。

(やまかわ・しほ/お茶の水女子大学附属高等学校教諭)

読み解き!

文明化の使命

解說 藤本 和哉



図1 「アメリカの進歩、明白な天命」(ユニフォトプレス提供)



図 2 フランスの新聞の挿絵(1910年)(ユニフォトプレス提供)

大 期学習指導要領においても、現行から引き 続いて資料が重視されており、各教科書に は資料がふんだんに掲載されるはずだ。それらを 授業でいかに活用するかが教員に問われるわけだが、情報を読み取らせるだけでは十分でないだろう。このような問題意識に立ち、教科書『現代の歴史総合 みる・読みとく・考える』掲載の絵画 資料(図1・2)を足がかりとしつつ、さらに文字 資料を提示することで生徒の認識を揺さぶろうと いうのが本稿の主旨である。

資料紹介

「アメリカの進歩、明白な天命」と題された図1は太平洋岸への旅行ガイドブック(1872年)の宣伝に使われた。「明白な天命(Manifest Destiny)」という表現は、テキサス併合に際してコラムニストが「年々増加する何百万もの我が国民の自由の発展のために、神が割りあてたもうたこの大陸をお

おって拡大していくという、我々の明白な天命」と述べたのが最初とされる。文明の書と電信線をもった女性が中央に、その下には銃をたずさえた猟師・鉱山労働者の白人、続いて農民たちが描かれている。それら西進する人々の前方には、逃げる先住民や熊、バッファローの群れがみえる。右奥にうっすらとみえるのはニューヨークのブルックリン=ブリッジ(当時建設中)のようだ。背後の天気は左右で対照的である。

図2はフランスの新聞(1910年)の挿絵である。 中央にフランスを象徴する女性が立ち、たずさえ たものからは黄金が零れ落ちている。その周りに 描かれているのは侵略先の北アフリカの人々で、 本や農具を手に取っている者もいる。彼らの様子 に女性への敵意はみえず、むしろひきつけられて いるようだ。右奥にはフランス兵と彼に敬礼する 現地の人も描かれている。これらに侵略された側 の悲惨さや過酷さは見受けられない。帝国主義に ついて、フランス議会においては賛否両論があったものの、多くの国民はこのようなメディアを通して「文明化の使命」の意義を共有していた。

資料活用例

2つの資料は「侵略する側による侵略の正当化」という共通点をもっている。それを探らせてもいいし、絵のなかにある「侵略側がもたらした(と主張している)もの」を読み取らせたのち、「侵略側の文物が入ってくることについて、あなたはどのように考えるか?」と問うこともできるだろう。

2枚の絵には文明化を象徴するものが描き込まれており、図2ではアルジェリアの人々がそれらをありがたそうに受け取っている。これをみて「新しい技術が入ってくることは、侵略される側にとっても良い影響といえるのではないか」と考える生徒はかなりいる。だが「侵略されたことによって得ることもあった」と安易に認識させるのは問題だろう。文明化を是とのみする進歩史観的な考え方に自覚なくとらわれているのであれば、それは危険ではないか。また、なぜそれらのものを持ち込んだのかを考えると、侵略側の産業の振興や支配の効率化といった自分本位の動機がみえてくる。このあたりを授業で扱った際、「コロンビアにコーヒー精製所を作った」という世界的企業のCMを想起した生徒もいた。

さらに**資料1**で、現地の従来からの文化が否定されることにも目を向けさせたい。

言語だけでなくいろいろな伝統文化が消えることについて、多くの生徒は「良くない」と考えるだろう。創氏改名や日本語教育など、中学校で学んだ朝鮮の事例を思い出す生徒も多いようだ。

もう一段深めるために

ここまでで侵略と文明・文化のかかわりについてひと通り考えを巡らせてきた。**資料2**でさらに生徒の認識を揺さぶりたい。

すべての人が次の1点では同意しているように思われます。すなわち、インドのこの地の住民が通常話す言語は文学的、科学的情報を伝える語彙をもたず、加えてきわめて貧弱で粗野なため、どこか別の方面からの洗練を受けない限り、いかなる貴重な作品もそれらの言語に翻訳するのは容易でないということです。より高度の学問を追求する手段をもつ階層の人々を知的に向上させる仕事が、現状では彼らの土着語でない別の言語によってのみ効果をもちうるという点は、すべての方が認められるだろうと思われます。

それではそうした言語とは何でしょうか。公 共教育委員会の半数の委員はそれは英語である べきであると主張しています。……

(出典:歷史学研究会編『世界史史料8』〈岩波書店、2009年〉)

資料 1 インドの教育に関する覚え書き(1835年)

(中略)ヒンドゥーの寡婦たちは、太古からの慣行と教えに支えられ、自分自身の意思と喜びに従い、また夫と自分自身の魂のために、サティーと呼ばれる自己犠牲の供犠を行ってまいりました――それは神聖な義務であるにとどまらず、みずからの宗教の教えを心から信じる女性にとっては崇高な特権なのです。このように崇高で自己犠牲的な性質の信仰に対する干渉は、いかなるものであれ、良心への不正で不寛容な指図であるばかりか、その目的はまったく達成されえない公算が大きいでしょう。

(出典:歷史学研究会編『世界史史料8』〈岩波書店、2009年〉)

資料 2 ヒンドゥー保守派からの陳情書(1830年)

これを読んだ生徒の多くは、サティーを「喪に服してしばらく大人しくする」くらいにとらえる。そこでサティーについて解説するとかなり衝撃を受けるようだ。それをふまえて「侵略によって伝統文化が消失することについて、あなたはどのように考えるか?」と問えば、簡単には答えを出せ

ない、そして見て見ぬふりもできない問題がある ことに気づくだろう。尊厳死など、現代に相似の 課題があることにも思い至れるのではないか。

もちろん授業者はサティーを取り巻く状況(ラームモーハン=ローイら進歩派の主張など)について把握しておき、場合によっては生徒へ示す必要がある。また、ここでは2つの文字資料についてポイントとなる部分のみ抜き出したが、前後にも興味深い内容がある。授業で取り上げる前に『世界史史料8』の該当箇所および解説(資料1:p.31~32、資料2:p.42~43)を参照されたい。

おわりに

本稿では、2つの絵画資料を足がかりに侵略と 文明・文化について考察し、さらに2つの文字資料を用いて現代的な課題にも関連付けた。必ずしも時系列に沿う必要はなく、相似の構造をもつ歴史的事象を比較したり、現代的な諸課題と関連付けたりできるのが歴史総合の魅力のひとつだろう。 生徒の多面的・多角的な思考をうながすには、まず教員自身が資料の細部にばかり着目するのではなく、広い視野をもって授業を構想することが求められるのではないか。

(ふじもと・かずや/筑波大学附属高等学校教諭)

国際秩序の変化や大衆化と現代的な諸課題——歴史のなかで女性は?

丸山 優介

22年度より始まる高等学校の新科目である 20 「歴史総合 | では、新学習指導要領の大項目 「B 近代化と私たち | 「C 国際秩序の変化や大衆 化と私たち | 「D グローバル化と私たち | それぞ れの最後で、現代的な諸課題について主題を設定 し、考察することが求められている。そのうち、 BとCでは以下の5つの観点で主題を立てて学習 するように設計されている。その観点とは、「自 由・制限」「平等・格差」「開発・保全」「統合・分 化」「対立・協調」である。いずれの観点を学ぶ際 にも、歴史に存在した具体的な課題として学ぶだ けでなく、現在においても対応が求められる課題 として残存していることに気づかせる工夫が指導 者側に求められている。端的にいえば、歴史学習 という枠組みでありながら、つねに現代的な課題 意識や視点を携えて学ぶ姿勢を求めているという ことができる。歴史を学ぶ目的が過去の事象を学 び理解することにとどまらず、現代的な課題に対 応する1つの手立てとして機能すると実感するこ とが求められている。

本稿では、教科書『わたしたちの歴史 日本から世界へ』のp.114~115を用いて、現代的な諸課題を扱った授業の一例を紹介する。今回の授業案は教科書の第2部「国際秩序の変化や大衆化と私たち」の学習をふまえて、「いまの私たちにつながる課題」のテーマとして「平等・格差」を取り上げた(本教科書では、学習指導要領の「現代的な諸課題」に当たるところについて、生徒に身近に感じてもらえるように「いまの私たちにつながる課題」というタイトルを付している)。女性がおかれた

立場を歴史的な視点で振り返り、問いをもつことで、現代の課題に対する理解を深めようと試みたものである。なお、本稿に登場する資料については、適宜教科書p.114~115を参照されたい。

歴史のなかの女性を問う意義

男女平等を謳う日本国憲法が施行されてから70年以上がたつ現在においても、その理念と裏腹に男女間の不平等は様々な場面で見受けられる。それは私たちの生活の一場面から、国家を代表する政治家の失言まで枚挙に暇がない。現在の私たちにつながる問題意識として、歴史のなかから男女間の差別意識について改めて学習し、現代社会につながる問題意識を醸成することが今回の授業案の大きな意義となる。

現行の小学校社会科の学習指導要領解説を確認してみると、合計で42人の歴史上の人物が例示されているが、そのうち女性は3人である(卑弥呼・紫式部・清少納言)。全員が古代に登場する人物であり、とくに文化の形成との関係が強い。為政者としては、数少ない女性政治指導者として卑弥呼が取り上げられているだけである。ちなみに、この42人のうち海外から来日した人物も3人(鑑真・ザビエル・ペリー)であることを考えると、日本の歴史学習のなかに女性が十分位置付けられていないことがうかがい知れる。

そこで今回は、歴史総合が範囲とする近代以降 の歴史のなかで女性がどのような位置付けをされ、 どのように権利を獲得していったのかを資料をも とに考察し、これからの男女差別問題やジェンダ 一論を考察する素地となるような力を養う。

導入

導入では、フランス革命で出された ① の「人権 宣言」の条文と、その2年後に出された ② の「女 性および女性市民の権利の宣言」の条文を用いて 資料を比較させ、表現の違いに着目させることで、後者の権利宣言が出された背景について考察させる。 資料の比較をおこなう際には、個人の学習だけではなくグループで共同学習の形態をとったり、個人用のタブレットを用いたプレゼン方式で発表させたりしてもよいだろう。 資料比較や資料批判を通した主体的な学習の導入を考えたい。

導入部分は生徒が単元の内容に興味関心を抱き、 当事者意識をもって授業に参加するためのレディ ネスを構築する時間である。女性差別の問題は、 現代社会のなかに何気ない顔をして生き続けてい る点が1つの特徴であると強調する意味でも、現 代社会のなかから題材を見出すのはとても有意義 である。

さて、2つの資料を比較させることで前者の「市民」のなかには「女性」が含まれていないということが読み取れるだろう。人権宣言は、市民革命の単元で既習事項となっている内容で、絶対王政の専制的な社会を瓦解させ民主的な国家を革命によって獲得した、ある種の成功例として歴史上位置付けられている。しかし、その成功例としての宣言でさえ、「市民」という言葉は男性しか含んでいなかったという事実は、生徒からすると想像もしていないことであろう。そこで、実際にこの時代の女性観がどのようなものであったかを、ほかの資料の読み取りから進めていく。

展開1

③ と ④ を用いて、人権宣言が出された時期の 女性観について読み取らせる。

③はルソーの『エミール』から抜粋した資料で

あるが、この資料からはルソー自身が女性差別論 者であったことが読み取れる。また、 4 はナポ レオン法典からの抜粋であり、夫婦間における男 女関係が主従の関係になっていることが読み取れ る。この比較で気づかせたいのは、この時代の知 識人や権力者が男女平等の概念をもっていなかっ たことである。そして、それを確認したうえで、 時代背景を考えさせたい。たとえば、キリスト教 の勢力圏内であれば、聖書の内容が解釈によって 男女の不平等を謳っていることが関係していると 指摘する学説もある。また、市民革命が武力を背 景に実行されたことを引き合いに出し、革命の主 体は男性であって、女性は追随するもの、という 感覚が潜在的にあったとも指摘できる。ここで問 題にしたいのは、男女の不平等の正当化を進める のではなく、当時の人々がどのような考えに依拠 してこのような不平等な思考が定着していったの か、という歴史的背景である。

実際に、②の「女性および女性市民の権利の宣言」を作成した女性は、フランス革命後のロベスピエール政権下で反乱因子として処刑されてしまう。ロベスピエールはルソーをしたっていた人物であることを考えると、同じような男女差別論者として厳しく弾圧をおこなったのも理解できるだろう。

資料を比較することで、市民革命や人権宣言の 採択など権利について先進的なできごとがおこった18世紀末のフランスでさえ、男女の不平等はあ からさまであったことに気づけるだろう。同じ時 代の日本ではどうであったのか、復習をかねて生 徒に問いかけるのも発展的な学習になる。18世紀 末~19世紀前半は江戸時代後期にあたり、フラン ス革命からナポレオン戦争、ウィーン体制の成立 は、東アジアの動乱の1つの背景として影響力を もっていた。同時代の歴史を横にみる視点も授業 展開の節目ごとに心がけていきたい。

展開2

19世紀に立場が弱かった女性の権利は20世紀に入って徐々に強く主張されるようになった。その契機が何で、どのような変化をしたのかを読み取らせていく。

まず、⑤の写真をみせて女性がどこで働いているのかを考えさせる。写真が第一次世界大戦下のヨーロッパであることを伝えたうえで、女性が兵器をつくる工場に働く状況がどのような状況であるかを考えさせる。その際に、教科書にも掲載している以下の穴埋めの説明文を活用させてもよいだろう。

第一次世界大戦が(A)という特徴をもった大規模な戦争になったため、戦地に行く(B)のかわりに女性が国内の仕事を担う必要があり、(C)をつくるような工場でさえも女性が働くことになり、戦争に参加する国民の一員として女性に役割が与えられるようになった。

解答例:A-総力戦 B-男性 C-兵器

空欄(A)に入る「総力戦」は、第一次世界大戦の単元での既習事項である。「総力戦」とは「国家全体の力を結集して戦う戦争」という意味であり、その結果、男性労働者の多くが戦地に派遣されて国内は労働者不足となり、女性でさえ兵器工場で働かざるえない状況になったことに気づかせたい。つまり、「女性」は「国家全体の力」の一部であること、そして、この「女性」の活躍が「国家」の総力戦の勝敗に影響力をもったことを、資料や穴埋めの説明文、第一次世界大戦の単元での既習事項からまとめて理解させる。

そして、そのような理解ができたうえで、⑥ と⑦を提示し、第一次世界大戦後、女性はどの ように権利を主張し獲得していったのかを考察さ せる。ここでいう「権利」とは、政治に参加する権利(参政権)を指す。⑥の年表からは、1918年以降、欧米で集中的に女性参政権が認められていることが読み取れる。また、⑦の写真からは「as Men」(男性と同じように)という文字を読み取ることができ、男性と同等の権利を要求していることがわかる。実際、⑥の年表を確認すると、第一次世界大戦後、そして第二次世界大戦後を境に女性参政権を認めた国があることがわかる。この年表から日本の女性参政権がいつ認められたのかも確認したい。

展開3

ここまでで女性参政権が2つの大戦を経て認められていったことがわかった。では、その結果、どれくらいの女性が政治の世界で活躍しているのかを確認するために、8の数値を読み取らせる。

女性の社会進出や男女の平等性の物差しは1つではないことをふまえても、8で示された先進7カ国の下院・衆議院における女性議員の割合(2018年)は、男女平等といえるものではないと読み取れる。日本に関しては、女性議員の割合が10.2%と、7カ国中もっとも下位に位置している。

教科書には記載されていないが、日本の戦後初の衆議院議員選挙(1946年)では、定員464人のところ、当選した女性議員は39名であった。割合でいうと8.4%である。戦後70年以上が経過した現在、この数字の変化をどのようにとらえることができるだろうか。生徒に投げかけてみてもよいであろう。

また、日本の女性議員の割合は、1960年代には 最低で1.2%まで落ち込む(定員511名中6名)。女 性議員の大臣就任についても、1960年に初めての 女性大臣である中山マサ厚生大臣が誕生したもの の、2人目の女性大臣は1992年に森山眞弓文部大 臣が誕生するまで時間が空くことになる。戦後の 民主化政策のなかで女性に「参政権」が認められた のは1つの事実であるが、それはゴールではなく、あくまでも1つのスタートであることを、授業者側も認識しておきたい。そして生徒には、女性議員の割合がどのように推移したのか、女性大臣がどのように登用されているのかなどの歴史の変化をふまえ、現代の女性問題について発展的な学習や探究の「問い」に取り組ませていきたい。また、諸外国のケースと比較することで新たな視点も学ぶことができると考えられる。

ここまでの授業では、歴史のなかで権利が認められない「女性」が、第一次世界大戦など総力戦の経験を契機に国力の一部として男女平等の象徴である参政権を獲得し、権利のうえで男女平等を果たしたことを読み取ってきた。しかし、普通選挙という形式上の男女平等な機会が与えられたとしても、その結果はまだまだアンバランスな状態であると気づけるのではないだろうか。

⑨ の「2020年版男女平等ランキング」からも、 日本の順位がかなり低いことがわかるだろう。今 回はとくに政治の分野の参政権についてまとめて いるが、 ⑨ を参考にほかの経済・教育・健康に ついても、教科横断型の学習テーマとして取り組 むことができるかもしれない。

本時のまとめ

この授業は政治・経済の授業ではないので、現代社会の課題として男女の不平等さを指摘する結論では不適切である。果たすべき役割は、歴史のなかに男女不平等の背景や根源を見出そうとする視点をもつことであり、歴史的な推移をふまえて現代社会に目を向ける思考力や判断力を養うことにある。その意味で、授業者としてこの授業のなかで生徒に気づかせたいことは2つある。

1つは、人が「当たり前」と思っている価値観に 男女不平等の根源が根付いている危険があるとい うことである。私たちの身の回りでいえば、新聞 の見出しやテレビ欄に出てくる「女弁護士」や「女 医」という表現も、「弁護士」や「医師」は男性の職業であるという固定観念があるからこその表現である。

もう1つは、女性の権利は歴史のなかで獲得されはじめているとはいえ、あくまでも「機会」の平等化であって、「結果」の平等化には至っていないという事実である。もちろん、数的に男女の人数や結果が同じになることだけが平等ではないが、少なくとも女性が社会で活躍しにくい環境や言説が現代社会のなかにもあることも事実である。そして、それは国内の問題にとどまらず、グローバルな価値観として求められていることも忘れてはならない。オリンピックに関連した森喜朗氏の女性蔑視発言が国際的に取り上げられたことは、記憶に新しい。

今回は歴史総合の単元として近現代の範囲で授業を展開したが、古代・中世・近世に歴史のなかにおける女性を、今回の学習をふまえて主題を立てて考察することもできるだろう。また、今回は例として女性を取り上げたが、歴史上の社会的弱者が理不尽な軋轢や疎外を受けながら歴史を残していった例は、問題意識1つでいくらでも検討の余地がある。大切なことは、歴史的な積み重ねのうえに現代の私たちの生活があり、歴史を振り返ることが現代社会の諸課題を解決する1つの方法であるという視点を、歴史学習を重ねるなかで身につけていくことである。本授業案がその一助になれば幸いである。

主要参考文献

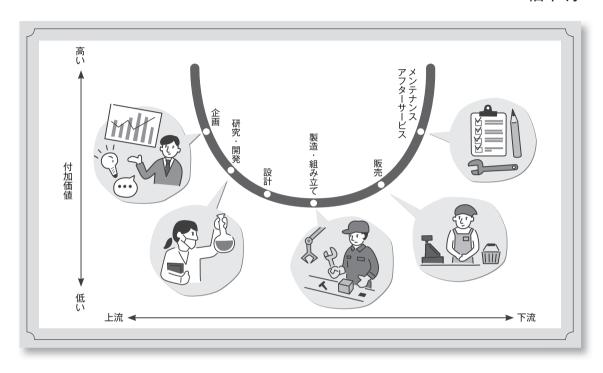
文部科学省『小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 社会編』(日本文教出版、2018年)

大嶽秀夫『フェミニストたちの政治史』(東京大学出版会、2017年) (まるやま・ゆうすけ/東京都立翔陽高等学校教諭)

読み解き!

スマイルカーブ現象

解說 福本淳



19 90年代に生まれ、2000年代に盛んに話題になった「スマイルカーブ」と呼ばれる曲線がある。 2 次関数のグラフで、横軸に、ある製品が世に出るまでの様々な段階を左から右へ「企画」→「研究・開発」→「設計」→「製造・組み立て」→「販売」→「アフターサービス」「メンテナンス」というようにとり、つぎに縦軸に付加価値・利益率をとる。そうすると、人がニッコリ笑ったときの口元のような曲線が描かれる(上図、教科書『わたしたちの歴史 日本から世界へ』p.145 4)。

つまり研究・開発やアフターサービスなどが、 利益率がもっとも高く、製造部門がもっとも低い というのだ。単なるモノ作りから得られる付加価 値が低下し、むしろ製品の企画・開発や、アフタ ーケアなどの利益が大きいという現代の産業界 (厳密には加工組み立て型の製造業)の一面をよく 示している図だ。自社工場をもたない企業、いわゆる「ファブレス」もこの現象を別の角度から切り取った言葉といえる。

水平分業と垂直統合

20世紀終盤に現れた新しい経済では、工業製品の製造を、国境をまたいで国際分業としておこなうことが一般的になった。その鍵の1つはITによる通信コストの軽減である。最終的な完成品をイメージしながら、世界各地に点在する生産拠点が頻繁に情報をやり取りしつつ部品製造から最終組み立てまで協力し合えば、この過程にも市場原理が働き、安くよい部品を製造している工場を世界規模で探してコーディネートすることが可能になる。

また、ITの発達と同じ頃、NIESの台頭、中国

の改革・開放路線、社会主義圏の解体などで、先 進工業国とつながる潜在的な工業力と安価な労働力(安価な労働力という言葉は、労働者の尊厳と いう観点からあまりよい表現とは思わないが、こ こではあえて使う)をもつ国が激増したことも、 おおいに関係しているだろう。こうしたモノ作り のやり方を「水平分業」と呼ぶ。

以前は、こうした連携は難しく、したがって製品の企画・設計、原材料の確保、部品製造などを1つの企業ですべておこなうか、あるいは1つの企業とまではいかなくても、固定的に結びついた本社と系列企業によっておこなうのが、よい製品をつくる効率的な方法だった。日本の自動車産業が非常に得意としているスタイルである。こちらを「垂直統合」型分業という。その歴史的ルーツはアメリカのカーネギーであるといわれる。本業の製鉄だけでなく、鉱山や炭鉱の開発・運営、それらを輸送する鉄道までを1つの企業のなかに包摂し、成功した。

現代の水平分業において重要なのは、様々な企業から製品の受注生産をおこなう生産者の存在である。コンピューター・スマートフォン・家電製品などにおける、こうした受注生産型の企業は「EMS (Electronic Manufacturing Service)」と呼ばれる。自社ブランドをもたないので消費者からは認知されにくいが、近年のアップル社の躍進などは、EMSをうまく活用したことが大きな理由になっている。シャープの支援に動いた台湾のホンハイ(鴻海精密工業)も、巨大EMSであるフォックスコン(富士康科技集団)の親会社である。

2007年、iPhoneの発売直前になってスティーブ=ジョブズが、画面のガラスに傷がつきやすいことに気づいて6週間以内にスクリーンの仕様の変更を命じた。急ぎ調達された新しいガラスがトラックで深圳工場に到着したのは真夜中だったが、工場の現場監督は8000人の工員たちを起こしてスクリーンのはめかえ作業を開始し、30分後には12

時間のシフト体制が始動はじめ、96時間後には1日1万台ペースの製造が軌道に乗り、1カ月後にはiPhoneの販売が無事に始まったという。

この驚くべきエピソードは、ニューヨークタイムズで紹介されたものである。以前は、先進国企業のアジア工場というと、あくまで本社の子会社、つまり「垂直」的な分業が多かったが、NIESにみるようにアジア企業の成長により製造部門が独立性を高め、分業は「水平」的なものへ再編成されていったのだ(『わたしたちの歴史 日本から世界へ』 p.144の ① は、日本企業を例にそうした変化の過渡期を表現したものだ)。

日本の製造業の行く末

2000年代の日本において、垂直統合と水平分業 のどちらが未来の製造業を制するのか、議論やせ めぎあいがあった。シャープは三重県の亀山に大 規模な自社工場を建設し、稼働開始は2004年(第 1工場)と2006年(第2工場)である。この決断の 裏には国内生産による高品質・ハイスペックな製 品が様々な面で優位性をもつという意識があった のだが、思い通りにはいかず、シャープは難しい 局面を迎えていく。垂直統合の力に陰りが出てき たことに加え、品質にこだわり、高付加価値戦略 をとる日本メーカーのねらいは消費者にあまり受 け入れられず、むしろ消費者は細かい品質の差よ りも安さを重視したことも想定外だったろう。前 述のシャープの亀山工場は、2009年に第1工場の 生産設備全部を中国企業に売却する事態となり、 シャープ自体も2012年3月には赤字を計上した (現在のシャープはホンハイと組んで目覚ましい 回復傾向にあるが)。

一方で、今も日本の大手メーカーが優位性を保っている産業分野としては自動車がある。パソコンは、各部品の独立性が高く、国際的な規格も統一化されているので、水平分業に適しているが、自動車は部品数が非常に多く、またエンジンなど

心臓部は非常に複雑な精密機械であり、部品の規格も1つの企業内で完結しているので、複数の企業による分業に向かず、垂直統合型にまだ優位性がある。だが、今後、電気自動車の普及により、エンジンや変速機などの複雑な機械が不要になり、部品の規格統一も進む可能性があるので、自動車産業でも水平分業が有利になっていくのではないかという声もある。こうした世界の変化に日本の企業はどのように対応していくだろうか。

1つの可能性としては、やはり製造業は先進国にはあまり向かないと考え、まさしくスマイルカーブの両端である製品の開発やアフターサービスなどにシフトする戦略が考えられる。さらにいえば、製造業にこだわらず、イギリスやアメリカなどがそうしたように、日本経済全体の脱工業化という戦略があるだろう。日本においてスマイルカーブを熱心に紹介している野口悠紀雄氏が、多くの啓蒙書で、先進国において製造業の比重が低下するのは当然だとして、金融やITサービスなどへのシフトを唱えているのは象徴的だ。

一方で、日本の製造業の可能性を信じるという 選択肢も議論されている。最近は発展途上国における人件費の上昇などのため、先進国の製造業が 新たなチャンスを手にしているという(アップル 社もiPhoneなどの一部部品の発注先を中国から 日本へ切り替えている)。潮目は変わったという 見解もあるのだ。はたして日本の産業の未来はど ちらなのであろうか。

授業への応用

現在、我々の身の回りには日本のモノ作りが転 機を迎えていることを示す事例にあふれている。

若者にも人気の巨大なショッピングモールは、 全部ではないが、しばしば大工場が退いたあとの 跡地に建てられている。またノートパソコンや家 電製品(一部の高級家電は除く)は、昔は日本の得 意分野だったが、今や先進国が手掛ける製品とい うより、発展途上国でつくられ日本などに持ち込まれて売られるというイメージが強い。

一方で、日本の自動車などはまだ世界に冠たる ブランド力や製造台数を誇っている。こうした事 実を列挙すると日本の製造業に何がおきているの かという疑問が必ず湧き上がる。

こうした身の回りの事実を生徒に発問したり、一緒に考えたりしたうえで、これらを読み解くカギとしてスマイルカーブを提示してはどうだろうか。また、日本の経済はどこへ向かうのか、生徒に意見を書かせるのも面白いかもしれない。このテーマは世界経済史と生徒の生活体験が直接に結び付く稀有なテーマなので、大事に扱いたいものである。

主要参考文献·URL

地理教育研究会編『授業のための日本地理 第4版』(古今書院、 2003年)

木村達也「乗用車では2002年においてもスマイルカーブ化は観察されない」(『Economic Review』8-4、2004年)

木村達也「スマイルカーブが進む電子計算機・同付属装置――ス マイルカーブ化の再検討」(『Economic Review』10-3、2006 年)

「利益の「スマイルカーブ」は誰に微笑みかけるのか?」(『週刊東 洋経済』5991号、東洋経済新報社、2005年)

野口悠紀雄『変わった世界 変わらない日本』(講談社、2014年) 野口悠紀雄『日本経済入門』(講談社、2017年)

野口悠紀雄『世界経済入門』(講談社、2018年)

「日本のものづくり現場は衰退していない──東京大学・藤本隆 宏教授インタヴュー(1)」(GEMBA、2018年9月13日記事、 https://gemba-pi.jp/post-174751/〈最終閲覧日:2021年3月10 日〉)

大関暁夫「低迷を続けるパナソニックは「復活ソニー」とは何が違うのか」(BLOGOS、2020年12月9日記事、https://blogos.com/article/502751/〈最終閲覧日:2021年3月10日〉)

(ふくもと・じゅん/栄光学園中学高等学校教諭)

次号(第3号 歴史総合 特集号 2021.8) 予告

クローズアップ

歴史総合教科書 執筆者レポート

 一 『歴史総合』
 池田 嘉郎

 一 『現代の歴史総合』
 塩出 浩之

教室レポート

歴史総合の定期テスト・評価をどう考えるか

----『歴史総合』 野﨑 雅秀 ----『現代の歴史総合』 津野田 興一

-----『わたしたちの歴史』------- 澤野 理

資料読み解き!

 1913年の日本の貿易
 鈴木 淳

 鉄道事業の国有化と分割民営化
 高橋 哲

 拒否権の行使回数
 中山 拓憲

『山川歴史 PRESS』は、2・4・6・8・10・12 月の隔月刊行となります。

【お詫びと訂正】

小誌第1号 (2021年4月) において、誤りがございました。謹んでお詫び申し上げま すとともに、下記の通り訂正させていただきます。

27 ページ 執筆者名

【誤】津野 雅彦 【正】津野 雄彦

編集委員(五十音順)

歷史総合

大学 池田嘉郎(東京大学准教授) 鈴木淳(東京大学教授)

高校 中家健(東京都立小石川中等教育学校教諭)

福本淳(栄光学園中学高等学校教諭)

藤本和哉(筑波大学附属高等学校教諭)

山川 歴史PRESS 第2号 歴史総合 特集号

2021年 6月10日 印刷・発行

編集·発行 株式会社 山川出版社

〒101-0047 東京都千代田区内神田1-13-13

電話 03-3293-8131(代表)

https://www.yamakawa.co.jp/

印刷明和印刷株式会社

新課程「歴史総合」の習得に必携!! 基本の参考書ラインナップ!!

般販売品(2022年春刊行予定)

と総合 用語と解説集

歴史総合用語と解説集編集部 編

2022年度の新課程から使用される「歴史総合」を学習する際に必要な用語を、教科書の 叙述から約3100用語収録。簡潔でわかりやすい解説を付した。『歴史総合一近代から現代 へ』(歴総707)の章・節立てに沿って用語を配列し、授業でも使いやすくしている。

四六判 2色刷 260頁(予定) 予価990円(税込) ISBN978-4-634-05802-6

史総合 要点チェック

歴史総合要点チェック編集委員会 編

歴史総合の学習における思考・判断・表現のベースとなる、基礎知識を確認する問題集。 教科書『歴史総合一近代から現代へ』(歴総707)をもとに編集。単元に沿って要約した短文 を読んで流れを確認するとともに、空欄を埋めて用語をチェックする。予習・復習に最適。 B5判 2色刷 72頁(予定) 価格未定 ISBN978-4-634-05803-3



採用専売品(2022年春刊行予定)

歴史総合資料集

歷史総合資料集編集委員会 編

「歴史総合」の内容を40のテーマに分け、厳選した地図やグラフ・文字資料を 中心に構成した資料集。全ての資料に問いを付し、円滑な授業の進行をサ ポートする。

AB判 4色刷 56頁(予定) 価格未定 ISBN978-4-634-05804-0

歴史総合 資料集



地図&年表で整理 歴史総合

歴史総合のベーシックな内容を、20テーマで一通り理解できる便利な1冊。 見開き1テーマずつ、同時代の「日本史」「世界史」の出来事を年表でまと めて大きな流れを示し、さらに関連する地図や写真も掲載。オールカラー。 重要用語の問題付。

AB判 4色刷 40頁(予定) 価格未定 ISBN978-4-634-05805-7

デジタルコンテンツ (2022年春 完成予定)

歴史総合デジタルテスト集

歴史総合デジタルテスト集編集委員会 編

「歴史総合」の教科書に掲載されている用語を一問一答 形式で解いていく問題集。1シート20問平均。 『歴史総合-近代から現代へ』(歴総707)の章・節立てに 沿っているので、授業の確認テストとして最適。

山川&二宮 ICTライブラリ にて

ダウンロード販売(定額制コース対象品)

既刊本

歴史総合 ᄩ

NPO法人神奈川歷史教育研究会 編

新課程「歴史総合」に対応した問題集。 近代以降の日本と世界を一つに結びつ けて理解するために必要な知識を確認 するとともに、資料を読み解く技術を 身につけることのできる問題集。

B5判 2色刷 128頁 解答16頁 定価990円(税込) ISBN978-4-634-05801-9

アクティブ・新い授業づくりへの第一歩にラーニング実践集

近代·現代

地理

●各定価1.100円(税込)

及川俊浩 編 A5判 88頁 林 仁大・鈴木映司 編 A5判 96頁

アクティブ・ラーニングを授業に取り入れたいが、ハードルが高いと 感じている先生方に向けて、《日本と世界の近・現代史》と、《地理》 の授業実践例を紹介する。授業に役立つコラムも掲載。 2019年に刊行した、日本史編・世界史編の続編・姉妹編。



日本史

份界史

●各定価1,100円(税込)



及川俊浩・杉山比呂之 編

国本史 A5判 88頁

世界史 A5判 96頁

高等学校日本史と世界史の授業実践集。 授業に役立つコラムも掲載。

- ・普段の授業時間で実践できます!
- ・授業改善のヒントになります!
- 生徒に合わせた アクティブ・ラーニング!

日本史の 賢問愚問

中里裕司 編

日本史の75の疑問にこたえる!



『歴史と地理日本史の研究』の「賢問愚問」コーナーを再編集して書籍化。同コーナーで取り上げた日本史の疑問と解答から、選りすぐりのものをわかりやすく書き改めて紹介する。 A5判 168頁

定価1,650円(税込)

ライブ!

主権者教育から

藤井剛・大畑方人編

公共を担う主権者に「なる」ことを、 -------------とのように教えるのか?



新指導要領の新科目「公共」において、最優先課題となるであろう『主権者教育』を軸とし課題学習方法などを紹介するもの。学校の先生向けではあるが、一般の社会人が読んでもためになる一冊。A5判256頁 定価1,980円(税込)

Webo

山川&二宮 ICTライブラリ

-2021年3月1日よりサービス開始しました!!―

(法人向け)(個人向け) 定額制コースのお申し込みを受け付けています

「山川&二宮 ICT ライブラリ」は地理・歴史の教育コンテンツを定額制で ご利用できる新しいWebサービスです。













- プリントやスライド教材も多数収録!
- マルチデバイスでパソコンからもタブレットからも!

● 今後の収録コンテンツ ● * 2021年4月現在

「大学入学共通テスト」「歴史総合」関連では、下記のコンテンツ収録を予定しています。

2021年夏

- ・大学入学共通テスト 日本史トレーニング問題集
- ・大学入学共通テスト 世界史トレーニング問題集

2021年 秋

・歴史総合 授業用プリント

初年度計200点以上 目標!

図版や動画の新しいコンテンツも随時追加してまいります。



法人向け定額制コース

¥77,000/年(稅込)

・地理歴史・公民科にご在籍の先生でしたら

個人向け定額制コース

¥1.320/月(稅込)

・クレジットカード決済のみのお取り扱いとなります。

詳しいご説明はこちらから 1



山川&二宮 ICT ライブラリ 特設サイト https://ywl.jp/service (または「山川 ICT」で検索)



