

山川 歴史 PRESS

yamakawa history press

No. **6**
歴史総合
2022・2



クローズアップ

「歴史総合」への期待と課題 小野寺 拓也 1

教室レポート

歴史総合における問いのスケール化とカリキュラム
——「フラクタル構造としての問い」モデル

..... 徳原 拓哉 6

サンプル問題から考える「令和7年度共通テスト」
に向けた教育実践例 八木橋 朋弥 11

資料読み解き！

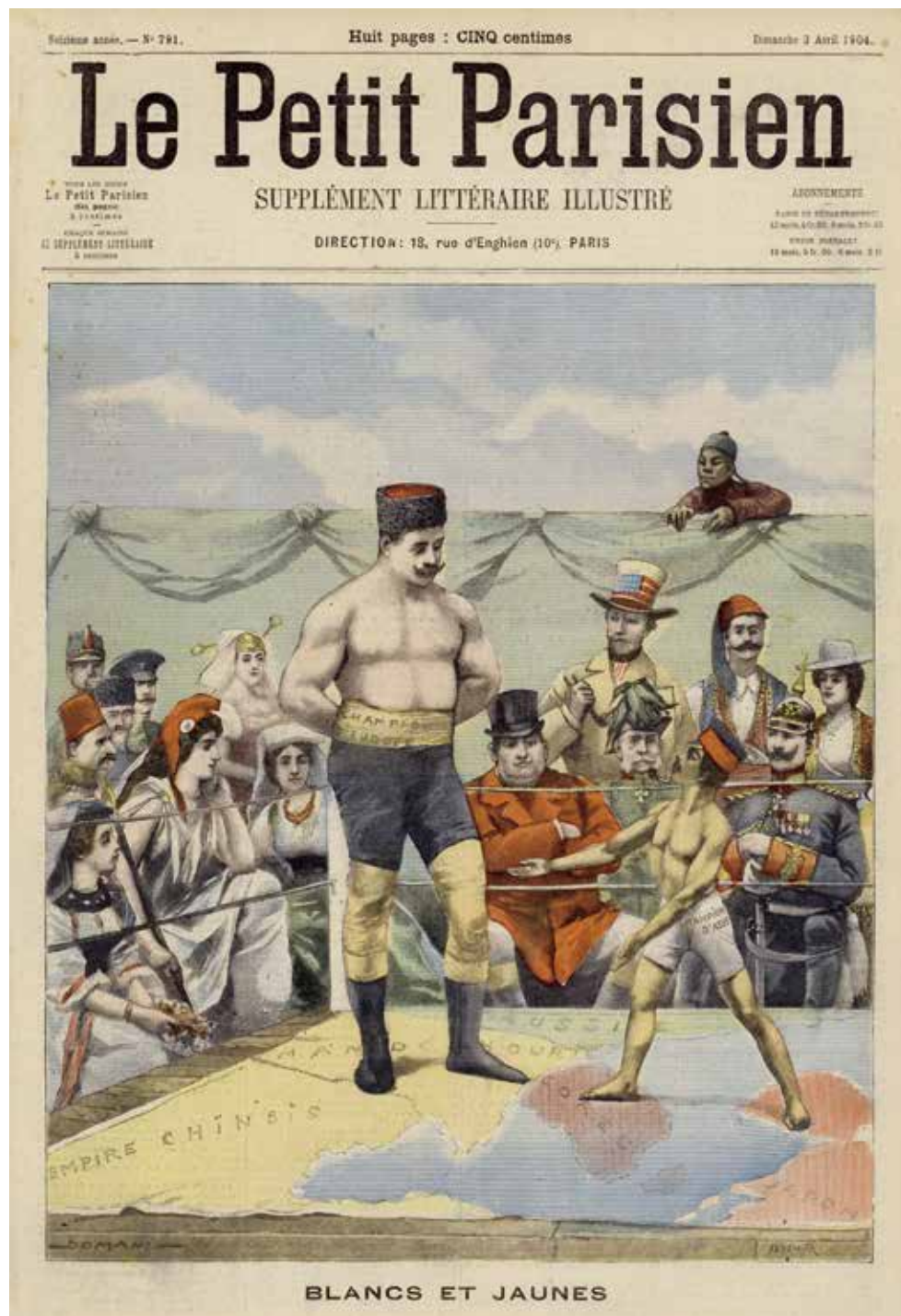
日露戦争の風刺画 長井 伸仁 16

象のカーブ（エレファントカーブ） 松井 孝太 19

教科書Q&A

日露戦争の世界史的意義 和田 春樹 22

資料読み解き！ 日露戦争の風刺画 → p.16



日露戦争の風刺画 (p.16参照)

「歴史総合」への期待と課題

小野寺 拓也

筆者は、2022年度から高等学校で使用される「歴史総合」教科書の執筆にたずさわっている(実教出版『詳述歴史総合』〈歴総703〉、『歴史総合』〈歴総704〉)。また「歴史的思考力」をめぐる実践を、勤務する大学やいくつかの高大連携講座において試みてきたつもりである。そうしたささやかな経験をふまえ、本稿では来年度から始まる「歴史総合」に期待すること、そして課題と思われることについて3点ほど、大学教員の立場から述べておきたい。

1 「問い」をめぐって

大学教員として卒論指導をするようになって10年ほどたつが、つねに悩んできたのが「適切な問いの設定」である。適切な問いなくして、しっかりとした論文を書くことはできない。適切な問いがあるからこそ、膨大な文献から自分にとって重要なものを見つけ出し、そこから叙述に必要な要素を抜き出し、首尾一貫したかたちで論文を構成することができる。問いは歴史を掘り進めるうえで不可欠なドリルであり、執筆を進めるうえで不可欠な凝集力である。

だが、「適切な問い」とはそもそも何なのだろうか。それを言語化することは、意外と難しい。筆者も今まで、様々に助言を試みてきた。大きすぎて回答不能な問いでもなく、ちょっと調べればすぐわかるような小さすぎる問いでもない、適切な規模が望ましいこと。プロセスをまとめておしまいになりやすい「どのように」よりは、「なぜ」という問いのほうが凝集性にすぐれていること。これまで様々な議論がある問題について新たな視点を提示する問いは有益である(したがって論争がある問題は取り組みやすい)こと、など。最終的には、「実証的な根っこをもちつつ、どれだけスケールの大きな(かつ回答可能な)問いが立てられるのか」というところに収斂するのだろうが、その感覚を伝えようとしても、すべての学生に理解してもらえるわけではない。外国歴史教科書の講読を通じて様々なよい問いに触れたり、ゼミの文献講読でつぎつぎと問いを立ててもらって「適切な問い」とはどのようなものかを、試行錯誤を通じて体得してもらったりと工夫はしているのだが、「面白い」問いが立てられるかどうかも含めて、学生個人の「センス」で結局はすべてが決まるようにも

思えて、ずっと歯がゆい思いをしてきた。

そんななか、「問いの構造図」というものの存在を知った。筆者がこれを知ったのは、渡部竜也・井手口泰典『社会科授業づくりの理論と方法——本質的な問いを生かした科学的探求学習』（明治図書出版、2020年）を通してである。中心となる発問であるメイン・クエスチョン(MQ)の下にそれを支えるサブ・クエスチョン(SQ)、さらにその下にそれを支えるサブサブ・クエスチョン(SSQ)があるという、問いのピラミッド構造を組み上げることで、体系的・組織的に問いを構築することが可能になる。星瑞希による授業実践を例にとると、「なぜ、トランプは過激な発言をするのに多くの人々から支持を得ているのか」をMQに据え、それを支えるSQとして「なぜ、トランプはメキシコの人々に対して攻撃的なのか」(SQ1)、「なぜアメリカの人々の移民に対する不安は高まっているのか」(SQ2)、「輸出で儲けている農業従事者は関税の引き上げに反対しないのか」(SQ3)の3つを設定する。さらにその下のSSQとして、たとえばSQ1に対しては、「アメリカの人口構成はどうなっているのか」などの4つがおかれる^①。大きくて抽象的な、それ自体としてはこたえるのが容易ではない問いをいくつかに分けて具体化し、議論可能なレベルへと落とし込んでいくのである。

「まさにこれだ!」と感じた。「論文全体の問い」「章ごとの問い」「節ごとの問い」、あるいは「問いの大中小」という、それまで私が学生にいつてきたこととみごとに符合している。教授法として提示されているこの方法論を、論文執筆の手段として使えないだろうか。そう考えた私はさっそく、卒論ゼミで「問いの構造図」をつくる課題を学生に与えてみた。その結果みえてきたのは、SSQから帰納的に組み上げていくとMQのスケールが小さくなりやすく、MQから演繹的におろしていくと実証性が^{とぼ}乏しくなりやすい、ということだった。前者のタイプの学生は文献を丁寧に読み込み、興味深いデータを拾ってくる能力に長けているのだが、「堅実」であろうとするあまり、最終的に出てくるMQに広がり^とが乏しく、「面白い」問いにはなりにくい。他方、「面白い」MQを提示するタイプの学生は、まずMQを決めてしまってからSQやSSQを後付けで文献から拾い上げようとするため、それが往々にしてうまくいかない。そのバランスが非常に難しいのだ。

歴史学においては、大きな問いや理論、巨視的な視点と、個々の事実、データ、史料との間でたえざる往還が求められる。高校段階でこの「往還」という感覚を萌芽的にでも体感できるようになれば、多くの生徒がその後飛躍的に成長する土台となるのではないだろうか。

2 史料をめぐる

そこで重要になるのが、高校段階で様々な史料に触れるということである。行きつ戻りつ^とのなかで「問いを表現」するためには、複数の史料に当たって、自分の問いが妥当なものであるかを肌感覚で確かめなければならない。MQがいくら興味深いスケールの大きなものだったとしても、具体的な史料に当たって裏付けを得なければ、「いっぱなし」でなんら答えが得られないということにもなりかねないからだ。

①星瑞希「問いの構造図に基づく授業開発の実践と質的改善に関する研究——生徒の知的性向の成長と教師の授業改善に関する問題提起」(『教育・研究』〈中央大学附属中学校・高等学校紀要〉34、2021年)。

しかしこれも、実際にはなかなかの難題である。日本の教科書は分量の制限が非常にきびしい。欧米の教科書のなかには1000ページを超えるような大部のものもあり、バラエティ豊かな史料を提示することができるが、日本の場合には精選に精選を重ねた史料しか載せられない。そのため、教員、あるいは生徒が発した問いにこたえるような史料が見つかるとは限らない。いや、あらゆる問いにこたえうるような教科書をつくるようなこと自体、そもそも不可能というべきなのだろう。

そこで教員はみずから史料をさがさなければいけなくなる。だが、とくに外国史の場合にはこれは困難をきわめる。歴史学会編の『世界史史料』が定番だが、政治史・外交史が中心で、幅広い関心にこたえるものには残念ながらなっていない。関係しそうな日本語の文献に片っ端から当たることは必要だろうが、さがしている史料にたどり着ける保証はないし、ただでさえ多忙な高校教員にとってコストパフォーマンスという問題は深刻であろう。そしてそれ以外となると、そもそもどこをどのようにさがせばよいのか見当もつかないであろうし、もしみつかったとしても語学の問題がつねにつきまとう。たとえばドイツ史の場合には、ワシントンにあるドイツ歴史研究所が制作している「史料と図像でみるドイツ史(German History in Documents and Images (GHDI))」というサイトがあり、充実した情報を得ることができる^②。英独両言語があるのはありがたいが、授業で使うためには日本語に翻訳する必要があるだろうから、やはり手間はかかる。さらにネットで得られる情報の場合、それがどこまで信用できるものなのかという問題も重大だ。筆者もかつて、「ネット上で面白い論文をみつけた」と報告してきた学生に話をよく聞いてみると、ホロコースト否定論者のサイトだったということがあった。

ではどうすればよいのか。長期的には充実した史料集の刊行や史料サイトの構築が望まれるが、現状でも実行可能なベターな選択肢としては、高校教員と大学教員の連携強化になるように思う。

2021年に実施した神奈川県高等学校教科研究会による歴史分科会高大連携講座では、戦後西ドイツ、とくに1950年代から70年代にかけての時期を扱った。その際、授業を一緒に担当した高校の先生からは、この時代について生徒たちが現代的諸課題としても認識できるような史料はないか、とくに外国人労働者の受け入れを扱うものがよい、という要望をいただいた。筆者はこの時期の専門家ではないため、関連する日本語の研究書をまずは漁ってみたものの、期待するような史料は得られなかった(ついでにいえば、研究書において「これは授業で使える!」というような興味深い史料を見つけるのは、干し草のなかから針を見つけるような作業に近いというのが個人的印象である)。そこでつぎに目をつけたのが、教育資料のシリーズで名高いヴォッヘンシャウ出版社の刊行物だった。「歴史を授業する」シリーズはすでに250点を優に超えており、様々なテーマにそった図像や史料が問いとともに提示されている、教員の頼もしい味方である。そのうちの一冊『ドイツ史における移民』^③から、ガストアルバイター(出稼ぎ労働者)の統計グラフ、彼らの住んでいた住宅の写真、そして「呼ばれたのは労働者だったが、やってきたのは人間だった」という当時の流行歌をピックアップし、高校教員に提供した。

② <https://germanhistory-docs.ghi-dc.org/index.cfm> (最終閲覧日:2022年1月6日)。

③ Lamprecht, Niko, *Migration in der deutschen Geschichte: Gastarbeiter - Spätaussiedler - Geflüchtete*, Frankfurt a. M., 2020.

ガストアルバイター。ガストアルバイター。

呼ばれたのは労働者だったが、やってきたのは人間だった(中略)

おまえたちはわれわれの文化を望まなかった。われわれと共に生きようと思わなかった。おまえたちは、ただわれわれを異邦人としてしか見ようとしな。こうしてわれわれは、あそこでもここでも、知られざる存在のままなのだ(後略)

こうした授業実践によって、「経済の奇跡」と呼ばれた高度経済成長の「裏側」を具体的に理解するだけでなく、現在の日本社会における移民や外国人労働者の問題について「普遍的」にとらえる視点を生徒たちは得られたのではないかと思う。

高校教員が単独でこのような史料をみつけるのは非常に困難だろう。その点、専門領域に近いところであれば大学教員はそれなりに目鼻がきく。様々にお役に立てることがあるのではないだろうか。他方、こうした協力関係は大学教員にとっても有益だと思う。「問いの立て方」については、日々様々な発問をしている高校教員に一日の長があるように思われるし、高校生とじかに接触することで歴史学のアウトリーチの可能性について貴重な知見を得ることができた。そしてなにより、史料の探索作業を通じて筆者自身が新たに学ぶことも多かった。

現段階ではまだ個人的なつながりにとどまっているこうした連携が、今後はネットワークのようなものになっていくことが望ましい。そしてそれがゆくゆくは、史料集の刊行や史料サイトの構築という大きな目標につながっていくことを願っている^④。

3 文化史をめぐる

3つ目のテーマは、これまでとはやや色合いが異なる。欧米の歴史教科書と日本のそれを比較して最近とくに感じるのが、「文化史」というテーマの扱い方の違いである。

手元にある山川出版社および実教出版の各種「歴史総合」教科書をみても、政治・経済・社会については記述が充実し、様々な史料や問いが提供されている。だが、文化はほとんど取り上げられていない。たしかに「大衆文化」についてはそれなりに記述があるが、文学・絵画・音楽などといったものを時代のなかで考えさせるという視点はほぼ皆無といってよい。

このことを痛感させられたのは、あるアメリカの歴史教科書を学生と講読していたときだった。この教科書^⑤には「芸術における革命」という章がおかれており、19世紀のヨーロッパ文化・芸術を、ロマン主義、写実主義(リアリズム)、印象派の3つにわけて説明したうえで、その社会的背景が詳しく説明されている。日本の世界史B教科書でもこのあたりは一通り説明されてはいるのだが、その密度は大きく異なるし、なにより生徒に考えさせようとする設問がいろいろおかれている点が決定的に異なる。たとえば「リアリズム小説は、どのようにして社会を変革しようだろうか」「これらの3つの流れにナショナリズムはどのような影響を与えただろうか」といった問いは、これらの芸術潮流への内在的理解なしにこたえることができない。

④つぎの論文も参照、西山暁義「外国史教育における複眼的史料集の可能性——ドイツの歴史教育と近現代史の例から考える」(『共立女子大学・共立女子短期大学総合文化研究所紀要』26、2020年)。

⑤Beck, Roger B. et al., *World History: Patterns of Interaction*, Evanston, 2007.

「もしあなたが19世紀の革命家だったら、プロパガンダのポスターにはロマン主義、写実主義、印象派のうちどの様式を選ぶか。その理由は何か」という問いもそうだし、「印象派が現在でも強い人気を誇っているのはなぜだろうか」という問いも、それ以外の2つへの正確な理解なしにはこたえられないものだ。

このような文化史について深く考えさせるページは、独仏共通教科書にも、近年全4巻が刊行されたドイツ・ポーランド共通教科書にも設定されている。たとえば独仏共通教科書の近現代史版には、「芸術家たちの表現と社会参加の新しい形」(1815～1939年)という章がおかれ、ダダイズムやシュルレアリズムなど20世紀の潮流も扱われているが、「芸術の大きな流れを学ぶことが過去を知る上でどのように役立つか説明しなさい」という問いには、「文化史」というものを社会全体のなかで論じようという教科書制作側の姿勢が端的に表れているといえる。またドイツ・ポーランド共通教科書第3巻には、「芸術は既存の社会秩序や描かれている歴史的出来事を評価することもあれば、批判することもある。そのような過去もしくは現在の実例をさがしなさい」という問いがある。教科書に載っている絵画は、ともすれば歴史的事実をそのままに描いたものと誤解されがちだが、芸術も「史料批判」する必要性があるということは、高校段階で意識しておく必要があるように思う。

文化史は現在、高等学校でどのように教えられているのか。気になって受講学生にきいてみたところ、半分くらいの学生からは「暗記の授業でしかなかった」という答えが返ってきた。大学入試で出題される以上やむをえないことではあるのだが、基本的に文化史は作者と作品名をただ暗記するものであり、穴埋めプリントなどでそれをチェックしていた、と。その一方で、違う答えも少なくなかった。暗記だけでなく、それぞれの作品のあらすじについて丁寧に説明してくれる先生がいた、その作品が当時のどのような時代背景と結びついていたのかをいきいきと説明してくれる先生がいた、と。そうした授業は必修ではなく選択の授業であることが多いということだったが、文化史についても創意工夫をこらしている先生方が数多くいらっしゃることを知った。

今後、世界史・日本史探究で文化史がどのように扱われるのか、筆者はまだ知らない。だが、文化史でも「歴史的思考力」を深めるためには、教員の「個人技」だけに依拠し続けることは望ましくない。教科書の記述を充実させるとともに、この分野についても高校・大学教員の連携を深め、史料集・史料サイトのような動きが出てくることを強く望む。

(おのでら・たくや／東京外国語大学世界言語社会教育センター講師)

歴史総合における問いの スケール化とカリキュラム

——「フラクタル構造としての問い」モデル

徳原 拓哉

問題設定

——「問い」の質的探究からスケールの探究へ

歴史総合の実施を目前にひかえ、8月には国立教育政策研究所から『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料』^①が提示された。それによると、『高等学校学習指導要領(平成30年告示)』(以下、新指導要領)においては「内容のまとまり」ごとに評価規準をつくることが求められており、とくに歴史分野においては大項目A～Dが「内容のまとまり」として設定されているという。言い換えれば、授業者はこの「内容のまとまり」をふまえた単元もしくは複数単元での授業作りが求められているといえよう。

本稿は、歴史総合での「問い」を中心とした授業について、上記の「内容のまとまり」をふまえ、複数単元を貫く問いと各単元レベルの問いをいかに連関させていくかについて報告する。

歴史総合においては、学びの見通しをつけ、主体的・対話的で深い学びを実現することが求められている。その際に、授業の中心をなすものが「問い」である。新指導要領では、「問い」の必要性について、以下のように論理立ててある^②。

- 1 「生きる力」の育成は、3つの具体的「資質・能力」の育成による。
- 2 「資質・能力」の育成に、「主体的・対話的で深い学び(以下、深い学び)」の視点からの授業改善必要である。
- 3 「深い学び」の実現には、「見方・考え方」を

働かせることが伴になる。

- 4 「見方・考え方」が働くとは、教科・科目等の特質に根ざした視点、それを生かした「問い」が設定され、課題を追究したり解決したりする活動が取り入れられることによって実現する。

(『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 地理歴史編』第1章第1節・第2節参照)

つまり、「資質・能力」の育成のための「深い学び」、「深い学び」のための「見方・考え方」、「見方・考え方」のために「問い」が設定される。最終的に、この「資質・能力」が「生きる力」の育成に資するとすれば、4段論法による「問い」の必要性の根拠づけである。

こうした状況は、「問い」の研究が「深い学び」や学びの「真正性」との関連性の面で注目され、それが学習指導要領に反映されてきたことによると考えられる。そのためこれらの質的研究は、学習効果の測定と一組で研究され、ある時間単位、もしくは1つの単元中の授業における問いの質と構成、その検証によってなされることが多い。

筆者は、前任校である神奈川県立鶴見高等学校にて、日本史を担当する木村芳幸との共同研究のもと、平成30年度から令和元年度にかけて、国立教育政策研究所の研究指定(以下、指定研究)を受け、「問い」を中心としてカリキュラム構築をおこなうために、「問い」の問題を個別時間における質への視点から、単元・カリキュラムレベルにおける問いの構成というスケールの問題として再定位

した。その研究成果を批判的に再検討しながら、問いの構成手法として開発した「問いのフラクタル化」を紹介したい。

問いのスケール化とその課題

指定研究において課せられた課題は、「社会的
事象の歴史的な見方・考え方を育む、問いを中心
としたカリキュラムの構築と、その構造を明らか
にすること」にあった。「問い」をめぐる問題系は、
しばしば「大きな問い」と「小さな問い」、もしくは
「基軸となる問い」と「各時間の問い」という
ダイコトミー
二項対立で論じられてきた。研究の当初は、この
認識に従って年間のカリキュラムの構築を目標と
していたが、そのうちに大小という二項対立的な
問いの把握では、ある単位では「大きな問い」が大
きすぎる、もしくは「小さな問い」が小さすぎて生
徒の思考がうまく深まらないなど、うまく問いの
構造化がおこなえない場面が生じることが明らか
となった。

指定研究では「大きな問い」「小さな問い」という
大小の二項対立そのものが、本来グラデーション
のように存在する問いの大きさの問題系の認識を
阻害していると結論づけた。そして、むしろその
グラデーションを何段階に分類することが、新指
導要領におけるねらいの実現に適合的であるかと
いう「問いのスケール把握」への転換が必要である
ことを明らかにした(図1)。

指定研究においては、そのスケールを学習指導
要領上の大項目－中項目－小項目からなる3つの
大きさに、さらに小単元を構築する各授業レベル
の問いのサイズを追加して、Grande－Large－
Middle－Smallの単位として位置づけ、年間のカ
リキュラムレベルでの問いの構造化の視点を得ら
れることを示した。

この問いのスケール問題を考えるにあたっては、
2つの事柄を考慮する必要がある。1つには、「問
い」をめぐる研究の多くが、「本質的な問い」や「真

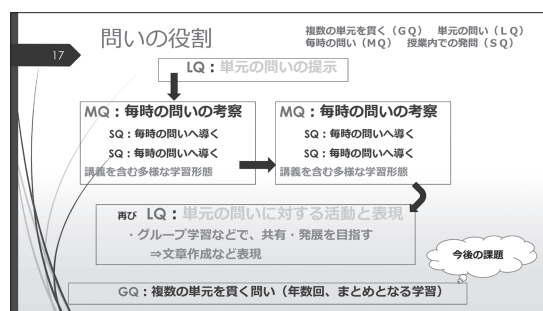


図1 問いの階層化

正な問い」と呼ばれる、「深い学び」を導く問いの
質的な考察において進んでいるという点である。
同時に2つ目には、森分(1978)①や渡辺・井手口
(2019)②に代表されるような、知識・問いを構
造化していく研究の深化も著しいが、それらは「本
質的な問い」や学びの深まりとの兼ね合いにおい
て、ある1単位授業・1単元の中心的探究課題と
なるメイン・クエスチョン(MQ)と、そのサブ・
クエスチョン(SQ)、さらにはその下位構造とし
てのサブサブ・クエスチョン(SSQ)といった階層
化・構造化に焦点を当てているという点である。
その点で、指定研究においては、単元－複数単元
－各学期や年間レベルでの問いのスケール化と関
連づけに焦点を当てている点で差別化される。

また、この「複数単元間の問いスケール構造」を
検討するなかで、生徒は各時間や複数単元間の学
びをうまく接合できないことがあることが明らか
となった。とくに、Middle－Large間、複数単元
間生徒の記述がそれぞれの単位での学びを並列し
ただけにすぎず、「見方・考え方」を働かせて複数
単元の共通点や差異を検討するに至らない例がみ
られた。結局この複数単元間で、生徒の思考に無
理のないかたちでどのように問いをオーガナイズ
していくかについては積み残された課題となった。

問いを「フラクタル化」する

指定研究で明らかになった課題を整理すると、

①:問いをスケール化する際に、問いのレベルが

批判的再検討からの提起①

カリキュラムレベルでの問いの設計論はどうなるか

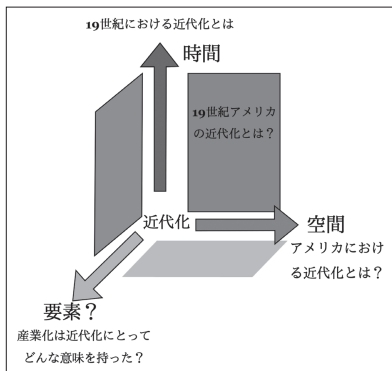
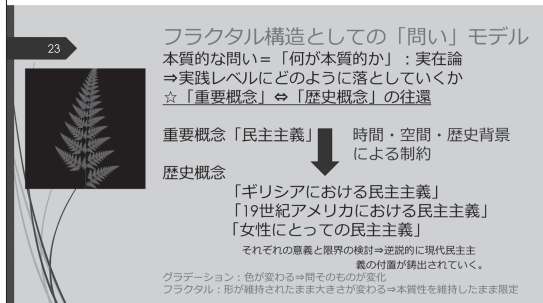


図2 問いのフラクタル化の事例(上)

図3 問いのフラクタル化の見取り図(下)

(徳原拓哉「鶴見高等学校における“問い”を中心とした授業を通じての「深い学び」の実現と評価の研究」の批判的再検討から」(神奈川県社会科部会秋季大会報告、2020年)より)

上がるにつれて、それぞれの問いを有機的に結びつけることが難しくなる。②:①にともない、Grande-Largeレベルの記述は生徒の記述は往々にしてMiddle-Smallレベルの記述を並置しただけに見取ることができ、「見方・考え方」がいかに働いているのかや、主体的な学びの成果をそこから見取ることが難しいという点に収斂される。

そこで問いの構造化のフレームワークとして開発したのが、「問いのフラクタル化」である。この手法は、その概念的な出発点を永松靖典による歴史的概念の獲得の議論による。永松は、歴史的概念は、一般概念との往還のあいだで構築され、認知されるとする。歴史学のなかには、歴史の展開を同じような展開を行きつ戻りつしながら、しかし横からみると変化している「螺旋階段」にたとえ

たり、もしくは「歴史は繰り返さないが、しばしば韻を踏む」という言葉があったりする。つまりは、歴史的な探究学習においては、たとえば「民主主義」といった一般概念が、「19世紀」という文脈においてはどうか、「アメリカ」という文脈においてはどうかといった個別事例との比較対象のなかで検討され、そのなかでその時代・地域・歴史的な文脈における固有性が析出されるとともに、比較にもとづいて一般概念の理解の深化もまたもたらされる。

問いの「フラクタル化」は、この一般概念と歴史的概念の往還現象を軸として、複数の単元レベルでの問いの構造化をおこなうことを第一の目標としている。具体的には、図2・図3に示す通り、ある内容のまとまりを貫く「重要概念」に対して、①時間軸、②空間軸、③構成要素軸の3つのベクトルから固有の文脈を与えることで、それを一般概念と比較可能な歴史概念として、複数単元のなかに落とし込んでいく構造をとる。

さらに、この問いの「フラクタル化」の第二の目標に、問いの立体的な把握がある。図3は、単元の問いを形成する固有性のベクトルを図として表現したものであるが、これら時代固有性のベクトルはそれぞれが単独で存在する訳ではなく、たとえば、①時間軸と②空間軸の交差する領域にも、問いは存在する。その際は、たとえば「近代化」という概念に対して①「19世紀」かつ②「アメリカ」という固有性を加えることによって、フラクタル化された問いへと転換する。さらには、3つ目の構成要素軸が加わることによって、歴史概念を立体的にとらえることが可能になる。また、歴史的な概念が一般概念とどのような点で共通しているといえるか、また異なっているかを「時間」「空間」「構成要素」の3つからスケールをかえながら比較することで、歴史そのものに「時間的要素」「空間的要素」「構成要素」の3つがそれぞれにどのような影響を与えうのかのメタ認知を可能とする。

一枚ポートフォリオ		CR	名前
単元の問い	その時代「危機」は、何によって図れる？		
単元の前に、「歴史家」は危機の時代をどう測ってきた？	ローバーが言うように、私は政治が危機の原因と大きく関連していると思う。なぜなら、一つはローバーの文章にもあるように絶対王政による不満というものが、その他にも宗教面や軍事等も全て国が管理していたので、政治が全ての原因と言えたと感じたからである。		
今日の授業：「イギリスの革命という危機に、どうしてオランダが出てきた？」	名譽革命にオランダが出てきた理由として、私はイギリスとオランダ、どちらにとっても都合が良かったからであると考えた。具体的に言うと、イギリスの議会側はカトリックである国王を追い出そうという考えがあり、オランダはプロテスタント側であったので、協力すればカトリックを追い出すことができるかもしれないという宗教面でのメリットが生まれるということと、オランダの国王はイギリス国家の血筋を引いていることから、受け入れやすかったのではないかとということが考えられる。		
今日の授業：「ルイ14世のフランスは、危機の時代と言える？」	私は、ルイ14世の時代は安定した時代だと考えます。なぜなら、そもそもルイ14世はイメージ作りをしていた訳で、また、王には2つの体があることを知り、この時期に政治的な身体という王のイメージが強く生まれているということは安定していると言えるからです。まず、イメージ作りというのは、資料にもある通り「意識して王の役割を演じた」という所にあります。私の解釈では、朕＝国家となるには、王の無意識な行動や発言まで、国家に沿っている、という風に捉えます。しかし、資料には、ルイ14世の意識したイメージ作りが書かれていたため、少し違う、と感じました。次に王には、政治的身体と自然的身体の2つがあり、ルイ14世の政治的身体は、「朕は国家」という言葉が表す通りつく形成されていたと考えました。ルイ14世は生きている間に、領土を拡大するため、様々な戦いをしたりと、フランスをより良い方向に向かわしたい、というような姿勢が見られました。また他に、「太陽王」と呼ばれていたことから、フランスに明るい光を照らす、評判の良い王様だったことが、予想できます。しかし、自然的身体の方は、話が別です。国家は年は取らないですが、ルイ14世は人間ですから年を取るはずで、また、過ちや失敗も必ずあるはずで、だから、この点において、私は朕は国家ではない、と考えました。		
今日の授業：「啓蒙専制君主は、それぞれの国の危機にどう対応している？」	私は今回主にオーストリアのヨーゼフ2世に着目して考えを深めたのですが、神聖ローマ帝国の頃には諸侯の権力が強く、帝国の統一を目指すも失敗をしており、マリア・テレジアの王位継承以降、その経験を生かして別の形にしようとして啓蒙専制君主というやり方を考えたのではないかと思います。実際に、今まではカトリックを主にし、他の宗派などは厳しく制限していましたが、ヨーゼフ2世はプロテスタントとギリシア正教徒に対してその宗派の流儀に従った私的な礼拝行為を全面的に許可しました。この政策は、啓蒙専制君主としての考え方に沿っていると考えられます。結果的にヨーゼフ2世の政策は特権を奪うとした貴族などから強い抵抗を受けその多くが推し進められましたが、この啓蒙専制君主というやり方は今までは大きく異なる非常に意味のある政策だったのではないかと考えられます。まとめると、以前は専制君主として強い権利を持ったがために失敗をしておりましたが、次はそうはならないように、啓蒙専制君主という形にして国民にも平等な権利を与えることにしようとしたのだと思います。		
まとめ：自分が調節した問い＝「現代と17世紀の「危機」を比較するための指標は何か」	その時代の「危機」は、その時の国の状況によって図れると思います。なぜなら、その「危機」は、様々な要因があつて「危機」となると考えたからです。というのも、例えば戦争にしてもその国の政治状況と他の国家間との対立だったり意見が食い違ったりして起こるものであり、革命などもその国の政治状況に不満を持った市民などが起こすものであるため、その時の国の状況が影響してくる考えたからです。また、この単元を通じて、自分が中学生の時にこの範囲を学びましたが、その時はほぼ時代の流れしか覚えておらずその深い内容やなぜその出来事が起きたのかの要因をよくは理解できていなかったのですが、今回学んだことでなぜそのような状況に陥ったのかを理解し、より理解が深まったと思います。そして、少し話がずれてしまうかもしれないのですが、現在私たちはコロナウイルスによる危機下にあるかと思いますが、私はこれまでは嫌だな、早くなくてほしい、などという考えが先行してしまいましたが、この時代革命を起こした人々のように、あまり悲観的に考えすぎずいつかこの危機が収まる日まで対策等しながら耐えようというように考えが変わりました。		

図4 生徒の回答例

この問いの構造化を「フラクタル」と呼称するのは、従来の問いの構造化と「問いの本質性」を維持するという点において差別化をおこなうためである。従来の問いの構造化は、上述した通り見たと目の問いの形式も大きくかわる。それは、授業者の視点では複数単元を貫く問いを構築する要素として自明に接続されているが、往々にして生徒にとってはそれらが「問いの結びつきの難しさ」をまねく。問いのフラクタル化は、この点で生徒にとって学びの焦点はつねに維持されたままとなるため、それぞれの学びの接合をおこないやすくなるを考える。

フラクタル化された問いを用いた学習の自己調整

2021年に国立教育政策研究所から出された『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料』において、新指導要領では、高等学校地歴科における学習評価は「内容のまとまり」ごとに評価規準を作成して評価をおこなうことが求められているとある。またこの「内容のまとまり」にも

とづいた学習評価のなかでは、「学びに向かう姿勢」を①学習の継続性と②学習の自己調節の2つの側面から評価するとされている。問いの「フラクタル化」の第三の目標は、この「学習の自己調節」を生徒自身がおこなうための見取り図として、問いを機能させることにある。上の図4は、フラクタル化された問いの図を元にして、約3単元分の学習をおこなったあとの学習単元「その時代の危機は、何によってはかることができるか？」における生徒の回答例である。この単元では、それまでフラクタル化された問いの図を元に学びを続けてきたことをふまえ、単元の最初に与えた単元の問いを、最後のまとめの際には生徒みずから図3を問いづくりの指針として用いてつくりかえ、回答をおこなうことを目標とした。

1時限目では、歴史上の「危機の時代」に対して、それを意味づけてきた構成要素としての「歴史家」による個別文脈化をおこない、同時に危機をはかる指標を得ることをめざした。

2時限目から4時限目においては、「17世紀の

危機の時代」の「ヨーロッパ」の2つの軸を組み合わせながら、「危機の時代」を歴史概念化することをめざし、単元学習をおこなった。

その結果、この事例においては、最終的に生徒が「危機の時代」に対して「17世紀」という個別文脈化をおこないながら、それを現在の新型コロナウイルスの時代という「現代」とのあいだに、「比較」にもとづいた見方・考え方を働かせた問いを設定し、それに対して応答しようとしていた。

まとめと課題

「問いのフラクタル化」は、以上に述べてきたように、問いのスケール化という問題意識に端を発し、問いの構造化については、毎時の授業というよりは各授業間の接続や単元間の接続に向けた構造体として設計している。図4にみる通り、これによって生徒が各授業間の接続を意識し、また次期指導要領にてうたわれている「学びに向かう姿勢・態度」に対する評価に対して、一定程度の有効性をもつ手法であることを期待している。

そのうえで、本構造案がもつ課題について、最後にいくつか指摘したうえで本稿のまとめとした。まず第一には、本構造案の検証である。本案については、新指導要領をみすえて考案したものの、実際には現行指導要領下での実践をおこなっている。そのため、新指導要領と現行の指導要領では、「内容のまとまり」に関する認識の変化が大きく、また現状ではこの「問いのフラクタル構造」が複数単元間においてどの程度の有効性をもつかの検証にたるデータが十分にとれていないのが現状である。この案においては、さらなる追試と批判的検討が待たれる。

第二に、本案はこれ単体で機能するというものではない。「問いのフラクタル化」は、いかに問いどうしのスケールの違いを調整していくかというカリキュラムの設計においてこそ強みを発揮するので、それを実際に各授業の問いの構造体に落と

し込んでいくためには、「知識の構造図」や「問いの構造図」といったほかの設計論との接合と併用が必要になる。その点、「問いのフラクタル化」とすでに研究が進んでいる問いの構造化の議論は、二律背反的にくいあうものではなく、むしろ相補的に用いていくことを前提としている点には注意をしたい。

- ① 国立教育政策研究所教育課程研究センター「『指導と評価の一体化』のための学習評価に関する参考資料」(2021年)。
 - ② 徳原拓哉「フラクタル構造体としての問いモデル——国立教育政策研究所の教育課程指定研究『「問い」を中心とした授業を通じての「深い学び」の実現の研究』の批判的再検討を通じて」(『神奈川県社会科部会研究報告』2021年)。
 - ③ 森分孝治『社会科授業構成の理論と方法』(明治図書出版、1978年)。
 - ④ 渡部竜也・井手口泰典『社会科授業づくりの理論と方法——本質的な問いを生かした科学的探求学習』(明治図書出版、2020年)。
- (とくはら・たくや／神奈川県立横浜国際高等学校教諭、
東京大学大学院情報学環・学際情報学府修士課程)

サンプル問題から考える 「令和7年度共通テスト」に向けた 教育実践例

八木橋 朋弥

令 和4年度の高等学校入学者から、平成30年3月に告示された新学習指導要領により学ぶことになる。これに対応し、大学入学共通テストも令和7年度大学入学者選抜に係る大学入学共通テスト(以下「令和7年度共通テスト」という)は、新学習指導要領に対応した試験となる。そこで、「令和7年度共通テスト」の出題科目である『歴史総合、日本史探究』『歴史総合、世界史探究』『地理総合、歴史総合、公共』について、現在公表されているサンプル問題や共通テストの内容を分析しながら、その対策について勤務校の教育実践例をあげつつ述べていく。

サンプル問題の分析について

令和3年3月24日に、「地理総合」「歴史総合」「公共」のサンプル問題が公表された。ここでは、個々の詳細な分析ではなく、サンプル問題全体の特色を具体的に提示し、共通テストの内容との比較も加えながら分析していく。なお、サンプル問題は大学入試センターのホームページからダウンロードできるので確認してほしい。

いずれのサンプル問題も、図版や資料などの情報量は共通テストよりも多かった。「地理総合」では、多様な場面設定を用いて、多くの図表や写真資料を提示しながら思考力・判断力をはかる出題があった。「歴史総合」も「地理総合」と同様に、多様な資料や図版などを利用した設問があり、とくに歴史的資料に対する解釈や読解力が問われていたことが特徴的であった。「公共」では、資料を複数読む必要がある設問や計算が必要な設問があっ

た。すべてのサンプル問題で共通していることは、知識だけで解答できるような出題ではなく、知識を活用し考察することが求められているということである。

たとえば、「歴史総合」のサンプル問題では、「資本主義」や「自由」といった概念について資料をもとに考察する設問があった。こうした設問は知識だけでは解答できない。概念を可視化して思考すること、ただ知識を覚えるのではなく、知識を活用して考察を加えることが重要である。これは、「地理総合」における防災学習の出題や、「公共」における模擬裁判のような体験に準じた場面設定がなされた出題からもうかがえる。「令和7年度共通テスト」もサンプル問題にそったかたちで出題されるだろう。ここから考えられる授業展開は、資料をもとに生徒が能動的に自分なりの意見を表現する授業である。知識習得をおろそかにせず、それを前提として「思考力・判断力・表現力」を育成する授業を展開することが今後ますます求められていくであろう。

「思考力・判断力・表現力」の育成について

では、今回のサンプル問題で特徴的な、「思考力・判断力・表現力」を育成するには具体的にどのような授業を展開すればよいだろうか。

「思考力・判断力・表現力」を育成するためには、用語を覚えさせるではなく、用語相互のつながりを認識し理解させることが重要である。事象相互の関連性や変化などについて、「なぜなのか?」「どのような変化が生じたのか?」と生徒自身が考察

し、「考えて理解・判断する」ことが「思考力・判断力」の育成に直結していく。そして、そのように考察したことを、理由や根拠にもとづきまとめる機会を取り入れ、「表現力」を育成する。暗記におちいらず、「自分の頭で考える」ことで「結果として覚えている」状態が望ましい。

「思考力・判断力・表現力」育成のための教育実践例

授業の展開にあたっては、どの科目においても知識の習得や確認をする場面はある程度必要になるだろうが、生徒が教員の話聞きノートをとる形式だけで年間を通じて授業を展開することはできるだけ避けたい。

勤務校の授業実践例を具体的にあげて考えていこう。

世界史Bの授業担当者として意識していることは、限られた授業時数のなかで、①世界史の興味関心を引き出し、②世界史の学習を通じて論理的に理解した歴史上の様々な事象を現代の世界や自分自身に有機的に結びつけ、③受験に対応することである。この3つの要素をふまえ、「思考力・判断力・表現力」の育成のために講じる「手立て」について述べていく。

「手立て」1 授業編

——生徒の心に残る(=心を揺さぶる) 3つのサプライズ

サンプル問題の特色からみえる知識を活用し考察する力の育成のための手立てとして、3つのサプライズについて紹介する。

3つのサプライズ

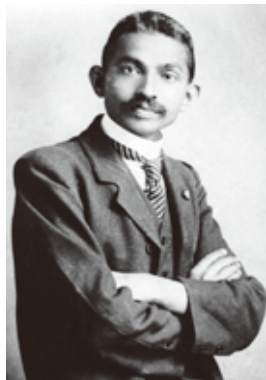
- ①えっ！ 本当!?
- ②へーそうなんだ!
- ③だからこうなるんだ!

①「えっ！ 本当!？」は、生徒の認識の「逆」を提示することで、生徒の世界史に関する興味関心を引き出す。

【具体例】インドにおける民族運動の展開について

資料1(巻頭図版上)を提示する。

発問 この人物はだれか？ その特徴は何か？
ダイアログ!!



資料1



資料2

近くの生徒同士で話し合いの時間を1～2分程度設ける。その後、全体に再度発問し生徒から答えを聞く。「スーツを着ている」「ネクタイを締めている」以外は、「だれかわからない」「見当もつかない」といった生徒の答えがほとんどである。そこで、資料2(巻頭図版下)を提示する。この段階で、授業の雰囲気が変化する。資料1と資料2が同一人物であることを認識し、生徒の頭のなかで「えっ！ 本当!？」となる。そこでつぎの発問をする。

発問 この人物はだれか？ その特徴は何か？
資料1との違いとその理由について考えてみよう!

生徒どうしの話し合いは資料1の提示の時よりも活発になる。生徒の興味関心は、「自分たちが知っているガンディーは、どうしてスーツにネクタイをしていたのだろうか?」ということに移っている。話し合いの様子をみながら、適宜ヒントを示していく。

ヒント 資料1は、南アフリカにいた頃のガンディーである。

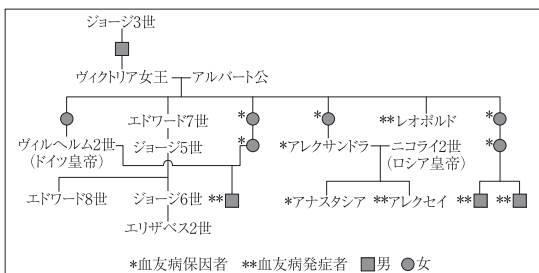
生徒によっては、南アフリカはイギリスの自治領であることから、イギリスのライフスタイルをガンディーが受け入れていたことに気がつく。気がついた生徒からまわりに説明し共有するようになるがす。

ヒント ガンディーは南アフリカ唯一のインド人弁護士である。

スーツにネクタイをしてイギリスのライフスタイルを受け入れたガンディーが、イギリスの法律を使って弁護士をしていたことを生徒に伝える。そして、資料2のガンディーは、イギリスのライフスタイルを捨て去り、インド独立をめざすガンディーである。つまり、法律上はイギリスに従っていても、インド人であるというアイデンティティから、完全にふっ切れたガンディーの姿がみてとれることを生徒が理解したうえで、インドの民族運動についての授業を展開する。たった2つの資料であるが、生徒のガンディーに対する認識の逆を提示することで、「えっ！ 本当!？」と、生徒の世界史に対する興味関心を引き出すことができる。と考える。

②「へーそうなんだ！」は、資料の読み取りなどを通じて、生徒の世界史に対する理解を引き出す。

【具体例】第一次世界大戦とロシア革命について



資料3 ヴィクトリア女王の子孫(小長谷正明『医学探偵の歴史事件簿』(岩波書店、2014年) p.151より作成)

第一次世界大戦とロシア革命の授業展開において、ロマノフ朝の滅亡を扱った際に家系図(資料3)を提示する。

発問 この資料から読み取れることは何か？
まわりの人とダイアログ!!

血友病の発症例やその特徴について生徒に示しつつ、生徒どうしの話し合いの様子を見守る。第一次世界大戦の構図を振り返るよう指示を出すと授業の様子が変化する。生徒がドイツ皇帝ヴィルヘルム2世、イギリス国王ジョージ6世、そしてロシア皇帝ニコライ2世に着目できれば、第一次世界大戦が親族どうしの戦争であったことに気がつく。この血友病保持者の家系図を読み取ること、第一次世界大戦とロシア革命について、意外なアプローチで生徒の「へーそうなんだ！」という理解を引き出すことができる。

③「だからこうなるんだ！」は、複数の資料を組み合わせさせて生徒に提示し、その分析を通じて生徒の思考や判断をはぐくむ。

【具体例】ヴェルサイユ体制下の欧米諸国について 資料4～6を提示する。

第1条 締結国ハ、国際紛争解決ノ為戦争ニ訴フルコトヲ非トシ、且、其ノ相互関係ニ於テ国家ノ政策ノ手段トシテ戦争ヲ放棄スルコトヲ、其ノ各自ノ人民ノ名ニ於テ厳肅ニ宣言ス

資料4 「不戦条約」(1928年8月調印)(外務省ウェブサイト
(<https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/treaty/pdfs/B-S38-P1-197.pdf>)
(最終閲覧日:2021年11月1日)、一部新字体に改め、読点を付した) ※授業では名称は示さない

第1条 大日本帝国ハ万世一系ノ天皇之ヲ統治ス
第13条 天皇ハ戦ヲ宣シ和ヲ講シ及諸般ノ条約ヲ締結ス

資料5 「大日本帝国憲法」(1889年2月11日公布)(『官報』、一部新字体に改めた)

帝国政府ハ千九百二十八年八月二十七日巴里ニ於テ署名セラレタル戦争^{ほうき}放棄ニ関スル条約第一条中ノ「其ノ各自ノ人民ノ名ニ於イテ」ナル字句ハ帝国憲法ノ条章ヨリ観テ日本国ニ限り適用ナキモノト了解スルコトヲ宣言ス

資料6 「帝国政府宣言書」(1929年6月27日)(外務省ウェブサイト(<https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/treaty/pdfs/B-S38-P1-197.pdf>)(最終閲覧日:2021年11月1日)、一部新字体に改めた)

第一次世界大戦後の国際協調体制の授業において、資料4を提示する。

発問 資料4の内容を読解し、周辺で答え合わせをしましょう。

公文書の内容を読解しつつ、生徒どうしで答え合わせをする時間を設ける。資料4が読解できたところで、つぎの発問に移る。

発問 資料4の公文書の名称は何か？

「国際紛争解決ノ為戦争ニ訴フルコトヲ非トシ」の部分や「其ノ相互関係ニ於テ国家ノ政策ノ手段トシテ戦争ヲ放棄スルコト」の部分から、不戦条約であることを近くの生徒との話し合いでたどり着く。ここで、不戦条約に至る背景や当時の状況などを復習するよう声をかけてみてもよい。

発問 日本では、その批准にあたり資料4の内容のある部分が資料5に反するとして問題視されました。では、資料4のどの部分が資料5の何に反するか、その理由とともに意見交換をしましょう。ダイアログ!!

複数の資料を読み比べる時間を取り、読み取った内容を周辺の生徒どうしで共有する。ここで大切なのは、不戦条約の条文のなかにある「人民ノ名ニ於テ」の部分に生徒どうしで気がつくかどうかである。気がつく場合はそのまま話し合いを続け、難しいようであれば、大日本帝国憲法の第1

条・第13条を読解させ、その内容と不戦条約の内容を比較するように指示する。

不戦条約の「人民ノ名ニ於テ」の字句が、大日本帝国憲法の「天皇ハ戦ヲ宣シ和ヲ講シ及諸般ノ条約ヲ締結ス」の部分に反することに気がつけば、資料6の「帝国政府宣言書」を出した理由がみえ、「だからこうなるんだ!」と生徒は理解するだろう。最後に、当時の田中義一内閣が、1929年6月27日にこれは「帝国憲法ノ条章ヨリ観テ日本語ニ限り適用ナキモノト了解スル」と宣言して落ち着いたことを補足することにより、生徒の理解がさらに深まることだろう。

以上、3つのサプライズについて、勤務校での授業実践を例に述べた。重要視しているのは生徒どうしのざっくばらんなダイアログ(対話)である。間違ふことや、わからないことは決して恥ではない。「人前で間違ふのは恥ずかしい」という柵から脱却し、自由に発言できる授業の場をつねにつくりたいと日頃から考えている。また、生徒の興味関心を引き出す資料を教員側がどれだけ提示できるかということも重要である。そのためにも、定期的に書店に足を運び新書やその他書籍に触れる、同僚教員との情報交換を通じて授業に活用できる図版・グラフ・データなど各種資料がないか考える、最新の歴史研究の動向がどのようになっているのか各種研究会などに参加するなど、授業改善に関するアンテナをつねに張っておく必要がある。

「手立て」2 定期テスト編

——授業と定期テストに関連性をもたせる

授業における実践例をこれまで述べたが、たとえ授業が知識習得偏重ではなくなったとしても、定期考査の内容が空欄補充や単純な正誤判定問題など、授業内容を確認するだけの安易なものであれば、「社会科＝考える科目である」とはならない。授業で学んだことをふまえ、各種資料を参照しつつ用語や事象に対する理解ができているか否かや、

思考ができているかどうかを問う問題になるべく多く出題したい。

【具体例①】定期テスト問題 中国における民族運動

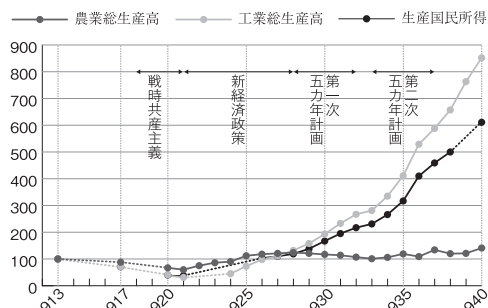
周樹人はあるペンネームで多くの短編小説を書いた。彼は医学を志し、仙台医学専門学校(現在の東北大学医学部)に留学した経験をもつ。

仙台における彼の苦悩などは、『藤野先生』を読んでみるとよい。帰国後、彼は医学から文学へと歩みを変えた。そして、『新青年』にペンネームで『狂人日記』などの短編小説を発表した。そこには、この文学革命の特徴を表す文体が採用されていた。彼が書いた文章の形式はどのようなものであったか。漢字2文字で答えなさい。

魯迅が解答となる問題にみえるが、文学革命の特徴を漢字2文字で解答する問題である。答えは「白話」である。従来の形式美にとらわれた文章ではなく、一般民衆が話す(使用する)言葉を文学のなかに取り入れたことを問うている。

【具体例②】定期テスト問題 ソ連の発展

つぎのグラフ(資料7)はソ連の工業総生産高・農業総生産高・生産国民所得について、1913年を指標とした推移を示したものである。このグラフに関する内容と歴史的事実に誤りのあるものを一つ選びなさい。



資料7 ソ連の経済発展(宮崎屋一・奥村茂次・森田桐郎編『近代国際経済要覧』(東京大学出版会、1981年) p.243より作成)

- ① 戦時共産主義の時期は、生産国民所得と農業総生産高双方とも低下が著しく、多数の餓死者までもが出るなどした。
- ② 新経済政策の時期は、国有化が強められるなか、工業総生産と農業総生産の双方とも、ほとんど発展することはなかった。
- ③ 第1次五カ年計画の時期は、重工業を中心とした工業総生産が飛躍的に発展し、それにともない生産国民所得も向上した。
- ④ 第1次五カ年計画の時期は、コルホーズやソフホーズへの集団化が強行されたこともあり、農業総生産は横ばいか、もしくは低下した。

授業内容をふまえて、初見のグラフを読み取る問題である。②が誤りである。国有化が強められたのは戦時共産主義の時期。このように、初見の資料について、学習した知識を活用して取り組み出題も、今後ますます必要となるだろう。

「最後に」——まとめて代えて

サンプル問題や共通テストからわかるように、知識習得をおろそかにせず、それを前提として「思考力・判断力・表現力」を育成することが私たちに求められている。生徒を能動的に考察させるために、授業と定期テスト、そして定期テストの解説等を通じて、生徒が一貫して「自分の頭で考える」状態をめざしていきたい。そのためにも、生徒の知的好奇心をくすぐる数多くの資料をつねに提示する授業実践を継続しなければならない。複数の解釈や解答が出る場面はむしろ、物事を二者択一ではかることが難しい現代社会の考察によくつく知識をもとに、生徒が「考え理解し、判断する」授業と定期考査を通じた教育の実践を継続することが、「令和7年度共通テスト」に向けての対策となるであろう。

(やぎはし・ともや／東京都立立川高等学校教諭)

日露戦争の風刺画

解説 長井 伸仁



※全体図(カラー)は巻頭図版参照。

本 資料は、フランスの日報『プチ・パリジャン』の「絵入り文芸付録」1904年4月3日(日曜)号に、第一面全体を使って掲載された絵である(教科書『わたしたちの歴史 日本から世界へ』〈歴総709〉p.58に掲載)。

『プチ・パリジャン』は1876年に創刊され、1944年まで刊行された。創刊時に共和派の国会議員が中心になっていたために共和派紙とみなされることもあるが、労働者や農民などをおもな読者とする大衆紙の性格が強かった。

フランスでは19世紀後半から20世紀初頭にかけて、識字率の上昇を背景に新聞・雑誌の発行部数が急速に増加し、内容の多様化も進んだ。そのなかでも『プチ・パリジャン』は発行部数において突出した存在であり、1912年には140万部を記録している(当時のフランスの人口は約4100万人)。これにつぐ発行部数の『プチ・ジュルナル』が約84万部、政治記事で定評があった『タン』や今日も刊行されている『フィガロ』に至っては4万部にも満たなかったことを考えると、『プチ・パリジャン』の影響力の大きさがうかがえる。ちなみにこの頃と同紙は「世界でもっとも発行部数の多い新聞」を自称し、題字の下にそれを明記していた。

影響力には販売価格も関係していた。1904年時点で同紙の単価は5サンチーム(1サンチームは100分の1フラン)、週刊であった「絵入り文芸付録」も同じく5サンチームだが、当時のパリにおける男性日雇い労働者の日当が5フラン程度であったことを考えると、相当に安価だったといつてよい。ちなみに高級紙に分類される『タン』や『フィガロ』は15～20サンチームであった。

読み解き

絵の題材は日露戦争であり、それが格闘技になぞらえて描かれている。交戦国であるロシアと日本は選手としてリングに立ち、関係国は観客としてリング脇に座っている。

ロシアのトランクスには「ヨーロッパのチャンピオン」、日本のそれには「アジアのチャンピオン」とフランス語で書かれている。リングの床には東アジアの地図が広げられ、その上でロシアが両足を「満洲」に載せているのに対し、日本は「日本」から右足を「コリア」に踏み出している。

観客について述べると、向かってロシアの右に、シルクハットを被り腕組みしている男性がイギリス、その背後で星条旗が描かれた帽子を被り右手

で握り拳をつくっている男性がアメリカ合衆国、日本の右に、軍服を着て角状の頭立てがある兜を被っている男性がドイツ、ロシアの左に、左手を膝に載せ頬杖をつく姿勢をとっている女性がフランス、そのフランスのすぐ背後で四角い帽子(トルコ帽)を被りフランスと同じ方向をみている男性はオスマン帝国と思われる。背景にある塀の上から試合をのぞいているのは中国(清)であろう。

国を人間に見立てて国際関係を描いた絵としては、たとえばナポレオン戦争期の風刺画で、ピットとナポレオンが向かいあって食卓に着き、皿の上にある地球を切り分けている絵がよく知られている。本資料に登場する国々は、そのような現実の人間ではなく、国を象徴する架空の人物である。そのなかでフランスとイギリスとして描かれている人物は、この頃には図像の寓意(アレゴリー)として定着していた。フランスを表す女性は、名前の由来は不明であるが「マリアンヌ」と呼ばれ、フランス革命期に自由や共和政の象徴として登場した。その特徴の1つはパイロット帽のような帽子を被っていることであるが、これは古代ローマの解放奴隷が目印として被っていたとされる「フリジア帽」であり(実際に解放奴隷を識別できるものとして広まっていたのかについては議論がある)、フランス革命期になると専制への抵抗の象徴として広まった。イギリスを表す男性は「ジョン・ブル」という名をもつ。18世紀初め、スコットランド出身の風刺作家の作品にジョン＝ブルなる人物が登場したことが起源とされるが、18世紀末頃からイギリス人、とりわけ「愛国心をもつイギリス人」を表すようになる。このように、国が君主や有力政治家などではなく架空の抽象的な人物によって表現されるようになったことは、政治の民主化や国民国家としての性格の強まりと軌を一にした現象と考えられる。その限りでは当時の西ヨーロッパの趨勢を反映しているといえよう。

この絵でもう1つ注目したいのが、スポーツの

場面として描かれていることである。現在、スポーツの国際試合はナショナリズム発露の場でもあり、国家間の戦争にたとえて語られることも珍しくない。この絵では、戦争がスポーツの試合にたとえられている点では今日のスポーツの位置の裏返しといえるが、そもそも現在のスポーツの多くは19世紀から20世紀にかけてルールが確立し競技団体の組織化が進んだものであり、その点でもこの絵は時代を反映している。

ところで、この絵のスポーツは何なのか。資料の別ページに掲載されている解説文には「レスラー」の語があり、レスリングの可能性が高い。フランスでは、19世紀半ばから20世紀初頭にかけての時期、スポーツが普及し学校教育でも体育の充実がはかられる。レスリングは、この時期にルールが確立されるものの、民衆向けの興行としての性格を強くもっていたこともあり、ほかのスポーツからは距離をおかれていた。本資料を読み解く際には、そのようなレスリングの性格をも念頭におく必要があるだろう。ちなみに、1904年10月にイギリスの文芸誌に掲載された論説には日露戦争の日本を「重量級のチャンピオンに立ち向かう軽量級のボクサー」にたとえる記述があり^①、両国を大きな体格差がある格闘技選手に擬すること自体は突飛なとらえ方ではなかったようである。

以上の文化的要素を確認したうえで、この絵のなかで日露戦争や国際関係がどのようなものとして描かれているのかを検討してみたい。

本資料が刊行された1904年4月3日は、日露戦争の開戦から2カ月が経過した頃であり、大規模な戦闘が発生する以前である。絵の2国も相手の出方を見ているようで、その意味では実際の戦局に忠実といってよい。

日本はロシアに向かって素手の両手を差し出す格好をしているが、これは当時のレスリングでは一般的な防御(ガード)の構えに相当する。ロシアは日本を悠然と待ち受けているようにみえるが、

その両腕が後ろに組まれていて様子がうかがえないことに、何か重要な意味が込められているのかもしれない。日本が素足であるのに対してロシアがそうではないことも同様である。これらについては、解説文にも手がかりはない。

絵の下には「白人と黄色人」(いずれも複数形)というタイトルが記されている。欧米の多くのメディアは日露戦争を人種対立にもとづく戦争とみなし、とくにロシアでは欧米諸国内に親ロシア世論を醸成するねらいからそのような見方を強調する傾向があった。その背景に19世紀末から強まる黄禍論があったことは間違いない。絵のタイトルもそれを示唆するほか、解説文にも「ミカドの兵士たちが勝利すれば、黄禍と呼んできたものが現実突発してしまうことは避けがたい」とある。

しかし、この絵を黄禍論だけで読み解くことは難しいと思われる。たしかに日本も中国も小さな存在にされているが、少なくとも日本に関しては否定的にのみ描かれているようにはみえない(ゴリアテに立ち向かうダヴィデを想起させるとは、言い過ぎであろうか)。実際に、日露戦争に関しては欧米の一部に親日本的な世論が存在していた。イギリスでは日英同盟の相手国として、スウェーデンではロシアの脅威の裏返しとして、日本を支持する風潮があり、アメリカ合衆国などでも「小国」日本を庇護するべきとの論調があった。フランスは、従来の露仏同盟により親ロシア感情を基調としていたが、日露戦争中に英仏協商を締結したことから日本は明確な敵国ではなくなるうえに、戦局において日本が優勢になるにつれ、日本をあらゆる存在とする言説も目立つようになる。

もう一段深めるために

歴史の教科書には資料として多数の絵が掲載されている。場景を写實的に示そうとするもの、人物やできごとを理想化・美化するものなど様々であるが、風刺画は対象を批判的にとらえているこ

とが特徴である。

風刺画自体も多様である。横たわる平民を踏みつけて立つ聖職者と貴族を描いたフランス革命期の絵や、進化論を提唱したダーウィンを猿として描いた絵などは、批判の対象と視点がはっきりしている。一方、ケープ植民地首相セシル・ローズをアフリカをまたぐ巨人として描いた絵や、魚に見立てた朝鮮半島を釣り人である日本・中国(清)・ロシアがねらっている絵などは、どのような視点なのかがかならずしも明確ではない。この点で、本資料は何に対して批判的な眼差しを向けているのであろうか。「黄色人種」が国際舞台に出てくることなのか、その力をロシアはじめ欧米諸国が軽視していることなのか、欧米諸国がそれぞれの利害から協調した行動をとれないことなのかなど、複数の解釈が可能であろう。

一般に風刺画は、しばしば婉曲的なかたちで批判をおこなうことから、その考察には描かれた時代について幅広く知識を得ておく必要がある。また、1枚の絵によって多くの情報を伝えるため、細部にも重要な意味が込められていることが少なくない。本資料の場合、ドイツを表す人物は男性軍人であるが、じつはドイツにもフランスの「マリアヌヌ」と同じように、「ゲルマニア」と呼ばれる女性寓意が存在した。男性軍人が用いられていることは、外交上敵対関係にあったことを反映している可能性もある。

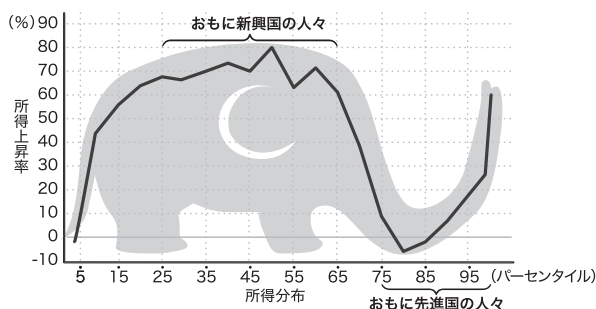
風刺画は、一見単純明快であるようであり、情報量の多さと批判の鋭さにおいては、多くの語をつぎ込んで書かれる論説に劣らないこともある。授業でも、機会があればそのような観点から考察をおこなうことも有意義であろう。

① Alfred Stead, «The War and International Opinion», *The Fortnightly Review*, vol. 82, October 1904, p. 652. Cf. 飯倉章「バタナリズムのなかの日本——日露戦争と欧米の日本イメージの変遷」(日露戦争研究会編『日露戦争研究の新視点』(成文社、2005年) p.234)。

(ながい・のぶひと／東京大学大学院人文社会系研究科准教授)

象のカーブ(エレファントカーブ)

解説 松井 孝太



(Milanovic, Policy Research Working Paper, No. 6259より作成)

『現代の歴史総合 みる・読みとく・考える』(歴総708) p.233に、「全世界の所得上昇率」という題の図が掲げられている。エコノミストのブランコ・ミラノヴィッチとクリストフ・ラクナーが2013年に発表した論文ではじめて提示したこの図は、世紀転換期に進んだグローバル化の利益が、世界の人々に均等に分配されてきたわけではないことを示すものとして幅広い関心を集めてきた。この図が「象のカーブ(エレファントカーブ)」と呼ばれるのは、グラフの形状があたかも象を横からみた形のようにみえるからである。

本稿では、まず「象のカーブ」がどのように作成されており、何を示しているのかを確認したうえで、グローバル化と不平等の拡大に関するミラノヴィッチらの議論を紹介する。その後、「象のカーブ」を理解する際に注意すべきいくつかの重要な論点について解説する。

「象のカーブ」から何が読み取れるか

この図の横軸は、世界の所得分布の百分位(パーセンタイル)を示しており、左端に世界でもっとも所得が低い人々、右端に世界の最富裕層が位置している。縦軸は、1988年から2008年の実質所得の累積成長率である。「象のカーブ」の作成にあ

たっては、1988年から2011年のあいだに各国で実施された約600の家計調査から得られた所得データが用いられている。

「象のカーブ」からは、グローバル化が進む過程において、世界の所得増加スピードに巨大な格差が存在してきたことが読み取れる。

まず、所得の伸びが大きかったのはどのような人々であろうか。1つ目のグループは、象の背中に当たるグラフの中央部(第40百分位点あたりから第60百分位点あたり)であり、20年間に実質所得が累積で約80パーセント成長している。グローバル化の最大の「勝ち組」といえるこの層を、ミラノヴィッチらは「新興グローバル中間層」と呼んでいる。このグループの大部分を占めるのは、中国、インド、タイ、ベトナム、インドネシアをはじめとしたアジアの新興経済の人々である。

グローバル化のもう1つの「勝ち組」はカーブの一番右端に位置する世界の最富裕層である。このグループには先進国の富裕層に加えて、少数ながら中国やインドなどの新興経済国の富裕層も含まれている。富裕層のなかでも、とりわけ世界の上位1パーセント(さらにその上位1パーセント)の所得増は著しく、その多くをアメリカ人が占めている。

それでは、「象のカーブ」において所得増加が乏しかったのはどのような人々なのだろうか。1つ目のグループは、カーブの左端、象の尾に当たる世界の最貧困層である。この所得層では、20世紀末から今世紀初頭の20年間に実質所得がほとんど増加しておらず、グローバル化の進展による恩恵をほとんど受けられてこなかったことが示されている。ここに含まれるのは、主としてサハラ以南アフリカ諸国の人々であると考えられる。

グローバル化の利益が乏しいもう1つのグループは、世界の所得の第80百分位点あたりに属する人々であり、ここでも1988年から2008年までのあいだの実質所得増加がほぼゼロとなっている。ミラノヴィッチらの説明では、このグループに含まれているのは、北アメリカ、西ヨーロッパ、日本、オセアニアなど、経済協力開発機構(OECD)に加盟している古くからの先進国の中間層と労働者層に属する人々である。ミラノヴィッチらは、このグループを「豊かな世界の低位中間層」と呼んでいる。

なぜ世界の所得上昇率は「象のカーブ」を描くのか

それでは、なぜこのような所得上昇率の違いが生じたのだろうか。

「象のカーブ」の対象期間である1988年から2008年にかけての20年間は、冷戦の終結から世界金融危機(リーマンショック)までの時期に当たり、ミラノヴィッチらは、人類史上もっとも世界経済の相互依存関係が深まった「高度グローバリゼーション」期と位置づけている。この時期には、2つの大きな変化が生じた。第一に、それまで中央計画経済によってグローバル市場から比較的隔離されていた中国や東欧諸国が、グローバルな市場経済の仲間入りを果たした。第二に、情報通信技術の急速な発展により、先進国の企業は国境をこえて生産拠点を移転し、従来は「周縁」と考えられてきた国々の安価な労働力を利用することができるようになった。それらの結果、中国やインドなど

の新興国では急速に経済が成長し、実質所得の大幅な上昇が実現したことで「新興グローバル中間層」が誕生した。

その一方で、旧来の先進国の国内においては所得不平等が急激に拡大した。情報通信技術の発展や中国の開放などによって安価な労働力が利用可能になると、先進国内では製造業からサービス業へと雇用の重心がシフトし、労働組合組織率の低下もあいまって賃金の下方圧力が強まった。また資本が国境をこえて容易に移動するようになると、資本に対する課税はより困難となった。社会主義・共産主義勢力が力を失うなど、それまで富裕層の所得増加を抑制してきた政治的制約も弱まった。

そして、そのような格差拡大を背景として、先進国の一部では反グローバリズムが政治的存在感を増している。保護主義が第二次世界大戦の遠因になったという反省から、アメリカは戦後長らく国際的な自由貿易体制を擁護してきた。しかし、グローバル化の恩恵を受けられていないと感じる白人労働者層の支持を得た共和党ドナルド・トランプが保護主義を掲げて2016年大統領選挙に勝利したことで、党派をこえて保護主義的勢力の影響力が強まった。ヨーロッパでも、イギリスのEU離脱に象徴されるように、反グローバリズムの広がりとともに各国でポピュリズムの右派勢力が支持をのばしてきた。

「象のカーブ」に関する諸論点

ミラノヴィッチらが提示した「象のカーブ」は、グローバル化の進展にともなう成長の不平等を示すものとして広く関心を集めてきた。しかし、その正確性や包括性、解釈の妥当性に関しては専門家のあいだでも見解がわかれている。ここでは、「象のカーブ」を読み解くうえで重要と考えられるいくつかの論点を紹介する。

第一は、グラフの縦軸が、実質所得の「増加率」である点である。ベースとなっている1988年時点

の途上国の所得は先進国と比較して低いため、所得増加の「絶対額」に注目すると、「新興グローバル中間層」の所得増加は、先進国の中間層における所得増と比べてもまだまだ小さい。もっとも、この点に関してはミラノヴィッチらも認めており、そのうえで人々の認識において重要なのは絶対的な所得増加よりも相対的な所得増加率であると主張している。

第二に、ミラノヴィッチらが提示している「象のカーブ」が、世界の所得増加の実態を十分にとらえきれていないという批判がある。上述のように、ミラノヴィッチらは各国の家計調査データを用いて「象のカーブ」を作成している。しかし、聞き取り調査による家計調査では、とくに富裕層における所得増加の実態を捕捉できていない可能性が高く、また帰属家賃などを含まないなど包括性を欠いている。そこで、『21世紀の資本』でも知られるトマ・ピケティらは、所得の実態をより正確に反映していると考えられる納税記録などの行政データを利用し、さらに対象期間を2016年まで拡張した分析を提示している。ピケティらが再分析した新たな「象のカーブ」では、ミラノヴィッチらの図と比較してグラフ右端の所得増加が遥かに突出した形状となっており、きわめて少数のグローバル富裕層こそが真の「勝ち組」であることが示されている。

第三に、「象のカーブ」の第80百分位点近辺における所得増加の停滞が、具体的にどのような要因で生じているのかをめぐる論争がある。ミラノヴィッチらの主張では、このグループにはアメリカをはじめとする先進諸国の中間層や労働者層が含まれている。しかし、エコノミストのカロリー・フロインドらは、グローバル化が先進国の中間層・労働者層に打撃を与えたという解釈を批判し、実際には先進諸国の多くで幅広い所得増が実現していると主張する。フロインドらによれば、「象のカーブ」の落ち込みを生み出している原因は、

グローバル化ではなく、国内的な要因で同時期に深刻な経済的停滞におちいった日本と旧ソ連諸国である。その証拠として、日本と旧ソ連諸国を除外してグラフをつくり直すと、「象のカーブ」はよりフラットな形状になると論じている。

おわりに

グローバル化が進む現代の世界で生じてきた巨大な経済的・社会的変化を1枚のグラフに集約した「象のカーブ」から、生徒は多くの示唆を得ることができるであろう。しかしながら、本稿で論じてきたように、研究者が様々なデータを収集・分析・加工して作成したグラフであるという性質上、絶対的な正確性や唯一の解釈を保証するものではないという点にも注意が必要である。提示された資料から何が読み取れるのかを生徒に考えさせるとともに、さらに一歩進んで、資料がどのようなデータと理論をもとにつくられているのかを調べ、その限界や改善の可能性などについて考えさせることも、主体的な学びの力をのばすうえで重要であろう。

主要参考文献・URL

- Lakner, Christoph and Branko Milanovic, "Global Income Distribution: From the Fall of the Berlin Wall to the Great Recession," *Policy Research Working Paper*, No. 6719, Washington D. C.: World Bank, 2013.
- Milanovic, Branko, *Global Inequality*, Cambridge, Massachusetts and London, England: The Belknap Press of Harvard University Press, 2016. (ブランコ・ミラノヴィッチ〈立木勝訳〉『大不平等——エレファントカーブが予測する未来』〈みすず書房、2017年〉)
- Alvaredo, Facundo, Lucas Chancel, Thomas Piketty, Emmanuel Saez and Gabriel Zucman "The Elephant Curve of Global Inequality and Growth," *AEA Papers and Proceedings*, 2018, Vol. 108, pp. 103-08.
- Freund, Caroline, "Deconstructing Branko Milanovic's "Elephant Chart": Does It Show What Everyone Thinks?" Peterson Institute for International Economics, November 30, 2016. <https://www.piie.com/blogs/realtime-economic-issues-watch/deconstructing-branko-milanovics-elephant-chart-does-it-show>, (accessed 2020-01-12) .

(まつい・こうた／杏林大学総合政策学部講師)

日露戦争の世界史的意義

解説 和田 春樹

日露戦争の世界史的意義について教えてください。

日 露戦争は日本がロシアに勝利したという印象を世界的につくりだして、終わった。陸軍の戦いでは、旅順は陥落したが、日本軍側も多大な人的犠牲を出した。最後の奉天の会戦もロシア軍の退却で終わったが、ロシア軍の戦死者8895人、負傷者5万1002人に対して日本軍の戦死者は1万6553人、負傷者5万3475人であったから、勝負がついたといえるものではなかった。しかし、これに比較して、日本海海戦は東郷平八郎提督率いる日本海軍がロシア艦隊に対して完勝したことは全世界の人々に強烈な印象を与えた世界史的大事件であった。

ロシアの大艦隊は撃沈19隻、捕獲5隻、その他4隻、中立港へ逃げた6隻で、34隻を失い、ヴラジヴォストークに到達できたのは小巡洋艦1隻、駆逐艦2隻にすぎなかった。これに対して日本側の損害はわずか水雷艇3隻であった。20世紀の艦隊間の戦闘はすでに前世紀末の平和会議でその残虐性が問題となり、爆発物の制限が提起されたのであるが、日本海海戦の結果は勝った日本海軍軍人をも慄然とさせるほど残酷なものであった。日本側の戦死者はわずか116人であったのに、ロシア側の戦死者は5045人に達したのである(クレスチャーニノフ『対馬海戦』2003年(Кресчянинов В. Я. Цусимское сражение: 14-15 мая 1905 г. СПб.: Остров, 2003.))。これは戦争というより、大量虐殺に等しい。

アジアの小強国が欧州の大強国に勝利したという印象が、当時の世界に伝わったところ、欧州諸国の植民地であったアジアの諸民族、インド、エジプト、ヴェトナムの人々、さらにロシア帝国の支配下にあったポーランド、フィンランド、カフカースの諸民族には大きなよろこびを与えた。ただし、すべての被支配民族がよろこんだのではない。日本の侵略に

より亡国の非運に直面していた大韓帝国では、皇帝以下、少なくない人々が世界一周してくるロシア艦隊の到着をいまかいまかと待ちかまえていた。この人々にとって日本海海戦での日本海軍の勝利は絶望以外のなにものでもなかった。

日露戦争の世界史的な結果は、帝国主義時代の国際対立の構図の変化を大きく変え、のちの世界戦争の配役と舞台装置をつくりだしたということである。

19世紀半ばには、フランスとドイツが対立し、イギリスとロシアが対立していた。1891年の露仏同盟の成立により、ロシアがドイツ、オーストリア＝ハンガリーとの提携を抜け、フランスの同盟国になるに至り、変化が始まった。世紀の終わり、日本が清国に勝って、朝鮮の支配権を要求すると、極東に進出するロシアが日本の前に立ちはだかつて、日露の対立が高まるなかで、1902年に日英同盟が結ばれて、日露戦争に突入したのである。日露戦争で日本が優勢勝ちし、ロシアが日露協約を結んで、東アジアから退場すると、ヨーロッパでドイツ、オーストリア対ロシアの対立が浮かび上がることは不可避であった。04年英仏協商、07年英露協商が結ばれるに至る。かくして、英仏露日の協商国陣営と独墺伊の同盟国陣営の対立の構図が成立するのである。その結果は世界戦争の勃発、「世界戦争の時代」の始まりである。

日露戦争の世界史的な性格は、この戦争が総力戦の端緒をなしたということである。日露戦争は20世紀の「世界戦争の時代」の先駆として、新しい戦争の特徴を備えていた。それは総力戦ということである。戦場で交戦国の軍隊が戦争するだけでなく、銃後の国家が戦争のために国の政治力・外交力、国民の経済力・精神力といった総力を動員する戦争というこ

とであり、その総動員の成否が戦争の勝敗を決定するのである。日露戦争は、大国ロシアにとっては帝国の広大な領土の東の端で戦った戦争で、ツァーリも臣民もこれが総力戦だという意識はもたなかったが、小国日本にとっては、ほとんどすべての家から兵士が戦場におもむき、銃後も勝利のために一丸となることを求められた総力戦であった。大国クラブに入れるかどうかの国力の検定試験がなされる戦争だと多くの人が意識していた。

近代において戦争の勝敗は国家の運命に大きく影響し、敗戦国では大改革ないし深刻な内乱がおこるのが常であった。1853～56年のクリミア戦争で敗北したロシアでは57年に「大改革」が始まったし、70～71年の普仏戦争に敗北したフランスでは71年にパリ・コミューンの反乱がおこったのである。戦争が総力戦に近づくと、戦争の過程で相手国の総動員体制を解体させることが勝利のためにプラスだとして、相手国内部の反政府運動、革命運動を支援する工作をおこなう傾向が現れる。他方で、自国の革命を求める勢力は、自国が戦争で敗北すれば、政府が権威を失い、革命が促進され则认为、自国の敗戦を積極的に望む敗戦主義という革命戦略が現れた。まさにそのような動きが最初に認められるのは日露戦争のなかでのことである。日本の駐在武官明石元二郎大佐がフィンランドの独立運動家ツィリアクスと組んで、おこなった工作が名高い。ロシアの革命家の側では敗戦主義思想を表明したレーニンの論文、「旅順の陥落」が名高い。1905年の革命の発端をなした「血の日曜日」の労働者の一大請願行進を指導者の神父ガボンが決断したのは、旅順の陥落の報を聞いたあとだった。亡命革命家ニコライ・ラッセル(スジロフスキー)は日本海海戦のあとに日本にきて、陸軍省の許可を得て、日本に収容されているロシア軍人捕虜に革命工作を実施した。

ここから帰結する日露戦争の世界史的な意義は、日本の勝利がロシア帝国に大きな打撃を与え、第1次ロシア革命を招来したこと、他方で日本は帝国として力を得て、大韓帝国を侵略、保護国化、併合するに至ったことである。

日露戦争における日本陸軍の優勢、日本海軍の決定的な勝利はロシア帝国に大きな打撃を与え、その権威を奪い、軍隊の解体の開始を引きおこした。

1905年の革命は「血の日曜日」に始まり、日本海海戦のあとに最高潮に高まり、皇帝は十月詔書によって国会(ドゥーマ)開設を約束し、1906年憲法体制を受け入れざるをえなくなった。06年には日露戦争に参戦した軍人たちの改革意見書が多く出版された。連隊長として戦ったマルトウイノフ少将の意見書は、日本軍を激賞し、ロシアの国家、軍、社会体制を激しく糾弾した。「ロシア軍は全面的な、体系的な改造を必要としている」。ロシア革命の第2幕が到来することは必然であり、第一次世界大戦のさなかにロシアは帝政打倒の二月革命に向かうのである。その先には第3幕としての十月革命、そして社会主義革命、共産党国家体制の樹立が現れてくるのである。マルトウイノフはソヴィエト政府に協力する。

他方で、日本は日露戦争の優勢勝ちにより、帝国主義世界での大国の地位を確立した結果、1905年に戦争の目的であった大韓帝国の保護国化を実現した。さらに韓国に対する支配を強める過程で、日露戦争に反対し、非戦論をとなえた幸徳秋水、堺利彦ら、明治の社会主義者たちの運動に圧迫を加え、10年には大逆事件で幸徳らを逮捕、12名を処刑した。そのうえで、「併合してほしいという韓国皇帝の希望を受け入れ、併合する」という条約を結び、天皇の詔書で併合した。大韓帝国は存在しなくなり、植民地朝鮮となった。日本は文字通り大日本帝国となった。それからは、植民地朝鮮を足がかりに、満洲から中国へ侵略を拡大していくのである。中国での戦争が行き詰まると、朝鮮人を道連れにして、「大東亜戦争」に突き進んだ。その結末は、本土壊滅のなかの8月15日の降伏であった。

ロシアと日本という2国が20世紀の歴史のなかで、それぞれ独自の道を歩んでいったことには、日露戦争の結果があきらかに強く影響しているのである。その意味で日露戦争が世界史をつくったといえるだろう。

(わだ・はるき／東京大学名誉教授)

次号(第7号 2022.4)予告

次号は、新課程の日本史探究・世界史探究の教科書特集号を予定しております。

『山川歴史PRESS』は、2・4・6・8・10・12月の隔月刊となります。

編集委員 (五十音順)

歴史総合

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6号 歴史総合

2022年2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

教室レポート サンプル問題から考える「令和7年度共通テスト」に向けた教育実践例 → p.11



南アフリカにいた頃のガンディー(1906年) ガンディーはロンドンに留学して、弁護士資格を取得し、イギリス自治領の南アフリカで弁護士をしていた。(p.12参照)



イギリス首相官邸前に立つガンディー(1931年) ガンディーがイギリス首相官邸(ダウニング街10番地)にマクドナルド首相をたずねたときの様子。第2回英印円卓会議への出席のためにロンドンにきていた。(p.12参照)

「歴史総合」の学習に必携!!

基本の参考書

ラインナップ!!

一般販売品

山川歴史総合 用語解説

山川歴史総合 用語解説編集委員会 編

(2022年1月刊行)

山川出版社発行の歴史総合教科書3冊の叙述から約3,100用語を収録。簡潔でわかりやすい解説を付した。『歴史総合 近代から現代へ』(歴総707)を中心にした章・節立てに沿って構成し、叙述の流れが理解しやすい用語の配列になっており、授業に役立つ。

四六判 2色刷 350頁 定価990円(10%税込) ISBN978-4-634-05802-6

辞書アプリ『DONGRI』とセットになった【アプリ付き書籍】を2022年3月刊行予定。



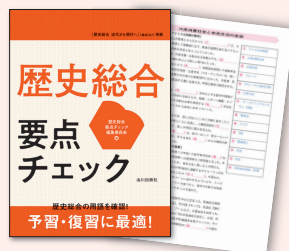
歴史総合 要点チェック

歴史総合要点チェック編集委員会 編

(2022年2月刊行)

「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 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 78頁+解答8頁 定価660円(10%税込) ISBN978-4-634-05803-3



採用専売品 (2022年3月刊行予定)



歴史総合資料集

歴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(歴総708からの抜粋中心)。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) 予価440円(10%税込)

ISBN978-4-634-05804-0



地図&年表で整理 歴史総合

遠藤信一 著

歴史総合のベーシックな内容を、19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) 予価440円(10%税込)

ISBN978-4-634-05805-7

既刊本

歴史総合問題集

NPO法人神奈川歴史教育研究会 編

新課程「歴史総合」に対応した問題集。日本史・世界史に分かれていた歴史学習の内容を一つの科目で学ぶことで、近代以降の人びとがたどった道を考える。また、「歴史総合」に関する諸事象を素材に、学習に必要な知識を確認する。

B5判 128頁+解答16頁 2色刷 定価990円(10%税込) ISBN978-4-634-05801-9

