

日本史を探究する授業づくり

——「貿易の変遷からみる日本の近代・現代」を素材に

會田 康範

20 18(平成30)年に告示された高等学校学習指導要領は、2022(令和4)年度より学年進行で実施される運びとなった。周知の通り、今回の改訂によって歴史分野に関する科目は、「歴史総合」(標準単位数2単位)が必修科目、「世界史探究」「日本史探究」(それぞれ標準単位数3単位)が選択科目として設けられた。そして、履修する年度については、「歴史総合」を先に履修し、そのあとで「探究」科目を履修するというようになっており、原則として「歴史総合」と「探究」科目は同じ年度に履修することはできない。世界史・日本史とも「探究」科目では、取り扱う時代としては、これまでの世界史Bや日本史Bと同様に原始・古代から近代・現代まで全般的に扱うが、そこに今般の改訂のポイントともいえる様々な資料を活用し、生徒自身が問いを表現し、生徒相互での主体的・対話的で深い学びが企図されているという特徴がうかがえる。

筆者は、この度、山川出版社発行「日本史探究」の教科書である新版の『詳説日本史』(日探705、以下新版)と『高校日本史』(日探706)の執筆・編集に携わる機会を得ることになった。そこで、本稿では「歴史総合」履修後の「日本史探究」の授業づくりとして、新学習指導要領の大項目D「近現代の地域・日本と世界」の中項目(2)「歴史資料と近代の展望」の部分に関して、新版で取り上げられている「貿易の変遷からみる日本の近代・現代」(p.234~235)に関する授業展開案を提示したい。

日本の貿易の変遷については、これまでの小・中学校の社会科や「歴史総合」での学習経験があり、

ある程度の既習の知識があることが前提となる。また、「日本史探究」を履修している生徒にとっては、大項目Aから順次、学習を進めてきているので、ここまでの学習のなかで江戸時代には強い支配権をもつ幕府によって対外貿易も統制下におかれていたことも既習といえる。これらを前提とすれば、ここでは1859年の開港後、本格的になった貿易の輸出入品を比較し、近代から現代を通観する形で日本の貿易政策の推移と、現代における課題に迫る学習を構成することが可能といえるだろう。

学習指導要領が求める諸資料を活用した学び

歴史学習における史資料の活用は、従前より常に説かれてきたことであり、高等学校の日本史学習の要と考えている。今般の学習指導要領改訂では、具体的に諸資料に関して、どのような史資料を、どのように活用し、それによってどのような能力を学習者に身に付けてもらうことをねらいとするか、という従来の方向性をより一歩踏み込んだ指標が示されたものと理解される。

さて、近現代の日本の貿易については、分野的には経済史に該当するため統計資料なども豊富にあり、従前も多く利用されてきている。そこで旧版の『詳説日本史 改訂版』(HB309、以下旧版)ではどのように扱われてきたのか、まずはそれを確認しておきたい。つぎの表1は、近現代の日本の貿易を学習するために関連すると思われる統計資料をまとめたものである。

旧版の「近代・現代」は、第9章「近代国家の成

章	節	該当頁	統計資料表題	典拠・備考
9	1	253	貿易の発展 輸出入額の変遷・主要輸出入品の割合	石井孝『幕末貿易史の研究』
	3	279	紙幣整理の動向(解説文あり)	貿易収支の赤字で銀貨が流出
	5	301	綿糸の生産と輸出入の変遷	飯島幡司『日本紡績史』
	5	302	品目別の輸出入の割合	『日本貿易精覧』
10	1	323	第一次世界大戦前後の貿易額	『日本貿易精覧』
12	2	393	主要経済指標が戦前水準をこえた年度	『講座日本経済』
	2	396	食料自給率の推移	『食料需要に関する基礎統計』『食糧需給表』
13	1	402	為替相場の推移	『近現代日本経済史要覧』

表1 旧版掲載の近現代日本の貿易に関する主な統計資料

立」から第13章「激動する世界と日本」で構成され、貿易に関する統計資料が適宜配置されている。すなわち、その内訳は、松方財政による貿易赤字のため紙幣価値の下落、近代産業の発展に関する統計資料、第一次世界大戦前後の貿易額、それ以降は戦後の食料自給率の推移を示す統計資料、為替相場の推移を示す資料等が提示されているのである。このような内容から、貿易のあり方について探究を深める活動を組織しようと考えた場合、それぞれの時期の政治や経済の展開を扱った各所に点在する内容を抽出していくことになるだろう。つまり、貿易を切り口にして日本の近代・現代を通観し1本の線として描くには、各所に分散する記述を手練り寄せて考えることになる。

これに対して新版では、「歴史資料と近代・現代の展望②」で「貿易の変遷からみる日本の近代・現代」として、一括して取り上げている。19世紀後半から20世紀にかけ、日本は産業革命を経て工業化と近代化が進展し、さらに現代に至る過程で経済的側面での大国化が実現されてきたという展開である。近現代の主題学習として、貿易の変遷という切り口で近現代を通観することができ、そこに複数の統計資料が提示されそれぞれに問いが設定されている点に特徴があるといえるだろう。

具体的な紙面の構成は、冒頭にリード文として貿易の背景と読み取りのポイントが記され、それに続いて1865年の輸出入品の統計資料以下、1885年、1899年、1913年、1935年、1955年、1975年、2015年と全部で8つの時期をカバーする統計資料が示されている。さらに、表2のように、それぞ

れの年次における貿易の特徴や傾向についての短文による解説と問いが付されている。

問いについては、幕末期から現代までのあいだに設定された8つの時期のうち、5つの時期に問い(サブクエスチョン、以下SQと表記)が設定され、そのほかにも考察の課題などが示されている。そしてリード文にあるように、時系列的に産業と貿易の推移を大局的に把握したうえでこれらを通観し、近代・現代の日本の産業のあり方や課題の変化、そしてそのなかでどの時期の変化が大きな意味をもつと考えるか、根拠を示し推移と画期を説明することが最終的な課題(メインクエスチョン、以下MQと表記)となっている。この展開を図で示すと表3のようになり、学習活動は統計資料を読み取る場面、そして資料ごとに設定されたSQによって史実の解釈や相互関係の考察、理由、背

年	解説文・問いの要約
1865	輸出では生糸が中心、輸入では織物が大半。欧米の産業革命の影響。
1885	輸入の首位が綿糸、国内のどのような変化を反映しているのだろうか。
1899	綿糸が輸出品に転じ、その原料である綿花が輸出品の首位、これは何を意味しているのか。
1913	輸出品に米がみえる。明治半ばまで輸出されることもあったが、どうして輸出品から輸入品にか変わったのか。
1935	綿織物が輸出の首位、衣類や雑品の輸出も多く、当時の日本の産業の国際的な強みはどこにあったか。
1955	鉄鋼や船舶を含む機械が輸出の上位、産業構造の変化の背景や意味を考えてみよう。
1975	燃料や原料、食料を輸入して工業製品を輸出する工業国の姿がみえる。
2015	通信機器を含む電気機器や医薬品を含む化学製品、一般機械も輸入され、同一品目内での国際分業が進展。

表2 年代ごとの解説文・問いの要約

学習活動の展開	
リード文	課題の提示
1865年	資料の読み取り ↓
1885年	SQ 1 解釈・理由 ↓
1899年	SQ 2 背景・理由 ↓
1913年	SQ 3 理由 ↓
1935年	SQ 4 背景・理由・影響 ↓
1955年	SQ 5 背景 ↓
1975年	資料の読み取り ↓
2015年	資料の読み取り
MQ	推移の通観と画期

表3 歴史的思考をうながす学習活動の展開

景を考える場面と様々なパターンの思考が交互に主体的に営まれる仕立てになっているのである。

貿易の変遷から日本の近現代を 論理的に思考する授業案

以上のことをふまえ、実際に教科書の記述を使ってどのような授業展開が考えられるか、私見を述べておこう。ここで設定する学習目標としては、近現代の日本の経済構造を大局的に理解することがあげられる。日本の経済構造は、19世紀後半以降、産業革命、2度の世界大戦、高度成長、その後の脱工業化と変遷してきた。貿易をこうした長いスパンをつらぬく1本の軸として時期を隔てて産業構造を比較し、原料や燃料と工業製品の区別や対応関係を考察のポイントとし、そのことを学習者自身が統計資料を読みといて抽出し、推移や画期を論理的に思考する学習を組織することが目的となる。

ところで歴史教育における論理的思考に関しては、渡辺雅子が日本、アメリカ、およびフランスの歴史教育のあり方を比較し、思考表現スタイルの違いなどを詳細に比較検討した研究があり、それを参考にすることができるだろう(渡辺2004、2021)。また、今般の学習指導要領改訂では、前

述したように「問い」をどのように表現するのかという、その技術を習得することが重視されており、「問い」については、渡部竜也らが「問いの構造図」づくりから科学的探求活動をする重要性を説いており、こちらも大いに参考になる(渡部・井手口2022)。ここではそれを紹介する紙幅の余裕はないので、詳細は参考文献を参照していただきたい。

では最後に、授業展開案とその留意点について提示したい。授業方法としては、ジグソー学習なども考えられるが、ここでは教科書の構成に沿ったオーソドックスな講義形式によるものとする。所要時数は、教科書の記述が2ページなので、生徒の実態を考慮しつつ、1ないし2時間での展開が一般的であろう。

【導入】

リード文を使って、貿易での輸出入品がどのように決まってくるのか、そして輸出産業の振興と輸入品の国産化が経済政策としてどのような意味を有するのかを簡単に説明したうえで、起点となる1865年の統計資料を確認する。資料の解説として、この時期には「欧米の産業革命の影響がはっきりとみられる」とあるが、その意味をこれまで既習の学習内容の定着を確認する意図で発問することもよいと考えられる。毛織物や綿織物が輸入品の7割以上となっており、この機械によって大量生産された良質で安価な製品が欧米の産業革命によるものであることが指摘できる。

【展開①】1885年と1889年の統計資料から日本の産業革命と国民生活の変化を読みとく

1880年代後半になると、機械制綿紡績業と鉄道業を中心にした産業革命が始まる段階となる。1885年の輸入品では綿糸が首位となっており、産業革命の始まりは、それをを用いた綿織物によって幕が開けたということができるのである。また、輸入品では砂糖や石油が注目されるが、調味料となる砂糖の輸入は日本の食生活とその嗜好に変化

を生じさせ、石油はほとんどが灯油で、照明用として広まった。統計資料から日本における産業革命の展開と生活の変化を読み取ることができるということを生徒に考えさせたい。なお、SQとして示されている問いのほかには、産業革命を主導した紡績業において、綿花の輸入と綿糸・綿織物の輸出についてどのようなつながりがあるか、相互関係について発問することもできるだろう。また、1885年から1899年までの十数年間で輸出入総額を比較すると、飛躍的に増大していることがわかる。とりわけ生糸のほか、綿糸・綿織物といった繊維産業で過半数を占めており、その背景を考察させることもいいだろう。想定される解答例としては、新たな技術が導入されたことや工場労働者の低賃金・長時間労働などが考えられる。

【展開②】1913年と1935年の統計資料から大戦景気と日本の国際的位置を読みとく

1913年は第一次世界大戦が始まる前年にあたり、この統計資料により大戦前の状況が把握できる。輸出品のなかに米がみられるようになった背景がSQとして提示されており、日本人の主食である米の生産が需要に追いつかなかった原因として、工業化や都市人口の増加、都市化の進展などが想定できるだろう。また、第一次世界大戦中は大戦景気によって輸出産業が成長したが、戦後はその反動により国際競争が激化し、戦後恐慌をまねいた。紙幅の関係もあり1920年代の資料を欠くが、1935年には輸出品の上位には繊維産業関係が並んでいる。このように日本の軽工業がこの時期に国際競争力をもったのは、欧米より低賃金の労働力がその背景にあったと指摘することができるだろう。

なお、1935年には割合としては少ないものの機械類が輸出品に入っている。また、資料はないが、第一次世界大戦中より機械や船舶が輸出されている。繊維産業と比べ、それほど大きな割合ではなかったが、その理由を問うこともできるだろう。

重化学工業には高い科学技術力や大規模な資本が必要だったことなどが、その解答として予想できる。

【展開③】1955年と1975年の統計資料から日本の工業国化・経済大国化を読みとく

1955年は、その翌年の『経済白書』に「もはや戦後ではない」と記されたように、高度経済成長の起点にあたる。輸出品では、鉄鋼や船舶を含む機械が上位になっており産業構造の変化が認められ、その背景には重化学工業を中心とした技術の進歩や、戦後の欧米からの技術導入などが考えられよう。そして1975年は高度経済成長が終わったとされる段階で、鉄鋼や自動車、機械、船舶類といった重化学工業製品が輸出の大半を占めている。また、この間の1973年におこった石油危機は、その後の日本の産業や国民生活全般、環境など様々な側面に大きく影響してくることに配慮したい。発問例として、「重化学工業中心の高度経済成長は、人々の生活に歪みももたらした。それはどのような側面で、何が原因としてあげられるだろうか」など、高度成長の負の側面に目を向けさせてもよい。

【展開④】2015年の統計資料から21世紀の国際経済と産業を読みとく

最後は直近である2015年が示され、現在の日本経済の国際的な位置や課題を考察することになる。同一品目内の国際分業化の進展は、これからの産業のあり方や日本経済の課題を考えるヒントにもつながるであろう。時間的に余裕があれば、現代から将来への見通しやここで気づいた内容を未来にどのように生かすことが可能か、SDGsを視点にした話し合いやグループワークをすることも可能である。

【まとめ】MQを考える

近現代を範囲に統計資料を年代ごとに並べて俯瞰することにより、産業革命、重化学工業化、国際分業化など、貿易からみた日本の産業構造の変

化においていくつかの画期を指摘することができる。そして、その画期の視点をどこにおくか、工業の発展という視点以外にも生徒たちから意見を引き出し、話し合わせることも有意義な学習活動になるであろう。また、角度をかえ、生糸は1865年から1913年まで輸出品の第一位、1935年は第二位となるが、一貫して輸出品の主流であった事実にも注目したい。そしてその背景に留意をうながし、生徒はそこから軽工業が日本の近代化を支えていたのではないか、欧米の重工業に抵抗し、軽工業分野を重視した貿易立国をめざしたのではないか、などの仮説をたてることも予測される。

歴史的思考とそれを担保する「知」

新版となった『詳説日本史』では、本文の通史的な叙述とは別に、時期区分ごとに歴史資料と各時期を展望する探究的な深い学びができるような仕立てとなっている。取り上げられている史資料は、紙媒体の文字史料だけでなく、金石文や絵画資料、統計資料など多岐にわたる。本稿で取り上げた近現代の部分では、統計資料を扱い、その読み取りやそこから問いを表現する活動となる。貿易を切り口にした新版の記述は、近現代を通観するうえで経済動向と対外関係とが密接な関係にあることを深く学習する素材になるものと理解している。

しかし、提示した授業展開案は、あくまでも筆者が想定した問答を並べた一例であり、主体的な歴史的思考は、この例示とは関係なく、より良質な問いを生徒が考え、それを起点に思考を縦横無尽に廻らせることにほかならない。そして、授業を実践する教員には、生徒の歴史的思考を予定調和的に組織するのではなく、水先案内人として思考の前提となる「知」を提供する役割があることも見逃せない。思考と知の関係は、どちらかに偏重するのではなく、相互に担保し合う関係であると自覚しておきたい。

前近代と比べ近現代には膨大な統計資料が存在

するため、教科書に取り上げた貿易以外にも多くのテーマを想定することが可能といえる。経済分野だけでも、産業別の生産の推移や利用エネルギーの変化、労働者数の推移等々、あげればきりがないただろう。また、前掲の表3の通り、教科書の記述では、最後にMQが掲出されている。これに対し、今回の学習指導要領改訂での「問いを表現する」活動の主体が学習者であることをふまれば、リード文から複数のSQを進めていきながらの思考を経て、MQになる問いを学習者自身が考えて表現する学習プランを構成することも要請されていると思う。今後、現場での課題として共有したい。

参考文献

- 渡辺雅子『納得の構造——日米初等教育に見る思考表現のスタイル』（東洋館出版社、2004年）
渡辺雅子『「論理的思考」の社会的構築——フランスの思考表現スタイルと言葉の教育』（岩波書店、2021年）
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）
(あいだ・やすのり／学習院高等科教諭)

『高校日本史』を用いた授業構想

——近世の「時代を通観する問い」の学習をめぐって

豊田 基裕

はじめに

今年度から始まっている「歴史総合」は、世界史と日本史が融合した新科目ということで早くから関心が高く、実践事例も集まってきている。それに比べると、「日本史探究」に関する議論はまだこれからだろう^①。そこで、まず旧課程の「日本史B」と比べて「日本史探究」の特徴的な点を3つあげてみる。

(1) 中学校社会科や「歴史総合」との強い連続性

とくに「近現代史の指導に当たっては、『歴史総合』の学習の成果を踏まえ、より発展的に学習できるように留意すること」(学習指導要領「内容の取扱い」(1)カ)とある。「日本史探究」では、「日本史B」で扱っている内容が減じられたわけではないにもかかわらず、標準単位数が4から3となる。これまで以上に時間が限られるため、授業者には、生徒の既習の歴史科目の指導内容や定着状況を確認したうえで、「日本史探究」の学習内容を精選し指導することが求められる。

(2) 内容構成と授業者の「問い」

学習指導要領にはA原始・古代→B中世→C近世→D近現代の順に授業をおこなうよう明記されている。つまり、旧課程でみられた近現代を先修するような指導計画は不可であることを意味する。そして、A～Dともに(1)時代を通観する問いを表現する→(2)各時代の特色について仮説を表現する→(3)(主題を設定し)歴史に関わる諸事象の解釈や歴史の画期などを根拠を示して表現する、というプロセス(Dのみ(1)→(2)→(3)→(4)現代の日本の

課題の探究)を繰り返し学習していくことが示されている。そこで重要となるのが、各プロセスにおいて深い学びへ導くような授業者の的確な「問い」「問いかけ」になってくる。

(3) 資料の活用と「探究」

「日本史B」では科目の導入に「歴史と資料」、中世に「歴史の解釈」、近世に「歴史の説明」、科目のまとめに「歴史の論述」がおかれているが、「日本史探究」では、各時代における諸資料の活用と、A～Cの各時代の(3)でそれぞれ「歴史の解釈、説明、論述」をおこなうよう求められており、「探究」的な学習活動が強調されている。

以上の点をふまえて、山川出版社が刊行する「日本史探究」の教科書『高校日本史』(日探706、以後、教科書)の作りについて、授業者の視点から旧課程版と比較して、ポイントをあげると、つぎようになる(細かい編集や体裁の工夫などに関しては同社のパンフレットを、もう1冊の「日本史探究」の教科書『詳説日本史』(日探705)については本誌前号(太田尾智之筆)を参照いただきたい)。

- ・判型が大きくなった(A5判→B5判)。
- ・注が本文の下から横へ移り、諸資料(史料や図版・地図)にはすべて番号が振られてその番号が本文中に付されているため、参照しやすい。
- ・史料に付された2次元コードからは現代語訳のテキストが表示される。
- ・各章冒頭に学習内容に関わる導入文(時代の特色と問い)がある。
- ・本文に対応する「Q」(問いかけ)がある。
- ・本文の流れにそって、史資料の読解や解釈、

説明をうながす「読みとき」がある。

- ・興味関心を高め、探究の視点となるような「Topic」がある。
- ・章末に「まとめ」の問いが設けられている。

このように、一目で新学習指導要領をふまえながら、幅広い学力層の生徒に学びやすい作りとなっていることが確認できる。

では、これらのポイントを活かして、C近世を例に、学習指導要領でとくに重視されている「時代の転換」を理解して「時代を通観する問い」を立てる授業を、教科書を用いて構想してみよう。

時代を通観する問いを立てる授業展開案

(1) 指導計画

教科書では、近世に関する「時代を通観する問い」を表現する学習は、第Ⅲ部「近世」の第8章「近世の幕開け」のなかで取り扱う。標準3単位の年間指導計画を想定して、第8章は以下の通り全4時間の単元構成とする。

第8章「近世の幕開け」

① 天下人の登場①(1時間)

近世への転換／銀の交易と鉄砲伝来／キリスト教と南蛮貿易

② 天下人の登場②(1時間)

織田信長の政権／豊臣秀吉の全国統一

③ 豊臣政権と桃山文化①(1時間)

検地と刀狩／秀吉の外交

④ 豊臣政権と桃山文化②(1時間)

桃山文化／芸能と風俗／国際的な文化の交流

つぎに、④に含まれる「時代を通観する問い」を表現する学習活動の授業展開案を示す。

(2) 授業展開案

「時代を通観する問い」を立てる学習活動は、これから学習する時代の冒頭に設定されている。既習事項である前の時代(本時の場合は中世)との比

較などを通じて「時代の転換」について理解したうえで、新たな時代(本時の場合は近世)の特色と歴史の展開を探究することがめざされている。ここで前提となるのは、「はじめに」の(1)で触れた、中学校社会科歴史的分野や「歴史総合」との強い連続性である。織豊政権や江戸時代の特色と展開は中学校で一通り既習しており、「歴史総合」でも、たとえば山川出版社の教科書『わたしたちの歴史日本から世界へ』(歴総709)のp.36～37に「考えてみよう！ 江戸時代」と題した特集ページがあり、学習する機会がある。

また、「歴史総合」で問いを表現する学習は重ねてきている。加えて、「時代の転換」については、教科書p.108の「近世への転換」で概要はつかんでいる。

こうした積み重ねのうえに、「時代を通観する問い」を立てる学習はある。教科書の各章末には、生徒が問いを立てるための視点やヒントが用意されており、p.116には「第8章のまとめ」として、以下の記述がある。

- 国際交流の進展や全国統一など、どのように時代が転換したのかに着目し、近世の特徴について、中世や近代とも比較して問いを表現してみよう。

ここでは、近世の特徴についての問いを表現するために、時代の転換を「国際交流」や「全国統一」という視点でとらえ、近世前後と比較するという方法が示されている。

時代の転換については、教科書p.108の「近世への転換」で学習した内容を確認しよう。

【板書(スライド提示)例】

1. 国際的な交易が活発化(16C半ば～)
 - ・ヨーロッパ人がアジアの交易ルートに参入
 - 外来の技術・思想の伝来
 - (ex. 鉄砲やキリスト教の伝来、銀の交易)
 - 有力な戦国大名が領国を統合

2. 豊臣秀吉の全国統一

- ・新しい支配の仕組みの整備
 - ・朝鮮侵略の強行
- 明を中心とする東アジアの国際秩序動揺

そして、第Ⅲ部「近世」の扉におかれている年表で、近世という時代を概観させる。その際、さかのぼって第Ⅱ部「中世」やこの先の第Ⅳ部「近代・現代」の同年表にも目を配って、前後の時代と比較させたい。

では、1つ目の「国際交流」という視点を考えてみよう。豊臣秀吉の朝鮮侵略(文禄・慶長の役)の失敗を受けた徳川家康は、朱印船貿易を推進し、東南アジア各地に日本町が形成された。その後、3代将軍家光の時代までに、幕府が認める「4つの窓口」を通して異国・異民族との交流をもつ「鎖国」という外交秩序に整えていき、200年以上にわたって鎖国体制が続いた。この直接の武力によらない外交と貿易の関係を近世の特徴とした時、勘合貿易断絶とともに活発になった後期倭寇や琉球王国の中継貿易、そして南蛮貿易・南蛮文化など、近世以前の世界やアジアの交易が活発な時期(教科書p.90~92の「明との通交」「日朝貿易と琉球・蝦夷」や本単元I④)からの移り変わりをとらえるとともに、ペリー来航による「開国」から琉球処分までの動きによって近世の国際関係が再編されること(教科書p.164~169の「ペリー来航」「不平等条約」「国内経済への影響」およびp.182~185の「文明開化」「明治初期の対外関係」)をふまえて、「時代を通観した問い」を表現することとなる。国際交流であるから、当然、外交や貿易の相手となる日本を取り巻く国や民族など、東アジア世界の動きに目配りすることが欠かせない。

なお、近世の「国際交流」を扱う際に、「鎖国」または「開国」という語にともなうイメージや語感には留意したい。「鎖国」という語から江戸幕府の外交秩序を想起した時、マイナスの印象を抱く生徒

は少なくないだろう。教科書p.131注④にあるように、1801年に志筑忠雄の『鎖国論』の登場まで使われることのなかった「鎖国」という語は、ペリー来航以後に定着した。一方、「開国」という語の定着は、19世紀末だという。安政の五か国条約によって新たに開港した4港はいずれも幕府の直轄領にあり、実態としては4つの窓口が8つになった、つまり「鎖国」の延長だととらえることも可能である⑧。それが、明治政府が1894年に条約改正に成功して国家目標である「万国対峙」が成就して、欧米諸国への「開港」=「開国」になったという。ここに、プラスイメージの「開国」に對置するマイナスイメージの「鎖国」という2語の関係が定着した⑨。こうしたことに配慮しながら、自由(=南蛮貿易や朱印船貿易)→制限(=「鎖国」)→自由(=「開国」)、という大きな枠組みの変容を念頭において、生徒に問いを表現させたい。たとえば、以下のような問いが考えられる。

- ・欧米諸国がアジアへ進出してくるなかで、日本の対外関係(あるいは外交秩序)はどのように推移していったのだろうか。
- ・「鎖国」前後で、国家・社会経済・文化はどのように変化したのだろうか。

つぎに、2つ目の「全国統一」という視点を考えてみよう。教科書p.164~166の「ペリー来航」にも載っている「太平のねむけをさます上喜撰たった四はいで夜るもねられず」の狂歌を知っている生徒は多いだろう。ペリー来航で打ち破られた太平(泰平)の世、すなわち幕府と藩が統治する社会の制度が整い、経済が発達し、独自の文化も形成された日本史上でもまれな平和と安定の時代(「パクス・ロマーナ」を真似て「パクス・トクガワーナ」ともいわれる)を、近世の特徴としてとらえることができるだろう。この太平の世は、大坂夏の陣をもって到来したと17世紀後半には認識されていた⑩。

100年にわたって続いていた戦国の動乱は、16世紀後半の20年ほどで織田信長によって全国統一の動きが進み、豊臣秀吉によって完成した。そして、秀吉の死後、徳川家康が関ヶ原の戦いに勝利し江戸幕府を開設したのち、1615年の大坂夏の陣で豊臣氏を滅ぼし、250年続く太平の世の基礎が築かれていった。幕府のほか、およそ260の藩がそれぞれ独自の政治や税の徴収をおこない、全国の土地と人々を統治した。その後、15代將軍徳川慶喜の大政奉還によりこの太平の世は幕を閉じ、王政復古、版籍奉還、廃藩置県によって、天皇を頂点とするより強力な近代国家建設がめざされた。

統治のあり方の移り変わりについて、戦国時代が室町幕府の衰退による地方分権型だとすると、織豊政権期には全国統一事業で中央集権型となったが、江戸幕府は幕藩体制という地方分権型で安定し、明治維新によって天皇中心の中央集権型へと強化されたとみることができる。生徒にはこうした大局的な流れをおさえさせたい。たとえば、「時代を通観した問い」の表現へとつなげたい。たとえば、以下のような問いが考えられる。

- ・世界・アジアの交易が活発になるなか、国を統治する仕組み(あるいは国家権力のあり方)はどのように変容していったのだろうか。
- ・なぜ、日本は分裂せず(あるいは再び戦国時代にならず)、外国の植民地にもならず(あるいは外国とは戦争にならず)、250年続いた太平の世の末に明治維新を実現できたのだろうか。

おわりに

この「時代を通観する問い」は生徒みずからを立てなければならないため、「日本史探究」ではもともとハードルの高い学習だと感じる^⑤。ただ、歴史総合で生徒みずから問いを立てる学習方法を繰り返して、歴史的思考力をつちかっけていければ、その後の「日本史探究」に対しても生徒は抵

抗なく学習していけるのではないだろうか。それどころか、従来の講義型の授業方法や大量の知識・情報の吸収からの脱却がめざされるなかで学ぶ生徒は、授業者の想像以上にみずから問いを立て、仮説を検証し、理解を表現することに意欲的に取り組むかもしれない。

とはいえ、「歴史総合」もそうだが、授業者にとっては、従来の指導方法からの転換がせまられ、高い専門性をもった指導力が要求されている。多忙な現場では、新科目への理解や教材研究は十分でないだろう。すべての単元に独自教材を準備し新しい教育手法を導入することは現実的とはいえない。そうした状況に対応するためにも、教科書には上記のように学習指導要領のねらいを達成できるような様々な工夫がこらされている。これまで以上に教科書を活用し、「日本史探究」に備えたい。

また、筆者は現在テレビで放送中の歴史教養番組^⑥を、授業作りのヒントにしている。場合によっては、一度生徒に視聴させてみることで、問いを立てる、仮説を表現する、主題を設定する、根拠を示すといった学習方法を具体的にイメージさせることができるかもしれない。まだ、「日本史探究」の実践は多くない^⑦が、これから様々な取組や議論が積み重ねられて、よりよい「日本史探究」の授業が実現していくことを期待したい。

① 戸川点「『日本史探究』をどう教えるか」(『拓殖大学教職課程年報』2、2019年)。

② 中公新書編集部編『日本史の論点——邪馬台国から象徴天皇制まで』(中央公論新社、2018年)。

③ 荒野泰典「近世の国際関係と『鎖国・開国』言説——19世紀のアジアと日本、何がどう変わったのか」(『お茶の水女子大学比較日本学教育研究センター研究年報』11、2015年)。

④ 藤井謙治『シリーズ日本近世史1 戦国乱世から太平の世へ』(岩波書店、2015年)。

⑤ 島村圭一・永松靖典編『問いでつくる歴史総合・日本史探究・世界史探究——歴史的思考力を鍛える授業実践』(東京法令出版、2021年)に、小林武史氏の近現代の「時代を通観する問い」を表現させる実践が所収されており、参考になる。

⑥ たとえば、以下のテレビ番組がある。

1 つ目は「にっぽん! 歴史鑑定」(毎週月曜22:00/BS-TBS)。

時代や人物、できごとなど歴史上のテーマについて、真相を探り史実を解き明かしていく番組。

2つ目は「英雄たちの選択」(毎週水曜22:00/NHK BSプレミアム)。歴史上の人物が決断をせまられた際の葛藤に注目し、複数の選択肢を提示する番組。

3つ目は「歴史探偵」(毎週水曜22:30/NHK総合)。日本史上のテーマやできごとに対する仮説(新説)を、現場検証や科学シミュレーション等を駆使して検証していく番組。

⑦国立教育政策研究所教育課程研究センターが「『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(高等学校)地理歴史」(WEB版と書籍版がある)で日本史探究の単元や題材にもとづく学習評価について2事例を示しているほか、注⑤で示した書籍に日本史探究の学習を見据えた6本の実践事例が紹介されている。

また、アクティブ・ラーニングを実践するうえで効果的なツールとして注目されている「ICE(アイス)モデル」(カナダで実践されている、Ideas〈知識〉、Connections〈つながり〉、Extensions〈応用〉を軸とした、評価と学習方法)を日本史探究で用いた授業として、三浦隆志氏の実践が『歴史教育「再」入門——歴史総合・日本史探究・世界史探究への“挑戦”』(清水書院、2019年)に掲載されている。ちなみに、注⑥で紹介した「英雄たちの選択」というテレビ番組では、「もしあなたが〇〇だったら、どうするか」というExtensionsのフェーズの問いかけがなされている。

なお、筆者が事務局をつとめる全国歴史教育研究協議会(全歴研)が2021年にオンラインで開催した第62回研究大会(大阪大会)では、「日本史探究をどのように学ぶか」というテーマで3本の実践報告があり意見交換がなされた。今年7月にオンラインで開催する第63回研究大会(茨城大会)でも日本史探究に関する3本の報告を予定している。詳細は全歴研ホームページを参照してほしい。

(とよだ・もとひろ/東京都立大江戸高等学校教諭)

第 I 部第 2 章「中央ユーラシアと東アジア世界」の取り扱いについて

石井 栄二

20 22年度の「歴史総合」の実施に続き、23年度からは「世界史探究」が始まる。この新しい科目の教科書『詳説世界史』（世探704）には、現行の教育課程における『詳説世界史 改訂版』（世B310）と比較すると数多くの変更点がある。内容構成はもちろん、近年の歴史学の研究動向を反映した新しい視点の導入や歴史用語を精選した叙述、学習者みずからが比較し、読み解くことをうながす資料や図版の提示など、新課程に対応する様々な工夫がほどこされている。

本稿では、例として第2章「中央ユーラシアと東アジア世界」を取り上げ、導入された著作者の新しい視点を中心に紹介したいと思う。高校の現場において授業展開を計画する際の一助となれば幸いである。

ここに取り上げた『詳説世界史』第2章「中央ユーラシアと東アジア世界」（p.37～53）は、旧学習指導要領「世界史B」では「(2)諸地域世界の形成」の「ウ 東アジア世界・内陸アジア世界」にあたる。要領では遊牧世界への言及と並立させながらも、内容の中心は「中華文明に依拠する東アジア世界の骨格が形成されたこと」にあった。

これに対して、改訂を受けた今回の学習指導要領、および解説では「(3)諸地域の歴史的特質」において、「秦・漢と遊牧国家、唐と近隣諸国の動向などを基に、東アジアと中央ユーラシアの歴史的特質を理解し、「東アジアと中央ユーラシアの歴史に関わる諸事象の背景や原因、結果や影響、事象相互の関連、諸地域相互の関わりなどに着目し、主題を設定し、諸資料を比較したり関連付けたり

して読み解く」ことが求められている。

『詳説世界史』第2章の構成

本章では「中央ユーラシアと東アジア世界」という章題のとおり、第1節「中央ユーラシア——草原とオアシスの世界」から始まり、第2節「秦・漢帝国」、第3節「中国の動乱と変容」と続き、第4節「東アジア文化圏の形成」の後半部「突厥とウイグル」「ソグド人」という小見出しによって、東アジア世界を中央ユーラシアが挟み込むようなかたちの叙述となっている。

これは現行版から項目の順が前後したことにとどまるものではない。上記指導要領の改訂をふまえて、中央ユーラシア東部と東アジアの歴史を一体としてとらえる視点を重視し、両地域それぞれの歴史展開に加えて、「双方の関係が深まりやがて一体化されていくプロセス」を大きな枠組みとして本章は叙述されている。高校の現場では（筆者を含めて）戸惑いもあると思われるが、わかりやすくいえば「東アジア史」＝「中国の王朝交替史」という歴史観からの転換がもためられているということである。

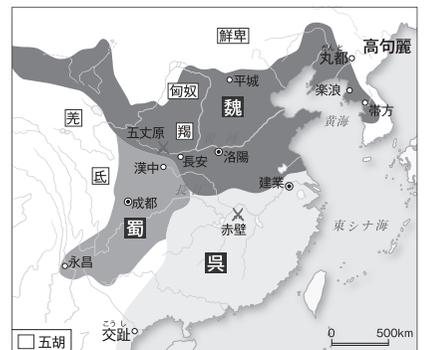
授業を構成・展開するにあたり、この第2章の本文の叙述や歴史地図、図版や資料について、留意すべき事項や変更点を、以下4つの時代にわけて提示していきたい（以下、『詳説世界史 改訂版』（世B310）は「現行版」、『詳説世界史』（世探704）は「探究版」と表記する）。

①並立の時代（前3世紀～後3世紀）

この範囲は「探究版」第1節「中央ユーラシア



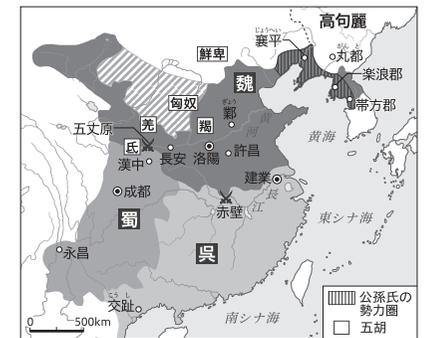
地図1 「現行版」秦・前漢時代のアジア(p.71)



地図3 「現行版」三国時代の中国(p.82)



地図2 「探究版」秦・前漢時代のアジア(p.42)



地図4 「探究版」三国時代の中国(p.44)

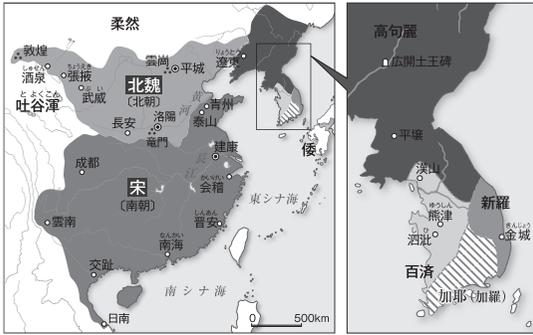
——草原とオアシスの世界」・第2節「秦・漢帝国」にあたる。この期間は、モンゴル高原に匈奴、中国に秦・漢という広域政権が並立し、中央ユーラシア東部と東アジアがそれぞれ別個に大きくまとめられた時代としてとらえられている。地図「秦・前漢時代のアジア」を比較すると、「現行版」(p.71) (地図1) に対して「探究版」(p.42) (地図2) では「匈奴の最大領土」を示す境界線・武帝以前の漢の直接支配領域が明示されている。また、叙述においても「探究版」では「対外的には、冒頓単于のもとで強大化した匈奴に敗れ、このち漢は匈奴に屈服して和平をはかった」(p.41)ことを記している。その後武帝が匈奴に遠征したり、匈奴自体が分裂したりするなどの変化はあったが、両地域の勢力は4世紀初めまで「一定の距離を保ちつつ並立する形勢」が続き、まだ「一つの世界として明確に意識されるには至らなかった」。

②二重の南北朝時代(4～6世紀)

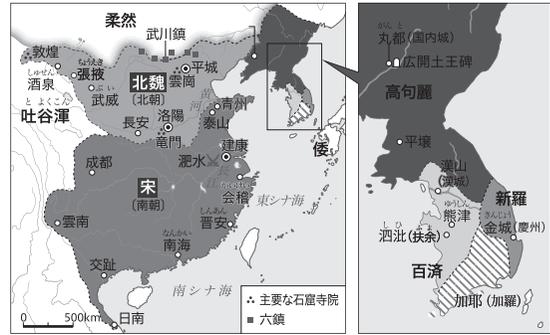
この範囲は第3節「中国の動乱と変容」にあたる。

3世紀前半の後漢滅亡に前後して、激化した反乱や抗争のなかで軍事力に長けた近隣の遊牧民族を傭兵として引き入れたことから、中央ユーラシア東部から華北への移住が増加した。4世紀初め、晋における八王の乱を契機として、移住を進めていた五胡と呼ばれる遊牧諸民族が蜂起して洛陽・長安は侵攻を受け、華北の漢人政権である晋は長江流域に移った。地図「三国時代の中国」を比較すると、「現行版」(p.82) (地図3) に対して「探究版」(p.44) (地図4) では「五胡」の位置が大きく移動して華北に入っており、また公孫氏政権の勢力圏が遼東から朝鮮半島に広がっていたことが示されている。

これ以降、華北では鮮卑族の拓跋氏が建てた北魏を中心に諸民族の融合が進む一方、「モンゴル高原では5世紀に柔然が台頭し、北魏の君主は遊牧世界と新たに支配した農耕世界の双方を意識」した政策をとらざるをえなくなった。このように「モンゴル高原と華北、華北と長江流域の動向が



地図5 「現行版」5世紀の東アジア (p.83)



地図6 「探究版」5世紀の東アジア (p.44)

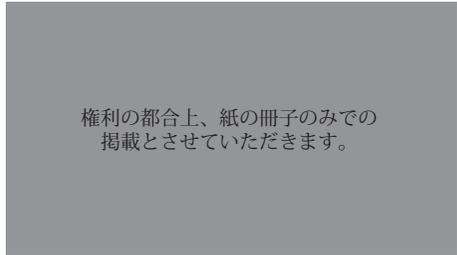
北齊のある名家の人が、こんな話をしてくれたことがある。「うちには17歳になる一人息子がおります。ものを書くのがうまく、鮮卑語と琵琶をしこんだところ、だんだん上達してきております。これを手がかりとして高位のお方にお仕えすれば、きっとご寵愛を受けましょう。これもまた大事なことです」。私はうつむいて答えなかった。いやはや、これは教育とはいえない。そんな技芸によって出世できるのだとしても、お前たちにはしないでほしいものだ。(著者訳)

資料1 「探究版」『顔氏家訓』(p.45)

相互に密接に関係しながら展開する時代となった。とくに5世紀からは、柔然・北魏からなる「北の南北朝」と北魏・南朝という「南の南北朝」とが複合した「二重の南北朝」とも呼べるような形勢となり、3地域が相互に大きな影響をおよぼしあった。

地図「5世紀の東アジア」を比較すると、「現行版」(p.83) (地図5) に対して「探究版」(p.44) (地図6) では「北魏と柔然の境界線」が加えられ、柔然に対応して北辺におかれた北魏の鎮(駐屯地)が明示されている。上記「二重の南北朝」の視点をおさえておくことにより、新たに叙述に加えられた「六鎮の乱」(p.45)の歴史的な意味も正しく理解できるだろう。

また「探究版」の資料『顔氏家訓』(p.45) (資料1) からは遊牧系の人々が統治する北朝に対する漢人の複雑な感情を学習者に読み取らせることができるだろう。そして中国式の祭壇で遊牧的な方法で

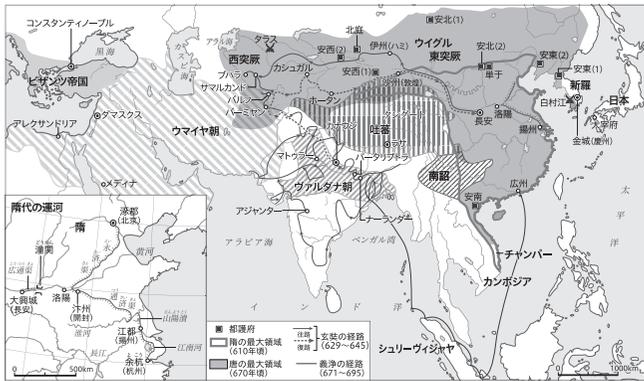


図版1 「探究版」北魏初期の祭天遺跡(p.45、カラーは巻末図版参照)

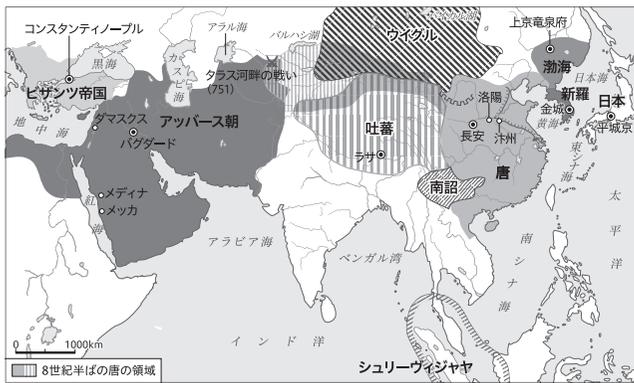
天をまつる儀式をおこなっていた跡である「北魏初期の祭天遺跡」(p.45) (図版1) からは、双方の文化の融合が理解できよう。このような新たな資料・図版は「二重の南北朝」という視点を理解させる助けとして利用したい。加えて冊封体制に関しても、「探究版」は中国王朝が「南朝と北朝、あるいは北朝と遊牧諸民族のあいだの対抗関係のなかで優位に立つため、積極的に近隣の勢力に官位や称号を与えて、自国の影響下に取り込んだ」(p.47) 結果として成立した理念上の秩序であると定義づけている。

③一体化の時代(7世紀～8世紀中頃)

この範囲は第4節「東アジア文化圏の形成」にあたる。7世紀初め、唐の李世民(太宗)が東突厥を屈服させたことにより、「二重の南北朝」時代は終結した。「探究版」の叙述では「第2代皇帝となった李世民(太宗)は、国内の諸制度を整えるとともに、東突厥を破った。遊牧諸民族は、太宗を天か



地図7 「探究版」7世紀のアジアと大運河(p.48)



地図8 「探究版」8世紀後半のアジア(p.50)

ら権力を授かった可汗とみなすことで、その支配を受け入れた」(p.48)とある。そして「つぎの高宗は、西突厥を服属させて西域のオアシス諸都市に進出」(p.48)し、「二重の南北朝」は再統一されたのである。

これに先立つ中央ユーラシア東部の歴史展開は、本節後半の小見出し「突厥とウイグル」で叙述されている。「6世紀半ばにモンゴル高原の柔然を倒したトルコ系の突厥は、可汗の統率のもとで中央ユーラシアに領土を拡大」(p.52)し、また「彼ら固有の信仰は、天神(テングリ)信仰を中心とするシャマニズム」(p.52)であったとされる。つまり李世民(太宗)が「遊牧諸民族から「天可汗(てんかがん/テングリカガン)」に推戴された」結果、中国の君主号である皇帝と遊牧の君主号の双方を、唐(=拓跋(トルコ系民族の呼称ではタブガチュ))の君主が兼ねたのである。

地図「7世紀のアジアと大運河」(「探究版」p.48)(地図7)からは、「現行版」(p.87)と同様に、唐の最大領域が隋と比較して中央ユーラシアの広範な地域におよんでいることが確認できる。また、資料『旧唐書』輿服志」(p.49)や図版「唐代の軽食」(p.51)は、中央ユーラシアや西アジアの衣食文化が広く中国に浸透していたことを理解する助けとなるだろう。

④「征服王朝」萌芽の時代(8世紀後半以降)

この「一体化の時代」は安史の乱を受け7世紀後半に崩れる。「8世紀後半のアジア」(「探究版」p.50)(地図8)は、新しい視点のまとめともいえるような歴史地図である。

従来唐王朝といえば地図7のイメージが一般的で、中華帝国による近隣地域の支配を想起させるものであった。中国王朝の伝統的な観念のなかでは安祿山ら

は「天下を乱した反逆者」であり、「現行版」では、「8年続いたこの乱はウイグルの援軍を得てようやく鎮圧されたが、その後中央政府の統制力は弱まり、有力な節度使が地方の行政・財政の権力をにぎって自立の勢いを示した(藩鎮)。また、ウイグルや吐蕃の侵入もしばしばおこり、唐の領土は縮小した」(p.93)と記されている。これに対して「探究版」では節度使の自立や中央政府の力のおよぶ範囲の縮小には同様に触れているが、「これをきっかけに唐の国家や社会は性格をかえることにな」(p.51)り、両税法や塩の専売といった新税制によって「唐はこののちも国力を保った」(p.52)と記されている。唐王朝は安史の乱以後約140年間維持された。その新しい姿が「8世紀後半のアジア」(地図8)にある唐王朝であり、東方ユーラシアにウイグル・吐蕃・唐が鼎立している形勢が読み取れるであろう。

安祿山はソグド人の父と突厥人の母から生まれたとされ、彼の経済的・軍事的な基盤はソグド人の「中央ユーラシア一帯におよぶ通商ネットワーク」（『探究版』p.53）であった。この反乱を中央ユーラシア世界の動向のなかで、「征服王朝」の先行形態と考える研究者もいる。森部豊『世界史リブレット人18 安祿山』（山川出版社、2013年、p.91～92）では、「騎馬遊牧民の勢力は、その強力な騎馬軍事力を支柱とし、「大人口の農耕民・都市民を擁する地域を、少ない人口で安定的に支配する組織的なノウハウを完成」し、文字文化も取得して支配システムを構築し、「中央ユーラシア型国家（征服王朝）」を出現させていく。このような国家に類するものが、契丹＝遼、沙陀系諸王朝、西夏王国、甘州ウイグル王国、西ウイグル王国、カラ＝ハン朝、ガズナ朝、セルジューク朝、ハザール帝国などであり、これに先行するものが「安史の乱」であって、失敗に終わったのは「8世紀の段階では、「征服王朝」の出現は時期尚早であった」ためと指摘している。

遊牧世界と農耕世界を一体化させた国家像・世界観は、モンゴル帝国を経て最終的には皇帝とハーンを兼ねた清朝へと受け継がれるが、授業展開の根底には、中央ユーラシア東部と東アジア世界における独自性と一体性を関連づけて理解する視点が求められていると考える。

おわりに

本稿では教科書『詳説世界史』第2章「中央ユーラシアと東アジア世界」の叙述や構成における著作者の新しい視点を提示したが、この地域に関してはほかにも『詳説世界史 改訂版』からの変更点が数多くある。とくに第1章第4節で取り上げられ、前漢の統治に大きな影響を与えた「黄老の政治思想」、漢代における儒教や王莽の扱いと評価などに関しては、新しい研究動向が盛り込まれた叙述、構成となっている。このような点にも留意

して世界史探究の授業展開を考えていただければと思う。 （いしい・えいじ／東京都立国立高等学校教諭）

「探究しよう」を用いた主体的学習

——試案「ニュルンベルク国際軍事裁判では何が裁かれたのだろうか」

仮屋園 巖

新科目「世界史探究」

新教育課程「世界史探究」と旧課程「世界史B」との相違点として、「諸地域の歴史的特質への問い」「諸地域の交流・再編への問い」「諸地域の結合・変容への問い」などの項目が追加されていることがあげられるだろう。これは、資料を読み取ったり、複数の資料を比較・関連付けたりして、諸地域の歴史的特質に興味や関心、疑問をもち、追究する学習活動のことである。今回の学習指導要領改訂の主旨に従い、生徒自身の主体的な学習が求められている。

授業のテーマ

試案として『高校世界史』（世探705）の「探究しよう」から、「ニュルンベルク国際軍事裁判では何が裁かれたのだろうか」（p.245）をとりあげ、主体的な学習に取り組む前提となる情報を教員が説明し、グループで資料読み取り作業を進める授業を考えてみたい。勤務校では、4人程度のグループワークを取り入れる教科・科目が多く、生徒たちはこうした「問題について討論し、まとめた内容を発表する」授業に慣れている。

ニュルンベルク国際軍事裁判は、ナチス＝ドイツ指導者の戦争犯罪追及を目的としたが、一方的な「勝者の裁き」といった批判も少なくない。この裁判は何を裁こうとしたのか、そしてどこに問題があったのかを考え、「戦争と戦争犯罪」について生徒が主体的に学ぶ契機とすることを目標とした。

授業の組み立て

第17章「第二次世界大戦と新しい国際秩序の形成」第3節「新しい国際秩序の形成」の学習後に実施する。以下、教員による説明と解答例を破線囲み、資料を実線囲み、教科書中の問いを網かけで示す。

①教員による説明「戦争犯罪とは何か」

「一人殺せば悪党で、百万人だと英雄だ。数が殺人を正当化する」、1947年の映画『殺人狂時代』で、チャップリン演じる殺人犯が、死刑判決のシーンで叫んだ有名なセリフである。どこへ行こうと殺人は重罪であるが、戦争時には、兵士の殺人行為は問われない。殺人と戦争の境界は時代とともに変化してきた。

ヨーロッパを例にとれば、中世ではキリスト教神学が基本となり、宗教的に正しい理由や正しい原因にもとづく場合に戦争は認められるとする「正戦論」が唱えられた。「国際法の父」とされるグロティウスの理論は、正戦論から宗教的な要素を取り除き、自己防衛・悪しき行為に対する処罰などを正当な戦争の原因と規定した。しかし、ヨーロッパに主権国家体制が形成されると、新しい考え方が生まれた。国家間に対立が生じた時、当然どの国も自国の正義を主張する。そして中立の立場にたつて公平な裁定がなされることは期待できないから、裁判のかわりに問題を解決する手段が戦争であり、勝った側が正義とされた。つまり、戦争に訴えることは国家の権利であり、国際法で制約することはできないとする考え方が主流となった。その結果、

戦争の存在を前提として、開戦の方法や中立国の権利や義務を定める戦時国際法が発達することとなった。

20世紀初頭には、戦争について一定の規制が試みられるようになったが、戦争についての考え方を大きく転換させたのは第一次世界大戦だった。第一次世界大戦終了後、連合国は戦争犯罪人の処罰を求めた。裁判はドイツ自身の手でおこなわれ、被告は総じて無罪か微罪に問われただけだったが、戦争犯罪が認識された点に注目したい。そして、1928年の不戦条約により、国際紛争解決の手段として、戦争、武力による威嚇は違法となった。第二次世界大戦後、ニュルンベルク国際軍事裁判、極東軍事裁判でドイツや日本の指導者が裁かれる根拠はここに求められる。

②グループでの討論

〈1〉提示されるQ1～Q3への取り組み

探究しよう「ニュルンベルク国際軍事裁判では何が裁かれたのだろうか」

第二次世界大戦後、連合国は戦争犯罪を処罰することを基本方針とした。

この時、それまで想定されていなかった侵略戦争の計画・開始も処罰の対象となった。そして、戦争に敗北した国の指導者層がはじめて国際法と国際軍事法廷で裁かれることになった。しかし、この裁判については、処罰の根拠や公平性に欠け、①報復的な「勝者の裁き」であるという批判もある。また、②戦後のドイツ連邦共和国基本法は「ある行為は、その行為がなされる前に、処罰することが法律で定められている場合のみ、これを処罰することができる」としていることも、そうした批判の根拠となっている。

資料1

国際軍事裁判所憲章(1945年8月8日)

第6条 (中略) 次の諸行為、またはそれらのうちひとつは裁判所の管轄に属する犯罪行為であり、それに対しては個人責任が発生する。

(a) 平和に対する罪。すなわち、侵略戦争、または国際条約、協定もしくは約定に違背する戦争の計画、準備、開始、もしくは遂行、またはこれらのいかなるものの遂行のための共通の計画もしくは共同謀議への参加、

(b) 戦争犯罪。すなわち、戦争の法規または慣例の違反。この違反には、占領地に所属する、もしくは占領地内にいる民間人の殺害、虐待、または奴隷労働もしくはその他の目的のための強制連行、戦争捕虜もしくは海上における人民の殺害もしくは虐待、人質の殺害、公私の財産の掠奪、都市町村の恣意的破壊、または軍事的必要によって正当化されない荒廃化が含まれるが、これに限定されない、

(c) 人道に対する罪。すなわち、犯行地の国内法に違反すると否とを問わず、本裁判所の管轄に属する罪の遂行として、あるいはそれに関連して、戦前もしくは戦時中に行われた、すべての民間人に対する殺人、絶滅、奴隷化、強制連行及びその他の非人道的行為、または政治的、人種的、ないし宗教的理由にもとづく迫害行為。

上記犯罪のいずれかを犯そうとする共通の計画もしくは共同謀議の形成もしくは実行に参加する指導者、組織者、教唆者、遂行者はこの計画の遂行のためいずれのものによってなされた行為についても責任を負う。

(歴史学研究会編『世界史史料11』)

Q1 ニュルンベルク国際軍事裁判では、資料1の下線部(a)平和に対する罪、(b)戦争犯罪、(c)人道に対する罪が裁かれた。(a)～(c)の内容を簡単に整理してみよう。

こちらが準備する解答は以下の通りだが、100字程度と字数を示すと答えやすい。

(a) 平和に対する罪: 侵略戦争の準備もしくは開

始にかかわる罪。

(b)戦争犯罪:占領地域の民間人に対する殺人、虐待、追放などの罪。

(c)人道に対する罪:あらゆる民間人への政治的、人種的、宗教的迫害を含む罪。

Q2 資料1に示される3つの罪のうち、従来の国際法に規定されていたのは(b)だけであり、(a)(c)は、それまでの国際法には存在しない概念であった。連合国は、なぜ従来の国際法に規定されていなかった2つの罪を裁くことを求めたのだろうか。下線部①を参考にして考えてみよう。

批判をうけつつも、連合国が新たな戦争犯罪を裁こうとしたのはなぜか。第二次世界大戦でナチ体制がおこした虐殺などに注目させ、意見交換を進めさせたい。準備する解答は以下の通りだが、この問題も100字程度と字数を示し、自分の言葉で表現させたい。

これまでの戦争とは比較にならない、膨大な犠牲者を出したナチ体制を断罪するため。これまでの法律だけでは、ナチ体制の不法を包括的に裁くことが難しく、遡及効(ある法律要件が、要件事実の発生以前にさかのぼって効果(効力)をもつこと)をもつ新しい刑法規定が必要であると判断したから。

Q3 従来の国際法に存在しなかった概念で戦争犯罪を裁くことに対し、ドイツ側は強く反発した。ドイツ側はなぜ反発したのだろうか。下線部②を参考に考えてみよう。

意見を交換するなかで、ドイツが反発した理由として、「罪が法によって裁かれるのであれば、法が存在しない時の行為は罪にならない」という解答はすぐに出てくると思われる。準備する解答は以下の通りだが、やはり200字程度と字数を示し、自分の言葉で表現させたい。

これは、「法律なくして犯罪なし、法律なくして刑罰なし」という遡及効禁止(法領域では、遡及効を認めることは法的安定性を害するところから、遡及効は原則として認められない)の一般原則をおかしているのではないか、という主張につながっている。

(2)提示されるQ4への取り組み

Q4については、教科書だけでは討論の材料が不足するので、補足説明と追加資料を準備し、説明+グループでの討論というかたちで進めたい。

Q4 この裁判で、ゲーリング元航空相、リッペントロップ元外相など12名が死刑判決を受けた。一方、ヒトラーの自殺後に大統領となり、連合国に降伏した海軍元帥デーニッツは、死刑の求刑に対して懲役10年の判決であった。彼の罪状は、彼が戦争中に潜水艦隊に対して出した指令が、沈没船の乗員・乗客の殺害命令にあたるというものであった。しかし、彼の弁護人はアメリカ海軍の太平洋艦隊司令長官ニミッツ提督の証言を得ることで、彼の罪を軽減させることに成功したのである。デーニッツと彼の弁護人はどのような意図で、ニミッツのどのような証言を得ようと考えたのだろうか。

このQに対し、「ニミッツ提督から、アメリカ連合艦隊も同様の行動をとったという証言を引き出し、「連合国も悪い」という論を展開したのではないか」と推測はできるだろう。

③教員による説明「デーニッツの弁護人が問題としたもの」

この問題に関連して、1930年のロンドン会議では、海軍軍縮条約だけではなく、「潜水艦と毒ガスに関する条約」も結ばれている。デーニッツについての裁判が問題としたのは、このロンドン海軍条約についてであった。

検察側は、デーニッツが発した「沈没船乗員救助のために浮上することをUボート司令に禁ず

る」命令を、「デーニッツは沈没した商船の船員を殺せ」と命令したと解釈し、それを立証しようとした。

これに対し、デーニッツの弁護人クランツビューラーは、様々な方面から反論している。

追加資料1を読んで、クランツビューラーの意図を考えてみよう。

④グループでの討論

追加資料1への取り組み

追加資料1

・デーニッツ:戦争開始とともにすぐ、われわれは次のような経験をしました。すべての商船は停船の際、無電発信をやっただけでなく、水平線にUボートが見えると、直ちに無電を発するのです。つまりすべての商船が、軍部の情報機関に組み込まれていたことは実に明白だったのです。さらにわれわれは、戦争勃発後数日して、実際に次の経験をしました。それは商船が武装していて、武器を使うということでした。

(中略)

・クランツビューラー:武装商船を撃てという命令、そしてのちには、あらゆる敵商船を攻撃せよという命令によって海上戦がこんなに激化したのでしょうか、この激化の原因は海戦指導部の自由裁量にあったのですか？あるいはこれは必要な発展でしょうか？

・デーニッツ:この発展は……全く必然的でした。商船が武装し、その武器を使用し、無電を発信し、それによって直ちに防衛部隊を呼び寄せるということになれば、Uボートは必然的に潜水せざるをえなくなります。無警告攻撃のためであります。同じ必然的発展は、われわれの監視していた海域ではイギリスUボートの場合にも起こりましたし、おなじことがアメリカ、ソヴィエトUボートにもびったり当てはまります。

(ウエルナー＝マーザー『ニュルンベルク裁判

——ナチス戦犯はいかにして裁かれたか』)

クランツビューラーが「イギリスの商船が実際には戦闘艦として行動しており、ドイツの潜水艦の商船攻撃は、戦闘艦に対する攻撃であった」ことを証明しようとしたことを読み取りたい。しかし、弁護はこれだけでは成功しない。

⑤教員による説明「デーニッツの弁護人の手法」

さらに、クランツビューラーは、太平洋アメリカ海軍司令長官ニミッツ大将から「対日戦争の最初から、アメリカ潜水艦は、もし艦長が自分の潜水艦やそのほか自らの作戦が危険にさらされるに違いないと判断した場合には、警告や沈没船救出作業を断念した」という証言を引き出すことに成功した。これによって、アメリカの潜水艦が1930年のロンドン海軍条約を破り、国際法に違反した作戦を遂行したことが明らかになった。つまり、「ドイツUボートがイギリス商船に対して行った作戦」と同様の作戦を、アメリカ合衆国海軍も展開していたことを証明できたのである。

しかし、これでデーニッツの裁判が決着したわけではなかった。ニュルンベルク裁判では、「連合国も同じ行為をした」からといって、ドイツの犯した違法行為が不問に付されるということではなかった。このことは、ニュルンベルク裁判は、敗戦国と同様の行動をとった戦勝国が、一方的に敗戦国と裁いた不公平な裁判と批判される部分である。

ではデーニッツの弁護人は、どのような方法でデーニッツの行動を弁護しようとしたのだろうか。追加資料2を参考に考えてみよう。

⑥グループでの討論

追加資料2への取り組み

追加資料2

「私は決して、アメリカ海軍本部が対日潜水艦戦で国際法を破ったことを証明したくもないし、

主張したくもありません。逆に私は、アメリカの行動はまったく現行国際法の枠外に出なかったのだという見解をとるものであります。そしてアメリカの対日海戦においてまったく同じ問題だったことが、ドイツの対英海戦であります。(中略)私はニミッツ大将を尋問することによって明らかにしたいのですが、アメリカ海軍本部は、ロンドン協定の実際の解釈において、まったくドイツ海軍本部と同じ行動をとったのです。それで私はこれを、ドイツ海軍指導部が合法的であったという証拠材料とみなしたいのであります。』

(『ニュルンベルク裁判——ナチス戦犯はいかにして裁かれたか』)

この資料から読み取れるのは、連合国は、アメリカの行動がロンドン条約に反するものでないと判断し、ドイツも国際法を犯しているものでないという主張である。この主張はどのように受け止められたのだろうか。

⑦教員による説明「デーニッツの弁護は成功したのか」

クランツビューラーの発言は大きな効果をあげた。アメリカの裁判官は、アメリカの威信失墜を防ぐために、「この事実に基づいて、法廷は武装せるイギリス商船に対するドイツ潜水艦作戦指導の責任は、デーニッツには無いと声明する」として、クランツビューラーを支援することとなった。クランツビューラーの弁護は成果をあげたのである。

授業後に

戦争と戦争犯罪について考えさせるために、デーニッツの裁判を取り上げた。この裁判について様々な批判がある理由、戦争犯罪を裁くことの意味と難しさを理解させたい。そして、1993年の旧ユーゴスラヴィア国際刑事裁判所や、2002年に常

設となった国際刑事裁判所(ICC)などにも関心をもち、課題を設定して追究してもらいたい。また、ヨーロッパ中世以降の戦争に対する認識の変遷を説明したが、東アジアやイスラーム世界では戦争がどのようにとらえられてきたのかも追究して欲しいと思う。

なお、この授業展開案は史資料の読み取りを中心としているが、世界史では、生徒が一次史料を読むことは非常に困難である。授業で利用できる史資料をどのように準備し、活用するかが課題だと感じている。

参考文献

- ウェルナー＝マーザー(西義之訳)『ニュルンベルク裁判——ナチス戦犯はいかにして裁かれたか』(TBSブリタニカ、1979年)
内海愛子・高橋哲哉責任編集『戦犯裁判と性暴力』(緑風出版、2000年)
大森正仁編著『よくわかる国際法』(ミネルヴァ書房、2008年)
栗原優『現代世界の戦争と平和』(ミネルヴァ書房、2007年)
長谷部恭男『戦争と法』(文芸春秋、2020年)
吹浦忠正『「平和」の歴史——人類はどう築き、どう壊してきたか』(光文社新書、光文社、2004年)
メアリー＝カルドー(山本武彦・渡部正樹訳)『新戦争論——グローバル時代の組織的暴力』(岩波書店、2003年)
油井大三郎他『岩波講座 世界歴史25 戦争と平和——未来へのメッセージ』(岩波書店、1997年)
(かりやその・いわお/東京都立国立高等学校教諭)

世界史ふれあい街歩き 開封と臨安

岸本 次司

街歩きの楽しさ

NHKの番組に「世界ふれあい街歩き」がある。視聴者が「自分で街を歩いている」ような感覚を体験できるよう趣向をこらしていると聞く。筆者もよく観る。すでに行ったことのある街はもちろん、たぶん行くことはないであろう街を充分楽しむことができるからだ。

前任校では毎年台湾への修学旅行をおこなっていた。旅程の1日は必ず班別の自由行動。現地の大学生がつきそい、台北の市内をめぐる。生徒たちは事前学習で見学プランをつくる。ガイドブックをにらみながらたずねたい場所を選ぶ。名利もあればグルメスポットもあり、仲間とワイワイやりながら練り上げる。そして本番。たいていの生徒は事前のイメージとのギャップに当惑しつつ、とても面白かったと感想を述べる。とにかく街歩きは楽しい。

さて、世界史学習でも街歩きができないものだろうかと考えてきた。過去の都市を直接訪れることはできない。あくまでもバーチャルな体験ではあるが。ちなみに新学習指導要領解説では「C 諸地域の交流・再編」の「都市の発達」という一項で「都市の景観や都市計画に関わる資料」を用いて「都市の立地や規模、都市の機能、都市やその周辺に暮らす人々の生活などを考察」としている。街歩きせよといっているかのようではないか。

12世紀の開封を街歩きする

そこで『新世界史』(世探706)の「資料から考える

「清明上河図」と宋代の庶民生活」(p.117)を使い、北宋末期に繁栄を極めた徽宗時代の都開封をたずねてみることにした。

ここで頼りになるガイドブックがある。教科書でも紹介した『東京夢華録』だ。著者の孟元老については、巻頭の自序によると1103年に役人であった父の転勤で開封に来て、その後成人もむかえ、靖康の変の翌年(1127年)に南へ脱出するまで、繁栄の極にあった都での生活を満喫したらしい。そして20年がたち、ありし日の楽しさが偲ばれるとともに、旧都の栄華が忘れ去られるのが嘆かわしく、この書物を書くことにしたという。この時、年齢60歳前後であったと推定される。

その内容は、大きく3つの部分からなる。第一は街中の建物や名勝地などについての地理的説明。第二は宮中や民間の年中行事に関する説明。そして第三が市民の風習や生活の諸相を描写した部分。もちろんもっとも興味深いのは最後の部分である。

【授業実施上のポイント】

『東京夢華録』を取り上げる際、著者がかなりあとになって(20年以上たって)開封での暮らしを回想してこれを執筆したことを忘れずに紹介してほしい。その生き生きとした描写から、ともすると同時期のルポルタージュと思われがちなので要注意。あくまで20年という時を経た、著者の胸に去来する郷愁に満ちた風景なのだ。

そしてもう1つ頼りになる資料がある。『清明上河図』だ。今回『新世界史』では2次元コードを使って拡大してみることができるようになってい

る。まずじっくりと味わってほしい。

この『清明上河図』、謎が多いことも確かだ。「資料から考える」で紹介した場面が具体的に開封市内のどの場所の描写であるのかを特定することが難しいのだ。よく話題になる虹橋のシーンもそうだ。ちなみに『東京夢華録』は虹橋についてこう述べている。

東の城壁の水門の七里外から、西の城壁の水門の外まで、この河にかかる橋は十三ある。東水門の外七里の所にある橋を虹橋という。この橋には橋脚がなく、すべて巨大な材木を使ってアーチ式に架橋し、朱い塗料で飾りたてたところは、ちょうど空に虹がかかったようである。

(『東京夢華録』「卷一」 p.36)

つまり虹橋は城壁の外、街の郊外にあったことがわかる。作中の扱いかからすれば街の中央にあったと思いがちだ。だからといって、『清明上河図』全体の信憑性が失われるものではない。『清明上河図』は開封市内の特定の場所を描写したというより、賑わう開封の様々なパーツを寄せ集めて作り上げた一大絵巻ととらえるべきだろう。『東京夢華録』を手掛かりに街歩きに出かけていこうとする生徒にとって『清明上河図』が多くのヒントを与えてくれるであろう。

学習活動

授業のねらいは「開封の街歩きベストコースを選ぼう」とする。班ごとに散策コースを作り上げ、それを発表してどれが面白そうか全員の投票で優秀作を選ぶという趣向である。

つぎの①～③の資料を用意する。①教科書『新世界史』。つぎに②『東京夢華録』のダイジェスト。②のなかでお勧めはつぎの各箇所である(ページ数は平凡社、東洋文庫版による)。

(1) 御街(メインストリート)の説明(「巻二」 p.63)

(2) 朱雀門外の町々(「巻二」 p.70)

(3) 州橋の夜市(「巻二」 p.73)

(4) 東角楼の町々(「巻二」 p.78)

(5) 馬行街の商店(「巻三」 p.125)

その他、商い全般についてはつぎの各部分が参考となる。

(6) いろいろな小商売(「巻三」 p.140)

(7) 食べもの店(「巻四」 p.163)

(8) 肉の市(「巻四」 p.167)

(9) 餅(ピン)の店(「巻四」 p.168)

(10) 魚の市(「巻四」 p.170)

これらの資料はプリントにしてもよいが、量が膨大なので、データ化して生徒個々のタブレットなどで閲覧できるようにするとよい(その場合は、授業目的公衆送信にあたるため、SARTRASから補償金の支払い手続きが必要となる)。

【授業実施上のポイント】

ここであげた箇所はあくまで参考と考えていただきたい。これ以外にも使える記述は多い。授業者として開封のどういった側面を生徒たちに気づかせたいかにより、自由に選ぶべきだ。また、本文はもちろん注釈の部分もいっしょに紹介するとよいだろう。この注釈一つひとつが(とくに食べ物の説明など)実に面白く、生徒の興味関心をかきたてるに違いない。

さらに③開封市街地の地図(図)。「資料から考える」にも市街図を紹介しているが、これは内城だけの地図なので、より詳しいものがあると生徒たちも助かるだろう。

つぎに班編成について、人数は5～6人が適当だろう。資料がかなり膨大なので(1)から(10)までを各自2つずつ担当し、内容をほかのメンバーに紹介するという流れが理想的と思われる。

いよいよ授業開始。一応「宋代の政治」(『新世界史』 p.115～116)の説明が終わったあたりが実施の好機であろう。最初に「資料から考える」(p.117)

権利の都合上、紙の冊子のみでの
掲載とさせていただきます。

図 宋代開封府概略想定図(『東京夢華録』 p.27)

をみながらこれからの学習のねらいを説明する。
ここで2次元コードを使い『清明上河図』をたずね
てみるのもよいだろう。それだけで生徒たちはワ
クワクしてくるはずだ。

そして班編成と、タブレットを使った『東京夢
華録』の検討、コースの策定という流れで進めて
いく。さらに各班のコースがほぼ完成した頃を見
計らって結果発表会と優秀作の選定となる。開封
の街歩きもこれで一段落となる。

さらなる課題

こういう経験はないだろうか。ある街(国内外
を問わず)を旅するとして、まずは定石通りガイ
ドブックに示された名所旧跡をたずねてみるだろ
う。場合によっては団体ツアーに参加するかもし
れない。その結果、その街が大いに気に入って再
びそこを訪れてみようとなった時、前回味わえな
かったものに挑戦したくなるのが人情ではないか。
そして大抵の場合、もっと現地の人とふれあいた
い、そこでの暮らしを実感したいと考えるのでは

ないだろうか。

前半の学習はまさに最初の旅というべきもので
あった。開封の賑わいはかなり味わえたと思う。
しかし、人々の暮らしぶりについてはどうだろう
か。たとえば高級官吏はどのようにしてその地位
を手にしたのか、商人たちは日々どんな組織のな
かで活動をしていたのかなど、新たな疑問が浮か
んできたはずだ。後半ではそうした人々の生きざ
まにより深く迫ってみたい。「ふれあい街歩き」を
極めていこう。

臨安をたずねる

ここで舞台は南宋の都臨安へと移る。なぜ臨安
か。その理由は1つ。この街には人々の暮らしぶ
りを今に伝える格好の資料が残されているからだ。
その文献の名は『夢梁録』。呉自牧の作と伝えられ
るが、杭州の人であるらしいこと以外何もわかっ
ていない。その成立時期についてもいくつかの異
説があるが、南宋が滅びたあと、しばらくたって
元代にできあがったことは確かなようだ。南宋滅
亡の時、呉自牧はたぶん20歳前後だった。その後、
異民族支配下治下の杭州で生き続け、1334年以後
かなりの高齢で世を去ったと考えられている。そ
の間(60年ほど)呉自牧がどのような生活をしてい
たかはまったく不明であるが、ある時期から南宋
末の臨安の姿を『東京夢華録』同様の、いやそれ以
上に充実した内容で後世に書き残しておこうと企
図し、それを実行に移したことだけは間違いない。

臨安の街中の、むしろ貧しい庶民に生まれた呉
自牧は、エリートコース(幼児から科擧のための
教育を受け教養豊かな士大夫官僚になる道)とは
縁遠かった。しかし、何かのついで、幼い時に宮
城に入ることができたらしい。当時何百人もいた
という宦官候補の少年の1人だったのではないかと
推測される。呉自牧少年は外回りの雑役をつと
め、女官のお供で買い物に連れていかれたことだ
ろう。そうした日々は1276年モンゴル勢力による

臨安陥落と皇族たちの拉致(大都へ)によって突然終わりを告げた。つづく元朝支配下の杭州(臨安)をマルコ=ポーロは最大級に賞賛しているが、呉自牧の目には日々凋落の一途をたどる悲しい旧都としか映らなかつたに違いない。呉自牧はありし日の臨安の賑わいはもちろん、そこで練り広げられた日々の生活を克明に描いた。そこがガイドブック的な『東京夢華録』との違いである。街も人も、当時あったことすべてを洩れなく記録した壮大なリファレンス。それが『夢梁録』なのだ。

後半のアクティビティと授業の流れ

人々の生きざまを紹介するためには、それに適したアクティビティが必要となる。ここで紹介したいのが、「なりきりプレゼンテーション」だ。ある歴史上の人物に「なりきって」プレゼンテーションするのだ。それをおこなうためには選んだ対象に興味をもち主体的に調べることが欠かせない。「なりきりプレゼンテーション」とは、そうした一連の学びを指している。授業の流れは、①説明と班(グループ)づくり、②リサーチワーク、③ディスカッションと発表準備、④発表と相互評価、となる。

まず、どのような人物について取り組ませるか、授業者が大枠を示さなければならない。本文中の注目すべき箇所を選び、その内容を1人の人物に語らせていくのだ。

ここで提案したいのがつぎの6人である(ページ数は平凡社、東洋文庫版による)。

- (1) 科挙を受験した男性(「巻二」p.80、「巻三」p.148)
- (2) 夜回りの役人(「巻十」p.156)
- (3) 外洋船の船員(「巻十二」p.246)
- (4) 同業組合に属する商人(「巻十三」p.262)
- (5) 夜市の客(「巻十三」p.286)
- (6) 生活困窮者(「巻十八」p.262)

このなかでも是非取り上げたいのが(1)科挙を受

験した男性と(6)生活困窮者だ。

まず(1)だが、科挙については『新世界史』p.119にコラムを設けている。しかし、科挙が本格化した宋代にそれがどのように実施されたかについては疑問が残るであろう。そこで『夢梁録』の出番となるのだ。「巻二」では礼部により臨安でおこなわれる省試が、そして「巻三」では皇帝がおこなう殿試と合格発表の様子が克明に描かれている。これらを検査することで試験本番での受験生の行動はもちろん、答案の処理や合格者の発表についての理解が進むに違いない。そして、そのなかで判明した事柄を、ある受験生の口を借りて語らせるのである。たとえばある年の科挙に首席合格(状元及第)しエリート官僚としての将来が約束された若者が語る、としてもよいかもしれない。

省試についてはこのようになるであろうか。

「私がお聞きするところでは皆さんが受ける試験には、たいてい問題用紙があるとか。しかし、私が受験した省試には問題用紙はありません。では、どのようにして出題されるか。……貢院という小部屋に受験生がそろると、各小部屋の前のブラインドがおろされます。そして問題文が管理棟の掲示板に大きく掲げられるのです。私たちはブラインドの隙間から問題を確認し解答を始めることとなります……。」

さらに殿試についてはこうだろうか。

「殿試において皇帝陛下御自身が面接をされるということを授業で習ったのではないのでしょうか。おそらく皆さんは面接試験と聞くと、試験場で突然面接官から難問をぶつけられ、受験生がしどろもどろで答えるといった風景を思い浮かべるのかもしれませんが。殿試については少し違うのですよ。……受験生は集合場所(集英殿)で席を割り当てられ、ここで印刷された面接のテーマを与えられます。つまりあらかじめ解答を用意できるわけです。ただし、会場に持ち込めるのは筆記用具だけなのであくまで自分の知識が頼りなのですが。……こ

の日は昼食も出て、午後には試験が終わります。』

【授業実施上のポイント】

「なりきり」のハードルが高そうな時、授業者がまず何かになりきってお手本をみせるのも有効である。これを「ティーチャー・イン・ロール (Teacher in Role)」（先生も演技）という。(3)を題材にしてこのように語りだすこともできる。

「私が乗り組んでいる貿易船はジャンクといひまして海外との貿易に従事しております。…泉州の港を出港し大海原に出ると、天候が急変し風雨が激しくなることも多いのです。そんな時はコンパス(針盤)だけが頼りです。航海長がこれを操り少しの誤差も生じません……。」

あわせて『新世界史』 p.115掲載のジャンク船の写真や問いを紹介するとよいだろう。

もう1つが(6)だ。「卷十八」には南宋のおこなった社会福祉政策が紹介されている。①国家的祝賀にちなんだ特別な財政支出(賃貸住宅への家賃補助など)、②凶作時における備蓄米放出、③施薬院における公的医療、④慈幼局での孤児養育、⑤老人・病人・経済的困窮者に対する養濟院の救済活動、⑥引き取り手のない遺体を漏沢園に埋葬など、それぞれの活動内容とスタッフさらに経費までが詳細に述べられている(ちなみに「漏沢園」については徽宗との関係が明らかになってきており、亡国の皇帝に対する評価が変化しているという)。「卷十八」のこの部分と出あうことにより、エリート官僚たちが栄華を極めていた都臨安という同じ空間に多くの困窮者が日々の生活にあえいでいたのだという当たり前の事実を生徒たちは気づくに違いない。人物設定は難しいが、どのような人物とするにせよ、なぜそうした境遇におちいったのかを想像してもらうだけでも大きな意味があるだろう。たとえば外征で重い障害を負った元兵士となるかもしれない、あるいは飢饉と疫病で職を失った元佃戸か。そうした人物たちを設定することで南宋社会が抱えていた問題を考えるよい機会と

なるはずである。

参考文献

呉自牧(梅原郁訳注)『夢梁録——南宋臨安繁昌記』(1～3、東洋文庫674・676・681、平凡社、2000年)

孟元老(入矢義高・梅原郁訳注)『東京夢華録——宋代の都市と生活』(東洋文庫598、平凡社、1996年)

渡部淳『アクティブ・ラーニングとは何か』(岩波新書1823、岩波書店、2020年)

(きしもと・つぐし/元鳥取県立鳥取西高等学校教諭)