

「問い」とこれからの授業

～「国民とは何か」～

地理歴史科（世界史） 山 川 志 保

1. はじめに

2018年3月に新学習指導要領が告示され、7月にその解説が告示された。そこでは、「子供たちが、学習内容を人生や社会の在り方と結びつけて深く理解し、これからの時代に求められる資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的に学び続けることができるようにする」ために「主体的・対話的で深い学び」の実現を強く求めている¹。また「自国の動向とグローバルな動向を横断的・総合的に捉えて現代的な諸課題を歴史的に考察する力」の育成が課題とされている²。この課題は、「学んだことを人生や社会に生かそうとする～学びに向かう力・人間性など」「実際の社会や生活で生きて働く～知能及び技能」「未知の状況にも対応できる～思考力・判断力・表現力」といった育てたい資質・能力の三つの柱に根ざしたものであるが、教科的に見れば、「なぜ歴史を学ぶのか」「歴史が何の役に立つのか」という学ぶことの意義を考えることにもなる³。本稿では世界史Aの授業を通じて生徒が「問い」から何を得たのかを論じてみたい⁴。

2. 「当たり前」と思っていることを揺るがす

新設される歴史総合では、生徒に問いを「表現させる」ことを求めている。「推移や展開を考察するための課題（問い）」⁵は、知識を確認することともなり、授業を構成する上で当然必要である。その上で「事象を比較し関連付けて考察するための課題（問い）」などを踏まえて思考力を様々な働かせる問いも設定したい。また、生徒が「問い」を表現するには、疑問や興味を感じることも大切である。生徒にとって授業で提示されることは、疑う余地のない「当たり前」のことであり、ともするとそれが「授業内容や教科書を暗記する＝歴史を学ぶこと」という意識につながってきたともいえる。しかもそれは生徒自身、つまり「私たち」とは無関係と思われる事柄を暗記させられるという苦行でしかなく、苦手意識を醸成することにもなった点は否めない⁶。その点を踏まえ、「当たり前」と思っていることを揺るがしてやることにした。

2.1. 「革命とは何か」

2.1.1 イギリス産業革命は革命か？

以前から取り組んでいるこの問い⁷は、イギリス産業革命を授業した上で、イギリス産業革命期の国内総生産成長率⁸が、日本の高度経済成長期の国内総生産成長率と比較しても低いものである事例を提示した上で、イギリス産業革命が革命と言えるのか考察するものである。しかし、「従来の被支配階級から国家権力を奪い、社会組織を急激に変革すること。ある状態が急激に発展、変動すること。」⁹という辞書にある革命の

定義に照らし合わせて判断するだけの生徒が増えてきた。そこで辞書の定義を確認した上で、自らの見解を双方書いてもらうことにした(図1)

言える場合としては、「世界に影響を及ぼした」点への言及や、人類の歴史の中では「短期間」で変化した点を挙げる人が多い。「産業分野にお

ける既成概念が覆された」ことを評価するものや、「ピューリタン革命や名誉革命を経験したイギリスが Revolution とよんでいることに注目し、なぜそう呼ばれているのかを考えた。イギリス産業革命は被支配者と支配者の変動はないが、被支配者の中で資本家と労働者という支配者と被支配者の層ができあがったという点や、資本主義の体制が確立されたという点では「革命」と呼んでも良いほどの、現代社会にもつながる大きな社会変動があり、それを当時の人々は「革命」のような大きな変動があったということからこうよんだのではないかと考えた」といった回答や、「技術革新は良い方向に働いている。しかし児童労働やスラムの形成などの社会問題が発生し、悪い意味でも革命が起こってしまったと言える」といったものも見られた。

言えない場合としては、「全ての人々の生活が改善されたとは言えない」「労働者階級は依然として貧しい生活をしていた」「発展というより退化ではないか」「むしろ格差が広がった」だけで、「革命は人々(主に庶民)の生活をより良くするために行うのというのが根本的な意義」なので革命ではないといった点を指摘するものが見られた。授業で産業革命という言葉はいい意味で登場したものではないと触れてはいるが、革命は良いものをもたらすとイメージの強さだろうか。また、期間への言及も多く、「フランス革命などと比べるとかなり長い時間がかかっている」「イギリス産業革命は確かに大きな革新を世界にもたらしたが、それは長期的に少しずつ行われてきた」「近代化の流れがこの時期に加速しただけ」で急激ではないといった指摘や、「(日本の)高度経済成長は、約20年の間に家電製品の普及など人々の暮らしに大きな変化をあたえる動きがおこった」が革命ではないから、革命と見なせないのではといった指摘もあった。「人類の歴史での技術進化に過ぎない」「技術の進歩により自然に豊かになっていくと考えた場合、革命という特別な言葉はつけなくて良い」「人々が意図的に何か目的を持って社会を変えようとして変化したわけではない」「イギリスでこの時期おこったのは技術革新で、それに合わせて人民が社会の構造を適するように、変化させていただけ」との見解もあった。

図1

- ①革命の意味を辞書で調べよう。
- ②イギリス産業革命は革命といえるだろうか?言える場合と言えない場合、双方の意見を根拠に基づいて書いてみよう。

2.1.2 アメリカ合衆国の独立は、「アメリカ独立戦争」「アメリカ独立革命」どちらの表記が相応しいのだろうか?

この問いは、平成29年度全国歴史教育研究会の第5分科会(世界史)「(近現代)現代につながる課題を多面的に考察する」における横田成洋先生のご発表「アメリカ独立戦争とその後の課題～現代との関連から～」¹⁰の中でご提示されていた問いであ

り、その実践を本校の生徒むけにアレンジして、授業に組み込むことにした（図2¹¹）。この問いに驚いて、身近な教科書・資料集でどの表記が使用されているかをリサーチした生徒もいた。

「アメリカ独立革命」が相応しい根拠としては「基本的人権（生命・自由及び幸福追求の権利）を定義し、諸外国より一歩進んだ考えを示したため。当初はイギリスの植民地であり、立場的にも弱かったアメリカの人々が、自ら自由と独立を

図2

- ①史料Aはどの国の独立宣言だろうか？またその中でアメリカ独立宣言やフランス人権宣言はどのように扱われているだろうか。
- ②アメリカ合衆国の独立が世界に提起したものと、その後に残した課題はなんだろうか。
- ③アメリカ合衆国の独立は「アメリカ独立戦争」「アメリカ独立革命」どちらの表記が相応しいのだろうか？

※史料Aは、ホー＝チ＝ミンによる1945年の独立宣言。③は、相応しいと思った方の根拠を記し、また自分が選ばなかった方の理由を想定する。

手にしたのは、世界へ衝撃をあたえる革命的出来事であったと言える」「独立宣言によって人民の権利を求めることで社会が変革したから」「ただの植民地であったアメリカが独立することは世界的に大きなことでめずらしいから、革命という言葉があうだろう。また…共和制の認識や人権の認識は今後に大きな影響が出るものだったから」「それまでイギリスの植民地であった13植民地は人民主権・連邦主義をうたう合衆国憲法を持つ民主国家となった。国のあり方を根本から変えた」「イギリスの権威を追放して新しいシステムを作った」といった回答がみられた。「戦争は、あくまでもアメリカの独立をより後押ししたもので、アメリカの独立の流れの一部にすぎない」という見解もあった。

これに対し「アメリカ独立戦争」が相応しい根拠としては「宣言により、アメリカの独立の正統性や他国の支援の必要性を訴え、他国の支援により戦争で勝利をおさめた。アメリカ独立の必要性が他国に認められたという点でアメリカ独立戦争の表記がふさわしい」「アメリカの独立は…独立戦争による戦利品」といった、戦争がもたらした独立であるとの指摘が多く見られた。「独立宣言の発表によりイギリスが国際的に孤立したことでアメリカは独立できたと捉えることができる…独立後も先住民・黒人には人民主権が認められず、それらの人にとっては変化がない」「イギリスから独立する前でもイギリスから各州ごとにある程度の自治権を与えられており…独立したことで支配体制が大きく変化したとは言えない」という見解もあった。また「独立する前はアメリカはイギリスの一部であったため、戦争ではなくイギリス国内の内紛と表記した方が正しい」のではないかとこの指摘も見られた。

2.1.3 「革命とは何か？」との問いがもたらしたもの

イギリス産業革命・アメリカ独立革命・フランス革命の授業後に、「革命を自分の言葉で再定義してみよう」との課題を出した。それに対しては、「その国の今後を大きく左右する転換点となるような出来事が起こること。自国だけでなく、周りの外国

諸国にも影響を与える出来事」「近代的な国家に近づいていくこと」「それまでの社会制度や暗黙の概念、常識を結果的にくつがえすのにつながる一連の動き」「その時代の人々や後世の人々の意識をかえる」といった回答に加え、「革命には課題も伴ってしまう」「今まであった基盤が変わり、良かれ悪かれ後に繋がった時にいう」「根本的な体制はそのまま改良される改革とは違う」というものもあった。「革命とは、後の時代に歴史的又は政治的又は技術的に価値があるとみなされたもの」「革命は終わってから革命だとわかる」といったように、後の時代からみて位置づけられるとの声もあった。

一連の課題に対しては、調べたら分かるのか、決まった答えがあるのかと言った生徒の質問から察するに、少なからぬ戸惑いがあったと思われる。だが、当たり前と思われていたことを改めて考え、どの時点・視点からその出来事をとらえるかを悩みつづき取り組んだことは、この後の課題の取り組みに大きな影響を与えたと思われる。

2.2. 「奴隷解放宣言は美談と言えるだろうか？」～実習生による取り組み～

本校は、お茶の水女子大学の学生を教育実習生として受け入れる役割を持っている。その中で2018年度教育実習生の池田志乃さん¹²が行なった「奴隷解放宣言は美談と言えるだろうか？」との授業実践をご紹介します。この授業に関する問いの設定や使用した諸資料は全て池田さんが準備したものである。この授業は、19世紀¹³の合衆国の実態や奴隷制問題への影響、南北戦争の要因を考察し、今日まで続く人種差別問題を、公民権運動を見通しながら認識させたいという目的で授業展開が考案された。(図3)

2.2.1 問いを生徒はどう考察したか？

「奴隷解放宣言は美談と言えるだろうか？」との問いは、教育実習生との協議会の中で「YesかNoの答えしか出ないのではないか？」「美談をどういうものとして捉えるのかを設定しないと答えられないのではないか？」¹⁴などの声が相次いだが、実際に生徒はどう答えただろうか。

「美談とは言えない」との見解には、「奴隷解放宣言には戦略的な側面が含まれており、美談とは言えないと思う」「実際にあまり黒人差別は解消していないし、目的が奴隷の人権尊重ではなく北部の工業の利益向上であり完全な美談とは言えない」といったものや、「奴隷制度をなくそうとしたという点では良いが結局は自分たち(北部)のためという面があるため美談とは言えないと思う」「今となっては、差別改善のキッカケになったとも言えるが、純粹にやっていたらもっと差別や奴隷は早くなくなっていたと思う。あった方がよかったと思うが美談とまではいえない気がする」「内容は人道的ではあるが、背景には地域同士の関係が密接に関わっているため全てが全て美談とは言えない。しかしながらこういった利害の関わる状況でないと改革は行われない」といった回答が見られた。

一方「美談と言える」の見解には、「雰囲気や奴隷解放宣言を出さざるをえなかったとは言え、奴隷制を法律上なくしたことはその後大きな影響を与えたと思う」「奴隷制の廃止や工業の発展をもたらしたから。また戦争の拡大も防いだと思う」「奴隷制の解放によって、奴隷の人権が守られるための一歩が踏み出された（実質的効果は限定されたものであったが…）内外の世論を連邦軍支持に結びつける上で大きな役割を果たし、戦争を終わらせた→戦略の結果の形式上だったとは言え、美談といえる」といった回答があった。中には、「見るものの立場によっては言えると思う。もともと奴隷を必要としない生活をしてきた者にとっては奴隷を解放したことは美談となるべき事である一方で、奴隷制に依存していた南部では働き手が足りなくなるという事例があると考えられ、生活が立ちゆかなくなった人々にとっては美談

どころか、苦しい話としてとらえられていると思う」との回答もあった。

また「多くの死者を出した」南北戦争がアメリカにもたらしたものに対しては、「南北戦争はアメリカの国家としての方向性を統一し、住民たちがアメリカという国を認識する独立戦争につぐ2回目のきっかけだったと言えるのではないかな。なぜなら、奴隷解放という内容よりも…分断されたアメリカがなくなったという面の方がアメリカへの影響が強いと考えた」との見解や、「南北戦争によって商工業中心の経済になり、奴隷も解放され他国と対等な関係で交渉できるようになった」といった制度上奴隷制の廃止がアメリカ合衆国の立場に影響したのではとの指摘もあった。「全米で商工業に力を入れるようになったので産業がより発展した」「北部が勝利位したから資本主義化、工業化が進み、経済発展した」といった大国へつながった点を指摘する生徒もいた。

生徒の回答は、授業の説明内容に引っ張られた部分もあるだろう。だが、「奴隷解放宣言は美談と言えるのだろうか？」との問いかけにより、中学時に抱いていた奴隷解放宣言のイメージが揺るがされ、様々な視点から出来事を捉え考えるという姿勢が

図3

①導入：2018年4月に生じた合衆国のスターバックス8000点の一時休業についての記事（朝日新聞天声人語/2018.4.19）を読み、そこに登場する「人種差別が激しかった1940～50年代の事例」に触れ。また記事内にある「公民権運動の指導者キング牧師の暗殺（※2018年は暗殺から50年目）」に生徒の意識を向ける

→ キング牧師の「私には夢がある」（1963）の演説から、「100年前、ある偉大な米国民が奴隷解放宣言に署名した」とことと「今日、黒人の生活は…人種隔離の手かせと人種差別の鎖によって縛られている」ことに目を向けさせる。

→ 「奴隷解放宣言は美談と言えるだろうか？」との問いを提示する。

②展開：a 前授業の南北の経済基盤を踏まえて、それぞれの項目を関連させながら、政治基盤の違いを理解する。（図解でまとめる）b 奴隷州・自由州の差が顕著化する奴隷制の推移と関連させて理解する（地図に図解を加える）c 南北問題の目的の変遷を中心に理解する。（図解でまとめる）

※リンカンの「グリーンリー宛公開書簡（1862）」「ホームステッド法（1862）」「奴隷解放宣言（1863）」の史料を活用

③「奴隷解放宣言は美談と言えるだろうか？」との問いを考察する。また「南北戦争がアメリカにもたらしたものは何か？」も考える。

見られた。この問いは生徒の思考を促す優れた問いであったと思う。

2.3. 「国民とは何か？」

2.3.1 「国民とは何か？」の問いはどこからきたのか。

授業内で資料を読み進めていくと、生徒から様々な疑問や質問が寄せられる。なかでも「〇〇人と〇〇国民は同じですか？」「〇〇人って実はどういう人をさすのだろうか」といった質問や疑問が複数名から寄せられた。言われてみればそれには明確な答えがあるのだろうか。そこで、この問いをいくつかの事例から探究してみることにした。なお歴史総合の大項目B「近代化と私たち」(4) 歴史の大きな変化と現代的な諸課題を意識して構成したこの「国民とは何か？」の授業実践は、『歴史と地理～世界史の研究～258』での報告を再掲し、一部改変したものである。¹⁵

2.3.2 「フランス国民とは誰か」

考査にドーデ著『月曜物語～最後の授業～』¹⁶を一部引用（生徒初見）し、「この史料からアルザスは言語的にどのような地域だと考えられるか説明しなさい。」との出題に対し、「フランス語を話していたが、ドイツ語を話さなければならなくなった地域」等の回答が多く、「国語（公用語/共通語）がフランス語からドイツ語へと変わることとなった」という点だけで、「アルザスの人は日常語、つまり母語がフランス語ではなく、フランス語を書くことも話すこともできない」点を指摘できた生徒はほとんどいなかった。この状況から授業で①～⑥の活動を設定した（図4）。¹⁷

①～③の活動中の生徒の会話を聞いていると、「まさか言語が通じなくても、国民を名乗れるとは思っていなかった」「支配する国が頻繁に変わるということがどのようなことなのか理解しておらず、国籍や領土、人種などの形式的なことしか考えていなかった」との回答のように、母語が国語・公用語とは限らないことが分からない、あるいは知識としてあっても実感がないので資料とリンクしないケースが多い。フランスにはフランス語が使用されていない地域が思っていたより多くあることに驚く声もあった。「国民であるために言語統一がなされている」こと、つまり国により公用語を教えることが教育としてされていることを指摘する回答

図4 ①～⑤はグループで進める

- ①年表・宗教分布からアルザスは歴史的・宗教的にどのような地域かを確認する。
- ②考査の史料(史料A)・昭和二年八月の『新撰國文讀本』(史料B)・昭和二九年の童話劇「最後の授業」(史料C)から、それぞれアルザスがどのような言語地域として描かれているか確認する。
- ③①・②を集約した上で、言語分布図からアルザスの言語状況を確認する。
- ④「一八七〇年一〇月二四日付フュステル＝ド＝クランジュからモムゼンへの手紙」(史料D)にあるアルザスを自国領とみなすための主張の中で、両者は何で国民を規定しているかを考察する。
- ⑤資料E 一七九三年憲法・フランス民法典及び資料Fフランス民法典に対するナポレオンの見解を読み、「フランス国民」について考察する。
- ⑥「フランス国民とは何で定義されているか？」を自らの言葉でまとめる。

もあった。また、「長らく神聖ローマ帝国領だったりフランス領だったりした際に、ドイツ語やフランス語が浸透しなかったのか？教えなかったのか？」「国民国家の時代とそうでない時代って関係あるかも？」とのやりとりもみられた。ここから、「公教育とはどのような役割があるのだろうか」などの問いにつなげていくこともできよう。

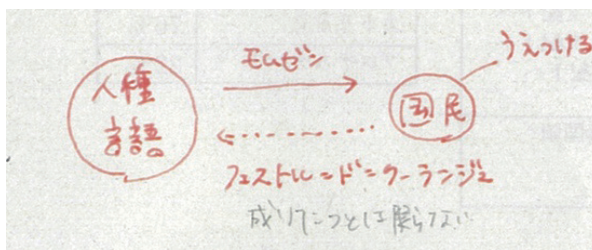
図5

<フランス>クーランジュ	<ドイツ>モムゼン
・理念・関心・記憶・希望などの精神が一致する人の集まり	「人種や民族・言語」 「表面的」「先天的」「肩書き」
・理念・関心・興味・記憶と希望に共通点が見出されること（国民意識）	「分かりやすい」「形而下」 「形式上成り立っている」
・自分たちがこの国に帰属していると思っていること	
「祖国愛」「共通点=フランス革命の経験」	
「後天的」「心情的」「内面的」「精神的」	
「形而上的」「主観的」「曖昧」	

ここから、「公教育とはどのような役割があるのだろうか」などの問いにつなげていくこともできよう。

④の活動の中で生徒が指摘した点は図5のとおりである。中には、「(語弊があるかもしれないが、)アルザスの人々は人種・言語的にはドイツ人で、国民意識の点からするとフランス人となるのかもしれない」との見解や、「モムゼンは人種・言語からドイツ国民を規定しているが、クーランジュは、フランス国民というまとまりを作って、フランス人を規定しようとしていると思った」と図解しながら説明する生徒もいた。(図6)

図6生徒による図解



フランスでは18世紀末・19世紀に法的に国民が定められていたかを考えるために設定した⑤の活動の中で、「フランス市民と国民は別物ではないか？」との気づきや、「歴史的に徐々に市民は拡大して行って、国民≒市民に近づいていくことは予想できる」との指摘が出てきた。また、資料E・資料Fは、出生地主義と血統主義を確認した上で進めていくが、その中で、「現在の移民問題の議論に近いものがある」との指摘もあった。

⑥まとめに対しての生徒の回答には、「民族的出自や宗教的信念、言語を問わず、フランス国籍を有し、フランス市民社会を構成する全ての人と定義されている」との現代の定義を調べてきたものもあった。自らの言葉でまとめた生徒の回答は以下の通りである。

⑥まとめに対しての生徒の回答には、「民族的出自や宗教的信念、言語を問わず、フランス国籍を有し、フランス市民社会を構成する全ての人と定義されている」との現代の定義を調べてきたものもあった。自らの言葉でまとめた生徒の回答は以下の通りである。

- ・フランス国民とは、フランスに出生が関わり、「フランスに対してナショナリズムや祖国愛、所属意識を持っている人々を指すと言えよう。また、そのような意識の基で言語を学ぶため、言語も国民に関わっていると言える。…私には「意識」は新しい視点だった。
- ・当初は血筋で決定されるイメージだったが、理念や関心などの心の持ち方も含まれる。

- ・フランスの言語や文化に親しみ、理念や希望、記憶などの精神的な部分が一致し、フランスを愛する人の集まりがフランス国民なのだと思う。ナショナリズムは「意識」であるので精神的な部分が大きいと思う。
- ・フランスははじめに国ありきであり、国民は国家によって創られると定義されると考えた。

史料 D 1870 年 10/24 日付 フュステル＝ド＝クーランジュからモムゼンへの手紙

あなた（モムゼン）は、アルザスの住民は人種的にゲルマンであり、ドイツ語を話すのだから、アルザスはドイツであると証明したとお考えでしょう。しかし私は、あなたのような歴史学者が、人種も言語も国籍を決定するのではないということを知らないのを不思議に思うばかりです。…国民を区別するのは、人種でも言語でもありません。人びとは、理念、関心、興味、記憶と希望に共通点が見出されるとき、その心の中で自分たちは一つの国民であると感じるのです。これが祖国というものを作り出すのです。そのために人びとは共に歩み、共に働き、共に戦い、互いのために生き、そして死のうとするのです。人びとの愛するものが祖国なのです。アルザスが人種と言語の点でドイツであるのは、本当かもしれません。しかし、アルザスの国民意識と祖国愛によって、それはフランスなのです。誰がアルザスをフランスとしたのか、ご存知ですか？ルイ 14 世ではありません。1789 年の私たちの革命なのです。

明石書店『世界の教科書シリーズ 43 ドイツ・フランス共通歴史教科書』P59 より引用・一部改変

資料 F 1804 年民法典に対するナポレオンの主張

「フランスで生まれたものは全てフランス人とすべき」

理由：第 1 に彼らをフランス人にしなければ、彼らに徴兵や公役務を課すことができなくなる。このことはフランスの利害に関わる問題である。第 2 に、彼らは財産こそ持たないが、少なくともフランス人の精神や習慣は身につけている。第 3 に、彼らは、各人が自然に持つ愛着を、生まれ落ちた国（すなわちフランス）に対して持っている。第 4 に、彼らは公役務をおっている。第 5 に、彼らが海外に財産を持っていれば、その相続により当該財産にフランス法の支配の及ぶところとなる。

舘田晶子著「フランスにおける国籍制度と国民概念 その歴史的考察 3」『北大法学論集 57』（4）より引用・一部改変

※なお、資料 E はフランス市民の規定しかなく、資料 F はフランス民法典の国民規定に関する議院での議論に対し、広くフランス国民を規定したいと主張したものである。

2.3.3 「アメリカ国民とは誰か」

2.2. 奴隷解放宣言は美談か？～実習生による取り組み～での授業の続きとして展開したこの授業では、次のような①～③の活動を設定した。（図 7）①では、トクヴィルの資料から三人種（先住民・黒人・白人）が共存できないことや、黒人の少ない北部ほど差別偏見が強いことを、風刺画からはアメリカの表象であるアンクル＝サムのもてなしを受けつつ円卓に座る様々な民族・人種の姿から「共存できる社会」「赤ちゃんが多い」「どの人種・民族も平等」といった姿を気づきとしてあげていた。②に関

しては、史料 B に対して感情的な声も聞かれた。②で生徒が当時のアメリカ政府の考える「好ましい移民・好ましくない移民」の性質として出てきたものは図 8 の通りである。

①・②の活動を踏まえて、③「アメリカ国民とは誰なのか？」との問いを提示したところ、図解しつつ話し合う生徒（図 9）や、「当初は、アメリカ国民は WASP 系のみに限られていたが、時が経つにつれ、法と認識に差が生まれる。憲法では、奴隷制を廃止し、先住民を除いて、黒人・白人関係なくアメリカ国民だと定義されるが、WASP 系の人たちの認識としては自分たちだけがアメリカ国民だという考えだったと思われる」「アメリカ国民の範囲は時代によって都合の良いように解釈されているように思う。法律によって国民を設定するも、認識とのギャップが大きかった。そのギャップがだんだん埋まっていったことが「アメリカ国民」の範囲の変化であると考え」と、歴史的に「アメリカ国民」の範囲が広がって行くことや、法的なアメリカ国民の定義と周囲から国民として認識されていることは別であるとの見解が多く見られた。

図 8 アメリカ政府の考える好ましい移民と好ましくない移民

好ましい移民	好ましくない移民
労働力としてすぐに活用できる人	アメリカのやり方を見出すかもしれない人
教養がある人	アメリカにとって異質な人
英語ができる人	ラテン系・アジア系・ギリシア系・ロシア系（移民が急増した人種）
ゲルマン系の人・プロテスタントの人	スラムを形成する人
WASP の人	

図 7 ①～②はグループで、③は個人でまとめる。

①史料 A トマス＝ナストの風刺画「アングル＝サムの感謝祭（1869 年）」とトクヴィル著『アメリカにおけるデモクラシー～合衆国領土内の三人種の現状と将来』（1835 年）から 19 世紀アメリカ社会の現実と南北戦争後の理想像を読み取る。

→理想像と実際を、先住民・黒人に関しては詳説世界史図録に 190・191 頁にある風刺画や写真、ブラック＝コード、ジム＝クロウ体制からみる。またその上で、20 世紀の状況とつなげる。

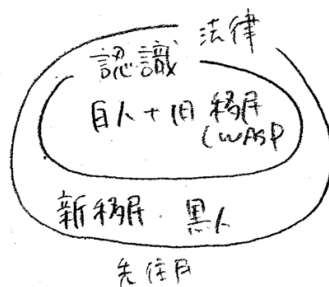
活動 1：ブラック＝コードと 1890 年のミシシッピ憲法の相違点は何か？

活動 2：ノーマン＝ロックウェルの「新しいご近所さん」（1967 年）はどのようなシーンを描いているか？また、その背景には何があるのだろうか？

②史料 B 「読み書きテストによる移民制限の提案」（1896 年）から、アメリカ政府の移民への眼差し（好ましい移民・と好ましくない移民にはどのような違いがあるか）を考える。また、統計資料から、その歴史的状况を確認する。

③「アメリカ国民とは誰か？」を考察する。

図 9 アメリカ国民の図解



史料 B 読み書きテストによる移民制限の提案 (1896 年)

議長閣下、本法案は、合衆国への増大し続ける移民を制限するために、現行法の修正を目指しております。現在、貧民、病人、有罪判決を受けた者、契約労働者は締め出されております。本法案の提案は、排除する移民の新たな種類をつくりだし、まさしく全く無知だと指摘されてきた人々を追加することであります。本法案は最も簡単な種類のものであります。その第一項は自国語ないし他国語のいずれかで読み書きできないすべての移民をわが国から締め出すものであります。第二項は単に、移民が読み書きできるかどうかを決定するための簡単なテストを規定するに過ぎません。…この文盲テストはイタリア人、ロシア人、ポーランド人、ハンガリー人、ギリシア人、アジア人にもっとも重い負担となり、英語圏からの移民ないしドイツ人、スカンディナヴィア人、フランス人には極めてわずかし、あるいは全く負担にならないであります。言い換えれば、本文盲テストによって最も影響を受ける人種は、わが国への移住がここに 20 年の間に始まり、法外な割合にまで急増した人種、または英語を話す国民がこれまで決してどうか吸収したことがなく、合衆国の人民の大多数にとって最も異質である人種であります。…文盲テストによって排除される移民は、概してわが大都市に密集する群集のなかに留まる人々であること…文盲率がスラム人口と、また外国生まれないし両親が外国生まれの犯罪者、貧民、少年非行の数と平行していること…またわが国にもたらす金が最も少なく、また最もすみやかに公私の慈善に扶養を頼るにいたる移民であること、が判明しております。

『史料が語るアメリカ～メイフラワーから包括通商法まで 1584～1998』有閣社 ,p137～138 より引用・一部改変

2.3.4 「カナダの日系移民」

2.3.3 「アメリカ国民とは誰か」の授業段階で新学習指導要領解説にある「国民統合は今後、どのような課題や認識をもたらすと思うか」という問いでまとめを考えたが、生徒の議論の推移からもう少し活動を重ねた方が良さだろうと感じた。そこで、20 世紀のカナダの日系移民の置かれた状況を簡潔に説明した上で次の①～④の活動を設定した (図 11)。

この活動では、移民 1 世 2 世との思いの相違や国籍の選択を迫られた際の認識の差異などを感じ取ることに重点がある。生徒たちは日系移民が敵性外国人として扱われた歴史に衝撃を受けつつも、自分たちと「わたし」が同年代であろうと感じて親近感を持ち、様々な議論を展開した。①では「わたし」が「日本人でカナダ国民」とまずは書き出す生徒が多いが、その意味に疑問を感じ、「日本にルーツを持つという意味?」「〇〇人と〇〇国籍＝国民が一致してないケース」「ノーベル賞のニュースでも似たような表記が出ていたよね?」

図 11

資料『強制収容所の少女』から、以下の点を踏まえて、作中の「わたし」の家族が最終的にどのような結論をしたか考察する。

- ①「わたし」は何人でどこの国民だろうか? またそれはどのような意味だろうか。
- ②シミズさん夫妻やコーノさん一家が日本に戻ることを主張する理由はなんだろうか。
- ③ユキが、カナダにとどまりたいと主張する理由はなんだろうか。
- ④この活動を踏まえて、「わたし」の家族はどのような結論をしただろうか。

といった話が出ていた。抜粋資料には具体的行動がない長男の名前から、「父親はどんな思いで長男にデイビッドと名前をつけたのだろうか」という疑問も出ていた。

②・③では、第二次世界大戦中の日系人の過酷な現状だけでなく、敗戦濃厚な日本で日系人の帰還が歓迎されないというユキの発言にも考えさせられたようである。④は、実際は家族全員でカナダに留まるのだが、家族で日本に帰る、父親だけ日本に戻るなど様々な意見が出た。その根拠として②・③を踏まえて議論したことは、移民の背景や移民自身の認識、国民と〇〇人との違いを考え、「国民」という概念を捉える大きな一助となったと思われる。また、この資料のように、現代でも共存していた人々の関係を割いてしまうことが生じるのではないかとの懸念を口にする生徒もいた。

次の資料は、1940年代のカナダのものである。文中のわたしの家族構成は、父・母とユキ（姉）デイビッド（兄）である。（シズエ・タカシマ著前川純子訳『強制収容所の少女』富山房,1974より引用・一部改変）

1942年3月ブリテッシュ・コロンビア州 バンクーバー

日本は、アメリカ、イギリス、その他の連合国と戦争状態にあり、わたしの生まれた国カナダは、その連合国の一つでした。わたしの両親は日本人で、日本で生まれましたが、もう長くカナダ人として暮らしてきて、いまでは歴史の浅いこの国をささえる。大事な力になっていました。けれども昨夜、カナダ国民としての私たちの権利は取り上げられてしまいました。日本人に対する強制収容が始まったのです！

1944年春

日本との戦争は、ますますひどくなるばかりでした。…どこかへ移されるのだという噂が流れて、収容所の中にも、不安が高まって行きます。…父さんが母さんに向かって大声を出します。「日本へ帰ろう！」「だって、どうやって食べてくの？あなたは兄弟がいるからいいけど、わたしは誰もいないのよ。それに子どもたちのことがあるし…。」「子どものことは気にしなくてもいい。」と父さんが答えます。「すぐになれるさ。わたしはもう、スパイ罪人みたいな扱いを受けるのが、つくづく嫌になったんだ。お前は勝手にしろよ。わたしは帰る！」コーノ夫人も迷っているのがよくわかります。「主人は日本へ帰ろうって言いますのよ。わたしもそれが一番いいと思います。親戚は、みんな向こうにいるんだし、ここには何も期待できませんものね。」ユキがコーノ夫人をじっと見ます。「あなたはそれでいいかもしれないわ。だって、あなたは日本生まれですもの。でもわたしたちは違うのよ。とにかく、わたしは行かないわ！…ユキがわたしに言いました。「わたしたちに対するひどい仕打ちに腹が立つからといって、すぐに自分の国に帰ろうというのは、父さんが間違っていると思うわ。そりゃあ、わたしたちは確かに日本人よ。だけど言ったりしたりすることはカナダ人と同じだから、たとえ日本に行っただとしても、向こうで仲間外れにされるだけよ。」

1945年7月

シズミさん夫妻が、ほかの収容所から50キロの道のりをやって来ました。…彼は目を細め、ユキに聞きました。「どうしてあんたはトロントに行きたいんだね？日本人（ジャップス）めと軽蔑して呼ばれたいのかね？三流の市民になるためにかね？投票できるようになると思っているのかね？あんたは日本人だ！日本へ帰りなさい。あんたの母国だ！それがあんたの義

務だよ！」ユキが答えます。「わたしは日本へ行きたくないのよ。」父さんが怒り、大声で叫びました。「だまれ。ユキ。お前はわたしの娘だ。日本人だ。」シミズさんは…言いました。「あなたは裏切り者だ！わかるかね？」…ユキもいまは怒っています。「だけど、あなた方にはわからないの？日本は戦争に負けるわ。毎日、国中が爆撃を受けているのよ。向こうの人たちだって私たちに帰ってほしくないのよ。」ユキはもう半分なき声で怒鳴っています。…「ねえ、もしあなたのお父さんが、ほんとに日本へ行くことにしたらどうする？シーちゃん。」とメアリーが聞きました。メアリーが言いました。「最初はわたしの両親も日本へ行こうとしていたのよ。でもいまはどうすればいいかわからないの。父さんはいまでも、何もかもが取り上げられてしまったことをすごく恨んでいるわ。これまで働きどうしに働いて来たのよ。それなのに、また初めからやり直さなくてはならないでしょう、ここにいるにしても、日本に行くにしても。…ね、わかるでしょう。父さんも母さんも、怖がっているのよ。」

1945年

とうとう日本との戦争が終わるときがやって来ました！…カナダ政府は、日本人に二つの道を選ばせました。1つは書類にサインしてカナダの市民権を捨て、日本へ帰ること、もう1つはここに残って、どこかほかの場所に移されることです。激しい争いが怒りました。日本へ帰るほうにサインをした人たちは「ばかもの」と言われ、カナダに残るのを選んだ人たちは「犬め」と呼ばれました。これは裏切り者という意味の俗語です。コーノさん一家や父さんの友だちのシミズさんなどは、みんな日本へ帰るほうにサインをしました。…母さんとわたしは、希望を捨てないでただ待っていました。

2.3.5 「国民とは何か」と「国民統合の課題」

最終的なまとめとして「国民とは何か」を自らの言葉で再定義してもらうこととした。国民とは「国の国籍を持つ権利を持ち、その国政にあずかる人」「その国の憲法に定められた条件を満たし、その国の国籍を持ち、その国で定められた義務を負い、権利を持つ人」といった法的な側面を捉えたものも多くあった。その他の回答は以下の通りである。

- ・歴史的に民族的出自や宗教によって国民が定義されたり、国への貢献度によって国民を選んでいった
- ・政治などの実験を握る人の偏った考え方により、「国民」の定義は決まっていた
- ・国民の定義は、国民のための定義ではなく、国家のための定義であったと思う
- ・国民とはその国の都合によって分けられるような、人々への洗脳であった
- ・国民とは、歴史的に変化しているが、必ず入っているのはそこで生まれて育った人
- ・国民とは政府や国にとって利益となる人だけを認め、それ以外は排除してきた動きがある。しかしそれでは「人は生まれながらに平等である」という原理に反することが多く存在した
- ・歴史的にみると、はじめは人々も「国民」は言語や人種、もしくは住んでいる地域で規定されるという意識があったが、戦いなどを経るなかで「心は〇〇人」という国民意識が生まれそれがその国民であるかどうかを規定するようになってきた

- ・国民とはその国に愛国心を抱いている人である。歴史的に見ると…血統や出生地など目に見える基準によって国民が定義されてきたが、…移民が増加することに伴って人種などで国民を分けることは無意味になったと思う
- ・元々は人種や民族などが外見的なものが国民を定義づけていたが、精神的な部分が重視されるようになって国民そのものの範囲が広がった

国民統合の課題としては、「ダイバーシティ大事」「多様性を認める」などの目標を掲げる生徒もいたが、その一方で「国民統合をして形式的には統一されても、人々の意識はすぐに切り替えられるものではないため、差別や疎外が起こる可能性が高いと思う。政府の取り決め≠社会の状況」「国民として一括りにされても、人種・文化が違い、衝突が生じる」「元からその国にいて、その国の統一に尽力した人たちが優位であるという考えになり、その考えによる差別が生まれる」などの状況が起こり、「自分と外見や話す言葉の違う人も同国民とみなす考え^s逆に異質な人を排除する風潮」が見られるようになることを課題として指摘する生徒が多くいた。また、「国民意識を国民に持たせなければいけない」ことや、「国民統合の進展により、数多くの国民国家が成立し、それぞれの国がお互いの勢力・領土を拡張するために対外戦争や植民地の拡大をもたらしたと思う。国民統合ができなかった国・民族が支配される立場となっていたと思う」といった、帝国主義との関連性を示唆しつつ歴史的な経過へ繋げる回答もあった。

2.3.6 生徒の眼差し

2.3.1～2.3.5の授業を終えた段階で、ベネディクト＝アンダーソン著『底本 想像の共同体～ナショナリズムの起源と流行～』の抜粋から、「国民とは何か」を考えることへの意味がどう論じられているかを示しつつ、授業で感じたとは何かを尋ねた。「国民の定義と言われて、今までの私は辞書で調べたら分かる、という思考で止まっていた」といった回答がみられた。また日本に住んでいると意識しなかったという回答の一方で日本の同和問題やアイヌ民族の存在、植民地とした台湾や朝鮮半島のことから、歴史的に日本も抱えていた問題であることを指摘する生徒もいた。更には「「国民」の概念はその国が危機に瀕したり揺らいだりしないと認識されないと考えた」「国民の定義が問われるようになったのは、領土争いや移民の増加に伴っているように思った」といった点や、ドイツの移民問題とメルケル政権、スコットランド問題、ロヒンギャ問題、「アメリカのトランプ大統領がメキシコとの国境に壁を作ることを発表した。「旧国民」を守り、ナショナリズムを強めることと結びつく」などといったように、目の前にある世界情勢と結びつけた回答もあった。また率直に日本で実際に移民問題が生じたら心情的に自分自身が対応できるかの懸念を書いてきた生徒もいた。「国民とは何か」を様々な資料から探究する活動が楽しかった、図書館で自分でも調べてみたとの声もあった。

「国民とは何かはこれからの社会を生きていく中で意識すべき課題」との生徒の声のように、各資料に主体的に取り組み、自ら問いを投げかけることによって生徒たち自身が得た知識や問い、率直に感じたことこそ、歴史と現在をつなぐ道となるだろう。

3. 生徒による授業実践～解釈型歴史学習の可能性～

ここで、私の授業実践を離れて、SGH²⁰に指定されていた本校の2年次の設定科目「持続可能な社会の探究Ⅰ」における「解釈型歴史学習の可能性」と題する生徒の論文(2018年度)とその取り組み²¹を紹介したいと思う。この論文と取り組みからは、生徒が求める授業像や、歴史を学ぶことでどのような力を身に付けたいと生徒が考えているかがより明確に見えてくると思われる。²²

3.1.1 探究の目的

この生徒は近年世界各地でみられる排他的動きに着目し、「この風潮に変革をもたらす必要性を感じ、探究の題材にしようと思った」と探究目的と動機について述べている。そして現代社会の諸問題は「今まで自国内のみの問題解決を第一に着手してきた人類に、世界全体の利益に視野を広げることを要求している」こと、理論上かもしれないが「各国の国民が国家間の利害を許容し市民性社会が達成されたなら多くは解決する」と仮定して、「市民性教育の取るべき体系と具体的なカリキュラム案を、市民性社会が要求する市民の在り方を模索しながら考案」しようと考えたとしている。そして、「完全に同じ内容を各国で教育し、領土や歴史認識を共通化することは不可能」であり、「通説も含めて複数の視点を吟味し仮説を立てて一つずつ証明していく」「結論(歴史的知識)を獲得させるのではなく、結論を論理的に構成(解釈)するための手段・方法を学ぶ」解釈型歴史学習の実践へと探究を進めたとしている。

3.1.2 授業実践の状況

生徒は現代において時に緊張することもある日中韓が携わった日露戦争を題材に選び、多種多様な資料を盛り込んだ資料²³とワークシートを作成して、「当時のさまざまな立場による日露戦争のとらえ方を比較することで、日露戦争を多面的にとらえられるようになること」を目標とする授業を行った。この授業には協働的学習活動も含まれている(図11)。

生徒が授業者を務め、高校1・2年の生徒21名が参加したこの授業では活発な活動がなされた(図12)。まとめとなる③では、「日露戦争の影響を受けた国は多くあり、それぞれに思惑があったこと、また国の中にも様々な意見があり複雑に混ざっているということ」「日露の情勢を知っただけでは日露戦争を知ったことにはならないこと」「戦争を一概に評価するのは難しく、様々な観点から振り返るべきということ」といった点が挙げられた。

⑤の授業後アンケート²⁴では、元々意欲的な生徒が参加していたとはいえ、「世界史

図 11

①参加生徒を4グループに分け、分担指定された史料からそれに付随する問いに取り組む

A グループ : 当時の日本・ロシアの日露戦争のとらえ方をそれぞれまとめよう!

資料1=文部省「児童用 尋常小学日本歴史 巻三」(1910/0920 発行)・資料2=三省堂「女学校用 東洋歴史教科書」(1928 修正版発行)・資料3=日清・日露戦争時の租税比較・資料4=日露戦争期のロシア側風刺画・「ロシアの新聞に描かれた日露戦争の印象」(『ノーヴォエ・ヴレーミャ』1905/8/31 掲載)

B グループ : 当時の朝鮮の人々の日露戦争に対する捉え方(3種類以上)とその考えを支える根拠をまとめよう!

資料5=「新聞に書かれた朝鮮人の思い」(『ノースチャイナヘラルド』1905/8/18 掲載) 資料6=「日本による朝鮮の保護国化」(『ノースチャイナヘラルド 11/24 掲載』) 資料7=挑戦をめぐる日露(『Punch』1901年掲載) 資料8=「満州問題交渉」(『ノースチャイナヘラルド』1905/12/1 掲載)

C グループ : 日露戦争に際し、清(中国)はどのような考えのもとでどのような方策を取ろうとしているかを考えよう!

資料9=「満州条約の処理方策を論ず」(『申報』1905/11/25 掲載) 資料10=「全権大臣の慎重に事を運ぶべきを論ず」(『申報』1905/11/26 掲載)

D グループ : 資料12の風刺画の内容を読み解こう!また欧米諸国の日本と日露戦争の評価をまとめよう!

資料11『日本に対する欧米諸国の感情』(ニューヨーク・トリビューン紙・ナツィオナル・ツァイトング紙などの見解が掲載) 資料12=風刺画 The Great Duel between Yellow and White・

- ②それぞれのグループ代表者により発表・黒板で意見を集約する。
- ③「様々な国における日露戦争への見方を比較することで、日露戦争について新しくわかることは何かを考えよう」について取り組む。
- ④代表者による③の発表。
- ⑤授業後アンケートへの記入。(Q1 歴史教材は高校生の能力に適切だったか。Q 2 授業時間的に適切なものだったか Q 3 史料はわかりやすかったか Q 4 高校1年生を対象としたものとして適切だったか Q 5 歴史教材は目標を達成するのに適切だったか(以上1~4段階評価) Q 6あなたにとって、どのような歴史教材が学びやすいですか? Q 7あなたにとって、歴史を学ぶとは何ですか? Q 8授業の前と後で国際関係への考え方の変化しましたか?また変化した場合どのように変化しましたか? Q 9気づいた点、感想)

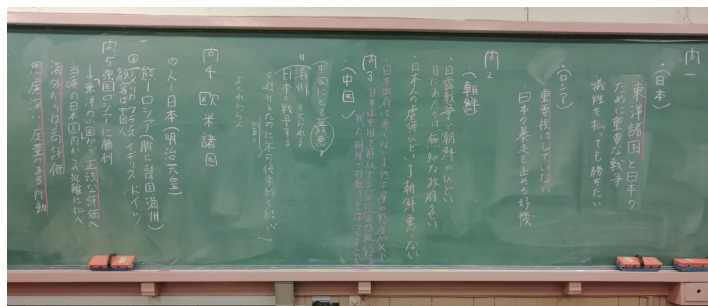


図 12 授業中の活動②

を学ぶ前の高校1年生に多角的な視点を教えるのはとても良いと思った(Q4)」「1つの事象に対する立場ごとの価値観の違いを顕著に読み取ることができた(Q5)」「自国が巻き込まれたらどうしても客観的に見れないけれど広い視野で客観的に見ることが大切だと思った(Q8)」といった回答がみられた。授業者の生徒は、授業目標は達成できたと分析した上で、「旧式の歴史授業とは違う自主的な話し合いに重点をおいた活動はそれだけ生徒に刺激的なものになった」ことや、「みたことのない図や資料と自分の予備知識を結びつけながら資料を読み解く経験を通じて、より深い知識を得ることができる」ことなどが歴史理解を促したとしている。

4. 「問い」とこれからの授業像

生徒が問いを表現することについて、新学習指導要領解説には「情報を読み取ったりまとめたり、複数の資料を比較したり関連付けたりすることにより、生徒が興味・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いだす学習活動を意味している²⁶」とある。「国民とは何か」の探究を通じて「答えのない問い」を探究する意義や現代への繋がりを生徒自身が感じたことは、「なぜ歴史を学ぶのか」を考え、内在化させる契機となっただろう。

また、生徒による解釈型歴史学習は「よりよい社会の実現を視野に課題を主体的に探究しようとする態度²⁷」から提起された事例でもある。また歴史的事象を多面的・多角的な視点から捉え、多様な解釈の在りようを認識し、歴史的思考力を涵養するものであり、まさに今後の歴史教育で求められる授業像に合致しているだろう。これまでの授業に対する固定概念を取り外し、アプローチとなる「問い」を踏まえた上で、生徒が求める力を涵養できる授業をどう展開していくかが、今後求められているだろう。

脚注

- 1 文部科学省「高等学校学習指導要領解説 地理歴史編」(2018年7月公示) p.3.
- 2 同上 p.6.
- 3 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/index.htm
- 4 2年次必修科目・本校のカリキュラムについては以下を参照のこと。<http://www.fz.ocha.ac.jp/flk/menu/school/learn.html>
- 5 文部科学省「高等学校学習指導要領解説 地理歴史編」(2018年7月公示) p.151
- 6 拙稿「ファシズムとは何か～問いの性質と歴史的思考力に関する一考察～」お茶の水女子大附属高等学校研究紀要 63, 2018, p.105～p.115で報告したように、本校生徒も「範囲が膨大で覚えることが多い」との見解を示している。
- 7 拙稿「19世紀後半の東アジア世界の様相～朝鮮半島情勢を中心に～」東京学芸大学附属高校研究紀要 54, 2017, p.15～25
- 8 齊藤修著「産業革命-工業化の開始とその波及」『岩波講座 世界歴史 22』に掲載の資料を利用。
- 9 広辞苑
- 10 横田成洋著「アメリカ独立戦争とその後の課題～現代との関連から～」『全歴研研究紀要第54集』2018, p.144～148.
- 11 ②の課題に関しては、アメリカ合衆国の独立が世界に提起したものとしては「基本的人権・共和政・植民地でも独立できる」といった点を挙げており、課題としては「国民の幅があいまいで黒人や女性が入っていない・黒人差別・民族差別」などを挙げていた。
- 12 2018年当時、お茶の水女子大学文教育学部人文科学科4年在籍

- 13 アメリカ合衆国のスターバックスで発生した事件に関する朝日新聞の天声人語（2018/04/19 朝刊1面）より引用/キング牧師「私には夢がある」演説 <https://americancenterjapan.com/aboutusa/translations/2368/> より引用・一部改変/リンカンのグリーンリー宛公開書簡・ホームステッド法については『史料が語るアメリカ～メイフラワーから包括通商法まで 1584～1998』有閣社より引用・一部改変のものを使用
- 14 「美談＝良いもの」というイメージを固定化しないと生徒が困るのではとのことであったが、「美談」を懐疑的に捉えるかどうかは生徒に任せても良いと個人的には考える。今回の実践ではいなかったが、「美談」とされることを皮肉と思う人もいるだろう。
- 15 拙著「教室レポート 「国民とは何か」～歴史的思考力と概念用語」山川出版社『歴史と地理～世界史の研究』258, 2019. p.25～p.36
- 16 『月曜物語』ドーデ著 岩波文庫より引用。一部改変
- 17 資料B・資料C共に府川源一郎著『消えた「最後の授業」言語・国家・教育』大修館書店のものを参照・なおフランス語需要分布図も掲載されている。
- 18 貴堂 嘉之著「政治風刺画家トマス・ナストのライフヒストリー」立教アメリカン・スタディーズ 37, 2015 年 参照
- 19 その他使用した資料は詳説世界史図録 p190～191 を活用した。
- 20 指定は2014年度～2018年度。「持続可能な社会の探究Ⅰ」では高校生の立場から、課題解決のためのアクションを起こすことを求めている。
- 21 本校生徒著『解釈型歴史学習の可能性』お茶の水女子大学附属高等学校 持続可能な社会の探究Ⅰ 成果論文 2019.
- 22 同上の論文によれば、土屋武志著『アジアの共通歴史学習の可能性』学術図書出版。2013. に紹介された以下の点を参考にしたとしている。①アラン＝ショパンの『EUの歴史教育の状況報告書』において、歴史は「解釈の結果を表現したもの」「多様な解釈が成り立つし、その状況が保障されることに価値を置くべき」であり、歴史の教科書を絶対的に正しいものではなく、「多様な歴史を学ぶためのツールボックス」とたとえている点 ②ユーロクリオという教師の研修と教材を開発する組織が提示する歴史学習の目標③解釈型歴史学習における名著として同著が紹介している『マーク・ピューレンの謎』
- 23 外国関連の新聞記事は『外国新聞に見る日本』国際ニュース事典のものを活用。
- 24 Q1は100%/Q2は95%/Q3は95%/Q4は85%/Q5は90%が、そうである（適切であった）、ややそうであると回答している。
- 25 なお授業対象者に関しては、「高校1年生はまだ世界史を履修していないため基礎知識面のサポートなど課題が残るものの、世界史学習の前段階として歴史に対する姿勢のとりかたを学ぶという点において大きな意義をなすと考える。一方高校2年生はスムーズに授業が進むが、一度固めた観念を再構築するという2度手間になりかねない」との分析をしている。
- 26 文部科学省「高等学校学習指導要領解説 地理歴史/編」（2018年7月公示）p.155
- 27 同上 p.195