

# まえがき

## 前近代史の留意点と教科書

近現代に至るまでの前近代史の授業では、次の3点に留意してきた。まず1つ目は、日本という国を相対化することだった。このことを意識したのは、歴史の始まりから日本という国が日本列島に存在していたわけではないことを学ばせる必要があると考えたからだ。そのため、用語にも気を配り、前日本史の単元の授業では、「日本」「日本人」「天皇」の名称は、歴史的に定められるまでは使用しないことにしている。それが厳密に歴史を教える姿勢だと考えたからだ。

2つ目は、「日本が優れた大和民族からなる単一民族の国である」というドグマを克服することである。日本列島には地域のさまざまな歴史があり、そうした地域を侵略することで現在の日本国がつくられていったことを学ばせる必要がある。そのため、特に前日本史と古代の単元の授業では、九州や東北地方との関わりを取り上げ、大和对九州、大和对東北の戦争の事実を教えている。

3つ目は、「瑞穂の国＝日本」、つまり「日本は農業が基本の国だった」との認識を見直すことである。そのため、前日本史の単元の授業では、弥生時代に日本列島に米づくりが伝わっても、すぐに日本列島全体が稲作一色になったわけではなく、列島の東西で大きな差があったことを取り扱っている。そして古代の単元では、律令制が施行されても圧倒的に水田は不足していたこと、年貢は米だけではなくたことを教え、農業を中心とした歴史とは異なる日本列島の社会の姿をとらえさせようとしている。また、中世からは教科書にも少しずつ農業以外の生業の記述が増えてきているため、これまで手薄だった商業や流通業などの学習を強化したいと考えている。

しかし教科書には、全体としては、そうした3つの問題意識とは異なった日本の歴史が書かれている。そうすると、教科書とは多少違った視点や内容の歴史学習では、授業で生徒が混乱するのではないかと心配も出てくるが、討論での生徒の意見を聞いていると、その心配はいらないと感じている。むしろ複数の歴史のとらえ方を知ることにより、明治政府の政策に対する生徒自身の判断がつくられていることがわかる。だから、授業では教科書とは多少違った視点や内容の部分があるとはいえ、基本的な知識は教科書から学ばせるようにしている。教科書を大切な資料と考え、授業では、まずは教科書を基本としている。基本があるから比較や検討ができるわけである。具体的には、予習用に出している問題プリントを解かせることで、生徒が教科書の隅々まで読むよう指導している。また、教科書に書かれている基本的な事柄は、授業前段において生徒全員で一斉に声に出して確認させている（問題プリントを忘れてきた生徒も、この全員の生徒による一斉の発言で基本的な事柄を確認できるようにしている）。

そうして事前に基本的な知識を持たせる状態をつくり、授業では、その応用としての歴史の見方や考え方を鍛えるように、グループや班での話し合いや学級全体での討論などの話し合い活動をおこなっている。

## 教科書と本書の近現代史の単元構成の違い

教科書では、市民革命から現在までを近現代史とし、第1次世界大戦までを近代、それ以降を現代の単元としている。しかし、本書の授業案では市民革命などは近世の単元で扱い、日清・日露戦争から日本がアジアへの侵略を始めるまでを「近代」、第1次世界大戦から15年戦争の前までを「現代の始まり」という単元としている。このような単元構成にしている理由の1つは、「15年戦争」を1つの単元としているからである。教科書と本書の単元構成を表にすると次のようになる。

近現代史の単元構成					
教科書	市民革命～	日清・日露戦争～	第1次世界大戦～		
単元名	〈近代〉		〈現代〉		
本 書	日清戦争・日露戦争～		第1次世界大戦～	15年戦争	～現在
単元名	〈近代〉		〈現代の始まり〉	〈15年戦争〉	〈戦後〉

## 明治政府に対する評価

このような単元構成にしたもう1つの理由には、前近代史の授業案を網野善彦氏の学説に沿ってつくってきたため、近現代史もその延長線上で考えてみようとしたことがある。網野氏は近現代についての歴史像を詳しくは展開されなかったが、「明治政府の新しい時代づくりは、江戸時代を士農工商にもとづく封建社会として否定することから始められたが、それは結果として間違った政策を進めたのではないか」と指摘しておられた。この問いかけから近現代の歴史を見ていけば、15年戦争に至るまでの歴史について、「明治政府の政策は、本当にそれで良かったのか」という視点で授業づくりができる（つまり、生徒に討論させることができる）ことに気がついた。

具体的には、「近代日本の国づくりにおいて、一番の課題とした農業の発展を基にして諸産業を発展させて、富国強兵の政策で強力な軍隊をつくり、アジアへの支配を広げていった」明治政府の政策や、「日本は孤立した島国であり、海は防衛すべき世界だ」「島国日本では、農地が狭く多くの人口を支えることが困難であった。だから日本は貧しく、新天地を求めなければならない」という認識は、本当に正しかったのかどうかを考えさせることができる。

授業では「日本の社会の進むべき方向は、本当にこれでいいのだろうか」との問いかけを何度もおこなっている。たとえば近代の単元の最後の授業では単元のまとめの形を取り、〈 中華民国の登場 〉の授業で、孫文の日本での最後の演説をもとに、「近代以降の日本の進むべきは、西洋覇道の鷹犬か、東洋王道の干城か」を考えさせている。そして、現代の始まりの単元の最後の授業では、近代・現代の始まりの2つの単元のまとめという形で、〈 大日本主義か小日本主義か 〉の授業で石橋湛山の考えを紹介して、「現代日本の進むべき道は、これまでの大日本主義でいいのか、小日本主義でいくべきではないのか」をもとに話し合い活動を設定して、2時間かけての振り返りとしている。

こうした網野氏の問いかけに沿った内容の取り扱い、授業づくりの上で参考にさせていただいている安井俊夫氏の考えにも沿っているものと考えている。そうした大きな流れがきちんとつくられているため、教科書とは多少異なる単元構成であっても、生徒にとっても違和感なく受け入れられているのではないかと感じている。いやむしろ、教科書と違うからこそ、興味を持って授業に参加しているのではないかと考えている。明治政府の政策を正しいと見るか、間違っていたと見るか、最終的にはもちろん生徒自身が判断することになる。

## グループでの討論

〈 大日本主義か小日本主義か 〉の授業から、グループでの討論の様子を、その前の指名発言の場面からの流れで紹介する。グループでの討論とは、班内の2つのグループでおこなう話し合い活動の1つである。

グループでの話し合い活動には、はなしあいと討論の2つがある。両方とも「3人構成のグループで意見を出し合う」という意味では同じ活動をおこなうが、はなしあいと討論では、話し合い活動の後の発表の仕方が違っている。各グループから発表をする場合、はなしあいでは自由に意見を述べてよいが、討論では必ず1つ前の意見に反対の意見を述べなければならないとしている。だから、グループでの討

論の場合には、グループ内で意見を出し合うとき、必ず二者択一の論題の場合には両方の理由を出し合っておかなければならない。そうしないとグループからの発表ができなくなってしまう。

提言2では、明治政府の「富国強兵」政策により、日清戦争、日露戦争、韓国併合がおこなわれてきたことを貼り物資料を指し示しながら確認し、『では富国強兵とは、どんな意味なのか?』と発問をした。すると、「国を豊かにし・・・」と一部の生徒が「富国強兵」の意味をすぐに発言し出した。しかし、「富国強兵」の意味は生徒全員が確認すべき内容であり、授業前段の一斉問答でも確認しているため、再度ここで全員に一斉発言で「富国強兵」の意味を発言させることにした。『(発言している生徒に向かって)ちょっと待って!(教室を見回しながら)自分が問題プリントに書いている意味を、その場で読みなさい!』この指示で、生徒全員が「富国強兵」の意味を発言した。しかし、その一斉発言がバラバラだったため、班指名をして班毎に再度「富国強兵」の意味を発言させた。そして、そうした発言状況を評価しながら、次の発問をおこなった。

『声をそろえて言える班と、そうじゃない班が、まだあるね。また、(富国強兵の)意味もいろいろあるようだね。しかし、発言を聞いていて共通していることは、「富国強兵」は、「富国」と「強兵」の2つに分かれることだろう』『「富国」と「強兵」は意味が違うようだけど、優先すべきは「富国」なのか?「強兵」なのか?』この発問に、すぐ「強兵」と言う元気な声があったので、この発言を拾って、『優先すべきは「強兵」だと思う人(挙手を求める)』と生徒に挙手を求めた。このとき約半数ぐらい生徒の手が挙がったため、挙手している生徒の人数を数えるのを中断して、挙手した生徒をその場に立たせて、そう判断した理由を発表させることにした。『手を挙げている人、全員、起立! どうして「強兵」を優先すべきだと思ったのか?』と。すると2班の生徒が発言をおこなった。

「富国強兵をして、日本を強くしていったんだから、強兵が先です」『今の理由でいいと言う人(=自分も同じ理由だという人)は座りなさい。他に理由がある人(挙手を求める)!』他の理由があれば発言させようとしたが、立っていた生徒の全員が座ってしまった。そこで、『そうじゃなくて「富国」を優先すべきだという人、つまり、いま座っていた人たち、起立! どうして「富国」を優先なのか意見が言える人!』今度は「富国」を優先すべき理由を、生徒を起立させて求めた。すると4班から発言があった。

「まず国を豊かにしてからじゃないと、兵を強くすることなんかできないと思います」これでは意味が伝わりにくいかもしれないと判断したので、発言の途中で教師が解説を加えた。『国を豊かにするのが先で、軍事力は後でもできる』この解説の後に、すぐに3班から発言があった。「お金を手に入れてから、武器とかを買い占めたと思います」『国を豊かにすれば、武器などが買える。だから富国が先だと。いまの2つの理由と同じ人は座りなさい。他に理由がある人は?』他の理由を求めたが、ここでも全員が座ってしまった。そこで、ここでの内容を踏まえて、次の発問へと進めた。

『どう考えるかで、「富国強兵」でやってきた日本の流れを当然と見るか、間違っていたとみるか、ということだ』黒板に貼っている資料(ペリー・ハリス・井伊直弼の絵、明治の軍隊の訓練風景の絵、日清戦争前の情勢の風刺画、日露戦争での203高地に横たわる死傷者の絵、伊藤博文と李<sup>イファン</sup>の写真を指し示しながら、この授業までに出てきた事実を確認して、「日本がやってきたことは、これで良かったのかどうか」を班内の各グループで討論するように指示を出した。1分ほど経過してからグループでの話し合い活動をやめさせて、それぞれの班のBグループから発表させていった。

『では、Bグループの1番、起立! どこか(意見を)出せるところ!』1班から手が挙がる。

「日本のやってきたことは間違いだったと思います。国民の間から政府に対しての批判とかも出てきたりもしたけれど、間違っていたと思います」『政府に対する批判も出てきているから、こうしたやり方は間違いじゃないかと。では、反対意見』3班が手を挙げたので指名する。

「間違っていたと思います。富国強兵は・・・」 教師が発言の出だしが間違っていたことに気づき、『いま、「間違っていた」と言わなかった?』と指摘する。「えっ? あゝ」生徒は間違いに気づき教室では笑いが起こるが、そのまま意見を続けた。「(日清・日露戦争の貼り物資料を指しながら)これで国が強くなってきたけんが、日本は国を強くしてきてドンドン勢力を広げてきたから」『日本が勢力を広げてきているから、これは当然だと。はい、反対意見(がある班、挙手)!』 2班の生徒が手を挙げるが、自信がなかったのか、すぐに手を降ろした。この動作に笑いが起こる。教師は、この女子生徒の発言意欲をかって、2班を指名した。

「反対です」「日露戦争で、死んだ・・・」うまく発言ができず、まわりから笑いが起こる。「死んだ人も・・・、何て言ってよかか(わからない)・・・」言いたいことがあるのに、何とっていいのかがわからない感じだったため、教師が生徒の発言を補足した。『死んだ人もいたね。実際、嬉野からも戦死者がいたことを以前に紹介したね。そうした被害を国民は受けていたわけだから・・・』 「はい。そうして死んだ人もおるけんが、あまりいいことがなかったから・・・」『(富国強兵の「富国」の部分を示しながら)この部分がどうかと言うことね。確かに(「強兵」の部分指しながら)この部分は、なっただろうけど・・・』 「日露戦争で死んだ人がおるけんが、『富国強兵』の『富国』にはなっていない」「富国」になっていない。国民が犠牲を強いられているのに、何でそれが「富国」といえるのかと言いたいわけだ。この意見に反対意見(ありませんか)!』 4班から手が上がった。

「2班に反対で、理由は、結果的に植民地とか手に入れて、日本の有利な状況にできたから、富国強兵をして良かったと思います」『植民地を手に入れ勢力を広げ、日本の立場を認めさせているから、富国強兵になっていると。そして、何でそんなことをしたのかというと(ペリーやハリス・井伊直弼、の貼り物資料を指しながら)こういうことがあったわけです。だから日本は、強くならなければならなかった。結果、強くなったというわけだから、「これは正しいんじゃないの」と言うんだ。では、これに反対意見!』 5班が手を挙げて、指名を受けて発言をした。

「得たものはあったけど、失ったものが多かったから(間違っている)と思います」 この発言内容は漠然としていたため、教師が発問して内容を確認させた。『その失ったものって何?』 「植民地?」と生徒は答えたが、まだ内容が不十分だと判断したため、更に発問をおこなった。『得たものは「植民地」。では失ったものは?』 「死人?」と、慌てて答えた発言に対して笑いが起こる。「えっ、人間?」笑われたので急いで言い直したが、その発言には更に笑いが起きた。しかし、ここでの笑いは発言をからかうものではなく、たどたどしい発言を見守る雰囲気での笑いだったため、教師は注意するのではなく、発言内容を補足するために説明を加えた。『たとえば下宿や岩屋から戦争に出て行った人たちもおんしゃた。その人たちは、皆のひいおじいさんとか近所の人の祖先やったかもしれんね。そんな身近な人に犠牲があったんだと。失ったものとは、家族などの身近な人たちだったと。はい、この意見に反対意見は!』と言いながら、最後残っていた5班を指名した。

「日露戦争で日本が有利な条約を結んで、外国から認められたから良かったと思います」『犠牲もあったけど、結果的には日本に有利な条約を結ぶことができた。それは何という条約だった?』 「ポーツマス条約」と一斉発言で生徒全員に確認させた。『日本が勝ったわけじゃないけど、日本に有利な条約を結ぶことができ、国際的に認められるようになった。そうしたことを考えると、正しかったのか間違っていたのかと・・・』 ここでは結論は出さずに、グループからの発表を終了した。そして、次の授業内容(=軍閥の行動を、国民はどう見たのか)へと進めていった。

ここではグループでの討論の様子を紹介したが、その前から意見を出し合う形で授業が流れていっているため、グループでの話し合い活動やその後のグループからの発表もスムーズにおこなわれていることが理解していただけるだろう。