

対抗社会化を目指す中学校社会科歴史的分野の授業構想

—小単元「新しい価値観の下で」での教科書叙述の相対化の場合—

教育学研究科 教育実践創成専攻 教科領域実践開発コース 中等教科教育分野 小田切瑞生

1.本研究の課題と方法

社会科教育の目標は社会認識の形成を通して市民的資質を育成することであり、これまでも目標の実現に向けて多様な研究成果や実践が積み重ねられてきた。しかし、日本財団による18歳意識調査(日本財団 2019)¹では、社会参加に関わる各種調査項目について我が国の若者に課題が残ることを示している。市民的資質の実態を明確に示すことは困難であるが、小玉重夫による市民的資質の定義²を踏まえれば、18歳意識調査の結果に基づき、我が国の市民的資質の育成は引き続き課題であるとみなせる。

市民的資質の要素として、米国の社会科教育学者であるエングル(Shirley H.Engle)とオチャオ(Anna S.Ochoa)は、1988年の文献(Engle & Ochoa 1988)にて「社会化(Socialization)」と「対抗社会化(Countersocialization)」を提示した。我が国では社会認識教育学会編(2020)において、対抗社会化を「構成員間の多様性を受け入れ、隠れた差異や対立を『見える化』し、既存の観念やシステムに挑戦していくことを支援する」と解釈し、社会への同化を意味する社会化に対抗する作用として整理した。社会化と対抗社会化の双方の作用が市民的資質の育成に必要なが、Engle & Ochoa(1988)では、対抗社会化について、思春期のはじめに近づくところで学習の支配的な基本モードになるべきであると主張する。我が国に当てはめれば、中学校社会科においては対抗社会化の作用を強めていくことが求められると解せる。

社会科教育は地理教育と歴史教育、公民教育

により構成され、これらを総合して市民的資質の育成を目指す。対抗社会化のために岡明(1991)では「社会的問題」と「合理的な意思決定」を扱う必要性を示しているが、「過去」を扱う歴史教育の中で対抗社会化をどのように図っていくのかという点に課題が残る。

また、社会認識教育学会編(2020)は前述の対抗社会化の解釈に基づき、対抗社会化を目指す歴史教育の具体的な実践として、米国の第7学年を対象とした「大妥協(Great Compromise)」を提示する。これは、歴史と現在の社会事象の関わりを念頭に置いた実践例であり、対抗社会化の面において大きな意義がある実践である。一方で、歴史教育の枠組みでの実践を想定すると、歴史教育の学習対象である「歴史」そのものを問い直すことでも対抗社会化を図ることが可能だと考えられる。

以上を踏まえ、本研究は対抗社会化を目指す中学校社会科歴史的分野(以下、歴史的分野)の授業構成論を開発し、モデル単元の計画と実践をもとに、授業構想の成果と現状の課題、今後への展望を明らかにすることを目的とする。そのために、まず、歴史の「叙述性」に注目し、歴史的分野における対抗社会化を目指す上での授業構成論を提示する。次に、授業構成論に基づいたモデル単元の計画を提示する。その上で、モデル単元の授業実践の結果を生徒の記述より分析し、考察の上で本研究の成果と現状の課題を提示し、広範な歴史教育での対抗社会化に向けての視座を得る。

¹ 詳細は参考文献中の同調査の結果より参照できる。

² 「民主主義社会の構成員として自立した思考と判断

を行い、政治や社会の公的な意思決定に能動的に参加する資質」(小玉 2015)と定義する。

2. 授業構成論とモデル単元

2.1. 授業構成論

本研究においては社会認識教育学会編(2020)の対抗社会化の解釈に基づき、歴史的分野における授業構成論を示す。

まず、内容構成については「隠れた差異や対立の『見える化』」に焦点をあてた。本研究において注目している歴史はいわば「叙述」であり、歴史学の研究成果をもとに誰かが語り、その語りを通して学習者は歴史を学ぶことになる。これらは「今」を扱う地理教育や公民教育の性質と大きく異なり、歴史教育の際立った特質であろう。故に、歴史教育において学習対象となる歴史が「誰かによる叙述」であることを前提とすることが必要となる。本研究では歴史的分野において、歴史の叙述性を踏まえた内容構成に基づき、歴史叙述の語りに現れない対象に注目し、歴史上の差異や対立を授業において表出させることで、対抗社会化を目指す。

ただし、歴史の叙述性を前提とする上で留意すべき事項として、「歴史修正主義³」との区別がある。叙述といえども歴史の背景には歴史学によって裏づけられた「歴史的事実」が存在し、歴史的事実そのものを否定することは許されない。歴史の叙述性を前提とする上でも、現状の歴史学研究成果として示される歴史的事実を尊重し、歴史的事実がどのように語られているのか、何が語りから除外されているのかという点に注目することが必要である。

次に、方法については「既存の観念やシステムに挑戦する」に焦点をあてた。授業内において実際の行動として既存の観念やシステムを評価することや、新たに観念やシステムを創造することが想定されるが、本研究では歴史概念の構成を促す主要な事象となりうる「歴史教科書」への挑戦を通して対抗社会化を目指す。

³ 歴史学者の武井彩佳は、歴史修正主義を「歴史的事実の全面的な否定を試みたり、意図的に矮小化したり、一側面のみを誇張したり、何らかの意図で歴史を書き換えようとする事」（武井 2021）と定義し、具体例として欧州におけるヒトラー賛美やホロコースト否定を提示している。

⁴ アップル(2007)において、学校で正当化される知

歴史の叙述性を踏まえれば、歴史教育において教材として使用が求められている歴史教科書も叙述であり、これも教科書編集者および執筆者による語りであると解せる。教科書そのものの叙述性は米国の教育学者であるアップルによるオフィシャル・ノレッジ批判⁴から指摘できる。また、今野(2005)は「歴史研究者の大きな作品としての歴史叙述とは別に、『学校歴史⁵』における小さな歴史叙述、歴史を語る実践を位置づけることが可能になる」と指摘し、学校歴史の象徴としての歴史教科書を提示しており、歴史教科書の叙述性はより顕著である。アップルや今野の認識に基づき、叙述である歴史教科書の記述を自明なものを見なせず、多様な歴史叙述の可能性を追究することも対抗社会化の要素となる。

以上から、歴史叙述の一つである歴史教科書がどのような語りをしているのか分析することや、別の語りをもって歴史教科書の叙述を相対化することに大きな意義があると言える。

2.2. モデル単元と実践概要

前述の授業構成論をもとに、本研究では歴史的分野におけるモデル単元を表1のように計画した。モデル単元は明治維新に伴う明治政府による諸改革及び文明開化を扱う「新しい価値観の下で」の小単元をもとに計画しており、表の通り全5時間での構成となっている。

表1 モデル単元の構成

| | |
|--------------|----------------------|
| 第1次 (3時間) | 明治政府による改革 |
| | 富国強兵を目指して |
| | 人々から見た富国強兵と文明開化 |
| 第2次 (2時間) | 明治維新における旧武士層の社会身分の分化 |
| | 明治維新における語りを比べよう |

識をオフィシャル・ノレッジとして示す。その上で、オフィシャル・ノレッジの例として教科書を挙げ、「我々は、テキスト/教科書に対する我々自身の読み方を常に進んで『批判的に]読み』、我々自身の意味解釈を常に進んで解決しなければならない」と、教科書を批判的に検討することの必要性を主張する。

⁵ 「学校で学ばれている歴史」(今野 2005)を指す。

表2 モデル単元第2次構成

| | 学習課題 | 学習内容 | 学習過程 |
|----|---|---|--|
| 1時 | 「特権を剥奪された武士は、本当に日本から姿を消したのだろうか」 | <ul style="list-style-type: none"> ・明治維新が旧武士に及ぼした影響を整理する ・旧武士層の約4割が教員や官吏等の公務員に就いたことを、資料から読み取る | <ul style="list-style-type: none"> ・グループでの前時までの学習内容を整理 ・グループでの資料読み取り |
| 2時 | 「Oくんがつくった明治維新の教科書と小学校での教科書を比べて、評価を伝えよう」 | <ul style="list-style-type: none"> ・小学校社会科教科書の叙述と、筆者作成の旧武士の視点に基づいて構成した教科書叙述を比較する ・小学校社会科教科書の叙述と筆者作成の教科書叙述例のどちらが教科書の叙述として妥当か評価する | <ul style="list-style-type: none"> ・グループでの叙述の分析 ・数直線を用いた評価と理由の記述 |

モデル単元の第1次において、明治政府の概要と明治政府による改革を軸とした学習を取り組んだのちに、第2次において、明治維新期の旧武士⁶に注目する内容構成をとった。旧武士は平安時代後期から江戸時代まで政治権力を有した層であるが、明治維新に伴う明治政府の登場により、政治の中心から姿を消した。故に、政治史を中心とする歴史叙述を念頭にすれば、旧武士は前時代までと比較して語りの中心に現れない層といえよう。歴史学者の落合弘樹は「士族に関する歴史学の研究は蓄積が意外にも薄く、武士という身分がどのように消滅したかという、かなり基本的な質問に対し、十分に納得のいく回答が与えられているわけではない。」(落合 2015)と指摘しており、歴史学における研究成果を土台とする歴史教育において、旧武士の解体の過程は教材化されにくい側面があることを指摘できる。

しかし、旧武士層は政治権力や特権が解体されつつも、西南戦争を代表とする旧武士による反乱において再度注目される層である。さらには、かつての特権性を活かし、旧高級武士が社会の中のエリート層として存在し続けた⁷ことが歴史社会学研究によって明らかにされている。これを踏まえると、旧武士層への注目は明

治維新期の全体像を理解する上でも大きな意義があるといえる。

そこで、第2次1時に、明治維新が旧武士層に及ぼした影響を視点に学習内容を整理し、明治維新时期において旧武士層が平民に比べ多くの割合で教員や官吏等の公務員に就いた歴史的事実を捉えることで、明治維新时期においても旧武士が歴史上存在したことを確認する。この学習を通して、明治維新时期における明治政府と旧武士の間にある「隠れた差異や対立」を表出させることを目指した。

第2次2時については、生徒の歴史認識形成に大きな役割を果たす「既存の観念やシステム」とみなせる小学校社会科教科書⁸を、筆者作成の教科書叙述例⁹によって相対化することをねらいとした。具体的には、小学校社会科教科書の叙述と、旧武士の視点を強固にし、小学校社会科教科書の叙述を再構成した筆者作成の教科書叙述例を比較し、どちらの叙述の方が教科書叙述として「より」妥当であるかを理由とともに判断を求める学習を構想した。図1が筆者作成の教科書叙述例の一例である。

⁶ 本稿において、江戸時代までの武士層全般を指す場合は「旧武士」と使用する。なお、先行研究の引用や生徒の記述については原文のまま掲載しているため、本稿中で「士族」の表現を用いる場合がある。

⁷ 藪田他(1995)での歴史社会学研究において、旧武士層の約4割が、教員や官吏等の現代における公務員に準ずる職に就いた事が示されている。

⁸ 本実践では実践対象学級の生徒が小学校段階で多く使用していた教育出版の小学校社会科教科書第6学年を、叙述相対化の対象として使用した。なお、2020年完全施行の学習指導要領に対応した新版を使用している。

⁹ 生徒には筆者を「Oくん」と仮託して筆者作成の教科書叙述例を提示している。

武士による政治の終わり

1868年(明治元年)、天皇を中心とする政府ができたことで、武士を中心とした江戸幕府は滅亡しました。新政府が新しい政治の方針として発表した五か条の御誓文により、武士を中心とする政治は終わりを迎えました。ですが、かつて武士でありましたが、戊辰戦争で勝利した藩に関わる西郷隆盛や大久保利通、木戸孝允が新政府の中心となり、政治や社会の改革を次々と進めていきました。

武士は、1869年の大名が納めていた領地と領民を天皇に返すように命じた版籍奉還と、1871年のすべての藩を廃止して県を置く廃藩置県により、地方の政治の場からも姿を消しました。その結果、各県に政府の役人がおかれました。

そして、江戸時代までの古い身分を新政府は改め、武士は士族となり、それまでの大名は華族、百姓・町人は平民となりました。平民も名字を名乗れたり職業や住む場所を自由に選べたりするようになったことで、武士は特権を失うことになりました。

図1 筆者作成の教科書叙述例の一部分

小学校社会科教科書の叙述と筆者作成の教科書叙述例を、図2の枠組をもとに分析することで相対化を図る。それぞれの叙述の特徴を明らかにした上で、0から5の目盛が設定されている数直線を用いて、生徒各自にどちらの叙述が教科書叙述としてより妥当であるのか判断を求めた。なお、0に近づくほど小学校社会科教科書の叙述を妥当と見なし、5に近づくほど筆者作成の教科書叙述例を妥当と見なす前提をとっている。また、「どちらでもない」「わからない」を意味する中間の数値は、紙幅等の関係で歴史叙述にも限界があることを踏まえて設けていない。

¹⁰ 第1次については、モデル単元実践校の社会科担当教諭により授業が行われ、筆者は第2次を担当した。

| | 小学校教科書 | 〇くん作成の教科書 |
|----------------------------|--------|-----------|
| (1) どの立場の視点が強いのか | | |
| (2) どのように内容が異なるか、内容に誤りはないか | | |
| (3) その他、比べて気づくこと | | |

図2 叙述分析の枠組

3.モデル単元実践の結果と考察

3.1.第2次1時の結果と考察

モデル単元の実践は、筆者の教職大学院における大学附属中学校での実習において、2021年12月に第2学年の2学級(それぞれA組、B組とする)を対象に行った¹⁰。

まず、第2次1時の授業後に、学習課題への答えや感想等の記入を求めた振り返りシートにおける生徒の記述を分析する。生徒の記述内容は表3のように分類し、各分類の代表的なA組の生徒の記述¹¹を表4の通り抽出した。

表3 第2次1時の振り返りシート記述分類

| | A組(人) | B組(人) |
|-----------|-------|-------|
| 本時の問いへの解答 | 6 | 3 |
| 感想・解釈 | 13 | 11 |
| 新たな疑問 | 5 | 2 |
| 解釈の誤り・飛躍 | 5 | 1 |
| その他 | 1 | 11 |

「本時の問いへの解答」は、表2中の学習課題に対して、学習内容をもとに自らの考えを解答した記述である。平民に比べ旧武士が教員や官吏になる割合が高かったことをもとに、武士身分は解体されつつも、「士族」の社会身分のもとで明治時代において活躍していたことを踏まえ、「姿を消した」という文言に対して否定的に捉える記述が共通してなされていた。

「感想・解釈」は、授業を受けての学習内容の感想に関する記述である。旧武士の行方につ

¹¹ 「その他」は第2次2時の学習についての振り返りに関する記述である。

表4 A組における第2次1時の振り返りシート記述分類と内容

| | |
|-----------|---|
| 本時の問いへの解答 | 士族として商売を行ったり、校長や教員としてはたらし、なんらかの形で世の中の政治や、しくみにかかわっていったと思った。だから、「日本から姿を消した」という問いは少し正しくないのではないかと考える。 |
| 感想・解釈 | (前略) 武士は教員になったり、商人になったりしていた。今まで刀を身につけていた人たちが教えたり、計算などをして物を売っていると考え、すごい適応力だと思う。 |
| 新たな疑問 | (前略) この授業とは関係のない他の身分がどうなったのかも知りたい。 |
| 解釈の誤り・飛躍 | 武士は日本からいなくなったのではなく、別の役目の人に変わって、「武士」という立場から「町人」というところへ変わっていったと思う。そして、その後には大政奉還した時の中心となった天皇は今の総理大臣のなかんじだと思った。 |

いて理解した旨の内容の記述が目立つ上で、「すごい」「大変だった」など、旧武士の当時の境遇や心情を解釈した記述も見られた。

「新たな疑問」については、学習の結果生じた新たな疑問の内容について言及した記述である。旧武士の就業を踏まえ、表4のように他の身分の状況や、旧武士が教員や官吏に多く就いた要因に関する疑問が挙げられていた。

「解釈の誤り・飛躍」は、前述の「感想・解釈」にある解釈に比べ、歴史的事実と照らし合わせた際に誤りや飛躍が認められる記述である。主に、表4に抽出した記述にあるような社会身分の捉え方に関する内容や、「平等な社会になった」「格差がなくなった」とする誤り¹²が見られた。

以上の結果より、事実認識の誤りや解釈の飛躍が一定数認められつつも、明治維新期において武士身分は解体された一方で、教員や官吏となった旧武士の存在や、風刺画である「士族の商法」に現れるような困窮した旧武士の存在を把握できたことがわかる。

3.2.第2次2時の結果と考察

第2次2時については、生徒が小学校社会科教科書と筆者作成の教科書それぞれの叙述への数値での評価とその理由に注目し、その結果を踏まえて考察を行う。

生徒が数直線上で表現した評価は表5¹³の通りとなっている。その上で、0から2を選択し

た生徒の理由の記述内容を表6の通り分類した。なお、複数の理由が示された記述については複数項目に分類しているため、表5の合計を上回る。表5を参照すると、A組とB組ともに、小学校社会科教科書の叙述をより妥当だとする0から2の数値を選択する生徒がほぼ占める結果となった。

表5 第2次2時における叙述の評価

| 選択番号 | A組(人) | B組(人) |
|------|-------|-------|
| 0 | 2 | 1 |
| 1 | 16 | 7 |
| 2 | 10 | 16 |
| 3 | 1 | 4 |
| 4 | 2 | 0 |
| 5 | 0 | 0 |
| その他 | 1 | 0 |
| 合計 | 32 | 28 |
| 平均 | 1.5 | 1.8 |

表6 0から2を選択した生徒の理由

| | A組(人) | B組(人) |
|------------------|-------|-------|
| 全体の流れ・時代のつながりを重視 | 10 | 11 |
| 「明治政府」の叙述を重視 | 5 | 2 |
| 多様な視点を重視 | 13 | 8 |
| 学習の文脈を重視 | 6 | 1 |
| 重要な学習事項を重視 | 2 | 1 |
| ネガティブな表現の忌避 | 7 | 0 |
| その他 | 2 | 3 |

¹² 明治維新期にはいわゆる「四民平等」が明治政府によって目指され施策が講じられたが、その中でも被差別部落民に関する差別等が残っており、これらの記述

を誤りと見なした。

¹³ 欠席や未提出の生徒がおり、組の定員と合計の人数は一致しない。

表7 3から5を選択した生徒の理由記述

| | |
|-----|---|
| A組1 | O君の教科書は武士の視点で書かれていて、前の時代とのつながりを意識したり、細かく書かれているので、内容がわかりやすいと思うから。しかし、全体から見ないと分からないようなこともあるので、小学校の教科書も良いと思った。 |
| A組2 | 西洋風の文化が広がったで教科書は終わりだけど、O君の教科書は西洋風の文化が広がり、武士が来ていた和服や「まげ」の髪型にする人が少なくなったとどのような影響を与えたが書いてあって、詳しく具体的にO君の方が良いと思った。 |
| A組3 | <ul style="list-style-type: none"> ・Oくんの教科書の方が小学校の方よりも、よりくわしく、具体的に書かれているため ・小学校の方は少し内容が抜けてしまっている部分があると思う ・Oくんの方では内容がわかりやすい |
| B組1 | 小学校教科書の方は全ての改革について詳しく解説して良いと思ったが、国全体で良くなった事しか書かれていないので、Oくんの教科書のようなメリットデメリット両方を学べず、その先どうなるかを考えづらから。 |
| B組2 | それは、小学の方が良いイメージ、改善されたものしか書いていなかったからである。Oさんには悪影響が多いのがわかる。良いところしか書かないよりも武士にとってのイメージがより伝わると感じた |
| B組3 | 小学校の教科書は、人々の暮らしや、政府の行動について述べていて、Oくんが作成した教科書には武士のことについてくわしく述べているから |
| B組4 | 小学校の教科書もOくんの教科書も書いている内容はほぼ同じだけど、Oくんの教科書には明治政府が政策を進めていったことで武士はどうなったのかが書かれていて分かりやすい。逆に小学校の教科書には視点が多くてより多くの情報が分かるから良い。 |

「全体の流れ・時代のつながりを重視」は、各時代のつながりや通史としての流れを重視する記述であり、生徒が通史としての教科書叙述を重視していることが推察できる。

『明治政府』の叙述を重視」は、明治政府を中心とした教科書叙述を重視する記述である。

「多様な視点を重視」は、明治政府や旧武士という視点のみならず、平民や華族等の他の社会身分に関する視点が叙述において必要と見なす記述である。特に、筆者作成の教科書叙述例について、旧武士を主語として多くの文を構成しているため、これを「偏り」だと指摘し、小学校社会科教科書の叙述を妥当と判断した生徒が多く見られた。

「学習の文脈を重視」は、小学校社会科教科書としての叙述である上で、小学生が学習することを前提とし、いわゆる「わかりやすさ」「広く浅く」という点を重視した記述である。

「重要な学習事項を重視」は、教科書における太字や政治史的な重要人物の叙述のあり方を重視する記述である。

「ネガティブな表現の忌避」は、明治政府に対する否定あるいは批判的な叙述を避けるべき

という旨に触れた記述である。「武士の時代が終わったのもう少しポジティブに」「明治政府の政策に否定しているため、読んだ人が『明治政府って悪い』印象になる」などの生徒の記述にあるように、明治政府が旧武士等に与えた影響など、負の側面に関わるような事象及びそれらを批判的に検討する叙述を否定的に捉える記述が目立った。

次に、筆者作成の教科書叙述例をより妥当と見なす3から5を選択した全生徒の理由の記述は表7の通りである。表7を参照すると、筆者作成の教科書叙述例をより妥当とする生徒の理由では、A組1及び2やB組3及び4の生徒のように、一つの事象への「具体性」「詳しさ」を重視する記述が見られた。また、A組2及び3とB組1及び2の生徒のように、小学校社会科教科書の叙述から漏れる旧武士等の視点や明治政府の改革における負の側面に関する叙述の必要性を理由とする記述が見られた。以上の結果より、教科書叙述の妥当性を評価することを課題としたことで、小学生が学ぶ教科書である点や、学習をする上での活用のしやすさなどを教科書叙述として重視している

ことが明らかになった。

一方、いずれの教科書の要素のみを重視する0及び5の回答は極めて少数であり、小学校社会科教科書の叙述を妥当とする0から2を選択した生徒については、図3のように多くが1または2を選択している。これより、小学校社会科教科書の叙述を重視しつつも、第2次1時の学習をもとに、その叙述から漏れる旧武士の視点を取り入れる余地についても認める生徒の様子が見えた。

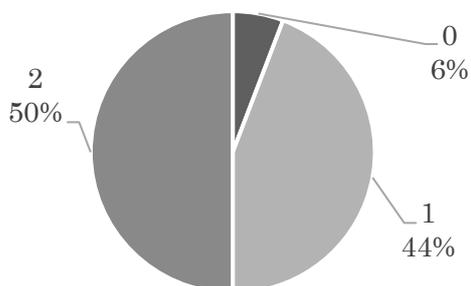


図3 0から2を選択した生徒の各数値の内訳

3.3.歴史への意識に関する記述結果と考察

単元末に、第2次2時の振り返りとして、「今後『歴史』について触れる時、ポイントとなることはどのようなことだろうか」という質問に対する回答を求めた。記述の内容を以下の表8の通り分類した。なお、複数のポイントが示された記述についてはそれぞれの項目に分類しているため、表4の合計を上回る。

表8 第2次2時の振り返り記述

| | A組(人) | B組(人) |
|--------------|-------|-------|
| 多様な視点への注目 | 23 | 20 |
| 時代の流れ・変化への注目 | 5 | 4 |
| 時代の中心への注目 | 5 | 3 |
| 叙述の表現への注目 | 0 | 2 |
| その他 | 3 | 1 |

A組とB組ともに半数以上の生徒が言及した「多様な視点への注目」は、一つの立場や視点のみではなく、複数の立場や視点から歴史的な事象を捉えることに関する記述である。前述の

通り、筆者作成の教科書叙述例の視点の偏りを指摘し、小学校社会科教科書の叙述において明治政府を中心にしつつも明治政府と旧武士以外の立場や身分に関する叙述がなされていたと生徒が判断したことにより、「多様な視点」に関する記述が多くなったことが推察される。

「時代の流れ・変化への注目」は、歴史に触れる上で時代がどのように流れ、変化していったのかを今後注目していく旨の記述である。次に、「時代の中心への注目」は、その時代における政治や社会を主に動かした「中心」となる事象や人物に注目していく旨の記述である。そして、「叙述の表現への注目」は、叙述がどのように表現されているのか、どのような視点が主に取り上げられているのかに注目する旨の記述である。最後に、「その他」では、「教科書の一番伝えたい趣旨」「歴史的な事象への肯定」「出来事が与えた社会への影響」「教科書の記述を自明視しない」点に注目する旨の記述があった。

3.4.総合考察

第2次1時と2時のモデル単元の実践結果を踏まえ、モデル単元で達成された対抗社会化と明らかになった成果と課題を示す。

まず、モデル単元を通して、生徒が小学校社会科教科書では明確に叙述されない旧武士への視点を獲得したことが成果として指摘できる。明治維新时期において政治史の中心にある明治政府とその構成人物への焦点のみならず、叙述に現れない立場に焦点を当て、「隠れた差異や対立」を表出させることが達成された。

一方で、モデル単元の実践では、旧武士の存在を表出させつつも、教科書の叙述として旧武士の立場を重視する生徒はほぼ見られなかった。これは、相対化の対象とした筆者作成の教科書叙述例の妥当性について改めて検証する必要性もあるが、学校での学習という前提が存在する教科書の性質が判断に影響を与えたことも一要因ではないかと、前掲の生徒の記述から示唆される。そのため、比較した小学校社会科教科書と筆者作成の教科書の双方を、歴史叙述として生徒は見なすことができなかつたの

ではないかと推察される。

歴史教科書を叙述と生徒が捉えるねらいは達成されなかったが、歴史叙述における立場や視点への注目することへの意識を生徒が獲得できた点も成果として挙げられる。モデル单元において、主に小学校社会科教科書の叙述における文章の多くで主語として登場する明治政府と、叙述の中心に表出しない旧武士に注目し、双方の叙述を比較及び評価を促したが、第2次2時の振り返りの記述から、他の立場や視点の存在への注目の意識が確認できた。第2次2時の振り返りでは教科書や学習という文脈を離れての記述がなされており、立場や視点への注目が高まったのではないかと推察される。他の立場や視点の存在への注目は、歴史叙述の多元性を認識する土台であり、かつ主流や多数から漏れる立場や視点を掘り起こす意識にもつながるものであり、対抗社会化に向けて必要な意識であろう。

4.本研究で明らかになった課題と今後の展望

最後に、本研究で明らかになった授業構想での課題を整理し、今後への展望を示す。

モデル单元の課題として、歴史教科書や学習の文脈が強く意識され、歴史を叙述として生徒が見なすことが困難であった点が挙げられる。歴史的分野を含む広範な歴史教育において対抗社会化を目指す上で、歴史を叙述と見なし、歴史叙述を自明とするのではなく相対化することが重要である。歴史を叙述として生徒が捉えられるようにするためには、叙述を相対化する際に学習という文脈を外すことが必要になる。歴史教科書を一つの叙述として活用する上では、生徒にとって既存の観念やシステムに該当する教科書を「a history」として生徒が捉えられるような手立てが必要になり、今後の研究における明確な課題である。また、歴史教科書以外の歴史叙述を活用する手段も考えられ、その場合は生徒の歴史認識の形成に影響を与えている歴史叙述の実態を明らかにすることも今後必要になる。

なお、対抗社会化を目指す上で、本研究では歴史の叙述性に着目したが、歴史の叙述性に着

目をする上で課題になるのが、前述の歴史修正主義の克服である。モデル单元は明治維新期を扱った学習であるが、歴史的分野を含む広範な歴史教育における対抗社会化は、モデル单元での対象のみならず各時代での学習を通して目指されるものである。明治維新期の学習において歴史修正主義が課題となる恐れは指摘しにくいだが、歴史認識において課題を抱える時代や事象を扱う際には特に留意することが重要である。この点は今後の研究において道筋を示していく。

【参考文献】

- アップル・W・マイケル (2007) 『オフィシャル・ノレッジ批判 保守復権時代における民主主義教育』野崎与志子・井口博充・小暮修三・池田寛訳、東信堂。
- 小玉重夫 (2015) 「政治リテラシーとシティズンシップ教育」日本シティズンシップ教育フォーラム編『シティズンシップ教育で創る学校の未来』唐木清志他監、pp.8-15、東洋館出版社。
- 今野日出晴 (2005) 「歴史叙述としての教科書」日本社会科教育学会『社会科教育研究』(96) pp.1-12。
- 日本財団 (2019) 「18歳意識調査『第20回 -社会や国に対する意識調査-』要約版」(https://www.nippon-foundation.or.jp/app/uploads/2019/11/wha_pro_eig_97.pdf, アクセス日:2021年11月3日)。
- 落合弘樹 (2015) 『秩禄処分 明治維新と武家の解体』講談社学術文庫。
- 岡明秀忠 (1991) 「対抗社会化 (countersocialization) をめざす社会科 -S・H・エングルの内容構成論を中心に-」全国社会科教育学会『社会科研究』(39), pp.27-38。
- Shirley H. Engle and Anna S. Ochoa (1988) 『Education for Democratic Citizenship : Decision Making in the Social Studies』Teachers College Press。
- 菌田英弘・濱名篤・廣田照幸 (1995) 『士族の歴史社会学的研究 -武士の近代-』名古屋大学出版会。
- 社会認識教育学会編 (2020) 『中学校社会科教育・高等学校地理歴史科教育』学術図書出版社。
- 武井彩佳 (2021) 『歴史修正主義 ヒトラー賛美、ホロコースト否定論から法規制まで』中公新書。