

**研究主題 東洋史を題材とした授業研究**  
**～歴史的思考力を高める近・現代東アジア史の授業～**

**要約：**最近、日中・日韓間における歴史認識のずれがしばしば問題となっているが、その原因の一つには、一方的な立場からしか歴史を見ていないことがある。一つの歴史的事象にも見方によって様々な解釈が得られる、ということを理解する必要がある。そこで、本研究では、中国や韓国の教科書を使用することによって多角的な視点に着目させ、歴史的思考力を高める実践を行った。

**キーワード：**近・現代東アジア史 歴史的思考力 多角的 比較 教科書

**I 主題設定の理由**

最近、日中関係および日韓関係はあまり良好とはいえない。2005年の4月には、中国と韓国の両国で反日抗議運動が相次いで起こった。一方、日本の書店では中国批判の本も増えてきている。関係悪化の原因の一つとしては、日本と中国・韓国との歴史認識のずれがあげられる。なぜ、このような歴史認識のずれがおこるのであろうか。それは、互いに自分たちの一方的な立場からしか歴史を見ていないからではないだろうか。一つの歴史的事象にも見方によって様々な解釈が得られる。それを理解しないことにはいつまでも問題は解決しない。現在理解のための歴史教育という立場から考えると、東洋史、特に近・現代東アジア史を学ぶ意義は大きい。

一方、歴史的思考力については、高等学校学習指導要領の世界史Bの「目標」に、次のように記されている(下線は筆者)。

世界の歴史の大きな枠組みと流れを、我が国の歴史と関連付けながら理解させ、文化の多様性と現代世界の特質を広い視野から考察させることによって、歴史的思考力を培い、国際社会に主体的に生きる日本人としての自覚と資質を養う。

しかし、今までの勤務校では大学進学をめざす生徒が多数を占めていたため、どうしても受験を意識した授業をせざるを得ない、ということを経験として、知識・理解に偏りすぎていた授業であったように思える。そのような反省もふまえて、今回の研究の主題を設定した。

**II 研究の目的**

東洋史、中でも近・現代東アジア史の授業において、歴史的思考力を高めるにはどのような授業を行えばよいかを明らかにする。

**III 歴史的思考力とは**

(1) 学習指導要領における歴史的思考力

先ほどの世界史Bの「目標」をはじめ、学習指導要領や学習指導要領解説にも歴史的思考力というものは明確に定義されていない。実際のところ、現文部科学省教科調査官である原田智仁も「歴史的思考力をどう捉えるかについては多様な見方があり、学習指導要領で一義的に規定することは難しい。」と述べている。

(2) 『合衆国史のための全国基準』における歴史的思考力

アメリカでは、1990年代半ばに主要教科に関する教育内容の国家基準が相次いで作成された。そのうちの『合衆国史のための全国基準』(『National Standards for United States History』、以下『全国基準』と省略)の中に歴史的思考力についての基準が示されている。この基準は歴史的思考力について考える際に、多くの教育関係者が参考になっている。

- |     |               |
|-----|---------------|
| 基準1 | 年代順の思考        |
| 基準2 | 歴史的な理解        |
| 基準3 | 歴史的な分析と解釈     |
| 基準4 | 歴史的な研究能力      |
| 基準5 | 歴史的な争点分析と意思決定 |

この基準の中には、歴史的理解についても含まれている。一般的に多くの高校で行われている世界史の授業では、教師が一つの視点から解釈したことを生徒にわかりやすく説明し、生徒の思考活動はそれを理解することが中心になっている。これは、『全国基準』の基準1と2にあたると思う。そこで、高校の世界史で新たに付けたい歴史的思考力は基準3の中に多く含まれていると考え、以下に詳述する。

### 基準3 歴史的分析和解釈

- A. 歴史的な文書や書物の著者や出所を確認する。
- B. 異なる観念、価値観、パーソナリティ、行動様式や習慣の組合せを比較し、対照する。
- C. 歴史的な事実と歴史的な解釈の間を区別する。
- D. 複数の見方を考える。
- E. 個人の重要性、観念の影響および機会の役割を含め原因と結果の関係と複数原因を分析する。
- F. 歴史的な不可避性の議論に挑戦する。
- G. 競合する歴史書を比較する。
- H. 仮説として歴史解釈を考える。
- I. 歴史家間の主要な論争を評価する。
- J. 過去の影響を仮定する。

この基準は、かなり網羅的である。そこで、様々な歴史的思考力について考える上で、次の文章が参考になる。

歴史認識に絶対的なものなどなく、それぞれの立場や史観によって、歴史の解釈は異なってくる。歴史の知識は仮説にすぎないことを教師自身が自覚し、かつ生徒にもそれを明示してゆく。教師の解釈をあたかも事実のごとく教えこむのではなく、さまざまな解釈があることを示し、それぞれの解釈の根拠を歴史の事実(史資料)に基づいて吟味してゆく。場合によっては、生徒自身が新たな解釈を提起することもありうる。そして、それらの中で最も説得力のあるものを暫定的に受け入れるのである。もちろん、その受け入れを判断するのが生徒自身であることは言うまでもない。

原田智仁「歴史素材調理の技法」

歴史の解釈は、決して一つのものではないし、高校生にも十分考えさせることは可能である。そこで、生徒に新たに付けたい歴史的思考力を「歴史の解釈を考える力」ととらえ、複数の解釈を提示することによって、生徒がそれらの解釈を比較・吟味し、新しい認識を得られれば、歴史的思考力が高まったと考えることができる。

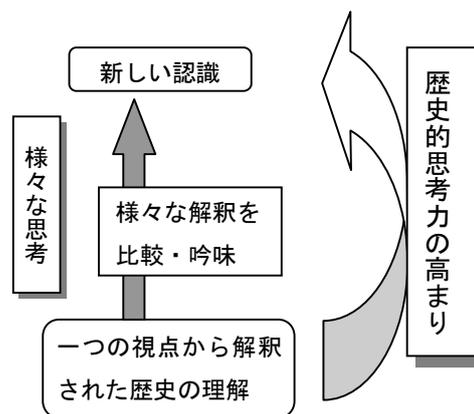


図1 歴史的思考力の高まり

## V 実践授業に向けて

近・現代東アジア史は中国・朝鮮・そして日本が複雑に絡み合う。一つの歴史的事象も、我々日本から見た場合と、中国、そして朝鮮から見た場合は全く異なるのではないだろうか。そこで、複数の視点による解釈として、中国や韓国の自国史教科書の記述(日本語訳)を提示することを考えた。日本からの視点とは全く異なった記述を読むことによって、生徒の既存の認識にゆさぶりをかけることをねらう。新しい視点による認識を得た結果、葛藤が生じ、自分なりの新しい認識を得るかもしれない。

日本・中国・韓国の自国史教科書を使用するので、なるべく、三種の教科書の内容が異なる方がよい。そこで小単元として、朝鮮戦争を選んだ。朝鮮戦争は、資本主義国家としての日本、共産主義国家としての中国、そして戦場となった朝鮮(韓国)と、三国の立場が明らかに異なるため、教科書の記述にも立場の違いがうかがえる。

本来なら5時間ほどかけて、じっくりと思考力を高める授業を行うのが理想的なのだろうが、朝鮮戦争を単元とした場合、3年生対象となるので、2時間を2クラス行うことに決定した。

限られた時間の中では、高めたい歴史的思考力は限られる。実際、中国と韓国の教科書を読むだけで、生徒が新しい認識を得ることは難しい。そこで、中国や韓国などの立場に立って朝鮮戦争について記述させることを通して、その国にとって重要な事実は何なのかなどを考えさせれば、『全国基準』の「C. 歴史的な事実と歴史的な解釈の間を区別する」という思考ができたかと判断できる。

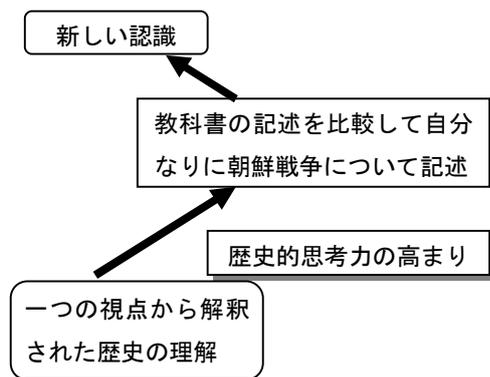


図2 実践授業における歴史的思考力の高まり

具体的には次のような授業を計画した。

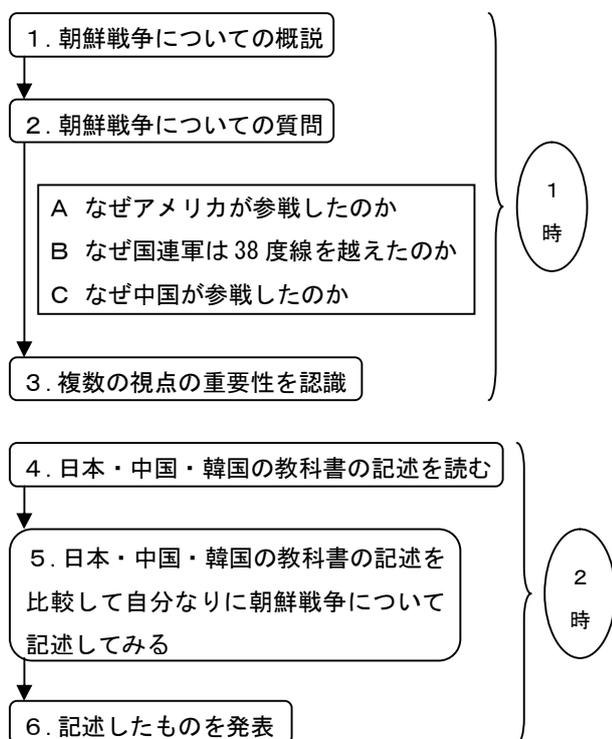


図3 授業計画

1. まず、知識が全くない状況では考えることができないので、朝鮮戦争の概説を15分程度行う。

2. そして、朝鮮戦争について、3つの設問を設定した。これらの設問は、複数の見方によって答えが変わってくる設問である。生徒は教科書や資料を見て、例えば、アメリカの参戦の理由については、「韓国を支援するため」とか冷戦と関連づけて「社会主義勢力の拡大をくい止めるため」などと答えるだろう。

3. 生徒に設問の答えを発表させた後、補足説明をする。例えば、アメリカの参戦の理由の答え

はアメリカの立場からであり、これを中国の立場から見たら、アメリカが侵略者である、という別の答えが生まれる。国連軍が38度線を越えた理由を韓国の立場から見ると、北朝鮮を破って朝鮮半島を統一したいから、という別の答えが生まれる。このように違う視点から歴史的事象を見ることによって、記述（解釈）が異なるということを経験する。それによって、生徒が多角的な視点の重要性を感じとることができれば、次時の教科書の比較につながると考えた。

4. 日本・中国・韓国の教科書の記述を読む。

5. 日本・中国・韓国の教科書の記述を比較して自分なりに朝鮮戦争について記述してみる。三国の教科書を読んだ上で、どのような視点（中立・客観的な視点、他国の視点を含む）に立つかを明確にしなが、360～400字で記述させる。字数をある程度制限することによって、なぜその視点を選ぶのかということがより明確になると考えた。生徒は内容の異なる記述を読んで、どの記述を選ぶか、かなり思考することが期待される。

6. 記述が終わった後、2人程度の生徒に各自の記述を発表させる。他の生徒の発表を聞いて、自分の記述と比較し、新しい認識を得られれば、その際に、より高度の思考が行われたと判断できる。

## VI 実践授業とその考察

1時では、朝鮮戦争に関する三つの質問を行った。生徒の答えは、例えば、アメリカの参戦理由に関しては、「韓国を支援するため」や「ソ連に対抗するため」など概ね事前に予想したとおりであり、一つの視点からの理解はできていると判断できた。その上で、複数の視点の重要性について説明した。アメリカの参戦の理由はいくまでアメリカの視点で書かれたものであり、中国の視点から考えてみると、アメリカの参戦は決して肯定的には受け入れられない、というふうな説明である。

生徒の記述による授業後の振り返り（複数回答）では、2クラス計42人中31人（74%）が、授業を受けて良かったという感想が見てとれた。また、何が良かったかということで類型化すると、視点の重要性について認識できたことが良かったという生徒が31人中18人で最も多い。以上のことから、生徒は概ね視点の重要性について認識したの

ではないか、という手ごたえを感じた。

表 1 1 時振り返りによる分析

	考える ことが	視点の 重要性	理解が できて	なし	合計
良かった	6	18	6	1	31
難しかった	6	4	0	4	14
否定的	0	0	0	8	8
合計	12	22	6	13	53

#### 1 時後の生徒の感想

・「なんとなく知っていた」ことでも改めて考えると難しいと思いました。つい一方面的な見方に偏りがちだけど、見る視点によって物事が違って見えるのが、おもしろいと思いました。

・ある出来事をあらゆる視点から考えることによって、歴史を深く探ることができる。利害関係が複雑にからみ合って歴史は成り立っていくということを感じた。

2 時では、日本・中国・韓国の三国の教科書を読んだ上で、どのような視点（中立・客観的な視点、他国の視点を含む）に立つかを明確にしながら、360～400 字で記述させたが、思うように書けなかった生徒が多かった。2 クラスの合計で、規定の字数に達した生徒が 7 人、全く書けなかった生徒が 8 人、そして 7 割近くの生徒（39 人中 27 人）が規定の半分も書けなかった、という結果になってしまった。

生徒は、記述に際して苦労した点を書いているので、なぜ書けなかったかがわかる。

#### 記述に際して苦労した点

・各国によって考え方が全く異なり、どの立場に立つべきかわからなかった。

・自分は日本人だから、韓国や朝鮮の人々と考え方が違ってくるので、その人達になったつもりでそれを書こうとするのは難しいと思いましたし、中々書けませんでした。

・自分のもっている知識が少なすぎて書くことができなかった。自分は中立の立場で書こうとしたが、それをするためにはそれぞれの国の立場や思いをしっかりと理解していなければ書けないことがわかった。とくに北朝鮮となると、やはり敵対感情があるせいか難しかった。

あまりに教科書の内容が違いすぎてとまどった、という記述と、本当に他国の人の立場に立つことは難しい、という記述が多かった。つまり、中国や韓国の教科書の記述について共感的理解が得られなかったと考えられる。その国の立場で考えるには、その国のことを知る必要がある。どのような歴史を歩んだかなどが、教師が思う以上に生徒は理解していなかった。理解が高まってこそ思考も高まる。つまり、正しい理解と思考を繰り返して行うことによって、理解も思考もより高まるのではないだろうか。

#### VII 結論と課題

東洋史を題材とした授業研究において、次のことが明らかになった。

近・現代東アジア史の授業において、歴史的思考力を高めることをねらいとしたところ、複数の視点から考えることの重要性を認識させることができた。また、中国や韓国の教科書を教材として使用したことによって、生徒は日本の教科書では気づかないことを知ったり、考えたりすることができた。

しかし、第 2 時において、生徒が教科書を比較して朝鮮戦争について自分なりに記述することは、予想以上にできなかった。中国や韓国などの国がどのような歴史を歩んだかが今ひとつ理解されていなかったのである。既習の歴史的知識を活用して考えるための手立てを細かく用意しておくことが、思考する際に必要である。

#### 参考・引用文献

- 富所隆治：『アメリカの歴史教科書—全米基準の価値体系とは何か』（明治図書 1998 年）
- 原田智仁：「世界史 B の内容の改善（二）」（『中等教育資料 平成 12 年 6 月号』ぎょうせい 2000 年）
- 原田智仁：「歴史素材調理の技法」（樺山紘一 編『世界史へ—新しい歴史像をもとめて』山川出版社 1998 年）