

中学校社会科歴史的分野の授業における教材開発に関する実践研究 —「地域」史資料の教材開発を中心に—

社会系教育サブプログラム

阿久津 佑寅

【指導教員】 清水 亮 長島 雄毅 中川 律

【キーワード】 「地域」史資料 教材開発 中学校社会科歴史的分野

1. 課題設定

『中学校学習指導要領（平成 29 年告示）』¹の「第 2 節 社会科 歴史的分野 目標 (1)」では、「諸資料から歴史に関する様々な情報を効果的に調べまとめる技能を身に付けるようにする。」²と記述されており、学習者が幅広い資料から読み取った情報を有効に活用することで、社会的事象を歴史的な見方・考え方を働かせて捉えることが求められている。また、学習指導要領社会科歴史的分野の目標 (2) では、歴史的な事象の考察や説明等をする上で多様な視点から歴史的な事象を捉えること³が求められている。上記の記述を踏まえると、中学校社会科歴史的分野では、生徒が授業の中で様々な史資料に触れ、それらを基に複数の視点から歴史的な事象を捉えることが求められているとみなせる。

筆者は、教科書等に掲載された史資料にとどまらず、多様な史資料を生徒に提示するために、地域に着目した。学習者が生活している地域には様々な種類の史資料が存在するためである。それらの史資料を中学校社会科歴史的分野の授業で教材として用いることで、学習指導要領が示す目標の達成に寄与し得ると考えた。そこで本研究は、学習指導要領で求められている資質・能力の育成や生徒の歴史学習の質的向上を図るため、地域の歴史的な事象を教材として授業で用いる方法の提案を課題とする。

この課題に取り組むため、本研究は以下の構成で考察を進める。まず、地域の歴史的な事象を教材として用いた授業の実施によって、期待される効用と、授業実践の際に想定される課題（以下、問題点とする）について、先行研究の成果を踏まえつつ考察・整理する（2～4）。

続いて、これらの効用を引き出すと共に、想定される問題点を克服する教材開発及び授業構成の方法を提案する（5）。

そして、埼玉県内の公立中学校 1 校で実施した社会科歴史的分野の授業実践と、その分析を通して、本研究で提案した方法の成果と限界について検討する（6～8）。

2. 「地域」史資料の定義づけ

本研究を進める前提として、教材開発の対象となる「地域」史資料という概念について定義する。「地域」史資料という概念は「地域」と「史資料」という二つの概念を連結したものだ。しかし、いずれの概念も自明のものではない。

そこでまず、本研究における「地域」を定義したい。『中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 社会編』⁴では、

歴史的分野の内容の冒頭に、大項目 A「歴史との対話」が設定されている。その中の「(2) 身近な地域の歴史」において、「身近な地域」は「生徒の居住地域や学校の所在地域を中心に、生徒自身による調べる活動が可能な、生徒にとって身近に感じることができるとする範囲であるが、それぞれの地域の歴史的な特性に応じて、より広い範囲を含む場合もある」⁵と記載されている。しかし、同解説は「地域」の範囲については明確に規定していない。つまり、同解説における「地域」とは、可変的な概念であることを読み取り得る。

このような「地域」の可変性を踏まえ、多くの中学校で想定される状況に鑑み、本研究における「地域」の範囲を図 1 のように設定する。即ち、最も狭い単位である生徒の住居周辺、その外側に位置付けられる中学校の学区、さらに外側に位置付けられる市町村からなるものとする。そして、いずれの範囲も個別具体的な諸条件に応じて可変的なものであり、固定的な境界を前提としない⁶。



〈図 1〉
本研究における「地域」の概念図

次に「史資料」の定義を示す。本研究では、「史資料」は史料・「史料」・資料の三類型で構成されるものとする⁷。

まず、史料とは、文献、絵画、文学、民俗、出土遺物、建築物などが歴史情報を帯びる側面に注目したもの⁸である。史料はそれ自体から歴史情報を読み取る対象であるため、原則として改変することはできない。

「史料」とは、注釈を施した絵画史料や、文字史料の現代語訳のように、研究成果を踏まえた加工を行い、読み手が特別な技術を用いなくとも歴史情報を読み取れるようにした媒体である。本研究では、史料に加工を加えた媒体を「史料」と表記する。

資料とは、史料等から読み取れる情報を整理・再構成し、より平易な形で示したものである。具体的には、図表、統計、研究論文、画像等である。

以上を踏まえ、本研究では、「特定地域の歴史的な事象に関

する情報を読み取ることができる史資料の総称」を「地域」史資料と定義づける。

3. 「地域」史資料を用いた授業における効用

本章では、「地域」史資料を教材として用いた授業によって期待できる効用について、先行研究に学びつつ考察する。

松本康氏は、地域に教材を求める意義として、地域の知識が他の事象を学ぶ際の物差しとなり、地域と他を比較し類似性や相異性を見つけることで、他を知り他に学ぶことが可能である¹⁰と述べている。

また、鈴木允氏や中尾賢氏は「地域」史資料の教材化によって、①学習者が表面的な歴史学習にとどまることなく、具体的な事例を通じて学習を深められる、②学習者の主体的な学習が喚起され、自分事としての考察や理解の深化に繋がる¹¹と主張している。

須賀忠芳氏は、「地域」史資料を取り上げることで都道府県や市町村といった近代的な領域を越えた相互の歴史的交流を明らかにし、領域の枠内で地域を捉えがちな学習主体に対して新たな視点の提供ができる¹²と述べている。また、須賀氏は地域の豊かな歴史を示すことで、歴史過程の多様性を認識すると共に、現代の視点で地域を見ることの危うさが認識できると¹³主張している。

さらに、鈴木氏は、「地域」史資料の使用により、調べ方や学び方、見方・考え方などの「方法知」¹⁴の獲得に繋がる¹⁵との見解を示している。

以上の研究成果を踏まえると、「地域」史資料を教材として用いた授業で期待される効用は次のように考えられる。

(i) 「地域」史資料の使用により、通史¹⁶において確認される歴史的事象が地域と同様に展開している場合及び地域特有の歴史的事象が生起している場合の双方に着目することが可能になる。学習者が歴史的事象を自身の地域との関連において実感することは、歴史的事象をより身近に感じる契機となるだろう。

(ii) 「地域」史資料から、学習者が主体的に歴史的事象の理解を深められると考える¹⁷。即ち、「地域」史資料は通史と地域を結び付ける媒介として機能し、学習者にとっての歴史理解を深化する有効な教材になり得る。

(iii) 須賀氏の指摘を踏まえると、「地域」史資料の使用は、地域からの視点で歴史的事象を捉えることを学習者に促し、先述した学習指導要領の目標 (2) の達成に寄与するものとみなせる。

(iv) 鈴木氏が指摘する「方法知」の獲得という観点からみれば、「地域」史資料の使用は、学習者の「方法知」の獲得を促し、豊かにし、学習指導要領の歴史的分野に関わる目標 (1) の達成に資することが想定される。

これらの点を整理すると、「地域」史資料を用いた授業には、①地域と通史の比較による歴史理解の深化、②地域と通史の関連性の実感、③主体的な学びの促進、④新たな視点の獲得、⑤「方法知」の獲得¹⁸、といった効用を見出せる。

4. 「地域」史資料を用いた授業における問題点

本章では、「地域」史資料を用いた際に想定される問題点について、先行研究の成果を中心に整理していきたい。

田山修三氏は、「地域」史資料を教材として用いることで教科書の内容に代表される学習内容や目標からずれる可能性等¹⁹を指摘している。

鹿毛敏夫氏は、単に地域の歴史的事象を教材として持ち込んだだけでは系統性を担保できず、中央史との関連付けにも課題があること²⁰を指摘している。

須賀氏は、地域を取り扱うことは地域への理解を深めるものの、歴史全体に対する普遍的理解には繋がらないこと等²¹を指摘している。

鈴木氏は、「地域」史資料を教材として取り扱っただけでは学習者の主体性が喚起されないこと²²を指摘する。

日下部龍太氏は、学校の立地状況等によって活用可能な史資料の状況が大きく異なること²³を指摘している。

以上、先行研究で示された問題点に加えて、「地域」史資料のうち史料、特に前近代の文献史料は、中学生にとって読解が難しいという課題がある。授業の内容を生徒が理解するためには、「地域」史資料から必要な情報を取得できる状態が前提となるが、その環境が学習課程で担保されていない。したがって、「地域」史資料を平易に教材化することが必要である。また、「地域」史資料の教材開発には、教員が史資料の選定・教材開発をする必要がある。しかし、教員がこれらの作業を一から行うことは困難である²⁴と考えられる²⁵。

以上をまとめると、「地域」史資料を用いた授業には、①学習内容とのずれが生じる可能性がある、②「地域」史資料と通史との関連性の問題から、普遍的理解に繋がりがづらい、③「地域」史資料を使用しただけで、学習者の主体性が喚起される訳ではない、④地域ごとに「地域」史資料のあり方が大きく異なっている、⑤中学生の学習段階では「地域」史資料を読解する難易度が高い、⑥教員にとっても教材開発の難度が高い、といった問題点が想定される。

5. 「地域」史資料を用いた教材開発・授業構成の方法に関する検討

本章では、前章までの考察を踏まえ、「地域」史資料を教材として用いた授業において効用を引き出す一方で、問題点を克服する教材開発及び授業構成の方法について提案する。この過程を通じて、本研究における授業実践の基盤を形成することとする。

また、こうした検討を行う前提として、前章までに考察・整理した効用と問題点を表1としてまとめた。

〔表1 「地域」史資料を用いた授業の効用と問題点〕

番号	効用	問題点
i	地域と通史の比較を通じた歴史理解の深化	学習内容や目標とのずれが生じる可能性
ii	地域と通史の関連性の実感	地域と通史の関連性の問題から、普遍的な理解に繋がりにくい
iii	主体的な学びの促進	「地域」史資料を使用しただけでは、学習者の主体性が喚起される訳ではない
iv	新たな視点の獲得	中学生の学習段階では「地域」史資料を読解する難易度が高い

(1) 効用を引き出す方法についての検討

まず、表1で示した効用を引き出す方法を検討する。須賀氏は、「地域」史資料を選定する際に、生徒が認識できる範囲における中心を設定することを提案している。須賀氏は、この作業によって、学習者が異なる場所との比較を通して自らの周辺を省みられる²⁶と述べている。

須賀氏の研究を踏まえ、本研究では、授業で使用する「地域」史資料の選定にあたり、学校が所在する自治体に限定せず、近隣の自治体も対象に含める。これにより、多様な「地域」史資料を学習者に提供し、地域間の比較を通じた歴史的事象の把握や、地域から普遍的な歴史的事象を把握するといった新たな視点を学習者に提示して、表1で示したi及びivの効用を引き出すことを目指す。

中尾氏は、学習者が驚きや疑問を抱くような「地域」史資料を教材として扱い、学習者に問いを投げかけ、思考を誘発する実践を行った²⁷。その結果、学習者の知的好奇心が刺激され、歴史を身近で分かりやすいものとして捉えるようになり、授業外においても、自ら課題を見出して学習するようになった。つまり、中尾氏が提示した方法は表1で示した効用iiiを引き出す上で有効であると考えられる。

また、一時間ごとの授業において学習者の興味を喚起し、好奇心を刺激するために、中尾氏が提唱する一時間ごとに最低一つは「地域」史資料を教材として使用すること²⁸も、表1で示したiiiの効用を引き出す上で有効であるだろう。本研究では、中尾氏の実践を踏まえつつ、地域の史料残存状況や学校現場の実態等の条件に応じて、単元の内容に即して「地域」史資料を使用することを提案する。

その他にも、竹内裕一氏が主張する教育カリキュラムである「重層的な地域形成主体」²⁹が活用し得るのではないかと考える。「重層的な地域形成主体」の特徴の一つとして、身近な地域と日本の他地域・国家レベル、さらには国家間・国際社会レベルとの往還的思考を通じて、広い視点から問題構造を把握し、その解決を目指すこと³⁰が挙げられる。

本研究では、この特徴のうち「往還的思考」の観点に着目する。そこで、授業の中で、身近な地域と日本の他地域・国家レベルとの比較検討を行う構成を提案する。この方法により、複数の視点から歴史的事象を捉える機会が確保され、学習者が地域と通史の関連性を実感できると予想される。つまり、表1で示したiiとivの効用を引き出せると考える。

以上のことから、「地域」史資料を教材として用いた授業

の効用を引き出すためには、①「地域」史資料の選定の際には、学校所在地に限定せずに近隣の自治体等も対象とする、②学習者が驚きと疑問を抱くような史資料を選定する、③諸条件と単元に即して「地域」史資料を使用する、④授業の中で身近な地域と日本の他地域・国家レベルの比較検討を行う、といった方法を提案する。

(2) 問題点を解消する方法についての検討

次に、表1で示した問題点を解消する方法について検討する。表1で示した問題点iを解消するために、田山氏は、①教科書の中に地域事例を取り込む、②教科書を中心に発展的な教材として地域教材を取り扱う、③地域教材を導入に使い、教科書を出口にする³¹、という方法を提案している。

そこで授業実践の際には、田山氏の提案のうち、教員個人が実施できる②や③の方法を活用することで、「地域」史資料と学習内容の適切な結び付けを行う。

表1で示した問題点iiに関連して、鹿毛氏は、「地域」史資料を選定する際に、「地域と中央」・「地域と全体」・「中央と全体」の関係を意識し、その関連性を考慮することが求められる³²と主張している。本研究では、地域と通史との関連性を考慮した「地域」史資料を選定することで、問題点iiの解消に繋げる。

表1で示した問題点iiiの解消には、学習者の主体性を喚起する授業構成が求められる。先述した学習者の主体性を喚起する方法は、この課題の解決にも繋がると考えられる。また、授業中における教員からの問いの投げかけや、「地域」史資料を中心とした対話的な学習活動を取り入れる。この過程を通して、学習者が自ら思考すると共に、班活動を中心とした協働的な学習をすることで、主体的に授業へ参加できるようになると予想される。

表1で示した問題点ivへの対応として、先行研究の多くは、学習者の学習段階に合わせた「地域」史資料の教材開発を行っている。

本研究では、教材開発に際し、「地域」史資料をそのまま用いるのではなく、読み取りのポイントの付記や、文字史料の現代語訳等の加工を施すことを提案する。これにより、「地域」史資料を読解する難易度の低減を目指す。

これまでの検討を踏まえ、表1で示した問題点を解消に向けて本研究が提案する方法は次の4点である。①教材と学習内容を適切に結びつけるように「地域」史資料を使用する。②地域と通史との関連性を考慮して「地域」史資料を選定する。③教員からの問いの投げかけや「地域」史資料を中心とした対話的な学習活動を行う。④学習者の学習段階に合わせて「地域」史資料の教材開発を進める。

以上の検討を踏まえ、効用を引き出す一方、それらの問題点を克服する教材開発及び授業構成の方法は、表2のように整理できる。

〈表2 本研究で提案する教材開発・授業構成の方法〉

	番号	授業の効用を高める方法	番号	授業の問題点を改善する方法
教材開発に関する方法	M1	「地域」史資料の選定の際には、学校所在地に限定せずに近隣の自治体等も選定の対象とする	M5	学習者の学習段階に合わせて「地域」史資料の教材開発を進める
	M2	学習者が驚きと疑念を抱くような史資料を選定する	M6	地域と通史との関連性を考慮して地域史資料を選定する
授業構成に関する方法	M3	諸条件と単元に即して「地域」史資料を使用する	M7	教材と学習内容を適切に結びつけるように教材を使用する
	M4	授業の中で身近な地域と日本の他地域・国家レベルの往還を行う	M8	教員からの問いの投げかけや「地域」史資料を中心とした対話的な学習活動を行う

表2は先行研究の知見に基づいた理論的整理である。したがって、これらの方法が、実際の授業においてどのように機能するのかについては、実践に基づく検証が必要であると考えられる。

6. 授業実践について

本章では、前章の表2を検証する個別事例として埼玉県さいたま市A中学校第3学年3クラスを対象とした実践を紹介する。当該校から頂いた授業担当回のうち2時間において、本研究に関わる授業を実施できた。以下、その内容と生徒の受け止め方について述べる。

本研究で実践した事例は学習指導要領内容C(1)の(オ)に位置づけられる。該当部分の内容は以下の通りである。

オ (中略) 我が国の国民の政治的自覚の高まり (傍線部は筆者による) と文化の大衆化などを通して、第一次世界大戦前後の国際情勢及び我が国の動きと、大戦後に国際平和への努力がなされたことを理解すること。
 内容の取り扱い
 オ (中略) 「我が国の国民の政治的自覚の高まり」については、大正デモクラシーの時期の政党政治の発達、民主主義的な思想の普及、社会運動の展開を取り扱うようにすること。

本実践の前提として、当該校の社会科教員が『新しい社会歴史』³³⁾における「第一次世界大戦と日本」までの授業を既に実施している。筆者は「大正デモクラシーと政党内閣の成立」から「満州事変と軍部の台頭」までの授業を実施した。

本研究では、筆者が授業を担当した全6時間の1・2時間目に位置する「大正デモクラシーと政党内閣の成立」(以下、授業Ⅰと表記する)と「広がる社会運動と男子普通選挙の実現」(以下、授業Ⅱと表記する)の連続した2時間を分析対象とする。授業Ⅰ・Ⅱを選定した理由は、いずれの授業においても表2で示した教材開発・授業構成の方法を適用しやすく、「地域」史資料を通して国民の政治的自覚の高まりや社会運動の展開等を取り扱うことが可能であったためである。また、諸条件と単元に即して「地域」史資料を使用する方針(M3)がこの2時間で表現できたため、地域の動きと社会全体の動きを関連づけた史資料の選定(M6)に好適であったことが、例示の理由として挙げられる。

(1) 「地域」史資料の選定及び教材開発

本研究で取り上げる授業実践は、先述した学習指導要領C

(1)の傍線部の内容に該当する。

また、本実践にあたって用いた「地域」史資料は、表2で示したM1・M2・M5及びM6の方法を基に選定・作成した。

まず、「地域」史資料の選定にあたっては、実践校の所在するさいたま市に限定せず、大正期の政治や社会に特徴的な事例が確認でき、かつ生徒が地名等を認知し得る埼玉県内の自治体・県域資料も対象とした。さらに、教科書において扱われる第一次護憲運動や社会運動等の通史的内容と明確に関連付けられるかどうかを選定の基準とした(表2の方法M1・M6)。

また、表2の方法M2に従い、生徒の驚きや疑念を喚起する「地域」史資料を選定した。特に、本実践の授業は生徒にとって、大正期の日本を学習する入り口にあたる。そこで、生徒が大正時代の政治や社会に対して驚きを抱く「地域」史資料の選定を意識した。例えば資料2では、「好景気=生活が豊か」といったイメージについて疑問を抱くとともに、当時の物価高騰の異常さに驚きを持つことを狙った。

以上の方法によって選定した「地域」史資料の一覧が表3である³⁴⁾。

〈表3 授業内で使用した「地域」史資料の一覧〉

番号	授業	「地域」史資料	出典	地域
イ	授業Ⅰ	「政友・国民両党連合の憲政擁護大会景況」	新編埼玉県史 資料編19 近代・現代1 政治・行政1 p.820	熊谷市
ロ	授業Ⅰ	「浦和における中流生活者の生計」	新編埼玉県史 資料編23 近代・現代5 社会・労働1 p.360	さいたま市
ハ	授業Ⅰ	「米騒動期の県下の騒動」	新編埼玉県史 図録 p.258	埼玉県域全体
ニ	授業Ⅱ	「川口町ユニオンビールの争議」	新編埼玉県史 資料編23 近代・現代5 社会・労働1 p.388	川口市
ホ	授業Ⅱ	「小作争議概要」	新編埼玉県史 資料編23 近代・現代5 社会・労働1 p.394	埼玉県域全体
ヘ	授業Ⅱ	「県下の労働争議と小作争議」	新編埼玉県史 図録 p.256	埼玉県域全体

では、表3で提示したそれぞれの「地域」史資料、それらから作成した資料(教材)を簡単に解説していきたい。

「イ」は、第一次護憲運動に伴い熊谷町(現熊谷市)で開かれた憲政擁護大会の様子を記載した新聞記事である³⁵⁾。教材開発の際には、表2の方法M5に基づき史料に加工を施し、本研究で言う「史料」として整え、中学校第3学年の生徒が読み取りやすい形を意図した。

〈資料1 「イ」を加工して授業で提示した資料〉

大正2年(1913年)1月
憲政擁護大会は16日正午より熊谷町(現在の埼玉県熊谷市)にて開催されました。
 当日は朝から花火が上がり、人々は大いに盛り上がっていました。
 定期より前から 盛況が押し寄せて、正午には人が密集しており、場外にも多くの人がついて会場は盛り上がりしていました。定期になると2000名以上の入場者がいました。(中略)
 (大会に参加した人々は)次の「決議文」を、宮内省を経て 運んで(天皇陛下に)お渡しすることに懸念はなかったとしました。
 △決議文
 一、民主的な政治をじゃましている者は「藩閥の人々」である。現在、彼らはむやみに天皇陛下のお考えを悩ませ、良くないことを企み民主的な政治を危険にさらしている。私たちは立憲といった重要な意義のもとで行動を起こして「閥族政治」を倒すことで、民主的な政治を守ることが望む。
(以下略)
『埼玉新報』大正2年(1913年)1月17日

読み取りのポイント！

- 「立憲」…憲法に基づいた政治。また、憲法によって保障されている議会に基づいた民主的な政治のこと。
- 「藩閥」…「閥族」…特定の藩の出身者や、そうした人物に従う人のこと。どこぞの藩だろ？
- 「藩閥」や「閥族」が政治を好き勝手にやっている状況は民主的だろうか？
- 「決議文」では、どういったことを主張しているのだろうか？

資料 埼玉県内で起きた護憲運動の様子を報じた記事の意訳

「ロ」は、第一次世界大戦に伴う大戦景気が引き起こした深刻な物価高騰を記載した新聞記事である。大戦下におい

て埼玉県内の都市貧民や下級奉給生活者等の生活は苦しく、特に米価高騰は深刻さを増していた³⁶。この「地域」史資料も教材開発の際には、物価の変動を表で提示すると共に、当時の賃金を具体的に示し、生徒の理解を促す内容となるように工夫した。

〈資料2 「ロ」を加工して授業で提示した資料〉

浦和における中流生活者の生計(『東京日日新聞』埼玉版 大正9年2月8日)
 一中流生活者の危機—
 第一次世界大戦前の大正3年と現在の(大正9年)の物価を比較すると次のようになります。

品物	数量	大正3年	大正9年
米	一円につき	約8.3キ口	約2.3キ口
豆腐	一丁	1銭	4銭
牛肉コース	600グラム	60銭	1円20銭
石鯰	1個	8銭	13銭

1円=100銭

大正時代の(大卒)サラリーマンの初任給が50~60円
 男性の工場労働者の日給が2円50銭
 令和5年の(大卒)の初任給が平均で約24万円
 給料で比べると、1円(大正)=4000~4800円(令和)

「ハ」は、埼玉県内で米騒動が発生した場所を示した地図資料である³⁷。埼玉県でも日本の他地域と同様に米騒動が発生していた点に生徒の注目を向け、驚きを喚起し得ると見込み、「地域」史資料として選定した。

〈資料3 「ハ」を加工して授業で提示した資料〉



埼玉県編『新編埼玉県史 図録』(1993) p. 258 所載の図に一部加筆。

「ニ」は、大正一四年十一月から十二月にかけて、川口町(現川口市)に所在したユニオンビル川口工場で起きた労働争議の様子を載せた記事である³⁸。

「ホ」は、大正から昭和の初期にかけて発生した小作争議の概要をまとめた史料である³⁹。教材開発の際には、資料1と同様にそれぞれの史料に加工を施した。

〈資料4 「ニ」と「ホ」を加工して授業で提示した資料〉

川口町(現埼玉県川口市)ユニオンビルの争議 大正13年10月~12月

日本ビール醸造株式会社と関東醸造労働組合(1)川口支部との争議(2)は、工場で働く労働者二名を会社が不当解雇したことに對して、組合が二人の復職を要求したことに始まった。(中略)

組合は会社のひどい対応に對して、もはや交渉できないとして「善い方法で解決(3)」を行つた。また、組合はもとの要求を会社に提出した。会社も工場閉鎖をすることで対抗してきた。(後略)

(労働者)第175号 大正14年1月)

ユニオンビルの争議が種々な人の努力によつて、(組合側が要求していた)次の「要求」を会社が認めることで解決した。

一、解雇された労働者一人当たり150円を会社が払ふこと。

二、争議にかかった費用として、(労働者側)1500円を会社が払ふこと。

三、日給増額をちやうど長い期間に実行すること。

四、工場の閉鎖によつて仕事ができなかった期間の日給については、日給の半額を会社が支給すること。

(後略)

(資料) 第176号 大正14年2月)

資料1 現在の埼玉県川口市で発生した労働争議の様子を記した雑誌の記事の要約。

小作争議の概要 大正4年~昭和5年

埼玉県における小作争議は、小作人(4)の負担が増えたことを理由に大正4年に初めて起きた。

(中略)

大正10年になると、米や麦の収入の減少と小作人の負担の増加によつて、地主に對して「(5)」の一時の減額(6)もしくは、永久的な減額を要求する小作争議が7)の形でも起きた。

(中略)

もし、地主が要求を受け入れない場合には地主の要求を包摂するなどの強硬手段をとつて小作争議を行つていた。

(後略)

(農林省編)地方小作争議概要(昭和5年、復刻版)

読み取りのポイント!

資料1-

(1)労働組合…労働者が労働条件の改善などを目標として、自主的に組織する団体。

(2)労働…工場や商店などで働く人々の間に意見を主張して争うこと。

(3)労使交渉…労働者が組織して仕事の効率を落とさず、企業に對して損害を与えないこと。

●組合(労働者)は会社に對して、どのようなことを要求していたのだろうか?

資料2-

(4)小作人…地主から借りた田畑を使って耕作をする人。

(5)小作料…小作人が地主に對して納める土地の使用料金などのこと。

(6)減額…社会などの負担を軽くしたり、免除したりすること。

●小作争議で小作人は地主に對してどのような要求をしていたのだろうか?

資料2 埼玉県内で起きた小作争議の内容についての報告の要約。

「へ」は、埼玉県下で明治期から昭和戦前期にかけて発生した労働争議と小作争議を示した地図資料である。埼玉県内で発生した労働争議と小作争議が端的に示されているため、国民が多様な要求を訴えていたことが理解しやすくなると想定し、選定した。



〈資料5 「へ」を加工して授業で提示した資料〉

埼玉県編『新編埼玉県史 図録』(1993) p. 256 所載の図に一部加筆。

(2) 授業実践について

本節では、①授業実践の推移、②前節で示した「地域」史資料を媒介とした教員・生徒間のやりとり、③「地域」史資料の提示に対する生徒の反応、④授業実践を通して見出された本研究の有効性と課題について述べる。

授業Iでは、導入において本時から日本の歴史について扱うことを説明した上で、第一次護憲運動の際に撮影された写真を提示した。筆者が「この人々は何をしているのだろうか」と発問すると、生徒からは「デモ」等の回答が得られた。そこで、本時では写真の人々が何をしているのかに着目して、大正時代の政治や社会について学習していくことを伝えた。その上で、「大正時代の社会や政治はどのような特色があったのだろうか」という学習課題を提示した。

次に、当該期について、生徒が基礎的な知識の定着をきちんと持つことを目的として、大正時代の社会や政治の動向を整理するワークシートに取り組む時間を設けた。生徒は教科書等を参照しながら協力して記入を進めていた。その後、クラス全体で解答を確認しつつ、新たに取り上げる歴史的な事象について筆者が解説を行った。

解説の過程では、表2で示したM7の授業構成方法に基づき、筆者が「第一次護憲運動のとき、大衆はどのような主張をしていたのだろうか」と発問し、資料1を提示した。続いて、表2で示したM8の授業構成方法に基づき、生徒に資料1の読み取り活動をグループで行わせた。その際には、各グループにおいて役割分担を行い、生徒全員が話し合いに参加できるよう配慮した。生徒は資料1から「藩閥を倒して民主的な政治を行ってほしい」、「みんなの代表が政治をしてほしい」といった内容をグループで共有しており、筆者の発問に即した読み取りができていた。

さらに、解説の際には、表2で示したM4の授業構成方法に基づき、教科書に示された大戦景気や国民の生活難、米騒動の記述と資料2・資料3に示された埼玉県の具体的な状況とを比較検討させた。具体的には、大戦景気や米騒動に関する概要を解説した上で、資料2や資料3を提示した。

このように、全国レベルと地域の記述を交互に提示することで、筆者は生徒に地域と通史との関連を実感させ、地域から歴史的な事象を把握する視点を形成させる意図を持った。とりわけ資料2を提示した場面では、授業実践の時期に米価が実際に高騰していたこともあり、多くの生徒が資料2に強い関心を示していた。また、資料3を提示した際には、「米騒動が埼玉県でも発生していたことが印象に残った」と述べる生徒が見られた。

まとめとして、本時の学習課題に対する生徒自身の考えを記入する時間を設けた。

授業Ⅱも授業Ⅰと同様の展開で実施した。導入では、前時の学習内容について筆者が生徒に問いかける形で復習を行い、前時の学習に対する理解度を把握した。その結果、大半の生徒が通史的な歴史的事象について把握し、理解している様子が確認された。次いで、「大正時代の大衆は社会に対してどのような要求をしていたのだろうか」という学習課題を提示した。

筆者は、解説及び生徒とのやり取りを通じて、当時の社会運動には労働争議や小作争議が随伴していた点を生徒が概ね理解していることを確認した。その上で、表2の方法M7に基づき「労働者や小作人はどのようなことを要求していたのだろうか」と発問し、資料4を提示した。資料4の読み取りに際しては、授業Ⅰと同様に表2の方法M8に基づき、グループでの話し合いを行わせた。話し合いの中で生徒たちは、「労働環境をよくしてほしい」、「小作人の負担を軽くしてほしい」、「労働者と小作人はいずれもお金に関する要求をしている」といった内容を読み取っていた。

また、解説の際には、授業Ⅰと同様に地域と通史との比較検討を意識した。具体的には、社会運動の全国的な広がりを説明する際に資料5を提示し、地域の具体的な事例を用いて、社会運動の全国的な広がりを示した。その際、生徒からは「川口や大宮で労働争議が多いことは予想していたが、秩父で労働争議が多く発生しているのは意外だ」といった感想が聞かれた。

まとめとして、本時の学習課題に対する自身の考えを記入する時間を設けた。

以上のように、授業Ⅰ・Ⅱでは、表2に示した教材開発の方法M1・M2・M5・M6及び授業構成の方法M3・M4・M7・M8を踏まえた「地域」史資料の選定及び教材開発と授業実践を行った。特に、地域と通史を関連付けた「地域」史資料の選定(方法M6)、教材と学習内容等を適切に結び付けた使用(方法M7)、及び「地域」史資料を用いた対話的な学習活動(方法M8)は授業の中に明確に位置付けることができた。

一方で、教員が学習者の驚きや疑問を喚起する史資料を選定できたか(方法M2)、生徒が地域と他地域・国家の比較検討(方法M4)を行えたのか、といった点に検討の余地が残されている。

7. 授業実践の分析

本章では、「地域」史資料を教材として用いた授業実践の結果を踏まえ、本研究で対象とした効用及び問題点がどのように表れたかを分析・評価する。

分析・評価にあたって、筆者が担当させていただいた授業を実施した後に、感想の記述とアンケートを生徒に実施してもらった。また、アンケート結果を感想の記述及び授業時の反応と照合して解釈する。

アンケートは2025年5月13日に実施し、A中学校第三学年の68名が回答した。アンケートの設問は表4に示す。

〈表4 アンケートの設問〉

設問	質問内容	回答
①	授業内で新聞記事などの具体的な事例を紹介したことで、授業の内容が理解しやすくなったと思いませんか？	選択肢 ①とても理解しやすかった ②理解しやすかった ③あまり理解できなかった ④理解できなかった
②	授業内で埼玉県事例を紹介したことで、日本全体の歴史と埼玉県の歴史につながりがあることが実感できましたか？	選択肢 ①とても実感できた ②実感できた ③あまり実感できなかった ④実感できなかった
③	授業内で埼玉県事例を紹介したことで、自分でも埼玉県の歴史や日本の歴史について調べてみたいと思いませんか？	選択肢 ①とてもそう思った ②そう思った ③あまりそう思わなかった ④そう思わなかった
④	今後歴史の授業を受ける時や、日本や世界の歴史について調べる時に、埼玉県の歴史との関連について考えてみたいと思いませんか？	選択肢 ①とてもそう思った ②そう思った ③あまりそう思わなかった ④そう思わなかった
⑤	授業で紹介した埼玉県事例の中で、印象に残ったものがあれば教えてください。	自由記述

次に、表1で示した効用及び問題点について、それらの表れ方を、表4に示した設問に対応して示す。

地域と通史の比較を通じた歴史理解の深化(効用i)は設問①、地域と通史の関連性の実感(効用ii)は設問②、主体的な学びの促進(効用iii)は設問③・④、新たな視点の獲得(効用iv)は設問④・⑤から主に分析・評価する。

学習内容や目標とのずれが生じる可能性(問題点i)は、授業実施時における生徒の反応等から主に分析・評価する。「地域」史資料の提示だけでは、学習者の主体性が喚起されないこと(問題点iii)は、設問③・④から主に分析・評価する。「地域」史資料を読解する難易度が高いこと(問題点iv)は、授業実施時における生徒の反応や感想の記述から主に分析・評価する。なお、地域と通史の関連性の問題から、普遍的理解に繋がらざること(問題点ii)については、歴史全体に対する生徒の理解度を正しく測定する上で、中長期的な授業実践および検証が必要となる。しかし、本研究の実践は短期的な範囲にとどまるため、本研究では問題点iiに関する分析・評価は割愛する。

アンケートの結果は以下の通りである。なお、筆者は、設問①から④の回答について、選択肢①及び②を肯定的な回答、選択肢③及び④を否定的な回答に分類した。

設問①で肯定的な回答をした生徒の割合は96%だった。否定的な回答をした生徒の割合は4%だった。

設問②で肯定的な回答をした生徒の割合は84%だった。否定的な回答をした生徒の割合は16%だった。

設問③で肯定的な回答をした生徒の割合は約80%だった。否定的な回答をした生徒の割合は20%だった。

設問④で肯定的な回答をした生徒の割合は約83%だった。否定的な回答をした生徒の割合は17%だった。

設問⑤では、授業Ⅰ・Ⅱの内容に関連する記述が見られた。具体的には、「米騒動や小作争議、労働争議が埼玉県で起こっていたこと」や、「全国で起こった大きな運動が埼玉県でも起こっていたこと」等を記述する生徒が、設問⑤に回

答した生徒46名のうち19名いた。

また、他方で、無回答の生徒が約3割いた。したがって、これらについては、分析・評価の対象外とした。

以上のアンケート結果や授業感想等の状況を踏まえ、授業実践に対する生徒の受け止め方を分析・評価する。

まず、効用iについて分析・評価する。設問①では多数の生徒が肯定的に回答していた。また、授業の感想においても「授業が分かりやすかった」、「身近な事例を出してもらったことで内容が分かりやすかった」といった記述が1クラスの中で5~6割程の生徒から見られた。他方で、本実践では理解の深化自体を直接測定していない。したがって、本研究では効用iのうち、少なくとも、「歴史学習に対する抵抗感の低減」や「学習内容の理解しやすさ」といった側面に関して肯定的傾向が示されたと評価する。

効用iiについては、設問②の結果から、8割以上の生徒が地域と通史との繋がりを実感していたと解釈できる。また、「自分の住んでいる地域の歴史を知ることで親近感が湧いた」、「毎回の資料が埼玉県と結びついていて分かりやすかった」といった授業感想が見られた。以上の証左と分析結果から、効用iiに関して、多くの生徒が「地域と通史の繋がりを実感し、歴史に対する親しみが湧いていた」といった側面で肯定的な傾向を示していたと評価する。

効用iiiについては、設問③・④の結果から、約8割の生徒が主体的に学習しようとする意欲を示したと評価できる。また、授業感想の中では、複数の生徒が「グループワークによって積極的に授業に参加できた」と記述していた。

これらの結果から、「地域」史資料を用いた対話的な学習活動等を取り入れたことで、生徒の主体的な授業参加が促されていたと解釈できる。即ち、本実践では、効用iiiが現れていたとみなせる。

効用ivについては、設問④・⑤の結果から、半数以上の生徒が地域からの視点で歴史的事象を把握しようとする姿勢を示していたと分析できる。一方で、設問⑤では、無回答の生徒も存在したことを踏まえると、「地域」史資料を用いただけでは、生徒が地域からの視点を獲得することには必ずしも直結しないと考えられる。この点は、今後の授業構成等のあり方を検討する上での課題である。

問題点iについては、「地域」史資料を用いた授業内容が通史的な内容と整合しており、生徒もそのように受け止めていた。したがって、本実践の範囲では、「地域」史資料の使用による学習内容とのずれを示す反応は生じていなかったといえるだろう。

問題点iiiに関しては、効用iiiの分析をした際に、約8割の生徒が主体的に学習する意欲を示していたことを確認できた。したがって、本実践では問題点iiiが恐らく無かったと考えられる。

最後に問題点ivについて検討する。授業I・IIにおいて、生徒に「地域」史資料を読み取らせた。その結果、多くの生徒が、教材開発段階で筆者が読み取らせたいと想定した内容を把握できていた。加えて、授業後の感想には、「資料に

読み取りのポイントが記載されていて分かりやすかった」、「資料から情報を見つけ出しやすかった」といった教材の読み取りやすさに言及する記述が確認された。一方、授業感想の中には、「資料を読み取る時間が短く、全文を読めなかった」との記述も確認された。

これらの結果から、本実践では、「地域」史資料を生徒が読解する難易度は緩和されたといえる。

8. 本研究における成果と今後の課題

本研究では、「地域」史資料を導入した教材開発・授業構成で予測される成果と課題を図式化し、その正否を授業実践によって測った。

まず、成果としては以下の点が挙げられる。

第一に、「地域」史資料を教材として用いた授業において、本研究で考察した効用が引き出されていたと見出せる。具体的には、本実践で得られた生徒の発言や記述に、その傾向が示されていた。

第二に、「地域」史資料を教材として用いた授業で想定される問題点については、克服に向けた進展がみられる可能性が確認された。

第三に、「地域」史資料を教材として用いた授業において、本研究で提案した教材開発・授業構成の方法が概ね実施できた。また、前章で紹介した記述に加え、生徒からは、「具体的な資料があることで授業が理解しやすかった」、「歴史を身近に感じられた」、「グループワークを積極的に行うことで考えが深まった」といった授業感想も得られている。

これらの結果から、本研究で提案した方法は期待される効用を引き出し、問題点の克服に寄与し得ると見通される。とりわけ、表2の方法M3・M6・M7・M8は実施可能であり、筆者が期待した反応とも整合していた。

次に、今後の課題として、以下の点を指摘できる。

第一に、前章において、授業I・IIを分析・評価するにあたり、筆者が実地研究で担当させていただいた授業全体に関するアンケートを用いた。しかし、授業I・IIが生徒に与えた影響を検証するにあたり、授業全体を対象とするアンケート結果をそのまま分析・評価に用いた点に課題がある。本来ならば、本研究で検証の対象とした授業I・IIに即したアンケートを行い、そのみを分析・評価の対象とするか、授業I・IIの結果を授業全体のアンケート結果と比較する必要があった。こうした手続きを踏むことで、「地域」史資料を導入した授業が生徒に与える影響をより正確に測定することができたと考えられる。

第二に、「地域」史資料を教材として提示することで、生徒の興味等は喚起できた一方、生徒が教材に驚きや疑問を抱く場面をあまり確認できなかった点が挙げられる。

第三に、地域と他地域・国家との比較検討は、主として教員の解説等によって行われ、学習者自身の活動として展開できなかった点が挙げられる。この点が、生徒が地域から歴史的事象を捉える視点を十分に獲得できなかった要因の一つであると考えられる。

第四に、「地域」史資料をうまく読解できない生徒への支援のあり方が挙げられる。

第五に、今後、実践事例を蓄積・分析することによって、

本研究で示した教材開発・授業構成の有効性と限界をより精確に測る営みを続けることが挙げられる。

¹ 以下、学習指導要領とする。

² 文部科学省『中学校学習指導要領（平成29年告示）』（東洋館出版社 2018）。

³ 前掲註(2)学習指導要領。

⁴ 以下、学習指導要領解説とする。

⁵ 文部科学省『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 社会編』（東洋館出版社 2018）。

⁶ 「地域」を可変的なものとみなす理由は次の三点である。第一に、住居周辺の範囲は、生徒ごとの居住形態や日常生活圏の広がりによって大きく異なる。第二に、学区についても、学校生活に関わる諸活動のみから生徒にとっての地域を説明することはできず、学区の内外に広がる多様な社会的・空間的關係によって、その範囲は変化しうる。第三に、市町村は行政区分としては学区の外側に位置付けられるものの、その成立過程や他の自治体（他都道府県を含む）との歴史的関係を考慮すると、地域の範囲は必ずしも明確に定まらない。

⁷ 本誌より後の本章の記述は、2024年度課題研究Ⅰ（指導教員：清水亮 履修者：阿久津佑真・浅見直輝）における議論の結果に基づく。したがって、当該部分の記述内容は、浅見直輝（2026）「高等学校歴史科における「史料批判」を取り入れた教材開発」との重複が大きいことを付言しておく。なお、浅見直輝前掲論文では、史資料（史料・「史料」・資料）の区分を概念図化している。本論文と合わせて浅見直輝前掲論文を参照されたい。

⁸ 高橋一樹「中世史料学の現在」（『岩波講座 日本歴史 第21巻 史料論』岩波書店 2015）。

⁹ 本研究では歴史情報を核とする。

¹⁰ 松本康「地域教材はなぜ今必要か」（『考える子ども』421 2023）。

¹¹ 鈴木允「地理学習における地域の変容過程の教材化：学園都市「国立」の成立と発展についての授業実践を事例に」（『歴史地理学』62 2020）。中尾賢「地域素材を活かした身近な地歴学習の授業構成—中学校社会科歴史的分野「日本の近世」を事例として—」（『高円史学』21 2005）。

¹² 須賀忠芳「地域史からみる日本史教育とその試み—会津田島を素材に—」（『社会科教育研究』86 2001）。

¹³ 前掲註(12)須賀忠芳論文。

¹⁴ 筆者は、「方法知」を授業の内容を理解する上で、史資料を使いこなす力であると考えている。

¹⁵ 前掲註(11)鈴木允論文。

¹⁶ 鹿毛敏夫「地域史教育の実践的構成—地域に根ざした「日本史」の授業—」（『社会科研究』46 1997）では、「中央史」を歴史展開の各段階における支配及び政治的中央の論理を持つ歴史と位置付けている。また、中央史に加えて、日本各地の地域史とそれらを編成する発展を持つ中央史とによって構成された日本全体史を「全体史」と主張している。筆者は、鹿毛氏が位置付けた「中央史」と「全体史」の位置づけは、互いに矛盾せず補完的な関係であると考え、この補完的關係に基づき、「中央史」と「全体史」を包括的に統合したものとして「通史」と位置付けることを提案する。

¹⁷ 筆者は「歴史理解の深化」を一様な過程として捉えることは難しいと考える。即ち、「歴史理解の深化」には少なくとも二つの

段階があると想定される。第一に、歴史的現象の理解が促進され、歴史学習に対する抵抗感が低減する段階である。第二に、歴史的現象に関わる因果関係や、その背後にある構造を理解できる段階である。

¹⁸ 筆者は、学習者の理解度に応じて、教員が史資料の見方・考え方や情報の活用方法等の説明を加えることで、「方法知」の獲得に寄与すると想定する。しかし、より具体的な方法の提案することが現状では難しかったため、今後の検討課題とする。

¹⁹ 田山修三「教科書教材を準地域教材化するヒント」（『社会科教育』49 2012）。

²⁰ 前掲註(16)鹿毛敏夫論文。

²¹ 前掲註(12)須賀忠芳論文。

²² 前掲註(11)鈴木允論文。

²³ 日下部龍太「中学校における地域の歴史教材を活用した批判的思考力育成のための授業づくり—群馬県太田市の遺跡・古墳を事例として—」（『神奈川大学心理・教育研究論』37 2015）。日下部氏の指摘を踏まえると、取り扱う時代によっては「地域」史資料の使用が難しい場合が想定される。この問題はどの学校においても想定されることである。しかし、筆者はこの問題点を取り上げるだけの準備を現状持たない。以上の理由から、本研究ではこの問題点については取り上げない。

²⁴ 本段落で述べた教員が史資料を教材化する難しさについては、前掲註(7)浅見直輝論文を参照されたい。

²⁵ この問題点については、長期的な作業として、可能な範囲で地域に関わる文献史料等や絵画史料のデジタルアーカイブ等を集積し、データベースを作成することを提案する。この作業により、教材開発作業の困難さを緩和することが可能と推測するが、詳細な方法については今後の検討課題とする。

²⁶ 前掲註(12)須賀忠芳論文。

²⁷ 前掲註(11)中尾賢論文。

²⁸ 前掲註(11)中尾賢論文。

²⁹ 竹内裕一「地域学習を軸とした社会科・地理教育カリキュラムの創造」（『千葉大学教育学部研究紀要』62 2014）。

³⁰ 前掲註(29)竹内裕一論文。

³¹ 前掲註(19)田山修三論文。

³² 前掲註(16)鹿毛敏夫論文。

³³ 矢ヶ崎崎隆ほか『新しい社会 歴史』（東京書籍株式会社 2021）。

³⁴ 表3『出典』欄に示した書誌情報は以下の通りである。埼玉県編『新編埼玉県史 資料編19 近代・現代1 政治・行政1』（埼玉県 1983）。埼玉県編『新編埼玉県史 資料編23 近代・現代5 社会・労働1』（埼玉県 1982）。埼玉県編『新編埼玉県史 図録』（埼玉県 1993）。

³⁵ 埼玉県編『新編埼玉県史 通史編6 近代2』（埼玉県 1989）。

³⁶ 前掲註(35)埼玉県書籍。

³⁷ 前掲註(35)埼玉県書籍。

³⁸ 前掲註(35)埼玉県書籍。川口市編『川口市史 通史編 下巻』（川口市 1988）。

³⁹ 前掲註(35)書籍。