

規範の脱構築を目指す歴史授業の開発

— 中学校歴史的分野「社会変革で現れたバイアスを考える（近代化と通俗道徳）」を事例に —

兵庫教育大学 山内 敏 男

I 問題の所在

本研究は歴史上、偏見や差別といった形で露呈したバイアスに着目し、歴史教育が現代社会への問題提起と解決にかかわる資質、能力の育成にどのように寄与するか、その方略を検討、提案しようとするものである。

歴史と現代社会とを接続させ、我々の社会生活が置かれている状況を理解する学習、(民主主義)社会の形成者として歴史的論争問題、社会問題を取り上げ、現代社会の諸問題解決を目指す学習はこれまで度々提案されてきた。その背景として、歴史を学ぶ意味が問われてきていることがあげられよう¹⁾。

一方、学ぶ意味を重視するが余り、歴史的文脈に配慮せず、学習者が生きる現代社会の常識や価値観をそのまま過去に適合、一般化し、現代社会の常識や価値観によって価値判断するという授業実践上の課題を解決すること、すなわち現在(至上)主義に留意して学習が行われる必要があるという点で課題がある²⁾。しかし、過去の文脈(歴史的な文脈)や常識全てを網羅した上で、学習に臨むことは不可能である。限定的となるものの、学習対象の歴史的な事象に関わる過去社会の文脈を認識、意識化した上で、現代社会に通じる問題点の発見、価値判断を行う学習により、過去社会から現代社会への問題提起、解決を目指す資質を高めることが可能となるのではないかと。

過去社会の文脈の参照、意識化をめぐるのは、社会秩序だけを価値判断材料とするのでは不十分である。その背後にある規範や心性、言説といった思念、さらには思念にかかわって生じた現象をも捉え、価値判断する必要があるのではないかと。例えば感染症対策として推奨されるマスクを着用

せずに感染症に罹患した場合、当人の自己責任となるばかりではなく、偏見や差別、思い込み、すなわちバイアスがかかった扱いを受けることは容易に想像できる。この場合社会にとって問題なのは、感染を抑止できない社会秩序の問題もさることながら、個人的な行為への過剰な非難、他人や社会から受ける制裁である³⁾。つまり、表象された行為やその背後にある規範が過剰に適合されること(社会的弱者となった人々へのバイアス)により生じる問題(上記の事例でいえば行為の強制性や自己責任の妥当性)についても価値判断の対象とされるべきではないだろうか。

行為の背後にある思念、特に行為を特定化する規範やそれによって生じるバイアスまでを包含して価値判断することができるなら、歴史を学ぶ意味は拡張されよう。すなわち、過去のバイアスの実態や影響を現代社会における文脈に位置付け、規範を問い直すことができれば、よりよい社会に向けた価値判断能力の育成が可能となろう。

以上の理由から、本研究では過去社会と現代社会が接続され、過去と現代との類似性、継続性を見い出して学ぶ意味を高め、個人、社会に立ち現れたバイアスを見抜き、規範を問い直す資質能力を育成することを目指す中学校歴史的分野の授業構成を示し、その意義について明らかにすることを目的とする。

II 過去社会との接続を図る歴史授業の組織法

1 学ぶ意味を生起させる歴史授業の特質と課題

上記の問題を前提に、これまでに提案された歴史を学ぶ意味を問う歴史教育研究として、小栗優貴、須本良夫による提案がある。学習者の切実性と学ぶ意味(市民意識)の双方について問いかけ

を行った後、学習者自身で問いを構築し、教師が「問い」を再構成する学習過程からなる、社会的レリバンスの構築を果たした「問い」を設定する単元「税金の歴史から学べることは、何か」が提案されている⁴⁾。この提案はまず市民的資質育生の観点から、意図的に歴史を学ぶ意味について探索、対話をさせ、次に設定された課題（開発単元では「税」）にかかわる「問い」を考えさせている（表1）。

表1 単元「税金の歴史から学べることは、何か」の概略

<p>第1次</p> <p>○アンケートを行きましょう。</p> <p>Q1 歴史を学ぶ意味は何でしょうか。</p> <p>Q2 皆さん自身の中に、「税金」について感じている疑問や問題点などがありますか。または「税金」についてクラスで考えたい「問い」を書いてください。</p> <p>◎皆さんが歴史を学ばなかったら、あなたと日本はどうなっていくと思いますか。</p> <p>○皆さんが「歴史を学ぶ意味」はなんですか。話し合いを通してまとめてください。</p> <p>第2次</p> <p>◎クラスで話した「歴史を学ぶ意味」を持つ税に関する「問い」を指摘してみよう。難しければ歴史から考えられそうな税の問題を設定してみよう。</p> <p>◎クラスで話した歴史を学ぶ意味から「現在の税に関する問い・問題」を発表してください。</p> <p>○黒板に生徒の対話をまとめていく。</p> <p>◎次回の授業で考える「問い」を1つ決めよう。</p> <p>○子どもが指摘した問題が限定的な見方・考え方ではないかを確認し、次回考える「問い」を教師が発表する。</p> <p>「消費税増税は、歴史から見て本当に問題か。」</p> <p>第3次</p> <p>◎消費税増税は、歴史から見て本当に問題か。作ったツールミン教えてください。</p> <p>○問題か問題じゃないかの規準は何だろう。</p> <p>○基準を発表しよう。</p> <p>○自身がみんなで作ったマッピングシートのどこに位置するか考えてみよう。</p> <p>○振り返りシートを記入してください。</p> <p>凡例 ◎：主発問，○：指示や教師の行動， Q：（初発の）問いかけ（筆者補足）</p>

問いの具体から検討すると、次の点が指摘できる。はじめの問いは「歴史を学ぶ意味は何でしょうか」であり、歴史全般に関わる学ぶ意味を想起させようとしている。前提を置かず歴史を学ぶ

意味を問うていることから、学びの動機は既存の学ぶ意味の範囲で探索が始まることになる。一方切実性を問う問いかけは「税金」について学習者自身が感じている疑問や問題点を問う問いであり、税金についてクラスで検討したいことを考えることを要求している。税は学習者にとって興味・関心・切実性があるものと見なされ、税に関する国と国民との関わりの歴史から問題点を指摘させることで、学ぶ必然性を生起させ、学習者の文脈に沿った学びが導かれるという点に特質がある。

しかし、「歴史を学ぶ意味と実際に学習する内容」「歴史的な文脈への配慮」「思念の扱い」という点から見ると、以下の課題を指摘することができる。第一は学ぶ意味と切実性にかかわる2つの問いかけの関係が学習者にとって、接続しているかという疑問である。示された税に関する問いが学習者にとって歴史を学ぶ意味との関連付けが不十分ではないか。歴史を学ぶ意味についてのアンケート結果では、「過去の失敗から現在の問題点を指摘し、未来を創るため（40名中21名）」「歴史は知っておくべきだから（同5名）」といった回答が占める中、問題として取りあげた税の実例は30年前に導入された消費税である。消費税が失敗かどうかについて、学習者既存の規範により価値判断がなされている。問われているのは現代社会の税に関する学ぶ意味であり、学習者が探索した歴史を学ぶ意味と課題との接続に唐突感否めない。

第二は第一の点と関連して、歴史的な文脈への配慮が不十分な点である。消費税導入はどのような経緯でなされ、導入後の影響はどうであったかについて状況を把握した上で価値判断がなされるべきであろう。

第三は税にかかわる思念は等閑視されているという点である。第一で指摘した学習者にとって納めるべきものとして実在する消費税についての学習者自身の規範はたやすく想起できよう。しかし、増税時における規範、世論やマスコミの言説（歴史的な増税の事例として日露戦争時の増税が取り上げられている。その一方状況や思念の異同が分析、吟味されていたかどうかは判然としない）はいかなるものであったかは価値判断の対象となっていない。現在主義から脱却できていないことが想定されるのである。

2 規範を問い直す授業構成論の意義と課題

先の小栗らの研究から、学習者の切実性を生起させて社会秩序にかかわる問題を議論する際、社会秩序の背後にある規範を対象化し、自己の規範をメタ的に捉え直すことが必要であると結論付けた。社会秩序の目的や手段を制御する規範が問われなければ、社会秩序が形成された意味がわからないからである。規範を問い直している先行研究として、溝口和宏による「開かれた価値観形成をめざす論理」の研究⁵⁾、梅津正美による「規範反省学習」⁶⁾を挙げることができる。

溝口は個人内に組み込まれている価値形成と歴史的社会的な価値形成とを俯瞰的に対照させ、自己の支持する社会編成の在り方と歴史上の社会秩序（としての法）の在り方を共に相対化しとらえ直す学習を提案している。教授書に示された相対化と捉え直し（終結 社会編成原理の関係・対立図式の把握、四象限全体の考察）の部分における問いは主に社会秩序の過去からの経緯とその背景を問う問いで構成されていることから、歴史的な社会秩序の価値判断が重視され、自己と社会とのかわりへの言及、提案はなされていない。

梅津は、特定の社会の成員として望ましいとされる「基準」である規範は、社会秩序の形成・維持や社会的な排除・差別に直接的に関与するものであり、社会認識教育における重要な学習内容になると指摘する。その上で、特定の時代の社会における人々の「語り」から把握される規範を分析し、反省することを促す授業を提案している。規範の反省的吟味と行為の再方向付けを図ることで現代に生きる自分たちの規範と行為のあり方を吟味し、日常的に生まれる差別をできる限り回避するための自らの構えと対処の仕方を考え、その意見をもとにクラスで討論する授業過程を採っている⁷⁾。なぜ規範が生じたのかについて、送り手の問題だけではなく、受け手としての問題として着目させることで、自己関与意識を醸成させようとしている点に特質がある。具体的には、都市生活に関わる規範を事例に受け入れる素地については規範に納得（拒否）し、望ましいとされる生活や行動を無批判に再生産（変更）させていくもの、つまり規範はつくり出され強化されていくことに気づかせ、差別や偏見（バイアス）は形成されていくことを認識し、自らの構えと対処の仕方の討

論に導かれている。一方で規範が生成されるに至った経緯、なぜ強制や指示がなくても秩序化するののかについては学習の対象としていない。規範が生じた経緯、例えば「社会で成功するためには勉学と学歴が必要である」という規範であれば「そもそもなぜ、勉学と学歴が重視されたか」が判明すれば、規範を受け入れられ、広まった背景や影響が明確となり、規範にかかわる構造を分析・解体できるのではないかと。規範と行為の在り方の吟味、合理的な根拠に基づく解決策の提案をふまえ、再び規範と行為の在り方についての吟味ができれば、規範への向き合い方についてあるべき姿の提案とともに内在する規範の問題点を明るみに出し、再び組み立て直すこと、すなわち規範の脱構築が可能となるのではないかと。

3 現代社会への問題提起と解決にかかわる資質育成の教育内容と方略

先行研究を検討、整理すると、第一に、過去社会と現代社会の文脈を接続させること、第二に取り上げた規範が、現代社会を対象とした問題に関連付けられ、自己、社会を問い直すことができる内容と方法を選択することで歴史授業改善の方向性を導き出せると考える。

第一の方向性は、歴史的な文脈と現代社会における文脈の類似点、相違点を発見できれば、連続性や断絶性を意識化し分析、吟味も容易にすることである。この方向性は学ぶ意味を見いだす教育内容を選択するための規準にもなり得る⁸⁾。

第二の方向性は、自己、現代社会にも類似点がある、あてはまるかもしれない問題として問い直すことである。問い直しには規範が社会に与える影響や懸念が読み取れる先行学習が必要である。価値判断し導出した解決策については討論を経ることで自他の一致点やズレが発見できれば、学ぶ意味の生起とともに、自律的に問題と向き合うことが可能となる。最後に、学習前後で規範の捉えがどのように変化したか（変化しなかったか）を問うことで、規範は脱構築されることになる。

過去社会に見られる規範が学習者、現代社会とってかわりのあると捉えられた問題であれば、過去社会との通時的同一性の検討可能性を有して、社会一般に共通する行為に着目し、自己の規範を意識化する手がかりになる。通時的同一性の検討への手がかりのひとつとして、ピーター・

セイシャスらの諸論を紹介した星瑞希らの研究が示唆的である⁹⁾。星らは、歴史的思考を用いて過去の文脈を読み解き¹⁰⁾、過度な現在主義を避ける授業構成が学習者が歴史授業に意味を感じるものになることを指摘する。そして、過去の文脈と現代社会を関連づける概念「継続と変化」を組み入れることにより、過去から今にかけて何が変化し、何が継続しているかを考える役割を果たし、現代探究概念としての「歴史的意義」（歴史的事象の今日的な意義を考慮すること）、「歴史の倫理的側面」（過去を現在における倫理に照らし合わせてどのように判断するかを考慮すること）が現代社会における歴史論争問題に取り組む上で有益な示唆を与えると主張する。これらの思考概念の導入により、顕在化している歴史的論争問題、広く歴史的対象についての解釈、文脈の異同そのもの、さらには現代社会に与える影響を考慮できる学習を可能にするとしている。「歴史的な意義」の問い、「歴史の倫理的側面」についての中心となる問いはいずれも現代の視点から過去をどう捉えるかについて尋ねる問いである。現代社会にも通じる問題であるかどうかについて問うならば、上記の問いに答えた上で、学習者個人あるいは社会が規範とどのように向き合うべきか、規範を分析、解体し、問題点を明らかにすること、そして他者や社会との向き合い方を問い直す、つまり規範を脱構築する学習が展開される必要があろう。

以上の検討から歴史教育において、学習者に学ぶ意味を生起させ、規範の脱構築を行うには次の前提を求めたい。第一に学習者の文脈に位置付けられる現代社会の疑問や問題点と過去社会のそれとを対比的に捉え、連続性や断絶性を導出できる規範を学習することである。経緯をふまえた背景や影響を解明し、連続と断絶の認識ができることで、自己と社会との関わりをメタ的に捉えることが可能となる¹¹⁾。第二は明らかとなった規範について連続又は断絶している問題がなぜ重要なか個人と社会双方のかかわりから考えることである。個人と社会にかかわる問題提起と解決を促すことができれば、社会一般に共通する行為を対象とした価値判断ができると考える。第三は問題と向き合える社会を類推し、解決策を提案、対話することで、規範への見方・考え方が拡張され、結果として規範の脱構築が図れることである。提案

に際しては、妥当性に関わる根拠の明示、結果への見通しの対話により、合意可能な解決策を導出させる。そして合理的な根拠に基づいた解決策の提案、討論を行うことにより、規範との向き合い方が問い直されていくと考える。

III 授業の展開

1 授業の内容と構成

学習内容の選択に際しては、学ぶ意味を生起させ規範の脱構築が可能となることに加えて、次のような視点に基づき授業を構成する必要があると考える。第一に、現代社会の問題をあぶり出すものとして、近代以降に立ち現れた問題を取り上げる。学習者にも起き得る問題を取り上げることで、学ぶ意味も生起されよう。

第二に送り手として他者に行為を働きかけ、時に強要する個人や社会（民衆や大衆などが主体となる場合も想定できる）、規範の受け手として行動に移そうとする個人や組織（一般に民衆や大衆といった人々を想定する）双方について、過去社会と現代社会においてそれぞれ取り上げることができる点である。送り手と受け手それぞれが規範をどう捉え、適合させていたか詳細にできることで、様々な立場における妥当性や問題性が把握、分析、吟味できよう。

2 授業の過程

授業過程は、次の4段階からなる。

第1段階 状況の把握、規範の発見

第2段階 規範にかかわる経緯の認識、問いの生成

第3段階 継続と変化の把握、歴史的意義の説明

第4段階 社会問題の解決策提案、規範の脱構築

第1段階では、導入で学習対象とする時代にかかわる状況の把握を行う。取り上げる事象は学習者の生活に関連付けられることを想定する。状況の把握は先行オーガナイザーの役割を果たし¹²⁾、規範の発見を動機付ける。施策やそれを受け入れている人々の動向がわかる資料を提示し読み取らせることことで規範を発見させる。規範の発見の後、再度（規範が立ち現れた時代の）状況はどうであったかを問い、続く段階で経緯が認識できるよう状況把握を促す。

続く第2段階は規範にかかわる経緯を認識し、問いを学習者自身に立てさせる段階である。問いを立てるにあたり「似た例は今でもあるのだろうか

か」を問い、類例の予想と事例比較をさせる。ただし、発見した規範が過剰に適合されていないか分析する必要がある。そこで、はじめに発見した規範にかかわる状況をまとめ、通時性があるかどうかの判断材料とすることで、過度な現在主義を抑制する。次に、問いの観点として設定するのは、背景（「なぜ、その規範が必然であったか」）や条件（「なぜ、可能であったか」）、意図（「なぜ、そうしたのか」）、基準と準拠（「なぜ、問題であると考えたか」、「なぜ、そうすべきと考えたか」）である¹³⁾。観点は授業者が例示し、送り手、受け手双方の立場から背景や条件、意図を問うことで、規範が生じた経緯を明らかにさせる。また基準と準拠にかかわる問いについては第4段階において取り上げる。これらの問いを生成する活動を組み入れ、歴史を学ぶ意味を生起させる段階として位置付ける。

第3段階では、歴史的規範にかかわる現代社会に類似していること断絶していることは何か、つまり規範の通時性を問い、継続と変化を把握することで、継続していれば、現代社会に影響を与えている部分は何か、断絶しているならば、現代社会の規範として一般的ではなくなったのは何かを問う。そして、過去の規範が、なぜ私や現代社会にとって重要なのかを問い、歴史的意義を説明する段階である。ここで重視したいのは、継続と変化を視点として、それぞれについて学習者が考える重要度、すなわち歴史的意義を導出、説明することである。説明に際しては、規範の善悪二元論的な判断に基づく説明に陥らせないように助言することで、判断内容の合理性を担保する。

第4段階は、前段階で説明された歴史的意義をもとに、規範にかかわる現代社会への問題提起と解決策の提案、規範の脱構築を行う段階である。前者では、通時的に立ち現れている規範が現代社会に与える影響、懸念について、合理的な根拠を付した合意可能な解決策の提案を促し、対話を通して妥当性を吟味する。後者では、学習を振り返って規範について、学習前後でどのように捉えが変わったのかを問うことで、規範を脱構築する。

3 単元設定の理由

災害や経済危機、さらには昨今のパンデミックに私たちはどう向き合ってきたのか。これらの現象は私たちの日常生活を脅かし、社会全体に動揺

や不安を増幅させる問題を生じさせ、人々はその対応に追われる。その際、立ち現れるのが、立場的に弱い人々へのしわ寄せである。例えば防災時において避難を強いられる人々は、不自由を強いられ、社会的に弱い立場の人々にとってはより深刻な事態を招く。一方で、上記の現象に向き合う当事者感覚がなければ他人事と思ってしまうことはないだろうか。ここに、現象と自己とを切り離し、他人事として自己言及、学ぶ意味から遠ざかるという状態が生じる。しかし、他人事としてしまう思考自体が社会形成を目指す上での懸念であり、問題化することで学ぶ意味がある内容に転化できるのではないか。そこで、本研究では通時的に類似、適合する影響や懸念にかかわる規範を複合的・多元的に分析、吟味できると考えられる通俗道徳を取り上げ単元化する。

通俗道徳とは、「江戸時代中後期の商品経済の展開とともに規範化されてきた勤勉、節約、孝行、和合、正直、謙譲、忍従などの、当為の徳目としてかかげられた日常の生活態度」を指す¹⁴⁾。例えば通俗道徳の一つとして「①勤勉であれば、報われる。②報われないのは努力が足りないからだ」という規範がある。③の部分節約に置き換えても規範として措定できるという点で抽象度が高く、学習者にとって個別具体の規範を関連付け、多元的に広範な人々の主体性・能動性を想起させる学習内容として設定できる¹⁵⁾。この規範が近代日本の人々に重大な意味をもっていたと指摘するのが安丸良夫である¹⁶⁾。通俗道徳は勤勉に働くこと、儉約をすること、親孝行をすることなどを「良いこと」とする一方で、「人が貧困に陥るのは、その人の努力が足りないからだ」という規範も生成する。通俗道徳を追っていくと、学習指導要領により学ぶ必要が求められている「明治政府の諸改革や工業化の進展と政治や社会の変化」と連動して¹⁷⁾、富国強兵・殖産興業政策、文明開化といった明治政府による近代国家の基盤整備とは別の側面、立場からの認識を可能とする。そして、人々がいかに通俗道徳を規範として常識化し、社会を形成していたか、その過程を捉えることができる。事象として取り上げるのは、貧困対策にかかわる問題である¹⁸⁾。

第1段階では近代化にかかわる状況の把握と規範を発見を目指す。はじめに現代では新型コロナナ

ウイルス感染症緊急経済対策として特別定額給付金、リーマンショック時には定額給付金の給付がなされたことを紹介し、その経緯を資料から読み取る。その上で明治期における2つの貧困対策を取り上げる。一つ目が明治新政府は1874（明治7）年に施行された「恤救規則」である。貧困対策として、民衆が相互の助け合いで行うべきだという施策である。働くことができず、頼る相手が誰もいない孤独な人だけが、支援の対象となっていた。二つ目が恤救規則に代わるものとして1890（明治23）年、第1回帝国議会に提出された「窮民救助法案」である。救済の条件として独り身が除かれ、戸籍上の家族がいても、実際に飢餓に瀕している者は市町村が救済する義務を負う点で新しい提案であった。しかし、衆議院はこの法案を否決してしまう。この2つの事例に関わる資料を読み取らせ「政府や議会が対策に消極的なのはなぜか」を問い、その共通点として財政支出の抑制とともに、個人や社会に通俗道徳が浸透していたことを発見し、現代社会における類例を想起させる手がかりとする。

第2段階では、現代社会における通俗道徳の類例について対話させた後、事例比較として生活保護の受給状況、デモと暴動を取り上げ、現代社会における問題との異同について問う。まずは学習

者に類例を検討させることで、自己にとっての問題は何か、次の問い、第4次における学習の伏線とする。その上で、通俗道徳にかかわる問いを学習者自身に立てさせ、解決を試みる。

第3段階では、前次で立てた問いを手がかりとして継続と変化を問う問い「通俗道徳が現代社会に影響を与えている部分は何か」、「通俗道徳が一般的ではなくなった部分は何なのか」を発する。その上で歴史的意義「通俗道徳が私や現代社会にとって重要な意味をもつか」を問う。自己や現代社会における重要性を根拠とともに答える対話により、第四次で行う通俗道徳の脱構築の手がかりとする。

第4段階では、前時で導出した歴史的意義、第2段階で投げかけた通俗道徳が現代社会に与える影響、懸念、通俗道徳の考え方を想起して、問題点の共有化を図る。そして、「自分（社会）であったら通俗道徳の問題をどう解決するか、その見通しはあるか」を問い、合意、実現可能な解決策について、他者への説明を行い妥当性を吟味する。最後に通俗道徳について第1段階で知ったときと今とでは捉え方がどう異なり、どう向き合うべきか、通俗道徳が強調されるときに頻出する「自己責任」を手掛かりとして通俗道徳を問い直し、説明する。

4 授業の開発

(1) 単元名

「社会変革で現れたバイアスを考えるー近代化と通俗道徳ー」（7時間完了）

(2) 単元目標

目標の設定に際して、第1段階から第4段階の各学習過程において獲得できる能力と知識について、該当する箇所につけ加えて観点別評価を設定した。（丸数字は時数）

〈思考・判断・表現〉

【学ぶ意味の獲得】

- ④ 明治時代には通俗道徳の考え方が広まっていたことを発見し、現代社会における類例を導出し、説明する。①④
- ① 通俗道徳の歴史的意義を考察、表現する。⑥
- ③ 通俗道徳の考え方は私や社会にとってどのような問題をもたらすか考察する。⑦

【規範の脱構築】

- ④ 通俗道徳にかかわり、背景、必然、条件、意図、基準と準拠にかかわる問いを設定する。⑤
- ③ 通俗道徳が現代社会に与える影響、懸念の具体を根拠とともにあげ、解決策と解決策を提案し、他者に説明する。⑦
- ① 示された解決策を吟味し、妥当性、実現可能性を説明する。⑦
- ③ 通俗道徳について正負の両面から説明し、問題点を明らかにして、通俗道徳への向き合い方を組み立て直す。⑦

〔知識・技能〕

【歴史的事象の解釈】

㉑ 「恤救規則」「窮民救助法案」は明治政府が財政難であったことの他、家族や地域が支援することが前提であったことから、貧しいのは本人の責任であると見なされ、孤独な人だけが支援の対象であったことを理解する。①

① 富国強兵や・殖産興業などの政策がどのように実現されようとしたか、状況を理解する。②

① 窮民救助法案の否決と生活保護の受給状況を比較から「助けが必要な困っている人がいること」より「自分は苦勞しているのに楽をしている人がいること」のほうに懸念がある点で共通していることを読み取る。④

【規範の認識】

㉒ 通俗道徳が明治政府の近代化政策に反映され、明治政府の政策が通俗道徳を強化する関係であったことを理解する。③

① 通俗道徳の考え方が自己や現代社会において影響を受けていることを理解する。⑥

㉓ 通俗道徳が現代社会に影響を与えている部分、一般的ではなくなった部分について、例えば貧困なのは自己責任、政治や社会に不満があっても暴動は起きないといった継続と変化についての具体を理解する。⑥

(3) 指導計画

段階・活動	時	○主な問い □指示	・ 学 習 内 容	資 料
第1段階 (時代にかかわる)状況の把握	1	○収入が減ると困ることとは何か ○国はどのような支援を行ったか ○明治政府はどのような政策をとったか □政策が偏見や差別につながっているかを問ひ、偏見や差別は規範とかかわりバイアスとして捉えられることを説明する ○政府や議会が対策に消極的なのはなぜか	<ul style="list-style-type: none"> ●使うお金に限られる。 ●借金をしなければいなくなる。 ●生活にかかわる支援、例えば新型コロナウイルス感染症にかかわる経済対策として特別定額給付金が支給された。2008年にの不況にも給付金が支給された。 ●「恤救規則（1874年）」の原則は民衆が相互で助け合い、障害者、70歳以上の高齢者、病人などであって、かつ働くことができず、極めて貧しく、独り身である場合にのみ一定の食費を支給した。 ●「窮民救助法案」救済の条件を緩和し、戸籍上の家族がいても、実際に飢餓に瀕している者は市町村が救済する義務を負わせた。 ●政府は収入不足に苦しんでいたため、財政支出をおさえた。 ●衆議院はこの法案を否決した。 ●貧困は自己責任であり、努力が足りないというバイアスがかかっていた。 ●困窮に陥っていたのはその人の努力が足りないからだと考えられていた。 ●そもそも当時の日本人はみんな貧しいから、一部の人が負担するのはおかしいと考えられていた。 	資料1 資料2 資料3 資料4
	2 3	○近代化を目指す政府が貧困対策に対して消極的であった状況を知ろう（紙幅の都合で省略） 富国強兵策をはじめとする明治政府の諸改革や工業化の進展の把握 諸改革に伴う社会の変化の把握		
規範の発見 (規範の経緯にかかわる)状況の把握	4	○明治新政府はどのような政治体制を目指そうとしたのか	<ul style="list-style-type: none"> ●天皇を中心とした政府による中央集権国家を実現しようとした。 ●富国強兵や殖産興業、文明開化にかかわる諸政策を実施し、欧米諸国に劣らない国づくり、やがて一等国を目指そうとした。 	資料5 資料6
	第2段階 状況のまとめ 規範の類例予想 事例比較	○貧困対策に関して政府と人々の双方から規範をまとめよう ○貧困は自己責任という規範(考え方)に似た例は今でもあるのだろうか ○なぜ、生活保護を受け取らないのか。なぜ、若者は暴動を起したのか □通俗道徳の意味は上記の問いを資料7と関連付けて提示・説明する	<ul style="list-style-type: none"> ●政府は困窮する人々に支出することは後回しにして、富国強兵を実現を優先させようとしていた。 ●貧しい人は努力が足りないというバイアスから対策は避けられていた。 ●今でもある。努力が足りない人は責められる。 ●国だけでなく一般の人々も、貧しいのは自己責任だから援助するのはおかしいという考え方を強くもっていたという点で共通しているのではないか。 ●似た例はあまりないのではないか、今は給付金とか保障される。 ●生活保護は受け取る資格があっても30%ぐらいしか利用していない。 ●生活保護を受けることは恥だと考えられているから。文句も言われる。 ●日比谷焼き討ち事件やその後起こる護憲運動なども参加者はほぼ全て男性で職人や工場、日雇い労働者が多く、襲撃対象は交番、警察署であった。経済格差は目の前の権力に対する敵意や怒りとなってあらわれたから。 ●(資料7から読み取る)通俗道徳は「頑張って働き、倹約して貯蓄すれば、経済的に成功をおさめることができる。貧困になるのは、頑張っていないからだ」とする考え方をいう。 ●貧困者や弱者に対する冷たい視線は「通俗道徳のわな」といわれている。 ●「通俗道徳」の被害を受けた受け手は貧しい労働者ではないか。 	資料7 資料8 資料9 資料10 資料11 資料7

段階・活動	時	○主な問い □指示	・ 学 習 内 容	資 料
問いの生成	5	○生活保護を受けない人々、若者の暴動から何が導き出せるか。通俗道徳に関わる問いを送り手と受け手双方の立場をふまえて立ててみよう	<ul style="list-style-type: none"> 背景を問う問い：「なぜ、通俗道徳が、人々にとって当たり前であったか」「送り手、受け手として行動に移し広まった背景は何か」 条件を問う問い：「通俗道徳が広まったのはどのような条件があったからか」 意図を問う問い：「誰がなぜ通俗道徳を働きかけたのか、意図は何か」 基準と準拠を問う問い：「通俗道徳が現代社会に与える影響、懸念は何か」「なぜ通俗道徳の考え方は問題なのか」(第4段階で検討) 	
問いの解決		○問いを解決しよう □資料を根拠にして説明するよう指示する	<ul style="list-style-type: none"> 通俗道徳が広まったのは、江戸時代、年貢を連帯責任で納めたのが、明治に入ると地租改正により相互に助け合っていた人びとの結びつきは弱くなるから。 できたばかりの政府はお金もなく頼りにならず、頼りになるのは自分の努力だけになり、成功した人は、自分の頑張りのおかげだと主張し、成功しなかった人は、頑張りが足りなかったと思ひ込むようになるから、送り手にも受け手にもなり得る。 貧しい人は多くいたので、一部の人が保護を受けることに不満があったから。 	資料12 資料4
第3段階 継続と変化の把握 歴史的意義の説明	6	○通俗道徳が現代社会に継続して影響を与えている部分、変化している部分は何か ○通俗道徳は私や現代社会にとって重要な意味をもつか □重要度とその意味について説明を加えるよう指示し、善悪二元論的な判断に基づく説明に陥らないよう助言する ○他者の意見をふまえ考えをまとめよう	<p>(継続) ・「貧困なのは自己責任」、「通俗道徳」は今でも心や行動にあらわれる。 ・自分は苦労しているのに楽をしている人がいることに不満がある。</p> <p>(変化) ・政治や社会に不満があっても暴動は起きない。</p> <p>・もし働けなくなったら保障が受けられず自分の責任にされるのは不安だから、行き過ぎた自己責任はよくないという点で考える参考になり重要である。 ・「貧困に陥るのは自分の努力が足りない」と考えられると不安になるから、努力不足という目で見られたくないという点で重要である。 ・自分たちがより豊かになる可能性が低いことを知り、将来への努力をやめてほしくないという点で伝えたい重要な点である。 ・ある程度恵まれている人にとっては、成功につながりやすく、不公平なので、不公平をなくすという点で重要である。 ・努力できなければ、生きていけないという点で保障が必要になる根拠になる。 ・政府は頼りにならない、自分たちが訴えることが必要という点で重要である。 ・自己責任はある程度必要だけど、行き過ぎると、自分も社会も不安になる。(など)</p>	資料4 資料9 資料10 資料11
第4段階 影響、懸念、問題点の想起・表明 解決策の提案 解決策の吟味 規範の脱構築	7	○通俗道徳の現代社会に与える影響、懸念は何か □第5時で生成した問いを想起させる。 ○なぜ通俗道徳の考え方は問題なのか ○自分や社会であつたら通俗道徳の問題をどう解決するか □合意可能な解決策について根拠と共に説明するよう指示する ○解決策について実現可能かどうかコメントしよう ○通俗道徳について、はじめて聞いたときと比べて捉え方は変わったか ○通俗道徳の問題点を「自己責任」を使って説明しよう	<p>・「頑張っても無駄だ」「どうせ貧しいから」と考えることは言っている本人も、社会も不安になる。 ・生きる権利が保障されないと、頑張ることを強制される。 ・貧困者や弱者に対する冷たい視線は今でも生きづらい。</p> <p>・社会の不安が広がれば、暴動だって起きる可能性がある。 ・人生に投げやりになる。 ・頑張れたかもしれないのに格差が広がり、不平等になる。 ・ある程度の努力や責任は必要。しかし、働けなくなった時に国が最低限の生活ができるよう生活に不足しない額が支給されれば、努力も続く。→解決策A ・貧しい人や弱者に対して、自己責任を問うのはよくない。平等な生活を認め合い相談できる制度、例えば、相談できる場、働く場の案内ができればその人に合った手助けができる。→解決策B ・病気になったときに十分治療ができる医療費を貸したり給付したりする保険を義務にして保障すれば、裕福な人への不満も出にくい。→解決策C ・(解決策Aに対して) 国民負担が多いと不満ができるのではないか。 ・(解決策Bに対して) SNSを使えば相談がしやすくなるのではないか。不公平を訴えることができる窓口が必要ではないか。 ・(解決策Cに対して) 保険を扱う組織を新たに作るには費用と人が必要だと思う。 ・変わった。頑張った人が金持ちになれることはよいけれど、スタート(生まれた時)から平等ではないので、頑張ることができなくても生きられる社会が必要ではないか。 ・変わらない。無駄遣いせず貯蓄ができていれば、努力ができない時でも生活できるのではないか。 ・頑張って努力すれば金持ちになれることは公平だと思う。しかし自己責任を強く主張すれば、自分勝手にもつながり、社会はよくならないのが課題である。 ・全てを自己責任としてしまうことで、他人に無関心になってしまう点が課題。</p>	

【資料1】総務省「特別定額給付金」https://www.soumu.go.jp/menu_seisaku/gyoumukanri_sonota/covid-19/kyufukin.html, 「全世界に給付金 追加景気対策」『読売新聞』2008年9月24日付記事, 【資料2】『働かざる者』(松沢裕作『生きづらいつい明治社会』岩波書店, 2018年, pp. 47-50, 【資料3】『窮民救助法案』松沢前掲書pp. 53-59, 【資料4】『議会で窮民救助法案が反対された理由』松沢前掲書pp. 55-59, 【資料5】『明治新政府のしくみ』『つながる歴史』浜島書店p. 142, 【資料6】『大日本帝国憲法と国のし』

くみ(内閣制度)』『つながる歴史』浜島書店p.156,【資料7】(書評) 荻部直『『生きづらい明治社会 不安と競争の時代』松沢裕作著』<https://www.yomiuri.co.jp/culture/book/review/20181022-0YT8T50093/> (2021年5月25日アクセス),【資料8】国立社会保障・人口問題研究所「被保護実世帯数・保護率の年次推移」<http://www.ipss.go.jp/s-info/j/seiho/seiho.asp> (2021年5月25日アクセス),【資料9】「都市民衆騒擾のパターン」宮地正人『日露戦後政治史の研究』東京大学出版会,1973年,p.227,松沢前掲書pp.133-135より筆者加工,【資料10】阿部彩「生活保護は『恥』ではない」<https://news.mynavi.jp/article/hinkon-4/> (2021年5月25日アクセス),【資料11】「都市に渦巻く『噴火熱』」藤野裕子『民衆暴力―揆・暴動・虐殺の日本近代―』中央公論新社,2020年,pp.127-128,【資料12】「江戸時代の習慣と明治の制度」松沢前掲書pp.18-20より筆者加工

5 評価

学習者が、過去社会と現代社会とを接続させ、個人、社会に立ち現れたバイアスを見抜き、規範にかかわる現代社会への問題提起と解決策の提案、規範を問い直すことができているかすなわち、学ぶ意味の獲得と規範の脱構築を把握するために、評価問題及び、評価基準を組織した。

(1) 評価問題

次の①②は近代化において生じた貧困者へのバイアスについての考察を評価する問いである。

- ① 極端な自己責任の主張によって生じるバイアスを説明し、バイアスを克服する解決策について条件(～すれば…できる)を明記して提案しましょう。
- ② 「貧困者を助けても、怠け者が増えるだけ」と考えている人に貧困者の支援について対話するとしたらどのような説明をしますか。

問①②は単元目標の④⑧にそれぞれ対応している。回答を分析することによりバイアスを克服し、規範を脱構築する資質、能力がどこまで育成、獲得できたかを把握する。

(2) 評価基準

表2 本単元における評価基準

	A	B	C
問①	通俗道徳によって生じるバイアスを指摘し、解決策について条件(～すれば…できる)を明示して提案している。	極端な通俗道徳を主張するとバイアスが生じることを指摘し、それを避けることの重要性を述べている。	通俗道徳によって生じるバイアスが説明できない。
問②	貧困から脱するには働くことが必要である。しかし自己責任だけでは解決できないことを根拠(例えば努力できる条件は平等でないこと)を明示して支援と生きやすさの関連を説明している。	自己責任には負(または正)の側面があることを指摘し、貧困者を支援すること(しないこと)が自分たちの生きやすさにも関連することを説明している。	貧困者を支援することの意義と課題が説明できない。

IV 本研究の意義と課題

本研究では、明治期の通俗道徳を事例として、通俗道徳を手がかりに過去社会と現代社会を接続し、学ぶ意味を生起させつつ規範の脱構築を図る授業構成について検討を行ってきた。

意義は以下の点である。第一が学ぶ意味を生起させる方法を提示した点である。導入時から学ぶ意味を問い、学習者自身が意味あると考える点について学習を展開していくこともできよう。一方「過去と現代は似ているかもしれない(あるいは異なっている)ことは何か」内面に保持している規範との対比、経緯を認識していくことで、自己や社会に関連付けられるかどうか吟味され(通時的同一性の吟味)、結果として自律的、アポストリオリにも学ぶ意味の生起が可能となる。この点をふまえるならば、政治や経済の面から説明されることが多い社会構造よりも学習者の感覚や心情、動機といった人の内面にかかわる構造を扱うことで、学習者が社会問題の類似性、継続性を分析し、現代社会への影響、解決策の考察が学ぶ意味を生起させることができるといえる。

第二に、自己と社会との関わりをメタ的に捉え規範との向き合い方を問い直すことが、規範の脱構築につながる授業の展開事例を示せた点である。例えば、問題は貧困の救済に際して、自己責任が強調され十分な保障が得られないという点で社会問題である。学習者(中学生)にとっては、今、直接的に自己の問題ではないかもしれない。しかし、だからこそ歴史的事象を提示し、規範を手がかりにして現代社会との異同を問うことで、社会秩序のありようを実感しにくい現代社会においても通底するバイアスを顕在化させ、規範を脱構築すること、さらには自己言及や歴史的意義を導出することによる社会への参加観、期待感の高揚を目指すことができよう。

一方で、成果を十分に獲得するためには、取り上げた規範を批判的に分析、吟味する時間を十分に確保することが必要である。なぜその規範が問題（妥当）であると考えたのか、判断した内容が根拠を問うことで、規範への向き合い方について価値合理的推論に基づいて説明できるよう促す必要がある。授業の実践化とともに今後の課題としたい。

【附記】

本研究は、JSPS科研費（20K13973）の研究成果の一部である。

【注】

- 1) 学ぶ意味を重視した提案の一つとして近年社会的レリバンス（学校と社会を繋げること）に着目した提案、例えば田中伸「社会科教育における社会的レリバンスの構築—コミュニケーション理論を用いた授業開発方略—」原田智仁、關浩和、二井正浩編著『教科教育学研究の可能性を求めて』風間書房、2017年、pp.105-114がなされている。
- 2) サム・ワインバーグ、渡部竜也（監訳）『歴史的思考—その不自然な行為』春風社、2017年、p.161、渡部竜也『Doing History—私たちは歴史で何ができるか』清水書院、2019年、pp.50-58。
- 3) 規範への影響、中でも同調や逸脱については、次の指摘が示唆的である。「規範は、規範に対する個人の同調を保障し高めるような『サンクション』（sanction）つまり『裁定』の装置をとめない、規範に同調する行動に対しては暗黙の是認から明示的な称賛にいたる肯定的な裁定が与えられ、規範から逸脱する行動に対しては主体自身が抱く罪の意識や感情、あるいは他者からの非難、そして厳しい懲罰にいたるまでの、暗黙のあるいは明示的な制裁が科されることになる。」内田隆三「規範」永井均他編集委員『事典哲学の木』講談社、2002年、p.239
- 4) 小栗優貴、須本良夫「社会的レリバンスの構築を果たした『問い』を設定する問題解決授業—『歴史を学ぶ意味』に着目した税に関する授業デザインを例に—」『岐阜大学教育学部研究報告』67巻1号、2018年、pp.31-40
- 5) 溝口和宏「開かれた価値観形成をめざす歴史教育の論理と方法—価値的知識の成長を図る四象限モデルの検討を通して—」『社会科研究』77号、2012年、pp.1-12
- 6) 梅津正美「規範反省能力の育成を目指す社会科歴史授業開発」『社会科研究』73号、2010年、pp.1-10
- 7) 前掲論文、p.8
- 8) 歴史を学ぶ意味（意義）、学ぶ必要性は、後述する学習（教育）内容選択原理とともに、池野範男「市民社会科歴史教育の授業構成」『社会科研究』64号、2006年、pp.51-60から学んだ。
- 9) 星瑞希、小野創太、松村一太郎、渡邊和彦「現代社会における歴史論争問題に取り組むための授業構成—セイシャスらの『歴史的思考プロジェクト』に着目して—」『社会系教科教育学研究』32号、pp.91-100
- 10) セイシャスが主張する歴史的思考は後述する3つの概念の他、過去探究概念として、一次資料の証拠、原因と結果、歴史上の他者の見解の都合6つの歴史的思考概念からなる。前掲論文、p.93
- 11) 過去社会との継続性を取り上げることが学習者に歴史の重要性を感じさせ、学習動機を向上させる点については、鉦悠介の指摘による。鉦悠介「子どもは歴史の何を、なぜ重要だと考えるのか—“Historical Significance”概念の教室への導入に向けて—」『社会科研究』91号、2019年、pp.13-24
- 12) 先行オーガナイザーは、「学習情報に先立って提示される情報であり、学習情報よりも一般的で、抽象的かつ包括的な情報」と定義されている。デイヴィッド・オースベル、フロイド・ロビンソン著、吉田章宏、松田弥生訳『教室学習の心理学』黎明書房、1984年、pp.183-236
- 13) 背景、条件、意図、基準と準拠を問う問いの有効性については、森才三「社会科授業における「なぜ」発問の実践方略—『問いの対象』と『問いの観点』に注目して—」『社会科研究』82号、2015年、pp.13-24の知見を取り入れた。
- 14) 阿部安成「通俗道徳」、子安宣邦監修、桂島宣弘ほか編集委員『日本思想史辞典』ベリかん社、2001年、p.361
- 15) なお、通俗道徳の実践は「日常生活における人間存在そのものも変えることで、日本の近代化を根底から支えるエネルギーとなったが、しかし他方で社会の全体性を認識する思想体系には至らず、天皇制イデオロギーの土台となった」（同上書、p.361）という点で、明治政府による近代化の学習から経緯を指定でき、通時性が問える問題である。
- 16) 安丸良夫『日本の近代化と民衆思想』平凡社、1990年、特に第1章（初出は『日本史研究』78号、1965年、pp.1-19、同79号、1965年、pp.40-58）。
- 17) 文部科学省編『中学校学習指導要領解説 社会編』東洋館出版社、2018年、p.110
- 18) 以下、教育内容の具体化に際しては、松沢裕作『生きづらいつらい明治社会』岩波書店、2018年を参考にした。