

高校生はどのように「民主主義」を捉えたか？

— 高校日本史単元「大正デモクラシー」の事例を手がかりに —

玉井慎也・加藤健司¹・三浦寛之²・川口広美

(2023年10月6日受理)

How Did High School Students Perceive “Democracy” ?

— The case of the high school Japanese history unit “Taisho Democracy” —

Shinya Tamai, Kenji Kato, Hiroyuki Miura and Hiromi Kawaguchi

Abstract: This study aims to examine the high school students’ perceptions about “democracy” to clarify the characteristics of their perceptions. As a premise of the study, the perceptions of “democracy” can be changed due to the situation where the students’ interpretation made visible and their background. This study focuses in particular on the view of democracy in history learning. Therefore, our team developed and implemented a lesson plan, ‘Taisho Democracy’ to investigate high school students’ perceptions. The findings revealed the following two points. (1) High school students’ interpretation of the progress and decline of “democracy” in Japan can be classified with six patterns. (2) High school students tended to associate democracy with social movements. These findings shows a different trend from previous studies. The results can potentially improve the teaching of history and democracy in the future.

Key words: Democracy, Meta-history Learning, High School history, Taisho Democracy, Presentism

キーワード：民主主義，メタヒストリー学習，高校日本史，大正デモクラシー，現在主義

I. 問題の所在

近年，社会科教育学における歴史教育の論考のみならず，歴史学における歴史教育の論考においても，「そもそも歴史とは何か」（岡本，2018；カー，2022など）という歴史哲学の議論を背景に，「なぜ歴史を学ぶのか」（渡部，2019；ハント，2019など）という目的が問い直されている。こうした，歴史教育の目的を巡る議論は，最近になって始まったものではなく，これまでも多様な議論が展開されてきた。

本稿では，社会科教育学における歴史学習のアプローチの一つとして「メタヒストリー」活動を組み込

むことで市民性育成を志向する学習論（以下，「メタヒストリー学習」）に注目する。「メタヒストリー」とは，歴史の構築性や解釈性に焦点化することで，歴史の意味や意義を再検討する行為を指す（ホワイト，2017）。「メタヒストリー学習」は，「書かれた歴史」をそのまま学習するのではなく，「書かれた歴史」の構築性や解釈性を分析させたり，自己がどのような影響を受けているか省察させたりするメタ認知学習を指す。なお，社会科教育学では「社会研究科」「社会形成科」という教科論の違いから，次の2つの流れで発展してきた。

第1の潮流は，1980年代ごろの「社会研究科」という性格規定を由来とする，2000年代ごろに提案された「メタヒストリー学習」である。この潮流は学校における歴史教育や歴史研究における歴史の解釈の多元性に注目している。「対抗イデオロギー学習」（生

¹岐阜県立岐阜高等学校

²岐阜県立大垣東高等学校

島, 2003) や「解釈批判学習」(児玉, 2001) に関する論考を土台に立ち上がり, 「規範反省学習」(梅津, 2010) や「歴史家のように読む学習」(中村, 2013) などとの関連性を持つ領域である。

主に中等教育段階をフィールドとし, 通常の歴史教育カリキュラムに特設した導入単元や終結単元の位置づけで開発・実践が進められてきた。また, 「証拠と解釈」(生島, 2003) といったように歴史家が用いる独特の思考作法に関するテーマについても, 通常の歴史教育カリキュラムに特設した導入単元や終結単元の位置づけで開発・実践が進められてきた。

取り上げる事例としては, 「鎖国」(森, 2004) や「ザビエル」(森ら, 2008) などが選ばれ, これらの事例に関する理論や解釈が記述された歴史研究書や歴史教科書や歴史用語解説書を分析対象に設定し, そこに内在するイデオロギーや見方・考え方を考察する行為について「メタヒストリー」と捉えている。

こうしたカリキュラム・教材を採用する前提には, 「子ども」=「素朴概念を有する未熟な存在」として捉える傾向があり, 子どもの素朴概念は, あくまでも「教師」が診断するレディネス(学習の準備状態)として扱われる。教室の中でこれらの素朴概念を科学的概念へと成長させることで科学者・専門家と同様の思考様式・知的性向を習得させることが目指されるという点に特徴がある。

第2の潮流は, 2000年代ごろの「社会形成科」という性格規定に由来する, 2010年代ごろに提案された「メタヒストリー学習」である。この潮流は学校を超えた社会における歴史の解釈や語り方に注目している。ドイツの「歴史文化」「記憶」「記念」「歴史の取り扱い」(服部, 2012) に関する論考を土台に立ち上がり, 「郷土史学習」や「パブリックヒストリー学習」(服部, 2020) などとの関連性を持つ領域である。

主に初等教育段階をフィールドとし, 通常の歴史教育カリキュラムのテーマと連動した単元の位置づけで開発・実践が進められてきた。また, 「記念日」(服部, 2018; 服部, 2019; 佐藤・服部, 2020) や「哀悼の日」(服部, 2021), 「博物館」(服部・関戸, 2020) や「紙幣」(服部・浅尾・神戸, 2018) といったように歴史文化を対象化する上での歴史的記念・遺産に関するテーマについては, 通常の歴史教育カリキュラムに特設した導入単元や終結単元に位置づけられてきた。

取り上げる事例としては, 「信長・秀吉」(服部・小笠原, 2018) や「武田信玄」(服部・矢ヶ崎, 2019) や「甲府市」(服部・神戸・菊島, 2022) などに関する子どもの素朴なイメージや解釈それ自体を分析対象に設定し, そこに内在する文化や記憶の脱構築・再構築を促

す行為について「メタヒストリー」と捉えている。

こうしたカリキュラム・教材を採用する前提には, 「子ども」=「日々歴史と十分に関わり影響を受けている存在」として捉える傾向がある。先の素朴概念にも近いが, 子ども自身が既に有している歴史との経験は, 学習の検討材料(教材)として扱われ, 教室の中で自己と歴史との関係性(関わり方・向き合い方)をメタ認知させることが目指される。

以上, 第1の潮流と第2の潮流では, 学習論の根底にある「社会科」観(社会科研究科か/社会形成科か)が異なり, それゆえ「カリキュラム・教材」観(初等・中等などの段階で実施するか/どのような歴史の解釈・表象を取り上げるか)や「子ども」観(子どもは未熟な存在か/子どもは歴史分関わり影響を受けている存在か)も異なっていた。

ただし, 両者に通底して言えることは, 子どもたちは白紙の状態で教室にやってくるのではなく, 何かしらの価値観・概念・記憶・作法などを所有して教室で歴史を学ぶと捉えることにある。とりわけ「社会形成科」を基盤とした第2の潮流においては, 子どもたちが接する歴史の経験からくる記憶そのものが学習内容とされてきていた。この背景には, 「メタヒストリー学習」のコンセプトそのものが, 教室内の認識形成に留まらず, 今後の社会においていかに歴史を活かせるかという歴史教育本来の目的・意義を見据えた前提がある。

しかし, 先行研究や実践において, こうした子どもたちの経験や理解は, あくまでも授業を開発・実践してゆく教師側の見方から構築された対象と見なされ, 時に一元的に捉えられる傾向にあった。本研究は, これに対して「メタヒストリー学習」を受けた子どもが表した認識の多様性を描き出すことにしたい。

その事例として, 高大連携を意図したプロジェクト・チームによって開発・実践した, 高校日本史単元「大正デモクラシー:『大正デモクラシー』言説の歴史的展開」を対象とする。本稿の目的は, プロジェクトの研究成果の中でも, 高校生がどのような「民主主義」観を教室に持ち込み, 「大正デモクラシー」期の歴史的解釈に適用したのかに焦点化し, その実態を実証的に解明することである。なお, 本稿の焦点はあくまでも単元導入部に限定されており, 単元全体のデザイン・評価方略等の詳細については, 別稿で論じたい。

Ⅱ. 研究の理論的根拠

なぜ, こうした研究が重要であるのか。以下では, 本研究が前提とする「歴史」観と「子ども」観を説明

した上で、その理論的根拠を明らかにしたい。

Ⅱ-i. 「実用的な過去」としての「歴史」

『メタヒストリー』の著者であるホワイト(2017)は、「歴史的な過去」と「実用的な過去」という「構築物としての歴史」の分類を示しながら、「実用的な過去」の物語(ナラティブ)に潜むイデオロギーや描写テクニックを分析する必要性について指摘している。

「歴史的な過去」とは、「過去のうち、研究がなされたあとで、慣例的に『歴史』と呼ばれており、何が『本来』の歴史的なものであり、何がそうでないかを決定する権限を付された専門的な歴史家たちによって『歴史』であると承認されているジャンルのなかで表象(あるいは提示)される過去」(ホワイト, 2017: pp.xiii-xiv)を指す。一方で「実用的な過去」とは、「人々が個人ないし集団の成員として、日々の生活や極限状況(破局、災害、戦闘、法廷闘争その他の抗争など生存がかかった状況)のなかで判定し決断をくだすために参照する過去」(ホワイト, 2017: p.xiv)を指す。

つまり、「歴史的な過去」の中で、現在に生きる私たちの生活とのレリバンスが高いと判断され、客観性や公平無私という原則を侵して語られた過去が「実用的な過去」である。そのため、「実用的な過去」を分析する際には、「歴史的な過去」を巡る構築性の分析視点(注目点や承認の有無)に加えて、物語に潜むイデオロギーやその背景にある社会状況、描写テクニックなどにも注意を向ける必要がある。このような視点から、歴史の解釈や語り方が社会状況に即して変化するという原則を確認できる。

なお、本研究の前提となる実践においては、以上の「歴史的な過去」と「実用的な過去」の分類で言えば、「実用的な過去」としての「歴史」に注目した「メタヒストリー学習」を展開した。詳細はⅢ章で示すが、本実践では「大正デモクラシー」を言説として捉え、その解釈や評価の変化および要因を検討している。

「大正デモクラシー」言説の歴史的展開についての先行研究(成田, 2007・2012; 出原・望月, 2021)は、解釈や評価がその時々の「民主主義」がどのように捉えられているかに依拠すると説明している。例えば、成田(2012)は歴史学の動向として、戦後直後の1950年代の大戦反省期には「大正デモクラシー」が批判的な扱われ方をされ、学生運動や市民運動が活発化して戦後民主主義が批判にさらされた1960・70年代には「大正デモクラシー」が肯定的に扱われるといった傾向を見出している(pp.182-204)。ただし、「大正デモクラシー」研究者の松尾尊寿のように、1960年代に生きながらも社会主義を全面に出して戦後民主主義を性急に

批判するのに抑制的だった者も存在するという。

Ⅱ-ii. 「歴史的な存在」としての「子ども」

本研究では、先述のように「実用的な過去」を子どもたちがどのように学んだかということを表すのではなく、「実用的な過去」を学ぶ過程で子どもたちがどのような「民主主義」解釈を明示化したのかを明らかにする。なぜ、こうした研究を行うに至ったか。

その背景として、「実用的な過去」を子どもたちがいかに意味づけ・価値づけるかについては、学校の教室で歴史を学ぶ子どもたちの実態を解明する実証研究(星, 2019; 鉦, 2019; 小栗ら, 2020; 玉井・高松, 2023)の知見が参考になる。例えば、鉦(2019)は「子ども一人ひとりが歴史に意味を与える主体」であり、「過去と現在との対話を歴史教材構成の次元においても保障していく」といった歴史教育を支持している(p.21)。その上で、日本の中学生がどのような歴史的な事象をなぜ重要だと考えているのかについて調査し、「島国人として生きる」といったナラティブ・テンプレートが重要性の判断に関係するという結論を導いている。その他の調査においても、「子ども」を「歴史的な存在」として捉え、それぞれの子どもの社会文化的背景が歴史の意味づけ・価値づけに影響を及ぼすといった前提で調査が実施されている。

すなわち、「実用的な過去」を「メタヒストリー学習」として展開する本実践においては、「民主主義」という現実社会で重視する概念・価値と関連するがゆえに、子どもたちはそれぞれの意味付けを行うと想定される。

以上の立場を根拠とすることで、「実用的な過去」を学ぶ「メタヒストリー学習」に持ち込まれる子どもの多様な「民主主義」解釈を明らかにするという本研究のスタンスが成り立つ。

Ⅲ. 調査の前提条件と手続き

Ⅲ-i. 教室の文脈

本研究では、「実践」を学校・教師・生徒などの文脈に即して構成されるべきものであるという立場を採用している。そのため、実践する学校や学級の背景を踏まえて、単元のカリキュラム・教材・評価などを調節していくことが肝要であった。

とりわけ重視したことは、本単元とそれ以前の授業との連続性・非連続性である。実践者の加藤(第2著者)は、「歴史的知識は所与のものではなく、構築するもの」「時代によって歴史的解釈は変わる」という「歴史」観を有し、「歴史的な見方・考え方」そのもの

を明示的に扱う実践をしばしば行ってきた。なお、加藤は、本単元を学ぶ生徒が1年生の際に「現代社会」、2年生・3年生の通年に渡って「日本史B」を担当した。

1年次の「現代社会」では、社会問題の議論学習を多く実施した。この段階で、「社会科＝暗記」という前提を有していた生徒は揺さぶられたと考えられる。

2年次の「日本史B」では、川口ら(2019)が開発・実践した単元「撰閣政治」を模倣し、多様な歴史解釈を理解・保障するために「1次的概念」・「2次的概念」(川口, 2022)を明示的に用いる歴史教育実践を行ってきた。この段階で、「歴史＝唯一絶対の解釈」という前提を有していた生徒は揺さぶられたと考えられる。

3年次の「日本史B」では、「明治維新は復古か革命か」というメイン・クエスチョン(以下、MQ)を設定し、多様な史料や見解の異なる論説を取り上げて検証させた。そして、MQに対する自身の歴史的解釈を構築し、小・中学校で培ってきた素朴な「明治維新」観を揺さぶる実践を実施した。この段階で、「歴史的解釈＝歴史学者のみの行為」という前提を有していた生徒は揺さぶられたと考えられる。

「社会科歴史学習は、知識を暗記するのではなく知識を構築する活動である」(1年次)。「歴史には、唯一絶対の解釈しかないのではなく多様な解釈がある」(2年次)。「歴史的解釈は、歴史学者だけが構築するのではなく私たちも日々構築している」(3年次)。こうした前提の「学習」観や「歴史」観がある程度備わった状態の生徒が本単元の学びを展開していったのである。

一方、「実用的な過去」の特色である「個人思想」や「社会的状況」の視点から歴史的解釈の変容を捉える実践は実施していなかった。そのため、個人思想や社会的状況と歴史的解釈との関係性について扱う点は、丁寧な足場かけを必要とした。

なお、加藤が上記のような解釈型歴史学習を展開してきた背景には、自身の「歴史」観が大学生時代の社会科教育に関わる講義や研究で形成されたこと、入職後2校目として着任した学校に社会科教育学を専門とし、2次的概念を重視した日本史学習を継続的に展開(川口ら, 2019・2020)してきた三浦(第3著者)の存在が挙げられる。こうした自らの「歴史」観との整合性、さらに同僚からの挑戦的な実践の後押しや実践の相談・練り合いができる安心感が本実践を支えたきっかけになった。

加えて、何より大きなきっかけが生徒の存在である。当該クラスの生徒は、「受験のための社会科」や「暗記する社会科」よりも、入念に考えたり、学術的な議

論を分析したりする活動を楽しむ雰囲気があった。もちろん他教科等の学びの影響も関係してくるが、生徒は基礎的な認知能力が高く、粘り強く学習に取り組む態度や歴史と向き合う態度がある程度形成されていたと言える。加藤自身、歴史の解釈性について議論する授業を開発・実践することは、扱う資料が2・3倍にもなり、生徒の活動をどう見とればよいかといった新たな課題にも直面していた。しかし、こうした困難がありながらも、生徒自身がそれを楽しむ姿勢を有していたことが実践の最大の後押しになった。

Ⅲ－ii. 開発・実践した単元の概要

実践は、2022年9月9日に岐阜県立岐阜高等学校の第3学年1クラスにおいて、120分(2コマ連続、小休憩あり)で実施した。教科担任の第2著者がT1、同僚の第3著者がT2、筆頭著者を含む大学院生(謝辞で記載の3名)と大学教員の第4著者が資料配布・授業記録を担当した。以下、単元の概要を示す。

(1) 導入部：自己と他者の「民主主義」観を可視化・対照化する学習活動

単元全体において、導入部は、「歴史的解釈」という2次的概念の哲学的前提を共有する位置づけにある。

冒頭、投げ込み授業に陥らないよう、学びの連続性と教室の雰囲気づくりを意図して、「日本における民主主義(デモクラシー)の進歩と衰退に関するイメージ・グラフ(パターン1:縄文～令和時代、パターン2:1900～2020年)」の作成活動を取り入れた。

続いて、各期の「民主主義」度数(%)を評価する折線グラフを作成した際の極値点や転換点(山、谷)に注目させ、それらの評価点を象徴する歴史的事象の選択活動を取り入れた。

さらに、大正期の年表(後述の大正デモクラシー研究者による時期区分と注目する出来事リスト)に基づき、「民主的だ」「民主的ではない」と考える歴史的事象を選択させ、その判断基準となった「民主主義」の鍵概念を言語化させるメタ認知活動を取り入れた。

以上、①イメージ・グラフ作成活動、②民主主義に関連する歴史的事象の選択活動、③自身の「民主主義」の鍵概念のメタ認知活動は、各生徒の「民主主義」に対する素朴な1次的概念や歴史意識を表出させ、それを比較することでクラス内の「民主主義」観の多様性や「民主主義」の判断基準に気づかせることができる。

導入部のラストでは、生徒の手持ちの歴史教科書だけでなく、他社の歴史教科書、古い歴史教科書を大学院生が教室に持ち込み、「大正デモクラシー」言説の比較活動を取り入れた。そうすることで、複数の立場・

時期によって「大正デモクラシー」の歴史的解釈が異なる事実を共有し、MQ「なぜ『大正デモクラシー』の解釈・評価が異なるのか？」を生徒の問題意識として自然に誘発する足場かけとした。

(2) 展開部：異なる時点における歴史学者の「民主主義」観を分析する学習活動の設定意図

MQを全体で共有した後、「大正デモクラシー」研究史年表を分析させることで、本時に着目する代表的な歴史学者の氏名（信夫清三郎・松尾尊兌）、おおよその時期（1900年代～1930年代）を共有した。その後、信夫と松尾に分けて、資料（歴史的解釈を読み取ることができる抜粋記述）を3つの分析視点からチェックさせ、ツールミン・ロジック図に似せた構造図の作成活動を取り入れた。なお、3つの分析視点は、授業内では「読み取りポイント」と称し、「Q1：何に注目しているか？（時期、出来事、人物…）」、「Q2：どのように解釈しているか？」、「Q3：なぜ、そのように解釈・評価したのか？」という問いの形にした。

また、読み取りポイントを構造図として表現することにより、より論証性を高めて歴史学者の歴史的解釈・評価が生成された過程を他者に説明することが可能となり、「歴史的解釈」という2次的概念を習得・活用しているかどうか判断する評価材ともなる。

さらに、信夫と松尾の歴史的解釈・評価を比較可能にし、その違いが生じる理由を特に彼ら自身の思想性や生きた時代背景を踏まえて考察できるようにするねらいを反映した。

(3) 終結部：自身の「民主主義」観を問い直すための方略について考察する学習活動

最終的には、ホワイトの「メタヒストリー」という考え方を共有した上で、現在の歴史学で再び「大正デモクラシー」が注目されている理由を今日の社会状況から考察し、自己が生きる現代社会と約100年前の出来事・風潮の時間的な連続性に気づかせた。

Ⅲ-iii. 分析の視点と手続き

実践に出席した生徒は30名であったが、評価材となるワークシートは1名未提出のため、29名分を全体数として分析を進める。

具体的には、ワークシート上の①作成されたイメージ・グラフ、②選択された歴史的事象、③メタ認知された「民主主義」の鍵概念といった3つを取り上げ、高校3年生が日本の歴史における「民主主義」の「進歩と衰退」をどのように捉えているのかを解明する。

Ⅳ. 結果

Ⅳ-i. クラスの集会的記憶の把握

導入部冒頭では、イメージ・グラフの作成を通して、クラスの集会的記憶の傾向を把握できるようにした。

(1) 時代別の「民主主義」史観の傾向

図1は、時代別の「民主主義」度数（%）の平均値を示したものである。

グラフの数値に注目すると、縄文・大正・昭和・平成・令和の平均値が50%以上と高く、奈良・平安・鎌倉・安土は20%以下の平均値である。こうした結果から、クラスの傾向としては、古代・中世が鈍角なU字の谷底となるような史観によって、日本史における「民主主義」の発展を捉えていることがわかる。

グラフの傾き（変化量）に注目すると、原始に「急転的に衰退」（約30ポイントダウン）し、古代にかけては「漸進的に衰退」（約5ポイントダウン）し、中世にかけては「漸進的に進歩」（約5ポイントアップ）している。そして、近世から近代にかけて「急転的に進歩」（約40ポイントアップ）し、現代にかけては昭和時代に「一旦衰退」（約5ポイントダウン）するものの、「全体としては大幅に進歩」（約25ポイントアップ）している。こうした結果から、クラスの傾向としては、日本史における「民主主義」の進歩と衰退には変化の強弱があると捉えていることがわかる。

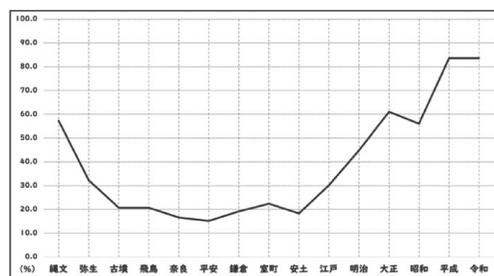


図1：クラス平均から見える集会的記憶（時代別）

(2) 年代別の「民主主義」史観の傾向

図2は、年代別の「民主主義」度数（%）の平均値を示したものである。

図1の読み取りと同様に、グラフの数値・傾きに注目すると、1980年代から2020年代にかけての平均値が70%以上と高く、1970年から2020年にかけては、10年おきに約2～5ポイントずつ「漸進的に進歩」している。一方、1940年代の平均値が22.8%と最も低く、前後の1930年代・1950年代とは約15～25ポイントの差がある。こうした結果から、クラスの傾向として

は、1940年代を鋭角なV字の谷底となるような史観によって、直近約120年間の「民主主義」の発展を捉えていることがわかる。

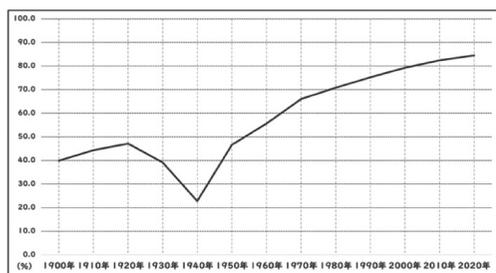


図2：クラス平均から見える集合的記憶（年代別）

IV-ii. 自己と他者のイメージ・グラフの類型化

次に、29名のイメージ・グラフ（時代別）を対象に類型化することで、自身の史観と他者の史観の類似・相違を分析できるようにした。結論を先取りすると、6つの史観に分かれ、「停滞史観（全時代に渡って変化量が連続的に5ポイント以下）」はいなかった。「急転的進歩史観」は10名（No.1.3.7.10.14.15.20.23.27.28）、「漸進的進歩史観」は4名（No.8.12.25.26）、「波状的進歩史観」は5名（No.11.17.18.22.29）、「前近代・漸進的衰退史観」は4名（No.6.13.16.21）、「現代・漸進的衰退史観」は1名（No.5）、「急転的衰退・進歩史観」は5名（No.2.4.9.19.24）だった。

(1) 急転的進歩史観

図3は、No.14に代表される「急転的進歩史観」の生徒が描いたイメージ・グラフである。縄文から江戸までの民主性を0%と連続的に評価し、一転して大正から平成にかけては変化量が連続的に30ポイント以上の急上昇が確認できる。過去から現在にかけて「衰退」が無く、近現代に急上昇する点に特質がある。

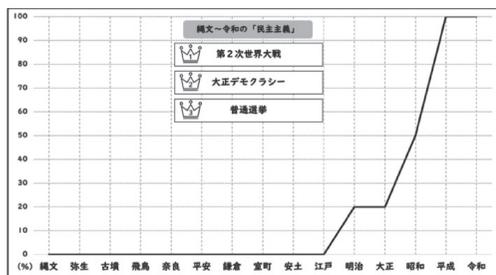


図3：No.14に代表される急転的進歩史観（時代別）

(2) 漸進的進歩史観

図4は、No.26に代表される「漸進的進歩史観」の生徒が描いたイメージ・グラフである。縄文から弥生にかけての急降下や鎌倉から室町にかけての急上昇は変化量が30ポイントと急転しているが、全体的に10~20ポイントの上昇傾向が確認でき、大正以降は90%で高止まりしている。一転して急上昇することはないが、長期間に渡って一定量上昇する点に特質がある。

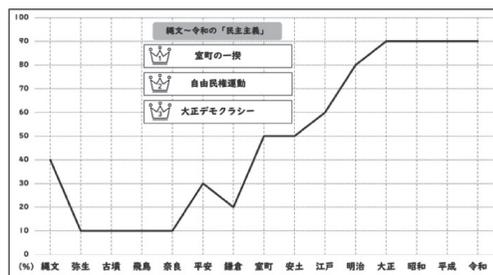


図4：No.26に代表される漸進的進歩史観（時代別）

(3) 波状的進歩史観

図5は、No.29に代表される「波状型進歩史観」の生徒が描いたイメージ・グラフである。安土から平成までに注目すると、上昇・下降が連続しているものの、上昇変化量の方が下降変化量よりも多いため、全体としては緩やかに上昇傾向が確認できる。「進歩」と「衰退」が連続して波打つように現れる点に特質がある。

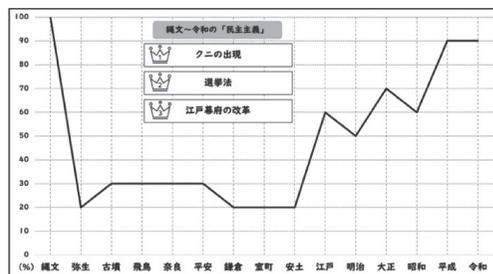


図5：No.29に代表される波状型進歩史観（時代別）

(4) 前近代・漸進的衰退史観

図6は、No.6に代表される「前近代・漸進的衰退史観」の生徒が描いたイメージ・グラフである。縄文を100%と最も高く評価し、現代よりも高い評価に原始を位置づけている。古代から近世にかけては、時より上昇するものの、全体としては下降傾向が確認できる。特に前近代の長期間に渡って一定量下降する点に特質がある。

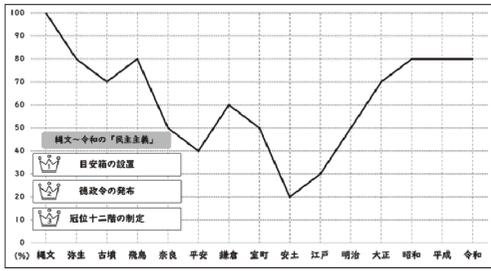


図6：No.6に代表される前近代・漸進的衰退史観

(5) 現代・漸進的衰退史観

図7は、No.5に代表される「現代・漸進的衰退史観」の生徒が描いたイメージ・グラフである。大正から令和にかけて変化量が10～20ポイントの緩やかな連続的の下降が確認できる。近現代を期間に、特に大正を山頂とする大きな山が現れる点に特質がある。

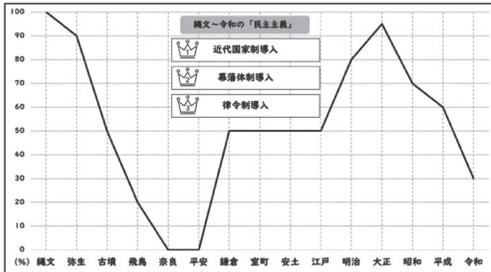


図7：No.5に代表される現代・漸進的衰退史観

(6) 急転的衰退・進歩史観

図8は、No.19に代表される「急転的衰退・進歩史観」の生徒が描いたイメージ・グラフである。縄文から弥生までの下降変化量は90ポイント、安土から大正までの上昇変化量は80ポイントと、評価が一転する箇所が2つ確認できる。急傾斜の崖が原始と近代に現れる点に特質がある。

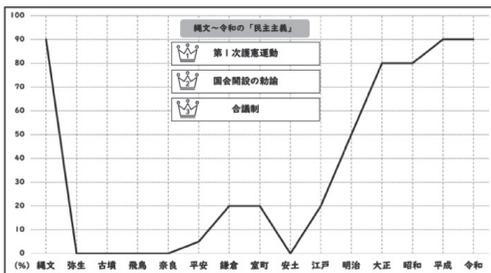


図8：No.19に代表される急転的衰退・進歩史観

IV-iii. 「民主主義」関連事象の選択・判断の言語化

最後に、大正期の「民主主義」に関連する歴史的事象として選択させ、その判断規準を言語化させることで、自身が歴史と向き合う際に適用しがちな「民主主義」概念を可視化できるようにした。

(1) 大正期の「民主主義」に関連する事象の選択

生徒は、表1の年表から「民主的だ(表内記号:○)」もしくは「民主的ではない(表内記号:×)」と判断した出来事を任意の数取り上げた。表1の右側には、それぞれの事象が取り上げられた総数を示している。

全体的に「民主的だ」と判断された出来事が多く、最も「民主的だ」と評価された出来事は「普通選挙法」(24人)であり、「大正政変」(16人)、「全国水平者結成」(11人)と続く。最も「民主的ではない」と評価された出来事は、「治安維持法」(25人)だった。ただし、中には、「天皇機関説発表」や「第1回メーデー」のように生徒間で民主性の評価が分かれる出来事もあった。

表1：大正期の歴史的事象に関する民主性評価

年	出来事	○	×
1905	ボーツマス条約調印	0	0
	日比谷焼打事件	0	0
1907	足尾銅山の大规模ストライキ	1	0
1909	伊藤博文暗殺	0	2
1910	朝鮮総督府設置	0	0
	産業組合運動の本格化	1	0
	大逆事件	0	1
1911	工場法制定	1	0
1912	美濃部達吉が天皇機関説発表	6	2
1913	大正政変	16	0
1914	織物消費税などの廃税運動	6	0
	第1次世界大戦開戦	0	3
1915	袁世凱政府に二十一カ条の要求	0	0
1916	吉野作造が民本主義提唱	8	0
	シベリア出兵	0	4
1918	富山で米騒動勃発	5	0
	初の本格的政党内閣成立	4	1
1919	三・一独立運動	0	0
	五・四運動	0	0
1920	国際連盟発足	3	0
	新婦人協会結成	8	0
	第1回メーデー開催	6	1
1921	原敬暗殺	0	2
1922	全国水平社結成	11	0
1924	護憲三派内閣成立	2	0
1925	治安維持法公布	1	25
	普通選挙法公布	24	2
1930	ロンドン海軍軍縮条約調印	0	0
1931	柳条湖事件を契機に満州事変	0	0

(2) 「民主主義」の判断規準となる鍵概念

表2は、ワークシート上の「過去について見たり・考えたりする際に使う民主主義のキーワードは何だろう？」という問いに対する生徒の回答である。

「民衆(国民)」「反映(高まる・変わる)」「参加」「団結」「権利(主権・民権)」「意思(民意・声)」「多数決」「自由」「平等(公平)」「公正」「選挙」「運動」「地方自治」「非暴力」などの多様な鍵概念が「民主主義」度合の評価に適用されていることがわかる。

表2: 「民主主義」の判断規準となる鍵概念

No.	回答
1	民衆が団結して意思を国へ示す動きの高まり
2	民衆の運命が無条件に決められてしまわない
3	全ての人が自分の思想や政治的主張を大々的に述べることができ、一定範囲でそれを反映する権利を持つこと
4	公平・公正な取り決め
5	アテネの民主性、多数者支配権
6	民衆の声によって政治が動く、または政治を変える、多数決の原理
7	国民の運動で政治の内容が変わる
8	国民主体、選挙、ボトムアップ方式
9	多数決、多数派をよしとする
10	選挙
11	国民が政治について口出しする
12	民衆の意見が政治に反映される
13	非暴力、国民の多くが参加、思想・表現の自由、思慮深く
14	国民の意見が政治に反映される
15	民衆主体の運動、多数決、民衆の声が社会を変える、地方自治
16	全ての人参加できる、制約されない
17	国民が政治的な影響力を平等に持つ
18	民衆の声が政治・世の風潮を変化させている
19	独裁ではない、多数決の意見が採用される
20	全員が同じだけの権利を持ち政治に参加できる
21	民権が尊重される、人々の自由が制限されずに意見が政治に反映される
22	国単位の物事の決定に民衆の意見が反映される
23	選挙制度、政治制度、民衆運動を認める
24	人民の意思に基づいて民衆がその行動などの中心となっている
25	政府が国民による影響を受ける、国民の自由を認めている、地方自治
26	民衆運動、平等、公平、権利、選挙、多数決、象徴、民意、団結、地方自治
27	民衆の声を聞き、それによって法律が作られたり政治が行われたりする
28	国民の意思に基づいて政治を行う
29	主権者が国民、多数決、民衆の声が社会を変える、地方自治

V. 考察

イメージ・グラフの作成活動(図1～図8)の結果からは、全体的に現在に近づくに連れて「民主主義」度合いが高くなる傾向(進歩史観)が目立ったが、現在に近づくに連れて「民主主義」度合いが低くなる傾向(衰退史観)を有した生徒も一定数いる実態が明らかになった。また、進歩史観・衰退史観ともに、細かく類型化してみると、6つの史観を生徒が教室に持ち込む実態が明らかになった。

実際に、大正期の歴史的事象に関する民主性評価(表1)や「民主主義」の判断規準となる鍵概念(表2)を検討すると、特定の事象・時代を対象とした歴史的な解釈・評価の判断規準として「民主主義」に関連する多様な鍵概念が適用されている実態が明らかになった。

ここで、従来の「民主主義」「政治参加」調査と比較してみると、「国民主体」「選挙」といった共通した点があるに加えて、民衆が声をあげて大きな変化をもたらしたかどうか重要なメルクマール(目印)となっている点に注目したい。表2においても、「民衆運動」(No.26)という単発のキーワードだけでなく、「民衆が団結して意思を国へ示す動きの高まり」(No.1)・「民衆の声によって政治が動く」(No.6)のような事例がみられた。これは、「社会運動」「民衆運動」に対してネガティブな印象を持ちがちであり(富永, 2021)、政治参加=選挙という印象が強いとされてきたという日本の若年層のこれまでの認識調査と反するものである。歴史学習において、大正デモクラシーをはじめとして「民衆運動」が社会を作ってきたという事例を学ぶことによって構築された「民主主義」観であると言える。

ただし、これらの「民主主義」観は、歴史学習のみ起因しているという点、それはまた極端であるだろう。実際、「多数決の原理」(No.6やNo.9)や「地方自治」(No.26)といった文言からは、必ずしも既習の歴史学習からのみで「民主主義」観が構築されたのではなく、小学校や中学校での学級活動や公民学習、学校教育外での学びが影響している可能性がある。

本実践に参加した高校3年生は、15年以上に渡って家庭や地域で多様な「民主主義」を利用・実践してきた「人生経験」と、小学校・中学校・高校で「民主主義」の制度や考え方に触れた「学習経験」がある。現在に生きる中で素朴に形成された「民主主義」観に基づいて進歩と衰退が語られた可能性があるといえるだろう。

Ⅵ. 示唆

本研究は、「大正デモクラシー」に関する「メタヒストリー学習」において、子どもはどのような「民主主義」観を表したか、という問いを追究してきた。

本研究の結果、歴史学習に適用される高校3年生の「民主主義」解釈の特殊性と一般性が明らかになった。開発・実践した単元「大正デモクラシー」の学習において表出した「民主主義」解釈は、これまでの「民主主義」観研究で明らかになった解釈と共通する点もあれば異なる点もあった。とりわけ、「民衆運動」「社会運動」としての「民主主義」解釈が多く出てきたのは重要な点である。これは、「民主主義」という現在と繋がる概念であっても、「現在主義」(Miles & Gibson, 2022)とされるように、現在の価値観のみで判断されるだけではなく、歴史学習の文脈だからこそ見える側面があることを示唆する。状況に応じて構築されるという点が見えてくるだろう。

本研究で明らかになった子どもの民主主義観を、未熟な「素朴概念」として見なすこともできるだろうが、それ自体が今後の多様な「メタヒストリー学習」を展開する種ともなるだろう。また、それ以上に民主主義教育を推進していく社会科全体において、いわゆる「公民科」「公民的分野」のみで「民主主義」を扱えばよいのではなく、歴史系教科目を含む多様なところで扱うことが重要であるとも言えるだろう。

今後の課題として、生徒個人へ働きかけを行い、なぜこうした「民主主義」解釈を行ったのかをトラッキングする研究の重要性を指摘しておきたい。このように追跡することで、どのように子どもたちの「民主主義」解釈が構築できるのかが明らかになり、現在と過去とを往還する「メタヒストリー学習」の充実に繋がるだろう。

【引用文献】

- Miles, J. & Gibson, L. (2022). Rethinking presentism in history education. *Theory & Research in Social Education*, 50(4), pp.509-529.
- 生島博 (2003) 「対抗イデオロギー教育としての歴史教育」『社会認識教育学研究』18, pp.11-20.
- 出原政雄・望月詩史 [編] (2021) 『戦後民主主義』の歴史的研究』法律文化社.
- 梅津正美 (2010) 「規範反省能力の育成をめざす社会科歴史授業開発」『社会科研究』73, pp.1-10.
- 岡本充弘 (2018) 『過去と歴史』御茶の水書房.
- 小栗優貴・玉井慎也・高松尚平・草原和博 (2020) 「歴

史的意義」の再構築を促す中学校歴史単元の開発・実践」『教育学研究』69, pp.401-410.

- 川口広美・城戸ナツミ・青本和樹・久保美奈・篠田裕文・竹下紘平 (2019) 「主体的な歴史的探究を促す日本史授業開発」『学校教育実践学研究』25, pp.67-76.
- 川口広美・高松尚平・玉井慎也・両角遼平・青本和樹・篠田裕文・真崎将弥・久保美奈・奥村尚 (2020) 「多様性理解をめざした日本史授業開発」の場合」『学校教育実践学研究』第26巻, pp. 21-28.
- 川口広美 (2022) 「1 次的・2 次的概念」棚橋健治・木村博一編『社会科重要用語事典』明治図書, p.137.
- カー, E. [近藤和彦訳] (2022) 『歴史とは何か』岩波書店.
- 児玉康弘 (2001) 「中等歴史教育における「解釈批判学習」の意義と課題：社会科教育としての歴史教育の視点から」『社会科研究』55, pp.11-20.
- 佐藤貴史・服部一秀 (2020) 「小学校社会科におけるメタ・ヒストリー学習」『教育実践学研究』25, pp.227-244.
- 鉦悠介 (2019) 「子どもは歴史の何を、なぜ重要だと考えるのか」『社会科研究』91, pp.13-24.
- 玉井慎也・高松尚平 (2023) 「『城郭』概念の描写によって歴史文化を可視化する中学校歴史大観学習の協働的な開発・実践」『広島大学附属東雲中学校研究紀要：中学教育』52, pp.1-15.
- 富永京子 (2021) 「若者の「社会運動嫌い」?」『生活経済政策』288, pp.17-21.
- 中村洋樹 (2013) 「歴史実践 (Doing History) としての歴史学習の論理と意義」『社会科研究』79, pp.49-60.
- 成田龍一 (2007) 『大正デモクラシー』岩波書店.
- 成田龍一 (2012) 『近現代日本史と歴史学』中央公論新社.
- 服部一秀 (2012) 「中等一貫歴史カリキュラムにおける歴史文化探究の育成」『社会科研究』76, pp.1-10.
- 服部一秀 (2016) 「社会のなかの歴史に関するメタヒストリー学習の意義」『社会系教科教育学研究』28, pp.11-20.
- 服部一秀 (2018) 「メタヒストリー学習にとっての比較の意味」『山梨大学教育学部紀要』26, pp.235-246.
- 服部一秀・浅尾和世・神戸博貴 (2018) 「身のまわりの歴史に関するメタヒストリー学習としての終結単元」『教育実践学研究』23, pp.217-239.
- 服部一秀・小笠原咲 (2018) 「小学校歴史授業における語りとしての歴史マンガの取り扱い」『教育実践学研究』23, pp.201-216.
- 服部一秀 (2019) 「メタヒストリー学習に基づく社会

形成教育としての歴史授業』社会系教科教育学会編『社会系教科教育研究のプレイクスルー』風間書房, pp.217-227.

服部一秀・矢ヶ崎憲 (2019) 「中学校歴史教育におけるメタヒストリーに基づく『身近な地域の歴史』の学習」『教育実践学研究』24, pp.123-138.

服部一秀・関戸宏樹 (2020) 「歴史教育における博物館展示の新たな活用」『教育実践学研究』25, pp.37-51.

服部一秀 (2020) 「小学校中学年社会科におけるメタ・ヒストリー学習の方略」『社会科教育研究』140, pp.53-65.

服部一秀 (2021) 「社会に開かれた歴史教育はどうありうるか」『教育実践学研究』26, pp.59-72.

服部一秀・神戸博貴・菊島咲 (2022) 「社会科開始学年におけるヒストリー学習・メタヒストリー学習の構成」『教育実践学研究』27, pp.115-132.

ハント, L. [長谷川貴彦訳] (2019) 『なぜ歴史を学ぶのか』岩波書店.

星瑞希 (2019) 「生徒は教師の歴史授業をいかに意味づけるのか?」『社会科研究』90, pp.25-36.

ホワイト, H. [上村忠男監訳] (2017) 『実用的な過去』岩波書店.

森才三 (2004) 「高等学校「世界史」の「主題を設定し追究する」学習(2)」『中等教育研究紀要』44, pp.117-126.

森才三・小原友行・池野範男・棚橋健治・鶴木毅・大江和彦・土肥大次郎・山名敏弘・和田文雄 (2008) 「高等学校社会系教科における導入学習に関する授業開発の研究(Ⅱ)」『広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要』36, pp.339-348.

渡部竜也 (2019) 『Doing History』清水書院.

【研究倫理】

本研究は、筆頭著者が所属する広島大学大学院人間社会科学部研究科の研究倫理審査委員会の承認を得て実施した(承認番号:HR-ES-000503)。

【研究助成】

本研究は、中国四国教育学会2022-2023年度課題研究「歴史的な見方・考え方」の指導を重視した若手歴史教師の変容的発達に関する実証的研究(代表:玉井慎也)の助成を受けて単元を開発・実践した。

また、JSPS 科研費【課題番号:JP23K18931】(代表:玉井慎也)の助成を受けて分析・考察を加えた。

【謝辞】

実践に当たっては、広島大学大学院・博士課程後期の両角遼平さん、博士課程前期の田中峻斗さん・神田颯さん(いずれも2022年度の所属)の協力を得た。

また、実践クラスの高校3年生の主体的な探究と自身の学習経験・史観・民主主義観の開示が無ければ、研究は成立しなかった。記して、感謝申し上げます。

【補助資料】

以下、イメージ・グラフ(時代別・年代別)の数値を添付する。なお、紙幅の関係で示せない基礎データ(取り上げていない生徒のイメージ・グラフ)は、筆頭著者(玉井慎也)のリサーチマップにおける「資料公開」欄(<https://is.gd/kbd45R>)からエクセル・ファイルをダウンロードし、確認することができる。

No.	国文	国史	公民	地理	英語	音楽	美術	体育	家庭	保健	道徳	総合	特別	合計	平均	
1	60	10	10	20	25	10	30	30	20	25	40	70	10	80	40	
2	80	20	20	20	20	15	25	50	50	50	55	60	20	80	90	
3	20	20	15	10	10	10	5	5	5	5	30	60	85	95	90	
4	80	20	20	30	20	20	20	30	30	40	70	60	80	80	80	
5	100	90	50	20	0	0	50	50	50	50	80	95	70	60	30	
6	100	80	70	80	50	40	60	50	20	30	50	70	80	80	80	
7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10	60	70	30	90	
8	0	0	0	10	10	20	30	20	10	60	70	80	90	90	90	
9	100	80	10	10	10	10	20	20	10	20	30	40	40	50	50	
10	20	10	10	10	10	10	10	20	40	40	40	50	80	100	100	
11	80	10	10	25	15	15	15	15	25	20	45	60	55	80	85	
12	60	35	30	50	45	35	20	10	15	30	60	65	70	80	80	
13	70	60	50	50	50	50	40	30	30	30	40	50	50	80	50	
14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	20	20	50	100	100	
15	80	60	20	10	0	0	10	20	20	30	40	40	0	80	90	
16	80	70	60	50	30	25	15	15	10	25	30	35	30	80	85	
17	100	65	15	5	5	5	10	30	20	40	60	80	50	85	85	
18	70	70	70	60	50	40	40	40	40	55	40	50	90	90	90	
19	90	70	70	60	50	40	5	20	20	20	50	80	80	90	90	
20	10	10	10	10	20	10	10	10	0	10	15	30	45	60	80	
21	50	60	20	20	10	10	0	0	0	10	40	60	50	100	100	
22	100	60	10	10	10	10	20	20	20	10	20	70	40	50	50	
23	30	15	10	10	10	10	5	5	5	5	15	55	40	95	100	
24	90	30	20	10	10	10	40	40	40	30	40	50	60	70	80	90
25	50	30	30	40	30	20	20	60	10	60	70	75	80	90	90	
26	40	10	10	10	10	30	20	50	50	60	80	90	90	90	90	
27	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10	30	20	90	90	
28	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	50	70	85	90	100	100
29	100	20	30	30	30	30	20	20	20	60	50	70	60	90	90	
平均値	57.2	32.2	20.7	20.7	16.6	15.2	19.1	22.4	18.3	30.2	44.8	61.0	56.0	83.6	83.6	
中央値	70	20	15	10	10	10	20	20	20	30	40	60	55	85	90	
最大値	100	90	70	80	50	60	60	50	60	80	95	90	100	100	100	
最小値	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10	20	0	50	30	

No.	1900年	1910年	1920年	1930年	1940年	1950年	1960年	1970年	1980年	1990年	2000年	2010年	2020年
1	10	50	55	20	20	10	40	70	70	80	85	90	80
2	60	65	70	40	20	-	-	-	-	-	-	-	-
3	40	45	45	50	10	5	5	15	30	50	60	80	90
4	60	60	60	70	70	70	70	80	80	80	80	90	90
5	95	95	85	70	0	80	80	80	80	80	80	70	30
6	20	40	50	30	10	20	30	50	50	60	70	80	85
7	0	0	0	0	0	70	73	76	80	85	90	90	90
8	80	90	40	90	40	90	40	50	55	60	70	80	85
9	30	45	40	20	5	60	65	70	75	80	80	90	80
10	70	75	80	65	60	70	80	85	90	95	100	100	100
11	60	45	40	40	35	50	50	50	55	60	70	80	90
12	20	30	50	60	10	20	40	80	85	90	95	95	95
13	30	30	40	50	40	30	60	60	60	60	60	80	80
14	40	30	20	10	10	50	70	100	100	100	100	100	100
15	50	30	60	0	0	5	10	15	20	30	40	55	90
16	25	35	40	20	15	15	20	25	35	40	50	70	85
17	30	50	70	40	25	40	60	65	70	75	75	75	75
18	30	30	30	30	60	60	70	70	70	70	70	80	90
19	70	70	70	40	30	50	50	60	80	80	90	90	90
20	40	50	60	70	60	70	70	80	80	80	90	90	90
21	70	20	40	50	40	70	75	80	85	90	95	100	100
22	0	5	5	20	0	0	10	20	30	40	50	50	45
23	35	45	50	60	40	60	90	93	96	100	100	100	100
24	30	40	50	40	20	30	40	50	50	50	55	60	80
25	30	50	55	50	20	40	60	65	70	75	75	75	75
26	20	30	50	80	40	60	90	90	90	90	90	90	90
27	50	50	10	10	10	60	70	80	90	90	90	90	90
28	30	40	50	40	20	40	70	73	76	80	83	86	90
29	30	40	40	30	10	70	70	80	80	80	80	85	90
平均値	39.8	44.3	47.1	37.1	22.8	44.6	55.6	64.0	70.8	75.3	79.2	82.4	84.5
中央値	30	45	50	40	20	50	62.5	74.5	80	80	84	85.5	90
最大値	95	95	85	90	70	90	90	100	100	100	100	100	100
最小値	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0