HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	「明治維新」の授業と歴史教育の問題
Author(s)	小田切, 正
Citation	北海道大學教育學部紀要, 25, 53-59
Issue Date	1975-12
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/29119
Type	departmental bulletin paper
File Information	25_P53-59.pdf

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

「明治維新」の授業と歴史教育の問題

小田切　　正

Teaching of History on "Meiji Restoration"

Tadashi Odagiri

本論文は，砂沢喜代次編「明治維新の授業」（1974年　北海道大学図書刊行会)の終章『授業「明治維新」についての教授学的検討』の補論である。

1，教育内容編成の基準

われわれ砂沢喜代次，田中彰，岩浅農也，鈴木秀一，小田切正らの「明治維新」授業の研究は，明治維新についての科学的な見方（「明治維新」観）を生徒に形成し，それにもとづいて科学的な歴史観を育てることを目的として，なによりもまず，(1)明治維新の時期における基本的諸史実，そして基本的諸史実相互の関連とそれの指導の順序系列の確立（教育内容系列の確定)，(2)生徒の学習活動をひきおこしうる諸史実の感性的な提示形態とそれをふくむ指導過程の解明(教材化と指導過程の解明)をめざし，学習活動内容を具体的に明らかにしようとするものであった。そしてそのための史実，ならびに教材選択の基準をつぎのようにとらえたのである。

「私たちは，明治維新の学習が政局史ないし単なる政治運動の学習になることをきびしくさけて，維新期の基本的階級関係やそこに根ざす基本的矛盾，したがって維新変革の真の原動力をとらえるための授業過程を組んできたわけであるが，そこでの第1の課題は，国内的契機と国際的契機とを統一的にとらえて変革への必然性を明らかにし，第2には，19世紀後半という世界史の条件に規定された，後進国のブルジョア革命運動の特質の一表現として明治維新をとらえ，第3には，そのようにしてつきすすんだ民族独立の階級的内容と国家の階級的性格をうきぼりにすることが，私たちの「明治維新」の授業の中心の課題であったわけである」（前掲書262ページ）

こうしてわれわれは，1850～80 年代における欧米列強の「外圧の切迫」と「国内の階級闘争の激化」のなかで，統一国家の形成がどのような意味をもつかを明らかにするとともに，その国家権力と民衆との関係をうかびあがらせ，歴史の発展の原動力としての民衆の成長と解放の条件を明らかにする必要があると考えたのである。そして明治維新を開国＝外圧からとりあつかうことがいま正しいとするのは，1つには，それがもつ民族的課題を生徒に十分に理解させる必要があり，2つには，その民族問題こそが，その後の幕府政治全般の批判をよびおこし，封建支配者内部の矛盾と階級的対立の激化をもたらした契機であり，その後の変革をも規定することになったと考えるからである。

しかしこの場合，注意すべきことは列強資本主義のわが国への進出を，「列強資本主義と日本民族との矛盾」として把握し，これを「主要矛盾」としてすべてをこれに帰することがあるならば，維

新の変革は何ら内的必然性をもったものにならないのであって，そのことは「国際的契機」によって，自らの主体的な変革の道を閉ざしてしまうということになりかねない。(「幕末維新期における主要矛盾を，列強資本主義と全日本民族との矛盾した総括」とする立場，ならびにそれらの批判などの歴史学会の動向については，田中彰著「明治維新と歴史教育」74〜84ページ 1970年,青木書店，を参照されたい)

たしかに安政条約は不平等条約であり，したがってこの条約に規定された貿易をとおしての，欧米資本主義商品の流入は，日本の在来産業，すなわち資本主義的生産様式の萌芽にたいして，「民族的抑圧」の作用をおよぼすはずであった。開港初期の金貨流出，生糸，茶，油，海産物の急激な輸出増加が，物価騰貴をひきおこし，それが武士のみならず都市民その他ひろく民衆に影響をおよぼしたことはいなめないが，しかし一方では，このような輸出入とともに，貿易は封建経済の基礎の崩壊をうながし，その崩壊が促進されるに対応して，ブルジョア的発展が助長されるという関係が成立したのであって，このことが成立したこと自体，すでにそれだけの資本制生産様式発生の萌芽が開港前にそなわっていたという，なによりの証明である。幕府がきびしく貿易統制をおこない，「五品江戸廻令」で江戸問屋を優遇したことに在方商人がはげしく反対したように，農民とその小商品生産に基礎をおく中小ブルジョアジーの動向は，基本的には，封建権力の産業・貿易にたいする統制・抑圧に反対することにあった。こうして民族的契機は，階級的対立を激化させることになった。

このようにみて，われわれは幕末の政治状況を遠山茂樹氏にならってつぎのようにとらえた。

「1850－80年代において，外圧にたいして日本民族がえらびうる道は，欧米列強の植民地となるか，軍国主義的絶対主義的日本をつくるか，いずれかしかなかった，という問題設定は正しくない。ブルジョア民族運動，ブルジョア革命運動の勝利する可能性を無視しているからである。私は，次のように問題をたてることができると思う。日本民族は，欧米列強の植民地となるか，民族の独立を維持して近代化するか，この2つの道があり，さらに後者は，封建支配者が絶対主義に転化し，その主導のもとに独立し，近代化するか，それとも封建支配をたおすブルジョア革命を遂行することをとおして，独立と近代化を達成するかの2つの道にわかれ，絶対主義の道は，ブルジョア革命への道に比し，より不徹底ならざるをえなかった――と。」(「明治維新と現代」　56ページ　1968年 岩波書店。なお講座「歴史」第2巻「科学としての歴史学」1955年 大月書店　所収の遠山論文を併読されたい)

この遠山氏の見解で注目すべきことは，明治維新を世界史的観点からみるのはとうぜんなことだとしても，それ以上に重要なのは，そのような国際的契機，つまり「外圧」にたいする，わが国がとりうる可能性の問題についてである。遠山氏はたしかに，明治維新において，ブルジョア革命が達成される可能性はきわめてとぼしかったと述べているものの，しかし，つぎの80年代には，ブルジョア革命運動とみることができる自由民権運動がおこったのであって，要するに明治維新当時の世界史が後進国日本に課した条件は，植民地としてわが国が列強に従属し，屈服するか，もう2つの道，つまり「絶対主義的独立か，ブルジョア革命的独立か」の3つの可能性があったということができる。この遠山氏の明治維新観は，われわれが授業の目標をつくり教育内容を構成するにあたって，歴史はいつも発展の論理の中で把握されねばならないことをきびしく教えるものであった。

さてこうして教育内容選択の基準をあきらかにして，民族独立の階級的内容と国家権力の階級的性格を理解させることが，明治維新学習の中心的な課題だと，われわれはとらえ，つぎのような教育内容の系統をたてたのである。(実験協力校は小樽市立潮見台中学校，対象学年は中学校第2学年)

社会科〝明治維新〟教育内容の系統

第一時　日本の展開
1　アメリカーペリー来航（1853—54）
　日米和親条約ー下田，函館の開港，井伊直弼の違勅開国（1858）ー日米修好通商条約
2　ロシア軍艦の対馬占領（1861）
　開国の影響
第二時　農村を中心とする動き
1　幕末の農村の変化
(1)　農民から商人が出る
(2)　農民の階層分化
2　開国にともなう商品生産，流通の発展
(1)　税金のとり方の変化
(2)　幕府と雄藩の対立
第三時　歴史を動かす民衆のカーその１　百姓一揆
1　封建社会のゆきずまり
　幕藩の対立，財政窮乏，領主，農民の対立
2　天保（1830－40）以降の百姓一揆
(1)　多くなる一揆
(2)　一揆の典型
(3)　一揆の変化（農民意識の変化）
　奥州信夫郡，伊達郡一揆
第四時　歴史を動かす民衆のカーその２　都市民，知識人の動き
1　都市民の〝うちこわし〟
　1866年（慶応２年）をピークとする江戸・大阪
2　知識人たちの活動
　民衆闘争から政治闘争への萌芽
　小石川の捨訴
3　幕府大名の危機感
第五時　国内政治の動きーその１　維新の志士たちー尊皇攘夷運動
1　井伊直弼の違勅開国に対する志士たちの反撥ー安政の大獄，尊皇攘夷の動因とその運動経過
2　朝廷，幕府の動きー天皇の位置
3　尊皇攘夷から倒幕へ
　農兵隊，討幕派の成立，薩長連合
第六時　国内政治の動きーその２　討幕と政治の変革
1　幕政改革と大政奉還，王政復古
　太政官政，天皇と民衆，五カ条の誓文，五榜の掲示，新政府の指導者たち
2　戊辰戦争
3　四民平等ー皇族・華族・士族・平民

第七時　国家統一の動きーその1　新政府の成立とその方針
　1　廃藩置県，版籍奉還ー統一政府
　2　国境の確立
　　南北樺太，千島，琉球，小笠原
第八時　国家統一の動きーその2　新政府による諸改革
　1　富国強兵策
　2　地租改正の二面性
　　封建的貢租の継承と土地制度への移行
　3　殖産興業
　4　農民各層の動きー豪農，地主，自作，小作
第九時　国家統一の動きーその3　学制と徴兵令
　1　学制の制定ーフランスの制度，アメリカの思想
　　文明開化，教師・生徒・教科書
　　北海道の学校ー松前，江差，函館，札幌，小樽
　2　徴兵令，軍隊
　　陸軍ーフランス式，海軍ーイギリス式
第十時　国家統一の動きーその4　民衆の動き
　1　血税一揆ーとくに西日本を中心に
　2　地租改正反対の一揆
　　〃ドンと突き出す二分五厘〃
第十一時　国家統一の動きーその5　士族の反乱
　1　征韓論の分裂
　2　士族の反乱ー佐賀，熊本，萩，西南戦争
　3　明治政府の確立
第十二時　明治維新と現代
　1　外から日本に加わった力は何か
　2　上からの改革の動き
　3　下からの変革の動き
　4　明治維新から学んだもの
　総　括　討議学習

2,　教材構成の方法論とイメージ化の問題

このようにしてわれわれは，共同討議によって教育目標と教育内容を決定したが，それではこれを，どのようにして指導過程に具体化し，生徒に理解されるものとして教材化するかがつぎの問題でなければならない。われわれは，教育内容と教材とを区別し，なおかつこれを統一して，すべての子どもにわかりやすく，しかも生き生きとした授業の実現をねらいにして，その教育内容と教材を確定し，それによって生徒の認識内容をつくりあげることが，歴史教育の分野における教授学の第一の課題だと考えている。それはどのような意味だろうか。前掲書『明治維新の授業』では，この問題についてはつぎのようにかいた。

「私たちは，歴史を生産力と生産関係との関連，その変化・発展としてとらえているが(中略)，これをさらに，生産力の発展と民衆の生産の権利の拡大，民衆の意識と思想の成長と階級闘争の力量の増大，そしてそれが政治におよぼす影響を，時代的特質をあらわす史実としてとらえ，これを教育内容として確定することが，私たちの教育内容と科学の結合についての第一の作業仮説である（中略)。このようにして基本的な史実をあらわす経済的・政治的・そして文化的事実をえらび出し，それらの相互関係をとらえて歴史像を構成するのであるが，しかし，これを生徒にただちに説明し，理解させ，認識させるということはこのままではできない。もしこれをあえて行なおうとすれば，知識や概念の教えこみをもたらし，大多数の生徒を授業にひきこむ道をわざわざ閉ざすことにもなる。

こうして基本的な史実，いいかえれば教育内容を生徒に説明し，理解させ，認識させるには，これを具体的なイメージとして，いきいきと把握させることが，現実の教授過程の第一要件として考えておかねばならなくなるのである。このように，教育内容が，生徒の認識活動の生きた系統として教授され，生徒の主体のなかに具体的に生きたものとなるのが教材である。

したがって私たちは，歴史的事実の相互関係を明らかにするところの基本的な史実と，それを具体的なイメージとして把握するための史実とを区別するのと同じように，基本的な史実としての教育内容と，どの生徒にも具体的でわかりやすく豊かなイメージをもった教材とは，教授学的用語としても厳密に区別されねばならないと考える。このようにみてくると，教材とは，歴史的認識のための基礎的範疇の理解が，系統的に無理なく理解されるように選択され，また史料として彼らに提出され，さらに資料としても用意されるべきものであることが明らかになるのである」（同書57～58ページ）

少しばかり長い引用になったが，それというのも，ここにわれわれの，教育内容についての，また教材についての基本的な考えがほぼ述べられているからにほかならない。これまでも歴史教育は歴史学の成果に学ばねばならないといい，また歴史学と歴史教育とを結合することが重要だといいながら，しかしそれをどのようにしてかという具体的な方法やその教授学的な検討の段階になると，そのような要請や課題の提起にもかかわらず，十分に理論的にも，実践的にも解きあかすことができないというううらみがあった。もしここで歴史学と歴史教育のこのような問題について，理論的，実践的であるを問わず，教授学的方法論を展開する糸口をつかむことができれば，歴史教育の前進に大いに役立つにちがいないと考えられるのである。そしてまたこのことは，歴史教育は歴史学の成果に学ばねばならない，というとうぜんな命題にもかかわらず，そのようにしてなおありがちなある種類の機械論や教条主義を，実は克服する手だてを明らかにするにちがいない。

こうしてわれわれは，研究対象をいくつかの層にわけて教授学的アプローチを試みたが，当面は，「生産力の発展と民衆の権利の拡大」「民衆の意識と思想の成長と階級闘争の力量の増大」，そしてそれが「政治におよぼす影響」を時代的特質をあらわす史実を単位（経済的・文化的・政治的）としておさえて，１つの歴史像をつくりあげる仕事を，教育内容編成に関する作業とし，もう１つのアプローチを，このような内容を生徒たちの学習過程，または認識過程にそうように感性形態や典型を用意し，歴史像を形成する仕事としてとらえる。その感性形態や典型のまとまりをわれわれは教材とよび教育内容を具体化するいまの作業を教材化とよぶことにするわけである。

授業は，このようにしてできあがった教育内容を基礎とし，教材を学習対象としておしすすめられるのであり，そこではじめて生徒たちは，歴史的事実，あるいは「典型」の１つ１つがどんな意味

をもち，どんな本質・法則の具体的なあらわれであるかを，知ることができるようになる。歴史についての生徒たちの一般化，または知識や法則の理解，そして，国家・民族・民衆・権力・階級の歴史的範疇についての認識は，このような歴史の本質的な意味をになった事実，あるいはその連関，さらに「典型」を，その時代の民衆のひとりひとりが決断や責任をになっている姿としてとらえられて，深く生徒たちに追求され，獲得されることになる。

本多公栄氏は，このような歴史学習における教材化の問題を「イメージ化」の問題として特別に論じている。本多氏は，ソビエットの教科書の場合を紹介しながら，そこでは例えば，農奴の労働や生活の具体的な記述が，あくまでも当時の民衆のねがいや階級関係を明確にするための１つの手段として考えられていると述べて，「歴史教育におけるイメージづくり」の問題は，時代像など抽象的な歴史認識の深化に役立たせるための，やはり手段として位置づけ，ある概念を定着させたり，時代像を確立していくための教育方法の問題として考えているようである。

さらに本多氏は，この歴史学習における「イメージ化」の問題を，(1)　絵や物語で史実を具体化すること，(2)　史実の具体的な裏づけで豊かに子どもたちに認識させること，などの問題としてとらえている。（「歴史教育の理論と実践」255～266ページ　1971年　新日本出版社）

ところでいまの「イメージ化」の問題に関連して，単にそれを「歴史認識の深化に役立たせ」「時代像を確立してゆくための教育方法の一つ」として解していいかという問題がある。歴史についての一般化の学習は，生徒たちみずからが分析と総合の対象とするところの具体的・感性的な資料（史料・文学作品，統計資料・教師の説明など）の学習をとおしてなされるのであり，こうした具体的・感性的な教授＝学習過程がなければ，歴史の一般化や知識や法則の学習は，ほとんど注入学習とかわらないことになる。もしここで歴史の一般化や知識や法則の理解のために，いまのように具体的・感性的な資料を活用するというのであれば，それはたしかに歴史認識の深化に役立つものであり，時代像・歴史像・社会像をつくる有効な教育方法としても位置づけることができる。

われわれもまた，生徒たちに一つの時代像や歴史像をつくりあげるのに，こうしたさまざまの感性的な教材の提示形態をとる必要を感じている。だが教授＝学習過程の論理としてここで重要なのは，史実としての教育内容を，ほんとうの意味でイメージをもったものとして教材化できるかどうか，つまりそれを生徒が把握でき，また理解できるように指導過程の中に位置づけうるかどうかという問題を考えてみる必要がある。かりにこの場合，こうした教材化（本多氏の表現をかりて「イメージ化」といってもいい）が不可能であり，またはきわめて困難だということになれば，その史実（教育内容）は教授＝学習過程の中にいかすことができず，現実に生徒たちの学習対象にはならないということにもなる。この意味では，教材化，あるいは「イメージ化」の問題は，授業がはたして成立し，生徒にある種の一般的な知識や法則の学習を保障することができるかどうかという深い問題をふくんでいるといっていいのである。

こうした歴史学習における教材化，「イメージ化」の問題には，普通，史料・絵画・文学作品・統計資料の提示など，さまざまの方法がそこにあるわけであるが，しかしそれらの具体的な教材が授業でもつところの意味も一様ではないのであって，ある教材についていえば，生徒にとっては，そのように提示され，教授される歴史的事実のひとつひとつが，どんな本質・法則のあらわれであるかを決定的に示すことがあるのである。このように考えられ，選択され，生徒にとっては，この以外の教材では歴史的事実の意味，本質，法則をとうてい理解することが無理であり困難であると考えられる教材は，もはや教育方法の一形態としてとらえられるべきものではなかろう。それは明らかに，他の

資料や感性的提示形態とは，本来，区別されるべきであって，そうすることは，そうした教材が生徒の認識内容（または活動）に決定的な影響をあたえるばかりでなく，その後の学習をも決定づけるところからも妥当なことである。

いまわれわれは，教材の提示形態には，教育方法上の形態として考えられるべきものと，歴史的本質をそのまましめす典型教材ともいうべき形態のものとがあることを明らかにしたつもりであるが，とりわけ後者の典型教材は，具体的であり，感性的であり，そして法則をふくんでおり，そのような性格をもったものとして，すべての生徒をその認識に近づけることができると考えられるのである。そのような積極的な研究方向を理論的にも実践的にも究明するために明治維新の学習では，例えば，第二時では「てんてこまいの村」（「少年・少女おはなし明治維新」2 岩崎書店）を，第三時では，「奥州信夫郡，伊達郡之百姓一揆之次第」（「民衆運動の思想」岩波書店）を，第四時では，「慶応2年8月小石川の捨訴」（「新聞薈叢」）を，第十時では「わかものの生血をしぼる徴兵反対」（前掲「おはなし明治維新」）などの一連の教材群をわれわれは選択し，これを生徒の認識形成力の有効なバネとして用意したのである。（くわしくは前掲「明治維新の授業」を参考されたい）

だが，「明治維新」の授業で，こうした教材＝典型を選んだからといっても，ようやく研究の緒についたばかりであり，したがって歴史教育の分野における教材化の問題，教材＝典型の問題の多くは，理論的にも実践的にも今後の究明にまつほかない。

3, おわりに

いままで明らかにしてきた教育内容編成から教材化へのわれわれの研究課題は，単に以上のような狭い教育の中の実践の問題としてのみ考えられてはならないだろう。生徒たちは明治維新の学習で，その時代の民衆が決断と責任をもって生きた具体的な姿をとらえ，そのさまざまの条件や局面での生活や行動を学ぶことによって，社会科学の認識を，まさに生活現実をきり拓く認識に変革していく契機をそこにつくりあげるのである。われわれの調査でも，彼らの明治維新の学習が，もはや単に歴史的な過去の学習ではなく，それがいまの歴史的課題の学習であることを，はっきりとしめした。歴史は，民族の，そして民衆の巨大な可能性をほりあて，たえずそれを証明するのであって，歴史教育は，そうした歴史の，つまり民族，民衆の歴史の事実にもとずいて，民族の思想をつくり，その思想でもって国民をつくりだすことを任務とするものである。

このように考えれば，これまで述べてきたわれわれの教授学的な課題は，民族・民衆の生き生きとした姿をどう描きだすかという問題とともに，民族の思想をどう形成するかという歴史教育に不可分にむすびついた授業の問題として追求されねばならないのである。明治維新の授業は，このようにわれわれに問いかけている。