

# 小学校の歴史教育における地域教材の活用と主権者意識の醸成

\*堀田 幸義・\*\*堀田 理永

To Use Teaching Materials Relating to Regional History and to Nourish A Sense of Sovereign  
Members of Society in History Education in Elementary Schools

HOTTA Yuki Yoshi and HOTTA Rie

## 要 旨

本稿は、小学校の歴史教育における地域教材の活用について、地域教材の特性に配慮しながら述べるものである。まず、歴史をなぜ学ぶ必要があるのか「歴史を学ぶ意味」について確認し、次に、教科書記述の特徴や歴史をみる視点について考える。そして、どうして地域教材にこだわるのか、その教育的効果とは何なのかについてまとめ、最後に、1980年代の仙台にみられた「脱スパイク運動」の教材化とそれを用いた小学6年生向けの歴史教育の実践例について紹介している。

**Key words** : 歴史教育、小学校社会科、教科書、地域教材、主権者意識

## はじめに

筆者は、2016年(平成28)に、仙台市のある小学校にて、「戦後の暮らしは豊かになったと言えるのか。」という学習問題を掲げた6年生の歴史の授業を参観する機会を得た。戦後の街並みの変化や終戦直後の国民の暮らし、復興と国際社会への復帰、東京オリンピックの開催や産業の発展、そして、高度経済成長や公害問題の発生、こうした戦後日本の歩みを前時までに学んだ上で、発展的な学習として、「戦後の暮らしは豊かになったと言えるのか」どうかをディスカッション形式で考える授業であった。すなわち、豊かになったと、①「言える」、②「やや言える」、③「あまり言えない」、④「全く言えない」、という4つのグループに分かれた小学6年生たちが、先のテーマをめぐり討論を繰り返したわけである。

児童たちの見解は国家の経済成長と公害による人命の喪失や公害病の発生をどう捉えるかによって評価

が分かれており、戦後の暮らしが豊かになったと「言える」・「やや言える」と主張する①・②の立場の児童からは、「国家の発展」を優先しつつ、「公害は一部の人が、多くの人々には関係ない」や「一人の犠牲は仕方ない」という類いの意見が複数から挙がっていた。一方で、「あまり言えない」・「全く言えない」を選んだ③・④の立場の児童からも反論が出され、「公害問題は一部ではなく国全体の問題」という意見、人命を尊重し被害者が出ていること自体を問題視する発言も聞かれたが、①・②の立場をとった人数の合計は③・④の立場をとったそれの倍以上おり、①や②の立場を取る児童の声にかき消された感があった。

一般的に高度経済成長期の日本社会が経済的な豊かさを享受したことは周知の事実であり、片や産業型公害が発生し甚大な被害を及ぼしたことも、私たちは歴史的事実として知っている。もちろん、小学校でも四大公害病について学習しているにもかかわらず、公害問題を「他人ごと」であるかのように語る児童たち

\* 社会科教育講座

\*\* 大和町立小野小学校

の、その冷淡にも思える語り口に筆者は非常に驚いたが、と同時に、歴史を「自分ごと」として学ばせる難しさを改めて痛感する経験でもあった。

例えば、新潟水俣病に苦しんだ新潟県では、県をあげて、子どもたちの人権に対する理解や環境保全意識を育むための教育に力を入れており、「新潟水俣病の教訓を後世に伝えるために」と題する小・中学校を対象とした「新潟水俣病教師用指導資料集」を作成するなど、<sup>1</sup> 公害問題の発生地ならではの取り組みが続けられているが、産業型公害の発生地から遠く離れた土地に住み、「いま」を生きる宮城・仙台の児童たちにとって、公害問題を切実な問題として捉え、「自分ごと」として考えるのは難しいのかもしれない。往々にして、「児童は、自分の生活経験をはるかにこえた過去にたいして、傍観者であるのが、本来の姿」なのであり、それを如何にして「歴史的世界の中に引き入れて」いくのかを考える必要がある。<sup>2</sup>

また、もう一つ気になったのは、児童たちが戦後の日本の様子と「いま」（児童たちが生活する現在）を単純に比較し、無批判の現状肯定的な見方をしている点である。彼らはいく。「いま」があるのは「むかし」の失敗があったからであり、「この時は仕方ない」と。果たして、これで良いのであろうか。もっとも、小学6年生という発達段階を考慮すれば、自分たちが生きる世界に何ら疑問を感じず、現代社会が抱える矛盾や軋轢に思いが至れないのは、当然といえば当然であろうが、歴史を学ぶということがどういう意味合いを持つものなのかを考えれば、看過できない問題を孕んでいるようにも思える。

つまり、歴史を過去のこととして終わらせるのではなく、歴史に学び、現在、そして、未来を創造するためにその学びを活かすには、児童生徒たちが、小・中・高での歴史学習や大学での学びを通じて批判的・客観的な社会認識の力を徐々に獲得していく必要があるのではないだろうか。

本稿は、以上のような問題関心のもと、小学校の歴史教育における地域教材の活用について、地域教材の特性に配慮しながら述べるものである。まず、「歴史を学ぶ意味」や教科書記述の特徴について確認し、次に、どうして地域教材にこだわるのかについてまとめ、最後に、仙台の現代史を例にした具体的な教材化と実践例について紹介してみたい。

## 1. 歴史教育と主権者意識

### (1) 「歴史を学ぶ意味」とは

2017年（平成29）3月、我が国における社会の急速な変化を背景に、児童生徒たちが予測困難な時代を生き抜く「生きる力」を身につけられるようにとの観点から、小学校および中学校の学習指導要領が改訂・公示され、続く2018年3月には高等学校についても同じく新しい学習指導要領が示されている。そこでは、「『何のために学ぶのか』という各教科等を学ぶ意義」が重視されており、<sup>3</sup> 歴史教育との関連でいえば、児童生徒たち自身が「歴史を学ぶ意味」や「歴史を学ぶ意義」を考え深く認識する力を養うことが謳われている。<sup>4</sup>

本稿が対象としている小学校については、6年生の歴史学習を通じて児童たちが「歴史を学ぶ意味を考え、表現すること」ができるようになることが求められており、「歴史を学ぶ意味を考える」とは、「歴史学習の全体を通して、歴史から何が学べるか、歴史をなぜ学ぶのかなど歴史を学ぶ目的や大切さなどについて考えることである。例えば、我が国の伝統や文化は長い歴史の中で育まれてきたことを踏まえ、過去の出来事は現代とどのような関わりをもっているかなど過去の出来事と今日の自分たちの生活や社会との関連や、歴史から学んだことをどのように生かしていくかなど国家及び社会の発展を考えることである」とされている。<sup>5</sup>

この小学校の新学習指導要領に基づく教育が2020年度より全面実施されることになるわけで、歴史教育を担う全国の小学校教諭たちは、小学生たちに、歴史学習を通して「歴史を学ぶ意味を考え」させ、「歴史から何が学べるか、歴史をなぜ学ぶのか」などといった「歴史を学ぶ目的や大切さ」について理解させねばならないということになる。

それでは、「歴史を学ぶ意味」とはどこにあるのであろうか。どうして歴史を学ぶ必要があるのであろうか。歴史学の専門家であれば、少なからず、歴史を学ぶ必要性について理解しているであろうが、こうした問題については、全社会的な理解が得られているとは思えない。個人的な経験談になってしまうが、筆者は、10年以上前に、歴史学以外を専門とする文系の大学教員に、「歴史学は現代社会にとってどういう意味があるのか」、「歴史は何の役に立つのか」という歴史学に

対する懐疑的な問いを投げかけられたことがある。さらにその数年前には、理系の同じく大学教員に「世界史を学ぶ必要はないのではないか」といわれたことがある。いずれも、歴史から何が学べるのか、そして、その学びが私たちの生きる「いま」にどのような意味や意義があるのか、全く理解していない発言であり、高等教育を受けた者でさえ「歴史を学ぶ意味」については理解していないのだと愕然としたが、大学における文系不要論のような発言が飛び出す昨今、「歴史を学ぶ意味」をおさえることは私たち大人にとっても必要なことである。

歴史を学ぶ意味とは何なのか、なぜ歴史を学ぶ必要があるのか、実利的な観点からいえば、「差別・貧困・格差・紛争など」の「現代の諸問題の来歴」を知り「その解決方法を探るため」ということになるだろうが、<sup>6</sup> もう一つ重要な意味がある。まずは、この点について、幾人かの歴史家の言葉を紹介しながら確認しておきたい。

今から20年以上前、日本近現代史家である鹿野政直氏は、高校生たちを前に「何のために歴史を学ぶか」というテーマで次のように述べている。<sup>7</sup>

過去を知らないと、現在が絶対化されるのです。

その意味で、過去を知ることは現在を相対化する。現在というのは、私がよく使う言葉ですが、秩序としてあるのです。秩序というすぐ法を思い浮かべます。が、秩序をつくっているのは法だけではない。法は外を規制するのだけれども、道徳はさらに内面を規制する。もっとソフトだけれども、もっと規制力をもつのは慣習でしょう。

「ぼくはどっちでもいいんだけど、まあ、結婚するなら大安の日にしよう」とか、「ことさら友引の日にしなくても」なんてことを思ったりする。そしてそれらの法、道徳、慣習がひとつの権威として自分の内面にまで入っている。いましか知らなければ、これは絶対的なもの、動かせないものと思うわけです。

しかし、歴史を知れば、「アッ、あんな時代もあったんだ、そしていまこうなっているんだ。じゃ、いまも絶対ではありえないだろう」と、過去のもつ呪縛力から自分をちょっとは楽にしてくれます。

鹿野氏が指摘するように、人間は自らが生きていく「いま」の常識や価値観に縛られている存在であり、過去を知ることによって初めて「いま」を相対化し、客観視することができる。

では、なぜ、過去を学び、現在を相対化する必要があるのかといえば、それは、大橋幸泰氏が指摘するように、「現代しか知らない人は、現代の常識や価値観

に対して疑問を持つことがないから」であり、例えば、私たちが日常生活を送るなかで他者と接して初めて自己を見つめ直し、自分自身を知ることができるように、「私たちの常識や価値観のなかの、どこにどんな問題があるのかということに気づくには、私たちとは違う常識や価値観を知ることがまずは必要」だからである。<sup>8</sup> そういった意味で、私たちの遠い先祖が生きた過去を知り当時の常識や価値観を知ること、そして、世界の歴史を知ることには、意味があるのである。

かつて、日本中世史家の永原慶二氏が「深く知らないために、現状をそのまま認めてしまうということはあまりにも多い。人間は知ることによって問題を意識し、矛盾を克服し、社会を変革する意欲と勇気を持つことが初めて可能になるものです」と述べているが、<sup>9</sup> 歴史に学び「いま」を深く理解することによって、自らが生きる社会になら疑問を感じないような無批判の現状肯定的な見方から脱却し、社会に潜む問題を正確に把握することができるようになるといえよう。

## (2) 「他人ごと」から「自分ごと」へ

小・中・高といった学校で歴史教育を行う場合、歴史の教科書を使用するのが一般的であろうが、教科書を分析した鹿野政直氏は、教科書が持つ5つの問題点を挙げている。<sup>10</sup> 本稿との関わりでいえば次の点が重要である。

鹿野氏によれば、教科書は「誰それがこれこれのことをした。そして情勢や制度はこのように変わった」というスタイルで書かれており、氏は、これを「したこと史観」と名づけている。そして、この「したこと史観」の問題点として、歴史＝国家の足跡、あるいは、歴史＝英雄・偉人の足跡という図式になってしまうこと、すなわち、教科書のなかで展開される歴史叙述が国家本位・英雄本位になってしまうことを指摘している。

こうした教科書の書きぶりによって、「世の中を動かした『公』のことが歴史だという意識」、「それ以外のものは歴史じゃないというような考え方」が「知らず知らずのうちに頭のなかに入ってくる」のだといい、一方では、「私」というものが歴史叙述のなかからはほとんど全部抜け落ちてしまっていると。私たちは、様々な悩みや喜びのなかで日常生活世界を生きているが、この自分という存在が「歴史」とどう関わってくるのか、そうした問題に「歴史学、歴史叙述は何

も答えてくれない」のだという。その結果、「歴史は過去のことを全部対象にするといいながら、じつは自分の人生からどんどん遠くへいってしまう」ことになる。

もっとも、鹿野氏は教科書を否定しているのではなく、「歴史をみるのに教科書は絶対ではない、いろいろの歪みさえもっている」ということをいっているのであるが、氏が指摘した教科書の持つ「歪み」については、歴史教育を行う側がしっかりと認識しておくべきである。なぜならば、ほとんどの児童生徒は天下国家を論ずる世界に生きているわけではなく、「私の私的な人生」を生き「私的な人生からくる実感」のなかで生活しているのであり、したがって、国家の推移、英雄・偉人の歴史を多く載せる教科書の内容を、書かれている通りにそのまま淡々と教えていくだけでは、学んでいる歴史的事象と学習者との距離は開いたままとなり、彼ら彼女ら「本来の姿」である「傍観者」として「他人ごと」のように歴史を学んでしまうからである。

かつて「子どもたちは、歴史上のできごとや人物を考えるにあたって、まず自分自身の体験から出発することが多く」、「子どもたちにとって、はなはだ興味うすく、わかりにくい」のは、「いずれも、政治上、法制史上のこと」だと語ったのは、小学校における優れた実践者本間昇氏である。<sup>11</sup> 多くの経験に裏づけられた実感として本間氏はそう述べたのであろうが、この本間氏の「私たちは、子どもたちの質問のおかげで、『江戸時代の基本的階級矛盾に気づかせる』などという教育目標が、いかにひとりよがりの思い上がったものであるかに、気づかされるのである」という文章、「私は、小学生を、むやみと政治史や法制史の世界へひきこむことは徒勞であると思う」という考えに異を唱えたのは、歴史教育に関して積極的に発言したことで知られる日本近現代史家遠山茂樹氏である。

遠山氏は、本間氏の真意を「飲食・排泄、着ること、住むこと、仕事、そして劇的なできごと、こういう所に、小学生にふさわしい歴史学習の素材を求めることができると思う」という主張にあるとし、先の本間氏の言葉を「『言語や論理によってしか理解できないような』階級対立や社会矛盾の教え方ではだめだということ」を強調した表現だと好意的に受け取り、「そう理解すれば、私は賛成である」とする。そして、「食事・衣服・交通・教育・生産（職業）など、いわば生活史の検討から、階級と階級の対立の存在を気づかせ、社会のし

くみの認識にすませることは、小学校なりにできるはずだし、これが歴史学習の正道であろう」と述べている。<sup>12</sup>

教科書を使いながら、「子どもたちにとって、はなはだ興味うすく、わかりにくい」問題をどのようにして「自分ごと」として捉えさせ、どのようにしてより深い歴史認識を主体的に獲得させるのか、それが問題であり、難しい点であろう。

### (3) 歴史的な主体としての自分

さて、鹿野氏はこうもいっている。教科書記述の「歪み」がもたらす「したこと史観」の結果、「された側がみえなくなってくる」と。<sup>13</sup> 「された側」の姿がみえないということは被支配者の姿がみえないということであり、つまりは、私たちに繋がるような「民衆たち」の姿がみえないということでもある。民衆たちの姿が教科書に全く描かれていないかといえば、そうではないであろうが、はっきりとした姿で描かれる支配者たちと比べれば、ほとんどみえない、ないしは、みえにくいことは確かである。おまけに、過去の社会において「公」の世界に顔を出すのは専ら男性であり、そこに女性の姿をみることは、一部を除けば、できなかったわけで、国家本位・英雄本位であり男性中心の教科書記述にあって、女性という存在が描かれていないに等しいことは女性史研究者が指摘する通りである。<sup>14</sup>

仮に、歴史学習の場で学んでいる歴史的事象と自己との距離が遠く、その学習内容に自分たちに繋がるような「民衆たち」・「女性たち」の姿もみえないとするならば、意識するしないにかかわらず、歴史は自分たちとは関係のないところで展開するものという感覚や認識を持つ結果となり、かつ、「歴史を動かす主体としての民衆」<sup>15</sup>というイメージが湧かないばかりか、自分たちも歴史を動かす主体であるという認識などは、到底、持てないのではないだろうか。

国家・社会の「形成者」として必要な公民としての資質・能力を身につけさせるために歴史教育はなされているが、「いま」の自分たちと同じように日常を生きた過去の「民衆たち」が歴史をどのように動かしたのか、その姿をみることなしに、歴史を動かす主体は誰なのかを自らに引きつけて理解させることは非常に難しいであろう。未来において国家・社会を創造していく担い手は自分たちであるという主権者意識を持

ち、歴史的な主体として自己を位置づけさせるためにも、過去に生きた「民衆たち」の具体的な姿を掘り起こすことが大切である。

こうした問題に関連して、日本が高度経済成長期に続く安定成長期にあった1982年、永原慶二氏が、高等学校における日本史教育を論ずるなかで、次のように述べている。<sup>16</sup> やや長文となるが以下で引用することにする。

歴史認識として重要なことは、そのような諸個人・諸集団・諸階級などの政治的はたらきかけあいによって、政治体制・社会組織・国家などができあがっていることを、事実即して理解させることでしょう。そのことは、まだ社会的経験が乏しく経験的には理解できない若者たちに、歴史における体制や国家の可変的性格を事実に・理論的に理解させることとなるでしょう。

一般に大多数の生徒たちは、政治体制・国家などのことを実感的に理解することは容易ではありませんから、それらと自分とのかわりあいを主体的にとらえにくいことがあります。また、今日の日本のように社会全体に現状満足のムードが濃厚な場合、若者たちさえ自分の身近な生活のことしか考えないようになり、天下国家のことなど無縁とする空気が強いことはしばしば指摘されている通りです。しかし、日本国憲法と教育基本法をよりどころとする民主主義社会の公教育としては、生徒たちがそれぞれに歴史的社会的な主体であり、創造的な担い手であることを自覚させることによって、公民的資質を体得させることが何よりも大切な課題です。

もとよりこのようにいうことは、若者たちの意識を「革新」に誘導することが必要だ、などということではありません。一般にいう「政治的な立場」ということであれば、日本国憲法のおいていかなる思想も自由であり、政党支持が革新であっても保守であっても、そのようなことはまったく差し支えないことです。問題は、政治体制・社会組織や国家のあり方について、民衆の一人ひとりが主体的なかかわりを持ち、民主主義社会の政治的な責任を負っている関係を自覚して行動できる社会的政治的意識・思考力を獲得させることです。そのような意味での国民の政治意識の形成という観点からも、歴史の動因としての民衆運動の問題は決定的に重要であります。

過去の民衆たちが国家や社会に働きかける姿を学ぶことが、どう私たちへと結びつき、どのような現代的意味があるのかについての示唆的な文章である。歴史を動かした民衆たちの具体的な姿を追うことが何故に大切なのか、それは、既存の国家・社会の「可変的性格」を知ること、すなわち、すでにある国家・社会は自分たちの働きかけによって変えられるのだということに気づくことであり、「生徒たちがそれぞれに歴史的社会的な主体であり、創造的な担い手であることを自覚」することによって、過去を自らのものとして学ぶ姿勢も生まれてくるのではないだろうか。

「学生や市民が社会変革への可能意識を普通にもっていた七〇年前後と、現代はまったく異なり、「われわれは『変革主体』だと言っても説得力がな」く、「むしろわれわれがいかに歴史的規定を被っているのかという観点」の方が説得力がある時代<sup>17</sup>であるからこそ、つまりは、国家・社会の「可変的性格」を実感を以てイメージできない時代だからこそ、歴史教育の場で歴史を動かした過去の民衆たちについてその姿を具にみていくことが大事になるのではないかと思う。

そして、「全体史では見落とされがちな具体的な民衆の動向を実感を以て理解させることができる」<sup>18</sup>のが「地域」にスポットを当てた地域教材なのである。

## 2. 地域から歴史をみること

### (1) 歴史をみる視点

ところで、筆者は、本学において学部一年生から履修できる「日本史概論」という講義を担当しており、ここ数年は教科書で描かれている日本の歴史を前提にしつつも、地域史を題材に取り上げた授業を行っている。その理由は、国家(=近代国民国家)を前提とする一国的研究への批判と国家という枠組みの歴史的相対化を図り地域から日本全体を捉え返すという1980年代以降の歴史学の成果<sup>19</sup>を広く学生たちに学ばせることによって、学生たちの持つ既存概念を壊すためであるが、数年前に思わぬ反発を招いたことがある。授業の最後に行った「当日レポート」(授業の感想や質問を書かせるレポート)に、ある学生が次のように書いて来たのである。

中学校以来の、久々につまらない日本史の授業だった。と、何がつまらないかを書かないといけませんね。理由は2点ほどあります。

1つは、習ったことをまた今さらしたり顔で言われても、復習にしかならない。まあ、やむを得ないということはわかっていますが、わかった上で新しい発見を見つけるというのは苦勞する。

2つは、何故話の中心が蝦夷なの?ということ。この時代を動かしたのは中央であり、知るべき主なことは中央の話なので学ぶ

そりゃ、ここは元蝦夷地方だったとはいえ。はっきり言ってしまうと、「そこ重要なんですか?」もちろん、学ぶ必要性はわかる。わかるのだが解せない。何故これを中心に据えるのですか?

…と、怒りの余り、文末がひどくなったが、そこはご勘弁願いたい。

とりあえず、次回の講義に期待します。

これを書いた学生は、当時、入学したての大学一年生で、宮城県内の進学校を卒業し本学に入学した極めて学力の高い男子学生であった。このレポートは「日本史概論」の2回目の授業で提出されたものであり、「中学校以来の、久々につまらない日本史の授業」と酷評しているところを見ると、彼にとって高校時代の日本史の授業は満足のいくものだったものと思われる。手厳しい批判を彼に書かせてしまったのには筆者にも責任があり、どうしてこの地域にスポットを当てたのか、また、どうして蝦夷を中心に据えた授業を行っているのか、筆者自身が講義を始める前に十分な説明をしなかったことが大きな原因である。ただし、一方で、彼の主張からは高等学校までの歴史教育が孕む問題も浮き彫りになるように思われる。

このレポートには、一国史的な歴史の描かれ方に慣れ、中央主義的な歴史の見方を全く疑わない姿勢、そうした様子が驚くほど良く表れている。彼は、「この時代を動かしたのは中央」であって、学ぶべきなのは「中央の話」ではないかといひ、自らが生活している地域にかつて蝦夷と呼ばれた人びとが暮らしていたことを十分に知りながらも、蝦夷たちについて学ぶことに対して「そこ重要なんですか？」という認識しか持てないでいたのである。

すなわち、彼の頭のなかには、鹿野政直氏がいうところの「した」側の歴史のみが大事であり、「された側」については別に知らなくても良いという考え方がこびりついてたこととみて大過ないであろう。こうした事実は、直近の高校時代における歴史学習の場で、彼が、教員から、支配される側の視点での説明を全く受けて来なかったことを暗に示しているように思えてならない。

奇しくも、同じ宮城県の高校教師一戸富士雄氏が、40年以上も前に、日本史の授業で古代の蝦夷について取り上げた授業実践を行い、生徒たちの歴史意識の変容について報告している。<sup>20</sup> 氏の実践によって、当時の高校生たちは、いわゆる中央主義史観から抜け出し、支配される民衆の側から日本の歴史を捉え、考えることができるようになったようであるが、それは、一戸氏が意図的に地域からの視点で授業を構成したが故に現れた効果であろう。

今も昔も教科書記述の「視点」が大きく変化していないなか、教科書を使っただごくごく普通の授業を受け

てきた生徒たちであればあるほど、中央からの視点で歴史を眺めることに何ら疑問を感じず、一戸氏の実践がもたらしたような歴史意識の変容を経験せぬまま大学生になっていくのではないだろうか。さらにいえば、教科書を真面目に勉強し大学受験に向けて重要事項を必死に覚えた者ほど、「した」側の歴史が歴史だという意識を持ち、地域に生きた人びとの側から、すなわち、「された側」から歴史をみることに違和感を覚えてしまうのかもしれない。

筆者は、黒川みどり氏の「教科書のほとんどは、歴史学研究者が英知を結集して検討を重ねて執筆したものであり、まずはそこに通底している歴史認識も含めて、教科書の叙述を謙虚に学ぶことから始めるべき」<sup>21</sup> という意見に賛成であるが、一般的な傾向として教科書の書かれ方が中央からの視点＝「した」側の視点で書かれていることを押さえておくべきだと思うし、そうした特徴を持つ教科書を、内容を深く理解せず、記述されていることのみを教え、歴史教育を行った場合、児童生徒たちが如何なる受け取り方をしてしまうのか、そういった問題に歴史教育を担う者たち自身が敏感になる必要があるとも考えている。

## (2) 地域教材がもたらすもの

千葉県の中学校教師だった安井俊夫氏は、古代史の歴史の授業を行った際、「わが身を当時の地域人民の立場」で質問してきた「できない子」に対し、「『大和』の側、権力の側」から質問に答えてしまったのだといひ、そのことに気づいた氏は、「古代国家成立期の歴史を地域人民の立場からとらえなおす必要に迫られ」たのだという。ここからは、教える側さえも中央の視点で歴史を講じてしまいがちだということがわかるが、安井氏は、この経験を「なぜ地域の歴史をほり起こし実践するのか」と題する論文のなかで披露しており、「地域人民の立場から歴史をみていくことによって、『歴史は人民がつくっていくものだ』ということが具体的にわかってくる」こと、「一般的な歴史の教材だけではできないことを、地域の教材・地域の観点を入れることによって可能」になることを主張している。<sup>22</sup>

安井氏がこの論文を発表したのは1972年（昭和47）のことであるが、1970年代に入ると歴史教育者協議会が「地域に根ざし人民のたたかいをささえる歴史教育」

を「研究の重点」に掲げるようになり、70年代後半には、全国各地で「地域に根ざす歴史教育」・「地域の掘り起こし運動」が展開されるようになる。一般市民たちが社会は変えられるのだという意識を普通にもっていたのが1970年前後の様子であり、70年代初頭までは、歴史学者の間でも歴史教育者の間でも、社会を変革する主体としての「人民」に注目していたことがわかる。その後、歴史学においては、歴史を動かす主体を考える際、国家に対峙する極めて政治的な概念である「人民」ではなく、一般的な被支配者全体を表すような「民衆」という概念を使う傾向にシフトしていくこととなり、<sup>23</sup> こうした傾向は歴史教育の側にも影響を与えたものとみられ、『歴史地理教育』1977年11月号に寄稿した一戸富士雄氏にあっては安井氏とは異なり「民衆」という言葉を使っている。<sup>24</sup>

いずれにしても、1970年代以降、「人民」や「民衆」の側から歴史をみる視角が、社会の現代的な課題意識とも合わさって、歴史学・歴史教育両方の場で広く共有されており、安井氏のように、「地域人民の立場」を重視し、どうして地域にこだわるのか、すなわち、地域教材がもたらす教育的効果について述べるものもみられるようになるのであった。ただし、地域に根ざす歴史教育が何をもたらすのかという点については、これ以前にも「郷土学習」を論じた木村博一氏による論考がみられ、「社会科教育の立場から郷土を重視する意味」について、次のような指摘がなされている。<sup>25</sup>

木村氏は、「郷土学習の意義」について、第一に、「子どもの興味を呼びおこし、学習に実感をもたせ、問題意識をもって主体的に学習させるのに役立つ」、第二に、「社会科の学習に具体的現実的な資料を提供することによって、科学的な社会認識の基礎を培うことに寄与する」と述べ、さらに、高橋碩一氏の言葉を引きながら、第三に「『直接経験では学び得ない社会科学の知識や法則を学習するとき、あるいはした時、それがどのような一般性をもっているか、正確であるか、を郷土の身のまわりの具体的な事物事象によって検証』させるという意味を持つ」としている。

その後、埼玉県の小学校教諭石井重雄氏が「何のために地域を扱うのか」という論文を著し、「社会科で地域をとりあげる意味」について次の5点にまとめている。<sup>26</sup> 地域教材は、「子どもの興味・関心を集める」ことができ(①)、「子どもが直接経験できる」もので

あり(②)、したがって、「子どもが直接観察・比較でき」(③)、その具体的な観察を通して、「子どもの共感を呼び起こす」ことができ(④)、そして、「子どもにとって身近であり、リアルに事実をつかみとることができる」ことから「子どもの主権者意識を育てるのにふさわしい教材」(⑤)だとしている。

先の木村氏の指摘した内容に類する点もみられるが、石井氏の指摘で特に重要な点は⑤であろう。石井氏は「遠い歴史や世界の中では、主人公即英雄としてとらえられがち」なのであり、「そのような英雄論ではなく、日常的な生活を通してこそはじめて、みんなが主人公、僕たちが主人公、というように意識づけられていく」といい、1980年代に歴史教育のあり方と関わらせた社会科教育論を積極的に展開した本多公榮氏は、この石井氏の論を、「なぜ"地域教材"を重視するのか、その原点はここに明示されているように思う」と高く評価するのであった。<sup>27</sup>

ただし、こうした教育的な効果を持つ地域教材ではあるが、注意すべき点もある。「『もの識り社会科』を『考える社会科』にする上で、郷土学習のもつ意味はきわめて大きい」と「郷土学習の意義」を高評価していた木村氏は、その限界について、次のように述べている。すなわち、氏は、生活綴方教育の理論的指導者であった国分一太郎氏が「生活綴方」では「究極において体系的な知識を子どもに獲得させるということはでき」ず、「歴史や地理などの時間・空間にわたる広汎な学習を系統的にさせること」もできないと述べたことを紹介しながら、これらの限界は「そのまま郷土学習の限界として認めるべきものであろう」としており、「郷土学習なり郷土教育なりの限界を明確に自覚しておく必要」をも指摘しているのである。<sup>28</sup>

こうした発言は、遠山茂樹氏の「郷土をこえて、日本資本主義の構造とその発展という全体的認識をあたえ、その中に郷土を位置づける大きな視野が必要である」や「全国史と地域史とは、歴史認識の車の両輪で、相補い合うこととなる」という見解<sup>29</sup>に通ずるものがあり、地域だけをみても歴史認識が深まらないことを指摘したものと解釈できよう。

また、ここでしっかりと確認しておきたいのは、地域教材を使って児童生徒たちの共感を誘い、時に感動を以て歴史学習に向かわせることに終始するあまり、歴史教育の目的を見失うことがあってはならないとい

う点である。歴史教育が目指すべきものは、将来、児童生徒たち自身が「各自に科学的な歴史観を形成できるように」、「その土台としての基礎的な知識の学習と基礎的な思考の訓練をおこなう」ことなのであり、「教育の本来の目標は、子供を面白がらせたり、感銘させることなく、子どもをして、知識を習得させ、それを使って考えさせることだ」という大本を見失ってはならぬ<sup>30</sup>。

上述したように、地域教材を使えば児童生徒たちに共感や感動を覚えさせることができるが、本多公榮氏の言葉を借りれば、こうした「人間讃歌」という観点に立った感動的な授業をするだけでは「体制順応型の人間は形成されても主権者、地域・国家の主人公は形成されにくい」のであり<sup>31</sup>、学習者に本当の意味での歴史的なものの見方・考え方を身につけさせられないのである。戦前の日本において「郷土教育」が「愛郷精神」や「愛国精神」を育成するために利用されてきた事実や、それが「体制」に順応できる子どもを育てるために行われてきたこと<sup>32</sup>を思い起こせば、地域教材がもたらす教育的効果を理解しつつも、決して歴史教育の本質を忘れてはならないことが容易に理解できるであろう。

### 3. 授業実践例

#### (1) 「脱スパイク運動」の教材化

さて、ここで、仙台の現代史を例に取り上げた授業実践について紹介してみたい。この実践は、筆者が、仙台市を発端に各地に広がった「脱スパイク運動」について、良好な地域教材たり得る素材であると判断し、2017年（平成29）に大和町立小野小学校の堀田理永教諭（以下、堀田氏と表記）にご協力いただき教材化を試み、小学校6年生向けの歴史教育の場で実践していただいたものである。授業者は堀田氏、実施日は2017年12月6日（水）・7日（木）の両日、実施場所は小野小学校第6学年1組教室である。

なお、「脱スパイク運動」とは1980年代初頭の仙台で起こり、後に、各地に波及したスパイクタイヤの使用禁止を求める住民運動であり、地域の側が国を動かした都市生活型公害対策の成功例である。スパイクタイヤ問題の発生に至る社会的な背景と「脱スパイク運動」の概要は以下の通りである。

高度経済成長期の日本は1950年代半ばから第一次石油危機が起こった1973年（昭和48）に至るまで空前の経済成長を遂げ、国民の所得が増加し生活水準が著しく上昇するとともに、鉄鋼業などにおける技術革新や国による自動車産業の育成と巨額の道路投資に後押しされ、自動車社会が到来することになる。1945年（昭和20）の終戦からわずか15年程度が経過した1960年代初頭にはマイカー時代を迎えており、全国の乗用車保有台数も60年（昭和35）の44万台から65年（昭和40）の188万台へ、そして、70年（昭和45）の678万台へと驚異的な伸びをみせている。

しかし、このモータリゼーションの進行は、都市の環境を破壊し都市生活型公害と呼ばれる公害問題を発生させてしまう。すなわち、自動車の普及によって、交通事故が激増しただけではなく、自動車が吐き出す排気ガスが工場からの排ガスと同じように光化学スモッグを発生させ、1970年7月には東京都杉並区の子高生が光化学スモッグで倒れるという事件まで起きている<sup>33</sup>。

また、1960年代初めには、欧州で急速に普及していた「スパイクタイヤ」（表面に金属ピンを埋め込んだ自動車の冬用タイヤ）が日本でも販売され全国各地の寒冷地で使用されるようになっていくが、冬季に積雪量が少ない仙台にあっては、このスパイクタイヤがアスファルト舗装された道路の路面を削り取ってしまい、それが宙に舞うことで「道路沿いの建物や街路樹は薄黒く汚れ、三月ともなれば折りからの季節風にあおられ、降り積もった道路粉じんがもうもうと舞い上がり」「仙台砂漠」と揶揄されるような状況をもたらしたのである。そして、当時の仙台では「四月、デコボコになった路面の修復と白線の引き直し、これに伴う車の渋滞、それらが、“早春の風物詩”でもあった」という<sup>34</sup>。

こうした様子に一石を投じる市民からの投書が1981年（昭和56）1月27日の『河北新報』（夕刊）に掲載され<sup>35</sup>、これをきっかけにスパイクタイヤ使用の是非を問う議論が巻き起こり、以後、10年間にわたる「脱スパイク運動」が展開されることになる。そして、最終的には、1990年（平成2）の第118回国会にて「スパイクタイヤ粉じんの発生の防止に関する法律」が可決・成立し、同年の6月27日に公布・施行されることにより、スパイクタイヤは1991年4月1日からその使用が



禁止されることになったのである。

この間、市民の間でも規制をめぐる賛否両論が飛び交い合意形成が難しかったものの、仙台市や宮城県といった行政側による道路粉じんの実態調査とスパイクタイヤとの関連性を問う調査研究、『河北新報』やNHK 仙台放送局といったメディアによる積極的な報道、東北大学医学部などの医学関係者によるスパイク粉じんが健康被害をもたらす可能性の指摘、仙台弁護士会によるスパイクタイヤの使用禁止を求める宮城県への要請、商店会・町内会等の各種団体による脱スパイクタイヤへ向けた独自の取り組み、仙台市内の小中学校におけるスパイクタイヤ問題を扱った公害教育の実施、タイヤのピン抜き運動や地域の降雪融雪活動等一般市民による自主的な実践など、様々なレベルでの運動が展開し、その結果、1986年度（昭和61年度）より宮城県による「スパイクタイヤ対策条例」が全国に先駆けて施行されることとなり、「脱スパイク運動」は仙台市・宮城県から北海道・東北へと広汎な広まりをみせていったのである。そして、タイヤメーカーも、スパイクタイヤの製造を中止し、代替商品としての「スタッドレスタイヤ」の開発と販売を行うようになっていき、1990年代の初頭にはスパイクタイヤの時代からスタッドレスタイヤの時代へと移り変わっていくことになる。

一般に、小中高の歴史教育の場で日本の高度経済成長期の様子を教える際には、経済成長の陰でもたらされた産業型公害の発生について取り上げることがほとんどで、自動車社会の到来という問題については、豊かさを象徴する「新三種の神器」（いわゆる「3C」）の一つとして自動車を紹介することはあっても、それを公害問題と絡めて説明したりはしないように思われる。ただし、国家の経済的発展がもたらしたモータリゼーションという現象は、マイカーを運転する市民自らが「公害」の「被害者」から「加害者」にもなってしまふというような問題をも惹起させたのであり、つまりは、「公害」を「他人ごと」ではなく「自分ごと」として一人ひとりが考えざるを得ないような時代を到来させた点はしっかりと認識すべきであろうし、教えるべきであろう。そして、1980年代における仙台のスパイクタイヤ問題もそうした流れの延長線上に位置づけることができるのである。

筆者は、以上のような理解のもと、当時の市民たち

がスパイクタイヤ問題という都市生活型公害をどのように解決していったのか、教科書に描かれた国家の歴史と関連づけながら、身近な地域で起きた「脱スパイク運動」を知ることによって、公害問題を「自分ごと」として学ぶきっかけを与えてくれるのではないかと考え、その教材化を試みたわけである。また、この運動は、持続可能な社会の構築を目指すESD (Education for Sustainable Development / 持続発展教育) という観点からも注目すべき住民運動であったといえ、そういった意味でも取り上げる価値はあると思われる。

## (2) 指導案

では、堀田氏に作成いただいた指導案を実際に紹介してみよう。氏には、上述した「脱スパイク運動」の内容や国家史との関係、「脱スパイク運動」を取り上げる意義、そして、歴史的事象同士の因果関係を読み取らせるための資料について筆者が説明した上で、①全体史と関連づけながら地域に生きる人びとの具体的な姿を理解させること、②歴史と学習者との距離を縮め「自分ごと」として歴史を学ばせること、③資料をもとに歴史的事象同士の因果関係を読み取る訓練をさせること、の3点を目標に授業内容を構成し実践していただいた。なお、「学習過程」のなかの「視点1」は「教科書の内容（国家史）と『地域の歴史』とのつながりを捉えさせる。」、「視点2」は、「『地域の歴史』と自分たちとのつながりを考えさせる。」、「視点3」は「歴史的事象同士の因果関係を資料をもとに考えさせる。」である。

以下、堀田氏が作成した「単元指導計画」、「指導観」、「5 本時」と「6 本時」それぞれの「(1) 目標」・「(2) 学習過程」・「(3) 板書計画」・「(4) 評価」、「参考文献一覧」、「児童用配付資料」を順番に載せることにする。

## 【単元指導計画】

時	<ul style="list-style-type: none"> <li>数字付：教科書（東京書籍）の内容</li> <li>数字無：地域教材</li> </ul>	主な学習活動	主な評価規準【観点】
1	①戦争のない世の中をめざして	<ul style="list-style-type: none"> <li>3枚の新宿の写真を見比べ、東京のまちの変化について気付いたことを話し、学習課題をつくる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>戦後の日本の急速な変化に関心を持ち、進んで調べようとしている。 【社会的事象への関心・意欲・態度】</li> <li>戦後の日本の歩みについて、学習問題や学習計画を考えている。 【社会的な思考・判断】</li> </ul>
2	②民主主義による国をめざして	<ul style="list-style-type: none"> <li>戦後改革や日本国憲法について調べ、その内容について理解する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>戦後改革や日本国憲法の制定について、必要な情報を資料から読み取っている。 【観察・資料活用の技能・表現】</li> </ul>
3	③再び世界の中へ	<ul style="list-style-type: none"> <li>サンフランシスコ平和条約や国際連合への加盟、戦後の復興について調べ、日本が国際社会に復帰するまでにはどのようなことがあったのかを理解する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>日本の国際社会への復帰や産業の復興について調べたことを、年表にまとめている。 【観・技・表】</li> </ul>
4	④高度経済成長の中のオリンピック	<ul style="list-style-type: none"> <li>東京オリンピックの開催と、関連する出来事を調べ、人々の気持ちについて考える。</li> <li>東京オリンピック開催前後の国民生活の変化について調べる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>東京オリンピックの開催や産業の発展について調べたことを、年表にまとめている。 【観・技・表】</li> </ul>
5 本時 5/8	仙台の都市型公害と人々の取り組み(1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>粉じん公害「仙台砂漠」について、複数の資料からその背景を読み取る。</li> <li>複数の資料から読み取った情報を基に、仙台砂漠の原因について考え、話合う。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>粉じん公害「仙台砂漠」の背景について、複数の資料を関連付けて読み取っている。 【観・技・表】</li> <li>資料から読み取ったことや自分の考えをノートに記し、友達との意見交流を通して考えを広げたり深めたりしている。 【思・判】</li> <li>現代の生活と結び付けて考え、次の学習課題を設定している。 【関・意・態】</li> </ul>
6 本時 6/8	仙台の都市型公害と人々の取り組み(2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>粉じん公害「仙台砂漠」に対する人々の取組について、複数の資料から読み取る。</li> <li>身近な地域の歴史から、歴史上の事象が自分たちの生活につながっていることを理解する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>粉じん公害「仙台砂漠」に対する人々の取組について、必要な情報を資料から読み取っている。 【観・技・表】</li> <li>資料から読み取ったことや自分の考えをノートに記し、友達との意見交流を通して考えを広げたり深めたりしている。 【思・判】</li> <li>歴史学習の意味を理解し、学んだことを現代の生活と結び付けて考えたり未来に生かそうとしたりしている。 【関・意・態】</li> </ul>
7	⑤これからの日本を考えよう	<ul style="list-style-type: none"> <li>現在の日本が抱える問題や果たすべき役割について調べ、考えたことを話合う。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>平和で民主的な国家の一員として、日本が抱える問題や、よりよい社会の在り方について考えようとしている。 【関・意・態】</li> </ul>
8	⑥歴史学習をふり返ろう	<ul style="list-style-type: none"> <li>年表を使って、学習してきた歴史を振り返る。</li> <li>歴史学習を通して分かったことや感じたことを発表する。</li> <li>歴史を学ぶ意味について考え、文章に表現する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>歴史の学習を自分たちの生活やこれからの日本の発展に生かそうとしている。 【関・意・態】</li> <li>自分たちの生活の歴史的背景を理解している。 【社会的事象について知識・理解】</li> </ul>

**【指導観】**

本小単元の後半2時間において、仙台で起こった粉じん公害「仙台砂漠」や「脱スパイク運動」という地域教材を取り入れることで、自分たちの住む宮城県に目を向けさせ、歴史と自分との距離を縮めさせることを目指した。そうすることで歴史的事象と現代の自分たちの生活を結び付けて考えられるようになり、更なる学習意欲の喚起と主体的な学びにつながるのではないかと考えた。

児童は前時までに、戦後の高度経済成長とそれに伴う国民生活の向上及び公害問題等について学習している。そこで各家庭の所得増加や家電製品の急速な普及、モータリゼーションが進行したことを学ばせておく。また、「仙台砂漠」の背景、例えば、日常的に大量の自動車が増え、仙台市内へと向かった事実を裏付ける一例として、大規模な住宅団地の造成が相次いだ仙台市のベッドタウン旧泉町・泉市（現仙台市泉区）の急激な成長の様子について教師が押さえておく。

本小単元（8時間扱い）の第5時では、グラフや表など複数の資料から、仙台の発展と人口の膨張、爆発的な勢いで人口増加が見られた旧泉町・泉市の様子について読み取らせる。同時に、泉では乗用車の保有台数が伸び続けていたことにも着目させ、それが「仙台砂漠」とどのような因果関係があるのかを考えさせる。さらに、本時の学習を基に次の学習課題を児童から引き出し、次時への見通しと学習意欲を持たせる。

次の第6時では、仙台市から広がった「脱スパイク運動」に対する自分の考えをグループや全体で共有し

合うが、粉じん公害に苦しむ仙台市民の思いだけではなくスパイクタイヤがないと実生活に支障を来すことになる地域の人々にも思いを馳せるなど、多面的なものを見方ができるように話し合いを促す。そして、個人が公害の「被害者」の立場だけでなく「加害者」にもなっていたことに気付かせ、四大公害病などに見られた大企業対個人という構図との相違点について考えさせる。

以上のような指導を通して、本小単元の最後には歴史を学ぶ意味について考えさせ、歴史学習とは過去について学ぶにとどまらず歴史の流れの延長上にある自分たちや現代社会、さらには未来を考える学習であると気付かせる。小学校での歴史学習最後となるこの単元においてそういったことに着目させることで、学習の意義を感じ取らせ、中学校での学習に期待と意欲を持たせたい。

**【本小単元5 / 8時の学習指導】**

**(1) 目標**

- 高度経済成長期の出来事や「仙台砂漠」を現代の生活と結び付けて考え、次の学習課題を設定することができる。 **【社会的事象への関心・意欲・態度】**
- 資料から読み取ったことや自分の考えをノートに記し、友達との意見交流を通して考えを広げたり深めたりする。 **【社会的な思考・判断】**
- 粉じん公害「仙台砂漠」の背景について、複数の資料を関連付けて読み取る。

**【観察・資料活用の技能・表現】**

**(2) 学習過程**

	学習活動 ○予想される児童の反応	指導上の留意点 【視点】
導入 (5分)	1 既習事項を思い出す。 ○宮城県でも公害は問題になったのだろうか。  2 仙台市で問題になった公害「仙台砂漠」について知る。 ○これは排気ガスではないか。 ○黄砂かな。  3 本時の学習課題を確認する。  いくつかの資料を関連付けて、「仙台砂漠」が起こった背景について考えよう。	<ul style="list-style-type: none"> <li>• デジタル教科書を活用し、高度経済成長期に問題となった全国の公害問題について想起させる。 <b>【視点1】</b></li> <li>• 写真「粉じん・煤じん公害の様子」を提示する。</li> <li>• 「粉じん」「煤じん」について簡単に説明する。</li> <li>• 高度経済成長期より少し後の時代であることを付け加える。 <b>【視点1】</b></li> </ul>

<p style="writing-mode: vertical-rl; text-orientation: upright;">展開 (30分)</p>	<p>発問 1960年代から80年代初頭にかけてこんなに降下煤じん量が増えたのはなぜでしょうか。 <b>【視点1】</b></p>	
	<p>3 5つの資料から読み取れること・気付いたことをノートに書く。(個)</p> <p>4 友達と意見を交流する。(グループ→全体)</p> <p>資料① グラフ「仙台市中央3丁目の降下ばいじん量」                  ○1965年で一度増加が止まっている。                  (※高度経済成長期前半は1964年まで。)                  ○1973年(※高度経済成長期後半は1972年まで。)からまた増加している。</p> <p>資料③ グラフ「宮城県内の市町の人口の変化(1)」                  資料④ 表「宮城県内の市町の人口の変化(2)」                  ○仙台市の人口増加に少し遅れて、旧泉町・泉市の人口が増えている。(※仙台市のベッドタウンとしての泉の急成長)                  ○旧泉町・泉市の人口が急激に増えている。                  (※約20年間での増加率6.51倍)                  ○旧泉町・泉市の人口が県内第2位の石巻市に追いついた。</p> <p>資料② グラフ「旧泉町・泉市の乗用車保有台数」                  ○資料③④(旧泉町・泉市の人口)も同じ時期に増加が見られる。<u>人口が増えたから、車を持つ人が増えたということではないか。</u>                  ○<u>前回学習した3Cと関係がありそうだ。</u>                  ○資料②の増加の仕方と合っている。場所は異なるが、<u>車を持つ人が増えたことと、降下ばいじん量の増加は関係があるのではないか。</u></p> <p>5 乗用車保有台数の増加と降下ばいじん量の増加の関連性について考える。                  ○スパイクタイヤって聞いたことがある。                  ○スタッドレスタイヤなら知っている。うちでも使っている。                  ○<u>削れた粉末が、大気中に舞い上がってしまうんだ。</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 読み取りの足掛かりとして、まずは資料①と資料⑤をスクリーンで提示する。 <b>【視点3】</b></li> <li>• 互いに関連する4つの資料(グラフ/表)を1枚に載せたプリントを配付する。 <b>【視点3】</b></li> <li>• 資料①②は、次時で使用するグラフの途中までを表したものを提示・配付する。 <b>【視点3】</b></li> <li>• グループで互いに考えを発表させた後、考えを黒板に書かせて全体で共有する。</li> <li>• 泉市は仙台と合併して泉区となり、現在の県内の人口第2位は石巻市(約14万5千人)、第3位は大崎市(約13万人)であることを補足する。(平成29年10月末現在。宮城県公式HPより)</li> <li>• 高度経済成長による生活水準の向上も乗用車保有数増加の一因であったことを確認する。 <b>【視点1】</b></li> <li>• 3Cについての記載がある教科書本文を提示する。 <b>【視点1】</b></li> <li>• スパイクタイヤが全国に広まったことをスライドで示す。</li> <li>• 自分の家庭でもこの時期にタイヤ交換をしているかを投げ掛ける。 <b>【視点2】</b></li> <li>• 降下煤じん量の増加はスパイクタイヤが大きな原因であることを確認する。</li> </ul>
<p>終末 (10分)</p>	<p>6 次時の学習への見通しを持つ。                  ○この公害はこの後どうなっていったのだろう。                  ○<u>人々はこの問題に対してどのように対応していったのだろう。</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 児童から次時の学習課題を引き出す。</li> </ul>

(3) 板書計画

<p>いくつかの資料を関連付けて、仙台砂漠の背景を考えよう。</p>	<p style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;">次回の学習課題</p> 仙台市の人々は、この公害問題にどのように取り組んだのだろう。	
<p>①1970年代に降下ばいじん量が増えている。</p>	<p>③④1970年代～1980年代に旧泉町・泉市の人口が急増している。                  (資料から分かること・気付いたことを板書させる。)</p>	<p>②③④泉では、人口増加と同時に、乗用車を持つ人も増えている。                  ①②1970年代に車を持つ人が増えて、降下ばいじん量も増えている。</p>

(4) 評価

- 高度経済成長期の出来事や「仙台砂漠」を現代の生活と結び付けて考え、次の学習課題を設定している。 **【社会的事象への関心・意欲・態度】**
- 資料から読み取ったことや自分の考えをノートに記し、友達との意見交流を通して考えを広げたり深めたりしている。 **【社会的な思考・判断】**
- 粉じん公害「仙台砂漠」の背景について、複数の資料を関連付けて読み取っている。 **【観察・資料活用の技能・表現】**

【本小単元 6 / 8 時の学習指導】

(1) 目標

- 歴史学習の意味を理解し、学んだことを現代の生活と結び付けて考えたり未来に生かそうとしたりする。 **【社会的事象への関心・意欲・態度】**
- 資料から読み取ったことや自分の考えをノートに記し、友達との意見交流を通して考えを広げたり深めたりする。 **【社会的な思考・判断】**
- 粉じん公害「仙台砂漠」に対する人々の取組について、必要な情報を資料から読み取る。 **【観察・資料活用の技能・表現】**

(2) 学習過程

	学習活動 ○予想される児童の反応	指導上の留意点 【視点】
導入 (5分)	<p>1 既習事項を思い出す。</p> <p>2 本時の学習課題を確認する。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">                     仙台市の人々は、公害問題の解決に向けてどのように取り組んでいったのだろうか。                 </div>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 仙台市やその近郊で人口や自動車の保有台数の増加があったこと、仙台市では粉じん・煤じん公害が起こったことを確認する。</li> <li>• 前時で立てた学習課題を確認させる。</li> </ul>
展開 (30分)	<p>3 降下煤じん量の変化についてグラフから読み取る。</p> <p>○車を持つ人が増えているのに降下煤じん量が減っている。なぜだろう。</p> <p>○なるべく車に乗らないようにする人が増えたのではないか。</p> <p>○スパイクタイヤを使う人が減ったのではないか。</p> <p>4 降下煤じん量を減らすための人々の取組について考える。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>【仙台市民】</b> ⇒ 「粉じん公害の原因はスパイクタイヤ」という意見文を新聞に投書。</li> <li>• <b>【河北新報社】</b> ⇒ その市民の投書を掲載し、脱スパイクタイヤキャンペーンを開始。</li> <li>• <b>【仙台市】</b> ⇒ 粉じんとスパイクタイヤの因果関係を調査結果で明らかに。</li> </ul> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">                     発問 一方、特に雪国では「スパイクタイヤは交通安全・便利さの面から必要だ。」「粉じん対策は、市が道路清掃を強化すればよい。」「スパイクタイヤがないと困る。」の声も。あなたが当時の人々の立場なら、脱スパイク運動に賛成ですか、反対ですか。 <b>【視点 2】</b> </div> <p>• ノートに考えを書き、友達と考えを共有する。 (個 → グループ → 全体)</p> <p>○賛成。粉じん公害は怖い。やはりスパイクタイヤは禁止すべきだ。</p> <p>○反対。粉じんは怖いけれど、車のスリップ事故も怖い。スパイクタイヤは必要。</p> <p>○反対。粉じんが出たとしても、それをどうにかして除去する対策をすればよい。</p> <p>○賛成。スパイクタイヤの代わりに<b>安全なタイヤを作ればよい。</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 前時で使用した 2 つのグラフ（仙台市中央三丁目の降下煤じん量変化／旧泉町・泉市の乗用車保有台数）の続きを提示する。 <b>【視点 3】</b></li> <li>• 当時の市民その他の反応についてスライドで示す。 <b>【視点 3】</b></li> <li>• 過去の新聞記事を資料として提示する。 <b>【視点 3】</b></li> <li>• 賛成か反対か自分の立場を明確にして考えさせるために、黒板の表に名前マグネットを貼らせる。 <b>【視点 2】</b></li> <li>• 「スパイクタイヤ不使用に賛成」に意見が偏ると思われる。考えに揺さぶりをかけるために、新聞記事の見出しや天気予報、スリップ事故の恐ろしさを表す写真、スパイクタイヤ禁止に対して不安を感じる市民たち（主に北東北の人々）の反応についてスライドで示す。</li> </ul>

	<p>5 実際のその後の動きについて知る。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>東北大学医学部</u> ⇒ 「スパイク粉じんは健康被害を引き起こす可能性がある」という調査結果を公表。</li> <li>• <u>仙台弁護士会</u> ⇒ 宮城県にスパイクタイヤの使用禁止を求める意見書を提出。</li> <li>• <u>仙台市民</u> ⇒ スパイクタイヤのピン抜き運動・降り積もった雪を融かす運動（脱スパイク運動）。</li> <li>• <u>宮城県</u> ⇒ スパイクタイヤ禁止の条例（全国初）。</li> <li>• <u>国</u> ⇒ 「スパイクタイヤ粉じんの発生の防止に関する法律」</li> </ul> <p>○ 仙台市の人々の取組や運動がスパイクタイヤの全廃という成果をもたらしたなんて、すごい。</p> <p>6 仙台市の粉じん公害「仙台砂漠」と他の公害との違いについて考える。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 四大公害病は「企業・市」対「市民」の構造だったが、仙台砂漠は市民が被害者でもあり加害者。</li> <li>• 加害者でもあった市民が、問題解決のために主体的に取り組まなければならない必要性。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 当時の論争を打破した調査や意見書等についてスライドで示す。</li> <li>• 「脱スパイク運動」という言葉を紹介する。</li> <li>• 脱スパイク運動に関する写真を提示する。</li> <li>• 解決策の一つとして、タイヤメーカーもスパイクタイヤに代わる商品の開発・販売に乗り出したことに触れる。</li> <li>• 粉じん・煤じんが減ってきれいな空気が戻った仙台市の写真を提示する。</li> </ul> <p>• <u>仙台市の取組が宮城県全体や東北地方・全国に広まっていき、現在につながっていることを確認させる。</u> 【視点 2】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 四日市ぜんそくや水俣病といった公害との違いについて考えさせる。 【視点 1】</li> <li>• 加害者・被害者は誰なのかという点を投げ掛ける。</li> <li>• 国語の単元「町の幸福論」等で学習した「市民の継続的・主体的な取組」や「持続可能な社会の実現」などとも関わらせて考えさせる。</li> </ul>
<p>終末 (10分)</p>	<p>7 歴史学習の意味を確認する。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>過去の出来事の続きとして現在を考える。</u></li> <li>• <u>歴史の流れの中に自分たちがいる。</u></li> <li>• <u>歴史上の事象から現在について考え、未来に生かす。</u></li> </ul> <p>8 学習を振り返る。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ノートに学習感想を書く。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>歴史学習の意味をしっかりと捉えさせる。</u> 【視点 2】</li> </ul> <p>• <u>学習内容を「自分ごと」として考えられたかどうかの観点で書かせる。</u> 【視点 2】</p>

(3) 板書計画

仙台の人々の公害問題解決に向けての取り組みについて考えよう。

- 仙台市民
- 河北新報社
- 仙台市

「脱スパイク運動」

賛成	反対
(どちらかに名前マグネットを貼る)	

- 市民 → 自分たちで主体的な取り組み
- 宮城県 → スパイクタイヤ禁止条例
- 国 → 法律

全国でスパイクタイヤ全廃  
現在につながる

(4) 評価

- 歴史学習の意味を理解し、学んだことを現代の生活と結び付けて考えたり未来に生かそうとしたりしている。 【社会的事象への関心・意欲・態度】
- 資料から読み取ったことや自分の考えをノートに記し、友達との意見交流を通して考えを広げたり深めたりしている。 【社会的な思考・判断】

- 粉じん公害「仙台砂漠」に対する人々の取組について、必要な情報を資料から読み取っている。 【観察・資料活用の技能・表現】

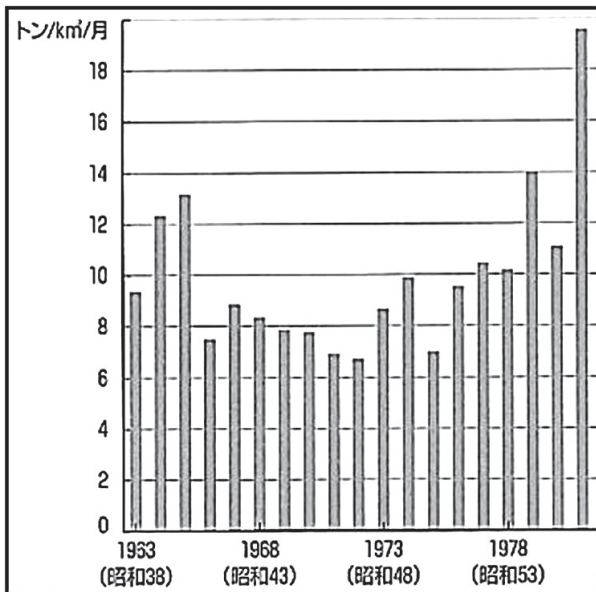
【参考文献一覧】

『小学校学習指導要領解説 社会編』（文部科学省、2017年）  
 荒川章二『全集 日本の歴史 第16巻 豊かさへの渴望』（小学館、2009年）  
 佐藤信夫「第六章第四節 環境行政の展開」（『仙台市史 通史編9 現代2』仙台市、2013年）  
 老川慶喜『もういちど読む山川日本戦後史』（山川出版社、2016年）

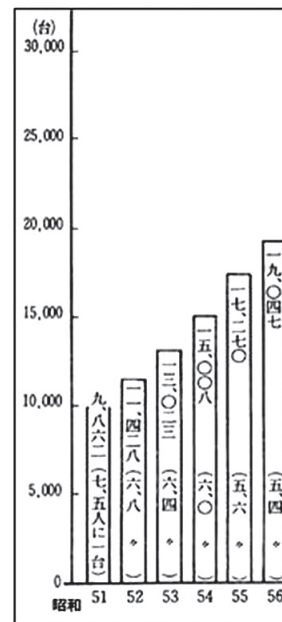
佐藤信他編『詳説日本史研究』（山川出版社、2017年）  
 堀田幸義「第二章第二節 七北田」（『仙台市史 特別編9 地域誌』仙台市、2014年）  
 堀田幸義「歴史の授業と地域教材—その必要性、効果、使い方—」（宮城教育大学イノベティブ・ティーチャー養成・育成マップ検討委員会「地域教材の活用を学ぶ講座（歴史編）」スライド資料 於宮城教育大学、2017年12月12日実施）

【児童用配付資料】

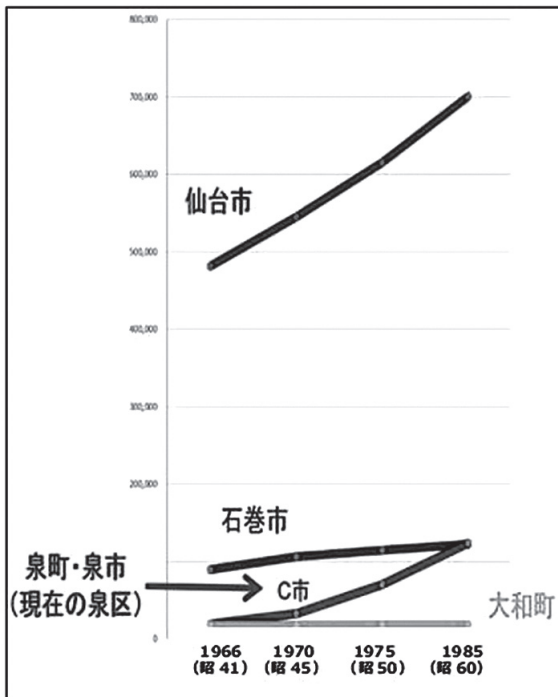
① 仙台市中央3丁目の降下ばいじん量



② 旧泉町・泉市（現在の仙台市泉区）の乗用車保有台数



③ 宮城県内の市町の人口の変化 (1)



④ 宮城県内の市町の人口の変化 (2)

市町村	1966 (昭和41)	1970 (昭和45)	1975 (昭和50)	1985 (昭和60)
仙台市	480,925	545,065	615,473	700,254
石巻市	89,284	106,681	115,085	122,674
泉町・泉市	19,061	33,190	70,087	124,216
大和町	18,823	18,028	18,584	18,768

【出典及び参考文献】

① 『仙台市史 通史編9 現代2』 仙台市  
 ② 『泉市誌 追録』 仙台市  
 ③・④ 『昭和40年宮城県統計総覧』 宮城県企画部調査課  
 『昭和50年宮城県統計年鑑』 宮城県企画部統計課  
 『平成元年版宮城県統計年鑑』 宮城県企画部統計課・宮城県統計協会 の資料より授業者が作成

(3) 児童の意識調査

次に、この授業実践を通して、児童たちの意識がどのように変化したのか、あるいは、しなかったのか、果たして、歴史を「自分ごと」として学ばせることができたのかどうかについて探してみたい。堀田氏には、実践の前後で、児童たちの歴史学習に対する意識調査を実施していただいた。氏が作成したアンケート用紙

は次の通りである。

①が2回の授業実践の前に用いたアンケート用紙、②が実践後の調査に用いたものであり、アンケートの結果は表の通りである。なお、このクラスの児童数は合計で33名(男16、女17)いるが、①・②ともに1名欠席のため、32名分の集計結果となっている。

①の集計結果をみると、このクラスは授業実践を

【児童の意識調査アンケート用紙】

第6学年社会科アンケート  
**歴史の学習は好きですか??①**  
 ( )組( )番

○ 歴史の学習は好きですか。  
 好き    どちらかという好き    あまり好きではない    好きではない

○ それはなぜですか。  
 ( )

○ 歴史の学習は必要だと思いますか。  
 そう思う    どちらかというと思う    あまり思わない    思わない

○ それはなぜですか。  
 ( )

○ 歴史で学習する内容は、自分たちに関係があると思いますか。  
 そう思う    どちらかというと思う    あまり思わない    思わない

○ 中学校での歴史の授業は楽しみですか。  
 楽しみ    どちらかという楽しみ    あまり楽しみではない    楽しみではない

○ 日本の歴史について、もっと知りたい・学びたいと思うことは何ですか。  
 ( )

第6学年社会科アンケート  
**歴史の学習は好きですか??②**  
 ( )組( )番

※ 歴史の学習は好きですか。  
 好き    どちらかという好き    あまり好きではない    好きではない

※ それはなぜですか。  
 ( )

※ 歴史の学習は必要だと思いますか。  
 そう思う    どちらかというと思う    あまり思わない    思わない

※ それはなぜですか。  
 ( )

※ 歴史で学習する内容は、自分たちに関係があると思いますか。  
 そう思う    どちらかというと思う    あまり思わない    思わない

※ 中学校での歴史の授業は楽しみですか。  
 楽しみ    どちらかという楽しみ    あまり楽しみではない    楽しみではない

※ 次回で小学校の歴史の授業は最終回です(予定)。  
 これまでの社会の授業の感想をどうぞ。

表 児童の意識調査

調査項目	① (授業実践前)	② (授業実践後)	増減
1. 歴史の学習は好きですか。	①好き 21 / 32人(65%) ②どちらかという好き 10 / 32人(31%) ③あまり好きではない 1 / 32人(3%) ④好きではない 0 / 32人(0%)	①好き 23 / 32人(72%) ②どちらかという好き 8 / 32人(25%) ③あまり好きではない 1 / 32人(3%) ④好きではない 0 / 32人(0%)	+ 2 - 2 ± 0 ± 0
2. 歴史の学習は必要だと思いますか。	①そう思う 22 / 32人(69%) ②どちらかというと思う 9 / 32人(28%) ③あまり思わない 1 / 32人(3%) ④思わない 0 / 32人(0%)	①そう思う 25 / 32人(78%) ②どちらかというと思う 5 / 32人(16%) ③あまり思わない 2 / 32人(6%) ④思わない 0 / 32人(0%)	+ 3 - 4 + 1 ± 0
3. 歴史で学習する内容は、自分たちに関係があると思いますか。	①そう思う 21 / 32人(65%) ②どちらかというと思う 10 / 32人(31%) ③あまり思わない 1 / 32人(3%) ④思わない 0 / 32人(0%)	①そう思う 26 / 32人(81%) ②どちらかというと思う 5 / 32人(16%) ③あまり思わない 1 / 32人(3%) ④思わない 0 / 32人(0%)	+ 5 - 5 ± 0 ± 0
4. 中学校での歴史の授業は楽しみですか。	①楽しみ 22 / 32人(69%) ②どちらかという楽しみ 8 / 32人(25%) ③あまり楽しみではない 2 / 32人(6%) ④楽しみではない 0 / 32人(0%)	①楽しみ 22 / 32人(69%) ②どちらかという楽しみ 8 / 32人(25%) ③あまり楽しみではない 2 / 32人(6%) ④楽しみではない 0 / 32人(0%)	± 0 ± 0 ± 0 ± 0

※堀田氏から提供されたアンケートの集計結果をもとに筆者が作表。



行う前の時点で32名中31名までもが「1. 歴史の学習は好きですか。」という質問に「好き」ないし「どちらかというところ好き」と答えており、歴史学習に対する意欲・関心が極めて高いクラスであることがわかる。また、「2. 歴史の学習は必要だと思いますか。」という質問についても、やはり合計31名が「そう思う」・「どちらかというところ思う」と答えており、歴史学習の必要性についてもクラスのほぼ全員が認識していることがわかる。特筆すべきは「3. 歴史で学習する内容は、自分たちに関係があると思いますか。」という質問で、これに対しても「そう思う」・「どちらかというところ思う」の人数が31名に上っており、通常の授業を通して歴史を「自分ごと」として学ぶ習慣が身についたことがわかる。

このようなクラスであるため、地域教材を使った授業実践を行おうが全般的な傾向としては大きな変化は見出せないことが予想され、実際に②の結果を集計しても全体としてみれば大きな変化はなかった。ただし、その結果を子細にみていくと次のようなことが指摘できる。

まず、「1. 歴史の学習は好きですか。」という質問に対して「どちらかというところ好き」と答えた人数が2名減り、「好き」と答えた人数が2名増えており、地域教材を活用することによって歴史学習に対する児童たちの興味関心をより多く引き出すことができたことがわかる。これは、かつて木村博一氏や石井重雄氏が述べたような地域を扱うことの教育的効果を直接確認することができたということであり、その効果は、たった2回の授業であっても認められたわけである。

また、「3. 歴史で学習する内容は、自分たちに関係があると思いますか。」という質問に対して、「どちらかというところ思う」と答えた人数が5名減り、一方で「そう思う」と答えた人数が5名も増えており、身近な地域やテーマを扱った授業実践が歴史と学習者との距離を縮め、より近くする効果を発揮したことがわかる。授業後の児童の感想にも、「どんな時代でも必ず最後には自分たちに関係してきて、自分たちが歴史を動かせば、将来百年後にでも歴史が受け継がれる。」や「歴史の授業を通して、私たちに関係することがたくさんあったので、この歴史から今を比べて考えてみるということが大事だなと思いました。」というものがあつた。歴史を「自分たち」・「私たち」に関係するものとして捉えさせることができたことがわかる。

もっとも、こうした児童たちの感想は、これまでの歴史学習の成果でもあろうが、①と②の「3. 歴史で学習する内容は、自分たちに関係があると思いますか。」という質問の集計結果と併せて考えれば、地域教材の活用は、自らに引きつけて歴史をみる目を児童たちに養わせることに繋がること、そして、「自分ごと」として歴史を捉えさせるのに有効であることは間違いないであろう。さらにいえば、今回の授業実践の後に行ったアンケートにおいて「自分たちが歴史を動かせば、将来百年後にでも歴史が受け継がれる」という感想を述べた児童までみられたことは貴重な成果であり、石井氏が指摘したように、地域教材はやはり「子どもの主権者意識を育てるのにふさわしい教材」であることが証明されたように思われる。また、「この歴史から今を比べて考えてみるということが大事」という感想を持った児童もいたことは、「今」を相対化する視点までも獲得させられたことを意味しており、その教育的効果はやはり高いのではないかと思う。

ただし、注意が必要なのは、地域教材を活用すれば万事上手くいくというわけではないという点である。②の集計結果をみると、「2. 歴史の学習は必要だと思いますか。」という質問に対しては、「どちらかというところ思う」と答えた人数が4名減り、その代わりに「そう思う」と答えた人数が3名増えているため、今回の授業が歴史を学ぶ必要性を感じさせられたことは間違いないものの、逆に「あまりそう思わない」と答えた人数も1名増えているのである。つまりこれは、身近な地域やテーマを扱った地域教材の活用が、全ての子どもたちにとって「歴史を学ぶ意味」を考えるきっかけを与えるものではないということを示している。この結果は、どのような教材を以てどのように歴史教育を行えば「歴史を学ぶ意味」を児童たちに実感させられるのか、教材研究を決して怠ってはならないことを暗示しているように思う。

以上、「脱スパイク運動」の教材化と実践例について紹介してきた。現在は、かつてのように歴史学者の間でも歴史教育者の間でも変革主体を追い求める時代ではなくなっているが、「自分たちが歴史を動かすのだ」という主権者意識を子どもたちに実感をもたせられるのであれば、地域に生きた過去の人びとにスポットを当て歴史教育を行っていくことは無駄ではないのではないだろうか。

## おわりに

今野日出晴氏は、香川大学附属坂出小学校の教諭であった岡野啓氏の1959年（昭和34）時点での言葉を引 きながら、「『終戦』ごろに生まれた『今ごろの子ども』 は、『戦争を自分のしたこととして受け入れる世代で は』『もうなくなっている』『戦争の被害』を話しても、『それは話であって、自分のことでは』なくなっていた」ことを紹介している。<sup>36</sup>

つまり、戦争という誰も忘れることなどできないと 思いがちな出来事であったとしても、それを経験して いない世代にとってはあつという間に「他人ごと」化 するのであり、ましてや遠い過去に起こった歴史的事 象というものは、そもそもが現代社会に生きる私たち にとって「自分ごと」として捉えにくい面がある。その 点で、地域教材は、児童生徒をして自らに引きつけ て歴史的事象を考える一つのきっかけを与えてくれる が、こうした教材を使っても、前述したようなマイナ スの効果をもたらしてしまうことがあるのである。

かつて、遠山茂樹氏は、

児童は、自分の生活経験をはるかにこえた過去にたいして、傍 観者であるのが、本来の姿である。歴史教育はそこから出発する。 歴史的条件、歴史的発展の知的認識の訓練をとおして、徐々にね ばり強く、彼らを歴史的世界の中に引き入れてゆくものである。 その長い過程を無視して、中途の一つ一つの単元で、歴史に生き る姿勢を作ろうとあせるならば、これまた過去からいきなり現代 の教訓を引き出そうとしたり、感動・感化を目標としたりする、 歴史教育の本来の使命にとって致命的な欠陥を生むことになりは しないかと心配するのである。

と語っているが<sup>37</sup> 歴史教育に従事する者たちは、日々 の実践の結果に一喜一憂せず、焦らずに教育を行って いくことが重要なのではないだろうか。元来、歴史的 なものの見方や考え方を児童生徒たちに身につけさせ、より深い社会認識の力を培わせるのは、そう簡単 なことではない。教育の効果は、目に見えずとも学習 者の内面に少しずつ働きかけるものなのであって、が 故に怠ってはならない。そうした事を肝に銘じて歴史 教育に当たるべきであろう。

これはまさに自戒を込めたものであるが、育てよ うと焦ると教え込もうとするようになってしまうので あって、児童生徒たちの心の内に、歴史を動かす主体 としての意識や、国家・社会は自分たちの手でより良

く変えることができ、あるいは、新しく創造していけるのだという主権者意識が育つのを待ちつつ、我慢強く、粘り強く教育に当たることが大切なのかもしれない。それが、筆者が本稿のタイトルを「主権者意識の育成」ではなく「主権者意識の醸成」とした理由である。

## 注

- 1 新潟県 HP (URL: <http://www.pref.niigata.lg.jp/seikatueisei/1272495616819.html>) 参照 (閲覧日: 2018年9月25日)。
- 2 遠山茂樹「2 社会科教育の領域と内容—歴史」(同『遠山茂樹著作集 第七巻 歴史教育論』<岩波書店、1992年> 所収、初出は岩波講座『現代教育学』13、1961年) 24頁参照。
- 3 『小学校学習指導要領解説 社会編』(文部科学省、2017年) 3頁、『中学校学習指導要領解説 社会編』(文部科学省、2017年) 3頁、『高等学校学習指導要領解説 地理歴史編』(文部科学省、2018年) 3頁。
- 4 前掲『小学校学習指導要領解説 社会編』108-110頁、前掲『高等学校学習指導要領解説 地理歴史編』126、134、257頁。
- 5 前掲『小学校学習指導要領解説 社会編』108-110頁。
- 6 大橋幸泰「歴史に向き合う姿勢」(『歴史評論』745、2012) 60頁。
- 7 鹿野政直『岩波 高校生セミナー1 歴史を学ぶこと』(岩波書店、2004年) 29・31頁。
- 8 大橋前掲論文60頁。
- 9 永原慶二「二 歴史学から歴史教育へ(講演)」(同『永原慶二著作選集 第十巻 歴史教育と歴史観』<吉川弘文館、2008年> 所収、初出は『歴史地理教育』312、1980年) 107頁。
- 10 以下、鹿野前掲書5-23頁より。
- 11 本間昇『小学校の歴史教育』(地歴社、1979年) 19-20頁。
- 12 以上、遠山茂樹「16 教科書訴訟支援と歴史学の課題」(遠山前掲書所収、初出は『歴史学研究』474、1979年) 282-283頁より。
- 13 鹿野前掲書12頁。
- 14 大口勇次郎『女性のいる近世』(勁草書房、2000年) 1-3頁、横山百合子「近世の身分・家と女性」(歴史教育者協議会編『学びあう 女と男の日本史』青木書店、2001年) 88頁など。
- 15 永原前掲「二 歴史学から歴史教育へ(講演)」98頁。
- 16 永原慶二「三 高校の日本史教育について」(永原前掲書所収、初出は『高等学校 日本史 教育ノート 歴史教育について』学校図書、1982年) 117頁。
- 17 若尾政希「4 「民衆」の問い方を問い直す II 日本近世史研究から」(歴史学研究会編『第4次 現代歴史学の成果と課題 第1巻 新自由主義時代の歴史学』績文堂出版、2017年) 168頁。
- 18 山本吉次「新学習指導要領における日本史 A の試行実践」(『高校教育研究』<金沢大学教育学部附属高等学校>43、1991年) 2頁。
- 19 福井憲彦「総論 国家論・権力論の変貌」(歴史学研究会編『現代歴史学の成果と課題 1980-2000年 II 国家像・社会像の変貌』青木書店、2003年) 参照。
- 20 一戸富士雄「東北の地域史をとおして日本全史を再構成する

- 視点—エミシ(古代蝦夷)問題の学習をとおして生徒の歴史認識はどのように変わったか—(石山久男・渡辺賢二編『展望日本歴史2 歴史教育の現在』<東京堂出版、2000年>所収、初出は『歴史地理教育』271、1977年)122-129頁。
- 21 黒川みどり「教員養成の立場から歴史教育を問う」(『歴史評論』774、2014年)47-48頁。
- 22 安井俊夫「なぜ地域の歴史をほり起こし実践するのか」(前掲『展望日本歴史2 歴史教育の現在』所収、初出は『歴史地理教育』195、1972年)117-119頁。
- 23 以上、渡辺賢二「コメント」(前掲『展望日本歴史2 歴史教育の現在』)94-95頁、若尾前掲論文163-168頁参照。
- 24 一戸前掲論文参照。
- 25 木村博一「社会科教育と郷土学習」(歴史教育者協議会編『歴史地理教育実践選集 第33巻』<新興出版社、1992年>所収、初出は『奈良学芸大学教育研究所紀要』1、1965年)13-15頁。
- 26 石井重雄「何のために地域を扱うのか」(『歴史地理教育』318、1981年)31-35頁。
- 27 田中武雄「社会科と歴史教育の理論」(本多公榮『本多公榮著作集 第六巻』<ルック、1994年>所収)374頁、本多公榮「Ⅱ、地域に根ざす社会科教育—小学校中学年の地域教材をめぐる—」(同『本多公榮著作集 第六巻』所収、初出は同『社会科教育の理論と実践』岩崎書店、1984年)339頁。なお、近年では、石川県の高校教師山本吉次氏が、地域史を教材化し生徒たちに学ばせることによって「歴史の主体が民衆であるという認識を養おう」と試みており、そうした認識を獲得させることは「社会を変革していく主体、将来の主権者育成のためには重要である」としている(山本前掲論文2-3頁)。
- 28 木村前掲論文15頁。
- 29 以上、遠山前掲「2 社会科教育の領域と内容—歴史」59頁、同「7 神奈川の歴史を学ぶ意味」(遠山前掲書所収、初出は遠山茂樹・神奈川県史料編集委員会編『史料が語る神奈川の歴史60話』三省堂、1987年)118頁。
- 30 遠山茂樹「5 歴史教育の学習内容と学力」(同『歴史学から歴史教育へ』<岩崎書店、1980年>所収、初出は日本民間教育研究団体連絡会編『社会科教育の本質と学力』労働旬報社、1978年)105頁、遠山前掲「2 社会科教育の領域と内容—歴史」21頁。
- 31 本多前掲論文331頁。
- 32 伊田稔「歴教協の研究・実践のあゆみのなかの"地域"」(前掲『歴史地理教育実践選集 第33巻』所収、初出は『歴史地理教育』394、1986年)102-103頁。
- 33 以上、荒川章二『全集 日本の歴史 第16巻 豊かさへの渴望』(小学館、2009年)121-122頁、武田晴人「5 企業社会—「豊かさ」を支える装置」(安田常雄編『シリーズ 戦後日本社会の歴史1 変わる社会、変わる人びと—20世紀のなかの戦後日本』岩崎書店、2012年)148頁、老川慶喜『もういちど読む山川日本戦後史』(山川出版社、2016年)102・119頁参照。
- 34 以上、仙台市市民局市民生活部交通対策課編『さらば「仙台砂漠」』(仙台市、1992年)2-3頁。
- 35 以下、「脱スバイク運動」に関する記述は、『さらば「仙台砂漠」』、佐藤信夫「第六章第四節 環境行政の展開」(『仙台市史 通史編9 現代2』仙台市、2013年)360-362頁を参照。
- 36 今野日出晴「歴史教育の中のアジア・太平洋戦争—戦争体験を綴ることの意味」(成田龍一・吉田裕編『記憶と認識の中のアジア・太平洋戦争—岩波講座アジア・太平洋戦争 戦後篇』岩波書店、2015年)99-100頁。
- 37 遠山前掲「2 社会科教育の領域と内容—歴史」24頁。

(平成30年9月28日受理)

