

歴史学習指導における「統計資料」活用の意義と方法

吉川 幸男

Significance and Method of Using Statistical Materials in Teaching History

Yukio YOSHIKAWA

(Received September 30, 2005)

はじめに

本小論が対象にするのは、学校における歴史授業で取り上げられることの多い、人口や生産高、貿易額などの増減や割合を示す統計資料である。これらは特に近世以降の学習において教科書・副教材などにかかなり多く掲載され、教材として一定の位置を占めている。しかし、絵画資料など視覚的資料の活用に関しては比較的多くの内容論・方法論が論じられるのに対して、統計資料に関しては学習論的な論点も未整理で意識的な実践報告もほとんどみられないのが実情である。こうした中で、統計資料は歴史学習においていかなる機能をもち、その活用には学習指導としてどのような方法論が構築され得るのか。これが本小論の究明課題である。

このような課題に対しては、一般論として抽象的に論じるのであれば、誰でも何でも論じることが可能であり、研究的な意味において疑問が残る。そこで本小論は以下の視点と方法によって、この課題に迫ることとする。

視点としては、今日までの歴史学習指導の実践史的な文脈の中にこの課題を位置付けることである。この数十年來の学習指導要領の動きにみられるように、具体的な人物を取り上げてその時代を理解させるという「具体化」への学習指導は、小学校ではカリキュラムとして定式化され、中学校でも「生徒の興味・関心を育てる指導に努める」¹⁾ という趣旨のもとに積極的な導入がはかられている。このような中で最も「人物」色の薄い統計資料を取り上げることが、どのような意味を持ち得るのかを明らかにすることである。こうした文脈なくしてこの課題を論じることは、統計資料を取扱う指導そのものが「抽象化」であり、「生徒の興味・関心を育てる指導」と逆行するかのよう受けとめられる可能性がある。

方法としては、現実の歴史学習で教材として活用される統計資料の一般的傾向を明らかにするため、当面の対象として教科書教材の総量的分析と類型化を行う。教科書教材は、それがよいことかどうかはともかく、現実には多くの歴史授業実践のあり方を方向付ける機能を果たしている。教科書に掲載されている資料を活用して展開される学習過程の構成は、現在の学校教育において極めて普遍的なあり方であろう。それゆえ、教科書に掲載された統計資料を総量的に取り上げることが、現状分析として一定の意味を持ち得ると考えられる。

1. 歴史学習の今日的な文脈における統計資料

(1) 対極としての「人物中心の歴史学習」

歴史学習において一定の時代を代表する人物を取り上げ、人物を通してその時代を学ぶ学習は、学校歴史教育において常に一定程度有効性のある学習として支持されてきた。それどころ

か周知のように、明治期に創設された初期の日本の学校制度で、歴史を学ぶとは人物の事績を学ぶことそのものであった。²⁾ この構造は戦後に実証的歴史学をもとにした歴史教育が導入されるまで、基本的に継承された。戦後の「社会科歴史学習」においては、特に1970年代以降、「人物学習」が子どもの「興味・関心」を高めるための方法的有効性をもつものとして評価され、今日では小学校第6学年の社会科学習内容が、人物中心の歴史学習（「我が国の歴史上の主な事象について、人物の働きや代表的な文化遺産を中心に遺跡や文化財、資料などを活用して調べ、歴史を学ぶ意味を考える」³⁾ 学習）によって構成されているのである。

本小論の立場は、人物中心の歴史学習を批判するために対極にある統計資料学習を取り上げるのではない。歴史の理解が物語性に支えられている限り、歴史学習が一定程度人物中心に構成されるのは不可避であり、人物は今後も歴史理解の形成に極めて有効な教材として取り扱われてゆくであろう。その際重要なのは、人物中心の歴史学習に対して数十年来指摘されてきた批判点、問題点⁴⁾を踏まえ、その有効性の内容と限界を明らかにした上での実践が蓄積されることである。そしてこの点に関して明らかにするには、人物中心の歴史学習を通してではなく、対極にある学習、すなわち個々の人物の意図や行為を徹底して捨象し、人間一般の行動性向をもとに全体的・巨視的に歴史を理解する学習の検討を経て、両極の歴史学習が原理的に意義付けられなければならない。それゆえにこそ本小論は、人物を中心に上げる歴史学習とは明確な対極にあるものとして、数量を中心に上げる統計資料を位置付け、その学習指導原理と方法の系統化を試みるのである。

統計資料による歴史学習が、人物中心の学習の対極に位置付けられる根拠は二つある。

一つは、人物中心の歴史学習と統計資料による歴史学習では、時系列的追究方向が真逆になる場合が少なくないことである。前者では基本的に物語的な筋の追究が中心になるため、出来事の時間的経過に即した学習が行われるのに対し、後者では結果としての数量データから、その結果をもたらした原因に遡る学習が行われる。歴史において統計的に処理された数量とは大多数の場合「意図されざる結果」に他ならない。それゆえ、物語的な筋を追究する学習が、常に場面設定とそこにおける人物の意図的な行為を問題にするのとは明確な対極をなす。歴史を構成する過去の諸事象が「意図的な成果」と「意図されざる結果」という両面を有することを考慮すると、人物中心の歴史学習と統計資料による歴史学習は、歴史理解の形成に不可欠な対極的な両輪を構成するものと位置付けることができよう。

もう一つは、個別と一般、全体と部分という対比軸において、両者は対照的な方向を指し示していることである。人物中心の歴史学習は歴史上の特定の個人を取り上げる。これに対して統計資料による歴史学習は特定の個人ではなく、不特定の間人集団を対象に、その数や行動性向を追究する。前者が特定人物の全人的な行動判断を取り上げるのに対し、後者は一般人のある抽象化された部分的側面を取り上げる。ここにおいても、両者の歴史学習の視点と方法は明確な対極をなし、歴史理解の深化には両方向の要素を必ず必要とすると考えられる。

歴史の理解は原理的に対立しあう二つの歴史学習の緊張関係の中で動的に発展する。本小論はこうした立場から、統計資料で表される数量データによる歴史学習の構造的な特色と可能性を解明すべく、数量化された歴史教材の選択と構成の原理、及びそれを対象とした歴史学習指導の原理を明らかにしようとするものである。

(2) 歴史学習における数量データ活用の研究

歴史学習において一定程度数量化された資料を教材として活用することの試みは、対極に位

置する人物中心の歴史学習に比べて研究史の上でもはるかに蓄積が少なく、早くとも1980年代までまとまった形のものを見出すのが困難である。この時期以降は、主に二つの流れにおいて研究が行われてきた。一つは「仮説実験授業」で著名な板倉聖宣によって発表された「原子論的な歴史の見方・考え方」⁵⁾ 及びそれに基づく一連の授業書⁶⁾ である。そしてもう一つは、いわゆる「社会史」の研究成果を導入しようとする実践者らの試みである。

板倉(1986)の仕事については、現時点から遡及的に意義付ければ、歴史学習における原理上の重要な2点の問題提起を行っていると考えられる。

第一は、歴史事象として「特殊」な出来事の学習に対する「日常」の事象の学習の方法論を開発した点である。過去に関する記録としての「史料」はその性質上、記録者の意識に残ったものが専ら記録される。このため、日常のルーティンワークからはみ出る出来事が記録に残りやすい反面、何の特別なこともない平凡な事象は意識に上らず、記録に残りにくい側面をもっている。歴史上に残った出来事を中心とした歴史学習のみでは、過去の時間の大部分を占めていた平凡な日常を理解するには限界がある。史料が十分でない日常の生活史を内容とする学習には、数量的な探究視点が極めて有効である。このような重要な仮説を、板倉氏の仕事は提起したのである。内容論的な観点でみれば、人物中心の歴史学習に代表される「決断・行為」の歴史学習に対し、「状態」の歴史学習を、「決定的・画期的出来事」の歴史学習に対し、「ありふれた日常」の歴史学習を対置することができるであろう。

第二は、歴史学習における「史料」の位置付けに関する新たな提起により、歴史の学習過程の構成に新たな原理を打ち出した点である。従前の歴史学習でしばしば模範的な学習とされてきたのは、「史料」から出発し、その「読み」を通して史実を確定し、それが意味するところの時代の関係や構造を理解しようとする学習であった。これに対して板倉の探究過程は「史料」を探究の出発点に位置付けず、数量データをもとにした推論を裏付けるために「史料」を用いるという「論拠」的な位置に置いている。歴史の学習をデータ解釈ととらえ、人物中心の歴史学習が「史料」の間を根拠ある想像で埋めてゆくのと明確な対極を構成している。

上記の二点は、実証的な歴史学に立脚しようとしてきた戦後の歴史学習にあって、1980年代における極めて原理的な問題提起であったと考えられる。当時は、学校における歴史学習が歴史学研究とは相対的に独自のものであるという場合の「相対性」とは何を意味するのかに関して問題関心が高まっていた時期であるだけに、その意義は大きい。歴史教育実践者の間では、史料に立脚して歴史授業を構成しようとした場合でも、子どもの事象追究は、史料に立脚できる範囲をはるかに超え、史料の存在しない時空間への想像に入り込むことが多いことが問題意識にのぼっていた。⁷⁾ しかしその場合の歴史理解の指導方略に関しては、歴史における科学性と文学性の関係にもかかわる複雑な構造をもち、研究者も実践者も共通理解を形成することは困難であった。このような中であって板倉の問題提起は「数量」的な着想に依拠することによって、史料のない過去に対する無秩序な想像・空想を制御する指導原理を開くものとして重要な意味を見出すことができる。

一方、「社会史」の研究成果導入の試みは、1980年代後半から歴史授業実践者の一つの潮流を形成していた。周知のように社会史研究は従来の事件史的歴史学研究では十分に明らかにされてこなかった「普通の人々」の日常的な「心性」に迫るものとして、日本でも特に1980年代以降盛んに取り上げられてきたが、歴史授業実践者が特にこれに着目したのは、授業における子どもの関心や追究方向に合致しやすい内容構成が可能になるからである。⁸⁾

ところが実践者らのこの一連の試みで、本小論の観点から見逃し得ないのは、これらの実践

が通常教科書などに出現する以上の、多くの数量データを教材に使うことである。例えば村に居住する人数、農民が耕作していた土地の面積、集落の分布、百姓が所有していた家財の数や食料の量などの数量データが教材として活用され、学習過程において追究される。⁹⁾ この結果内容的には、先述の板倉の問題提起を継承する結果をもたらしている。歴史の学習内容を「非日常」ではなく、「日常」によって構成する点、追究の対象として「非日常」の事象が用いられることがあるとしても追究の方向としては「日常」に向かう点など、歴史学習の視点や内容は板倉の問題提起と軌を一にする。板倉と異なる点は主に史料の位置付けに限られ、板倉が史料を数量的な推論の傍証として活用するのに対して、多くの「社会史」の実践は数量的な史料をもとに過去の再現を試みる。

(3) 数量データ活用の先行的試みと検討課題

以上のような研究潮流の中で、筆者は2001年、附属学校の実践者とともに一つの実践研究的な試みを行っている。¹⁰⁾ その際の研究課題は、数量データ活用の学習指導上の有効性を探るという方法論的な課題に重点をおいていた。そこでは数量データ史料の有効性を、仮説的に①「事実確定」の共通性、②資料作成過程の追究、③「意図せざる結果」の解明、の3点に求め、それを可能にするような授業構成上の方略を試案的に試み、実践的に検証するという方法をとった。その結果明らかになった点は以下の2点であった。

第一は、数量データ史料活用による歴史学習は、現実的な実践の場においては、どのような単元構成を行い、指導目標を立てたとしても、統計資料のみで完結するわけではなく、文書史料等による補完が必ず必要になることである。そして第二は、数量データを取扱う学習は教師側から積極的な働きかけを行うまでもなく自然に「量」の学習から「質」の学習に移行するとともに、「全体」を問う追究から「部分」を問う追究へと移行することである。例えば「長州藩の人口はなぜ増えたのか」という問いで学習を始めた場合、学習者は人口の増える要因を探るにとどまらず、長州藩の「普通の人々」の日常の暮らしや「心性」を具体的な例で追究するようになるのである。

この成果を受けて、数量化データの活用に関して今後探られる必要があるのは、次のような研究視点からみた以下の課題である。

数量化データは間違いなく、事件史的・人物史的な歴史学習に対するもう一つの面としての平時・日常の時間を追究する有力な教材になり得る。しかし、実際の歴史授業実践では、特に中学校社会科歴史的分野の内容構成を想定した場合、通史的学習がかなりの割合を占める中で、日常の暮らしに接近できる統計資料は単に子どもの興味・関心を促すための方法的・手段的な位置に終始する可能性を免れない。とはいえ、逆に現実の内容構成を考慮せず、数量化データを主たる教材として過去における「日常」を専ら追究する単元計画は現実的とはいえない。数量化データのもつ内容論的特色を最大限発揮できる授業構成を試みるには、現実の通史的内容に多くみられる事件史的・人物史的内容と学習指導上どのような原理で統合をはかるか、という課題に対して一定の見解を提示できる必要がある。この統合には上記の研究成果から有力な可能性が開かれていると考えられる。

そこで具体的に課題になるのは次の2点である。

第一は、現実に歴史学習で多く活用される数量化データは統計資料の形態で用いられるが、それにはどのような類型があり、それらを活用することによって、どのような内容構成の可能性が開かれているかを、具体的な事例と実践上の脈絡を踏まえて明らかにすることである。歴

史教科書などで実際に取り上げられる統計資料は1980年代の板倉のように人口ばかりではないはずあり、「社会史」の諸実践のように生活史にかかわる内容ばかりではないはずである。

第二は、数量化データの「読み方」にはどのような類型があり、どの「読み方」をすれば事件史的な史料の探究に向かってゆくのかを、やはり具体的な事例をもとに解明することである。歴史教科書などに取り上げられている統計資料にも、「読み方」によって大いに学習が発展することもあれば、単一の意味だけを読み取って探究が終了する場合もあることは、多くの実践者が経験するところである。またこの課題に付随して、統計資料の、教材としての構成法によってどのような「読み方」が生み出されるのかも明らかにすることが必要になる。実際、歴史教科書などにおいても、単純な数値データをそのまま一覧表やグラフにして示すような教材構成法は少なく、他のデータと並べて比較できるようにしたり、類似の要素を組み込んで資料を構成したものが多い。このような教材構成法は学校教師の日常的な仕事とはいえ、この領域を照射した研究の蓄積は少ない。

以下では、この2点に焦点化して統計資料による歴史学習の内容構成と、構成法による「読み方」及び指導方略に関する類型を浮き上がらせてみよう。

2. 内容構成の諸類型からみた歴史学習用統計資料

(1) 分析対象の概要

以下では教科書教材のうち、日本の中学校「歴史的分野」の教科書（計8冊、2002年採択時のもの）と、アメリカ合衆国で出版されている学校歴史教科書から3冊分を取り上げ、そこに掲載されている統計資料を対象に考察する。分析対象としてこれらを選択したのは主に以下の理由による。日本の教科書を中学校に限定したのは、いわゆる通史的枠組みで歴史を学ぶ最初の段階ということからである。小学校第6学年の歴史学習は人物・遺産学習として構成されるため、当初から数量データと対極にある人物中心学習に重点が置かれた学習にならざるを得ない。一方高等学校の「日本史」「世界史」は科目としてもA B二種類あり、教科書も学校の実態に合わせて極めて多様で「一般的傾向」を見定めることが容易でないという実情がある。また、アメリカの歴史教科書3冊を分析対象に加えたのは、統計資料に関する「一般的傾向」が、日本のカリキュラム的事情による固有の傾向なのか、あるいは学校制度やカリキュラムも異なるアメリカでも見られる歴史学習での普遍的な傾向なのかを見定めるためである。

最初に、歴史教科書に掲載されている統計資料の「数」だけを取り上げてみよう。日本の教科書における統計資料の掲載は、8社で最も多い日本文教出版（32点）から最も少ない扶桑社（9点）まで、平均して22点前後であり、総ページ数が平均して220ページ前後であることから、ほぼ10ページに1点の割合で掲載されていることがわかる。¹¹⁾ この数字を、アメリカで出版された3冊の場合と比較してみると、日本の教科書はそのページ数の割に統計資料を多数掲載していることがわかる。このような比較は本来、日米の歴史教科書の概念の相違を念頭におく必要があり、単に数だけ比較するのは限界があるが、アメリカの教科書が基本的に学校備え付け用で子どもが持って通うことを想定していないためにページ数が1000ページにもなる大冊であることを考慮しても、220ページ前後で編集される日本の教科書の方が統計資料が多いことも少なくない。¹²⁾

それでは、歴史教科書に掲載されている統計資料は、何を数量化して示しているのだろうか。日本の8社の計180点、アメリカの3冊の計107点を調査し、帰納すれば大別して「ヒト」「モノ」「カネ」「コト」の4種の対象に対する数量化が行われていることが明らかになる。単純に

掲載数のみを示せば表 I のとおりである。この表 I ではヒト、モノ、カネ、コトを複数要素にわたって掲載した資料もあるため、これらを合計した数値は「資料数」には一致しない。なお「その他」には「時間」など4種いずれにも属さないものが含まれる。以下ではこの4種の種別ごとに、その教材としての特色を検討してみよう。

表 I：掲載統計資料数

出版社又は書名	資料数	ヒト	モノ	カネ	コト	その他
東京書籍『新しい社会 歴史』	18	8	5	5	2	0
大阪書籍『中学社会 歴史的分野』	30	12	10	7	2	1
帝国書院『社会科 中学生の歴史』	22	9	8	7	1	0
日本文教出版『中学生の社会科歴史 日本の歩みと世界』	32	9	8	13	5	0
教育出版『中学社会歴史 未来をみつめて』	21	6	3	9	2	1
清水書院『新中学校歴史 日本の歴史と世界』	17	4	4	5	4	1
日本書籍新社『わたしたちの中学社会 歴史的分野』	31	13	7	9	3	1
扶桑社『中学社会 新しい歴史教科書』	9	3	5	2	0	0
日本8社小計	180	64	50	55	19	4
American History, Globe Fearon	25	16	2	4	3	0
Pacemaker United States History, GlobeFearon	6	4	1	1	0	0
America Pathways to the Present, Prentice Hall	76	37	9	23	12	0
米3冊小計	107	57	12	28	15	0

(2) 「ヒト」の数量化による統計資料

「江戸時代の身分別人口構成」「選挙法改正に伴う有権者数の増加」「第二次世界大戦の死傷者数」など人間の数に関する統計資料がこれにあたる。1980年代の板倉の問題提起も「人口」を視点とした歴史の探究であったし、「歴史人口学」などの歴史学の潮流¹³⁾もこれに該当するなど、行為記述的な歴史学習の対極として最も典型的な方法であり続けてきたのがこの「ヒト」の数量化であった。先の「長州藩の人口」に関する実践研究もこの例であるように、意識的に数量データを扱う実践を試みようとするれば、まずはこの「ヒト」の数量化されたデータが教材になってきた。

この種の資料はほとんどの場合、次のいずれかの表現型で示される。一つは棒グラフや折れ線グラフによって増減を示す表現型、もう一つは円グラフや帯グラフによって割合を示す表現型である。前者の例としては明治初期の学制以来の「義務教育就学率の変化」、選挙制度の変化に伴う「有権者数の増加」、景気の変動に伴う「労働争議の参加人数」などがあり、後者の例としては近世初期や明治初期の「身分別の人口構成」、第1回総選挙の「当選者の職業別割合」などがある。

増減で示される「ヒト」の統計資料は、その時代の人々の生活環境と行動を推測する学習に発展し、次の段階ではその裏付けとなる文書史料が必要になる。先の板倉の「江戸時代の人口」の学習、また先行実践としての「長州藩の人口」の学習など、いずれもそうである。「義務教育就学率の変化」は8社すべての教科書に掲載されているが、この資料での学習を予測すると、「義務教育が開始されて急激に就学率が上昇したわけではなく、非常に緩慢にしか就学率は上

昇しなかった。これはなぜだろうか」という問いから、この時代の人々の生活環境を追究するような学習が行われよう。人物中心の歴史学習の対極としての、無名の人々の日常に迫る歴史学習を可能にする典型教材は、まさにこのような増減で示される「ヒト」の数量化による統計資料にみることができる。

これに対し、割合で示される「ヒト」の統計資料は少し様相が異なる。たとえば近世初期や明治初期の「身分別の人口構成」の資料によって直接、その当時の人々の生活環境の追究に向かうことは難しい。むしろこれらの資料は、「なぜ人口の7%にすぎない武士が、支配身分であり得たのか」などの問いのように、社会の構造やシステムの学習に発展してゆくことになる。そしてこの学習もまた、戦後の歴史学習において人物中心の学習の批判的・対抗的位置付けにあった学習に他ならず、いわば社会構成中心の歴史学習と表すことができよう。このように「ヒト」の統計資料は、増減で示される日常の生活環境への発展性を有する資料と、割合で示される社会構成への発展性を有する資料の、二面的性格をもっていると考えられる。

日本の8社の掲載資料とアメリカの3冊を対比すると、アメリカの教科書においてはこの「ヒト」の統計資料の占める割合が極めて高く、統計資料全体107点中の57点と半数を越えていることが特徴付けられる。さらにアメリカの教科書の場合、「ヒト」の統計資料の大半が増減を示す表現型で表される。このことから、アメリカの教科書では統計資料の機能を、人々の生活環境と行動という物語的構成要素の抽出に求める傾向が非常に強いのに対し、日本の教科書では「ヒト」以外に「モノ」「カネ」に関する統計資料も一定割合を占め、「ヒト」の場合も割合で示されることも少なくないことから、社会の構造やシステムの探究に発展させる機能も一定程度期待されていることが考えられる。

(3) 「モノ」の数量化による統計資料

「生糸の生産高」「輸出入の変化」「自作地と小作地の割合」など物品や土地の量に関する統計資料がこれにあたる。人口など「ヒト」の資料ほど意識的に活用されることは少ないが、教科書掲載の資料としては常に一定割合の割合を占めてきた資料である。

教科書掲載数で判断する限り、教材としてのこの種の資料は大半が増減を示す折れ線グラフなどの表現型であり、割合を示すものはごく少数にとどまっている。多くの教科書に掲載されている代表的な例をあげると、「イギリスからアジアへの輸出品の増大と、インドからヨーロッパへの輸出品の減少」を同じグラフに並記した資料や、「高度経済成長期の工業生産」のグラフなどがある。

「ヒト」の統計資料に比べると、「モノ」の統計資料は人々の生活上の具体的な行動を推測するためには、もう一段階思考上の媒介物を必要とする。「ヒト」の動きのデータは直接当事者たちの意図や動機、直面する境遇などを想像させ、学習での追究対象になりやすいが、「モノ」の動きは間接的にしか人間の行動を浮かび上がらせることがない。たとえばイギリスからアジアへの輸出が大幅に伸びていることの資料は、世界システムとしての貿易構造の変動を学習することは直接可能であるが、イギリスの労働者の生活、アジアの綿製品の担い手たちの生活を追究しようとするならば、そこに教師側からの学習指導上の働きかけが必要になる。このため直接的な学習資料としては、「モノ」の統計資料は社会のシステムや構造の変動を理解するための教材という位置付けになるであろう。

ただし、資料のこのような性格を修正し、人々の生活を浮かび上がらせるような構成法上の工夫もあり得る。たとえば「高度経済成長期の工業生産」を表すのに、3社の教科書は「いろ

「様々な製品の家庭への普及」としてカラーテレビ、乗用車、ルームエアコンなど工業製品別にグラフ上に表示している。このことは、「モノ」の統計資料の場合、その「モノ」が抽象化された物品ではなく、学習者の経験上身近な個別の物品で表せば、「ヒト」の統計資料と同様の機能を持ち得ると考えられていることを示している。

この「モノ」の統計資料に関しては、アメリカの教科書には極めて掲載数が少なく、3冊合計してもわずか12点にすぎない。しかもその内容は綿花の生産高の推移、タバコや茶の輸入高の推移など、特定の具体的商品が表すものが多く、日本の教科書にみるような全体の工業生産高や耕地面積の推移など生産部門ごとに一般化されたデータを示すものは見られない。アメリカの教科書は極力抽象化を避け、「モノ」の統計資料は特定の商品に関して最小限に示すのに対し、日本の教科書はこの教材が相対的に多く、また特定商品に限らない一般的包括的なデータを掲載している。このように対比すれば日本の教科書のほうが社会の構造や変動などの学習に発展させようとする意図が強く、「理論志向」の側面が現れていると考えられる。

(4) 「カネ」の数量化による統計資料

「政府収入の移り変わり」「軍事費の占める割合の変化」「賠償金の使い道内訳」「米の価格の変化」など財政や経費に関する統計資料がこれにあたる。

教科書掲載資料から判断する限り「カネ」の内容は3種類に大別できる。第一は価格であり、「米の価格の変化」などの資料がある。第二は財政関連のものであり、「政府収入の移り変わり」などの資料がある。第三は生産額など経済指標に関わるものであり、「農業生産と工業生産の推移」などの資料がある。いずれも「モノ」の統計資料と同様、増減を表す表現型の方がかなり多く、割合を表す表現型は少ない。

この内容から明らかなように、「カネ」の統計資料は経済史の学習教材に他ならない。ここで追究の対象になるのは「価格」「財政」「生産」の三種の資料であり、それぞれの増減をもとに社会に何が起こり、どのような変化をもたらされつつあるのかを思考することになる。このような経済史的内容は「モノ」の統計資料以上に、人々の生活上の具体的な行動からは遠い。さらにそれだけではなく、「価格」「財政」「生産」の増減がそれぞれ関連をもち、経済に関する法則性のような独自の体系をつくり上げているだけに、これらの教材を中心にした学習は予め想定された抽象的構造的な内容に向かうことは避けられない。また指導によってはそのような抽象的な内容に到達することが自己目的化する可能性もある。こうした問題に対処しようとするならば、「カネ」に終始する学習ではなく、それに伴う「ヒト」「モノ」の影響・関連を意識するような指導上の方策が必要になる。

アメリカの教科書3冊では、この「カネ」の統計資料の占める割合は日本とほぼ同じ、統計資料全体のほぼ3割程度である。ただアメリカの場合特徴的なのは、この教材の大半が「財政」に関するものによって占められている点である。すなわち結果としての数値や法則的に動く数値ではなく、政府の政策によって動かし得る数値こそが教材化されていると考えられる。日本の教科書で学ぶ経済史的内容が、「価格」「生産」など「法則性」や「構造的性」への方向も一定程度志向するのに対し、アメリカの教科書では経済史的内容も財政など人間が動かし得る政策に関する内容を支柱にして構成される。ここでも日本の教科書が相対的に「客観志向」「理論志向」の側面をもっていることが表れていると考えられる。

(5) 「コト」の数量化による統計資料

「百姓一揆とうちこわしの発生件数」「労働争議の件数」「選挙結果」など出来事に関する統計資料がこれにあたる。上記3者に比べて資料の掲載点数は総量的にも最も少ない。日本の教科書ではほとんどが折れ線グラフや棒グラフで増減を表す表現型をとっている。

出来事の増減を表す統計資料は、単に教材としてよりも、その箇所の教科書記述の内容と深く関連して一定の機能をもっている。もともと「出来事」とは「非日常」として起こり、記録されたものなので、史料に依拠して百姓一揆や労働争議を記述するならば事件史的記述の枠を出るものにはならない。これに対し数量化データで同様の出来事の発生件数を提示すると、元来「出来事」であった百姓一揆や労働争議が、回数を重ねるほどに特別な出来事ではなくなり、「日常」の風景と化した状態を描き出すことになる。すなわち出来事を数量化することによって、「事件史」が「社会史」に転化するような方向に記述を導いてゆく。このことが増減をあらわす「コト」の統計資料の、歴史学習における最大の機能とみなすことができる。

これに対してアメリカの教科書における「コト」の統計資料は、大半が大統領選挙の結果を示す資料であり、地図上で州ごとに党や候補者の得票数を示す形で表現される。このような資料は日本の教科書のように出来事の日常化に関して方向付ける機能はないが、反面、日本の教科書にみられない「分布」を表す機能をもっている。日本の教科書でもこのような地図表現を取り入れれば「地域別の百姓一揆とうちこわしの件数」「地域別の労働争議の発生件数」等を示す資料は作成可能であろう。現状はそうした地域別の「分布」は表現されず、出来事を全国一律に扱い、その増減から学習が始められる。アメリカ教科書の対比から明らかになることは、「コト」の統計資料には時間的増減を表すものと、空間的分布を表すものがあり、日本の教科書は前者に、アメリカの教科書は後者に、それぞれ大きく傾斜して教材構成がされていることである。日本の教科書が出来事を取扱う際には、地域的多様性が考慮されることは少なく、その種の出来事が全国一律に生じたように描出されることが多いことが示されている。さらに言及すれば、地域的多様性を捨象し、全国的な一般性を優先した資料構成といえる。

以上「ヒト」「モノ」「カネ」「コト」の4種の統計資料に関して、個々の掲載資料を逐一検討した結果、明らかになったことは次の2点である。

- ① 統計資料には二つの機能がある。一つは、人々の日常的な生活環境へ学習者の追究を方向付ける「具体化」への機能、もう一つはその時代の社会構造やシステムへ学習者の追究を方向付ける「構造化」「一般化」への機能である。「ヒト」に関して増減で表す資料は前者の性格が強く、「ヒト」の割合、「モノ」「カネ」に関して表す資料は後者の性格が強い。
- ② 日本の歴史教科書に掲載された統計資料は、相対的に「具体化」よりも「構造化」「一般化」への機能が意識された資料が多い。

3. 「読み」の諸類型からみた歴史学習用統計資料

「読み」の対象としての統計資料の特色は、事実レベルの意味の固定性にある。¹⁴⁾ このことは文章教材や画像教材と対比すれば特に明確に現れる。たとえば絵画や写真など画像教材においては、一枚の絵画から学習者は実に多様な事実を読み取ることができ、またその特質を活かした授業実践は数多く行われてきた。これに対し統計資料の場合、読み取ることのできる事実は限定されており、加えて資料作成者も特定の事実を表したいためにその資料を作成するという側面がある。

ところが、事実レベルにおいて意味が固定的であっても、その事実の解釈や想像に関しては

多様であるのも、統計資料のもう一つの特色といえる。たとえば開国後の貿易において輸出入の急増と輸出入品目の内訳を示すデータ資料があり、その資料自体は固定的な事実を意味するものであっても、なぜそのような現象になったのかという解釈や、この事実から引き起こされた都市や農村の変化などの想像などは、この資料の読み手によって多様な仮説が提示され得る。実際の授業実践においては、むしろこのような解釈や想像の多様性を活かした学習過程こそが、統計資料の特質を適切に活かした学習として評価されることになるであろう。

それでは教科書に掲載される統計資料のうち、どのような特質をもつ教材が、学習者の「読み」から多様な解釈や想像を引き出すことになるのであろうか。このような観点から日本の8社の教科書、アメリカの3冊の教科書の掲載資料を検討した結果、次の3類型を確認することができる。なおこの3類型に関して、日本の8社の教科書に多い類型やアメリカの3冊の教科書に多い類型など、日米間に特に目立った傾向性は確認することができない。むしろ3類型の量的な割合は類似しており、日米間のカリキュラムや学校制度の相違を超えて歴史学習における普遍的な傾向とみることができる。

(1) 一義的統計資料

これはその統計資料から読み取ることのできる事実が、ほとんど単一の事実に集約されるような資料である。代表例をいくつかあげてみよう。

江戸時代の身分別人口構成の円グラフは、8社中6社が掲載している定番の資料であるが、読み取る事実はほとんどの場合、百姓が総人口の80%以上を占めていたという偏在性を表す事実であろう。この資料を多義的に活用する指導事例はまず報告されることがない。

イギリスの対アジア輸出の増大とインド綿織物の衰退を表す折れ線グラフも、8社中4社が掲載する使用頻度の高い資料であるが、この資料から読み取る事実もほとんどの場合、イギリスからアジアへの輸出の増大に伴ってインド綿織物業が衰退したという関係的な事実に集約される。学習過程は多くの場合、この関係的な事実を確認した後、このような貿易構造の激変がもたらされた要因の追究に向かうことが予想される。

選挙制度の改変に伴う有権者数の増加を示す棒グラフも、8社中5社が掲載しているが、この資料から読み取る事実も有権者数が増加したという単一の事実に集約される。

以上の代表例から明らかなように、この種の統計資料は、まずその資料によって一定の事実を確定し、その後その事実の成立要因を追究したりその事実に伴う人々の行動を想像するような二段階的な学習過程をたどることになる。このような学習過程では、事実確定の段階では専ら集約化に向かうのみで読み手による多様な仮説は提示されず、その提示は次の段階である成立要因の追究段階を待たなければならない。

(2) 多義的統計資料

これはその統計資料から限定的ではあるが有意味な複数個の事実を読み取ることができる資料である。ただしあくまで数量化データなので画像資料ほど無限定に事実を引き出せるわけではないが、読み取った複数の事実がそれぞれ個別的であり、単一の包括的な事実に集約されにくい特質をもっている。代表例をいくつかあげてみよう。

労働争議の件数と参加人数の推移を表すグラフは8社中4社の教科書に掲載されている。このグラフから単一の事実を読み取るのはかなり困難である。というのも、増減に一定の傾向性や法則性をみるのが難しく、一見無秩序に変動しているようにみえるからである。このような

グラフを活用した学習指導となると、まず読み取った事実をランダムに列挙させることになり、次の段階での集約化は困難であろう。各自あげた事実に対する個別の追究活動へと方向付ける指導にならざるを得ない。

第一回総選挙の当選者の職業に関して、その割合を円グラフで示した資料が8社中3社の教科書に掲載されている。この資料も単一の事実に集約するのが難しい資料といえる。定員300名中、農林業者が48%を占め、官公吏が20%を占め、以下自由業16%、銀行・会社員5%、商業4%と資料中には表示されているが、これらの数値は個別の事実に関するデータであり、ここからどのような包括的な事実を確定するかに関しては必ずしも単一の事実に集約されていないであろう。

国の歳出に占める軍事費の割合の推移に関する折れ線グラフも、8社中3社の教科書に掲載されている。この資料は読み取るべき事実が、戦争と軍事費の関連に関する事実、明治から大正、昭和にかけての傾向に関する事実など、かなり多方面にわたると考えられる。このようにグラフのさまざまな部位に着目し、複数の特徴を読むことが求められる資料も、単一の事実への集約は難しい。

以上の代表例から明らかなように、この種の統計資料は、読者に何を読み取らせるのかという資料作成者の意図があまり明確ではなく、当初から読者側が読みを構成する必要のある資料といえる。このような資料に対する学習指導として予想されることは、一斉指導にはなりにくく、かなりの程度まで個別指導が必要になることである。加えて、個別指導の結果としての読み手による多様な仮説は形成されるものの、それらが発表され、相互に情報交換したり討議する場合に、確定された事実が共有されていないために活発な交流が生じ得るかどうかという問題点が残ることになる。

(3) 一部多義的統計資料

これはその教材資料から読み取ることのできる共通の包括的事実が明確に存在する一方で、他に別の個別的な事実を読み取ることができ、一部に多義的な要素が含まれる教材である。代表例をいくつかあげてみよう。

義務教育に伴う就学率の変化を表す折れ線グラフは、今回の調査で唯一、8社すべての教科書に掲載されている資料である。この資料は、学制発布後就学率はすぐ向上したのではなく、帝国憲法発布翌年に教育勅語が出されてから急速に向上したという共通の包括的事実に読みを集約することはできる。しかしその一方で、帝国憲法発布前の数年間は就学率は全く伸びていないこと、帝国憲法以前では就学率に大きな男女差があること、ほぼ100%になったのが1910年以降であること、などという別の事実をも読み取ることができる。

幕末の物価の動きを示す資料は、出版社によって掲載の仕方が異なり、一律には判定しにくい。8社中3社程度が掲載している。ある出版社は酒、大豆、小麦、塩など個々の商品ごとに折れ線グラフを並べ、また別の出版社は米価の動きに絞り、輸出入の変化と合わせた折れ線グラフで表している。表現形態は様々であるがこの資料からは、幕末に急速に物価が上昇したという包括的な事実は共通して確認することができる。しかしその一方で、個々の商品ごとにみれば、酒の価格上昇と塩の価格上昇は上がり方が大きく異なるし、米価の上昇も一律に上昇しているのではなく、ある時期から急速に上昇している事実が引き出される。ここでも、共通の包括的な単一の事実と、それと並立するより多様な個別の事実、という読みの型がみられる。

以上の代表例から明らかなことは、この種の統計資料においては、資料の読みにおいて一定

の事実をまず確定はするものの、より詳細な読み手によって別の事実が読み取られ、最初に確定された包括的事実がより深く問い直されてゆく、という学習過程が予想されることである。上記(1)の資料が専ら包括的な単一の事実のみを確定して次の追究に入り、上記(2)の資料が専ら個別的な複数の事実のみを引き出して次の学習に進むの対し、この(3)の資料は包括的な単一の事実と、個別的な複数の事実という、レベルの異なる2種の事実が階層的にとらえられ、両者の相互関係の中で追究過程が構成される。

ここに、統計資料の特質を最も活かすことのできるのは、この(3)の資料ではないかという仮説が考えられ得る。(1)の場合、統計資料の役割・機能として期待されているのは包括的事実の確認のみであり、この確認が完了すればもはや統計資料の役割は終え、次の資料が活用されるような学習過程になるであろう。(2)の場合、統計資料の役割・機能はほとんど話題提供の側面が強い。歴史事象としての様々な話題の中で、学習者の興味の対象になったものが疑問点としてあげられ、そこから学習が出発するような展開が想定されるが、その場合数量化資料は学習の動機付けとして機能するのみである。これに対し。(3)の資料は、その資料そのものの中で追究課題が見出され、追究の際には再度その教材が詳しく分析検討されることになる。すなわち統計資料が学習過程の中で一つの役割・機能を担うのではなく、統計資料が中心的な追究対象として位置付けられるのである。

以上、「読み」の類型から3種の統計資料に関して、代表例を中心に個々の掲載資料を検討した結果、明らかになったことは次の2点である。

- ① 統計資料から読み取る事実は階層的に2段階のものがある。一つは、個別の情報そのものに関する事実であり、もう一つはそれら個別の情報から全体的な傾向へと集約した包括的事実である。
- ② 個別の情報のみを読む統計資料は主に学習の動機付け機能を担い、包括的事実のみを読む統計資料は主に事実確認の機能を担う。これに対して双方を読む資料こそ、統計資料が中心的教材として活用される可能性がある。

おわりに

以上のように統計資料が歴史学習に占める位置は、一般に考えられているほど一義的ではなく、指導方法も単純ではない。本小論では人物中心の歴史学習の対極にあるとする位置付けで分析考察を行った。その結果、対極とはいえ、それは「二項対立」的な対極ではなく、人物中心の歴史学習を頂点とし、それに対して「人々の日常生活」中心の歴史学習と、「社会構造」中心の歴史学習が対時的に両極を構成するような「三項対立」型の三角形が構成され、統計資料は人物中心の歴史学習に抗してあとの二項に向かうような位置にあることが明らかになってきた。それゆえ、統計資料による歴史学習を指導することは、人物中心の歴史学習から遠ざかる方向をめざす一方で、それ以外の二項のどちらに向かうのかという絶えざる緊張関係の中におかれることになる。それを象徴する「読み方」が「一部多義的統計資料」に典型的に現れる。すなわち「一般的・包括的な事実を読む」という方向に対して、それを崩すかも知れない「別の個々の事実を読む」という方向が対立する。前者は「社会構造」に向かう学習に親近性が高く、後者は「人々の日常生活」に向かう学習に親近性が高いとみられる。

しかしこの学習過程上の緊張関係こそ、数量化データの特質ではないかとも考えられる。今後は、この緊張関係を取り込み、学習過程に活かした実践研究の蓄積が求められる。

註

- 1) 『中学校学習指導要領』1998, p.25
- 2) 小原友行『近代歴史授業論史研究』平成8年度科学研究費補助金基盤研究(C)(2)研究成果報告書、1997.
- 3) 『小学校学習指導要領』1998, p.27
- 4) この問題はかなり以前から議論されてきたが、特に平成元年版の小学校学習指導要領で42人の具体的な人物名が列挙されて間もない1990年代初頭に最も盛んに論じられた。(宮原武夫・白井嘉一編『人物史で学ぶ歴史教育』(上・下)あゆみ出版、1984。藤井均・三浦軍三編『人物を生かした歴史学習』東洋館出版社、1990。筑紫社会科サークル編『歴史を見る目を育てる人物学習』第一法規、1991。梅野正信・安藤保編『「西郷・大久保・東郷」論争点を授業する』明治図書、1991。小林賢司他編『人間を考える新しい社会科の授業④』東洋館出版社、1994。など)
- 5) 板倉聖宣『歴史の見方考え方』仮説社、1986
- 6) 板倉聖宣『日本歴史入門』仮説社、1981。板倉聖宣『おかねと社会』仮説社、1982。板倉聖宣・重弘忠晴『日本の戦争の歴史』仮説社、1989。板倉聖宣『生類憐みの令』仮説社、1992。板倉聖宣「授業書『世界史入門』の構想」『仮説実験授業研究4』仮説実験授業研究会、仮説社、1994。
- 7) 歴史学研究会『歴史学と歴史教育のあいだ』三省堂、1993、における土井正興「「歴史研究と歴史教育」について」、安井俊夫「スパルタクスの反乱をめぐる歴史教育と歴史学」、本多公栄「歴史学に対する歴史教育の相対的独自性とは何か」などの各論稿にこうした問題意識が代表的に現れている。
- 8) 鈴木哲雄『社会史と歴史教育』岩田書院、1998
- 9) 上掲8)にも多数の「数量的」な視点や提示可能な範囲でのデータが示されるが、このような例は「社会史」の視点での教材構成にかなり共通している。たとえばこの分野での授業構成を以前から開発してきた原田智仁の論稿「社会史研究に基づく歴史授業構成(IV)-産業革命の社会史をめぐる-」『社会系教科教育の理論と実践』清水書院、1995、では「時間」概念が内容構成上の中心におかれ、労働時間や賃金など数量的な要素が教材として構成されている。
- 10) 吉川幸男・前原隆志「数量データの読みを基にした歴史学習指導の方法 -その歴史理解過程と歴史学習論的意義-」『山口大学教育学部教育実践総合センター研究紀要』第14号、2002
- 11) ただし掲載される内容領域はほとんどが近世以降に限られる。
- 12) たとえばGLOBE FEARON社の“American History”は全812ページの大冊であるが、統計資料は25点が掲載されている程度で、246ページに32点掲載されている日本文教出版の方が多い。また同じ社の“Pacemaker United States History”は、教科書本体に掲載される資料が極度に少ない。
- 13) 速水融『歴史人口学の世界』岩波書店、1997。同『歴史人口学で見た日本』文春新書、2001。
- 14) 吉川幸男「歴史授業における学習活動構成に関する研究 -歴史学習の記号媒体とその意味論的基礎-」『山口大学教育学部研究論叢』第41巻第3部、1992

[本小論は、平成16-17年度科学研究費補助金（基盤研究（C））（研究代表者 吉川幸男、課題番号16530595）による研究成果の一部である。]