

(平成20年1月9日発行)

会報

第14号

北海道高等学校世界史研究会
事務局 北海道札幌西高等学校

☎064-8624

札幌市中央区宮の森4条8丁目1番地
☎(011)611-4401 / FAX(011)611-4403

高世研40周年記念大会に向けて

北海道高等学校世界史研究会
会長 宮浦俊明
(北海道札幌星園高等学校長)

昨年、8月3日の第38回研究大会において、我々は40回大会に向けての課題を得たと思います。小田中直樹先生の講演「世界史の教室から～わたしたちは歴史をいかに語るべきか～」はすぐれた語り手としての世界史教員像を描きだし、我々が歴史を通して、何を、どのように生徒に伝えるべきかについての、すぐれた具体的な示唆を受けました。

変革の19世紀を経た激動の20世紀が終わり、今21世紀は更なる変革の時代になることが見えてきました。ある歴史研究者は、技術革新が人々の生活のあり方を変え始めたとき、歴史の大転換期を迎えると語りましたが、我々はまさにその時代に入ったと思います。そこにあるのは、もう人々の価値観の多様化ではなく、価値観そのものの変化なのです。

我々は歴史の転換期を予想させるこの時代に生まれたことに、しかも歴史の教員であることに喜びを感じ、その喜びを生徒に伝えたいものです。では、どのように喜びを伝えましょうか。

私は、すぐれた語り手としての世界史教員は、現在の我々がおかれている時代状況を空間的に把握できる（生き生きとした人間の目線で豊かな歴史像を描く）力が必要ではないかと思います。

それゆえ、21世紀を語る時、我々は過去の20世紀と真摯に向き合う必要があるのではないのでしょうか。そのことによって、我々は21世紀の歴史を動かす原動力を生徒に考えさせ、生徒一人ひとりに自己の歴史における立場と役割に気づかせ、自分の未来を描く力を持たせたいものです。

来る40周年記念大会に向けて、高世研が歴史教育の全国的な交流の場になり、さまざまな課題を語り合えるようにしたいものです。今年の夏の高世研第39回大会に多くの地歴公民の先生方が参加されるようお願いいたします。

第38回研究大会記録

日 時	平成19年8月3日 (金)
会 場	北海道大学 文系共通講義棟 (101号教室)
講 演	小田中直樹 氏 (東北大学経済学部教授)
研究報告	鳥越 泰彦 氏 (麻布高等学校)
	齊藤 忠和 氏 (立命館慶祥高等学校)
司 会	石川 竹博 氏 (北海道旭川北高等学校)
	吉嶺 茂樹 氏 (北海道札幌北高等学校)
記 録	齋藤 修 氏 (北海道滝川西高等学校)
	奥田 尚 氏 (北海道湧別高等学校)

講 演

「世界史の教室から
～わたしたちは歴史を
いかに語るべきか～」

東北大学経済学部
教授 小田中 直樹 氏

ここ数年来、高校世界史の実態についての一種のフィールドワークをやってきて、その過程で全国の先生方に対するインタビュー調査を行ってきた。具体的には北海道から、南は熊本、宮崎まで、その成果を取りまとめ、今年の6月に『世界史の教室から』という

本を山川出版社から出版したところである。その過程でここ北海道でも10名の先生方からお話を伺うことができた。本日は、この本の内容を中心に、歴史教育をはじめとする「歴史を語るという営みを担う際に検討すべき点は何か」、それに関するいくつかの点について、皆様とともに考えていきたい。

話の内容は、本のだいたいの内容を紹介するということ、それからクライアントの声を聞くということ、それにこの本で議論できなかった「因果のつながり方」ということについて、補足をしたい。そして、最後に高大連携について少し話をしたいと思う。

ここ数年間、「わたしたちは歴史をいかに語るべきか」というような観点から、全国の高等学校世界史担当の先生方に対するアンケートとインタビュー

調査を行なってきたが、最初にそのリサーチの内容を簡単に紹介したい。

私自身は大学の経済学部で歴史関係、経済史 Economic history、社会思想史 Intellectual history、それから経済学の歴史 History of Economics、といった講座を担当している。そのなかで「どのように歴史を語ればよいか」、ということを考えなければならない状況に陥った。そこでまずリサーチをし、そして優れた語り手の実践方法、つまり実際の語り方の特徴を明らかにしたい、と考えた。2つ目に優れた語り手とはどんな人たちなのか、考えた。たとえば歴史小説の書き手である司馬遼太郎をはじめ、最近では塩野七生、あるいは身近なところでは、ヨーロッパ中世についてたくさん本を書いている佐藤賢一氏などがそう。彼は実際東北大学の西洋史でマスターまでとられたプロの歴史家だが、その後むしろ「小説を書きたい」ということで、小説を書かれている。今では私たちが東になってもかなわないくらい歴史畑に対しての貢献がある。

「高校の先生で、優れているとは」という点について考えてみた。その判断基準については多々あるが、私自身としては、「もと教え子の評価を採用する」という点で考えた。そこでまず、全国の7つの大学の学生約1000人にアンケート調査を行なった。私自身が経済学部なので、同じような層を対象としたいということで、具体的には、北大、東北大、横浜国大、東京都立大（現在の首都大学）、立命館大、阪大、九大、計7大学の経済学部の学生を対象にアンケートをとった。これは日本

史、世界史双方に対するアンケートである。アンケート内容はまず「高校の時に世界史を習って、その先生が優れていたとしたら、それはいったい誰か」

「理由は何か」という項目であった。次いで学生に「あなたにとって印象深い先生とは」「できれば名前と所属、高校名を教えてください」と聞いた。つまり、学生たちから名前を挙げてもらい、高校の昔の恩師の先生へのコメントをいただくということである。そのコメントを分析し、その高校の先生方が大学生によって「優れている」と評価された際の基準を、統計的に分析してみた。その上で名前の挙げられた高校の先生方にコンタクトをとり、アンケートとインタビューを依頼した。具体的には約1000人のアンケートに対して、名前の挙げた先生方は74名であった。このうちいろいろな理由があって、実際のアンケート、インタビューをさせていただいた先生方は51人で、ちなみにその中の10名が北海道の先生である。

次にそこから得られたデータを分析し、先生方の教育実践の特質を明らかにしようと考えた。そして、最後にそこで得られたいくつかのポイントについて、検討することにした。私自身は歴史分野なので歴史学、さらには広く人文社会科学という領域で何が論じられてきたかという点についての再確認、検討であった。そのような形でできあがったのが『世界史の教室から』ということになる。ご覧になればおわかりになるが、中身の半分近くは先生方の具体的な肉声で、なるべくインタビューをそのまま残したいと思った。先生

方の具体的な声がかなりの部分載っている。それでは本の中の4点だけかいつまんで紹介したい。

1つ目は、大学生、つまり元生徒が、教員を「優れている」と評価する際の基準は何か、ということである。これは1000人弱の大学生にアンケートをとり、何も書かない回答を除くと、120くらいの具体的なコメントが返ってきた。それを見ると、エピソード・ストーリー性を強調し、双方向的で、インタラクティブに生徒の参加を可能にする、そのような授業を高く評価しているようであった。それに関するコメントを付録のところで並べている。1000人弱の大学生の中で、高校時代に世界史を習って、その世界史がよい先生で、その良かった人は「どんなところが良かったか」ということに対する回答である。場合によっては、「これはあの先生である」ということが皆様方にはおわかりになるような中身があるかもしれない。

私自身はあまり真面目な回答が返ってくることを期待していなかったので、1000人くらいのアンケートではちょっと少ないという気がしていたが、実際に返ってきたコメントを見ると大変真面目に回答をしてきてくれた、と印象を持った。ただもちろんこれにはバイアスがあって、高校の時に世界史に身が入らなかった学生、あるいはつまらなかったという学生については、恐らくこういうコメントは書いてこない。何も書かずにそのまま返されたこともある。だからこのコメントは基本的に、面白かった、楽しかった、良か

った、というようなプラスのイメージを持っている大学生が寄せたコメントである。そういう点は割り引いて考える必要があるだろうと思われる。ただそれにしても、これだけきちんとした回答があったということは、一種の驚きのようなものがあつた。「こんなに真面目なのか」と改めて驚かされた。

その上でもう1点だけ申し上げたい。元々の母体になっているアンケートをした大学が、基本的には北大あるいは九大、阪大などの学生である。だから、どうしてもそういう意味でのバイアスがかかる。いわゆる教育困難校といったような出身の学生はほとんどいないだろうと考える。つまり、いわゆる進学校あるいは受験校、といった高校の出身者であるという点も割り引いて考える必要がある。この点はまた後で改めてお話する機会があるだろうと思う。

この本の2番目に書かれている「優れていると評価された教員の教育内容」についてだが、それには「教員のアンケート」「インタビュー記録」をこちらで勝手に分析し、そこから得られた結論である。それによると、教育の内容としては、ものを考える力、思考力、とりわけ「つなぐ」力、それから「くらべる」力を養うということをこれら51人の先生方が重視していた、ということがわかった。

このうち「つなぐ」力を養う目的を「因果関係にもとづいて考えることができるようにする」という点に求めている。因果関係については、後ほど再度話をしたい。

それからもう1つ「くらべる」力。こちらの主たる目的は「異文化をはじ

めとする他者を理解する」ということなので、異文化理解、あるいは国際理解教育、あるいは他者理解といったようなことに「世界史の授業はつながりうる」と先生方は考えているということがわかった。

それから、第3に、「優れている」と評価されている先生方の教育の方法に「生徒の興味関心を喚起する」ということが重視されている。これはきわめて当たり前かもしれない。そのためにさまざまな、いわゆる教授法、これを実践しているのである。実際に話を伺うと、仮説実験授業であるとか、広島大学の授業書を使う、さらにはブレインストーミングをやるなど、いろいろな実践が各地でなされているということがわかった。

こういったいわゆる教授法のほかにもう1つ、具体的な歴史を語る「語り方」としてやはりここでも、「つなぐ」こと、「くらべる」ことが『生徒の関心を喚起する上で有効だ』と先生方は考えている」ということもわかった。

だから教育の内容についても、あるいは方法についても、「くらべる」ということ、「つなぐ」ということがきわめて重要だということが先生方の話の中からわかった。

最後に第4番目だが、この本で書き残したこと、あるいは残された問題である。先ほど「先生方は因果関係を重視している」と述べたが、歴史学その他人文社会科学の分野では「果たして歴史において因果関係は捉えられるのだろうか」ということをめぐり、19世紀の半ばから永遠と議論が続いている。「できる」という人と「できない」

という人がいる。『『できる』場合はどうしたら捉えられるのか』という点をめぐって、主に歴史哲学の領域ではあるが、さまざまな議論が起きている。だから「因果関係は大事だ」と言うが、「本当に因果関係は歴史で把握できるのか」ということについては、いろいろな議論があることを考えておかなければならない。

それからもう1つ、先ほど述べた教育の「内容」について、それから「方法」についても、『『つなぐ』それから『くらべる』ということが大事だ』ということがわかった、と述べた。では「つなぐ」こと、「くらべる」こととは何なのか。「つなぐ」というのには「ファクトとファクトをつなげる」とか、「歴史と現在をつなげる」とか、「現在と未来をつなげる」とか、「私たちの日常生活と外国の歴史をつなげる」だとか、いろいろなつなげ方、あるいは「皆さんが生徒の興味関心とテキストをつなげる」などいろいろな「つなげる」がある。「くらべる」という場合も、「テキストの中身とサブテキストをくらべる」、あるいは「教科書と先生の話をくらべさせる」「副読本とくらべる」などいろいろな「くらべる」ということがあるわけである。けれども、そういった「つなぐ」とことと「くらべる」とことは、「どういった関係があるのか」ということについて、私自身の質問の仕方があまり良くなかったこともあって、「先生方のインタビューからは十分なことはわからなかった」ということがこの本で書けなかったことになる。

そのほかに、もう少し具体的に「つなぐ、くらべるとは何なのか」、あるいは

は先生方には特に「社会史“Social history”」、それから最近は帝国書院を中心として、教科書にも入ってきている「世界システム論」、この2つの評価等についても、話を伺ったが、その点については、後ほどの質疑のところ、もしも質問等があればお答えしたい。

私自身のリサーチについてである。これには、5年くらいかかり、それなりにやったが、もともとは私自身、社会経済史の領域の専門家で、歴史教育の専門家ではない。それで実際結論をみても先ほど言ったような、「つなぐ」とか「くらべる」にある因果関係だとか、他者理解ということについては、さほど新しいと思っていない。新味はあるとは自分でも思っていないのである。むしろ、今日、話の中身に多少のオリジナリティーがあるとすれば、それは最初に述べたリサーチの設計の仕方に存在していると言えると思う。とりわけ、元生徒に優れていると評価された先生方を研究対象にするという点である。ずいぶん本を読んだが、恐らくこのように元生徒の大学生にアンケートをとり、それをもとにして先生方なるべく大量に話を聞くというアプローチは、これまでの日本の歴史教育、あるいは広く社会科教育の領域では決して行なわれていないと思われる。その点が恐らく、この本、あるいは私自身のリサーチのオリジナリティーになるだろうと思う。もっと正確に言うと、このうち元生徒に教員の評価を尋ねるというアプローチについては、実は非常にすぐれた研究者である金沢大学の村井淳志氏という社会科教育学者の先

例がある。村井氏は今から10年ほど前に『学力から意味へ』という本を書いている。彼は「教育のレベルを評価できるのは、元生徒である」、つまり「現在の生徒ではなくて元生徒である」という立場から、戦後日本におけるもっとも優れた教育実践家の1人としても知られる安井俊夫氏をはじめとする4人の有名な先生方の元生徒を、10年後にインタビューするという研究をしている。安井氏自身は小学校の先生で、その後大学に転じられ、退職まで亜細亜大学にいらした人である。これは、実に面白い研究である。具体的には安井氏などが行なった「命の授業」という有名な授業がある。その授業を受けた小学校の生徒さんの10年後に「もう1回インタビューする」ということをしたものである。そして、その10年間、たとえば「安井先生の授業は皆さんにとってどうだったか」「今何を覚えているか」「役に立ったか」「意味があったか」ということを元生徒、つまり20何歳の生徒に対して「話を聞いていく」ということをするのである。そして、もう1回、結果を安井氏に戻し、教えた安井氏が「こういうことをわかってほしい」と思っていた意図と10年経って元生徒の心に残っていることとの間に「どういうズレがあるか」ということをもう1回フィードバックしていく、という作業をする。これは、きわめて面白い研究である。これは、おそらく日本における教科教育学、特に社会科教育学の中では広島大学にいらした森分孝治氏に並んで最も優れた研究だろうと思う。惜しむらくは村井氏は最近全然教育学ではない方向に行

ってしまって、今は日本史に近いような仕事をやっていらっしゃるので、その後この研究は続いていない。

私自身、今述べた村井氏の研究から大きな示唆を得ている。ただし、もちろん違いがあって、村井氏の研究は、これまで常に社会的に「この研究はすごい」「この実践はすごい」、特に安井俊夫氏のような、「すごい」と言われてきた実践を元生徒の評価にもとづいて再評価するということであつた。私はそれに対して、たとえば先ほど取り上げた「なぜ安井さんの実践が優れているといえるのか」「そもそもその（優れている）基準は何だろうか」という点が疑問に思えたので、そうではなく、「まず基本的に元生徒の評価にもとづいて、優れている授業をピックアップしよう」と考えた。つまり村井氏以上に元生徒の評価を重視しているということになる。

最近では、高校現場でも授業評価ということがどんどん入ってきていると思う。必ず「授業の最後にアンケートをとれ」などと各地で教育委員会主導によって行なわれている。大学はもっと進んでいて、ほとんどどこの大学でも授業評価アンケートを行なっている。ところが、実際には授業評価アンケートはノイズが高い、つまり中身の質が悪い。大学の場合は、200～300人に対するアンケートを匿名でやり、匿名で返ってくるので、そうすると使えるのはほんの10～20である。あとは、とても口にできないような罵詈雑言の嵐となるような授業もある。大学は今ご存じのように経営危機という

か、少子化の中で厳しい状況なので、それを教師の評価にリンクさせるといようなことに動いているが、これは「あまりにもノイズが多い」ということで「学生授業評価をどうするか」と揺り戻しの動きが一部の大学では出てきている。逆に言えば、生徒あるいは学生が「本音をどこまで語れるか」という点では、授業評価アンケートは非常に問題があるわけである。

そうではなくて、村井氏や私もそうだが、元生徒、「もう利害関係のない」「今さら悪口を言ってもしょうがない」「今さら媚びてもしょうがない」というのが元生徒、元学生であるから、彼らの評価を聞いてみよう、ということになる。しかしながら、村井氏のようなスタンス、つまり元生徒の評価にもとづいて考えるというスタンスは少なくとも日本の教育学会では広く共有されているとは考えられない。実際にいろいろな形で教育実践記録をこれを始める前に読んだが、決して多くはない。「なぜこの教育実践が優れているのか」よくわからないのである。読んでも、「何となくそうだろう」という感じが入っていく。私自身は授業や教授法が「優れている」という評価の根拠は、できれば元生徒の評価、できなくても生徒の評価が大事で、もう1つは発達心理学であるとか、最近では皆さんもよく耳にする脳科学、認知科学といった自然科学的な領域の知見、恐らくこのどちらかに求めるしかないだろう、と考えている。このうち、発達心理学等々については、私自身専門家ではないので今日は省略して、前者、つまり「元生徒の評価を基準」について考えた2つ

の論点をお話したい。

まず第1点として、「生徒の評価は重視すべきかどうか」ということである。

「教育の営みをいかに考えるか」については、さまざまな説があるわけだが、特に学校をはじめとする、家庭教育ではない有償教育、無償ではない有償教育については、それが「サプライヤー」、供給者である教員が財や”goods”である「知識」を需要者、「クライアント」である「生徒」に供給する側面を持っていることは、否定し得ない事実である。つまり、ほとんどの教育は一種の取引と見なすことができるし、そういうものとして分析する必要がある、ということになる。その場合、学校教育について言うと、生徒は従って「クライアントという立場にある」ということである。そして、商品取引において、「クライアントの評価を無視することは正しくないし、実際には無視すれば需要がなくなるし、「不可能である」ということになるだろうと思う。

こう言うと教育を、「商品取引を中核とする経済活動と一緒に考えることは好ましくない」「別物だ」という反論が予想される。しかしながら、私自身は、「この反論は十分正しくはない」と考えている。確かに教育を通常の、私たちが水を買ったり、ボールペンを買ったりする取引と等しく、等置することはできない。正しくないと思う。しかし、「教育には商品取引という側面がある」ということ否定はできないだろう。だからもちろん教育が「すべて商品取引だ」という考え方は、私自身正しくないと思うが、「商品取引という側面を持っている」ということは否定できな

いだろうと思う。さらに言うと「もう教育は商品取引である」と考えた場合でも通常の物を売買する商品取引と教育はやはり違う。それは別物なのである。「特殊な取引だ」というふうに考え、それは何かと言うと、私たちは通常、大学は特にそうだが、私たちが「サプライヤー」、供給者で、学生が「クライアント」であり、私たちが「知識」を財として取引するということがあるが、それだけではない。もう一つは生徒、あるいは学生もまた「一種の商品だ」ということである。

そこでは皆さんを含めた公立の学校教育を見ればわかるとおり、私もそうだが、教員、「サプライヤー」が、生徒や学生の「人的資本”human capital”」を社会や保護者、父母に供給しているという側面がある。つまり、そうすると生徒や学生は一方では「クライアント」であり、他方では一種の「商品の担い手」として現れるわけである。だから、学校では「二重の商品取引」がなされている。つまり一方では、私たちは生徒が「クライアント」で生徒に対して「知識を供給する」という取引をしているが、もう一方で、「それでは、生徒の言うとおりにするのか」というと、そうではないわけで、他方で「クライアント」は、社会であり、あるいは道立学校であれば北海道の道民であり、札幌市立高校であれば札幌市の納税者であり、私たちが国立大学なので日本の納税者であり、あるいは授業料を取っているのも、授業料を払ってくれる保護者、彼らが「クライアント」ということになる。そう考えると「生徒の意向だけを聞いていればいい」と

いうわけではない。こういった二重の性格を持っていることなのだろうと思う。そこで私たちは供給する側として、「主体的に考えなければいけない」というようなことを考える必要があるのである。

話が混み合ってきたが、そんなことを考えなくても、そもそも生徒の支持を得られなければまっとうな教育は不可能である。本来だと高校は義務教育ではないので、うるさければ「おまえ出て行け」と本来は言えるわけだが、実際今は言えない。大学は今、両極分解していて、きちんと出欠を、「極めて厳格にコントロールするという大学」と昔ながらの「自由放任の大学」にかなり分かれて来ている。昔だと「自由放任の大学」の方の評価が高かったが、今はきちんと授業の出欠をとって、出欠点をつけて、しかも最近であればケイタイで発信すると「どうこう」というシステムを入れると「学生の面倒見の良い大学」として評価が上がっていく。それに対して「授業に出るくらいなら自分で勉強しろ」という昔ながらの大学は、だんだん評価が下がっていく。

ところが実際には、私自身はあまり授業に自信がないので出欠をとらないが、出欠をとらない授業は怖いのである。出欠をとらないと、だいたい出席率は10%くらいであろうか。120~130人いる授業で最後に残るのは15人くらいか。一番最後の授業だけは、きっと何か試験問題を教えてくれるというので、たくさん来るが、その1回前は15人くらいである。仙台の冬は寒いのでお互い朝1限目に出てき

て、「寒い中大変だね」と慰め合うような授業をしている。しかし、それは私から言わせると毎年（私は2年に一遍授業をするが）それは一種の賭けである。どれぐらいの歩留まりなのか、出席をとらないから、こちらが維持をしなければどんどん駄目になっていくので、「毎年の歩留まりはどれくらいか」ということは、私にとって大きなポイントになる。

そういう意味では、生徒の支持を得られなければまっとうな授業はできないわけである。私の場合では、生徒の支持は10%くらいということになるが、ただ残った10%の諸君を相手に授業評価アンケートをとるので非常に高い回答、学部で優秀な授業をしていることになっているが、その背景には「来ない90%の学生の影」があるのである。それで私は笑って授業をしていられるわけだが、だんだん「学生を授業に来させるのは学校としての義務だ」という声が上がってきているから、やはり「出欠をとれ」ということは、どんどん今後行なわれていくと予想される。

それに比べ、私が集めた120くらいの元生徒のコメントだが、どれを見ても大変真面目に書いてある。ふざけていると思われるコメントは数件である。ほとんどがバイアスがかかっているので、「すべての生徒がこんなに真面目か」といえば、それは“?”だが、こういう非常に本質をついたコメントを寄せてくるわけである。だから彼らの評価を全く無視することはできない。かなり信憑性の高いことも「あり得る」というふうに考えるべきだろうと思う。

この本を書き、関係者に送って、いくつもコメントが返ってきたのだが、1つこのようなものがあった。それは、「ここに書いてあることは基本的に進学校の話でしょう」というものが何人かから来た。確かにそうなので、先ほど言った大学に進学させることができる学校の先生方から話を聞いて、あるいはそういう生徒からのアンケートでコメントをとったわけである。だから、そういう側面はある。これで全部とは私も全然思っていない。要するに、そうではない学生、あるいは元生徒、学生にならず高校を出て働く元生徒にアンケートをとって、いろいろな高校のいろいろな先生方で優れている先生方にインタビューできれば一番いい。しかし、それはリサーチをするケースとして非常に難しい。大学生を相手にアンケートをとるのは簡単なのである。200～300人いる授業ですぐとればできる。しかしそうではなくて、高校を出て働くような人たちをきちんと、何百人も集めて「アンケートをとる」というのは、非常に難しいことになる。だから、「この先どうすればいいのか」「難しい」という気がする。

それでは「進学校の授業はそんなに簡単か」ということである。そういうことはない。これは先生方に話を聞いて思ったが、進学校には進学校なりの難しさがあるのが、今日である。午後にお話をいただく鳥越さんの麻布高校などでは昨日話を聞いたが、ほとんどの生徒は世界史をとる。これは大学の2次試験対策等である。しかし、そうではない学校の方が多い。そうするとたとえば、うちの学校では今年の世界

史選択者が2～3割であった。そうなってくると必修の世界史に対しても全然関心がなく、やる気のない生徒の方が多く、そんな時間があったら内職をする。あるいは「宿題は出さないでくれ」「英数国やりたい」という受験生がたくさんいる学校は、たくさんあるわけである。だから、進学校だからといって、そんなに「簡単だ」「生徒の質が良くて、みんな関心があって、苦労しない」というわけでは全然ないのである。それはそれでまったく別の問題がある。

だから、そういった2つの理由、なかなか大学生以外の元生徒にアンケートをとることが難しいというテクニカルな理由と、もう1つは「進学校だってそれなりに問題はあって難しい」ということもあるから、それだけでいいとは思わないが、「実際教育現場は簡単ではない、楽ではない」というふうにも言えないだろうと私自身は思っている。これが1つ目で、生徒の評価を「どう重視すればいいか」ということなのである。

それから2つ目だが、先に「授業が優れている」という評価の根拠は、「元生徒の評価」もう一つは「自然科学の知見」のどちらかが大事だと述べたが、こういった言い方をすると、「いろいろな実践記録をどう読めばいいのか」という反論・意見が返ってくることが予想される。こういう授業をすると「こんなにうまくいった」という、いわゆる「実践記録」、これはいろいろな雑誌を読むとたくさん載っている。『歴史地理教育』であるとか、『近現代史の授業改革』であるとかいろいろな雑誌があ

る。あるいは社会科教育学関係のいろいろな本が出ていて内容も面白い。これは現場を踏まえているという点では、大変意味があるものであると思う。一番役に立たないのは、私のような学者が、「こうすればうまくいく」というふうに書いたものはだいたいうまくいかない。現場を踏まえていないので、それは無理である。ごく最近だが、雑誌の『社会科教育』で、世界史の授業案の特集50というのが出た。これが興味深い。人から聞くと50の授業実践案というのがあり、それを書いたのが全部大学の先生で、高校の先生が1つも書いていない。これはそうすると「何の役に立つのだろうか」という疑問を私自身が持ってしまう。それよりは「実践記録の方がはるかに意味があるだろう」と思う。しかしながら、実践記録には、2つの問題がある。1つは様々な授業法が優れていると推奨されているが、それが優れているという根拠が十分証明されていないということである。一番最初に述べた小学校でもっとも優れた授業実践家と評価されている安井俊夫氏の実践記録についても、「なぜ彼の実践記録が、いかなる根拠で、いかなる基準で優れていると言えるのか」ということが証明されていない。たとえば、中学校社会科の実践記録を見ると、なかなか優れた記録があるが、たとえば加藤好一氏は、生徒の興味関心を喚起する教授法として、「常識を覆す」、「つまり目から鱗である。「討論させる」「質疑応答する」「作業させる」「AV教材を使う」の5点を重視すると書いている。これ自体はきわめて優れた提言だと思うが、根拠が書いていない。「な

ぜ作業をすれば興味関心が喚起できるのか」ということについて、たとえば彼の書いた『教師授業から生徒授業へ』には書いていない。「書いていない」と言ったが、もちろん加藤氏はこのやり方をやって、授業がうまくいっている。しかしながら、問題は、たとえば加藤氏が中学校でこういう授業をやっているからといって、それを私たちが応用してうまくいくとは限らない。これに書いてあるが、「他の教員や他のシーン、他の場面に応用できるか否かは不明だ」ということである。おのおの実践記録は1つのケース、事例と見なすことができる。つまり、「ケースメソッド」というのだが、「ケースメソッド」は「他のケースに応用できるかどうか」という問題がある。繰り返すが、安井氏や加藤氏がうまくいったからといっても、「それを応用して私たちが使えるかどうかは別問題である」ということなのである。そのことを少しお話したい。

「ケースメソッド」というのは、ある事例に関する文章、これを「ケースブック」というが、「ケースブック」を読んで調査、討論をする教育方法である。これは私が経済学部にいるので結構身近なのだが、経営学という領域で最近よく名前を聞く、MBA 経営管理修士、「外国に行ってMBAを取ってくる」という話になるようなものであるが、そこで行なわれている教育システムである。具体的にはたとえば皆さんご存じのソニーのウォークマン、ウォークマンの開発のプロセスを書いた資料をつくる。これが「ケースブック」なのである。ソニーのウォークマンは「こ

うなって、こうやってできて、こうやって大ヒットして」というのがある。それをみんなでテキストとして買ってきて、授業の場でみんなで読んで、「自分がその経営者だったらどう行動するのか」を考えて、そしてみんなで議論していく、討論していく、そういう教育方法になる。この「ケースメソッド」の問題は、ケースの応用可能性なのである。つまり、ウォークマンというのは、皆様方ご存じかもしれないが、ソニーの社長が「音楽を聴きながらゴルフがしたい」だから「音楽を聴きながらゴルフができる機械をつくれ」というのを技術陣に言う。それで技術陣が「社長に言われたら仕方ない」ということで開発を始めるという有名な逸話がある。そして、もう30年以上前だと思うが、初代のウォークマンができるのである。

しかしながら、大事なことは、全く同じ行動をしても、周囲の環境が違うので「ウォークマンのように成功するか」といったらそれはなかなか困難、あるいは不可能である。全く同じことをやっても、第2のウォークマンはできない。そうすると私たちは何を期待してウォークマンのケースに学ぶのだろうか、ということである。「ヒット商品を出したかったら社長にゴルフをさせろ」ということなのか。それはしかし意味がないことだから、「社長の言うことを技術陣は聞け」ということなのか。あるいは何なのか。あるいは「無理といわず何でもチャレンジしよう」ということなのか。

これはつまり取り上げる事例をどこまで抽象化すれば、他のシーンにとつ

て「意味あるものになるか」ということなのである。これは結構難しい問題である。まったく抽象化しなければ、何も役に立たない。ウォークマンと同じように社長をゴルフに行かせて、「音楽聴きながらゴルフしたいから頑張れ」と言わせても意味がない。しかしながら、「では抽象化して他のケースにも当てはまるような一般的な何か知識、法則をそこから導き出せばよい」と思われるかもしれないが、たとえばウォークマンのケースをとことん抽象化すれば、最後に残るのはおそらく「頑張ろう」になる。「頑張ろう」と言われてもしょうがないのである。

実はこれはほとんど笑い話なのだが、経営学者の間では「ケースブック」にもとづく「ケースメソッド」というのは非常に大事だと言われている、特に大学院で使うために日本でどんどん出ているのだが、「どう使えばいいのか」というのをめぐっては、今述べたような、「そのまま勉強してもしょうがない」し、抽象化すれば最後は「頑張ろう」だから、どう使えばいいのかをめぐってはいまだに議論している。

実は経営学における「ケースメソッド」の問題点は、私たちが言えば教育実践記録がはらんでいる問題点とよく似ている。私たちは雑誌やあるいは本で見る他の優れている先生方の教育実践というものから別人格である私たちが「いったい何を、どう学べばいいのか」ということは、結構微妙な問題なのである。そのまままねしてもしょうがない。

安井氏は、小学生を相手に、有名なハンニバルのアルプス超え、ハンニバ

ルがローマに侵攻している時に「アルプス超えをしてローマに突っ込むのか」あるいは「ガリアに戻って戦力を蓄えるか」という選択に直面して、それでいいのかどうか、というのを子どもたちに考えさせるという授業をした。これは非常に有名な授業である。ところがこれと全く同じことを「それはすごい」と思って私たちがこれを大学でやったら「うまくいくのか」といえば、恐らくうまくいかないわけで、「ではそれを抽象化して何になるか」ということなのである。恐らくそれを抽象化すると「決めろ」とか「自分で考えろ」となる。そういうことを言われてもうちの学生はたぶん困る。「この先生、何考えてるの」という話になるのだと私は思う。先ほどのウォークマンの話とまったく同じである。

だから、そういった実践記録を「どこまで抽象化し、どう使えばいいのか」というのは私たちには結構難しい問題である。ということを見ると、実践記録というのは、私たち学者が教育実践論とか机上の空論を書くよりは意味があるけれども、「100点満点ではない」ということを私自身は思っている。

ここまでは私のリサーチの設計について語ったが、ここから1つだけリサーチの内容について補足しておく必要がある。「因果関係はどうたどるか」ということである。先ほど述べたように私がインタビューした51人の先生方のうち多くの方は、教育の内容についても、教育の方法についても、歴史における因果関係の把握を重視していた。つまり、それは「物を考える力のコア

である『つなぐ』力を育成する手段である」と同時に「つなぐ」ことによって「歴史に対する興味関心を掻き立てることができる」と考えていたわけである。歴史における因果関係の把握はきわめて重要であるし、私自身も大学で歴史関係の授業をする時に因果関係をベースにして議論をしていく。ただし、もちろんこの本の中では前に述べたように、「本当にできるのか」ということをめぐっては議論があるので若干紹介をした。

ところが、この本の原稿を書き上げてから、私はこの因果関係の問題について非常に興味深い仕事ですでになされていることに気づいた。それが渡辺雅子氏である。この4月から名古屋大学に行かれた比較教育社会学者の方である。彼女が書いた『納得の構造』、アメリカで書いた博士論文の日本語訳だが、これは大変面白いので読んでいただくと良いと思う。ちなみに編著で同じような中身の『叙述のスタイルと歴史教育』という本を書かれている。これも非常に面白い本である。この話をご紹介したい。

渡辺氏は物を考えるロジック、思考の論理のようなものが、「日本とアメリカで違う」ということを言っている。違うので「アメリカ型の教育をやっても失敗する」という話をする。これを私は見落としていて、この本で論じなかったので補足として触れておきたい。

渡辺氏自身は、日本とアメリカにおける小学校の歴史教育を研究なさっている。他にも彼女は国語教育とかいろいろな教育の研究をしている。実際には教育学者であるから、おのおの数名

の先生の授業を見学して記録して分析する。それによって日本とアメリカにおける歴史教育の違いを明らかにする、という大変面白い仕事をしている。渡辺氏に言わせると、日本でもアメリカでも「歴史における因果関係の把握は大事だ」と考えられている。つまりファクトとファクトを因果関係でつないで把握させる、理解させることが目指されている。しかしながら、ファクトとファクトのつなぎ方は、「日本とアメリカで違う」という。

アメリカの小学校では、「歴史教育では、結果から原因を求めることが重視されている」というのである。渡辺氏の例で言うと、ボストンの小学校で、「アメリカが独立した」という結果から「ではその独立が成功した理由は何か」、原因を求める。そういう設問が設定されて、それに対する答えであるファクトを探求することを生徒に求める。小学生に求める。先生は「アメリカは独立しましたね」「では、アメリカが独立に成功した原因は何だと思えますか」「調べてきなさい」という授業をするわけである。生徒は調べてきて、「何です」「何です」と解答して、「それはそうだね」「違うね」「何で」という話をしていく、ということなのである。この場合、歴史の時系列は逆向きに進む。つまり、新しいところから前に戻っていく。「アメリカの独立があったらその原因は何か」、「原因の原因は」と上向きに戻っていく。昔、昔に戻っていく。因果であるが、「『果』、結果の『果』から原因に戻る」という考え方がアメリカの小学校では取られている。あるいはそういう力を身につけさせるという

ことなのである。

これに対して日本の小学校ではむしろ逆で、時系列を下りる。つまり、古いところから新しいところの下っていく。通史重視である。あるファクトが提示されて、そのファクト、史実ゆえに生じた史実、『結果は何』について設問がなされる」ということである。渡辺氏は名古屋の小学校で、日本史の元寇の話なのだが、「日本はモンゴルの使者を無視した」という史実から「その結果はどうなったと思う」という設問をしていく先生方、そういう授業を紹介している。「では日本がモンゴルの送ってきた使者を無視した」「あなたがモンゴルのハーンだったらどう考える」というふうに聞く。これはアメリカとすっかり逆である。ある史実に対してその結果を聞いていく。アメリカはある史実に対しての原因を聞いていく。

だから、日本でもアメリカでも歴史教育では因果関係を把握し、把握させることが、重視されるわけだが、因果のたどり方が「反対だ」というのが、渡辺氏が明らかにしたことなのである。

渡辺氏自身の本では、言葉遣いが若干ずれていて、「アメリカは因果関係」「日本は時系列性」というふうにいうが、実は時系列も因果関係なので、両方とも因果関係でいいと思うが、「アメリカは上向き」「日本は下向き」という違いがあった。この違いはしかも、渡辺氏に言わせると、「教育法の違いに帰されるものではない。そうではなくて、日本とアメリカ両国の人々の物の考え方、思考の論理、ロジックが違う」というのである。

日本のように原因から結果を導く「日

本がモンゴルの使者を無視した」「その結果どうなったと思う」というような話をする際は、「歴史のアクターに共感する能力が必要」と言う。「あなたがモンゴルのハーンだったらどう思う」「無視されて」「あんな小国で」という授業をする。「どう思う」「…」「そうだよね」という話をしていくのである。

これに対して、アメリカのように結果から原因を求める場合は、様々な原因が予想される。アメリカ独立にはもちろんたくさん原因がある。いろいろな原因の絡み合いで独立が成功するのだが、その中から重要なものをピックアップしなければならない。だから「分析」して、「選び取る」「決断する能力」が必要なのである。

日本における思考の論理は「共感」にもとづいている。“sympathy”。それに対して、アメリカにおける思考の論理は、「分析」と「決断」と「選択」にもとづいている、というふうに彼女は指摘する。だから、日本とアメリカで歴史において「因果関係は大事だ」という授業をするが、「因果のたどり方が逆である」ということになる。

渡辺氏の本はこれ以外にもさまざまな議論が入っているので省略するが、私たちにとって重要なのは、彼女の所説や議論が歴史教育にとって持つ意義である。歴史教育をめぐるのは日本でも、「歴史学と自然科学は同じような形だ」ということを前提として結果から原因を求めることを重視する、そういうような教授法、考え方がある。仮説実験授業などもそれにかかなり近いだろうし、あるいは広島大学方式の授業書、森分孝治氏などは、こういう形で「原

因をたどる力を身につけさせたい」ということを強調している。しかし、もしも日本において日本人の思考の論理が「結果から原因」ではなくて、「原因から結果を求める」というものであるとすれば、歴史の授業で「結果から原因を求める」という方法を用いても、生徒に十分理解されない可能性がある。

実際に渡辺氏は、小学校の現場でそういう場面を見ている。名古屋の小学校で、たいていは通史的に共感をもとにしてある史実から「その結果どうなったと思う」「あなただったらどうする」「どう考える」とする。突然、先生が、「なぜだと思う」という設問をする。そうすると子供たちがついていけない。そこで授業が止まってしまう。そういうケースを彼女は見る。

まったく逆にアメリカの授業では、基本的に「原因は何だと思う」「なぜ、それで一番大事なものを選びなさい」という授業をしている時、これもカテゴリーを混乱して、突然先生が、たとえば「アメリカ独立のジェファーソンに共感して、あなたがジェファーソンならどう思う」という設問をすると生徒は混乱する。授業の流れが止まってしまう、ということが起こる。そういうことを見ながら渡辺氏自身もやはり日本とアメリカで授業の仕方が違って、その背景には「物の考え方の違いがある」ということを言うわけなのである。

だから、もしも本当にそうだとすれば、私たちが「なぜかな」形で原因をたどる授業をすると「カテゴリーミス テイク」というか、生徒の中で認識上

のフリクションを起こして、「うまく授業が入っていかない可能性がある」と渡辺氏は主張している。私はそれをすごく面白い話だと思っている。

先ほど述べたが、残念なことに私の本では、まだ渡辺氏の仕事を読んでいなかったもので、これら2つの因果関係、「原因から結果」か「結果から原因」かの違いを十分意識した議論ができなかった。むしろ皆さんが万が一この本をお読みになることがあれば、こういった欠点があることを念頭に置きながらお読みいただければ幸いです。

最近刊行したこの本をもとに内容を簡単に紹介しながら、リサーチの設計における独自の点と論じられなかったことについて説明を加えた。

最後に、いわゆる高大連携について一言述べて終わりにさせていただきたい。皆様方もご存じのとおり、近年、出前講義やオープンキャンパスなど、大学から高校へのアプローチが大変盛んになっている。その背景には「大学全入時代」が間近というか、もうほとんどそこまで来ていることと、国立大学については、「社会貢献が大事だ」ということが強く唱われるようになった、ということがある。逆に「スーパーイングリッシュ」「スーパーサイエンス」という形で高校から大学への、これはある種文科省主導によるアプローチもある。しかしながら、こういった場面で歴史教育においてシームレスな連携ができているかという点、おそらく答えは「そうかね」という感じにならざるを得ないような気がする。

もう少し歴史学に内在的な試みの例

としては、たとえば、高校の先生方対象のセミナーをはじめとし、大阪大学の文学部を拠点として行なわれている連携事業がある。かれこれ5年ぐらいであろうか。西洋史関係の学会で日本西洋史学会という学会があって、先日、新潟で今年度の大会が行なわれた。ここでも阪大の事業と連携したシンポジウムが開催されて、かなりの出席者を集めた。西洋史学会で教育をテーマとするシンポジウムが行われたのはきわめて希なケースである。その場ではシンポジウムなので阪大のこの事業の中心になっている桃木氏という東洋史の先生と秋田氏というイギリス史の先生、お2人の他に歴史教育の専門家、それから熊本高校の先生、熊本大学の田尻氏と新潟大の先生、だから高校現場または元高校の先生で今は教科教育学担当、そういう方々が壇上に並んだ。西洋史学会ではきわめて希なケースで、おそらく初めてだと思う。やはり「歴史教育の関心が高まっている」ということなのである。「このままではまずい」ということでなされている、ということなのである。

私自身はこの事業はとても貴重な試みであると思う。たとえば阪大でいえば毎年夏に先生方を集めて、大々的なセミナーをやる。あるいはこの西洋史学会のシンポジウムも100人以上の出席者が来た。これは非常に成功だったと言われているが、全国の歴史教育関連の初等中等教育の数と事業を考えると、「これで十分か」と言えば決してそんなことはない。

そんな話をするのは、私自身はフランスの歴史が専門なので、フランスの

教育事情を見る機会があるのだが、フランスでは中学校、高校、大学の先生と一緒に養成される。基本的には大学院のほぼ同じ課程で養成される。マスターコースである。中学校以上の先生というのは、基本的には大学院に行かないと資格が取れないような状況になっている。学位がどうこうという問題ではなくて、問題は要するに中学と高校、大学の先生の間には人的なネットワークが非常に緊密なのである。ちょっと前までは、今でもそうだが、いきなり大学の教師にはなれない。まず高校の先生になる。高校の先生になってから、博士論文を書くと大学の先生になるというのがほとんどであった。今は少し変わっているが、そういう過程上、ものすごく密接なネットワークができています。逆に言うと小学校と中学校以上はすっぱり切れている。小学校はまったく別の育成をするので、そういう問題が逆にある。ただ、私たちから見ると「フランスと日本はずいぶん違う」という気がする。

実は日本についても、戦後しばらくの間は、たとえば、歴史学研究会も小学校、中学校、高校、大学の教師が集まって一緒に調査をするということは結構なされていた。あるいは各地の地方史、あるいは市町村史の編纂事業の場でかなり緊密な関係を取り結んできた。それがここ10年、20年かなり「切れてきている」という印象がある。それではまずいということで、先ほど言ったようないろいろな企画が始まっている、ということになる。

この間、何度か札幌に来て、ここ北海道でも割と連携する文化が残ってい

る。北方史であるとか、あるいは紹介があったが、シンポジウムをやって本にするとか、あるいはこういう研修が残っている。そういう場で、先ほど述べたような密接な関係をどうすれば取り戻しうるのか、ということについて、できれば皆様方にご意見を伺えればありがたいと思う。

【質疑応答】

Q1：教育は商品取引の特殊な形態というのは、二重の商品取引という以外にどういう要素があるのか。学ぶという行為そのものを突き詰めていった場合、商品取引というカテゴリーにくくれるのか。 (立命館慶祥・齊藤)

A1：本来教育は受ける権利があるのであって、商品取引となじまないというふうに私自身思う。ただ、恐らく、それだけでは弱いと思う。小学校、中学校については義務教育だから、商品取引云々の話はしなくて済むし、すべきでないが、お金はかかっている。納税者云々という話になる。その時に学ぶことは固有の権利である、ということどこまで議論できるか、私自身不安なところである。高校以上大学は義務教育ではないので、要するにニーズのないところにサプライはないという世界になっていく。そういう時にどういう形でそうではないと言えるのか。

教育は基本的人権という点についてはあえて言わなかった。それはすでに浸透している。そうでない側面を言うておく必要があると思った。私自身が

言いたかったのは、市場原理云々ではなく、たとえ商品取引と見たとしても、しかし教育というのは、通常の財の取引とは違う。分けて考える必要がある。二重の性格がある。それを言わないと供給者の主体性がなくなってしまう。二重の性格を持っているから、私たちにはやれることがたくさんある。そうでないとすると生徒がクライアントで知識が財であるとする、それは生徒が強いわけである。そうすると「そんなつまらない話はやめてよ」と言われると私たちは対抗できない。あるいは保護者がクライアントで人的資本が財であるとする、私たちは社会に対してダイレクトに答えなければならぬ。それはどちらもおかしいわけである。それを理屈にするかと言えば、それをつなぐ存在、やれる存在が教師であるといえる。ふつうのマーケットとは違う。

Q2：「優れた」というのは何を基準としているのか。受験というものを前提にした「優れた」なのか。歴史を学ぶ本質的な意味においてなのか。

(剣淵・本間)

A2：「何が優れているのか」という基準がこれまであまりにも不明瞭だということから、なんだかわからないのだけれども、卒業後の元生徒の心に残っている先生がとりあえず優れている。問題はそれがいったい何なのか。これを逆に考えて行こうというアプローチである。まず優れていると言われる先生方に話を聞いて、先生方はどんなことをやっているのか、というところ

から逆に最終的に結論の部分で優れているという中身はどのようなものか、わかればよいと考えた。だから、最初のところではまったく白紙で始めるということだった。これがすべてとは思わない。

これは進学校中心（のアンケート）なので入試に云々ということである。そうではない子供たちにアンケートをとってそこで得られた心に残る先生方にインタビューしていけば、たぶん変わってくると思う。そういうものだと思う。中間報告でしかありえない。問題はそういうことがなされていないということ。統計的に50で多数と言えるかという問題もある。ぎりぎりセーフというところだ。ただここから始めるしかないだろう。たぶん今後増やしていければ、優れているという基準が変わってくるということが十分考えられるだろう。ただ予想だが、本質はそんなに変わらないだろう。実際はこういう進学校、受験校の先生方も前任校はそうではないところで学んだことが大きく重なっている。そういう中で恐らくどのような生徒に対しても共通するところがあるのではないかという気がする。実は危惧があって、進学校だったので授業中受験のことばかり先生方もされるのかと聞いていた。そういうこともない。逆にそれがすごく面白かった。テクニックとかノウハウとかという話ではない。しかし、生徒によって変わるというのも一方ではあるので、そのバランスを私自身も考えなくてはいけない。これから研究していくと変わっていくという気がした。

Q 3 : 小田中さんのこの本を読んで思ったことを述べたい。私は100%大学に進学するという高校にいるわけだが、私の持つ生徒像というものが、少し偏っているかもしれないが、ここにいらっしゃる先生方はいろんなところに転勤される。しかし、この本を読んで一番面白いと思ったのは、生の声があるということと、この方々は確かに受験校にある時期いたかもしれないが、移っていかれているというところだ。たとえば農業高校や工業高校や商業高校や定時制に行かれた方がきっといらっしゃる。

私の場合は、私が授業をさぼると塾にとられる。それとは別に私がもし工業高校に行ったときに世界史を話せるだろうか。ちょっと自信がない。そういったことを考えると北海道の先生方が10人いらっしゃって、確かに受験校の先生をしているというバイアスがかかっているとあったが、私はかなり普遍性を持っていると思っている。だから面白いと思った。なぜかというところの先生方がいろいろなところを回っている。その経験をもとに話しているのだろう。

私自身は麻布でしか教えないであろう。そうするとどうしても偏ってしまう。自分自身の教育観のあり方というものに対して。そうではなくて、未履修問題のことが頭にあるのだが、未履修に負けてしまったのは、1つの原因は世界史を学ぶ意義は何かということ弱かったからでないかと思っている。もちろん私の学校の文型の生徒はほとんどすべて世界史をとる。理科系の生徒であってもかなり世界史

をとる。そういう特殊な学校なので、私自身は世界史の教師としての存在、地位を奪われることはそんなにないが、しかし全国の状況を見ているとそれでいいのか、と思う。

そのときにこの本を見ていると、やはりそういう経験をされた方々がかつてこうであったが、進学校に移ったらこうなる。そこには何がしかのコアがあるのではないかと思う。そしてそのコアがどんどん作り替えられていって、出来上がっていったものがあるのではないか。生の声がある分、そういうものがこの本にはある。優れているというものを抽出することにある程度成功している。
(麻布・鳥越)

A 3 : 確かに50人の先生の中のかなりの部分は公立高校の先生である。私学の先生は少なくても10人もいないと思う。県によってずいぶん違うのだが、結構全県転勤が増えていて、北海道は全県転勤があると思うが、たとえば青森は県が小さいのでしかも弘前と八戸は仲が悪いので両極分解しているが、岩手県などは面積が広いので先生の希望を聞いているとみんな東北本線の沿線に集まってしまう。一関、北上、花巻、盛岡。だれも沿岸部に行かないので一切希望を聞かずに異動させる。今岩手県は4年で転勤である。そうしないと回らないようである。私がアンケートをとった盛岡一高の先生は、私が行ったときは沿岸部の久慈高校であった。全部教員宿舎、官舎があって、どこにいくかわからないという感じであった。あるいは島根であれば、「必ず1回は離島に行け」とか。たとえば隠

岐に行かなければいけない。何年かすると出雲に戻ってくるとか。結構そういう先生方が多い。茨城もそうだし、千葉などでは中高一貫教育が始まっているので、何十人単位で中学校に異動させるという荒業をやっている。そういう先生方の話を聞くと、決して進学校一筋という先生方ではない。進学校だけの先生方の方がむしろ少ない。私学のあるところでは、進学校一筋の先生方がそういう状況になったときに私学に行く。私学の方が転勤もしなくていいし、「実は大阪府立の高校だったが、ほかに転勤するという話がでたので私学に移る」という先生が結構いる。それは私学がある程度強い地域だけである。そうではない九州にしる東北にしる、そういうところの先生は転々とするわけである。本当に進学校から定時制までやっている。そういうような中でお話を聞かせていただいた。そういう意味では必ずしも「進学校だけではない」という鳥越さんの話は半分はそのとおりである。ただケースの代表制という点では問題は残っていると思いつつ。一昔前だと同じ高校に20年、栃木で言えば宇都宮高校であがりだから、そこで20年。そういうのは今はまれである。岩手県は4年、宮城県は7年、必ず異動する。どんどん変わっていく。それは先生方にとって非常に大変なことで、それで嫌で私学に行くという先生方がいるのも重々わかる。そういう中で経験を詰まれている先生方がいて、そういう先生方のお話を聞けて大変面白かった。小さい学校で培ったものがベースにある、ということをも明言なさった先生方が多々いらっしゃる

だったので。そういうふうに読んでいただければ幸いである。

Q4：資料の後ろの方に生徒のアンケートがあるが、中には数年前の思い出話で終わっているという生徒もいる。逆に高校時代の授業が今も発想なり学び方に何らかの影響があるという文章もある。大学生を相手にされ、調査されて、こういう授業に出会ったことが、今大学生にいい影響を感じる例とか、高校時代世界史を学んだ生徒と日本史とか違う科目で学んだ生徒の違いであるとか、世界史を学んだ生徒のいい面などを教えていただくとこれからの授業も楽しくできる。具体的に何かあれば教えていただきたい。

もうひとつは、「つなぐ、くらべる」ということの「くらべる」のが、他者理解ということだが、そもそも他者理解は本質的に可能なのか。そして、それが可能であれば、それが何をもたらすのか。なぜ人は他者を理解するかといえば、結局は自分を理解するためであり、他者を理解した結果、他者を否定するために理解して終わる。あるいは共生するために理解する。その2つがあるはずだが、もちろん共生のためにあるわけだが、いい意味での他者理解の実践記録があれば教えていただきたい。
(北見北斗・橋本)

A4：第1点だが、形式的に言うと、本のベースはアンケートであるので、アンケート以上にこれ以上のことはできない。全国を回ると結構インパクトを与えている先生方はいる。たとえば茨城に行ったとき教え子が大学の西洋

史の教員をやっている。彼に学会で話しを聞くとやはり高校の先生の影響だという話をする。水戸一高かどこかだと思ふが。そういうのはすごくあると思ふ。これは個々の事例であり、一般化できるかどうかわからない。それ以外にも大学で付き合っている学生諸君に聞くと高校の先生の影響はやはりある。たまたま私の大学にいる学生で聞くと、やはり高校の先生の世界史の授業は面白かった、そして、「私は国際理解をやりたい」というので大学3年生のときにスペイン語を勉強してメキシコに留学して、帰ってきて東京の私学の先生になる、という子がいた。だから個々の事例をみるとインパクトを与えているケースはある、と言えると思ふ。しかし、そのとき高校の世界史を学んだことが、大学にきてどういう意味を持つのか。即答はなかなか難しいが、ひとつは文学部のいわゆる歴史系の日本史、世界史、東洋史、西洋史に進む学生は、かなりモチベーションは高い。要するに西洋史教室に行く学生は高校までの何かのきっかけで歴史好きになっている。で、それはごく一部。そういう子供が今でも続いていて、決して今でも文学部の歴史系の学科が定員割れするという話は聞かない。きちんとサプライされているわけである。問題はそうではなくて、それ以外、経済学部に来る学生などは、世界史をやってくる場合とやってこない場合がある。さて、「その2つの間で何か違いがあるのか」ということが私たちにとっての問題である。それは、1つは基礎知識として経済学部でも歴史的知識がないと経済学がわからないから。「経済

学を作った人がアダム＝スミスさんで、18世紀のスコットランドの人で当時のイギリスの経済政策は重商主義で、なぜかという」という話を高校の世界史の知識がないとわからない。まったくチンプンカンプンなわけである。だからあった方がよい。しかし、世界史を学ばない子供が「モチベーションなどで違うのか」ということについては私にはわからない。確かに言えればいいが、調査はできると思ふ。大学生相手にリサーチをすればいいのであって、やりようによってはかなりのことがわかるだろう。ただ私はできていない。

2点目の他者理解については、それを強調する先生が多くてどこでも異文化理解をすごく強調する。ただ、この中にも書いたが「異文化理解はできるわけない」と明言なさる先生がいた。それには私もびっくりした。ただ言われてみれば「そうだな」と思った。「他人なんかわかるはずがない。自分と違うことはわかるけれど、それ以上は理解できないはずだ。その限界までわかることが世界史を学ぶ意義なんだ」という話をなされた。これには目から鱗が落ちた。その上でそのことについてどういう実践がされているのか、というと、今言ったことを置いておいて、やはりまったく違う文化なので子供たちがなかなかわからないときに何をするのか、教授法の部分である。パンを焼いて、というような方法もある。ほかにも自分なりに勉強して。たとえばイスラームを知るためにはクルアーンがわからなくてはいけない。福島先生という方が、ムスリムではないが、ク

ルアーンを勉強して生徒の前でお祈りの仕方を見てみせた。ここに絨毯敷いて、上に乗って。そうしないとわからない。そういう先生はいらっしゃった。あとは高校の中では限界があるので、今はいろいろな形で国際関係協会があるのでそこに出かけて行く。生徒を連れて。そういう先生もいらっしゃった。あとは私学を中心にして国際交流が盛んなのでそれにどんどん参加していく、というようなことがなされていくようだ。ただ難しい。外国に行けばいいというわけではもちろんない。やはりそんなに簡単には他者のことはわからないだろう。橋本さんがおっしゃるとおりである。先生方も苦勞なさっているようであった。ただ、他方で機会は外側にあるので、それをどう使うか、ということであった。そういう意味ではそれをうまく使える機会をどうつないでいくのか、ということのみなさん苦勞なさっているという印象を私自身は持った。

研究報告 1

「世界の歴史の教室から ～わたしたちは歴史を いかに語るべきか～」

麻布高等学校教諭
鳥越 泰彦 氏

<本発表の目的>

世界の歴史の教室から、ということで、最近関心を持っている他国の自国史・外国史について報告したい。また、(副題の)「私たちはいかに歴史を語るべきか」という疑問には、「私たち教員のみが歴史を語るべきものなのか」という私の最近のことも含んでいる。こうしたことについて問題提起したい。

私は、自分自身の授業を変えるためには、海外の歴史教育との比較の中で取り入れられるものを取り入れることで打開していくしかないのではないかと考えている。教科書やワークブック、あるいは日本でいう学習指導要領にあたるものをもとに比較しているが、それらから「何を歴史の学力観ととらえるか」「何を学ぶか」について日本との間に明らかな違いがあり、それを踏まえて生徒たちに向かっていこう、と考えている。

<比較の諸次元>

海外に行った際に、行き当たりばったりながら、いろいろな国の教科書を買集めている。海外との比較を行なう際に、難しいのは教育制度の違いの

問題であるが、ここでは中等教育段階について見ていきたい。

私がこのように外国の歴史教育との比較を始めたきっかけは、1つは歴史が嫌いな子が最初から嫌いなのかという疑問、つまり教員の授業の影響で社会科嫌い・歴史嫌いは作られているのではないかと考えるようになったからである。社会科や歴史を好きにさせるような授業をしたい、という気持ちから、どのように授業を工夫していくかを考えていく中で、アメリカの教科書に興味を持ったことがきっかけになった。もう1つは、たとえば民主主義の発展の歴史の問題で満点の答案を書く生徒が、クラスでは専制君主のような行動をとるといったように、歴史は歴史、自分の行動は別、というのは果たして本当にいいのか、歴史の知識と子どもたちの行動の関係をどう捉えるかという問題意識がある。歴史的思考力とは何か、歴史的思考力を培うことを目標に掲げる学習指導要領には培われ方・培い方は示されていない。この歴史的思考力について力点をおいて話したい。

どのような科目が設定されているのかについては、日本のように自国史と世界史となっている国もあるが、少数派だと思われる。ヨーロッパでは自国史をベースとした歴史、アメリカやオーストラリアでは世界史を学んでから自国史を学ぶようになっている。オーストラリアの場合は国の成り立ちとも関係しているが、自国史は20世紀以降、世界史は19世紀までであり、世界史から自国の多文化性を理解するようになっている。日本の場合は世界史

と自国史は異なるもので、多様な世界史と、単一の日本史、という構造があるように思える。地域世界の区分にはその国の価値観が表れるものであり、大きく変化してきた。これからは、日本の中、あるいは世界史と日本史をつなぐ、あるいは間にある地域史として、たとえば『琉球・沖縄史』という沖縄県の高校の授業のように、地域史を科目として認めることも必要になってくるのではないか。アメリカでは自国史を学ぶ前に州の歴史を学ぶほか、ハワイ州にはオセアニアなどの太平洋諸島の地域研究の科目、フロリダ州にはカリブ海地域史という科目もある。アメリカのように、日本にもサハリン・シベリア・千島といった地域に広がる「北方史」のような、さまざまな地域史や、国民国家的な歴史観を乗り越えることが模索されても良いのではないか。歴史という科目が1科目しかない国でも、自国史と近現代史である世界史がくっついている場合も多くあり、自国史が自民族史である場合や、自国史と自民族史が微妙に一致していない場合もある。スペインでは同じ出版社で、スペイン王国成立からはじまるスペイン史と、原始から始まるカタルーニャ史の教科書が出されていた。ハンガリーでは地域史と民族史の関係が複雑である。アルバニアの場合はアルバニアの民族史なのでコソボのアルバニア人の歴史も語られている。韓国や台湾では、台湾の現代史は民族史ではなく台湾史、韓国の戦後史は韓国史だけ、と自民族の歴史から自国史に戻っていきこうとする扱いである。シンガポールでは、イギリスの植民地となる以前の歴史につ

いても少しずつ扱われるようになり、シンガポールの歴史がどこから始まるのかという語られ方が変わってきている。

歴史で何を学ぶのか、についても国によって大きな違いがある。オーストラリアは欧米中心でイスラーム史・アフリカ史はまったくといていいほど扱っていないが、北米、中南米、オセアニア地域などへのヨーロッパ人の移民活動は詳しく語られている。韓国は地中海世界が崩壊する過程の記述はなく、アメリカの場合は地中海世界という言葉すらないなど、地域世界の設定や扱いにも違いがある。何が近代の始まりなのか、などについてもルネサンス、大航海時代などの扱いで違いがある。

次になぜ歴史を学ぶのか、そして再び歴史で何を学ぶのかということについて。アメリカ合衆国においても **Historical Thinking** という言葉はよく使われ、日本の歴史的思考能力と表面上は合致しているが、そこで指している内容や含まれる内容はかなり違っている。アメリカの多くの州で **Social Study** つまり社会科は残っており、そうでない場合も **History and Social Science** という科目が存在していて、日本でいう地理歴史・公民科は一つの科目として存在し、活動的で責任ある市民を育てるということに目的が置かれている。それゆえアメリカでは **Skills** の習得が重視されている。この **Skill** には、コンピュータを使ったプレゼンテーション、**Historical Thinking**、ディベートなどがあり、**Skills** に対する **Contents** つまり学習内容と同列に置かれている。その例の一つとして、

各州の作るスタンダードのガイドラインとなったUCLAが作った National Standards for World History and U.S. History にある Historical Thinking に多くの項目が示されている。その中に生徒達が自分たちで歴史的な叙述・語りをできるような機会を与えなければ真の歴史的な理解にならないという認識を示しており、私にとってショッキングなものであった。これは日本においても1つの目標ではないか。歴史を語るのは教師だけではなく、教師はいつか生徒たちが語ることができるようなチャンスを与えるようなことをしていかなければならない。また、Historical Thinking の中には、歴史的な問題を分析し意志決定をする、という内容も含まれている。日本でも、生徒たちが将来主権者として主体的に判断する上で、世界史が何かの役に立つようにしていくには、アメリカの考え方の中に取り入れて変えていくことができるものもあるのではないか。

ハワイ州の教材には、単語ではなく文章を穴埋めしてまとめたり、単語を定義・説明させる形のワークブックがあり、大変衝撃を受けた。最近私も授業で行なっているが、生徒たちはなかなかできない。基本的な知識がどうすれば定着するのかという点で、今の日本のような単語を埋める形式のものではなく、最低限定義するような力を養っていないと、生きた知識にはならない。

シンガポールでは、日本の小学4年生の段階で4段階の能力別学習を行ない、学ぶ内容も異なっている。中学2年生段階の歴史叙述を分析させるワー

クブックを見ると、段階によって叙述の分析のさせ方の程度が違い、上の段階ではより深い分析作業や、違う叙述を分析させる項目もある。全ての生徒が同じような科目・内容を学ばなければならないのか、ということについて、参加した先生方と議論してみたいと思っている。

<海外との比較から見えてくる日本の歴史（世界史）教育の特徴>

平和的な社会の一員を養成することを目的とするのは日本独自のものである。また、日本は教科観で重複がないようにしているが、アメリカでは逆に重複させたり、他教科に結びつけたりしている。

アメリカの州には、親に対して、博物館に行くことや家に人をよんで議論させる、といったようなことで積極的に教育にかかわるように提案しているケースもあったり、どこの州のホームページにも親向けのページがある。

教科書に対しては、日本の教科書は安くてハンディ、種類も多いが、以前より種類が減っていたり、凝縮させすぎてわかりにくくなっているという問題がある。

自明とされる「自国史」の存在についてはすでにお話したが、「単一にして不可分」の日本史という意識は、文部科学省にはあるかもしれないし、高校生もそういう意識をもっているので、打破していかなければならないと思う。

世界史における地域世界の設定方法や時代区分をめぐる議論と変化につい

ては、戦後の日本の教科書は学会の様々な成果を吸収し変化しており、研究者と教員の間でテキストを作るために連携されているという部分がある。

用語暗記主義・「正史」暗記主義については、海外と比較して、説明なしのゴシック体や、問いがないのは日本独自の文化といってもよい。

「誰が歴史を語るのか」ということについて、問題提起的に述べると、日本の学習指導要領は、主語が生徒であるアメリカのそれと比較すると、「～を理解させる」のように記述されているが、これが私たちの教育観を規定し、教師が教壇の上から見下ろして話すという構造を前提にしているのではないかとも思える。生徒に歴史を語る能力がない、と決めつけてしまう危険性はないか。大学受験と世界史教育との関係については、世界史を受験で使う生徒はそれほど多くないことから、世界史教育が受験でゆがめられている、という声には説得力がないように思える。よく言われるように理想の教育があっても受験でゆがめられているのではなく、理想の教育がないので模索しなければならぬのではないか。

研究報告 2

「私的世界史教科書論と教材・授業例」

立命館慶祥高等学校教諭
齊藤 忠和 氏

なぜ歴史を教えるのか、と問われれば、私は面白いからだと答える。しかし、生徒には世界史は人気がない。世界史教科書に対する自分の思いと、さまざまな制約の中で行なってきた世界史の授業について述べる。

1. 私的世界史教科書論

世界史教科書の不満な点は、読んで面白くないことである。具体的には、

(1) 事項についての評価がきわめて少ないか、あっても簡単なために、因果関係がつかみにくい。

(2) 中国をのぞく東・北アジア地域を理解するための内容が少ない。

(3) 西ヨーロッパに重点が置かれている。

(4) アジア・欧米以外の地域は断片的・羅列的である。

(5) 新しい成果や研究動向が反映されにくい。

(6) 時代・地域間の比較が乏しい。

(7) 日本と世界の関わりをほとんど述べていない。

これらの原因は、教科書検定制度がもたらす記述内容・価格などの制限や、大学入試の影響、学校の実態などが挙げられる。内容豊富な教科書づくりと

検定制度の見直しを期待し、一方で教員も本をたくさん読むなど勉強する必要がある。また、教科書の内容全てを教える、という考え方も一考を要するのではないか。

2. 現行の世界史教材と授業の方法

生徒や保護者からの消費者（お客様）意識も増えてきているように感じる。

大学受験に不必要などという理由により、教員やその授業内容、あるいは教科書そのものに対する生徒・保護者からの批判や苦情も強くなっている。また、学費が高額なことも影響してか、費用対効果で最小の労力で最大の結果を得たいとか、自分にわかるように教えろという生徒もいる。こうした意識の背景には、教育の現場にはそぐわない大学合格者数などの数値目標設定や、ちょっと苦しいことを努力する意欲を教員がそいでしまっている、ということがあると感じる。

こうした中でも、必要な知識をおさえ、歴史教育を通して様々な見方・考え方を示し、考える力、自ら学ぶ力をつけさせるための授業づくりをめざし、独自の教材を作成している。この教材は「本文」と、興味関心を喚起するための「TOPICS」、要点整理の「POINT」の三本立てで構成している。そして、年度当初のガイダンスもきっちりやるよう心がけている。

学校の厳しい現実の中でも、自分の好きな歴史を生徒に伝え、学ぶことの大切さを伝えていきたい。

ミニシンポジウム

「わたしたちは

世界史をいかに語るべきか」

小田中

鳥越氏の話題に関して、海外との比較で、日本の歴史教育から見えてくるものがある。私は大学で経済学の歴史を講義しているが、今は以前のように特定の経済学者のことではなく、経済学の誕生から現在まで教えなくてはならない。アメリカではシチズンシップに必要なスキルズの教育について強調しているが、日本でも同様なものが求められてきている。スキルズの教育では、ディベート、プレゼンテーションなどの教育では、ノウハウの教育になって魂が抜けてしまう危険もある。齊藤氏の話題に関して、保護者からのクレームは大学にもみられる。保護者がいう費用対効果について、ミニマムだけでミニマムを身につければよいという考え方は、費用対効果を取り違えているように思える。

齊藤

小田中氏の本は事前に読んでいた。具体的に良い授業とは何か、についても少し知りたい。費用対効果については、たくさん学んでたくさん身につけて欲しいという思いがあり、ジレンマがある。鳥越氏の話題については、外国の教科書のことは私の話題にも関連していて興味深かった。

鳥越

小田中氏の本の話題は、日本の枠の中ではあるが、歴史教育に扱ったものの中でも一番刺激的。日本の中だけの事情にとらわれてはならない、という思いが私にはある。比べる力が重要だという点では、他者理解が教室の中、学校の中でどのように向けられていくのか、今後の課題であると思う。私の現状認識では、現在の歴史教育論は内容論に偏っている。日本ではどのような世界史像を構築するか、という点に力点が置かれているが、熱心で意欲的な大学の研究者あるいは高校の教員が編集してきた日本の教育界の教科書は記述的にも優れており、数も多く、それはそれで財産である。日本のシチズンシップ教育については、確かに問題点もあり、主体的に判断、発言し、それを受け入れるという教育が必要である。自身の反省として、教師から生徒が客体として学んだり、子どもたちが受験で相手を追い落としたりするのではなく、子どもたち同士が学び合い、お互いの欠点を補い合う関係を作っていくことが大事ではないかと思う。その意味で、スキルを学ぶことを重視するアメリカやシンガポールに見倣わなければならない。

齊藤氏の話題については、クレームに対する考えは同調できる面もあり、大変だと思う。その中でも、子どもたちが世界史を好きになるようにさせるようにもっていくことが大事だと思う。

春木（札幌旭丘）

各国・各地域の取り上げ方について、国際的に比較して日本の教科書はどう

なのか。

鳥越

私自身はヨーロッパ中心主義が悪いとは思わない。アメリカの教科書は当然欧米中心であるが、日本は広く“世界史”たろう、と努力している方ではないか。最近不安なのは、カラー化により教科書を出せない会社が増えてバリエーションが減り、様々な解釈が減ることを危惧している。

中川（石狩南）

実際に教科書を選ぶとき、どのような観点で選んでいるのか。

齊藤

私の学校では山川詳説。個人的には因果関係が明らかなのがよいので、東書のものがよいと思う。

鳥越

私の学校では東書を使用している。軸を減らして因果関係に力点を置いている構成がよい。山川の教科書は市販されているので、興味ある生徒は買って、副読本として読み比べるように指導している。

小田中

教科書でなくても、市販で通史的なものを出すのも良い。理科の副読本（ブルーボックス）は大変良い企画で、売れている。大学進学に必要な知識を身に付けるため、大学・高校の教師でやったものである。沖縄の琉球史の本は、副読本ではなく教科書の体裁で、良くできている。

<シンポジウムのまとめ>

吉嶺（札幌北）

かつての『概説西洋史』・『概説現代史』のような、ハンディで良質な概説本は必要である。

小田中

山川の『西洋世界の歴史』を書いたが、共著の通史だと論点・論調などがぶれることが懸念される。ところで、齊藤氏の対話型の授業とはどのようなものだったのか教えていただきたい。

齊藤

本校の学校設定科目「現代国際理解」は、生徒の質問を想定してシナリオを作った。他の指導担当教諭と確認しつつ指導していたが、準備が大変であった。現実的には難しいことも多い。

赤間（道教委）

小田中氏の指摘する「結果から原因を求めること」は生徒にとっても、教師にとっても難しいが、生徒にとって面白い指導ができそうである。学習指導要領を編集する文部科学省の教科調査官の視点は斬新である。A科目は現代を教えてほしいという思いがあって出来た科目。各社の世界史Aの教科書はゴシック体の項目が多いが、精選して半分以下でも良い。学習状況実態調査では、世界史を学んで「面白かった」とする回答率は、地理や日本史に比べかなり低い。世界史が必修でなくなったとき、生徒の世界史離れがどうなるのか危惧される。

齊藤

もがきながらも理想を追いかけ、歴史の楽しさを教えられればという思いがあり、今日は非常に勉強になった。

鳥越

教科書の選択は難しい。山川は多すぎていきなり読むにはつらいが、東書は因果関係が明確で読みやすい、との私の学校の生徒の声もある。東書の売り上げが伸びて、山川ばかりの神話は崩れつつあるが、教員が山川の教科書で育っているのではなか。私の勤務校は研修制度が認められていて、恵まれている。また北海道の研究会に来て、皆さんと議論したいと思う。


小田中

結果から原因を考えることは日本の伝統文化に反するかもしれないが、英語で論文を書く必要もあり、大切なことである。英語の論文の構成は日本とはまるで異なるが、それを学べばアメリカ的な思考を学ぶことができる。1つの結果に対して複数の原因があり、それから最も大切な原因を決断して選ぶことは難しい。21世紀から教え始めて過去へ逆行して学ぶ方法も考えられる。今日の皆さんの話から学ぶことは多い。高校と大学の関係は楽観できないと考えており、顔をつきあわせて知恵を集めていくこの会のような場は大切である。

▼今夏の第39回大会予定

日 時	平成20年8月8日(金)を予定
会 場	北海道大学 文系共通講義棟
講 師	未 定(調整中)
研究発表	未 定(募集中)

@世界史研究会のホームページ@

→  北海道高等学校世界史研究会

<http://www.augustus.to/~sekaishi/index.html>

■編集後記■

会報第14号の発行となりました。日頃からの会員の皆様のご協力・ご支援に、担当者として感謝申し上げます。

さて、いよいよ高世研も、来年(2009年=平成21年)で40周年を迎えることとなりました。そこで事務局を中心として記念大会の企画・準備を進めている状況です。記念大会では、「高校生に教える『20世紀』とは？」(仮題)をテーマとし、各教科書を執筆されている大学の研究者の方々をお招きして、講演や報告をいただき、高校教員の現場からの報告と合わせ、最後にパネルディスカッションを実施したいと考えております。なお、詳細につきましては、後日お知らせすることになりますので、どうぞご期待ください。

また会長の巻頭言にもありますように、私たちを取り巻くさまざまな課題を語り合う場としての今年の夏の第39回研究大会へも、多くの先生方のご参加をお待ちしております。

最後になりましたが、第38回研究大会の記録を担当していただいた先生方にはお忙しい中にも関わらず記録原稿を作成していただき、本当にありがとうございました。さらに、編集作業の遅れや不備な点など、関係の先生方にいろいろとご迷惑をおかけしましたことをお詫び致します。

(札幌南陵・吉田 徹)