

イギリスの歴史教育における思考力の意味

土屋 武志
(史学教室)

The meaning with thinking power to see in the History Education in England.

Takeshi TSUCHIYA
(Department of History)

【要約】 イギリスの歴史教育においては、学習者に歴史を「解釈」する能力を育てることが重視されており、それが、日本において「歴史的思考力」と呼ばれる能力と同種の感覚で意識されている。しかし、「解釈」を重視することは、必然的に歴史における「主観」の問題を提起することになる。それ故に、イギリスの歴史教育では、徹底した史料批判能力、論理的情報処理能力が求められ、この視点からの到達度評価に基づく意図的教育実践が試みられている。

キーワード：イギリス、歴史教育、歴史的思考力

1 はじめに

歴史学習において、「見方・考え方」といういわゆる思考力を育成する事の重要性は、近年特に強調されている。また、小学校における生活科教育実践にみられるような、体験活動をととして資料活用や表現の能力を育成する教育方法が注目され、社会科教育においてもこの視点からの授業実践の必要性が強調されている。

しかしながら、学習者の体験的活動と「思考力」とがどのような関係性にあるのか、つまり「体験」と「思考力」との関係について、社会科教育学における理論的研究は十分とはいえない状況にある^{*1}。特に、歴史学習の分野においては、学習対象となる「歴史」それ自体が、過去の出来事であって現在直接に体験できるものではないために、歴史学習における「体験」の意味についての理論的整理とそれが「思考力」と結びつくことの理論的説明がより明確に必要とされる。その前提条件としてそもそも歴史学習における「思考力」とは、一体どのようなことを指すのか、その点について、少なくとも、まず、明確にしておく必要があるであろう。

歴史学習における「思考力」の育成方法については、従来から英米の歴史教育に着目する研究が行われ、示唆を与えている^{*2}。筆者も、イギリスの歴史教育の

事例をもとに、方法論の比較という手法で考察を行ってきた^{*3}。その結果、「思考」重視のイギリスの歴史教育における、いわゆる「歴史学」的視野の存在やそこにおけるシミュレーションの学習手法の有効性を検証することができた。しかしながら、その方法論の背景にある「歴史的思考力」のありようそのものに関する分析は十分とはいえず、筆者もまた十分な分析を加えたわけではなかった。

そこで、本小論は、これまでの筆者の研究においても十分に論じることができなかったイギリスの歴史学習における「思考力」を本質的に明確化するため、イギリスの歴史教材をもとに若干の考察を試みるものである。

それは、今日の日本の社会科歴史教育における「思考」重視の方向に必要な基礎的視座を提供すると考えられる。

本小論において紹介するイギリスの歴史教材は、イギリスではポピュラーかつ基本的な教材として評価が定着しているものである。しかし、日本の社会科教育学とりわけその実践者に広く知られている教材や実践とはいえない^{*4}。また、本論の視点からの分析はなされていない。同じく歴史科のナショナルカリキュラムの1995年版「評価基準」は、イギリスの歴史教育の特色を考察するうえで有効な資料であるが、それと「歴史的思考力」との関係性も分析されてはいない^{*5}。

それら基本資料の資料的価値も高いため特に本小論で紹介する。そして、それらをもとに本小論の目的である、イギリスの歴史教育における「思考力」の意味するところを明確にしたいと考えている。

2 教材「トゥーランド人の謎」の構成

教材「トゥーランド人の謎」は、A4を横に2倍にしたサイズの用紙の両面に印刷された生徒用のパンフレット1枚というシンプルな教材である。中等学校の第一学年（Year7=11歳）で用いられる教材である。

パンフレットの内容は、「場面設定」「発掘されたトゥーランド人の写真」「遺体に関する科学的検査報告」「考察課題」「鉄器時代人の生活と習慣に関するヒント」の5つのセクションに分けられている。

トゥーランド人は、1950年にデンマークの泥炭層から1体の男性遺体が発見されたことからその存在が注目された。生徒用パンフレットの「場面設定」によるその発見状況は以下のようなものである*6。

1950年5月8日夕刻。早春のデンマークのトゥーランド泥炭地。夕方の静寂は、時折鳴く、タシギの声によって壊されていた。

2人の男性が、タイル・ストーブと台所のレンジ用の泥炭を切っていた。彼らは、その作業の途中、泥炭層の中で突然、最近の殺人事件の被害者と思えるほど新しい人の顔面を見つけ、ただちに警察に通報した。輪郭がはっきりするまで、少しずつ、彼らはその男性の体からその泥炭を取り除き始めた。埋まっていた男性は、まるで眠っているかのようにであった。その男性は地面の堅いところから外へ50メートル離れた地点の泥炭層の2メートルの深さに横たわっていた。彼は、革ひもによってあごの下で安全に固定されたのが革の帽子をかぶっていた。彼の腰のまわりにはなめらかなベルトがあったが、一方、彼は裸だった。彼の髪は、ほとんど完全に彼の帽子で隠れるほど短く刈られていた。また、彼はひげをきれいに剃っていた。しかし、非常に短い刈り株がそのあごと上の唇にあった。

泥炭の小さいかたまりが彼の頭のそばに移動されたとき、その男性についての平和な空気は粉碎された。ロープ（一緒にねじられた2つの革ひもでできている）は、首の下になっていた。これは、縄の輪であった。それは、きつく彼の首とのどのまわりに引かれて、それからヘビのように彼の肩から背中へ横切って丸くなっていた。

この男性は、いったい誰であったか？

どれくらい、彼は地面の下に横たわっていたのか？

彼の死の原因は、何であったか？

このように、泥炭層という遺体保存に好都合のところに埋まっていた男性遺体に関するエピソードを読むことによって、学習者は知的好奇心を喚起されることになる。生徒用パンフレットはこのあとに、この男性遺体の発見された状態（つまり泥炭層の中で非常に良好な状態でミイラ化された状態）での全身写真、及び頭部と足のクローズアップ写真各1枚を載せ、そのあとに、「遺体に関する科学的検査報告」を記載している。

そこに述べられている医者と科学者による科学的検査報告は以下のようなものである。

① 埋葬の日付

コケの薄い層が、その遺体の下にあった。科学者は、これが沼地で作り上げられたとわかっている。デンマークの泥炭地帯は、早期鉄器時代に形成される。それはちょうどキリストが生まれた頃である。したがって、その遺体は、早期鉄器時代中つまりおよそ2000年前にその泥炭の穴に入れられなければならなかった。その泥炭の中の酸が、遺体が腐敗することを防ぎ、まるでそれが最近埋められたように見える結果となった。

② 死の原因

検死とX線検査の結果は、その男性の頭が損傷を受けていないことを示していた。そして、彼の心臓および肺と肝臓はよく保存されていた。彼は老人でなかったが、歯の成長状況から20才以上の年齢であるにちがいがなかった。したがって、多分、彼は彼の首のまわりにまかれてあったロープで殺されただろう。この縄の輪はそのあごの下に、そして、彼の首の側面の皮膚に明白な傷跡を残した。しかしながら、その結び目があった首の後ろの傷はなかった。このことは、その骨が非常にもろく、そのために彼の首が壊れていたならば言うのが不可能なことであったが、良好な状況で発掘されたため判明できたことである。

③ 彼の最後の食事

その胃と腸は調べられた、そして、その検査は胃や腸の内容物にも及んだ。その結果、科学者は、その男性の最後の食事が野菜と種（耕作された大麦、亜麻仁、「アマナズナ」、雑草とかみつれのような野生植物類）から作られた一種のスープであったということを発見した。肉の痕跡はなかった、そして、消化の状況から、この男性がこの食事の後12〜24時間生きていたことは明らかだった。言い換えると、彼は彼の死の前の1日間に食事をしなかったことになる。そのような野菜スープは、この時代の人々にとって一般的でなくはなかったけれども、2つの興味深い特徴があった。

a) そのスープは多くの異なる種類の野生及び耕作された種子を含んでいた。そして、それらのいくつかは故意に集められているものにちがいがなかった。それらは、彼らが常時見つけるのは容易でなかった材料な

ので、おそらくそのスープは、特別な食事であった。

b) そのスープは、その春に収穫される種で作られていた。

このような、科学的データを提示されたうえで、学習者は以下のような「考察課題」＝(Things to find out.)を示されるのである。

- ① 誰が、その遺体を見つけたか？
- ② どこで、その遺体は、見つけられたか？
- ③ どのような衣類や所持品がその遺体またはその近くで見つけられたか？
- ④ その男性の年齢は、何歳であったか？
- ⑤ 彼は、死後どれくらいたっているのか？
- ⑥ 以下のうちどちらが、最もありそうな死因と考えられるか？

老衰？	はい/いいえ	その説明
病気？	はい/いいえ	その説明
自殺？	はい/いいえ	その説明
他殺？	はい/いいえ	その説明
- ⑦ 死の理由(なぜ、彼はこのように死んだか?)
 あなたの理論：
 理論を支える証拠：
- ⑧ 結論とコメント：

生徒用パンフレットの最後のセッションには、「鉄器時代人の生活と習慣に関するヒント」が記述されており、紀元前50から紀元100年頃のドイツ北方の民族の法律や慣習に関する記述が、同時代つまりローマ時代のコーネリウス・タキトゥスによって紀元97-98年に記された本の一部の抜粋という形で提示されている。以下はその一部である。

手がかかり1 「ドイツの種族の法律」

ドイツの種族は、彼らの部族の諮問委員会の前に被告人の審査を行う。その罰は、その犯罪に従って変化する。裏切り者と脱走兵は、木からつるされる。臆病者、軟弱な戦士と悪い男性は、森の沼に沈められる。

手がかかり2 「北ドイツの種族の宗教上の習慣」

北ドイツの7つの種族の宗教上の習慣に関する記述が、ここにある。これらの種族は、聖なる大地(春の女神)を崇拜した。春がくると、彼らは新しい生命の出生と収穫を祝った。

湖の中央は、小さい森のある島があって、その森には布でおおわれた神聖な二輪戦車がある。1人の聖職者だけは、それにさわることができる。毎年春に、聖職者は、女神が雌牛によって引かれた二輪戦車で旅するとき、その後に引かれるように従う。どこに彼女が滞在しに行こうとも、この後に楽しみとお祭り騒ぎの日が続く。

女神が彼女の神聖な森に来る平民の男性と女性の一団と彼女へのお礼の品々に疲れてくるまで、全ては平和で静かである。その後、その二輪戦車、そのロープと女神自身は、秘密の湖できれいに洗われる。この作業は、その湖に沈められる運命にある奴隷によって行われる。

このように、ヒントの中には、当時のドイツ北部では、裏切り者と脱走兵は木に吊され、弱い兵士と悪事を働いた男は森の中の沼に沈められることや春の祭りの様子、特に湖の中の小島で行われる儀式の様子が記述されている。祭りで用いられた戦車と女神像が、沼に沈められる運命にある奴隷によって洗い清められることも述べられている。

いうまでもなく、1900年前のローマ人が書き残したこの記録が、1950年のデンマークの泥炭地での男性遺体の発見という事件の背後にある謎を解明する有効な手がかりを与えている。

検死や解剖という現代科学の成果と1900年前の古記録とを資料として提供したうえで、それらの情報を結び合わせて、ある男性の死の原因を「推理」することを、この教材は学習者に求めているのである。

ところで、この生徒用パンフレットの冒頭は次のように書き始められている。

「歴史はしばしば、探偵としての仕事となる。証拠は不完全であり、歴史家は正しい結論を描いたとしても決してそれを確信することはあり得ない。彼か彼女は、利用可能な全ての証拠を見なければならず、何が起きたか決めるのに慎重でなくてはならないのである。さあ、歴史家として、「トゥーランド人の謎」を調査しよう。」

つまり、不完全な証拠をジグソーパズルのようにつなぎあわせて論理的結論を導き出すことができる推理力を、歴史家の基礎的能力と考えているわけである。

この教材の教師用指導書(Teachers' Guide)^{*)}は、歴史家と探偵の能力的関係性について、類似点として、歴史家も探偵も「証拠」を用いなければならない点、科学的な報告と現場検証から出来事の経過を再現しなければならない点をあげている。一方、相違点もあげており、その最大の相違として、歴史家が遠い過去の出来事について尋問できる目撃者を持たないことをあげている。それ故、歴史家は、「出来事に関連してながしかの説明が書き記されそしてそれが残されるというチャンスに頼らざるを得ない。」か、もしくは、「その出来事と同時期に類似の出来事を目撃した人々によって書かれた話を見つけださざるを得なく」なるのである。

この教材に登場する男性の死の背景は、今となっては、全く記録もなく、また目撃者もいないため、本来説明不能なはずである。そこでタキトゥスの資料が有

効性を持つことに学習者は気づかされることになる。歴史的資料の持つ価値に気づかせることもこの教材の役割の一つとなっている。この点も大きな特徴といえよう。つまり、ある出来事を説明つまり「解釈」するうえで、歴史的資料を用いざるを得なくなる状況を作り出して、歴史的資料が残されていることの重要性にも学習者の意識を向ける工夫が凝らされているのである。

3 単元「城郭と大聖堂」

前節のような教材を用いて始められるイギリスの総合制中等学校の歴史教育では、その後具体的にどのような単元指導が行われるのであろうか。次に示すものは総合制中等学校におけるyear8（12歳）の生徒向けの単元指導計画の一例である*8。

単元名「城郭と大聖堂」

第1週：「城とノルマンの侵略」

ウィリアム I 世の統治について、城郭の地理的関係をもとに討議する。

第2週：「堀と城の外郭」

城郭の全体的構造をつかませるとともに、問題を発見させる。

第3週：「方形の城」

見学と教科書をもとに、石造城郭の利点を発見させる。

第4週：「城郭様式の変化」

教科書とビデオをもとに城郭の防御について理解を深めさせる。

第5週：「城郭と火薬」

なぜ城郭建築が変化したのか、多角的に考察させる。

第6週：「キリスト教と中世」

人々の生活にとって教会がいかに重要だったかを討議させる。

第7週：「修道院」

ビデオをもとに修道院の特色を討議させる。

第8週：「巡礼者」

ビデオをもとに教会の財政について考察させる。

第9週：「宗教的生活・仕事」

中世の人々の生活についての補足。

各週2時間の時間配当なので、この単元は合計18時間計画となる。この正規の時間のほかに1日、学校行事として近くの中世城郭の見学も実施される。

計画では第1週～第3週及び第6・7週では、クラス討議が行われ、第1～第3週、第5週、第6週ではホームワークが設定されている。第6週には到達度をチェックするための小テストがある。ホームワークは、教師があらかじめ作成して教室に備え付けているワークシートに記述されている設問を生徒各自がノートに写し取り、家庭学習の後、次の授業時間に教師のチェックを受けるものである。したがって、1週間のうちのはじめの1時間で教師の説明やそれに対する質疑応答があり、次の1時間でホームワークをもとにクラス討議や教師によるレポートのチェックが行われる。

例えば、第5週のホームワークの一部を示せば以下のようなものである。

「あなたがもし、1440年のイギリスを旅したならば、廃墟となったたくさんの城郭を見ることだろう。ノルマンの侵略以降1700もの城が築かれたが、1440年にはその半数以上が放棄されていた。それぞれ個別の理由はあるが、歴史家はなぜ城郭が衰退したか、共通するいくつかの理由をあげている。」

（課題）

- ① 教室での授業と下の資料（略）を手がかりとして、なぜ城郭が放棄されたか可能な限り多くの理由をあげよ。
- ② あなたがあげた理由は、次のどのタイプにあてはまるか。理由の横に記号をつけよ。
P = 政治的理由（統治者や政治力による理由）
T = 技術的理由（新しい技術や防御法による理由）
M = 軍事的理由（軍隊や戦争による理由）
S = 社会的理由（人々の動向による理由）
E = 経済的理由（金銭的な理由）
- ③ あなたがあげたいいくつかの理由に関して、城郭建築の変化に沿って詳しく述べよ。

このホームワークのように、問題について政治・経済・社会などの社会科学的視点から多角的に考察させることも歴史学習の特色といえる。

一方、評価問題はどのようなものであろうか。

以下は、この単元の中で第6週に実施される小テストの問題の一部である。

- ① 5枚の城郭の絵（略）を見て、時代的に古い城郭から順番にA～Eの記号を入れよ。
- ② あなたの持っている知識と5枚の絵から、城郭が時代とともにいかに変化したか、できる限り詳しく述べよ。
- ③ 時代とともに変化しない城郭の構造はあるか。
- ④ なぜ、城郭の構造が時代によって変化するのか、可能な限り多くの理由をあげよ。
- ⑤ 上記問題であげた理由のうち、あなたが最も重要

だと考える理由についてその根拠を説明せよ。

ところで、上記の小テストは、①から順に難易度が上がるように配列されている。①はレベル2、順にレベル3から6に上がる。①は、城郭構造の発達過程を知っていることで解決する問題であるが、⑤や⑥は論理的な説明の能力、つまり歴史的解釈を理論的に主張できる能力を必要とされる。このように学習者の到達レベルを複数用意し、より理論的思考に導く点もイギリスをはじめ欧米系の歴史教育の特徴といえる。イギリスでは、1990年にナショナルカリキュラムつまり「全英共通カリキュラム」が実施され、95年の小改訂を経て現在に至っているが、この共通カリキュラムに併せて公式の「評価基準＝到達目標 (attainment targets)」が作られていることも特徴である。この点について節を改めて次節で言及する。歴史学習における思考力の問題を考察するとき、評価に関する基本的特質を抽出することは、必要な作業と考えられるからである。

4 全英共通カリキュラムにおける評価基準

現行のナショナルカリキュラムにおける「評価基準」は、次のようなものである⁹⁾。

レベル1

生徒は、自分自身また他の友達との生活の中で、現在と過去の差異を認める。

彼らは、生じつつある年代学的感覚を、時間の経過に関する日常的な用語を使うことによって、また、2、3の出来事と物を順番に配列することによって示す。

過去についてのエピソードから知識を得て、そのエピソードを物語る。

彼らは、情報源¹⁰⁾を得て、過去についての疑問に対する解答を見つけ始めている。

レベル2

生徒は、過去に関する用語を用い、過去の出来事や物を時代順に並べ、彼ら自身の生活と過去の様子との差異を明確に示すことで、彼らの開発途上の年代学的感覚を示す。

最近の記憶よりはるか遠い過去の様相や主要な出来事また学習した人物についての理解や事実に基づいた知識 (factual knowledge) を示す (demonstrate)。

その過去を表す異なるいくつかの方法を認識し始めている。

情報源をもとに、単純な観察 (simple observations) を基礎として、その過去についての疑問に答える。

レベル3

生徒は、彼らとその過去が時間の異なる期間に分割されることができるとことや、類似点についてのいくつかの理解と日付や用語の現在と過去の使用法の違いについての自覚的な理解を増やすことによって年代学的理解を示す。

学習プログラムから引き出された主要事件に関する知識と、人々と時代変化について理解し、その事実に基づいた知識を示す。

主要事件と時代変化の結果について、2、3の理由を考え始める。

過去を表現する異なるいくつかの方法を認識する。

情報源を使うことによってその過去についての疑問に対する解答を、単純な観察を越える方法で見つける。

レベル4

生徒は、Key Stage 2かKey Stage 3の学習プログラムに示された、英国と他の国の歴史についての知識と理解を示す。

彼らは、過去の時代と社会の特徴を記述して、そして、時代を通した変化を認識するために上記の知識と理解を用いる。

主要事件、人々と変化のいくつかを記述する。

主要事件と時代変化の結果や原因が分かる。

その過去のある状況がどのように表現 (represent) されて、異なる方法で解釈 (interpret) されたか発表できる。

情報を選び、それらに関連づけ始めている。

彼らは、日付と歴史用語を使用して、準備された学習を遂行し始める。

レベル5

生徒は、Key Stage 2かKey Stage 3の学習プログラムに示された、英国と他の国の歴史についての深い知識と理解を示す。

過去の時代と社会の特徴を記述して、そして、時代を通した変化を認識するために上記の知識と理解を相互に関連させつつ用いる。

事件や人物と変化を解説 (describe) する。

事件や歴史的変化について妥当な理由を論理的に解説する。

いくつかの事件、人々と時代変化について異なる方法で解釈されることを知っており、その解釈を可能とする理由を提案する。

知識を用いて情報源を評価し、それらが特別な作業に役立つことを認識し始めている。

彼らは準備された学習を行うため、日付と歴史用語を使用して情報を選び組み立てる。

レベル6

生徒は、Key Stage 3の学習プログラムに示された、英国と他の国の歴史について過去の社会と時代を論理的に説明するために彼らの知識を使う。

事件と歴史的变化に関して結果や原因を調べ、分析し始める。

事件と人々と変化を説明するために異なる歴史の解釈を試みる。

彼らの知識を用いて結論に到達し、その結論を支えるために批判的に使う情報源を確認し、それを評価する。

彼らは、準備された学習を行うさいに、日付と歴史用語を使用し、関連した情報を選び、組織して、展開する。

レベル7

生徒は、Key Stage 3の学習プログラムに示された、英国と他の国の歴史について過去の社会と時代を論理的に説明するために、概要と彼らの詳細な知識とをつなげる。

特徴的な時代や社会を分析し、原因や結果を分析する。

異なる歴史解釈 (different historical interpretations) がつくられた方法と理由を説明する。

生徒は、質問に沿いつつ、彼らの知識を使って、情報源を確認して、批判的に評価して使う自主的態度を示し始める。

彼らは、自主的考察で、実証的結論に届き始めている。

日付と歴史用語を使用して、適切な情報を選択し、よく組み立てられた論理や描写 (descriptions) と説明 (explanations) を組織して、展開する。

レベル8

生徒は、Key Stage 3の学習プログラムに示された、英国と他の国の歴史について、過去の社会と時代及び事件と人々そして時代変化との関係性を分析するために、概要と彼らの詳細な知識とをつなげる。

彼らの原因、結果そして事件と変化についての説明、分析は、より広い歴史的状况を背景として行われる。

異なる歴史解釈を分析・説明して、それら解釈を評価し始めている。

自らの持つ歴史知識のもとで、彼らは批判的に情報源を使って、歴史的話題について問題を発見し、主体的に実証的結論に達する。

日付と歴史用語を使用して、彼らは絶えず矛盾なくよく組み立てられた論理や描写と説明を組織し、展開する。

例外的な成績

生徒は、Key Stage 3の学習プログラムに示された、英国と他の国の歴史について、過去の社会の特徴と時代及び事件と人々そして思想及び時代変化との関係性を分析するために、彼らの大規模で詳細な知識を使う。

彼らの原因、結果そして事件と変化についての説明、分析は、よく実証されかつより広い歴史的状况を背景として行われる。

異なる国で、異なる期間に起こった事件と歴史的發展との関係性を分析する。

歴史上の事件の解釈と歴史の発展に関する、異なる解釈について、その歴史的価値を歴史的状况 (historical context) に即してバランスよく判断する。

彼らの歴史知識のもとで、批判的に情報源を使って、歴史的話題について問題を発見し、実証的かつバランスのよい結論に主体的に達する。

日付と歴史用語を使用して、彼らは絶えずよく組み立てられた論理や記述と説明を行い、広範囲にわたる関連した情報を選別し、それらを組織して、展開する。

上記の1～8のレベルは、いわゆるキーステージ (Key Stage) の1～3に対応している。キーステージ1は、5歳～7歳、キーステージ2は、7歳～11歳、そしてキーステージ3は、11～14歳の各年齢に対応している。

教師は、上記の評価基準に基づいて、生徒の到達度を判定しなければならないが、キーステージ1の終了時点で、大多数の生徒がレベル1から3に到達することが想定されている^{*)}。同じく、キーステージ2の終了段階では、レベル2から5に到達すること。そして、キーステージ3では、レベル3から7に到達するよう教育されなければならない。非常に有能な生徒 (very able pupils) には、レベル8の評価も用意され、キーステージ3にあっては、それさえ超える「例外的な成績 (Exceptional performance)」を与えることも保障されている。

したがって、前節に紹介した単元における小テストでは、レベル2から6に対応する設問が用意されていたわけである。

5 イギリスの歴史教育における「思考力」

前節の「評価基準」では、一般的な中等教育の前半にあたるキーステージ3においては、生徒がレベル3～7の範囲に到達することが求められている。

初等教育段階の上位目標であるレベル5と中等教育段階の上位目標であるレベル7とを比較すると、ナショナルカリキュラムの目標構造の特徴をある程度窺い知

ることができる。

例えば、レベル5では、歴史には複数の解釈が存在することを知って、その解釈の背景説明ができることや、その根拠となる情報源の評価を行う能力があることがその判定基準となっている。これがレベル7では、複数の解釈が持つそれぞれの方法論的特徴を説明できる能力や、情報源に対する批判的評価能力、さらにそれらを自主的にできることが必要とされる。自ら歴史的問題を発見し、それを主体的かつ論理的・実証的に論証できる能力については、レベル8及び「例外的な成績」という、最上位の目標となっている。

「評価基準」に見るように、単純な推移や因果関係の認識から、批判的資料活用による歴史像の主体的構成へと能力的成長が行われることが期待されている。ここに、イギリスにおける歴史学習において生徒に期待される能力像が示されていると考えられる。つまり、論理的手続きを経て、実証的歴史解釈を展開することができる能力を生徒に育成することが、歴史教育の主要な役割とされているわけである。その能力育成のために、歴史解釈にバリエーションがあることやそれら解釈を成り立たせる資料の存在、さらにそれら資料を科学的に評価することの重要性が教育されていくことになる。このような歴史学習観に立つ故に、第2節に紹介した教材「トゥーランド人の謎」や第3節に紹介した「討論」を重視した単元学習が、基本的な学習スタイルとして定着していると考えられる。イギリスの歴史教育にあって、歴史解釈の根拠を説明したり、資料・情報を評価する作業が学習者に繰り返し課されることも、このような能力観によると考えられる。

つまり、イギリスの歴史教育においては、学習者に歴史を「解釈」する能力を育てることが重視されており、それが、歴史学習における「思考力」と我々が呼ぶ能力と同種の感覚で意識され重視されているといえよう。

また、「解釈」を重視することは、必然的に歴史における「主観」の問題を提起することになる。それ故に、イギリスの歴史教育では、徹底した史料批判能力、論理的情報処理能力が求められ、初等教育の段階から、この視点からの到達度評価に基づく意図的教育実践が必要とされているのである。「主観」の問題と深く関わる歴史「解釈」を客観性あるものとして構築するための作業的トレーニングが、「討論」を行う授業や論述タイプの「ホームワーク」のかたちをとって実践されている。そして、適切で科学的なデータを提供する教材が、それをサポートしているのが、イギリスの歴史教育といえよう。

6 おわりに

以上述べたように、イギリスの歴史教育では、学習者が、複数の歴史的解釈について主体的かつ実証的な検証を行い、学習者自身の歴史的解釈を試みることが求められている。

現在、日本においては、「見方」「考え方」の育成を重視した教育課程審議会答申に基づいて学習指導要領の改訂が行われている。その結果、社会科歴史教育においても、「思考力」を育成する教育実践がいっそう求められ、今後、その育成方法の開発が必要さをさらに増すと考えられる。その際、学習者による歴史の主体的「解釈」という問題がクローズアップされて来ると予想される。この場合、「解釈」を科学的・実証的に行うための教育実践が行われることが、学習者による歴史の主体的「解釈」を可能とする前提条件となろう。このような教育実践に必要な教材や単元計画を開発するうえで、初等教育・中等教育を通じて前記の科学的・実証的な教育実践を意図的に試みているイギリスの歴史教育は、方法論的に有効な示唆を与えるものと考えられる^{＊12}。

注)

- * 1 この点に関する近年の研究として、森分孝治、「社会科における思考力育成の基本原則——形式主義・活動主義的偏向克服のために——」、『社会科研究』第47号、1997年、pp.1-10、がある。森分によると、歴史の場合、一回的な特定の事象の解釈をめざす事実的思考とされ、理論的思考と区別されている。
- * 2 佐藤正幸、「欧米の歴史教育論——歴史事実を教えるのか、歴史的思考を育てるのか——」、『歴史学と歴史教育のあいだ』、三省堂、1993年、pp.252-268は、イギリスの歴史教育を「思考重視」のものとして紹介した代表的なものといえよう。
- * 3 拙稿、「新学力観にもとづく歴史教材開発の視点——イギリスの歴史教育を例に——」、『愛知教育大学教科教育センター研究報告』第21号、1997年、pp.179-186、及び、拙稿、「社会科教育における評価方法改善の視点——イギリスの歴史教育を例に——」、『探究』第7号、1996年、pp.1-10。
- * 4 本論で取り上げる教材「トゥーランド人の謎」は、『What is History?』という単元の一部である。『What is History?』については、田原一、「イギリスの歴史カリキュラム SCP'H13-16'の研究——方法学習としての導入コース」、『教育学研究紀要』第31巻、1985年、pp.353-355が、日本では最も早く紹介しているが、本論の視点による分析は十分ではない。

- * 5 1995年の改訂版歴史科ナショナルカリキュラムについては、平子晶規、「イギリスにおける「ナショナル・カリキュラム歴史」の動向——新カリキュラムの概要と日本の社会科に与える意義——」、『探究』第9号、1998年が概要を大まかに報告している。
- * 6 School Council History 13-16 Project, *THE MYSTERY OF TOLLYND MAN*, HOLMES McDOUGALL EDINBURGH, 1976. 本教材は、現在もおポピュラーな教材として利用されている。
- * 7 School Council History 13-16 Project, *What is History? TEACHERS' GUIDED*, HOLMES McDOUGALL EDINBURGH, 1976.
- * 8 イギリス・ランカシャー州、Our Lady Queen of Peace RC High School の『歴史科ハンドブック』による。イギリスは多様な教育システムを持つが、同校は、一般的な総合制中等学校で11歳から16歳の生徒が学ぶ5年制の中等教育機関である。
- * 9 NISS Services, *The National Curriculum History, 1995*.
- * 10 ここでいう「情報源」とは、原文の“sources of information”を翻訳したものである。日本語でいう「資料」の意味に近いが、イギリスの場合、文書資料のみならず絵画や映像、インタビュー、教師によるレクチャーも“sources of information”に含まれるため、日本語の「資料」が持つやや狭いイメージをさけてあえて「情報源」という直訳を用いた。近年は日本でも、絵画資料や映像資料に注目した授業実践も行われる傾向にあるため、「資料」という語も広義にイメージされる傾向もでてきたので、その意味で「資料」と置き換えてもかまわない。
- * 11 イギリスの場合、一般的に初等・中等学校には学校独自の卒業証書はなく、GCSEの成績証明書が卒業資格認定書となる。GCSEの成績は、統一テストのみならず学校での日常の評価も加味されて判定されるため、各学校の教師には、公正な審判としての役割が要求されている。そのため、ナショナルカリキュラムの評価基準通りの評価が学校で適切に行われているかどうか、監督機関による学校査察が定期的に行われる。それは、抽出生徒へのインタビューやノートの検査も含まれている。このことが、教師の評価能力を一定水準に保つことにもなっているが、教員組合の反発を買っている。この制度を理解するには、日本の場合、自動車学校を想起するとよい。自動車学校の教師は、生徒が公道を走ってよいかどうか見極め許可するが、その判定は信用されている。また、自動

車運転免許は、取得すれば等しい価値を有しており、どこ自動車学校を卒業したかはその後の経歴には大きな意味を持たない。教師には、全国に通用する一定水準の公正な専門的評価能力を持っていることが職務上の必要条件となる。

- * 12 本小論においては、体験的な学習活動と歴史的思考力との関係について十分論じることができなかった。本来体験不可能な過去を体験することがどのような形で行われるのか、イギリスの具体的な教育実践について、別の機会に報告したいと考えている。

(本研究は平成10年度科学研究費補助金「国際化社会に対応した歴史教育内容及び内容構成論の研究」、代表者新行紀一、課題番号10878035、による研究成果の一部である。)