

「制作的」歴史学習の構成類型

吉川 幸男

Types of the Organization of “Creative” Learning History

Yukio YOSHIKAWA

(Received September 25, 2009)

はじめに

本稿で追究する課題は、歴史「理論」もしくは「歴史像」と称される一定程度包括的な歴史解釈を創り上げてゆく歴史学習の構成法である。そして、この構成に関して帰納的にいくつかの類型を明らかにすることが本稿の目的である。以下では、上述のような歴史学習のあり方を「制作的」歴史学習と呼ぶことにする。¹⁾

この課題は、それ自体かなり今日的な脈絡を有している。たとえば2008年3月に告示された学習指導要領においては、中学校歴史的分野の「内容の取扱い」として「歴史的事象の意味・意義や特色、事象間の関連を説明したり、課題を設けて追究したり、意見交換したりするなどの学習を重視して、思考力、判断力、表現力等を養うとともに、学習内容の確かな理解と定着を図ること」という記述がみられる。²⁾ この記述で注目される点は、歴史学習における「活動」的要素を、「史料（及び資料）から事象を構成する」という次元にとどまらず、むしろ事象解釈を構成するほうに重点が置かれている点である。歴史学習指導において「活動」的な要素を採り入れること自体は、諸種の史料（資料）活用が種々の形で試みられてきたが、自らの歴史解釈の構成に至る脈絡で明確化されたことに重要な意義を見出すことができる。

ただ、こうした潮流はこの十数年来、歴史学習の確かな動向として現れてきたものであり、今次の学習指導要領で突然出現したわけではない。学習者の外側にスタンダードな歴史解釈としての確固たる「歴史像」が存在し、それを揺るぎない知識として習得することが歴史学習だとする考え方は、国民国家を単位とする通史的枠組みの相対化の中で大きく揺さぶられ、替わって学習者自身が「歴史像」を構成してゆく「制作的」な歴史学習は様々な形でこの近年試みられてきた。³⁾

教師側からこの型の歴史学習を試みる場合、最も指導上の焦点になるのは、歴史上に残された物証としての「史料」と、現代の史家が叙述する再構成された「資料」に対し、それぞれどのような学習活動を組織してゆくかという点である。学習者として義務教育段階の児童生徒を想定する場合、「史料」への活動を主とした歴史学習に種々の制約があることは容易に予測されるが、その一方「資料」を主とすると、その「資料」の制作者、叙述者の歴史解釈に取り込まれ、自らの「歴史像」を構成しにくいという問題がある。このディレンマへの対処は「制作的」な歴史学習を教師が指導する場合の最大の焦点といえる。

本稿では、そのような構成類型を帰納的に明らかにするために、検討対象として二つの事例を取り上げる。一つは、全国社会科教育学会によって2003年から2006年まで継続研究として行われ、「優れた社会科授業」のスタンダードとして収集・評価されたものの中から、小学校、

中学校、高等学校それぞれの歴史授業を一つずつ取り上げる。これらの授業はいずれもそれぞれ独自の形で近年求められる「制作的」歴史授業を試みており、その検討を通して日本の現段階における「制作的」歴史学習の構成類型が帰納されると思われる。もう一つは、1990年代後半に英国のLONGMAN社から“Think Through History”というシリーズで発行された歴史教科書である。かなり以前から英国の歴史教科書は「制作的」歴史学習を想定し、史料と学習活動で構成されているものが多いが、本シリーズもその延長上にある。そのような中であって今回あえてこれを検討対象として取り上げるのは、ここで構成される種々の学習活動が学習者の「歴史像」構成に必要な要件を網羅しており、かつ、各要件を段階的に指導する方法を提示しているとみられるからである。この教科書シリーズのように一貫した「制作的」歴史学習を想定して作られたものに照らしたとき、日本の現段階の「制作的」歴史学習はどのように位置付けられるのかを見定めることができよう。

1. 「優れた社会科授業スタンダード」にみる「制作的」歴史学習

日本においては、ここ近年の学習指導要領改訂を契機に、「制作的」な歴史学習が様々な形で試みられつつあるとみられる。以下で検討する諸事例はいずれも全国社会科教育学会の基盤研究の一環として「スタンダード」とされているものであり、ここにみられる学習活動（教師側からは学習指導）は、いずれも日本において歴史学習を「制作的」な方向に向かわせる試みとみなすことができる。ここでは、これらの試みから現段階における「制作的」歴史学習の類型と、そこにおける学習活動の構成要素を抽出してみよう。

(1) 「筋」の形成学習

まずは、小学校第6学年を対象とした実践事例の中から安達正博実践「近代国家建設プロジェクト～条約改正に尽くした人々」⁴⁾を取り上げる。この実践は「明治から大正時代のわが国の近代化の歩みについて、条約改正を軸に、具体的な資料をもとに調べ、先人の知恵や努力、戦争とのかかわりから理解する」という目標を掲げ、不平等条約が締結されてから改正に至るまでの60年を対象とし、「なぜ改正が必要か」という課題と「条約改正がなぜできたのか」という課題を追究してゆくものである。学習活動としては、まずこの60年の年表作りの活動を行い、なぜ改正が必要だったのかに関するデータを調べ、年表作りから生まれた「条約改正がなぜできたのか」という課題について人物の営みを調べ、各人物それぞれの事績との関係を検討し、新聞、ポスター等にまとめるという活動が組まれている。

この実践は、一般的な小学校第6学年の同題材事例に比べると、三つの点に大きな特色を見出すことができる。まず第一は、時系列区切りを「不平等条約の締結から条約改正まで」として明確にし、この区切りの中の事象情報を集めて年表作りをする点である。第二は、年表という配列情報から「条約改正がなぜできたのか」という物語的整合性を問う問いを引き出している点である。第三は、登場する人物をすべて条約改正という一つの脈絡の中に置き、人物評価の視点を明確にしている点である。一般に小学校第6学年の歴史学習は中心となる人物から背景になる時代を解明してゆくが、この実践は逆にまず時代の物語的脈絡を構成しつつ、そこでの追究課題に即して人物が登場する。

年表という羅列情報の作成から物語的脈絡を構成し、その脈絡上に人物を検証してゆく点で、この実践は「筋」の形成学習とみなすことができよう。年表上の情報を「状況→意図→行為→結果→成果」などの一連の物語プロットへと構成し、そこに人物を配することで「筋」が形成

される。「情報集めと年表作り」「物語プロットへの構想」「人物探究と物語上への配置」がこの実践の基幹的な学習活動になっている。

(2) 「特色」の形成学習

次に、中学校歴史的分野の実践事例として、倉澤秀典実践「江戸時代の産業の発達と都市」を取り上げる⁵⁾。この実践は、地域（新潟市）の題材として江戸時代の新潟町が発展した原因・背景を追究し、それを通して江戸時代に全国的に産業や流通が発達し、各地に都市が形成されたことを学習内容とするものである。まず古地図を通して近代以前の新潟に関心を高めた後、人口の推移グラフから江戸時代の中期以降に急速な人口増加が見られることを確認し「なぜ江戸時代に入って新潟町は発展したのか」という問いのもとに様々な予想を立てる。次に予想に基づき、グループごとに追究する項目（西回り航路、信濃川、新田開発、長岡藩の政策等）を立てて調べる。その成果を中間発表会として発表し合い、意見交換を経て自己評価を行う、という過程で展開してゆく。学習活動としては調査活動と発表、及び相互に対する批評活動が大きな割合を占めている。

この実践は一見すると中学校の歴史授業一般によく見られる、地域の教材を活用して江戸時代中期以降の産業・流通の発達を理解する授業のように受けとめられよう。ところが調査活動、発表・批評活動の中味を詳細に吟味すると、一般によくある地域教材活用事例とは似て異なる、非常に大きな特色を見出すことができる。調査活動の中に、新潟町を同じ日本海側の酒田、敦賀と比べたり、江戸時代の全国の主な港町の人口を比べるという活動、信濃川、阿賀野川、長岡藩の政策との関連を調べるという活動が組まれている。そしてその発表・批評活動では「酒田は～」「新潟は～」など新潟と他都市を対比する意見交換が現れている。つまりこの実践は、地域史（新潟）と全国史という単純な二項対立ではなく、その中間に「日本海側諸都市」という、より広域的な地域史を介在させ、酒田、敦賀、直江津などの諸都市と新潟との共通性と差異性をどう判断するかをめぐって授業が展開するのである。この実践で学習者が形成するのは、酒田、敦賀、直江津などに対する新潟の差異に他ならず、その差異がすなわち「特色」として把握されてゆくことになる。

この方法論は真の意味で「地域の特色」学習を進めるものといえる。地域の事象は全国的動向の典型事例とは限らないため、地域の事象からの一般化は困難である。それに替わって検討すべきことは、その地域と共通性を有する他の地域の事象同士を対比させ、その共通性、差異性、差異が生じた要因を論じることのできる活動の構成である。この実践では地理的空間的な共通性をもとに都市比較が行われるが、歴史学習では時間的な共通性をもとに、「Aの時代の～とBの時代の～を比べる」などという活動も生まれよう。どこからどこまでが共通で、どこから違うのか、という問いこそ、学習者個々人がその歴史事象の「特色」を形成する問いといえる。歴史学習において「特色」という語は現行学習指導要領においても頻出するが、この実践は「特色」の形成学習として基本的にして正統的な方法を提案しているといえよう。

(3) 「歴史の眼」の形成学習

次に、高等学校地理歴史科世界史の実践事例として、中村真人実践「フランス革命と国民国家の誕生」⁶⁾を取り上げてみよう。この実践は『「フランス革命」』という歴史的事象を考察することにより、国民国家論という理論を習得し、その理論を使って現代世界を考察し、追究することができる」という単元目標を掲げ、国民国家の視点からフランス革命の諸事象を解釈し

てゆく。全5時間のうち、1～4時間目までは時系列に沿って革命の始まりからナポレオン戦争に至るまでを取扱い、革命進展の各時点で国民意識、国民統合の考え方の現れを検証してゆく。最終の5時間目ではこれまで学んだ考え方をイラク戦争に適用し、イラク戦争に対する日本の対応を考えさせている。学習活動としては特に目立った活動は組まれておらず、教科書や副読本掲載の二次資料類を読み、そこから引き出した情報をもとに思考するなど、高等学校の授業としてはごく一般的に見られる活動が中心になっている。

この実践は、現代の世界情勢に対して学習者各人が考察を深めることができるように、考察視点を獲得させようとする世界史学習の試みの一つといえよう。現代のイラク情勢を考えるには「歴史の眼」が必要であり、その眼が「国民国家」という考え方であり、その考え方はフランス革命の諸事象を分析することから獲得できる、という考えでこの実践は成り立っている。一般に、歴史上の事象を学習して現代の事象を考察するとすると、歴史上の事象から「教訓」を学び、「失敗を繰り返さないようにする」など倫理的規範的な脈絡での学びのように受けとめられようが、この実践はそうではない。人の判断や行為、場の状況など個別事象の共通性をもとに歴史上の事象から現代の事象へつなぐのであれば「教訓」めいた学びにならざるを得ないが、この実践でのつなぎの媒介項は「国民国家」という概念である。すなわち歴史上の事象を「国民国家」概念で再解釈し、その概念をもとに現代の事象を考察するのである。その意味でこの実践は現代世界を考察する「歴史の眼」の形成に向けられた学習とみなされよう。

以上の3例にみられるように、日本における現段階の「制作的」歴史学習は、少なくとも「筋」の形成、「特色」の形成、「歴史の眼」の形成の3類型の試みが確認できる。これらにおいて形成されるものは包括的な「歴史像」総体ではなく、条約改正に至る「筋」、新潟町の「特色」、イラク戦争を見る「眼」という、部分的構成要素に他ならないが、まさにこれらの要素を重ねてゆく営みこそ包括的な「歴史像」の形成過程ともいえる。学習活動として注目されるのは「筋」の形成における情報整理と物語プロットの構想、「特色」の形成における類似事例の共通性と差異性の調査、及びそれをめぐる発表と批評である。「歴史の眼」の形成では特に中心的な学習活動は見出し得なかった。こうした3類型と学習活動のあり方は、「制作的」歴史学習の原理的な観点に照らせば、どのようにみることができるのであろうか。

2. "Think Through History" にみる「制作的」歴史学習

日本では近年に至るまで「制作的」な歴史学習観が中心にはなり得ず、通史的枠組みによる学習が主流を占めてきたのに対し、英国では歴史学習を取り巻く状況が制度的にもカリキュラム的にも大きく異なり、伝統的に「制作的」な歴史学習が大きな位置を占めている。教科書も「史料」と「エクササイズ」が中心で、「歴史学研究入門書」としての性格が強い。⁷⁾

その中であって1990年代後半、LONGMAN社から発行された歴史教科書 "Think Through History" シリーズは時代区分ごとに一冊発行され、それぞれ独自の書名が付けられている。例えばブリテン史1066-1500年を扱う冊子は "Medieval Minds"、1500-1750年を扱う冊子は "Changing Minds"、1750-1900年を扱う冊子は "Minds and Machines"、フランス革命を扱う冊子は "Citizens' Minds"、20世紀を扱う冊子は "Modern Minds" となっている。これらの書名にも現れているように、この歴史教科書シリーズは国家史・政治史中心の通史ではなく、政治や社会の動きの中で行動する人々の「精神史」を対象とし、そこから学習者各自の「歴史像」を構成してゆくように編集されている。ここではその中から、1500-1750年を扱う

”Changing Minds”、及び20世紀を扱う ”Modern Minds” の二つを取り上げてみよう。

(1) ”Think Through History” の学習内容構成

① ”Changing Minds” の概要

”Changing Minds” は全体で14の章から構成されている。それぞれの章には学習課題があり、それぞれ課題に対して段階的に行う3～4の学習活動が ”STEP” として提示される。14の章の内容を概略的に示すと、以下のようになっている。⁸⁾

[生と死]

1. 死者と過去

この時代の有力な階層であったジェントリたちの影に隠れた使用人などの人々の実像を明らかにする。そのため、教科書掲載の史料・絵画などから生じる問いを「大きな問い」と「小さな問い」に分類する。

2. 「かの有名な一都市」

17世紀初頭のロンドンを取り上げる。学習者が「ロンドンを訪問したイタリアの貿易業者」になり、この都市の現状を肯定的にとらえる場合、否定的にとらえる場合のそれぞれについて、その理由になる根拠をあげてゆく。

3. 路上生活者と放浪者

一都市ブリストルを取り上げ、富者が貧困問題に対して何をしてきたか、何が変わり、何が変わらなかったかに関して、学習者自らの結論を導く。

4. 女の一生

ある女性の死に関して、歴史家は同じ史料を使っているのに解釈が一致しないことがあるという問題を取り上げる。学習者には、教科書中の史料をを参照させ、「この史料をみて、支持できるの解釈はどちらか」を問い、選ばせる。

5. 「復讐のための復讐、血のための血」

なぜイングランド・スコットランド国境は厳しいか、という課題に対して、着任した総督に注意を書く活動を行う。

[規則と反逆]

6. 切り刻みと改革

ヘンリ8世の教会改革を取り上げ、これがいかにブリテン史を変えたのか、小学生にわかるよう説明するという課題が提示される。これに対して、ヘンリ8世が何のために何を行い、何が実現し、何が意図通りにいかなかったのかを分析する。

7. 女王と国

エリザベス1世がスペインと戦った過程を追跡し、学習者は「もしアドバイザならここで直面する問題にどのような判断を下すか」を考えてゆく。

8. 「最も恐ろしいもの」

1642年から内戦になってしまった原因を追究してゆく。種々の絵画史料を、国王の側と議会の側の両面から分析する。

9. 「見たこともない最狂気の世界」

1642-1660年の無政府状態は、人々にどんな衝撃もたらしたか、なぜ「狂気」と見られるのか、諸史料をもとに分析する。

10. 君主たち。その地位

1660年以後のチャールズ2世、ジェームズ2世、ウィリアムとメアリ、アン、ジョージ1世、ジョージ2世の6代の君主の遺した史料を読み、君主としての権限について、「まだ掌握していること」と「権限を喪失したこと」に分類する。

[希望と恐怖]

11. 心の変革への強圧

宗教改革・宗教戦争期の資料を読み、イングランドとウェールズのカトリックとプロテスタント両教徒にとって、最も危険であったのは「いつ」「どこ」であったかを判断する。

12. 文化衝突

北米最初のイギリス植民地であるロアノーク、ヴァージニア、ニュープリマスを取り上げ、なぜ入植者たちは先住民と衝突したのかを分析する。

13. 心の中の悪魔

16～17世紀のヨーロッパを席卷した「魔女狩り」に関して、なぜこれほど多くの人が魔女の存在を信じていたのか、なぜ「魔女狩り」のようなことが起こり得たのかを、史料に基づいて分析する。

14. 「新しい、そして聞こえない言葉」

ロイヤル・ソサエティの4人の科学者に関する記述資料を読み、事実情報（生没年・業績等）を整理する。

以上のようにこの教科書は単純な通史ではない。まず社会経済史的内容（1～5）で始まり、次に政治史的内容（6～10）が続ぎ、最後に精神史的内容（11～14）というように配列されている。“Changing Minds”という書名が示すように、社会経済・政治・精神の各領域における Changing（変革）に焦点を当て、諸史料からその変革の諸側面を学習者に解釈させようとする活動が多く組まれている。これらの解釈活動の中味を、のちに考察することしよう。

② “Modern Minds” の概要

20世紀史を扱う “Modern Minds” は全体で13の章から構成されている。やはりここでもそれぞれの章には学習課題があり、それぞれ課題に対して段階的に行う3～4の学習活動が “STEP” として提示されている。

13の章の内容を概略的に示すと、以下のようになっている。⁹⁾

[第一次世界大戦]

1. 2発の銃弾と2000万の死

第一次世界大戦勃発時における関係各国の情勢をもとに、戦争勃発の原因を構成してゆく。原因は、複数の出来事が次々に連鎖した「チェーン型」モデルか、複数の要因が合流して生じた「爆発型」モデルかを選択して構成する。

2. セヴァーンとソンム

戦争に従軍した一兵士の心理的推移を、兵士の遺した手紙を通して追跡する。

3. 「われわれはよい平和を築いているのか？」
パリ講和会議でのやりとりの状況を、各国首脳の間でのロールプレイを通して追跡し、その中で自ら考えたことを記録してゆく。
4. 革命
ロシアにおける1917～1921年の状況を、ボリシェヴィキ支持派と反対派の間でのロールプレイを通して追跡する。
5. アイルランド分裂
1916～1922年のアイルランド独立運動の指導者マイケル・コリンズのとった経過を通して歴史解釈の多面性にふれ、なぜ異なる歴史解釈が生じるのかを追究する。

[第二次世界大戦]

6. 悪魔の心と悪魔の時代
ヒトラー政権がなぜ成立したのか。最も重要な出来事を1918～1938年の経過の中から探り、その解釈をもとにテレビ番組の制作を試みる。
7. 戦争への道
第二次世界大戦の原因は史家の間でも様々で定まっていなかった。1939年までの経過を通して、学習者自身が大戦原因を、説明カードなどを介して構築してゆく。
8. 世界は炎の中で溶けた
第二次世界大戦の経過をたどり、連合国がいかにして勝利したか、そのターニングポイントはどこであったかに関して、小学生に向けた図解を制作する。
9. 世界史上最大の犯罪
ホロコーストはなぜ起こり得たのか。その今日的重要性はどこにあるのかを、遺された写真や史料をもとに考察し、生存者に手紙を書く。

[心の形成]

10. 爆弾は世界を変えた
広島原爆、核開発競争、キューバ危機を通して、もしジャーナリストならそれぞれ何を伝えるかを考え、新聞を製作する。
11. 帝国の死
ソヴィエト連邦の崩壊過程を追跡し、人々は70年間何を信じさせられ、ゴルバチョフの登場によって人々はどのように思考するようになっていったのかを追跡し、この過程に関して市民の立場から日記を書く。
12. 黒人と英国人
イギリスにおける黒人社会の歴史を事実的にたどり、各事実を希望と混乱に分類し、どのようにイギリス史を構成するか、自分の歴史像を書く。
13. 正と誤
国連の世界人権宣言を取り上げ、なぜこの宣言が生み出されたのか、この宣言は世界に何か不和をもたらしたか、について討論する。

以上のようにこの教科書は先の“Changing Minds”のような明確な領域別の構成ではないが、20世紀史を専ら第一次世界大戦と第二次世界大戦に焦点化し、その原因、経過を分析すること

を通して人々の心理や思考に迫ろうとするように構成されている。ここでも教科書の中の史料や教科書記述を対象に原因論を構築させたり経過を解釈させる活動が多く組み立てられており、その活動の中味を検討する必要がある。

(2) 歴史解釈活動の内容

上記2つの歴史教科書の内容に含まれている学習者の活動から、以下のような傾向を指摘することができる。なお以下では、“Changing Minds”の各章を「C 1、C 2、……」、”Modern Minds”の各章を「M 1、M 2、……」と表記する。

①「原因」の追究

出来事の「原因」を追究する活動は、全体のかかなりの割合を占めている。例えばC 5、C 8、C 12、C 13、M 1、M 6、M 7、M 9などが原因の追究で構成されている。より詳細に検討すると、これらの原因追究には、「 $a \rightarrow b \rightarrow c \rightarrow$ 出来事」という経緯的な追究を促す活動と、「 $A + B \rightarrow$ 出来事」など要因的な追究を促す活動との二種の型がみられる。C 5、M 6、M 9は前者であり、C 8、C 12、C 13、M 7は後者であり、M 1は原因の構造そのものを経緯的とみるか要因的とみるかを学習者に選択させている。

この教科書シリーズは一貫して学習者に、歴史における原因という概念の複雑さを説いている。その中であってこの二種の型は、本シリーズが歴史の原因追究の二つの方法論を提示したものとみなすことができる。経緯的な原因追究の例としてM 6、要因的な原因追究の例としてC 8を取り上げてみよう。

M 6はヒトラー政権がなぜ成立したのかを説明するテレビ番組プログラムを作成するために、まず1918～24年のヒトラーの動きの叙述から、主要な出来事のタイムラインを作成し、3つの重要な要素を書き出す活動を行う。次に1924～34年、さらに1934～38年についてそれぞれ同様の活動を行う。こうしてヒトラー政権成立を経緯的に語る番組プログラムを各学習者が作成する。このような原因追究は、可視的な個々の事件経過を追跡することを通して、その経過の中に現れる重要な要因を明らかにしてゆくことになる。

一方、C 8は日本では「ピューリタン革命」と呼称される内戦の原因を追究する。教科書のキャラクターとして王党派のWalterという人物と議会派のHenryという人物が登場し、一連の出来事に関する両者のやり取りが3段階で記述され、学習者は絵画資料を考察することを通して両者の主張内容を理解してゆく。最後に、ここに現れた諸事象を「宗教に関するもの」「金に関するもの」「権力に関するもの」に分類し、構造図にする。このような原因追究は、一連の事象に対する包括的な考察であり、事象の背後に一種の概念的・法則的な構造を見ようとする探究方法を示している。

ここにみられるように、“Think Through History”シリーズが示した原因追究の2つの方法論は、およそ次のようなものである。歴史事象の原因追究には、個々の事件が継起的に生起する過程を追跡する経緯的な追究と、事象の背後にあるとみられる一般的な情勢を探る要因的な追究がある。前者では、個々の一連の事象から重要とみられる事象を「選択し、意味付ける」という活動が重要な要素になり、後者では個々の一連の事象を「分類し、構造化する」という活動が重要な要素になる。

②「様相」の追究

原因追究が「なぜ」という問いへの追究であるのに対し、もう一方で「いかに」という問いで事象のありよう、様相を追究する一連の活動がみられる。日本の社会科教育実践史では、こ

の問いは「どんなだ」という問いに対して「こんなだ」という応答形式になることから、特に歴史学習では一般に事象記述的あるいは事象網羅的な学習を助長しやすい問いとされてきた。これに対し、“Think Through History”シリーズは以下の2つの学習活動を提示している。

まず第一は、「程度」的な思考を促す問いと活動である。例えばC9は「1642～1660年の無政府状態は、人々にどんな衝撃もたらしたか」「なぜ狂気の時代と呼ばれるのか」という問いで、各学習者に衝撃事象リストを作成させる活動を組み、個々の事象の衝撃の「程度」を判断させようとしている。C11は、宗教戦争期の諸事象から、「最も危険であったのはいつか」という問いで、危険性の程度判断をする活動を組んでいる。M2は、第一次世界大戦に従軍した兵士の手紙や詩を史料とし、兵士の心理状態の移り変わりを読み取ろうとする。「戦争を楽しんでいる」程度、「憎んでいる」程度などの判断が求められる。M11はソヴィエト連邦の指導者たちが市民に述べてきた種々の声明のリストを作成し、市民にとってゴルバチョフの新思考がどの程度衝撃的であったかを判断させている。いずれの活動にも共通することは、個々の事象に関する可能な限りの情報をまず列挙し（リスト作成など）、これらに対してある種の立場（市民、兵士等）を設定した上で各情報の重要さをランク付けする、という活動である。この「情報整理」「立場設定」「重み判断」という3つがここでの主要な構成要素になっている。

第二は、「区切る」という思考を促す問いと活動である。例えばM8は第二次世界大戦の経過をたどりながら、連合国が勝利するターニングポイントになった時点を特定し、図解して揭示物にするという活動を組織している。C3は16～17世紀のブリストルの貧困者問題を時系列的に追跡し、貧者の立場からこの間解決されたこととされなかったことを判定させている。C6はヘンリ8世の教会改革の過程を追跡し、何が変わったのか、すなわち「改革」の中味を判定させている。これらの活動に共通することは、一連の時系列に対し、どこからどこまでが同じ時期で、どこからが変化したと判断できるのか、すなわち「連続」と「変化」を判定しようとする点である。そのための手法として、一定の事象を時系列的にたどり、ある種の立場（貧者等）にとっての「変化」を判定させている。ここでも「情報整理」「立場設定」という先のものと同様の要素に加え、「変化判断」という3つが主要な構成要素になっている。ただし「情報整理」と「立場設定」の順は取り上げる題材によって異なり、上記の例で言えばC3の場合は当初から貧者という立場が設定されて時系列を追ってゆくのにに対し、M8は事象の時系列から「変化」を判断することを通して立場を見出してゆくことになる。

③「史的意味」の追究

“Think Through History”シリーズでは、歴史事象に対して「意味」を与える活動が常時一定割合を占めている。歴史事象に当初から「意味」が想定され、それを読み取ってゆくという学習の構図ではなく、学習者自身が様々な立場に身を置き、それぞれの立場から各事象に意味を与えてゆく。そのような「史的意味の相対性」そのものを学習内容とする章が存在する。例えばC4はある女性の死に関して史料解釈の相対性に気付かせ、自らの解釈を促す内容であり、M5はアイルランド問題に関する映画をもとに、歴史解釈の多様性を学習するメタヒストリー的内容になっている。歴史は学習者自らが史料を解釈して創り上げてゆくものという考えが、教科書全編にわたって貫かれている。

こうした「史的意味」を追究する活動は、歴史上の個々人にとっての意味というパーソナルなレベルから、今日地上に生きる全人類にとっての意味というグローバルなレベルまで非常に大きな幅がある。例えばC7ではエリザベス1世という1人の人物の視点に立ち、対スペイン戦にあたってのアドバイザーに「なってみる」という模擬場面が設定されるが、これは特定の

時期の特定人物にとっての「意味」を生み出す活動になっている。M3ではパリ講和会議における各国首脳に「なってみる」、その上でロールプレイを行ってみるという活動が組み込まれるが、ここでもまた各国の利害の代表者にとっての「意味」が生み出されることになる。

このような特定個人に「なってみる」活動から、もう少し「なる」対象を広げると、その時代の不特定の集団の一人に「なってみる」という活動が設定される。例えばC2では1600年のロンドンを通商のために訪れたイタリア人に「なってみる」ことから、楽観的訪問者と悲観的訪問者という2つの見方が現れ、それぞれの立場からロンドンで見る各事象が選択され、意味付けられてゆく。M4では1917～1921年のロシアに身を置き、ボルシェヴィキを支持する人々と反対する人々にそれぞれ「なってみる」ことを通して、この時期の各事象が選択され、意味付けられてゆく。

さらにもっと「なる」対象を広げると、特定立場を越えてより普遍的な現代的問題への関心から事象を選択し、意味付ける活動が行われる。たとえばM10は広島原爆に始まる核の問題を扱っているが「なる」対象はジャーナリストであり、どのような事象を選択して報道するかを判断させている。同様にM12は英国内の黒人社会形成史を書くという史家の立場に「なる」学習が設定され、C10は1660年以降6代の国王の権限を分析するという、一見ほとんど「客観的」に見える学習場面が設けられている。これらは現代的な問題関心で活動しているため「客観的」に見えるが、「なる」対象が大きく広がり、核問題、人種問題などグローバルな現代的問題に対して一定の立場に「なる」ことが求められる。

以上のように本シリーズでは、一般には歴史事象に対する「評価」や「意義」としてとらえられるものに関し、学習者による意味の付与という形で学習が進められる。そのための手法として、一定の立場に「なる」、その立場からの事象の選択、選択された事象への意味の創出、という構成要素からなる学習活動が設定されている。

(3) Think Through History シリーズにおける歴史学習の構成類型

本稿では紙幅の関係で、“Think Through History”シリーズの全教科書を取り上げて検討するまでには至らないが、“Changing Minds”と“Modern Minds”の二つの教科書の内容構成から帰納する限り、本シリーズの歴史学習が、歴史事象の原因・因果連関、歴史事象の等質性と差異性、歴史事象の意味、の3側面を基本的な構成要素にしていることが明らかになる。原因・因果連関に関しては経緯的な追究方法と要因的な追究方法の二種の型があり、前者では「選択し、意味付ける」という活動、後者では「分類し、構造化する」という活動が根幹的な要素になる。等質性と差異性に関しては「程度」の追究と「区切り」の追究の二種の型があり、前者では「情報整理」「立場設定」「重み判断」、後者では「情報整理」「立場設定」「変化判断」という活動が根幹的な要素になる。歴史事象の意味に関しては、歴史上の個人にとっての意味レベルから人類的普遍的な意味レベルまで型の幅があり、一定の立場に「なる」、事象の選択、意味の創出、という活動が根幹的な要素になる。

3側面相互に重なり合う活動要素として、歴史事象の選択・意味づけ、歴史事象の類別・判断、歴史事象への立場の設定などがあげられる。これらは本シリーズのどのような内容を学ぶ場合においても必要になる歴史学習の最も基本的な活動要素とみなされよう。

全体を通してみられる基本的な学習姿勢として、歴史の学習は学習者個人々々による解釈の創出であるという考え方が貫かれている。上記の活動要素も、この考えが前提にあってのことであり、この「制作的」な歴史学習観から必然的に導き出される諸活動とみなすことができる。

3. 「制作的」歴史学習構成の共通性と固有性

日本の現段階の「制作的」歴史学習の検討から明らかになった「筋」の形成学習、「特色」の形成学習、「歴史の眼」の形成学習の3類型を、“Think Through History”に内在する学習活動に照らしたとき、それらは包括的な歴史像の「制作」としてどのような意義を有するであろうか。もちろん日本と英国では歴史学習を取り巻く事情が制度的にもカリキュラム的にもかなり異なるため、方法的有効性としての優劣を論じることは現実的ではない。むしろここで重要なことは、歴史像「制作」のための共通する方法的「原理」を確認し、その上で日本の実践における固有性とその意義、さらなる改善方向を明らかにすることであろう。

日本の現段階の3類型は、かなりの側面で“Think Through History”の諸活動と重なり合う。「筋」の形成学習は歴史事象の原因・因果連関をつくる学習の経緯型である。「特色」の形成学習はまさに等質性・差異性の学習そのものに他ならない。「歴史の眼」の形成学習は史的意味の追究と表裏の関係にあると考えられる。このことからすれば、一般論として「制作的」歴史学習の学習活動に不可欠な要素が原因・因果連関追究、等質性・差異性の追究、史的意味の追究の3側面にあることは方法的「原理」の一端として確認できよう。

しかしながら他方で、日本の実践に固有な特徴もここから導き出される。「筋」の形成学習は原因・因果連関のうち、経緯型の側面を照射するものであり、要因型の側面は前面に出ない。先にあげた「条約改正」の実践事例でいえば、「条約改正がなぜ実現できたのか」という課題に対する追究方向は、伊藤博文、東郷平八郎、陸奥宗光、小村寿太郎らの人物の業績へと向かい、これらの人物が日本の国際的地位を高める意図的行為を行った結果「条約改正」が実現したという物語プロットの中に収まってしまふ。条約改正ができた国際関係の背景など要因的な追究には向かわないのである。しかしそれが問題だということではない。日本のカリキュラムでは「条約改正」を学ぶ機会は小・中・高のいずれにもあり、通史的枠組みによる学習が基本的に1回のみである英国とは事情が異なる。むしろ日本では、小学校段階で徹底して「筋」の形成に特化した追究方向を身に付け、要因的な因果連関の追究は主として中学校段階以降に行うような、学習の比重配分も考えられよう。

「筋」の形成学習のもう一つの特徴は、「大筋」を一気に構想する点である。“Think Through History”の経緯型因果連関追究では時系列的に場面を追いながら1ステップずつ経緯をたどってゆく学習が一般的なのに対し、先の「条約改正」の授業は「不平等条約の締結から条約改正まで」という時系列区切りを明確にして情報を集め、その枠の中の「大筋」を構想する。これなどは「筋」の形成に特化した日本の実践に固有の追究方向ともいえる。

「特色」の形成学習は、一貫して「客観的」に展開する点に日本の特徴を見ることができる。“Think Through History”では歴史事象の等質性と差異性を問題にする場合、必ず「どの立場にとって」が問題にされ、立場を明確にして「どの程度」「どこから変わった」を判断してゆくが、先にあげた「江戸時代の産業・流通の発達」では、主体側ではなくあくまで対象側の論理で新潟町との類似事例を検討してゆく。言うなれば歴史学的というより社会科学的なのである。ある立場からみた「程度」や「区切り」という、事象の中に入り込んだ学習をするのではなく、事象を突き放し、鳥のような高所から見た学習がここに展開される。

「歴史の眼」の形成学習は、“Think Through History”の史的意味追究と、目的-手段関係が逆転している。“Think Through History”では現在の関心事をもつ学習者が歴史上のある立場に「なる」ことによって、歴史的諸事象の今日的意味を創ってゆく。これに対して「歴史

の眼」の形成学習は、先の「フランス革命と国民国家の誕生」にみるように、歴史上の事象の意味を追究した結果から現在の関心事を見てゆく。まさに逆方向なのである。とはいえ、この両者は実に相互補完的な関係にある。フランス革命を国民国家論から学習するとしても、まず初めに、なぜ国民国家論で学ぶことが必要なのか、なぜその視点がよいのかが問われざるを得ないので、結局は現在の関心事から出発することになろうし、一方、先に歴史的諸事象の今日の意味を創ったとしても、そこから現在を見ればどのようなようになるのかが問われざるを得なくなる。

以上検討してきたように、日本の現段階の「制作的」歴史学習実践は、原理的には不可欠な3つの要素に対応した3類型を形成しながらも、「制作的」歴史学習としての一側面に重点が置かれたものになっている。このことは歴史学習をめぐる日本の事情に対応したものとして積極的な意義を有する一方、対になるもう一つの側面が隠れてしまうことからくる弊害に配慮が必要になろう。すなわち「筋」の形成における要因型の因果連関をどこで補うか。「特色」の形成における立場の相対性の問題をどうするか。「歴史の眼」の形成における最初の現代的関心事をどう汲み上げるか。こうした諸問題に対する歴史カリキュラム次元での対応が求められることになろう。

注

- 1) この「制作」的という呼称は、以前筆者が小学校第6学年の歴史学習を検討する際に用いた「制作的歴史学習」「読解的歴史学習」という対比軸に依っている。(吉川幸男「歴史学習における「制作」と「読解」の構成 — 小学校第6学年歴史学習論 — 『社会科研究』第57号, 2002, pp. 1-10)
- 2) 平成20年3月告示『中学校学習指導要領』社会 歴史的分野 3. 内容の取扱い(1)イ
- 3) 近年の社会科教育研究では、このような「制作」的アプローチを含む歴史学習に対して「構成主義」「認知構成主義」などという語が充てられることがあり、その意味するところと内容的には近似性があるが、本稿ではそうした語をもって論ずることはあえて回避している。これらの語は研究史的脈絡として言語哲学的、社会学的、心理学的背景をもっているが、これらの語の内包する概念をもって歴史学習を論ずることは、多様な歴史学習実践に対する「予見的」なレッテル貼りとして作用し、帰納的に検討しようとする本稿の試みをむしろ妨げる恐れがある。
- 4) 安達正博「「軸」構成による歴史学習づくり」全国社会科教育学会『優れた社会科授業の基盤研究Ⅰ 小学校の“優れた社会科授業”の条件』明治図書, 2007, pp.101-108
- 5) 倉澤秀典「江戸時代の産業・流通の発達をとらえる授業 — 「新潟町」発展の原因・背景を追究する活動を通して —」全国社会科教育学会『優れた社会科授業の基盤研究Ⅱ 中学校・高校の“優れた社会科授業”の条件』明治図書, 2007, pp.50-58
- 6) 中村真人「単元「フランス革命と国民国家の誕生」の教育内容開発 — 「国民国家論」を中核とした理論批判学習 —」全国社会科教育学会『優れた社会科授業の基盤研究Ⅱ 中学校・高校の“優れた社会科授業”の条件』明治図書, 2007, pp.76-84
- 7) 例えば、The Changing Face of Britain (HEINEMANN, 1989) という教科書は、冒頭の序章から、泥だらけで帰ってきた息子が父に事情を説明するときの説明の仕方を選択肢で選ばせ、歴史における因果関係とは何かを考察するという活動を提示している。
- 8) Jamie Byrom, Christine Counsell, Michael Riley, Paul Stephens-Wood, Changing Minds-Britain 1500-1750, Pearson Education, Essex, 1997

- 9) Jamie Byrom, Christine Counsell, Michael Gorman, Derek Peaple, Michael Riley, Modern Minds-The twentiethcentury world, Pearson Education, Essex, 1999

付記

- ① 本稿は、平成21年度教員免許更新講習（山口大学）の選択領域「現代歴史授業論の視点と動向」における講義内容を基に、加筆したものである。
- ② 本稿は、平成21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：20530825）による成果の一部を、より一般に敷衍したものである。