

クリティカル・シンキングの本来の意味から考える 学校教育における歴史学習のあり方について

堀井 健一(長崎大学教育学部)

はじめに

筆者は本誌の前号の拙稿¹⁾において、中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会答申の「次期学習指導要領等に向けた審議のまとめ」(2016年)の中で「各学校段階を通じて体系的に育んでいくことの重要性は高まっていると考えられる」とされる「クリティカル・シンキング」に注目し、その用語がその審議のまとめの中で「物事を多面的・多角的に吟味し見定めていく力」と定義されているものの、その用語の本来の意味が、その語源からみれば、いわゆる「批判的思考」ではなく「当否判断的思考」であることを提示し、かかる本来の意味の「クリティカル・シンキング」を学校教育において用いた場合の学習のあり方についての考察結果を提示した。

改めて、中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会答申の「次期学習指導要領等に向けた審議のまとめ」の中の「第1部 学習指導要領等改訂の基本的な方向性」の中の「5. 何ができるようになるか 一育成を目指す資質・能力」の中の「(4) 教科等を越えた全ての学習の基盤として生まれ活用される資質・能力」の記載内容の中にある言及を引用してみよう。

また、急速に情報化が進展する社会の中で、情報や情報手段を主体的に選択し活用していくために必要な情報活用能力、物事を多面的・多角的に吟味し見定めていく力(いわゆる「クリティカル・シンキング」)、統計的な分析に基づき判断する力、問題を見だし解決に向けて思考するために必要な知識やスキルなどを、各学校段階を通じて体系的に育んでいくことの重要性は高まっていると考えられる²⁾。

上記に引用した箇所の中にいわゆる「クリティカル・シンキング」の語が挙げられており、それが「教科等を越えた全ての学習の基盤として生まれ活用される資質・能力」のひとつとして「物事を多面的・多角的に吟味し見定めていく力」と定義され、そして情報活用能力、統計的な分析に基づいて判断する力、問題解決型思考のための知識やスキル等とともに「各学校段階を通じて体系的に育」まれることが重要視されていると述べられている。

だが「クリティカル・シンキング」(Critical Thinking)という用語については、その前半分の「クリティカル(critical)」の語が本来はギリシャ語の形容詞“κρίτικός”に由来しており、その語が“κρίσις”という名詞に由来する。拙稿の中で述べたように、古代ギリシャの時代を鑑みれば、“κρίσις”は元来、「判別」や「判断」を意味していたし、さらに

アテネが民主政治を行っていた時期には民衆が自ら裁判に参加して被告が有罪かまたは無罪かを判断、つまり「判決」を下したわけであるし、他方で、その時代にはヒポクラテスが医術を大成し、医学書が執筆され、医者が重篤の患者を前にその重篤な患者が生き延びるかまたは落命するかを判断、つまり「診断」を下したことを想定する言葉である。それゆえ、「クリティカル (critical)」の語は、「批判的な」と翻訳するよりも「当否判断的な」と翻訳するべきものである。このことに基づいて学校教育における学習のあり方を考えるならば、それは、中央教育審議会の審議のまとめの中で述べられているような、物事を批判的に見てその「物事を多面的・多角的に吟味し見定めていく力」を養うことではなく、むしろ、授業の初めに、被告が有罪かまたは無罪かや重篤な患者が生きながらえるかまたは落命するかなどの類の当否判断を要する問題を設定し、その問題を解決するために児童・生徒が事実 (Fact)、証拠 (Evidence)、データ (Data) に依拠しながらその物事の因果関係を論理的に考えて判断する力を養うものであるべきである。かかる学習のあり方は、最近になって求められることとなった、知識基盤社会を生き抜く力の基礎を、そして推測するに、OECDのPISAの学力調査で測ろうとされている学力を育成することにつながるのではなかろうか。かかる観点からわれわれは、歴史学習のあり方を見直し、歴史教育が現代社会にとって真に有意義な存在であることが世に認められるように努めるべきであろう。

そこで、本稿では、学校教育における歴史学習のあり方をクリティカル・シンキングの本来の意味を基礎に据えたものを活用する面から考察する。かかる考察を行うために、初めに、本来のクリティカル・シンキングの意味の観点から、歴史教育の問題点をその教科書や学習指導要領およびその解説を対象として浮かび上がらせ、次にどのような当否判断を要する問題の設定が望まれるのかについて論じることを試みたい。

I. クリティカル・シンキング (当否判断的思考) を活用した歴史学習とは何か

i. 小学校及び中学校社会科歴史分野の学習の問題点

初めに、筆者の手元にある教科書、『小学社会 6年』(日本文教出版, 2020年)を閲覧してみよう。136頁では単元名が「江戸幕府による大名支配」となっており、問いが「江戸幕府は、どのような政治をおこなったのだろうか。」となっており、本文の冒頭に「はるとさんたちは、江戸幕府が進めた政治について調べました。」と記載されている。本稿の紙幅の制約から一例のみ示すが、本書を概観すると、ほとんどの単元名がその単元の学習内容を示すものになっており、何らかの判断を求める疑問形にはなっていないし、本文の冒頭に登場する、教科書中の主人公、つまり学習者の児童のモデルに求められている活動が問題解決型の活動ではなく、たんに何らかの知識を獲得する活動になっているようである。そのことは、本書の中の多くの問いが「どのような (あるいは、どんな) ○○を△△したのだろうか」のような類の、ある内容を知る学習に導く問いになっており、因果関係を考える問題解決型にはなっていない。要するに、これらの記述は、総じて、児童が調べた

内容を知識として獲得することが主眼となっており、本来のクリティカル・シンキング（当否判断的思考）を用いる形式とは程遠い。換言すれば、これは従来の社会科教育の知識偏重的性質を残したままで児童にはうわべだけのアクティブラーニングを行わせるものに過ぎないといえまいか。

たしかに、初めて本格的に歴史を学ぶことになる小学校6年生には、まずは歴史事象のある程度の量を基礎知識として修得させることが求められるべきであって、それを経てから何らかの問いについて考察させるべきであると説く人が出てこよう。だが、本来のクリティカル・シンキングは、上記で述べたようにまずは「当否判断を要する問題を設定し、その問題を解決するために児童・生徒が事実 (Fact)、証拠 (Evidence)、データ (Data) に依拠しながらその物事の因果関係を論理的に考えて判断する」ことにつながるのだから、児童自身が「当否判断を要する問題を設定し」て「物事の因果関係を論理的に考えて判断する」際に依拠する「事実 (Fact)、証拠 (Evidence)、データ (Data)」を探してもよいわけである。その方がより主体的な学びとなるであろう。ただ授業の運用上は授業時間の面でそのような学びの活動に割く余裕がないのであれば、あらかじめ教科書の中の単元の冒頭箇所に当否判断を要する問題を設定しておき、さらに児童の考察に必要な「事実 (Fact)、証拠 (Evidence)、データ (Data)」を用意して、真のクリティカル・シンキングの活動を行えるようにすればよいのではなかろうか。

上記のような小学校歴史教科書の内容に関する問題は、学習指導要領とその解説にも関連性がある。小学校学習指導要領第2章第2節社会の中の「第2 各学年の目標及び内容」の「〔第6学年〕」の「1 目標」の中では「(3) 社会的事象について、主体的に学習の問題を解決しようとする態度や、よりよい社会を考え学習したことを社会生活に生かそうとする態度を養う」と記載されている³⁾。それについて学習指導要領解説の中では次のような解説となっている。

社会事象について、主体的に学習の問題を解決しようとする態度を養うとは、学習問題を追求・解決するために、社会的事象について意欲的に調べたり、社会的事象の特色や相互の関連、意味を多角的に考えたりして、調べたことや考えたことを表現しようとする主体的な学習態度を養うようにすることである。

よりよい社会を考え学習したことを社会生活に生かそうとする態度を養うとは、これまでの学習を振り返り、学習したことを確認するとともに、学習成果を基に生活の在り方やこれからの国家及び社会の発展について考えようとする態度を養うようにすることである⁴⁾。

この箇所で「学習問題を追求・解決する」というふうの問題解決型的な学習のあり方を指しているようであるが、実際は、初めに①「社会的事象について意欲的に調べ」ること、つまり上記で指摘したように児童にある程度の基礎知識を得させることが想定されており、

その活動を経たうえで②「社会的事象の特色や相互の関連、意味を多角的に考えたりして、調べたことや考えたことを表現しようとする」ことが期待されているし、次に③「これまでの学習を振り返り、学習したことを確認するとともに、学習成果を基に生活の在り方やこれからの国家及び社会の発展について考えようとする」ことが期待されているのである。これら①から③までの児童の活動が学校現場において授業時間の制約がある中でうまく機能するか否かを考えてみるならば、①の活動に多くの時間を割くことになれば、②と③の活動に充てる時間が犠牲となる恐れがあろう。従来の知識偏重の傾向を残しつつそれに依拠した、かかる学習法で児童が十分な思考力を養えるのかという疑問が湧いてこよう。

他方、英国の初等教育における歴史教育関係の教師向け書籍を開いてみると、例えば、“The railway revolution”と題する単元では蒸気機関車の発明による鉄道の敷設によって乗合馬車から鉄道への運送手段の変化が見られたことで人々の生活がどのように変わったかを考えさせるし⁵⁾、また“Mechanisation Comes to Farming”と題する単元では1850年代・1950年代・1990年代（つまり児童が暮らす「今」）の比較的長期にわたる期間における搾乳、耕作、収穫の3つの作業の仕方を比較させることによって⁶⁾農法の変化とそれに関連する社会の進展（例えば、機械化によって馬や多くの人力を必要としなくなった）を考えさせるに至るような工夫がなされている。筆者はこれらの教材を教員免許状更新講習の第1回目から紹介するとともに、これらの教材が生まれた根拠として英国のカリキュラムがあると推測し、英国の歴史教育では“Change”（歴史事象の変化）を子どもに考えさせるように訴えていることをまず知った⁷⁾。だが、この知見は結果的には表面的な理解でしかないことがあとで分かった。筆者の教員免許状更新講習の担当が年々続く中で、英国をはじめとするヨーロッパでは古代ギリシャ以来の哲学の伝統があるので、これがどこかで学校教育に影響をもたらしているであろうと予想している中、L. Lewis & N. Chandley eds., *Philosophy for Children through the Secondary Curriculum* (London & New York, 2012)の書に出会い、それを手に取った。その書名の中に含まれている“Philosophy for Children”（略称は“P4C”）は英国の学校教育関係者の間で起こっている、「哲学的」というよりはむしろ語源の「愛知的」思考を用いる教育法の普及活動である。この書の中で第2章が“P4C in Critical Thinking”と題されており、その箇所を読み進めることによって、上記のような英国の歴史教育の事例が実は“Critical Thinking”を基礎に据えたものであることに気づいた。当然のことながら、この書に出てくる“Critical Thinking”は、前述の中央教育審議会の審議のまとめの中で言及されている「クリティカル・シンキング」の意味を指すのではなく、筆者が提示する、真の「クリティカル・シンキング」を意味する。

次にわが国の中学校の歴史教育に話題を転じよう。

中学校社会科の学習指導要領の中では、「[歴史的分野]」の「1 目標」の中では「(3) 歴史に関わる諸事象について、よりよい社会の実現を視野にそこで見られる課題を主体的に追及、解決しようとする態度を養う」と述べ、「2 内容」の中では、例えば、「B 近

世までの日本とアジア」の「(3) 近世の日本」の中で「イ 次のような思考力，判断力，表現力等を身に付けること。／(ア) 交易の広がりとその影響，統一政権の諸政策の目的，産業の発達と文化の担い手の変化，社会の変化と幕府の政策の変化などに着目して，事象を相互に関連付けるなどして，ア〔「近世の日本」で身に付ける知識のこと，筆者註〕の(ア)から(エ)までについて近世の社会の変化の様子を多面的・多角的に考察し，表現すること。／(イ) 近世の日本を大観して，時代の特色を多面的・多角的に考察し，表現すること。」と記載されている。これらの指導要領は筆者には，「1 目標」の中では「歴史に関わる諸事象について，(中略)そこで見られる課題を主体的に追及，解決しようとする態度を養う」としながらも，「2 内容」の中では，「〇〇とその影響」とか「△△の変化」に「着目」というふうには表面的には英国の歴史教育カリキュラムの中で言及されている“Change and Continuity”や“Cause and Result”⁸⁾の考察を導入し，古代・中世・近世などの時代の区切りごとにその区切りの最後で大観的な考察をさせることを意図しているように見える。換言すれば，身につける知識の習得が先で考察が後回しである。それゆえに上記の小学校歴史教科書のように知識習得に時間を費やせば考察の時間を犠牲にする恐れがあるので，やはりこれも従来の知識偏重の路線に重きを置いて考察の機会が添え物になっているのではなからうか。

以上のような小学校及び中学校における社会科の歴史教育の問題点は，本論の冒頭で述べたように，中央教育審議会の審議のまとめの中でせつかく「クリティカル・シンキング」の活用が提唱されているにもかかわらずその提唱の箇所に記載されている，その用語の定義が誤って「物事を多面的・多角的に吟味し見定め」ることとされていることから発生していると思われる。換言すれば，学校教育で真の「クリティカル・シンキング」を採り入れれば，まずは当否判断を要する問題が設定され，児童・生徒がその問題を解く過程においてファクト，エビデンス及びデータに依拠して論理的に考察し，その考察の過程で「物事を多面的・多角的に吟味し見定め」ることが行われるわけであるのに対して，中央教育審議会の審議のまとめとそれに基づいて作成された学習指導要領とその解説は，「クリティカル・シンキング」を「当否判断的思考」とは解せず，たんに「物事を多面的・多角的に吟味し見定め」ることと定義したために，まずは児童・生徒に知識を身につけさせ，そして次に歴史の大きな流れを大観させるなどのために「物事を多面的・多角的に吟味し見定め」ることをさせる手順を提示したのである。後者では身につけさせるべき知識の獲得が先で，考えることが後回しにされているため，従来の知識偏重の路線の延長であるとみなされてもおかしくはないであろう⁹⁾。

それでは真のクリティカル・シンキング，つまり当否判断的思考を用いた歴史学習はどのようなものであろうか。次節ではその問題について考察を試みよう。

ii. クリティカル・シンキング（当否判断的思考）を活用した歴史学習とは何か

表題のような問題を考察する前に、ここで別の2点の問題を挙げておきたい。その1つは、歴史教育において児童・生徒が考える学習のあり方を探求する際によく引き合いに出されるのが米国の「全国歴史基準」であるが¹⁰⁾、本稿では紙幅の制約上、これに立ち入らない。2つ目は、学習指導要領とその解説の中ではよく「社会的な見方・考え方」という言い回しが登場するし、他方でたしかに「社会的事象の歴史的な見方・考え方」という言い回しが登場するが、はたしてこれらの言い回しの定義がクリティカル・シンキング（当否判断的思考）を活用した歴史学習のあり方を考察するうえで適切であるか否かをまずは見極める必要があることである。

それではここで、上記の2つ目の問題を考えてみよう。初めに念を押さねばならないことは、クリティカル・シンキングというものが、中央教育審議会の審議のまとめの中ではその定義が正しくないものの「教科等を超えた全ての学習の基盤として生まれ活用される資質・能力」¹¹⁾として挙げられたものであるし、また他方では、インターナショナル・バカロレア（以下、IBと略す）のディプロマ・プログラム（略称はDP。わが国の高校課程に相当、筆者註）における「知の理論」（Theory of Knowledge, 略称はTOK）において「知るプロセスを探究」するために取り組まれるべきものとして挙げられていることである¹²⁾。つまり、クリティカル・シンキングは、学校での学習の場で生まれるべき基盤的な資質・能力である。それゆえ、そのクリティカル・シンキングを歴史学習の中に採り入れるとすれば、真のクリティカル・シンキングが初めに当否判断的問いを設定することから始まるので、歴史学習にふさわしい問いがどのようなものになるかをまずは明らかにしなければならない。

次に、中学校社会科学学習指導要領の解説の中で「社会的事象の歴史的な見方・考え方」という言い回しがあるので、それをどのように理解するかについて考察する前に、そもそも歴史とは何か、歴史の特質とは何かについて簡単に押さえておこう。小学校と中学校では歴史学習が社会科という教科名の下にあるが、西洋では多くの場合、地理、歴史、経済、倫理などの教科に分かれて存在しているからである。他にも、物理や化学、芸術などと比較して歴史とはそもそも何かをも問いたいところであるが、紙幅の制約から、歴史と地理、公民との比較に留めたい。

簡潔に述べるならば、地理は地点または地域とその自然環境、地域（海域を含む）の人とモノの分布、地域（の間）における人の営みが対象であるし、歴史は（史料等から判明する範囲内の）時間軸を意識した、人の営みが対象であるし、公民は人とその行為、さらに人が関わるモノを通じた社会関係が対象であるといえよう。もっと端的に言えば、地理は点・線・空間を基軸としたもの、歴史は時間軸を基軸としたもの、公民は社会関係を基軸としたものである。それゆえ、当否判断的思考としてのクリティカル・シンキングを歴史学習の中で行う場合、当否判断を求める問いとして最適なものは時間軸を意識したものであるということになる。従って、歴史学習は、歴史事象の推移や、歴史事象の原因・実態・結果またはその影響を考察するのに適していること、特に時間軸に沿った因果関係

を論理的に考察することに適した場であることになろう。特に、歴史というものは、一方では地理や公民がどちらかといえば現代を扱うがゆえに現在の事象が未来にどのような結果または影響をもたらすかが明確になりにくいのに対して、直近の過去の歴史的事象ではない限りはその歴史的事象の結果またはその影響がどのようなものであったかが史料等から拾える限りでは分かるのであるから、歴史学習のメリットの第一はそのような時間軸に沿った因果関係を論理的に考察することであるといえる。

このことを端的に示しているのが I B のディプロマ・プログラムの歴史学習用のある英書テキストブックの書名である。それは、M. Wells, *History for the IB Diploma: Causes, Practices and Effects of Wars* (Cambridge, 2011) である。この書名は、その書の出版時の I B のディプロマ・プログラムのカリキュラムの中の“History”において“Route Two”の“20th century world history-topics (two to be studied)”の中で列挙された5つのトピックのうちの“1. Causes, practices and effects of wars”というトピック名そのものである。現在は、12の“World history topics”のひとつとして“11. Causes and effects of 20th-century wars”というトピック題目となっている¹³⁾。上記の書名及び I B のカリキュラムのトピック名は、歴史学習が歴史事象の原因・実態・結果またはその影響を、すなわち時間軸に沿った因果関係を論理的に考察するのに最適な機会であることをまさに物語っている。加えて、その書の中の目次¹⁴⁾を参照すれば、その書が扱う20世紀の第一次世界大戦や第二次世界大戦他の4つの戦争についてそれぞれの戦争の章の“Unit 1”の題目が“Origins and causes of [それぞれの戦争名]”となっており、次のような2つの節で構成されている。すなわち“What were the main long-term causes of the war?”と“What were the main short-term causes of the war?”である。つまり、歴史事象の原因を考察する際に長期的観点と短期的観点から考えるべきであることを示唆している。

また、先に筆者は、歴史学習が歴史事象の原因・実態・結果またはその影響だけでなく、歴史事象の推移を考察するのに適していると述べた。この「歴史事象の推移」についてであるが、歴史の特性が時間軸に沿った考察に適していることであることに注目するならば、ある特定の期間の範囲内で、ある事象がいつピークに達したか、あるいはいつ谷（または底）を迎えたか、またかかる推移の転換点はいつかを考察するのに適しているといえよう。これに関する好例は、周知のとおり、江戸時代における百姓一揆の発生件数の数値データの類があるが、これは数値データであるという性質上、一目瞭然であり、生徒に考えさせるという点では役不足であろう。他方、かつて筆者が拙稿¹⁵⁾の中で紹介した事例は注目に値する。それは、A. Wilkinson et al. eds., *Collins Key Stage 3 History Book 3: Twentieth Century* (London, 2010) の中の Lesson 4.1, 4.2, 4.3, 4.7, 4.8 の事例であり¹⁶⁾、前者の3つレッスンが各々1946年から1960年までと1960年から1976年までと1976年から1980年までのアメリカ人を対象とし、後者の2つのレッスンが1946年から1983年までの旧ソ連を対象として、横軸に各時期の始まりから終わりまでの年を、縦軸に冷戦時代に相

手国によってどの程度の脅威を感じたかを下から順に「まったく脅威でなかった」、「まあまあ脅威であった」、「実に脅威であった」と記させたグラフを作図させ、次に冷戦時代の多くの出来事についての記載事項を読んで、その記述内容を根拠にして脅威の度合いを折れ線グラフで書き込ませ、次に、なぜそのような折れ線になったか、その理由を示させることをアクティビティとして課している。この問題解決型の事例は人間の感情や思いを推察させることを目的としているので明白な数値データに置き換えられるものではない性質のものを推察させるわけであるから、子どもたちの間で脅威の度合いを示す折れ線グラフが異なることが予想される。おそらくはそのグラフを用いて、子どもたちの間で意見が交わされ、個々の理由づけの当否が判断されることにつながるようになる。このようなやり方で事象の推移を考察することは歴史学習に適しているといえよう。それゆえ、歴史学習のメリットの第二はそのような時間軸に沿った推移を論理的に考察することであるといえる。

次に、歴史学習において児童・生徒が当事者意識を持って歴史事象を考察することを考えてみよう。

中学校社会科学学習指導要領では「〔歴史分野〕」の「1 目標」の中の「(2)」の箇所では「歴史に関わる事象の意味や意義、伝統と文化の特色などを、時期や年代、推移（中略）や現在とのつながりなどに着目して多面的・多角的に考察したり」するように定められている。この文中の「現在とのつながり」に着目することについて、その解説の中では、そのような学習活動の展開の際に例えば『歴史を振り返り、よりよい未来の創造のために、どのようなことが必要とされるのか』などの見方・考え方に沿った視点を生かした、考察に向かう『問い』が考えられる。」と説明されている。また、これに関連して、「2 内容」の中の「C 近現代の日本と世界」の「(2) 現代の日本と世界」の「イ 次のような思考力、判断力、表現力等を身に付けること。」の中で「(ウ) これまでの学習を踏まえ、歴史と私たちとのつながり、現在と未来の日本や世界の在り方について、課題意識をもって多面的・多角的に考察、構想し、表現すること。」とあり、「歴史と私たちとのつながり、現在と未来の日本や世界の在り方」を考察することが求められている。だが、このような学習の営みは、「C 近現代の日本と世界」の「(2) 現代の日本と世界」の領域において行われることが想定されており、いわば歴史分野の学習のまさに最後になってようやく取り組むこととなっている。このような学習の機会が、学校現場では授業時間に制約があることを慮るならば、高校入試対策として既習の知識の振り返りにとって代わられてしまい、あまり時間が割かれない可能性が出てこよう。

そこで、ここでは、歴史学習において児童・生徒が当事者意識を持って歴史事象を考察することを狙うために、当否判断的思考としてのクリティカル・シンキングをその学習の中の多くの単元に採り入れることを想定してみよう。ここで、すでに筆者が拙稿¹⁷⁾の中で紹介した事例をひとつ挙げたい。それは、英国の産業革命期の炭鉱労働の問題を扱った単元であり、Lesson 1.7が“Working in the coal mines”と題され、シャフツベリ卿の王

立委員会による調査で得られた、3人の少女の炭鉱労働者と1人の炭鉱経営者の計4つの証言を資料として挙げ、中学生が彼らの証言を読んで炭鉱労働を規制する立法措置が必要か否かについて討論させることを意図している¹⁸⁾。この単元では、“Objectives”（目標）が“By the end of this unit you will be able to: / describe what conditions were like in coal mines / describe if you think legislation was necessary”（本単元の終了までにあなたは次のことができるようになる、①炭鉱における就労状況がどのような様子であったかを述べること、②あなたが考えてみて、立法措置が必要かどうかを述べること。）と記載されており、生徒が上記の4人の証言の記録を読んで炭鉱の就労状況を知り、その問題点を見出し、少女の炭鉱労働に関して立法措置が必要か否かということについて当否判断を下すことを意図している。これは、生徒が学習によって、当時のシャフツベリ卿や国会議員等の立場に立ってクリティカル・シンキングを行うことによって、また3人の少女たちの証言を読むことによって中学生が自身の年齢に近い世代の子どもたちの置かれた状況を理解することによって、当時の時代のいわば当事者になったような立場で社会問題を考えることを可能にしているといえよう。

特に歴史における子どもの扱いに着目するならば、わが国では小学校や中学校の歴史学習において彼らと同年代の子どもの事象を扱うことがほとんどなされていない。他方、英国の歴史学習の教材を手を取れば、小学校では例えば、ヴィクトリア時代の学校教育の様子を扱ったもの、産業革命期の紡績工場と炭鉱での子どもの就労を扱ったもの、中学校ではヴィクトリア時代のスラムとそこの子どもを扱ったもの、7・12・14歳の少女と20歳の青年の窃盗犯罪を各人の写真を掲載しつつ紹介しながら政府の役割が変化したことを扱ったもの、第二次世界大戦の開戦前からその直後の時期にユダヤ人の親がその子どもを英国へ避難させたことを扱ったものなどがある¹⁹⁾。それゆえ、英国では歴史学習において児童・生徒が自身にとって身近な話題から当事者意識を持って歴史事象を考察することを狙って、教材の工夫がなされているといえよう。

II. 中学校と高校の歴史学習におけるクリティカル・シンキング（当否判断的思考）の活用の使い分けについて

前章までは歴史学習に適したクリティカル・シンキングの問いについて時間軸に沿った因果関係を論理的に考察するものがふさわしいと述べてきた。だが、他方では、歴史というものが現代より前の過去の事象すべてを扱うものであるという性質から、歴史学習は地理と公民の分野の知識や技法をも時には活用することになる性質のものである。それゆえ、本章では、この点に着目して中学校と高校の歴史学習においてクリティカル・シンキングを活用する際にどのようなことに配慮すべきかという問題について論じたい。

周知のとおり、中学校の社会科教育では、1年次からは地理的分野と歴史的分野を学び、それらの学習を経てから公民的分野を学ぶという、いわゆるπ型のカリキュラムが実施されている場合が多々ある。それゆえ、まだ政治・法律・経済・倫理などの公民的分野の学

習を行う前に歴史学習を終える形となる。他方で、わが国の中学校社会科では地理、歴史、経済などが「社会科」として一括りにされているので、その点から発すると思われる問題点があるのではないかと筆者には思われる。

まずは、かつて筆者が拙稿の中で紹介した、IBのディプロマ・プログラムのテキストブックの中にある、ひとつのアクティビティを再度、掲載しよう²⁰⁾。

1. 第2章の中の34-35ページの、第一次世界大戦の原因の要約〔“Historical analysis”と題して“Imperialism”“Military plans”“Mass nationalism”“Alliance and agreements”の観点から第一次世界大戦の原因をまとめている、筆者註〕をみよ。大きな類似点と相違点はどこですか。

下の表の中に掲載のおもな5つの領域について考えなさい。それによく似た表を書き写して、それを完成させなさい。原因のおおのに0から10までの数字でその重要度の評価をつけなさい。その数字の0は重要ではないを、10は非常に重要であることを表します。あなたの評価の判断の根拠を説明するものを簡潔に記しなさい。

原因	第一次世界大戦での重要度	第二次世界大戦での重要度
軍国主義		
ナショナリズム		
帝国主義		
勢力均衡への懸念		
イデオロギーの衝突		

このアクティビティの内容は、直前のページの中で「第二次世界大戦の一般的原因—ドイツ、イタリア、日本」を「軍国主義」、「ナショナリズムとイデオロギー」、「経済的窮迫」、「政治的要因」の4点でまとめたもの、つまり枢軸国3国の実情を提示したものと対応している。それゆえ、生徒が第一次世界大戦と第二次世界大戦の両者の原因を比較して考察する際に、帝国主義、軍国主義とナショナリズム、同盟関係や政治力学（「勢力均衡への懸念」がそれに当たる）等の経済、社会、政治のいくつかの観点から因果関係を考察させることを意図している。これは、わが国の中央教育審議会の審議のまとめや学習指導要領とその解説の中でたんに「多面的・多角的に考察」といわれ、何をもって「多面的・多角的」とするかが現場の教師に委ねられているものとは少し違う。わが国では中学校社会科の課程の中で歴史的分野だけでなく地理的分野と公民的分野を学ぶのであるから、次の高校課程の歴史総合などでは歴史事象の因果関係を考察させる際に地理的観点や公民的分野の経済、社会、政治などの各々の観点からも考えることを生徒に明示して意識させることが肝要ではなからうか。そもそも歴史というものは、過去の森羅万象を扱う性質のものであるので、高校の歴史学習ではそのように地理的観点や公民的分野の経済、社会、政治などの各々の観点からも考え、総合的に歴史事象の因果関係を論理的に考察させることを心

がける必要がある。かといって、時間の制約から経済ならば経済の細かい諸問題、政治ならば政治の細かい諸問題から考察させるのではなく、上記の「軍国主義」「帝国主義」「ナショナリズム」「勢力均衡への懸念」の例のようにそれらの分野の中から特に重要な項目を精選して生徒に提示して因果関係をまとめさせることが重要ではなかろうか。とりわけ現在のわが国の歴史教育に関する事例紹介を俯瞰するならば、歴史学の対象がその関連の政治学、経済学、社会学、倫理・哲学などをも含むことから、高校の歴史教師が自身の得意とするところを生徒に詳細に吟味させる傾向が時にあるように筆者には見受けられる²¹⁾。だが、本稿の冒頭でも述べたように、クリティカル・シンキングというものが「教科等を越えた全ての学習の基盤として生まれ活用される資質・能力」であるわけであるし、また高校生のすべてが文学部歴史学科に進学するわけではないし、高校生全体に占める大学入試センター試験で歴史系の科目を受験する人数が約5分の1に過ぎないので²²⁾、高校の歴史総合や日本史探求・世界史探求においては大学または実社会のどの分野に進んでも等しく活用できる、考える力・判断する力としてのクリティカル・シンキングを、とりわけ時間軸に沿った因果関係を論理的に考察する力を身につけさせることが望まれるところであろう。加えて、前述の「高校生のすべてが文学部歴史学科に進学するわけではない」という点に着眼するならば、例えば大学の理工系の学科に進学予定の高校生が歴史の因果関係の原因として地理、政治、経済、社会等の社会科関連分野からだけでなく工業技術・産業技術の発達の観点から持論を構築する機会も歴史教師が受容していくべきであることにつながるであろう。これからは、そのようなやり方で学校現場の思考力・判断力・表現力の育成が活性化することが許容されるように教師側が広い視野を持って生徒の成長を見守る必要があるのではなかろうか。

結びにかえて

これまで真のクリティカル・シンキングである当否判断的思考を基礎とした歴史学習について述べてきた。これからの知識基盤社会などといわれる複雑高度な社会を生きる子どもに思考力・判断力・表現力を身につけてもらうためにも、歴史教育の分野でクリティカル・シンキング的手法を取り入れる必要がある。それを実現するためには歴史学習の教科書の中に当否判断を求める問いと、考察に必要なファクト、エビデンス、データとそれを取り巻く歴史事象の説明文が必要となろう。つまり歴史学習の際には当否判断を求める問い、それを解決するための考察に必要なファクト、エビデンス、データとそれを取り巻く歴史事象の説明、そして生徒が時間軸に沿った因果関係を論理的に考察することができるような教師側の指導（生徒が持論を表現する際に正当な根拠に基づいているか否かを確認させるための場としての生徒間討論や振り返りを含む。）があるべきである²³⁾。

そこで、ここでは本稿の結びにかえて、わが国の歴史教育について次の2点を提案したい。第一の点は、これまでの歴史教育における通史の学習に替えて、扱う時代・時期を精選することである。第二の点は、西洋と東洋の文明の出会いや相互作用の視点のひとつで

ある。それは、西洋文明の基礎のひとつの古代ギリシャの論理学の系譜としての西洋の大学の歴史と、それと近代化の関係やそれらの世界的拡大の流れを学習課題のひとつとすることである。

最初に第一の点については、歴史教育にクリティカル・シンキング的手法を取り入れるならば、それを実現するためには歴史学習の教科書の中に当否判断を求める問いと考察に必要なファクト、エビデンス、データとそれを取り巻く歴史事象の説明文が必要となる。そのことを考慮に入れれば、教科書の記述量が従来のものより多くなることが予想される。従って、次にわれわれが取り組むべき課題は、これまで小学校、中学校、高校の3つの課程で通史が採られてきたが、それをやめ、扱う領域を厳選することとなろう。英国の例を参考にすれば、近代史以前の領域を小学校と中学校の義務教育の課程において棲み分けをさせ、また近現代史の領域についてはそれらの課程から高校までの課程へと進むごとにその比重を増やすことが考えられよう。

また、これまでの通史的発想に由来する、内容の網羅を踏襲するのではなく、換言すれば「江戸時代に3つの幕政改革がある。だから学校教育でそれらを教えるべきである。」ではなく、「享保の改革がなぜ行われなければならなかったのか、その原因を考え、そしてその原因に対して当時の人々がどのように対処しようとしたか、またその対処法が適切であったか否かを考える。」ことに努めるべきである。そのことによって歴史学習から現代の子どもが時系列に基づいた論理的思考力を身につけることができ、かつそこから教訓なり法則なりを知ることができて有意義になる。そのような学習こそが現代の知識基盤社会に対処することにとって必要な学習であろう。

次に上記の第二の点についてである。わが国の歴史学習に新たに必要な要素を考えてみるならば、換言すれば、元は西洋から歴史学を受容したわが国の歴史教育の歴史を鑑みるならば、新たな内容として西洋文明とわが国との出会いや西洋文明と東洋文明の間の比較の視点が必要であろう。近現代社会の機械生産による資本主義的生産の拡大に見られるいわゆる近代化を探り、その近代化がなぜヨーロッパで起こったのかを考えてみるならば、紙の生産が古代中国に始まって知的営みが容易になり、それによって様々な学問等の向上をもたらす可能性があるのに、他方で、製紙法の西漸によりヨーロッパで12世紀ルネサンスが起こって大学が誕生し、それ以降に古代ギリシャの論理学を基盤として急速な諸学問の向上をもたらされたことは注目に値する。本稿の主題のクリティカル・シンキングも古代ギリシャの論理学を基礎とする。そのような西洋の学問の歴史の大きな流れを学び、論理的思考力の重要性を学校で学ぶことは大切なことである。古代ギリシャの論理学の系譜としての西洋の大学の歴史は高校の歴史総合の場で学ばれるべきものであろう。

これからの知的基盤社会は、SDGsや脱炭素社会などの実現の問題にみられるように、様々な問題提起がなされる社会でもある。わが国でも様々な問題提起とその解決法の提案が活発に行われるためにも、歴史学習のみならず様々な学習の過程の中でクリティカル・シンキングの手法が取り入れられることが求められる。それゆえ、歴史学習においてこの

手法が活用され、なおかつそのクリティカル・シンキングの歴史的系譜が学ばれることは次代を担う子どもにとって有益ではなかろうか。

註

- 1) 拙稿「クリティカル・シンキングの本来の意味から考える学校教育における学習のあり方について」『長崎大学教育学部教育実践研究紀要』19号（2020年）49-60頁。
- 2) 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会「次期学習指導要領等に向けた審議のまとめ」（2016年）（URL: https://www.mext.go.jp/content/1377021_1_1_11_1.pdf）34頁。
- 3) 文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 社会編』（日本文教出版）175頁。
- 4) 文部科学省，前掲書，99-100頁。
- 5) M. Forrest, *History:II* (Leamington Spa, 1996), p. 40-41 & 124.
- 6) *Ibid.*, p. 60-61, 135.
- 7) 英国の初等教育についてのDepartment for Education and Employment, *The National Curriculum: Handbook for primary teachers in England: Key stages 1 and 2* (1999) (URL: <http://www.educationengland.org.uk/documents/pdfs/1999-nc-primary-handbook.pdf> [2021年3月2日閲覧]), p. 105では，題目が“Programme of study: history Key stage 2”で，最初の小題目の“Knowledge, skills and understanding”の中の2項目の“Knowledge and understanding of events, people and changes in the past”の中で，“2 Pupils should be taught: (a と b は略) c to identify and describe reasons for, and results of, historical events, situations, and changes in the periods studied / d to describe and make links between the main events, situations and changes within and across the different periods and societies studied.”（下線は筆者）と記載されている。わが国の中学校に当たる課程については，History: Programme of study for key stage 3 and attainment target (an extract from The National Curriculum 2007) (URL = http://archive.teachfind.com/qcda/curriculum.qcda.gov.uk/uploads/QCA-07-3335-p_History3_tcm8-189.pdf) [2021年3月2日閲覧], p. 112を参照せよ（“Change and Continuity”がキーワードになっている）。ここでは，後述のCollins Key Stage 3 History Bookのシリーズ本の出版年が2010年であることから，それらのシリーズ本が準拠したであろう2007年版のカリキュラムを挙げている。
- 8) 註7の“Key Stage 3”のカリキュラムを参照せよ。また2013年版のHistory programmes of study: key stage 3 National curriculum in England (URL = <https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/att>

achment_data/file/239075/SECONDARY_national_curriculum_-_History.pdf [2021年3月2日閲覧]), p.1には, “continuity and change, cause and consequence” とある。

- 9) 従来の知識偏重の路線が継続されているという点は, 例えば, 「次期学習指導要領等に向けた審議のまとめ」の中に盛り込まれた中学校社会歴史的分野と高校歴史総合の中の『『社会的な見方・考え方』を働かせたイメージの例』のページ(中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ(第2部)(国語, 社会, 地理歴史, 公民)」[URL = https://www.mext.go.jp/content/1377021_1_3.pdf] 141-142頁)の中の「社会的な見方・考え方」の「考えられる視点例」欄にある記述事項からは「考察, 構想した結果, 獲得する知識の例」欄の中の, 一瞥して明らかに研究者の知見に基づく当時の時代のイメージとみなせる記載事項を導き出せないという問題に表れている。これについては, 拙稿, 『長崎大学教育学部教育実践研究紀要』19号, 57-58頁を見よ。
- 10) 例えば, 永松靖典編『歴史的思考力を育てる—歴史学習のアクティブ・ラーニング』(山川出版社, 2017年) 9頁。
- 11) 「次期学習指導要領等に向けた審議のまとめ」34頁。
- 12) International Baccalaureate Organization 「ディプロマプログラム(DP)『知の理論』(TOK) 指導の手引き 2015年 第1回試験」(以下でIBO「知の理論」と略す)(URL = <https://www.ibo.org/contentassets/93f68f8b322141c9b113fb3e3fe11659/tok-guide-jp.pdf>) 3頁。山本勝治「学習・評価一体型の『DP歴史』授業実践—『歴史総合』での活用を視野に入れて—」『日本歴史学協会年報』35号(2020年) 79頁は, 「4 『DP歴史』の特徴～DP生の声から～」の中の「(1) 『DP歴史』の学習は, それまでの歴史や社会科の学習とどのように異なっていますか?」と題する節の中で生徒たちが「一番に感じたことは, 問われ方が全く違う。〔中略〕意見も意見だが, 根拠を示す必要がある〔後略〕。」「批判的思考が養われる学習でないかと感じている。」「暗記するということをしなくても自然と情報とそれ以上のことを覚えている。」と述べたことを紹介する。これらの生徒の意見が出てくるのは, IBのDPが, IBO「知の理論」にもあるとおり, クリティカル・シンキングを基盤に据えているからであろう。
- 13) IBのディプロマ・プログラムのカリキュラムの中の“History”の詳細については次のURLを参照せよ: <https://ibo.org/programmes/diploma-programme/curriculum/individuals-and-societies/history/>。そのHPによれば, “11. Causes and effects of 20th-century wars” と表記されている。筆者が2016年1月に閲覧した時点ではその表記は, 本文の中で紹介したテキストブックの書名そのものであった。
- 14) M. Wells, *History for the IB Diploma: Causes, Practices and Effects of Wars* (Cambridge, 2011), Contents.
- 15) 拙稿, 『長崎大学教育学部教育実践研究紀要』19号, 56頁。

- 16) A. Wilkinson et al. eds., *Collins Key Stage 3 History Book 3: Twentieth Century* (London, 2010), p. 134-135 (Lesson 4.1), 136-137 (Lesson 4.2), 138-39 (Lesson 4.3), & 246-149 (Lesson 4.7-8).
- 17) 拙稿, 『長崎大学教育学部教育実践研究紀要』19号, 56頁。
- 18) D. Murphy et al. eds., *Collins Key Stage 3 History Book 2: 1750-1918* (London, 2010), p. 26-27.
- 19) 小学校の事例については, Forrest, *op. cit.*, p. 46-47 & 127 (Victorian education and ragged schools) ; p. 52-54 & 130 (Conditions in factories, mills and mines), 中学校の事例については, Murphy et al. eds., *op. cit.*, p. 32-33 (Life in the slums [『パンチ』の挿絵の“A Court for King Cholera”の掲載物の中に子どもたちが描かれている]) ; p. 72-73 (The changing role of government) ; Wilkinson et al. eds., *op. cit.*, p. 78-79 (What were the Kindertransport?).
- 20) 拙稿「国際バカロレア・ディプロマプログラムの歴史のテキストブックの叙述の特徴からこれからの歴史教育を考える」『長崎大学教育学部教育実践総合センター紀要』15号(2016年)113頁。事例の出处は, Wells, *op. cit.*, p. 99。
- 21) 例えば, 前川修一他編著『歴史教育「再」入門～歴史総合・日本史探求・世界史探求への“挑戦”』(清水書院, 2019年)116-117頁の「資料:『問いの一覧表』」。従来の時代・地域面で網羅的な世界史教育を基盤としているために, その一覧表の中の「クリティカル・シンキング:批判的思考」の問いの例示の中には多岐にわたる社会問題, 特に宗教に関わる細かいものが多く含まれているように筆者には思われる。
- 22) 2018年1月に実施された大学入試センター試験の受験生に占める日本史または/および世界史を大学入試センター試験の受験を意識しながら勉強する集団が高校生の間では約5分の1に過ぎないことについては, 拙稿「歴史学習の狙い・意図を考え直す必要性に関する一考察—ひとりの歴史研究者からの展望とSDGsへの着目—」『長崎大学教育学部教育実践研究紀要』18号(2019年)62-64頁を参照せよ。
- 23) 土屋武志『解釈型歴史学習のすすめ～対話を重視した社会科歴史』(梓出版社, 2011年)は, 「欧米型の認識論的歴史学にもとづく学習を『解釈型歴史学習』と呼び(12頁), 「アメリカとイギリスの歴史教育の目標構造から気づく点は, [中略]どちらも基本的に歴史学習が生徒自身の社会的能力, 特に思考力を高めるための学習とされているのである。歴史をとおして現代を考え, 自分自身の態度や意志を決定する能力を育成することが求められ, そのための具体的技能(スキル)として資料による厳密な検証と解釈技術の獲得が求められる。」と述べている(40頁)。かかる引用箇所の中で述べられた学習の過程はまさに, 本稿で述べられている当否判断的思考としてのクリティカル・シンキングそのものであるといえる。