

研究論文

英国の歴史教育カリキュラムのプログラムにある基本的な考え方に 関する一考察－生徒に「メイキング・ヒストリー」を求める指導－

長崎大学教育学部 堀井 健一

はじめに

2016年8月に中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会が報告した「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」¹⁾に基づいて作成された新しい学習指導要領によって「主体的・対話的で深い学び」のスローガンの下で、それまでよりも思考力を重視する歴史教育が行われ始めている。かかる動向に合わせて、例えば、「歴史的思考力を育てる」を標榜する歴史教育関係の理論や教材を掲載した、学校現場の教師向けの指南書と呼んでもよい書籍の出版が相次いでいる。

ちなみに、これらの書籍から、「歴史的思考力」に関する論をいくつか拾い上げてみよう。ただし誌面の制限からほんの少しだけ事例を示すに留めたい。まず永松靖典編『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）は、その「第I部 歴史的思考力とは」の叙述の中で「歴史的思考力」を考察し（第1章）、その力を育成する指導（第2章）と力の評価（第3章）について論じている²⁾。永松らは「歴史的思考力」についてそれまでの学習指導要領の変遷をも視野に入れながら「仮説的に『歴史的思考力』を構成する要素をあげて」いる。それは、「(1) 過去の社会的事象に関する様々な資料から、その内容を科学的に適切に読み取る力／(2) 過去の社会的事象に関して、他の事象との因果関係や、時間の推移に伴う変化などを論理的に考察し、その意義や意味を解釈する力／(3) 過去の社会的事象に関して、多面的・多角的に考察し、複数の解釈が成立することに気付き、解釈の根拠や論理を説明する力／(4) 過去の社会的事象に関して、その意義や意味を総合的に表現するとともに、新たな課題を見つける力」とし、特に「(2)(3)が『歴史的思考力』の中核をなす力と考えられる」と述べている³⁾。

他方、原田智仁編『高校社会「歴史総合」の授業を創る』（明治図書出版、2019年）は、「新しい歴史の見方・考え方に基づいた歴史授業デザイン」⁴⁾を論じる中で、「歴史学にみられる近年の動向」に言及し、かつての「歴史記述への主観の介入を極力排除する実証主義の歴史学」の考えが、「構造主義言語学やポスト構造主義などに起源を持つ言語論的転回」によって挑戦を受け、さらに「ヘイドン・ホワイトら言語論的転回派の歴史家が提唱した、歴史的事象間の関連付けから歴史的意味を形成することで歴史の構築を図る歴史の物語論は、従来の主体と客体の関係を覆し、歴史学にインパクトを与えることとなる」ことに言及したうえで⁵⁾、「学習指導要領の改訂がもたらす歴史学習観の転換」にも触れ⁶⁾、新

しい歴史総合の授業デザインとして次の4点を提唱している。すなわち、その4点とは「第1は、生徒の思考を促す問いを設定することである。」「第2は、史資料を適切に選択し、提示することである。」「第3は、史資料に基づいた比較や関連付けを想定することである。」「第4は、生徒に自分なりの歴史像を構築させることである。」とし、「これら四つの条件を備えた歴史授業をデザインすると、日本史と世界史という区別は必然的に不可能であり、両者を融合した歴史を語るという新しい歴史学習の可能性が拓かれる」と論じている⁷⁾。

以上に挙げた2書は、生徒が「過去の社会的事象に関して、その意義や意味を総合的に表現する」ことができるであろうとか、「生徒に自分なりの歴史像を構築させること」が可能であろうというふうに、それまでのいわば受け身的な学習者像とは異なった能動的な学習者像を提示しているといえる。ただしそれら2書は、学びの場として高等学校を想定している。

それに対して、土屋武志は、彼の著書『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)の中で、かつての「欧米型歴史教育＝解釈としての歴史」と日本を含む「東アジア型歴史教育＝既成の歴史理解」を対比し⁸⁾、1989年版の学習指導要領が学習評価の観点の中に「資料活用・表現」を取り入れ、「歴史学習における生徒の知的で創造的な活動を保障しようとした」と述べ、これによって「生徒が自らの学習活動をとおして『歴史を解釈する』ことを可能にする歴史教育に「転換された」とし⁹⁾、引き続きその書の中で主として中学校を対象としてその詳しい内容と方法と実践例を紹介する。土屋がかかる歴史教育論と方法論を実践を交えて構築するに至ったきっかけは、彼が1994年に文部科学省の若手教員海外派遣プログラムの一員として英国の中等学校の歴史の授業を観察したことである¹⁰⁾。

以上のように、2017年と2018年の中学校及び高等学校の学習指導要領の改訂時期の前後に歴史教育の方法に関して生徒が過去の社会的事象の意義や意味を表現することとか、生徒に自分なりの歴史像を構築させることとか、生徒が歴史を解釈することが提唱された。そして上記に挙げた著書の編者・執筆者のうち原田智仁が高等学校学習指導要領の地理歴史の中の歴史総合の、また土屋武志が同日本史の学習指導要領等の改善に関わる検討に必要な専門的作業等協力者に名を連ねている¹¹⁾。換言すれば、「歴史的思考力を育てる」の標語の下で生徒が歴史を解釈し、過去の社会事象の意義や意味を表現し、自分なりの歴史像を構築することという欧米型の歴史教育の方法が今後のわが国の歴史教育の主たる目標となったわけである。

他方で、筆者は、かかる歴史教育の欧米型への転換を望ましいものとする一方、その基本的な点でわが国では理解が欠けていることを示してきた。すなわち、以下に述べることは些細なことに思われるかもしれないが、欧米では歴史に限らない教育の全般でいわゆるクリティカル・シンキングが重視されるが、その本意は「批判的思考」と呼ぶよりも、判事が被告を有罪か無罪かで裁いたり医者が重

篤な患者を前にして落命するか生き延びるかを診断するような形の、事実（ファクト）や証拠（エビデンス）に基づく「当否判断的思考」を意味し、これがインターナショナル・バカロレアのプログラムの中で‘Theory of Knowledge’（知の理論）の基礎として重要視されていることを指摘した¹²⁾。しかもそのクリティカル・シンキングが、わが国では、本論の冒頭で言及した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」の中で重要なものと紹介されているにもかかわらず¹³⁾歴史関係の学習指導要領の中ではそれを活用する試みに乏しいのではないかという点も指摘した¹⁴⁾。

そこで、本論は、新たに別のことを指摘したい。すなわち、最近の、中学校や高等学校における歴史学習の方法論の欧米型への転換を図る議論には概ね賛同するものの、その欧米型の方法論モデルのひとつである英国の歴史教育カリキュラムのプログラムの記載内容に潜む、重要と思われる教育理念を指摘したい。以下では英国の‘Key Stage 3’（以下、KS3と略す。わが国の中学校教育課程に相当。）の歴史教育カリキュラムのプログラムの記載事項を提示しつつ、歴史学習に関わる注目されるべき理念を論じたい。

I. 英国のKS3の歴史教育カリキュラムのプログラムの主な事項の検討

i. 歴史教育カリキュラムのプログラムの中の要点事項

初めに、英国のKS3の歴史教育のナショナル・カリキュラムのプログラムの記載事項の中からそのプログラムの主な事項に関して検討してみよう。本稿では、そのプログラムの記載文書として‘History Programme of Study for Key Stage 3 and Attainment Target’（2007年）¹⁵⁾を用いる。本文書を用いる理由は、それがその当時の英国の歴史教育プログラムの要点を明瞭に伝えているからである。

それではその文書の中の‘1 Key concepts’の中で挙げられている‘Key concepts’（鍵となる概念）を列挙してみよう。

1.1 Chronological understanding

[中略]

1.2 Cultural, ethnic and religious diversity

[中略]

1.3 Change and Continuity

a Identifying and explaining change and continuity within and across periods of history.

1.4 Cause and consequence

a Analysing and explaining the reasons for, and results of, historical events, situations and changes.

1.5 Significance

a Considering the significance of events, people and developments in their historical context and in the present day.

1.6 Interpretation

a Understanding how historians and others form interpretations.

b Understanding why historians and others have interpreted events, people and situations in different ways through a range of media.

c Evaluating a range of interpretations of the past to assess their validity.¹⁶⁾

以上の記述の拙訳を次に示す。

1.1 年代の理解

[中略]

1.2 文化，民族，宗教の多様性

[中略]

1.3 [事象の] 変化と連続性

a 歴史のそれぞれの時代においての，また時代をまたぐ，[事象の] 変化と連続性を見分けて説明する。

1.4 原因と結果

a 歴史上の出来事，状況，変化についてその理由と結果を分析したり説明したりする。

1.5 意義

a 出来事，人々，展開についての意義をその当時の歴史的脈絡においてと今日の視点で考察する。

1.6 積義

a 歴史家その他の人がどのように歴史の積義を作り上げたかを理解する。

b 歴史家その他の人がなぜ出来事，人々，状況のある程度幅のある媒体を通じて違ったふうに積義してきたかを理解する。

c 過去についてのいくつかの積義の幅を見極めてそれらの妥当性を判定する。

これらの概念のうち，‘1.1 Chronological understanding’ (1.1 年代の理解) と ‘1.2 Cultural, ethnic and religious diversity’ (文化，民族，宗教の多様) の2つについては本論では検討の対象としない。その理由は次のとおりである。まずは前者が，これに関する記述箇所の右側の欄の ‘Explanatory Notes’ の中で例として ‘century, decade, BC and AD’ を挙げているように¹⁷⁾，日本史を念頭に入れて述べるならば，紀元前・紀元後や奈良時代・平安時代・鎌倉時代

などの年代や時代の呼称という歴史の基礎的知識を習得することであり、歴史教育として必須の事柄であると考えられるからである。次に後者が、英国の社会が多様な人種、民族、出身地の人々から構成される多民族国家であることからダイバーシティが教育において必須であるがゆえに、これが英国の歴史教育として必須の事柄であると考えられるからである。

さて本題に戻れば、ここで筆者は、‘1.3 Change and Continuity’（[事象の]変化と連続性）、‘1.4 Cause and consequence’（原因と結果）、‘1.5 Significance’（意義）の3つの概念が連続して提示されていることに注目したい。それらを一瞥すれば、確かに、歴史の学習においては、過去の事象の変化と連続性、つまり移り変わりに気づくことや、過去の事象のそれらの因果関係を考えることや、それらの学びから過去の事象全体の意味することを叙述することは肝要であると読みとることができるであろう。それゆえ、英国ではそのような教育理念から上記のようなプログラムが作成されて提示されたと考えられることができる。また、上記の「[事象の]変化と連続性」、「原因と結果」、「意義」は前述の永松編の著書の中で挙げられている(2)の記載事項とも符合する。

ii. 英国の歴史教育プログラムとアーノルド『歴史』との間の関連性の可能性について

次に、筆者はここで、英国の歴史教育に関する別の教育理念を示したい。というのも、筆者が歴史に関するある著書を読んでいた時に、まさにこれらの‘1.3 Change and Continuity’（[事象の]変化と連続性）、‘1.4 Cause and consequence’（原因と結果）、‘1.5 Significance’（意義）にほぼ対応する一節が記載されていることに気づいたからである。その著書とは、ジョン・H・アーノルド（新広記訳）『歴史』（岩波書店、2003年）である。以下にその一節を引用しよう。

歴史を作るためには、いくつかの異なった種類の推測を行なう必要がある。わたしたちはすでに、残存する史料のなかの「空白を埋める」プロセスを見てきた。この章ではその先にあるプロセスを見てみよう、どのようにしてより多くの資料をまとめあげるか、より大きな物語によって示される輪郭をどう処理すべきかを。

その作業を行なう際には、歴史家は時間の中での変化とともに、連続性についても注意を払い、それらを説明しようと試みる。また過去に同じ道を歩いた人たちの足跡、他の歴史家の記述や主張についても注意を払う。同意したり、主張をくつがえしたり、無視したりと、それらも考察の対象とする必要があるのだ。物語を作りあげるプロセスは、次々とレンガをのせてゆけば建物ができるといような単純なものではない。それは描写されるものごとの原因と結果を決定し、他の歴史家の主張と

のすりあわせを行ない、自分の作りあげた物が意味することについて説明する作業なのである。(下線…引用者)¹⁸⁾

このように、アーノルドの著書の翻訳書から引用した一節の中に、「変化」と「連続性」、「原因と結果」、「意味すること」がこの順に記されているのである。これらの語句はまさに英国の歴史教育のプログラムの中の‘1.3 Change and Continuity’（[事象の] 変化と連続性）、‘1.4 Cause and consequence’（原因と結果）、‘1.5 Significance’（意義）という一連の語句にほぼ対応するといえまいか。

それでは次に、かかる英国の歴史教育のプログラム中の語句とアーノルドが著した一節中の語句との間の対応を、アーノルドの原著の英文で確かめてみよう。以下に当該箇所を引用する。

Making histories involves guesswork of several kinds. We have already met the process of trying to ‘fill in the blanks’ within surviving evidence. What this chapter will explore is a further process: how to synthesize larger amounts of material, and what to make of the contours presented by bigger stories. In doing this, historians are aware of change over time, but also of continuities, and they try to explain these things. They are also aware, however, of those whose feet have trod the path before, of other historians’ accounts and arguments. These must be dealt with too: agreed upon, demolished, or ignored. The process of creating a story is not simply that of placing one brick upon another, until a structure arises; it involves deciding the causes and effects of the things described, negotiating what has already been said by other historians, and arguing for what the story means.¹⁹⁾ (下線…引用者)

引用された一節の中でアーノルドが実際に使っている語句は、‘change’ と ‘continuities’, ‘causes and effects’, ‘mean’ である。英国の歴史教育のプログラムとアーノルドの使用語句を並列させて列記すると、① ‘1.3 Change and Continuity’ に対する ‘change’ と ‘continuities’, ② ‘1.4 Cause and consequence’ に対する ‘causes and effects’, そして③ ‘1.5 Significance’ に対する ‘mean’ である。①については両者とも全く同じ語を用いている。次の②については ‘consequence’ と ‘effect’ の間で語が異なるものの訳者の新広記が後者の語の訳語として「結果」を使っていることからこれらが同じ意味の語であると考えて差し支えないであろう。最後に③については名詞の ‘significance’ と動詞の ‘mean’ の間では一瞥すれば意味が少し異なるように見えるかもしれな

い。けれども、手元にある『OXFORD現代英英辞典』を繙いて‘significance’の動詞形の‘signify’の項を閲覧すると、‘1 to be a sign of sth [somethingの略字]； to mean sth’（下線…引用者）とある²⁰。それゆえ、両語はこれまた同一の意味を有すると考えて差し支えなかろう。従って、英国の歴史教育のプログラム中の語句とアーノルドの使用語句が驚くほどぴったりと対応していると考えてよいであろう。

さすれば、次に我々が考察しなければならないことは、アーノルドがどのような文脈の中で、換言すれば、どのようなことを述べようと意図して、この一節の中で上記の3つのセットの語句を使用したかである。それを確かめるために、上記で引用した訳文と原文をみてみよう。それらの引用箇所冒頭にあるのは、‘making histories’であり、「歴史を作る」であるし、さらに文章を読み進めるならば、それらの作業を行うのが‘historians’であり、「歴史家」であることが分かる。

さすれば、事の成り行きは、2000年発行の歴史の入門書の中でアーノルドが、「歴史を作るために」「歴史家は時間の中での変化とともに、連続性について」注意し、叙述対象の過去の事象の「原因と結果を決定し」、「自分の作りあげた物が意味することについて説明する作業」を行うと述べた後に、2007年の英国の歴史教育のプログラムがその教育において生徒が‘1.3 Change and Continuity’（[事象の]変化と連続性）、‘1.4 Cause and consequence’（原因と結果）、‘1.5 Significance’（意義）に着目して歴史を学習するように教師に要請したことになる。従って、英国の歴史教育のプログラムは、KS3の中等教育の歴史において生徒には歴史家と同様に過去の事象の変化と連続性、その原因と結果、その意義について考えさせて述べさせることによって生徒一人一人に「歴史を作る」ことをさせようとしているといえまいか。

さらに、かかる生徒一人一人が「歴史を作る」ことに注目すれば、わが国で土屋が提唱する「解釈型歴史学習」というものの「解釈」は学習者の理解にとどまらずにその学習者による歴史的意義の説明、つまり「釈義」に力点が置かれるべきであろう。それゆえ、筆者はあえて上記の英国の歴史教育のプログラムの中に出てくる‘interpretation’の語を「釈義」と翻訳したのである。

II. 「メイキング・ヒストリー」としての歴史教育に必要なものは何か

わが国の学校教育における歴史学習が英国型の「メイキング・ヒストリー」を目指すならば、歴史教育の場にどのような要素が必要となるだろうか。

生徒が自身の解釈に基づく歴史的意義を釈義するに至るまでには、まず歴史事象のファクト、エビデンス、データの提示が必要であろう。そしてそれらを生徒が閲覧して問いを立てて思考をすることになる。「問い」については初等教育の段階から模範的な問いを教科書や教師の側から例示し、歴史学習においてどのような問いを立てるとよいかを繰り返し示しておくのがよいであろう。そして中

等教育ではある程度の情報を書籍を参照することやインターネットの情報を閲覧することなどから獲得することが可能となるので、かかる情報収集の機会を提供することが考えられよう。英国のインターネット・リソースでは英国国立公文書館の歴史学習用資料のホームページ (<https://www.nationalarchives.gov.uk/education/>) が代表的なものである。また歴史学習の問いとして最もふさわしいものは、本誌前号の拙稿の中で述べたが²¹⁾、歴史が時間軸に沿う性質のものであるがゆえに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ものであろうし、その際、クリティカル・シンキングの本来の意味の当否判断を求める問いがよいであろう。また、かかる当否判断を求める問いに関しては、英国の出版物の中に見られる史料の吟味の例も参考になる。それは、ナチ政権期の内相の報告文書の史料 (source) を ‘nature, origins, purpose’ の3点、つまり史料が演説文、書簡、写真等のいずれのものでどのような性質を有するものかとか (nature)、誰が史料を作成したかという出所からそれが知るに値するかとか一方的見方のあるものかとか (origins)、何のためにその史料が作成されたのか (purpose) の観点 (一括りにして ‘NOP’) から吟味するものである²²⁾。このような過去の事象、時間軸に沿ったものに関わる問いが有効であろう。

結びにかえて

英国のKS3の2007年版の歴史のナショナル・カリキュラムのプログラムの中の ‘1 Key concepts’ の多くの事項は、アーノルド『歴史』の一節から着想を得て記載された可能性がある。また、そのアーノルドの一節が「メイキング・ヒストリー」に関する記述であることから、当該の英国のプログラムの諸事項が、生徒が歴史家と同様に歴史を作ること念頭に置いて記載された可能性がある。さすれば、英国では中等教育課程の生徒が自身の力で歴史を物語ることを求められていることになろう。これは、わが国で土屋が提唱する「解釈型歴史学習」というものよりも、生徒の創造的活動への積極的な関りという点でもう少し深い歴史学習のあり方を念頭としているものといえよう。その際、周知のように個々の歴史事象は個別のものであり一般的ではないしそれを記録した史料もその記録箇所のみにおいては個別のものであり一般的ではないであろうが、そのような複数の記録史料から当否判断的思考 (クリティカル・シンキング) を経て抽出した資料群をもとにそれらの個々の歴史事象の間に因果関係に基づくつながりを見出すことによって「メイキング・ヒストリー」の、換言すれば生徒独自の歴史を物語る、創造的活動を行うことは可能であろう。かかる活動の積み重ねが後の大学や職場での知の創造につながるであろう。

大学や職場での知の創造を可能とすることを目標とし、それに至るまでに当否判断的思考 (クリティカル・シンキング) を初等教育の段階から積み上げることは何も歴史教育に限ったことではない。例えば理科や音楽などの他の教科において考察の対象が違えば当否判断のアプローチが異なることを体得し、加えて社会

科の教科において歴史ならば歴史の教育の中で地理や公民と異なって特に時系列と因果関係を軸にして歴史を物語ることの重要性を学ぶことになる。そして生徒たちがかかる教育課程を経て、大学でどのような専門学科に進んだとしても、あるいはどのような分野の職場に就職したとしても、創造的思考のための資質と能力をすでに身に着けている人材、そして社会をよりよい方向に導く能力を有する人材となっていること、それを追求することがこれからの学校教育の果たすべき重要な役割のひとつであるのではなかろうか。

註

- 1) 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について（報告）」（2016年）（URL: https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gaiyou/1377051.htm）を参照せよ。
- 2) 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）2－73頁。
- 3) 永松編，前掲書，11－12頁。
- 4) 原田智仁編『高校社会「歴史総合」の授業を創る』（明治図書出版，2019年）34頁。
- 5) 原田編，前掲書，32頁。
- 6) 原田編，前掲書，33－34頁。
- 7) 原田編，前掲書，35－36頁。
- 8) 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）4－9頁。
- 9) 土屋，前掲書，10－13頁。
- 10) 土屋，前掲書，154頁。
- 11) 文部科学省『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説地理歴史編』（東洋館出版社，2019年）452－453頁。
- 12) 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。
- 13) 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。
- 14) 拙稿「クリティカル・シンキングの本来の意味から考える歴史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』20号（2021年）70－73頁。
- 15) History Programme of Study for Key Stage 3 and Attainment Target（‘This is an extract from The National Curriculum 2007’ と附記されている。）（以下，History Programme KS3と略す）（URL: <http://archive.>

teachfind.com/qcda/curriculum.qcda.gov.uk/uploads/QCA-07-3335-p_History3_tcm8-189.pdf)。

- 16) History Programme KS3, p. 112-113.
- 17) History Programme KS3, p. 112.
- 18) ジョン・H・アーノルド (新広記訳) 『歴史』 (岩波書店, 2003年) 114頁。
- 19) J. H. Arnold, *History: A Very Short Introduction* (Oxford, 2000), p. 80-81. なお本書は, インターネット上でその本文が公開されている (URL: <https://www.veryshortintroductions.com/view/10.1093/actrade/9780192853523.001.0001/actrade-9780192853523>)。引用した一節は, その第5章にあたる ‘5. Journeys of a thousand miles’ の中にあるので, 上記のURLのホームページ上の目次の中の当該の箇所をクリックすることによって閲覧することができる。
- 20) 石原明編 『OXFORD現代英英辞典 第6版 Genie版』 (増進会出版社, 2003年) (= S. Wehmeier ed., *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English: Sixth edition* [Oxford, 2000]) ‘signify’ の項, 1394頁。
- 21) 拙稿 (2021年), 73-79頁。
- 22) S. Waugh & J. Wright, *Weimar and Nazi Germany 1918-39* (London, 2016), p. 62-63.