

学校における社会科歴史学習における「思考力」とアーカイブズ

土屋 武志

1. 問題の所在

「思考力」という用語には曖昧さがあるにもかかわらず、よく用いられる¹。本小論は、学校における社会科歴史学習を例に歴史学習における「思考力」の育成方法について、アーカイブズを活用する学習活動の視点から整理する。これは次の二つの効果がある。

- (1) 歴史学習における思考活動の方法が明確でなく、結果的に事項羅列と用語暗記の学習になっているという問題が指摘されて久しい。その解決方法を明確化する。
- (2) 歴史学習は社会科教育の一環として位置付けられている。それは、歴史学習が社会科教育の目的である市民的資質の育成に関わることでもある。市民的資質と「思考」活動の関係性を明確にすることで、歴史学習の社会科における機能が明確になる。

なお、この課題は、日本の社会科歴史学習のみの問題でなく、アジア地域に共通する課題である。つまり、生徒の思考活動を重視した教育の推進と民主化の進展に対応する歴史学習方法（教材）の開発の二つは、経済のグローバル化が進むアジア地域共通の課題となっている²。

土屋 武志（つちや たけし）：愛知教育大学教授、日本社会科教育学会・全国社会科教育学会等に所属し、社会科教育・歴史教育等を研究分野にしている。

¹ 宇佐美寛、『教授方法論批判』、明治図書、1978、pp.133-136。教育学者宇佐美寛は、「思考力」という言葉の不適切性を指摘した。「思考」という事態はあるが、それに強弱があるような「力」をつけることで別の意味になり、実体を論じられなくなると言うのである。1978年のこの指摘にもかかわらず、今日まで「思考力」という言葉は用いられている。

² 土屋武志・ナスティオン・ムムチョウ・狩野聖子・楊姫延「アジア地域における歴史教育の現状」、『愛知教育大学研究報告』第55輯pp.147-153。なお、一般的傾向については、土屋武志「東アジア型教師像の現在」『改訂これからの教師』、建帛社、2007、p.54。和井田清司「東アジアの学校教育改革」『武蔵大学人文学会雑誌』第39巻第一号、2007、pp.144-166。日本の場合は、近年特にOECDによる生徒の学習到達度調査（PISA）における読解力問題に対応できる能力を育成することが必要と考えられ、従来は「思考力」と呼ばれてきた能力を「読解力」と言い換える傾向もある。その意味で、本論でいう「思考」は「読解」と読み替えることも可能である。

2. 歴史学習における「思考力」とは

2.1 解釈としての歴史的思考

「歴史」は読み手の主観性に影響される。このことは、社会科教育の研究でも重視される³。たとえば、アジア・太平洋戦争における広島・長崎の原子爆弾に関する扱いは東アジア地域の国々と日本とでは大きく異なっている。日本の歴史教育では、アジア・太平洋戦争における原爆被害者の視点から戦争への批判的視点が提供される。原爆は、その説得力ある歴史情報である。しかし、東アジア地域では、一般的にこのような原爆の教材的価値は低下し、全く叙述されないかむしろ、戦争終結を早める効果的な出来事と見なされる。また、1945年8月15日は、どの国でも大きく扱われるが、戦争終結と言うより主権回復・戦争勝利という視点が重視される。このように歴史学習にあって同じ歴史情報の価値つまり教材的価値は異なっている。EU内外のヨーロッパ圏を対象に、歴史教師の現職教育と教材開発に取り組んでいる機関として著名なユーロクリオ (Euroclio) では、教師や教科書に対しても批判的であるよう生徒に教えることが重要だと説いて、「批判的思考」について、次のような要素から成り立つと説明している⁴。

「歴史学習における批判的思考の要素」

- ・ 史実に対して批判的態度をとる。
- ・ 歴史家や歴史教科書の著者、ジャーナリスト、テレビ番組のプロデューサーが単に事実を報じているのではなく、入手可能な情報を解釈したり、出来事や成り行きを理解し説明するための異なる諸事実の間で関係をみようとしたりしているのであるということを理解する。
- ・ この過程をとおして、歴史家たちが選んだ事実を証拠事実（つまり、何が起こったのかについて、ある特定の議論や解釈を支えるために利用される事実）へと変えていることを理解する。

³ 歴史思想家であるゲオルグ・G・イッガースや森分孝治によって指摘されるように「歴史」は読み手の主観性に影響される。たとえば、イッガースは、「歴史」が読み手の「誤解」のうえに成り立つと「歴史」の主観性を表現している（『20世紀の歴史学』（早島瑛訳）、晃洋書房、1996、p.128）。森分は「地理や歴史で教授されるのは事実ではなく、一つの価値観から捉えられた事象像であり、解釈である」とする（『地理歴史科教育の教科論』、社会認識教育学会編『地理歴史科教育』、学術図書出版社、1996、p3）。読み手の「解釈」に依存する「歴史」は、読み手が属する社会や文化に影響され、その結果、多種多様な「歴史」が描き出される。

⁴ Huibert Crijns, (2002), History on the move in Europe-Challenges and Opportunities of a Complex School Subject. In Textbook improvement with a view to enhancing mutual understanding between countries. Seoul: Korean Educational Development Institute., pp. 51 87

- ・視点の多様性がいかなる歴史的イベントやその進展にもたいてい存在すると認識する。
- ・歴史認識と歴史解釈に必要な不可欠な思考プロセスを育て用いる。

このような批判的で多角的なアプローチによって、歴史には「異なる証人の目」や「異なる国、異なる解釈から見えた出来事」が含まれる。

歴史家は真実をいくら調査しても絶対的な真実を提供できない。

この二つの認識が獲得される。学校の歴史学習は、このためにあるという。つまり、歴史学習において、最も基礎的な学習内容とは、「歴史」を「絶対的な真実」として見なすのではなく、人が「選んだ」情報から組み立てられた「解釈」として認識することなのである。

2.2 解釈の6つのステップ - 複数を絞り込む -

では、「歴史」の本質的作業である「解釈」は、どのようなプロセスでおこなわれるだろうか。「解釈」は、ある問題を解決するプロセスである。問題解決の方法としては、A・F オズボーンのブレインストーミングなどをもとに次のような6段階のプロセスが示される⁵。

「問題解決の6段階」

- 1) いくつか複数の問題をさがす
- 2) 問題に関する疑問を出し合いいろいろな事実を見つける
- 3) 自分たちが扱える問題の一つ絞る
- 4) 問題解決のためのアイデアをいくつかだしあう
- 5) 解決方法を決定する
- 6) 決定した解決方法の実行計画を一つか二つ作る

このプロセスの特徴は、次の2点である。

複数の情報や解決方法を絞り込む活動である。

活動は、ペアやグループあるいはクラス全体で疑問や意見を出し合い討論する活動が前提とされている。そのため、リストアップされた複数の情報を「比較」し、評価して「選択」する活動が基本的に行われる。

このプロセスに示されるようにいくつかの情報や解釈について複数の他者の協働に

⁵ A lison M. Sewell, Sue Fuller, Rosemary C. Murphy, Barbara H. Funnell, (2002), Creative Problem solving: A Means to Authentic and Purposeful Social Studies, Social Studies, Vol.93 No.4, pp.176 179

よって問題をたてて解決法（問題の答え）を絞り込んでいく活動が思考の基本的活動と考えられる⁶。学習活動の基本となるペアやグループあるいはクラスでの「討論」は、民主的活動でもある。それは、複数の人間で構成されている現実の「社会」での問題解決状況において、問題は一人だけで解決できないという前提に立つ。

2.3 歴史学習における「思考力」とアーカイブズ

このように、社会テーマ（視点）について、過去の情報を選択し、構成（解釈）する活動を歴史的思考と呼んでいる。歴史的思考力とは、その過程でおこなわれる歴史事象や仮説の比較・分類それを踏まえた判定などのより具体的な活動をおこなう能力といえる。学校教育では、「思考」を他者と協働でおこなう特徴がある。特に社会科は、民主的な市民性の育成を目指す教科であり、協働は民主的市民として必要な技能である。このような社会科⁷における教材は、他者との（視点・読解の）相違を前提とし、複数の情報や異なる解釈を比較・分類し、データに基づいて評価し優先順位をつけるなどの活動を支援する役割がある。そしてそのための工夫が必要である⁸。アーカイブズは、その教材として活用すべきものである。

3. アーカイブズを活用する歴史学習のための基礎的活動 - 比較と分類 -

ペアや3～4人のグループ活動は、生徒相互の関係を生むための基本的な学習集団である。私たちの社会は、一人だけの人間で成り立つのではなく、複数の人間相互の関わり合いである。この視点から、最低2人の人間が関わることのできる学習活動⁹は社会科歴史授業の基本である。以下にそのような複数の視点によって資料を読み解く学習活動モデルを提案する。

⁶ 土屋武志「社会科授業における討論の重要性」、『愛知教育大学教育実践総合センター紀要』第10号、2007、pp.183-190。また、討論の重要性については、佐長健司「社会科授業の民主主義的検討」『社会科研究』第59号、2003、pp.21-30も参照

⁷ 池野範男の「市民社会科」という視座は本論の観点からも注目される（池野範男、「市民社会科歴史教育の授業構成」、『社会科研究』第64号、2006、pp.51-60）。池野は、思考技能（思考力）として論理構築の技法であるツールミンモデルに注目している。本論は、比較と分類・絞り込み（順位付け）という学習活動上の活動技法に注目して論じた。

⁸ このことは、教科書にもいえる。韓国の教科書改革は、示唆を与える。韓国の国史教科書には、次の特徴がある。小単元のまとめである「学習整理」が、「学習の要旨」、「重要用語と人物」、「探究活動」の3つの項目に分かれて設定された。大単元の中に、発展学習として位置づけられる「深化課程」が新たに創設され、そこに「探究問題」が設定された。大単元のまとめとして「単元総合遂行課題」が新たに設定された。問題解決としての学習活動が明確化されている。

⁹ 学習活動の中で、互いの意見を交換するようなキャッチボールゲーム（バトンやボールを持つ人が話をし、終わったらとなりの友人にそれを渡して順番に意見を述べる方法）は基本的活動である。

モデル1：「異なる視点」

このモデルは、違う情報を元に説明すると同じことも異なる説明になることを知るモデルである。情報の違いによって社会の見方が違ってくことに気づく。

- (1) 教師が同じ地域や人物で違う写真を2種類用意する。
たとえば、着物を着た人物が映った京都の写真と最近のファッションの人が映った京都の写真
- (2) 生徒を2人一組のペアにする。教師はペアの一人ずつにどちらか1枚の写真を与える。生徒たちは互いにそれを見ないで、各自で写真に写っている町の説明を書く。
- (3) 生徒たちは、書き終わった説明書きを交換し、どこの町かを推理する。
- (4) 教師は生徒たちに二つの町が同じ町であることを伝え、ペアで説明を書き直させる。
- (5) 生徒たちは、できあがった新しい説明を他のペアと交換する（4人グループ）。言葉で伝えてもよい。
- (6) 生徒同士で互いの説明書きにコメントを書き合う。もしくは、一人ひとり感想を述べる。
- (7) この2枚の写真はどんな関係にあるか考えグループで討論する。

過去の風景写真と同じ場所の現在の風景写真とを用いてこの活動をおこなうと、歴史学習の要素は強まる。その場合、同じ場所でも時代が違っていると異なる説明になるという基本的な歴史的視座を提供する。

モデル2：「いろいろな解釈」

このモデルは、生徒たちが歴史が多様に解釈されることに気づくモデルである。

- (1) 教師がある時代の生活がわかる絵画や写真を用意する。
- (2) 生徒は、その資料の中で興味を持った人物や場面をいくつか選ぶ。その場面に印を付ける。
- (3) ペアもしくはグループで他のペアやグループではあまり見つけ出しそうに思えない場面（気になる場面、変な場面など）を選ぶ。
- (4) 生徒たちは、選んだ場面や人物について、「あり得る説明」と「あり得ない説明」を考え、説明を書く。
- (5) 生徒たちは、各自の説明（＝解釈）を発表する。
- (6) 生徒たちは説明の信憑性について互いに質疑応答する。
- (7) 生徒たちは、各自の説明について、その信憑性を調べる計画を立てる。調べて

発表する。特に、生徒たちは、他のグループの説明と自分たちの説明との関係を明確にする。

- (8) 生徒たちは、各グループで、この活動を通してどのような「能力」を使ったか複数の意見を出す。グループの代表者が自分たちの意見を黒板に書く。
- (9) 黒板を見て、他のグループの意見を参考にグループ内でこの学習活動によって「歴史学習に必要な能力」は何か討論する。

このような活動を重要な学習活動として意図的に取り入れることによって、生徒同士が関わり合う場面や討論する場面が生じる。さらに、この二つの学習活動の後、教師は、生徒たちにこのゲームで「伸びなかった能力」は何かを話し合わせる。その結果にもとづいて、教師と生徒たちは、その「能力」を伸ばす新しい学習活動を考える。このような活動は、すでに与えられた答え (given model) を書くのではなく、生徒自身が歴史的因果関係を構築 (construct) するために必要であり、それは、優先順位を決めたり重要性を判定する活動である。このような「思考」方法は、いわゆる PISA 型の「読解力」として、今後一層重視されると同時にアーカイブズを用いる授業の基礎的な学習である。

このような活動に国立公文書館の「デジタルアーカイブ」は可能性を秘めたものといえる。たとえば、デジタルギャラリーの「絵図」は、日本各地の古地図や絵図が収録されネット上で閲覧できる。生徒たちが現在の地図や実際のまちと比較する教材として有効である。全国主要都市戦災概況図は戦争とその後の復興について学習する基本的視点を提供している。また、防空関係の「ポスター」は、そのポスターにキャプションをつけさせる活動や描かれている人物の声 (吹き出し) を考えさせる活動など、生徒たちから複数の意見を引き出す効果的な教材になる。

4. まとめにかえて - 歴史学習における「知識・理解」 -

歴史学習で用いる情報 (資料) は、それだけでは教材 (学習材) としての意味を持たず、分類したり関係づける活動のための道具に過ぎない。複数の情報を一つか二つに絞り込んでいく活動、つまり、はじめの段階は、より多くの可能性をあげリストをつくる。次にそれらを分類し、順位づける活動によってそれらを絞り込んで決定する。このような活動のための道具である。

情報のこのような利用は、英語の場合、Information と Intelligence の違いといえる¹⁰。いわば、インフォメーションをインテリジェンスに深化させていく活動といえ

¹⁰ この両者は、日本語ではともに「情報」と訳されるが、Intelligence に知性という訳もある。「情報」に質の違いが存在する点に今後より留意すべきである。



全国主要都市戦災概況図

戦災概況図名古屋

http://jpimg.digital.archives.go.jp/jpg_prg/jgmWeb?%TmpFileDisp%env=jpeg2k_images/ezu/sensaigaikyozu/062_nagoya.env

防空関係資料全防空図解一般防空

http://jpimg.digital.archives.go.jp/jpg_prg/jgmWeb?%TmpFileDisp%env=jpeg2k_images/poster/ippanbouku/004.env



る。しかも、この活動は、決して一人だけで解決することを前提としない。

歴史学習における「知識・理解」が単純なインフォメーションでないことは、米国の歴史学習基準にも現われている。『歴史のための全米基準』(National Standards for History)における思考技能は、年代順の思考、歴史的理解、歴史的分析と解釈、歴史的研究能力、歴史的問題の分析と意志決定の5要素とされる。その中の「年代順の思考」と「歴史的理解」では、「自身の歴史を構成する際に時間的順序を定める」「歴史書が提起する中心的疑問を確認する」など、データを操作して再構成したり、関係づけて解釈する活動が含まれる¹¹。つまり、「理解」とは、学習活動を通して Information から Intelligence へと変化された状態を指している¹²。学校における歴史学習は、複数の歴史情報を比較、分類し、評価(解釈)する活動であり、アーカイブズは、その基礎情報としての教材価値がある。

本稿は、日本社会科教育学会第57回全国研究大会(2007年10月7日埼玉大学)における口頭発表「社会科歴史学習における「思考力」の構造と教材原理 アジア共通の学習活動のためにー」の発表原稿をもとに加筆修正した。

¹¹ 富所隆治『アメリカの歴史教科書 全米基準の価値体系とは何か』, 明治図書1998, pp.111-112。同書に翻訳された「全米基準」にみる知識・理解のための学習活動は次のようなものである。

年代順の思考

・過去、現在及び未来の間の区別をする。・歴史書における史話ないし物語の時間的構造を確認する。・自身の歴史を構成する際に時間的順序を定める。・カレンダーの日取りを量り、計算する。・時刻表に示されたデータを解釈する。・歴史的連続と継続の類型を再構成する。

歴史的理解

・歴史的経過の文字通りの意味を再構成する。・歴史書が提起する中心的疑問を確認する。・歴史書を創造的に読む。・歴史の見方を明示する。・歴史地図にデータに基づいて描く。・図表、表、円と棒グラフ、流れ作業図、ベン図および他の図式形成物に示された視覚的数学的データを利用する。・視覚的、文学的また音響的資料に基づいて描く。

なお、この基準は、National Center for History in the Schoolsが作成したものである。

富所が紹介した時点より更新されたものが同センターのホームページで閲覧できる

<http://nchs.ucla.edu/standards/>

¹² これは、「年代順の思考」にみられるように、年表でさえ、解釈・再構成する対象である。学習者自身が「歴史」を構成する活動では、彼らが重視する事項が同一と限らず、結果的に複数の年表がつくられる。比較し根拠を検証してそれらの妥当性を明らかにする学習活動が展開される。