

歴史という教科の学び

日本学術振興会特別研究員(学校教育開発学コース) 深谷 優子

What can be fostered by doing and learning history?

Yuko FUKAYA

This paper reexamines the goals of learning history. Under the Japanese national standard curriculum, or government guidelines for teaching, the goals of history education are emphasized on knowledge acquisition and fostering patriotic spirits. In accordance with that, most students accept that knowledge acquisition and understanding a chain of events from text and/or lecture as major goals of history learning. But historians, who sit down and write history, are expert at managing data and facts rather than understanding a chain of events passively. Narrative of history is based on both the hypothetical and the empirical spaces. The author argues that what can be set as goals of learning at the elementary and secondary history education from psychological and pedagogical perspectives.

目次

1. はじめに
2. 学校での歴史教育の目標
 - A. 学習者の考える学習目標
 - B. 学習指導要領での目標
3. 歴史のテキスト
 - A. 歴史の叙述の特徴
 - B. 小中学校教科書の特徴
4. 歴史を知ることと歴史について考えること
5. おわりに

1. はじめに

歴史という教科で生徒は何を学んでいるのか。専門家である歴史学者が実際に行っている作業と、学習者が認識している学校で学ぶ歴史との間のギャップは、よく指摘される場所である。本稿では学習目標として何が設定されているのか(2)、そもそも歴史のテキストの特徴はどのようなところにあるのか(3)、そして歴史を知ることと歴史について考えることとの違い(4)を検討するなかで、歴史という教科の学びについて再考したい。

2. 学校での歴史教育の目標

A. 学習者の考える学習目標

歴史の勉強は覚えることばかりでつまらないと言う声を聞くことも多い。実際学習者はどのように歴史の学習目標をとらえているのだろうか。

深谷(2000)は、小中学校の歴史教育を受けてきた学生61名に、「歴史の学習では、どういうことが重要だと思いますか」と、歴史の学習目標を記述させたところ、学生の多くは「出来事や人物を記憶すること」とか「出来事の流れをとらえること」など、大きな流れ・出来事の展開、出来事の知識と理解、心情や動機を含めた人物(当事者)の理解である、と回答している。要するに、多くの学習者が考える歴史の学びとは、教師や教科書によって語られる史実と資料とを知ること、当事者の心情を共感的に理解すること、このふたつのようだ。

これに対し、数学や自然科学では基本となるルールを学び、それをより効率よくより広範に適用できること、そのためのスキル獲得が目標とされ、熟達した状態とされるだろう。そして、専門家である自然科学の研究者はひとつのルールでより広範に説明できるようなルールを探求すると考えると、教科としての自然科学の学びと学問としての自然科学の営みとは、連続性が感じられる。この自然科学の学びでは、因果関係あるいは説明関係がなりたつものであり、そこに「基

本」と「応用」という枠組が使える。

しかしながら学習者の考える学習目標を見てみても、あるいは教科の構造を考えてみても、歴史においてこのような基本と応用の枠組みやスキル獲得の概念を適用することはやはり難しい。このことは、前述したように学習者の考える歴史の学びが、教科書などを所与のものとして、それをいかに全体的に、かつ共感的に理解できるかであり、「こういう能力を身につけること」といったスキルの獲得については、まったく触れられていないことから推察できるだろう。また、かりに歴史の学びにおいて「歴史的事実を知ること」「当事者の心情を共感的に理解すること」が「基本」とされるところとしても、そのあとどうすれば「応用」していることになるのか。この点について、学習者は「間違っていたことは繰り返さない」「昔の人に感謝する」などを挙げていたが、はたしてこの種の道徳的な判断ばかりが歴史の学びにおいて強調されるべきなのだろうか。次節では、学習指導要領において何が歴史の学びにおける目標の状態とされているのかを見てみる。

B. 学習指導要領での目標

現行の小学校学習指導要領(1998年発行)で社会科の目標は以下のように記述されている。

「社会生活についての理解を図り、我が国の国土と歴史に対する理解と愛情を育て、国際社会に生きる民主的、平和的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う」。

そして、日本の歴史を学ぶ第6学年の目標とは以下のようにになっている。

「(1)国家・社会の発展に大きな働きをした先人の業績や優れた文化遺産について興味・関心と理解を深めるようにするとともに、我が国の歴史や伝統を大切にし、国を愛する心情を育てるようにする。…(3)社会的事象を具体的に調査し、地図や年表などの各種の基礎的資料を効果的に活用し、調べたことを表現するとともに、社会的事象の意味をより広い視野から考える力を育てるようにする」。

ここで歴史の目標として「歴史に対する理解と愛情を育て」ること、すなわち歴史を知る以外の「歴史について考える」目標としては、調査、資料の活用、表現、そして「広い視野から考える力」が言及されている。

このような傾向は現行の中学校学習指導要領でも同様であり、社会科の目標として以下のように記述されている。

「広い視野に立って、社会に対する関心を高め、諸

資料に基づいて多面的・多角的に考察し、我が国の国土と歴史に対する理解と愛情を深め、国民としての基礎的教養を培い、国際社会に生きる民主的、平和的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う」。

歴史的分野に特定すると、目標として以下の4点が挙げられている。

「(1)歴史的事象に対する関心を高め、我が国の歴史の大きな流れと各時代の特色を世界の歴史を背景に理解させ、それを通して我が国の文化と伝統の特色を広い視野に立って考えさせるとともに、我が国の歴史に対する愛情を深め、国民としての自覚を育てる。(2)国家・社会及び文化の発展や人々の生活の向上に尽くした歴史上の人物と現在に伝わる文化遺産を、その時代や地域との関連において理解させ、尊重する態度を育てる。(3)歴史に見られる国際関係や文化交流のあらましを理解させ、我が国と諸外国の歴史や文化が相互に深くかかわっていることを考えさせるとともに、他民族の文化、生活などに関心をもたせ、国際協調の精神を養う。(4)身近な地域の歴史や具体的な事象の学習を通して歴史に対する興味や関心を高め、様々な資料を活用して歴史的事象を多面的・多角的に考察し公正に判断するとともに適切に表現する能力と態度を育てる」。

基本的には歴史を知ること、あるいは知ることにもない興味関心や尊敬の念を養うことが目標とされているものの、歴史について考えることにも若干言及されている。

ただし、資料をどう効果的に活用し、そしてどう表現することで、社会的事象の意味をより広い視野から考える力が身に付くと言えるのだろうか。また「歴史的事象を多面的・多角的に考察したり、公正に判断している」のはどのように評価されるのだろうか。歴史について考えるとは具体的にどういうことなのだろうか。これらについて考えるそのまえに、歴史のテキストの特徴について考察する必要がある。

歴史のテキスト

A. 歴史の叙述の特徴

文字による記録がない時代が先史時代と呼ばれて、考古学の対象であるのに対し、残された記録から当時のできごとを解釈・推論するのが歴史である。よって、文字による記録や叙述(テキスト)は歴史についての思考のどの段階においても必然的に関わってくる。

歴史学者は、これらのテキストを受動的に理解していくわけではない。既存の資料を分析し、その真偽や信頼性を判断する。明示的でない事象間関係について推論し、解釈していく。すなわち、複数の資料の信頼性を吟味すること、事象を文脈化すること、確証的に資料にあたること。客観的な事実としてではなく、異なる枠組みや仮定のもとに語られているものとして歴史をとらえること。このように資料を読み解き、解釈するという作業が、歴史学者が行っている歴史についての思考を支えるものなのである。

また、歴史学者は「歴史をつくる、歴史を叙述する人」と位置づけられることが多い。そして歴史学者の営みでおそらくもっとも重要だとされるのが、自分で新たな資料を発掘して、それと既存の資料とを絡めて歴史を叙述することであろう。

こういった歴史的叙述と呼ばれるものについて、ダントは「物語文(narrative sentence)」と呼んでいる。この「物語文」は、物語的注釈であり、語りの文である。出来事は、時間構造のなかで配置され、あるいは因果関係の枠組みで意味づけられて「歴史的事実」として叙述される。歴史の叙述は、出来事が起こった時点での当事者には語れない事柄を含む。

たとえば、ある出来事とそれより先の未来に起こった出来事とを関連づける記述は、はじめの時点での当事者には不可能である。ここでダントが例として挙げているのは、「三十年戦争は1618年に始まった」という叙述である。この戦争が始まった時点の人々には、戦争がその後30年にも及ぶことは確定していない事柄であり、これは当事者には語りえない歴史的叙述と考えられる。このような過去の理解の仕方、それを適用した未来の理解枠組みを呈示するのが語りの文とされる。

ダント言うところの物語文は、実はメタディスコースの概念に包含されるものだととらえることができるだろう。メタディスコースとは、ディスコースについてのディスコースの意であり、テキストの書き手の記述意図や記述事項の重要性など、記述内容について加えられたコメントの総体を指すものである。その際、コメントされるテキストはひとつとは限らず、コメントの種類は、内容の評価情報・書き手の視点や目的に関する情報・参照を促す機能的な情報など、いくつかに分かれる。また、その形態も一様ではなく、本文に埋め込まれているものもあれば、本文と分離したかたちのメタディスコースもある。

メタディスコース自体は領域固有のものではないが、歴史の学びにおいてメタディスコースを手がかりとし

てうまく利用できるのならば、そこに複数のディスコースがあるということ、歴史の語り口が必ずしもひとつに定まるわけではないことに敏感になることができるのかもしれない。そして、このようなディスコースや語り口の多様性の認識は、歴史について思考するときの第一歩となる。この意味において、メタディスコースに意識的になることが学校での歴史の学びにおいても鍵となるのだろう。

この節の冒頭に述べたように、学問としての歴史の専門家である歴史学者が行っている作業では、資料(データ)で構成される実証空間と、資料の解釈や統合を行う仮説空間とのやりとりをとおして、解釈や結論などの歴史について考えて叙述を生成する。このように実証空間と仮説空間をきちんと分けて歴史的出来事を解釈する作業を可能にするのが、資料・テキストに関して歴史学者の持つ知識とスキルであろう。だから、同じ資料(データ)を用いても、仮説空間において視点をかえることで異なる結論・解釈・仮説が生まれるのだと見ることができる(cf., Klahr & Simon, 1999; 深谷, 2002)。なお、この実証空間は、ダントが「理想的編年史(Ideal Chronicle)」と名付けたような「起こることすべてが、それが起こったときに、起こったように…(中略)…書き留められ」ている空間と考えることも可能だろう。

ちなみに、同様の実証空間や仮説空間が仮定される科学的思考では、事象とは因果的あるいは説明可能な関係であることが前提となっているが、歴史の叙述の場合はこの前提は普遍とはいえない。

また、「歴史に『もし(if it would be...)]は存在しない』とはよく言われることであるが、この言葉に表されているように、「もし...』という仮説を実証することは歴史という学問の枠組みでは不可能である。このように実験によって仮説の検証ができず、したがって反証も行えないという意味においては、歴史には科学および科学的な思考とは相容れないかもしれない。ただし、それは歴史の学問において科学的な思考が放棄されるべきであるという主張にはつながらないだろう。なぜならば、歴史的な事実を解釈するにあたり、論理的に整合するように推論し、仮説を立て、確証を求めていくという作業は、実証空間のなかでのみ行えることであるからである。そのため、歴史の叙述は仮説空間に切り取られた実証空間に存在する。

では、このような歴史の叙述の特徴を踏まえると、学校教科書はどのようにとらえられるのだろうか。

B. 小中学校教科書の特徴

教科書は教室における学習材として重要である。その教科書は、本文以外の情報を大量に包含している点で、学習材としてもまたテキストとしても固有性が高いことが指摘できる。日本の小学校の歴史教科書には、本文(文字情報)だけでなく、1. 史料・資料(図表等を含む)、2. 史料の解説情報(文字情報)、3. 欄外情報(文字情報; 事項説明・人物説明・こどもの発言のかたちをとったまとめや感想・学習のねらい・学習活動)などが含まれる。また、本文およびそれ以外の文字情報において、記述の視点が変化している場合があり、記述形態は多声(multiple voice)的である。つまり教科書には、本文に加えて、史料・資料、また他の文字情報も同一のページに多声的な記述形態で混在している点で、極めて特徴的なのである(深谷ら, 2000a)。

教科書のなかで大半を占める本文と資料については、どちらかがないと理解不可能である必須情報というよりも、互いに異なる視点で記述されている情報であり、学習者の理解の精緻化が意図されている。これに対して、学習のめあてや学習活動の目標あるいは図表の解説情報などは、本文内容に対するコメントであり、記述の視点のレベルが本文よりも一段上がったという意味で、メタディスコースと考えられるだろう(ただし、構成上メタディスコースとして存在している情報であっても、学習者がその情報をメタディスコースとして認識し、利用できるかどうかは、また別の問題である)。

筆者らは現行使用の3教科書会社の歴史分野の教科書比較から、同一事象でも事象間の記述に違いが見られ、メタディスコースに含まれる情報内容に違いが見られること、すなわち教科書に示される生徒の学習活動が個々に異なることを示唆した(深谷ら, 2000a, 2000b)。

このような、現在の教科書の特徴やそこにいたるまでの変遷に関しては、指導要領との関連を抜きには語れない。教科書は教科学習における学習材を意図して作成されており、各時代各社会での学習観に基づいた談話構成となっている(cf., Steevenson & Stigler, 1992)。歴史的に振り返ってみると、日本の小学校歴史教科書の構造は学習指導要領の制定・改訂に伴って変化してきた。すなわち、「系統的学習の重視・基礎学力の育成(1958)」「調和と統一のある教育課程(1968)」「ゆとりと充実・創造性(1977)」「新しい学力観・個性重視(1989)」「総合的学習の導入・生きる力(1998)」と改訂され、それに伴い教科書の構造も変化してきた。

なかでも1989年の学習指導要領改訂後に大きく変

化した。たとえば1991年の教科書ではそれまでのB5判縦書きからB6判横書きカラーへと変わり、そのページ構成も変わった。それまで、どちらかというとも歴史的な事実を物語り風に記述していた教科書にいろいろな情報が盛り込まれることになる。

小学校歴史教科書には、物語る文章(本文)、資料とその解説情報だけでなく、課題や目標、教師や生徒風の人物による意見、歴史上の人物の説明や事項解説など、多種多様かつ多声的な情報が混在している。歴史的な叙述は本文に埋め込まれている以外に、欄外にも散在している。また、このなかには歴史上の人物あるいは当事者の心情や動機などの視点も多く存在する。このような傾向が強まってきたのが、1989年の学習指導要領改定をうけた1991年の教科書からなのである。

この、時代による教科書の談話構造の変化を検討するにあたり、筆者らは、戦後4回の学習指導要領の制定・改訂を基準に、その直後に検定を通った3社の教科書を比較した。すなわち1960・1970・1979・1991に出版された教科書が対象である。また、一社のみではなく、現行の小学校歴史教科書の全国シェアの上位3社、4期分×3社を用いた。そのなかで、4期3社ともに共通の2単元「藤原道長」「源頼朝」を分析の対象とした(深谷・大河内・秋田, 準備中)。

その結果、全体構成の主な変化としては、「巻末の索引および重要事項の消滅(1970)」「B5判縦書きからB6判横書きカラーへ(見開きでほぼ一単元, 1991)」「各章末の学習目標・活動の消滅(1991)」が挙げられる。さらに各単元のなかで、本文以外(つまり欄外にある情報)の質的变化をたどって見たところ、初期には重要事項が記載されていたもののそれは1979年の教科書では消滅しており、学習目標は1970年に出現してより漸増している。また、図表に関してはその数・種類ともに年を追って増加傾向にある。

巻末にあった総括的な内容は、各単元のなかで分散され、図表は数・種類ともに増加傾向にあり、一単元に含まれる情報の量と質の多様化していった。全体として、「重要事項の把握」「流れをまとめる」という機能が強調されていた構造が、「生徒が自ら調べることを意識した資料集」「生徒の興味を引く視覚情報」「まとめとして使用する学習材」として教科書が位置づけられている。そして実は今年度から使用されている中学歴史教科書の形式や構成も、上記のような小学校教科書とほぼ同じ特徴を持っているのである。

また1990年代からの小学校の教科書には生徒に向けた問いかけが多くある。これに対し、話し合いや調べ

学習など、行動レベルでの指示の割合はそれまでの教科書に比べて少なく、かわって歴史上の人物など当事者の心情に言及するものが多い。このようなメタディスコースの多用は近年の特徴である。

たとえば、あきらかに学習者に対する直接の「語りかけ」の個数は2単元とも増加している。すなわち、1960年にはどの教科書においても皆無であったが、1995年の教科書では10-20程度になっている。ただし、「話し合みましょう」「調べてみましょう」など、直接の行動レベルでの指示の割合は減少傾向にある。また、「どういう気持ちだったのでしょうか」などのように歴史上の人物の心情に言及するものが、1990年代の教科書に出現してきた。小学校歴史教科書に含まれる読者への語りかけはその数量の増加だけでなく、さらにその内容が質的にも変化し、より構造化される方向にある。これらの変化に伴い、個々の事例や語句の理解だけでなく、心情把握やより包括的な理解が教科書のなかで求められている。

こうしてみると、教科書の構成は、多種多様な情報が多声的に語られる、多くの視点を提供するものへと変化してきているようである。しかしながら、実験による検討からは、今の教科書では、そのメタディスコースがうまく機能していないように思われる。たとえば、日本の小学校6年生社会科教科書(歴史)の構造は、多種多様な情報が細分化された形で一単元の中に盛り込まれている(深谷ら, 2000a)。そして、このテキストをきちんと読み、ここから単元の中にある情報の性質や構造を把握して学習目標を自ら設定することは、個人差がきわめて大きくなってしまふ(cf., 深谷, 2001)。何を考える対象として、何をその足がかりの情報とするのかの区分がやはりわかりにくいのだろう。そこで、教科書の本文のなかに、そのような構造に対する注意を喚起する言葉を手がかりとして入れたところ、手がかりがあるテキストを読んだ群のほうが、文章や資料を読む順序がある程度規定され、かつ全体が網羅されるため、結果として内容の記憶も適切という結果であった(深谷ら, 2000b)。

メタディスコースの多用といった、現在の歴史教科書の特徴は、前節で述べたように、実は学びに対する潜在可能性も秘めている。すなわち、メタディスコースの存在自体が、複数の視点からの記述や、異なる視点があることを明示して強調するものであるからだ。これをうまく利用することができるならば、教科書にある歴史的叙述を知り、覚えるのではなく、それについて考えること、すなわちゆたかな学びを保証するも

のとなりうるだろう。

4. 歴史を知ることと歴史について考えること

歴史学者が行っているような、歴史の思考の特徴とは、さまざまな情報の内容と信憑性を吟味して、ある特定の人物や出来事の関係について解釈や意見を構成していくような読解スキルと知識であった。

このことを踏まえると、歴史を知ることと、歴史について考えることは具体的に以下のようにとらえられるだろう。

- 歴史を知る；出来事やその内容を知ること。あるいは既存の歴史的叙述を知ること。
- 歴史について考える；自分で叙述をつくりだすこと。すなわちメタディスコースをつくりだすこと。

歴史について考えるときには、まずそれぞれの記録や資料を理解する必要がある。つまり、ひとつのテキストを読むときに一貫した内容理解ができること、さらにいくつかのテキストを読むときには、それぞれの内容理解や背景情報を元にしながら、出来事の間を自分のことばで明示化できること。このように、いくつかの資料を読み、知り得たことを省察する、すなわち自分のことばや解釈で言い換える作業(パラフレーズ)を行う。これによって理解が精緻化され、そして自分なりの解釈群を構成できる。すなわちメタディスコースが生成される。

歴史の学びで記録や資料を読み、上記のような省察・精緻化のプロセスを経ることが知的発達を支えたと考えられる。具体的な資料や個別・固有の経験、情報を想起し、言い換えること、言い換える時間を持つことが、大事なのだろう。

また、歴史学でもっとも重視されているのは、「自分で資料を探し出す」活動であり、学校での「調べ学習」はこれに類するものといえる。本やインターネットで調べたり、専門家に話を聞きに行ったりする活動である。このようにして自分で資料を収集することは、教科書には載っていない資料を発見したり、資料の信頼性について考えるきっかけになるだろう。また、資料を入手した後は、その内容を深く読み込んでいくことで「歴史学習では資料に基づいてさまざまな解釈を導き出すことが重要なのだ」という歴史学習についての正しい認識が形づくられることと思われる。さらに、解釈を表現・発表するという活動が大切だろう。個人やグループで、考えやその根拠について表現・発表することで、歴史認識の対立についての認識を深めるこ

とも可能となる。たとえば、かりに同じ資料を選択したとしても、そこから導き出される解釈が異なる場合もあること、すなわち資料の解釈や重みづけに個人差があることに気づきやすくなるかもしれない。

これらは、教師・仲間・テクノロジーなどの他者との相互作用のなかでも起こりうる。そして、このように歴史について考えることで、学習者は受動的に事項を学ぶ存在から脱却できるのではないだろうか。

5. おわりに

学校での学びは、教科書だけでなくほかのモノや教師および授業などで構成されるものである。そして、何を教材・学習材とするにしても、そこに影響を及ぼすのは学習者だけでなく、教師の信念や知識である。そのため教師も学習者も含め、「歴史を学ぶ」といったときに、お互いに暗黙に仮定していることが何かを理解することも必要だろう。

たとえば、歴史の学びについて学生がよく持つ信念として「当事者が一番よくその出来事の意味について理解できる」、換言すると「(歴史学者も含め)第三者は当事者ほどその出来事の意味について理解できない」という考えがある。また、「唯一の歴史、正史(the history)があり、歴史の学びではそれを知ればよい」という信念も往々にして見られるものである。もっと一般的な事柄だと、たとえば教科書として活字になったものに対して、生徒は権威を感じやすい。知・知識、知的能力、学びなどの認識および認識の活動に対して個人が持つ考えである認識についての信念(epistemological belief, 認識論の信念)が素朴であるためだが、このような認識についての信念自体が(結果として)発達していくような学びを考えるのがよいのだろう。

また、教師については何を生徒に学んでほしいと考えるのか、すなわち教師の信念や教科内容および教科の構造についての知識が教授方略に影響を及ぼす。たとえば課題の評価やコメントにも関わってくる(cf., National Research Council, 2000)。

これからの歴史の学びにおいて期待されていることは、単にデータの連なりを覚える=歴史を知るだけではなく、歴史についての考えかたを学ぶことまで目標とできるのではなかろうか。そしてこの点において、歴史学者の持つ知識やスキルを熟達のモデルとすることができるのではないかと考える。

このように考えると、歴史の教科書からの学びにつ

いて再考するにあたり、教科書の談話構造で強調されている点と歴史学者の営みで重要とされるスキルとについて実証的に検討した研究が今後必要とされるだろう。

文献

- Danto, A. C. 1965 *Analytical philosophy of history*. Cambridge University Press. (アーサー・コールマン・ダント 1989「物語としての歴史：歴史の分析哲学」河本英夫 訳 国文社)
- 深谷優子 2000 生成された歴史の学習目標と要約の検討 日本教育心理学会第42回総会発表論文集, 708
- 深谷優子 2001 学習を支える多様なテキスト 文章理解の心理学：認知、発達、教育の広がりの中で(大村 彰道 監修, 秋田喜代美・久野雅樹 編集) 164-175 北大路書房
- 深谷優子 2002 歴史の学びで何が培われるのか：パラフレーズとメタディスコース 52-63 北大路書房
- 深谷優子・大河内 祐子・秋田 喜代美 2000a 小学校歴史教科書における談話構造が学習に及ぼす影響 読書科学, 44, 1-10.
- 深谷優子・大河内 祐子・秋田 喜代美 2000b 関連する情報への注意喚起の信号が歴史教科書の読み方に及ぼす影響 読書科学, 44, 125-129.
- 深谷優子・大河内 祐子・秋田 喜代美 準備中 学習指導要領の改訂と小学校歴史教科書の変化.
- Klahr, D. & Simon, H. A. 1999 Studies of scientific discovery: Complementary approaches and convergent findings. *Psychological Bulletin*, 125, 524-543.
- 文部省 1998 小学校学習指導要領
- 文部省 1998 中学校学習指導要領
- National Research Council 2002 *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School: Expanded Edition* (米国学術研究推進会議 編著 2002「授業を変える：認知心理学のさらなる挑戦」森敏昭・秋田 喜代美監訳 21世紀の認知心理学を創る会 訳 北大路書房)

(指導教官 秋田喜代美助教授)