

博士論文

歴史の応用を学習する方法の開発

—歴史的類推を現代の問題解決へ—

池尻 良平

目次

はじめに.....	1
0.1 研究における問題関心.....	1
0.2 本論文の構成.....	3
0.3 本論文での用語について.....	4
第1章 研究の背景と目的.....	6
1.0 第1章の概要.....	6
1.1 社会的背景.....	6
1.1.1 歴史の価値.....	6
1.1.2 歴史学習の目標.....	18
1.2 研究的背景.....	26
1.2.1 歴史学習に関する先行研究.....	26
1.2.2 歴史的類推に関する先行研究.....	36
1.3 本論文の目的.....	44
第2章 歴史的類推を促す学習方法についての視座.....	46
2.0 第2章の概要.....	46
2.1 類推・転移の学習効果と促進方法.....	46
2.2 歴史的思考力を育成する学習方法.....	54
2.3 ゲーミング・シミュレーション.....	65
2.4 ゲームデザインのフレームワーク.....	68
2.5 歴史的類推を促す学習方法の開発方針.....	72
第3章 歴史の因果関係を現代の問題の原因分析に 応用する力を育成する学習方法のデザイン.....	77
3.0 第3章の概要.....	77
3.1 第3章における研究課題.....	77
3.2 デザイン要件.....	77
3.2.1 学習プロセスについての検討.....	77

3.2.2	ゲーム・ルールのデザイン要件.....	79
3.2.3	ツールのデザイン要件.....	81
3.3	ゲームデザイン.....	82
3.3.1	ゲーム・コンテンツのデザイン.....	82
3.3.2	ツールのデザイン.....	84
3.3.3	ゲーム・ルールのデザイン.....	89
3.4	研究の方法.....	96
3.4.1	評価対象者.....	96
3.4.2	評価方法.....	97
3.5	結果.....	101
3.6	考察.....	106
3.6.1	学習プロセスに関する質的分析.....	107
3.6.2	解決方法の論述テストの結果について.....	112
3.6.3	級内相関係数が低くなった要因について.....	114
3.6.4	グループ全体の学習効果を高める方法.....	117

第4章 歴史の解決法を現代の問題の解決法生成に 応用する力を育成する学習方法のデザイン.....		121
4.0	第4章の概要.....	121
4.1	第4章における研究課題.....	121
4.2	デザイン要件.....	121
4.2.1	学習プロセスについての検討.....	121
4.2.2	ゲーム・ルールのデザイン要件.....	123
4.2.3	ツールのデザイン要件.....	124
4.3	ゲームデザイン.....	125
4.3.1	ゲーム・コンテンツのデザイン.....	125
4.3.2	ツールのデザイン.....	126
4.3.3	ゲーム・ルールのデザイン.....	128
4.4	研究の方法.....	134
4.4.1	評価対象者.....	134
4.4.2	評価方法.....	135
4.5	結果.....	135
4.6	考察.....	136

4.6.1 学習プロセスに関する質的分析.....	137
4.6.2 政策の変容を促進させる要因について.....	140
4.6.3 学習効果を高める学習方法.....	149
4.7 類推プロセスに関する追加調査と考察.....	151
第5章 結論.....	156
5.0 第5章の概要.....	156
5.1 各章のまとめ.....	156
5.2 総合考察.....	161
5.2.1 歴史的類推を現代の問題解決に応用する力を育成する学習プロセス.....	161
5.2.2 歴史的類推を現代の問題解決に応用する力とは.....	170
5.2.3 歴史的類推を現代の問題解決に応用する力を育成する学習方法.....	175
5.3 歴史教育との接続.....	179
5.4 本研究の意義.....	187
5.5 今後の課題と展望.....	189
おわりに.....	193
謝辞.....	195
参考文献.....	198
参考資料.....	217

はじめに

0.1 研究における問題関心

パパ、だから歴史が何の役に立つのか説明してよ

(Bloch, 1941 讃井訳 2004)

これは、20 世紀を代表する歴史家ブロックの息子が父親に言った言葉である。子どもの素朴な疑問は時に研究者のリサーチ・クエスチョンより鋭い場合があるが、これもその一つといえる。実際、歴史が何の役に立つのかは本質的な問いである。ブロックは『歴史のための弁明』の冒頭でこの言葉を引用し、それに真摯に答えようとしていたが、執筆半ばで戦死した。彼の目次を見ると、「結論に代えて—社会と教育における歴史の役割」という最終章があり、おそらくこの章で息子の疑問に対する答えを出す予定だったことを考えると残念で仕方ない。

私の研究関心は、この息子の疑問、いやおそらく歴史を学んだことのある子どもが一度は抱くであろうこの疑問から出発している。小学校や中学校の頃は、人類の大きな動きを学べるのが面白くて歴史に興味を抱いていたが、その時点では歴史が何かに役立つという発想はなかった。私は大学を卒業した後は歴史の教師になろうと思っていたが、教育実習や家庭教師を通して「歴史が何の役に立つのか」という問いに答えられない状態が歯がゆくなってきた。しかし、幸運なことに歴史学科の教授達を見ているうちに、おぼろげながら歴史が何の役に立つのかが見えてきたのも事実だった。その時の私には、教授達は現代の世情を歴史的な視野で見ているような気がしたのである。また、テレビをつければ地球環境問題や経済問題、南北格差やテロリズムなど人類規模での問題がニュースから流れており、これらの問題はもはや個々人の経験に基づいて解決できるレベルではなくなっている印象もあった。そのような状況の中、ある時、昔から感じていた歴史の可能性と、歴史学科の教授達の不思議な思考と、この現代ならではの難問が 1 つにつながった瞬間があり、歴史は人類が抱える長期的な問題に対して役に立つのではないかという仮説が思い浮かんだ。これが本研究を始めるに至った背景の 1 つである。以上が歴史に関する本研究の主な背景である。

歴史に関する関心とは別に教育に対する関心の背景も述べておきたい。本研究では

「教育」に対し、教育工学者スキナーの思想を強く受けている。しばしば彼の行動主義は批判されるが、プログラム学習やティーチングマシンなど、現代にも通じる非常に実用的な学習方法や教材を生み出してきている点で、彼の姿勢に強く共感するところがある。彼は『教授工学』の中で、教育に対する姿勢を以下のように説明している。

結局は、技術の貧弱さは、教育目標の確信という形にすりかえられてしまうのである。すなわち民主主義教育や、児童の全人的教育、生活教育などといった、あいまいな達成目標は支持を受けるが、教授技能ということは最小限にしか評価されないのである。そして、その問題はそれ以上には進まないのである。というのは、不幸なことにこういった哲学が、逆に、技術上の改善を提案することはないからである。こういった哲学は、教室でのよりよい実践を計画するとき、ほとんど、あるいはまったく役に立たないのである。

(Skinner, 1968 村井, 沼野訳 1969)

スキナーはこのような教育観の下、数多くの学習コンテンツや教育技術を開発しているが、彼の主張するように実際に教育を漸進的に変えるには哲学的に教育目標を掲げるだけでなく、それを実現する技術の開発が必要なのである。

この影響を受けた結果、歴史は何の役に立つのかを議論し、哲学的・理論的に明らかにしたとしても教育としては不十分だろうという意識が強くなってきた。つまり、「歴史が何の役に立つのか」に答えることと、実際に子ども達が「歴史を使える」ようになることはイコールではないのである。そこで、「パパ、だから歴史が何の役に立つのか説明してよ」に答えるだけでなく、「じゃあ、どう歴史を学べばいいのか」に答える必要もあるだろうと考えるようになってきた。

本研究は、このように歴史に対する疑問と教育工学からの影響の下、歴史を通して学んだことを現代に応用するための学習方法を開発することを目的としている。この研究を通してより多くの学習者が歴史を現代に応用できるようになり、引いてはそれが人類規模の問題解決につながれば幸いである。

0.2 本論文の構成

本論文は図 0-1 のように 5 章構成になっている。第 1 章では歴史独自の学習価値と歴史教育の目標の推移を整理し、歴史を応用することの重要性と意義を示す。その後、歴史学習に関する研究的背景を広く整理し、本研究の位置づけを提示する。さらに、歴史的類推に関する先行研究を整理した上で、歴史的類推を現代の問題解決に応用する力を育成する効果的な学習方法が未確立である現状を示す。以上をまとめ、本論文では歴史的類推を現代の問題解決に応用する力を育成する学習方法を開発することが目的であると述べる。

第 2 章では歴史的類推を促す学習方法についての視座を示す。学習方法の参照になる知見としては認知心理学における転移研究があるが、歴史的類推には特有の問題点があるため、転移の促進方法だけでは不十分であるといえる。一方で、先行研究における歴史の学習方法は歴史的類推とは異なる学習目標を促す方法であり、従来の歴史の学習方法だけでも不十分である。これらを踏まえ、歴史的類推特有の問題点に対処できる方

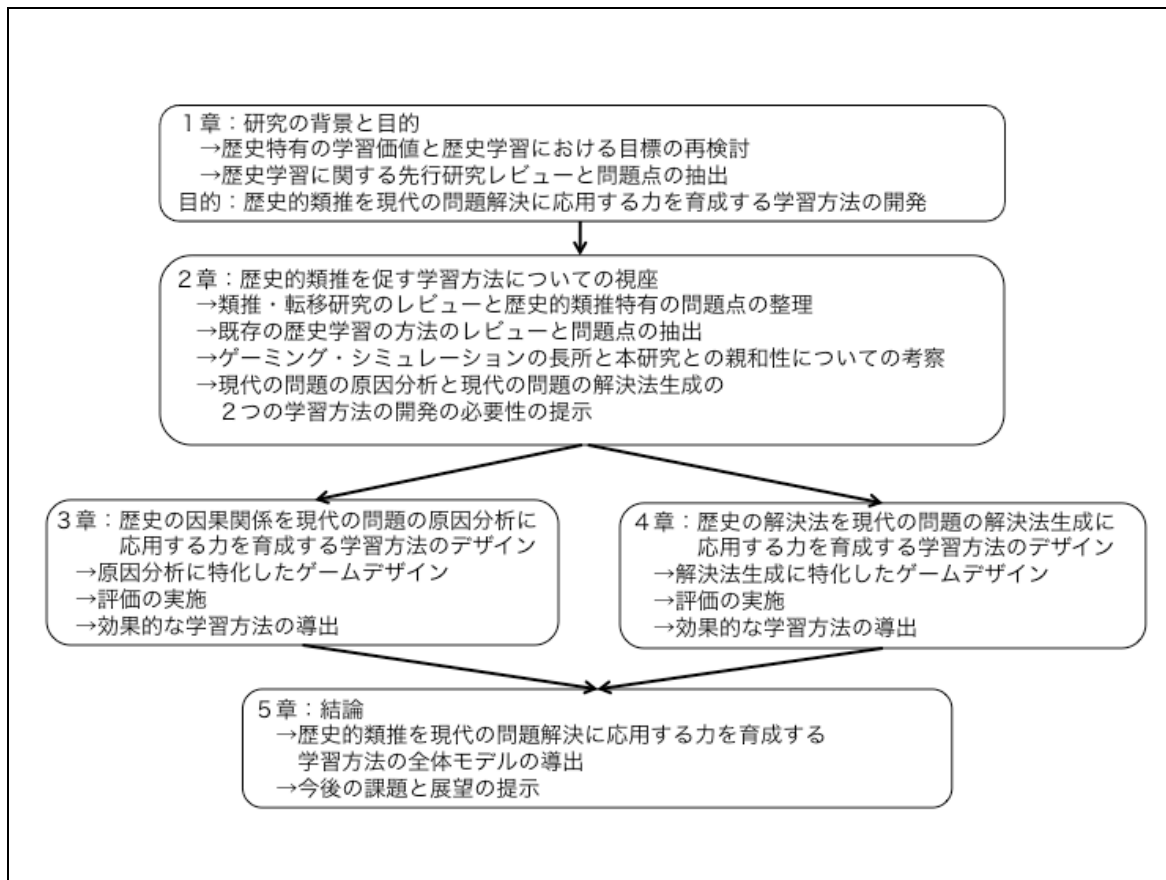


図 0-1 本論文の全体構造図

法としてゲーミング・シミュレーションに着目し、開発に当たったのフレームワークを得る。また、歴史的類推にはどのような効果があるかを再度整理し、多面的な原因の構造分析と多様な解決法の生成という2つの学習効果があることも示す。そして、これら2つの学習効果を提供するためには、方法論的にも2つの異なるデザインが必要であることを述べる。

第3章では世界史を学習している高校生を対象に、歴史の因果関係を利用しながら現代の因果関係を構築していくことを競いあう対戦型カードゲームをデザインし、評価する。結果として、本学習方法は歴史的事象と同じ性質の現代的な事象を連想する力と、現代的問題の因果関係を歴史的な問題の因果関係を参考に分析する力の向上に効果があったことを示す。また、グループ全体での学習効果を高める方法についても考察する。

第4章では世界史を学習している高校生を対象に、世界史における多様な人物が関与した歴史的な事象を現代の日本の経済を活性化させる政策の生成に応用する力を育成するカードゲームをデザインし、評価する。結果として、本教材の使用後に生徒が考えた政策数が増加し、特に文化的な観点と社会的な観点からの政策数が増加したことを示す。また、グループ全体での学習効果を高める方法についても考察する。

第5章では2つの学習方法をもとに、歴史的類推を現代の問題解決に応用する力を育成する学習方法についての総合考察を行い、歴史的類推を現代の問題解決に応用する力を育成する学習方法の全体モデルを提示する。また、本研究の意義、課題、展望も述べる。

0.3 本論文での用語について

本論文では注意深く使い分けたい用語や、定義について先に述べるべき用語がいくつかある。ここではそれらの用語の定義について整理しておく。

「歴史」と「過去」

しばしば指摘されるように歴史には歴史家が記述した主観性が入る歴史叙述と、客観的に存在している過去の出来事の2つが混在している。本論文では歴史家が記述した主観的な歴史叙述を「歴史」とし、客観的に存在している過去の出来事については「過去」と表記する。

「現代」と「現在」

両者はどちらも今に関連するものだが、示す時間的な範囲が異なっている。本論文では、

社会的な観点から中期的に現在の時代性を示す場合は「現代」と表記し、個人的な視点からまさに今を示す場合は「現在」と表記する。

「類推」と「歴史的類推」と「転移」

本論文では大西 & 鈴木（2001）の定義を参考に、「類推」を「過去の類似した経験を現在の場面に適用すること」と定義する。なお、先行研究の引用上、「アナロジー」という表記を用いることがあるが、これは類推と同じ定義とする。また、「歴史的類推」は「歴史上の類似した社会的な経験を現代の場面に適用すること」と定義する。「転移」については Byrnes（1996）の定義を参考に、「ある文脈で学習したことを別の新しい文脈で活かすこと」とする。ただし、「転移」は「類推」と異なって意図せずに活かされることも含まれる。そこで、本論文では意図的に適用する場合は「類推」と表記する。

「歴史的類推を現代に応用する力」

本論文では「歴史的類推を現代に応用する力」を「歴史上の事象を現代の事象に置き換え、現代の問題に対する多面的な原因を分析し、現代の問題に対する多様な解決法を生成し、未来からのアブダクションを行う認知的な能力」と定義する。なお2章で詳しく述べるが、この認知的な能力は個人ではなくグループ単位での能力と定義する。

「ゲーム」と「シミュレーション」

本論文では、「ゲーム」は Salen & Zimmerman（2004, 山本訳 2011）の定義を引用し、「プレイヤーがルールで決められた人工的な対立に参加するシステムであり、そこから定量化できる結果が生じるもの」を指すこととする。一方、「シミュレーション」は McCall（2012）の定義を引用し、「簡単な方法を用いて現実世界の一側面、もしくはそれより多い側面を表現するようデザインされたダイナミックに動くモデル」とする。

「学習方法」と「ルール」と「ツール」

本論文では、「ルール」を教示や課題を含めたもの、「ツール」をメディアや環境や人を含めたものとし、「学習方法」はこれら両者を統合させたものとする。

第1章 研究の背景と目的

1.0 第1章の概要

歴史を学習することにはどのような価値があるのか。本章では初めに他の学問分野の学習価値と比較した上で、歴史独自の学習価値を追求する。また、そもそも歴史とはどのようなものであり、歴史の変遷の中でどのように変化してきたのかを検討することで、歴史的類推に着目する。その後、近年多様化している歴史教育の目標を整理し、歴史的類推への注目が高まっていることについて見ていく。一方、歴史学習に関する先行研究を整理し、歴史的類推を促す効果的な学習方法は未確立であることを示す。以上を踏まえ、歴史的類推を現代の問題解決に応用する力を育成する学習方法を開発することを本研究の目的として提示する。

1.1 社会的背景

1.1.1 歴史の価値

近代化と情報化が進み、社会やライフスタイルの変化が激しいこの時代において、なぜ歴史という情報が注目されるべきなのだろうか。「パパ、だから歴史が何の役に立つのか説明してよ」に回答するためには、この点を明確にさせる必要がある。

地球上の生物は、子孫を作ることによって世代を超えて情報を継承できる。Darwin (1859, 八杉訳 1990) の自然淘汰説では、これによりある時代の環境に有利な形質を持つ生物が生き残り、生物は環境に適応していくとされている。これに加え、多くの生物には後天的に学習する能力も備わっており、これによってその時代に存在する道具の使い方を覚えたり、その環境に適した振る舞いを獲得したりすることができる。例えば、IT化が進んだ現代において、コンピューターの扱い方を学ぶことは生存上有利に働くが、これは先天的に備わっている能力ではない。そのため、コンピューターの扱い方については、実際にコンピューターを使ってみたり、教師から操作方法を習ったり、教科書を読んだりして後天的に学ぶ必要がある。ダーウィンの影響を受けた Dewey (1916, 松野訳 2007) は、この後天的な学習は人類における生存戦略の鍵になると考え、それゆえ教育や学校が重要になると主張している。

では、教育ではどのような内容が教えられており、それは人類の生存にどのように関連しているのだろうか。国や地域によって異なるものの、一般的に言語、数学、理科(科

学)は教育内容として重要な位置を占めている。言語は人類が発明した偉大な産物であり、言語によって我々は書物から知識を得たり、他者とより円滑にコミュニケーションを取ったりできる。数学も人類が発明した偉大な産物であり、数学によって特定の時間や空間に依存しない世界を作り、コミュニケーションをより確実に行うことができるようになる。例えば、我々は数学があるおかげで経済活動を円滑に行ったり、様々な機械を動かしたり、同じスケジュールで仕事を行うことができる。そして、この言語と数学を組み合わせ、生存に有利な環境構築に役立っているのが、近代において急速に発展した理科や科学である。実際、飛行機やコンピューター、医療薬の開発は科学の賜物であり、人類の生存に大きく寄与している。

では、言語や数学や理科(科学)が教えられている現代において、歴史は本当に必要なのだろうか。換言するなら、言語や数学や理科(科学)と比較して、歴史の独自性はどこにあるのだろうか。歴史哲学者の Collingwood (1946, 小松, 三浦訳 2002) は人の思考が扱う対象の違いによって歴史の独自性を説明している。彼によると人の思考には、特定の時間的・空間的性質をこえた対象を扱う「数学的思考」、単一かつ無限な対象を扱う「神学的思考」、観察および実験によって知覚可能な対象を扱う「科学的思考」があるが、いずれにおいても過去の認識には役立てられないとし、4つ目の独自の思考として、特定の時間的・空間的性質をもち、有限で、実験不可能な対象を扱う「歴史的思考」があるとしている。すなわち、歴史には言語や数学や理科では扱えない独自の情報が含まれているのである。また Rickert (1921, 佐竹, 豊川訳 1939) は、異質的連続である現実を合理的に認識する方法として、異質的連続である現実を同質的連続なものに変形して認識する「数学的方法」と、異質的連続である現実を異質的非連続なものに変形して認識する方法の2つがあるとし、後者の方法には、一般化を重視する「自然科学的方法」と個性化を重視する「歴史学的方法」の2つに細分化できると説明している。すなわち、歴史には数学や理科(科学)にはない認識方法があるのである。

このように数学や理科(科学)では扱えない対象を扱ったり、数学や理科(科学)とは異なる認識方法があったりするという点で、歴史の独自性は担保される。しかし、ここまでの議論では具体的に歴史という情報が人類に対してどのような価値を提供しているのかを示せていない。そこで次は歴史の定義に焦点を当て、歴史そのものが持つ情報の価値について考察していこう。ただし、歴史の定義については歴史学者によって表現が異なるため、特定の立場の影響を受けないよう本論文では3人の異なる人物の定義を

見ていく。1人目にはアナル学派の創設者の1人で歴史学とは何かについて深く追求してきたフランスの歴史家 Fevre を選び、2人目には外交官としても活躍し、歴史の定義として非常によく参照されるイギリスの歴史家 Carr を選ぶ。そして、3人目としては、ポストモダニズムの立場に立って歴史学に対する鋭い批判を行ったイギリスの歴史理論家 Jenkins を選び、彼らの定義における共通の要素について考察していく。以下がそれぞれの定義である。

歴史とは、過去の人々を、彼らが次々と地上に作り上げた極めて多様だが比較可能な諸社会の枠の中に時間的に位置づけたうえで、彼らのさまざまな活動と創造を対象にして科学的に行う研究

(Fevre, 1953 長谷川訳 1941)

歴史とは歴史家と事実との間の相互作用の不断の過程であり、現在と過去との間の尽きることを知らぬ対話なのであります

(Carr, 1961 清水訳 1962)

歴史は、表面的には世界の一側面である過去についての変化する、不確かな言説である。歴史は認識論的、方法論的、イデオロギー的、実際に特定の立場をもち、相互に認めあうことのできる方法で仕事に取り組んでいる現在の精神に枠づけられた働き手の集団（私たちの文化のなかでは、圧倒的に給与を受け取っている歴史家）によって生み出されている。そして歴史家が生み出している言説である歴史は、いったん流通しはじめると、実際には特定の瞬間に存在し、支配-周縁関係の変動範囲にそって歴史の意味を構造化し、分配している一連の権力基盤に全般的に対応するかたちで、論理的には無限に利用されたり、誤用されたりしている

(Jenkins, 1991 岡本訳 2005)

これら3つの定義は、歴史とは何かを詳細に考察した上で慎重に定義されているため、いくつか重要な側面が描き出されている。1つ目の共通点は、歴史は過去、特に人が関わった過去が強調されている点である。これは歴史が扱う対象の独自性を考えると当然である。2つ目の共通点は、過去と現在（正確には随時更新されていく現在）の関連性

が強調されている点である。この過去と現在の関連の仕方には、異なる現在によって同じ過去でも見方が変わるという段階もあれば、そもそも異なる現在に生きる歴史家によって選択される過去が変わるという段階もある。なお、異なる現在によって過去に対する「見方」や「選択」が変わるという特徴は歴史的類推においても重要な観点であるが、それについては結論の章で言及することにして、ここでは話を先に進めよう。歴史の定義に関する3つ目の共通点は、歴史はある認識論や方法論を通して記述されるということである。すなわち、過去をどのように認識するのにかよって、歴史という情報の形態が大きく変化するのである。そのため、歴史という情報が人類に対してどのような価値を提供しうるのかは、この歴史の認識論や方法論の違いによって異なるといえる。そこで Collingwood (1946, 小松, 三浦訳 2002) が行った歴史の観念の変遷に関する研究と、渡邊 (1999) が行った歴史観の歴史的な考察に関する研究を参照し、歴史観にはどのようなものがあるかを整理・分類し、それぞれの歴史観が人類に対してどのような価値を提供するかを考察していく。

まず、人類が初めて生み出した歴史の観念として、古代ギリシャ時代の円環的な歴史観がある (Collingwood, 1946 小松, 三浦訳 2002)。Collingwood (1946, 小松, 三浦訳 2002) によると、古代ギリシャ時代は地震や浸食作用などによって自然全体が急速に変化した時代であり、それによって人間生活も激しく変化するものと認識されるようになり、結果、現在を生むに至った過去の変化に注意が集まるようになったとされている。しかし、この歴史に関する思考はやや特殊な位置づけをされていた。古代ギリシャでは思考形式を、永遠不変のものを対象にした理性的で論証可能なエピステーメー (知識) と、常に変化する事柄を対象にした経験的で一時的にしか知ることができないドクサ (臆見) の2つに分けて捉えており、推移や変化という特徴を持つ歴史は論証可能で科学的認識を行うエピステーメーの思考より一段劣っているとされていた。しかし、それでも歴史に関する正しいドクサは人生の営みに有用であると見なされ、科学的認識に劣らない価値が見出されていたのである。Collingwood (1946, 小松, 三浦訳 2002) はこの歴史観を「回帰的な円環運動」に基づいていると分析しているが、古代ギリシャ人が時間というものに対してある変化のリズムがあると認識していた点と、歴史には社会的な変化に対処するという現実的な有用性があると認識していた点は注目に値する。すなわち、この円環的な時間に対する認識の枠組みにおいて、歴史と現代は接続していたのである。

しかし、その後キリスト教が普及することにより、人類の起源と終末という直線的な時間認識の枠組みが歴史観にも導入され、ギリシャの円環的な歴史観は「終末論的歴史観」と呼ばれるものに変化する（渡邊, 1999）。終末論的歴史観は、歴史の過程は神の意図の達成と同一であるという前提に立っており、その結果、歴史における研究対象の主体は人間から神へ、歴史が扱う対象は未来へと変化することになった。すなわち中世の歴史観は決定論的であり、人間の行為ではなく神の設計に注目する傾向にあったのである（Collingwood, 1946 小松, 三浦訳 2002）。それと同時に、社会的な変化に対処するという現実的な歴史の有用性は、神の意図を明らかにするという神学的な有用性にすり替えられたのである。

これに対する反論が生まれたのがルネサンス期である。Collingwood（1946, 小松, 三浦訳 2002）も説明しているように、ルネサンス期になると「歴史の全体設計を先験的に決定するための基盤となった偉大な神学的かつ哲学的体系はすでに賛同を求め得なくなっており、ルネサンスとともに、古代人の歴史観に立脚する人本主義的歴史観への回帰が行われ」、歴史家は未来ではなく過去自体のための過去に関心を払うべきだという考えが17世紀初頭までに広まったのである。これによって、歴史観は神学的・決定論的な傾向が薄れていき、神ではなく人間に関心をもち、未来ではなく過去に関心を持つようになっていった。

そして、その後の歴史観は大きく3つの方向に向かった。1つ目は、渡邊（1999）が「発展的歴史観」と呼んでいるものである。この発展的歴史観は、終末論的歴史観を世俗化しただけにすぎない歴史観であり（Löwith, 1958 柴田訳 2006; 渡邊, 1999）、神学的な要素は表面上見られないものの直線的で発展的な終末論的歴史観の前提が引き継がれているという特徴を持っている。実際、渡邊（1999）も分析しているように、ヘーゲルは世界の究極目的や世界史の進歩の究極目的を語っているし、マルクスの唯物史観も人類は原始共同体から共産主義的な協力体になるという直線的・決定論的な進歩を仮定している。この発展的歴史観は19世紀を通して広く普及するようになったが、20世紀において批判されたマルクスの唯物史観のように、人類にはある目的が存在しているという世俗化されたキリスト教的世界観への疑問が生じることにより、歴史を記述する目的が空虚になってしまうという問題点もある。

2つ目は、渡邊（1999）が「内在的歴史観」と呼んでいるものである。この内在的歴史観は発展的歴史観の反動と、自然科学の持つ方法論的な確立に影響されて台頭してき

た歴史観であり、「有限的人間にとって可能な歴史認識を、世界史の巨大な普遍認識ではなく、その「特殊」の、ないしは「個別」の、多様な出来事の把握に限定する立場」と説明されている（渡邊, 1999）。この歴史観は、「事実はいったいどうであったか」を、史料という証拠をもとに実証的かつ客観的に記述することを重視しているという特徴を持っており、歴史哲学のように「目的」の概念によって作業するのではなく、「原因」の概念によって作業することを重視している（Croce, 1920 羽仁訳 1952）。ここで注目すべき点は、「過去を判断し、または将来のために現代を教える」ことはできないという前提を置いていることである（Croce, 1920 羽仁訳 1952）。内在的歴史観は、歴史家の活動を過去の個性記述に限定化することによって客観性を高めることに成功し、近代以降広く歴史研究で普及することになるが、その反面現代との接点が薄くなるという問題点もある。

3 つ目の歴史観として、円環的な歴史観の発展系である循環的歴史観が挙げられる。今まで見てきたように、歴史という情報が当時の社会において直接的に価値をもたらしていたのは古代ギリシャの歴史観である。この円環的な歴史観はキリスト教の影響を受けて主流ではなくなったものの、ルネサンス期に再生されると共に、18 世紀初期、イタリアの歴史哲学者ヴィーコによって類似する歴史観が提示され、一歩進んだ考察が行われている。Collingwood（1946, 小松, 三浦訳 2002）はヴィーコの歴史観として 3 つの特徴があることを示しているが、重要な指摘であるため一部引用する。

第一に彼が考えたことは、歴史上のある時代は全ての事項を色付ける全般的性質を持ち、それが別の時代に再現し、かくて異なる二時代が同一の全般的性質を持ち、一つの時代から他の時代が類推して論じうるというものだった。（中略）第二に彼が示すのは、これらの同種の時代が同一順序で再起する傾向を持つことである。（中略）第三に、この循環運動は、固定した諸段階よりなる循環過程を歴史が単に回転通過するのではない。運動は円でなく、螺旋を描く。というのは、歴史が繰り返すとき、回転して達する新段階は事前の一切のものによって必ず違った形態になるからである。

（Collingwood, 1946 小松, 三浦訳 2002）

このように、古代ギリシャ時代の歴史の捉え方が回帰的な円環運動を想定しているのに対し、ヴィーコは未来の予測はできないとした上で循環運動を想定している。この考

え方は非常に重要な違いである。Popper (1957, 岩坂訳 2013) は、歴史は「法則」ではなく「トレンド」しか持ち得ないと主張しているが、これを考慮すると、「循環的歴史観」という表現は「円環的」歴史観よりも妥当な表現だといえる。

この循環的歴史観については、現代のメタ・ヒストリーの第一人者であるホワイト (2010) も似た言及を行っている。彼は、生徒全員が歴史家になるわけではないという理由から、歴史の作り手としての能力だけでなく歴史との関わり方や利用の仕方にも着目すべきだと主張している。そして、この主張に続く形で政治哲学者のオークショットを引き、過去に対する2つの異なる観念を提示している。1つは「歴史学的過去」である。これは「近代的な専門歴史家によって、歴史の全体のうちで、修正され組織化された部分として構築された過去」であり、「それ自体に目的があるものとして構築され、現在を理解したり説明したりすることによって、ほとんど、あるいはまったく価値をなさず、現在において行動したり未来を予見したりするガイドラインも一切提供してくれない」ものである (ホワイト, 2010)。これと対をなす過去に対する観念が「実用的な過去」である。これは、「「今この現在」に仕えるよう練り上げられており、この現在と実践的な仕方に関係しており、それゆえ、私たちがそこから教訓を引き出して現在へと応用し、さらには未来 (少なくとも近い未来) を予測できるような過去」であり、「さらには今の状態よりもっと良い未来を目指して、現在取るべき行動の正当性とまでは言わずともその理由を引き出すことができるような過去」だと説明されている (ホワイト, 2010)。彼が客観的で個性記述的な歴史学的過去を批判しているのは、そこに現代との接続が見出せないからである。上記の実用的な過去という観念は、古代ギリシャの歴史観とヴィーコの歴史観で前提にしているものと近く、これらは現代との接続性を重視している点で共通しているといえる。

さらに、この循環的歴史観における循環運動についてより詳細に検討しているのが、歴史哲学者であり歴史教育者でもある Lee (2005) である。彼は、物事の変化のタイプにはランダムで予測がつかないものと、時間を延ばして見ることで流れや人の振る舞いの特徴などがある程度パターンとして理解できるものの2つがあるとしている。そして後者の変化パターンに注目すると、歴史は現代の生活に役に立つものになるのである。さらに彼は議論を一步進め、歴史の因果的な変化パターンを現代と対応させて活かす際に有効な概念枠組みとして、使用可能な歴史的枠組み ("Usable Historical Framework") を提唱している。この枠組みは長期的な変化パターンを対象にしており、歴史を学ぶ初

期から繰り返して使え、修正、検証、改良、棄却が可能なものと説明されている。具体的には、「経済の衰退」、「経済の活性化」、「労働問題」、「移民問題」などにおける因果関係が該当すると考えられる。このように、循環的歴史観は歴史と現代を接続させる上で効果的な歴史観といえるが、そのためには長期的で社会的な因果関係を想定し、その枠組みで現代との関連性を考えなければいけないということもわかる。

以上をまとめると、歴史観には図 1-1 のように現在大きく 3 つの主流がある。1 つ目は、直線的な歴史観で世俗的ではあるものの終末論的世界観を内包している「発展的歴史観」である。2 つ目は、過去の個々の事象はお互いに相対的かつ特殊であるという歴史観である。本論文ではこれを「個性記述的歴史観」と呼ぶ。そして 3 つ目が、社会は循環的な運動をしているのであり、完全に一致するわけではないが類似する社会的な変化が現れるという点で歴史と現代を結びつける「循環的歴史観」である。

さて歴史観について詳細に見てきたが、各歴史観に立った場合、歴史という情報は人類に対してどのような価値を提供しうるのだろうか。「個性記述的歴史観」は客観的な

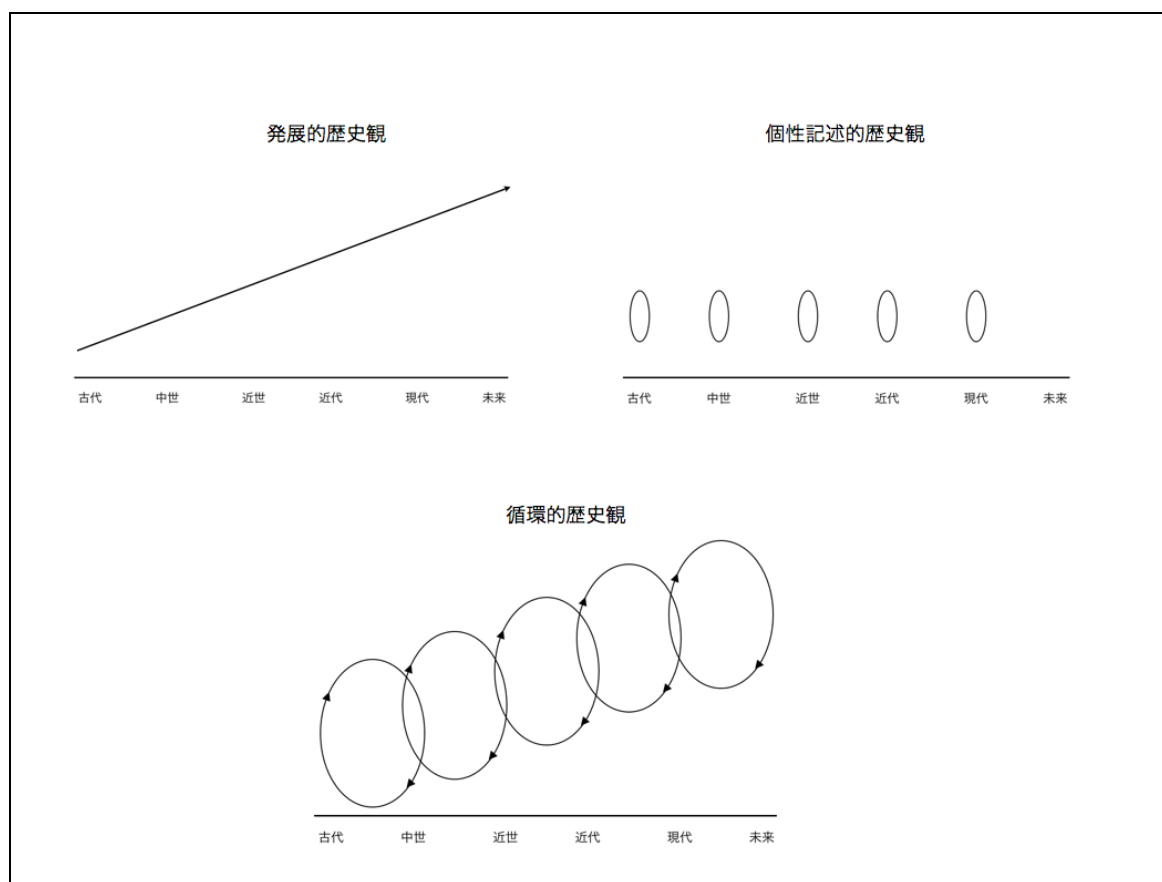


図 1-1 発展的歴史観、個性記述的歴史観、循環的歴史観の推移イメージ

過去を記述するという点では非常に有用であるが、この歴史観だけでは過去と現在との関連性が不明瞭になってしまうという問題点が残る。そのため、歴史独自の学習価値という観点から見ると、その学習を行うための準備段階に位置するといえる。「発展的歴史観」はある社会の歴史的な変遷を捉えられるという点では有用であり、その長期的な変遷を踏まえた上に現代を位置づけられるという点で現代と接続しうる。しかし、自身と全く関連のない地域・時代の歴史を扱うと、現代との接続が難しくなるという問題点を持つ。例えば、古代地中海の地域の歴史を発展的歴史観で現代の日本と接続させようと考えた場合、その関連性を見出すのは困難といえる。すなわち、歴史という情報が人類に対して提供する価値が限定化されるという問題点がある。また、マルクスの唯物史観の例のように、その発展的歴史観の前提に立っている目的がその時代の社会と一致しないと現代との関連性が弱まるという弱点も持っている。一方、「循環的歴史観」は類似プロセスの重なりを見出すことによって過去と現代が接続されるため、遠く離れた歴史に対しても広く有用性を持たせることができるといえる。このように歴史観の違いによって、歴史は人類に対して異なる価値を提供することが明らかになったが、本論文ではこのうち「循環的歴史観」に立った歴史の価値を重視する。これは、循環的歴史観は現在の関心に沿って柔軟に過去への切り口が生み出すことができ、発展的歴史観よりも多くの歴史を現代と結びつけられるからである。

では、循環的歴史観の立場に立った場合、歴史という情報は現代に対して具体的にどのような独自の価値を持っているのだろうか。本論文では大きく2つの特徴があると考えている。1つ目の価値は、過去の人類に関する長期的な変化の因果関係が記述されているということである。現代においては、労働問題、不況、環境資源の枯渇、外交問題、民族紛争など、様々な社会レベルの問題が頻出しているが、これは科学的知見や生物間の情報の世代継承だけでは解決されないレベルの問題である。このような問題に対し、長期的な変化の因果関係を含んでいる歴史という情報は社会的判断を行う際の貴重な情報となりうる。実際、古代ギリシャでは社会的な問題に対する方法として使われていることを示したが、現代のアメリカでも、湾岸戦争を正当化するために第二次世界大戦やベトナム戦争の歴史が用い、政策決定のための裏付けとして利用されている (Neushudt & May, 1986; May, 1973 遠藤訳 2004)。通常、生物は自身の寿命以上の変化を知ることはできない。そのため、100年や200年を超える変化を知られる歴史という情報には極めて独自の価値があるといえる。

2つ目の価値は、歴史という情報には様々な時代や地域の特性が記述されているということである。これは歴史学が蓄積してきた研究群がもたらす価値ともいえる。近代以降、各国は同じような政治制度や教育制度を持つようになり、ライフスタイルや労働観なども類似した傾向が見られるようになってきた。これは技術的な発展によって世界各国の交流が物理的にも情報的にも急速に進められた結果といえるが、別の見方をすれば人類の社会の多様性が少なくなっているともいえる。これは人類全体の生存戦略としては大きなリスクを伴う。同時代に異なる制度や価値観を持っている地域が数多くあれば、ある地域における制度や価値観が行き詰まったとしても相互に参照することができるが、グローバル化が進んだ現代では各地域の差分が相対的に少なくなっている。そのため、例えば教育制度の破綻や会社の経営不信が起こったとしても、オルタナティブを得られない事態に陥りやすくなる。そこで重要になるのが歴史という情報なのである。例えば、我々は封建制度を記述した歴史を読むことで現代と異なる主従関係がもたらす利点や問題点を知ることができる。また、空間的には現代と同じであっても、江戸時代の自治組織の運営方法などを知ることによって現代にはない情報を得ることができる。つまり、歴史は特定の制度や文化を持った集団を仮想的に増やしているのである。生物学のメタファーを用いるならば、人類が構成する社会という種を仮想的に増やしているといえるだろう。このように歴史は、類似する集団が一斉に自然淘汰を受ける事態を回避できる情報を持っているともいえる。

では、これら2つの独自の価値を踏まえた上で、「パパ、だから歴史が何の役に立つのか説明してよ」に対する回答をより明確に示していこう。まず参考になるのが認知心理学における類推（アナロジー）研究である。類推の基本的な方法とその効果については、Holyoak & Thagard（1995, 鈴木, 河原訳 1998）によって以下のようにまとめられている。

二つの領域の対応づけが同型ならば、ベースから引き出された推論はターゲットについても正しい可能性があるというのが、筆者らの主張である。（中略）アナロジーの完全さと生成された推論の有用さは、トレードオフの関係にある。ベースとターゲットの間の初期の対応関係が完全であるほど、両者が同型であると確信できる。しかし、ターゲットについての知識がベースについての知識よりも少ないのでなければ、つまり、ベースとターゲットの命題間の初期の対応関係が不完全でなければ、対応づけからはなんら

新たな推論は生じない。対応関係が不完全なとき、対応づけに対する確信は弱まるが、ターゲットについてなるほどと思えるような（誤っているかもしれないが）推論をベースから生み出す可能性がある。

(Holyoak & Thagard, 1995 鈴木, 河原訳 1998)

このように類推では、類似する構造（例えば、原因→結果を示す因果関係）においてターゲットにはない要素がベースを用いた類推によって埋められることで学習効果が発生する。では、このベースを歴史における長期的な因果関係とし、ターゲットを類似する現代社会の不完全な因果関係と仮定した場合、現代のどのような部分が埋められるといえるだろうか。本論文では、歴史的類推によって埋められる部分は2つあると考えている。

1つは、ある問題もしくは変化を引き起こした原因である。つまり、通常の認識よりも多面的もしくは長期的に分析できている類似した変化パターンを持つ歴史が存在すれば、現代と比較して原因の差分を埋められるのである。山住（1998）は、Лепхеп（1981）の認識課題論を引用しつつ、歴史における「創造的な思考」について考察している。Лепхеп（1981）は創造的活動の手続きとして、「①以前に習得された知識・技能を新しい状況で自主的に転移させること、②既知の状況のなかに新しい問題を発見すること、③対象の構造を発見すること、④対象の新しい機能を発見すること、⑤オルタナティブな解決様式を探求すること、⑥課題解決の既知の諸様式を新しい課題解決において組み合わせること、⑦原理的に新しい解決様式を構築すること」という手続きが必要だと述べているが、歴史的類推の効果として歴史で学んだ変化のパターンや構造を使い、問題の発見や問題対象の構造を発見できるというのは、まさに歴史の因果的な構造のパターンが現代の問題の構造化に役立つことを示している。

歴史的類推によって埋められるもう1つの部分は、ある社会的行動もしくは政策が取られた場合の未来の状態である。歴史における変化の因果関係の途中の段階を現代と対応させた場合、歴史はある社会的行動が取られた先の因果関係がわかるため、現代からみて不明になっている未来の因果関係の差分を埋められる。この未来の予測における選択肢の生成という効果を挙げている研究者としては、例えば、Staley（2002）がいる。彼は、歴史を未来の予測に使う歴史家はほとんどおらず、一部の冒険的な歴史家しかいなかったと述べているが、歴史を通して未来への2、3のシナリオを書けるようになる

という効果の重要性を主張している。これはJephep (1981) の手続きの「⑤オルタナティブな解決様式を探求すること」とも類似する考え方であり、歴史の多様で因果的な解決法が未来の予測を多様化させる点で役立つということを示している。

これまでの議論をまとめると、歴史には過去の人類に関する長期的な変化の因果関係の記述や様々な時代や地域の特徴の記述が含まれているという特徴があるが、循環的歴史観に立った場合、これらの長期的な多様な因果関係において現代の社会的な問題と接続させることができる。そして、類推という観点で考えた場合、ある問題の原因が多面的もしくは長期的に分析されている歴史の因果関係を類推のベースにすることで、図1-2のように現代の問題の原因分析が行える効果と、ある問題の解決法を講じている複数の歴史の因果関係を類推のベースにすることで、現代の問題の解決法の選択肢を増やすことができるという2つの効果が生じる。つまり、歴史を現代に応用する効果としては、①歴史の因果関係を現代の問題の原因分析に応用する方向と②多様な歴史の解決法を現代の問題の解決法生成に応用する方向の2つがあるといえる。

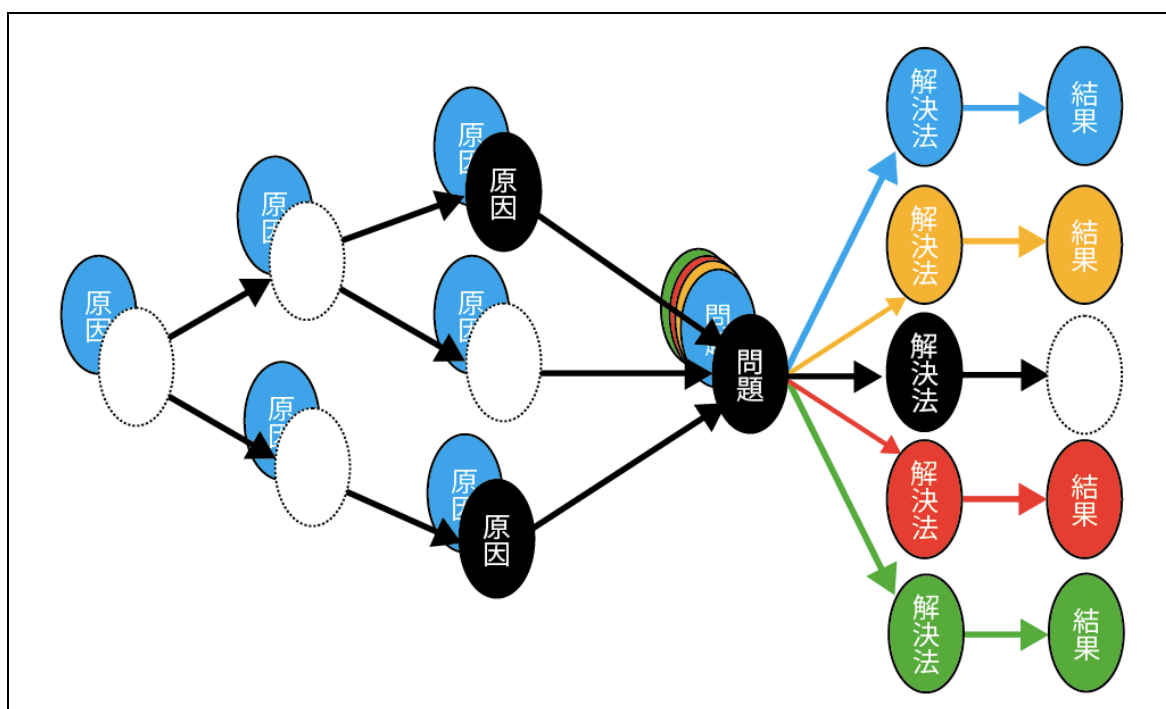


図 1-2 歴史が現代へ応用される 2 つの方向性
(青色、黄色、赤色、緑色は歴史、黒色は現代を指す)

1.1.2 歴史学習の目標

では実際に歴史を学習させる段階、すなわち歴史教育の現状はどのようになっているのだろうか。本項では、学習指導要領やカリキュラム、学習者や教師の意識に関する研究をもとに歴史学習の目標について分析していき、教育的に歴史学習の目標がどのように設定されているかについて見ていく。

ただし、日本の歴史教育については戦前から戦後にかけて大きな変化があり、それが現在の歴史教育に大きな影響を与えているため、先に日本の歴史教育の変遷について整理しておこう。比留間（1982）によると、日本の歴史教育の先駆けは江戸時代の藩学校だったが「歴史学という独立の学問として独自の方法論を持ち、史実の究明、真実の追求を主たる目的として行われるものではなかった」とされている。しかし、歴史は重要視されており、例えば高田（1982）は1860年設立の淀藩の明親館の明親館条例を引用して明らかにしているように、当時の歴史学習の目的として、古来の治乱興廃や政治による損失などを考え、日々に活かすことが掲げられている。つまり、歴史教育が始まった初期の段階では歴史の教訓性が強く意識されていたことがわかる。

続く明治初期になると歴史に触れる機会はあったものの、「学習は初歩においては暗誦に重点がおかれ、中等教育以上では、語学の学習を兼ねる場合が多くなる」ということが史料から明らかになっており、「したがって、こうした歴史科の学習が、西洋への生徒の目を開かせる端緒となることはあっても、歴史教育として、独自の目標を持ち、それを達成していたとは到底考え難い」とされている（木槻, 1982）。明治時代になっても歴史学習の目標自体は明確化されていないが、様々な時代や地域の特性が記述されていることに注目して歴史が学ばれていることはうかがえる。しかし、外国との戦争が徐々に本格するにつれ、明治14年頃から愛国心や国民精神を育成する道徳的な役割が歴史科に付与されるようになっていく（上篠, 1982）。

大正時代になり自由教育が日本にも持ち込まれるようになると、例えば千葉師範附小では、「①個別学習による教科書内容の理解、②個別学習による自主的研究、③全級による個別研究成果の発表、④発表に対する児童相互の討論、⑤教師の補説とまとめ」という流れで歴史授業が進められるようになる（大森, 1982）。特に②の自主的研究では「家光の性格と史実の関係」、「幕府の権威が盛んとなった事及び徳川時代の大観」、「外国との交通の有様、鎖国の原因と影響」、「キリスト教の盛んになった訳」、「島原の乱の原因及び有様」、「御歴代表、年表、年代表、地図の使用等」というように歴史的思考の

育成に近い授業が展開されるようになった（大森, 1982）。これらの授業では「批判」が重要な要素となっていたとされているが、大森（1982）は授業記録の実態を分析した上で、「批判というのは、実際には国体史観的基準によって、人物の順逆、忠不忠を批判することになっている。このあたりに、自由教育における歴史教育の限界が見えてくる」と評価している。すなわち、個性記述的歴史観に基づく歴史教育が目指されていた一方で、愛国心を育成するという国体史観によって活動に大きな制限がかかっていたといえる。

昭和時代に入り、戦争が本格的になるにつれ、この国体史観の影響は、例えば『初等科国史』の記述にも如実に表れるようになってくる（和歌森, 1982）。さらに満州事变後になると国体史観はさらに強まり、宮本（1982）は当時の中等教育に参与していた歴史学者の発言を引用しつつ、「真実を覆い隠した歴史を歴史学者自らが公認」していたことを示した上で、「真実の歴史を教育することをなしえなかったことは事実」だったと結論づけている。

つまり戦前の日本の歴史教育では、変化に関する教訓性を学んだり、自国にはないものを外国から学んだりするという循環的歴史観に基づく歴史独自の学習価値が注目されていたが、自由教育が入ることによって当時の西洋で主流だった個性記述的歴史観が持ち込まれ、その歴史観に立った歴史教育が展開されようとしていたといえる。しかし、戦争という当時の社会的背景により、国体を維持するために歴史教育が利用されるようになり、歴史学と歴史教育が分離されてしまったのである。

このような背景の下、戦後における日本の歴史教育は複雑な関係性の下で展開されることとなる。本論文では詳細な説明は省略するが、加藤（1982）が整理した当時の状況を要約すると以下ようになる。まず、GHQによって皇国史観を除いた国史の再編纂が求められた結果、歴史学者主導の下、真理探究、庶民生活の実体の取りあげ、世界史的教材の取りあげを強調する『くにのあゆみ』という新国史が作成されることになる。これは原始から現代に至る通史の構成を取っており、マルクス史観の大衆化にも影響を与えたとされている。ただし、内容的にはまだ皇国史観は抜け切っておらず、歴史学者同士の議論は活発だったものの教育現場からの発言はほとんどなかった。一方で、1946年から社会科が教科として承認され、こちらは教育学者を中心として歴史を社会科の中に位置づけようとする動きが生じてきた。このような社会科の立場からは、歴史学者が歴史教科書を編纂した『くにのあゆみ』に対し、史実や内容構成の検討にとどまってい

ると批判する動きが見られる。そして同時に、歴史教育の目標を子どもの社会生活や学習活動との関係性において考察するべきだと主張し、歴史は過去を学ぶだけでなくより良い現在や未来をつくりうることを目的にするべきだという主張が行われるようになってくる。

このように、戦後になると歴史学者が客観的な歴史に基づく歴史教育を展開しようとする流れと、教育学者が子どもの目線から社会科を作り、その中に歴史を位置づけようとする流れが対立するようになる。前項の歴史観に位置づけると、前者が個性記述的歴史観と発展的歴史観に基づく歴史教育を目指していたのに対し、後者はやや循環的歴史観の色が強い歴史教育を目指していたといえる。そしてこの対立は、歴史教育における「系統学習」対「問題解決学習」という図式で現代もなお続いている。本論文にも関わる部分なので、少し両者の展開を追っておこう。まず、「系統学習」の定義であるが、1953年の歴教協第5回大会の中では「社会が発展してきた姿を、歴史の古い方から今日まで、発展の順序にしたがって教えることである」と定義されている。そして問題解決学習の立場に対し「個々の問題解決や機能でわけた歴史は教材ではありえてもただちに歴史ではない」と批判している（歴史教育者協議会、1997）。一方で「新しい社会科における問題解決学習」は、「歴史の中の個々の事実の中から、問題解決のための材料として選び取られるという教育方法的な考え方」に立っていると説明されている（加藤、1982）。その上で、系統学習に対しては、歴史教育の内容の選択に関する議論に終始しており、生徒の立場から問題を取り上げたものが見られないと批判している。

このような対立の下、社会科における問題解決学習を重視する研究者によって、大きく2つの研究の流れが生まれた。1つは、児童の歴史意識の発達に関する心理学的な研究である。例えば、藤井（1985）は1952年から1960年の間に活発になった歴史意識に関する調査研究をレビューした上で、例えば今と昔の対比の意識が小学3～4年生にかけて急激に発達することや、直接的な因果関係を把握できるのは小学校4年生からで、間接的な因果関係を把握できはじめるのは中学1年生で、中学3年生でほぼ可能になるなどの歴史意識の段階性を整理・紹介している。もう1つは、現場における実践的な研究である。これは落ちこぼれや低学力、授業がうまくいかないという教育現場における問題が生じた1970年代頃から活発になり、現場の教師によって系統学習とは異なる様々な問題解決学習の取り組みがなされてきた。各実践では、どれも様々な観点から学習者の興味を考慮した授業構成になっているのが特徴である。中でも有名な実践として

は、1980年代に中学校教師の安井俊夫が行った「スパルタクスの反乱」がある。この授業では、中学生を対象にスパルタクスの奴隷達の状況に共感させながら、当時の奴隷がどのような気持ちだったか、どのように行動しようと考えていたかを推測させる形を取っている（安井, 1993）。この実践では共感を優先することにより、生徒の関心が高まっている様子が見られ、宮原（1998）は「教育内容から教材を研究するという一九六〇年代の教材観を、学習者の側から教材を研究するという七〇年代の教材観に転換させるうえで画期的な役割を果たした」と評価している。しかし一方で、歴史上の事実とは異なる推測を行うという結果も招いており、科学と教育の結合が弱まるという問題点も指摘されるようになった（土井, 1989; 宮原, 1998）。このように安井実践はその後の歴史教育における議論の中心的な事例となり、多くの研究者や教師を巻き込むようになっていく。このような状況の下、高校の教師である加藤公明の討論学習が生まれた。この討論学習では、例えば徳政一揆を行った農民に対して有罪派と無罪派に分かれ、史料などを通してその理由を主張させる授業が高校生に対して行われている（加藤, 1995）。この授業実践では、生徒達は現代における常識的な考え方を克服し、例えば中世の土地所有観念という歴史的な見方や考え方が獲得している様子が明らかになっている。宮原（1998）は加藤実践に対し、論理的で実証的な思考力を媒介にして歴史認識を高められているという点で、安井実践の問題点を克服したと評価している。

このように戦後の歴史教育では、学習者の立場から歴史教育を考える流れが生まれてきているが、歴史学に基づく系統学習と教育学に基づく問題解決学習の適切な関係はまだ模索されている。そして、宮原（1998）が今後の課題としてまとめているように、「これからの問題解決学習は、従来のような身近な問題の行為的な体験学習だけではなく、それを系統学習につながる知的な体験学習に広げるとともに、身近な地域の行為的な問題解決学習を、学問の系統をも反映した知的な問題解決学習に拡大することが必要」な状態だといえる。

では、近年の歴史学習の目標はどのように設定されているのだろうか。その前に、対象学年について整理しておく、本論文で対象にしたい歴史的類推は歴史の因果関係を認識する必要があるが、先行研究では歴史の因果関係を認識させる段階として設定されている学年は高校生が多く（藤井, 1985; 山田, 2007; 遠藤ほか, 2007）、中学生では難易度が高いとされている（Masterman & Sharples, 2002）。そこで本論文では歴史的類推を実施する段階としては高校1年生～3年生が適切と考える。そこで以降、歴史学習

の目標についても高校を中心に分析していくこととする。また、日本では高校の歴史科目が世界史と日本史の2科目に分かれるが、本論文ではより広範囲な内容かつ必修とされている世界史を対象にする。

では、近年の高校の世界史ではどのような目標が掲げられているのだろうか。文部科学省（2009）の高等学校学習指導要領解説地理歴史編の世界史を学習する際の目標を見ると、世界史 A、世界史 B の目標として以下が設定されている。

近現代史を中心とする世界の歴史を、我が国の歴史と関連付けながら理解させ、人類の課題を多角的に考察させることによって、歴史的思考力を培い、国際社会に主体的に生きる日本人としての自覚と資質を養う。（世界史 A）

（文部科学省，2009）

世界の歴史の大きな枠組みと流れを、我が国の歴史と関連付けながら理解させ、文化の多様性と現代世界の特質を広い視野から考察させることによって、歴史的思考力を培い、国際社会に主体的に生きる日本人としての自覚と資質を養う。（世界史 B）

（文部科学省，2009）

これらの目標を詳細に分析してみよう。まず、世界史 A の目標は、「近現代史を中心とする世界の歴史を」、「我が国の歴史と関連付けながら理解させ、人類の課題を多角的に考察させることによって」、「歴史的思考力を培い、国際社会に主体的に生きる日本人としての自覚と資質を養う」と分割でき、世界史 B の目標は「世界の歴史の大きな枠組みと流れを」、「我が国の歴史と関連付けながら理解させ、文化の多様性と現代世界の特質を広い視野から考察させることによって」、「歴史的思考力を培い、国際社会に主体的に生きる日本人としての自覚と資質を養う」と分割できる。このうち1つ目の部分は学習内容に関するもので、「近現代史」を重視するのか、全体の「大きな枠組みと流れ」を重視するのかで異なっていることがわかる。次に2つ目の部分は学習の展開と学習方法の部分で、共に「我が国の歴史と関連付け」ることを掲げつつ、世界史 A では「現代の人類が直面する課題」を、世界史 B では「文化の多様性」と「現代世界の特質」を考察させるという点で違いを出している。ここで注目すべき点は3つ目の部分の「歴史的思考力を培い、国際社会に主体的に生きる日本人としての自覚と資質を養う」であ

る。これに関しては、世界史 A、世界史 B 共に同様の文言を用いている。この意図については、以下のように説明されている。

「世界史 A」と「世界史 B」は、構成や学習内容に相違があり、それぞれ独立した科目となっているが、世界史を学習することによって得られる能力や態度に関しては共通の目標を設定している。他国や他地域の歴史を理解し、自国との世界との関わりを学び、日本の歴史や文化をより客観的に見る目を養う。そして、世界の形勢の歴史過程、文化の多様性や現代世界の特質などを学習することによって歴史的思考力を培う。これらを通じ、民主的・平和的な国家・社会の一員としての自覚並びに国際社会に主体的に生きる日本人としての資質を養うことが、この科目の最も重要なねらいである。

(文部科学省, 2009)

つまり、文部科学省（2009）は、まず歴史の内容理解を目標にし、次に歴史的思考力を養うことを目標とした上で、それを通じて主体的に生きることを最終目標に設定しているといえる。

また、地理歴史科における中央教育審議会（2008）では、「習得した知識、概念や技能を活用して、世界や日本の歴史的事象や地理的事象、現代社会の諸事象について考察し、その内容を説明したり自分の考えを論述したりすることを通して、社会的事象についての見方や考え方を成長させる」や、「専門的な知識、概念や技能を習得、定着させ、それらを活用できるよう改善を図る」など、概念や技能の「活用」という点に触れている。文部科学省（2009）の目標を考慮に加えると、歴史的思考力を養い、その概念や技能を活用して現代社会の諸事象について考察することで主体的に生きられるようにするという目標が掲げられていると解釈できる。

このような「歴史の内容理解→歴史的思考力の育成→歴史の応用」という目標の段階性は日本以外の地域にも見られる。例えば、アメリカ合衆国のオハイオ州における小中高を通した社会科スタンダードのカリキュラムでは、歴史的思考力の育成にかなりの重点が置かれているが、歴史上の事象に対する思考力を養った後、すなわち高校2、3年生が身につけるべき力として、「歴史的必然性の議論に挑戦することによって、歴史的連続性と変化についてのパターンを説明する」と「現在の問題を説明するために歴史的解釈を使用する」ことが挙げられている（山田, 2007）。すなわち、オハイオ州の場合

も「歴史の内容理解→歴史的思考力の育成→歴史の応用」という目標の段階性があるといえる。一方、イギリスでも同様の傾向が見られる。元々イギリスでは歴史的思考に特化した教育が行われてきたが（佐藤，2004）、近年ではシティズンシップ教育に重点を置いて歴史とシティズンシップの教科を相互に連携させる枠組みを持たせており、連携関係に応じて学習させる歴史の内容構成が組み替えられるようになっている（大國，2011）。これを踏まえ、大國（2011）は、個別史か主題史か、現在理解の重視か過去理解の重視かという2軸を用いた4象限を設定してイギリスのシティズンシップ科と歴史科の連携のあり方を分析している。具体的には、過去理解の重視×個別史の授業タイプ（ある過去の社会の特質を理解することを目的に、適当な複数の歴史事象を選択し、個別史による歴史の形成を行う）、過去理解の重視×主題史のタイプ（過去の社会の変化を理解することを目的に一定の変化が見られる歴史事象を選択し、主題史による歴史の形成を行う）、現在理解の重視×主題史のタイプ（現代社会の特質の理解を目的に現代社会の歴史的形成過程を示す歴史事象を選択し、主題史による社会の形成を行う）、現代理解の重視×個別史のタイプ（現代社会の特質の理解を目的に現代と共通あるいは類似する特徴をもつ複数の歴史事象を選択し、個別史による社会の形成を行う）の4つの歴史授業のタイプがあることを示している。大國（2011）によると、現在理解の重視を図っている2タイプがシティズンシップ科、過去理解の重視を図っている2タイプが歴史科になっていると述べているが、同時にこのような柔軟な変革によって、「歴史の内容習得を第一の目的としていた歴史授業が、その学問の枠組みを超え、歴史の内容を通して、現代社会の直接的な理解や社会形成に積極的に貢献するものにまで変化した」と述べている。このように、近年のイギリスでは現在理解と過去理解をうまく連携させることにより、「歴史の内容理解→歴史的思考力」に加えて「歴史の活用」までを視野に入れようとしているといえる。以上、アメリカとイギリスの歴史教育を見る限りではあるが、歴史と現代の関連性を考慮したカリキュラムが組まれており、「歴史の内容理解→歴史的思考力の育成→歴史の応用」と歴史教育の目標が拡張しているのは日本だけの傾向ではないといえるだろう。

では次に視点を変えて、歴史を学習者や教師にとって歴史を学ぶ意義はどのように位置づけられているかも分析していく。ただし、この先行研究については高校生を対象にしているものが見つからなかったため、中学生や大学生を対象を広げて分析する。

まず中学生が歴史学習にどのような利点を感じているかを分析した調査としては松

永（2004）の研究が参考になる。彼は中学校 1 年生 100 名に対し、「歴史の学習が必要だと感じる面」「歴史の学習が必要だと感じない面」を聞き、それぞれの項目について 6 段階の評価をした上で、具体的な内容を自由記述させる方法を取っている。この調査結果を見ると、歴史学習が必要だと思う理由として「過去を参考にできる」が 2 位になっている一方、歴史学習が不必要な理由として「将来大人になっても活用する場がない」が 1 位、「昔を知っても今に活用はできない」が 3 位となっている。この結果を受け、松永（2004）は「現状の歴史教育が社会生活を営む上で必要な能力を身に付けさせるような内容にはなっていないことを裏付けている」と分析している。すなわち、学習者にとっては歴史を学ぶ意義として過去を参考にできると考えられている一方で、現在の歴史教育で学ばれている歴史と学習者が学ぶ意義として感じている歴史の間に齟齬があるのが実情だといえるだろう。

では次に、学習者が歴史に対して抱く考えは他の地域、他の年代の学習者でも共通しているのだろうか。この疑問に対し、Virta（2001）が行った質問紙調査は参考になる。この調査ではフィンランドの大学生 1、2 年生 92 名を対象に、「なぜ学校で歴史を学ぶのか」「社会における歴史の重要性は何か」「どのようにして歴史の概念を理解するか」「個人にとって歴史はどのような意味があるか」「歴史における自身に位置づけは何か」という 5 つの質問が行われ、回答された内容が質的に分類されている。その結果、「なぜ学校で歴史を学ぶのか」「社会における歴史の重要性は何か」に対しては、歴史を現在の社会や文化に対する基盤と見なしている項目が上位を占めており、次いで、「歴史は繰り返す」として、歴史を現在や将来を形成するための判断基準にするという項目が続いた。一方で、昔のように歴史をナショナリズム形成のためのものと見る人はかなり少ないことも示されている。これより、過去から学べる点に歴史の意義を感じるという学習者の傾向は、地域や年代を超えてもある程度共通しているといえるだろう。

一方、歴史の教師は歴史を学ばせる上で何を重要と考えているのだろうか。小田中（2007）は、歴史教育で何が重要と考えられているのかを明らかにするため、日本の世界史の高校教師 51 人にインタビューをしている。その結果、歴史を勉強させる理由としては、圧倒的に「思考力を育てる」が多く、思考力育成のためには、知識と知識をつなぐ力と、ものごとを比べる力の 2 つが必要な要素として挙げられている。また、教師のインタビューの中には、歴史の「教訓性」を重要視する発言もあった。彼によれば、「教訓性」とは教訓と違って直接的に利用できるものではなく、現在を理解し、あるいは

は改善する際に役立つ知見をあたえてくれるという意味を持っており、「ぼくらが生活している 21 世紀の日本を理解するに際しては、有用な知見を提供しているくれる史実もあるし、そうでない史実もある」として、「教訓性は個々の史実と個々の現在をつないでいるといえるだろう」と述べている（小田中, 2007）。これより、現場で歴史を教える教師にとっても、歴史を学ばせる意義として過去が参考になるという考え方が入っているといえる。

このように、歴史教育の場面、すなわち教育政策や実際の学習者や教師が重視している歴史学習の意義や目標を考察すると、歴史は現代や将来を形成するための判断基準として利用できると潜在的に想定されていることがわかる。

以上、歴史を学習する価値について、歴史哲学を通じた考察と、教育政策や実際の学習者や教師を通して考察を行ってきたが、ここで歴史を学習する価値についてまとめておこう。まず、歴史には数学や理科（科学）では扱えない対象を扱っているという点で歴史の持つ情報は独自である。さらに、循環的歴史観に立つことでその歴史の情報は現代と接続可能となり、歴史の持つ過去の人類に関する長期的な変化の因果関係が記述されているという特徴と様々な時代や地域の特性が描かれている特徴によって、歴史的因果関係を現代的問題の原因分析に応用できる効果と多様な歴史的解決策を現代的問題の解決法生成に応用できる効果があると考えられる。一方、歴史教育に視点を変えると、学習者の目線に立った問題解決学習はどうあるべきかについての研究が重ねられており、近年では特に歴史を現代に応用させる目標に注目が集まっていることがわかった。これらを総合すると、歴史的類推を現代に応用する力は社会的にも教育的にも求められているのが現状だといえる。

1.2 研究的背景

1.2.1 歴史学習に関する先行研究

では、歴史的類推は研究上どのように扱われてきたのだろうか。この項では歴史学習に関する研究を広く調査し、本論文で扱う歴史的類推の位置づけを明確にしたい。そこでまずは歴史学習は研究的にどのような段階があり、どのようにカテゴリー化されてきたのかを整理していく。

歴史学習の段階性と全体像を示している研究としては、Bell & David (1917) の分類が参考になる。彼らは歴史的な理解を評価する際の能力として、「①過去の光の中で

現代の出来事を理解する能力、②文書記録を厳密に調べ、複雑なもつれからまっすぐ起こりそうなものを構築する能力、③歴史的な物語を正しく理解する能力、④歴史的な状況における思慮深い質問に対する省察的で分析的な返答、⑤歴史的な人物や出来事についての事実的な質問に答える能力」の5段階の能力を提示している。番号が小さいほど高次な能力である。このモデルのうち、⑤は歴史の内容に関する記憶力であり、②～④は歴史に対する思考力であるといえる。そして①は現代と関連する思考力と位置づけることができるだろう。このように、歴史教育の目標と同様、歴史学習に関する先行研究においても歴史の現代への応用は研究の範囲に含まれているといえる。

これらの歴史に対する思考力のうち、⑤に終始する歴史教育に関しては、早くから批判がされてきた。例えば日本の場合は、佐藤・桑原（2006）が「我が国の一般的な歴史授業においては、古代から現代へと時間の経過に従って事象・出来事を順番に語っていく通史学習が一般的に行われてきた」と説明しており、その問題点として森分（1986）は「通史教授の基本的問題は、このように一つの視点・立場から再構成された歴史を事実として教授するところにある」点を、田口（2007）は「歴史に内包される価値観をも無批判的に受け入れてしまう」点を指摘している。同様の指摘として、Russell & Pellegrino（2008）の調査研究でも、学生は講義形式の授業よりも活動的に歴史を学びたいと思っていることを明らかにしている。Drie & Boxtel（2008）も近年の歴史教育に関する動向を振り返り、知識の暗記教育だけでは不十分であり、歴史的思考力を育成する必要があるというコンセンサスが形成されていることを示している。

このような批判の下、特に1980年代以降になると歴史的思考とは何か、そしてそれはどのように育成されるかという研究が増加する。以下では、歴史的思考に関する近年の研究知見を順にまとめていく。まず、歴史的思考の位置づけについてより詳細に検討したものとして、VanSledright & Limon（2006）の研究が参考になる。彼らはWineburg（1998）の歴史に関する知識のカテゴリーを発展させる形で提示している歴史領域の知識を3つのカテゴリーを提示している。1つ目は、本質的な一次知識（“First-order Substantive Knowledge”）である。これは過去そのものに関する知識で、何が起こったか、誰が関わっていたのか、いつ起こったのかなどの描写や説明だと述べられている。具体的には、「フランス革命」や「ローマカトリック教」が挙げられている。2つ目は、本質的な二次知識（“Second-order Substantive Knowledge”）である。これは歴史の研究者が過去に対して秩序を持たせるための概念や考え方であり、歴史家は過去を組織化

し、意味を持たせる際の有効なツールとして用いていると説明されている。具体的には、「理由付け」や「進歩／後退」や「証拠」、「史料の信頼性」などが挙げられている。「本質的な二次知識」は過去固有の特性を指しているのではなく、むしろ「歴史家の行う楔付け」のようなものと位置づけられている。3つ目は、方略的知識（手続的知識）（"Strategic (or Procedural) Knowledge"）である。これは過去を研究したり、解釈したりする方法に関する知識のことで、いわゆる歴史的思考もしくは歴史的理由付け（"Historical Thinking or Reasoning"）と呼ばれているのだと説明している。具体的には、「認知マップやモデルの構築」や「歴史的文脈の中で解釈すること」、「証拠に基づいた議論を構成すること」などが挙げられている。これにより、知識を暗記する歴史学習と歴史的思考は明確に違う対象、方法を取っているものだということがわかる。このように、歴史に関する知識のカテゴリーにはコンテンツを指すものと、思考スキルを指すものの2つに大きく分かれているといえる。

では次に、思考スキルに該当するもの、すなわち歴史的思考とは何かを整理していこう。歴史的思考の解明の出発点となった研究の1つは、Wineburg (1991)が行ったエキスパートとしての歴史家とノービスとしての大学院生の史料の使い方の違いを抽出した実験である。彼はこの実験の結果として、歴史家特有の思考スキルには、「①情報のソースを調べる能力、②いつ、どこでその歴史的な出来事が起こったのかを意識する能力、③複数の史料を使って比較検討する能力、④史料から抜け落ちている部分を意識する能力」があることを明らかにした。しかし、歴史的思考の種類に関しては研究者によって微妙に異なっている。例えば、Seixas & Peck (2004) は、歴史的思考力には「①重要性、②証拠、③継続性と変化、④発達と衰退、⑤共感とモラルの判断、⑥歴史的エンジェンシー」の6つの要素が重要だとしている。また、歴史的理由付け（"Historical Reasoning"）という概念を中心に多くの先行研究を取り込んだ Drie & Boxtel (2008) は、歴史的思考には歴史的な理由付け（変化を描くこと、比較すること、説明すること）を中心に、以下のように6つの要素が絡んでいることを明らかにしている。

①歴史的な質問をすること

歴史的な事象や過去について情報を与えている史料について、描写的、因果的、比較的、評価的な質問を行うこと

②史料を使うこと

質問に関する史料について（有効性や信頼性を）評価することや、歴史的質問に答えるため、もしくは過去に関する主張の根拠を提示するために、史料を選び、解釈し、情報の裏付けを取ること

③文脈を考慮すること

描写したり、説明したり、比較したり、評価をするために、歴史的な事象、物体、声明、文書、絵画を時間的、空間的、社会的文脈の中に置くこと

④議論を行うこと

異なる解釈の可能性に重きを置いたり、反論に注意することを通して、過去に対する主張を出したり、慎重な議論をサポートすること

⑤本質的な概念を使うこと

歴史的な事象を描写したり、比較したり、説明するために、歴史的な事象（ファラオなど）や構造（封建制度など）、人物（チャールズ5世など）、過去についての情報が組織化されている期間（啓蒙期など）を名付けている概念を用いること

⑥メタ概念を使うこと（歴史的な変化のプロセスを描写すること、歴史的な事象を比較すること、歴史的な出来事を説明すること、史料を使うこと）

(Drie & Boxtel, 2008)

これらの分類を総合し、段階性を考慮すると、歴史的思考には大きく4つの要素があるといえる。まず最も基礎的な歴史的思考として、歴史の史料を批判的に読む思考力が挙げられるだろう。これを行うことなしに、歴史の物語への理解も変化に関する思考も深まらないからである。続く歴史的思考力としては、Bell & David (1917) と Seixas & Peck (2004) が重視している「歴史的な文脈に共感する思考」、Seixas & Peck (2004) が重視している変化を含む「因果関係を構築する歴史的思考」、Bell & David (1917) と Wineburg (1991) が重視する「歴史を批判的に解釈する歴史的思考」の3つが挙げられる。これらの段階的な順序を考察すると、まず史料に書かれている内容に共感を行わなければ因果関係も歴史的解釈も行えないことから、歴史の史料を批判的に読む思考力の次には「歴史的な文脈に共感する歴史的思考」が続くと考えられる。その後は「因果関係を構築する歴史的思考」と各因果関係の作り方に対して「歴史を批判的に解釈する歴史的思考」が相互に関連する形で続くと考えられる。以上の4つの歴史的思考の関係性をまとめたものが図1-3である。では、それぞれの歴史的思考を詳しく見ていこう。

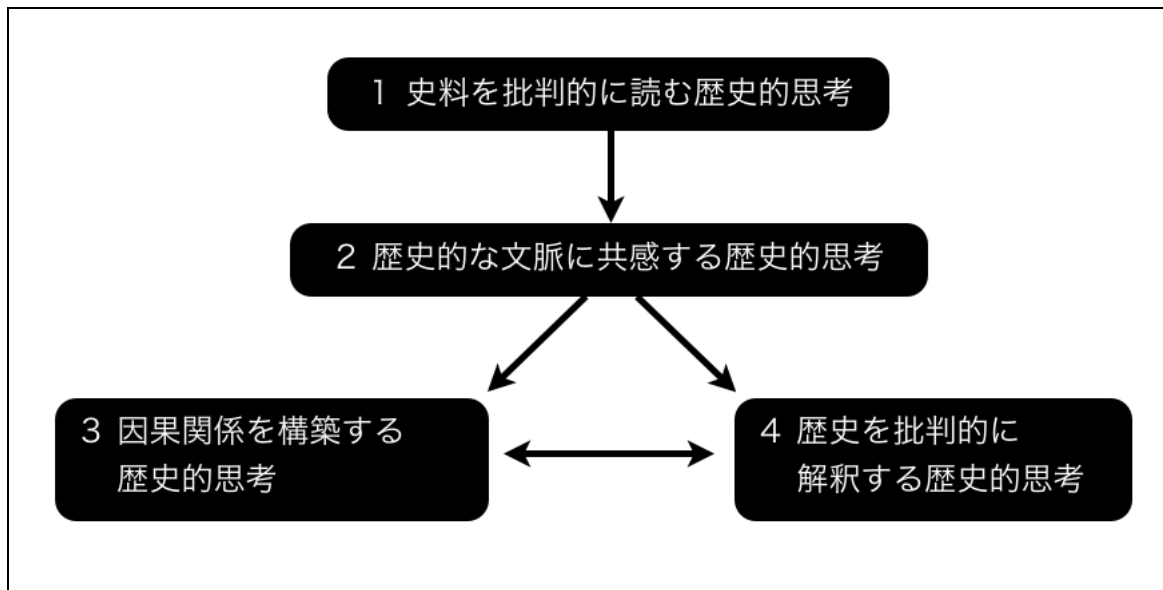


図 1-3 各歴史的思考力についての関連図

(1) 史料を批判的に読む歴史的思考

1 つ目は、史料を批判的に読む歴史的思考である。史料の読解は歴史学習における基礎となる活動であり、その読み方は根本的な思考力である。この歴史的思考は非常に多くの研究者が言及している (Lee & Ashby, 2000; Mont, 2011; James & McVay, 2009; Waring & Robinson, 2010; Kohlmeier, 2004; Kohlmeier, 2005; Fallace & Neem, 2005; Mayer, 2006; Ferster et al., 2006; Dilek, 2009; VanSledright, 2004; Friedman, 2004)。特に史料に対する認識を詳細に分析したものとしては、Lee & Ashby (2000) の研究が挙げられる。彼らはイギリスの 7~14 歳の子供を対象に、歴史的な証拠についての考え方を実証的に分析し、過去の見方は「①過去を現在のようなもの、②過去は何かしらの権力によって修正されたもの、③過去はその当時の人々の報告によって知られるもの、④過去は直接的な証言なしに証明できるもの、⑤過去は証拠となる史料から推察できるもの、⑥史料のみが証拠を生み出す」、の 6 段階で推移していくことを明らかにしている。

(2) 歴史的な文脈に共感する歴史的思考

2 つ目は、歴史的な事象を解釈する前段階として必要な歴史的共感 (“Historical Empathy”) と呼ばれる歴史的思考である。史料を批判的に読む思考に加えてこれらを重視する研究者も多い (Doppen, 2004; Monte, 2011; Levesque, 2003; Reisman &

Wineburg, 2008; Lemisko, 2010; Dilek, 2009; Riley & Totten, 2002; Hartmann & Hasselhorn, 2008)。この思考力については Lee et al. (1997) のグループが、特定の時代の皇帝に関する史料を 11 歳から 18 歳の生徒に読ませた上で、なぜそういう行動に出たかという質問に対する 3 人の生徒の議論内容をまとめ、文脈的な背景を含めた歴史的共感 (“Contextual Historical Empathy”) の発達モデルの仮説を作っている。それによると、生徒の歴史に対する共感モデルは以下の 5 ステップを推移していくとされている。

①愚かな過去

歴史上の行動は不可解である。その原因を昔の人が「Divi」、つまり愚かで、現在の我々ほど賢くなく、不能で、モラル面でも劣っていたからだとする考え方。「他に良い方法をしらなかった」など

②一般的なステレオタイプ

役割や制度という、伝統的なステレオタイプで歴史上の行動は説明できるとする考え方。非常に一般化された性向に原因を求める。「彼らはそうしたはずでしょう」など

③日常的な共感

歴史上の人物の行動は、その人物が置かれた特定の状況に起因しているとするが、その状況を現代的文脈でとらえる考え方。過去の人物が知りえたことと現代の我々が知りえること、過去の人物の信条や価値観と現代の我々の信条、価値観の間の差異をはっきり認識はしていない

④限定的な歴史的共感

歴史上の人物の信条や価値観が現在のものとは異なり、歴史上の人物の意図や目的は複雑で分裂したものであるかもしれないという考え方

⑤文脈的な歴史的共感

広範な文脈や信条、価値観から行動が検討され、公然とした目的以外に隠れた目標があるかもしれないという考え方

(Lee et al., 1997)

このモデルによると、歴史を学び始めた段階ではより低次の考え方に陥っており、歴史的共感は一エージェントの信念や価値観を知るところから始まるものの、行動の理由を

文脈的に考えることまで進める必要があると主張している。また、文脈的に考えることは歴史的観点（"Historical Perspective"）と呼ばれている「過去に生きた人の考え、感情、モチベーションを理解し、再構築する力」（Seixas & Peck, 2004）とも類似しているため、本論文では同様のものとして扱う。

（3）因果関係を構築する歴史的思考

3つ目は、因果関係を構築する歴史的思考である。因果関係を構築させるという行為も多くの研究者によって重視されている（藤井, 1985; 遠藤ほか, 2007; Chapman, 2003; Chapman & Facey, 2004; Drie & Boxtel, 2008; Drie & Boxtel, 2003; Harris & Rea, 2006; Masterman & Sharples, 2002; Saye & Brush, 2003; Saye, Kohlmeier, Brush, Maddox & Howell, 2007）。中でも多くの研究を整理した上でこの歴史的思考を詳細に定義しているのが先にも挙げた Drie & Boxtel（2008）である。彼らはこの思考を歴史的理屈（"historical reasoning"）という概念で説明しており、史料、文脈的な歴史的共感、歴史的な質問、議論、本質的な概念、メタ概念の6つの要素を利用しつつ、変化の記述、比較、説明を含む因果関係を構築する思考力だとしている。また、Masterman & Sharples（2002）は、因果関係を構築することは歴史全体を理解する際の、心理的な糊付けの役割を果たすものだと説明している。前述した歴史的思考との関係性を考えると、特に重点が置かれる思考は、Drie & Boxtel（2008）の提唱するメタ概念のうちの1つである「歴史的な変化のプロセスを描写すること」（例えば、変化と継続、緩やかな変化と急激な変化、政治的、経済的、社会的、文化的なそれぞれの変化を見分けること）といえる。

（4）歴史を批判的に解釈する歴史的思考

4つ目は、歴史を批判的に解釈する歴史的思考である。これは、史料を批判的に読む歴史的思考、共感する歴史的思考の上位思考であり、歴史的思考の中でも特に重要視されている（児玉, 2000; 児玉, 2001; 加藤, 2006; 原田, 2009; Monte, 2011; Spoehr & Spoehr, 1994; Philips, 2002）。この思考力に関しては児玉（2000）の批判的な思考力モデルが参考になる。彼のモデルによると、この歴史的思考はまず「解釈そのものを理解する段階」から始まり、「理解できた解釈の確かさや根拠を、より多くの事実に基づいてもう一度反省的、批判的に吟味する段階」、「解釈に作用している歴史観や価値観に

気付く段階」を踏まえて、最終的に「最初の解釈と、次段階で得られた新しい解釈を比較検討する段階」にいくと説明している。(1) 史料を批判的に読む際の思考力、(2) 歴史的共感を行う思考力との関連性を考えると、ある解釈を批判的に検討し、新しい解釈と比較検討することがここでの中心的な思考力といえる。

以上の歴史学習に関する先行研究を分析すると、従来の歴史学習に関する先行研究では歴史家が歴史を生産する際に必要な能力に近い歴史的思考が重視されていることがわかるだろう。このように歴史は現代や未来の長期的な判断基準として参考になるという独自の価値があるにも関わらず、近年の先行研究では過去のみを対象にした歴史的思考の育成を対象にしたものが多い。これにはいくつかの理由が存在する。

1 つは、知識教授に対する反動としてのスキル育成という流れ自体が近年になって生まれてきたため、歴史的類推に関する研究まで発展していないからである。実際、歴史的思考については海外においても日本においても 1980 年代になって本格的に研究されはじめているため、研究領域としてまだ歴史的類推に到達していないのは当然ともいえる。しかし、それに加えて、より根本的な理由として、近年の歴史教育が近代の歴史学者の歴史観に強く影響を受けていることが挙げられる。実際、歴史的思考に関する研究の発端となった Wineburg (1991) の実験では近代科学としての歴史学を実践している歴史家をエキスパートに位置づけているため、当然歴史的思考として抽出される能力も客観性を重視する個性記述的歴史観の範囲内に収まってしまっていると解釈できる。すなわち、循環的歴史観が抜け落ちているのである。また、日本の歴史教育の歴史を見ても、同様の傾向になっているといえる。日本の歴史教育の場合、江戸・明治時代は循環的歴史観の色が強かったが、次いで戦時中の皇国史観の影響により循環的歴史観は弱まり、決定論的な歴史観が支配的になった。そしてその皇国史観の反動として、歴史学者主体の個性記述的歴史観と発展的歴史観が優位になったという流れが続いている。これらの流れは、Collingwood (1946, 小松, 三浦訳 2002) が示しているように、ギリシャ時代の歴史観、中世のキリスト教的な歴史観、そしてそれに対する反動として生まれた個性記述的な歴史観の流れと類似しており、日本の歴史教育においても循環的歴史観が抜け落ちているといえる。実際、生徒の日常生活を重視する社会科の立場から生まれた戦後の歴史教育の各実践を見ても、歴史家が歴史を生産する際に必要な能力に近い歴史的思考が取り上げられ、歴史的類推についてはほとんど言及がされていない。

この状況に対し、ホワイト（2010）は強く批判をしている。彼によると、過去には歴史学的過去と実用的な過去の2種類存在するが、歴史学的過去を前提にした場合の技能や思考は、史・資料を発掘し、考証することで、過去の「事実」を探求する方法を学べる一方で、現在を理解・説明したり、未来を予見したりすることにとってはほとんど価値がないと述べている。逆に、実用的な過去を前提にした場合の技能や思考は、過去の事実を確定する方法や姿勢を学べなくなる一方で、今の実践的な問題をどう解決したらいいのかを学ぶことができるという特徴を持っていると述べている。このうち、歴史学的過去の立場に立った場合の歴史観には発展的歴史観や個性記述的歴史観、実証主義といった観点が含まれるため、「史料を批判的に読む歴史的思考」「歴史的な文脈に共感する歴史的思考」「因果関係を構築する歴史的思考」「歴史を批判的に解釈する歴史的思考」という歴史を生産する際の歴史的思考に偏ってしまうのである。逆にいうと、歴史を現代に応用するという思考は、実用的な過去の立場に立った循環的歴史観を前提にすることで初めて抽出されるが、前述したように様々な社会的・研究的背景によってこの思考は注目されなかったのである。これを踏まえ、過去の捉え方、歴史の観念、歴史的思考、教育内容の対応関係をまとめたものが表 1-1 である。

なお本論文の教育的な立ち位置を明確にするため、ここで各要素の関係性について述べておく。まず、循環的歴史観と、発展的歴史観・個性記述的歴史観の関係性であるが。これはどちらかの立場に立つことでどちらかの立場を否定する関係ではない。実際、循環的歴史観は類似する変化のサイクルを想定しているが、この中には発展的な変化も含まれるため、循環される因果関係については発展的歴史観を内包しているといえるし、その因果関係を実証的に考えている場合は個性記述的歴史観も内包しているといえる。

表 1-1 過去の捉え方、歴史観、歴史的思考、教育目的の対応関係

過去の捉え方	歴史学的過去				実用的な過去
歴史観	発展的歴史観、個性記述的歴史観				循環的歴史観
歴史的思考の種類	史料を批判的に読む歴史的思考	歴史的な文脈に共感する歴史的思考	因果関係を構築する歴史的思考	歴史を批判的に解釈する歴史的思考	歴史を現代に応用する思考
教育目的	歴史的思考力の育成				歴史の応用

このように循環的歴史観は、発展的歴史観と個性記述的歴史観を否定するのではなく、両者の手法によって記述された歴史を現代に接続させているという段階的な関係性になっているといえる。同様に、歴史学的過去の立場で歴史を構築する歴史的思考と、実用的な過去の立場で歴史を応用する思考も段階的な関係性にある。すなわち、「歴史の内容理解→歴史的思考力の育成→歴史の応用」のうち、歴史的思考力の育成には歴史学的過去の立場に立って歴史的思考を育成する教育が求められ、次の歴史の応用を教育目標にするのであれば、実用的な過去の立場に立って歴史を現代に応用する思考を育成する教育が求められるのである。

そして近年、これらの歴史的思考のうち歴史を現代に応用する思考の育成の重要性が研究者の間でも高まっている。例えば、原田（2004）は「学校知」（学校の中だけで生まれ、消費される知識）と「社会知」（実社会で生きていく知識）という2つの言葉を使いながら、果たして従来の世界史の授業は社会知になりえていたのかという疑問を呈している。その上で彼は、どうすれば世界史が社会知になるのかを考えることが世界史教育の最重要課題だと述べている。梅津（2003）も、現状の歴史学習では「子どもたちは、授業を通じて歴史的過去と対峙しても、それを経験知のレベルで共感的に捉えることはできないし、過去・現在の日常的な社会生活に政治・経済・社会・文化の相互関連としての社会全体の構造が内在していることも認識でき」ないとし、「子どもたちは、経験知のレベルで把握できない過去社会を、自らも参画可能な意思決定や問答の場として捉えることができず、自らをとりまく現在社会の理解や現在社会の諸問題の解決に対する指向性をもたなくなると批判している。さらに、「従来の歴史教育内容は、学校歴史教育の「社会科歴史」としての意義・性格と整合的に構成されておらず、それを通じて形成される子どもの歴史認識内容が必ずしも「現在社会理解」に収斂していかないところに最大の問題がある」とも指摘している。また、特定の歴史において歴史的思考力を育成することに対しては、渡部（2003）が興味深い批判をしている。彼は、「歴史参加学習」と呼ばれる、「ある特定の歴史場面において自分ならどのような選択をしたのかを考える歴史学習」を、「多様な問題状況に対応できる意思決定力が育成できる点で評価されてきた」としながらも、「内容選択原理が明確に示されてこなかったために、なぜある特定の歴史場面において子どもたちに意思決定を迫るのか、とする問いに答えることができなかった。例えば、「攘夷か鎖国か」で子ども達に意思決定をさせる授業では、なぜ現代の子どもが江戸末期の論争を考えなくてはならないのか、その内容的側

面から説明がされてこなかった」と説明している。さらに佐藤（2004）もイギリスの思考力重視の教育を分析し、「歴史家が常に開拓している新しい歴史の見方・考え方はまさに現代の社会が必要としているものの見方・考え方であり、将来に生きる子どもが共有すべきものだ」と主張している。今野（2010）は同様の考え方として、歴史を生産する技能と消費する技能という対比構造で述べており、生徒にとっては消費する技能も育成する必要があるのではないかと主張している。弓削（1986）は、歴史学研究においては、史料の分析力や読解力は不可欠だとしつつも、それ以前に今日における社会的有用性を反省的に問うことが必要だと述べている。そして、社会的有用性の基準に沿って史料に対して新しい解釈を加え、これまでは気付かれていなかった事実を読み取り、現代に活かす必要があると主張している。Stewart et al.（2008）は歴史家の専門的な思考の育成には一般的に1000時間が必要であると指摘した上で従来の歴史的思考を育成しようとしている先行研究を分析した結果、歴史的思考力が育成されているかどうかの効果検証については疑問を呈するものが多く、歴史家の技能や思考を学校現場で育成するという取り組みは失敗に終わっていると主張している。そしてそれゆえ、シティズンシップに吸収されない歴史という領域独自の学習価値を探求する必要があると述べている。このように、過去を再構成するための歴史家の科学的・客観的な思考とは別に、歴史を現代に応用する思考の重要性が研究関心的にも高まっているといえる。

1.2.2 歴史的類推に関する先行研究

では、歴史的類推に関してはどのような研究がされているのだろうか。歴史的類推は先述したように長期的な因果関係をベースに行われるものであるため、歴史的思考の中の因果関係を構築する歴史的思考の延長線上にあると位置づけられる。まずは因果関係を構築する歴史的思考を育成する歴史学習のうち、現代も学習対象として扱っていることが確認された先行研究として、Harris（2006）、Chapman & Facey（2004）、Saye & Brush（2003）の3つの研究を見ていく。

Harris（2006）は、歴史の「実用性」という点に着目し、6つの手順でノルマン・コンクエスト前後の因果関係を構築させ、何が変化したのかを考えさせ、現代へ考えを巡らせている。ただし、対象年齢は書かれていない。

①ノルマン・コンクエストはなぜ現代に役立つのかをペアで議論させる

- ②小グループごとに、ノルマン・コンクエストのキーワードが書かれた複数のカードを渡し、各ファクター（「小作人の生活」、「法と秩序」など）に分類させる
- ③「変化／継続」のチャートを与え、カードを使って配置させる
- ④ノルマン・コンクエストの因果関係のチャートを完成させ、
どのようなインパクトがあったのかを考えさせる
- ⑤ノルマン・コンクエストがイギリス史にとって転換期に当たるかを議論させる
- ⑥ノルマン・コンクエストのようなことが現代で行われていないかを考えさせる

(Harris, 2006)

ここで注目すべきは⑥である。彼は、ノルマン・コンクエストをアナロジーとして用いさせるのが望ましいと主張しており、それによって現代社会につながれるとしている。しかし、⑥の部分についての結果は言及されておらず、詳しい学習方法も提示されていない。

Chapman & Facey (2004) は 16 歳以上の生徒に向けたカリキュラムを開発している。彼は、テーマ別の歴史授業として、「独裁主義と民主主義」と「人民と権力と抵抗」の 2 つのテーマを用意し、前者のテーマにはファシズムやヒトラーに関する歴史を、後者にはインドの反乱やアメリカの市民権運動などの歴史をグループで学ばせている。その後、現代のニュースとしてイラク戦争を取り上げ、各々のテーマとイラク戦争の類似性を考えさせた上で、イラク戦争の是非を書かせている。しかし、その結果については 2 人の感想文を載せているのみで、学習者が歴史で養った、因果関係を構築する力が現代に応用できているかどうかはわからない。

最後に、Saye & Brush (2003) は ICT 教材を開発し、問題探求型の歴史学習を通して市民的能力を向上させる小学校、中学校、高校向けの授業を設計している。彼らは、「歴史上の持続性の論点」という現代社会も直面しているものを歴史カリキュラムのオーガナイザとして導入し、「問題をベースにした歴史的探究」と呼ばれる問題ベースの歴史探究学習の形態を取ることで、同様の現在の問題解決の判断として活かそうとしている。彼らはその際の問題点として、学習者側としては社会的な探求という認知的な挑戦をする準備がされていない点と、そのテーマに関する予備知識が足りていないことを挙げている。また、教師側の問題点としては、成功しているモデルがない点、事前準備に多くの時間を要する点、認知的負荷が高い点の 3 つを挙げている。彼らはこの問題に

対し、“Decision Point!”（以下、DP）と呼ばれる ICT 環境を開発することで克服しようとしている。DP は、フィクションを混ぜない、多方面のからの知識を結合させる、効果的な協調学習を促す、の 3 点を目標に、史料やビデオや用語辞典などが組み込まれており、学習の参加率を高める効果、認知的負荷を軽減する効果、生徒の理由付けの活動を可視化する効果があるとされている。しかし、実際に生徒が歴史で学んだ内容を現代に応用できているかどうかは不明である。また、Saye et al.（2007）では、高校 2 年生に対して 1968 年の公民権運動のリーダーであるキング牧師が、社会の平等化に向けてどういう戦略を取るべきだったかについて話し合わせている。方法としては、まず 7 グループに分けて DP を使いながら答えのための情報を集めさせ、グループを統合してそこからの戦略をまとめさせる方法をとっている。その結果、学習の参加率や歴史の認識の深まりという点で効果はあったようだが、現代への応用に効果があったかどうかは不明である。

以上、現代への応用を視野に入れた、歴史の因果関係の構築を行っている学習方法を分析したが、焦点はやはり歴史の因果関係の構築の支援にあり、現代への応用を支援する学習方法や、実際にその学習方法に効果があるかの評価はされていないことが明らかになった。

では次に、歴史を現代に応用するということを主眼に置いて取り組んでいる Mansilla（2000）の研究を詳細に見ていきたい。Mansilla（2000）は、歴史をはじめ複雑な問題の理解について調査している研究者であり、現在を理解するために歴史の理解を用いる際の評価軸を作成する“Assessing Historical Understanding”というプロジェクトを実施している。このプロジェクトでは中学生を対象に、歴史上で学んだ事象を生徒がどのように現代の事象に応用させるかを分析し、その評価軸を作成することを目的としている。Mansilla（2000）の行った実践研究を参照することは、歴史を現代に応用するという現象の理解につながると考えられる。そこでこの研究については、論文の流れに沿って詳しく見ていくことにする。

はじめに Mansilla（2000）は、歴史が現代の事象と関連させる方法として以下の 2 つの方向性を指摘している。

過去における特定の発展は現代の事象と 2 つの主流な、しかし相互に排他的ではない方法によって結びつけられるだろう。物語による結びつけは、長時間の継続と変化の糸と

関連させることで、研究下における現在に対して過去をその先行事例として描く。比較による結びつけは、過去と現在をやや離散的なケースとして対比させる。(中略) 物語アプローチと比較アプローチの両方の根底にあるものは、時代間や社会間における継続と変化、類似と差異について同定するスキルである。しかしながら、比較アプローチは長時間における2つの特定の変化プロセスを考慮に入れることを要求するので、より骨の折れるものだとわかる。

(Mansilla, 2000)

Mansilla (2000) は特に比較アプローチを重視した上で、本実践で扱う主題と題材についてプロジェクトチームと話し合った結果、歴史上の事象としては第2次世界大戦中のヨーロッパにおけるナチによるユダヤ人の虐殺の歴史(ホロコースト)に設定し、対応する現代の事象としては当時アメリカのメディアで取り上げられていた1994年のルワンダにおけるフツ族によるツチ族らへの虐殺を設定している。両ケースは共に民族間の他者の意識を推し進めた結果、国家によるマイノリティの大虐殺が起こった点では類似しているが、その「他者性」が示す内容は両者で異なっており、虐殺までのプロセスも異なっているという特徴を持つ。Mansilla (2000) は現代の事象にルワンダを選んだ理由として、ドイツとルワンダの間の目立った違い(両者の軍事的な性質の違いや、虐殺のスピードの違い)を挙げており、「このような鮮やかなコントラストが、生徒が無批判に現在のケースを過去のケースにそのまま同化させることやその逆を行うことへの危険性を知らせる」ことを狙っていると説明している。

次に、各虐殺までの流れを特に「他者性」の違いに着目しながら紹介していこう。ホロコーストの場合の反ユダヤ主義という考え方は、宗教的にキリスト教と異なるという理論的、心理的な違いが根底にあった。そこに20世紀初頭におけるベルサイユ条約の圧力、ハイパーインフレーション、ゲルマン人の抑制がきかないワイマール共和国という背景が重なった結果、権力獲得に近づくためにナチが反ユダヤ主義の感情を打ち立てた。それによってユダヤ人との他者性は人種に基づく取り戻せない特徴に変形し、そこに近代のテクノロジーが合わさることでホロコーストの大虐殺が進められたと説明している。一方、ルワンダにおけるフツ族とツチ族は、長い間言語と宗教を共有しているためにホロコーストのケースとは異なっている。彼らの他者性は経済的な貧富の差と、政治的な位置付けにあった。これは両民族の対立関係を狙った植民地政策によるもので、

より白人に近いツチ族が支配的地位に、フツ族が従属的な地位にされていたのである。これに対し、フツ族が1959年に革命を起こすことで植民地時代は終わりを告げ、同時にツチ族は旧体制の経済的・政治的な象徴として扱われるようになった。ところが1991年に追放されていたツチ族の軍が再入国したことで、1994年にフツ族の大統領が暗殺されたことがきっかけとなり、自己防衛をするべきだという急進的なフツ族によって、ツチ族と穏健なフツ族への断続的な虐殺が始まったと説明している。このように、両者共に極端な他者性が見られるものの、他者性の内実や虐殺までのプロセス、虐殺が起こった背景には違いがある。

プロジェクトの実施にあたっては、公立中学校の第8学年（12-14歳）25人と、私立中学校の第9学年（13-16歳）10人を対象にしている。手順としては、まず6～10週間でホロコーストに対する知識や様々な因果関係を教え、その後3日間でルワンダの虐殺に関する導入的な内容を教えている。またその際、ホロコーストを生じさせた状況について書かせ、両者の共通点と差異を考えるよう促されている。その後は、①ルワンダのドキュメンタリービデオと事件の時系列を見せた後にフツ族がツチ族の虐殺に巻き込まれた理由の仮説を立てさせる、②ドイツとルワンダで用いられたプロパガンダの重要な共通点と差異をプレゼンさせる、③ルワンダ人のツチ族の女性の伝記を与え、虐殺の各過程で彼女にとって妥当な選択肢は何だったかの仮説を立てさせる、④仮説を立てることによって浮かび上がった疑問を発表させ、その疑問を解消させる探求方法を示させる、の4セクションに区切られた活動をさせている。なお、このタスクは公立学校では40分授業3回分で、私立学校では40分授業2回分で実施されている。

Mansilla（2000）はこの一連の実践における生徒の回答を収集し、教師と共同して各セクションの回答を4つのレベルに分類し、その上で歴史をうまく応用している生徒の特徴を抽出することで、歴史の現代社会への応用に対する評価指標を作り出すという方法を取っている。以上の分析を通し、Mansilla（2000）は実際の生徒の回答を示しつつ、単純な歴史の応用と慎重なそれとの違いを紹介し、歴史を現代に応用する際に評価軸となりうる特徴を以下のように4つ抽出している。

(1) 両ケース間の比較ベースを構築すること

この評価軸は、事象の状態に対して（単純化するのではなく）どれだけ情報量豊かに構築できるかに関わるものである。例えば、ホロコーストに続く相互に関連する多様な

要因を考慮できる程度が評価される。以下は、両ケースの比較ベースをうまく構築できている生徒の回答である。

東ヨーロッパではすでに反ユダヤ主義、つまりプレヒトラーは存在していた。ワイマール共和国が失敗した後は、市民は従うためのより強い指導者を必要とした。

[ルワンダにおいては]私は何百年もそこにある育ちによる偏見が見られると思っている。ここから、その人々は他者に対する差別において正義の意識を持っていたかもしれない。同様に弱い政府も見られ、その結果暴動を避けられなくなったのだろう。不幸な市民がいること、つまりおそらく経済危機のようなものがあって、薄給で貧しい扱いを受けている市民がいるとも予期している。正義を誇示する人々がその社会にいて、その集団に参加している他者に対して所属の意識を形成してもいるだろう。彼らの生活の中で一部においては、差別が受け入れ可能になっているとも予期している。

(Mansilla, 2000)

彼女はこのような生徒達の回答に対し、「ホロコースト（社会的・政治的・文化的・経済的な長期的・短期的な状態）や、これらの状態が起こる特定の文脈についての本質的でリッチな知識を持っていた」と評価しており、「彼らはドキュメンタリー映画を見る前からルワンダについての豊富な仮説も持っていた」と説明している。このように歴史のように複雑な因果関係を持つ転移を考える場合、その歴史上の事象が生じた要因を多面的に考えた上で比較のベースを構築することは、現代の事象へ応用する際の効果を増加させる重要な活動であるといえる。

(2) 両者間の歴史的な違いを認識すること

この評価軸は、完全にプロセスが一致する歴史はないという前提の下、どれだけ歴史を用いた現在への解釈を単純化させずに両者の比較を行っているかに関わるものである。同時に、両ケースの表面上の類似性に対してどれだけ懐疑的になっているかも関わっている。以下は、ホロコーストとルワンダの虐殺の違いについてうまく説明できている生徒の回答である。

ドイツのプロパガンダはより広まった、つまりより当然のことと思われた。彼らはそれ

をラジオだけでなく学校や美術においても利用した。これはルワンダでは利用されていないか、少なくとも（ビデオの中では）描かれていない。この策略はプロパガンダをよりもっともらしいものにした。偏見をよりスタンダードなもので了解されるものに見えさせたのである。とても巧妙である……ルワンダのプロパガンダはかなり開かれていて真っすぐなもののように見える。それらは目的やゴールを隠してない。そのプロパガンダは全般的な方略というよりは「大きな暴動」の前の活気付けのトークのように見える。

(Mansilla, 2000)

この回答では、プロパガンダが両方の虐殺のケースにつながっているという表面的な類似性に対し、その内実に対して懐疑的になることで両者の要因の差異を見出している。彼女は、過去と現在のプロセス比較の妥当性を考えた場合、過去を現在の解釈のために出来るだけ単純に使わせないことが重要だとも説明している。このように、歴史と現代のように完全にはプロセスが一致しない因果関係を前提にした転移の場合、両者の共通点と相違点を意識させることは、その歴史の応用の妥当性に関わる重要な活動であるといえる。

(3) 歴史的な思考方法を正しく現代の検証に応用すること

この評価軸は、歴史的な思考方法、例えば多面的な因果関係を構築できるか、対立する説明を解消できるか、歴史上の人物の様々な立ち位置を考慮に入れられるかなどに関わるものである。同時に、現代の歴史的プロセスについての知識は構成されたものであり、不確実で条件付きの性質を持っているものだと認識できるかも関わっている。以下は、この思考方法を正しく現代の検証に応用できている生徒の回答である。

大きな要因はベルギーがフツ族とツチ族を分けたことである。ツチ族は全ての権力を持ち、フツ族は何も持っていなかったため、それがフツ族の目に映るツチ族を悪や貪欲なものにさせたのである。このステレオタイプは、フツ族が権力を主張するまで続いた。彼らを2つに分裂させたのはベルギーであったものの、フツ族はツチ族に対して厳しい生活をさせる条約を制定する同盟を作る代わりに、ナチがターゲットにしたユダヤ人と近いスケープゴートを必要としていた。ツチ族がルワンダに戻って来た時、不景気が生じた。これはコーヒーの市場価格が暴落したことが原因だったが、彼らへの憎しみを再

燃させる必要があったのである。

(Mansilla, 2000)

彼女は歴史上の事象をベースに現代のルワンダの虐殺を説明する際には、多様な要因（長期・短期的なもの、構造的なもの、意図的なもの、意図的でないもの）を考慮する必要があるとしている。このように歴史的知識の転移はターゲットである現代の事象においても複雑な因果関係を持つため、単純に因果関係を転移させるだけでなく、現代の因果関係も歴史のように多様な観点から構築・調整する活動が必要になる。これも歴史の応用における特徴的かつ重要な活動だといえる。

(4) 現代の事象に対する新しい疑問と仮説を生成すること

この評価軸は、ビデオで与えられた情報の範囲を超える解釈や作業仮説を生成し、質問を作る能力に焦点を当てているものである。この評価軸においては、ビデオを見ただけで出て来る基礎的な質問ではなく、ホロコーストとつながるような深い質問が重視されている。以下は、現代の事象に対する新しい質問を生成できている生徒の回答である。

虐殺は国の全ての人に知られていたのだろうか。というのも、ドイツではナチの虐殺は全ての場所で知られていたわけではないからである。

(Mansilla, 2000)

彼女は、「歴史は現在のプロセスを説明する作業仮説を提供する」とし、新しい質問や仮説を生成することが重要だとしている。このように、歴史の現代社会への応用は、提示されている過去の因果関係を単純に現代に当てはめるだけでなく、提示された過去の因果関係と比較して浮かんだ新たな観点や疑問から現代の事象の要因を多様に探求することも重要な活動といえる。

Mansilla (2000) の研究結果は、両ケース間の比較ベースを構築すること、両者間の歴史的な違いを認識すること、歴史的な思考方法を正しく現代の検証に応用すること、現代の事象に対する新しい疑問と仮説を生成することの4つの要素が、歴史を現代に応用する際の鍵を握っていると示している点で示唆に富んでいる。しかし、あくまで探索的調査をもとに抽出された知見であり、どのような学習支援を行うと歴史的類推が促さ

れるのかについてまでは実証的に検証されていない。また、歴史的類推にはどのようなプロセスが必要であり、どのような順番で進められるのかについても不明である。さらに先述したように、歴史的類推には歴史の因果関係を現代の問題の原因分析に応用できる効果と多様な歴史の解決法を現代の問題の解決法生成に応用できる効果があるが、Mansilla (2000) の研究では原因分析を主眼においているため、解決法生成についての知見はほとんどない。このように、歴史的類推の重要性が社会的にも教育的にも研究的にも重要視されている一方で、その効果的な学習方法は未確立なのが現状なのである。

1.3 本論文の目的

では本章全体の内容をまとめた上で、本論文の目的を提示する。まず、循環的歴史観の立場に立つことで、歴史は数学や理科では扱えない長期的な変化の分析や未来への判断基準として参照されるという歴史領域独自の価値が確認された。そして、これは近年歴史教育においても重視されるようになってきている。しかし、歴史的思考力の育成に関する先行研究では過去を客観的に扱うための思考力に偏っており、現代への応用まで視野に入れている研究は数件しかないことが明らかになった。そしてそれらの先行研究では、歴史の因果関係の構築が現代への応用への前段階に留まっているものが多く、一部では歴史を現代にうまく応用するための観点が探索的調査によって断片的に提示されているものの、歴史を現代に応用する力を育成する効果的な学習方法は確立されていない。

このような現状に対し、歴史の因果関係を構築する力を付けさせるだけで現代に応用できるようになるとは考えられない。その原因は主に2つある。1つは、歴史的類推を正しく現代に用いるには「歴史を正しく分析する」ことに加えて、「対応関係を正しく捉える」ことが重要だとされている (Holyoak & Thagard, 1995 鈴木, 河原訳 1998) が、歴史の因果関係を構築する力を育成する学習方法は後者に対する支援がされないからである。もう1つは、類推による平行的な解決法を生み出せない原因として、「たとえ試みてはいても、アナロジーの物語をうまく適用できない」ことが指摘されている (Gick & Holyoak, 1980) が、現状では歴史的類推を使った効果的な適用の仕方が深く検討されていない。May (1973, 遠藤訳 2004) も指摘しているように、歴史のアナロジーを使う際は間違った利用の仕方をするすることがあり、安易に用いることは危険である。このように、歴史の因果関係を正しく現代の問題解決に応用するためには、対応関係を正しく捉えさせた上で相互にその類推を評価できることまで視野に入れた学習方法を

開発することが必要である。

以上より本論文では、歴史的類推を現代の問題解決に応用する力を育成する学習方法はどのようなものかというリサーチ・クエスチョンを立て、これに答えることを目的とする。

続く第2章では歴史的類推を促す学習方法の視座について考察する。本章でも少し触れたように、学習方法の参照になる知見としては認知心理学における類推、転移研究があるが、歴史的類推には特有の問題点がある。そのため、転移研究の促進方法だけでは不十分であるといえる。そこで、歴史的類推独自の特徴とその問題点について考察した後、その問題点を克服するための学習方法としてはどのようなものが必要かを、先行研究を踏まえつつ検討していく。また、本章では歴史が現代に応用される方向性として現代の原因構造の分析と現代の多様な解決法生成の2つが考えられるとしたが、改めて学習方法の観点から両者を検討し、それぞれで異なった学習方法を開発する必要があるかについても検討していく。

第2章 歴史的類推を促す学習方法についての視座

2.0 第2章の概要

本章では、歴史的類推を現代の問題解決に応用する力を育成する学習方法には何が必要かについての理論的考察を行う。まずは一時的に歴史の制限をなくし、認知心理学における類推と転移の研究を広くレビューし、どのような方法によって類推が促されるかを抽出する。一方で、歴史という領域特有の課題を検討し、悪構造な歴史の類推で必要な条件を整理する。次に、歴史的思考力を育成する学習方法に関する先行研究をレビューし、各歴史的思考力と歴史的類推の関係性を考察しつつ、重要な要素の抽出と限界性を示した上で、歴史的類推を促す学習方法とゲーミング・シミュレーションの親和性に着目し、以降のデザインにおけるフレームワークを提示する。最後に、歴史的類推を現代の問題解決に応用する力を育成する学習方法の開発方針について検討する。

2.1 類推・転移の学習効果と促進方法

歴史的類推を促す学習方法について検討する際、1章でも触れたように認知心理学における類推、転移研究は非常に参考になる。そこでまずは類推の研究ならびに学習の転移の研究を俯瞰し、転移を促進させる方法の特徴を捉えることで歴史的類推への示唆を得る。ここでの狙いは、類推や転移を促進させる方法がそのまま歴史的類推に転用できるかを考察することで学習方法の示唆を得るとともに、歴史的類推を促進させる際の独自の開発要件を浮き彫りにすることにある。以下では、類推、転移研究において大きな功績をあげた認知科学の研究群と状況論の立場からその研究群に焦点を当て、上記の考察を行っていく。

学習の転移というテーマは、20世紀の教育における重要な目標の1つであったが、この背景にあった考え方としては形式陶冶説がある。これはラテン語や幾何学などを学ぶことで、より論理的な思考や形式的な思考ができるようになるという考え方である

(Committee on Developments in the Science of Learning et al., 2000 森敏昭, 秋田喜代美訳 2002)。このような背景に対し、どのようにすれば転移が促進されるかは1900年代初頭から取り組み続けられてきている。初期の研究で代表されるのはThorndike (1913)の研究である。彼は形式陶冶説を否定し、先行学習と後続学習で扱われる知識やスキルの同一性が重要であり、この同一性によって学習の転移が促されるとい

う同一要素説を実験結果から主張している。しかし、このような刺激と反応の連合説に基づく転移の説明は、Singely & Anderson (1989) も指摘しているように柔軟性に欠けた捉え方であり、方略や既存知識などの要因にも目を向けるべきだと指摘している。このような指摘がされるようになった背景として、1970年代頃から認知心理学の影響を受けた転移研究が数多く展開されてきたことが挙げられる。この時期は特に「類推的問題解決」(“Analogical Problem Solving”)に関する研究が多くされるようになり、類推を促進する様々な原理が実験結果から導出され、類推や転移を促す方法的知見もいくつか導き出されている。

Indurkha (1989) は認知における類推の役目は研究者で色々な解釈があることを指摘し、先行研究から大きく3つに分かれることを指摘している。すなわち、“A is to B as C is to D”という比例関係にある構造から欠けているものを導く「比例類推」、より同型なソースを使うことで予測を行う「予測類推」、ある問題状況に対して親しみのない状況の解釈を使うことでターゲットの状況の再描写を行って問題解決につなげる「解釈による類推」の3つである。

中でも最も研究が進んだ分野が、比例類推と予測類推である。比例類推とは「 $A : B = C : ?$ 」の構造を持ち、この対応関係から「？」を導く類推の方法であり、同型性や一貫性が強調される (Holyoak & Thagard, 1995 鈴木, 河原訳 1998)。この方法を支えた研究としては、Gentner (1983) の電気回路の理解における類推的問題解決や、Gick & Holyoak (1980) の洞察問題における類推的問題解決の研究などがあり、表層的な類似性だけでなく構造の類似性が重要であることを指摘している (Holyoak, 1987; Sternberg, 1977)。これらは転移を促進する方法として構造のマッピングをすることの重要性を提唱している。Gick & Holyoak (1980) では、ベースになる物語とターゲットになる物語を「ゴールに向かう際の障害」、「問題場面」、「障害の解決方法」、「結果としてのゴールの状況」に分け、互いの対応関係に着目させることで転移を促せることを示している。また、同じ構造を持つ複数のベースを学習させた場合、単一のベースを学習したときよりも転移が促進されることも実験から明らかになっており (Gick & Holyoak 1983)、この「スキーマ帰納」も転移を促進させる方法だと述べられている。さらに、類題作成を行うことにより効果が高まることも示されている (荷方 & 島田, 2005)。しかし、このような研究群においては実験が成功していない例も多々見られている。その原因として Gick & Holyoak (1983) はベースとなる事例の「想起」ができ

ていないという仮説を立て、解決策として提示したベースの物語がターゲットの物語に利用できるというヒントの教示を与えることで転移が促進されることも実験から明らかにしている。そのため、想起を促すための文章構造の研究も実施されるようになり、「教訓」というやや抽象的なまとめを提示することで想起が促されたり（山崎, 2001）、ことわざという形式で物語の要約を提示する方が物語そのものの提示や非常に抽象化された表現の提示よりも想起率が向上するという研究結果も出ている（福田, 1997）。また、構造を意識する前に問題や目標を認識することが重要であることや（仮屋園, 1994）、目標構造の同一性が想起を高めるという研究もある（山崎, 1992）。

一方、研究事例は少ないものの、同型とはいえないベースから予測類推が行われている研究知見もある。例えば、Poze（1983）や Holyoak & Thagard（1995, 鈴木, 河原訳 1998）は、離れた類推による創造的問題解決への促進事例を挙げており、同型の類推ほど一貫性は高く類推の成功率も上がるが、創造的な類推を行うには離れた類推を使う方が良いという知見を出している。同様に Gomes et al.（2006）も、類推における創造性を「新奇性」（“novelty”）と「有用性」（“usefulness”）の2つで測定したところ、領域が近く、構造が類似しているものは有用性が高い一方で新奇性が低いことが示されている。逆に領域が遠く、構造が似ていないものは新奇性が高い一方で有用性が低くなり、エラー率が上がることを示されている。これらの研究結果より、創造性に必要な有用性と新奇性の2つの側面は、類推の場合トレードオフになることがわかる。このような創造的な発見につながる類推利用については先行研究が少ないものの（羽野, 2000）、科学的発見を行った際の著名な研究者も実施していたことがエピソードによって記録されていることから重要な類推であるといえる（Gentner et al., 1997）。しかし、このように複雑で創造的な類推の仕組みやそれを促進させる方法についてはほとんど明らかになっていないのが現状である（Holyoak & Thagard, 1995 鈴木, 河原訳 1998）。

また解釈による類推の例として、Clement（1988）は、バネ問題を教授と学生に考えさせ、その時に出てきた自然発生的な類推を質的に調査することで、類推には想定していた問題の表現を変えさせる効果があることを示している。

このように比例類推や予測類推や解釈による類推に関する数多くの知見をまとめ、Holyoak & Thagard（1995, 鈴木, 河原訳 1998）は類推的問題解決を促す際の理論として多重制約理論を提唱している。この理論によると類推的問題解決には、ベースとターゲット間の対象や概念の類似性、ベースとターゲット間の構造の同型性、ゴールを達

成するという目的の3つの制約があると述べられている (Holyoak & Thagard, 1995 鈴木, 河原訳 1998)。さらに、多種多様な研究を包含する形で、Holyoak & Thagard (1995, 鈴木, 河原訳 1998) は一般的な類推利用についての段階性を以下のように設定している。

- ①選択: ベースについての情報を記憶から想起することによってベースを選択すること
 - ②対応づけ: ベースをターゲットに対応づけしてターゲットについての推論を行うこと
 - ③評価: ターゲットに固有の側面を考慮するため、これらの推論の評価と修正を行うこと
 - ④学習: 類推の成功や失敗にもとづいて何らかのより一般的なことからを学習すること
- (Holyoak & Thagard, 1995 鈴木, 河原訳 1998)

このように、同一要素説と一般法則を多重制約論という形で包含し、転移の促進条件を実験室での実験によって明らかにしてきた認知心理学の類推、転移研究は転移を促進させる方法的な知見を提供している点で非常に示唆に富んだ研究群といえる。

これらの研究群に対し、本質的で重要な観点を含む批判を行ったのが文化人類学者の Lave (1988, 武藤ほか訳 1995) である。彼女は類推、転移研究の文化を分析するために、転移実験について書かれた有名な4つの論文、すなわち渡し船問題 (Reed et al., 1974)、ハノイの塔形式の問題 (Hayes & Simon, 1977)、放射線問題 (Gick & Holyoak, 1980)、単純な電気回路モデルの問題 (Gentner & Gentner, 1983) を詳細に検討し、批判を行っている。なおここでいう「文化」について、Lave (1988, 武藤ほか訳 1995) は「実験研究が埋め込まれている文化的コンテクストと、実験研究で習慣となっている信念や実践、解釈のしかたの両方を含んでいる」と説明している。この分析の中で Lave (1988, 武藤ほか訳 1995) は転移実験における成功事例の条件性を指摘しており、特に放射線問題 (Gick & Holyoak, 1980) では、「形式的で内容のはっきりした問題が、単一のセッションで間隔をあげずに提示され、学習転移が生じるような促しと教示が与えられる、といった状況」で研究されたのであり、効果を最大限に出そうとした結果であると指摘しており、いかに転移という現象が起こっていないかを主張している。さらに重要な指摘は、4つの実験全てに「問題解決」が含まれているという点である。しかも、その問題は実験者が「舞台裏」で問題を解く側のために作るもので、問題を解く側によって作られるものではないこと、それゆえ、問題を解く側は問題を解こうとする以

外に選択の余地がなく、もし解こうとしなかったり、正しい答えが見つからなかったりしたら「失敗」という扱いになるという背景があることも指摘されている。

こういった背景を踏まえ、Lave (1988, 武藤ほか訳 1995) は認知研究の土台における問題点を2つにまとめている。1つは、被験者の活動を解釈する基準点として規範モデルを使ってしまっているため、与えられた問題に対して真理ないしは「正しい答え」を常に求めてしまう結果となってしまう、それゆえ例え「失敗」と見なされていても実は転移のプロセスにおいて生じている学びが観察対象になっていないという問題点である。具体的には、Williamson et al. (1983) の実験を上げ、熱交換のメカニズムを理解するため、どちらも不備があることに気付いてはいるが2つのモデルを類推として使い、それによって熱交換のメカニズムの理解を深め、同時にモデルを改良していく様子が提示されている。この活動は規範的には正しくないが、その限界性と矛盾こそが有益な経験を生み出すことにつながっている事例であると結論づけており、非常に重要な指摘をしているといえるだろう。もう1つは、「推論過程を静的で客観的な存在とみなし、最初に公式化されるときとそれが実験手続きに取り込まれるときとの間で変形が生じている点」である (Lave, 1988 武藤ほか訳 1995)。その証拠として、これらの実験では類推は認知的道具と呼ばれていることを指摘し、転移が特定の項目を取り出し、それを別の場所に当てはめるプロセスとして扱われていると指摘している。ここで重要な点は、Lave (1988, 武藤ほか訳 1995) も言及しているように、機能主義的な学習転移の理論に立つ以上、実験者は何が正しい問題解決かを決定せざるをえなくなる点である。それゆえこのような課題は、転移というよりは実験者の意図とそれを読み取る被験者の間のマッチング・ゲームの色が濃くなってしまい、本来の転移の目的とはずれてしまうのである。

Lave (1988, 武藤ほか訳 1995) はこのような批判意識の下、成人数学プロジェクト (AMP) の中で、日常生活における人々の認知行動を明らかにしている。このプロジェクトは1978年に始まったもので、日常の多様な状況で人々はどのように計算を行っているか、それはどのような仕組みになっているか、そしてどういう結果が出ているかを明らかにすることを目的としている。このプロジェクトでは実験の被験者に選ばれやすい大学生ではなく、多様な人々を対象に観察を行っており、活動についても日常生活に適したものとなっている。具体的には、まず個々人の学歴や職歴や経験した仕事、家族構成、家事分担、さらには日常の買い物やダイエットの方法と経験について詳しく

調べ、次に日常生活の仕組みを調べるために、日常の買い物や料理やダイエットのような特定のまとまった活動というコンテキストの一部を対象に観察を行っている。さらに、日常的な問題（お買い得な問題に関する模擬試験やダイエット中の食事を用意する問題）と学校的な問題（選択肢テスト、文章題、数と量の知識、暗算、電卓の問題）の2つを用意し、その結果を比較する実験も行っている。

以上の観察と実験の比較を経てわかったことは類推、転移研究に関して非常に重要な示唆をもたらしている。例えば、従来、学校数学の手続的知識は特定の機会で使われるものだと考えられ、量の単位や柔軟な方略を作り出すことが重要だと認識されてきた。そのため、問題解決過程は状況間で不連続であり、テスト以外での学校教育と数学の成績とは切り離されていると考えられてきた。しかし、観察の結果、数学は実際におきている活動と生成的な関係を持っており、同時にこの活動によって数学が形成されるように見える場面があり、食料品の買い物客はスーパーマーケットの中で問題を絶えず変形させたり、時には放棄したりもしていたのである。実際、AMPの参加者は、日常生活でもかなり少数・分数の換算や比の比較を行っており、Lave(1988, 武藤ほか訳 1995)は、「もし状況、機会、活動が相互に関連するなら、この関係が実践における計算の形を決めるにちがいない」と説明している。このように、転移は従来想定されているプロセスよりも複雑な問題解決過程が存在し、それは状況的な要素や活動によって大きく変化するというを示した点で、Lave(1988, 武藤ほか訳 1995)の状況論的な立場に立つ転移は、類推、転移研究に対して新しい観点をもたらしたといえる。

その後、研究室における転移研究への批判や振り返りは強まり、Lobato(2006)は先行研究をまとめた上で実験室における従来の転移実験に潜む前提条件とその欠点を、「実験者の望む方向に転移するかというゲームになっている」、「経験を脱文脈化して転移すると想定している（抽象的思考力批判）」、「被験者の目的や状況から独立したタスクを分析している」、「知識を応用するという見方は、周りの環境、人、人工物を無視している」、「似た状況に出会うまでに、転移の状況を変化させる過程を語れない」の5つに集約させている。またLobato(2006)はこの問題点を乗り越えるアプローチとして、「転移を連続した移り変わりと捉えるアプローチ」、「転移を促進もしくは制約を行うものと捉えるアプローチ」、「将来の学習のための準備と捉えるアプローチ」、「行為者重視の転移」、「活動理論的な見方」の5つの研究の潮流があることを示しており、方法的に従来の転移研究を超える試みがなされつつあると説明している。中でも興味深い

アプローチは、社会組織を通して知識、スキルが変化していくことを転移と見なす「転移を連続した移り変わりと捉えるアプローチ」である。これは転移が成功したか否かをきれいに判定するのではなく、変化の部分に焦点を当てている点で特徴的なアプローチといえる。ただし、これらの新しいアプローチについてはまだ十分な研究的知見が蓄積されていないのが現状である。

さて、これまで類推、転移研究の歴史を見てきたが、本論文では認知心理学的な類推、研究のアプローチを採用することにする。その理由の1つは、効果的な教材を開発するにあたってはこれまでの認知心理学の知見は有用だからである。例えば本論文に引き付けて考えると、歴史上の因果関係を現代社会の問題解決に応用する際、ベースとなる事例の構造とターゲットとなる事例の構造をマッピングする方法は効果的だと考えられる。Lave (1988, 武藤ほか訳 1995) は論理的にこれらの研究を批判しているが、転移が一部で促進されていることも事実であるため、全ての批判を鵜呑みにはできないと考えるのが妥当であろう。特に、Lave (1988, 武藤ほか訳 1995) が皮肉的に使っている「マッチング・ゲーム」がきれいに機能するとき、すなわち実験者が非常に文化的・社会的な文脈を配慮した上で問題を作成し、被験者にとっても意義を感じて問題解決を行える状況であれば、むしろ認知心理学の研究から明らかになった転移の促進方法は大いに利用できると思われる。よって、本論文では、基本的に認知心理学的な類推、転移研究の視座に立つ。ただし、この視座だけでは捉えられない被験者の目的や状況についても意識的になり、近年の潮流と同じく状況論的な観点を部分的に参考にして研究を行うこととする。特に Lave (1988, 武藤ほか訳 1995) が提示した、問題解決過程のプロセスにおいて数学的な考え方と状況的な経験が双方向的に関わり合うという観点は、Carr (1961, 清水訳 1962) が述べている「歴史とは歴史家と事実との間の相互作用の不断の過程であり、現在と過去との間の尽きることを知らぬ対話なのであります」という考え方に通じる部分があるため、この相互作用的な側面は本論文で分析する際に対象に含める必要があるといえる。

では、従来の認知心理学的な類推、転移研究の視座で扱っているものと歴史的類推で扱うべきものの違いは何かについて考察しておこう。まず、ベースの構造が良構造か悪構造かという違いがある。これは Lave (1988, 武藤ほか訳 1995) の研究においてもいえることであるが、従来の類推、転移研究では数学や科学や因果関係が明確な文章など、良構造(“well-structured”)かつ個人で認知可能なテーマを扱っているものが多い。

実際、渡し船問題 (Reed et al., 1974)、ハノイの塔形式の問題 (Hayes & Simon 1977)、放射線問題 (Gick & Holyoak 1980)、単純な電気回路モデルの問題 (Gentner & Gentner 1983) などは良構造なテーマである。ところが Wineburg (1991) が指摘しているように、歴史という領域は科学や数学と比べるとかなり悪構造 (“ill-structured”) な領域である。この点については Holyoak & Thagard (1995, 鈴木, 河原訳 1998) も「現在の関心事への歴史からの教訓は、人類の歴史全体のから導かれる一般法則の形式を取りうると考える人もいるかもしれない。しかし厄介なことに、歴史がたえず作られていく環境は流動的」であり、「たとえば、イラクをどのように扱うかを決めるとき、いくつかの歴史的先行事例を用いることは有効かもしれない。しかし、複雑なターゲットの理解の際に、どのようにして一貫性を保ちつつ、ベースを結びつけるのかについては、まだほとんどわかっていない」と認知心理学的な類推、転移研究の限界性を述べている。すなわち、歴史的類推の場合は従来の類推、転移研究よりも複雑な構造を持つベースを扱うことになるため、構造の構築や認識のさせ方自体も考慮しなければいけないといえる。さらに 1 章でも示したように、例えば歴史の因果関係はその複雑さにこそ類推させる意味があるといえることから、転移を促進させる際にはかなりの認知的負荷がかかることが予想される。そのため、構造マッピングの方法についても詳細な検討が必要になるといえるだろう。

2 つ目の違いは、ターゲットの構築が 1 人でできうるか否かという点である。これは、歴史的類推におけるターゲットの「現代社会」もまた非常に複雑な対象であることに起因する。「現代社会」は全体像が明確にあるわけではなく時々刻々と変化していく上に、その要素自体もメディアや人々を通じて部分的にしか認識できないため、個人で認知するのは困難である。つまり、歴史的類推を現代というターゲットに応用する際は、各学習者がターゲットである現代社会の要素を想起したり、随時収集したりしながら集団で「現代社会」を構成し、その上で歴史的類推を行わなければいけないのである。

ここまでの考察をまとめると、認知心理学の転移研究と歴史的類推の違いは表 2-1 のようになる。歴史的類推は、歴史という個人で処理できる悪構造なベースから、集団で構築しなければいけない現代社会という悪構造なターゲットに向かっているという点で従来の類推、転移研究よりも複雑で高度だといえる。

さらに、Fisher (1970) は、歴史的類推は実験によってその正否を検証することが困難なため、しばしば誤った類推に陥りやすいという問題点を指摘している。特に、歴

表 2-1 認知心理学の転移研究における類推的問題解決と歴史的類推の相違点

	ベース		ターゲット	
	構造の特徴	処理の実行者	構造の特徴	処理の実行者
認知心理学の 主な類推、転移	良構造	個人で可能	良構造	個人で可能
歴史的類推	悪構造	個人で可能	悪構造	集団が必要

歴史的類推は社会的な場面や政治の意思決定など、集団レベルの問題解決の際に参照されることが多いため、誤った類推を行うことのリスクも大きいと考えられる。事実、湾岸戦争におけるアメリカの国家的判断を行う際、各政治家の主張を補強する材料として、ベトナム戦争と第二次世界大戦が類推のベースとしてあげられていたという事実があるが（May, 1973 遠藤訳 2004）、このような意図的な類推を避ける意味でも Fisher（1970）は歴史的類推を行う際は慎重に議論する必要があると強調している。しかし、類推そのものが誤っているかどうかを事前に判断することは難しい。そのため、方法論として相互評価を含めることで、妥当な歴史的類推に近づける工夫が必要になる。

以上をもとに、認知心理学的な類推、転移研究と歴史的類推の違いを考察した結果、歴史的類推特有の課題として以下の3つを考慮する必要があることが明らかになった。

- ①ベースとして扱う歴史の複雑な因果関係の構造の可視化
- ②ターゲットとして扱う状況的な現代社会の構成
- ③相互評価が行われない歴史的類推の防止

2.2 歴史的思考力を育成する学習方法

このような歴史的類推に伴う3つの課題を克服する方法は、題材としてあまり歴史を扱ってこなかった類推、転移研究からのみでは抽出することができなかった。そこでこの節では視点を変え、従来の歴史学習の方法で歴史的類推特有の問題点を解消できないかを検討してみよう。

1章でも述べたように、先行研究における歴史的思考は大きく（1）史料を批判的に読む歴史的思考、（2）歴史的な文脈に共感する歴史的思考、（3）因果関係を構築する歴史的思考、（4）歴史を批判的に解釈する歴史的思考の4つに分かれる。これらの先行研

究における学習方法は、現代との関連性が極めて少ないものが多いが、同時に歴史特有の問題点に取り組む際の重要な原理が隠されている可能性がある。そこで、4つの歴史的思考力を育成するために効果的な学習方法を先行研究から整理していき、歴史的類推に応用可能かどうかを考察していく。

(1) 史料を批判に読む歴史的思考の育成方法

1つ目は、史料を批判的に読む歴史的思考である。史料を批判的に読む思考力の育成方法には、複数の史料に触れる環境の整備と教師の史料に関する問いかけの2つが必要である。例えば Barton (1997) が小学4年生と5年生に対して行った研究では、普段の授業において多様な史料に触れる機会を1年間設けた結果、史料には個々人のバイアスが影響されていることに児童が気づき始めたという事例が紹介されている。同じく Vansledright & Kelly (1998) は対立する史料の証拠が提示されることによって、特定の出来事を理解するための認知モデルが構築され始めると主張している。

史料に触れる環境の整備は、従来は教師の力量や各国の教育制度に影響を受ける形で行われている部分が大きかったが、近年は特にデジタル・アーカイブとインターネットの登場により、より多くの史料や映像に触れる環境が構築されている。例えば、Ferster et al. (2006) は、“The Library of Congress” (memory.loc.gov/learn) や “Documenting the American South” (docsouth.unc.edu)、 “White House audio tapes from the Miler Center” (www.whitehousetapes.org)、 “Smithsonian Institution Civil War site” ([civilwar_si.edu](http://civilwar.si.edu)) などのデジタルドキュメントを提供しているサイトを載せている。

一方で、ただ史料に触れる環境を学習者に与えるだけでは不十分であり、教え方や質問の仕方がこの思考力育成の促進に重要な役目を果たしていることも指摘されている (Barton, 1997; Lee & Ashby, 2000; Vansledright & Kelly, 1998; Kohlmeier, 2005; Greene, Bolick & Robertson, 2010)。例えば、Rouet et al. (1998) はあるテーマでの論争を促した後、提示された史料の信頼性と有効性に言及させることが史料の理解につながると指摘している。また Kohlmeier (2004) は、生徒が一次史料を評価する際、「この文書が何を書いているのか」「この文書はどのように書かれているのか」「この文書はなぜ書かれたのか」の3つの質問を行うことによって、生徒が史料を批判的に評価したり、解釈できるようになったことが示されている。さらに Waring & Robinson (2010) は中学生を対象に、一次史料を生徒に渡した上で一次史料の定義を書かせ、信頼性に関

する議論を行っている。

以上のように、史料を批判的に読む思考力を育成する方法としては、デジタル・アーカイブを用いて教室でもより多くの史料に触れられる環境を構築し、ある論争的なテーマに関する史料自体をより詳細に分析するための質問、例えば「その文書は何を、どのように、なぜ書かれたのか」という質問を行うことが効果的であるといえる。なお、評価方法としては、Waring & Robinson (2010) のように史料の定義を書かせて変化を測定することが考えられる。

(2) 歴史的な文脈に共感する歴史的思考の育成方法

2 つ目は、歴史的事象を解釈する前段階として必要な歴史的共感 (“historical empathy”) と呼ばれる歴史的思考である。歴史的共感を行う思考力の育成方法としては、為政者の史料だけでなく当時の背景に関する情報が豊富なソースを用いる事例が多い。例えば、Dileck (2009) は小学 6 年生を博物館に連れて行き、歴史史料とあわせて提示した上で過去の構成を絵で描かせる方法を取り、結果的にほとんどの作品が歴史の事実を押さえて構成できていることを示している。また、Lemisko (2010) は過去の行動の外側 (観察可能なもの) ではなく内側 (観察不可能な思考、感情、動機) に注目し、日記を用いて当時の歴史的背景をより豊かにさせ、強力な洞察を促す試みを行っている。日本では安井がスパルタクスの反乱を題材に史料を用いつつ、共感を入り口にして生徒の想像力を引き出す授業を実践している (安井, 1993)。

一方、テクノロジーの進歩を利用してより視聴覚的に当時の背景情報を知りやすい環境を整備している事例もある。例えば、Akkerman et al. (2009) や Huizenga et al. (2009) は、中世アムステルダムを歩き、写真やイメージビデオの撮影を通して歴史的な言及を行わせ、歴史的なストーリーを構築していくアドベンチャー・ゲーム、“Frequentie 1550” を開発している。この研究では 5 つの中学校 10 クラスの 216 名の生徒 (54 グループ) を対象に評価を行い、ゲーム中の生徒のストーリーフィクションのプロセスを分析している。その結果、歴史の全体ストーリーへの関与を高め、重要なナラティブの要素の経験を促せていることが明らかになっている。その際、ストーリーの構築には情報検索、距離に関する質問への回答、CT へのガイド、素材集めの 4 つの活動が効果的に関連し、ストーリーの参加には街中を歩くこと、写真やイメージビデオの撮影、歴史的な言及 (発言) の形成の 3 つの活動が効果的に関連していたことも

分析している。また、Andrew (2007) は市販の PC Game を教室で使うことの特徴として学習プロセスに参加させたり、歴史の多面的な側面を見せられたりできることをレビューの結果から挙げており、このようなゲームは歴史的な文脈に共感させるツールとしては有効だと考えられる。

同じく豊富な背景情報を与えている実践例としては、Langran & Alibrandi (2009) の映画を作るプロジェクトもある。彼らのプロジェクトでは、”Young American Heroes” というサイトと一次史料、日記などを合わせ、歴史上の英雄達をテーマにした映画を作る作業を 6~9 年生に行わせている。その結果、プロジェクト参加者は一般的な生徒に比べて対象の英雄の世界をより想像、理解でき、歴史的共感が起こることが示されている。さらに、近現代の歴史に対してはオーラル・ヒストリーを用いることも歴史的共感を高めると考えられる。例えば Yang (2009) は 11 歳から 16 歳の小中高生を 120 人集め、24 のグループに分けた上で老人にインタビューを行うプロジェクトを行い、ウェブ上に印刷物をデザインするという一連の学習方法を実施している。観察データとプロジェクト中のインタビューデータ、やり取りの情報、生徒に対して行った質的な質問紙調査のデータを分析した結果を見ると、問題解決と著者の意識、様々な程度での批判的な歴史的思考力、チーム精神が向上することがわかり、老人に対する姿勢もポジティブになっていることが明らかにされている。

以上のように、歴史的共感を行う思考力を育成する方法としては、テキストに加えて当時の歴史的背景をより具体的に示せる日記や写真、時にはその時代を語れる人とのインタビュー環境を準備し、あるストーリーを構築するといった様々な文脈的要素を盛り込めるテーマ設定を行うことが効果的だと考えられる。なお、評価方法としては、歴史的な出来事に対する生徒の発言を Lee et al. (1997) の提唱している仮説モデルに沿って評価する方法が考えられる。

(3) 因果関係を構築する歴史的思考の育成方法

3 つ目は、因果関係を構築する歴史的思考である。歴史上の因果関係を構築する思考力の育成方法には、複雑な歴史上の因果関係の構造を可視化する学習環境の整備もしくは因果的な変化を可視化する学習環境の整備、探求的なテーマの設定が必要である。

複雑な歴史上の因果関係の構造を可視化する学習環境として、例えば、Masterman & Sharples (2002) は、コンセプトマップが因果関係の構築に効果があるとした上で、

PC上で動くソフトウェア“Storm Ahead”を開発し、11～14歳を対象に1642年のCivil Warが勃発した際の因果関係を構築させる授業を実施している。図2-1は実際の画面である。彼らの開発したソフトウェアでは、各事象に「因果の期間」や「ジャンル」、「重要性」などがラベリングできるようになっており、各事象を矢印で自由に結べるように設計されている。対象年齢が低かったこともあり、図表だけでは因果関係の構築はあまり進まなかったものの、話し合いは活発に行われたと報告している。同じく、遠藤ほか（2007）は高校生を対象に、コンセプトマップソフトウェアを用いた世界史の因果関係の構築を行わせ、多面的に分析させている。その結果コンセプトマップソフトウェアを用いた学習者は、歴史的な事件を引き起こした原因に対し、社会的生産力の増大といったより本質的な原因を挙げることができたと報告している。また、Drie & Boxtel（2003）も、歴史の因果関係を認識させる際、用いる概念が抽象的で分かりにくいことやつなげることの困難さを指摘した上で、ペアでコンセプトマップを描かせ、概念同士を接続させる活動を行わせた結果、つながりについての話し合いを通して深い理解を

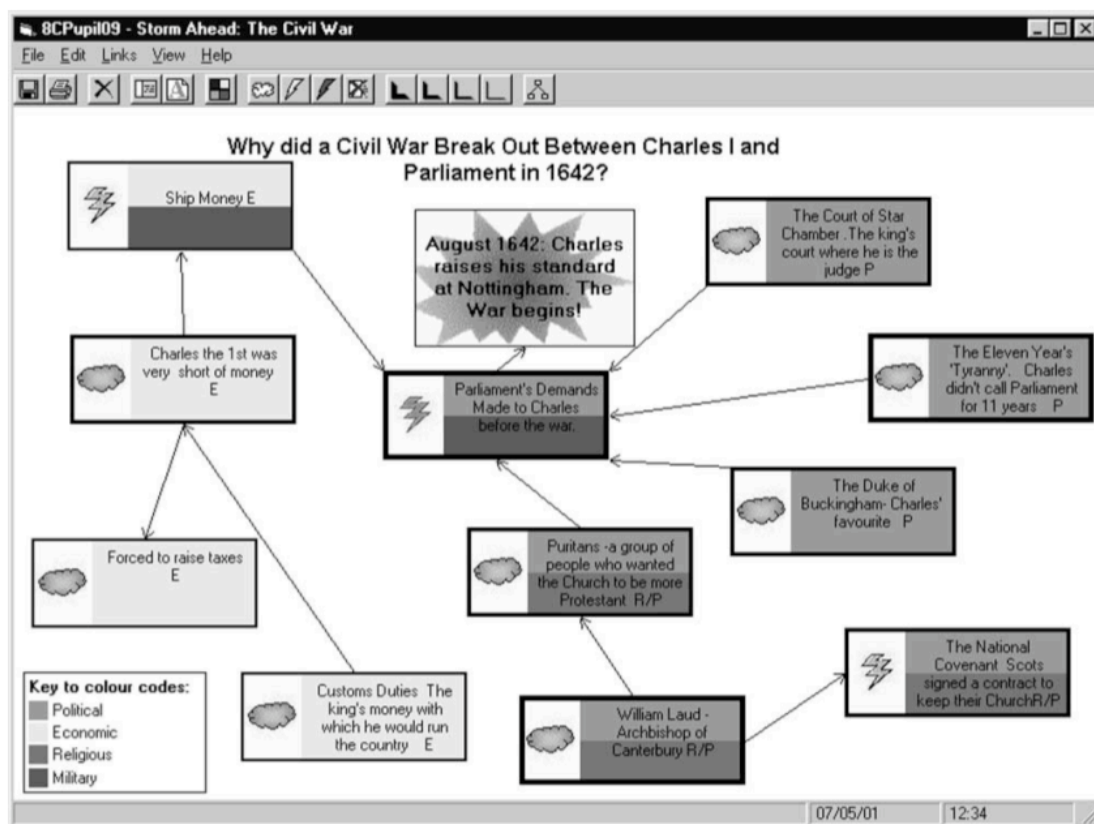


図 2-1 “Storm Ahead”の画面 (Masterman & Sharples, 2002 より引用)

させることができるようになったと報告している。同様に、Chapman（2003）も歴史的な因果関係の理由付けの教授モデルを考えている。彼は紙だけの分析では因果関係まで着目できないとし、16歳以上の生徒を対象に、“diamond nine”というICTを用いた独自のマッピング手法を開発している。これは、まず用語の意味を学ばせた上で歴史的な事件の探求活動に移らせ、その後オープンエンドな課題を与えて因果関係の分析を行わせるという方法である、その際、図2-2のように“diamond nine”を用いて原因となる事象を①時間（「きっかけ」か「短期的なもの」か「長期的なもの」か）と②中身（「社会的」か「軍事的」か「経済的」か「政治的」か）の2つの観点から色別にカテゴリー化させている。結果、因果関係に関してリフレクションを促せるようになったと報告している。このように、複雑な歴史上の因果関係の各要素に特色を付け、コンセプトマップを作成させるツールを用いることで、事象同士の関係性を理解させ、歴史上の因果的な理由付けを行う思考力の育成につながれると考えられる。

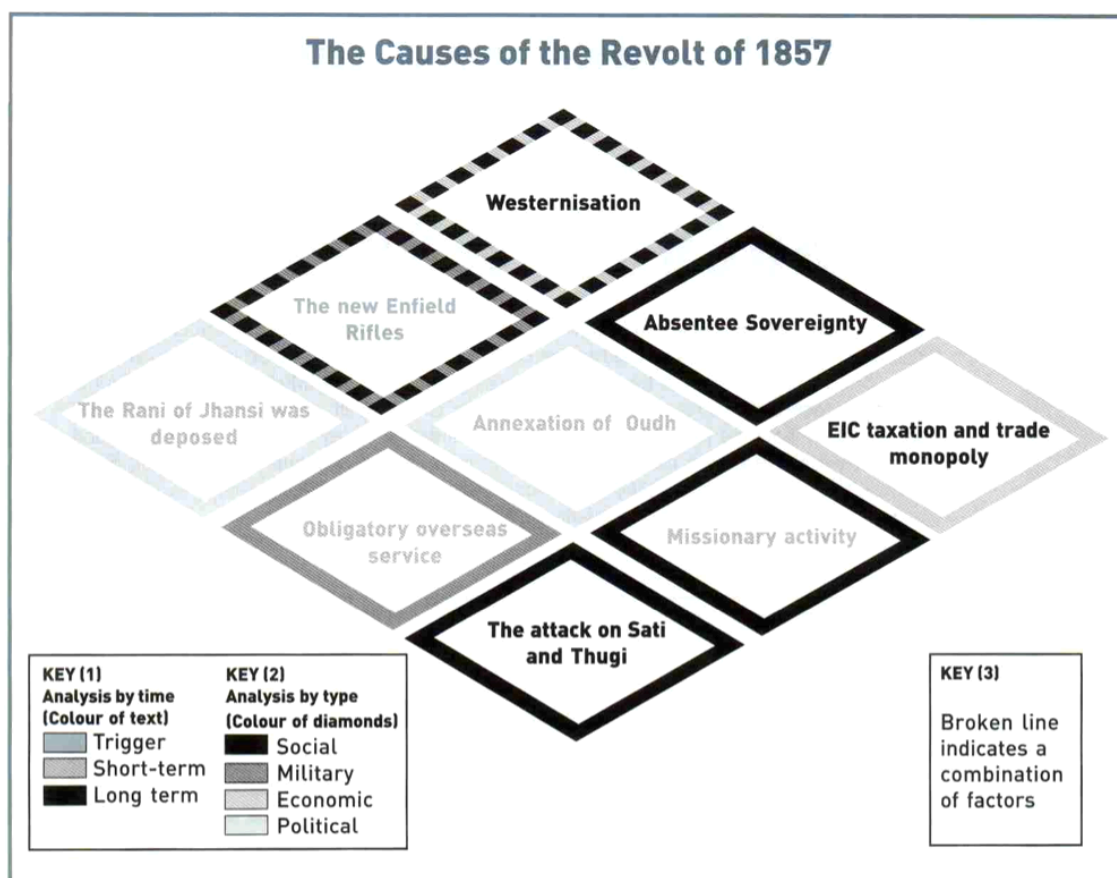


図 2-2 “diamond nine”の例（Chapman, 2003 より引用）

一方、因果的な変化を可視化する学習環境として、近年注目されているゲームやシミュレーションソフトの利用も有効とされている（McCall, 2012）。例えば Squire & Barab（2004）は ”Civilization III” という文明の発展をシミュレーションできる市販ソフトを使い、歴史の構造を知る学習の質的分析を行っている。その結果によると、生徒自身の解釈を踏まえて歴史を学ぶ環境が構築されているおかげで、生徒は失敗を通して文明化の要因を模索できるようになっていると報告されている。また、Watson et al.（2011）は ”Making History” という第二次対戦をシミュレーションできる市販ソフトを用い、高校生 98 名を対象に 1 週間のうち 3 時間を使って第二次大戦を教える授業とその効果の質的分析を行っている。その結果、生徒間のインタラクションが起こったり、授業外での議論が行われたり、ゴールを自分達で選べるということによって参加が促されたりする現象が起こっていたと報告されている。

ただし、シミュレーションソフトは現実世界のどの側面を強調するかが整理されていないと、学習が起こりにくいことも報告されている。例えば、Squire（2005）は高校生に対して 2 年間 ”Civilization III” を使った授業を行った結果、大半の高校生は ”Civilization III” は複雑さに圧倒され、単純にゲームが難しすぎたことを指摘している。また、ゲーム経験を拒否する原因としては、学校の文脈において ”Civilization III” をプレイすることを強制的だと感じさせてしまっている可能性があることも指摘している。これらは市販のシミュレーションソフトだけを使うことの限界だと考えられる。

以上のように因果的な理由付けを行う思考力を育成する方法としては、探求的なテーマを設定した上で因果関係を構築させる課題を課すことに加え、複雑な歴史上の因果関係の構造を可視化するコンセプトマップを描ける ICT 環境を用意したり、因果的な変化を可視化するシミュレーションソフトを適切に用いることで認知的負荷を下げるのが有効な方法だと考えられる。ただし、因果的な理由付けを行う思考力は前述した(1)～(2)の思考力の上で実施可能なもののため、先行研究上でも因果関係を構築させる対象学年は中学生よりも高校生の方が望ましいとされている点は留意すべき点であり、本研究の対象者としてもやはり高校生が妥当だといえる。なお、評価方法としては、藤井（1985）の実践研究で行っているように、因果的な論述問題を解かせ、用語の「多面性」と「具体性」を測定する方法が考えられる。

(4) 歴史を批判的に解釈する歴史的思考の育成方法

4つ目は、歴史を批判的に解釈する歴史的思考であり、史料を批判的に読む歴史的思考、共感する歴史的思考の上位思考である。歴史を批判的に解釈する思考力の育成方法には、相反する史料に触れる環境の整備と、相反する解釈について自分の意見を書かせて議論させることの2つが必要であるといえる。

歴史上の史料をもとに批判的に解釈する思考力を育成する学習環境としては、前述したように相反する史料を含むマルチメディア教材の利用が有効であるといえる。Wiley & Ash (2005) はマルチメディア教材上では様々な史料や画像を提示でき、多様な史料をもとに歴史家のような議論をしやすくなっていると述べている。例えば、Spoehr & Spoehr (1994) はACCESS(American Culture in Context: Enrichment for Secondary Schools)と呼ばれる、1607～1970年の間の史料、絵画、音声素材、映像素材を含むコーパスを利用した中学での授業実践を研究し、ACCESS を利用していない生徒に比べてより詳細なコンセプトマップの描画や、より深い議論、より良いエッセーの記述ができるようになったことが示されている。

一方で、批判的な解釈を行う思考力を育成するには、教師側が異なる2つ以上の解釈が内在するテーマを提示し、史料を用いながら生徒同士で議論させることが重要となる。例えば Philips (2002) は高校生にコロンブスの航海に関する史料やギリシア時代の史料を読ませ、本当に15世紀の人々は地球が平だと思っていたのかを考えさせている。教師のファシリテートとしては、証拠を求めた説明を促したり、なぜ地球が平らだということが広まったのかなどを考えさせ、史料を用いながら歴史に対する思慮深い認識を持たせている。また、加藤(2006)も「考える日本史授業」の中で同じような仕掛けを入れている。彼の授業では3枚の歴史上の写真を用いて時代順に並べさせる活動を通じて、一見正解と思われる並べ方が間違っていることを教え、教科書や図説、史料集などを使って納得できる理由付けを説明させ、互いに反論をしながら歴史の認識を深めさせている。さらに、児玉(2001)は「フランス革命によって、社会はなぜ、どのようにして変化したのか」という問題に対して2つの解釈を与え、ヴァンデ戦争という具体的な事実の分析をさせることでどちらの解釈も成立することを学ばせている。このように異なる解釈を内在化させることで議論を促す方法がよく取られているといえる。これに加え、原田(2009)は解釈学習に必要な要素として自らの議論を「書く」ことを強調し、これが議論の精緻化を促すと主張している。解釈を書かせるという点では、Monte(2011)も同様の試みを行っている。Monte(2011)は、高校の教師1名とそ

のクラスの高校2年生15名を対象に、市民戦争に関する史料を読ませた上で各自の解釈を書かせるエッセーを課す授業を質的に分析しており、教える際の効果的な方略として、一次史料の読解に注釈をつけること、正規のインフォーマルな書きがテーマに対する焦点化を促すこと、解釈の正確さと史料の使用に焦点化したフィードバックを行うことの3つを抽出している。以上の研究は、やや実証性にかけるものの参考になる学習方法といえるだろう。

以上のように、歴史を批判的に解釈する思考力を育成する方法としては、様々な解釈を促す史料をマルチメディアで提供しつつ、異なる2つの解釈が内在するテーマを提示し、生徒の考えを書かせながら議論させることが効果的だと考えられる。評価方法としては、書かれた自身の解釈や議論内容のプロトコルから多様な解釈が行われていることを明らかにすることが考えられる。

さて、ここまでで4つの歴史的思考力を育成する際に効果的とされている学習方法を整理してきたが、これらをまとめると表2-2のようになる。

では歴史的思考力を育成する学習方法が歴史的類推にもたらす示唆について考察しよう。まず、歴史的類推はどの歴史的思考力とどう関わるかを整理する。本論文では、歴史的類推は主に歴史的思考のうち、図2-3のように(3)因果関係を構築する歴史的

表 2-2 各歴史的思考力を効果的に育成する方法についての分類

歴史的思考力	育成方法（メディア）	育成方法（課題）
史料を批判的に読む歴史的思考	デジタル・アーカイブの利用、複数の史料	史料が書かれた意図に関する質問をする
歴史的な文脈に共感する歴史的思考	日記、写真、オーラル・ヒストリー、アドベンチャー・ゲーム	背景知識を盛り込めるストーリーを作らせる
因果関係を構築する歴史的思考	コンセプトマップ、シミュレーションソフト	因果関係を構築させる探求的な課題を課す
歴史を批判的に解釈する歴史的思考	デジタル・アーカイブの利用、マルチメディア、複数の史料	2つの解釈が内在するテーマで議論させる

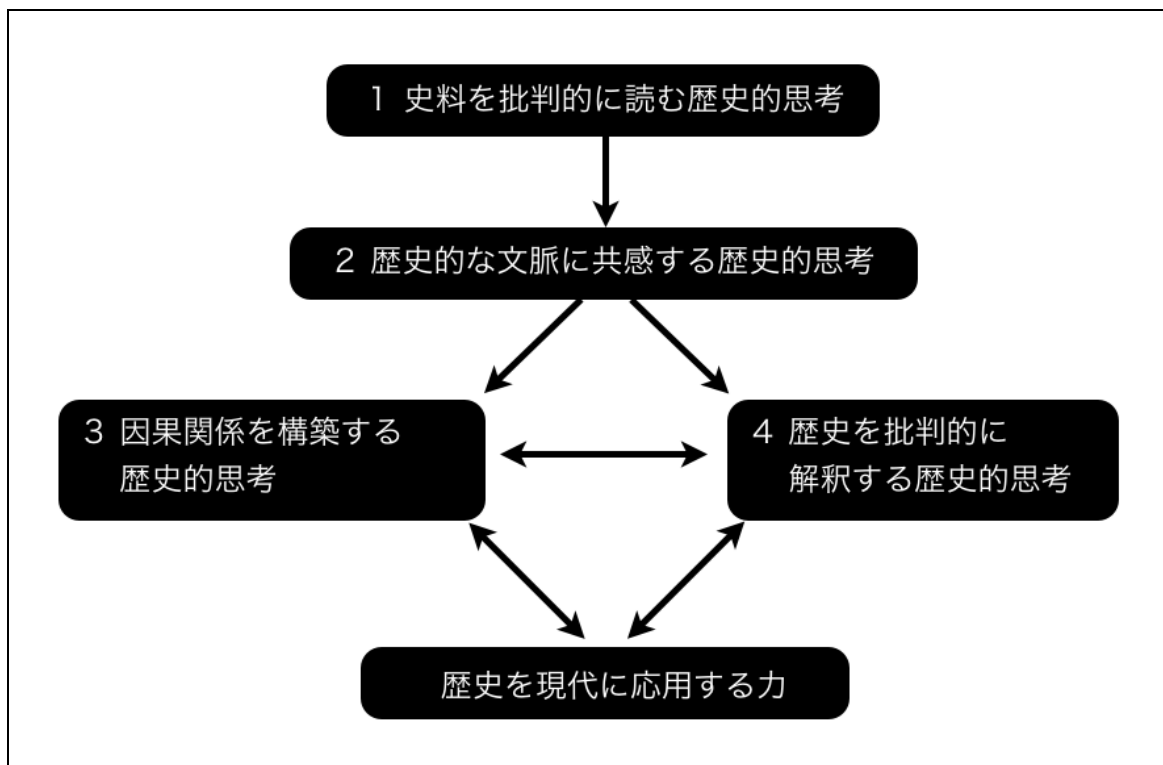


図 2-3 各歴史的思考と歴史を現代に応用する力の関係性

思考と（4）歴史を批判的に解釈する歴史的思考の 2 つが関連していると考えている。

まず、歴史的類推は歴史の因果関係をベースにするため、歴史的思考力の段階性を考慮すると、（3）因果関係を構築する歴史的思考との関わりが深いといえる。実際、歴史の現代への応用を視野に入れた Harris（2006）、Chapman & Facey（2004）、Saye & Brush（2003）の研究では、歴史の因果関係を構築する授業の後に歴史的類推が実現されるという位置づけにしている。その際、特に効果的だとされているのが多面的なコンセプトマップの使用である。歴史には各要因が時系列に展開し、各要因も多面的であるため、可視的にさせるアプローチは従来から考えられてきている。その中でも特に融通性が高く、よく用いられているのがコンセプトマップなのである。すなわち、歴史的類推特有の課題である「①ベースとして扱う歴史の複雑な因果関係の構造の可視化」に対してはコンセプトマップを使った学習方法が有効だと考えられるだろう。さらに重要な点は、転移研究における構造マッピングより多面性を考慮する必要があるということである。Masterman & Sharples（2002）や藤井（1985）は多様なカテゴリーを設けることで多面性をより認識させているが、類推の効果という観点を考慮した場合、歴史における因果関係をできるだけ多面的に可視化させるという方法論的な観点は重要だと

いえる。なお、シミュレーションソフトは歴史的類推を促す手法としてはずれていることも説明しておこう。表 2-3 は、Kapp et al. (2013) が作成したブルームの目標分類とゲーム活動の対応表のうち、「ブルームの目標分類」と「ゲーム活動例」と「ゲーム例」の項目を抽出したものである。これを見ると、先に詳述した歴史的な文脈に共感する歴史的思考を育成する方法として紹介したアドベンチャー・ゲームは、まさに情報を「収集」したり、街を「探検」している活動を行っており、歴史的思考の内容を考察しても「理解」に該当するものといえる。また、因果関係を構築する歴史的思考を育成する方法として紹介したシミュレーションソフトは、まさに様々なリソースを「配分」してそのダイナミックな変化を観察する活動を行っており、歴史的思考の内容を考察しても「分析」に該当するものといえる。一方、本論文が対象にしている歴史的類推は主に「応用」と「創造」に該当するものである。この目標に対応するゲーム活動は「ロールプレイ」や「構築」が適しているとされており、歴史的な文脈に共感する歴史的思考や因果関係を構築する歴史的思考を育成するシミュレーションソフトとは異なった要素が必要だとわかる。実際、歴史的類推特有の課題である「②ターゲットとして扱う状況的な現代社会の構成」と「③相互評価が行われない歴史的類推の防止」を両立させよう

表 2-3 ブルームの目標分類（改訂版）とゲーム活動の対応表
 (Kapp et al., 2013 より一部引用)

ブルームの 目標分類 (改訂版)	ゲーム活動例	ゲーム例
創造	構築、自身によるゲーム構築	マイクラフト
評価	戦略	チェス、ストラテゴ、リスク
分析	リソースの配分	シビライゼーションV、エイジ・オブ・エンパイア、ザ・シムズ
応用	ロールプレイ	ビデオベースのスポーツゲーム、レッド・デッド・リデンプション
理解	パズル解き、探検	ミスト、クルー
記憶	マッチング、収集	ハングマン、トリビアル・パースト

と考えた場合、アドベンチャー・ゲームのように情報を収集させて探検させるだけの仕組みや精緻なシミュレーションソフトを用いて因果関係を分析させるだけでは不十分といえる。そのため、アドベンチャー・ゲームやシミュレーションソフトは歴史的類推を促す方法としては不十分である。

次に、相互評価が行われない歴史的類推を防ぐ点では、(4) 歴史を批判的に解釈する歴史的思考も原理的には関わりの深い思考といえる。Jenkins (1991, 岡本訳 2005) も言及していることだが、歴史上の解釈で主観性を完全に取り除くことはできない。そのため、歴史上の解釈に対しては必ず批判的に捉える仕掛けを用意する必要がある。そして構造的には異なるものの、歴史的類推の場合でも応用できるかどうかという段階で解釈の余地が出てしまう。すなわち、歴史的類推特有の課題の「③相互評価が行われない歴史的類推の防止」に対しては、歴史的類推における複数の解釈を議論させるという構図の学習方法を行わせることが重要であるといえるだろう。

以上の考察をまとめると、歴史的類推は (3) 因果関係を構築する歴史的思考と (4) 歴史を批判的に解釈する歴史的思考の学習原理と深く関わるといえるため、それらの学習方法の原理を部分的に組み込めるといえる。しかし、当然ながら歴史的思考力を育成する学習方法では現代社会に応用する段階での学習方法は対応できないため、歴史的類推特有の課題の「②ターゲットとして扱う状況的な現代社会の構成」にはこたえることができない。また、いつどのようにコンセプトマップを使い、いつどのように解釈を議論させると良いかの総合的な学習方法も、従来の歴史学習の方法を収集するだけでは導出できない。特に、相互評価が行われない歴史的類推を防ぐために解釈を議論させつつ、状況的な現代社会の構成を行うのは一見すると相反する活動のようにも思える。そのため、歴史的類推を促す学習方法を考える際には単純に議論を行うよりも高度なレベルのコミュニケーション方法を考える必要が出てくる。

2.3 ゲーミング・シミュレーション

では、どのようなコミュニケーション方法が歴史的類推に有効なのだろうか。これに関して Duke (1974, 中村, 市川訳 2001) が「未来を語る言語」として提唱している「ゲーミング・シミュレーション」というコミュニケーション方法が参考になる。このゲーミング・シミュレーションは、複合現実についてのコミュニケーションであり、「問題を認識し、抽象化し、構造化するプロセスは、講演の準備のために用いられるプ

ロセスとほとんど同様であるが、その内容についてのコミュニケーションを促進するために用いられる仕組みはまったく別物である」と述べられている (Duke, 1974 中村, 市川訳 2001)。具体的には、ゲーミング・シミュレーションでは、複合現実のモデルは事前にゲーム構造として参加者に伝えられているという違いがある。彼によると、「参加者はある特定の観点をもった役割になりきるのが望ましく、その設定のなかで特定の論理的な制約に準拠して行動することが要請され」、「全体システムにかかわる議論は、ダイナミックな関係を意識させる状況を導入することで促進される」としている (Duke, 1974 中村, 市川訳 2001)。さらに Duke (1974, 中村, 市川訳 2001) は「パルス」、すなわち「プレイヤー同士のメッセージ交換を誘発する目的で、ゲーム中にプレイヤーに提示される課題、論点、代替案、情報」(市川・中村, 2003) もゲーミング・シミュレーションの特徴であるとし、同時に進行している複数の議論の焦点を絞らせること、議論すべき対象を明確にさせること、議論の進展を構造化させることに効果があるとしている。また、Duke (1974, 中村, 市川訳 2001) が提唱している「多重話」も重要な特徴である。これは「パルスによって特定の主題に対して方向付けられた多重かつ同時進行の対話」(市川 & 中村, 2003) であり、各人はこの多重話の中で、「自分自身の判断基準や視点をもって参加できるため、意見の一致する者同士がいっしょになると同時に前の仲間と離れたり、絶え間なく変化する組み合わせのなかで、躍動し発展する議論が次々と交わされる」とも説明されている (Duke, 1974 中村, 市川訳 2001)。

Salen & Zimmerman (2004, 山本訳 2011) も「ゲームで遊ぶことは、そのゲームのルールに従って行動し、そのゲームが境界を設けた時間と空間に参入し、ゲームがあてはめる特別な意味を使う、ということだ。つまり、ゲームで遊ぶということは、他のプレイヤーとともにそのゲームでの会話に参加するということだ」という説明や、「ゲームで遊ぶということは、そのゲームで人為的に設定された意味を協力的に引き受けること、そのゲームが可能にする人為的に設定された会話を介して、他のプレイヤーとコミュニケーションすることなのである」という説明を行っており、多重話と同じような効果が見て取れる。

Kee (2011) も主張しているように、歴史に関するゲームを開発する際は、ゲームのジャンルを考慮した上で歴史学習の特定のゴールがどのように進められていくかに焦点が当てられないといけませんが、歴史を「応用」し、現代社会を「創造」していく活動が含まれる歴史的類推とゲーミング・シミュレーションという一種のロールプレイング

的なジャンルは非常に親和的な関係にある。以下でその理由を詳細に説明していこう。

まず、1章で述べたように歴史的類推は長期的な因果関係を持つ歴史的事象と同じ桁の現代社会を想定しているため、長期的・多面的な要素から構成される必要がある。しかし、「現代社会」とは広範なテーマであるため、1人で全ての事象を把握することは不可能である。例えば、現代社会の一部を切り取っているといえる新聞を見ても、政治・経済・社会など様々な分野の記者によって一応の全体像を見せられている。そのため、状況的な現代社会を構成させるには協同的に構成していくことが必須になる。「協同」とは「目標や行動のレベルだけでなく、活動およびその成果のレベルにおいてもかなりの程度の相互介入（もしくは相互依存）が行われているもの」（Lepper & Whitmore, 1996 山崎ほか訳 2000）と定義されるものだが、ゲーミング・シミュレーションは特定の主題に沿って方向付けられた中で協同的に多重話を起こせるため、「②ターゲットとして扱う状況的な現代社会の構成」を促進させる方法だといえる。さらに協同であるということは、歴史的類推特有の課題である「③相互評価が行われない歴史的類推の防止」も促進させるといえる。この場合は、先ほどの知識を協同的に補完し合う点ではなく、認知的思考を協同的に補完し合うという点に焦点が当たる。類推という活動はそれ自体が高度であるため、同時に誤っていないかどうかを考えるのはかなりの認知的負荷がかかるといえる。そのため、歴史的類推を行う際の認知プロセスを分割し、協同的に進めるといことは有効な手法といえる。

ゲーミング・シミュレーションと歴史的類推が親和的であると考えられる理由に、議論の進展を構造化できるということもある。歴史的類推は、歴史の複雑な因果関係の構造を用いつつ、状況的な現代社会を構成するという非常に複雑な議論の進展が必要となる。さらに、一義的な正解を設定することもできないため、随時相互評価が行われない歴史的類推を防ぐ議論も行わせる必要がある。その際、議論の進展の構造化を行うことができれば、複雑な議論を通して歴史的類推を現代の問題解決に応用する力を育成させることは可能である。

以上より、歴史的類推特有の課題を克服する方法としては、ゲーミング・シミュレーションを用いるのが妥当といえる。残る問題は、どのようなデザインを行うことによって、歴史的類推特有の課題である、「①ベースとして扱う歴史の複雑な因果関係の構造の可視化」、「②ターゲットとして扱う状況的な現代社会の構成」、「③相互評価が行われない歴史的類推の防止」が実現できるかであるが、実際のゲームデザインを行う前にま

だ検討すべきことが残っている。1つはゲームデザインのフレームワークはどのようなものなのかという点、もう1つは歴史的類推を促すゲームデザインは原理的にいくつ必要になるのかという点、残る1つはデザインされたものをどのように評価していくという点である。

2.4 ゲームデザインのフレームワーク

では、ゲーミング・シミュレーションのデザインを行う際のフレームワークがどのようなものなのかについて整理していこう。まず、Duke (1974, 中村, 市川訳 2001) は基本的なゲーミング・シミュレーションのコミュニケーションの構造図をまとめている。次ページの図 2-4 がそれである。ここで重要なフレームワークとなるものは、「概念図」である。Duke (1974, 中村, 市川訳 2001) は、この概念図を「伝達あるいは議論するために選ばれた複合現実を、主体化し、構造化し、抽象化した総体認識」と説明しており、「概念図の明確な文書化（文字、図表）を完了してから、ゲームデザインを始めるべきである」と主張している。本論文に引き付けて考えた場合、「複合現実」とは「現代」と「過去」であり、認識障壁を経た「印象現実」は「個人が認識できる現在」と「歴史」といえる。また、「概念図」は歴史的類推を概念的に示したものであり、「概念説明書」は歴史的類推のプロセスを言語的に記述されたものだといえる。

では次に、実際のゲームにはどのような要素があるのかを考察していこう。これについては、Salen & Zimmerman (2004, 山本訳 2011) の提唱するゲームデザインのフレームワークが参考になる。彼らはゲームをシステム的一种と捉えているが、この「システム」とは「相互に関係し合って複雑な全体を形作る部分の集まり」であり、「構成要素（システム内の部分、要素、変数）」、「属性（システムとその構成要素の性質あるいは特徴）」、「内的な関係（構成要素同士のあいだの内的な関係）」、「環境（システムを取り囲み、作用を受ける文脈）」の4つの要素が存在すると述べている。例えばチェスを例にとると、構成要素は2人のプレイヤーやコマ、属性はプレイヤーが操作するコマの動き、内的関係はコマが置かれている位置関係やゲームをめぐる戦略上のやり取り、環境はチェスに対する先入観といった心理的な側面やもしオンラインで行っている場合はソフトウェア環境が含まれる (Salen & Zimmerman, 2004 山本訳 2011)。では、歴史的類推を現代の問題解決に応用する際のシステムはどのような要素が含まれているのかを考察すると、「構成要素」は歴史の情報と現代社会という集合的な情報と類推

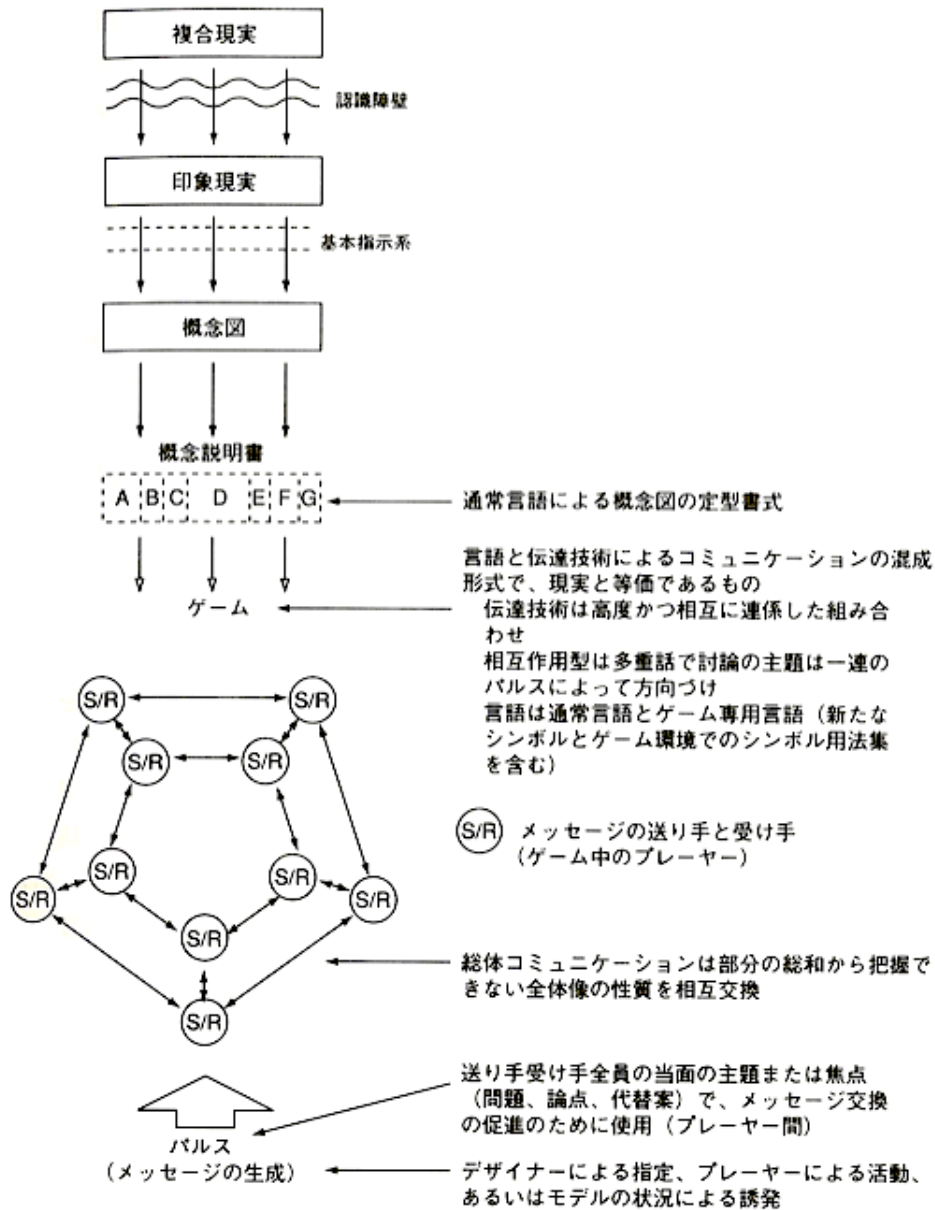


図 2-4 ゲーミング・シミュレーションによるコミュニケーションの構造図
(Duke, 1974 中村, 市川訳 2001 より引用)

を行うプレイヤー、「属性」は歴史の持つ因果関係や現代の特徴、「内的関係」は後述するが歴史と現代の関わりやプレイヤー同士の関わり、「環境」は教育メディアやプレイヤーが外部のメディアや教育から得た現代に関する既有知識や価値観が含まれるといえる。

これら各要素の具体的な内容は実際のデザインで検討するとして、ゲームデザインの

フレームワークで重要になるものの 1 つに「内的関係」を決める「ルール」がある。Salen & Zimmerman (2004, 山本訳 2011) はこのルールとゲームデザイナーがデザインするものの関係性について以下のように述べている。

ルールとは、そのゲームのすべての要素がどのように相互にやりとりするかを規定する構造を生み出すものだ。(言語やゲームにおける) 構造は、文脈のように機能して、意味を生み出す過程に関わっている。つまり構造は、それに固有のやり方でシステムの要素を秩序づけて、意味を生み出す働きをする。

…ゲームデザイナーは、遊びを直にデザインするわけではない。ゲームデザイナーの仕事は、あくまでも遊びが行われる構造と状況をデザインして、プレイヤーの行動を間接的に形作ることなのだ。

(Salen & Zimmerman, 2004 山本訳 2011)

また、歴史的類推を通して学習されることにも通じることであるが、これらのルールは Salen & Zimmerman (2004, 山本訳 2011) が強調する「意味ある遊び」(“Meaningful Play”)を生じさせる必要がある。この定義については以下のように述べられている。

ゲームにおける「意味ある遊び」とは、プレイヤーの行為とシステムがとる結果の関係から生じる。それはプレイヤーが、あるゲームのデザインされたシステムにおいて行動をとることや、そのシステムがプレイヤーの行動に反応するといったことから成る過程だ。ゲームにおけるある行動の「意味」は、その行為と結果の関係にあるのだ。(中略) ゲームの中の行為と結果の関係が「認識できて」、かつ、そのことがゲームのより広い文脈へと「統合される」場合、「意味ある遊び」が生じる。意味ある遊びを生み出すところこそが、よいゲームデザインの目標なのだ。

(Salen & Zimmerman, 2004 山本訳 2011)

ここで注目すべきは、度々出て来る「意味」である。「意味ある遊び」の定義においては、意味を生じさせるのは「行為と結果の関係」と説明され、それを「認識」でき、全体のシステムに「統合」できるようにすることが必要だと書かれている (Salen &

Zimmerman, 2004 山本訳 2011)。この行為と結果の関係は言うまでもなく、ゲームによって異なるものであり、歴史的類推においても中核を成す部分である。細かなデザインについては3章と4章で述べるため、ここではどのような行為と結果が必要になるのかを整理しておこう。まず、「統合」されるべき全体システムはターゲットの「現代社会」である。それに向けて行う「行為」とは複雑な歴史の部分的な類推に該当し、「結果」はその類推が誤っていないかを判断されることによって決まる。この関係性における会話の参加とそこから得られる経験こそが歴史的類推における学習といえるだろう。

さらに、Duke (1974, 中村, 市川訳 2001) も Salen & Zimmerman (2004, 山本訳 2011) も主張しているように、ゲーミング・シミュレーションはミクロな活動サイクルとマクロな活動サイクルから構成され、それらを円滑につなげることが必要となる。歴史的類推をゲーミング・シミュレーションの図式で解釈した場合、個々の要素に着目して歴史的類推を行うミクロな段階と、それらを現代社会へと統合していくマクロな段階の2つが存在するといえ、両者を円滑に接続させる必要があるといえる。

以上の考察をまとめると、歴史的類推を促す学習方法のデザインには大きく4つのフレームを考慮する必要がある。1つ目は、歴史的類推を現代の問題解決に応用する力である。まず何よりもはじめに育成対象とする能力を明記する必要があるといえる。2つ目は、特定の能力を育成するための理想的な「学習プロセス」である。この学習プロセスは「概念説明書」に対応するものであり、明確に記述される必要があるといえる。3つ目は、その学習プロセスを生み出すための「ゲーム・ルール」である。このルールは内的関係に対応したものであり、学習プロセスを間接的に生み出すものである。また、ゲーム・ルールはミクロな歴史的類推のサイクルと、マクロな統合のサイクルを意識してデザインする必要もあるといえる。さらに先の考察と組み合わせると、このゲーム・ルールには「②ターゲットとして扱う状況的な現代社会の構成」と「③相互評価が行われない歴史的類推の防止」も含めなければいけない。最後の4つ目は、「ツール」である。これは「環境」に対応したものであり、ゲーム・ルールに沿った活動を補助するために用いられる。特に、歴史や現代は直接的にゲーム内に存在させることが難しいため、「ツール」を用いて補助する必要がある。歴史的類推特有の課題である「①ベースとして扱う歴史の複雑な因果関係の構造の可視化」に有効なコンセプトマップもこのツールに位置づけられる。

これらをまとめた学習方法のフレームワークが図 2-5 である。重要な点は、フレーム

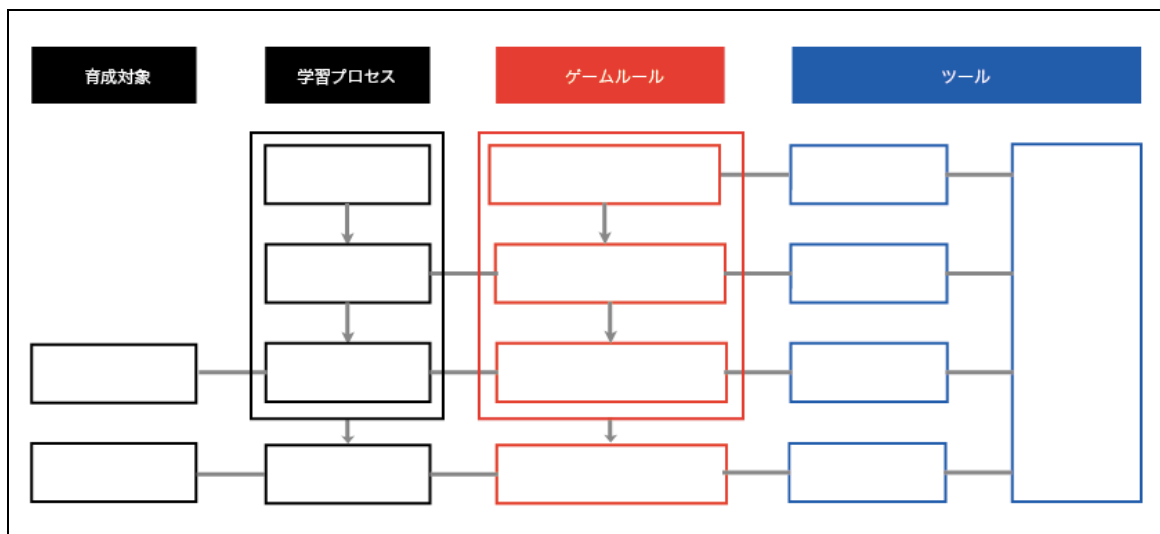


図 2-5 本論文における学習方法のフレームワーク

ワークの中におけるツールがゲーム・ルールを成立させ、そのゲーム・ルールが特定のテーマに関する多重話を生み出し、それを踏まえることで歴史的類推において重要な学習プロセスを経験させる構造になり、特定の能力が育成されるという流れである。また、図中の学習プロセスとゲーム・ルールのうち、外枠で囲まれている部分は繰り返されるミクロな歴史的類推の段階を示しており、それらを繰り返すことでその下部にある全体のマクロな目標につながっていくことを表している。

2.5 歴史的類推を促す学習方法の開発方針

本章の最後として、歴史的類推を現代の問題解決に応用する力を育成する学習方法の今後の開発方針について述べる。まず、学習方法の開発が原理的にいくつ必要になるのかを考察しよう。1章でも言及したように、歴史が現代に応用される内容的な方向性としては現代の原因構造の分析と現代の多様な解決策の生成の2つに分けられる。そしてこれはゲームデザインのフレームワークの方法論から見ても2つに分ける必要がある。なぜなら、前者は現代における過去の原因構造の分析を扱う写像の側面を持つ一方で、後者は現代における未来の解決策の生成という創発の側面を持つからである。そのため、前者はかなり複雑でありながら現代との類似性が高い歴史の因果関係を段階的に現代の因果関係にかえていき、その構造自体を学習するようデザインしなければならない。また、「ゲームで人為的に設定された意味を協力的に引き受けること、そのゲームが可能にする人為的に設定された会話を介して、他のプレイヤーとコミュニケーション

すること」(Salen & Zimmerman, 2004 山本訳 2011) も必要となる。一方、後者はより多様な歴史上の因果関係と現代の文脈を組み合わせた上で、創発的に色々な政策が生まれるようデザインしなければならないといえる。そのため、特定のテーマに関する会話はするものの、構造的な制約を強く受けたまま写像を行う前者とは方法論的に大きく異なると考えられる。これらを踏まえ、歴史的類推を現代の問題解決に応用する際の2つのアプローチを示したものが図2-6である。

次に、開発方針についても述べておこう。本論文では、プレ実験を繰り返しながら学習方法の開発の精度を高めるというプロセスを取る。3章と4章の開発にあたっては、学習プロセスとそれを引き出す発言内容を想定し、それをもとにデザインを実施し、高校生を対象にプレ実験を実施して評価するという一連のプロセスを2、3回繰り返した上で最終的なデザインを出している。このような開発プロセスは、インストラクショナル

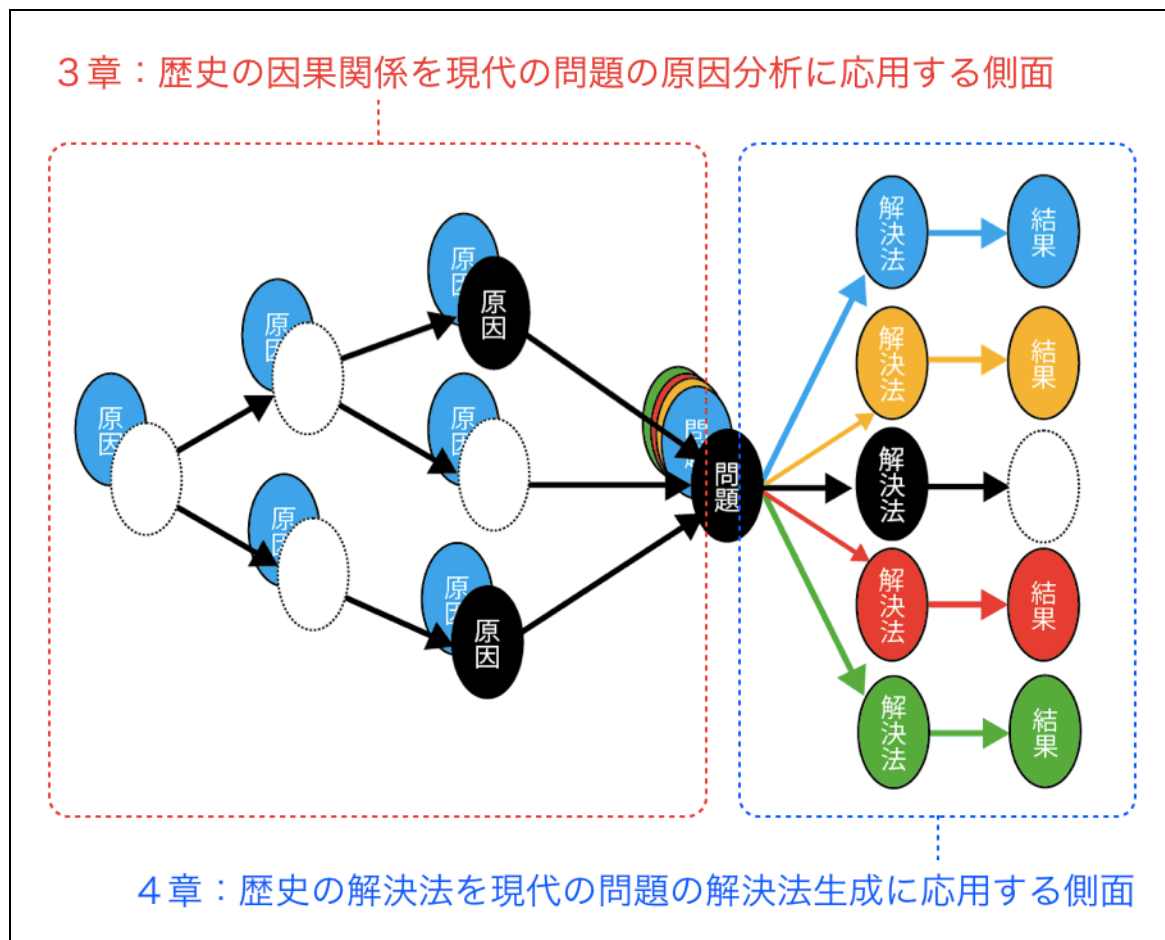


図2-6 歴史的類推を促す学習方法を分ける2つの側面

(各要素のうち青色、黄色、赤色、緑色は歴史、黒色は現代を指す)

ル・システム・デザインの観点から見ても妥当である。インストラクショナル・システム・デザインとは「分析・設計・開発・実施・評価の各フェーズを含んでおり、包括的な設計 (design) という概念により特徴付けられる」とされており (Gagné et al., 2005 鈴木, 岩崎訳 2007)、効果的な教育手法の開発に効果的とされている。

最後に、実験デザインに関わる重要な方針についてもいくつか明示しておこう。まずは分析単位である。上述してきたように、歴史的類推には「②ターゲットとして扱う状況的な現代社会の構成」や「③相互評価が行われない歴史的類推の防止」を含む必要があるため、分析の基本的な単位としてはグループでの分析が妥当といえる。逆にいうと、グループ内の協同的な学習効果を見捨て、個人単位で統計的検定をかけるという方針は本研究の前提上行えない。次に、実験デザインについてである。歴史的類推は非常に複雑な要素を組み合わせた学習方法を提示する必要があるため、明確な統制群を設けにくいという問題が発生する。例えば、ゲームデザインのフレームワークで考えただけでも、①ルールのみ無し、②ツールのみ無し、③ルールとツール無しの3種類に加え、個人で行うかグループで行うかの2種類によって合計6種類の群を設ける必要が出てくる。また、グループ単位で検定をかける必要があるため、実験群も統制群も相当な人数を対象にしなければならない。しかし、現在の日本の高校生を想定して評価を行う場合、このような実験環境を設けることは非常に難しく、教育倫理にも反するものとなる。また、そもそも1章で見てきたように、歴史的類推は通常の歴史の授業では自然に発生しないと想定されているため、統制群における従来の学習方法と新しい学習方法を比較してより効果があることを示す必然性はなく、新しい学習方法そのものの効果を評価するだけで従来の歴史の学習方法に対しては新規性が主張できるといえる。そこで、本論文では統制群は設けず、実験群だけでプレポスト比較を行い、ポストで教材の効果があつたかを評価するという実験デザインを取る。最後に、分析の手順である。歴史的類推特有の課題を見てもわかるように、「歴史的類推を現代に応用できる力」は個人個人で独立して育成されるものではなく、グループ内での協同的な効果も含まれる。そこで、本論文ではまず認知的なテストを個人単位で測定し、それをグループ単位で合計した上で量的に検定をかけて評価を行い、協同的な効果が理論的に抜け落ちてしまう事態を避ける。また、歴史的類推では認知的な能力の獲得だけでなく、類推を行う際のプロセスも重要であるため、グループ内で理想的な学習プロセスがされていたかについては質的に分析する方針を取る。これにより、統計的検定による量的な効果を担保しつつ、グループ単

位での学習効果の要因として考えられるグループ内の学習プロセスや各学習者の思考の特徴にも注目することができ、グループ単位での学習効果を高めるための知見をより詳細に提案できるといえる。なお、上記の分析方針は級内相関係数が高い状態、すなわちグループ間で独立している状態を前提においている。そのため、もし級内相関係数が低い状態、すなわちグループ間で独立していない場合は、個人での検定が妥当になり、理論的に矛盾が生じる。本論文ではこの矛盾を解消するため、各検定をかける際には同時に級内相関係数も測定し、その値が低くないかも確認する。そして、級内相関係数が低い場合は、グループ内の学習プロセスの傾向や各学習者の思考の特徴をより丁寧に見て、級内相関係数が低くなってしまった要因について考察し、そこから級内相関係数を高める方法、すなわちグループ内の学習効果の分散を小さくする方法について検討する。このように、本論文ではあくまでグループ単位での学習効果に着目し、その学習効果を高めるためにグループ内の学習プロセスや個人の思考についても着目するという立場を取る。そのため、グループ単位での学習効果を高める要因としてグループ内や個人に着目することはあっても、個人の学習効果には着目しない。

さて、この章では歴史的類推を促す学習方法について考察してきたが、最後に前章の内容を踏まえた上で、本章のまとめを行っておく。まず、1章でも述べたように、歴史的類推は類推、転移研究の知見を考慮に入れると大きく2つの効果がある。1つは、ある問題の原因が多面的もしくは長期的に分析されている歴史の因果関係を類推のベースにすることで、現代の問題の原因分析が行える効果であり、もう1つはある問題の解決法を講じている複数の歴史の因果関係を類推のベースにすることで、現代の問題の解決法の選択肢を増やすことができるという効果である。

しかし、この類推を促す方法は個人で処理できる良構造なベースから個人で処理できる良構造なターゲットを想定した認知心理学における知見だけではカバーできないことが導かれた。歴史的類推は、歴史という個人で処理できる悪構造なベースから、集団で構築しなければいけない現代社会という状況的なターゲットに向かう類推という点で、「①ベースとして扱う歴史の複雑な因果関係の構造の可視化」、「②ターゲットとして扱う状況的な現代社会の構成」、「③相互評価が行われない歴史的類推の防止」を考慮しなければいけないのである。

この3点のうち、「①ベースとして扱う歴史の複雑な因果関係の構造の可視化」に関しては従来の歴史的思考力のうち、因果関係を構築する歴史的思考の育成方法が参考に

なることを示した。しかし、「②ターゲットとして扱う状況的な現代社会の構成」や「③相互評価が行われない歴史的類推の防止」を含む全体の活動デザインを行う際には、従来の歴史学習の方法だけでは不十分だということも示した。そこで着目したのが Duke (1974, 中村, 市川訳 2001) のゲーミング・シミュレーションであり、これにより歴史的類推特有の課題である「②ターゲットとして扱う状況的な現代社会の構成」や「③相互評価が行われない歴史的類推の防止」を克服することができると考えられる。さらに、より具体的な学習方法のフレームワークを得るためにゲームデザインのフレームワークを分析した結果、ツールがゲーム・ルールを成立させ、ゲーム・ルールが特定のテーマに関する多重話を生み出し、それを踏まえることで歴史的類推において重要な学習プロセスを経験させる構造をデザインすることが、歴史的類推を促す学習方法として妥当であることを導いた。

そして、歴史的類推を現代の問題解決に応用する力を育成する学習方法は、原理的に現代における過去の原因構造の分析を扱う写像的な側面を持つ学習方法と、現代における未来の解決策の生成を扱う創発的な側面を持つ学習方法の 2 つに分解されることを示し、2 種類のゲームデザインを行う必要性があることを示した。しかし、具体的な学習プロセス、ゲーム・ルール、ツールについては本章では扱ってこなかった。

そこで続く 3 章では歴史の因果関係を現代の問題の原因分析に応用する力を育成する学習方法のデザインと評価を、4 章では歴史の解決法を現代の問題の解決法生成に応用する力を育成する学習方法のデザインと評価を行い、効果的な学習方法について検討していく。なお、各々の学習方法は原因分析と解決法生成のどちらかに重きを置くが、一連の問題解決はどちらも扱う。

第3章 歴史の因果関係を現代の問題の原因分析に 応用する力を育成する学習方法のデザイン

3.0 第3章の概要

本章では、歴史を現代社会に応用する力のうち、歴史の因果関係を現代の問題の原因分析に応用する力を扱う。まず、先行研究をもとに歴史の因果関係を参考に現代の社会的問題における因果関係を構築させるための段階的な学習方法を構築し、歴史の因果関係を利用しながら現代の因果関係の構築を競いあう対戦型カードゲームを使った学習方法をデザインする。次に、評価方法を検討した上で高校生を対象に評価をし、効果を検証する。最後に、各グループのゲーム中のチーム間のやり取りやプロトコル分析を通し、より効果の高い学習方法を考察する。

3.1 第3章における研究課題

歴史的思考力を現代に応用する際、歴史の因果関係を構築する力が現代の問題に関する構造の発見（Jephep, 1981）に効果的であることが主張されている。しかし、歴史の因果関係を構築する力を育成する効果的な学習方法の研究はあるものの（Harris & Rea, 2006; Chapman & Facey, 2004）、この歴史の因果関係をもとに現代の問題に対する構造を発見させる効果的な学習方法を実証している研究はない。

そこで本章では、高校生を対象に、歴史の因果関係を現代の問題の原因分析に応用する力を育成するための学習方法をデザインし、その評価を行うことを目的とする。なお学習プロセスの説明の中でも言及するが、本章で育成する認知的な能力は「歴史的な事象から同じ性質の現代の事象を結びつける力」、「現代の問題の因果関係を歴史的問題の因果関係を参考に分析する力」、「因果関係を考慮して未来の解決方法を提示できる力」の3つとする。

3.2 デザイン要件

3.2.1 学習プロセスについての検討

最初に学習プロセスを検討する。まず、歴史を現代に応用する段階まで考慮に入れている先行研究としては、Harris & Rea（2006）とChapman & Facey（2004）が挙げられる。Harris & Rea（2006）は、歴史の「実用性」という点に着目し、表3-1のよ

表 3-1 Harris (2006) の歴史を現代に応用させる際のプロセス

- ①ノルマン・コンクエストはなぜ現代に役立つのかをペアで議論させる
- ②小グループごとに、ノルマン・コンクエストのキーワードが書かれた複数のカードを渡し、各ファクター（「小作人の生活」、「法と秩序」など）に分類させる
- ③「変化／継続」のチャートを与え、カードを使って配置させる
- ④ノルマン・コンクエストの因果関係のチャートを完成させ、どのようなインパクトがあったのかを考えさせる
- ⑤ノルマン・コンクエストがイギリス史にとって転換期に当たるかを議論させる
- ⑥ノルマン・コンクエストのようなことが現代で行われていないかを考えさせる

うに 6 段階のプロセスでノルマン・コンクエスト前後の因果関係を構築させ、何が変化したのかを考えさせ、現代へ考えを巡らせている。ここで注目すべきは⑥である。彼は、ノルマン・コンクエストをアナロジーとして用いさせるのが望ましいと主張しており、それによって現代社会につながられるとしている。

一方、Chapman & Facey (2004) はテーマ別の歴史授業として、「独裁主義と民主主義」と「人民と権力と抵抗」の 2 つのテーマを用意し、それぞれのテーマに沿った歴史をグループで学ばせている。そしてその後、現代のニュースとしてイラク戦争を取り上げ、各々のテーマとイラク戦争の類似性を考えさせた上で、イラク戦争の是非を書かせている。

以上の 2 つの先行研究を統合すると、歴史を現代社会に応用する際、生徒は [1] 歴史の個別の事象を理解する、[2] 歴史の因果関係を考える、[3] 歴史の因果関係をアナロジーとして現代の問題解決に応用する、という学習過程を進むことが指定されていると考えられる。本章で注目すべき部分は [3] であるが、この時点でどのような支援がなされているのかは詳細に書かれておらず、評価も一部の生徒のエッセイを載せているだけで全体としてどの程度達成されているのかも読み取れない。

そこでこの [3] で用いられているアナロジー対しては、Gick & Holyoak (1980) のアナロジーを利用した問題解決の知見が参考になる。彼らは、被験者にある問題を解決している物語を読ませ、その後似た構造の問題が書かれている物語を読ませることで、先に読んだ物語の解決方法を応用できるかどうかを様々な条件で実験している。この実験では、先に読んだ物語を使うように指示するかどうか、物語がアナロジーとして用

いられるかどうかに関わっていることを示しているが、それと同時にアナロジーを利用した問題解決を促進させる条件として、「比喻に使う物語とターゲットになる問題を構造化」し、両者を「①問題場面の設定、②ゴールに向かう際の障害、③障害の解決方法、④結果としてのゴールの状況」の4要素にマッピングすること、「マップをもとにアナロジーを使うように指示を出す」ことを挙げている。

この知見を本研究に引きつけて考えると、歴史の因果関係は比喻に使う物語に、ターゲットになる問題は現代の問題に置き換えられる。また、先行研究の[3] 歴史の因果関係をアナロジーとして現代の問題解決に応用する、についても全体を比べさせるのではなく、構造化する必要があると考えられる。4つの要素を歴史の因果関係の時系列に沿って言い換えると、比喻となる歴史の因果関係は、①歴史上の問題の背景にある因果的な原因、②歴史上の社会的な問題、③歴史上の解決方法、④歴史上の結果、に構造化される。

ただし2章で説明したように、Gick & Holyoak (1980) の転移実験では事前に物語同士の対応関係が完全に一致しているが、今回想定している歴史学習の場合は歴史の因果関係を利用して現代の因果関係を自分たちで構築していき、解決方法を現代の文脈で新たに作る必要がある。よって歴史を類推のベースにして現代に応用する際は、まず歴史と対応する現代の事象を1つずつ考え、現代の因果関係を構築する活動を追加する必要がある。すなわち、[3] 歴史の因果関係をアナロジーとして現代の問題解決に応用する学習過程を促進させるには、「歴史上の原因・問題と対応する現代の事象を考える」、「現代の原因・問題を歴史の因果関係に沿って言い換える」、「歴史の因果関係に合わせて、現代の問題の解決方法・結果を考える」という段階的な活動を含むことが効果的だと考えられる。

以上をもとに学習プロセスを整理すると、先行研究で挙げられていた歴史学習のプロセスは表3-2のように5つの学習プロセスに精緻化できる。以降、本章でデザインする学習方法は、この5つの学習プロセスを踏まえたものとする。なお、図3-1は、この学習プロセスを図式化したものである。

3.2.2 ゲーム・ルールのデザイン要件

次に、導出された学習プロセスをもとにゲーム・ルールのデザイン要件を検討する。まず、マクロなサイクルは歴史の因果関係全体を現代の因果関係全体に言い変えていく

表 3-2 歴史の因果関係を現代の問題の原因分析に応用する際の学習プロセス

- [1] 歴史の個別の事象を理解する
- [2] 歴史の因果関係を「原因」「問題」「解決方法」「結果」に分けてマッピングする
- [3] 歴史の「原因」「問題」と対応する現代の事象を考える
- [4] 現代の「原因」「問題」を歴史の因果関係に沿って言い換える
- [5] 歴史の因果関係に合わせて、現代の問題の「解決方法」「結果」を考える

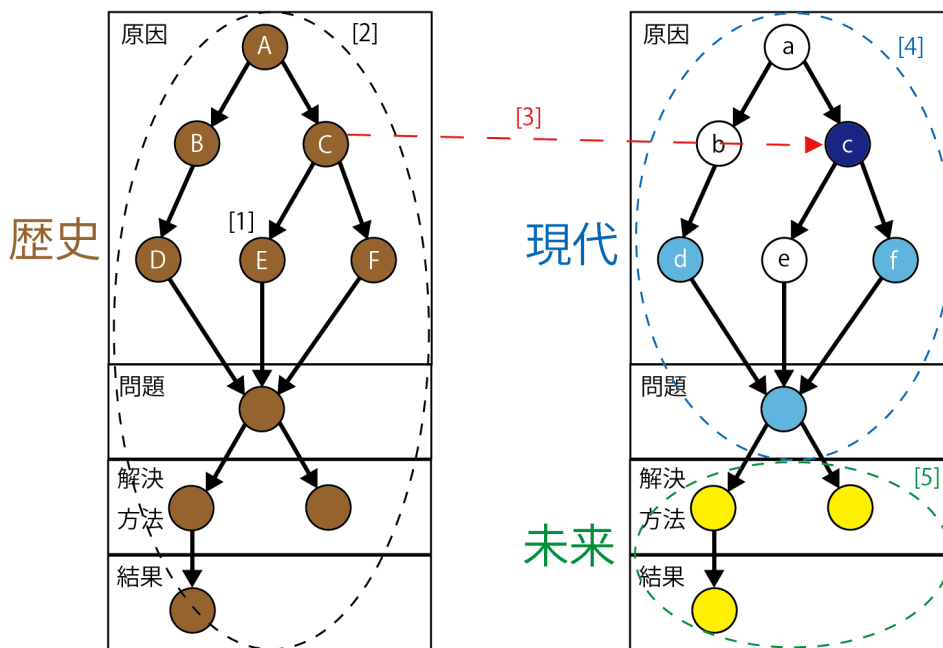


図 3-1 歴史の因果関係を現代の問題の原因分析に応用する際の学習プロセス

ことが当てはまり、ミクロなサイクルは各要素を言い換えていくことが当てはまるといえる。歴史の因果関係はかなり多面的で複雑であるため、[3] 歴史の「原因」「問題」と対応する現代の事象を考える、と [4] 現代の「原因」「問題」を歴史の因果関係に沿って言い換える、に関しては段階的に進めていくルールを設ける必要がある。

また、学習プロセスは後半になるにつれて複雑さが増すため、最終的にディブリーフィングと呼ばれる、「ゲームの演習後に行われるプレイヤーの相互作用による振り返りと討論の段階」(市川 & 中村, 2003) を踏まえさせるルールを設けることが望ましいといえる。

さらに、Fisher (1970) は歴史の事象 X の性質と事象 Y の性質が類似する関係にあ

るかどうかについては証拠の有無を含めて慎重に議論しなければならないと強調し、歴史的類推を利用することの危険性や弊害を指摘している。そこで、学習プロセスのうち、[3] 歴史の「原因」「問題」と対応する現代の事象を考える、[4] 現代の「原因」「問題」を歴史の因果関係に沿って言い換える、[5] 歴史の因果関係に合わせて、現代の問題の「解決方法」「結果」を考える、の3つに関しては、対応関係が妥当かの判断を1人で下すのではなく、学習者相互で対応関係の妥当さを議論しながら進めていくルールを設ける必要がある。つまり、ペアになった高校生同士がペアになる構造、つまり2人対2人の構造にし、相互確認させるルールを設ける必要があるといえる。

3.2.3 ツールのデザイン要件

続いて、提案した学習プロセスやゲーム・ルールを進めるために必要なツールについてのデザイン要件を検討する。歴史の因果関係を構築する際は、色々な事象が複雑に関係するだけでなく、個々の事象についても細かい説明が必要になるため、情報の整理が非常に難しい。海外の歴史学習に関する先行研究では、この問題を解決するためにカードを用いて解消している。歴史の因果関係の要因をカードにすることで、それらを組み合わせたり、分析に役立てたりさせる効果があることが指摘されている (Scott, 2006; Harris & Rea, 2006)。また、歴史学習ではないが、江口 (2007) はカード型の教材は共有された可視的な外化物として、議論の促進に役立つと述べている。

さらに、歴史の因果関係を構築する方法として、Drie & Boxtel (2003) や Masterman & Sharples (2001) はコンセプトマップを用いてその効果を実証しているが、このコンセプトマップもノードと呼ばれる一種のカードと、リンクと呼ばれる矢印を用いて構成されているため、歴史の情報をカードの形態で提示し、並べ替えを可能にすることは有効だと考えられる。

よって、本研究のように歴史の情報と現代の情報を比べたり、因果的に並べ替えたりしながら議論をすることが必要な学習においては、歴史と現代の因果関係の各要素の情報をカードにまとめることで学習が効果的に進められると考えられる。また、前述した Gick & Holyoak (1980) のアナロジーを利用した問題解決の促進条件として、「原因」「問題」「解決方法」「結果」の4つに分けたマッピングを使うことが挙げられていたことも重要である。歴史学習においてコンセプトマップが有効であることを考慮に入れると、ベースとなる歴史とターゲットとなる現代の因果関係の構造を、この4つの領域に

分けたコンセプトマップのような形で可視化しておくことが必要であると考えられる。すなわち、同じ因果関係の構造上で歴史の各要素を現代の各要素に言い換えられるように、因果関係の構造が表現されたフィールドシートをデザインすることが求められる。

以上、5つの学習プロセスをもとに導出されたゲーム・ルールのデザイン要件とツールのデザイン要件を合わせると、歴史の因果関係を現代に応用する力を育成する教材のデザインに必要な要件は、以下の4点にまとめられる。

- (1) 5ステップの学習プロセスを段階的に進めさせるゲーム・ルールをデザインする
- (2) 歴史的類推が誤っていないかを相互に確認させるゲーム・ルールをデザインする
- (3) 歴史と現代の因果関係の各要素の情報が書かれたカードをデザインする
- (4) 歴史と現代の因果関係の構造が表現されたフィールドシートをデザインする

3.3 ゲームデザイン

3.3.1 ゲーム・コンテンツのデザイン

デザイン要件に沿ってデザインする前に、本章で扱うテーマの詳細な内容について触れる。本章では、「労働問題」を Lee (2005) の提唱する「使用可能な歴史的枠組み」として捉え、歴史上の労働問題として18世紀のイギリス産業革命期を扱う。この分野は産業革命期の労働問題としての原因が多面的に検討されている分野であり、現代の日本における労働問題とも関連性が高いと考えられる。今回は、『詳説世界史研究』（木下ほか、2008）と『ニューステージ世界史詳覧』（1998）をもとに、筆者が産業革命期の労働問題の原因を10個選定した。その際、藤井（1985）の提唱する歴史のカテゴリー、すなわち政治・経済・文化・社会の各カテゴリーがほぼ同数になるようにした。カテゴリー別に産業革命期の労働問題の原因を整理したものが表3-3である。なお、18世紀のイギリス産業革命期の労働問題では、「団結運動」と「機械打ち壊し運動」という2つの解決方法が取られ、結果的に「団結運動」によって「工場法」ができていく。次に対応する現代の労働問題の原因を説明していく。本章では、表3-4のように対応する現代の労働問題の原因を筆者が独自に設定した。なお、解決方法と結果に関しては、プレイヤーにその場で考えさせるので、事前に設定してない。また、歴史の因果関係をどう設定しているかはフィールドシートのデザインで図示する。

表 3-3 産業革命期の労働問題の原因

政治：団結禁止法、労働者選挙権の未整備
経済：第二次囲い込み運動、工場制機械工業への移行
文化：ピューリタニズム、合理的精神、自助の精神
社会：都市への人口集中、読み書き能力の格差、技術革命

表 3-4 歴史の原因と対応する現代の原因とその類似性

- ①ピューリタニズム＝勤勉・勤労の精神
【類似性】労働を至上のものに見なしている点
- ②合理的精神＝拝金主義
【類似性】人間らしい感情に振り回されず、合理的に物事を進めていく点
- ③第二次囲い込み運動＝大手企業のコンツェルン化
【類似性】力のある者が力のない者を取り込み、支配—被支配の関係を作っている点
- ④技術革命＝産業用ロボットの開発
【類似性】産業の効率化を進める原動力になっている点
- ⑤自助の精神＝自己責任論
【類似性】自分で行ったことは自分で責任を取らなければならないと考えている点
- ⑥都市への人口集中＝農村部の過疎化
【類似性】人口が地方から都市へ移行している点
- ⑦工場制機械工業への移行＝オートメーション
【類似性】より効率的な産業形態に移行している点
- ⑧団結禁止法＝クビのプレッシャー
【類似性】雇用者に対する反抗が妨げられている点
- ⑨読み書き能力の格差＝受験向け教育の格差
【類似性】能力の獲得機会に格差がある点
- ⑩労働者選挙権の未整備＝投票率の低さ
【類似性】国の政治に対して国民全員の意見が反映されていない点

3.3.2 ツールのデザイン

カードのデザイン

ではデザイン要件をもとにデザインしていこう。まず、(3) 歴史と現代の因果関係の各要素の情報が書かれたカードをデザインする、というデザイン要件を満たすため、歴史のカード、現代のカード、未来への解決カード、サポートカードの4つをデザインした。歴史のカードは、産業革命期の労働問題の因果関係を構成している「原因」を10種類、「問題」を1種類、「解決方法」を2種類、「結果」を1種類デザインした。現代のカードは、現代の労働問題の因果関係のうち、事前に対応したものを記述した「原因」を10種類、「問題」を1種類デザインした。また、これに加えてプレイヤー自身が歴史の原因と類似する現代の原因のタイトルを記述し、「原因」カードとして利用できる「自作原因カード」も1枚デザインした。現代の「原因」カードはチームごとに用意している。さらに各チームに現代の問題の解決方法を述べる未来の「解決方法」カードを1種類と、ゲームを円滑に進めるサポートカード5種類（手札を増やせるカードなど）をデザインした。以下で、歴史のカード、現代のカード（事前に設定されたものと自分達でつくるもの）、未来への解決カード、サポートカードの代表的なカードとその構成を示す。なお、以下で掲載しているカードは著作権上、後にイラストを依頼して差し替えたものになっている。そのため、イメージ画に関しては評価当時のものと異なっているものもあるが、基本的なイメージ画の内容はほぼ同じであり、レイアウトと文章に関しては当時と同じである。

歴史のカード（図 3-2）

カラーは茶色。上にカードのタイトルが記載されており、中央にはイメージ画が描かれている。イメージ画の横のタイムラインは、いつごろから発生していたかを表すものである。下の枠の中には、タイトルの詳細な説明が書かれている。

昔

ピューリタニズム

1700
1800
1850

trouble

18世紀頃から広まったプロテスタントの信仰のこと。禁欲的に労働をすることを美德とする。お金を稼ぐことは悪と考え、世俗から離れることを説いたカトリックと違い、プロテスタントでは世俗の職業を重視したため、一般のイギリス人に広まった。

8 produced by 池尻良平

図 3-2 歴史のカード

事前に設定された現代のカード（図 3-3：左上）

カラーはチームごとに青色と赤色の 2 つに分かれている。上にカードのタイトルが記載されており、中央にはイメージ画が描かれている。下の枠の中には、タイトルの詳細な説明が書かれている。

自分たちで作る現代のカード（図 3-3：右上）

カラーはチームごとに青色と赤色の 2 つに分かれている。タイトルを書く欄、対象にした歴史の原因のタイトルを書く欄、制作者の名前を書く欄が設けられている。下の枠には、このカードを使う際の条件や、特別なルールについて書かれている。

未来への解決カード（図 3-3：左下）

カラーは黄色を基調に、互いのチームカラーを少し混ぜた色。上にカードのタイトルが記載されており、下の枠にはこのカードの使い方とあがりの条件についての詳細が書かれている。ゲームであがるためのカードになっている。

サポートカード（図 3-3：右下）

カラーは緑色。両チーム共に同じデザインをしている。サポートカードは、手札を加えたり、好きなカードをデッキから引いたりできるカードで、ゲームの進行の停滞を防ぐために設けている。上の枠にはタイトルが記載されており、下の枠にはこのカードを使った時の効果が書かれている。

なお、カードはグループ単位で配られ、ゲーム前の準備時に両チーム一緒にフィールドに置く歴史のカードが 14 枚、ゲームスタート時に歴史の労働問題を現代の労働問題に置きかえるはじめての 1 枚として両チーム一緒に置く現代の「問題」カードが 1 枚用意されているようにする。また、事前に対応したものを記述した現代の「原因」のカード 10 枚と「自作原因カード」2 枚と未来の解決カード 1 枚とサポートカード 5 枚、合計 18 枚はチームごとに用意される。全てのカードの内容は巻末の資料に示している。

<p>今 受験向け教育の格差</p>  <p>より高レベルの学校に行くために塾に通う家庭と、お金がなくて塾に通えない家庭があり、生徒ごとに受験に対するサポートの格差が生じている。</p>	<p>今 現代の原因</p> <p>対象にした歴史の原因</p> <p>製作者の名前</p>  <p>効果 対象にした歴史カードの上に置くことができる。その際、相手のチームのカードがすでに置かれていれば、そのカードの上に重ねてその場所を奪うことができる。</p> <p>上の3つの欄に沿って、</p> <ul style="list-style-type: none"> ・対象にした歴史の原因カード ・それと類似している現代の現象 ・製作者の名前 <p>を書いて下さい。</p>
15	31
produced by 池尻良平	produced by 池尻良平



<p>未 未来への解決カード</p>  <p>このカードは、フィールド上の Reason, Trouble に自分のチームカラーのカードが道に沿って4枚以上つながっている時だけ Solution に出すことができる。</p> <p>プレイヤーは出す時に、フィールドにある自分のチームカラーの現代の原因をつなげながら、現代の問題の原因を説明する。その後、その原因をもとに、解決方法を相手チームに説明する。説明が終わったら、10秒数え、10秒以内に相手チームがその解決方法に反論できなかつたら、あがりになる。もし反論されれば手札に戻し、ターンを終える。</p>	<p>特 ネット検索</p>  <p>効果 ネットを使って欲しい情報をピンポイントで探す。自分のデッキから好きな現代カードを1枚手札に加える。その後、デッキをよく切り、このカードを捨て場に置く。</p>
32	33
produced by 池尻良平	produced by 池尻良平

図 3-3 事前に設定された現代のカード (左上)、
自分たちで作る現代のカード (右上)、
未来への解決カード (左下)、サポートカード (右下)

フィールドシートのデザイン

次に、(4) 歴史と現代の因果関係の構造が表現されたフィールドシートをデザインする、というデザイン要件を満たすために、歴史と現代の因果関係の構造が表現されたフィールドシートをデザインした。図 3-4 はデザインされたフィールドシートである。因果関係のつながりについては白い道で表現し、カードを置く場所については黒い枠で表現している。また、因果関係の全体の流れが分かるように、全体を「原因」「問題」「解決方法」「結果」の4つのゾーンに分けている。さらに、歴史の因果関係の時系列を把握させるために、左側に大まかなタイムラインを描いている。因果関係のつながり方は『詳説世界史研究』（木下ほか、2008）と『ニューステージ世界史詳覧』（1998）をもとに筆者が設定している。

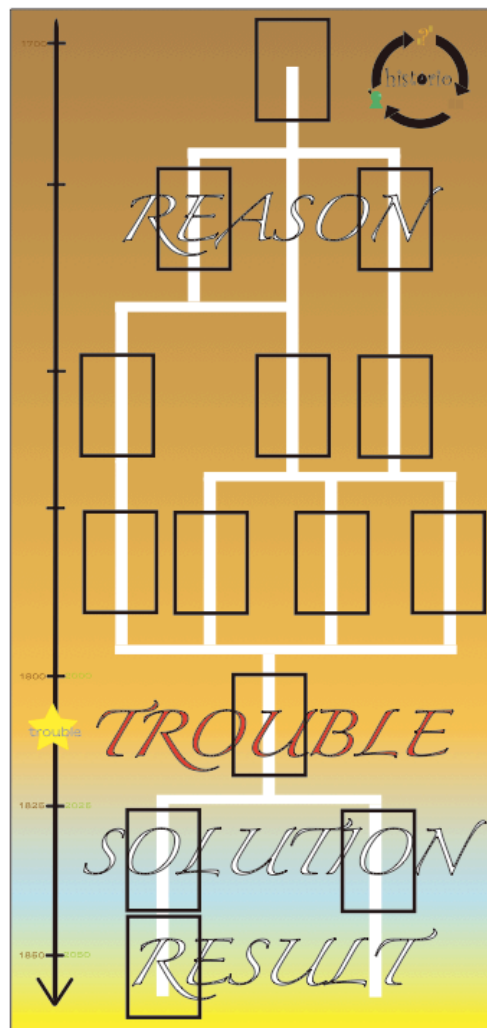


図 3-4 フィールドシート

3.3.3 ゲーム・ルールのデザイン

次にこれらのツールを用いつつ、[1] 歴史の個別の事象を理解する、[2] 歴史の因果関係を「原因」「問題」「解決方法」「結果」に分けてマッピングする、[3] 歴史の「原因」「問題」と対応する現代の事象を考える、[4] 現代の「原因」「問題」を歴史の因果関係に沿って言い換える、[5] 歴史の因果関係に合わせて、現代の問題の「解決方法」「結果」を考える、という学習プロセスを実現させるためのルールをデザインする。

具体的には、(1) 5ステップの学習プロセスを段階的に進めさせるゲーム・ルールをデザインする、と(2) 歴史的類推が誤っていないかを相互に確認させるゲーム・ルールをデザインする、というデザイン要件を満たすために、以下のフェーズA～Eのゲーム・ルールをデザインした。以下では、各フェーズについて詳述していく。

【フェーズ A】歴史的事象の確認と因果関係の把握（約 10 分）

4人でルールの確認をした後に、産業革命期の労働問題に関する歴史カード 14 枚を確認し、どういう事象があったのかを思い出す。その後、歴史の因果関係を把握するために、歴史の情報が載っているカードを使い、「原因」「問題」「解決方法」「結果」で分けられているフィールドシートの因果関係を表す白い道に沿って、4人で歴史の因果関係のマップを作る。なお、どのツールを用いてどのような学習活動が行われているかの様子を示したものが図 3-5 である。

このフェーズでは、[1] 歴史の個別の事象を理解する、[2] 歴史の因果関係を「原因」「問題」「解決方法」「結果」に分けてマッピングする、の2つの学習活動を狙っている。特に、産業革命期の原因に関する質問を出し合って歴史に関する知識や理解を深めることで、現代への言い換えに備える狙いがある。また、歴史のカードを置き合うことで、因果関係に意識を向けてもらい、歴史的視点を使った因果関係に関する話し合いが出てくることも期待している。なお、このフェーズに関する知識教授は本実験の前に行っているため、今回の研究では確認程度で済ませ、分析・評価の対象にはしない。

【フェーズ B】歴史と現代の類似性の確認（約 15 分）

次にプレイヤーは2人1チームを作り、事前に用意した現代の労働問題の原因が書かれている10種類の現代のカードを確認する。ただし、ここも事前の準備段階なので、分析・評価の対象にはしない。次に、2人で歴史の原因と本質的に類似している現代の



図 3-5 【フェーズ A】歴史と現代の類似性の相互確認と
歴史の因果関係の把握の様子

原因を考えてもらい、それぞれに対応する現代の原因を 10 枚の中から推測する。なお、フィールドシートに置いた際の歴史と現代の各要素の想定している対応関係は図 3-6 の通りであるが、生徒には提示していない。また、生徒 1 人につき 1 枚だけは自分で現代の原因のカードを作る。その際、対象にする歴史カードも考える。これは、実際に自分達で歴史の事象の持っている性質を考えだし、それに見合った現代の事象を考えてもらうことを狙っている。本来、歴史の事象と対応する現代の事象は学習者自身が考え出す方が望ましいが、10 枚の原因全てを連想させる活動は負荷が高すぎる点と、現実ではニュースや新聞など、現代の事象がある中から選び出すという点を考慮し、今回はこちらで準備した現代の事象を書いたカードの中から、歴史の各原因と対応するものを選び、その類似性を考えさせる活動をメインにし、自分たちで連想させる活動は 1 回だけにしていく。その後、未来への解決カードを 1 枚、サポートカード（手札をシャッフルできるカードなど）を 5 枚入れる。こうして 18 枚のデッキを作成する。

このフェーズは [3] 歴史の「原因」「問題」と対応する現代の事象を考える、[4] 現

歴史

現代・未来

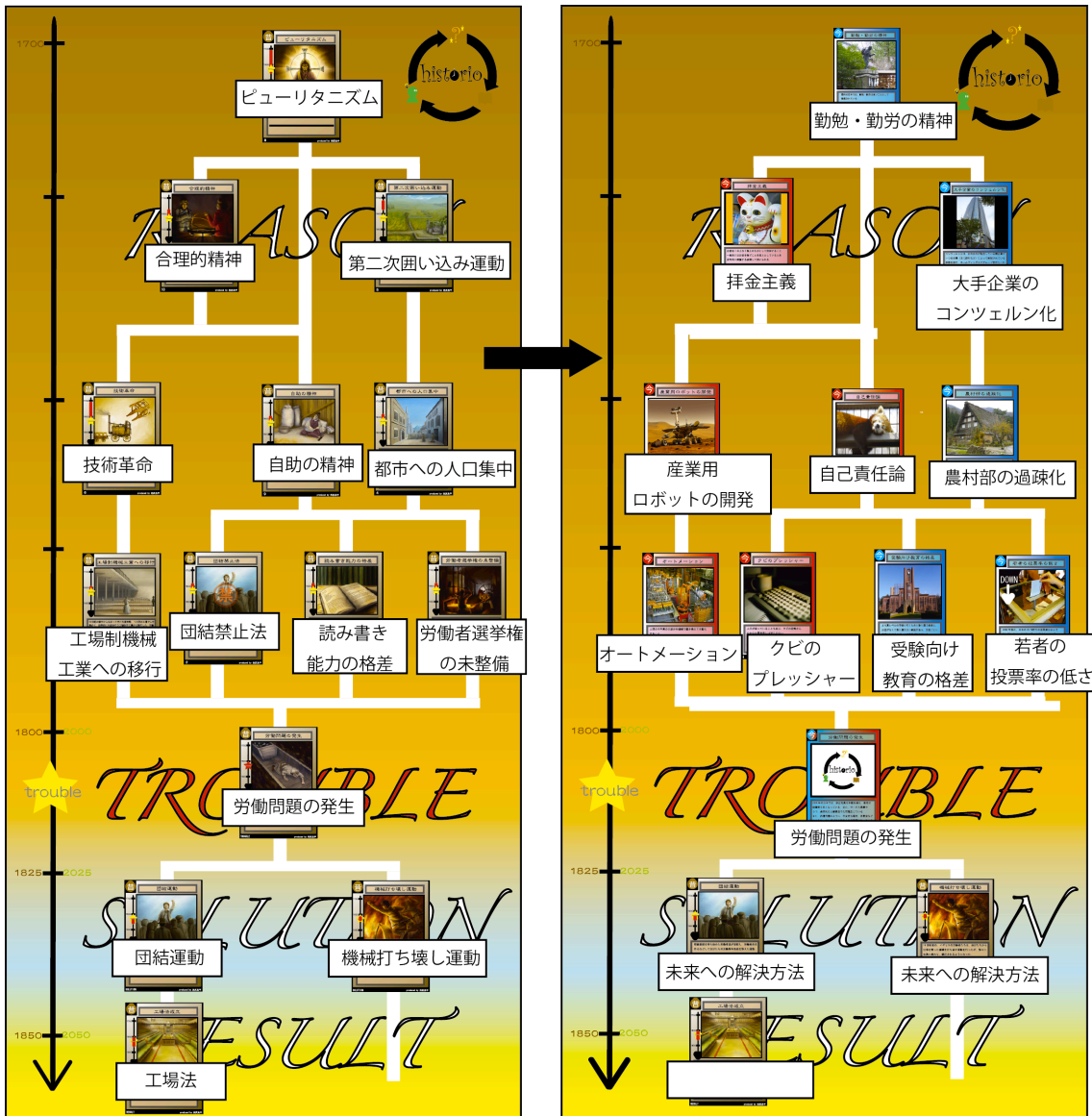


図 3-6 フィールドシートに置いた際の歴史と現代の各要素の対応関係

代の「原因」「問題」を歴史の因果関係に沿って言い換える、の2つの学習活動を狙っている。なお、事前に現代のカードを確認させることは、学習者が事前に知識を補充したり、互いにわからない表現を補い合うことを狙っている。また、歴史と現代の類似性を推測させることは、2人で歴史の各原因と現代の各原因がどのように類似しているかの議論が出てくることを狙っている。その結果として、歴史の用語と性質が似ている現代の用語を連想する力が向上すると想定している。さらに、自分で現代の原因カードを

作らせることによって、歴史の用語と同じような性質の現代の用語が連想できるようになると想定している。

【フェーズ C】 歴史と現代の類似性の相互確認と因果関係の把握（15～30分）

デッキを組み終わった後、2人対2人で対戦する。両チームは、フェーズ A で作成した歴史のカードが乗っているフィールドシートを挟んでデッキ（山札）を置く。なお、どのツールを用いてどのような学習活動が行われているかの様子を示したものが図 3-7 である。対戦のルールは以下の通りである。

- ①じゃんけんで先攻、後攻を決める。
- ②お互いにデッキをよく切り、上からカードを 3 枚引く。
- ③先攻のチームがデッキから手札を 1 枚引く。
- ④サポートカードを 1 枚使う（使いたくない場合は飛ばしても良い）。
- ⑤フィールド上の歴史の「原因」のカードと対応していると思う現代のカードが手札にあれば、その歴史のカードの上に現代のカードを重ねる（置くカードがない場合は飛ばす）。ただしこの時、相手のチームはその類似性に反論することができる。類似性について意見が食い違った場合は、両チームで協議をしてもらい、どの歴史の原因と現代の原因の対応が一番妥当かを考えてもらう。その後、もし反論したチームの言い分が通れば、出されたカードを手札に戻させ、ターンを終えさせることができる。どうしても協議がまとまらない場合は、実験者を呼んでもらうように説明しており、お互いの意見を聞いて実験者が妥当な方を決めるルールを設定している。なお、すでに歴史のカードの上に相手の現代カードが乗っていても、自分達で作った現代のカードはその上に置くことができ、その場所を乗っ取ることができる。また、自分たちで作った現代のカードの場合は、反論ができないようにしている。
- ⑥以上の活動が終われば相手のターンに移る。

こうしてチームごとに③から⑥を繰り返し、フィールドシートに沿って自分のチームの置いた現代のカードだけで 3 枚つながるまで続ける。

このフェーズでは、[3] 歴史の「原因」「問題」と対応する現代の事象を考える、と [4] 現代の「原因」「問題」を歴史の因果関係に沿って言い換える、の学習活動を狙っている。特に、お互いに考えた歴史と現代の類似的な性質についての議論が活発になることによって、より歴史と現代の類似性を思いつき、歴史の用語から現代の用語を連想



図 3-7 【フェーズ C】 歴史と現代の類似性の相互確認と
現代の因果関係の把握の様子

する力が向上すると想定している。また、フィールドシートの現代の原因を 3 枚つなぐことに意識が向くことも狙っている。具体的には、原因を置く際に自分達の置いた原因カードを活かしてどう労働問題につなげるかのシミュレーションを行ったり、「こことここがこうつながるから」のような因果関係を意識しているような発言が出てくることを狙っている。その結果、現代の原因を因果的に分析できる力が向上すると想定している。

【フェーズ D】 現代の原因分析と解決法の作成（約 15 分）

フェーズ C の③から⑥を繰り返して、自分のチームの現代のカードと現代の問題カードが合計 4 枚つながれば、手札の未来への解決カードをフィールドシートの上に置くことができる。その際、プレイヤーはフィールドシートにある自分のチームの現代の原因のカードを使って、現代の原因を因果的に分析し、現代の労働問題が生じている原因は何かを説明しなければならない。次に解決すべき原因を 1 枚指定し、その解決方法を相手チームに説明する。その際、相手チームが 10 秒以内にその解決方法の反論を言え

なければ、あがりとなる。反論された場合はあがりは阻止され、未来の解決カードを手札に戻して次の番にもう一度挑戦することになる。永久に繰り返されるのを防ぐために、3回連続で反論された場合は、4回目は自動的にあがりにするというルールを設けている。なお、どのツールを用いてどのような学習活動が行われているかの様子を示したものが図 3-8 である。

このフェーズでは、[4] 現代の「原因」「問題」を歴史の因果関係に沿って言い換える、と [5] 歴史の因果関係に合わせて、現代の問題の「解決方法」「結果」を考える、の学習活動を狙っている。まず歴史の因果関係の白い道に沿って現代の3枚以上つながった原因を分析させることにより、現代の労働問題の原因として最低3段階の因果関係で説明させることを狙っている。その結果、現代の問題に対しても歴史の因果関係のような原因分析を行う力が向上することを想定している。また、未来の解決方法をただ提示するのではなく、相手チームの反論、例えば「その解決方法でどうして労働問題につながるのか」や「それはこういうデメリットがある」という批判を受けることで、解決方法を行った後の因果関係についての議論が促進することも狙っている。その結果とし

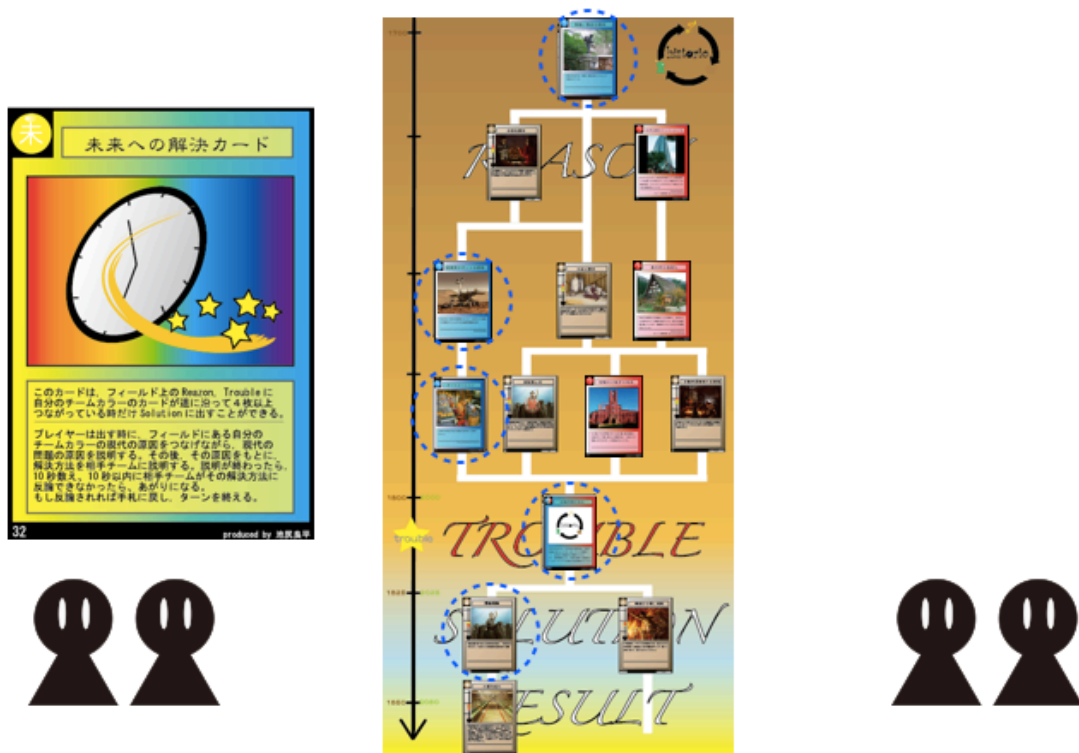


図 3-8 【フェーズ D】現代の原因分析と解決法の作成

て、歴史の因果関係のように、因果関係を考慮して未来の解決方法を提示できる力が向上すると想定している。

【フェーズ E】 リフレクション（約 15 分）

最後に、現代化されたフィールドを見て、現代と歴史の労働問題の因果関係を俯瞰してもらったり、自分たちの作ったカードの妥当性を検討してもらったり、より良い解決方法を考えてもらう。

このフェーズでは、学習プロセスを俯瞰的に振り返らせることで、ディブリーフィングの役目を果たす。このディブリーフィングの内容によって、それに沿った力が向上すると想定している

以上のように、歴史の因果関係を現代の問題の原因分析に応用する力を育成するための学習方法をゲームデザインのフレームワークに沿ってまとめ、育成能力、学習プロセス、ゲーム・ルール、ツールの対応関係を可視化したものが図 3-9 である。

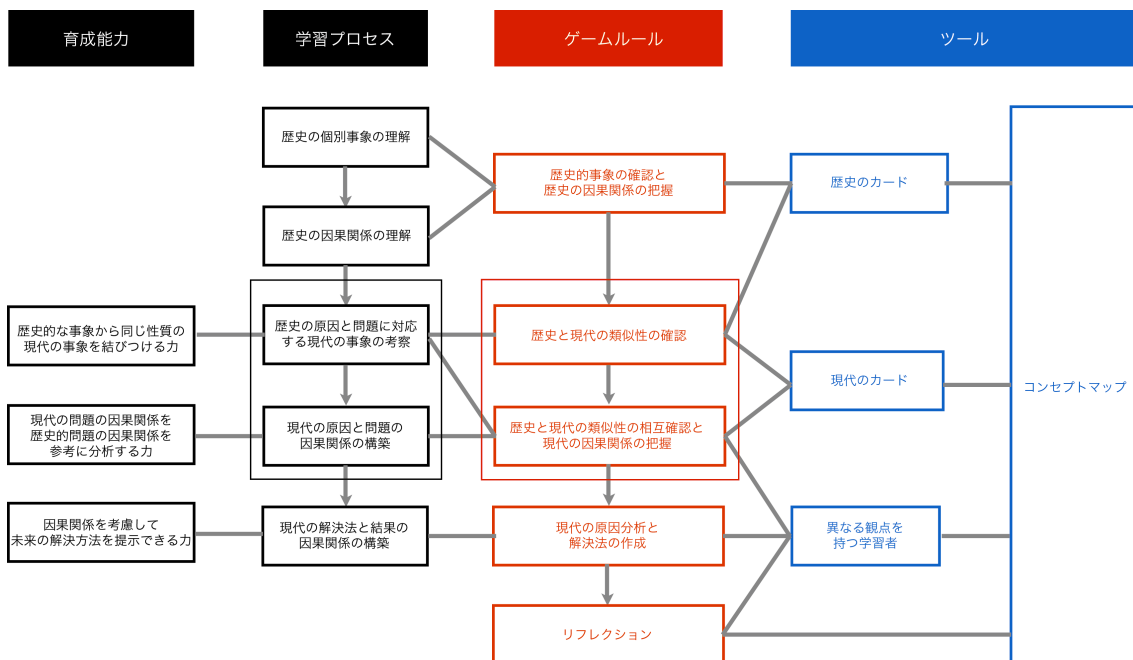


図 3-9 歴史の因果関係を現代の問題の原因分析に応用する力を育成するゲームのフレームワーク

3.4 研究の方法

3.4.1 評価対象者

本学習方法の効果を検証するため、通常歴史の授業後と本カードゲーム”historio”を使用した授業後の2時点で同一のテストを実施し、テスト結果を比較した。評価協力者は私立S高校の2年生28名である。私立S高校は男子校で、毎年国立大学に数十名、中堅私立大学に多数の合格者を出している進学校である。本研究では歴史の事象や因果関係の理解が必須になるので、対象は文系の3段階に分かれているレベルの最上位に位置する2クラスから任意に参加を募った。評価は2009年7月28日、29日の2日間に渡って実施した。調査は授業時間外に同校の教室で行った。評価協力者はイギリスの産業革命の単元をまだ履修していなかったため、初日に実験者が教科書と配布資料を使って1時間の授業を行い、産業革命の知識と労働問題に至るまでの因果関係を教授した。その後10分の休憩を挟み、プレテストを1時間程度で解答させた。基礎学力の高い生徒を対象に選んでいるため、事前の授業内容は理解できていると見なした。また、テストで扱った用語には簡単な注釈を入れ、用語の知識不足によってテスト結果が低くなる状況を避けた。なお本研究では疲労効果と学校の授業に対する支障を避けるため、プレテストの後に1日おいて実験を行っている。1日目のプレテスト終了後から2日目の実験開始時までプレテストの問題について調べた可能性も考えられるが、ポストテストが同一問題だと知らせていない点と単純な知識を問う評価方法ではない点で結果への影響は低いと考えている。2日目は任意に座ってもらった座席の配置に沿って4人グループを作り、机の配置に沿ってチームを設定した。実験者がゲームの趣旨とルールの説明を約20分行った後、フェーズAの歴史のカードの配置を約10分かけて行わせた。歴史のカードの配置では、まず復習として評価協力者らに並べさせ、その後実験者が想定していた配置を説明して、適宜修正させた。

以上の準備段階の終了後、フェーズBからフェーズEをグループごとのペースで進行させた。図3-10にゲーム中の様子を示す。7グループ全てのゲームが終了するまでには約80分かかった。ゲーム後は10分の休憩を挟み、プレテストと同一のテストを1時間程度で解答させた。また、教材の使用感に関する質問紙調査も記入させた。各グループの机にはICレコーダーを1台置き、ゲーム中の活動内容を分析するための音声データも収集した。



図 3-10 ゲーム中の様子

3.4.2 評価方法

本節では「歴史的な事象から同じ性質の現代の事象を結びつける力」、「現代の問題の因果関係を歴史的問題の因果関係を参考に分析する力」、「因果関係を考慮して未来の解決方法を提示できる力」に沿って、それぞれを測定するための評価テストを紹介する。なお 2 章で述べたように各個人ではなくグループ単位での得点を集計し、分析を行う。

(1) 制限連想法テスト

「歴史的な事象から同じ性質の現代の事象を結びつける力」を測る方法としては、制限連想法テストを用いる。このテストは、「用語連想法」(“Word Association Method”)をもとにしたテストである。用語連想法とは被験者の内的概念の構造を知ることが目的とした評価方法であり、刺激語を与え、連想される言葉を記述させることによって調査を行うものである(東原ほか, 1995)。このテストの分析方法としては、(a) 連想語数、(b) 分野別連想語数、(c) クラスタ分析による概念樹形図、(d) 多次元尺度構成法

による概念図、(e) 連想階層図、(f) 有向階層化法による連想の変容図、などの指標や図表を作成して考察が試みられている。

さらにこの連想の際に何らかの制限を設けた想起を、制限連想と呼ぶ（中島ほか、1999）。本研究では、「歴史的な事象から同じ性質の現代の事象を結びつける力」を測定することを目的にしているため、東原ほか（1995）の挙げた評価方法のうち、(b) 分野別連想語数を指標として用いた。歴史用語から連想される用語としては、形容詞やその用語と関係のある人物、その用語と関係する時代や国名など様々な分野が想定されるが、本研究の目的に沿って考えると、歴史用語と同じ性質を持つと思われる現代用語の分野を採用することが妥当である。よって、事前に「同じ性質を持つと思われる現代用語」という制限を付けて自由連想を行わせた。また、歴史用語と同じく名詞で現代用語を連想しないと現代の因果関係の構築に利用できないため、連想する現代用語は名詞に限定した。以上の条件を満たした連想数を尺度として利用することで、「歴史的な事象から同じ性質の現代の事象を結びつける力」を測定する。

また今回は、刺激語の歴史用語と学習者が連想した現代用語のどこが似ているかを同時に記述させた。これは、歴史用語と現代用語の類似している性質まで認識できているかを判定するためである。第2章でも述べたように、歴史を類推のベースとして利用する際には相互にその類推が正しいかどうかを協議することが重要であるが、どう類似しているかを説明できなければこの協議は行われぬ。そこで、連想される現代用語の数をカウントする際は、連想した現代用語と、類似している性質、この両方をセットで記述されている場合に限定し、類似していると思う性質が述べられていない連想単語と、明らかに現代用語ではない単語（例えば、「明治維新」など）は除外する。

ただし、今回の評価では類似していると思う性質の妥当性は判断に加えなかった。これは、学習者自身にその性質を書かせている段階で、一定の関係性はあると考えられるためであり、妥当かどうかは議論の段階で行われることだと考えているためである。また、今回のカードゲームでは労働問題という文脈があるが、連想される現代用語が労働問題の文脈に沿ったものとして妥当かどうか判断に加えなかった。これは、ある現代の事象が労働問題に関係するかないのかの明確な判断基準がないためである。

刺激語としては、本カードゲームで用いる産業革命期の10個の労働問題の原因の中から5語を採用した。刺激語が特定の分野に偏らないように、政治的分野として「団結禁止法」、経済的分野として「第二次囲い込み運動」、社会的分野として「識字率の格差」

（「読み書き能力の格差」を修正して利用した）、文化的分野として「ピューリタニズム」、テクノロジー的分野として「技術革命」の5語を採用した。用語の意味がわからないことで連想ができなくなる状態を防ぐため、各用語には簡単な解説も付けた。連想数の上限は1つの刺激語につき3語とし、1人当たり最大15語、最小0語になるように設定した。その際、できるだけ多く書くよう教示を加えた。時間は1語につき5分、合計25分を目安にするよう教示した。実施の際は、プレテストとポストテストで全く同じ制限連想法テストを用いた。なお、詳しい教示文や形式については巻末の参考資料に示した。

（2）原因分析の論述テスト

「現代の問題の因果関係を歴史的問題の因果関係を参考に分析する力」を測定する方法としては、この論述テストの現代の労働問題の原因分析の論述内容を用いた。論述テストでは、現代の労働問題の原因分析を行い、その解決方法を1つ提示するように教示した。字数は400字程度（上限600字）で、時間の目安は25分にした。詳しい教示や形式については巻末の資料に示した。原因分析を論述させる際は、キーワードを必要なだけ用いるよう指示した。キーワードとしては、本カードゲームで用いた現代の労働問題の原因10個と、産業革命の労働問題の原因10個、さらに産業革命の労働問題の解決方法2個とその結果1個を載せた。各キーワードのうち、対象者が知らない可能性がある用語に関しては注釈を付けた。

歴史的な分析力を客観的に評価する指標は先行研究上でも少ないが、藤井（1985）は実験に基づいて歴史的思考力を測定する指標を独自に設けている。彼は、高校生に対して日本と西ヨーロッパの封建制についての主題学習の授業を行い、プレとポストで同様の客観的な知識テスト2題と記述テスト3題を行っている。その記述テストの中に「封建社会が崩壊していくのは、どんな原因からだと思いますか」という「歴史的な原因に対する多面的・総合的考察力」を測定するための問題がある。これを数量的に評価する基準として藤井（1985）は、「多面性」と「具体性」の2つを挙げ、「多面性」は「歴史的原因を、政治・経済・社会・文化など、できるだけ多角的に考察できるようになったかどうか」、「具体性」とは「具体的な歴史事実によって考察できるようになったかどうか」で数量化している。そして、ポストテストでこの「多面性」と「具体性」の2項目が増加していれば、歴史的な分析力が向上したと見なしている。

今回提示した 20 語の原因の用語は、政治的、経済的、社会的、文化的、技術的側面から構成されており、かつ具体的な用語であるため「多面性」と「具体性」を満たしているといえる。そこで、論述された文章で使われているキーワード数が増加しているかを検証した。なお、歴史の用語を含めたのは現代の原因に関連づけて用いられると考えたためである。また用語が因果的に用いられていることを保証するため、表 3-5 のように想定していた原因の因果関係の階層性に沿って、より階層性の高いキーワードから 4 点、3 点、2 点、1 点の得点を付与し（例えば、「勤労・勤勉の精神」と「自己責任論」が挙げられていれば 4 点+2 点=6 点）、論述内の得点の合計点がポストで増加しているかを検証した。ここでは図 3-6 のように、より多くの原因と結びつけて説明できる階層性の高い原因が増えることでより因果的な論述になると想定している。

以上のように、原因の個数と階層性の得点の両方が向上していることを示すことにより、単に低い階層の原因が羅列するようになった状態と高い階層の原因を単独で用いるようになった状態が回避でき、高い階層の原因と低い階層の原因が図 3-6 で想定したように因果的に結びつけられているかを測定する。なお、詳しい教示文や形式については巻末の参考資料に示した。

表 3-5 各キーワードと階層性を考慮した得点

得点	歴史の原因のキーワード	現代の原因のキーワード
4 点	ピューリタニズム	勤勉・勤労精神
3 点	合理的精神	拝金主義
	第二次囲い込み運動	大手企業のコンツェルン化
2 点	技術革命	産業用ロボットの開発
	自助の精神	自己責任論
	都市への人口集中	農村部の過疎化
1 点	工場制機械工業への移行	オートメーション
	団結禁止法	クビのプレッシャー
	読み書き能力の格差	受験向け教育の格差
	労働者選挙権の未整備	投票率の低さ

(3) 解決方法の論述テスト

「因果関係を考慮して未来の解決方法を提示できる力」を測定する方法としては、論述テストの解決方法の論述内容を用いる。

評価方法としては、解決方法の提示の中にその解決方法を行った後の変化が考慮されているかどうかに着目した。これは、文部科学省（2009）の高等学校学習指導要領解説地理歴史編で「歴史の理解を単なる知識の習得のレベルにとどめず、習得した知識を総合して現代の課題を分析し、未来を展望することにつなげていく」ように指示がされており、単に現代の課題の分析や解決方法の提示だけでなく、その後はどう変化していくのかを見通すことが求められている点を考慮して設けた。

テストでは現代の労働問題を課題として1問提示し、それに対する解決方法を1つだけ記述させる。解決方法の提示に加えてその解決方法を行った後の変化が考慮されていれば1点、なければ0点をつける。よって1人当たりの得点は1点か0点になる。なお教示では「解決方法を1つ提示して下さい」とし、その後の変化を記述させるようには指示していない。採点ではプレテストとポストテスト合計56編の論述内容を無作為に並べ替え、解決方法を行った後にどう変化していくかの記述がなければ0点、解決方法を行った後にどう変化していくかの記述があれば1点とする。なお、複数の解決方法を書いている場合は、1点に該当する解決方法があれば1点と判断した。なお、詳しい教示文や形式については巻末の参考資料に示した。

3.5 結果

(1) 制限連想法テストの結果

集計の結果、プレテストでの平均は25.7語、中央値は27、標準偏差は7.8であった。一方、ポストテストの平均は35.3語、中央値は36、標準偏差は5.8であった。なお、カウントから除外された用語数はプレテストで19語、ポストテストで11語だった。

本データはサンプルサイズが7と小さく、正規分布にならないことが想定されるため、検定にはノンパラメトリック検定法（ウィルコクソンの符号付順位和検定）を用い、両側検定を行った。検定の結果、本カードゲームを使用した後の学習者群は使用する前に比べて、歴史用語から連想できる現代用語の数が有意に増加することが示された（ $p < .05$, $T=0$, 棄却値2, 効果量1.0：なお、ノンパラメトリックな検定のため、効果量は1.0で最大、0で最小となる）。すなわち、本カードゲームを用いることで「歴史的な事象か

ら同じ性質の現代の事象を結びつける力」が有意に向上したと考えられる。

また、制限連想法テストのポストテストにおいて、どのような用語が増加したのかを調べるために、ポストテストにおける連想用語を「プレテストで用いていた用語」「教材で扱っていた用語」「ポストテストで新規に出てきた用語」の3つに分け、グループ4名分の用語数をそれぞれ集計し、グループの代表値とした。その後、7グループの総数を算出してグループ単位での平均を求め、ポストテストにおける各用語の割合を算出した。その結果、「ポストテストで新規に出てきた用語」が44%(平均15.7語)であり、最も増加していることがわかった。なお、「プレテストで用いていた用語」は25%(平均8.7語)、「教材で扱っていた用語」は31%(平均11.0語)であった。以上の結果より、単にカードゲームで対応関係を知った用語が増加したのではなく、プレテストでは連想していなかった新規の用語を連想する力が向上したと考えられる。

(2) 原因分析の論述テストの結果

集計の結果、プレテストでの平均は13.6語、中央値は10、標準偏差は7.0であった。一方ポストテストの平均は20.3語、中央値は21、標準偏差は7.6であった。プレテストの平均は24.3点、中央値は16、標準偏差は13.8であった。一方ポストテストの平均は38.3点、中央値は33、標準偏差は15.6であった。

本データはサンプルサイズが7と小さく、正規分布にならないことが想定されるため、検定にはノンパラメトリック検定法(ウィルコクソンの符号付順位和検定)を用い、両側検定を行った。検定の結果、本カードゲームを使用した後の学習者群は使用する前に比べて、使用キーワード数もキーワードの階層による合計得点も共に有意に増加することが示された($p<.05$, $T=0$, 棄却値2, 効果量1.0)。現代の労働問題の原因分析を行う際の原因のキーワード数が増加し、さらに原因の階層性を考慮して得点付けを行った際の合計得点が増加していることから、より多くのキーワードを用いて現代の労働問題の原因を因果的に論述されるようになったと考えられる。すなわち、本カードゲームを用いることで「現代の問題の因果関係を歴史的問題の因果関係を参考に分析する力」は有意に向上したと考えられる。

以下、実例としてプレテストとポストテストにおいて単純なキーワード数が特に増加した2人の学習者のプレテストの解答を示す。表3-6では6語増加した学習者D1を、表3-7では同じく6語増加した学習者G3の解答を示す。

表 3-6 原因分析の論述テストの結果例（学習者 D1）

[プレ]

日本の労働は派遣社員によって大きく成長した所もあるけれど、今、その派遣社員を中心に雇用問題が起きている。アルバイトと同じように簡単に切り捨てられる派遣社員は、不況に入ってどんどんクビになっていき、正社員すらクビのプレッシャーや給金カットにさらされている。派遣社員の団結運動も報道で目にする事もあったが、状況はあまり改善されていない。無理に雇用を増やすために、時給が下がったり、フレックスタイム制で生活が困窮している人もいる。根本的な理由にアメリカで起こったサブプライムローンによる世界的な不況もあるだろうが、いつか直面する問題であったのは間違いない。

[ポスト]

失業率が高い原因は大手企業のコンツェルン化や産業ロボットの開発、オートメーション化によって、人の手があまり必要にならなくなってしまったことがあると思う。拝金主義によって、より経費がかからず、より合理的な経営が望まれた結果、派遣社員という形がとられ、不景気になった現在、派遣問題が深刻化している。派遣社員は正社員に比べて団結運動を起こし難く、権利も少ない。給料もボーナスや補償がない分、経済的格差も大きくなってしまふ。けれど、都市への人口集中によって過疎化した農村部は働き手が不足している状態にある。

*下線＝現代の原因のキーワード、破線＝歴史の原因のキーワード

表 3-7 原因分析の論述テストの結果例（学習者 G3）

[プレ]

現在の労働問題は、大企業のコンツェルン化が進みすぎて不景気になると従属している会社の負担が増大するため社員のリストラや雇用状態の悪化が進み失業率の高さや雇用不安が目立ってきている。受験教育の格差から学歴に差がついてしまい就職にひびいてしまうことになり、きちんとした就職先ではなくて派遣労働になるしかないという所も考えられる。現代における自己責任の割合が高すぎるのも原因の一つだろう。勤労の精神よりも拝金主義が先行しすぎているのかもしれない。

[ポスト]

現代の労働問題で、中心企業などをまとめて統制する大手企業のコンツェルン化が進行し企業に下請けなどの人員が必要になって地方から都市部へと人口が多く流入することになって農村部の過疎化が進行した。都市部へと人口が大量に流入することで競争率が上がり次第に拝金主義の方向にむかう。すると、個人個人の自己責任という形で競争に負けていった人々は下から下へと追いやられることとなる。下へ追いやられた人々は仕事がなく雇用問題に苦しんだり、仕事があっても長時間いてギリギリの生活しかすることができないワーキングプアの層などが発生する。また競争社会において産業用ロボット新開発やオートメーション化の進行が進めば必然的に人員が必要なくなってしまふ事がある。それによってクビのプレッシャーなどで働きすぎて体をこわしたり、過労死してしまう人々がでてくる。その社会で、学歴が重要視される傾向なので受験向け教育にも格差が生じてしまう。

*下線＝現代の原因のキーワード、破線＝歴史の原因のキーワード

(3) 解決方法の論述テストの結果

集計の結果、プレテストの平均は 1.4 点、中央値は 2、標準偏差は 0.8 であった。一方ポストテストの平均は 2.6 点、中央値は 3、標準偏差は 1.0 であった。なお、得点を付ける際は、実験者と第 3 者 1 名(一致率のテストを実施した経験のある修士号取得者)で別々に行い、得点の付け方の一致率を測った後に 2 人で協議を行った。その結果、一致率は 100%になった。

本データはサンプルサイズが 7 と小さく、正規分布にならないことが想定されるため、検定にはノンパラメトリック検定法(ウィルコクソンの符号付順位和検定)を用い、両側検定を行った。検定の結果、プレとポストで有意な差は見られなかった。ただしグループの平均得点が減少したグループはみられなかった。

以下、実例としてプレテストとポストテストにおいて特に得点の向上が見られた C グループの C1 の解答を表 3-8 で、F グループの F4 の解答例を表 3-9 で示す。文章の第 2 段落からが未来の解決方法である。また、今回の得点の基準に当たる箇所には下線を引いている。

表 3-8 解決方法の論述テストの結果例（学習者 C1）

[プレ]

現代の労働問題の多くは、拝金主義に基づいた企業のあり方にあると思う。勤労というよりも金銭を市場のものとする精神から労働問題は派生しているのではないか。コスト削減のために派遣社員を解雇したり、極端に賃金を低くされる彼らもそうである。社員は企業の拝金主義の犠牲者なのだ。しかし、解雇された人間も、農業等の賃金の低い労働をしたがらない。この考えの根底にも拝金主義が潜んでいるのではないか。

（＊解決方法は記述できていない）

[ポスト]

失業率の高さや若年層の雇用不安といった現代の労働問題の主な原因はお金を重視する拝金主義に考えにあると思う。拝金主義によって、お金を重視するため、不景気になると失業者は増え、雇用不安も増大する。そして解雇された社員にもお金を至上とする考えが根底にあるせいで、農業には転職したがらず、そのため都市部の人口が増えて、農村部は過疎化していくために農業も衰退し、食料の価格が上がるといった悪循環が起きるのだと思う。

これらの問題を解決するには、勤労への考え方を変えるべきだと思う。勤労そのものを重視する事で、企業は失業者をできる限り減らし、すすんで若者を雇用し育てることが望ましい。労働者も普通の生活ができるようであればそれ以上の賃金は望まずに、働くことそのものを至上のものとして見ることができれば、農業に従事する人も増えるだろう。営利をとことん追求する姿勢が自分たちの身を滅ぼしかねないことに気付くことが必要だと思う。

表 3-9 解決方法の論述テストの結果例（学習者 F4）

[プレ]

現代の労働問題を引き起こしている原因は、産業用ロボットの開発やオートメーションなどの、機械に自動的に仕事をやらせることだと思います。歴史にも技術革命があるように、時代が進むにつれてより便利な物を人々は求め、またそれが完成すると頼りたくなるものだと思います。しかし、それでは便利になる一方で人手が少なくても仕事が

成り立つようになっていきます。それでは失業率が高くなるのも当たり前になってくるし、続々と社会に出てくる若年層が雇用不安になります。

だから僕が考える解決方法はある程度は人間の手で仕事をしていくべきだと思います。具体的に言うと車の組み立て等では今まで通り機械を使うのがよいですが、コンビニで大量に売られているオニギリなどは、人間の手で作るべきだと思います。

[ポスト]

僕が考える現代の労働問題の原因は、大手企業のコンツェルン化による農村部の過疎化です。企業が合併することにより都市によりいっそう大きな会社が集まり、それによって農村部が過疎化して、農村部の若者が仕事に就きづらくなっていると思います。またオートメーション化による産業用ロボットの開発により人手が少なくても大丈夫になっていることで、失業率が高くなっているのだと思います。

これらを解決する方法としては農村部などの都会から離れた地域に人の手によって作業をする大型の工場を作ることだと思います。これによって人々の仕事が増えます。また工場で働く人々のために地域に便利な施設ができたり、企業にとっても土地代が浮くなり解決すると思います。

以上の3つの結果より、本カードゲームは「歴史的な事象から同じ性質の現代の事象を結びつける力」と「現代の問題の因果関係を歴史的な問題の因果関係を参考に分析する力」の育成の支援を行えると考えられる。ただし、「因果関係を考慮して未来の解決方法を提示できる力」の育成の支援を行えたとはいえない。また、級内相関係数を算出したところ、連想法に関しては-0.0254、論述（個数）に関しては-0.1621、論述（得点）に関しては-0.1893、解決法に関しては-0.1651とどれも総じて低いことがわかった。そのため、グループ内で学習効果に差が生まれた原因については考察で分析し、グループ内の分散を小さくする方法、すなわちグループ全体の得点を向上させる方法について検討する。

3.6 考察

本節ではまず、本カードゲームが想定していた発言を引き出せていたかを質的に分析し、理想的な学習プロセスが達成されていたかを分析していく。次に、解決方法の論述

テストの結果を詳細に分析し、本評価で有意な向上が見られなかった要因について検討する。その後、級内相関係数が低くなった原因を分析し、本カードゲームを使う際に陥りやすい失敗を課題として提示すると同時に、グループ全体で高い学習効果を出すための方法について検討する。最後に、質問紙で取っていた本実践に対する自由記述の感想をもとに、本カードゲームのユーザビリティについても簡単に触れておく。

3.6.1 学習プロセスに関する質的分析

まず、プロトコル分析を通して本カードゲームが理想的な学習プロセスを達成させていたかを分析する。方法としては、ゲーム中の音声データを書き起こし、発言が途切れるまでを単位に「類似性の発言」（「どちらも勤労を重んじている」など）、「因果関係の発言」（「過疎化したら塾がなくなる」など）、「解決方法の反論の発言」（「利便性求めすぎるから機械に頼って人手が必要じゃなくなる」など）を実験者1名が抽出し、集計した。なお、「類似性の発言」は歴史的な事象から同じ性質の現代の事象を結びつける力の向上に、「因果関係の発言」は現代の問題の因果関係を歴史的な問題の因果関係を参考に分析する力の向上に、「解決方法の反論の発言」は因果関係を考慮して未来の解決方法を提示できる力の向上に影響があると想定している。

分析の結果、ゲーム全体におけるグループ単位での「類似性の発言」は平均 21.0 回（標準偏差 9.8）、「因果関係の発言」は平均 37.1 回（標準偏差 19.8）、「解決方法の反論の発言」は平均 8.1 回（標準偏差 10.3）であった。なおプロトコルのカウントについては、発言者が発言を自分で終える、もしくは他の学習者の発言によって発言者が発言をやめるまでを 1 とした。続いて、各フェーズで想定した議論を引き出せていたかを分析するため、各フェーズにおけるグループ 4 名分の発言をカウントしてその合計をグループの発言数とし、7 グループの総発言数を算出してグループ単位での平均発言数を出した。図 3-11 はその結果をまとめたものである。なお縦軸の数値は発言数を示す。集計の結果、【フェーズ B】歴史と現代の類似性の確認における「類似性の発言」は合計 27 回（平均 3.9 回）、「因果関係の発言」は合計 48 回（平均 6.8 回）、「解決方法の反論」は合計 0 回（平均 0 回）、【フェーズ C】歴史と現代の類似性の相互確認＋因果関係の把握における「類似性の発言」は合計 106 回（平均 15.3 回）、「因果関係の発言」は合計 80 回（平均 11.4 回）、「解決方法の反論」は合計 0 回（平均 0 回）、【フェーズ D】原因分析と解決方法の作成における「類似性の発言」は合計 0 回（平均 0 回）、「因果関係の

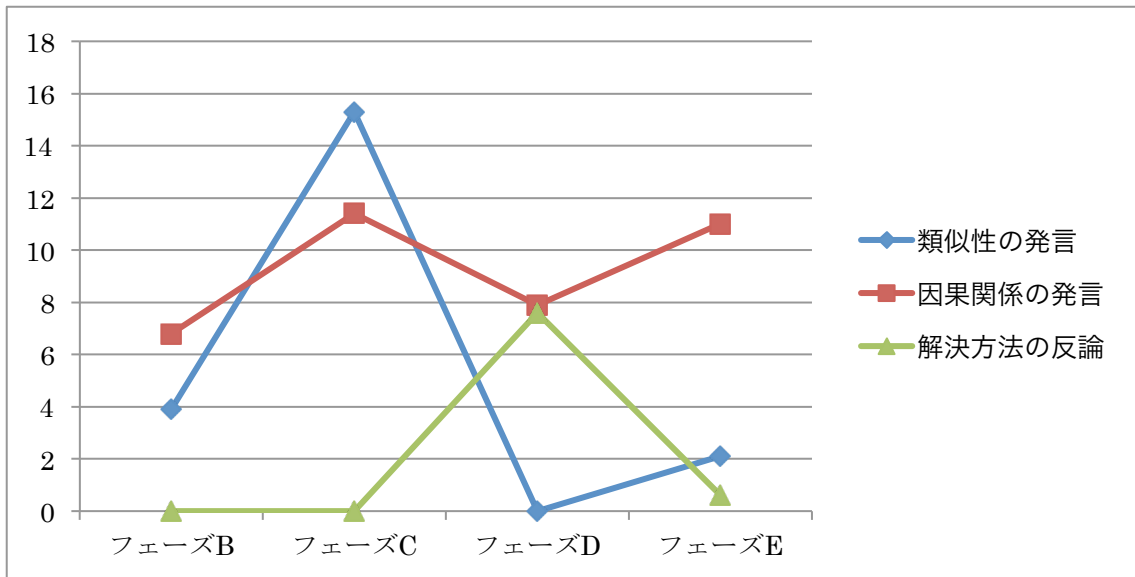


図 3-11 フェーズ別の発言数のグループ平均

発言」は合計 55 回（平均 7.9 回）、「解決方法の反論」は合計 53 回（平均 7.6 回）、【フェーズ E】リフレクションにおける「類似性の発言」は合計 106 回（平均 15.3 回）、「因果関係の発言」は合計 80 回（平均 11.4 回）、「解決方法の反論」は合計 0 回（平均 0 回）であった。

次に各フェーズの結果について分析していく。【フェーズ B】歴史と現代の類似性の確認では類似性の発言を誘発するルールを設けていたが、図を見ると類似性に関する発言数はあったが、それほど多くはなかった。これは、作戦段階では対応関係を確認し合うだけで、類似性まで踏み込んではいなかったためだと思われる。一方、作戦の段階からフィールドシートに沿って因果関係を考える発言が多く出ていた。これは、ゲームの目的である「つなげる」というゴールを意識したためだと思われる。以上より、因果関係の発言も促せるという想定外のことが起きたが、おおよそ想定通りの発言が促せたといえる。【フェーズ C】歴史と現代の類似性の相互確認と因果関係の把握では類似性の発言と因果関係の発言を誘発するルールを設けていたが、この点は想定通りに発言が誘発されていることがわかった。また、【フェーズ D】原因分析と解決方法の作成では因果関係の発言と解決方法の反論を誘発するルールを設けていたが、この点も想定通りに発言が誘発されていることがわかった。最後に【フェーズ E】リフレクションでは 3 つの発言数が均等に出てくると想定していたが、特に因果関係の発言に偏っていることがわかった。これより、リフレクションの段階ではゲームのゴールの鍵である、原因同士

のつながりに着目する傾向があることがわかった。以上より、概ね歴史学習の5ステップに沿って段階的に想定していた発言を引き出せていたといえる。

また、制限連想法テストにおいて連想数が増加した上位4グループは、類似性の発言数でも上位4グループになっている。これより、類似性の発言数が歴史的な事象から同じ性質の現代の事象を結びつける力を向上させたと考えられる。表3-10は特に連想数が向上したCグループのやり取りである。このプロトコルは、C3が歴史のカードの「ピューリタニズム」の上に現代のカードの「拝金主義」を置いた際のやり取りである。対応している正しい現代のカードは「勤勉・勤労の精神」である。チーム構成は、C1とC2がチーム、C3とC4がチームである。これを見ると、類似性に関する発言をもとに、類似性に対する思考が深まっていると考えられる。

表3-10 グループCの類似性に関する発言

C3 「結果を、勉強ていう結果とお金っていう結果、 お金？お金という結果、結果を埋めるために頑張ってるみたいなの（ところが似ていると思う）」

C2 「おっとー？」（怪しがっている）

C3 「勉強の、勉強の、勉強することによって、結果を求めてどんどんお金を求めていく。努力の後の結果を求めて頑張る（点が似ていると思う）」

C2 「普通に考えて、」

C3 「普通って何やねん」

C2 「こっちの反論は、お金を考えることは悪と考えて、禁欲的に労働することは、二宮金次郎・・・」

C3 「二宮金次郎は関係ないやろう！（笑）妄想やそれは（笑）」

C2 「二宮金次郎は、勉強して仕事してるゆうて。こっち（ピューリタニズム）もな」

C3 「二宮金次郎関係ない」

C2 「だってこいつお金稼ぐこと考えてへんやん。歩きながら本読んでんねんで？」

C1 「合理的精神やったら、お金を中心に考えてるから、他にクビのこととかも増えると思うけど、こっち（ピューリタニズム）は勤労を重んじてるから、たぶんそれ（勤勉・勤労の精神）やねん」

また、現代の原因分析の論述テストにおいて得点が向上した上位 4 グループのうち 3 グループは、因果関係の発言数の上位 3 グループと対応している。これより、シートに沿ってカードをつなげていることを示唆する発言数が現代の問題の因果関係を歴史的
問題の因果関係を参考に分析する力を向上させたと考えられる。表 3-11 は原因分析の
論述テストの得点が向上した F グループのやり取りである。このプロトコルは、F3 と
F4 のチームが自分たちの置いた現代のカードをつなげて、現代の労働問題の原因を分
析しているところである。チーム構成は、F1 と F2 がチーム、F3 と F4 がチームであ
る。これを見ると、フィールドシートの道に沿って現代の原因同士をつなげており、因
果関係に対する思考が深まっていると考えられる。

表 3-11 グループ F の因果関係に関する発言

F3 「あ、じゃあ（現代の原因分析の説明）やります。コンツェルンが登場することによって、格差が生まれて、あの一、農村部が過疎化します。」
F4 「こういうんは都市に多いから、都市に向かうから・・・」
F3 「そう都市に向かう人が当然多くなってくるわけですよ。」
F4 「そうすると、お金がない、塾に行かれへん、受験教育の格差！」
F2 「いや、それはまた違うと思うよ！」
F3 「え？なんで？どうしてですか？」
F2 「ここまではわかんねん。大都市に行く、農村に人がいなくなる。でも！これだっ
て、お金が足りるん、なんていうん、塾に行けないんは関係ないと思う。」
F3 「やっぱ過疎化なんで仕事とかも少ないわけですよ。」
F2 「いやでもおまえ一、これ全部都市にやればいいやん。これは若者がどっか行くっ
てことであって、たぶん。」
F3 「でも過疎化したら、塾とかもなくなってくるから、そういう点では、塾に行ける
都市部と、農村部の塾とかない田舎の方のところで、やっぱり塾とかの教育格差が起こ
っているんじゃないかなと」
F2 「それでなんで労働問題が起こるんですか！？これ（受験向け教育の格差から）つ
ながらんやろ！ここ！絶対！それ労働問題？格差社会とかそういうんじゃないん？」
F3 「いや、それによって、親として、裕福な親と裕福でない親に関して、」

F4 「いや、でも受験で格差ができて、この、学歴社会になるから、その、受験で勉強できなかった子が（補足：就職に不利になる）」

F3 「そういうことですよ！」

未来の解決方法の論述テストにおいて得点が向上した上位グループと、反論の発言数の上位グループに対応関係は見られなかったが、最も得点が向上したグループは未来の解決方法に対する反論の発言数が突出して多かった。表 3-12 は、特に未来の解決方法の論述テストの得点が向上した C グループのやり取りである。このプロトコルは、C3 が産業用ロボットの開発を労働問題の原因とし、その解決方法を説明しているところである。チーム構成は、C1 と C2 がチーム、C3 と C4 がチームである。これを見ると、片方のチームの解決方法に対して、もう片方のチームが反論を行うことで、解決策のデメリットとメリットが明らかになっている。また後半では、機械が増えすぎることによってどういう弊害が出てくるかも話し合っており、解決方法を行った後の因果関係に対する思考が深まっていると考えられる。

表 3-12 グループ C の反論に関する発言

C2 「いらん機械をつぶすと？」

C3 「もちろん必要な機械もあるけど、手作業でできるような、あるやん？」

C2 「でもそれ、時間かかるからあえて作ったんやろ？」

C3 「時間かかるから時間かかるからと言って、時間かかるから逆に人手がいるわけやん。それは逆にプラスやん？そういうことですよ。」

C1 「利便性なくなるから」

C3 「だから、利便性求めすぎるから、機械に頼って人手が必要じゃなくなって、クビが増えるわけやん？」

C2 「利便性求めるん俺らやん」

C4 「もしあれやん。もし停電とかなったら、工場とか全部ストップするから、人がいるから、機械は」

C3 「機械があるのはいいけど、ありすぎて、それによって人のクビが増えるんやったら意味はないよっていう」

C2 「で、実際の解決策はなんなん？じゃあ。」

C3 「だから、いらん機械を破壊する。」

C2 「そのいらん機械って具体的に何なん？機械作ってる人は、機械がいると思って機械作ってるわけやから。」

以上を総合すると、本カードゲームを使うことで引き起こされると想定していた発言が多く出されることによって、歴史的な事象から同じ性質の現代の事象を結びつける力と現代の問題の因果関係を歴史的な問題の因果関係を参考に分析する力が向上したと考えられる。

3.6.2 解決方法の論述テストの結果について

次に、解決方法の論述テストの結果を詳細に分析し、本評価で有意な向上が見られなかった要因について分析していく。まず、この要因の1つとして考えられるものが天井効果である。本評価方法は論述内容によって0点か1点かをつけるだけであったため、サンプルサイズの関係上、一部のグループだけでもプレで高い得点を上げた場合、有意な結果が出にくいといえる。しかし、プレテストの段階では7グループ中4グループが2点、2グループが1点、1グループが0点となっており、天井効果は発生していないといえる。一方、ポストテストの段階では7グループ中1グループが4点、3グループが3点、2グループが2点、1グループが1点と、おおよそ点数自体は向上していたが、プレポストでの差を見ると0点だったグループが3グループあった。そのため、検定をかけられるサンプルサイズが4と極めて小さくなったため、有意差を確認することができなかったといえる。

また、本論述テストでは原因の分析と1つの解決方法をつなげて記述させているため、解決方法の選択に関する傾向を見ることができる。この結果は、そのまま本章で提案した学習方法の改善につながるわけではないが、5章で説明するように原因と解決法のつながりについて重要なデータを提供するので、本カードゲームが生徒の考える解決方法に対してどのような影響を与えたのかについても考察しておく。そこで、グループの枠を外して論述テストの結果の変化について分析したところ、プレとポストで同内容の解決法を扱っていたのは28人中12人、プレとポストで解決法の内容に変化があったのは28人中16人であった。すなわち、約半数が自身の問題解決の大筋を変えず、約半

数が今回の実践を通して考え方を変えたといえる。また、変化があった16人のうち、産業革命期と同内容の解決方法（団結法関連）を記述していたのは4人、産業革命期と同内容の解決方法（団結法関連）以外を記述していたのは12人であった。すなわち、今回の実践を通して考え方を変えた生徒は実際の歴史上の解決方法とは別の解決方法を考える傾向が強いといえる。また興味深いことに、その12人中9人はキーワードとして提示した原因に対応する解決方法を記述していることがわかった。すなわち、産業革命期と同内容の解決方法（団結法関連）を記述しなかった12人の多くは、自由に解決方法を生成したのではなく、産業革命期の労働問題における長期的で多面的な原因を踏まえた上で解決方法を生成していたのである。表3-13は、このような変化が起きた論述テストの結果である。これを見ると、プレではクビのプレッシャーという原因のキーワードに対応させる形で解決方法が短く書かれているが、ポストでは色々な原因のキーワードを記述しながらも、団結法については選択せず、農村部の過疎化という原因のキーワードに着目することで、解決方法を行った後の変化についての記述が厚くされるようになっていることがわかる。

なお、今回提示した原因に対応する解決方法を記述していた全体での人数は、プレで28人中11人、ポストで28人中18人であり、ここでも産業革命期の労働問題における長期的で多面的な原因に対応する解決方法が増えている。この結果については、5章で詳しく考察していくこととする。

表3-13 論述テストにおける解決方法が変化した例（学習者D1）

[プレ]

日本の労働は派遣社員によって大きく成長した所もあるけれど、今、その派遣社員を中心に雇用問題が起きている。アルバイトと同じように簡単に切り捨てられる派遣社員は、不況に入ってどんどんクビになっていき、正社員すらクビのプレッシャーや給金カットにさらされている。派遣社員の団結運動も報道で目にする事もあったが、状況はあまり改善されていない。無理に雇用を増やすために、時給が下がったり、フレックスタイム制で生活が困窮している人もいる。根本的な理由にアメリカで起こったサブプライムローンによる世界的な不況もあるだろうが、いつか直面する問題であったのは間違いない。

政府は、公共事業等に力を入れて、正社員の雇用を増やすべきだと思う。

[ポスト]

失業率が高い原因は大手企業のコンツェルン化や産業ロボットの開発、オートメーション化によって、人の手が必要にならなくなってしまったことがあると思う。拝金主義によって、より経費がかからず、より合理的な経営が望まれた結果、派遣社員という形がとられ、不景気になった現在、派遣問題が深刻化している。派遣社員は正社員に比べて団結運動を起こし難く、権利も少ない。給料もボーナスや補償がない分、経済的格差も大きくなってしまふ。けれど、都市への人口集中によって過疎化した農村部は働き手が不足している状態にある。

ならば、政府が失業した者に農村部への仕事をあてがえば、農村は過疎と働き手の不足という問題が解決でき、さらに、食料自給率の工場につながり、家庭に安価で安全な食べ物を供給することができ、経済の活性化になると私は考えます。

*下線=現代の原因のキーワード、破線=歴史の原因のキーワード

3.6.3 級内相関係数が低くなった要因について

次に、級内相関係数が低くなった要因、すなわちなぜグループ内で分散が大きくなったのかについて考察していく。そこで、制限連想法テスト、原因分析の論述テストの結果をもとに、各グループ内の分散の度合いを分析したところ、F と G グループは制限連想法テストと原因分析の論述テストによる学習効果のグループ内分散が小さかった。また、グループ内での類似性の発言数と因果関係の発言数が多いこともわかった。一方、残りのグループは各テストで突出した学習効果を示している個人とそうでない個人の差が激しいことがわかった。

そこで両者のゲーム進行中のグループ内のインタラクションの傾向について分析したところ、グループ内の学習効果の分散が大きいグループでは、片方のチームが極端に優勢になっていることがわかった。実際、F と G グループが滞りなくゲームを進行していたのに対し、A、D、E グループはどちらかのチームが途中で現代の原因カードを3枚つなげることができなくなり、実験者が介入する措置を取った。この措置によって未来への解決カードを使えるようにはなったが、現代の原因カードはつながっていないままなので必然的に因果関係に関する学習機会が減ったのだと考えられる。また、3枚

つなげられないという状態までにはなっていないが、B、Cグループもどちらかが優勢になっている。なぜこのような事態が起きたのかをプロトコルを通して分析した結果、片方が優勢になったグループでは、表 3-14 のように相手の邪魔をするというゲーム戦略が取られていることがわかる。すなわち、片方のチームが歴史的類推の学習活動に参加できなくなる事態が起こっていたのである。

表 3-14 相手の邪魔をするゲーム戦略を取ったグループ内の発言

<p>A4 「先相手をつぶす。こっち（自分たちの原因カードをつなげること）は意外と何でもなるかもしれへん」</p> <p>（中略）</p> <p>A1 「うーん、どうしろっていうねん」</p> <p>A2 「ほんまに」</p> <p>A3 「何にもできひんって。もっかい始めからするのがいいと思うよ（笑）」</p>
<p>B3 「嫌がらせやめようやー。お前らもうつながってるやん！」</p> <p>（中略）</p> <p>B3 「正直負けやな。だってもうここ置かれへんもん。」</p> <p>B4 「なんか勝利のパターンにはまってるやん！」</p> <p>B3 「これ、でもほんまに無理ちゃう？今回は負けを認めて、もっかいやり直しましょうよー」</p>
<p>D4 「あっこさえ潰せば、もう俺らの勝ちや」</p> <p>D2 「ほんまやん、勝ちやん」</p> <p>D3 「うん、お前ら、だってもう何もできへんやろ？（笑）」</p> <p>（中略）</p> <p>D3 「(通りすぎた実験者に向かって) ほら、見て下さい。完全に埋めましたよ！つながってますし。」</p> <p>（実験者が相手チームも頑張るよう励ます）</p> <p>D1 「(実験者に対して) だって、もうここ埋められたから、(攻めようが) ないです。」</p> <p>D2 「ないです。」</p>

これら優勢なチームと封殺されたチームの制限連想法テストと原因分析の論述テストの得点を表にまとめたものが、表 3-15 である。これを見ると、必ずしも優勢なチームの方の学習効果が高いわけではないが、優劣がついている A~E グループではどちらか片方のチームの学習効果が極端に高く、もう片方は低くなっていることがわかる。逆に F と G グループでは両チームともバランス良く学習効果があったことがわかる。

表 3-15 優勢チームと封殺されたチームの得点比較

	A (優勢チーム)	A (封殺されたチーム)
増加した連想用語数	4	3
増加した原因分析の得点	5	-1
	B (優勢チーム)	B (封殺されたチーム)
増加した連想用語数	1	3
増加した原因分析の得点	35	-1
	C (優勢チーム)	C (封殺されたチーム)
増加した連想用語数	12	3
増加した原因分析の得点	-5	11
	D (優勢チーム)	D (封殺されたチーム)
増加した連想用語数	4	3
増加した原因分析の得点	-12	13
	E (優勢チーム)	E (封殺されたチーム)
増加した連想用語数	3	11
増加した原因分析の得点	6	4
	F (片方のチーム)	F (片方のチーム)
増加した連想用語数	5	5
増加した原因分析の得点	12	4
	G (片方のチーム)	G (片方のチーム)
増加した連想用語数	8	5
増加した原因分析の得点	11	8

以上の考察により、級内相関係数が低くなった原因としては、7グループ中5グループがゲームの目標に向かって進むのではなく相手チームを封殺するゲーム方略（勝つ可能性をなくしてゲームをできなくさせること）を取ったことが挙げられる。その結果、グループ内の学習機会に偏りが生じ、学習効果の分散が大きくなってしまったと考えられる。

3.6.4 グループ全体の学習効果を高める方法

では、グループ単位での学習効果を維持しつつ、級内相関係数を低くする、すなわちグループ内の分散を小さくするにはどのような学習方法が良いといえるのだろうか。もちろん、相手チームを封殺しないように呼びかけたり、片方のチームが封殺されないようにゲーム上の工夫をしたりすることが考えられるが、具体的な方法として F グループと G グループのゲーム方法は参考になる。例えば F グループは他のグループと違い、対戦は 1 回のみでかなりの長い時間をリフレクションに費やしていた。さらに、表 3-16 のプロトコルのように、彼らはリフレクションの際にも相手チームとの勝敗は気にせず、4 人全員でゲーム中の疑問を出し合って、どうつなげていったら因果関係の整合性が保てるのかという点に興味を湧かせていたようである。このようにゲームの勝敗ばかりこだわらせるのではなく、リフレクションの時間をしっかり取ってゲームの構造に興味を持たせるゲーム方法はグループ全体の学習機械を維持する方法として有効だと考えられる。

表 3-16 リフレクションでゲームの構造を探っている様子

F2 「どうつながるのかな、ほんま」

F3 「でもこれつながるやんな、上と下のとこで」

F2 「どれとどれが？」

F1 「これって政治のことに興味ないってことやんか？これ一本で労働問題につなげられへんかな？」

F2 「うーん、この後に雇用率の低下みたいなんがあればつなげ、関係あるのかな？投票・・・」

F4 「ニートとかはダメ？ニートから自助とか」

F1 「ニートはつながらんやろ」
 F2 「ニートはちょっと無理矢理というか遠回し。」
 F2 「個人の失敗は個人によるってところから、投票率の低さ・・・」
 F4 「これつながるから、自分のことしか考えてへんやん。」
 F1 「うん」
 F2 「まずここここはつながるやん？ここは絶対としたら・・・」
 F4 「いけるんちゃうん？」
 F3 「これかな？やっぱり？これほんまに3つ（につながるもの）なん？無理矢理過ぎない？」
 F4 「どれ？」
 F2 「これが3つってというのは。単純に2つなんかな？」
 F4 「いや3つやろ。」
 F1 「これイコール人口集中やろ？これもいけるしこれもいける」

また、G グループのゲーム方法も他のグループと比べて特徴的な方法を取っていた。彼らは唯一対戦を3回行っているグループであり、対戦を重ねるにつれてゲーム時間は短くなり、また徐々に類似性が頭に入っている発言も出てきた。そのため、表 3-17 のプロトコルのように、3回目の対戦では類似性を言うことは省略し、ゲームの過程を楽しむようなゲーム戦略を取っていた。彼らも F グループと同様、勝敗に対して固執はしておらず、解決策を言う段階も反論は1回程度でゲームを終え、次のゲームに移っていた。このやり取りから、彼らの頭の中では活動を省略できるほど、ゲームの機能が頭に入っていたと考えられる。このようにゲームをスピーディーに何度も重ねていくことで、ゲームの構造の理解を定着させることができ、ゲームの運に左右されることなくお互いに学習の機会を確保できたと考えられる。

表 3-17 対戦を重ねる中でゲームの構造の理解が定着している様子

G3 「もう一回だけやろうか？」
 G2 「やっちゃいます？」
 G3 「でも後10分じゃ足りひんか？」

G4 「やっちゃんおう」

G1 「今までのやつとかもう当てはまってるやん」

G3 「ん？」

G1 「もう（現代のカードを置く際に）理由言わんと、」

G3 「わかるやろ？みたいな？（笑）」

G1 「わからなかった場合は言うけど」

G4 「これ（自分たちで作る現代のカード）その場その場で考えたらあかんかな？白紙扱いで（笑）その場その場で考える（笑）」

G3 「あははは（笑）しかもこじつけありで（笑）じゃあ、それでいこう」

G2 「OK」

最後に、質問紙で取っていた本実践に対する自由記述の感想のうち、ユーザビリティに関する感想を取りあげ、本カードゲームのデザインに対する改善案も検討しておく。自由記述の内容を見ると最初はルールがやや難しかったという意見が数件あった。ただし、慣れると楽しくなってきたという意見も書かれており、ユーザビリティとしては概ね問題がなかったといえるだろう。また、ユーザビリティとは直接は関係ないが、展開がわかってしまうとゲームの進行が固定化されてしまうこと、拡張できるカードの追加があればより楽しめるという意見も数件あった。確かに、本カードゲームは数回行うと展開がわかってしまうため、その点で改善の余地があるといえる。また、このようにカードを拡張したいという意見自体は歴史的類推を行う上で非常に良い傾向であるため、それに答えるための準備をしておくことが継続的な学習において重要だといえる。

さて、以上の考察をまとめると、以下の3点がいえる。1つ目は、本カードゲームが各フェーズで想定していた発言を誘発できていたことがわかったことである。想定していた3つのカテゴリーの発言の多いほど、各能力を測定するテストで良く向上していることから、本カードゲームを通して想定していた発言を増やすことで能力の向上の支援が行えたと考えられる。ただし、因果関係を考慮して未来の解決方法を提示できる力に関しては不十分であることもわかった。2つ目は、相手チームの活動を封殺しようとするゲーム方法を取ると、片方のチームは学習効果が高くなるがもう片方のチームはあまり高くない傾向があり、それが級内相関係数を低くしていると考えられることもわかった。3つ目は、グループ全体で学習効果が高かった2つのグループのゲーム方法を

分析すると、対戦は少なめにしてリフレクションでゲーム中に疑問に思ったつながりやより良いつながげ方を模索する時間をしっかり取る方法や、対戦を何度も重ねて類似性やつながり方を定着させる方法が取られていることがわかった。このように、勝敗にこだわりすぎずに4人全員がゲームの活動に参加できるようにすることで、グループ内での学習効果のバランスが良くなると考えられる。

本章では、歴史を現代社会に応用する力のうち、歴史の因果関係を現代の問題の原因分析に応用する力を育成するカードゲーム”historio”をデザインした。そして、高校生を対象にその効果をグループ単位で評価したところ、「歴史的な事象から同じ性質の現代の事象を結びつける力」と「現代の問題の因果関係を歴史的な問題の因果関係を参考に分析する力」の育成に効果的であることがわかった。また、想定していたグループ内での発言も概ね引き出すことができ、相互作用的な側面でも一定の支援をできていたと考えられる。一方、相手チームを封殺するというゲーム方略を取るグループが多かったことで級内相関係数が低くなったが、これに対してはリフレクションをじっくりする学習方法か、カードゲームの意図が定着するように何度も対戦して遊ぶ学習方法を取り入れ、グループ内での学習機会を均等に保つようにすることで改善できると考えられる。

第4章 歴史の解決法を現代の問題の解決法生成に 応用する力を育成する学習方法のデザイン

4.0 第4章の概要

本章では、歴史を現代社会に応用する力のうち、「現代の社会的問題に対する多様な解決法生成に応用する力を扱う。まず、先行研究をもとに現代の社会的問題に対して多様な解決法を生成するための段階的な学習方法を構築し、歴史上の解決法を類推に現代の社会的問題に対する解決法を生成しあう対戦型カードゲームを使った学習方法をデザインする。次に、評価方法を検討した上で高校生を対象に評価をし、効果を検証する。最後に、各グループのゲーム中のやり取りやプロトコル分析を通し、より効果の高い学習方法を考察する。

4.1 第4章における研究課題

歴史的思考力を現代に応用する際、歴史上の長期的な因果関係が未来の社会的な変化の予測 (Lee, 2005) に効果的であることが主張されている。さらに、歴史を類推として利用することで現代の社会問題に対するオルタナティブを生成できるという主張もある (Staley, 2002)。実際、統制実験を行えない外交政策や個人の経験でカバーできない社会問題に対する政策判断では、政治家がしばしば異なる歴史を引用した上で議論されている事例も報告されている (Neushdt & May, 1986)。以上より、歴史上の長期的な問題解決を類推として使用することで、想像がしにくい現代の長期的な問題に対して多様なオルタナティブを提供できると考えられる。しかし、長期的な現代の問題に対して多様な歴史上の解決法を応用する効果的な学習方法を実証している研究はない。

そこで本章では、高校生を対象に、世界史における多様な人物が関与した歴史的事象を現代の日本の経済を活性化させる政策の生成に応用する力を育成する学習方法をデザインし、評価する。なお学習プロセスの説明の中でも言及するが、本章で育成する能力は「現代の問題の解決法を多様に生成できる力」とする。

4.2 デザイン要件

4.2.1 学習プロセスについての検討

最初に学習プロセスを検討する。まず、多様な歴史を参照する際の認知活動について

は、Sawyer (2007, 金子訳 2009) が詳しい。彼は創造工学の研究を引きながら、異なる背景をもつ人々が集まり、同じ目標に向かい会話することで相互の専門用語を翻訳する必要が生じ、結果的に類推が引き起こされる傾向にあることを明らかにしている。同時に、類推自体が創造的な思考に導く要因となっているため、これによって通常とは異なる発想や重要な発見が促されることを示している。

この知見を本研究に引きつけて考えると、歴史的事象を類推として用いさせることで、同質的な高校生が多様な歴史的事象の知識に触れ、その時代の視座で現代を捉え直すことができると考えられる。そしてその結果、異なる背景を持って議論する状態へと近づいて新しい発想や重要な発見が促されると考えられる。歴史と現代における異なる背景の要素は複数考えられるが、1つは歴史の持つ解決法の多様なアプローチが考えられる。例えば、藤井 (1985) は歴史の持つ「多面性」を「政治・経済・社会・文化」カテゴリーに分けて表現したり、Masterman & Sharples (2002) はある歴史的事象に結びつく歴史の原因を「政治・経済・宗教・軍事」カテゴリーに分けて表現している。このように、ある社会的な問題に対して通常の思考とは異なるアプローチ (例えば経済問題に対して文化的なアプローチで取り組むなど) を提供することにより、背景の異なりを強調することができると考えられる。また、時代や地域という要因も現代の日本における背景との異なりを強調できると考えられる。すなわち、世界史における多様な人物が関与した歴史的事象を現代の日本の経済を活性化させる政策の生成に応用する学習プロセスにおいては、まずは高校生の文脈とは異なった時代や地域における歴史上の人物で、多様なカテゴリーのアプローチで同じ目標に向かったものと「会話」させることが必要となる。

これに加え、歴史上の多様な解決策を現代の文脈に利用する際に重要な学習プロセスとして、歴史と現代の文脈の違いに気付かせることが挙げられる。先行研究において、特にこの観点を重視しているのが Mansilla (2000) である。1章で詳述したように、彼女はホロコーストの知見をルワンダ事件に結びつけて考えさせる実践をさせた結果、歴史を上手に現代に応用している生徒には2つのケースの比較を通して違いを認識し、歴史の思考様式を応用して現代の状況に対する新しい疑問や仮説を生成する特徴があることを明らかにしている。また、歴史学習の研究ではないものの、Kurtz et al. (2001) は転移を引き起こす実験において、ベースの状況だけでなくターゲットの状況をより認識させることで深い違いと正しい類似性が見える効果があると指摘している。以上より、

単に歴史上の解決法を現代に応用するだけでなく、両者の文脈的な違いに気付かせ、それを踏まえて応用する学習プロセスが必要となる。

以上をもとに歴史の多様な解決法を現代に応用する学習プロセスを整理すると、表 4-1 のように、[1] 歴史の個別の事象を理解する、[2] 現代の文脈に沿った政策へ変更させる、[3] 歴史と現代の文脈的差異を表出化させる、[4] より現代の文脈に沿った政策へ変更させる、[5] 多様な類推経験、に精緻化できる。なお、多様性については、時代や地域に加えて、藤井(1985)を参考に政治（国力の維持政策、外交政策、雇用・福祉政策）、経済（財政政策、産業振興政策、市場における政策）、文化（文化交流、観光推進、研究開発などの政策や取り組み）、社会（企業の技術普及の戦略、市民運動、地域振興の政策）の 4 つのカテゴリーにおける解決法に触れることを意味するものとする。以降、本章でデザインする学習方法は、この学習プロセスを踏まえたものとする。

4.2.2 ゲーム・ルールのデザイン要件

次に、導出された学習プロセスをもとにゲーム・ルールのデザイン要件を検討する。まず、[1] 歴史の個別の事象を理解する、と [5] 多様な類推経験、については事前に多様な時代、地域、カテゴリーを用意しておき、ランダムに多様な歴史上の解決法に触れさせることが必要である。

また、Kim & Park (1996) の実験から、シミュレーションゲームなどのダイナミックな意思決定が必要な状況では、単独群よりペア群の方が推論の数・多様性・パフォーマンスが向上することが示されている。これより、[2] 現代の文脈に沿った政策へ変更させる、[4] より現代の文脈に沿った政策へ変更させる、に関してはペアで類推を行うルールを設けることが望ましいといえる。

表 4-1 歴史の解決法を現代の問題の解決法生成に応用する際の学習プロセス

- | |
|-------------------------|
| [1] 歴史の個別の事象を理解する |
| [2] 現代の文脈に沿った政策へ変更させる |
| [3] 歴史と現代の文脈的差異を表出化させる |
| [4] より現代の文脈に沿った政策へ変更させる |
| [5] 多様な類推経験 |

さらに、[3] 歴史と現代の文脈的差異を表出化させる、に関しては一度政策を生成した学習者とは異なる学習者が批判的にその内容を吟味し、現代の文脈に引き付けた上で差異を指摘できるルールを設ける必要がある。つまり、ペア同士が対立的な関係になるルールを設ける必要があるといえる。

最後に、Fisher (1970) が指摘する歴史的類推の誤用を防ぐため、類推を行う段階に加えて歴史と現代の文脈的差異を表出化させて再度類推を行う際においても、学習者相互で対応関係の妥当さを議論しながら進めていくルールを設ける必要がある。つまり、ペアになった高校生同士がペアになる構造、つまり 2 人对 2 人の構造にし、相互評価させるルールを設ける必要があるといえる。

4.2.3 ツールのデザイン要件

続いて、提案した学習プロセスやゲーム・ルールを進めるために必要なツールについてのデザイン要件を検討する。江口ほか (2007) は、カード型補助教材を用いて協調学習を行うことにより、視点の強化と相互交渉の活性化が促進されることを明らかにしている。本研究では歴史の政策に着目したり、現代の文脈に着目させたりと視点の異なる活動が含まれることより、カード型のツールを採用することは妥当といえる。また、前述した Gick & Holyoak (1980) のアナロジーを利用した問題解決の促進条件として、「原因」「問題」「解決方法」「結果」の 4 つに分けたマッピングを使うことが挙げられていたことも重要である。

次に、歴史と現代の文脈の違いに気付かせることを促進させるために、8 つの地域に分けられた日本地図のフィールドシートをデザインすることも必要である。深い違いと正しい類似性を気付かせるにはベースの状況だけでなくターゲットの状況をより認識させることが重要であるという Kurtz et al. (2001) の実験結果を踏まえ、本研究ではターゲットとなる現代の日本の状況をより意識させられるフィールドシートをデザインし、ゲームの舞台に設定することが必要と考えられる。これは各歴史的事象の着目すべき文脈と対応する現代の文脈（制度、産業構造、文化的資源など）を想起させることを狙ったものであり、これによってターゲットとなる現代の日本の状況をより意識することを通して歴史と現代の文脈の違いに関する気づきが促進されると期待している。

以上、5 つの学習プロセスをもとに導出されたゲーム・ルールのデザイン要件とツールのデザイン要件を合わせると、歴史の多様な解決法を現代に応用する力を育成する教

材のデザインに必要な要件は、以下の4点にまとめられる。

- (1) 世界史における多様な人物の政策を類推のベースとして用いた上で
現代の経済活性化の政策を考えさせるゲーム・ルールをデザインする
- (2) 歴史と現代の文脈の違いに気付かせるゲーム・ルールをデザインする
- (3) 歴史の解決法の情報を書かれた多様なカードをデザインする
- (4) 歴史と現代の文脈的差異を想起させるためのフィールドシートをデザインする

4.3 ゲームデザイン

4.3.1 ゲーム・コンテンツのデザイン

デザイン要件に沿ってデザインする前に、今回扱うテーマの詳細な内容について触れる。本章では、「経済活性化」を Lee (2005) の提唱する「使用可能な歴史的枠組み」として捉える。このテーマは各時代、各地域に関わらず多くの社会で問題になってきた分野であり、活性化させるアプローチも経済的なものから政治・文化的・社会的なものまで多様に存在する。今回は、高校の世界史の教科書で頻出する歴史上の人物を16人選定した。選定の際は歴史の観点を政治(国力の維持政策、外交政策、雇用・福祉政策)・経済(財政政策、産業振興政策、市場における政策)・文化(文化交流、観光推進、研究開発に関する政策や取り組み)・社会(企業の技術普及の戦略、市民運動、地域振興の方策)の4つのカテゴリーに分け、それぞれ4枚ずつ選定した。各カテゴリーにおいて選出した歴史上の政策は表4-2の通りである。なお、時代背景の偏りを考慮し、古代・中世・近世・近現代ができるだけ同じ割合になるように選定した。

表 4-2 各カテゴリーにおいて選出した歴史上の政策

政治：国力の維持政策、外交政策、雇用・福祉政策
・ 教皇に正式な統治権を認められることで主導権を取れたカール大帝の政策 (8C) ・ 先進国に通じる海域を治めて制度を輸入したピョートル1世の政策 (17C) ・ 強大な他国に対抗するために政治・経済圏を確保したピットの政策 (18C) ・ 公共事業によって雇用を増加させたローズ＝ヴェルトの政策 (20C)
経済：財政政策、産業振興政策、市場における政策

<ul style="list-style-type: none"> ・ 交易上有利な位置を活かして交易を独占したフェニキア人の政策（前 12C） ・ 伝統産業を保護して関税をかけることで歳入を増やしたコルベールの政策（17C） ・ 三角貿易を行った輸出額を増やしたイギリス東インド会社の政策（18C） ・ 門戸の開放を訴えて市場への参加を実現したジョン＝ヘイの政策（19C）
<p>文化：文化交流、観光推進、研究開発に関する政策や取り組み</p>
<ul style="list-style-type: none"> ・ 異国の文化や商人との安全な交流地を設けた李世民の政策（8C） ・ 異教者の学者を集めて知見交換・翻訳を進めたシチリア王国の学者の方策（12C） ・ 宮殿やサロンを用意して最先端の文化的交流地を作ったルイ 14 世の政策（17C） ・ 多様な人や情報を集めて自由に議論できる場を設けたコーヒーハウスの方策（17C）
<p>社会：企業の技術普及の戦略、市民運動、地域振興の方策</p>
<ul style="list-style-type: none"> ・ 貨幣の発明により物流を促進させたリディアの王の政策（前 7C） ・ 書物のコスト削減と普及を進めたグーテンベルクの活版印刷術の開発（17C） ・ 生産コストを削減させたワットの蒸気機関の改良（18C） ・ 移動コストの削減と輸出産業の創出を行ったスティーブソンソンの鉄道開発（19C）

4.3.2 ツールのデザイン


カードのデザイン

ではデザイン要件をもとにデザインしていこう。まず、(3) 歴史の解決法の情報が書かれた多様なカードをデザインする、というデザイン要件を満たすため、カードのデザインは、歴史的事象を政治・経済・文化・社会の 4 つのカテゴリーに分け、上述した操作的定義に従ってそれぞれ 4 枚ずつ選定し、16 枚のカードをデザインした。各カードは図 4-1 のように経済の活性化につながった事象の一連の因果関係がわかるよう、背景と問題、政策（もしくは取り組みや発明）、結果の 3 文構成で 1 枚のカードにまとめた。なお、文章作成の際は『詳説世界史研究』（木下ほか、2008）を参考にした。また、カードにはどのカテゴリーの事象か認識できるように 4 つのカテゴリーの頭文字を左上のマークに付けると共に、カテゴリーごとに異なる色を付けている。さらに、どの時代の事象か認識できるよう、人物名の横にその政策を行った年代も記している。全てのカードの内容は巻末の資料に示している。なお、以下で掲載しているカードは評価実施時のものであるが、著作権上、一部イメージ画だけ後にイラストを依頼して差し替えたものに変更している。また、巻末の資料のカードはレイアウトも少しデザイン性を高めて

いるが、本文の内容は全く同じで、カード自体の構造やイメージ画についてもほぼ同じである。

政

ピョートル1世 (17C)



当時、ロシアの制度は西欧に比べて遅れており、近代化を進めることが課題になっていた。そこでピョートル1世は北方戦争でスウェーデンを破って**西欧にアクセスのしやすいバルト海の覇権を握り、その地に「西欧の窓」と呼ばれる新都ペテルブルクを建設し、自らも積極的に西欧視察を行って制度の輸入を行った。**結果、この港から西欧文化が流れ込むようになり、内政改革、軍備強化、税制改革、産業の振興が促進された。

produced by 池尻良平

図 4-1 歴史のカード

フィールドシートのデザイン

次に、(4) 歴史と現代の文脈的差異を想起させるためのフィールドシートをデザインする、というデザイン要件を満たすために、歴史と現代の文脈的差異を想起させるためのフィールドシートをデザインした。図 4-2 はデザインされたフィールドシートである。ここでは、都道府県ごとに区切りを入れた日本地図を用意することで、それぞれの文脈に着目させるようにデザインしている。また、特定の地域に偏らないよう、8つの地域を色で分けてそれぞれの地域の文脈を利用させるようにもデザインしている。さらに、歴史の持つカテゴリーの違いを意識させるよう、応用した歴史上のカードをカテゴリーごとに置けるスペースもデザインしている。なお、カードの形で黒く描かれている部分はデッキ（山札）を置く場所である。また、下部の欄は後ほど詳述するが、選んだ都道府県と改善案の得点を記録しておく欄である。

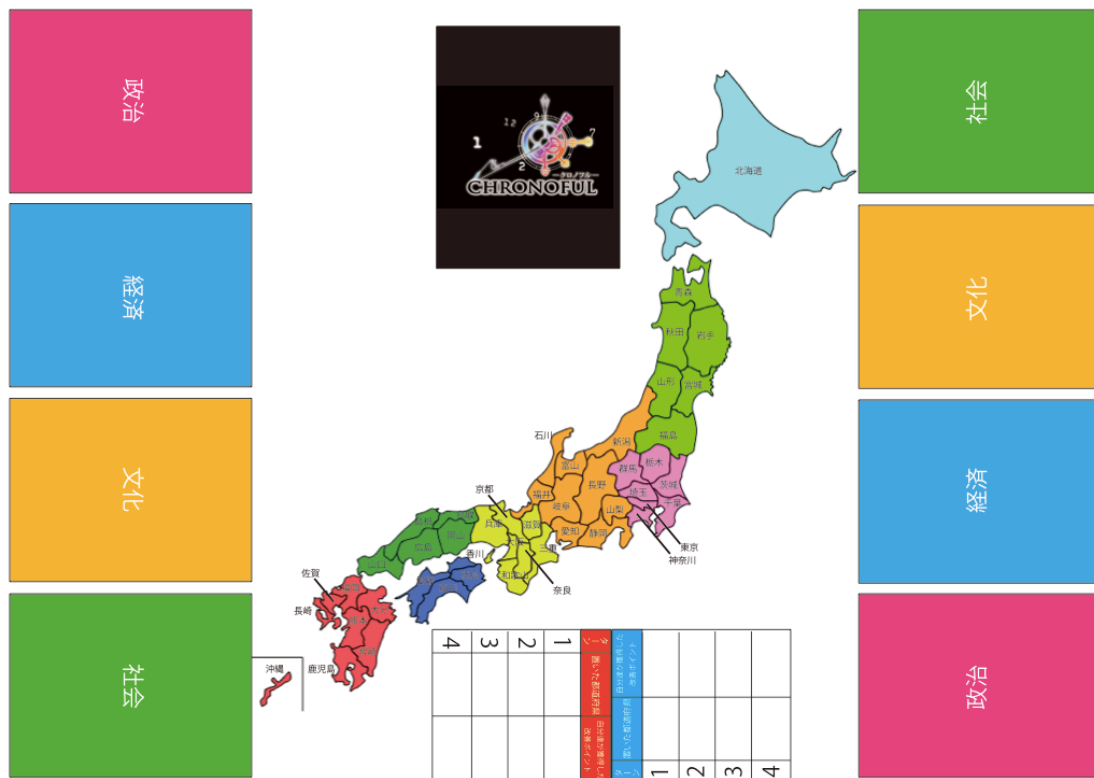


図 4-2 フィールドシート

4.3.3 ゲーム・ルールのデザイン

次にこれらのツールを用いつつ、[1] 歴史の個別の事象を理解する、[2] 現代の文脈に沿った政策へ変更させる、[3] 歴史と現代の文脈的差異を表出化させる、[4] より現代の文脈に沿った政策へ変更させる、[5] 多様な類推経験、という学習プロセスを実現させるためのルールをデザインする。

具体的には、(1) 世界史における多様な人物の政策を類推のベースとして用いた上で現代の経済活性化の政策を考えさせるゲーム・ルールをデザインする、と (2) 歴史と現代の文脈の違いに気付かせるゲーム・ルールをデザインする、というデザイン要件を満たすために、以下のフェーズ A~E のゲーム・ルールをデザインした。以下では、各フェーズについて詳述していく。

【フェーズ A】 歴史的事象の説明 (約 3~5 分)

2 人对 2 人のチームに分かれ、裏にしてよく切った歴史人物のカードの山札からそれぞれ 2 枚を引いて手札にする。その後各チームで任意の歴史人物が関与した歴史的事象を 1 つ選び、どうしたら現代の日本における経済活性化の政策に言い換えられるかを 5 分程度で考える。なお、どのツールを用いてどのような学習活動が行われているかの様子を示したものが図 4-3 である。

このフェーズでは [1] 歴史の個別の事象を理解する、[2] 現代の文脈に沿った政策

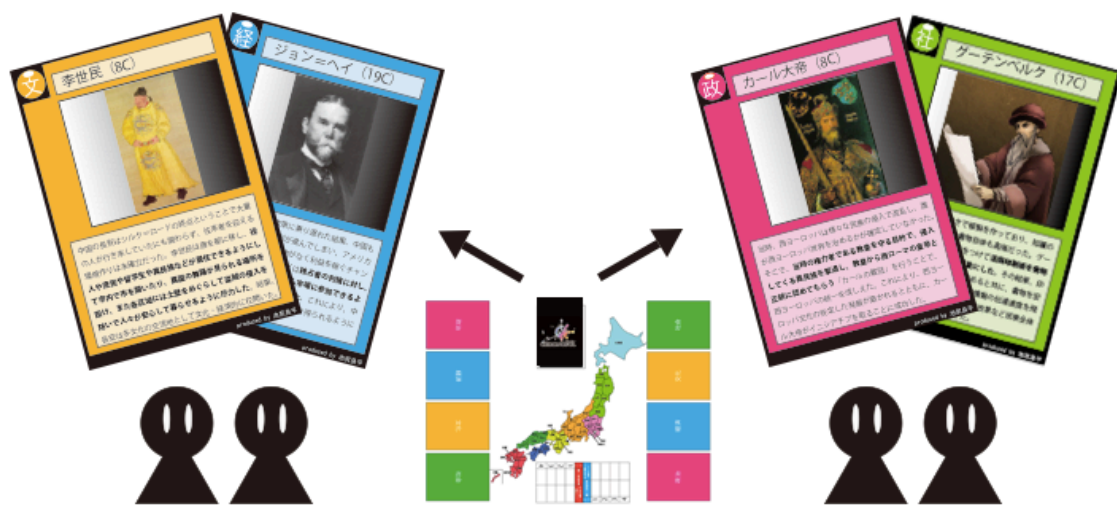


図 4-3 【フェーズ A】 歴史的事象の説明の様子

へ変更させる、[5] 多様な類推経験、の3つの学習活動を狙っている。特にランダムに歴史人物のカードを引かせた上で現代の政策に言い換えさせるルールを設けることにより、自身で思いつく政策の種類を広げ、多様にさせることを狙っている。

【フェーズ B】 都道府県の特徴を活かした経済活性化の政策の説明（約2分）

じゃんけんに勝ったチームから順に、日本地図上でまだ選択されていない地域から任意の都道府県を1つ選び、歴史上の人物が関与した歴史的事象のポイントを相手チームに説明した上で、その都道府県の特徴を活かした経済活性化の政策を説明する。説明後は、出したカードのカテゴリーと対応する自チームのフィールドにカードを置く。各都道府県は、筆者によって事前にGDPの高さに沿って3つに分けられており、GDPの高い順から1、2、3点が付与されたシートを作成している。ただしゲーム性を高めるため、ゲーム中にはこの具体的なポイントの内訳は知らせず、ゲーム後にこのシートを渡して都道府県ごとのポイントを確認した後に得られるようにしている。なお、どのツールを用いてどのような学習活動が行われているかの様子を示したものが図4-4である。

このフェーズでは[2] 現代の文脈に沿った政策へ変更させる、の学習活動を狙っている。特に、都道府県の特徴を盛り込ませることで、現代の文脈に沿って歴史上の政策が変容することを狙っている。また、選べる都道府県に制限を加えて様々な地域や特色を持つ都道府県を選ばせることで、現代社会に関連する想起の要素を広げさせることも狙っている。



図 4-4 【フェーズ B】 都道府県の特徴を活かした経済活性化の政策の説明の様子

【フェーズ C】 相手チームによるその政策の問題点の指摘（約 0～1 分）

相手チームは言い換えられた政策の説明を受けた後、対象にされた現代の日本の都道府県の状況を想起しながら、歴史的事象との文脈的な違いをもとにその政策の問題点を指摘する(できない場合はここでターンが終わる)。なお、どのツールを用いてどのような学習活動が行われているかの様子を示したものが図 4-5 である。

このフェーズでは [3] 歴史と現代の文脈的差異を表出化させる、の学習活動を狙っている。特に、都道府県の特徴を盛り込ませたことによって表れる歴史の文脈と現代の文脈の違いに気付かせることを狙っている。

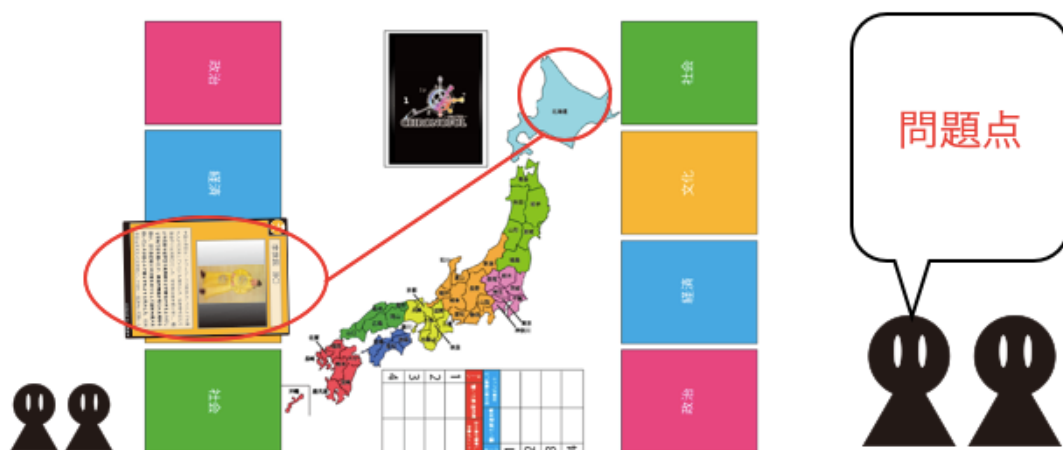


図 4-5 【フェーズ C】 相手チームによるその政策の問題点の指摘の様子

【フェーズ D】 相手チームによる改善策の説明（約 0～1 分）

続けて相手チームは、その問題点を克服できる改善策を 30 秒以内に挙げる事ができる(できない場合はここでターンが終わる。また、30 秒は最初に政策を説明したチームが計る)。最後に、使わなかったカードを山札に戻し、よく切る。また、改善策を 30 秒内に挙げられていれば、両チームの協議のもと、その改善策の良さによって 0、1、2 点を得られるようにもしている。これは歴史と現代の文脈の違いに気づき、より現代の文脈に沿った政策を言えたことに対するポイントである。なお、4 カテゴリーの歴史人物を 1 枚ずつ置いた最後のターンにおいてもこの改善策の得点は加算される。なお、どのツールを用いてどのような学習活動が行われているかの様子を示したものが図 4-5 である。

このフェーズでは [2] 現代の文脈に沿った政策へ変更させる、の学習活動を狙って

いる。特に、歴史の文脈と現代の文脈の違いに気付かせた上で改善策を述べさせることによって、より現代の文脈に沿って歴史上の政策が変容することを狙っている。また、改善策の質にポイントを設けることで、歴史上の政策がより現代の文脈に沿って変容させることも狙っている。



図 4-6 【フェーズ D】 相手チームによる改善策の説明

【フェーズ E】 カテゴリーが埋まるまでの繰り返し

以上を繰り返し、どちらかのチームが政治・経済・文化・社会の4カテゴリーの歴史人物を1枚ずつ置けたターンでゲームを止める。なお、各チームが1枚ずつ置いてデッキから新しくカードを引くまでで約8~10分を想定している。その後、歴史的事象を類推のベースとして、各都道府県の特徴を活かした経済活性化の政策を言えたことに対するポイントと、改善策の質によって得たポイントを集計し、合計が多いチームが勝ちとなる。ただし、問題点の指摘と改善策の提示を促すことを目的に、両チームのポイントが20ポイントに満たない場合は、日本の経済を活性化させることができなかつたとして両チーム共に負けとなるルールを設けた。なお図4-7はお互いにカードを1枚ずつ置いて、新しくカードを引いている様子である。

このフェーズでは、[5] 多様な類推経験、の学習活動を狙っている。特に、必ず4カテゴリーの政策を考えないといけないという制約によって、多様な政策を生成させることを狙っている。また、両チームのポイントが20ポイントに満たない場合に両者共に負けとすることにより、お互いに改善策を言わずに進行することを避けることも狙っている。



図 4-7 【フェーズ E】 カテゴリーが埋まるまでの繰り返し

以上のように、世界史における多様な人物が関与した歴史的事象を現代の日本の経済を活性化させる政策の生成に応用する力を育成するための学習方法をゲームデザインのフレームワークに沿ってまとめ、育成能力、学習プロセス、ゲーム・ルール、ツールの対応関係を可視化したものが図 4-8 である。

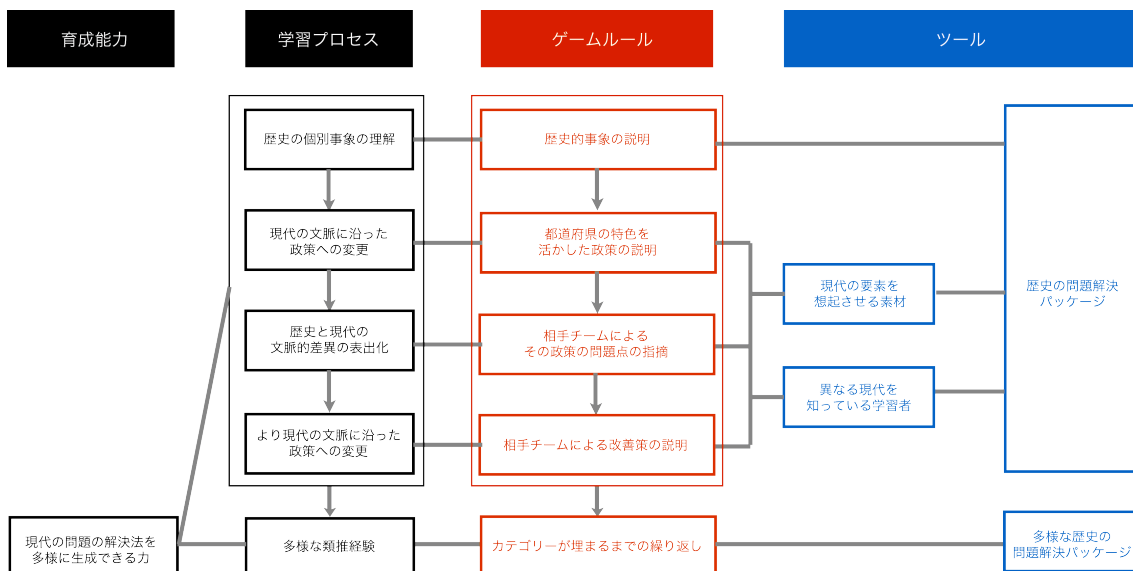


図 4-8 歴史の解決法を現代の問題の解決法生成に応用する力を育成するゲームのフレームワーク

4.4 研究の方法

4.4.1 評価対象者

本学習方法の効果を検証するため、本カードゲーム”CHRONOFUL”を使用した授業を行う前と後の2時点で同一のテストを実施し、テスト結果を比較した。評価協力者はG高校の2年生36名である。G高校は共学で、毎年国立大学に数十名、難関私立大学に多数の合格者を出している進学校である。G高校では高校1年生からレポート作成や主体的な学習プログラムを積極的に行っているため、生徒の論理的思考力が高いと考えられる。本研究は歴史学習の発展的な内容を扱うため、基礎学力が高く、主体的な学習にも慣れているG高校の生徒が対象者として適していると判断した。なお、対象にした高校2年生は全員世界史Aを履修しており、およそ19世紀までの内容を習っていた。

実施に当たっては50分授業を2時限連続にし、110分授業として2011年6月21日に行った。図4-9はゲーム中の様子である。110分の内訳は、導入の説明に10分、プレテストに10分、ルール説明に15分、ゲーム実施に60分、ポストテストに10分、



図 4-9 ゲーム中の様子

まとめと趣旨説明に5分だった。またゲーム中の会話内容を記録するために、グループごとにICレコーダー1台を設置した。なお各グループともゲームを終えるのに7ターン要したため、全体のターン数は63ターンとなった。また、時間の延長はなかった。

4.4.2 評価方法

評価方法としては、現代の日本における経済活性化の政策を10分以内に思いつく限り記述させるテストをプレポストで実施する。今回は4人で協調的に学習しているため、1グループあたりの政策数がプレに比べて増加しているかを分析する。また、生成された政策の多様性を評価するために、カード作成の際と同様の定義を用い、各政策を政治・経済・文化・社会の4カテゴリーに分類した上で、各カテゴリーの政策数の増加度も分析する。1グループあたりの政策数がプレに比べて増加し、さらにポストテストで生成された政策のカテゴリーが多様になっていれば、現代の経済活性化の政策をより多様に生成できるようになったと見なす。なお2章で述べたように各個人ではなくグループ単位での得点を集計し、分析を行う。詳しい教示文や形式については巻末の参考資料に示した。

4.5 結果

まず、現代の経済活性化の政策をより多様に生成できるようになったかを分析した。テスト結果よりプレポストにおけるグループ単位での政策数を集計したところ、プレテストでの平均値は17.0個、中央値は17.0個、標準偏差は2.5個であった。一方ポストテストの平均値は28.0個、中央値は28.0個、標準偏差は5.7個であった。本データはサンプルサイズが9と小さく、正規分布にならないことが予測されるため、ウィルコクソンの符号付順位和検定を用い、両側検定を行った。その結果、表4-3のように本カードゲームを使用した後の学習者群は、使用する前に比べて思いつく政策数が有意に向上することが示された ($p<.01$, $T=0$, 棄却値1, 効果量1.0)。

また、政策の質的な多様性が増加したかを分析するために、カード作成の際と同様の定義を用いて各政策を政治・経済・文化・社会的政策にそれぞれカテゴリー化し、グループ単位で検定を行った。なお、カテゴリー化のコーディングは実験者と面識のある大学院生1名(一致率のテストを実施した経験のある修士号取得者。研究の目的は知らせていない)で独立に行った。一致率は81%、協議した後100%になった。各カテゴリー

表 4-3 グループ単位でのテスト結果 (N = 9)

	中央値		符号付順位検定					
	プレ	ポスト	負の順位		正の順位		同順位	Z
	テスト	テスト	N	順位和	N	順位和	N	
N=9								
全政策数	17	28	0	0.0	9	45.0	0	-2.668 **
政治的政策数	4	7	2	3.5	6	32.5	1	-2.038
経済的政策数	7	8	6	35.5	3	9.5	0	-1.547
文化的政策数	3	8	0	0.0	9	45.0	0	-2.668 **
社会的政策数	2	7	0	0.0	9	45.0	0	-2.668 **

** $p < .01$; 符号付順位検定はポストテスト-プレテストによって行なった

で検定を行った結果、表 4-3 のように政治・経済カテゴリーの政策数はプレとポストで有意な差はなかったが、文化・社会カテゴリーの政策数は有意に向上しており（文化・社会カテゴリー共に $p < .01$, $T=0$, 棄却値 1, 効果量 1.0）、ポストの政策数がカテゴリー単位で多様になっていることが示された。

以上より、本カードゲームを用いることで、世界史における多様な人物が関与した歴史的事象を類推のベースに、現代の経済活性化の政策をより多様に生成できるようになったといえる。なお、級内相関係数を算出したところ、解決法のテストに関しては 0.2062 という値になった。級内相関係数については高いか低いかの明確な閾値が定まっていないため、この値をもって級内相関係数が高いか低いかを判断することは難しいが、3 章に比べればグループ内の分散は小さいといえる。ただし、2 章でも述べたようにグループ内の学習プロセスの特徴や各学習者の思考の特徴がグループでの学習効果を高めたり、逆に低めたりする要因になっている可能性も考えられるため、続く節で考察し、よりグループ全体での学習効果が高くなる方法につなげていく。

4.6 考察

本節ではまず、本カードゲームが想定していた政策の変容を促せていたかを質的に分析し、理想的な学習プロセスが達成されていたかを分析していく。次に、政策の変容を促進させる要因について、複数の観点から分析する。具体的には、歴史的事象の違いによって類推に影響があるか、ゲームの序盤と終盤で類推に影響があるか、各グループの

ゲーム方法によって類推に影響があるか、各プロセスから次のプロセスに向かう際のゲーム方法によって類推に影響があるか、の4つの観点から類推の促進要因もしくは阻害要因が存在するかを分析する。また、質問紙で取っていた本実践に対する自由記述の感想をもとに、本カードゲームのユーザビリティについても簡単に触れておく。最後に、よりグループ全体で高い学習効果を出すための方法について検討する。

4.6.1 学習プロセスに関する質的分析

Hickey & Pellegrino (2005)は、社会文化的な観点に立つと、ある学習共同体が領域特有の実践を行っている際に、新たな知識の生起が見られることが知識の転移の証拠になると主張している。また、このような転移を記述する方法としては会話分析のような出来事ベースの手法が適していると主張している。そこで本章では、転移を歴史的事象が現代の文脈に沿って変容していくことと捉え、取得した各ターンの学習者間の会話をもとに、本カードゲームのゲーム・ルールを通して歴史的事象が現代の文脈に沿った政策に変容していくかを分析する。本ゲーム・ルールを歴史的事象の変容という観点から見た場合、表4-4のようにルール(A)～(D)の4つのプロセスを経て、歴史的事象が2度現代の文脈に沿った政策へ変容すると想定している。つまり、(A) 歴史上の人物の政策を説明することで歴史的事象が起点となり、(B) それを類推のベースとして都道府県の特徴を活かした経済活性化の政策を説明することによって現代の文脈に沿った政策へと変容し、(C) 相手チームがその政策の問題点を指摘することで歴史と現代の文脈的差

表 4-4 ゲーム・ルールと政策の変容プロセスの対応関係

	ゲーム・ルール	政策の変容プロセス
(A)	歴史上の人物が関与した歴史的事象の説明	歴史的事象
(B)	都道府県の特徴を活かした経済活性化の政策の説明	現代の文脈に沿った政策への変容
(C)	相手チームによるその政策の問題点の指摘	歴史と現代の文脈的差異の表出化
(D)	相手チームによる改善策の説明	より現代の文脈に沿った政策への変容

異が表出化し、(D) 相手チームが改善策を説明することでより現代の文脈に沿った政策へと変容する、というプロセスを経ることを想定してデザインしている。

政策の変容のプロセス(B)と(D)において「現代の文脈」が含まれているかについては、選んだ歴史的事象における主要な観点と対応する「現代の文脈特有の用語」がゲーム中の会話に含まれているかを基準にコーディングする。例えば、当時需要が高かった繊維の輸出を奨励していた場合、現代の文脈特有の用語として「自動車の輸出の奨励」がこのコーディング基準に沿うものとする。なお、選んだ歴史的事象の主要な観点と関係のない地域的特色、自然環境を現代の用語に変えただけの政策は地理的文脈に着目した政策として扱う。また、プロセス(C)における「歴史と現代の文脈的差異の表出化」についても同様に、選んだ歴史的事象における主要な観点（制度、産業構造、文化的資源、地理的特性など）の歴史的な文脈と現代的文脈の違いを示す会話が問題点指摘の中に含まれているかを基準にコーディングする。例えば、「歴史的な事象では保護関税をかけることが容易だったが、現代は貿易の自由化の流れがあるために貿易摩擦が生じやすい」がこのコーディング基準に沿うものとする。これらの基準に沿って各グループの各ターンで行われた会話をプロセス (A) ~ (D) に分けた上で、想定通りに変容されているかどうかを上記の基準でコーディングし、表 4-4 のように現代の文脈に沿った政策へと変容するかを分析する。また、政策の変容を促進もしくは阻害する要因についても分析する。想定通りに変容していれば、本カードゲームが歴史的な事象を現代の文脈へ転移させる学習方法として有効に機能したと見なす。

分析方法としては、まずゲーム中の 63 ターンを 4 プロセスで分けた計 252 編のプロトコルを準備し、想定していた変容が行われていたかという観点でコーディングを行った。なお、コーディングは実験者と面識のある大学院生 1 名(地歴の教員免許を持ち、世界史の基本的な知識を有している。研究の目的は知らせていない)で独立に行った。一致率は 88%、協議した後 100%になった。

その後、各グループでそれぞれのプロセスを達成したターン数を集計した。その結果が表 4-5 である。なお、どのグループもターン数の合計は 7 である。また、各グループの 1 ターンあたりの達成プロセスの平均も算出した。その結果が表 4-6 である。なお、平均は 0~4 の値を取る。1 ターンにおける達成プロセスの平均を見ると、どのグループも 3 以上であり、3.6~3.9 という極めて高い値を出しているグループが半数を超える 6 グループ存在していることがわかる。実際に A、B、D、H グループなどは 7 ターン

表 4-5 各グループにおける各プロセスを達成したターン数

(A~I はグループ番号)

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
プロセス A 止まりのターン数	0	0	0	0	0	0	0	0	0
プロセス B 止まりのターン数	0	0	0	1	2	2	1	0	1
プロセス C 止まりのターン数	1	1	1	0	1	2	1	1	3
プロセス D 達成のターン数	6	6	6	6	4	3	5	6	3

表 4-6 各グループにおける達成プロセスの平均

(A~I はグループ番号)

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
1 ターンにおける 達成プロセスの平均	3.9	3.9	3.9	3.7	3.3	3.1	3.6	3.9	3.3

中 6 ターンでプロセス 4 まで政策を変容できており、想定していた学習プロセスを経験させる点で効果があったと考えられる。

具体的なプロトコルも 1 つ紹介しておく。表 4-7 は、F グループが現代の文脈に沿った政策へ 2 度変容させたプロトコルと各プロセスの対応箇所を示したものである。このターンでは、政策を提示するチームが、最初にワットが蒸気機関を開発して人手のコストを下げることで産業が活性化した歴史的事象を説明し、ロボットを開発して人的コストを削減するという現代の文脈に沿った政策へと変容させている。その後、相手チームが岡山県の人口事情を想起し、ロボットを用いることに対して「ただでさえ人口多くないのに雇用もなくなっちゃったらどうすんの？」と歴史と現代の文脈的差異を表出化させていた。最終的には労働者の高齢化を想起して「介護に役立つロボット」という現代の文脈特有の用語を追加し、お年寄りが働くことを助けるロボットを作る、というより現代の文脈に沿った政策へと変容させている。なお、チーム構成は F1 と F2 がチーム、F3 と F4 がチームである。

表 4-7 現代の文脈に沿った政策へ 2 度変容したプロトコル例と
各学習プロセスとの対応関係

<p>F1 「えー、ワットは蒸気機関を開発して、それまで多くの人手がかかっていたのを改善しました (歴史的事象)。まあ、岡山県でロボットの開発する専門の機関などを作りましょう。それで、今までたくさんの人的コストがかかっていることを全てロボットでやり、経費を削減します (現代の文脈に沿った政策への変容)。」</p> <p>F3 「ロボット開発したら雇用減るんじゃない？人間の仕事減らしたらダメじゃない？」</p> <p>F4 「だってさ、ただでさえ人口多くないのにさ、雇用もなくなっちゃったらどうすんの？活性化しないよね？ (歴史と現代の文脈的差異の表出化)」</p> <p>F3 「ロボットはロボットだったらさ、もっと他のことに役立てればいいじゃない。」</p> <p>F4 「そうだよ、若い人がいないならさ、介護とかさ、介護に役立てるロボットを作らせるとかさ。だからさ、若い人手はさ、地方から都市部に流れていくわけじゃん？だとしたらさ、地方でさ、お年寄りのためのさ、介護をもっとさ。もしくはお年寄りでも働けるくらいの手助けをするロボットを作ればいいじゃん (より現代の文脈に沿った政策への変容)。」</p>

このように、政策の変容プロセスについては概ね想定通りに進んでいたため、本ツールとゲーム・ルールが、歴史を現代に応用する際の望ましい学習プロセスを促したといえる。特に、Fisher (1970) や Mansilla (2000) は、2つのケースの違いに気付きにくいことや誤用が起きやすいという歴史の類推を行う際の問題点を指摘しているが、本評価より歴史と現代の文脈的差異については、全体で 89%のターンで表出化できており、より現代の文脈に沿った政策へと変容していたターンも全体で 71%あった。これより本カードゲームとゲーム・ルールが歴史の類推を行う際の問題点を克服した理想的な学習プロセスを辿らせることに対して一定の効果があったと考えられる。

4.6.2 政策の変容を促進させる要因について

まず、16 枚の歴史的事象を現代の日本の経済を活性化させる際、事前に準備した歴史的事象の内容によって難易度が異なり、その結果類推に影響を与えた可能性が考えられる。そこで、全 63 ターンにおいて、歴史的事象ごとに採用された回数とプロセス達成度の平均を集計した。表 4-8 がその結果である。

表 4-8 歴史的事象の採用回数とプロセス達成度平均

歴史的事象の内容	採用回数 (回)	プロセス達成度平均
政治	16	3.6
教皇に正式な統治権を認められることで主導権を取れたカール大帝の政策 (8C)	5	3.8
先進国に通じる海域を治めて制度を輸入したピョートル1世の政策 (17C)	3	4.0
強大な他国に対抗するために政治・経済圏を確保したピットの政策 (18C)	2	3.0
公共事業によって雇用を増加させたローズ=ヴェルトの政策 (20C)	6	3.5
経済	16	3.2
交易上有利な位置を活かして交易を独占したフェニキア人の政策 (前 12C)	4	3.5
伝統産業を保護して関税をかけることで歳入を増やしたコルベールの政策 (17C)	6	3.2
三角貿易を行った輸出額を増やしたイギリス東インド会社の政策 (18C)	3	3.0
門戸の開放を訴えて市場への参加を実現したジョン=ヘイの政策 (19C)	3	3.3
文化	16	3.8
異国の文化や商人との安全な交流地を設けた李世民の政策 (8C)	5	3.4
異教者の学者を集めて知見交換・翻訳を進めたシチリア王国の学者の方策 (12C)	3	4.0
宮殿やサロンを用意して最先端の文化的交流地を作ったルイ 14 世の政策 (17C)	5	3.7

多様な人や情報を集めて自由に議論できる場を設けたコーヒーハウスの方策（17C）	3	4.0
社会	15	3.8
貨幣の発明により物流を促進させたリディアの王の政策（前7C）	3	4.0
書物のコスト削減と普及を進めたグーテンベルクの活版印刷術の開発（17C）	4	3.7
生産コストを削減させたワットの蒸気機関の改良（18C）	4	4.0
移動コストの削減と輸出産業の創出を行ったスティームソンの鉄道開発（19C）	4	3.5

これを見ると、ルール上各カテゴリー間の採用回数に差は出ないものの、プロセス達成度の平均は文化・社会的政策が3.8回と高く、政治的政策の3.6回、経済的政策の3.2回はやや低く違いが見られる。また、歴史的事象別に採用回数を見ると、ピットの対仏大同盟の政策が2回と最も少なく、ローズ＝ヴェルトの公共事業の政策とコルベールの伝統産業の保護政策が6回と最も多くなっている。特に実践した時期が東日本大震災から3ヶ月前後だったということもあり、ローズ＝ヴェルトの公共事業政策を福島での公共事業政策に応用する生徒が多く、現代の文脈との類似性によって採用回数に差が生まれると考えられる。

次に歴史的事象別にプロセス達成度の平均を見ると、ピットの政策とイギリス東インド会社の三角貿易の政策が3.0と最も低く、歴史的事象によって差が生じていることがわかる。ピットの政策は相手国の勢いを止めるというやや婉曲的な政策であり、イギリス東インド会社の政策が複数の国の関係性をもとに行っている政策であることから、歴史的事象を「背景と問題・解決策・結果」に分けて構造化したとしても、複数の国や要素が複雑に絡んでいる政策の場合、類推の難易度を高めてしまった可能性が考えられる。また、本カードゲームで選んだ16枚に限った話ではあるものの、政治的政策や経済的政策の方がこの傾向が強い可能性も示唆された。

さらに注目すべきは、各カテゴリーのプロセス達成度の平均とポストテストで増加した各カテゴリーの政策数に対応関係が見られることである。このことから、カテゴリー

によって政策の変容プロセスの学習経験が減ったことにより、現代の日本の経済を活性化させる政策をうまくまとめることができず、結果として学習効果の低下につながった可能性が考えられる。

以上をまとめると、歴史的事象の持つ因果関係の複雑さや因果関係に含む要素の多さは類推に影響をもたらす可能性があり、特に政治カテゴリーと経済カテゴリーの歴史的な事象はその傾向になりやすく、学習機会を減らす可能性が示唆される。

次に、本ゲーム・ルールに慣れていない序盤と慣れてくる終盤の違いが類推に影響を与えた可能性を考察する。本実践では9チーム全てが7ターンを経過してゲームを終えているため、各グループのターンの推移別にプロセス達成度の平均を求めた。その結果が表4-9である。これを見ると、やや1ターン目と3ターン目のプロセス達成度が低い傾向にあるが、そこまで序盤と終盤で達成度に差がないことがわかる。これより、ゲーム・ルールに対する慣れが転移に与える影響は少ないと考えられる。

表 4-9 ターンの推移によるプロセス達成度の平均

ターン	1	2	3	4	5	6	7
プロセス達成度の平均	3.4	3.8	3.2	3.7	3.8	3.8	3.6

次に、ポストテストにおいて政策の増加数が大きいグループ、つまりよく学習できているグループが特別なゲーム方法を行っており、それがプロセス達成度すなわち類推に影響を与えた可能性を考察する。表4-10は、グループごとのポストテストにおける政策の増加数と各グループの1ゲーム7ターンにおけるプロセス達成度の平均を整理したものである。結果、学習効果とプロセス達成度の平均の間に対応関係は見られなかった。ただし、グループHは政策の増加数においてもプロセス達成度の平均においても特に高いため、このグループにおけるゲーム方法を分析した。その結果、このグループは優れた改善策を常に思いつける学習者が1人いて、うまく応用する学習経験を他の3人に提供していたことがわかった。実際、このチームではこの学習者の増加数が4個だったのに対し、他の学習者3人は4個、6個、7個と大幅に増加していた。このように改善策をうまく考えられる学習者がいることによる影響の可能性は考えられたが、学習方法に関するグループ間の違いは特に見当たらなかった。

表 4-10 各グループによる政策の増加数とプロセス達成度の対応関係

チーム	A	B	C	D	E	F	G	H	I
政策の増加数 (個)	8	11	6	9	16	9	12	22	7
プロセス達成 度の平均	3.9	3.9	3.9	3.7	3.3	3.1	3.6	3.9	3.3

そこで、グループ間で比較分析するのではなく全 63 ターンを分析対象とし、各プロセスを促進・阻害させるよりミクロな要因を探索的に考察する。分析方法としては、想定していた (A) 歴史的事象、(B) 現代の文脈に沿った政策への変容、(C) 歴史と現代の文脈的差異の表出化、(D)より現代の文脈に沿った政策への変容、の各段階に進む際のゲームを行っている学習者間のやり取りや会話内容の特徴を抽出した。

その結果が図 4-10 である。今回は 63 ターン全てを対象に、それぞれのパスに次のプロセスの進行を促進・阻害した特徴的な要因を挙げた。四角で囲まれているものはツ

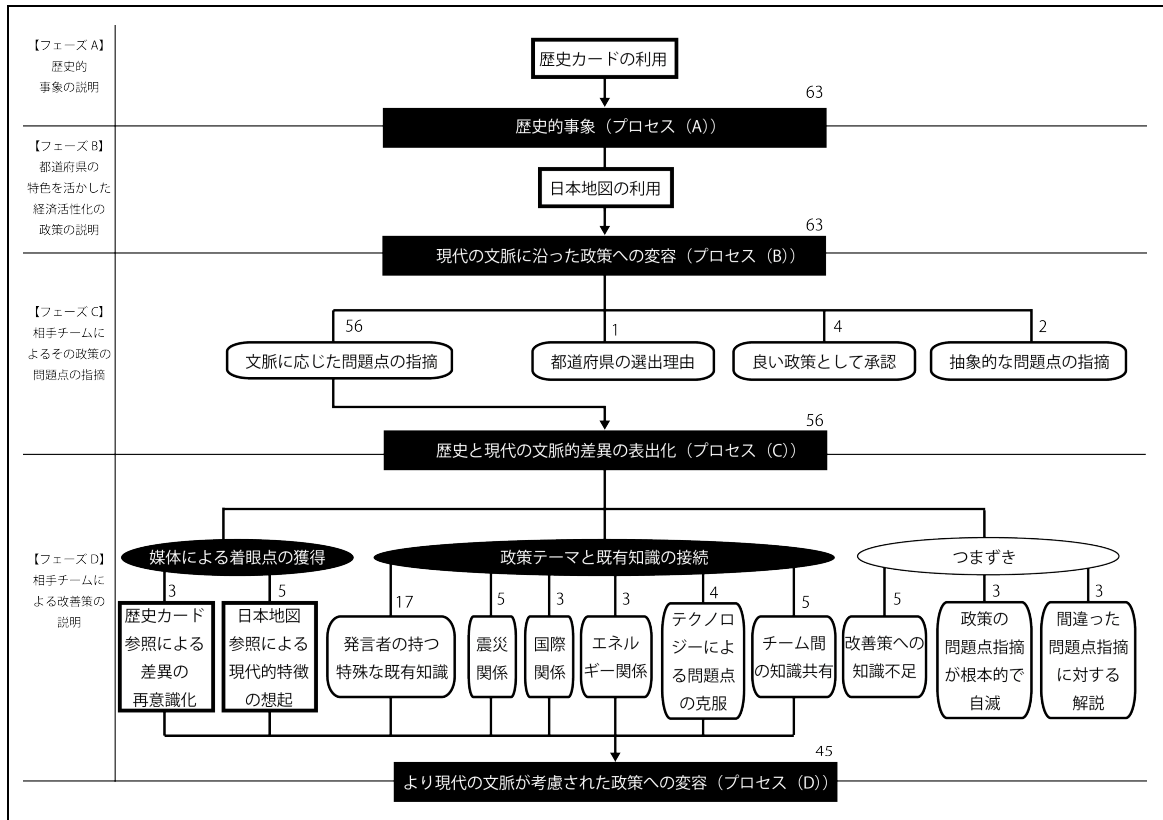


図 4-10 政策の変容に関する全体分析と変容の促進・阻害要因

ルに関する要因、角丸で囲まれているものはやり取りや会話内容に関する要因である。また、パスの横につけられている数字は 63 ターンの中でその要因に該当した数である。以下では、政策の変容を促進させた特徴的な要因と阻害させた特徴的な要因を考察する。

促進要因

特に 2 度目の政策の変容を促す要因としては、ツールによる既有知識の想起と、それを用いた歴史と現代の文脈的差異の埋め合わせが挙げられる。特に日本地図を参照することで、テーマ的には、震災関係(5 例)、テクノロジー関係(4 例)、国際関係(3 例)、エネルギー関係(3 例)、発言者の持つ特殊なテーマ (17 例)に関する既有知識が想起され、歴史と現代の文脈的差異をうまく埋め合わせることでより現代の文脈に沿った改善策を提案しているというパターンが見られた。

表 4-11 は、テクノロジー関係の既有知識を想起した結果、現代の文脈に沿った政策へ 2 度変容させた D グループのプロトコルである。このターンでは、政策を提示するチームが最初にカードを見ながらコーヒーハウスの歴史的事象を提示し、東京のネット人口の多さに着目した経済活性化の政策を述べることで「政治や経済をやり取りできるサイトの構築」という現代の文脈に沿った政策へと変容させていた。その後、相手チームが現代のネット上の議論について想起し、対面で議論できる当時のコーヒーハウスと違ってネット上の議論では意見が噛み合わなくなるという歴史と現代の文脈的差異を表出化させていた。最終的には対面での議論を可能にさせるテクノロジーを想起し、テレビカメラを使って対面で議論をするというより現代の文脈に沿った政策へと変容させていた。なお、チーム構成は D1 と D2 がチーム、D3 と D4 がチームである。

表 4-11 テクノロジー関係の既有知識を想起し、
現代の文脈に沿った政策へ 2 度変容させている会話

D1 「コーヒーハウス！これは 17 世紀のイギリスで、自由で身分にかかわらず誰でも出入りできるコーヒーハウスを作り、新しい飲み物のコーヒーや紅茶を飲めるようにすると共に、その場に新聞や書籍も置いて、その結果、文化・政治・経済などについて自由に活発な議論がされて、社会が活性化したっていうのなんだけど。選ぶのは関東…。」
D2 「東京！えっと、うちらが考えたのは、コーヒーハウスの代わりにネット上にこう

いう政治とか。」

D1 「経済とかそういうのをやり取りできるようなサイトっていうのを設けて、今ちょうど東北の人とかもやり取りがうまくできてないし、献金のこととか政治でも不安定だから、そういうことに関してみんなの意見を聞きたい頃じゃん？みんなどう思っているか。で、そういうサイトとかを設けて、各地域で図書館でとか老人ホームとかに置いて。」

D2 「高齢者も参加できるように簡単にできて、わかりやすいサイトを作って。」

D1 「みんなが参加できるようにする。」

D2 「色んな意見を持っている人がいるから。実際に会ってこの時代みたいに討論したりっていうのは難しいけど、ネットだったら距離とか関係なく。」

D1 「ね、今だったらそれ（距離）に関係なくできるから。」

D2 「で、何で東京なのかっていうと、ネット人口も多いし、若者も多いからそういうことに興味を持ってくれる人が東京だったら多いかなって。」

D3 「まず、そんなにパソコンを貸し出しできるのかっていうのと、簡単にするのはすごく良いと思うんだけど、簡単にできたからといえ、それだけで…高齢者はやっぱり機械っていうだけでダメな人もいるから、そういうのだとさっき言ったみたいに誰かがまとめなきゃいけないのかっていうのと、そういうサイトって炎上しがちだから、そういうのをどうやって止めたらいいのかがよくわからない。ただのケンカみたいになっているサイトとかあるじゃん？」

D4 「それ（コーヒーハウス）は、実際に人と人が会って議論しているから、ケンカをしたかもしれないけど実際に会って話すことで意見が絡みやすくなったりとかするじゃん？相手の顔見て話したりするから相手の考えもよくわかるだろうし。パソコンだと話が噛み合わない時に、せっかくのアイデアが、うまく伝われば伝わるかもしれないんだけど、伝えきれない時に埋まっちゃう気もするし、逆に膨大な量の人がそれにアクセスすると、すぐに話している状態になるから、せっかく何か、話を膨らませていきにくいというか、例えばこっち（コーヒーハウス）だと少数の人で話していて、それで一旦まとめてっていうグループの意見を持つことができるけど、これだと逆にあまりにも大きすぎて意見を持った人の集団が実際にはできにくいんじゃないかっていう。会うこともあんまないだろうし。」

D3 「パソコンならではの問題っていうかな。」

D1 「炎上しないように誰かいないとダメなんだね。後ごめん、1個いい？人と人として言ってたけど、じゃあそのパソコンを映像にするっていうか、今カメラあるじゃん？テレビカメラみたいなのにするっていうのもあるかなって。後老人ホームだとさ、老人達がみんな集まって言えそうかなっていう理由で老人ホームにしたんだけど。公民館とか。でも難しいよね。」

D2 「改善策はありますか？」

D4 「テレビカメラを使うんだったら、さっきみたいに定期的に集めて、その場所とその場所でテレビカメラを使うのは、人もいるし、つながっているし、良いと思う。」

表 4-12 は特殊な既有知識を想起した結果、現代の文脈に沿った政策へ2度変容したHグループのプロトコルである。このターンでは、最初にカードを見ながらコルベールの政策が提示され、熊本県の特色を活かした経済活性化の政策を述べることで「いぐさ」という現代の文脈特有の用語が用いられた政策に変容している。その後、相手チームの問題点指摘によって、現代の貿易関係においていぐさの需要があるのかという歴史と現代の文脈的差異が表出化され、最終的に「エスニックブーム」という現代の文脈特有の用語を追加した政策へと変容している。なお、チーム構成はH1とH2がチーム、H3とH4がチームである。

**表 4-12 産業関係の既有知識を想起し、
現代の文脈に沿った政策へ2度変容させている会話**

H1 「えっと、コルベールって人は、フランスなんですけど、17世紀の当時のフランスでは、財政基盤を確立しなければいけませんでした。財務総監に登用されたコルベールは、国内に鉱山のないフランスとしては、輸出を増やし輸入を減らすことで金・銀を蓄えるべきだと考え、特権を与えてフランス伝統のゴブラン織りなどのマニユファクチュアを育成し、保護関税政策を展開し、造船・海運・植民地の確保を目指した。結果、フランスの歳入は3倍に増加し、経済力を向上させました。で、どうしてそれを熊本にしたかっていうと、熊本県はいぐさの生産が日本一です。それで、いぐさによって畳が作られるわけなんですけど、その畳って日本の古き良きもので、やっぱり世界の他の国の住居では見られない、日本独自のものだと思うので、それはやっぱり日本が誇れるも

のだと思いました。(中略) だからこそ輸出を増やして、いぐさの生産をもっと国で強化して、それで関税の政策も警戒しながらやっていけばいぐさによる貿易は盛んになります。(中略)」

H3 「まず、畳がそんなに外国に需要があるのかっていうことと、そんな勝手にこっちが輸出しようとしても向こうがいなければあんまり意味がない。だから、エスニックブームとかあるじゃん？そういうのを世界の色んなところで、日本の畳はこんなに良いんですよっていうのをめっちゃ推しまくって、それならやってみるかっていう国というか企業が出て来てくれるように宣伝しまくることが必要なのかなと思います。」

また、プロセス 3 から 4 へと促進させる特徴としては、歴史カードの情報を再度参照することで説明された政策と現代のずれをよく強く意識した場合や、日本地図の情報を参照することで現代の文脈特有の特徴を想起した場合など、ツールによる着眼点の獲得によって、より現代の文脈に沿った改善策を提案しているというパターンが見られた。

表 4-13 は李世民がシルクロードの終着点として異国の人々を丁重に扱い、警護を厚くしたことで宿泊地として栄えさせたことを類推に、北海道でその政策を利用しようとしている A グループのプロトコルである。下線部の場面では、A3 が李世民のカードの情報を利用することで李世民の時代と現代の北海道の文脈的な差異を意識しており、その後の A4 のホテルを建てること以外の改善策につながっているといえる。なお、チーム構成は A1 と A2 がチーム、A3 と A4 がチームである。

**表 4-13 歴史カードとフィールドシートを参照し、
現代の文脈に沿った政策へ 2 度変容させている会話**

A1 「北海道！北海道は結構でかいし、結構人来るんだけど、一番北だし。けどここにはあんまりもてなす環境がないじゃん。せいぜい食べ物くらいなわけじゃん。だからここに自然とかを楽しむために行く人のために、色んなホテルだったりとか、そういうサービス業の企業を建てることによって、まあ、経済活性化させると。」

A3 「いやさ、ホテルが一軒もなかったとかそういうレベルでしょ？これは。(李世民のカードの情報を再度参照している)。ホテルとかあるわけじゃん、ここ(現代の北海道を意識する)。(中略) それだったら北海道にしかできないホテルにすればいいじゃん。」

A4 「そうやって設計とかするんだったら、国立の大学にするとか…。何か外国人商業地区みたいな作ればいいんじゃないの？」

阻害要因

プロセス 3 への進行を阻害した要因としては、良い政策として承認した場合 (4 例)、抽象的な問題点を指摘した場合 (2 例)、都道府県の選出における理由を指摘する場合 (1 例) が挙げられる。プロセス 4 への進行を阻害した要因としては、問題の指摘がそもそもずれている場合 (3 例) や根本的な問題のため改善策を作るのが困難な場合 (3 例)、さらに既有知識が不足して改善策が作れない場合 (5 例) が抽出された。

4.6.3 学習効果を高める学習方法

これまでの結果を考慮に入れると、学習効果を高める上で重要な要素は、歴史的事象と現代的事象の適合性、及び歴史的事象と 1 人の学習者が保有している現代の既有知識の接続、そしてグループ内の学習者における現代の既有知識の接続の 3 つが考えられる。また、各カテゴリーのプロセス達成度の平均とポストテストで増加した各カテゴリーの政策数に対応関係が見られることを考慮すると、歴史上の政策を現代の文脈に沿った政策に変容させる経験をすること自体が学習効果を高めることにつながっていると考えられる。実際、先に示したネットを用いた議論サイトの構築を考えたグループ D では、ポストテストで D1 が「ネット上に、政治・経済などの自由な討論を、年齢・住んでいる場所、人種などの垣根を越えてできるようなサイトを設ける。そして、政治にいろいろな人の意見が反映されるようにする。」という政策を、D4 が「インターネット上で、限度を設定して技術やニュースの公表を行い、より多くの人々に討論してもらおう。良い意見のもとには人が集まる。」という政策を新たに加えており、ゲーム中の政策変容のプロセスが進むことによって、グループ全体に学習効果が波及している様子が見える。

歴史的事象と現代的事象の適合性については、歴史的事象と現代的事象の間の構造的な側面もあるが、より興味深い観点は内容的な側面である。本評価の実施が東日本大震災から約 3 ヶ月後ということもあり、それに関連した東北の公共事業やエネルギー開発が政策テーマになっている場合、既有知識が想起されて歴史と現代の文脈的差異が埋められ、より現代の文脈に沿った政策へと変容しているターンが 5 例見られた。同様のこ

とは、外交関係のテーマやテクノロジーの利用が可能なテーマについても見られている。類推を促す際、ベースとなる事象とターゲットの事象の類似性自体は先行研究でも指摘されてきたが、本研究のようにターゲットとなる現代が文脈に依存して変化してしまう場合、このように普段から見聞きしている既有知識に結びつけられるかは重要な鍵になるといえる。

また、本カードゲームでは、日本地図を描いたフィールドシートのツールと都道府県の特徴を活かして経済を活性化させる政策を作るというゲーム・ルールによって、文脈に依存して変化してしまう現代の要素を学習者に想起させるようにデザインした。その結果、都道府県から現代の文化的な要素やテクノロジーを想起させたり、政策テーマに関連するニュースを想起させ、間接的に現代的事象の文脈的要素を増やしたりしていたと考えられる。ただし、ツールとしては日本地図しかないため、文化的な要素や社会的な要素は支援しやすいと考えられるが、政治や経済などニュースのリソースが望ましいと考えられる現代的事象の文脈的な要素は学習者の既有知識に依存している度合いが高い。本カードゲームでは片方のチームが出した政策に対し、もう一方のチームが改善案を述べるというデザインになっているため、両者に共通する既有知識がない場合は政策の変容が阻害されてしまうと考えられる。そのため、級内相関係数をより高める方法としては、特に政治や経済のカテゴリーにおいてグループ内の学習者間における現代の既有知識の接続を円滑にする方法が重要だと考えられる。

最後に、質問紙で取っていた本実践に対する自由記述の感想のうち、ユーザビリティに関する感想を取りあげ、本カードゲームのデザインに対する改善案も検討しておく。自由記述の内容を見ると、概ね本カードゲームの目的と意義に対して良い評価が与えられていることがわかったが、いくつか重要な意見もあった。1つは、協議による得点の基準が曖昧でわかりづらかったという意見が数件あったことである。もう1つは、カードの種類によってうまくあてはまらないものがあったという意見も数件あったことである。前者に関しては課題として5章で議論したいが、後者に関しては最初に引くカードの枚数を少し多く引いて選択肢の余地を広げるなどの改善策が考えられる。枚数が多いとその分認知的負荷も高まってしまうという問題も発生するが、慣れに沿って選択できる歴史のカードの枚数を増やす方法を取ることは、歴史的事象と現代的事象の適合性を高める方法としては有効な方法かもしれない。

4.7 類推プロセスに関する追加調査と考察

以上では、高校生を対象に、世界史における多様な人物が関与した歴史的事象を現代の日本の経済を活性化させる政策の生成に応用する力を育成するカードゲームをデザインし、評価をした。その結果、一定の効果が認められたといえる。

しかし、より学習効果を高めるための方法である、ツールによる既有知識の想起や、それを用いた歴史と現代の文脈的差異の埋め合わせや、グループ内の学習者間における現代の既有知識の接続の円滑化はやや曖昧な知見である。そこでフェーズ A からフェーズ B にかけて、すなわち個人がはじめにどのようなプロセスで歴史的類推を進めているのかを分析する。そこで追加調査として、歴史上の問題解決を現代の問題解決に転移させる際、どのような類推プロセスを辿るのかについて、2013 年 7 月 16 日に別個に調査した。評価対象者は、先述した高校とは異なる、都内の F 高校で世界史を選択している高校 2 年生 2 クラス合計 52 名である。この F 高校は都内の中堅高校であり、対象者は全員世界史 A を履修していた。

調査の手順としては、本章でデザインしたカードゲームを用意し、各クラスで 50 分の授業を行った。まず、本授業の趣旨説明を行った後近くの生徒同士で 4 人グループを作り、2 人对 2 人の 2 チームを作った。次にカードをグループごとに 1 セット配布し、山札を裏向けにして置かせて開発したカードゲームのルールを説明した。ただし、授業時間の制約があったため、この調査ではお互いに 1 ターンずつ行って終了というルールにした。また、各生徒の思考プロセスを分析するため、各チームで山札からカードを 2 枚引かせた後は、現代の日本の経済を活性化させる政策を個人で 10 分間考えさせた。その後、チーム内でどちらの政策を発表するか決め、グループ内で生成した政策を発表し合い、お互いの政策に反論を述べる活動を 15 分間行わせた。最後に、後述する質問紙を 10 分間記入させた。

質問紙ではまず個人でどの歴史のカードを選び、どのような現代の政策を考えたかを書かせた。次に、フェーズ A と B に該当する部分について、どのような手順で類推していったかを、表 4-14 の選択項目から自由に選択させ、並べさせた。Holyoak & Thagard (1995, 鈴木, 河原訳 1998) は一般的な転移プロセスとして、①選択、②対応付け、③評価、④学習の流れを提唱しているが、歴史領域における①選択には、「歴史の理解」と「現代の想起」という 2 つの情報取得が考えられる。また、②対応付けに関しては先行研究より、「同一の要素」、「類似性」、「構造」の 3 つが主要な要素になる

表 4-14 類推プロセスを記述させる際の選択項目

- | |
|--|
| <p>A. 歴史の特定の単語に着目する</p> <p>B. 歴史の政策のテーマに着目する</p> <p>C. 歴史の政策の因果構造に着目する</p> <p>D. 現代の特定の単語を思い浮かべる</p> <p>E. 現代の特定のテーマを思い浮かべる</p> <p>F. 現代の特定の事柄の因果構造を思い浮かべる</p> <p>G. 考えた現代の政策が歴史の政策の因果構造に沿っているか確認する</p> <p>H. 考えた現代の政策が経済を活性化させそうか確認する</p> |
|--|

と考えられる。よって、これを組み合わせて合計 6 つの選択項目を用意した。これに加え、③評価として、対応関係を確認する構造的な評価と、実際に活性化させそうかという内容的な評価を 2 つ加え、合計 8 つの選択項目を用意した。なお、項目は選択しないものがあったとしても良く、何度使っても構わない旨も注記した。

分析は、大きく 3 つに分けて行う。1 つ目は、彼らは各項目に対してどの程度着目しているのかの分析である。これにより、歴史的類推において彼らがどの段階に着目したり、想起しているかがわかるといえる。2 つ目は、歴史的類推は、「単語」、「テーマ」、「因果構造」をどのような順番で推移していく傾向にあるのかの分析である。ここでは、各項目の出現順番の平均を見ることで、大まかな順番がわかるといえる。3 つ目は、類推プロセスのパターンの分析である。これにより、歴史的類推は、歴史から現代へ一方向に移るのか、現代から歴史へ一方向に移るのか、もしくは双方向になるのかの割合が示される。

まず、彼らが各項目に対してどの程度着目しているのかについては、表 4-15 のようになった。これを見ると、歴史の特定の単語とテーマは着目されやすい一方、歴史の因果構造はやや着目されにくいことがわかる。また、現代の特定の単語やテーマは歴史の着目数に比べて思い浮かべる数が減少していることがわかる。

次に、歴史的類推は、「単語」、「テーマ」、「因果構造」をどのような順番で推移していく傾向にあるかの結果をまとめる。表 4-16 は、各項目の平均出現順番を出し（母数は各項目の選択数）、早い順に並べたものである。ここで注目すべきは、歴史においても現代においても、類推プロセスが「テーマ」→「単語」→「因果構造」の順番になっ

ていることである。また、「テーマ」→「単語」はわずかな差であるが、「単語」→「因果構造」は順番が約1以上の開きがあり、「テーマ」と「単語」が十分に着目もしくは思い浮かべられてから「因果構造」に移行するものだと考えられる。また、歴史的類推のプロセスが歴史と現代の双方向になっているものに焦点を当てて分析しても、やはり「テーマ」もしくは「単語」の後に「因果構造」の類推を行っているものが多かった。

表 4-15 類推プロセスにおける各項目の選択数と選択率 (N=52)

項目	選択人数 (人)	選択率 (%)
A. 歴史の特定の単語に着目する	43	83
B. 歴史の政策のテーマに着目する	44	85
C. 歴史の政策の因果構造に着目する	34	65
D. 現代の特定の単語を思い浮かべる	36	69
E. 現代の特定のテーマを思い浮かべる	39	75
F. 現代の特定の事柄の因果構造を思い浮かべる	38	73
G. 考えた現代の政策が歴史の政策の因果構造に沿っているか確認する	37	71
H. 考えた現代の政策が経済を活性化させそうか確認する	43	83

表 4-16 類推プロセスにおける各項目の平均出現順番

項目	平均順番
B. 歴史の政策のテーマに着目する	1.6
A. 歴史の特定の単語に着目する	1.8
C. 歴史の政策の因果構造に着目する	2.8
E. 現代の特定のテーマを思い浮かべる	3.7
D. 現代の特定の単語を思い浮かべる	3.8
F. 現代の特定の事柄の因果構造を思い浮かべる	4.7
G. 考えた現代の政策が歴史の政策の因果構造に沿っているか確認する	5.1
H. 考えた現代の政策が経済を活性化させそうか確認する	5.8

最後に、歴史的類推のパターンを分類したところ、歴史から現代へ一方向に移っているのは38人(73%)、現代から歴史へ一方向に移っているのは1人(2%)、双方向になっているのは13人(25%)であった。これより、本カードゲームでは現在主義的な立場のように、現代から歴史へ一方向に移るプロセスで歴史的類推は行われにくいことが示されると同時に、必ずしも歴史から現代へ一方向に移っているのではなく、歴史と現代を双方向に行ったり来たりする類推プロセスも見られることが明らかになった。

以上、本節の3つの結果をまとめると、歴史的類推のプロセスは歴史から現代へ一方向に移っているプロセスを取っているものが多いものの、歴史と現代を双方向に行き来しているプロセスも見られる。そして、どちらもおおよそは「テーマ」→「単語」→「因果構造」の順番で進められている。また、歴史の着目に比べて現代の想起はやや負荷が高いことも示されたといえる。

この知見を4.6の考察で行った、望ましい歴史的類推プロセスの進行を促進させる要因と統合させると、類推プロセスの序盤にある「テーマ」→「単語」のプロセスが鍵になっている可能性が高いといえる。特に解決法の生成のようなより創造的な能力が必要な類推の場合は、因果構造をつくる前段階が重要になっているといえる。その際、特に注目すべきは歴史の単語の着目や関連する現代の単語の想起よりも、歴史のテーマの着目や関連する現代のテーマの想起の方が先に行われやすいということである。実際、4.6の考察でも特定のテーマが抽出されたが、それらはニュースなどで彼らがよく見聞きするテーマであり、それゆえに現代の特定の単語を思い浮かべられるようになっていたと考えられる。また、歴史から現代に一方向に移るのではなく、双方向のプロセスが存在することより、彼らは歴史から現代へと接続しやすいテーマや単語を検索できない場合、逆方向からもアプローチしていることがわかる。このように歴史のテーマと類似するテーマのうち、彼らの既存知識の多い現代のテーマを意識させられるかが、後の類推プロセスを促進させられるか否かを定める要因になると考えられる。また、前節でグループ内の学習者における現代の既存知識の接続を円滑にする方法が重要であることを示したが、本節の結果を考慮すると、特にグループ内でまず既存知識の多い現代のテーマについて共有しておくという活動を組み込むことが効果的だと考えられる。実際、震災関係やエネルギー関係、国際関係やテクノロジー関係などは両者の既存知識が接続しやすいテーマだったために、プロセス(4)の段階まで達成できたのだといえる。このように特に彼らの既存知識の多い、かつ歴史のテーマと類似する現代のテーマをまずはグル

ープ全体で想起・共有させるように促すことで、よりグループでの学習効果が高くなると考えられる。

本章では、歴史を現代社会に応用する力のうち、「現代の社会的問題に対する多様な解決法生成に応用する力を育成するカードゲーム”CHRONOFUL」をデザインした。そして、高校生を対象にその効果をグループ単位で評価したところ、「現代の問題の解決法を多様に生成できる力」の育成に効果的であることがわかった。また、想定していたグループ内での発言も概ね引き出すことができ、相互作用的な側面でも一定の支援をできていたと考えられる。さらに、ツールによる既有知識の想起や、それをを用いた歴史と現代の文脈的差異の埋め合わせや、グループ内の学習者間における現代の既有知識の接続の円滑化を高める方法を取り入れることで、よりグループでの学習効果が高くなる可能性も示されたといえる。

第5章 結論

5.0 第5章の概要

本章では、歴史的類推を現代の問題解決に応用する力を育成する学習方法はどのようなものか、という本論文の研究・クエスチョンに対する最終的な結論を出すために、各章で得られた研究知見を整理する。その上で、歴史的類推を促す2つの学習方法を統合するための総合考察を行い、歴史的類推を現代の問題解決に応用する力を育成する学習方法の全体モデルを提示する。また、実際の場面に沿った学習方法のモデルの使用例を示した上で、本研究で導き出した学習方法の全体モデルがどのような意義を持つのかも考察し、最後に今後の課題と展望を示す。

5.1 各章のまとめ

1章では、まず歴史を学ぶ価値とは何かという議論から話を進めた。学習という観点から見た場合、歴史は数学や理科と比べて、特定の時間的・空間的性質をもつ、有限な、実験不可能な対象を扱っている点で独自であることがわかった。そこで「歴史」が持つ特徴をさらに深く考察したところ、歴史は過去についての言及があること、過去と現在との関連が強調されていること、認識論や方法論によって異なるという側面があることが明らかになった。その上で、歴史の情報を学ぶことにどのような価値があるのかを考察した結果、歴史の情報には歴史観によってその特徴が大きく変わることも判明した。本研究ではこの歴史観を「発展的歴史観」、「個性記述的歴史観」、「循環的歴史観」の3つに分けて、それぞれについて歴史と現在の関係性から考察を行った。まず発展的歴史観はキリスト教に見られる終末思想が強く関わっており、宗教的要素が抜けてもなお、マルクス史観のように直線的・決定論的な進歩を仮定していることがわかった。このような唯物史観は20世紀において批判、再考されており、別の歴史観が検討されているのが現状といえる。また、近代以降、歴史学は個性記述的歴史観の立場に立つことで、歴史学においても客観性を一定程度担保できるようになり、歴史学の科学性が高まったといえる。しかし、客観性の担保に重点を置いた結果、現在との接点が著しく不透明になるという問題点が生じていることも指摘した。一方、これら2つの歴史観と異なった観点を持つものが「循環的歴史観」である。歴史というものが誕生した古代ギリシアでは、歴史は現在の社会的な動向と関連しうるものであり、回帰的な円環運動を行うもの

だと想定されていた。各時代、各文脈において色々な条件が変化するために完全に回帰した現象が起こるという考えは誤りであるが、後の歴史哲学者が発達させたように、社会的な変化であれば各時代の社会は類似したプロセスを辿りうる可能性はあり、歴史と現代が接続できる循環的歴史観が再び注目されていることを示した。そこで、本論文では「循環的歴史観」の立場に立つことで、歴史という情報が現代に対して2つの価値を有するようになった。1つは過去の人類に関する長期的な変化の因果関係を記述しているという点で現在の社会的判断に対する参照枠組みを提供できることであり、もう1つは様々な時代や地域の特性が描かれているという点で社会的な多様性が少なくなっている現代において同じ種が一斉に自然淘汰を受ける事態を回避できる可能性を高められるということである。次にこのような歴史観に立った上で、現在の歴史学習に関する社会的な背景と先行研究の状況を整理した。その結果、近年の歴史教育では教育目標として歴史的思考力の習得に加えて、歴史で学習したことの応用まで視野に入れられていることが明らかになった。しかし、歴史学習の方法に関する先行研究はいまだに歴史家の専門的な思考スキルに沿った歴史的思考力の育成に終始しているものが多く、歴史を現代に応用する効果的な学習方法は未確立であることも明らかになった。以上を踏まえ、歴史的類推を現代の問題解決に応用する力を育成する学習方法はどのようなものかというリサーチ・クエスチョンが導かれた。

続く2章では、歴史的類推を現代の問題解決に応用する力を育成する学習方法には何が必要かについての理論的考察を行った。はじめに、歴史という領域に限らず広く類推、転移研究を俯瞰することで歴史的類推に関する示唆を得た。その結果、歴史的類推を促す方法としてはベースとなる事例の構造とターゲットとなる事例の構造をマッピングする方法が有効であることと、「認知的道具」に当たるような抽象的な思考法を習得しようとするのではなく、現代という状況との関わりの中で生まれるプロセスに着目することが重要だということがわかった。しかし、歴史的類推を促す方法を考えた場合、個人で処理できる良構造なベースから個人で処理できる良構造なターゲットを想定した認知心理学における知見だけではカバーできないことも示された。すなわち、歴史的類推は歴史という個人で処理できる悪構造なベースから、集団で構築しなければいけない現代社会という状況的なターゲットに向かう類推という点で、①ベースとして扱う歴史の複雑な因果関係の構造の可視化、②ターゲットとして扱う状況的な現代社会の構成、③相互評価が行われない歴史的類推の防止、を考慮する必要性があることがわかった。

次に、この3点の歴史的類推特有の問題点を克服する方法として、歴史学習の方法に関する先行研究を整理した。その結果、①に関しては従来の歴史的思考力のうち、因果関係を構築する歴史的思考の育成方法が参考になることが示された。しかし、②や③を含む全体の活動デザインを行う際には、議論などの従来の方法では不十分だということも示された。そこで着目したのが Duke (1974, 中村, 市川訳 2001) のゲーミング・シミュレーションであり、これにより歴史的類推特有の課題である②と③を克服することができると考えられた。さらに、より具体的な学習方法のフレームワークを得るためにゲームデザインを考察した結果、ツールがゲーム・ルールを成立させ、ゲーム・ルールが歴史的類推における重要な学習プロセスを経験させるという一連の連動した構造をデザインすることが必要だということも導かれた。また、類推、転移研究における学習効果に沿って歴史的類推における効果を考察した場合、2つの側面があることも導かれた。1つは、ある問題もしくは変化を引き起こした原因の側面である。我々が現代の社会的変化の原因を考える場合、その原因についていくつかは認識できるだろうが、その認識よりも多面的もしくは長期的に分析できている類似した変化パターンを持つ歴史が存在する場合、その原因の差分を埋めることによって類推の効果が発揮されるのである。もう1つは、ある社会的行動もしくは政策が取られた場合の未来の状態である。歴史における変化の因果関係の途中の段階を現代と対応させた場合、歴史はある社会的行動が取られた先の因果関係がわかる一方、現代の場合は未来の因果関係になるため、両者の間に必然的な差分が生まれる。そのため、この点においても歴史的知識の類推の効果が発揮されるのである。前者は現代における過去の原因構造の分析を扱う写像の側面を持つ一方で、後者は現代における未来の解決策の生成という創発の側面を持つ。そのため、前者は現代との類似性の高い、かつ複雑な歴史の因果関係を段階的に現代の因果関係にかえていき、その構造自体を学習するようデザインする必要がある一方、後者はより多様な歴史上の因果関係と現代の文脈を組み合わせた上で、創発的に色々な政策が生まれるようデザインする必要がある。以上より、歴史的類推を促すには2つの異なる学習方法をデザインする必要がある。その学習方法は具体的な学習プロセス、ルール、ツールを含むゲームデザインのフレームワークで開発することが妥当だと考えた。

そこで3章では、歴史的類推を現代に応用した際の学習効果のうち、原因分析に焦点を当て、歴史の因果関係を現代の問題の原因分析に応用する力を育成するための学習方法をデザインした。具体的には、因果関係を可視化するコンセプトマップ、歴史の各要

素をパッケージ化したカードと、現代の各要素をパッケージ化したカード、さらに異なる観点を持つ学習者を含むツールを準備した。次に、それらを用いて歴史上の原因・問題・解決法・結果の因果関係の構築、歴史の各要素と現代の各要素の類似性の検討と類似性の相互確認、現代の原因と問題の因果関係の把握、現代の原因分析と解決法の生成、最後にリフレクションをさせるゲーム・ルールをデザインした。そして、それらのツールとゲーム・ルールを連動させることで、[1] 歴史の個別事象の理解、[2] 歴史の因果関係の理解、[3] 歴史の原因と問題に対応する現代の事象の考察、[4]現代の原因と問題の因果関係の構築、[5]現代の解決法と結果の因果関係の構築、という段階的な学習プロセスを促した。以上の学習方法の効果を測定するため、高校生を対象に評価を行った結果、「歴史的な事象から同じ性質の現代の事象を結びつける力」と「現代の問題の因果関係を歴史的な問題の因果関係を参考に分析する力」を育成させることに効果的であることが実証された。図 5-1 は、歴史の因果関係を現代の問題の原因分析に応用する力を育成する学習プロセス、ルール、ツールをまとめたものである。ただし、ツールに関してはやや抽象的な表現に変えている。

4 章では、歴史的類推を現代に応用した際の学習効果のうち、解決法の生成に焦点を当て、世界史における多様な人物が関与した歴史的な事象を現代の日本の経済を活性化させる政策の生成に応用する力を育成する学習方法をデザインした。具体的には、歴史上の問題解決をパッケージ化したカードと、現代の要素を想起させる素材、異なる現代を知っている学習者を含むツールを準備した。次に、それらを用いた歴史的な事象の説明、現代の日本の都道府県の特徴を活かした政策の説明、相手チームによるその政策の問題点の指摘と改善策の説明、それらを繰り返して政治・経済・文化・社会の 4 カテゴリーの歴史的な事象を現代の政策に変容させるというゲーム・ルールをデザインした。そして、それらのツールとゲーム・ルールを連動させることで、[1]歴史の個別事象の理解、[2]現代の文脈に沿った政策への変更、[3]歴史と現代の文脈的差異の表出化、[4]より現代の文脈に沿った政策への変更、[5]多様な類推経験という段階的な学習プロセスを促した。以上の学習方法の効果を測定するため、高校生を対象に評価を行った結果、歴史上の政策を類推のベースにして、現代の問題の解決法を多様に生成できる力を育成させることが実証された。図 5-2 は、歴史の解決法を現代の問題の解決法生成に応用する力を育成する学習プロセス、ルール、ツールをまとめたものである。ただし、ツールに関してはやや抽象的な表現に変えている。

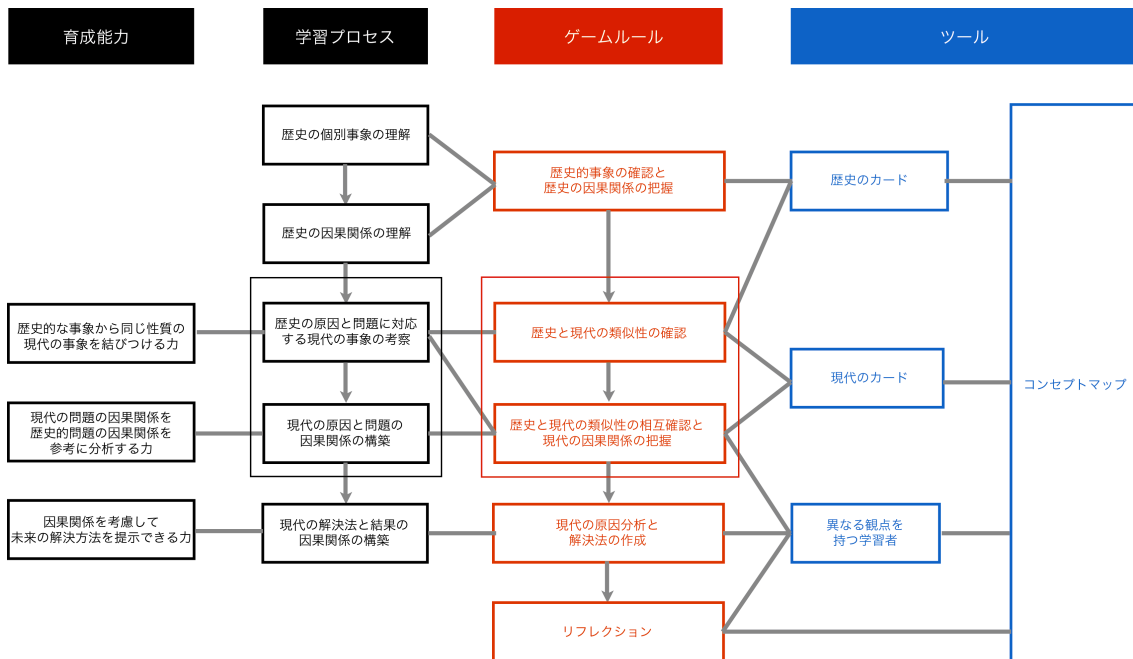


図 5-1 歴史の因果関係を現代の問題の原因分析に応用する力を育成する学習プロセス、ルール、ツール

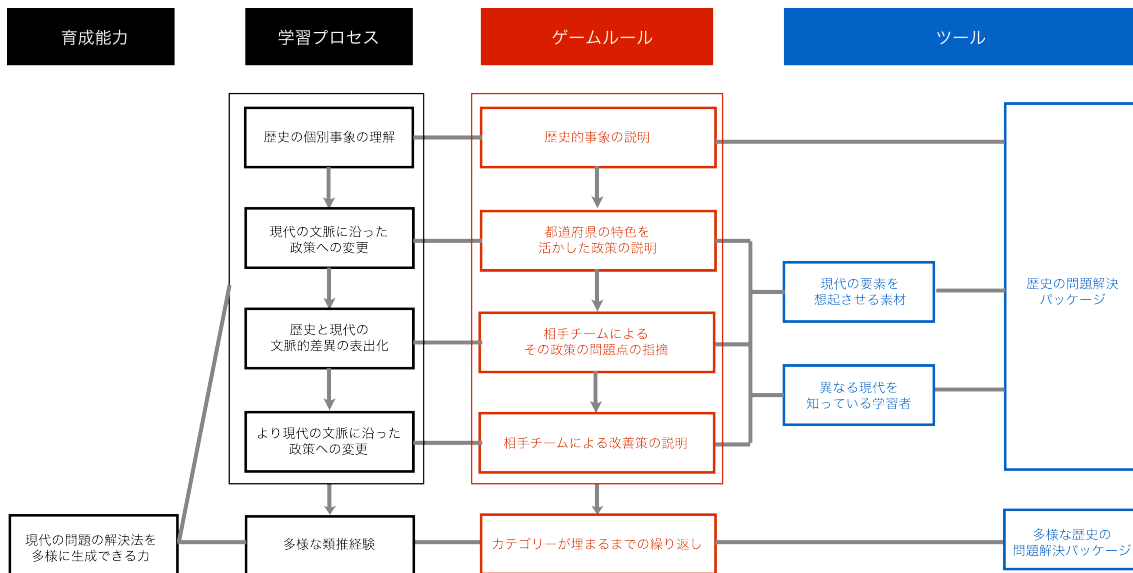


図 5-2 歴史の解決法を現代の問題の解決法生成に応用する力を育成する学習プロセス、ルール、ツール

5.2 総合考察

本研究では歴史的類推の効果とそれを促す方法論の観点から 2 つの別の学習方法をデザインしてきた。1 つは、現代から見て過去の部分を扱っており、現代の社会的変化を多面的もしくは長期的に分析できている類似した変化パターンを持つ歴史を類推のベースにすることで、現代の原因分析の差分を埋めるという学習方法である。もう 1 つは、現代から見て未来の部分を扱っており、ある問題に対して多様な解決法を行ってきた歴史の因果関係を類推のベースにすることで、現代の解決法生成の選択肢を増やすという学習方法である。

しかし、本論文の研究・クエスチョン「歴史的類推を現代の問題解決に応用する力を育成する学習方法はどのようなものか」に答えようとするならば、これら 2 つの学習方法は統合される形で提示されなければならない。そこで以降ではこの統合に関する総合考察を行う。なお、統合はゲームデザインのフレームワークに沿い、育成能力、学習プロセス、学習方法（ルールとツール）のそれぞれで進めていく。その際、能力と学習プロセスの統合については、まず両者の概要を示した後、共通点と相違点を考察して重複している要素とそうでない要素を明確にした上でモデルを組み上げていく。また、統合の過程で盲点になっている部分があれば詳細な検討を行い、モデルに追加していく。そして、学習方法の統合の際は、上記の学習プロセスのモデルを前提にして特徴的な段階ごとにどのような学習方法が効果的かを考察していく。

なお、通常は育成能力を先に定義した上で学習プロセスをデザインするべきではあるものの、1 章と 2 章でも述べたように歴史的類推を現代の問題解決に応用する力については未知な部分が多いため、はじめに学習プロセスを統合し、その後に育成能力の統合をし、最後に学習方法の統合を行うという順番で進めていく。

5.2.1 歴史的類推を現代の問題解決に応用する力を育成する学習プロセス

各学習プロセスの概要

現代から見て過去に該当する部分の因果関係の場合は、すでに起こっているものを対象にするため、因果構造の同型性に着目した上で長期的で多面的な原因のズレを利用して歴史的類推を進める必要がある。そのため、①歴史の個別事象の理解、②歴史の因果関係の理解、③歴史の原因と問題に対応する現代の事象の考察というミクロなサイクルを繰り返し、④現代の原因と問題の因果関係の構築、⑤現代の解決法と結果の因果関係

の構築というマクロなゴールにつなげる学習プロセスになっている。

一方、現代から見て未来に該当する部分の因果関係の場合は、これから起こることを対象にしているため、観点の違いにおけるズレを利用し、文脈的な要素を随時足していくという形で歴史的類推を進める必要がある。そのため、①歴史の個別事象の理解、②現代の文脈に沿った政策への変更、③歴史と現代の文脈的差異の表出化、④より現代の文脈に沿った政策への変更というミクロなサイクルを繰り返し、⑤多様な類推経験というマクロなゴールにつなげる学習プロセスになっている。

両学習プロセスの共通点

両者を比較して共通点を考察した際、まず目につくのは歴史の個別事象の理解と歴史の因果関係の理解から始まっていることである、また、歴史的類推を行った後に他者による妥当性の判断が含まれていることも共通している。これらは2章で言及したように、歴史的類推を行う際に重視していたことであり、その点では当然といえることでもある。重要な共通点はこの先である。

1つ目の重要な共通点は、どちらも歴史的類推のミクロなサイクルを通して現代の問題解決に対する新しい観点を1つ取得しているということである。現代から見て過去に該当する部分の因果関係の場合、この観点とは現代の社会的な問題に対する原因の観点であり、現代から見て未来に該当する部分の因果関係の場合、この観点とは現代の社会的な問題に対する解決法の観点である。ミクロなサイクルではどちらもこの観点を1つずつ増やす活動を行っているため、「歴史的類推を通して現代の問題解決に対する新しい観点を1つ取得する」という行為において両者は共通しているといえる。

2つ目の重要な共通点は、ミクロなサイクルでは最初に個人的な世界から歴史的類推が始まり、その後に社会的な世界にシフトされている点である。ここでの個人的な世界とは、認知的と言い換えても差し支えない。原因分析の場合は原因となる要素が多いため、まずは個々の要素の類似性を認知的に考え、それを繰り返すことによって社会的な因果関係を構築している点で、この解釈は正しい。一方、解決法生成の場合も段階的に現代の文脈に沿ったものに変容していることから、徐々に社会的世界にシフトしている。つまり、原因分析においても解決法生成においても、歴史的類推を行う際は個人的な世界から徐々に社会的な世界の因果関係というメタなレベルに上がっていくのだといえる。

3つ目の重要な共通点は、学習者同士が全体の歴史的類推を補完し合っているということである。これは一見すると、他者による妥当性判断と矛盾しているように見えるが、現代の因果関係を構築していくというマクロな段階で見ると、原因分析の場合は原因の置き換えを共に進めているといえ、解決法生成の場合は文脈的な用語を足し合っていることがわかる。

以上をまとめると、両学習プロセスの共通点は以下の5つにまとめられる。

- ①歴史の理解から始まる
- ②他者の確認が行われる
- ③学習者同士で歴史的類推を補完し合う
- ④個人的な世界から社会的な世界にシフトしていく
- ⑤歴史的類推のミクロなサイクルを通して現代に対する新しい観点を1つ取得する

両学習プロセスの相違点

両者の学習プロセスの相違点としては、まず獲得する新しい観点が原因にあるか、解決法にあるかという内容的な違いが挙げられる。これは当然の違いといえるが、重要な相違点はこの先である。

その重要な相違点とは、歴史的類推の妥当性を判断する際、原因分析の際は構造的な妥当性を重視しているのに対し、解決法生成の際は文脈的な妥当性を重視しているという点である。これは、原因分析の際は1つの歴史的事象を現代の事象に置き換えるだけでなく、多面的な因果関係における位置づけを考慮しなければいけないためである。さらに構成されていく現代の原因も現在から見ればすでに起きたことなので、より構造的な妥当性に注目が集まるのである。一方、解決法生成の際は1つの歴史の因果関係を置き換える必要があるが、現在から見て未来の部分を生成していくことになるため、構造的な判断を行うことが難しい。そのため妥当性に関しては、より現在から未来にかけてその因果関係が起こりそうかという文脈性に注目が集まるのである。

以上をまとめると、両学習プロセスの相違点は以下の2つにまとめられる。

- ①獲得する新しい観点が原因にあるか解決法にあるか
- ②妥当性の判断が構造的なものか文脈的なものか

以上の学習プロセスの共通点と相違点の考察を考慮し、原因分析と解決法生成の学習

プロセスを単純統合したモデル図が図 5-3 である。図 5-3 ではどちらの学習プロセスも新しい観点を 1 つずつ生成していくミクロなサイクルの形態を取っている点で共通している。また、サイクル内の学習プロセスでは、どちらもまず歴史的事象から始まり、個人的な世界において現代的な事象に置き換えている。その後、どちらも妥当性の判断が行われているが、原因分析はより構造的な妥当性を指向する傾向にあり、解決法生成はより文脈的妥当性を指向する傾向にある。そして、最後に現代の社会的な因果関係に還元されていくというプロセスを経ている。

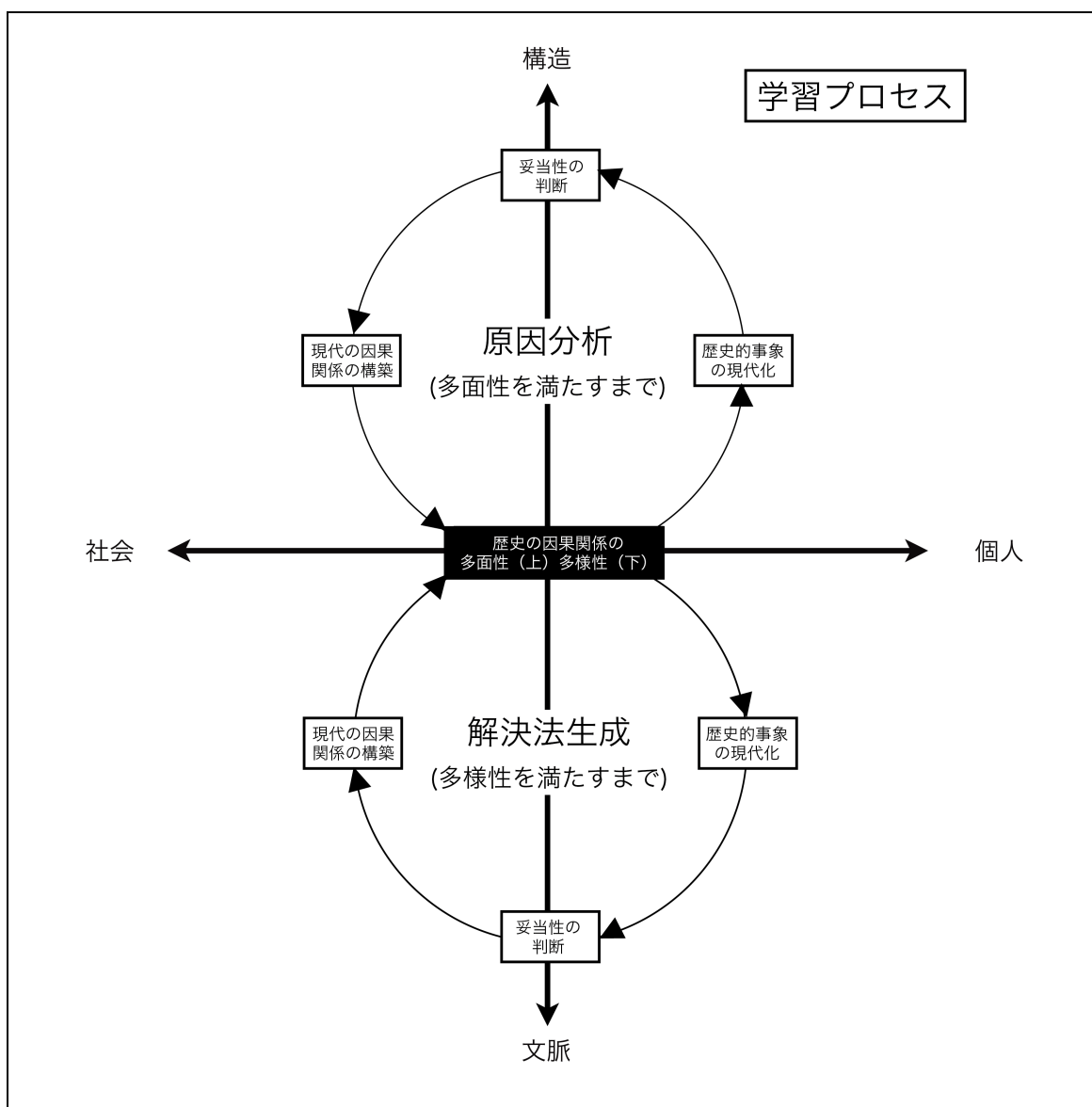


図 5-3 歴史的類推を現代の問題解決に応用する力を育成する学習プロセスの単純統合

このように見ると、図 5-3 のように横軸に「個人／社会」、縦軸に「構造／文脈」という座標を設けることができ、分けられた 4 つの領域（個人×構造、社会×構造、個人×文脈、社会×文脈）があることが示される。

では次に両者の接続部分、すなわち図 5-3 の中央の黒囲みになっている部分についての考察を行おう。まず、このモデル図では、歴史の因果関係が多面的であればその数だけ現代の原因分析のサイクルを回すことができ、歴史の因果関係が多観点であればその数だけ現代の解決法生成のサイクルを回すことができる。つまり、歴史の因果関係と現代の因果関係のズレを判断することによって、原因分析と解決法生成それぞれのサイクルを回す回数が決まってくることになる。そして、1 回サイクルを回すごとにズレが 1 つ減ることを考えると、最終的には最初に歴史が持っていた現代にはない多面的な原因と多様な解決法が生成されつくした段階でこれらのサイクルは止まることになる。

問題は、歴史の因果関係の原因の観点が増え続け、同様に解決法の観点も増え続けた場合、それをどのように統合し、1 つの問題解決ストーリーとして処理しているのかである。本研究では原因分析と解決法生成の 2 つに焦点を当ててきたため、この両者を結ぶ部分についてはどうしても焦点が当たりにくい傾向にあったが、歴史的類推においてこの最後の統合部分は非常に重要な部分なので詳しく考察していこう。

一見すると多面的な原因と多様な解決法の整合性を取りつつ、一貫した現代社会の因果的な問題解決ストーリーを作成することは困難なように見える。しかし、2 つの実証研究からも明らかなように、高校生達は確かに歴史的類推を実践し、一貫した現代社会の因果的な問題解決ストーリーを作成していたのである。そこでまずは 3 章と 4 章で歴史的類推を一貫させる活動に関わっていたものを再度参照しよう。

3 章では、一貫した歴史的類推を実現させるために自分達で置き換えた現代社会の問題の原因を説明しつつ、最後にその解決法を述べさせるという方法を取ることで、より一貫した因果関係の構築を促そうとしていた。また、評価の際に現代社会の問題の原因分析とその問題を克服する解決法の論述を書かせていたが、プレポストで比較するとおよそ半数が自身の問題解決の大筋を変えず、およそ半数が今回の実践を通して考え方を変えていた。さらに、解決法に関しては産業革命期の団結法ではなく、今回提示した多面的な原因のうち 1 つに焦点を当て、それに対応する解決法を独自に作成していることも示されていた。

一方 4 章では、一貫した歴史的類推を実現させるためにチーム間で問題点を指摘し合

い、より現代の文脈に沿った歴史的類推を行わせるという方法を取ることによって、より一貫した因果関係の構築を促そうとしていた。また、評価の結果、彼らが一貫した因果関係の構築を行うには、彼らの既有知識が多くてなじみ深い現代のテーマを思いつけるかが鍵になっていることがわかった。さらに追加調査の結果からも、彼らはまずテーマと単語の類似性を検討した上で、因果構造に着目する傾向にあるとわかった。

これらの点に着目して考察すると、歴史的類推を行いつつ、一貫した現代の問題解決ストーリーを作成する際の重要な要素がいくつか浮かび上がってくる。

1つ目の要素は、選択である。実際、原因分析でも解決法生成でも、全ての歴史の要因を全て現代の要因に置き換え、整合性を保ったまま因果関係を構築している例は極めて少ない。また、現代の文脈も非常に複雑で多様なため、全てを盛り込むと因果関係が破綻してしまう。それに対し、要素の選択によって範囲を限定化することで、一貫した現代の問題解決ストーリーを作成しているのだと考えられる。実はこのような「選択」は、1章でも触れたように歴史家が歴史上の因果関係を構築する際にも行っていることである。実際、歴史家もある歴史上の因果関係を考える場合、どの原因に重点を置くかという選択方法は多様であり、その選択は各人の価値観に依存している(小林, 2013)。歴史や歴史的類推のような極めて要素が多い対象を扱う場合は、良くも悪くも個々人の選択によって整合性の取れる範囲が作られるのである。

2つ目の要素は、因果的思考である。2つの実証研究ではどちらもあらかじめコンセプトマップや因果的な文章などを準備していたが、これらによって因果的思考が促されるからこそ、散文的にならずに問題解決ストーリーを作れていたのだといえる。この因果的思考は所与のものと考えられがちであるが、Drie & Boxtel (2008) も指摘するように歴史的思考を行う際の重要なメタ概念であり、歴史的類推においても重要な要素になっているといえる。

3つ目の要素は、歴史的類推からの逸脱である。3章の解決法の論述テストを見ると、産業革命期の解決法をそのまま採用していた生徒は少なく、逆に歴史的類推から得た1つの原因に対応する独自の解決法を書いている生徒が多かった。また、解決法生成においても、より現代の文脈に沿った政策への変容を行う中で、当初の因果関係からやや逸脱していく現象が見られた。このように、歴史的類推は歴史上の因果関係を忠実に写像するわけではなく、一貫した現代社会の因果的な問題解決ストーリーを作成するにつれて徐々に逸脱していくといえる。なお、この逸脱は、歴史的類推を根本的に否定するも

のではなく、あくまで原因分析と解決法生成のミクロなサイクルを経た最後の手段として出てくる点に注意すべきである。つまり、学習者自身が歴史的類推を経て逸脱することが重要なのである。

以上をまとめると、図 5-3 における中央部分、すなわち歴史的類推から獲得した多面的な原因と多様な解決法の整合性を取りつつ、一貫した現代社会の因果的な問題解決ストーリーを作成する学習プロセスには、「選択」、「因果的思考」、「歴史的類推からの逸脱」の 3 つが存在するといえる。なお、この学習プロセスが学習者個人からスタートするものではあるが、3 章や 4 章の例を見るとやはりグループの中で他の学習者が逸脱をしたり、因果的思考から外れた場合は指摘したりしている例も多くみられるため、この能力もグループ単位での能力といえるだろう。

「選択」、「因果的思考」、「歴史的類推からの逸脱」3 つの要素と「歴史的類推から生まれた多面的な原因の観点」、「歴史的類推から生まれた多様な解決法の観点」の関係性を表現したモデルが図 5-4 である。まず、左側は図 5-4 のミクロなサイクルから生まれた「歴史的類推から生まれた多面的な原因の観点」と「歴史的類推から生まれた多様な解決法の観点」の中から「選択」された 1 つを意味している。次に右側は、一貫性を担保するために行う「歴史的類推からの逸脱」に該当する現代の原因と解決法である。ま

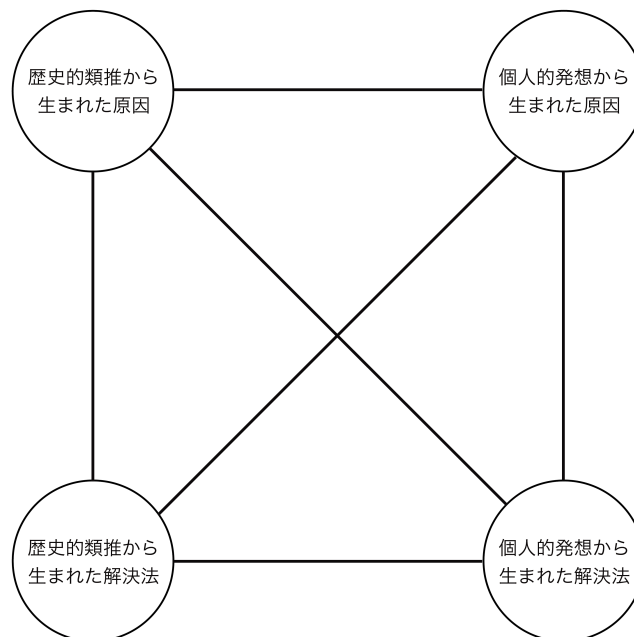


図 5-4 一貫した現代社会の因果的な問題解決ストーリーを作成するプロセスのモデル図

た、これら4つの要素はお互いを結ぶ直線によって関連の仕方を示すことになるが、最終的には必ず上下が接続することになる。これにより「因果的思考」を表現している。

このモデル図に沿って一貫した現代社会の因果的な問題解決ストーリーの作成パターンを考えると、以下のように4つのパターンに大別できる。

- (A) 原因（歴史的類推）—解決法（歴史的類推）：図5-5の左上
- (B) 原因（個人的発想）—解決法（個人的発想）：図5-5の右上
- (C) 原因（歴史的類推）—解決法（個人的発想）：図5-5の左下
- (D) 原因（個人的発想）—解決法（歴史的類推）：図5-5の右下

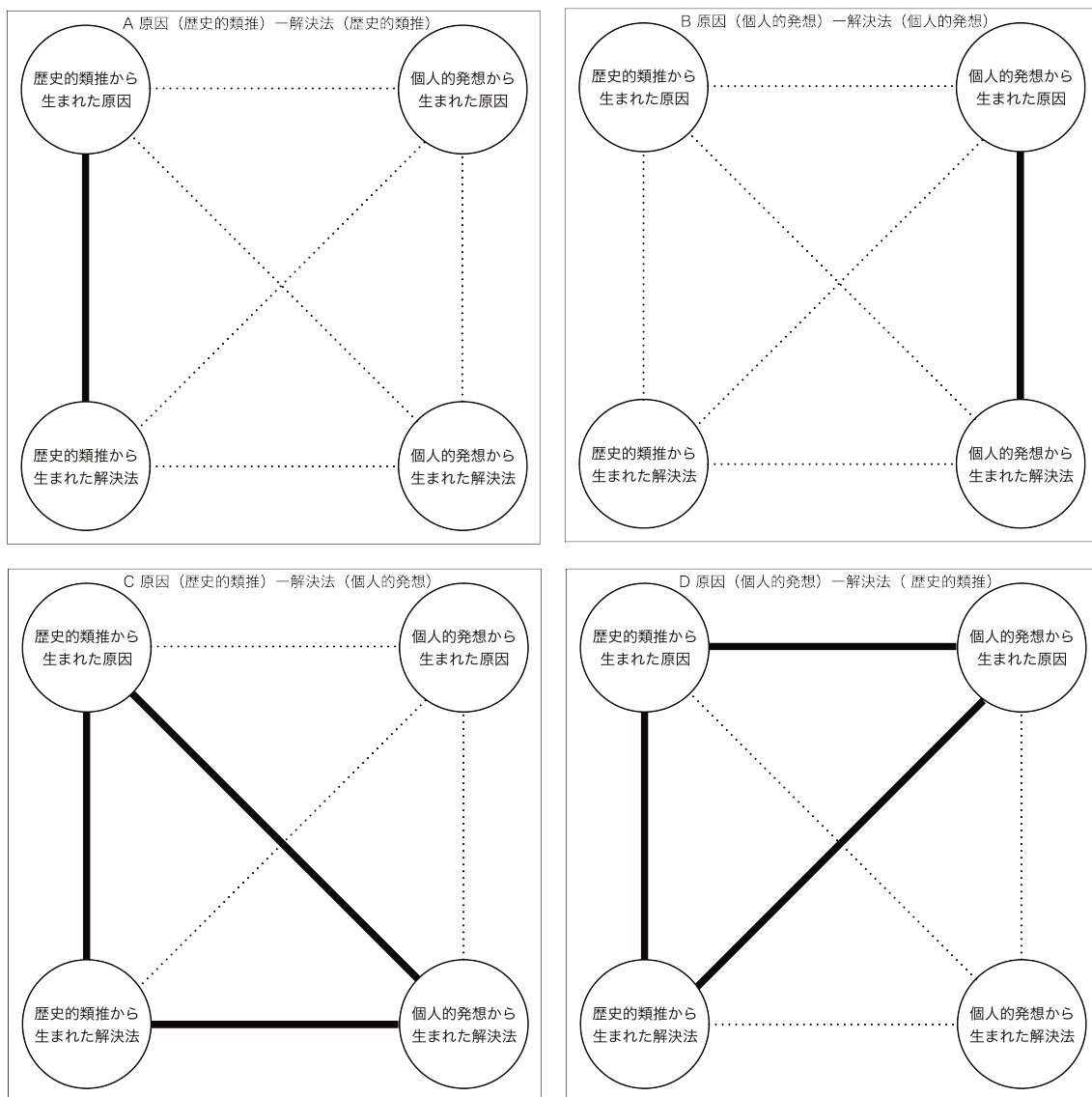


図5-5 4つの一貫した現代社会の因果的な問題解決ストーリーの作成パターン

図 5-5：左上の「原因（歴史的類推）—解決法（歴史的類推）」は、歴史的類推から生成した原因と解決法のうち、両者が因果的につながるものを選択した場合に生じるパターンである。例えば、3章の内容で示すと、労働問題の原因と労働法の制定がそのまま現代の文脈で置き換えられているパターンがこれに該当する。また、4章のプロトコル例で示すと、ローズ=ヴェルトのニューディール政策における原因と解決法を、東北震災後の現代に置き換えられているパターンが該当する。これは最も幸運な歴史的類推のパターンであるといえる。

一方、図 5-5：右上の「原因（個人的発想）—解決法（個人的発想）」は、歴史的類推を全く用いていないパターンであり、これは歴史的類推が全く機能していないか、歴史を考慮せずに個人の発想のみで考えているものである。数は少ないが、例えば3章のブレの論述テストでこのような問題解決ストーリーを書いていた生徒もいた。本研究ではこの個人的発想による問題解決の限界を超える手段として歴史的類推を用いているため、このパターンは望ましくないものといえる。

そして、興味深いのは図 5-5：左下と図 5-5：右下である。歴史的類推は完全に成立するか否か、すなわち「原因（歴史的類推）—解決法（歴史的類推）」になるか、「原因（個人的発想）—解決法（個人的発想）」になるかの2分法で捉えられがちだが、先述したように2つの実証研究では「原因（歴史的類推）—解決法（歴史的類推）」がきれいに成立しない場合においても、歴史的類推を意識しながら一貫した現代社会の因果的な問題解決ストーリーを作成している例が多く見られた。つまり、歴史的類推が完全に成功するか否かではなく、「逸脱」しながらも成立しているパターンがあるのである。

そのうちの1つが、図 5-5：左下の「原因（歴史的類推）—解決法（個人的発想）」である。これは、歴史的類推から生まれた現代の原因と歴史的類推から生まれた現代の解決法の接続を試みた後に、その文脈的な整合性の取れなさを修正するために個人的発想から生まれた解決法に移行し、それによって一貫した現代社会の因果的な問題解決ストーリーを作成しているパターンである。このパターンは、3章の論述テストの結果で示されたように特定の原因を解決するための方法として個人的発想から生まれた解決法を探すという左上から右下の直線を引くものと、歴史的類推から生まれた解決法を個人的発想の方に微修正していくという左の縦直線を引いた後に下の直線を引くものの2つが考えられる。

もう1つが、図 5-5：右下の「原因（個人的発想）—解決法（歴史的類推）」である。

これは、歴史的類推から生まれた現代の原因と歴史的類推から生まれた現代の解決法の接続を試みた後に、その文脈的な整合性の取れなさを修正するために個人的発想から生まれた原因に移行し、それによって一貫した現代社会の因果的な問題解決ストーリーを作成しているパターンである。このパターンは、特定の解決法に対応する原因を設定するために個人的発想から生み出した原因を探すという左下から右上の直線を引くものと、歴史的類推から生まれた原因を個人的発想の方に微修正していくという左の縦直線後に上の直線を経るプロセスの2つが考えられる。

以上を踏まえ、歴史的類推におけるミクロな学習サイクルとマクロな学習プロセスを統合した学習プロセスが図 5-6 である。この図では、ミクロな学習プロセスは多面的な歴史の原因や多様な歴史の解決法を、個人の世界から妥当性判断を経て現代の社会の世界へ類推させていくというサイクルとなっている。また、マクロな学習プロセスは歴史的類推から生成された原因と解決法の新しい観点を増やしつつ、一貫した現代社会の因果的な問題解決ストーリーの作成するために、個人的発想から生まれた原因と解決法も含めた上で、時に逸脱しつつ因果的にまとめるというプロセスが含まれている。

5.2.2 歴史的類推を現代の問題解決に応用する力とは

では次にこの統合された学習プロセスのモデル図をもとに、歴史的類推を現代の問題解決に応用する力とは何かについて総合的な考察を行う。

各能力の概要

原因分析に焦点を当てた 3 章の実証研究では、「歴史的な事象から同じ性質の現代の事象を結びつける力」と「現代の問題の因果関係を歴史的問題の因果関係を参考に分析する力」と「因果関係を考慮して未来の解決方法を提示できる力」の 3 つを操作的に定義した。一方、解決法生成に焦点を当てた 4 章の研究では、「現代の問題の解決法を多様に生成できる力」を操作的に定義した。

両能力の共通点

両者の能力の共通点を考察すると、歴史的な事象を現代的な事象に置き換える力が共通しているといえる。実際、3 章では歴史的な事象から同じ性質の現代の事象を結びつける力が向上しており、4 章でもより現代の文脈に沿った政策の変容を話していることから、

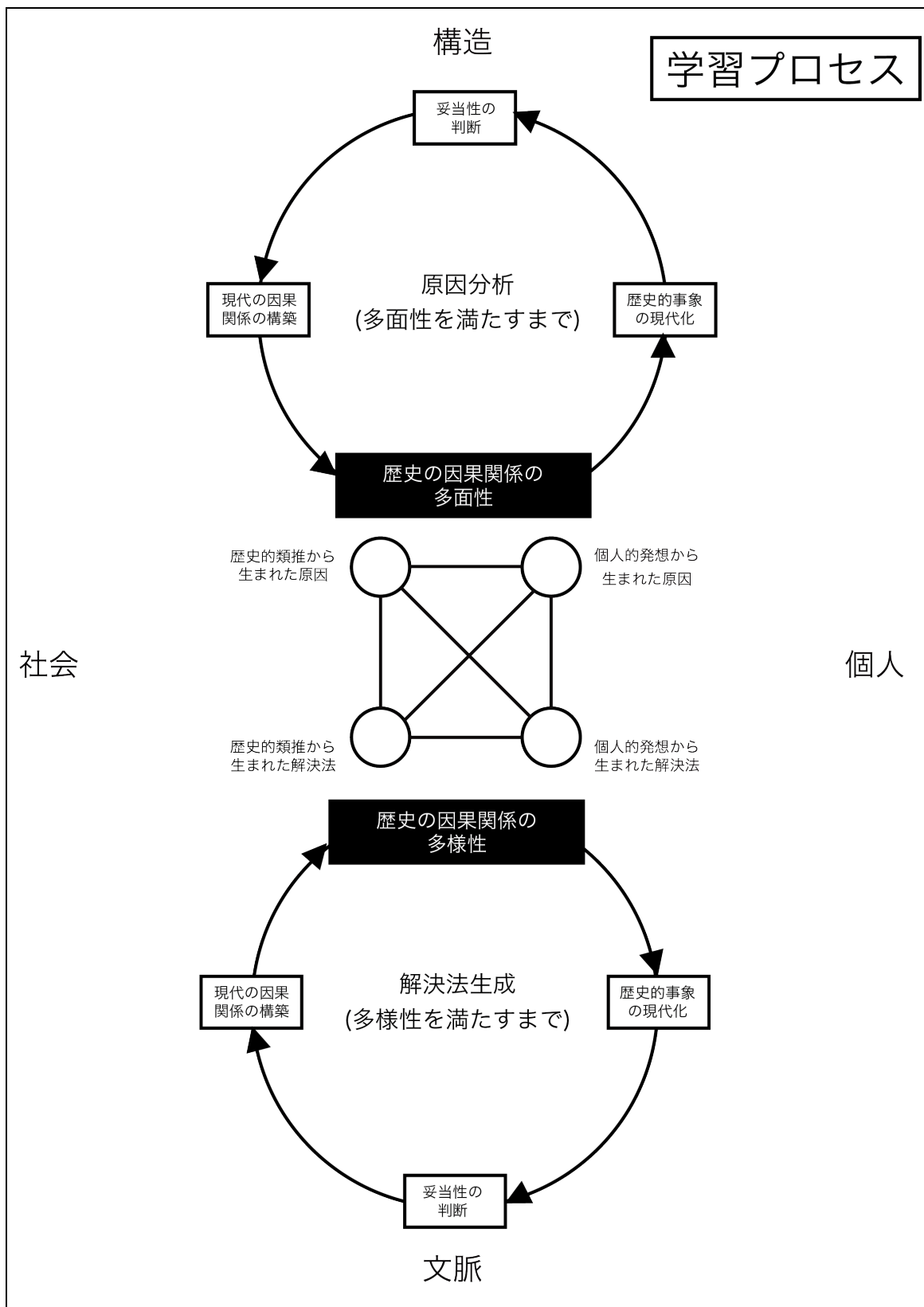


図 5-6 歴史的類推を現代の問題解決に応用する力を育成する学習プロセスの統合モデル

どちらもこの能力は共通しているといえる。

両能力の相違点

両者の能力の相違点として、歴史と現代のズレの部分と関連する能力がある。すなわち、原因分析の場合はより長期的な因果関係を分析する力、解決法生成の場合はより多様な政策を生成できる力である。

学習プロセスから逆に考えると、これに加えて両者をつなぐ能力もあると考えるのは自然だろう。しかし、一貫した現代社会の因果的な問題解決ストーリーを作成している場合、学習者にはどのような能力が必要といえるのかについては総合考察で見えてきた能力であるため、ここでもう少し掘り下げて分析していこう。

先に結論を述べてしまうと、一貫した現代社会の因果的な問題解決ストーリーを作成する力とは、「未来からのアブダクションを行う力」、換言すれば「未来史を作る力」といえる。通常、推論には帰納、演繹に加え、起こった現象を最も良く説明できる仮説を形成する推論であるアブダクションの3つがあるといわれている。アブダクション自体は自然科学の仮説形成でも適応されている重要な推論であるが、実際歴史学の推論も「歴史家は結果を見て原因を考えている」（小林，2013）と述べられているようにアブダクションであり、歴史的思考力の特徴ともいえる。

さてここで問題になるのが、歴史的類推はアブダクションなのかということである。アブダクションは「すでに起こったこと」、すなわち過去のことをうまく説明するアプローチであるため、歴史的類推のうち現代の原因分析についてはまさにアブダクションの推論をしていると解釈できる。しかし、問題は未来に向けた解決法生成の場合である。この場合、未来の事象はまだ起こっていないためにアブダクションは使えないが、歴史的類推の場合、類推のベースとして未来に起きる可能性のありそうな歴史上の因果関係を用いているため、実際に起こるかは別にして、未来に起こったと仮定した上でアブダクション、すなわち仮説を形成することが可能になっているといえる。換言すると、図5-7のように本来現在から未来にかけて結果がわからない部分になるとアブダクションは使えないが、歴史的類推は未来の状況を部分的に可視化する効果があるため、現在から未来にかけての結果がうっすらと見えている状態になるのである。これは、帰納法的に未来を予測する方法でも、演繹的に未来を予測する方法でもなく、歴史的類推によっ

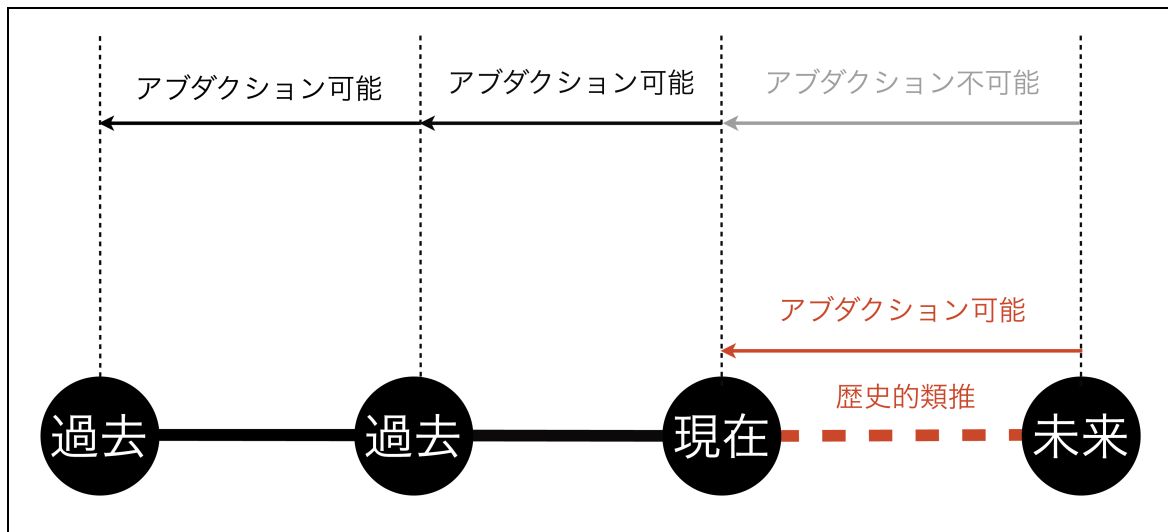


図 5-7 歴史的類推を用いた未来からのアブダクション

て未来の事象を仮想的に「起こった出来事」として扱えることにより、未来から直近の過去を含む現在までの因果関係を最も良く説明できる仮説を考えることができるのである。これは特に解決法生成の際に出現しやすいといえる。

そして、この能力を構成する要素として必要なものが、「選択」、「因果的思考」、「歴史的類推からの逸脱」という一貫した現代社会の因果的な問題解決ストーリーを作成する学習プロセスにおける要素なのである。すなわち、個人の選択により仮説可能な範囲に限定し、因果的思考によって仮説を作り、歴史的類推からの逸脱を用いて最もうまく説明できるようにするのである。図 5-5 の一貫した現代社会の因果的な問題解決ストーリーの作成パターンのうち、「原因（歴史的類推）—解決法（個人的発想）」と「原因（個人的発想）—解決法（歴史的類推）」のパターンはまさにこれを実践している例といえる。なお、このような未来からのアブダクションを行える歴史的類推は、先に説明したように歴史を作る最もコアで暗黙的な能力と近いといえるが、歴史上の史料という根拠に現在の状況も含まれるということと、結果が不完全にしか見えないという決定的な違いがあることも明記しておく。

以上より、「歴史的類推を現代に応用する力」は「歴史上の事象を現代の事象に置き換え、現代の問題に対する多面的な原因を分析し、現代の問題に対する多様な解決法を生成し、未来からのアブダクションを行う認知的な能力」だといえる。

ただし、これらの能力育成の大きな要因として、グループ内の相互作用がある。これは、2章の研究の視座で言及したように、歴史的類推のターゲットである現代社会の問

題解決は個人で全てを想起して俯瞰的に構築していけるものではないため、他者の観点や既存知識を取り入れることが必要になってくるからである。実際、3章では相手チームの行動を封殺するグループよりもお互いの意見交換が円滑に進むようにゲームを進めているグループの方が学習経験をより多く行えることができ、グループ全体での学習効果が高まっている。4章においても、相手チームが現代の文脈に沿った政策への変容を重ねて行うことで、片方のチームだけでは不足していた現代の文脈的要素が補充され、より妥当性の高い問題解決ストーリーができているのである。また、歴史的類推は個々人の選択によって一貫したストーリーを作ることができるため、相互評価が入らない状態を避けるためにはどうしても他者による妥当性判断を経る必要が出てくる。すなわち、対立的でありながら協同的な対話を遂行する能力も必要になってくるのである。これは、3章では他者への反論に該当するもので、4章では歴史と現代の文脈的差異の言及に該当するものであり、歴史的事象を現代的事象に置き換える際においても、一貫した現代社会の因果的な問題解決ストーリーを作成する際においても、他者からの批判を受け入れるグループの相互作用があることによって歴史的類推の質が高まるといえるのである。

以上より、「歴史的類推を現代に応用する力」には表 5-1 のようにミクロな側面として「歴史上の事象を現代の事象に置き換える力」があり、マクロな側面として「現代の問題に対する多面的な原因を分析する力」と「現代の問題に対する多様な解決法を生成する力」があり、統合する際の側面として「未来からのアブダクションを行う力」がある。また、「歴史的類推を現代に応用する力」を育成するための要因として、グループ内の相互作用として不足している現代の既存知識を補完し合ったり、構造的、文脈的な妥当性を判断し合ったりするという相互作用的な側面も重要であることも留意すべき点である。

表 5-1 歴史的類推を現代に応用する力の全体図

ミクロ	・歴史上の事象を現代の事象に置き換える力
マクロ	・現代の問題に対する多面的な原因を分析する力 ・現代の問題に対する多様な解決法を生成する力
統合	・未来からのアブダクションを行う力

5.2.3 歴史的類推を現代の問題解決に応用する力を育成する学習方法

以上の歴史的類推を現代の問題解決に応用する力の全体図と、統合された2つの実証研究の学習プロセスのモデル図をもとに、各段階でどのような学習方法が効果的かをまとめたものが図5-8である。原因分析のサイクルと解決法生成のサイクルは基本的に類似する構造になっているため、学習方法の手順としては大きく4つの手順に集約できる。ただし、学習プロセスに沿った学習方法を提案する前に、事前に準備しないとイケないこともあるため、その内容もここで提示しておく。

(0) 準備

これは歴史的類推を現代に応用する力を育成するために必要な準備段階にあたる部分である。まずはコンテンツの選定である。具体的には、現代の社会的な問題と社会的な問題に関する歴史を複数収集し、因果関係の構造が現代と類似している原因分析に使えるような長期的かつ多面的な歴史と、解決法の観点が現代と大きく異なっていて解決法生成に使えるような歴史を複数選ぶ必要がある。

次はツールの準備である。原因分析のために歴史の因果関係をコンセプトマップの形で可視化した上でカードを用いて歴史の各要素をパッケージ化したり、解決法生成のためにカード等を用いて歴史の解決法の因果関係の各要素をパッケージ化したり必要がある。最後に、現代の文脈を想起させるような素材、例えば地図や新聞などを用意したり、複雑な因果関係の場合はこちらで現代の要素もパッケージ化したりする必要がある。

以上のようにコンテンツとツールの準備ができれば、4人グループを作り、2人対2人のチームを作らせ、続くルールが機能するようにさせる必要がある。以上で準備は終わりである。この後に関しては原因分析から始めても解決法生成から始めても良いが、いずれの場合も(1)歴史的事象の現代化を促す学習方法→(2)妥当性の判断を促す学習方法→(3)現代の因果関係の構築を促す学習方法という順番で学習させていく必要がある。

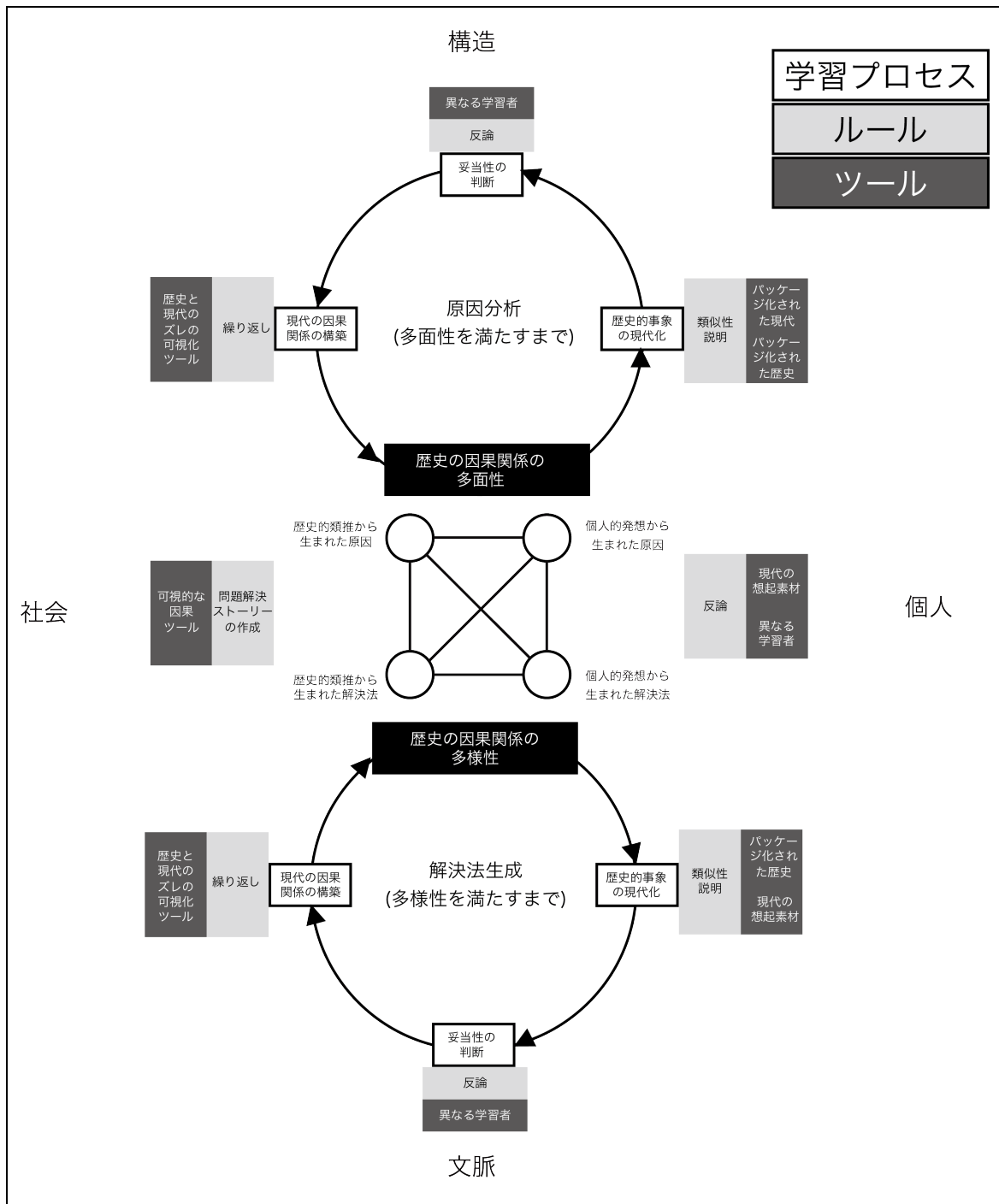


図 5-8 歴史的類推を現代の問題解決に応用する力を育成する学習方法の全体モデル

(1) 歴史的事象の現代化を促す学習方法

これは「歴史上の事象を現代の事象に置き換える力」の育成を担っている部分であり、学習プロセスの最初の部分である。モデル図の全体の位置づけを見てもわかるようにこ

の段階は個人の認知領域であり、構造的な部分に重きを置くか、文脈的な部分に重きを置くかという違いはあるものの、どちらも歴史と現代を具体的に認識した状態で比較させ、類似性を発見させることが重要である。

そのため、ゲーム・ルールとしては、歴史と現代の類似性を具体的に説明させることが効果的である。その際ツールとしては、パッケージ化された因果的な歴史と現代の想起素材が効果的である。ただし、原因分析のように全体の整合性が必要な場合は、事前にパッケージ化された現代を準備しておく方が望ましい。また 3 章で示されたように、相手にこの活動を行わせない阻害的なゲーム方略を取るとグループ全体の学習効果が下がる傾向にあるため、学習機会を均等にするために繰り返しゲームを行わせたり、リフレクションを長めに取らせたりすることが有効と考えられる。

(2) 妥当性の判断を促す学習方法

これは不足している現代の既有知識を補完し合ったり、構造的、文脈的な妥当性を判断し合ったりする段階を担っている部分であり、学習プロセスの 2 番目の部分である。モデル図の全体の位置づけを見てもわかるようにこの段階は個人から社会へ移行する領域であり、構造的な妥当性に重きを置くか、文脈的な妥当性に重きを置くかという違いはあるものの、どちらも他の学習者に介入させることが重要である。

そのため、ゲーム・ルールとしては、他の学習者が反論できるルールを設けることが効果的である。その際ツールとしては、他の観点を持つ学習者が効果的である。ただし、原因分析でも解決法生成でもそうであったように、対立的に反論させるだけでなく先に既有知識を共有したり、改善案も同時に出させる構造にしたり、ゲーム後にグループ全体でリフレクションさせたりと、相互補完的に類推を進めさせる方がより学習効果が高まると考えられる。

(3) 現代の因果関係の構築を促す学習方法

これは、「現代の問題に対する多面的な原因を分析する力」もしくは「現代の問題に対する多様な解決法を生成する力」の育成を担っている部分であり、学習プロセスの 3 番目の部分である。モデル図の全体の位置づけを見てもわかるようにこの段階は個人から社会へ移行する領域であり、多面的な因果関係に重きを置くか、多様な因果関係に重きを置くかという違いはあるものの、どちらも歴史の因果関係と構築した現代の因果関

系の差分を認識させることが重要である。

そのため、ゲーム・ルールとしては、歴史と現代の差分がなくなるまで繰り返し行わせるというゲームのゴールを設定することが重要になる。その際ツールとしては、歴史と現代の差分の可視化ツールが効果的である。例えば、原因分析のように歴史の多面性に注目させたい場合はコンセプトマップがこれに該当する。一方、解決法生成のように歴史の多様性に注目させたい場合は、カテゴリーマップがこれに該当する。いずれにせよ、ミクロなサイクルが終わるたびにマクロなサイクルに着目させ、具体的に残りどれだけの差分があるかを認識させることが重要である。

(4) 一貫した現代社会の問題解決ストーリーの作成を促す学習方法

これは、「未来からのアブダクションを行う力」の育成を担っている部分であり、学習プロセス全体を通して最後にあたる部分である。モデル図の全体の位置づけを見てもわかるように、ここでは歴史的類推の特徴である社会的な観点を利用しつつ、範囲の限定と逸脱を用いることで一貫した因果的な問題解決ストーリーを作らせることが重要である。

そのため、ゲーム・ルールとしては、問題解決ストーリーを相手に説明させることが効果的である。これはシンプルなルールであるが、非常に重要な副作用を多く生む。Bruner (2002 岡本他訳 2007) は論理的思考とは別の思考としてナラティブな思考を挙げているが、その中でストーリーメイキングには「視点」と「意図」が含まれることを指摘している。一貫した現代社会の因果的な問題解決ストーリーを作成するには、まさにこの視点と意図が必要なのであり、ストーリーを語らせることにより、一時的に整合性を保てる範囲に限定させ、場合によっては逸脱を生じさせるようにできるのである。さらに相手に説明するという行為は、相手からの介入を許すという行為であり、妥当性判断や文脈的な用語の追加などの副作用が生まれやすいといえる。その際ツールとしては、因果関係の可視化ツールと現代の想起素材と他の観点を持つ学習者が効果的である。例えば、3章のコンセプトマップや4章のカード内の文章構成などは因果的な構造を可視化するツールになっており、「未来からのアブダクション」を促進させているといえる。一方で、歴史的類推のみでストーリーが作れない場合は、個人の視点から原因か解決法を生み出すツールやそのストーリーに関与させる他の観点を持つ学習者が効果的に作用すると考えられる。

以上が本論文の研究・クエスチョンである歴史的類推を現代の問題解決に応用する力が育成する学習方法はどのようなものか、に対する結論である。簡潔にまとめると、まず歴史的類推を通して現代の問題の新しい原因を取得するか、新しい解決法を取得するかを決める。いずれの場合もパッケージ化された歴史と想起された現代の要素を用いて相手に類似性を説明することで歴史的事象を現代化させる。次に、原因分析の場合は構造的な妥当性で、解決法生成の場合は文脈的な妥当性で異なる学習者に反論させることで、歴史的類推が相互評価されるようにする。その後、歴史と現代の残りのズレが可視化されるツールを用いて徐々に現代の因果関係を構築させる。そしてこれを繰り返すことで、歴史的類推から生まれた原因と解決法を増やしていく。最後に、それらの原因と解決法を用いて因果的な問題解決ストーリーを作らせ、異なる学習者を説得させる。これらの一連の学習方法を行うことで、歴史的類推を現代の問題解決に応用する力が育成されるのである。

5.3 歴史教育との接続

では、このような歴史的類推を現代社会の問題解決に応用する力を育成する学習方法の統合モデルは、既存の歴史教育とどう接続しうるのであるかを考察する。

まずは実際に例を挙げて、この学習方法とモデル図がどう機能するかを確認していきたい。ここでは、現代社会の問題として不景気を例にとって考えてみる。例えば、不景気に関する歴史上の因果関係としては、ルイ 14 世の行った政策が挙げられる。彼は財政難を打破するために重税を課すと同時にナントの勅令を廃止することで個人の信仰の自由をなくしてしまい、その結果、商工業者と知識人であるユグノーが国外に逃亡してしまい、商工業は発展しなくなり、ますます財政難になってしまった。この場合、歴史の持つ多面性としては、重税政策→商工業者の国外逃亡と、個人の信仰の制限→知識人の国外流出という 4 つの要因があり、それが不景気という社会的な問題につながったといえる。次に現代の日本の不景気の因果関係と類似していると考え、例えば「重税政策」を「所得税や消費税の増加」に、「商工業者の国外逃亡」を「企業の国外逃亡」に、「個人の信仰の制限」を「海外の文化の取り入れ制限」に、「知識人の国外流出」を「専門的・創造的知識を持つ人材の国外流出」に置き換えるとする。なお、高校生にはこれらの事象をマッチングさせつつ、相手チームによってその類似性の説明が構造的に妥当かを判断させることで、妥当性の高い、長期的・多面的な因果関係を構築させていく。

これらの結果、普段は意識していない現代社会の不景気に関する原因をより長期的・多面的に分析がすることができるようになる。次に、不景気を解消するための解決法の生成に当たっては、4章で挙げたように例えばローズ＝ヴェルトの大規模公共事業という政策を応用して、東北震災後の復興や東京オリンピックに合わせて大規模な公共事業を実施するという観点を出したり、複数の宗教・言語・思想を持つシチリア王国の学者達が集まってルネサンスを起こしたという事例を応用して、西洋だけでなくアジア地域やアラブ地域の学者を誘致して知の化学反応を起こすことで新しい製品やアイデアを生み出すという観点を出したりすることができる。なお、高校生にはこれらの事象をマッチングさせつつ、相手チームによってその類似性の説明が文脈的に妥当かを判断させることで、妥当性の高い解決法にさせる。そして、これを色々な観点の歴史上の政策で繰り返させることで、普段は意識していない現代社会の不景気に関する解決法をより多様に生成することができるようになる。

そして、グループ単位で歴史的類推を現代社会の問題解決に応用する力を育成できるかはこのサイクルをできるだけ多く、そして正しくまわせるかにかかっているといえる。これは3章で考察したように、片方の学習者のサイクルを妨害する行為するとグループ内の学習効果が偏って級内相関係数が低くなる一方、何度もこの小サイクルを繰り返すことによってグループ内の学習効果が均等に高くなる傾向にあることから支持される。また、4章で示されたように多様な観点を満たしつつ、学習者同士の既有知識を補い合うことでより文脈的に妥当な政策も生成される。この点においても、このサイクルを正しく繰り返せるかは重要な側面であるといえる。このように、歴史の事象と現代の事象のマッチングもしくは現代の要素を想起して現代のものに言い換えていくという学習経験と、それに対して構造的もしくは文脈的な妥当性を判断するという学習経験を提供することにより、歴史上の事象を現代の事象に置き換える力と現代の問題に対する多面的な原因を分析する力と現代の問題に対する多様な解決法を生成する力が育成されていくといえる。

そして最後にこれら歴史的類推から生まれた原因と解決法を用い、一貫した現代社会の因果的な問題解決ストーリーを作成していく。今回の歴史的類推の例で生まれた不景気の原因には、「所得税や消費税の増加」、「企業の国外逃亡」、「専門的・創造的知識を持つ人材の国外流出」があった。一方、不景気の解決法としては、「東北震災後の復興や東京オリンピックに合わせて大規模な公共事業を実施する」や、「西洋だけでなくア

ジア地域やアラブ地域の学者を誘致して知の化学反応を起こす」ことがあった。この際、どの組み合わせを用いることが最もうまく筋が通るかを意識し、未来からのアブダクションを実施していく。例えば、(A) 原因（歴史的類推）—解決法（歴史的類推）型であれば、「専門的・創造的知識を持つ人材の国外流出」という原因に対し、「西洋だけでなくアジア地域やアラブ地域の学者を誘致して知の化学反応を起こす」という政策が効果的だと考えられる。ただし、この因果的な問題解決ストーリーが妥当でないと判断された場合は、他の因果的な問題解決ストーリーも作成可能である。その場合は例えば、(D) 原因（個人）—解決法（歴史的類推）型であれば、「東北震災後の復興や東京オリンピックに合わせて大規模な公共事業を実施する」ことから景気が回復するという未来の結果をもとに、それに合う原因として現代の労働力の余りと就職難を思いつくことができるだろう。そして、この原因が現代の文脈において妥当であれば、この因果的な問題解決ストーリーも妥当だと見なされ、収束していくことになる。

もう1つ、4章で開発したカードゲームを使った高校生が実践後に行った独自の歴史的類推について紹介しよう。彼女の関心事は、当時ニュースで騒がれていた TPP に日本が参加すべきかどうかという問題であった。彼女はこの議題に対し、当初は参加すべきであるという強い考えを持っていた。ただし、どのような歴史が参照できるかについてはわからないということで、私に相談を持ちかけてきた。私は、貿易政策に関する歴史として、カニングの自由貿易の政策とドイツの関税同盟の政策の3つを調べてみるよう薦めた。この2つを薦めたのは、それぞれが逆方向の貿易政策だからである。彼女はこれらの政策を比較しつつ歴史的事象を現代的事象に置き換えることで自由貿易がうまくいった原因分析を始めた。その結果、当時のイギリスは輸出に見合うだけの強力な製品があったことに気付いたのである。一方で、ドイツの関税同盟ではあまり基盤の強くない農業を保護できたことも学び、両者の因果関係を複合的に扱うことを始めた。そこで彼女が考えた現代の原因に関する因果関係では、日本には保護すべき農業があるもののこれは自由貿易になってもあまりダメージを受けない可能性があること、一方で自由貿易を進めたとしても今の日本には海外に輸出できる強力な製品がないためうまくいかないだろうということを歴史的類推の結果、学習したのである。そして、驚いたことに、彼女はその後自分自身で新しい歴史の因果関係を導入した。それは、20世紀のブロック経済の歴史である。TPPは経済圏を作る政策のため、そこから同じく経済圏を作ったブロック経済の歴史に着目したのである。その結果、ブロック経済を形成し

てしまうと自分の経済圏が困窮した際のリスクが高いことと、国家間での摩擦が生じて戦争が起きやすくなってしまおうということを学んでいた。そして、彼女は自由貿易、保護貿易、ブロック経済の3つの歴史の観点を取り入れて整合性を保たせ、最終的な判断として、他国に輸出できる程独自性の高い製品が作れるまでは TPP の参加は保留し、参加をすとしてもアジアの経済圏にも所属して経済的・軍事的なリスクを下げるべきだという問題解決ストーリーを作成したのである。この事例の場合、異なる学習者は私であり、最初は彼女の一面的な判断を中和させるために相反する貿易政策をした歴史を提示した。これにより、原因分析のサイクルが回り、「他国に輸出できる程の強力な製品」という多面性を獲得したのである。その後、解決法生成のサイクルに回ってカニングの自由貿易が現代の日本の文脈として妥当かを自身で判断した結果、そのような製品が生まれるまでは保留するという、より現代の状況に合った政策が生成されたといえる。また、解決法生成のサイクルが一周した後、経済圏という新たな観点を持つ歴史を使うことで、より現代の状況に合った政策になったといえる。また、因果的な問題解決ストーリーを独自に作っている点も確認できる。おそらくではあるが、彼女はブロック経済の歴史的類推から経済圏同士が争う未来の結果を推測し、そこから複数の経済圏に属すべきだという解決法を考えたり、単に自由貿易か保護貿易かではなく、輸出できる主要産業が育つまでという逸脱を行いつつ、最も上手に説明できる因果的な問題解決ストーリーを作成しているのである。彼女の場合は私と2人で学習を進めていたため、やや特異な形式だといえるが、このモデル図は歴史的類推を現代社会の問題解決に応用する力を育成する方法として、かなりコンパクトにも使える上、応用の効くものだといえる。

では次に、既存の歴史教育との接続について検討してみよう。歴史的類推を既存の歴史教育のカリキュラムという観点で位置づけようとした場合、従来の歴史学習と本研究が提示する歴史学習はそもそもの歴史観が違っているため、「歴史」という科目のカリキュラムだけでは収まらなくなってしまうという極めて難しい問題が発生する。本論文でも明らかになったように、歴史的類推には現代の知識を習得することも非常に重要な鍵となる。しかし、歴史のカリキュラムで現代社会を学ぶことは稀であり、教科としても細分化されているため、従来の歴史教育のカリキュラムにうまく適合しないという問題が生じる。そこで以下では歴史的類推を歴史教育に位置づけるもう方法を3つ紹介したい。

歴史的類推を歴史教育に位置づけるもう1つ目の方法は、ある程度の歴史の因果関係

を学習した後に、その因果関係が持つ社会的なテーマを使って現代と関連させ、歴史的類推を学習させるという方法である。高校の世界史を題材に本教授方法を使った授業試案を具体的に挙げよう。まず「使用可能な歴史的枠組み」に沿ったテーマの設定だが、例えば生徒が日常的に感じられるテーマとしては「経済の活性化」が挙げられる。現代の日本は不景気が続いているため、その原因と解決方法を学ぶことは教育的意義が高いと考えられる。またこれに対応する歴史上の素材としては、例えば現代の日本とも類似性が考えられる 1920 年代のアメリカの恐慌に関する原因の因果関係が取り上げられる。また、経済を活性化させた歴史上のある社会的行動、もしくは政策に関しては、例えば前 12C に中継貿易を行ったフェニキア人の行動や、8C にシルク＝ロードの終点である長安を整備して多様な人々を招いた李世民の政策、19C に物資や人の移動をより安価で迅速に行える鉄道の実用化を行うことでイギリスの経済を発展させたスティーブンスンの開発、そして 20C の世界恐慌時にまさにアメリカのローズ＝ヴェルトが大公共事業を計画して大量の雇用を生み出したニューディール政策も利用できると考えられる。これらの歴史的知識は現行の教科書で頻繁に掲載されているものであり、世界史 B の場合であればアメリカの恐慌の歴史を学ぶまでに一通り理解しているものである。

そこで、1920 年代のアメリカの恐慌を教えた後に本稿が提案する歴史的知識を現代社会へ転移させる学習を盛り込む授業案を表 5-2 のように作成した。本授業の目的は 1920 年にアメリカが恐慌に陥った原因を多面的に分析しつつ、現代の日本の不景気の原因構造の分析と日本の現代社会への応用に 50 分、望ましい未来に向けた多様な手段の生成と、現代の社会に対する新たな疑問や仮説の生成に 50 分、合計およそ 3 時限分の授業を想定している。

最初の授業では、アメリカが恐慌に陥った原因の因果関係について多面的に分析させる授業を実施するが、この際の教授方法における重要なポイントとしては、できるだけ複雑な原因の構造を理解させ、現代の不景気に関する既有知識との差分を作っておくことである。例えば、図 5-9 に記載しているような多様な観点を含む複雑な因果関係を構築しておくことが望ましい。次の授業では、恐慌に至る原因の因果関係の各要素の観点の特殊性や、現代との違いを考慮に入れつつ、生徒が気付いていない現代の不景気の原因を埋めさせていく。そして最後の授業では、フェニキア人の中継貿易や李世民の長安整備、スティーブンスンの移送手段の開発、ローズ＝ヴェルトのニューディール政策など、経済を活性化させた多様な政策を想起させ、現代の政策に換えさせる活動を行わせ

る。その後は自分達が作成した一連の現代の不景気の構造と経済を活性化させる政策を吟味させ、新しい仮説や疑問を作らせて洗練させる。これら一連の活動を通すことで、

表 5-2 歴史的類推を現代の問題解決に応用する力を育成する授業案

授業時間	単元目標	主な学習活動	育成対象の能力
50分	1920年代にアメリカが恐慌に陥った原因の因果関係を分析・理解させる	1920年代にアメリカが恐慌に陥った原因の因果関係をコンセプトマップのような形で作成し、できるだけ現代社会との差が出るように複雑かつ多様な観点を含ませる	
50分	1920年代にアメリカが恐慌に陥った原因の因果関係を活用し、現代の日本における不景気の原因構造を理解する	1920年代に恐慌に至る原因の因果関係のコンセプトマップをもとに、各要素の観点的特殊性や現代との違いを考慮に入れつつ、生徒が気付いていない現代の不景気の原因を埋めさせていく。	<ul style="list-style-type: none"> ・歴史上の事象を現代の事象に置き換える力 ・現代の問題に対する多面的な原因を分析する力
50分	<ul style="list-style-type: none"> ・日本の経済を活性化させる歴史上の社会的活動や政策を知り、望ましい未来に向けた手段を多様に生成させる ・現代の日本の経済に対する未来史を作成する 	<ul style="list-style-type: none"> ・フェニキア人の中継貿易や李世民の長安整備、スティーブンソンの移送手段の開発、ローズ=ヴェルトのニューディール政策など、経済を活性化させた多様な政策を想起させ、現代の政策にさせる。 ・自分達が作成した一連の現代の不景気の原因と経済を活性化させる一連の解決法を用いて、一貫した現代社会の因果的な問題解決ストーリーを作成させる 	<ul style="list-style-type: none"> ・現代の問題に対する多面的な原因を分析する力 ・現代の問題に対する多様な解決法を生成する力 ・未来からのアブダクションを行う力

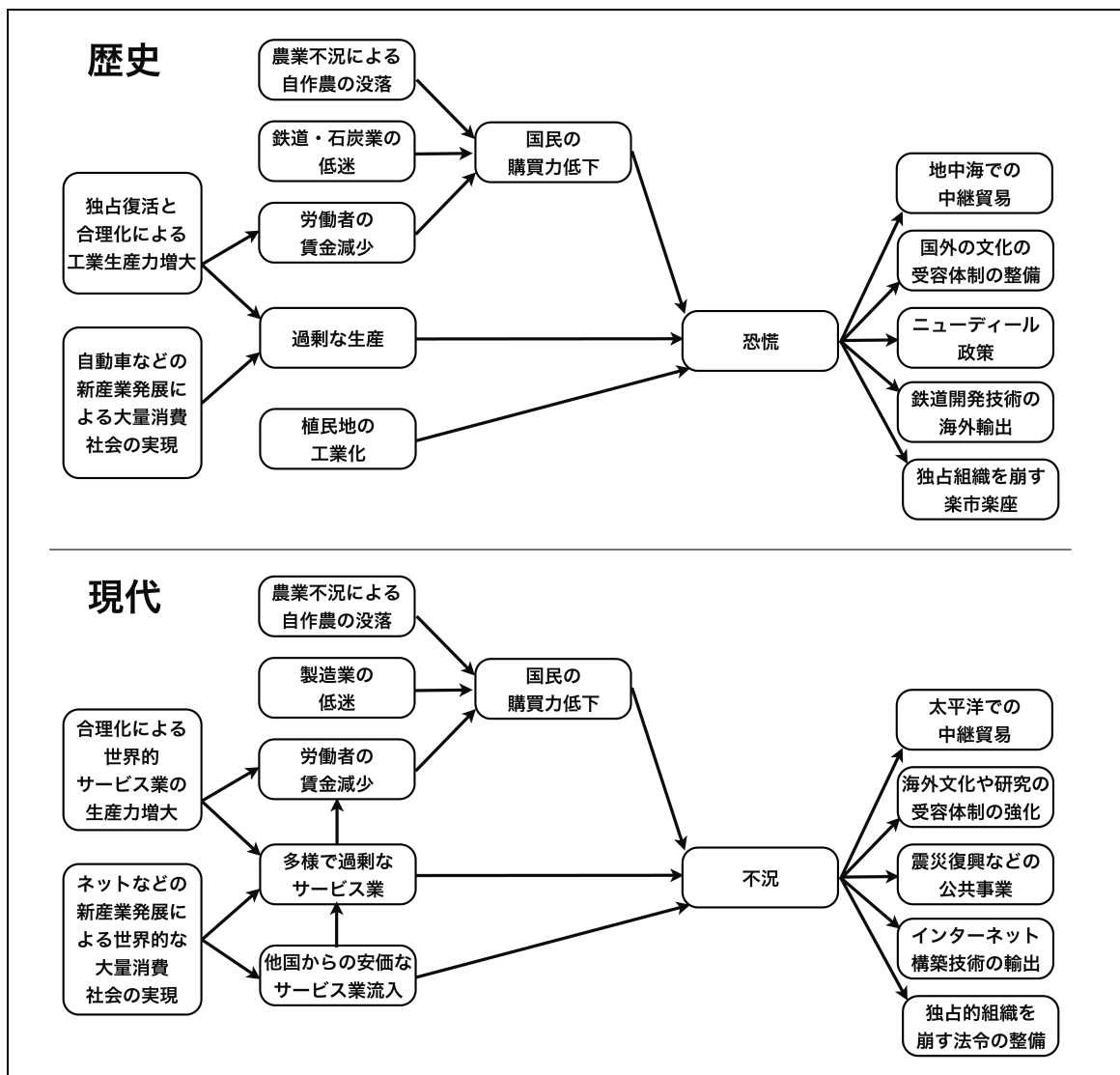


図 5-9 経済活性化に関する複数の歴史を類推に

現代の経済活性化に向けた因果関係をまとめたコンセプトマップ例

歴史を現代のある問題への原因構造の分析に応用する力や、歴史を現代のある問題の多様な解決法に応用する力が育成されると考えられる。

歴史的類推を歴史教育に位置づける 2 つ目の方法は、歴史教育、引いては社会科教育の構成を根本的に変えてしまうという方法である。これに関しては、原田（2004）も言及しているが、イギリスの歴史教育のように現代社会にとって関連性が深く示唆に富むテーマを複数選定し、テーマ史を学習するというカリキュラム構成にするのである。この歴史教育のカリキュラムでは通史的な学習が弱くなってしまいうという欠点がある一方、歴史的思考力の育成や歴史的類推の育成との相性は非常に良いといえる。特に現

代との関連性を意識して歴史の因果関係を考察することで、より長期的・多面的な因果関係を模索させたり、類似する歴史上の解決策を複数扱って比較することの意義も感じさせたりすることができるため、従来のように時系列に沿って特定の歴史的事象に対して議論をさせるよりもむしろ柔軟なカリキュラムが組めるという長所もある。

歴史的類推を歴史教育に位置づけるもう3つ目の方法は、ブレンディッド・ラーニングを用いることでインフォーマルな教育を構築し、従来の通史学習とテーマ学習の両者を折衷させる方法である。近年、反転学習やブレンディッド・ラーニングが広まりつつあるが、これは歴史教育と非常に相性が良いといえる。このブレンドのさせ方には大きく2つのアプローチがある。1つは、史実に関する内容を事前に動画を通して学習してしまい、テーマ史をもとにした歴史的思考力の育成と歴史的類推の実施を対面授業で行うというものである。近年、様々な国や機関が多く的一次史料をデジタル・アーカイブ化し、それらをインターネット上で公開するようになってきているが、これにより従来では困難だった各国の一次史料の閲覧、ダウンロードが可能になっている。歴史学習の基礎として一次史料の活用は不可欠であるが、従来は教師の事前準備や副教材に頼る部分が大きく、生徒が史料に触れられる環境には大きな制約があったといえる。ところが、デジタル・アーカイブの整備と資料の公開によって、教科書や資料集、近隣の図書館にある資料の数や種類に制限されず、教師・生徒共により多くの資料に触れられるようになってきているといえる。また、アーカイブ化されているデジタル資料も、文字資料だけでなく様々な形態がある。例えば、公文書や当時の新聞などの文字資料に加え、絵や風刺画やポスターなどの絵画資料、当時使われていた地図資料、時代は限られるが当時の姿をそのまま残した写真・映像資料、当時の音楽や音声などの音源資料、さらに当時の状況について直接語ってもらっているオーラル・ヒストリーの音源資料などがあり、2章で考察したように歴史的共感を促す環境にあるといえる。このような状況を踏まえると、通史学習とオンラインは相性が良いことがわかる。

もう1つのブレンド方法は、従来通り対面では通史学習を行い、オンラインでテーマに関する議論や歴史的類推を促す学習を扱うというアプローチである。本論文でも明らかになったように、歴史的類推には異なる視点を持つ学習者が必要になるが、オンラインで実施することにより、年代や国の違う学習者を取り込むことができるため、より現代の文脈に合った歴史的類推が促されるようになるといえる。また、オンライン上であれば因果関係などのフレームワークを予め構築して可視的に見せることも容易である

ため、非常に相性の良い方法だといえる。ただし、オンライン上で歴史的思考力を育成させる学習活動を行ったり、歴史的類推を促す学習活動を行うことは学習方法の運営の観点から見るとやや難しいという欠点があることは留意しておくべきである。

以上、本論文で提示したモデル図をもとに、歴史的類推の実際の学習効果の検討と、それを活かすための歴史教育の接続を考察してきた。現段階ではどの接続方法が良いかはさらなる研究が必要になるが、少なくとも歴史的類推は実りの多い学習を起し、生徒に歴史を学ぶ意味を与えるという点は確実といえる。

5.4 本研究の意義

では次に、本研究の意義を整理しておこう。1つ目は、複雑な歴史的類推に関する精緻な把握と、折衷的な歴史的類推を想定に入れた学習方法の開発ができた点である。従来、歴史と現代の関係性を表す表現には大きく2つの相反するものがあった。1つは、歴史は繰り返すという表現である。これは歴史と現代の類似性に対してあたかも同じ道を辿るかのような誤解を生む可能性がある。一方で、今と昔は時代が違うという表現も耳にするだろう。これらは歴史と現代の差異性を強調し、両者の間の類似性を拒否する捉え方である。これらはどちらも正しい表現ではあるのだが、歴史的類推の性質をどちらかのみにあてはめて考えてしまうという問題を端的に示している。歴史的類推は、自分の意見を通すためだけに類似する歴史を強引に当てはめたり、どこが類似していてどこが類似していないかを吟味せずに使ったりすることによって、どちらも社会的な問題解決に対して不十分な考察にとどまってしまうことが度々報告されているが（May, 1973 遠藤訳 2004）、この原因はまさに歴史的類推に対する両極端な発想の結果だといえる。しかしこれまで見てきたように、歴史的類推は完全に成功するか否かではなく、折衷的な状態がある。これに対し、どのような方法を用いれば歴史的類推を現代社会の問題解決に応用できるかについては認知心理学の分野においても、歴史学習の分野においてもほとんど整理されてこなかった。本研究が提示する歴史的類推を現代社会の問題解決に応用する力を育成する学習方法のモデル図は、その折衷的な状態にも焦点を当てているため、より柔軟に歴史的類推を現代の問題解決に応用することができるようになっている点で独自性がある。

次に、歴史教育における意義についても述べておく。歴史教育では従来から暗記一辺倒の教育方法が問題視され、それを乗り越えるために歴史的思考力と呼ばれる歴史家の

持つ思考やスキルを育成されるようになった。だが、これは学習者にとって歴史を学ぶ意義を十全に満たしているとはいえない。なぜなら、彼らは歴史の生産手段しか習得できないからである。歴史の学習価値と照らし合わせて考えた場合、歴史家を目指さない多くの学習者にとっては歴史を現代社会に応用する力を育成することの比重はかなり大きいはずである。これは1章の背景で述べたように、実際に学習者が歴史学習に対して期待していることでもある。ところが、従来の歴史学習ではなぜその歴史を深く考察する必要があるのか、なぜ「ある史実」に対する解釈を議論しなければいけないかの合理的な選択基準が欠けていたといえる。一方で、本研究のように歴史的類推を現代社会の問題解決に応用するという観点をを用いることで、歴史を深く考察することも因果関係を構築することも解釈を批判的に考えることも全てが直接現代の見方に還元されることになるため、歴史教育を歴史の世界に閉じ込めないようにさせるという点で意義があるといえる。これは同時に、日本の歴史教育で長年模索されてきた歴史における系統学習と問題解決学習の共存に対する私なりの答えでもある。

また、歴史学に対する意義についても言及したい。Carr (1961, 清水訳 1962) は、「未来への理解が進んで初めて、過去を取り扱う歴史家は、客観性に近づく」のであり、歴史とは「過去の諸事件と次第に現れて来る未来の諸目的との間の対話」であると述べているが、個性記述的歴史観の立場に立って客観的な歴史を生産するだけでは、実は「対話」の構造になりえない。厳密には、弓削 (1986) も指摘している社会的有用性の基準に沿って史料に対して新しい解釈を加えるスキルが、実は歴史家には備わっているためにこの対話は暗黙的に行われているのではないかと思われるが、いずれにせよ今まで表立ってはこなかったといえる。しかし、循環的歴史観に立って歴史的類推を行う本研究の場合、コンテンツの準備段階である歴史を選択する行為を必ず行わなければならない。1章で、歴史は異なる現在によって過去に対する「見方」や「選択」が変わるという特徴を示したが、まさにこの部分を強烈に意識化させることになる。すなわち、歴史的類推を現代社会の問題解決に応用するという学習方法が普及することにより、歴史学にとって今どの過去を選択し、どういう見方をすべきなのかが明確になる可能性がある。この効果は歴史学にとっても、その歴史学の知見をもとに歴史的類推を行う教育場面でも有益なものであり、従来の歴史学の知見を一方的に歴史教育に流し込む関係性に一石を投じつつ、両者の質を高める方向性を示しているといえる。このように本研究は現代社会に対してだけでなく、歴史学に対しても新しい見方を提供できる点で意義

があるといえる。

また、歴史的類推を現代社会の問題解決に応用する学習方法が開発されたことにより、科学的知見だけでは対処できない長期的で複雑な社会問題に対する解決手段を増やすことができたといえる。先にも話したように、歴史的類推は恣意的に誤った類推を引き起こされる危険性もあるが、構造的な妥当性と文脈的な妥当性によってうまく類推をコントロールすれば、現代社会の抱える問題の根本的な原因や、現代社会で思いつく方法とは異なる観点からの解決法が生成されることが期待される。これは、本研究の冒頭で述べたように、人類における生存戦略にもつながることになる。すなわち、生物としての寿命という時間感覚を越えて物事を捉えることができるようになる上に、画一化されつつある現代社会において文化的に多様な種を仮想的に発生させることができるからである。本研究では一部の歴史しか扱わなかったが、社会的な問題自体は多数存在するものであり、それと対応する歴史も数多く蓄積されているといえる。その意味では、本研究を通して現代社会の問題に対する解決手段が増えたと判断することは妥当だろう。

5.5 今後の課題と展望

本論文は歴史と現代を結びつけるという非常に難解なテーマを扱ってきたため、歴史的類推に関する課題も非常に多く発見された。この課題自体も、歴史的類推を現代社会の問題解決に応用させようとした結果発見できたものであるため、本研究の結論を構成するに値する重要な知見であるといえる。

まず、最も本質的な課題として、類推の質的な評価方法が挙げられる。本研究では評価に関しては内容の妥当性については触れず、数的なデータを中心に行ってきた。しかし、教育現場で歴史的類推の結果を考える場合、内容的な妥当性についても考慮する必要が出て来るといえる。しかし、ここで問題になるのが、どのような原因分析、どのような解決法が「正しい」のかという問題である。まず原因分析であるが、これは過去に対して扱ったものであり、1章で示したように歴史学がはらむ客観性に関するジレンマを内在しているといえる。つまり、客観的で正しい過去の原因分析を一義的に決めることが難しいということである、これは、実際に歴史家が同じ歴史的事象に対して複数の解釈を出している様子を見れば明らかである。さらに、未来に向かった解決法を評価することもまた困難である。その解決法が妥当かどうかは厳密には未来にならないとわか

らないからである。そのため、本研究では相互評価が行われない類推を避けるプロセスを踏んでいるかを評価することにより、間接的に内容の妥当性を担保しようとした。具体的には、類推を行う際の構造が妥当かという点と類推によって出した知見が現代の文脈的に妥当かという2つの評価軸を設けることで、柔軟に評価ができるようにした。この評価方法は歴史的類推を行う際の1つの基準にはなりうるが、やはり個々の類推に対して客観的で直接的な評価を下せるテストを開発できる方が望ましいといえる。この点に関しては今後の課題としたい。

もう1つ重要な課題として、歴史と現代を接続するテーマの整理が挙げられる。歴史家は潜在的に何かしら現在の視点を基軸に過去を見ているという言及はされているものの、その実態は解明されていない。そのため、具体的に歴史と現代が関連しうるテーマにはどのようなものがあり、各テーマに対してどのような歴史上の因果関係がありうるのかの全体像は不明なままである。実際、本論文では「労働問題」と「経済の活性化」という特定のテーマを設け、それに合った歴史と現代の事象を選択しているため、全体像までは把握できていない。この場合、重要になってくるものが、Lee (2005) の述べる「使用可能な歴史的枠組み」だが、個性記述的歴史観の前提に立っている限り、この枠組みに対する研究は進まないといえる。このような状況に対し、川北 (1994) は「これまでとかく専門領域に狭く限定されがちな歴史学を、より広い領野に導き、人間・社会科学の諸分野にわたり、さらに日本・東洋・西洋などの地域区分的、古代・中世・近代などの時代的区分を超えて、歴史学のあり方を検討したい」と述べ、多数の歴史学者と共に『歴史学事典』を刊行して一石を投じている。しかし、共通させる枠組みが個別的なものから抽象度の高いものまで羅列されてい状態であり、現状のままでは不完全といえるだろう。また、パーク (1992, 佐藤訳 2006) は一般法則に着目する社会学と具体的な細部に注意を向ける歴史学の関係性に着目し、社会理論が歴史研究に役立つかを考察している。そこでは、「中心と周縁」や「階級」や「社会的移動性」など18の中心的な諸概念が紹介されているが、この概念自体は厳密には社会を見るレンズであり、循環的歴史観に立った場合に歴史と現代を接続するテーマとしては不完全である。また、現代社会の観点も含まれていない。そのため、歴史学者の暗黙的な現在の視点を明らかにしつつ、歴史と現代にはどのような関連テーマがあるかを調査する必要もあるといえる。これも今後の課題としたい。

さらに、歴史的類推をさせた後の教育をどうするかも課題である。本研究では主に原

因分析と解決法生成という思考的なシミュレーションを主軸にデザインを行ってきた。しかし、歴史的類推を通して現代の問題の深い原因を知ったり、多様な解決法を知ったりしたからといって、学習者1人1人がすぐに社会で実行できるとは限らない。これは算数を覚えてスーパーマーケットで使ったり、英語を学んで日常会話を行ったりする他の教科との決定的な差である。すなわち、歴史的類推で学習したことを応用する教育環境が整っていないのである。歴史的類推は長期的で社会的な判断を行う際に最も効果的になるため、政治家や外交官や企業の上層部のような判断を行える教育環境が必要になるが、これをどう生徒に提供するのかは課題といえる。また、たとえこの課題を克服したとしても、歴史的類推を通して現代の原因を多面的に分析させることによって絶望感を覚えたり、未来の解決法の選択肢の多さに迷ったりしてしまう問題も想定できる。そのため、歴史的類推を学習させた後は、意思決定力や行動力も同時に育成する必要があるといえる。しかし、この能力はもはや歴史教育の範疇を超えたものであり、社会科教育や現代社会との連携が必要になってくる部分だといえるだろう。これについても今後の課題としたい。

最後に、今後の展望について述べる形で本章の結びとしたい。本論文では歴史的類推を促す効果的な学習方法は提案したものの、まさに現在における現代社会の真正な問題に対して直接歴史を転移させられる学習環境については射程の範囲外にしていた。しかし、Committee on Developments in the Science of Learning et al. (2000, 森敏昭, 秋田喜代美訳 2002) も指摘しているように、近年の転移研究では学校で学習したことをどう日常生活へ転移させるかが重要な研究テーマとなっており、日常生活で何が要求されているかを明らかにした上で現実的な問題やできごとを取り入れ、複数の文脈で転移学習をさせることが課題になっている。そのため、特定の歴史からそれに合う現代の問題を作成するのではなく、真正な現代社会の問題から類似する問題に対処した複数の歴史を提示し、歴史上の問題解決方略を現代社会の問題解決に転移させられる学習環境が必要だといえる。Lee (2005) によると、歴史と現代が関連しうるテーマのサイズは中長期的なものになるため、真正な現代の問題状況を捉えているメディアとしては、社会的な動向を日常的に編集・提供している新聞やニュースが挙げられる。一方、新聞記事に対するテキストマイニング、文書の自動分類の技術・方法も発展しているため、ネット上で配信される日々のニュースを現代の真正な問題状況と見なし、ニュース文面をテキストマイニングして関連テーマを抽出し、テーマごとにアーカイブ化された歴史を複

数提示することで、現代社会の真正な問題の解決方略に転移させる学習環境を構築することは夢ではない。

このシステムが実現すれば、歴史上の問題解決方略を現代社会の真正な問題に転移させる力が向上させられることに加え、現代社会の問題に対するオンラインでの議論を深化・活性化させられるという実際の社会への効果も期待できる。その結果、図 5-10 のように学校教育のラーニング・システムとは別に、ニュースという文化的基盤と歴史学という文化的基盤を相補的に循環させることができ、常に真正な状況での歴史的類推が実現できるようになると考えられる。今後は、より真正な状況で歴史的類推を現代社会の問題解決に応用できるシステムを開発し、歴史が現代に役に立つ世界を作っていきたいと思う。

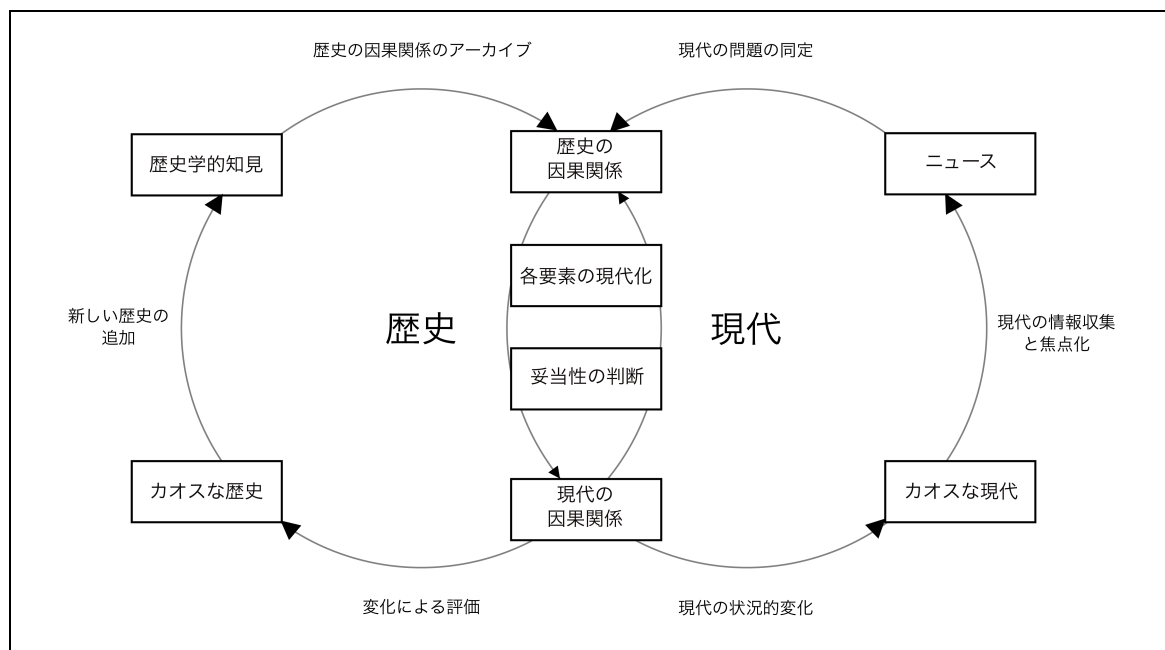


図 5-10 歴史と現代の循環システム

おわりに

本実践を通して嬉しかったことの1つに、実践先の高校生達から「歴史って役に立つんだと気付きました」という声を多く寄せてもらったことが挙げられる。特に、今まで歴史が嫌いだった生徒からこういう感想をもらえたのは研究者としても教育者としても嬉しいことだった。私が今まで見てきた歴史の授業は、基本的には専門知を持っている先生が話し、生徒がそれをノートに取るというのが主であったし、自分もそういう授業を受けてきた。ごくまれに先生が生徒に質問をしたり、生徒同士で議論をさせる活動が入っても、生徒自身は歴史の知識があまりないため、教室の中に彼らの声はほとんどなかった。しかし、本実践を行った際は私の声すらかき消されるほど活発に議論がかわされていた。そして、どんな話をしているのかと耳を傾けると、彼らは実に様々なことを知っており、様々な考えを持っていることに驚かされた。実際、音声データを見ても、彼らは自分達の生活やニュースのまさに今の文脈に関する知識を数多く持ち込んでいた。彼らは歴史という科学的な知識とそれを混ぜることに最初は難しそうにしていたが、慣れてくると自分の持っている知識や発想力を友達に楽しそうに話していたのが印象的だった。

また、本論文では歴史的類推として記述されたもの自体を質的に分析することはなかったが、高校生と歴史の化学反応も非常に多彩で分析していて楽しかったことを覚えている。今回のゲーム教材をデザインするに当たり、このような会話をしてこのような歴史的類推が起こるだろうという想定をいくつかしてはいたが、彼らはその想定をはるかに超える発想を行っていた。そして、一見突拍子のない発想に見えても、それが歴史的類推を踏まえているからか説得力を持っていたのである。

序章で研究の関心として紹介したように、この研究は歴史を学ぶ意味を学習者に伝えたいという想いから始まったが、彼らの感想や表情や発想を見てみると、歴史をまさに今生きている生徒に応用させることはとても価値のある取り組みなのだと再認識している。果たして Bloch (1941 讚井訳 2004) の考えていたものと、どれだけ似ていたのか。今となっては知る術はないが、「パパ、だから歴史が何の役に立つのか説明してよ」といった彼の息子に対して本論文の知見が1つの答えになれば幸いである。また、これまで多くの人を感じていた、そしてこれからも多くの人を感じるであろう「パパ、だから歴史が何の役に立つのか説明してよ」という疑問に、本論文の知見を届けられ

ば幸いである。

同時に、展望の部分でも触れたが、歴史的類推を行う環境として現代はまさに理想的な状態だといえる。そして、その環境を支えているのが文化的な基盤であることがとても興味深い。実際高校生達は現代の社会に関する多くの部分を、ニュースなどのメディアを通して獲得している。また、歴史については歴史家達が何百年もかけて蓄積してきたものを学んでいるのである。その意味では、歴史的類推は非常に人文学的な文化基盤に支えられてこそ実行できる、まさに文明的な活動といえるだろう。

また、現代の歴史学は蛸壺化していると言われるが、それは歴史を応用するまでの動線が描かれていないからであって、決して歴史学自体に問題があるわけではない。実際、知り合いの歴史家の多くは物事の捉え方や視野が非常に特殊であり、話しているだけで世界の見方が多様になってくる。本論文が提案する学習方法を通じて、そのような歴史家の特殊な観点が世の中に広まっていけば幸いである。

最後に私が常々なくしたいと思っている言葉を紹介して、本論文の結びに変えたいと思う。その言葉とは「歴史はくり返す」である、この表現はしばしば悪い意味で使われ、これは我々が歴史から学んでいないことを証明している表現でもある。本論文で提案した学習方法が広く普及し、歴史をくり返さずに一歩ずつより良い社会が作られることを切に願う。

謝辞

博士論文を執筆するにあたり、修士課程の2年間、博士課程の3年間、特任助教の1年間、合計6年間に渡って非常に多くの方にお世話になりました。皆様のお力がなければ、この博士論文は完成しなかったと痛感しております。末筆ではございますが、ここで感謝の気持ちを申し上げたいと思います。

まず、第3章の実践でお世話になりました、恩師であるS高校の横山好英先生と竹田裕彦先生に御礼申し上げます。まだまだ未熟だった私に対し、積極的に学校側と調整を行って下さり、2日間で約5時間に渡る特別授業の時間を設けて下さり、貴重な経験をさせていただきました。本研究の成果や貴重な課題の発見は、横山先生、竹田先生のご協力なしにはありえませんでした。また同時に、その後の研究にもつながるヒントをこの実践から数多く学ぶことができました。本当にありがとうございました。また、長時間にも関わらず快くご協力いただいたS高校の2年生の皆様にも心より感謝申し上げます。

また、第4章の実践でお世話になりました、G高校の鈴木孝先生と同学校の諸先生にも深く感謝しております。鈴木先生には修士2年の4月から7月までほぼ毎週、高校2年生、3年生の世界史の授業を見学させていただきました。授業見学の際には歴史教育に関する疑問や高校生に関する疑問、研究に対する相談にも快く乗っていただき、高校生の世界史の学習における実態について深く勉強させていただきました。本論文が教育現場からかけ離れたものにならないように意識できるようになったのも鈴木先生のおかげでした。ありがとうございました。また、3章・4章でデザインしたカードゲームを使った特別授業も数回行わせていただき、貴重な知見を得ることができました。こちらについても御礼申し上げます。評価にご協力いただいたG高校の皆様もありがとうございました。

さらに、第4章の追加調査でお世話になりました、F高校の神先生と評価にご協力いただいたF高校の2年生の皆様にも御礼申し上げます。他にも、本研究を進める上で様々な高校の先生や教材開発を行っている方からご助言をいただきました。最初はうま

く機能しなかった教材が、高校生の学びにつながるまでに至ったのは多くの方々のご支援があってこそでした。本当にありがとうございました。

次に、修士課程・博士課程を通してご指導いただいた指導教員の山内祐平先生に感謝の意を述べたいと思います。まず、学部生の頃、現在の歴史教育に不満を持ちつつ、東京大学の文学部でも教育学部でも居場所を見出せなかった私に、「君みたいな人はうちに来ると良い」と声をかけて下さり、ありがとうございました。先生にお会いしていなければ、そして先生の下でなければこの研究は実現できなかつたと痛感しています。また、院生になったばかりの頃は、論理ばかりを考えて内に閉じこもってしまう性格でしたが、山内先生の学習者を第一に考える姿勢や、研究だけでなく教育実践を通して広く社会と関わる姿勢を学ばせていただく中で、徐々に自分で外に向かって実践をしたり、研究室の外の世界の人々とつながって多くのことを学ぶことができるようになりました。うまく表現はできませんが、山内先生からは研究を進める上でのノウハウだけでなく、大きく変化する社会の中でどのような教育や研究を行えば良いのか、そしてそれを実行するタフさを学ばせていただいたような気がします。本当にありがとうございました。

副指導教員である本郷和人先生には、歴史学的には価値観がぶつかりそうな私の研究に対し、いつも親身に、そして建設的にご助言をいただきまして感謝しております。歴史学者でない私にとって、歴史学に関する考察を深めることができたのは本郷先生に数多く相談に乗っていただいたおかげです。深く感謝申し上げます。

また、博士論文の審査をしていただきました、水越伸先生、中原淳先生、山田政寛先生にもこの場で御礼申し上げます。大学院時代から各先生からご助言をいただいていたこともあってか、博士論文を書いている時に皆様の思考や観点がことあるごとに思い返されました。その度に、審査だけでなく大学院を通して研究者としてのスキルや「学際情報学」としての精神を勉強させていただいたのだなと実感しておりました。貴重な教育機会を与えて下さり、ありがとうございました。

また、本研究を進めるに当たって、山内研究室や ALT@UT の皆様には大変お世話になりました。よく大学院は孤独で大変だと耳にしますが、私にとっては実に楽しい 6 年間でした。ゼミでは先輩・同期・後輩から鋭くも温かい指摘をいただき、常に知的な刺激をいただきました。また普段の生活でもみんなで飲みに行ったり、遊びに行ったりと充実した日々を過ごさせていただきました。皆様、ありがとうございました。特に 4 章の研究の際にファシリテーターとして親身に相談に乗って下さった椿本弥生先生と藤本徹先生には深く感謝しております。博士課程の中では論文がなかなか通らなかった時期が一番辛かったのですが、いつも励ましていただき、また建設的なご助言をいただくことで気持ちが折れずにここまで来られました。本当にありがとうございました。

最後に、両親と親戚への感謝を申し上げたいと思います。私が今このような研究ができるようになってきているのも、私立中学への進学を許し、大阪を離れて東京大学に進むことを許し、当初は教師になると言っていたにも関わらず研究者という先行きの見えない道に進むことを許して下さった両親と親戚のおかげです。頑固でわがままな人生を歩んで来た私に対し、嫌な顔もせずにサポートしてもらったことは感謝してもしきれません。なかなか親孝行、親戚孝行ができずにいますが、少しずつ恩返しをさせて下さい。

振り返ると、修士課程と博士課程は人生の中で最も知的で楽しかった時間でした。そして、そのおかげもあってこれからやりたい大きな研究案を持つこともできました。皆様に恩返しをしつつ、教育や社会のためになるより良い研究成果が出せるようこれからも精進し続けたいと思います。

2014 年 5 月

池尻良平

参考文献

- Abbott, C. & Adler, S. (1989) Historical Analysis as a Planning Tool. *Journal of American Planning Association*, 55(4): 467-473.
- Akkerman, S., Admiraal, W. & Huizenga, J. (2009) Storification in History Education: A Mobile Game in and about Medieval Amsterdam. *Computers & Education*, 52(2): 449-459.
- Alder, D. D. & Linden, G. G. (1977) Teaching World History: Structured Inquiry through a Historical-Anthropological Approach. *Social Science Education Consortium*. < <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED137147.pdf>> (参照日 2014 年 5 月 8 日)
- Andrew M. (2007) PC Games and the Teaching of History. *The History Teacher*, 40(2): 203-218.
- Barton, K. (1997) "I just kinda know": Elementary students' ideas about historical evidence. *Theory and research in Social Education*, 24: 407-430.
- Bell, J. C. & David, F. M. (1917) A Study of the Attainments of Pupils in United States History. *Journal of Educational Psychology*, 8: 257-274.
- Bloch, M. (1941) *APOLOGIE POUR L'HISTORIRE ou Méiter d'historien*. Paris: Armand Colin Editeur. (ブロック, M.著, 讚井鉄男 (訳) (2004) 歴史のための弁明 -歴史家の仕事-. 岩波書店. 東京.)
- Bruner, J. (2002) *Making stories: law, literature, life*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. (ブルーナー, J.著, 岡本夏木, 吉村啓子, 添田久美子 (訳) (2007) ストーリーの心理学 -法・文学・生をむすぶ-. ミネルヴァ書房. 京都.)

- Burke, P. (1992) *History and Social Theory*. Cambridge: Polity Press. (バーク, B. 著, 佐藤公彦 (訳) 歴史学と社会理論. 慶應義塾大学出版会. 東京.)
- Byrnes, J. P. (1996) *Cognitive Development and Learning in Instructional Contexts*. Boston: Allyn and Bacon.
- Carr, E. H. (1961) *What Is History?* New York: Cambridge University Press. (カー, E. H. 著, 清水幾太郎 (訳) (1962) 歴史とは何か. 岩波新書. 東京.)
- Chapman, A. (2003) Camels, diamonds and counterfactuals: a model for teaching causal reasoning". *Teaching History*, 112: 46-53.
- Chapman, A. & Facey, J. (2004) Placing history: territory, story, identity and historical consciousness. *Teaching History*, 116: 36-41.
- 中央教育審議会 (2008) 幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善について.
<http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/news/20080117.pdf> (参照日 2014年5月7日)
- Clement, J. (1988) Observed Methods for Generating Analogies in Scientific Problem Solving. *Cognitive Science*:12, 563-586.
- Collingwood, R. G. (1946) *The Idea of History*. Oxford: Clarendon Press. (コリングウッド, R. G. 著, 小松茂夫, 三浦修 (訳) (2002) 歴史の観念. 紀伊國屋書店. 東京.)
- Committee on Developments in the Science of Learning with additional material from the Committee on Learning Research and Educational Practice, Cognitive, and Sensory Sciences Board on Behavioral, Division of Behavioral and Social

Sciences and Education, National Research Council. (2000) *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School: Expanded Edition*. Washington, D.C.: National Academies Press. (米国学術研究推進会議編著, 森敏昭, 秋田喜代美 (訳) (2002) 授業を変える-認知心理学のさらなる挑戦. 北大路書房. 京都.)

Croce, B. (1920) *Filosofia come scienza dello spirit, IV, Teoria e storia della storiografia*. Bari: Laterza. (クロオチェ著, 羽仁五郎 (訳) (1952) 歴史の理論と歴史. 岩波書店. 東京.)

Darwin, C. (1859) *On the Origin of Species*. London: John Murray. (ダーウィン, C. 著, 八杉龍一(訳) (1990) 種の起源 (上) (下). 岩波書店. 東京.)

Dewey, J. (1916) *Democracy and Education, An Introduction to the Philosophy of Education*. London : Macmillan. (デューイ, J.著, 松野安男 (訳) (2007) 民主主義と教育 (上) (下). 岩波文庫. 東京.)

Dilek, D. (2009) The Reconstruction of the Past through Images: An Iconographic Analysis on the Historical Imagination Usage Skills of Primary School Pupils. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(2): 665-689.

土井正興 (1989) スパルタクス蜂起で子どもに何を問うかー「歴史研究と歴史教育」の今日的課題一. 歴史地理教育, 445: 20-25.

Doppen, F. H. (2004) Beginning Social Studies Teachers' Integration of Technology in the History Classroom. *Theory and Research in Social Education*, 32(2): 248-279.

Drie, V. J. & Boxtel, V. C. (2003) Developing conceptual understanding through talk and mapping. *Teaching History*, 110: 27-31.

Drie, V. J. & Boxtel, V. C. (2008) Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past. *Educational Psychology Review*, 20(2): 87-110.

Duke, R. D. (1974) *Gaming: The Future's Language*. New York: Sage Publication.
(デューク, R. D. 著, 中村美枝子, 市川新 (訳) (2001) ゲーミングシミュレーション: 未来との対話. アスキー. 東京.)

江口聡, 大島純, 大島律子 (2007) 協同問題解決を支援するカード型補助教材の開発と評価—授業実践の理解と解釈の過程に着目して—. *日本教育工学会論文誌*, 31(2): 239-247.

遠藤信一, 内野智仁, 松田稔樹 (2007) 高校世界史教育における教授活動ゲームのコンセプトマップ機能の活用. *日本教育工学会全国大会講演論文集*, 23: 193-195.

Fallace, T. & Neem, J. N. (2005) Historiographical Thinking: Towards a New Approach to Preparing History Teachers. *Theory and Research in Social Education*, 33(3): 329-346.

Ferster, B., Hammond, T. & Bull, G. (2006) Primary Access: Creating Digital Documentaries in the Social Studies Classroom. *Social Education*, 70(3): 147-150.

Fevre, L. (1953) *Combats pour l'histoire*. Paris: Armand Colin. (フェーブル, R. 著, 長谷川輝夫 (訳) (1995) 歴史のための闘い. 平凡社. 東京.)

Fisher, H. D. (1970) *Historians' Fallacies: Toward a Logic of Historical Thought*. New York: Harper & Row, Publishers.

Friedman, A. M. (2006) World History Teachers' Use of Digital Primary Sources-

The Effect of Training. *Theory and Research in Social Education*, 34(1): 124-141.

藤井千之助 (1985) 歴史意識の理論的・実証的研究—主として発達と変容に関して. 風間書房. 東京.

福田健 (1997) 事象の想起における抽象化の効果. *認知科学*, 4(4):72-83.

Gagné, R. M., Wager, W. W., Golas, K. C. & Keller, J. M. (2005) *Principles of Instructional Design, Fifth Edition*. Belmont: Wadsworth Publishing. (ガニエ R. M., ウェイジャー W. W., ゴラス K. C., ケラー J. M. 著. 鈴木克明, 岩崎信 (訳) (2007) *インストラクショナルデザインの原理*. 北大路書房. 京都.)

Gentner, D. (1983) Structure-Mapping: A Theoretical Framework for Analogy. *Cognitive Science*, 7:15-170.

Gentner, D. & Gentner, D. R. (1983) 'Flowing waters or teeming crowds: mental models of electricity' In D. Gentner & A. Stevens (Eds.), *Mental Models*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Gentner, D., Brem, S., Wolff, F. P., Markman, A. B. & Forbus, K. (1997) 'Analogy and Creativity in the Works of Johannes Kepler.' In T. B. Ward, S. M. Smith. & J. Vaid. (Eds.), *Creative Thought: An investigation of conceptual structures and processes*. Washington DC: American Psychological Association.

Gick L. M. & Holyoak J. K. (1980) Analogical problem solving. *Cognitive Psychology*, 12: 306-355.

Gick L. M. & Holyoak J. K. (1983) Schema Induction and Analogical Transfer. *Cognitive Psychology*, 15: 1-38.

Gomes, P., Seco, N., Pereira, F. C., Paiva, P., Carreiro, P., Ferreira, J. L. & Bento, C. (2006) The importance of retrieval in creative design analogies. *Knowledge-Based System*, 19(7): 480-488.

Greene, J. A., Bolick, C. M. & Robertson, J. (2010) Fostering Historical Knowledge and Thinking Skills Using Hypermedia Learning Environments: The Role of Self-Regulated Learning. *Computers & Education*, 54(1): 230-243.

羽野ゆつ子 (2000) アナロジーにおける説明-発見機能及び収束-拡散機能：創造的思考の研究に向けて。京都大学大学院教育学研究科紀要, 46:157-169.

原田智仁 (2000) 中等歴史教育内容開発研究—開かれた解釈学習—。風間書房。東京。

原田智仁 (2004) 世界史教育への問い。歴史研究, 50: 1-16.

原田智仁 (2009) 中等教育における解釈学習の可能性 -マカレヴィ、バナムの歴史学習論を手がかりに-。社会科研究, 70: 1-10.

Harris, R. & Rea, A. (2006) Making history meaningful: helping pupils to see why history matters. *Teaching History*, 125: 28-36.

Hartmann, U. & Hasselhorn, M. (2008) Historical perspective taking: A standardized measure for an aspect of students' historical thinking. *Learning and Individual Differences*, 18:264-270.

Hayes, J.R. & Simon, H. A. (1977) 'Psychological differences among problem isomorphs.' In N. J. Castellan, D. B. Pisoni & G. R. Potts. (Eds.) , *Cognitive Theory*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Hickey, D.T. & Pellegrino, J.W. (2005) 'Theory, Level, and Function: Three Dimensions for Understanding Transfer and Student Assessment'. In J. M. Royer. (Eds.), *Transfer of Learning from a Modern Multidisciplinary Perspective*. Charlotte, North: Information Age Publishing.

東原義訓, 福田茂樹, 岡田渉, 山田雅也, 中山和彦 (1995) 教室内 LAN を利用した用語連想法による教育評価分析システムの開発. 日本科学教育学会年会論文集, 19: 293-294.

比留間尚 (1982) 「支配者のための歴史教育」. 加藤章, 佐藤照雄, 波多野和夫 (編). 講座・歴史教育 1 歴史教育の歴史. 弘文堂. 東京.

Holyoak, J. K. (1987) Surface and structural similarity in analogical transfer. *Memory & Cognition*, 15(4): 332-340.

Holyoak, J. K. & Thagard, P. (1995) *Mental Leaps Analogy in Creative Thought*. Cambridge: MIT Press. (ホリオーク, J. K. & サガード, P. 著, 鈴木宏昭, 河原哲雄(訳) (1998) アナロジーの力. 新曜社. 東京.)

Huizenga, J., Admiraal, W., Akkerman, S. & Dam, G. (2009) Mobile Game-Based Learning in Secondary Education: Engagement, Motivation and Learning in a Mobile City Game. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25(4): 332-344.

市川新, 中村美枝子 (2003) ゲーミング専門語の中核編纂の試み. シミュレーション&ゲーミング, 13(2): 198-209.

Indurkha, B. (1989) Modes of analogy. *Analogical and Inductive Inference Lecture Notes in Computer Science*, 397: 217-230.

James, J. H. & McVay, M. (2009) Critical Literacy for Young Citizens: First Graders

Investigate the First Thanksgiving. *Early Childhood Education Journal*, 36(4): 347-354.

Jenkins, K. (1991) *Re-thinking History*. London: Routledge. (ジェンキンス, K.著, 岡本充弘 (訳) (2005) 歴史を考えなおす. 法政大学出版局. 東京.)

上篠宏之 (1982) 「自由民権運動と歴史教育」. 加藤章, 佐藤照雄, 波多野和夫 (編). 講座・歴史教育 1 歴史教育の歴史. 弘文堂. 東京.

Kapp, M. K., Blair, L. & Mesch, R. (2013) *The Gamification of Learning and Instruction Fieldbook: Ideas into Practice*. San Francisco: Wiley.

仮屋園昭彦 (1994) 問題解決場面での問題構造に関する知識の獲得に関する研究—類推的問題解決事態での目標の因果性・制約条件の因果性・対象の関係構造の検討. 教育心理学研究, 42:421-431.

加藤章 (1982) 「戦後の歴史教育の出発と社会科の成立」. 加藤章, 佐藤照雄, 波多野和夫 (編). 講座・歴史教育 1 歴史教育の歴史. 弘文堂. 東京.

加藤公明 (1995) 考える日本史授業 2. 地歴社. 東京.

加藤公明 (2006) 民主社会の担い手を育てる歴史教育—「考える日本史授業」の実践を通じて—. 社会科研究, 64: 31-40.

川北稔 責任編著 (1994) 歴史学事典 1 交換と消費. 弘文堂. 東京.

Kee, K. (2011) Computerized History Games: Narrative Options. *Simulation & Gaming*, 42(4): 423-440.

Kim, J. & Park, H. (1996) Group problem solving in dynamic decision making:

Problem complexity and divergent inference. 認知科学, 3(4): 32-43.

木下康彦, 吉田寅, 木村靖二 (2008) 詳説世界史研究. 山川出版社. 東京.

木槻哲夫 (1982) 「文明開化と「万国史」の教育」. 加藤章, 佐藤照雄, 波多野和夫 (編).
講座・歴史教育 1 歴史教育の歴史. 弘文堂. 東京.

小林道憲 (2013) 歴史哲学への招待: 生命パラダイムから考える. ミネルヴァ書房. 京都.

児玉康弘 (2000) 歴史教育における批判的思考力の育成—「スペイン内戦」の解釈批判学習—. 研究紀要, 47:1-15.

児玉康弘 (2001) 中等歴史教育における「解釈批判学習」の意義と課題—社会科教育としての歴史教育の視点から—. 社会科研究, 55: 11-20.

Kohlmeier, J. (2004) Experiencing World History through the Eyes of Ordinary Women. *Social Education*, 68(7): 470-476.

Kohlmeier, J. (2005) The Power of a Woman's Story: A Three-Step Approach to Historical Significance in High School World History. *International Journal of Social Education*, 20(1): 64-75.

今野日出晴 (2010) 「歴史を綴るために -<歴史教師>という実践-」. 互盛夫 (編). 思想. 岩波書店. 東京.

Kurtz, K.J., Miao, C.H., & Gentner, D. (2001) Learning by Analogical Bootstrapping. *The Journal of The Learning Sciences*, 10(4): 417-446.

Langran, E. & Alibrandi, M. (2009) 'Learning History with Biography-based Video

& Web Tools: Research Results'. In I. Gibson et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2009*, 2570-2574.

Lave, J. (1988) *Cognition in Practice Mind, mathematics and culture in everyday life*. New York: Cambridge University Press. (レイヴ, J.著. 無藤隆, 山下清美, 中野茂, 中村美代子 (訳) (1995) 日常生活の認知行動 人は日常生活でどう計算し、実践するか. 新曜社. 東京.)

Lee, P. (2005) Historical literacy: theory and research. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 5 (1) : 25-40.

Lee, P. & Ashby, R. (2000) 'Progression in historical understanding among students ages 7-14'. In P.Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg(Eds.), *Knowing Teaching and Learning History: National and International Perspectives*. New York: New York University Press.

Lee, P., Dickinson, A. & Ashby, R. (1997) "Just Another Emperor": Understanding Action in the Past. *International Journal of Educational Research* 27(3): 233-244.

Lemisko, L. (2010) The Inside, Out: Diaries as Entry Points to Historical Perspective-Taking. *Canadian Social Studies*, 44(1): 38-54.

Лернер, И. Я. (1981) Дидактические основы методов обучения. М.

Lepper, M. R. & Whitmore, P. C. (1996) Collaboration as a problem of cognitive science: Definitions and approaches. *認知科学*, 3(4), 7-31. (Lepper, M. R. & Whitmore, P. C. 著, 山崎治, 石井成郎, 三宅なほみ (訳) (2000) 「協同 –社会心理学的視点から」. 植田一博, 岡田猛. 協同の知を探る –創造的コラボレーションの

認知科学. 共立出版. 東京.)

Levesque, S. (2003) Bin Laden Is Responsible; It Was Shown on Tape: Canadian High School Students' Historical Understanding of Terrorism. *Theory and Research in Social Education*, 31(2): 174-202.

Lobato, J. (2006) Alternative Perspectives on the Transfer of Learning: History, Issues, and Challenges for Future Research. *The Journal of the learning science*, 15(4): 431-449.

Löwith, K. (1958) *Welt Und Weltgeschichte*. (レーヴィット. K. 著. 柴田治三郎 (訳) (2006) 世界と世界史. 岩波書店. 東京.)

Mansilla, V. (2000) 'Historical Understanding Beyond the Past and into the Present'. In Stearncs, N. P., Seixas, P. & Wineburg, S.(Eds.), *Knowing Teaching and Learning History: National and International Perspectives*. New York: New York University Press.

Masterman, L. & Sharples, M. (2002) A theory-informed framework for designing software to support reasoning about causation in history, *Computers & Education*, 38: 165-185.

松永博司 (2004) 歴史教育からみた「公民的資質」概念の分析と今後の役割—公民形成のための歴史認識伝達から、公民育成のための思考力行動育成への歴史教育の転換—. *歴史研究*, 50: 17-46.

May, R. E. (1973) *Lessons of The Past: The Use and Misuse of History in American Foreign Policy*. Oxford : Oxford University Press. (メイ, R. E.著, 遠藤榮一 (訳) (2004) 歴史の教訓 アメリカ外交はどう作られたか. 岩波書店. 東京.)

Mayer, R. H. (2006) Learning to Teach Young People How to Think Historically: A Case Study of One Student Teacher's Experience. *Social Studies*, 97(2): 69-76.

McCall, J. (2012) *Gaming the Past: Using Video Games to Teach Secondary History*. London: Routledge.

宮原武夫 (1998) 子どもは歴史をどう学ぶか. 青木書店. 東京.

宮本克 (1982) 「中等教育における国史教育」. 加藤章, 佐藤照雄, 波多野和夫 (編). 講座・歴史教育 1 歴史教育の歴史. 弘文堂. 東京.

文部科学省 (2009) 高等学校学習指導要領解説地理歴史編. 実教出版. 大阪.

Monte, S. C. (2011) Beyond Reading Comprehension and Summary: Learning to Read and Write in History by Focusing on Evidence, Perspective, and Interpretation . *Curriculum Inquiry*, 41(2):212-249

森分孝治 (1986) 「歴史」独立論の問題性: 原理的考察. 社会科教育叢, 34: 77-88.

Myson, I. (2006) Helping students put shape on the past: systematic use of analogies to accelerate understanding. *Teaching history*, 122: 26-33.

中島義明, 安藤清志, 子安増生, 坂野雄二, 繁樹算男, 立花政夫, 箱田裕司 (1999) 心理学辞典. 有斐閣. 東京.

Neushudt. R. & May, E. (1986) *Thinking in time.: The use of history for decision makers*. New York: Free Press.

荷方邦夫, 島田英照 (2005) 類題作成経験が類推的問題解決に与える効果. 教育心理学研究, 53: 381-392.

ニューステージ世界史詳覧（1998）浜島書店．名古屋．

小田中直樹（2007）世界史の教室から．山川出版．東京．

大國沙輝子(2010) 英国における学校歴史とその授業の多様性 -教科「シティズンシップ」の成立と教科「歴史」との連携に注目して-．社会科研究, 73:11-20.

大森正（1982）「自由主義教育と歴史教育」．加藤章，佐藤照雄，波多野和夫（編）．講座・歴史教育 1 歴史教育の歴史．弘文堂．東京．

大西仁，鈴木宏昭（2001）類似から見た心．共立出版．東京．

Philips, R. (2002) Historical significance – the forgotten ‘Key Element’?. *Teaching History*, 106: 14-19.

Popper, K. R. (1957) *The Poverty of Historicism*. London: Routledge. (ポパー, K.著, 岩坂彰(訳) (2013) 歴史主義の貧困. 日経 BP 社. 東京.)

Poze, T. (1983) Analogical Connections the essence of creativity. *Journal of Creative Behavior*, 17: 240-258.

Reed, S., Ernst, G. & Banerji, R. (1974) The role of analogy in transfer between similar problem states. *Cognitive Psychology*, 6(3): 436-450.

Reisman, A. & Wineburg, S. (2008) Teaching the Skill of Contextualizing in History. *Social Studies*, 99(5): 202-207.

歴史教育者協議会（1997）歴史教育 50 年のあゆみと課題．未来社．東京．

- Rickert, H. J. (1921) *Kulturwissenschaft und Naturwissenschaft*. Tübingen: Mohr.
(リッケルト, H. 著, 佐竹哲雄, 豊川昇 (訳) (1939) 文化科学と自然科学. 岩波書店.
東京.)
- Riley, K. L. & Totten, S. (2002) Understanding Matters: Holocaust Curricula and the Social Studies Classroom. *Theory and Research in Social Education*, 30(4): 541-562.
- Rouet, J. F., Marron, M. A., Perfetti, Ch. A., & Favart, M. (1998) 'Understanding historical controversies: Students' evaluation and use of documentary evidence.' In Voss, J. E. & Carretero, M. (Eds.), *Learning and reasoning in history*, 95-116, London: Woburn
- Russell, W. B, III. & Pellegrino, A. (2008) Constructing Meaning from Historical Content: A Research Study. *Journal of Social Studies Research*, 32(2): 3-15.
- Salen, K. & Zimmerman, E. (2004) *Rules of Play*. Cambridge: MIT Press. (サレン, K. & ジマーマン, E. 著, 山本貴光 (訳) (2011) ルールズ・オブ・プレイ (上). 岩岡印刷. 東京.)
- 佐藤育美, 桑原敏典 (2006) 現代社会科歴史授業構成論の類型とその特徴. 岡山大学教育実践総合センター紀要, 6: 1-10.
- 佐藤正幸 (2004) 歴史認識の時空. 知泉出版. 東京.
- Sawyer, K. (2007) *Group Genius*. New York: Basic Books. (ソーヤー, K., 金子宣子 (訳) (2009) 凡才の集団は孤高の天才に勝る- 「グループ・ジーニアス」が生み出すものすごいアイデア. ダイヤモンド社. 東京.)
- Saye, W. J. & Brush, T. (2003) Promoting civic competence through problem- based

history learning environments. *Freeman Butts Institute on Civic Learning in Teacher Education*.

<http://dpdev.crlt.indiana.edu/Butts_chapter.doc> (参照日 2014 年 5 月 7 日)

Saye, J., Kohlmeier, J., Brush, T., Maddox, L., & Howell, J. (2007) Using Lesson Study to Build Knowledge Community for Problem-based History Study. the annual meeting of College and University Faculty Association.

<http://dp.crlt.indiana.edu/publications/CUFADraft07_10_29s.pdf> (参照日 2014 年 5 月 7 日)

Scott, A. (2006) Essay writing for everyone: an investigation into different methods used to teach Year 9 to write an essay. *Teaching history*, 123: 26-33.

Seixas, P. & Peck, C. (2004) Teaching Historical Thinking. In A, Sears & I.Wright. (Eds.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*. Vancouver: Pacific Educational Press.

Singely, K. & Anderson, J. R. (1989) *The Transfer of Cognitive Skill*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Skinner, B. F. (1968) *The Technology of Teaching*. Des Moines, Iowa: Meredith Corporation. (スキナー, B. F. 著, 村井実, 沼野一男 (訳) (1969) 教授工学. 東洋館出版社. 東京.)

Spoher, K, T. & Spoher, L, W. (1994) Learning to think historically. *Educational Psychologist*, 29(2): 71-77.

Spiro, R. J., Feltovich, P. J., Coulson, R. L. & Anderson, D. K. (1989) 'Multiple analogies for complex concepts antidotes for analogy induced misconception in advanced knowledge acquisition.' In Vosniadou, S. & Ortony, A. (Eds.),

Similarity and Analogical Reasoning. New York: Cambridge University Press.

Squire, K. (2005) Changing the Game: What Happens when Video Games Enter the Classroom? *Innovate: Journal of Online Education*, 1(6), <<http://website.education.wisc.edu/kdsquire/tenure-files/manuscripts/26-innovate.pdf>> (参照日 2014 年 5 月 7 日)

Squire, K. & Barab, S. (2004) Replaying History Engaging urban underserved students in learning World History through computer simulation games. *Proceedings of the 6th international conference on Learning sciences*, 505-512.

Staley, D. J. (2002) A History of the Future. *History and Theory*, 41: 72-89.

Sternberg, R. J. (1977) Component processes in analogical reasoning. *Psychological Review*, (84), 353-378.

Stewart, W., Iran-Nejad, A. & Robinson, C. (2008) Using Learner Insights to Foster Understanding in History Education. *Research in the Schools*, 15(1): 38-50.

田口紘子 (2007) ワークショップ学習によるアメリカ初等歴史教育改革—授業記録書 “Historicay Workshop” の場合—。社会科研究, 67: 61-70.

高田岩男 (1982) 「体制的危機における歴史教育」。加藤章, 佐藤照雄, 波多野和夫 (編)。講座・歴史教育 1 歴史教育の歴史。弘文堂。東京。

Thorndike, E. L. (1913) *Educational Psychology*. New York: Columbia University Press.

梅津正美 (2003) 現在社会研究としての歴史教育—社会生活史教授の論理と意義—。鳴門教育大学研究紀要, 18: 167-178.

VanSledright, B. A. (2004) What Does It Mean to Think Historically ... and How Do You Teach It? *Social Education*, 68(3): 230.

VanSledright, B. A. & Kelly, C. (1998) Reading American History: The Influence of Multiple Sources on Six Fifth Graders. *Elementary School Journal*, 98(3): 239-265.

VanSledright, B.A. & Limon, M. (2006) Learning and teaching in social studies: a review of cognitive research in history and geography. *The Handbook of Educational Psychology*, 545-570.

Virta, A. (2001) Student Teachers' Conceptions of History. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*.
<<http://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal3/finland.pdf>> (参照日 2014年 5月 7日)

和歌森民男 (1982) 「国民科の中の国史教育」. 加藤章, 佐藤照雄, 波多野和夫 (編). 講座・歴史教育 1 歴史教育の歴史. 弘文堂. 東京.

Watson, R. W., Mong, J. C. & Harris, C. A. (2011) A case study of the in-class use of a video game for teaching high school history. *Computers & Education*, 56: 466-474.

Waring, S. M. & Robinson, K. S. (2010) Developing Critical and Historical Thinking Skills in Middle Grades Social Studies. *Middle School Journal*, 42(1): 22-28.

渡邊二郎 (1999) 歴史の哲学 現代の思想的状況. 講談社学術文庫. 東京.

- 渡部竜也 (2003) 歴史における思想批判学習—合衆国歴史教育用教材『思考への扉』の場合—. 社会系教科教育学研究, 15: 37-46.
- ホワイト, H. (2010) 「実用的な過去」. 互盛夫 (編). 思想. 岩波書店. 東京.
- Wiley, J. & Ash, I. K. (2005) 'Multimedia Learning of History'. In Richard E. M. (Eds.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wineburg, S. (1991) Historical Problem Solving: A Study of the Cognitive Processes Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence. *Journal of educational Psychology*, (83): 73-87.
- Wineburg, S. (1998) The psychology of teaching and learning history. *Handbook of Educational Psychology*, 423-437.
- Williamson, M. D., Hollan, J. D. & Sevens, A. L. (1983) 'Human reasoning about a simple physical system' In D. Gentner & A. Stevens (Eds.), *Mental Models*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 山田秀和 (2003) 社会科学科歴史の教材構成原理—「類型的理論」探求学習の場合—. 社会系教科教育学研究, 15: 29-36.
- 山田秀和 (2007) 社会科カリキュラムにおける歴史領域の小・中・高一貫性—オハイオ州の社会科スタンダードを事例として—. 弘前大学教育学部紀要, 98: 11-20.
- 山崎晃男 (1992) 類推による問題解決に及ぼす目標構造の同一性と写像類似性の効果. 教育心理学研究, 40: 237-246.
- 山崎晃男 (2001) 「教訓」の提示または産出による類推的問題解決の促進. 教育心理学

研究, 49: 21-30.

山住勝広 (1998) 教科学習の社会文化的構成. 勁草書房. 東京.

Yang, S. C. (2009) A Case Study of Technology-Enhanced Historical Inquiry.
Innovations in Education and Teaching International, 46(2): 237-248.

安井俊夫 (1993) 「スパルタクスの反乱をめぐる歴史教育と歴史学」. 歴史学研究会 (編).
歴史学と歴史教育のあいだ. 三省堂. 東京.

弓削達 (1986) 「歴史学とはどういう学問か 教科書問題から現代歴史学の課題を考える」.
歴史科学協議会編. 歴史を学ぶ人々のために 歴史科学入門. 三省堂. 東京.

参考資料 1 : 3 章で用いたプレテスト
(ポストテストは質問 1 を削除。その他は同じ)

東京大学大学院学際情報学府
文化・人間情報学コース修士 2 年
池尻良平

連絡先 : (携帯)
(PC)

調査協力をお願い

- 本日は歴史学習教材の使用にご協力していただき、ありがとうございます。

今回は、高校生の日頃の学習に対する意識調査を行います。

調査は 3 つの質問に分かれておりますので、質問 1 から順にご回答下さい。

時間はおよそ 60 分を目安にしていますが、延長されても問題ありません。

回答中は他人と相談せず、**ご自分が思う通りにお答え下さい。**

- 記述・録音・撮影された内容は研究目的の範囲内で使用し、個人名を伏せて処理致します。処理した結果は学術論文等で公表されることがありますが、個人が特定されることはありません。
- **本調査の結果は成績とは無関係です。ご自分の思った通りにお答え下さい。**
本研究にご理解とご協力をいただける方は、以下に署名をお願い致します。

本研究の趣旨を理解し、協力します。 _____

- 性別、進学先で当てはまる番号を○で囲んでください。
 - ・性別 1.男 2.女
 - ・進学先 1.文系 2.理系

それでは、ページをめくって下さい。

参考資料 1：3 章で用いたプレテスト
(ポストテストは質問 1 を削除。その他は同じ)

● 質問 1 ●

日頃の学習についてお聞きします。深く考えず、普段の考えに該当する番号を○で囲んでください。時間の目安は5分です。

	そう 思わない	どちらかと いうと そう 思わない	どちらかと いうと そう思う	そう 思う
1 高校の勉強は受験のためにするものだ	1	2	3	4
2 歴史の論述問題は、どう書き進めればいいかわからない	1	2	3	4
3 数学で習ったことは社会で役に立つ	1	2	3	4
4 社会科の授業で、答えのないことを考えるのが好きだ	1	2	3	4
5 歴史のテストは得意である	1	2	3	4
6 歴史の試験勉強では、事象と事象のつながりよりも、個別の事象の暗記を重視して勉強すべきだ	1	2	3	4
7 国語は選択式の問題よりも論述式の問題の方がやる気が出る	1	2	3	4
8 歴史は将来社会に出ても、生活上で役に立つことがある	1	2	3	4
9 自分でまとめたノートより、教科書や参考書の方がわかりやすい	1	2	3	4
10 正確な答えがない問題を解くのは時間の無駄だ	1	2	3	4

参考資料 1 : 3 章で用いたプレテスト
(ポストテストは質問 1 を削除。その他は同じ)

次のページから問題 2 が始まります。

めくって次に進んで下さい。

参考資料 1：3 章で用いたプレテスト
(ポストテストは質問 1 を削除。その他は同じ)

●問題 2 ●

以下の歴史用語から、性質が類似していると思う現代の単語を、名詞で自由に考えてお書き下さい。また、どうしてそれが似ていると思ったのかの理由もお書き下さい。うまく説明できない場合は書けなくても構いません。挙げていただく語数は最大 3 語までです。どうしても思いつかない場合を除いて、できるだけ書くように努めて下さい。問題は全部で 5 つあります。時間の目安は 1 問 5 分、合計 25 分程度です。

(例) 日米和親条約 (アメリカのペリーが鎖国中の江戸幕府に開国を求めた条約)

1. イラク戦争

[理由] どちらも無理やり他国の政治に干渉している点

2. 6カ国協議

[理由] あまり他国を寄せ付けない北朝鮮に介入している点が似ている

3. オンブズマン制度

[理由] あまり情報の公開をしない人たちに対して情報の公開を求めているから

問題は次のページからです。

参考資料 1 : 3 章で用いたプレテスト
(ポストテストは質問 1 を削除。その他は同じ)

①技術革命 (18 世紀後半、イギリスで蒸気機関や紡績機などが発明されたこと)

1. _____

[理由]

2. _____

[理由]

3. _____

[理由]

(続きます)

参考資料 1 : 3 章で用いたプレテスト
(ポストテストは質問 1 を削除。その他は同じ)

②第二次囲い込み運動 (18 世紀後半、イギリスの資本家が食料増産を目指して、土地を
小作農家から買い込んで、大規模な資本主義的農業を行ったこと)

1. _____

[理由]

2. _____

[理由]

3. _____

[理由]

参考資料 1：3 章で用いたプレテスト
(ポストテストは質問 1 を削除。その他は同じ)

③識字率の格差 (エリート階級が文字を読み書きできたのに対し、多くの労働者階級は
文字の読み書きができなかったという 19 世紀初頭のイギリスの状態)

1. _____

[理由]

2. _____

[理由]

3. _____

[理由]

(続きます)

参考資料 1 : 3 章で用いたプレテスト
(ポストテストは質問 1 を削除。その他は同じ)

④ 団結禁止法 (労働者が団結して経営者と交渉するのを禁止した 1799 年のイギリスの法律)

1. _____

[理由]

2. _____

[理由]

3. _____

[理由]

参考資料 1 : 3 章で用いたプレテスト
(ポストテストは質問 1 を削除。その他は同じ)

⑤ピューリタニズム (16 世紀頃から広まった、勤労と信仰を重んじるイギリスでの
カルヴァン派の新教の呼称)

1. _____

[理由]

2. _____

[理由]

3. _____

[理由]

(続きます)

● 問題 3 ●

現代の労働問題(ワーキングプア*1、派遣問題*2、失業率の高さ、若年層の雇用不安など)を引き起こしている**原因**を以下の**キーワード**を必要なだけ使って書き、最後に**解決方法**を**1つ提案**して下さい。字数は 400 字程度(上限 600 字)で書いてください。解答用紙は次のページにあります。単語の意味については、下の注釈をご覧ください。

時間の目安は 25 分程度です。

[キーワード]

現代の用語

勤労の精神、大手企業のコンツェルン化*3、自己責任、拝金主義*4、農村部の過疎化*5、投票率の低さ、産業用ロボットの開発、オートメーション*6、クビのプレッシャー、受験向け教育の格差

歴史用語

団結禁止法*7、合理的精神、都市への人口集中、第二次囲い込み運動*8、技術革命、ピューリタニズム*9、自助の精神*10、読み書き能力の格差、工場制機械工業への移行、労働者選挙権の未整備、機械打ち壊し運動*11、団結運動*12、工場法*13

*1 「ワーキングプア」…長時間働いてもギリギリの生活しかできない貧困層のこと。

*2 「派遣問題」…コスト削減のために突然解雇されてしまう問題や、賃金が不当に低い問題を指す。

*3 「コンツェルン」…独占的金融資本や持株会社を中核にし、その下に各種の企業を

従属させる独占状態を指す。ホールディングスなどはこれに近い。

*4 「拝金主義」…金銭を至上のものとして尊重すること。

*5 「過疎」…人口が極度に少ないこと。

*6 「オートメーション」…コンピュータを中心に各種の機械装置を組み合わせることで自動的に作業を行う仕組み。

*7 「団結禁止法」…労働者が団結して経営者と交渉するのを禁止した 1799 年のイギリスの法律。

*8 「第二次囲い込み運動」…18 世紀後半、イギリスの資本家が食料増産を目指して、土地を小作農家から買い込んで、大規模な資本主義的農業を行ったこと。

*9 「ピューリタニズム」…16 世紀頃から広まった、勤労と信仰を重んじるイギリスでのカルヴァン派の新教の呼称。

*10 「自助の精神」…自分のことは自分で責任を持つべきだという考え方。

*11 「機械打ち壊し運動」…失業した労働者が仕事を奪った機械や施設を壊した運動。1810 年代、イギリスで頻発した。

*12 「団結運動」…階級意識を持った労働者が、団結して経営者に自分たちの状況改善を訴えた運動。

*13 「工場法」…就業時間など、工場労働者の労働条件を守る意味で作られた法律。1833 年にイギリスで制定された。

参考資料1：3章で用いたプレテスト
 (ポストテストは質問1を削除。その他は同じ)

																				100
																				200
																				300
																				400
																				500
																				600

(調査は以上です。長時間のご協力、ありがとうございました)
最後に回答もれがないかどうか、もう一度ご確認ください

東京大学大学院学際情報学府
文化・人間情報学コース博士2年
池尻良平

連絡先：(携帯)
(PC)

調査協力をお願い

- 本日は歴史学習教材の使用にご協力していただき、ありがとうございます。
今回は、研究のためにみなさんに簡単なテストをお願いしたいと考えています。
時間は約10分を目安にしています。
回答中は他人と相談せず、**ご自分が思う通りにお答え下さい。**
- 記述・録音・撮影された内容は研究目的の範囲内で使用し、個人名を伏せて処理致します。処理した結果は学术论文等で公表されることがありますが、個人が特定されることはありません。また、**本調査の結果は成績とは無関係です。ご自分の思った通りにお答え下さい。**
- 本研究にご理解とご協力をいただける方は、以下に署名をお願い致します。
(写真や映像のみ許可しない場合は、その旨をお書き下さい)

本研究の趣旨を理解し、協力します。 _____

- お名前とゲームのグループ番号をお書き下さい。

・お名前 _____

・グループ番号 _____

それでは、ページをめくって下さい

●問題●

現代の日本における**経済活性化の政策**を自由に考えて解答欄に記述して下さい。

制限時間は10分です。時間内に**できるだけ多く記述する**ように努めて下さい。12個の解答欄を用意していますが、足りない場合は池尻までお知らせ下さい。

(例)

日本の経済を支えているのは大企業の売り上げによる所が大きいと思うので、まずは企業から取る税金を少なくして、海外に進出したり新しい技術を開発する資金源になるような政策を行う。

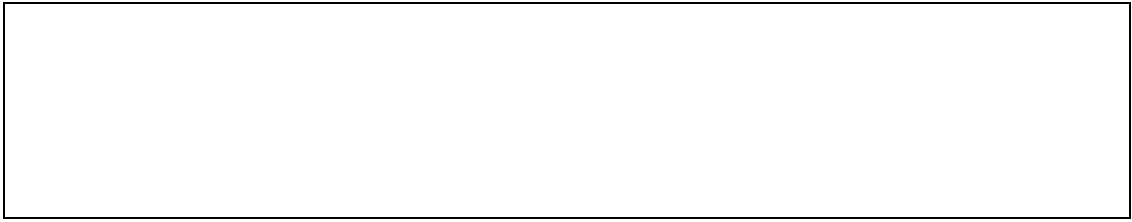
1.

2.

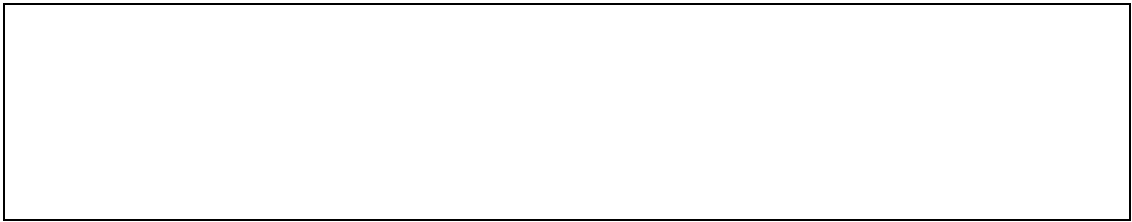
3.

参考資料2：4章の本調査で用いたプレテスト
(ポストテストも同じ)

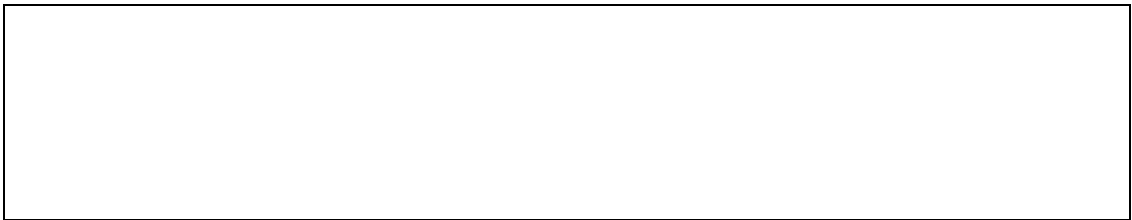
4.



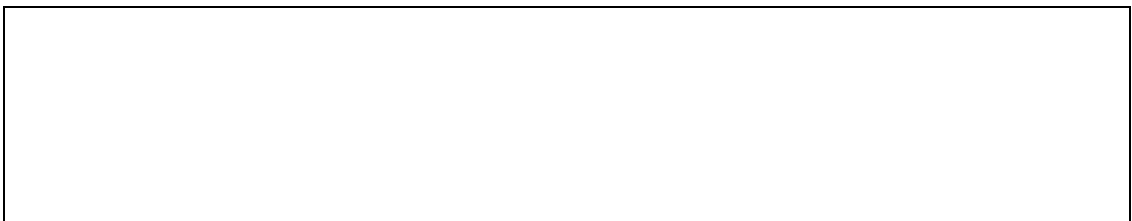
5.



6.



7.



8.



参考資料2：4章の本調査で用いたプレテスト
(ポストテストも同じ)

9.

10.

11.

12.

調査は以上です。ご協力ありがとうございました。
最後に回答もれがないかどうか、もう一度ご確認下さい。

東京大学大学院情報学環

特任助教 池尻良平

調査協力をお願い

- 本日は歴史学習教材の使用にご協力していただき、ありがとうございます。
今回は、研究のためにみなさんに簡単な質問にお答えいただきたいと考えています。
時間は約10分を目安にしています。
回答中は他人と相談せず、**ご自分が思う通りにお答え下さい。**
- 記述・撮影された内容は研究目的の範囲内で使用し、個人名を伏せて処理致します。
処理した結果は学術論文等で公表されることがありますが、個人が特定されることはありません。
また、**本調査の結果は成績とは無関係です。ご自分の思った通りにお答え下さい。**
- 本研究にご理解とご協力をいただける方は、以下に署名をお願い致します。
(写真のみ許可しない場合は、その旨をお書き下さい)

本研究の趣旨を理解し、協力します。 _____

- クラスとお名前をお書き下さい。

・クラス _____

・お名前 _____

それでは、ページをめくって下さい

●質問1●

(1) 応用する際に選んだ歴史のカードのタイトルをお書き下さい。

(2) あなたが作成した現代の政策を簡単にお書き下さい。

●質問2●

どのような手順で歴史を現代に応用させたかを、A～Hのアルファベットを並べかえる形で3ページの回答欄にお書き下さい。回答欄を全て埋める必要性はありませんが、できるだけ詳細に思い出して詳しくお書き下さい。A～Hの中で使わないものがあったとしても構いませんし、何度使っても構いません。A～Hの説明にないことを行っていた場合は、どのようなことを行っていたかを自分の言葉でお書き下さい。

- A. 歴史の特定の単語に着目する（「蒸気」や「ゴブラン織り」など）
- B. 歴史の政策のテーマに着目する（「エネルギー開発」や「貿易政策」など）
- C. 歴史の政策の因果関係の構造に着目する（「Aをしたら、Bになった」など）
- D. 歴史の特定の単語から、類似する現代の単語を思い浮かべる
- E. 歴史の政策のテーマから、そのテーマにおける現代の事柄を思い浮かべる
- F. 歴史の政策の因果関係の構造から、類似する構造の現代の事柄を思い浮かべる
- G. 経済に関する現代の特定の単語を自由に思い浮かべる（「電気」や「マンガ」など）
- H. 経済に関係しそうな現代の特定のテーマを自由に思い浮かべる
（「エネルギー開発」や「貿易政策」など）
- I. 経済に関係しそうな現代の特定の事柄の因果関係の構造を自由に思い浮かべる
（「Cをすると、Dになりそう」など）
- J. 思い浮かんだ現代の特定の単語と類似する歴史の単語を探す
- K. 思い浮かんだ現代の特定のテーマと類似する歴史の政策を探す
- L. 思い浮かんだ現代の事柄の因果関係の構造と類似する歴史の政策を探す
- M. 考えた現代の政策が歴史の政策の因果関係の構造に沿っているか確認する
- N. 考えた現代の政策が経済を活性化させるか確認する

■回答欄

①
②
③
④
⑤
⑥
⑦
⑧
⑨
⑩
⑪
⑫
⑬
⑭
⑮

■下書き欄

--

調査は以上です。ご協力ありがとうございました。
最後に回答もれがないかどうか、もう一度ご確認下さい。

昔

労働者選挙権の未整備



1700
1800
1850

18世紀から19世紀にかけてのイギリスの労働者は、選挙権を持っていなかった。そのため、自分たちを守る法律をつくれないう状況にあった。

1 produced by 池尻良平

昔

団結禁止法




1700
1800
1850

労働問題の発生に対して、労働者が団結して労働条件を改善しようとした。これに対して不安を抱いた政府が団結禁止法を制定した。これにより、労働者は経営者のやり方に従わざるを得なくなった。1799年に制定された。

2 produced by 池尻良平

昔

読み書き能力の格差



1700
1800
1850

産業革命期における労働者は、識字率が低かった。教育においても道徳と最低限の読みを教えられるだけだった。特に書きを教えるコトはなく、中産階級や上流階級との間で情報格差が生じた。この識字率の差が労働者の活動を狭めることになった。

3 produced by 池尻良平

昔

都市への人口集中



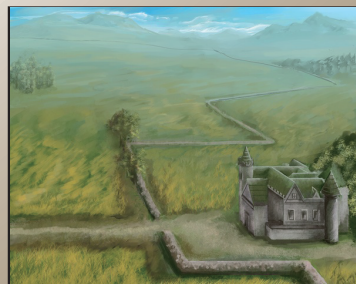
1700
1800
1850

18世紀後半から農作物の増加や早婚でイギリスの人口は増え、農村で職に就けない人が職を求めて都市に出てきた。この急激な人口増加の結果、衛生水準の低い住宅が増え、労働者の伝染病などを招いた。

4 produced by 池尻良平

昔

第二次困い込み運動




1700
1800
1850

政府の食料増産を受けて、農業資本家が取った政策。大規模な資本主義的形態を取ることで、農作物は一気に増加することになり、人口増加につながった。しかし、一方で農村共同体が壊れて都市への流れ出る人が増えた。

5 produced by 池尻良平

昔

技術革命




1700
1800
1850

1733年にケイが発明した飛びひをはじめとする紡績機や織機の発明や蒸気機関の発明で、徐々に生産過程で人手がいらなくなってきた。また、蒸気の発明により、鉄道も作られ、物資が都市へ運ばれるようになった。

6 produced by 池尻良平

昔 工場制機械工業への移行



18 世紀の後半から広まってきた生産形態。1カ所の工場で人を集めて、効率的に生産を行う工場制手工業から移行した。労働者に賃金を払う代わりに機械を買うことで、長期的に利益が出ると見込んで、当時の資本家は好んでこの方法を取っていた。結果、都市に集まった労働者の失業率が跳ね上がった。

7 produced by 池尻良平

昔 ピューリタニズム



18 世紀頃から広まったプロテスタントの信仰のこと。禁欲的に労働することを美德とする。お金を稼ぐことは悪と考え、世俗から離れることを説いたカトリックと違い、プロテスタントでは世俗の職業を重視したため、一般のイギリス人に広まった。

8 produced by 池尻良平

昔 自助の精神



イギリスのピューリタニズムから出てきた考え方で、貧困などの問題は本人の責任で、自分で何とかしろという考え方を指す。主に中産階級に広く受け入れられた。

9 produced by 池尻良平

昔 合理的精神



1800 年前後から、イギリスではいかに効率的にお金を稼ぐか、物を生産するかを考える傾向になった。結果、労働者のことよりもお金をいかに効率的に稼ぐかを考えるようになった。

10 produced by 池尻良平

昔 労働問題の発生

18世紀から19世紀初頭に抱えては、労働者の労働時間や最低賃金を保証する法律はなかった。結果、子どもや女性を含め、1日の大半を働く一方で日々の生活が過ごせない人が増えていき、栄養状態・健康状態の悪い労働者が大量に発生し、社会問題になった。

TROUBLE produced by 池尻良平

昔 団結運動

階級意識を持ち始めた労働者達が団結し、労働組合を作るなどして自分たちの労働条件改善を訴えた運動。

SOLUTION produced by 池尻良平

昔 機械打ち壊し運動

19世紀初め、イギリスの労働者たちは、自分たちから仕事を奪った機械を打ち壊す運動を行ったが、徐々に失敗に終わり、鎮圧されるようになった。

SOLUTION produced by 池尻良平

昔 工場法成立

団結運動や多くの社会改良者によって、1802年から工場の労働に関する法律ができ、1833年の一般工場法では、18歳未満の夜間就業の禁止、13歳未満の9時間労働、18歳以下の12時間労働が定められ、工場監督官制を設けた。1844年には8~12歳の6時間半、女性の12時間労働、1847年には女性・子どもの10時間労働を制定した。この規制により、男性の労働条件向上にもつながった。

RESULT produced by 池尻良平

今 労働問題の発生

2009年の日本では、非正社員は半数を越え、若者の就職率も低くなっている。また、サービス残業やうつ、過労死など健康面でも問題生じている。また、派遣問題のように、不安定な雇用、低賃金などによるワーキングプアの発生も社会問題になっている。

TROUBLE produced by 池尻良平

今 若者の投票率の低さ



2009年現在、日本の20代前半の投票率はおおよそ30~50%位で、世代別で見ても低くなっている。

Photo by RAMA
cc
i o

12 produced by 池尻良平

今 若者の投票率の低さ

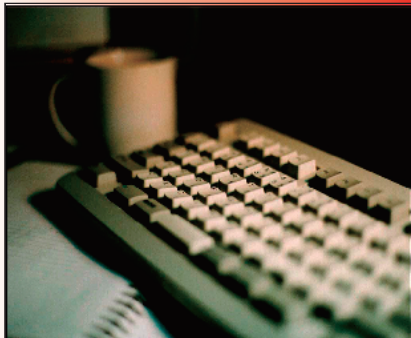


2009年現在、日本の20代前半の投票率はおおよそ30~50%位で、世代別で見ても低くなっている。

Photo by RAMA
cc
i o

12 produced by 池尻良平

今 クビのプレッシャー

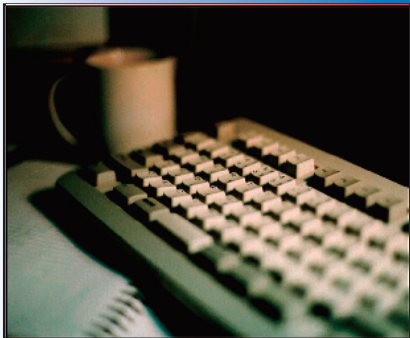


人手が余っていることもあり、クビの恐怖からなかなか雇用者には逆らえない。

Photo by (c)Tomo.Yun
ゆんフリー写真素材集 (<http://www.yunphoto.net>)

14 produced by 池尻良平

今 クビのプレッシャー



人手が余っていることもあり、クビの恐怖からなかなか雇用者には逆らえない。

Photo by (c)Tomo.Yun
ゆんフリー写真素材集 (<http://www.yunphoto.net>)

14 produced by 池尻良平


今 受験向け教育の格差



より高レベルの学校に行くために塾に通う家庭と、お金がなくて塾に通えない家庭があり、生徒ごとに受験に対するサポートの格差が生じている。

15 produced by 池尻良平

今 受験向け教育の格差



より高レベルの学校に行くために塾に通う家庭と、お金がなくて塾に通えない家庭があり、生徒ごとに受験に対するサポートの格差が生じている。

15 produced by 池尻良平

今 農村部の過疎化



日本では東京などの都会に人口が集中し、地方から人が流れ出ていく現象が起きている。地方では高齢者が働いているが、後継者がいなくなるなどの問題が生じている。

Photo by (c)Tomo.Yun
ゆんフリー写真素材集 (<http://www.yunphoto.net>)

16 produced by 池尻良平

今 農村部の過疎化



日本では東京などの都会に人口が集中し、地方から人が流れ出ていく現象が起きている。地方では高齢者が働いているが、後継者がいなくなるなどの問題が生じている。

Photo by (c)Tomo.Yun
ゆんフリー写真素材集 (<http://www.yunphoto.net>)

16 produced by 池尻良平

今 大手企業のコンツェルン化



コンツェルンとは、おのおのが独立している諸企業が一つの企業（主に銀行など）によって統制されている形態を指す。ホールディングスやグループ会社もこれと似た構造を取っている。

Photo by (c)Tomo.Yun
ゆんフリー写真素材集 (<http://www.yunphoto.net>)

19 produced by 池尻良平

今 大手企業のコンツェルン化



コンツェルンとは、おのおのが独立している諸企業が一つの企業（主に銀行など）によって統制されている形態を指す。ホールディングスやグループ会社もこれと似た構造を取っている。

Photo by (c)Tomo.Yun
ゆんフリー写真素材集 (<http://www.yunphoto.net>)

19 produced by 池尻良平

今 産業用ロボットの開発



コンピュータからの指令によって、人の手よりも優れた作業を行うことができる産業用機械を指す。

10 produced by 池尻良平

今 産業用ロボットの開発



コンピュータからの指令によって、人の手よりも優れた作業を行うことができる産業用機械を指す。

20 produced by 池尻良平

今 オートメーション



人間の手作業の大部分を機械で置き換えて自動化すること。

22 produced by 池尻良平

今 オートメーション



人間の手作業の大部分を機械で置き換えて自動化すること。

22 produced by 池尻良平

今 勤勉・勤労の精神



現代の日本では、勤勉・勤労は良いこととして推奨されている。

24 produced by 池尻良平

今 勤勉・勤労の精神



現代の日本では、勤勉・勤労は良いこととして推奨されている。

24 produced by 池尻良平

今 自己責任論



個人の失敗はその人の責任であるという考え方。派遣問題はこれに当たるかどうかでよく議論になる。

Photo by (c)Tomo.Yun
ゆんフリー写真素材集 (<http://www.yunphoto.net>)

26 produced by 池尻良平

今 自己責任論



個人の失敗はその人の責任であるという考え方。派遣問題はこれに当たるかどうかでよく議論になる。

Photo by (c)Tomo.Yun
ゆんフリー写真素材集 (<http://www.yunphoto.net>)

26 produced by 池尻良平

今 拝金主義



お金をこの上なく無上のものとして崇拝すること。一般的にはお金を稼ぐことを至上としている人を批判的に揶揄する表現して用いられる。

25 produced by 池尻良平

今 拝金主義



お金をこの上なく無上のものとして崇拝すること。一般的にはお金を稼ぐことを至上としている人を批判的に揶揄する表現して用いられる。

25 produced by 池尻良平

今 現代の原因

対象にした歴史の原因

製作者の名前



効果 対象にした歴史カードの上に置くことができる。その際、相手のチームのカードがすでに置かれていれば、そのカードの上に重ねてその場所を奪うことができる。

上の3つの欄に沿って、

- ・対象にした歴史の原因カード
- ・それと類似している現代の現象
- ・製作者の名前

を書いて下さい。

31 produced by 池尻良平

今 現代の原因

対象にした歴史の原因

製作者の名前



効果 対象にした歴史カードの上に置くことができる。その際、相手のチームのカードがすでに置かれていれば、そのカードの上に重ねてその場所を奪うことができる。

上の3つの欄に沿って、

- ・対象にした歴史の原因カード
- ・それと類似している現代の現象
- ・製作者の名前

を書いて下さい。

31 produced by 池尻良平

今 現代の原因

対象にした歴史の原因

製作者の名前



効果 対象にした歴史カードの上に置くことができる。その際、相手のチームのカードがすでに置かれていれば、そのカードの上に重ねてその場所を奪うことができる。

上の3つの欄に沿って、

- ・対象にした歴史の原因カード
- ・それと類似している現代の現象
- ・製作者の名前

を書いて下さい。

31 produced by 池尻良平

今 現代の原因

対象にした歴史の原因

製作者の名前



効果 対象にした歴史カードの上に置くことができる。その際、相手のチームのカードがすでに置かれていれば、そのカードの上に重ねてその場所を奪うことができる。

上の3つの欄に沿って、

- ・対象にした歴史の原因カード
- ・それと類似している現代の現象
- ・製作者の名前

を書いて下さい。

31 produced by 池尻良平

未 未来への解決カード




このカードは、フィールド上の Reason, Trouble に自分のチームカラーのカードが道に沿って4枚以上つながっている時だけ Solution に出すことができる。

プレイヤーは出す時に、フィールドにある自分のチームカラーの現代の原因をつなげながら、現代の問題の原因を説明する。その後、その原因をもとに、解決方法を相手チームに説明する。説明が終わったら、10秒数え、10秒以内に相手チームがその解決方法に反論できなかったら、あがりになる。もし反論されれば手札に戻し、ターンを終える。

32 produced by 池尻良平

未 未来への解決カード




このカードは、フィールド上の Reason, Trouble に自分のチームカラーのカードが道に沿って4枚以上つながっている時だけ Solution に出すことができる。

プレイヤーは出す時に、フィールドにある自分のチームカラーの現代の原因をつなげながら、現代の問題の原因を説明する。その後、その原因をもとに、解決方法を相手チームに説明する。説明が終わったら、10秒数え、10秒以内に相手チームがその解決方法に反論できなかったら、あがりになる。もし反論されれば手札に戻し、ターンを終える。

32 produced by 池尻良平

特 ネット検索




効果

ネットを使って欲しい情報をピンポイントで探す。自分のデッキから好きな現代カードを1枚手札に加える。その後、デッキをよく切り、このカードを捨て場に置く。

33 produced by 池尻良平

特 ネット検索



効果

ネットを使って欲しい情報をピンポイントで探す。自分のデッキから好きな現代カードを1枚手札に加える。その後、デッキをよく切り、このカードを捨て場に置く。

33 produced by 池尻良平

特 新聞購読



効果

新聞にはたくさんの情報が詰まっている。自分のデッキの上からカードを2枚引き、手札に加える。その後、このカードを捨て場に置く。

34 produced by 池尻良平

特 新聞購読



効果

新聞にはたくさんの情報が詰まっている。自分のデッキの上からカードを2枚引き、手札に加える。その後、このカードを捨て場に置く。

34 produced by 池尻良平

特 滝修行



効果
滝修行を行い、世の中の見方を一新する。
このカードを捨て場に置いた後、手札を全て自分のデッキに戻してよく切る。その後、戻した枚数だけデッキの上からカードを引く。

Photo by (c)Tomo.Yun
ゆんフリー写真素材集 (<http://www.yunphoto.net>)

35 produced by 池尻良平

特 滝修行



効果
滝修行を行い、世の中の見方を一新する。
このカードを捨て場に置いた後、手札を全て自分のデッキに戻してよく切る。その後、戻した枚数だけデッキの上からカードを引く。

Photo by (c)Tomo.Yun
ゆんフリー写真素材集 (<http://www.yunphoto.net>)

35 produced by 池尻良平

特 未来への希望



効果
未来への希望を持って生きることは大事です。
自分のデッキから未来の解決カードを1枚手札に加える。その後、このカードを捨て場に置く。

Photo by (c)Tomo.Yun
ゆんフリー写真素材集 (<http://www.yunphoto.net>)

37 produced by 池尻良平

特 未来への希望



効果
未来への希望を持って生きることは大事です。
自分のデッキから未来の解決カードを1枚手札に加える。その後、このカードを捨て場に置く。

Photo by (c)Tomo.Yun
ゆんフリー写真素材集 (<http://www.yunphoto.net>)

37 produced by 池尻良平

特 演説会



効果
演説のための準備をします。
デッキから自分たちで作った現代のカードを1枚手札に加えて、デッキをよく切る。
その後、このカードを捨て場に置く。

Photo by (c)Tomo.Yun
ゆんフリー写真素材集 (<http://www.yunphoto.net>)

38 produced by 池尻良平

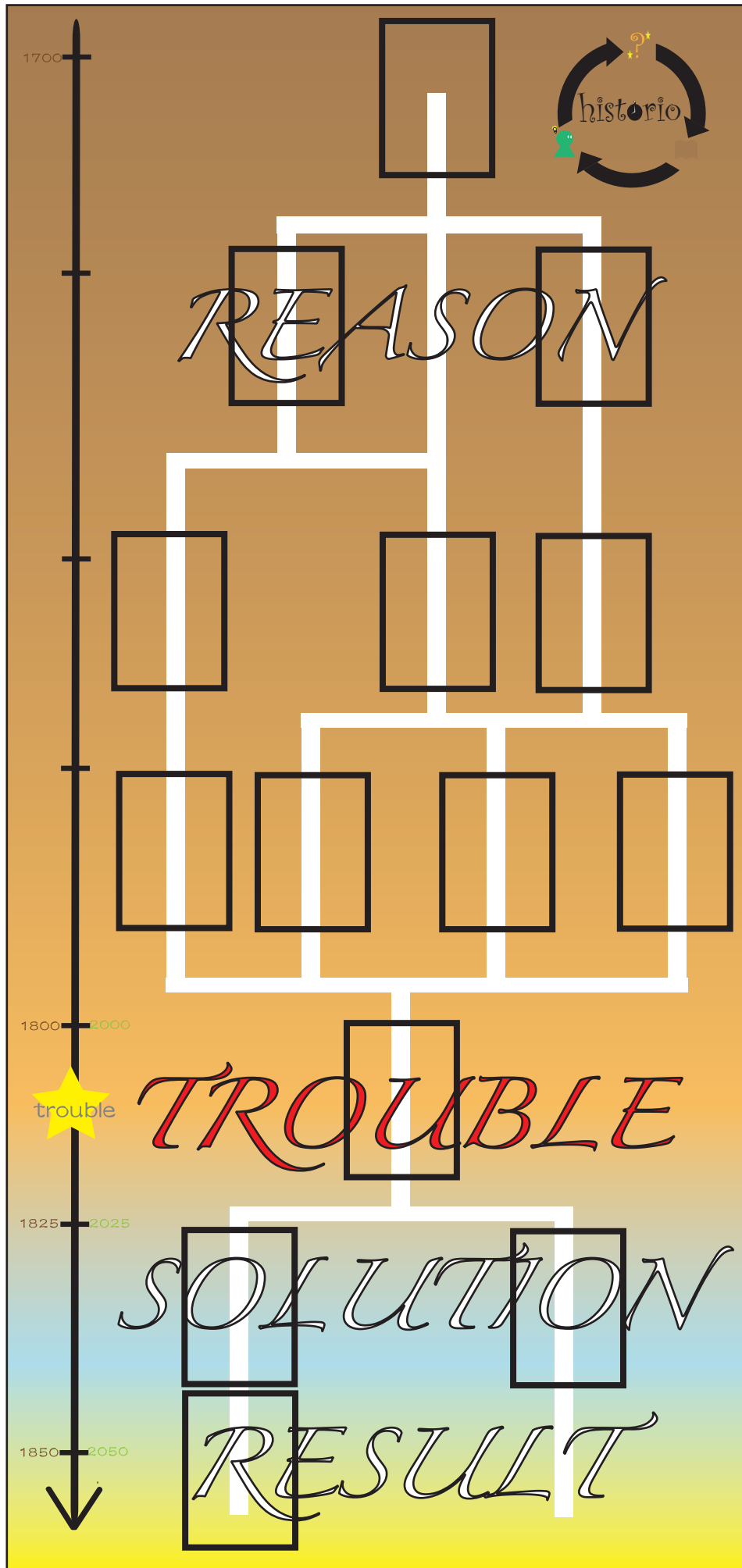
特 演説会



効果
演説のための準備をします。
デッキから自分たちで作った現代のカードを1枚手札に加えて、デッキをよく切る。
その後、このカードを捨て場に置く。

Photo by (c)Tomo.Yun
ゆんフリー写真素材集 (<http://www.yunphoto.net>)

38 produced by 池尻良平



政 **カール大帝 (8C)**



当時、西ヨーロッパは様々な民族の侵入で混乱し、誰が西ヨーロッパ世界を治めるかが確定していなかった。そこで、当時の権力者である教皇を守る目的で、侵入してくる異民族を撃退し、教皇から西ローマの皇帝と正統に認めてもらい「カールの戴冠」を行うことで、西ヨーロッパの統一を成しえた。これにより、西ヨーロッパ文化の安定した発展が築かれるとともに、カール大帝がイニシアチブを取ることに成功した。

政 **ピョートル1世 (17C)**




当時、ロシアの制度は西欧に比べて遅れており、近代化を進めることが課題になっていた。そこでピョートル1世は北方戦争でスウェーデンを破って西欧にアクセスのしやすいバルト海の覇権を握り、その地に「西欧の窓」と呼ばれる新都ペテルブルクを建設し、自らも積極的に西欧視察を行って制度の輸入を行った。結果、この港から西欧文化が流れ込むようになり、内政改革、軍備強化、税制改革、産業の振興が促進された。

政 **ピット (18C)**



当時のヨーロッパではフランス革命の影響で隣国も革命の危険にさらされていた。ピットはフランスの影響を抑えるため、オーストリアやロシア、プロイセンなどの国と対仏大同盟を結び、フランスを政治的・経済的に他の国と協力関係にできないよう孤立させた。最初こそあまり成果は上げられなかったものの、その後6度に渡って行うことで結果的にナポレオンを失脚させた。

政 **ローズヴェルト (20C)**



当時、世界中の国が世界恐慌に陥って経済的な打撃を受けており、アメリカも同様に経済の回復が求められていた。ローズヴェルトはニューディール政策という国が作り出した一連の大公共事業を計画し、大量の雇用を生み出した。これにより、失業者を吸収して賃金を支払い、購買意欲を高めて一定の経済回復に貢献したとされている。(ただし、効果については意見が分かっている。)

経 フェニキア人 (前 12C)



前 18C 頃、フェニキアは当時の文明国であるエジプトやバビロニアの狭間に位置していたが、まだ都市国家としては繁栄していった。そこで、フェニキア人は**地中海東岸という交易上有利な位置を活かし、地中海の交易を独占すると共に、地中海の沿岸に植民市を作り、海上交易の拠点を広げていった**。結果、前 12C 頃には経済的に大いに潤い、その後 400 年近くこの繁栄は続くことになった。

経 コルベール (17C)



当時のフランスでは、ルイ 14 世下での財政基盤の確立が課題だった。財務総監に登用されたコルベールは、国内に鉱山のないフランスとしては、**輸出を増やし輸入を減らすことで金・銀を蓄えるべきだと考え、特権を与えてフランス伝統のゴブラン織りなどのマニュファクチュアを育成し、保護関税政策を展開し、造船・海運・植民地の確保を目指した**。結果、フランスの歳入は 3 倍に増加し、経済力を向上させた。

経 イギリス東インド会社 (18C)



当時のイギリスは、中国から茶や絹織物や陶磁器を輸入しすぎていたため、銀が国外へ流出していたという問題があった。そこで中国から銀を取り戻すため、**インドから中国にアヘンを輸出して銀をインドに移し、植民地であるインドと有利な貿易を行ってイギリスが銀を得るという三角貿易を行った**。結果、アヘンは中国で蔓延し、強力な中国の需要につけこんで、イギリスは大量の銀を得ることとなった。

経 ジョン=ヘイ (19C)



当時の世界的な植民地政策に乗り遅れた結果、中国も列強によって閉鎖的な分割が進んでしまい、アメリカは経済的に市場に加わる余地がなく利益を稼ぐチャンスを失っていた。ジョン=ヘイは**独占者の列強に対し、通商上の機会均等、つまり誰でも市場に参加できるように門戸の開放を求める宣言をした**。これにより、中国市場に割り込むことができ、利益を得られるようになった。

文 **李世民 (8C)**



中国の長安はシルク＝ロードの終点ということで大量の人が行き来していたにも関わらず、往来者を迎える環境作りは未確立だった。李世民は唐を都に移し、役人や庶民や留学生や異民族などが居住できるようにして市内で市を開いたり、異国の舞踊が見られる場所を設け、また各区域には土壁をめぐらして盗賊の侵入を防いで人々が安心して暮らせるように尽力した。結果、長安は多文化の交流地として文化・経済的に花開いた。

文 **シチリア王国の学者 (12C)**




中世ヨーロッパでは、十字軍の遠征などでキリスト教とイスラム教の宗教対立が激しく両文化の交流は少なかった。1130年にできたシチリア王国もキリスト教の圏内であったが、宮廷にイスラムやビザンツの学者を多く集め、西欧知識人がアラビア語やギリシア語文献を西欧の人でも読めるように翻訳が行われた。結果、12世紀ルネサンスと呼ばれる文化繁栄が起こり、後のヨーロッパの文化的・技術的發展に大いに貢献をした。

文 **ルイ14世 (17C)**




当時フランスは、財政改革や重商主義によって経済力を得ていたが、文化的中心地にはなれていなかった。このような背景の中、華美を好むルイ14世はヴェルサイユ宮殿を造営して文学や美術を奨励し、またサロンと呼ばれる上流階級の社交場を作って芸術家や文筆家を呼んで、政治や哲学にもついても語らせた。結果、フランスは文化的中心地となり、人物の行き来を増やすと共に新思想の発信地となって常に最先端の情報を得られた。

文 **コーヒーハウスの人々 (17C)**




17Cのイギリスでは、新しく広まったお茶を楽しむ場所がなかった。そこで、自由で身分にかかわらず誰でも出入りできるコーヒーハウスを作り、新しい飲み物のコーヒーや紅茶を飲めるようにすると共に、その場に新聞や書籍も置いた。その結果、文化・政治・経済などについて自由な活発な議論がなされ、集まった人々からもあらゆるタイプの情報が集まり、ジャーナリズムが成立するようになって社会が活性化した。

社 **リディアの王 (前7C)**



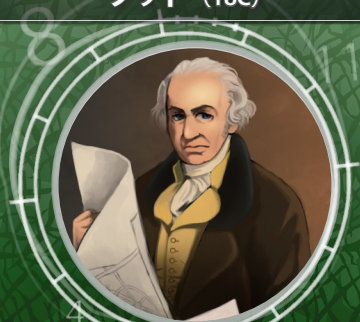
前7世紀後半、まだ世界史上では交易は物々交換の形でしかなく、今のように商業はスムーズでなかった。リディア王国は歴史上初めて**金などの一定の価値を持つ貨幣を鑄造し、物々交換ではなく貨幣で物を交換できるようにした**。その結果、周囲も独自の貨幣を鑄造していき、それによって商業活動は大いに促進し、その後の各地の活発な経済活動の礎となった。

社 **グーテンベルク (17C)**



当時、書物はまだ手書きで複製を作っており、知識の伝わる速度は遅く、かつ書物自体も高価だった。グーテンベルクは金属活字に目をつけて**活版印刷術を発明し、書物の印刷の高速化を可能にした**。その結果、印刷業というビジネスで成功を収めると共に、書物を安く提供できるようになったことで情報の伝達速度を飛躍的に高め、後のルネサンスや宗教改革など民衆全体の運動を促進させることができた。

社 **ワット (18C)**



当時のイギリスでは綿織物が盛んになり、多くの人手を雇うことで生産を行っていたが、人的コストが高くてついていた。ワットはニューコメンが発明した**蒸気機関を改良することに専念し、従来は単なるポンプ用の動力源だったものを、より広範な機械の動力に変えた**。これにより、人力・畜力・風力・水力に比べて、より効率的で安価な動力源が使えるようになり、後の産業革命といわれるすさまじい経済成長へとつながった。

社 **スティーブソン (19C)**



当時イギリスでは産業革命に伴い、石炭や商品の流通が重要になっていたが、効率の良い移動手段は未確立だった。蒸気機関の発明により、蒸気を動力源にした機関車に注目が集まっていた中、スティーブソンは**物資や人の移動をより安価で迅速に行える鉄道の実用化に取り組んだ**。これにより、人間や物資の交流をさかんにし、都市の発達を促すと共に、鉄道を求める多くの国に輸出され、多額の資金を得た。

政治

経済

文化

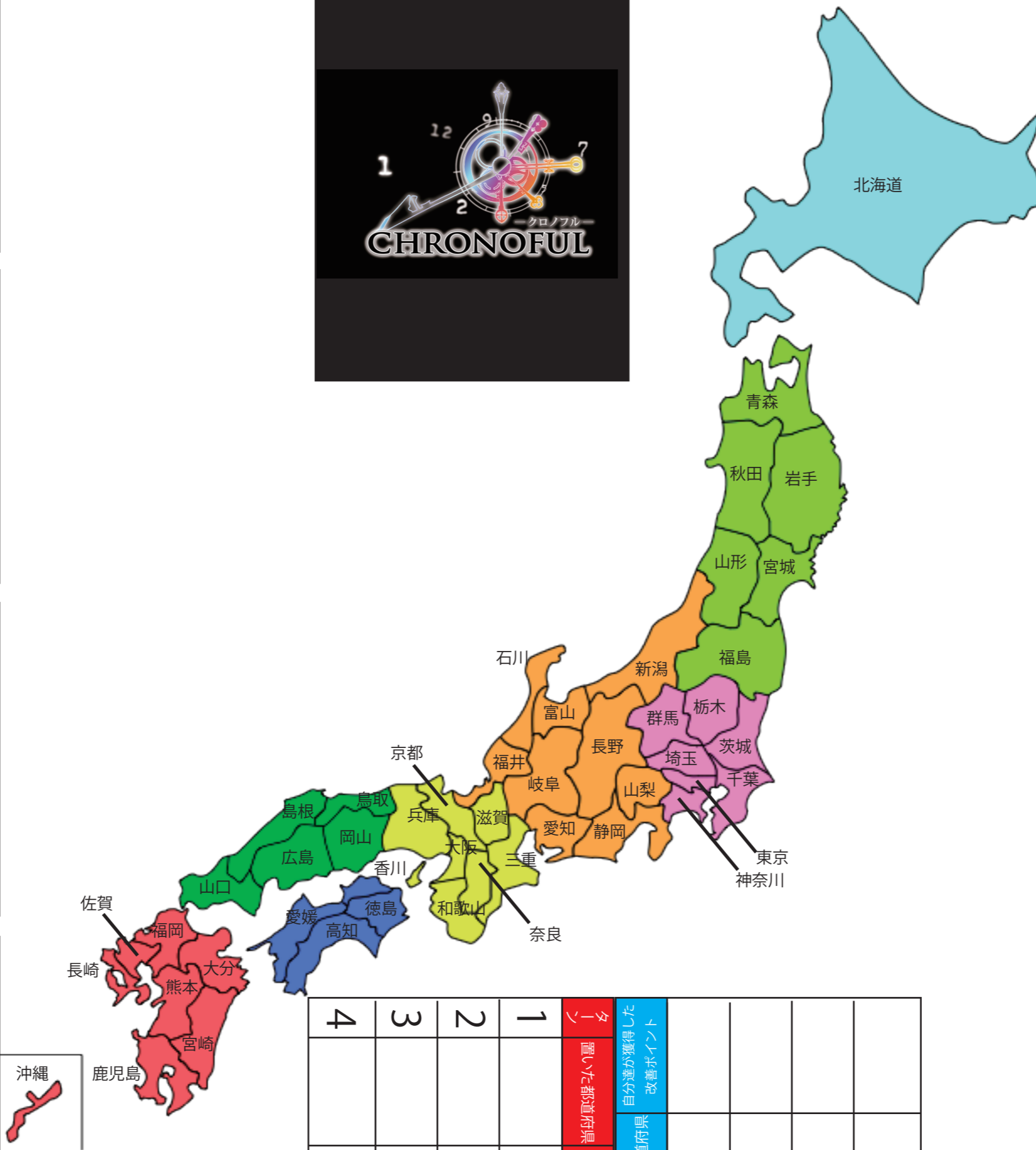
社会

社会

文化

経済

政治



ターゲット	置いた都道府県	自分達が獲得した改善ポイント
1		
2		
3		
4		