

歴史研究と歴史の再構成の観点から読み解く思考力・判断力・表現力の育成

－ニーダーザクセン州の小学校歴史学習を事例として－

Nurture Abilities to Think, Judge, and Express Oneself from the Perspective of Historical Research and the Reconstruction of History: A Case of History Lessons in Elementary School of Lower Saxony

宇都宮 明 子

(佐賀大学)

I. 研究の目的

本稿の目的は、ドイツの歴史授業における子どもの歴史研究の分析を通して、小学校段階における思考力・判断力・表現力を育成する歴史学習のあり方を考察することである。

PISA 調査等の国際調査、中央教育審議会等の審議を背景として改訂された2008年版小学校学習指導要領では、思考力・判断力・表現力の育成が重視されていることが注目される。それは、思考力・表現力・判断力がPISA型読解力にも直接的に関連するとともに、各教科や総合的な学習の時間を通して推進される習得・活用・探究からなる学習活動においても要となる能力だからである¹⁾。

とりわけ社会科は思考・判断・表現をセットにして評価の観点としており、思考・判断・表現を一体として育成する方策を明らかにすることが求められるといえよう。それでは、社会科においては思考力・判断力・表現力はどのように考えられているのか。小原友行は思考力・判断力・表現力を、①「どのように、どのような」、②「なぜ、どうして」、③「どうしたらよいか、どの解決策がより望ましいのか」という3つの問いの探究を通して、社会的事象や問題を読み解く力とする²⁾。原田智仁は、問い①での思考を事実的思考、問い②での思考を理論的思考、問い③での思考を価値的思考とし、事実的思考から事実判断、理論的思考から推理（推論）、価値的思考から価値判断がなされるという形で思考・判断を3類型に整理する。この3類型での思考と判断の結果である事実的知識、理論（概念）的知識、価値的知識を何らかの形で説明することを表現と捉える³⁾。「どのように、どのような」という問いで獲得した知識

や技能を応用して「なぜ、どうして」という問いを思考・判断することで、「どうしたらよいか、どの解決策がより望ましいのか」という問いに対する自らの立場（価値判断）を表現するのである。以上から、社会科における思考力・判断力・表現力は、習得・活用・探究といった学習活動を通して、3段階からなる思考や判断の成果を表現することで社会的事象や問題を読み解く能力であると定義できよう。

この社会科における思考力・判断力・表現力は歴史学習では、どのように捉えられるのか。吉川幸男は、中学校学習指導要領社会編の思考力・判断力・表現力に関する記述を、「歴史学習における「活動」的要素を、「史料（及び資料）から事象を構成する」という次元にとどまらず、むしろ事象解釈を構成するほうに重点が置かれている」⁴⁾と分析し、子ども自身の歴史解釈の構成という歴史学習の方向性が明確にされたことの重要性を論じる。「史料（及び資料）から事象を構成する」次元は、史資料⁵⁾から事象に関する事実的知識（事象解釈）を抽出する事実的思考・事実判断に、「事象解釈を構成する」次元は、事実的知識を踏まえ、事象に関する解釈である理論（概念）的知識（歴史解釈）を形成する理論的思考・推理（推論）に相当する。ここでは、史資料から複数の歴史解釈を読解し、吟味・検証する中で、歴史解釈を形成するという歴史家と同様の歴史研究がなされているといえる。

社会科における思考力・判断力・表現力の定義からすると、この歴史研究だけでは2段階目の学習にとどまっており、自らの規準に照らしてその歴史解釈を評価することで、価値的知識（歴史）

を再構成する価値的思考、価値判断という3段階目の学習が必要であろう。これより、本稿では歴史学習固有の思考力・判断力・表現力を、子ども自身の歴史研究を通して歴史を再構成することで歴史的社會を読み解く能力であると定義する。

この定義からみると、先行研究は思考力・判断力・表現力を育成する歴史学習の実現に向けて課題があることが明らかとなる。第1は、歴史研究において活用する史資料に関する課題である。先行研究では絵画史資料や現物史資料を通した歴史研究⁶⁾が中心で、本来の歴史研究では要となる文献史資料を活用した歴史研究をさせていない。第2は、理論的思考・推理（推論）に関する課題である。絵画史資料や現物史資料は事実的思考、事実判断に適しており、歴史解釈を読解することは可能であるが、歴史解釈の妥当性を高める根拠を客観的に導き出すことに限界があり、理論的思考、推理（推論）には適さない。絵画史資料や現物史資料を活用する先行研究では理論的思考、推理（推論）が不十分なものとなっている。第3は、価値的思考・価値判断に関する課題である。過去の社會を対象とする歴史的分野においては、価値的思考・価値判断をさせる先行研究がほとんどみられない⁷⁾。第4は、子どもの歴史研究そのものに関する課題である。本稿が対象とする小学校段階では歴史研究は困難とされている。吉川は初等教育段階において「読解的歴史学習」は大きな困難を伴うとして、教科書記述の物語を読むことの難しさを論じる⁸⁾。小学校段階での歴史研究は不可能であるという暗黙の了解がなされている。

しかし、思考力・判断力・表現力を育成する歴史学習において歴史研究は不可欠であり、この暗黙の了解を払拭する必要があるのではないか。これまで小学校段階で基礎的な歴史研究がなされなかったことが、上記の課題をもたらししているのではないか。本稿はこの問題意識から小学校段階において子どもが歴史研究をすべきであるという立場に立ち、子ども自身の歴史研究を通して歴史解釈を再構成することで思考力・判断力・表現力を育成する歴史学習を考察しようとするものである。

この考察に際し、本稿ではドイツのニーダーザクセン州のギムナジウムで実施された歴史授業に

着目する。2000年代以降、ドイツ歴史教授学では、構成主義歴史教育論が新しいパラダイムとして認知され⁹⁾、各州の学習指導要領や歴史授業にも大きな影響を及ぼしている。ドイツの構成主義歴史教育論の構成原理は、「断絶した出来事や史資料にみられる矛盾を時代展望において重要なまとまりへと結びつける思考過程である」¹⁰⁾と定義される「歴史的意味形成」である。ドイツの構成主義歴史教育論は、「歴史的意味形成」に基づき、多様な史資料を関連づけ、子ども自身が語りという形で歴史を形成する歴史教育論であるといえる¹¹⁾。

2008年版ニーダーザクセン州のギムナジウム用歴史科コアカリキュラム（以下、2008年版とする。）では、歴史学習を通して育成すべき能力として、専門的知識、解釈と熟考—判断と評価（以下、解釈と熟考とする）、方法による認識獲得、コミュニケーションが設定される¹²⁾。各時代の専門的知識を獲得した上で、解釈と熟考、方法による認識獲得を関連づけながら歴史解釈を形成し、コミュニケーションで歴史解釈を間主観的に再形成することがめざされる。解釈と熟考では、「生徒は、複数の史資料や史資料のジャンルの解釈や叙述との取り組みによって、この解釈と熟考コンピテンスを獲得する」¹³⁾、方法による認識獲得では「多くの種類の史資料をその史料的价值や表現的価値に応じて分類し、評価することが重要である」¹⁴⁾とされる。これらの論述から2008年版はドイツの構成主義歴史教育論に基づき、「歴史的意味形成」という思考過程を経て多様な史資料を関連づけ、他者との協同のもとで歴史解釈を形成するという子ども自身の歴史研究が図られていることが読み取れる。ドイツでは学習指導要領において子どもの歴史研究を通して歴史を構成していくことが明確に示されているのである。本稿で分析するニーダーザクセン州の歴史授業は2008年版に依拠し、複数の文献史資料の読解や、グループでの議論を経て、歴史解釈を繰り返し形成するものとなっている。そのため、本歴史授業は、ドイツの構成主義歴史教育論に基づく子ども自身の歴史研究を通した歴史の再構成がどのようになされるのかを解明することを可能にし、日本の小学校段階の歴史学習における4つの課題の克服への重要な示唆を

与えることができると考え、分析対象とした。

本稿では、本歴史授業を分析対象とすることで、その歴史授業では子ども自身の歴史研究がどのようになされ、どのように歴史が再構成されているのかを具体的に明らかにする。この授業レベルでの分析から、日本における思考力・判断力・表現力を育成する歴史学習のあり方を考察する。

そこで、第Ⅱ章では本歴史授業の構造を示し、第Ⅲ章ではその歴史授業における歴史研究、第Ⅳ章では歴史の再構成を検討することで、初等段階における思考力・判断力・表現力を育成する歴史学習を考察する。

Ⅱ. 分析対象とする歴史授業の構造

本稿が分析対象とする歴史授業は、ニーダーザクセン州ゲッティンゲン市にあるオットー・ハーングムナジウムで2013年12月9日（月）3・4限目にピアマン（Martin Biermann）教諭によって実施された古代エジプトに関する第5学年（児童数25名）の歴史科の授業である。ピアマン氏はアンケートで、授業開発の基盤は生徒の学習状況と到達状況、2008年版と答えている。そこで、まず本歴史授業が依拠する2008年版の構成を検討する。

(1) 2008年版の構成

2008年版は教科特有のコンピテンスを2学年ごとに保証するために必要な認識、能力、技能を列挙する¹⁵⁾。コンピテンスとは「生徒が要求状況に対応するために活用できなくてはならない認識・能力・技能・心構え・態度・考え方」¹⁶⁾であり、歴史科特有のコンピテンスは、内容に即したコンピテンスである専門的知識、過程に即したコンピテンスである解釈と熟考、方法による認識獲得、コミュニケーションからなる¹⁷⁾。本歴史授業が扱う古代エジプトは単元「初期の高度文明」で学習するよう配当されている¹⁸⁾。専門的知識では、期待される能力として「エジプト高度文明の成立条件や社会的特徴を解説する」¹⁹⁾、確認すべき年号や概念として、「紀元前3000年以降のエジプトにおける高度文明の成立、ファラオ・ピラミッド・ヒエログリフ」²⁰⁾が設定される。6学年段階修了時に到達すべき解釈と熟考の段階を表1で示す。

表1 6学年段階修了時の解釈と熟考

| | 6学年の修了時に生徒は… |
|----------|---|
| 歴史の構築性 | 伝承から歴史認識が獲得されることを説明する |
| 歴史における視点 | 歴史的状況や出来事を複数の歴史的視点から叙述する |
| 他者理解 | 歴史的関係や人間の行為を先入観にとらわれず、異なるものとして（遅れたものとしてでなく）叙述する |
| 歴史における変動 | 「当時」と「今日」の詳細な比較を行う |
| 現在関連 | 現在における過去の足跡を発見する |
| 歴史的調査方法 | 指導のもとで歴史的行為や出来事を契機・原因・動機・結果を考慮して探究する |

（2008年版 S.22-23を基に筆者作成）

解釈と熟考は、6学年段階修了時においては、歴史の構築性、歴史における視点、他者理解、歴史における変動、現在関連、歴史的調査方法という6つの下部コンピテンスからなる。過去と現在を比較することで共通点や相違点を見出し、現在と異なる過去の人々の考え方や過去の人々の中に存在する多様な考え方を考慮した上で歴史的行為や出来事を考察し、歴史を構築することがめざされていることが窺える。

次に、6学年段階修了時に到達すべき方法による認識獲得の段階を表2で示す。

表2 6学年段階修了時の方法による認識獲得

| | 6学年の修了時に生徒は… |
|---------|---|
| 文献史料 | ・史料と叙述を区別する ・史料を過去の時代の証言として位置づける ・史料の内容を自分の言葉で再現する ・史料は過去の出来事をそのまま写し取ったのではないということを説明し、試行の中で問いを通して史料を解明する |
| 絵画史料 | ・絵画的表現を叙述する ・歴史的絵画表現と今日の絵画表現を区別する |
| 現物史料 | ・現物史料を表現し、解釈する |
| 地図 | ・歴史地図の凡例・主題・内容を表現する |
| 統計・図・表 | ・図や表を作成し、解釈する |
| 文学 | ・フィクションのテキストとノンフィクションのテキストを区別する |
| 映像的表現 | ・映画の短い一場面の内容を再現する |
| 実用書・専門書 | ・実用書や専門書のテキストを歴史教科書や授業の信頼に足る補足教材に特徴づける ・実用書や専門書からの情報を再現する |
| 新しいメディア | ・信頼しうるインターネットアドレスを可能な情報源として列挙する ・インターネットからの情報を再現する |

（2008年版 S.24-26を基に筆者作成）

表2から歴史学習において扱う史資料は多岐に亘ることが分かる。文献史資料に関しては、史資料は過去の証言として構成されているため、その内容を検証し、自分の言葉で再構成することが求められる。絵画史資料では過去と現在の絵画表現を比較することで時代ごとの絵画表現の特性を掴み、その特性から絵画史資料を解明することを図る。現物史資料や地図や統計・図・表では、歴史の解明における各史資料の意義の解釈が必要である。文学では、史実と虚構を判別し、歴史解釈の構成に活用する。映像的表現では映画の一場面を自分の言葉で説明する。実用書・専門書では、教科書や授業で獲得した歴史認識を補い、再構成することが意図される。新しいメディアでは、情報源の信頼性を確保しながら、その情報を再構成する。方法による認識獲得では、史資料をその特性に照らして適切に活用し、子ども自身が歴史解釈を形成することがめざされているといえよう。

さらに、6学年段階修了時に到達すべきコミュニケーションの段階を表3で示す。

表3 6学年段階修了時のコミュニケーション

| |
|--|
| 6学年の修了時に生徒は… |
| <ul style="list-style-type: none"> ・聞き手に公正に分かりやすく話し、歴史的状況について表現し、専門的概念を応用する ・現在からの過去についての簡単な問いを表現する ・歴史的状況についての仮説を設定する ・歴史的叙述の情報を読み取り、これを対話の中で整理する ・歴史的状況における複数の歴史的視点を取り上げ、その視点で語り、行動する |

(2008年版 S.27-28を基に筆者作成)

コミュニケーションにおいては、専門的知識、解釈と熟考、方法による認識獲得を通して、現在の視点や過去の複数の歴史的視点から独自の規準に則って歴史を再構成し、自らの言葉で他者に表現することが図られていることが読み取れる。

以上から、2008年版の古代エジプトに関する単元では、古代エジプト社会の成立や社会的特徴に関する専門的概念を活用しながら、多様な史資料を適切に分析する歴史研究を通して形成した古代エジプト社会に関する歴史解釈を自らの判断規準での考察や他者との協同を経ることで再構成する歴史学習が求められているといえよう。

(2) 本歴史授業の構成

2008年版では歴史研究を通して歴史を再構成す

る歴史学習が意図されていることが判明した。本歴史授業も同様の学習であるのかをみていく。本授業の前時には古代エジプト社会の階級制の概観を学習している。本授業の目標は「書記官としての生活を自主的に評価する」であり、書記官の生活を子ども自身が評価する授業となっている。本授業の後時には他の階級の人々の生活も評価することが予定され、階級制の観点から古代エジプト社会の再構成を図っており、授業計画も2008年版に即していることが窺える。逐語記録に基づき、本歴史授業の展開を示したのが表4である。

導入では、教師は古代エジプトの書記官養成学校の規則（以下、文献史料①とする）と本ギムナジウムの規則を比較し、どちらの学校に通いたいかという発問をする。導入では子どもたちは2つの規則について議論する。自分たちの生活と比較しながら古代エジプトの子どもたちの生活を自由な発想で想像することが意図される。展開Ⅰでは、教師は古代エジプトの詩人がその息子に宛てた手紙（以下、文献史料②とする）を提示し、書記官になるよう息子に勧める父親の考え方が正しいのかという発問をする。子どもたちは書記官以外の職業を批判し、書記官のみが優れた職業であると息子に説く父親の手紙の内容を吟味検証することで教師の発問に答える。史料に内在する父親の一定の観点を踏まえた上で史料の妥当性を考察することが目的とされる。ここまでは文献史料から書記官養成教育や書記官とはどのようなものかを考える事実的思考・事実判断の段階である。

展開Ⅱでは、「古代エジプトの書記官の生活がどのようなものであったかを知るために、何をしなくてはならないのか」という教師の発問から、子どもたちは考察において不可欠な史資料の収集方法や史資料の特性を判別することの重要性を把握する。次に、教師は古代エジプトの書記官の生活とその養成教育に関する文献資料（以下、文献史料③とする）を読解し、書記官としての生活を肯定する根拠、否定する根拠を考察することを求める。展開Ⅱは、史資料を関連づけ、書記官の生活を推論し、解釈する理論的思考・推理（推論）の段階である。

展開Ⅲでは、教師は書記官になりたい立場、な

表 4 本歴史授業の構造

| | 史資料 | 教師の発問 | 学習内容 | 学習方法 | 授業の構造 | |
|-----|----------------------------|---|---|---|---------------------------------|------------|
| 導入 | 古代エジプトの書記官養成学校の規則 | 現在と古代エジプトの学校のどちらに通いたいか？ | オットー・ハーングムナジウムの規則と古代エジプトの書記官養成学校の規則 | 2つの規則の比較考察、考察内容の討論 | 古代エジプトと現在の子どもの生活の比較 | 事実的思考・事実判断 |
| I | 古代エジプトの詩人が息子に宛てた手紙 | 書記官になるよう息子に勧める父親の考え方は正しいのか？ | 父親が書記官という職業に対して抱いている考え方 | 手紙の内容の読解と吟味検証、解釈 | 史資料に内在する一定の観点を踏まえた上での史資料の妥当性の考察 | 歴史研究 |
| II | 古代エジプトの書記官の生活とその養成教育に関する資料 | <ul style="list-style-type: none"> 古代エジプトの書記官の生活がどのようなものであったのかを知るために、何をしなくてはならないのか？ 書記官としての生活を肯定する根拠、否定する根拠は何か？ | <ul style="list-style-type: none"> 資料から読解する書記官の生活 書記官としての生活を肯定する根拠、否定する根拠 | <ul style="list-style-type: none"> 史資料の収集方法、史資料の特性の考察、書記官の生活に関する解釈 書記官の生活に関する解釈とその根拠の読解 | 史資料の特性や史資料間の関連に即した読解と解釈 | 理論的思考・推理 |
| III | これまでの3つの文献史資料全て | <ul style="list-style-type: none"> 書記官になりたい立場、なりたくない立場それぞれの根拠は何か？ 反対のグループからの反論をどのように論破するのか？ | <ul style="list-style-type: none"> それぞれのグループの根拠 反対の立場からの反論を論破する根拠 | <ul style="list-style-type: none"> 解釈とその根拠のグループでの考察 解釈とその根拠の発表と相手側からの反論への論駁 | 読解を踏まえた上での解釈とその根拠の批判的考察 | 価値的思考・価値判断 |
| 終結 | | 書記官になるよう勧めた父親の忠告に従うかどうか？ | 書記官の生活をどのように捉えるかについての自分なりの解釈 | これまでの議論に基づいた根拠を伴う自分の解釈の発表 | 書記官の生活の判断や評価の検証を通じた解釈の形成 | 歴史の再構成 |

(筆者作成)

りたくない立場に割振り、反対の立場をとるグループからの反論を論破するために、展開Ⅱまでの学習を基にそれぞれの立場をさらに根拠づけるよう指示する。3つの文献史資料の読解を踏まえた上での解釈とその根拠の批判的考察を求めている。終結では、教師は書記官を勧める父親の忠告に従うかどうか解釈することを求める。クラスでの議論で深めた書記官の生活に対する判断を検証し、書記官の生活を自分なりに表現することがめざされる。展開Ⅲと終結は、書記官の生活を自らの基準で評価する価値的思考・価値判断の段階である。

導入から展開Ⅱまでは史資料の読解や歴史解釈の形成といった活動が中心で、子どもの歴史研究がなされている。活用される史資料は5年生が使用する複数の教科書から抜粋され、子どもにも読解可能な史資料に基づいた歴史研究といえる。展開Ⅲと終結では歴史研究を経て、書記官の生活について自分なりに評価することで歴史を再構成している。これより、本歴史授業は2008年版のめざす歴史学習を具現化しているといえる。さらに、その歴史研究は事実的思考・事実判断、理論的思考・推理に、歴史の再構成は価値的思考・価値判

断に対応しているため、本歴史授業は思考力・判断力・表現力を育成する歴史学習となっており、本稿における恰好の分析対象と判断できよう。

Ⅲ. 本歴史授業における歴史研究

前章では、本歴史授業の構造は子どもの歴史研究を通して歴史を再構成する歴史学習となっていることを明らかにした。表4から、本歴史授業は史資料を中心に展開されていることが分かる。逐語記録の分析から、教師は子どもに歴史家と同様の史資料読解・解釈に基づく歴史研究を求めている。その歴史研究は史資料読解・解釈のための4つの技能に基づいてなされていると判断した。そこで、本章では4つの技能の観点から本歴史授業における子どもの歴史研究の具体を明らかにする。

第1が、子ども自らが史資料を選択する技能である。本歴史授業においては、どのように史資料を収集するのかを考察する場面が幾つか設定されている。その場面を以下に列挙する。(授業記録に出てくる子どもの名前は仮名である。)

P6: 私は家からピラミッドについての何冊かの本を持ってきました。それから、ここにもピラミッ

ドとこれら複数の社会階層についての本があります。

T7: 社会階層かい？我々は多分クリスマスまでにエジプトについての多くの本に取り組む時間がある。君たちがもっとたくさん持ってくることであればいいんだけどね。

P8: 私は“古代エジプトとピラミッド”というCDをここに持ってきました。

T9: この授業中に君たちが子ども向け実用書をみる時間があるかもしれない。

本場面は授業の導入段階である。前時の授業において古代エジプトに関する史資料を自分で選択して持参するよう指示していたことが分かる。

P116: 我々はどのように異なる情報を手に入れようか？君たちはその他の職業についてもっと知りたいね。君たちは授業の後でその前に知りたいこと、情報をどこから手に入れることができるかを判断すべきだ。マルタ。

P117: 本、歴史書です。

T118: ダニエル

P119: 別の本からも。

P120: インターネットやその他の本からです。

T121: ユリア？

P122: 絵画、本、映画、CD などからです。

T123: クリスティナ。

P124: 親戚、友達、両親から。

T125: 古代エジプトについて多くを知ることができるかどうかは疑わしい。これは専門家でないとね。

P126: はい。私は見るできないために何とかして映画等で知り、それから尋ねます。

(略)

P134: その他の職業がどのようなであったのかを知るために、エジプトのヒエログリフを見て、それからそこへ行って、そこで分かることを学びます。

T135: 君たちにもっと多くの文献史資料が欲しいだろう。君はもっと多くを見つけなくてはならないと言うだろう。これは、当然、我々がより多くの文献史資料を得るかどうかという問いとなる。

P136: 古い本からです。

T137: “古い本”とは何を意味しているかな？

P138: 巻文書です。かつて、エジプトにはそうしたパピルスの巻文書がありました。

T139: ああ、君はエジプト人自身が書いたテキストを意味しているんだね。

P140: はい。そうです。

T141: 史資料。アドルフのいうのと似ているね。

P142: はい。

T143: クリスト。

P144: エジプトのその時代についての博物館です。

本場面は書記官という職業の比較対象となる他の職業について調査するための史資料をどのように入手するのかを考える展開Ⅱの一場面である。子どもたちは歴史書やその他の本、インターネット、絵画、映画、CD、家族への聞き取り、古文書、博物館等、多岐に亘る史資料を列挙する。教師はT135において、これらの史資料の中でもとりわけ文献史資料が重要であることを言及している。

これらの場面から、教師が過去の社会の考察において不可欠な史資料を自ら選択する技能を重視していることが読み取れる。

第2が、史資料の特性を理解する技能である。本歴史授業では3つの文献史資料を読解する。文献史料①は書記官養成学校の規則から養成教育の厳しさを読み取るものである。①に関しては、「3200年前の古代エジプトの学校規則だよ。これは今日ではなく、実際に3200年前に書き記されたものだ。これは文献史料だ。これは教師が考え出したのでも、君たちのための歴史書として書かれたのでもなく、エジプト人が自分たちのために学校規則として書き記したものだ。」(T10)と説明する。文献史料②は息子を書記官にしたいという父親の意図を読み取るものである。②に関しては、「これも3200年前の、エジプト人のために書かれたテキストだ。ここでは父親がその息子にテキストを書いたんだ。」(T48)とする。文献資料③は書記官に関する多岐に亘る情報が客観的に描写されていることを読み取るものである。教師は、「これは教科書からの情報だ。」(T145)と言及し、①と②は一次史料、③は二次史料であることを理解させている。教師は、文献史資料をみてもその特性には相違があり、それを理解した上で史資料を読解することを求めているのである。

第3が、史資料の特性に即して史資料を評価する技能である。この技能の育成を図る教師の発言は以下の通りである。

T106: このテキストを書いた人は一定の観点を持っ

ているということを初めから明らかにしている
ので、テキストはそれほど信用できないとする
理由があることを君たちは非常によく分かって
いる。そして、このことは我々がこれら全てを
信じてよいかどうか、全ての真実が潜んでい
るのかどうか、重要な情報が欠けていないのか
どうかについて我々を懐疑的にさせる！すでに
君たちの内の数人は上手に他の文献史資料と比
較し、全く異なる情報が潜んでいることを言っ
たね。

教師は、文献史料②が父親の主観で書かれてお
り、史料としての信憑性に欠けていると評価し、
他の文献史資料と関連づけて考察することで異な
る歴史が描写できることを把握させている。

T145: 最も重要な情報源は当然、博物館で知ったり、
本で出版されたりしている実際の古代エジプト
の時代からの古い史料だろうね。我々は全てを
利用することはできない。しかし、それを調べ
ている人々がいるんだ。それが歴史研究者で、
彼らがこれを記録したんだ。そして、だれかが
教科書をよく調べると言ったね。教科書を書い
ている歴史教師も当然前もって広く調べている。
歴史教師は2つの史資料を読むだけでなく、書
記官が素晴らしいという父親を信じるのではな
く、できるだけ客観的な観念を与えることを試
みる。そして、我々はそれを基に活動すること
が重要だ。

教師はこの発言を通して、歴史の考察において
一次史料が最も重要な情報源であるが主観的な側
面を持っていること、一次史料に基づいて歴史研
究者や教科書執筆者が調査しており、彼らが作成
する資料は二次史料ではあるが客観性が高いこと
を説明し、これらの史資料それぞれの持つ特性に
基づいて活動することの重要性を把握させている。

第1～3までの技能は、史資料から事象を構成
する事実的思考・事実判断に関わるものである。
教師は史資料の特性に即して史資料の持つ意義を
判断した上で、史資料を関連づけながら歴史を考
察することの重要性を強調していることが分かる。

第4が、評価を踏まえて史資料から歴史解釈と
その根拠を導き出す技能である。この技能の育成
を図る教師の発言は以下である。

T75: 君たちは父親が言っていることを信じるかい、
それとも父親を信じない理由があるかい？

展開Ⅰの文献史料②に関するこの発問において、

教師は父親の手紙が持つ主観性を踏まえた上で、
書記官という職業が優れた職業なのかどうか、そ
のように判断する根拠を考察させる。

T145: 古代エジプトの書記官の生活とその養成専門
教育についてのものだ。左の頁（筆者注：左の
頁には文献史料①と文献史料②が記載されてい
る）は君たちが読み返すことができ、実際はす
でに知っている文献史料だね。ここにある情報
は非常に重要で、君たちは2つの色でチェッ
クするという課題がある。1つの色は、書記官と
しての生活を肯定する根拠となる箇所がどこか
だ。君たちはこの父親とは関係なく、判断を形
成するんだ。そして、もう1つの色で、書記官
としての生活を否定する根拠となる箇所をチェッ
クして。

展開Ⅱの文献資料③に関するこの発問において
は、教師は3つの文献史資料の特性をそれぞれ評
価した上でそれらを関連づけながら、書記官とし
ての生活を肯定する歴史解釈とその根拠、それを
否定する歴史解釈とその根拠を導かせている。

教師は各史資料の特性に照らして読解し、史資
料で異なる情報を関連づけて、書記官の生活を自
らの根拠に基づいて解釈することを求めている。
第4の技能は、書記官の生活を推論する理論的思
考・推理（推論）に関わるものである。

本歴史授業では、導入から展開Ⅱにおいて4つ
の技能を通して史資料を読解・解釈することで、
書記官としての生活に関する肯定的側面からの歴
史解釈と否定的な側面からの歴史解釈と各歴史解
釈の根拠を明らかにするという歴史家と同様の歴
史研究がなされている。本章での本歴史授業にお
ける歴史研究の具体の考察から、その歴史研究は
史資料に基づいた事実的思考・事実判断、理論的
思考・推理（推論）を通して、古代エジプトの書
記官の生活を解釈するというものであることが判
明した。

Ⅳ. 本歴史授業における歴史の再構成

前章では導入から展開Ⅱまでの逐語記録を基に、
本歴史授業における歴史研究を分析した。本章で
はその歴史研究を通した歴史の再構成を考察する。
本歴史授業では2段階での歴史の再構成がなされ
ている。1段階目の歴史の再構成が展開Ⅲである。

展開Ⅲでは、教師は書記官になりたい立場となりたくない立場に分け、グループでその立場を裏付ける根拠を展開Ⅱまでの学習を踏まえて考察させ、その後、各立場から全体で討論をさせる。両立場のグループは反対の立場をとるグループに対し、その立場をとる根拠を主張する。逐語記録に基づいて各立場の主張を示したのが表5・6である。

表5・6では横軸に立場の根拠と、根拠となる文献史資料という項目を設定し、両立場がどの文献史資料に依拠し、その立場をどのように根拠づけているのかを示すことを意図している。

まず、表5から検討する。根拠(1)は、厳しい規則のもとで怠けなければ読み書き計算ができるようになるとする文献史料①、学校で行う労働は永久に役立つと父親が息子に説く文献史料②、読み書きは書記官養成学校でしか学べず、特別な教育であることを説明する文献資料③に依拠する。根拠(2)は、学校の規則に従うことで書記官にな

表5 書記官になりたい立場のグループの主張

| 立場の根拠 | 根拠となる文献史資料 |
|----------------------------|---------------|
| (1)書記官の養成学校に通うことで能力が身につく | 文献史料①、②、文献資料③ |
| (2)書記官の養成学校での教育は権力と名声をもたらす | 文献史料①、②、文献資料③ |
| (3)書記官は他の職業より優れている | 文献史料②、文献資料③ |
| (4)書記官は収入が多く、税が免除される | 文献資料③ |
| (5)書記官は命令権を持つ | 文献史料②、文献資料③ |
| (6)書記官はファラオとともに統治する | 文献資料③ |

(筆者作成)

表6 書記官になりたくない立場のグループの主張

| 立場の根拠 | 根拠となる文献史資料 |
|------------------------------|-------------|
| (1)書記官の養成学校は厳しく、長期間に亘る | 文献史料①、文献資料③ |
| (2)書記官の養成学校は通うのにお金がかかる | 文献資料③ |
| (3)書記官の養成学校を出ても書記官になれるとは限らない | 文献資料③ |
| (4)書記官以外にも重要な職業はある | 文献史料② |
| (5)書記官は命令するから他の身分の人々に嫌われる | 文献史料②、文献資料③ |
| (6)書記官は命令をして失敗したら罰を受ける | 文献史料②、文献資料③ |

(筆者作成)

れるとする文献史料①、書記官は他の全ての職業から利益がもたらされるとする文献史料②、知識は権力であるとして、その教育は権力や名声をもたらすとする文献資料③に依拠する。根拠(3)は、レンガ工、織工、漁師などの職業のデメリットを強調し、これらの職業から利益がもたらされる職業が書記官であるとする文献史料②、権力としての知識を持つ書記官は追求に値する職業であるとする文献資料③に依拠する。根拠(4)は書記官には確かな収入と税免除があったことを示す文献資料③に依拠する。根拠(5)は書記官と公務員は命令されることがないと息子に説明する文献史料②、書記官は水供給、王の収入、支出、戦争、巨大な公的建造物など多岐に亘る命令の伝達を職務とすることを述べる文献資料③に依拠する。根拠(6)は王国支配にファラオが書記官を必要とし、彼らがファラオと国家機密を共有し、命令を遂行したとする文献資料③に依拠する。書記官になりたい立場をとるグループは3つの文献史資料を関連づけながら根拠を示し、主張を展開していることが分かる。

次に表6を検討する。根拠(1)は書記官養成学校の厳しい規則を示す文献史料①、書記官の養成には12～15年かかることを記述する文献資料③に依拠する。根拠(2)は職人や農民の子どもは書記官養成学校に通うことはできず、両親から自分の職業に関わる知識のみを学んだとする文献資料③に依拠する。根拠(3)はいずれの文献史資料にも直接的には書かれてはいないが、特別優秀な子どものみが特別な養成学校に通うことができたこと、書記官になれるのは身分の高い人々のみであったことを示す文献資料③から導かれたと考えられる。根拠(4)は書記官のみを優れた職業とする文献史料②を批判的に読解することで引き出したと推測される。根拠(5)と(6)はいずれも書記官が他の身分の人々に命令できる立場であることを記述する文献史料②と文献資料③から推測的に導いたと考えられる。これより、書記官になりたくない立場をとるグループはその根拠を文献史資料から直接導き出すことが困難であったことが読み取れる。教師自身もこれらの活動を指示するT160において「書記官になりたくないという反対の立場の根

拠を言うのは君たちにとって少し難しいよ。」と言っており、この立場の根拠づけの困難さを事前に想定している。しかし、実際の授業過程では、このグループに属した子どもたちは文献史資料を批判的に読解したり、自らの考えと結びつけたりすることで、根拠を述べることに成功している。この子どもたちの成果に対し、教師は T314において、「ここで私が減多に経験できない素晴らしいことが起きている。実際にクラスの中で、書記官になることを反対する人たちの根拠が出てきている。君たちは今、息子を書記官になるよう納得させたい父親を助けるためにもう少し積極的になるよう試みなくてはならない。」と述べている。教師は、想定以上に書記官になりたくない根拠が示されたことを評価するとともに、全体での討論において書記官になりたくないという論調が強くなったと判断し、書記官になりたい立場の根拠を更に述べさせ、両立場の調整を図っている。また、教師は T254において「君たちが出てくる根拠に対して言い返すことができるなら、そうして。できれば、全く新しいことで始めるのではなく、互いに関連づけることを試みて。そうすれば、我々は実際に交流し、リストを単に読み上げるのではなく、互いに理解できる。これがうまくいったら、直接グループの人や前で発言する人と関連づけることを試みよう。」と指示する。この指示から、教師は歴史の再構成において、各立場の主張を正当化する根拠の関連づけも重視していることが読み取れる。

展開Ⅲでは、教師は各グループに立場を与え、書記官になるかどうかの根拠を関連づけて説得力を高めるとともに、一方の立場に偏らないよう配慮して討論させ、両立場の理解を深めた上で書記官の生活を描かせることで歴史を再構成している。

2段階目の歴史の再構成は終結である。終結では、書記官になるよう勧める父親の忠告に従うかどうか自分の視点から判断する。子どもたちの判断を提示したのが表7である。

表7をみると、子どもたちの判断は展開Ⅲで示された根拠に基づいてなされていることが分かる。14名の子どもたちが発言し、内8名が書記官になりたくないという立場の判断を表明している。その判断の根拠は、展開Ⅲで提示された各立場の根拠を関連づけたたり、再解釈したりすることで、歴史の再構成がより精緻化されていることが分かる。展開Ⅲでは、与えられた立場から、展開Ⅱで行った歴史研究で獲得した書記官の生活に関する解釈とその根拠を判断し、客観的に書記官の生活を捉

表7 子どもたちの書記官の生活に関する判断

| 判断 | 判断の根拠 |
|------------|---|
| 書記官になりたい | <ul style="list-style-type: none"> ・税が免除されるし、多くのお金を得ることができるから ・書記官は身分も高いし、お金も得ることができるから ・書記官は他の職業よりも権力と名声を得ることができるから |
| 書記官になりたくない | <ul style="list-style-type: none"> ・書記官だけが重要な職業ではないから ・書記官になれるかどうかは確かではなく、学校に通うのに使ったお金は無駄になるかもしれないから ・12～15年も書記官養成学校に通う時間があれば、他のことができるから ・書記官養成学校に通って書記官になれなければ、お金も時間も無駄にしてしまい、他の職業に就くことも難しくなるという危険を冒すことになるから |

(筆者作成)

えることで自らの視点を深めた価値的思考を行い、歴史を再構成する。終結では展開Ⅲでの客観的に提示された判断に関する根拠を踏まえ、自分の立場から書記官の生活を考察する価値的思考をし、価値判断をすることで、より精緻な評価に基づいた更なる歴史の再構成が可能になっているのである。本歴史授業の目標は、「書記官としての生活を自主的に評価する」であり、終結での子どもの判断から、この目標は達成されたと判断できる。

以上から、本歴史授業における歴史の再構成とは、書記官の生活の肯定的側面と否定的側面に関する他者との協同での考察や自分の視点での再考察を通して、書記官の生活を自分なりの判断に従って評価することであるといえよう。本歴史授業は、歴史研究を通して事実に思考・事実判断、理論的思考・推理を、2段階からなる歴史の再構成を通して価値的思考・価値判断をとという形で、思考・判断を繰り返し書記官の生活を自らの言葉で表現することで、思考力・判断力・表現力を育成する歴史授業となっていることが明らかとなった。

V. 研究の総括

本稿では、ドイツ歴史授業の分析から、子どもの歴史研究と歴史の再構成から歴史的社會を判断、評価するという思考力・判断力・表現力を育成する歴史学習を提示した。この歴史学習から、日本の歴史学習への示唆を読み取ることができる。

前述した日本の歴史学習における4点の課題の克服への示唆である。文献史資料を活用した歴史研究をしていないという第1の課題に関しては、本歴史授業は複数の文献史資料を関連づけながら読解する歴史研究を提示している。理論的思考、推理（推論）が不十分であるという第2の課題に

関しては、4つの技能を通して適切な史資料を選択し、史資料の特性を捉えた上で歴史解釈や根拠を導き出し、その歴史解釈を根拠に基づいて吟味・検証することで応えている。価値的思考・価値判断をしていないという第3の課題に関しては、歴史の再構成を通して、歴史解釈の根拠の他者との協同での考察や自分の視点での再考察を経た上での判断、評価を保証することで克服している。小学校段階での歴史研究は困難とされるという第4の課題に関しては、本歴史授業は小学校5年生段階における歴史研究を提唱している。本歴史授業は、日本の歴史学習の課題を克服し、思考力・判断力・表現力を育成する歴史学習を実現する方途を示しているのである。

本歴史授業がもたらす示唆から、日本の小学校歴史学習における今後の課題も明らかとなる。第1は、史資料の活用の具体化に関する課題である。日本では、小学校学習指導要領においても通史的に展開し、知識を網羅する歴史学習から脱却し、遺跡や文化財、史資料を活用した調査活動を重要視する歴史学習への変革が試みられており、本歴史授業が育成する史資料読解・解釈のための4つの技能は示唆に富んでいる。歴史学習においてどのように史資料を活用するかを明らかにすることが今後求められるであろう。第2は、思考力・判断力・表現力を育成する歴史学習の具体化に関する課題である。本歴史授業は、歴史研究と歴史の再構成という形で具体化している。思考力・判断力・表現力を育成する歴史学習は、本歴史授業が提示する以外にも想定されるため、どのようにその具体像を描くのかも重要な課題となろう。これらの課題の考察において、諸外国の歴史授業の分析は有効な研究方法であり、今度の歴史学習の研究において重要な意義を持つといえよう。

【註】

- 1) PISA 型読解力では、経済協力開発機構編著『PISA2009年調査 評価の枠組み OECD 生徒の学習到達度調査』明石書店、2010年を、思考力・判断力・表現力、習得・活用・探究では、田中耕治編著『小学校新指導要録改訂のポイント』日本標準、2010年、梶田徹一、加藤明『改訂 実践教育評価事典』文溪堂、2010年など参照。
- 2) 小原友行編著『「思考力・判断力・表現力」をつける社会科授業デザイン 小学校編』明治図書、2009年、p.8。
- 3) 原田智仁「「思考・判断・表現」の評価の基本原則」日本教材文化研究財団編『社会科における「思考・判断・表現」の評価に関する研究』調査研究シリーズ61、2014年、p.6。

- 4) 吉川幸男「「制作的」歴史学習の構成類型」『山口大学教育学部研究論叢 第3部 芸術・体育・教育・心理』第59巻、2010年、p.347。
- 5) 本稿では、史料は歴史研究の基盤となりうる物証としての文献や絵画等の総称、資料は史料に基づいて再構成された文献や絵画等の総称と整理する。史料と資料をともに扱う箇所では史資料という用語を使用する。
- 6) 例えば、千葉県歴史教育者協議会日本史部会編『絵画史料を読む日本史の授業』国土社、1993年、白川隆信『歴史モノ教材で授業を変える』地歴社、1993年等。
- 7) 前掲書2) pp.116-126では歴史的事象の意義を解釈する歴史授業が紹介されるが、多くの実践事例は歴史的事象を解釈する理論的思考の段階にとどまっている。
- 8) 吉川幸男「歴史学習における「制作」と「読解」の構成—小学校第6学年歴史学習論—」『社会科研究』第57号、2002年、p.5参照。
- 9) 拙稿「ドイツにおける構成主義歴史教育論の成立—B.フェルケルの鍵問題討議型の場合—」『社会科研究』第78号、2013年、pp.13-23を参照。
- 10) Mayer, Ulrich/Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard/Schönemann, Bernd (Hrsg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik. Wochenschau Verlag 2009, S177.
- 11) 拙稿「ドイツ構築主義歴史教育論の解明—歴史授業実践を事例に—」『日本教科教育学会誌』第36巻第1号、2013年、p.7参照。
- 12) Niedersächsischen Kultusministerium, Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5-10 Geschichte, 2008, S.9.
- 13) Ebenda, S. 21.
- 14) Ebenda, S. 24.
- 15) Ebenda, S. 9.
- 16) Ebenda, S. 5.
- 17) Ebenda, S. 9.
- 18) Ebenda, S. 13.
- 19) Ebenda.
- 20) Ebenda, S. 13.

【謝辞】

本歴史授業の収集に関しては、Otto-Hahn Gymnasium、及び、Martin Biermann 教諭のご厚意に心から感謝申し上げます。また、本授業の日本語訳に関しては、元有田町役場商工観光課国際交流員の Ms.Hanna Zumstein さんに多大なるご支援とご協力をいただいたことも、ここに記して感謝申し上げます。

【付記】

本論は科学研究費補助金基盤研究（B）（研究課題番号：24402049）の成果の一部である。