

歴史論争問題学習の指導と評価の方略

－生徒の価値や思想が含まれる言説構築をいかに指導し、いかに評価するか－

Strategy for the teaching and assessment of the learning about difficult history:
How to help students construct and evaluate discourses that contain their values

星 瑞 希
(北海道教育大学札幌校)

キーワード：歴史論争問題、評価方略、歴史的思考、アイヌ

Key Words : difficult history, assessment strategies, historical thinking, Ainu

I 問題の所在

主権者育成を目標に掲げる社会科において、実社会に存在する論争問題を授業で扱うことの意義はしきりに論じられてきた⁽¹⁾。

歴史修正主義の台頭をはじめ、歴史が無批判な愛国主義に基づく国内外のマイノリティ集団への差別や抑圧の資源として用いられている現状があり⁽²⁾、論争問題は現代社会だけではなく歴史も対象としており、歴史教育が主権者育成において担う役割も大きい。ただ、教師が権威的に、生徒の誤った歴史認識を指摘するアプローチは効果が限定的であることが指摘されている⁽³⁾。

星ほか(2020)や、小野(2021)は、北米の歴史教育研究を参考に、生徒が歴史論争問題に係る歴史言説を史資料に基づいて評価したり、自らが言説を構築したりする授業構成を明らかにしている⁽⁴⁾。歴史論争問題を対象とした開発研究も蓄積があり、アイヌ問題⁽⁵⁾や、アジア太平洋戦争下の強制連行⁽⁶⁾などで授業開発が行われている。例えば、藤瀬(2007)は、アイヌ問題をアイヌによる記憶の再審の問題として捉え、二風谷ダム訴訟に対する対応案を考えることで、どの記憶に基づく判断をすべきか考える単元開発を行っている。

このように、歴史論争問題を対象としたカリキュラムの検討や、授業開発は行われているものの、先行研究において歴史論争問題学習の評価方法は対象とされていない⁽⁷⁾。なお、本研究における歴史論争問題学習とは、海外における「困難な歴史(difficult history)」研究で用いられている定義を援用し、自国史の中心的な出来事であり、社会で広く受け入れられている主張と対立する可能

性があり現在の論争問題に結びつく、様々な暴力を伴う歴史に関する学習と定義する⁽⁸⁾。

バーラックは評価という行為は価値中立的な技術的な問題ではなく、どのような学習が価値あるのかを決定する行為であると述べる⁽⁹⁾。この指摘を踏まえると、評価は、教師が生徒にどのような学びを価値づけるのかを開示し、生徒に求める学習の説明責任を果たす行為である。そこで、歴史論争問題学習が評価の対象外である場合、また授業における指導と評価基準が不一致の場合、生徒と学習の意味を共有することは難しくなる。

しかし、歴史論争問題学習の評価は容易ではない。なぜなら、歴史論争問題に対する生徒の意見表明を評価対象とする場合、評価対象には生徒の価値観や思想が含まれ、教師は生徒の価値観や思想をいかに評価するのか、生徒の価値観や思想を評価することは教師による教化に繋がるのではないかという問題が生じるからである。

ただし、生徒の言説を適切に評価しない場合、教師は説明責任を果たせないだけでなく、生徒が生成する言説は史実に基づかなかつたり、誤った歴史認識に依拠したりして恣意的なものになる危険性がある⁽¹⁰⁾。また、中村(2017)が指摘するように、単に単元の終末に評価課題を設定するだけでは、学習者が構築する歴史解釈の質向上には繋がらないため、評価課題に至る過程で質向上のための指導を行う必要がある⁽¹¹⁾。その点において、評価対象となる歴史解釈構築のための指導のあり方を明らかにした中村の研究には意義が認められる。しかし、中村は過去の解釈構築のみを対象としており、現代社会においても物議を醸し出

す歴史論争問題学習を対象とした言説構築の指導や評価のあり方は明らかではない。

本研究は、生徒の価値観や思想を評価することを避けながら、歴史論争問題学習の指導と評価を行う方略とその実際を示すことを目的とする。

II 「歴史的思考プロジェクト」におけるベンチマーク

1. 「歴史的思考プロジェクト」の概略

本研究では、先述の目的を達成するために、カナダにおける「歴史的思考プロジェクト (The Historical Thinking Project) (以下では、HTP と略記)」内で開発された歴史的思考概念と評価ツールであるベンチマークに着目する⁽¹²⁾。

HTP はブリティッシュコロンビア大学の歴史教育研究者セイシャス (P. Seixas) とトロント大学のコリヤー (J. Colyer) によって2006年に開始したプロジェクトである。多国籍、多民族国家であり、複数の歴史上の英雄や歴史物語が対立し論争が起きるカナダにおいて、HTP は、生徒が歴史的思考を用いて歴史論争に参画することを目標の1つに掲げている。本研究がHTPに着目した理由は、HTPが生徒を歴史論争問題に参画させることを目標の1つに掲げており、以下で詳述する通り、HTPでは指導の指標となる歴史的思考概念と評価の指標となるベンチマークを一貫して作成しており、指導と評価を一貫して行う方略を導出することが可能であると考えたためである。

2. 歴史的思考概念

HTPでは上記の目標を達成するために、歴史を探究する際の視点となる6つの歴史的思考概念 (Big Six) を開発している。6つの歴史的思考概念とは、①「一次資料の証拠」(史料批判や史料の活用の仕方に関する視点)、②「原因と結果」(歴史事象の因果関係に関する視点)、③「歴史上の人物の視点」(過去の人物が置かれていた文脈を理解する視点)、④「継続と変化」(経時的な変化に関する視点)、⑤「歴史的意義」(歴史を叙述する際に取り上げる事象の選択基準に関する視点)、⑥「歴史の倫理的側面」(過去を現在の倫理から判断する視点)である(表1)。HTPではこれらの概念を複数組み合わせることで単元を構成すること

で、生徒が過去を探究し、自ら言説を構築できるようにしている。HTPではカナダの現場の歴史教師が6つの概念を用いて、単元開発を行い、作成した単元プランや評価プランを公表している。

表1 6つの歴史的思考概念

歴史的思考概念	概念の視点
一次資料の証拠	史資料を見つけ、選択し、文脈化して解釈する方法を身に付ける。
原因と結果	歴史的状況やある人物の行為の原因と結果を考える。
歴史上の人物の視点	社会的、文化的、知的、そして当時の人々の感情的な文脈の中で、現在とは異なる過去を理解する。
継続と変化	過去から今にかけて何が変化し、何が継続しているのかを考える。
歴史的意義	どの歴史事象をどのように叙述するかに関する判断基準を考える。
倫理的側面	過去を現在における倫理に照らし合わせてどのように判断するかを考える。

Seixas (2006) をもとに筆者作成

3. 歴史的思考概念を評価するためのベンチマーク

HTPでは生徒の歴史的思考の評価指標として、6つの歴史的思考概念各々の洗練された思考様式を記述したベンチマークを作成している(表2)⁽¹³⁾。ベンチマークには、「一次資料の証拠」以外、複数の思考様式が記載され、歴史を考察したり叙述したり際に用いる視点に加え、歴史叙述をメタ的に捉える視点も記載されている。例えば、「継続と変化」の場合、ある事象の経時的な変化や継続について説明できることや、一般的に継続(変化)していると仮定している事象における経時的な変化(継続性)を識別することができることに加えて、時代区分や進歩や退法の判断は、目的や視点によって異なることが理解できるというメタ的な洗練された思考様式が記されている。

「歴史的意義」の場合、ある歴史事象や人物の重要性を、より広範な歴史叙述の中にいかに位置づけられるか、現代まで続く問題の改善や解決にいかに寄与するかを判断することで、説明できることに加えて、歴史的意義が時代や集団によって異なる理由を説明できるというメタ的な洗練された思考様式が記されている。また、各々の歴史的思考概念を個別に評価するための具体的な活動が例示されている⁽¹⁴⁾。

表2 歴史的思考概念のベンチマーク

概念	洗練された思考
一次資料の証拠	a) 歴史的事象についての創造的な説明を例証するために、いくつかの一次資料を用いることができる。
原因と結果	a) 変化をもたらす際の人間の意図的な活動と人間の活動を制約するものとの相互作用を明らかにすることができる。 b) 特定の出来事についての原因の様々な様式を明らかにし、その出来事についての1つ以上の原因を説明することができる。 c) 対抗する事実を構成することができる (例: もしイギリスが1914年にドイツに宣戦布告しなかったとしたら、その時は…)
歴史上の人物の視点	a) 歴史的説明における現在主義を認識できる。 b) 歴史上の人々の行動が最初は非合理的であったり、説明不可能であるように見えたり、我々がするであろうことや考えるであろうことと異なっていたとしても、なぜ彼らがそのように行動したのかについて、歴史的背景についての証拠や理解を用いて答えることができる。
継続と変化	a) 歴史上の様々な時点において、物事の継続している側面と変化している側面を説明することができる。 b) 私たちの多くが継続(変化)していると仮定している事象における経時的な変化(継続性)を識別することができる。 c) 時代区分や進歩や退化の判断は目的や視点によって異なることが理解できる。
歴史的意義	a) ある出来事、人物、発展がいかに重要であるかを次の方法のいずれかで説明することができる。①より大きな意味のある物語の中にいかに組み込まれているか②永続的な問題や新たな問題にいかに光を当てているか。 b) いかに、そしてなぜ歴史的意義が時間を通して、また集団ごとに変化するのかを説明することができる。
倫理的側面	a) 過去の人々の行動を、彼らが活動していた歴史的背景を認識した上で判断する。 b) 現在の道徳的・政治的な問題について判断するために歴史ナラティブを活用する。

Seixas (2008) をもとに筆者作成

これらの概念を用いて単元を開発し、評価を行う場合、単元を構成した複数の歴史的思考概念のベンチマークを用いて評価活動を行うことが想定されるが、セイシャスらはいかに概念ごとのベンチマークを組み合わせ、評価を行うかを具体的に示していない。そこで、本研究ではセイシャスらの意図を汲み取りながら、HTPで開発された歴史的思考概念、およびベンチマークを用いて、歴史論争問題を対象とした歴史授業、並びに評価を開発する方略を導出し、方略に基づき単元と評価の開発、実践を行う。

Ⅲ 単元並びに評価の開発方略と実際

1. 単元並びに評価方法開発の方略

歴史論争問題学習の単元開発を行う際に、「倫理的側面」が肝要となる。なぜなら、表2の「倫理的側面」のb項目に「現在の道徳的・政治的な問題についての判断のために、歴史ナラティブを活用する」とあるように、「倫理的側面」は現在の道徳的・政治的な問題である歴史論争問題に対し判断することを目的としているからである。そこで、単元開発の方略①は、「倫理的側面」を反

映した問いを単元の中心に据えることである。

ただし、洗練された「倫理的側面」を働かせるためには、歴史ナラティブを活用しなければいけない。また、表2のa項目に「過去の人々の行動を、彼らが活動していた歴史的背景を認識した上で判断する」とあるように、現在の道徳的・政治的な問題について判断を行うためには、過去の人々の行動を当時の歴史的背景を踏まえて理解することが前提とされている。つまり、洗練された「倫理的側面」とは、現代の価値観からのみ判断を下すのではなく、当時の人々の行動の歴史的背景を理解し、歴史ナラティブを活用し、倫理的な判断を下すことである。a項目を達成するために「歴史上の人物の視点」を用いて、b項目を達成するために、他の歴史的思考概念を用いて、活用可能な歴史ナラティブを構築する必要があると考えられる。そこで、単元開発の方略②は、生徒が主発問の「倫理的側面」を反映した問いに答えるために活用できる歴史ナラティブを、歴史的思考概念を用いて構築する過程を単元に組み込むことである。単元開発の方略③は、「歴史上の人物の視点」を用いて過去の人々の行動の歴史的背景を探究す

る活動を組み込むことである。その際、教師が生徒に歴史ナラティブを知識として伝授した場合、生徒は自ら歴史ナラティブを構築できない。歴史的思考概念は問いの視点であるため、歴史的思考概念を問いに変換し、生徒が問いに答えることで自ら歴史ナラティブを構築できるようにする必要がある。

セイシャスらは授業を開発する際に、表2にある全ての歴史的思考概念の全てを組み込むべきであると述べることはなく、全てを組み込むと探究過程の一貫性を保つことが難しくなるため、教師が教材研究をする際に、学習内容に合わせて、「歴史上の人物の視点」以外の歴史的思考概念を取捨選択する必要があると考える。そこで、単元開発の方略④は、教師は対象とする歴史論争問題を教材研究し、生徒が歴史論争問題に対し判断を下す際に用いるナラティブを構築するのに不可欠な歴史的思考概念を精選することである。

評価方法開発の方略①は、歴史論争問題に対し倫理的な判断を下すことを求める評価課題を開発することである。そして、方略②として、生徒が構築した歴史ナラティブが洗練された歴史的思考概念を用いて構築されたかを判断するために、授業内容を踏まえて、HTPで開発されたベンチマークを改変することが必要になる。方略③は、改変したベンチマークをもとに、生徒の歴史ナラティブを評価するルーブリックの開発である。その際の評価基準は、「倫理的側面」のベンチマークを踏まえ、i)「歴史上の人物の視点」が活用されていること、ii)「歴史上の人物の視点」以外の歴史的思考概念が活用されていることが必要である。また、エッセイを書く上で不可欠な、iii)論理構成や文章表現の項目も必要になる。これらの評価基準項目に基づいて評価を行う際には、「ホリスティックな採点」⁽¹⁵⁾を行うためのルーブリックを開発することが適していると考えられる。各観点を均等に評価しない理由として、基準iiiを独立させて評価する場合、歴史的事実の歪曲などを含むレトリックを駆使した記述が高評価になる可能性があるからである。そこで、基準i、iiに重点を置いたルーブリックを作成する必要がある。

上記の単元並びに評価の開発方略は、評価対象となる課題で生徒が用いる思考様式を授業内で指導し、生徒の思想が含まれる倫理的判断自体を評

価するのではなく、生徒が現在の価値観からのみ判断を下す現在主義や、歴史事実の歪曲に基づいて歴史ナラティブを構築していないか評価できる点で有意義である。

2. 単元開発の実際

本研究では、アイヌを対象に単元開発を行う。単元開発の方略①に基づき、主発問は現代の歴史論争問題に対し判断を下すことを意図した問いとする。日本国内の先住民族であるアイヌを巡っては、度々「日本単一民族国家である」という政治的言説をめぐって論争が生じる。そこで、主発問は「倫理的側面」を反映した「日本は単一民族国家（であると語るべき）か」とする⁽¹⁶⁾。

単元開発の方略②、③に基づき、洗練された「倫理的側面」を働かせるためには、「歴史上の人物の視点」と、他の歴史的思考概念を働かせる必要がある。単元開発にあたっては歴史的思考概念が反映された問いを設定する必要がある。

単元開発の方略④に基づき、筆者はアイヌの近代以前から現代にかけての歴史や、現代の論争問題を教材研究した⁽¹⁷⁾。その結果、「日本は単一民族国家である」という言説は、アイヌが「日本人」に統合され、アイヌ特有の文化や生活様式が消失（剥奪）した歴史や、現代においてアイヌのアイデンティティを有する人が減少していることを巡って展開されていることが明らかになった。そこで、「歴史上の人物の視点」については、近代以降アイヌを「日本人」とした際に、政府や和人がアイヌをどのように捉えて、いかに「日本人」に統合したのかに着目した。国民統合のあり方に関するナラティブを構築する際に、国民統合が行われた理由や経緯を探究することが不可欠であると考え、国民統合の「原因と結果」や「継続と変化」を探究することとした。また、現在においてもアイヌのアイデンティティを有する人々の実態や政府の対応を探究するために、現代のアイヌや政府が近代以降のアイヌの歴史をいかに記憶しているのかを探究するため、「歴史的意義」を探究する必要があると考えた。以上の概念を時系列に整理して単元を構成した（図1）。

単元冒頭部では、アイヌ問題を巡って「日本は単一民族国家である」と発言した議員の発言が炎上したことなどを紹介し、この問題が現代におい

て、政治性を帯び、論争になっていることを意識づけし、単元を中心発問である「日本は単一民族国家（であると語るべき）か？」を提起する。

単元の前半では、アイヌ問題を探究する前に、この問題の背景になる当時の国際秩序や東アジアの外交関係の概説を行う。Q1では、日本の近代化（明治政府の近代化政策）の中で、アイヌの生活が変化した理由（「原因と結果」）や、いかに「日本人」となり、生活が変化したのか（「継続と変化」）を探究する。Q1の下位の問いとして、Q1-1「江戸時代までアイヌの人々はいかに暮らしていたか？」という問いを設定し、生徒は教科書からアイヌに関する記述を探し、近代以前のアイヌの生活を整理する。Q1-2では、明治時代になると、北海道に屯田兵が設置されたことを説明したのちに、「なぜ、北海道に屯田兵が設置されたのか」という「原因と結果」を探究する問いを設定する。ここでは、二次資料を用いて、北方の警備に加えて、当時の西洋列強を中心とする国際社会において、新規領土の保有を主張する際には、恒常的な土地利用が必要であったという歴史上の文脈を理解することを目指す。その上で、Q1-3では、「アイヌの利用していた土地はどのように扱われたか？」という問いを設定し、多くのアイヌが土地を失った原因を探究する。1-1 から 1-3 までの

問いを踏まえて、生徒は Q1 に回答する。

Q2では、Q1で探究したアイヌの生活や生業の変化を踏まえながら、アイヌはどのようにして「日本人」になったかを探究する。ここでは、「原因と結果」に着目し、アイヌが処遇された方法の原因を探り、「歴史上の人物の視点」を用いて、どのような視点に根ざしているかを探究する。Q2-1では、北海道旧土人保護法に着目し、当法では、アイヌをいかに「日本人」にしようとしたのか、旧土人保護法に内包される視点を考察する。ここで生徒からは旧土人保護法はアイヌの人々に農地や教育、医療を提供した「良い」政策であったという回答が出されることが想定される。Q2-2では、当時の文化政策や、識者はアイヌを「日本人」の中でいかに位置付けていたのかを探究する。資料として1903年の内国勸業博覧会において生身のアイヌ民族が展示された写真を用いて、「なぜ、生身の人間が展示されているのか？」という問いを設定する。また、劣勢民族であるアイヌ民族は滅亡すべきであり、文化だけを残すべきだという「社会進化論」に基づく主張した岩野泡鳴の手記や、アイヌ民族は和人との通婚を通して、同化すべきだと主張した民俗学者喜田貞吉の「混合民族論」に依る見解を用いて、「彼らはアイヌを日本人の中でいかに位置付けていたのか？それは

問い	歴史的思考概念	史料（①は一次、②は二次史料）
Part1 ウェストファリア体制の成立と東アジアの外交関係に関する概説（2時間） 省略		
Part2 国境画定とアイヌ（3時間）		
MQ：日本は単一国家（であると語るべき）か？	【倫理的側面】	
Q1 明治政府の政策によってアイヌの人々の暮らしはいかに変化したか？	【継続と変化】 【原因と結果】	
1-1 江戸時代までアイヌの人々はいかに暮らしていたか？		②教科書
1-2 なぜ、北海道に屯田兵が置かれたか？	【原因と結果】	②主権国家体制下の国境交渉
1-3 アイヌの利用していた土地はどのように扱われたか？	【原因と結果】	①地券発行条例
Q2 明治政府はアイヌの人々をどのように「日本人」にしたのか？	【原因と結果】 【人物の視点】 【人物の視点】	
2-1 北海道旧土人保護法はどのような法律であったか？		①旧土人保護法、①アイヌの教育に関する国会審議
2-2 アイヌの人たちは「日本人」のなかにどのように位置付けられたか？	【人物の視点】	①1903年内国勸業博覧会で展示されるアイヌ民族、①岩野泡鳴の日記、①民俗学者喜田貞吉の見解
Q3 現代の人々はアイヌの歴史をどのように捉えているのか？	【歴史的意義】 【歴史的意義】	
3-1 アイヌの人々は自らの歴史をどのように捉えているのか？		①二風谷ダム建設反対運動を主導した貝澤正の手記、①荒井源次郎『アイヌ人物伝』
3-2 アイヌ政策はどのように変化したか？	【継続と変化】 【原因と結果】	①アイヌ文化振興法、①アイヌ新法、②アイヌ新法を報じる新聞記事、②認められない先住権

図1 単元を構成する発問と反映している歴史的思考概念

なぜか？」という「歴史上の人物の視点」が反映された問いを設定する。資料を通読すると、岩野は劣勢民族であるアイヌと和人の通婚に反対しており、喜田の考えと矛盾することに気づくが、2人の共通性を読み取り、当時アイヌが、表面的には均一な「日本人」の中でいかに位置づけられていたかを考察する。Q2-1とQ2-2を統合して考えることで、北海道旧土人保護法で実施された農地や教育の提供にはパターンリズムが内包されていることを踏まえて政策を吟味する。

Q3では「歴史的意義」が反映された問いを設定し、現代社会においてアイヌがいかに記憶されているのかを探究する。Q3-1では現代のアイヌがいかにアイヌの歴史を記憶しているのかを探究する。1つ目の資料は1980年代に、アイヌの聖地である二風谷地域のダム建設反対運動のリーダーであった貝沢正の手記である。この資料では、明治政府によるアイヌの「日本人化」が、アイヌに無知と貧困の烙印を押しつけ、アイヌの全てを収奪したという、明治政府の政策を否定的に捉える見方が提示される。Q2との関連を意識し、「明治政府のどのような政策が、アイヌに無知と貧困の烙印を押しつけることになったか？」と発問を行う。2つ目の資料はアイヌである荒井源次郎が1992年に作成した後世に記憶すべきアイヌとその人物の業績をまとめた本である『アイヌ人物伝』である。ここでは、坂田(2018)を参考に、人物伝に記載されている人物を業績ごとにカテゴリー分けしたものを資料として用いて、「どのようなアイヌやその業績が記載されているか？」と発問を行う⁽¹⁸⁾。坂田は、アイヌ人物伝には、アイヌの伝統的な文化や慣習を守るための活動を行った人物や、和人に抵抗した人物だけではなく、北海道の開拓事業に貢献した人物や、農業や酪農などに携わった実業家も記されていることから、アイヌを近代以前の文化や伝統を守ろうとした存在という一側面から捉えることはできないことに留意する必要があると述べる。そこで、「貝沢と同じ視点から記憶されているカテゴリーはどれか？異なるものはどれか？」という補助発問を設定し、カテゴリー分けしたのちに、「記憶されるべき人物の基準は矛盾していないか？矛盾していないとすれば、なぜか？」という発問を設定する。Q3-2では、明治時代から現代に至るアイヌ政策の変遷

(「継続と変化」)を踏まえながら、アイヌ政策がどのような結果となっているか(「原因と結果」)を探究する。資料として、1997年のアイヌ文化振興法、ならびに2019年のアイヌ新法の要約と、これらの政策を評価する新聞記事を用意する。

3. 評価方法の開発の実際

評価方法開発の方略①に基づき、歴史論争問題に対して、生徒が歴史ナラティブを構築した上で、倫理的判断を行うエッセイ課題「日本は単一民族国家か」を単元の終末部で生徒に課す。

次に、評価方法開発の方略②に基づき、単元で活用した歴史的思考概念を抜粋し、HTPのベンチマークを次のように改変する(表3)。なお、「一次資料の証拠」については、単元において資料批評を行わなかったため、今回は評価対象外とする。「原因と結果」は、屯田兵が北海道に置かれアイヌの土地が接収されたり、狩猟採集が禁止されたりした理由を説明できているかとする。「歴史上の人物の視点」は、国民統合のなかで、アイヌに向けられた視線や、視線に内包する価値観を当時の時代的背景に関連づけて説明できているかとする。「継続と変化」は、アイヌの生活や慣習、アイヌ政策が過去において、また過去から現代においていかに変化した(しなかった)のかを説明できているかとする。「歴史的意義」は、現代のアイヌがアイヌの歴史をいかに記憶しているかを説明することができているかとする。

次に、評価方法開発の方略③に則り、i~iiiの基準をもとにルーブリックを開発する。基準となる「良い回答」は、洗練された「歴史上の人物の視点」と、それ以外に1つ以上の洗練された歴史的思考概念を活用していること、根拠と主張に一貫性があることとする。開発した単元では「歴史上の人物の視点」以外に複数の歴史的思考概念を用いていることから、複数の洗練された歴史思考概念を用いて、それらを有機的に関連づけているものを「模範的な回答」とする。洗練された「歴史上の人物の視点」を用いることは「倫理的側面」の条件の1つであるため、「歴史上の人物の視点」を用いていないものは「不十分な回答」とする。

4. エッセイ課題の評価

単元「日本は単一民族国家か？」の単元並びに

表3 「日本は単一民族国家か」のベンチマーク

概念	洗練された思考
原因と結果	b) アイヌの国民統合の原因を明らかにし、1つ以上の原因を説明することができる。
歴史上の人物の視点	b) アイヌが「日本人」になる歴史的背景についての証拠や理解を用いて、歴史上の人々の行動を歴史的文脈に関連づけて説明することができる。
継続と変化	a) アイヌの生活や風習やアイヌに関する政策が、過去において、また過去から現代にかけていかに変化したのか(しなかった)のかを説明できる。
歴史的意義	b) アイヌに関する歴史的意義が、(明治)政府とアイヌ、アイヌ間ではいかに異なるのか、またなぜ異なるのかを説明できる。
倫理的側面	a) 明治政府や当時の「日本人」が国民統合を推進した歴史的な文脈を認識することができる。 b) 現在における倫理的、政治的問題である「日本は単一民族国家であるか」という言説を判断するために歴史的ナラティブを用いることができる。

評価の開発・実践は、筆者が非常勤講師として勤めていた首都圏の私立大学附属高校で、高校3年生を対象に「日本史」で実施した⁽¹⁹⁾。155名の生徒を上記のルーブリックを用いて評価したところ、4点41名、3点71名、2点40名、1点3名となり、7割の生徒が「模範的な回答」「良い回答」となった。

生徒の思想が含まれる判断の内容に関係なく、生徒が判断を行うために構築した歴史ナラティブの質を評価することが可能となった。以下に示す生徒アは、日本は単一民族国家ではないと判断をしている(太字)のに対し、生徒イは、日本は単一民族国家になってきている(太字)と異なる判断をしている。ただし、両方の回答ともに模範的な回答となっている。生徒アは、その判断を支持するために、下線①では、「原因と結果」に着目し、アイヌ政策が実施された理由を説明した上で、下線②で、「歴史上の人物の視点」に着目し、過去の政策が行われた時代背景を説明している。その上で、現代の視点から、「歴史的意義」に着目して、政府の視点(下線③)、アイヌの視点から説明をしている。ここでは洗練された「歴史上の人物の視点」と「歴史上の人物の視点」以外に2つの洗練された歴史的思考概念が用いられており、文章

表4 評価のためのルーブリック

<p>4点：模範的な回答</p> <ul style="list-style-type: none"> i 洗練された「過去の人物の視点」の活用。 ii 「過去の人物の視点」以外に複数の洗練された歴史的思考概念を用いており、それらを有機的に関連づけている。 iii 根拠と主張に一貫性がある。
<p>3点：良い回答</p> <ul style="list-style-type: none"> ・洗練された「過去の人物の視点」の活用。 ・「過去の人物の視点」以外に、複数の洗練された歴史的思考概念を活用しているが、それらを有機的に関連づけていない。または、「過去の人物の視点」以外に洗練された1つの歴史的思考概念を用いている。 ・根拠と主張に一貫性があるが、一部文章表現に問題がある。
<p>2点：不十分な回答</p> <ul style="list-style-type: none"> ・洗練された「過去の人物の視点」の不活用。 ・「過去の人物の視点」以外に、複数の洗練された歴史的思考概念を用いているが、それらを有機的に関連づけていない。または、「過去の人物の視点」以外に洗練された1つの歴史的思考概念を用いている。 ・根拠と主張が一貫していない。文章表現に問題がある。
<p>1点：悪い回答</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「過去の人物の視点」の不活用。 ・「過去の人物の視点」以外の洗練された歴史的思考概念の不活用。 ・根拠と主張が一貫していない。文章表現に問題がある。
<p>0点：回答なし</p>

表現にも問題がないため4点とした。

<p>生徒ア 4点</p> <p>結論から言うと、日本は単一民族国家でないと思う。アイヌ民族を例にするならば、確かに①明治期に政府は、西洋諸国に土地領有を認めもらうために、開拓使を設置し、蝦夷地の支配を図った。加えて、②北海道旧土人保護法を公布して、農業による恒常的土地利用をせざるを得ない状況をつくった。結果、旧土人保護法はアイヌ文化を否定するようなものとして扱われた。③しかし現在では、アイヌ文化は遺されるべきものとされており、アイヌ文化振興法(=北海道旧土人保護法の廃止)やアイヌ新法の制定により、アイヌ民族を日本の先住民とし、アイヌ文化を尊重していく姿勢が見られた。また、④現在生存しているアイヌ民族は、一般的な日本人(いわゆる和人)と変わらない見た目や生活をしている。それはアイヌの文化を否定しているのではなく、あくまでもアイヌ民族として発展し続けているという姿勢を示している。よって、アイヌ民族と共存している日本は単一民族国家ではない。</p>
--

生徒イは、近代化政策の中でのアイヌの生活や生業を「継続と変化」に着目しながら説明し（下線①）、アイヌが「日本人」に中にどのように位置づけられたかを「歴史上の人物の視点」に基づき説明し（下線②）、その結果、アイヌが近代から現代にかけて文化としての保存の存在になっていると「歴史的意義」に着目した説明を行なっている。ここでも洗練された「歴史上の人物の視点」と「歴史上の人物の視点」以外に2つの洗練された歴史的思考概念が用いられており、文章表現にも問題がないため4点とした。

生徒イ 4点

私は、日本は単一民族国家になってきていると思う。①江戸時代まで、アイヌ民族は稲作ではなく漁労や採集などの生業をしてきて、和人と交易を行うなど、アイヌ民族という主張があった。しかし、室町時代以降和人の支配を受けるようになり、明治時代には開拓使の設置や、屯田兵の設置により、伝統的な文化である生業が否定され、さらにはアイヌが使用していた山林や川、住居は全て官有地にされてしまい、今までの自由な暮らしから制限された暮らしに変化してしまった。そこで②政府は北海道旧土人保護法を制定し、アイヌ民族を保護する法律を作ったが、やはりアイヌ文化の否定も含まれている内容となっていて、アイヌ民族を表面上日本人としてみているが、異民族として立場上は劣ってみている。文化の保存が目的で展示会が開かれるなど、人間としての尊厳が欠け、平等な振る舞いをおこなわれていなかった。さらには、言語の否定により、日本語による同化が求められていた。これらから、③言葉の表現が悪いが、アイヌ民族は人間としての権利というよりは文化としての保存の存在になっているから、アイヌ民族が存在すると言えないと思う。だから日本は単一民族国家になってしまったと考える。

生徒ウは、日本にはアイヌや琉球などの民族が存在し、民族の存在を認めなければならないと、「倫理的側面」に依拠して説明する（太字）。その説明を支持するために、アイヌが近代化政策の中で、アイヌらしい生活が失われてきており、現在において私たち（和人）と生活が変わらなくなってきたことを「継続と変化」に基づいて説明する（下線①）。その上で、その背景には、明治

政府の旧土人保護法や屯田兵があるとして「原因と結果」に基づく説明をする（下線②）。歴史的経緯やその原因を説明し、アイヌの民族と文化をないものにするのは、彼らの文化を否定したという過ちまでも否定することになり、自分と異なる文化を廃絶させようとした過去の過ちを繰り返さないためにアイヌ民族の存在を認めるべきであると「倫理的側面」に基づく主張を行なっている。ここでは2つの洗練された歴史的思考を用いているが、洗練された「歴史上の人物の視点」が用いられていないため、2点とした。

生徒ウ 2点

私は、日本にはアイヌや琉球などの民族が存在すると思うし、民族の存在を認めなければならないと考える。そのため、日本は単一民族国家ではないと考える。①現在、アイヌの言葉を話せる人は少なく、日常的に使っている人となればさらに少ない。また、アイヌの伝統的な生業であった狩猟や採集だけで生きている人もいない。このように、現在においてアイヌの人々と私たちの暮らしは大きくは変わらない。しかし、アイヌの民族や文化をないものにしてはいけない。②明治政府は旧土人保護法や屯田兵の設置などアイヌの文化を廃滅させるような政策とっていた。このように自分とは異なる文化を軽視し廃滅することは、他者を排除することでありあってはならない。そして、アイヌの民族や文化をないものにするのは、彼らの文化を否定したという過ちまでもないものにしてしまう。自分と異なる文化を否定し、廃滅させようとした過去の過ちを認識し、繰り返さないためにアイヌ民族の存在を認めるべき。このようなことから、日本は単一民族国家ではないと考える。

IV おわりに

本研究では、HTPで開発された歴史的思考概念が反映した問いを用いて単元開発を行うことで、評価事項を指導しながら、洗練された歴史的思考を明示したベンチマークを参考に評価を行うことで、歴史論争問題学習の指導と評価の方略を示した。歴史論争問題の評価は、教師が生徒の価値観や思想が含まれる言説をいかに評価するのかという課題と、評価に至るプロセスにおいて指導を通して生徒の思考をいかににより洗練されたものにしていくかという課題を有していた。歴史論争

問題学習で単元や評価を開発する際には、歴史的思考概念のうち、政治的・道徳的な判断を行うことを目的とした「倫理的側面」を中心に据え、政治的・道徳的な判断を導くために必要な歴史ナラティブを構築するための歴史的思考概念が反映されている問いを副次的に据えた。この方略により、評価項目となる思考様式を授業内で指導することが可能となった。評価に関しては、ベンチマークの洗練された「倫理的側面」を参考にすることで、生徒の価値観や思想が反映される課題において、生徒の判断内容を評価するのではなく、現在主義や、過去の事実を歪曲した言説をチェックする評価方法を開発することが可能となった。

これらの成果に対して、「仕方なかった」という言説をいかに評価するのかという課題が残された。本研究においても洗練された歴史的思考概念を活用して歴史ナラティブを形成した結果、過去の政策によって「単一民族国家になってしまった」言い換えれば「単一民族国家になってしまったのは仕方ない」という言説を構築する生徒がいた⁽²⁰⁾。この言説は洗練された歴史的思考概念を活用しているため、高評価を得るが、こうした言説は現在のアイヌの存在を否定することに繋がってしまう点に課題がある。つまり、いかに歴史を語るべきかという倫理的側面をいかに問うのか、特に中立に問うことの是非である。本研究では、課題をフィードバックする際に、生徒の意見をカテゴリー分けし、論点整理を行うことで論争を可視化させ、生徒を自分とは異なる意見に触れ、自らの主張を批判的に吟味する機会を設けたが、評価課題の構造的な課題が露呈したと考えられる。渡部(2019)はバートンとレヴスティクの議論を参考に、歴史的な文脈を配慮する際には、ただ当時の価値観や常識を理解することで満足せず、いかなる時代にも違った見識を持つ人がいたことまでに配慮し、選択肢の多様性を理解することが大切であり、そうすることで「仕方なかった」という言説をある程度抑制できるのではないかと主張する⁽²¹⁾。HTPで開発されたベンチマークの「原因と結果」c項目は「対抗する事実を構成することができる」と設定されている。そこで、このc項目を反映した「他の選択肢や可能性はなかったのか?」という問いを授業に組み込むことで、「仕方なかった」という言説の問題は解消されるかも

しれない。アイヌ問題に関して言えば、麓(2002)は、旧土人保護法の政策意図自体には同化の志向を読み取ることは難しいと述べていることから⁽²²⁾、他の選択肢を考える余地があったと考えられ、アイヌの同化ではなく民族保護を重視した東条貞の視点を資料として有効であると考えられる。こうした授業改善は今後の課題としたい。また、授業中に歴史的思考概念を働かせられなかった生徒や、最終課題において洗練された歴史的思考概念を働かせられなかった生徒への形成的評価の検討は今後の課題である。

【注記・引用文献】

- (1) 例えば、渡部竜也(2019)『主権者教育論－学校カリキュラム・学力・教師』春風社。
- (2) テッサースズキ(2014)『過去は死なない－メディア・記憶・歴史』岩波現代文庫。
- (3) A.Reich & Corning, A. (2019) The Myth of “Black Confederation”: Beliefs of Students and Implications for History Educators. In Gross, M. & Terra L. (Eds) *Teaching and Learning the Difficult Past*. Routledge, 216-228.
- (4) 星瑞希・小野創太・松村一太郎・渡邊和彦(2020)「現代社会における歴史論争問題に取り組むための授業構成－セイシャスらの「歴史的思考プロジェクト」に着目して－」『社会系教科教育学研究』32, 91-100. 小野創太(2021)「困難な歴史(Difficult History)をどのように探究すべきか－「批判的社会文化のアプローチ」による歴史授業デザインの変革」『社会科研究』95, 25-36.
- (5) 例えば、藤瀬泰司(2007)「構築主義に基づく社会科歴史学習の授業開発－単元「アイヌ問題を考える」－」『社会系教科教育学研究』, 55-64.
- (6) 例えば、山元研二(2011)「戦後補償問題に関する授業開発の研究」『社会科教育研究』112, 13-24.
- (7) 日本の社会科教育学研究における、論争問題学習のレビューを行った川口ら(2020)の研究からも、論争問題の評価に関する研究は蓄積が乏しいことが看取される。川口広美・奥村尚・玉井慎也(2020)「「論争問題学習」はどのように論じられてきたのか－社会科教育学の関連論

- 文の検討を基にして-」『広島大学大学院人文社会科学部研究紀要 教育学研究』(1),40-49.
- (8) Gross,M.H. & Terra L. (2018) What makes difficult history difficult? *Phi Delta Kappan*,99 (8),51-56.
- (9) バーラック (2021)「評価についての新しい科学が必要だ」ハロルド・バーラックほか/渡部竜也ほか訳『真正の評価』,春風社,4-28.
- (10) 今野日出晴(2008)『歴史学と歴史教育の構図』東京大学出版会.
- (11) 中村洋樹 (2017)「中等歴史教育における真正の学習と歴史的議論の論述 - “Reading, Thinking, and Writing About History” を手掛かりにして- 『社会科研究』 87,1-12.
- (12) Seixas,P. et.al“*The Historical Thinking Project*” <http://historicalthinking.ca/about-historical-thinking-project> (2022.12.10 閲覧)
HTPのプロジェクトの内容については玉井ほか (2020), 開発された授業の内容について星ほか (2021) に詳しい. 玉井慎也・高松尚平・渡邊竜平・川口広美「多元的民主主義を前提とした歴史教育カリキュラムの設計過程の特質: カナダのHTPにおける参照規準の構築・普及過程」『教育目標・評価学会紀要』 30,31-40. 前掲書(4).
- (13) Seixas,P. (2008) “Scaling Up” the Benchmarks of Historical Thinking: A Report on the Vancouver Meetings, Feburary14-15, 2008. <http://historicalthinking.ca/sites/default/files/files/docs/Scaling%20Up%20Meeting%20Report.pdf> (2022.12.10 閲覧)
- (14) Ibid.
- (15) ダイアン・ハート/田中耕治監訳 (2012)『パフォーマンス評価入門-「真正の評価」論からの提案』ミネルヴァ書房.
- (16) 野家 (2016) は, 言語行為論を援用し, 歴史を叙述することは過去を写しとることではなく, 無数の資料や事実の中から語るべき歴史を選択し, 誰かに対して語るという行為であり, そこには誰に対して何を語るべきかという倫理的側面が含まれると述べる. そこで, 倫理的側面を反映した問いを, 「日本は単一民族国家である(と語るべき)か」と焦点化した. 野家啓一(2016)『歴史を哲学する-七日間の集中講義』岩波書店.
- (17) 単元を作成するにあたり, 次の文献を参考にした. テッサ・モーリス=鈴木 (2000)『日本の辺境から眺める-アイヌが経験する近代-』. 榎森進 (2007)『アイヌ民族の歴史』草風館. 秋辺日出男 (2017)『イランカラプテ アイヌ民族を知っていますか?-先住権・文化継承・差別の問題-』明石書店. 平野克弥 (2018)「『明治維新』を内破するヘテログロジア」『現代思想 2018年6月臨時増刊号 総特集=明治維新の光と影』青土社. 坂田美奈子 (2018)『歴史総合パートナーズ⑤ 先住民アイヌはどのような歴史を歩んできたか』清水書院. 中山大将 (2019)『歴史総合パートナーズ⑩ 国境は誰のためにある?』清水書院. テッサ・モーリス=スズキ (2020)『アイヌの権利とは何か』かもがわ出版.
- (18) アイヌ民族の中にも多様性があるため, アイヌ民族の記憶の仕方を代表する見解を選択することは難しいが, ここでは一部対立する見解に触れることで, 見解の両端を提示することとした. 坂田 (2018), 前掲書(15)
- (19) 本研究で開発した評価方法は実施したものから改善を行なっているため, 本研究で例示している生徒の評価は, 実践時の評価とは異なる. また, 改善を行なったため, 開発したルーブリックを事前に生徒を示していないが, 事前に示すことで, 評価基準が生徒と共有され, 形成的評価のツールになると考えられる.
- (20) 日高 (2019), 加藤 (2022) は, 過去の文脈を探究した生徒ほど「仕方なかった」という結論に至ることを指摘する. 日高智彦(2019)「『歴史的に考える』ことの学び方・教え方」南塚信吾・小谷汪之『歴史的に考えるとはどういうことか』ミネルヴァ書房,149-184. 加藤将 (2022)「『韓国併合』を多面的・多角的な視点からみる」坂井俊樹『〈社会的排除〉に向き合う授業-考え話し合う子どもたち』新泉社,203-227.
- (21) 渡部竜也 (2019)『歴史総合パートナーズ9 Doing History: 歴史で私たちは何ができるか?』清水書院
- (22) 麓 (2002)『近代日本とアイヌ社会』山川出版社.