

コンピテンシー・ベース・カリキュラムのための歴史的リテラシーの指導と評価 －「歴史家のように思考する」フレームワークを手がかりにして－

Instruction and Assessment of Historical Literacy for the Competency Based Curriculum: A Case Study of Using the ‘Thinking Like a Historian’ Framework.

原 田 智 仁*
HARADA Tomohito

In current Japan, the change of National Curriculum is planned from contents base to competency base. But it is necessary to define the literacy of subject which connects the general competency with the subject contents. I targeted to historical literacy and aimed at to clear the concept and the method of instruction and assessment of historical literacy. So I paid my attention to the “Thinking Like a Historian” framework developed by researchers of Wisconsin Historical Society in US and analyzed a concept, instruction and assessment of historical literacy using that framework. As a result of this study, it is revealed that 1) historical literacy is caught on both sides of contents and methods, 2) the categories of the historical inquiry is caught in cause and effect, change and continuity, turning points, using the past, and through their eyes, 3) historical process is consisted of the following three phases, that is “question - evidence - interpretation”, 4) the process of curriculum development of historical literacy formation is as follows: selecting a theme which takes an overview of history - setting questions exploring a unit topic -planning a lesson with historical inquiry, 5) authentic learning is important to promote the historical literacy formation.

キーワード：コンピテンシー・ベース・カリキュラム，歴史的リテラシー，TLH フレームワーク

Key words : competency based curriculum, historical literacy, Thinking Like a Historian

1 問題の所在と研究目的

第7期中教審教育課程企画特別部会の『論点整理』（2015年8月公表）やその後の議論を踏まえると，次の教育課程改訂ではコンテンツ・ベースからコンピテンシー・ベースへとカリキュラム－教育目標，教育内容，教材，教授＝学習活動，評価を含む広義の概念¹⁾の性格は大転換を余儀なくされることが予想される。無論，改訂の時間的制約や学校現場の混乱回避等を考えれば，ドラスティックな改革にまで至らないかもしれないし，コンピテンシー・ベース・カリキュラムの危険性を指摘する声の一部にあることも承知しているが²⁾，先進諸国の教育改革の動向を見る限り³⁾，中長期的に日本もその方向に進むことは避けられないだろう。こうしたカリキュラム原理の転換は，一見すると長らく学校現場における各科の指導や評価を支えてきた教科教育学の役割の減少を感じさせるが，実際はその逆で，むしろ教科教育学研究の果たすべき役割は重くなってくると考える。その理由は以下の三つである。

第一に，知識基盤社会におけるコンピテンシーの意義は誰もが認めるものの，その系統的な育成と評価の手立てについては不明な点が多いことである。第二に，コン

テンツ・ベースなら歴史学・地理学等の教科内容学に一目を置かざるを得ないとしても，コンピテンシー・ベースなら教育学がリードするのは当然だからである。だが，一般教育学では各科の指導や評価を具体的に論じるのは困難であり，教科教育学がそれを担うしかない。第三に，上記の『論点整理』にも示される通り，学習指導要領の基本的性格－学校教育法に基づき国が定める教育課程の基準－に変更がないとすれば，学習指導要領や解説はあくまで大綱の規定に留まり，具体的な指導と評価等のカリキュラムは学校現場に委ねられると考えるからである。

ここで想起すべきは1998（1999）年の教育課程改訂において，鳴り物入りで登場した総合的な学習の時間の現状である。中教審は日本版コンピテンシーともいえるべき「生きる力」の育成を謳い，学習指導要領は趣旨とねらい等の大綱を示し－併せて様々な学習活動の展開事例集も公表した－，具体的な指導計画の作成や評価は個々の学校に任せた。その結果，当初は多くの学校で活発な学習が展開されたが，学力低下論の高まりを受け文科省自体の腰が引けた－時間数の減少等－こともあり，一部の学校を除き次第に形骸化していった⁴⁾。このことは，理念を説くだけでは教育改革はなし得ないことを示唆して

*兵庫教育大学大学院教育実践高度化専攻小学校教員養成特別コース 教授

平成28年4月4日受理

いる。予算措置等の環境整備や教員の養成・研修制度の見直しはともかく、コンピテンシー・ベースのカリキュラム開発の理論と方法について、教科毎に明らかにしていく必要がある⁵⁾。その意味で、教科教育学の当面する課題はきわめて大きいといえるだろう。本稿では、この課題に焦点化して考察を進めたい。

教科教育学がコンピテンシー・ベースのカリキュラムを考察する際、留意しなければならない点は二つある。一つは、石井英真の指摘するように、「思考スキルの直接的指導」を強調して「活動主義や形式主義」に陥らないことである⁶⁾。二つは、学習指導要領を一旦離れて、教科固有のリテラシー（内容知と方法知⁷⁾）を検討することである。米・英等の近年の動向が示唆するように、国語と数学（理科）を別にして、教科固有のリテラシーを踏まえた資質・能力の育成を説得的に説明できなければ、その教科の地位は確実に低下するからである⁸⁾。つまり、コンピテンシー・ベースの教科カリキュラムを開発するためにも、またコンピテンシー重視の教育動向の中で、社会科の生き残りを図るためにも、ここで教科固有のリテラシーを明確化し、その指導と評価のあり方をモデル化することが不可欠なのである。

なお、教科固有のリテラシーといった場合、各科目や分野を超えた「社会科リテラシー」を想定する見方と、「歴史のリテラシー」、「地理的リテラシー」、「政治的リテラシー」等、社会科の内容を構成する諸領域・諸学問のリテラシー（いわゆるDL: Disciplinary Literacy）の集合を想定する見方の二つがある。前者の例として、米国のD.オーグルらの著した『社会科におけるリテラシーの形成』⁹⁾）を見てみよう。内容構成は表1の通りである。第1部は社会科教師を対象に、生徒の社会科学習の基本的スキルや市民としての参加スキルの指導方法を、また第2部は生徒を対象に社会科ならではのテキスト読解方略を示している。

表1『社会科におけるリテラシーの形成』の内容

<第1部> 1. 社会科のテキスト（教科書や資料）を読む 2. 社会科授業に積極的に参加させる 3. 生徒に語彙（教科書等の語句）を教える 4. 民主的参加としての教室編成 5. 市民としての社会参加を促す <第2部> 6. 教科書を読み解く方略 7. 一次資料・二次資料を読み解く方略 8. 新聞・雑誌を読み解く方略
--

次に後者の例として、米国のJ.D.ノークスの著した『生徒の歴史のリテラシーの形成』¹⁰⁾）を見てみよう。内容構成は表2の通りである。第1部では教師に向けて歴

表2『生徒の歴史のリテラシーの形成』の内容

<第1部：歴史のリテラシー> 1. 様々な歴史のリテラシーの形成 2. 歴史のリテラシーの定義 3. 歴史のリテラシーの教授 4. 複数のテキストを用いる上での適切な認識上のスタンス <第2部：方略と証拠への流暢さ> 5. 歴史家の発見的手法による一次資料活用 6. 古代の器物による推論の支援 7. 視覚資料によるメタ的概念理解の育成 8. 歴史小説を通じた歴史的エンパシーの育成 9. 教科書や二次資料への健全な懐疑論の育成 10. 視聴覚資料による還元主義的思考の回避 11. 多数の証拠による議論の形成 <第3部：それらを全てまとめると> 12. 形態の異なる資料を用いた資料相互の批判的分析 13. 歴史のリテラシー形成のパターンの発見
--

史のリテラシーとその指導法を概説し、第2部で異なる資料ごとに具体的な活用法を示す。そして、第3部でそれらを総合する視点と方法を明らかにする。構成は表1と類似するが、内容は歴史家の史料批判に倣った歴史学的な思考技能や探究法からなることが読み取れよう。

それぞれに一長一短があるけれども、本稿では基本的に後者の立場をとる。その最たる理由は、近年ディシプリナリ・リテラシーが米国で重視される背景について中村洋樹が言及するように¹¹⁾、知識基盤社会だからこそ単なるルーティン化された技能ではなく、高度な内容知と方法知からなるリテラシーが必要だと考えるからである。また、現に高校において地歴科と公民科の下で諸科目の学習がなされている以上、それら諸科目に固有のリテラシーを明らかにできなければ、社会科（地理歴史科・公民科）の存在意義を他教科に認めさせるのは難しいからである。むしろ、学問的に見て体系化されていればよいというわけではない。その点で、表2に示したノークスの歴史のリテラシー論をそのまま生かすにはやや無理がある。歴史学習を通して歴史のリテラシーを獲得させるとしても、最終的に育成すべきは歴史家的資質ではなく市民的資質だからである。

そこで、ここでは Wisconsin 州の歴史学者や初等・中等学校の熟練社会科（歴史）教師がチームを組んで開発した「歴史家のように思考する Thinking Like a Historian」教授・学習フレームワーク（略称 TLH フレームワーク）¹²⁾）に着目する。本フレームワークとそれに基づく指導・評価の事例を分析することで、市民形成につながる社会科固有の歴史のリテラシーの概念と形成原理を明らかにするのが本研究の目的である¹³⁾。

2 TLH フレームワークにおける歴史のリテラシーの概念

(1) TLH フレームワークの成立

本フレームワーク開発の中心となったのは、ウイスコンシン大学ホワイトウォーター校歴史学部所属するニッキ・マンデルである。彼女は2003年、連邦教育省の米国史教育補助金 (Teaching American History Grant) によるプロジェクトチームのディレクターとして、ウイスコンシン歴史学会の協力共著者のポビー・マローンは同学会の学校教育部門のディレクターである一の下に、「生徒の歴史のリテラシーの改善を図るために、歴史家が過去の出来事を考察する時に用いる学問的な分析・探究の方法を導入する」¹³⁾ ことを提案した。そして3年間のプロジェクト研究の成果として結実したのが TLH フレームワークである。

マンデルによれば、われわれ (自己を含む社会・国家や文明) が何者であり、どこから来て、なぜ現在のようになつたのかを学ぶには歴史教育が欠かせない。また、ますます複雑化する社会にあって市民に求められるのは、深い思考力と読解力であり、それを担保するのは細々とした日付や出来事の習得ではなく、歴史の証拠を分析・評価し、理解につなげる思考の様式であり、それが学問的方法に基づく歴史教育の意義に他ならない。つ

まり、生徒自身が「歴史する『do』 history」¹⁴⁾ 授業こそが、これからの人生に資するリテラシーの形成を可能にするのだという。

この考えは、先に言及した中村の研究における歴史実践 (doing history) としての歴史学習の論理そのものであり、またコンピテンシーのような汎用的スキルを教科に当て嵌めていくやり方より教科の本質的な内容と活動を重視すべきだとして、「教科する (do a subject)」授業 (知識・技能が実生活で生かされている場面や、その領域の専門家が知を探究する過程を追体験し、「教科の本質」をともに深め合う授業)¹⁵⁾ を提唱した石井の考えとも通底していよう。その意味で、歴史のリテラシーを基盤にした TLH フレームワークは注目に値するといつてよい。

(2) 歴史のリテラシーの構造

TLH フレームワークの中核をなす歴史のリテラシーの構造を示す図として、マンデルらが提示するのが図1である。大きく内部のパネルとそれをとりまく外部のパナーからなっており、内部には歴史家が過去を理解する際に用いる見方考え方の枠組み、ないし探究のカテゴリー (historical categories of inquiry) が、外部には歴史固有の学び方としての歴史のプロセス (historical process) が配置されている。つまり TLH フレームワークでは、

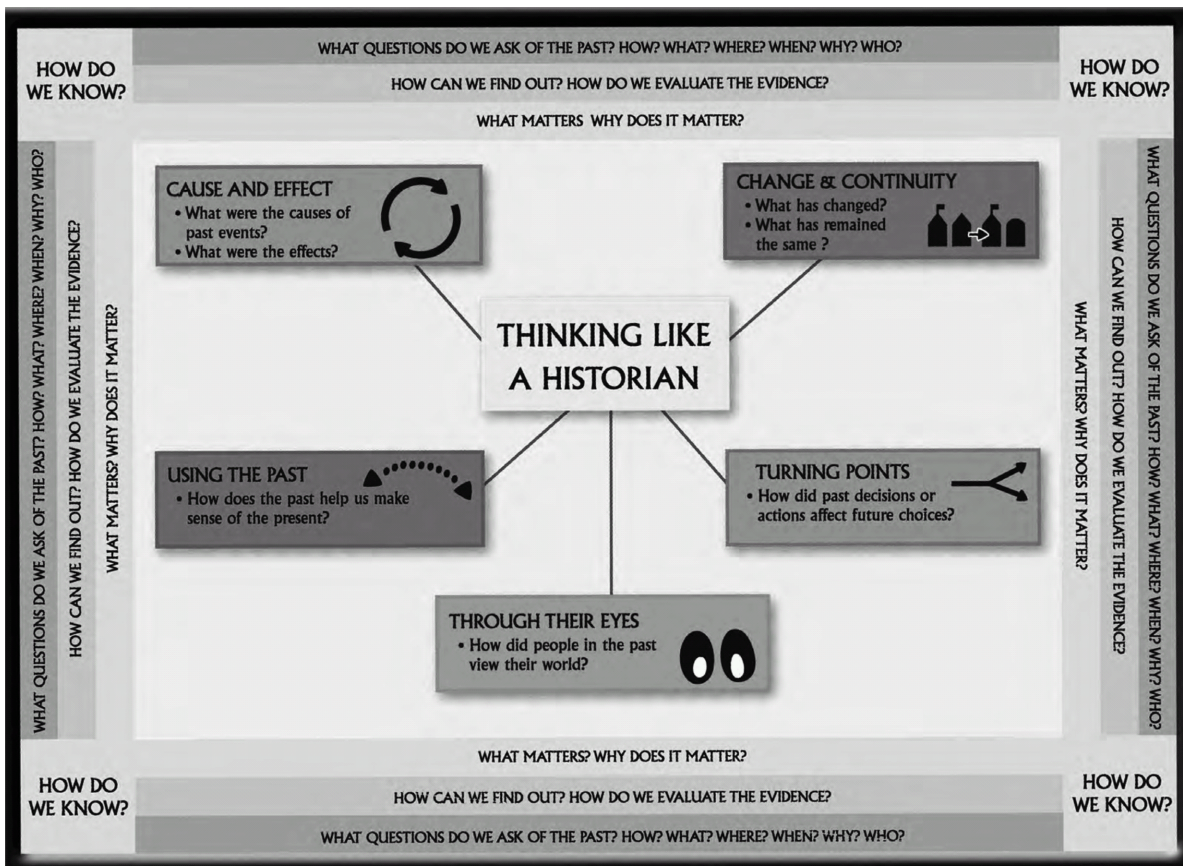


図1 TLHにおける歴史のリテラシーの構造¹⁶⁾

歴史的リテラシーの概念を歴史的探究のカテゴリー（＝内容知）と歴史のプロセス（＝方法知）の二つで捉えているのである。マンデルらによれば、生徒に歴史的思考や歴史理解を促そうとするのであれば、教師と生徒の双方が歴史的リテラシーの要素を知っておく必要があり、視覚に訴えるこの図はその点でも有効だという。無論、これらの内容知と方法知は相互に関連付けられて初めて奏功するのはいうまでもない。

（3）内容知としての歴史的探究のカテゴリー

歴史家が過去を探究し理解する枠組みとして、次の5つが挙げられている。簡潔に説明しよう。

①原因と結果（Cause and Effect）

全ての出来事は、短期の明確な因果か、長期の無意識の因果かはともかく、原因と結果の関係で説明することができ、以下の問いが活用される。

- ・事件の原因は何か：誰（何）が変化を生じさせたか。誰が変化を支持し、誰が支持しなかったか。
- ・結果はどうなったか：どれが意図された結果でどれが意図されなかった結果か。事件は人々の生活や地域社会、世界にどんな影響を与えたか。

②変化と継続性（Change and Continuity）

歴史の年代記は変化に焦点化されることが多く、必ずしも時間を均等に区分するものではない。何か変わり何が変わらないかに着目するのも、歴史の重要な見方であり、次の問いが活用される。

- ・変化したものは何か
- ・何が変わらずに残ったか：この変化で利益を得たのは誰か、それはなぜか。またこの変化で利益を得られなかったのは誰か、それはなぜか。

③転換点（Turning Points）

変化の中には劇的に個人の生活や社会の発展を新たな方向へ可能性を開く場合もあれば、閉ざす場合もある。一に転換させるものがある。それは当時の人々に認識されたり、後になって初めて認識されたりするが、次のような問いが活用される。

- ・過去の決断や行為がいかに未来の選択に影響したか：ある決断や行為がいかに未来の人々の選択を狭めたり制限したりしたか。また、いかに人々の生活に大きな変化をもたらしたか。

④過去の活用（Using the Past）

過去から教訓を引き出すことは、歴史を現在の理解や未来の決断に役立つ重要な方法である。他方で、過去の責任ある活用には重大な難しさも伴う。何が活用でき何が活用できないのか峻別することが不可欠であり、次の問いが考えられる。

- ・過去はどのように現在の理解に役立つか：過去はいかに現在と類似し、また異なるか。われわれは過去から何を学ぶことができるか。

⑤過去の人々の見方（Through Their Eyes）¹⁷⁾

過去の人々は現在のわれわれとは異なる信念や価値観、希望や恐怖を抱いていた。過去の人々の思考や行為を理解するには、彼らの見方に依拠する必要がある。つまり、過去を異文化として捉えることが重要であり、次の問いが考えられる。

- ・過去の人々はどのように世界を見ていたか：彼らの世界観はどのように選択や行為に影響したか。彼らにとって成功するためにはどんな価値、技能、知識が必要だったか。

以上から明らかになるのは、内容知の捉え方におけるTLHフレームワークの特質である。通常、歴史の内容知といえば個別的知識か歴史上の概念（用語）を指す場合が多い。それゆえ、常に精選が大きな課題になるが¹⁸⁾、ここでは歴史的知識を相互に関連付けたり、過去を理解し現代に活用したりする枠組みとして位置付けている。マンデルによれば、これらの枠組みを継続的に活用することには二つの教育的意味があるという。一つは、歴史学習により習得した知識を一定の文脈で総合することが可能になる点である。二つ目は、これらの枠組みが過去にアプローチするための共通言語になる点である。つまり、対象は変わっても、過去について研究・学習する際の思考のパターンを習得しておけば、生涯にわたりそれを生かすことができるというわけである。

（4）方法知としての歴史的プロセス

歴史家が過去にアプローチする過程、すなわち「われわれがどのようにして過去を知るのか」については、以下のように<問い→証拠→解釈>という3段階を設定している。

1. 過去に問いかける（Questions）

歴史とは過去そのものではなく、過去の研究である。この段階では次の3点の確認が重要である。

- ①歴史学習は過去について問うことから始まる。
- ②過去への問いは探究のカテゴリーのいずれかに類型化される。
- ③過去への問いには質的な差異があり、より意味のあるのは、過去の人々の経験も現代人と同じく複雑で、ニーズや考えの異なる人・集団・制度の相互作用により出来事が生じたことを認識し得る問いである。

2. 資料を集め証拠的価値を評価する（Evidence）

歴史への問いに答えるには情報が必要である。それには手紙、日記、新聞、演説、条約、写真、インタビューなどの一次資料の他に、書物、教科書、ドキュメンタリ、講義、地図などの二次資料があるが、それらの証拠としての価値を評価する段階では、次の4点に留意することが必要になる。

- ①証拠を構成するのは事実である。
- ②誰が、何のために、誰に向けて資料を創作したのか、創作者の事件に対する見方や考え方の特色を考慮に入れねばならない。
- ③十分

な解答を得るためには立場の異なる複数の資料が必要である。④資料は研究上の問いに答えるとともに、時代の文脈に関する情報を提供するものでなければならない。

3. 証拠に基づいて解釈を導く (Interpretation)

証拠から結論を導くのが解釈であり、歴史実践の最後の最も重要な段階をなす。ここでは、以下の4点への留意が求められる。①問いが明示されているかどうかはさておき、二次資料は全て歴史解釈の産物である。②過去は変えられないが歴史は変わりうる。新たな問い、新たな資料、証拠の総合如何によって新たな解釈が生まれる。③歴史解釈は等質ではなく善し悪しがある。偏見や主張と、証拠に基づく解釈は区別されねばならない。④歴史解釈の質は問いの質、活用する資料の広さと深さ、資料の分析・総合の程度に依存する。

これらの3段階は、＜問い→資料→問題解決＞という一般的な探究の過程と同じであり、歴史の解釈的性格を別にすれば、歴史学習もまた探究の過程として組織すべきことを示唆している。

3 歴史のリテラシー形成の原理と方法

(1) カリキュラム開発の論理

前述のような内容知・方法知からなる歴史のリテラシーは日々の授業を通して漸進的に形成していくしかない。だが、そのためには日々の授業のねらいを常に単元のねらい、さらにはより大きなコースの目標と結びつける必要がある。そうでなければ系統的なリテラシーの形成は不可能である。TLH フレームワークでは次の図2に示す三段階のカリキュラム開発の方法を提案している。

まずコース計画で最も重要なのは、何を教えるべきかを教師が認識することである。それは南北戦争を教えるとか古代ローマ史を教えるというのとは異なり、「なぜそれが重要なのか」に答えるものでなければならない。歴史的に意義のある内容は、より大きな歴史像 (Big Picture) につながるものであり歴史的テーマといってもよい。それは限られた時間や空間を超えて、また学級を

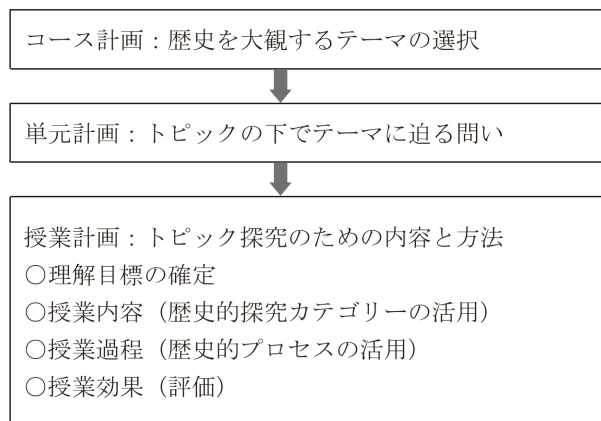


図2 歴史のリテラシー形成のカリキュラム開発

超えて生徒の歴史の見方を構成するものである。なお、テーマの選択においては、州の歴史スタンダード等を参照することが推奨されるが、高校の「近代米国史」コースのテーマ例として、参加民主主義の成長、女性の役割、米国における宗教、土地利用と環境への影響、民族的マイノリティの役割、等が示されている¹⁹⁾。

次に、単元計画では単元のトピックとコースのテーマとの関連づけが重視される。例えば単元のトピックが「革新主義の時代」、コースのテーマが「女性の役割」の場合、この単元の探究テーマは「ジェンダーに関する社会の態度は人々の行為や選択に影響した」となり、単元を貫く発問には、①革新主義時代を通じて女性や女性組織はどのように社会改革に取り組み、どのような結果をもたらしたか (因果に関する問い)、②なぜ白人女性は1920年代に参政権を獲得したか (因果や変化と継続性に関する問い) の二つが設定される。

授業計画では、これらの問いに対応する理解目標 (Little Picture) として、次の二つが示される。①女性と女性組織は、工業化に伴う問題として何を解決すべきかを提示し、改革を促進する上で重要な役割を果たした。②女性は参政権獲得に対する激しい抵抗に長期間耐えて運動し、それを勝ち取った。次に、具体的な授業内容を選択する。例えば原因と結果の枠組みに関連する内容は、以下の通りである。

ジェーン・アダムズや多くの女性運動家は結婚しなかった。代わりに女性のための家庭・活動の場としてセツルメント・ハウスを創設した。この活動を通して女性運動家は大学教育を受け、女性、子ども、民主主義や正義への関心を高め、より安全で健康な地域社会や職場作りのために働いた。

また、変化と継続性の枠組みに関連する内容の一部を示すと、次のようになる。

政治の新しい役割をどうするか、政治に誰が参加するかという問題は、市民権を新たにどう定義するかにかかっており、それには白人女性の処遇も含まれた。

授業過程については、歴史のプロセスを生かすために WHW ワークシートの活用を推奨する。

図3は、What-How-Why ワークシートのフォーマットを示している。内容は以下の通り。

○歴史的問い：

○何を (What) 知るか

○いかにして (How) 知るか

○なぜ (Why) それが必要か

図3 What-How-Why ワークシート

(2) 歴史的リテラシーの指導と評価の方法

マンデルらの書に掲載された中学校の指導と評価の事例を分析し、その方法を考察しよう²⁰⁾。

1. 単元トピック

「第一次産業革命：歴史的シミュレーション」

2. 歴史的テーマ（部分）

生産工程と労働条件の変化

3. 主発問

- ・第一次産業革命期の経済変化は児童労働や地域社会にいかなる影響を与えたか。(原因と結果)
- ・人々は経済発展をどのように捉え、記憶し、あるいは神話化してきたか。(過去の人々の見方)

4. 主要な理解目標

- ・工場生産は人々の生活を農業経済から都市を中心とする賃金労働に変化させたこと。
- ・児童労働を難しくさせた織物工場の条件。
- ・労働者がストライキを敢行した理由。

5. 実践の概要

授業では、トピック「第一次産業革命」を探究すべく19世紀初頭のニューイングランド地方の紡織工場で働く未成年労働者の記録『ロウエルの女工』を読んだ。本実践の対象生徒は13～14歳であり、当時の女工と同年代であるだけに共感可能であると考えたのである。しかし、文字面ではわかったとしても、当時の工場労働の実態を理解できたかどうか判然としないため、衣料品製作のシミュレーションを取り入れることにした。

実践者は、以前同じトピックに関して流れ作業でのキャンディ製造のシミュレーションを実施したことがあり、一人の生徒が卒業後も授業で作製したキャンディボックスを大事にしていると知り、その有効性に自信を深めていた。だが、19世紀初頭という時代背景を考えると真正さ(authentic)の点で疑問を感じたため、今回は当時の女工と同じ作業を扱うことにした。そこで、シミュレーションの可能性を吟味することから始めた。

シミュレーション可能	シミュレーション不能
<ul style="list-style-type: none"> ・生産物：衣料品 ・高度に反復的な労働 ・単調な規則的作業 ・統制された労働条件 ・この種の労働初体験 	<ul style="list-style-type: none"> ・労働の性質：危険 ・長時間労働（12時間） ・機械による大量生産 ・機械の騒音下の労働 ・長期に及ぶ労働体験

そして、シミュレーション可能と判断した点を踏まえ授業を進めた。教室の机を作業場に見立て、生徒たちを紡績工、織工、材料配達員、作業監視員、観察者のいずれかの役に割り振った。紡績工は厚紙を切って糸を作り、配達員は依頼に応じてそれを作業所に運ぶ。職工は厚紙の糸を使い規格に沿って布を織る。作業監視員は製造された布の品質を規格に基づきチェックするとともに、工場規則の違反行為について工場監督（教師）に報告する

という流れである。なお、黒板にはハミルトン製造工場の規則（1848年）を掲示した。結果的に25人の生徒からなる労働者が54分に15枚の厚紙衣料を製作してシミュレーションは終了した。その後、生徒に自らの作業体験を踏まえ、第一次産業革命期の労働者の状況について考えたことをワークシートに記録させている。

6. 教師による評価

TLH フレームワークでは、5つの歴史的探究のカテゴリーと3つの歴史的プロセスのそれぞれについて、4段階からなる指導と評価のルーブリックを作成している。本実践の評価にどのように適用されたかは明記されていないが、教師は「過去の人々の見方」の観点から生徒の記録を評価しコメントした。参考までに該当ルーブリックを示そう。

レベル 4	・歴史上の多様な人物・集団が、直面した問題や選択に対応したやり方の中から、彼らの時代固有の価値観や行動様式を解釈的に導き出している。
レベル 3	・歴史上の人物は階級、性別、人種・民族、宗教、年齢、教育、経験の違いから、同じ事件に対しても多様な見方を持ったことを認識している。 ・これらの見方を重要な歴史的展開に必ずしも適切に結びつけていない。
レベル 2	・過去の人々の生活は、性別役割、階級区分、個人や国家の目標、人種・民族的性向、生活水準等の点で現代とは著しく異なることを認識している。 ・個人の目標や行為として捉えている。
レベル 1	・過去の行為や決断を説明・理解するのに現代の価値や知識を用いている。

図4 「過去の人々の見方」の指導・評価ルーブリック

次に、3人の生徒の記述とそれらに対する教師のコメントを見てみよう。

<ステファニー>

私は自分がロボットになったように感じた。あらゆる事がプログラム化されており、朝になるとスイッチが入り、夜にはスイッチが切れるという感じだった。

本生徒は工場労働者が一定のペースで働かねばならないこと、個人裁量ではなく他者との一体的リズムで作業しなければならないことを把握した。それは19世紀の家族経営の農業とも、21世紀の生徒の生活とも異なっており、「過去の人々の見方」を理解できている。

<テシア>

私は当時の未成年労働者が他の米国人とは違って、閉ざされた生活をしていると感じた。自由に話したり・・・トイレに行ったりする権利さえない（ハミルトン工場の規則より－原田注－）ように思う。

ロウエル工場の労働者は1830年代にストライキを敢行した。それは、先人達が革命を通して闘い取った権利について工場のボスが敬意を示さないことへの抗議であった。その点で本生徒の記述は洞察に富んでいるが、現代的視点で19世紀の工場労働を捉えてしまっている。つまり、「過去の人々の見方」の獲得という点では課題が残る。

<レイチェル>

この経験を通じて、本当にこんな仕事をせざるを得ない人々は可哀想だと感じた。授業中のわれわれは快適な気温の下で…異常な監視員に見張られることもなく、長時間労働もない。誰かが言っていたけど、それは一種のジョークにも思える。でももしそれが本当だったとしたら、高温で、監視され、耐え難いほど長時間働かされ、そして万一火事でも起こしたら「悪者リスト」に載せられてしまう。これは工場が決して雇おうとしない、揉め事を起こす労働者のリストなのだ。

本生徒は授業でのシミュレーションが19世紀の労働者の実態とは異なることを理解しており、「過去の人々の見方」を正しく獲得したといえる。彼女はかなり細部にも触れながら、当時と現在の違いについて説明しており、第一次産業革命期の労働者の状況に理解と関心を深めたことがわかる。ただし、当時の労働者がそうした作業から何らかの報酬を得ていたことに触れていないのは、理解と思考の限界を示している。

具体的な評価レベルは明らかにされていないが一生徒名を記していることへの配慮であろう。ループリクを一定の基準にしているのはコメントから見ても明らかであろう。

(3) 外部者によるフレームワークの活用事例

上記事例は、チームの一員としてTLHフレームワークの作成に当たった教員の実践であるが、ここでは外部者として本フレームワークを活用した実践を考察してみよう。それはウイコンシン州エッジウッド・カレッジのエリック・フランコにより、多種多様な生徒からなる都市部の高校で実践された「世界史」の授業である²¹⁾。

1. 単元「中世ヨーロッパ(3～11世紀)」
2. 実践の概要—グラフィティウォール活動—

学級を5つのグループに分け、壁に貼られた5枚の模造紙に記載された問いへの回答を、グループ内での議論を通して一つずつ順に作成し記述していく。最終的に5つの問いに対する5種類の回答ができ上がり、それぞれの説明の妥当性をめぐって学級全体で議論する。

3. スタンダードとの関連

世界史内容スタンダードの「時代4：交流圏の拡大と遭遇, 300-1000CE」, 「スタンダード4：ヨーロッパにおける政治・社会・文化的再定義の探究, 500-1000CE」, ウイコンシン州社会科スタンダード B12.1～6,

12.9～13, 15, 17に該当。

4. 教材

- ・6枚のポスターサイズの模造紙
- ・異なる色の6本のマーカーペン
- ・タイマーないしストップウォッチ

5. 準備

- ・中世ヨーロッパ史についての一定の背景的知識を確認した状態で実施する。
- ・直前の授業では、ゴート族の興隆とローマ化の要因、ローマ帝国の社会・経済・政治の衰退への動きを学んでいる。
- ・6枚の模造紙のうち5枚に、1つずつ次の問いを記載しておく。なお1枚は空白のままにする。

①3～4世紀の中欧では、ローマ人やゴート族のいかなる決断や行為が人々の生活を変化させたか。

(転換点に関する問い)

②ローマの没落で誰が利益を得て、誰が利益を得られなかったか。それはなぜか。君はどう思うか。

(変化と継続性に関する問い)

③この単元でこれまで学んできた事件はどのように人々の生活や地域社会、さらには世界に影響したか。

(原因と結果に関する問い)

④ローマの没落ないしゴート族の興隆はいかに現在の理解に役立つか。現在及び当時の人々の相互作用にはどのようなパターンが見られるか。

(過去の活用に関する問い)

⑤ローマ人や蛮族の世界観はどのように彼らの選択や行為に影響したか。

(過去の人々の見方に関する問い)

- ・活動が始まったら5つのグループに分かれて学習するよう伝えておく。
- ・6つの別々の場所が確保できるよう、6枚の模造紙を教室の壁の適切な箇所に貼付する。
- ・グラフィティウォール活動の説明用紙の作成。
1つの問いへの協議にかかる時間は4分。6枚目の模造紙には、最終的な説明に役立つと思われるその他の必要な問いを挙げておく。
- ・教室の机を5グループに分割・配置する。メモ用紙と1本の異なる色のマーカーペンを配布。
- ・黒板に班別の生徒氏名と机を指示しておく。
- ・黒板に単元の中心発問をなす問いを明記する。
「新たな政治秩序の模索はヨーロッパ中世初期の社会をどのように発展させたか。」

6. 授業過程

- ・決められたグループの机に別れた生徒に対し、単元の中心発問を探究する活動として、「グラフィティウォール」を行うことを告げる。
- ・各机に配布された説明用紙を読み、活動の概要を把握

する。

- ・活動を開始するとともに、他グループの回答の模倣をするのではなく、できるだけユニークな説明をするように促す。生徒は教科書や多様な資料を読解したり相互に議論したりしながら、それぞれの場で課題に取り組む。
- ・時間が来ると次の場所へ移動するよう生徒に指示する。
- ・各グループが一通り全ての問いに回答したのを見て、元の机に戻ってグループとしての活動を振り返り、さらに学級全体での議論に備える。

7. 学級討論の支援

- ・各模造紙の問いに対する回答として、最も合理的な説明はどれかを決定し、その理由を述べられるように指示する。
- ・最初の討論は、各グループの説明根拠を生徒の既有知識に基づいて吟味する。その後、それぞれが特に提示する証拠資料で結論の妥当性を検証していく。
- ・生徒は各問いが TLH フレームワークの探究的カテゴリーのどれに関連するかを確認する。
- ・順にそれぞれの説明の妥当性を検証していく。その際、すぐに結論を述べるのではなく、証拠としてどの資料が有益か、教師が助け船を出しながら生徒の判断を促すようにする。最後に、討論の中で出てきた新たな問いについては、次の時間までに調べてくるように指示する。

8. フレームワーク活用の効果

実践者のフランコは、この方法が生徒の歴史的リテラシー形成に果たす効果について、次の3点を指摘する。第一に、中心発問につながる問いを持続的に探究することで、個々の歴史的事実が原因と結果、変化と継続性等の枠組みで一つに総合されていき、テストのための一時的記憶に留まらない長期的な理解をもたらした点である。第二に、一つの時代に複数の観点からアプローチすることで社会の相互作用の多面性を理解するとともに、グループ毎の異なる説明の吟味・検討を通して、歴史解釈の多様性にも気づいていった点である。第三に、歴史学習を一つの正解を導く過程としてではなく、証拠に基づく議論の過程、換言すれば「歴史について語り合う talk history」過程として捉えることを可能にした点である。この「語り」を枠付けするのが TLH の探究のカテゴリーであり、その「過程」を方向づけるのが TLH の歴史的プロセスである。その意味で、TLH フレームワークの活用は、グラフィティウォール活動を成功に導くことに役立ったと結論づけている。

4 結論：TLH フレームワークから学ぶもの

(1) TLH フレームワークの意義

これまでの考察から TLH フレームワークには二つの

大きな教授・学習上の意義が認められる。

一つは、生徒にとって、何のために歴史を学ぶのか、歴史とは何か、歴史をいかに学べばよいのかといった問いに答えてくれるツールとしての意義である。フランコが言及するように²²⁾、TLH フレームワークはそれ自身がゴールではないが、歴史家が実践に際して用いる多様な思考の様式を生徒に視覚的に示してくれる。それゆえこれにしたがって真正な問いを設定し、粘り強く探究していけば、歴史の学習ならではの能力が形成される。まさにコンピテンシー・ベースの学習と自己評価のための重要なツールとなり得るだろう。

もう一つは、マンデル自身が語るように、教師にとって個々の授業づくりとより大きな歴史教育の目標とを架橋するツールになることである²³⁾。これまでも研究者により最新の理論が提起され、教師により数多くの優れた実践がなされてきた。それらは学術雑誌等で容易に目にし得るものの、授業づくりに臨もうとする教師の直接の手助けにはなっていない。理論はあまりに一般的・抽象的であり、実践はあまりに個別的だからである。その点で、TLH フレームワークはコンピテンシー・ベース・カリキュラムの開発や指導に向けた羅針盤的役割を果たすとともに、既存の実践を位置付ける座標的役割も果たすことになろう。

(2) 日本の社会科（歴史）教育への示唆

結論として TLH フレームワークが日本の歴史的リテラシー形成に示唆する点をまとめてみよう。

第一に、歴史的リテラシーを内容知と方法知の両面から明確に定義し、相互の関連を構造図にしてわかりやすく示した点である。

第二に、歴史的リテラシーの内容知を個別知識のレベルでも抽象的な一般概念レベルでもなく、探究のカテゴリーという歴史に対する見方の枠組みレベルで捉えたことである。特に、「原因と結果」、「変化と継続性」、「転換点」というよく知られた枠組みの他に²⁵⁾、「過去の活用」と「過去の人々の見方」を加えたことは重要である。「過去の活用」は歴史を単なる教養ではなく、現在に生かす知恵と捉える点で社会科教育の理念・趣旨と合致するし、「過去の人々の見方」は異文化理解の方法と通底する点で、現代の多文化社会・多民族社会に不可欠な方略たり得るからである。

第三に、方法知としての歴史的プロセスを探究の過程と捉え、社会科の学習論として小学校段階からの導入を可能にした点である。また、その中に「証拠」と「解釈」を位置づけたことは注目に値する。現代社会は様々な立場により解釈され記述されたテキストで溢れている。市民としてこの情報社会を生き抜くためには、それらのテキストを根拠に基づいて批判的に読み解くことが求められる²⁴⁾。それはまさに歴史家が史料批判を通して一定

の解釈を下すのと同様の行為であり、歴史的リテラシーの教育が決して小さな歴史家の養成を目指すものではないことの例証となろう。

(3) 今後の課題—コンピテンシー・ベース・カリキュラムに向けて—

最後に、本研究を通じて確認された課題を提示して、まとめて代えたい。それは、歴史的リテラシーの形成のためには、何より「真正の」学習が不可欠なことである²⁶⁾。とりわけ過去を対象とする歴史学習では、生徒にとっての真正さを担保する問いと探究活動なくして、どんなに壮大なフレームワークを構築しようと、リテラシーの形成は覚束ないだろう。学問的に裏付けられた内容知・方法知を、生徒の真正な問いに基づく学習に生かすこと、それぞれコンピテンシー・ベース・カリキュラムの開発の要諦といえよう。

そうした真正な学習を促すためにも、評価の手立てを再考することが求められる。当面はワークシートを活用するなどして生徒の学力を多元的に評価することが重要であるが、中等教育段階では入試制度の影響もあって短時間のペーパーテストによる評価も無視できない。その点で、歴史的リテラシーを評価するテスト問題の開発についても今後検討すべきであろう。また、日本ではすでに観点別学力評価が定着しつつあることから、もしTLHフレームワークのように内容知と方法知をそれぞれループリクに基づき評価するとすれば、両者間の調整が必要になる。いずれにせよ、評価の具体的検討が今後に残された課題である。

【注】

- 1) OECDのCERIによるカリキュラム開発に関する国際セミナー(1974)での議論を参照。文部省『カリキュラム開発の課題』大蔵省印刷局, 1975, pp.7-8.
- 2) 佐藤学や石井英真はそれらの意義や可能性を認めつつ、危険性も指摘する。例えば、佐藤はPISA型学力をグローバルスタンダードとして認識すべきではないし、21世紀型学力としても普遍化できないという。また石井は「〇〇力」という言葉を介して教育に無限責任を呼び込みかねないことや、汎用的スキルの直接的指導が活動主義に陥りやすいことに警告を発する。
 - ・佐藤学「グローバル化による日本の学校カリキュラムの葛藤」(労凱声, 山崎高哉共編『日中教育学対話I』春風社, 2008)。
 - ・石井英真『今求められる学力と学びとは—コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影—』日本標準ブックレットNo.14, 2015。
- 3) 先進諸国の動向については以下の文献を参照。松尾知明『21世紀型スキルとは何か—コンピテンシーに基づく教育改革の国際比較—』明石書店, 2015。

4) 例えば、現行学習指導要領改訂に先立つ2008年中教審答申では、総合的な学習の時間の現状について、「補充学習のような専ら特定の教科の知識・技能の習得を図る教育が行われたり、運動会の準備などと混同された実践が行われたりしている例も見られる。」と指摘した。

5) コンピテンシー・ベースの社会科カリキュラム開発についての研究成果はまだ少ない中で、江間史明は三つの視点を提起する。その一つに、既存の歴史授業の素材を変えず、問いを変換することでコンピテンシー・ベースの授業づくりが可能であることを示しており注目される。奈須正裕・江間史明編著『教科の本質から迫るコンピテンシー・ベースの授業づくり』図書文化, 2015, pp.82-106.

6) 石井英真, 前掲書, p.10.

7) リテラシーは伝統的に「識字」ないし「教養」と解されてきたが、佐藤学はOECDのPISA調査に見られるリテラシー概念に着目し、コンピテンシーの教育内容をリテラシーと捉える見方を提起した。佐藤, 前掲論文参照。

8) 米国では各州共通基礎スタンダード(CCSS)で英語と数学が重視され、その到達度が全国統一テストで測られるため、英語と数学に重点化して教育を行う小学校が多い。また、英国でもナショナルカリキュラムで英語・数学・理科が中核教科に指定されているため、早期から読み書き(リテラシー)・計算(ニューメラシー)が重視されている。全国学力・学習状況調査の導入以降、日本でも同様な状況が見られる。

9) Donna Ogle, Ron Klemp and Bill McBride, *Building literacy in social studies: Strategies for improving comprehension and critical thinking*, Association for Supervision and Curriculum Development, 2007.

著者のD.オーグルはナショナル・ルイス大学の言語学教授で、K-W-L学習方略の考案者として知られる。残る二人も英語や社会科の教師経験を持つが、歴史学者ではない。

10) Jeffery D. Nokes, *Building student's historical literacies: Learning to read and reason with historical texts and evidence*, Routledge, 2013. 著者のJ.D.ノークスはブリガム・ヤング大学歴史学部の准教授である。

11) 中村洋樹「歴史実践(Doing History)としての歴史学習の論理と意義—『歴史家の様に読む』アプローチを手がかりとして—」『社会科研究』全国社会科教育学会, 79号, 2013. pp.50-51.

12) Nikki Mandell & Bobbie Malone, *Thinking like a historian: Rethinking history instruction*, Wisconsin Historical Society Press, 2007.

13) Nikki Mandell, "Thinking like a historian: A

- Framework for teaching and learning,” *OAH Magazine of History*, April 2008, p.55.
- 14) 本フレームワークの概要と歴史的リテラシーについては既に下記の別稿で論じたが、本稿は具体的事例に即して更に深く考察することで、日本のコンピテンシー・ベースのカリキュラム開発に資する理論と方法を探るものである。
- 拙稿「米英における歴史的思考の評価の論理と方法」『社会科における「思考・判断・表現」の評価に関する研究』日本教材文化研究財団，調査研究シリーズ61，2014，pp.174-184.
- 15) 石井英真，前掲書，p.39.
- 16) この図はマンデルの前掲書をはじめ，TLH フレームワークを紹介する文書にポスターとして示される。‘Thinking Like A Historian’ Poster (PDF) これはウィスコンシン歴史学会の下記ウェブサイトよりダウンロードした（2015年12月20日）。
- <http://www.wisconsinhistory.org/ThinkingLikeaHistorian/>
- 17) これは近年欧米の歴史教育界で共通して重視される歴史的エンパシー（同時代の人々のパースペクティブや感覚に依拠する方法）を指す。
- O.L.Davis Jr. et al. ed., *Historical empathy and perspective taking in the Social Studies*, Rowman & Littlefield Publishers, 2001.
- 18) 日本学術会議史学委員会高校歴史教育に関する分科会の『提言－再び高校歴史教育のあり方について』（2014年6月）の中で、「教科書の記述に当たって使用する歴史用語の数を制限（たとえば，二千数百語以内）するガイドラインを作成することが重要である。」（p.5）と指摘されているのも，歴史の内容知を用語のレベルで捉えていることの証左であろう。
- 19) 日本の中教審教育課程部会が現在検討中の「歴史総合（仮称）」では，学習対象となる転換期の例として近代化，大衆化，グローバル化を挙げており，日本で歴史的テーマを選択する際のイメージとしてこれらの事例は役立つ。（「歴史総合（仮称）」の内容構成の考え方（検討素案）」文科省ウェブサイトを参照）。
- 20) Nikki Mandell & Bobbie Malone, op.cit., pp.53-55.
- 21) Eric V. Franco, “Using graffiti to teach students how to think like historians, *The History Teacher*, August 2010. 因みに，彼は TLH フレームワークの現職教員にとっての活用効果に関する事例研究 *Building Disciplinary Literacy Through Thinking Like A Historian: A Case Study* で，エッジウッド・カレッジより2010年に博士号（Ed.D.）を取得している。
- 22) *ibid.*, p.540.
- 23) Nikki Mandell, op. cit., p.55.
- 24) Bruce VanSledright, *In search of America's past: Learning to read history in elementary school*, Teachers College Press, 2002.
- 25) 注19) に挙げた資料において，歴史の考察を促す概念として，「原因と結果」「継続と変化」「類似と差異」が例示されていることからしてもこれらが一般的であることが了解されよう。
- 26) コンピテンシー・ベース・カリキュラムのために「教科する」授業の必要性を説く石井も，「真正の学習」（学習課題の真正性，文脈の真正性）が果たす役割の大きさを指摘している。
- 石井英真，前掲書参照。
- 【付記】 本研究は2015～2017年度科学研究費補助金基盤研究（C）「歴史的思考と理解の一体的形成を促すエンパシー（共感）の指導と評価に関する研究」（研究課題番号：15K04431）（研究代表者：原田智仁）の研究成果の一部である。