

イギリスの歴史教育における「共感」 の意味とその評価規準

—— GCSE の歴史教育を事例として ——

鋒 山 泰 弘

The Meaning of “Empathy” and its Assessment Criteria in the Teaching of History in England : A Case Study on GCSE History Teaching

Yasuhiro HOKOYAMA

は じ め に

我が国の社会科歴史教育における文脈で、「共感」の位置づけをめぐる議論の重要な論点を生んだ実践として、安井俊夫の中学校教育における実践がある。そこから「共感」¹⁾がはたす歴史認識形成上の意義と課題が整理されてきた。例えば、藤岡信勝はアダム・スミス以来の社会認識の方法についての論議をふまえ、以下のように論じている。²⁾

「共感」とは、「他者と同一の感情状態になることを必ずしも必要とせず、自分を他者の立場に置いてみることから生まれる想像力の作用」であり、「共感が成立するためには対象人物の心理の内面に着目するよりは彼のおかれた状況についての詳しい情報が必要」とされる。そしてそのような「共感」の方法がもつ教育的意義は、①社会・歴史についての認識・関心とは、他の人々の境遇に対する認識・関心を土台にするという意味で、問題意識の源泉となること、②人物を外側からながめていただけではわかりにくかった事実の連関や未知の部分が「共感」の方法によって見えてくるという「発見的機能」にある。しかし、「共感」の方法は、「教師が選択した人物の視点からしか物事が見えなくなるという制約」をもち、個々の人間からは見ることのできない社会現象のレベルの認識が不可能であるという限界をもつ。よっていかに「分析」（行為主体の視野の外にある事象の連関を明らかにする）の方法と結びつけるかが課題となる。

このように、「共感」の方法を歴史教育の中に積極的に位置づけ、そのことによって歴史認

識の深まりをめざす問題はわが国においても論議されてきた。しかし、「共感」によって獲得される生徒の歴史認識の内容の質を評価するための規準を明らかにする試みは十分でないように思われる。日本において、歴史教育の学力を評価するテストは、圧倒的に事実、知識を憶えていることを問うものである。「共感」による歴史認識を授業目標として位置づけるならば、それは学習評価の対象となる。そのためには、教師はその評価規準を持たなければならない。

では、諸外国の歴史教育においては「共感」による歴史認識の問題はどのように考えられているのか。本稿では、イギリスの歴史教育を対象としてこの問題を考えたい。

イギリスでは、「歴史」はナショナル・カリキュラムの基本教科のひとつとしてその目標が法制化（1991年）され、その具体化が進行中であるが、本稿ではナショナル・カリキュラムの目標が具体化される以前につくられた16歳での中等教育終了資格試験 GCSE の規準の内容を主たる検討対象とする。1985年の GCSE の全国規準³⁾では、「共感」が歴史教育の目標（学力要素）の一つとして評価目標の中に位置づけられていたからである。また、イギリスでの中等教育終了資格試験の形式が、一つの正答を求める問題だけではなく、論述が重視され、問題を時間をかけて考え、表現する方式であること、そのことは歴史的知識や資料をふまえた「共感」というものは歴史教育の目標としてどのような質の内容を持ったものとして学習評価の対象になるか、考える素材を提供してくれるからである。そこでイギリスの歴史教育における「共感」のとらえ方、GCSE 試験準拠の参考図書の問題例、解答例、評価規準をみることから以下のことを検討したい。

- ① 歴史教育が目標とすべき「共感」の意味はどのような内容として考えられているか。
- ② 生徒の「共感」の深まりのレベルはどのように設定されているか。具体的には生徒の「共感」の深まりを評価するための方法と評価規準はどのように考えられているか。
- ③ 「共感」の方法は、歴史認識の目標のなかでどのように位置づけられるべきか。

I、歴史教育における「共感」の意味と生徒の「共感」のレベル

日本語の「共感」に対応する英語には empathy と sympathy という二つの表現があるが、イギリスの歴史教育で「共感」と言う時は、empathy が用いられる。sympathy が他者の困難に対する同情、感受性という意味を持っているのに対し、empathy は、他者（必ずしも同意しない）の立場に身を置いて、他者の思考、感情を理解するという認知的意味が強い。

GCSE の全国規準をみると、「共感」という表現は使われていないが、「過去の人々の視点から事象や問題をみる能力」が評価目標の中にある。この規準に基づき、GCSE に準拠した参考書ではこの目標を「共感」としているものが多く、例えば「共感」の本質とは「自分と異なる人々がなぜそのように行動したか理解すること」と書かれてある。

この GCSE の歴史教育の目標に影響を与えたのが、1970 年代にスクールズ・カウンシルによって開発された「歴史プロジェクト 13-16」である。この歴史教育のカリキュラムは、歴史学の方法を基礎にした、探求的アプローチをとり、通史的な知識の獲得よりも、歴史認識の方法の獲得に重点を置いていた。「共感」は、「分析」「判断」と並んで、学力の要素のひとつとして考えられ、次のようにとらえられていた。

「過去の人々が、その状況においてなぜそのように行動したか理解するためには、その出来事にかかわったすべての人々の精神、感情にはいりこみ、彼らの動機に必ずしも同意することなしに、彼らの異なる態度を理解できなければならない。しかし、想像力は、利用できる証拠⁵⁾によって学問的に訓練されなければならない。」

このようにイギリスの歴史教育における「共感」の意味は、単に他者の不幸に同情するという意味ではなく、他者の立場に想像上立ったとき、他者がどのような見方、考え方、感情を持つか認識する能力とされているのである。したがって、歴史教育の場合、過去の人々は現代人とは異なる価値観、信念、態度を持っていたことを理解し、当時人々はなぜそのような行為をとったかがわかることが目標となる。また、その際、想像力の活用をとまなうが、それは、歴史資料に基づく知識の活用を前提とすると捉えられていた。

以上のような意味で、「共感」は歴史教育の目標として考えられたが、しかし、生徒が現代とは異質な歴史上の行為、制度を理解しようとする時には、様々なレベルの「共感」を示すことが同時に明らかにされた。「歴史プロジェクト 13-16」の評価を担当した D. Shemilt⁶⁾によって、そのような生徒の「共感」の発展のレベルを設定する試みが行われた。この D. Shemilt の枠組みをもとに、生徒の歴史事象に関する認識のデータを収集し、具体的に「共感」のレベルを整理した R. Asyby and P. Lee⁷⁾の研究を以下に紹介し、「共感」の発展のレベルに関するイギリスでの研究の到達点をみてみたい。彼らは、例えば中世の裁判形式である神盟裁判⁸⁾に関する生徒の討論のデータを収集し、認識内容としての「共感」レベルを次のように説明している。

(レベル 1) ~歴史上の行為、制度などが理解不可能に思われ、過去の人間とは精神的に欠陥をもち不完全な存在と考える。現代人からみれば、過去の愚かな行動とみなされるものに対して、合理的説明を構成しようとするストラテジーがみられない。つまり、当時の人々が、なぜ、そのような制度を適切なものであると考えることができたのか解明しようとする試みがみられず、神盟裁判の方法を、理解できないこと、ばかげた行為とみなす。

(レベル 2) ~「一般化されたステレオタイプの説明」。過去の行為、制度などを、人々の意図、状況、価値、目標の慣習的、ステレオタイプの説明に言及することによって理解しようとする。ステレオタイプ化された役割の記述や非常に一般化された性向による理由づけを行い、意図や状況の「たんなる概念的」理解に基づく仮定を形成する。例えば、神盟裁判による裁判

の奇妙な性質の説明を、神を信じる宗教的な人なら誰でも、宗教の名においてなされれば、どんなばかげたことも受け入れると考える。

(レベル3)～「日常的共感」。当時の人々がおかれた特定の状況の証拠に言及し、もし自分がそこにいたならばどのような状況であつたろうか考えることによって、過去の行為や制度などを理解する。しかしその状況は現代の観点からみられる。現代人の見方と当時の人々の見方の区別、当時の人々が知っていたことと現代人が知っていることの区別がなされない。人間の経験の共通の特徴に訴えることによって理解しようとする。例えば、神盟裁判とは、罪もない人が罰せられるので公正なものとは思われないが、一種の抑止力的な働きをしたと考える。

(レベル4)～「限定された歴史的共感」。行為や制度などを、人々がおかれた特定の状況に言及して理解する。当時の状況は、現在我々が特徴づけているようなやり方では、必ずしも特徴づけることはできないという認識がみられる。我々は、過去の人々が知らなかったり、知ることができなかったことを知っており、当時の人々の信念、目標、価値は現在の我々のものとは異なることがわかる。例えば、現代人の宗教的儀式の見方とサクソン人の見方を区別し、一般的な宗教的信念と神盟裁判のはたしていた機能との特異な結びつきを確立しようと試みる。しかし、当時の制度の働きを、広い文脈から比較的孤立した形で評価する。特定の状況をこえて、より広い社会的文脈、物質的条件を視野に入れることが不十分である。

(レベル5)～「文脈的歴史的共感」。歴史上の行為者の立場や見方と歴史家のそれとが明確に区別される。つまり、過去の制度や社会的実践に秘められている信念、価値、目標、慣習と現代の社会に一般的なものとは明確に区別される。理解し説明すべき内容(問題となる行為や制度)を、より広い状況(信念と価値のより広い文脈)の中に位置づけ、しばしばそれを生活の物質的条件と結びつけることが試みられる。行為や制度の隠された目標や機能を見ようとする。

以上が R. Ashby and P. Lee のレベルわけであるが、このようなレベルわけは、過去の人々の考え方、信念、価値等を、生徒がどのように再構成するかに焦点を当て、歴史事象に対する生徒の反応が、いかに「歴史的共感」にまで高まるかを、その発展の質のレベルで表したものだといえよう。レベル1と2は、歴史教育において克服しなければならない水準の反応を表しているといえる。またレベル3の「日常的共感」は、歴史教育において「共感」の課題に取り組ませる時、生徒がおちいりやすい「つまずき」の内容を表している。レベル4から5は、歴史教育が目標とすべき水準を表している。「特定の状況をこえて、より広い社会的文脈、物質的条件を視野に入れる」という表現は、抽象的な表現で、必ずしも歴史認識の評価規準として十分に明確化されているとはいえないが、「歴史的共感」の深まりを、当時の人々がおかれた状況の意味の再構成という課題としてとらえている。つまり、「歴史的共感」が成立するためには、過去の人々の行為の社会的、公共的意味が現在の我々のものとは異なることがわかることが必要で、そのためには、過去の社会的文脈、物質的条件を視野に入れることが必要とな

るのである。

以上のような「共感」の認知レベルに関する研究がイギリスにおいてはみられるが、次に、試験委員会によって、「共感」の評価規準がどのように考えられているのかみてみたい。試験委員会により、若干の相違や特色があるが、もっとも一般的に採用されているのは、南部地方試験委員会（Southern Regional Examinations Board, 以下ではSREBと略す）が出した文献⁹⁾で提案されているものである。そこでは、「共感」は次のように三つにレベルわけされている。¹⁰⁾

（日常的共感）

「ある特定の出来事に対してある特定の時代の人々が、どのように感じたかを言うことができる。しかし、当時の人々の異なる見方を理解することなく、自分たち自身の反応を当てはめる。つまり現代の自分たちの動機、態度、感情、価値を以前の社会の行動に当てはめる。」

（ステレオタイプの歴史的共感）

「ある状況に対して、人々は当時に特徴的な態度を持っていたことがわかる。しかし、当時の展望の中で、すべての人が同じ感情、考え方を持っていたと考える傾向を持つ。過去の社会の人々の間での感情や価値における相違が認識されていない。」

（分化した歴史的共感）

「ある状況に対して集団的な態度を記述することは可能であるけれども、人格、人間性から生じる個々人の多様性が存在したかもしれないことがわかる。つまり、当時の人々が、現在生きている者と異なるように考え、感じた理由だけでなく、当時の人々の間で考え方や感じ方が異なる場合があった理由をあげることができる。」

先の R. Ashby and P. Lee のレベルわけと比較してみると、SREB の提案の特色は、次のような点にある。

- ① R. Ashby and P. Lee のレベル 1 と 2 は、「共感」の評価の対象とはされていない、レベル 3 の「日常的共感」（両者ともほぼ同じ意味で使っている）が、試験の評価規準の第一段階に位置づけられている。
- ② 「日常的共感」の次のレベルが、「ステレオタイプの歴史的共感」とされているが、この内容は、R. Ashby and P. Lee のレベル 2 の「ステレオタイプの説明」とは、内容が質的に異なる。後者が、過去の人々と現在の人々の考え方、感じ方を区別できずに、一般的な概念で概括するという意味でステレオタイプであるのに対し、前者は、過去の人々と現在の人々の考え方、感じ方が異なることは理解しているが、そのとらえ方が、過去の人々はみな同じ考え方、感じ方をしていたように考えるという意味でステレオタイプと特徴づけている。
- ③ 「ステレオタイプの歴史的共感」を超えた「歴史的共感」の深まりの特徴は、過去の人々の間での考え方、感じ方の「分化」としてとらえられ、16 歳試験での歴史教育の最

高の到達レベルと考えられている。つまり、当時の人々の多様な視点に立てることが、16歳段階での「歴史的共感」の深まりと考えられているのである。

II, 「共感」の課題と評価の実際

次に、では歴史教育において、「共感」という目標に対してどのような課題が設定され、以上のような評価規準が具体的にどのように活用されるかを、課題の具体例と生徒の解答例に即して見てみる。まず、SREBの文献にのっている例であるが、次のような19世紀の児童労働をテーマとした試験問題と生徒の解答の評価例が載っている。¹¹⁾

まず、資料として次の三つのものが与えられる。

資料A～煉瓦工場で重い粘土を運んでいる子供を描いた版画。

資料B～1840年当時、9歳で煉瓦工場の粘土運びの労働に従事していた労働者の記憶を書いたもの。一日13時間休みなく労働した様子が書かれてある。

資料C～1841年の貧困調査から、40歳の未亡人で4人の子持ちのエリザベス・ホイットィングの家計の収入と支出を具体的に金額で示した表。

以上の資料をもとに次のような問題が設定される。

「エリザベス・ホイットィングは、10歳の娘を資料Aのような煉瓦工場に働きにやることについて、どのように感じただろうと思うか。」

先のSREBの評価規準がどのように適用されるかみるために、生徒の解答例と評価者のコメントを以下に紹介する。

解答1～「私は、エリザベス・ホイットィングは、他の母親と同様にたいへん動揺したと思う。彼女は、教区の救済を受けていたので運がよかったし、娘に粘土運びをやらせる必要がなかった。もし、教区からの救済と彼女の賃金が十分でなかったなら、彼女は飢えに直面しなければならなかったかもしれない。彼女は若い時に煉瓦工場で働いていたかもしれないし、もしそうなら、その経験は娘にそのような労働をさせないと一層決心させたであろう。」

解答1の評価～「日常的共感の一つと考えられる。資料Cの解釈が不十分である。20世紀の態度を、19世紀の状況にあてはめている。」

解答2～「エリザベス・ホイットィングは、娘を資料Aのような場所にやりたくなかっただろうが、娘を働きに出したと思う。というのは、4人の子供の衣料、食料をまかなうために、お金が切実に必要であったし、少しでも収入がふえることは大きな違いをもたらしたと思う。当時はほとんどの子供は働かなければならなかったし、母親はそのことに慣れていた。エリザベス自身、おそらく子供の時に働いただろう。だから、資料A、Bに描かれている状況のもとで、このことは普通のことだった。」

解答2の評価～「資料をよく使っている。資料Cは、19世紀前半の労働パターンについて生徒が知っていることへの刺激として作用した。エリザベスとその家族がおかれている状況は、まれなことではないことがわかっている。エリザベスに労働者階級の典型的な反応をあてはめている。」

解答3～「エリザベス・ホイットィングは、心を痛めたであろうが、煉瓦工場に娘をやったであろう。当時子供にとって労働は普通のことであつたし、母親は、それへの心の用意はしていただろう。10歳において労働することは不合理なことではなかった。娘を働きにやることは、気持ちが乱れることであつたろうが、家族が生きていくためには必要だったのである。特に彼女の場合は、まだ3人も育てなければならない子供をかかえた未亡人だったので。」

解答3の評価～「鋭い、よく展開した共感的理解を示している。労働者階級の母親のとりうる可能性のある態度を、仮定的な形で表現している。児童労働と貧困の圧迫の全体の文脈を把握している。当時の一人の個人の特有の反応を考えることができています。16歳の受験生が到達することが期待できる最高のレベルに達していると考えられる。」

以上のような問題と生徒の解答の評価の特徴は次のような点にある。

- ① 「もしあなたが19世紀のイギリスの労働者階級の一員だったとしたら」という形で抽象的に問うのではなく、人物がおかれた状況についての詳しい情報を資料という形で与えた上で、人物の気持ちを問うている。
- ② SREBの「共感」の三つのレベルわけに対応した評価がされているが、「分化した共感」のもつ意味を上記の例でみると、解答2が当時の労働者階級のおかれた状況の全般的な理解にもとづいて人物の気持ちを考えているのに対し、解答3は労働者階級の全般的な状況に加え、エリザベス・ホイットィングという未亡人のおかれている特定の状況に着目して「共感」しているので、評価が高いとされている。
- ③ 歴史資料の解釈・活用の能力や、貧困と児童労働の背景についての自分のもっている歴史的知識を活用することが求められるが、それらの能力だけを評価するテストと異なる点は、それらの能力を使い、当時の人々の考え方、感じ方を自分なりに想像できるかを評価している点である。

以上は一つのテスト問題例に即して、「共感」の評価がどのように行われるかをみたが、次に一つのテーマに即して「共感」の課題が構成されている例をみることによって、どのようなひとまとまりの認識を「共感」によって獲得させようとするのか検討してみる。

SREBの文献に、「共感の演習-1834年以後の貧民」¹²⁾という例が掲載されている。

資料として、A～救貧院を描いた漫画「ベッドの上に死神」(1844)、B～ディッケンズ『オリバー・ツイスト』より、救貧院の生活のひどさを描いた記述が与えられる。そして次のような課題について生徒に考えさせる。課題の構成とそれぞれの課題が何をねらいとするかを以下

に示す。

1, a) 「資料 A の漫画の作者は人々に何を語ろうとしているのですか。」

b) 「資料 B の文章を書くことのディッケンズの主な目的は何だと思えますか。」 → 資料を正確に解釈しているか。

c) 「歴史の教科書によると、1834 年の救貧法は中産階級の地方税納税者によって支持された。しかし、漫画の作者もディッケンズも中産階級の地方税納税者であった。それならば、なぜ、彼らは救貧法を攻撃したのか。」 → 人間の行動と動機を一般化することの難しさを理解させる。

2, 「救貧法擁護委員会のメンバーは、A と B の資料をどの程度公正であると考えたであろうか。彼らは、1834 年の救貧法によって確立されたシステムをいかに正当化したであろうか。」 → 「日常的共感」がおちいりやすい誤りを際立たせる。救貧法を、それを作成した者たちの観点から考えさせる。ステレオタイプの共感を生徒がしないように、その制度に責任を持った人々の多様な動機、彼らに課せられた異なる要求を理解させる。

3, 「今日の人々は、1834 年救貧法のどのような特徴を不快に思うだろうか。なぜそのような特徴は、1834 年においては、抵抗なくうけ入れられたのか。」 → 時代による生活へのアプローチの違い、基準の違いを探究させる。「歴史的共感」と「日常的共感」の相違を理解させる。

4, 「1844 年のフレデリック・エンジェルの著作の中では、救貧院は監獄として記述されていた。もし、諸条件がそれほど悪ければ人々はなぜ、自由意志で救貧院に行ったのか。」 → 貧民の側の行為の選択が限られたものであったことを、「歴史的共感」を通して理解させる。

5, 「19 世紀初頭において、社会はいかに組織されるべきかについてふたつの対立する見地が存在したが、それはロバート・オーエンとトーマス・マルサスの見地である。当時についての自分の知識を用いて、1834 年救貧法の基盤として受容されたのは、マルサスの考え方であって、オーエンの考え方ではなかった理由をどのように考えるか説明しなさい。」 → 社会の諸力の相互作用やその時代の哲学をどのように理解しようとしているかをみる。ステレオタイプの共感をのりこえて 19 世紀初頭の人々の態度の一般性を考察することが求められる。

以上の演習の課題は、「共感の課題」以外も含むものであるが、歴史上の人々への「共感」をとおして、一つのテーマに関してどのような認識がめざされているのかを示している。その特徴をまとめると、次のような点が指摘できる。

- ① 過去の社会の問題に対する、現代人と異なる、過去の人々の多様な行動様式、反応様式の分析を要求することがめざされている。つまり、いろいろな人々の「視点」に入りこんで、その置かれた状況を「共感的」に理解することが重要視されている。上の例の場合は、救貧法が当時もっていた意味を、それを制定した中産階級とそれによる救済の対象となる

労働者・貧民の双方の視点に立つことによってとらえさせ、また中産階級のなかでも対立する見方があったことを理解させようとしている。

- ②「共感の課題」で、ある歴史的時点での多様な視点の追究をさせることによって、個々の人間の意志や願望をこえて、その時代の機構、制度、支配的観念が見えてくるような課題配列になっている。
- ③「共感」をどのようにして教授するかという問題がある。この点に関しては、「共感」のレベルわけで、示されているような内容を教師の方が述べてしまえば、生徒はただそれを憶えるだけになってしまう問題点は当然指摘されている。そのために生徒同志の討論が重視されるわけであるが、討論のための課題提示の特徴は次のようにまとめられる。ある題材の選択が行われる。→その歴史的状況において人々のとりそうな行為、反応について判断することを生徒に求める。→資料は生徒が予期しなかった歴史上の人々の実際の行為、反応を示す。→その不適合を解決する問題が生じる。→その人々の動機の文脈で、その人々が置かれた状況に目を開かせる。

以上のような特徴が指摘できるが、次に実際の GCSE 試験の規準にもとづく「共感」の課題がどのようなものか、そこで要求される歴史認識の内容はどのようなものかをみるために、GCSE 規準に準拠した指導書、参考図書からの例をみてみよう。

Ⅲ、GCSE における「共感」の課題

1985 年の GCSE の全国規準の中には、次の四つの評価目標が挙げられている。

「文脈に適した知識を思い出し、評価し、選択する。そして、明確で一貫した形態で配置する。」

「原因と結果、連続と変化、類似と差異の諸概念を理解し活用する。」

「過去の人々の視点から事象や問題をみる能力を示すこと。」

「多様な歴史的証拠を学習するのに必要な技能を示すこと。」

つまり、「共感」は、「知識」「概念」「資料活用」という能力と並んで、位置づけられている。

GCSE の試験方法は、試験委員会が作成した問題を一定の時間に解く形式のものとあわせて、コースワークとよばれる形式があり、「共感」の評価はそこに位置づけられている場合が多い。コースワークとは、各学校の学習課程の進行中に、教師が課題を与えて、生徒の学習成果を評価し、それを GCSE の得点の中に加える（その割合は各試験委員会のシラバスによって異なるが、20 歳から 40 歳の間である）という方法である。歴史教育の「共感」の場合、生徒にその課題で小論文を書かせ、それを教師が評価する（ただし試験委員会の調整を受ける）という方法がとられている。

では、実際にどのような課題が考えられるのかを GCSE 歴史のコースワークのための指導書、参考図書からいくつかみてみる。

例えば、世界史の分野でイタリアのムッソリーニを扱った内容に関して次のような課題が「共感」の目標に対応する課題として考えられている。¹³⁾

「当時のイタリア人として、以下のことを聞いた際の反応を説明しなさい。」

- a) 1924 年の選挙においてファシスト党が勝利を治めた。
- b) ラテラン条約が調印された。
- c) 自分の息子がバリッラ¹⁴⁾に入りたがっている。
- d) ムッソリーニはエチオピアの征服が完了したことを告げた。
- e) イタリアは、第二次世界大戦に参入した。」

この課題に対する生徒の解答例として、当時のイタリアに関する歴史的事実を用いながら、自分を典型的なムッソリーニの支持者として描き、その考え方、感じ方を想像して書いたものが紹介されてある。それに対して、どのような観点で評価されるのかをみると、当時の人々が知り得た順序で知識を構成しながら、人々の考え方、感じ方を想像している点で、先の SREB の評価規準の「日常的共感」レベルを超えて、「ステレオタイプの共感」のレベルに達していると評価されている。しかし、当時のイタリア人の異なる意見への言及や個人の内部における見方の葛藤が十分に表現されていないので、「分化した共感」のレベルに達してはいないとみなされる。

次に、イギリスの歴史教育においては、「共感」の課題によって「共感」させる対象は、歴史上の多様な人物に対してであることはすでに指摘したが、その中で、例えば政治家への「共感」の課題例として次のようなものがある。¹⁵⁾

「1935 年 12 月に、イギリスとフランスの外務省の代表が、イタリアのエチオピア侵略について討論し、この問題への共通のアプローチを合意できるか確かめるために会合している。その討論の説明をしなさい。」

この課題に関して、生徒の次のような内容の解答例が「分化した共感」のレベルとして評価される。その内容は、イギリスとフランスの代表による会合に焦点を当て、それを歴史的文脈に位置づけるために十分な事実の内容をもっており、その会合で表明されたであろう、多様なアプローチ、意見を記述したものである。具体的には、ヒトラーとの関係で、ムッソリーニをイギリスとフランス側にひきつけておくためには、エチオピア侵略を認め、制裁は放棄されなければならないと主張する者、世論に与える影響を考慮し、国際連盟のイメージを保つために経済制裁を加えるべきだと主張する者、ヒトラーと戦う必要があるならば、彼がムッソリーニと力を結ぶ前に、いま戦うべきだと主張する者等のいくつかの見解を構成しながら、最終的にどのような合意がなされたかを記述したものである。このように、史実に基づいている

が、単にエチオピア侵略をめぐる事実を書くだけでなく、会合で表明されたであろう意見を想像的に再構成することが求められている。

上に紹介した例のほかに、例えば、第二次世界大戦後の冷戦時代に、ソ連がベルリンを封鎖した際に、西ベルリンを援助するために、石炭等の物資を空輸することを命じられたイギリスとアメリカのパイロットはどのように思ったか問う問題¹⁶⁾、ソ連の2月革命の際に、大学生、貴族の家族で10歳の子供、議員、富裕なロシア人の家庭教師をしていたイギリス人、イギリスの総領事、シベリアに追放されていたメンシェビキの活動家、それぞれの記憶を綴ったものが資料として与えられ、彼らが革命に対して異なる反応を示した理由を考えさせる問題¹⁷⁾がみられる。

このように GCSE コースワークでの「共感」の課題では、歴史の中でのある時点での状況に対して、当時の人々によって抱かれていた多様な見解を、史実に基づきながら、想像も加えて描くことができることに重点がおかれている。GCSE のコースワークで「共感」の課題が独立してたてられた場合、歴史の因果関係の認識との結びつきが弱く、ある歴史的状況が、それにかかわった人々によってどのように見られたかを描くことに重きがおかれていると言えよう。

GCSE の規準にもとづく、評価問題を中心に、「共感」という目標によってどのような認識が歴史教育の中でめざされているのかみてきた。そこからイギリスの歴史教育における「共感」の特徴をまとめると次のような点が指摘できる。

- ① 「日常的共感」と「歴史的共感」の違いを明確に意識させることが重視される。このことは過去の人々の感情と一体化するのではなく、現在と異なる過去の状況についての知識をふまえ、過去の人々の考え方、感じ方を再構成する能力が要求される。
- ② 「共感」の対象を分化させることができることが、歴史認識の深まりと考えられている。当時の人々の多様な視点、意識、感情の存在に着目することは、当時の人々が置かれていた状況をより詳細に、多面的に分析することが求められる。
- ③ 「共感」という目標によって、視点の相対性を意識させることに重きが置かれる。過去の人々の多様な視点から物事を見ることができるとともに、その視点に拘束されないことが歴史教育の重要な目標として考えられている。

以上のような「共感」の特徴が、イギリスの歴史教育においてみられる背景には、次のような正当化の論理があった。

「共感の概念は、学問としての歴史を特徴づけるだけでなく、カリキュラムの中心に歴史が位置を占めることを正当化する主要な要因の一つである。共感の重要性は、第一には、過去の多くの事柄の奇妙さの問題を表し、それを把握しようと試みていること、第二には、『奇妙さ』『違い』といったことは、愚かなこと、ばかげたこととしてすぐに処理されてしまうのではなく、開かれた心と、証拠を集め、理解を改善しようとする願望をもってアプローチされるべき

だと考える精神の習慣を助成することにある。それらの特質が、今日ほど必要とされている時代はない。¹⁸⁾」

つまり、自分とは異質なものを、単純に評価したり、理解しがたいものとして排除せずに、他者の視点にたって「共感」的に理解する態度が目標とされている。そして、このような能力は、例えば現代における人種、性、階級、文化において異なる他者の行動、動機を理解する能力へと転移するものとしてとらえられているといえよう。

お わ り に

1985年のGCSE試験の規準に基づくイギリスの歴史教育における「共感」の特徴を検討したが、「共感」の課題で形成する学力の評価規準を生徒の論述の質として具体化している点は、わが国の歴史教育の評価のあり方を考えるときの参考になると言えよう。しかし、「共感」を独立した目標として試験評価の対象とされた場合、歴史教育の観点から見たとき次のような問題点、克服課題が考えられなければならない。¹⁹⁾

第一には、なぜ「分化した共感」は、歴史認識の深まりになるのか十分に明確にされていないことである。「共感」する対象を選択する根拠について考えさせることが必要ではないかと考えられる。「共感」の課題と「歴史における個人や集団の役割」について考察させる課題との結びつきが考えられなければならない。すなわち、支配者、当時権力をもっていた人々、その決定が当時の社会に与える影響が大きかった人物は誰だったのかについての考察、あるいは個々人の影響力は小さくとも集団として大きな影響力をもっていた場合の、いわゆる民衆の力についての考察が伴わなければならない。また、民衆のどのような思考、感情に着目するのか吟味されなければならない。つまり、時代の変化に大きな影響を与えたのは、当時の民衆のどのような支配的思考、感情、動機、態度だったのか分析されなければならない。それらの考察が伴わないと、共感する対象・内容を分化すること自体に重きがおかれ、そのみが評価の観点として重視されかねないといえよう。

第二には、「共感」によって、歴史上の行為者の意図や動機、状況の見方を理解し、そこから歴史上の行為の説明を構成し、それを歴史における因果関係の把握と結びつけること、すなわち行為の「共感的理解」と歴史事象の「因果的説明」を関連づけることができる学力の構造はGCSEの評価規準として明確に整理されていないことである。

第三には、「共感」という目標によって、視点の相対性を意識させることに重きが置かれ、現代の観点から歴史上のそれぞれの視点を評価させることが十分に考慮されていないことである。過去の人々の多様な視点から物事を見ることができるとともに、その視点に拘束されないことは歴史認識の重要な目標となる。しかし、その上で、すべての立場を正当化するのではな

く、現代に生きる者としての批判的観点の形成をどのように考えるのか。

以上のような問題点は、1985年のGCSE全国規準に基づく「共感」の評価問題を取り出して検討したときに指摘できる点である。歴史の因果認識、歴史における個人・集団の役割の認識、現代の観点からの歴史の解釈・評価といった歴史教育の他の目標と「共感」との関係が検討されなければならない。その意味で、最後に簡単に、ナショナル・カリキュラムにおける歴史の到達目標のなかで、「共感」の問題はどのように位置づけられたのかに言及しておく。

1988年改革法のナショナル・カリキュラムの具体化として、歴史科調査委員会の最終報告をふまえ、1990年教育科学省より『5歳から16歳までの全国共通カリキュラム歴史²⁰⁾』が出され、それにもとづいて1991年に歴史の到達目標が法制化された。1990年の原案では、到達目標は、1:「歴史に関する知識と理解」、2:「歴史を理解する諸観点と諸解釈」、3:「歴史的情報の収集と評価」、4:「歴史学習の成果の構造化と伝達」の四つであったが、最終的に法制化された到達目標は、以下の三つである。²¹⁾ 1:「歴史の知識・理解」、2:「歴史の解釈」、3:「歴史資料の活用」。「共感」という用語自体は到達目標の記述および解説の中にでてこない。つまり、独立した目標として「共感」の方法を設定することはされなかった。しかし、「共感」の問題が提起した、生徒が歴史上の人々の意図や動機を、歴史的文脈の中で理解するという課題は、到達目標1:「歴史に関する知識と理解」の歴史の因果認識の目標の中に組み込まれた形になった。²²⁾ そのことによって、1985年のGCSEの規準がもっていた「共感」させることと「歴史の因果認識」の分離の問題点を改善する方向がみられるといえる。また、GCSE歴史教育の規準では設定されていなかった到達目標2:「歴史の解釈」の目標は、「共感」の方法による歴史認識とどのように関連づけられるのかも課題となる。これらの点に関してのイギリスにおける歴史教育の具体的展開については、今後の検討課題としたい。

註

- 1) 安井俊夫『子どもと学ぶ歴史の授業』地歴社、1977年。同『子どもが動く社会科』地歴社、1982年。同『学びあう歴史の授業』青木書店、1985年。
- 2) 藤岡信勝「科学的社會認識の形成と社会科の授業-『安井実践』をふまえて」大槻健・臼井嘉一編『中学校社会科の新展開』1983年、あゆみ出版。同「共感から分析へ」『歴史地理教育』1983年8・9月号。
- 3) Department of Education and Science (以下DESと略) (1985) *General Certificate of Secondary Education. The National Criteria: History*, HMSO.
- 4) I. Colwill and M. Burns (1989), *Coursework in GCSE history: planning and assessment*, Hodder and Stoughton, p. 41.
- 5) Schools Council (1976), *A New Look At History*, Holmes McDougall, p. 41.
- 6) D. Shemilt (1984), "Beauty and Philosopher: Empathy in History and Classroom," in *Learning History*, eds, A. K. Dickinson, P. J. Lee and P. J. Rogers, Heineman

- Educational Books, p.42.
- 7) R. Asyby and P. Lee (1987), "Children's Concepts of Empathy and Understanding in History" in *The History Curriculum for Teachers*, ed, C. Portal, The Falmer Press.
 - 8) サクソン時代に行われた裁判方法。容疑者を熱水、熱鉄に触れさせたり、または他の危険にさらして有罪・無罪を決定した方法。
 - 9) Southern Regional Examination Board (1986), *Empathy in history: from Definition to Assessment*, SREB.
 - 10) Ibid., p.10.
 - 11) Ibid., pp.54-60.
 - 12) Ibid., pp.32-37.
 - 13) E. Rayner and R. Stapley (1989), *GCSE Coursework World History*, Longman, pp.62-64.
 - 14) ファシスト党の青少年組織。
 - 15) Ibid., pp.70-73.
 - 16) M. Parsons (1989), *History GCSE Coursework Companion*, Letts, pp.39-45.
 - 17) N. Tate (1987), *GCSE Coursework History*, Macmillan, pp.46-53.
 - 18) SREB, op. cit., p.61.
 - 19) 齊藤修「英国の歴史教育論争」『歴史と社会 11・英国をみる』リプロポート（1991年）には、ナショナル・カリキュラムの歴史の目標・内容論議のなかで、技能重視の立場と通史的内容重視の立場の論争があり、その時、「共感」の問題も議論の焦点になったことが紹介されている。
 - 20) DES (1990), *National Curriculum History for Age 5 to 16*, HMSO. この文献については、森分孝治、戸田善治「全英共通カリキュラム・歴史コース」、『社会科教育論叢』全国社会科教育学年報第38集（1991年）に詳しく紹介されてある。
 - 21) Robert Medley and Carol White, "Assessing the National Curriculum: lessons from assessing history", *The Curriculum Journal*, Vol. 3, No. 1, 1992, pp.63-74.
 - 22) 例えば、註20)の文献p.125をみると、「歴史に関する知識と理解」のレベル9のb)の目標は「因果関係の観念特有の問題に対する意識を示すことができる」とされており、目標の具体化例として、「複雑で、矛盾した証拠から諸原因と諸結果を明らかにできる。人間の行為の基本である価値観と態度と、社会が動機に影響を与える方法を認識できる。動機と行為を歴史的枠ぐみの中に位置付けることができる。ある結果が他の原因となってしまうという原因と結果のスパイラルな関係を理解できる。個人への影響と大集団への影響の異なりについて討議できる」と書かれてある。このような目標は、「共感」の方法を歴史の因果関係の複雑性の理解に位置づけるものとなっている。