

英国における歴史教育の目標と教室会話

——授業の事例研究——

鋒 山 泰 弘

Objectives of History Teaching and Classroom Talk in England

—— A Case Study ——

Yasuhiro HOKOYAMA

要 約

英国のナショナル・カリキュラムおよびGCSEの歴史教育の目標では、歴史認識の方法を重視した目標設定が行われ、そのための教科書や試験問題が作成されている。しかし、実際の授業の場で、そのような目標はどこまで実現されているのだろうか。本稿では、ロンドン近郊、市内の二つの中等学校における歴史の授業の観察記録のデータをふまえて、上記の課題を考察した。

公立中等学校で観察した「チャーチスト運動」の授業では、生徒を、選挙制度改革を要求した労働者階級の立場にたたせて、彼らの要求の内容と方法を考えさせる授業が取り組まれていたが、当時の選挙制度に関する歴史的知識をふまえた発言を引き出す困難がみられた。

私立中等学校で観察した「ヒットラーのミュンヘン一揆」の授業では、異なる叙述の二つの歴史史料の信頼性を生徒に検討させる授業であった。生徒の発言は信頼性の吟味をするためのいくつかの重要な観点を示唆していたにもかかわらず、教師は一般的な検討の手続きとして授業をまとめた。

上記の事例検討をふまえて、「過去の社会の特徴を当時の人々の立場から理解する」、「史料の信頼性を検討する」といった目標を教室で実現する場合の課題について検討した。

キーワード：英国、歴史教育

は じ め に

英国（本稿ではイングランドを対象とする）の歴史教育では、生徒に歴史研究の方法論を授業の目標として習得させることが重視されている。英国ナショナル・カリキュラムの歴史科の規定¹⁾によると、キー・エレメントとして以下の要素が掲げられている。

1. 年代認識
2. 歴史的知識と理解の広さと深さ
3. 歴史の諸解釈
4. 歴史的探究
5. まとめとコミュニケーション

このような歴史の学力を獲得させるために、ナショナル・カリキュラムの歴史科では、生徒は自分自身で複数の異なる歴史史料を教材として、分析、解釈する学習活動を行うことが推奨されている。また、中等学校の生徒が16歳で受験する一般中等教育終了資格試験（以下ではGCSEと呼ぶ）の歴史科のシラバスでも、一次史料等の分析に基づく歴史探究の学力が、評価の対象となる目標として設定されている。

しかし、授業において生徒を歴史的探究の学習活動に従事させることは簡単なことではない。実際の授業観察をふまえた、歴史の授業に関するある実態調査研究（五つの学校で、一校あたり7, 8時間の授業観察にもとづく）によれば、授業で実際に活用されている教材の42%は、ワークシートで、図や地図が18%、教科書は10%、情報機器が7%、一次史料が15%、図書館資料が8%、という状況である。教科書が使われている割合が10%と少ないが、ワークシートで使われる史料や課題は、教師が複数の教科書から抜粋して編集している場合が多いと推察される。歴史学の方法論を目標として取り入れることが英国では強調されているが、このように実際には一次史料が授業で活用されている割合は少ないという点が、この研究では指摘されている。また、学習課題が生徒に求めている活動のレベルも、「理解」、「報告」、「説明」、「記述」、「想像」が合わせて67%なのに比べ、「分析」と「議論」といった高度の学習活動は、合わせて10%と少ない割合しかみられないと指摘されている。この調査で観察されたクラスは、混合能力別クラスで、多くの生徒の読解の学力が低いため、一次史料の検討に取り組むという学習活動が設定しにくく、クラスの管理という側面からも、ワークシートにもとづく、定型化された課題・発問による、「理解」や「説明」中心の授業になっていると考察されている。

歴史学の方法論をふまえた、歴史を自分自身で探究していける学力をつけるという教科の目標

1) DFE (1995) *History in the National Curriculum: England*. HMSO.

2) John, D. (1994) 'Academic tasks in history classrooms', *Research in Education*, No. 51.

は理念として掲げられても、英国の「普通の」中等学校の授業場面では、歴史の内容にそれほど興味をしめさず、読み・書きの学力も十分でない生徒がクラスに多くいる中で、それを実際に具体化することは容易ではないことがうかがえる。

上記の事例研究は、生徒を歴史探究の方法論に導こうとするとき、歴史の教師が直面する諸困難を明らかにしている。しかし、この研究では、学習課題が教室で提起された後にどのような相互作用が生じているのかに関して具体的な教室会話のデータが示されていない。そのため以下の点についての検討が必要となる。歴史的思考を必要とする学習課題を設定しさえすれば、自然に歴史探究の思考活動を促す教室での相互作用が生み出されるわけではない。教師は、課題を設定した後に、歴史探究を促すため、生徒の反応を「引き出し」、また生徒の反応を「評価」し、「対応」しなければならない。そのような教授行為のあり方が、教室での生徒の歴史的思考活動の展開にどのような影響を与えているかの検討が必要となる。

本稿では、事例研究として、イングランドの中等学校での授業観察をふまえて、歴史の授業における教室会話をデータとして提示する。そして、その事例を基に、歴史的探究を促すための教育方法が課題としなければならない点について検討を行う。

歴史授業の教室会話 — 事例 1（チャーチスト運動）

以下の歴史の授業は、ロンドン郊外の公立中等学校で 1997 年 12 月に記録したものである。第 9 学年（13, 14 歳）の生徒を対象とし、第一次選挙法改正について復習した後、チャーチスト運動について学習しようとしている場面である。以下の記録で、T は教師の発言を、P(Pupil) は生徒の発言を表す。授業のポイントになる部分についての観察者の意見は、傾斜体の文章で表す。

T 1 : さて、教科書をみなさい。ノートを返してもらったら、自分は選挙権をもっていない当時の人々であるふりをしてみて。あなたたちは、貧困生活者、しかし普通程度の貧しい人々であると考えて。すなわち、ある程度の教育は受けているし、何が起きているのかわからないほど貧しくはないと考えて。あなたたちは、墮落していないし、愚かでもないとして。そうしたら、あなたたちは、なにをしようとしていますか。なにを要求しますか。すでに獲得した制度のどこが悪いのですか。女性への参政権を要求しますか。当時それ（女性への参政権）は、良いことだったのでしょうか。労働者階級の人々は自分たちの要求を実現するためにどのような方法を使ったのでしょうか。二人、三人、あるいは

3) この学校は地方教育当局から独立し、国庫から直接補助金を得ている Grant Maintained School であった。

四人でグループをつくって考えていいです。本をつかってもいいです。参政権を持っていないと考えなさい。あなたたちの投票は、他の条件を満たしていなければ無効なのです。それについて考えて。

以上の発問、指示は生徒たちが、チャーチストの立場にたってみることで、彼らの要求と方法を考えさせようとする課題である。しかし、これらの発問、指示は生徒たちにとって多くの課題を含み、かつあまり明確でない課題提起であった。生徒が共感の対象とする労働者階級像とそれらの人々が置かれている状況をより具体化、特定化し、「共感」するポイントをしぼる必要があったのではないか。

生徒たちは、数分間、学習課題に取り組む。

T 2：次のことについて書きなさい。まず、この課題は難しいでしょう、あなたたちはなにを望みますか、そして、当時彼ら（労働者階級）が望んだことと比較しなさい。次に、こちらの方がやさしいでしょう、当時も現在も使うことができた方法は、同じです。そして、成功の確率もおそらく同じでしょう。

あなたは、実際になにを獲得したいのですか。ケリーのグループから。

P 1：どういう意味ですか。

T 3：投票権と共になにを要求しますか。

P 12：私たちは、投票権、教育、職、住居、お金、適切な生活条件を要求します。

この生徒たちの答えは、いわゆる「正答」である。しかし、この生徒たちが19世紀の貧困生活者の状況に関して、「歴史的」共感を発達させているかどうかははっきりしない。教師はそれぞれの要求の、当時の社会での意味を重ねて聞くべきであった。

T 4：はい、それらの要求が結びつく形でグループ化しなさい。アレックスのグループはなにを要求しましたか。

P 3：みんなの投票がカウントされることを。

T 5：はい、それはどういう意味ですか。

P 4：金持ちであっても、貧乏人であっても関係なくということです。

T 6：当時の人々はどのような投票の仕方をしていたのですか。

P 5：挙手することによってです。それで、貧しい人たちは無視されました。というのは、投票しているのが貧しい人か金持ちかわかったからです。

T 7：それでは、平等な投票と言うとき、彼らが要求したことは正確にはどういうことですか。

P 6：秘密投票

この対話において、教師は、当時の投票方法へ生徒が注意を向けるように答えを引き出そうとしている。このような「引き出し」は、「ステレオタイプな共感」から、当時の状況に即した「歴史的共感」へ進むために不可欠である。

T 8：そう、今日ではあたりまえとされていることですね。私たちは、投票所に行くとして、投票用紙に書き込んで、用紙をおります。本人しか誰に投票したのかわかりません。19世紀には、挙手の方法が取られていたのです。それで、ある人たちは2回カウントされ、また、まったく無視され、カウントされなかった人たちもいたのです。

教師はここで当時の投票方法と現在の秘密投票を比較した。生徒が、「歴史的共感」を発達させるためには、現在あたりまえに思われていることは、当時はそうではなかったことを生徒に気づかせようとしている。

何回かの応答の後、教師は貧しい人々が要求したことを分類する。

T 9：政治的要求をまず実現しなければならない。そして次に社会的、経済的要求ですね。あなたたちは、社会的、経済的領域におけることの変革、改善の前に、まず政治において権力を獲得しなければならない。昨晚の下院での討論は何についてでしたか。

この「引き出し」は、歴史的事実についての発問ではなくて、今日の政治問題に関するものである。教師は、チャーチストが用いた方法について考えるためには、今日の政治行動との類似性に着目させて、答えを引き出そうと考えた。

英国のナショナル・カリキュラムには社会科のように現代社会の政治認識に関わる教科がないため、歴史の教師は現在の政治行動に関する生徒の知識の欠如を補わなければならない。そこで、教師は現代の政治問題のいくつかの例と運動の方法を授業で採り上げた。

この後、教師は生徒にシングル・マザーと高齢者に対する生活保護費の削減の問題を例に、もし議会にいたとしたらなにができるかについて聞く。

P 7：抵抗する

T 10：どのように

P 8：その問題について論議する。

- T11：政治家はスピーチができますね。労働党の議員が生活保護費の削減に反対するというように。もし、議会の外だったら決定に影響を与えるためになにかができますか。どのような方法を使いますか。
- P9：議員をおどしたり、わいろを使う。
- T12：どのようにして議員をおどすの。
- P10：彼に今度の選挙では投票しないぞと言う。
- T12：しかし、選挙は5年先よ。議員は5年先のことを気にしないかもしれないわね。
- P11：ゆすりの手紙を送る。
- T13：議員がなにかの問題でゆすりの手紙を受け取るとしたら、ほとんどの議員はもらっているでしょうね。
- P12：請願書
- T14：そうですね。でも、どれだけの請願書が変化を起こしたのでしょうか。請願書はどこまで有効でしょうか。今まで請願書を持って、何かを変えたことがありますか。
- P13：効果がない。破り捨てることができる。紙のむだ。混み箱に捨てることができる。
- T15：そうね。そういうことが起こるわね。誰が請願書を気にするかということですね。他にできることは。我々は、スピーチができるし、請願書を広めることができる。他には。
- P14：議会に電話をかける。
- T16：そうね、電話で、悪口を言うことができるわね。これで変化が起こるかしら。
- P15：いいえ
- T17：他になにかできるかしら。
- P16：議会を爆破する。
- T18：ええ、どのようにしてそんなことができる。現実世界のことよ、アダム。
- P17：キャンペーン
- T19：こちらの方がいいわ。ほとんどの人は爆破するためには集まらないわね。
- P18：脅迫状を送る
- T20：極端すぎるわ。脅迫状を送ったり、爆破するなんて。わたしならキャンペーンを始めるわ。
- P19：バッジをつけたりリボンをつけたりできる。
- T21：そう、キャンペーンを始めるの。通りで他の人たちと騒ぐこともできるわ。
- P20：プロテスト
- T22：プロテストを正式な言葉で言うとなに。通りで人々が集まること。
- P21：行進

この会話の中で、生徒のいくつかの答えは「ふざけた」ものと解釈できる。しかし、そのような反応は、議会外での政治行動について生徒が考えることの難しさを表している。また、マスコミで報道される過激な政治行動が、生徒のイメージに反映しているとも考えられる。教師は、生徒の反応を受け入れる形で、正式な政治行動を引き出そうと試みている。

T23：そう、正しい言葉は、示威行動です。また、新聞やテレビでもキャンペーンができます。今、私たちが持っている方法は、チャーチストたちも使ったものです。今日当てはまることは、当時の彼らにも当てはまります。当時と同じことが現在でもあります。ただし、現在は組織化された警察の力がありますが、当時は武装した軍隊がいました。武装した軍隊か、武装していない警察か、どちらに抵抗したいですか。

P22：警察の方

T24：軍隊は抵抗者に発砲するでしょう。私たちはここでスピーチができるし、議会に行進することもできます。しかし、その結果について心配する必要はありません。他の抗議形態はストライキです。ストライキの欠点はなんですか。

教師は、チャーチスト運動と今日の政治行動の類似点と相違点をまとめている。チャーチストが当時、武装した軍隊に直面しなければならなかった点など現在と異なる歴史的状況についての知識を与えている点は重要である。

いくつかのやりとりの後、教師は「人民憲章」の要求—① 成年男子普通選挙権、② 秘密投票、③ 毎年改選される議会、④ 議員にたいする財産資格の廃止、⑤ 議員の歳費支給、⑥ 平等な選挙区—の六点に関して自分の言葉でまとめ、かれらがなぜそれを要求したか説明する課題を生徒に与える。生徒は個別に書く作業を行うが、次のような質問をする生徒もいた。

P23：先生、なぜ秘密投票なのですか。

T25：自分で言わなければ、誰に投票したかわからないようにするためです。特定の政党や候補へ投票するようにさせる贈賄や圧力がないようにするためです。

P24：先生、各要求は、良いとか悪いとか書くのですか。

T26：人々がなぜ六点の要求をしたのか書きなさい。良い、悪いは書かないように。

P25：先生、有色人種の投票権はどうだったのですか。当時の人々は人種差別主義者だったのでしょうか。

T27：そうです、彼らは人種差別主義者でした。黒人の人々が投票できないと述べている条項は法律にありませんでした。しかし、ほとんどの黒人は貧しかったので、投票するための財産の資格をもっていませんでした。彼らにとって財産を持つことは難しかったので

す。それで、黒人を投票から閉め出す規則を設ける必要がなかったのです。

P 26：彼らはなぜ毎年の議会を要求したのですか。

T 28：政府が気に入らなかった場合、長期間待つ必要がないようにです。より民主的です。

この会話で、P 23 と P 26 の質問は、生徒が理解するのが困難な点を示唆している。チャーチストが秘密投票を要求した理由については、先の記録にみられるようにすでに教師が説明していたにもかかわらず、十分に理解していない生徒が存在することがわかる。また、毎年の議会を要求した背景を理解するためには、当時の労働者階級が置かれた危機的状況を理解していなければ、その要求の意味を生徒が理解することは難しい。

「歴史的共感」と教育方法

「もし、あなたが……であったとしたら」という形での発問は、英国の歴史授業でもよく使われる。1985 年に出された GCSE の歴史科の評価目標の中には、「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」という項目があり、「歴史的共感」ができるかどうかをみる問題も出されていた。その場合、歴史的な一次史料の検討と合わせて、具体的な集団、人物の立場からみた当時の状況がどのように考えられるかを推測させる形式がとられていた。⁴⁾

しかし、その後「歴史的共感」を独立した目標として設定することに対しては、見直しがなされた。現在では、「歴史的共感」は、ナショナル・カリキュラムの「人々の考え方、信念、態度を含む、特定の時代と社会の特徴についての歴史的知識と理解」や GCSE における、「過去の時代、社会、出来事の鍵となる特徴を記述し、説明し、分析」するという目標のもとで、過去の状況を理解し、説明するための一つの方法として扱われるようになっている。

事例 1 のチャーチスト運動に関する授業も、「共感」の方法を用いることで、19 世紀の労働者階級の側からの選挙制度改革要求の特徴を捉えさせようとするのがねらわれている。しかし、授業へのコメントで述べているように、その試みは十分に成功しているとはいえない。

英国の歴史教員養成のための教育方法の副読本によれば、特定の時代や社会の理解を発達させるために「共感」の方法を生徒に課しても、空想的で、非歴史的な反応しか生み出されない要因として、歴史的な背景に関する知識の枠組みを設定することに十分な注意が払われていない問題点が指摘されている。事例 1 の場合、この授業を行った教師によると、その授業までに学期の半

4) 拙稿 (1992) 「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」『追手門学院大学文学部紀要』第 26 号, pp. 205 - 218 で検討した。

5) Haydn, T., Arthur, J. and Hunt, M. (1997) *Learning to Teach History in the Secondary School*, London. Routledge.

分を使って 19 世紀の労働者階級が置かれた深刻な状況に関して生徒は学習してきたということであった。しかし、授業ではそれまでに学習した労働者階級の置かれた状況に関しての知識が生徒の側から十分な形で出てこなかった。

また、事例 1 の授業の焦点は、選挙制度改革という点にあったが、このような政治的要求に関して、「歴史的共感」の方法によって理解するということは、現代の政治に関しても十分な知識を持っていない生徒にとっては困難な課題であった。

「現代とは異なる過去の状況についての歴史的知識をふまえて、過去の人々の考え方、信念、態度を理解する」ことを目標にするならば、考え得る別のアプローチとしては、生徒にとってより「異質な考え方、信念、態度」を理解させる課題にもっととりくませるべきであろう。つまり、チャーチスト運動をになった労働者階級の立場にたってみるだけでなく、一般労働者に選挙権を与えようとしなかった地主階級、富裕な中産階級の集団の立場になって考えてみるの方が、生徒にとっては、「異質な考え方、信念、態度」を「歴史的共感」の方法で理解するという挑戦的な課題になるだろう。例えば、そのような学習活動の一例として、次のような課題が考えられている。

「1832 年であると想像しなさい。クラスの半分は、改革されていない議会制度を擁護するスピーチを書くこと。他の半分は、古い制度を批判し、改革を提案するスピーチを書くこと。⁶⁾」

歴史授業の教室会話 ― 事例 2 (ヒットラーのミュンヘン一揆)

以下の教室会話は、ロンドン市内の私立中等学校で記録したものである。⁷⁾ 教師はヒットラーについての単元を教えている。生徒たちは来年度 GCSE を受験する中等学校の第 4 学年 (14, 15 歳) の生徒である。ヒットラーが企てたミュンヘン一揆についての二つの異なる史料を読んだ後、教師はそれらの史料の信頼性について考察するように生徒を促している。以下に教室での教師と生徒の会話を文章化した記録をデータとして提示する。(T は教師を表し、P は生徒たちを表す。また、授業の状況の説明を、カッコ内の文章で補う)

授業で検討対象となった史料は以下の形でプリント史料として提示された。

6) Farmer, A. and Knight, P. (1995) *Active History in Key Stage 3 and 4*, London. David Fulton.

7) ロンドン市内の男子校のパブリック・スクール。1998 年版のリーグ・テーブル (各学校の学力成績表) によると、100% の生徒が、GCSE で C 以上の成績を 5 科目以上でとっている。

史料D アドルフ・ヒットラーの公式の伝記から

ヒットラーと腕を組んでいた男の体は、ボールのように空中に吹き飛ばされ、ヒットラーの腕とその男の体は引き離された。そして、その男の体は倒れ、動かなかった。ヒットラーはその男に近づき、上にかがんだ。重傷を負った少年であった。血がその子の口から流れていた。ヒットラーは彼を引き起こし、肩に担いで運んだ。

史料E ルドルフ・オルデン、「駒としてのヒットラー」(1936年)

最初の狙撃でヒットラーの体は床にたたきつけられた。彼は手首をくじいたが、それにもめげず走った。車を見つけて、山中に車で逃れた。

T1：これらの史料がなにを伝えようとしているのか考えてみよう。

この二つの史料の短い前書きからでもなにがわかるか。

例えば、史料Eを見てみよう。彼が書いたこの本の題は、「駒としてのヒットラー」と呼ばれている。

この作者はここでどのようなことをしようとしていると考えられるか。

P1：作者は、ヒットラーがチェスの駒のように見えるように描こうとしている。

T2：続けて説明しなさい、ジョージ。

P2：彼（ヒットラー）がしていることをコントロールしていたのは彼本人ではない。彼の背後にいる他の人間がコントロールしていた。

T3：すると、君が言っていることは、このタイトルからすると、この本の主要な理論は、ヒットラーは単に利用されただけであるということですね。ヒットラー自身がコントロールしていたのではなく、他の人間が彼を利用していたということだね。

P4：しかしここでもまた、本の表紙で本の中身を判断すべきではないのでは。

（この生徒の発言は、教師の発問に答えたというよりも、自発的にコメントしたという形での発言であった。教師はこの発言はとりあげず、授業をすすめる。）

T4：するとそれがこの本の理論である。君たちは、それがこの本の理論であると想像するかもしれない。つまり、この本では、ヒットラーは実際にはそれほど重要ではなく、単に他の人間が操っていた偶然の人物であると。おそらくこの本がヒットラーの役割を最小化していても不思議はない。ほら、(史料を)みてみなさい。ヒットラーは単に走って逃げている。

さて、次にアドルフ・ヒットラーの公式の伝記である。そこ(史料の出典)を見るだけでも、誰の公式の伝記か推測できますか。

(ここで「誰の」という意味はあいまいであった。「誰について」書かれたという意味なのか、「誰にとって」の「公式」という意味なのか、生徒は判断に迷ったと考えられる。)

P 5：ヒットラーの。

T 5：私は考えて、ある情報をその史料から省いた（生徒に考えさせるためにその史料の作者名を載せなかったことを意味する）。アドルフ・ヒットラーの公式の伝記ということであるが、誰の意味で公式なのか。ドイツの公式のという意味か。ブリタニカ大百科事典の公式の歴史という意味か。

P 6：ナチの政党

P 7：それを書いた人物

P 8：ナチ政府

P 9：これを書いたのはルドルフ・ヘスですか。ヒットラーにこれを書くように依頼されて。プロパガンダとして。

T 6：そう、正しいです。

それで公式という意味は、アドルフ・ヒットラーについての公式のナチの伝記ということですよ。

それで、アドルフ・ヒットラーの公式のナチの伝記はヒットラーをどのように描いているか。ヒットラーは基本的に腕の骨を折っていて、重傷だった。ヒットラーはなんとかしてその男を引き上げ助けようとした。大変ドラマチックで、現実離れしている。ヒットラーは、けがをしていたにもかかわらず、仲間の共謀者を救うことに関心を払っていた。

さて、この二つの史料は、異なる側面をもち、両方とも異なる傾向をもっている。

これをみると、どちらの史料が最も信頼性があると考えますか。はっきりした答えを出せないかもしれないが。

(生徒は口々に意見を言う)

理由を言いなさい。単に叫ぶだけではダメです。続けて。

P 10：僕は、史料 E がより信頼性があると考えます。なぜならば、アドルフ・ヒットラーの公式の伝記は、ナチ党によって、彼らの指導者を良くみせるために、歪曲されたプロパガンダであったはずだからです。しかし、先生は、こちら（史料 D）については、この本は「駒としてのヒットラー」と呼ばれているので、信頼できないものとみなされました。つまり、本の題を取り上げ、これはこの本の内容に影響を与えているだろうと言われました。しかし、それでもこれはよい史料といえるのではないのでしょうか。なぜならば、このタイトルはヒットラーは結局大人物ではなかったと表現しているのですが、これはルドルフ・オルデンによって書かれたものです。わたしはこの作者は、ナチ党のメ

ンバーでもなかったし、左翼の過激派グループの偏った意見や良くない偏向を持った運動のメンバーでもなかったと推測します。だから、この史料は偏った面を持つとは言えないのではないのでしょうか。

(この生徒の意見は説得力をもっていたが、教師は充分にとりあげず、別の意見を求める。)

T 7 : オーケー。

以前に見た史料の中で、このどちらの史料が信頼性があるかを考える手助けをしてくれる内容としてなにか読んでいませんか。

P 11 : はい先生、ここで彼は、権力を獲得する手段として、——(聞き取り不能)を用いたと書かれてあります。

T 8 : よろしい。その史料ですね。

P 12 : ヒットラーの部下についての真実をふりかえてみると、ルドルフ・ヘスが、自分はアドルフ・ヒットラーを絶対的に理想化し、賛美していたと言っていたことを思い出します。だから、彼は明らかにヒットラーの良い本を書こうとしたのです。彼は、——(聞き取り不能)

T 9 : そうです。彼はヒットラーを宣伝していた。これについては疑いがない。

そこで一般的な原則です。これらの二つの史料をみることをしました。どちらが信頼性があるか。使われている言葉を内的にみなさい。なにが語られているかをみなさい。この史料に関して他の情報を持っていなかったら、この史料のイントロダクションがなかったら、一方の史料はヒットラーについて好ましい印象を与えていると言えるでしょう。ヒットラーは、傷ついていたにもかかわらず、他の仲間の生命を救うために手助けをした。もう一方の史料はヒットラーを一種の臆病者として描いている。以上が史料の内的な分析です。外的には、史料に関して我々はなにを知っているのでしょうか。ヒットラーについてのナチの公式の伝記。われわれは、彼らがヒットラーを賞賛し、そしておそらく彼の貢献を誇張したと推測するだろう。そして、もう一方の史料は、ヒットラーが演じた役割を最小化しようとするタイトルがつけられてあった。それゆえ戦争中のヒットラーの影響、この出来事における彼の勇気が、そこでは最小限に評価されている。

つまり、史料の内側と外側から検討すること。そして、他の史料と共に検討したり、比較すること。もし確信がなかったら、他のどんな知識をしっているか考えてみる。史料の吟味を引き起こす自分自身の知識を持っていたら、それは価値あるものです。わたしの知識ではそれは実際にはそうであるとか、そうではないとか、言うことは正当なことである。

P 13 : どのようにしてそういうことができるのですか。

T 10：史料検討の課題を行うときはいつでも、いつでもふたつのことをすることが求められる。
史料を活用することと自分自身の知識を活用すること。君たちはいつもこの二つのことをすることを求められる。

教室会話の事例 2 の分析

上の教室会話では、教師は歴史的史料をより深く検討する思考に生徒に従事させる機会があったにもかかわらず、その機会を十分に生かしていないと考えられる。以下の分析では、その点を中心に検討する。

① T 1 の教師の発問は、「駒としてのヒットラー」を強調して、生徒から反応を引き出そうとしている。生徒の反応 P1, P2 はこの発問に対する一種の「正答」となっている。生徒の反応 P4 は、教師によって引き出されたものではなく、教師も予期しない自発的な意見であった。しかし、P4 の生徒発言は、史料を吟味する上で重要な意味を持つものであった。なぜならば、それは、史料を全体として考察する必要性に言及していたからである。教師の対応 T4 は、生徒の回答 P1 と P2 を言いかえて、まとめているだけであり、生徒からの意見 P4 は取り上げられず、その意味は深められないままに終わった。

② T6 における教師の発問「どちらの史料が最も信頼性があるか」は、手がかりなしで、生徒から反応を引き出そうとしている。それに対する生徒の回答 P10 は、非常によく考察されたものであった。ここで、この生徒は、史料の信頼性を吟味するために、その史料の作者に関する背景情報を考察に加えようと試みている。教師はこの生徒の回答を評価しているが、授業の展開において十分に重視しなかった。単に「OK」と対応するだけで、他の生徒の回答を引き出すことを続けている。その後 P11 と P12 の回答があり、教師はそれぞれの回答を確認し、言い変えている。T9 において教師は史料の信頼性を吟味する方法に関して一般的な説明を生徒に行っている。この「まとめ」では、教師は生徒の回答 P10 のもつ重要な意味を掘り下げることはしていない。もし、これを取り上げて、教室の会話に位置づけたならば、生徒は史料の信頼性を吟味するよりよい機会をもつことができたであろう。

生徒の反応 P11 は、教師による一般的な説明だけでは十分にわかっていないことを示している。生徒は、歴史史料の信頼性を吟味するより具体的な方法論について知ることを望んでいたと言えるであろう。

史料の「信頼性」の検討と GCSE 歴史

時間にせずか 10 分あまりの教室会話の事例の検討で、歴史史料の「信頼性」を検討させる授業方法のあり方に関して一般的な原則を検討することは無理があるが、GCSE の問題、評価

規準の記述を補いながら、英国の事例から見えてくる課題を考えたい。

まず、この学校が採用しているミッドランド試験グループの GCSE 歴史「現代世界」のシラバス⁸⁾をみると、評価の対象となる目標は以下の内容となっている。

目標 1：シラバスの内容の知識を思い出し、選択し、まとめ、活用する。

目標 2：以下の内容について記述し、分析し、説明する。

- ・学習した出来事、変化、問題。
- ・学習した時代、人々、社会、状況の鍵となる特徴。

目標 3：歴史的文脈に関連して、

- ・学習した出来事、人々、問題の表現と解釈を理解し、分析し、評価する。
- ・異なる種類の情報源を理解し、解釈し、評価する。

史料の信頼性を検討する課題は、目標 3 の「異なる種類の情報源を理解し、解釈し、評価する」という目標に対応している。実際に 1997 年に出題されたミッドランド試験グループの「現代世界の歴史」の試験問題⁹⁾で、「ドイツ 1919-1945」に関する出題は以下のような問題であった。権力の座にいたアドルフ・ヒットラーに関して、出典の異なる以下の五つの史料が提示される。

史料 A—SA（ナチスの突撃隊）のメンバーが、なぜヒットラーに従っているかの理由について、インタビューに答えて説明している内容（1938 年）。「ヒットラーは前線の一兵卒のように、一人の男として、我々に語りかけてくれる」といったヒットラー像を語っている。

史料 B—英国の首相ロイド・ジョージが、ドイツを訪問した時に抱いたヒットラーに対する印象をイギリスの新聞に語っている内容（1936 年夏）。民主的なやり方をとっていないことに危惧を示しているが、ヒットラーがドイツの国民の誇りを高め、生活水準を高めたことを評価している内容。

史料 C—メキシコ人の画家（社会主義者）が、「ドイツにおける生活」と題して、独裁者としてのヒットラーのイメージを描いた絵画のコピー（1933 年）。

史料 D—ヒットラーの前に大蔵大臣を務めていた政治家が友人にヒットラーの印象を述べている文章（1933 年）。ヒットラーが「礼儀正しく、目立たない」人物であったことに驚き、ヒットラーを大蔵大臣にしてもコントロールできるという内容を述べた

8) Midland Examining Group (1998) GCSE History Syllabus B (Modern World).

9) Midland Examining Group (1997) GCSE History The Modern World, 1914—The Present Day. Paper 2 Optional Topics.

もの。

史料 E—ヒットラー政権の外務大臣であったリーベンドロップが、ニュールンベルグ裁判において、ヒットラーがいかに他の人々に影響力を持っていたか述べた内容（1945 年）。ヒットラー政権の重要人物たちが、危険な政策の変更を求めてヒットラーに会いに行っても、ヒットラーの魅力と説得力によって、説得されてしまうことを証言したものの。

以上の史料にもとづいて、次の 5 問を回答しなければならない（カッコ内の数字は配点を表す）。

- 問 1 史料 A を検討しなさい。SA の役割はなにか。（2）
- 問 2 史料 B を検討しなさい。ロイド・ジョージがヒットラーに感銘を受けた理由について、この史料で触れられている点を二つあげなさい。（2）
- 問 3 史料 C を検討しなさい。ヒットラーがドイツをいかに統制したか研究している歴史家にとって、この史料はどのように役立つか。説明しなさい。（6）
- 問 4 史料 D と E を検討しなさい。この二つの史料のうちどちらが、政治家としてのヒットラー像について、より信頼性のある見方を与えてくれるか。両方の史料に言及して、説明しなさい。（8）
- 問 5 すべての史料を検討しなさい。
「ヒットラーがドイツで成功したのは、彼の人々を説得する能力にのみ負っている。」
これらの史料はこの見方が正しいことを示す信頼できる証拠を提供しているか。説明しなさい。（12）

問題 4 は史料の「信頼性」の検討に当たる出題であるが、その採点規準¹⁰⁾は以下のようなものである。

レベル 1：史料への最小限の言及にもとづく単純な意見。

レベル 2：史料を表面的にとり、評価をする。

例えば、二つの史料の違いに言及しながら、史料の内容を記述する。

あるいは、

一般的な回答。

10) Midland Examining Group (1997) GCSE Examinations Summer 1997 Mark Scheme for History (The Modern World, 1914 —The Present Day) Paper 2.

例えば、Dはその時書かれたもので、Eはなん年か後に書かれた。

レベル3：史料を価値判断し、より発展的な評価をする。

例えば、史料の出所、ヒットラーが権力をもつ前と後での見方を考察する。

一つの史料しか評価していない場合は、得点が低くなる。

レベル4：より発展的な評価であり、信頼性の概念を検討している。

例えば、史料の信頼性を検証するために、史料B、Cと比較したり、自分自身の知識を用いる。

あるいは

レベル3と同様の記述であるが、到達した結論を支えるために、史料の内容を分析する。

レベル5：文脈に位置づけて、完全な評価をし、バランスのとれた回答をだす。

事例2の授業は、このようなGCSE歴史の問題に対応して行われている授業のひとつであった。教師は、史料の本文の内容、特徴を読みとり、分析する「内的な検討」と、その史料に書かれてある以外の情報を用いて、分析、評価する「外的な検討」の、両方が必要であること、そしてこの二つの角度からの検討を結びつけて史料の信頼性を判断するというストラテジーを強調している。このような授業は、GCSEに向けて繰り返し行われ、「内的な検討」、「外的な検討」の具体的な方法が、多様な史料を用いて、もっと細かく指導されるものと考えられる。例えば、「内的な検討」の視点として、「事実と意見を区別する」、「誇張された表現を確認する」等があげられる。また、「外的な検討」の視点として、「誰がそれを書いたのか」、「どのような状況で」、「どのような目的で」、「誰に向けて」等があげられる。

史料の信頼性を評価する「技能」には、つねに豊富な歴史的知識が伴わなければならない。事例2の授業で教師のまとめとして言われていた「史料の吟味を引き起こす自分自身の知識」をどれだけ豊富に持っているかが、高得点の基盤になっている。ただし、単に断片的な知識を豊富に持っているだけではだめで、史料の信頼性の評価をするためには、その豊富な知識を整合的に結びつける叙述ができなければならない。つまり、史料の批判、信頼性の検討といっても、そのような技能が独立したものとして存在するのではなくて、GCSE用の歴史教科書に叙述されているレベルの歴史的知識を基にして、特定の一次史料の抜粋を歴史的な文脈の中に位置づけて評価する能力を測っていると言えるだろう。生徒は、歴史学の通説に照らして、「信頼性」の欠けるものはどれか検討がつけられなければならない。例えば、ナチスのプロパガンダの方法について具体的な知識を豊富にもっている必要がある。このような受験生がもつべき共通の知識が前提にあって、個々の史料の出典や作者に着目する、史料の表現、語句から特徴を読みとる、異なる史料を整合的かつ歴史的に位置づけるといった課題が、GCSEをめざした授業の中で取りくまれている。

お わ り に

わずか二つの授業記録の事例検討から、英国の中等学校における歴史の教育方法に関して一般的な評価をすることはできない。ここでは一事例として、教育目標レベルで言われている理念と、教室での実際の会話を照らしあわせることで、中等学校の教室の場で、教師が直面している課題を、生徒の「反応」をふまえて検討してきた。事例1の方は公立の平均的な中等学校で、そこではチャーチストの要求を歴史的に理解するための背景的知識にもとづく生徒の発言を引き出すことの困難さがみられた。事例2の方は、トップクラスの学力をもつ生徒のいる私立中等学校で、そこでは、生徒の側から、歴史認識の方法の検討に値する発言がみられたが、教師はそれらを十分に生かすことができず、史料評価の一般的な方法をまとめるに終わった。

日本でも英国でも、中等学校の歴史の教師が直面しなければならないディレンマは、生徒が過去に関しての十分な背景的知識を持っていなければ、歴史的問いに関して自分の力で深く考えることはできない、しかし、もし教師が過去についての知識を生徒に長時間説明するだけならば、生徒は自分自身で考えることを止めてしまうということである。

ここでみた事例1, 2に即してこの課題を考えてみると、自分自身の答えがどのような意味で不十分なのかを、生徒が認識するように促されるクラスの集団思考を指導する教育方法が具体化されなければならない。事例1に関して言えば、19世紀の選挙制度と現在の選挙制度のアナロジーにもとづく答えは、チャーチストの要求を理解するのに不十分であることが集団討議の中で、わかるように促されなければならない。いく人かの生徒は、「なぜ秘密投票なのか」、「なぜ毎年新しい議会を要求したか」等、自発的にそのような問いをしている。そのような問いをクラス集団に返して、討議を深めていく教育方法が具体化されなければならない。

事例2においては、史料のタイトルや本文の内容だけにもとづく回答では、その史料の信頼性を判断するには不十分であることがわかり、史料の信頼性をより深く検討するためにはどのような問いについて考える必要があるのか、集団的な討議の中から浮かび上がってくることが理想であろう。このようなクラスでの集団討議の方法論が歴史教育の方法として具体化されていかないと、英国における歴史教育の目標と教室会話の実態との乖離は克服されないだろう。

本稿は、1997年9月5日より1998年8月31日までの間、追手門学院大学長期在外研修制度の助成を受け、ロンドン大学キングズ・カレッジ教育学部において行った研修による研究成果の一部である。

1998年9月30日 受理