

歴史教育における探究的な学習プログラムの開発

——「観察」と「論証」に焦点を当てた理論的検討と実践の紹介——

Study on Development of Inquiry Based Learning Program for History Education:
Focusing on “Observation” and “Argument”

西田 彰一・蒲生 諒太
NISHIDA Shoichi・GAMO Ryota

I. はじめに：主体的・対話的で深い学びと歴史教育

本稿の目的は、通史そのもの、あるいは資料を通した通史の考察が従来の歴史教育では中心であったことを指摘しながら、歴史研究の根幹的研究手法である「実証」を学ぶプログラムを開発するため、理論的検討を行いながら、それに基づいて筆者らが行った実践の概略を紹介するものである。

現在行われている教育改革の一環として、2022年実施の高校学習指導要領が2018年3月に発表された（文部科学省、2018年a）¹⁾。この学習指導要領の注目すべき点は、学習方法として、「主体的・対話的で深い学び」（いわゆるアクティブ・ラーニング²⁾）の導入が謳われていることである。

主体的・対話的で深い学びは、子どもたちが「学習内容を人生や社会の在り方と結び付けて深く理解し、これからの時代に求められる資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的に学び続ける」ために必要な資質を身に着けさせるための教育として位置づけられている（4頁）。

そして今回の改訂では、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を進める際の指導計画の作成と内容の取扱いにおいて、「単元や題材など内容や時間のまとまりを見通して、その中で育む資質・能力の育成に向けて、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を進めること」が示された（4頁）。ここで求められているのは、学校全体で学びを運営するカリキュラム・マネジメントである。このカリキュラム・マネジメントの達成のためには、「学校全体として、生徒や学校、地域の実態を適切に把握し、教育内容

や時間の配分、必要な人的・物的体制の確保、教育課程の実施状況に基づく改善などを通して、教育活動の質を向上させ、学習の効果の最大化を図る」必要がある（4頁）。つまり、主体的・対話的で深い学びの実現のためには、個別の教員による対応だけに頼るのではなく、カリキュラム・マネジメントを推進することで、学校全体で一体となって、子どもたちの学びを運営していく必要があるというのである。

また、高等学校においては、小中学校における総合的な学習の取り組みを基礎とし、各教科・科目などの特質に応じた「見方・考え方」を総合的・統合的に働かせ、自己の生き方に応じたキャリア形成と関連づけながら、「自ら問いを見いだし探究する力を育成する」ということを強調するために、「総合的な学習の時間」が「総合的な探究の時間」に呼称が変更された（8頁）。

このように教員と学校がそれぞれ一体となったカリキュラム・マネジメントが推進され、その一環として子どもたちの主体的・対話的で深い学びの実現に注目が集まるなか、地理歴史科の授業もその影響を強く受けるようになってきている。『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 地理歴史編』（2018年）によれば、ここでも「『主体的・対話的で深い学び』の実現に向けた授業改善の推進」が謳われている（文部科学省、2018年b、3頁）。

そしてその実現のために、従来のカリキュラムの抜本的な見直しが行われている。まず科目としての地理歴史科は、従来の地理歴史学習が「主体的に社会の形成に参画しようとする態度や、資料から読み取った情報を基にして社会的事象の特色や意味などについて比較したり関連付けたり多面

的・多角的に考察したりして表現する力の育成が不十分」であるということが課題として指摘されている（6頁）。そしてその解決策として、2022年度から実施される高校学習指導要領の改訂により、共通必修科目としての「歴史総合」と「地理総合」が設置され、選択必修科目として「日本史探究」、「世界史探究」及び「地理探究」が設置されるようになった³⁾。選択必修科目の名称に「探究」と銘打たれていることからわかるように、アクティブ・ラーニングの推進を企図した取り組みがなされているのである。

Ⅱ. 歴史教育と探究の両立に向けて：課題と方法論の提唱

1. 「社会的な見方・考え方」と歴史教育

今回の学習指導要領改訂の重要なポイントは、「社会的な見方・考え方」への注目である。特に地理歴史科においては、子どもたちが主体的に「課題を追究したり解決したりする活動において、社会的事象等の意味や意義、特色や相互の関連を考察したり、社会に見られる課題を把握して、その解決に向けて構想したりする際の視点や方法」を生徒に身に着けさせるように教育すべきということが強調されている（7頁）。「歴史総合」「日本史探究」「世界史探究」の指導要領もそのアウトラインに従った記述がなされている。

まず今回新設された必修科目である「歴史総合」については、「現代的な諸課題の形成に関わる近現代の歴史について」特に注目し、「自国の動向とグローバルな動向を横断的・相互的に捉えて現代的な諸課題を歴史的に考察する力」を育成することが目指されている（22～23頁）。そしてこの教科の意図を、『「社会的な見方・考え方」に基づき、『歴史を学ぶ本質的な意義として、歴史ならではの『見方・考え方』を、『社会的事象を、時期、推移などに着目して捉え、類似や差異などを明確にしたり、事象同士を因果関係などで関連付けたりすること』として整理』している（21頁）。要するに、近代における世界と日本の歴史を相互に関わらせつつ、グローバルな視点からの通史的な見方、考え方を養うと説いているのである。日本の歴史教育が知識中心から思考力中心へと移り

つつあるので、このまま思考力偏重でいけば知識が不足してしまうのではないかと恐れる向きもあるものの、学習指導要領そのものは通史的な知識や考えが重視されていると言ってよい。

そして、その上に設置されている「日本史探究」「世界史探究」についても、「社会的な見方・考え方」によって社会との関連に対応する通史的な見方を養うように規定されている。「日本史探究」の場合は、古代・中世・近世・近現代の4つの時代区分を前提としつつ、「多様な視点に着目して、歴史に関わる事象を比較したり、関連させたりして捉え、課題を追究したり解決したりする学習を展開することが大切」であるとされる（23～24頁）。「世界史探究」もまた、総論、古代、中世、近代、現代を基盤とする時代区分に区分けされたうえで、それぞれの時代における地域間相互の「歴史に関わる事象を比較したり関連付けたりして捉え、課題を追究したり解決したりする学習を展開することが大切」とされる（26頁）。このように、地理歴史科、特に歴史科目においては、歴史の通史性を意識した学習の展開が企図され、グローバルな視座と通史的観点に立つ教育が目指されているのである。

2. 多面的・多角的な資料解釈への慎重な取り組みの提言とその理由

このように通史的観点に立つ教育が企図されるなか、資料を用いた学習も重視されている。たとえば「日本史探究」では、「思考力、判断力、表現力等」を身に付けるために、その考察の根拠となる資料の扱いが特に重要になる。「特に各大項目の(2)「歴史資料と(時代)の展望」は、歴史資料を活用して時代の特色について考察し、仮説を表現する学習を設定している。ここでは、歴史資料の特性に着目し、多面的・多角的に考察できるよう、資料を活用する技能を高める指導の工夫が求められる。」（25頁）のように、多面的・多角的な考察の素材として、資料を活用する技能を高める指導の工夫が説かれている。この点に関しては、文言は多少異なるとはいえ、歴史総合や世界史探究も同様である（23・27頁）。

このように、歴史の科目は、通史的視座を重視

する一方で、資料（歴史研究の専門用語でいえば「史料」であるが、今回は教育学系の雑誌であるので基本的には「資料」で統一）を活用することによる、多面的・多角的な考察を授業内で実践することを説くのである。

しかしながら、多面的・多角的な資料解釈は、つねに教育者の慎重な取り組みが必要となる。授業で取り扱う資料の研究史や、歴史教育の現場での扱われ方を十分に把握しておかないと、時に誤った資料解釈に生徒たちを導いてしまう場合があり得るからである。

例えば、戦前日本においては、天皇の権威の絶対性を確保するために、学校教育の次元では記紀神話と実際の歴史は区別されずに教えられていた。今はそのまま教えられるということはずありえないが、たとえば歴史の授業のなかで、天上世界の中心的神であり、天皇の祖先神でもあるアマテラスが孫のニニギを地上に降ろし、そのニニギが日本を治めることになったという、古事記や日本書紀にある天孫降臨神話の一説を生徒に読ませたなら、それは大いに問題である。なぜなら生徒が天孫降臨は史実だったということを感じてしまったり、そこまではいなくてもニニギが日向（宮崎県）に降り立ったそののち、その子孫であるといわれている神武天皇（神武も伝説上の架空の人物）が大和に東征したという伝説を史実だと誤解するかもしれないからである。（現在は考古学的見地から東征否定派が主流）。

このように記紀神話を前提条件もつけずに安易に中高の歴史教育に使用すると、従来の考古学の研究の積み重ねと厳密なテキスト分析で成立する日本の古代史教育・研究を台無しにしかねない。前提条件なしに資料を多面的・多角的に読ませるという行為は、極論すればこのような危険性をはらんでいるのである。そのため、多面的・多角的資料の考察には、教育者はつねに注意をはらい、扱いには慎重にならなければならない。

3. 資料を用いた教育の実践事例と研究者のそれへの協力の紹介

もちろん、そのような問題を防ぐために、厳密な教材研究に基づいた授業を展開し、資料に対す

る多面的・多角的な考察とともに、通史の理解を助けるという研究はすでに何人もの先行研究者によって既に行われている。たとえば最近の現場の実践例でいえば、秋田茂が石見銀山の銀が西洋にまで流通していたという史実や、近代日本の紡績業がインドの植民地支配と密接な関係にあったという史実から、歴史総合を想定した授業事例を紹介し、石見銀山の銀や近代日本の綿花紡績という資料をそれぞれ16世紀と19～20世紀のグローバルゼーションの中に位置づける授業を展開している（秋田、2018年）。また、神谷は倭寇や明暦の大火を題材に、当時の地図上に倭寇の活動や明暦の大火の被災状況を示し、さらに当時の記録（倭寇は『朝鮮成宗実録』と『李朝実録』、明暦の大火は『むさしあぶみ』）の現代語訳を生徒たちに読ませ、ロールプレイを中心とした体験的な学習と、教師による通史的な意味づけによって内容をとりまとめたうえで、事後に成果物の評価にルーブリックを作成し、学生の成績評価を明確化した授業実践を紹介している（神谷、2018年）。

ほかにも、永松靖典らが「『平和で民主的な国家・社会を形成する日本国民としての必要な自覚と資質』を育成」し、民主主義を支える「市民性」を養うためには、歴史的思考力を養うという必要があると提唱し、歴史教育に関する実践例をいくつか提示している（永松編、2017年）。ほかには研究者の側からも、桃木至朗が東南アジア史の研究者の立場から、高校の世界史とどのように接続できるのか具体例を示しつつ著書で解説しており（桃木、2009年）、また南塚信吾や小谷汪之らは、「歴史的思考力」をキーワードに高校などでの学びが歴史研究の最前線とどう接合できるのかを論じている（南塚・小谷編、2019年）。

さらに、最近の歴史研究のいくつかの専門雑誌は、特集や時評を組み、「歴史総合」や「日本史探究」、「世界史探究」の登場に対して、文科省の政策が現場に対して支配的に働いていると批判する一方で、現場の大学および中高の教員がこれにどう対応すべきかの指針を示している（『歴史評論』第828号、『歴史と地理 日本史の研究』第725号、『歴史学研究』第979号、『日本史研究』第681号など、いずれも2019年）。

4. 実践としての「実証」教育の提唱

しかしながら、こうした従来の事例から通史につながる歴史教育は、2つの課題があると筆者らは考えている。まず第1に、それぞれの授業実践は非常に興味深い実践なのであるが、その実践そのものは事例にとどまり、個々の現場に応用するには、現場の教員自身がおかれている環境に合わせてもう一工夫する必要であるという点である。そして第2に、従来の歴史教育方法では、資料を用いたロールプレイから通史への接続が自明視されているので、その教材に使用する資料がどのようにして選ばれたのか、なぜ通史に接続し得るのかの問いが後景に遠のいてしまう点である。

もちろんこのように自明視されているのは、第2節で述べたような間違っただけの資料解釈を防ぐために、すでに研究者や教員の側の努力で厳密な資料の分析と批判的検討が十分に加えられているからである。しかし、実際の歴史研究の現場では、本当に問われているのは資料の真正性と、その資料を本当に通史に位置づけ得るのか否か、位置づけられるとすればどのように位置づけられるかである。これらの作業は資料の「実証」、歴史研究の用語で言えば史料批判と呼ばれる行為である⁴⁾。

この史料批判は、一次史料（文献史学の場合その当時に書かれたもの）を読解したうえで、一次史料同士を突き合わせて同定し、二次史料（後に記されたもの）も参照して史実として確定するという専門的な知識と技術が求められるため、中高の生徒には普通まず求めることはできない。それは料理をしたことがない人に、レシピも渡さず材料だけ渡して料理をつくれというようなものである。そもそも授業時間の制約から、歴史教育だけに専念することはできない。そのため厳選された資料を教材に用い、その資料を通史に位置づけるというプロセスが自明視されるということはある種当然のことであろう。

だが、理系の科目では実験をとおして物の比重や質量保存の法則を知ったり、顕微鏡で動植物の細胞の働きを実際にその目で観察することで、自然科学の理解を一層深めることができるようになってきている。そうであるならば、文社系科目においても、理系科目のように、実際に体験できる、

この目でみて観察することができるような方法論を確立すれば、文社系科目の理解の進みやその学習をとおした考察力、表現力の向上にも十分貢献することができるようになるのではないだろうか。たとえば歴史研究の史料がなぜ史料足りえるのかという史料批判のプロセスをごく簡単な手法にまとめることができれば、普段使っている教材の背後に、資料への批判的な取り組みがあるということを経験してもらうことが可能になる。筆者らはその体験方法を確立したいのである。

また、このように資料の実証作業を経験することは、高校の教育から大学の専門課程に進む際のギャップ解消にも役立つであろう。たとえば、筆者の1人である西田が大学の日本史学専攻に入学したとき、そこでまず初めに教わったのは、「大学での歴史の学びとは単にある歴史上の出来事や人物が好きというだけではいけない。これからはきちんとした論証に基づいた史実を尊重しなさい」ということであった。要するに、歴史研究の原則は「実証」にあるということである。もちろんこれは大学で歴史研究を志すものにとっては、誰もが身に着けておかなければならない「常識」なのであるが、同級生のなかにはしばらくそれに戸惑いを見せている人も何人かいた。

もっとも、最近では筆者らが大学生だったころよりもギャップという点では状況が改善されつつある。神戸大学の文学部をはじめ、大学と高校の学びの隔たりを埋める試みがなされている（佐藤昇編、2018年）。また秋山哲雄ほか編『日本中世史入門』や村上紀夫『歴史学で卒業論文を書くために』など、歴史学での論文の書き方、その際の史料批判の重要性をわかりやすく解説している本も登場している（秋山編、2014年・村上、2019年）。しかし、その前段階である中学校や高校でも実践できる方法論があれば、さらに高校と大学の学びの接続をスムーズに行えるようになるのではないだろうか。こうした学びのギャップを解消するためにも、事実を推測し、同定するプロセスを中高生のうちに体験しておく必要があるのではないかと考えている。

5. 歴史研究における「実証」の重要性

さて、実践としての実証教育を紹介する前に、歴史研究における「実証」の歴史について簡単に説明したい。近代的な歴史研究において、「実証」は必須の作業とされているが、その方法論を確立したのは、19世紀のドイツの歴史研究者レオポルト・フォン・ランケ（*Ranke, Leopold von*, 1795～1886）である。ランケは徹底した史料批判に基づく科学的な歴史研究を樹立し、それまでの物語のような歴史叙述を克服し、「一気に専門科学のひとつまで評価されるレベルに引き上げた」のである（家近、2018、68～69頁）。ランケが確立した実証主義の歴史研究は、近代国家として歩みをはじめていた日本にも伝えられる。当時の明治政府は、ランケの弟子であるルートヴィヒ・リース（1861～1928）を帝国大学に招聘し1887年に「史学科」を創設、ついで1889年に「国史科」が創設されて、近代的な学問としての歴史研究のあゆみが日本でもはじまったのである（永原、2003年、33頁）⁵⁾。

こうしてはじまった日本における実証的歴史学の代表的人物の一人が、津田左右吉（1873～1961）である。津田は記紀の実証的な研究に取り組み、記紀は必ずしも歴史的事実を反映したものではなく、神話の虚構を多分に含んだ古代人の創作がみられると指摘した（津田、1913年）。こうした津田の研究は大きな反響を呼び、戦前日本社会の右傾化が進むと、極右勢力に学説を弾圧されたこともあった（永原、2003年、129～132頁）。しかし戦後復権し、記紀は必ずしも歴史的事実を反映したものではないということは歴史研究においておよそ動くことのない事実となっている。

まず指摘しておくが、この「実証」という作業は、一国主義的ナショナリズムの構築や植民地支配の正当化に用いられたことがあるように、決して無謬なものではない（桂島、1999年・李、2018年）。そもそも津田の学説も、日本と中国の差別化を図るために、日本における中国思想の影響を過度に排除しようとしていたと現在では批判されている（永原、2003年、132頁）。

しかし、ともすれば特定のイデオロギーの補強になるかもしれないという点に意識的になりつ

つ、可能な限り思い込みを排除しつつ、歴史に向き合うために「実証」は必須なのである。とりわけ近年『応仁の乱』（中公新書、2016年）をはじめベストセラーを連発している呉座勇一は、近著の『陰謀の中世史』において、歴史家の研究と「俗説」を分けるものの違いは、「確からしさ」、つまり実証性の有無にあると強調している（呉座、2018年）。

このように「実証」という方法論に注目が集まりつつあるなか、たとえばフィールドワークリサーチを通して、歴史研究で実際に用いられている方法論を試験的に教育してみるのには、歴史教育の幅を広げる点で十分面白い取り組みになり得ると確信している。教育学の文脈で言うならば、「仮説実験授業」で知られた板倉聖宣が述べたように、「社会や自然に対する誤った認識を正し、正しい認識方法を教えること」の一步として、実際の歴史研究の実証方法を例示することができるのではないかと考えるのである（板倉、1996年、2頁）。

Ⅲ. 「観察」と「論証」の学習プログラム：古写真を通じた道頓堀の過去の様子と現在の比較分析

1. 「観察」を通じた学び

以上のような問題意識を踏まえ、筆者らは古写真を活用した探究的な学習プログラムの実践事例開発を2018年度に行った。今回は歴史研究における「実証」の過程から、中高の生徒にも馴染みやすいであろう資料の「観察」と、そこから導かれるある歴史的事象についての「論証」に焦点を絞り、その教材に「古写真」を使用し、プログラムを開発した。プログラムは3日間の集中実施であり、特別活動、とくに遠足や研修旅行等で活用できるようなものとして設計された。実践の詳細は別稿に譲るが、本稿ではプログラムの基本的な設計理念や実施のイメージなど概要に当たるものを提示したい。

まずは基本的な設計理念に当たる部分である。本プログラムでは、図画資料の「観察」と、それに基づく考察を通してある歴史的事象についての「論証」を歴史研究における「実証」の重要なプロセスとして実践の基本的な枠組みとする。「観

察」と「論証」という枠組みは、今回は歴史教育に適応されるものの、本来、他の文脈や教科でも十分に活用できる一般的なものである。

図画資料及びその観察は、教育の分野でも、近年学校現場以外でも様々な実践事例が認められる。たとえば、ニューヨーク近代美術館（MoMA）の教育部長であったフィリップ・ヤノウインが開発した「ヴィジュアル・シンキング・ストラテジー（VTS）」は、美術作品の鑑賞を通して、美術や芸術に関する能力の育成のみならず、「観察力」・「批判的思考力」・「コミュニケーション力」などの汎用的な能力開発を念頭に展開されている（フィリップ・ヤノウイン、2015年）。VTSをMoMAで学んだ福のり子が中心となり、京都造形芸術大学アート・コミュニケーション研究センターで実践している対話型鑑賞プログラム「ACOP（Art Communication Project）」では、「鑑賞力だけではなく、観察力・批判的思考力・言語能力・コミュニケーション能力といった総合的な『生きる力』」の育成を目指すと掲げられている⁶⁾。図画資料の観察は、美術教育にとどまらず汎用的な能力の開発と結びつくことがこのような事例からも分かる。

また、資料の観察自体、美術や芸術に限られたものではなく、理科教育における「観察」とも密接に結びついている。たとえば、京都大学総合博物館において大野照文らによって開発された「貝体新書」というプログラムは、二枚貝の観察を通し、観察→推論・討論→確かめの一連のプロセスを経験する（大野ら編、2006年）。このプログラムは古生物学の研究のプロセスをなぞるものであるため、「観察」と「論証」の過程は理科・科学教育的側面も持つと考えられる。

これら歴史教育とは異なる文脈、教科においても、資料の「観察」とある事象の「論証」を重視した実践が認められる。本稿の問題関心から少しそれるものの、それらが共通して分野横断的で汎用的な能力の育成と結びついている点には注意を向けておきたい。

筆者の1人である蒲生は、これら資料を通した観察と論証、さらに対話という一連のプロセスをもとにした博物館の屏風絵の学習プログラム開発

を行った経験がある（蒲生、2016年）。本学習プログラムの開発は本稿で示された歴史教育上の問題意識とともに、これら分野・教科を越えて実践ができ、さらに培われる汎用的な能力の育成とも強い関連を持つものである。

2. 「古写真」プログラムの概要

本プログラムでは古写真という図画資料を教材として用いる。「図画資料」自体は歴史研究でよく用いられる資料＝史料である。絵図や写真などの図画資料の分析は、絵図に関しては中世史においては網野善彦が絵引きの分析から中世の王権の在り方に大胆に迫った『異形の王権』から、黒田日出男の実証的な分析までさまざま行われている（網野、1993年・黒田、2007年）。写真に関しても、近年東京大学史料編纂所をはじめとする研究機関がその保存と活用に力を入れており、今後一層歴史研究にとって重要な地位を占めるようになるのは間違いないであろう（江川文庫・東京大学史料編纂所編、2016年）。

本プログラムでは古写真を学習者に提示し、それがどの場所の何を撮影したものかを推測・同定し、論証するように課題を出す。この課題に取り組む中で、学習者は歴史研究における「実証」の練習や資料収集、フィールドワークなどを体験的に学ぶことになる。本プログラム開発は2018年度に行われ、3回の実践試行を通して計21人（中学生5名、高校生16名）が参加した。1回の試行に際しては3日間の実践期間が設けた。活動の単位としては3-5人のグループであるが、学習成果として作成される探究ポスター（A4用紙14枚程度）は個人作成とした。

実践のフィールドは、大阪の繁華街である「道頓堀」地域である。同地域は江戸時代頃から劇場街として栄え、現在も大阪の代表的な観光地として毎日多くの観光客が訪れている。使用した教材は、長崎大学附属図書館の「幕末・明治期日本古写真メタデータ・データベース」と、大阪歴史博物館『『昔の大阪』写真ライブラリー』の幕末から明治、昭和における道頓堀周辺の古写真である。

古写真自体は学術機関のデータベースはもとより、古本屋で売られているポストカード、地域住

民の所有しているものなど、比較的手に入りやすい教材である。それぞれの地域によって写真を変えれば、汎用性のあるプログラムとして展開できると考えられる。また、キャプションやタイトルなどから、どこで撮影されたかの大きな情報をつかむことはできても、正確な位置情報や現在の様子までは簡単に知ることはできない。調査のプロセスに、学習者の題材に対する観察の深度や、論証に関する創意工夫をみることも可能である。

本プログラムのスケジュールは、毎回、少しずつ改良を加えていったが、最終的には次の形に落ち着いた。1日目に大阪歴史博物館で展示観覧及び館内図書館での調べ学習を行い、展示を通して大阪の街の歴史についての基本的な知識を獲得、その後自分たちが選んだ古写真の詳しい内容を調べるための時間を確保した。そして2日目にエクスカーションを含む道頓堀でのフィールドワークを実施し、現在の道頓堀に関する生きた情報を体験、さらに前日調べた写真の現在の様子を持参したカメラに収めた。最後の3日目には市内の生涯学習センターの一室を借りて、ポスター作りを行った。

3. 学習成果をどのように評価するか

フィールドワークリサーチ終了後、学習成果の評価と今後のパッケージ化のために、ループリックを作成し、評価基準の視覚化を行った。ループリック及びその作成過程に関しても別稿に譲りたいが、ここでは評価を行った際に気づいたことを示しておきたい。

ループリックを整理する中で評価の観点が明瞭になった。それは「資料の活用方法」と「論証における表現」の2点である。まず「資料の活用方法」については、古写真とそれに付随する情報以外で文献などを適切に活用し、論証できているかが1つの評価の分かれ目となった。さらに古写真とそれに付随する情報のみで推測し、論証している場合、古写真を十分に観察し、場所の特定が細かく行われているか、その論証の細かさも評価の対象となった。次に「論証における表現」では、論証について論理が明瞭で説得的な内容であるか、つまり、評価者が論証について疑問点を持た

ないかどうかというのが1つの評価点となっている。さらに論証が不十分なものに関しては、論証自体の意図が判別できるかどうか評価対象となった。

このようなループリック作成の過程で筆者らが注意することになったのは、論証に際して題材の情報にだけ頼らず他の情報を用いて裏付けすることができているか、論理的に説明できているかの2点である。たとえば最高評価を与えた論証は、グリコの古い看板が写った写真を取り上げ、この看板がいつできたものなのか、現在地と場所が移動していないかという情報を、江崎グリコのホームページから裏をとり調べているなど、ほかの文献も参照している。また、ほかの最高評価の中には、地域史研究の雑誌『大阪春秋』第62号の道頓堀特集から、明治時代の店の軒並みを調べ、古写真の店舗の位置を特定したものもあった。また、論証も同様で、明瞭な論証を達成できているものは評価を高くし、論証の際に不必要な情報が入り混じっているもの、また論証に必要な手続きが曖昧なものはループリックに照らし合わせて評価を低くした⁷⁾。

IV. おわりに

本稿で検討したように、現状の学校教育では通史と通史への接続を前提とした資料を用いた教育が行われているのが現状である。もちろんそうした教育方法は間違っていないのであるが、歴史研究と歴史教育のギャップを埋める接続的な学びを、とくに中学校や高校という中等教育において取り入れる余地があるのではないかとというのが、筆者らの指摘である。そこで、そのような学びとして歴史研究における「実証」の方法、とくに「観察」と「論証」を中心とした学習プログラムを開発し、その概要を示してきた。

今回は古写真を利用した授業法の開発を提唱したが、実際の歴史研究における「実証」もまた、基本の形はこの古写真と現在地との比較のように、資料を読み込み、他の文献によって本当にその資料が正しいのか、裏付けをとる作業の繰り返しである。

もっとも歴史研究における手堅い実証作業は、

当時の資料（史料）を前提としつつ、さらに同時代のほかの資料（史料）にあたってクロスチェックをしていくという手続きを踏むので、今回のように古写真の情報を、ネットや地域史研究の雑誌の情報で裏付ける資料（史料）の裏付け方は、「一次史料」（その当時に記録されたもの）を「二次史料」（後に記されたもの）で裏付けする作業であるので、厳密な意味では手堅い実証研究であるとは言えない。そのため、未熟な作業を推進することになるのではないかという批判も十分考えられる（国立公文書館、2019年）⁸⁾。

しかし、一次史料と二次史料を突き合わせてチェックすると、作法の難易度が一挙に大学生レベルに跳ね上がり、中高生レベルには取り組みづらくなってしまふ。また、一次史料と二次史料の突き合わせによるチェックであっても、適切な文献を選び正当な手続きを踏めば、一次史料同士による実証研究の手堅さには劣るものの、学問的追究にも耐え得る高い実証性を保持させることは可能である。ともすれば手前勝手な歴史修正主義や排外主義を説く本がベストセラーを席捲するなかで、実際の歴史研究はそうした「身勝手さ」を排し、正確な検証作業に取り組んでいるということをアピールするためにも、こうした実証方法の基礎に取り組むのは無意味な行為ではないはずである。少なくとも、オプションとしては十分に有効ではないだろうか。

このように、通史と資料をとおしたそれへの接続という関心からのみ語られがちな現在の歴史教育に方法論の視点を取り入れ、少しでも歴史研究の方法論を知ってもらうことによって、生徒たちが資料そのものから吟味するという歴史研究の楽しみ方を学び、自らの生き方に活かす契機につなげることができるのではないかと筆者らは考えている。科目学習としての通史的な教育と、実際の歴史研究の方法論をなぞる作業を通して、歴史の持つ豊かさに生徒たちが少しでも触れることができれば幸いである。

謝辞

本実践研究は公益財団法人博報児童教育振興会による第13回児童教育実践（代表：蒲生諒太）

についての研究助成を受けたものです。同財団には心より感謝申し上げます。また、JSPS 科研費（代表：西田彰一 18J00402）の助成を受けたものです。試行におきましてご協力いただきました皆さまに深謝申し上げます。

注および参考文献

- 1) 小中指導要領は2017年3月に先行。
- 2) 学習指導要領の改訂においては2014年11月、中央教育審議会（以下、中教審）への文部科学大臣諮問「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」での言及から「アクティブ・ラーニング」という語への注目が高まった。元来、この語自体は高等教育での議論で用いられてきたものであった（溝上、2014年）。アクティブ・ラーニングを巡っては諮問以降の議論を受けて2015年8月の中教審教育課程企画特別部会での「論点整理」においては「特定の学習や指導の『型』に拘泥する事態を招きかねない」という懸念がなされるに至り、2016年12月の中教審答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」では「『アクティブ・ラーニング』については、子供たちの「主体的・対話的で深い学び」を実現するために共有すべき授業改善の視点として、その位置付けを明確にすることとした」と示されるに至った。巷間、アクティブ・ラーニングを標榜する実践書も多く、アクティブ・ラーニングと主体的・対話的で深い学びが混同されていることもあり、本稿では「主体的・対話的で深い学び」の初出においては「いわゆる、アクティブ・ラーニング」と表記しつつ、以降は「主体的・対話的で深い学び」で統一した。
- 3) 今回は歴史教育に焦点を当てたので、「地理総合」および「地理探究」については言及しない。ただし、古写真によるフィールドワークリサーチは歴史地理学をはじめとする地理研究とも大きく重なるので、地理教育に応用することも十分可能であろう。
- 4) 史料批判は、本文で紹介した通史への位置づけという効果のほかに、通史に対する異議申し立て、見直しを迫るという効果も時に発揮し得る。たとえば、鎌倉幕府の成立にとって重要なのは、源頼朝に征夷大將軍の宣下がくだされた1192年よりも、1185年における守護地頭による武家の全国支配体制の確立（文治の勅許）のほうが、本質的に重要であるとみなされ、近年歴史教科書の内容が修正されたことなどである。ただし、本文で史料批判が通史の見直しを迫る場合もあり得ると書くと、読者の混乱を招くと考え、注に記すことにした。なお、鎌倉幕府の成立時期の研究史については、高橋秀樹「鎌倉幕府成立は『イイハコ』になったのか」『日本歴史』第852号、2019年参照。
- 5) 史学史の研究はいくつもあるが、ここではその代表的な著作として、成田龍一の一連の著作のみを挙げておく（成

- 田、2001年・成田、2006年）。
- 6) 京都造形芸術大学アート・コミュニケーション研究センター <https://www.acop.jp>(最終閲覧日2019年9月28日。以下のURLはすべて同日)。
 - 7) 別稿では、本稿で取り上げることができなかった探究学習としての位置づけや、ループリックの作成過程と詳細な分析、採点傾向などを検討することを考えている。なお、歴史教育にループリックを活用した事例には、佐藤洋一・神田晴香(2019年)の論文がある。
 - 8) より正確に言えば、国立公文書館のホームページでは一次史料のことを、「文献史料〔文字に書かれた史料〕」を例にとると、その目安となるものは、その史料を「いつ」「どこで」「だれが」書いたか、の三要素であり「そのとき」「その場で」「その人が」の三要素を充たしたものを「一次史料」と呼び、そうでないものを「二次史料」と呼んでいる。……一次史料の代表的なものには日記、書翰〔手紙のこと〕、公文書〔官公庁など当時の政府機関が発行している公的文書のこと〕がある。」としている(〔 〕は筆者(西田)による補足)。ただし、歴史研究の専門用語に入りすぎているので、文の大意を損なわない程度に専門外の読者にもわかりやすく示すために本文のように要約した。注釈に正確な文章を引用しておく。

秋田茂「高等学校新課程「歴史総合」の科目編成をめぐる試案」『大阪大学教育学年報』第23号、2018年。

秋山哲雄・田中大喜・野口華世編『日本中世史入門：論文を書こう』(吉川弘文館、2014年)。

網野善彦『異形の王権』(平凡社、2003年)。

家近良樹『歴史を知る楽しみ：史料から日本史を読みなおす』(ちくまプリマー新書、2018年)。

板倉聖宣『近現代史の考え方』(仮説社、1996年)。

江川文庫編・東京大学史料編纂所古写真研究プロジェクト編集『写真集 日本近代化へのまなざし：葦山代官江川家コレクション』(吉川弘文館、2016年)。

江崎グリコ「道頓堀グリコサイン」<https://www.glico.com/jp/enjoy/contents/glicosign/>

大阪歴史博物館「『昔の大阪』写真ライブラリー」<http://www.mus-his.city.osaka.jp/collection/photo.html>

『大阪春秋』第62号、1990年。

大野照文・織谷仁美・たけうちかおる編、『平成17年度文部科学省「社会教育活性化21世紀プラン」受託事業「京都大学総合博物館：おとなが学ぶ二枚貝」具体新書」貝を題材に熟年が他年代とともに学べる学習プログラムの開発と実践」報告書』(21世紀社会教育活性化京都委員会、2006年)。

桂島宣弘「近代国史学の成立」『思想史の十九世紀：「他者」としての徳川日本』(ペリカン社、1999年)。

神谷晴香「高等学校・地理歴史科における主体的な生き方の育成と授業開発：対話的で深い、探究的な学びの創造」『愛知教育大学教育実践研究科(教職大学院)修了報告論集』第9号、2018年。

蒲生諒太『「探究」カリキュラム・デザインブック：「学校外の学び」で作るアクティブ・ラーニング』(ヴィッセン出版、2016年)。

黒田日出男『絵画史料で歴史を読む』(ちくま学芸文庫、2007年)。

国立公文書館「史料とは何か」(2019年) <https://www.ndl.go.jp/modern/guidance/whats01.html>

呉座勇一『応仁の乱：戦国時代を生んだ大乱』(中公新書、2016年)。

呉座勇一『陰謀の中世史』(角川新書、2018年)。

佐藤昇編・神戸大学文学部史学講座著『歴史の見方・考え方：大学で学ぶ「考える歴史」』(山川出版社、2018年)。

佐藤洋一・神谷晴香「高等学校「地理歴史科」における探究的な学びの創造：資質・能力の評価、ループリック開発へ」『愛知教育大学教職キャリアセンター紀要』第4号、2019年。

津田左右吉『神代史の新しい研究』(二松堂書店、1913年)。

永松靖典編『歴史的思考力を育てる：歴史学習のアクティブ・ラーニング』(山川出版社、2017年)。

長崎大学附属図書館「幕末・明治期日本古写真メタデータ・データベース」<http://oldphoto.lb.nagasaki-u.ac.jp/jp/>

永原慶二『20世紀日本の歴史学』(吉川弘文館、2003年)。

成田龍一『歴史学のスタイル：史学史とその周辺』(校倉書房、2001年)。

成田龍一『歴史学のポジショナリティ：歴史叙述とその周辺』(校倉書房2006年)。

『日本古典文学大系1 古事記・祝詞』(倉野憲司・武田祐吉校注、岩波書店、1958年)。

『日本史研究』第681号、2019年。

溝上慎一『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』(東信堂、2014年)。

村上紀夫『歴史学で卒業論文を書くために』(創元社、2019年)。

文部科学省『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 総合的な探究の時間編』(2018年) http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/28/1407196_21_1_1_1.pdf

文部科学省『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 地理歴史編』(2018年) http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/28/1407073_03_2_1.pdf

南塚信吾編・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、2019年)。

桃木至朗『わかる歴史 面白い歴史 役に立つ歴史』(大阪大学出版会、2009年)。

フィリップ・ヤノウイン(京都造形芸術大学アート・コミュニケーション研究センター訳)『学力をのばす美術鑑賞 ヴィジュアル・シンキング・ストラテジーズ：どこからそう思う?』(淡交社、2015年)。

李成市『闘争の場としての古代史：東アジア史のゆくえ』(岩波書店、2018年)。

『歴史学研究』第979号、2019年。

『歴史と地理 日本史の研究』第725号、2019年。

『歴史評論』第828号、2019年。