

イギリスにおける社会認識教育の一断面

——中等学校における歴史教育を中心にして——

松 尾 正 幸

Masayuki MATSUO : One Aspect of Social Cognition Teaching
in England

——History Teaching in Secondary Schools——

序 言

生徒の社会認識を育成する方法には、アメリカに代表される“社会科 (Social Studies)”のような統合的教科を通しておこなうものと、イギリスに代表される地理科、歴史科等の分化した諸教科を通しておこなうものとの二つがある。日本は、前者の方法を採用しているが、社会科成立以後のその歴史をふりかえる時、社会科の改訂に際しては、統合よりむしろ分化の方向が強調されたといつてよからう。このような傾向を反映して、分野別学習強化の是非、地理科や歴史科へ独立論等、社会科の存廃をめぐる重大な論争さえ発生し、しかも現在、解決されたとは言い難い。社会科の基本的性格をめぐる日本の今日の状況を考える時、一方の極にあるイギリスの社会認識育成方法の研究は、我々に多くの示唆を与えるものと確信する。

本小論は、イギリス（主としてイングランド）中等学校における歴史教育をめぐる諸理論の特質を解明し、イギリスにおける社会認識教育研究の第一歩とすることを目的として^{注(1)}している。

研究方法としては、資料的には、4や5に代表される現場レヴェルでの資料、1や11に代表される学界レヴェルでの資料、3や21に代表される教育行政レヴェルでの資料という三方面の資料からアプローチし、各歴史教育（学習）理論に、歴史の定義、歴史（科）の構造、教育における歴史（科）の価値、歴史教育の目的、実践例とその検討という五つの分析視点を設定、検討し、その理論的特質を解明していく方法を採用した。なお General Studies 論、Social Studies 論に対しては、これらの理論の独自性と特異性を考慮して、上記の分析視点の適用を避け、第四章と第五章で別途に考察する。

第一章 年代史学習論に立脚した歴史教育

この章で考察する年代史学習論とは、イギリスの歴史教育関係の著書中、chronological approach (method)、conventional approach、あるいは traditional approach 等の名称で呼ばれている、歴史学習を支える考え方（理論）の総称である。この理論は、一人の人物がある時期、ある特定の論文や著書で提唱したものと違い、長年の歴史教育実践の中で、おのず

と形成され、意識的体系（理論）化こそなされなかったが、暗黙のうちに広く承認されているものである。この年代史学習論は、歴史学者や歴史学を専攻した中等学校教師の圧倒的支持を背景に、中等学校における歴史教育の現場で、今もなお正統論的地位を堅持している。特にこの傾向は、グラマー・スクール（以下パブリック・スクールもこれに準ずる）のアカデミックな歴史教育において顕著である。

1 年代史学習論の理論的性格

1 歴史の定義

年代史学習論の歴史の定義として、「歴史とは、コミュニティを発達（development）又は進化（evolution）として物語ったものである」（1, 127）とか、あるいは、「歴史は、現在の起源（origin）とその発達（development）を究明することである」（1, 127）をあげることができる。これらの定義から明らかなように、歴史の展開を発達や進化とみなし、歴史の諸事象間の連続的側面を重視するのが、この学習論の特色である。それ故、ある特定の時代や期間を歴史の流れの中から選択して学習する事は、歴史学習の本義にそむき、かつその主要な機能の遂行を妨げるという見解に到達することになる。

2 歴史（科）の構造

歴史展開における連続的側面を強調すれば、次の如く主張する事も可能である。“人間の持つ経験は連続的であり、太陽のもとで新しいものは何もない。歴史上における人間の諸々の行為、出来事、制度は、以前行なわれた何らかの結果である。人間の行為や事件は、過去の産物であり、過去によって規定される”と。また、歴史展開における総合的側面を強調して、“いかなる歴史上の出来事も、他から孤立的でなく、相互関連的である。歴史上の一事件にさえも、政治、経済、社会、宗教、科学技術上の複雑な諸要因が関連している”と主張する人も多い。

年代史学習論は、歴史のもつ連続的側面を強調し、「歴史のもつ連続性は、歴史のシラバス（syllabus）が論証し、強調すべき事である……中略……発達や進化を理解させるためには、歴史の連続性を例証する必要がある。それ故、我々は、歴史を個々の時代に切断し切り離してはいけない」（1, 126～127）とする。この考えは、「スチュアート時代を学習する以前には、必ずチューダー時代を学習していなければならない」（1, 137）という歴史学習の順次性の主張となり、古代史への低学年の興味、近代史は複雑で中学年から理解が可能等の主張と結合し、古代から始まる年代史的歴史学習の理論的根拠となる。

年代史学習論は、また、「歴史を、経済史、政治史、社会史、宗教史等に分割し考察することは、人工的である。これらを超える程、生徒の知識を統合（integrate）でき、人間の過去についてのより良き理解を与える事ができる」（2, 14～15）として、歴史の持つ総合的側面をも強調する。

以上からも明らかな如く、この年代史学習論は、歴史の連続性と総合性を共に満足させよう

とする。この歴史(科)の構造観から導びかれる歴史学習は、より長期(連続的)に、より幅広く(総合的に)という事になり、限定された歴史学習の時間内では、結局どちらも不完全にしか満足させ得なくなるという危険がある。事実、この学習論は“歴史を学習している”のだが、“どんな歴史を学習しているのか”が不明確になり、また、歴史を万遍無く(無意図的に)学習するため、興味や関心、生徒の能力を越えた事柄の学習を強要し、教師の講義中心による“浅い、表面的な”学習しかできず、学習者に、歴史学習に対する嫌悪さえ発生させた。エラ学習論や発展系列学習論の成立も、この辺に原因があるといえよう。

3 教育における歴史(科)の価値

教育科学省(Department of Education and Science)は、教育における歴史(科)の価値に関する考え方において、年代史学習論と発展系列学習論は基本的に同じであるとする。すなわち、これら両学習論は、歴史は、発達や進化を通して、生徒に伝統や遺産(heritage)を例証、伝達できるが故に教育において価値を持っているとしている(3, 15~16)。

また、歴史教育理論における指導の人物であるバーストン(W. H. Burston)も、教育における歴史(科)の価値観には、(イ)生徒に、現在についてのより良い理解を与えるために価値がある、(ロ)現在に与えるコントラスト(contrast)のために価値がある、(ハ)社会の発展法則を例証できるために価値がある、とする三つがあり、年代史学習論と発展系列学習論は、(イ)の価値観に立脚したものであると要約している(4, 1~4)。

4 歴史教育の目的

教育科学省は、伝統的年代史学習論のもつ目的観として、学習者への(イ)道徳的訓育と(ロ)遺産や環境についての伝達・教授をあげている(3, 13)。しかし、これらは、この学習論独自の目的とは言い難く、歴史教育論共通の礎石ともいうべきものである。事実、年代史学習論に好意的見解を持つ中等学校教員連合会(Incorporated Association of Assistant Masters in Secondary Schools 略称 I. A. A. M)は、年代史学習法は、生徒に歴史の流れを理解させるに必要な、真の時間意識(the true sense of time)を得させる唯一の方法である(5, 30)とし、この学習論の第三の目的ともいうべき“タイムセンス”の育成をあげている。

5 実践例とその検討

グラマー・スクールの4分の3が従っている(3, 11)といわれる年代史学習論に立脚した典型的シラバスを示せば、概ね次のとおりである。

第一学級 (11~12才)	先史, 古代文明, 中世史
第二学級 (12~13才)	チューダー朝, スチュアート朝
第三学級 (13~14才)	イングランド18世紀史 (アメリカ史, 大英帝国史, ある場合には, 18世紀ヨーロッパ史との関連を保ちながら)
第四学級 (14~15才)	19世紀のイギリス史とアメリカ史及び一般教育証書 (G. C. E) 試験の準備
第五学級 (15~16才)	

一年間で「歴史」を学び終るのではなく、出来事の発生の系統（時間的系列）に従い、学年が進むにつれ、古代から順次、連続的に学習し、学習年代の上限は、せいぜい1914年の場合が多い。この学習論への批判として、(イ)底流に自国の遺産を伝達しようとする意図があるため、自国（国民）史の過度の強調、(ロ)政治史中心となり、学習者の興味、能力、発達の無視、(ハ)現代史の軽視等が指摘されているが、これらを克服する努力もなされている。^{注(5)}

Ⅱ 第六学級 (Sixth Form) における歴史教育

第六学級とは、グラマー・スクールの学五学級（必修）を修了した生徒が、大学進学や知的専門職への就職等各自の希望に応じて、引続きその学校に三年間を限度に存学し、高度の専門的学習をする学級である。この学級での歴史教育は、第五学級までのそれとは性格を異にしており、以下に考察する如く三種類に類形化ができる。

1 歴史学科への大学給費入学 (Open Scholarships) 試験のための歴史教育

この試験に合格するためには、長期にわたる高度の歴史学習が必要とされる。この種の歴史教育の対象は、将来、大学で歴史学を専門に研究しようとする生徒である。彼らは、第六学級を、「学校 (School) と大学間の移行期間 (transition)」(8, 8) と考えており、それ故、この種の歴史教育は、「大学での歴史研究への橋渡し」(5, 82) という古典的な目的を依然として堅持している。

この種の歴史教育の特色を明らかにするため、Scholarship 試験と G. C. E の A レベル (Advanced Level) 試験との相違を示そう。厳密な区別は困難だが、理念的には、後者が、歴史学習の達成 (achievement) や成就 (performance) の度合をみる知識テスト的側面が強いのに対し、前者は、歴史家となる見込み (promise) や素質をみる能力テスト的側面をもつ (2, 176)。「Scholarship は、大学での三年間の歴史研究の後、歴史学の学位 (a good honours degree) を得る見込みをもった第六学級生徒を発見することを目的とする。それ故、試験は、探求的 (searching) なむつかしいものとなる。試験官は、どれほど多くの知識を知っているかではなく、知っている知識をいかに処理するかに関心をもつ」(8, 8) という記

述に、この試験の性格及びその準備のための歴史教育の内容を推察することができる。

この種の歴史教育の指導原理は、その目的に従い、「自ら考え、歴史的に思考する能力」(8, 8)を育成する事であり、そのため3年間にわたる連続的トレーニングが必要とされる(8, 9)。生徒は、専門雑誌である *History* や *English Historical Review* を読んだり、「ワイマール共和制の崩壊について」の主題のもとに論文を書いたり、教師の指導のもとに、自主性をもった歴史学習ができるよう配慮されている(5, 72, 81~84)。

2 G. C. E (General Certificate of Education) 試験のための歴史教育

この種の歴史教育が対象とする生徒は、歴史におけるAレベル試験に合格して、大学に進学しようとする者や、Aレベル試験合格を必要とする知的職業に就職しようとする者である。歴史学協会(Historical Association)は、この種の歴史教育の目的を、「歴史的知識の収得よりはむしろ歴史的思考(historical thinking)の訓練」(8, 5)に置いている。前種の1のタイプの歴史教育と、この種の2のタイプの歴史教育との質的差異を強調したきらいがあるが、前者は後者を一層徹底させたものとして理解するのが適切であろう。

ここでいう歴史的思考について述べよう。これは、コミュニティのユニークさを考察する第一段階と、コミュニティを歴史的な展望(perspective)の中に考察する第二段階からなる。第一段階で必要な能力は、(i)想像力と(ii)過去の生活を解釈し説明する能力である(8, 6)。第二段階で必要とされる能力は、(i)ある時代を歴史の流れの中に位置づけ、それを解釈し理解する能力とあってよからう。

この種の歴史教育の指導原理は、「幅広い知識をもって、ヨーロッパ史や英国史のアウトラインの中に、一つの限定された期間を学習させ」(8, 7)、そうして、「生徒に批判と援助を与えながら、生徒自らが、知識を獲得、消化できるよう指導する」(2, 170)事である。1のタイプの歴史教育と同様、生徒の自主性を重視した歴史学習が展開されている。

3 第六学級理科系生徒 (Science Sixth Former) のための歴史教育

「生徒が第六学級に進むと、彼らは、専門家(specialist)の卵となる。…中略…彼らの学ぶ教科は、専門に関する二、三の重要教科に限定される。」(9, 73)この事からも明らかな如く、イギリスは、第六学級段階からの早期の専門化(specialisation)を国民的信念としてきた。しかし、最近、大学と学校の双方から、この信念に反省が加えられており(5, 85)、過度の専門化を是正する種々の努力がなされている。これは、第六学級理科系生徒への歴史教育の導入という形で顕著に現われている。これまで、彼らに対する歴史教育の必要性は認識されていなかったのであるが、「未来において、技術的、管理的、政治的、道徳的方面で重要な指導的地位を占めるであろう」(10, 7)彼らに、文科系教科(cultural subject)の一つとして、

歴史を教える必要性が強調されつつある。この傾向は、歴史という教科を通しての歴史教育の導入と、General Studies という教科を設置しての歴史教育の導入という二つの方法を通してなされている。ここでは、前者の方法のみを考察する。

「どの歴史家も、良くバランスのとれた政治史コースが、市民 (citizen) としての理科系生徒に対して持つ価値を否定しないし、多くの科学者も、その価値を承認している」(3, 70), 「History Sixth Form では、通常の学習コースで、政治教育 (political education) がなされているが、Science Sixth Form では、いかなる政治教育もなされていない」(3, 71) という引用からも明らかのように、この種の歴史教育は、未来のリーダーとしての彼らを、知的バランスのとれた良き市民に育成しようとする政治教育的性格をもっている。歴史学協会は、この種の歴史教育の目的を、歴史的思考の第一段階の構成要素である(イ)想像力と、(ロ)過去の生活を解釈し説明する能力の訓練におき、(ハ)ある時代を歴史の流れの中に価値づけ、それを解釈し理解する能力の育成は犠牲にされてもやむをえないとしている (8, 10~12)。

第二章 イエラ学習 (Era Approach) 論に立脚した歴史教育

この章で考察するのは、リープス (Marjorie Reeves 1905~) 女史の提唱以来、Project 法、Period 法、Topic 法、Patch 法、興味中心 (Centre of Interest) 法と種々の名称で呼ばれ (11, vii), 現在でも、歴史教育の現場で広く採用されている学習法である。イエラ学習とは、ケンブリッジ教員養成協会 (Cambridge Institute of Education) のアシスタント・チューター (assistant tutor) であるカーペンター (P. Carpenter 1922~) が、これまでの名称は不適切であるとし、最近、改めて命名したものである。「生徒の活動を重視するこの学習法は、すべての年令段階の生徒に適用できるが、とりわけ年少の生徒 (younger pupil) に適切である」(11, 54) と氏自ら述べる如く、この学習論は、初等学校からモダン・スクールを中心とする中等学校の歴史教育にかなりの影響力をもっている。

I イエラ学習論の理論的性格

1 歴史の定義

イエラ学習論は、歴史を、「コミュニティの過去の生活の想像的再構成 (imaginative reconstruction of the past life)」(1, 127) と定義する。年代史学習論、発展系列学習論とは著しく異なった定義をする背後に、歴史の断絶的、非連続的側面を強調、重視し、歴史の流れから、過去の一時代 (era) を抜き取り、それを断代史的に学習しようとする意図を察知できる。また、この学習論が、歴史認識論上、過去の模写、復元説に立つ発見理論の立場からでなく、構成理論の立場から、歴史を定義づけている点注目されよう。

2 歴史(科)の構造

イエラ学習論は、「連続的要素の意図的放棄」(11, 38)を通して、歴史の断絶性と総合性を強調する。この学習論は、「時代の中への歴史の分割は、人工的でも便宜的でもない。それは、むしろ、歴史の本質的構造である」(4, 8~9)という歴史の構造観に立ち、分割し、限定された一時代を抜き取り、その時代を、政治、経済、宗教、芸術、科学等と詳細に、深く、多面的かつ総合的に学習する(11, 61~62)。

これらの背後に、歴史科を、深さ(depth)、幅(breadth)、長さ(length)、すなわち、詳細さ、総合性、連続性の順に優先されるべき三側面からなる三次元教科(three-dimensional subject)と看したり(11, 81~82)、「総合教科(synthesizing subject)である」(4, 13)としたり、あるいは、数学のように、加減乗除へという学習の順次性や、既習知識の積み重ねを必要とする構造教科(structural subject)ではないとする(11, 27)、この学習論独自の教科観を確認することができる。

3 教育における歴史(科)の価値

イエラ学習論は、「過去の歴史は、現在に与えるコントラスト(contrast)のために、興味や価値がある。過去は、現在と異なっており(different)、我々が現在を新しい光の中に観る事を可能にする」(4, 2)として、現在のより良き理解のための比較・対照としての歴史にその教育的価値をみい出し、年代史学習論や発展系列学習論とは、全く異質の価値づけをしている。そしてこの学習論は、過去の歴史像の客観的イメージ化を求めて、ある過去の一時代とその問題点に生徒を沈潜させ(4, 5)、「歴史のための歴史(History for its own sake)」学習、を目的とはしないが、その精神的態度とし(4, 5)、現在のより良き理解のための歴史学習を展開しようとする。

4 歴史教育の目的

生徒が、自己の属する現代という時代についての批判的認識(critical awareness)ができるように、過去の時代を想像的に再構成する経験の場を与え、その時代に生きた人間として、当時は冷静に認識させることが、イエラ学習論の究極の目的である(11, 79)。そのため、過去の歴史は、「現代世界とどの様に異なっているかを発見させる比較学習のために使用」(11, 37)される。比較学習で得られた「過去に対する批評眼を、現在にも適用し、昔との類似や相異を識別できる時にのみ、生徒は、現在を正しく認識することができる」(11, 79)とし、現在のより良き理解に連なるような歴史教育の目的をあげている。

5 実践例とその検討

カーペンターが推奨する四年コースの実践例(11, 85~94)を示そう。

第 1 学 年	第 2 学 年	第 3 学 年	第 4 学 年
①石器時代	⑦ノルマン人の到来	⑬革命の時代Ⅰブリティン	⑲エドワード時代の光景
②ファラオ治下のエジプト	⑧近東と極東	⑭革命の時代Ⅱヨーロッパ	⑳権力を求めての闘争
③五世紀のアテネ	⑨チャーサーの頃の世界	⑮革命の時代Ⅲ海外	㉑1930年時代
④ローマとカルタゴ	⑩ルネッサンス時代	⑯中期ビクトリア時代	㉒第二次世界大戦
⑤ローマ時代のブリティン	⑪エリザベス一世時代	⑰市民戦争期のアメリカ	㉓原子力時代
⑥アルフレッド王時代	⑫宗教改革の時代	⑱最盛期の大英帝国	㉔原子力時代の英国

古代より現在に到る歴史から24個のイエラを選択し学習する。各イエラは、連続しておらず、それらの隔絶期間は、昔程長く、現代に接近する程短期間になる。次に学習内容を、⑪エリザベス一世時代を例にとり詳細に示そう。このイエラは、六つの学習分野から成る。

(1) 家と家庭生活 建築物、ホールと小屋、家具と備品、庭園、 飲食物、宴会、喫煙、着物、流行、家庭生 活、教育	(4) 町と田舎 ロンドン、シティコンパニィ、店、羊毛 工業、徒弟、農業、囲い込み、浮浪者、 救貧法、道路、宿屋、商人、市とマーケット
(2) 冒険と闘争 船、発見航海、ドレークと船乗り、貿易、 ウォルターローリ卿とバージニア、船員と 兵士、武器、オランダ、戦争とスペイン、 無敵艦隊	(5) 芸術と娯楽 シェクスピアと作家達、円形劇場、演劇 と仮面劇、楽器、歌典、舞踊、鷹狩りと スポーツ、ビアガーデンと闘鶏、祭日と 祝祭
(3) 宗教と反乱 教会セッルメント、反宗教改革、フィリップ プ二世、エドモンド・キャンピオン、スコッ トランドのメリー、ジョン・クノッソス、 清教徒、ユグノー、ヘンリー四世、アイル ランドの反乱	(6) 政治と制度 エリザベス女王、女王の寵臣達、王室、 宮廷、巡幸、女王の顧問官達、治安判事、 刑罰 以上 (11, 61) より

各学習分野は、一つのトピック（主題）のもとに統一され、学習目的は明確である。生徒は、教科書、参考書、専門書、雑誌、新聞、百科辞典、図書館、地方遺跡、博物館、郷土館等を利用して、主体的、活動的に調査し、探求していく。このイエラ学習論では、何よりも深さ（詳細さ）が優先され、学習者自らの深みのある歴史学習が目ざされる。そのためには、学習者の興味、関心、年令及び能力に適したトピックのもとでの主題学習が必要とされる。そのようなトピックを追求する目的学習の中で、始めて全我的精神の集中を伴う深みのある歴史学習が可能となるのである。またこの学習論は、生徒の主体的、活動的な調査、探求を通してのみ「いかにして知識を探求するのか (How to search for information)、いかにその知識を解釈するか (How to interpret it)、いかにその知識を表現するか (How to express it) の三つの重要な技能 (skill)」(9, 44) を取得させうるとし、知識（内容）と共に方法を、結果だけでなく、

生徒自らの努力する過程，思考する過程を重視している。

現代理解のための歴史学習，学習者の興味，能力，活動の重視，目的的学习への配慮，活動的学習過程でのみ生徒は自ら多くの生きて働く知識や諸能力を獲得できるとする，いわゆる付随的，同時的学習（concomitant learning）への注目という点からも，このイェア学習論は，経験主義教育論の上に構築された，問題解決学習の立場に立った歴史学習論と要約できよう。同時に，このイェア学習論は，限られた歴史学習時間内での膨大な歴史教材への直面という，現場の切実な問題に積極的に対処した歴史教材精選の理論として注目されよう。

第三章 発展系列学習（Lines of Development Approach）論に 立脚した歴史教育

発展系列学習論とは，^{注(3)}ジェフレイズ（M. V. C. Jeffreys, 1900～）によって提唱された，現在のイギリス歴史教育の現場で広く採用されている歴史学習である。この歴史学習論は，1935年から1939年にかけて，ジェフレイズが *History* 誌上に発表した12と19の二論文，及び13と18の二著書によって，イギリス歴史教育界に登場し，多くの注目をあび，いわゆる発展系列学習という名称のもとに広く承認されている。この歴史学習論は，提唱以来，その理論的骨子をほとんど修正することなく，モダン・スクールを中心とするイギリス中等学校の歴史教育の現場で広く採用され，この学習理論に基づき^{注(4)}歴史教科書も発行されている。

1 発展系列学習論の理論的性格

1 歴史の定義

発展系列学習論は，歴史を，「地球上における人間の進化について，合理的に説明したもの（the reasoned account of man's evolution）」（12, 233）であるとか，あるいは「歴史とは，社会の発展についての研究（the study of social development）である」（13, 16）と定義する。教育科学省は，発展系列学習論のこれらの定義は，年代史学習論の定義と本質的には同じものであるという見解に立っている（3, 16～18）。

歴史を進化や発展のプロセスとしてみる彼は，「歴史は，全体として一つの意味（meaning）をもっている—それは，あるすじ（plot）をもった演劇に類似している—」（14, 472）と考え，その意味ある「全体としての歴史的プロセスの解釈」（14, 472）こそが，歴史を哲学することであるとする。彼にとっては，「イザヤからツキジデス，ヘーゲル，マルクス，シュペンゲラー，トインビーに到るまで，歴史とは，歴史上の実例を通しての歴史哲学の教授（philosophy teaching by examples）」（15, 57）であるとされる。

2 歴史（科）の構造

発展系列学習論は、歴史の総合性を犠牲にし、連続性を徹底的に強調する。歴史の総合性の犠牲ないし放棄は、以下の記述からも明らかである。「学校において、歴史教材を拡大するのは正しい。しかし、真の総合的な取り扱い、実際的には不可能である。我々は、学習題目 (topics) の無限の多様さの中から選択しなければならない。」(13, 29)「伝統的な歴史学習の単位 (unit) は、時代 (period) である。しかし、時代を全局面にわたって学習することは、不可能である。」(13, 28)「年代史学習論に基づき伝統的歴史教育の根本的誤りは、政治的局面的強調よりは、むしろ、時代を通しての総合的取り扱いが可能であると公然と表明していることである。」(13, 30) 次に、連続性の強調であるが、これは、「人間の経験からなる一つの期間は、突然に終結することもないし、また、次の期間が突然に始まることもない。因襲的に使用されている諸時代は、それ自体まったく偽りの分類カテゴリーである」(13, 20) という記述から明らかである。以上の引用から、歴史を総合的に取り扱うことを理想的には肯定しながらも、限定された学習時間内では、総合性と連続性の両方を共に満足させるのは、現実的に不可能であるとする考えを察知できる。

彼は、歴史科のもつ困難性として、(イ)時間的隔絶性 (remoteness of time) と空間的遠隔性 (remoteness of place) の埋合わせのむづかしさ、(ロ)歴史は、成人の行為や思考法に関係していること、(ハ)他教科に比べて、膨大な資料、教材に直面させられていることの三つを指摘し(13, 1～6)、これらを克服するために、「生徒が学習する歴史コースの内容は、生徒が理解でき、興味のもてるものでなければならない」(13, 6) という原則を貫き、かつ、合理的な選択原理」(13, 28) を確立することが必要であるとする。

生徒は、“何を学習しているのか?” の問に、“歴史を学習しています” と答えるのではなく、“輸送手段の発展の歴史を学習しています” (学習対象が明確に限定されているため目的意識をもった歴史学習が可能) と答えることができる。また、選択、限定された学習題目が学ばれているため、“深く、詳細に (限定された学習題目内では、かなり総合的に学習している)、主体的、活動的” に学習できる。

3 教育における歴史（科）の価値

一般に、発展系列学習論の教育における歴史（科）の価値観は、教育科学省やバーストンの見解に代表される如く、年代史学習論のそれと本質において同一であるとみなされている。

しかし提唱者ジェフレイズは、歴史は、物事を正しく理解するための方法的手段 (発展的な展望) を学習者に与えるために、価値があるとする彼独自の価値観を展開している。すなわち彼は、「我々は、物事を歴史の発展的な展望 (developmental perspective) の中に観ればみる程、その意義をより良く理解できる。歴史学習以外の何物をも、この展望及びその中に物事を

眺めようとする習慣的態度を育成できない」(13, 16) と考えるのである。

次に、生徒にそのような発展的展望を獲得させるための歴史学習の方法について論及する。彼は、歴史へのアプローチの方法として、(イ)歴史家以外のアプローチと、(ロ)歴史家のアプローチ、の二つをあげる。「美術や医学を学んでいる人は、各自の問題点をより良く理解するために、美術史や医学史を学ぶ。歴史家以外のアプローチとは、このように、彼らの特殊な問題を、歴史的な発展の中に明らかにしようとする人の方法をいう。」(12, 233)これは、歴史を手段とする専門史学からのアプローチである。(ロ)の歴史家のアプローチとは、「“歴史とは何ぞや”と歴史それ自体を一つのテーマとして歴史を研究している」(12, 233)方法である。「歴史家の研究領域は、前者のアプローチの如く制限されていない。歴史家は、人間の出来事についての幅広い、全般的概観を達成しようと努力する」(12, 233)にも明らかな如く、これは、歴史を目的とする一般史学からのアプローチといえよう。

彼は、以上の二つのアプローチをあげ、学校における歴史学習は、(イ)の歴史家以外のアプローチのもとに遂行されねばならないとする。歴史学習のアプローチは、「学習者が関心を持っている事柄を、もっと良く知りたいという強い動機に裏づけられたものでなければならない」(12, 237)が、(イ)のアプローチは、その動機が明確である。(ロ)のアプローチのもとに歴史学研究をする歴史家志望の学生は、いつも、「歴史とは何ぞや」という疑問を持ち続けているのに対し、(イ)のアプローチのもとで歴史学習をしている生徒は、「何を探求しているかについての明確な目的意識」(13, 26)すなわち、「いかなる動機から歴史を学習しているのか、いかなる歴史を探求しているのかの間に對する明確な解答」(13, 30)をもっているのである。すなわち、(イ)のアプローチのもとで歴史を学習している生徒は、「どの様な歴史を学習しているのか？」という問に対して“1485年以來の歴史を学習しています”と答えるのではなく“我々は、人々はどのようにして旅行したかを知るために、輸送手段の発展の歴史を学習しています”と答えることができるのである(1, 38)。歴史学習は、“何のために”、“何を”という学習の動機と対象についての明確な把握のもとに遂行されねばならないとする彼の主張は、学習者の学習意欲や目的意識をもった学習の重要性を指摘したのものとして注目されよう。また、歴史学習に際して、(イ)のアプローチを採用する背後には、“学校における歴史教育は、歴史家の卵を養成する場ではない”という、(ロ)のアプローチを採用する年代史学習論への批判が横たわっているといえよう。

4 歴史教育の目的

ジェフレイズは、現代社会の特色の一つとして、急激な社会変化に伴う「既成の価値基準の動揺」(16, 38)を指摘する。彼は、このような現代社会での教育のもつべき重要な仕事として、「永続性ある価値と責任ある態度を伴った、首尾一貫した人生観 (coherent view of life) 確立のための援助」(15, 11)や、「生活していく上での信念 (faith) ——行動のための有効

適切な信念——の獲得」(17, 56)をあげる。そして、彼は、学校こそがこの仕事において最も本質的な役割と責任をになっているとし(15, 11)、現代社会における学校教育の位置と機能を明確に指適している。

彼は、歴史教育の目的を、「実用的な知識の習得よりはむしろ、歴史的センス (historical sense) の育成にある」(13, 8)と要約する。以下、彼のいう歴史的センスについて考察する。彼のいう“歴史的センス”とは、歴史に対する Romantic な態度と Practical な態度をふまえた Philosophical な態度のことである。すなわち、(i)歴史を道徳的な訓育の手段とする Romantic な態度と、(ii)歴史を実用的な聡明さ (sagacity) の訓練とみなす Practical な態度は、“歴史的センス”の重要な要素ではあるが本質的な要素ではないとし、(iii)連続 (sequence) であり、単なる偶然の継続 (succession) ではない、歴史のプロセスを解釈しようと努める Philosophical な態度こそが、“歴史的センス”の本質であるとする(13, 12~16)。それ故、彼の歴史教育の目的である“歴史的センス”の育成とは、「歴史の発展的な展望 (developmental perspective) の中に、歴史のプロセスを眺め、それを支配している基本的な諸原理 (法則) を絶えず推察する習慣的傾向」(13, 16)を育成することであると要約できる。

次に、彼のいう歴史のプロセスを支配する基本的な諸原理について述べよう。彼は、9才の生徒が“輸送手段の発展”というトピックのもとで、ロンドンのバスの歩みをその初期から発展的に学習している例をとって、次のような諸原理をあげている(12, 240)。

- (i)物事は、常に試行錯誤を繰返しながら発展していくという原理
- (ii)変化しようとする事物に対しては、絶えず伝統の障害が存在しているという原理
- (iii)変化するものは、本質的な目標(この場合は、バスの安全性と迅速性)に向って、自ら率先的に適合していくという原理
- (iv)変化の割合は、現代に近づくにつれ、加速的に増大してきているという原理
- (v)デザインは、次第に単純化してきているという原理

彼は、一つの意味をもった発展としての歴史のプロセスを支配する諸原理の理解を、歴史教育の目的とすることにより、日々の授業を通して、歴史を解釈し、説明する能力を養い、いわゆる歴史的な見方、考え方を育て、終局的には、彼の主張する“首尾一貫した人生観”や“信念”の確立という教育目的に答えようとするのである。歴史のプロセスを支配する諸原理の理解をめざす彼の歴史教育論は、今日いう歴史的な概念形成のための歴史教育論として注目される。

5 実践例とその検討

ジェフレイズは、この学習法は、初等^{注(5)}学校や中等学校を問わず、またグラマー・スクールやモダン・スクールの学校種別を問わず、必要な修正を加えて、9才以上の全生徒に適用できると主張する。次に、提唱された当時のモダン・スクールの実践例を示そう(18, 12~59)。

<p>第一学年（11～12才） 3ケ年で6コース：1コース6ヶ月</p> <p>I 前期 世界の探検</p> <p>1コースは20レッスン：40時限 (1)古代の人々 (2)海と海路 (3)新しいヨーロッパ (4)中世 (5)新しい世界 (6)狭くなる世界</p> <p>II 後期 機械の進歩</p> <p>(1)書物 (2)機械と蒸気 (3)電気 (4)ガソリンエンジン</p> <p>第二学年（12～13才）</p> <p>III 前期 医学と衛生学</p> <p>(1)外科医学 (2)内科医学 (3)病院 (4)下水と排水 (5)水の供給</p> <p>IV 後期 政治</p> <p>(1)議会, 法律の制定, 税金 (2)地方政治 (3)司法 (4)警察</p> <p>第三学年（13～14才）</p> <p>V 前期 産業と労働</p> <p>(1)世界的貿易（以下詳述, 筆者注）</p> <ul style="list-style-type: none"> • 世界の遠隔地の相互依存 • 冒険的な初期の商取引 • 帝国貿易 • 銀行と信用 • 国際貿易 	<p>(2)市場と機械</p> <ul style="list-style-type: none"> • 植民地貿易 • 動力源 • 労働条件 <p>(3)大企業</p> <ul style="list-style-type: none"> • 競走と独占 • 大企業と合併 <p>(4)労働組合</p> <ul style="list-style-type: none"> • 労働組合の役割 • 労働組合の歴史 • 1850年から現在まで <p>(5)失業</p> <ul style="list-style-type: none"> • 失業とは • 失業の自然的原因 • 産業革命の結果 • 世界恐慌の実際と理由 • 失業対策 <p>VI 後期 戦争と平和</p> <p>(1)貿易における世界の一体性</p> <ul style="list-style-type: none"> • 世界の諸国の相互依存 • 世界の出入口スエズとパナマ運河 <p>(2)政治における世界の一体性</p> <ul style="list-style-type: none"> • 諸国間のねたみと関税 • 紛争の原因 • 1914～1918年の戦争の原因 • アルサスローレン地方の鉄と石炭 <p>(3)戦争：その過去と現在と未来</p> <ul style="list-style-type: none"> • 戦争とは何か • 十字軍時代の戦争 • クック船長時代の戦争 • 現在と未来の戦争 <p>(4)世界平和への努力</p> <ul style="list-style-type: none"> • 国際法の思想 • キリスト教諸国, 米国, 英帝国 • ウィルソンと14ヶ条 • 国際連盟の働きとその弱点
--	---

以上の実践例から、次の事が指摘できよう。

(イ)歴史学習が「歴史的」であるのは、学習内容ではなくその方法にある（15, 58）とするため、人間生活の全領域が、歴史学習の対象となっている。

(ロ)内容の構成には、学習者の年齢、興味、能力が考慮してあり、その配列において、物質的側面から精神的側面、制度的側面へ、具体的なものから抽象的なものへと、慎重な心理学的、教育学的配慮がなされている。

(ハ)しかし、ただ単に知的能力に劣るモダン・スクール生徒の興味、関心をひきつけるという心理学的配慮ばかりでなく、そこには、生徒が社会に出て、社会人、職業人として生活するのに役立つという視点が堅持されている。最高学年（実践例の当時は3学年で、現在は第5学年の16才まで在学）で、大企業、労働組合、失業、国際社会等の市民生活の身近な諸問題が取り上げられているのがそうである。ここでは市民としての教育が、義務教育終了後直ちに社会に出ていく生徒に重要な意味をもって考えられている。歴史教育は、最終学年段階で市民（公民）教育に連なるものとして考えられ、日常の市民が直面する諸問題の中でとらえられている。

II 発展系列学習論の提唱とその時代的背景

次に、発展系列学習論の提唱と当時の教育学、歴史学との関係に言及したい。

20世紀の初期から1930年代にかけてアメリカの新教育運動がイギリスの教育界に大きな影響を与えた時期である(20, 311~323)が、発展系列学習論提唱の基盤に、新教育の考え方があるのは明らかである。ジェフレイズは、「教育は、より少く記憶し、学習者自身の腕前を發揮するより多くの機会が与えられる程健全である」(13, 51), 「…中略…最良の学習法は、子供自らが経験できる場面に、彼らを直面させることである」(13, 51), 「…中略…教授のための時間は、容赦なく切り捨て、発表のための時間は、増大されねばならない。このことが、結果的には、より多くの事柄を学び、より良く教育される方法である」(13, 84), 「学校の歴史教育の不満足な現状は、我々が、子供の興味と能力(capacities)との関係において、その学習コースを限定するのに失敗している事にある。…中略…生徒の学習する歴史コースの内容は、生徒にとって理解でき興味あるものでなければならぬ」(13, 6)と述べ、経験主義教育に立った歴史学習論を展開している。

学習者の興味と能力に基づき歴史教材内容の構成を主張する彼は、その具体例として、9~11才の生徒には、輸送や家(住居)の発展という具体的トピックを、13~14才の生徒には、医学と衛生学、戦争と戦争防止努力の発展等のより幅広いトピックを、17~18才のより年上の生徒には、17世紀と18世紀における政治的自由と宗教的自由の関連、文化の活力(cultural vitality)維持に必要な一般的条件、国家論の発展等というより抽象的なトピックをあげている(12, 239)。生徒らは、このように、「目的的な学習ができるよう十分限定されたトピック」(19, 230)を、教師の指導のもとに、個人的、集团的、協力的、活動的、主体的に学習していく。学習した成果は、彼の教育観に従い、ノートブックの作製、劇化、模型製作、討論、口頭発表等を通して活動的に発表される(13, 82~88)。

伝統的ヨーロッパ(西洋)史学の傾向として、(i)国民主義(国民史)的傾向、(ii)古代、中世、近世(代)の三時代区分観、(iii)自生的発達観に立脚した歴史(学)観の三つが指摘できよう。彼は、(i)と(ii)に対して、「“Line”法では、…中略…生徒は常に“世界史”を学習している」(13, 38), 「中世は、近代世界の出発のためきちんと終結したのではない」(13, 20)と批判する。(iii)の自生的発達観とは、ヨーロッパ史の発達の契機の中で、内部的契機のみ注目する、具体的には、ヨーロッパ史は、ヨーロッパ内部の自己の力によってのみ発達したとし、ヨーロッパ外世界からの影響を無視ないしは軽視する傾向をもつ歴史(学)観である。(iii)に対しても彼は、「生徒に、地中海以外の地域にはどんな文明もなかったと思込ませるべきではない。マルコポーロやアラビアの科学の学習では、西洋が、いかに多くの恩恵をインドや中国からうけているかを強調しなければならない」(18, 12)として、これまでの「歴史のプロセスの過度の単純化」(13, 20)の傾向を戒めている。

以上のような彼の歴史(学)観は、教育実践の中に随所に表出されている。たとえば、実践例 I における(1)古代の人々の学習で、「ヨーロッパの人々が依然として野蛮人であった頃、エジプトやメソポタミアでは、文明が成立していたこと」(18, 14)を一授業時間を費して教えるとか、(2)新しいヨーロッパの学習において、アラビア人は、偉大な数学者、科学者であり、当時のヨーロッパ人よりすぐれていた事を、天文学や時計を例として知らせたり(18, 16)する例がそうである。以上からも、彼の発展系列学習論提唱の背後に、伝統的ヨーロッパ(西洋)史学への批判としての彼の歴史(学)観があったことがうかがえる。

第四章 ジェネラル・スタディズ (General Studies) を通しての歴史教育

分化した教科を通して生徒に社会を認識させようとする傾向の強いイギリスにおいて、最近、統合(総合)的性格をもつ教科を設置して、総合的な社会認識を育成しようとする動向を確認できる。モダン・スクールを中心とする Social Studies, グラマー・スクールを中心とする General Studies の教科設置の動きがそれである(21, 73: 22, 17~19)。この教科は、1959年に、「第六学級生徒の一般教育(general education)に不安をもったクラウザー委員会(Crowther Committee)によって提唱された」(5, 85)一学校教科であり、以来、時間表上にこの教科をもつグラマー・スクールはかなりの数に達している。

衆知の如く、イギリスは、第六学級段階での早期の専門化をその国民的信念としてきた。第六学級では、自分の専門に係る二、三のG.C.EのAレベル教科の学習に努力が集中されている。歴史に関していえば、すでに、グラマー・スクール第四学級で、約半数の学生が歴史学習を放棄するという状態である(5, 87)。しかし、現在、幅広い教養と知識の必要性が認識されつつあり、多くのグラマー・スクールや大学において、専門家(specialist)と一般教養(知識)(general knowledge)との間に存在する不均衡(アンバランス)を是正する種々の努力がなされている(5, 85~86)。このような努力の試みは、第六学級理科系生徒が対象の場合、特に顕著である。I. A. A. M. も、「歴史の専門家でない理科系生徒のための歴史教育は、General Studies(以下、G・Sと略称)のプログラムの中に十分包含されるべきである。…中略…G・Sは、近い将来、首尾一貫した学習として、第六学級の中にその地位を獲得するであろう」(5, 87)として、その有効性と有望性を強調している。

これまで、大学は学校側に対して、「大学入学志願者は、Aレベル教科以外はほとんど興味を示さないし、知識も持ちあわせていない」(5, 85)と不満を表明して来たし、又学校教師達も、「大学入学資格のためのAレベル教科の学習に、ほとんどすべての時間とエネルギーを奪われてしまう」(5, 85)と大学を非難してきた。この問題は、現在もまだ未解決であるが、問題の重要性は認識されつつある。もちろん過去において、「若い学生の精神を幅広くする最上の方法は、教師の指導のもとに、“自由(liberal)”な方法で、一科目について深く学ぶことである」(5, 85)という主張のもとに努力がなされたが、成功しなかった。それ故、I. A. A.

M は、「この問題は、積極的なアプローチによって、G・Sの時間表への包含によって解決されなければならない。そして、歴史教師は、中心的な役割をになう者としてこの問題解決に貢献しなければならない」(5, 85) とその決意を表明している。

未来のリーダーである第六学級の生徒は、「諸部門間の知識の関連を思考する機会や、幅広い視野から、人間の諸問題を考察する機会」(5, 85) をもつことが必要であり、また、「社会の伝統と目標 (aims) について教えられる必要がある、かつ、現代の主要な政治的、道徳的諸問題に、知的判断 (intelligent judgement) が下せるよう要請されている」(5, 85) ののである。G・Sは、かくの如き使命をになって登場したのである。G・Sは、一般に、一人の人間によるコントロールが必要とされ、多くの場合、その任に歴史教師が選ばれている (5, 86)。

I. A. A. M は、G・Sにおける歴史教育を、「G・Sというより大きな計画の一部」(5, 86) を分担するものと位置づけ、その目的を、「歴史的な事実 (facts) についての教授 (instruction) ではなく、歴史的なアプローチについての教授である」(5, 87) とし、内容 (事実) よりはむしろ方法を収得させることに力点を置いている。

G・Sの指導原理は、「歴史的な問題は複雑である。しかし、解決の希望がないわけではないという気持 (feeling) を生徒に与え、我々は、この段階において正しく答えるよりも、正しい疑問 (questions) を発する事のほうが大切であること」(5, 89) 及び、「我々はたとえ不完全であっても、判断を下したり、局部的であっても、解決をみつけたことから逃れられない」

- | |
|---|
| <p>[1] 科学革命と西洋技術の発達</p> <ul style="list-style-type: none"> • 科学とは何か? • なぜ、いかにして科学は現在の如く分化したか? • 科学の主な社会的効能は何か? <p>[2] 20世紀の世界 (内容略)</p> <p>[3] 時代のポートレイト (内容略)</p> <p>[4] 世界史の諸局面 (内容略)</p> <p>[5] 比較研究</p> <ul style="list-style-type: none"> (a) アメリカとソ連の政治、経済組織の比較 (b) 五つの革命の性質の比較——イギリス革命、アメリカ革命、フランス革命、ロシア革命
中国革命 (c) 1550年～1660年、又は、1850年～1900年と現在の町の家生活の比較 (d) 世界における発展途上国の詳細な比較研究
インド、中国、インドネシア、アラブ共和国、アフリカ、ラテンアメリカ、ブラジル (e) 19世紀ヨーロッパの民族主義と20世紀アジア・アフリカの民族主義の比較 <p>[6] 政治思想と感情 (emotion)</p> <ul style="list-style-type: none"> • -ism の形成 • 社会における自由と強制の問題 • ことばの意味の学習——法、正義、自由、主権、義務、民主主義、ローマカトリックの審問、プロテスタント主義、愛国心、民族主義、自由主義、資本主義、社会主義、マルクス主義、軍国主義 • 歴史家、哲学者、政治家、道徳家の人間問題へのアプローチの比較 • 歴史における証拠 (evidence) の性質とその解釈についての考察 |
|---|

(5, 89) という確信を生徒に与える事である。

前頁に、成功裏に遂行された実践例 (5, 89~101) のテーマとその内容の若干を示した。

I. A. A. M は以上の内容を持った一年間にわたる週二時間程度のG・Sの学習を期待している。歴史的、政治的内容を中心としながらも、経済、地理、哲学、宗教、科学等にわたる広汎な領域の内容が含まれており、また、比較研究法や資料解釈法の学習も含まれている。

G・Sは、専門的な知識をもったスペシャリストであると同時に、全体的な見地から判断ができるジェネラリスト (generalist) として、イギリスをとりまく国際的、現代的、価値関係の諸問題に適切に対処でき、歴史の理解者であると同時に政治の理解者でもある未来の指導者の育成をめざし設置された教科といえよう。G・Sによる教育は、未来の有能な指導的市民を育成する、市民 (公民) 教育であり、その中で歴史教育は、重要な役割を分担している。

第五章 ソーシャル・スタディズ (Social Studies) を通しての歴史教育

イギリスの中等学校における社会認識の教育は、伝統的に、地理科、歴史科という分化した教科を通してなされてきた。しかし、この伝統に挑戦する社会認識教育の試みが存在しなかったわけではない。すなわち、第二次世界大戦前後、地理と歴史の二教科に公民 (Civics) を加えた、Social Studies コースの設置の試みがそれである。この様な統合的性格をもった Social Studies (以後S・Sと略称) の教科設置の要因として、以下の三つが指適されよう (22, 8)。

〔1〕 1944年教育法の成立によって“すべての者のための中等教育 (Secondary Education For All)”が実現し、いわゆる三選抜方式 (tripartite selective system) が採用され、モダン・スクールが誕生したこと。モダン・スクールの“アカデミックでない (non-academic)”生徒の教育においては、“実用性 (practicality)”と“適切性 (relevance)”が強調され、伝統的でおもしろくなく、かたぐるしい (bookish) 歴史科と地理科にかわって、S・Sが適切であると主張されたこと。

〔2〕 デューイ (J. Dewey) に代表される進歩主義教育学者の影響。

〔3〕 学校は、文化的な戦後の世界を創造するために、それ相応の貢献をすべきであるとする市民教育協会 (Association for Education in Citizenship) 等に代表される圧力団体からの社会的要請。

以上の背景のもとに誕生したS・Sは、イギリスにおいては「1950年代の初期に、少くともアカデミックでない生徒に適切な一教科として、心細い一時的承認を獲得」(22, 9) した。当時のS・Sに関する記述から、この教科の構造をみてみよう。「S・Sコースは、最も単純には、歴史科や地理科に分離されている人工的な障害を打破し、それに、法律体系の機能、地方政治の形態や領域等の知識を授ける公民を付加することによって成立する。」(23, 3)

この記述の中に、我々は、地理+歴史+公民 = Social Studies という、単なる算術和としてのS・Sの教科構造観をみることができる。諸教科の関連(correlation)をはかったにすぎない教科としての理解である。「S・Sの名称は、通常、一つの計画的企ての中における歴史、公民、地理、もし可能ならば国語をも含む統合コースに適用されている。厳密に言えば、これらは、単なる関連ではない。なぜなら、各教科が、その独自の本体(identity)を喪失させることがS・Sの本質だからである。」(2, 190)「現在、我々が、S・Sと呼んでいる教科は、総合された(synthesize)ものである。S・Sは、最も広い意味における生活(Life)上の生きて働く知識を獲得するための大道(broad highway)である。S・Sの特質は、子供の経験に関連した生活局面の発見にあり、個々の教科を通してなされる孤立した教科教授とは異質のものである。」(22, 9)我々は、上記の二つの記述から、歴史、地理、公民の統合(integration)ないしは融合(fusion)としてのS・Sの教科構造観を察知できる。

次に、当時、「歴史、地理、公民にとってかわる(replace)ことを意図された中等学校におけるS・Sシラバス」(22, 9)の学習テーマとその内容の概観を示そう。

<p>[1] 青少年の学習</p> <p>(a) イギリスにおける青少年 現在—1938年(父の時代)—1914年(おじいさんの時代)—1840年(ひいおじいさんの時代)—1660年—1485年—封建時代—サクソン時代—ローマ時代—前ローマ時代</p> <p>(b) 他国の青少年 カナダ、中国、オーストラリア、インド イタリア、ノルウエー</p> <p>[2] 着物の学習</p> <p>(a) 現在…1938年, 1921年, 1914年…中略… 1097年, それ以前</p> <p>(b) 着物のつくられている場所とその理由, 原料とその供給地, 着物への地理的影響</p> <p>[3] 家の学習</p> <p>(a) プレハブ時代, 戦前, ヴィクトリア時代, …中略…ノルマン時代, ローマ時代</p> <p>(b) イングランドの地域性と家のタイプ 使用材料と気候との関係の考察</p>	<p>[4] 町と村 私達の町と村, 近くの町と村, 町の歴史と生活, イギリスの主要都市, 地名とそこのおこり, 新都市と都市計画</p> <p>[5] 私達の生活と産業</p> <p>(a) イギリスの主要産業とその所在地, 産業と原料地, 気候, 運輸との関係, 産業革命の影響</p> <p>(b) 生計の維持 現在, 1900年, 1850年, 1820年, 1750年</p> <p>[6] 郵便局を見学しよう 国家のサービス, 郵便局の仕事, 郵便の歴史, 外国への手紙</p> <p>[7] 地方の政治 地方議会の選挙, 地方自治の歴史, 地方政治のサービス</p>
---	---

しかし、以上の様なS・Sの実践も長続きはしなかった。「1950年代の終り頃には、この勇敢な新しい試みは、ほとんど消滅してしまった。そして再び、歴史科と地理科が支配した。」(22, 11) S・Sの発生から消滅にいたる推移は、(イ)1944年教育法の通過を好機に出現し、(ロ)1950年代の初期に一応の確立を達成し、(ハ)1955年頃を境いに衰退に向い、(ニ)1950年代の末期にはほとんど消滅したと要約できる。

アメリカとは異なり、イギリスにおいては、「S・Sの考え方に対する敵意は、非常に強烈で、鋭く、適切に表現され、その結果、すばらしく効果的であった。」(22, 11) ロジャース (V. R. Rojers) は、イギリスにおけるS・Sという統合的な新教科の発達を拒んだ要因として、次の事を指摘している (22, 11~17)。

- 〔1〕 現状のもので (地理科と歴史科で) 切り抜けようとするイギリスの保守的な国民性。
- 〔2〕 学者や大学にみられるS・Sないしはそれをささえる社会諸科学への偏見と軽視。
- 〔3〕 教科間の争いが激しい国においては、S・Sのような性格の教科は育ちにくい。
- 〔4〕 S・Sは、今までG.C.Eの試験教科でなかったため、二流の教科とみなされていた。
- 〔5〕 教師からの反対：イギリスの多くの教師は、S・Sが、現代史 (more recent history) や政治的色彩を帯びた時事問題 (current problem) を取り扱うことを恐れている。そのような教育において、教師は客観的でありえないし、この種の教育は、成人になるまで延期されるのが賢明であるという意見が強いこと。
- 〔6〕 S・Sによっては、教育の中で果たしている歴史学や地理学のユニークな貢献が達成されないとする歴史学者や地理学者からの反対：彼らは、人間と社会についての理解は、歴史科と地理科による個々の学習を通して、最も効果的に達成されるという確信をもっている。

ロジャースが指摘する以上の疎害要因の中に、我々はイギリスの社会認識教育の特色を適切に理解することができる。日本の様に、社会科という総合的教科を通して歴史教育をおこない、社会認識を育成していこうとする考えは、イギリスでは育ちにくいようである。

しかし、このようなイギリスの社会的、教育的諸条件の中で発生・消滅したこの教科が、今日再び、中等学校において注目されている。ロジャースは、このような動向を、「S・Sの現状は、複雑多様であり、かつ流動的状況にある」(22, 18) とし、「S・Sは、イギリスの教育界で、第二の復活のチャンスをもっている」(22, 24) と要約している。

現在、イギリスの中等学校において実践されているS・Sを検討する時、我々は、そこに二種類のタイプのそれを確認することができる。一つは、“アカデミックでない、できない”生徒に適切な教科とみなされ、近くのものに対する過度の強調がみられ (22, 126)、現代生活の矛盾等は全然取り上げておらず (22, 127)、社会諸科学の成果や合理的アプローチはほとんど採用していない (22, 127)、「1950年代に非常なヘマをしでかし、消滅してしまったS・Sと本質的には同じ」(22, 125) タイプのそれである。

他の一つは、現在、ナフィールド財団 (Nuffield Foundation) の援助のもとで開発されている例に代表される、社会諸科学の成果を十分に取り入れ、能力的に劣った生徒のみに限定せず、すべての生徒を対象とし、伝統的な地理科、歴史科と同じくらい「厳密 (rigorous) かつ挑戦的 (demanding) である」(22, 105) ところの、ロジャースの適切な表現を借りれば、「“the new Social Studies” in England」(22, 108) である。しかし、この新しいS・Sは、まだ少数であり、21のニューザム報告書 (Newtham Report : 1963) への反応として、現在、モダン

・スクールを中心に実践されているS・Sは、前者のタイプに属するそれである。グラマー・スクールをも含めた、イギリスの中等学校に現在出現しつつある新しいS・Sについての詳細な考察は、紙面の都合上別稿にゆずりたい。

以上、S・Sについての概略的考察を試みてきたわけであるが、統合的教科としてのこの教科の推移の中に、我々は、伝統的な歴史科、地理科では達成できずにいる。“何物か”を求めて苦悩するイギリス教育界の努力を察知することができる。

今まで考察してきたS・Sの中でも、特に、“new Social Studies”の今後の動向は注目されねばならない。なぜなら、我々は、この新しいタイプのS・Sの中に、伝統的な歴史科、地理科を越えたところで、生徒に総合的な社会認識を与え、あわせて、よき市民的資質の育成をはかろうとする、イギリス歴史教育界の新しい芽を確認できるからである。

結 語

以上の考察から、次の事柄が指摘できよう。

〔1〕 イギリスでは、分化した歴史科、地理科を通して、生徒に総合的な社会認識を育成しようとしている。

〔2〕 社会認識育成の方向は、分化の方向が以然として堅持されている。しかし、中等学校における Social Studies の再注目や General Studies の登場に象徴されるように、総合の方向へのきざしも若干は、みえ始めている。

〔3〕 発展系列学習論とイエラ学習論は、内容と方法を、歴史学からの要求と子供（教育学）からの要求を、科学と教育を、科学体系と指導体系を、うまく調和させようと努力している。伝統的な年代史学習論への批判としてのこれら両学習論は、歴史教育論に対して教育等の理論を導入した歴史教育論と要約できる。

〔4〕 発展系列学習論とイエラ学習論は、問題解決学習、経験主義教育の立場に立った歴史教育（学習）論である。

〔5〕 発展系列学習論は、社会科における歴史学習論という性質を帯びている。これはあくまでも、既成の教科を通して解決していこうとするイギリスの国民性に帰因している。

〔6〕 イギリスにおいては、最終学年段階における歴史教育は、市民教育（公民教育）に連なるものとして考えられる傾向が強い。このことは、発展系列学習論に立脚した歴史教育、General Studies を通しての歴史教育の場合、特に顕著である。（1972年9月11日完）

注(1) 本小論は、これまでに発表してきた以下の諸論文とそれ以後の新資料を基礎としている。

〔P. CARPENTER, HISTORY TEACHING : THE ERA APPROACH.〕日本社会科教育研究会「社会科研究」第17号

「イギリスの歴史教育研究——現代の主要な歴史教育論を中心として——」中国四国教育学会編「教育学研究紀要」第15巻

「イギリスの歴史教育研究——Sixth Form（第六学級におけるその現状と問題点——）中国四
国教育学会編「教育学研究紀要」第16巻

「イギリスの歴史教育研究——M. V. C. Jeffreys の歴史教育論——」中国四国教育学会編「教
育学研究紀要」第17巻

「イギリスの歴史教育研究——現代の主要な歴史教育論を中心として——」広島大学大学院昭和
44年度教育学研究科修士論文抄

- (2) たとえば、地方史 (local history) の強調, ヨーロッパ史, 英連邦史, 世界史の強調, G. C. E
の Oレベル試験科目としての現代史 (Modern History : 1919年より現在まで) が1964年に初登場
した事等がそれである。
- (3) ジェフレイズは、現在バーミンガム大学名誉教授であり、1946年から1964年まで、同大学教育学
部長の要職にあった人である。現在でも精力的な著作活動を続けており、教育に関する多数の著書
が出版されている。
- (4) E. W. Burbridge, *Pathway Through Time*, Book 1(1938), Book 2, 3(1952), Pitman など。
- (5) 彼は、9～10才用の発展系列学習のトピックとして、家の発展、輸送手段の発展、農業の発展、
印刷の発展、旅行の発展のトピックを推奨している (13, 35)。

引 用 文 献

- 1) W. H. Burston, *Principles of History Teaching*, Methuen, 1963(Reprinted 1966).
- 2) Incorporated Association of Assistant Masters in Secondary Schools, *The Teaching of History*, Cambridge University Press, First Edition(Reprinted 1952).
- 3) Department of Education and Science, *Teaching History*, Education Pamphlet. No 23, Her Majesty's Stationary Office, 1952(Sixth Impression 1966).
- 4) W. H. Burston and C. W. Green(edited by), *Handbook for History Teachers*, Methuen, 1962(Reprinted 1967).
- 5) I. A. A. M. *The Teaching of History in Secondary Schools*, Cambridge University Press, Third Edition 1965(Reprinted, 1966).
- 6) F. J. Dwyer, *The Teaching of History in Secondary Schools*, Historical Association, 1964.
- 7) B. Simon, *New Trends in English Education*, MacGibbon & Kee, 1957.
- 8) W. H. Burston(edited by), *Sixth Form History Teaching*, Historical Association, 1957.
- 9) A. D. Edwards , *The Changing Sixth Form in the Twentieth Century*, Routledge and Keagan Paul, 1970.
- 10) C. P. Hill, *The Teaching of History to Non-Specialists in Sixth Forms*, Historical Association, 1962.
- 11) P. Carpenter, *History Teaching ; The Era Approach*, Cambridge University Press, 1964.
- 12) M. V. C. Jeffreys, *The Subject-Matter of History in Schools : A Case for a New Principle of Selection*, History, December, 1935, pp. 233~242.
- 13) M. V. C. Jeffreys, *History in Schools : The Study of Development*, Pitman, 1939.
- 14) M. V. C. Jeffreys, *The Purpose of Historical Study in Schools*, International Review of Education, Vol. I, 1955, pp. 468~478.
- 15) M. V. C. Jeffreys, *The Ministry of Teaching*, Pitman, 1967.
- 16) M. V. C. Jeffreys, *Personal Values in the Modern World*, Penguin Books , 1962.
- 17) M. V. C. Jeffreys, *Glaucon*, Pitman, 1955.
- 18) M. V. C. Jeffreys, *A History Course for the Senior School*, University of London Press, 1936.
- 19) M. V. C. Jeffreys, *The Teaching of History by Means of "Lines of Development" : Some Practical Experiments and their Results*, History, December, 1936, pp230~238.
- 20) W. H. Burston, *The Influence of John Dewey in English Official Reports*, International

Review of Education, Vol. vii, 1961, pp 311~323.

21) Ministry of Education, *Half Our Future: A Report of the Central Advisory Council for Education*, H. M. S. O., 1963.

22) Vincent R. Rogers, *The Social Studies in English Education*, Heinemann, 1968.

23) J. Hemming, *The Teaching of Social Studies in Secondary Schools*, Longmans, 1949.