

# ナラティブ・アプローチによる 歴史テスト解答行為の生態学的検討

— 平成25年度大学入学者選抜大学入試センター試験「世界史A」を事例として —

佐 長 健 司

## Ecological Examination of History Test Answer Act by Narrative Approach : Focus on National Center Test “World History A” for University Admissions in 2013

Takeshi SANAGA

### 要 旨

歴史テストにおける解答行為について、生態学的に検討することが目的である。生態学的な検討では、検討の対象となる行為とそれが埋め込まれている環境とを一体化する。その方法は、ナラティブ・アプローチである。すなわち、歴史テストを受験した経験のある受験者との対話をデータとして、受験者が環境とのかかわりのなかでどのように解答を行うことができるのか、あるいはできないのかについて解釈を行う。対話に応じるインフォーマントは、大学生であり、大学入学者選抜大学入試センター試験、及びその模擬試験としての歴史テストにおいては、高い得点を獲得していた。そのような大学生から得られたナラティブを解釈した。その結果、大学入学者選抜大学入試センター試験の場合は、歴史の「暗記テスト」であり、歴史的知識だけで解答できる。そのため、テストのための準備の学習には時間をそれほど必要としないし、容易である。一方、それとは異なり、資料を活用して思考することを求める歴史の「解釈テスト」における解答行為には、歴史的な学習の外部において形成した多数の多様な知識をも必要とするので、暗記テストのための準備では対応できないことが明らかになった。

#### 1 研究の目的

学習評価は、カリキュラム及び授業をコントロールする強い力をもっている<sup>1)</sup>。いくらすぐれた理念や理論によって授業開発をしても、学習評価が従来通りであれば、開発された授業は「砂の

城」である。なぜなら、学習者は学習評価において高い評価を得たいと願い、教師もそれに応えるように指導をするからである。そのため、学習評価と切り離れた授業開発、あるいは授業実践は続かないのである。

学習評価において、支配的なのはペーパーテストである。高等学校の地理歴史科及び公民科の教育においては、「進学校」の場合、大学入試センター試験のテスト問題が、それらのカリキュラムと授業をコントロールしている。たとえば、正規の地理歴史科の授業において、大学入試センター試験の「過去問」の解説がなされることがある。さらには、高等学校が実施する定期試験においても、大学入試センター試験の問題と同様な出題がなされる。残念ながら、歴史のペーパーテストは、「暗記テスト」と呼ばれて久しい。また、「暗記テスト」が授業と学習をコントロールするので、それらは「暗記科目」とも呼ばれる。

このような状況において、たとえば伊東亮三や池野範男らによる歴史テスト研究の意義は大きい。それによれば、歴史的知識の構造を想定し、それを活用して歴史テストの分析、あるいは開発を行うことができるようになった。また、学習指導案を作成するのと同様に、テスト構成案の作成が示され、テスト研究が進展した<sup>2)</sup>。

しかし、この代表的なテスト研究も含めて、これまでのそれは研究者や教師の立場から行われている。すなわち、テスト問題を開発し、実施し、テスト問題を評価する立場によるテスト研究にとどまっているのである。しかし、テスト問題に応じて解答する学習者の立場を忘れてはならない。テスト問題に解答できる学習者も、テスト研究を行う研究者や教師と同じように、専門家なのである。一般的に学習者はテスト問題について客観的、あるいは論理的に分析や説明はしないが、実際に解答するという行為はすぐれている。その行為の達成において、テスト問題について熟知し、専門的な知見を有しているのである。

そこで、ナラティブ・アプローチ (narrative approach) によって、歴史テストに関する、学習者の専門的な知見を引き出すことにした。それは質的研究の1つであり、語り手と聞き手との共同行為によって生まれる語り (narrative) を解釈して意味づける研究手法である。具体的には、研究目的を基準にインフォーマント (informant)

を選定してインタビューを行い、その音声記録を文字データであるトランスクリプト (transcript) に変換する。そのトランスクリプトからナラティブを読み取り、解釈するのである<sup>3)</sup>。

解釈にあたっては、生態学的な立場を選択する。すなわち、「アメリカの心理学者のジェームズ・ギブソンの考え方 (生態心理学) を基盤にして、知覚・行為・コミュニケーションなどの経験のあり方に即して、人間と環境との関係を原理的・哲学的次元で再検討しようとする試み<sup>4)</sup>」を参考にして、歴史テスト問題の解釈を行う。

もちろん、生態心理学の議論を展開するつもりはないし、することもできない。目指しているのは、心理学以外の多くの分野に大きな影響を与えつつある、ギブソン (Gibson, J.J.) のアフォーダンス (affordance) という概念を道具として、新たな社会科教育研究の視座を得ることである。これまでも状況行為論や状況学習論の立場からの議論を展開してきたが<sup>5)</sup>、本小論はそれらとも通底し、さらにはそれらの発展ともしたい。すなわち、歴史テストも、歴史的思考も状況としての生活環境のなかに埋め込まれていると考えると、これまでとは異なるそのあり方が見えてくる。このことを明らかにすることが目的である。

## 2 意味のない歴史「暗記テスト」

### (1) 物語としての歴史

地理歴史科教育に関する教職科目の講義において、熱心な聴講姿勢をみせる履修学生がいた。講義の言葉に頷いたり、首をかしげたりするなどの反応が顕著である。そこで、研究目的を説明し、インフォーマントとしての研究協力を依頼し、以下のようにインタビューによる対話を行った。

日 時 2013年2月12日 16:30~18:00

場 所 インフォーマントが在学する大学教室  
インタビュー 佐長 健司、以下「\*」。

インフォーマント A (男)。

1990年、福岡県生まれ、22歳。福岡県内の小学校、中学校、高等学校を卒業。その後、九

州地区の4年制大学に進学し、歴史学を専攻している。また、進路は大学院進学を希望するとともに、教職志望である。現在、学部の専門科目に加えて、教職課程を履修している。取得しようとしている教員免許は、地理歴史科、及び国語科の高等学校教員免許である。複数教科の教員免許を取得しようとするだけに、その負担は大きいものの、熱心に修学し、その成果も大きいようである。

### 語りのシーケンス

- 1 歴史が好きなこと (発言番号101~140)
- 2 意味のない問い (201~248)
- 3 地理歴史科の学習 (301~335)
- 4 言葉レベルの解答 (401~463)
- 5 考える力の評価 (501~577)
- 6 歴史の事実 (601~637)
- 7 歴史テストの構成 (701~776)
- 8 歴史テストの「受験勉強」(801~872)
- 9 教師になったら (901~936)

インフォーマントAは、いわゆる偏差値の高い大学の文系学部にも所属し、歴史学を専攻している。また、「国語か日本史の教師になりたい」とも言うので、歴史が好きであろうと思い、問いかけた。

132A:そうですね。もともと理系だと思っていたんですが、正直、数学を教えてあげてはいたものの、そこまで数学が得意ではなかったっていうのもあって。で、それとは全く別に、父親の影響で、日本史に興味がもともとありまして、それで、教えるのだったら、日本史の話の、物語としての流れをいかにおもしろく伝えられるかっていうのをやってみるとおもしろいかもしれないって思ったのが、最初のきっかけですね。

ここで「教えてあげてはいた」というのは、予備校でのことである。インフォーマントAは高等

学校卒業後、希望する大学への進学のために予備校に通うことになった。その予備校において、友人に「数学を教えて」いた。そこでは、教えることの楽しさがあるが、それは数学よりも日本史の方が大きいと思ったのである。その理由には、2つがある。第1は日本史に興味があったこと、第2は物語を好むことである。

第1の日本史への興味は、父親に喚起されたようである。この点については、次のように述べる。

134A:父親が、司馬遼太郎とかもそうですし、あとは、ラバウル航空隊とか、そういう戦時中の飛行隊の本とか、あと、ミッドウェー海戦の映画とか、そういうのが好きで、父親と一緒にあって、小さい頃、そういうのをわけもわからずみていたのも、1つは影響があったのかな、と。

第2の物語を好むことについては、次のように対話をした。予備校において友人に教えることにおいても、歴史の文献を読むことにおいても物語に意味を見出しているのである。

137\*:歴史だから、物語だよ。物語が好きだったということですか。

138A:そうですね。物語として教えるのが好きだったっていう感じですかね。はい。

139\*:読むのも好きだった?

140A:読むのも好きでした。はい。

物語を好むことが大きい。そのため、国語科あるいは日本史の教師になりたいのである。さらには、高等学校の教師になったら、両教科を結びつけて、授業をしたいとも言う。

### (2)暗記しなければ解答できないテスト

予備校において学習する歴史と、大学生として専攻している歴史学とは、どのように異なるので

あろうか。前者はいわゆる受験勉強の対象としての歴史であり、後者は学問研究の対象としての歴史である。両者の違いについて、どのように考えているのであろうか。大学で行っている歴史研究と、大学入試のための受験勉強の歴史学習とは異なるのではないかと問いかけてみた。すると、次のように述べる。

870A：いや、そんなに違和感はないです。本格的におもしろいと思いだした歴史が、小学校の歴史。父親の影響で、もともと歴史は楽しみだったんですけど、それで、いざ始まった小学校の歴史が、言ってみれば、江戸時代の徳川何とかはこういう政策をしましたよっていう、そういうのでも、やっぱりおもしろいと思っていたので、特に違和感はないです。知識型だからおもしろくなくて、ストーリー型だからおもしろいかいというのはなかったです。もう、歴史はとにかくおもしろい、歴史に関することは。

この発言の後半の部分では、「知識型」、及び「ストーリー型」という言葉が使われている。前者が大学入試のための歴史学習であり、知識習得の学習を意味している。後者では、大学での歴史研究も含めて、本来の歴史を学ぶ対象としての歴史の性質がストーリーにあると考えているのであろう。要するに、歴史を学ぶことには複数あり、それらを整理するカテゴリーとして「知識型」、及び「ストーリー型」という言葉を使用している。前者は歴史についての個別の知識を得ることであり、後者は物語として歴史を知ることの意味している。この点では、歴史学習を客観化し、分析的に述べているのである。

注目したいことは「知識型」と「ストーリー型」のいずれにしても、「おもしろい」ということである。大学生としての歴史研究も、高校生や予備校生としての歴史学習も、両者は異なるもの

の積極的に取り組んできたし、取り組んでいるのである。

インフォーマントAが「知識型」と呼ぶ大学入試の歴史の場合についてである。「知識型」となるのは、大学入学者選抜センター試験の場合が典型だが、学習評価としてのテストがそのように導くからである。覚えておかないと解答することができない「暗記テスト」が「暗記学習」を強制するのである。この点について、他の教科とも比較しながら考察することにした。すると、国語科のテストであれば、解答にあたって一定の戦略を立てることができる。しかし、歴史テストはそうではないと言う。

208A：いや、地歴に関しては、覚えているか、覚えてないかっていうのが、やっぱり1番、もう正直、それしかないなっていうのがあって。もちろん、流れを覚えることが、確かに1つの手助けには……。歴史は流れにはなるとか、地理に関しても地理的な条件とか、これだからこの産業が発達したとかいうのも、ある程度の因果関係はあっても、結局、最終的には覚えてないと、正解ができないですね。わたしが解いていた印象では。

209\*：そうしたら、国語みたいに、構造とか法則はない？

210A：なかなかないと思いますけど。

国語科テストでは、文章を読んで解答する場合は、必ずしも暗記は必要ないのである。読解の対象となる文章の「構造」を把握したり、文法的な「法則」を見出そうとしたりする。そのようにするならば、推論して解答を得ることができる、と言う。一方、「地歴」とは言うが、歴史テストにはそのような「構造」や「法則」はない。せいぜい、歴史の「流れ」が手助けになるにすぎない。そのため、「覚えているか、覚えてないかっていうのが、やっぱり1番」なのである。

## (3)意味のない「暗記テスト」

具体的に、歴史テストの問題を分析することにした。平成25年度の大学入試センター試験「世界史A」の第1問のコピーを前に、対話した。検討の対象としたテスト問題は、次図のとおりである<sup>6)</sup>。

第1問 世界史上の王朝交替と革命について述べた次の文章A～Cを読み、下の問い(問1～11)に答えよ。(配点33)

A 中国では、王朝が交代することを「革命(天命が<sup>あらた</sup>革まる)」と称した。(略) 1世紀の初めに [ア] 王朝から帝位を篡奪した王莽は、この神秘的な予言を最初に利用した人物であり、また、次いで [ア] 王朝を②復興した [イ] も、こうした予言を積極的に活用して帝位についたのである。

問1 空欄 [ア] と [イ] に入れる語の組み合わせとして正しいものを、次の①～④のうちから1つ選べ。

- ① アー新 イー劉邦 (高祖)
- ② アー新 イー劉秀 (光武帝)
- ③ アー漢 イー劉邦 (高祖)
- ④ アー漢 イー劉秀 (光武帝)

図1 「世界史A」の第1問・問1

このような問題について検討してみた。先に紹介したように、インフォーマントAは歴史を物語として好み、予備校において友人に日本史を物語として教えたり、物語として読むことを楽しんだりしていたのである。

237\* : それは、さっき言っていた、物語ということからすると、どうだろうね。その問い方自体が、そういう歴史の物語をわかりにくくするというか、あるいは物語的に意味のないことを訊いている、問うているというか、なんかそんな感じがするけど、どうかな？

238A : そうですね。そもそも、このセンター

試験がそういうことを問うているのかっていうことになってくるので。

(中略)

244A : 何を測っているのかっていうこと。高校の地歴の目的が、歴史の用語を覚えるっていうことであれば、こういうテストでもいいんでしょうけど。

ここでも、大学入試センターの歴史テストは「用語を覚える」ことを評価、測定する「暗記テスト」でしかないことを指摘している。歴史の本来の性質であり、興味を喚起する物語性は失われている。そのため、そのようなテストには意味がないと言わざるを得ないのである。

しかし、与えられる文章Aの記述、すなわち漢王朝から帝位を篡奪した王莽が新王朝を建て、その新王朝を劉秀が倒して漢王朝を復活させたということは、物語である。なぜなら、複数の出来事が関係づけられて語られているからである。そうであるにもかかわらず、上のナラティブでは「物語的に意味のないこと」と述べた。つまり、物語かどうかではなく、物語としての意味が得られるかどうかを問題にしているのである。

ここで、生態学的アプローチの立場から、意味をとらえよう。たとえば、「<意味 meaning>とはその情報の探索・獲得に向けて動物が利用する多様なプロセスの結果として得られること<sup>7)</sup>」だと言う。そもそも、人間をはじめ生物は環境に埋め込まれた存在であり、環境との相互作用によって行為し、生きていくことができる。なぜなら、行為のための情報やリソースの提供を環境に求めるほかないからである。提供されるそれらをアフォーダンス (affordance)、提供することをアフォード (afford) と呼ぶ。すなわち、「環境のアフォーダンスとは、環境が動物に提供<sup>する</sup> (offers) もの、良いものであれ悪いものであれ、用意<sup>したり</sup>備え<sup>たり</sup>する (provide or furnishe) もの<sup>8)</sup>」なのである。環境には社会的なそれも含まれているので、「他の動物が観察者にアフォードするものは、単に行動だけでなく、社会的な相



相互作用も含む<sup>9)</sup>」ことになる。環境に働きかけ、行為へと向かうときに、上述のように、アフォーダンスを探索し、意味を獲得する。すなわち、意味とは、行為のための、環境から提供される情報やリソースについて、行為以前に、知り得た内容なのである。

インフォーマントAの先のナラティブでは、「物語としての流れをいかにおもしろく伝えられるかっていうのをやってみるとおもしろいかもしいれないって思った」(132A)とある。このように、歴史の物語が提供するアフォーダンスとしてのおもしろさについての予期が、歴史の物語の意味である。また、予備校の友人に歴史を物語として教え、実際におもしろさを感じたことが歴史の物語の価値である。また、一般的に学習は、環境に働きかけてアフォーダンスを探索する行為であるとも言えよう。もちろん、探索の対象となるアフォーダンスは、求めるべき価値のあることなら何でもよいだろう。

しかし、ここで検討しているテスト問題の問いに答えようとすることは、歴史の物語にアフォーダンスを探索することにはならない。単に王莽が建てた王朝(新)と漢王朝を再興した人物(劉秀・光武帝)の正しい名称を4つの選択肢から選ぶだけだからである。王朝名と人物名を選択することは、解答者に与えられた文章Aの中国における革命の物語とは無関係に可能なのである。特定の人物が革命思想を利用したので、王朝が交代したという物語に触れることなく、新を建てたのは王莽、漢を再興したのは劉秀と知っていれば、解答できる。要するに、中国の革命の物語を記述する文章Aは必要なく、たとえば「漢王朝から帝位を篡奪したのは誰か」という問いと等しい。したがって、このようなテスト問題は歴史の物語とは関係なく成立するので、その意味を得る機会はないのである。

#### (4)出題者にとっての意味

前項において検討した問1に引き続き、問2も同様である。さらに、問3は物語性を毀損すると

さえ思える。問いは、次である<sup>10)</sup>。

問3 下線部②に関連して、次の図のように「会議は踊る、されど進まず」と風刺された会議で原則とされた、革命以前の状態に戻すことを目指した理念の呼称として正しいものを、下の①～④のうちから1つ選べ。

絵画のコピー (キャプション等はない。)

- ① 非同盟主義
- ② 正統主義
- ③ 孤立主義
- ④ 一国社会主義

図2 「世界史A」の第1問・問3

下線部②は、図1に示した文章Aの「また、次いで ア 王朝を②復興した イ も」という部分の「復興」である。この問いについては、インフォーマントAは次のように指摘する。

438 A : やっとこさ、中国から抜け出して、ヨーロッパに行くための口実を見つけたかなって。

439\* : ただ、「復興」という言葉で。

440 A : 「復興」という言葉、別に歴史用語でも何でもないところから、ちょっと幅を広げようとがんばったなって感じはしますね。

文章Aの中で言う「復興」は、中国古代における漢王朝の復興のことである。しかし、そのような中国における出来事は無関係に、19世紀初頭のヨーロッパにおけるウィーン会議のことを問うのである。ナポレオン戦争の後の、ヨーロッパの秩序の回復に向けての理念を問うものである。したがって、物語とは、複数の出来事に関係づけて語ることであるならば、この問いは物語を毀損するとも言えよう。なぜなら、「復興」という言葉だけを媒介にして、中国古代の漢王朝の復興の後に、

ウィーン会議のことを語るからである。これら2つの出来事には、歴史的な関係はないであろう。関係のない2つの出来事を並べるので、歴史の物語は成立しないと言える。

一方では、歴史ではなく、テスト問題出題者の物語を読み取ることができるようである。インフォーマントAは、次のように指摘する。

442A：そうですね。このままだと、中国で終わってしまうぞ、ということですね。第1問は中国で終わってしまうぞっていう。幅広い知識を問おうとするっていうのは、ある意味、評価できる部分かもしれないです、これに関しては。

高等学校の世界史テストなのだから、深くではなく幅広く、中国の歴史もヨーロッパのそれも問うようにしなければならない。あるいは、革命について知るには、それと対比的な用語を知ることも必要であり、それを問うべきだと考えたのかもしれない。このように、出題者が意図したので、歴史の物語性を毀損するようなテスト問題を作成した、という作問の物語を読み取ることができる。ここには、出題者にとっての意味は小さくないのであろう。

### 3 短い解答時間と学習時間

#### (1)短い解答時間

テスト問題の分析から、解答の行為へとナラティブを移す。平成25年度大学入試センター試験「世界史A」の場合は、解答数は合計33である。第1問から第3問までであり、いずれも要求するのは11の解答数である。配点は、1つだけが4点で他はすべて3点であり、合計100点となっている。解答が許される時間は、60分間である。

712A：そうですね。地歴に関しては、そんなに時間は問題にならないんじゃないかなと思いますけどね。大体30分ぐらいで、1回は解き終わる。

このように、与えられた時間の半分で解答を終えると言う。残された時間は、解答に誤りがないかどうかを見直すことに充てる。また、解答できない問題は、物語的に歴史の流れを想起して正解を考えたり、それが難しいなら鉛筆を転がしていたと言う。鉛筆を転がすのは、暗記していなければ解答できないので、考えても無駄だからである。しかし、解答しなければ点数が得られない。そこで、偶然にまかせて解答の選択肢を選び、幸運を期待するのである。

#### (2)「暗記学習」の実際

前項において、大学入試センター試験の歴史テストは、歴史の物語とは関係なく歴史的な用語を覚えておけば解答できる、すなわち「暗記テスト」であることを具体的に明らかにした。そこで、「暗記テスト」のための準備の学習は、どのようであったのかについて問うことにした。

第1は、高等学校の地理歴史科の授業における学習である。もちろん、それはいわゆる進学校におけることで、大学入試のための受験対策としての授業である。

302A：高校のとき、私は、文系の、いわゆる特進クラスだったので、私立文系の早・慶、上智のような問題も対象にしていたので、こういう、知識にとどまらず、かといって、国立2次のこともあるので、やっぱり、先生のほうは、用語も押さえるけど、こういう原因があってこういう流れでこうなったよっていうように、やっぱり、読みにくいかは別にして、文章の中で、「はい、単語入れてね」っていう、「はい、この原因は何で。はい、原因のどこ、線を引こうね」とかいう、因果関係を意識したプリント作りとか、授業はされていましたね。

ここでは、2つの指導を知ることができる。そ

の1つ目は「こういう原因があってこういう流れでこうなった」という因果的な物語としての歴史の学習指導である。私立の有名大学や国立大学の独自の試験を想定してのことである。2つ目は、「用語も押さえる」指導であり、解答として求められる人物や事件、出来事の名称を知り、覚えることが目的である。いずれにしても、教師が作成したワークシートに記入したり、書かれている言葉に下線を引いたりする作業が実際の学習となる。

第2に、授業における学習ではなく、自主的なそれはどのようなのか。自宅における歴史学習について問うてみた。すると、暗記の学習は、ノートに図を書いて歴史的な用語をまとめ、その図を暗記するというのである。

307\* : 鎌倉時代の仏教、どんなふうに覚えるの？

308A : いや、もう、ノートで自分でまとめ直して、頭の中で、もう、図として。頭の中で、こう、図としてインプットして。

309\* : どんな図になるの？

310A : そうですね、もう、浄土宗、法然、『選択本願念仏集』とか、浄土真宗、親鸞、悪人正機説とか、あと、本願寺とかですね。

第3は、予備校における学習である。やはり、暗記の学習を徹底して指導するようである。

330A : 予備校は、もっとそうでしたね。予備校のほうはもう、予備校の日本史は、完全にセンター試験の問題を時代順に引っぱってきて、「はい、この答えは」「はい、この答えは」と、過去問ですね。過去問とか、あとは、私大の、センターによく似た問題。で、それだったんですけど、それが嫌で、テキストだけ買って、高校のとき、先生が作っ

てくれたプリントを全部持ってきて、自分でやっていた、予備校のときはですね。それで、たまに出て、覚えている、覚えていないとかいうのを自分で確認したりとかですね。

予備校では、大学入試センター試験の過去問を歴史の時代順に並べ、順番に解答を示し、解説がなされていたのである。すなわち、過去問を理解し、解答を暗記することが求められる。しかし、インフォーマントAは、そのような学習を嫌い、先述のような高等学校の教師が作成したワークシートを活用して学習した。それには歴史の因果的な物語も記述されているので楽しいし、暗記にも役立つのであろう。

### (3)「暗記学習」に配分する時間

では、歴史的用語の暗記が中心となる学習には、どのくらいの時間をかけているのであろうか。もちろん、正確な時間の測定は困難である。そこで、他の教科や科目と比べての、学習時間の配分の比率について問うことにした。

853\* : うん。それで、そのために、試験に合わせて、試験のための勉強の時間はどれぐらい、かなり多い？

854A : 3対1ですかね。あつ、3対1までいかないか。4対1ぐらい。

855\* : 英、数が1番多い？

856A : そうですね。英、数、次いで、3ぐらいで国語です。

857\* : 英、数、国が4、4、3。

858A : それに対して、地歴は1とかです。

このように歴史の「暗記学習」に配分する時間は、短い。それは、古代から近現代まで一通りは重要な歴史的な用語を覚え、模擬試験で90点以上の点数を得たら、学習をやめるからである。学習をやめる理由は、他の教科、科目の学習に時間を配分したいことにある。さらに、インフォーマン



トAは、次のようにも言う。

832A：そうですね、地歴の場合。それで、忘れるか忘れないかのうちに、もう1回、試験で過去問か模試を受けて、それで、苦手な、忘れかけている時代を見つけて、「あっ、ここは」っていうところで。基本的に、でも、そんなに忘れないです、やっぱり。1回はもう完璧に覚えてしまっていて、嫌でも模試を受け続けるので、特に浪人になると。

1度は暗記して、定期的に模擬試験等を受験すればそれほど忘れないのである。「暗記学習」は、それほど難しくないのである。先述の意味の問題からすれば、意味のない学習に耐えることの方が困難ではないか。

#### 4 環境に埋め込まれた歴史的思考

##### (1)歴史的知識の構造を活用するテスト問題

社会科教育研究において、学習評価の研究はそれほど蓄積がないようである。それでも、大学入試センター試験の歴史テストとは異なるテスト問題の開発研究がなされている。

それによる研究成果は、2つある。第1は、テスト研究の方法である。学習指導案を作成して授業実践を行い、検討をする授業研究の場合と同様に、テスト構成案を作成してテストを実施するという方法である。テスト構成案は、測定したいと考える知識等の学力、測定の方法、具体的な設問構成等について表現したものであり、第三者による検討が可能である。また、実際のテストの採点結果をフィードバックして、テスト問題作成について再検討が可能である。

研究成果の第2は、歴史的知識の構造を想定することにより、「暗記テスト」からの脱却を実現することである。歴史的に知ることは、ある時代、あるいは、ある歴史的事象について解釈することであると考えられる。解釈は、事実についての記述から得られる。こうして、「事象記述」レベル

の知識から、それをリソースとして思考し、「事象解釈」レベルへの知識を得ることができる。さらに、「事象解釈」をリソースに思考し、ある時代の特色や構造を説明する「時代解釈」レベルの知識へと到達する。このように、歴史的知識には構造があると考え、テストにおける出題は問いや資料として「事象記述」を知らせ、解答として「事象解釈」を要求するならば、「暗記テスト」にはならないであろう。

一方、先に検討した大学入試センター試験「世界史A」の問題が要求する解答は、「事象記述」あるいは、それを構成する「構成要素」レベルの知識なのである。これらの場合は、事実的内容なので調べることによって解答するしかない。そのため、調べるための資料が与えられないのであれば、暗記していないと解答できない。そもそも、歴史の出来事等の解釈を問うことなく、事実に終始するので、思考する機会はないのである。

大学入試センター試験の問題とは異なり、歴史的知識の構造を活用し、歴史的な解釈を問う問題の場合を検討しよう。具体的な問題は、古代ギリシアをテスト範囲とする場合で、次のような問題である<sup>11)</sup>。

問1 下線部(1)について、下の資料A・Bを参考にして、ギリシア人が積極的に植民活動を行った理由を説明しなさい。

A 1月から12月までのアテネの気温と降水量のデータ

B ギリシアのオリンピア付近の風景写真

図3 歴史的「事象解釈」を問うテスト問題

下線部(1)は、この問いに先立って示された文章にある。それは、「前7世紀以降植民活動が活発になると」である。すなわち、この下線部の記述によって、古代ギリシアのポリスでは、前7世紀以降になると植民活動が活発になった、という「事象記述」の知識が与えられる。また、資料A

の統計データからはアテネは雨量が少ない、資料Bの写真からはオリンポスの地域は山がちである、というそれぞれの「事象記述」の知識を得ることができる。これらの知識を原因と結果の関係に組み立てるならば、因果的説明としての「事象解釈」が得られる。そのような「事象解釈」が解答として求められている。解答例は、「大平野と雨量に乏しく、穀物生産に適さない土地だったから」と示されている。このような解答が可能になるには、次図のように推論しなければならないであろう。

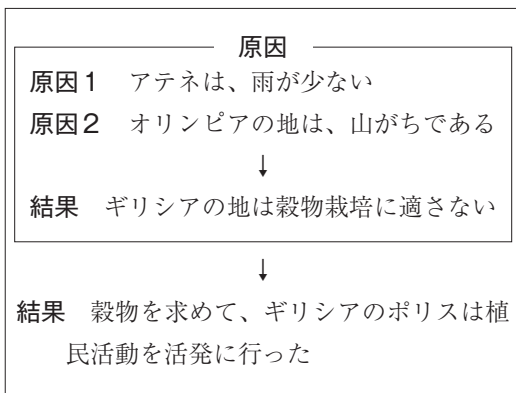


図4 解答としての因果的知識の構造

この問題については、インフォーマントAはすでに知っている。なぜなら、インタビュー以前にインフォーマントAが受講していた講義のなかで取り上げ、紹介したからである。講義のなかでは、問題の提示後、その分析に先立って、受講者には解答を求めた。そのなかの1人として、指名されたインフォーマントAは、解答することには戸惑いをみせた。そこで、そのときのことを想起するように促した。

503\*：資料を読んでも、すぐに答えは出てこなかったよね。

504A：そうですね。

505\*：あの時は、どうだったかな？

506A：気温と降水量が書いてあるのは分かったんですけど、結局、この降水量が多いのか少ないのかっていうのが、こう、どうなんだっていうのが、わからなくて。

もちろん、インフォーマントAは統計データを誤ることなく、短時間で的確に必要な内容を読み取ることができる。それは、アテネの降水量なのであるが、たとえば6月は8.9ミリメートルなどのことは把握している。戸惑いは、次のところにある。

508A：たとえば、日本の5月の降水量とか6月の降水量はだいたいこれぐらいっていうのもないですし、この降水量と気温を使って答えるんだらうなっていうのは分かるんですけど、これをどういう基準で用いているのかがちょっと分からなかったですね、あの時は……。

図4に示したように、資料Aのデータから「アテネは、雨が少ない」という「事象記述」を引き出さなければならないが、雨量の数値を読んでも比べる基準がない。そのため、アテネの雨が多いとも少ないとも判断できなかったのである。また、この基準は穀物栽培に求めるべきであり、それにはどの程度の雨量が適しているのか、というような資料が必要だったかもしれない。

## (2)環境に埋め込まれた歴史的思考

先に検討した大学入試センター試験「世界史A」に引き続き、歴史的知識の構造を活用した世界史テスト問題についてのナラティヴをみてきた。前者は「暗記テスト」と呼んできたが、後者についてはインフォーマントAは、次のように指摘する。

547A：そうですね、考える力、考える力っていうのも何を指すのかってあるけれど、考える力を育てるっていうことであれば、間違いなく、この「ポリス」の問題のほうですね。普段の生活で、しかもどっちがより生活に即した技能かっていうと、やっぱり「ポリス」のほうかなっていう感じはします。解釈をす

るまでにはいかないにしても、資料を読んで、それから、自分の行動を、じゃあこうしようとか、ああしよう、こうしようって決めるのも、1つのその資料の解釈かなあと思うので。

ここでは、歴史的知識の構造を活用した世界史テスト問題は、「考える力を育てる」と言う。すなわち、歴史的思考力を求める問題であり、「暗記テスト」に対して「解釈テスト」と呼んでおこう。この点では、作問者の考えとも一致するであろう。さらに、「資料を読んで、それから、自分の行動を、じゃあこうしようとか、ああしよう、こうしようって決める」思考をさせる。そのため、そのようなテスト問題が測定するのは「生活に即した技能」に及ぶとも述べている。

このような指摘は、次のように解釈できる。「思考テスト」が測定し、育成する力は生活においても使えるが、「暗記テスト」のそれはそうではない。すなわち、「思考テスト」の育成する思考力は歴史学習及び歴史テストの外部へと開かれているが、「暗記テスト」のそれはそれらの内部に閉じられているのである。わたしたちは環境内存在であるとする生態学的な立場から述べるなら、「思考テスト」は生活環境の一部となり、生活に必要な行為をアフォードする。すなわち、情報やリソースの提供をするのであり、意味がある。一方、「暗記テスト」はわたしたちの生活環境の一部となることは難しく、せいぜい希望する学校への進学をアフォードする程度である。ただし、点数が低いと進学できないので、マイナスのアフォード、すなわち制約ともなる。

さて、インフォーマントAは「暗記テスト」には即答でき、正解率も90パーセントは超えるが、「思考テスト」には戸惑いをみせた。この点については、「暗記テスト」によって育成した知識は応用できないことが明らかになったとも言えよう。ただし、このことは、別のところで詳細に論じているので述べない<sup>12)</sup>。ここで確認したいことは、「解釈テスト」に解答する行為は、歴史を内

容としても、それを超えることである。上では、「解釈テスト」が育成する学力は歴史学習や歴史テストを超えて、生活環境の一部となり生活をアフォード（情報やリソースの提供）することを述べた。加えて、それとは逆に「解釈テスト」に解答するには、生活環境からのアフォードを必要とすることも強調したい。むしろ、両者は相互反映的なのである。

先に「解釈テスト」の例として紹介した古代ギリシアのポリスが植民活動を活発に行った理由を問う問題の場合、出題では2つの資料が提示され、解答は図4のように因果的知識となることを示した。しかし、因果的思考を行い、そのような知識を形成するには、実際は図中に示していない知識が膨大に必要である。つまり、歴史的知識の構造によってのみ、歴史的な思考が可能になるのではない。

たとえば、穀物栽培には水を欠くことはできないという知識は不可欠である。さらに、大規模な穀物栽培には灌漑設備が必要なこと、そのため栽培は水利のよい平地で行われるのが一般的であることなどの知識をも求められる。この点では、歴史ではなく、地理的な分野の知識が必要となる。そもそも、穀物には米、麦、とうもろこし等があり、それらには3大栄養素の1つである炭水化物が豊富で、その摂取を人は好むこともある。すなわち、教科でいえば家庭科で学習する知識である。さらには、炭水化物の分子式からすれば、炭素に水が結合した物質の構成であるため、炭水化物と呼ばれると知るのには、化学の知識が可能にする。

このように、歴史の出来事を解釈するのに、歴史以外の多様な知識を必要とする。それにもかかわらず、歴史的知識の構造のように、歴史の知識だけで解釈が可能とすると考える。この点では、残念なことに、明らかな誤りがあることを指摘しなければならない。すなわち、すでに別のところで論じているが<sup>13)</sup>、論理学の演繹的な推論と日常のそれとを混同し、厳密な思考のためには前者のように推論しなければならないとする誤りであ

る。もちろん、演繹的な推論は論理学のような、前提となる命題だけの関係に限定する特殊な状況においては妥当である。しかし、歴史をはじめ、過去であろうが現在であろうが、現実社会の状況においては、論理学のように抽象化できない要素が無数にあるので、論理学のような演繹的推論は妥当性を失うのである。このことに気付いていないため、自己完結するように歴史的知識の構造を描き、それによって歴史的出来事の解釈が可能だと誤るのである。

しかし、歴史的出来事を解釈するために、教科や科目を超えた多様な知識、さらには生活において形成した知識のすべてを、必要に応じて列挙するのは困難である。そもそも、何をどこまで列挙すべきかは、解釈の目的や内容によって異なるであろう。また、資料によって「事象記述」的な知識を網羅的に提供することには、歴史学習の範囲を超えたり、紙幅が許さないなどの実際的な限界もある。そのため、テストの問題記述や提示資料だけでなく、生活環境のなかから、アフォーダンスを得なければならない。生活経験や習慣等にアフォーダンスを探索することになるのである。

## 5 小 括

これまでに明らかになったように、「解釈テスト」のように歴史について考え、歴史的出来事の解釈を求めることは、生活環境のなかに埋め込まれているのである。このことを自覚し、いわゆる常識や日常的な経験も働かせ、柔軟に考えることが重要となる。一方、「暗記テスト」は、たとえば「親鸞」ならば「浄土真宗」、「悪人正機説」というように歴史的用語の連想だけによって解答させる<sup>14)</sup>。この点では歴史的な枠組みの外部に出ることはない。生活環境からのアフォーダンスについては、何ら得る必要はないのである。

皮肉なことに、歴史の「解釈テスト」は歴史の外部へと学習の拡張を必然とするが、「暗記テスト」は、そうではないのである。たとえば、年代と個別の出来事だけを連想するかのように結びつけ、他のことには及ばないように学習することに

終始する。そのため、貧弱な内容になるが、歴史の外部に学習が拡張することは、決してない。それが、「暗記学習」である。そのような「暗記学習」は容易であり、意味はないと考えるのは、本小論でナラティヴを紹介した、インフォーマントAだけではないだろう。

政府の諮問機関である教育再生実行会議は、大学入試改革に関する提言を安倍首相に提出したと報道された(2013年10月31日)。それによれば、大学入試センター試験のあり方を抜本的に見直すことが示されている。現状のようなテストを「達成度テスト」に変え、細かく点数を付けるのではなく到達度を大まかに評価することや、複数回の受験を可能にすることなどが考えられているようである。また、面接の導入も拡大すべきことなども提言しているようである<sup>15)</sup>。

どのようなテスト問題の開発がなされるのかは今後の検討を待たなければならないが、仮称でも「達成度テスト」と呼ぶことには危惧を感じるものが小さくない。そこには、達成目標を明確にして、達成度を測定するという、学校的な発想が認められるからである。状況論的には、学校的な状況に埋め込まれ、学校の外部では意味を失うテスト問題が作成されるのではないか。

思い起こしたいことは、2006年10月に大きく報じられた「世界史」未履修問題である。大学入試センター試験で科目「世界史」を選択しない多数の生徒が学習指導要領では必修である「世界史」を履修しなかった。その理由は、大学入試センター試験で「世界史」を受験するのであれば、「世界史」の学習は必要ないと判断したことにある。すなわち、学校や大学入試という状況では意味があるが、その外部では意味がないのである。しかも、生徒が勝手に履修しなかったのではなく、学校側が「世界史」を履修しないことを認めていた事実がある。つまり、残念ながら、教師も大学入試センター試験で科目「世界史」を受験するのであれば、その学習は必要ないと判断していた。

このような事態を招いたテスト問題を大きく変



えるような、真の改革を進めることを期待する。その際、本小論における議論の展開を可能にしたナラティブ・アプローチも採用してほしい。すなわち、研究者や教育行政担当者、教師だけでなく、受験者も含めてテスト改革の議論をするべきであろう。冒頭でも述べたように、テスト問題に解答する受験者も専門家なのである。

また、「解釈テスト」は生活環境の一部となり、わたしたちをアフォードするとともに、それに解答すること、及びそのための学習は生活環境からのアフォードを必要とする。このようなテストと生活環境との相互反映的なアフォードの観点から、テスト問題を問い直すべきであろう。たとえば、社会科や歴史等のように、教科や科目の個別テストではなく、複数の教科や科目を横断、あるいは統合するような総合的なテストが求められるのではないかと。さらには、試験室に閉じ込めて、短時間で多数の問題を解答させるテストではなく、図書館に閉じ込めて、正解のない問いと長時間にわたって格闘させ、わずか1つの問いに対する解答としての長文のレポートを作成させてはどうか。また、多数の文献や資料を読み込んで、現実の社会問題について討論させ、それを評価するなどの、オーセンティック (authentic) なパフォーマンス・テスト (performance test) が望ましいであろう。この場合は、採点としての評価を行うのに、出題者だけでなく、一般市民の参加を得ることも望ましいのではないかと。採点の行為そのものが、オーセンティックになること、すなわち現実社会での一般的な評価が期待できるからである。

もちろん、テストが埋め込まれている大学入学者選抜の制度改革も求められる。もちろん、これまでも大学入試改革が進められてきた。しかし、いずれも弥縫策を講じたに過ぎなかったのではないかと。そのため、改革と言えるようなそれがあったとしても小さい。むしろ、実施方法が複雑で理解困難な大学入試センター試験の利用大学が拡大するなど、改革に逆行する印象さえある。

なぜ、ペーパーテストによって大学入学者を選

抜するのか。また、選抜はペーパーテストでなければならないのか。これらの問いに向き合い、異なった選抜方法も検討するべきであろう。たとえば、学問の世界には「論文博士」の制度がある。博士課程に修学しなくても、論文の提出によって審査を通過すれば学位が与えられるのである。同じように、論文審査で入学資格を与えてもいいのではないかと。あるいは、スポーツの世界には育成制度があるように、選抜ではなく、大学入学者の育成制度をつくることも考えられよう。選抜から育成へと原理的な転換を入学試験に求めることは、無駄なことであろうか。

#### 注及び引用・参考文献

1) 次を参照のこと。

Gipps, C., 1994, *Beyond Testing : Towards a Theory of Educational Assessment*, The Falmer Press.

2) 次をはじめとする一連の研究である。

伊東亮三・池野範男、1986、「社会科テストの教授学的研究(Ⅰ)ーテスト問題作成の基本モデルー」日本教育学会『日本教科教育学会誌』第11巻3号、pp.9-14。

3) これまでの研究成果は、以下にまとめている。

佐長健司他、2012、「平成23年度日本教育大学協会研究助成・研究成果報告書 ナラティブ・アプローチによる附属学校卒業生の学びのヒストリーに関する調査研究」、pp.1-250。

佐長健司他、2013、「平成24年度文部科学省 特別経費プロジェクト支援事業報告書 附属学校卒業生等の学びのヒストリーの調査研究 トランスクリプト集」、pp.1-190。

4) 村田純一他、2013、「シリーズ刊行にあたって」佐々木正人編『知の生態学的転回1 身体環境とのエンカウンター』東京大学出版会、viii。

5) たとえば、その1つは次である。

佐長健司、2012、「社会科授業における問いの状況論的検討ー正統的周辺参加としての学びを求めてー」日本社会科教育学会『社会科教育研究』第115号、pp.79-89。

6) 平成25年度大学入学者選抜センター試験「世界史A」問題冊子、p.4。

7) エドワード・S・リード、2005、『アフォードの心理学 生態心理学への道』(訳・細田直哉) 新曜社、p.10。

8) J. J. ギブソン、2011、『生態学的視覚論ーヒトの視覚世界を探るー』(古崎敬他訳) サイエンス社、p.137。

9) ギブソン、2011、p.45。



- 10) 平成25年度大学入学者選抜センター試験「世界史A」問題冊子、p.5。
- 11) 梅津正美、2000、「地理歴史科教育の評価論」社会認識教育学会編『改訂新版地理歴史科教育』pp.136-137。
- 12) 佐長健司、2009、「社会科教育内容の状況論的検討—概念的知識のディコンストラクション—」全国社会科教育学会『社会科研究』第71号、pp.1-10。
- 13) 論理的な推論には、演繹のような論理学の場合と日常の場合とがある。両者の差異について、みごとに驚くほどに詳細に論じているのが、トゥールミン (Toulmin, S., E.) である。次を参照してほしい。

Toulmin, Stephen Edleston, 2008, *The Uses of Argument Updated Edition*, Cambridge University Press.

トゥールミンによれば、論理学における論理的な推論は抽象的で、普遍的な状況における論理である。それは、現実のさまざまな条件や関係的な多数のことがらを抽象し、実験室のような状況を想定する。そのため、当然のことだが、現実にはあり得ない事態を表現している。たとえば、「小前提：ソクラテスは人間である。／大前提：人間ならば死ぬ。／結論：ゆえに、ソクラテスは死ぬ」という三段論法がそうである。しかし、ソクラテスとは何者か、と問うとどうであろうか。もし、上の三段論法の命題におけるソクラテスが、たとえば「ソクラテス」と名付けられた猫のことを指しているなら、上の三段論法の小前提の命題は誤っている。しかし、このような事実的な可能性は排除し、前提となる命題の分析から得られる推論にとどまることにより、心理性を得ている。

一方、日常の推論は、具体的で特殊な状況におけるものである。そのため、普遍的な真理にはなり得ないが、個々の現実の状況に応じて、必要なことを明らかにし、限定された真理となることが可能である。トゥールミンによる例示は、法的な議論である。すなわち、「データ：ハリーは、バミューダで生まれた、／結論：それゆえ、ハリーは英国人である。／理由付け：なぜなら、バミューダで生まれた人間は一般的に英国人だから。／裏付け：英国の以下の法律とその他の条項による」という場合である。このように、結論は普遍的に正当化できるものではなく、英国の法律の範囲内でしかない。また、その法律が改正されたら、その限定的な正当化もすぐに失われる。しかし、当該の法律が生きて機能している状況においては、法的判断の正当化は確かなものと評することができよう。

このようなトゥールミンが示す例と同じように、歴史の「暗記テスト」の場合は、演繹的な推論が解答行為を可能にする。一方、歴史の「解釈テスト」では日常の推論が解答行為を可能にするのである。それにもかかわらず、繰り返すようだが、検討の対象とした「ギリシア

文明」のテスト問題は、日常的な推論を演繹的にとらえるという誤りを犯しているのである。

さらに、トゥールミンにしたがって社会科教育について論じる、次がある。

佐長健司、2013、「『トゥールミン・モデル』の再解釈による社会科授業構成の状況論的転回」『佐賀大学文化教育学部研究論文集』第17集第2号、pp.1-16。

- 14) このことには、テスト受験者にとっての公平性を求めるため、採点結果の信頼性(reliability)を過度に重視し、目的とする学力の測定という妥当性(validity)を失っていることを強く認めることができよう。Gipps, 1994、あるいは次を参照してほしい。

佐長健司、2013、「社会科ペーパーテストの状況論的検討—平成23年度福岡県立高等学校入学者選抜学力検査問題『社会』を事例として—」『佐賀大学教育実践研究』第29号、pp.13-24。

- 15) 朝日新聞 DIGITAL 「大学入試『人物本位の選抜に』再生会議が提言」(<http://www.asahi.com/articles/TKY201311010002.html>) 2013年11月1日05時33分配信。

## 謝辞

最後になり、恐縮ですが、インフォーマントAには、心からお礼を申し上げます。研究的ではあっても、楽しい対話によって考察を深めたことには、大いに感謝します。