

世界史における新聞を活用した授業実践

歴史的思考力を伸ばす工夫

M18EP008

関戸 宏樹

1.研究の目的

現行の高等学校地理歴史科学習指導要領では、「歴史的思考力」の育成を目標としている。しかし、「歴史的思考力」の育成には未だ課題が残っている。

園田（2013）は、歴史的思考力の育成が不十分である背景を、歴史的思考力の定義が統一されていないことにあると指摘した上で、歴史的思考力とは「歴史の知識を活用し、現代社会の課題について考える力」と定義している。

また、池尻・山内（2012）は、「歴史的思考力」を、歴史的思考力の五分類に整理している。池尻・山内（2012）は先行研究で挙げられている「歴史的思考力」を、①史料¹を批判的に読む力、②歴史的文脈を理解する力、③歴史的な変化を因果的に理由づける力、④歴史的解釈を批判的に分析する力、⑤歴史を現代に転移させる力の5つにそれぞれを分類した。そして、この5つの力は、相互に関係するものとし、図1に相互関連をまとめた。

池尻・山内（2012）の分類を見ると、①史料を批判的に読む力が起点となり、他の「歴史的思考力」に派生している。そこで、本研究では、まず、歴史的思考力の定義を「史料を批判的に読む力」に重点を置き、この能力の育成することを目標とする。

この目標の達成に向けて、筆者の授業実践では、一時間内に、歴史的思考力を発揮する場として、一次史料読解の場を設ける。

そして、目指すべき生徒像を既存の知識を

もとに、史料から情報を読み取り、批判的に史料を吟味し、自らの見解を書き表すことができる生徒とする。

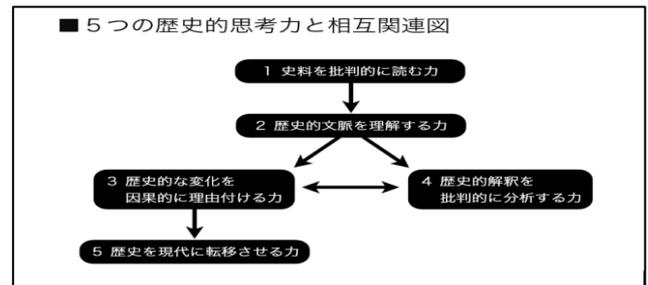


図1 5つの歴史的思考力と相互関連図

（池尻良平（2012）歴史的思考力の分類と効果的な育成方法 日本教育工学会第28回全国大会発表資料より抜粋）

2.新聞を史料として扱う理由

今回は、歴史的思考力を育成するために史料として新聞を扱う。今回、新聞を史料として扱う理由は、以下の3点である。

（1）当時を生きた人びとの語りであること

今回扱う新聞は、現代に刊行されたものではなく、過去の新聞を扱う。過去の新聞に限定した理由は、現代の新聞では、批判的に読むことが困難であると考えたからである。現在の新聞で語られる歴史は、現在から見た過去であり、教科書の記述と同じ視点である。批判的に史料を読むときに、現在から過去を見るという視点だけで十分だろうか。筆者は十分ではないと考える。筆者は複数の視点もしくは、歴史的な事象の複数の面を見ることによって、批判的に読むことが可能であるからである。そこで、当時の人々は、過去の出来事をどのように表現しているのかという視点を生徒に意識させることで、現在から歴史的な事象を見ている視点、過去の視点から歴史的

¹本稿では、新聞を一次史料として扱ったため、史料で統一する。

事象を見る視点を生徒に提示し、多角的な視点を意識させる。筆者は、教科書に記されている歴史、史料に書かれている事実を一つの語りとして捉え、その語りに対し、なぜそのように語られているのか、なぜ、そのように語る必要があるのかと生徒が批判的に読むことによって、「規範的歴史観」を克服することにつながると考える。多角的な立場を意識させることで、生徒が批判的に史料を読むことができるようになると思う。

(2) 立場によって、記述内容が変わること

新聞は、文字史料である。文字史料の特徴として、藤本(2012)は同じ題材であっても、文字史料は書き手の意図が反映されると述べている。

書き手は、書き手自身が捉えた当時の社会を新聞に書いている。つまり、当時の社会に対して一つの見方を書きだしているわけである。書き手が違えば、映し出される社会の見方は異なってくる。書き手が違う新聞を複数扱うことによって当時の社会の複数の見方を提示できると筆者は考える。

複数の社会の見方を生徒に提示することで、「なぜ、この新聞はこの書き方をするのだろうか?」、「何のためにこのような書き方をするのだろうか?」、「当時の社会はなぜこのように書かれたのだろうか?」という批判的に史料を読み取るための興味、関心を与えるものになると考えた。

(3) 文字以外の情報を多く含んでいること

今回、実践を行った科目は世界史Aである。そのため、当時の新聞を扱う場合、日本語で書かれているとは限らない。その際に、生徒は外国語の意味を理解したうえで、史料を批判的に読むことができない。しかし、新聞は文字資料としてではなく、写真、挿絵、風刺画などのヴィジュアル資料としての機能も含んでいる。二井(2012)はヴィジュアル資料

の性質として、問いかげ次第で様々な情報を得ることができると述べている。文字で対応できない情報を補完するという目的で新聞を採用した。

3.方法

- (1) 実習校…山梨県内公立高校
- (2) 実習期間…2018年 5月～11月(週1回)
- (3) 授業観察…3学年5組の世界史の授業
- (4) 授業実践

- ①授業実践…対象:3学年
- ②授業単元…4章地球社会と日本
ナチスの台頭

(5) 具体的な手立て

- ①「歴史的思考力」に関する先行研究の調査
- ②実習校での授業観察
- ③実習校(3年生)での授業実践
- ④事前アンケート
- ⑤ワークシートの記述の分析

4.授業構想

(1) 知識を教授する場の必要性

授業実践に向けて、生徒のレディネスを調査するために事前アンケートを行った。アンケートの内容は本単元、特に研究授業に関わる内容に関して「第二次世界大戦前後のドイツで知っていること書いてください」という問いを設けて、自由記述形式で回答を求めた。

記述内容は大きく分けて、今単元及びその前後の単元に関連する世界史の内容と、それ以外の内容(地理に関わる内容など)に分けることができた。

割合を見れば、生徒のレディネスは高いと言えるだろう。しかし、世界史に関わる記述を世界史に関わる記述をした生徒の中には、「三国同盟?」、「ナチス何とかってきいたことあるような、ないような…」、「ヒトラー←ナチス??」と記述する生徒がいるなど、中学校での、既習事項が定着していない生徒も見られ

た。

これは、生徒の個人差によるものかもしれないが、筆者は、研究授業以前の授業や生徒の授業外のやり取りを通じて、全体的に世界史の知識や歴史的事象に関する知識が少ないことを感じた。

また、筆者の体感だけでなく石尾(2005)も、世界史におけるレディネスの低下は指摘している。例えば、戦間期のドイツを考えるにあたって、ナチスについて、この団体が何者なのか、彼らによって何が引き起こされたのかについて知らなければ、当時の様子は考えられないだろう。そこで、筆者は歴史的思考力を育てる以前に、事実は知っておかなければ、思考まではたどり着くことはできないと考えた。そこで、歴史的思考の場を設ける以前に、知識を教授する場を設けた。

(2) 授業の構成

①知識の教授

アンケート結果から、筆者は、生徒に知識を教授する場を設けることの必要性を感じた。そこで、授業の前半部に生徒に知識を教授する場を設けた。この際に、与える知識は、教科書に沿った知識や見方である。これは一見、「規範的歴史観」に立った授業のように思えるが、あくまで、一つの見方として与え、後半に史料を批判的に読むことで克服していくことを目指している。

一単位時間のうちに、知識の伝授、史料を批判的に読むということを目指したため、当然、時間が限られてくる。そこで、授業前半部分では、power point を使い、効率よく伝えることを意識した。生徒に出来るだけ、効率よく知識を伝え、後半部分の史料を批判的に読む時間を多く設けることに留意した。

②今回扱った新聞

今回、VÖLKISCHERBEOBACHTER (図2) と The New York times (図3) の二紙を

資料として扱った。

VÖLKISCHERBEOBACHTER(図2) はナチスが発行した機関紙である。1938年当時は、ヒトラーは総統(Führer) 就任から4年が立っており、最高指導者として、権力を掌握していた。同年三月にはオーストリアを併合し、他国への侵略を開始する寸前であった。

そのため、新聞の内容はプロパガンダの要素が強く、無料配布されている。新聞の内容を細かく見ていくと、「彼に感謝を(Das dankt ihm.)」や「一つの民族、一つの国、一人の指導者(EIN VOLK EIN REICH EIN FÜHRER)」など、ヴァイマル共和国下で、解決できなかったドイツの復興を成し遂げたヒトラーへの賛辞、ドイツ国民が団結しており、一枚岩であることを示そうとしている。生徒には、ユダヤ人迫害があったことや、全権委任法に伴い、議席をはく奪された共産党のことも踏まえ、ナチスが意識的にこのような報道しなければならなかったことを気づかせることを目指した。



図2 VÖLKISCHERBEOBACHTER 1938 4/10 ナチスの機関紙(国立国会図書館欧文データベース ProQuest Centralより)

一方で、The New York times(図3)は現在も刊行されているアメリカ合衆国の新聞であるThe New York timesである。当時のアメリカは、本格的に第二次世界大戦に参戦していない。しかし、間接的な敵対国であるドイツを批判する報道がなされている。細かく内容を見ていくと、見出しは「ヒトラーの恐

ろしい武器：プロパガンダ」であり、書かれている風刺画はナチスの親衛隊（SS）が、「Truth」、「Fact」と書かれたビラを回収し、ドイツの市民層に真実を知らせないようにしていることを描いている。筆者は、プロパガンダについて、視点の違う二紙を用い、生徒の歴史的思考の場を作った。



図3 The New York times 1941 6/1 アメリカの大衆紙（国立国会図書館欧文データベース ProQuest Centralより）

③歴史的思考力の構造に基づいた三段階の発問

これまでは、新聞を史料として扱い、「歴史的思考力」の育成の場を作ることについて述べてきた。以下では、どのような発問をし、生徒に新聞で歴史的思考を促したかを説明する。

図4は筆者が永松（2017）の歴史的思考の構造をもとに、作成した史料を批判的に読むことの段階を図示したものである。永松（2017）が示した歴史的思考力の構造をもとに、それぞれの段階で、新聞をどのように使うかをまとめた。

永松（2017）が指摘した、高次の歴史理解は、学校教育だけではなく、生徒の生活自身が作るものとし、授業内では、読み取り・理解、思考・判断、表現認識の三段階にとどめることとした。この段階それぞれに相当する発問を立て、ワークシートを用い、生徒に発問に対する生徒の考えをワークシートに書かせた。

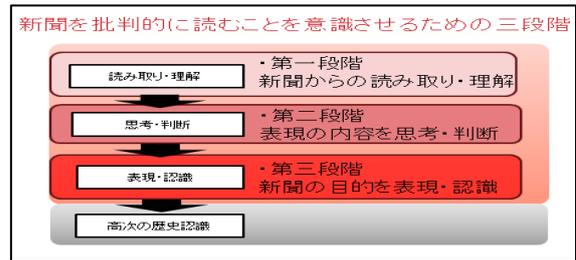


図4 歴史的思考の構造の三段階

（永松靖典編（2017）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 p12をもとに筆者作成）

ナチスの機関紙では、この三段階に沿って発問を行い、生徒に歴史的思考を行わせた。

第一段階では、「何が写っているのか」、「何が描かれているか」といった発問を投げかけ新聞から情報の読み取り・理解を目指した。

第二段階では、新聞の表現内容に注目させるため、「なぜ、そのような表現をする必要があったのか」などの発問をすることが適していると考えた。今回は、特に「EIN VOLK EIN REICH EIN FÜHRER」という表現に注目させるため、「なぜ一つ（EIN）とつけたのか」という発問を生徒に投げかけた。なぜ「EIN」に注目させたかということ、本来、単一民族で構成されることは不可能であったという今からの視点、一つの民族で構成されることは不可能であることはわかっていたが、一つ（EIN）とつけて報道することによっておこる国威高揚や国家の団結を狙う昔のドイツの視点の乖離が生徒の思考の動機づけになると考えたからである。

第三段階では、第一段階、第二段階を統合して、新聞の報道の目的を表現・認識するために「なぜ、そのような報道をする必要があったのか」という発問を生徒に問いかけた。なぜ、当時のドイツでナチスの機関紙のような報道がなされたのかという社会背景を考えさせ、最終的には生徒自身が歴史解釈を作るきっかけになることを目指した。

一方でアメリカの大衆紙では、三段階をまとめた「何が描かれているだろう」という漠然とした発問を行った。三段階をまとめた発問を行った理由は、生徒が今後、歴史的事象を考える場面に遭遇した時に、漠然とした疑問から、歴史的事象を考えなければならないからである。そこで、今回は、ナチスで三段階を踏まえたことを意識した上で、漠然とした問いの中から自身の考えを作することを期待し、三段階をまとめた「何が描かれているだろう」という問いを投げかけた。

④評価規準

前述した三段階の発問に対して、表1のような評価基準を設けた。

表1 発問と評価規準

ナチスの機関紙	第一段階	「何が写っているか」 1 情報を読み取れる (既習した内容はヒトラーのみ)
	第二段階	「なぜ一つとつけたのか」 1 報道の意図について述べている 2 報道の効果を述べている
	第三段階	「なぜ、そのような報道をする必要があったのか」 1 報道の目的を述べている。 2 報道が必要になった背景を述べている。
米国の大衆紙	第一～第三段階	何が描かれているか 1 何が書かれているか読み取っている 2 読み取った情報から報道の内容を見出している。 3 報道の目的を述べている。

ナチスの機関紙は評価項目を各段階に二つずつ設け、両方達成されていれば A 評価、片方達成していれば B 評価、全く達成されていなければ C 評価とした。アメリカの大衆紙では、評価基準のすべて達成出来た場合、A 評価、一つでも達成出来たら B 評価、一つも達

成できなかったら C 評価とした。

5. 授業実践の結果

(1) ナチスの機関紙

①第一段階

ナチスの機関紙の第一段階では、「何が写っているか」と発問を投げかけ、生徒に情報の読み取りを行わせた。その結果が図5の棒グラフである。新聞から抜き出した情報のすべてが、写真や図からの情報であり、文字史料の性質よりも、ヴィジュアル史料としての性質が全面に出た結果となった。新聞左中央に掲載されたヒトラーの顔写真は全生徒が完答した。一方で、その他の読み取った情報は、新聞右中央に描かれたドイツの地図、左端の兵士など、注目する内容に幅が出る結果になった。生徒の生活経験や関心によって、どの写真や図に注目するのか読み取る情報に影響が出ることが考えられた。

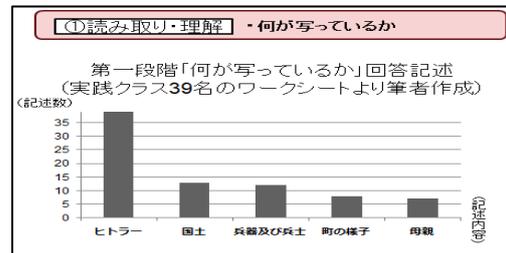


図5 第一段階記述の内容 (生徒のワークシートより筆者作成)

②第二段階

ナチスの機関紙の第二段階では、新聞に記載されている「EIN VOLK EIN REICH EIN FÜHRER」のEIN(一つの)に注目させ、なぜ、「一つの」とつけたか投げかけた。図6が評価結果である。

結果として七割近くの生徒が A~B 評価の中の回答が見られた。共和制から一党独裁になったという当時のドイツの様子を踏まえた回答も見られ、前半で与えた知識を活かし、回答している生徒も見られた。

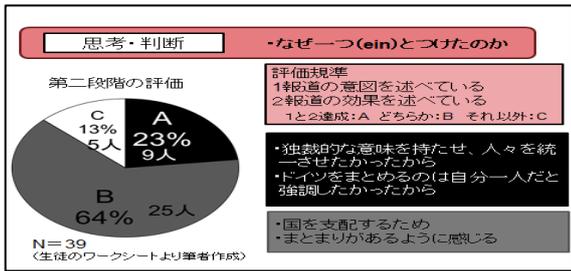


図 6 第二段階評価(生徒のワークシートより筆者作成)

③第三段階

第三段階では、第一段階、第二段階を統合して、新聞の報道の目的を表現・認識するために「なぜ、そのような報道をする必要があったのか」という発問を生徒に問いかけた。結果は図 7 の通りである。

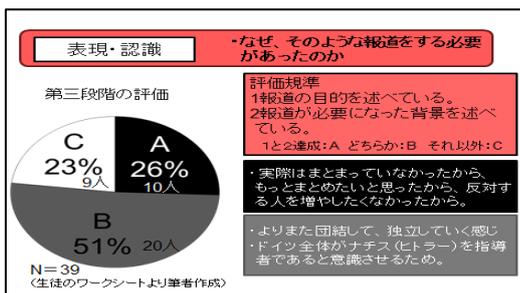


図 7 第三段階評価(生徒のワークシートより筆者作成)

割合をみると、約 3/4 の生徒が A~B 評価、約 1/4 が C 評価という内容だった。

回答の内容を見ると、A 評価の生徒は、「実際はまとまっていなかったから、もっとまとめたかったから、反対する人を増やしたくなかったから。」という当時の社会を推測し、自身の歴史解釈を述べる生徒が見られた。

B 評価の生徒の記述を見ると、報道の目的を述べている生徒が、20 名中 19 名だった。当時の社会の背景を推測することが生徒にとって難しいことであることが考える。

C 評価の生徒のすべては無記述だった。彼らの傾向を分析すると、第一段階で読み取っ

た情報の内容が二個以下であったことが挙げられる。歴史学習に興味がないのか、提示した新聞に興味があなかったのか様々な可能性が考えられるが、約 1/4 の生徒が無記述だった。

(2) 米国の大衆紙 第一から第三段階

ナチスの党紙で段階を踏んでいたが、米国の大衆紙では、第 1~3 段階すべてを踏まえ、回答させるため、「何が描かれているだろう」という漠然とした問いを投げかけた。その結果が図 8 である。

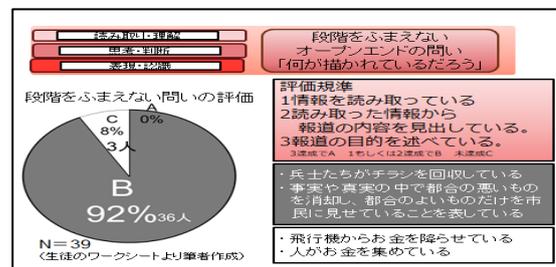


図 8 The New York times 評価

割合をみると A 評価の生徒は激減し 0 名であり、B 評価も第一段階の読み取る位の部分で止まっている生徒が多く見られた。授業残り 5 分で取り組ませたため、時間もなかったことも影響していると思うが、それ以上に、段階を踏まず、漠然とした問いにしたことによって、生徒が混乱してしまったと考えられる。

(3) 実践結果のまとめ

①すべての生徒が文字、写真、風刺画のいずれかから情報を読み取ることができた

ナチスの機関紙の第一段階及びアメリカの大衆紙の二紙の両方について、海外紙にもかかわらず、生徒は新聞の写真、風刺画から情報を読み取ることができた。しかし、文章からの読み取りは単語にとどまっており、文字史料としての側面よりもヴィジュアル史料としての側面が生徒には読みやすかったよう

である。

②第三段階で当時の社会背景を推測し、自らの歴史認識を回答する生徒が見られた

ナチスの機関紙の第三段階で、「実際はまとまっていなかったから、もっとまとめたいと思ったから、反対する人を増やしたくなかったから。」という回答があったことから、当時の社会を推測し、自身の歴史解釈を述べる生徒が見られた。史料を批判的に読むことが生徒の歴史解釈を作るきっかけになったと考えられる。

③段階を踏まない問いになると、A評価まで達する生徒は急激に減った

アメリカの大衆紙の評価の結果から、分かるように、段階を踏まえない問いの場合、情報の読み取りに留まってしまう生徒がほとんどになってしまった。史料を批判的に読む力を育てる場合、まずは段階を設けて生徒に考えさせることが有効だと考える。

6. 成果と課題

(1) 成果

①段階を設けて史料を読み取らせることの必要性

今回、ナチスの機関紙では、段階を踏まえ、三つの発問をした一方で、アメリカの大衆紙では三段階を一つの発問にまとめ、漠然とした問いかけをした。その結果、前述したように、アメリカの大衆紙の方ではA評価の生徒が0名という結果になってしまった。

少ない時間で考えさせたこと、今回の発問が三段階を踏まえたものであったことが生徒に伝わっていたかなど、副次的な要因もあるが、やはり、史料を批判的に読む際には、段階を追った教師による発問が有効であると感じた。

ゆくゆくは、教師による漠然とした問いかけから、生徒自らが史料を批判的に読み、歴

史認識を作っていくことが理想ではある。しかし、そのためには、まずは段階を踏んで、史料を批判的に読むことを繰り返し、史料を批判的に読むことに慣れていくことが必要である。そのため、一単位時間での育成だけでなく、年間の中で見通しを持った教師による歴史的思考力の育成が必要である。

また、年間の見通しを持った歴史的思考力の育成のために、生徒に歴史的思考とは何か、何のために身に着けるのかを生徒に示し、生徒と教師がコンセンサスを取る必要があると筆者は考える。

②自らの歴史解釈を作る生徒

今回は史料を批判的に読む力の育成に焦点化した実践であった。しかし、ナチスの機関紙の第三段階「なぜ、そのような報道をしたのだろうか？」という発問に対する生徒の記述の中で、「ドイツ国民のメンタルがやられていて、何か心のよりどころまではいかないが一つになりたかったから。」と当時の社会を推測して、生徒が自らの歴史認識を持った回答が見られた。今回、同じ発問で、このような当時の社会を推測して回答した生徒は39名中10名であった。クラスの約1/4の生徒がこのような回答ができたことは、当時の社会を映し出した新聞を史料として扱った成果と言える。

しかし、そうは言っても、彼らの歴史認識はまだ推測の域から抜け出せず、根拠がほとんどない。次のステップとして、「なぜ、自分はそのような主張をするのか」、「その根拠は何か」という点を意識させ、より高次の歴史認識へつなげるような発問をしたい。

(2) 課題

①教師が新聞を提示し、三段階の問いを設定することにより、生徒の思考を制限する可能性があること

今回は、当時のドイツの社会やプロパガン

ダについて考えさせるために、教師が選択したナチスの機関紙とアメリカの大衆紙を扱った。これにより、教師が生徒に思考する視点を無意識に与えてしまい、歴史的思考を誘導してしまった可能性が考えられる。生徒がより自由に、歴史的思考を行うためには、今回のように教師が史料を選択するだけでなく、生徒自身が史料を選択する機会を作らなければならないと実践から筆者は実感した。

図9は第二次世界大戦時のドイツの社会を考える視点として筆者が整理したものである。

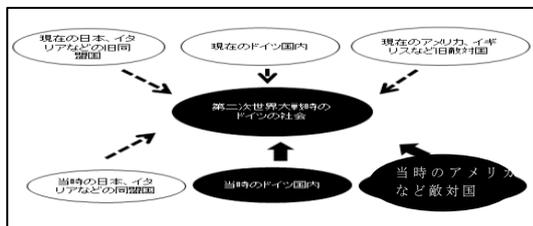


図9 第二次世界大戦時のドイツ社会への視点（筆者作成）

図9からもわかるように、今回、提示した視点の他にも、第二次世界大戦時のドイツの社会への視点は多くある。さらに、市民層の立場に立つのか、為政者側の立場に立つのかでも、史料の読み方は変わってくる。生徒が、自分の興味をもとに、より自由な歴史的思考をさせるためには、教師が可能な限りの視点の史料を集め、生徒に提示し、生徒が自身で選択していくことが望ましいと考える。視点を多く扱うという点で池尻・山内（2012）はデジタル・アーカイブを扱うことを推奨しているが、すべての学校でできるわけではない。そこで、一つの事象に対して可能な限り集め、生徒自身に自由に史料を選ばせ、批判的に読ませることが現実的な改善として考えられる。また、同様に段階を設けて、発問することも、生徒の視点を教師が制限してしまうことが考えられる。史料を批判的に読むための三段階を示す必要はあるが、それに対応する発問を

行うことは慎重に考えなければならない。

②生徒だけで、三段階の思考を行うために

①で述べたように史料を教師が選択することは、生徒の自由な歴史的思考、それに伴う歴史解釈も制限してしまうことが考えられる。

そこで筆者は、生徒だけで、三段階の歴史的思考の構造に沿った考え方を行うことができるような指導を行い、能力をつける必要があると考える。

その指導の方法として、今回のように、教師の発問から史料に注目して、歴史的思考を行う授業を繰り返し行うことで歴史的思考力を育てていくのか、思考の手順だけを示し、生徒が自らの力で思考していくことが良いのか、どちらが適しているか現段階では断言できない。この点に関しては、来年度の課題として、取り組んでいきたい。

7. 引用文献

- ・藤本将人（2012）「社会科における資料（1）文字資料」社会認識教育学会編、『新社会科教育学ハンドブック』 pp.212-219.
- ・池尻良平 山内祐平（2012）「歴史的思考力の分類と効果的な育成方法」日本教育工学会編、『日本教育工学会第28回全国大会講演論文集』 pp.495-496.
- ・石尾和彦（2005）「世界史学習の入口への誘い～中学校社会との接点から歴史観・世界観の構築まで～」金沢大学編、『高校教育研究57』 pp.59-67.
- ・永松靖典編（2017）『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、p.12.
- ・二井正浩（2012）「社会科における資料（2）ヴィジュアル資料」社会認識教育学会編、『新社会科教育学ハンドブック』 pp.220-228.
- ・園田健太郎（2013）「高校世界史Aにおいて歴史的思考力を高める指導の工夫—現代社会の課題を現代史の学習を通して多面的・多角的に考察し、自分の考えを表現し学び合う活動を通して—」 pp.1-16. 群馬県総合教育センター.