

機関番号：15501

研究種目：基盤研究(C)

研究期間：2008～2010

課題番号：20530825

研究課題名(和文) 「歴史情報教育」としての歴史学習環境の構築と指導法の開発

研究課題名(英文) A Study on the Development of Learning Surroundings and Teaching Methods in the case of Teaching History by using Information about History

研究代表者

吉川 幸男 (YOSHIKAWA YUKIO)

山口大学・教育学部・教授

研究者番号：40220610

研究成果の概要(和文)：歴史資料や歴史書等の情報を活用し、自らの歴史理解を構築する歴史学習を展開するには、①教師の教材研究過程における、過去と現在に関する学習者の経験を基にした歴史への問いの構成、②学習過程における、事実と解釈の間、及び大雑把な把握と具体的な把握の間を往復する学習活動の構成、③単元構成における、原因・因果連関、歴史事象の等質性と差異性、歴史事象の意味、のいずれかに向かう構成が現時点では有効であると考えられる。

研究成果の概要(英文)：For the learning history in which learners build their own understanding of history by using historical materials or books, the following three points will be effective.

- 1) Organization of questions based on learners' experience about present and past in the study of learning contents by the teacher
- 2) Organization of learning activities consists of movement between facts and interpretations, and movement between general and concrete
- 3) Organization of units which aim to build understanding on causation, or on similarity and difference, or on meaning about historical facts

交付決定額

(金額単位：円)

	直接経費	間接経費	合計
2008年度	600,000	180,000	780,000
2009年度	300,000	90,000	390,000
2010年度	500,000	150,000	650,000
年度			
年度			
総計	1,400,000	420,000	1,820,000

研究分野：教科教育学(社会科教育)

科研費の分科・細目：教育学・教科教育学

キーワード：歴史学習、学習指導、歴史資料、歴史の問い

## 1. 研究開始当初の背景

歴史学習指導をめぐる近年の研究動向として、第一に、調査活動、討論活動、発表・表現活動など「活動主義」的な学習活動研究や実践的試みが盛んに行われるようになったこと、第二に、より身近な生活史的な内容

を取り込んだ学習内容構成の試みが増えてきたことがあげられる。このような傾向の中で、子どもは「歴史史料」「歴史事象記述」「歴史解釈」など多種多様な歴史情報の中に置かれることになるが、この状況に対応した歴史学習環境をどう構築し、どのような指導方法がはかられ得るかを明らかにすることは現

代歴史学習指導論の喫緊の課題といえる。

研究代表者は、本研究以前の科学研究費補助金による研究において、歴史テキストに対する「読解」の方法を、いかに学習活動として構成するか、という点を中心に指導法開発研究を行ってきた。本研究では以前の研究を、さらに具体的な実践の場に即し、さまざまな歴史情報に対応した学習環境と指導法の開発につなげることが求められる。

## 2. 研究の目的

歴史学習を「歴史情報教育」という視点から、歴史情報の解読・解釈活動として構成するとき、①学習者、②歴史史料、③歴史に関して述べられている諸言説、の3者を学習過程にどのように配置するかに関して有効な方略を明らかにしなければならない。そこで本研究では、次の3点を明らかにすることを目的とする。

(1)一般に年少の学習者になるほど②、③の判別は困難になる傾向がある中で、歴史学習環境としてどのような歴史情報提示のあり方が有効か。

(2)歴史情報に対する学習者の活動はどのような構成が有効か

(3)「歴史情報教育」という視点から学習者の一定の活動のまとまりを想定した場合、どのようなユニット（単元）が組み立てられるか。

## 3. 研究の方法

上記「研究の目的」の3点につき、以下の方法で行う。

(1)に関しては、特に歴史学習指導の場へのぞむ、歴史書や各種資料に対する教師の教材研究の過程に着目し、そこでの情報収集や処理のあり方と資料提示や発問構成との関連を、具体的な授業構成過程に即して明らかにする。

(2)に関しては、「物語構成」「物語批判」を軸とした「物語的な認識原理」に基づく学習活動と、「仮説検証」「反証吟味」を軸とした「実証科学的な認識原理」に基づく学習活動という2種の活動が学校歴史学習の過程で交錯することを想定し、歴史学研究的視点や方法を参照して探究過程をモデル化することを試みる。

(3)に関しては、1ユニットの学習過程がどのように組織され得るか基本モデルを構築し、試案的授業を実施して有効性を評価する。

## 4. 研究成果

上記「研究の目的」の3点につき、以下の知見が得られたことが成果である。

(1)歴史学習環境としてどのような歴史情報提示のあり方が有効か

近年では、教師が授業を構想するとき、問いを設定する場面に多大な労力が注がれることが多い。問いが「発問」という形で教師から発せられる場合もあれば、何らかの資料の読みなどの活動を経て子どもから表出する場合、子どもの発言を教師が整理する過程で生成されてゆく場合などがあるが、いずれの場合でもこの段階をいかに唐突性や飛躍のない円滑な脈絡で構成するかが授業づくりの大きな関心事となる。

ところが、ここには「歴史の問い」からくる固有の問題が二つある。一つは、問いを「どの立場からどの方向に向けて発するか」など「問う者の位置」と視点の構造に関わる問題である。そしてもう一つは、学校歴史教育において問いを立てることの意味、及びそこにおける教師のポジショナリティ（立ち位置）という基本的な問題である。両者は別問題ではなく、前者を追究することが後者を問題にすることになってゆく。

そこで本研究においては、検討事例として、中学校社会科歴史のある授業づくりの過程を取り上げ、教材研究から発問構成に至る過程を追跡し、今日の教師が授業づくりのどの局面において、どのような判断に迫られ、どのような選択肢の前に立たされるのかを追跡した。

その結果、一定の歴史書・歴史資料の教材研究から発問構成に至る過程は、読者として立体的位置と時間的位置を操作しつつ、A：場の状況、B：意外性、C：仕組みの構成、D：対象の動き、の4点を読み、ここから問いを構想する営みとして行われていることが明らかになった。さらにこのA～Dの4点を仔細に検討すると、「現在の関心事から過去を見ようとする方向」と「過去を異文化として内在的に理解しようとする方向」の双方向から構成されており、この二つの方向は、教師の教材研究過程においても、歴史授業における子どもの発話においても、しばしば対立項として現れること、また、教師が歴史授業で問いを設定する（いわゆる「発問」）にしても、子どもたちの収集した歴史情報から「学習問題」として問いを設定しても、その問いは学習の展開とともに、上記の二つの方向に拡散・分解の可能性を内包していることが明らかになった。そして、こうした対立的な二方向が現れるようになると、教師は両方向間で対論・討論を仕組むなど、両者を関係付ける対応を試み、逆算的に計画すると、後に関係付けることになる二方向への分解を見越した問いを設定するような指導方略が求められるのである。

教師が教材研究として歴史書の諸情報に接するときの上記A～Dは、過去と現在を取

り結ぶ重要な4極を構成するが、教師がこれらに注目するのは、Bにおいて子どもの日常感覚をもとに「意外性」を、Cにおいて子どもの社会観をもとにしたシステムを、Dにおいて子どもの時代観をもとにして発問を構成しようとするためである。すなわち子どもの日常感覚、社会観、時代観を具体的に捉えることに、歴史学習指導者としての歴史書の読みが現れている。

本研究からの推察として、上記二つの方向への未分化性こそが学校歴史教育の固有性に他ならないと考えられる。学校歴史教育は子どもたち個々が今後各々の問題関心に応じて各方向に興味分化してゆく前段階における学びを取り扱うため、そこに求められるのはそれぞれの方向を胚胎させる問いの生成であり、過去への生まれ始めた各々の探究方向を関連させるような学習過程の構成である。この点に、歴史の領域を扱う教師に固有の「学習指導」を見出すことができる。

(2) 歴史情報に対する学習者の活動はどのような構成が有効か。

上記(1)に関する研究が問いの設定という「教授方略」面を中心としたのに対し、この(2)では歴史学習者の活動の中で「問い」はどのように成立し、成立した「問い」はどのように歴史的探究を推し進めてゆくのかを明らかにし、それをもとに有効な学習活動の構成をモデル化することを試みた。

そのための検討事例として、①歴史学研究的過程、②小学校中学年における昔から今への移り変わりや地域の開発を内容とする学習の過程、を取り上げ、その分析考察から帰納することを試みた。①は、歴史学研究に携わる研究者の「問い」が歴史的探究の過程でさらに深化発展してゆく過程をたどることにより、学校教育の場に限定されない一般的な歴史探究過程と、そこにおける「問い」の機能を抽出するために取り上げる事例であり、②は、子どもにとって初めての「過去への問い」を立てた原初的な学習であり、いわゆる通史学習のような所与の学習内容が前提にされにくいとため、純粋に学習者の関心に立脚した問いを抽出するために取り上げる事例である。

この結果、以下のことが明らかになった。

歴史研究の立場から古文書を解読する途上に現れる問いの大半は、その文書に記された人名、地名、用語に関する個別的事実的な問いである。しかしその事実を追う過程に着目すると、問いは2つの対立項の間を往復しながら歴史探究を進行させている。第一の対立項は「大ざっぱな問い」と「具体的な問い」という対立項であり、この両極の間で、研究過程の進行とともに発生し、変動してゆくものと考えられる。第二の対立項は、「事

実に関する問い」と「解釈に関する問い」という対立項であり、この両極の間で、研究過程の進行とともに推移してゆくものと考えられる。

ここで設定された「問い」は一般にどのような展開をたどってゆくのであろうか。この過程を、実際の歴史研究書における論の展開過程を手がかりに帰納してみると、歴史研究において研究課題は主に「歴史解釈に関する大ざっぱな問い」として立てられ、研究の展開は具体的な事実を確定して分析し、包括的な解釈に至るという過程が基本的な展開過程となっている傾向が現れた。研究課題として定立された主要な問いと、実際に研究が開始される下位の問いの間にはかなりの段差があり、主要な問いと下位の問いの間には、「解釈に関する問い」から「事実に関する問い」への転換と、「全体」に関する問いから「部分」に関する問いへの転換という、二つの転換を経なければならないこと、歴史研究における問いの展開は、研究全体に関わる主要な問いとは別に、実質的な研究の出発点として、事実に関する具体的な問いから始まるということが明らかになった。

一方、小学校中学年における歴史的学習においては、どのような問いが立てられて学習が進められてゆくのか。1990年代から2000年代初頭にかけて発行されたいわゆる「実践書」から検討を行った。その結果、先の歴史研究の場合と共通する二つの対立項が現れた。小学校中学年における歴史的学習においても、歴史研究と同様、「大ざっぱな問い」と「具体的な問い」という対立項、「事実に関する問い」と「解釈に関する問い」という対立項が立てられ得る。また学習過程の展開においても、「事実に関する大ざっぱな問い」に始まり、「事実に関する具体的な問い」の追究を経て、「解釈に関する具体的な問い」の「答え」を確定させて終了する、という過程を経ることが明らかになった。

この結果、問いをもとに歴史探究過程を構想するとき、帰納できるのは以下のようなモデルに他ならない。まずa)「事実に関する大ざっぱな問い」を發し、b)その事実を構成する具体的な諸要素を明らかにし、c)その具体的な諸要素の意味・関連・価値等を見定め、d)包括的な事象・時代解釈を定立する。そしてそこから新たな課題を見出し、再度a)「別の事実に関する大ざっぱな問い」を發し、……というようなスパイラルからなるモデルである。歴史研究及び歴史学習においては、このようなスパイラル過程の中で、それぞれの局面に対応した問いが發せられているのである。

このスパイラルは、小学校中学年に限らず、高学年の人物・遺産調査、中学校の地域の歴史調査、高等学校の主題学習、さらには研究

者の研究活動も含め、通史学習以外の、調査・探究的立場から歴史に接近する場合に共通する基本モデルになっていると考えられる。この基本モデルを構成するのは、上記 a～d の各段階の間いと、 $a \rightarrow b$ 、 $b \rightarrow c$ 、 $c \rightarrow d$ 、 $d \rightarrow a$  のように問いを動かしてゆく推進力である。

この推進力となっているのは、歴史研究過程と小学校中学年の学習過程から帰納する限り、以下のように描き出すことができる。「大ざっぱな問い」と「具体的な問い」の間を動かす力は、「事象」と「行為」の間を視点移動させる力として機能しているとみられる。「大ざっぱな問い」はいずれも「事象」を問うのに対し、「具体的な問い」には人名や地名が現れたり、個々の人間の行為が関わっている。「事象」を見ながらそこに個々の人間の行為に着目してゆく視点移動が  $a \rightarrow b$  に他ならず、逆に個々の人間の行為成果から新たな事象の帰結を解釈的に導き出す視点移動が  $c \rightarrow d$  なのである。特にこの後者は歴史研究の結論部分によく現れ、個々の人間の行為をいかに集積して「意図せざる結果としての事象」を導き出すかが、研究上重要なポイントになっている。一方、「事実に関する問い」と「解釈に関する問い」の間を動かす力は、研究者・学習者自身の歴史探究への問題意識に他ならず、その問題意識に支えられた「創造」と「批判」との間の移動として現れるとみられる。この中での「創造」が  $b \rightarrow c$  の移動であり、「批判」が  $d \rightarrow a$  の移動に他ならない。

(3) 「歴史情報教育」という視点から学習者の一定の活動のまとまりを想定した場合、どのようなユニット（単元）が組まれ得るか。

この課題に関しては、まず今日、国内外で試みられている実践事例から、歴史「理論」もしくは「歴史像」と称される、一定程度包括的な歴史解釈を創り上げてゆく歴史学習の構成に関して帰納的にいくつかの類型を明らかにすることを行った。

検討対象としては、国内の事例として、全国社会科教育学会によって 2003 年から 2006 年まで継続研究として行われ、「優れた社会科授業」のスタンダードとして収集・評価されたものの中から、小学校、中学校、高等学校それぞれの歴史授業を一つずつ取り上げた。これらの授業はいずれもそれぞれ独自の形で近年求められる活動中心の歴史授業を試みており、その検討を通して日本の現段階における活動中心の歴史学習の構成類型が帰納されると考えられた。また、国外の事例として、1990 年代後半に英国の LONGMAN 社から “Think Through History” というシリーズで発行された歴史教科書を取り上げた。英国の歴史教科書は以前から活動中心の

歴史学習を想定し、史料と学習活動で構成されているものが多いが、本シリーズもその延長上にある。ここで構成される種々の学習活動が学習者の「歴史像」構成に必要な要件を網羅しており、かつ、各要件を段階的に指導する方法を提示しているとみられると考えられた。

国内の小学校の事例からは、中心となる人物から背景になる時代を解明してゆく一般的な小学校第 6 学年の歴史学習とは逆に、まず時代の物語的脈絡を構成しつつ、そこでの追究課題に即して人物を登場させる、という特色が見出された。年表上の情報を「状況→意図→行為→結果→成果」などの一連の物語プロットへと構成し、そこに人物を配することで「筋」が形成され、「情報集めと年表作り」「物語プロットへの構想」「人物探究と物語上への配置」が基幹的な学習活動になっている。こうした「筋」の形成学習が一つの類型として帰納することができる。

中学校の事例からは、地域史と全国史という単純な二項対立ではなく、その中間により広域的な地域史を介在させ、その広域内での相互比較を通して共通性と差異性をどう判断するかをめぐって授業が展開する「特色」学習が見出された。この方法論は真の意味で「地域の特色」学習を進めるものといえる。地域の事象は全国的動向の典型事例とは限らないため、地域の事象からの一般化は困難である。それに替わって検討すべきことは、その地域と共通性を有する他の地域の事象同士を対比させ、その共通性、差異性、差異が生じた要因を論じることのできる活動の構成である。

高等学校の事例からは、歴史学習を現在からの問いかけで構成する試みが見られ、そのための媒介項として例えば「国民国家」などの社会科学的概念を活用しようとする特色が見出された。歴史上の事象を「国民国家」などの概念で再解釈し、その概念をもとに現代の事象を考察する、という意味でこうした実践事例は現代世界を考察する「歴史の眼」の形成に向けられた学習とみなされよう。

以上のように、日本における現段階の活動中心の歴史学習は、少なくとも「筋」の形成、「特色」の形成、「歴史の眼」の形成の 3 種類の試みが確認できる。これらにおいて形成されるものは包括的な「歴史像」総体ではなく、部分的構成要素に他ならないが、まさにこれらの要素を重ねてゆく営みこそ包括的な「歴史像」の形成過程ともいえる。学習活動として注目されるのは「筋」の形成における情報整理と物語プロットの構想、「特色」の形成における類似事例の共通性と差異性の調査、及びそれをめぐる発表と批評である。「歴史の眼」の形成では特に中心的な学習活動は見出し得なかった。

国外の事例として、英国の歴史教科書からは、以下の三種の解釈活動が見出された。

第一は、「原因」の追究である。

この歴史教科書シリーズでは、出来事の「原因」を追究する活動は、全体のかなりの割合を占めている。より詳細に検討すると、これらの原因追究には、「 $a \rightarrow b \rightarrow c \rightarrow$ 出来事」という経緯的な追究を促す活動と、「 $A+B \rightarrow$ 出来事」など要因的な追究を促す活動との二種の型がみられる。ここにみられる原因追及の2つの方法論は、歴史事象の原因追究には、個々の事件が継起的に生起する過程を追跡する経緯的な追究と、事象の背後にあるとみられる一般的な情勢を探る要因的な追究があり、前者では、個々の一連の事象から重要とみられる事象を「選択し、意味付ける」という活動が重要な要素になり、後者では個々の一連の事象を「分類し、構造化する」という活動が重要な要素になる、という考えで、各種の学習活動が構成されていると考えられる。

第二は、「様相」の追究である。

原因追究が「なぜ」という問いへの追究であるのに対し、もう一方で「いかに」という問いで事象のありよう、「様相」を追究する一連の活動がみられる。この歴史教科書シリーズでは「様相」に関して、「程度」的な思考を促す問いと活動と、「区切る」という思考を促す問いと活動という、2つの学習活動を提示している。前者は、個々の事象に関する可能な限りの情報をまず列挙し（リスト作成など）、これらに対してある種の立場を設定した上で各情報の重要さをランク付けする、という活動である。この「情報整理」「立場設定」「重み判断」という3つがここでの主要な構成要素になっている。後者は、一連の時系列に対し、どこからどこまでが同じ時期で、どこからが変化したと判断できるのか、すなわち「連続」と「変化」を判定しようとするものであり、そのための手法として、一定の事象を時系列的にたどり、ある種の立場にとっての「変化」を判定させている。ここでも「情報整理」「立場設定」という先のもと同様の要素に加え、「変化判断」という3つが主要な構成要素になっている。

第三は、「史的意味」の追究である。

この歴史教科書シリーズでは、歴史事象に対して「意味」を与える活動が常時一定割合を占めている。歴史事象に当初から「意味」が想定され、それを読み取ってゆくという学習の構図ではなく、学習者自身が様々な立場に身を置き、それぞれの立場から各事象に意味を与えてゆく。そのような「史的意味の相対性」そのものを学習内容とする章が存在する。歴史は学習者自らが史料を解釈して創り上げてゆくものという考えが、教科書全編にわたって貫かれている。一般には歴史事象に

対する「評価」や「意義」としてとらえられるものに関し、学習者による意味の付与という形で学習が進められる。そのための手法として、一定の立場に「なる」、その立場からの事象の選択、選択された事象への意味の創出、という構成要素からなる学習活動が設定されている。

以上のように本シリーズの歴史学習は、歴史事象の原因・因果連関、歴史事象の等質性と差異性、歴史事象の意味、の3側面を基本的な構成要素にしていることが明らかになる。原因・因果連関に関しては経緯的な追究方法と要因的な追究方法の二種の型があり、前者では「選択し、意味付ける」という活動が根幹的な要素になる。等質性と差異性に関しては「程度」の追究と「区切り」の追究の二種の型があり、前者では「情報整理」「立場設定」「重み判断」、後者では「情報整理」「立場設定」「変化判断」という活動が根幹的な要素になる。歴史事象の意味に関しては、歴史上の個人にとっての意味レベルから人類学的普遍的な意味レベルまで型の幅があり、一定の立場に「なる」、事象の選択、意味の創出、という活動が根幹的な要素になる。

国内の現段階の3類型は、かなりの側面で“Think Through History”の諸活動と重なり合う。「筋」の形成学習は歴史事象の原因・因果連関をつくる学習の経緯型である。「特色」の形成学習はまさに等質性・差異性の学習そのものに他ならない。「歴史の眼」の形成学習は史的意味の追究と表裏の関係にあると考えられる。このことからすれば、一般論として、活動を中心とする歴史学習に不可欠な要素が、原因・因果連関追究、等質性・差異性の追究、史的意味の追究の3側面にあることは方法的「原理」の一端として確認できよう。

以上のように国内外の事例検討から、ユニット（単元）の構成に関しての一般的な類型を抽出することができた。ただ、こうした類型を適用しての試案的授業事例を、研究期間内に実施するには至らなかった。この点を進めるには、さらに以下の諸点の検討を進める必要が生じてきた。

「筋」の形成学習に関しては、「大筋」を一気に構想するか、“Think Through History”の経緯型因果連関追究にみられるような1ステップずつたどってゆくか、その際どのような活動が組み立てられるか。「特色」の形成学習に関しては、どの立場から見た共通性・差異性を想定して学習活動を組んでゆくか。「歴史の眼」の形成学習では「現在の関心事」と「歴史を見る視点や概念」の間をどのような指導方略でつないでゆくか。こうした点のさらなる検討を重ねてゆくことが必要になってきた。

## 5. 主な発表論文等

(研究代表者、研究分担者及び連携研究者には下線)

[雑誌論文] (計3件)

- ① 吉川幸男、歴史授業のための「問い」の設定をめぐる視点の構造－教材研究から発問構成までの教師の仕事を手がかりに－、全国社会科教育学会『社会科研究』、査読有、74号、2011、pp.1-10
- ② 吉川幸男・建林基文・守田史子、歴史探究における「問い」の成立と展開、山口大学教育学部研究論叢、査読無、60巻第3部、2010、pp.337-350
- ③ 吉川幸男、「制作的」歴史学習の構成類型、山口大学教育学部研究論叢、査読無、59巻第3部、2010、pp.347-359

[学会発表] (計0件)

[図書] (計0件)

[産業財産権]

- 出願状況 (計0件)
- 取得状況 (計0件)

[その他]

本研究の成果は、平成21年度教員免許更新講習(山口大学)の選択領域「現代歴史授業論の視点と動向」、及び平成22年度教員免許更新講習(山口大学)の選択領域「近年の歴史学習指導論と授業構成」に採り入れ、受講者から好評を得た。また平成21～22年度における地域の教員研修においては、本研究の成果を基にした視点で講話等を行うなど、主に学校教員を対象とした講習・研修の領域で成果を社会に還元している。

## 6. 研究組織

### (1) 研究代表者

吉川 幸男 (YOSHIKAWA YUKIO)  
山口大学・教育学部・教授  
研究者番号：40220610

### (2) 研究分担者

なし

### (3) 連携研究者

なし

### (4) 研究協力者

稲垣 宏美 (INAGAKI HIROMI)  
山口大学・教育学部附属光中学校・教諭

建林 基文 (TATEBAYASHI MOTOFUMI)  
山口大学・大学院教育学研究科・修士課程

守田 史子 (MORITA CHIKAKO)  
山口大学・大学院教育学研究科・修士課程