

科学研究費助成事業 研究成果報告書

平成 27 年 6 月 9 日現在

機関番号：15501

研究種目：基盤研究(C)

研究期間：2011～2014

課題番号：23531202

研究課題名(和文) 歴史学習における「問い」の生成と発展のための指導方略の開発研究

研究課題名(英文) A Developmental Study on the Teacher's Strategy for the Formation and Development of Questions in Teaching 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

交付決定額(研究期間全体)：(直接経費) 1,400,000円

研究成果の概要(和文)：専門家たちによって明らかにされた知識をただ受容的に獲得するのではなく、より主体的・能動的な歴史学習が求められる今日、本研究では、学習者が「問い」を発し、その「問い」をより深め発展させてゆくための、指導者の指導方略の基本原則を明らかにしようとした。実施されている歴史授業や英語圏の歴史学習テキスト等を調査した結果、多くの場合において、ある歴史事象について、時系列的な時間軸をスライドするように前後に移動して歴史事象をとらえようとする一方、他の事象と比較したりして上下に移動してとらえようとする2つの往復過程が巧みに指導されていることが明らかになった。

研究成果の概要(英文)：Nowadays it is required to learn history by the independent action, instead of passive leaning of a common view explained by historians. In this study, through the researches of history teachings in the neighbor schools and the researches of textbooks in the English-speaking regions, the following principle becomes clear. In many teachings, the understanding of a historical event have been gradually formed by going to that time and returning to today, and by going to the bird's-eye view, in comparison with another historical event for example, and returning to the horizontal view.

研究分野：教科教育学 社会科教育

キーワード：歴史理解 歴史学習指導

1. 研究開始当初の背景

この十数年来、歴史学習の確かな動向として、学習者の外側にスタンダードな歴史解釈としての確固たる「歴史像」が存在し、それを知識として習得する考え方に替わり、学習者自身が「歴史像」を構成してゆく、いわゆる「構成主義」的な歴史学習が様々な形でこの近年試みられてきた。2008年3月告示の現行学習指導要領においても、「歴史的事象の意味・意義や特色、事象間の関連を説明したり、課題を設けて追究したり、意見交換したりするなどの学習を重視」という表現で、自ら事象解釈を構成する方向を打ち出している。

このような観点から歴史学習においては、歴史への「問い」の成立は歴史学習の不可避の要件となる。学習指導においても、歴史への「問い」をいかに成立させ、いかに追究過程を創り出してゆくかが重要な課題となる。しかしながら、この課題に関する研究の蓄積は意外なほど少ない。関連した研究としては社会科授業における「発問」研究があるが、(1)「発問」は明示化された時点で公的・共同的なものとして意識されるがそれ以前の学習者個々の個人的段階の「問い」がとらえられない点、(2)社会認識教育の視座からの「発問」研究では歴史に固有な「問い」がとらえられない点で、この課題に対しては十分に対応し難い側面をもっている。

研究代表者は近年の研究から、歴史学習で重要な意味を持っているのは「問い」そのものよりも、「問い」を生み出す脈絡であり、学習の脈絡の中に「問い」を位置付ける必要があるという研究視座に立ち至った。本研究は、今日の歴史学習を取り巻くこのような社会的背景及び現在の歴史指導方略研究成果の水準、そして応募者のこれまでの研究成果を踏まえ、今後の歴史学習指導の開拓に資する研究として行おうとした。

2. 研究の目的

本研究が研究期間内に明らかにすることは、次の2点にあった。

- (1)小中学校の歴史学習諸実践において、歴史への「問い」はどのような脈絡の中で生まれ、その「問い」はどのような脈絡で展開してゆくのか。
- (2)歴史への「問い」生成のためにはどのような指導方略が、「問い」成立後の展開に向けてはどのような指導方略が有効か。

上記(1)については、数通りに類型化できるまで明らかにすること、(2)についてはそれぞれ開発し、その有効性が明示できるまで明らかにすることを目的とする。

3. 研究の方法

(1)本研究は、これまでの社会科・歴史領域の授業研究における「問い」の研究を、「問い」の論理研究から心理研究へと転換させようとした。そのため、単発の「問い」の形に

とられず、一連の「問い」の集合に着目し、その生成過程、展開過程を追跡した。また、「問い」の研究を「問い」そのものよりも、それを生み出す脈絡に着目した。

(2)具体的には、まず国内外の文献における歴史授業記録、実践書、指導書等の調査を通して「問い」及びその前後の脈絡の抽出や、現在小中学校で通常に実施されている歴史授業における「問い」とその前後の会話の抽出し、そこから浮かび上がる「問い」の成立と展開過程の基本フレームワークを構築した。またこの過程で一部、附属学校を活用した試験的な授業実践も試みた。

(3)実践の場からの帰納法を基本的な研究方法とし、最初にグランドセオリー的仮説を打ち出さず、発表された指導案や発行された教科書、現職教員による学習指導事実の聴取、授業実践事例等の対象から研究視点にとって重要な要素を抽出し、それらの関係や構造をモデル化するという手順で進めた。

4. 研究成果

本研究を通して明らかになったこと(以前の研究を本研究の成果から再検討したことも含む)を、(1)「問い」の設定でどのような歴史理解が形成され得るのか、その諸類型、(2)「問い」によって行われる歴史学習指導とはどのようなものか、その基本型、(3)歴史学習・歴史探究において「問い」はどのように進展してゆくのか、(4)「問い」を設定する学校教師の思考過程と指導の「立ち位置」、(5)「問い」が展開する歴史学習の評価と到達点、の5点について述べ、最後に(6)で総括して述べる。

(1)2008年3月に告示された学習指導要領においては、中学校歴史的分野の「内容の取扱い」として「歴史的事象の意味・意義や特色、事象間の関連を説明したり、課題を設けて追究したり、意見交換したりするなどの学習を重視して、思考力、判断力、表現力等を養うとともに、学習内容の確かな理解と定着を図ること」という記述がみられる。ここにみられるように、歴史学習のあり方が、学習者の外側に確固として存在するスタンダードな歴史解釈を揺るぎない知識として習得することから、学習者自身が「歴史像」を構成してゆくような構想に立つ歴史学習への転換をはかる潮流の中で、先行する諸実践の分析から、「問い」を設定し歴史理解をつくる学習として、①「場面と決断」を問い、因果的連関を形成する学習(「筋」をつくる学習)、②「対比的な差異」を問い、質的・量的な同質性・異質性を形成する学習(「特色」をつくる学習)、③今日的視座からの問いにより、歴史的な意義や評価を形成する学習(「歴史的現在」をつくる学習)の3類型が浮かび上がってきた。特に日本での実践に関しては小

中高の順に①→②→③と重点が推移し、①と②の上に③が乗るような構造がみられた。

(2)「問い」は従来、「授業づくり」の脈絡の中で論じられ、個々の子どもに対する指導場面の「問い」が検討されることはまれであった。しかし歴史理解を自らつくる歴史学習にとっては、むしろ教師の個々の子どもへの「指導」こそが重要な構成要素となる。

2人の現職中学校教員の経験談を取材することから浮かび上がってきた歴史学習の「学習指導の場」の構造は次のようなものであった。

教師は、教材研究等を通して、指導する学習内容に関する「内容知」と、現代の社会状況において子どもがその内容を学ぶことの意味をどうとらえるかという「社会知」を背負って「指導の場」に臨んでいる。一方、子どもは、日本社会、地域社会の中で暮らす中で種々伝えられる情報からなる「共同経験知」と、自分自身の生活経験の中で獲得した「個別経験知」を背負って、「指導の場」に臨む。「共同経験知」は多くの子どもたちに共通のものであるが、「個別経験知」は子どもそれぞれによって多様であるので、学習で出会う同じ題材にも、個々の子どもそれぞれが異なる発言や反応を示すことになる。学習指導において教師の「指導言」は、「子ども全体」に対する全体指導言と、個々の（あるいはあるタイプの）子どもに対する個別指導言との二重の構造で述べられることになる。

こうした「指導の場」のモデルに、先の2人の現職中学校教員のケースを充当させることにより、歴史学習指導として発せられる「指導言」としての「問い」の基本型に2つのパターンがあることが明らかになった。

まず1つのパターンは「共通性」「差異性」というカテゴリーから導き出される学習指導である。直接的には歴史上の複数の事象で、何が同じで何が違うのかに着目させてそれぞれの特色をつかませようとする指導である。複数の事象は同じ時代の事象もあれば異なる時代の事象もある。後者の場合は特に「時代の特色」をとらえるのに有効に機能する。もう1つのパターンは「必然性」「意図性」というカテゴリーから導き出される学習指導である。歴史学習においては、過去の出来事に対し、「起こった」という自然発生的なとらえ方と「起こした」という人為的なとらえ方との間で、その出来事をとりまく様々な要因を視野におき、ある一定の立場からの歴史理解を創りあげてゆくが、この両極の間を往還する思考を促す指導がこれにあたる。多様な要因を多面的な立場から考えさせるのにきわめて重要な指導といえる。

以上の2パターンのうち、前者の同質性・異質性を追究させようとするものは上記(1)の②に通じ、後者の因果連関を追究させようとするものは上記(1)の①に通ずる。さらに言えば前者は鳥瞰的・巨視的な方向へ視点移

動を促す指導であり、後者は仰視的・微視的な方向へ視点移動を促す指導といえる。

(3)歴史の探究過程において「問い」はいかに成立し、発展してゆくのかに関して、次のような基本モデルを構築することができる。まずa「事実に関する大ざっぱな問い」を発し、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」を発し、……というようなスパイラルからなるモデルである。この基本モデルを構成するのは、上記a～dの各段階の問いと、a→b、b→c、c→d、d→aのように問いを動かしてゆく推進力である。この推進力の実体は、歴史を学ぶ（研究する）者の「事象」－「行為」間の視点移動と、問題意識に根ざした「創造」－「批判」間の移動によって支えられている。

この中で浮上してきた「大ざっぱな問い」「具体的な問い」という軸は、上記(2)で明らかになった「共通性」「差異性」と「必然性」「意図性」という学習指導の2パターンを相互に股にかける軸と考えられる。すなわち学習指導において「共通性」「差異性」を問題にするには、問いが「大ざっぱ」である（ある面「巨視的」「鳥瞰的」である）ことが大きな関連があり、「必然性」「意図性」を問題にするには、問いが「具体的」である（ある面「微視的」「仰視的」である）ことが大きな関連があるとみられる。一方「事実に関する問い」「解釈に関する問い」という軸も、「共通性」「差異性」が事実を極力客観的にとらえる方向と関連があり、「必然性」「意図性」がその場に立って追体験的に解釈する方向と関連があると考えられる。

したがって、歴史の「問い」の成立と展開過程は、「共通性」「差異性」と「必然性」「意図性」という学習指導の2パターンの各往復過程を推進力として動いてゆく過程といえる。逆にいえば、歴史学習における「問い」を進展させるには、上記(2)で明らかにした学習指導の各パターンが有効に作用すると考えられる。

(4)歴史学習における「問い」をめぐ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。

「問う者の位置」と視点の構造に関しては、「現在からの問い」と「当時からの問い」の両極の間を往復する「前後往復」の過程を学

習指導として組織してゆくこと、また「内側の当事者からの問い」と「外側の観察者からの問い」の両極の間を往復する「上下往復」の過程を学習指導として組織してゆくことが、歴史理解の形成に大きな影響を及ぼす根幹的な指導になる。

学校歴史教育において問いを立てること、及びそこにおける教師のポジショナリティに関しては、まさに上記の2つの往復過程、「過去を過去として捉えること」と「現在の関心から捉えること」、及び「当事者の視点から捉えること」と「観察者の視点から捉えること」という二組の矛盾する二方向へ分岐する起点としての問いを求め続けてゆく教師の有り様が浮かび上がってきた。

(5)「問い」が提起され、その追究を学習過程とする歴史学習の場合、その学習展開の方向や学習の成果に関しては、何がいかにかに評価されることになるのか。歴史学習において「問い」と「答え」の関係は単純ではない。「問い」と「答え」の一場面での対応を超え、「問い」がより連続的に生成・発展する歴史学習過程の成果に対する評価は、いかに行われ得るのか。この点を英語圏の歴史教科書を対象にその「問い」の構成を調査した結果、歴史の学習は基本的に、様々な要因が関連した構造化の方向をめざすものであること、そしてその構造的な認識は、複数の解釈者による議論の結果として生まれるものであることが明らかになった。

ただし、その方向に向かうには必ず経由しなければならない必須の通過点がある。それが事象の継起的・物語的理解であり、その時代、その場に入り込んで理解を構築する段階

に他ならない。この段階なくして断片的知識を構造化しても、それは歴史の記述として説得力をもつ議論を構成し得ない。それゆえに、ここで取り上げた歴史教科書はいずれも、説得力ある構造的な議論を構築するための、事象の提示段階とそこにおける「問い」に多大な分量を割き、活動を仔細に指示している。歴史学習を構成する必須の要素として物語ベースの歴史理解を位置付け、そしてそれを乗り越え、克服する次の段階として概念的な分析を導入したり後世からの評価を行う。しかしまたそうした分析や評価を確かなものにするために再度物語ベースの歴史理解に立ち戻る。そうした反復的学習過程が、含まれていた共通の要素であった。

歴史学習開始時の「問い」(教師の「発問」も含む)の設定でも、歴史学習展開時の「問い」の展開でも、2つの視点往復が常に介在している。1つは、現時点を含む後世的視点と、事象の生起した時代や場に立つ当時の視点との「前後往復」であり、もう1つは、個々の個別事象を見る仰視的視点と、それらの事象を含む一般的傾向や動向を見る鳥瞰的視点との「上下往復」である。この観点から両テキストの学習過程をみると、「前後往復」に関しては両者とも当時の視点から後世的視点へ、そして再度当時の方向に立ち戻って構造化し、解釈・評価という共通性がみられる。一方「上下往復」に関しては、先に鳥瞰的視点で方向付けるか、あるいは長く仰視的視点を引き延ばすなどの対処をとるか、等の工夫が必要になっている。

(6)以上の結果を集約すると、およそ図1のように表すことができる。現象的な歴史事象

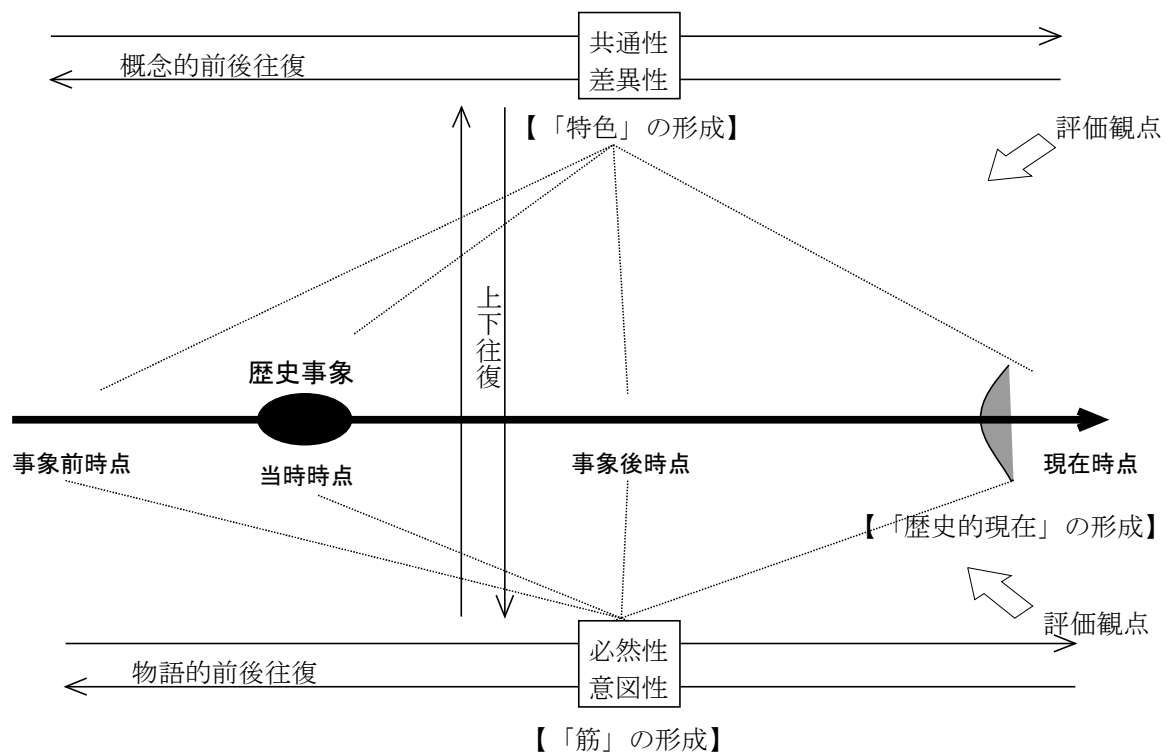


図1 歴史学習指導の基本構図

を左から右へ時系列順に現在時点まで並べ、その中で任意の歴史事象に関する歴史理解をつくり出すとき、その事象をめぐる場の状況や人物の行為を継起的・物語的にとらえようとする「必然性・意図性」の横軸と、その事象を鳥瞰的な高所から他の事象と比較したり時代的連続性をとらえようとする「共通性・差異性」の横軸がある。この2つの横軸は時系列的な時間軸をスライドするように前後に移動して歴史事象をとらえようとする一方、両方の横軸をまたいで上下に移動する縦軸があり、この上下移動を通して、歴史事象の中に入り込んで思考する地平と突き放して高所から思考する地平の両方向から歴史事象をとらえてゆく。下方に向かう思考は「筋」の形成をもたらす、上方に向かう思考は「特色」の形成をもたらす。この両方向性の統合点に、歴史事象の現在の意義を含む「歴史的現在」の理解が形成され、両横軸の観点から評価が行われる。

この各軸の往復過程を動かすように学習者全体や個人に働きかけ、評価を行い、現在時点に至るまでの歴史理解の進展・拡張をはかる動きこそ、教師の歴史学習指導に他ならない。

本研究では歴史理解をつくる学習過程においての学習指導の原理的な構造を、事例となった指導案や教科書、実践事例から帰納的に描出するまでを扱ったが、今後はこの原理構造から現出するそれぞれの学習指導の実際を、取扱題材に応じて開発していく必要がある。引き続き、継続的な課題としたい。

5. 主な発表論文等

〔雑誌論文〕(計 3件)

- ①吉川幸男、稲垣宏美、吉安司「大学教員による附属学校での授業」の研究視座と意味圏、山口大学教育学部教育実践総合センター研究紀要、査読無、39号、2015、201-210
- ②吉川幸男、「問い」の生成と展開による歴史学習の方向性と評価、山口大学教育学部研究論叢、査読無、64巻3号、2015、321-335
- ③吉川幸男、学校の今日的状況と社会科授業の研究～シンポジウムの趣旨とまとめ～、社会科研究、査読有、80号、2014、1-8

〔学会発表〕(計 1件)

- ①吉川幸男、「学習指導の場」からみた社会科教育学研究の構図、全国社会科教育学会第60回全国研究大会、2011年10月8日、広島大学(広島県・東広島市)

〔図書〕(計 3件)

- ①石井由理、森下徹、吉川幸男ほか11名(5番目)、建帛社、教育におけるグローバル化と伝統文化、2014、61-76

〔産業財産権〕該当なし

〔その他〕該当なし

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
該当なし
- (3) 連携研究者
該当なし
- (4) 研究協力者
稲垣 宏美 (INAGAKI, Hiromi)
佐藤 雄吾 (SATOU, Yuugo)
吉安 司 (YOSHIYASU, Tsukasa)