

## 現代アメリカにおける構築主義歴史学習の原理と展開-歴史像の主體的構築-

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2014-02-03 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 寺尾, 健夫 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/10098/8084">http://hdl.handle.net/10098/8084</a>

# 現代アメリカにおける構築主義歴史学習の原理と展開

## －歴史像の主體的構築－

寺尾 健夫\*

(2013年9月30日 受付)

### 序章 本研究の目的と方法

#### 第1節 研究主題

本研究の目的は、アメリカ合衆国の1960年代以降の歴史教育改革を取り上げ、構築主義歴史学習の類型化を図るとともに、各類型において典型的な歴史学習プランを取り上げ、その授業構成原理を分析し、学習原理と授業構成の特質を解明することである。

構築主義歴史学習とは歴史理解を主体的に構築していく学習、つまり学習者が既存の知識や経験を活用し、これらを過去についての新しい知識や経験と関係づけながら、学習者同士の批判を通して出来事を解釈し、意味づけて歴史像を自分なりに作る学習である。この歴史学習は、既にアメリカ合衆国で先進的に研究され、実践されてきた。そこで、合衆国の初等・中等学校段階における構築主義歴史学習プランの分析を通して本研究の目的を達成する。

現在わが国の歴史学習に求められているのは、学習者が主体的に歴史理解を発展させる学習を実現することである。そのための不可欠な条件は、学習者が自分で史料の解釈を行い、その解釈に基づいて自分自身の知識や歴史像を作り上げること、そしてこの方法による学習の意義を学習者自身が理解することである。しかし、従来のわが国の歴史学習にはこのような条件はほとんど備わっていなかった。教師は教科書の内容や自分の知識を基に学習内容を組織し、これを学習者に伝達することで歴史を理解させようとしてきたのである。このため、教科書や資料を読んだり教師の説明を聞いたりする学習が中心となり、教師が提供する知識を学習者がそのまま理解し、記憶することが目標となっている。学習者は自分で知識を構築する機会をほとんど奪われているのである。伝達－記憶型歴史学習と呼べるこのような学習には、次のような3つの問題点がある。

第1の問題点は、学習者の歴史理解の方法に関わるものである。現在の伝達－記憶型歴史学習

---

\*福井大学教育地域科学部社会系教育講座

では、教師が用意した知識をそのまま伝達することで学習者に歴史を理解させる方法をとっている。しかし、学習者の歴史理解は本来、用意された知識を外部から与えられることによって発展するのではない。自分で歴史の事実を意味づけ、知識や歴史像を主体的に構築することによって歴史理解は発展するのであり、現在の伝達－記憶型歴史学習の根本的な問題点は学習者による主体的構築がなされないという点である。それ故、現在の歴史学習に必要なことは、その中心目標を変え、学習者が歴史の事実を分析し、自分で出来事を解釈し意味づけて知識や歴史像を主体的に構築することを旨とすることである。教師が歴史理解を学習者に与えるというこれまでの指導から、学習者が自分で歴史の事実を意味づけ、知識や歴史像を構築し、歴史を作り出すことができるような指導へと転換することが不可欠なのである。

第2の問題点は、学習者の既有的知識や経験の活用に関わるものである。これまでの歴史学習の中心目標は、過去についての未知の知識を学習者に習得させることであった。そのために教師は学習者が既にもっている知識や経験をほとんど考慮しないで指導してきた。しかし歴史理解は、学習者が既に獲得している固有の知識や経験を活用して歴史の事象を考察し、さらに授業で新たに獲得する知識と関係づけて自分の知識や歴史像を再構築することによって発展していくものである。それ故、学習者が既有的知識や経験を活用して知識や歴史像を再構築することによって歴史理解を発展させるような学習の実現が不可欠である。現在の歴史学習を、学習者が既有的知識や歴史像を再構築する学習へと積極的に変革していくことが強く求められるのである。

第3の問題点は、学習の方法に関わるものである。現在の伝達－記憶型歴史学習では、教師の説明を聞く、教科書を読む、メディアを視聴するなどの学習が中心となっており、用意された知識を学習者が一方的に受容するのが一般的である。このような学習では学習者が知識や歴史像を主体的に構成していく場が保証されておらず、学習自体が主体的な歴史理解の実現を阻むものとなっている。このような問題を解決するために必要なことは、教科書の内容や資料（史料）を学習者が自分で吟味し、また学級の他の学習者と共同で批判的に検討して知識や歴史像を自分自身で構築していく学習の場を保証することである。それ故に、このような学習が可能となる場の構成が強く求められているのである。

以上から、現在のわが国の歴史学習に求められているのは、1) 学習者が自分で歴史の事実を意味づけ、知識や歴史像を構成して歴史を作り出すことができるような指導への転換、2) 既有的知識や経験を活用して知識や歴史像を再構築することで歴史理解を発展させる学習の実現、3) 学習者が教科書の内容や資料（史料）を吟味し、学習者同士で批判的に検討して歴史像を再構築するような学習の場の保証、である。

これに対して、アメリカ合衆国の歴史教育論は上記1)～3)の要請に応えるものである。それが、1990年代以降の主要な流れとして展開されている構築主義の学習論である。本研究が取り上げるのはこの学習論であり、以下に示すような3つのすぐれた特徴によってわが国で求められている歴史学習変革の要請に応えるものとなっている。

合衆国の構築主義歴史学習論の第1の特徴は、歴史の知識や歴史像は学習者が能動的に作り出し構築するものと考えられていることである。この学習論でとられている考え方は、学習者が歴史の事実を分析して自分自身の歴史解釈を作り、意味づけ、主体的に構築していくことで歴史理解は発展するという考え方である。この特徴は、先述した1)の方向(学習者主体の歴史理解)での改革の要請に応えるものとなっている。第2の特徴は、学習者の既存の知識や経験の活用を重視し、これらを新しい知識や経験と関係づけて学習者の知識や理解を積極的に作り変えようとしていることである。合衆国の構築主義歴史学習論では、歴史理解は既存の知識や経験を新しい状況に適用することによって発展すると考えられているからである。したがってこの特徴は、先述した2)の方向(既存の知識や経験の活用)での改革の要請に応えるものである。第3の特徴は、言語や経験を媒介とした学習者と学習対象との関わり合いや、討論を媒介とした学習者による共同的な批判を通して学習が行われ、学習者が主張として自分自身の歴史解釈を作るようになってきていることである。そのため学習者が主体となって歴史理解を進展させる学習が行われ、教師が学習者に知識を一方向的に伝達することはない。この特徴は、3)の方向(史料や批判にもとづく学習)での改革の要請に応えるものである。

構築主義歴史学習は、上記のような3つの特徴のどれを重視するかによって2つのタイプ、すなわち研究的歴史構築学習と社会的歴史構築学習に分類できる。第1と第2の特徴(学習者主体の歴史理解・既存の知識や経験の活用)を重視するのが研究的歴史構築学習である。そして第3の特徴(史料と批判にもとづく学習)を重視するのが社会的歴史構築学習である。さらに研究的歴史構築学習は、科学の論理に重点をおいて出来事を解釈し、意味づけることで学習者が自分自身の歴史像を作っていく学習である。また社会的歴史構築学習は、批判の論理に重点をおいて出来事を解釈し、意味づけることで学習者が自分自身の歴史像を作っていく学習である。

アメリカ合衆国における歴史教育の動向を見ると、1990年代に入って急速に広がっている構築主義の歴史学習は、1960年代に展開した新社会科を再評価する動きと連動している。なぜなら構築主義歴史学習は、新社会科のもっていた構築主義的な側面を継承・発展させながら、学習者自身による主体的な歴史理解の形成を構築主義的な観点から保証しているからである。合衆国でこれまで展開してきた発見学習や探究学習も確かに構築主義的な特徴を備えていた。しかし、これらの学習は、学習者の社会科学学習を科学の枠組みの中に閉じ込め、学習内容や探究方法を限定し過ぎていた。発見学習や探究学習をさらに発展させ、学習者の歴史理解を主体的なものにするためには、学習者自身による歴史理解の構築を中心的な目標とする学習へと変革する必要が生じてきたのである。それが現在も進行している構築主義歴史学習への改革の動きなのである。

## 第2節 本研究の意義と特質

学習者の歴史理解を主体的に発展させるための学習や、授業構成の原理と特質を明らかにした

研究はこれまでも行われてきた。そのような研究に対して、本研究の意義と特質は次の5点に示すことができる。

本研究の第一の意義と特質は、1960年代から2000年代初頭までのアメリカ歴史教育改革を構築主義の視点で体系的に整理したことである。アメリカ歴史教育改革のこれまでの研究としては社会史教授の原理・内容・方法に基づく歴史教育内容改革の研究や、価値観形成の原理・内容・方法に基づく歴史教育改革の研究が行われてきた。これらは確かにアメリカ歴史教育改革をそれぞれ独自の視点で分析したものである。しかし、これらの研究は改革の流れに根本から影響を与えてきた構築主義については考慮していない。構築主義は歴史理解の考え方の変化に大きな影響を与えてきたものであるから、アメリカ歴史教育改革を分析する上で不可欠であると考えられる。そこで本研究では、改革の主導的要因になっている構築主義に焦点を当て、アメリカ歴史教育改革を体系的に整理した。

第二の意義と特質は、構築主義歴史学習の全体像を提示し、その目標が「歴史像の主體的構築」にあることを究明したことである。本研究ではアメリカ合衆国の構築主義歴史学習の全体像を類型化によって体系的に整理した。そして、この学習が目標としているのは、学習者が既存の知識や経験を活用しながら多様な視点で歴史解釈を作り、歴史像を主體的に構築することで歴史理解を発展させることであるということとを解明した。さらにこのような目標は従来の歴史学習を質的に変革するものであるとともに、歴史教育改革の中で今後も求められる目標であることを明らかにした。

第三の意義と特質は、構築主義歴史学習の2つのタイプを解明し、その具体的タイプを事例に即して示したことである。構築主義歴史学習は歴史理解における知識の発展のさせ方において異なる2つのタイプがある。ひとつは歴史学の研究方法を用いて知識を発展させるもので、もうひとつは他者との関わりを通じた批判的理解を用いて知識を発展させるものである。このようなちがいがあることから、前者を研究的歴史構築主義、後者を社会的歴史構築主義と呼ぶ。この2つのタイプの学習はそれぞれ、構築主義の学習論や心理学の基盤にある認知構築主義と社会構築主義の考え方と対応しているものである。研究的歴史構築学習と社会的歴史構築学習では歴史理解のレベルのちがいによって多様な学習が構想されている。本研究ではそのような事例を分析することによって構築主義歴史学習の原理と特質を解明している。

第四の意義と特質は、歴史学習における歴史理解を①人物の行為、②出来事、③時代像の3つのレベルで分析することによって、わが国の小学校から高等学校までの各学校段階に適用可能な学習と授業構成原理まで究明したことである。人物の行為・出来事・時代像の3つのレベルの歴史理解を設けた理由は、これらが歴史理解の重要な構成要素であるだけでなく、人物の行為(①)の理解を基礎にして出来事(②)の理解がなされ、さらに出来事(②)の理解を基礎にして時代像(③)の理解がなされるという段階的・発展的な構造をなしているからである。また、①②③の理解は小学校から高等学校までの各学校段階に共通な歴史学習の中心的な目標になっている。そ

れ故に、これら3つを指標とした分析は一般性と応用性のある授業構成原理を解明する上で大きく役立つ。これまでの歴史学習では人物学習や出来事学習、時代像の学習は別々の学習として行われたり、3つが未整理なまま一体となったかたちで実施されたりしてきた。そのため、人物・出来事・時代像の学習がそれぞれの様な特性を持っているのか、またこれらの特性を生かし、相互に関連させることで歴史理解をどの様に発展できるのかといったことは不明確であった。そこで本研究では、人物の行為・出来事・時代像という3つのレベルでの解釈を通して学習者による歴史像の主体的構築が可能となることを明らかにした。そして、これらの3つのレベルでの学習原理や授業構成の特性、および相互の発展的・段階的関連を究明し、構築主義歴史学習全体の学習原理と授業構成の特質を解明することで、これまでの歴史学習にあった問題点を解決している。人物の行為・出来事・時代像は小学校から高等学校までの歴史学習を分析するための共通の観点となるものであり、これらのフレームワークを設定することによって、アメリカで展開してきた小学校から高等学校までの歴史学習プランを総合的に分析することが可能となった。

第五の意義と特質は、本研究が日本の歴史教育改革論にもなっており、応用性のある研究になっていることである。わが国の現在の歴史教育では、確かに学習者が史料を解釈する活動を取り入れたり、学習者たちが討論を通して互いの解釈を検討し、出来事や時代についての歴史像を作り上げる学習が試みられている。しかし、その意義の解明や理論化は不十分であり重要な課題となっている。本研究はこれらの課題の解決にもなっており、現在の歴史教育改革の要請に直接応えるものである。さらに、本研究で明らかにした合衆国の歴史教育改革の考え方を日本の小・中学校の歴史学習に適用することによって、わが国の今後の歴史教育改革を一層推進できる点で大きな意義があるといえる。

### 第3節 研究方法と論文の構成

本研究の目的は、構築主義に基づく歴史学習の原理と授業構成の特質を解明することである。この目的を達成するために、アメリカ合衆国で先進的に展開されてきた初等および中等学校段階の構築主義に基づく歴史学習プランを分析し、その基盤にある構築主義歴史学習の原理と授業構成の方法的特質を解明するという研究方法をとる。

本研究ではまず、日本の歴史教育の現状を分析し、歴史理解の方法、学習の構成、知識や経験の活用について現在の歴史教育がかかえている問題点を指摘し、今後の課題として、学習者自身による歴史像の主体的構築によって歴史理解を行わせる方向へと改革される必要があることを明示する。次に、近年の合衆国の歴史教育がかかえている課題とその解決に向けた研究の展開を分析し、この合衆国の歴史教育改革の動向が、基本的には日本の歴史学習の課題の解決に役立つ方向で行われていること、具体的には構築主義に基づく歴史教育論やカリキュラム開発として現れていることを明らかにする。そして合衆国の構築主義歴史学習がこれまでどの様に研究され、展

開してきたのかを整理する。さらにこれを基にして、日本における従来の歴史学習と今後求められる歴史学習を類型化して、現在の伝達－記憶型歴史学習が向かうべき改革の方向と克服すべき課題の解決方法を示す。

その上で、この課題と解決方法に基づいて合衆国の歴史学習の具体的事例を分析し、構築主義歴史学習の特質を究明する。分析では、この学習のプランを大きく研究的歴史構築学習と社会的歴史構築学習の2つの類型に分けて考察する。この様な類型を設ける理由は、歴史理解は①出来事が過去に存在したことを自明の前提にしてその理解を進めるか否か、②出来事の別の解釈の可能性を示すか否か、③出来事の多様な解釈を示すか否か、を指標にして大きく2つに分けられるからである。前者の研究的構築主義歴史学習は①出来事存在を自明の前提にし、②出来事の別の解釈も③多様な解釈も示さない場合である。そして後者の社会構築主義歴史学習は①出来事存在を疑い、②別の解釈の可能性を示し、③多様な解釈を示す場合である。ここでは前者を認知構築主義歴史学習と呼び、後者を社会構築主義歴史学習と呼ぶ。

また、分析に際しては人物の行為の解釈・出来事の解釈・時代像の解釈の3つの下位レベルの枠組みを設定し、それぞれに対応する学習プランの事例を分析して認知構築主義と社会構築主義に基づく歴史学習の特質を示す。人物の行為の解釈・出来事の解釈・時代像の解釈という3つの枠組みを設定した理由は、それらが歴史理解の上での重要な要素になっているだけでなく、階層的・発展的な構造をもつと思われるからである。すなわち、歴史理解は人物の行為の解釈を基礎にして出来事の解釈へと拡大・発展し、さらに出来事の解釈を基礎にして時代像の解釈へと拡大・発展されるという構造があると考えられるからである。しかしながら、これまでの歴史学習では人物の行為・出来事・時代像はそれぞれ歴史理解の対象としては知られてきたが、これら3つの関係については明らかにされてこなかった。そのため、人物の行為を理解することが歴史理解とされたり、出来事を理解することがそのまま歴史理解であるとされたり、歴史像はさまざまな人物の行為や出来事の理解を総合して形づくられるといったように、歴史理解は漠然と捉えられるにとどまっていた。本研究はこの点を改善し、3つのレベルの歴史理解を段階的に配置して歴史理解の発展をより促進できるようにしている。

本研究の中心的課題である歴史像の構築について見ると、認知構築主義の歴史学習と社会構築主義の歴史学習のちがいは以下になる。認知構築主義の歴史学習においては、学習者が史料を基に人物の行為・出来事・時代像について解釈する中で歴史上の人物の視点を読み取ったり、自分自身の視点を設定して歴史理解を進めたりすることで歴史像の構築が行われる。一方、社会構築主義の歴史学習においては、認知構築主義の歴史像構築の方法に加えて、学級の他の学習者の視点、教師の視点をも取り入れた批判的解釈を通して歴史像の構築が行われる。両者のちがいは、認知構築主義の歴史学習の場合は視点が学習者自身のものであるのに対し、社会構築主義の歴史学習の場合は他者（学級の他の学習者や教師）の視点も加えられること、さらに解釈が批判的になされるという点である。

具体的な分析では、まず認知構築主義に基づく歴史学習の事例を分析し、「人物の行為」「出来事」「時代像」という3つの類型ごとにそれぞれの類型の特質を解明する。その順序と内容は以下の通りである。

- 1 「人物の行為」の解釈を行う事例の分析
  - ・史料の解釈を通じた「人物の行為」の解釈学習
    - 事例：アマースト・プロジェクト 単元「リンカーンと奴隷解放」
- 2 「出来事」の解釈を行う事例の分析
  - (1) 文書史料を媒介とした「出来事」の解釈学習
    - 事例：アマースト・プロジェクト 単元「レキシントン・グリーンで何が起きたか」
  - (2) 史料と科学の方法を媒介とした「出来事」の解釈学習
    - 事例：ホルト・データバンク・システム 単元「誰がアメリカを発見したのか」
- 3 「時代像」や社会の動きの解釈を行わせる事例の分析
  - (1) 時代の政治思想や倫理性に焦点を当てた解釈学習
    - 事例：アマースト・プロジェクトの単元「ヒロシマ」
  - (2) 社会問題に焦点を当てた解釈学習
    - 事例：D. OliverとJ. Shaverの公的論争問題シリーズの単元「アメリカ独立革命」

以上の事例分析に基づいて、認知構築主義に基づく歴史学習の原理と特質をまとめる。次に、社会構築主義に基づく歴史学習の事例を分析し、「人物の行為」「出来事」「時代像」という3つの類型ごとにそれぞれの類型の特質を解明する。その順序と内容は以下の通りである。

- 1 「人物の行為」の批判的解釈を行う事例の分析
  - (1) 物語の読解を通じた「人物の行為」の批判的解釈学習
    - 事例：L. LevstikとK. Bartonの歴史学習プロジェクト 単元「コロンブスは悪い人だったと思う」
  - (2) 個人の思想に焦点を当てた「人物の行為」の批判的解釈学習
    - 事例：DBQ (Document Based Questions) 世界史プロジェクト  
単元「ガンジー、キング、マンデラ」
- 2 「出来事」の批判的解釈を行う事例の分析
  - (1) 役割討論を媒介にした「出来事」の意義の批判的解釈学習
    - 事例：中等歴史カリキュラム「生きている歴史！」の単元「民主政治の出現」
  - (2) 社会的理解の方法を媒介にした「出来事」の批判的解釈学習
    - 事例：G. Scheurmanが開発した単元「レキシントン・グリーン再訪」

### 3 時代像の批判的解釈を行う事例の分析

#### (1) 社会問題に焦点を当てた批判的解釈学習

事例：DBQ米国史プロジェクトの単元「男女平等権憲法修正条項はなぜ否決されたのか」

#### (2) 社会制度の改革の意義に焦点を当てた批判的解釈学習

事例：中等歴史カリキュラム「生きている歴史！」の単元「新国家の憲法」

以上の事例分析に基づいて、社会構築主義に基づく歴史学習の原理と特質をまとめる。

最後に、これまでに明らかにした認知構築主義と社会構築主義に基づく歴史学習の原理と特質を踏まえて、構築主義歴史学習の論理と意義を明らかにする。

本論文の全体構成を示すと以下ようになる。

#### 序章 本研究の意義と方法

##### 第1節 研究主題

##### 第2節 本研究の特質と意義

##### 第3節 研究方法と本論文の構成

#### 第1章 歴史教育改革の課題と解決方法

##### 第1節 わが国の歴史教育の現状と課題

##### 第2節 アメリカ歴史教育の課題と研究の展開

##### 第3節 構築主義に基づく歴史教育改革

###### 1 構築主義に基づく歴史教育改革

###### 2 構築主義に基づく歴史学習プランの類型化

###### 一 認知構築主義に基づく歴史学習と社会構築主義に基づく歴史学習

###### 二 人物の行為、出来事、時代像を指標とした歴史学習

(以上、本稿)

#### 第1部 認知構築主義に基づく歴史学習の原理と展開

#### 第2章 人物の行為の解釈に基づく歴史学習の論理

##### 第1節 史料の解釈を通じた人物の行為の解釈学習：アマーフト・プロジェクト

単元「リンカーンと奴隷解放」の場合

###### 1 歴史学習の目標－歴史の探求方法と歴史研究の意義の理解

###### 2 授業構成原理

###### 一 カリキュラムの全体計画とその論理－社会における人間関係・現代的課題・歴史理解の方法の理解

###### 二 単元構成とその論理－段階的な物語の構築による人物の行為と出来事の関係の追求

###### 三 授業展開とその論理

###### (1) 内容構成原理－人物の行為と出来事の関係・社会の普遍的原理（自由・平等）

## の理解

## (2) 学習方法原理 - 「人物の行為理解のモデル」と物語の構築

## 3 特質と問題点

## 第2節 人物の行為の解釈に基づく歴史学習の特質と問題点

## 第3章 出来事の解釈に基づく歴史学習の論理

## 第1節 史料を媒介とした出来事の解釈学習：アマーフト・プロジェクト

## 単元「レキシントン・グリーンで何が起こったのか」の場合

## 1 歴史学習の目標 - 歴史の探求方法と歴史理解の特性の理解

## 2 授業構成原理

## 一 カリキュラムの全体計画とその論理

## 二 単元構成とその論理

## 三 授業展開とその論理

## (1) 内容構成原理

## (2) 学習方法原理

## 3 特質と問題点

## 第2節 史料と科学の方法を媒介とした出来事の解釈学習：ホルト・データバンク・システム

## 単元「誰がアメリカを発見したのか」の場合

## 1 歴史学習の目標

## 2 授業構成原理

## 3 特質と問題点

## 第3節 出来事の解釈に基づく歴史学習の特質と問題点

## 第4章 時代像や社会の動きの解釈に基づく歴史学習の論理

## 第1節 時代の政治思想や倫理性に焦点を当てた時代像の解釈学習：アマーフトプロジェクト

## 単元「ヒロシマ - 戦争の科学, 政治学, 倫理学からの研究」の場合

## 1 歴史学習の目標 - 歴史の探求方法と歴史研究の意義の理解

## 2 授業構成原理

## 3 特質と問題点

## 第2節 社会問題に焦点を当てた時代像の解釈学習：オリバー&amp;シェイバーの公的論争問題

## 単元「アメリカ独立革命」の場合

## 1 歴史学習の目標

## 2 授業構成原理

## 3 特質と問題点

## 第3節 時代像や社会の動きの解釈に基づく歴史学習の特質と問題点

## 第5章 認知構築主義に基づく歴史学習の原理と特質

## 第2部 社会構築主義に基づく歴史学習

## 第6章 人物の行為の批判的解釈に基づく歴史学習の論理

## 第1節 物語の読解を通じた人物の行為の批判的解釈学習：バートン&amp;レヴィスティックプロジェクト単元「コロンブスは悪い人だったと思う」の場合

- 1 歴史学習の目標
- 2 授業構成原理
- 3 特質と問題点

## 第2節 個人の思想に焦点を当てた人物の行為の批判的解釈学習：DBQプロジェクト（世界史）単元「ガンジー、キング、マンデラ－何が非暴力主義の事業を成し遂げさせたのか」の場合

- 1 歴史学習の目標
- 2 授業構成原理
- 3 特質と問題点

## 第3節 人物の行為の批判的解釈に基づく歴史学習の特質と問題点

## 第7章 出来事の批判的解釈に基づく歴史学習の論理

## 第1節 役割討論を媒介にした出来事の意義の批判的解釈学習：中等歴史カリキュラム「生きている歴史！」単元「民主政治の出現」の場合

- 1 歴史学習の目標
- 2 授業構成原理
- 3 特質と問題点

## 第2節 社会的理解の方法を媒介にした出来事の批判的解釈学習：G. シューマン作成単元「レキシントン・グリーン再訪」の場合

- 1 歴史学習の目標
- 2 授業構成原理
- 3 特質と問題点

## 第3節 出来事の批判的解釈に基づく歴史学習の特質と問題点

## 第8章 時代像や社会の動きの批判的解釈に基づく歴史学習の論理

## 第1節 社会問題に焦点を当てた批判的解釈学習：DBQ歴史プロジェクト（米国史）単元「(男女) 平等権憲法修正条項はなぜ否決されたのか」の場合

- 1 歴史学習の目標
- 2 授業構成原理
- 3 特質と問題点

## 第2節 社会制度の改革の意義に焦点を当てた批判的解釈学習：中等歴史カリキュラム「生きている歴史！」単元「新国家の憲法」の場合

- 1 歴史学習の目標
- 2 授業構成原理
- 3 特質と問題点

第3節 時代像や社会の動きの批判的解釈に基づく歴史学習の特質と問題点

第9章 社会構築主義に基づく歴史学習の原理と特質

第10章 構築主義歴史学習の論理と意義

終章 成果と課題

## 第1章 歴史教育改革の課題と解決方法

### 第1節 わが国の歴史教育の現状と課題

序章第2節では、現在の歴史学習がかかえている3つ問題点を指摘した。それらは、①学習者の歴史理解の方法に関わるもの、②学習者の既有的知識や経験の活用に関わるもの、③学習に関わるものであった。繰り返しになるが、これらの問題点とは以下の様なものである。①については、現在の歴史学習は伝達－記憶型歴史学習であり、教師が用意した知識をそのまま伝達することで学習者に歴史を理解させる方法をとっていること。②については、過去についての未知の知識を学習者に習得させることを中心的な目標としており、教師は学習者が既にもっている知識や経験をほとんど考慮しないで指導していること。③については、現在の伝達－記憶型歴史学習では教師の説明を聞く、教科書を読む、メディアを視聴するなどの学習が中心となっており、用意された知識を学習者が一方的に受容する傾向が一般的であることであった。

これら3つの問題点は、現在の日本の歴史学習の実状に即してより具体的に明らかにされる必要があるが、詳細については別稿において改めて解明することにし、本稿では一般的な問題点の指摘とその解決方法の提案に留めておく。

現在のわが国の歴史学習において要請されるのは、上記の3つの問題点を克服するとともに、以下の3つの改革を行うことである。

- 1) 学習者が自分で歴史の事実を意味づけ、知識や歴史像を構成して歴史を作り出すことで歴史理解を発展させる指導への転換
- 2) 既有的知識や経験を活用して知識や歴史像を再構築することで歴史理解を発展させる学習の実現
- 3) 学習者が教科書の内容や資料(史料)を吟味し、他の学習者と批判的に検討することによって歴史像を再構築するような学習の場の保証

以上の3つは早急に行うことが要請される。

## 第2節 アメリカ歴史教育の課題と研究の展開

第1節で見た日本の歴史教育に求められている3つの要請に対しては、アメリカの歴史教育論が応えようとしていることは序章第1節で述べた。1990年代以降の主要な流れとして展開されている。構築主義の学習論である。

アメリカでは1990年代から構築主義の歴史学習が広がっているが、その基礎には従来の2つの流れがある。第一は1960年代に展開された新社会科を再評価し、学習者による主体的歴史理解を構築主義的観点から保証しようとする流れである。第二は、従来の発見学習や探究学習が、学習内容や探究方法を限定し過ぎていたことへの反省から、学習者の主体的歴史理解の構築を中心的な学習目標とする変革の流れである。

では構築主義歴史学習はどのようなものなのか。まず構築主義の概念についてみてみよう。構築主義では、人が認識過程をどのように獲得し、発展させ、利用するのかについて、獲得する知識の性格と関係づけて考える（Airasian P.W. & Walsh M.E., 1997）。

また構築主義は、J.ピアジェやL.S. ヴィゴツキーなどの理論に基づいて提案されているもので、人がどのように認識過程を獲得し、発展させ、利用するのかということや、知識の構築に関係する認識過程について説明している。

そして構築主義は、以下のように「認知構築主義」と「社会構築主義」の2つに大きく分類できる。

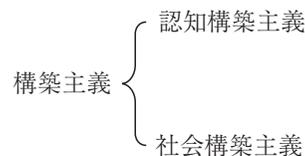


図1 構築主義の分類

この分類は、それぞれのタイプが依拠している認知論のちがいによるものである。

認知構築主義の場合、人は知識の普遍的形態や知識の構造を発展させると考える。この立場が重視するのは、人々が新しい情報に接した場合、どのようにしてそれを自らの心的スキーマに吸収し再構築するのか、ということである。そして、学習者が自らの心的スキーマを変えていくことが重要であると考えられる。

社会構築主義の場合、学習者の心的スキーマを変えていくことが重要であるという点は認知構築主義と共通である。しかしこの共通点に加え、社会構築主義は、知識は学習者個人の心的スキーマの変化のみで構築されるのではなく他者との関わり合いの中で、他者と共同で構築されるものであると考える。

認知についてのこのような考え方は、歴史教育の目標や内容に関しても大きなちがいを生み出すことになる。

認知構築主義の場合は、学習者の主体的な認知過程を保証しながら知識の普遍的形態や既存のスキーマの発展を旨としている。したがって学習内容の配置（シーケンス）の計画、指導目標に合わせた認知の方向づけがある程度可能である。つまり、教師が学習者の認知を方向づけることが可能となる。

他方、社会構築主義の場合は、先に構築主義の分類でみたように知識は他の学習者との関わり合いの中で共同して構築されるものであるから、学習内容の配置計画や指導目標を教師が予め厳密に定めておくことはできず、教師が学習者の認知を方向づけることは困難である。

認知構築主義の歴史教育と社会構築主義の歴史教育とのこのような違いは、指導や学習形態の違いを生み出す。

認知構築主義の場合、ピアジェが提唱したように、知識はその安定性が揺らいだときに新しく獲得される。そしてこの時、教師がなすべきことは、学習者を知的に不安定な状態にさせるような問題を与え、学習者が問題解決できる機会を提供することである。こうすることで学習者は問題解決の過程で新しい知識を獲得していくのである。

一方、社会構築主義の場合、ヴィゴツキーが提唱したように、知識は他者との議論を通して社会的に共有されたときに獲得される。そしてこの時教師がなすべきことは、学級の学習の様子が学習者自身に分かるようにすることである。

構築主義歴史学習は、基本的には一人ひとりの学習者が既存の知識や経験を基にして過去の出来事を意味づけ、自分なりに歴史像を再構築することで歴史理解を自律的に発展させることができるものであった。そして構築主義は、以下の点で認知構築主義と社会構築主義の2つのタイプに分けられることも既に述べた。認知構築主義は、知識は客観的なものではなく、認知主体が選択的、多面的に構築したり、主体的な意味構成に基づいて構築したりするものであるという基準に立っていた。社会構築主義は、このような認知構築主義の考え方に加えて、知識は人々によって社会的に構築されるものであるとして、知識形成ではコミュニケーションの媒介となる言語や人々が背景に持っている社会的・文化的コンテキストの役割を重視し、知識形成の過程では人々の間の対話的・共同的な探究活動を重視している。

アメリカの歴史教育は以上のような構築主義に基づいて行われており、わが国で求められている歴史学習変革の要請に応える上で表1に示すようなすぐれた特徴を持っている。

このような優れた特徴をもってはいるが、アメリカの構築主義歴史教育には次のような課題もある。第一に、学習プロジェクトやカリキュラムについての様々な提案はなされているが、学校現場で具体的にどの様に学習プロジェクトやカリキュラムが実施されているのかが明らかにされていないことである。第二に、提案されている学習プロジェクトやカリキュラムにはどのような学習原理が備わっているのかについてはほとんど説明されていない。今後は、この2点の課題の解

表1 構築主義の歴史教育論と歴史学習論の特徴

		認知構築主義	社会構築主義
歴史教育論	歴史理解は過去の出来事についての意味構築である	制御された主観的知識（意味）の習得をめざす。	協同による主観的知識（意味）の習得をめざす
歴史学習論	歴史学習は学習者自身の意味構築の過程である	知識（意味）は基本的には個人で作るもので、学習はその過程として組織される。	知識（意味）は他者とのインターアクションを通して協同で作るもので、学習はその過程である。

(筆者作成)

明が求められている。

### 第3節 構築主義に基づく歴史教育改革

#### 1 構築主義に基づく歴史教育改革

本節では、構築主義に基づく歴史教育改革がどの様に行われてきたかをみでみる。

構築主義歴史（社会科）学習の成立に関する研究はアメリカで行われてきた。例えば、全米社会科協議会（NCSS）の機関誌『社会科教育』の1998年1月号で、G. シューマンは次のように指摘している。行動主義者などのこれまで知識伝達中心の学習を推進してきた人々はこれまで次のことを信じてきた。すなわち、「知識は個人の外部に独立して存在するものであり、優れた教育目標とは人々がこれまでに確立してきた、広く認知された一定の情報や技能を学習者に注入することである」（Scheurman, 1998a, p.6）。そして、「事実は検討されるために学習者の前に提示されるものであり、この事実を学習者自身が自分で解釈するときに知識は構築されるのである」（同）として、構築主義に基づく学習の重要性を強調している。また、シューマンは、構築主義へと向かう社会科学学習の改革の流れを次のように整理している。1960年代から展開された、知識伝達中心の学習から、知識を個人によって主体的に構築されるもの、その客観性が認識主体の知的な発展に依存するものとする認知構築主義や、個人によって主観的に構築されるものとする社会構築主義に基づく学習への転換として位置づけている（同、p.7。次頁の表2参照）。またこれとは別に、P. ドゥーリトルとD. ヒックスも、1990年代後半以降の認知構築主義や社会構築主義に基づく構築主義社会科学学習への改革の流れが、1960年代以降に形成されてきた社会科の考え方を起源にしていることを明らかにしている（Doolittle & Hicks, 2003, pp.75-86）。

このような先行研究からも、構築主義歴史（社会科）学習の起源は、1960年代に米国で展開した新社会科の時期にまで遡ることができ、新社会科そのものにこの学習の基本原則が含まれていたと考えられる。しかし、G. シューマンやP. ドゥーリトルとD. ヒックスの研究では、これらが

具体的にどのような学習プロジェクトやカリキュラムで実施され、どのような学習原理が備わっていたのかはまったく解明されていない。

アメリカにおける構築主義歴史学習の先駆と考えられるのは、新社会科のひとつ、アマーフト・プロジェクトである。アマーフト・プロジェクトは、歴史学者、社会学者、教育学者、心理学者、中・高等学校の歴史教師が参加した中等学校用のアメリカ史に関するカリキュラムの開発とその効果の実験・実証的研究であり、1960年代から1970年代初頭まで行われた。プロジェクトの中心的指導者であった歴史学者R.ブラウンによれば、この歴史カリキュラムは、史料を基礎

表2 教授アプローチのマトリクス

教師の役割 比較の観点	伝達者	管理者	促進者	協力者
知識の特徴	一般的、客観的、そして固定している(学習者から独立している)	一般的で「客観的」(学習者の既有知識の影響を受ける)	個人的に構築される；「客観的」(学習者の知的な発展に依存的である)	社会的に構築される；「主観的」(学習者の間で多様である)
依拠する理論的伝統	行動主義	情報処理	<b>認知構築主義</b>	<b>社会構築主義</b>
学習者についての 比喩的な見方	配電盤	コンピュータ	新米の科学者	見習い
教授活動の特質	生徒に事実(reality)を提供する ・情報をますます増加させる方向で普及させる ・手順を明示する ・独自の実践の間に習慣を強化する	生徒が事実を加工するのを助ける ・豊富な環境の情報を集める ・エキスパートの記憶と思考方略をモデルにする ・メタ認知を強化する	事実についての生徒の考えの正当性に疑いをかける ・つじつまの合わない事物や出来事の不均衡を助長する ・問題解決行動を通して生徒を導く ・発見の後に反省的思考をモニターする	事実を構築しながら生徒と共に参加する ・生徒の着想や誤った考えを引き出し、適合させる ・生徒をオープン・エンドな探究に従事させる ・教師自身と生徒を真正の手段や手続きへと導く
生徒の活動の特質	権威者によって伝達されている事実(reality)を反復する ・視聴 ・練習 ・暗唱	感覚を通して理解された事実を手際よく処理する ・思考と記憶の活動を行う ・スキーマを発展させ、技能をオートマ化する ・自己調節方略を実行する	身体的、社会的な活動を通して事実を経験によって知る ・情報を集める ・新しい種類の経験を処理する新しいスキーマと方略を発展させる。 ・自然的、社会的、そして知的な発見を思案する	身体的、社会的活動を通して事実を創造する ・「ある状況に置かれた」(文化的)理解を作る ・仲間や教師と共にオープン・エンドな探究に活発に取り組む ・共同で構築する方法を熟考する

(Scheurman G.,1998a)

にした歴史学の方法に基づく探求的な学習を中核にした点と、学習者による歴史の意味理解を推進した点で特徴をもつものであった（Brown, 1966）。

しかし、このプロジェクトは、1970年代から1980年代までは、主として科学主義の立場から評価された。例えば、H. ハーツバーグはこのプロジェクトを、学習者が史料に基づいて歴史を探求する歴史学の方法を習得する歴史カリキュラムとして特徴づけている（Hertzberg, 1981, p.101）。また、C. サメックが評価しているように、他の新社会科とちがって、このプロジェクトが全米でワークショップを開催し、一般の中・高等学校への普及に努めた実践的側面が特色とされるにとどまっていた（Samec, 1980）。この時期には第一の特徴である科学主義の側面が強調され、プロジェクトの指導者、R. ブラウンが強調した、学習者による歴史の意味理解の側面は注目されなかったのである。

ところが1990年代以降では、アマースト・プロジェクトは、構築主義の学習論や認知論の観点から高く評価されるようになっていく。その代表は、G. シューマンとS. ワインバーグである。シューマンは、『ソーシャル・エデュケーション』誌の構築主義特集号の中で、アマースト・プロジェクトの中のレキシントン事件に関する単元を発展的に再構成し、社会構築主義に基づいた歴史授業を開発している（Scheurman, 1998b）。ここでは学習者の自律的な歴史理解を保証する新たな歴史学習が提案されている。またワインバーグは、歴史理解の特性に関する認知的心理学的な研究として、シューマンが取り上げたのと同じ単元を取り上げ、学習の基礎にある歴史の認知の特性を解明して構築主義に基づく歴史学習の認知的な基礎づけを行おうとしている（Wineburg, 1991a, 1991b, 1994）。このように、アマースト・プロジェクトは1990年代に入って構築主義の立場から再評価され、構築主義社会科学習（歴史学習）が1960年代の新社会科まで遡って検討されているのである。

社会科に関係する領域における、構築主義の考え方を基にした理論提示や実践としては、まず合衆国における学校改革運動の中で示されているものが挙げられる。この場合、学校教育全体にわたって構築主義的な学習方法や教師の関わり方が議論されている。学校教育改革運動の中で社会科に触れられているものとしては思考指導で有名なF.M. ニューマンを中心としておこなっている報告（Newmann F.M., Marks H.M., Gamoran A., 1995）がある。次に社会科教育全体の改革運動として構築主義的な学習方法や指導方法が議論されているものとして、J. ブロフィとJ. アレンの社会科教育における協同的学習や構築主義的な学級経営に関するものがある（Brophy J. & Alleman J., 1996, 1998）。第三は、B.A. ボイヤーなどのメディア利用との関わりで社会科教育における構築主義的学習環境について議論しているものである（Boyer B.A., Semrau P., 1995）。そして第四は、歴史教育の分野で示されているもので、歴史理解における学習者のテキストの読みや意味構成、活動を含めた理解における複合的知性の育成が問題となっている。

歴史教育においても、1990年代中頃から上記のような構築主義的な考え方に基づく教授－学習論が唱えられ、実践がなされてきた。

例えば先に引用したG.シューマンは、1970年代の新社会科のひとつアマースト・プロジェクトで開発された歴史単元『レキシントン・グリーンで何が起こったのか？ - 歴史の本質と方法の探究』を再評価し、社会構築主義の観点から改良した授業プランを示して、過去にあった認知構築主義的な歴史学習を発展させて現在の歴史学習の改善を試みている (Scheurman G., 1998b)。アマースト・プロジェクトのもつ基本的性格とは、「人々はなぜ物事を異なって理解するのか？人々の見方が異なっているときには私たちはどのような方法でそれらの見方を再構築すればよいのか？過去とは何か？事実とは何か？そして知るとは何か？これらの問いに答えることによって、私たちは自分自身をどのように確認し、どの様に理解するのか？」などの、過去を理解させる中核的な問いを基にして学習者たちに議論させることであった。

また、D.コブリンは『教科書を越えて - 文書や一次資料を利用して歴史を教える』を著して、生徒が協同して文書や一次資料を分析する学習を通して過去と対話し、生徒が歴史家として過去についての歴史を構築するような授業を作ることで教科書中心の歴史学習の改善を図ることを主張した。そして、高校の教師と共同で歴史授業単元を開発・実施し、その成果を報告している (Kobrin D., 1996)。開発されたのは、「3人の有色人種」「合衆国が戦争する」「ルネッサンス」といった単元である。

さらに、B.バウアーとJ.ロブデルは、「生徒は自分自身の知識を構築することを認められるべきである」という考え方に基づいて、歴史学習プロジェクト『歴史は生きている！』を構成し、構築主義に基づく歴史学習の原理と実践例を報告している (B.Bower & J.Lobdell, 1998)。またこの歴史プロジェクトでは数多くの単元開発がなされ、教師カリキュラム協会 (TCI: Teachers Curriculum Institute) によって教育現場へ普及が図られている (Bower B., Lobdell J., Swenson L., 1999)。

## 2 構築主義に基づく歴史学習プランの類型化

### 一 「知識を発展させる方法」による分類 ～認知構築主義に基づく歴史学習と社会構築主義に基づく歴史学習

構築主義歴史学習は、「知識を発展させる方法」と「歴史理解の内容」によって次頁の図2のように類型化できる。

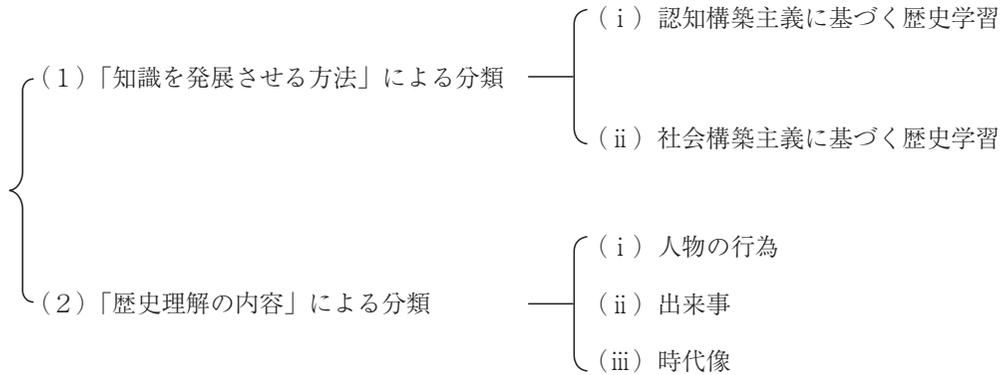


図2 構築主義歴史学習の分類

以下では(1)「知識を發展させる方法」による分類と(2)「歴史理解の内容」による分類について順に述べる。

「知識を發展させる方法」に基づく構築主義歴史学習は、次の2つに分類できる。

- (i) 認知構築主義に基づく歴史学習：史料に内在する視点（史料の登場人物が持つ視点）を基に行為・出来事・時代像相互の関係を一つのストーリー（物語）としてまとめ上げ、理解する方法をとる学習。
- (ii) 社会構築主義に基づく歴史学習：学習者同士による複数の視点を基に行為・出来事・時代像相互の関係を複数のストーリー（物語）としてまとめ上げ、理解する方法をとる学習。

### 図3 「知識を發展させる方法」に基づく構築主義歴史学習の分類

(i) は、学習者一人ひとりが各自で歴史学の研究方法を用いて知識を發展させることで理解を深める。歴史に関する社会科学の研究方法を用いることから研究的歴史構築学習とも呼ぶことができる。歴史に関する社会科学の研究方法とは、史料の解釈や考古学的発見物を通して過去の人物の行為・出来事・時代像を明らかにすることをいう。(ii) は、学習者がクラスの他の学習者の考えを聞き、討論をして知識を發展させることによって批判的に理解を深める学習である。この学習では学習者同士が主張し、批判し合うことを通して他者と関わる。

(i) の認知構築主義に基づく歴史学習で用いられる歴史学の研究方法は、(ii) の社会的歴史構築主義に基づく歴史学習においても学習者一人ひとりが用いるものではある。しかし、(ii) で重点がおかれるのは、学習者が各自で史料の解釈をした後に行う、クラス内での主張・討論である。

構築主義歴史学習をこのような2つに類型するのは以下の理由による。

もともと構築主義は、知識の発展のさせ方によって認知構築主義と社会構築主義の2つに分けられる。そこでこの分類を歴史理解に当てはめて分類することにより、構築主義に基づく歴史学習における学習者の理解の過程をより詳細に分析できると考えた。

次に、「歴史理解の内容」による分類について述べる。

## 二 「歴史理解の内容」による分類 ～人物の行為、出来事、時代像を指標とした歴史学習

我々が歴史を理解するという場合、理解の内容は様々ものが考えられる。この内容をそのまま丸ごととらえると、歴史について知るべき内容は無限にあり、歴史学習の内容は膨大な量になる。よって筆者は政治学者の篠原一氏が示している次のような歴史のとらえ方に着目した。(篠原、1986、p.5)。

篠原は、歴史を一つの家系図のようなものとして説明している(図4-1参照)。篠原が示す歴史の説明は以下のようなものである。

「つまり、ある時点においては、aからeに至る5つの選択肢があり、現実には種々の力関係と状況の圧力によって、bという選択がなされる。ここで選択肢を五つに限定しているのは、人間は四次元の空間で行動するのではなく、歴史的状況という引力の下で行動をしており、従って当然に選択肢は限定されるということを意味している。そしてひとたびbという選択がなされると、b aからb eに至る新たな選択肢がひらかれ、その中からまたb eという選択がなされると、このような選択の連鎖によって歴史が構築されるのであり、結果からみれば、b - b e - b e c という展開は決定論的にみえるが、その時点時点で立ちかえてみれば、事態はより動的である。そしてその選択行為の成功と失敗の経験の中から法則性を見出し、より正確な現実の理解を試みるとともに、また将来の行動への指針をもよみとろうとするのが社会科学の営為である。」

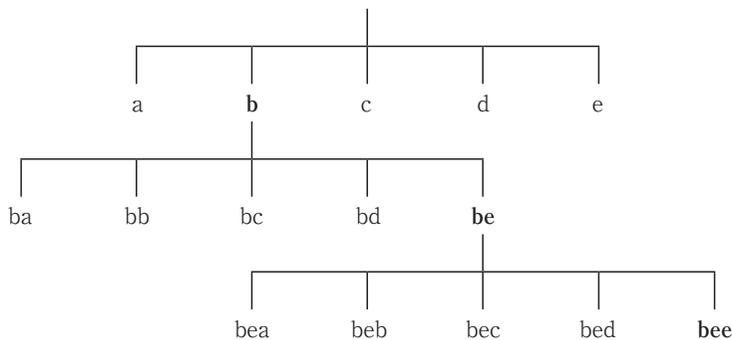


図4-1 家系図としての歴史

歴史理解の場合、その主要な構成要素となっているものは人物の行為、出来事、時代像である。篠原の上記の考えを参考にすると歴史理解の主要な構成要素は図4-2のように対応づけられる。すなわち、歴史理解は歴史的状況の下で行われる人物の行為(a、b、c、d、e)に

よってまず出来事（ba、bb、bc、bd、be）が作られ、この出来事が合わさって時代像（bea、beb、bec、bed、bee）が作られていくという関係にある。ひとたびbという「人物の行為」がなされると、baからbeにいたる「出来事」が起こる。そして、その中からまたbeという「出来事」の選択がなされ、その結果becという「時代像」が形成される。つまり、結果からみれば、b-be-bec（人物の行為-出来事-時代像）という展開になる。

もちろん現実には時代像は人物の単一の行為や単一の出来事によって作られるのではなく、複数の行為や出来事によってつくられるものであるが、基本的な構造としては図4-2の右に示すような「人物の行為→出来事→時代像」という「連動」関係があると考えられる。

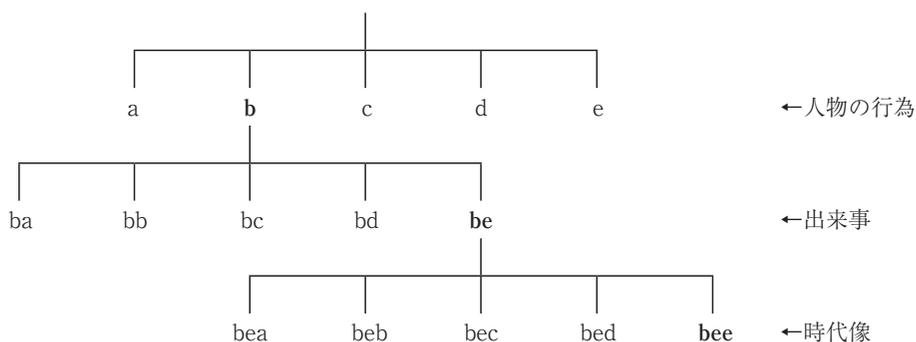


図4-2 歴史理解の構造

以上、歴史理解の主要な3つの構成要素（人物の行為、出来事、時代像）は単独に存在するのではなく、連動関係にあると言うことを述べたが、次にこの3つの構成要素の内容とその連動関係を詳しくみていくことにする。

- (i) 人物の行為：人物がおかれた背景や状況、人物の判断などの情報を基にして、人物の行為が出来事をどのように作り出しているかを、歴史的人物や学習者の視点から理解するもの。
- (ii) 出来事：人物の行為や出来事の理解を基にして、出来事が時代の特色や社会の動きをどのように作り出しているかを、歴史的人物や学習者の視点から理解するもの。
- (iii) 時代像：出来事と時代の特色や社会の動きについての理解を基にして、社会の仕組みについての普遍的な考え方や社会問題の発生の仕方を、歴史的人物や学習者の視点から理解するもの。

図5 「歴史理解の内容」に基づく構築主義歴史学習の分類

ここでは (i) → (ii) → (iii) と進むにつれて理解の要素の数が多くなる。(i) では人物の

行為、(ii) では人物の行為と出来事の2つ、そして (iii) では、理解の要素の数は人物の行為・出来事・時代像の3つとなる。また、(i) の学習は (ii) の前提となり、(ii) の学習は (iii) の学習の前提となっており (i) (ii) (iii) は包摂関係にあるといえる。

このような類型を作ったのは以下の理由による。人物の行為・出来事・時代像という3つの要素は歴史理解の重要な要素であり、小学校から高等学校までの歴史学習の対象として理解の中心的な目標になっている。ただし、従来これらの3つは歴史理解の要素としては認められてきたが、個別の目標として扱われ、それぞれ独立して達成されてきた。しかし、人物の行為、出来事、時代像という3つの要素は本来、密接な関係を持って歴史理解を作り上げており、人物の行為の理解を基礎として出来事の理解がなされ、出来事の理解が時代像の理解がなされるという段階的・発展的な構造がある。これら3つを相互に関係づけることで歴史理解を大きく発展させることが可能になるのである。

以上、構築主義に基づく歴史学習を、「知識を発展させる方法」による分類と「歴史理解の内容」による分類の2種類の類型について説明した。この2種類の類型を作ったのは以下の理由による。

従来は学習者の歴史理解の構造について判断の指標がなかった。そのため、学習者の歴史理解がどの程度深まったかの明確な評価ができていなかった。学習者の歴史理解に言及する場合に、それらが歴史理解の全体レベルの理解の中でどのレベルの位置にあるのか、学習者が主體的に歴史像を構築するにはどの程度の理解がさらに必要か、といった具体的な考察をすることが困難であったのである。そのため、指導の方法も明確ではなかった。前述の2種類の類型は、学習者の歴史理解の構造を判断する指標を示し、具体的考察をするための大きな指針となるものである。

以上、2種類の類型を組み合わせることで学習者の歴史理解がどの様に深まるのかを明らかにし、それに基づいて学習者が主體的に歴史像を構築するための指導方略を述べた。

続く第2章では、1960年代後半以降に開発された多様な構築主義歴史学習のカリキュラムや単元を分析し、対象とする構築主義歴史学習の内容構成、授業構成の原理や学習原理を明らかにする。

## 引用及び主要基礎文献

### 1) 欧文文献

Airasian, P.W. and Walsh, M.E. (1997), Constructivist Cautions, *Phi Delta Kappan*, 78-9, pp.444-449.

Becker, C. (1932) Everyman His Own Historian, *American Historical Review*, 37, pp.221-236.

Bennett, P.S. (1970), *What Happened on Lexington Green? An Inquiry into the Nature and Methods of History. Teachers' Manual*, CA: Addison-Wesley Publishing Company.

Bennett, P.S. (1970), *What Happened on Lexington Green? An Inquiry into the Nature and Methods of History.*

- Students' Manual*, CA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Bower, B. & Lobdell, J.(1998), Six Powerful Constructivist Strategies. *Social Education*, 62(1), pp.50-53.
- Bower, B., Lobdell, J., Swenson.(1999), L., *History Alive! Engaging All Learners In the Diverse Classroom* (Second Edition), CA: Teachers' Curriculum Institute.
- Boyer Barbara A.(1995), Semrau Penelope, A Constructivist Approach to Social Studies., *Social Studies and the Young Learner*, January/February, pp.14-16.
- Brady, C.C. & Roden, P. (Ed.)(2002), *Document Based Questions in American History*. (Text Book), IN: The DBQ Project.
- Brady, C.C. & Roden, P. (Eds.)(2002), *Document Based Questions in American History*. (Teacher Materials), IN: The DBQ Project.
- Brady, C.C. & Roden, P. (Eds.)(2005), *Document Based Questions in World History*. (Text Book) ; IN, The DBQ Project.
- Brady, C.C. & Roden, P. (Eds.)(2005), *Document Based Questions in World History*. (Teacher Materials), IN: The DBQ Project.
- Brophy, J. & Alleman, J.(1998), Classroom Management in a Social Studies Learning Community. *Social Education*, 62-1, pp.56-58.
- Brophy, J. & Alleman, J.(1996), *Powerful Social Studies for Elementary Students*., FL: Harcourt Brace & Company.
- Brophy, J. & VanSledright, B.(1997), *Teaching and Learning History in Elementary Schools*, NY: Teacher College Press.
- Brown, R.H.(1966), History as Discovery: An Interim Report on the Amherst Project. Fenton, E. (Ed.) *Teaching the New Social Studies in Secondary Schools: An Inductive Approach*, NY: Holt, Rinehard and Winston, pp.443-451.
- Brown, R.H.(1970), The Historian and New Approaches to History to History in the Schools. *Teachers College Record*, 72(1), pp.73-80.
- Brown, R.H. & Traverso, E.(1970), *A Guide to the Amherst Approach to Inquiry Learning*, Addison Wesley.
- Brown, R. H.(1996), Learning How to Learn: The Amherst Project and History Education in the Schools. *The Social Studies*, 87(6), pp.267-273.
- Cohen, E.(1986), *Designing Group work: Strategies for the Heterogeneous Classroom*, NY: Teachers College Press, Columbia University.
- Committee on the Study of History.(1969), *The Amherst Project, Final Report. Bureau of Research, United States Office of Education*, (ERIC ED066378).
- Doolittle, P.E. & Hicks, D.(2003), Constructivism as Theoretical Foundation for the Use of Technology in Social Studies. *Theory and Research in Social Education*, 31(1), pp.72-104.
- Gardner, H.(1983), *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, NY: Basic Books, Inc.
- Gardner, H.(1993), *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, NY: Basic Books.
- Harris, J.(1970), *Hiroshima: A Study in Science, Politics, and the Ethics of War (Teacher's Manual)*.  
CA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Harris, J.(1970), *Hiroshima: A Study in Science, Politics, and the Ethics of War (Student's Manual)*, CA: Addison-Wesley Publishing Company, Inc.
- Hertzberg, H.W.(1981), *Social Studies Reform 1880-1980*. A Project SPAN Report, CO: Social Science Education Consortium, Inc.
- Holt, T.(1990), *Thinking Historically: Narrative, Imagination, and Understanding*, NY: College Board.

- Kobrin, D.(1996), *Beyond the Textbook: Teaching History Using Documents and Primary Sources*, NH: Teacher College, Columbia University.
- Kownslar, A.O. & Frizzle, D. B.(1967), *Discovering American History*, NY: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Kownslar, A.O.(1974), *Teaching American History: The Quest for Relevancy*, NCSS 44<sup>th</sup> Yearbook, WA: NCSS.
- Larochelle, M., Bednarz, N., Garrison J. (Ed.)(1998), *Constructivism and Education*, UK: Cambridge University Press.
- Lawrence Minear (1966a), *Lincoln and Emancipation: A Man's Dialogue with his Times, Teacher's Manual*, Committee on the Study of History, Amherst, Massachusetts.
- Lawrence Minear (1966b), *Lincoln and Emancipation: A Man's Dialogue with his Times, Student's Manual*, Committee on the Study of History, Amherst, Massachusetts.
- Levstik, L. & Barton, K.(2001), *Doing History: Investigating With Children in Elementary and Middle Schools* (Second Edition), Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, New Jersey.
- Michael M. Yell & Scheurman G. with Keith Reynolds.(2004), *A Link to the Pat: Engaging Students in the Study of History*. National Council for the Social Studies, p.67.
- Minear, L.(1966), *Lincoln and Emancipation: A Man's Dialogue with his Times, Teacher's Manual*, MA: Committee on the Study of History, (ERIC ED032336).
- Minear, L.(1966), *Lincoln and Emancipation: A Man's Dialogue with his Times, Student's Manual*, MA: Committee on the Study of History, (ERIC ED032336).
- Newmann Fred M., Marks Helen M. and Adam Gamoran.(1995), *Authentic Pedagogy: Standards that Boost Student Performance, Issues in Restructuring Schools*, CORS Issue Report, pp.1-16.
- Oliver, D.W. & Newmann, F.M.(1967), *Supplement to Cases and Controversy, Guide to Teaching, The Public Issues Series/Harvard Social Studies Project*, OH: American Education Publications.
- Oliver, D.W. & Newmann, F.M.(1967), *Public Issues Series/Harvard Social Studies Project, The American Revolution: Crisis of Law and Change*, OH: American Education Publications.
- Oliver, D.W. & Newmann, F.M.(1967), *Guide to Teaching / Public Issues Series/Harverd Social Studies Project, The American Revolution: Crisis of Law and Change*, OH: American Education Publications.
- Oliver, D.W. & Newmann, F.M.(1988), *Public Issues Series/Harvard Social Studies Project, The American Revolution: Crisis of Law and Change*, Social Science Education Consrtium.
- Oliver, D.W. & Newmann, F.M.(1988), *Public Issues Series/Harvard Social Studies Project, The American Revolution: Crisis of Law and Change Teacher's Guide*, Social Science Education Consrtium.
- Samec, C.E.(1980), The "New Social Studies" and Curriculum Innovation: The Amherst Project Experience, 1959-1972. *Paper and Proceedings of the Annual Meeting of Midwest History of Education Society (15<sup>th</sup>, Chicago, Illinois, October 26-27, 1979)*, (ERIC ED298044).
- Scheurman, G.(1983), Strategies for Critical Reading in History. Chapman A. (ed.), *Making sense: Teaching Critical Reading Across the Curriculum*, NY: The College Borard, pp.155-174.
- Scheurman, G.(1998a), From Behaviorist to Constructivist Teaching. *Social Education*, 62(1), pp.6-9.
- Scheurman, G.(1998b), Revisiting Lexington Green. *Social Education*, 62(1), pp.10-16, 17-18.
- Stanford, M.(1986), *The Nature of Historical Knowledge*, NY: Basil Blackwell Inc.
- Stearns, P.N., Seixas, P., Wineburg, S.(2000), *Knowing Teaching & Learning History*, NY: New York University Press.
- Teachers' Curriculum Institute (1994), *Modern World History Unit 1 Western Europe in the Modern World*, CA: Teacher's Curriculum Institute.

- Teachers' Curriculum Institute.(1997), *The Constitution in a New Nation: United States History to 1900*, CA: Teacher's Curriculum Institute.
- Teachers' Curriculum Institute.(1999), *History Alive! Professional Development & Curricular Materials Catalog (1999 Fall)*, CA: Teachers' Curriculum Institute.
- VanSledright, B.(2002), *In Search of America's Past: Learning to Read History in Elementary School*, NY: Teacher College Press.
- Wineburg, S.S.(1991a), Historical Problem Solving: A Study of the Cognitive Processes Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), pp.73-87.
- Wineburg, S.S.(1991b), On the Reading of Historical Texts: Note on the Breach Between School and Academy. *American Educational Research Journal*, 28(3), pp.495-519.
- Wineburg, S.S.(1994), The Cognitive Representation of Historical Texts. In Leinhardt, G., Isabel, L.B., Stainton,C. (Eds.), *Teaching and Learning in History*, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., pp.85-135
- Wineburg, S.S. & Grossman P.(eds.)(2000), *Interdisciplinary Curriculum: Challenges to Implementation*. NY: Teacher College Press.
- Wineburg, S.S.(2001), *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*, PA: Temple University Press.
- Yell, M. M & Sheurman, G.(2004), *A Link to the Past: Engaging Students in the Study of History*. NCSS.

## 2) 邦文文献

- 浅野智彦 (2001), 『自己への物語的接近』, 頸草書房.
- 安達一紀 (2000), 『人が歴史とかかわる力－歴史教育を再考する』, 教育史料出版会.
- 足立幸男 (1984), 『議論の論理 民主主義と議論』, 木鐸社.
- 池野範男 (1998), 「多元的な歴史の開かれた再審」, 『社会科教育』, No.460, 明治図書.
- 池野範男 (1999), 「批判主義の社会科」, 全国社会科教育学会 『社会科研究』 第50号, pp.61-70.
- 池野範男 (2001), 「社会形成力の育成－市民教育としての社会科－」, 日本社会科教育学会 『社会科教育研究』 (別冊・2000年度研究年報), pp.47-53.
- 池野範男研究代表 (2001), 『現代民主主義社会の市民を育成する歴史カリキュラムの開発研究』 (平成10年度～平成12年度科学研究費補助金 (基盤研究 (C) (2)) 研究成果報告書).
- 池野範男 (2004), 「公共性問題の射程－社会科教育の批判理論」, 日本社会科教育学会 『社会科教育研究』 第92号, pp.9-20.
- 池野範男研究代表 (2004), 『現代民主主義社会の市民を育成する歴史カリキュラムの開発研究』 (平成13年度～平成15年度科学研究費補助金 (基盤研究 (C) (2)) 研究成果報告書).
- 上村忠男・大貫隆・月本昭男・二宮宏之・山本ひろ子 [編] (2004), 『歴史を問う4 歴史はいかに書かれるか』, 岩波書店.
- 上野千鶴子 [編著] (2001), 『構築主義とは何か』, 頸草書房.
- W.H.ウォルシュ [神山四郎訳] (1978), 『歴史哲学』, 創文社.
- E. H.カー [清水幾太郎訳] (1962), 『歴史とは何か』, 岩波書店.
- P.ガーディナー [斎藤博道訳] (1993), 『歴史説明の性質』, 北樹出版.
- H.ガードナー [松村暢隆訳] (2001), 『MI:個性を生かす多重知能の理論』, 新曜社.
- 神川正彦 (1970), 『歴史における言葉と論理I』, 頸草書房.

- 神川正彦 (1971), 『歴史における言葉と論理Ⅱ』, 頸草書房.
- 河南一 (1991), 「授業における人物学習『理論』」, 全国社会科教育学会第40回大会課題研究発表資料 (1991.9.24日付), P.4.
- J.I.キツセ, M.B.スペクター [村上直之・中河伸俊・鮎川潤・森俊太訳] (1990), 『社会問題の構築』, マルジュ社.
- 神山四郎 (1967), 『歴史哲学』, 慶応通信.
- 神山四郎 (1968), 『歴史の探求』, 日本放送出版協会.
- 児玉康弘 (1997), 「中等歴史教育における政策批判学習-小单元『初期福祉国家の形成』の場合-」, 『社会科研究』, 第46号, pp.21-30.
- R.G.コリングウッド [小松茂夫・三浦修訳] (1970), 『歴史の観念』, 紀伊國屋書店.
- 篠原一 (1986), 『ヨーロッパの政治 [歴史政治学試論]』, 東京大学出版会.
- A.シュッツ [佐藤嘉一訳] (1996), 『社会的世界の意味構成』, 木鐸社.
- 平英美・中河伸俊 (2000), 『構築主義の社会学』, 世界思想社.
- 田口紘子 (2011), 『現代アメリカ初等歴史学習論研究-客観主義から構築主義への変革』, 風間書房.
- A.C.ダント [河本英夫訳] (1989), 『物語としての歴史』, 国文社.
- W.H.ドレイ [神川正彦訳] (1968), 『歴史の哲学』, 培風館.
- 中川徹 (1983), 「男女平等とアメリカ憲法-平等権修正 (ERA) をめぐって」, 『広島法学』, 6巻4号, pp.69-96.
- 中河伸俊 (1999), 『社会問題の社会学-構築主義的アプローチの新展開』, 世界思想社.
- 中河伸俊・北澤毅・土井隆義 (2001), 『社会構築主義のスペクトラム』, ナカニシヤ出版.
- 中河伸俊・赤川学 (2013), 『方法としての構築主義』, 勁草書房.
- 中嶋健一郎 (1992), 「歴史学習における『文脈』の機能-イギリスにおける新歴史教育 NEW HISTORY の再検討」, 『教育学研究紀要』第9号, pp.149-153.
- 中原忠男 (1995), 『算数・数学教育における構成的アプローチの研究』, 聖文社.
- 中村哲 (2000), 「社会科教育におけるインターネット活用の意義と授業実践-構成主義的アプローチに基づく知の構築を意図して-」, 全国社会科教育学会『社会科研究』, 第52号, pp.1-10.
- 野家啓一 (1996), 『物語の哲学』, 岩波書店.
- 野家啓一 (1998), 「歴史のナラトロジー」, 野家啓一 [編著]『歴史と終末論』, 岩波書店, pp.1-76.
- V.バー [田中一彦訳] (1997), 『社会的構築主義への招待』, 川島書店.
- P. L.バーガー, T.ルックマン [山口節郎訳] (2003), 『現実の社会的構成』, 新曜社.
- 服部一秀 (2002), 「社会形成科としての社会科の学力像」, 全国社会科教育学会『社会科研究』第56号, pp.11-20.
- R.H.ブラウン [安江公司・小林修一訳] (1981), 『テキストとしての社会』, 紀伊國屋書店.
- 溝口和宏 (2003), 「社会問題科の内容編成原理」, 社会認識教育学会『社会科教育のニュー・パースペクティブ-変革と提案』, 明治図書, pp.54-63.
- 森明子 [編] (2002), 『歴史叙述の現在』, 人文書院.
- 吉田正生 (2003), 「新しい『人物学習』の構想-制度・しくみを構想する力を育成するために-」, 『社会科研究』, 第58号, pp.1-10.

## 付記

本稿は、科学研究費（基盤研究（C）、課題番 25381246、研究代表者 寺尾健夫）による研究の成果として作成したものである。