

歴史との関係を作り出す小学校歴史学習

— Tina Reynolds の授業実践「個人の歴史」・「家族の歴史」の場合 —

田口 紘子

(2008年10月2日受理)

Learning History in Elementary Schools to Create Relations with History:
Focusing on the Lessons of Tina Reynolds

Hiroko Taguchi

Abstract: The purpose of this paper is to clarify the principles of history lesson for citizenship in elementary schools. In order to achieve this purpose, this paper focuses on the lessons of Tina Reynolds. By analyzing her lessons, this study was able to make clear (1) constituting lessons involved in activities for historical investigations and interpretation, (2) learning history that students survey by various methods, and (3) students should make society study of the history for all citizens. By applying these principles, teachers will be able to make history lessons based on constructivist theory and students will be able to create relations with history.

Key words: teaching history in elementary schools, citizenship, constructivist theory

キーワード：小学校歴史授業，市民的資質，構築主義

1. 現代アメリカにおける 初等歴史教育改革

長年、人々は意識的・無意識的に歴史を学ぶ必要性を強調してきた。意図的に歴史を学ばせる学校教育、とりわけそのはじまりにあたる小学校歴史学習では、何のために、何を、どのように学習すればよいのだろうか。本研究では、初等歴史教育の改革をめざす現代アメリカに着目し、構築主義歴史学習の目的、内容、方法を統一的に説明する学習原理を解明することで、この課題にこたえることとする。

アメリカは、社会科教育について長く、また深く議論し続けている。そのなかでも、初等学校における歴

史教育についての論争は長年繰り広げられ、さまざまな主張がなされてきた。

そのなかには、初等歴史学習に消極的な立場の主張もある。たとえば、子どもの発達を専門とする学者や小学校低学年を担当する教師のなかには、「過去であること」に困難があり、幼い子どもは、発達段階的に複雑な歴史学習に挑むことはできない」ととらえる者が多いとされる¹⁾。

一方、近年、歴史教育改革に多くの注目が集まっており、「子どもたちの歴史との出会いは、歴史的解釈の過程を中心としなければならないという信念」を共有し²⁾、一層の改革を主張する立場もある。この立場では、子どもたちは歴史的調査や歴史的情報の分析と解釈を行い、歴史的証拠と説明の関係を理解し、多様な視点を熟慮すると考える。歴史学習の目的を特定の歴史の理解とするのではなく、多様な視点から子どもたちが歴史を説明してゆき、歴史と関わってゆく市民を育成することをめざしているのである。

本論文は、課程博士候補論文を構成する論文の一部として、以下の審査委員により審査を受けた。

審査委員：池野範男（主任指導教員）、小原友行、
棚橋健治、木村博一、角屋重樹

このような主張の背後には、歴史教育が学習内容とする歴史や社会は、「言語による社会的な構築物である」ととらえる構築主義の視点があり、この視点に立った歴史学習を構築主義歴史学習³⁾とよぶことができる。歴史は客観的な真実ではなく、様々な観点から多様に作られ、他者と共有された解釈であり、学校における歴史教育でも、子どもたちがそのような過程に参加することを歴史学習にしなければならないと考えるのである。現代アメリカでは、構築主義歴史学習に小学校歴史教育の改革をみることができるのである。

それでは、小学校段階における構築主義歴史学習では、子どもたちは何のために、何を、どのように学習するのであろうか。歴史教育の改革をめざすアメリカの歴史教育実践を取り上げ、その目的、内容、方法を解明する。

2. “Doing History” の概要

本稿の分析対象として、Linda Levstik と Keith Barton の共著 “Doing History: Investigating with Children in Elementary and Middle Schools”⁴⁾ (以下、“Doing History”) に収録されている Tina Reynolds の歴史授業実践 (以下、本実践) を取り上げる。

“Doing History” は1997年に初版が発行され、現在、第三版が刊行されている。アメリカにおいて、多くの現場教員の支持を受けた歴史教育書の1つである。副題の「エレメンタリーおよびミドルスクールの子どもたちとの探究」からわかるように、本書は子どもたちと教師が歴史を探究する歴史授業の実現を目的とするものである。子どもたちがどのように歴史の探究を行うのかは、本実践の分析を通じて明らかにしていくこととする。

“Doing History”⁵⁾ は大きく分けて2つのパートで構成されている。1, 2章では、エレメンタリーおよびミドルスクールにおける歴史授業に関する、Levstikらの理論的枠組みが示され、3章から13章では、Levstikらが観察した優れた歴史授業実践の概要とその説明や展望が叙述されている。

3章以降の各章では、学校や学年がそれぞれ異なる歴史授業実践が扱われ、それらの実践における特徴的な活動場面は、「活動における歴史の断片」として各章初めで紹介されている⁶⁾。つまり、単元におけるすべての活動を詳細に収録するのではなく、読者である教員が「歴史学習を考え直すための枠組み」を引き出すことが可能な活動場면을詳述しているのである⁷⁾。また、各章の残りの部分では、章頭の活動場面やその他の活動場面にも言及しながら、その歴史授業実践の

優れている点が説明されている。しかしながら、それらの説明の多くは観察事実としての子どもたちの行動や発言に関する断片的なものが多く、なぜそのような行動や発言が生じたのか、実践におけるその行動や発言の意味は何なのか、といった学習の論理は明らかにされていない。

そこで、“Doing History” 第4章、第5章に紹介されている Tina Reynolds の授業実践「個人の歴史」・「家族の歴史」を研究対象にし、子どもたちと教師の活動場面を分析し、学習構造を明らかにすることで、本実践の学習原理を解明する。

3. Tina Reynolds の実践

3.1 Tina Reynolds の実践の概要

Tina Reynolds が行った2つの実践は、ともにエレメンタリースクール4年生を対象にした、連続した単元で行われたものである。アメリカの多くの州で、4年生は州史を学習することになっている。Levstikらは、この学年段階での州史の学習が子どもたちを混乱させていることを指摘する社会科教育研究者の主張⁸⁾を挙げたうえで、Reynoldsの主張を紹介している。Reynoldsは、「(4年生の) 子どもたちには、歴史がどんなもので、何を表すのかといった理解がないのに、州の設立についての本を読むことはばかげている。歴史が何であるのかといった知識がなければ、残りの知識も子どもの頭を素通りするだけだろう」⁹⁾と述べ、歴史学習の基本となるのは、歴史とは何かを理解することであり、本実践の目標としている。

それでは、Reynolds および Levstik らは、歴史学習の入り口に立つ子どもたちに、歴史は何であると学ばせようとしているのであろうか。以下では、それぞれの単元において Reynolds が授業した教授過程を示す。

3.2 「個人の歴史」の教授過程

単元「個人の歴史」の記述から、Reynolds の教授過程は、導入、展開1～3、終結の5つの段階に分けることができる。その構成を示したものが表1である。段階ごとに説明する。

導入で、Reynolds は、これから学習することになる歴史についての子どもたちの考えを知り、それらをクラスで共有するために、歴史に関するいくつかの質問をすることで単元をはじめている。まず、「歴史とは…」という文章を完成させ、その答えを話し合う活動と「歴史を学んだことがあるか」という質問をし、子どもたちの歴史のとらえ方を明らかにしている。次に、「人は歴史を持つことができるのか、たとえば、

表1 「個人の歴史」における Reynolds の教授過程

段階	導入		展開1		展開2		展開3		終結					
	指示・発問	教材	指示・発問	教材	指示・発問	教材	指示・発問	教材	指示・発問	教材				
過程	歴史と人との関わりを考えさせる	「歴史とは…」という文章を完成させる	モデルの提示	「先生の歴史」はどのようなものだと思うか	Reynolds の「年表」	出来事や「年表」にならばさせる	「私の歴史」としてエッセイを書かせる	なぜその出来事を取り上げたのか	子どもたちの「私の歴史」のエッセイ	「私の歴史」をプレゼンテーションさせる	「私の歴史」をどのように表現するのか			
		歴史を学んだことがあるか		過去の出来事がどのような影響を与えたのか		出来事とその年を家で調べさせる						子どもたちの「年表」	その出来事がどのような影響を与えたのか	子どもたちのプレゼンテーション
		人は歴史を持つことができるのか		その出来事がなかったら、どうだったのか		完成した「年表」を共有させる						人生にどのような影響を与えたのか	他者の「私の歴史」はどのように異なるのか	
		「出来事表」を作らせる		子どもたちの「出来事表」		「年表」を作らせる								

(Levstik, L. & Barton, K., *Doing History: Investigating with Children in Elementary and Middle Schools*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005, pp.37-50. より筆者作成。)

“Christy の歴史” というものは存在しうるのか」とたずね、その理由も問うている。結論を先取りすれば、この後、子どもたちは自分自身の歴史を作ることになっており、本単元の活動を通して、導入のこれらの問いに子どもたちが答えられるようになることが目標となる。

展開1では、「先生の歴史」として、Reynolds の人生における重要な出来事をならべた「年表」を示すとともに、子どもたちに「私の歴史」を作る準備となる「出来事表」を作らせる。Reynolds が示した「年表」は、「人は歴史を持つことができるのか」という問いの答えであるとともに、子どもたちがこれから作り出す自分の「年表」のモデルとなる。子どもたちに「年表」作りへの興味をもたせたところで、その準備として、子どもたちの人生の重要な5つの出来事を一覧にした「出来事表」の作成を指示する。「出来事表」制作中、Reynolds は個別の子どもたちに、現在の生活に影響を与えた過去の出来事をたずねることで、子どもたちの出来事を選択を促進している。5つの出来事に制限するのは、子どもたちに思いつくものすべてを挙げさせるのではなく、過去を見る観点として、自己と歴史を関係づけられるものに絞る意図があるからであった。また、子どもたちは、Reynolds の個別の質問（その出来事がなかったら、現在にどのような影響があったのか、など）に答え、その出来事が重要である根拠を説明することで、他者が了解可能な出来事を選択と説明として歴史をとらえるのである。

展開2では、「出来事表」中の出来事を年ごとにならべた「年表」を作るために、家族への聞き取りや記録の調査を行わせ、完成した「年表」を発表させる活動を行う。子どもたちは、過去の出来事が起きた年を正確に答えることはできない。そこで、子どもたちに自宅での聞き取りや調査を行わせ、歴史的調査や歴史

的解釈を必要とする活動をさせるのである。子どもたちが新しく獲得した情報を組み込んで作成した「年表」はクラスで共有させ、子どもたちが作り出した「年表」を教材に、歴史の多様性を理解する機会としている。

展開3では、展開2の「年表」の情報を用いて、「私の歴史」としてエッセイを書かせる。Reynolds は子どもたちに、なぜその出来事を取り上げるのか、人生にどのような影響を与えたのかをたずね、その答えを示すようにエッセイを書かせることで、エッセイが現在を説明する歴史となるように指導している。

終結では、展開3のエッセイをもとに、子どもたちに、クラスメイトへ向けた「私の歴史」のプレゼンテーションをさせる。プレゼンテーションの形態を自由に選択させることで、クラスメイトの多様な歴史が、多様に表現されることを確認させ、歴史の多様性やその作り出し方の多様性を理解させることで単元を終了している。

3.3 「家族の歴史」の教授過程

次に同じ方法で、単元「家族の歴史」における Reynolds の教授過程を、導入、展開1～3、終結の5つの段階に分けた。その構成を示した表2を用いて、段階ごとに説明する。

導入では、祖母のキルトから「家族の歴史」を知る少女の物語 “The Patchwork Quilt” の読み聞かせを行い、家族から家族の過去について話されたことがあるかたずねる。ほとんどの子どもたちにそのような経験がないことを確認した後、本単元では「家族の歴史」を作ることを説明する。

展開1では、家族にはどのような人々が含まれるのかを明確にするために、家族を世代ごとに分けて記入する「家族史図」を作成させる。子どもたちに、「家族の歴史」として中心に扱う人物が自分とどのように関係し、時間としてどれだけ離れているのかを意識さ

表2 「家族の歴史」における Reynolds の教授過程

段階	導入		展開1		展開2		展開3		終結			
	指示・発問	教材	指示・発問	教材	指示・発問	教材	指示・発問	教材	指示・発問	教材		
過程	歴史と人との関わりを考えさせる	本を読み聞かせる	「家族史図」を作らせる	家族とはどのような人々か	聞き取り調査をさせる	インタビューの質問を書かせる	「祖父母の日記」を書かせる	子どもたちの「祖父母の日記」	現在との違いをプレゼンテーションさせる	祖父母の世代と現在の生活の違いは何か	子どもたちのプレゼンテーション	
		親類から家族の過去について話されたことがあるか		それぞれの家族はどの世代に位置づけるか		インタビューの練習をさせる						祖父母がどのような出来事を行ったのか
				それぞれの家族の基本情報は何か		子どもたちの「家族史図」						インタビュー結果を整理する

(Levstik, L. & Barton, K., *Doing History: Investigating with Children in Elementary and Middle Schools*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005, pp.51-65. より筆者作成.)

せるとともに、世代の概念や血縁の概念を導入する機会としている。

展開2では、展開1の「家族史図」を自宅で完成させる活動とともに、子どもたちが祖父母へのインタビューを行い、その成果をクラスでまとめた「インタビュー成果図」を作る活動を行わせる。まず、子どもたちが祖父母にインタビューするという歴史的調査の準備として、インタビューの質問を考え、Reynoldsを祖父母に見立てインタビューの練習をする。インタビュー実施後は、子どもたちが祖父母から聞いてきた歴史的情報を、「娯楽」や「衣服」などの概念ごとに分類し、掛図の「インタビュー成果図」にまとめている。子どもたちに歴史的情報を分類する概念を導入するとともに、展開3の「祖父母の日記」作成時に、子どもたちが書こうとする文脈にあった歴史的情報が選択できるようにする工夫がある。

展開3では、子どもの頃の祖父母になったつもりで、「祖父母の日記」を書かせる。展開2の「インタビュー成果図」の情報を使い、祖父母が子どものころの状況としてふさわしい日記を書くように求めることで、子どもたちに歴史的解釈を行わせる。

終結では、祖父母の世代の生活と現在の生活の違いについてのプレゼンテーションをさせることで、本単元のまとめを行っている。われわれが歴史を必要とする理由の1つは、過去と比較し、現在を明らかにするためである。「祖父母の歴史」作りを通して、子どもたちに現在との差異を説明する歴史を作り出させているのである。

3.4 教授過程の特色

Reynolds の教授過程の特色は以下3点にまとめることができる。

第1に、単元の各段階で、子どもたちの歴史的調査や歴史的解釈を行う活動を組み込んでいること。第2

に、子どもたちが、各段階で扱う歴史的情報を主体的に、多様に構成してゆくこと。第3に、教師や子どもたちが作り出した「年表」やエッセイなどを歴史として教材とすることである。

このように、教授過程は非常に単純なものであり、この分析だけからでは Reynolds が意図した子どもたちの歴史的理解ははっきりしない。そこで次に、単元の記述のうち、子どもたちの活動に注目し、その学びを明らかにする。

4. 子どもが歴史との関係を作り出す学習

4.1 子どもの学びとしての歴史構成の成長

単元「個人の歴史」・「家族の歴史」における子どもたちの学びを図1・2に示した。図の横軸に時間を取り、学習の段階ごとに区切っている。また縦軸では、学習の段階を経るごとに、子どもたちが学ぶ歴史学習内容が構成されてゆく様子を子どもたちの歴史構成の成長として示している。

4.2 「個人の歴史」における子どもの歴史構成の成長

単元「個人の歴史」における子どもの歴史構成の成長を、図1に示した。学習の段階ごとに説明する。

導入で子どもたちは、歴史とは何か、われわれとどのような関係があるのかをたずねられ、自分自身の経験からとらえている歴史を明らかにしている。この段階では、子どもたちは歴史をわからないもの、自分たちとは関係ないものにとらえており、子どもたちの歴史は自己と【断絶した歴史】であるといえる。

Reynolds は、子どもたちに「歴史とは…」という文章を完成させたり、「人は歴史を持つことができるのか」とたずねたりすることで、子どもがとらえている歴史との関係を知らうとしている。子どもたちは、

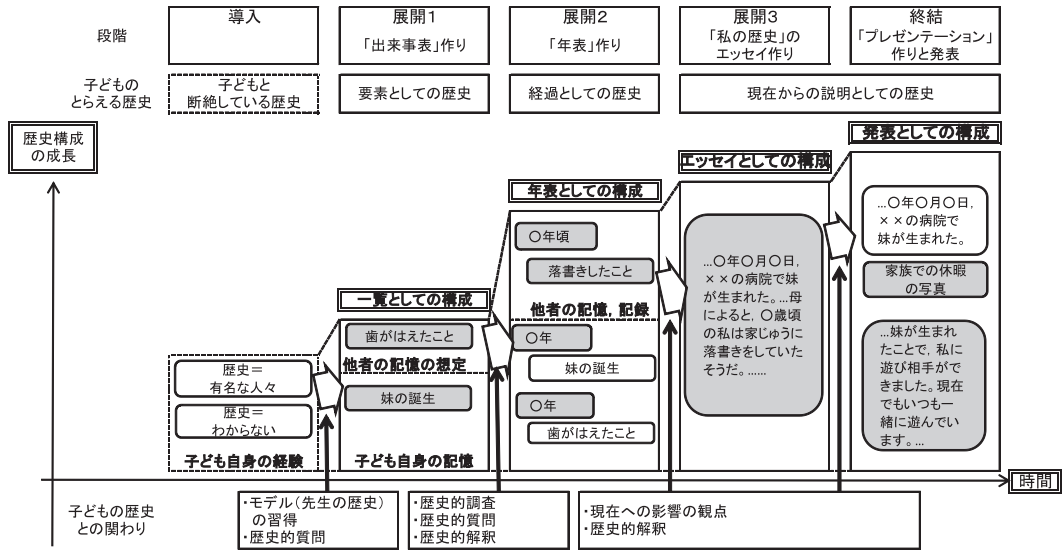


図1 「個人の歴史」における子どもの歴史構成の成長

(筆者作成。)

歴史とは「骨董品と古いもの」、「大統領とその他の有名な人々」と答え、自分たちとは関係のないものと考えていたり、自分が歴史を持つことができるという確信がなかったりしている。

展開1は、歴史は自分たちとは断絶したものととらえている子どもたちが、自分の記憶や想定する他者の記憶から、自分にとって重要な過去の出来事を挙げた「出来事表」作りを行い、現在の自分へとつながる出来事を【要素としての歴史】ととらえる学習が行われる。

Reynolds は、自分が歴史を持っていることを伝え、それはどのようなものか想像させた後、生まれたことや結婚したことなど Reynolds の人生の出来事をならべた「年表」を示す。子どもたちは興味を持って、「年表」の出来事を大声で読み上げたと書かれているが¹⁰⁾、目の前の先生の歴史を示すことは、歴史とは身近なもので、自分たちも作り出すことができることを実感させるとともに、これから子どもたちが作り出す「私の歴史」のモデルを提示する意図もある。展開1の中心的な活動は、子どもたちが作る「年表」に含む過去の出来事を一覧にした「出来事表」を作ることである。子どもたちは、自分の人生で最も重要な5つの出来事を表に記入するように言われるが、このような質問をされた経験がなく、難しく感じていたと述べられている¹¹⁾。子どもたちは Reynolds から、今日の生活に影響を与えた過去の出来事は何か、その出来事がなかったら人生はどのように違っていたのか、などの歴史的質問をたずねられ、兄弟が生まれたことや新しいス

ポーツを始めたことなどを自分自身の記憶から引き出し、表に記入している。

また、子どもが初めてやって両親を興奮させたことは何だと思いかたずねられたグループの子どもたちは、「新しい歯がはえたこと」や「言葉を話し始めたこと」を挙げ、他者の記憶を想定し、自分にとって重要な過去の出来事を決めた。一方、同じグループにも、自分が記憶していない歴史を知ることにはできないと主張する子どももいたとされ、本単元の活動を通して、このような歴史に対する子どもの考えを発達させなければならないとしている¹²⁾。

展開2では、展開1で決めた過去の重要な出来事を、生起順に並べ、「年表」を完成させる。子どもたちは出来事の起こった年の多くを、自分自身の記憶から引き出すことは困難であることに気づき、歴史的調査や歴史的解釈を行い「年表」を完成させ、【経過としての歴史】を作り出している。

Reynolds は、「出来事表」の5つの出来事を、西暦がふってある空白の年表に並べるように指示する。多くの子どもたちは出来事がいつ起こったのかわからず、両親の助けを得るために宿題として「年表」を持ち帰っている。子どもたちは、出来事の生じた年を聞き出すだけでなく、両親と話すなかで発見した自分が知らなかった出来事も「年表」に加えるように指示され、「(家じゅう)ほとんどすべてに落書きしたこと」や「三輪車で階段から転げ落ちたこと」をクラスへ報告している。

宿題とすることは、子どもたちが自分自身の記憶か

ら歴史を作ることの限界を超えるためであり、多様な情報源が豊かな歴史を導くという歴史的調査の基本原則を教える意図もある。学校で先生が自分たちに歴史的質問をしたように、自宅で自分たちが両親に歴史的質問をすることや、ペービーブックの記録を調べること、他者の記憶や残された記録から「私の歴史」の要素を引き出している。また、多様な情報源を使うことは、歴史的解釈を必要とする。たとえば、歯が抜けた時期について、両親の記憶とペービーブックの記録が異なっていた子どもは、ペービーブックは出来事が起きた時に記入されたものであるのもっとも信頼度が高い情報源であると判断したと説明されており¹³⁾、一致しない情報の信頼性を吟味する歴史的解釈の活動にもなっているのである。

展開3では、これまでの歴史的情報を、現在への影響という観点から説明するエッセイを書き、【現在からの説明としての歴史】を作り出す。なお、展開3では子どもたちについての具体的な記述や執筆したエッセイは見られないため、図1にはこれまでの歴史的情報から執筆可能なエッセイの例を記述している。

エッセイとして「私の歴史」の執筆をはじめた活動の当初、子どもたちは、「年表」作りの活動とエッセイ執筆の活動の関連が理解できなかった。子どもたちにとっては、「年表」という形態からエッセイという別の形態へ歴史的情報を組み替えることは難しかったことが述べられている¹⁴⁾。この活動では、エッセイに書くべきことを選ぶ方法を話し合わせることや、学習したことをどのように使うのかを示すモデルが子どもたちへの手助けとなるとされている。さらに、Reynoldsは子どもたちに、「なぜあなたは、これを取り上げたの。あなたの人生にどんな影響を与えたの」とたずねてまわっており、「私の歴史」を記述する観点を「現在からの説明」として明確にし、子どもたちに自己と歴史との関係を説明させようとしている。

最終では、「私の歴史」をクラスの子どもたちに示すプレゼンテーションにさせ、【現在からの説明としての歴史】を再度作り出す。なお、展開3同様、子どもたちについての具体的な記述や制作されたプレゼンテーションは見られないため、図1には推測可能なプレゼンテーションの例を示している。

エッセイをもとにしたプレゼンテーションの制作では、発表作品の形態を子どもたちが選択することができた。ビデオやオーディオに記録する子どもや博物館の解説者を演じるように発表する子どももいたが、多くの子どもは、年表、写真、見出しのあるポスターを制作し、口頭で「これは私に…といった理由で影響があった」と説明することでプレゼンテーションを行っ

た。ここでも、現在への影響の観点から子どもたちの歴史を提示させ、その説明を口頭で行う発表として歴史を構成させている。

この活動において、子どもたちは、プレゼンテーションに説得力をもたせるために、写真を使うことを好んだが、欲しいと思う写真の多くが手に入らなかったため、歴史的解釈の選択に迫られたことが述べられている¹⁵⁾。手に入る写真は何でも使い、プレゼンテーションとして説明する重要な出来事の基準を写真の有無に変更する場合と、説明したい重要な出来事にあわせて写真の説明を変更する場合である。前者は作り出す歴史を構成する視点についての解釈を転換するものであり、後者は作り出す歴史を構成する歴史的情報についての解釈を転換するものである。たとえば、後者の場合、まだ幼い妹が写っている家族での休暇の写真、妹の誕生を示す写真としてプレゼンテーションに用いた子どもの例が挙げられている¹⁶⁾。どちらの場合においても、子どもたちは自らの歴史的解釈を再考し、再解釈を行っているのである。また、クラスメイトの発表時には、他者の「私の歴史」を注意深く聞いたとされ、他者の歴史を吟味するとともに、歴史の多様性を理解し、単元を終わっている。

4.3 「家族の歴史」における子どもの歴史構成の成長

単元「家族の歴史」における子どもたちの学びを示した図2は、図1と類似した構造として示すことができる。以下では、図2を学習の段階ごとに説明する。

導入では、読み聞かせの本の内容をうけ、家族から「家族の歴史」について聞いたことがあるかたずねられる。多くの子どもたちがそのような経験がなく、自己と「家族の歴史」との関係構築していない状態であり、【断絶した歴史】としてとらえられているといえる。

展開1では、子どもたちが家族と考える人や動物を「同世代の家族（本人、きょうだい、いとこ）」、「両親の世代の家族（両親、おば、おじ）」、「祖父母の世代の家族（祖父母、大おば／おじ）」に分け、名前や誕生年月日等を一覧にした「家族史図」を作る。世代の概念や血縁の概念を理解するとともに、子ども自身の記憶から、「家族史」に登場する人物の特徴を明らかにした【要素としての歴史】を作り出している。

展開2では、祖父母を取り上げた「家族の歴史」を作る本単元の課題が示され、祖父母へのインタビューを行い、その結果から「インタビュー成果図」を作る。子どもたちが知らないことを、親しい人物への聞き取り調査によって明らかにさせることで、子どもたち主体の歴史的調査、質問、解釈を可能としている。子どもたちが獲得してきた情報は、「娯楽」、「仕事」、「衣服」、「技術」といった項目に整理し、「インタビュー成果図」

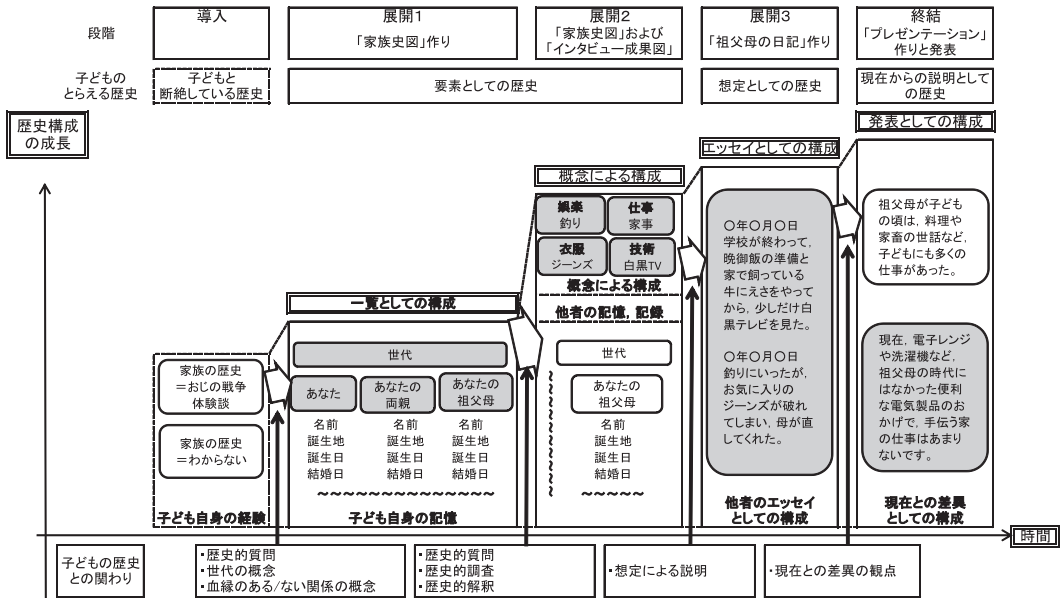


図2 「家族の歴史」における子どもの歴史構成の成長

(筆者作成。)

に示すことで、祖父母の世代の特徴を明らかにした【要素としての歴史】を作り出している。また、単元「個人の歴史」と同様に、他者の記憶や記録から展開1の「家族史図」を修正する活動も行われている。

展開3では、展開2で整理された「インタビュー成果図」の歴史的情報を用いて、子どもの頃の祖父母になったつもりで当時の日記を書く【想定としての歴史】を作り出す。なお、展開3では子どもたちについての具体的な記述や執筆した「祖父母の日記」が見られないため、図2にはこれまでの歴史的情報から執筆可能な日記の例を示している。ここでは子どもたちが祖父母に感情移入するのではなく、子どもの頃の祖父母の目を通して見える【想定としての歴史】の世界を記述することで、インタビューで獲得した【要素としての歴史】を、歴史的状况のなかに位置づけさせているといえる。

終結では、祖父母の世代の生活と現在の生活の違いについてプレゼンテーションし、【現在からの説明としての歴史】を作り出す。なお図2には、これまでの歴史的情報から制作可能なプレゼンテーションの例を示している。子どもたちと祖父母の世代の生活の差異を明らかにし、他者とそれらを吟味するプレゼンテーションを行い、単元を終了している。

4.4 歴史との関係を作り出す歴史学習の構成

上述のような子どもたちの歴史構成の成長を促進する学習はどのように構成されているのだろうか。2つ

の単元における子どもたちの歴史を作り出す過程は、図3のように示すことができる。図の上方が単元「個人の歴史」、下方が単元「家族の歴史」を示している。

図は、学習段階ごとに子どもの作り出す歴史構成が階段状に成長している様子を表しており、階段部分はその学習段階の歴史構成を作り出すために必要とされる情報源や歴史を構成するための枠組み（着色部分）を示している。たとえば、「個人の歴史」の展開1であれば、子どもたちは「出来事表」を【要素としての歴史】として作り出すために、導入の段階で検討した自身の経験や教師の歴史的質問に答えることで明らかになった子ども自身の記憶、他者の記憶の想定を情報源にしていた。また、それらの情報源を子どもたち自身が「出来事表」として構成するために、教師は、「自分の人生で最も重要な5つの出来事」という指示やそれらを書き込む表を提示し、一覧表としての構成の枠組みを与えることで、「出来事表」を作り出させていた。もちろん、このような情報源や枠組みは、展開2以降の子どもたちが作り出す歴史の中にも組み込まれることもあれば組み込まれないこともある。そのため展開2以降では、展開1以前の情報源と枠組みは点線で区切っている。また、図では段階が進むごとに、情報源と枠組みが積み重なってゆくように示されているが、それらの位置づけや意味は固定されたものではなく、段階ごとに子どもたちが再構成し、変えてゆくものである。このように作成した図3にもとづき、子ど

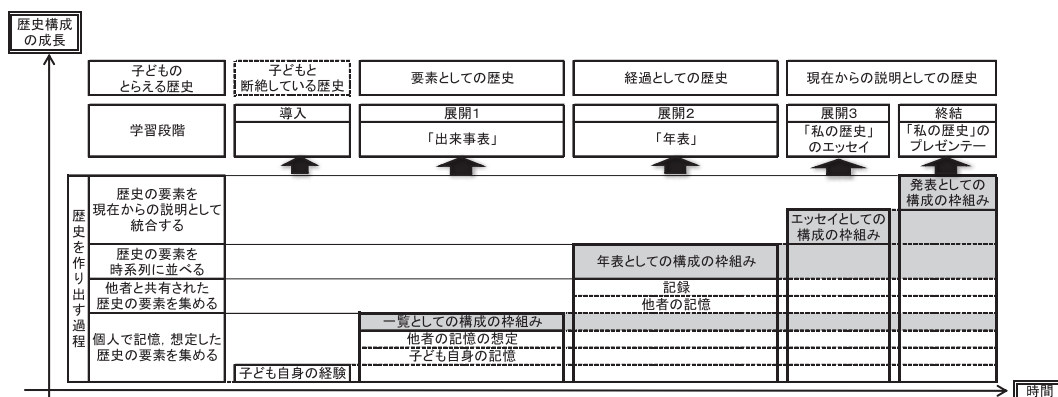
もたちが歴史を作り出す過程に着目することで、各単元の歴史学習の構成を説明する。

単元「個人の歴史」では、“個人で記憶、想定した歴史の要素を集める”過程と“他者と共有された歴史の要素を集める”過程を経て、“歴史の要素を時系列に並べる”過程、“歴史の要素を現在からの説明として統合する”過程をたどる。まず、“個人で記憶、想定した歴史の要素を集める”過程では、子どもたちが自身の経験や記憶を引き出したり、他者の記憶を想定したりする。次に集めた歴史の要素を「出来事表」として構成し他者に示したり、他者の記憶や記録を調査したりする“他者と共有された歴史の要素を集める”過程を行い、自分が知らなかったことを知り、他者と共有することのできる歴史を作り出すことをめざす。このようにして集めた歴史の要素は、“歴史の要素を時系列に並べる”過程での「年表」作りや“歴史の要素を現在からの説明として統合する”過程での「私の

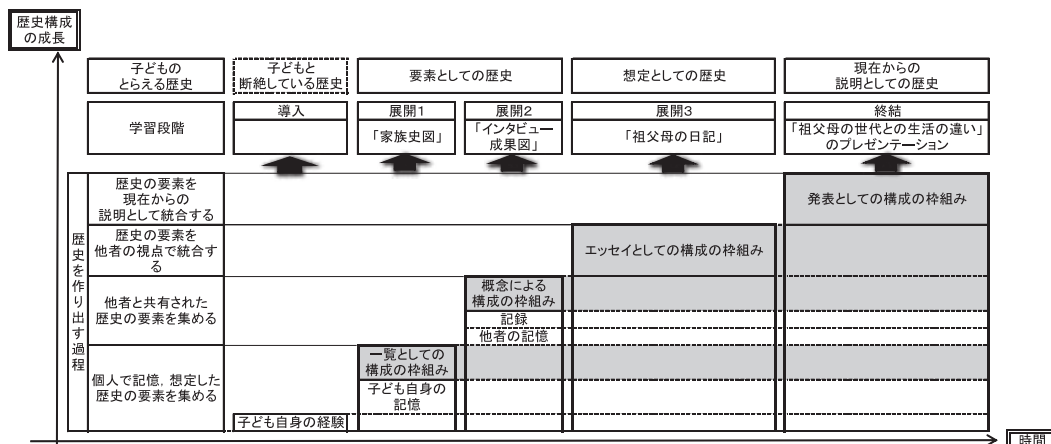
歴史」のエッセイ作りやプレゼンテーション作りによって、子どもたちによって構成や再構成される。歴史を構成するための枠組みは、教師から指定されているが、その枠組み内で、子どもたちは主体的に多様な構成の歴史を作り出す過程となっている。

また、単元「家族の歴史」における歴史を作り出す過程も、「個人の歴史」におけるものと類似しており、“個人で記憶、想定した歴史の要素を集める”過程と“他者と共有された歴史の要素を集める”過程を経て、“歴史の要素を他者の視点で統合する”過程、“歴史の要素を現在からの説明として統合する”過程をたどる。

単元「個人の歴史」同様、“個人で記憶、想定した歴史の要素を集める”過程と“他者と共有された歴史の要素を集める”過程を経るが、集めた歴史の要素は、祖父母の子どもの頃になりきり「祖父母の日記」を作り出す“歴史の要素を他者の視点で統合する”過程で構成される。「個人の歴史」のように“歴史の要素を



単元「個人の歴史」



単元「家族の歴史」

図3 子どもたちが歴史を作り出す過程

(筆者作成。)

時系列に並べる”過程をとらないのは、祖父母世代の詳細な情報を集めることが難しいこともあるが、集めた歴史の要素から、祖父母が子どもの頃に見たであろう世界を、想定としての歴史に構成することは、今後子どもたちが直接見ることができない過去の世界の歴史を作り出す準備をするためであろう。最後の“歴史の要素を現在からの説明として統合する”過程は、現在の生活と祖父母の子どもの頃の生活の違いを説明したプレゼンテーションを行い、自己と祖父母の世代の過去を結びつけ説明する過程となっていた。

以上のように、単元「個人の歴史」・「家族の歴史」は、“個人で記憶、想定した歴史の要素を集める”過程、“他者と共有された歴史の要素を集める”過程の後、“歴史の要素を時系列に並べる”過程や“歴史の要素を他者の視点で統合する”過程を経て、“歴史の要素を現在からの説明として統合する”過程をたどることで、子どもたちが歴史を作り出し、歴史との関係を作り出す学習構成となっている。

本実践では、歴史を過去の出来事やその年月日といった歴史の要素を集め、積み重ねたものとしてとらえる過程をとっていない。歴史とは、人間が主体的に歴史的情報を選択し、関係づけ、構成し、過去の現在への影響や現在と過去の差異といった観点から、説明することで、作り出される解釈である。このような人間が歴史を関係づける過程を組み込み、歴史学習を構成しているのである。

5. 歴史学習の原理 — 結語にかえて —

これまでの分析をふまえ、単元「個人の歴史」・「家族の歴史」における学習原理として3つのことが指摘できよう。

①歴史学習を、子どもたち自身が「私の歴史」や「家族の歴史」を作り出す過程に組織し、歴史的調査や解釈によって、自己と歴史を関係づけ、歴史を作り出すことを学習方法としている。

図3で示したように、両単元は子どもたちが歴史を作り出し、歴史との関係を作り出す学習構成をとっていた。子どもたちは歴史的調査や解釈を行い歴史的情報を集めたり、教師の提示する枠組みを用いてそれらを構成したりして、歴史を作り出していた。情報源として、子どもたちの経験や記憶を基礎にし、子どもたち自身が歴史との関係を作り出すことを強調することで、子どもたちが自分の調査や解釈によって主体的に歴史と関わってゆくことを重視しているのである。また、「年表」やプレゼンテーションのテーマを歴史の構成の枠組みとして教師が指定することで、他者と共

有可能な歴史を子どもたちが作り出すことを保障しているのである。

②子ども自身や他者が作り出す多様な歴史を学習内容としている。

図3の「子どもにとらえる歴史」で示したように、子どもたちが授業でとらえる歴史は、断絶している歴史→要素としての歴史→経過としての歴史→想定としての歴史→現在からの説明としての歴史へと成長・変化する。本実践で子どもたちは、歴史は1つではなく、多くの人々との批判的検討を経て、多様に、多元的に叙述されることを学ぶのである。

③歴史の社会研究を行うことを学習目的としている。

本実践の学習方法、学習内容から実現される歴史学習の目的は、子どもたちが現在の自己を出発点にし、現在から過去を説明してゆき、過去の社会を研究することである。子どもたちは現在に至るまでの経緯を明らかにしたり、過去の社会との差異から現在の社会の特徴を明らかにしたりすることで、現在の自己と歴史との関係を作り出し、現在の社会を知るために必要となる過去の社会研究を歴史学習で行っているのである。

本研究では、子どもが歴史との関係を作り出す構築主義歴史学習の原理を以上のように結論付け、市民による社会研究のモデルとして、子どもたちが歴史とのかかわりを築いてゆく小学校歴史学習であると判断する。

構築主義の視点から、歴史を構築物ととらえるならば、国家の歴史や世界の歴史といった学習対象が身近でない場合であっても、自己や他者が国家や世界のどのような歴史的情報を、どのような観点から歴史として説明してゆくのが問われなければならない。他者が作り出した歴史を無自覚に受容するのではなく、主体的に歴史を解釈し、歴史の社会研究をしてゆくことが現実の社会の形成を担う市民には必要とされよう。本実践のように、子どもたちが歴史との関係を作り出し、歴史を構成してゆくことは歴史認識形成の基礎であり、歴史とかかわってゆく市民を育成する小学校歴史学習の中核に位置づけなければならないのである。

【註】

- 1) Brophy, J. & VanSledright, B., *Teaching and Learning History in Elementary Schools*, New York: Teachers College, Columbia University, 1997, p.4.
- 2) Barton, K. & Levstik, L., Why don't more history teachers engage students in interpretation?, *Social*

Education, 67(6), 2003, p.358.

- 3) 構築主義歴史学習に関するわが国の先行研究に着目すると、桐谷正信、寺尾健夫の研究を挙げることができる。桐谷は、社会学や社会心理学などの理論整理を用いて、構築主義の定義を説明し、その定義に合致した日本の構築主義歴史学習実践を紹介している。具体的な教授方法を明らかにしているが、子どもたちの学びを明らかにする構築主義歴史学習原理の解明には至っていない。一方、寺尾は、本研究同様、アメリカの歴史学習に注目し、認知構成主義に基づく歴史人物学習の原理や社会構成主義に基づく出来事の解釈学習の原理などを導き出している。先駆的研究ではあるが、研究の分析対象は教授計画となっており、研究方法論においては子どもたちの実際の学びを明らかにする構築主義の視点が欠落しているといえよう。寺尾健夫「社会的理解の方法を媒介にした出来事の解釈学習－米国中等歴史学習単元『レキシントングリーン再訪』の分析－」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』17, 2005, pp.1-12, 桐谷正信「社会科学力としての『わかる』力－歴史学習における『構築主義的思考』」森田武教授退官記念会編『近世・近代日本社会の展開と社会諸科学の現在』新泉社, 2007, pp.573-598, など。
- 4) Levstik, L. & Barton, K., *Doing History: Investigating with Children in Elementary and Middle Schools Third Edition*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.
- 5) 本論文においては、2005年に刊行された“*Doing History*”第三版を分析対象としているが、適宜第一版も参考にしている。
- 6) *Op.cit.* 4), p.xii.
- 7) *Ibid.*
- 8) Brophy, J., VanSledright, B., & Bredin, N. What do entering fifth graders know about U. S. history?, *Journal of Social Studies Research*, 16/17, 1993, pp.2-19.
- 9) *Op.cit.* 4), p.48.
- 10) *Ibid.*, p.37.
- 11) *Ibid.*
- 12) *Ibid.*, p.39.
- 13) *Ibid.*
- 14) *Ibid.*, pp.40-41.
- 15) *Ibid.*, p.45.
- 16) *Ibid.*