

論文要約

世界史単元開発研究の方法論の探究
－市民的資質育成の論理－

宮本 英征

序章 本研究の目的と方法

本研究は、科目世界史において一人一人の学習者が主体的に国家や社会に関わる市民的資質を扱う世界史教育論、世界史授業論、世界史評価論を体系的に研究することとその方法論を解明することを目的とする。そのため、歴史を言説として学習する世界史単元開発の研究方法論を探究する。

これまでの世界史単元開発研究は、歴史を事実や知識として捉えることが多く、たとえ、言説として捉えても、言説と言説に結びつく価値観を比較判断させる段階に留まっており、主体的な市民的資質の育成が不十分なものになっている。その原因は、授業で学習する歴史を言説として構築する段階までは改革したが、言説の再構築性に関して視野に入れず、歴史の認識論について十分な改革をしていないためである。また、言説の構築・再構築は学習者の新しい言説の使用を促すものであり、世界史授業が学習者にどのような言説を創りだせたのかという学習評価が重要となる。しかし、これまでの世界史単元開発研究は世界史教育論と世界史授業論を中心に研究し、世界史評価論における学習評価の方法やその原理の究明は不十分なものである。そのうえ、世界史の教育論、授業論、評価論を一体的に捉え、関連付けることはなかった。

そのため、本研究は、以下の三つの課題を設定する。

- (1) 世界史教育において育成する、一人一人の学習者が主体的に国家や社会に関わる市民的資質を解明する。
- (2) 世界史単元で市民的資質を育成するために、歴史の取り扱い方をどのように変革すれば良いのかを明らかにする。
- (3) 市民的資質を育成する世界史単元を開発するための世界史教育論、世界史授業論、世界史評価論を連関させ体系的なものとして究明する。

上の課題を検討することによって、本研究は、以下の4つの意義と特質を提示する。

第1は、世界史単元開発研究において、学習者と言説の関係を反省する語用論に基づく研究方法論を形成することで、歴史をパーソナルに語る主体的な市民的資質を育成する方法を明らかにする研究になっている。

第2は、脱構築論に基づくことで、世界史授業における歴史の取り扱い方を変化させ、歴史を言説へ、さらに、学習者の言説へ転換させる方法を明らかにする研究になっている。

第3は、向上主義教育論に基づくことで、世界史が社会科教育の本質である学習者の主体性を育成する学習論の在り方を解明する研究になっている。

第4は、世界史教育論、世界史授業論、世界史評価論に体系化して究明することで、学習内容開発と学習評価が結びつく単元開発研究になっていることである。

以上のような研究の意義と成果は、次の三つの研究方法に基づいて、論証する。

第一は、脱構築論と向上主義教育論という二つの基本的な見方に基づくことで、語用論

に基づく世界史単元開発の研究方法論を構築する。第二は、学習内容の開発及び学習者と
言説の関係とを質的に評価する。第三は、一人一人の学びの多様な在り方を解明する質的
研究方法を重視する。

本研究の論文構成は大きく3部に分かれている。第Ⅰ部は、本研究の目的を明らかにし、
市民的資質を育成する世界史単元を開発するため研究方法論の基盤探り、その方法論を解
明する。第Ⅱ部は、第Ⅰ部で示した方法論が、市民的資質を育成する世界史カリキュラ
ム構成段階から有効であることを明らかにする。第Ⅲ部は世界史カリキュラムを構成す
る代表的な単元の開発研究の実際を示し、語用論に基づいた市民的資質を形成する世界
史単元開発研究の方法論の優位性や効果性を明らかにする。そして、市民的資質を形成
する世界史単元開発研究が歴史教育研究に位置づくだけでなく、社会科教育研究そのも
のを発展させる研究であることを説明する。

第Ⅰ部 世界史単元開発研究の方法論

第1章 歴史・世界史教育における研究方法論の現状

本章では、歴史・世界史単元開発研究における方法論の現状を分析し、課題を明らか
にする。歴史・世界史教育における現状の研究方法論として3つの類型を考えることが
できる。1つ目の類型が、学習者が歴史と客観的關係を形成する科学的研究方法論である。
科学的系統的な教授論に基づき歴史を事実や知識として認識させ、学習者から歴史を客
観的に切り離す方法論である。これには、次の4つのタイプがある。

1つが、学習者と事実との客観的關係を形成する教授論を特色とする理解主義に基づく
研究方法論である。この研究方法論では、歴史は学習者の外側に事実として存在し、学
習者は歴史を変化できないものとして認識する。そのため、歴史を手段化し価値判断を
行うなどの社会に対する姿勢や態度の育成には結びつかず、市民的資質を扱わない。

2つは、学習者と理論との客観的關係を形成する教授論が特色である説明主義に基づく
研究方法論である。この方法論は、歴史は科学的知識である理論であり、歴史学者など
専門家が実証的に正しいと保障したものになる。授業は理論の正確性・客観性を吟味検
討するが、学習者の外側に客観的に存在する理論に対し、学習者が正誤を判断するこ
とはできないため、実際には認識の主体性は保障されず、この研究方法論でも市民的資
質を育成できない。

3つは、学習者と解釈との客観的關係を形成する教授論が特色である構成主義に基づく
研究方法論である。この研究方法論に基づき開発する単元では、学習者は歴史を歴史家
などの専門家が客観的合理的に構成する解釈として学ぶ。解釈は自分とは関係なく専門
家によって科学的に構成されるものであり、提示される解釈の正確性や合理性について
検討することはできても、その客観性・合理性はすでに確定しており、実際には主体的

に判断することはない。

4つは、学習者と価値観との客観的関係を形成する教授論が特色である意思決定に基づく研究方法論である。この方法論は、科学的知識ではなく価値的知識を扱うことができ、市民的資質を育成する。しかし、学習者にとっては価値的知識は主体を切り離れた客観的知識である。学習者は社会一般に存在する価値観を理解することができるが、学習者自身を主体とする価値観の育成については考慮できておらず、学習者がどのように価値観を構築するかは本人に任される。そのため、学習者一人一人の主体的な市民的資質を育成するためには不十分な授業になる。

二つ目の類型が、学習者が歴史と主観的関係を形成する主観的研究方法論である。この方法論は体験など経験を重視する学習論を基本とするが、歴史を事実として認識させる。そのため、学習者が歴史との主観的関係を形成できるように試みる。しかし、学習者は歴史を事実としか認識できないため、歴史を客観的に切り離してしまう方法論になる。この類型に位置付くタイプに、活動主義に基づく研究方法論がある。この研究方法論は学習論としての経験主義教育論に立ちながら、歴史を客観的事実とする認識論に基づくものになる。そのため、学習者は問題解決などの学習を通して歴史を学び、価値判断を試みる。しかし、歴史は学習者の外側に事実として存在し、学習者は歴史を変化できないものとして認識する。そのため、歴史は客観的な事実であり、事実としてしか学習者は考えられない。多くの場合、時系列的に歴史的事実を学習する単元を開発することになる。

三つ目の類型は、学習者が歴史と主体的に関係を形成する主体的研究方法論である。教師と学習者が協力して段階的向上的に学習する学習論に基づき、歴史を学習者の言説として認識する方法論である。構築主義に基づく研究方法論がこの類型に位置づく。この研究方法論は学習者と価値観との主体的関係を構築する学習論を特色とする。この研究方法論に基づき開発した単元では、歴史に結びつく自他の価値観を分析し、自分の価値判断で歴史を言説として構築させる。この場合、歴史は学習者の内側に存在し、自分の価値判断によって言説として作り直すことが可能であるように認識される。しかし、これまでの言説とその価値観を批判し、別の価値観を結びつけ新しい言説へと再構築できるという言説の再構築性についてまでは射程に入らない。

以上のように、これまでの研究方法論が主体的な市民的資質を十分に保証していないという課題に基づき、学習者の主体性をより積極的に保証する研究方法論として、主体的研究方法論に位置付く語用論に基づく世界史単元開発の研究方法論を提案する。この研究方法論は学習者と言説との主体的関係を反省する学習論であり、本研究が解明を目指すのはこの方法論の論理である。

第2章 市民的資質を育成する世界史単元開発研究の方法論

第2章では、第1章で示された課題に基づいて、本研究が探究する世界史単元開発の研究方法論が学習者の言説の創られ方とその言説を把握する方法を反省する語用論に基づく研究方法論であることを提起する。語用論に基づく世界史単元開発の研究方法論は、脱構築論と向上主義教育論を枠組みとして活用する。脱構築論は歴史の脱構築論と言説の脱構築論に分けて考える。

歴史の脱構築論は、客観的で事実であった歴史をだれでも記述できる主観的な記述へと歴史の認識を転換し、歴史的な記述に潜む問題性に目を向ける論理である。また、言説の脱構築論は、歴史的記述を誰かが記述した言説として考える。言説には目的や価値観が結びつくので、どのような目的や価値観を結びつけるかも重要となる。言説に結びつく目的や価値観は言説を言葉として発するその人の姿勢や態度、信念など行為形成や意思決定と関係する。自らの言説に結びつく価値観を判断する重要性を示す論理が言説の脱構築論である。

歴史と言説の脱構築論を世界史教育に結びつけると、教室で事実や知識として本質的に存在していた歴史は、主体が結びつく言説、語られる言葉になる。そして、授業では、世界史教師の説明も教師が語る言説であり、教師が何らかの価値観を結びつけて主観的に語る言葉になる。歴史と言説の脱構築論に立つと、歴史を語るという点では、教師と学習者は同等であり、学習者も歴史を語る権利を得ることになる。

教師と学習者が同等であるならば、教師と学習者は歴史を言説へ、さらに、学習者自身の言説へと再構築できるように歴史の認識を段階的・向上的に協力して成長させることができる。そうすることで、学習者が教師とともに、歴史を主体的に学び、言説に結びつく価値観を自覚し、新たに再構築する成長の道筋を把握し学習者自ら成長できるようになる。このような主体的な学習は向上主義教育論に基づくものといえる。

脱構築論と向上主義教育論が結合することで、歴史をパーソナルに語るという、より主体的な市民的資質を世界史教育で扱うことが可能となる。そして、世界史単元開発研究においては、学習者が歴史を言説へと構築し、さらに学習者自身の言説へと再構築できるように単元を開発することになる。世界史単元開発研究は、学習者が言説の創られ方とその言説を把握する方法を反省する学習を創り出す研究方法論に基づくものに変化する。この世界史単元開発研究における研究方法論を語用論に基づく研究方法論として提起する。

第3章 市民的資質を育成する世界史単元開発の事例的研究方法

第3章では、教育内容の開発方法や学習指導案をモデルとして示してきたこれまでの研究方法論と異なり、市民的資質を育成する語用論に基づく世界史単元開発の研究方法論は実際に授業実践を行い学習者一人一人の言説使用の状況を把握する事例的な研究方法と

なることを、次の点から明らかにする。

第1は、語用論に基づく世界史単元開発の研究手法論は、学習者が語る言説を対象とするため、教師の授業実践についての研究ではなく、授業実践を通じた特定の学習者への効果性を調べるアクション・リサーチ研究になる。

第2は、語用論に基づく世界史単元開発の研究手法論は授業実践を通して学習者がどのように学び、どこまで達成できるのかという学習をデザインする研究にもなる。本研究では学習者の学びをデザインする視点として教育内容や教材などの授業構成とその要素を取り上げる。

第3に、授業構成とその要素を視点とした学習のデザインに基づいて、学習者が歴史を言説として学ぶことがどこまで達成できたかどうかを解明し、授業前後の生徒の言説を分析し、学習達成における変化を明らかにする。

本章では、この3点を考察することで、語用論に基づく世界史単元開発の研究手法論は一人一人の学習者の語る言説の創られ方とその言説を把握する方法を反省する事例的な研究方法となることを示した。そして、市民的資質を扱うためには、モデル的なものではなく事例的な研究方法を行う必要があることを解明した。

第4章 市民的資質を育成する世界史単元開発の体系的研究方法

本章では語用論に基づく世界史単元開発の研究手法論が学習者の言説の創られ方とその言説の把握の方法を反省するため、世界史教育論、世界史授業論、世界史評価論を連関させるとともに体系化して論じる必要があることを説明する。

世界史の教育目標は、主体的な市民的資質を育成するものにする。主体的な市民的資質は、客観的知識のように獲得するものではなく、歴史を言説として認識し、さらに、学習者の言説使用の資質へと段階的に育成するものである。そのため、最終的には教室内や学校教育という枠組からも外れ、日常生活における言説使用に関する資質として成長していく。市民的資質は系統的に獲得していくものではなく、つねにより良いものを求めて向上的に成長していく。

教育目標として示された市民的資質は、多様な道筋で成長し、一人一人の達成段階も異なる。このような市民的資質は学習内容として構成する。学習内容は生徒の記述や発言であり、言説と考えることができる。生徒の言説は価値判断の主体、価値判断の対象、価値判断、価値判断の段階のように分析できる。そのため、学習内容は、生徒の言説を通して、価値判断の主体、その対象、判断そのもの、その段階により構成される。

このように構成される学習内容は、授業によって創られた学習者の記述・文章を言説として分析することで、学習者が成長させた市民的資質として把握することができる。そして、学習者が構成した言説を価値判断の主体、その対象、判断そのもの、判断の段階とい

う言説の要素に整理し、それぞれの要素がどこまで達成できているかを評価することで、市民的資質の多様な成長の道筋を把握できる。

第Ⅰ部をまとめると、世界史教育論、世界史授業論、世界史評価論に体系化して論じることで、語用論に基づく世界史単元開発の研究方法論が主体的な市民的資質の育成という目標を達成するために、内容は歴史を言説として、さらに、学習者の言説として扱い、その方法は段階的向上的な学習論に基づくものになり、目標に内容と方法が結びつく方法論であることが明らかになる。

第Ⅱ部 市民的資質を育成する世界史カリキュラムの構想

第5章 言説を考える世界史カリキュラム

第Ⅱ部第5章では、市民的資質を育成する世界史カリキュラムを新たに構想する。科学的・主観的研究方法論に基づくこれまでの世界史カリキュラムは、歴史を事実や知識と認識する年代史的・通史的なものである。しかし、本来、歴史は事実や知識ではなく言説である。本章では、語用論に基づく世界史単元開発の研究方法論の採用によって、世界史カリキュラムの内容選択原理が学習者の使用している言説となり、内容配列原理が言説の使用法の学び方になることを示し、世界史カリキュラム構成原理が学習者側に基準を置くことを解明することを目標にする。

そのため、「オリエンテーション」、導入単元「言説『帝国』を考える」、単元1「言説『国民国家』を考える」、単元2「言説『福祉国家』を考える」、単元3「言説『法』を考える」、単元4「言説『貨幣』を考える」、単元5「言説『宗教』を考える」、単元6「言説『平和』を考える」、単元7「言説『家族』を考える」、「授業の総括」の9つの単元で構成する世界史カリキュラムを考察の対象に取り上げた。「オリエンテーション」から単元4までのカリキュラムの前半は、生徒の外側に存在し生徒に様々な行為を形成させるシステム世界とその拡大をもたらす言説を選択し、その言説の使用法について学ぶ論理で配列する。そして、単元5から「授業の総括」までの後半は、生徒に内在し生徒の親密圏を形成する生活世界とその回復に関係する言説を選択し、その言説の使用法について学ぶ論理で配列する。さらに、親密圏を再興することでシステム世界を改善していくことが本カリキュラムの市民的資質育成の論理となることを説明する。言説を考える世界史カリキュラムは、言説を通して国家・社会と主体的に向き合う市民的資質の育成を目指す。

以上の考察に基づいて、本章では、世界史カリキュラムが、第1に、歴史学にもとづく系統的な構成である世界史カリキュラムを変革し、市民的資質を育成とするという学習者側の論理で構成できること、第2に、学習者の言説を再構築しパーソナルに語ることが、システム世界に位置付く国家や社会を改善することにつながること、第3に、学習者自身の言説が国家・社会形成に結びつくことで、学習者の主体性を育成できること、第4に、学ぶ論理をカリキュラムの構成原理にすることで、学習内容を中心とする構成にすること、

を明らかにした。

本章における研究の意義は、語用論に基づく世界史単元開発の研究方法論によって、世界史カリキュラムが対象側の論理ではなく、学習者側の論理を基準にするものに変革できることを明らかにしたことである。

第Ⅲ部 市民的資質を育成する世界史単元開発研究の実際

第6章 単元「言説『帝国』を考える」の開発－学習内容を視点にして－

第Ⅲ部は、市民的資質を育成する世界史単元を開発・実践しその学習結果を研究しその実際を報告するとともに、その分析を試みる。

第6章では、市民的資質を育成する世界史単元の開発のために、学習内容の働きを、次の4点で変革する。第1に、学習内容が市民的資質を単元開発段階において学習者が学習する内容として具体化する、第2に、学習者が習得した学習内容そのものが、学習者が達成した市民的資質となる、そのため、第3に、学習内容が市民的資質の評価規準となる、第4に、学習内容に基づくアンケートの実施を単元構成に正式に位置付けることで、学習者自身が授業による学習内容を段階的向上的に把握でき、また、授業者が言説を分析し学習者の達成した段階を把握できる、という点である。

そのために、本章の単元では、言説「帝国」を事例とする。ローマ帝国やインカ帝国、19世紀の植民地帝国を「帝国」という言葉として学習し、「帝国」という言葉に結びつく多様な意味やイメージを尊重できるように学ぶ単元「言説『帝国』を考える」を考察の対象として取り上げる。本単元を事例として、歴史と言説の脱構築論に基づく市民的資質を学習内容として具体化する方法を明らかにし、単元として開発する。そして、実際に実践し創られた生徒のパーソナルな語りを学習内容の段階で評価し、市民的資質の達成度を示した。また、学習内容を視点とする授業改善の方法を示す。

その結果、学習内容は、第1段階で、学習者が歴史的出来事を言説として分析する、第2段階で、学習者が言説に結びつく他者の目的や判断を分析する、第3段階で、学習者が他者の目的や判断の背景にある価値観を分析する、第4段階で、学習者が言説に結びつく他者の価値観を自覚する、第5段階で、学習者が言説に結びつく価値観の多様性を尊重し、学習者が自分の言説に結びつく他者の価値観を俯瞰的に反省しながら、学習者が価値判断を行いパーソナルに語る、ように構成されることを明らかにした。

本章では、研究の意義として、学習内容が市民的資質の基礎を形成する教育目標になり、世界史単元開発研究が学ぶ側の論理で研究できる可能性を高め、そして、世界史単元開発研究が、学習内容開発研究を中心にするものへ変化することを明らかにした。

第7章 単元「言説『国民国家』を考える」の開発－教育内容を視点にして－

第7章では、市民的資質を育成する世界史単元の開発のために、世界史教育内容の働きを研究する。教育内容の働きを、第1に、教育内容はツールミン図式と言説の価値構造に基づく価値判断を行う、第2に、教育内容は学習内容における価値判断を創り出す、第3に、教育内容は教育目標を切り離す、第4に、教育内容が歴史をどのように語らせることができたのかという学習の道筋を示す、に変革する。

そのため、アメリカ合衆国やイスラエル共和国の成立を、歴史的指導者が語る「国民国家」という言葉として学習する、そして、言葉に結びつく他者の価値観を自覚し、結びつける価値観を判断したりしてつくり直すことを学ぶ単元「言説『国民国家』を考える」を考察の対象として取り上げる。本単元を事例にして、歴史と言説の脱構築論に基づく教育内容を土台にして学習内容を開発する方法を示す。そして、実際に実践し創られた生徒のパーソナルな語りを学習内容の段階性で評価し、市民的資質の達成度を示す。また、市民的資質の多様な成長の仕方を教育内容を視点に把握し、授業改善の方法を明らかにする。

その結果、教育内容は、第1段階で、学習者がツールミン図式で言説やその影響を判断する、第2段階で、学習者がツールミン図式で言説の構造要素である他者の目的を判断する、第3段階で、学習者がツールミン図式で言説の構造要素である価値観を判断する、第4段階で、学習者が自分の言説の価値構造に結びつく他者の価値構造を判断する。第5段階で、学習者が新しい言説の価値構造を相対化して、価値観の多様性を判断したり、また、自身の価値観の相対性を俯瞰的に判断したり、自分の言説に結びつける価値観を判断したりする、ように構成されることを明らかにした。

最終的に、教育内容の構成と働きが、学習内容における生徒の価値判断を構成するものとなり、教育内容が歴史をどのように語るかを決定し、市民的資質の育成に関わることができていることを、本章の研究の意義として明らかにした。

第8章 単元「言説『福祉国家』を考える」の開発－教材を視点にして－

第8章では、市民的資質を育成する世界史単元の開発のために、世界史教材の働きを考察する。教材とその働きを、第1に、教材は事実や知識ではなく、学習内容における価値判断のための対象となる、第2に、教材は価値判断の対象が単元テーマになるように選択・配列する、第3に、選択・配列される教材が単元構成や小単元の枠組を決定する、第4に、教材がどのようなことを対象に歴史をパーソナルに語らせることができたのかという学習の道筋を示す、ように変革する。

そのため、ドイツ帝国の社会政策やアメリカ合衆国の社会保障政策、スウェーデンの福祉政策を、歴史的指導者が語った「福祉国家」という言葉として学習する、そして、言葉

に結びつく他者の価値観を自覚し、結びつける価値観を判断し、つくり直すことを学ぶ単元「言説『福祉国家』を考える」を考察の対象として取り上げた。本単元を事例にして、歴史と言説の脱構築論に基づく教材を視点に学習内容を開発する方法を明らかにした。そして、実際に実践し創られた生徒のパーソナルな語りを学習内容の段階性で評価し、市民的資質の達成度を示す。また、市民的資質の多様な成長の仕方を、教材を視点に把握し、授業改善の方向性を明らかにする。

このように考察することで、教材は、第1段階で、言説が社会に大きな影響をもたらしたことを判断する対象として小単元テーマに関する資料で構成され、第2段階で、目的が結びつくかを判断する対象になる小単元テーマに関する歴史的人物へと変化し、第3段階で、価値観が結びつくかを判断する対象として第2段階と同じ小単元テーマに関する歴史的人物を取り上げ、第4段階で、学習者が自分の言説に結びつく他者の価値観を判断する対象になる単元テーマの言説となり、第5段階で、価値観の多様性について学習者が判断する、または、自分の価値観を俯瞰的に判断する、あるいは、どの価値観を結びつけて使用するかどうかが判断する、対象になる単元テーマの言説となる、ことを明らかにした。

本章の研究の結果、教材は教育内容を切り離し、学習内容における価値判断の対象を構成するものにする、そして、教材は何についてパーソナルに語るかを決定し、市民的資質の育成に直接関わることができることを解明した。

第9章 単元「言説『宗教』を考える」の開発－発問を視点にして－

第9章では、市民的資質を育成する世界史単元の開発のために、発問を研究する。発問の働きを、第1に、世界史における発問の働きが、教育内容を理解し一般化するものから、学習内容における価値判断の主体を決定するものに変化する、第2に、発問が価値判断を歴史的指導者から生徒主体のものへ変化するため、第3に、発問が生徒自身に歴史を語らせることがどのくらいできたのかという学習の道筋を示す、に変革する。

そのため、教材として取り上げるリンカンの演説やホメイニ師の演説を、歴史的指導者が語った「宗教」という言葉として学習する、そして、言葉に結びつく他者の価値観を自覚し、結びつける価値観を判断し、つくり直すことを学ぶ単元「言説『宗教』を考える」を考察の対象とした。本単元を事例にして、歴史と言説の脱構築論に基づく発問を視点に学習内容を開発する方法を明らかにする。そして、実際に実践し創られた生徒のパーソナルな語りを学習内容の段階性で評価するだけでなく、市民的資質の多様な成長の仕方を、教材を視点に把握し、授業改善の方向性を示す。

本章の考察により、発問は、第1段階で、社会や国家に影響を与える言葉を創り発話することを判断した主体が歴史的指導者であることを決定する、第2段階で、言説に目的を結びつけることを判断した主体が歴史的指導者であることを決定する、第3段階で、言説

に価値観を結びつけることを判断した主体が歴史的指導者であることを決定する、第4段階で、言説に歴史的な価値観や目的を結びつけることを判断する主体が学習者であることを決定する、第5段階で、言説に結びつく価値観の多様性を尊重できるか、あるいは、相対化するか、さらに、言説に結びつく価値を判断させ、言説を構築できるか、を判断する主体が学習者であることを決定する、ように構成することを明らかにした。

本章の考察の結果、発問が事実や知識に主体を結びつけ、学習者に言説であることを意識させ、さらに、学習者自身が歴史を語ることを促す働きをすることを明らかにした。そして、発問は、誰が歴史をパーソナルに語るのかを決定し、市民的資質の育成に直接関わることができることを示した。

第10章 単元「言説『平和』を考える」の開発－学習活動を視点にして－

第10章では、市民的資質を育成する世界史単元の開発のために、学習活動の働きを検討した。本研究の目的から、学習活動の働きを、第1に、学習活動は個人による内省的な対話や班活動などにおける対外的な対話を形成する、第2に、学習活動は、学習内容において学習者が言説について価値判断を行うための構造を向上する、第3に、学習活動により向上する構造はトゥールミン図式から言説の価値構造、さらに言説の新しい価値構造となる、第4に、学習活動がパーソナルな語りの性質をどのくらい向上できたのかという学習の道筋を示す、ように変革する。

そのために、日露戦争凱旋門や第一次世界大戦の無名戦士の墓、ベトナム戦没者記念壁などの戦争記念碑と文字によって創られる戦争へのイメージの中で、「平和」という言葉の使用法にどのような目的や価値観が結びつくのか、また、結びつける価値観を判断したり、創りかえたりする学習をする単元「言説『平和』を考える」を考察の対象とする。本単元を事例にして、歴史と言説の脱構築論に基づく学習活動を視点に学習内容を開発する方法を明らかにする。そして、実際に実践し創られた生徒のパーソナルな語りを学習内容の段階性で市民的資質の達成度を評価するだけでなく、市民的資質の多様な成長の仕方を、学習活動を視点に把握し、授業改善の方法を示した。

本章の考察によって、学習活動の働きは、第1段階で、学習者が歴史的出来事を言説とその影響に関するトゥールミン図式を構築する対話になる、第2段階で、学習者が言説とその影響に関するトゥールミン図式から他者の目的や判断を示すトゥールミン図式を構築する対話になる、第3段階で、他者の目的や判断を示すトゥールミン図式から言説の構造要素である価値観を示すトゥールミン図式を構築する対話となる、第4段階で、学習者がトゥールミン図式から言説の価値構造へと構築する対話になる、第5段階で、学習者が価値観の多様性を判断するために、あるいは、学習者が自分の言説に結びつく他者の価値観を俯瞰的に判断するために、または、学習者が主体的に言説を構築できるように、言説の

価値構造を新しい価値構造へ発展する対話となる、ことを解明した。

本章の研究の結果、学習活動は主観的な活動や事実や知識の探求的活動ではなく、言説を実際に用いる対話的活動になる、そして、学習活動は、歴史に関するパーソナルな語りの性質を決定し、市民的資質の育成に直接関わることができることを明らかにした。

終章 研究の総括

本研究は、これまでの世界史単元開発研究においては主体的な市民的資質を十分に成長させていないという課題の克服を目指した。そして、従来の世界史を次のように変革し新しい社会科世界史へ転換しようとした。

第1に、歴史の認識論において、脱構築論に基づき世界史授業における歴史の取り扱い方を変化させ、歴史を言説へ、さらに、生徒の言説へ再構築するものに変えた。そうすることで、地理歴史科世界史と昭和26年度版社会科世界史における歴史を事実として認識する本質主義を克服した。

第2に、世界史教育論においては、歴史を言説として扱うことで、市民的資質を段階的に育成する向上主義教育論に結合可能となり、世界史の教育目標を社会科教育の本質である主体的な市民的資質の育成に置くように変えた。そうすることで、地理歴史科世界史が育成する歴史認識や歴史的思考力、あるいは、昭和26年版社会科世界史が育成する主観的な市民的資質とは異なり、新しい社会科世界史では学習者が高次の段階へ向上する主体的な市民的資質の育成を目指すものにした。

第3に、世界授業論においては、市民的資質を学習内容として具体化し、その学習内容が学習者の言説になることによって、学習者の言説を創るという学習内容開発を単元開発の中心とした。地理歴史科世界史で行われる教授論に基づく教育内容開発を変革し、また、昭和26年版社会科世界史が試みながら果たせなかった学習論を保証した。

第4に、世界史評価論において、学習者の言説を創るという学習内容開発を中心にするので、学習者の言説を把握し、どのように学びどこまで達成できたのかについて学習者一人一人を評価する方法を提示した。新しい社会科世界史は一人一人の学びのあり方を評価する達成度評価を行う。そうすることで、全ての学習者が同じ事実や知識を同様に獲得できることを前提にした地理歴史科世界史の到達度評価を変革し、昭和26年版社会科世界史が直面した達成度評価と学習内容の乖離を克服した。

このような変革のために、本研究は世界史単元開発の研究方法論を探究した。そして、地理歴史科世界史に代表される単元開発の科学的研究方法論は、科学的系統的な教授論に基づき歴史を事実や知識として認識させ、学習者から歴史を客観的に切り離なす方法論であることを指摘した。また、昭和26年版社会科世界史に代表される単元開発の主観的研究方法論は、学習者が歴史との主観的関係を形成できるように試みるが、学習者は歴史を事

実としか認識できないため、歴史を客観的に切り離してしまう方法論になることを示した。このように学習者が歴史を客観的に切り離し、歴史との関係を創らない方法論を克服するのが、新しい社会科世界史における単元開発の主体的研究方法論であり、学習者が歴史と主体的な関係を積極的に創ることができる語用論に基づく研究方法論を明らかにした。語用論に基づく世界史単元開発の研究方法論は、段階的向上的に成長できるように学習者が教師と協力して学ぶ道筋を構築する、そして、脱構築論に基づいて歴史を言説として認識し、学習者が外側に切り離していた歴史を自分の言説に結びつけ、言説を通して学習者が歴史との関係を反省し再構築する、ものである。

本研究は以上のように、目標に主体的な市民的資質の育成を置き、内容は歴史を言説へ、さらに学習者の言説へ構築するものとし、方法を段階的向上的に学ぶ学習論にすることで、目標、内容、方法を体系的に連関させ、新しい社会科世界史の論理を示した。

しかし、本研究の方法にあたる学習論の中核である評価方法は、学習者の成長を言説として把握し、より高次の段階へ成長させる改善方法を示す段階に留まった。本研究の目標に基づき、さらに、学習者が自分の資質を成長させる方法や成長した成果を把握できるように改善し、主体的な学びを形成できるようにすること、そして、その道筋を教師と学習者が構築し、段階的に資質を育成する方法をも学習者が学ぶものになるように試みることで、すなわち、主体的な市民的資質を育成する世界史授業の評価研究が今後の課題となるだろう。

IV. 参考文献

- (1) 足立幸男『議論の論理 民主主義と議論』木鐸社、1984年。
- (2) 有田嘉伸『社会科教育の研究と実践』西日本法規出版、2005年。
- (3) 飯野勝己『言語行為と発話解釈』勁草書房、2007年。
- (4) 池野範男「『実証史学』的歴史教育独立論の問題点：津田左右吉の歴史教育論批判」『社会科教育論叢』第34集、1986年、pp. 89-99。
- (5) 池野範男研究代表『現代民主主義社会の市民を育成する歴史授業の開発研究』（平成13年度～平成15年度科学研究費補助金研究成果報告書）2004年。
- (6) 池野範男他「認識変容に関する社会科評価研究（1）」広島大学大学院教育学研究科附属教育実践総合センター『学校教育実践学研究』第10巻、2004年、pp. 61-70。
- (7) 池野範男「市民社会科歴史教育の授業構成」全国社会科教育学会『社会科研究』第64号、2006年、pp. 51-60。
- (8) 池野範男他「認識変容に関する社会科評価研究（4）－中学校歴史単元『喧嘩両成敗』について考える』学習の評価分析－」広島大学大学院教育学研究科附属教育実践総合センター『学校教育実践学研究』第13巻、2007年、pp. 63-73。
- (9) 池野範男「現代学力論と教科指導：目標と内容の乖離とその克服」『学校教育研究』

- (24)、2009年、pp. 45-58。
- (10) 池野範男「グローバル時代のシティズンシップ教育：問題点と可能性：民主主義と公共の論理」日本教育学会『教育學研究』第81号(2)、2014年、pp. 138-149。
- (11) 茨木智志「戦後社会科における世界史の教育」『社会科教育研究』107号、2009年 pp. 5-14。
- (12) 茨木智志「成立期における高校社会科『世界史』の特徴に関する一考察：科目の設置と文部行政による対応に焦点を当てて」全国社会科教育学会『社会科研究』第72号、2010年、pp. 11-20。
- (13) 茨木智志「準教科書に見る初期の世界史教育の模索：歴史教育史研究への準教科書の活用を事例として」全国社会科教育学会『社会科教育論叢』第47集、2010年、pp. 53-62。
- (14) ダニエル・ヴァンダーヴェーケン『発話行為理論の原理』松柏社、1995年。
- (15) 宇都宮明子『現代ドイツ中等歴史学習論改革に関する研究』風間書房、2013年。
- (16) 梅津正美『歴史教育内容改革研究』風間書房、2006年。
- (17) 岡本充弘『開かれた歴史へ一脱構築のかなたにあるもの』御茶の水書房、2013年。
- (18) 荻野美穂「第五章 歴史学における構築主義」上野千鶴子編『構築主義とは何か』勁草書房、2001年。
- (19) 尾原康光『自由主義社会科教育論』溪水社、2009年。
- (20) 片上宗二「総合性をもった中等社会科の教科構造を」『社会科教育論叢』第34集、1986年、pp. 65-77。
- (21) 片上宗二『日本社会科成立史研究』風間吉房、1993年。
- (22) 片上宗二『社会科教師のための「言語力」研究—社会科授業の充実・発展をめざして—』風間書房、2013年。
- (23) ケネス・J・ガーデン『あなたへの社会構成主義』ナカニシヤ出版、2004年。
- (24) アンソニー・ギデンズ『親密性の変容』而立書房、1995年。
- (25) 児玉康弘『中等歴史教育内容開発研究—開かれた解釈学習』風間書房、2005年。
- (26) 児玉康弘「世界史内容構成原理の比較研究：学習指導要領の再検討を通して」日本社会科教育学会『社会科教育研究』第112号、2011年、pp. 1-12。
- (27) 齋藤純一『公共性』岩波書店、2000年。
- (28) 作田啓一『価値の社会学』岩波書店、1972年。
- (29) 佐藤俊樹・友枝敏雄編『言説分析の可能性』東信堂、2006年。
- (30) 佐藤慶幸『生活世界と対話の理論』文眞堂、1991年。
- (31) キース・ジェンキンス『歴史を考えなおす』法政大学出版局、2005。
- (32) 社会認識教育学会『新社会科教育学ハンドブック』明治図書、2012年。
- (33) 全国社会科教育学会編『社会科教育学研究ハンドブック』明治図書、2001年。

- (34) 全国社会科教育学会編『社会科教育実践ハンドブック』明治図書、2011年。
- (35) 田口紘子『現代アメリカ初等歴史学習論研究』風間書房、2011年。
- (36) 田中耕治『教育評価』岩波書店、2008年。
- (37) 田中耕治『新しい「評価のあり方」を拓く』日本標準、2010年。
- (38) 田中伸『現代アメリカ社会科の展開と構造』風間書房、2011年。
- (39) 田中紀行、吉田純編『モダニティの変容と公共圏』京都大学学術出版会、2014年。
- (40) 棚橋健治他「近現代史学習の授業開発研究(5)－小单元『エスニック問題に揺れるドイツ』の学習評価問題－」広島大学学部・附属学校共同研究機構『学部・附属学校共同研究紀要』第29号、2000年、pp. 55-64。
- (41) 棚橋健治『社会科の授業診断』明治図書、2007年。
- (42) 棚橋健治「アメリカの市民性形成論(1)－市民性概念の歴史的・社会的文脈－」二宮皓編『市民性形成論』放送大学教育振興会、2007年、pp. 82-94。
- (43) 西岡加名恵編著『「逆向き設計」で確かな学力を保障する』明治図書、2008年。
- (44) 西岡加名恵、石井英真、田中耕治編著『新しい教育評価入門』有斐閣、2015年。
- (45) アーサー・C・ダント『物語としての歴史』国文社、1989年。
- (46) 遅塚忠躬『史学概論』東京大学出版会、2010年。
- (47) 土井隆義『「個性」を煽られる子どもたち－親密圏の変容を考える』岩波書店、2004年。
- (48) 土場学『ポスト・ジェンダーの社会理論』青弓社、1999年。
- (49) 二井正浩「グローバルヒストリーとしてのWorld History for Us Allのカリキュラム構成：トランスナショナルでトランスカルチュラルな歴史学習への可能性」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第24号、2012年、pp. 51-60。
- (50) 二井正浩「グローバルヒストリー教育におけるナショナルアイデンティティの扱いに関する質的研究:World History for Us Allにおける単元New Identities:Nationalism and Religion 1850-1914CEの実践を通して」日本社会科教育学会『社会科教育研究』第120号、2013年、pp. 10-21。
- (51) 橋爪大三郎『制度論』勁草書房、1993年。
- (52) 橋爪大三郎『言語ゲームと社会理論』勁草書房、1985年。
- (53) 橋爪大三郎『言語派社会学の原理』洋泉社、2000年。
- (54) 服部一秀「年代史のカリキュラムにおいて過去の取り扱いの探究能力を育成する方略－ザクセン・アンハルト州中等学校の2012年版歴史科の場合」日本社会科教育学会『社会科教育研究』No. 123、2014年、pp. 13-26。
- (55) 原田智仁『世界史教育内容開発研究－理論批判学習』風間書房、2000年。
- (56) 原田智仁「中等歴史教育における解釈学習の可能性:マカレヴィ、パナムの歴史学習論を手がかりに」全国社会科教育学会『社会科研究』第70号、2009年、pp. 1-10。

- (57) ヴィヴィアン・バー『社会構成主義への招待』川島書店、1997年。
- (58) 藤岡弘輝「歴史的思考力を育成する世界史教育の構築－米国AP World Historyの分析を手がかりとして－」『社会科研究』第72号、2010年、pp. 31-40。
- (59) 藤瀬泰司『中等社会科の教育内容の開発と編成に関する研究』風間書房、2013年。
- (60) 藤本将人「『評価研究』からみた社会科研究の方法論と国際化の課題」全国社会科教育学会『社会科教育論叢』第48集、2012年、pp. 57-66。
- (61) ウヴェ・フリック『質的研究入門』春秋社、2011年。
- (62) ウルリッヒ・ベック、鈴木宗徳、伊藤美登里編『リスク化する社会』岩波書店、2011年。
- (63) 溝口和宏『現代アメリカ歴史教育改革論研究』風間書房、2003年。
- (64) 溝口和宏「開かれた価値観形成を目指す歴史教育の論理と方法－価値的知識の成長を図る四象限モデルの検討を通じて－」全国社会科教育学会『社会科研究』第77号、2012年、pp. 1-12。
- (65) 見田宗介『価値意識の理論』弘文堂、1996年。
- (66) 三藤あさみ、西岡加名恵『パフォーマンス評価にどう取り組むか』日本標準、2010年。
- (67) シャンタル・ムフ『政治的なものについて』明石書店、2008年。
- (68) シャラン・メリアム『質的調査法入門』ミネルヴァ書房、2004年。
- (69) 森明子編『歴史叙述の現在』人文書院、2002年。
- (70) 森分孝治「『歴史』独立論の問題性：原理的考察」『社会科教育論叢』第34集、1986年、pp. 78-88。
- (71) 森分孝治「市民的資質育成における社会科教育－合理的意思決定」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第13号、2001年、pp. 43-50。
- (72) 山田秀和『開かれた科学的社會認識形成をめざす歴史教育内容編成論の研究』風間書房、2011年。
- (73) 好村孝則「認知構造の外部表現化による世界史学習評価の研究－ISM構造学習法の導入－」『社会科研究』第41号、1993年、pp. 69-78。
- (74) 渡部竜也「社会問題提起力育成をめざした社会科の授業構想－米国急進派教育論の批判的検討を通して－」全国社会科教育学会『社会科研究』第69号、2008年、pp. 1-10。
- (75) 渡部竜也『アメリカ社会科における価値学習の展開と構造』風間書房、2015年。