

17章

Into the Breach: Using Research and Theory to Shape 不一致のなかへ：研究と理論を用いて形成する

Author: Robert B. Bain

担当：空 健太（岐阜高専）
sora@gifu.kosen-ac.jp

■ 著者情報



著者名：Robert B. Bain

研究関心：

経歴：現在はミシガン大学の准教授。高校の歴史教師としての26年の経験を持ち、大学院で歴史学の歴史を取得した。高等学校の歴史や社会科の教授において優秀な教師としてたびたび表彰された経験を持つ。

http://www.soe.umich.edu/people/profile/bob_bain/

■ 重要な用語

- ・ breach：不一致 ←ワインバーグの文言”breach between the school and the academy.”を意識？
- ・ discipline：学問
- ・ practitioner：実践家
- ・ explore：探求する
- ・ significance：意義

概要：

実践者としての経験や自らの教育実践を例に、近年の歴史の認知研究の成果が、歴史教師が教授をデザインし実施するのを助けることができることを報告している。このエッセーは、実践家にとっての研究の価値を示しており、子どもの認知や心理の研究が歴史教師が教授をデザインし実施するのを助けることができることを主張している。

■ 議題

- ・ 学問に基づく歴史教授のアプローチは、歴史教育が認識論的な学習であることを前提にしているが、これは共通の認識か？（みなさんは歴史教育を認識論的な学習として捉えているか？それとも認識を超えた活動？）
- ・ この研究は実践家による試みを「報告」したものであるが、実証的な研究として発展させるにはBainが提案したものの以外に、どのような手立てが考えられるか？（12章のセミフォーマルの議論との関連）

■ （冒頭部分）（pp.331-333）

（問題関心）

- （1）高校での歴史の教員と歴史学の大学院での研究という2つの世界の経験。
【歴史家として】過去の理解を深める 【教師として】生徒が能力を発揮し世界の理解を深める手助け
 - （2）歴史という学習の特殊性。歴史の学問は歴史家に依存する。生徒が歴史を行うとは事実を暗記する以上のもの。
⇒歴史家は歴史的事実に意味を与える、歴史を学ぶ生徒も歴史的な経験に意味を与えようとしなければならない。
 - （3）歴史学習における認知的アプローチの支持。←ワインバーグ、セイシャスらの影響。
⇒生徒の思考と歴史学習の文脈を重視する。
- ⇒（主張）認知研究の成果は、歴史教師が教授をデザインし実施する手助けになる（本書タイトルの意味）
以下の本文で、Bainによる9学年世界史コースの実践を例に主張を論証していく。

■教えるツールとしての研究 (pp.333-336)

(米国のナショナル・ヒストリーのスタンダード論争や改革レポート)

・結果として提示された一連の目標(例えば、思考スキルのリスト)は脱文脈化され、教師にとっては平坦なものになっている。

(歴史の認知研究)

・平坦化されたリストよりも、歴史家や歴史の生徒の思考についてより厚い記述をもたらす。

(ワインバーグの歴史の認知研究)

(1) 歴史家が資料を読むときに採用する戦略

＝実証する (corroboration)、出所を明らかにする (sourcing)、文脈に位置付ける (contextualizing)

⇒生徒の読みに欠けているもの。歴史的な思考のこうした説明は、歴史の教室で行う認知的な詳細を埋め、教師にとってより満足できる理解を与える。

(2) 子どもが歴史を理解する方法、テキストの読み方

⇒教師に、子どもは自らを前提とした理解を行なっていることへの注意や子どもの前提や信念を考慮することの必要性を与える。

(3) 過去を再構成する上での専門家と初心者の文脈の明確化

⇒教師が歴史的思考についてより明快な理解を持って教授のデザインを行うことを可能にする。

(教師にとっての問題)

・ではそこから教師はどうしたらよいのか? = 研究者は歴史的思考の隠れた要素を明らかにする(ところまで)。

・実践家(教師)にとっての問題は、学問的な作業が生徒の高次な機能を機械的に発達させるという魅力的な仮定に依存することなく、歴史的な認知に生徒を関与させる活動をデザインすることにある。

(歴史特有の学習に文化心理学を利用する)

・教室と学問の両方の文脈の中に学習者を位置付ける視点を

(1) 教室内のすべての思考を外在化する

歴史の授業の活動の中には複雑な思考者のタイプが隠れている

⇒起点としての生徒の思考、歴史的な内容、プロセスのゴール(歴史的なアクター、出来事、歴史家の心の習慣)

(2) 学問的な思考のための文化的な支援をつくる

ヴィゴツキーによる認知発達理論の援用(文化的発達に関わる機能=社会的な平面に現れ、次に心理的な平面に現れる。心理間のカテゴリーとして現れその後心理内のカテゴリーとして子どもの中に現れる)

⇒社会的な援助を通じて高い機能が現れ、その後内化される

▶歴史家の学問的な思考を教室の相互作用の中に埋め込み、初心者のクラスを専門家のコミュニティへと変える。

■不一致の中へ：ダイナミックな学問のイメージを構成する (pp.336-340)

(開始の単元)

・高校生の歴史それ自体への信念⇒歴史の静的なビジョンしか持たない

⇒「歴史家によって提示されたストラテジーやヒューリスティック」を「歴史的な探究についての広範な信念」の中に入れ込む活動を行う。

・単元の概要

目的：歴史とは「事実が時間に沿って流れている」(merely-facts-beamed-through-time)という見方を修正すること。

活動(1) 学校の1日目の歴史を書かせる、2日目に声に出させて読ませる。

⇒生徒の議論の中で「歴史」という言葉の使い方には2つの方法があることを指摘。

過去の出来事としての歴史 (Hev) ↔ 過去の出来事の説明としての歴史 (Hac)

活動(2) HevとHacという概念の探求

⇒ある出来事の自分の経験↔その出来事の他の説明の比較(野球のゲームの説明)

活動の例：生徒が経験しなかった出来事の説明を行うように求め、「現在存在していない過去の出来事を再構築することはどうやって可能になるのか?」→生徒は、証拠、重要性、妥当性、組織、年表、人生の場面、歴史的な説明の形式、説明に対する公衆の関係、歴史的な説明それ自体が決定や出来事を形成する上で果たす役割などの論点を提起することで、生徒の理解を複雑にする。

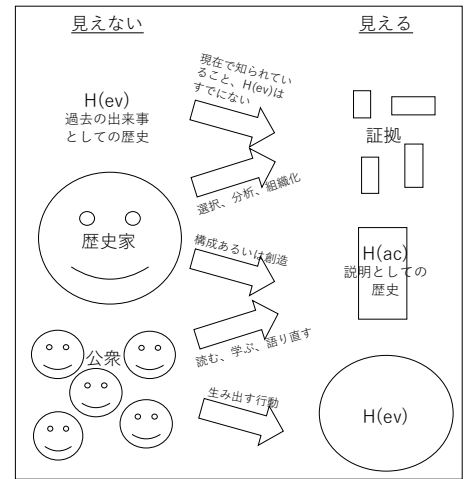
→こうした活動によって、概念図のように生徒の歴史についての理解を複雑なものへと成長させていく。

→この単元は、生徒自身の経験から認識論的な問題を作り出すことで、生徒の事実的な歴史の見方に挑戦する。

・概念図の作用

→この学問の図を作成、使用、修正することは、生徒にとって歴史的な説明をわかりやすくする。広範に考案された歴史的なテキストが、調査・選択・評価・解釈・思考などの認知過程の産物であることを常に思い起こさせる。

・この単元の意義は、歴史の教室それ自体が過去の構築であり、学問の基準を用いて理解されることができ示す。



■不一致を超える：学問的なコンピテンシーの生徒のパフォーマンスを支える (pp.340-346)

・初心者の生徒は、どのように専門家の歴史的思考を使用できるか？

→歴史的な思考のパフォーマンスには、3つの支援が必要となる。

(1) インフォーマルなジャーナルを通して思考を外部化すること (pp.340-343)

・認識論的な歴史の教授と学習のための最も重要なツールは、インフォーマルな記述である。評価などにこれを用いないが、これは生徒の歴史的思考を刺激する。

・以下で説明するストラテジーは、生徒の思考を助けながら、生徒の歴史的な想像力を刺激する。さまざまな意味でこのストラテジーは歴史家の作業の活動を捉えたものである。

a) 自由な記述を通して理解を外部化すること。

・歴史的なトピックや問題について考える最初に次のような問いに自由に応答する。

問いの例：あなたは…について何を知っているか？このトピックにどんな態度を持つか？どんな質問があるか？…

→これらの問いは、自分で問題や争点を調べを促す。最も重要なことは、これらの問いに答えることは、既存のアイデア、態度、質問、価値を特定することである。あとで、現代的な考え方を検討したり避けることができる。

b) ストーリーの記述を通して物語を創造すること。

・ストーリーを記述することは、生徒に単元の学習での事実や出来事から物語をつくることを促す。この活動により、教師は次のような重要な問いを提起できる。

問いの例：その物語を語る際に何が変化したか？特定の事実がその物語を変化させたか？あなたの理解は変わったか？…

→これらの手続きは、生徒が歴史的な物語を組み立て作り上げる困難に参加させることができる。

c) 書くことを通して読むこと。

・生徒がジャーナルを書くことは、読んでいるものについて考え、その内容について理解しその意義を見極めることを促す。

問いの例

→読んだときに最初に考えたことは何か？どのような問いが生まれたか？他の何かを思い出させるか？最も重要だと思ったのはどこか？…

d) 相互作用的に書くことを通して対話を発達させること。

・歴史家が会議や出版物や仲間との交流などを通してさまざまな会話に参加するように、相互作用的なジャーナルのライティングは生徒間での同様の交流を行う機会を作り出す。

→活動の例：学習中のトピックについてのグループに分かれクラスメイトの考えを読む→その反応を書き込む→その反応を書き込む（スキルが発達するにつれて、生徒に「テキストの擁護者」のような役割を割り当てる）

e) メタ認知の書くことを通して内省すること。

・ジャーナルを書くことは生徒が自身の考えについて考える手助けになる。

→活動の例：生徒がトピックについて知っていることや考えていることについて、毎週、説明を書かせる。

f) 公の読書を通じてコミュニティを構築すること。

・生徒が自分が書いたジャーナルを授業で声を出してすべての生徒が読む。それは、同僚を話をしたり会議や教授の際に暫定的な結論を出す歴史家と同様に、生徒が公式に彼らが形成する思考を共有する。

・このプロセスでは、教師の参加はリスクはあるが重要である。教師も生徒と同様に、ジャーナルを書き、

授業で読み、ジャーナルを交換するグループに参加する。

(2) 教室の成果物を通して媒介すること (pp.343-344)

- ・生徒は、歴史的なスキルを身につける前に、専門家の思考を使用することをサポートするツールや成果物にも依存している。
- ・歴史的思考の1つである「意義」を決定する場合
 - 活動の例：仮想のタイムカプセルを作るための基準をクラスで作る。
 - 「意義を決定するためのツール」
 - 典型例：期間3の意義の決定のためのツール (1) 珍しい、初めてまたは最後の出来事 (2) 多くの場所での多くの人々への影響 (3) 人生の多くの領域へのインパクト、(4) 時間を超えて持続する効果
 - こうしたポスターなどの成果物は、歴史における専門家の考えを表現したものであり、生徒はこれらの援助をその手順を内面化するまで参照した。

(3) 教室の相互作用の中に専門家の思考を埋め込むこと (pp.345-346)

- ・初心者が専門家の思考を使用するのをサポートする別の方法は、思考を教室のやり取りの中に埋め込むことである。
 - 歴史学者が一次史料を読むときに用いるストラテジーをグループの相互作用に組み込む。
 - 活動例：各生徒またはペアは、質問者になる→その役割の中で、読んでいる文書についてクラスの質問に答える。
 - 問いの例 (歴史家のヒューリスティック)
 - 誰がその情報源を作ったのか、いつ作ったのか？その情報源の対象の読者はだれか？情報源の中での物語の筋はどのようなものか？すべての情報源は信頼できるか？…
 - こうした構造化された活動は、文書の複雑な歴史的な分析を個々の生徒は完全には達成できないがグループであればできるという考えに基づく。グループとして生徒は複雑でオーセンティックな活動に参加し、「最初は大きな負担であったが、徐々に豊かな参加者 (有能な読み手) になる。

■ディスカッション (pp.346-349)

- ・歴史の教授に対する認知的なアプローチが生徒の思考に与える影響についての決定的な発言はできない。
- ・ただし、生徒のジャーナルエントリーから、生徒の思考における3つの領域の変化を明らかにできる。

(認識論的な歴史へのアプローチが生徒の認知に及ぼす影響としての示唆)

(1) 歴史を学ぶアプローチと他のアプローチの間の肯定的な差異

→他のコースは「何が起こったかを教えてくれた」が、このコースは「原因や結果、意義などをさらに詳しく探求した」

(2) 歴史のより複雑な定義の獲得

→「歴史とは人々が思考し、問題に反応し、自分や他の人に反応する方法についての研究である」

(3) 生徒がより洗練された方法でテキストを扱うために彼らが発達させたスキルと理解を使用した。

→教科書記述への生徒の批判「外部の情報源への参照をもっと多く追加する必要があった」

(今後の調査のための問い)

- ・どのような足場かけが歴史的思考が求める複雑さを理解するのに役立つのか？
- ・この授業を受けた生徒が他の環境に移ったときに何が起こるのか？(分脈化される？それとも調整される？)
- ・他の実践家が調査研究から集めた洞察をどのように活用すればよいのか？

▶いずれにせよ、歴史家、認知研究者、歴史教師の継続的な相互作用は、特に教室における歴史の生徒の作業を豊かにする。