

I・HEAP (Historical Thinking for History Teachers)

## 12章 歴史授業におけるティーチャー・トーク

Teacher talk within the history classroom

担当：鈺悠介（東広島市立高屋中学校）



### 著者

Tim Allender

シドニー大学歴史・カリキュラム学科教授。20年間歴史の教員養成に携わる。

研究関心：歴史、ポストコロニアル、帝国主義、歴史カリキュラム、フェミニスト  
ヒストリー、知識伝達など

近年の主著 *Learning Femininity in Colonial India* が 2014-2017 年の最も優れた教育史の書籍として Anne Bloomfield Book Prize を受賞。

### 用語

teacher talk：ティーチャー・トーク

knowledge base：知識ベース

### 議題

- 熟練歴史教師がどのようにティーチャー・トークを扱っているかはわかった。どこで・どのようにそのような教師が育成されるべきか？
- （日本の研究史上に置いた場合）この研究の新規性や意義をどう評価するか。
- この研究の調査方法や記述の仕方をどう参考にするか。

### 状況

- 本章は Australian Research Council のファンドを得た4年間の研究の一部。
- 新米とベスト・プラクティスな歴史教師、他学問の教師を比較。
- 6週間の間の連続した授業を観察。教師への授業前後のインタビューによって、授業前に意図した授業の方向性と、授業後にその方向性の変更点を聞く。
- 本章では2人の熟練した歴史教師による1つのトピック（キューバミサイル危機と古代共和制ローマ）に話を絞る。
- 本章は歴史的思考モデルが無視してきた熟練した歴史教師の声を回復する試みを行う。

### 教師の声

- 熟練した教師は、授業での口頭のやりとりのカテゴリーに大きな違いがあることに意識的だった。

### 教室でのやりとりにおける問いの相互作用的役割

- 熟練した教師の中心的な特徴は、教室でのやりとりに問いを用いていることだった。
- 問いに関わる教室でのやりとりは、2つは教師主導で1つは生徒主導の3つのカテゴリーに分け

られた。

### カテゴリー1のやりとり

- ▶ このカテゴリーでは、慎重に用意された問いが、探究の新しい道筋を立てたり仮説を検証するために用いられる。  
*(熟練歴史教師1)：覚えておいてください…ケネディが危機にどう対処したか。慎重な手立てで、…しかし本当に報復行為について方針を立てていて…ケネディのドアを開けたままにする能力を。…シュレジンジャーは本当に正しく理解していると言えるのか？*  
*(熟練歴史教師1)：もしキューバのミサイル危機についてのソビエトの見方についての新たな証拠が用いられるなら、これはケネディが勝利したのであってベルリンやトルコに関して何も秘密に取り交わされたのではないという私たちの見方をどのように変えるのか？*
- ▶ このような問いは教室でのやりとりの中心部になり、神話がいかに構築され大衆の想像の中でいかに主流になりうるかについての生徒の理解を構築する。
- ▶ 生徒が証拠を再評価するにつれて新しい解釈も不安定になる。しかし教師の問いが学問的な強固さの源泉となる。生徒の資料解釈はより扱いやすい活動となっていき、クラスのメンバーによる相互の論争が可能になるほど出来事についての生徒主導の多様な理論化が生まれる。

### カテゴリー2のやりとり

- ▶ 2つめのカテゴリーは、「論争性」や「視点」といった歴史的思考概念に焦点化した問いである。加えて、一人の教師は文脈的・推論的スタイルの問いを用いており、もう一人はエンパシーや証拠のカテゴリーの問いだった。  
*熟練歴史教師2：共和政以前の時期にできたパトロン-顧客の関係性は、安定した保守主義の社会の基盤をもたらしたのか、それとも破壊したのか？*  
*熟練歴史教師1：ソ連が合衆国によって脅かされたというのはいくらあるのか？あなたの答えの証拠を出しなさい。*
- ▶ これらの問いは単元の中盤から終盤の授業に挿入され、また社会的態度や習慣、政治的陰謀など微妙で複雑な推論を伴う命題が含まれていた。

### カテゴリー3のやりとり

- ▶ どちらのクラスでも生徒は学んだ過去の出来事に意味を持たせるために思いついた時に簡単な質問をするように促されていた。また、生徒が発するシンプルで感情的・共感的な質問が出てくることで、指導の成功を判断していたことが大きな特徴だった。  
*ローマ人は自分の妻を大切にしていたの？*  
*ロシア人はケネディのことをどう思っていたのかな？*
- ▶ これらの質問は生徒が自発的に作成した議題として、教師のトークポイントとして使われ、授業の更なる活動に向けたより深い分析を促した。生徒は自然に思いついた重要な質問をしたり、それを共有することを奨励された。
- ▶ 教師の介入は意図的に制限されており、生徒が自分の学習の道筋を立てる手段として興味あること

をより自発的に見つけ出し、その意義を明確にするために用いられた。また教師は学習に適したスキル、コンセプト、コンピテンシーの適用を意図したフォローアップの問いを通して、議論に学問的秩序を与えた。

### 物語を話すこと：どんな手順なのか

- ▶ 生徒が歴史の解釈を理解する別の生産的方法が、ナラティブの使用である。歴史教師が個人的な経験を挿入したことがナラティブの使用を生徒にとって魅力的なものにした。
- ▶ 熟練歴史教師1は、1962年のキューバ・ミサイル危機を教える際、個人的な話を中心にトピックを構成した。そして、自身のストーリーを使って国際的な状況を明らかにし、生徒たちが論争したり調査したりするための場所を作った。
- ▶ このアプローチの利点は、生徒の興味を維持し、その後の探究、解釈、問題解決のための明確なラインを提供することであった。生徒が探究に迷ってしまったとき、彼のわかりやすい個人的な物語の安全性とアクセス性が、一種の学問的な避難所となった。
- ▶ 共感的理解は、熟練歴史教師1・2の両方の教授法に定期的に組み込まれていたが、彼らはこのスキルの使用をどのレッスンにおいても主要な焦点として認識していなかった。この理由の一つは、共感が用いられたことを正式に評価することが難しく、したがって明確な言葉で教えることに問題があるためであると考えられる。

### 教室に広がるその活動構造はどのように機能するのか？

- ▶ ティーチャー・トークは通常、メタレベルで行われ、コンテンツを秩序立てるために、より強いテーマがかぶさっていた。どちらの教師も、中心となる記述の解釈を用いて、トピックの重要な段階を進めるペースを調整していた。
- ▶ 内容知識の習得に関心を持っていた生徒に対し、教師が生徒の学習について認識し重視したものは、高次の推測や議論がティーチャー・トークの一部になったときの、授業のペースの調整や、キー概念を中心とした議論の要素の説明や、生徒の不安を観察することだった。
- ▶ 2人の教師は、逸話へのちょっとした脱線が歴史学習のきっかけになることを意識していた。
- ▶ Stéphane Lévesque (2008: 60)は、過去が意味のあるものにするためには、首尾一貫して整理されていなければならない、何が重要で何が些細なことなのかを生徒に教える必要があると主張している。しかし、2人の教師にとっては、生徒の注意を長く引くことができないような深い学問的努力から抜け出すために、些細なことが重要な動機付けとなっていた。

### 外部からの介入：評価

- ▶ 外部試験による評価は、教室のダイナミクスや個々の学習ニーズを把握しておらず、教師の専門的な裁量を妨げていた。特に、シラバスが内容を過剰に規定している場合がそうである。また、生徒の内容知識を監視する手段として、学校ベースの試験ではなく、伝統的な筆記による外部試験が行われていたことも、このような評価の押し付けに加担していると考えられた。
- ▶ 二人の教師にとって、外部試験とは独立して、教師が提示する重要な学習活動を中心に構成されたコンテンツがより望ましい教育実践であると考えられた。

## 教師たちは知識ベースと生徒へのその特有の利益をどう説明するか

- Dennis Shemilt (1987) と Martin Booth (1994 年) の研究は、ピアジェの認知段階とは無関係に、歴史学が中学校時代に複雑な思考を生み出し、学問の一部として認識される能力を持っていることを証明した。オーストラリアの歴史シラバスは、1990 年代には新しいスキルベースのアプローチを定着させることで、こうした動きを取り入れている。
- 調査対象となった経験豊かな教師たちにとって、歴史を教えるケースにはこのような理論的視点はなかった。しかし、彼らのケースは、彼らが教室で起こっていることに大きく依存しており、その適用範囲はより広いものだった。

*熟練歴史教師 2: 私はいつも、子供たちには考える方法を教える必要があると考えています。なぜなら、日常生活の中で自然に考えることができるのは一部の子供たちだけだからです。しかし、世界は依然として分析的、評価的、論理的な思考を必要としており、それを教える必要があるのです。*
- この問題とは別に、2 人の教師は、生徒が過去と現在を結びつけることができるという点で歴史の利点を捉えていた。これは、過去における人間の状態や行動について学ぶということだった。これは、生徒がより自信を持って表現できる台本を持っている現代社会で、生徒の価値観や態度を発展させることに直結していた。
- 教師らが最も重視していたのは、生徒の心を動かして他の時代の価値観に挑戦させ、現在の生徒世代を含むすべての価値観の形成に付随する歴史性を理解させることだった。

## 市民性とエンパシー

- 生徒が自分とは何か、自分を突き動かす価値観や態度について十分に理解していないと、共感は得られないことが示されている (Yeager & Foster 2001: 15)。
- しかし、これらの教師は、この方程式をひっくり返す傾向があった。彼らの授業のかなりの部分で、歴史の学びが、生徒が自分自身の価値観について考え、その価値観を動かしている力は何かを推測することを意図的に促すために使用されていた。
- 熟練歴史教師 2 の元、生徒らは 2000 年前に市民としての価値観がどのように形成されていたのか、また歴史上の著作が異なる価値観をどのように反映していたのかについて、自分たちの理解を推測した。
- 熟練歴史教師 1 は、シチズンシップや共感の概念を含む、この科目を習得することで得られる主なメリットを特定する際に、同様の見解を示した。価値観に関して、どのような概念的枠組みが有効であるかを事前に考えていた。

## 結語

- ティーチャー・トークと、それがこの豊かな教室の教授的タペストリーの中に織り込まれた方法は、スキル・キー概念・キーコンピテンシーよりもはるかに決定的で組織的な特徴であった。
- シラバスや正式な歴史的思考のフレームワークは、経験の浅い教師が専門知識を構築し、促進するための貴重なガイドである。しかし、この研究では、経験豊富な教師がそれぞれの教室で行っている習慣が自発的で要求されるものの多い現象であることを明らかにしている。