

# スイスドイツ語圏における歴史教師のビリーフ研究に関する考察 — 日本でのビリーフ調査の実施に向けて —

宇都宮 明子

Akiko UTSUNOMIYA

A Study of History Teacher's Belief Study in the German-Speaking Part of Switzerland:  
Toward Conducting of a Belief Study in Japan

## ABSTRACT

本研究は、スイスドイツ語圏で歴史教師のビリーフ研究が近年盛んになされている理由を検討し、歴史教育学研究におけるビリーフ研究の意義を考察することで、日本において歴史教師のビリーフ調査を実施するための方途を解明することを目的とする。

第二章で、スイスドイツ語圏のビリーフ研究の代表事例として、ノルドヴェストシュヴァイツ教育大学の研究グループのビリーフ研究を取り上げ、その研究では歴史教師のビリーフは歴史理論的ビリーフと歴史教授学的ビリーフに構造規定されていること、両ビリーフの一般的傾向や各歴史教師の個人的特性や社会的文脈が両ビリーフに及ぼす影響といった個別的な傾向とともに、両ビリーフ間の相関性を究明するという研究方法論を採用していることを明らかにした。

第三章で、ビリーフ研究の意義は教師のプロフェッショナルコンピテンシーを明示し、その育成を図るスタンダードの作成に重要な役割を果たすことであり、ビリーフ研究を実施するための方策が歴史教師のビリーフを構造規定し、その構造がプロフェッショナルコンピテンシーの各領域に及ぼす影響を解明することで、プロフェッショナルコンピテンシーの内実を究明し、そのスタンダード化を図るためのビリーフ研究の方法論の確立であると示した。

本研究での考察から、歴史教師のプロフェッショナルコンピテンシーを設定し、その育成を確実にするスタンダードを作成することが教師教育改革を実質的に進めるための方策で、教師のビリーフ研究はその方策の実現に向けて不可欠な研究であるとし、ビリーフ研究の再評価の重要性を論じた。

【キーワード：歴史教師、ビリーフ研究、教師のプロフェッショナルコンピテンシー、スイスドイツ語圏】

## I 研究の目的

本稿は、スイスドイツ語圏で歴史教師のビリーフ研究が近年盛んになされている理由を検討し、歴史教育学研究におけるビリーフ研究の意義を考察することで、日本において歴史教師のビリーフ調査を実施するための方途を解明することを目的とする。

本稿は、日本において歴史教師のビリーフ調査を実施するための予備的研究に位置づく。日本では、1980年代以降のアメリカにおける教職の専門性確立に向けた改革の影響を受け、授業における教師の知識と思考に関する研究が盛んになされるようになる<sup>1</sup>。教師は生徒の学習状況をどのように把握し、どのように意思決定をなすのかといった授業における認知過程に関する研究<sup>2</sup>、授業において教師はどのような知識を有し、機能させているのかという知識の特性に関する研究<sup>3</sup>、教師は有する知識に基づいてどのようにして実践的な知識を形成していくのかという知識の形成に関する研究<sup>4</sup>などがなされている<sup>5</sup>。

本稿が対象とする教師のビリーフ研究は知識の特性に関する研究に分類され、教師のビリーフは授業のあり方を規定する要因に位置づけられる<sup>6</sup>。とりわけ、言語系教科ではビリーフ研究が現在に至るまで盛んに実施されている<sup>7</sup>。一方で、歴史授業を含めた社会系教科の授業を対象としたビリーフ研究はわずかに散見されるにとどまる。社会科教師や社会科教師をめざす実習生の社会科教育観、社会科教師の授業力の形成過程を各教師へのインタビューを通して分析する研究(ライフヒストリー研究)といった質的研究はみられるが<sup>8</sup>、教師のビリーフ自体を調査する研究はほぼ皆無といえる<sup>9</sup>。

歴史教育学研究においてビリーフ研究がほとんどなされていない理由として以下の3点が考えられる。第1は、ビリーフが多義的で曖昧な概念とされるためである。ビリーフは各歴史教師で異なる主観的なもので一般化できないとされるため、各自で異なるビリーフを研究することに意義が見出せないのである。第2は、各自で異なるビリーフは具現化することが困難とされるためである。各自が個人内で心的に形成するビリーフの可視化を可能

\* 島根大学学術研究院教育学系

にするビリーフの構造規定がなされていないのである。第3は、ビリーフが構造規定されないために、ビリーフを解明するための方法論がないことである。ビリーフを構造規定しない限り、ビリーフを質的・量的に解明するための方法論を構築することは不可能である。社会系教科において教師のビリーフの構造規定がなされず、方法論が構築されないために、ビリーフ研究はその意義が了解されず、現在までほとんど実施されていないのである。

一方、スイスドイツ語圏の歴史教授学研究ではビリーフ研究が盛んになされていることから、日本の歴史教育学研究におけるビリーフ研究がなされない理由が克服され、その研究意義が了解されていると推測される。この推測から、スイスドイツ語圏では日本で主観的で曖昧とされるビリーフをどのように構造規定し、どのような方法論に基づくことで、日本の歴史教育学研究においてビリーフ研究がなされない理由がどのように克服されているのか、なぜスイスドイツ語圏ではビリーフ研究が盛んになされているのかという問いが設定される。そこで、第II章で、スイスドイツ語圏のビリーフ研究の代表的な事例を取り上げ、その事例におけるビリーフの構造規定と方法論を検討し、第III章で、スイスドイツ語圏におけるビリーフ研究の意義を明確にし、日本で歴史教師のビリーフ調査を実施するための方途を考察する。

## II スイスドイツ語圏の歴史教授学研究におけるビリーフ研究

本章では、スイスドイツ語圏の歴史教授学研究におけるビリーフ研究として、M.ヴァルデイスやM.ニーチェらノルドヴェストシュヴァイツ教育大学の研究グループ(以下、FHNWグループと略す)のビリーフ研究を取り上げ、その研究におけるビリーフの構造規定と方法論を検討する。FHNWグループのビリーフ研究を取り上げるのは、本グループは歴史教師のビリーフ研究を継続的に実施し、その成果を多くの著書や論文で公開しており、本グループのビリーフ研究はスイス歴史教授学研究におけるビリーフ研究の代表事例であるとともに、現時点での到達点を示していると考えられるからである。その研究の検討から、スイスドイツ語圏ではビリーフをどのように構造規定し、どのような方法論に基づくことで、日本の歴史教育学研究においてビリーフ研究がなされない理由がどのように克服されているのかという問いに答える。

FHNWグループは、歴史教師のビリーフ研究を実施するに向けて、以下の研究の問いを設定する<sup>10</sup>。

1. 2つの領域に関するビリーフを確実に測定する装置をどうすれば理論に基づいて効果的に開発できるのか。
2. ドイツ語圏の新米教師は歴史理論的ビリーフと歴史教授学的ビリーフをどのように形成するのか。
3. 歴史理論的ビリーフと歴史教授学的ビリーフはどのような相関関係にあるのか。
4. ビリーフと個人的特性(性別、年齢など)や教員養成の

特性(修了、セメスター数など)間にはどのような関連が確認できるのか。

1は歴史教師のビリーフの構造規定に関わる理論的考察、2～4は方法論に関わる実証的考察についての問いとなっている。そこで、FHNWグループのビリーフ研究を理論的研究と実証的研究に区分し、それぞれ検討する。

### (1) FHNWグループによるビリーフの理論的研究の分析

1の問いから、FHNWグループが理論的根拠に基づいて歴史教師のビリーフの構造規定を図っていることが読み取れる。本グループは歴史教師のビリーフを、歴史理論的ビリーフと歴史教授学的ビリーフに分類する。

歴史理論的ビリーフというビリーフの発想は、1980～90年代の教育心理学研究に端を発する。当時、アメリカやイギリスにおいて、認識論的認知、認識論的思考の発達の段階モデルを開発する研究が盛んになされていた。例えば、キングとキッチナーは、ある問題に関する判断を下す際の正当化の方法や知識の捉え方に基づいて、熟考以前、疑似熟考、熟考のどれかに位置づく7つの段階からなる熟考的判断の段階モデルを提示した<sup>11</sup>。クーンとワインストックは、どのような知識に基づいて現実をどのように把握し、どのような主張をし、その際どのような思考がなされているのかに着目して、現実主義者→絶対主義者→多元主義者→評価主義者という4つのレベルからなる認識論的思考の発達の段階モデルを構想した<sup>12</sup>。

これら教育心理学における認識論的思考の発達の段階モデルを歴史学習に援用したのが、リーとシェミルトである。彼らは、史資料の信頼性を裏づけるエビデンスに着目して、過去の模写→情報→証言→過去の切り貼り→単独のエビデンス→コンテクストと結びついたエビデンスという歴史解釈における発達モデルを構想した<sup>13</sup>。さらに、これら一連の発達の段階モデルを歴史教師のビリーフ研究に体系的に援用したのが、マギオニとアレクサンダーとバンスレットの共同研究である<sup>14</sup>。彼らはその研究において、キングとキッチナー、クーンとワインストック、リーとシェミルトのモデルを相互に関連づけるとともに、これらのモデルにおける認識論的思考の発達の段階を歴史教師の認識論的立場に援用することで、歴史教師の認識論的立場を、模倣者、借り手、基準者に分類した<sup>15</sup>。模倣者は、歴史を単に過去をそのまま反映するものと信じ、過去と歴史はお互いの模写であるという認識論的立場を採る。キングらの熟考以前、クーンの現実主義者・絶対主義者、リーとシェミルトの過去の模写・情報という発達のレベルがこの立場に相当する。借り手は、歴史は根本的に主観的であり、過去は解釈する人により作られると考える認識論的立場である。キングらの疑似熟考、クーンの多元主義者、リーらの証言・過去の切り貼りという発達のレベルがこの立場に該当する。基準者は、過去からのエビデンスに基づいた歴史的論拠を示すための基準を活用する認識論的立場を意味す

表1 歴史理論的ビリーフの構想と教育心理学的研究との理論的適合性

関連領域と 立場	教育心理学		
	模倣者	借り手	基準者
	歴史理論		
	実証主義	懐疑主義	語りの構成主義
次元			
歴史概念	過去は歴史である	歴史は現在である	過去は歴史ではない
由来	資料は過去に到達させる	テキストの外に表現はない	資料は歴史的語りの基盤である
根拠づけ	因果的説明（原因・影響）	個人的に根拠づけられたテキスト 解釈=歴史は見解の問題である	理解と説明を通じた関連の再構築
構造	模写としての描写	個人的な語りとしての描写	歴史的語りとしての描写
安定性	客観的な表現	不安定	間主観的に検証される視点
応用	どのようなものであるのかを明らかにする	個人的な意見形成	時間における方向性

(Nitsche, Martin: *Geschichtstheoretische und -didaktische Überzeugungen von Lehrpersonen*, S. 174を訳出)

る。キングらの熟考、クーンの評価主義者、リーらの単独のエビデンスやコンテキストと結びついたエビデンスという発達のレベルがこの立場に対応する。

そして、FHNWグループはキングらの教育心理学研究、マギオニらアメリカの歴史教師の認識論的ビリーフに関する研究成果を関連づけるとともに、それを歴史理論的ビリーフと呼び、その理論的精緻化を図った<sup>16</sup>。それが、表1である。

本グループは、関連領域と立場において、マギオニらの研究成果においてなされた教育心理学における認知的発達と歴史教師の認識論的立場の融合を踏まえた上で、実証主義・懐疑主義・語りの構成主義といった歴史学における歴史理論の立場とも理論的に関連づける。模倣者と実証主義の立場は一致し、これらの立場は過去と歴史を同一視し、歴史は史資料で直接認知でき、解明されるという信念を持つ。歴史における変動を因果的に根拠づけることで、過去の模写として歴史は客観的に描写することができ、過去がどのようなものであるのかを明らかにすることができる。借り手と懐疑主義の立場は、歴史は過去そのものではなく、書き手によって構造化されるという信念を有する。歴史は過去ではなく書き手が書いた成立時期の歴史描写であり、実際の過去との関係は不安定で、各自の見解で根拠づけられる歴史は個人的な語りである。そうした語りが過去と一致するのは検証できず、歴史は個人的な意味形成に過ぎないと考える。基準者と語りの構成主義の立場は、過去と語りとしての歴史を区別し、歴史は現在の歴史学の多様な研究方法を活用して史資料から解明することができるという信念を持つ。過去の再構築として根拠づけられる歴史は問題設定に即した現在の視点からの歴史的語りとして説明的、理解的に描写でき、現在の研究状況やディスコース、語りの論理等を使って間主観的に検証でき、現在や未来へと方向づけることに意義を見出す。

FHNWグループは、歴史教師が有すると想定される歴史に関する(=歴史理論的)ビリーフを教育心理学の認識論的立場や歴史学の歴史理論的立場に依拠して3つに区分し、各ビリーフに基づく歴史の捉え方、由来、根拠づけ、構造、応用を示すことで、その内実までも明らかにする。

さらに、本グループは、歴史教師は歴史に関するビリーフを有するだけでなく、歴史をどのように教授し、学習させるのかという教授と学習に関するビリーフも想定する。そして、COACTIV研究やシュタウプとシュテルンの研究、さらには、レイヴとヴェンガーの状況に埋め込まれた学習理論に依拠したシュリヒターの「学習の社会的次元への焦点化」、ジーベルトによる知識の個人的構築と協同での構築のバランスを重視する社会的構成主義に関する研究といった一般教授学研究や教科教授学研究の成果に基づいて、歴史の教授と学習に関して、伝達的・個人的構成主義・社会的構成主義という歴史教師の3つの立場を設定する。彼らは、歴史の教授と学習に関するビリーフを歴史教授学的ビリーフと呼び、それと授業との関連を明示する次頁の表2を提示する<sup>17</sup>。

彼らは、関連領域と立場で、一般教授学と歴史教授学の研究成果を踏まえ、伝達的・個人的構成主義・社会的構成主義という3つの歴史教授学的ビリーフの立場を示す。伝達的な立場は、教師中心の教室授業で、教師が歴史を具体的に説明し、それを生徒が反復訓練して覚えることで、歴史を習得することが重要であるという信念である。その歴史授業は、学級での一斉授業で効率的な認識の伝達を図るため、構造化された学習内容が理解できているかを確認する課題を通して、正しい客観的な歴史を習得させるものとなる。この歴史授業は、歴史理論的ビリーフの実証主義の立場と対応する。個人的構成主義の立場は、生徒の個人的な過去の取り組みを通して生徒各自が歴史描写を再構築・脱構築する学習がめざされるため、教師は生徒の自己組織的な学習の促進を重視する

表2 歴史教授学的ビリーフと授業形成の構想

関連領域	教授学と歴史教授学		
と立場	伝達の	個人的構成主義	社会的構成主義
次元			
教授構想	具体的な描写と説明	生徒の自己組織的な学習	討議して決断するための挑戦
学習構想	反復と訓練による歴史の受容	過去の自主的な取り組み	共同や個人での歴史的意味形成
目標	熟慮を通した歴史の習得	個人的で解放的な思考と発生的学習	歴史的思考、コンピテンシー、歴史文化への参加
歴史授業の想定される特徴			
一般的過程-構造	問答形式の対話と受容的習得を伴う統制された、教師中心の学級での授業	発表や高いレベルでの自己組織を伴う生徒中心の授業	クラス全体や個人の活動型式よりも協同的な授業
課題	構造化された、内容を問いただす課題	開かれた課題	構造化をめざし、開かれた課題
領域特有の原理	客観的な歴史を身につける歴史授業	課題に基づいた過去についての個人的な考え方や意見の構築	歴史的問いや問題設定を手がかりに仕上げる歴史授業やプロジェクトの形式での歴史授業
歴史理論的立場	実証主義	懐疑主義	語りの構成主義

(Nitsche, Martin: Geschichtstheoretische und -didaktische Überzeugungen von Lehrpersonen, S. 177を訳出)

信念である。その歴史授業は、開かれた課題のもとでの各自の活動や発表といった生徒自身が自己組織する授業で、個人的な歴史描写を構築、再構築するものとなる。この歴史授業は、歴史理論的ビリーフの懐疑主義の立場と対応する。社会的構成主義の立場は、生徒が個人だけでなく、協同で歴史を再構築・脱構築して意味形成することで歴史的思考やコンピテンシーの育成や歴史文化への参加が図られるため、生徒が討議して歴史描写を協同で構築していくことを重視する信念である。その歴史授業は、開かれた課題や問題設定に基づいたペア活動・グループ活動といった協同的な学習やプロジェクト学習の形態の授業で、学習グループで歴史的意味形成に到達するものとなる。この歴史授業は、歴史理論的ビリーフの語りの構成主義の立場と対応する。

FHNWグループは、歴史教師が有する歴史の教授と学習に関するビリーフ(=歴史教授学的ビリーフ)を、教授学と歴史教授学に依拠して3つに区分し、各ビリーフにおける教授・学習構想、目標、授業過程、授業の中心的課題、授業原理を明記することで、その内実を明らかにする。さらには、歴史教授学的ビリーフと並ぶ歴史理論的ビリーフとの相関性も示すことで、歴史教師のビリーフの全体像の明示化も図っている。

FHNWグループの研究は、ドイツ語圏のみならず、欧米圏の認識論的ビリーフに関する一般教授学、教育心理学、教科教授学、歴史教授学研究を踏まえて国際的研究と接続し、さらに精緻化することで歴史教師の持つビ

リーフを可視化している。この理論的研究から、本グループの研究では、歴史教師のビリーフは、歴史理論的ビリーフと歴史教授学的ビリーフで構造規定されていることが明らかとなった。

(2) FHNWグループによるビリーフの実証的研究の分析  
次に、本グループによるビリーフの実証的研究を検討する<sup>18</sup>。ここで取り上げる実証的研究は、彼らが設定した2～4の問いを出発点とする。問い2～4はスイスドイツ語圏における新米教師が有する歴史理論的ビリーフと歴史教授学的ビリーフの把握、両ビリーフに対して年齢・性別などの個人的特性や両親の社会経済的文化的背景などが両ビリーフに及ぼす影響、両ビリーフ間の相関性を考察する量的な実証的研究である。本項では、これらの問いに従って、FHNWグループの実証的研究を検討する。

この実証的研究は、2014年にスイスドイツ語圏の4つの教育大学とドイツの大学の実習生(スイスドイツ語圏がn=194、ドイツがn=88、以下では新米教師と記載する<sup>19</sup>)に対して実施されたパイロット調査である<sup>20</sup>。スイスドイツ語圏の調査対象者の平均年齢は26.38歳、ドイツの調査対象者は25.73歳となっている。

まず、新米教師の歴史理論的ビリーフと歴史教授学的ビリーフを把握する実証的研究が実施される。歴史理論的ビリーフに関しては、歴史概念、由来、根拠づけ、構造、安定性、応用といったビリーフの次元に関する項目

について4段階のリッカート尺度で答えるアンケート調査が実施される。例えば、由来の次元では、a)歴史的表現は資料から直接解明される、b)歴史的表現は各自が望むように資料から読み取られる、c)歴史的表現は、実際の研究状況での体系的な資料の調査と探究の成果であるといった項目が提示される(a)は実証主義、b)は懐疑主義、c)は語りの構成主義の立場に相当する)。歴史教授学的ビリーフに関しては、「・・・時に、生徒は最もよく歴史を学習する」という導入を提示した上で、立場、教授・学習構想、目標といった次元に関する項目について同じリッカート尺度で答えるアンケート調査が実施される。例えば、立場では、a)生徒はテーマを通して徐々に導かれる時、b)生徒はある問いに対して、自主的に資料や描写を有効に活用する時、c)生徒は協同で歴史的問いを開発し、それに応える時といった項目が示される(a)は伝達的、b)は個人的構成主義、c)は社会的構成主義の立場に相当する)。新米教師は、これらの項目に対して重要視する程度や、採用する頻度をリッカート尺度に従って答える。

これらのアンケート調査の量的分析から、新米教師の有するビリーフの一般的傾向性を検討する。t検定での平均値の比較から、歴史理論的ビリーフに関しては、新米教師は実証主義的な立場よりも語りの構成主義の立場に明らかに同意を示す一方、懐疑主義的な立場は実証主義的な立場よりも同意されないことが分かった。歴史教授学的ビリーフに関しては全ての立場に対し一定の同意を示す一方で、社会的構成主義の立場より個人的構成主義の立場により同意し、伝達的立場が一番同意されないことが判明した。

次に、両ビリーフ間の相関性の考察である。相関分析により両ビリーフ間、さらには、両ビリーフの立場間の相関性を検討する。例えば、歴史理論的ビリーフの各立場は体系的に相関関係にないが、歴史教授学的ビリーフの場合には社会的構成主義と個人的構成主義間に相関がある、歴史理論的ビリーフと歴史教授学的ビリーフ間には実証主義の立場と伝達的立場との相関がみられる一方で、実証主義の立場と個人的構成主義の立場間には負の相関がみられる、歴史理論的ビリーフの語りの構成主義の立場と歴史教授学的ビリーフの個人的構成主義や社会的構成主義の立場には相関関係があるといった相関性が把握される。

そして、新米教師の個人的特性や社会的文脈が両ビリーフに及ぼす影響の考察である。回帰分析から、年齢・学歴・セメスター数・家庭環境・性別といった個人的特性や社会的文脈での影響要因と両ビリーフの各立場との相関性を検討する。例えば、両親の社会的経済的文化的背景の影響が強くと実証主義の立場や懐疑主義の立場にあまり同意しなくなる、年齢が高くなると歴史理論的ビリーフの語りの構成主義の立場への同意が高くなり、歴史教授学的ビリーフの伝達的立場への同意が低くなるといった影響が明らかとなる。

以上から、FHNWグループのビリーフ研究は、歴史

教師のビリーフを歴史理論的ビリーフと歴史教授学的ビリーフに概念規定し、歴史教師が有する両ビリーフの一般的傾向と、各歴史教師の個人的特性や社会的文脈といった属性が両ビリーフに及ぼす影響といった個別的な傾向を明らかにするとともに、両ビリーフ間やビリーフ内の相関性を究明するという方法論を採っていることが分かった。

スイスドイツ語圏の歴史教授学研究におけるビリーフ研究はビリーフを明確に概念規定し、その枠組みに基づいて調査することで、歴史教師のビリーフの一般的・個別的傾向、ビリーフ間やビリーフ内の相関性を明らかにするという方法論を構築している<sup>21</sup>。スイスドイツ語圏の歴史教授学研究では、このビリーフの明確な構造規定と研究方法論の構築を通して、ビリーフが多義的で曖昧な概念である、各自で異なるビリーフを具現化することが困難である、ビリーフを具現化するための方法論がないといった日本の歴史教育学研究においてビリーフ研究がなされない理由を克服していることが明らかとなった。

### Ⅲ 歴史教育学におけるビリーフ研究の位置づけ

第Ⅱ章では、スイスドイツ語圏の歴史教授学研究におけるビリーフの構造規定と研究の方法論の検討から、日本でビリーフ研究がなされない理由をどのように克服しているのかという問いを考察した。本章では、なぜスイスドイツ語圏の歴史教授学研究ではこれらビリーフ研究が盛んになされているのかという問いの考察からビリーフ研究が歴史教育学研究に果たす意義を明示し、ビリーフ研究を実施する方途を検討する。

#### (1) スイスドイツ語圏の歴史教授学研究におけるビリーフ研究の意義の考察

まず、意義について考察する前に、第Ⅱ章での検討から明らかとなったスイスドイツ語圏の歴史教授学研究におけるビリーフ研究の特徴を示す。その特徴は以下の4点である。

第1は、ビリーフを理論的根拠に基づいて構造規定することで、可視化を図っている点である。FHNWグループのビリーフ研究では、一般教授学研究、教科教授学研究、歴史学研究など多岐に亘る領域の研究成果に依拠することで、歴史理論的ビリーフと歴史教授学的ビリーフという2つのビリーフに構造規定し、歴史教師の歴史に対する捉え方、歴史の教授・学習に対する捉え方を具現化している。

第2は、歴史教師の歴史理論的ビリーフと歴史教授学的ビリーフの傾向性やビリーフの相関性を究明するという研究方法論を採用している点である。FHNWグループのビリーフ研究では、歴史教師が有する両ビリーフの一般的傾向を明らかにするだけでなく、両ビリーフ間やビリーフ内の相関性まで究明している。

第3は、歴史授業に関わる多様な側面とビリーフとの相関性の解明が意図されている点である。FHNWグループの研究では、とりわけ歴史教授学的ビリーフと授業形

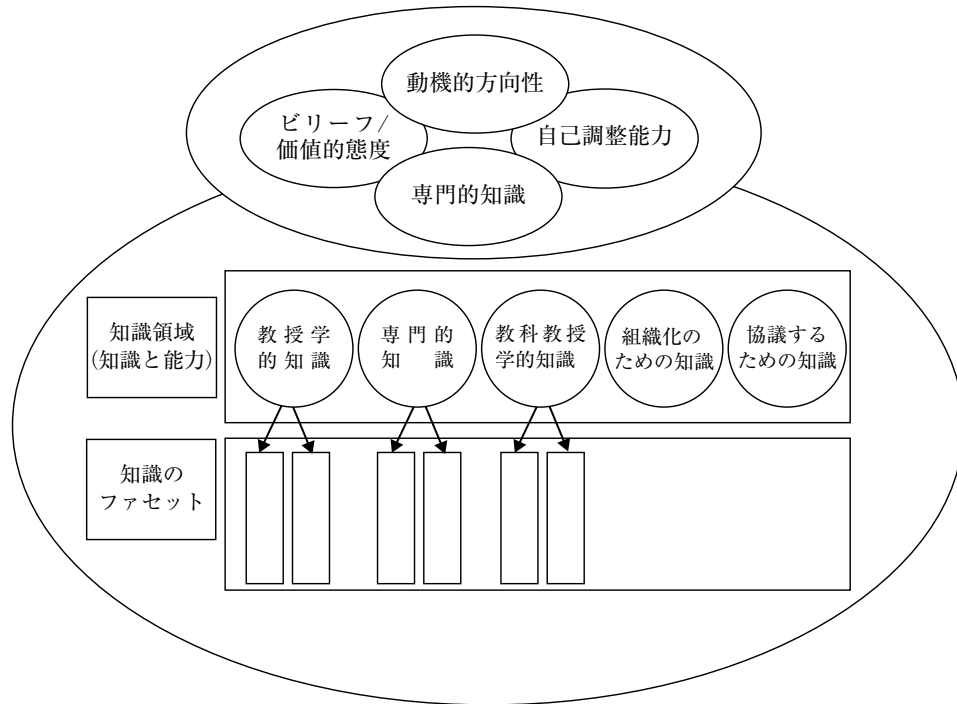


図1 専門的な行為コンピテンシー-専門的知識のモデル (Baumert, Jürgen/ Kunter, Mareike: Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9 (4) , 2006, S. 482より引用、訳出。)

成との相関性が重視されていることは、表2において歴史教授学的ビリーフの3つの立場ではそれぞれどのような特徴を持つ歴史授業が形成されるかを事前に想定していることから明らかである。

第4は、歴史教師のビリーフが歴史教師の授業形成にとり重要な鍵概念とされていることである。FHNWグループの研究では、単に歴史教師のビリーフを解明するだけでなく、歴史授業との相関性が重要な検討対象となっている。これは、歴史教師のビリーフを解明することが研究目的ではなく、歴史教師の授業形成やその成功に果たす歴史教師のビリーフの役割を究明することが研究目的であることを意味する。

本グループ研究の一環としてニーチェが実施した実証的研究では、「量的に調査されたビリーフとの概念的関連を確立するために、参加したベテラン教師の歴史授業はどのように質的に評価できるか」という問いのもとで、量的研究に参加した歴史教師を調査し、歴史授業におけるテーマや課題の設定、生徒の活動や指導の場面といった歴史授業の多様な側面と両ビリーフの相関性を検討するという質的研究がなされている<sup>22</sup>。この質的研究からも、本グループのビリーフ研究では歴史教師のビリーフを歴史授業の重要な鍵概念と捉えていることが窺える。

これらの特徴から、スイスドイツ語圏のビリーフ研究では、ビリーフが歴史授業における鍵概念とされ、歴史教師の授業形成やその成功に果たす歴史教師のビリーフの役割を究明することが研究目的となり、この研究目的に即したビリーフの構造規定、ビリーフの傾向性や相関性を解明するという研究方法論が構築されることで、授

業研究にも採用可能なビリーフ研究が実施されていることが分かる。

上記のビリーフ研究が実施可能となっているのは、スイスドイツ語圏の歴史教授学研究に理論的な影響を及ぼしているドイツにおいてビリーフが歴史教師のプロフェッショナルコンピテンシーに位置づけられていることに起因すると考えられる。ドイツでは、教師のプロフェッショナルコンピテンシーは優れた授業の重要な前提とされ、歴史教授学研究においても歴史的知識や歴史コンピテンシーの構造を巡る議論は盛んになされている。教師のプロフェッショナルコンピテンシーとして、多くの文献において引用されるのが、図1で示したバウムルトとクンターのモデル図である。

ドイツの一般教授学研究では、教師のプロフェッショナルコンピテンシーは行為コンピテンシーと専門的知識からなり、行為コンピテンシーには動機的方向性、ビリーフ/価値的態度、自己調整能力、そして専門的知識では5つの知識領域、さらに教授学的知識と専門的知識と教科教授学的知識には知識のファセットがあるとされる。この教師のプロフェッショナルコンピテンシーのモデルでは、各行為コンピテンシーと専門的知識が重なり合い、多層的にコンピテンシーが配置されるという各位相の構造が視覚化されている。本モデルはドイツのみならず、スイスドイツ語圏でも教師のプロフェッショナルコンピテンシーを描き出すために共有される<sup>23</sup>。

スイスドイツ語圏の歴史教授学研究では、教科特有の教師のプロフェッショナルコンピテンシーに関する考察が不十分であることが指摘され、このモデルを参考に、

歴史教師のプロフェッショナルコンピテンシーのモデルを構想しようとする動向がみられる<sup>24</sup>。その構想はまだ緒に就いたばかりであり、歴史教師がどのような専門的知識を有することで、どのような行為コンピテンシーを意のままにできるようになるのか、全体としてどのようなコンピテンシーを育成するのかまでは、現時点では明らかになっておらず、コンピテンシーの各構成要素間の相関性、行為(歴史)コンピテンシーと専門的知識間との相関性が可視化されるには至っていない。これは、図1の教師のプロフェッショナルコンピテンシーのモデル図でも同様で、本モデル図でもプロフェッショナルコンピテンシーの構成要素の各位相と他の位相がどのように関連しているのか、全体としてどのように関連が構築されるのかまでは読み取ることはできない。

本来、教師のプロフェッショナルコンピテンシーを明示するのは、その成長を見取り、教育の質の確保を図る教師の専門性のスタンダード化を図るためである。プロフェッショナルコンピテンシーの構成要素を構造的に列挙するのみでは、その育成を図る手立てを講じること、ましてやスタンダード化することは到底不可能であり、ここに本モデルの課題が見出される。

そのため、スイスドイツ語圏では、行為コンピテンシーの下位コンピテンシーで、専門的知識とも重なり合う教師のビリーフに着目していると考えられる。スイスドイツ語圏やドイツでは、ビリーフは、「授業における目標や活動計画の選択、状況の認知や解釈、教授学的・コミュニケーション的行為や問題解決に影響を及ぼし、統制することによって、職業的な行為の質に対して意義深い役割」<sup>25</sup>を有すると説明され、教師のプロフェッショナルコンピテンシーにおいて重要な役割を担うと考えられている。教師のビリーフは主観的に形成されるため、各教師により多様に相違する。そして、その相違により、授業への動機、自己統制、育成する教科知識、授業の基盤となる教授学や教科教授学の知識も異なるため、他のコンピテンシーに多大な影響を及ぼすのである。そのため、FHNWグループの研究では歴史教師の授業形成やその成功にとり重要な鍵概念とされ、歴史教師のビリーフと歴史授業との相関性、歴史授業に影響を及ぼす要因との相関性の把握が主眼とされているのである。各コンピテンシーの構造、コンピテンシー間の相関性を明確にし、教師のプロフェッショナルコンピテンシーを具体的なレベルで育成できるよう構造化するために、ビリーフは仲介的な役割を果たすことができるのである。これこそが、スイスドイツ語圏において教師のビリーフ研究が盛んに実施される理由であると考えられる。教師のプロフェッショナルコンピテンシーを明示し、その育成を図るスタンダードの作成に重要な役割を果たすというのが、歴史教育学研究におけるビリーフ研究の意義であるといえよう。

## (2) ビリーフ研究を実施するための方途の検討

前節では、スイスドイツ語圏の歴史教授学研究においてビリーフ研究が教師のプロフェッショナルコンピテン

シーのスタンダード化に果たす意義について論じた。本節では、スイスドイツ語圏のビリーフ研究の日本の歴史教育学研究への適用可能性に基づいて、ビリーフ研究を実施するための方途を検討する。スイスドイツ語圏のビリーフ研究から日本の歴史教育学研究においてビリーフ研究を実施するための3点の示唆が明らかとなる。

第1は、歴史教師のプロフェッショナルコンピテンシーのモデルとその構成要素を提示することである。日本では教師に求められる資質・能力は、i)教職に対する責任感、探究力、教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力、ii)専門職としての高度な知識・技能、iii)総合的な人間力と整理される<sup>26</sup>。この整理において、これら3つの資質・能力は並列的に配置、列挙されるにとどまっている。そのため、答申では、「これらは、それぞれ独立して存在するのではなく、省察する中で相互に関連し合いながら形成される」<sup>27</sup>とあるが、これらの資質・能力間には実際にどのような関連があるのか、どのようにして関連が形成されるのかを読み取ることはできない。さらに、責任感、自主的に学び続ける力、総合的な人間力といった資質・能力、とりわけi)、iii)については抽象的な上位の資質・能力であるため、ドイツにおける行為コンピテンシーと専門的知識のような教科レベルにまで落とし込むことができる資質・能力にさえなっていない。そのため、ドイツの一般教授学研究における教師のプロフェッショナルコンピテンシーのモデル図と比較しても、資質・能力の定義はスタンダード化に向けてさらに課題があることが了解される。教職全般に及ぶプロフェッショナルコンピテンシーから各教科レベルにおける教師のプロフェッショナルコンピテンシーにまで至る一貫したコンピテンシーの設定が課題である。

第2は、歴史教師のビリーフの構造規定を明確にすることである。日本におけるビリーフ研究では、ビリーフは学習に関するビリーフ、教師の役割に関するビリーフといった項目に細分化され<sup>28</sup>、全体としてどのような構造からなるのかという構造規定がなされることはなかった。項目ごとのビリーフの調査では、項目別のビリーフの実態把握にとどまり、その実態の把握自体がビリーフ研究の目的となってしまう。ビリーフの構成要素を構造化することで、はじめてビリーフを総体として捉えることが可能となり、ビリーフ研究は歴史教師のプロフェッショナルコンピテンシーの明示とそのスタンダード化のための研究手段となりえるのである。ビリーフ研究を、歴史教師のプロフェッショナルコンピテンシーをスタンダード化するための研究手段とすることが肝要である。

第3は、歴史教師のビリーフ研究の方法論を確立することである。日本のビリーフ研究は項目ごとにビリーフの実態を把握することが研究目的であるため、教師のビリーフの各項目をどのように設定するのか、ビリーフの実態をどのように描くのかは各研究の裁量であり、そこに共通理解は存在しない。勿論、研究の方法論を一本化することがめざされるべきではないが、単に教師のビリーフを各研究者の視点で設定した項目で実態把握する

ことのみが目的であるならば、ビリーフ研究の意義が見出せないであろう。ビリーフ研究を手段として何を明らかにするのかという上位の研究目的があってこそ、ビリーフ研究の意義が高まるのである。スイスドイツ語圏のビリーフ研究は、ビリーフを歴史教師のプロフェッショナルコンピテンシーに位置づけ、プロフェッショナルコンピテンシーのスタンダード化に向けたビリーフ研究を実施することで、教師研究に援用可能なものになっている。そして、ビリーフの構造規定がなされることで教師の教授の行為や授業形成に影響を及ぼす要因の相関性を解明するという研究方法論が構築されているのである。日本のビリーフ研究においても、研究目的を再考し、研究方法論を確立することが必要となろう。

以上、3点の示唆から、ビリーフ研究を実施するための方途が明らかとなる。歴史教師のプロフェッショナルコンピテンシーの確定とそのスタンダード化を研究目的として、プロフェッショナルコンピテンシーで重要な位置を担う歴史教師のビリーフを構造規定し、その構造がプロフェッショナルコンピテンシーの各領域に及ぼす影響を解明することで、プロフェッショナルコンピテンシーの内実を究明し、そのスタンダード化を図るためのビリーフ研究の方法論を確立することである。

#### IV 研究の総括

本稿は、歴史教師のプロフェッショナルコンピテンシーの確定とそのスタンダード化を研究目的とするビリーフ研究を実施すべきであるというビリーフ研究の新しい展望を提起することを図った。近年、日本の一般・教科教育学研究において、教師教育プログラムやカリキュラムの開発等、教師教育の改革に向けた研究が盛んである。教師教育のプログラムやカリキュラムの開発を図る上で、教師のプロフェッショナルコンピテンシーの確定は不可避であり、その各構成要素の相関性が明示されることで、はじめてその育成を図る手立てが明らかになるのである。しかし、日本においては教師のプロフェッショナルコンピテンシーが明確に規定されることなく、教師の資質・能力の向上がめざされているのが現状である。

歴史教師のプロフェッショナルコンピテンシーを設定し、その育成を確実にするスタンダードを作成することが教師教育改革を実質的に進めるための方策であり、教師のビリーフ研究はその方策の実現に向けて不可欠な研究であり、今こそ再評価されるべきであろう。

#### 【註】

1 秋田喜代美「教師の知識と思考に関する研究動向」『東京大学教育学部紀要』第32巻、1992年、pp.221-232では、1980年代から1990年代初頭における教師研究に関する研究動向が詳細に紹介されている。

2 例えば、吉崎静夫「授業実施過程における教師の意思決定」日本教育工学会編『日本教育工学雑誌』第8号、1983年、pp.61-70、佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美「教師

の実践的思考様式に関する研究(1) -熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に-」『東京大学教育学部紀要』第30巻、1990年、pp.177-198など参照。

3 例えば、矢野博之「教師の教育内容知識に関する研究の動向 -社会科を中心として-」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第38号、1998年、pp.287-295、秋田喜代美・佐藤学・岩川直樹「教師の授業に関する実践的知識の成長 -熟練教師と初任教師の比較検討」『発達心理学研究』第2巻第2号、1991年、pp.88-98など参照。

4 吉田道雄・佐藤静一「教育実習生の児童に対する認知の変化 -実習前、実習中、実習後の「子ども観」の変化-」日本教育工学会編『日本教育工学雑誌』第15巻第2号、1991年、pp.93-99、原岡一馬「教師の自己成長に関する研究」『名古屋大学教育学部紀要』第36号、1989年、pp.33-53など参照。

5 授業における教師の知識と思考に関する研究についての3領域の区分は、前掲論文1)に依拠している。

6 同上論文、p.227を参照。

7 例えば、波多野五三「英語教師のビリーフに関する考察 -成長指標としての構成主義的授業観-」『英語英米文学研究』第18号、2010年、pp.105-161、古川敦子「小学校の日本語指導担当教員が持つビリーフに関する研究」『一橋日本語教育研究』第2号、2013年、pp.47-58など参照。言語系教科において盛んな理由の1つとして、Horwitzの調査票BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory)が活用されていることが考えられる。

8 後藤賢次郎「学部生の社会科教育観の変容に関する一考察 -社会科教員養成科目(教科の指導法(社会))におけるTA実施記録をもとに-」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部』第61号、2012年、pp.57-66、村井大介「地理歴史科教師の歴史教育観の特徴とその形成要因 -教師のライフストーリーの聴き取りを通して-」全国社会科教育学会編『社会科研究』第81号、2014年、pp.27-38、中島常彦「小学校社会科「エキスパート教員」の授業力形成過程とその要因 -子どもを主体とした授業実践を求め続けた教師を例として-」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部』第64号、2015年、pp.43-52など参照。

9 南浦涼介他「子どもたちの社会科授業に対する学習ビリーフ -診断テストの開発と試行実施から-」『山口大学教育学部研究論叢 芸術・体育・教育・心理』第61号、2012年、pp.363-375では、児童生徒の学習ビリーフの解明を目的とするが、教師のビリーフ調査も実施しており、社会科の学習に関するビリーフと教師の役割に関するビリーフを社会科学学習ビリーフの尺度として設定しているのが数少ない事例といえる。

10 Nitsche, Martin / Waldis, Monika: *Geschichtstheoretische und -didaktische Beliefs von angehenden Geschichtslehrpersonen in Deutschland und in der Deutschschweiz. Erste Ergebnisse quantitativer Erhebungen*, in: Waldis, Monika / Ziegler, Béatrice (Hrsg.): *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 15. Beiträge zur Tagung »geschichtsdidaktik empirisch 15 2017*, S. 139.



ニーチェは別稿において、1.量的にも質的にも確認される研究成果を国際的な教授学的・歴史教授学的ディスコースと接続させるために、ビリーフはどのように理論的に把握されるか、2.スイスドイツ語圏における新米教師とベテラン教師を量的に調査すると、彼らはどのような認識論的ビリーフや教授・学習に関するビリーフを述べるか、3.コンテキストに一部関連すると考えられる更なる影響要因(例えば、両親の社会的経済的背景、セメスター数など)は教師の回答行為にどの程度影響を及ぼすか、4.認識論的ビリーフと教授・学習論的ビリーフはどのように関連するか、5.先に量的に調査されたビリーフとの概念的関連を確立するために、参加したベテラン教師の歴史授業はどのように質的に評価できるかという研究の問いを設定している。FHNWグループは歴史教師のビリーフ調査を問いを精緻化しながら繰り返し実施している。

Vgl. Nitsche, Martin : *Geschichtstheoretische und -didaktische Beliefs angehender und erfahrener Lehrpersonen - Einblicke in den Forschungsstand, die Entwicklung der Erhebungsinstrumente und erste Ergebnisse*, in. Danker, Uwe (Hrsg.): *Geschichtsunterricht - Geschichtsschulbücher - Geschichtskultur. Aktuelle geschichtsdidaktische Forschungen des wissenschaftlichen Nachwuchses (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 15)* , V & R unipress GmbH 2017, S. 93-94.

11 King, Patricia M./ Kitchener, Karen Strohm: *The Reflective Judgment Model. Twenty Years of Research on Epistemic Cognition*, in. Hofer, Barbara K. / Pintrich, Paul R. (Ed.) : *Personal Epistemology. The Psychology of Beliefs About Knowledge and Knowing*. Lawrence Erlbaum Associates 2002, pp.38-42.

12 Kuhn, Deanna/ Weinstock, Michael: *What Is Epistemological Thinking and Why Does It Matter ?* , in. Hofer, Barbara K./ Pintrich, Paul R. (Ed.) : *Personal Epistemology. The Psychology of Beliefs About Knowledge and Knowing*. Lawrence Erlbaum Associates 2002, pp.122-125.

13 Lee, Peter/ Shemilt, Denis: *A Scaffold, not a Cage. Progression and Progression Models in History*. *Teaching History*, 113, 2003, p.19-22.

14 Maggioni, Liliana/ Alexander, Patricia/ VanSledright, Bruce: *At a crossroads ? The Development of Epistemological Beliefs and Historical Thinking*, *European Journal of School Psychology*, 2(1-2) , 2004, pp.169-197.

15“ Studying Epistemic Cognition in the History Classroom: Cases of Teaching and Learning to Think Historically”というタイトルでマギオリが2010年に提出した博士論文が彼らの共同研究の集大成の成果となっている。(https://drum.lib.umd.edu/bitstream/handle/1903/10797/Maggioni\_umd\_0117E\_11443.pdf ? sequence=1&isAllowed=y 2018年6月10日閲覧)

16 Nitsche, Martin: *Geschichtstheoretische und -didaktische Überzeugungen von Lehrpersonen. Begriffliche und empirische Annäherungen an ein Fallbeispiel*, in. Buchsteiner, Martin/ Nitsche, Martin (Hrsg.) : *Historisches Erzählen und Lernen. Historische, theoretische, empirische und pragmatische Erkundungen*, Springer VS 2016, S. 168-174.

17 Ebenda, S. 175-177.

18 A.a.O., 10, “Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 15”, S. 140-148に依拠して実証的研究を検討している。

19 大学の実習生であるが、FHNWグループは*angehende Geschichtslehrpersonen* (新米教師)と明記している。また、平均年齢も日本の新米教師にほぼ相当することから、本稿でも新米教師と記載する。

20 本稿ではパイロット調査ではなく、本調査を検討対象とすべきと考えていたが、FHNWグループは2013年から2015年にかけて量的調査と質的調査を繰り返し実施し、多くの論考を発表しているが、各回の調査対象者や人数が明確に示されていない論考も多くみられる。管見の限りでは、本パイロット調査のみが対象者や人数が明確にされているため、検討対象として最も適切であると判断し、本稿で取り上げている。

21 FHNWグループのビリーフ研究でも先行研究として取り上げられるメスナーとブッフのビリーフ研究では、歴史教師のビリーフを歴史教授学的ビリーフとして構造規定し、歴史教師が有する教授学的ビリーフの各領域間や領域内の相関性や歴史教師の傾向性や集団的特性を歴史教師へのアンケート調査から量的に解明するという研究方法論を採用している。この研究に照らしても、スイスドイツ語圏の歴史教授学研究におけるビリーフ研究は、ビリーフの構造規定に基づいて研究方法論を構築していると判断して差し支えないと考える。Vgl. Messner, Helmut/ Buff, Alex: *Lehrwissen und Lehrhandeln im Geschichtsunterricht- didaktische Überzeugungen und Unterrichtsgestaltung*, in. Gautschi, Peter u.a. (Hrsg.) : *Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte*. hep Verlag, 2007, S. 143-175.

22 Vgl. A.a.O., 10 “Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 15”, S. 99-101.

23 実際、教師のプロフェッショナルコンピテンシーの観点からビリーフ研究を実施するFHNWグループの研究では、本モデルに依拠した教師のプロフェッショナルコンピテンシーに関する論述が多くみられる。Vgl. A. a. O., 10, “Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 15”, S. 87, 16, S. 160等を参照。

24 Vgl. Waldis, Monika/ Nitsche, Martin/ Marti, Philipp/ Hodel, Jan/ Wyss, Corinne: “Der Unterricht wird fachlich korrekt geleitet“. *Theoretische Grundlagen, Entwicklung der Instrumente und empirische Erkundungen zur videobasierten Unterrichtsreflexion angehender Geschichtslehrpersonen*. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 13 (2014) , S. 33-34.

25 Reusser, Kurt/ Pauli, Christine: Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern, in: Terhart, Ewald/ Bennewitz, Hedda/ Rothland, Martin (Hrsg.) : Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage, Waxmann 2014, S. 642.

26 2012年8月28日の中央教育審議会の答申「教職生活の全体を通じた 教員の資質能力の総合的な向上方策について (答申)」より引用。

27 同上答申、p.2。

28 前掲論文9)を参照。さらに、言語系教科では、例えば、外国語学習の適性に関するビリーフ、外国語学習の特性に関するビリーフ、外国語学習への「動機と期待」に関するビリーフといった項目が挙げられている。稲葉みどり「小中学校教師の外国語学習のビリーフの特徴-教師間、及び、大学生との比較-」『愛知教育大学研究報告 人文・社会科学編』第64輯、2015年、pp.19-27を参照。