

# 歴史教師のビリーフに関する研究方法論の考察 — ビリーフ調査の質問項目の開発を通して —

宇都宮明子

Akiko UTSUNOMIYA

A Study of Research Methodologies for History Teachers' Beliefs  
Through the Development of Question Items for Belief Survey

## ABSTRACT

本稿の目的は、歴史教師のビリーフを捉える枠組みを設定し、それに基づいたビリーフ調査のための質問項目を開発することで、ビリーフ研究の方法論を検討することである。

第Ⅱ章では、歴史教師のビリーフを、スイスドイツ語圏の歴史教師のビリーフの構造規定を援用した歴史理論的ビリーフと歴史教授学的ビリーフとし、日本の教科教育学研究で示された教科教育実践研究を捉えるフレームワークを援用して、両ビリーフを授業理論、授業モデル、授業実践の領域で調査するという歴史教師のビリーフを捉える枠組みを導出した。第Ⅲ章では、第Ⅱ章で示した授業理論、授業モデル、授業実践という領域ごとに歴史理論的ビリーフと歴史教授学的ビリーフを調査するための観点と下位観点を考察し、下位観点ごとにビリーフ調査の質問項目を開発した。第Ⅳ章では、第Ⅲ章までの検討を踏まえ、歴史教師のビリーフ調査では、歴史理論的ビリーフと歴史教授学的ビリーフからなる歴史教師のビリーフの傾向性、歴史理論的ビリーフ内、歴史教授学的ビリーフ内、両ビリーフ間、歴史教師の教育的営みの領域内、領域間の相関関係、選択式項目と記述式項目の対応関係を分析することで、歴史教師のビリーフの属性を解明するという研究方法論を提案した。

本研究での考察から、教師教育改革を進める上で、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欠であり、歴史教師のビリーフを教師のプロフェッショナルコンピテンシーに位置づけ、その観点からビリーフ調査を実施することは、教師教育改革の道を拓くことにつながるという本稿の結論を導いた。

【キーワード：歴史教師、ビリーフ研究、研究方法論、歴史教師のプロフェッショナルコンピテンシー】

## I 研究の目的

本稿の目的は、歴史教師のビリーフを捉える枠組みを設定し、それに基づいたビリーフ調査のための質問項目を開発することで、ビリーフ研究の方法論を検討することである。

別稿において、日本での歴史教師のビリーフ調査の実施に向けた理論的基盤を明確にするために、スイスドイツ語圏における歴史教師のビリーフ研究を考察した<sup>1</sup>。その考察から、スイスドイツ語圏の歴史教師のビリーフ研究は、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構造規定し、それぞれの傾向性、ビリーフ間や歴史授業の多様な側面との相関関係を究明する研究方法論を採用していることを明らかにした<sup>2</sup>。そして、このビリーフ研究の理論的背景にはビリーフを教師のプロフェッショナルコンピテンシーに位置づけるドイツ一般教授学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があり、このモデルに依拠することで、スイスドイツ語圏のビリーフ研究は、歴史教師のプロフェッショナルコンピテンシーを設定し、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意義を有していることを明らかにした<sup>3</sup>。以上を踏まえ、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に、①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、②歴史教師のビリーフの構造規定を明確にすること、③歴史教師のビリーフ研究の方法論を確立することという3点の示唆を得ることができた<sup>4</sup>。本稿は別稿の延長線上に位置づき、別稿のスイスドイツ語圏の歴史教師のビリーフの理論的検討に基づいて、日本で歴史教師のビリーフ調査を実施するための具体的な研究方法論を検討するものである。

近年の国際的な教師のビリーフ研究では、多様な方法論が採用される。教師のビリーフ研究の国際的ハンドブックでは、教師のビリーフを調査するための、質問紙、インタビュー、教室での観察、振り返りの記述、教師の知識や能力のテスト、ビネット調査、スケーリング回答、ポートフォリオ、ビリーフの視覚的描写、教室での多様な成果物といった10の方略が示される<sup>5</sup>。従来の質問紙での量的な調査だけでなく、インタビューや観察、教師の記述、教師の学習指導計画や授業資料、生徒の記述と

\* 島根大学教育学部社会科教育専攻

いった多様な資料を基に教師のビリーフを質的に調査する研究方法論が採られている。A.M.F.バルセロスは、ビリーフは社会的な相互作用や文脈の影響を受ける動的なものであり、文脈的アプローチでの質的調査の重要性を指摘する<sup>6</sup>。国際的にも質的なビリーフ調査に関する研究は豊富に蓄積されている<sup>7</sup>。

しかし、本稿では、質問紙調査での量的な研究方法論を検討する。それは、日本では言語系教科における教師のビリーフの量的調査は数多く存在するが、歴史教育学研究では歴史教師のビリーフ調査自体がほぼ皆無であり、まずは量的調査によって歴史教師の一定の属性を把握することが肝要であると考えからである。

前述した、別稿での3点の示唆の内、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の提示に関しては、ドイツ一般教授学研究におけるコンピテンシー・モデルとその構成要素、歴史教師のビリーフの構造規定の明確化に関しては、スイスドイツ語圏の歴史理論的ビリーフと歴史教授学的ビリーフを援用する。ビリーフ研究の方法論の確立に関しては、実際のビリーフ調査に直接的に関わるとともに、質問紙調査での量的研究であるので、日本の歴史教育学研究の文脈に即した質問項目の考察が不可欠である。

言語系教科の教師のビリーフ調査では、E.K.ホルヴィッツの言語学習の適性、難しさ、性質、言語学習ストラテジーという4分野からなるBALLIの教師バージョン<sup>8</sup>が、教師の指導行動や態度といった一般的な教師のビリーフ調査では、河村・國分が提案するラショナル・ビリーフとイラショナル・ビリーフ<sup>9</sup>が典型的な枠組みとして活用され、調査されている。しかし、日本の歴史教育学研究では採用しうる枠組みが存在しないため、その開発が必要である。そのため、歴史教師のビリーフ調査ではどのような枠組みを設定し、どのような質問紙を作成することができるのかという問いを設定し、その回答を導くことで、歴史教師のビリーフを調査する研究方法論を考察することを図る。そこで、第Ⅱ章では、歴史教師のビリーフを捉える枠組みを考察し、第Ⅲ章でその枠組みに基づいた質問項目を提示することで、歴史教師のビリーフを調査する研究方法論を検討する。

## Ⅱ 歴史教師のビリーフを捉える枠組みの考察

本章では、スイスドイツ語圏の歴史教師のビリーフの構造規定と、日本の社会科教育学研究の成果を援用して、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歴史教師のビリーフを捉える枠組みを考察する。

### (1) スイスドイツ語圏における歴史教師のビリーフの構造規定の援用

本稿では、スイスドイツ語圏の歴史教師のビリーフの構造規定を援用し、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と捉える。まず、歴史理論的ビリーフから検討する。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)のビリーフ研究では、P.M.キングとK.S.キッチナー、D.クーンとM.ワインストックの教育心理学研究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P.リーとD.シュミルトの歴史解釈における発達モデルの構想、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援用したL.マギオニ、P.アレクサンダー、B.バンスレットライト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、歴史理論的ビリーフを構想した<sup>10</sup>。歴史理論的ビリーフには、実証主義・懐疑主義・語りの構成主義という歴史理論の立場があり<sup>11</sup>、実証主義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に立つ。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持つ。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に立脚する。FHNWグループの歴史理論的ビリーフを援用すると、歴史教師が持つ歴史観や生徒にどのような学習内容を獲得させるのかという歴史授業における学習内容に対する考え方を解明することができる。

次に、歴史教授学的ビリーフである。FHNWグループは、COACTIV研究やF.C.シュタウプとE.シュテルンの研究、N.シュリヒターの「学習の社会的次元への焦点化」、H.ジーベルトによる知識の個人的構築と協働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く<sup>12</sup>、歴史の教授と学習に関わる歴史教師のビリーフを歴史教授学的ビリーフと呼ぶ。歴史教授学的ビリーフは、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つの立場に区分される<sup>13</sup>。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。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信念である。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。FHNWグループの歴史教授学的ビリーフを援用すると、歴史教師の教授・学習観、生徒にどのような学習方法で学習させるのかという歴史授業における学習方法に対する考え方を解明することが可能となる。

以上から、FHNWグループの歴史教師のビリーフの構造規定である歴史理論的ビリーフと歴史教授学的ビリーフを援用すると、歴史教師の歴史観や教授・学習観、歴史授業における学習内容と学習方法に関する考え方を調査することができると考えられる。

## (2) 日本の教科教育学・社会科教育学研究の成果の援用

(1)で検討した歴史教師のビリーフの構造規定では、歴史教師がどのようなビリーフを有しているのかというビリーフ自体の解明は可能である。しかし、歴史教師のビリーフは本来、歴史教師の教育的営みのあらゆる領域において機能しているはずであり、ビリーフの構造規定のみでは、歴史観や教授・学習観、歴史授業における学習内容と学習方法に関する考え方という一部の教育的営みに限定されたビリーフ調査にとどまることになる。そこで、日本の教科教育学・社会科教育学研究の成果を活用して、歴史教師の教育的営みの領域を捕捉し、歴史教師のビリーフの構造規定では調査できない領域における歴史教師のビリーフも調査対象とすることで、日本独自のビリーフ調査が実施可能になると考える。歴史教師の教育的営みの領域を教科教育学・社会科教育学研究の成果から検討し、ビリーフ調査の調査対象を検討する。

草原和博は教科教育実践の研究を捉えるフレームワークを検討し、教科教育実践を教師の研究仮説として、授業実践、授業計画、授業モデル、授業理論という4つの階層性で構造化する<sup>14</sup>。草原は「どういう教師も、「こうすればいい授業ができるのではないか」という仮説を持って授業に臨む<sup>15</sup>」とし、その仮説の試行と表現が4つの階層性でなされるとする。以下、草原の論に従って、各階層をみていく<sup>16</sup>。「授業実践」は「こうすればいい授業ができるのではないか」という仮説の最終的な施行と表現であり、教師自らの仮説の成果である。「授業実践」の前段階に位置づけるのが、「授業計画」である。「授業計画」はこういう実践をすれば上手くいくであろうという構想である。その構想には指導案や授業メモ、板書計画という視覚的な構想と、頭の中での構想があるとされる。この「授業計画」の構想にもその根拠となる仮説が存在しており、それが「授業モデル」である。恩師や同僚や雑誌等から学ぶ中で、自身が良い授業と考える、単元を例とした教科指導の理念型が「授業モデル」である。授業モデルには、教授書等が該当する。自身が良い授業と考える理念型を設計するには、教科の目標、授業における教師が果たすべき役割、内容構成や学習方法や指導過程の原則といった多岐に亘る「授業理論」に関する仮説が不可欠である。草原は授業理論から授業モデル、授業計画を経て授業実践へと至る過程を一般性の高い仮説から具体的な仮説に変換していく知的営為として授業の「創造」、その逆の過程を個別性の高い仮説の分析からその根拠となる一般的仮説を導く研究を授業の「説明」として、2方向から教科教育実践研究を説明する<sup>17</sup>。さらに、草原はこれら4階層からなる仮説が時間的な前後に基づく連続体ではなく、不連続な入れ子構造であると指摘する<sup>18</sup>。教師が自身を取り巻く環境条件とは関係なく、教科教育実践を原理的レベルで捉えるのが「授業理論」と「授業モデル」、国の教育政策や学習指導要領、学校の教育方針や保護者のニーズを踏まえて具体的な指導場面を想定して「授業理論」や「授業モデル」を加工して設計するのが「授業計画」である。この「授業計画」で生徒に教えることができるのかを検討

し、教室の生徒と学びの関係を構築しつつ計画を遂行することで成立するのが「授業実践」である。草原は、「授業理論」と「授業モデル」は教科教育論、「授業計画」は教科教育論と教科教育法、授業実践は教科教育論と教科教育法と教科教育術という異なる成立の次元と条件を有する入れ子構造として教科教育実践を捉える。

以上を踏まえ、草原は教科教育実践の階層性と入れ子構造から、授業理論、授業モデル、授業計画、授業実践を区別せず、教科教育実践をトータルに分析、開発しようとする「常識的な教科教育実践研究」、授業理論、授業モデル、授業計画、授業実践を明確に区別し、教科教育実践のピースミールな分析、開発に徹する「科学的な教科教育実践研究」という教科教育実践研究を捉えるフレームワークを設定する<sup>19</sup>。

草原が設定したフレームワークは、教師が優れた授業を実践する上で設定する仮説の領域、教科教育実践研究の研究領域を捕捉するもので、本稿が明らかにすることを図る歴史教師の教育的営みの領域と重なるものであり、教科教育実践研究を捉えるフレームワークは歴史教師の教育的営みの領域に援用可能であると考えられる。そこで、歴史教師の教育的営みの領域を授業理論、授業モデル、授業計画、授業実践という枠組みで捉えることが想定される。ただし、授業計画と授業実践の成立の条件の1つである教科教育法は教師を取り巻く教育政策、学習指導要領、学校の教育方針と関わるが、歴史教師のビリーフに直接関わらない条件であるので、考慮の対象から外すこととする。さらに、教科教育実践研究ではなく、歴史教師のビリーフ研究の場合、授業計画の構想を視覚化した指導案や授業メモ、板書計画は個々の教師の動的なビリーフを調査する質的研究の研究対象であるが、歴史教師の一定の属性の把握を図る量的研究では研究対象とすることは困難である。以上から、歴史教師のビリーフの量的研究をめざす本稿では、草原の教科教育実践研究のフレームワークを援用し、歴史教師のビリーフ調査という観点から授業計画を除外して、歴史教師の教育的営みの領域を授業理論、授業モデル、授業実践に限定し、この3領域から歴史教師のビリーフを検討することを図る。

本章では、歴史教師のビリーフを、スイスドイツ語圏の歴史教師のビリーフの構造規定を援用した歴史理論的ビリーフと歴史教授学的ビリーフとし、この両ビリーフを日本の教科教育学・社会科教育学研究で示された教科教育実践研究を捉えるフレームワークを援用して導いた授業理論、授業モデル、授業実践の領域で調査するという歴史教師のビリーフを捉える枠組みを導出した。

## Ⅲ 歴史教師のビリーフ調査のための質問項目の開発

本章では、第Ⅱ章で示した歴史理論的ビリーフと歴史教授学的ビリーフを授業理論、授業モデル、授業実践という領域ごとに調査するための質問項目を考察する。各領域のビリーフ調査のための質問項目を開発するためには、例えば、歴史授業の一般的・普遍的な原理的レベルに

相当する授業理論ではどのような観点から歴史教師のビリーフを調査できるのかといった各領域の調査の観点の設定が必要である。まず、授業理論の調査の観点から検討する。

#### (1) 授業理論に関するビリーフ調査のための観点の考察

授業理論では、どのような歴史授業をめざすのかという歴史授業の目標から、どのように歴史を教授し、生徒に学習させるのかという教授・学習観、その目標や教授・学習観では教師はどのような役割を果たすべきかという教師の役割の捉え方によって、歴史授業が全く異なるものとなる。さらに、これらの背景には、歴史教師が歴史をどのように捉えているのかという歴史観が存在する。これより、授業理論における歴史教師のビリーフ調査の観点として、歴史授業の目標、教授観、学習観、教師の役割、歴史観を設定することが適切であろう。

日本の社会科教育学研究の成果を踏まえると、歴史授業の目標は、①歴史学の成果を体系的に獲得させるという科学的な社会認識の形成を図る、②歴史を通して現在や未来の社会やその問題を考察するという市民的資質の育成を図る、③歴史的思考の促進という歴史的な資質・能力の育成を図る、④生徒の歴史的関心を高め、歴史の共感的な理解という歴史を学ぶ意義を生徒に実感させることを図るといった4つの目標が想定される。①を社会認識志向、②を市民的資質志向、③を歴史的な資質・能力志向、④を生徒志向と呼ぶこととし、これを下位観点とする。

教授観は、スイスドイツ語圏の歴史教師のビリーフ研究の成果を踏まえ、前述の歴史教授学的ビリーフの伝達的な立場、個人的構成主義の立場、社会的構成主義の立場を下位観点とする。伝達的な立場を採る歴史教師は、教師中心の具体的な描写と説明からなる講義で客観的な歴史を教授することをめざす。個人的構成主義の立場を採る歴史教師は、歴史授業において生徒個人が自身の歴史解釈を表現するといった自主的な学習ができるよう指導することを図る。社会的構成主義の立場を採る歴史教師は、歴史的な問いや問題設定にグループで協同して取り組むように指導することをめざす。

学習観は教授観と表裏一体であり、同じく伝達的な立場、個人的構成主義の立場、社会的構成主義の立場を下位観点とする。伝達的な立場を採る歴史教師は、教師が教授した客観的な歴史を生徒が正しく学習しているかを重視する。個人的構成主義の立場を取る歴史教師は、生徒の自主的な学習を重んじ、それを促進することを図る。社会的構成主義の立場を採る歴史教師は、問題設定やプロジェクト型学習といった協同的な学習が展開できるように支援する。

教師の役割は、教授観と学習観に即して決定づけられる。伝達的な立場を採る歴史教師は、客観的で正しい歴史を生徒に伝達することを教師の役割と捉える。これを伝達者としての教師の役割とする。個人的構成主義や社会的構成主義の立場を採る歴史教師には、生徒の自主的

な学習を支援することを役割と考える者、より積極的に生徒の学習に関与することを役割と考える者が想定される。前者をファシリテーターとしての教師の役割、後者をアクティベーターとしての教師の役割と呼ぶ<sup>20</sup>。これら3つの教師の役割を下位観点とする。

歴史観は、前述のスイスドイツ語圏の歴史教師のビリーフ研究の成果を踏まえ、歴史理論的ビリーフの実証主義の立場、懐疑主義の立場、語りの構成主義の立場を下位観点とする。実証主義の立場を採る歴史教師にとっては、歴史は過去についての客観的な事実を意味する。懐疑主義の立場を採る歴史教師には、歴史とは異なる見方や展望に立つ執筆者により異なって表現される歴史解釈である。語りの構成主義の立場を採る歴史教師にとり、歴史は問題設定に即した現在の視点からの多様な史資料で根拠づけられる過去の再構築としての歴史的語りである。

以上、授業理論では歴史授業の目標、教授観、学習観、教師の役割、歴史観が調査の観点で、各観点の下位観点ごとにビリーフ調査の質問項目を構想する。

#### (2) 授業モデルに関するビリーフ調査のための観点の考察

次に、授業モデルの調査の観点を検討する。授業モデルは前述の通り、自身が良い授業と考える、単元を例とした教科指導の理念型であるため、授業理論の歴史授業の目標と密接に関連すると考えられる。歴史授業の目標が社会認識志向である歴史教師は、科学的な社会認識の形成を重視する歴史授業を理念型とする。これを説明主義の歴史授業とする。市民的資質志向の歴史教師は、歴史を現在の社会問題の起点として歴史を通して現在や未来の社会問題を考察、判断する歴史授業を理念型とする。これを意思決定型の歴史授業と呼ぶ。歴史的な資質・能力志向の歴史教師は、生徒が多様な史資料を分析し、自身の歴史解釈を形成、表現する歴史授業を理念型とする。これを歴史探究型の歴史授業とする。生徒志向の歴史教師は、生徒が歴史事象や人物に関心を持ち、主体的に吟味することで歴史を理解する歴史授業を理念型とする。これを理解主義の歴史授業と呼ぶ。

授業モデルでは、歴史授業像が調査の観点で、説明主義、意思決定型、歴史探究型、理解主義の歴史授業が下位観点となり、下位観点ごとにビリーフ調査の質問項目を開発する。

#### (3) 授業実践に関するビリーフ調査のための観点の考察

最後に、授業実践の調査の観点を考察する。「授業実践」は前述の通り、「こうすればいい授業ができるのではないか」という仮説の最終的な施行と表現であり、教師自らの仮説の成果である。どのような歴史授業の目標や歴史授業像に依拠するのか、歴史をどのように捉え、どのように教授・学習したいと考えるのかといった授業理論や授業モデル間の相互作用から多様な歴史授業の学習内容や学習方法が想定される。そこで、学習内容、学習方法を観点として設定する。

学習内容は、スイスドイツ語圏の歴史教師のビリーフ研究の成果を踏まえ、歴史理論的ビリーフの実証主義の立場、懐疑主義の立場、語りの構成主義の立場を下位観点とする。実証主義の立場を採る歴史教師にとっては、歴史授業の学習内容は、歴史学の成果に裏打ちされた客観的で正しい歴史であるべきとなる。懐疑主義の立場を採る歴史教師には、複数の史資料から読み取った異なる複数の歴史解釈が学習内容となる。語りの構成主義の立場を採る歴史教師には、生徒の多様な史資料の探究から生徒自身が形成する歴史解釈が学習内容となる。

学習方法は、スイスドイツ語圏の歴史教師のビリーフ研究の成果を踏まえ、歴史教授学的ビリーフの伝達的な立場、個人的構成主義の立場、社会的構成主義の立場を下位観点とする。伝達的な立場を採る歴史教師においては、歴史授業では歴史教師が正しい歴史を説明する講義が中心的な学習方法となる。個人的構成主義の立場を採る歴史教師にとっては、生徒各自が多様な史資料の分析や解釈に取り組む学習方法が重要である。社会的構成主義の立場を採る歴史教師には、歴史的な問いや問題設定

にグループで協同して取り組む学習方法が重視される。

授業実践では、学習内容と学習方法が調査の観点で、各観点の下位観点ごとにビリーフ調査の質問項目を考察する。

(4) ビリーフ調査のための質問項目の検討

(1)～(3)で授業理論、授業モデル、授業実践という領域ごとにビリーフ調査のための観点を検討したことで、歴史教師の教育的営み全般に亘って、歴史教師のビリーフを調査する質問項目を設定することが可能となる。(1)～(3)で取り上げた領域ごとの観点と、各下位観点に関する説明を活用して、歴史教師のビリーフ調査のための質問項目を構想したのが、表1である。表1では、横軸に領域、調査の観点、選択式項目例、記述式項目例、ビリーフという項目を設定し、縦軸で各項目の説明を記載することで、歴史教師のビリーフ調査はどのような領域で、どのような観点と下位観点から質問項目が設定され、その質問項目で調査されるビリーフはどのようなビリーフなのかを明示することを意図する。

表1 歴史教師のビリーフ調査のための質問項目

領域	調査の観点	選択式項目例	記述式項目例	ビリーフ	
授業理論	歴史授業の目標	社会認識志向	歴史授業の目標は、歴史学の最新の成果を獲得することである	あなたは歴史授業の目標をどのように設定しますか？	歴史教授学的ビリーフ
		市民的資質志向	歴史授業の目標は、歴史を通して現在や未来を考察することである		
		歴史的な資質・能力志向	歴史授業の目標は、歴史的思考を育成することである		
		生徒志向	歴史授業の目標は、歴史的関心を深め、歴史を共感的に理解することである		
	教授観	伝達的な立場	教師は、教科書にあるできるだけ多くの歴史的事象を分かりやすく伝達すべきである。	あなたはどのように歴史を教えたいですか？	
		個人的構成主義の立場	教師は、生徒各自が自らの歴史解釈を形成できるようにすべきである		
		社会的構成主義の立場	教師は、歴史授業を生徒が協働して歴史解釈を形成する過程として形成すべきである		
	学習観	伝達的な立場	生徒は、教科書に示された歴史の大きな流れを把握すべきである	あなたは生徒がどのように歴史を学習するのが望ましいと考えますか？	
		個人的構成主義の立場	生徒は、史資料の分析を通して、歴史を自分の言葉で表現することを学習すべきである		
		社会的構成主義の立場	生徒は、他者と協働することで、優れた歴史解釈が形成できることを学習すべきである		
	教師の役割	伝達者としての教師	教師は、歴史学の成果に基づいた確かな歴史的知識を生徒に伝達すべきである	あなたはどのような歴史教師を良い歴史教師と考えますか？	
		ファシリテーターとしての教師	教師は、生徒が歴史を主体的に学習するのを支援するべきである		
アクティベーターとしての教師		教師は、生徒の歴史学習に関する多様な資質・能力の育成を図り、積極的に生徒の学習に関与すべきである。			
歴史観	実証主義の立場	歴史とは、過去についての事実そのものである	あなたは歴史をどのように捉えていますか？	歴史理論的ビリーフ	
	懐疑主義の立場	歴史とは、史資料の中に込められた執筆者の意図を見つけ出すことである			
	語りの構成主義の立場	歴史とは、複数の史資料から導かれるエビデンスに基づいた過去の再構築である			

授業 モデル	歴史 授業 像	説明主義の 歴史授業	歴史授業は、生徒が歴史的社会的な仕組みを説明できるようにするべきである	あなたはどのような歴史授業が理想だと考えますか？	歴史教授学的 ビリーフ
		意思決定型の 歴史授業	歴史授業は、生徒が歴史的な意思決定場面において判断できるようにするべきである		
		歴史探究型の 歴史授業	歴史授業は、生徒が多様な史料を分析し、自身で歴史解釈を表現できるようにするべきである。		
		理解主義の 歴史授業	歴史授業は、生徒が歴史的な事象や人物に関心を持ち、主体的に歴史を理解できるようにするべきである		
授業 実践	学習 内容	実証主義の 立場	歴史授業では、教師が教授する確かな歴史を学習内容とすべきである。	あなたは歴史授業における学習内容をどのように設定していますか？	歴史理論的 ビリーフ
		懐疑主義の 立場	歴史授業では、生徒は多様な史料から執筆者の意図を読み取って獲得する複数の歴史解釈を学習内容とすべきである。		
		語理的構成 主義の立場	歴史授業では多様な史料を根拠として生徒自身が形成する歴史解釈を学習内容とすべきである。		
	学習 方法	伝達的な立場	歴史授業では、生徒が教師の説明を確かに理解することを学習方法とすべきである。	あなたは歴史授業における学習方法をどのように設定していますか？	歴史教授学的 ビリーフ
		個人的構成 主義の立場	歴史授業では、生徒個人が多様な史料を比較して、歴史解釈を形成することを学習方法とすべきである		
		社会的構成 主義の立場	歴史授業では、教師や生徒が設定した問題設定に教師と生徒、生徒同士が協同で取り組むことを学習方法とすべきである		

(筆者作成)

領域は歴史教師のビリーフ調査の対象となる授業理論、授業モデル、授業実践からなり、調査の観点は(1)～(3)の説明に従い、授業理論では歴史授業の目標、教授観、学習観、教師の役割、歴史観、授業モデルでは歴史授業像、授業実践では学習内容と学習方法とする。

選択式項目例では、(1)～(3)の説明に基づいて、各下位観点に近い立場をとる教師であれば同意を示すと考えられる質問項目を1つ提示している。選択は、①とても同意する、②同意する、③どちらともいえない、④あまり同意しない、⑤全く同意しないという5件法を想定する。本来のビリーフ調査においては、正確を期すために、下位観点ごとに質問項目は少なくとも3つは設定したいが、その場合、表1では全領域の全下位観点で質問項目は26項目×3で78項目となり、調査対象となる歴史教師の負担が大きくなるので、下位観点ごとに2つの52項目が現実的であろう。

そして、観点ごとに自由記述の質問項目を設定する。各観点の下位観点は日本の社会科教育学研究、スイスドイツ語圏の歴史教授学研究の成果を踏まえて設定した想定されるビリーフの傾向性である。実際には歴史教師は想定以外のビリーフを有している可能性があり、歴史教師のビリーフの属性を適切に捕捉するためには、自由記述の項目は欠かせない。

各観点の質問項目で調査される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からなり、各観点はどちらのビリーフに属するのかをビリーフの項目で示している。歴史理論的ビリーフに属するのが授業理論の歴史観と授業実践の学習内容で、歴史教授学的ビリーフに属するのが授業理論の歴史授業の目標、教授観、学習観、教師の役割、授業モデルの歴史授業像、授業実践の学習方法である。

表1に基づいて質問項目を設定して歴史教師のビリーフを調査すれば、歴史理論的ビリーフと歴史教授学的ビリーフの両面から歴史教師の教育的営みの全領域、理論的に想定される全観点、さらに理論的想定とは異なるビリーフまで調査対象とすることが可能となり、歴史教師のビリーフの属性を把握するための有益なビリーフ調査が実施できると考える。

#### IV 歴史教師のビリーフ調査の研究方法論の考察

本章では、第Ⅲ章までの検討を踏まえ、歴史教師のビリーフの量的調査に基づいて、歴史教師のビリーフの一定の属性を把握するための歴史教師のビリーフ調査の研究方法論を考察する。

表1に基づいた選択式項目と観点ごとの記述式項目で歴史教師のビリーフを調査すると、明らかになると想定されることは以下の5点である。

第1は、歴史理論的ビリーフと歴史教授学的ビリーフの傾向性である。歴史理論的ビリーフでは実証主義の立場、懐疑主義の立場、語理的構成主義のどの立場をとる歴史教師が多いのかが把握できる。歴史教師の経験年数をアンケート調査で記載してもらえば、経験年数とその立場との相関関係も解明可能である。さらに、教育実習生と比較することで、歴史教師という経験がビリーフの変化に及ぼす影響の傾向性も考察することができる。歴史教授学的ビリーフでは、伝達的な立場、個人的構成主義の立場、社会的構成主義の立場のどの立場をとる歴史教師が多いのかが捕捉される。ここでも経験年数とその立場との相関関係を究明できる。歴史理論的ビリーフと歴史教授学的ビリーフの傾向性は、スイスドイツ語圏の歴史教師のビリーフ調査でも実施されているものである。

第2は、歴史理論的ビリーフ内、歴史教授学的ビリーフ

内、両ピリフ間の相関関係である。歴史理論的ピリフの各立場、歴史教授学的ピリフの各立場間に相関関係がみられるかどうか分析可能である。さらに、歴史理論的ピリフの実証主義の立場と歴史教授学的ピリフの伝達的な立場、語りの構成主義の立場と社会的構成主義の立場は理論上では相関関係が想定され、実際にその有無を調査によって実証することができよう。歴史理論的ピリフ内、歴史教授学的ピリフ内、両ピリフ間の相関関係は、スイスドイツ語圏の歴史教師のピリフ調査でも実際に検討されている。

第3は、授業理論や授業実践という領域内での相関関係である。授業理論の教授観、学習観、教師の役割と歴史観はスイスドイツ語圏の歴史教師のピリフ研究の成果を踏まえたものであるため、教授観において伝達的な立場を採る歴史教師は、学習観、教師の役割でも伝達的な立場を、歴史観では実証主義の立場を選択するといった各観点の相関関係が想定される。授業実践の学習内容と学習方法もスイスドイツ語圏の歴史教師のピリフ研究の成果に依拠している。学習内容において実証主義の立場をとる歴史教師は学習方法では伝達的な立場を、語りの構成主義の立場をとる歴史教師は学習方法では社会的構成主義の立場を取るという相関関係が考えられる。ここには領域内での歴史理論的ピリフ内の相関関係と、歴史理論的ピリフと歴史教授学的ピリフ間の相関関係がみられるはずである。調査によって、歴史教師はこれらの観点において一貫して一定の立場をとっているのかどうか検証できる。授業理論という領域設定は日本の教科教育学・社会科教育学の成果を踏まえているため、スイスドイツ語のピリフ調査では実施されていない。

第4は、領域間での相関関係である。授業理論の歴史授業の目標と授業モデルの歴史授業像は日本の教科教育学・社会科教育学研究の成果に基づく。歴史授業の目標の社会認識志向の立場をとる歴史教師は説明主義の歴史授業に、市民的資質思考の立場をとる歴史教師は意思決定型の歴史授業に同意することが予想される。授業理論の教授観や学習観は、授業実践の学習内容や学習方法と関連しあい、伝達的な立場をとる歴史教師は学習内容では実証主義の立場、学習方法でも伝達的な立場をとると考えられる。授業理論の歴史観と授業実践の学習内容も関連しあうはずである。ここでは領域間での歴史理論的ピリフ内、歴史教授学的ピリフ内の相関関係と、歴史理論的ピリフと歴史教授学的ピリフ間の相関関係がみられるであろう。調査によってこの想定される相関関係が検証できる。領域間での相関関係は、領域内と同様に、スイスドイツ語圏のピリフ調査では検討されていない。

第5が、選択式項目と記述式項目との対応関係である。観点ごとに同意を示すいずれかの下位観点と歴史教師の記述を比較することで、下位観点と記述が対応しているかどうか、異なる立場を示しているかどうかを把握することができる。例えば、授業理論の歴史授業の目標で社

会認識志向の立場をとる歴史教師が、記述において社会の仕組みといった科学的な社会認識の獲得を歴史授業の目標としていけば、対応関係が認められる。しかし、記述において歴史的思考の育成を歴史授業の目標としていけば、科学的な社会認識を形成させることが歴史的思考につながると考えていることが推測される。この対応関係を検討することで、歴史教師のピリフを理論的に想定した枠組みを越えたピリフの多様性が描かれる可能性がある。この対応関係は領域と観点を設定していることで比較できるようになっていることから、スイスドイツ語圏のピリフ調査では考慮されていない。

歴史教師のピリフの一定の属性を明らかにすることを目的とした教師のピリフ調査では、教師がどのようなピリフを有しているのかというピリフの特徴を解明するだけでは不十分である。どのようなピリフが歴史教師の営みのどのような領域に影響を及ぼし、どのような歴史授業がめざされるのか、歴史教師のピリフがどのように授業理論に反映されているのかといったピリフと教育的営みとの関係性を明確にすることが必要である。場合によっては、例えば、授業理論の教授観と学習観で同じピリフの立場をとっていない回答をするといった一貫したピリフの傾向性を持たない歴史教師がいることも考えられる。つまり、ピリフが教育的営みにおいて重要な役割を果たしておらず、別の要因が強い影響を及ぼしている可能性も推測できる。ピリフが作用する度合いの相違もピリフ調査では考慮する必要がある。さらに、教育的営みの領域や調査の観点はあくまでも理論的に想定したものであり、実際の歴史教師が有するピリフを捕捉していない可能性も否めない。前述の通り、選択式項目と記述式項目での記述から、理論的想定とは異なるピリフの属性が抽出できることも予想される。ピリフと教育的営みとの関係性、ピリフが教育的営みに及ぼす影響、理論的想定とは異なる歴史教師が経験的に形成するピリフの可能性といった多様な事項も考慮することで、理論的想定を越えた、歴史教師のピリフの幅広い属性を明らかにすることができるのである。そのために、表1に基づいた歴史教師のピリフ調査が明らかにする5点は有効に機能すると考えられる。

以上の考察から、歴史教師のピリフ調査では、歴史理論的ピリフと歴史教授学的ピリフからなる歴史教師のピリフの傾向性、歴史理論的ピリフ内や歴史教授学的ピリフ内と両ピリフ間、歴史教師の教育的営みの領域内、領域間の相関関係、選択式項目と記述式項目の対応関係を分析することで、歴史教師のピリフの属性を解明するという研究方法論を提案する。

## V 本稿の総括

本稿では、スイスドイツ語圏の歴史教師のピリフ研究、日本の教科教育学・社会科教育学研究の成果に基づいて、歴史教師のピリフを捉える枠組みを設定し、その枠組みから質問項目を開発することで、ピリフ研究の

方法論を検討した。本稿の考察から、歴史教師のピリーフの傾向性、各ピリーフ内、ピリーフ間、領域内、領域間の相関関係、選択式と記述式項目の対応関係を分析することで、歴史教師のピリーフを適切に類型化する研究方法論を提示した。

これまで日本の社会科教育学研究では、社会科教師のピリーフを調査する研究はほぼ皆無である<sup>21</sup>。言語系教科でのピリーフ調査では前述の通り、BALLIの教師バージョンといった研究者が設定する枠組み内で教師のピリーフを検討するものがほとんどである。しかし、実際には教師は自身の経験を蓄積する中で枠組みに限定されないピリーフを形成しているはずであり、流動的で多様なピリーフの把握こそがピリーフ研究には求められる。それは、教師のピリーフ研究は単に教師がどのようなピリーフを有しているのかを解明することが目的のではなく、ピリーフを教師のプロフェッショナルコンピテンシーの一構成要素として、他の構成要素との相関性までも考慮することが必要だからである。

実際、スイスドイツ語圏の歴史教師のピリーフ研究は、ピリーフ/価値的態度、動機的方向性、自己調整能力、専門的知識という構成要素からなる教師のプロフェッショナルコンピテンシーというドイツの一般教授学研究成果を援用し<sup>22</sup>、歴史教師のピリーフを教師のプロフェッショナルコンピテンシーに位置づけて検討している。歴史教師のピリーフを教師のプロフェッショナルコンピテンシーに位置づけて他の構成要素との相関性を検討するためには、歴史教師のピリーフをできるだけ実態に即して把握し、類型化すること、さらに、ピリーフが強く影響を及ぼしているのかどうかといった歴史教師のピリーフの意識化の把握が必要である。本稿で提示した歴史教師のピリーフの研究方法論は、この必要性に合致した教師のプロフェッショナルコンピテンシーの解明に有効な方法論であると考えられる。

教師教育のプログラムやカリキュラムの開発を進める上で、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、まずは歴史教師のピリーフを類型化することでピリーフという構成要素の内実を確定し、その相関関係の想定から他の構成要素を検討することも可能になるのではないかと考える。それにより、他の構成要素も確定されることで、歴史教師のプロフェッショナルコンピテンシーの内実が解明されると、その育成を確実にするスタンダードの作成も可能となり、教師教育改革が実質的に進展することとなる。歴史教師のピリーフ調査を教師のプロフェッショナルコンピテンシーの観点から実施することは、教師教育改革の道を拓くことにつながるというのが本稿の結論である。

## 【註】

- 1 宇都宮明子「スイスドイツ語圏における歴史教師のピリーフ研究の関する考察-日本でのピリーフ調査の実施に向けて-」『鳥根大学教育学部紀要』第53巻、2020年、pp.27-36を参照。
- 2 同上論文、p.31。
- 3 同上論文、pp.32-33。
- 4 同上論文、pp.33-34。
- 5 Schraw, Gregory/ Olafson, Lori: Assessing Teachers' Beliefs. Challenges and Solutions, in: Fives, Helenrose/ Gill, Michele Gregoire (eds.): International Handbook of Research on Teachers' Beliefs. Routledge 2015, pp.90-91.
- 6 Barcelos, Ana Maria Ferreira: Researching Beliefs About SLA. A Critical Review, in: Kalaja, Paula/ Barcelos, Ana Maria Ferreira (eds.) Beliefs about SLA. New Research Approaches, Springer 2003, p.25.
- 7 Raths, James/ McAninch, Amy C.: Teacher Beliefs and Classroom Performance. The Impact of Teacher Education. Information Age Publishing, 2003, Chai, Ching Sing: Teachers' Epistemic Beliefs and Their Pedagogical Beliefs. A Qualitative Case Study among Singaporean Teachers in the Context of ICT-Supported Reforms, in: The Turkish Online Journal of Educational Technology, 9 (4) , 2010, pp.128-139, Anderson, Jason: The Effective Teacher of English. An Exploratory Qualitative Study of Indian English Teachers' Beliefs. In: English Language Teacher Education and Development, 23, 2020, pp. 10-20.
- 8 Horwitz, Elaine K.: Using Student Beliefs About Language Learning and Teaching in the Foreign Language Methods Course, in: Foreign Language Annals, 18(4) , 1985, pp.333-340.
- 9 河村茂雄、國分康孝「小学校における教師特有のピリーフについての調査研究」『カウンセリング研究』第29巻、1996年、pp.44-54を参照。
- 10 前掲論文1)、p.28。
- 11 同上論文、p.29。
- 12 同上。
- 13 同上論文、p.30。
- 14 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科編著『教育実践学の構築-モデル論文の分析と理念型の提示を通して-』東京書籍、2006年、pp.37-38。
- 15 同上書、p.37。
- 16 同上書、pp.37-38。
- 17 同上書、p.38。
- 18 同上。
- 19 同上書、p.41。
- 20 ファシリテーターとしての教師、アクティベーターとしての教師の役割については、ジョン・ハッティ、グ



レゴリー・イエーツ著、原田信之訳者代表『教育効果を可視化する学習科学』北大路書房、2020年、pp.115-117を参照。

- 21 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が児童生徒の学習ビリーフとともに、社会科教師のビリーフも実施しており、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。
- 22 Vgl. Baumert, Jürgen/ Kunter, Mareike: Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9 (4), 2006, S. 482.