

的、日本の教師を構成主義的と想定して、教師の質問—子どもの反応—教師のフィードバックを対象に分析した。その結果、アメリカの教師は、個人に向けて即時的なフィードバックをし、直接評価が多いのに対し、日本の教師は学級全体に向けてのフィードバックが多く、間接評価や子どもによる評価を誘うなどフィードバックを遅延する傾向が強かった。行動主義的授業と構成主義的授業では、教室談話のスタイルが大きく異なることを示唆しているといえよう。

さらに森田・稲垣（準備中）では、同一の文化内でも、行動主義的対構成主義的という対照的な算数授業のもとでは、子どもに形成される算数学習についてのメタ認知が異なることが見出されている。ここでは日本の算数授業だけを扱い、行動主義的授業の例として、教師の説明とそのあとの練習問題の実施という形で授業が進む「教師説明型」の学級、構成主義的授業の例として、生徒による話し合い中心に授業が進む「話し合い型」の学級を各3選出し、質問紙により、子どもの算数学習についてのメタ認知（他者の誤りをどう見るか、理想的な算数授業はどのようなものか、算数のよくできる子はどのような子どもと考えるか等）を調べた。その結果、「話し合い型」の学級の子どもは、「教師説明型」の学級の子どもよりも、算数の学習を個人的なものでなく、子どもたちによる共同の過程であり、他者の誤りを集団での思考の発展に寄与するものとプラスに捉える傾向が見出された。

日本の算数の教室でよく見られる話し合い型の授業では、教室談話を通して、学習を社会的な営みとし、共同で知識を構成するというメタ認知が形成されやすいといえよう。こうしたメタ認知は、子どもの算数学習における思考を深めるのに寄与するのではないだろうか。

引用文献

- Inagaki, K., Morita, E., & Hatano, G. 1999 Teaching-learning of evaluative criteria for mathematical arguments through classroom discourse: A cross-national study. *Mathematical Thinking and Learning*, 1, 93-111.
- 森田英嗣・稲垣佳世子 準備中 算数の学習に関するメタ認知の形成—話し合い型授業の学級と教師主導の説明型授業の学級の子どもの比較—
- Stevenson, H. W., & Stigler, J. W. 1992 *The learning gap*. New York: Summit Books.

歴史教育に見る思考表現スタイルと能力評価—日米小 学校の授業比較から—

渡辺 雅子

従来歴史教育といえば、教科書研究に焦点があたり、その教科書を使いながらどのように教師が過去を語るのかにはあまり注意が払われなかった。日本とアメリカの歴史授業の比較から、教師が歴史を教える「語り方のスタイル」の特徴と、子どもの思考表現スタイルへの影響、その文化的背景について考察したい。

歴史教育には、他の教科には見られない特徴が2つある。第1に、「時間の流れ」が重要な要素であること。第2に、「因果関係」が理解されなければならないことである。これらの特徴は相互に関連しながら、一方で過去の出来事を理解し、他方で未来の出来事の予測をし、さらにそれらの思考を表現する枠組みを作る。

1996年に名古屋市とニューヨーク市郊外の小学校で行った調査（渡辺, 2004）によれば、日本の歴史授業では、過去の出来事を時系列で再構築しながら、出来事と出来事のつながりの説明に重点が置かれていた。このつながりを説明するのに3つのステップが踏まれている。まず教師はある時代の歴史的な状況を説明して、子どもたち全員で理解を共有することに努める。次にその状況を身近な日常生活に翻訳し直すことによって、歴史上の人物がその状況下でどのように感じたかを子どもに想像させる。そして最後に、想像した歴史上の人物の気持ちと行動を結びつけるのである。このような結合の長い連鎖として歴史の流れが説明されていた。日本では原因と結果を特定せず、「どのように」出来事が生じたかを中心に授業が進められており、「なぜ」ある出来事が起こったのかは、「どのように」起こったかを学べば自然に理解できると考えられている。歴史を理解する上で最も大切なのは「歴史上の人物に起こった状況を自分のこととして捉え、共感する能力」であると教師は捉えている。

他方アメリカでは、授業の最初の短い時間で過去の出来事を時間の流れに沿って学び、次に教師がある出来事を結果と定め、「なぜ」この出来事が起きたのかと子どもに疑問を投げかけることで、原因を過去に遡って特定する作業に重点が置かれていた。歴史の変化を知るための2つのステップとして、「何が起こったのか」「なぜ起こったのか」を自問してみることが勧められている。日本では教師が子どもとのかけあいで物語を語るように歴史を語るのに対して、アメリカでは教師の「なぜ」という質問によって授業が枠付けられている。

この過去の出来事を理解する方法は、未来の目標達成のためにも使われているのが興味深い。あるアメリカのクラスでは、子ども一人ひとりがアブラハム・リンカー

ンになったつもりで、南部諸州と戦争をすべきかどうかについての判断を、主に「どんな結果がもたらされるべきか、戦争をして得られる良い点、悪い点は何か」について考えながら発表を行い、判断できない子どもを教師が厳しく叱るという場面が見られた。

特定の出来事を結果と定めてそこから時間を遡って原因を探る、あるいは未来の特定の状況を目標としてそこから遡って現在何をすべきかの手段を選び取るなど、時間を逆転して出来事を評価し、情報の取捨選択を行うという因果律独特の時間の把握と説明スタイルがアメリカに共通する教室談話のパターンとして観察された。そこで重視されるのは、「結果」に直結する情報のみを選び他を切り捨てる「取捨選択」の能力、つまり「分析力」である。分析力は、様々な選択肢の中からひとつを選び「決断」して行動を起こすために必要不可欠な能力と捉えられている。

こうした教師の指導がいかに子どもの語り方・書き方に影響を与えるかを確かめるために、同じ4コマの絵を見て日米で作文してもらったところ、日本の子どもの圧倒的多数が時系列で出来事を説明したのに対して、アメリカの子どもの3割強は、因果律の枠組みを使って結果から絵の出来事を説明した。また、理由を訊ねる課題では、アメリカの子どもは結果に直接結びつく出来事のみを述べて他を省略したのに対して、日本の子どもは出来事が起きた順番に述べて、「説明」と「理由付け」の区別をしていないことがわかった。さらに、絵以外のコメントでは、日本の子どもは道徳的な感想を述べて作文を締めくくるのに対して、アメリカの子どもではコマとコマのつながりを簡単な因果律で推測するコメントが最も多く見られた。

子どもがある社会の成員となるための「社会化(socialization)」には、時間・空間・因果関係などの思考の基本カテゴリーを基にして作られる表象(シンボル)の秩序が現実の秩序を具現化していると確信することが求められる、その確信は繰り返し行われる教師の語りなど日々の経験を通して同じ社会グループの成員の間で共有されなければならない。歴史教育における教師の談話構造の比較分析は、子どもがどのような説明の型(パターン)に慣れ親しむのか、その型からいかなるタイプの因果関係が導き出され、どのような感情がかきたてられるのかといった感情表出の様態までを含めた認知のあり方と、それらを取り巻く教師の能力観(社会で求められる能力)との関わりを示している。

引用文献

渡辺雅子 2004 納得の構造—日米初等教育に見る思考

表現のスタイル— 東洋館出版社。

子どもの内面を耕すことばの教育—意味理解における「問い」と「答え」—

武田 忠

周知のように、これまでの教えること中心の教育からの転換を目指して改訂された『小学校学習指導要領解説—総則編』(文部省, 1999)では、「自ら学び自ら考える教育」への転換の必要性について、次のように述べている。

「学校教育はこれまでとかく多くの知識を詰め込む傾向があり、児童の学習も受け身になりがちであることが指摘されているが、このような現状を改め、児童が主体的に学び／自分の考えをもちそれを的確に表現できるようにする教育へと質的転換を図ることがこれからの学校教育の大きな課題となっている。」

しかし、この「総則」が提起した教育改革の道筋は、それぞれの学校での「創意工夫」に委ねられたままで、現実にはほとんどなにも進展していないのが実情であり、「ことばの教育」についても、ほとんどの学校で、相も変わらず、文章に何が書かれているかを確認するだけの授業が行われており、子どもの内面が豊かになるような、「自分の考えを持ちそれを的確に表現できるようにする教育」とはほど遠い、教師主導の「教える」授業しか行われていないのが現状ではないだろうか。

それではなぜ、内面を豊かに耕すような「ことばの教育」が、学校教育に根を下ろすことができないのだろうか。それには、「自ら学び自ら考える」教育の欠如とも深く関わって、「ことば、文章」の理解と表現を豊かにするための「ことばの学習の論理」が欠如してきたことも、大きな要因になっているのではないだろうか。

「ことば」は、常になんらかの「事柄」を表している。書き手は、読み手に理解されるように、一定の「事柄」を「ことば、文章」として表現しているのであるから、読み手がその「事柄」を理解するためには、「ことば、文章」を「事柄」に変換するための作業を行うことが必要となる。その「事柄」への変換作業を適切に行うためには、「ことば、文章」から、その「事柄」がどんな「こと」か、どんな「わけ」かを自分自身に問いかけ、自分自身の知識を活用して、その「答え」を見つけるための「問い」が不可欠となる。

「問い」がなければ考えることは起こらないし、考えることがなければ「わかる」ことも、また「わからない」ということも自覚できないはずである。しかも、どんな「問い」を立てるかは、その先の追求の質と同時に、その理解の質をも規定することに十分に留意する必要がある。