

歴史探究における「問い」の成立と展開

－「歴史研究」と「歴史学習」の場合－

吉川幸男・建林基文*・守田史子*

The Formation and the Development of "Questions" about History
-On the Cases of "Searching History" and "Learning History" -

YOSHIKAWA Yukio, TATEBAYASHI Motofumi*, MORITA Chikako*

(Received September 24, 2010)

1. はじめに

今日、体系的な歴史知識の外在性を自明のものとしてせず、学習者自らによる歴史理解の制作という、いわゆる構成主義的な観点から歴史学習論を構想するとき、問いの成立は歴史学習の不可避の要件となる。では歴史学習で問いは学習者及びその集団の中でどのように成立し、成立した問いはどのような方向へ歴史的探究を推し進めてゆくのであろうか。

この課題に関する研究の蓄積は意外なほど少ない。関連した研究としては社会科授業における「発問」研究がある。¹⁾しかし上記の課題は社会科「発問」研究の視座ではとらえ難い二つの側面をもっている。一つは問いの主体、もう一つは問いの対象である。

「発問」という概念で表される問いは、その発話主体が教師であるか、もしくは授業過程において共同の課題として定立される「メインクエスチョン」や「学習問題」であることが多い。すなわち「発問」は、それが現れた時点から学習者間において公的・共同的なものとして意識されてゆく。これに対し、そのような「発問」が発せられる以前の、学習者個々の個人的段階の問いや、これらの問いから「発問」に至る過程は、「発問」研究では一般にとらえられることが少ない。²⁾

また、社会科「発問」研究では、当然ながら社会科教育・社会認識教育の視座から問いが分析される。歴史理解が社会認識形成の重要な構成要素となる以上、この分析は大きな意義を有するが、もう一方で歴史理解に固有な問いからの分析が不可欠であろう。というのも、歴史学習における問いはしばしば、社会の一般的な概念や構造に直ちに向かうよりも、特定の地域・人物の固有性を、その時間的経過や蓄積の上に明らかにしようとする「当事者性」を有していたり、「いま」を起点とした遡及的な問いとしての性格を有するからである。³⁾

冒頭の課題に即して課題解決を図ろうとすれば、社会科「発問」研究ではとらえ難いこうした側面を踏まえ、歴史探究過程の実際から帰納的に問いの成立過程、展開過程を追跡してゆくことが有効と考えられる。本小論は歴史探究過程における問い成立とその後の展開を、後述の二つの実際的過程から帰納することにより、一定のモデル化を試みるものである。

* 山口大学大学院教育学研究科 社会科教育専修

二つの実際的過程のうち、一つは歴史学における研究（以下、歴史研究と表記する）の過程である。歴史研究に携わる研究者は、当然ながら何らかの問いをもって研究を始めるはずであり、その問いが歴史探究の過程でさらに深化発展してゆくものと推測される。この過程をたどることにより、学校教育の場に限定されない一般的な歴史探究過程と、そこにおける問いの位置が明らかになるものと考えられる。

もう一つは、小学校中学年における、昔から今への移り変わりや地域の開発を内容とする学習（一般に歴史学習とは呼ばれず地域学習の枠内でとらえられているため、以下では小学校中学年のこの学習をさす場合に限って「歴史的学習」と表記し、より広く学校教育全般にわたる歴史の学習を「歴史学習」と表記する）の過程である。この過程を取り上げるのは、この段階の歴史的学習が、子どもにとって初めての「過去への問い」を立てた原初的な学習であり⁴⁾、加えて、日本の学校歴史教育にあって唯一、通史的枠組みによらない歴史学習が展開されるからに他ならない。このことは何より、歴史学習の始まりにおいて所与の学習内容が前提にされにくいことを意味し、その分、純粋に学習者の関心に立脚した問いが立てられることが多くなる。この点において、小学校中学年における歴史的学習は歴史研究と共通性を有している。

以上二つの過程を分析対象とすることは、歴史研究と歴史学習という二つの場を通して、究極のところ「なぜわれわれは過去への問いを発するのか」「われわれは過去を、どのように知ろうとするのか」という歴史探究として共通の立脚点を考えてゆくことになってゆく。それはまた社会科教育研究方法としては、社会科学学習における歴史的思考の意味を、実際の場合から具体的に基礎付けてゆくという意義を有することになる。

なお、このような課題設定は、「歴史学と歴史教育」という古典的な対比軸を想起させるかも知れない。⁵⁾ この対比軸は「研究者と教師」という概念構造を含意しているといえる。本小論の「歴史研究と歴史学習」という対比軸はそうではなく「研究者（を志す者）と子ども」という「学ぶ側」にある。このような設定での研究は先例が少なく、しかも主に通史学習が行われる中等段階の歴史学習と歴史研究との対比となっている。⁶⁾ 本小論は「歴史研究と歴史学習」という場合の「歴史学習」として、通史学習を想定するか、調査・研究学習を想定するかによって、その関係は異なると考えており、小学校中学年の歴史的学習を取り上げるのは、歴史研究と「通史学習としての歴史学習」ではなく、歴史研究と「調査・研究学習としての歴史学習」とを「問い」に着目して分析考察することが、「歴史研究と歴史学習」の共通基盤と固有性を明らかにするのに有効と考えるからである。

2. 歴史研究における「問い」

歴史研究者が研究課題を設定し、研究活動を行う際には、どのように問いが立てられてゆくのであろうか。もとより研究者は多様であり、代表的な研究事例を取り上げることは困難が予想されること、さらに本小論の主旨から、本職の研究者による研究事例よりも研究者を志す者の研究事例が望ましいと考えられることから、執筆者の一人（建林）の場合で考察してみよう。なお建林は大学院修士課程で日本近世社会経済史の研究を、山口県小野田地区の「開作」を取り上げて行っており、研究テーマは「近世防長地域における開作地の研究」である。

(1) 研究テーマ設定過程で現れる「問い」

歴史研究における研究テーマの設定段階では、まず対象となる一次史料を確定し、その史料

としての古文書⁷⁾にあたり、読解を進めてゆく。ここでは、まずはその過程で書き出した問いを、無作為に列挙してみよう。

- 問1. 小野田や宇部にはどのような開作が行われていたか。
- 問2. 開作の目的は何か。
- 問3. 開作の目的は新田開発だけであるのか。
- 問4. 宇部、小野田地区では石炭開発が有名であるが、その始まりはいつか。
- 問5. 開作と石炭開発には、繋がりがああるか。
- 問6. 問5より、繋がりがああるとすれば、どのような関係性があるのか。
- 問7. 宇部、小野田地区における石炭産業はどのような発展を遂げたのか。
- 問8. 石炭産業が宇部、小野田地区に与えた影響はどのようなものがあるのか。
- 問9. 石炭が当時の経済にとってどれほど重要であったのか。
- 問10. 石炭の使用用途はどのような用途がああったのか。
- 問11. 当時の様子を知るにはどのような史料を使えばよいか。
- 問12. 古文書の検索方法はどのように行うのか。
- 問13. 古文書の検索方法に役立つ資料はあるのか。
- 問14. 古文書はいつ書かれたものであるのか。
- 問15. この文書は保存資料として書かれたものか、書状のようなものであるのか。
- 問16. 書状であるとするれば、誰が誰宛に書いたものであるか。
- 問17. 未年とはいつ（何年）の事か。
- 問18. 直横目とはどのような役割を持っているのか。
- 問19. 御撫育方とはどのような役所であるのか。
- 問20. 本文中の戌年とはいつ（何年）の事か。
- 問21. 妻崎とはどのあたりの事か。
- 問22. 御徳用とは何か。
- 問23. 本勤とは何か。
- 問24. 坪井九右衛門とはどのような身分の役人か。
- 問25. 御普請方とはどのような役所であるか。
- 問26. 御代官所とはどのような役所であるか。
- 問27. 奥方八ヶ村とはどこの村を指すのか。
- 問28. 一石は現代の貨幣価値ではどのくらいの価値を表すのだろうか。
- 問29. 木原源右衛門とはどのような身分の役人か。
- 問30. 倉増半右衛門とはどのような身分の役人か。
- 問31. 竹内庄兵衛とはどのような身分の役人か。
- 問32. 本メ役とはどのような役割を持っているのか。
- 問33. 一貫は現代の貨幣価値ではどのくらいの価値を表すのだろうか。
- 問34. 定盤とは何か。
- 問35. 渡辺権八とはどのような身分の役人か。
- 問36. 植木五郎右衛門とはどのような身分の役人か。
- 問37. 平田新九郎とはどのような身分の役人か。
- 問38. 棚井村とはどこのことか。
- 問39. 当時の地図はあるのか。
- 問40. 玉木文之進とはどのような身分の役人か。
- 問41. 梨羽直衛とはどのような身分の役人か。
- 問42. 江村源蔵とはどのような身分の役人か。
- 問43. 波多野宗右衛門とはどのような身分の役人か。
- 問44. 中村忠助とはどのような身分の役人か。

- 問45. 吉田宰判梶浦とはどのあたりの事か。
 問46. 手子とはどのような役割の役人か。
 問47. 開作とはどのような工程で行われるのか。
 問48. 開作には舟はどのくらい必要であるのか。
 問49. 開作には適した季節などはあるのか。
 問50. 当時の人物の身分はどのように調べるのか。
 問51. 読解内容より、古文書は批判文書であるが、どのような事を批判しているのか。
 問52. 問51より、主に撫育方の役人を批判したものであるが、何故批判文が出たのか。
 問53. 問52より、当時の政治抗争と関連があるのだろうか。
 問54. 問50より、役人帳に記載されていない人物は、下級役人ということなのか。
 問55. 問53より、正義派⇔俗論派の抗争と関連があるが、正義派、俗論派とは何か。
 問56. 正義派とはどのような政治主張をもった派閥であるのか。
 問57. 俗論派とはどのような政治主張をもった派閥であるのか。
 問58. 正義派⇔俗論派の対立構造はいつから形成されたのか。
 問59. 正義派⇔俗論派の対立構造はいつ終焉を迎えたか。
 問60. 文書の本文中に出てきた人物は正義派、俗論派のどちらに属するのか。
 問61. 藩の政治抗争が地方の開作などに影響を与えることはありうるのか。
 問62. 問61の疑問を裏付けるような方法はあるのか。
 問63. 藩の政治体制、政治抗争に関する先行研究はどのようなものがあるのか。

以上のように、歴史研究の立場から古文書を解読する途上に現れる問いの大半は、その文書に記された人名、地名、用語に関する個別的で事実的な問いであるのが実情である。しかし、問いのそうした量的な発現頻度を別にすれば、歴史研究における問いは、次の二つの基準の間を移動しながら研究を進めてゆく役割を果たしているのではないかという仮説が立てられる。

まず第一の基準は、「大ざっぱな問い」と「具体的な問い」という基準である。例えば上記の「問1. 小野田や宇部にはどのような開作が行われていたか」「問7. 宇部、小野田地区における石炭産業はどのような発展を遂げたのか」「問8. 石炭産業が宇部、小野田地区に与えた影響はどのようなものがあるのか」などという問いは、どのようにも答えることができるきわめて「大ざっぱな問い」といえる。一方、例えば「問24. 坪井九右衛門とはどのような身分の役人か」「問38. 棚井村とはどこのことか」などという問いは、特定の人名・地名に関する「具体的な問い」であろう。このような両極の間に、両方の要素をもつ中間的な問いが存在する。例えば、問47～49「開作とはどのような工程で行われるのか」「開作には舟はどのくらい必要であるのか」「開作には適した季節などはあるのか」という一連の問いは、開作一般に関する問いであるが、これを「小野田地区の開作」など特定化すれば、より「具体的な問い」に接近するであろうし、「工程」「舟」「季節」などの部分要素を捨象して「開作はどのように行われるのか」などとすれば、より「大ざっぱな問い」に接近する。このように歴史研究の問いは「大ざっぱな問い」と「具体的な問い」という両極の間で、研究過程の進行とともに発生し、変動してゆくものと考えられる。

次に第二の基準は、「事実にに関する問い」と「解釈に関する問い」という基準である。上述のように、実際の研究過程で大半を占めるのは「事実にに関する問い」であるが、その中において、例えば「問5. 開作と石炭開発には、繋がりがああるか」「問9. 石炭が当時の経済にとってどれほど重要であったのか」「問53. 問52より、当時の政治抗争と関連があるのだろうか」「問61. 藩の政治抗争が地方の開作などに影響を与えることはありうるのか」など、事象間の関連や意味付けを問う問いがあり、しかもこれらは研究上、研究テーマにも直結する重要な問いに

なっている。これら「解釈に関する問い」は発現頻度としては少ないものの、研究上の重要性を考慮すると、「事実に関する問い」と対をなすものと考えられ、両者の中間的な問いも存在する。例えば「問2. 開作の目的は何か」「問8. 石炭産業が宇部、小野田地区に与えた影響はどのようなものがあるのか」などの問いに対しては、事実をあげることによっても、解釈や評価を述べることによっても答えられる。このように歴史研究の問いは、「事実に関する問い」と「解釈に関する問い」という両極の間で、研究過程の進行とともに推移してゆくものと考えられる。

なお若干ながら、上記二つの基準でとらえられる以外のものとして「方法に関する問い」が存在する。例えば「問11. 当時の様子を知るにはどのような史料を使えばよいか」以降の数問の問い、「問39. 当時の地図はあるのか」「問50. 当時の人物の身分はどのように調べるのか」「問63. 藩の政治体制、政治抗争に関する先行研究はどのようなものがあるのか」などは、研究の方法や進め方に関する問いであり、これらの問いが「内容に関する問い」と対になっているとも考えられる。歴史研究で重要であるこの種の問いは、今後学校歴史学習でも重要な意味をもつことが予想されるが、ここでは本小論の主旨に即し、研究の内容に関する問いに絞って考察を進めたい。

(2) 歴史研究における「問い」の展開

それでは歴史研究において、設定された問いは一般にどのような展開をたどってゆくのであろうか。この過程は、研究テーマ設定の際のような個人的過程ではなく、歴史学研究として一定の様式が見られるはずであるので、代表的な先行研究における場合をたどってみよう。

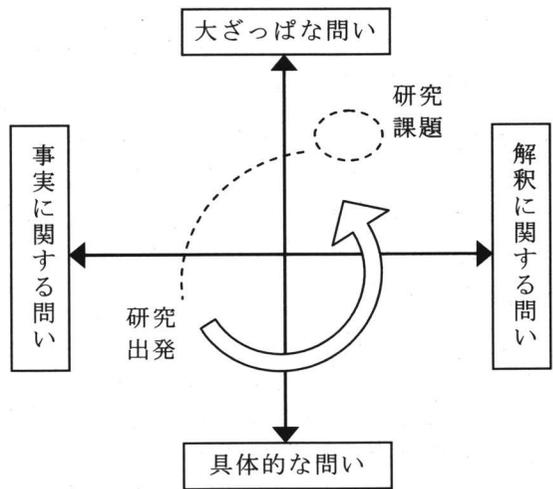
幕末維新时期に関する社会経済史的研究として1960年代以来一定の見方を確立してきたものに田中彰の研究があり、その著書2点から問いの展開を探ってみよう。

まず1点目は、田中(1963)『明治維新政治史研究 - 維新改革の政治主体の形成過程 -』である。ここでの最も主となる問いは、「明治維新によって創出された国家権力の特徴を明らかにする一つの手がかりをうる方法として、維新改革がいかんして形成され、いかなる性質を持っていたか」⁸⁾ というものである。そしてこの主となる問いを解決するための下位の問いとして「長州藩などに見られる、下級武士などの台頭はどこから始まったのか」⁹⁾ という問いが立てられ、「外圧の影響により、幕藩体制の構造的矛盾が畿内・尾西等を頂点とするブルジョア的発展を基軸として拡大・深刻化し、基本的階級矛盾を生みだしたのが始まり」¹⁰⁾ という解決が見出されている。さらに、その「外圧とはどのようなものか」という問いに関して、「幕藩体制の否定の論理を内在させた政治勢力」としての尊攘派の登場から藩政改革までの分析を経て「これまで複雑化していた外圧問題を全幕藩体制の問題として拡大化」¹¹⁾ した過程として描き出している。

次に2点目は、田中(1965)『幕末の藩政改革』である。ここでの最も主となる問いは、天保・安政の藩政改革と明治維新との断絶を認めつつ、しかもそれを明治維新の前提と見る視角に立っての「藩政改革にはどのような意義があったのか」という問いであり、そのための題材として「これまでもっとも研究密度の高い長州藩の天保・安政改革を中心に分析を行う」とされている。¹²⁾ その結果、改革主体としての藩政改革派は、その特質はあくまで幕藩体制の再編・強化を目指しており、幕藩領主的な立場で一貫して本百姓経営を維持しようとしている、などいくつかの解釈を打ち立てている。¹³⁾

以上2点の研究書にみられるように、歴史研究において研究課題は主に「歴史解釈に関する

「大ざっぱな問い」として立てられ、研究の展開は具体的な事実を確定して分析し、包括的な解釈に至るという過程が基本的な展開過程となっている。ここで注目すべきことは、研究課題として定立された主要な問いと、実際に研究が開始される下位の問いの間にはかなりの段差がある点である。たとえば「維新改革がいかんして形成され、いかなる性質を持っていたか」という主要な問いと「長州藩などに見られる、下級武士などの台頭はどこから始まったのか」という下位の問いとの間には、「解釈に関する問い」から「事実に関する問い」への転換と、維新改革という包括的な「事象」に関する問いから長州藩下級武士個々の部分的な「行為」に関する問いへの転換という、二つの転換を経なければならない。



図I 歴史研究における問いの展開過程

このことから、歴史研究における問いの展開は、研究全体に関わる主要な問いとは別に、実質的な研究の出発点としては、事実に関する具体的な問いから始まっているといえる。実際、先に述べた研究テーマ設定過程においても最大頻度で現れるのは事実に関する具体的な問いであった。

以上考察したように、歴史研究における問いの成立と、その展開過程を図示すると、図Iのように表すことができる。図Iに示すように歴史研究においては、解釈に関する包括的(大ざっぱ)な問いが、研究過程のフォーマルな開始点であり、この問いの答えがゴールとなるが、実際の手続きとしては事実に関する具体的な問いから始まり、その事実への解釈を経て、包括的(大ざっぱ)な解釈へ至るという過程をたどってゆく。

3. 小学校中学年の歴史的学習における「問い」

小学校中学年における歴史的学習においては、どのような問いが立てられて学習が進められてゆくのであろうか。ここでは主に1990年代から2000年代初頭にかけて発行されたいわゆる「実践書」に掲載された事例をもとに考察を進めてみよう。「実践書」に掲載された事例は一般に「模範事例」的な意味合いをもつので、一般に広く流布している実践の傾向をとらえるのに適しているが、この時期のものを取り上げるのは、「生活科」導入後間もない頃の実践で、中学年社会科の位置付けが大きく変わり、最初の歴史的学習として模索段階にあったもの、という性格を考慮したためである。このような時期の方が実践の試みは多様であり、多様な問いが現れることが期待される。

(1) 小学校中学年・歴史的学習に現れる問い

小学校中学年・歴史的学習には、古い道具を通してくらしの移り変わりを学習するもの、郷土の開発の過程を学習するもの(いわゆる開発单元)があるが、ここでは一括して、出版されたものから無作為に以下のA~Kの11実践事例を取り上げる。この11事例に現れる問いを列挙すると、以下ようになる。なおこれらの問いの発話者は教師である場合と子どもである場合

があり、教授＝学習論的には重要な区分なのであろうが、ここでの課題は教師と子どもの関係ではなく歴史探究の内容であるので、両者を一括して網羅するものとする。また、A～Kの()内の年次は、その実践事例が掲載された出版物の発行年を示す。

- A. 長谷川康男「五大力船から鉄道へ、そしてトラックへ」(1991)¹⁴
 問1. 五大力船は、どんな物を、どこに運んでいたのだろうか。
 問2. 五大力船で働く人たちは、なぜだんだん減ってしまったのか。
 問3. 鉄道ができて、人々の生活はどのように変わったか。
 問4. いっから、野菜をトラックで運ぶようになったのだろうか。
 問5. 卵や鶏肉や貝などはどうして運ばないのだろうか。
 問6. 谷津神社のお祭りや町会の子供祭りなどは、いつごろから始まった、どんなお祭りなのだろうか。
- B. 梶山和夫「町のくらしのうつりかわり」(2004)¹⁵
 問7. 私たちの町の人々のくらしは、どのように変わってきたのでしょうか。
 問8. 何のために使ったのだろうか。
 問9. どのように使ったのだろうか。
- C. 高橋正熙「地域の教育・文化の発展につくした人」(2004)¹⁶
 問10. 辞書作りにかけた大槻文彦の苦心や努力を調べてみよう。
- D. 八谷正巳「きょうどの新聞をつくる」(1991)¹⁷
 問11. 記事の種類とページ数が少なかったのはなぜか。
 問12. なぜ一力(健治郎)さんはそのような決心ができたのだろうか。
 問13. 東北地方でどれだけの支局を置いているか。
 問14. 支局をたくさん置いているのはなぜか。
 問15. 郷土の人々にどのような面で役立っているか。
- E. 森田千寿子「古い道具調べ」(2001)¹⁸
 問16. 昔の人は、いろいろな道具をどのように使って生活していたのだろうか。
- F. 藤田雅也「郷土を開いた人々」(2001)¹⁹
 問17. どうしてこんなものを造ったか。
 問18. いつ、誰が造ったか。
 問19. どうやって造ったか。
 問20. どこからどこまで流れているか。
 問21. 戸ノ口堰は、誰が何のために造ったのだろうか。
 問22. どうして近くを流れる阿賀川から水を引かなかったのだろうか。
 問23. 戸ノ口堰造りは、どのように進められたのだろうか。
 問24. 中心になって進められた人は誰か。
 問25. どうして水が必要だったか。
 問26. できて、どう変わったか。
- G. 石堂正彦「地域を開いた人々」(2002)²⁰
 問27. どのように開墾したのだろうか。
 問28. なぜいい条件なのに逃げたのか。
 問29. 誰が開墾をしたのか。
- H. 上野智子「玉川上水を開く」(1994)²¹
 問30. 玉川上水はどのようにしてつくられ、今はどうなっているか。
- I. 南雲敬子「中江用水の開発」(1998)²²
 問31. 昔の高田平野はどんなだったのか現在と比べてみよう。
 問32. なぜこのように田が多くなったのか調べよう。
 問33. みんながもし田をつくるとしたらどこにつくるだろう。
 問34. 田五作田の水はどこからくるのだろうか。

- 問35. 中江用水はどこを流れてくるのだろうか。
 問36. なぜこのような中江用水がつくられたか。
 問37. 当時の人々の生活や他の様子はどんなだったか。
 問38. だれが、どのようにして計画して中江用水をつくったのだろうか。
 問39. 中江用水をつくる時の苦勞はどんなだったのだろう。
 問40. どのようにして300年前、大熊川、別所川、櫛池川をわたり、直江津まで水を引いたのだろう。
 問41. 中江用水ができたおかげで前とどのように変わってきたのか。
 問42. 中江用水を守る工夫や努力はどんなだろう。
 問43. 江戸時代の農民が何を願い、どのように中江用水をつくり守ってきたかまとめよう。

J. 森 和稔「原野をひらく」(1990)²³⁾

- 問44. 開拓当時の倶知安は、どのような様子だったのだろう。
 問45. 明治になる前は、北海道には、どんな人がどんな生活をしていたのだろうか。
 問46. 開拓はどのように始まったのだろうか。
 問47. 阿部半平さんたちは、最初にどこに入植し、どんな願いをもっていたのだろう。
 問48. 阿部さんたちは、そのような土地を開き、どんな生活をしていたのだろう。
 問49. 切り株が高いのはどうしてだろう。
 問50. 米づくりは、どのように行われていったのだろう。

K. 高塚 寛「新川の開さく」(1990)²⁴⁾

- 問51. 何のために新川をつくったのか。
 問52. だれがどのようにして川をつくったのか。

以上の問いの列举を、先の歴史研究の場合と対比してみれば、ここでも歴史探究の問いとして共通する二つの基準が見出される。すなわち小学校中学年歴史的学習においても、歴史研究と同様、「大ざっぱな問い」と「具体的な問い」という基準と、「事実に関する問い」と「解釈に関する問い」という基準が立てられ得る。例えば「問7. 私たちの町の人々のくらしは、どのように変わってきたのでしょうか」「問44. 開拓当時の倶知安は、どのような様子だったのだろう」などという問いは、大ざっぱな問いの最たるものであり、「問34. 田五作田の水はどこからくるのだろうか」「問47. 阿部半平さんたちは、最初にどこに入植し、どんな願いをもっていたのだろう」などという問いは極めて具体的なものである。また、「問1. 五大力船は、どんな物を、どこに運んでいたのだろうか」など「事実に関する問い」と「問2. 五大力船で働く人たちは、なぜだんだん減ってしまったのか」など「解釈に関する問い」という基準も明確に現れている。

ただし、量的な発現頻度に関しては、歴史研究の場合とは明らかに傾向が異なる。小学校中学年では事実に具体的な問いが大半を占めるわけではない。「大ざっぱな問い」も頻繁に現れるし、「なぜ」「どうして」という問いも、例えば「問22. どうして近くを流れる阿賀川から水を引かなかったのだろうか」「問12. なぜ一力(健治郎)さんはそのような決心ができたのだろうか」など、経緯的に答える「なぜ」ではなく、解釈を求めるものが少なくない。問いのバランスでみる限り、小学校中学年の歴史的学習の方が、歴史研究よりむしろ均等に現れているといえる。

(2) 小学校中学年・歴史的学習における問いの展開

それではこのように比較的均等に現れる問いが、学習過程においてどのように展開されているのか、この傾向性を探るために、上記A～Kより「F. 郷土を開いた人々」と「H. 玉川上水を開く」の二つの事例を取り上げ、検討を加えてみよう。この二つを選んだのは、Fは問17

～問26が連続的・関連的に現れる例、Hは問30という単一の問いのみによって展開される例という、対照的な展開過程になっているからである。

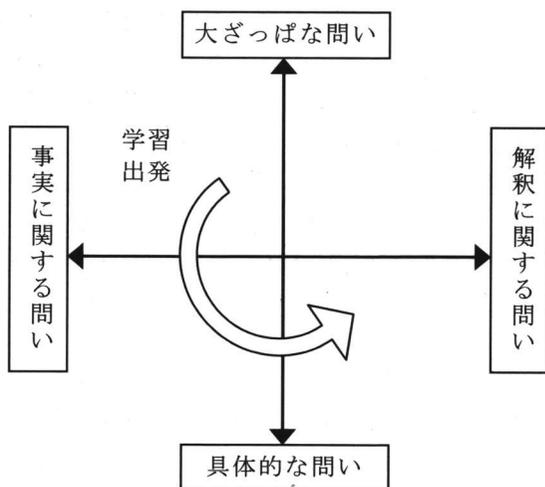
実践事例Fは、福島県会津地域で近世前期に造営された「戸ノ口堰」を取り上げた全13時間の単元事例である。まず第1時で川の橋やトンネルの写真を見て、疑問を出し合う中で、問17～問20の一連の問いが子どもから発せられ、第2時で問21のように統合されて提示され。以降第4時まで調べる方法などの話し合い及び実地見学となる。第5～6時では問22が現れ、土地の高低の条件に気付いてゆき、問23に集約される。第7～8時では年表や読み物資料を活用して調べ、発表するが、この過程で問24～問26が発せられる。第9～11時は「昔の道具で戸ノ口堰づくりに挑戦しよう」という体験的学習が行われ、第12～13時は「家族に戸ノ口堰を知らせよう」という新聞製作活動が行われる。

一方、実践事例Hは、江戸幕府開設以来の人口増加に対応するために開かれた玉川上水を取り上げた全12時間の単元事例である。まず第1時で江戸幕府開設時における水を得る方法、第2時で人口増加によって起こった水不足に関して学習した後、第3時で玉川用水が開かれたことを知り、問30が発せられる。以後は第4～6時が調べ・発表学習、第7時が用水が江戸の町に入ってから工夫の調査、第8～9時が社会科見学、という過程で展開し、第10～11時は玉川上水により武蔵野台地に村が増えていったことの学習となって第12時で絵本づくりが行われる。

10の問いが連続的に発現するFと単一の問いのみで展開するHとは、学習形態としてはかなりの相異があるように見える（例えばHでは教師による指示や提案が多い）が、学習過程はむしろ共通の要素が多い。

まず出発点となる問いは「戸ノ口堰は、誰が何のために造ったのだろう」「玉川上水はどのようにしてつくられ、今はどうなっているか」という、事実に関する比較的大ざっぱな問いである。このことはFとHに限ったことではなく、Aの問1、Bの問7、Cの問10、Eの問16、Gの問27、Iの問31、Jの問44など、中学年歴史的学習の最初の問いはほとんどの場合、事実に関する大ざっぱな問いで始まる。この中にあってFなどは「誰が何のために」と主体と目的に限定しているだけ、まだ具体的な方であるといえる。

次の展開で、今度は一転して実務的レベルの事実的な内容に移行する。Fでは土地の高低の問題に気付き、かなりの大工事になるが誰が中心になったのかという具体的過程を追う。Hでは水路の決定、工事の順序などを個別に調べる学習が展開される。そして終結では、こうして先人の様々な苦労や工夫を重ねた堰や用水が、その後の地域の発展に大いに貢献した旨の内容で締めくくられる。Fでは先人の苦労工夫を、道具を使う活動で体験させ、さらにその後新聞づくりの活動を組み入れている。Hでは武蔵野台地の学習のあと、絵本づくりを行っている。この段階ではFもHも問いは現れない。歴史の追究活動は終了し、爾々と作業活動が進行する。



図Ⅱ 歴史学習における問いの展開過程

以上のように、小学校中学年歴史的学习における多くの実践事例は、「事実に関する大ざっぱな問い」に始まり、「事実に関する具体的な問い」の追究を経て、「解釈に関する具体的な問い」の「答え」を確定させて終了する。「答え」とは、「先人の苦労工夫によってつくられたものが、その後の地域に貢献した」という解釈である。この解釈はそれ自体で完結しており、批判・反証されることもなければ、さらに包括的な解釈に発展することもない。(図Ⅱ)

4. 歴史探究における「問い」の展開過程

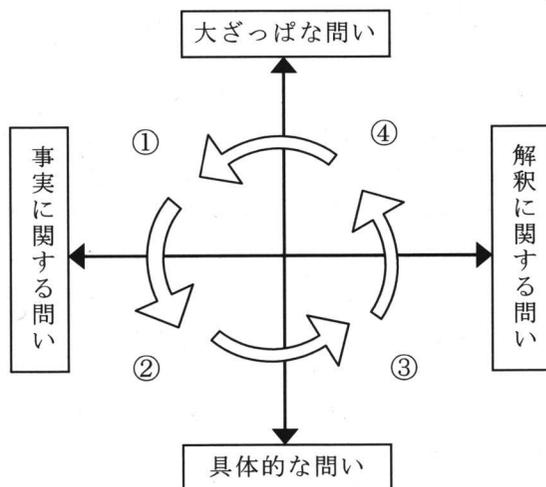
先に取り上げた歴史研究の場合と小学校中学年歴史的学习の場合の検討から、二つのことが明らかになった。第一は、歴史探究過程における問いの機能である。これは双方の場合に共通した、歴史探究の一般的な原理と見なし得るものであり、歴史探究に基づく学習過程としてモデル化できよう。第二は、小学校中学年歴史的学习からみた歴史研究の「専門性」の内実と、その裏返しとしての、従来一般的に行われてきた小学校中学年歴史的学习の閉塞性である。小学校中学年歴史的学习にとって、専門の研究者が行う歴史研究は、どのような意味でモデルたり得るのか。そして従来型の小学校中学年歴史的学习はどの点に問題があり、どのように克服できるのか。歴史研究との対比から重要な示唆が見出される。以下、順に述べてゆく。

(1) 問いと歴史探究の基本モデル

問いをもとに歴史探究過程を構想するとき、先の検討から帰納できるのは以下のようなモデルに他ならない。まず①「事実に関する大ざっぱな問い」を発し、②その事実を構成する具体的な諸要素を明らかにし、③その具体的な諸要素の意味・関連・価値等を見定め、④包括的な事象・時代解釈を定立する。そしてそこから新たな課題を見出し、再度①「別の事実に関する大ざっぱな問い」を発し、……というようなスパイラルからなるモデルである。(図Ⅲ) 歴史研究及び歴史学习においては、このようなスパイラル過程の中で、それぞれの局面に対応した問いが発せられているのである。

このスパイラル過程は、小学校中学年に限らず、高学年の人物・遺産調査、中学校の地域の歴史調査、高等学校の主題学习、さらには研究者の研究活動も含め、通史学习以外の、調査・探究的立場から歴史に接近する場合に共通する基本モデルになっていると考えられる。この基本モデルを構成するのは、上記①～④の各段階の問いと、①→②、②→③、③→④、④→①のように問いを動かしてゆく推進力である。この問いを動かす、あるいは次段階の問いを成立させてゆく推進力の実体は何であろうか。

先の歴史研究と小学校中学年歴史的学习の場合を検討する限り、「大ざっぱな問い」と「具体的な問い」の間を動かす力は、「事象」と「行為」の間を視点移動させる力として機能している。「大ざっぱな問い」は宇部・小野田の開作経緯や石炭産業の影響、戸ノ口堰や玉川上水の開削経緯など、いずれも「事象」を問うのに対し、



図Ⅲ 歴史探究のスパイラル・モデル

「具体的な問い」には坪井九右衛門、棚井村などの人名や地名が現れたり、開削の工程をたどるなど個々の人間の行為が関わっている。「事象」を見ながらそこに個々の人間の行為に着目してゆく視点移動が①→②に他ならず、逆に個々の人間の行為成果から新たな事象の帰結（それはしばしば「意図せざる帰結」として現れる）を解釈的に導き出す視点移動が③→④なのである。特にこの後者は歴史研究の結論部分によく現れ、個々の人間の行為をいかに集積して「意図せざる結果としての事象」を導き出すかが、研究上重要なポイントになっている。

一方、「事実に関する問い」と「解釈に関する問い」の間を動かす力は、研究者・学習者自身の歴史探究への問題意識に他ならず、その問題意識に支えられた「創造」と「批判」との間の移動として現れる。例えば先の研究事例で、撫育方の役人を批判した文書に対し「なぜこのような文書が出たのか」「正義派と俗論派の抗争に関係があるのではないか」と問うことは、研究の問題意識に支えられた解釈の創造になっているはずであり、戸ノ口堰や玉川用水の意義を問うことも本来的には解釈の創造なのである。これに対し、新たな問題意識に立ち、そのような解釈を見直したり批判的に再考察（すなわち先行研究の批判的検討）した上で、再度事実を掘り起こしてみるということも歴史研究では通常の手続きとして行われる。こうした「創造」が②→③の移動であり、「批判」が④→①の移動に他ならない。

以上のように、上記の歴史探究スパイラル過程は、「事象」－「行為」間の視点移動と、問題意識に根ざした「創造」－「批判」間の移動によって支えられるモデルとして、その概要を描き出すことができよう。

（2）歴史研究の専門性と歴史学習の閉塞性

歴史研究と歴史学習に共通の歴史探究過程を先のようにモデル化することによって、歴史研究と歴史学習の現状が、問題点も含めて明らかになる。

大学・大学院における歴史研究は、学校教育における歴史学習に比べて「専門的」とであるとされる。そしてこのような「専門性」を身に付けることが社会科の教員養成に必要なこととされる。しかしその「専門性」の内実は何であるのか。

先に取り上げた事例からいえることは、歴史研究の「専門性」は図Ⅲの横軸、すなわち「事実に関する問い」と「解釈に関する問い」の間を動かす②→③、④→①の動きにおいて、最大限に発揮されるものと考えられる。小学校中学年の実践事例のほとんどが②→③において「先人の苦労工夫が地域に貢献した」という単一の定番的な解釈に収束されてゆくのにに対し、歴史研究はこの場面においてこそ、開作と石炭開発の関係、正義派と俗論派の権力抗争の関係などが探られ、実に豊かで多様な解釈に向かってゆく。④→①に関しては、現状では一般に歴史研究のみに現れる過程になっている。この過程で既存の解釈、先行研究の成果が批判的に検討されるが、こうした既存の歴史の解釈や物語に対して疑問を提起し、新たな解釈を創出する過程は、小学校中学年のみならず、現在の日本の学校歴史学習には存在しない。

このように歴史研究の「専門性」をとらえることは、一方で現状の歴史学習の閉塞性を映し出すことになる。②→③で単一の定番的な解釈に収束されることによって、そこで学習が完結してしまい、次の③→④には視点移動せず、スパイラル過程が切断されてしまう点、④→①の過程が存在しないために最大でも半周だけのスパイラル過程にしかならない点、このような問題は歴史に関する一貫した探究力や歴史解釈批判力の育成を妨げる要因になるであろう。

しかし一方、歴史研究の「専門性」に対する歴史学習としてのオリジナリティも浮かび上がってくる。それは①→②の過程に象徴的にみられる。

先に考察したように、歴史研究の問いはフォーマルな出発点と実際の探究の始まりが異なることが多い。フォーマルな出発点となる問いは、解釈に関する包括的（大ざっぱ）な問い（図Ⅲの④）であるのに対し、実際の出発点は事実に関する具体的な問い（同②）である。先のスパイラル過程ではこの間に「事実に関する大ざっぱな問い」（同①）が介在することになっているが、その過程が歴史研究では省かれている。研究対象となる事象を概観し、人の行為がはたらいた部分を確認してゆく手続きが省かれる結果、市民感覚からみて歴史研究は社会生活全体の脈絡を見出せず、「重箱の隅」を研究しているような印象を生じさせる。「大ざっぱな問い」と「具体的な問い」という先の図の縦軸の移動、すなわち「事象」－「行為」間の視点移動に関しては、歴史研究は、市民感覚から距離があることが少なくない。

その点、歴史学習、特に小学校中学年のそれは、①→②の段階を欠くことはまずあり得ない。先の戸ノ口堰や玉川用水の事例でも、事象を概観することから疑問点を出し合い、それに関わった個々の人々の行為を追究する段階に移っているが、このような「概観」の段階が歴史学習には不可欠な要素となっている。

5. おわりに

本小論では、歴史研究と小学校中学年歴史的学习に現れる問いを足がかりに、歴史探究の成立と展開過程をモデル化することを試み、そのことを通して現状の歴史学習の特色と問題点を明らかにした。この成果をもとにして、探究過程が円滑に回転する学習過程の創出、換言すれば円滑な回転を妨げる要素の打開を試みるものが求められよう。

残された課題として以下の3点があげられる。

第一は、歴史研究における問いとして一定数現れた「方法的問い」の扱いである。本小論は一貫して問いの「内容」を検討してきたために、この種の問いを十分に検討することができなかった。たしかに1990～2000年代初頭においては、この種の問いは、小学校中学年歴史的学习の実践事例に明示的には現れていない。しかしながら今後、歴史学習が活動的・作業的学习として構成されるようになってくると、「方法的問い」は歴史探究に重要な意味をもつようになってくることが予測される。

第二は、「問いの形式」の問題である。本小論ではモデル化の際にできるだけ複雑な要素を除くため、形式の問題は捨象し、何を問う問いであるかという点だけに着目した。しかしながら実際には、「なぜ」と問う問いにも様々な形式があり、「～であるのになぜ」などという複文構造の問い、「なぜ～したのか」「なぜ～できたのか」「なぜ～しなければならなかったのか」など、平叙文、可能文、必然文の問いなどがある。こうした形式の問題は、歴史理解の形成に重要な関係をもっていると考えられる。

第三は、「通史学習における問い」の問題である。本小論はあえて意識的にこれを避け、小学校中学年歴史的学习に現れる問いを、歴史研究における問いと対比して扱った。そこにある根拠は、歴史研究の営みは小学校中学年歴史的学习に近く、中学校以降の通史学習とは発想が異なる、という見通しであった。歴史研究と小学校中学年歴史的学习が共通して立脚する歴史探究過程を一定程度モデル化してきた今、次に通史学習における問いと、このモデルとの関連を明らかにすることは不可避の課題であろうと思われる。

注

- 1) 1990年代初めまでの社会科発問研究を整理・集成した代表的な研究として、森脇健夫「社会科発問論の展開」柴田義松・藤岡信勝・臼井嘉一編『社会科授業づくりの展開』日本書籍、1994、および、児玉修「社会科における発問」社会認識教育学会編『社会科教育ハンドブック』明治図書、1994、がある。
- 2) このような観点から「発問」概念の「疑問文」性を脱して「問い」の構造から論じた最新の研究に、児玉修「社会科授業における問いの対比的構造」『社会科研究』第70号、2009、がある。
- 3) 「歴史への問い」に関しては、二宮宏之が歴史学における認識形成の営みの根底的なとらえ直しを試みた論考がある。これは歴史研究のマクロ・レベルの問いに関するものであるが、歴史学習の立場からも看過できない重要な提言を行っている。（二宮宏之「歴史的思考の現在」『岩波講座社会科学の方法Ⅸ』岩波書店、1993、および、二宮宏之「歴史の作法」『歴史を問う4 歴史はいかに書かれるか』岩波書店、2004）
- 4) 厳密には、生活科の学習に自分の成長をふりかえる学習が設定されているが、学習指導要領の記述でも明らかのように、ここで自分の過去は、客観的な追究対象として設定されているわけではない。過去が対象化され「問い」の対象になるのは、第3学年以降の社会科の登場を待たなければならない。
- 5) 例えば、歴史学研究会『歴史学と歴史教育のあいだ』三省堂、1993、あるいは、歴史教育者協議会『前近代史の新しい学び方』青木書店、1996、など
- 6) 宮原武夫『子どもは歴史をどう学ぶか』青木書店、1998、などに散見される。
- 7) この古文書は、「船木宰判妻崎沖開作聞繕書」(山口県文書館 毛利家文庫9 諸省469)である。
- 8) 田中彰『明治維新政治史研究－維新改革の政治主体の形成過程－』青木書店、1963、p. 7
- 9) 同上書、pp. 27-28
- 10) 同上書、pp. 30-38
- 11) 同上書、pp. 13-15
- 12) 田中彰『幕末の藩政改革』塙書房、1965、pp. 1-2
- 13) 同上書、pp. 240-241
- 14) 谷川彰英・臼井嘉一編『小学校地域学習の授業づくり』、東京書籍、1991、pp. 92-102
- 15) 小山田穰・渡部八重子・小林賢司・小松沢昌人編『「地域の人々の生活」に学ぶ』、東洋館、2004、pp. 47-56
- 16) 同上書、pp. 79-89
- 17) 上書14)、pp. 141-157
- 18) 高野尚好・小林賢司・寺崎千秋編『新社会科の授業 こう教える3・4年生』、国土社、2001、pp. 115-125
- 19) 同上書、pp. 139-148
- 20) 臼井嘉一・宮原武夫『わかる教え方 社会科4年』、国土社、2002、pp. 98-125
- 21) 新見健太・寺崎千秋・田中力・向山行雄『子どものよさが生きる社会科4年』、教育出版、1994、pp. 118-133
- 22) 朝倉隆太郎編『地域に学ぶ社会科教育』、東洋館、1998、pp. 150-160
- 23) 『小学校社会科教育実践講座15』教育出版センター、1990、pp. 7-15

24) 『小学校社会科教育実践講座17』 教育出版センター, 1990, pp. 144-160

【付記】

本小論は、平成22年度前期における教育学研究科社会科教育専修の演習授業「社会科教育特論演習」の成果をもとに再構成したものであり、歴史研究の分析考察を建林が、小学校中学年の分析考察を守田が、全体のとりまとめを吉川が担当した。