

高校歴史系科目における SLA を応用した授業実践の報告

追手門学院中・高等学校
地歴公民科教諭 木村 直哉

1. はじめに（SLA を応用した高等学校地理歴史科授業の有効性）

「インプット仮説」によると、インプットされないとアウトプットはされない。よって、理解可能なインプット（ $i+1$ ）を繰り返すことが習得に不可欠という¹⁾。しかし、このような類の行動主義理論ではうまく説明できない現象が学習活動においては頻繁におこる。これを根拠にして、「インプット仮説」では説明できない認知のしくみがヒトの脳内にあるという仮説が立てられ、それに対する論考がなされてきた²⁾³⁾。

このような疑問に対し、第二言語習得論（SLA）においては実験結果からヒトの脳内にどんなことが起こっているかがある程度解明されている。具体的には、「教えられないことも理解できる」⁴⁾という現象について、第二言語習得の場面においては「中間言語理論」でうまく説明されている。中間言語の概念というものは第二言語が如何に習得されるかの一般的な説明となりうるものである⁵⁾。

このメカニズムが言語習得を目的とした教科に限らず、その他の学問（教科）の学習段階でも同様におけるとすれば、地理歴史科の授業を構成する際にも応用することが可能ではないかという仮説を立てられる。そして、実際そうして授業を行った場合、どのような結果が見られたか、そしてどの程度、言語習得のメカニズムが応用可能か、すなわちその有効性はいかほどのものであるか。以上が本稿で明らかにする主題である。

2. SLA の分析（授業構成への応用）

SLA を応用して高等学校地理歴史科の授業を構築するにあたって、本稿では「歴史総合」を対

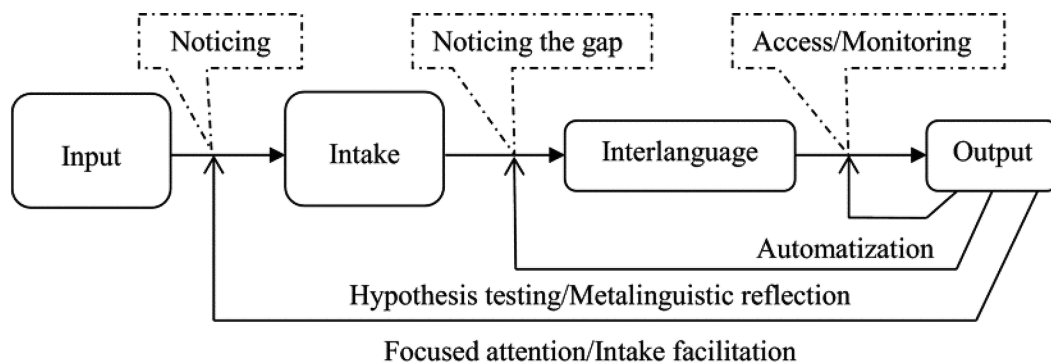
- 1) インプット仮説の概要は次を参考にした。村野井 仁（2006）「第 2 章 インプット重視の第二言語学習法・指導法」『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』大修館書店、pp.24-44.
- 2) Ellis, R. (2008) Second Language Acquisition (Oxford Introduction To Language Study Elt) (Oxford Introduction To Language Study Series). Oxford University Press.
- 3) ロッド・エリス著、牧野高吉 訳（2003）『第 2 言語習得のメカニズム』春風社
- 4) 山本崇雄（2016）『なぜ「教えない授業」が学力を伸ばすのか』日経 BP 社
- 5) 前掲書、2), 3)

象科目として選定した。歴史総合は平成 30 年度告示の学習指導要領において日本史 A・世界史 A に代わるものとして新設された科目である。内容の特徴は、「近代化」、「国際秩序の変化や大衆化」及び「グローバル化」という三つの流れが軸となっていることであり、学び方の特徴としては、問いが重視されている点や現代的諸課題から考えるという点が挙げられる⁶⁾。これらをふまえると、歴史総合は事実的知識に限らない多様な理解が求められる特徴を持っているので、本研究の対象科目としてはふさわしいものといえる。

このような特徴を持つ科目「歴史総合」において、SLA を応用した授業を構築するにあたり、主に 2 つの点に着目した。すなわち「中間言語 (Interlanguage)」及び「アウトプット」である。

2.1. 中間言語理論とその授業構成への応用

SLA における「中間言語 (Interlanguage)」という概念は、第二言語が如何に習得されるかの一般的な説明として用いられるものである。このメカニズムによってインプットされていないことがアウトプットされる理由が説明されている。「中間言語」とは、第二言語習得の過程で脳内に形成される、母語でも目標言語でもない概念のことである。これは、ブラックボックス、すなわちヒトの脳内で見られる現象であり漠然としている。よって、この概念を可視化させるため【図 1】を示す⁷⁾。



【図 1】 中間言語 (Gilabert, R., Manchón, R., & Vasylets, O. (2016).)

この図から授業構成に応用するにあたって着目したポイントは以下の三点となる。

第一に、「インプット (Input)」と「インテイク (Intake)」を別の学習過程とみなしているという点である。学習者にとって、外部からのあらゆるインプット情報のうち、「気づき (Noticing)」があれば脳内に取り込まれる、すなわちインテイクされる。これは「気づき仮説」において詳細に説明されているものであるが、気づきの伴うインプットの重要性を指摘した点で注目に値する。な

6) 川島真 (2023) 「学習のはじめに『歴史総合とは』」『詳解 歴史総合 指導書』東京書籍, pp.4-5

7) Gilabert, R., Manchón, R., & Vasylets, O. (2016). Mode in Theoretical and Empirical TBLT Research: Advancing Research Agendas. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 117-135.

ぜなら、気づきの伴わないインプットは取り込まれることはないということと同義であり、さらに一般的にいわれる授業における一斉の説明が学習者にとって効率の悪い学習方法になるという考えに科学的な説明をすることのできる可能性があるからである。なぜなら、多様な学習者が混在する授業の場面において、「一斉指導はこれを等閑視し、多くの場合、たった一つのペース、たった一つの筋道、たった一つの教材、たった一つの目標で行われてきた」⁸⁾ため、学習者に気づきを伴ったインプットとはならないからである。

第二に、インテイクされた情報は中間言語に変容するという点である。中間言語理論によると、インテイクされた情報と既存の知識にギャップがあれば中間言語に取り込まれ、変容する。ここで、インプットされていない情報が脳内で生成されるということである。

第三に、中間言語を目標言語に近づける過程があるという点である。具体的には、中間言語を目標言語に近づける手段として「アウトプット (Output)」を行う学習過程があることが読み取れる。アウトプットまでが第二言語習得に不可欠な学習活動であり、学習者の脳内に取り込まれた段階で終結するものではないということである。一般的にアウトプットの重要性はよくいわれるところであるが、科学的に説明を伴ったうえでその重要性が述べられることは少ない。中間言語理論に依拠すれば、第二言語習得においては、アウトプットは中間言語を目標言語に近づける学習過程の中で不可欠な学習活動とといえる。仮に、第二言語習得の場面に限らず、他の学問の習得場面においても同様の性質を持ついわば「中間言語的な概念」が形成されるという可能性があるのだとすれば、アウトプットが学習過程において重要かつ高い効果を発揮することの証明となりうる。

2.2. アウトプットの役割と授業構成への応用

また、【図 1】にはアウトプットの具体的な役割がいくつか示されている。

まず“focused attention/intake facilitation”すなわち「アウトプットは自分自身に、自身の中間言語とのギャップを気づかせる」ということである。次に、“hypothesis testing/meta language reflection”すなわち、「アウトプットは自身で形成した仮説を検証するのに役立つということである。そして、そのことを通して「インプット時に気づかなかったより細かい点に気づく」という役割がある。さらに、“automatization”すなわち「言語知識の自動化がすすむ」ということである。

アウトプットは他者とのインタラクションを伴うが、社会科教育における社会認識の過程で語られてきた文脈からもその効果が期待できる。即ち、アウトプットは他者に説明することを前提としているので「間主観的な理解」⁹⁾をもたらす機会でもある。特に授業で行うことの意義は、日常生活で触れることの少ない共通の歴史事象獲得に特化して、間主観的な理解を得られる共通の機会がもたらされることといえよう。

8) 奈須正裕 (著, 編集), 伏木久始 (著, 編集) 『『個別最適な学び』と『協働的な学び』の一体的な充実を目指して』北大路書房, p.18

9) 森分孝治 (1978) 『社会科授業構成の理論と方法 (社会科教育全書 7)』明治図書出版

また、インタラクションは自身のみならず相手に気づきをもたらす。説明される側にとって、理解が覚束なかったら、質問をする。質問とは説明する側にとってはインタラクションによってもたらされるフィードバックの一種であり、自身のアウトプットの問題点に気づく機会となる。また、質問した側にとっては、それによって得られた回答は気づきのあるインプットとなりインテイクとつながる。これらの現象については後述するが、学習者によるアンケート結果からもそれらを裏付けるコメントが多くみられた。

3. 歴史授業の再構築

以上を踏まえ、歴史総合の授業を再構築するにあたって、以下の 3 つのポイントを活用することを明示し、次に、どのような授業を構築したかを示す。

3.1. 中間言語理論を応用した歴史授業の 3 つのポイント

まず、「気づき (Noticing) を伴わないインプットは不要」ということである。気づきを伴わないインプットとは、授業では一斉の説明を聞くという学習活動が該当する¹⁰⁾。但し、「説明をしない授業」というものとも異なる。厳密に言えば、気づきを伴う場面は学習者それぞれで違う。なぜなら学習者はそれぞれ大なる多様性があるからである。ここに一斉指導の弱点がある。しかし、学習者が気づきを伴う場面においてはインプットを行うことは逆に重要であり、Intake につながるため重視するということと表裏である。気づきを伴うインプットをもたらす場면을授業内でいかに創出するかが重要となる。

次に、「Intake されたものは脳内で処理されて別の概念に変容するため、すべてを教える必要はない」ということである。ここでいう別の概念とは SLA における中間言語と同様である。よって、歴史の学習において学習者の脳内に形成された歴史認識を「中間言語的な概念」とここでは呼称する。

さらに、「アウトプットおよびインタラクションは不可欠」ということである。歴史学習において形成された「中間言語的な概念」は、第二言語習得の過程と同様に目標とする歴史認識まで学習者が到達したとはいえない。よって、「中間言語的な概念」を、例えば自身の価値判断などに応用できるようになるなど、自分のものにするためには別の学習過程が求められる。よって、その別の学習過程としてのアウトプット活動は不可欠といえる。

3.2. 中間言語理論を応用した歴史授業構成

以上をふまえ、歴史総合の授業を構成したものをまとめたものが【表 1】である。なお、使用し

10) 前掲書 8)

た教科書は東京書籍版である¹¹⁾。

【表 1】言語習得のメカニズム（SLA）を応用した歴史総合の授業構成

	学習活動	目的
導入	前時の振り返り	スキーマの形成・概念的知識獲得の一助
	Before Reading	本時の見通しをもつ（スキーマ・アウトラインの形成）
	本時の目標設定	生徒たちから必然的に導き出せる
展開	ワーク	質問する：Noticing を伴うインプット（Intake につながる） 説明する：Output の機会を担保（interaction によって覚える→理解する・「中間言語的な概念」を自分のものにする）
まとめ	リフレクション	内容と行動の振り返り 次時への見通しを持たせる

この構成をもとにして、通年で授業を同様のパターンで実践していく中で学習者にどのような認識・効果がもたらされたかを課題としているため、【表 1】は具体的な授業案とは違う形式になっている。但し、補足をいくつか加える。

まず、前時との接続を意識しながら「導入」で学習の見通しをつけ、本時のテーマを設定する活動をほぼ毎時間行った。その後、「展開」ではすぐにグループワークを行うようにした。上述の通り、「Intake につながらない Input は必要ない」との論考から一斉の説明を排除してテーマに関する探究活動を行うという形式をとった。後述するが、学習の初期段階では「説明をしない」点には少なからず学習者間で戸惑いがみられる。しかし、その意図の理解、共有が進むと、その点も乗り越えて学習活動に楽しさを感じられるようになっていくことが明らかとなった。

また、グループや全体での議論すなわち探究活動に十分な時間を設定している。グループ内で疑問が克服できなければ適宜、教師が足場架けを行ったり、説明したりする。教師の説明を排除するというのは、一斉での説明の部分を目指しており、このように学習者個々またはグループ単位において質問に答える形で行う説明は「気づきのあるインプット」であり、逆に重視する。

4. 授業アンケート

以上のような授業を通年で実施し、学習の初期段階と終期段階でどのような変化が見られたかを見るために【表 2】の通りアンケートを実施した。なお、「内容は個人が特定されない形で発表者の研究・報告のために公表される場合もある」という点についてアンケート内で了承をとった。

11) 川島真ほか（2023）『詳解 歴史総合』東京書籍

1. 調査対象
本校第1学年生徒（歴史総合の授業を担当した5クラス）
2. 調査方法
授業内で二度のアンケートを実施（1回目6月（1学期末）・2回目2月（3学期末））
質問項目における自由記述
3. 質問項目
 1. 歴史総合の授業の中での印象に残ったエピソードを紹介しあってください。
 2. 歴史総合の授業についてどう思いますか？
4. 分析の方法
・データ分析は、Google の生成 AI（Notebook LM）を用いた

学習者のコメントの概要は以下の通りである。

このような記述がみられたアンケートデータを本稿の主題に照らして分析を行い、そこにせまるために有意な考察として指摘できると考えられるのが、「知識をどうとらえるかが学習者レベルでも変化しているということ」、「他者とのインタラクションを通して概念的知識を獲得しているという実感を得ているということ」及び「多角的なものの見方が養われているということ」である。次節以降において、それぞれの詳細について述べる。

学習者の多くが、高校の歴史総合の授業は、中学までの歴史の授業とは大きく異なり、「覚える」ことから「理解する」ことへと学習方法が変わってきたと感じている。学習者は、この新しい学習方法、すなわち「SLA を応用して構成した授業形態」に戸惑いながらも、【表 3】に示すような点で理解を深めるための学習の有効性を感じていると分析できる。

【表 3】「覚える」から「理解する」へ

「これまでの歴史の授業は、主に歴史用語や年号、出来事の流れを暗記することに重点が置かれていました。テストも、これらの知識を問う問題が中心でした。しかし、歴史総合では、歴史的な出来事がなぜ、どのようにして起こったのか、その背景や因果関係を深く理解することが求められます。そのため、授業では、教科書の内容をただ聞くのではなく、資料を読み解きながら、生徒同士で議論したり、意見交換したりする時間が多く取り入れられています。」

生徒たちはこの新しい学習方法に戸惑いながらも、以下のような点で「理解」を深めるための学習の有効性を感じているようです。

●多様な意見に触れることで、視野が広がり、より深く理解できる：

自分とは異なる意見や考えを持つ他の生徒との対話を通して、新しい視点を得たり、自分の考えをより深めたりすることができると実感しています。

●自分の言葉で説明することで、理解が深まり、記憶に残りやすくなる：

他の生徒に自分の考えを説明しようとする過程で、自分の理解が曖昧な部分に気づいたり、より明確に理解したりする経験をしています。

(“Google notebook lm” による分析をもとに筆者編集)

5.2 他者とのインタラクション（アウトプット）を通じた概念的知識の獲得

【表 4】の生徒の発言は、他者に説明する努力をすること、そしてその過程で他者からフィードバックを受けることが、深い理解へと繋がることを示唆している。

【表 4】他者とのインタラクション（アウトプット）を通じた概念的知識の獲得

●生徒 1：アヘン戦争におけるイギリスの戦略について話し合った際、他の生徒が「周りの資料も関係あるのかな」と発言したことで、インドの綿布輸出に関するグラフに着目するきっかけを得たと述べています。そして、その結果として、イギリスの戦略がインドの綿産業に与えた影響について理解を深めることができました。

●生徒 2：アヘン戦争の絵に描かれた小型ボートの解釈について、自分とは異なる意見を持つ生徒との対話を通して、多角的な視点を得ることができたと述べています。

●生徒 3：松方財政における兌換紙幣の役割について、自分が理解するまで友達が様々な工夫を凝らして説明してくれた経験を通して「相手が自分に一生懸命理解できるように尽くしてくれてありがたい」「伝えることを大事にしようという気持ちになった」と述べています。

(“Google notebook lm” による分析をもとに筆者編集)

これらの例は、生徒たちが他者との対話を通して、自分一人では気づくことのできなかった視点や考え方に触れることで、歴史的な概念に対する理解を深めていることを示している。自分の考えを他者に説明するというアウトプット活動も、概念的知識の獲得に大きく貢献していると分析できる。

5.3 多角的なものの見方が養われる

【表 5】によると、多くの生徒が、この授業を通して、多様な意見に触れることで、物事を多角的に捉える視点が養われていることを実感している。

この授業では、さまざまな考えをもつ学習者同士で議論していく活動を取り入れているため、一つの出来事に対して多様な考えが議論される。よって、様々な角度からの解釈や分析が求められるため、多角的なものの見方が養われると学習者が感じている。

よって、授業が単に歴史の知識を詰め込むのではなく、生徒たちが能動的に思考し、他者との対話を通して歴史を解釈する力を養うことを重視していると学習者が実感しているとともに、この授業を通して、生徒たちは多角的なものの見方を身につけ、社会に出て通用する、問題解決能力や批判的思考力を育てていることを読み取ることができる。

【表5】多角的なものの見方が養われる

生徒たちは、グループワークやディスカッションを通して、自分とは異なる意見を持つ他の生徒と意見を交わし、時には自分の意見を修正したり、新たな視点に気づかされたりすることで、多角的なものの見方を身につけていきます。例えば、アヘン戦争でイギリス軍艦の小型ボートが描かれていない資料について、ある生徒はイギリスが武力を誇示するために消したと考えた一方で、別の生徒は清が恥を隠すために消したと考えたという意見が出ています。このように、一つの出来事に対しても、立場や考え方によって異なる解釈が可能であることを、生徒たちは実感として学んでいます。

特に、資料の解釈において、多角的な視点は重要です。歴史総合の授業では、教科書の記述だけでなく、様々な資料を批判的に読み解くことが求められます。生徒たちは、グループワークなどで他の生徒と意見交換をする中で、自分一人では見落としてしまうような資料の細部に気づいたり、思いもよらなかった解釈に触れたりすることで、多角的な分析力を高めています。

（“Google notebook lm”による分析をもとに筆者編集）

6. まとめ

本稿は、SLAにおける「中間言語理論」を応用して歴史の授業を構築した場合、どのような現象がみられるか、という主題を設定した。その際、「中間言語理論」におけるどのようなポイントをどのような意図をもって応用したかをふまえ、授業を構築した。具体的には、一斉の説明を排除し、全てを教えず、個別ワークをせずに、議論を必ず取り入れるということである。そして、そのような授業構成を実際の授業に落とし込み、あたかも人が言語を習得するときのような方法で実際に年度を通して授業を行った場合、どのような現象が見られたかを報告した。

授業アンケートの結果、具体的には『『覚えること』ではなく『理解すること』の重要性に学習者が気づく、「他者とのインタラクションを通して概念的知識を獲得する」そして「多角的な見方を養うことができる」という効果が見られたことを報告した。以上をふまえ、SLAにおける「中間言語理論」が歴史認識の過程にも応用可能であり、学習効果が見込めると小括したい。

次に、本報告の意義をまとめる。

第一に、現行学習指導要領から新設された科目における研究・実践報告であるという点。新科目であるため、未だ十分な研究や実践が比較的蓄積されていないという点である。

第二に、SLAを歴史教育に応用し、その効果について研究した点である。SLAにおける中間言

語の概念を応用した歴史授業が一定の効果を有することを検証したことにより、歴史学習においても「中間言語的な概念」が形成されるのではないかと、すなわち SLA を応用した歴史授業は先に示したような効果をもたらすという可能性を示した。

第三に、学習者の「ブラックボックス」すなわち「脳内」でおこる現象にも焦点を当てた点である。学習におけるインプットや学習者のアウトプットに焦点を当てた研究報告ではなく、学習者の脳内で何が起きているのかにせまったことである。これについては以下に補足する。

「行動主義学習理論」では、エビデンスを学習者の表出される部分、すなわちインプット及びアウトプットなど測定可能部分にのみ求めており、分析の対象とされる。よって、環境要因が学習者に及ぼす影響や効果を主題にしている。一方本報告は、「知性主義学習理論」すなわち、歴史学習において「学習者の認知のしくみ」という些か漠然とした部分にせまったものとなっている。この視点は「学習を単なる外的刺激に対する反応と限定しない」という点で特徴的といえる¹²⁾。

最後に、本報告の課題を示す。

第一に、「さらなる実践データの蓄積が必要」という点である。人の言葉を覚えるメカニズムに着目し、それを応用して歴史の授業を行った場合、「中間言語的な概念」が形成されるのではという可能性までは示した。学習者からのフィードバックに基づいた分析を行ったとはいえ、異なる条件の下で授業を行った場合、同様の現象がみられるかは不明なままである。科学的な説明を伴うまでには、さらなる実践データの蓄積が求められる。

第二に、「市民的資質の育成」という社会科教育の目標にせまるための授業構成には到達しきれていないという点である。本報告は「社会認識」のメカニズムのみを焦点化し、その効果について報告しているに過ぎない。よって、学習の成果を受けて「市民的資質の育成」という目標にせまるために、社会認識をこえて、「価値判断」「合意形成」「社会参加」に資する授業へと再構成する必要がある。

第三に、「中間言語的な概念」が形成された後に獲得される知識について、社会科の目標にせまったものとなっているか、または歴史学の研究成果との関係性はどのようになっているかを確認しなければならない点である。本報告に基づいた歴史認識は、学習者が主体的な活動の中で形成されたものであり、暗示的であり価値的な知識、すなわち史実的なもの（定説）を受けて学習者に形成された歴史観にすぎないのではないかと¹³⁾。同じ資料や教材を読み取ったとしても、学習者が「中間言語的な概念」を強化する過程で獲得している明示的知識は人それぞれである。歴史学習における科学的知識という位置づけ自体が議論になっているが、本報告における授業においても、学習者個人の価値判断が史実的なものに基づいたものであるかは、同様に厳しく検証する必要があると考える。

12) 「行動主義学習理論」及び「知性主義学習理論」に関しては前掲書 8) を参考にした。

13) 前掲書 9)

参考文献

- ・川島真 (2023)『詳解 歴史総合 指導書』東京書籍
- ・川島真ほか (2023)『詳解 歴史総合』東京書籍
- ・白井泰弘 (2004)『外国語学習に成功する人、しない人』岩波書店
- ・奈須正裕 (著, 編集), 伏木久始 (著, 編集)『「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実を目指して』北大路書房
- ・村野井 仁 (2006)『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』大修館書店
- ・森分孝治 (1975)『社会科授業構成の理論と方法 (社会科教育全書 7)』明治図書出版
- ・山本崇雄 (2016)『なぜ「教えない授業」が学力を伸ばすのか』日経 BP 社
- ・ロッド・エリス著, 牧野高吉 訳 (2003)『第 2 言語習得のメカニズム』春風社
- ・Elis, R. (2008). Second Language Acquisition (Oxford Introduction To Language Study Elt) (Oxford Introduction To Language Study Series). Oxford Univ Press.
- ・Gilabert, R., Manchón, R., & Vasylets, O. (2016). Mode in Theoretical and Empirical TBLT Research: Advancing Research Agendas. Annual Review of Applied Linguistics, 36, 117-135.