

2020 年度 修士学位論文

歴史認識の問題を取り扱うにあたって日本の教員が直面する問題

玉川大学大学院教育学研究科

教育学専攻

森上 公紀

指導教員 Curtis Beaverford 教授

高平 小百合 教授

目次

第1章 研究の背景	1
第1節 歴史認識の問題の定義	3
第2章 先行研究	4
第1節 日本人の歴史認識	4
第2節 教科書	6
2-1 項 検定制度を通じた政治の教育への影響	6
2-2 項 共通教科書の作成について	7
第3節 保守派政治家による教育への介入	8
第4節 政治教育としての難しさ	8
第5節 教育現場で歴史認識の問題を取り扱うにあたって直面する問題	9
第6節 国際バカロレア認定校（IB 校）とそうでない学校の指導方法の違い	10
第3章 研究概要	11
第1節 本研究の目的・仮説	11
1-1 項 本研究の目的	11
1-2 項 本研究の仮説	11
第2節 本研究の意義	11
第3節 本研究の限界	12
第4章 本調査：歴史認識の問題に関するアンケート調査	12
第1節 研究の目的	12
第2節 研究の方法	13
2-1 項 アンケート	13
2-1-1 アンケートの構成	13
2-1-2 パイロットテスト	15
2-2 項 参加者	16
2-3 項 手続き	16
2-4 項 分析方法	17
第3節 高校の歴史教員を対象としたアンケート調査の分析結果	18

3-1 項	因子分析	18
4-3-1-1	指導経験についての因子分析	18
4-3-1-2	指導意欲についての因子分析	19
4-3-1-3	指導上の問題についての因子分析	20
3-2 項	仮説の再検討	22
4-3-2-1	「指導上の問題」、「指導経験」及び「指導意欲」の関係性についての仮説	22
4-3-2-2	「指導経験」及び「指導意欲」に影響を及ぼす要因についての仮説	23
4-3-2-3	「所属」及び「教員歴」の違いによる指導経験、指導意欲及び指導上の問題の尺度得点の差異についての仮説	24
3-3 項	分析結果	25
4-3-3-1	「指導上の問題」、「指導経験」及び「指導意欲」の相関分析	25
4-3-3-2	「指導経験」及び「指導意欲」に影響を及ぼす「指導上の問題」についての重回帰分析	26
4-3-3-2-1	講義指導経験を従属変数とした重回帰分析	27
4-3-3-2-2	対話指導経験を従属変数とした重回帰分析	27
4-3-3-2-3	指導意欲を従属変数とした重回帰分析	28
4-3-3-3	「指導上の問題」「指導経験」「指導意欲」の因果関係を示すパス図 ...	29
4-3-3-4	「所属」及び「教員歴」の違いによる指導経験、指導意欲及び指導上の問題の尺度得点の差異について	29
第 5 章	考察	33
第 1 節	アンケート調査に関する考察	33
第 2 節	解決策について	34
第 3 節	本研究の課題	35
参考文献		36
資料 1	表 1. 因子ごとの平均値と標準偏差	38
資料 2	表 2. 指導経験、指導意欲及び指導上の問題の相関分析	38
資料 3	表 3. 所属別による尺度得点の比較（多重比較）	39
資料 4	表 4. 教員歴別による尺度得点の比較（多重比較）	40
資料 5	アンケート	41
資料 6	アンケート(英語版)	46

第1章 研究の背景

現在、環境問題、エネルギー問題、難民問題、感染症問題等、地球規模の問題が深刻化しており、国際協調が以前にも増して重要視されている。特に日本の隣国である韓国、中国と国際協調を深めることは重要であり、そのためには歴史認識の問題を解決する必要がある。自国の利益に焦点を当てる国家主義的観点ではなく、人権や法治主義といった普遍的な価値観に基づいて問題を考えることが重要だが、我が国の歴史教育においては根付いていない（吉田, 2005；近藤他, 2008）。

日本で歴史認識の問題が取り上げられるとき、その殆どは 1931 年から 1945 年までのアジア諸国への加害行為及び 1910 年から 1945 年までの朝鮮の植民地支配に関わっている（大沼, 2015）。

冷戦へ移行する中、アメリカは共産主義国家との対決のため日本の経済復興を重視し、アジアにおける非社会主義国の成功例を作ろうとした。サンフランシスコ講和条約においても戦争責任への言及を全くせず、賠償請求権も連合国の殆どに放棄させた。その後、日本は高度経済成長を迎えたため、賠償請求していた 4 ヶ国に対して大過なく賠償金を完済できた（吉田, 2005）。日本の侵略行為を受けたアジア諸国は当時国際的地位が低かったため、アメリカの姿勢に従わざるを得ず、日本は侵略行為の責任に向き合うことはなかった（吉田, 2005）。

政権に復帰した戦前戦中に活躍した保守派政治家は反省の必要性を感じることはなく、自身や天皇の戦争責任を問われることを避けようとした（近藤他, 2008）。他方、革新派は天皇を始めとした支配階級及び保守派政治家の民衆に対する戦争責任を追及した。保守と革新の対立はアジア諸国に対する加害行為の責任を考えなければならないという意識の形成を妨げた（近藤他, 2008）。こうして、日本は対外的にはサンフランシスコ講和条約を受諾し戦争責任を認めたが、国内では不問にするという国外と国内で態度を使い分ける姿勢を現代まで示すようになる（吉田, 2005）。しかし、1980 年代以降、個人の人権が重視されるようになり、人権侵害を受けた被害者の声がメディアで取り上げられるようになった。日本が結んだ講和条約や国交正常化は 1950 年代から 70 年代にかけて為されており、被害者の人権の観点は殆ど無視されていたため、被害者には大きな不満が残っていたのだ。こうした声を受けて政府間の合意が事後的に問題視されるようになった（大沼, 2015）。国際社会は日本の閣僚の人権侵害に対する言動に反省が見えないとして非難している。右派の歴史理解に大きな問題があり「国際的に受け入れられるだろう歴史理解とのあいだの距離の大きさをゆえに、内外に向けてアピールできるだけのコンセンサスを形成することを困難にしているのである。こうした状況は政治教育全般を不可能とし、再び歴史問題への取り組みを難しくすることになる。」（近藤, 2008, p.248）。

右派の歴史理解が教育に影響を及ぼすようになったのは、1953年の池田・ロバートソン会談を発端とする。アメリカと右派が、共産主義を食い止め愛国心を育む教育の必要性に合意した。右派は1955年に教科書がマルクス・レーニン主義に偏っていると主張し、文部省に圧力をかけ始めた（近藤他, 2008）。教科書検定は強化され、自国中心主義と相容れない多くの社会科教科書を不合格にした。こうした流れの中、1965年に、家永三郎が検定制度が表現の自由を定めた憲法二一条に反すると主張し、政府を提訴したが、教科書検定制度を合憲とする最高裁判決により、教育を政府の管理から解放しようとする家永の試みは失敗した。そのみならず、この判決は学校現場から左派教員の政治的影響力を排除すべく政府に利用されることとなった（近藤他, 2008）。

文部省が実施する検定制度は、自国中心的な価値観に支えられ、日本軍の侵略行為や戦争責任等の記述に多くの修正要求を出すか、記述を少なくさせている（永原, 2001）。今日においても、日本の教科書では侵略行為に関する歴史はできる限り無視されているか、相対的に描かれている（近藤他, 2008）。李（2018）は、日本の歴史の授業実例を分析し、日本の教員が教科書の記述通りに説明する傾向があることを指摘しているが、記述が少なくなっている今日の教科書をそのまま説明するだけでは、生徒に戦争責任を考えるよう促すことは難しい。吉田（2005）は、NHKの世論調査を分析し「日清戦争から太平洋戦争までの50年の日本の歴史はアジア諸国に対する侵略の歴史だ」というアンケートの項目に「分からない」と答える若い世代の割合が、1982年と比べ2000年は大幅に増加していることを指摘している。加えて、戦争責任の問題は長らく曖昧にされてきたため、侵略行為に関する正確な歴史的事実さえ若い世代に伝えられていないことを指摘している。戦後の日本人の戦争観は、国際環境の変化に影響されて見直しが図られるという特徴があり、従来の戦争観は深く考えられることなく忘れ去られてきた（吉田, 2005）。近藤他（2008, p.236）は「歴史認識の問題を通じて、戦争責任を自覚することからもたらされる国民理解の変更、すなわち文化や伝統といった感情的な紐帯に基礎を置く閉鎖的な共同体から、人権や法治主義といった普遍的価値に基づく開かれた社会への転換が、もはや戦争責任と結びついた感情によっては促されない」と指摘している。戦争責任を深く理解していなければ、被害国からの批判に反発する形で偏狭なナショナリズムが噴出してしまう可能性を孕む（吉田, 2005）。

若者の思想の先鋭化やヘイトスピーチといった社会悪に対し、防壁としての教育の役割は極めて重要である（欧州評議会, 2015）。生徒が日本の侵略行為と向き合えるような授業を教員が行うためには、先ず教員が教育現場で直面している問題を明らかにする必要がある。釜田・許（2008, 2009）は、多くの中学校の社会科教員は日韓の近現代史を指導することを保護者や地域の人々からどのように理解されるか不安に感じているため、指導に自信を持っていないことや、受験対策のために歴史認識を深めることよりも試験で頻出する歴史用語の定着を優先していることを指摘している。藤沢（1987）は、教員の基礎的な歴史的事実の知識不足を指摘している。中学校における日韓近現代史の授業実践の報告書では、歴史を暗記科目として捉える生徒の傾向が指摘されており、生徒が多角的な歴史認識を培えるよう指導することの難しさが見て取れる（三橋, 2019）。本研究は、日本の高校教員が歴史認

識の問題を取り扱うに当たって直面する問題を、統計分析を用いて明らかにすることを目的とする。

第1節 歴史認識の問題の定義

日本で歴史認識の問題が取り上げられるとき、その殆どは1931年から1945年までのアジア諸国への加害行為及び1910年から1945年までの朝鮮の植民地支配に関わっている（大沼, 2015）。日本はそうした国々と講和条約を結ぶなどして賠償や経済協力を行い、国際関係を取り持ってきた。しかし、1980年代以降、個人の人権が重視されるようになり、人権侵害を受けた被害者の声がメディアで取り上げられるようになった。日本が結んだ講和条約や国交正常化は1950年代から70年代にかけて為されており、被害者の人権の観点は殆ど無視されていたため、被害者には大きな不満が残っていたのだ。こうした声を受けて政府間の合意が事後的に問題とされるようになった。

近年、アジア諸国のみならず欧米諸国からも日本政府を批判する声が出ている。2007年、アメリカ下院、オランダ下院、カナダ下院、欧州議会で日本の慰安婦問題の責任を追及する決議が為された。直接の原因は、2003年の安倍晋三首相（当時）の従軍慰安婦の募集についての「強制性を裏付ける証拠はなかった」という発言であり、人権問題に敏感な欧米が反応した（羽場, 2009）。2011年には、韓国憲法裁判所が、従軍慰安婦被害者らが日本に対して有する賠償請求権が日韓請求権協定により消滅したか否かに関して、解釈上の紛争を解決していない韓国政府の不作为が違憲であると判断した。1990年代以降、フェミニズムが勃興する世界的潮流を反映した判決だった（大沼, 2015）。

吉田（2005）は、日本人は戦争責任を認識し内面化しない限り、過去の歴史を歴史として対象化できず、当事者として国際社会からの厳しい批判に反発する形で偏狭なナショナリズムに囚われかねないと指摘している。つまり歴史認識の問題とは、1931年から1945年までのアジア諸国への加害行為及び1910年から1945年までの朝鮮の植民地支配に関する認識の違いから、強い感情を引き起こし、国家間の対立を生む論争的問題といえる。どのような問題が論争対象になるかは生徒の国籍により異なるが、近年、日本の生徒の国籍も多様化していることを踏まえ、本研究では、欧州評議会（2016）の「強い感情を引き起こし、コミュニティや社会を分断する問題」を歴史認識の問題の定義として採用する。

第2章 先行研究

第1節 日本人の歴史認識

第二次世界大戦に敗北した日本はアメリカ1国によって支配された。4つの国に分割占領されたドイツと異なり、日本ではアメリカの国益を直接反映する政策が講じられた。当初、アメリカは民主化及び改革を重視した対日政策を取っていたが、冷戦へ移行する中、共産主義国家との対決のために日本の経済復興を重視し、アジアにおける非社会主義国の成功例を作ろうとした。東京裁判では、戦争責任は全て軍部、特に陸軍に押し付ける形で判決が下され、天皇、マスコミ、財界、政党等の戦争責任は問われなかった。サンフランシスコ講和条約では、日本の戦争責任への言及は全くなく、賠償請求権もアメリカの圧力により連合国の殆どが放棄した。その後、日本は高度経済成長を迎えたため、賠償金を請求していた4ヶ国に対して大過なく賠償金を完済することができた（吉田, 2005）。そのため日本はアジア諸国に対する加害行為の戦争責任と殆ど向き合うことがなかった。

戦後、東京裁判で有罪判決を受けた人間を含めた保守派政治家が政権に復帰した。彼らは反省の必要性を感じておらず、自身と天皇の戦争責任が問われることを避けようとした（近藤他, 2008）。他方、革新派の主力であるマルクス主義知識人にとって、日本の全面降伏は自らの正当性を確認させてくれるものであり、天皇を始めとした支配階級とそれを引き継ぐ保守派政治家の民衆に対する戦争責任を追及しようとした。この保守と革新の対立は、アジア諸国に対する加害行為の戦争責任を考えなければならないという意識の形成を妨げた（近藤他, 2008）。吉見（1978）は、日本人がこの時期抱いていた意識は、アジアに対する優越意識・蔑視意識であったと指摘している。大沼は、この意識が残存したことについて、植民地における民族独立運動との死闘の末に植民地を手放すことになった欧米諸国と異なり、日本は第二次世界大戦の敗北の結果、自動的に朝鮮や台湾等の植民地を放棄することになったことに加え、敗戦による自己喪失感に陥っていたため、植民地を放棄したということを経験することなく、その意味を考えることもなかったと指摘している。もう1つは被害者意識である。安丸（1977, p.214）は、「多くの民衆は、戦争と敗戦にいたる過程を「ダメサレタ」という論理でとらえて納得したが、そこには、戦争責任をみずからのものとする意識が欠落しているとともに、旧い価値とのふかい内面的な対決を経ないままに、いち早くあたらしい価値（戦後民主主義）を受容していく姿態が表現されていた」と指摘している。

このような戦争責任が全く追及されない国際環境で成立した日本政府の態度を、吉田（2005）はダブル・スタンダードと呼んでいる。ダブル・スタンダードとは「具体的にいえば、対外的には講和条約の第11条で東京裁判の判決を受諾するという形で必要最小限度の戦争責任を認めることによってアメリカの同盟者としての地位を獲得する、しかし、国内においては戦争責任の問題を事実上、否定する、あるいは不問に付す、というように、対外的な姿勢と国内的な取り扱いを意識的にせよ無意識的にせよ、使い分けるような問題の処理の仕方」である（吉田, 2005, p.91）。日本政府は今日に至るまでダブル・スタンダードを改めていない。

日本は1965年に韓国と国交正常化を実現する。条約調印までに13年8ヶ月もの時間を要したが、これは日本政府に韓国の植民地支配を反省する姿勢が全くなく、植民地支配を正当化する発言を繰り返したことが原因である（荒井,1995）。条約調印の決め手となったのは、経済不振に苦しんでいた朴正熙政権が日本の財政援助を必要としていたこと、韓国軍のベトナム派遣を望んでいたアメリカが日韓両国に調印するよう圧力をかけたことにあった（李,1994）。1972年の中国との国交正常化も同様に、国民が中国に対する侵略行為を反省する機会とはならなかった（吉田,2005）。1965年にベトナム戦争が始まると、日本はアメリカの出撃・兵站基地としてベトナムへの加害行為に加担しているという認識が広まり、アジア・太平洋戦争における日本の被害者としての側面ではなく、加害者としての側面に意識が向いたが、大きな潮流とはならなかった（吉田,2005）。

1982年の教科書問題が切欠となって、日本は近隣諸国からの更に厳しい視線に晒されるようになり、政府は態度を改めるようになる。小川文部大臣が戦争の侵略性を現職の閣僚として初めて明確に認め、中曽根首相も追認した。中曽根首相は近隣諸国に配慮するため靖国神社公式参拝も見送った。この方針の転換を、吉田（2005）は、市場として存在感が増していたアジア地域において日本がより大きな政治的リーダーシップを発揮するにあたって、戦争責任の問題が大きな障害になっているという現実主義的な認識があったと説明している。

また、80年代に人権が重視されるようになり、被害者の声がメディアを通じて政府に届くようになった。そこで人権が考慮されなかった国家間の合意が問題視されるようになり、政府としても人権問題に取り組まざるを得なくなった（大沼,2015）。また、国内では宮中グループ史観が台頭していた。宮中グループ史観とは、天皇は戦争に反対していたため日本に戦争責任はないとする立場であり、アジア・太平洋戦争は正当化することができない戦争だという前提に基づいている。理論的に両立し得ない大東亜戦争肯定論は説得力を急速に失った（吉田,2005）。

こうした80年代の状況を受け、多くの国民がアジア・太平洋戦争が侵略戦争であったという認識を持つようになったが、やむを得ない戦争でもあったという認識も共存していると吉田（2005）は指摘している。

日本政府は、国際的状况に応じて表面的に反省を示してきただけで、歴史観の根本的転換は為されていない。それどころか、2000年以降、自国中心主義的な歴史修正主義者が政界に蔓延している（山田,2017）。他方、経済成長を果たし日本との経済的従属関係を脱したアジア諸国からの非難、情報化・民主化により社会的影響力を増した各国のNGO、市民団体、メディアによる戦争犯罪の追及、人権問題に敏感な欧米諸国からの非難も受けるようになった。こうした外圧に対し日本政府のダブル・スタンダードは効果的に機能するどころか、国際社会に不信感を与える結果になってしまっている。日本政府は、国内と国外に示す態度を区別するのを止め、戦争責任に根差して歴史認識を根本的に見直す必要がある（近藤他,2008）。国民の意識においても、被害的側面のみならず、加害的側面も確実に認識されるようになってきたが、国内外の変化に連動して歴史認識が見直される傾向があり、戦争責任を

内在化した確固とした歴史認識を形成していない（吉田, 2005）。日韓の近現代史を取り扱った経験のある中学教員は、報告書で、生徒たちに自国中心主義的な歴史観やアジア蔑視が根強く存在していることを指摘している（三橋, 2019）。国家主義に囚われている限り、国際環境の変化により厳しくなる被害国からの批判に反発する形で偏狭なナショナリズムが噴出する可能性をはらんでいる（吉田, 2005）。

第2節 教科書

2-1 項 検定制度的政治的教育への影響

わが国では小中高の教科書に対して検定制度を設けている。検定とは、全国的な教育水準の維持向上、教育の機会均等の保障、適正な教育内容の維持、教育の中立性の確保を目的として文部科学省が民間によって著作された教科書を審査し、これに合格したものを教科書として使用することを認めることだ（文部科学省 online）。戦前の国定制度では国家が独占的に教科書を作っていたが、時の権力者にとって都合の良いように歴史が歪曲されてきたことを戦後になって研究者が批判し、多様な教科書の登場を促すために検定制度へと移行した（永原, 2001）。しかし教科書検定は、右派と保守派で構成される自民党によるイデオロギー管理を強く受けてきた（近藤他, 2008）。戦後、右派は左派に対抗するためにアメリカとの連帯を必要としており、アメリカも日本における共産主義拡大を警戒していたため、両者は手を結び、53年の池田・ロバートソン会談では共産主義を食い止め愛国心を育む教育の必要性に合意している。そして、右派は1955年から教科書がマルクス・レーニン主義に偏っていると主張し、文部省に圧力をかけ始めた（近藤他, 2008）。右派による圧力は教科書検定を強化し、自国中心主義に相容れない多くの社会科教科書を不合格にした。こうした流れの中で1965年、家永三郎が、検定制度が表現の自由を定めた憲法二一条に反すると主張し政府を提訴した。30年以上に及んだ家永裁判は、検定制度を合憲とする最高裁判決により、家永の教育を政府の管理から解放する試みは失敗したのみならず、学校現場から左派教員の政治的影響力を排除するために政府に利用された（近藤他, 2008）。家永訴訟を経ても、検定制度の性格は変わらなかった。永原（2001）は検定制度の性格を次のように説明している。①自国の歴史を美化する。②戦争責任を隠す。露骨な事例として「侵略」表記の修正要求があるが、さりげないものとしては事件の根本原因が日本側にあったとしても、相手国にも同様に原因があったかのように相手国の行動も併記する。③教化型歴史教育。歴史教育の目的を、政権にある右派の歴史理解を押し付けることにしている。

1982年には、文部省の姿勢を中国・韓国が激しく批判した。事の発端は、日本のメディアが、文部省が教科書検定で「華北へ侵略」から「華北へ進出」に、「三・一独立運動」から「暴動」に改めさせたと報じたことだ（大沼, 2015）。中韓からの抗議を受け、当時の宮澤喜一官房長官がアジア・太平洋戦争でアジア諸国に多大な損害を与えたことを認め、「政府の責任において是正する」ことを約束し、教科書検定基準に、近隣のアジア諸国に関する近現代の歴史事象の扱いに配慮するという近隣諸国条項を入れた。しかし、80年代後半に『新編日本史』という自国中心主義的で学問的根拠に基づいていない記述も多々ある教科

書を文部省は殆ど修正要求なく事実上合格させた（永原, 2001）。近隣諸国条項を無視していると中国から抗議があり、中曽根首相の超法規的指示で、事実上合格していた段階にも拘わらず大幅修正を行わせた。『新編日本史』事件から、検定は日本が先の大戦で行った加害行為や責任等の記述には多くの修正要求を出し、記述を少なくさせるのに対して、自国の歴史を美化するような記述には殆ど修正要求を出していないことが裏付けられた（永原, 2001）。結果、日本の教科書では政治的理由から難しいテーマはできる限り無視されるか、相対的に記述される（近藤他, 2008）。

しかし 2001 年の検定では、自国の歴史を美化し歴史を歪曲する記述が多くある「新しい歴史教科書をつくる会」の教科書に対し 137 か所の修正を要求した一方、従来から続く 7 種類の教科書には一桁の修正しか要求しなかった。これは識者・市民が権力の濫用を批判し国が譲歩したからであり、検定側の考え方が根本的に変化したということではない（永原, 2001）。

政府は、教科書検定は不偏不党と主張しているが、自民党文教族と文部省の自国中心主義的なイデオロギーに影響されている（大沼, 2015）。教員は、家永判決や教育基本法第 14 条（特定の政党を支持もしくは反対するための政治教育を禁じている）により、政治的内容を含む歴史認識の問題を指導しにくい上、指導したとしても、教科書の記述が自国中心主義的な価値観に基づいているため、生徒に保守派のイデオロギーに偏った歴史認識を形成させてしまう恐れがある。

2-2 項 共通教科書の作成について

君島（2009）は、政府が関与した日中韓の共通教科書作成の試みは、各国の強いナショナリズムが原因で合意に至らなかったことを指摘しているが、近藤他（2008）は、2002 年の日韓歴史共同研究委員会で見られたように、歴史教科書と歴史研究を不可分なものと考え韓国に対し、両者を切り離して考える日本とのスタンスの違いが障害になったと指摘している。特に検定制度を採用している日本では、特定の歴史理解を教科書に反映させることによって思想統制をしていると非難される恐れがあり、日本側の研究者はどの歴史理解を教科書に反映させるかを日の丸を背負って決定することに心理的抵抗があったのではないかと指摘している（近藤他, 2008）。

他方、民間での共同研究に関しては多くの成果を上げている。1991 年から 1992 年にかけて初めて行われた教科書共同研究である日韓合同歴史教科書研究会では、李（2008）が、日本でリベラルと言われる研究者も極端な右派と変わらなかったと感想を述べているように合意には至らなかったが、この活動が発展する形で 1997 年に始まった東京学芸大学とソウル市立大学を中心とした共同研究は大きな成果を上げている。両大学の共同研究では、固定したメンバーによる歴史対話、共通教材の開発、歴史授業の実践、学習の成果の確認や問題点の分析等、歴史研究の課題と指摘されてきた民衆の歴史上での位置付けに関する共通理解を図っている（近藤他, 2008）。2001 年の「新しい歴史教科書をつくる会」による教科書検定合格は、日本や東アジアの国々の研究者に危機感を与え「新しい歴史教科書をつくる

会」の自国史中心主義に対抗する活動が幅広く組織され、展開されるようになった（近藤他, 2008）。成果としては、日本の歴史教育者協議会と韓国の全国歴史教師の会によって編集された『向かい合う日本と韓国・朝鮮の歴史』（青木書店刊 2006）、広島県教職員組合と全教祖大邱支部によって作られた共通教材『朝鮮通信使―豊臣秀吉の朝鮮侵略から有効へ』（明石書店刊 2005）、日中韓三国の共通歴史教材委員会が共同編集した『未来をひらく歴史』（高文研刊 2005）等がある（君島, 2009）。1990年代の共同研究では、民間の交流であってもナショナリズムが衝突し成果を上げられなかったのに対し、2001年の交流では成功したのは、90年代から日韓の研究者の間で重ねてきた対話により共通の歴史理解に必要な論点が整理され、21世紀以降に共通の歴史教材を作ることが可能になったこと及び韓国において民主化が進み、韓国国民が自国史に対する多様な歴史認識を持つようになり、地域史や社会史の視点を含めた議論をするようになったことが理由であると近藤他（2008）は指摘している。

第3節 保守派政治家による教育への介入

1999年8月、国会は「国旗及び国歌に関する法律」を成立させた。小渕恵三総理大臣（当時）は、法制化は国旗と国歌に関して国民に新たな義務を課すものではないと説明していたが、2003年、東京都教育委員会は入学式や卒業式における国旗掲揚及び国家斉唱を指示する通達を全ての都立高等学校に出し、起立や斉唱を拒否した教職員は処分されている。大阪府でも起立斉唱を義務付ける条例が出された（歴史教育者協議会, 2014）。2012年及び2013年には、国旗掲揚・国歌斉唱について一部の自治体で公務員への強制があったと記述した実教出版の教科書に不満を覚えた保守派政治家が、実教出版の教科書を採用しないよう学校に圧力をかけた。例えば、東京では東京都教育委員会が、神奈川県では県教育委員会が、埼玉県では自民党議員が圧力をかけていた。大阪府では維新の会の議員が実教出版の教科書採用に条件をつけていた（歴史教育者協議会, 2014）。

第4節 政治教育としての難しさ

ドイツは戦後、ヨーロッパ統合のプロセスに溶け込むために周辺諸国と対話を重ね、自国の侵略行為と向き合わねばならなかったのに対し、日本はアメリカに外交問題を委ね、アメリカ主導の下、アジア諸国に対する戦争責任は曖昧にされた。日本国内の保守派と革新派との対立もアジア諸国に目を向けなければならないという認識を阻んだ要因となった（近藤他, 2008）。歴史認識の問題は政治的内容を含む政治教育としての側面があるが、日本では保革双方、政治による教育への介入は排除すべきだと考えているのに対し、ドイツでは1950年代に東ドイツから発信されていたプロパガンダに対抗するために介入しなければならなかったし、介入しなければ民主主義国家の存続の危機に至ると保革双方で認識していた（近藤他, 2008）。保革間での政治教育に関する見解の相違はドイツでも見られたが、政治教育の原則においては、ボイテルスバッハ・コンセンサス（自らの政治的見解に子供の理解を誘

導するのではなく、様々な考え方が教育現場で提示されるべきであり、子供たちが自ら歴史理解をつかみ取って形成していく必要があるという合意)が共有されている(近藤他, 2008)。他方、日本においては、政権を担う右派の歴史理解と「国際的に受け入れられるだろう歴史理解との間の距離の大きさゆえに、内外に向けてアピールできるだけのコンセンサスを形成することを困難にしているのである。こうした状況は政治教育全般を不可能とし、再び歴史問題への取り組みを難しくすることになる」と近藤は指摘している。(近藤, 2008, p.248)

第5節 教育現場で歴史認識の問題を取り扱うにあたって直面する問題

釜田・許(2008, 2009)は、多くの中学校の社会科教員は日韓の近現代史を指導することを保護者や地域の人々からどのように理解されるか不安に感じているため、指導に自信を持っていないことや、受験対策のために歴史認識を深めることよりも試験で頻出する歴史用語の定着を優先していることを指摘している。藤沢(1987)は、教員の基礎的な歴史的事実の知識不足を指摘している。中学校における日韓近現代史の授業実践の報告書では、歴史を暗記科目として捉える生徒の傾向が指摘されており、生徒が多角的な歴史認識を培えるよう指導することの難しさが見て取れる(三橋, 2019)。

ヨーロッパの教育現場に関しては、Byford & Lennon & William & Russell (2009)が、多くの社会科教員が授業で論争的問題を取り扱うことは重要だと感じつつも、学校や地域の方針にそぐわないこと、教室の統制が取れなくなること、生徒が自由に発言しづらくなることを懸念して教えていないと指摘している。また、教員歴3年以下の教員は不安定な雇用契約のため論争的問題を指導することによるトラブルを避けたいと感じているとも指摘している。Bruen & Kelly & Crosbie & Loftus (2016)は、論争的問題を議論させるには生徒の人数が多すぎることで、カリキュラムを消化するために論争的問題を生徒に議論させている時間がないこと、生徒の中に過激で攻撃的な発言をして、ある立場の生徒を傷つける恐れがあることを指摘している。欧州評議会が編纂した論文「TEACHING CONTROVERSIAL ISSUES」では、全ヨーロッパ中から集めた論争的問題に関する研究に基づき、教員が論争的問題を指導するにあたって直面する問題を5つのカテゴリー(①教員の専門的知識の欠如、②予期せぬ質問や意見への教員の対応、③指導関係、④生徒の繊細な感情の保護、⑤授業の雰囲気と制御)に分類している。このカテゴリーの下、計19個の問題が記載されている。歴史認識の問題を取り扱うにあたって日本の高校教員が直面する問題を、統計分析を用いて明らかにした研究はこれまでない。先行研究で指摘されている問題を盛り込んだアンケートの結果に基づき、当該問題を明らかにし、解決策について触れる。

第6節 国際バカロレア認定校（IB校）とそうでない学校の指導方法の違い

IB校における指導は対話型で行われる傾向があり、そうでない学校は講義型で行われる傾向がある。

国際バカロレア機構は、DP歴史の教員用資料で「探究を基本とした指導」及び「効果的なチームワークと協働に基づく指導」（国際バカロレア機構, 2017, p11. 12）を指導方法として提案している。具体的には、生徒間の議論や生徒と教員の間での対話を促す指導と書かれている。実際にDP歴史教員のDattaは、自身の授業で、生徒が学習内容について自発的に調べ、議論し、理解を深める様子を紹介している（岩崎・大迫編, 2017）。また、浅井（2018）は、歴史に様々な解釈が存在することを批判的思考を用いて理解させるというIBの指導方法を自身の日本史Aの授業に取り入れて実践したところ、生徒が自ら考えて発言するようになったと報告している。

他方、IB校ではない学校においても、地理歴史編の高等学校学習指導要領で述べられているように「主体的・対話的で深い学び」の実現が期待されている。しかし、中学校における日韓近現代史の授業実践の報告書では、主に歴史教員は講義形式で授業をし、教員が正しいと考える歴史理解を伝え、生徒が覚えるという授業が一般的だと述べられている（三橋, 2019）。

このように、IB校とそうでない学校では指導方法が異なるので、教員が直面する指導上の問題も異なるのではないかという問題も提起される。

第3章 研究概要

第1節 本研究の目的・仮説

本節では、先行研究の知見を基に、研究目的、仮説、仮説の根拠を述べる。

1-1項 本研究の目的

歴史認識の問題は論争的問題であるため、指導上の問題が常に伴う。本研究では、日本の高校教員が歴史認識の問題を取り扱うにあたって直面する問題を明らかにし、解決策について触れる。

1-2項 本研究の仮説

Byford et al. (2009) は、多くの社会科教員が、論争的問題を授業で教えることは重要だと感じつつも、教えることによって起こる様々な問題を懸念して教えていないと指摘している。日本の教育現場でも、多くの中学校の社会科教員が日本と韓国の相互理解を目指した歴史教育の意義を認めているにも拘わらず、侵略行為に関する正確な歴史的事実を伝えていないことが指摘されている（釜田・許, 2009; 吉田, 2005）。

教員が歴史認識の問題を取り扱うことを躊躇する原因について、欧州評議会（2015）は5つのカテゴリーを提示している。即ち、①教員の専門的知識の欠如、②予期せぬ質問や意見への教員の対応、③指導関係、④生徒の繊細な感情の保護、⑤授業の雰囲気と制御である。本問題は、本論文執筆にあたり参照した事例全てに当てはまったことから、この5つのカテゴリーが日本の教員の指導意欲を低下させ、ひいては指導経験を妨げているという仮説を設定する。

附随的な仮説として、Byford et al. (2009) が、教員歴が3年未満の教員は雇用契約が不安定なためトラブルを避けたいと感じていると指摘していることに基づき、教員歴が浅い教員は指導意欲が低まったり指導経験が浅くなったりするのでないかという仮説を設定する。また、研究対象にIB認定校も含んでいるが、IB校は探究型学習が基盤になるので、欧州評議会のカテゴリーの内、②予期せぬ質問や意見への教員の対応、④生徒の繊細な感情の保護、⑤授業の雰囲気と制御については必ずしも当てはまるとは言えず、IB校ではない学校と比べると小さな問題なのではないかという仮説を設定する。

第2節 本研究の意義

本研究において、歴史認識の問題を取り扱うに当たって教員が直面する問題を明らかにすることで、教員に求められる資質や能力、学校の支援体制等を考える一助になればと願っている。

教員が歴史認識の問題を取り扱うことができれば、生徒たちに戦争責任を内面化する機会を与え、人権や法治主義といった普遍的な価値に基づいて問題を考えるよう促すことが

でき（吉田, 2005; 近藤, 2008）、結果、生徒たちは、強まる国際社会からの非難や自国の利益に焦点を当てた一面的な報道に晒されても、反発心から生じるナショナリズムに囚われることなく客観的に問題を考えることができるようになるだろう（吉田, 2005）。

第3節 本研究の限界

本研究のアンケート項目は、上述した欧州評議会（2015）の教員の抱える問題についてのカテゴリーに基づいている。本来、カテゴリーが作成された際に用いられた質問項目を用いるべきだが、欧州評議会の論文には研究プロセスが書かれておらず、論文中の参考文献も時間的余裕がなく読み込めなかったため、やむを得ず論文中のカテゴリーに関する説明文からアンケート項目を作成した。カテゴリーと類似する構成概念を測定する既存尺度との相関を確認しての妥当性の検証は行っておらず、インタビュー等に基づく独自の構成概念を提起することもできなかった。以上により、尺度の妥当性は高いとは言えない。

第4章 本調査：歴史認識の問題に関するアンケート調査

本章では、本研究の目的である「歴史認識の問題を取り扱うにあたって教員が直面する問題を明らかにする」ために、高校の歴史の教員を対象とした、歴史認識の問題に関するアンケート調査を行った。

次に、仮説「5つのカテゴリー（①教員の専門的知識の欠如②予期せぬ質問や意見への教員の対応③指導関係④生徒の繊細な感情の保護⑤授業の雰囲気と制御）が日本の教員の指導意欲を低下させ、ひいては指導経験を妨げている」の下、5つのカテゴリーが教員の指導意欲及び指導経験へ与える影響を分析した。仮説を検証するため因子分析の後に次の仮説を再設定した。①5つのカテゴリーは指導意欲と指導経験に負の相関関係がある。②指導意欲と指導経験は正の相関関係がある。③5つのカテゴリーは指導意欲と指導経験に負の影響を与えている。

アンケートデータの分析は、SPSSを使用した因子分析、相関分析、重回帰分析、一元配置分散分析・多重比較で行った。まず、尺度を構成するために因子分析を行い、その結果を基に仮説を立てた。2つ目に、指導経験、指導意欲及び指導上の問題の関係性を見るために、相関分析を行った。3つ目に、指導経験及び指導意欲に影響を及ぼしている指導上の問題を特定するために重回帰分析を行った。最後に、所属及び教員歴の違いによって指導意欲、指導経験及び指導上の問題に差異があるかを見るために一元配置分散分析及び多重比較を行った。調査過程、結果及び考察を以下に示す。

第1節 研究の目的

日本の高校教員が歴史認識の問題を取り扱うにあたって直面する問題を明らかにし、解決策について触れる。

第2節 研究の方法

高校の歴史教員を対象としたアンケート調査によって得られたデータを分析した。本節においてその方法を示す。

2-1 項 アンケート

ここでは、アンケートの構成内容とパイロットテストについて説明する。

2-1-1 アンケートの構成

アンケートは、A：指導経験について（8項目）、B：指導意欲について（8項目）、C：指導上の問題について（30項目）の3つの大項目による全46項目で構成されている。Aは頻度について、B,Cは合意の度合いを4件法で回答を求めた。選択肢が偶数になるため、回答者が真剣に考えずに「どちらともいえない」を選ぶことを防止できる。以下使用尺度について説明する。

A「指導経験について（8項目）」

項目は全て自身で作成した。教員が歴史認識の問題の指導に取り組む程度を程度別に考えられる限り書き出し、項目化した。これを「指導経験」の尺度（8項目）とする。表4-2-1-1aに示す。

表4-2-1-1a. 指導経験（8項目）

項目 No.	質問項目
1	歴史認識の問題について授業で触れたことがありますか。
2	1つでも歴史認識の問題に関して、歴史的事実（教科書に記載されている程度）を伝えたことがありますか。
3	歴史認識の問題を複数の視点から考えさせたことがありますか。
4	歴史認識の問題を生徒に議論させたことがありますか。
5	生徒に歴史認識を言わせた、又は書かせたことがありますか。
6	自身の歴史認識を生徒に話したことがありますか。
7	1つでも歴史認識の問題に関して、教科書に記載されている以上に、歴史的事実を伝えたことがありますか。
8	歴史認識の問題を問題として意識させたことがありますか。

B「指導意欲について」

項目は全て自身で作成した。A：指導経験についての項目に対応する形で、指導経験の有無に関わらず、意欲したかどうかをここでは尋ねている。これを「指導意欲」の尺度（8項目）とする。表4-2-1-1bに示す。

表 4-2-1-1b. 指導意欲（8 項目）

項目 No.	質問項目
1	歴史認識の問題を教えたいと思ったことがある。
2	1 つでも歴史認識の問題に関して、歴史的事実（教科書に記載されている程度）を伝えたいと思ったことがある。
3	歴史認識の問題を複数の視点から考えさせたいと思ったことがある。
4	歴史認識の問題を生徒に議論させたいと思ったことがある。
5	生徒に歴史認識の問題を言わせる、又は書かせたいと思ったことがある。
6	自身の歴史認識を生徒に示したいと思ったことがある。
7	1 つでも歴史認識の問題に関して、教科書に記載されている以上に、歴史的事実を伝えたいと思ったことがある。
8	歴史認識の問題を問題として意識させたいと思ったことがある。

C「指導上の問題について」

欧州評議会（2015）が示した 5 つのカテゴリー（①教員の専門的知識の欠如、②予期せぬ質問や意見への教員の対応、③指導関係、④生徒の繊細な感情の保護、⑤授業の雰囲気と制御）に、先行研究で指摘されていた問題全てが当てはまると判断した。

釜田・許（2009）は、教員は歴史認識を深めることより歴史用語の定着を優先する必要があると感じていると指摘しているが、これは③に当てはまると判断し、項目 13、23 を作成した。

Byford et al（2009）は、教員は生徒が意見を言わざるを得なくなるため論争的問題を教えたくないと感じていると指摘しているが、これは④に当てはまると判断し、項目 7 を作成した。

Bruen et al（2016）は、教員は論争的問題を議論させるにはかなりの時間を要するため教えるのが難しいと感じていること及び生徒の人数が多すぎるため教えられないと感じていることを指摘しているが、これらは③に当てはまると判断し、項目 6、12 を作成した。

近藤他（2008）は、国内でアジア・太平洋戦争の侵略行為に関する歴史理解の共通見解が形成されていないため教えるのが難しいと指摘しているが、これは①に当てはまると判断し、項目 18、29 を作成した。

三橋（2019）は、生徒は歴史を暗記科目として捉えており、歴史認識を自ら構築する習慣がないことを述べている。生徒に考えるよう促す歴史教員が多くないことが示唆されており、③に当てはまると判断し、項目 28 を作成した。

その他、項目 5 では授業案作成のために参照される指導書について、項目 11 では受験の影響について、項目 15 では指導する意義について、それぞれ作成した。項目 5 は①に、項目 11、15 は③に当てはまると判断した。

残る 18 項目は、欧州評議会（2015）が示した問題から採用した。欧州評議会は 19 の問題を提示していたが「議論が白熱しすぎて制御できなくなり、教員としての威厳を失うのが怖いから教えない」については、アンケート対象者に不快感を抱かせる恐れがあると考え、

不採用とした。

以上、29 項目及び項目 30（自由記述）を合わせ「指導上の問題」尺度とする。

表 4-2-1-1c に示す。

表 4-2-1-1c. 指導上の問題（30 項目）

項目 No.	質問項目
1	歴史認識の問題はあまりに複雑で時代によって捉えられ方が変わってくるから教えるのが困難。
2	歴史認識の問題に詳しくないから教えるのが困難。
3	歴史認識の問題を上手に取り扱えなかったことで、専門家としてみなされなかったり、尊敬されなくなったりする恐れがあるから教えるのが困難。
4	歴史認識の問題に関する信頼できる資料を見つけるのが難しいため教えるのが困難。
5	教科書や指導書に指導方法が書かれていないため教えるのが困難。
6	カリキュラムを消化するために、歴史認識の問題に触れている時間がないため教えるのが困難。
7	歴史認識の問題に対して、自分の意見を言いたくないので教えるのが困難。
8	生徒がどんな質問や発言をしてくるか予測できず、どう対応したらいいかわからなくなる恐れがあるので歴史認識の問題を教えるのが困難。
9	ある生徒の発言が他の生徒にどのような影響を及ぼすか全く予測できないため歴史認識の問題を教えるのが困難。
10	極端な考え方を持った生徒の意見が出た時の対応が難しいため歴史認識の問題を教えるのが困難。
11	大学入試で歴史に対する生徒の考えがほとんど問われないため歴史認識の問題を教えるのが困難。
12	歴史認識の問題を教えるには生徒の人数が多すぎるので教えるのが困難。
13	歴史の解釈を授業で生徒に問うことはしないという考えのため歴史認識の問題を教えるのが困難。
14	生徒が自分の意見を自己検閲するか、議論に距離を置くようになる恐れがあるので歴史認識の問題を教えるのが困難。
15	歴史認識の問題を教えることが生徒にとって有益と思えないので教えるのが困難。
16	歴史認識の問題を教えるにあたって自身の偏見や先入観を排除できないので教えるのが困難。
17	歴史認識の問題についてどの立場をとって教えたらいいいかわからないので教えるのが困難。
18	歴史認識の問題は人によって解釈が異なるため、授業で扱うのに抵抗があり教えるのが困難。
19	生徒の中には過激で攻撃的な発言をして、ある立場の生徒を傷つける恐れがあるので歴史認識の問題を教えるのが困難。
20	友人の気分を害さないように生徒の発言が消極的になる恐れがあるので歴史認識の問題を教えるのが困難。
21	教師の発言や態度によって、生徒が攻撃されている、疎外されていると感じる恐れがあるので歴史認識の問題を教えるのが困難。
22	歴史認識の問題を教えることで生徒・保護者・地域住民・教育委員会から非難される恐れがあるので教えるのが困難。
23	受験勉強のために歴史認識の問題より試験で頻出する歴史用語の定着を優先する必要があるので教えるのが困難。
24	議論が白熱しすぎて、極端な意見が生まれたり、攻撃的な意見が出たりすることで、議論を制御できなくなる恐れがあるので歴史認識の問題を教えるのが困難。
25	生徒が歴史認識の問題に無関心であるために議論が全く弾まない恐れがあるので教えるのが困難。
26	歴史認識の問題を教えるにあたって教師の偏見や先入観が含まれていると生徒や保護者から非難される恐れがあるので教えるのが困難。
27	歴史認識の問題を教えることで対立が発生した際に、対立を取り除くための対策が学内で共有されていないため教えるのが困難。
28	生徒に歴史認識の問題を考えさせることは重要だと思わないので教えるのが困難。
29	歴史認識の問題を教える時、明確な到達目標を定めて、評価することが難しいため教えるのが困難。
30	上記の設問以外に歴史認識の問題を教えるのに困難となることがあればご記入お願いいたします。

2-1-2 パイロットテスト

回答しにくい項目、違和感のある項目、誤字脱字等を指摘してもらうため、パイロットテストとして、大学院生、社会科教員、前職が歴史教員だった方にオンラインでアンケートに回答してもらった。対象は 7 名（男性 3 名、女性 4 名、平均年齢 39 歳、標準偏差 13.58 歳、平均教員歴 6.85 年、標準偏差 9.4 年）であった。得られたコメントに基づく修正点を以下に述べる。「一つでも歴史認識の問題に関して、歴史的事実を伝えたことがありますか」という項目の「歴史的事実」とは何を意味するのか分からないという指摘を踏まえ、「一つでも歴史認識の問題に関して、歴史的事実（教科書に記載されている程度）を伝えたことがありますか」に変更した。「歴史認識の問題を教科書の記述の通りに説明したことがありますか」という項目は、歴史認識の問題を積極的に教える人が「当てはまる」や「かなり当てはまる」を選ぶことを意図して作成したものであったが、正反対の結果が出たので、意図する

ことを聞けていないと判断し削除した。代わりに「1つでも歴史認識の問題に関して、教科書に記載されている以上に、歴史的事実を伝えたことがありますか」を加えた。「指導上の問題を尋ねる項目では、「歴史認識の問題を教えない理由についてお聞きします」と書いていたので、歴史認識の問題を教えたことがある人は回答しようがないという指摘があった。そこで、「教える方は以下の項目について困難を感じたことがあるかをお答え下さい」という文言を付け足した。回答者の一人から回答に15分を要したという報告を受けた。データ回収後、回答に偏りのある項目がないことを確認した。

2-2 項 参加者

アンケートの対象者は高校の歴史教員とした。理由として、三橋（2019）が、高校受験で近現代史がさほど出題されないために、中学校では近現代史を大して教えていないと指摘していること及び近藤他（2008）が、歴史認識の問題は歴史学や国際政治学、国際法学の対象だと指摘しているように、難解な内容であるため、高校教員の方が授業で取り扱うことを検討することが多いのではないかと考えた。

アンケート調査は、学校数の多い首都圏を中心に東京都・神奈川県・埼玉県・千葉県・群馬県・新潟県の国立校、公立校、私立校の内、1046校に対して行った。IB校は数が少ないため、全国のIB校85校を対象とした。国立校の教員から2件、公立校の教員から123件、私立校の教員から135件、IB校の教員から28件の回答があった。回答方法はFAXもしくはGoogleフォーム（オンライン）の選択制とした。

有効回答は、英語の教員1名、中学校の教員3名、無回答者1名を除いた283名（男性269名、女性14名）であった。回答者の平均年齢は42.7歳、標準偏差は12.3であった。

2-3 項 手続き

アンケート冒頭（フェイスシート）で倫理的配慮およびプライバシーの保護について触れた。参加は自由意志であり途中でアンケートの回答を止めてもよいこと、その場合に何ら不利益はないこと、個人や所属が特定されることはないことである。

匿名でのアンケート調査だったために正確な人数を把握できないが、歴史教育者協議会員から20件程度の回答及び紹介に基づく神奈川県立高校の教員数名からの回答を除き、無作為に学校を選び、ウェブサイトから入手した住所やEメールアドレスへの一斉送信により協力を依頼した。

回答期間は11月20日から12月8日とし、以降はGoogleフォーム上でのアンケートの公開を終了した。

なお、アンケート実施にあたっては、玉川大学の倫理規程に基づく「人を対象として実施する研究を円滑に行うための倫理審査」の承認（TRE20-0015）を得た。

2-4 項 分析方法

まず、アンケートの尺度の構成について、クロス集計算を表側を所属、表頭を質問項目で行いデータに不備がないことを確認した。次に、因子分析を行い、抽出された因子を基にして仮説の再検討を行った。そして、指導経験、指導意欲及び指導上の問題についての尺度から得られた回答について、IBM SPSS Ver. 27 を用いて統計処理を行った。信頼性の検討、妥当性の検討も行った。

次に、「指導経験」に関連している「指導意欲」及び「指導上の問題」を見るために相関分析を行った。加えて、「指導経験」及び「指導意欲」に影響を及ぼしている「指導上の問題」について見るために重回帰分析を行った。

最後に、所属及び教員歴の違いによって「指導経験」、「指導意欲」、「指導上の問題」に差異があるかを見るために一元配置分散分析と多重比較を行った。

第3節 高校の歴史教員を対象としたアンケート調査の分析結果

高校の歴史教員を対象としたアンケート調査によって得られたデータを分析した。本節においてその結果を示す。第4章第3節の結果の構成は以下の表4-3-1の通りである。

表 4-3-1. 結果の構成

3-1 項 因子分析
4-3-1-1 指導経験についての因子分析
4-3-1-2 指導意欲についての因子分析
4-3-1-3 指導上の問題についての因子分析
3-2 項 仮説の再検討
4-3-2-1 「指導上の問題」と「指導経験」と「指導意欲」の関係について
4-3-2-2 「指導経験」と「指導意欲」に影響を及ぼす要因について
4-3-2-3 「所属」及び「教員歴」の違いによる指導経験、指導意欲及び指導上の問題の尺度得点の差異について
3-3 項 分析結果
4-3-3-1 「指導上の問題」と「指導経験」と「指導意欲」の相関分析
4-3-3-2 「指導経験」及び「指導意欲」に影響を及ぼす「指導上の問題」についての重回帰分析
4-3-3-3 「指導上の問題」「指導経験」「指導意欲」の因果関係を示すパス図
4-3-3-4 「所属」及び「教員歴」の違いによる指導経験、指導意欲及び指導上の問題の尺度得点の差異について

3-1 項 因子分析

アンケートの指導経験に関する質問8項目、指導意欲に関する質問8項目、指導上の問題に関する質問30項目に対して、それぞれ因子分析（最尤法、プロマックス回転）を行った。因子負荷量については、0.4以上の項目を選択し、固有値は1以上の基準から因子を得た。因子分析においては、各因子に高い負荷を示した項目群を尺度の項目とした。

4-3-1-1 指導経験についての因子分析

指導経験に関する質問8項目について、1回目の因子分析において、どの因子にも属さない質問項目は1つ（項目6）あったので、この尺度から削除し2回目の因子分析を行った。結果として、指導経験尺度では、2つの因子が得られ、第1因子に5項目、第2因子に2項目が抽出された。第1因子については「歴史認識の問題について授業で触れたことがありますか」「1つでも歴史認識の問題に関して、歴史的事実（教科書に記載されている程度）を伝えたことがありますか」など講義型の指導経験に関する項目であったため、「講義指導経験」とした（ $\alpha=0.886$ 、寄与率=54.122%）。

第2因子については、「歴史認識の問題を生徒に議論させたことがありますか」「生徒に

歴史認識を言わせた、又は書かせたことがありますか」など対話型の指導経験に関する項目であったため、「対話指導経験」とした ($\alpha=0.834$, 寄与率=11.677%)。指導経験についての各項目の因子負荷量を高い順に表.4-3-1-1 に示す。

表 4-3-1-1. 指導経験についての因子分析

		F1	F2	共通性
第1因子 (F1) : 講義指導経験 (M=2.76, SD=0.82, $\alpha=0.886$)				
1	歴史認識の問題について授業で触れたことがありますか。	0.92	-0.09	0.756
2	1つでも歴史認識の問題に関して、歴史的事実（教科書に記載されている程度）を伝えたことがありますか。	0.877	-0.17	0.621
3	歴史認識の問題を複数の視点から考えさせたことがありますか。	0.74	0.14	0.689
7	1つでも歴史認識の問題に関して、教科書に記載されている以上に、歴史的事実を伝えたことがありますか。	0.587	0.21	0.532
8	歴史認識の問題を問題として意識させたことがありますか。	0.586	0.26	0.59
第2因子 (F2) : 対話指導経験 (M=1.71, SD=0.83, $\alpha=0.834$)				
5	生徒に歴史認識を言わせた、又は書かせたことがありますか。	-0.06	0.907	0.765
4	歴史認識の問題を生徒に議論させたことがありますか。	-0	0.81	0.653
因子間相関		F1	F2	
		F1	1	
		F2	0.585	1

4-3-1-2 指導意欲についての因子分析

指導意欲に関する質問 8 項目について、因子分析を 1 回行った結果、8 項目全てが所属する 1 つの因子を得た。因子名は指導意欲尺度そのままなので「指導意欲」とした ($\alpha=0.899$, 寄与率=54.095%)。指導意欲についての各項目の因子負荷量を高い順に表.4-3-1-2 に示す。

表 4-3-1-2. 指導意欲についての因子分析

	質問項目	F1	共通性
第1因子 (F1) : 指導意欲 (M=2.67, SD=0.7, $\alpha=0.899$)			
8	歴史認識の問題を問題として意識させたいと思ったことがある。	0.853	0.701
1	歴史認識の問題を教えたいと思ったことがある。	0.837	0.426
3	歴史認識の問題を複数の視点から考えさせたいと思ったことがある。	0.803	0.645
7	1つでも歴史認識の問題に関して、教科書に記載されている以上に、歴史的事実を伝えたいと思ったことがある。	0.797	0.467
4	歴史認識の問題を生徒に議論させたいと思ったことがある。	0.684	0.434
5	生徒に歴史認識の問題を言わせる、又は書かせたいと思ったことがある。	0.659	0.291
2	1つでも歴史認識の問題に関して、歴史的事実（教科書に記載されている程度）を伝えたいと思ったことがある。	0.653	0.636
6	自身の歴史認識を生徒に示したいと思ったことがある。	0.539	0.727
因子間相関		F1	
		F1	1

4-3-1-3 指導上の問題についての因子分析

指導上の問題に関する質問29項目(項目30は自由記述のため因子分析の対象から除外)について、1回目の因子分析において、どの因子にも属さない質問項目は4つ(項目5,13,16,25)あったので、この尺度から削除した。2回目の因子分析において、5つ(項目7,15,21,28,29)を削除した。3回の因子分析の結果、指導上の問題尺度では、5つの因子が得られ、第1因子に5項目、第2因子に5項目、第3因子に4項目、第4因子に2項目、第5因子に4項目が抽出された。第1因子には、「極端な考え方をを持った生徒の意見が出た時の対応が難しいため歴史認識の問題を教えるのが困難」「生徒がどんな質問や発言をしてくるか予想できず、どう対応したらいいか分からなくなる恐れがあるので歴史認識の問題を教えるのが困難」など生徒対応に関する項目であったため、「生徒対応困難」とした($\alpha=0.892$,寄与率=36.316%)。

第2因子には、「歴史認識の問題に詳しくないから教えるのが困難」「歴史認識の問題に関する信頼できる資料を見つけるのが難しいため教えるのが困難」など教員の能力に関する項目であったため、「教員力不足」とした($\alpha=0.786$,寄与率=6.249%)。

第3因子には、「受験勉強のために歴史認識の問題より試験で頻出する歴史用語の定着を優先する必要があるので教えるのが困難」「カリキュラムを消化するために、歴史認識の問題に触れている時間がないため教えるのが困難」などカリキュラム上の困難に関する項目であったため、「カリキュラム困難」とした($\alpha=0.759$,寄与率=7.203%)。

第4因子には、「歴史認識の問題を教えるにあたって教師の偏見や先入観が含まれていると生徒や保護者から非難される恐れがあるので教えるのが困難」「歴史認識の問題を教えることで生徒・保護者・地域住民・教育委員会から非難される恐れがあるので教えるのが困難」など非難されることに対する恐怖に関する項目であったため、「非難恐怖」とした($\alpha=0.904$,寄与率=4.521%)。

第5因子には、「生徒が自分の意見を自己検閲するか、議論に距離を置くようになる恐れがあるので歴史認識の問題を教えるのが困難」「友人の気分を害さないように生徒の発言が消極的になる恐れがあるので歴史認識の問題を教えるのが困難」等、警戒心に関する項目であったため、「警戒心」とした($\alpha=0.781$,寄与率=2.85%)。指導上の問題についての各項目の因子負荷量を高い順に表.4-3-1-3に示す。

表 4-3-1-3. 指導上の問題についての因子分析

質問項目		F1	F2	F3	F4	F5	共通性
第1因子 (F1) : 生徒対応困難 (M=1.65, SD=0.7, $\alpha=0.892$)							
10	極端な考え方をを持った生徒の意見が出た時の対応が難しいため歴史認識の問題を教えるのが困難。	0.924	0.123	0.007	0.03	-0.174	0.822
8	生徒がどんな質問や発言をしてくるか予測できず、どう対応したらいいかわからなくなる恐れがあるので歴史認識の問題を教えるのが困難。	0.889	-0.1	0.063	-0.066	0.008	0.686
9	ある生徒の発言が他の生徒にどのような影響を及ぼすか全く予測できないため歴史認識の問題を教えるのが困難。	0.888	-0.04	-0.011	-0.033	-0.029	0.681
19	生徒の中には過激で攻撃的な発言をして、ある立場の生徒を傷つける恐れがあるので歴史認識の問題を教えるのが困難。	0.519	0.094	-0.024	0.079	0.231	0.643
24	議論が白熱しすぎて、極端な意見が生まれたり、攻撃的な意見が出たりすることで、議論を制御できなくなる恐れがあるので歴史認識の問題を教えるのが困難。	0.473	-0.1	0.018	-0.007	0.366	0.514
第2因子 (F2) : 教員力不足 (M=1.89, SD=0.64, $\alpha=0.786$)							
2	歴史認識の問題に詳しくないから教えるのが困難。	-0.07	0.736	0.106	-0.156	0.024	0.501
4	歴史認識の問題に関する信頼できる資料を見つけるのが難しいため教えるのが困難。	0.029	0.703	0.029	-0.09	0.092	0.561
17	歴史認識の問題についてどの立場をとって教えたらいかがかわからないので教えるのが困難。	0.084	0.638	-0.085	0.103	0.014	0.516
1	歴史認識の問題はあまりに複雑で時代によって捉えられ方が変わってくるから教えるのが困難。	-0.06	0.598	0.011	0.085	-0.132	0.298
18	歴史認識の問題は人によって解釈が異なるため、授業で扱うのに抵抗があり教えるのが困難。	-0.03	0.496	-0.07	0.189	0.188	0.471
第3因子 (F3) : カリキュラム困難 (M=1.89, SD=0.71, $\alpha=0.759$)							
23	受験勉強のために歴史認識の問題より試験で頻出する歴史用語の定着を優先する必要があるので教えるのが困難。	-0.17	-0.13	0.819	0.047	0.165	0.658
6	カリキュラムを消化するために、歴史認識の問題に触れている時間がないため教えるのが困難。	0.075	0.169	0.621	0.013	-0.123	0.484
11	大学入試で歴史に対する生徒の考えがほとんど問われないため歴史認識の問題を教えるのが困難。	0.098	0.052	0.605	0.075	-0.068	0.451
12	歴史認識の問題を教えるには生徒の人数が多すぎるので教えるのが困難。	0.163	0.023	0.456	-0.044	0.047	0.308
第4因子 (F4) : 非難恐怖 (M=1.92, SD=0.95, $\alpha=0.904$)							
26	歴史認識の問題を教えるにあたって教師の偏見や先入観が含まれていると生徒や保護者から非難される恐れがあるので教えるのが困難。	-0.08	0.044	-0.007	0.951	0.02	0.883
22	歴史認識の問題を教えることで生徒・保護者・地域住民・教育委員会から非難される恐れがあるので教えるのが困難。	0.044	-0.05	0.075	0.893	-0.065	0.777
第5因子 (F5) : 警戒心 (M=1.54, SD=0.6, $\alpha=0.781$)							
14	生徒が自分の意見を自己検閲するか、議論に距離を置くようになる恐れがあるので歴史認識の問題を教えるのが困難。	-0.08	-0.01	0.018	-0.031	0.867	0.637
20	友人の気分を害さないように生徒の発言が消極的になる恐れがあるので歴史認識の問題を教えるのが困難。	0.268	-0.01	-0.108	0.045	0.659	0.73
3	歴史認識の問題を上手に取り扱えなかったことで、専門家としてみなされなかったり、尊敬されなくなったりする恐れがあるから教えるのが困難。	-0	0.14	0.181	-0.127	0.43	0.302
27	歴史認識の問題を教えることで対立が発生した際に、対立を取り除くための対策が学内で共有されていないため教えるのが困難。	0.175	-0.05	0.048	0.218	0.424	0.505
因子間相関		F1	F2	F3	F4	F5	
F1		1					
F2		0.604	1				
F3		0.337	0.44	1			
F4		0.52	0.437	0.351	1		
F5		0.692	0.543	0.407	0.638	1	

3-2 項 仮説の再検討

因子分析の結果を受けて、指導経験に関する 2 因子「講義指導経験」「対話指導経験」、指導意欲に関する 1 因子「指導意欲」、指導上の問題に関する 5 因子「生徒対応困難」「教員力不足」「カリキュラム困難」「非難恐怖」「警戒心」の関係性について仮説を立てた（表 4-3-2-1a,b,c）。次に「指導経験」「指導意欲」に影響を及ぼす要因について仮説を立てた（図 4-3-2-2）。最後に「所属」及び「教員歴」の違いによる指導経験、指導意欲及び指導上の問題の尺度得点の差異について仮説を立てた（表 4-3-2-2a,b）。

4-3-2-1 「指導上の問題」、「指導経験」及び「指導意欲」の関係性についての仮説
仮説①-1 と①-2「生徒対応困難」が高い人ほど、「講義指導経験」「対話指導経験」が低い傾向にある。

仮説①-3 と①-4「教員力不足」が高い人ほど、「講義指導経験」「対話指導経験」が低い傾向にある。

仮説①-5 と①-6「カリキュラム困難」が高い人ほど、「講義指導経験」「対話指導経験」が低い傾向にある。

仮説①-7 と①-8「非難恐怖」が高い人ほど、「講義指導経験」「対話指導経験」が低い傾向にある。

仮説①-9 と①-10「警戒心」が高い人ほど、「講義指導経験」「対話指導経験」が低い傾向にある。

表 4-3-2-1a. 「指導上の問題」と「指導経験」の関係についての仮説

	講義指導経験	対話指導経験
生徒対応困難	仮説①-1	仮説①-2
教員力不足	仮説①-3	仮説①-4
カリキュラム困難	仮説①-5	仮説①-6
非難恐怖	仮説①-7	仮説①-8
警戒心	仮説①-9	仮説①-10

仮説①-11「生徒対応困難」が高い人ほど、「指導意欲」が低い傾向にある。

仮説①-12「教員力不足」が高い人ほど、「指導意欲」が低い傾向にある。

仮説①-13「カリキュラム困難」が高い人ほど、「指導意欲」が低い傾向にある。

仮説①-14「非難恐怖」が高い人ほど、「指導意欲」が低い傾向にある。

仮説①-15「警戒心」が高い人ほど、「指導意欲」が低い傾向にある。

表 4-3-2-1b. 「指導上の問題」と「指導意欲」の関係についての仮説

	指導意欲
生徒対応困難	仮説①-11
教員力不足	仮説①-12
カリキュラム困難	仮説①-13
非難恐怖	仮説①-14
警戒心	仮説①-15

仮説①-16 と①-17「指導意欲」が高い人ほど、「講義指導経験」「対話指導経験」が高い傾向にある。

表 4-3-2-1c. 「指導意欲」と「指導経験」の関係についての仮説

	講義指導経験	対話指導経験
指導意欲	仮説①-16	仮説①-17

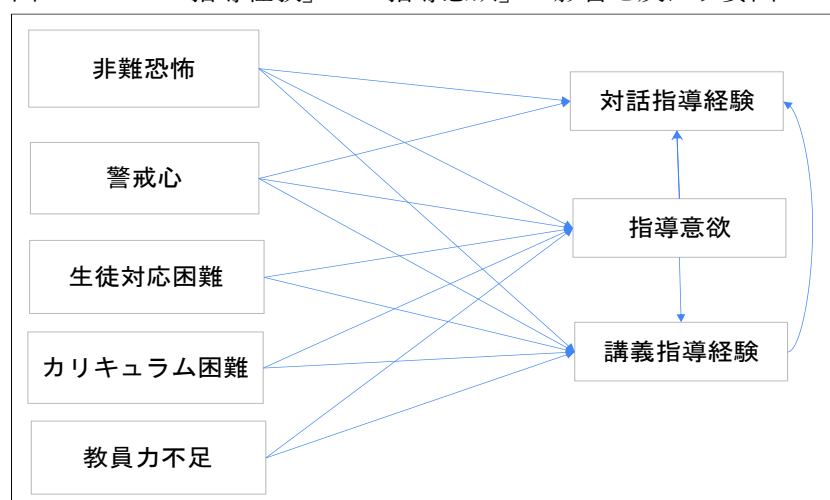
4-3-2-2 「指導経験」及び「指導意欲」に影響を及ぼす要因についての仮説

仮説②-1 「講義指導経験」には「指導意欲」が正の影響を、全ての指導上の問題尺度の因子が負の影響を与えている。

仮説②-2 「対話指導経験」には「講義指導経験」「指導意欲」が正の影響を、「生徒対応困難」「非難恐怖」「警戒心」が負の影響を与えている。

仮説②-3 「指導意欲」には全ての指導上の問題尺度の因子が負の影響を与えている。

図 4-3-2-2. 「指導経験」と「指導意欲」に影響を及ぼす要因についての仮説



4-3-2-3 「所属」及び「教員歴」の違いによる指導経験、指導意欲及び指導上の問題の尺度得点の差異についての仮説

仮説③-1 IB校は国立校と公立校と私立校より「講義指導経験」が高い。

仮説③-2 IB校は国立校と公立校と私立校より「対話指導経験」が高い。

仮説③-3 IB校は国立校と公立校と私立校より「指導意欲」が高い。

仮説③-4 IB校は国立校と公立校と私立校より「生徒対応困難」が高い。

仮説③-5 IB校は国立校と公立校と私立校より「教員力不足」が低い。

仮説③-6 IB校は国立校と公立校と私立校より「カリキュラム困難」が低い。

仮説③-7 IB校は国立校と公立校と私立校より「非難恐怖」が高い。

仮説③-8 IB校は国立校と公立校と私立校より「警戒心」が高い。

表 4-3-2-3a. 「所属」の違いによる指導経験、指導意欲及び指導上の問題の尺度得点の差異についての仮説

	国立校・公立校・私立校・IB校
講義指導経験	仮説③-1
対話指導経験	仮説③-2
指導意欲	仮説③-3
生徒対応困難	仮説③-4
教員力不足	仮説③-5
カリキュラム困難	仮説③-6
非難恐怖	仮説③-7
警戒心	仮説③-8

教員歴を10年ごとに分けてグループを形成して、比較することとする。

仮説③-9 教員歴10年以下のグループはその他のグループより「講義指導経験」が低い。

仮説③-10 教員歴10年以下のグループはその他のグループより「対話指導経験」が低い。

仮説③-11 教員歴10年以下のグループはその他のグループより「指導意欲」が低い。

仮説③-12 教員歴10年以下のグループはその他のグループより「生徒対応困難」が高い。

仮説③-13 教員歴10年以下のグループはその他のグループより「教員力不足」が高い。

仮説③-14 教員歴10年以下のグループはその他のグループより「カリキュラム困難」が高い。

仮説③-15 教員歴10年以下のグループはその他のグループより「非難恐怖」が高い。

仮説③-16 教員歴10年以下のグループはその他のグループより「警戒心」が高い。

表 4-3-2-3b. 「教員歴」による指導経験、指導意欲及び指導上の問題の尺度得点の差異についての仮説

	教員歴
講義指導経験	仮説③-9
対話指導経験	仮説③-10
指導意欲	仮説③-11
生徒対応困難	仮説③-12
教員力不足	仮説③-13
カリキュラム困難	仮説③-14
非難恐怖	仮説③-15
警戒心	仮説③-16

3-3 項 分析結果

指導上の問題、指導経験及び指導意欲との関係性を明らかにするために、先ず指導上の問題 5 因子、指導経験 2 因子、指導意欲 1 因子のそれぞれについて 2 つの変数ごとに単相関係数を求めた。次に、指導意欲及び指導経験に影響を及ぼす指導上の問題を明らかにするために、指導意欲及び指導経験を従属変数、指導上の問題を独立変数とした重回帰分析を行った。

また、指導経験、指導意欲及び指導上の問題を従属変数、所属及び教員歴を独立変数とした一元配置分散分析と多重比較を行った。

以下に仮説との照合及び分析結果について示していく。

4-3-3-1 「指導上の問題」、「指導経験」及び「指導意欲」の相関分析

まず最初に、指導上の問題と指導経験との変数間における関連を検討するため、Pearson の相関係数を算出した。その結果、「教員力不足」と「講義指導経験」との間に有意な弱い負の相関 ($r=-0.271^{**}$, $N=283$, $p=0.006$) が見られた (仮説①-3)。「カリキュラム困難」と「講義指導経験」の間に弱い負の相関 ($r=-0.252^{**}$, $N=283$, $p=0$) が見られた (仮説①-5)。このことより、「教員力不足」「カリキュラム困難」が高い人ほど「講義指導経験」が低い傾向にあることが分かった。そして指導上の問題尺度の因子はどれも「対話指導経験」とほとんど相関がないことが分かった。結果を表 4-3-3-1a に示す。

表 4-3-3-1a. 「指導上の問題」と「指導経験」の相関関係

	講義指導経験	対話指導経験
生徒対応困難	$r=-.164^{**}$ (N=283)	$r=-.163^{**}$ (N=283)
教員力不足	$r=-.271^{**}$ (N=283)	$r=-.134^{*}$ (N=283)
カリキュラム困難	$r=-.252^{**}$ (N=283)	$r=-0.111$ (N=283)
非難恐怖	$r=-0.062$ (N=283)	$r=-0.091$ (N=283)
警戒心	$r=-0.093$ (N=283)	$r=0.016$ (N=283)

** 相関係数は 1% 水準で、* 相関係数は 5% 水準で有意 (両側) です。

指導上の問題と指導意欲との関係については「生徒対応困難」と「指導意欲」との間に有意な弱い負の相関 ($r=-0.221^{**}$, $N=283$, $p=0$) が見られた (仮説①-11)。「教員力不足」と「指導意欲」との間に有意な弱い負の相関 ($r=-0.298^{**}$, $N=283$, $p=0$) が見られた (仮説①-12)。このことより、「生徒対応困難」「教員力不足」が高い人ほど、「指導意欲」が低い傾向にあることがわかった。結果を表 4-3-3-1b に示す。

表 4-3-3-1b. 「指導上の問題」と「指導意欲」の相関関係

	生徒対応困難	教員力不足	カリキュラム困難	非難恐怖	警戒心
指導意欲	$r=-.221^{**}$ (N=283)	$r=-.298^{**}$ (N=283)	$r=-0.107$ (N=283)	$r=-0.11$ (N=283)	$r=-0.062$ (N=283)

** 相関係数は 1% 水準で有意 (両側) です。

指導意欲と指導経験との関係については「指導意欲」と「講義指導経験」との間に有意な強い相関 ($r=0.612^{**}$, $N=283$, $p=0$) が見られた (仮説①-16)。「指導意欲」と「対話指導経験」との間に有意な中程度の相関 ($r=0.558^{**}$, $N=283$, $p=0$) が見られた (仮説①-17)。このことより、「指導意欲」が高い人ほど、「講義指導経験」と「対話指導経験」が高い傾向にあることが分かった。結果を表 4-3-3-1c に示す。

表 4-3-3-1c. 「指導意欲」と「指導経験」の相関関係

	講義指導経験	対話指導経験
指導意欲	$r=.612^{**}$ (N=283)	$r=.558^{**}$ (N=283)

** 相関係数は 1% 水準で有意 (両側) です。

4-3-3-2 「指導経験」及び「指導意欲」に影響を及ぼす「指導上の問題」についての重回帰分析

「講義指導経験」「対話指導経験」「指導意欲」を一つずつ順番に従属変数とし、それ以外の因子を独立変数として、重回帰分析を行った。結果を 4-3-3-2-1~3 に示す。

4-3-3-2-1 講義指導経験を従属変数とした重回帰分析

因子投入法はステップワイズ法を用い、説明変数を徐々に増やして式を立てることで、従属変数である「講義指導経験」に影響を及ぼす説明変数群を探した。モデル 1 においては「指導意欲」のみを使ったモデルが、モデル 2 においては「指導意欲」と指導上の問題尺度の「カリキュラム困難」を使ったモデルが導き出されたので、モデル 2 を採用することにした。モデル 2 の回帰式の適合度を表す決定係数（調整済み R^2 ）は 0.405、分散分析結果は $F=97.029$ ($df_1=1, df_2=280, p=0.000$) となり、1%水準で有意であった。また、重回帰分析において「指導意欲」が $\beta=0.591$ ($t=12.803, p=0.000$) で有意な正の係数が見られた。「カリキュラム困難」は $\beta=-0.189$ ($t=-4.084, p=0.000$) で有意な負の係数が見られた。

このことより「講義指導経験」に、「指導意欲」が正の影響を、指導上の問題尺度の「カリキュラム困難」が負の影響を及ぼすことが分かった。結果を表 4-3-3-2-1 に示す。

表 4-3-3-2-1. 講義指導経験に影響を及ぼす要因

講義指導経験		標準化係(β)	t値	有意確率(p)	R ₂	自由度	VIF
モデルNo							
1	指導意欲	0.612	12.962	0.000	0.372	df1=1 df2=281	1.000
2	指導意欲	0.591	12.803	0.000	0.405	df1=1 df2=280	1.012
	カリキュラム困難	-0.189	-4.084	0.000			1.012

4-3-3-2-2 対話指導経験を従属変数とした重回帰分析

因子投入法はステップワイズ法を用い、説明変数を徐々に増やして式を立てることで、従属変数である「対話指導経験」に影響を及ぼす説明変数群を探した。モデル 1 においては「指導意欲」のみを使ったモデルが、モデル 2 においては「指導意欲」及び「講義指導経験」を使ったモデルが導き出されたので、モデル 2 を採用することにした。モデル 2 の回帰式の適合度を表す決定係数（調整済み R^2 ）は 0.367、分散分析結果は $F=82.891$ ($df_1=1, df_2=280, p=0.000$) となり、1%水準で有意であった。また、重回帰分析において「指導意欲」が $\beta=0.369$ ($t=6.161, p=0.000$) で有意な正の係数が見られた。「講義指導経験」は $\beta=0.310$ ($t=5.176, p=0.000$) で有意な正の係数が見られた。

このことより「対話指導経験」に、「指導意欲」及び「講義指導経験」が正の影響を及ぼすことが分かった。結果を表 4-3-3-2-2 に示す。

表 4-3-3-2-2. 対話指導経験に影響を及ぼす要因

対話指導経験		標準化係(β)	t値	有意確率(p)	R ₂	自由度	VIF
モデルNo							
1	指導意欲	0.558	11.283	0.000	0.309	df1=1 df2=281	1.000
2	指導意欲	0.369	6.161	0.000	0.367	df1=1 df2=280	1.598
	講義指導経験	0.310	5.176	0.000			1.598

4-3-3-2-3 指導意欲を従属変数とした重回帰分析

因子投入法はステップワイズ法を用い、説明変数を徐々に増やして式を立てることで、従属変数である「指導意欲」に影響を及ぼす説明変数群を探した。モデル1においては「講義指導経験」のみを使ったモデルが、モデル2においては「講義指導経験」及び「対話指導経験」を使ったモデルが、モデル3においては「講義指導経験」及び「対話指導経験」と指導上の問題尺度の「教員力不足」を使ったモデルが、モデル4においては「講義指導経験」、「対話指導経験」及び指導上の問題尺度である「教員力不足」「カリキュラム困難」が導き出されたので、モデル4を採用することにした。モデル4の回帰式の適合度を表す決定係数（調整済み R^2 ）は0.471、分散分析結果は $F=63.778$ ($df_1=1, df_2=278, p=0.000$) となり、1%水準で有意であった。また、重回帰分析において「講義指導経験」が $\beta=0.416$ ($t=7.785, p=0.000$)、「対話指導経験」が $\beta=0.323$ ($t=6.293, p=0.000$)、指導上の問題尺度である「カリキュラム困難」が $\beta=0.109$ ($t=2.271, p=0.024$) となり、有意な正の係数が見られた。指導上の問題尺度の「教員力不足」は $\beta=-0.187$ ($t=-3.866, p=0.000$) で有意な負の係数が見られた。

このことより「指導意欲」に、「講義指導経験」「対話指導経験」「カリキュラム困難」が正の影響を、「教員力不足」が負の影響を及ぼすことが分かった。結果を表4-3-3-2-3に示す。

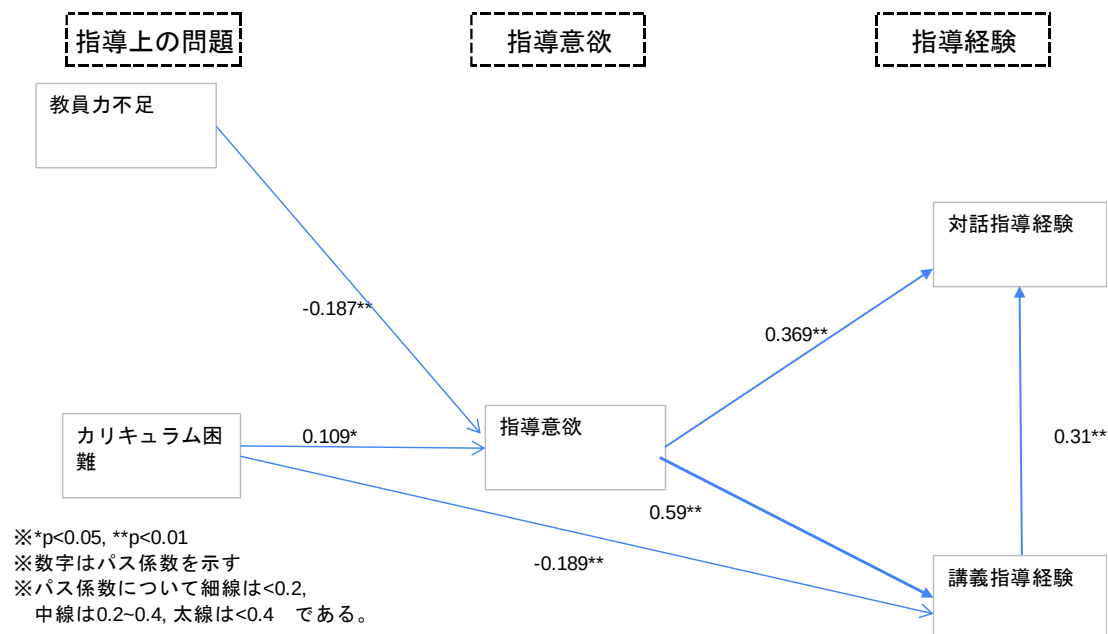
表 4-3-3-2-3. 指導意欲に影響を及ぼす要因

指導意欲							
モデルNo		標準化係 (β)	t値	有意確率 (p)	R^2	自由度	VIF
1	講義指導経験	0.612	12.962	0.000	0.372	df1=1 df2=281	1.000
2	講義指導経験	0.438	8.345	0.000	0.445	df1=1	1.402
	対話指導経験	0.324	6.161	0.000		df2=280	1.402
3	講義指導経験	0.397	7.472	0.000	0.463	df1=1 df2=279	1.486
	対話指導経験	0.326	6.308	0.000			1.402
	教員力不足	-0.147	-3.240	0.001			1.079
4	講義指導経験	0.416	7.785	0.000	0.471	df1=1 df2=278	1.521
	対話指導経験	0.323	6.293	0.000			1.403
	教員力不足	-0.187	-3.866	0.000			1.243
	カリキュラム困難	0.109	2.271	0.024			1.231

4-3-3-3 「指導上の問題」「指導経験」「指導意欲」の因果関係を示すパス図

4-3-3-2-1~3 の解析結果から、図 4-3-3-3 のパス図を示す。矢印は有意なパスを示し、数字は標準化回帰係数を示す。

図 4-3-3-3. 「指導意欲」「指導経験」に影響を及ぼす諸要因のパス図



「対話指導経験」には、「講義指導経験」及び「指導意欲」が有意な正のパス係数を示した。

「講義指導経験」には、「指導意欲」が有意な強い正のパス係数を、「カリキュラム困難」が有意な負のパス係数を示した。

「指導意欲」には、「教員力不足」が有意な負のパス係数を、「カリキュラム困難」が有意な正のパス係数を示した。

4-3-3-4 「所属」及び「教員歴」の違いによる指導経験、指導意欲及び指導上の問題の尺度得点の差異について

所属の違いによって指導経験、指導意欲及び指導上の問題の尺度得点に差があるかを見るために、所属を独立変数、各尺度を従属変数とする一元配置分散分析及び多重比較を行った。国立校の教員はサンプルサイズとして十分な数ではなかったため、公立校の教員と合わせて「国公立校」と一括りにした。

一元配置分散分析の結果、「対話指導経験」に有意な群間差が見られた ($F(2, 280) = 9.771$, $p = 0.000$)。Tukey の HSD 法 (5%水準) による多重比較を行ったところ、「対話指導経験」において、IB 校はその他の学校より有意に得点が高いことが分かった (仮説③-2)。

このことより、IB校では、国公立校や私立校と比べて、歴史認識の問題をより対話形式で教えていることが分かった。結果は有意だったもののみ掲載した。結果を表 4-3-3-4-1～4-3-3-4-3 に示す。

表 4-3-3-4-1. 所属別による尺度の各平均値と標準偏差

		n	M	SD			n	M	SD
講義指導経験	国公立校	121	2.7202	0.85937	教員力不足	国公立校	121	1.8781	0.63564
	私立校	134	2.7981	0.78031		私立校	134	1.8925	0.64687
	IB校	28	2.8214	0.86468		IB校	28	1.9500	0.70053
対話指導経験	国公立校	121	1.6570	0.74731	カリキュラム困難	国公立校	121	1.9401	0.69823
	私立校	134	1.6306	0.81326		私立校	134	1.8762	0.72610
	IB校	28	2.3571	1.05284		IB校	28	1.8036	0.75264
指導意欲	国公立校	121	2.6305	0.69077	非難恐怖	国公立校	121	1.9917	1.00205
	私立校	134	2.6936	0.69447		私立校	134	1.8619	0.90194
	IB校	28	2.7768	0.79884		IB校	28	1.8929	1.03956
生徒対応困難	国公立校	121	1.6347	0.69507	警戒心	国公立校	121	1.5331	0.57910
	私立校	134	1.6821	0.72349		私立校	134	1.5323	0.62251
	IB校	28	1.6357	0.71813		IB校	28	1.6994	0.65316

表 4-3-3-4-2. 所属別による一元配置分散分析

講義指導経験

変動要因	SS	自由度	MS	F
群間	0.477	2	0.239	0.352
郡内	189.792	280	0.678	
合計	190.269	282		

教員力不足

変動要因	SS	自由度	MS	F
群間	0.118	2	0.059	0.140
郡内	117.387	280	0.419	
合計	117.505	282		

対話指導経験

変動要因	SS	自由度	MS	F
群間	12.907	2	6.453	9.772**
郡内	184.910	280	0.660	
合計	197.816	282		

カリキュラム困難

変動要因	SS	自由度	MS	F
群間	0.527	2	0.263	0.512
郡内	143.919	280	0.514	
合計	144.446	282		

指導意欲

変動要因	SS	自由度	MS	F
群間	0.577	2	0.288	0.582
郡内	138.635	280	0.495	
合計	139.211	282		

非難恐怖

変動要因	SS	自由度	MS	F
群間	1.095	2	0.547	0.594
郡内	257.866	280	0.921	
合計	258.961	282		

生徒対応困難

変動要因	SS	自由度	MS	F
群間	0.157	2	0.079	0.155
郡内	141.516	280	0.505	
合計	141.673	282		

警戒心

変動要因	SS	自由度	MS	F
群間	0.701	2	0.351	0.951
郡内	103.302	280	0.369	
合計	104.003	282		

表 4-3-3-4-3. 所属別による尺度得点の比較（多重比較）

Tukey HSD

従属変数		平均値の差 (I-J)	標準誤差	有意確率
対話型の指導経験 IB校	国公立校	.70012*	0.17042	0.000
	私立校	.72655*	0.16886	0.000

*p<.05 **p<.01

次に教員歴の違いによって指導経験、指導意欲及び指導上の問題の尺度得点に差があるかを見るために、教員歴を独立変数、各尺度を従属変数とする一元配置分散分析及び多重比較を行った。教員歴を10年で区切って5つのグループを編成した。

一元配置分散分析の結果、「教員力不足」と「カリキュラム困難」に有意な群間差が見られた（教員力不足： $F(4, 270) = 10.3, p = 0.000$ 、カリキュラム困難： $F(4, 270) = 4.613, p = 0.001$ ）。TukeyのHSD法（5%水準）による多重比較を行ったところ、「教員力不足」において、1-10年の教員歴のグループはその他のグループより有意に得点が高いことが分かった（仮説③-13）。「カリキュラム困難」において、31-40年の教員歴のグループは1-10年、11-20年のグループより有意に得点が低いことが分かった（仮説③-14）。

このことより、31-40年のグループは、1-10年、11-20年のグループよりカリキュラム上の困難を感じていないことが分かった。結果は有意だったもののみ掲載した。結果を表4-3-3-4-4～4-3-3-4-6に示す。

表 4-3-3-4-4. 教員歴別による尺度の平均値と標準偏差

		n	M	SD			n	M	SD
講義指導 経験	1-10年	98	2.5888	0.88000	教員力不 足	1-10年	98	2.1903	0.70032
	11-20年	69	2.8609	0.80681		11-20年	69	1.8493	0.61873
	21-30年	48	2.8500	0.76687		21-30年	48	1.6917	0.52179
	31-40年	51	2.8941	0.74871		31-40年	51	1.6196	0.45300
	41-50年	9	2.8278	0.78546		41-50年	9	1.6000	0.68557
対話指導 経験	1-10年	98	1.7245	0.89132	カリキュ ラム困難	1-10年	98	2.0451	0.76472
	11-20年	69	1.7609	0.86436		11-20年	69	1.9493	0.78658
	21-30年	48	1.7708	0.92804		21-30年	48	1.8229	0.62942
	31-40年	51	1.6765	0.66950		31-40年	51	1.5441	0.46826
	41-50年	9	1.4444	0.58333		41-50年	9	1.9722	0.60524
指導意欲	1-10年	98	2.6060	0.75017	非難恐怖	1-10年	98	2.0306	0.97604
	11-20年	69	2.6447	0.62157		11-20年	69	1.9710	1.08426
	21-30年	48	2.7574	0.75145		21-30年	48	1.9375	0.95997
	31-40年	51	2.7563	0.68352		31-40年	51	1.5686	0.69296
	41-50年	9	2.8591	0.59764		41-50年	9	1.9444	0.88192
生徒対応 困難	1-10年	98	1.7755	0.76267	警戒心	1-10年	98	1.6190	0.65321
	11-20年	69	1.6754	0.75701		11-20年	69	1.5990	0.65184
	21-30年	48	1.6167	0.73552		21-30年	48	1.5556	0.68618
	31-40年	51	1.4510	0.48801		31-40年	51	1.3578	0.34371
	41-50年	9	1.4444	0.37118		41-50年	9	1.3056	0.27323

表 4-3-3-4-5. 教員歴別による一元配置分散分析

講義指導経験

変動要因	SS	自由度	MS	F
群間	4.909	4	1.227	1.841
郡内	179.986	270	0.667	
合計	184.895	274		

教員力不足

変動要因	SS	自由度	MS	F
群間	15.324	4	3.831	10.3**
郡内	100.423	270	0.372	
合計	115.747	274		

対話指導経験

変動要因	SS	自由度	MS	F
群間	1.018	4	0.254	0.353
郡内	193.479	270	0.717	
合計	194.496	274		

カリキュラム困難

変動要因	SS	自由度	MS	F
群間	8.975	4	2.244	4.613**
郡内	131.311	270	0.486	
合計	140.285	274		

指導意欲

変動要因	SS	自由度	MS	F
群間	1.495	4	0.374	0.755
郡内	133.617	270	0.495	
合計	135.112	274		

非難恐怖

変動要因	SS	自由度	MS	F
群間	7.673	4	1.918	2.106
郡内	245.895	270	0.911	
合計	253.567	274		

生徒対応困難

変動要因	SS	自由度	MS	F
群間	4.041	4	1.010	2.038
郡内	133.826	270	0.496	
合計	137.867	274		

警戒心

変動要因	SS	自由度	MS	F
群間	3.046	4	0.762	2.079
郡内	98.915	270	0.366	
合計	101.962	274		

表 4-3-3-4-6. 教員歴別による尺度得点の比較 (多重比較)

Tukey HSD					Tukey HSD				
従属変数		平均値の差 (I-J)		有意確率	従属変数		平均値の差 (I-J)		有意確率
教員としての力不足	1-10年	11-20年	.34103*	0.004**	カリキュラム上の困難	31-40年	1-10年	-.50095*	0.000**
		21-30年	.49864*	0.000**			11-20年	-.40516*	0.016*
		31-40年	.57070*	0.000**			21-30年	-0.27880	0.275
		41-50年	.59031*	0.046*			41-50年	-0.42810	0.437

*p<.05

第5章 考察

第1節 アンケート調査に関する考察

前章では日本の高校教員が歴史認識の問題を取り扱うにあたって直面する問題をアンケート調査した。本章では調査結果を考察していくこととする。

重回帰分析の結果、「対話指導経験」には有意な負の影響を及ぼしている指導上の問題はなかった。「講義指導経験」と「指導意欲」は有意な正の影響を及ぼしていた。

「講義指導経験」には「カリキュラム困難」が有意な負の影響を及ぼしていたが、それ以上に「指導意欲」が有意な正の強い影響を及ぼしていたので、「指導意欲」を高めることにより「講義指導経験」を高めることができる。そのため、「指導意欲」に負の影響を及ぼしている「教員力不足」に対処することが第一優先事項と考えられる。また、「指導意欲」には「カリキュラム困難」が有意な正の影響を及ぼしていた。相関分析で「指導意欲」と「カリキュラム困難」は無相関であったが、重回帰分析の結果からは、カリキュラム的に指導が難しいからこそ指導意欲が高まることが考えられるため、「指導意欲」と「カリキュラム困難」は本質的には正の関連を持つと考えられる。

一元配置分散分析の結果、IB校はそうでない学校と比べ、対話型の指導経験が有意に高かった。IB校は探究型学習を基盤としているので、歴史認識の問題に限らず、日頃から対話形式で指導していることが考えられる。

次に教員歴の違いによる指導経験、指導意欲及び指導上の問題の尺度得点の違いを検証したが、10年以下の教員歴の教員は有意に「教員力不足」が高いことが分かった。また、30~40年教員歴のある教員は、1~20年教員歴のある教員より有意に「カリキュラム困難」が低いことが分かった。30~40年の教員歴は、カリキュラム編成を業務の一環とする校長等の管理職に就任する教員歴にあたる。カリキュラムを編成する立場にあるため、若い教員よりカリキュラムを障害に感じないことが考えられる。吉富（2014, p.10）は「教師にとって教育課程は、ともすれば校長など管理職が中心になって編成して教育委員会に届け出るものであると考えられがちであり、身近なものという意識が薄いところがある。」と指摘しているように、教員歴の浅い教員にとってカリキュラムは自ら作り上げるものというより、従うものとして認識されていることが、より「カリキュラム困難」を抱える結果につながったと考えられる。

第2節 解決策について

歴史認識の問題を取り扱うにあたって日本の高校教員が直面する問題が「教員力不足」と「カリキュラム困難」であることを踏まえ、解決策について触れる。

本調査では講義指導経験がある教員が対話指導経験がある教員を大きく上回った。特にIB校とそうでない学校を比較した結果、有意にIB校では対話指導経験が多かったことから、歴史認識の問題に限らず、日頃からIB校では対話形式の授業が多く、IB校ではない学校では講義形式の授業が多いことが考えられる。中学校における日韓近現代史の授業実践の報告書では、主に歴史教員は講義形式で授業をし、教員が正しいと考える歴史理解を伝え、生徒が覚えるという授業が一般的だと述べられている（三橋, 2019）。釜田・許（2009）は、教員は生徒に自らの歴史認識を構築させたいと思いつつも、歴史用語の暗記を優先していると指摘していた。歴史認識の問題のような共通見解が形成されていない問題は、正しいとされる知識を伝える講義型の授業で扱うのは難しい。そのため、様々な解釈が可能な歴史認識の問題を明確に理解しているわけではないから教えるのが難しいというような「教員力不足」が指導意欲を低下させていると考えられる。欧州評議会（2015）は、論争的問題は複雑で時代によって捉えられ方が変わってくるので、教員は知識を一方的に与えるという専門家的役割を避け、ファシリテーターとして様々な資料、考え方、視点等を提供し議論を支えることが有効だと指摘している。

本調査では、カリキュラムを校長や管理職のみで編成している傾向があることが分かった。管理職ではない教員はカリキュラム編成に携わっていないことが多く、授業を進める過程で「コマ数が十分でないから歴史認識の問題を指導するのが難しい」といったカリキュラム上の困難が生じることもある。文部科学省が新学習指導要領で掲げる『カリキュラムマネジメント』は、管理職のみならず、教職員全員がカリキュラム編成に参加し、各人がカリキュラムと各教育活動の関連を意識することを推奨している。カリキュラムマネジメントの導入により、各教員が、授業内容がどのようにカリキュラムに位置付けられるのかを話し合う機会が生まれ、指導上の問題を学校の問題として位置付けることも可能になる。ただし、各教科の教員同士で学校の目標を共有し、目標の実現のためにどのように授業を組み立てるかを話し合う等、段階を踏んで進めていく必要があるだろう。結果、上述したようなカリキュラム上の困難や「よくわからないから教えたくない」といった教員の力不足は低減すると考えられる。

第3節 本研究の課題

本研究のアンケート項目は、先述した欧州評議会（2015）の教師の抱える問題についてのカテゴリーに基づいている。本来、カテゴリーが作成された際に用いられた質問項目を用いるべきだが、欧州評議会の論文には研究プロセスが書かれておらず、論文中の参考文献も時間的余裕がなく読み込めなかったため、やむを得ず論文中のカテゴリーに関する説明文からアンケート項目を作成した。カテゴリーと類似する構成概念を測定する既存尺度との相関を確認しての妥当性の検証は行っておらず、インタビュー等に基づく独自の構成概念を提起することもできなかった。尺度の妥当性の検証及び独自の構成概念の提起が課題である。

参考文献

【邦語文献】

- 浅井信雄（2018）「IB（国際バカロレア）DP（ディプロマプログラム）の教育手法を援用した『日本史』授業の一試案」『教職教育研究：教職教育研究センター紀要』第 23 号、p.79-89
- 荒井信一（2005）『戦争責任論 現代史からの問い』岩波書店
- 岩崎久美子・大迫弘和（編）（2017）『国際バカロレアの現在』ジヤース教育新社
- 大沼保昭・江川紹子（2015）『「歴史認識」とは何か 対立の構図を超えて』中公新書
- 角和麻衣子（2018）「青年期の情動知能と幼児期からの感情経験及び人的環境の関係」玉川大学大学院教育学研究科修士論文（未公開）
- 釜田聡・許信恵（2009）「日韓相互理解のための歴史教育実践上の諸課題について―日韓歴史教育担当教員のアンケート調査結果を中心に―」『上越教育大学研究紀要』第 28 巻、p.17-27
- 君島和彦（2009）「日本と韓国での歴史共通認識と歴史共通教材」『学術の動向』日本学術協力財団、p.70-72
- 国際バカロレア機構（2015）「「歴史」教師用参考資料 2017 年 第 1 回試験」国際バカロレア機構
- 近藤孝弘・河棕文・安妍宣・井出弘人・李泰永・Claudia Schneider・楊彪・王晴佳・姚宝・劉傑・Volker Fuhrt・柴田政子（2008）『東アジアの歴史政策 日中韓 対話と歴史認識』明石書店
- 永原慶二（2001）『歴史教科書をどうつくるか』岩波書店
- 南風原朝和・市川伸一・下山晴彦（編）（2001）『心理学研究法入門 調査・実験から実践まで』東京大学出版
- 羽場久美子（2009）「欧州議会は、なぜ従軍慰安婦非難決議を出したか」『学術の動向』日本学術協力財団、p.79-81
- 藤沢法暎（1987）「平和教育と戦争責任―西ドイツのばあい―」『日本教育学会』第 46 回、第 55 巻、第 1 号、p.63-65
- 三橋広夫（編）（2019）『日韓共同の歴史教育 21 世紀をきりひらく授業実践交流の軌跡』日韓教育実践研究会・慶南歴史教師の会（編）明石書店
- 文部科学省（2009）「教科書検定制度について」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/tosho/003/gijiroku/08052214/001.html
（2020 年 12 月 2 日）
- 安丸良夫（1977）『日本ナショナリズムの前夜』朝日新聞社
- 山田朗（2017）『日本の戦争歴史認識と戦争責任』新日本出版社
- 山田剛史・村井潤一郎『よくわかる心理統計』ミネルヴァ書房
- 吉田裕（2005）『日本人の戦争観 戦後史のなかの変容』岩波書店
- 吉富芳正（2014）『現代中等教育課程入門』明星大学出版部

- 吉見義明（1978）『草の根のファシズム』東京大学出版社
- 李鍾元（1994）『韓日国交正常化の成立とアメリカ 1960-65 年』近代日本研究会（編）『戦後外交の形成』山川出版社
- 李穎（2018）「日清戦争観の国際比較—日中における歴史教育を中心に—」『現代社会文化研究』No.66、p.37-54
- 歴史教育者協議会（編）（2014）『すっきりわかる歴史認識の争点 Q&A』大月書店

【英語文献】

- Byford Jeff & Lennon Sean & Russel William B. III（2009）. Teaching Controversial Issues in the Social Studies: A Research Study of High School Teachers. The Clearing House, 82 (4) , 165-170
- Bruen Jennifer & Crosbie Elizabeth Veronica & Kelly Niamh & Loftus Maria & Maillot Agnes & Pechenart Juliette（2016）. Teaching Controversial Topics in the Humanities and Social Sciences in Ireland: Using Structured Academic Controversy to Develop Multi-Perspectivity in the Learner. Journal of Social Science Education. Volume 15, Number 3, 18-25
- Council of Europe（2015） Teaching Controversial issues Living with Controversy. Strasbourg: Council of Europe
- Elaine Scarratt & Jon Davison（Editor）（2012）. The Media Teacher's Handbook. Routledge, 1st edition
- Heo Sin-Hye, Satoshi Kamada（2008）. 「Japanese Teachers' Difficulties in a History Class of Korea-Japan Relations-focused on the result of Reserch into Japanese Teachers-」『Studies on History Education』VOL.8. 韓国歴史教育学会, p.263-285

資料1 表1. 因子ごとの平均値と標準偏差

No.	因子	度数	平均値	標準偏差
1-1	講義指導経験	283	2.76	0.82
1-2	対話指導経験	283	1.71	0.83
2-1	指導意欲	283	2.67	0.7
3-1	生徒対応困難	283	1.65	0.7
3-2	教員力不足	283	1.89	0.64
3-3	カリキュラム困難	283	1.89	0.71
3-4	非難恐怖	283	1.92	0.95
3-5	警戒心	283	1.54	0.6

資料2 表2. 指導経験、指導意欲及び指導上の問題の相関分析

		指導経験尺度		指導意欲尺度	指導上の問題尺度				
		1	2	3	4	5	6	7	8
指導経験尺度	1. 講義指導経験	-							
	2. 対話指導経験	.535**	-						
指導意欲尺度	3. 指導意欲	.612**	.558**	-					
	4. 生徒対応困難	-.164**	-.163**	-.221**	-				
指導上の問題尺度	5. 教員力不足	-.271**	-.134*	-.298**	.532**	-			
	6. カリキュラム困難	-.252**	-0.111	-0.107	.375**	.407**	-		
	7. 非難恐怖	-0.062	-0.091	-0.11	.484**	.392**	.368**	-	
	8. 警戒心	-0.093	0.016	-0.062	.717**	.511**	.424**	.585**	-

** 相関係数は 1% 水準で有意 (両側) です。

* 相関係数は 5% 水準で有意 (両側) です。

資料3 表3. 所属別による尺度得点の比較（多重比較）

Tukey HSD					
従属変数			平均値の 差 (I-J)	標準誤差	有意確率
講義指導 経験	国公立校	私立校	-0.07789	0.10325	0.731
		IB校	-0.10118	0.17266	0.828
	私立校	国公立校	0.07789	0.10325	0.731
		IB校	-0.02329	0.17107	0.990
	IB校	国公立校	0.10118	0.17266	0.828
		私立校	0.02329	0.17107	0.990
対話指導 経験	国公立校	私立校	0.02643	0.10191	0.964
		IB校	-.70012*	0.17042	0.000**
	私立校	国公立校	-0.02643	0.10191	0.964
		IB校	-.72655*	0.16886	0.000**
	IB校>国公立校	国公立校	-.70012*	0.17042	0.000
		私立校	.72655*	0.16886	0.000
指導意欲	国公立校	私立校	-0.06317	0.08824	0.754
		IB校	-0.14633	0.14756	0.583
	私立校	国公立校	0.06317	0.08824	0.754
		IB校	-0.08316	0.14621	0.837
	IB校	国公立校	0.14633	0.14756	0.583
		私立校	0.08316	0.14621	0.837
生徒対応 困難	国公立校	私立校	-0.04738	0.08916	0.856
		IB校	-0.00100	0.14909	1.000
	私立校	国公立校	0.04738	0.08916	0.856
		IB校	0.04638	0.14772	0.947
	IB校	国公立校	0.00100	0.14909	1.000
		私立校	-0.04638	0.14772	0.947
教員力不 足	国公立校	私立校	-0.01444	0.08120	0.983
		IB校	-0.07190	0.13579	0.857
	私立校	国公立校	0.01444	0.08120	0.983
		IB校	-0.05746	0.13454	0.904
	IB校	国公立校	0.07190	0.13579	0.857
		私立校	0.05746	0.13454	0.904
カリキュ ラム困難	国公立校	私立校	0.06384	0.08991	0.758
		IB校	0.13651	0.15035	0.636
	私立校	国公立校	-0.06384	0.08991	0.758
		IB校	0.07267	0.14897	0.877
	IB校	国公立校	-0.13651	0.15035	0.636
		私立校	-0.07267	0.14897	0.877
非難恐怖	国公立校	私立校	0.12980	0.12035	0.528
		IB校	0.09888	0.20125	0.876
	私立校	国公立校	-0.12980	0.12035	0.528
		IB校	-0.03092	0.19941	0.987
	IB校	国公立校	-0.09888	0.20125	0.876
		私立校	0.03092	0.19941	0.987
警戒心	国公立校	私立校	0.00072	0.07617	1.000
		IB校	-0.16635	0.12738	0.393
	私立校	国公立校	-0.00072	0.07617	1.000
		IB校	-0.16707	0.12621	0.383
	IB校	国公立校	0.16635	0.12738	0.393
		私立校	0.16707	0.12621	0.383

*p<.05 **p<.01

資料４ 表 4. 教員歴別による尺度得点の比較（多重比較）

Tukey HSD					Tukey HSD					
		平均値の 差 (I-J)	標準誤差	有意確率			平均値の 差 (I-J)	標準誤差	有意確率	
従属変数 講義指導 経験	1-10年	11-20年	-0.27209	0.12831	0.214	教員 力不 足	11-20年	.34103*	0.09584	0.004**
		21-30年	-0.26122	0.14384	0.366		21-30年	.49864*	0.10744	0.000**
		31-40年	-0.30534	0.14097	0.196		31-40年	.57070*	0.10530	0.000**
		41-50年	-0.23900	0.28438	0.918		41-50年	.59031*	0.21242	0.046*
	11-20年	1-10年	0.27209	0.12831	0.214	1-10-20	11-20年	- .34103*	0.09584	0.004
		21-30年	0.01087	0.15346	1.000	1-10-20	21-30年	0.15761	0.11463	0.644
		31-40年	-0.03325	0.15077	0.999	1-10-20	31-40年	0.22967	0.11262	0.250
		41-50年	0.03309	0.28936	1.000	1-10-20	41-50年	0.24928	0.21614	0.778
	21-30年	1-10年	0.26122	0.14384	0.366	21-30年	1-10年	- .49864*	0.10744	0.000
		11-20年	-0.01087	0.15346	1.000		11-20年	-0.15761	0.11463	0.644
		31-40年	-0.04412	0.16419	0.999		31-40年	0.07206	0.12264	0.977
		41-50年	0.02222	0.29657	1.000		41-50年	0.09167	0.22153	0.994
	31-40年	1-10年	0.30534	0.14097	0.196	31-40年	1-10年	- .57070*	0.10530	0.000
		11-20年	0.03325	0.15077	0.999		11-20年	-0.22967	0.11262	0.250
		21-30年	0.04412	0.16419	0.999		21-30年	-0.07206	0.12264	0.977
		41-50年	0.06634	0.29519	0.999		41-50年	0.01961	0.22050	1.000
	41-50年	1-10年	0.23900	0.28438	0.918	41-50年	1-10年	- .59031*	0.21242	0.046
		11-20年	-0.03309	0.28936	1.000		11-20年	-0.24928	0.21614	0.778
		21-30年	-0.02222	0.29657	1.000		21-30年	-0.09167	0.22153	0.994
		31-40年	-0.06634	0.29519	0.999		31-40年	-0.01961	0.22050	1.000
対話指導 経験	1-10年	11-20年	-0.03638	0.13303	0.999	カリ キュ ラム 困難	11-20年	0.09579	0.10959	0.906
		21-30年	-0.04634	0.14913	0.998		21-30年	0.22215	0.12286	0.371
		31-40年	0.04802	0.14616	0.997		31-40年	.50095*	0.12041	0.000**
		41-50年	0.28005	0.29484	0.877		41-50年	0.07285	0.24290	0.998
	11-20年	1-10年	0.03638	0.13303	0.999	1-10-20	11-20年	-0.09579	0.10959	0.906
		21-30年	-0.00996	0.15910	1.000	1-10-20	21-30年	0.12636	0.13107	0.871
		31-40年	0.08440	0.15632	0.983	1-10-20	31-40年	.40516*	0.12878	0.016*
		41-50年	0.31643	0.30001	0.829	1-10-20	41-50年	-0.02295	0.24716	1.000
	21-30年	1-10年	0.04634	0.14913	0.998	21-30年	1-10年	-0.22215	0.12286	0.371
		11-20年	0.00996	0.15910	1.000		11-20年	-0.12636	0.13107	0.871
		31-40年	0.09436	0.17023	0.981		31-40年	0.27880	0.14024	0.275
		41-50年	0.32639	0.30749	0.826		41-50年	-0.14931	0.25332	0.977
	31-40年	1-10年	-0.04802	0.14616	0.997	31-40年	1-10年	- .50095*	0.12041	0.000
		11-20年	-0.08440	0.15632	0.983		11-20年	- .40516*	0.12878	0.016
		21-30年	-0.09436	0.17023	0.981		21-30年	-0.27880	0.14024	0.275
		41-50年	0.23203	0.30606	0.942		41-50年	-0.42810	0.25214	0.437
	41-50年	1-10年	-0.28005	0.29484	0.877	41-50年	1-10年	-0.07285	0.24290	0.998
		11-20年	-0.31643	0.30001	0.829		11-20年	0.02295	0.24716	1.000
		21-30年	-0.32639	0.30749	0.826		21-30年	0.14931	0.25332	0.977
		31-40年	-0.23203	0.30606	0.942		31-40年	0.42810	0.25214	0.437
指導意欲	1-10年	11-20年	-0.03862	0.11055	0.997	非難 恐怖	11-20年	0.05960	0.14997	0.995
		21-30年	-0.15139	0.12393	0.739		21-30年	0.09311	0.16813	0.981
		31-40年	-0.15025	0.12146	0.730		31-40年	.46198*	0.16477	0.043
		41-50年	-0.25308	0.24502	0.840		41-50年	0.08617	0.33239	0.999
	11-20年	1-10年	0.03862	0.11055	0.997	11-20年	1-10年	-0.05960	0.14997	0.995
		21-30年	-0.11277	0.13222	0.914		21-30年	0.03351	0.17937	1.000
		31-40年	-0.11163	0.12991	0.911		31-40年	0.40239	0.17623	0.153
		41-50年	-0.21446	0.24932	0.911		41-50年	0.02657	0.33822	1.000
	21-30年	1-10年	0.15139	0.12393	0.739	21-30年	1-10年	-0.09311	0.16813	0.981
		11-20年	0.11277	0.13222	0.914		11-20年	-0.03351	0.17937	1.000
		31-40年	0.00114	0.14147	1.000		31-40年	0.36887	0.19191	0.308
		41-50年	-0.10169	0.25553	0.995		41-50年	-0.00694	0.34665	1.000
	31-40年	1-10年	0.15025	0.12146	0.730	31-40年	1-10年	- .46198*	0.16477	0.043
		11-20年	0.11163	0.12991	0.911		11-20年	-0.40239	0.17623	0.153
		21-30年	-0.00114	0.14147	1.000		21-30年	-0.36887	0.19191	0.308
		41-50年	-0.10282	0.25434	0.994		41-50年	-0.37582	0.34503	0.812
	41-50年	1-10年	0.25308	0.24502	0.840	41-50年	1-10年	-0.08617	0.33239	0.999
		11-20年	0.21446	0.24932	0.911		11-20年	-0.02657	0.33822	1.000
		21-30年	0.10169	0.25553	0.995		21-30年	0.00694	0.34665	1.000
		31-40年	0.10282	0.25434	0.994		31-40年	0.37582	0.34503	0.812
生徒対応 困難	1-10年	11-20年	0.10015	0.11064	0.895	警戒 心	11-20年	0.02001	0.09512	1.000
		21-30年	0.15884	0.12403	0.703		21-30年	0.06349	0.10663	0.976
		31-40年	0.32453	0.12156	0.061		31-40年	0.26120	0.10451	0.094
		41-50年	0.33107	0.24521	0.660		41-50年	0.31349	0.21082	0.572
	11-20年	1-10年	-0.10015	0.11064	0.895	11-20年	1-10年	-0.02001	0.09512	1.000
		21-30年	0.05870	0.13232	0.992		21-30年	0.04348	0.11376	0.995
		31-40年	0.22438	0.13001	0.420		31-40年	0.24119	0.11177	0.199
		41-50年	0.23092	0.24951	0.887		41-50年	0.29348	0.21451	0.649
	21-30年	1-10年	-0.15884	0.12403	0.703	21-30年	1-10年	-0.06349	0.10663	0.976
		11-20年	-0.05870	0.13232	0.992		11-20年	-0.04348	0.11376	0.995
		31-40年	0.16569	0.14158	0.768		31-40年	0.19771	0.12172	0.483
		41-50年	0.17222	0.25573	0.962		41-50年	0.25000	0.21986	0.787
	31-40年	1-10年	-0.32453	0.12156	0.061	31-40年	1-10年	-0.26120	0.10451	0.094
		11-20年	-0.22438	0.13001	0.420		11-20年	-0.24119	0.11177	0.199
		21-30年	-0.16569	0.14158	0.768		21-30年	-0.19771	0.12172	0.483
		41-50年	0.00654	0.25454	1.000		41-50年	0.05229	0.21884	0.999
	41-50年	1-10年	-0.33107	0.24521	0.660	41-50年	1-10年	-0.31349	0.21082	0.572
		11-20年	-0.23092	0.24951	0.887		11-20年	-0.29348	0.21451	0.649
		21-30年	-0.17222	0.25573	0.962		21-30年	-0.25000	0.21986	0.787
		31-40年	-0.00654	0.25454	1.000		31-40年	-0.05229	0.21884	0.999

*p<.05 **p<.01

資料5 アンケート

修士論文作成のための アンケートのお願い

このアンケートは、授業での歴史認識の問題の取り扱いについて調査するものです。本調査は無記名で行われ、あなたの自由意志で参加していただけます。アンケートに回答いただくことで、本調査研究の参加に同意していただいたものと判断させていただきます。また、アンケートへの回答は途中いつでもやめることができ、答えたくない質問は、飛ばしていただくことができます。

お答えいただいた内容は、この調査研究のためだけに用い、全て研究室の厳重な管理の下で直ちに記号化・数値化され、コンピュータにより統計的に分析処理されますので、調査にご協力いただいた方について、個人や所属が特定されることや、ご迷惑をお掛けすることは決してありません。また、内容の記号化・数値化後、この回答用紙をシュレッダーで処分するなど、個人情報保護のための最大限の配慮をいたします。

ここでは、「歴史認識の問題」を「強い感情を引き起こし、コミュニティや社会を分断する問題」と定義します（例：慰安婦問題、南京事件、靖国神社参拝問題、過激派によるテロ事件、人種差別問題など）。

また、「歴史認識の問題を教える」こととは、「1 つでも歴史認識の問題に関して、教科書に記載されている程度の歴史的事実を伝え、複数の視点から考えさせる」と定義いたします。

研究実施者 森上 公紀 玉川大学大学院教育学研究科修士2年

研究統括者 カーティス ビーバーフォード教授

研究代表者 高平 小百合教授

記入日	令和2年 月 日
性別	男 ・ 女 ・ その他
年齢	歳
教員歴	年
所属	国立・公立・私立・インター
学校	中高一貫校・高等学校・ IB認定中高一貫校（IB候補校含む）・IB認定高等学校（IB候補校含む）
指導学年	中学1年生・中学2年生・中学3年生・高校1年生・高校2年生・高校3年生
科目	日本史・世界史・ その他（ ）

I.	歴史認識の問題を教えたことがあるかどうかについてお聞きします。 最も当てはまると思うものに、1つ○で囲んでください。	したことがない	たまにそうする	ときどきそうする	いつもそうする
1.	歴史認識の問題について授業で触れたことがありますか。	1	2	3	4
2.	1つでも歴史認識の問題に関して、歴史的事実（教科書に記載されている程度）を伝えたことがありますか。	1	2	3	4
3.	歴史認識の問題を複数の視点から考えさせたことがありますか。	1	2	3	4
4.	歴史認識の問題を生徒に議論させたことがありますか。	1	2	3	4
5.	生徒に歴史認識を言わせた、又は書かせたことがありますか。	1	2	3	4
6.	自身の歴史認識を生徒に話したことがありますか。	1	2	3	4
7.	1つでも歴史認識の問題に関して、教科書に記載されている以上に、歴史的事実を伝えたことがありますか。	1	2	3	4
8.	歴史認識の問題を問題として意識させたことがありますか。	1	2	3	4

II.	歴史認識の問題を教えたいと思ったことがあるかどうかについてお聞きします。最も当てはまると思うものに、1つ○で囲んでください。	全く当てはまらない	少し当てはまる	当てはまる	かなり当てはまる
1.	歴史認識の問題を教えたいと思ったことがある。	1	2	3	4
2.	1つでも歴史認識の問題に関して、歴史的事実（教科書に記載されている程度）を伝えたいと思ったことがある。	1	2	3	4
3.	歴史認識の問題を複数の視点から考えさせたいと思ったことがある。	1	2	3	4
4.	歴史認識の問題を生徒に議論させたいと思ったことがある。	1	2	3	4
5.	生徒に歴史認識の問題を言わせる、又は書かせたいと思ったことがある。	1	2	3	4
6.	自身の歴史認識を生徒に示したいと思ったことがある。	1	2	3	4
7.	1つでも歴史認識の問題に関して、教科書に記載されている以上に、歴史的事実を伝えたいと思ったことがある。	1	2	3	4
8.	歴史認識の問題を問題として意識させたいと思ったことがある。	1	2	3	4

III.	歴史認識の問題を教えない理由についてお聞きします。（教える方は以下の項目について困難を感じたことがあるかをお答え下さい。） 最も当てはまると思うものに、1つ○で囲んでください。 また、アンケート冒頭の繰り返しになってしまいますが、定義は以下になります。 「歴史認識の問題」を「強い感情を引き起こし、コミュニティや社会を分断する問題」と定義します（例：慰安婦問題、南京事件、靖国神社参拝問題、過激派によるテロ事件、人種差別問題など）。 また、「歴史認識の問題を教える」こととは、「1つでも歴史認識の問題に関して、教科書に記載されている程度の歴史的事実を伝え、複数の視点から考えさせる」ことと定義いたします。	全く当てはまらない	少し当てはまる	当てはまる	かなり当てはまる
1.	歴史認識の問題はあまりに複雑で時代によって捉えられ方が変わってくるから教えるのが困難。	1	2	3	4
2.	歴史認識の問題に詳しくないから教えるのが困難。	1	2	3	4
3.	歴史認識の問題を上手に取り扱えなかったことで、専門家としてみなされなかったり、尊敬されなくなったりする恐れがあるから教えるのが困難。	1	2	3	4
4.	歴史認識の問題に関する信頼できる資料を見つけるのが難しいため教えるのが困難。	1	2	3	4
5.	教科書や指導書に指導方法が書かれていないため教えるのが困難。	1	2	3	4
6.	カリキュラムを消化するために、歴史認識の問題に触れている時間がないため教えるのが困難。	1	2	3	4
7.	歴史認識の問題に対して、自分の意見を言いたくないので教えるのが困難。	1	2	3	4
8.	生徒がどんな質問や発言をしてくるか予測できず、どう対応したらいいか分からなくなる恐れがあるので歴史認識の問題を教えるのが困難。	1	2	3	4
9.	ある生徒の発言が他の生徒にどのような影響を及ぼすか全く予測できないため歴史認識の問題を教えるのが困難。	1	2	3	4
10.	極端な考え方を持った生徒の意見が出た時の対応が難しいため歴史認識の問題を教えるのが困難。	1	2	3	4

11.	大学入試で歴史に対する生徒の考えがほとんど問われないため歴史認識の問題を教えるのが困難。	1	2	3	4
12.	歴史認識の問題を教えるには生徒の人数が多すぎるので教えるのが困難。	1	2	3	4
13.	歴史の解釈を授業で生徒に問うことはしないという考えのため歴史認識の問題を教えるのが困難。	1	2	3	4
14.	生徒が自分の意見を自己検閲するか、議論に距離を置くようになる恐れがあるので歴史認識の問題を教えるのが困難。	1	2	3	4
15.	歴史認識の問題を教えることが生徒にとって有益と思えないので教えるのが困難。	1	2	3	4
16.	歴史認識の問題を教えるにあたって自身の偏見や先入観を排除できないので教えるのが困難。	1	2	3	4
17.	歴史認識の問題についてどの立場をとって教えたらいいかわからないので教えるのが困難。	1	2	3	4
18.	歴史認識の問題は人によって解釈が異なるため、授業で扱うのに抵抗があり教えるのが困難。	1	2	3	4
19.	生徒の中には過激で攻撃的な発言をして、ある立場の生徒を傷つける恐れがあるので歴史認識の問題を教えるのが困難。	1	2	3	4
20.	友人の気分を害さないように生徒の発言が消極的になる恐れがあるので歴史認識の問題を教えるのが困難。	1	2	3	4
21.	教師の発言や態度によって、生徒が攻撃されている、疎外されると感じる恐れがあるので歴史認識の問題を教えるのが困難。	1	2	3	4
22.	歴史認識の問題を教えることで生徒・保護者・地域住民・教育委員会から非難される恐れがあるので教えるのが困難。	1	2	3	4
23.	受験勉強のために歴史認識の問題より試験で頻出する歴史用語の定着を優先する必要があるので教えるのが困難。	1	2	3	4
24.	議論が白熱しすぎて、極端な意見が生まれたり、攻撃的な意見が出たりすることで、議論を制御できなくなる恐れがあるので歴史認識の問題を教えるのが困難。	1	2	3	4
25.	生徒が歴史認識の問題に無関心であるために議論が全く弾まない恐れがあるので教えるのが困難。	1	2	3	4
26.	歴史認識の問題を教えるにあたって教師の偏見や先入観が含まれていると生徒や保護者から非難される恐れがあるので教えるのが困難。	1	2	3	4
27.	歴史認識の問題を教えることで対立が発生した際に、対立を取り除くための対策が学内で共有されていないため教えるのが困難。	1	2	3	4

28.	生徒に歴史認識の問題を考えさせることは重要だと思わないので教えるのが困難。	1	2	3	4
29.	歴史認識の問題を教える時、明確な到達目標を定めて、評価することが難しいため教えるのが困難。	1	2	3	4
30.	上記の設問以外に歴史認識の問題を教えるのに困難となることがあればご記入お願いいたします。 				

アンケートは以上です。

ご協力ありがとうございました。

資料6 アンケート(英語版)

Questionnaire for the master thesis

This questionnaire investigates how teachers deal with controversial historical issues in class. Your responses to this questionnaire are anonymous, and participation is voluntary. By responding to the questionnaire, you have agreed to participate in this research. You can stop responding to questionnaire items at any time along the way, and you can skip questions you do not feel comfortable answering.

The answers will be used only for my research and will be immediately coded under the strict control of the laboratory and statistically analyzed by computer, so individuals are never identified, and no inconvenience will be caused to those who cooperated in the survey. In addition, after coding and digitization of the contents, I will give maximum consideration to the protection of personal information, such as disposing of this answer form with a shredder.

The definition of 'Historical controversial issues' used in this research is 'issues which arouse strong feelings and divide communities and society.'

Tamagawa University Graduate School of Education

Research practitioner MA 2nd year. Koki Morigami

Research supervisor Professor. Curtis Beaverford

Research supervisor Professor. Sayuri Takahira

Date	2020/
Sex	Male/Female/Transgender/Others
Age	years old
Teaching experience	years
Type of school	National/Public/Private
School	IB World School(High school)/ IB World School(Combined Junior and High School)/ High school/ Combined Junior and High School
Grade Taught	
Subject	IB history/ Japanese history/ World history

I	Past experience with teaching controversial historical issues Please indicate the degree to which you agree or disagree with these statements.	Never	Rarely	Sometimes	Always
1.	I have taught controversial historical issues in my classes.	1	2	3	4
2.	I have taught controversial historical issues according to the descriptions given in authorized textbooks.	1	2	3	4
3.	I have had students analyze controversial historical issues from multiple perspectives.	1	2	3	4
4.	I have had students discuss controversial historical issues in my classes.	1	2	3	4
5.	I have had students express or write their interpretation of controversial historical issues in class.	1	2	3	4
6.	I have modeled the expression of personal thoughts and opinions on controversial issues.	1	2	3	4
7.	I have used controversial historical issues as a focus in my teaching.	1	2	3	4
8.	I have encouraged students to regard controversial historical issues as topics worthy of investigation.	1	2	3	4

II	Student experiences with controversial historical issues Please indicate the degree to which you agree or disagree with these statements.	Disagree	Disagree slightly	Agree	Agree strongly
1.	Controversial historic issues should be taught in class.	1	2	3	4
2.	Controversial historical issues should be taught according to the descriptions given in authorized textbooks.	1	2	3	4

3.	Students should analyze controversial historical issues from multiple perspectives.	1	2	3	4
4.	Students should have opportunities for open discussion on controversial historical issues.	1	2	3	4
5.	Students should have an opportunity to express opinions on controversial historical issues in oral and/or written formats.	1	2	3	4
6.	Teachers should model the expression of personal thoughts and opinions on controversial issues.	1	2	3	4
7.	Teachers should use controversial historical issues as a focus in their teaching.	1	2	3	4
8.	Teachers should encourage students to regard controversial historical issues as topics worthy of investigation.	1	2	3	4

III	Challenges associated with the teaching of controversial historical issues Please indicate the degree to which you agree or disagree with these statements. The definition of 'Historical controversial issues' used in this research is 'issues which arouse strong feelings and divide communities and society.'	Disagree	Disagree slightly	Agree	Agree strongly
1.	Historical controversial issues are too complex and dynamic in nature to teach.	1	2	3	4
2.	Historical controversial issues require familiarity and a high degree of expert knowledge to teach.	1	2	3	4
3.	Teaching controversial historical issues require teachers to move beyond their comfort zone.	1	2	3	4
4.	Reliable teaching materials that deal with historical controversial issues are difficult to find.	1	2	3	4

5.	Methods for teaching historical controversial issues are not provided with textbooks.	1	2	3	4
6.	The curriculum is too crowded and there is not sufficient time to teach controversial historical issues.	1	2	3	4
7.	It is difficult to teach historical controversial issues without expressing personal opinions.	1	2	3	4
8.	It is difficult to respond to spontaneous remarks or questions of a controversial nature made by students.	1	2	3	4
9.	It is difficult to predict what perspectives will be brought up by students and how these perspectives could affect discussions.	1	2	3	4
10.	It is hard to manage extreme opinions expressed by students in discussions.	1	2	3	4
11.	Student analysis of controversial historical issues are rarely required in high stake examinations.	1	2	3	4
12.	It is difficult to teach controversial historical issues in large classes.	1	2	3	4
13.	Students are rarely required to interpret historical issues in class.	1	2	3	4
14.	The possibility of hurting other students' feelings could lead students to self-censor or withdraw from the learning process.	1	2	3	4
15.	Teaching controversial historical issues provides no benefit to students.	1	2	3	4
16.	It is difficult to eliminate bias when dealing with controversial historical issues.	1	2	3	4
17.	Deciding a stance as a moderator in discussions about controversial historical issues is difficult.	1	2	3	4
18.	Interpretations of controversial historical issues vary from person to person making them difficult to teach.	1	2	3	4

19.	Students may feel attacked when they perceive comments made by classmates to be personally offensive.	1	2	3	4
20.	Students may be reluctant to give their opinions so as not to offend others.	1	2	3	4
21.	Teachers run the risk of offending or marginalizing students when discussing controversial historical issues.	1	2	3	4
22.	Students, parents, and/or community representatives may criticize teachers for teaching historical controversial issues.	1	2	3	4
23.	Covering the content required for high stake examinations takes precedence.	1	2	3	4
24.	Discussions on historical controversial issues can become over-heated and become difficult to manage.	1	2	3	4
25.	Students may feel apathy toward historical controversial issues and not participate in class.	1	2	3	4
26.	Allegations of bias are difficult to prevent.	1	2	3	4
27.	Strategies to defuse confrontation in the classroom are not part of teacher training.	1	2	3	4
28.	Analyzing controversial historical issues is not an important skill for students to have.	1	2	3	4
29.	It is difficult to establish and assess clear learning objectives when teaching controversial historical issues.	1	2	3	4
30.	If you have faced any challenges other than those written above, please write here.				

Thank you for cooperating in completing the questionnaire.

謝辞

本論文の作成に当たり、ご指導いただいた玉川大学院教育学研究科の高平小百合教授、Curtis Beaverford 教授に心より御礼申し上げます。そして、新型コロナウイルス感染症（COVID-19）の感染が増大する中、アンケートにご回答いただいた先生方に深く感謝申し上げます。

2021 年 1 月 8 日