

## 1 1 章：7 歳から 1 4 歳までの生徒の歴史理解の進展

Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14

Peter Lee and Rosalyn Ashby

担当：星瑞希（東京大学大学院）

### ▼著者情報

#### ○Peter Lee

ロンドン大学インスティテュート・オブ・エデュケーションのカリキュラム研究グループにおいて、歴史教育研究に貢献している。研究関心は、歴史哲学、生徒の歴史理解の調査である。関与した主要なプログラムに Cambridge History Projects と Project Chata（どちらも共同ディレクター）、Youth and History Project (UK national coordinator) がある。

#### ○Rosalyn Ashby

ロンドン大学インスティテュート・オブ・エデュケーションの教育学科の講師であり、PGCE のコーディネーション責任者であり、歴史教育の修士課程のコースリーダーである。中等学校で歴史を教えたのちに、Cambridge History Project のプロジェクト担当者に任命され、Essex Education Authority の歴史アドバイザーになった。彼女は Project Chata のプロジェクト担当者であり、Chata チームの他のメンバーと多くの出版物を出している。最近、子どもたちの歴史主張を分析するアプローチに関する博士課程の研究を終了した。

### ▼重要な用語

substantive history・・・実質的な歴史                      second-order idea・・・二次的概念

procedural idea・・・手続き的概念

progression in history・・・歴史の発達 [歴史についての考え方の発達]

### ▼議題

- ・「概念（実質的な歴史/二次的概念）」と「ツール（資料を見比べることなど）」と「理解」の関係性をどのように理解したら良いのか？ 二次的概念を教え込むことは、成長と言えるのか？（議論の中の池尻先生のコメント）
- ・本研究の研究史上の位置付けは？ 発達心理学の乗り越え（発達段階（年齢）に沿わない発達、教授を積極的に評価）とディシプリンの理解を明らかにする研究の萌芽（様々な段階があることは明らかになったが、それらがどのように変化していくかは、エビデンスが弱い）？

### ▼概要

#### ○導入

1990 年代前半までの学校の歴史の改革（新しいナショナル・カリキュラム）

歴史内容 (historical content) → ディシプリン (discipline)

多くの教師、教科書の執筆者、研究者たちにとって問題の中心は、子どもたちの歴史のディシプリンについての考え方の発達それ自体だった。

\*こうした変化について理解するために、ひとつは「実質的な」歴史、もうひとつは「二次」概念、または「手続き的」概念、この2つの違いについて理解する必要がある。

実質的な歴史・・・歴史内容、歴史に「関する」事柄

例：農民、修道士、大統領といった概念や、ヘイスティングスの戦いやフランス革命、公民権運動といった個別事象、エイブラハム・リンカーンやマハトマ・ガンジーといった個人名

二次的概念・・・歴史証拠、歴史説明、歴史的变化、歴史記述といった概念。ディシプリンとしての歴史や知識体系についての私たちの理解を生み出す。これらは、歴史に「関する」事柄ではなく、私たちが歴史すること (doing history) に取り掛かる方法を形づくるもの。

・このことを、実質的なものへの関心から二次的なもの (構造的・手続き的・規範的) への関心へと転換することだと誤解しないようにすることが大切である。

→むしろ、「知識」は理解され、根拠づけられなければならないものとして真剣に捉えられた。生徒は歴史学者が作り上げた主張の種について、いくらかだか知ってくこと、そしてこれらの異なった主張の種が何を根拠としているのかを知っておくことが大切。

・一方で、歴史を学ぶことは、主張を評価するための歴史 (学) 自体の手続きや基準を伴った1つのディシプリンを掴み取っていくことであると捉えるようになると、歴史の発達というものを単なる事実に知識の集合以上のものであることを推し量ることが容易になる

→より力強い手続き的概念、二次的概念 (例えば、証拠や変化といったこと) を獲得することは、歴史の発達という考え方を理解させてくれる一つの、そしておそらく最善の方法

本章では、過去についての言及の基礎部分についての子どもたちの考え方 (例：歴史学とその拠り所) の変化を通してその意味するところを例証することで、子どもたちの歴史のディシプリンについてのより力強い理解を生み出すということの意味を明らかにする。

### ○Project CHATA

- ・ 7歳から14歳の歴史概念と教授アプローチ (Concepts of History And Teaching Approaches 7-14)
- ・ 中心の任務は7歳から14歳までの子どもたちの歴史に関する概念の変化を地図に示していくこと。
- ・ 「証拠」や「原因」といったような二次的・手続き的概念に焦点を当て、実質的概念には注目しない。

### ※方法論に関する注記

- ・ CHATA は間接的なアプローチを取り、子どもたちが実質的な歴史タスクに取り組むやり方からこうした暗黙的な概念を推測 [エリシテーション?]
- ・ 研究が達成することのできる最大の利点は、子どもたちが恣意的に妥当性を崩すことのできない、内部一貫性 [スキーマ?]

- ・子ども自身の枠組みに加えて、歴史学者が昔の人の考え方を再構成するのと似たやり方でも、生徒の概念を読み取る
- ・データは、帰納的カテゴリーであるが、CHATA 以前の研究の枠組みを用いていることから、ここで示される発達のモデルは、生徒たちの考え方を検証することができる様々な方法のうちの1つの候補である。
- ・本稿では、CHATA のストランドのうち「歴史説明」に限定する。

○歴史説明に関する生徒の考え方の進展

結果

・所与のものとしての過去。

物語は同じことがらに関するものである。その物語は、「そこにある」ものと同じである。

・知り得ないものとしての過去。

そこにいなかったから、知ることができない。何も知ることができない。説明の相違は、過去を直接知り得ないことの結果である。

・物語を決定付けるものとしての過去。

物語は手に入る情報によって固定され、1対1の対応である。説明の相違は、情報と誤りギャップの結果である。

・多かれ少なかれ偏見をもって伝えられるものとしての過去。

物語と報告から、積極的な貢献者としての著者への焦点の移行。説明の相違は、歪曲（虚偽、偏見の強調、独断主義の形で）の結果であり、問題は単なる情報の欠如ではない。

・ある視点から選択され、まとめられたものとしての過去。

物語は、（おそらく必然的に）著者がもつ正当な立場から書かれている。説明の相違は、選択の結果である。物語は過去の複写物ではない。

・基準に沿った疑問への回答の中で（再）構築されたものとしての過去。

著者の立場と選択から、説明の本質自体への焦点の移行。相違は説明の本質である。

○より広い考察

・「発達成長研究」の膨大なデータ分析の結果

1. それぞれの年齢の生徒の歴史解説に関する観念は大幅に異なる。8歳の生徒が多く、12歳や14歳の生徒より高度な観念を持つこともある。
2. 歴史解説の広範な概念領域の範囲においても、個々の生徒たちの観念は別々である。つまり、必ずしも全員の考えが並行して発達・成長するわけではない。また、因果構造についての考えは発達するが、合理的な理解については発達しないといった生徒もいる。あるいはその逆もある。
3. 異なる概念領域の発達は、異なる時点で発生する可能性がある。因果構造については5年生時に大きく発達し、合理的な理解については3年生と6年生で顕著な発達が見られた。
4. カリキュラム配列の中で歴史が教科として確立されていない2校（7校を調査）では、発達が最少だった。

・「長期研究」データの初期分析の結果

1. 歴史解説の構成概念（因果構造と合理的な理解）も、歴史探究の構成概念（証拠（エビデンス）と説明）も決して並行して発達しない。
2. 2年生の生徒たちの考え方に顕著な違いが見られたが、4年生ではこの隔たりが拡大した。

3. 概念によっては、とりわけ証拠（エビデンス）については、概念の発達を伴わないまま、しばしばスキルの変化が見られた。（例えば、一対の史料の相互参照。）

4. 様々な概念で、広範な変化のパターンが確認できた。例えば、2年生の半数以上が、情報源を参照せずに歴史主張を選んでいった。4年生までに半数以上が、主張を選択するにあたって、主張の情報と情報源とを照合するようになった。2年生の4分の3は、歴史説明を単なる「物語」と受け止めたが、4年生の多くは歴史物語が事実であることは必須条件だと主張した。観念に最も大きな隔たりが見られたのは合理的な理解についてだった。2年生のうち12名が自らの視点から行動を解説しており、6名が説明を求められたこと自体に当惑していた。4年生では2名が当惑したが、半数以上が主体の役割に訴えるような説明をする方向に向かい、またそれ以上の説明をする者もいた。

5. 生徒たちの発達の割合は3校でまちまちだった。発達が最も顕著だったのは、歴史が教科として確立された2校だった。

→子どもたちの歴史の発達は複雑で、年齢との関係を考える必要があるというのは、誤解である。

① ある年齢の生徒にできないことについてあれこれ推測する道理はない。

② CHATA プロジェクトは、生徒の観念が単純に自発的に成熟するという主張を支持しない。教授法と評価は、様々な観念のストランドを区別しなくてはならない。CHATA が指摘したように、生徒はある領域では強力な概念を活用できるのに、他の領域では活用できないといった実態があることを認識するべきである。

③ 外部の文化が生徒の過去についての実質的信念に与える影響について私が知るところを踏まえるなら、ディシプリンについての生徒の観念はある文化が暗黙裡に持つ前提が変化するのに併せて転換していくかもしれないと考えられる。

・CHATA が取り上げた変化は、（その一部が）生徒の観念の発達を促すように設計されたカリキュラムの中で発生していた。

→子どもたちの前提としていることへの理解を踏まえて系統的に築かれる教授法と、発達に応じていこうとする評価法は、どちらも発達を生み出すための中核となる。

\*歴史学を学んだ教師だからと言って、子どもたちの発達を生まないことがある。

（Ravitch の主張は、汎用的な教授法が歴史（学）の把握の代替とはなりえないとした点で正しいが、歴史学を学んだ者たちが自動的に歴史を教える能力を備えているとは是認した点で間違っている）。

・発達は保証されえないが、歴史教師が明確な観念を持ち、生徒の出発点を認識でき、そこから歴史認識を築く戦略を持っていれば、生徒の観念を発達させる可能性が広がる（ただし、カリキュラムの中に歴史が教科として確立されていることが必須条件）。

### ○いくつかの実用性

生徒は過去について、また種々の主張が立証され覆される経緯についての主張を構築する方法について、一層力強い考え方を確立するにつれて、将来的に人間社会について考察するための最善の知的ツールを獲得する。

\*これは訓練によって改善できる汎用的な「スキル」ではなく、多重の思考経路を持つ理解である。

→歴史学習のポイントは、過去の出来事を知ることであるが、生徒に必要なのは、将来使用する歴史の枠組みを発展させることであり、それは新しい知識を吸収できる、改訂可能な暫定的な枠組みである。