

The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning

第16章 歴史教育を実践する

小栗 優貴(広島大学大学院生)

Mail : d190516@hiroshima-u.ac.jp

▼著者情報

S. G. Grant

- ・ニューヨーク州立大学ビンガムトン校 教授
- ・専門は、社会科教育(特に歴史教育)
- ・Keywords : 社会科カリキュラム・社会科評価・ナショナルスタンダード
- ・高校で8年間歴史教師として勤務。
- ・NCSS の C3 フレームワーク開発に携わり、普及活動を行う。
- ・博士論文 title : The Variation in Teachers' Responses to Reading, Writing and Mathematics Reforms
- ・主要文献



Kathy Swan, John Lee and S.G. Grant, *Inquiry Design Model : Building Inquiries in Social Studies*, National Council for the Social Studies, and C3 teachers College Career and Civic Life.

(出典) <https://www.binghamton.edu/tlel/faculty-and-staff/profile.html?id=sggrant> (2019年8月11日現在)

▼重要な用語

C3 Framework : 2013年にNCSSから発表された社会科探究学習のフレームワーク(歴史学習に限らない)
3つのCとは、College/Career/Civic lifeを指す。これらに向けて社会科学学習を行う。

IDM : Inquiry Design Modelの略。C3 Frameworkは理念を示したものであり、より実践的にしたものとしてIDMが示された。

▼概要

本章は、著者であるGrant氏が携わったC3フレームワークを中心として執筆がなされている。本章は、大きく5つの構成に分けられる。第1に、C3フレームワークが登場した経緯としてNCLB法/CC-ELA standardといった米国の教育動向が述べられる。第2に、C3フレームワークのDimension 1である「問いを設定し、探求を組織する段階」に関して先行研究や様々な実践を紹介しながら論じられる。第3にDimension 2である「各学問の概念やツールを活用する段階」に関して、コンテンツとスキルの論争を米国での動向に沿って論じられる。第4にDimension 3である「資料を評価し、根拠を用いる段階」に関して米国での歴史教師が抱える問題点を考慮しながら論じられる。第5にDimension 4である「結論に関して話し合い、学習成果に基づく行動」に関して、事例を挙げながら説明がなされる。

▼議題

- ・C3フレームワークは、歴史学習以外でも用いられるものであるが、歴史学習としてのC3フレームワークの特徴というものはあるか?
- ・C3フレームワークのDimension 3では、「資料を評価し、根拠を用いる段階」が設定されている。我が国の歴史教育アーカイブとして歴史教師がアクセスしやすいものは何か? 米国では、州がアーカイブを設けているところがある。我が国では誰がアーカイブを設置しているか?
- ・(本章とは関係ないが) スキル/コンピテンシー/コンセプト これらを研究者らは使い分けているか?

▼まとめ

①米国における社会科教育(歴史教育)の動向<pp. 420-421>

・NCLB 法や CC-ELA standards による社会科教育の危機

- 米国の国家政策による陰謀により社会科教育・歴史教育の立ち位置が弱くなった。この陰謀は、2002年ブッシュ政権時代に行われた NCLB (No Child Left Behind)法により言語・数学リテラシーが優先されるようになったこと。また CC-ELA standards は、社会科・理科などの教科を教室のドアの外に出したこと。
- もし、歴史学習が単に弱ってしまえば、我々歴史教育研究者は Burn されてしまう (Morton & Dalton, 2007; Wills & Sandholtz, 2009) と危機を覚えるようになった。

・学校現場での社会科の関心の低下

- NCLB 法後、62 パーセントの小学校が言語・数学リテラシーに費やす時間を増やした。

・州レベルでの社会科テストの廃止

- 例えば、ニューヨーク州では、5・8・10・11 年生時には社会科 standard test が用意されていたが NCLB 法や CC-ELA standards の影響で 5・8 年生のみに。

・これらの動きに立ち向かう C3 フレームワークや IDM

- Kathy Swan や Susan Griffin ならびに 21 州の社会科監督者が 15 の歴史・社会科専門組織の指導者がガイダンスを作成する。また C3 フレームワークを具体化(実践化)するためのフレームワークである IDM を作成し、社会科教育(歴史教育)の立ち位置の回復を狙おうとした。

②歴史教育実践：探求と問い (Dimension1) <pp. 421-425>

(1) 探究と歴史教育

・様々な探究観とその実施を抑制する教師の被教育体験

- 歴史教育における探究学習は、様々な形で実践されてきた (Amherst Project / Historical Scene Investigations / Problem-Based Historical Inquiry など)。
- 歴史探究ベースを行うクラスでは、学習者の反応が良いという実証研究や探究的ができない教師は、被教育体験期における経験や(教師としての)探究学習の経験のなさゆえという実証研究がある。

(2) 問いと歴史教育

・C3 フレームワークの問いの2つの特徴

- C3 フレームワークでは, Central Questions や big idea questions という主体的で深い理解をもたらす問いが用意される。例えば、研究者らは「人間というときの人間とは何か?」「トルーマンは原爆を投下することを承認していたのか?それとも仕方なく落としたのか?」といった問いを用いるように推奨している。また学校現場では「帝国主義は現地人を助けたのか?傷つけたのか?」という問いで行った実践も見られる。
- こうした学習には2つの特徴がある。(レリバンスを高める問いの条件)
 - (i) 重要かつ永続的なトピックで「普遍的で真にオープンエンドな重要性のある問い」が用意される。
 - (ii) 学生が自分の生活に関わらせることができ「自分自身についての理解を深めるために、生活をリフレクションさせることができ、さらに簡単な答えが見つからない問い」が用意される。

③歴史教育実践：学問的内容とスキル (Dimension2) <pp. 425-430>

・歴史コンテンツと歴史スキルのせめぎ合い

-歴史コンテンツとスキルは一体的なものにもかかわらず、別物として取り出され研究が進んできた。特に2000年から2015年にかけては、スキルに関するジャーナルがコンテンツに関するジャーナルよりも2倍蓄積された。

(1)歴史の内容

・歴史コンテンツの設定における難しさ/それを扱う先行研究

-歴史教育の内容は、人々が今まで考えたこと、言ったこと、したことすべてが含まれる。

-Harris and Girard (2014) 「教育的意義」を考慮したコンテンツ決定の3つの検討事項

(i) 歴史的であること、

(ii) 学生とのそのコミュニティに関係すること

(iii) 教育的があること

-Pearcy and Duplass (2011) は、(社会への)教育効果の説明責任の上昇が、さらにコンテンツの決定に対するカリキュラムロジックを作成しようとする教師の試みの複雑さにつながることを指摘。

-Harris and Girard (2014) および Van Hover (2006) は、扱いにくい歴史を設定しようとするときに新米教師が直面する困難を指摘。

(2)歴史的思考のスキル

・研究者はこちらに注目をしてきた。ただこの注目が歴史的思考のスキルを定義することになった。

- National Center for History in the Schools (1996) 標準は、最も包括的なアプローチを提供した。

-歴史的思考を5つの標準の領域に分ける

(a) 時系列的思考

(b) 歴史的な理解

(c) 歴史的な分析と解釈

(d) 歴史的な研究能力

(e) 歴史的な問題の分析と意思決定。

-たとえば、(c)歴史的な分析と解釈は以下で構成される。

- ・異なる考えの比較や対比
- ・複数の視点を検討する
- ・原因と結果の関係を分析する
- ・永続的な問題を定義するために、時代や地域間で比較を行う
- ・確かではない意見表明と提供される歴史的証拠に基づいた仮説の区別
- ・異なる歴史的な物語を比較する
- ・歴史的必然性の議論へ挑戦
- ・歴史の解釈を暫定的に設計する
- ・歴史学者間の主要な議論を評価する
- ・過去の影響を仮定する

-ただ、Van Drie、Van Boxtel (2008)、Seixas (1996) などの研究は、前述の歴史的思考スキルの概念を拡大した。

-たとえば、Van Drie と Van Boxtel は、歴史的な問い、ソースの使用、文脈化、議論、実質的な概念の使用、およびメタ概念の使用を加えた。Seixas (1996) のリストには、重要性があり、認識論と証拠、変化と継続性、進歩と衰退、共感と道徳的判断、歴史的共感がある。

-歴史的思考の構造スキルはまだ進化している。たとえば、Seixas (1996) のリードに続いて、多くの学者が歴史的意義の概念を示した (Barton, 2005a; Grant, 2003; Metzger, 2010)。他の研究者の注目を集めている思考スキルは次のとおり。

- ・歴史解釈 (Barton&Levstik,2004; Fertig, 2005; Martell,2013; Monte-Sano&De La Paz, 2012)
- ・エンパシー (Endacott, 2010; Grant, 2003; Kohlmeier, 2006;Yilmaz, 2007)
- ・因果関係 (Metzger, 2010; Shand, 2009; Stoel, van Drie, vanBoxtel, 2015 年。 Waring, 2010)。

④歴史教育実践：史料と証拠 (Dimension 3) <pp. 430-434>

- ・歴史の史料に関する研究関心と知見(成果)が増加。(≒30年間での変化)

(1) 史料(ソース)について

- ・以下2点の理由は、ソース活用の注目への増加理由

(i) インターネットによって史料へのアクセスが容易になった。

(ii) 授業時におけるアーカイブの使用とテストでのソース使用が増加している。

- ・ソースの種類は多様：テキストソース・静的グラフィックソース・学生が作成するソース

(2) 史料(ソース)に基づいた歴史的思考スキル

- ・ソースを用いた歴史的な思考スキルは4つのカテゴリに分類可能(合意はない)。

(i) 出所・・・ソース作成者、ソースの種類、ソースの作成日時を検討

(ii) 文脈化・・・ソースがどのような時間(時代)に、どのような空間で作成されたかを検討

(iii) 裏付け・・・他のソースとも比較しながら、ソースを豊かに理解

(iv) 視点の取得・・・1つの問題に対して、普通出会えないような視点を取得

(3) 歴史的ソースを使用することの教育的課題

(i) ソースによる死 (Counsell, 1998 年)・・・嫌気がさす膨大な史料

(ii) ソースの教育的意味 (pedagogical magic) のなさ・・・歴史学習を念頭に置かず開発されたアプリ

(iii) 教師の歴史ソースを用いた実践作りへの困難さ・・・歴史教師のソース活用へのトレーニング

(4) 証拠

・これまで先行研究では、生徒が歴史を書くことに注目する先行研究が少なかった。ただ、探究的な歴史教育の目標を達成させていくには非常に重要である。

-研究者は、歴史的ソースに基づいた書く能力の指導について2つのことを明らかにしている。

(i) 歴史的証拠に基づいた記述の仕方は明示的に教えられ実践される必要があること。

(ii) 様々な学力・年齢の学生の利益になりやすいことがわかった。

・ NCLB 法/CC-ELA standard ではこれらの歴史的証拠に基づいた議論は無視された。ただ、これらは単なる読み書きと異なるため、いずれこの意味が証明される必要がある。

⑤歴史教育実践：結論を話し学習成果に基づく行動を起こす (Dimension 4) <pp. 434-437>

歴史を教えるためのさまざまなアプローチがあるのと同じように、生徒が結論を伝えることができる幅広いアプローチがある。C3 フレームワークの Dimension 4 はこの考えを取り入れており、教師は幅広い評価を採用すべきであり、生徒に学習を現代的な文脈に広げる機会を与えるアクション演習を行わせる。

(1) 結論を議論する

・ 歴史教師はここで何を行わせ、何を看取るか。

- エッセイ、構造化された議論、口頭発表を通じて口頭で議論を政治漫画、およびポスター
- 教師は能力以上のものを評価する。コンテンツの知識、ソースベースの思考スキルの評価、共感の表現の理解、口頭でのプレゼンテーションスキルを評価。このような教師は十分に研究されていない多くの評価をしなければならない。

(2) 学習成果に基づいた行動を起こす

・ 学習成果に基づいた行動を起こすことは、NCHS から続く崖 (rocky ground)

- NCHS が求めた「問題の性質を特定し、問題の原因を分析し、もっとも正しそうな解決策の選択を行い、行動計画を立てることができる (NCHS,1996)」に基づき Dimension 4 ができている。

(例) 学生と教師が地元の職人と訪問した後、工芸について生徒に教えた。その後、女性の歴史について学び、Jessica Staudt の 4 年生の学生は、地域レベルでは、女性がアーティストとしての活動が十分にできていないことを指摘した。彼らのレッスンを拡張するために、彼らは地元の女性リーダーに手紙を書き、公共サービスの発表を記録し、デジタルブックを作成した (Montgomery、Christie、&Staudt、2014)

⑥結論 <p. 437>

米国では、NCLB 法/CC-ELA standard の登場により歴史教育の立ち位置が弱くなってきた。ただ、近年、歴史教育の立ち位置が回復されつつある。私たち歴史教育研究者は、今後も探究ベースのアセスメント・議論のサポートの仕方・情報に基づいたアクションの起こし方に関する研究を蓄積する必要がある！