

## 歴史教師の教員養成と専門性開発 History Teacher Preparation and Professional Development

担当：川口広美（広島大学大学院教育学研究科）

hkawaguchi@hiroshima-u.ac.jp

### ■著者情報

名前：Stephanie van Hover <https://curry.virginia.edu/stephanie-d-van-hover>

- ・ヴァージニア大学カリー校教育 学教授。Curriculum, instruction and special education の department chair.
- ・略歴: フロリダ大学で学士（歴史学・教育学）・修士（中等社会科教育）・博士号（社会科教育）
- ・研究テーマ：歴史教育、新任教師と教授的意思決定、歴史教育におけるハイスタークテストとアカウンタビリティ強化の影響、社会科の教師教育、教員養成

有名な論文や書籍

van Hover, S.D. (2006). Teaching history in the Old Dominion: The impact of Virginia's accountability reform on seven beginning secondary history teachers. In S.G. Grant's *Measuring History* (pp 195-220), Connecticut: Information Age Publishing.

van Hover, S.D., & Yeager, E.A. (2003). "Making" students better people? A case study of a beginning history teacher. *International Social Studies Forum* 3(1), pp.219-232.

van Hover, S.D., Berson, M.J., Swan, K.O., & Bolick, C.M. (2004). Implications of ubiquitous computing for the social studies. *Journal of Computing in Teacher Education*, 20 (3), pp. 107-112.

名前：David Hicks <https://liberalarts.vt.edu/departments-and-schools/school-of-education/faculty/david-hicks.html>

- ・ヴァージニア技術大学教授（歴史・社会科教育）

略歴：

- ・UK ランカスター大学で社会史。UK リーズ大学で中等教育免許を取得。State University of New York college at Cortland で MA（歴史学）、ヴァージニア技術大学で PhD（curriculum and instruction）を取得。

- ・ニューヨーク州で社会科教師、ヴァージニア州にある歴史美術館のキュレーターとしても勤務した経験がある。1998年からはヴァージニア技術大学で勤務

- ・研究テーマ：歴史と社会科学（social science）の学習、明示的なストラテジーの教育と足場がけ、Mixed reality and inquiry based learning、デジタル技術とマルチメディア、障害学

有名な論文や書籍

- ・Stoddard, J., Marcus, A. & Hicks, D. (Eds.). (2017) *Teaching difficult history through film*. New York: Routledge.

- ・Mason, C., Berson, M., Diem, R., Hicks, D., Lee, J., & Dralle, T.(2000). Guidelines for using technology to prepare social studies teachers. *Contemporary issues in technology and teacher education*, 1(1), 107-116.

- ・Hicks, D., Sears, P., Huaiying, G., Goodman, P., & Manning, J. (2004). Preparing tomorrow's teachers to be socially and ethically aware producers and consumers of interactive technologies. *Contemporary issues in technology and teacher education*, 3(4), 470-481.

## ■用語

- ・ pre-service teacher: 教員志望学生
- ・ student teacher: 教育実習生
- ・ professional development : 専門性開発
- ・ document-based lessons : 史料ベースの授業

## ■ひとこと概要

本章は、教員養成と現職研修を踏まえた広い意味で専門性開発（professional development）を捉えたレビューを行っている。レビュー対象としては特に経験的な研究（empirical research）に注目している。全体の特性として、3点—①教師教育研究として教科の特性を踏まえたものは限られたものであり、中でも歴史教育は少数であること。②（体系的ではなく）個別的・短期的で、（関係性には注目しない）認知的な研究が多いこと（特に教師個人の知識や思考の過程に注目している）③歴史教育の教育目標や概念などにコンセンサスが乏しく、目標論への検討が弱いこと—が繰り返し指摘されている。それを踏まえ、①より関係性に注目すること、②コンテキストの多様性に配慮する必要性、③共に共通言語や共通認識を持つことの重要性も指摘されている。

## ■ まとめ

### 0.はじめに

・本章では、歴史教育における教員養成と専門性開発についての経験的研究（米国内外）に関するレビューと評価を行う。

→Adler (2008) and van Hover (2008)のレビュー、2008年以降の論文を主要な対象とする

(前提)

- ・歴史教育の目的及び outcomes の曖昧さ→歴史教育は「多様で対立的」 (Barton & Avery, 2016)
- ・教師教育の定義の多様さ

### I 歴史の教員養成 (pp.393-399)

#### 0. 歴史の教員養成に関する研究の特質 (p.393)

・文脈依存的、体系化されていない。教員養成によってどのような実践を生み出され、それによってどのように生徒の学びに影響するかについてまで言及されているものはほとんどない。

・(アメリカの場合) 社会科と歴史科は互換的である前提：社会科の定義及び歴史学が学校教育・教員養成のどこに、なぜ適応するかを検討することの難しさに直面する

・教員養成の場合：良い歴史教員養成の目的とは何かという問題に直面(例：シティズンシップのための歴史、歴史的思考を身に着けることなのか・・・)する。実際の教室での学びからは見えにくい。

→教員養成システムは違っても、共通目標自体は共有できる一方、それぞれの文化固有の問題も起こる。そのため、以下では、まずアメリカに始まり、国際的な文脈における課題を探求する

#### I-1. アメリカにおける歴史の教員養成 (pp.393-397)

(1) 「K-12の教員養成をどのように行うのが最適であるか」：政治的な課題、結論は出ていない。地域ごとに多様な教員養成システムをとっている

(2) 歴史の教員養成に関する研究でも同様＝教員志望者の知識や思考の高まりに焦点が集まっており、文脈における実践、教育の関係性・コンテクスト的側面に注目したものはほとんどない

(3) 伝統的な流れに反した近年の研究の例 (p.394の最終段落～p.395一段落目)

・歴史の教師教育をめぐるコンテクスト・内容・構造に関する研究 (e.g., Bain, 2012; Bain & Mirel, 2006; Cantu, 2008; Conklin, 2008, 2009, 2010; Drake, 2008; Warren, 2008)、歴史教育法の授業における多様なアプローチ、教員志望学生が歴史学について何を知り、どのように考えているか、教員志望学生のリフレクションや反省的意思決定、教員志望学生による歴史授業におけるテクノロジーの活用、教員志望学生が歴史の評価についてどのように捉えているか、歴史教育について学ぶことの課題の経年・空間比較。

・最も多い研究。教員志望学生の歴史的思考と知識、彼らの思考(や知識)が方法論クラスでの課題への影響、生徒の歴史的思考についての捉え方、教育実習におけるカリキュラムの意思決定。

Harris(2014)：どのように教員志望学生・教師が世界史の概念と事象を組織付け・結び付けているかを調査

Harris & Girard (2014)：世界史や歴史的重要性についての教員養成学生の思考

Monte-Sano & Cochran (2009)：教員志望学生の生徒の reading と reasoning をどう読み意思決定に生かしているか、

Monte-Sano (2011)：教員志望学生の PCK

教員志望学生の背景と歴史的思考や歴史教育との関連性：Salinas and Castro (2010)

## I-2. 国際的な文脈による歴史の教員養成 (pp.393-397)

(1) 全体的な傾向：国際的に経験的研究は少ない（理論的研究が大半を占める。米国との違い。）

(2) 少数の経験的研究

① 33カ国のヨーロッパの高等教育を調査したもの (Ecker et al., 2013) : 共通した理論的背景の欠落

② イギリスの場合 (Taber, 2010; Counsell, 2013) : 教師=エビデンスベース、リサーチベースの専門職だという意識では共通

・イギリスとアメリカでの教員志望学生の歴史概念と自己の構築に調べた研究 (Hicks, 2008) 国の文脈によって「歴史」や「歴史教師」の持つ意味が大きく異なる。

③ カナダの場合：通常、歴史は社会科の一部として位置。州によって異なり、教員養成の方法も異なることが明らかに。理論的・実践的・記述的に歴史の教員養成について示した研究 (Case & MacLeod, 2014; Gibson, 2014; Myers, 2014; Sears, 2014; Sandwell & von Heyking, 2014)

## II. 専門性開発 (pp.399-406)

### 0. はじめに (p.400-401)

・専門性開発が重要であることには一定のコンセンサスがある。教科に特化した専門性開発の必要性も一部で指摘。  
 ・こうした流れに関わらず、社会科・歴史については他領域と比べて特異なほどに研究がなかった（歴史教育の目的が混乱しているから？）が、2008年ごろから進んできている。以下のレビューでは歴史教育に特化した専門性開発の研究に焦点化する。

（具体的には過去10年間でもっともインパクトがあったTAH (teaching American History) のプログラム<sup>1</sup>→TAHから生まれた新しいプログラム→国際的なものへと進む)

### II-1. アメリカにおける歴史教師の専門性開発 (pp.401-403)

(1) 2001年のTAH法の制定により、10年間で9億円の資金が伝統的な歴史授業から史料を中心とした授業への改善に繋がるためのプログラム開発へ用いられた。しかし、これらの効果を検証する長期的な研究はほぼなかった。

・2008年 van Hover の調査：TAH関係の報告書のほとんどが個別的・記述的と指摘

ただし、これらの報告から見えたこと→①個々の教師がTAHグラントを用いて、多様な活動に参加し、多くを学んだことが明らかに。②歴史家・博物館・教師教育者・教師らが協力して、文書ベースの授業が作り出されたかが明らかに。③これらのプログラムに参加したことでの教師への短期的・長期的意味づけも明らかに。

→課題：生徒の学習の向上にどう関連しているのかが分からない(Wineburg, 2009)が指摘

(2) TAHと生徒の学習に注目した研究

・30時間以上のTAHのプログラムを受講した教師を対象に、彼らの担当するクラスでの生徒のライティングを評価した研究 (De La Paz et al., 2011)

・TAHプログラムの集団への影響を調査した研究(Humphrey et al., 2005; Weinstock et al., 2011)

### II-2. 「新しい、新しい歴史(New, New History)」とSHEG (pp.403-405)

<sup>1</sup> ウェブサイト：<https://teachingamericanhistory.org/>

- ・ SHEG<sup>2</sup> (スタンフォード大学歴史教育グループ) はワインバーグと博士課程の学生とで組織
- ・ SHEG : 多様性のある教室 (日常生活や生活を考慮した) で実施する史料ベースの授業作成と普及を目的  
→ 専門性開発の影響と歴史授業における生徒の学習、カリキュラムリソースへの影響について調べた研究が見られるように。

(例) Reisman(2012a) : 準実験法を用いて SHEG の史料ベース授業の影響を調査 : ①歴史的思考ストラテジーを現代問題へどれくらい転用できているか、②歴史の事実に知識、③一般的な読解力 (reading comprehension skills)

### II-3. 「新しい、新しい歴史」と PIH ネットワーク (pp.405-406)

- ・ PIH ネットワーク<sup>3</sup> : John Saye によって作られ、PBHI を行う教師のためのネットワーク
- ・ Problem-Based Historical inquiry (PBHI)を行える教師の育成  
→ 「私たちの探求の動機付けの目的は、特定の歴史的期間に具体化される永続的な社会問題について決定を下すことを目的とする。歴史的遺物から意味を作るのではないため歴史的探求とは異なる (Saye et al., 2009: 9)
- ・ Saye et al.(2009) : 1 週間の研修に参加。その後、ピアメンターとして、次の年の夏に参加した際の効果を見た研究

### II-4. 歴史教師の専門性開発 : 国際的なコンテキストにおいて (pp.406)

- ・ 専門性開発についての経験的研究はほとんどない。
- ・ カナダ :  
例) Peck (2014) : Peck はインストラクター兼研究者として (これについても注意が必要だと認識) 2 年間のプロジェクトに参加→教師の歴史的思考の知識を高めるには「よく組織され、長期間の専門性開発が効果的だ」と言及。
- ・ イギリス :  
例) Fordham (2016)は teaching history で 2004 年から 2013 年に出版された教師が研究した記事(teacher-research articles)を分析 : 教師がどのように国家カリキュラムのコントロールの元で「カリキュラム理論化の第 3 の伝統」をどのように行っているかを検討。  
→結果 : 「出版による理論化」は、生徒の教室・公的に示されたカリキュラムと歴史学の伝統を統合することになり、有効である

## III. 教師の学び : ここからどこへ向かうのか (pp.407-409)

- ・ 歴史教育に関する共通認識の欠如の課題。歴史教育の研究において複雑性は重要だが、研究を進めていくためには、一定程度の共通認識・共通言語が重要ではないか。

### ①歴史的リテラシーが身につくとはどういうことか

- ・ 従来の研究では、「歴史的リテラシー」が身につくとは生徒が歴史について「読む」「書く」ことが変化することであるとしている ((De La Paz et al., 2011; Riesman, 2012a, 2012b)⇒「批判的に読み、証拠の信頼性を評価し、歴史的背景知識とのつながりを作り、最終的に知識の創造に参加する」 (Riesman&Fogo, 2015: 162) ことへの転換

### ②Fogo (2014) : 教師教育者・教師・研究者を対象としたオンライン調査「生徒が歴史的的分析に参加でき、歴史の主要

<sup>2</sup>参考ウェブサイト : <https://sheg.stanford.edu/>

<sup>3</sup> 参考ウェブサイト : <http://www.pihnet.org/>

な説明を理解する能力に影響を与えるような教育実践は何ですか？」.9つの実践の特質+教師の知識・学習環境の重要性を明らかに。

※さらに、効果的な教師教育者のペダゴジー、教科の特性と生徒との関係をしらべることが必要

③Grossman and McDonald (2008)が提示した3つの重要な視点

- 1) 歴史教育者は「実践の分解」に協力し、生徒が必ず学べるコア実践を明確にする
- 2) 研究者は認知的領域に目を向けながらも、その背景にある関係性にも注意を向ける必要がある（歴史は知識だけを学ぶのではない）
- 3) 第三に、歴史教育では、教師の学習が行われる複雑で多様な文脈をより完全に評価し理解できるために、より熟考した枠組みを採用する必要がある（例：国のコンテキストの違い、場所の違い）