

## 第1章

### 歴史教育カリキュラムのスタンダードとアセスメントの方針: アメリカでの文脈と議論 History Curriculum, Standards, and Assessment Policies and Politics: U.S. Experiences

#### ☑ 著者について<sup>1</sup>

ティム・カーン (Tim Keirn)

所属: カリフォルニア州立大学ロングビーチ校,  
歴史学部および教養学部の専任講師

関心: 歴史教育 (世界史に重点を置いている),  
18世紀のイギリス経済史が専門  
歴史学と教員養成のコラボレーション

成果: アメリカ歴史学会・ギルバード賞を受賞。

(American Historical Association, 2013)

- ・ 教員養成プログラムにおける実証研究  
(歴史教師を目指す学生を対象としている)

Subject Matter Counts: The Pre-Service Teaching and Learning of Historical Thinking (2013)



#### ☑ キーワード

- ・ Assessment Policies (学習成果の評価について, その目的や達成水準, 実施方法などについて定めた方針: 評価の質保証 Quality Assurance, p.13)
- ・ assessing constructed responses (構築された応答: 思考プロセスの評価, p.26)

#### ☑ 議論したいテーマ

- ・ 研究ではホットな潮流が, カリキュラム(政策)や実践に反映されていない要因は何か?
- ・ 歴史的思考の概念を基盤とするカリキュラム・アプローチを教員養成課程の学生に対していかに教育するか? (歴史学系出身と教育学系出身の教員志望者で異なる?)

#### ☑ 一言概要

第1章は, 1890年代から2010年代までのアメリカ公立学校における歴史教育カリキュラムの政治的・学術的状況に関する歴史的展開, 社会的文脈, 議論を辿っている。アメリカでは, 20世紀の長きに渡り①学習成果(転移可能なスキルかコンテンツの知識・遺産か), ②研究の空間的規模(国民国家か西側か世界か)および研究の学問性(歴史学か社会学か)を巡って二分法的に歴史カリキュラムの性格や有効性が議論されてきた。一方, 近年は, 二分法が和らいだと思われる歴史教育カリキュラムのフレームワークが作られている。

<sup>1</sup> 以下のリンクを参考にした (2020年1月24日に閲覧)。

- ・ カリフォルニア州立大学ロングビーチ校のHP:  
<https://www.csulb.edu/single-subject-credential-program-sscp/page/tim-keirn>
- ・ アメリカ歴史学会のギルバード賞に関するニュース (2013年12月16日, 2017年9月1日最終更新):  
<https://www.presstelegram.com/2013/12/16/csulb-history-professors-earn-national-award/>

## ☑要約：小項目ごと

### 歴史教育カリキュラムの歴史的展開 (pp.14-15)

#### ➤ 歴史学研究，歴史教育学研究の台頭

19世紀後半から20世紀初頭にかけて，大学における研究は学問基盤の確立・専門化を目指していた。単に歴史学の博士号を授与するだけでなく，1884年にアメリカ歴史学会（AHA）などの歴史的知識の想像を任務とする学術コミュニティの形成を支援する専門組織の創設も行われた（Woolf, 201）。※教育学（歴史）の初めての博士号は，1893年に授与された。

#### ➤ 学校における歴史教育カリキュラムの開発

- ・ 「学術的知識を学校のカリキュラムに翻訳する」というトップダウンの関係がよく表されるが，歴史の学問とカリキュラムは，そのように簡単に特徴付けられない。
- ・ 学校における歴史教育カリキュラムは，市民として必要な知識（knowledge）や知的性向（dispositions），価値（value）を伝えるだけでなく，遺産に関して調べ表現する義務もある（Barton & Levstik, 2004; Lowenthal, 1985）。
- ・ 現代史（Goldstein, 2014）や今日拡大している博物館や記念碑の役割について多くを示唆する歴史的記憶，記念，公共の歴史に関する歴史家の研究は，歴史教育にはほとんど寄与していない（Bodnar, 1993; Lowenthal, 1996; Rozenzweig & Thelin, 2000）。

### 小学校の歴史教育カリキュラム (p.15)

#### ➤ 20世紀前半（1930年代）のアメリカ小学校歴史教育カリキュラム

- ・ 同心円の拡大カリキュラム（地元→州→国）
- ・ 歴史研究ではなく社会研究（Social Studies）として，市民・経済学・地理学・社会学・歴史学が統合されたカリキュラム（Barton, 2008; LeRiche, 1987; Schwartz, 2002）

#### ➤ 小学校における歴史教育カリキュラムが開く議論

- ・ 「小学校でどのような歴史を教えるか(教えないか)」という内容を巡る問題ではなく，むしろ「小学校で歴史と社会科を教えるべきか」という存在意義を巡る問題
- ・ 2001年 NCLB 法→小学校歴史・社会科の時間が大幅に減少：「歴史と社会科は置いていかれた」（VanSledright, Reddy, & Walsh, 2012; Wills, 2007）

### 1980年以前の中等教育学校 (pp.16-17)

#### ➤ 読解力と愛国心を育てた戦間期（1893～）の歴史教育

- ・ 1893年，全米教育学会（NEA）は社会科教育のための高校カリキュラムを提案するための10の委員会を設立
- ・ 1899，NEAの要請によりAHAは7つの委員会を設立
- ・ 「よく話される物語」に焦点を当てたカリキュラム・アプローチ

#### ➤ 学校における歴史に興味を持ち始めた1920年代

- ・ 1921年，AHAは学校で歴史と社会科を教えるための専門機関として全米社会科教育協議会（NCSS）の設立を支援（Novick, 1988; Townshend, 2013; Watras, 2002）

- ・ しかしすぐに、NCSS が歴史を中心とすることを犠牲にして社会科カリキュラムを推進するための重要な組織であることが判明した
- ・ 1920 年代後半から 1970 年代にかけて歴史を中心にしたカリキュラムではなく社会科カリキュラム（社会問題，問題解決のアプローチ）を採用する州がほとんどになった（Evans、2004; Thornton、2005）

#### ➤ 歴史教科書問題

- ・ 1920 年代「文化戦争」：「誰の歴史を教えるべきか」の論争が教科書選択を巡る紛争に埋め込まれており，州議会の介入も受けていた（Zimmerman、2002）
- ・ 1930 年代に入ると，教科書の問題は，人種から階級および移民の問題に移行していった（Kliebard、1995）
- ・ 1940 年代まで南部の州では，白人学校向けにブラックヒストリーカリキュラムの教科書が開発・出版され，使用された（Meier& Rudwick、1986）
- ・ 1960・70 年代は，アメリカにおける歴史教育カリキュラムの開発にとって重要な転換点だった。歴史ではなく社会科を維持することを強化したことを意味する。（社会背景：ベトナム戦争，公民権運動，冷戦，経済的・社会的変革がもたらした現代社会問題）
- ・ 1970 年代までには，アメリカの歴史の多文化的なヒーローを含むサイズに拡大したが，マイノリティ，ジェンダーの問題は依然としてカプセル化，歴史と切り離されている

### 1980 年代および 1990 年代の歴史教育のスタンダード（pp.17-19）

#### ➤ 歴史教育カリキュラムの改革

- ・ 1980 年代にカリフォルニア州が主導して歴史中心のカリキュラム改革が行われた
- ・ 1987 年，ブラッドリー学校歴史委員会（後の全米歴史教育評議会）は，生徒に過去の歴史と遺産の研究に取り組み，概念を導入する方法として物語とテーマを通して歴史を教えることを主張（Barton、2012; Evans、2004、2015）
- ・ 1988 年のカリフォルニア州公立学校の歴史教育カリキュラムのフレームワークは，歴史中心でカリキュラムを作りたいという他の州や教科書会社に影響を与えた
- ・ 1998 年，カリフォルニア州は，歴史コンテンツのスタンダードを開発（Fogo、2011、2015 ; LaSpina、2009）
- ・ しかし，保守派からは，アメリカの歴史の核となる国造りの発展，業績，および価値のある人物に焦点を当てていないという批判がなされた
- ・ 1970 年代以来，学校教育の焦点は国民の政治史にとどまっているが，女性や有色人種の貢献の歴史は拡大しており，アメリカの歴史と国家建設の発展物語は，ほとんどの州のカリキュラムで挑戦的ではない（Fischer、2014; Fogo、2015; Stern & Stern、2011）
- ・ しかし，アメリカをはじめほとんどの国では，依然として国民のアイデンティティと遺産と記憶の歴史がカリキュラムに支配的である（Lévesque、2008）
- ・ NCLB 法は，個別的・事実に基づく知識のテストに焦点を当てているため，大学への入学時に上記の物語を覚えている生徒はほとんどいない（Calder、2013）

### 歴史教育カリキュラムのグローバルな視点（pp.19-22）

## ➤ 世界史教育の急速な拡大

- ・ 1950年代、ウィリアム・マクニールは、冷戦の文脈と緊張の中でシカゴ大学の学部生に西洋文明を教えることの有用性を主張した。これは、アメリカ国内の大学の一般教育カリキュラム内に確立されている (Allardyce, 1982, 1990; Geyer& Bright, 1995)
- ・ 世界史家は、世界史における東洋 (中国)、世界史における西洋の重要性を復活させた (Bentley, 1997; Gunder Frank, 1998; Marks, 2006; Subrahmanyam, 1997)
- ・ ビル・ゲイツの支援を受けたビックヒストリープロジェクト (Big History Project, n.d.; Christian, 2011) によるカリキュラム開発は、1500人程の教師によって採用されており、州の歴史教育カリキュラムが変更すべきか議論されている (Sorkin, 2014)
- ・ 21世紀の変わり目における「グローバルな転換」は、研究者たちが「世界のアメリカ」に焦点を当てていることを示唆 (Bender, 2006; Guarneri, 2007; Tyrell, 2007)
- ・ しかし、カリキュラムまでは未反映である状況が続いている (College Board, 2014; Reichard& Dickson, 2008; Symcox, 2009)

## スキル, 学習の深さ, 歴史的思考 (pp.22-25)

### ➤ スキルの育成, 歴史的思考への注目

- ・ 教科書を使わず一次史料の分析に従事するアマーストプロジェクト (Amherst Project, 1960年~1972年) に見られるように、1960年代から70年代にかけての新社会科運動時は、歴史的証拠 (一次史料) に関する探究に取り組む生徒が「よく学んでいる」と信じられていた (Brown, 1996; Cuban, 2016; VanSledright, 2011; Weber, 2014)
- ・ 現在グローバルな範囲で見られる歴史的思考運動は、アメリカの歴史教育とカリキュラムに一次史料を分析する教育を促進する従来の同期よりもはるかに広範囲かつ持続可能な影響を与えた
- ・ 歴史的思考運動を理解するための文脈は、「私たちが知っていること (what we know)」から「私たちが知る方法 (how we know)」の探究へ転換したこと (Wineburg, 2001)
- ・ 1972年のイギリス・リーズにおける Schools History Project (SHP) にアメリカの歴史教育者は関心を持ちはじめた
- ・ 1990年、事実に基づく知識ではなく歴史の学問的・手続き的知識 (変化, 継続性, 因果関係など) に対する SHP の教育的焦点は、イングランドやウェールズのナショナル・カリキュラムに組み込まれた (Cannadine, Keating, & Sheldon, 2012; Dawson, 1989)
- ・ サム・ワインバーグの『Historical Thinking and Other Unnatural Acts』(2001) の出版は、歴史的思考運動の発展における重要な印→「リテラシー」に関する言説に影響を与え、歴史的思考とリテラシーの区別はますます曖昧になり混じり合ってしまった (Downey & Long, 2016; Lee, 2011; Nokes, 2013; Schleppegrell, 2011; Wineburg, Martin, & Monte - Sano, 2013)
- ・ 歴史的思考は現在、イギリスと北米の歴史教育の学術文献で支配されており、グローバルな規模で権威ある研究の規範を確立している (Ashby, 2005; Bain, 2000, 2005; Barton& Levstik, 2004; Lee, 2005; Lévesque, 2008; Seixas, 1994; VanSledright, 2002; Wineburg, 2001)

## ➤ 歴史的思考運動のカリキュラム（政策）、実践への影響

- ・ しかし、歴史的思考運動がカリキュラムと教育実践にどのような影響を与えたのかを問わなければならない
  - 生徒の手続きに特化した歴史的思考の規準の様々なスキームの広がりにつながった（Andrews&Burke、2007; Lee、2005; Lévesque、2008; Seixas&Morton、2013）
  - アメリカでは National History Standards が5つの歴史的思考の規準を明確化（National Center for History for the Schools、1996）
  - NCSSによって開発された C3 フレームワーク（College, Career and Civic Life）は、4つの歴史的思考の規準を促進（National Council for Social Studies、2013）
- ・ 歴史的思考は、教材に大きな影響を与えた。史資料の歴史的・文脈的読解と証拠としての信頼性に大きな関心を払っている

## ➤ 教師教育の課題

- ・ 歴史的思考を組み込んだカリキュラムの拡大に授業研究の深さとはばの限界が課題として多く指摘されている
- ・ 歴史的思考を教えるには、歴史学特有の方法論的・認識論的な慣習に基づく準備が必要
- ・ 多くの場合、教室で歴史を教えるのに歴史学の学位は必要ない
- ・ カリフォルニア州の教師対象試験（CSET）などの教師認定試験の中心的なコンピテンシーの評価は、歴史の手続き的知識とは対照的に事実に基づいた内容の知識を評価
- ・ 歴史的思考を促進するためには、教員養成プログラムにおいて、歴史学と教師教育の間のより強力な制度的つながりを必要とする。カリフォルニア州では、その制度づくりが広がっている（Hutton、Keirn、& Neumann、2012; Keirn&Luhr、2012）

## アセスメント（pp.26-27）

### ➤ 1980年代のアセスメント

主に多岐選択式で個別的・事実に基づく知識の想起を評価していたが、試験の成績は一般的に悪い（VanSledright、1995）。評価された内容は、記憶された国造りの物語と一致していた（Grant、2006; VanSledright、2008）

### ➤ 21世紀初頭のアセスメントの課題

- ・ 歴史の本質的概念に焦点を当てた教育者は、手続き的知識が生徒の歴史の内容に関する知識を保持・記憶するのに役立つと主張している（Lee、2005; Lesh、2011）
- ・ しかし、生徒の歴史的思考と手続き的知識を評価の焦点とする動きは進歩していない
- ・ 歴史教育カリキュラムとスタンダードがコンテンツに焦点を当てるのは、手続き的知識に比べて評価者間の信頼性、コストがかからないから。
- ・ カリフォルニアなどの一部の州では、もはや歴史をテストしていない（カリフォルニア州教育省、2014年）。コネチカット州とコロラド州を含む多くの州は、2015年末に可決された Every Student Succeeds Act（ESSA）の条件を利用し、中学校および高校の試験方法を PSAT や SAT などの大学入学試験に移行している。これらは、歴史を評価しない（Gewertz、2016）

### ➤ 歴史的思考の評価研究

- ・ 構築された応答を評価するコストは、歴史的思考を中核としたカリキュラムの促進を阻む重要な障壁だった。
- ・ 比較的費用対効果の高い方法で歴史的思考を評価する研究成果が革新的に出ていたため、残念だった (Breakstone、2014; Ercikan&Seixas、2015; VanSledright、2014)。
- ・ スタンフォード歴史教育グループ (SHEG) が作成およびオープンソース化した歴史的思考の評価 (HATS) に見られるように、最新の研究で示された新しい手段は、歴史的思考を強化するための重要な形成的評価および教育ツールとしても機能する (Breakstone, Smith、& Wineburg、2013; Stanford History Education Group、n.d)。
- ・ 最近の AP (Advanced Placement) 試験 (高校生に大学の初級レベルのカリキュラムと試験を提供したもの) では、多岐選択式は変わらないが、その解釈を設問に関連するコンテンツと概念的知識に適用する生徒の能力を評価することにより、複雑な歴史的思考を測定および引き出すことを実証した (College Board、2014、2016; Charap、2015 ; Ercikan, Seixas, Kaliski, & Huff, 2016; Reich, 2009)
- ・ これらの評価の方針は、「評価するのはコンテンツかスキルか」という従来の二分法が誤ったものであることを示している (Counsell、2000)

## 結論 (pp.27-28)

### ➤ 歴史的思考を中核としたカリキュラム・アプローチの意義

- ・ 生徒が歴史の物語 (およびカリキュラム) がどのような目的でどのように構築されたのかを熟考する機会を提供する
- ・ 「情報化時代」における情報の受信への重要なアプローチを明らかにする (Lévesque、2008)
- ・ 歴史的知識が構築される学問的手段を探究し、理解する機会を提供する
- ・ 歴史的思考を教えることは、歴史に関する証拠、情報、議論を批判的に評価する能力を生徒に身につけさせることが目標であることを示唆する