

◎著者情報

Abby Reisman



- ・ペンシルバニア大学大学院教育学研究科の教師教育学助教授。
- ・サンフランシスコ都市部の高校における最初の長期歴史カリキュラムの介入である「歴史家のように読む」プロジェクトのディレクターを務めた。
- ・近年の研究は、文書ベースのカリキュラム教材を教師がどのように解釈し、準備し、決定するかというもの。

<https://www.gse.upenn.edu/academics/faculty-directory/reisman/>

Sarah McGrew



- ・メリーランド大学カレッジパーク校教育学部助教授。
- ・ネット上の誤報や偽情報の広がりに対する教育的対応を研究。
- ・研究関心はデジタルリテラシー，教育技術と平等，市民教育，歴史・社会科教育，教師教育

<https://education.umd.edu/directory/sarah-mcgrew>

◎二人ともスタンフォード大学歴史教育グループに所属（歴史家のように読む）

<https://sheg.stanford.edu/about/people>

◎議題の提案

- ・著者らは学問的な歴史的読解に近づくことを望ましいとしているが、学問的な歴史的読解は本当に望ましいのか。
- ・市民性育成のための歴史教育と学問性を重視する歴史教育とは矛盾するのか。矛盾するとすれば、どちらかの立場に立った歴史教育で零れ落ちるものは何か、それは零れ落ちてもよいものか。

◎用語

- ・ historical reading → 歴史的読解
- ・ account → 記述
- ・ trace → 痕跡
- ・ document → 文書

本文の内容

○議論の前提（p.529）

21世紀初頭の歴史教育研究者たちはコンセンサスに近づきつつあるように見える

例）世界各地のカリキュラムにおける史料の中心性

歴史的テキストは過去に関する議論の証拠として用いられる

→学問的読解が過去についての解釈などを生み出す方法に関する規範的前提に基づくが、これらの前提には異議も主張されてきた

歴史的証拠を調べることで、過去は回復できるか？（歴史学者を悩ませる論争）

歴史教育研究では前提とされており、論争自体登場していない

【課題設定】

歴史的読解の目的と過程についての学問的な議論と、そのような過程を教室に持ち込むために教育研究者が行ってきた取り組みとの間の距離を探究する。

歴史的読解とは何か (pp.530-533)

Leopold von Ranke

大きな道徳的教訓のために歴史を書く啓蒙主義の傾向を拒否

歴史家は特定の出来事に関する史料を包括的に収集、調査、解釈する際に警戒すべき

「実際にそうであったような」ありのままの歴史が提示されるべき

→歴史家が科学的研究に従事できるとするアメリカの歴史家たちが恣意的に輸入

Rankeは経験主義者ではない (Peter Novick, 1988)

歴史家の客観性への追求と信念は次第に薄れた

R. G. Collingwood (1946) 『歴史の観念』

証拠の記述を鵜呑みにし、抜粋し、自身の記述に組み入れる「切り貼り」歴史を批判

科学的歴史家は、与えられた記述を受け入れる前に著者の信頼性等を慎重に検討する

「切り貼り」歴史家が「〇〇について××という著者は何も書いていない」というの

に対して、「科学的」歴史家は記述そのものではなく、著者が暗示していることなどから歴史的な理解を構築する

問いを持って記述を読むことで、単なる痕跡を証拠に変換できる

→どのように構築？

R. G. Collingwood (1946) 『歴史の観念』

歴史家が歴史上の行為者の考え方を判断する方法は、彼らを自分自身で処理すること

しかないとする 「全ての歴史は、歴史家自身の心の中の過去の考えの再現」

理解を評価するための規準は、個々人にある出来事や話題のアプリオリな想像力

ただし、小説家と歴史家の違いは、後者が真実を意図していること

→主観性と相対主義の可能性が残る

E. H. Carr (1961) 『歴史とは何か』

規準が現在の歴史家の心だけなら、正しい解釈の規準が現在の目的への適合性になる

野放しのプレゼンティズムの危険性 →別の規準があるはず

歴史は歴史家と彼の事実との継続的な相互作用、終わりなき対話

歴史家が読み書きしながら、自分自身の主観性を認識していれば、歴史は実行可能

CollingwoodとCarrが開いた主観性への扉を、ポストモダニズムが台無しに

Hayden White (1973) 『メタヒストリー』

過去は決して正確に回復・表現できず、断片や痕跡のみでしかアクセスできない

→過去に書かれた歴史的テキストと歴史家が過去について書いた物語を同一に見る

Richard Evans (1999) 『歴史学の擁護』

一次史料と二次資料を合成するポストモダニズムを批判

自分の心で歴史的テキストを考え直したり、他のテキストと比較したりするなど、

慎重かつ自己批判的であれば、過去が起こった理由やその意味の妥当な結論に達せる

【項目まとめ】

私たちは、歴史的主観性が私たちの解釈をどのように形成しているかを警戒し、証拠の質問をし、歴史的史料に示された過去を再構築するために私たちの心を用いることができることを信じるという不安定なコンセンサスの中にある

→教育研究者が歴史的読解をどのように実践し、概念化してきたか、それが認識論的考察とどの程度整合しているかのレンズとしてこれらの上記の議論を適用

授業における歴史的読解：起源（pp.533-535）

1960年以前→歴史教授において、史料を証拠ではなく説明に役立てるものとして使用
1960, 70年代のアメリカとイギリス

→若者の歴史的読解のプロセスを研究する取り組みスタート

アメリカ：「新社会科」（カリキュラム設計の取り組み）

アマースト歴史プロジェクト（AHP）

1963年、歴史上の自由な問いに対する生徒の調査を中心としたカリキュラム開発

学問を活気づける認識論的議論の中核に、生徒を参加させる複数の対立する一次史料

→生徒の学習に関する研究は行われず、カリキュラム単元の有効性は大雑把な結論

過去を理解することより、現代に生かせる過去の教訓を引き出すための歴史的読解

イギリス：研究がプロジェクトの中心

学校評議会歴史プロジェクト 13-16（SCHP）、1973年設立

生徒の歴史的思考の発達を調べる評価研究を実施（歴史的読解は具体的に研究せず）

ロンドンの同時研究プロジェクト

歴史における二次的概念に関する生徒の理解を探究する数十年に及ぶ研究

歴史的共感への深い関心→再現と歴史的創造力に関する Collingwood の考えの影響

歴史的読解の認知研究（pp.535-540）

歴史的推論の問題空間への認知研究のツールの適用

→1990年代アメリカで勢いを増す

専門家の歴史的読解（pp.535-537）

Wineburg(1991a, 1991b)

歴史家が一連の文書进行分析の際に依拠した3つの発見的方法を特定

①出所を明らかにすること（ソーシング）：著者や日付、読者、著者の目的への注意

②文脈に位置づけること：文書を時間と場所に配置、状況が文書に与えた影響

③確証あるものにする：複数の史料間での記述と証拠の比較

Wineburg(1994)

歴史家の分析過程を説明するために Collingwood から多く引用

歴史家は個人的知識、経験、創造的な精神過程の蓄積を利用することにより出来事
の理解と表現を組み立てる

出来事の表現を構築する際には、歴史家は文書に明示的に述べられていない事柄（主
体の動機、希望、恐れなど）を年代順に記録し、出来事を内面化しなければならない

初心者の歴史的読解 (pp.537-538)

Wineburg(1991b)

高校生はテキストを「情報を伝える手段として」使い、そのテキストと関連付ける、信頼できる史料を探した

Rouet, Favart, Britt, and Perfetti (1997)

心理学の大学院生→文献の内容に焦点、研究対象の主題を理解するために読む

歴史学の大学院生→解釈と証拠を優先、史料の強みと限界を認識、評価と主張を調整

Rouet, Britt, Mason, & Perfetti (1996)

生徒は教科書を最も信頼できる文書とし、一次史料と同一視

McKeown and Beck (1993)

教科書はあまりにも多くの背景知識を想定、歴史的出来事と生徒を結びつけない

生徒は教科書の内容を理解しようとしていたが、できていない

代わりに、教科書から最もアクセスしやすい情報を取りだし、再び語るよう形作る

Adbou, 2016; Paxton, 1999; Schleppegrell, Achugar, & Oteiza;2004

教科書には積極的な著作者の声の挿入、因果関係の明確化、根拠なき生徒の背景知識への過程を回避するなどの改革が必要

Paxton (2002)

高校生を対象に、匿名の著者を持つ歴史教科書の抜粋を読んだ生徒の理解と

より目に見える著者を持つ教科書を読んだ生徒の理解を比較

→より目に見える著者を持つ教科書の生徒は、最初のテキストとその後の一次史料を読んでいる間に、考えながらより多くのコメントをした

これらの研究の成果と課題

成果：歴史物語に関する生徒の興味と理解を促進する有望な経路を示唆

課題：生徒を学問的な歴史的読解に引き込む方法が未研究

研究者がテキスト自体を生成している。歴史学習は最終的には文書記録に存在する歴史的な痕跡や記述を分析・評価しなければならない

歴史史料の評価における介入 (pp.538-540)

多くの認知研究が、歴史史料を横断して評価・推論する際に生徒を支援する介入を調査

Wiley and Voss (1999)：生徒が与えられた課題のタイプに基づく効果を発見

ウェブ上の情報源に基づいて論証的エッセイを書くよう言われた生徒は、語りや説明、要約を求められた生徒よりもオリジナルで統合されたエッセイを書いた

文脈化に焦点を当てた最近の研究はほとんどない

van Boxtel and van Drie (2012)：歴史的知識の重要性を実証

中学生のペアに、文書が何に関するもので、どの時代に作られたものかを判断する 3 つの文脈化問題を与える

→重要な概念を中心に構成された歴史的知識の豊かな連想ネットワークを持っている生徒が最も成功

歴史的知識を教えた生徒、文脈化のための知識と戦略を教えた生徒は、戦略を教えただけの生徒よりも文脈化テストで著しく優れたパフォーマンスを発揮

生徒が洗練された歴史的読者になるためのテクノロジーが果たす役割についての研究
Britt and Aglinskis (2002)

歴史的文書の史料，文脈化，確証を学ぶ生徒を支えるコンピュータアプリを設計
→完了した生徒は，ソーシング試験で高いスコアを示した

これらの研究の課題

非文脈化されたソーシングまたは文脈化の事後テストや，生徒が個別の文書を引用・
評価した回数を数えることで歴史的読解を捉えている→研究室には適しているが…
歴史的読解との関係（読者と出来事のモデルの構築との関係）が省略されている
読者が自分の主観を意識して過去を再構成するために想像の構造の網を紡ぐという，
歴史的読解の複雑な作業は反映されていない

→研究が研究室から授業へ戻ってきたときに，歴史的読解の概念化は強化されたか？

授業における歴史的読解：21世紀の研究（pp.540－543）

歴史的読解に関する現代の授業ベースの研究の多くは，K-12の授業という文脈で，真の
学問的実践を移してシミュレートすることを試みてきた

Bain (2006)

自分の9学年の生徒は，一次史料と二次資料の批判的読解や，異なる解釈の史料に基
づく比較検討，歴史的議論を組み立てることに非常に長けているにもかかわらず，教
科書に疑問を投げかけることを好まない点を不満

→教科書の記述の表現に満足しているかどうかを議論させ，歴史的読解戦略を適用
して教科書を批判的に分析しようとするようになった

Reisman (2012a, 2012b)

中等学校の生徒のためのカリキュラム介入をデザイン，生徒の読解を含むいくつかの
測定に及ぼす影響を調査

歴史家のように読む状態の生徒は，歴史的読解，一般的推理，事実の想起，一般的読
解の理解という4つの尺度で，対照生徒よりも成績が良かった

授業を3つのセグメントで構成

- ①背景知識
- ②一次史料の修正による歴史的探究
- ③クラス全体の議論

介入は認知的徒弟制や明示的教授戦略を含む，ある種の教授技術に集中
学問的読解の戦略を生徒に明示的に教えることで，介入は読解プロセスを再定義し，
生徒の方向性を歴史的知識にシフトしようとした

介入研究が共有する特徴

- ①全ての文書は，生徒が調和させることが期待されている対立した見解または記述を反
映する文書セットから構成
- ②モデル化や指導的実践などの明確な戦略教授のいくつかの形式を含む
（ソーシング，文脈化，確証などの歴史的読解の戦略を含む）
- ③教育の足場を使用したか，最終的に読んだ文書が信頼できるかどうかを生徒に検討す
るよう促した

これらの介入研究は、真正な学問的関与を促進するように設計されているか？

上述した介入のほとんどは真正な歴史的文書を含み、生徒に過去についての正当な学問的問いを通して、それらの文書を推論のために使用することを促した

しかし、一般的な読解力と、歴史的スキルの活用しか捉えていない

現在の研究基盤は、歴史家が読解した時の行動を部分的にしか反映していない

考察：移行に失敗したか？ (pp.543-546)

歴史哲学者によって開発された歴史的読解の認識論や、専門的歴史家の推論を表現するために開発された認知モデルは、実用化されてきた方法は限られている

Seixas (2015)

英語圏の教育者は、歴史史料を記述するために使用する用語を慎重に定義しておらず、混乱が生じている（証拠、史料、歴史的テキスト、一次史料、記述…）

過去の断片的痕跡であるトレースと、現在の関心と目的によって形作られた、現代の過去の構成であるアカウントとの区別を求める

アカウント→著者の疑問や目的が、読者（歴史家）のそれと一致することが多い

トレース→研究対象の期間に作られたものであるから、歴史家の疑問に答える目的で作られていない（＝信頼性を問題にすることは不適切）

トレースとアカウント、それに付随する分析の種類を区別できないことで、生徒は信頼性を問うことが必要でも適切でもない史料の信頼性に疑問を抱くよう促されている

Seixas (2015)

英語圏の研究者は歴史教育の概念化に歴史意識のレンズを組み込むべき

→英語圏の歴史的思考に関する研究からは、若者が過去をどのように利用して現在を理解しているかについての理解が欠けている（歴史的主体性に対する認識が欠落）

○授業活動における学問の性質の問題点

・生徒が 2～3 の修正された文書を読み、カリキュラム開発者によって提示された問いに答えようとしたときに学問的な歴史的読解が行われることを想定

・問いは歴史上の人物の理解ではなく判断を生徒に促すので、過去の事象を現代の市民的決定の文脈で扱っているとみなされ、正当な歴史学上の問いとはみなされない場合も

・歴史家が実際に議論している問題に生徒が直面した場合でも、説得力のある回答を構築するのに必要なリソースはごくわずか

→学問的研究の範囲と性質が平坦化（授業での介入を設計するときに生じる単純化）

○教育的介入を歴史的読解の学問的性質によりよく近づくよう設計するために

①生徒の生きた経験が過去との関りを形作る方法に大きな注意を払う必要

②研究者は歴史的知識に関する認識論的議論をより深く掘り下げ、授業の文脈における歴史的読解の表現やシミュレートを選択に目的意識を持ち、計画的に行う必要

（生徒に史料の信頼性を疑問視させることが優先され、意図的にトレースを排除しアカウントだけを採用するとしたら、それは学問的な歴史的読解か？）

→これらのことを留意すると、なぜ過去のことをわざわざ読むのかについてのより確固たる理解が得られるかもしれない