

歴史的思考, コンピテンシー, そして測定すること: 課題とアプローチ

Historical thinking, competencies, and their measurement: challenges and approaches

担当: 川口広美 (広島大学大学院人間社会科学研究科)

hkawaguchi@hiroshima-u.ac.jp

■ 著者情報

名前: Andreas Korber

・略歴: ハンブルグ大学の歴史教授学と教育学の教授。1999年に彼はグスタフ・ストリーゼマンに関する論文で博士号を取得。その後1999年から2003年まで歴史、コミュニティ研究、地理学の高校教員を務めた。2004年ハンブルグ大学で、歴史・政治教授学の教員になる。

・研究テーマ: コンピテンシー, 歴史意識, 歴史的思考, 歴史教育, 間文化的歴史教育

・有名な論文や書籍:

Körber, A. (2011). German History Didactics: From Historical Consciousness to Historical Competencies—and Beyond?. *Historicizing the Uses of the Past*, 145-64.

Körber, A. (2007). *Die Dimensionen des Kompetenzmodells "Historisches Denken"*.

名前: Johannes Meyer-Hamme

・略歴: ハンブルグ大学, サウサンプトン大学 (英) で歴史・地理学の研究。2010年から高校教員と共にハンブルグ大学で歴史教授学を教えるようになる。2014年よりパーダーボルン大学の歴史理論と歴史教授学の教員になる。

・研究テーマ: 歴史理論, 歴史的思考の能力, 異文化歴史学習, コミックやグラフィックノベルによる歴史学習

「社会の歴史意識」、「歴史的思考の能力」、「歴史的学習」に関する実証的研究

・有名な論文や書籍:

Bernhard, R., Grindel, S., Hinz, F., & Meyer-Hamme, J. (2019). Historical myth: a definition from the perspective of history education research. *Myths in German-language Textbooks*, 12.

Hinz, F., & Meyer-Hamme, J. (Eds.). (2020). *Controversial Histories—Current Views on the Crusades: Engaging the Crusades, Volume Three*. Routledge.

■ ひとこと概要

本章は、歴史意識・歴史的思考の大規模評価のあり方, instrument や哲学について描いている。ドイツでは近年歴史意識を中核に置いてのカリキュラムの統一が図られているが, 全体的な傾向などを看取るために必要な大規模評価にふさわしい instrument の開発は不十分であった。この課題に対し, 筆者は Rusen のモデルを援用して開発した FUER モデルを用いて, どのように評価を行っていくか, 注意点を含めて提案を行っている。

■ まとめ

(背景)

- ・ドイツの歴史教育の特性「歴史教育は常に政治的なもの」：政治的態度を形成するための歴史教育
→1990年以降、ドイツ社会の歴史教育の基礎として文化的視点の多様性が共有される
→歴史的思考と歴史をめぐる社会的ディスコースに参加できる能力の育成が中心テーマに：「歴史意識」という概念として統合

・多様なギャップ：

①州のカリキュラム「歴史意識」⇔教室：物語中心、

②連邦教育大臣常任会議の高等学校の試験のガイドライン：検討の3側面（再現・応用・振り返り，問題解決）⇔学校：「手作り」の非標準的な試験

(本章の立場)

- ・評価の目的：①教室内で行う個々の学習者の測定，②大規模調査（平均的な達成度，集団間の分布）
- ・評価の対象：①学習して理解する必要のある「物語」に焦点をあてた学習，②歴史的思考能力の学習

→この内，主に②に注目する

1. 経験的研究 (empirical studies)

- ・経験的研究はあまり大きな役割を果たしていない（例）1930年代～1960年代：生徒の興味のある／ない対象に関する研究，歴史意識の成長（Noack, 1994），歴史意識の内部構造（von Borries, 1995；Angvik & von Borries, 1997）
→PISA2000年以降のような個々人の歴史的思考の能力には焦点を当てていない→現在の知見と統合すべき

(1) 大規模評価を考える上での要件：（ドイツのような）連邦制で行う場合

- ①内容の統一がないので，特定の事象を扱うことはできない。そのため，課題をこなすために必要な情報をすべて入れた自己完結型である必要がある。
- ②1つの事象を取り扱うことはできない。テーマ別コンテキストに依存しないような工夫が必要
- ③ただし，歴史的な事象や文脈の固有性なしには歴史的な能力を評価できない。抽象的な問題は不可能。

(2) 歴史意識をめぐる先行の評価研究と課題

- ・（アメリカでよくある）VanSledright (2014)のような事実に基づく知識と概念的知識を聴くテスト，von Borries (1973)の提案したテストなどはほとんど行われていない。

・学習者の「歴史意識」理解の習熟度を測るための開かれた評価戦略は既に提案されている（Adamsk, 2003）

→しかし，これは大規模評価には使えない

- ・歴史的思考の特定の側面を評価するための instrument は既にあるが，一般的な instrument を考える必要がある。

2. 歴史的思考のコンピテンシーの大規模テストに向けて

(1) 課題

- ・コンテキストの量と深さを正確に定義・調整すること
- ・そのコンテキストの中で要求された手続きとパフォーマンスを志向するタスクをめざすこと（コンピテンシーのインディケータになる）

(2) HITCH-Project における一般的アプローチ（※Historical Thinking-Competencies in History）

- ・当初は懐疑的だったが、このコンソーシアムの一部で FUER モデルと呼ばれるドイツにおける歴史的コンピテンシーの理論モデルの1つを開発した。このグループが、以下のような instrument を開発している。

(3) FUER モデル

- ・FUER モデル：歴史的能力の4次元を定義。4次元は実証的に識別可能なものであり、歴史的思考の一般的な要因の一部となっている
- ・Rusen の歴史学の循環モデルに基づき、歴史的思考の手続き的理解から導き出され、Hasberg & Korber(203)によって提案された。

①問いを立てるコンピテンシー：専門家に投げかけるだけでなく、自分自身の可能性と思考のストラテジーを反映したもの

②方法的コンピテンシー：情報から歴史的叙述を構築するコンピテンシー（再構築）と歴史的叙述を評価・振り返るコンピテンシー（脱構築）

③方向付けのコンピテンシー：過去を自分自身の生活（社会）に結び付けられる能力

…以上の3次元は手続き的

④Sachkompetenz(専門能力)：本質的知識を示すために用いているが、これはあくまで歴史的思考のプロセスを伝達可能な方法で実行するための前提条件として用いる(単なる個別の知識ではない)。ここでの「subject matter」とは「過去 past」ではなく、精神的構築物としての「歴史 history」と「歴史的思考」である。

- ・知識の中に含まれるもの

①「歴史的普遍性」を構成するための全ての概念（例：時期区分）

②セクター（政治的・経済的・文化的）

③方法論,

④「権力」「主権」「文化」などの方向付けに必要な概念

⑤「源」「発展」といった認識論的概念

⑥ Big six のような歴史的思考の概念

→ただし、これらの知識が単なる「知識」ではなく「コンピテンシー」となるためには、①宣言的：保持者が概念に名前を付けて定義する役割、②言説的：概念を用いて議論できるようにする、③運用的：操作や応用に適用できるため、でなければならない。

・コンピテンシー成長の3段階

- ・非定型的 (aconventional) : 定型的な概念の適用できる能力がなくても、歴史的思考が不規則に行われる基本レベル
- ・定型的レベル (conventional) : 受容した概念や手続きを個別の問題の形成と解答に用いることができる中間レベル
- ・超定型的レベル (transconventional) : 定型的な概念と手続きを適用できるだけでなく、その射程と限界まで批判的に検討できる高度なレベル

(4) テストに向けて

- ・4次元のコンピテンシーの下もかなり複雑な次元によって成り立つ。テストの際は、これらの側面を別々に扱う必要がある。

例) 方法論的コンピテンシー

- ①「再構築」「脱構築」
- ②「再構築」の中にも3段階: 例) 物語の信ぴょう性
- ③物語の信ぴょう性にも3次元

(5) 再構築コンピテンシーを評価するためのユニットとアイテム

○一次史料と二次史料を用いて歴史的説明を構成するコンピテンシーは次の3つの観点からできている

①与えられた資料 (material) から情報を抽出するコンピテンシーがあるかどうか

・これを単なる一般的リテラシーと区別するために、異なる視点と異なるタイプの資料 (一次史料と二次史料) を表す複数の資料を用意。

・資料に基づいて、回答者は与えられた資料によって説明が裏付けられているか、もしくは資料が無関係かを応えることが求められる。

②「物語」を合成するコンピテンシーがあるかどうか

・同じトピックについての複数の歴史物語から与えられた要素のセットを用いて、物語を構成する

<例: 表6・1を参照>

・A~Fは過去の事象とその相互関係を示したもので、1~4はその事象の意味や結論を示したものである。

・これを組み合わせることで、version1~3の3種類の物語ができる。記述の相互関係に注目することで、首尾一貫した物語と支離滅裂な物語が構築される。

※スコアは完璧な物語を作成しなくても、中途半端なものであってもスコアを与えることができる

③生徒が確からしい基準を観察するコンピテンシーがあるかどうか。

・異なる次元での信憑性を判断する可能性に言及した文を提示され、そのうちのいくつかは完全に適切であるが、他は部分的にしかそうではないが、他は完全に無関係である。回答者は、それらの適切性を判断するように求められる。

	1	2		3
< beginning of a story about the past >	A	C	< end of story, version 1 >	2
	E	B	< end of story, version 2 >	4
	D	F	< end of story, version 3 >	1

Statement A	Statement B	Statement C	Statement D	Statement E	Statement F
Conclusion 1	Conclusion 2	Conclusion 3	Conclusion 4		

FIGURE 6.1 Task format for re-construction of narration: respondents sort statements A to F into the white and conclusions 1–4 into the light gray cells.

3. 注意点：多極構成としてのタスク

・評価モデル：知識や解釈の習得ではなく，歴史的思考のタスクと操作を実行するための転移可能な能力としてのコンピテンシーに焦点化→「自己完結的」であるべき

→しかし，文化社会的な意味を完全に排除することはできず，予備知識は異なる場合は多い。そのため，必要なコンテキストの量と深さ，公正さを見極めることが重要であるし，他の言語や文化への適応は難しいことを踏まえておく必要がある。

4. 教育との関連性

- ・「テストのための教育」の問題性
- ・しかし，こうしたコンピテンシーを育成するためには，民主的な強さが求められる。生徒のコンピテンシーの状況把握が何より不可欠。
- ・さらに，コンピテンシーに注目することで，認定的側面への肯定的な影響や教室での議論についてのきっかけになるかもしれない。生徒自身が評価課題の関連性と役割に対してコミットメントする可能性を拓くものでもある。