

Chapter 4 : Relating historical consciousness to historical thinking through assessment

第4章：評価を通して歴史意識を歴史的思考に関連づける

担当：広島大学大学院 M2 玉井慎也

著者情報 Catherine Duquette (キャサリン・デュケット)

- ★ ケベック大学シクーティミ校 (QUAC) の歴史学の教授
- ★ 職業教育機関 (CRIFPE-UQ) および歴史教育ネットワーク (THEN-HiER) のメンバー

- ★ 歴史的思考と歴史意識の関係性、歴史的思考の学びと評価に関心を持って修士号を取り、現在も研究を続けている
- ★ 直近では、リンゼイ・ギブソンと共同で歴史的意義のカード開発を行い、その実践成果を記事にまとめている。

(出典：[THEN-HiERのHP](#) および [Active Historyの記事\(2020.4.30\)](#) 参照, 2020年6月21日最終閲覧)**用語**

- ★ 「歴史的視点 (historical perspective)」※4章では、二次的概念の一種類としてではなく、歴史的思考の構成要素として「歴史的方法」に並ぶものとして使用されている。
- ★ 「ケベコワ (Quebecois)」→ケベック州 (原住民や言語) のこと。

論点

- ① 歴史意識の類型：リューズンの4類型よりも、本研究の4類型が優れている点は何か？
- ② 歴史意識の機能：歴史意識の育成は手段か (←何のための) ? 目的か (←どんな) ?

0. 概要 (pp.51—52)

2003年にカナダのケベック州で新しい歴史&市民教育カリキュラムが公示され、歴史的思考の育成を促進する必要が生じた。しかし、Lee&Ashby (2000), Barton (1997), VanSledright (2002) が指摘しているように、生徒は歴史の理解を通して「決して変わらない物語」から「過去の解釈に基づいた物語」に変えることが難しいと感じているようである。また、教師は歴史的思考の評価に苦勞し、時間がかかり、生徒の作業を観察するのが難しいと感じているようである。「歴史的思考」「歴史意識」「歴史的理解」などの数多くの概念を促進する豊富な研究は、概念間の関係を十分説明していなかったり、評価モデルを示していなかったりするため、教師が抱える課題を助けることができていない。

カナダ・ケベック州歴史&市民教育カリキュラム (2003) は、まさに以上で取り上げた「歴史的思考の育成を教師に求める一方で、教師が生徒の認知発達を進歩させる具体的な理論的枠組みや手法などを提供していない」という問題をはらんでいる。そこで、以下2つの問いを明らかにするために、ケベック州の高校最終学年148名の生徒の実証研究の結果を提示し、問題解決を図る手立てを考察している。

- RQ1：「歴史意識」と「歴史的思考」は、どのような関係にあるか？
 RQ2：2つの概念の関係をより明確に理解することで、歴史的思考の評価をどのように高めることができるか？

1. 理論的枠組み (pp.52—53)

- ★ 歴史教師が直面する最初の問題：語彙の曖昧さ（「歴史的思考」「歴史意識」「歴史的理解」）や研究者による概念の使い方の違い（例えば、Christian Laville (2004) の「歴史意識：集合的記憶との関連」と Conrad ら (2013) の「歴史意識：記憶・アイデンティティ・過去の批判的理解の間の相互作用の形式」の使い方は異なる）

☑ 「歴史的思考」

- ・ 「過去を注意深く解釈するために必要な一連の特定の認知的操作」のことで、「歴史的視点 (historical perspective)」と「歴史的方法 (historical method)」の2つの要素から構成されている (Laville, 2004)。以下の表 4.1 参照。

歴史的視点：過去の出来事の解釈を導く枠組み	歴史的方法：演繹的アプローチ
歴史的意義を確立する、継続性と変化の要素を特定する、原因と結果を分析する、歴史的な共感を育む、過去の複雑さを考慮に入れる	過去の社会現象を問う、仮説を提案する、利用可能なソースを確認する、信頼性に関してソースを分析する、最初の質問に答える

☑ 「歴史意識」

- ・ 「個人が持っている現在を理解し未来を考察することを可能にする過去の解釈」のことで、「非反射レベル (non-reflective level)」と「反射レベル (reflective level)」の2つのレベルがある。
- ・ 歴史意識は、個人が過去の出来事と今日の刻々と変化する世界との間の複雑なつながりを理解するために使用する物語を通じて観察することができる (Rüsen, 2004)。
- ・ 歴史意識自体は批判的思考の形態ではないが (Laville, 2004)、個人が過去の理解に対して自身の主観性を認識すると批判的思考と言うこともできる。

2. 研究方法 (pp.53—54)

- ★ 「歴史的思考」と「歴史意識」の関係を定義するため、ケベック州の高校最終学年 148 人 (男性 65 名、女性 83 名；平均年齢 16.2 歳) を対象とした質的研究を Dalongeville (2000) の問題解決モデルに基づいて実施。

→ 「生徒の歴史的思考力が歴史意識にどのように影響するか」を調査した。

第1段階：生徒は、過去が関連する現代の問題を解決する必要があるか自由回答（①裕福な国と貧しい国との格差の理由、②ケベコワ：Quebecois 文化への移民の影響、③武装サービスへの自発的な参加）→歴史意識によって採用された物語の出現を促進。

第2段階：生徒は、回答が同じグループで面接を行う。→研究者は、認知的対立を引き起こして問題の当初の理解に疑問を投げかける。

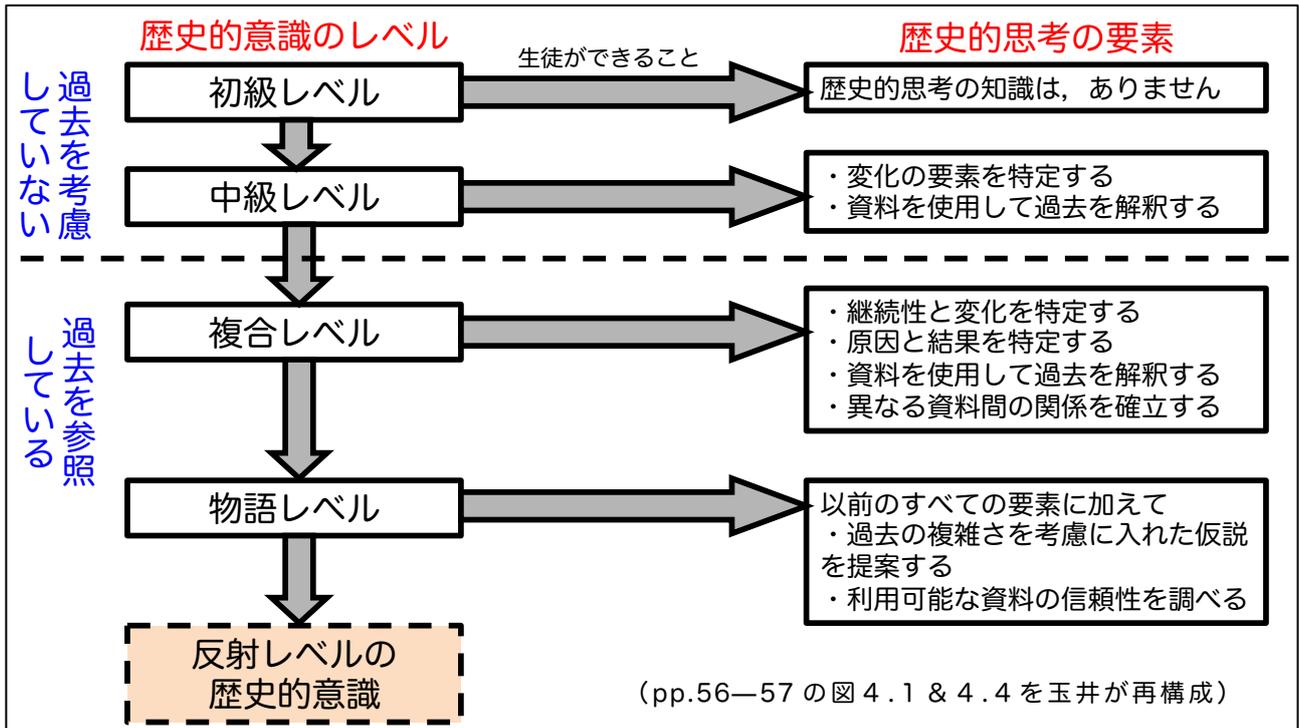
第3段階：生徒は、歴史的資料を分析する。→歴史的思考力を伴うプロセスについて思考発話法を使用して分析。

第4段階：生徒は、最初の問題に再度答える。→歴史的思考と歴史意識の関係を観察。

3. 歴史意識の育成 (pp.54—58)

★ 歴史意識の分類 (Rüsen, 2004) : ①伝統的 (traditional), ②典型的 (exemplary), ③批判的 (critical), ④発生的 (genetic)

★ リューゼン (2004) は、歴史が関連する現代の問題に直面した時、個人は常に過去を参照していると考えているが、本調査 (アンケート) の結果では、第三世界の貧困を悪天候と関連づけるといった過去を考慮しない生徒の実態が見えたため、リューゼン (2004) の枠組みを放棄した。代わりに、経験に基づいた独自の4つの分類 (以下の図4.1 & 図4.4) を開発。



初級 (primary) レベル : 第三世界の貧困問題を多くの説明ないしに社会的不正の例として非難したり、ケベコワ文化への移民を強く賛成・反対するが、そのような信念を持っている理由を説明することはできない。

中級 (Intermediate) レベル : ケベック州の経済状況を第三世界の国々で見られると予想される状況と比較することで貧困を説明しようとする。したがって、ケベックをモデルとして使用することで、繁栄を保証する基準を決定する。しかし、このレベルでは未だ過去の出来事に言及することはない。

複合 (Composite) レベル : 過去と現在の両方の原因を言及しているが、必ずしもリンクできていない。このレベルにいる生徒にとって、過去に起こった出来事は現在の出来事に影響を与えていないものだと理解されている。

物語 (Narrative) レベル : 過去の出来事が今日の状況にどのように影響したかを説明 (物語を構築) できる。長い一連の原因を列挙するだけでなく、過去から現在までの歴史的現象の進化を説明する物語を構築する。このレベルの生徒は、反射的な歴史意識の形を示すことに最も近い生徒である。

★ 第1段階から第4段階に移動すると、歴史意識の初級レベルと中級レベルの生徒の割合が減少し、複合レベルと物語レベルの生徒の割合が増加する。具体的には第3段階後に中級レベルの生徒は平均27%減少しているが、物語レベルは平均21%増加している。→第1段階から第4段階までの間で何かが起こっている。「歴史意識の変化は、歴史的思考力に関連しているか？」を調べるため、歴史的思考に関する詳細な分析を進める。

4. 歴史的思考と歴史意識の相関関係 (pp.58—61)

★ 第3段階と第4段階における歴史意識のレベルを比較し、歴史的思考の2つの構成要素（歴史的視点と歴史的方法）を分析した。

初級レベル：「歴史的視点」に関連する要素は回答にほとんど見られず、常識に基づいて回答していた。「歴史的方法」に関連する要素も回答にはほとんど見られなかった。資料に疑問を呈すことはなく、事象間のリンクが見られず、資料の解釈をする際に一次資料を引用していない。これらの生徒は、過去と現在の境界が不明であると思われ、今日の道徳と価値観のフィルターを通して過去を理解しているようだということが示唆される。こうした生徒の言説は、歴史的思考に関連する知的スキルが育成されていないと言える。

中級レベル：歴史的思考に基づいて課題を実行するよう求められると依然として苦労する。生徒の78%は、提供された資料を解釈する際に過去の知識を使用せず（使用できているのは15%）、日常生活の要素を使用している。例えば、「歴史的共感」をする場合は常識に基づいて行われる。複合・物語レベルとの違いは、現在とは関係がないとして過去を理解している点である。実際、生徒の47%は連続性の要素ではなく（連続性を強調しているのは15%）、過去と現在の変化の要素を強調し、今日の社会が過去の社会よりも道徳的に如何に優れているかを強調する傾向がある。映画を歴史教師から提供された資料と同等の信頼性のあるものとして捉える生徒も多い。これらの生徒は、現在と過去の境界が未だ不明であり、時より歴史的な資料から重要な情報を特定することができるものの、適切な解釈を可能にするのに十分な視点の要素が統合されていない。回答も、歴史に関連しているのではなく、道徳に関連している段階の生徒である。

複合レベル：歴史的思考の一部が育成された生徒。生徒の50%は、提供された資料の解釈をする際に、継続性と変化、原因と結果を特定できる。しかし、過去の解釈としての歴史に対する理解はまだ不十分である。生徒の56%は、依然として「(たった一つの)正しい」答えを探している。しかし、これらの生徒は、自ら学習の必要が依然として残っている歴史的思考の要素を特定できる。そして、歴史的資料の信頼性に疑問を投げかけることもできる。物語レベルとの違いは、この段階の生徒が解釈した歴史的問題に対する回答と異なる解釈が「間違っている」と見なされ、破棄されることである。批判的思考を高め、歴史を過去の複数の解釈として理解する必要が残されている。

物語レベル：問題を解決するために常識を使うのではなく、提供された資料にある情報を参照する傾向がある。このレベルの生徒の回答には、歴史的共感、継続性と変化、原因と結果を使用した言説が見られる。これまでの3段階のレベルと比べて決定的に違うことは、過去の複雑さを考慮に入れる能力があるかどうかという点である。歴史的資料の主観性を認識しており、一事象の解釈が異なる解釈をもたらす可能性があることを受け入れている（accept）。さらに、この段階の生徒は自身の解釈に疑問を投げかける（こうした傾向が見られるのは18%の物語レベルの生徒だけ）。

5. 歴史的思考力を評価する手段としての歴史意識 (pp.61—62)

- ★ 研究結果は、反射レベルの歴史意識の育成と歴史的思考力との間の強い関係を強調。
- ★ 歴史意識のレベルは、**歴史的思考力の指標**として理解できる。
- ★ 生徒が歴史意識のレベルを移動するためには、歴史的思考の特定の要素を育成しなければならない。例えば、中級レベルから複合レベルへ移動するためには、原因と結果、継続性と変化の要素を特定する能力を身につける必要がある。
- ★ 教師は、歴史的思考のすべての要素を個別に評価する必要はなく、生徒の一般的な歴史意識のレベルを評価できるため、**評価プロセスが簡略化**される。例えば、生徒のほとんどが中級レベルの場合、教師は継続性と変化の概念に取り組み、生徒が過去と現在のリンクを理解できるようにする必要がある。
- ★ この評価モデルは、生徒が歴史のディシプリンをどのように理解しているかを見分けることができるため、**生徒が抱くかもしれない特定の誤概念 (misconceptions) に集中**することができる。
- ★ 歴史意識の4層モデルと評価モデルを組み合わせることで、教師が歴史的思考力に関する生徒の進歩を**素早く評価できるツール**となる。

☑歴史教室での評価モデルの使用例

レッスン導入部：生徒は問題に対する最初の回答をする→教師は本研究で開発した**4層モデル**を使用して歴史意識レベルを評価する

レッスン展開部：生徒は大きな質問に答える時間に当てる→教師は**歴史的思考のどれに集中するかを決定する**

レッスン終結部：教師は生徒の歴史意識レベルを評価し、**当初のレベルと比較して生徒の歴史的思考力が進歩したか、進歩した場合どのように進歩したかを確認する**。ただし、歴史的思考力はすぐに習得できるものでないことを認識しておく必要がある。

6. 結論 (p.62)

歴史的思考力を評価することは、ケベック州の歴史&市民教育カリキュラムに関連するデリケートな問題の一つのみである。調査結果を検証するための複数の研究が今後必要だが、本研究で開発した評価モデルは教師の困難に対する解決の示唆を提供している。

【参考文献】

- ・ 宇都宮明子 (2016) 「歴史意識の教育目的概念化に向けての考察」『佐賀大学教育学部研究論文集』第1巻, 第1号, pp.41—53. [CiNii](#)
- ・ 宇都宮明子 (2016) 「日独歴史意識研究の比較考察」全国社会科教育学会『社会科研究』第85号, pp.13—24. [CiNii](#)
- ・ 宇都宮明子 (2017) 「歴史意識研究の史的展開と今後の展望に関する考察」日本社会科教育学会『社会科教育研究』第130号, pp.38—50. [CiNii](#)