

7 章

歴史的思考を評価するための設計プロセス

1 時間テストの場合

2020/7/31

I・HEAP

担当：渡邊竜平（広島大学大学院教育学研究科）

◎著者情報

Peter Seixas



- ・ブリティッシュコロンビア大学名誉教授（2016 年退職）
- ・バンクーバーで高等学校社会科を 15 年教えたのち、カリフォルニア大学で博士号取得。
UBC 歴史意識研究センター長に就任。
- ・研究テーマは歴史教育と歴史意識，社会科教育研究，集合的記憶，歴史意識，カリキュラム研究など。

<https://edcp.educ.ubc.ca/faculty-spotlight-peter-seixas/>

Lindsay Gibson



- ・UBC のカリキュラム・教育学専攻の助教授
- ・オカナガン公立学校で 12 年，中等学校の歴史と社会科を教えたのち，UBC でカリキュラムと教育学の博士号取得。
Historical Thinking Project の執行委員会のメンバー
- ・研究テーマはカリキュラム設計、歴史的思考、歴史意識、評価、教師教育、ディフィカルトパスト、教育と学習など。

<https://edcp.educ.ubc.ca/faculty-staff/lindsay-gibson/>

Kadriye Ercikan



- ・教育カウンセリング心理学科、特別教育学科教授
- ・教育評価と教育研究の方法に焦点を当てて研究。
学校の評価、政策決定、各国の教育システムの有効性の比較、教育に関する研究を行うための情報を提供
- ・研究テーマは国際的評価，妥当性と公平性，教育測定など。

<https://ore.educ.ubc.ca/2014/08/29/kadriye-ercikan/>

◎議題の提案

日本において歴史的思考を評価することは必要か。それはなぜか。必要であると考えられる場合，その実現に必要な条件，もしくは環境とは何か。史実の記憶より優先すべきか。

◎用語

- ・情報（information）として読む…文書の情報を無批判に受け入れて読む
- ・痕跡（trace）として読む…信頼性の低い史料でも，著者の意図等を理解できると理解

◎整理の方法

この論文は Ercikan&Seixas(2011)の証拠中心評価設計に基づいていると思われる。

Ercikan&Seixas(2011)の証拠中心評価設計は3つの相互依存するモデルから成る。

①**認知学習モデル**…評価の対象となる知識、能力、高次思考の要素から構成。タスクモデル(どの評価タスクに重点を置くべきか)と証拠モデル(認知学習モデルで特定された能力に関連してタスクへの反応をどのように解釈すべきか)の両方を決定。

②**タスクモデル**…生徒の反応を引き起こすことができるタスクの重要な特徴と、学習進歩における生徒のレベルの証拠を提供できる成果を記述したもの。①から導出。

③**証拠モデル**…認知学習・タスクモデルと密接に関連。タスクについて、生徒の行動をどのように観察するかが、学習の進歩のレベルとどのように関連しているかを記述。

(Ercikan&Seixas,2011 ; pp.251-253 を要約)

◎本発表は、**認知学習モデルに該当すると思われるものを赤**、**タスクを青**、**証拠を紫**に色分けして示している

◎本文の内容

近年の歴史カリキュラム・スタンダードにおける歴史的思考の目標取り入れ

→対応する評価の開発が追い付いていない

歴史の評価：事実の記憶→比較的容易・効率的

歴史的思考の評価→概念上の問題、信頼性、スコアリング効率、試験時間の問題

【課題設定】

さまざまな評価の状況に応じて使用、開発、調整できると思われる機能を備えた1時間のテストの設計について調査する

→教師や評価開発者のための原則、課題、潜在的な解決策を定義するために、使用、開発、調整できると思われる機能を強調する

○設計プロセス…HT プロジェクトの歴史的思考に関する研究に基づく

- ・歴史的意義を確立する・一次史料の証拠を用いる・継続性と変化を特定する
- ・原因と結果を分析する・歴史的視点を取る・歴史的解釈の倫理的次元を理解する

○設計プロセスにおける課題

①歴史的知識と歴史的思考との相互依存関係

抽象的に「原因」を理解しただけでは「原因」を理解したとはいえず、

「第一次世界大戦の5つの原因」を暗記して因果関係を理解しているともいえない

②歴史実践の読み書きへの大きな依存関係

歴史的思考を利用させずに読み書きのスキルを測定することになるのでは

歴史的思考の評価へのアプローチ

NRC の評価三角形

1. 評価の対象となる生徒の歴史的思考(または**認知**)の**モデル**は何か。

2. どのような**タスク**が生徒の反応や成果の**観察**を可能にし、生徒の歴史的思考の証拠を提供するか。

3. この観察結果は、生徒の歴史的思考の**証拠**としてどのように**解釈**されるのだろうか。

1時間のテストから適切な測定を行うため、6つの概念のうち3つに注目

①証拠

- ・過去に何が起こったかについての主張の証拠として一史料文書を使用するために必要な認知プロセス（著者の観点と目的を考慮して読む必要）
- ・失敗：文書を提示情報として読む（著者の意図や暗黙の仮定の理解のためでなく）

②視点

- ・私たちの現在の信念、価値観、動機と、昔の人々のそれらとの間の潜在的な違いの深さを明確にすること
- ・同じ歴史的瞬間の中に、さまざまな潜在的に比較できない見方が共存できることを認識
- ・証拠と重複（著者の視点を推論，史料分析の必要性）

③倫理的次元

- ・過去の犠牲や不正が今日に及ぼす影響を評価すること
- ・現代主義の危険と行為者が活動していた歴史的な文脈を認識する必要性
- ・視点との関係、私たちの勉強対象と私たちの間の歴史的距離を交渉することに依存

認知モデルから観察・解釈へ（付録の表1参照）

証拠（発表者註：歴史的思考の概念の証拠）の認知及び観察表

	生徒の理解	観察可能な行動	観察可能な行動を生み出す可能性のあるタスク
1	歴史とは、一次史料からの推論に基づく解釈であることを理解している。 痕跡、遺物、記録（一次史料）は必ずしも記述（accounts）ではないことを理解している。	一次史料（痕跡と記述の両方）から正当な推論を行う。記述と痕跡（一次史料）を区別する。	記述と痕跡を提示する。 「これらから何が学べるのか？どう違うのか？」
2	一次史料を調査、議論、または記述のための証拠に変える質問をする。	史料を解釈するための質問を練る。議論の支持または反対に関連する情報を解釈する。	一次史料を提示する 「この史料が答えを出すのに役立つであろう問いを2つ書いてください。」 一連の問いを提示する 「この史料が答えを出すのに役立つと思うのはどれですか？」
3	作られた当時の状況や世界観を踏まえて史料を読む（文脈化）。	出来事、行動、動機を解釈する際の物質的条件（技術を含む）と世界観（史料の文脈）の役割を明確にする。	自分たちとは異なる状況（例：スルタンが兄弟を殺した、魔女が焼かれた、児童労働）の史料を提示され、信念体系と条件の観点から行動を説明する。
4	史料の著者/作成者の意識的な目的とその仮定を推測する。（出所）	著者の目的と仮定は、史料を解釈する際に考慮される。	史料と著者の背景に関する基本的な情報を提示された場合、著者の目的と仮定を特定するために両方を使用する。
5	単一の史料からの推論を他の史料（一次および二次）からの推論で立証し、確実性の度合いを表現する。（確証）	推論の妥当性を検証および評価する。	単一の史料と問いが提示された場合、他にどのような文書や史料が推論や解釈を裏付けるのに役立つか？

○3つの歴史的思考の概念に対して、概念の熟練度を示すことができる**観察可能な行動**とそれらの行動を生成することができる対応する**タスク**を持つ概念の構成要素を配列する**認知**と**観察表**を生成。結果、すべての項目にルーブリックのスコアが付けられた。

テスト

1914年戦争対策法、ウクライナ「敵国人」に対するカナダの政策についてのテストを設計

→第一次世界大戦の抑留の選択…歴史的思考の倫理的次元との関連性

- ・第一次世界大戦における、主にオーストリア・ハンガリー帝国からのウクライナ移民 8,579人「敵国人」の抑留に関する6つの箇条書きで示された基本的な情報から始まる
 - ・五つの主要な史料からそれぞれ約100語ずつの抜粋があり、タイトルと著者、日付、文脈に関する情報を含む短いキャプションが付いている
 - ・各抜粋の後には、多肢選択式または短答式の1~3問の質問が続く
- 最後に、二つの構成された回答の質問は、生徒に段落回答を書くためにすべての文書を使うように求める

生徒…社会科11年生カリキュラムの一部として第一次世界大戦を学ぶ

しかし特定の出来事への知識はない

史料選択と質問の枠組み

○評価項目を構築するための史料の使用

→文書テキスト、認知モデル、質問の言葉遣いの3つを考慮する必要

「認知モデルのどのような要素を史料で調べることができ、

どのような質問をすれば、生徒はこれらの要素の能力を示すことができるのだろうか。」

→3つの要素の相互依存関係、相互に依存した調整と改訂

○史料について

史料①：1899年カルガリー新聞、モリス神父のインタビュー

ガリシア人(ウクライナ人)については、北西部全域で彼らに同情的な人に一人も会ったことがありません。彼らは、文明から見れば、インド人の10倍も低いのです。彼らは公衆衛生について全く知らない。彼らの個人的な習慣や行動は動物に似ていて、エドモントンの通りでさえ、市場に出れば、男も女も子どもも、チェックされなければ、その場所を普通の下水道に変えるだろう。

- ・インディアンが低く、ガリシア人がさらに低い「文明」という、19世紀のヒエラルキー
 - ・ある宗教指導者によって話され、新聞に掲載されたという事実
- 当時のカナダ人にこの価値観が広く受け入れられていた表れ
- ・「ガリシア人」生活様式についての信頼できる報告ではないが、当時の確立されたカナダ人の態度の痕跡として非常に有効

この史料は今日の歴史家に役立つでしょう、なぜなら

- a.カナダへ移住したガリシア人の個人的な習慣を記述するから
- b.この時代のガリシア人とインディアンの生活を比較したから
- c.カナダへのガリシア移民に対するカナダ人の態度を明らかにするから (正解)
- d.エドモントンの通りの状況を理解するのに役立つから

- ・洗練されていない歴史的思想家が到達するかもしれない答えを予想する、
もってもらしい不正解の選択肢を作ることの困難性

→生徒が回答を説明するためのフォローアップの機会を設けた

史料②：収容所の外部視察員、G・ウィルリッヒが1916年に発表した報告書からの抜粋

ウルリッヒは収容所の囚人たちを「...善良で、丈夫で、当たり障りのない男性、有能で、働く
意思があり、そのほとんどがカナダ市民になることを望んでいる...」と表現

- ・著者の立場を具体的に説明したキャプションを付け、生徒に「なぜウィルリッヒ氏は、
ウクライナ人をモリス神父とは違うように表現するのか」と一言説明させた

- ・生徒は文書の著者の視点について考えるよう促される

→構成された解答項目は、生徒の解答を解釈するためのスコアリング規準を要求する。

規準は、認知および観察表を用いて事前に開発され、パイロット試験を通して改訂

- ・ウルリッヒの質問には三段階の尺度があった(2、1、0)

→・文書に基づいて、ウルリッヒまたはモリス神父の視点および彼らの動機を、
彼らの位置、目的および/または文脈に照らして説明した場合は2点。

- ・両者の違いを部分的に説明した場合は1点。

- ・答えがなかったり、間違っていたりすると、生徒は0点。

※項目応答理論に基づく分析によると、スコアリング規準はスコアレベル1と2の
間を十分に識別できなかった

- ・最初の2つの文書で主張の相違を明示的に明らかにした後、さらに3つの文書が続く

→著者の暗黙的・明示的な見解と仮定、歴史家による文書の潜在的な使用について質問
「非難する」言葉や「正当化する」言葉を用いて、倫理的な問題も紹介

これらの問題は、生徒に自分たちの見解を解釈するよう求める文書の観点から表現

史料③：マニトバ・フリー・プレス、1916年、ウクライナ系新聞編集者の署名入り書簡

- ・抑留に抗議するカナダのウクライナ系新聞編集者6人が署名

- ・多肢選択式の問題が2問出題

例)「新聞編集者は誰が悪いと思ったのですか。」(非難)

史料④：カナダの高名なC.J.ドハティ法務大臣の演説、下院、1918年4月22日

- ・仕事を見つけれないウクライナ人を救済するための人道的法令として抑留を擁護

- ・続いて短答問題を1問出題

例)「ドハティはオーストリア人の抑留が正当化されると信じましたか?」(正当化)

史料⑤：子どもから被抑留者の父への手紙

- ・父なしで生活することの困難さを述べた

- ・続いて多肢選択式の問題が1問出題

○最後の2つの問いで、生徒たちに抑留政策が正当化されるかについて熟考することを要求

- ①第一次世界大戦中、カナダ政府はウクライナ人に対する政策を正当化したか? 文書の中
の対照的な視点について議論し、その理由またはそうでない理由を説明してください。

②今日のカナダ政府は、第一次世界大戦中にウクライナ人カナダ人を抑留したことを償う義務がありますか？そうである理由やそうでない理由は何ですか？(ここでは生徒のために足場が用意されていました)

○**スコアリング**は四段階評価(0、1、2、3)に基づいた

- ・生徒が文書の中で少なくとも二つの対照的な視点を議論し、それぞれが政策の正当性または不当性とどのように関連しているかを正確に説明し、それぞれのケースで著者の立場と状況(条件)を参照した場合、3点。

- ・同じことを1つの視点だけで行った場合、2点。

- ・証拠のための史料を使用せずに、一般的な信念の陳述をしている場合は1点。

※**スコアリング規準**は、質問のための3つの歴史的思考の概念すべてからの**認知的要求**から導き出された。

考察と結論

①HTPで定義された6つの歴史的思考の概念のうち、3つの**定義**からスタート
それぞれを理解した**生徒に何ができるか**という観点からこれらを再検討

②各能力を示す**サンプルタスク**を定義

1つの教室期間内に管理できるテストのさまざまな質問形式で、
本質的な歴史的トピックに関する**タスクモデル**の実際の質問を作成

③**テスト項目に対する生徒の反応の分析**

認知モデルにおける交絡因子、さらには**タスク自体**に関する新しい洞察を得た
生徒の回答は、史料の適切な読解を支援する文書のいくつかの特徴を明らかにした

1 モリス神父のような異質性は、彼のような考えを公に表現することを可能にした社会的状況について、すべての生徒が十分に根拠のある観察をするためのきっかけとは必ずしもならず

→異質な環境に入る機会としてそのような文書を体系的に教えることが必要

2 考えの異質性だけでなく、その文書の著者が持っている立場の複雑さも重要

→父親に手紙を書いた被収容者の娘、アメリカ政府代表など

3 文書間の対照的な見解は、情報としてではなく痕跡として読み取ることによって解決できる不一致を生み出すことを期待

→無批判に情報を受け入れたが、時系列でつなげて滑らかな物語にして回避する生徒も

○同じ生徒が、同じ文書に応答しても、同じ**認知要求**に関して異なる**レベル**で実行する多くの事例が存在

→限られた項目に基づいて歴史的思考における特定の**レベル**の能力を生徒に割り当てることについて注意を喚起、複数回にわたる継続的な評価が望ましい

○これらの課題にもかかわらず、この一時間のテストの構造は、歴史的思考の評価を設計するための有望な**タスクモデル**を提供

- (1) 歴史的思考の概念の一つを中心に形成された歴史的解釈の真の問題(倫理的次元)
 - (2) 生徒の読解レベルに適切な一次史料文書(100語程度)の一連の5つの抜粋
 - (3) 小さな項目に対処する能力の証拠を提供し、生徒が歴史的出来事についての考えを足場かけするのを助ける、各抜粋の後に続く短い回答および/または複数選択問題
 - (4) 一つまたは二つのより長い構築された解答項目であり、生徒は複数の史料を扱える
 - ・このモデルは、分析が累積的に構築される、複数の史料を有している
 - ・生徒が単一の文書を分析する機会を提供
 - ・生徒が一度にすべての文書に直面することなく、複数の文書を使用する機会を提供
- 展望・今後の方向性
- ・歴史上の倫理的論争を標的にしたテスト
 - ・受験者の感情的な反応を誘発、アイデンティティが危険にさらされている場合なおさら
 - ・今回省略した原因と結果、継続性と変化、歴史的意義による新しい試験項目の基礎作り

発表に使用した参考文献

- ・ Ercikan, K., & Seixas, P. (2011). Assessment of higher order thinking: The case of historical thinking. In G. Schraw & D. R. Robinson (Eds.), *Assessment of higher order thinking skills* (pp. 245–261). Charlotte, NC: Information Age.