

Chapter 10 歴史授業における評価のための探究アプローチ

(Inquiry approaches to assessment in the history classroom)

Allender, T., Clark, A. & Parkes, R. [eds.] (2019) *Historical Thinking for History Teachers*, pp.129-144.

【著者紹介】ヘザー・シャープ (Heather Sharp) ¹

所属：ニューカッスル大学／教育・芸術学部の上級講師

History Network for Teachers and Researchers (HNTR) 委員長

『Historical Encounters: A Journal of Historical Consciousness』編集委員

研究：困難／トラウマな過去の教育 (Teaching difficult/traumatic pasts)

歴史的意識と道徳的意識 (historical and moral consciousness) に関する

スウェーデン研究評議会歴史分野最大のプロジェクト (\$878,000 project)

著書：絵本『平和のための思い出 (Remembering for Peace)』(2018, The adventures of Emma and Ryan)



【専門用語】

- inquiry approaches：探究アプローチ (デューイやブルーナーに代表される構成主義アプローチ)
- diagnostic assessment：診断的評価
- formative assessment/assessment for learning：形成的評価／学習のための評価
- summative assessment/assessment of learning：総括的評価／学習の評価
- reflective practitioners：反省的実践家
- declarative and procedural knowledge：宣言的知識と手続的知識
- contestable nature of historical knowledge：歴史的知識の論争可能な性質

【論点】

①【評価に対する学習者のコミットメントの要求】(関連 p.136)

探究の方向性と目的について継続的な考察や再評価を行う主体について、著者は教師だけでなく子どもも含めるべきとの立場をとっている。歴史授業の「実施」場面だけでなく、「計画」・「評価」・「改善」場面においても学習者のコミットメントが求められるとすれば、それはどうしてか。実際上、できるか。

②【評価規準・基準・アンカー作品の明示の是非】(関連 pp.140-142)

どのような観点から評価するか (=評価規準)、達成度にはどのような段階があるか (=評価基準)、A (高い達成度) ~C (目標達成) ~E (未達成) の模範解答は何か (=アンカー作品)、といった3点について、著者は教師が生徒に開示／教師と生徒が共同で開発すべきとの立場をとっている。3点を明示することの教育評価機能とは何か。その利点・欠点を踏まえ、著者の立場に賛成するか、反対するか。

【例】賛成。子ども自身が学習を調整する上で、診断機能を活用して歴史的思考の状態を把握できるのでは？

反対。アンカー作品を明示することは、多様なA基準の歴史的見解の想像を抑制してしまうのでは？

¹ 参考 URL：<https://www.newcastle.edu.au/profile/heather-sharp>

本章では、「評価 (assessment)」という行為が、教師・保護者・子どもにとって感情的な経験に繋がることがあるという前提のもとで議論がスタートしている。評価結果の意味を理解して自分自身の反省材料として捉える「反省的実践家 (reflective practitioners)」もいれば、レベルを割り当て/割り当てられて落胆する人、明確な採点基準が明示されておらず他者との評価結果の違いから不満やパニックを引き起こす人もいる。こうした様々な評価のアクター・ステイクホルダーが歴史授業を取り巻いている点に留意したとき、歴史を探究する教室をいかにデザインできるのだろうか。

1. 評価の最新動向と歴史授業における評価の導入目的

●構成主義に裏付けられた探究アプローチ

「探究アプローチ」：デューイやブルーナーの論考を理論的根拠とした学習アプローチのこと。

現代の歴史教育では、Hoepfer, Gilbert, Taylor, Young, Marsh, Cooper, Chapmanといった代表的な論者が探究アプローチと評価を論じている。

→Chapman (2009)「歴史という学問は、探究 (enquiry) のプロセスであり、遺物や報告書という形で現在に残っている過去の痕跡に批判的に関わることで、過去についての疑問を投げかけ、それに答えようとする努力によって構築されている。」

→Cooper & Chapman (2009)「史料を選び、解釈し、組み合わせることで過去の解釈を構築することが歴史の中心である。」

→Board of Studies NSW (2012)「歴史とは、学習者の好奇心と想像力を育む、過去に対する規律ある探究プロセスである。歴史認識は、どのような社会においても不可欠な特性であり、歴史的知識は自分自身と他者を理解するための基礎となる。歴史探究のプロセスは、関連する質問をつくる能力、史料を批判的に分析・解釈する能力、文脈を考慮する能力、異なる視点を尊重し説明する能力、解釈を発展させ立証する能力、効果的なコミュニケーション能力などを育成する。」

●評価行為がもたらす影響：教育評価機能

David Boud (1995)「すべての評価行為は、学習者が何を学ぶべきか、そしてどのように取り組むべきかについてのメッセージを与えている。したがって、評価実践のアクターである教師や管理職は、評価方法の質を保証し、すべてのステイクホルダーによって公平な評価を目指すことが重要である。」

→特に、高得点が求められる外部評価や大規模テストなどの「教室の外側からの評価」においては、透明性の確保とエビデンスに基づく説明責任が求められる＝公式の「総括的評価」「学習の評価」



Klenowski & Wyatt-Smith (2012)「成績達成の瞬間的な証拠ではなく、学習者の現状の達成度に応じた今後のトピック選択や指導法を証拠として知らせることができ診断テストも重要である。」

Carrasco & Martínez (2016)「歴史的知識を正しく評価する前に、歴史の認知学習モデルの定義を確立する必要がある」

→特に、日々の授業の中で複雑な歴史的思考を評価していく「教室の内側からの評価」においては、評価課題の設定、課題遂行のための足場かけの構築、そして実際に子どもたちが辿った足跡に対する継続的なフィードバックの提供が求められる＝「診断的評価」「形成的評価」「学習のための評価」

●「反省的実践家」にとっての「評価」

「反省的実践家」は、「評価」を学習達成度の報告（一般的にはA～Eのグレードマークの割り当て）の基礎となる情報ツールとしてだけでなく、更なる教育・学習の改善の方向性や具体的な内容・方法の意思決定をするための情報ツールとしても活用する。

2. 歴史授業実践における評価

●構成主義における「歴史学習を評価する」という意味：learn best ‘by doing’ の信念

★「歴史学習」とは何か？

→Sheehan (2013)「批判的な市民として社会に参加するためには、**学問の方法論と語彙を体系的に利用して過去を理解していく歴史的思考の発達が必要である。**」

→Carrasco&Martínez (2016)「**事実や概念の暗記のみに基づく歴史教育は**、社会現象を理解するための強固な基盤を獲得したに過ぎず、情報が瞬時に得られるインターネット世界の中では**非効率的**であり、**時代遅れ**である。」

★「歴史学習」をどのように評価するか？

→Sheehan (2013)「(事例：「1915 ANZAC DAY の歴史的意義」の場合)『歴史的意義』についての理解を問い、子どもに自らの歴史的思考を示すよう求め、**外発的動機付けと内発的動機付けの両方が影響する評価課題を設定する。**」

→Carrasco&Martínez (2016)「子どもたちの歴史学習を探究アプローチとして捉えた場合、質的評価ツールが必要になる。また、**子どもは自分自身のメタ認知的な判断を意識する必要があり、自己評価や相互評価を利用することで、反省を促すことが求められる。**」

★「歴史学習」の何を評価するか？

→Ormond (2011)「『**基準に基づいた評価 (standards-based assessment)**』が歴史教育にもたらす**意図しない影響を考慮する必要がある。**」

★フィンランドの調査結果：1990年代の伝統的な国家主義的歴史教育の展開後、ナショナル・カリキュラムの変更によって本質的知識ではなく手続的知識を重視した歴史教育へと方向性が移行したにもかかわらず、多くの裁量権の高い教師やその下で学ぶ生徒は引き続き本質的な知識を重視していた。一方、熟達した教師は**本質的知識と手続的知識をカリキュラムに盛り込む**ことに成功していた。

★「歴史学習」の達成をどのような手法で評価するか？

→William, Klenowski&Rueda (2010)「評価課題を設計し、実際に取り組みさせるには時間がかかる。**手短かに採用でき、子どもたちが自身の歴史的思考や歴史的理解を様々な手法で伝えることの習慣を形成する複数のモード**がある。評価課題を複数準備しておくことは、教師が子どもの進捗状況を診断し、次に必要なトピックや学習活動の修正点を教えるためのオプションとなる。」

モード	例
書く系	エッセイ、ペーパーテスト、多肢選択式問題、短答式問題
書かない系	スピーチ
ハイブリッド系	研究発表、ユーチューブを活用したプレゼン発表
従来とは異なる系	コンセプトマップ、インタビューやカンファレンス（相互評価・グループディスカッション）、ポートフォリオ（日記、スケッチ、電子記録）、パフォーマンス（ロールプレイ、構造化された議論、ディベート）、作品（展示、発明、調査プロジェクト）、刺激的な発問に対する反応

3. 効果的で公平なフィードバック&採点のために

●評価＝感情的な経験という前提

子どもが受け取るフィードバック・採点は、パニックの感情を引き起こす可能性がある。一般的に、子どもたちは完成した課題がどのようなものかわからないことが多く、こうした不確実性は、課題に取り掛かること、ましてや完成させることへの不安につながる。また、他者と異なる作品を提出して、異なる評価結果が下されることへの不安や不満を募らせることもある。

→教師は、効果的で公平なフィードバック・採点を行うために、原則を策定する必要がある。

【原則1】 評価規準の明示：メタ言語、明確な指針（目的・対象・方法）を提供

【原則2】 評価基準の明示：期待値となる満足レベル、知識の深さ、明確な採点基準を提供

【原則3】 アンカー作品の明示：参照可能なモデルとなるサンプルを提供

→「評価」は指導機能だけでなく、学習機能を有している。

●フィードバックの目的とタイミングの共有

何のために評価課題を出しているのか（例えば、レベルの割り当てなのか、進捗状況の把握なのか、進路に活用するのか）、いつ・どのくらい・どんな手法でフィードバックが返ってくるのか（事前にレベルを教えるのか、日々与えるのか、まとめて与えるのか、書面で与えるのか、口頭で与えるのか）

→評価課題それ自体と次の改善計画について批判的に考察できる構造化されたワークシートの開発が求められる

●モデリングとスキュフォールディングの重要性

★宣言的知識と手続的知識の焦点を当てた探究アプローチの評価は、歴史家のモデリングが必要

★歴史的知識の論争可能な性質について理解する必要がある

★実社会の問題と関連しているかどうかという真正の評価の観点から評価課題を設計するところに終わるのではなく、その課題遂行のための足場かけを構築する必要がある