

イングランド歴史教育では二次的概念の成長を どのようなツールを用いて評価しているか

ーラーニング・プログレッション・モデルを活用した「診断」と「足場かけ」に着目してー

What Tools Are Used to Assess Second-Order Concept Progression in English History Education?
- Focusing on "diagnosis" and "scaffolding" using the Learning Progression Model -

玉井 慎也
(広島大学大学院)

キーワード：二次的概念、形成的アセスメント、ラーニング・プログレッション (LP)、CHATA プロジェクト

Key Words : Second-order Concepts, Formative Assessment, Learning Progression (LP) , Project CHATA

I. 研究目的

現在、日本の歴史教育において「歴史的な見方・考え方」を中核とした指導が一層求められている。

「歴史的な見方・考え方」という教育用語は、学習指導要領上の行政用語であるとともに、学校や学会で広く使用されてきた学術用語でもある⁽¹⁾。また、「教科の本質」とも表現され、学校の歴史教育において育成する資質・能力の一部を指すとともに、教科の位置づけを明確化・差異化する上で使用されている⁽²⁾。つまり、「歴史的な見方・考え方」に関連した研究は、歴史教育がなぜ学校教育として必要なかという問いと常に連動する。

では、「歴史的な見方・考え方」とは、どのような意味として捉えられてきたのか。捉え方の一つが、「君主」「教会」「革命」などの歴史の内容的枠組みを指す「一次的概念 (first-order concepts)」と、「原因と結果」「継続と変化」などの歴史の方法的枠組みを指す「二次的概念 (second-order concepts)」という2類型である⁽³⁾。

ここで、日本の直近の潮流を確認してみると、現在の学習指導要領における「見方・考え方」は、「追究の視点や方法」と言い換えられ、具体的な「歴史的な見方・考え方」の種類としては、「原因と結果」「継続と変化」などが代表例として挙げられている。また、学術論文においても、「歴史的意義」「歴史的証拠」「歴史的共感」などのキーワードが「歴史的な見方・考え方」の一種に位置づけられている⁽⁴⁾。こうして見ると、日本では政策的・学術的に二次的概念として「歴史的な見方・考

方」を捉える潮流に位置づけることがわかる。

ただし、日本の学習指導要領では、「歴史的な見方・考え方」を指導対象(資質・能力)には位置づけているものの、評価対象とはしていない点が政策的課題として指摘されている⁽⁵⁾。

また、日本の学術論文の中では、「歴史的な見方・考え方」を重視した中等教育段階の開発的・実践的研究の中で、学習評価に関する以下の2点が課題として指摘されている⁽⁶⁾。1点目は、「何をもって物事を歴史的に見て・考えていると判断するか」という評価規準(クライテリア)の明確化である。2点目は、「どうすれば歴史的な見方・考え方が深まっていると判断するか」という評価基準(スタンダード)の具体化である。

そして、これら2点は、決して中等教育段階だけの課題ではなく、初等教育段階から継続的・連続的に「歴史的な見方・考え方」を評価していく上で重要な課題だと認識されている。なぜなら、一度きりの実践では「歴史的な見方・考え方」の成長は十分促せないからである。小学校・中学校という義務教育段階、そして高校・大学へと歴史教育が続いていく中で、特に義務教育段階における長期的な指導と評価の一体化が求められているのである。

本稿の目的は、上述の課題を先んじて経験し、乗り越えていったイングランド歴史教育に注目し、二次的概念の成長をどのようなツールを用いて評価していったのかを明らかにすることである。

以上の政策的・学術的な課題を解明することに

よって構築される二次的概念の評価指標（ルーブリック）は、児童・生徒の最終的な学習成果を判断する総括的アセスメントとして有用なだけでなく、児童・生徒が素朴に持っている「歴史的な見方・考え方」を診断し、より熟達したものへと進歩させていくための足場かけを提供する形成的アセスメントとしても有用となる。こうした実践的意義が主張できれば、日本の歴史教育政策としても、「歴史的な見方・考え方」の評価指針を学習指導要領上に明文化していく際の根拠にできる。

II. 研究方法

1. 参照地域：二次的概念に関する研究が先進的なイングランド

学校の歴史教育で教えるべき「歴史的知識 (historical knowledge)」とは何であるべきかを長らく論争してきたイングランドでは、1960年代までの「一次的概念の指導と評価に固執してきた歴史教育」に対抗し、「二次的概念の指導と評価を重視する歴史教育」へと変革することが1970年代以降継続的に主張されてきた⁽⁷⁾。

1970年代のイングランドを起点に生まれた二次的概念重視の潮流は、1990年代以降のアメリカやカナダやオーストラリアなど、イングランドと歴史的に関係の深い英語圏に伝播することになる。その証拠が、歴史教育の評価に関する国際的動向を所収した書籍や、2030年に向けた教育ビジョン「OECD Future of Education and Skills 2030 (以下、OECD2030)」策定の一環で実施された歴史教育の国際レビューの中で示された⁽⁸⁾。

これらの論考では、多様な国家・地域の歴史教育カリキュラム内の「歴史的な見方・考え方」に相当する教育用語が調査された。例えば、アメリカやオーストラリアでは「歴史的に考えるためのスキル (historical thinking skills)」、カナダでは「歴史的に考えるための概念 (historical thinking concepts)」と呼ばれ、カリキュラムの中心概念になっていることが明らかにされている。すなわち、英語圏を中心に、二次的概念重視の潮流がグローバル・スタンダードになりつつある。

本稿では、以上で見た国際的動向を踏まえ、先進的に歴史教育を通して二次的概念を評価対象としてきたイングランドを参照地域として設定する。

2. 分析対象：CHATA プロジェクトのLP モデル

イングランドの歴史教育研究において、二次的概念を対象とした評価研究は多様に存在する⁽⁹⁾。その中でも、本稿では1991年から1996年まで実施された「CHATA プロジェクト (正式名称：Concepts of History And Teaching Approaches 7 - 14 Project)」に着眼する。

CHATA プロジェクトは、1990年代初期というイングランド初のナショナル・カリキュラム制定や学習評価改革運動と同時期にオーバーラップする形で実施された。今から約30年前に実施されたものだが、21世紀初頭にアメリカで実施された学習科学プロジェクト「How People Learn」や先述の「OECD2030」で注目されており、国際的に権威のある評価研究として捉えることができる⁽¹⁰⁾。

1990年代初期のイングランドでは、全教科で児童・生徒の学習成果を10段階で総括的に判定する「レベル・システム」という制度の導入が政策的に決まっていたものの、理論的・実証的な根拠をもった「レベル」を学界が構築できていなかった。また、「学習の評価」と呼ばれる総括的アセスメントを重視した教育から「学習のための評価」と呼ばれる形成的アセスメントを重視した教育への機運が高まっていた⁽¹¹⁾。

こうした問題意識・教育改革の動向を受けて、英国経済社会研究会議の「教育における革新と変化：指導と学習の質」プログラム⁽¹²⁾では、数学・理科・歴史教育の3分野における児童・生徒の二次的概念の進歩が調査された。そして、その実証データに基づいた「レベル」のモデルを構築し、形成的アセスメントのツールとして利用することが目的とされた。その一環として、ロンドン大学教育研究所で歴史教育や歴史哲学を研究していた Peter Lee とメタ認知を研究していた Rosalyn Ashby や Alaric Dickinson を中心に、次の3段階で進められた歴史教育分野の調査研究が CHATA プロジェクトである⁽¹³⁾。

第1段階では、7歳から14歳までの児童生徒 (第3学年55名、第6学年75名、第7学年100名、第9学年90名) が「歴史的説明」「因果的説明」「共感的説明」「歴史的証拠」という4つの二次的概念をいかに進歩させるかについて調査され、そ

の学習経路がモデル化された。第2段階では、第1段階の実証的な仮説モデルに基づいた系統的なカリキュラム・デザインが考察され、実際に実践された。第3段階では、実践を通して仮説モデルが修正され、「学習－指導－カリキュラム」の関係構築のために指導方略と評価方略の一体化が図られた。

日本の先行研究では、CHATA プロジェクトの第2段階における成果に着眼し、二次的概念重視の指導方略について考察した論考⁽¹⁴⁾はあるが、第1段階から第3段階までの成果を評価方略の観点から広く検討した論考はない。

特に、児童・生徒の二次的概念の進歩をモデル化した「ラーニング・プログレッション・モデル(以下、LPモデルと省略)」と呼ばれるCHATAプロジェクト最大の研究成果がどのような点で「指導と評価の一体化」や「形成的アセスメント」に有用な評価ツールとなり得るのかについては解明されていない。

そこで、「歴史的説明 (historical accounts)」という二次的概念を事例に、LPモデルの実際を示した論考⁽¹⁵⁾とLPモデルに基づく足場かけガイドを示した論考⁽¹⁶⁾を分析対象に設定し、上記の問題点を解明する。

3. 分析枠組み

具体的には、「ラーニング・プログレッション」と「形成的アセスメント」という2つの概念を分析枠組みとして、CHATAプロジェクトで開発されたLPモデルの有用性を考察していく。

1) ラーニング・プログレッション

国際教育評価ネットワークによれば、「ラーニング・プログレッション (Learning Progression)」とは、「学習者の知識やスキル、資質や性格(粘り強さ・寛容性など)、価値観や信念の『道筋(route)』と最終目的地に向けた発展・調整のための『道標 (signpost)』」を指す教育評価用語だという⁽¹⁷⁾。この定義における「道筋」とは、子どもたちの成長を段階別に(例えばA・B・Cのように)示した「評価基準」を指すものと解釈できる。また「道標」とは、子どもたちの成長を後押しするためのチェックポイントとして(観点1・2・3のように)示した「評価規準」を指すものと解釈できる。

LPモデルは、「様々な実証研究のエビデンスに

基づいて開発されるため、特定の分野が教育目標に掲げている資質・能力の習得状況について、多様なスタート地点に立つ学習者の複雑な学びの軌跡をできるだけ単純化して診断し、その後に必要な学習を適切に方向づけ、足場かけするための裏付けとして利用できる評価ツール」と定義されている⁽¹⁸⁾。つまり、子どもの発言・行動例の具体(いわゆるアンカー作品)を含んだ評価基準(道筋)と評価規準(道標)から構成されるルーブリック的な評価ツールを指すと言える。

LP研究は、近年日本の新しいカリキュラム・評価研究の領域に位置づき、社会科教育評価論でも注目され始めている。具体的には、「エネルギー」「原子」などのLPモデルを開発した理科教育研究⁽¹⁹⁾を参照し、社会科における「ツールミン・ロジック」のLPモデル⁽²⁰⁾が開発されている。また、「LP」という表現はなされてこなかったが、「喧嘩両成敗」「武士」などの概念的・説明的知識の科学的成長に焦点を当てた論考⁽²¹⁾や「文明」「帝国」などの言説の語用変化に焦点を当てた論考⁽²²⁾は「概念獲得/変化研究」⁽²³⁾と呼ばれ、LP研究と親和性の高い知見が数多く蓄積されてきた。

ただし、その多くが一次的概念(内容的枠組みに関わる概念)のLPモデルであり、CHATAプロジェクトのように、二次的概念(方法的枠組みに関わる概念)の実証的知見に基づくLPモデルの開発・利用ではなかった。

CHATAプロジェクトでは、先述したレベル・システムの導入を背景とし、「仮説として子どもたちの認知的な動きを把握したり、歴史学習を抑制する暗黙のアイデアを見つけたりすることができる」⁽²⁴⁾という水準の開発が第1段階の目的にあり、そこで作られたものがLPモデルだった。

開発者たちは、LPモデルについて「山腹を移動する羊の群れの足跡のようなものであり、ある程度の羊は規則正しく移動するが、群れから外れた羊もいるため、牧羊犬がルートを変更する役割を果たす」⁽²⁵⁾と喩えている。つまり、教師は予測された児童・生徒の「道筋」とともに、その「道筋」から外れた児童・生徒も見つけ出していかなければならない。

重要なことは、「研究者の枠組みと子どもたちの実際の学習の構造がどこで違うか」を示すことであり、「モデルが被験者の反応と一致していな

い場合はモデルを修正・拡張し、モデルの内部構造では説明できない動きを子どもがしている場合はモデルに新しいストランドを追加し、より予測性の高いモデルへと再構築する必要がある」という⁽²⁶⁾。

つまり、CHATA プロジェクトにおける LP モデルとは、「最高レベル」に到達した子どもが歴史を真に理解したことを証明するための「完璧なモデル」ではなく、歴史理解を妨げている子どもたちの誤概念（先入観）を「診断」し、歴史理解を洗練化させるための「足場かけ」を提供するといった利用目的が意図された評価ツールなのである。

2) 形成的アセスメント

LP モデルが持つ機能としての「診断」と「足場かけ」は、「形成的アセスメント」と一般的に呼ばれる学習評価の鍵概念の一つである⁽²⁷⁾。先述の通り、イングランドでは1990年代に学習評価改革運動が展開され、「形成的アセスメント」を「学習のための評価」と呼んで従来の「学習の評価」に固執していた状況を革新しようと試みていた。

「学習のための評価」とは、教師が評価主体となり、「学習者が知っていることやできること、混乱や先入観、ギャップの可能性をできる限り詳しく調べる」ことを意味する。そして、「学習者の学びのプロセスについて収集した情報は、学習者の学びを前進するために次に何を必要があるかを判断するための基礎」となり、「学習者に説明的なフィードバックを提供し、グループ化、教育戦略、およびリソースを決定するための基礎」となる。このように、「診断」と「足場かけ」を目的とした形成的アセスメントの方略である⁽²⁸⁾。

こうした「学習のための評価」論を開発・普及していったロンドン大学キングス・カレッジの Paul Black は、「教育における革新と変化：指導と学習の質」プログラムの理科教育分野を担当しており、CHATA プロジェクト主導者たちと接点があったことになる⁽²⁹⁾。実際、CHATA プロジェクト主導者たちのインタビューでは、「学習のための評価」という考え方に強く影響を受けて事業を進めて行ったことが述べられている⁽³⁰⁾。

なお、2000年代以降には、「学習のための評価」の考え方を発展させた「学習としての評価」と呼

ばれる「メタ認知（自己調整）」方略を目的とした鍵概念もカナダで生まれる。「学習としての評価」とは、学習者が評価主体となり、「自分が学んでいることを個人的にモニタリングすることに熟達し、モニタリングから発見したことを使用し、調整、適応、さらには思考の大きな変化さえ行う」ことを意味する。そして、「自立性を高めながらメタ認知的に気づくスキルと心の習慣を身につける」ことで、「概念やスキルを学ぶ目的は何か、学ぶのに役立つと思われる戦略はどれか、概念を理解しているか」などに自問自答できるようにするとしている⁽³¹⁾。

4. 分析手順

以上を踏まえ、CHATA プロジェクトで開発・利用された「歴史的説明」の LP モデルに内在する形成的アセスメントの機能について、当時の文脈に沿う形で「学習のための評価」の方略に焦点化して分析を進めていく。

「メタ認知（自己調整）」方略に注目した「学習としての評価」の分析には限界があるが、「診断」・「足場かけ」方略を視点に分析することで、当事者によって意図された「学習のための評価」という形成的アセスメントの方略を明らかにしたい。

Ⅲ. 研究結果

CHATA プロジェクトで優先的に開発・利用されたのが「歴史的証拠」と「歴史的説明」という2種類の二次的概念の LP モデルである。

「歴史的証拠」概念は特定の事実の立証をいかにするかという方法的枠組みを指している。一方、「歴史的説明」概念は特定の過去の解釈や表現をいかにするかという方法的枠組みを指している。これら2つの二次的概念は、対となる概念群として1970年代の実証研究から継続的に調査対象となっており、児童・生徒が「歴史的証拠」や「歴史的説明」の誤概念（素朴概念）を日常的に適用してしまうことが明らかになっていた⁽³²⁾。

1. 「診断」機能を意図した LP モデルの活用

表1は、CHATA プロジェクトで開発・利用された「歴史的説明」概念の LP モデルである。LP モデルを見ると、児童・生徒が辿る「歴史的説明」の理解（「歴史的説明」とはどのようなものか？に対する回答）の進歩が6つのレベルに分けられている。具体的には、「レベル1：所与の物語で

ある]、「レベル2：目撃できない過去を写せなかったものである」、「レベル3：過去を正確に写したものである」、「レベル4：意図的に隠して歪められた可能性のあるものである」、「レベル5：個人的な視点から組織されたものである」、「レベル6：質問と基準に沿って組織されるものである」というように、漸進的な理解の成長が想定されている。

また、6段階ごとに児童・生徒の典型的な姿が示されている。例えば、ある過去の出来事に関して競合した説明があった際に「同じことを異なる方法で言っているに過ぎない」と認識しているのであればレベル1の姿、「もし説明が異なるとす

れば、それは単なる意見の違いだ」と認識しているのであればレベル2の姿、「意見は、情報のズレや間違いの結果である」と認識しているのであればレベル3の姿というように診断していく。

では、実際にCHATAプロジェクトでどのように「診断」がなされたのか。その2つの方略を以下で再現してみよう⁽³³⁾。

1) 対照的な歴史的説明を準備し検討させる

1つ目の学習課題は、「クラウディウスのブリテン島侵攻に関する物語を読んで、対照的な(A)・(B)の歴史的説明を検討する」ことだった。説明(A)・(B)は、理由づけ部分が対照的である。

表1：「歴史的説明」概念の「道筋」

水準	7歳から14歳までの児童・生徒が辿る「歴史的説明」の理解
レベル1	<p>「歴史的説明」とは、所与の物語である。</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 競合する物語は、同じことを異なる方法で言っているに過ぎない。 ● 例えば、学校で同じ話を自分の言葉で伝えなければならないことがあるように、私たちは異なる方法で同じことを言うことができる。
レベル2	<p>「歴史的説明」とは、目撃できない過去を写せなかった中で生まれたものである。</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 私たちはその場になかったので、過去を知ることができない。 ● もし説明が異なるとすれば、それは単なる「意見(Opinion)」の違いである。 ● 「意見の違い」は、私たちが決して知り得ない過去についての「知識の代用品の違い」を意味している。
レベル3	<p>「歴史的説明」とは、過去を正確に写したものである。</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 過去の事実が説明を決定づける。 ● 説明は、入手可能な情報によって固定され、一対一の関係にある(事実がわかっているならば、正しい説明は一つのみ)。 ● 意見は、情報のズレや間違いの結果である。
レベル4	<p>「歴史的説明」とは、意図的に隠して歪められた可能性のあるものである。</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 説明は、過去のコピーであり、多かれ少なかれ歪められる可能性がある。 ● 過去は、多かれ少なかれ偏った形で報告される。 ● 説明が異なる場合、著者が持っている過去の知識の正しさが問題になるだけでなく、著者の役割(過去の歪曲者としての役割)も問題になる。 ● 意見は、偏見・誇張・独断・党派的な立場からの嘘という形で表現される。 ● 理想的には、中立の立場、もしくは全く立場性のない形で説明されるべきである。
レベル5	<p>「歴史的説明」とは、個人的な視点から組織されたものである。</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 「説明は過去の事実と一対一の関係であるべきだ」という考えを脱却すべきである。 ● 説明は、単なる過去のコピーではなく、重要な部分をアレンジしたものである。 ● 意見は、歴史家の視点や選択を表すものであり、党派的であることを意味しない。 ● 例えば、歴史家が住宅・仕事・教育に関する質問に対する説明を試みる背景には、その歴史家の興味が関係している。
レベル6	<p>「歴史的説明」とは、質問と基準に沿って組織されるものである。</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 説明は、必然的に選択的なものであり、特定のテーマとタイムスケールに基づき構築される。 ● 過去は、基準に従って、質問に答える形で構築されるため、絶対的な説明というものはない。 ● 説明は、その許容性と相対的価値を決定するために基準に照らして評価される。 ● 同じトピックや時代についての相反する説明の存在は、同等の価値を有する質問を取り上げた異なる説明である。 ● 歴史の学問性(discipline)とは、「歴史するための『ゲームのルール』('rules of the game' for doing history)」のようなものである。私たちが質問する価値があり、有効な回答が得られると考える質問の種類に説明の数は依存する。中には、排除される質問・説明もある。そのため、許容される説明の数が固定・規定されているわけではない。

(Lee, 1998; Lee, 2001; Lee&Shemilt, 2004に基づき作成, 注記15参照)

(A) ローマ帝国がブリテン島の大部分を支配できたのは、ローマ帝国が財政的・文化的に豊かで、イギリスの面倒を見ることができたからだ。

(B) ローマ帝国がブリテン島の大部分を支配できたのは、メドウェイ川沿いの戦いでイギリス人を倒したからだ。

調査では、「過去を直接観察できない」と主張するレベル2のリチャード（第6学年）と「過去を見る視点の違いが説明の違いをもたらす」と主張するレベル5のジェームズ（第9学年）の「道筋」の実証例が以下のように示されている。

まず、教師が「同じことを見ているのに、なぜ2つの異なる説明があるのか？」と発問すると、リチャードは「何が起こったかについて誰も知らないから」と答え、ジェームズは「複数の要因があったことは真実で、それを異なる視点から説明したに過ぎない」と答えた。

続いて、教師が「一方の説明が他方よりも優れているということか？」と発問すると、リチャードは「誰もそこにいなかったのだから、どちらが正しいとかはない」と答え、ジェームズは「どちらも重要かもしれないし、そうじゃないかも」と答えた。

さらに、教師が「一方の説明が他方よりも優れているかどうか確認するためには、どうしたら良いか？」と発問すると、リチャードは再び「誰もそこにいなかったのだから、どちらが正しいとかはない」と答え、ジェームズは「(A)の説明がなければXは起こらないが、(B)の説明がなくても起こるのであれば、(A)は(B)の説明よりも重要と考えれば良い」と答えた。

最後に、教師が言い方を変え「一方の説明の良し悪しを確認するためには、どうすれば良いか？」と発問すると、リチャードは「できない」と答え、ジェームズは「良い説明はXが実際には起こり得ないことを意味し、悪い説明はその説明がなかったとしてもXが起こることを止めない」と答えた。

2) 異なる説明が生じる理由を選択・判断させる

2つ目の学習課題は、「ローマ帝国の終焉に関するトーンやタイムスケールが異なる説明が生じる理由として自身の考えに一番近いものを以下の(a)～(d)の選択肢から判断する」ことだった。

(a) 結局誰も知らないから

(b) 意見の相違だから

(c) (終焉が) 一度だけではないから

(d) どちらかが間違っているから

調査では、①(a)または(d)を選択した「事実の説明」群、②(c)を選択した「複数の視点からの説明」群、③(b)を選択した「基準に従った説明」群という3つのカテゴリーに320名を分類し、後者ほど「歴史的説明」の理解レベルが高い傾向がある。ただし、後述の通りレベル4(③のカテゴリー)とレベル5(②のカテゴリー)は例外となる。では、先と同様に実証例を見ていく。

教師が「ローマ帝国がいつ終焉したかについて、どうやって知ることができるか？」と発問すると、「事実の説明」群は、「同じ出来事が異なる時期に終わることはあり得ない」(第6学年のジム)という表面的な言い回しの立場(レベル1)、「終焉のタイミングは一度しかないが、運悪く、偶然誰も知ることはできなかった」(第3学年のアマンダ、第7学年のミシェル、第9学年のルーズ)という目撃者不在の立場(レベル2)、「終焉のタイミングの正しい説明は1つしかないから、その他の説明は間違っている」(第6学年のジェイソン)という決定論の立場(レベル3)から回答している。

「複数の視点からの説明」群は、「現時点の情報では、ローマ帝国は476年から崩壊し始め、1453年に完全に崩壊したと言えるし、違う情報があれば921年という説明も可能になる」(第7学年のピーター)という複数の情報・証拠に依拠する立場(レベル5)から回答している。

「基準に従った説明」群は、「真偽は判断できないが、強いて言うなら終焉したと当時の人々が言っている一般的な日付を終焉に設定すればいい」(第9学年のヴィクトリア)という理想的には中立的だが現実的には当事者に拠る立場(レベル4)、「法律が守られなくなった日付を終焉に設定すればいい」(第9学年のヘレン)という明確な判断基準を示す立場(レベル6)、「皇帝がいなくなった瞬間を終焉に設定する説明もあれば、分裂して新たな皇帝が生まれた瞬間を設定する説明もある」(第7学年のネイサン)という代替の判断基準を複数提示する立場(レベル6)から回答している。

2. 「足場かけ」機能を意図した LP モデルの活用

表2は、歴史教師用の学習評価ガイドとして、CHATA プロジェクトで得られた「歴史的説明」の進歩を巡る実証データを活用し、足場かけのポイントとなる4つの「道標 (signpost)」が示されたものである。4つの道標とは、「解釈の見極め」、「解釈からの推論」、「解釈の評価」、「文脈の中にある解釈」である。

表2の一番左の列には4つの道標ごとに「…が必要である」という記述が統一的になされており、子どもたちの「歴史的説明」に対する理解のチェックポイントが示されている。また、表2の真ん中の列には現状想定されるスタート地点＝「誤概念を持っている姿」が、一番右の列には指導によって変容させたいゴール地点＝「熟達した理解を持っている姿」が示されている。

スタートからゴールに向けて、4つの道標を意識することが「歴史的説明」概念を深めていくための具体的な足場かけとして意図されている。

例えば、誤概念として「過去に関する解釈は全て同じ出来事に関する異なる方法に過ぎない」と見なしている児童・生徒がいた場合、教師は「解釈の見極め」を意識させ、「歴史的解釈はどこにでもあり、可変的で構築されたものだという認識が必要である」という認識が必要である。

～解釈の見極め～
歴史的解釈はどこにでもあり、可変的で構築されたものだという認識が必要である。

～解釈からの推論～
歴史的資料と同様に、過去の解釈から特定のメッセージを推論する必要がある。

～解釈の評価～
著者が解釈を構築した際の視点・目的・想定読者・証拠活用を考慮する必要がある。

～文脈の中にある解釈～
歴史的解釈が構築された当時の用語の使用法や文脈や見解を考慮する必要がある。

表2：「歴史的説明」概念の「道標」

道標	誤概念を持っている姿	熟達した理解を持っている姿
～解釈の見極め～ 歴史的解釈はどこにでもあり、可変的で構築されたものだという認識が必要である。	・過去に関する解釈は全て同じ出来事に関する異なる方法に過ぎないと見なしている。	・「解釈」を過去に対する特定の視点や構造として理解している。
～解釈からの推論～ 歴史的資料と同様に、過去の解釈から特定のメッセージを推論する必要がある。	・解釈から情報を引き出すことができる。 ・情報の裏で意図されたメッセージを推論することができない。	・解釈に込められたメッセージと要点は、解釈そのものを参照することによって特定できると認識している。
～解釈の評価～ 著者が解釈を構築した際の視点・目的・想定読者・証拠活用を考慮する必要がある。	・過去に関する説明を無批判に使用されたり、意図的 (バイアス) または偶発的な誤りを含んだりしている過去の正確な改訂だと見なしている。	・解釈は、特定の著者の産物であると理解している。 ・著者の視点・目的・想定読者・証拠活用について理解している。
～文脈の中にある解釈～ 歴史的解釈が構築された当時の用語の使用法や文脈や見解を考慮する必要がある。	・解釈を過去に関する見解と見なすが、その時代の文脈で理解することはない。	・歴史的解釈は、当時の文脈が重要であることを理解している。 ・解釈が作られた背景について明らかにするために、様々な解釈を見るのが有効であると認識している。

が必要である」という理解に児童・生徒を方向づけるカリキュラム・教材を準備する。そして、最終的には『「解釈」を過去に対する特定の視点や構造として理解している」という熟達した姿に到達させることを目指していく。授業の中では、複数の歴史的解釈を用意し、「この歴史家は、どのような見解を述べているだろうか」「この歴史家は、どのような立場や視点から見解を述べているだろうか」などと問いかけ、丁寧に読み解かせることが、「解釈の見極め」を促すための「足場かけ」となる。

このように、児童・生徒が持つ一般的な誤概念と熟達した理解を繋ぐ道標 (探究のポイントとなる足場) を示すことで、児童・生徒に意味あるフィードバックを提供し、誤概念に基づく歴史的解釈を克服するサポートが可能となる。

IV. 考察

「歴史的説明」概念の LP モデルの開発に向けた診断プロセスには、対照的な歴史的説明を準備し検討させること、異なる説明が生じる理由を選択・判断させることが含まれていた。なぜなら、「歴史的説明」概念は、過去に関する説明の複数性・可変性の理解とその複雑な要因を探っていく深い理解力が鍵となって進歩していくからである。実

(Ford, 2016 : p.16 に基づき作成, 注記 16 参照)

際、「基準に従った説明」群においては、複数の当事者の視点・立場性に内在する基準を示すことができればレベル6になるが、単一の当事者の視点・立場性に内在する基準のみではレベル4になる。つまり、「複数の視点からの説明」群のレベル5よりも「歴史的説明」の理解が未熟だと診断されるケースもある点に注意が必要となる。

また、「歴史的説明」概念のレベルを把握しているだけでは、「診断」止まりになってしまう。診断した結果に基づき、「歴史的説明」概念の理解を深めさせるためには、4つの探求ポイントを意識させる足場かけが有効になることもわかった。

以上の分析結果をまとめると、CHATA プロジェクトで開発・利用された「歴史的説明」概念のLPモデルには、「診断」機能と「足場かけ」機能が備わっていたと言える。

CHATA プロジェクト主導者たちは、子どもたちの学習成果（一次的概念）を総括するためのレベル・システムという制度の導入目的に対抗し、むしろ1990年代初期に普及していた学習評価改革運動の思想（「学習のための評価」論）を同僚から取り入れ、「診断」「足場かけ」を目的としたレベル・システムを構築した。その結果が7歳から14歳までの子どもたちの「歴史的説明」概念をはじめとする二次的概念のLPモデルだと言える。

近年、イングランドの学校現場を研究対象として、二次的概念重視の指導と評価を観測する日本の歴史教育研究も蓄積されてきた⁽³⁴⁾。こうした学校現場に二次的概念重視の潮流が浸透してきた背景には、1990年代のCHATAプロジェクトの挑戦があったのである。1990年代は、イングランド歴史教育界における二次的概念重視の「指導と評価の一体化」が理論的・実証的に成立した時点として位置づけることができる。

V. 示唆

1. 本稿の成果から示唆される研究課題

7歳から14歳までを対象に実施されたCHATAプロジェクトを参照することで、日本の小学校から中学校までの歴史教育における評価方略が示唆される。具体的には、二次的概念の形成的アセスメントに関する方略として、LPモデルを開発・

利用していく意義が2点示唆される。

第1に、エビデンスのあるレベル・システムとして子どもの学びの実態に基づいたLPモデルを開発し、多様な子どもたちの素朴な二次的概念を診断することが重要となる。CHATAプロジェクトにおける「歴史的説明」概念のLPモデルは、空想の産物ではなく、実際に320名の7歳から14歳までの子どもたちが抱く「歴史的説明」概念の量的調査に基づき開発されていた。

このように、CHATAプロジェクトがある程度の汎用性を有し、エビデンスのある二次的概念のレベル・システムを意図して構築していたことを析出した点に、本稿の学術的意義がある。従来、社会科評価研究において評価ツール開発の不足が指摘されてきたが⁽³⁵⁾、今後日本において、特定の年齢層の子どもたちが抱く素朴な二次的概念を多様な学校ごとに調査したり、子どもたちの二次的概念の理解の進歩を追跡調査したりすることで、LPモデルを「診断」の評価ツールとして開発・利用していくことが求められる。

第2に、評価規準・評価基準の両方が備わったLPモデルを開発し、長期的な視野で足場かけしていくことが重要となる。CHATAプロジェクトで開発されたLPモデルは、6段階から構成される道筋＝評価基準（どれほど二次的概念を理解しているか）と4つの道標＝評価規準（どのような観点で二次的概念の理解を捉えていくか）を踏まえる形で開発されていた。

このように、CHATAプロジェクトが子どもたちの学びの足場かけを意図してLPモデルを利用しようとしていたことを析出した点にも、本稿の学術的意義がある。今後日本においても、どのような種類の「歴史的な見方・考え方」をどの段階（年齢層）で教え、どのように理解を進歩させていくかという「指導と評価の一体化」の実現に向けて、LPモデルを「足場かけ」の評価ツールとして開発・利用していくことが求められる。

2. 本稿の限界を踏まえた研究課題

上記の成果を検討できたものの、本稿は以下2点の限界を含むため、CHATAプロジェクトの分析には検討の余地が十分残されている。

第1に、本稿では分析対象を「歴史的説明」概念に限定した。二次的概念の種類や調査対象の子どもたちの特性（地域や学校など）が変われば、

評価規準・評価基準の具体が異なる可能性がある。今後、「因果的説明」「共感的説明」「歴史的証拠」といった他の二次的概念を巡るLPモデルの開発過程や利用方法の分析を進め、イングランド版LPモデルの理解を深める比較研究が欠かせない。その上で、最終的には日本版LPモデルを理論的・実証的に開発・利用するデザイン研究が必要となる。既に日本では二次的概念の一種である「歴史的意義」概念のLPモデルの開発・利用が始まっている⁽³⁶⁾。これらの実践を発展させ、検証する枠組みとしてもCHATAプロジェクトは有用である。

第2に、本稿では分析視点を「診断」・「足場かけ」方略という形成的アセスメントの一側面（学習のための評価）に限定した。形成的アセスメントには、もう一つの重要な側面として「学習としての評価」と呼ばれる「メタ認知（自己調整）」を目的とした方略がある。今後、CHATAプロジェクトにおけるLPモデルの開発・利用を「学習としての評価」の観点から分析することで、当時の到達点を解明できる。また、子どもたちが二次的概念のLPモデルをメタ認知（自己調整）のために利用していく「学習としての評価」ツールの開発・実践⁽³⁷⁾も蓄積を増やすことが求められる。

【注記・引用文献】

- (1) 玉井慎也・高松尚平・渡邊竜平（2021）社会系科目の「見方・考え方」を束ねる学際的な枠組みの提案，社会系教科教育学研究 37，pp.61-70.
- (2) 草原和博（2020）「21世紀の教育において教科等はどのように役割と意義を果たすのか」『教科とその本質』教育出版，pp.39-43.
- (3) 川口広美（2020）「1次的・2次的概念」棚橋健治・木村博一編『社会科重要用語事典』明治図書，p.137.
- (4) 玉井慎也（2021）「歴史を捉える見方・考え方」草原和博・渡邊巧編『学びの意味を追究した中学校歴史の単元デザイン』明治図書，pp.40-45.
- (5) 白井俊（2020）『OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来』ミネルヴァ書房，pp.114-116.
- (6) 川口広美，城戸ナツミ，青本和樹，久保美奈，篠田裕文，竹下紘平（2019）主体的な歴史的探究を促す日本史授業開発，学校教育実践学研究 25，pp.67-76.
- (7) Chapman, A. (2020) . *Knowing History in Schools*. UCL Press.
- (8) Ercikan, K. & Seixas, P. (2015) . *New Directions in Assessing Historical Thinking*. Routledge. Zarmati, L. (2019) . Curriculum analysis Learning progression in history, OECD Directrate for education and skills education policy committee, pp.1-20.
- (9) イングランドでは、1972年から1984年までSCHP（School Council History 13-16 Project）と呼ばれる評価研究も実施されている。田原一（1986）イギリスにおける中等歴史カリキュラムの研究，社会科研究 34，pp.108-117.
- (10) 伊東彩子（2012）イギリスにおける歴史教育の動向，社会科教育研究 116，pp.113-124.
- (11) 二宮衆一（2013）イギリスのARGによる「学習のための評価」論の考察，教育方法学研究 38，pp.97-107. Heritage, M. and Harrison, C. (2020) . *The Power of Assessment for Learning*. CORWIN.
- (12) Lee, P., Dickinson, A. and Ashby, R. (1996a) . There were no facts in those days. In Hughes, M. *Teaching and Learning in Changing Time*. Oxford: Blackwell Publishers, pp.169-192. Lee, P., Ashby, R and Dickinson, A. (1996b) . Progression in children's ideas about history. In Hughes, M. (ed.) *Progression in learning*. Philadelphia: Multilingual Matters, pp. 51-81.
- (13) Lee, P., Ashby, R., and Dickinson, A. (1993) . Progression in Children's Ideas about History. Symposium on Progression in Learning at the 1993 Annual Conference of the British Research Association: Liverpool, 11th September 1993, pp.1-22.
- (14) 玉井慎也（2022）初等段階における「証拠」概念の Learning Progression を活用した歴史単元構成原理，教育学研究紀要 67，pp.415-420.
- (15) Lee, P. (1998) . 'A lot of guess work goes on' Children's understanding of historical accounts. *Teaching History*, 92, pp.29-32. Lee, P. (2001) . History in an Information Culture: Project Chata. *International Journal of Historical Learnin*, 1 (2) ,

- pp.26-43. Lee, P. and Shemilt, D. (2004) . I just wish we could go back in the past and find out what really happened: progression in understanding about historical accounts. *Teaching History*, 117, pp.25-31.
- (16) Ford, A. (2016) . Progress and progression in history, pp. 1-19. (<https://is.gd/lkiIyI>)
- (17) International Educational Assessment Network. (2020) . *Rethinking Learner Progression for the Future*, p.2.
- (18) 同上, p.3.
- (19) 大野栄三 (2019) 「教科とカリキュラム」日本カリキュラム学会編『現代カリキュラム研究の動向と展望』教育出版, pp.34-41.
- (20) 橋本隆生 (2021) ラーニング・プログレッションズ, 共栄大学教育学部紀要 6, pp.1-14.
- (21) 田口紘子・竹中伸夫・田中伸・丹生英治 (2005) 見方・考え方を育てる中学校歴史授業の開発, 広島大学大学院教育学研究科紀要 第 2 部 55, pp.115-123. 市位和生 (2007) 子どもの素朴概念を科学化・相対化する社会科授業, 社会科研究 66, pp.31-40.
- (22) 宮本英征 (2018) 『世界史単元開発研究の研究方法論の探究』晃洋書房.
- (23) 青柳尚朗 (2018) 社会的事象を対象とした概念獲得研究の動向, 東京大学大学院教育学研究科紀要 58, pp.315-324.
- (24) 前掲 13 の Lee & Shemilt (2004) , pp.25-31.
- (25) Lee, P. and Shemilt, D. (2003) . A scaffold, not a cage: progression and progression models in history. *Teaching History*, No.113, pp.13-23.
- (26) 前掲 11, p.7.
- (27) 玉井慎也・藤本将人 (2020) 評価概念の細分化時代における社会科評価研究のあり方の考察, 宮崎大学教育学部附属教育協働開発センター研究紀要 28, pp.95-110.
- (28) 前掲 9 の二宮 (2013), 前掲 25, pp.101.
- (29) 前掲 10 の 2 冊の著者一覧でも確認ができる .
- (30) 玉井慎也 (2021) 学習科学を基盤とした歴史教育の研究方法論, 教育学研究紀要 66, pp.544-549.
- (31) 前掲 9 の二宮 (2013), 前掲 25, pp.101.
- (32) Dickinson, A. and Lee, P. (1978) . Understanding and Research. In Dickinson, A. and Lee, P. (ed) . *History Teaching and Historical Understanding*. London: Heinemann Educational Books, pp.94-120. Lee, P. (1978) . Explanation and Understanding in History. In Dickinson, A. and Lee, P. (ed) . *History Teaching and Historical Understanding*. London: Heinemann Educational Books, pp.72-95.
- (33) Lee, P. (2001) . History in an Information Culture. *International Journal of Historical Learning*, 1 (2) , pp.26-43.
- (34) 菅尾英代 (2020) 歴史学的探究学習を通じた概念教授に関する探索的ケース・スタディ, 東京大学大学院教育学研究科紀要 60, pp.303-311. 高松尚平 (2021) イギリスにおける大観する学習は, いかにも実践されているか, 教育学研究紀要 66, pp.508-513.
- (35) 井上奈穂 (2015) 『社会系教科における評価のためのツール作成の論理』風間書房.
- (36) 鈿悠介 (2019) 子どもは歴史の何を, なぜ重要だと考えるのか, 社会科研究 91, pp.13-24. 小栗優貴, 玉井慎也, 高松尚平, 草原和博 (2020) 「歴史的意義」の再構築を促す中学校歴史単元の開発・実践, 教育学研究 1, pp.401-410. 鈿悠介 (2020) 歴史的意義の判断は環境による影響をどの程度受けるのか, 教育学研究 1, pp.420-429.
- (37) 先進事例として, 玉井慎也 (2022) 歴史的な見方・考え方のメタ認知を促す「学習としての評価」ツールの開発, 中学教育 51, pp.1-10.

【附記】

本研究は, JSPS 科研費 JP23K18931 の助成を受けたものである。