

歴史的思考力の育成を図るアメリカ歴史教育改革の研究：ディシプリン・ギャップの生起要因と改革の可能性

川上, 具美

<https://doi.org/10.15017/1441008>

出版情報：九州大学, 2013, 博士（教育学）, 課程博士
バージョン：
権利関係：全文ファイル公表済



歴史的思考力の育成を図るアメリカ歴史教育改革の研究

—ディシプリン・ギャップの生起要因と改革の可能性—

川上 具美

KAWAKAMI, Tomomi

目次

図表一覧	5
序章	6
第1節 研究の目的と意義	6
1-1 本研究の目的	
1-2 本研究の問題意識	
1-3 先行研究と本研究の意義	
第2節 歴史的思考力に関する先行研究	12
2-1 アメリカにおける歴史学と歴史教育の関係	
2-2 アメリカにおける歴史的思考力の定義	
2-3 日本に内在する歴史学と歴史教育との間の軋轢	
第3節 研究方法	19
3-1 調査対象の選定	
3-2 研究の構造と調査および調査対象者	
3-3 調査の分析方法	
第4節 論文構成	26
第1章 スタンダード改革による思考型歴史教育の崩壊	28
第1節 アメリカにおけるカリキュラム改革の流れと多文化主義	28
1-1 レリバンス運動から多文化主義へ	
1-2 多文化主義への批判とカリキュラムをめぐる政治的対立	
第2節 WASP 中心史観による国民統合への回帰と歴史スタンダード論争	32
2-1 WASP 中心史観による国民統合	
2-2 ナショナル・スタンダードの策定	
2-3 歴史スタンダードをめぐる論争	
第3節 スタンダード改革と各州の取組	34
3-1 クリントン政権におけるアメリカの教育改革 一 学力低下への取り組み	
3-2 スタンダードへの各州の取り組み	
第4節 標準テストのもたらす歴史教育への影響	40
4-1 歴史教育に浸透する教育改革	
4-2 社会科スタンダードと評価テストに対する教育実践者の反応	
第5節 スタンダード改革が歴史教育にもたらしたものの	42

第2章 認識論的歴史学へ回帰させる歴史カリキュラム

	—ニューヨーク州のカリキュラムと事例—	45
第1節	州教育庁、教育委員会、学区が定める教育目標の果たす役割	45
	1-1 NY州スタンダードの教育目標	
	1-2 コアカリキュラム内容の分析Ⅰ—合衆国史分野—	
	1-3 コアカリキュラム内容の分析Ⅱ—世界史分野—	
	1-4 州スタンダードとコアカリキュラム間のディシプリン・ギャップ	
第2節	NY州標準テスト (Regents Examination)	63
	2-1 「合衆国史と政治」のテスト内容の分析	
	2-2 「世界史と地理」のテスト内容の分析	
第3節	行政の教育目標やテスト評価もたらす歴史教育実践の姿	69
	3-1 ブルーノ先生の授業における生徒の関心	
	3-2 マーカス先生の想像力を利用した授業	
	3-3 ヒュース先生の政治漫画を使った授業	
	3-4 グレイス先生の正答主義の授業	
	3-5 ニューヨーク州の教育政策もたらす実践への影響	
第4節	州スタンダードと標準テストの間にあるディシプリン・ギャップ	74
	4-1 準備された解釈を選択する標準テスト	
	4-2 批判的思考力を求める歴史スタンダードとのギャップ	
第5節	保守的な歴史教育内容と認識論に基づく歴史教育もたらすもの	77

第3章 イリノイ州における歴史教育カリキュラム

	—州スタンダードから教師教育まで—	80
第1節	イリノイ州スタンダード	80
	1-1 作成過程および内容	
	1-2 イリノイ州における州歴史スタンダードの考察	
第2節	学習成果として求められる能力	86
	2-1 州スタンダードを補完する評価基準	
	2-2 社会科パフォーマンス評価基準 (SSPD)	
	2-3 社会科評価フレームワーク (SSAF)	
第3節	イリノイ州の教員養成系大学における歴史教育コース	93
	3-1 歴史教育コースの概要	
	3-2 歴史教育コースの目標と内容	
第4節	イリノイ州の歴史教育がめざすもの	97

第4章	歴史教育におけるディシプリン・ギャップ	
	—イリノイ州の教育実習生の事例—	98
第1節	イリノイ州 B 大学における歴史科教員養成コース	98
	1-1 調査対象者の選定と調査方法	
	1-2 調査で得られたデータ分析とその分析	
第2節	伝統的歴史教育の経験と新しい歴史教育の芽生え	101
	2-1 先行研究「伝統的な教育方法への慣れ」	
	2-2 新しい歴史教育の浸透と学生の変化	
第3節	教育実習生を取り巻く環境	105
	3-1 先行研究「学校現場の多忙な環境と教師の思い込み」	
	3-2 大学指導教官（University Supervisor）による支援体制	
第4節	実習生の葛藤とディシプリン・ギャップの背景	108
	4-1 先行研究「心地よい保守的な歴史観への回帰」	
	4-2 新たなディシプリン・ギャップの生起要因	
第5節	ディシプリン・ギャップから見えてきた歴史教育改革の課題	112
第5章	教育実習生支援とネットワークの構築	115
第1節	教育実習生を支援システムの概要	115
	1-1 調査の背景	
	1-2 調査目的と方法	
第2節	教育実習生をとりまく環境	118
	2-1 大学指導教官（Univerisity Supervisor）によるサポート	
	2-2 インターネットを使った実習生評価システム	
	2-3 実習校の環境と協力教師や同僚との関係	
第3節	協働的教育実習（Collaborative Student Teaching）プロジェクト	125
	3-1 プロジェクトの目的と概要	
	3-2 プロジェクトの効果	
第4節	教育実習生支援とネットワークの可能性と課題	132
終章		134
第1節	各章のまとめ	134
第2節	研究の総括	137
第3節	研究の課題と日本における今後の展望	138
引用文献		141

図表一覧

<図1 先行研究に見られるディシプリン・ギャップの様相>	12
<図2 アメリカにおける歴史学と歴史教育>	13
<図3 日本における歴史学と歴史教育>	17
<図4 ニューヨーク州の研究の構造と調査>	22
<図5 イリノイ州の研究の構造と調査>	24
<図6 本論文の構造と各章の位置づけ>	28
<図7 ヒュース先生の授業資料①>	73
<図8 ヒュース先生の授業資料②>	73
<図9 ニューヨーク州の事例から明らかになったディシプリン・ギャップ>	77
<図10 イリノイ州の歴史教育カリキュラム>	96
<図11 イリノイ州の事例から明らかになったディシプリン・ギャップ>	113
<表1 伝統的な歴史学とニューヒストリー>	13
<表2 NY州スタンダード内容>	47
<表3 コアカリキュラム内容>	49
<表4 7-12年生のコアカリキュラム単元名>	50
<表5 アメリカで発行されている合衆国史教科書：目次>	51
<表6 合衆国史とニューヨーク史 7-8年生>	53
<表7 合衆国史と政府 11年生>	54
<表8 世界史と地理コアカリキュラム9・10年生>	59
<表9 Regents Examination「合衆国史と政府」2001.1.23実施>	66
<表10 社会科における歴史スタンダードの到達目標>	81
<表11 ゴール16（歴史）における中学・高校レベルの活動>	82
<表12 パフォーマンス評価基準の各ステージと達成レベル>	86
<表13 SSPDにおける活動① スタンダードA>	88
<表14 SSPDにおける活動② スタンダードB～E>	89
<表15 SSAFにみる学習内容>	92
<表16 K-12レベルで受けてきた授業スタイル（学生対象サーベイ）>	101
<表17 K-12レベルの授業で使用してきた教材（学生対象サーベイ）>	101
<表18 <i>Lies My Teacher Told Me</i> についての見識と考え（学生対象サーベイ）>	103
<表19 <i>Lies My Teacher Told Me</i> についての大学指導教官の見識や考え>	109
<表20 教育実習生支援についての調査対象>	115
<表21 ライブテキスト（E-ポートフォリオ）のワークショップ及び運営>	118
<表22 E-ポートフォリオを使う利点>	119

序章

第1節 研究の目的と意義

1-1 本研究の目的

本研究の目的は、アメリカの歴史教育が目指している歴史的思考力の育成について、教室における実践の段階まで浸透していないという実態、つまりカリキュラムと実践との間に生じている歴史教育上のディシプリン・ギャップに着目し、その背景と要因を探ることにある。

そのために本研究では、まず歴史的思考力の重視の背景にある社会史をはじめとするニューヒストリーといった歴史学の台頭、そしてマイノリティの権利獲得運動と新しい歴史学との関係、そして社会史を使った多様な合衆国史観に対する1980年代後半からの保守派からの攻撃といったアメリカにおける歴史教育と歴史学との関係を概観し、その中で教えられてきた歴史観や歴史教育の内容について踏まえる必要がある。また、保守派からの攻撃から始まった、アメリカ史は誰の歴史かという90年代の歴史スタンダード論争について論じ、歴史的思考力の育成にその論争がどう影響したのかについても検証する必要がある。

そして、本研究の焦点である大学における歴史学や歴史教育と、特に中等教育段階の歴史教育の実践との間にあるギャップについて、それがどのような要因によって生まれているのか明らかにしていく。そのために、先行研究に見られるギャップ生起要因をニューヨーク州のカリキュラムおよび実践研究から検討した上で、全く異なる歴史教育環境にあるイリノイ州について、その可能性と課題を論証する。イリノイ州の州教育委員会および歴史科教員を養成する大学では、積極的に歴史的思考力の育成を進めている。そのイリノイ州の事例に焦点をあて、歴史的思考力の育成に必要な歴史教育の環境を明らかにする。

1-2 本研究の問題意識

歴史の教科が暗記科目だと考えている生徒は少なからずいる。そのため、歴史は無機質なものとなり、人間の営みや息遣いは感じられず学習への意味さえも分からなくなってしまう生徒も多い。何のために歴史を学ぶのかという生徒からの問いに対して言葉を窮してしまう歴史教師も多いのではないだろうか。

実は、暗記型に傾倒する歴史教育を憂慮する声は、19世紀末からアメリカの歴史研究機関(American History Association)によっても出されてきた(Jennes D. 1990, p261-2)。暗記型の歴史教育は、歴史に対する子どもたちの興味関心を奪い、歴史を学ぶ意義それさえもわからないままにしているという。そのように暗記型に傾倒する歴史学習への嘆きの声は近年始まった問題ではなかった。しかし、暗記型ではない歴史教育への模索は現在のアメリカにおいてもなお引き継がれ、特に1990年代に入り、歴史的思考力を育成するため

の歴史教育の在り方が提示されるようになった。このような歴史的思考力の育成をはかる歴史教育の考え方が出てきた背景には、1970年代から新しい歴史学、つまりニューヒストリーや修正主義歴史学が、大学における歴史学において主流となっていったことがある。そして、新しい歴史学の考え方を導入した歴史教育の実践は、1960年代以降始まった公民権運動といったマイノリティの権利獲得を後押しする形で広まっていったことにある (Saixas 1993)。

アメリカで出版される歴史教育教材やカリキュラムを見ていくと、アメリカには暗記型に頼らない新しい歴史学に則った歴史教育が広く展開されているようにも感じられる。こうしたアメリカの動向に関して日本の教育研究者の側からも研究が行なわれている。例えば、梅津 (1999,2003) や桐谷 (1997,2012) は社会史を使った新しい歴史教育カリキュラムである 1977 年発行の「Our Social and Cultural History: American Studies」、1979 年発行の「Minnesota Social Project Curriulum: MSHP」、1982 年発行の「Project on Social History Curriculum: POSH」、そして 1994 年発行の「Ordinary Americans: U.S.History Through the Eyes of Everyday : OA」について研究を行っている。それは、まさに 1970 年代に勃興したニューヒストリーの歴史学と同じように、社会的マイノリティ集団、下層階級集団、黒人やアメリカ先住民、移民などの集団からみた「底辺からの歴史」を重視したものである (桐谷 2012, p.28)。しかし、1980 年代初めに高等学校社会史教授プロジェクトとして作成されたこの POSH 歴史カリキュラムに着目した桐谷は、このプロジェクトには課題があったことを次の三点から指摘している。一つはカリキュラムの構造が「統一的なアメリカ史認識・合衆国史認識の育成が難しかった」点、そして二つ目が「アメリカ先住民の歴史的経験を合衆国史の学習内容から排除」した点、三つ目は「極端な政治的内容の排除」であるという (桐谷 2012, p.90-91)。これら三つの課題は、当時社会史に対して向けられていた批判とほぼ一致する (梅津 1999)。

梅津や桐谷の研究から、この POSH をはじめとして社会史を使った様々な歴史教育プログラムが開発されていたことがわかる。桐谷も梅津も、1987 年に発行されたニューヨーク州の社会科カリキュラムには、社会史の要素が取り入れられたことを論じている点で興味深い。

桐谷によると、社会史の視点が加味された 1987 年の社会科カリキュラムはその後、保守派からのバックラッシュによって「多様性」と「統一性」のバランスに中核的価値を置く 1996 年度版カリキュラムへと転換したとされ、そうした転換に対して桐谷は、先に挙げた 3 つの課題を解く鍵として、次のように一定の評価を与えている (桐谷 2012, p.190)。つまり、「多様性」と「統一性」の間でバランスを取っているという中核的価値について、それは『「合衆国憲法、権利章典、独立宣言に基づく民主主義」思想に基づいたアメリカン・アイデンティティである (p.191)』と述べているのである。

その具体的な歴史教育の実践例として、桐谷が紹介しているのが、日系アメリカ人市民協会 (Japanese American Citizens League) が作成した『日系人の経験：アメリカ史にお

ける授業案』である。その実践例の中では、第二次世界大戦中の日系人が体験した強制収容所について資料映像やディベートやロールプレイなどを使って生徒に疑似体験をさせたり、共感させたりするような活動の授業案が提示されている。その活動案から桐谷は、歴史教育において「多様性」と「統一性」がどのように実践されうるかについて、次の二つの結論を提示している。一つは学習の帰着点として、「戦後補償による最終的な『アメリカ民主主義』の勝利という歴史認識を育成しようとしていること」、二つめが「『日系』であるというアイデンティティを保持しながら極めて強く『アメリカ化』した事実¹を基にして、マイノリティ集団の『アメリカ化』の新たな一形態という位置づけられること」である（桐谷 2012, p.139）。つまり、人権を奪われた日系人に対してアメリカ政府が行なった戦後補償や権利の付与をもって、アメリカの民主主義の勝利とするストーリーである。

アメリカ民主主義によるマイノリティへの権利の付与という構図は、1960年代の公民権運動、さらに時代をさかのぼって南北戦争においてリンカーンや北部政府の果たした奴隷解放のストーリーにも見ることができるが、黒人は全体的に見て社会的地位・経済的地位においても白人社会に溶け込むような「アメリカ化」はされているとは言い難く、人種偏見による白人警察による黒人の射殺事件は後を絶たない。「多様性」と「統一性」とのバランスとあるが、都合のいい事例として日系人が強調され、アメリカ民主主義にとって不都合な部分が闇に葬り去られる事態が引き起こされているのではないだろうか。

社会史といったニューヒストリーの歴史学がその学問的なパラダイムとして持っている存在論的歴史観では、固定的な客観的歴史認識が否定されている。歴史が様々な解釈を持つものとして描かれるため、合衆国史のような一つの歴史の流れを共有することが困難となる。桐谷のいう「統一性」は、学習案の一例として持ち出されている日系人の学習から見れば、認識論的な歴史観に立つものとなっている。つまり、歴史教育の新しい流れが日系人の強制収容所の体験といった社会史を使ったものであることがわかるが、その思想的な土台は、社会史やニューヒストリーのとるような一定の客観的な歴史認識の否定ではなく、「アメリカ民主主義」の勝利という一貫した歴史認識の肯定であることがわかる。社会史やニューヒストリーについての歴史学の流れについては第2節において詳しく述べるが、POSH というプロジェクトが目指した社会史を使った歴史教育と、桐谷の述べるPOSHを社会史の視点を取り入れた歴史教育は、根本にあるディシプリン（学問的な土台）が異なるのではないかという疑問が生じるのである。

すなわち、桐谷の研究から浮かび上がるディシプリン上の違いは、ニューヒストリーや社会史を始めとする歴史学のもつ存在論的歴史観と、保守派からの攻撃で「統一性」をめざしつつある新しい合衆国史のもつ認識論的歴史観とのあいだの折り合いを象徴するものではないだろうか。桐谷の研究からは、アメリカの歴史教育が社会史を取り込み、新しい

¹ ゴードン (Gordon 1964) の研究では、日系人女性の白人との婚姻率は36%にものぼり、黒人女性の白人との婚姻率は3%程度という政府の人口調査の結果が紹介されている。

歴史教育の領域に踏み込んだようにも推察することができる。しかし、存在論的歴史観と認識論的歴史観の歴史学の間には折り合いはつくものだろうか。はたして異なるディシプリンの上にある二つの歴史学の「折り合い」の結果、歴史教育の実践にはどういった現象がおこるのであろうか。

まず一つに考えられることが、学習内容が「アメリカ民主主義」のもとに統合され、固定されるという現象である。

第2章で述べるように、ニューヨーク州が発行する歴史カリキュラムには、州スタンダードのほかにコアカリキュラムがある。学習内容として「統一性」が図られ、多様な民族はカリキュラムに含まれているのだが、桐谷の述べるように全体は「アメリカ民主主義」という政治思想によって展開されている。その学習内容は、カリキュラムによって固定化され、さらに標準テスト (Standardized Test) によって定着しているかが確認され、生徒の学習評価のもならず学校評価にも結び付いている²。ニューヨーク市における調査からは、テスト対策に余念のない教師や生徒、教科書の内容をすべて授業で終わらせるのに時間的な余裕がないと訴える教師の姿が浮かび上がっている。

二つ目に考えられることは、カリキュラムによって合衆国史の学習内容の固定化が図られることで、批判的な視点から歴史の学習を行なうことが困難となることである。

1990年代から作成されてきた歴史ナショナル・スタンダードや州スタンダードの中に、歴史的思考力の育成が記載されるようになった。先に述べたとおり、社会史を中心とするニューヒストリーの歴史学といった存在論的歴史学の視点の影響を受け、歴史を解釈することの重要性が歴史教育へと広まっていったことが背景にある (Saixas 1993, p.239)。ワインバーグ (Samuel S. Wineburg) の歴史的思考力についての研究においても、合衆国史の流れにそぐわないような歴史について考えることの必要性が述べられている (Wineburg 2001, p.6)。こうした歴史的思考力の育成が現在のアメリカの歴史教育においては盛んに行なわれているのかと思われるが、高校までの歴史教育の現場に目を転じると、通史的な内容理解・内容暗記型の伝統的な歴史教育の実践が行なわれているという報告がアメリカ歴史教育研究者から出されているのである (Loewen 1995, Burroughs 2002, Grant, S.G. and Horn 2006)。

三つ目に考えられることが、存在論的歴史学の立場をとる大学における歴史学 (歴史教

² ニューヨーク州の標準テストは、公立学校の在籍者は全員受験が義務づけられ、その正解率が65%以上でないと進級が認められず、それ以下の場合は落第となる。落第の多い学校は予算がカットされ、閉校も余儀なくされることになる。州の政策において標準テストでの獲得点数が一定の基準に満たしていることが進級や卒業の要件となることをハイステークス化と呼ばれる。ボロー (Borroughs 2002) によると、全米30州で標準テストが実施され、そのうち22の州で実施される標準テストがハイステークス化されているという。

育)と、認識論的歴史学の立場をとる K-12³レベルでの歴史学(歴史教育)のはざまで、教育実習生や新任教師が矛盾を抱えるのではないかということである。

本研究の問題意識と研究への視座は、歴史教育改革を目指す存在論的歴史学と認識論的歴史学の間にあるギャップと「折り合い」の結果に起こる現象に注目し、そうした現象が生み出す問題を明らかにし、解決法をさぐるところにある。

1-3 先行研究と本研究の意義

歴史的思考力の育成は、特に 1990 年代以降、その重要性が歴史教育において強調されるようになったにもかかわらず、先に述べたとおり K-12 レベルでの歴史教育では相変わらず暗記型の伝統的な歴史教育が行なわれていることが報告されてきた (Loewen 1995, Burroughs 2002, Grant.S.G. and Horn 2006)。このような K-12 レベルと大学の歴史教育の間にある教育方法の違いは、すでに 1980 年代にザイクナーとタバクニック (Zeichner & Tabachnick) の研究において指摘されている。彼らは大学教育と教育実践との間にある教育方法や教育思想の違いに着目し、大学の教職課程コースで進歩主義教育に基づいた教育方法や新しいカリキュラムを学んだ学生の変化について研究した。その研究の中で、彼らは教育実習生が実習校に入ったり、新任教師として学校に赴任したりすると大学で学んだ進歩主義教育の教授スタイルでなく、伝統的な教授スタイルに回帰すると述べている (Zeichner & Tabachnick 1981)。

1990 年代になると、歴史教育におけるディシプリンの違いを指摘した研究がヴァンズレッドライト (Vansledright) によって行なわれた。彼はその論文において、大学で歴史学を専攻し歴史科教師となった新任教師を調査し、その教師が大学において客観性を疑問視する存在論的歴史学を学んできたにもかかわらず、高校教師となってからは伝統的な認識論的歴史観の立場から客観的事実の理解を強調するような授業を行なっていることを明らかにした。そうした大学レベルと K-12 レベルの歴史学の間にあるディシプリンの違いを指摘し、その違いを「ディシプリン・ギャップ (Disciplinary Gap)」と呼んだ (Vansledright 1996)。ヴァンズレッドライトは、ディシプリン・ギャップの生起要因を、生徒の記憶力に頼る学習方法や学校区のカリキュラム・目標が教師を拘束している点にあるとした。

2000 年代に入ると、歴史教育におけるディシプリン・ギャップ生起要因についての研究が様々な分野や方向から行なわれるようになった。ジェームズら (James 2008; Pryor 2006; Van Hover & Yeager 2004; Vansledright 2000) の研究では、K-12 レベルにおいて教育実習生自身が講義形式の授業を長期間観察してきたことや、教師自身が K-12 レベルの生徒の歴史的思考力を疑問視していることにあると結論付けている。また、90 年代以降に各州で設定された標準テスト (Standardized Test) のハイステークス化が K-12 レベルの学習を

³ 幼稚園 (Kindergarten) から高校 3 年生 (12th Grade) までのアメリカにおける義務教育段階を指す。

伝統的な歴史教育のスタイルに回帰させていることに着目した研究も出てきた。特にグラント (S.G. Grant 2006) は、全米の歴史科目の標準テストを調査し、そのテストが用いるデータの不適切性、トリビア的な選択問題、繰り返される同じ質問パターンという実態を明らかにし、歴史教育における生徒の学問的達成に対して標準テストの有効とは言えないと疑問を投げかけた。

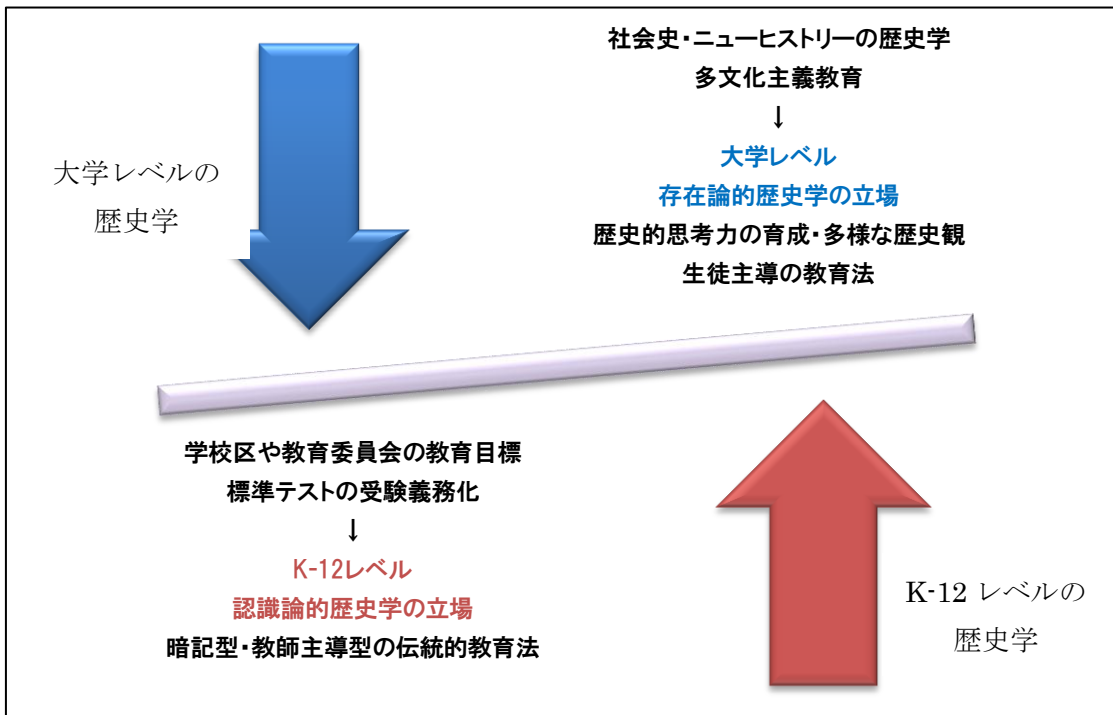
1970年代存在論的歴史学の立場に立った歴史教育を大学において推進するようになった背景には、アメリカで始まったニューヒストリーといった存在論的歴史学へのパラダイムの転換が、アメリカにおける歴史学をそれまでの客観主義的なものから大きく変化させた点にある (Saixas 1993, Vansledright 1996)。加えて、1960年代の公民権運動といったマイノリティの権利獲得の動きが、「下からの歴史」という新しい視点をもったニューヒストリーや社会史の考え方と一致し、マイノリティの復権のための教育としてみなされるようになった (Saixas 1993)。そして1990年代以降、ナショナル・スタンダードなどに見られるように、批判的な思考力や共感する力を備えた歴史的思考力が、多様な文化を包摂する社会の中で必要とされる能力であるというワインバーグやバンクス (James A. Banks) の多文化主義的な考えが大学における歴史教育で普及してきたことにある (Wineburg 2001)。

歴史的思考力の育成を目指す歴史教育は存在論的歴史学の立場にたったものであり、これに対して、K-12レベルで行なわれる一つの歴史認識を暗記し理解する歴史教育は認識論的歴史学の立場にたったものである。このディシプリン・ギャップの生起要因は、先に述べたとおり先行研究では<図1>のように、学校区のカリキュラムの目標であったり、教師自身の講義形式の授業への慣れであったり、またハイステークス化した標準テストの実施だとされてきた。

しかし、歴史科目のナショナル・スタンダードや州スタンダードでは歴史的思考力の育成が重視され (NCHS 1996)、その導入から約15年の歳月が流れようとしている。現在、先行研究が示してきた生起要因では説明がつかないことも生まれつつある。例えば、イリノイ州では歴史を含む社会科については、2005年以降ハイステークスな標準テストの実施教科から除外されている。さらに、イリノイ州には具体的な歴史の学習内容を記したカリキュラムが存在していない。このようにディシプリン・ギャップをめぐる状況は変化し、その生起要因については再調査や再検討が必要となっている。近年の調査において、大学において学んだ歴史教育の手法を実践する上で、教育実習生がその実践において苦悩している姿を調査によって描き出したものがある (James 2008, Misco & Patterson 2007)。しかし、その苦悩の要因については依然明確に指摘されてはいない。

歴史教育におけるディシプリン・ギャップの新たな、もしくは隠れた生起要因が存在しているとしたら、その原因は何か、またそのギャップを解消するための方策は何かを探る必要がある。本研究の意義は、まさに先行研究では未だ明らかにされていないディシプリン・ギャップの他の生起要因を探ることにある。

＜図1 先行研究に見られるディシプリン・ギャップの様相＞



ワインバーグやバンクスらが述べるように、国家を越えて人々が往来し共生し合うグローバル化の時代にあって、相互理解や情報リテラシーの獲得のためにも歴史的思考力の育成は重視されるべきものである（Winburg 2001）。歴史的思考力育成のための歴史教育の実践に必要とされる環境は、政策レベル、教員養成レベル、また教室実践レベルにまで検討を要することであり、本研究はこの3つのレベルからその環境を考えていく。

第2節 歴史的思考力に関する先行研究

2-1 アメリカにおける歴史学と歴史教育の関係

歴史学を専門的な学問領域として成立させ、また古典的歴史主義の代表的な歴史家とされているのはランケ（Leopold von Ranke）である。イグガース（Iggers 1993）は、そのランケの用いた歴史学は、事実の客観的理解を基底にしているとし、その歴史観は宗教改革以降の歴史的な発展を善とみなすものであり、ランケ史観には「価値自由的なアプローチを妨げることになる国家的・社会的・文化的なイデオロギーが潜んでいた」と分析している。これは、ランケの成立させた19世紀の歴史学が諸国民の歴史といったナショナル・イデオロギー的な性格を含みこんだものであることを示している。しかし、ランケの歴史学の客観性を否認する動きがドイツを中心に始まり、社会・経済・政治・精神文化などといった社会史的な側面を加味し、社会科学性を打ち出した歴史学が、ランプレヒト（Karl Lamprecht）以降、シュモラー（Gustav von Schmoller）、マルクス（Karl Heinrich Marx）、

ウェーバー (Max Weber) らによって牽引されていった。1970-80 年代になると都市化や工業化、国民国家形成といった過程が、歴史叙述の舞台から疎外されてきた「普通の人々」の間で進行していることに注目、地域、文化、日常といった側面から歴史が叙述されることが主流となった。(Iggers 1993,p.91-94)。

<表1 伝統的な歴史学とニューヒストリー>

	伝統的な歴史学(ランケ史観)	ニューヒストリー
研究対象	歴史学は本質的に政治と関わりを持つと考える	人間活動のほとんどすべてに関心を持つ
	歴史は本質的に事件の物語だと考える	構造の分析により多くの関心を注ぐ
	上からの視点(政治家、支配者、偉人)を提起している	「下からの歴史」普通の人々の立場と社会変動をめぐる人々の経験に関心を寄せる
史料	歴史は文書資料(政府によって公布され公文書館の保存されている公式記録)に基づくべきだとする	異端や反乱者たちの記録、視覚的史料、口述史料、統計資料なども用いる
意義	歴史的イベントにおける偉人(支配者)の個人的行動の動機を解釈しようとする	事件への設問がなされたとしても、一致した答えがない
	歴史学は客観的なものであり、歴史家の仕事は読者に事実を提供すること	客観性や事実の提供は非現実的だと考え、偏見やステレオタイプを認める
立場	専門職としての歴史家	非専門職としての歴史家(日曜歴史家)

※バークの記述 (Burke 1991) から著者が作成した

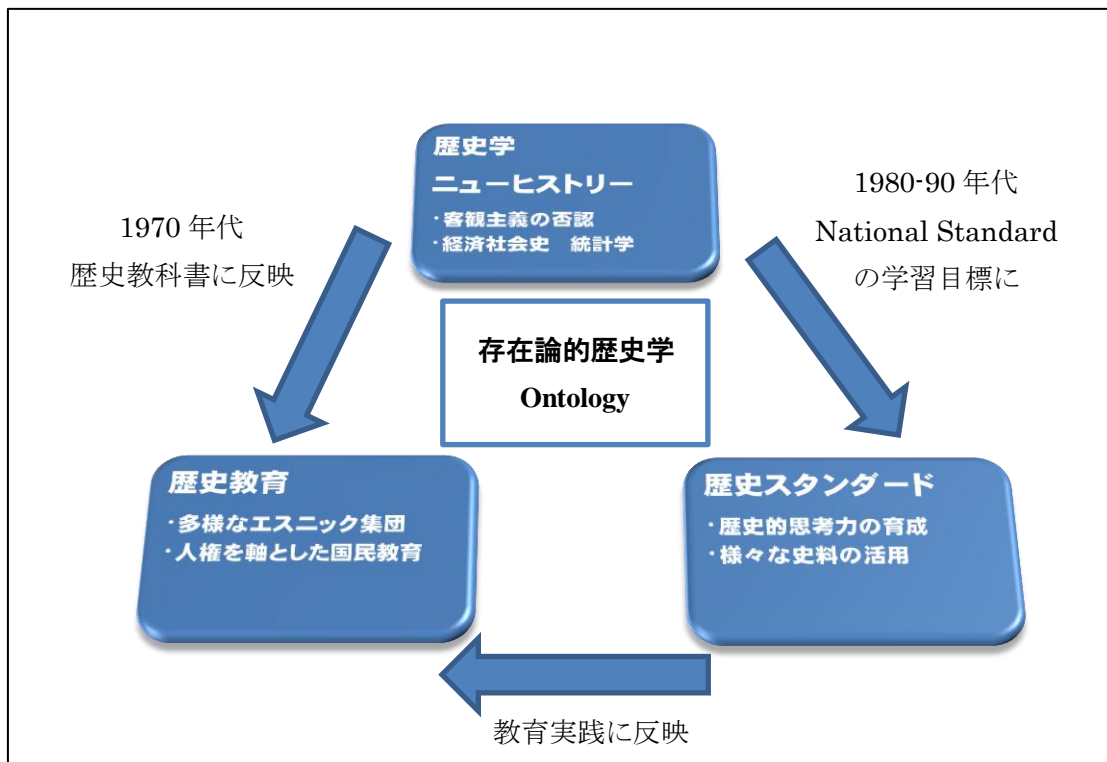
アメリカにおける歴史教育もこのような歴史学の流れや社会の風潮から 1960-70 年代に大きな変化を見せている。アメリカの歴史教科書を分析した岡本 (2001) は、フィッツジェラルド (Frances Fitzgerald) の分析⁴を基に、スプートニク・ショックや黒人による公民権運動、移民法の改正といった出来事や人口動態の変化から教科書が 1970 年代になると、白人男性を主体とした単一のナショナルな視点からの全体史という構成は崩れ、多様なエスニック集団が登場するようになったと述べている (岡本 2001,p.139)。

しかし、1980 年代になると、一変してエスニック集団に関する記述が 1950 年代のものと同レベルへと減少する(岡本 2001,p.141)。1980 年代末から開始されたシュレジンガー Jr. (Arthur Meier Schlesinger, Jr.) といった保守派からの攻撃や、国民史崩壊への危惧も論じられた。1990 年代になるとアメリカの歴史教育はナショナル・ヒストリーとしての立場を崩すことはなく、岡本は「人権」というキーワードによって多様なエスニック集団の物語としてアメリカ史像がつくられていったことを分析の上、結論付けている (岡本 2001,p.214)。これは、桐谷がその研究 (桐谷 2012) のなかで「アメリカ民主主義」の勝利という歴史認識によって、合衆国史に「多様性」と「統一性」のバランスをその歴史カリキュラムの中に位置づけたと論じている部分と一致する。

⁴ 岡本はフィッツジェラルドの America Revised(1980)より参照している。

歴史学における歴史研究はニューヒストリーに向かい、一方で歴史教育は多様な文化や民族を含みこむものとなったとすれば、アメリカの歴史学と歴史教育の間には<図2>のように大きな乖離が見られないことになる。

<図2 アメリカにおける歴史学と歴史教育>



しかし、1990年代にはヴァンズレッドライトが歴史教育と歴史学との間にあるディシプリン・ギャップを指摘し、そのへだたりを明らかにしており、またスレーカー (Timothy D. Slekar) もアメリカで起こっているこうした歴史学と歴史教育における乖離についてその論文 (Slekar 1998) の中で、教育実習生がその歴史の授業の中で多くの場合、解釈するよりも受け取るだけといった客観的な認識論に基づく歴史的知識を見聞してきた傾向があることを記している(p.491)。すなわち、このことは岡本が指摘する 1980年代からつくられてきた多様なエスニック集団の物語としてのアメリカ史像や、また桐谷の分析した「アメリカ民主主義」の勝利という歴史認識を持つカリキュラムは、存在論的歴史学の立場に立つものではなく、客観主義的な歴史を認める認識論的な歴史学にすり替わったものではないかと考えられるのである。

2-2 アメリカにおける歴史的思考力の定義

アメリカにおいて歴史的思考力の定義は、歴史ナショナル・スタンダード (NCHS) においても記載されている。そこでは歴史的思考力を五段階の学習過程、「年代的な思考」、「歴

史的な把握」、「歴史的な分析および解釈」、「歴史的な調査」、「歴史的な問題の分析および意思決定」から獲得される能力であると定義づけている。五段階の学習過程では、読んだり、比較したり、考察したりする際に、「(性質、おかれた状況、どう出来事はおこっていたか、因果関係といった) 歴史的な物語 (historical narratives)」や、「様々な集団、背景、時代の人々が抱えていた異なる体験、信条、動機、伝統、希望、恐れ」、そして「歴史的な記録、人工物、写真、実地見聞、目撃者の証言」を使用することとしている (NCHS 1996 p.7)。また、歴史教育について「何を生徒が知るべきか (すべての生徒が獲得すべき合衆国史についての理解) を定義する以上に大事なことは、生徒が理解したことを表に出すために何ができるようにすべきかについて考えることである (NCHS 1996 p.7)」と学習活動や指導方法に着目するように記している。

これらのことから、歴史理解と歴史的思考力を歴史教育の二大ゴールに掲げるナショナル・スタンダードでは、事実や年代名前や場所の受動的な暗記ではなく、因果関係を通して考えたり、歴史的解釈を行ったり、歴史について考察したり調査をするといった自発的な活動を提唱していることが分かる。これらの内容からは、ナショナル・スタンダードの目指す歴史的思考力とは批判的能力とも呼べるもので、様々な異なる視点をもった資料をもとに比較考察し、その評価を下す能力であるといえる。

米国における歴史的思考力に関する研究の多くは、ザカリア (Zaccaria 1978) などによってピアジェなどの発達心理学の認知的構造の中で行われてきた。こうした傾向は、行動主義の限界から心理学者たちの暗記型に偏向していった歴史教育への反省から1980年代に変化を見せ始めた (Wineburg 2001)。前述のとおり、1990年代の歴史教育論争において合衆国史の内容を巡って保守派と革新派が対立を見せ歴史スタンダードの内容が改訂されたが、歴史スタンダードのもう一つのゴールでもある歴史的思考力や批判的思考の育成という歴史教育の目標については変えられることはなく、1990年代以降歴史的思考力の育成方法や意義を説く研究が多く出されるようになった (Salnas, Franquiz, and Guberman 2006; Drake and Brown 2003; Wineburg 2001; Vansledright 1998; Booth 1993, et al.)。1990年代以降全米各地で実施され始めた州スタンダードの作成、また進級にも影響を及ぼす標準テストの実施から、歴史教育の学校現場では内容暗記型の伝統的な歴史教育に回帰する一方で、大学における歴史教育および教師教育の場では批判的能力や歴史的思考力を育成することの重要性が強調されるようになったことが背景にあった。

その中でも、歴史的思考力の重要性を研究する代表者の一人であるワインバーグの定義は、現在様々な学校で行われる歴史教育研究および授業実践においてその理論や考えが用いられている。彼は、歴史ナショナル・スタンダードの作成の際起きた歴史論争を振り返り、歴史教育において子どもが学習すべきこととは、歴史教育論争で取り上げられた「愛国心、英雄、国家思想」、「不平等、負け犬たち、指導者や支配者層への批判」といったものではなく、歴史を学ぶ上で「身近で親しみやすいもの」と「縁のない見知らぬもの」を結びつけることだと論じている。歴史を語るうえで身近な親しみやすいものを結びつける

ことは簡単だが、それだけで歴史が存在していると考えすることは歴史の半分しか知らないことになる」と説いた上で、スタンフォード大学のカール・デグラー (Carl Degler) の言葉を引用し、歴史的思考力を育成する意義を次のように説明している。「人間であることの意味を理解しすでに私たちが持つその概念の幅を広げる」ために、歴史を学んだうえで「社会形態も考え方も違う遠く離れた過去に遭遇すること、つまり見知らぬ過去との永続的な出会いは、少しの間しかこの世に存在しない我々をこの地球上の人類の一員へと導いてくれる」のだという (Degler 2001, p.3-27)。

つまりワインバーグは、生徒が当たり前だと思ってきたことや教えられてきたこと、言い換えると身近な親しみやすい歴史だけで歴史が存在していると考えすることは歴史の半分しか知らないことになる」と述べ、歴史を学ぶこととは、全く異なる価値観や生き方が存在する異なる地域や年代から資料を考察し、既知の歴史観や教科書の記述と比較し、歴史家のように解釈することであると論じている。その中で、第一次資料を用いて歴史的な事柄について解釈を行い、時間や場所を越えてそこに生きる人々について理解したり、思いを巡らせたりする自己の行った実践をもとに、歴史的思考力の育成をはかる歴史教育の在り方を提示している。ワインバーグの示す歴史教育への考え方は、ナショナル・スタンダードにある歴史的思考力を指していることがわかる。

ワインバーグ、ヴァンズレッドライトやサイカス (Peter Saixas) らの歴史的思考力に関する研究から、歴史的思考力には二つの能力が含まれていると捉えることができる。それは、場所や時代を越えて共感する力と、批判的に思考する力である。本論文では歴史的思考力について、この二つの能力によって構成されるものとして定義する。

2-3 日本に内在する歴史学と歴史教育との間の軋轢

日本の歴史研究における代表的な学術団体である「歴史学研究会」は、歴史教育における歴史研究との乖離を問題としてきた団体でもある。歴史研究の成果に立った歴史教育という一方通行的な発想から歴史教育が自由になり、歴史教育が歴史研究に先立ってテーマを発掘していくことや歴史研究と歴史学の結びつきの必要性は上原専祿⁵、遠山茂樹⁶らによって指摘されていた。

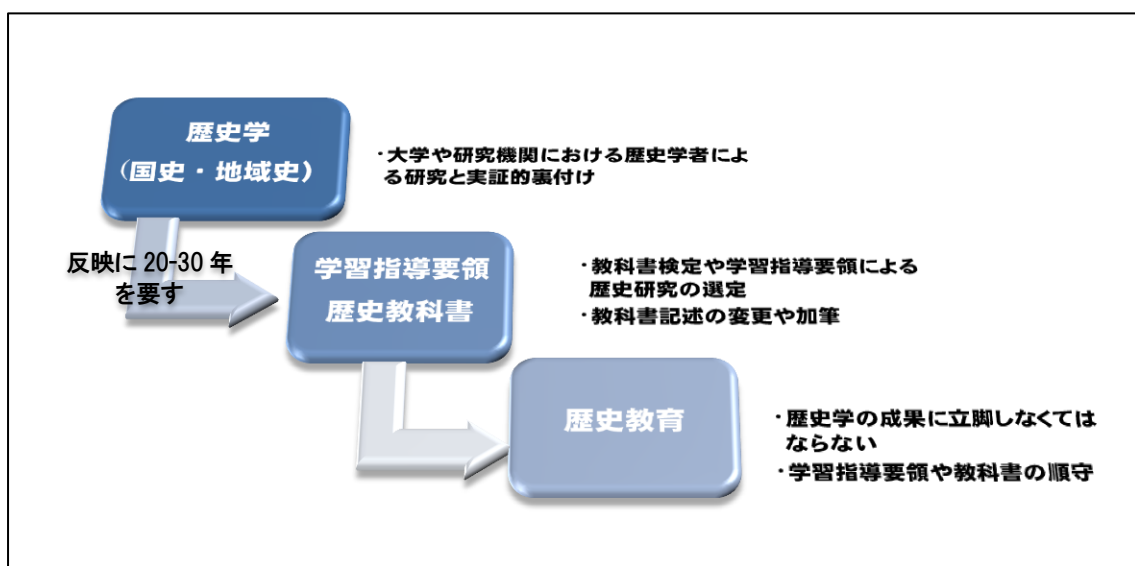
日本における歴史学と歴史教育をめぐる議論を概観すると、歴史学と歴史教育の関係性は<図3>のような上下関係になっていることが分かる。遠山茂樹らによって提唱されてきた歴史学と歴史教育のつながりは、中間に位置する教科書検定や学習指導要領といったナショナル・ヒストリーとしての再編のプロセスを経ることで断絶され、また歴史教育は歴史研究者からも下位のものとして位置づけられてきた (今野 2008 p.107,111)。つまり、歴史学者による研究によって実証されたことのうち、日本史の通史を損なわないものだけ

⁵ 『歴史学研究』167号 1954 p.38

⁶ 「歴史教育論への私の立場」『歴史学から歴史教育へ』岩崎書店 (1980, p.9)

が教科書に反映され、歴史教育において学ぶべきものとして認識されてきたのである。今野（2008）はこうした図式への転換点として、1970年代「地域に根ざす歴史教育」が歴史教育者協議会の運動の基調となったことを挙げ、歴史教育が歴史学の研究成果を越えて地域の民衆の歴史を掘り起こし、子どもたちに考えさせる授業を創造する新たな道を作り出したと論じている。地域史の掘り起こしという流れは、1980年代様々な歴史研究を生み出し、石渡や安井らの歴史教育実践へと結びつくこととなった。

<図3 日本における歴史学と歴史教育>



歴史学研究会は、1980年代未開拓分野の歴史研究が進み、歴史史料を使い子どもに思考させる実践が議論となっていったことを記している（歴史学研究会 1993）。特に、1986年に行なわれた歴史教育をめぐる座談会「歴史学と歴史教育のあいだ」⁷では、歴史科教諭の石渡延男と安井俊夫、歴史教育研究者の本多公栄、歴史学者の峰岸純夫と小谷汪之（司会）らによって、歴史教育において使用される歴史史料の問題や独自の見解を子どもたちに思考させる実践の意義が議論された。安井は、歴史教育の現場で歴史研究がまだ及んでいない出来事や資料に踏み込んだり使ったりすることについて、次のように述べている。

（安井）確かに事実の検証は大切です。でも、歴史教育の側で掘り起こされたものを、授業で扱おうとするときに歴史学の側から少し待った方がいいと言われると、いつまで待てばいいのかな、と思うんです。・・・（中略）・・・確かに事実として未確認のものもあるだろうけれども、だからこそそれを素材として子どもと教師が一緒になって考えることは、歴史教育として意味があるんじゃないか。（歴史学研究会 1993, 30-31）

⁷ 歴史学研究会編『歴史学研究』553号（1986.4）所収。

本多は歴史の授業の在り方について藤岡信勝の言葉を借り、次のように (A) から (C) まで分類し、安井らの実践を (B) と (C) にあるものとして支持する発言をしている。

(A) 「何らかの意味で確証された史実だけを教えて、教師や子どもの主観的な解釈をいっさい排除して組み立てられた授業」、(B) 「実証的には誤りであるか、または確証されていない解釈・想像を多様に含んだ授業」、そして議論のなかで新たに本多によって加えられた (C) 「実践を通して、実証的にも明らかにしていく授業」(歴史学研究会 1993,p.25-26) である。

(本多) 歴史研究が出してきたから、それを機械的に受け止めるというのは (A) の問題としてあるけれども、同時にその提起に対して歴史教育は歴史教育としてそれを主体的に受けとめて展開するものもあるわけです。(歴史学研究会 1993, 32)

本多は「実証⁸」という部分に焦点をあて、歴史学上確証されていないものであっても、授業実践で使い類型 (C) にあるように、自分として事実と思うのであれば教室の中で使ってもよいと考えたと述べている。そして客観的な事実を教えること、つまり「正答主義」の問題として、子どもたちを「中立主義」「権威主義」へと導くことを挙げ、歴史教育においては「子どもたちが彼ら自身の歴史像を構想する」「生徒の独自の思考を、教師がどう保障するか」が重要であると述べている (p.39)。また、正答主義の問題についての議論から、峰岸は「史実に基づいて自分なりの考えを作り出していく。最低そのところができるようになれば、歴史的にもものを考えたり、調べたりすることができるようになれば、歴史教育の目的は達せられた (p.42)」のではないかと提案している。議論を通じて、歴史的思考力とは、子どもが歴史的な事件や事柄を共感したりするなかで、主体的に何が起こったのか考え、歴史的な資料を掘り起こして調べていく作業であるということが分かる。

他方で、歴史的思考力そのものに関する研究は、矢田宇紀(1983)、溝口和宏(1994、1997)、尾原康光(1995)、佐々木栄三(1996)、森本直人(1998)らによって行われている。その研究の中心は、海外の歴史教育における歴史的思考力の育成を紹介するものである。矢田は、ソビエトにおいてザポロージェツによって開発された歴史的思考力育成の授業方法を紹介している。その中で、歴史的思考力は「子どもが意識的に歴史的知識にもとづいて、理論的操作をおこない、歴史的判断や評価を行なうことができる力である」と明記している(矢田 1983 p.66)。しかし、その指導方法からザポロージェツの歴史的思考力の育成について教師の指導が中心になっているため、子どもの主体性が保障されにくい点を指摘している。溝口は、オリバー、ロックウッド、シャルバーグといった社会科教育学者らによって監修された歴史教育の副読本を分析研究し、歴史教育における批判的能力の育成は、副読本の単元に見られる「政策論争の吟味によって、既存の政治的規範を根底的に反省す

⁸ 本多は、議論の中で「実証」という言葉を「確証」という言葉に置きかえて説明している。

る」活動によって可能となり、そうした活動から「開かれた価値観」が形成されると論じる（溝口 1994 p.128）。次に、尾原は、溝口の取り上げたオリバーの歴史教育に焦点をあて、「公的論争問題」を扱いながら社会的思考力・判断力育成するその原理と方法を整理している（尾原 1995 p.88）。

一方、佐々木は、アメリカの高校社会科教師オレイリー（K. O'Reilly）によって開発された教材を分析し、歴史的思考力について森分孝治の言葉を借用（文中、二重鍵括弧）しながら『『個々の事実を概括し関係づけ、データを解釈することによって、歴史の流れ、傾向性、運動を把握すること』であり、生徒が事実を把握し、それらの諸関係を発見するよう導かれることによって育成される』と述べている（佐々木 1996 p.21）。歴史を「正確に把握する」というところに目標が置かれていることから、前述の先行研究とは異なる歴史学の立場をとっており、歴史的思考力ではなく理解することに主眼が置かれ、オレイリーの教科書分析が行なわれている。これに対して、森本直人は安井俊夫の実践を事例として、学びの主体である子どもたちの事実認識の客観性について論じている。安井の実践において子どもたちの主観的理解の科学性や妥当性に疑問を呈している服部和秀に対して、ボルノー（O. F. Bollnow）の解釈学的論点や、加藤公明の実践の事例を加えながら、安井の実践や加藤の実践は「学習者である子どもたちの主体的な歴史解釈、すなわち歴史認識における主体性を保障しようとする」ものであり、主観的な解釈を許容することは学生主体の確立という観点で重要な意義が認められると論じている。また児玉康弘（2000）の歴史的思考力に関する研究は、実際に「スペイン内戦」という歴史的な事象の教材化を進めながら、解釈批判学習の在り方を論じるものである。その中で、歴史的思考力を「特定の歴史解釈を主体的に批判できる歴史思考力の育成」として、今日のような社会が多元化し、価値が多様化する時代にあって求められる力であると述べる（児玉 2000 p.1）。

これらの先行研究から佐々木の研究を除き、日本における研究では歴史的思考力は、歴史的な事象について、そこに暮らす人々の思いに対して様々な歴史的知識や史料をもとにまず共感し、そこから子どもたちは新たに何が起こったのか主体的に解釈・判断・評価する能力と位置づけていることがわかる。また、従来の歴史記述にも登場しないような人々や考え方が出てきたりすることで、子どもたちの中に様々な解釈を行なうことが許されることとなり、歴史教育を通じて批判的な能力を育成することにもつながっている。

第3節 研究方法

3-1 調査対象の選定

本研究では、アメリカの中等教育段階において歴史的思考力の育成を図る歴史教育がどのような形で行なわれているのか、また大学における歴史教育とのディシプリン・ギャップが存在しているのかを検証する。その際、ディシプリン・ギャップの生起要因を探るための事例として、ニューヨーク州の歴史スタンダードや歴史教育を取り上げる。両州に着

目した理由の一つは、ディシプリン・ギャップについての先行研究が示すように、歴史的思考力を育成するための授業を阻害する原因の一つ標準テストの設定が異なっている点である。ニューヨーク州においては、ハイステークスな標準テスト (Regents Examination) が設置され、歴史科目もその中に含まれているが、イリノイ州ではハイステークスな標準テスト (Illinois Standards Achievement Test) から歴史科目を除外している。つまり、イリノイ州ではディシプリン・ギャップの要因とされるハイステークスな標準テストがないことになる。

次に、ディシプリン・ギャップが生起する原因の一つとして、学習内容に関する教育委員会や学校区の目標やカリキュラムなどの存在が挙げられている。両州の州スタンダードやカリキュラムに着目した結果、ニューヨーク州には州スタンダードの他に教育委員会が細かく歴史教育の内容を定めたコアカリキュラムが存在し、1990年代の歴史教育論争を踏まえて具体的に理解すべき内容や方法が設定され、標準テストの内容にその内容が反映されていることがわかった。一方で、イリノイ州発行の歴史スタンダードでは、習得すべき出来事や人物といった学習内容よりも、批判的能力や歴史的思考力といった能力の習得に重点が置かれている。具体的な内容に関する分析は第4章において省察するが、このことはイリノイ州が、歴史科教師にとって批判的思考力や歴史的思考力の育成のための授業を組み立てやすい州であることを示している。つまり、歴史的思考力の育成を図るうえで阻害要因とされる二つの要因がイリノイ州では存在しないことになる。しかし、イリノイ州においてもディシプリン・ギャップが存在しており、その要因を探るために歴史科目の教員養成システムについても調査し、解消に向けての可能性と課題について考察を行なった。

3-2 研究の構造と調査および調査対象者

本研究では、米国歴史スタンダード改革を政策レベルから教室における実践レベルにかけて検証していく。その際、政策レベルにおける歴史教育への考え方を検証するために、ニューヨーク州やイリノイ州で発行されているカリキュラムや標準テストの内容について検証する。本論文において分析に使用した資料は、以下の通りである。

ニューヨーク州教育庁 (New York State Department of Education⁹) 発行

- 州スタンダード (New York Learning Standards)
- コアカリキュラム (Core Curriculum with Resource Guide)
- 標準テスト (Regents Examinations)

イリノイ州教育委員会 (Illinois State Board of Education) 発行

- 州スタンダード (Illinois Learning Standards)
- 社会科パフォーマンス評価基準 (Social Science Performance Descriptors)

⁹ 2002年ブルームバーグ (Michael R. Bloomberg) 現ニューヨーク市長によって教育委員会は廃止され、カリキュラムはすべてニューヨーク州の行政組織 (教育庁) 発行となった。

- 社会科評価フレームワーク (Illinois Social Science Assessment Framework)

これらの他にも全米各州の州スタンダードがその参考とした全米歴史教育センター (National Center for History in the Schools) が発行したナショナル・スタンダードについても以下のものを検証した。

- 1994年版 合衆国史ナショナル・スタンダード (National Standards for United States History: Exploring the American Experience)
- 1994年版 世界史ナショナル・スタンダード (National Standards for World History: Exploring Paths to the Present)
- 1996年版 改訂歴史ナショナル・スタンダード (National Standards for History Revised Edition)

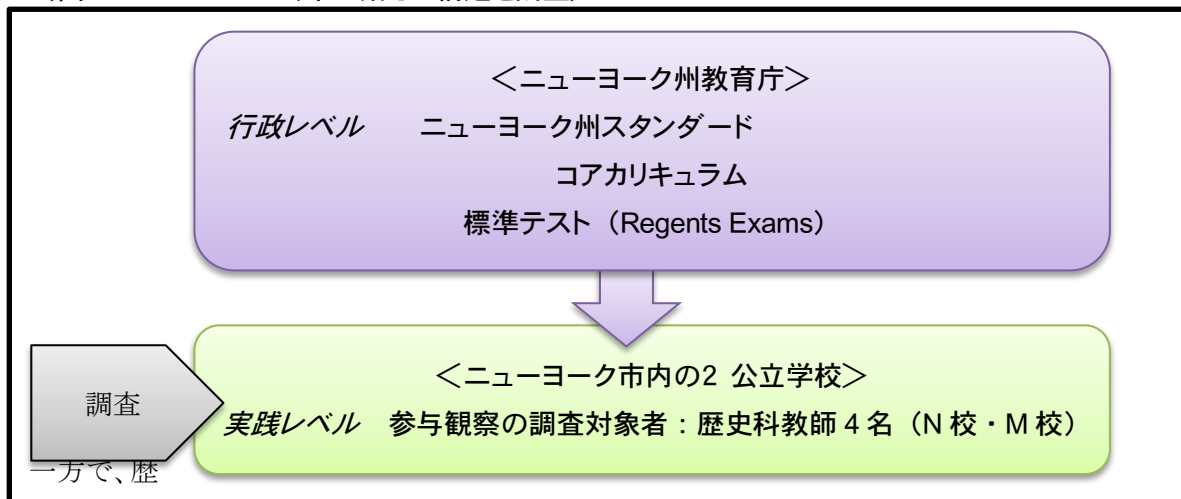
ニューヨーク州、イリノイ州、そして全米歴史教育センターで発行されたカリキュラムにある学習内容や目標が歴史学においてどのような立場をとっているのか、またどのような歴史理解を求めているのか、どのような能力を育成しようとしているのかなどを分析した。次に、カリキュラム内容がどのような形で歴史教育の実践となっているのを調査するために、歴史教育の学習内容がカリキュラムにおいて具体的に示されハイスタークスの標準テストが実施されているニューヨーク州の実践を調査した。調査対象者の名前はすべて仮名を使用している。

ニューヨークにおける実践調査校および調査対象者 (期間 2001年10月~11月)

- N 高等学校 (ニューヨーク市内：移民やその子弟が多く在籍する)
調査対象者：ブルーノ先生、ヒュース先生の合衆国史の授業
マーカス先生の世界史の授業
- M 高等学校 (ニューヨーク市内：マイノリティや貧困層が多く在籍する)
調査対象者：グレイス先生の世界史の授業

これらの調査対象の相互関係を示したものが下記の<図4>である。

<図4 ニューヨーク州の研究の構造と調査>



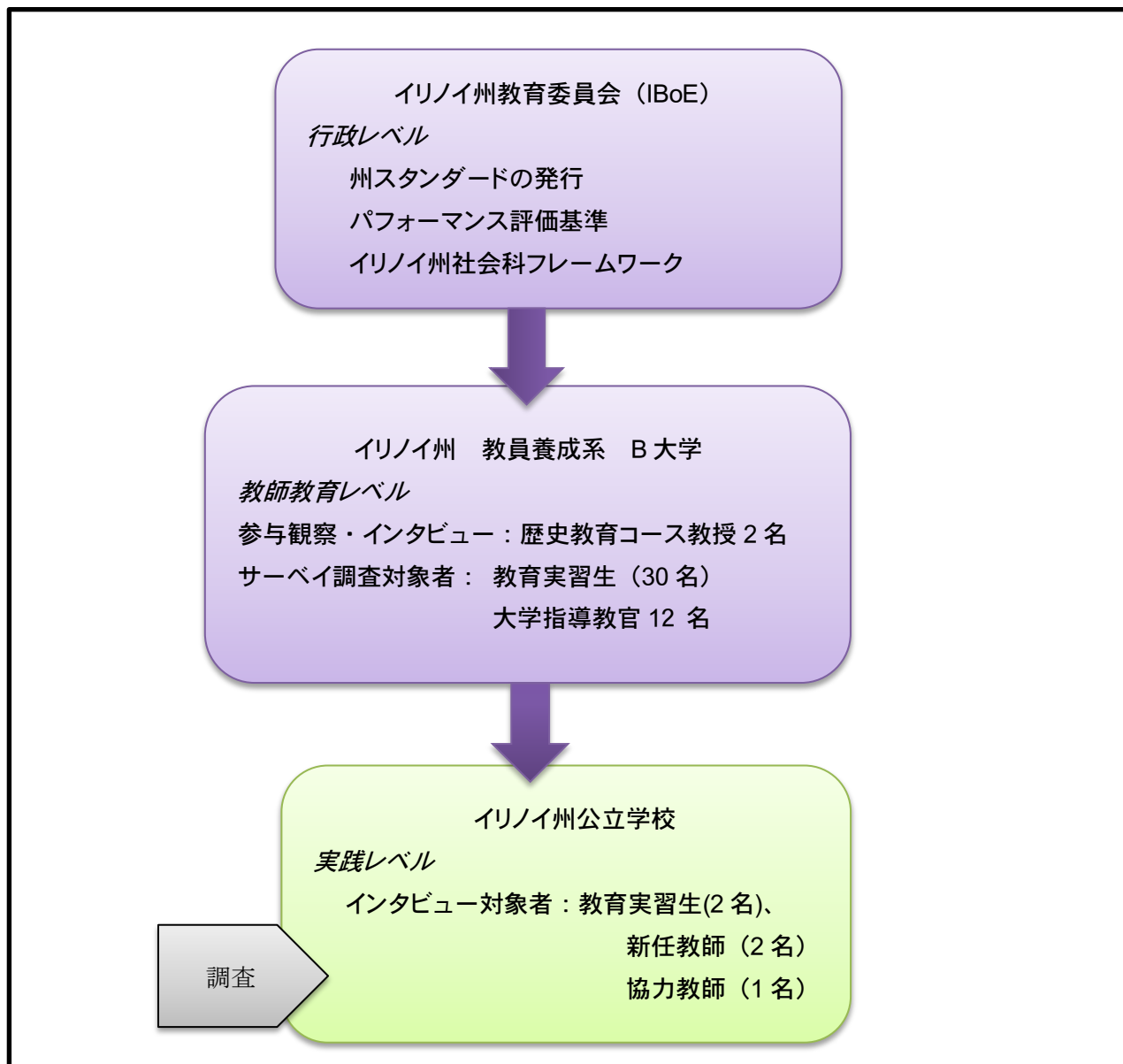
史の学習内容に対する州発行のカリキュラムやハイスタークスの標準テストなどが発行・実施がされていないイリノイ州についても調査を行なっている。イリノイ州では特に歴史的思考力の育成がイリノイ州教育委員会、教員養成系の大学である B 大学において進められているため、B 大学および B 大学と提携関係にある教育実習協力校において調査を行なっている。

イリノイ州における調査校および調査対象者（期間 2008 年 8 月～2009 年 5 月）

- 教員養成系の B 大学（イリノイ州内の都市近郊部）
歴史科教員養成コースにおける授業観察
 - （1）2008 年 8 月～12 月歴史教育コース担当エレーヌ教授の授業
 - （2）2009 年 1 月～5 月歴史教育コース担当ヒース教授の授業教育実習校への派遣される大学指導教官（University Supervisors）
 - （1）2009 年 1 月サーベイ調査 12 名教育実習生（30 名）
 - （1）2008 年 12 月インタビュー 2 名（グレゴリーとブライアン）
 - （2）2008 年 12 月サーベイ調査 20 名回答、2009 年 5 月サーベイ調査 7 名回答
 - U 高等学校（イリノイ州都市近郊部、実習協力校）
調査対象者：実習協力教師ロジャー先生の合衆国史・世界史の授業（2008 年 8 月～2009 年 5 月）
 - B 高等学校（イリノイ州都市近郊部、実習協力校）
授業観察：実習協力教師 2 名、教育実習生 1 名（2009 年 1 月～5 月）
- さらにイリノイ州においては、B 大学における教育実習生の支援システムを調査するために、2010 年 3 月に追加調査を行なっている。教育実習に言った学生のうち、シカゴ市内の高等学校で教鞭をとり始めた新任教師二人にインタビューし、その授業を観察した。
- シカゴ市内の中間層・白人生徒が多く通う高等学校（R 高等学校）
大学指導教官クライブ先生へのインタビュー及び実習生（エマ）指導観察
 - シカゴ市内の低所得層・マイノリティの多く通う高等学校（2 校）
新任教師（アンディとブレンダ）へのインタビュー

イリノイ州における研究の構造を示したものが<図 5>である。ニューヨーク州における調査とは異なり、州における教員養成系大学 B 大学と州教育委員会とが連携して教育運営が行なわれている。そこから、B 大学の歴史教育を中心にイリノイ州の調査対象者を選定した。選定に当たり、B 大学において歴史教育コースで教鞭をとるエレーナ准教授の授業を履修していることを条件とした。つまり、被験者全員が存在論的歴史学のディシプリンに基づく歴史教育について学んでいることになる。ただし、大学指導教官については、B 大学に所属している者に限定をしている。大学指導教官に関しては、中等学校における歴史科教員として長年勤務をしたのち、退職後に B 大学に雇用されているケースが多く、そのほとんどはエレーナ教授の歴史教育コースを受講したことはない。

<図5 イリノイ州の研究の構造と調査>



3-3 調査の分析方法

ニューヨーク州における調査によって得られたデータは、参与観察のためのメモやインタビュー記録（メモ）および教室における配布資料およびシラバス（N 校）である。現在では学校教育の現場における調査は行政によるものを除いてはほぼすべて実施が不可能になっている。2001 年同時多発テロが起こったころのニューヨーク市は、ジュリアーニ市長の施政下であり、次々と改革が進められている途上であった。現地調査にあたって、生徒の接触の禁止、IC レコーダーや写真などの記録の禁止がその実施の条件となった。すべての記録は、聞き取れる範囲の教師と生徒との対話や配布される授業資料を基にしている。

データの収集や分析にあたっては、エスノグラフィーの手法（北澤・古賀 1997）を参考とした。その他に、学校現場を見ていく視点としてボグダンとビクリン（Bogdan & Biklin 1998）の質的教育研究の方法を参考とした。彼らの手法は、ヴァンズレッドライトの教育実践研究においても活用され、ディシプリン・ギャップを調査分析するにあたり、同様の視点で分析を行なうことができると考えた。

また、ニューヨークでは学校を選定するにあたり、様々な歴史的な視点や文化的価値観を持ち込みやすい移民やマイノリティの子どもたちが多く通う学校という選定基準から、ニューヨーク市教育委員会（当時）から毎年発表されるスクールレポートカード（Annual School Reports¹⁰）のデータを基に選んだ。N校では、その生徒は34以上のエスニック集団からなり近年アメリカに移民してきたか、その子弟である。また、M校は主にヒスパニックと黒人の生徒が90%以上を占め、フリーランチの需給率も高く低所得者層が多く通う学校である。両校はインナーシティにあり、マイノリティや低所得者層が多く通う学校であることから、1970年代以降の多様な価値観や歴史観をもった歴史教育を行なうことに対して、その在校生の民族的文化的な背景からも難しいことではないことが分かる。

この両校において、記録されたデータは歴史教育においてニューヨーク州教育庁から発行された州スタンダードやコアカリキュラム、標準テストの影響を受けていると思われる部分などを中心にデータをカテゴリー化し分析を行なっている。

イリノイ州における調査によって得られたデータは、インターネットを介して得られた量的なサーベイデータと自由記述から得られたサーベイデータ、そしてICレコーダーに記録されたインタビュー・データ、そして授業における参与観察から得られた配布資料や授業中の生徒教師間や生徒同士のやり取りなどを記録したメモである。それぞれのデータはB大学に関わるものであったため、B大学における倫理規定に則り調査計画を作成し調査対象者も限定したうえで調査許可（IRB）を得た。調査許可を得たことや調査にあたっての目的については被験者にそれぞれ事前に直接口頭で説明をしている。

B大学の選定に関しては、第4章において詳しく述べているが教員養成系の大学であったことや州教育委員会との関係が密接である点を考慮した。また被験者の選定にあたり、調査への協力を承諾した者にのみ、インタビューやサーベイ調査を行なっている。調査を行なう際には、答えたくないことなどは答えなくてよいことを伝えている。得られたサーベイデータは、量的データも含まれていたためクレズウェル（Creswell 2008）の教育調査法の手続きに則ってデータを取り、また分析を行なっている。インタビュー・データや参与観察のデータに関しては、質的であることからメリアム（Merriam 1998）やパットン（Patton 2002）の質的調査法の手法を使いインタビュー項目を作成し、またデータ分析を

¹⁰ニューヨーク市教育庁によって運営されるウェブサイト

(<http://schools.nyc.gov/Accountability/data/AnnualSchoolReports/default.htm>)において取り出すことができる。

行なっている。インタビュー項目の作成に関しては、被験者以外の高校教師や大学教員からもその妥当性について修正を加えている。質的データの分析にあたっては、パットンのデータ分析方法を使用し、会話をすべて書き出したものを細かく分け、それをカテゴリーに再統合し、そこから大きなテーマを導き出すという手法をとった。

質的データの分析にあたり、その信頼性のためにそれぞれの被験者にデータ分析について説明し意見を求めている。

第4節 論文構成

本論文では、まず歴史教育における歴史的思考力の育成について、これが歴史的な事柄への共感や批判的な思考として定義し、そこで歴史的思考力とは存在論的歴史学のディシプリンの思想に基づいた考え方であるとした。本論文の構造図<図6> (p.26)にあるとおり、本論文はアメリカの歴史教育の方向性や様々な歴史カリキュラムの策定において、存在論的歴史学と認識論的歴史学の二つの歴史学のディシプリンが関与し、二つの歴史学は対立する構造の中で、歴史教育を二分し左右し、様々な分野や場面でディシプリン・ギャップを引き起こしていることを論証している。

まず、本研究の目的である歴史的思考力の育成がアメリカにおける歴史教育の場において進展していない理由を明らかにするため、まず存在論的歴史学を基礎とする社会史がどのようにアメリカの歴史教育に取り入れられていったのかを論じる必要がある。そのために、第1章では1960年代のレリバンス運動と多文化主義が従来のアメリカの歴史教育にたいしてどのような批判を行っていたのかを検証した。そして、国民史として理解され続けている WASP 文化を中心とした合衆国史への批判からもたらされた政治的対立について詳述した。その上で、1980年代から1990年代にかけて起こった保守派からバックラッシュを、全米歴史スタンダード論争を象徴的な出来事として検証し、この論争の果たした役割と、現在の歴史教育に対する影響について次の点から論じた。一つは、WASP 文化中心の歴史観への揺り戻しと、標準テスト実施による暗記型歴史教育への回帰の関係性について、次に大学教育の中に取り残された歴史的思考力の育成を重視する歴史教育と中等教育段階の歴史教育との間のディシプリン・ギャップについてである。それらを論じるために、論争の経緯から暗記型か思考型かにゆれる中等教育段階の歴史教育の現状を、州スタンダードや標準テストの実施状況や先行研究にみる調査について概観している。また、歴史スタンダードの目標や標準テストが示す歴史認識や解釈については第2章で検討している。

第2章では、歴史教育におけるディシプリン・ギャップについて、その生起要因を先行研究およびニューヨーク州における事例から検証を行なう。先行研究では、これまで教育実習生や新任教員が大学における課程で学んだ新しい教育実践や思想を K-12 レベルの学校教育に持ち込めない要因として、教育実習生が伝統的な歴史教育に慣れ歴史的思考力を育成するような歴史教育を体験してこなかったこと (Slaker 1996; James 2008)、学区の

教育目標に学校や教師が拘束されていること (Vansledright 1996)、教育実習生にとって孤立しやすく教えづらい教育環境 (Hover & Yeager 2004) が挙げられてきた。これらの先行研究を踏まえ、歴史教育におけるディシプリン・ギャップの生起要因の一つである教育政策上の要因である学校区の目標といったカリキュラムやテストの拘束がいかなる形やプロセスを通じてディシプリン・ギャップを生み出しているのかをニューヨーク州の事例から考察を行なう。

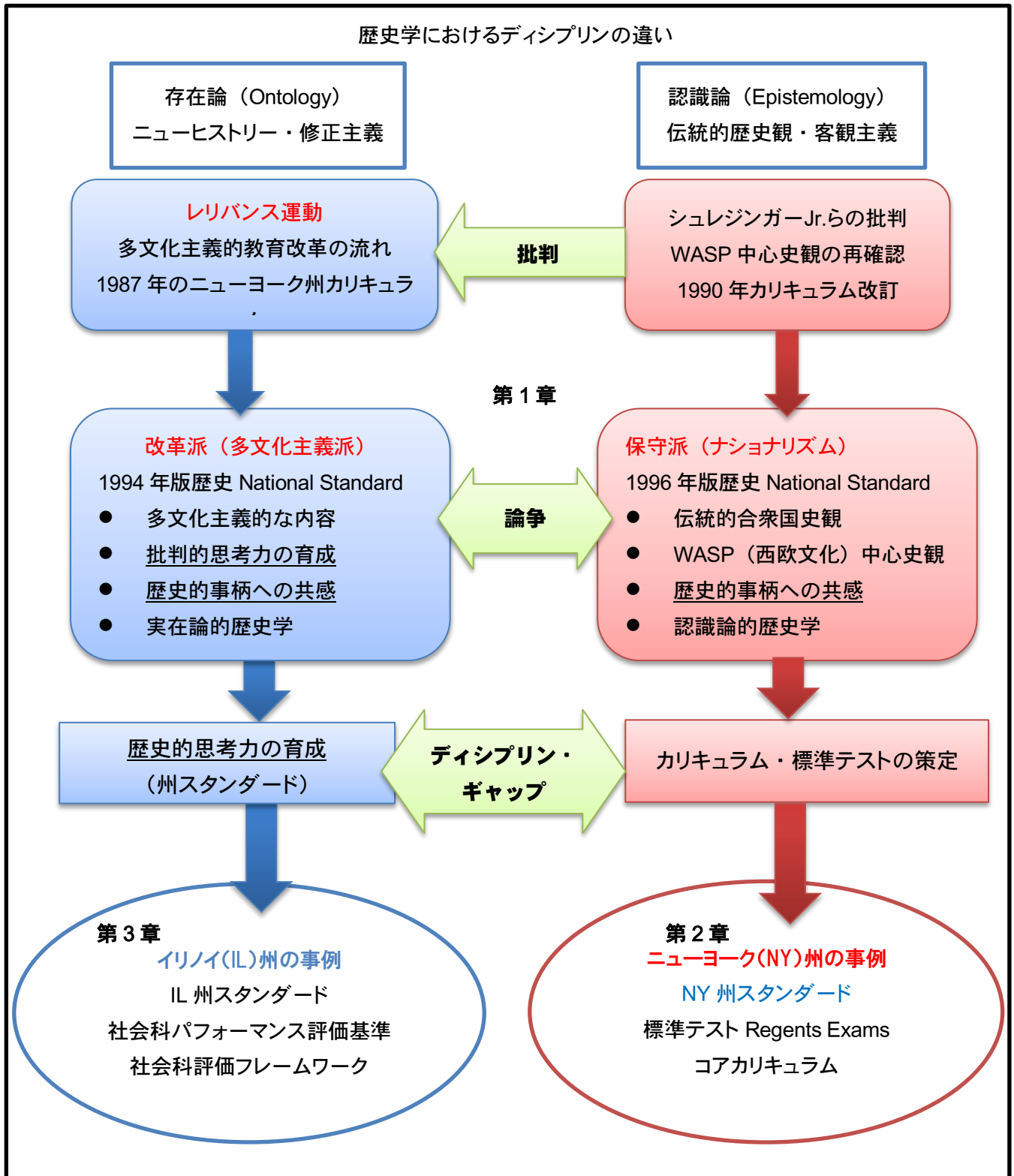
第 3 章と第 4 章においては、第 2 章で検証したディシプリン・ギャップの要因が存在しにくい環境としてイリノイ州に焦点をあて、州が発行する州スタンダードおよびその他の歴史カリキュラムや、イリノイ州の教員養成系大学における歴史教育コースや教育実習のカリキュラムや実践状況について分析を行なう。イリノイ州の州スタンダードには学習すべき時代や人物などの具体的な内容に関する記載がなく、幅広い資料の活用や解釈などの活動が示されているだけである。そこで第 3 章では、州スタンダード内容やその他のカリキュラムの内容などから歴史的思考力の育成が可能であるかどうか、そして州の歴史教育を指導する立場の教員養成系大学における歴史教育の方針についても検証する。

第 4 章では、イリノイ州の教員養成系大学において教育実習に臨む歴史教育コースを履修する学生に焦点をあて、ディシプリン・ギャップに直面する教育実習生について分析を行う。調査研究の途中で明らかになってきた問題が、歴史スタンダードを巡って行なわれた 1990 年代の論争にも見られた多様な歴史観に関わる教材の教室への持ち込みであった。こうした論争中のトピックをめぐる教育実習生や実習先の担当教師らからインタビューを行ない、その現象に焦点をあて検証を行なう。

第 5 章においては、論争中のトピックを扱ったり新しい歴史教育の実践をためらったりする実習生を支援するシステムについてを考察するために、近年プロジェクトとして始まった協働的教育実習についてその可能性と課題について検証する。また、教育実習中に論争中のトピックなどを扱うなど、歴史的思考力を育成する歴史教育の実践を行なうことのできた新任教師へのインタビュー調査から、実習生や新任教員の置かれた環境の課題や改善策についても検討を行う。そして、大学において提起される歴史的思考力を育成するための教育方法が実習生や新任教師にとって実践に移していけるような環境作りに必要なサポート体制について、その可能性を必要とされる条件などの課題面と共に論じる。

終章では、各章を概観し本研究の総括を行った上で、本論文中の調査や分析から今後の研究課題を明らかにする。そして日本における本研究が与える示唆についても言及する。

<図6 本論文の構造と各章の位置づけ>



第1章 スタンダード改革による思考型歴史教育の崩壊

本章では、歴史的思考力の育成を重視するようになったアメリカの歴史教育の背景をさぐるために、1960年代から現在まで社会や政治の影響を受けながら変化していった教育カリキュラムの変遷と歴史教育がたどってきた流れを追う。そして現在の歴史教育が、暗記型か思考型かにゆれているという現状を教育実践者の反応や歴史教育実践の研究から明らかにする。

そこで、第1節ではアメリカの教育改革を1960年代のレリバンス運動からナショナル・スタンダードの導入まで概観し、ポストモダニズムの動きとその反動である保守派からの批判についての対立構造と描く。第2節では、保守派からの批判から始まった国民統合の流れとしてナショナル・スタンダードをめぐる論争とその帰着点について明らかにした。そして、第3節では歴史的思考力の育成を目指す歴史スタンダードと、標準テストが示す一定の歴史認識や解釈との間にあるギャップを明らかにし、標準テストが特に政治的・文化的な多様性を志向するものではなく、逆にマジョリティ側の解釈を定着させる暗記型の教室実践を生むものであることを論じる。

第1節 アメリカにおけるカリキュラム改革の流れと多文化主義

1-1 レリバンス運動から多文化主義へ

アメリカにおいて1960年代半ばから1970年代にかけて行われたカリキュラム改革には、多様な文化との「関連性(レリバンス)」を求めた次の3つの視点を取り入れられた。「人種差別・貧困・麻薬・環境問題などの現実的な問題」、「貧困地域や黒人居住域を中心に子ども中心主義の学校を建設する運動」、「バイリンガル教育の普及・能力別学級編成の拡大・LD(学習障害)児などに対する補償教育プログラムの拡充」(佐藤,1996,p216)である。こうした「レリバンス」を重視するこのカリキュラム改革は様々な問題をもった子どもに目を向けた、進歩主義的かつ多文化的なカリキュラムを生み出すレリバンス運動は能力別学級編成の拡大やエスニック・スタディーズなど選択科目の増加を促した。

1960年代のアメリカは、ニューレフトの登場、学生運動の高まり、黒人音楽を源流とする音楽の流行、反抗的若者文化の動きが高まり、といったことに代表される(Gitlin, 1987)。既存の社会や文化に対し、各分野で見直す動きが始まった時代といえる。中でも、黒人の差別的地位については、南部におけるバスボイコット事件や公民権運動を通じて、その不平等性が国内外で認識され、これを問題視して改善するために、アメリカの社会・学校を対象とした調査分析が行われるようになった。そのきっかけとなったのが、1930年から50年にかけて行われたクラーク夫妻(Kenneth & Mamie Clark, 1939, 1950)のアフリカ系

アメリカ人幼児への調査であり、また黒人と白人の教育的不平等性を調査したコールマン (Coleman, James) による報告であった。しかし、カラベルやハルゼー (Karabel & Halsey) はコールマン報告が、学校の内部的な作用や「家族的背景」の諸要因に関するデータをさまざまな角度から集めなければならないという難解さと、結局のところ不平等を説明できなかった点で調査の限界を示したと述べている (Karabel, J. & Halsey A. H., 1977; Bowles & Gintis, Herbert 1976)。けれどもこのコールマン報告が、教育研究者や社会学者を机上のカリキュラム分析から教育現場へと旅立たせ、子どもたちの家庭的背景や教師の子どもたちへの期待といった心理的背景にまでその調査対象を拡大させることに寄与したことは、その後の教育への影響を考えると大きな出来事であったと言える。そうした調査の中でも、ボウルズ (Samuel Bowls) の行なった調査は、アメリカの近代教育が果たしてきた不平等の再生産を、家計の所得水準と大学在籍率、そして親の学歴・所得水準と子どもの在籍率との比較から明らかにした (Bowles 1971)。そして、バーンスタイン (Basil Bernstein) は子どもたちの家庭的背景に注目した調査を行ない、家庭内で使われる言語コードを労働者と中産階級に分け、学校文化が中産階級の文化に適したものであることを論証した (Bernstein 1973)。

こうした社会学の研究成果に基づく教育研究や調査分析は、学校教育の階級や人種間の不平等を再生産させる機能を明らかにし、モダニズム的性格の学校カリキュラムはもとより学校そのものまでもが批判の対象となった。佐藤によれば、カリキュラム研究がこれを機に「行動科学の心理学と技術学の枠組みから脱して、社会学と政治学を基礎とする領域へとシフト (佐藤 1996,p14)」し、「教室に生起する教師と子どもの経験の文化的、政治的、倫理的意味を問う (佐藤 1996,p15) ことが主となって、その課題は教育学的目標を語ることではなくなったという。つまり、ポストモダニズムの言説によって、絶えず学校・教師・カリキュラムはその認識や信念を批評される対象となり、確定的な方法や目的は失われたのである。

1960年代のポストモダニズムの批判を受け始まったレリバンス運動以降、ナショナル・スタンダードといったカリキュラム作成が始まる1980年代が、多文化教育がしきりと提唱されるようになった時期でもあった。しかし、モダニズム的性格のカリキュラムや教育期待が強く残るままの学校教育において、多元的価値の育成や多文化教育の導入は論争を生み出さないではいられなかった。ポストモダニズムの学校批判は、学校の機能・役割がいかに国家主導型であり、特定の文化集団による支配を強く受けていたことを暴露するものであった。こうした学校の機能や役割と、多文化的な内容を折衷させたカリキュラムの創造は困難な作業となった。そのことはナショナル・スタンダードやカリキュラムにおける多文化主義論争に如実に示されている。

しかし、1990年代になり多文化的な内容を織り交ぜたカリキュラムの創造が図られようとしている。ワシントンにあるスミソニアン・アメリカ史博物館に行くと日系移民の展示コーナーがある。強制収容所内での生活の様子を復元したものや、兵隊として志願する日

系人の写真、その当時の手紙などを見ることができる。アメリカ国籍を持つ日系人が差別されてきた実態をあらわにし、彼らのアメリカ人としてのアイデンティティを認めようとしなかった当時の政府の行いを反省し、アメリカが多様な民族や文化を内包する国であることを政府自らが証明する出来事だった。このことは、政府が表明するナショナル・アイデンティティの性格が WASP 文化のみをアメリカ文化とする考え方から多様性を内包するものに転換したことを意味している。森茂岳雄は、日系人と戦後補償について、「日系人以外のアメリカ人にとっても、アメリカが強制収容という戦時中の不正義に対して、謝罪と補償という民主的な方法で対応したことを知ることによって、アメリカ人としてのナショナル・アイデンティティを確認することにもなった」（森茂 1999a,p31）と述べている。

1-2 多文化主義への批判とカリキュラムをめぐる政治的対立

1960年代から始まった多様性を認めながらも、ナショナル・アイデンティティを具現化しようとする動きは、1980年代に始まる。カリキュラムにおいて、それぞれの文化集団の描き方、そしてそれぞれの文化の政治的位置取りをめぐる論争が起こったのである。まず、ハーシュ Jr. (E.D. Hirsch Jr.)によって書かれた「文化的リテラシー (Cultural Literacy) 論」の発表 (Hirsch 1983) がその始まりとなった。その後出版した「文化的リテラシー」(Hirsch 1987)の中で、ハーシュ Jr.はアメリカ国民として知るべき共通の知識をリストアップし、文化集団によって異なっているカリキュラムを学力低下の原因として批判した。

森茂は、1987年のニューヨーク州社会科カリキュラムと1990年のカリキュラム改訂に注目し、社会科における多文化教育のゆくえと、国民統合のためのナショナル・アイデンティティについて分析を行っている。そこで1987年作成のカリキュラムは「ニューヨーク市立大学教授のレナード・ジェフリース (Leonard Jeffries Jr.) が指導的立場にあったことでアフリカ中心主義の考え方が色濃く反映されているものだった (森茂 1996,p16)」とした。レナード・ジェフリースは、アフリカ系アメリカ人の黒人研究者であり、彼の考えが強く出された社会科カリキュラムは、シュレジンガー Jr. (Arthur M. Schlesinger Jr.) によって批判の矢面に立たされ、1990年に社会科カリキュラムは改訂され、多文化主義の方向修正に大きく関わるものとなった。

シュレジンガー Jr.は、この報告書が「ヨーロッパ中心の偏りが少数民族の子どもたちの精神状態をだめにしているという主張については、何の証明もしていない。私が見出しえたかぎりでは、民族研究プログラムと民族集団の自尊心とのあいだには、両者の相関関係を示すような科学的研究は何もない (Schlesinger Jr. 1992,p108-109)」と主張する。また、1987年の社会科カリキュラム内容において大きく取り上げられている「ホーデノソーニー政治体制」について、その無意味性を「功業をいたずらに賛美したものである (Schlesinger Jr. 1991, p120)」と指摘した。彼は、各民族の誇りと自尊心によって歴史の教科書が書かれることは、それぞれの集団にとっての汚点を隠す歴史教育となるだろうと唱えるラヴィッチ (Ravitch) ら言葉を借り、1987年のカリキュラムにおける歴史観を痛烈に批判した。

1990年のカリキュラム改訂では、歴史学者シュレジンガーJr.が出した批判が強く影響しカリキュラムの修正が行われた。彼は「民族的ないしは人種的な誇りを教えることが、いったい学校の機能なのであろうか。相違点に固守することは、全体を包み込むアメリカ国民性の理念をおびやかすことになるのではないか (Schlesinger Jr., 1991,p90)」と力説している。このように、シュレジンガーJr. が何よりも危機感を持って語ることは、アメリカ人という理念の喪失である (Schlesinger Jr. 1991, p121)。その上で、シュレジンガーJr. は、クレヴキョール、トクヴィル、エマーソン、ミュルダールといった人々の言葉を借り、彼らの捉える共通の理想への傾倒、つまり「全ての人間の基本的な尊厳と平等の理想であり、自由と正義と機会への絶対的権利の理想」を基本理念として国民の統合を重要視するよう訴える (Schlesinger Jr. 1991, p21,149)。さらに、「ヨーロッパの特定の犯罪が何であったにせよ、あの大陸は同時にまた、我われのもっとも貴重な遺産を構成し世界の大半が今日あこがれている個人の自由、政治的民主主義、法治の原則、人権、そして文化的自由といった解放思想の源泉—独特の源泉—なのである (p.165)」とアメリカの統合理念の源泉としてヨーロッパ思想を称揚する。

アフリカ中心主義主導の多文化教育から、国家理念の喪失を警告し、新たな国民統合の理念を民主主義という政治思想に求め、その土台である西欧的価値観の重要性を喚起するシュレジンガーJr.の問いかけは大きな論争を呼び、多文化主義を称揚する教育者の考えにも影響を与えた。多文化教育論の第一人者でもあるバンクス (Banks) も影響を受けた一人であるといえよう。彼はその後多文化教育のあり方を提示したが、その内容はシュレジンガーJr.の多文化教育批判を受容する形となって提示されている。バンクス (Banks) によると、多文化教育の特徴は以下の4点とされている。

- (1) 西洋伝統主義者と多文化主義者の両者が非白人の割合が増え続けているアメリカ社会の「現実を直視する」こと。
- (2) 西洋文明を作ってきた人々が主人公として描かれ歴史の作り手として認識されてきた「神話を作り変える」必要があること。
- (3) 多文化教育が、人間の尊厳、平等、自由といった西洋的理想によって導かれていることに言及し、「西洋的原理によって作られた民主主義の理想が、全てのものを対象に実現するような国民国家を作り上げる」こと。
- (4) 幼年期の社会化を通じて養われている集団による文化的規定からの「自由を目指す教育」である (Banks 1994=平沢安政訳 p9-16)。

(3)の新しい民主主義的「国民国家」の考えを除いて、これまで学校や社会において認められてこなかった非白人・女性など周辺にいた人々を認識するという点は、これまでの教育が単一の価値観に支配されていたことを批判したポストモダニズムの言説を受け入れたものといえる。第三の視点は、西洋近代思想を中心に据えたアメリカ文化が、多様な

文化を持った人々を承認するという位置取りを示すものでもある。カリキュラム論争の中でポストモダニズムの言説からおこった多文化主義思想は、カリキュラム論争の中で西欧的思想を基にした自由や民主主義の思想による国民統合という妥協点を見いだしているのである。

第2節 WASP 中心史観による国民統合への回帰と歴史スタンダード論争

2-1 WASP 中心史観による国民統合

多文化教育の目標である多元的な価値認識の育成は、こうした国民統合というモダニズムのカリキュラムとの妥協の中で図ることは可能なのであろうか。ここでは、シュレジンガーJr.の唱える多文化教育への考察をまとめ、その多文化教育にあるはずの多元的価値が西欧的価値とすり替えられているのではないか検証を行った。

桐谷正信は、先のカリキュラム改訂におけるシュレジンガーJr.の主張について、これはヨーロッパ的価値の復権であるとし、この主張によってアメリカ人のナショナル・アイデンティティ創出の問題が議論されることとなったと述べている(桐谷 1999,p9-10)。確かに、ニューヨークの社会科カリキュラム改訂をめぐる論争の中で、憲法理念や西洋思想と合致する国民統合の理念を重視することは、1960年代の公民権運動に端を発するカリキュラムの多文化化に歯止めをかけ、カリキュラムの統合化へ回帰する一つの分岐点となった。また、桐谷はニューヨーク州の社会科フレームワークが再改訂される過程において、「多様性」尊重から「多様性」と「統一性」の両者の尊重へと価値転換されたとした上で、その「統一性」は合衆国憲法、権利章典、独立宣言の民主主義思想に基づいたアメリカン・アイデンティティによって示されたと分析している(桐谷 1999,p8; 2012)。

しかし、カリキュラムにおいて、合衆国憲法や権利章典などの理念や民主主義思想を起用することは、目新しいことではない。逆にそれはアメリカ公教育の目標、愛国心の育成の中で使い古されてきた思想である。森田尚人は、アメリカ公教育の特質として、愛国心教育と公民教育とが同一視されてきたことを次のように考察している。

アメリカは共通の歴史的伝統を持たずに国民的統一を達成しなければならなかったため、複雑な人種と多様な地域を統合する絆となったのは、人権宣言と憲法に述べられた「自由」の観念であった。その手段として「早くから発達した学校教育は、自由主義を唯一のアメリカ的価値として教え込むことによって、国民的一体意識の創出に携わってきた(森田 1979, p303)」。こうした自由主義の用いられ方が、ナショナリズムのシンボルとなり、「自由主義に対抗原理を持たない唯一のイデオロギーとして絶対化され、「自由の専制」とも言うべき事態を引き起こし(森田 1979, p.303)」、結果として、目標とされた「よい市民の形成」とは、「人種・出身階層にかかわらずなく、アメリカ体制に信託する国民をつくることにほかならなかった」(森田 1979,p.304)。

シュレジンガーJr.の唱えるアメリカン・アイデンティティは、森田の述べた「自由」の

観念を持つものとはほぼ同義であり、従来の愛国心教育で使用されてきた思想が再び用いられたことを意味する。アメリカ建国時のナショナリズムは、自由の観念を持ったアメリカ人への同化を建国の父祖であるワシントンやジェファーソンといった人々へも信奉させ、アメリカ人としての言語や文化・歴史は WASP 文化への同化も含むものであった。このことは、イタリア系移民であるレオナルド・コヴェロ氏の追想を研究した山田史郎の研究によく表されている（山田 1982）。アイルランド移民に関しても、1890 年から 1920 年における教育委員会制度の成立において、その改革者の教育哲学が、「他集団に優越するアメリカ生まれの…ヤンキー・プロテスタントの理念を移民や貧民の子どもに画一的に注入することこそ、学校教育の使命（堀 1976,p27）」であったことから、長い間「自由」の名の下で WASP 的アメリカ人への同化が行われていたことがわかる。

シュレジンガーJr.の唱えるアメリカの国民性の理念を中心とする社会科カリキュラム観は、建国当時の人びとの思想に焦点をあて民主主義の概念を教育する市民性育成のための教育と考えることもできる。しかし、その結果 WASP 中心のアメリカン・アイデンティティが強調され、そのアイデンティティをもとに国民統合教育が行われることを意味している。そうであるならば、シュレジンガーJr.の唱える歴史教育は子どもたちの多様性に準じた教育ではなく、子どもを社会に適応させようとする伝統的な歴史教育への回帰と考えることができる。実際に、スタンダード策定におよび、学力の向上を理由に行われている標準テスト（Standardized Test）など、そのカリキュラム観や教育方法は伝統主義の特徴を備えることとなる。このことは第 2 章で詳述する。

2-2 ナショナル・スタンダードの策定

上述したニューヨークでの社会科カリキュラム（シラバス）をめぐる論争から 4 年後の 1994 年、全米歴史教育センター（National Center for History in the Schools : NCHS）から『合衆国史ナショナル・スタンダード』（National Standard for United States History: Exploring the American Experience）が発行された。このスタンダードの内容をめぐって、またもやニューヨーク州の多文化主義論争と同じような論争が行われることになる。そして、『合衆国史ナショナル・スタンダード』発行から早くも 2 年後には、『世界史ナショナル・スタンダード』と合冊となった改訂版の『歴史ナショナル・スタンダード』が発行されることになる。ここでは、全米を巻き込むこととなった歴史科目のナショナル・スタンダードをめぐる論争について論じる。

アメリカにおける社会科目に関するナショナル・スタンダード¹¹は、1990 年代に NCSS

¹¹ 発行はされているものの日本の学習指導要領のような拘束力はなく、参考書として全教育関係者に向けて出版されたものである。全米の教育従事者にとって、ナショナル・スタンダードよりも州で発行されるスタンダードの方がより拘束力を持っている。ただし、多くの州で 1990 年代発行されてきたスタンダードはナショナル・スタンダードを参考として作成されている。

(全米社会科教育協議会) や UCLA (カリフォルニア大学ロサンゼルス校) において出版されたものが代表的なものである。そのスタンダード改革の必要性については、1970 年代より 1980 年代にかけて、教育改革の議論の中で保守派の立場をとる教育研究者や政策決定者の間で論じられてきた (Furman 2001)。とりわけラヴィッチ (Diane Ravitch) はその著書の中で、大学入学や就職のために不適切な学習に傾倒している点、世界的に見て数学や理科の学力が低い点、学習の結果を評価する必要性がある点、エスニック集団によって学力差があるという点、また低学力の生徒に対する教育者の低い期待意識を挙げ、スタンダードの策定は、①相互依存の高まる競争的グローバル経済をけん引する先進社会には必須、②同じ学年に同じ方法で教育を行なうことが望ましい、③ハイレベルなナショナル・スタンダードは具体的かつ重要な目的のために有効なもの、④科学、数学、英語についての知るべき事柄はどこでも共通のもの、といった点から必要性に迫られていると訴えた (Ravitch 1992, pp.xxiv-xxv 3-4)。

この点から、ここで目されるスタンダードとは、全米においてバラバラとなっている教育内容や方向性に一定の指針を与えるもの、学力の底上げを図るもの、基準を定めることによって学校や生徒を評価できるようにするものとして作成されたものと言える。

ナショナル・スタンダードの作成の拠点となったのは、全米歴史教育センター (NCHS) であり、同センターは全米人文科学基金 (National Endowment for the Humanities : NEH) によって立ち上げられたため、NEH の代表を務めていた保守派の教育学者リン・チェイニー (Lynne Cheney) がプロジェクトのマネージャーとなった。皮肉なことに、このセンターで出された初版歴史スタンダードに対して、批判を繰り広げた人物でもある。そのリン・チェイニーが批判を行ったのは、1994 年 NCHS において歴史科目のスタンダードが刊行された時であった。その編集にあっていたナッシュ (Gary Nash) らは、歴史スタンダード論争の経緯について、修正主義歴史学者によって記された 1994 年版の歴史スタンダードは、保守派による攻撃にあい 1996 年改訂版が出され、その内容は従来の WASP 中心史観へと回帰したと述べている (Nash, Crabtree, & Dunn 1997; Symcox 2002)。

歴史科目のナショナル・スタンダードが当初示していた学習内容の多くは、1996 年に発行された改訂版では削除されていたものの、歴史教育の目指すべきゴールに示された歴史的思考力の育成と歴史の理解の 2 つの定義は変えられることはなく、これらの歴史教育の目的が記されたページは 1994 年度版と 1996 年度版はほぼ手を加えられることはなかった。歴史教育の目標については細かく定め、歴史教育の内容は最小限にとどめるといったナショナル・スタンダードのスタイルは、その後全米の各州において作成されていった州スタンダードに次々と踏襲されていった。

2-3 歴史スタンダードをめぐる論争

歴史ナショナル・スタンダードの策定過程における論争については、日本における先行研究でも扱われている。代表的なものに、森田真樹 (1997) や桐谷正信 (2012) らのもの

がある¹²。森田は1996年版と1994年版の比較を通じて、1996年版にはマイノリティのエスニック集団の社会史的内容や資料が削除されていると分析し、桐谷は社会史が1996年版にも一部登場していると論じている。具体的には、森田は、『合衆国史ナショナル・スタンダード』1994年版と1996年版の比較分析から、「従来の歴史教育において軽視されてきたアフリカ系アメリカ人、アメリカ先住民などのマイノリティや女性を強調した社会史的、文化史的内容が多く組み込まれている」学習事例を取り上げ、後にこれが議論的となり、1996年改訂版（歴史科スタンダードのみ発行）からは「学習事例」が省かれていることを突き止めている（森田真樹,1997,p46）。森田の分析から、歴史科目のナショナル・スタンダード論争は、マイノリティの視点を備えた社会史の記載が焦点ともなっていると考えられる。この論争についてその経緯を追うと、次のようなものである。

まず、1994年版合衆国スタンダードをめぐる批判は新聞記事への投稿から始まった。1994年10月のスタンダード発行と同時に出版された *Wall Street Journal* (Oct. 20, 1994) には「歴史の終わり」という見出しをかかげた記事がリン・チェイニーによって出された。その内容は、スタンダードが「不正確でバイアスのかかったもの」であるというものであり、具体的には、ライト兄弟、ポール・リヴィア、エジソン、ワシントンといった人物や、合衆国憲法、権利章典といった項目が不足しているという指摘であり、またマッカーシー議員、クー・クラックス・クラン、タブマンといった人物や、マッカーシズムおよび奴隷制について過剰に取り扱っているというものであった（Johnson & Avery, 1999, p459）。この記事や世の中の反応に対する当時の新聞やテレビといったメディアの論調について、ジョンソンとアヴェリー（Johnson & Avery）は次のように振り返っている。

新聞諸紙はスタンダードの持つ自発的な性質を見落とし、結果として伝統的にアメリカが恐れている学校カリキュラムの国家統制を導いた。さらに、新聞において歴史スタンダードは（カリキュラムとしてではなく）歴史として扱われ、また同時に合衆国史に挑戦するものとして表現され、多文化主義や歴史的修正主義に対する過剰な反応が後に醸成されることになった（Johnson & Avery,1999,p463）。

このようなメディアの風潮のなか、1995年1月12日、全米歴史教育センター（National Center for History in the Schools）が合衆国史スタンダードの見直しに同意すると、18日

¹² 日本におけるスタンダードの先行研究としては、他に松尾知明(2010)や石井英真(2011)のものがある。石井はハイステークスな標準テストの実施からスタンダード改革がもたらす弊害(ドロップアウトの増加など)から、テストに代わる評価方法としてブルームのタキソミーを用いた学力評価の可能性を論じ、松尾はスタンダードの評価システムについてバーモントとオレゴン州の事例を紹介している。松尾や石井の研究はスタンダード改革の方向性について、その評価システムといった側面から論じたものである。

には議会によって歴史スタンダードに対する糾弾が 99 対 1 で可決された。1994 年版歴史スタンダード批判は、合衆国史にネイティブ・アメリカンやアジア系移民、黒人の歴史が社会史の視点から書き足され、また学習資料として日記や日々の生活を描いたものが掲載されたことにあった。それは、社会史のような存在論的歴史学のもつ歴史観では客観的な一つの歴史観を否定しているという理由からである。

認識論的な歴史観に基づく合衆国史がアングロサクソン系を英雄視する歴史によって構成しこれを事実とみなす歴史観は解釈された歴史のうちの一つに過ぎないとみなされる。被支配下に置かれてきた多様なエスニック集団の人々のもつ視点を導入することで、従来の WASP 中心の合衆国史が批判の対象になることは想像に難くない。ナショナル・スタンダード論争は、アメリカのナショナル・アイデンティティが WASP 中心のものから多様な民族や宗教から構成され、支配層にあった人々が批判の対象になることに多くの嫌悪感が表出されたものであるといえる。

アメリカには、「アングロ社会への同化 (Anglo Conformity)」という言葉がある。時代によって幅はあるものの、移民に対してアングロサクソン系の文化にどの程度同化しているかによって、敵意や排撃の対象から外れていくというものである。例えば、移民がアングロサクソン系の風貌に近ければ近いほど差別の対象とならないといったことから、アングロサクソン系の文化的なパターンを踏襲するのなら反感などを買わないというものである。1994 年度版の歴史ナショナル・スタンダードは、この「アングロ社会への同化」を否定するものであり、逆に保守派から出された批判はこの「アングロ社会への同化」意識が依然として根強いことの表れであるともいえよう。

歴史科目のナショナル・スタンダード改訂が 1996 年に出された時には、結果として WASP 中心の米国史観を揺るがすような多様なエスニック集団からの歴史観については、これをすべて削除することになった。歴史的思考力の育成についての記載はこれを継続したまま、アメリカ民主主義の歴史として年代順にまとめられた合衆国史へとナショナル・スタンダードを回帰させた論争だったといえる。これは、ニューヨークの社会科カリキュラム改訂と同じ道程をたどったことを示している。森田が指摘しているようにアメリカ民主主義や自由への賛歌は、アメリカ独立革命以来登場するアングロサクソン系の英雄の歴史の焼き直しに過ぎない。合衆国史のたどった歴史が、内部において黒人や先住民を民主主義や自由から隔離してきたものであり、現在もなお、エスニックグループ間の所得や社会的地位には大きな格差があり、1992 年のロサンゼルス暴動に見られるようなマイノリティのもつ不満はアメリカ全土各地に潜んでいる。しかしながら、例えば「カラー・ブラインド」と呼ばれる有色人種への差別の事態がまるで解決されたかのような話が、1996 年以降の歴史ナショナル・スタンダードや教科書の中でより一層進んでいるのである。

一方、アメリカはブッシュ (George W. Bush) 政権の 2001 年に出された「落ちこぼれを出さない法 (No Child Left Behind)」政策によって、スタンダードに基づいた教育改革を推進してきた。このため、すべての子どもたちに同じ学力を身につけさせることを重視

した結果、スタンダードに基づく標準テストが学力評価において大きな役割を担うこととなり、多くの学校ではテスト対策のための教師主導型の伝統的な一斉授業・暗記型の授業スタイルに回帰するようになった。テスト準備のための歴史教育においては、歴史的な出来事に対する多様な歴史的解釈は許されず、選択問題において正解は一つに限定されることとなる。こうしたテストでの評価は、進級や卒業要件となり、また学校評価の基準となり、ますます今日の学校において重要な役割を担っている。そしてその陰で、多くの子どもたちがテストに合格できずに学校を去っているという状況が生まれている。これについては、次の3節と4節で詳しく論じる。

第3節 スタンダード改革と各州の取組

3-1 クリントン政権におけるアメリカの教育改革—学力低下への取り組み

1960年代のポストモダンによる教育批判からはじまったレリバンス運動は、1970年代になると公民権運動の影響から、アメリカでは様々な人種や民族からなる学校では社会史を使った歴史教育が行われ、マイノリティである子どもたちを癒す (Remedy) カリキュラムとして被抑圧者の教育として広まっていった (Saixas 1993)。しかし1980年代になると、アメリカの子どもたちへの国際学力評価ランクの低下や、日本の経済力の伸張、「危機に立つ国家 (A Nation At Risk, 1983)」の発行から、アメリカ政府は学力低下対策へと大きく舵が切られていく。アメリカでは、報告書「危機に立つ国家」に基づき、基礎教科 (数学・英語・理科・歴史・地理) の履修率を伸ばすことが各学校で推進されるようになった。実際に、1982年には14%から1994年52%まで増加したように、基礎教科の履修率は確実に伸びてはいったものの、国際学力評価機関の評価順位はそれほど上がらず、学力低下に対する教育改革の方針は、11年後クリントン政権に引き継がれることになった。

クリントン政権において、党派を超えた支持のもとに、1994年その教育改革方針である「Goal 2000」が議会を通過した。この教育改革は、スタンダードや標準テストの実施などカリキュラム統合を図るものではあるが、方法や改革の主導性については、各州への連邦政府の関与を最小限にしようとする旨が記されている。「Goal 2000」に記された教育改革の目標は次のようなものである。

- (1) 読む能力の向上
- (2) 卒業率を90%に (中退者を減らす)
- (3) 学業達成の向上と市民性の育成
- (4) 教師教育と専門性の開発
- (5) 数学と科学の成績を世界一に
- (6) 成人の識字率向上 (仕事に直結した学習内容に) と生涯学習
- (7) 安全で規律ある、アルコール・喫煙のない学校へ
- (8) 保護者参加の教育 (保護者のパートナーシップ)

これらの教育目標のうち、(2)(3)(5)(6)(8)ではとくにマイノリティの子どもたちや保護者に焦点があてられ、全体的なボトムアップを図るという効果を期待するものとなった。クリントン大統領の学力低下への危機意識は、アメリカ教育省の発行した報告書¹³にある次の文章に現れている。

アメリカの上位 20%の生徒が 8 年生で学ぶ典型的な数学は、日本の 7 年生のほとんどがすでに学んでいる。今日アメリカの 4 年生の読む力がこれまでにないほど高い一方で、40%の生徒が将来安定した職に就くだけの読む力をつけていない。

こうした危機意識の下で、1997 年年頭教書において、クリントンは学力の向上をはかるため、リーディング(4 年生)と数学(8 年生)の教科について NAEP (National Assessment for Education Progress) による全米の子どもたちの学力評価の実施を呼びかけた。クリントン政権によって出された教育改革の目標や具体的な政策から、その目標となった「学力」の向上とは、明らかに読み書き能力と計算能力の向上であったことがわかる。

次に、教育改革によって示された教育方針・内容が州においてどのように具現化されたのかを検討する。

3-2 スタンダード改革への各州の取り組み

1994 年には、クリントン政権の教育政策「Goal 2000」において、その主要な取り組みであるスタンダードに基づく教育改革が行われることになった。先の述べたとおり、ナショナル・スタンダードは多くの州で取り入れられ、1995 年までに 48 の州と 8 つのテリトリーで受け入れられるようになった。改革は、州主導 (Statewide Systematic Initiatives : SSI) のかたちを取り、それぞれ独自に教育改革が進められていった。

「Goal 2000」実現のために行われた取り組みは、AP(Advanced Placement : 大学レベルの高度な学ぶ大学との連携プログラム)のコースの設置および AP 学力評価テストの実施、クラスサイズの低減、ナショナル・スタンダードおよびスタンダードに基づく評価 (テスト) の実施などに及んでいる (Smith, 1995 p.10)。そのことを示すように、スタンダードの採用が教育にもたらした影響として、国立教育研究団体 (National Society for the Study of Education) は次の 3 点をあげている (Fuhrman 2001 p.p.6-7)。

- (1)それぞれの学校に子どもたちの学習成績 (全体平均) を公表することで、そのパフォーマンスに対する説明責任を付加することになった。

¹³ 1997 年 1 月に行われたクリントンの一般教書演説 (President Clinton's Call to Action for American Education in the 21st Century) をアメリカ教育省が報告書としてまとめたもの。(日本語訳 = 西村和雄・戸瀬信之編訳『アメリカの教育改革』p.103)

- (2)学校が果たすべき役割を怠っていないかを審査することで、各学校には子どもたちの学習環境を良くするようなコンピューターの導入などの「教育設備」の改善、大学との連携によるカリキュラムの実施といった「システム」などが整えられた。
- (3)教員が授業方法などで専門的な改善にむけ努力するようになった。それは、ワークショップ形式の授業への導入などがあげられている。

これら「Goal 2000」の政策およびスタンダードによる教育改革の果たした役割は学校教育の改善につながり、学校教育の改革において高く評価されていることがわかる。実際にNAEPによる学力評価結果では、1990年から1997年にかけて「学力」が向上した州として、ノースカロライナ州とテキサス州があげられている。

その他にも、州レベルからも「学力の向上」が報告されている。テキサス州、メリーランド州、ミシガン州、コネティカット州、フィラデルフィア州などがそうであり、特にテキサス州では州の標準テスト（Texas Assessment of Academic Skill）の第4学年の合格率が1994年の54.8%から1997年には72%となり、アフリカ系アメリカ人では33.3%から53.8%へ、また経済的貧困層の子どもたちでも40.2%から59.8%へとそれぞれ上昇したと報告され「テキサスの奇跡」とまで呼ばれた（Fuhrman 2001, p.7）。しかし、同じ問題が繰り返し出される州の標準テストの得点率が年々上昇していくことは、学校現場がテスト対策を実施し、同じ問題に対処することで教師も生徒も慣れていくことを考えると当然の結果ともいえる。他にも、標準テストの結果が学校評価に結びつくことから、学校ぐるみで生徒の答案を改ざんしたり、事前にテストを見せていたりしたことがメディアに暴露されたケースも出てきている¹⁴。

スタンダードに基づく改革を教室における実践に浸透させるために、各州はさまざまな方策をとったが、ほとんどの州では学校評価を行うための標準テストを導入するなどした。その結果、学校選択制の進むアメリカにおいて標準テストの結果は、保護者にとって大きな学校選択の基準となり、また学校も標準テストに結びついた州スタンダードを重視し、改革は教室実践に反映されるようになった。学校運営においても、教師の指導方法にも大きな影響を与えたといえる。

最後に、スタンダードの導入に対する教室実践への取り組みも様々ではあるが、全体としてテストによる学力評価の影響が大きい。そして対象教科も、特に数学の計算能力や読み書き能力の向上に焦点が当てられた。例えば、**Dairy Oral Readings** といった教材を使った活動や、文法やスペルの日々の訓練、また数学では公式や解法の暗記などである。歴史

¹⁴ 2013年4月2日版のニューヨークタイムズ「Scandal in Atlanta Reignites Debate Over Tests' Role」に標準テストの実施にあたり、教師によって答案が書きかえられたりする問題が発生したことを伝えている。

教育の実践への影響については、第4節で詳説するが、全般的に教師はスタンダード改革、つまりテストによる学力評価が教育に取り入れられることによって、問題解決学習の形式か、解法や技法のトレーニングに力を入れるかどちらかを選択することを迫られたのである。

第4節 標準テストのもたらす歴史教育への影響

4-1 歴史教育に浸透する教育改革

これまで述べてきたように、「Goal 2000」や「NCLB法」のためのスタンダード改革は学力評価を推し進めてきた結果、点数が上がり成功したかのように見える。しかし、学力評価の推進は標準テストのハイステークス化をもたらし、落ちこぼれを出さないどころか、黒人やヒスパニック系の生徒を中心に留年やドロップアウト（退学）の数を増加させる結果にもつながった（Meier & Wood 2004）。

ハイステークス・テストは、テストを受けるか受けないかといった受験する側の選択権はなく、テストを受け既定の得点に満たなければ、進級もしくは卒業できないといった、非常に拘束性の高いものである。こうした標準テストの導入は、生徒の進級や進学に大きな影響を及ぼす。ハイステークス性のない標準テストであっても、保護者にとっては学校選択するうえで、学校を評価する大きな目安にもなっているため、学校では大きな努力目標として捉えられている。

数字上では、成績の向上や合格率の向上が指摘されているが、学習内容が規定され、一定範囲の事柄からテストが行われることが規定されてしまうと、事実上テストに出題される項目や事柄をくり返し訓練することで点数は向上する。しかし、裏返してみると、テストに出題されない範囲の事柄は学ぶ必要がなくなるということである。学習者にしてみれば、これまでどこからどこまで学習しなければならないのか分からなかったものが、明確に学習範囲が規定されることで効率よくまた目標をもって学習することができるという利点がある。教育者にとっても、毎回の授業で何を教授すべきかが明確に指示されているために、教える人や学校によってバラバラな内容を教えることもなくなり、スケジュールも立てやすく、標準テストへの準備という動機付けも明確なものになった。

数学や英語などの教科と異なり、歴史を含む社会科を州の標準テストにおいて受験必須教科としている州は30州であり、また標準テストの結果が進級や卒業資格付与の基準となっている州は14州（2002年）、検討中であるとした州は8つある（Burroughs 2002, p.315-318）。全米で実施しているものではないが方向として、標準テストに社会科をこれから組み込んでいこうという流れの中にある。

歴史を含む社会科は全般的にその内容から、基礎教育としての計算能力や、読み書き能力を問う数学や言語などの問題形式とは異なり、批判的思考を育成することや社会での市民としていかに行動するかという課題がつかまとう。歴史的思考力の育成はナショナル・スタンダードにも記載されている教育目標であるにもかかわらず、その学力達成度を測る

評価には正しい一つの答えを導き出すためのテストのみが用いられているのである。歴史教育の志向する思考型の教育と、ただ選択肢から正解を当てるような暗記力を必要とする標準テストとの折り合いをどうするのかという点で、なお決着はついていない。

政策推進者の考える、標準テストは国民共通の知識の浸透を図り、この知識の獲得を評価基準とすることで教育機会の均等をもたらすという視点、つまり知識やスキルの均質化と歴史教育の目標である批判的思考力を含む歴史的思考力が合致するのか、つねに教育実践者から批判と賛同の声があがっている。次にこれらの声について検討する。

4-2 社会科スタンダードと評価テストに対する教育実践者の反応

バロー (Burroughs 2002) の行った調査によると、全米各地の 200 人を越える教師のうち 66%が、社会科も含めたハイスタークスの標準テストが自分の指導方法に影響を与えていると答え、71%がテストの内容がカリキュラムに影響を与えていると回答している。またその影響は拡大傾向にあり、教授法・カリキュラム・テストはそれぞれ相互にまた暗黙裏にも影響を与えあっており、教師も生徒も必要以上にテストを意識していることなどが、その回答結果から分析されている。教師に対するインタビューから明らかになった社会科の標準テストに対する否定的意見・肯定的意見をまとめると次のようになっている。(Burroughs 2002, p.316)

標準テストへの否定的意見

- 教える内容に関して、「(テストの) 目的が曖昧／広い」ため「何を教えるのか」もしくは「何がテストされるのか」知ることが難しい
- 内容が「一義的な事実」「概念のない基礎」「トリビア (取るに足らない知識)」である
- 授業の進行に関して、教えることの「スコープが限られている」、「あわただしカリキュラム」である
- 「柔軟性がない」「内容に豊かさが無い」「観察するための余裕がない」「地域の研究を行う余地がない」
- 「生徒の興味は軽視されるか無視されている」「一つのことに全員を当てはめている」
- 「テストに出なければ、教えることもない」「学問の自由を制限している」
- アカウンタビリティに関しては、「生徒にとって何の結果でもない」のに、教師に結果に対する最大限の責任がかかっている
- 「ネット上の教師や生徒の評判」といった形での「継続的な審査」となっている
- テストやテストを行う制度について、テストの項目は「曖昧なものであり、誤った方向に導くもの」であり「風変わりなものを含んでおり」、「一時的な暗記」

になりがちなものである

- テストは、「指導の時間を減らすものである」
- 教師は「たくさんのプレッシャー」に晒されており、教える環境は「ストレス」「恐れ」「不安」「落ち込む」が増えている
- テストで「教える楽しさやうれしさが奪われてしまった」

標準テストへの肯定的意見

- 教える内容に関して、「教師のための統一された青刷り写真」、「コースの枠組み」、「余計なものを省いたスパイラルなカリキュラム」、「縦割りの配列」を提示してくれる。
- 授業の進行に関して、スタンダードや標準テストによって「少しずつ進める」ことができ、「目的をもった活動で留まらざるをえない」ことで「行き詰まる」ことを防いでくれる。
- 教師と生徒のアカウンタビリティに関して、多くの教師が賛成にまわり、生徒の達成度をはかるための有効で、信頼あるデータを提示してくれる。
- テストやテストを行う制度について、「教師が教え生徒が学ぶ」上でテストは「インセンティブ」なものとなり、よく組み立てられたテストは知識やスキルのコア（例：読地図、チャート化、グラフ化、読む、書くなど）を重視する。

以上の教育実践の立場の意見からは、スタンダードや標準テストによるある程度の枠組みは歓迎する意見が見られる一方で、規格化された内容やテストの問いから、自由な発想や教師自身の授業の創造性が奪われているといった危機感をみることができる。教師の特性や生徒の反応によって、従来の視点や内容から外れたり、不均等な時間配分になったりすることを危惧する立場は、学校での教育が多様化することに否定的であり、均質化されることを望んでいることがわかる。

テストの形式化によって教師の手順は単純化され、効率よく授業が行われるといった意味で、新任の教師にとってはよい参考になるが、独自に指導の工夫などを行ってきたベテランの教師には、独自の裁量の幅が狭められることスタンダードや標準テストに否定的な意見をもつ傾向がある。一方で、バローは、最後にベテラン教師の言葉を乗せている。「私は修士号をもち、法学の学士号ももち、30年歴史を教えてきたが、テストには私の解けない問題がある（Burroughs 2002）」これは、均質化されたスタンダードが必ずしも、歴史を含む社会科全体で認識されている普遍的な知識を示したものではないことを示している。ここから、スタンダードや標準テストが特に歴史教育にもたらす影響は、批判的思考の育成や解釈力の育成といった方向に向いているのではなく、むしろスタンダードやテストに定められた知識や解釈が一方的に教室へ持ち込まれ、さらに生徒の歴史に対する思考をテストの解答という一つの結論へと傾斜させ、さらに固定化させていることを示している。

第5節 スタンダード改革が歴史教育にもたらしたもの

ここまで見てきたように、1960年代のポストモダンによる伝統的な WASP 中心の教育に対する批判からはじまった教育における文化的なレリバンス運動は、公民権運動などのマイノリティの権利獲得運動と共鳴しあい 1970年代に普及していった。序章でも挙げているフィッツジェラルドはその教科書研究の中で1970年代のマイノリティに関する記述の増加について言及している。

しかし、マイノリティに焦点を当てた歴史教育は1980年代に大きな転機を迎える。多様な民族や文化に焦点が当てられたカリキュラムは学力の低下へとつながり、「国家の危機 (Nation at Risk)」を招いたとされた。80年代後半から90年代の歴史をめぐる保守派との歴史科目のカリキュラム論争では、その学習内容が焦点となる。ハーシュ Jr. やシュレジンガー Jr.、そしてラヴィッチらの保守派からは、伝統的な合衆国史に登場する人々や出来事を国民の共通の知識として学習項目に挙げるよう要求し、先住民や黒人、移民から見た歴史の記録については、歴史カリキュラムから除外することに成功した。しかし、歴史的思考力の育成といった歴史教育の目標については継続維持されていったのである。このことが以降のディシプリン・ギャップ生起の要因の一つとなっていった。

論争を経て1990年代以降、ニューヨーク州の社会科カリキュラムをはじめとして1996年度改訂版の歴史ナショナル・スタンダードには、アメリカの民主主義という思想のもとに多様な民族や文化をその傘の下に入れていくという「統一性」が見られるようになった。森茂や桐谷が述べるように多文化を包摂したアメリカ社会の終着点は、西洋的原理に基づくアメリカ民主主義というのであれば、黒人への人種差別や日系人への強制収容は民主主義社会にとって謝罪すべき事柄となる。そして、それを認めた現代のアメリカはアメリカ民主主義の体現者ということになる。しかし、それでもエスニックグループ間の所得や社会的地位には大きな格差があり、1992年のロサンゼルス暴動に見られるようなマイノリティのもつ不満はアメリカ全土各地に潜んでいる。

また、合衆国史が西洋的な原理に基づくアメリカ民主主義を土台にすることで、合衆国史の全体が WASP 中心史観に修正されていったことも先行研究から判明している。次に、ここで問題となってくるのは、批判的な思考力を含む歴史的思考力の育成と、国民史という共有すべき知識の存在の相克した関係である。

ハーシュ Jr. の文化的リテラシー (Cultural Literacy) に見られる国民共有すべき知識のリストを研究した谷川は、それが WASP 中心の歴史観であると認めながらも、歴史的思考力の一つである批判的思考力を否定するものではないと論じている (谷川 2001)。ハーシュ Jr. の提案で設立された基盤的知識研究所 (Core Knowledge Foundation : CKF) において開発されている教材やカリキュラムにはマイノリティ集団からの視点を含む教材や歴史教育の方法などが記載されており、様々な観点から合衆国史を批判的に見ることができると述べている (谷川 2001)。例として、先住民の強制移住とヨーロッパ人の西部開拓の歴史に関する教材が紹介され、開拓民と先住民それぞれの立場に立った歴史理解や解釈を求め

るというものである。言い換えると、ハーシュ Jr. にとっての批判的な学習は、共通する歴史理解という既存の知識の土台の上で、異なる記述から批判を投げかける、つまり教科書にあるメインストリームから逸脱した文化集団や人々からの視点や記述を提示するといった学習方法でもあるというのである。しかし、ハーシュ Jr. のとる立場、つまり多様な文化を学習する以前に共通する歴史理解が必要であるとする立場と、こうした様々な文化集団や人々からの視点や記述はそれぞれ反するものにはなっていない。逆に、合衆国史のメインストリームが着実に「民主主義」や「自由」「人権の保障」といったものへと向かっていることを証明する材料として、多様な文化集団や人々からの視点や記述が加筆され、合衆国史が描かれているのである。

CKF において開発される教材などを進めていく歴史学習には時間的な余裕が必要とされ、テスト対策のために歴史教科書の内容をすべて期間内に終わらせようとする授業計画の中での実施は実質的に困難である。また、選択問題や一問一答のように一つの答えしか用意することのできないテストでは批判的思考力や多様な解釈を判断することは難しい。標準テストでは、資料を読み解き説明をするといった問題があるが、そうした資料は教科書に出てくるオーソドックスな資料が多く、歴史的な出来事を教科書の記述を思い出しながら回答することが求められることとなる。それ以上に、教科書やカリキュラムは西洋の原理に基づくアメリカ民主主義の思想にあるならば、世界史においてはアメリカと異なる思想や政治原理に基づく歴史上の国家への記述は否定視されることにもなる。

第 2 章では、スタンダード改革に基づく導入されたカリキュラムや標準テストの具体的な内容を分析し、現在の歴史学習が伝統的な合衆国史観、およびアメリカ中心の世界史観に基づいた認識論的歴史観へ回帰していることを論じていく。

第2章 認識論的歴史学へ回帰させる歴史カリキュラム

ーニューヨーク州のカリキュラムと事例ー

第1章では、スタンダード改革によって標準テストのハイステークス化が進行し、歴史教育の実践そのものがテストのための暗記型教育に傾倒していることを明らかにした。一方、序論で論じたように、ヴァンズレッドライトはその研究（Vansledright 1996）において、ディシプリン・ギャップの大きな要因として教育委員会や学校区における教育目標を挙げていた。そうした教育目標は、まさに州スタンダードやカリキュラム、標準テストのことを指している。

本章では、スタンダード改革に基づいて導入された州スタンダードやカリキュラム、そして標準テストといった評価について、その具体的な内容を見ていく。その内容から中等学校段階の歴史教育実践ではどのような歴史観が用いられているのか、そして歴史的思考力をどのように育成しようとしているのかを明らかにする。この分析では、学校教育においてそれらのカリキュラムの果たす役割を検証するために、実践レベルでの調査も実施している。

具体的な事例として、ここではニューヨーク州において発行された州スタンダードやコアカリキュラム、そして標準テストに焦点をあてる。ニューヨーク州に焦点を当てる理由は、第1章でも考察してきたように、ニューヨーク州が、1987年の社会科カリキュラムをめぐって論争が起き、1990年に社会科カリキュラムが従来の西欧文化や思想を基盤としたWASP中心の合衆国史観へと改訂された州という点にある。この論争は、1994年の歴史ナショナル・スタンダード論争に大きな影響を与え、1990年代に全米で作成された州スタンダードの参考とされた。さらに、歴史スタンダード改訂において保守派の論客として大きな影響力を持っていたダイアン・ラヴィッチ（Diane Ravitch）が州教育庁（New York State Department of Education）の顧問を務めているという点である。保守派の歴史カリキュラムによる国民統合が反映された州であるといえる。つまり、歴史的思考力の育成と歴史の学習内容の統合化の問題がどのような歴史観や学習目標で具現化されているのかをみるのに、ニューヨーク州は両者がどのように折り合いをつけているのか検討するのに適している。

第1節 州教育庁、教育委員会、学校区が定める教育目標の果たす役割

1-1 ニューヨーク州教育庁とその教育目標（州スタンダードとコアカリキュラム）

ニューヨーク州教育庁は、ニューヨーク州立大学（The University of the State of New

York) の中に併設された機関であり、主に合衆国内の教育機関との連携を図ったり、州内の教育機関に対してアドバイスや資料などを提供したり、州で選定された委員 (Regents) の指導の下で運営されている公的機関である。州スタンダード (New York Learning Standard : 以下 NY 州スタンダード) もこの機関から発行され、コアカリキュラムはこれを補完する形で、学習目標、獲得すべき能力、取り扱うべき内容などがより具体的に示されている (NYSED 1997)。下記の〈表 2〉は、NY 州スタンダードの主な内容、〈表 3〉はコアカリキュラムの主な内容を示している。

NY 州スタンダードは全部で 28 ページからなり、科目ごとに小学校・中学校・卒業時の各段階において習得すべき能力が記載されている。そして、それぞれの能力の育成を手助けする参考例として、生徒への課題や問いかけが 4 問程度出されている。それぞれの例題には、一つか二つ程度異なる場所、時代、民族からピックアップされる形で提示されており、特に具体的な内容が年代順に並べられたり、扱うべき名前や年号などといった具体的な学習内容が提示されたりすることはない。

〈表 2 NY 州スタンダード内容〉

項目	科目 (全 28 ページ中)	生徒の習得すべき能力
スタンダード 1	合衆国とニューヨークの歴史 (6 ページ)	合衆国やニューヨークの歴史における主要な思想、時代、テーマ、発展、ターニングポイントについて理解したことを使って様々な知的技能を活用できる
スタンダード 2	世界史 (6 ページ)	世界史における主要な思想、時代、テーマ、発展、ターニングポイントについて理解したこと使ったり、また様々な観点から大きな歴史の流れを検討したりする様々な知的技能を活用できる
スタンダード 3	地理 (4 ページ)	私たちが暮らす相互に依存した世界 (地域、国家、地球) の地理について (地球上の人々や暮らす場所や環境を含めて) 理解したことを使って様々な知的技能を活用できる
スタンダード 4	経済 (6 ページ)	合衆国やその他の社会はどうやって経済システムや希少な資源を配分するために組織された機関を発展させてきたのか、また合衆国やその他の国の経済において主要な意思決定機関がどのように機能し、また経済は市場や非市場のメカニズムを通して物不足の問題を解決しているのかについて理解したことを使って、様々な知的技能を活用できる
スタンダード 5	公民・市民性および政府 (6 ページ)	政府を作りために必要な事、合衆国やその他の国々の政府の制度、合衆国憲法、アメリカの立憲民主政治の基本的な価値、政治参加への手段を含む市民としての役割・権利・責任について理解したことを使って、様々な知的技能を活用できる。

こうしたスタンダードの全科目において生徒の習得すべき能力に見られるのは知的技能 (Intellectual Skills) である。この能力について NY 州スタンダードはその巻頭において次のように定義づけている。

生徒の知的技能や、適切 (*reasonably*) かつ合理的 (*rationally*) かつ論理的 (*logically*) また反省的 (*reflectively*) に思考する能力を伸ばすことは、ニューヨーク州における社会科の各スタンダードの中心部分となっている。生徒に正しい知識の土台 (*sound knowledge base*) を与えることは、彼らの分析を行なおうとする知的技能や能力と一緒に伸ばしていく。こうしたスタンダードに則った指導法は社会科を学ぶすべてのレベルの生徒に対して、内容をマスターしたり、考えや推測を証明したり、分析するための課題に対して問答したり、疑問が残る議論に対して懐疑的な態度をとったり、情報を求め整理したり、データを評価したり、結論を描いたり、様々な観点から人類の置かれた状況を概観したり、それらのため様々な知的技能を使うことを要求しなければならない。

社会科における思考力を伸ばすうえで、生徒は学際的なアプローチを持って歴史・地理・経済・政府・公民について、過去を吟味し、現代を学び、そして未来を予見するようなプロセスと、学術的な方法論 (*disciplinary methods*) を混ぜ合わせる必要がある。彼らはデータベースと並び、原物史料やスピーチや漫画、遺物、写真、芸術、音楽、建築、文学、ドラマ、ダンス、ポピュラー文化、人物伝、雑誌、民話、歴史的な場所や口承史といった幅広い様々な第一次資料を調べ解釈することを学ぶ必要もある。

様々な資料の上から描きながら、生徒は過去や現代の課題や論争中の出来事について、証拠を評価したり合理的な結論を形作ることで、そうした考え方 (*position*) に対して疑問を投げかけたり擁護したりする必要もある。それ以上に、社会科の授業では多くの調査活動の機会が提供されなければならない。生徒は課題を位置づけ、問題を見つけ出し、証拠を集め、理論化 (*generalizations*) を進め、解釈を披露し、そして出した結論を擁護するような調査を進めていかねばならない。
(*下線は筆者による)

歴史に限らず社会科全体で育成すべき能力として、NY州スタンダードの目標の最初に挙げられたこの「知的技能」の項目では、その学習活動や到達目標には、内容の理解に加え、関係する資料を集め、批判的な態度でそれらを学んでいくことを要求していることがわかる。さらに、使うべき資料としてニューヒストリーといった存在論的歴史学が歴史資料としての価値を認めた写真、絵画、口承資料、伝記などを使って過去の解釈することを求めている。「様々な観点から人類の置かれた状況を概観」したり、「過去や現代の課題や論争中の出来事について、証拠を評価したり合理的な結論を形作ること、そうした考え方 (*position*) に対して疑問を投げかけたり擁護したりする」ことは、本論において定義する歴史的思考力であり、まさに NY 州スタンダードは、ワインバーグの目指す歴史的思考力を幅広く社会科目全体で育成していこうとしていることがわかる。

注目すべきことは、調査活動を広く奨励し、社会において議論が交わされているような

事柄であっても、これに対して生徒自身が自ら史料や証拠となるものを探し出し解釈を行なうことを要求していることである。これは、多様な民族や文化からなる社会を強く意識したものであり、具体的な人種や民族などは挙げられてはいないものの、異なる集団からの異なる解釈や観点をもとりこみ、社会科の学習の中で採用することができることを示している。このように NY 州スタンダードは積極的に様々な解釈を認める歴史教育も認めていることがわかる。

次に、同じくニューヨーク州教育庁から発行されたコアカリキュラムについて概観する。

コアカリキュラムは、そのドラフト版として先に 1996 年にリソースガイド (Resource Guide) が発行され市内の各公立学校に配布されている。その後、1999 年に完成版として、コアカリキュラム (Core Curriculum with Resource Guide & Core Curriculum: 以下コアカリキュラムと表記) が発行された。その内容は K-12 のカリキュラム全体を網羅する形で 12 段階に分けられ、<表 3>のように地域から始まり、徐々に世界まで拡大するように配置されている (NYSED 1999)。

<表 3 コアカリキュラム内容>

学年	ページ数 (比率)	内容
K (幼稚園)	14 ページ (5%)	自分と他者
1 年生		自分の家族と他者の家族、現在と過去
2 年生		所属するコミュニティと他のコミュニティ
3 年生		世界中のコミュニティ—人々や場所を学ぶ—
4 年生		地域の歴史と地域の政府
5 年生		合衆国、カナダ、ラテン・アメリカ
6 年生		東半球
7-8 年生	51 ページ (20%)	合衆国史とニューヨーク史
9-10 年生	31 ページ (12%)	世界史と地理
11 年生	35 ページ (14%)	合衆国史と政府
12 年生	66 ページ 34 ページ (39%)	(1) 政府への参加 (2) 経済と経済的な意思決定

ページ数からもわかるとおり、ニューヨーク州のコアカリキュラムはその内容が NY 州スタンダードと比べ格段に分厚いものになっていることがわかる。総ページ数は、256 ページ (目次や謝辞は含めず) にも上り、その配列も科目別のスタンダードとは異なり各学年ごとにその習得すべき内容や課題が詳細に記されている。また課題ごとに、その課題がスタンダード 1 から 5 のどの能力育成にあたるかまで指摘があり、コアカリキュラムの課題をそのまま生徒に課すことでスタンダードの教育目標に到達できるといった、まさに教師向けの指導書となっている。また、各学年における学習内容の量をページ数 (比率) で記すと<表 3>のようになる。社会科教育の主軸が中等教育段階に重きが置かれ、特に合衆

国に関わる単元や政治への参加（市民性に関する教育）への比重が特に高いことがわかる。ここで、比重の高かった 7 から 12 年生までの単元内容を示したものが<表 4 >である。

<表4 7-12 年生のコアカリキュラム単元名>

科目	内容	教科書
合衆国史 とニュー ヨーク史	ユニット 1：1500 年以前のアメリカの人々の世界遺産 ユニット 2：ヨーロッパの拡大とアメリカの植民地化 ユニット 3：国家が創られた ユニット 4：政府の実験 ユニット 5：新しい国における生活 ユニット 6：分離と再統合 ユニット 7：産業社会 ユニット 8：相互依存の高まる世界における独立国家としての合衆国 ユニット 9：大戦間の合衆国 ユニット 10：世界規模で責任を引き受ける合衆国 ユニット 11：アメリカの人々の変化する性質：第二次世界大戦～現在	1 章 2,3,4 章 5,6,7,8,章 9 章 10 章 11,12,13,14,15 章 16,17,18 章 19,20 章 21,22,23 章 24 章 25,26,27,28,29 章
世界史と 地理	ユニット 1：古代世界：文明と宗教(4000BC-500AD) ユニット 2：交換と出会いのゾーンの拡大 ユニット 3：世界的な相互作用 ユニット 4：最初のグローバルな時代(1450-1770) ユニット 5：革命の時代(1750-1914) ユニット 6：危機と達成の半世紀(1900-1945) ユニット 7：1945 年以降の 20 世紀 ユニット 8：世界的なつながりと相互作用	
合衆国史 と政府	ユニット 1：導入（地理） ユニット 2：民主共和政のための立憲的基礎 ユニット 3：合衆国の産業化 ユニット 4：進歩主義運動：産業化や都市化がもたらした挑戦への対応 ユニット 5：国内と海外：繁栄と恐慌(1917-1940) ユニット 6：世界的危機の時代における合衆国：責任と協力 ユニット 7：不確かな時代の世界：1950-現在	7 章 18 章 19 章 22,23 章 24 章 25,26,27,28,29 章
政治参加	ユニット A：哲学的基礎と比較の観点 ユニット B：比較の観点における市民性 ユニット C：市民性、参加、選挙制度 ユニット D：市民性における法的義務 ユニット E：公的政策と政治的な参加 ユニット F：法的な権利と責任 ユニット G：よくある質問	
経済と 経済的意 思決定	ユニット I：世界経済の中での暮らし ユニット II：合衆国の経済制度 ユニット III：企業制度と合衆国経済 ユニット IV：合衆国における労働とビジネス ユニット V：貨幣、財政、個人財政 ユニット VI：財政や金融上の政策を立案する ユニット VII：他国の経済におけるグローバリゼーションの衝撃	

<表 4 >で明らかのように、コアカリキュラムの各ユニットで示される項目は、目標と内容（Content）、該当するスタンダードの科目（能力）、コンセプト／テーマ、生徒の活動（Connections）に分けられ、具体的に授業において押えておく出来事や人物、歴史的に果

たした役割、推奨する史料や教材、さらには生徒が行なうべき課題などが示されている。

実際に、コアカリキュラムにおいて提示されている内容や活動を全て行っていくことは、限られた授業時間のなかでは不可能に近い。スタンダードやコアカリキュラムにおいて重視していることは「知的技能」と呼ばれる思考力や分析力であるにもかかわらず、それらの能力育成に必要とする調べ学習を主体とした授業を組んだ場合には多くの時間を割く必要があるが、果たしてこれらの単元やその活動を行なうのに許された時間があるのか疑問である。結果として、公立学校の教師が教科書すべてを教え、標準テストに備えることに追われることは容易に推察できる。コアカリキュラムの内容や活動をカバーするには、教師があらかじめ用意した資料の中でのみ、子どもたちに活動をさせたり理解させたりして、子どもたちの自由な学習を時間的な制限の中でコントロールし授業を進めることになると思われる。ヴァンズレッドライトが述べたように、教師が限られた時間内に教科書の単元（ユニット）を終わらせようと急いで授業を行なうことになるのである。

現在、ニューヨーク州で発行されている教科書の目次<表5>と照らし合わせると、7・8年生で学ぶ「合衆国史とニューヨーク史」のコアカリキュラムの内容は合衆国史全般を網羅的に学習するのに対し、11年生で学ぶ「合衆国史と政府」は、政治に焦点を当てるため、戦争などの出来事よりもより政治制度について学ぶ項目の多い時代（緑色で示した部分）に特化したものとなっていることがわかる。

<表5 アメリカで発行されている合衆国史教科書：目次>

Prentice Hall 版 America : History of Our Nation	
<p>1. Roots of the American People (Prehistory–1500) Section 1: The Earliest Americans Section 2: Cultures of North America Section 3: Trade Networks of Asia and Africa Section 4: The European Heritage</p> <p>2. Europe Looks Outward (1000–1720) Section 1: The Age of Exploration Section 2: Spain's Empire in the Americas Section 3: Europeans Compete in North America Section 4: France and the Netherlands in North America</p> <p>3. Colonies Take Root (1587–1752) Section 1: The First English Settlements Section 2: The New England Colonies Section 3: The Middle Colonies Section 4: The Southern Colonies Section 5: Spanish Colonies on the Borderlands</p> <p>4. Life in the Colonies (1650–1750) Section 1: Governing the Colonies Section 2: Colonial Society Section 3: Slavery in the Colonies Section 4: The Spread of New Ideas</p> <p>5. The Road to Revolution (1745–1776) Section 1: Trouble on the Frontier Section 2: The Colonists Resist Tighter Control Section 3: From Protest to Rebellion Section 4: The War Begins</p>	<p>15. The Civil War (1861–1865) Section 1: The Call to Arms Section 2: Early Years of the War Section 3: The Emancipation Proclamation Section 4: The Civil War and American Life Section 5: Decisive Battles</p> <p>16. Reconstruction and the New South (1863–1896) Section 1: Rebuilding the Nation Section 2: The Battle Over Reconstruction Section 3: The End of Reconstruction</p> <p>17. The West Transformed (1860–1896) Section 1: Mining and Railroads Section 2: Native Americans Struggle to Survive Section 3: Cattle Kingdoms Section 4: Farming in the West</p> <p>18. Industry and Urban Growth (1865–1915) Section 1: A New Industrial Revolution Section 2: Big Business and Organized Labor Section 3: Cities Grow and Change Section 4: The New Immigrants Section 5: Education and Culture</p> <p>19. Political Reform and the Progressive Era (1870–1920) Section 1: The Gilded Age and Progressive Reform Section 2: The Progressive Presidents Section 3: The Rights of Women</p>

<p>6. The American Revolution (1776–1783) Section 1: A Nation Declares Independence Section 2: A Critical Time Section 3: The War Widens Section 4: Winning Independence</p> <p>7. Creating the Constitution (1776–1790) Section 1: Governing a New Nation Section 2: The Constitutional Convention Section 3: Debating the Constitution</p> <p>8. Launching a New Nation (1789–1800) Section 1: Washington Takes Office Section 2: The Birth of Political Parties Section 3: Troubles at Home and Abroad Section 4: The Presidency of John Adams</p> <p>9. The Era of Thomas Jefferson (1800–1815) Section 1: Jefferson Takes Office Section 2: The Louisiana Purchase and Lewis and Clark Section 3: A Time of Conflict Section 4: The War of 1812</p> <p>10. A Changing Nation (1815–1840) Section 1: Building a National Identity Section 2: Dealing With Other Nations Section 3: The Age of Jackson Section 4: Indian Removal Section 5: Finance and States' Rights</p> <p>11. The North and South Take Different Paths (1800–1845) Section 1: The Industrial Revolution Section 2: The North Transformed Section 3: The Plantation South Section 4: The Challenges of Growth</p> <p>12. An Age of Reform (1820–1860) Section 1: Improving Society Section 2: The Fight Against Slavery Section 3: A Call for Women's Rights Section 4: American Literature and Arts</p> <p>13. Westward Expansion (1820–1860) Section 1: The West Section 2: Trails to the West Section 3: Conflict with Mexico Section 4: A Rush to the West</p> <p>14. The Nation Divided (1846–1861) Section 1: Growing Tensions Over Slavery Section 2: Compromises Fail Section 3: The Crisis Deepens Section 4: The Coming of the Civil War</p>	<p>Section 4: Struggles for Justice</p> <p>20. The United States Looks Overseas (1853–1915) Section 1: Eyes on the Pacific Section 2: The Spanish-American War Section 3: The United States and Latin America</p> <p>21. World War I (1914–1919) Section 1: The Road to War Section 2: Supporting the War Effort Section 3: Americans at War Section 4: Shaping the Peace</p> <p>22. The Roaring Twenties (1919–1929) Section 1: Adjusting to Peacetime Section 2: Changes in American Society Section 3: The Jazz Age Section 4: The Economy of the 1920s</p> <p>23. The Great Depression and the New Deal (1929–1941) Section 1: Hoover and the Crash Section 2: Roosevelt and the New Deal Section 3: Life in the Great Depression Section 4: Legacy of the New Deal</p> <p>24. The World War II Era (1935–1945) Section 1: Aggression Leads to War Section 2: The United States at War Section 3: The War at Home Section 4: Towards Victory</p> <p>25. The United States in the Cold War (1945–1963) Section 1: Roots of the Cold War Section 2: A Time of Prosperity Section 3: The Korean War Period Section 4: Global Concerns in the Cold War</p> <p>26. The Civil Rights Era (1945–1975) Section 1: Beginnings of the Civil Rights Movement Section 2: An Expanding Role for Government Section 3: The Civil Rights Movement Continues Section 4: Other Americans Seek Rights</p> <p>27. The Vietnam Era (1954–1976) Section 1: The War Begins Section 2: American Involvement Grows Section 3: The War Ends Section 4: A Time of Uncertainty</p> <p>28. New Directions for a Nation (1977–2000) Section 1: A Conservative Surge Section 2: End of the Cold War Section 3: A New Role in the World Section 4: Conflict in the Middle East</p> <p>29. Challenges for a New Nation (1980–Present) Section 1: The Threat of Terrorism Section 2: Economy and the Environment Section 3: Science and Technology Section 4: A Changing Society</p>
---	--

1-2 コアカリキュラム内容の分析 I –合衆国史分野–

コアカリキュラムには<表3>の通り、合衆国史に関する学習が7、8、11学年にわたって組まれている。まず7、8学年においては、ニューヨークのある北米の東海岸に焦点を当

てアメリカ合衆国の歴史を概観する。「合衆国史とニューヨーク史」〈表6〉は、単元全体に人間の生活に影響を与える地理的な要因や、歴史的な出来事が与えた社会への影響など、歴史と地理を含みこんだ内容となっている。また、特徴的なこととして、ヨーロッパ人の北米大陸への植民がはじまる前のアメリカ・インディアンについて特にニューヨーク州内にそのテリトリーがあったイロコイ族やアルゴンギン族についての学習が盛り込まれていることが挙げられる。また、植民直後のヨーロッパ人の暮らしにも焦点があてられていることがあげられる。また、20世紀以前の歴史が多く、逆に第二次世界大戦後の歴史についての学習内容は少ないなどの特徴がある。

次に11年生で学ぶ「合衆国史と政府」〈表7〉を見ていくが、これは逆に合衆国史の一般的な出来事についての学習よりも、ユニット2において合衆国憲法について学習した後は、ユニット3以降は南北戦争後の工業化の時代からの合衆国史となっており、20世紀以降に重点が置かれていることがわかる。また、その内容も主に政治機構や政府の行動、さらには経済活動や社会変動などに焦点を当てることで、より政治経済分野についての理解を求めていることがわかる。

〈表6 合衆国史とニューヨーク史 7-8年生〉

ユニット1：1500年以前のアメリカの人々の世界遺産	
I.	歴史と社会科学：人々についての学習
II.	地理的要因が文化に与える影響
III.	北米大西洋岸のイロコイ族とアルゴンギン族
IV.	1500年ごろのヨーロッパ人の世界観
ユニット2：ヨーロッパの拡大とアメリカの植民地化	
I.	ヨーロッパ人の探検と植民
II.	植民地での定住：地理的、政治的、経済的要因
III.	植民地のコミュニティでの生活
ユニット3：国家が創られた	
I.	アメリカ独立革命の背景
II.	分離への抵抗からの転向
III.	新しい独立州を統治する早期の意図
IV.	独立革命における軍事的、政治的局面
V.	アメリカ独立革命による経済、政治、社会的変化
ユニット4：政府の実験	
I.	連合規約と重要な時代
II.	ニューヨーク州法（1777年）
III.	アメリカ合衆国憲法の草案、構成、施行
ユニット5：新しい国における生活	
I.	新しい政府の動き
II.	ジャクソンの時代
III.	前工業化の時代（1790-1860年代）
ユニット6：分離と再統合	
I.	南北戦争の背後事情
II.	南北戦争の勃発
III.	南北戦争の結果
ユニット7：工業化社会	

I.	19世紀前中期における工業社会の成長
II.	アメリカを変えた社会構造の変化
III.	進歩主義運動（1900-1920）：新しい社会を改革する努力
ユニット8：相互依存の高まる世界における独立国家としての合衆国	
I.	領土を拡張し、海外の帝国を作り出す合衆国
II.	世界の政治において役割を果たし始める合衆国
ユニット9：大戦間の合衆国	
I.	戦後の時代精神を反映した狂乱の1920年代
II.	大恐慌
ユニット10：世界規模で責任を引き受ける合衆国	
I.	第二次世界大戦
II.	自由世界のリーダーとしての合衆国
III.	冷戦後の合衆国
ユニット11：アメリカの人々の変化する性質：第二次世界大戦～現在	
I.	繁栄と楽観主義の戦後の社会
II.	新しい世紀に踏み出す合衆国

<表7 合衆国史と政府 11年生>

ユニット1：導入	
I.	地理
ユニット2：民主共和政のための立憲的基礎	
I.	憲法：アメリカ社会の基礎
II.	試される憲法：ナショナリズムと地方分権主義
ユニット3：合衆国の産業化	
I.	再建された国家
II.	アメリカの企業、工業、労働者の勃興（1865-1929）
III.	工業主義社会へ：アメリカの人々と地域
ユニット4：進歩主義運動：産業化や都市化がもたらした挑戦への対応	
I.	アメリカにおける改革
II.	アメリカの国力の勃興
ユニット5：国内と海外：繁栄と恐慌(1917-1940)	
I.	戦争と繁栄（1917-1929）
II.	大恐慌
ユニット6：世界的危機の時代における合衆国：責任と協力	
I.	危機に瀕した平和（1933-1950）
II.	問題を抱えた平和（1945-1960）
ユニット7：不確かな時代の世界：1950-現在	
I.	脱工業化の成果に向けて：グローバル時代の暮らし
II.	封じ込めと合意（1945-1960）
III.	変化の10年（1960年代）
IV.	力の限界：国内と国外における動乱（1965-1972）
V.	保守主義への時流（1972-1985）
VI.	新しい世紀へのアプローチ（1986-1999）

以上の7、8、10学年において学習する合衆国史のコアカリキュラムについて、ヨーロッパ人植民の時代から独立戦争までの時代、そして南北戦争に焦点を当て、その学習目標や学習内容のもつ歴史観について分析する。また、11学年については、その多くが政治のついでに学習に関わるため以下では取り上げない。

(1) ヨーロッパ人植民から独立戦争までの時代

ヨーロッパ人植民から独立戦争までの時代を描く単元は「ユニット2：ヨーロッパの拡大とアメリカの植民化」と「ユニット3：国家が創られた」にあたる。ここでは、先住民についての記述も検討するために「ユニット1：1500年以前のアメリカの人々の世界遺産」についても一部参照する。

全体的な流れは従来の合衆国史とほとんど変わらないが、コアカリキュラムに登場する人々を見ていくと、ヨーロッパ人植民の時代について学習するユニット2では「コロンブス」の名前以外は登場せず、開拓民と先住民の考えや生活について探求することが目標となっている。ヨーロッパ人の開拓・植民については次の4つの面からの学習を促している。

- (A) ヨーロッパ人が探検・開拓するに至る動機（技術・絶対主義国家・交易・布教）
- (B) 開拓や植民に与えた地理的な要因や特徴（天候・地形・英仏蘭西人の入植地）
- (C) ヨーロッパ人入植者がアメリカにもたらした変化（病気・土地・食料・黒人奴隷）
- (D) ニューヨーク州付近の開拓と入植（先住民との関係と文化の相違点・蘭英の歴史）

A から C にかけては、ヨーロッパ人を中心とするアメリカ探検と入植の歴史を社会経済的な要因から必然的に起こったこと、そしてヨーロッパ人の入植の結果として起こったことを理解していく学習内容となっている。D については、ニューヨーク州における地域学習であり、ここでは先住民の生活や文化、風習について学習することが明記されており、社会史的な視点からの歴史学習となっている。〈表6〉ユニット1のⅢにある「北米大西洋岸のイロコイ族とアルゴンギン族」の学習内容と重複することも多く、両先住民の生活や文化などとヨーロッパ人入植者との間にある類似点について「伝統の役割」「家族や親族関係の重要性」「共同体や家族間の封建的關係」「自給自足の必要性」の点から、相違点について「土地所有形態」「男女の役割」「異文化に対する考え方」の点から理解するように求めている。こうした学習内容から見えてくる歴史理解は、社会史的な側面はあるものの多様な解釈を求めたりするものではなく、あらかじめ決められた方法で歴史を理解するように求めていることがわかる。

次に、独立戦争とその前後の時代について学習する同じ〈表6〉のユニット3「国家が創られた」について検証する。このユニットでは、「教室におけるアイデア（Classroom Ideas）」という教室実践に向けてのヒントを示した欄に、学習事例として多様なエスニック集団を代表するように人物が紹介されている。例えば、独立戦争にかけては「ジョン・ロック」「モンテスキュー」「トマス・ペイン」「ポール・リベア」、「ピーター・ゼンガー（植民地総督を批判したドイツ系アメリカ人）」「ラファイエット（Marquis de Lafayette：独立戦争を支援したフランス人）」「ステューベン（Baron von Steuben：独立戦争を支援したプロイセン人）」、「リディア・ダラー（Lydia Darragh）：独立戦争時にワシントンにイギリス

の動きを伝えたアイルランド系アメリカ人の女性]、「ピーター・セイラム (Peter Salem : 独立戦争時に兵士として従軍したアフリカ系アメリカ人)」、そして教材としては、ドイツ系アメリカ人画家であるエマニュエル・ロイツェ (Emanuel Leutze) の描いた「デラウェア川を渡るワシントン」、アングロサクソン系のアメリカ人兵士の間で歌われた「ヤンキー・ドゥードゥル (Yankee Doodle)」(アメリカの民兵をやじった歌) が紹介されている。これらの人々に共通しているのはアメリカ独立戦争に寄与した人々であり、いかに寄与したか考えるためにその著作や伝記を読んだり、ロールプレイを行うことで当時の人々の葛藤する気持ちを共有したり、また絵画や歌を分析したりする活動が提案されている。

この独立戦争に関するユニットからは、ニューヒストリーに見られるような歴史資料を使った学習が想起される。当時の人々の考え方や思いを共有する点は歴史的思考力の一つとしてワインバーグも挙げている部分である。しかし、このユニット3にはユニット2にも見られるように歴史の理解にあらかじめ方向性が定められており、独立戦争の是非を問うような批判的な視点や、イギリス人から見た独立戦争といった様々な視点からの解釈ではない。社会史をつかった歴史の学習は、教科書に見られるような既存の合衆国史を再確認するための手段に過ぎない。さらに、多様な出自から独立戦争に参加した人々の多様性は見えてくるが、それらの人々が創りだした国家は、続いてユニット4において登場するアングロサクソン系の政治家たち(「ハミルトン」、「クリントン」、「ワシントン」、「フランクリン」、「マジソン」、「モンロー」)の民主政治へと続いている。

森茂や桐谷は、1990年代以降の社会科カリキュラムにはアメリカの民主主義という思想のもとに多様な民族や文化をその傘の下に入れていくという「統一性」が見られるようになったと論じている。まさに、コアカリキュラムに見る開拓・植民から独立戦争そして新政府の時代は、両氏の分析したカリキュラムと同じ傾向を見ることができ、またその一方で「統一性」に隠された多面的な歴史叙述ではなく、植民の時代から独立戦争までアングロサクソン系の植民地人を中心に描かれていることが明らかとなった。

(2) 南北戦争

次に、南北戦争の時代について学習するユニット6を検討する。そして南北戦争の要因やその背景については様々な解釈があり、それらの解釈がコアカリキュラムではどう示されているのかを見るために南北戦争に至るまでの時代を扱ったユニット5のⅢの部分も検証する。

南北戦争前の社会の様子について学習するユニット5のⅢでは、ヨーロッパ人植民や独立戦争の時代のように、農業社会のアメリカの仕事や家族生活(移手段の未発達・自給自足社会)、そして工業化社会におけるアメリカの家族や労働者、共同体への影響・変化(消費社会・子どもや女性の役割の変化・奴隷制廃止への動き)について、社会経済の面から分析し理解するよう求めている。ここでも社会史を使った歴史学習が盛り込まれている。しかし、農業社会と工業社会についての学習では、アメリカ全体が農業社会から工業社会

にシフトしたことが記述されるのみで、南部の農業社会のように農業と奴隷制を併存した南部社会についての理解については触れられていない。

また、ユニット5および6に登場する人物として、アメリカ文学の作家「クーパー (James Femimore Cooper)」、「アーヴィング (Washington Irving)」、「メルビル (Herman Melville)」、「ソロー (Henry David Thoreau)」の4人。そして政治家の「フレデリック・ダグラス (Frederick Douglass) : 奴隷制反対を訴えた元奴隷の黒人政治家」、「リンカーン」、「セワード (William H. Seward : ニューヨーク州知事)」、「ジャクソン (Andrew Jackson)」、「ビル・クリントン¹⁵ (William Jefferson Clinton)」、「ハリエット・ビーチャー¹⁶ (Harriet Beecher : 『アンクルトムの部屋』の著者)」、「ジョン・ブラウン (John Brown) : 奴隷制に反対した白人」の名前が登場する。また、教室で使用するよう提案された資料として、フレデリック・ダグラスの「ロチェスターにおける演説¹⁷」、セネカ・フォールズ (Seneca Falls : ニューヨークの地名) における「男女平等宣言」、リンカーンによる「ゲティスバーグの演説」、黒人を分離すれども平等とした「プレッシー対ファーガソン判決」が挙げられている。

南北戦争前の社会の状況についての学習を含め、これらの人物や資料の選出から想起されることは、南北戦争についての学習が奴隷制対奴隷解放といった観点に集中し、南部の社会や南部政府からの視点で南北戦争を描かれてはいないという点である。

ここでは、南北戦争の原因について、次の3つの学習内容が提示されている。

- (A) 領土拡張と奴隷制 (テキサス併合・メキシコ戦争・オレゴン・西部開拓)
- (B) 奴隷制の衝撃 (アンクルトムの小屋・ブラウンの決起・逃亡奴隷法)
- (C) 政治的妥協の失敗 (1850年の妥協・カンザス・ネブラスカ法、共和党の結社、ドレッド・スコット判決・リンカーンダグラス論争・1860年選挙・サムター要塞)

コアカリキュラムは、南北戦争の原因についてこれら項目を学習する方法として3つの目標を掲げている。それぞれの目標はAからCまでの学習内容にそれぞれ対応していると考えられる。最初のAについては「南北戦争へとけん引した出来事や状況として理解すること、次にBについては「歴史的な出来事や差異から来る問題を解釈するために、経験・信条・価値観・伝統・動機が個人や集団をどう動かすのかを理解すること、つまり奴隷制の実態や北部の奴隷制反対と南部の解放反対の動きをBの資料を使って理解することになる。そして最後のCについては「1850年代の政治的な妥協を写すようなロールプレイ」を行うことが示されている。このように南北戦争に関する学習内容と目標を見ていくと、厳密な形で南北戦争をどう理解せねばならないかが見えてくる。

¹⁵ 弾劾された大統領としてジャクソン大統領と比較するために提示されている。

¹⁶ 日本においてはストウ夫人の名前で知られている。

¹⁷ 7月4日が奴隷にとってどんな意味があるのかについて演説を行った。

例えば、「アンクルトムの小屋」は教室で使用する資料として提案されてはいるものの、「リンカーンダグラス論争」のような資料の提示は行われていない。リンカーンがダグラスと7回にわたって繰り広げられた論争の中には、北部の州をまとめるために奴隷制と自由州の対立から利用しようとするリンカーンの姿を批判するダグラスの言葉や、黒人への白人との同等の権利付与に否定的であったリンカーンの姿が登場する。南北戦争と奴隷制について考えるには格好の材料であるといえる。コアカリキュラムで提示される資料や人物、歴史的な出来事もまた、南北戦争が奴隷州と自由州の対立によっておこされた戦争であるという一つの歴史観のもとに選定されていることがわかる。

1-3 コアカリキュラム内容の分析Ⅱ—世界史分野—

ここでは、世界史のコアカリキュラムの教科内容に焦点を当てその歴史観について検討するために、<表8>のように世界史を学習する9・10学年の8つのユニットに注目する。その際、1996年に発行されたリソースガイド (Resource Guide) と比較しながら、1999年度版・2002年度改訂版コアカリキュラムの特徴について分析を行なっている。また分析の視点として、多様なエスニック集団を抱えるニューヨーク州の公立学校において世界の国々がどういった歴史観で教えられているのかに着目するために、特にアメリカ社会に置いて移民としての数が多いラテン・アメリカ世界や、アラブ (イスラム) 世界に関する学習が含まれるユニットに注目した。

世界史 (World History and Geography) コアカリキュラムには、次の説明にも表れているように3つの特徴がある。

9・10年生の段階では、世界史と地理の学習を学際的に行う。初めに世界史と地理の概論 (分析方法・様々な歴史叙述・人文地理・地誌・経済・政治科学) を行い、8つのユニットを学習する

この説明から明らかになることは、第一に地理と歴史を組み合わせている点、第二に内容を年代順の理解に重点をおいているという点である。この二つの特徴から、地域間の交流や同時代の比較などが容易となり、世界全体の交流や交易の中で各地域を捉える学習内容となっている。そして第三に、近代史におけるヨーロッパ史の比重が他の地域のとの比較を増やすことで少なくなり、現代史の学習内容が増えている点である。例えば、ユニット7・8には、第二次世界大戦後を扱った現代史であるが、ここでは冷戦や社会問題・環境問題といったグローバルな視点から世界の情勢を学習するように組み立てられている。

<表8 世界史と地理コアカリキュラム 9・10 年生¹⁸>

ユニット1	古代世界（文明と宗教 4000BC-500AD）
	先史時代の人びとの暮らし
	新石器時代と4大河川文明
	古代文明（中国・ギリシャ・ローマ・古代アメリカマヤ・東西交易）
	古代帝国の盛衰（漢とローマ）
	信仰の様々な形態（アフリカアニミズム・ヒンドゥー教・仏教・中国古典思想<儒教・老荘思想>ユダヤ教・キリスト教・律法主義・イスラム教・神道・ジャイナ教）
	三大宗教
ユニット2	交流圏の拡大(500-1200)
	グプタ帝国
	唐宋王朝
	ビザンチン帝国
	ロシア
	イスラムのヨーロッパ・アジア・アフリカへの拡大
	中世ヨーロッパ (500-1400)
	十字軍
ユニット3	世界的な交流(1200-1650)
	日本封建主義
	モンゴルの盛衰とユーラシアへの影響
	世界交易と交流
	アフリカ文明の盛衰（ガーナ・アクスム・マリ・ソンガイ帝国）
	ユーラシアとアフリカにおける疫病の社会経済政治的影響
	ルネサンスと人文主義
	宗教改革と反宗教改革
	ヨーロッパの国民国家の勃興と影響（封建主義の衰退）
ユニット4	最初のグローバル時代(1450-1770)
	明王朝
	オスマントルコの中東とヨーロッパへの影響
	イヴとの出会いにおけるスペインとポルトガル
	メソアメリカ帝国の勃興
	ヨーロッパ人とアフリカ・アジア・アメリカの人びととの出会い
	政治的イデオロギー（世界的絶対主義）
	絶対王政への反動（英国における議会制民主主義の勃興）
ユニット5	革命の時代(1750-1914)
	科学革命
	ヨーロッパにおける啓蒙思想
	政治革命（アメリカ革命・フランス革命・ラテン・アメリカにおける独立）
	革命思想に対する反動
	ラテン・アメリカ（民主政治の失敗と安定への模索・メキシコ革命）
	世界的なナショナリズム（イタリアとドイツの統一・インド・トルコ・シオニズム・バルカンでの衝突）
	経済社会革命（農業革命・イギリスの産業革命・アイルランド飢饉）
	帝国主義（インド・アフリカ・中国におけるヨーロッパの影響）
	日本と明治維新
ユニット6	危機と達成の半世紀(1900-1945)
	第一次世界大戦

¹⁸ 表中のイタリックはヨーロッパに関わる事項であり、黄色のマーカ一部分は本論文で取り上げた分析事項(ラテンアメリカ世界とアラブ世界)に関わる部分である。

	ロシア革命と変化 (原因と影響)
	大戦間期 (ヴェルサイユ条約・トルコの現代化・女性運動・大恐慌・日本の軍国化・ミュンヘン協定・植民地の抵抗・アラブとシオニズム運動)
	第二次世界大戦 (ナチと日本国・人物と出来事・ホロコースト・抵抗・日本軍の行動・日中戦争・技術と総力戦の影響・広島長崎・軍事裁判・戦後世界)
	冷戦と力のバランス (アメリカのドイツ日本占領・冷戦・朝鮮戦争)
	アメリカの役割
ユニット7	1945年以降の20世紀
	冷戦と冷戦後の経済問題
	中国の共産革命 (蒋介石と毛沢東・毛沢東の共産主義・鄧小平の共産主義・香港返還)
	ヨーロッパ帝国主義の崩壊 (インドの独立・アフリカの独立・帝国主義からの経済的な関係・民族の台頭・アパルトヘイト・政治経済の情勢不安・東南アジア)
	中東の衝突と変革 (イスラエル建国とアラブ・人物・テロリズム・クルド・ユダヤ人移住・イラン革命・湾岸戦争・イスラム原理主義)
	共産主義の崩壊とソ連の分裂
	ラテン・アメリカにおける政治経済的な変革 (アルゼンチン・キューバ・ニカラグア・グアテマラ・カトリック教会の変化・アメリカへの移民・パナマ)
ユニット8	世界的な結びつきと交流
	社会政治的なパターンと変化 (人口増加と貧困・移住・現代化と伝統・科学技術の進歩・都市化・女性と子どもの地位・民族と宗教の緊張)
	経済的な問題 (南北格差・韓国の経済成長・経済的な独立・世界飢餓)
	環境と維持 (アマゾン森林伐採・サヘル砂漠化・チェルノブイリ・アフリカ種の絶滅)
	科学技術 (コンピューター・人工衛星・緑の革命・識字と教育・医療・エイズ・核の拡散)

以下では先述した3つの特徴を踏まえ、〈表8〉の世界史と地理コアカリキュラムにおいてラテン・アメリカ（ヒスパニック系）や中国、アラブ民族やイスラム圏がどのように理解されているのかを分析した。

(1) ラテン・アメリカ世界

年代順、地域や文化の比較から世界史を学習することによって、それ以前のカリキュラムとは異なり、地域別にひとくくりになされた古代アメリカ世界、ラテン・アメリカ世界およびアフリカ世界が、すべての時代に登場することになった。とくにラテン・アメリカ世界は、「1500年以前のメソアメリカ帝国」、「スペイン大航海時代：イヴとの出会い」、「ラテン・アメリカの独立運動」の3単元だったものが、年代順に古代文明の一つとして、政治革命の一つとして、さらにラテン・アメリカ世界の政情理解として登場し、世界史において取り扱う機会や項目が増えている。

ラテン・アメリカ世界に関連するユニットは〈表8〉のとおり、ユニット1の古代文明、ユニット4のスペインポルトガルのアメリカ大陸との出会いおよびメソアメリカ帝国の勃興、ユニット5の政治革命および独立後のラテン・アメリカ諸国の民主政治のゆくえ、ユニット7のラテン・アメリカの政治経済的な変革となっている。

ユニット5「革命の時代（1750-1914）」において、ラテン・アメリカの独立はヨーロッパの市民革命の文脈の中で学習するような構成になっている。西欧の科学革命や啓蒙思想を学んだあとに、アメリカ独立革命、フランス革命にならぶ政治革命の一つとして描かれ、

教師へ「それぞれの革命の類似点と相違点の比較すること」が提案されている。アメリカ独立革命を理解するために、「シモン・ボリバル」や「トゥサン・ルーベルチュール」「ホセ・マルティン」といった独立の指導者を事例として、その独立革命の背景（原因）と影響について学習することが挙げられている。その一方で、独立後の世界は「ラテン・アメリカ世界：民主主義の失敗と安定の模索」というテーマのもとで描かれ、その中では次の学習内容が列挙されている。

- (A) 人口・地勢的な地理学
- (B) 社会階層の役割（大土地所有者・クリオーリョ・メスティーソ・先住民・奴隷）
- (C) 教会と軍の役割
- (D) 世界経済における商品作物の役割
- (E) メキシコ革命（原因と影響・ディアズやパンチョヴィラやサパタの役割・経済社会的なナショナリズム）

ここから、フランス革命やアメリカ独立革命と並んで、植民地からの独立としてラテン・アメリカの独立が描かれる一方で、ラテン・アメリカの革命だけが「民主主義の失敗」という言葉を用いて学習が行なわれていることがわかる。そして「民主主義の失敗と安定の模索」の結果として示されているのが社会主義革命であったメキシコ革命である。ネガティブな歴史観がラテン・アメリカ世界の描写に投げかけられている部分である。

次に現代史におけるラテン・アメリカ世界の描かれ方について見ていく。ユニット7「1945年からの20世紀」の現代ラテン・アメリカに関するトピック「ラテン・アメリカの政治経済的な変化」がそれにあたる。そこでは次の学習内容が列挙されている。

- (A) ラテン・アメリカの地形
- (B) アルゼンチンのペロン・五月広場の母
- (C) カストロのキューバ革命（原因と結果）
- (D) ニカラグアのサンディニスタ政権
- (E) グアテマラの先住民
- (F) ラテン・アメリカにおけるローマカトリック教の役割の変化
- (G) アメリカ合衆国へのラテン・アメリカ移民
- (H) パナマ運河への回帰

1945年以降の世界史を学ぶ中でのラテン・アメリカ世界の扱いは、冷戦後の社会についての理解するための事例となっている。中国の鄧小平改革やソ連の崩壊を学んだ後に「冷戦後のキューバがどうなったのか」という問いのもとに、AからHまでの学習項目を理解するように配置されている。指導の際には、「ラテン・アメリカの政治経済マップ、カスト

ロ・サリナス・ホセドゥアルテ・チャモロの演説や記録」を学習史料として使用することが提案されている。

ユニット7に見られる現代ラテン・アメリカの人々に関する学習項目は、各国別に特徴的な人物や社会文化的な要素から理解し、それぞれの特徴は「貧困」「軍事独裁」「カトリック」「ナショナリズム」「移民」といった世界観からなっている。

ラテン・アメリカ世界は、ユニット5およびユニット7を通して、先住民族と植民地人との混血といった複雑な民族構成、また社会経済階層の結びつきからくる貧困からの社会主義革命が民主主義の失敗として描かれ、そして現代に関しても民族・宗教が絡んだ紛争や衝突、政情不安や貧困からの合衆国への移民の増加、こうした文脈と歴史観によって描かれていることが分かる。

(2) アラブ (イスラム) 世界

世界史コアカリキュラムに見られる変化には、現代史の増加からくる共産主義・アラブ世界に対する学習項目の増加が挙げられる。ユニット8では、経済問題や環境問題がグローバルな視点で学習するよう配置され、さらに1990年以降の出来事も常に更新されており、中国の共産主義については、ひとくくりに把握するのではなく各指導者の時代にわけその特徴を学習するように項目が設けられ、共産主義世界への学習の機会を増やし、理解レベルを深めようとしていることがわかる。これに加え、2002年度改訂版では2001年の同時多発テロを受けた形で、中東の紛争やその後の湾岸戦争やテロにいたるまでのトピックも加えられた。

世界史コアカリキュラムは、現代においても各国別ではなく世界的な時流の中で各国の変化を捉えるように構成されている。まず、アラブ世界について検証する。コアカリキュラムに登場するアラブ世界はイスラム教の登場と共に始まる。アラブ世界に関する記述があるのは、ユニット1の「信仰の様々な形態」、ユニット2の「イスラムのヨーロッパ・アジア・アフリカへの拡大」、ユニット4の「オスマントルコと中東とヨーロッパへの影響」、ユニット5では「世界的なナショナリズム (トルコ)」、ユニット6では戦間期の動きの一つとして「トルコの現代化」と「アラブとシオニズム運動」、またユニット7では「中東の衝突と変革」である。このなかで、一つの単元として大きく取り扱われているのは、ユニット2・4・7である。ここでは、現代のアラブ (イスラム) 世界を大きく扱ったユニット7について見ていく。ユニット7には中等を扱った単元「中東における紛争と変化」には次の9つの学習項目が列挙されている。

- (A) 人々や地形の概観
- (B) イスラエル建国・パレスチナ・アラブ近隣諸国
- (C) 指導者の役割 (メイア首相・アラファト議長、ハッサン国王、ラビン首相、PLO) と中東戦争と平和条約

- (D) テロの役割
- (E) トルコとイラクのクルド人
- (F) 欧州・米国・ソ連・アフリカからのユダヤ移民
- (G) イラン革命（原因と影響、ホメイニ対パーレヴィ国王）
- (H) 湾岸戦争（フセイン大統領）
- (I) イスラム原理主義（イラン・リビア・アフガニスタン・アルジェリア・トルコ）

ここで、特に「イスラム原理主義」に関して少なくとも2カ国以上から多様な視点で学ぶこと、そして他の宗教にも存在する原理主義の集団についても学習するように教師向けの注意書きがされている。また、これらの項目を学習する際に用意された問いかけは次のようなものである。

- ユダヤのイスラエルへの移住は、以前の移住やその他の民族の移住と同じか
- なぜ中東紛争を解決することは困難なのか
- なぜこの地域は世界経済にとって重要なのか
- アラブとイスラエルの紛争解決のために、アメリカ合衆国、国連、エジプトのとってきた役割はなにか？
- 現代のトルコでイスラム原理主義の果たす役割は何か

学習項目および問いかけから、コアカリキュラムでは現代のアラブ（イスラム）世界がパレスチナとイスラエルとの紛争問題に沿って理解されるように描かれている。またイスラム原理主義については少なくとも2カ国以上、もしくはほかの宗教の原理主義についても触れ多様な観点を持った学習が行われるように注意書きがされている。しかし、アラブ（イスラム）世界の学習項目からも見えてくるのは、「中東戦争」「テロ」や「原理主義」といった西洋やキリスト教社会に対する攻撃的・暴力的な世界観のみであり、偏ったものとなりがちとなっている。

以上のように、ラテン・アメリカ世界とアラブ（イスラム）世界に対してコアカリキュラムが示す歴史観は、西欧文明の価値観や資本主義を中心とする社会観であり、また学習内容には政治思想観や外交上の対立関係を体現していることがわかる。

1-4 NY州スタンダードとコアカリキュラムの間のディシプリン・ギャップ

ニューヨークの州スタンダードには具体的な学習内容は見いだせなかった。様々な解釈や史料の活用を促すその内容は、様々な資料を活用させるといった点でニューヒストリーの視点に立ち、また生徒に対し歴史家のように史料を集めさせ解釈させるといった歴史的思考力を求めている。つまり生徒に一つの歴史認識を押し付けるのではなく、ニューヒストリーのような存在論的歴史観の立場に立った歴史教育であるといえる。

一方で、ニューヨーク州で同じく発行されているコアカリキュラムは、まるで州スタンダードに則って作成されているかのように記されているが、年代順に細かく学習内容や理解の方法を定め、一つの壮大な合衆国史についての「共通の知識」を持つように生徒に求め、また教師にそのような指導を求めている。そこに登場する多様なエスニック集団は民主主義と自由を希求するアメリカ政府を支持し、その考えに同意する人々である。書き添えられるネイティブ・アメリカンについては経済社会形態の分析にとどめられており、彼らから見たヨーロッパ人の入植への視点については課題に入っていない。あくまで、アングロサクソン系の人々によって築かれていく合衆国の政治史の周縁で起こった派生的な現象としての位置づけであった。一つの合衆国のストーリーを軸に展開されるコアカリキュラムは、まさにハーシュ Jr. やラヴィッチのいう「共通の知識」「文化的リテラシー」であり、認識論的な歴史観に立ったものである。

NY 州スタンダードとコアカリキュラムは同じニューヨーク州教育庁から発行されているものであるが、そのカリキュラム内容には歴史学の観点や立場に違いがあることがわかる。つまり両者の間にはディシプリン・ギャップが存在しているのである。

第2節 NY州における標準テスト (Regents Examination)

ここでは、コアカリキュラムが生徒に求める歴史理解の具体的な姿を明らかにするために、NY州において実施される標準テスト (standardized test) についてその内容の分析を行なう。また、NY州において実施される標準テスト (Regents Examination) の果たす役割も明らかにする。つまり、標準テストが政策レベルでの教育改革を教育実践に反映させるうえで大きな影響を与えていると考えられるからである。標準テストが教師や子どもたちに与える影響を測る方法として、ここでは教室における教師の採用する教育方法や、生徒のテストへの反応といった面から検証を行った。

ニューヨーク州の標準テストは、公立学校において年に3回 (1月・6月・8月) 実施され何度も受験が可能となっている。多様な民族構成からなるニューヨーク州の学校事情もあり、ニューヨーク州の標準テストは英語だけでなく、スペイン語・中国語・韓国語・フランス語・アラビア語によっても作成されている。実施に当たっては、日時の設定を除いて各学校に任せられており、マークシート方式の選択問題は機械によって集計されるが、記述式の問題の採点は各学校の教師に委ねられている。その際の採点基準は、模範解答などが示され厳密な採点方法が指示されている。そうしたテストの作成や運用に関しては、ニューヨーク州教育庁 (New York State Education Department) に所属する評議員 (Board of Regents¹⁹) 14名が中心となって行っている。

¹⁹ ニューヨークの立法府によって1784年5月1日に創設された組織。The Board of Regentsはニューヨーク州立大学の評議員 (Regents) からなり、アメリカ最古にして現在まで存続している州教育団体である。

試験結果は大きく二つのことに利用されている。一つは、各学校を評価する基準として、行政からの予算配分や指導の目安とされ、また保護者にとっても学校選択のための資料となっている。もう一つは、生徒の学力達成度をはかるテストとして実施されている。生徒にとって標準テストを受けることは義務であり、65%の正解率（70点満点中46点以上）に達しない場合は落第となり進級もしくは卒業することができない。このようなハイスタークスのテストの内容を分析することは、歴史教育において合衆国史や世界史が生徒にどのように理解されているのか、もしくは理解しなければならないのかを知る好材料となる。

ニューヨーク州の社会科標準テストは、「合衆国史と政府（United States History and Government）」と「世界史と地理（Global History and Geography）」の二つからなり、試験の内容は毎回約50問の選択問題と2種類の論述から構成されている。まず、合衆国史から分析を行う。

2-1 「合衆国史と政治」のテスト内容の分析

ここでは、「合衆国史と政府」（2001年1月23日実施）の標準テスト²⁰をもとに分析を行っている。分析方法としては、まず選択問題において何が問われているのか、もしくはどんな資料や出来事が出題されているのかを挙げ、それぞれの内容からマイノリティや移民、黒人、女性、労働者といった人々がどのような形で描かれているのかに焦点をあてた。マイノリティ（先住民・移民）、黒人（奴隷制を含む）、女性、労働者の立場などを扱った問題は、選択問題48題中15題、論述問題では7題中3題出題されている。それらの問題を立法・行政・司法の政治分野に関わる問題と区別し分類したものが<表9>である。移民政策のような政治にも関わるような事柄は、その問題の内容における比重や視点で判断した。こうした分析の結果、次の3つの傾向が判明した。

第一に、テストの内容が法律や政治を中心とした構成になっている点である。選択問題の内容内訳を見てみると、政治経済や法律に関する歴史や内容を問うものは69%を占めて

評議員は、州におけるすべての教育活動を全体的に監督する責任があり、州立大学と州教育庁をも統括する。評議員は大学総長によって指名される議員と議長からなり、常設の委員会と副委員会を組織する。評議員の選定は、州立法府がこれにあたり任期は5年。州の12の司法区から1人ずつと、4人の補佐が選ばれる。評議員は公式の任務に伴う出費と出張に関する費用が経費として支払われるが、無報酬である。州立大学について、これは国家において最大の総合的かつ単一化された教育組織で、初等、中等、中等後期の教育機関や、図書館、博物館、公的な報道、記録と保存文書、頭脳的職業、障害を持つ個人への職業や教育援助、ほかに大学に認められた教育機関、組織や仲介機関からなる。ニューヨーク州立大学のコンセプトは公的教育機関、私的教育機関ともに州内で教育を提供する機関すべてに及んでいる。

²⁰ Regents Examination の傾向はほぼ毎回同様の問題が設定されているため、サンプルとして取り出しても一般化できると考える。

いる。中でも合衆国憲法や最高裁判所判決に関する問題が多いことがわかる。法に対する知識や、司法によって権利を守るといった態度を評価することが一つの軸になっている。また、政治政策の現れとしての大統領宣言や演説についてその意味を選択させる問題も目立って多いことがわかる。

＜表9 Regents Examination「合衆国史と政府」2001.1.23 実施＞

内 容	問題数	割 合
独立宣言・合衆国憲法・権利章典	9	19%
司法判決・立法・法律	5	10%
政治・経済・経営	5	10%
外交政策・国内政策	14	29%
小 計	(33)	(69%)
移民政策・移民の環境	4	8%
投票権（黒人・女性）・労働運動	4	8%
奴隷制・公民権運動・人種差別・市民権	6	13%
文学（農民）	1	2%
小 計	(15)	(31%)
合 計	48	100%

第二に、社会史的な面からの問いがほとんど見られない点である。黒人・女性・労働者・移民・マイノリティといった人々についての問題は、彼らの立場を政策や立法といった側面から把握する傾向が見られる。彼らの立場や起こした運動、さらに勝ち取った権利について、政治的法律的な用語を使って説明したものが多く、彼らの経験や生活の記録から説明したり、尋ねたりする問題はほとんど見られない。例えば、彼らに扱った問題文や選択肢からそこに使われている用語を抜粋していくと、それぞれ次のような事柄と関連付けて理解しているかどうかを確認していることがわかる。

- 黒人・・・「奴隷」「領土拡張」「人頭税」「祖父条項」「投票権」「クー・クラックス・クラン」「公民権運動」
- 女性・・・「投票権獲得」「同等の価値」
- 労働者・・・「労働組合」
- 移民・・・「移民制限法」「新しい移民（ニューカマーズ）」

第三に、様々な民族や人種を越えた「統一性」として、ナショナル・アイデンティティを確認しようとする点である。テストの後半部分にある歴史的な第一次史料などを使って答えたり、説明を行ったりする論述問題²¹を概観すると、選択問題と同様その視点は政治や

²¹日本の教育との違いでよく出されるが、アメリカの学校では論文やレポートといった宿題や課題がほぼ毎日のように出される。そのため、論文(essay)やレポート作成の手順や書き方は、英語教育の中で事

法律、国内外の政策の理解にあることがわかる。例えば、最高裁判所判決の事例として挙げられているのは、「黒人奴隷についての判決 (Dred Scott v. Sanford)」、「公民権・人種隔離政策に関する判決 (Brown v. Board of Education of Topeka)」、「日系移民強制移住に関する判決 (Korematsu v. United States)」、「中絶に関する判決 (Roe v. Wade)」であり、これらの判決の争点や判決内容、判決がもたらした影響について述べることになっている。また、「合衆国憲法の条文」からは「司法の査察権」「議会による改憲権」「議員の弾劾権」といった民主政治の権力構造についての理解を問う問題が出されている。このうち「議会による改憲権」は、奴隷への市民権付与について解答するように求めたものである。

移民や黒人に対して行われた人権や市民権の剥奪といった歴史的な出来事と、民主政治の発達や憲法の理念と結びつけて理解することは、ニューヨーク州社会科シラバスや歴史スタンダードの方向の示すナショナル・アイデンティティ育成による「統合化」「統一化」と合致するものである。

結論として、合衆国史に関するニューヨーク州の標準テスト内容は次のように定義することができる。標準テストに合衆国史と政府 (Government) が組み込まれていることから非常に政治的な色彩が濃く、社会史的側面が省かれていること、いわば歴史スタンダード論争を決着させた「学習事例」の削除にも似た内容になっている。そして、国民統合のカリキュラムという視点から森茂岳雄や桐谷正信、森田真樹らが唱えるようなナショナル・アイデンティティである「独立宣言や憲法、権利の章典に基づく民主主義と自由の理念」が民族を越えて適応されていることを確認する出題内容であるといえる。

2-2 世界歴史地理「Global History and Geography」の内容分析

ニューヨーク州の標準テスト「世界史と地理」は、約 50 問の選択肢問題 (55%) とテーマ論述問題 (15%)、そしてドキュメント (記録資料) を使った論述問題 (30%) の 3 つの部分からなる。出題範囲については、合衆国史のテストと同じく年 3 回実施しているがすべて同じ範囲から出題されている²²。ここでは 1999 年から 2002 年にかけて実施された「世界史と地理」の標準テスト²³を使い、問題に見られる歴史観を明らかにする。その方法として、西洋史 (古代ギリシャ・古代ローマ・ヨーロッパ中世キリスト教世界から現代史・

細かに指導を受ける。論述問題に関しても、その記述にあたってはその内容や説明方法にも厳密な指示が出され、評価基準も明確である。

²² これは Regents Examination が日本の学校で行われている定期考査の役割をしているのではなく、一度合格すれば修学単位として認められるものだからである。言い換えると、合格しなければ卒業が認められず、不合格者は次の試験で合格を目指すことになるため、すべて同じ範囲から出題されるのである。

²³ 2001 年よりそれまでの Global Studies から World History and Geography へと名称替えが行われている。論述問題の出題形式が変化しているが、内容はほぼ同じである。

古代アメリカ史を除く合衆国史)の取り上げられ方や、それ以外の地域や歴史がどう描かれているかについて分析を行った。その結果、次の4点の特徴が現れた。

第一に、西洋史関連の問題が増加傾向にある点である。今回は1999年から2002年までの4年間の問題を対象として分析したが、1999年には48問中18問²⁴(38%)、2000年には48問中16問(33%)、2001年には50問中25問(52%)、2002年には50問中24問(48%)と、2001年を境にその割合が明確に変化している。西洋史の範疇を、特に古代ギリシャから市民革命と産業革命までに絞り、また中南米やアジア・アフリカ諸地域との関連問題を除くと、その数ははっきりとした数値で現れる。1999年には48問中5問(10%)、2000年には48問中4問(8%)、2001年には50問中12問(24%)、2002年には50問中13問(26%)となっているのである。項目別には、以前は大きく扱われていなかった「フランス革命」「宗教改革」が2001年版にそれぞれ2題ずつ出題されようになり、「イギリス権利の章典」「古代ギリシャ」が2002年版より一つの問題として新たに加えられた。この4つの項目が問題に入れられることで、内容が西洋思想の起源、民主政治や共和政の理念を強調するものになったといえる。

第二に、「世界システム論」的な歴史地理の理解が求められていること。世界史の試験内容では、地理と結びつくことで歴史軸だけでなく同時代の地域のつながりが強調され「世界システム論」としての性格を帯びている。しかし、世界史は地理と結びつくことで、歴史や諸外国的特徴を地形、風土、習慣を通じて理解する傾向が強いため、地理の問題はほとんど歴史の問題にすり替えられている。地理的分野の内容は当然希薄となり、中には「インカ帝国と日本の棚田」の類似性、「中世ヨーロッパの荘園とインドの伝統的農村」の類似性の比較が行われている。さらに、東南アジア各国の歴史が工業化における後進性によってしか出題されないとか、歴史上の政治政策が経済的な側面で語られることが多い。そのためか社会主義圏の政治政策は「スターリンの五カ年計画」と毛沢東の「4つの現代化」「大躍進」といった経済的失敗で出題されている傾向が強い。

第三に、異なる国家や時代、地域において起こった出来事や人物を比較や関連づけを行うことによって、イデオロギーや思想に正か負かの価値付与が行われていることである。例えば、類似点をたずねる問題で出された「ロシアボルシェビキの支配とナチスの支配」、「ロシアの帝政とソ連の共産政治」、「ロベスピエールとスターリンと毛沢東とサダム・フセイン」、「レーニンとヒトラーとムソリーニ」、「ヒトラーとポルポト」、「義和団とイランのイスラム原理主義者」、「義和団と連帯とインティファダと輝く道²⁵運動」、「中国、日本の皇帝とフランス絶対王政期の国王」これらの単純な比較は、全体主義、独裁、虐殺、排外主義、反乱、専制といった否定的な一元的観点によって結びつけられている。これとは

²⁴ 西洋史とそのほかの地域を比較した問題は、数字から除外している。

²⁵ ペルーの左翼ゲリラ組織、センデロルミノノ指導の運動。1970年組織後、毛沢東主義を掲げてペルー共産党から離れたグループを母体とし、ゲリラ活動を展開した。

対照的なのが、「中南米の独立とフランス革命」、「19 世紀の南米の独立と西欧革命思想」、「シモン・ボリバルとカブールとホーチミン」「シモン・ボリバルとナポレオン」「国連の人権規約と啓蒙思想」、「蒋介石とホーチミンとケニヤッタ」「ピョートル大帝とアクバル」の比較である。ここで蒋介石の扱いに注目すると、先の毛沢東に対する評価とは反対に、ここではナショナリスティックな運動を起こした人物として挙げられていることがわかる。さらに「シモン・ボリバルとナポレオン」「シモン・ボリバルとカブールとホーチミン」もナショナリズムを高揚した人物として挙げられている。こうなると、シモン・ボリバル、ナポレオン、ケニヤッタ、ホーチミン、蒋介石、カブールは同じカテゴリーで評価されているのである。こうしたカテゴリーからわかることは、独立・近代化・権利という肯定的なカテゴリーが資本主義圏における出来事として語られ、独裁や全体主義や虐殺さらにはゲリラ活動といったネガティブな語彙が、共産主義イデオロギーの関連事項として描かれていることである。

最後に、異文化理解の視点に立った歴史認識へと変化している点である。日本と中国に関する問題を例にとって内容を比較すると、2002 年及び 2001 年版より新たに中国古代思想である儒教思想の内容が問題に入れられるようになり、日本がうけた中国の文化の影響を「聖徳太子の十七条憲法」を資料として提示し具体的に提示するようになった。日本の近代化についても、明治維新において日本は 1999 年版のように、ただ「近代化」をはかっただけでなく、2000 年から 2001 年にかけて近代化が「帝国主義」へと導くものであったことや、近代化が「西洋の国々との競争」のためであったことが加えられている。近代化の重要性という評価が薄れている。日本に対する記述は、これまで封建主義・明治の近代化・大陸侵略といった政治史を中心とするものだったが、先の儒教思想に加え、現代の日本社会を推論する問題（次ページ参照）も登場した。異文化への認識を変えるものは、こうした文章だけではない。問題に使用される史料にも変化が見られる。史料として使われている文章の中に、奴隷船で運ばれる「黒人奴隷」やフランス革命をみた「庶民」の記録が含まれているからである（2001.1 版）。視点を支配者から庶民に転換させた点では、異文化へのあらたな視点をもった歴史を組み立てることができる。

● 問題 6 は下記の引用文とあなたの社会科の知識をもとに答えよ。【2001.1 年版】

「調和を尊び、争いを避けなければならない。すべての人は偏見を持ち、眼識あるものは少ない。それゆえに、主や父に従わず、近隣のものとも反目し続ける。しかし、上位のものが互いに調和し、下位のものも友好的であれば、事は静かに議論され、正しい見方が普及するのである。」——日本の聖徳太子(A.D.604)

聖徳太子の声明はどの考えを反映したものか

- ① 儒教思想
- 2 チングスハン
- 3 ムハンマド

4 裕仁天皇

- チャート（右）とあなたの知識をもとに答えよ。次のどの説明文が日本の社会経済についての意見か。【2002.1年版】

①日本の国内総生産(GDP)は高く、その出生率は低い

2日本は最も効果的な教育制度とアジアにおける最高の文化をもつ

3日本の幼児死亡率は低くその平均寿命も高い

4日本は都市部の国内人口比率や識字率も高い。

Country	Per Capita GDP	Life Expectancy	Infant Mortality (per 1,000 births)
Bangladesh	200	55	107
India	270	58	78
Philippines	860	63	51
Japan	19,800	79	4
Thailand	1,800	68	37

Country	Percent Urban Population	Percent Literate	Birthrate (per 1,000 people)
Bangladesh	14	47	35
India	26	48	28
Philippines	44	88	27
Japan	77	99	10
Thailand	19	89	19

Source: The World Almanac: Book of Facts, 1995

以上を総括すると、第一の特徴「西洋史の増加」と第三の特徴「イデオロギーへの正・負の価値付与」という点から、アメリカでの歴史教育が、政治的イデオロギーや思想においては「民主主義」の思想を軸に、多様な思想や価値観を認めず、西欧近代思想に基づく共和政民主主義を指向していることがわかる。また、第二の特徴として挙げた「世界システム論」による現代世界の構造的な理解は、「環境問題」「南北問題」の理解へ、地球規模での問題把握は、国という枠を越えた「国連」の存在や「人権擁護」という価値基準づくりへとつながっている。言い換えると、「国連」や「人権擁護」という言葉の思想的背景を西欧文化や自国の価値観と結びつけることによって、アメリカは自らのとった行動を正当化する手段を持った形をとっている。また、そうした西欧文化を基盤としたアメリカ文化を確認し、他方で様々な異文化への理解を測ろうとする動きも見られた。

そこで次に、こうした標準テストの制度化もたらす教室への影響について、教師や子どもたちの反応から考察する。

第3節 行政の教育目標やテスト評価のもたらす歴史教育実践の姿

前節までで、スタンダード論争やニューヨーク州の標準テストの分析を通じて、アメリカ文化の多様性を認める一面と、アメリカ民主政治の思想や価値による統合化への動きを見てきた。本節では、異文化理解つまり多文化教育の必要性に迫られている教室で、標準テストが教師や子どもたちにどのようにとらえられているのかを分析する。調査対象としたハイスクールは、移民やその子弟が多く在籍する「N校²⁶」、生徒のほとんどが黒人もし

²⁶ 在籍する生徒は、スペイン語系(565人)、北京語系(105人)、ベンガル語系(67名)、ウルドゥー語(37名)、ポーランド語(32名)、アラブ語(25名)、ハイチクレオール語(21名)、ヒンドゥー語(18名)、韓国語(16名)、ポルトガル語(13名)などで服装も肌の色も様々である。言語の多様性に加え、生徒の母

くはエスニック・マイノリティである「M校」である。ここでは、様々なパターンの授業を観察したがその中でも4人の教師の授業を抽出し、授業観察、板書記録に基づく授業分析を行い、それぞれに共通した標準テストの影響を探る。

3-1 ブルーノ先生の授業における生徒の関心

ブルーノ先生は、スペイン語と英語が話せるバイリンガル教師である。N校で社会科を担当し、ふたつの言語を使い授業を行っている。授業は senior（最高学年で17歳～18歳の生徒が参加）を対象とし、政治制度に関するものだった。観察した授業では、ロールプレイ法を用いて「サッコとヴァンゼッティの裁判」のやりとりが生徒によって再現された。教材は *Eight Plays of US History*²⁷の「サッコとヴァンゼッティの裁判 (The Trial of Sacco and Vanzetti)」である。各事件の雰囲気や様子を、当事者や周囲の人々との会話によって再現し、歴史的な想像力を養うことを狙いとしたものである。

教室に行くとき真っ先に黒板に Aim（めあて）と Do Now（すぐに取り掛かる課題）が書かれ、すぐに宿題の点検が始まった。ひととおり宿題を見終わると、ロールプレイでの「裁判」の再現方法について説明があり、机を裁判所風に並び替えるように指示がでた。生徒の反応はよくなかった。ほとんどの生徒は動かないで机を囲んで私語をはじめている。4・5分が経ったところで、数人の生徒が教師の動きに合わせて机を簡単に移動させ、生徒はよくわからないのかやる気がないのかどちらともとれる態度で机についた。生徒が、先の教材のセリフを読み始めると、気づいたのは発音の聞きづらさだった。英語に自信のある生徒は、大きな声で読む早さも早い。授業は、途中で終業のチャイムが鳴り終わった。

ブルーノ先生は、この授業の計画にあたり9月11日に起こった米国同時テロ直後各地で頻発したアラブ系移民に対する脅迫行為と重ね合わせる形で、この事件を生徒に紹介しようと考えていた。しかし、授業内容に対する生徒の関心はとても高いものとは言えなかった。この後、さらに2回の授業で寸劇を終えたが、途中ブルーノ先生は教師用の机に上がり、さらに積み重ねられている教科書の上に立ち、生徒の関心を引きつけながら連邦政府の権威の強さを表現した。最後に、生徒は自分が受けた偏見について意見を求められ、そのやりとりの中で自己の経験と結びつけた時、一時的ではあったが生徒の意見が活発化した。

国での教育環境も大きく異なる。生徒の中には、アメリカに来たばかりでアルファベットが言える程度の英語力しかもっていないもの、学校教育を全く受けたことの無いものもいる。英語どころか母国語で文章を書いたり読んだりすることもままならない生徒は、母国語の読み書きから始めることもある。一方で教育の水準の高い国から来た生徒もあり、教室にはノートもペンも持たない生徒と、机に電子辞書とノートを並べ常にノートを取る生徒と一緒に授業を受けている。学習へのレディネスの違いは、そのまま出身国の教育水準を示している。

²⁷ “Eight Plays of US History” –The Globe Reader’s Collecting –Globe Fear on Educational Publisher 1996

3-2 マーカス先生の想像力を利用した授業

マーカス先生は N 校の世界史を担当し、スペイン語と英語で授業を行うバイリンガル教育のできる教師である。マーカス先生はヒスパニック系が多くを占める中、アジア系 3 人その他含め、生徒 29 人というクラス編成の中で授業を行っていた。授業は、エジプト文明を取り上げ、人びとの暮らしをイメージさせるものであった。まず、授業が始まると黒板に Aim として「活動の理解をどれだけしめせるか？」と記すと、女性と男性と見られる簡単な人型を書くと、吹き出しを作りそこに言葉を挿入していった。

女性：「今日一日、仕事はどうだった？」

男性：「ひどくきつかった。ピラミッドを造るためにたくさんのブロックを運ばなくてはならなかった。偉大なファラオは墓を誰よりも大きくしたいんだ。だから、万能の神である彼の願いを叶えるために一生懸命に働かなくては。」

次に、生徒に対する下記の二つの質問を設定し、各自その課題に取り組むように指示した。

この絵が古代エジプト文明について言っていることは何か。絵の人物の特徴を一つ、あなたが思い描いたことを書きなさい。感じたことや意見、ピラミッド作りの労働者としての生活を描きなさい。

マーカス先生は授業において「*imagination*」を大切にしているという。実際、授業中に何度もこの言葉を発し授業を進めていた。生徒たちは課題を終えると、古代インド文明や中国文明、メソポタミア文明、エジプト文明についてグループで同様の質問から課題が割り当てられた。その際、教科書が配られ参考資料として用いられていた。授業に持ち込まれた資料が、黒板に書かれた吹き出し付きの絵と、教科書だけであったことが、生徒の解釈を狭めていることは、生徒の態度からも明瞭に伝わってきた。要領よく課題をすませた生徒は答えを「うまく教科書の中から探し当てる」ことができ、また課題に取り組めずにいる生徒を教師が「答え」を導けるように指示を行っていた。また、授業の最後に生徒に発表させると、マーカス先生は教科書を開かせ、それを教科書単元の目標であるピラミッド建設の「*technology*」に見事に結びつけてしまったのである。その後の授業で、マーカス先生が「ファラオと人びとの関係とファラオの意味」をたずねたところ、生徒から「それをしたら **Regents Exam** に落ちない？」という質問がでた。授業の進行が歴史的な場面を「想像する」という教師の意図を離れ、テストや教科書の単元目標の理解へと移ってしまったことを意味している。マーカス先生の授業は、歴史教育の実践に想像力を使おうとしたが、結果として単元目標に縛られ歴史観は伝統的価値観から脱することができなかった。

3-3 ヒュース先生の政治漫画を使った授業

ヒュース先生の授業は普段は合衆国史・世界史・地理の授業を英語で行っているが、週に一度「mini course」と呼ばれる授業を担当している。ここでは、新聞や雑誌に登場する「政治漫画」を教材に授業を進めている。政治漫画は、標準テストに必ず出題されるもので、その意味するものを選択したり、説明したりすることが求められる。

まず授業は、目的 (Aim) 「政治漫画をどう解釈できるのか？」という問いから始まった。ヒュース先生は「政治漫画」の意味を「政治漫画とは、まじめな問題に対して私たちを引きつけるためのユーモアである」と生徒に伝え、いくつかの政治漫画が印刷された紙を生徒に配布すると一つ一つ生徒に尋ねていった。選択された4枚の政治漫画は「軍隊における女性の役割」「イラクにおける国連の検査察」「中東の和平問題」「改革解放後の中国経済」についてのものだった。いずれも政治性の高いものでアメリカ合衆国中心の政治的な解釈ともなりうるものである。二つを紹介する。

図7は「イラクにおける国連の検査察」を表したものである。この漫画の意味をヒュース先生は次のように生徒に答えさせていった。

先生：「国連の検査察は？」

生徒：「役に立たない」「買収されている」「ビッグジョークだ」

また図8は「中東和平問題」に関するものだが、ヒュース先生は次のように解説した。

「ユダヤ人もパレスチナ人も和平に興味がない」

「和平の対話は潰えた」

「合衆国はいまだに和平合意ができると信じている」

「ユダヤ人やパレスチナ人は互いを信じていない」

<図7 ヒュース先生の授業資料①>



<図8 ヒュース先生の授業資料②>



この漫画に関しては、墓石に書かれた文字の意味や二人の男性の態度、墓石の前の女性について教師は問いを發した。しかし、その問いに対して最後列にいた生徒から「彼女はうそつきだ」という声があがったが、これに対する教師の反応は無かった。ただ、この生徒が実際にこの漫画の政治的な意図が読めているかどうかは疑問が残る。ヒュース先生のとったそれぞれの解釈をみると、アメリカ合衆国の立場に立った政治認識が見られ、国家

政策の正当化という標準テストの意図と合致したものとなっている。最後に、ヒュース先生は標準テストについて触れ、漫画を読み解くスキルの必要性を確認した。

3-4 グレイス先生の正答主義の授業

グレイス先生は、黒人の生徒が 53.2%²⁸、ヒスパニック系の生徒が 43.5%を占める M 校で 10 学年の生徒に世界史を教えている。標準テストの結果は悪く、担当しているクラスの 34 人中 23 人が不合格となったという。また、グレイス先生の担当する生徒は観察したクラス以外の生徒も含めると 150 人強となり、毎日時間に追われているため教師は一人一人にケアをしたり、途中で抜け出す生徒に説教をしたりすることはない。その上、親の修学意欲は低い生徒が勉強するかしないかは自己責任になっている。マンモス校というのも手伝い、ドロップアウト率 24.2%は、留年率 37.9%とともにニューヨーク州の全公立学校の平均よりも一割近く高い。

グレイス先生の授業は、授業前にすでに問題 (Do now) 「<ヨーロッパの政治哲学者>について読み、同じページにある問題に答えなさい」が黒板に書かれてあり、授業開始と同時に生徒はこの課題に教科書を使って取りかかっている。その間、グレイス先生は机間巡視を行い、生徒の質問に答えたりしている。その後、生徒の一人が教科書を音読し、板書にあった言葉「啓蒙思想の普及」「フリードリヒ (2 世) 大王」「ヨーゼフ 2 世」「エカテリーナ (2 世) 大王」について調べるように指示を出した。この授業の目的 (aim) は次のようなものであった。「啓蒙思想の普及要因は何か?」「エカテリーナ大王、フリードリヒ大王、ヨーゼフ 2 世は啓蒙思想を反映させるために何をしたのか?」。次の日の授業では、すでにアメリカ合衆国の独立に移っていた。前日の授業と同様に黒板の問題を解くために生徒は教科書の答えを探していく。終わらなかった問題は宿題となった。グレイス先生の授業は、最後に答え合わせが行われ、生徒が間違った場合は訂正するという正答主義的なものとなっている。授業後にグレイス先生に生徒の様子を尋ねると、「彼らのモチベーションはとても低い」「彼らの中には、本当にやっていることが分かっていない者もいる」という答えが返ってきた。しかし、グレイス先生の生徒に対する態度は非常に厳しく、私語は無論だが質問に関しても以前説明したものだったりすると、「なぜ今頃質問するのか?」「隣の人と共同作業でやりなさい」といった対応が見られた。また、この授業は一人生徒が教室を抜け出す場面があったがグレイス先生は気にもかけない様子だった。また、授業中に標準テストのための準備を促し、テスト問題の解き方などを指導する場面も見られた。グレイス先生はインタビューの中で 1990 年代に入り教科書の流れをおさえるために、1950 年代に行われていたような古い授業方法をとっていると話した。

²⁸ 数値は、すべて調査当時 2000-2001 年のもの。

3-5 ニューヨーク州の教育政策がもたらす実践への影響

政策決定側の意図が授業実践にとどくように、標準テストが実施されていることは明らかである。本章では、論争によって変化したスタンダードの内容がどのような形でテスト内容に現れ、また教室実践にどのような影響を及ぼしているのかを中心に分析や観察を進めた。論争後に改訂されたスタンダードの内容は、様々なエスニック集団の人々を扱った学習内容を減らし、西欧近代思想を基本としたアメリカ民主主義のメインストリームの維持へと回帰した。そうした「民主主義」「人権」から「統一化」された合衆国史は、標準のテスト内容に取り込まれていた。文化の多様性は合衆国史に登場する人物の中に見られるものの、あくまでも西欧思想や文化を中心としたナショナル・アイデンティティを支持する人々という形で描かれていた。

さらに歴史教育の実践を観察する中で見えてきたことは、標準テストの教室実践への影響が強いものであり、生徒も教師もつねにテストを意識していることであった。授業の合間に聞こえる標準テストという言葉は、時に生徒の学習への動機付けにもなっている一方で、歴史的思考力の育成を損なう効果も持っている。

例えば、N校のブルーノ先生はアメリカに来て間もない子どもたちがこれから受けると思われる差別を考えさせる授業実践を通じて、その生徒の反応の悪さに悩み続けていた。この原因として、差別される側の人間として教室で意見を述べるまでに自己が確立できていない、アメリカ文化へのあこがれから移民として自己を見ようとしていないといったアイデンティティの問題もその一因として考えられるが、テストにつながる知識を求めるがゆえの授業への消極的怠慢として、標準テストの実施にその原因を求めることができるのではないだろうか。さらに、このことを示すかのようにマーカス先生の授業では、授業の内容が標準テストにつながることを確認する生徒の発言も聞かれた。また、教師の側も教科書を離れないように注意を払うことで、歴史上の出来事や人物に対する「想像力」を育成させようとはせず、一つの解答を求める授業へと変化させてしまっている。

結果として、ヒュース先生やグレイス先生の授業が標準テストを意識したものであり、そうした教師の意図あるいは無意識の言動が、生徒にとって標準テストへの対策と変化し、これが授業の目標となっていることは明白である。

第4節 州スタンダードと標準テストの間にあるディシプリン・ギャップ

4-1 準備された解釈を選択する標準テスト

ニューヨーク州立大学で社会科教育研究を行うグラント (Grant S.G.) は、ニューヨーク州の標準テストについて学区内の11校から13人の教師にインタビュー調査を行い、教師はテストが学んだことに対する適切な評価方法になっていないこと、テストの影響が実践に効果を与えていないこと、そして歴史教育の改善につながっていないと論じている。(Grant, Derme-Insinna, & et. al., 2002 p.p.488-515; Grant, 2001 pp.398-426)

ニューヨーク州の公立学校で年3回実施される標準テストは、出題形式が全く同じであり、ほぼ同じような問題が繰り返し出題されている。スタンダードに示されているような歴史的思考力の育成に関して、仮に教室での実践にからこうした思考力が育成されたとしても、一つの正解を選択するような問題ではこうした能力を測ることは難しい。グラントの研究にある教師のように、学んだことがテストによる評価とつながっていないと考えられる原因の一つである。それ以上に、歴史の学習が歴史的な事柄の暗記となってしまうかねない。また、出題される問題が「トリビア」的であるなど、その内容の妥当性についても疑問を抱く教師は少なくない。

ニューヨーク州の標準テストでは、テスト実施の数年前に起こった出来事に関する問題など、多くの情報を得るにはまだ時間を必要とされるようなものも出題されている。例えば、「イランのアヤトラホメイニとアフガニスタンのタリバンの類似点」を選択させる問題である(2005.6 実施 p.9)。この問題文からは出題者がイラン革命とタリバンを同一視していることが明らかだが、こうした理解を解答する生徒に求めているところに、この歴史教育のもつ問題性を見ることができる。報道でテロリズムとして描かれる「タリバン」との比較には、イラン革命についての理解に時代の政治的な価値観を含み込んでいることになる。実際にタリバンに関する問題は、ほかにも出題されている。

- 次の写真を見て問題に答えなさい。(写真：女性が文章を読んでいる場面。解説文：*Loya-jirga* が開かれた：カブールにあるアフガン委員会の女性代表者たちが、火曜に開かれた開会式の間に公式文書を一緒に読んでいる。1551人中委員会を代表したのは約200名であり、彼女たちは次のアフガニスタン政府を選ぶことになるだろう。) 写真の光景は何が直接の原因で起こったことか？ (2005年6月実施)

- A. タリバン統制の政府の敗北
- B. アヤトラホメイニの勃興
- C. キャンプデービット文書のサイン
- D. アフガニスタンからソビエト軍が撤退した

解答はAであるが、政治的な影響を受けやすいにもかかわらず、こうした未決着の現代の世界情勢をテストに出題する意図はどこにあるのだろうか。標準テストで出題される問題は、誰にとって答えやすい問題であろうか。歴史教育において養われるべき歴史的思考力とはこの場合何を意味するのであろうか。

テスト問題が国家の方針やその時の政府(政党)の考えが反映したものであれば、歴史的思考力ではなく政府に都合のいい思考をする人間を育てているにすぎず、批判的な思考力とは対極のものとなるだろう。次の問題は当時の政府の考え方が良く反映された問題である。

- インド、イラク、パキスタン、北朝鮮に関してどんな問題で世界の関心を集めているか？（2001年1月実施）

- A.人口過剰
- B.民族浄化
- C.砂漠化
- D.核兵器の拡散

ニューヨーク州の標準テストでは、イスラム世界が複雑な問題をはらんだ紛争地域として描かれる傾向がある。例えば、ペルシア湾岸沿いからイランの地域で発生する政治や国際的な問題は、その原因を宗教上の文脈で理解するように求め、創始期のイスラム教については「寛容」という文脈、現代のイスラム教は「非寛容」「紛争の原因」という文脈で描かれ、多くの場合、現代のイスラム教国を民主主義や近代化に対して「反動的な体制をとる国家」として描かれている。その一方で、イスラエルやパレスチナにおける紛争の原因は宗教や民族ではなく領土的なものとして描いている。

現在のイスラム教やムスリムに対する標準テストのイメージは、本来多様であるはずが原理主義に見られる急進的な一集団として描かれ、中世のイスラム教の描き方（多様性）とは対照的である。

4-2 批判的思考力を求める歴史スタンダードとのギャップ

NY州スタンダードには、イスラムについて学習が行われる世界史のステージ3や4において次のような目標が設置されている。

- 世界史における主な社会的、政治的、文化的、宗教的な発展を学習することで、個人や集団の重要な役割や貢献を学ぶ。（ステージ3）
- 歴史的に分析するスキルとは、異なっていたり論争中だったりする歴史の理論を調査する能力、なぜ解釈は時代を超えて変化するのかについての仮説を立てたり、歴史的な証拠の重要性を説明したり、また時代を経るごとに変化したり永続する概念を理解する能力を含む。（ステージ4）

とりわけ、中等教育段階の卒業時に生徒に求める能力としてステージ4では次のような目標が示されている。

- 歴史的な問題を理解し、分析するための疑問点や仮定を示し、それらを調査し検討を行い、結論形成か一般化を行う。そして新しい疑問やさらなる調査への課題を見つけること。
- 世界の歴史における重要な展開や出来事に関わる文書や物的史料を解釈し分

析する。

- 地域的もしくは世界的な相互関係に関わる歴史的な調査プロジェクトを計画したり、構成したりする。
- 世界史の発展について社会的、政治的、経済的で学習すること、信頼性有効性、確かさ、権威性があり、本物、完全な物といった史料を使うこと、そして偏見や事実を歪めるもの、見落としや抑圧もしくは作り事としての事実からなるプロパガンダを見破ること、そうしたことによって世界史上の重要な出来事、課題、発展について異なる解釈を分析する。

ここで示されているかぎり、スタンダードの示している学習者への能力観は史料を批判的に読み込む能力であったり、解釈したりする能力である。これらの能力を評価する手段として、準備された解答を選ぶ標準テストの形態は適当なものとは言えない。逆に、誰かの解釈した解答を正解として選択するテストは、批判的思考の定着をはかる思考型授業より、暗記型の授業を教師に押し付けかねない。しかし、標準テストがハイステークス性を持っている限り、教師はこうしたテストへの準備を日々の授業の中で繰り返し行うことになる。スタンダードと標準テストが必ずしも一致したものになっていないという疑問の声は、先に述べたグラントの論文にもあるとおり、現場の教師たちからも寄せられている。

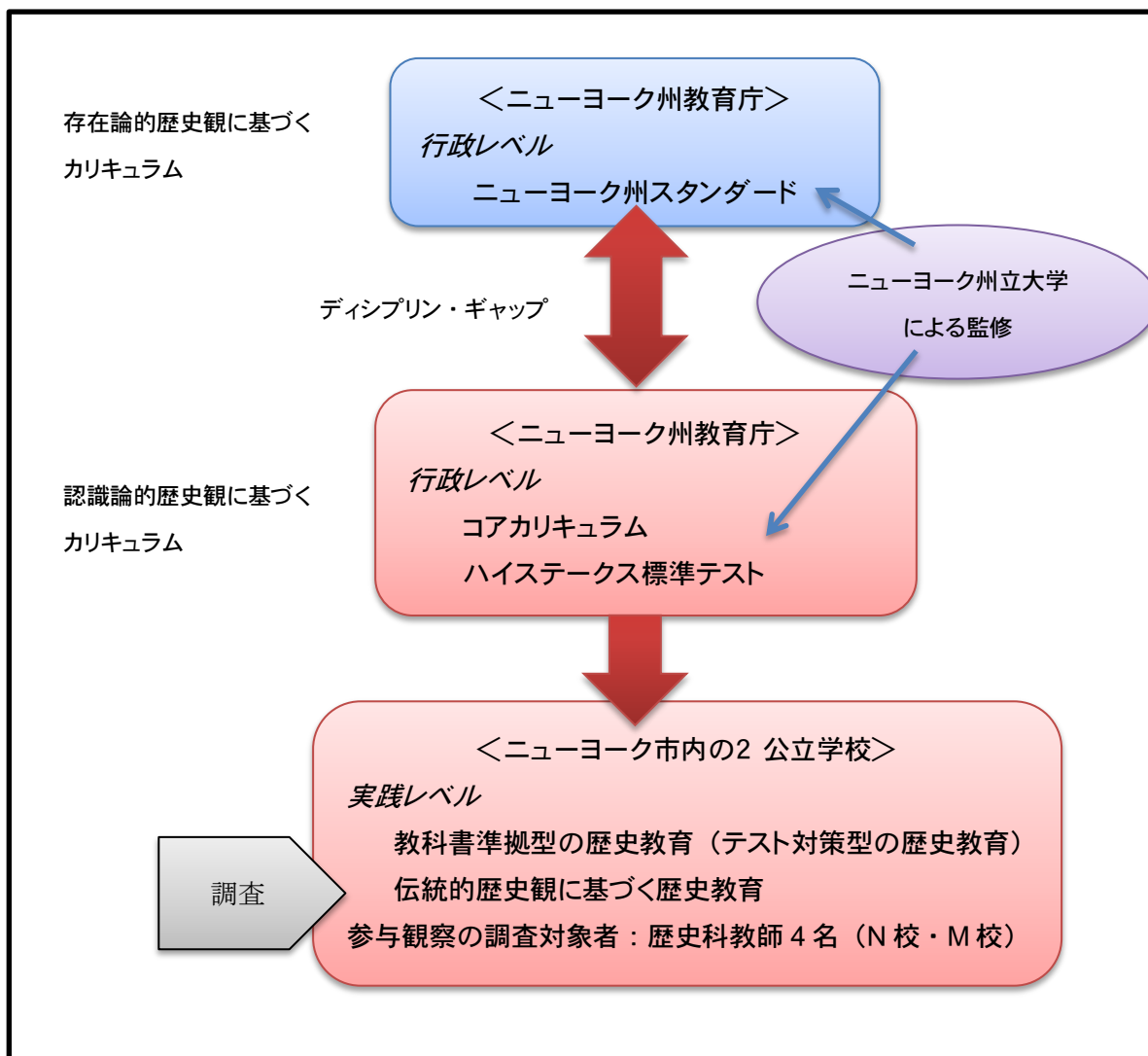
第5節 保守的な歴史教育内容と認識論に基づく歴史教育がもたらすもの

本章では、標準テストが進級や卒業資格付与の基準となってきた結果、テスト準備のための歴史教育が広く学校で行われるようになったことがわかった。しかし、「共通の知識」という学力のもとでその知識を持ったか、持っていないかという標準テストの基準から生徒の学力を評価した場合、「共通の知識」に近いエスニックグループとそうでないエスニックグループが現れる。「共通の知識」から遠いとされるのがアフリカ系アメリカ人である。ディブレイら (DeBray, Parson, & Woodworth) の調査では、低所得者の多い底辺校では標準テストを受けても無駄と考える教師が出てくるようになった (DeBray, Parson, & Woodworth, 2002)。

学校評価やアカウンタビリティの徹底から、テストへの準備・達成度の向上といったシステムが構築され、プロトタイプ化された選択問題が用意されるようになった。そのおかげで、生徒や教師はくり返し標準テストの解き方やコツを習得することに奔走することになっている。数学などの計算問題であれば、これは有効であるだろう。しかし、批判的な思考や資料などの解釈といった能力には不向きと言える。標準テストに見られるように、歴史科目のテスト問題は必ずしも歴史的思考力について評価するものとはならず、逆にその時代の政府が求める一つの解釈を正解として理解させ、一つの歴史的な解釈やイデオロギーや思想を生徒に押しつけるものとなっている。歴史的思考力を育成するはずの歴史教

育は、存在論的な歴史学の上に成立するものである。〈図9〉にもあるように、ニューヨーク州の標準テストは歴史教育を認識論的な歴史学に回帰させていることがわかる。

〈図9 ニューヨーク州の事例から明らかになったディシプリン・ギャップ〉



多様な文化を抱える教室において、一つの正答を求める選択問題は、生徒のバックグラウンドにある多様な価値観を共有することはできず、逆にスタンダード作成側の考えを押しつけるものになる。

グラント (Grant 2005, p.48) は、ハイスタークスな標準テストの果たす役割について、高得点を狙うために材料として生徒が何を学ぶかに大きな影響を与えるとともに、テストに依拠しない授業を行うとすれば、歴史カリキュラムを網羅的に行なうことは不可能となり、ひいてはテスト準備のための指導を減らすこととなり、マイノリティや低所得層の生徒にとって引き続き不利な状況を生むことになると述べている。

学校文化とさほど変わりのない文化をもつ中産階級以上の白人家庭では、テレビで「ディスカバリー・チャンネル」といった歴史的な教養番組を見たり家族とニュースや新聞の記事について話したりすることも多く、教科書にあるような WASP 中心の合衆国史観に疑問を抱くことは少なく、標準テストは一般教養的な意味で持って捉えられる。しかし、移民やアフリカ系アメリカ人の生徒は、合衆国史に対して家族のもつ価値観や認識は教科書とは異なり、白人のもつ歴史観とは異なる解釈や意見を持つ傾向がある (Epstein, 2009, p61-88)。学校外での教育機会にも恵まれたこうした生徒と、マイノリティや低所得者層との間にある文化的な資源の格差は大きく、進級や卒業において有利か不利かは、グラントの言うようにハイステークスな標準テストの実施によってさらに継続されることになる。

保守派による歴史教育が進むニューヨーク州の事例を踏まえて、コアカリキュラムや標準テストは、歴史教育の内容を規定し、様々な歴史観を用い様々な解釈を行なうような歴史教育とは矛盾するものであることがわかった。即ち、これらの歴史教育に対するカリキュラムは、ディシプリン・ギャップの生起要因になっていることがわかった。次章では、こうしたカリキュラムが行政レベルにおいても設定されていないイリノイ州の歴史教育について考察を行なう。

第3章 イリノイ州における歴史教育カリキュラム

ー州スタンダードから教師教育までー

本章では、イリノイ州の歴史教育に焦点をあてる。イリノイ州では、ハイステークスな標準テスト（Illinois Standards Achievement Test : ISAT）が実施されているが、社会科については2005年から除外され、ニューヨーク州のように教育庁から出されたコアカリキュラムのような具体的な学習内容を記したものも存在しない。歴史科教師にとっては教育方法や内容を選ぶ上で比較的自由な環境が与えられていることになる。こうしたイリノイ州における歴史教育について、ここではその州教育委員会発行のスタンダードから、大学における歴史科教師の養成プログラム、そしてそうしたプログラムを受けてきた歴史教師の実践までを概観し、歴史的思考力の育成にむけた取り組みを考察した。

そのために、まずイリノイ州の州スタンダード（Illinois Learning Standard）の目標や方法を中心に分析し、その補完的役割を果たしている社会科パフォーマンス評価基準（Social Science Performance Descriptors : SSPD）や社会科評価フレームワーク（Illinois Social Science Assessment Framework : SSAF）の内容を分析し、IL州の歴史教育が目指す目標を検証する。

次に、イリノイ州にある教員養成系大学の歴史教育コースのプログラムに焦点をあて、どのような歴史家教師を育成しようとしているのか、またそうしたプログラムを学んだ歴史科教師の実践はどのようなものなのか、これらを明らかにし、イリノイ州の歴史教育が歴史的思考力の育成を目指すものかどうかを分析した。

第1節 イリノイ州スタンダード

1-1 作成過程および概要

イリノイ州スタンダード（Illinois Learning Standards : 以下 IL 州スタンダード）の策定プロジェクトが始まったのは1995年のことであり、ナショナル・スタンダードや全米の州スタンダード、1985年に作成された州の学習目標、そしてイリノイ州の公立学校においてそれぞれ子どもたちの学習について抱いている期待などの意見を参考に作られ、1996年7月に発行された。特にスタンダードに示された数学・リーディングに関する生徒の学力は標準テスト（ISAT）で毎年評価され、到達目標に達したかどうかを学校ごとにチェックされ、個人の進学基準および学校評価の材料ともなっている。しかし前述のように、社会科は2003年を最後にISATの評価対象から外されている。

IL 州スタンダードにみる歴史教育のゴールもまた、ナショナル・スタンダードなどを参

考に作られたものであるが、その目標は「学習の応用力、問題解決能力、情報や考えを解釈したり説明したりするコミュニケーション能力、テクノロジーを駆使する能力、チームの中で学習する能力（グループのメンバーとして個人として学習し生産的に寄与できる能力）、重要な情報や考えを結びつける能力」の育成を図ることとなっている。目標内容からも、歴史科目の IL 州スタンダードのゴールは、内容を暗記したり理解することを越えて、データを分析したり、図書館やフィールドワークで収集したり、また討論などから意思決定をはかるような活動を中心とした科目として考えられていることが分かる。

IL 州スタンダードは 18 のゴールからなり、そのうち社会科（social science）は、ゴール 14（政治システム）、ゴール 15（経済）、ゴール 16（歴史）、ゴール 17（地理）、ゴール 18（文化と社会）で構成される。それぞれのゴール、つまり社会科のそれぞれの科目はスタンダード A からスタンダード E の到達目標がそれぞれに設定されている。例えばゴール 16（歴史）であれば表 10 のとおりである。その内容をみると、スタンダード A は歴史的思考力、B は政治、C は経済、D は社会、E は環境に焦点があたっており、社会科のそれぞれの科目を多重層的に学習するように設定されていることがわかる。

＜表 10 社会科における歴史スタンダードの到達目標＞

スタンダード A	歴史的分析と解釈のスキルを活用することができる
スタンダード B	意義ある政治的な出来事の展開を理解している
スタンダード C	経済システムの展開を理解している
スタンダード D	イリノイ、合衆国、世界の社会の歴史を理解している
スタンダード E	イリノイ、合衆国、世界の環境の歴史を理解している

さらに、ゴール 16（歴史）は小学校前期レベル、小学校後期レベル、中学校レベル、高校前期レベル、高校後期レベルの 5 段階に分けられている。次に、中学校レベルから高校後期レベルについて詳しく見ていく。

1-2 ゴール 16（歴史）の考察

IL 州スタンダードのゴール 16（歴史）のうち、中学校レベルから高校後期レベルの 3 つの段階における全ての活動内容を示したものが次の表 11 である。ゴール 16 は合衆国史と世界史から構成され、合衆国史と世界史はスタンダード A から E までそれぞれの活動が分けられる形で記されている。それぞれ一部年代順になっている部分や、ヨーロッパ人の入植の時代など具体的な歴史像が描ける部分も一部あるが、全体としては完全な年代順にまとめられてはおらず、スタンダード A から E のそれぞれの領域で様々な出来事や資料を用いて学習するように内容が提示されている。

また、その内容を概観すると、日本の中学社会科の学習指導要領のように、あらかじめ因果関係が具体的に明確に示され、歴史的な出来事や人々についてどう理解するかといっ

たような指示がほとんど見当たらないことがわかる。多くの活動は、ある出来事やトレンドが社会や経済、また環境に与えた影響などを描写 (Describe) したり、説明 (Explain) したり、また分析 (Analyze) したり、明らかにする (Identify) ことになっている。これは IL 州スタンダードがどう歴史を理解するかではなく、歴史について説明したり、歴史的な出来事について論理的に因果関係を考えたりする活動が主であることを示している。

ゴール 16 において示されている中学から高校後期の段階における活動内容の分析を行った結果、3つの特徴が明らかとなった。これらの特徴について次に述べる。

＜表 11 ゴール16(歴史)における中学・高校レベルの活動＞

Standard	中学校レベル	高校前期レベル	高校後期レベル
A	<ul style="list-style-type: none"> ① <u>歴史家が歴史的解釈を構成するためにどうモデル(例、伝記、政治的出来事、課題や争い)を使っているのかを描写する。</u> ② <u>歴史的な出来事や時代について、歴史的地図や他の歴史的資料を使って推理する。</u> ③ <u>歴史的な事実と解釈の違いを明らかにする。</u> 	<ul style="list-style-type: none"> ① <u>歴史的出来事について、その因果関係を決定づけるために分析を行いレポートする。</u> ② <u>ある出来事についての相反する歴史解釈を比較する。</u> 	<ul style="list-style-type: none"> ① 歴史的探求の方法(疑問を浮かべる、データを集めて分析する、証拠から推論し立証する、結論をレポートする)を使って、歴史的かつ現代の発展について分析する。 ② <u>歴史的解釈の不確かな性質を説明する。</u>
B (合衆国史)	<ul style="list-style-type: none"> ① コロニー内で権力をめぐってどのように異なる集団が争い合ったのか記述する。そしてその闘争が、どのようにして初期の国家形成期において政治的な組織の発展につながっていったのかを描写する。 ② コロニーはその独立のためにどう戦ったのか、なぜ戦ったのかを説明する。そしてコロニストの思想は合衆国憲法や独立宣言にどのように反映されているのか説明する。 ③ 憲法は、最高裁判定や修正事項によってどのように何度もかえられたのかを描く。 ④ 世界の政治的権力として発展した合衆国の道を描く。 	<ul style="list-style-type: none"> ① <u>合衆国の歴史的な時代を支配していた政治的な考えを明らかにする。(例、連邦主義者、ジャクソン派、進歩主義者、ニューディール、新保守主義)</u> 	<ul style="list-style-type: none"> ① 近代の政治的なポジションは、何度も発展してきたイデオロギーや視点における相違点からどのような影響を受けていたか述べる。(例、経済における政治介入についての各政党のポジション) ② 合衆国の政治の歴史が国家の経済、社会、環境の歴史からどのような影響を受けてきたか分析する。
B (世界史)	<ul style="list-style-type: none"> ① ギリシャとローマ文明の政治的性質を、紀元前500年から紀元後500年の間の漢王朝やグプタ王朝を含む非西洋文明と比較する。 ② 500年から1500年代のローマ帝国やその他の主要な世界の政治的な出来事(例、イステム帝国の勃興、唐王朝の勃興と衰退、ガーナ王国の創立)の衰退の原因や影響について明らかにする。 ③ ヨーロッパの封建主義から、500年から1500年代までの国民国家誕生までの因果関係を明らかにする。 ④ 1500年以降のヨーロッパのアメリカ 	<ul style="list-style-type: none"> ① 今日まで確執となっているよな(例、教会と国家の関係)、<u>ルネサンスや啓蒙運動の時代に始まった政治思想</u>を明らかにする。 ② 世界中にインパクトを与えた<u>初期近代の時代から現代までの政治思想</u>を明らかにする。(例、ナショナリズムと周恩来、非暴力とガンジー、独立とケニヤッタ) 	<ul style="list-style-type: none"> ① ナポレオン戦争や第一次・第二次世界大戦の引き金になった出来事を含む、特定の出来事がもたらした世界中への影響を分析する。 ② 近代世界において、民主主義や全体主義を含む異なる政治的イデオロギーがどのように緊張をもたらすかを説明する。 ③ 世界の経済、社会、環境の歴史と世界の政治の歴史にある問題の関係を分析する。

	カ、アジア、アフリカにおける探検と領土拡張についての政治的な要因と影響の関係について記述する。		
C (合衆国史)	<p>① アメリカに対してヨーロッパ人やその他の人々を引きつけた経済的な動機を説明する。</p> <p>② <u>アメリカ経済と、1700年代から今日までの奴隷制、移住、工業化、労働者、都市化の間にある関係を説明する。</u></p> <p>③ <u>1865年以降の経済的な発展や政治政策が国家の経済団体(企業、銀行、労働組織)にどう影響したか説明する。</u></p>	<p>① 1500年から1840年にかけて、アメリカと世界経済の間で展開された貿易形態を説明する。</p> <p>② 合衆国の西方への拡張がもたらした影響を分析する。</p> <p>③ アメリカの経済団体が産業労働者、組合のリーダー、グループ(南部移住者、米国中西部の黄塵地帯避難民、メキシコからの農民労働者、1914年からの女性労働者)によってどのように形成されたのかを説明する。</p>	<p>① 世界経済におけるアメリカの役割が第二次世界大戦からどう変化してきたか、なぜ変化してきたのかを分析する。</p> <p>② 合衆国経済の歴史における課題と、それに関連する政治・社会・環境の歴史における局面との間にある関係性を分析する。</p>
C (世界史)	<p>① 1000年から1500年までの主要な経済的な隆盛(遠隔地貿易、金融、労働の専門化、都市化、技術的科学的進歩)について描写する。</p> <p>② ヨーロッパ人が出会う前の北アメリカ、南アメリカ、中央アメリカにおける経済システムや交易形態を描写する。</p> <p>③ 1500年代から今日に至るまで、異なる世界の地域における技術の与える影響(例、武器、輸送、活版印刷、マイクロチップ)について説明する。</p>	<p>① 1500年以降のアメリカとヨーロッパの資本主義やその組織の支配の拡大について説明する。</p> <p>② <u>1815年以降のヨーロッパ、アメリカ、アジア、アフリカの社会主義と共産主義を比較する。</u></p> <p>③ アダムスミス、カールマルクス、ジョンメイナードケインズを含む<u>1500年から現代までの主要な人物や思想が与えた影響を説明する。</u></p> <p>④ 西欧や日本の成熟した経済がどう植民主義や帝国主義となったのかを説明する。</p>	<p>① どのようにして産業資本主義が世界の独占的な経済モデルになったのかを説明する。</p> <p>② 人口、都市化、経済的な発展、技術的先進性における歴史的な隆盛が世界経済システムを変化させる原因となってきたことを説明する。</p> <p>③ 世界経済の歴史における課題と、それに関連する政治・社会・環境の歴史における局面との間にある関係性を分析する。</p>
D (合衆国史)	<p>① コロニアルとフロンティア時代や19世紀のアメリカの様々な地域にあった異なるコミュニティのもっていた性質を描く。</p> <p>② <u>コロニアルとフロンティア時代や19世紀のアメリカの様々な地域にあった異なる家族のもっていた性質を描く。</u></p>	<p>① 奴隷制のもたらした短期的また長期的な社会的影響について説明する。</p> <p>② <u>合衆国史における政治的な出来事のもたらした意図せざる社会的な影響を説明する。(例、南北戦争と奴隷解放、国防補助道路法とインナーシティの衰退、ヴェトナム戦争と反政府活動)</u></p>	<p>① 合衆国社会の歴史における課題と、それに関連する政治・社会・環境の歴史における局面との間にある関係性を分析する。</p>
D (世界史)	<p>① <u>世界の社会の歴史(基金、移住、疫病、奴隷貿易)を形作ってきた出来事についてその起源を明らかにし、もたらした影響を分析する。</u></p>	<p>① <u>植民地化、プロテスタント改革、工業化、技術と人権運動の夜明けを含む今日の問題に関わるような、世界の社会の歴史を変えた意義ある出来事や発展について明らかにする。</u></p>	<p>① 世界の社会の歴史における課題と、それに関連する政治・社会・環境の歴史における局面との間にある関係性を分析する。</p>
E (合衆国史)	<p>① イリノイや合衆国における初期の入植者がどのように1818年以前の環境に適応し、また環境を利用し、これを変えていったのかを描く。</p> <p>② 合衆国の地方の人口が大きく1818年以降の環境に適応し、また環境を利用し、これを変えていったのかを描く。</p>	<p>① 1900年から現在にいたるまで、合衆国で行われてきた保護や環境活動のきっかけとその効果を説明する。</p> <p>② <u>北アメリカに住む人々のこれまでの環境との関わりについて、科学的な事実によって実証しながら、異なるもしくは相対する観</u></p>	<p>① ダム建設や草原の囲い込み、都市の建設など、合衆国において人間が環境に及ぼした影響のプラスの面とマイナスの面を分析する。</p> <p>② 合衆国の環境の歴史における課題と、それに関連する政治・社会・環境の歴史に</p>

	③ 1850年から今日に至る環境における都市化や郊外住宅化がもたらした影響について描写する。	点を説明する。	おける局面との間にある関係性を分析する。
E (世界史)	① 紀元前4000年から1000年にかけての農業革命の時代に、黄河・ナイル・チグリスユーフラテス・インダス川流域に住む人々がどのように環境を形作っていたのかを描写する。 ② 紀元前1000年から紀元後1500年にかけて、どう拡大するヨーロッパやアジアの交流が両大陸の環境に影響を及ぼしていったのかを説明する。	① 1500年から現代にかけて、世界の人々にとって文化的な出会い(例、コロンブス交換、日中の対外貿易の開始、スエズ運河の掘削)が環境にどのような影響を与えたのかを説明する。 ② 1450年以降、移住が世界の環境をどう変えてきたのかを説明する。	① 技術的および科学的な発展が、人類の生産性、快適性、環境にどのような影響を与えてきたのかを分析する。 ② 世界の環境の歴史における課題と、それに関連する政治・社会・環境の歴史における局面との間にある関係性を分析する。

(※下線は筆者による)

(1) 歴史解釈に対する存在論的歴史学の立場からの理解

最初に挙げられるのが、すべての学年において歴史解釈について理解を深める活動が含まれているという点である。中等教育段階のゴール16<表11>を概観すると、まずAでは主に歴史解釈に焦点があたっているのがわかる。まず、中学校レベルでは「歴史家が歴史的解釈をどうモデル(伝記、政治的出来事、問題や争い)を使っているのかを描く」という活動から、実際に生徒自身に歴史家のように歴史地理や資料を使って推論する活動が行われる。また、高校レベルになると、歴史家のように歴史を解釈する作業を通じて様々な異なる解釈が存在することに気づかせ、それぞれの解釈を比較させた上で、歴史解釈の不確かさという性質について理解する活動に昇華されている。

例えば、Aの高校後期レベルでのゴールの一つ「②歴史的解釈の不確かな性質(tentative nature)」についての理解させることは、生徒に歴史の解釈は様々な存在し、立場や考え方によって異なり、歴史的解釈が常に正確であることに疑問を持たせようとするものであることがわかる。相反する解釈が存在することを学習させることで、一つの歴史的解釈を普遍的なものではないと理解させることは、このIL州スタンダードが存在論的歴史学の立場を取っており、客観主義的立場をとる認識論的歴史学とは明らかに異なる立場を取っていることを示している。

(2) 影響や因果関係といった関係性からの理解

二つ目に「影響や因果関係といった関係性への理解」に焦点が当てられ、政治、社会、経済といった要因から合衆国や世界の構造を考える世界システム論といった見地から歴史理解を目指している点が挙げられる。

ゴール16の中学校レベルの学習は、合衆国史や世界史に関する出来事を年代順に理解することに主眼がおかれ、比較的伝統的な合衆国史に近い。一方で、因果関係について歴史的な流れの中で考えさせていく作業も一部ながら含まれている。例えば、<表11>にあるC(合衆国史)の「②アメリカ経済と、1700年代から今日までの奴隷制、移住、工

業化、労働者、都市化の間にある関係を説明する」や、「③1865年以降の経済的な発展や政治政策が国家の経済団体（企業、銀行、労働組織）にどう影響したか説明する」がそうである。歴史的な流れや事象を政治の動きから国や地域の単位で捉えるのではなく、長期間にわたる社会や経済の変化の中で捉えようとしている。

高校前期レベルでは、政治思想および歴史的な出来事のもつ問題や影響力についての学習が加わっている。例えばB（合衆国史）の「①合衆国の歴史的な時代を支配していた政治的な考えを明らかにする。（例、連邦主義者、ジャクソン派、進歩主義、ニューディール、新保守主義）」、その他にB（世界史）の「②世界中にインパクトを与えた近代初期から現代までの政治思想を明らかにする。（例、ナショナリズムと周恩来、非暴力とガンジー、独立とケニヤッタ）」に見られるように、政治思想について学習しその影響について学習するように求めている。例で出されるものの中には、対峙するような政治思想も見られるが、これらの思想についてどのように理解すべきかについての言及はない。

さらに、歴史的な出来事の影響についての学習で挙げられているD（合衆国史）の「②合衆国史における政治的の出来事のもたらした意図せざる社会的な影響を説明する（例、南北戦争と奴隷解放、国防補助道路法とインナーシティの衰退、ヴェトナム戦争と反政府活動）」、およびE（世界史）「①1500年から現代にかけて文化的な出会い（例、コロンブス交換、日中の対外貿易の開始、スエズ運河の掘削）が環境にどのような影響を与えたのかを説明する」といったの学習内容には、従来の歴史教科書の流れとは異なる政策や出来事がもたらす「意図せざる」影響についても歴史学習を進めるよう求めていることがわかる。

高校後期レベルでは、世界史や合衆国史が世界レベルの政治・経済・環境に連動して動いていることを捉えさせようとする学習活動が増える。そこでは、交易や人の移動、また技術の進歩や戦争などの特定の出来事がもたらす合衆国や世界への影響も分析し描写していく活動が主となる。これらの活動は、歴史の流れを因果関係と社会・政治・経済・環境の構造といったウォーラーステインの唱える世界システム論の視点からの歴史学習を目指していることがわかる。

（3）異なる思想や社会史的な視点からの理解

3つ目の特徴は、異なる思想や社会史的な視点から理解を深めるよう求めていることである。高校レベルになると、小学校や中学校では登場しなかった様々な政治思想や、アメリカの政治的イデオロギーとは対立する社会主義や共産主義についての学習や奴隷制といった合衆国史におけるネガティブな側面も加わるようになる。

また、歴史解釈について相反するものの比較、つまり相反する政治システムや経済システムの思想を比較させたり、分析させたりする活動が入ってくる。例えば、E（合衆国史）における高校前期レベルの「②北アメリカに住む人々のこれまでの環境との関わりについて、科学的な事実によって実証しながら、異なるもしくは相対する観点を説明する」や、

高校後期レベルの「①ダム建設や草原の囲い込み、都市の建設など、合衆国において人間が環境に及ぼしたプラスの面とマイナスの面を分析する」といった活動がそうである。

その他にも D（合衆国史）における中学レベル「②コロニアルとフロンティア時代や19世紀のアメリカの様々な地域にあった異なる家族のもっていた性質を描く」や、C（合衆国史）における高校前期レベルの「③アメリカの経済団体が産業労働者、組合のリーダー、グループ（南部移住者、米国中西部の黄塵地帯避難民、メキシコからの労働者、1914年からの女性労働者）によってどのように形成されたのかを説明する」といったように、合衆国史のメインストリームから外れた人々にも着目している。

歴史的思考力の育成には、異なる視点、つまりワインバーグのいうような「縁のない、見知らぬもの」からの視点が不可欠である。IL州スタンダードでは、メインストリームと一見無関係にも見える人々や集団、また相反する意見や価値をもった人々や出来事にも着目していることがわかる。

第2節 学習成果として求められる能力

2-1 州スタンダードを補完する評価基準

先述の学習スタンダードに加えて、学んだ知識や技能を活用する能力を評価する基準もイリノイ州では定められている。それが、2002年に発行された社会科パフォーマンス評価基準（Social Science Performance Descriptors、以下 SSPD）であり、また2007年に定められた社会科評価フレームワーク（Illinois Social Science Assessment Framework、以下 SSAF）である。

社会科パフォーマンス評価基準（SSPD）は学習スタンダードに代わるものとして作成されたものではなく、教師がIL州スタンダードに基づいた指導を行うにあたって、さらに具体的な学習活動がわかるように補完的に作成されたものである。そのため教師に対してその活用を義務付けず、活用はあくまで教師の判断にゆだねられている。作成にあたっては、2000年度から2001年度にかけてイリノイ州の教師に協力を求め、教室で行われるテストや生徒の提出した課題などが参考された。

SSPDは、IL州スタンダードが示すように、ゴール14（政治）、ゴール15（経済）、ゴール16（歴史）、ゴール17（地理）、ゴール18（文化と社会）の各社会科目の活動内容を、小学校前期レベル、小学校後期レベル、中学レベル、高校前期レベル、高校後期レベルの5段階だけでなく、<表12>のようにステージAからステージJまでさらに細かくし、10のステージから学習活動を示したものである。それぞれの10の発展段階では、生徒に期待される達成能力とはどのようなものかが細かに示されている。

一方で、社会科評価フレームワーク（SSAF）は、IL州スタンダードの要点を教師向けだけでなく、教育関係者、テスト業者、政策決定者、一般の人々のために作成公開されたものである。そのため、州で行われている標準テスト（ISAT、PSAE）において出される問

題に近い内容が記されている。初版が 2003 年に作成され、現在改訂版が 2007 年に出されている。あくまでもスタンダードに基づいて評価を行うために作られたフレームワークであり、地域や州のカリキュラムとして作成されたものではないとイリノイ州教育委員会のホームページには明記されている。

＜表 12 パフォーマンス評価基準の各ステージと達成レベル²⁹＞

ベンチマーク ステージ (→) レベル (↓)	小学校前期			小学校 後期	中学校				高校 前期	高校 後期
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
優 (Exceeding)										
可 (Meeting)										
一部可 (Approaching)										
初歩 (Starting)										

※社会科 SSPD は着色部分のステージのみ作成されている。

以下、SSPD と SSAF について、その歴史学習の目指すところを検討する。

2-2 社会科パフォーマンス評価基準 (SSPD)

＜表 13＞は、ゴール 16 (歴史) のスタンダード A 「歴史的な分析と解釈のスキルを活用することができる」の部分抜き出したものである。SSPD は＜表 12＞のように小学校から高校までのステージを A から J までの 10 段階の学習レベルに分けているが、社会科については、のように社会科の学習が始まる小学校高学年から高校にあたるステージ E からステージ J の学習活動のみ学習内容が設定されている。

この SSPD の各段階での生徒の活動を概観すると、ステージ E では歴史的な事象に関する課題を見つけ探求したり、歴史資料を探したり能力の育成にとどまっているものの、ステージ F 以上になると、歴史資料を見極め異なる解釈について探求し、その原因をさぐる能力や、さらに再解釈を行い、歴史的な事象について生徒自身が解釈したり描写したりする能力を要求している。また、ステージ G になると「ある出来事について二つの異なる解釈を説明、提示することができる」といったように、明らかに異なる歴史観を用いて歴史の学習が進められることが念頭に置かれた学習活動が提示されている。さらにステージ H では、「第一次資料から発見したことをもとに作家の視点を見極めることができる。第一次資

²⁹ 表中に見られる優 (Exceeding)、可 (Meeting)、一部可 (Approaching)、初歩 (Starting) は、生徒がどの程度スタンダードのレベルに達しているのかを、その言葉で表現するものである。例えば、範囲 (Range) を表す言葉は、優では「大幅に (Extensively)」、可では「全てに (Fully)」、一部可では「一部に (Partially)」、そして初歩では「狭い範囲で (Narrowly)」となる。こうした評価に使用する用語は事細かに示され、その評価項目は、「範囲 (Range)」、「頻度 (Frequency)」、「器用さ (Facility)」、「深さ (Depth)」、「創造性 (Creativity)」、「質 (Quality)」となっている。

料と作家の不一致性を見極めることができる。第一次資料における意図を持って取られてお写真とありのままの写真との価値を評価することができる。」といったように、ほぼ歴史家の視点や解釈について理解し、またこれを批判的に捉えたりする能力が要求されている。

さらに高校の段階になると、「なぜ異なる時代に歴史家が描いてきたことは同じ出来事であっても異なる結論に結びつくのか説明できる。様々な第一第二次資料を使って重要な歴史的人物や出来事についての自分の解釈を弁護することができる」といったように生徒自身が歴史家として歴史の記述を行えるようになることが目標として掲げられていることがわかる。

ワインバーグの定義する歴史的思考力のように、この SSPD では教科書とは異なる歴史記述を探し、その原因を探るような歴史的な思考力を要求していることが明確に示されている。SSPD は IL 州スタンダードの示す歴史的思考力がより具体的な形や順序をもって描写されたものであるといえ、その内容は認識論的歴史学の立場をとるのではなく存在論的な歴史学の立場をとっていることがわかる。

<表 13 SSPDにおける活動① スタンダード A>

ステージ	達成すべき能力
E (小学・高学年)	異なる時代の歴史地図をみながら、その地域や場所でのどのような生活が変化もしくは維持されているのかを説明できる。(中略) 第一第二次資料を見分けることができる。人々や場面、時代を含めた過去について調査課題を設定することができる。図書館で調査課題に関する資料を探すことができる。調査課題に関わる資料を世界中のインターネットサイトから見つけることができる。
F (中学校)	歴史的資料のなかに含まれる重要な情報、非重要な情報を見分けられる。歴史的地理地図のなかに地域や場所の歴史的な地理関係を整理できる。(中略) 二つの異なる歴史事象にかかわる解釈を比較することができる。教科書にある歴史的人物や出来事とその他の資料にあるそれらの人々や出来事についての説明を比較できる。歴史的事象や出来事について世界のインターネットサイトにある多角的な資料を見つけることができる。第一第二次資料の価値について比較できる。
G (中学校)	(略) ある特定の時代における生活についてタイムライン、時代別チャート、グラフ、カテゴリ別になったデータなどを使って描きだすことができる。ある出来事について二つの異なる解釈を説明、提示することができる。ある出来事は様々な原因を持っていることを説明することができる。
H (中学校)	歴史における「分水嶺」の概念を定義付けできる。第一次資料は必ずしも、歴史的な出来事について正確な描写を提示するものではないのか理由を説明できる。第一次資料から発見したことをもとに作家の視点を見極めることができる。第一次資料と作家の不一致性を見極めることができる。第一次資料における意図を持って取られた写真とありのままの写真との価値を評価することができる。
I (高校前期)	同じ歴史的な出来事について、歴史的なフィクションとして語られたことと、歴史家の作業のなかで語られたことを比較できる。過去の出来事を目撃した人にインタビューする価値を説明できる。オーラルヒストリーの説明の価値について評価できる。なぜ重要な歴史的な出来事には様々な原因があるのかを説明できる。なぜ異なる時代に歴史家が描いてきたことは同じ出来事であっても異なる結論に結びつくのか説明できる。様々な第一第二次資料を使って重要な歴史的人物や出来事についての自分の解釈を弁護することができる。
J (高校後期)	二つの文明における年代表が示す歴史的な展開を比較した後で、政治経済社会の歴史でわき起こる相違点やパターンを見極めることができる。(中略) 予期せぬ出来事がある時代の長い流れに与える影響を評価できる。ホイッグ、実証主義者、マルキスト、ポストコロニアルの歴史的解釈の特徴を見極めることができる。

次に、高校後期にあたるステージ J に焦点をあてて、ゴール 16（歴史）のスタンダード B から E（表 10 を参照）において SSPD ではそのような活動を提案しているのかについて検証を行った。〈表 14〉はステージ J の各分野の学習活動を示している。これらの学習活動を概観すると、歴史的な事柄について抑えるべき出来事や人物などを羅列するものではなく、またそれらについていかに理解するのかといった指示でもない。活動において見られることは、これまで学習してきたことを踏まえて比較したり、調べたことを査定（Assess）もしくは評価（Evaluate）したり、また生徒自身が予測（predict）したりするといった、主体的に生徒が学習活動を行えるものになっている。

また、特定の集団や考えに対して一方的な理解につながらないよう、異なる政治思想や集団について比較したり、マイナスとプラスの両面から考えたりするような指示が含まれている。例えば、B（世界史）の「(3) 対立する政治的イデオロギーの要素にある協力や争いについてのエピソードを比較／対照化する」や C（世界史）の「(5) 経済的な相互依存関係の利点と欠点を評価する」という活動がそうである。

〈表14 SSPDにおける活動② スタンダードB～E〉

スタンダード	ステージ J（高校後期）の学習活動内容
B（合衆国史）	<ol style="list-style-type: none"> 1. 合衆国政治史における分岐点となった出来事の意義を査定する 2. 政治的な組織や集団の初期の思想と後期の思想、もしくは今日の思想について比較／対照化する 3. 地域、州、国家レベルの組織について継続しているものと変化したものについて事例を描く 4. 合衆国史における政治的な官職や組織の役割の変化の分析する 5. 政治的なイデオロギーが今日の政治家や集団にどんな影響を与えているのかを査定する 6. 経済、環境、社会構造における変化が近年の合衆国の政治構造にどのように影響を及ぼしているのかを分析する
B（世界史）	<ol style="list-style-type: none"> 1. 世界の政治史における分岐点となった出来事の意義を査定する 2. 世界的な政治的な考えへの特定の個人の寄与について査定する 3. 対立する政治的イデオロギーの要素にある協力や争いについてのエピソードを比較／対照化する 4. 経済、社会、環境要因の間にある関係性や、世界の政治的な出来事がおよぼす影響を説明する 5. 現代の政治問題（例、テロリズム、人権）を位置づけながら、世界的な相互依存関係のもつインパクトを評価する
C（合衆国史）	<ol style="list-style-type: none"> 1. 合衆国経済史における分岐点となった出来事の意義を査定する（例、金本位制、最低賃金法、NAFTA） 2. 合衆国史におけるトレンド「牽引産業（例、農業、鉄鋼、建築）」についてチャート、グラフ、その他の資料を使って描く 3. 第二次大戦以降の国内の経済と世界経済の関係について時代を超えた展開について描く 4. 第二次大戦以降の国内経済を誘導する経済利益団体が及ぼす影響を描く 5. 合衆国の経済史におけるトレンドが国の政治、社会、環境の歴史にどんな影響を及ぼしてきたのか分析する 6. 合衆国の経済システムを形作る連邦政府の役割を査定する
C（世界史）	<ol style="list-style-type: none"> 1. 世界経済の歴史における分岐点となった出来事の意義を査定する 2. 産業資本主義の成長と発展を世界の支配的な経済モデルとして描く 3. 現代の世界経済システムの発展において、継続しまた変化する歴史的な力をたどる

	<ol style="list-style-type: none"> 4. 現代における事例を使って、世界の経済システムにおける経済的相互依存関係の結末を予測する 5. 経済的な相互依存関係の利点と欠点を評価する 6. 合衆国を覆う現代の世界経済問題のインパクトを分析する（例、政治的、社会的、環境的な帰結点）
D（合衆国史）	<ol style="list-style-type: none"> 1. 合衆国社会の歴史において分岐点となった出来事の意義を査定する 2. 時代を超えて社会組織の発展に影響を与えてきた継続しまた変化する歴史的な力にを明らかにする 3. 社会、政治、経済的な組織や、合衆国の経済組織や文化において社会的なムーブメントのインパクトを査定する 4. グローバル社会の一員としての合衆国民に影響を与える社会的な問題の起源や展開について分析する 5. 1960年代以降、合衆国の多面的な社会の更なる発展に影響を与える利益集団の社会的な態度や、近年の政治政策について評価する
D（世界史）	<ol style="list-style-type: none"> 1. 世界の社会の歴史において分岐点となった出来事の意義を査定する 2. 世界の社会の歴史のコースに影響を及ぼした1945年より変化してきたテクノロジーを査定する（例、原子力、マスコミ、生産手段） 3. 時代を超えて人間の交流が拡大したために起こった社会的な結果を評価する 4. 現代の事例を使って、世界中の社会で起こっている文化的な拡散の事例を明らかにする
E（合衆国史）	<ol style="list-style-type: none"> 1. 合衆国の環境の歴史において分岐点となった出来事の意義を査定する 2. イリノイや合衆国内の政治的な生活が導く環境上の問題の重要性を評価する 3. 1945年以降合衆国において環境問題を位置づけるなかで全米の組織が進展させたことを査定する 4. 合衆国の世界環境問題に対して政治的、経済的、社会的にもたらした結果について、もしそれが位置づけられていないものなら予測する 5. 合衆国の環境にマイナスに影響を与えているような、歴史的なプロセスを巻き戻すような新しいテクノロジーの潜在的な力を予測する
E（世界史）	<ol style="list-style-type: none"> 1. 世界の環境の歴史において分岐点となった出来事の意義を査定する 2. 現代の世界機関が環境問題に果たす重要性を評価する 3. 国家間の相互依存関係もしくは独立か依頼かを強いてきたテクノロジーをどうしたらコントロールできるか説明する 4. 国家間の相互依存関係もしくは独立か依頼かを強いてきた天然資源をどうしたらコントロールできるか説明する 5. 1945年以降環境問題を位置づけるうえで世界的な組織が起こした展開を査定する 6. 世界の環境問題がもたらす政治、経済、社会的な結果について、もしそれが位置づけられていなければ予測する 7. 地球環境にマイナスのインパクトを与えてきた歴史的なプロセスを巻き戻すために、新しいテクノロジーのもつ潜在的な力を予測する

以上のように、SSPD では具体的な学習内容を指示するのではなく、歴史教育における学習活動を指標として示すことで、探求力や思考力、そして批判力を含んだ歴史的思考力の育成を意図していることがわかる。

次に、テストで評価する項目、つまりは内容を明記した SSAF について考察する。

2-3 社会科評価フレームワーク (Illinois Social Science Assessment Framework、以下 SSAF)

社会科評価フレームワーク (SSAF)³⁰は、IL州スタンダードのような教員向けに作られたものではなく拘束力も持たない。あくまで、テスト業者、一般の人々や政策決定者に向けてスタンダードに基づいた学習の成果を試験する場面において参考資料として作られたものである。SSAFの前置きの中においても、「カリキュラムや指導を過度に狭めないようコアな内容に焦点をあてた」ことが明記されている。テストを作成する立場にあるものが、このSSAFによってその指導観を狭めることのないように留意していることがわかる。

SSAFは、5年生・8年生・11年生の社会科の学習内容についてのみ示しており、ゴール14からゴール18までの社会科の各科目を網羅する形で構成されている。それぞれの科目におけるスタンダードB(政治)、C(経済)、D(社会)、E(環境)の分野については、その学習すべき内容が羅列されているが、スタンダードA(歴史的思考力)については以下のような展開のプロセスとして、次のような6段階で示している。

- 1段階：言葉や方法を覚える(例、第一次資料と第二次資料の定義、羅針盤などの地理用語、経済用語、年代表記の用語)
- 2段階：事実や概念や理論を覚える(例、南北戦争の原因をめぐる解釈、需要と供給、国民主権、特殊な定住パターン)
- 3段階：地図、グラフ、チャート、図表の利用や解釈
- 4段階：シンボル、イラスト、政治漫画の利用や解釈
- 5段階：意見から事実、無関係な情報との関連性、情報源の信頼性を見極め
- 6段階：問題解決(解釈と一般論)、仮説や調査課題の形成、ある解釈に符合する事実や相反する事実についてその関連性や意義を判断、一般論を形成する

このフレームワークに示されている歴史解釈への理解を軸とする歴史的思考力の評価方法には、歴史的思考力を育成するために必要な語彙や方法といった知識を獲得させ、歴史家のように資料をもとに解釈することによって「一般論 (generalization)」を形成することがゴールとされている。つまり、第1段階から第2段階までは歴史用語やこれまでの理論の学習に焦点が当てられているが、第3段階から第5段階までは様々な資料を調べてそれを利用するための技能習得に向けられている。そして第6段階において、異なる歴史観

³⁰ 2003・2007年に州教育委員会において作成された評価フレームワーク(Illinois Assessment Frameworks)が存在している。しかし、このフレームワークは教育関係者やテスト製作者、政策立案者のために作られたものであり、地域のカリキュラムや州のカリキュラムとして作られたものではないと明記されている。さらに、但し書きとして後述する標準テストの一つPASEなどで実施されている社会科学の科目に関しては、このフレームワークに基づいて評価はされていないと記され、実質歴史科目はフレームワークの中に存在はしているものの、そこに記されている内容が学習されているかどうかの査定はしないことを示している。

や異なる解釈を検討することで生徒自身が歴史家のように調べ解釈し「一般論」を形成するというように活動が徐々に展開していることがわかる。

それでは、SSAF が具体的にどのような学習内容を提示しているのかをみる。ここでは奴隷制と公民権運動に焦点を当てて第5学年（初等学校後期）、第8学年（中等学校前期）、第11学年（中等学校後期）の学習内容を考察する。双方の事柄についてまとめたものが<表15>である。

<表15 SSAF にみる学習内容>

学年	学習内容
奴隷制に関する項目	
5年生 (小学校後期)	アメリカに導入された奴隷制、貿易の中間航路における過酷な状況、奴隷家族の反応、奴隷制の擁護側と反対側の間にある格闘と、奴隷制との構築について明らかにする
8年生 (中学校)	アフリカの奴隷制の展開と構築、合衆国の奴隷制の発展と構築との間にある関係性について明らかにする
11年生 (高校)	北米における植民地時代のアフリカの奴隷制度の要素を理解する（例：植民地における奴隷制の導入と構築、奴隷のおかれた環境と彼らの反応、アフリカ人奴隷の食事・シェルター・余暇・教育における文化、奴隷貿易や中間航路・南部植民地システムといった植民地の生活へ奴隷制の与えた影響、アメリカにおいて奴隷制がどのようにヨーロッパ人やアフリカ人の生活を再編していったのか）
公民権運動に関する項目	
5年生 (小学校後期)	公民権運動の始まりと辿ったコースを理解する。公民権運動におけるアメリカ市民が果たした役割、リトルロック連邦政府の介入・ルビーブリッジ・ローザパークス・ML キング、ジャッキーロビンソン・1964 公民権法を含める。
8年生 (中学校)	公民権運動における連邦、州、地域の政治的リーダー（アメリカ市民と同じく）の果たした役割を明らかにする。リトルロックの連邦政府の介入、ローザパークスとモンゴメリーバスボイコット、ML キング、南部クリスチャンリーダーシップ議会、ワシントンの1963 行進、フリーダムライダーズ、ジャッキーロビンソン、野球の人種隔離撤廃、セザールチャバスと農民労働組合の発展、ロバートケネディと公民権運動、ジョンソンと1964 公民権法を含める
11年生 (高校)	公民権運動の出来事と個人への影響を理解する。（例：ML キング・マルコム X・ローザパークスやセザールチャバスらの公民権唱導の役割、ML キングの「バーミンガム刑務所からの手紙」と「アイハブアドリームスピーチ」の意味、人種隔離や人種隔離撤廃の出来事、バスボイコット、セルマの行進、フリーダムライダーズ、リトルロックセントラル HS、NAACP・CORE・SCLC・SNCC といったアフリカ系アメリカ人政党の役割、ML キング暗殺とワッツ暴動）

SSAF における「奴隷制」の小学校後期段階の学習内容をみると、従来の歴史教科書に見られるような内容であることがわかる。奴隷貿易の様子と、南北戦争に至るまでの奴隷制をめぐる意見の対立といった視点である。一方で、高校段階の学習からは、「奴隷のおかれた環境と彼らの反応」、「アフリカ人奴隷の食事・シェルター・余暇・教育における文化」といった黒人の生活といった視点が組み込まれ社会史要素を含んでいることがわかる。その他にも、「南部植民地システムといった植民地の生活へ奴隷制の与えた影響」といった南部の視点も取り入れた観点も入っている。

次に、「公民権運動」について、これも小学校後期段階では従来の合衆国の歴史教科書の

記述に見られるような内容となっている。特に、白人への攻撃的な姿勢から黒人の解放運動を行ったマルコム X といった人物は、高校段階にならないと登場しない。「奴隷制」と同様に、「公民権運動」に関する学習内容も、高校段階になると運動に関わった一般市民への聞き取りや、「ML キングの『バーミンガム刑務所からの手紙』と『アイラブアドリームスピーチ』」や、「バスボイコット」、「セルマの行進」、「フリーダムライダーズ」、「リトルロックセントラル HS」など当時のニュース資料などが資料として教室に持ち込まれることが予想される。教科書の枠を超えて、歴史の実像に政治レベルからだけでなく、社会史レベル、個人の思いにまでおよびレベルにまで踏み込んだ学習内容となっている。

次にこうした IL 州スタンダードや SSPD、そして SSAF といった歴史的思考力の育成を重視する社会科カリキュラムをもったイリノイ州において、どのように歴史の教員が養成されているのかについてみていく。

第3節 イリノイ州の教員養成系大学における歴史教育コース

3-1 歴史教育コースの概要

イリノイ州にある教員養成系大学である B 大学にここでは焦点をあてる。B 大学は、19 世紀創立の伝統ある中規模の大学であり、AACTE (American Association of Colleges for Teacher Education) においても、その教師輩出数が全米 10 位に入っていることが記されている。

B 大学の「歴史教育コース I」は中等学校の歴史科教員の養成コースであり、教育実習の事前準備として設定されている。このコースを担当するのは B 大学の歴史学部であり、教員は全員歴史学の教授によって構成されている。歴史学部の中で実施される「歴史教育コース I」は秋と春の Semester でそれぞれ開講されており 3 単位が認定される。学生は、秋か春どちらからの Semester で「歴史教育コース I」を履修すると、次の Semester で「歴史教育コース II」と「教育実習」の単位をとることになる。約 3 か月にわたる教育実習の間、コースを担当する大学の教員は各実習校を訪問したり、また州全体に広がる実習校を地区でまとめ、その地区ごとに実習生を定期的に集め「歴史教育コース II」の授業を行ったりしている。「教育実習」については 10 単位が認定され、実習が終わると教員免許が渡され卒業となる。教員採用試験はなく、教員になるためには大学卒業後、様々な学校を訪れ面接試験を受けることが多い。インナーシティにある学校や評判のよくない学校では、教員不足などから実習生がそのまま実習校先に気に入られる形で採用が決定する場合もある。

3-2 歴史教育コースの目標と内容

ここでは「歴史教育コース I」について、歴史の教員を目指す学生にどのような歴史観や歴史教育方法を教えているのかについて、シラバスや授業への参与観察データをもとに

検証をおこなう。この「歴史教育コースⅠ」は、50分間の授業を週に3回行うことで頻繁に顔を合わせ、様々な学習課題についての確認やクラスメートとの協働での作業を行う。90分の授業を2回行うよりも、頻繁に顔を合わせることで課題に対する意識や教職に対する意識を挙げる狙いがある。「歴史教育コースⅠ」のシラバスにある授業目標は、以下のとおりである。

- コース全体に出てくる言葉にもあるとおり、学生は歴史社会科学の分野において学び教えることの意味に焦点をあて、自分の教育哲学を発展させる
- 学生は「民主的な理想を現実化する (*Realizing the Democratic Ideal*³¹)」のコンセプトを理解するための活動や、歴史的かつ現代の文脈のなかにある多様性について探求する
- クラスのメンバーは内省的／批判的思考のための潜在的な能力を発展させ、書き言葉や話し言葉を通じて考えについてコミュニケーションを効果的に行なう能力を改善させる
- 数回の場面において、学生は授業準備（内容を選択し活動を展開する）や授業を行ない、教えたり学んだりする最初の経験をする
- 学生は歴史社会科学の知識を教育理論や方法学の知識と統合する
- コースにおける読書、議論、経験を通じて、学生は歴史社会科学の授業の政治的、哲学的、専門的な構成要素について、その複雑で多様な本質性を探究する
- 学生は次の3つの基本的な原理「歴史社会科学教授のための基礎的知識」を習得することで、将来の教育活動へのポジティブなインパクトを得る準備に入る（1. 生徒の学習を支援するものについて思考しや内省すること、2. 歴史や社会科学の知識を持つこと、歴史－社会科学を効果的に教える様々な教授法を駆使すること）

目的にもあるが、コースを履修する学生に対して、歴史を社会科学として認識させており、「政治的、哲学的、専門的な構成要素」から歴史を捉えるように示唆している。さらに、学生に対して要求するスキルや能力としては、「内省的／批判的思考」や「コミュニケーション力」を重視していることがわかる。

このコースでは、常にテキストを読み、これについて議論することが要求され、クラスのメンバーと意見を交換する活動が組み込まれている。特にメインとなるテキストがローエン（James W. Loewen）の *Lies My Teacher Told Me*（邦訳名『アメリカの歴史教科書

³¹ B大学の教員養成における教師の資質を図る指標である。文化的な多様性や個々人の多様性に対する敏感さ、性格や能力として他者との効果的な協働、個人や専門性や公共のための真摯な取り組み、全ての年齢の学習者や障がいをもつ成人や子どもの尊重といった倫理的側面や、深い知識と一般教養をもち、多様な学習者への理解や適切な指導力の保持などの知的側面が記されている。

問題—先生が教えた嘘』富田寅男訳) (Loewen, 1995, 2007)とハワード・ジン(Howard Zinn)の *Pledging Allegiance* (Zinn 2007) であり、これらのテキストを使う際はクラスにおいてその内容を議論する形で授業が行なわれている。ローエンの本で45回の授業において8時間分、ハワード・ジンの本では4時間分を使って授業および議論が行なわれる。特に、ローエンの著書では、学校の合衆国史教科書において英雄視される人々の反社会的な側面や残酷なふるまいを描き、学校教科書では合衆国政府や社会進歩のイメージが肯定的な言葉で彩られることで現実の問題を見えにくくしていることが記されている。

また、コースでは教室における活動だけではなく地域で活躍した人物について学ぶために、墓地を歩き様々な時代の、多様な社会的文化的な背景を持つ人物について探求する。これは、地域社会の行事と連携して行なわれるものであり、毎年墓地では当時の服装をし、実際に生きていた当時の人々になりきった俳優が現れ、彼らの日常や思いをつづった様々な話を聞くことができる。歴史を社会史から捉えた活動であるといえる。

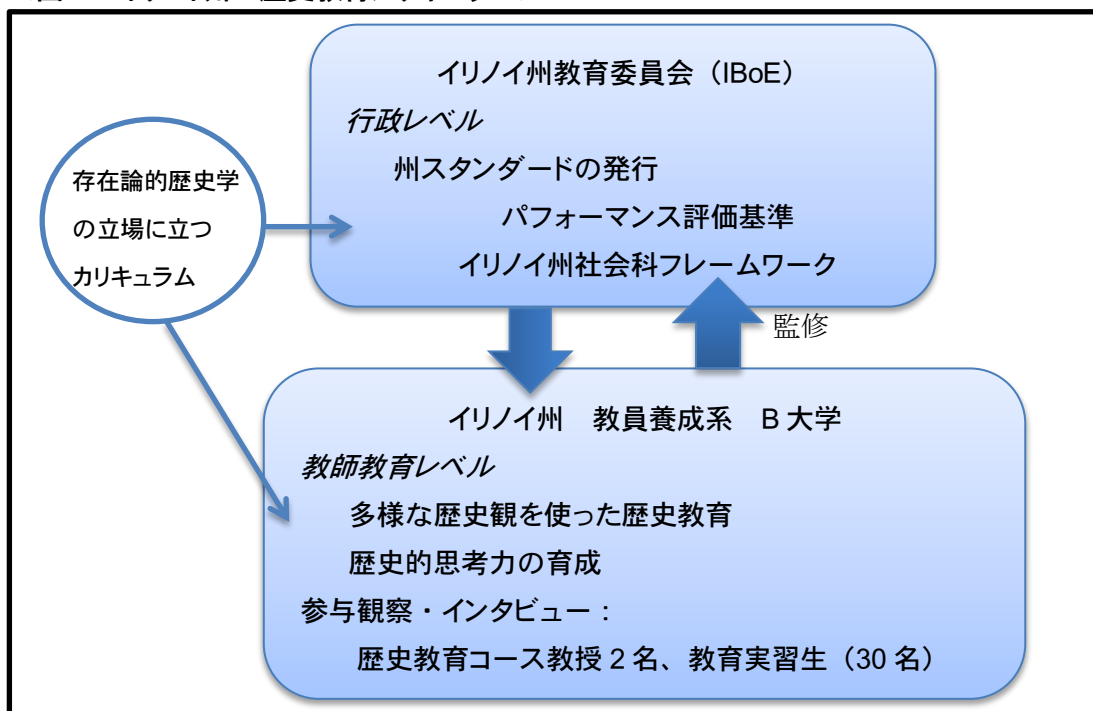
その他にも、優秀な歴史教師として受賞を受けた教師をゲストスピーカーとして呼んで話を聞いたり議論をしたりする活動もある。その話の中でこの教師は、3つの写真を使い歴史教育の意味について学生に考えさせる作業を毎回行っている。一つは自転車の写真、そして太陽が水平線の上にある草原の写真、そして玄関のドアが一部開いている家の写真である。この作業に正解はなく、常に学生に歴史教育とは何か自問自答させ、また写真から解釈を自分の視点から行なわせようとするものであった。そして歴史における第一次史料、第二次資料、そして第三次史料の意味について記されたプリントが配られ、それらの資料が持つ意味と、歴史教育の場面で資料を選定する際の注意点についての講義が行なわれた。そしてこのゲストスピーカーの講義が終わると、テーマが与えられ、学生はそれぞれのテーマから歴史の模擬授業を行なうことになる。テーマは以下のようなものがある。

- 第一次資料
- 文学／音楽
- テレビと社会／最近の出来事
- アート／建築
- オーラルヒストリー／地域の歴史
- 政治漫画
- チャート／グラフ／グラフィック・ヴィジュアル素材
- 遺物／ゲーム
- シミュレーション／ロールプレイ／ディベート
- フィルム／テクノロジー
- 地図／フィールドトリップ
- 評価、プロジェクトと作文

講義の内容から見えてくるのは、先に挙げた IL 州スタンダードの学習内容や社会科パフォーマンス評価基準（SSPD）や社会科評価フレームワーク（SSAF）の内容にリンクしているという共通性である。例えば<表 10>にあるように社会科の歴史スタンダードの到達目標には、政治・経済・社会・環境の各分野からの理解が挙げられており、まさに B 大学における歴史教育コースが求める「歴史－社会科学の分野において学び教えることの意味に焦点をあて、自分の教育哲学を発展させる」という目標に一致している。歴史教育コースで配布されるプリントには、多様な民族の文化や世界を席卷するアメリカ文化やアメリカ経済、そして戦時中の政府史料などがあり、こうしたものをいかに歴史教育に使っていくのかについての議論が行なわれている。その他にも、SSPD が示す活動<表 13>にもあるように、歴史的な出来事についての解釈を行なうための「第一次資料」について、その選択から使用について学ぶ機会を与え、実際に授業において以下に使用していくかを学生自身に実践させている。こうした機会を与えられることは、仮に学生自身が K-12 レベルの歴史教育において歴史的思考力を育成するための授業を受けてこなかったとしても、具体的な方法や手順を丁寧に指導することによって、教育実習活動に置いてその実践を行ないやすくさせる効果があるだろう。

ニューヨーク州では、州スタンダードは存在論的歴史学に立った歴史的思考力を育成する歴史教育を目指しているにもかかわらず、コアカリキュラムや標準テスト、歴史教育の実践は、客観主義の伝統的な歴史学、つまり認識論的歴史学に立った歴史教育が行なわれていた。一方イリノイ州では、<図 10>のように州発行の歴史スタンダードやカリキュラム、大学における歴史教育にはディシプリン・ギャップは存在しないことが分かった。

<図10 イリノイ州の歴史教育カリキュラム>



第4節 イリノイ州の歴史教育がめざすもの

歴史的思考力の育成を枠組みとして、イリノイ州の歴史科目における州の学習スタンダード、および大学における歴史教育を考察した。

スタンダードそのものには大きな歴史学習の枠組みが示されるにとどめられ、ナショナル・スタンダードに見られる歴史的思考力の定義やワインバーグの定義に見られるような、地域や時代などが大きく異なる人々の資料として具体的な歴史的資料の提示はないものの、評価基準である SSPD や評価フレームワークの SSAF には、具体的な歴史的思考力の育成のための指標が示され、その中にはナショナル・スタンダードやワインバーグと同様の考えが示されていた。

州の学習スタンダードに見られる大きな枠組みのみが示されるという様相は、1990年代の歴史スタンダード論争後のナショナル・スタンダードに類似している。1994年度版のナショナル・スタンダードが事例として差し込んでいたネイティブ・アメリカンや移民の逸話や、底辺の人々の暮らしを示す日記などの歴史資料といった提示は、大きな歴史論争を生んだ原因となった。イリノイ州の学習スタンダードも歴史の流れの中で、大きな枠組みともいえる主要な歴史的な転換点や、出来事、時代を挙げ、その社会や経済や環境への影響を考え説明することを活動の目標としている。歴史記述の内容が具体的に提示された学習スタンダードでは、異なるエスニック集団によっては受け入れがたいものになる可能性が考えられる。実際に、学区の反対が根強く、アイオワ州では州スタンダードの策定が不可能となっている。学習すべき内容に踏み込まず、獲得すべき能力や枠組みを提示することで、学習スタンダードは受け入れられる形を形成させていた。さらに、歴史的思考力の育成は、歴史解釈について理解を深める活動として、スタンダードに盛り込まれていることは SSPD や SSAF の考察から明らかとなった。イリノイ州の州スタンダードはそうした歴史スタンダード論争の対立を考慮にいれ、作成されたものといえるだろう。

イリノイ州の学習スタンダードが目指す歴史的思考力は、多様な立場や人々にとってその多様性の数だけ彼らの解釈があるとするワインバーグの考え方とほぼ同じものであった。さらに、高校レベルにおいては、様々な社会的集団やマイノリティを記載し、異なる見方を比較する作業を入れ、歴史家同様の活動を生徒に期待する評価基準は、教科書の枠組みを超え、多様な歴史資料にあたり、これを批判的に考察し再解釈を行わせるといった大学における歴史教育をも想起させる高度なものである。こうした指導の指針を提示し、また大学における歴史教育においてもその教育方法を教授することで、イリノイ州ではより具体的な形で歴史的思考力を伸ばす歴史教育が行われようとしていることが明らかである。

第4章 歴史教育におけるディシプリン・ギャップ

—イリノイ州の教育実習生の事例—

第3章では、イリノイ州において発行されているIL州スタンダードや本章では、社会科パフォーマンス評価基準（SSPD）、社会科評価フレームワーク（SSAF）について、これらが歴史的思考力の育成を重視するカリキュラムであることを明らかにした。さらに、イリノイ州の歴史教育カリキュラムを背景に、歴史教育がどのように行われているのか同州にある教員養成系大学における歴史科教員の養成コースについても、調査及び分析をおこなった。その結果、イリノイ州では歴史的思考力の育成を図るため行政レベルから教師教育レベルまで一貫して同じディシプリンのもと歴史教育の取り組みが行われていることが分かった。

本章では、イリノイ州の教員養成系大学であるB大学の歴史教育コースに在籍する学生に着目する。そして、大学における歴史教育の方法や内容と実習先の歴史教育との間にあるディシプリン・ギャップ（Disciplinary Gap）に対して実習生がどのように感じ、対処しているのかを注目し、このギャップが何に起因するか調査を通じて明らかにした。

第1節 イリノイ州B大学における歴史科教員養成コース

1-1 調査対象者の選定と調査方法

被験者となる学生らは、将来中等教育機関において歴史科教師になることを目指しており、2009年9月から2010年5月にかけて歴史教育コースを選択し、2つのセメスターを通じて教育実習準備と教育実習を行っている。学生は全員、最終学年4年生であった。また、学生から得られたデータを検証するために、教育実習生を受け入れる実習生受け入れ機関の協力教師（Cooperating Teacher）、教育実習期間中に教育実習生を補佐する指導教官（University Supervisor）にも協力を依頼し、インタビューやオンラインサーベイの調査を行っている。

オンラインサーベイはコースを履修する学生30人、大学の指導教官12人に対して行い、学生には教育実習前と後に、大学の指導教官には教育実習後に実施した。参加依頼は調査目的や方法を知らせたうえで教育実習前に口頭で行い、大学のコースを担当するエレナ准教授を通じて、そのアクセス方法をメールアドレスにて直接学生や指導教官に送った。学生からの有効回答数は、教育実習前が20人、実習後が7人、大学の指導教官からが11人であった。学生からの実習後の回答についてはサンプル数が少ないため、今回の分析では参考としてのみ一部言及するにとどめた。オンラインサーベイは、被験者のプライバシー

一の保護の観点から無記名による回答とし、サーベイへのアクセスに特別なログインなどは設定してはいない。

インタビュー調査では B 大学のコースを履修する学生から 2 名、B 大学付属高校（実習校）の協力教師から 1 名を選んだ。学生の被験者らとは、B 大学において参与観察を行ったため、非公式ではあるがディスカッションを通じて話を聞く機会を得ている。また、実習生の受け入れ機関の社会科の協力教師(1名)は、終身雇用（tenure）資格をもち、また B 大学の出身者でもあるため、その歴史教育のコースの指導内容やディシプリン・ギャップについても認識を持っている。

調査の実施にあたり大学や調査対象校から正式な許可（IRB）を受け、被験者のプライバシー保護のために、学生の被験者にはグレゴリーとブライアン、歴史教育コースを担当する教授にはエレナ、協力教師にはロジャーという仮名を使っている。

学生へのインタビューはディシプリン・ギャップをとらえるために、K-12 までの学校教育で受けてきた歴史科の授業スタイルや合衆国史の描かれ方と、理想とする歴史教育の指導方法や方向性についての意見、さらにそれを遂行するための自由度をどのようにとらえているのか 11 項目からなる質問³²を行った。協力教師へのインタビューへも同様にディシプリン・ギャップについての考えを知るために、教師自身の K-12 や大学のコースで学んできた合衆国史の描かれ方や授業スタイル、そして従来の客観的な歴史観とは異なる歴史観を職に就いてからの指導に採用しているのか、またどの程度自由があるのかについて 8 項

³² 実習生へのインタビューの質問項目は以下の通りである。

- 1.What do you remember about the way social studies was taught to you when you were in school?
- 2.Where did her/his lessons come from?
- 3.Please describe social studies home work in high school.
- 4.What is the big difference between history which you've learned high school and that in college?
- 5.How will you develop a teaching plan and teach history for pre-service teaching?
- 6.What is your idealistic instruction for history education? Please give me an example of your instruction.
- 7.When you have your own classroom, what will help you become a better teacher?
- 8.Please describe what and when you will teach social studies when you have your own classroom.
- 9.How do you address the new historical perspective in the classroom?
- 10 How do you think academic freedom on pre-service teaching in high school?
- 11 How do you think to teacher about controversial issue or topic for high school student?

目からなる質問³³を行った。インタビューの質問項目については、被験者とは異なる 2 名の現役教師やエレーナ教授やほかに質的調査技法を担当する大学教授らと本調査の目的をもとに精査した。各インタビューは個別に空き教室にて 30 分程度で行った。被験者とは教室での参与観察や雑談を通じての面識があるためリラックスした雰囲気の中で行われ、それぞれのインタビューは被験者の了承のもと IC 録音を行った。インタビュー後や授業観察などの間に行われたインフォーマルなインタビューは、メモをとり、これもデータとして記録している。また、コースの授業観察は、2009 年 8 月より 12 月にかけて行い、配布プリントをデータとして収集し、また学生と教授とのやり取りなどをメモに取った。授業は週 2 回それぞれ 70 分で行われ、観察スタイルは、メリアム (Merriam, 1998) が定義する「調査者が被験者グループに知られ、また参加者としての役割も期待されている」という参与観察の形をとった。実際に、グループ活動や討論の際は、討論に参加し意見を述べることもあった。また、被験者全員には調査への協力を依頼し同意をとるために、本研究の目的を事前に被験者に知らせている。

1-2 調査で得られたデータとその分析

学生と協力教師へのインタビュー、大学における実習前コースにおける参与観察データ、また大学の指導教官のオンラインサーベイの自由記述の回答から得たデータは、それぞれ質的データとして分析を行った。まず、インタビュー・データは IC レコーダーから書きおこしを行い、関与観察のデータとともに、パットン (Patton, 2002) のコーディング手法を用いて、データ中に見られる情報の種類や、回答に現れる問題点、葛藤などのカテゴリーに統合および分別を繰り返し、その結果として 3 つのテーマを浮かび上がらせた (Patton, 2002, p.465-466)。

質的データから得られたテーマの一つ目が、K-12 レベルにおける「伝統的歴史教育の経験と新しい歴史教育の芽生え」である。ここでは従来からの伝統的な歴史教育の体験の他に、先行研究にはなかった新しい形の歴史教育の体験が学生の中にあることがわかった。

³³ 担当教師へのインタビューの質問項目は以下の通りである。

1. What do you remember about the way social studies was taught to you when you were college student?
2. What is the big difference between history which you've learned high school and that in college?
3. Once you are teaching full time, what would be the advantage of your implementing teaching pedagogy taught in college course in your classroom?
4. What is the element to distort your implementing teaching pedagogy in classroom?
5. How will you develop a teaching plan and teach history for pre-service teaching?
6. When you have your own classroom, what will help you become a better teacher?
7. How do you think academic freedom on pre-service teaching in high school?
8. How do you think to teacher about controversial issue or topic for high school student?

そして二つ目が、先行研究にもあった「教育実習生を取り巻く環境」である。参与観察や関係者への聞き取りのデータから、被験者である学生の置かれた環境が先行研究のそれとは異なる状況にあることが明らかになった。

最後に導き出したテーマは、本研究の目的であるディシプリン・ギャップが生じる大きな要因として考えられるもの、つまり教育実習生の持つ葛藤であり、またその背景でもある。ここでは、そのテーマである「生徒・保護者・学校事務・学校区とのトラブル：教科書とは異なり論争中の問題など含む歴史観を扱うことへの不安感」を、その裏付けとして異なる設定での調査を行った先行研究や大学の指導教員からのオンラインサーベイのデータから検証した。

データ分析において、学生や協力教師らからの得られた質的データを検証するために、コースを履修するその他の学生や大学の指導教官を対象に収集した量的・質的データを使用し、その分析の精度を高めた。さらにインタビューから浮かび上がってきたことをテーマに絞り込み得られた分析結果については、後日インタビュー被験者に読んでもらい話し合いながら確認を行った。

第2節 伝統的歴史教育の経験と新しい歴史教育の芽生え

2-1 先行研究「伝統的な教育方法への慣れ」

スレイカー (Slaker) は、教職課程を履修する学生にとって、K-12 期間や大学の講義を長期にわたって経験することで、その指導方法や知識が適切な教育スタイルの概念として支配的な位置を占めていることを論じ(Slaker 1998, P.486)、「客観的な認識論に基づく歴史の知識をもった歴史の教師や教授の授業を受けることで歴史的な知識は解釈よりも受け取るものとして経験することになる。」さらには、そうした長期にわたる授業観察は教育実習生にとって身にしみついた教育活動として離れがたいものになっていると述べている (Slaker 1998, P.491)。

こうした教育実習生にとって、当然のものとなっている伝統的な歴史教育観に対して、大学では修正主義者のニューヒストリーや新社会文化史といった歴史観をどう歴史教育実践にいかに関与していくかを探っている。実際に、本研究でも学生の中にそのような歴史観が重要であるという認識は広まっており、被験者の一人も「一斉授業の甚に引かからないようにしたい」ことを語っている。しかしながら、大学の歴史教育コースが行うそうした取り組みにも、また多くの学生たちが修正主義者の歴史観や批判的な思考の必要性を認識しているにも関わらず、伝統的な授業スタイルや客観主義的な歴史観に回帰するといったことが起こっている。

イエガーとデイヴィス (Yeager & Davis) はこの点に注目し、学生が K-12 期間中に受けてきた授業と教育実習での実践との関連性について論じた (Yeager & Davis 1995)。その研究では 3 人の教育実習を行う被験者たちが「教育実習の過程において、歴史の How を知る

側面を省略したことを認めた(P.4)」と記している。そして高校や大学で学んだことや教えられたことから大きな影響を受けていたことを発見している。そうした教育実習生の直面する数多くの事態について、ドイルとポNDER (Doyle & Ponder) は、時間的制限、講義形式の授業への慣れと準備への気安さ、生徒や担任教師(cooperating teachers)からの期待やプレッシャー、そして解釈を行う歴史の授業を行うことへの知識不足といった事柄を挙げ、これらを「実践的価値観(practically ethic)」と呼んでいる。

2-2 新しい歴史教育の浸透と学生の変化

スレーカーは、教育実習生が伝統的な講義スタイルに後退する要因として、K-12 から大学にいたるまで伝統的な講義を長期にわたって経験することによる慣れを挙げ、彼らには伝統的な指導方法や指導内容がもっとも適切な教育スタイルとして支配的な位置を占めていると結論付けている(Slekar 1998)。特に歴史教育については、「客観的な認識論に基づく歴史の知識をもった歴史科教師や大学教授の授業を受けることで、歴史的な知識は解釈よりも受け取るものとして経験することになる(Slekar 1998,p.486)」と述べており、実際にスレーカーの行った調査では、学生が客観主義とは異なるタイプの授業をしたいと思っているものの、「授業方法がわからない」「見てみたい」と答える姿が描かれていた(Slekar, p.499-500)。イエガーとデイビス(Yeager & Davis,1995)もまた学生が K-12 において受けてきた授業と教育実習での実践との関連性について研究し、3人の教育実習を行う被験者たちから得たデータが、高校や大学での学習からの多大な影響を裏付けるものになっていると結論づけている。

<表16 K-12レベルで受けてきた授業スタイル(学生対象サーベイ)>

項目	回答		
一斉授業	ほぼ毎回 75% (15)	ときどき 25% (5)	ほぼ無 0% (0)
対話形式	ほぼ毎回 60% (12)	ときどき 35% (7)	ほぼ無 5% (1)
選択テストの実施	ほぼ毎回 60% (12)	ときどき 35% (7)	ほぼ無 5% (1)
論文テストの実施	ほぼ毎回 15% (3)	ときどき 55% (11)	ほぼ無 30% (6)
プロジェクトや発表	ほぼ毎回 25% (5)	ときどき 40% (8)	ほぼ無 35% (1)
グループ作業や討議	ほぼ毎回 26% (5)	ときどき 58% (11)	ほぼ無 16% (3)

※表中にある () 内の数字は回答者数を示している

<表17 K-12レベルの授業で使用してきた教材(学生対象サーベイ)>

項目	回答		
教科書	ほぼ毎回 100% (20)	ときどき 0% (0)	ほぼ無 0% (0)
ワークシート	ほぼ毎回 75% (15)	ときどき 20% (4)	ほぼ無 5% (1)
第一次資料	ほぼ毎回 21% (4)	ときどき 53% (10)	ほぼ無 26% (5)
インターネット情報	ほぼ毎回 26% (5)	ときどき 26% (5)	ほぼ無 48% (9)
教科書以外の本	ほぼ毎回 32% (6)	ときどき 32% (6)	ほぼ無 36% (7)

※表中にある () 内の数字は回答者数を示している

このように先行研究は、教育実習に向かう学生たちにとって K-12 レベルの学校教育において繰り返し受けてきた伝統的な歴史教育が授業観に多大な影響を及ぼしていることを論じてきた。確かに、本調査で得た学生被験者へのサーベイ結果（表 16・表 17）からも、教科書やワークシート（教科書にある重要語句の穴埋め問題や内容理解のための問題など）がほぼ毎回の授業で使われ、授業形式も一斉授業の形で質疑などの対話を入るものであったことがわかる。

インタビュー調査の被験者である学生の二人も、彼らが受けた高校での必修コースの歴史の授業は教師主導であり教科書の内容理解が中心の伝統的なものであったと回答している。

教科書を使って先生はそれをコピーするだけで、授業内容や情報はそれから来ていた。ただ章ごとに教科書を読んで情報を知るためにそれを復習する、先生が何を話そうと教科書以外に何の本を読もうと教科書が歴史であり事実でありそれを超えることはできない。（グレゴリー：学生）

社会科が教えてくれたこと、言うならばそれはいつも講義形式で、僕が取った必修コースは、年代順でワークシートを使い、教科書を読み教科書にある答えをもとにそのシートの質問に答えていく、重要なことが太字になっている。こうしたクラスはほとんどレポートなどなかった。（ブライアン：学生）

グレゴリーは、K-12 レベルの歴史教育と大学レベルの歴史コースとの違いを、「大学では、突然解釈することへの道が開けた。歴史はただ石に刻まれたような事実を並べたものではないことを学んだ」と説明している。インタビュー当初、高校と大学の歴史教育の間にあるディシプリン・ギャップを 2 人とも経験し、スレーカーの先行研究のように K-12 レベルでは解釈し議論するような歴史教育の経験がなかったかのように回答した。しかし、次に印象に残る歴史教育について尋ねたところ、二人の学生の被験者から、ともに高校のジュニア（11 年生）からシニア（12 年生）にかけて履修した選択コースの社会科において、教科書とは異なる内容の教材や資料を使う授業を受けてきたことを語った。

スレーカーの先行研究が行われた 1990 年代からすでに 10 年以上の年月が経過し、この 10 年間にヴァンスレッドライド、ワインバーグ（Wineburg）ら歴史教育研究者によって客観主義的歴史観や伝統的な歴史教育の方法論への疑問や批判が繰り返され（Fallace & Neem, 2005）、ナショナル・スタンダード（National Center for History in the Schools, 1996, p.59-72）や全米各地の州スタンダードにおいて批判的思考力や歴史的思考力の育成が提唱されてきた。その結果、2000 年代には批判的思考力や歴史的思考力の重要性が大学内だけでなく、中等教育段階の教師の間でも認知が広まっていることが、二人の被験者の経験、つまり伝統的な授業スタイルとは異なる歴史教育の実践にも示されている。

例えば、被験者のブライアンは、「ナチスドイツとソビエトロシア」と「第一次世界大

戦と第二次世界大戦」について学ぶ歴史教科の選択コースをとり、教科書とは異なる歴史の記述との出会いや、疑問をもって調査するといった授業スタイル、暗記型ではないタイプの宿題について語った。そのコースは、従来の合衆国史観とは大きく異なるハワード・ジン（Howard Zinn）の *People's history in United States*（『アメリカ合衆国人民の歴史³⁴』）を使用し、第一次・第二次史料から従来の教科書や歴史への視点に疑問を投げかけるものであったという。また、被験者のグレゴリーの回答にも、選択コースでは歴史内容を歴史の登場人物の生活から理解するのではなく、生徒自身の目線や生活から理解するといった教育方法がとられ、従来の歴史観にはない日常生活レベルの視点が導入されていたことがわかった。

サーベイ結果（表16・表17）においても、学生は K-12 レベルの歴史教育の経験において、普段から「ほぼ毎回」もしくは「ときどき」論文テスト・プロジェクト・発表・グループ作業・討議といった授業スタイルをとる歴史教育を経験し、使用教材も第一次資料・インターネット情報・教科書以外の本・動画資料（映画など）を使った経験があると回答した学生の数が「経験無」と回答した学生の数を上回っていることがわかる。また表18のサーベイ結果からも、学生の中には教科書とは異なる歴史観についての知見を K-12 レベルで得る機会があったことを示すデータも出ており、将来的に授業でこうした歴史観をもった授業を実践したいと考える学生もいることがわかる。これは、インタビュー被験者のグレゴリーやブライアンのように従来の伝統的な歴史教育とは異なる形の教育を経験してきた学生が存在することを示している。

＜表18 *Lies My Teacher Told Me* についての見識と考え(学生対象サーベイ)＞

項目	回答		
本同様の知識を前から知っていたか	はい 81% (13)	いいえ 19% (3)	
どこで得た知識だったか(複数回答)	K-12 レベルの授業	71% (10)	
	大学における講義	71% (10)	
	テレビ・本	71% (10)	
	家庭や友人との会話	50% (7)	
ローエンの本への考え	賛成 100% (16)	反対 0% (0)	
ローエンの本を授業で使用する	はい 62% (10)	いいえ 12% (2)	わからない 25% (4)

※表中にある（ ）内の数字は回答者数を示している

選択コースの歴史の授業を受けたグレゴリーやブライアンにとって、その経験は彼らの目指す歴史教育への考えに結びつくものだった。グレゴリーはその時の教師を「たぶん自分がモデルにしたい一番の教師」だと言及し、ブライアンは教師の豊富な知識量を目の前にし、選択したクラスにおいて従来の教科書の歴史とは異なる視点を得ることができたと答えた。90年代に行われたスレーカー(Slekar 1998) や イエガーとデイビス(Yeager &

³⁴ 日本語版 猿谷要監修、富田寅男、平野孝、油井大三郎訳『民衆のアメリカ史—1492年から現代まで(上巻・下巻)—』明石書店

Davis 1995)の研究とは異なり、学生らのなかには第一次資料や異なる歴史観を使った歴史教育を経験し、それを実践しようとするものが現れていることが分かる。本調査の結果は、歴史的思考力を育成する歴史教育からの後退や従来の客観的歴史観や伝統的な歴史教育への回帰の要因を、教育実習生の K-12 レベルにおける伝統的歴史教育への慣れや、異なる歴史観を用いるような教育実践が未経験であることに求められなくなっていることを示している。実際に被験者の学生は、目指す歴史教育について具体的に次のように語った。

毎回の授業ごとに一つアクティビティを入れることは、その年齢の生徒を動かすのに必要なこと。議論もその中のベストなやり方で一番重要だ。そこで子どもたちは他人の意見を知ることにもなる。(グレゴリー：学生)

僕の理想ともいえる授業は、本当は生徒同士が教えあうこと。僕はもっと生徒に自分自身で考えさせたい。ただ受け取るだけというようにはしたくない。(ブライアン：学生)

授業で知識を教えるだけでなく、生徒自身が能動的に歴史について議論を行うといった歴史的思考を育成する教育方法への志向が回答に現れており、先行研究の示すような学生の伝統的な歴史教育以外の教育への知見不足というのはこの両被験者にはあてはまらない。

第3節 教育実習生を取り巻く環境

3-1 先行研究「学校現場の多忙な環境と教師の思い込み」

ヴァン・ホーヴァーとイエガーの研究(Van Hover & Yeager 2004)は、歴史的思考を取り入れた授業方法を敬遠する原因について、その阻害要因や環境を 3 人の新任教師への調査によって明らかにしている。即ち新任教師は「多くの担当授業、さまざまな準備、「理想的」とは程遠いクラス、授業外に課せられる指導、少ない教科資料、皆無に近い大学からの支援、思想に関する課題、専門性による孤立、不適切な給与、保護者からの高い期待、教育行政からの支援不足、日常の仕事やその手続きに関する知識不足、そして彼らの教育期待と現実の教室との間にあるギャップ」に直面している (Van Hover & Yeager, 2004, p.10)。

ヴァン・ホーヴァーとイエガーの研究に現れる 3 人の被験者たちは、それぞれの学校やクラス的环境は違っていてもそれぞれ講義中心の歴史教育に依拠していることがわかった。例えば、ある教師は AP (Advanced Placement) のクラスの優秀な生徒たちを指導しているが、生徒は歴史的思考をする能力を持っており、第一次資料を用い歴史的解釈する授業をすることが可能であると考えながらも、AP テストのための準備に迫られることでそのための時間に拘束されていると答え、一方で通常の歴史のクラスでは生徒の能力不足で歴史的思考を用いた授業は適切ではないと教師自身が考えていた。またインナーシティに位置する高

校で歴史教育にあたっている教師は、生徒の低レベルの精神的な成熟度が、歴史的思考を用いた歴史教育を行う上でバリアになっていると答えている。調査の結果、3人の新任教師たちは、「講義方式の授業は、内容を紹介する上で最も効率的なものであり、出来事を事実として覚えることが最重要な評価として(Van Hover & Yeager, 2004, P.14)」利用していることを明らかにしている。また、90年代からナショナル・スタンダード、州スタンダード、ハイステークステストは強調され、教科書の全内容をカバーすることが教師への大きなプレッシャーとなっており、こうした状況が新任教師や教育実習生に対して、ニューヒストリーなどを使った歴史教育の実践を敬遠させてきた原因であると研究者らは論じている(Barton & Levstik, 2003; VanSledright, 2000; McGuire, 1996)。

3-2 大学からの指導教官 (University Supervisor) による支援体制

ヴァン・ホーヴァーとイエガー (Van Hover & Yeager, 2004)は、新任教師が伝統的な授業スタイルに回帰する要因は教師を取り巻く環境にあるとその研究の中で述べている。ここでは「多くの担当授業、様々な準備、「理想的」とは程遠いクラス、授業外に課せられる指導、少ない教科資料、皆無に近い大学からの支援、思想に関する課題、専門性による孤立、不適切な給与、保護者からの高い期待、教育行政からの支援不足、日常の仕事やその手続きに関する知識不足、そして彼らの教育期待と現実の教室との間にあるギャップ(2004, p. 10)」という問題が要因として挙げられていた。彼らの研究の被験者である3人の新任教師は、歴史的思考を用いた授業がどんなクラスにおいても実施が不可能であるという否定的な回答を寄せている。その回答の理由として、ある教師は時間不足を、さらに他の教師は生徒の学力不足や精神的未熟さを挙げ³⁵、また3人の新任教師全員が教科書の内容をすべてカバーするよう学校や生徒からプレッシャーがかけていること、支援が得られず孤立していることを語っている。結果として、新任教師たちは「講義方式の授業こそが内容を紹介する上で最も効率的なものであり、出来事の暗記を最重要な評価(p.14)」としていることが明らかとなった。こうした教師を取り巻く状況もまた、新任教師や教育実習生が大学で学んだはずの多様な歴史観を持ち、歴史的思考を育成する歴史教育の実践を敬遠させる要因となってきた (Barton & Levstik, 2003; VanSledright, 2000; McGuire, 1996)。

³⁵ AP (Advanced Placement) のクラスを担当する教師は、その優秀な生徒たちは歴史的思考力を持っており第一次資料を用い歴史的解釈をする授業実践が可能だが、AP テスト(高校でのカリキュラムの範囲を超えて出題され、一定の基準をクリアすると大学における単位が認められることになる)のための準備に追われ実践する時間がないと答えた。必修の歴史コースを担当する教師は、生徒の能力が歴史的思考を用いた授業には不足で適切ではないと考えていた。またインナーシティに位置する高校で歴史教育にあたっている教師は、生徒が精神的に未成熟であり歴史的思考を用いた歴史教育を行う上で障害になっていると答えている。

調査を行った B 大学では学生たちが教育実習期間中に孤立しないよう、また実習先の協力教師と話し合いながら授業プランを実践できるように、2~3 人の実習生につき一人ずつ大学の指導教官(University Supervisor)がつくという支援体制が整っている。こうした指導教官らは、高校や中学の元歴史科教師であり、学校区の学校運営者や校長、教師と深いつながりをもっている。実習校での協力教師・校長・保護者との間に立って問題解決にあたり、授業プランの評価やアドバイスをしたり、教育実習中の全体的評価を行ったりするのが大きな役割となっている。エレナ准教授は、大学のコースにおける歴史教育の考えについて定期的にミーティングを持つことによって可能な限り指導教官らと情報共有を図っていることを述べている。本調査でも一人の指導教官と 3 日間行動を共にし、その指導の様子を観察した際、指導教官は 1 週間に一度のペースで担当する実習中の学生のもとを訪れ、授業を参観したり授業後に授業改善のためのアドバイスを与えたりしていた。教育実習生がその授業プランを実践するにあたって、協力教師の指導方法やシラバス、年次計画、学校方針などと折り合わず実践が困難になった場合どうアドバイスするのかサーベイにおいて質問したところ、指導教官らから次のような意見が返ってきた。

- その困難性による。もし実習校の要求が不当なもの、プロらしくないものであれば介入し、また実習生が不当なもの、プロらしくないようなことをしないよう助言するだろう。しかし実習生が反発する学校の要求が実習生にとって不当なもの、プロらしくないものと言い切れるものでなければ実習生に受け入れるよう助言する (W: 指導教官)
- 指摘したいことはどんな学校環境であれ若い教師は同意できないような人々や状況にぶつかることがあることだ。しかしそれは仕事の一つであり、それにどう対処するかを学ぶべき。協力教師との間に立って指導しようとはするだろうが、学校の方針やシラバスなどは大学の指導教官の指導できる範疇を越えている (X: 指導教官)
- 彼らには学校環境の制約の中でその能力をいかんなく発揮する必要があると言いつけさせている。いつも教職教師を尊敬するよう、また彼らが与えてくれる自由の範囲内で最善を尽くしなさいと言っている。実習生が革新的創造的なことができるように支援するだろうが、協力教師と一緒に仕事をしているという事実を尊重すべきだ (Y: 指導教官)
- 少しのことから始めて少しずつ変化させる。その成功性が協力教師に見えたならば、新しいことへの挑戦を喜んで受け入れてくれるだろう。価値があるか成功するかどうか何であれ、実習生にその考えや活動をクラスで挑戦させてくれるかどうか協力教師と話し合うことだ。もし大きな衝突が起こりそうなもの、全く不可能なものならば避け、私のところに来て一緒に更なる方策を話し合うことだ (Z: 指導教官)

指導教官の中には協力校や協力教師との摩擦を避けることを第一に考えている人もいることもあり足並みが揃っていないわけでもないことも確かではあるが、回答からは、学生がその授業プランにおいて新しい試みを始めようとすることに協力的であり、協力教師や学校との間の摩擦を考えながら助言・指導し適切に対処しようとしていることがわかる。また、ディシプリン・ギャップがあったとしても、新しい歴史教育に挑戦しようとする学生に対して積極的に支援していこうとする指導教官の姿も見られる。

協力教師もまた教育実習生の挑戦に対して支援の立場を明らかにしている。インタビューを行った協力教師ロジャーは、自らも高校のみならず大学で受けた歴史学の講義でも客観主義的歴史観に基づく歴史教育を受けてきたこと、大学において異なる視点を持った歴史観や歴史教育に出会った後、新任教師として赴任した学校では教科書や指導スタイルを自由に選択できなかったことを回顧した。そうした経験から、B大学の付属高校における教師の裁量権の大きさに魅力を感じ、また教育実習生が大学から持ち込む教育実践を支援していると答えている。ただ、彼は教育実習生が新しい歴史教育に挑戦することに対して次のように回答した。

教育実習生は単にどうやって教えるかを学んだにすぎない。教える内容自体への理解も、時にはとても限られたものだったりする。アカデミック・フリーダム（訳注：学問的自由）もいいが、同時に教育実習生が理解すべき点は、どこで問題が発生するのか、自分が何をやっているのかわかっていないことだ。それをここでは彼らに知らせている。（ロジャー：協力教師）

つまり、教育実習生が大学で歴史的思考を用いた授業スタイルを学びそれを実践しようとしたとしても、その授業を受ける生徒がそれにどう反応するか、またその反応に対して彼らがどう対処し指導していくかまで含め、問題が発生するかどうか予期するスキルを持ち合わせていないことに言及したものである。協力教師として新しい歴史観や指導方法に挑戦する教育実習生を受け入れ支援し、試行錯誤させることで失敗や成功の要因をつかませようとする姿が見えてくる。ヴァン・ホーヴァーとイエガーの調査に見られるような、歴史的思考を用いた授業がどんなクラスにおいても実施が不可能であるという環境とは異なり、今回の調査対象の教育実習生には完全ではないものの支援や協力を得る機会が与えられていることがわかる。

第4節 実習生の葛藤とディシプリン・ギャップの背景

4-1 先行研究「心地よい保守的な歴史観への回帰」

ジェイムズ（James）が教育実習生に対して行った調査も同様に歴史的思考を用いた授業への取り組みからしり込みさせている同様の状況を浮き彫りにしている。調査は、教育実

習生の興味深いパラドクスを次のように記している。「学生は、自分が生徒だったときに受けた暗記型の歴史教育方法よりも、歴史を探究することにより興味を抱くが、いざ自分が教室で教師として教える立場になると、そのような歴史探究型の方法を採用しない傾向がある。(James, 2008, p.172)」そうした教育実習生の傾向に付いて、ジェイムズは次のような要因を挙げている。経験不足からくる不安感、保護者や同僚や担任教師、そして教育行政官がどう彼らの授業を評価するかといった関心、そして論争中のトピックを扱うことの適切性についての疑問である(P.183)。この研究は、小学校における教育実習に焦点を当てており、中等学校におけるそれとは同じ状況とはいえないものの、教育実習生の語った、教科書から抜き出された「ベストストーリー」を生徒は学ぶべきであるという意見は、ジェイムズによって次のように結論付けられている。こうした意見を持つ「教育実習生や生徒にとって、教科書や標準テストの中心的役割によって承認されることは、彼らを最も心地の良くさせるストーリーであり、このストーリーを保有ことの特権性と（その考えは）つながっている(p.196)。

ヴァン・ホーヴァーとイエガーやジェイムズの研究は教育実習生と新任教師が直面する環境が、彼らに一斉授業中心の授業スタイルや教科書の内容に従わせるものであることを明らかにしている。これらの状況に加えて、両者には歴史的思考を用いた歴史教育に対してタブー視するような偏った考え方や、生徒の第一次資料を使う能力への懐疑という、教師自身の持つ歴史的思考型の授業への考え方がその導入を渋らせていることがうかがえる。教師の中には低学力の生徒や小学生にはそのような歴史教育が不向きであると考え、その能力があるとされる AP クラスにおいては、歴史的思考型の授業をする時間がないと判断している。

4-2 調査から見てきたディシプリン・ギャップの生起要因

先に記した協力教師の回答には、異なる歴史観や様々な資料を教材として使用する際に、何が起こるのかを認識する必要があることが述べられていた。つまり、様々な考え方をもちた生徒や保護者の存在を意識した発言であった。次に指導教官に、従来の歴史教科書とは異なる歴史観を持つローエンの本 *Lies My Teacher Told Me* についての見識や考えを聞いたところ<表 19>のような回答が得られている。

<表19 *Lies My Teacher Told Me* についての大学指導教官の見識や考え>

項目	回答
学生が教科書とは異なる歴史観を持つローエンの本を読んでいることを知っているか	はい 55% (6) いいえ 45% (5)
学生が教育実習においてローエンの本にある論争中の題材や考えを使うことをどう思うか	同意 43% (5) わからない 45% (5) 反対 9% (1)

※表中にある () 内の数字は回答者数を示している

そこでは、約半数の指導教官がローエンの本が大学のテキストとして使用されていることを知らないと答える一方で、11名中4名の指導教官は実習においてローエンの本を使用することへの同意を示した。インフォーマルではあるが、エレナ准教授はB大学の指導教官の間に、歴史教育について意見の相違があること、つまり大学の志向する歴史教育やローエンの本をテキストとして使用することに異なる意見を持つものもあると話している。

こうしたローエンの本に対する指導教官の不揃いな意見を反映してか、学生の被験者であるグレゴリーとブライアンは、当初インタビューにおいて高校における選択コースにおける体験から、理想とする歴史教育実践に意欲を示していたが、ローエンの本に出てくる論争中の問題や異なる歴史観を教育実習で使うことについて意見を求めると、その返答は消極的なものへと一変した。

僕たちはハワード・ジンやローエンを通して歴史教育コースの中で脅かされている。本には内容で教師が解雇されたり罰せられたり、論争中の問題はそれだけ厳しい。僕は頭がおかしくなりそうくらい驚いた。というのも、心の中ではもっと論争中の問題について学んでいこうとしていたから。(グレゴリー：学生)

思うに論争という言葉は(沈黙)、思うに人々は好んで(沈黙)彼らはその言葉を使うとき(沈黙)、僕は基本的にわからない(沈黙)。わからない。その言葉に僕が問題を持っているみたいだ。論争、この言葉を打ち破ってしまいたい(沈黙)僕はそれについてとてもナーバスだ。つまり実際、僕はそれをするのは怖い(沈黙)。どれくらい僕が論争中の問題を教室に持ち込めるかはわからない。ただトラブルに巻き込まれないことを願うだけだ。(中略)いつも観客については考慮に入れておかなければならない。けれど、アフリカ系アメリカ人の生徒を教えるとき、奴隷制をどう教えるかについての考えは持ち合わせていない。僕はわかるとおり白人だから(沈黙)。(ブライアン：学生)

多文化的な内容を盛り込んだ歴史教育に端を発した1990年代のナショナル・スタンダード論争以来、従来のWASP中心の合衆国史観による基礎的知識を教えるべきとする保守派とヴァンズレッドライトらの歴史教育改革との間で繰り返されている(Fallace & Neem, 2005)。教室におけるタブーとされるトピックは、これまでトラブルを招くものとして「中絶、ポルノ、個人や家族の問題、猥褻な言葉、宗教上の信条、性教育、学校行政批判」といったものが挙げられてきた(Evans, Avery & Pederson, 2000, p.297)。しかしこうしたトピック以外にも、全米を巻き込んだ多文化教育への批判以来、教師の間に保守派の保護者や生徒から批判を恐れ、合衆国史にネイティブ・アメリカンやアフリカ系アメリカ人、また移民の視点などを入れることに慎重になったと考えられる。ローエンの本に見られるような歴史観を教育実習で使用することに賛成し支援する指導教官や協力教師も存在しているにもかかわらず、ブライアンやグレゴリーはローエンの本に見られるような異なる歴史

観を教育実習において使用することに対して不安感を持ち葛藤を覚えている。そして、実はその不安感が教育実習生だけのものではないことが、協力教師ロジャーの回答にも見ることができる。

もしその教科書が論争中の内容を扱っていたら、学区は採用しないだろう。彼らだって議論的になりたくないからね。(中略) 事態は極端なまでに否定的なものだし、私たちはそのことについて話さない。もしそれについて教育の現場で話しをしたら、実際トラブルに巻き込まれるだろう。高校教師が恐れることの一つは、自分たちが物事に対する個人的な視点を失っていくことだと思う。誰かの怒りを招くようなことはしたくないからね。(ロジャー：協力教師)

2人の学生とロジャー氏の回答から、それぞれが教育現場で起こりうる生徒や保護者との間のトラブルを強く意識していることがうかがえる。多様な文化や意見が混在する社会において、必修コースの歴史教育において教科書とは異なる歴史観や意見を提示することは、WASP文化をアメリカ文化と信じる一部の保守的な人々にとって受け入れがたいものであることは、ロジャー氏の発言から明らかである。教科書の記述と異なる資料を提示し、一部の保守派の生徒や保護者、学校事務官や学区から批判を受けた場合、その資料や教育方法の正当性を弁明することを求められる。その授業や発言に対して常に責任を負っている教師にとって、州スタンダードがいくら批判的思考力や歴史的思考力の育成を挙げたとしても、トラブルへの不安感が解消されないことがある。周囲からの支援や協力、そして理解がありながらも、このような不安感が実習生や新任教師を伝統的な教科書中心の歴史教育に回帰させていたのである。

ジェームズ (James, 2008)は小学校社会科における教育実習生を対象として調査を行い、彼らが伝統的な歴史教育に固執している姿を目の当たりにしたうえで、子どもには歴史的解釈はできない上、伝統的な歴史観に基づく心地よいストーリーを教えるほうが適切だという実習生の回答を耳にしている。ジェームズは、教育実習中の学生の豹変ぶりを経験不足、保護者や同僚や協力教師からの批判、そして学校事務官によって行われる授業評価のための準備、そして論争中の問題を扱うことの適切かどうかの判断ができないことからなる「複雑に絡んだ不安」にあるのではないかと推測した(p.183,198)。本調査は、学生が逆に新しい歴史教育への挑戦を望む中で不安感との間で葛藤している姿を浮き彫りにし、これを実証できたことになる。

また歴史教育に焦点をあてた研究ではなかったが、ミスコとパターソン(Misco & Patterson)は、教育実習生のもつ学問的自由がどの程度あるのかを明らかにするため、彼らが論争中のトピックを教えられるか、障害は何かを調査している。教育実習生は、学びにおける学問的自由が重要なものであるという認識を示す一方で、論争中のトピックは「他者に不愉快な思いをさせているのではないかという不安」、「報復行為への恐怖」、もし

くは「コントロール不可能な何かを始める不安」を想起させることを明らかにし、教育実習生は保護者、生徒、学校事務官とのトラブルを避けるためにも論争中の問題を授業で扱うことを躊躇するケースが多いことを論じた(Misco & Patterson, 2007, p. 534)。まさに、歴史教育において論争中のトピックはローエンの本にあるような異なる歴史観であり、ミスコとパターソンの研究にあるような不安感や恐怖を感じている。

本研究の調査において、教育実習後学生にサーベイを行ったが 30 名の受講者のうち 7 名のみの回答にとどまった。その回答から結論を出すことは難しいが、7 名の回答者のうち 5 名はアカデミック上の自由や教育方法上の自由を感じていたと回答している。また、2 名が実際にローエンの本を実習で使用し、3 名の学生が使用することは適切であると回答した。この回答者数から一般化することはできないが、確実に数名の学生は教育実習において新しい歴史教育の実践に挑戦することができている。つまり、新しい歴史教育についての体験・知識を持った学生が支援を受けながらディシプリン・ギャップを埋めるような教育実践を行っているのである。大学における教職課程カリキュラムの変化から、ここ十年の間に異なる歴史観を扱うことや歴史的思考力の養成する重要性の認識は広まってきたものの、依然として保守的な人々から批判にさらされたときに弁明できる十分な知識や経験が不足している。噂話のように聞こえてくる生徒や保護者や学校からくるかもしれない苦情や批判への不安感、伝統的な授業スタイルを用い歴史教科書に沿った内容を教える安心感が、ディシプリン・ギャップを生み出す大きな要因になっていることが分かる。

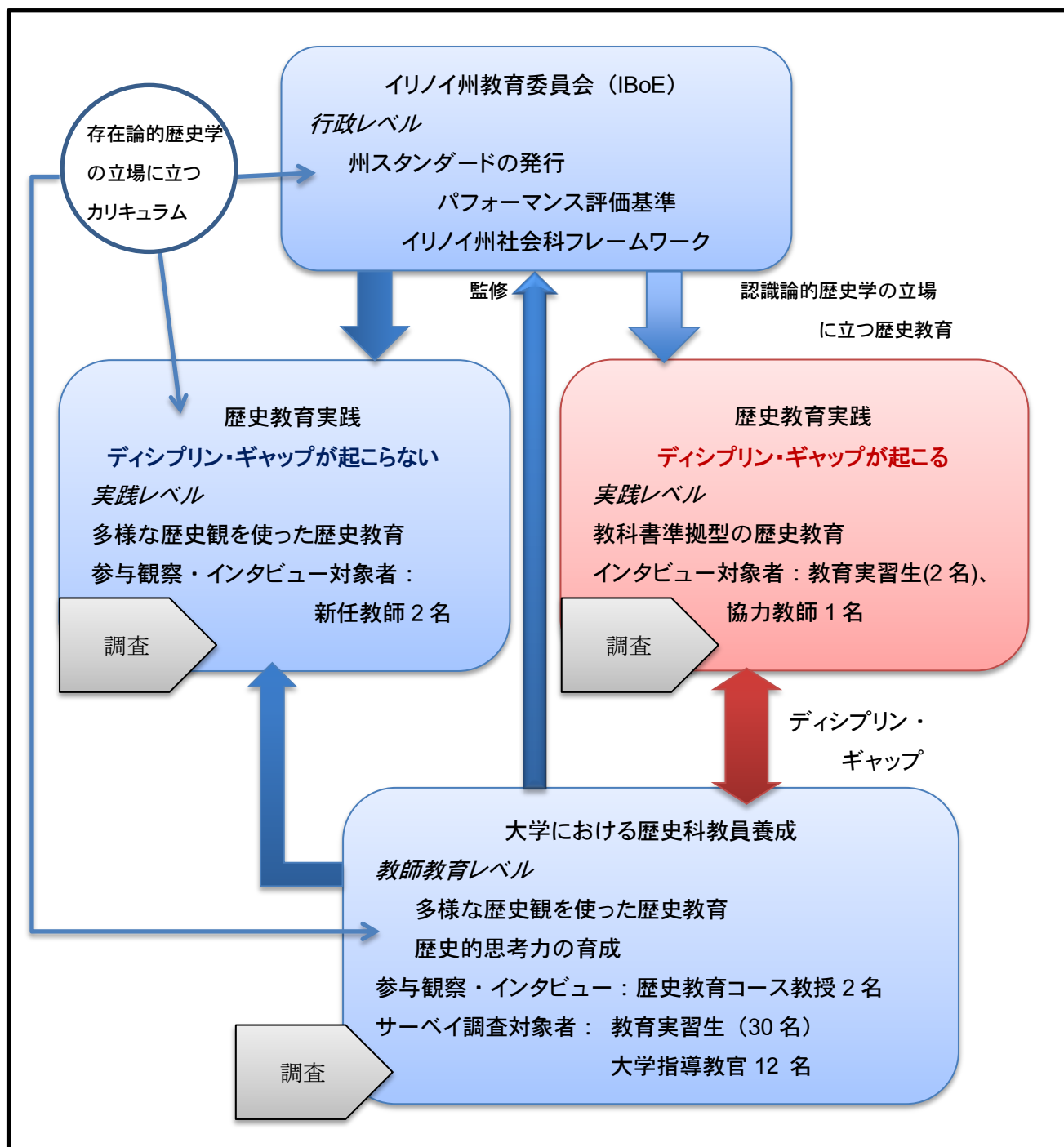
第5節 イリノイ州のディシプリン・ギャップから見えてきた歴史教育改革の課題

今回実施した調査から浮かび上がってきたことは、ディシプリン・ギャップを引き起こす主たる要因は、先行研究が示すように教育実習生が伝統的な歴史教育への慣れきっていること、また歴史的思考力を育成するような歴史教育を体験してこなかったこと、孤立した教育実習環境にいることだけではないということである。むしろ調査から見えてきたことは、多様な人種・民族・宗教に対して非寛容的な保護者や生徒に対して教師がナーバスになっていること、そして従来の歴史教科書とは異なる歴史観を使用する教育への批判が保守派と改革派の論争などを通じて見聞されてきたこと、それらが教師や教育実習生に不安感や恐れを抱かせ、教科書中心の伝統的歴史教育へと回帰させる大きな要因となっていることだった。ディシプリン・ギャップを生み出す問題は、教師や教育実習生の不安を取り除くため、教育実習生を受け入れる学校や教育実習生・教師の間に、批判に対応できるだけの理論的知識の共有や、学問的自由が保障する体制が十分でないことが考えられる。結果として、不安に苛まれる教師や教育実習生は伝統的な講義スタイルや教科書準拠型の授業に回帰せざるを得ない状況となっている。

イリノイ州のケーススタディから明らかになってきたことは<図 1 1>のように行政レベル、大学における歴史科目の教員養成のレベルにおいてはディシプリン・ギャップが起

こっていないにもかかわらず、歴史教育の実践レベルにおいて実習生は、教科書に準拠する歴史教育の方法や歴史観を用いるといったように、認識論的な歴史観に回帰するといった現象であった。本章において調査を行なった教育実習生のインタビューやサーベイ調査から、ディシプリン・ギャップが起きていることとその生起要因について明らかにすることができた。

<図11 イリノイ州の事例から明らかになったディシプリン・ギャップ>



近年、第一次資料を使った授業や生徒の批判的思考能力の育成を奨励する動きは広まりつつあり、一部の社会科教師の自由な裁量のもとに選択コースの中に組み込まれ、生徒の選択の範囲で行われるようになった。被験者ブライアンはそこで教師の豊富な知識量に触れるだけでなく、選択コースで教科書とは異なる歴史観を知り触発され、グレゴリーも同じように選択コースで異なる視点を知ることに関心を抱くことになった。異なる歴史観を持ち歴史的な思考を促す教育を受けた経験は彼らに新しい歴史教育の持つ意義を認識させ、教育実習での実践をイメージさせるほどのインパクトを残している。こうした体験や大学における歴史教育の変革が進む現在、大学と K-12 レベルの歴史教育にあるディシプリン・ギャップはより一層目につきやすいものになりつつある。特に、近年多くの教師や教育実習生が歴史的思考を用いた歴史教育の必要性を認識するようになり、その実践において不安感を抱え葛藤している。ディシプリン・ギャップを解消するには、大学の教職課程において教育実習校や学区との情報を共有し、実習先の協力教師や大学の指導教官と連携することで、実習生が様々な歴史観を持ち込めるような学問的自由が保障される環境を確立することが鍵となる。

次の第 5 章では、そのような環境について条件や可能性をさぐる。前ページにある〈図 11〉にも見られるとおり、歴史教育におけるディシプリン・ギャップが見られない、つまり教育実習生が様々な歴史観や歴史教育の方法をつかって、大学において学んだ歴史教育のレスンプランを行なうには、どのような環境が必要であるのかを考察する。

第5章 教育実習生支援とネットワークの構築

第3章で検討結果が示すように、イリノイ州の歴史カリキュラムが歴史的思考力の育成を重視しており、それによって歴史理解の方向性といった学習内容の指示とは異なるスキルや能力を伸ばすための評価基準やフレームワークが作成され、これらは歴史科教師のための指針としてイリノイ州教育委員会から発行されてきたことがわかった。しかし、同時に歴史教育の現場では、歴史的思考力の育成と切り離すことのできない存在論的な歴史学の観点、つまり伝統的な WASP 中心の歴史観とは異なる歴史観からの歴史学習や批判的な思考について、歴史科教師や実習生の側に保護者からの批判に耐えうる十分な理解や教育理念の準備が不足し、学校管理者と大学との間でも歴史教育改革についての考え方についての十分な共有がなされていないという状況があることもわかってきた。一人の教育実習生、新任教師だけでは新しい歴史観をもった歴史教育を実践するには、あまりに学校現場の情報や彼らへの支援が不足しており、不安を抱えながら実践を行うか、現実的には論争中のトピックを回避し従来通りの伝統的な歴史教育や教科書の歴史観に依拠することで、保護者や学校管理者からの批判を回避する方策をとらざるを得ない現状があった。

本章では、こうした孤立しがちな教育実習生の環境を改善すべくイリノイ州 B 大学の教員養成課程において新たに行なわれた「協働的教育実習活動 (Collaborative Student Teaching)」のプロジェクトとネットワーク構築について、その意義や可能性について考察を行なう。この活動は、歴史学を担当するエレーナ教授と大学指導教官を務めるラニング教官によって2009年12月より開始されたものであり、そのプロジェクトの目的は「教育実習活動期間において教育実習生同士にあらかじめ設定された相互のやり取りをさせることで互いに学び合うこと」³⁶にある。また、歴史的思考力の育成をめざすにあたり、大学による教育実習生の支援とネットワークづくりの果たす役割についても考察を行う。

第1節 教育実習生を支援システムの概要

1-1 調査の背景

イリノイ州の教員養成校である B 大学では、2010 年度より教育実習生をネットワーク化するプロジェクトが始まっている。これは、教師の実践が孤独しがちなもの、もしくは密室で行なわれる傾向が強いことから、教師の連携に対する意識を高めるためにはじめられたプロジェクトである。日本において、教師は職員室において同じ教科だけでなく、学年や業務といった様々な共同作業の場面にいくわすことになる。しかし、アメリカの中等教育機関においては、教室は教科ご

³⁶ プロジェクトの報告書より抜粋。

とに分けられ、それぞれの教室に一人の教員が割り当てられている。教室には、教科の教材や教具が並べられ、壁には生徒の作品や教師が作成した資料やポスターが張られ、教師専用の机には家族の写真などが並べられていることが多い。つまり、アメリカの場合、教師は割り当てられた教室にひとたび入ってしまうと、ほかの教師と話すこともなく勤務を終えるような環境にある。

B 大学において行なわれているプロジェクトの他に、教師教育の改革の取組のひとつとしてインターネットによるポートフォリオの電子化がある。従来、教職課程に必要なコースでは、紙媒体による教師からの課題の提示、そして学生からの課題提出が行なわれてきた。教師教育においては、ポートフォリオの作成を重視するコースが多く、全てのコースを取り終えるころには、多くのポートフォリオをファイルした冊子が棚を占拠することも少なくない。しかし、これらすべてのポートフォリオを抱えて教育実習先に行くことはほとんど不可能である。ポートフォリオの電子化は、課題の史料や調べた資料など、テキスト・画像・動画などをすべて一か所に保存することができ、さらにインターネットさえあればどこでも見たり活用したりすることが可能になることを意味している。本章では、B 大学が行なっているポートフォリオの電子化が教師教育、ひいては歴史教育にもたらす意味についても検討する。

第4章では新しい歴史教育に躊躇する学生の姿を追ってきたが、本章では、彼らとは反対に教科書に依拠しないで様々な資料を活用しながら教育実習を行なうことのできた元教育実習生の二人に着目した。2010年の調査段階においては、すでに大学を卒業し教師になったばかりの2人の新任教師であったが、彼らに実習先での体験や環境についてインタビューを行ない、協力教師・同じコースをとっている友人との関係や、実習校の特徴などに共通点を見出すことができた。

これらのプロジェクト、ポートフォリオの電子化、実習生同士のネットワークという動向を鍵として、歴史的思考力を育成するための歴史教育の実践に、これまでとは異なった環境の中で必要とされるものとは何かについて考察を行なった。

1-2 調査目的と方法

ディシプリン・ギャップについて、これまで第1章と第2章からその生起する背景と要因を先行研究と調査研究から明らかにしてきた。先行研究において、これまではディシプリン・ギャップの生起要因として、教育実習生や教師が伝統的な歴史観を使った授業を経験してきたこと、教育実習先でカリキュラム・時間的余裕・テスト結果重視の傾向など、その学校環境が新しい歴史教育を行なう上で整っていないことが挙げられてきた。

また、ミスコとパターソンが教科外活動ではあるが、「民主教育」を行なう教育実習生について調査研究する中で、論争中のトピックを扱い議論することを躊躇する学生の姿を捉え、学生らは生徒との間でトラブルに巻き込まれることを恐れ、ナーバスになっているのではないかとする推測が、第4章における調査および分析から明らかになった。歴史教育において、教科書の歴史観から外れることでトラブルにあうのではないかとという教育実習生の抱える恐れや不安感は、次のような要因が背景にあると考えられる。つまり、実習先の学校や教員の考え方や、スタンダード論争などで見られる保守派の歴史教育への考え方を見聞してきたこと、また保守的なコミュニ

ティの存在やそこに住む生徒や保護者から批判されるのではないかという不安、さらに教育委員会や学校のブラックリスト教員になるのではないかという不安である。

不安や葛藤から新しい歴史教育の実践に躊躇せざるを得なかった学生が実習活動において孤立した環境に置かれるという現実から、同じ考えを共有できる同僚や理解者の存在について、その意義を考える必要がある。そこで、第4章では不安や葛藤からディシプリン・ギャップを抱えた教育実習生について調査を行ったが、ここでは逆にディシプリン・ギャップを体験しなかったと答えた学生（インタビュー時は新任教師）に焦点を当てた。そして、「協同的教育実習活動」のプロジェクト、大学から実習校に派遣される大学指導教官（University Supervisor）の役割や意義、構築されつつあるインターネットを通じた実習期間中の指導について検討していくなかで、教育実習生や新任教師が歴史的思考力の育成に取り組むうえで必要な環境について論じることとする。

本章では以下の3点に焦点をあてて分析及び考察を行なう。

- (1) ディシプリン・ギャップを体験しなかった元教育実習生にはどのような環境が備わっていたのか
- (2) ディシプリン・ギャップを解消するための大学側の取り組み「Collaborative Student Teaching」はどのように行われているのか
- (3) 大学での歴史教育を実習校で実践するために必要な支援環境とは何か

この3点を明らかにするために、本章では次の<表20>にある5つの調査を行なっている。調査対象となっている人物の名前は仮名である。

<表20 教育実習生支援についての調査対象>

	調査対象	調査時期	調査方法
1	元教育実習生 アンディ、ブレンダ	2011年3月	教育実習についてのインタビュー調査。
2	大学指導教官クライブ と実習生（エマ）指導	2011年3月	教育実習活動における大学指導教官の役割についてのインタビュー調査と指導観察。
3	大学エレナ准教授	2008年10月 -2011年3月	歴史教育のコースについて参与観察。また、コースやプロジェクトに関するインタビュー調査。
4	協働プロジェクトに参加した実習生	2010年8月 -2010年12月	サーベイ調査および自由記述調査（エレナ准教授によって実施された）
5	E-ポートフォリオを使用した学生・教師	2010年1月 -2010年3月	サーベイ調査およびインタビュー調査

まず、大学において学んだ歴史教育の方法を実践することができた教育実習生に関する調査は2011年3月に、教育実習を終えたばかりの新任教諭のアンディとブレンダに対して行った。二人については、大学において歴史教育を指導したエレナ教授から推薦を受け、2人に連絡をとって授業を参観したのちにインタビューをそれぞれ30分から40分間行った。両者それぞれ同学年であり、アンディの作った教師のネットワークに所属している。そして、2人は現在シカゴ市内の貧困地区にある高等学校において教育活動を行っていた。両者の指導方法や内容は、教科書に準じたものではなく、教科書の歴史観とは異なる様々な資料を駆使したものであった。伝統的

な歴史教育とは異なり、生徒に様々な解釈を行なわせ思考させる授業に取り組んでいた。

その他に、大学の教職コースを担当するエレナ教授、大学と教育実習校間を調整する大学指導教官クライブに協力を得て、半構造化インタビューを行なった。また、参考してクライブ指導教官の協力を得て、教育実習活動中の学生エマの実習を観察した後に、授業後の指導に同席し指導の様子もまた観察した。

2010年8月から12月にかけてエレナ教授の主導のもとに行なわれた「協働的教育実習活動 (Collaborative Student Teaching)」プロジェクトにおいて実施されたサーベイ調査で得られたデータを用いている。データは履修生50人のうち、教育実習生31人から有効回答を得られている。また、2010年1月から5月にかけて行なったE-ポートフォリオの実践に関する調査も行っている。これに関しては、E-ポートフォリオに関わる教員、学生、スタッフにその効果や課題についてインタビューやサーベイ調査を行なった。

第2節 教育実習生をとりまく環境

2-1 大学指導教官 (University Supervisors) によるサポート

教育実習活動を行なうにあたって、B大学に限らずアメリカでは大学と実習校の間に円滑に実習が行えるように大学指導教官 (University Supervisor) が雇用されている。それぞれのB大学の大学指導教員に話を聞いたところ、ほとんどの大学指導教官は、長年の教師経験を持つ、いわば学校区におけるベテラン教師であった。実習校の教師とも顔見知りであり、また歴史の教師としての経験から実習生に有効な指示や注意を与えたり、また実習校における実習生の活動を後押ししたりする役割も担っている。大学指導教官は、1 Semester (約3ヵ月) にも及ぶ教育実習期間中、最初の週に加えてその後2週間ごとに実習生を訪問し、実際に指導の様子を見たり、その後アドバイスや成績評価を行ったりといった教育実習生の指導にあたる。その際、教育実習先の担任教師 (Cooperating Teacher) のもとを訪れ、実習生との間の仲介者としてサポートを行なっている。日本においては、学習指導案の作成や実践前の指導はすべて実習校先の教科担当となっているが、実習生は大学指導教官に定期的に見せることで、実践したことやこれからの予定など報告をし、アドバイスや質問をすることができる。

B大学における大学指導教官が課せられている主な事柄は次の通りである。

- 実習生及び実習先の担任教師と共に Semester 中の実習計画を立てること
- 実習にあたり履修要件と指導上のスタンダードについて説明を行なうこと
- おおよそ2週間に一度は実習生を観察すること
- 訪問にあたって事前指導、観察、事後指導を行なうこと
- 中間もしくは期末の実習評価を担当教師と協働して行なうこと
- 起こるだろう問題に対して最善の解決法で調停すること

- ライブテキスト (LiveText)³⁷に期末 RDI (大学における倫理規定) 評価をポストすること
- マーク式のフォームに最後の評価を記し、所定 (略) の場所提出すること

大学指導教官 (University Supervisor) の存在は、実習校にとっても既知の教員が大学との連絡役にもなっていることで話しやすく、また大学側としても常に教職コースの大学教授と研修を行うことで大学におけるカリキュラムへの理解を示している大学指導教官の存在は、実習生にとって影響力のある存在である。

2-2 インターネットを使った実習生評価システム

近年、大学における教師教育における学生への評価システムが、紙媒体によるポートフォリオの提出から電子媒体による E-ポートフォリオによる課題の提出へと変化している (Johnson-Leslie 2008-2009, p.395)。E-ポートフォリオを採用する利点として考えられているのが、教師が様々なタイプのカリキュラムを用意したり、それらをシステムの中に保存しておくことや、また学生も様々なメディア (音源、映像、グラフィックスなど) を使った課題を提出したりすることもできるようになることにある (Everhart & Hogarty 2009, p.402; Johnson-Leslie 2008-2009, p.387)。そしてポートフォリオの電子化は、学習成果の整理のしやすさ、それに伴う効果の可視化、ネットワークを通じて教師学生間のコミュニケーションが容易になること、また実習中の学生や物理的空間を越えて学生同士の協働が可能になるという点から、学生に対して学生自身が自分の学びを計画したり評価したり、またそれらのプロセスから自分自身を振りかえることを可能にし、学生を主体とした学びを創造することが可能になるとされている (Loughran & Corrigan 1995; Ntuli, Keenawe, and Kyei-Blankson 2009, p.126)。

B 大学では、教師や学生に向けて E-ポートフォリオについてのワークショップが毎週開催され、その使い方の基本、作成、応用までの使い方について学ぶことができる。特に教師教育に関するコースでは、E-ポートフォリオの使用が義務化されており、コースの課題の提出だけでなく、指導案の作成、実習校における指導案の実践、そして同じコースをとる実習生や、大学の教師や協力教師からのコメントや評価を随時受けることができる。短期的には、実習校と大学といった物理的距離があつたとしても、大学の教師や同じコースを履修する学生からのコメントや評価から振り返ることもできるが、長期的な評価では、教職の単位で履修したすべてのコースを一度に並

³⁷ B 大学が採用している E-ポートフォリオ。学生は課題を「ライブテキスト」上にすべて提出し、教員はインターネット上で評価を行なう。同じコースを履修する者同士は、互いに連絡を取り合ったり、課題を共同で提出したりすることも出来る。最後に、それぞれの課題についての振り返りが要求されるなど、ポートフォリオとして使用されている場合が多い。教育実習中の学生は大学に来ることができないため、「ライブテキスト」上で指導案を提出したり、実習上の課題を行ったりすることになる。「ライブテキスト」は業者が作成運営しており、使用料が学生にも大学にも課せられる。

べてみることができ、自ら学んできたことから教員採用の面接などにおいて、自らの指導履歴や結果などを E-ポートフォリオをもって説明することもできる。

<表21 ライブテキスト(E-ポートフォリオ)のワークショップ及び運営>

項目	回答比				
	強く そう思う	そう思う	どちらでもない	そう思わない	強く そう思わない
ワークショップスタッフ 役立つ 技能や知識が十分である	58.33% (7)	25% (3)	16.67% (2)	0% (0)	0% (0)
ワークショップ よく構成されている 役立つ	33.33% (4)	25% (3)	41.67% (5)	0% (0)	0% (0)
参加経験無し	9.09% (1)	27.27% (3)	0% (0)	18.18% (2)	45.45% (5)
尋ねたことなし	0% (0)	18.18% (2)	0% (0)	45.45% (5)	36.36% (4)

※表中にある () 内の数字は回答者数を示している

サーベイ調査およびインタビュー調査の結果、3つのことがわかった。まず、E-ポートフォリオを運営するにあたって教員に対してかなりサポートを行っており、教員にとってほぼ問題なく利用ができているという点である。

<表21>は、B大学において教職コースを担当する12名の大学教員にオンラインによるサーベイ調査を行った結果であるが、多くの教員がスタッフのサポートに助けられ、またワークショップにも参加していることが分かる。しかし、一方で不満があることも「Well-organized (とてもわかりやすく構成されている)」に関して、約半数近くの教員が「Neutral (どちらともいえない)」を選択している。自由記述の回答からは、次のような意見が聞かれた。

<大学教員からのコメント>

- *I find the one on one in the lab whenever I have a question to work for me, or I just phone Melissa or email and she gets right back with an answer to my question. (ラボではいつ質問に行っても一人につき一人ずつ答えてくれるか、ただメリッサ³⁸に電話かメールをすれば彼女はすぐさま質問に答えてくれる)*
- *I get my assistance from other professors who use the program. That seems to be enough. (私はプログラムを使う他の教授にサポートをもらっている。それで十分のようだ。)*
- *I did not attend workshops this year, but I have called the LiveText office and have received help. I use LiveText only for my student teachers' portfolios- the virtues and other student teaching requirements. (今年はワークショップには出席しなかったけれども、ライブテキストのオフィスに電話すれば助けてくれている。私はライブテキストを実習生のポートフォリオ<倫理規定とその他の実習生への履修要件>に使っている。)*

³⁸ ライブテキストから派遣されているスタッフ。

- Give us hard copy of the step-by-step procedures. (各ステップごとの手続きを示した紙のマニュアルを配布してほしい)
- I need instructions that take me step by step at my own pace. At the moment the program is not user friendly. I wish the help icon could have more instructions that will complement what the instructors are doing. (私のペースにあった各ステップごとのマニュアルが必要。時にプログラムはユーザー本位でつくられていない部分がある。ヘルプのアイコンがもっと何をすればどうなるといった指示が書いてあればいいのと思う。)

次に、調査から見てきた結果は、E-ポートフォリオ（「ライブテキスト」に限定）が学生や教師の視点から使いづらい点が多いという課題であった。電子化されたポートフォリオの利点についてのサーベイ調査の回答結果を示した<表22>を概観すると、課題を提出させたり、成績評価を行ったりする利点については同意する回答者が多かったが、共同作業や様々な種類のデータの蓄積に関しては、その利点に疑問を抱く回答者が多いことが分かる。

B大学においては、一般業者が開発したソフト「ライブテキスト」を使用しているが、このソフトのデザインやシステムが複雑であるためアップロードやダウンロードに時間がかかったりするなど、様々な機能が備わっているにもかかわらず、サーベイ調査の自由記述回答や「ライブテキスト」を使用する学生や教師への観察やインフォーマルなインタビューから、使いづらさを訴える大学の教員や学生の声が多く聞かれた。

<表22 E-ポートフォリオを使う利点>

項目	回答比				
	強く そう思う	そう思う	どちらでもない	そう思わない	強く そう思わない
学生への 早いフィードバック	15.38% (2)	38.46% (5)	23.08% (3)	23.08% (3)	0% (0)
学生とコミュニケーションを 取りやすい	0% (0)	30.77% (4)	15.38% (2)	53.85% (7)	0% (0)
学生がクラスメートと連絡を 取りやすい	0% (0)	9.09% (1)	63.64% (7)	27.27% (3)	0% (0)
学生がドキュメントを 保存しやすい	16.67% (2)	33.33% (4)	33.33% (4)	16.67% (2)	0% (0)
学生の課題を チェックしやすい	25% (3)	41.67% (5)	16.67% (2)	8.33% (1)	8.33% (1)
学生が就職活動に活用できる	0% (0)	0% (0)	50% (6)	8.33% (1)	41.67% (5)
学生が様々な種類のドキュメント を保存しやすい	8.33% (1)	25% (3)	41.67% (5)	25% (3)	0% (0)
学生が各コースのドキュメントを 整理しやすい	16.67% (2)	16.67% (2)	41.67% (5)	25% (3)	0% (0)
プリントにかかる紙やコストを 抑えられる	16.67% (2)	33.33% (4)	16.67% (2)	25% (3)	8.33% (1)
コースでの学生の課題を 評価しやすい	8.33% (1)	33.33% (4)	33.33% (4)	8.33% (1)	16.67% (2)

※表中にある（ ）内の数字は回答者数を示している

<大学教員からのコメント>

- *Writing feedback on hard copies is sometimes much easier, efficient, and quicker than loading everything into LiveText. (ライブテキストにすべてを書き込むよりも紙媒体へのフィードバックの書き込みの方がずっと簡単で、効果的、そして早い。)*
- *I don't. I am sure that I could better integrate it into my courses, but I haven't taken the time to do so. (使っていない。私の持っているコースへのもっとよい導入方法があるのはわかるが、それをする時間がない。)*
- *LiveText can do all of these things (表 19 の項目), but the way it is used at our university, faculty do not have students share ideas with peers, and most students do not use it to store documents that are not required to be stored. (ライブテキストは<表 19 の項目>すべてのことはできる、けれども私たちの大学で使われているやり方において、大学教員は学生にそのアイデアを友人たちにシェアさせようとしていないし、ほとんどの学生はドキュメントを保存するように言われない限り、そこに保存しようとはしない)*
- *I can provide quick feedback to students, but they often do not know how to see what I've sent them. Comments in the document are not easy to see. Students also don't think to check their LiveText account for feedback. (学生に早いフィードバックを提供することができるが、彼らはたいてい私が送ったものをどうやってみるのかを知らないことがある。ドキュメントのなかのコメントは見るのが簡単ではない。学生はフィードバックのためにライブテキストのアカウントをチェックしているとは思えない。)*

<学生からのコメント>

- *Feedback from teachers would be just as quick with a traditional assignment that is turned into them with a hard copy. I don't know how to communicate with peers on LiveText, it's too much hassle to use as some form of backup place to store documents (a flashdrive or e-mail would be quicker). I hope I don't need to use it to job hunt - I thought there was some website that most districts use to post job openings? Also, most instructors required a hard copy of assignments, so it was definitely not paperless. Anyway, simply e-mailing assignments to instructors would be just as useful for saving paper. (教師からのフィードバックは従来の課題、紙媒体での提出が早いだろう。私はライブテキストで友人たちと同コミュニケーションをとるのかわからない。ライブテキストへのドキュメントの保存方法は本当に使いづらい(フラッシュドライブやメールでのやり取りの方が早い)。就職活動に使う必要がないことを希望する。ほとんどの地区が雇用情報を掲載するウェブサイトがあったらと思っていたけれど。また、ほとんどの教員は課題の紙媒体での提出を要求するので、それは絶対にペーパーレスではない。とにかく、単純にメールでの課題提出のほうが紙をセーブするのに役立つだろう。)*

最後に、E-ポートフォリオについての調査を行なったが、B 大学において採用されているライブテキストに多くの回答は依拠し、その使いづらさを回答するものが多数をしめているものの、

インターネットツールやその可能性を否定するものではない。デザインなど工夫次第では、教師教育に役立つ可能性を見出す教員からのコメントもあった。

B 大学においては、教育学部においては特にライブテキストを共通のソフトとして導入しているが、大学全体の課題提出においては他の業者が開発したブラックボード (Blackboard) システムを使用している。また、一部の教員はコメントにもあるように、ほかのツールを使って学生との間のコミュニケーションや課題の提出およびフィードバックに使っていることがあった。こうした様々なインターネットを通じた改革が多方面で行なわれ、学生や教員の側でインターネットデバイスに関するレディネスの違いから、指導のばらつきが引き起こされ学生に少なからず混乱を引き起こしていることがわかった。

<大学教官からのコメント>

- *I used a different system, Chalk and Wire at a different university and I found that one to be more use friendly. The rubrics which we designed are cumbersome. (私は別の大学で「チョークアンドワイヤー」という違うシステムを使っていたけれど、その方がもっと使いやすいことがわかった。私たちがデザインしたルーブリックは重くて使いづらい。)*
- *There are other technology tools that I would rather use instead of LiveText. There are communication tools which are more familiar and easier to use. However, if instructors didn't use the same tool, the COE would not have the common data for accreditation. (ライブテキストの代わりにむしろ使いたい他のテクノロジーツールがある。もっと使いやすく親しみやすいコミュニケーションツールもある。けれども、もし教官が同じツールを使わなかったら教育学部は単位認定のための共通のデータを持ってないかもしれない。)*
- *Some sort of data system is necessary for teacher education. (ある種のデータシステムは教師教育に必要である。)*
- *It isn't designed to help students demonstrate their process of learning and reflecting on their development as a teacher. . It seems that it is designed to provide reports for systemic activity, which I understand is important, but it could be changed to do both foregrounding the students' work. (それは教師のように、学生に対して彼らがどう成長したかを学習したり振り返ったりするプロセスを手助けするようにデザインされてはいない。大事であることは分かっているが、まるでレポートをシステム上の活動として提供するようにデザインされているだけのような。しかし学生の作業をもっとより良いものにするために変えることもできるだろう)*

インターネットを使用した教師教育の可能性は課題が多く散見されたが、依然として実習校、大学間をつなぐもの、また実習生と担当教師、そして大学の教員および大学指導教官を結びつけるツールとしての有効性をもっていることは確かである。ただし、B 大学が積極的にそれを導入し教師教育に役立てようと多くの費用を投じ教員に浸透を図ろうとしているものの、ソフトの複雑性や機器類の操作性の悪さなど多くの課題を抱えていることがわかった。

2-3 実習校の環境と協力教師や同僚との関係

B大学における教育実習生を取り巻く環境の一つに、実習生によるネットワークづくりがある。こうしたネットワークは大学側の意図したところではなく、その時の学生の志向や行動力に依拠するところが大きく、B大学の特徴とは言い難い。しかし、実習先の担当教師や実習校の考え方が、実習生や大学における教師教育の方向性と一致した場合、実習生が担当教師やネットワークに支えられ、カリキュラムを一緒に作りながら授業を行なうこともある。2011年のインタビュー調査から見えてきた事例をここでは分析する。

教育実習先において、様々な歴史資料などを使って授業を行うことのできた教育実習生にインタビューを行なったところ、次のような共通性が浮かび上がった。

- 実習校がインナーシティにあり、大半の子どもたちがマイノリティであった
- 実習先の担当教師や学校が、特定のミッションやカリキュラムをもっていた
- 実習生同士のネットワークを作っていた
- 実習生自身が様々な資料を使った新しい歴史教育を作り出そうという意欲を持ち合わせていた

まず、実習先のクラス担任が、新しい授業方法や内容を実践することを奨励していたという点である。実習先はインナーシティの学校であったことから、教科書をカバーするような授業でなく、逆に教科書には無い歴史的視点やトピックがその学校独自の学習項目として挙げられていたということであった。

<インタビュー：ブレンダ>

Interviewer: About cooperating teacher, when you are a student teacher, your cooperating teacher was helpful? (担当教師について、あなたが実習をしていた時、教師はよく助けてくれましたか?)

Teacher (ブレンダ): Definetaly. Very helpful... (when you teach in different way?) yea, (did you use different teaching style?) I think so. Yea, (really) He was working for very long time, very well respected, the teacher a kind I trusted, he would model he show me what he would do, and I try to make my own model and changed and twisted it, but I think I learned from myself from him. (とても助けてくれた・・・<違うやり方で教えるときは？>はい<異なる指導方法を使ってみた？>そう思います。はい。<本当？>彼は長い時間働いていて、とても尊敬されていました。その先生をどちらかという信頼していました。彼は彼ならどうするか私見せてモデルになろうとしていました。だから私はできるだけ私自身のモデルを作ったり変えたり、ひねったりしていましたが、結局私自身と彼からも学んだと思います。

Interviewer: So he would.. what do you think he was a kind of teacher that he was always following textbook or not following? (彼は・・彼はいつも教科書を追いながら授業をするような教師でしたか、それとも追わない?)

Teacher (ブレンダ): Not, never. He never follow, he just a kind a create that. (いいえ、まったく。彼は一度も追ったりしない、彼はそれを作るタイプでした。)

<インタビュー：アンディ>

Interview: Have you ever felt boundary which you need to follow a textbook, when you were pre-service teacher? (あなたが実習生だったとき、教科書に従う必要があるという限界を感じたことはありますか?)

Teacher 2: Ah... both of my mentor teachers said, they used textbook, not exclusively, but they did use textbook, but they never pushed on me. They never told me I had to use textbook, I never had college professor who helped me to use textbook, I am allowed, actually told me not to use it, I mean, I use textbook once a month, and I am beaten at the picture I found it is really good in the textbook. (うーん、私の担当だった二人の教師は、教科書を全般的ではないが使っていると言っていた、しかし教科書を使っていた、でも一度もそれを強要されたことはないよ。彼らは一度も教科書を使わないといけないといったこともないし、教科書を使うよう指導した大学の教員もいなかった。実際に使わないことも許可してもらった。つまり、教科書は一か月に一度使った。教科書に載っていた写真がとてもよかったからね。)

ブレンダのインタビューからは、協力教師もまた実習生に教科書に依拠しない授業を創造するように奨励していたことがうかがえる。また、実習先の教師の裁量によって教科書を使わなければならないか、または使わなくてもよかったりするという環境があることもアンディのインタビューから読み取ることができる。

また、実習生同士のネットワークをつくり実習時間外で集まり、情報を持ちあう場が存在したということもわかった。最後に、教科書に依拠しない授業を作り出そうという意欲を持ち合わせているという点も明らかとなった。

第3節 協働的教育実習 (Collaborative Student Teaching) プロジェクト

3-1 プロジェクトの目的と概要

2010年8月から2010年12月にかけて協働的教育実習 (Collaborative Student Teaching) プロジェクトが行なわれた。歴史教育コースを選択した学生は、春もしくは秋セメスターにおいて実習前の準備を行っている。その後、次のセメスターにおいて約3カ月の間、教育実習を行な

うことになる。このプロジェクトは、教育実習中に実習先において実習生が一人もしくは二人になってしまう環境から、協働するプロジェクトを企画したものである。そのプロジェクトの目的は以下の通りである。

- 目標は生徒や実習生に教育の豊かな可能性に気づかせ、長く教師を務める糧となるようにする
- 教育者（大学関係者、学校行政官、教師、実習生、大学指導教官）のネットワークを拡げることで、私たちは教育のコミュニティを拡げ、教育の革新に関わろうとする意欲を増進させる
- 生徒は実習期間中、授業内における構造化された相互交流を通して互いに学び合わなければならない
- 共有化された経験は、ベストな実践を促すように教師の孤立を打ち破るものである
- 協働は専門的なコミュニティの感覚や、実習生や大学指導教官、担任教師、その他の教師や管理職の教師からなる仲間の協働から生まれる力を育てる
- アイデアの共有や非公式のアドバイスは生徒に、指導における専門的なスキルを改善していく

このプロジェクトに参加する実習校は 15 校であり、それぞれに協力してくれる担任の教師を 2 名ずつ配し、さらに大学指導教官も 1 名ずつ派遣されている。プロジェクトにおいて、学生は 3 人ほどのグループを作り、実習校先が違っていても連絡をとりながら下記の活動内容を行っていく。これらの様々な活動を通して、実習における指導だけでなく、教材の発掘や教師としての役割意識などを学校内だけにとどまらず、学外においても共同作業を行なうことが要求されている。本調査は、そのコースの指導を行なっているエレナ准教授の指揮で行なわれたものである。学生はプロジェクトの効果を実証するために、歴史教育コースは従来のプロジェクトを行なわないクラスと、プロジェクトを行なう二つのグループに分けられることとなった。

協働的教育実習（Collaborative Student Teaching）プロジェクトの活動内容は以下の通りである。

<活動内容>

1. 共通の指導案を作成する。それぞれ指導案を実践し、反省および共同で改善する
2. 同僚と同じ教室でチームティーチングや支援を行なう
3. 協働で行なう課題、フィールドトリップ、シミュレーション、ゲストスピーカーなど一緒に授業に持ち込める計画を共有する
4. あなたのパートナーのクラスで得意とする分野の「ゲストティーチャー」となる
5. あなたのパートナーの指導を観察しフィードバックや助言を行う
6. クラスの運営技術を共有する

7. 評価を展開し共有する
8. 指導方法（探求、ソクラテスの対話、協力しあう学び、様々な活動）を共有する
9. 指導やその他の専門性を発展させる機会（例：話し合いやワークショップ）に関する記事などを共有し、確認する
10. イリノイ社会科評議会（Illinois Council for the Social Studies Conference）といった地域や学校や学区において運営されている専門的な会議においてあなたが協働で行なった経験を共有する
11. 学校、歴史・社会科クラブ、シミュレーション、模擬裁判、グループでの相互指導など課外においても協働の場を広げる
12. サービスラーニングもしくは地域の歴史に焦点化した授業を行なうといった、その地域に生徒を引き込む手段についてプロジェクトを展開させる
13. 毎日の指導における挑戦についての正直な反省点を共有する
14. 毎日の基本として互いにランチやコーヒーを取る時間を共有する
15. 互いの指導をビデオに撮影し、そのビデオを共に見ながら議論を行なう
16. 一緒に学校行事に参加する：演劇、コンサート、スポーツ行事、ミュージカル、その他の課外活動
17. 学校の管理職、ガイダンスカウンセリング、人事サポート係についている人々と会い、学校や専門性について学ぶ

活動内容の中には、歴史教育における教育実習であるにもかかわらず、その指導方法や指導技術だけでなく、教師の専門性について探求する活動を行ない、その知見を得ることができるようなものも含まれていることが分かる。例えば、地区で行なわれている教師のための研究会への参加や、地域の教材の開発、また学内において教科教育以外の職に就いている人々との交流がその項目に入っている。こうした活動は、B大学の歴史教育コースの中にも取り入れられている。学生として実習活動に臨むのではなく、教師として教師の専門性や課題意識をもつことを要求することにつながっていることを意味している。こうした考えは、教育実習生という言葉が英語表記では、採用され教職についている教師のことを **In-service Teacher**（教職従事中の教師）と呼ぶのに対して **Pre-service Teacher**（教職従事前の教師）という表記を用いられていることからもうかがえる。

3-2 プロジェクトの効果

協働的教育実習のプロジェクトの効果について、そのデータ³⁹の分析をおこなった。まず、B

³⁹ ここで集めたサーベイ調査における質問項目は以下のとおりである。

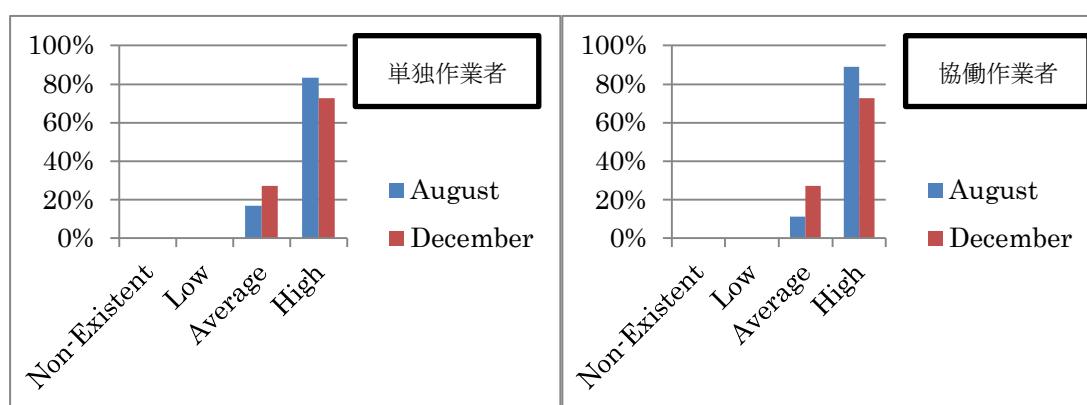
A. How would you assess your student teaching readiness? (あなたは自分自身の教育実習への準備はどのくらいだと評価しますか?)

B. How willing are you to interact with other student teachers, teachers, and administrators at your site? (実習校において、ほかの実習生や教師、管理者と交流することにどの程度賛成ですか?)

大学の歴史教育コースに在籍していた学生全体の傾向として、次の特徴がみられた。まず、次のサーベイ質問項目 B および N の回答結果から、多くの回答者が他の実習生や、実習先の教師や学校管理者などといった他者との交流に賛成、もしくは重要と答え、実習生として様々な人々との交流の機会を肯定的に見ていることがわかる。

<回答結果 B 他者との交流への寛容性>

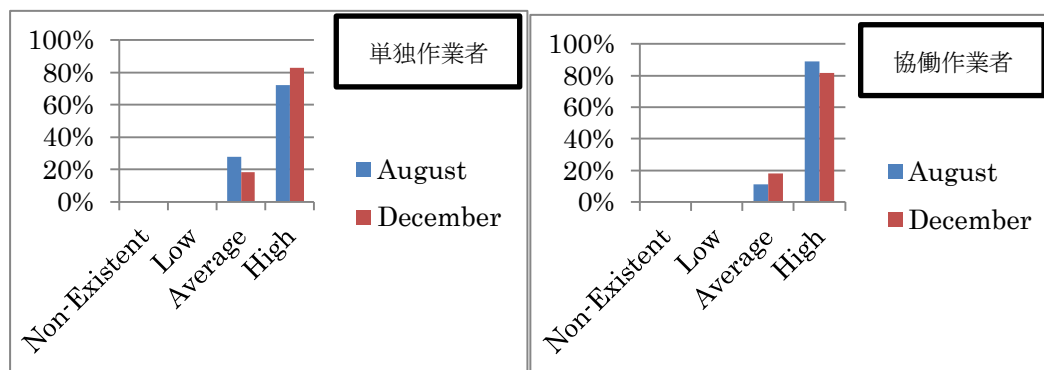
B. How willing are you to interact with other student teachers, teachers, and administrators at your site? (実習校において他の実習生、教師、学校管理者と交流することにどの程度賛成ですか?)



- C. How much opportunity do you perceive having to collaborate with others in your building? (どのくらいあなたの建物では他の人と協働する機会がありますか?)
- D. How adequately has the ISU History-Social Sciences Education program prepared you for student teaching? (実習において大学の歴史教育プログラムで準備したことが適切でしたか?)
- E. To what degree do you foresee having a collegial atmosphere during student teaching? (実習期間中、大学の雰囲気を持つことをどの程度予想していますか?)
- F. How much interaction have you had with others as you begin planning for classroom instruction at your site? (実習校で授業の指導方法について計画を立てるなど、どのくらいほかの人との交流がありますか?)
- G. As a teacher, to what degree have you been able to have collaborative teaching experiences in the classroom? (教師として、どの程度、授業において共同で教える経験をすることができていますか?)
- H. How much advice have you had regarding classroom management techniques? (クラス運営の技術についてどの程度アドバイスをもらいましたか?)
- I. How familiar are you with classroom assessment strategies? (クラスの評価方法についてどのくらい知っていますか?)
- J. How comfortable are you in seeking assistance or advice from others? (ほかの人からのアドバイスやサポートをどのくらい求めやすいですか?)
- K. What impact do you foresee professional development having in your growth as a teacher? (教師として成長することについて、あなた自身職業的な成長はどのくらいだと予想できますか?)
- L. What is your perceived level of comfort at your student teaching site? (実習校先でどの程度快適に過ごしていますか?)
- M. To what degree do you identify with and feel connected to your school culture? (student teaching site) (実習校の学校文化についてどの程度あなた自身認識し、その学校文化とのつながりを感じていますか?)
- N. How important do you perceive the interaction and communication between university supervisors, student teachers, cooperating teachers and school administrators? (大学指導教官、実習生、担当教師、そして学校の管理者の間の交流やコミュニケーションについてどの程度あなた自身重要だと感じていますか?)
- O. How important do you perceive peer interaction, group mentoring or collaboration in helping you grow as a professional? (あなた自身、専門性を高めるうえで、同僚との交流、グループでの相談や協働がどのくらい重要だと感じていますか?)

<回答結果 N 他者との交流を重視する態度>

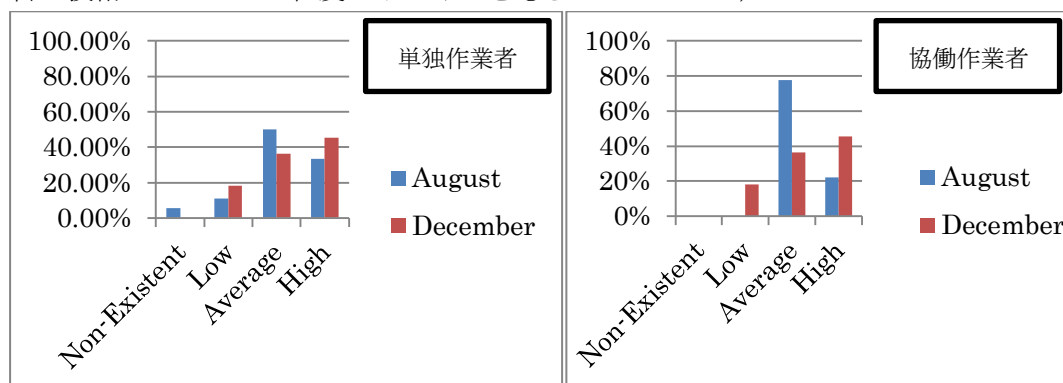
N. How important do you perceive the interaction and communication between university supervisors, student teachers, cooperating teachers and school administrators? (大学指導教官、実習生、担当教師、そして学校管理者の間の交流やコミュニケーションについてどの程度あなた自身重要だと感じていますか?)



しかし、実際にアドバイスをもたらしたりする環境について聞くと、Hの回答結果のようにプロジェクトに参加した学生は、実習が始まった段階からアドバイスをもたらえる環境にあったことがわかった。そして、他者からアドバイスをもたらうことに対してどの程度容易な環境にあったかどうかを尋ねると、回答結果Jにあるとおり、プロジェクトに参加した学生は多くの場合、アドバイスをもらいやすい環境にあったことがわかる。その理由として、下記のコメントにもあるとおり、同じコースを取っている学生同士の方が、実習先の教師や大学の教員からよりもアドバイスを聞きやすい相手であると考えられる。実際に今回のプロジェクトに参加していない学生でも、友人やクラスメートに相談をするという機会はあるものの、実習が始まった当初からアドバイスをもらえるパートナーがいるという環境は大きく異なることがデータからも見ることができる。そうしたことから、回答結果Lにも見られるが、実習生にとってプロジェクトの存在は、実習活動当初における実習先での快適性にも大きな影響を与えることが分かった。

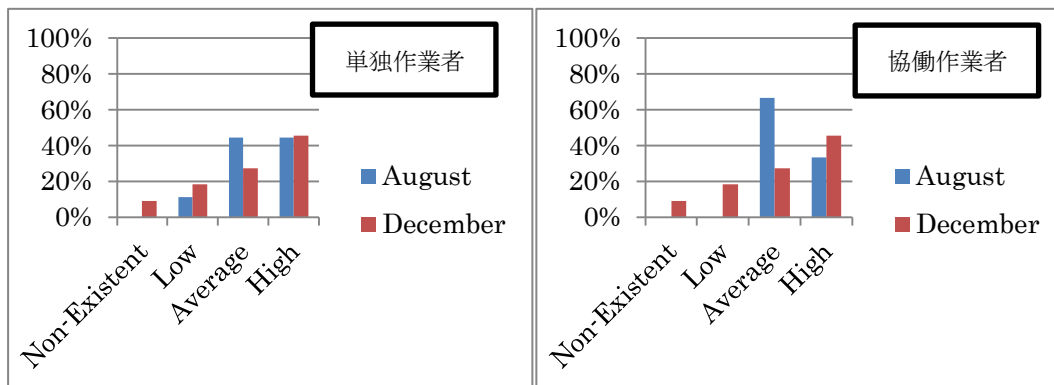
<回答結果 H アドバイスをもらう機会>

H. How much advice have you had regarding classroom management techniques? (クラス運営の技術についてどの程度アドバイスを受けましたか?)



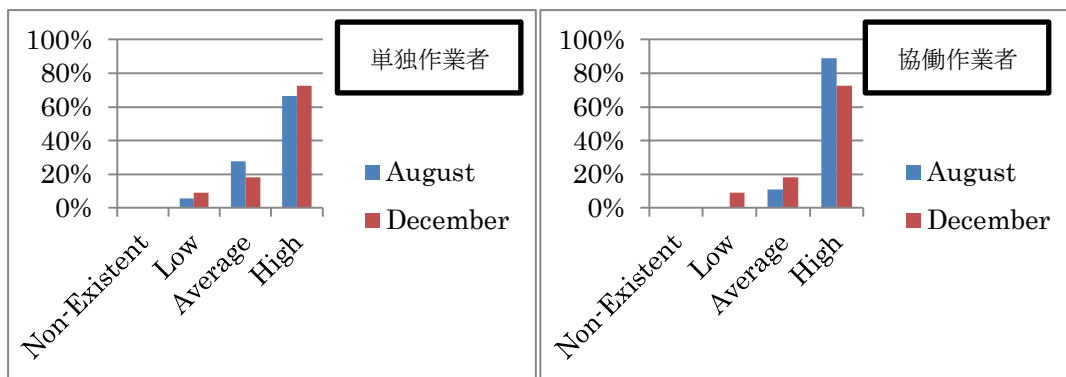
<回答結果 C 他者との協働の機会>

C. How much opportunity do you perceive having to collaborate with others in your building?
 (どのくらいあなたの建物では他の人と協働する機会がありますか?)



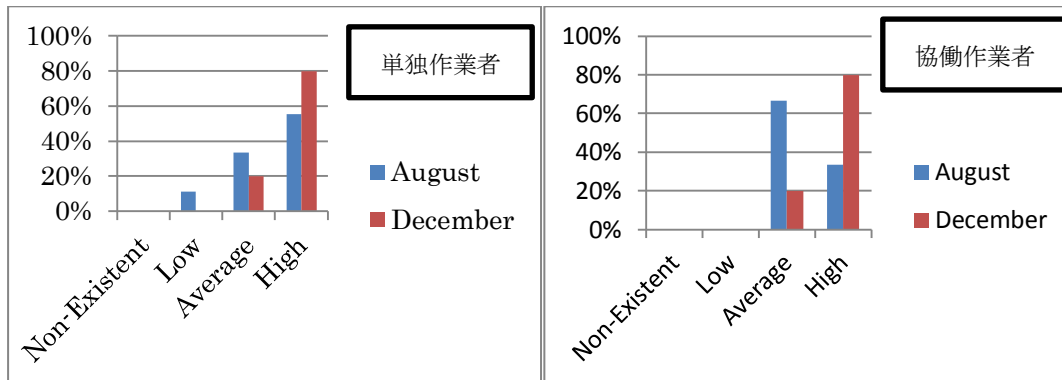
<回答結果 J アドバイスの求めやすさ>

J. How comfortable are you in seeking assistance or advice from others? (ほかの人からのアドバイスやサポートをどのくらい求めやすいですか?)



<回答結果 L 実習先での快適さ>

L. What is your perceived level of comfort at your student teaching site? (実習校先でどの程度快適に過ごせていますか?)



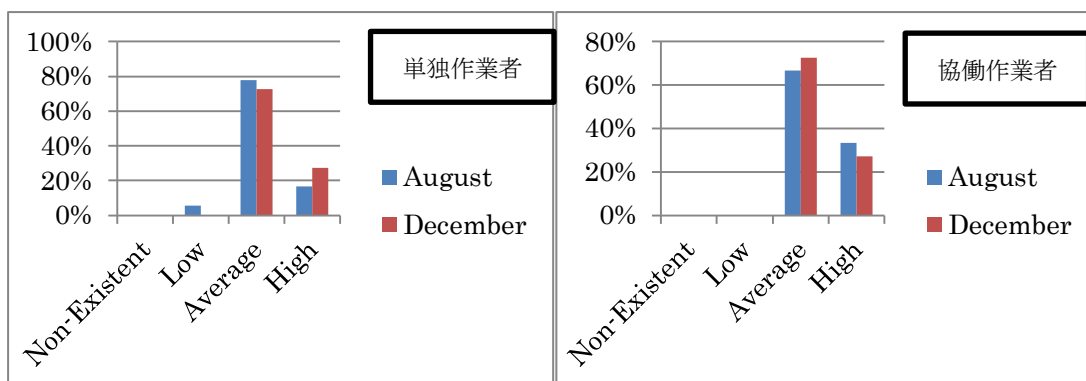
<プロジェクトに参加した学生からの自由記述の回答（良かった点）>

- 考えを共有できる相談相手がいたことにとっても助けられた
- 専門的な場（職場）において同僚とどう協働するかを学んだことは有意義だった
- 同僚からのフィードバックやアドバイスを受けることはベテランの教師からのフィードバックより怖くないし、ある意味もっと助けになった
- 全般的に、とても協働体験を楽しんでいた。

さらには回答結果 A や K から、プロジェクトに参加した学生にとって、教育実習への準備意識や専門的な能力の向上への期待が高まっていることもみることができた。プロジェクトに参加した学生とそうでない学生との差異はさほど大きくはないが、実習開始にあたって協働者がいるということは準備や実習先での期待感について肯定的な想いを抱きやすく、単独での開始とは異なる環境にあるのではないかと考えられる。

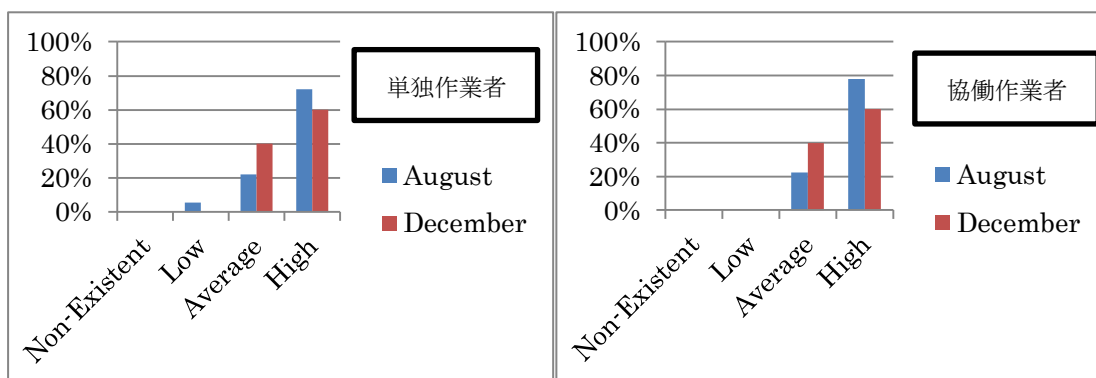
<回答結果 A 教育実習への準備>

A. How would you assess your student teaching readiness? (あなたは自分自身の教育実習への準備はどのくらいだと評価しますか?)



<回答結果 K 専門的な能力が向上への期待>

K. What impact do you foresee professional development having in your growth as a teacher? (教師として成長することについて、あなた自身職業的な成長はどのくらいと予想できますか?)



こうした教育実習開始直後の期待感、また準備に関しては差異がみられるが、実習が終わるころの数値になると、差異がほとんど見られないことに気付く。これに関しては、本プロジェクトの抱える問題を考慮しなければならないだろう。アメリカの教育実習は約3ヵ月にもわたる長期のインターンシップでもあり、実際の教員の仕事に近い労務が待っている。実習校における実践や生徒指導は朝から夕方まで続き、また実習校も大学のある自宅から遠い場合が多く、中には片道60マイル（約100キロメートル）離れた場所にある学校に通う学生もいる。そういった学生の場合、このプロジェクトは大変な負担となる。また、作業における不均衡から、人間関係上のトラブルになってしまう場合もある。下記のコメントにはそうした実態を表している。

<プロジェクトに参加した学生からの自由記述の回答（改善すべき点）>

- 特に課外などでスケジュールあわせが大変で会って話し合いをする時間を見つけるのが難しかった
- 個人的な不満やぶつかり
- 同じクラスで教えていればもっと役に立ったのかもしれない
- 協働しての努力というよりも競争的なものになったかもしれない
- 2人の実習生が授業を共有する作業において、一部努力が不均衡になっていた

時間や距離といった物理的な障害を埋め合わせるものとして期待されるのは、インターネットを使った交流となるだろう。これに関しては、B大学が積極的に推進しているE-ポートフォリオの運用、もしくはフェイスブックなどのソーシャル・ネットワーク・システム（SNS）といった使いやすい交流ウェブシステムがその実習生同士のネットワークを効率的に援助するものになっていだろう。しかし、実習生同士にとって孤立した環境となりがちな実習校に入っていく際に、準備やその快適性において大きなサポートになっていることは間違いない。

第4節 教育実習生支援とネットワークの可能性と課題

協働プロジェクトが果たす役割について調査分析した結果、プロジェクトが実習生にとって実習校に入る前に期待感や自己の準備への自信を高めることに寄与し、また他者からの支援やアドバイスを求めやすい環境をつくっていることが分かった。しかし、プロジェクトやインターネットにおけるネットワーク化については、課題も多く、実習生の多忙さに追い打ちをかけるものとなっていたり、インターネットによるポートフォリオの提出や実習生同士の協働作業についても、その複雑なシステムから十分に利用されずにいたり、実習生にとって十分な支援環境を作り出しているという段階にはないことが分かった。

歴史教育において歴史的思考力の育成の必要性はナショナル・スタンダードから州スタンダードのレベルでは広く認識されている。また1990年代以降大学の歴史教育においてもその認識は様々な研究が進むなかで、2000年代には歴史教育の実践現場において「歴史的思考力」という言

葉は歴史科教師の間に広く普及した。第4章でインタビューをおこなったグレゴリーやブライアンのように、教科書の記述とは異なる歴史観を持った歴史の授業を受けてきた学生が存在し、その意義を理解したうえで実践に臨もうとしている。歴史教育におけるディシプリン・ギャップの解消において、教育委員会や教員を養成する大学やの果たす役割は大きく、イリノイ州の教育委員会発行のパフォーマンス評価基準やフレームワークといったカリキュラムや、B大学のように実習生の環境を改善する試みはディシプリン・ギャップの解消、つまり歴史的思考力育成に必要なことは何かを提示している。

本章における実習生協働のプロジェクト実施や支援システムの構築についてのインタビュー・サーベイ調査から、ディシプリン・ギャップ解消の手立てとして必要なことは次の3つのことであった。まず、一つが実習校の学校管理者や教科担任と大学との間で新しい歴史教育についての考えを共有すること、そして元歴史教員という経歴を生かした大学と実習校との間に立てる大学指導教官のような仲介者の存在、最後に同じ目線や立場からのアドバイスや協力をくれる同僚のような横のつながりが存在すること、つまり実習生の中のネットワークをいかに作っていくかにかかっているということである。

終章

第1節 各章のまとめ

本論文では、歴史的思考力を育成するアメリカの歴史教育実践を考察するにあたって、特に中等教育段階の歴史教育において生起する歴史学という学問上のディシプリン・ギャップについて検討してきた。検討の結果、ディシプリン・ギャップは大学における歴史学と中等教育段階の歴史教育との間だけでなく、州スタンダードに見られる歴史観と、同じ州の教育庁や教育委員会によって発行されるカリキュラム・標準テストとの間にも存在していることがわかった。

国民史による歴史教育は、近代におけるナショナリズムの勃興とともに始まり、歴史教育の使命には国民共通の文化や価値観の共有化が求められてきた。アメリカにおいて WASP 中心の合衆国史観はそれを代表するものであった。しかし、1900 年以降の移民の流入は多様な価値観を認めざるを得ない状況を作り出すこととなり、WASP 社会への同化主義ではなく WASP 文化を中心として多様な価値を認めていく文化多元主義社会の創造が始まった。1960 年代の公民権運動の高まりは、そうした文化多元主義の考え方を根本から覆す本質主義 (Essensializm) の隆盛から、デュボイス (Dubois) らによって黒人文化を中心とした歴史観などが発表されていった。序章で述べたとおり、1960 年代は統計学の進歩により人口動態を中心とした社会階層の変動などの研究が歴史学において進み、大学においてニューヒストリーや修正主義歴史学が盛んとなり、それまでの客観主義的歴史観は衰退していった (Novick 1988)。こうしたニューヒストリーや修正主義歴史観の隆盛は、民衆やマイノリティを中心とした歴史観の創造と一緒に、WASP 中心の歴史観からのナショナリズム創造といった保守主義と対抗する構図を作り出してしまった (Saixas 1993)。ニューヒストリーといった存在論的な歴史学の進展と、WASP 中心の歴史観を客観的な歴史として認める高校教育までの認識論的な歴史教育との間には、そうしたマイノリティや被抑圧者からの抵抗と、それに対抗する保守派の思想家や政治家という、1960 年代以降に形成されていった対立軸が背景にあることがわかった。

こうした歴史学と歴史教育との間にある対立軸は、1990 年代にナショナル・スタンダードの発表において歴史スタンダード論争という目に見える形となって現われた。第 1 章では、1960 年代から 1990 年代までのアメリカにおける歴史教育改革の流れと、スタンダード改革によって始まった暗記型か思考型かにゆれる歴史教育の現状を州スタンダードや標準テスト (Standardized Tests) の内容や状況から明らかにした。アメリカの教育改革は、1960 年代からのレリバンス運動からマイノリティの文化に寄り添った形の教育が各地で推進されるようになった。歴史教育もそれに伴い、1980 年代にいたるまで、様々な歴史観が想像され各学校では異なる歴史観がその教材として登場するという現象まで起こっていった。1990 年代のナショナル・スタンダード論争から、歴史科目ナショナル・スタンダードは改訂され、編集の基本的な枠組みは各州におけるスタンダードの導入に大きな影響を与えた。歴史ナショナル・スタンダードや州スタンダードに示さ

れたものは、学習すべき内容というよりも歴史的思考力といったスキルや能力が記され、むしろその教育方法について言及されるものであった。一方で、学習内容は同時に導入された標準テストによって規定されることになり、スタンダード導入による教育改革は標準テストの導入によって歴史教育の実践に大きな影響を与えていることが分かった。

第2章では、歴史的思考力の育成において必要な多様な歴史観をもった教材や様々なエスニック集団や社会階層からみた歴史観そのものを歴史教育に導入するうえで、妨げとなっている教育行政が掲げる教育目標に着目した。ここではヴァンズレッドライトが、その研究 (Vansledright 1996) においてディシプリン・ギャップの大きな要因として挙げた教育委員会や学校区における歴史教育目標について検討するために、NY州スタンダード・コアカリキュラム・標準テストの内容の他に、学校教育においてそれらのカリキュラムやテストの果たす役割を検証するために、実践レベルでの調査も実施しその影響についても考察を行なった。ニューヨーク州は、社会科カリキュラムをめぐる論争が起こった場所でもあり、ラヴィッチといった歴史スタンダード論争の論客ともなった人物が教育庁の顧問も務めている州でもある。標準テストやカリキュラムの内容について具体的に分析を行った結果、歴史的思考力の育成を目指す州の歴史スタンダードと、標準テストが示す歴史認識や解釈との間にあるディシプリン・ギャップがあることがわかった。学校評価や生徒の学力評価として導入されたハイスタークスの標準テストは、歴史的思考力の育成に見られるような政治的・文化的な多様性を志向するものではなく、逆に政党やアメリカ政府の立場から歴史的な理解を求めるものであり、それによって歴史の学習内容が画一化され、歴史教育の実践そのものがテストのための暗記型教育に傾倒していたのである。

第3章では、イリノイ州の歴史教育カリキュラムに焦点をあてた。イリノイ州では2005年からハイスタークスの標準テストである *Illinois Standards Achievement Test (ISAT)* から社会科のテストが除外されることになった。また、イリノイ州にはニューヨーク州教育庁発行のコアカリキュラムのような具体的な理解すべき内容を記したものも存在しない。歴史的思考力の育成を枠組みとして、イリノイ州の歴史スタンダードを分析したが、スタンダードには大きな歴史学習の枠組みが示されるにとどめられ具体的な歴史的資料の提示はなかった。さらに、教科基準である社会科パフォーマンス評価基準 (*Social Science Performance Descriptors*) や社会科評価フレームワーク (*Illinois Social Science Assessment Framework*) には、具体的な歴史的思考力の育成のための指標が示され、その中にはナショナル・スタンダードやワインバーグの考える歴史的思考力の育成方法と同様の考え、つまり異なる歴史観や教材などを調査分析し、歴史解釈を生徒自身によって行うといったパフォーマンスの到達基準が示されていた。ヴァンズレッドライトの先行研究において、教育委員会や学校区の教育目標が歴史的思考力の育成をめざす歴史教育の妨げとなっていることが明らかにされていたが、イリノイ州の目指す歴史教育の目標はこの先行研究の前提を覆すものであり、イリノイ州では大学における歴史学を中等教育段階における歴史教育に運用するにあたって障害となるものがないことを示していた。また、イリノイ州における歴史科教員養成およびその実践に焦点をあて、イリノイ州の教員養成系大学であるB大学では、歴史的歴史教育コースにおいて歴史的思考力の育成のための取組が行なわれていることが分かっ

た。コースでは、WASP 中心の合衆国史観に対して異なる歴史観を示したローエンの *Lies My Teacher Told Me* を教科書として採用し、様々な地域の歴史を掘り起こす作業をそのコースに取り入れながら歴史的思考力の育成を図る歴史教育を推進するものであった

第4章では、第3章で取り上げたB大学において歴史教育コースを履修する学生に焦点をあて、その歴史教育の実践に対する考えや歴史観について調査を行ない、教育実習生自身も持つ新しい歴史観を使った歴史教育を実践することへの不安感を明らかにした。それは、様々な歴史観をその教育実践に持ち込むことで起こるかもしれない批判やトラブルに対する恐れや不安であった。その不安感は保守主義的な歴史観とマイノリティを中心とした多様な歴史観を承認する歴史教育との間におきた論争に影響を受けたものであり、多様な歴史観を持ち込むことに対して慎重であるべきだという意見は、協力教師へのインタビューや、大学指導教官から得たサーベイ調査の自由回答からも明らかとなった。大学における存在論的歴史学の普及から、高校までの歴史教育において様々な歴史観からの歴史的思考力を育成していこうとする動きに対してこれを妨げる要因は、これまで先行研究が明らかにしてきた、教育行政からの示される教育目標、伝統的な歴史教育への慣れ、実習生や歴史科教師の新しい歴史教育への経験不足、学校現場の多忙さや歴史的思考力の育成の困難さという教師の思い込みとされてきた。第4章において、調査から明らかになったことは、それらの要因だけではなく、論争において露わになった新しい歴史教育に対する保守派やナショナリストからの攻撃に対して実習生も教師もナーバスになっているということであった。

第5章では、イリノイ州B大学の教員養成課程において新たに行なわれるようになった「協働的教育実習活動 (Collaborative Student Teaching)」のプロジェクトとネットワーク構築の意義について考察を行なった。第4章で明らかとなったディシプリン・ギャップの新たな生起要因は、実習生や新任教師が大学において学んできた歴史教育の実践計画を実行するにあたって、批判をうけることにナーバスになっているということであった。実習生も新任教師もその新しい歴史教育の実践を行うにあたって、協力者や支援者の存在を欠かすことはできない。そこで、B大学において、現在取り組みが行われている実習生同士の協働プロジェクトやインターネットによるポートフォリオの作成や実習生同士のネットワーク化について考察を行った。加えて、実習校において歴史的思考力の育成に必要な様々な教材を使って実習をすることができた新任教師へのインタビューも行い、実習生への理解や支援といった実習校の環境が大きな影響を与えることが明らかとなった。また、協働プロジェクトが果たす役割について調査分析の結果、プロジェクトが実習生にとって実習校に入る前に期待感や自己の準備への自信を高めることに寄与し、また他者からの支援やアドバイスを求めやすい環境をつくっていることが分かった。

しかし、一方で課題もあり、プロジェクトやインターネットにおけるネットワーク化については、課題も多く、実習生の多忙さに追い打ちをかけるものとなっていたり、インターネットによるポートフォリオの提出や実習生同士の協働作業についても、その複雑なシステムから十分に利用されずにいたり、実習生にとって十分な支援環境を作り出しているという段階にはないことが明らかとなった。

第2節 研究の総括

本論文では、歴史教育における歴史的思考力の育成とディシプリン・ギャップに焦点をあて、先行研究において明らかにされていなかったその生起要因を明らかにすることができた。歴史教育における歴史的思考力の育成と歴史学上のディシプリン・ギャップに焦点をあてることは、これまで日本において進められてきたアメリカ歴史カリキュラム研究を前進させ、その実践レベルでの実像にまで迫る研究であったと考える。また、事例として州レベルの教育に焦点をあてる際に、一つの州の研究だけでは浮き彫りになりにくいイリノイ州の特殊性を、保守派による教育が進むニューヨーク州を参考事例として挙げ比較するといった点で、比較教育学における研究手法として新たな方法論の提示ができたと言える。

また、本論文で焦点をあてている歴史的思考力は、様々な歴史観をもった資料をもとに異なる時代や文化のもとでの人間の営みについて解釈し、また共感する力であり、また批判的に思考する力である。こうした歴史的思考力の育成を図ろうとする歴史教育の改革が K-12 レベルの教育実践に浸透していないとする先行研究が 1990 年代から多く出されてきた。それらの先行研究では、新しい歴史教育の実践を阻むものとして、教育実習生自身が新しい歴史教育の実践を受けた経験がなく、暗記型・一斉授業といった教師主導型の伝統的なスタイルによる歴史教育を 12 年間受けてきたことから新しい歴史教育を実践するだけの経験が不足していることが挙げられていた (Pryor 2006, Hover and Yeager 2004, Sleker 1998, et. al.)。その他にも存在論的な歴史学の研究を行ってきたはずの大学院生が K-12 レベルの歴史科教師になると教科書や学校区で定められた教育目標によって認識論的な歴史学に戻っていくことや、テスト対策や教科書をすべて終えるために一斉授業を行うことを強いられ、子ども主体で調べたり解釈させたりしていくような時間的余裕がないこと、さらに生徒自身に歴史的資料を使って歴史的な出来事を解釈させたり、批判的に思考させたりすることは無理だと考えている教師がいることなどが挙げられていた (Vanledright 1996)。

そうしたディシプリン・ギャップの生起要因を探る研究の中には、歴史的思考力を育成するような授業を体験していないとするものも見られる。しかし、1994 年のナショナル・スタンダード策定において歴史的思考力の育成が掲げられてから、約 20 年の歳月が流れようとしている現在、歴史科教師を目指す学生の中には様々な歴史的資料を使って従来の WASP 中心の合衆国史観を批判的に見る授業などを受けてきたものも見られるようになってきた。とはいえ、従来の合衆国史に対してマイノリティの立場や異なる文化から異論の声を上げることは、ナショナル・アイデンティティや「文化的リテラシー」の崩壊につながるという保守派からの声は現在もなお存在する (Stotsky 1999)。これまでの存在論的歴史学の流れを概観すると、アメリカ白人の優越主義に対抗するものとして、1970 年代より登場した黒人や移民といった被支配者層の自己承認や解放や癒しの手段として社会史やニューヒストリーが使われてきたこと (Saixas 1993) からも、ナショナル・アイデンティティの崩壊を危惧する保守派との対立は想像に難くない。

即ち、存在論的歴史学の側から出される様々な合衆国史観に対して、一つの客観的な合衆国史の維持を目指す保守派からのナショナリズムの動きが、西欧近代思想やその流れをくむ WASP 文

化を中心とした合衆国史の再構築という形につながったこと、こうした認識論的な歴史観に戻そうとする保守派の動きと、存在論的なマイノリティの権利獲得の動きは、歴史教育を右にも左にも動かし歴史教育を翻弄させていることがわかる。

トクヴィル (Alexis de Tocqueville) が 1835 年に *De la démocratie en Amérique* 『アメリカの民主政治』のなかで述べたように、ヨーロッパ人の子孫たち、とりわけイギリス人の子孫はアメリカにおける民主主義の精神を強く信じている。そして、彼ら「イギリス人に端を発し、そして自然的でもあるこの白人種的自負心は、アメリカでは民主的自由によって生まれている個人的自負心でなお著しく増強されている⁴⁰」と述べている。つまり、白人としての優越主義が、民主主義の普及によってさらに高まっているというのである。合衆国史におけるナショナル・アイデンティティの統合を支持する保守派の人々の多くは、社会的地位や収入が高くやヨーロッパ人を祖先に持つ人々という偏りを持っている。これに対して、先住民であるアメリカ・インディアンや黒人、そしてニューカマーとして近年アジアや中南米から流入する移民の抱える文化は、アメリカ民主主義を支持し、これを支えるものとして描かれ続けている。アメリカ民主主義が白人としての優越主義を高めるという構図がある限り、マイノリティの文化が抑圧されるという構造を変えることはできない。

しかし、様々な歴史観を認める存在論的歴史観はナショナル・ヒストリーに対峙するものなのであろうか。アメリカの歴史カリキュラムの変遷を見る限り、黒人や先住民、そして移民の存在を無視して合衆国史を語ることは不可能になっている。黒人や先住民、そして移民は合衆国史そのものであり、また重要な構成要素となっているからである。従来の WASP 中心の歴史観によって安心をするのは「アングロ社会への同化 (Anglo Conformity)」を図ろうとする人々であり、彼らは過去に起こったマイノリティに対して起こった悲惨な出来事によってマイノリティから批判されることを恐れている人々である。

ワインバーグが唱えるように、耳に聞こえの良い事柄だけでナショナル・ヒストリーを学ぶだけでは、様々なネットワークでつながるボーダーレス社会において井の中の蛙となっていくだろう。耳慣れない異なる人々からの声を聞き思考する能力は、地球上の市民として生きていくための能力であり、対話のためのスキルともなる。存在論的な歴史学は、歴史記述そのものの客観性を認めるものでなく、様々な歴史解釈を認めるものである。ナショナル・ヒストリーと存在論的歴史観は対峙するのではない。むしろナショナル・ヒストリーを学ぶ上で必要不可欠な視点である。

第 3 節 研究の課題と日本における今後の展望

歴史教育において歴史的思考力を育成するための歴史教育改革に焦点を当て、本論文では歴史科目のスタンダードを作成に関わる論争から、その実践への影響までを概観してきた。歴史教育の実践において、教育委員会や学校区の教育目標だけでなく、教師を取り囲む環境もまた大きな

⁴⁰ 井伊玄太郎訳『アメリカ民主政治(中)』講談社学術文庫(1987年発行)p.380より引用。

影響力を及ぼし、歴史教育が伝統的な暗記科目へと回帰する原因ともなった。

ディシプリン・ギャップの生起要因について、州の行政レベルから教室実践までニューヨーク州とイリノイ州の事例から検証することができた。しかし、調査結果を分析するにあたり、特にイリノイ州では保守派の考えを持つ学校管理者や保護者からの批判を恐れていることが、教育実習生や教師の言葉から明らかになった。逆に黒人や移民の多いインナーシティに位置する学校では教師が自由に様々な歴史観や資料を使った授業が展開できているということも事例から明らかになってきた。それならば、大学における歴史教育コースは、こうした保守派の人々が多く住む地域においていかに歴史的思考力を育成する歴史教育を行うかという課題を克服する必要がある。コースを担当するエレナ教授は、そうした批判に耐えうる「教育哲学」を持った学生の育成やネットワークの創造にその解決の糸口を見出そうとしている。しかし、政治的な保守派との対立は教師にとっては大きなトラブルであり、教育委員会がその相手である場合は人事にも関わる問題でもある。本研究は、こうした保守派がいかに構成され、社会にどう働きかけようとしているのかについてまでは分析を行うことができなかった。また、一方で黒人や移民の学生がどのように合衆国史を学んでいるのかについても、本研究では言及することができなかった。こうした研究は今後の研究課題としたいと考えている。これらの事柄についての考察は、ディシプリン・ギャップの解消を図る方策を考える上でも、またイリノイ州の歴史教育研究をさらに進める上でも必要なものとなるだろう。

さらに、今後の展望として、今後イリノイ州とニューヨーク州だけではなく、学区の影響力が州よりも強く州スタンダードが設置されなかったアイオワ州についても見ていくことは日本の歴史教育を考える上で参考になるだろう。また第5章で、大学における歴史教育を実践できるような環境をつくるためにはじめられた協働プロジェクトやインターネットによるネットワーク化の進展についての追跡調査を行うことで、日本の大学における教師教育の環境向上にも寄与できると考えている。

日本における歴史学においても、中世日本の庶民の暮らしを研究した網野善彦や中世ドイツの民間伝承について研究を行った阿部謹也といった社会史から従来の歴史観を覆すような解釈を行う歴史学者も現れ、教科書の記述は近年様々な変更によって大きく変化してきている。2008年度に出された中学社会科や高校地歴科の学習指導要領では、日本の歴史について政治的な事柄だけではなく、人々の歴史や地域の歴史についても様々な資料を使って生徒自ら調べ、歴史学習を進めるといった目標を掲げている。庶民といった人々に着目した社会史的な観点や様々な資料を調べ考える教育方法の指示は、アメリカのNY州スタンダードが示す歴史的思考力の育成という目標と似た内容となっている。しかし、その一方で日本の学習指導要領には、学習すべき人物や出来事をいかに理解すべきかが具体的に指示されており、コアカリキュラム的な側面も持ち合わせているといえよう。

さらに、2007年に歴史教科書における「日本軍の沖縄の人々への集団自決の強要」の記述について、「史実」ではないとの判断から文部科学省教科書検定によって、その記述が削除される出来事があった。その後、教科書調査官の人选が「つくる会」の関係者であったことから、大きく

報道され沖縄県民との間で騒動となった。また、保守的な教科書の採用を決めた八重山採択地区協議会の決定から、その地区内の竹富町教育委員会が他社の教科書を独自に有償で採用したという出来事も起こった。歴史の記述に関わる立場の違いは、様々な場所に存在している。日本の学校現場において教科書の内容がこれほどの意味を持つのは、日本の歴史教育が教科書の内容や歴史解釈や理解方法が唯一の正解として学習される認識論的な学習方法に依拠しているためといえる。

アメリカで起こっている歴史教育を巡る論争は、決して他人事ではない。日本におけるナショナル・ヒストリーへの歴史観は、アメリカの合衆国史と同様にこれからも保持されていくだろう。しかし、アメリカと同様に日本国内にも多様な人々との交流は生まれつつあり、さらにこれまで認識されてこなかった女性やマイノリティとしてのアイヌや琉球といった人々の歴史、そして地域の人々を支えた地域の文化や暮らしの歴史についての歴史研究も進みつつある。こうした歴史に目を向けないままの歴史教育は先に述べたように、井の中の蛙としての歴史を学ぶにすぎない。つまり、被抑圧者の人々の置かれた立場や、疲弊していく地域文化、海外の国々に住む人々など、異なる集団に属す人々について理解する能力を育成する機会を逸することになる。存在論的歴史観の持つ解釈の視点や、社会史音庶民や異なる民族の視点を取り入れることで育成される歴史思考力は、ナショナル・ヒストリーの否定につながるものでもない。多様な価値観を持った人々と共に生きる社会を築くうえで必要な能力であり、2008年の学習指導要領の改訂趣旨⁴¹とも重なる部分である。そういった意味からも、本論文における歴史教育の研究は、日本における歴史教育に対しても、アメリカの視点から歴史教育における能力観やその方法論といった歴史教育の在り方の点から示唆を与えるものであると考える。

⁴¹ 平成22年6月に発行された文部科学省編『学習指導要領解説』（小学校社会編、中学校社会編、高等学校地理歴史編・公民編）は、日本の児童生徒について「思考力・判断力・表現力等を問う読解力や記述式問題、知識・技能を活用する問題」に課題が見られると指摘している。

引用文献

<外国語文献>

- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2003). Why Don't More History Teachers Engage Students in Interpretation? *Social Education*, 67(6), 358-361.
- Banks, James A. (1994) *An Introduction to Multicultural Education*, Allyn and Bacon=1996
平沢安政訳,『多文化教育 新しい時代の学校づくり』,サイマル出版会
- Behar-Horenstein, Linda S. (2000) Can the Modern View of Curriculum Be Refined by Postmodern Criticism? "Paradigm Debates in Curriculum and Supervision", Bergin & Garvey
- Bernstein, Basil (1973) Social Class, Language and Socialisation, *Current Trend in Linguistics, Volume 12*, Mouton=1980 佐藤智美訳,「社会階級・言語・社会化」,『教育と社会変動』,東京大学出版会
- Bogdan & Biklin (1998) *Qualitative Research in Educaion, An Introduction to Theory and Methods*, Third Edition, Allyn and Bacon
- Bowles, Samuel (1971) Unequal Education and the Reproduction of the Social Division of Labor, *Review of Radical Political Economics 3 (Fall 1971)* =1980 早川操訳,「教育の不平等と社会的分業の再生産」,『教育と社会変動』(上),東京大学出版会
- Bowles, Samuel & Gintis, Herbert (1976) *Schooling in Capitalist America - Educational Reform and Contradictions of Economic Life*, Basic books=1987 宇沢弘文訳『アメリカ資本主義と学校教育 教育改革と経済制度の矛盾』(I・II),岩波書店
- Burke, P (2001) *New perspectives on historical writing*, Penn State University Press=1996 谷川稔・谷口健治・川島昭夫・太田和子ほか訳『ニュー・ヒストリーの現在 歴史叙述の新しい展望』人文書院
- Burroughs, S (2002) Testy Times for Social Studies, *Social Education*, 66(5), pp.315-318
- Cayton, A. & Perry, E.I. & Winkler, A. M. (1998) *America, Pathways to the Present*, Prentice Hall
- Creswell, John W. (2008) *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative Research, Third Edition*, Pearson Merrill Prentice Hall
- Drake and S.D. Brown (2003) A Systematic Approach to Improve Students' Historical Thinking, *The History Teacher*, Vol.36, No. 4, August 2003, pp.465-489
- DeBray, E., Parson, G. & Woodworth, K. (2002) Patterns of Response in Four High Schools Under State Accountability Policies in Vermont and New York, *From the Capital to the Classroom Standards-based Reform in the States Part two*, The National Society for the Study of Education

- Dewey, J. (1915) *The School and Society*, Revised Edition, The University of Chicago Press. = 1957 宮原誠一訳, 『学校と社会』, 岩波文庫
- Dewey, J. (1916) *Democracy and Education*, The Macmillan
- Dewey, J. (1964) *My Pedagogic Creed*, Random House, New York
- Doyle, W., & Ponder, G. (1976). *The ethic of practicality and curriculum implementation*. Unpublished manuscript. College of Education, University of North Texas.
- Drake and S.D. Brown (2003) A System Approach to Improve Students' Historical Thinking, *The History Teacher*, Vol. 36
- Epstein, T. (2009) The Racial Divide: Difference in White and Black Students' Interpretation of U.S. History, *Interpreting National History: Race, Identity, and Pedagogy in Classrooms and Communities*, Routledge
- Evans, W.R., Avery, G.P. & Pederson, V.P. (2000) Taboo Topics: Cultural Restraint on Teaching Social Issues. *The Clearing House* 73 (5), 295-302.
- Everhart, B., & Hogarty, K. (2009). Supporting the Preparation of Beginning Teachers with Online Assessment Products. *Education* Vol. 129 (3) , 400-414.
- Fallace, T., & Neem, N.J. (2005). Historiographical Thinking: Towards a New Approach to Prepare History Teachers. *Theory and Research in Social Education*, 33(3), 329-346.
- Finn, C. E. (1995) *Who's afraid of the Big Bad Test?*, *Debating The Future of American Education*, Brookings
- FitzGerald, F. (1979) *America Revised: History Schoolbooks in the Twentieth Century*, An Atlantic Monthly Press Book = 1981 中村輝子訳, 『改訂版アメリカ 書きかえられた教科書の歴史』 朝日選書
- Fuhrman, S. H. (2001) *From the Capital to the Classroom Standards-based Reform in the States Part two*, The National Society for the Study of Education
- Gitlin, Todd 1987 *The Sixties: Years of Hope, Days of Rage*, Roberta Pryor, Inc. = 1993 足田三良・向井俊二訳, 『60年代アメリカ 希望と怒りの日々』, 溪流社
- Grant, S. G. (2005) Research on History Tests, *Measuring History: Cases of State-Level Testing Across the United States*, IAP-Information Age Publishing. Inc.
- Grant, S.G., Derme-Insinna, Alison, et al., (2002) When Increasing Stakes Need Not Mean Increasing Standards: The Case of New York State Global History and Geography Exam, *Theory and Research in Social Studies Education*, vol.30, Number 4 p.p.488-515
- Grant, S. G. (2001) An Uncertain Lever: Exploring the Influence of State-Level Testing in New York State on Teaching Social Studies, *Teachers College Record* Vol.103, No.3, June 2001, pp.398-426
- Grant G.S. (2006) Research on History Tests. In Grant G.S, *Measuring History* (pp.29-56). Information Age Publishing

- Gordon M.M. (1964) *Assimilation in American Life: The Role of Race, Religion, and National Origins*, Oxford University Press = 2000 倉田和四生、山本剛郎訳編『アメリカンライフにおける同化理論の諸相—人種・宗教および出身国の役割—』晃洋書房 0
- Hirsch E.D. Jr. (1983). Cultural Literacy, *The American Scholar*, Vol.52, 159-169
- Hirsch E.D. Jr. (1987). *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*, Houghton Mifflin=1989 中村保男訳『教養が国をつくる アメリカ建て直し教育論』TBSブリタニカ
- James, J. H. (2008). Teachers as Protectors: Making Sense of Preservice Teachers' Resistance. *Theory and Research in Social Education* , 36 (3), 172-205.
- Jennes, David (1990). *Making Sense of Social Studies*, Macmillan
- Johnson, Theresa & Avery, Patricia G. 1999 The Power of the Press: A Content and Discourse Analysis of the United States History Standards as Presented in Selected Newspapers, *Theory and Research in Social Education*, Volume 27, Number 4, Fall 1999,447-471
- Johnson-Leslie, N. A. (2008-2009). Comparing the Efficacy of an Engineered-based System (College LiveText) with an Off-the-Shelf General Tool (Hyperstudio) for Developing Electronic Prtfolios in Teacher Education. *Journal of Educational Technology Sysytems* Vol. 37 (4) , 385-404.
- Karabel, Jerome & Halsey A. H. (1977) *Educational Research : A Review and an Interpretation, Power and Ideology in Education*, New York : Oxford University Press.=1980 潮木守一・天野郁夫・藤田英典編訳,「教育社会学のパラダイム展開」,『教育と社会変動』(上),東京大学出版会,1-95
- Loewen, J. W. (1995, 2007). *Lies My Teacher Told Me*. A Touchstone Book.
- Marshall S. Smith (1995) 'Reform in America's Public Schools: The Clinton Agenda', in Ravitch, D. ed. (1995) *Debating the Future of American Education -Do we need National Standard and Assesments?*, Report of a Conference Sponsored by the Brown Center on Education Policy at the Brookings Institution
- Mayer, R. H. (2006). Learning to Teach Young People How to Think Historically: A Case Study of One student Teacher's Experience. *The Social Studies* , 97(2), 69-76.
- Meier and Wood (2004) *Many Childern Left Behind: How the No Child Left Behind Act Is Damaging Our Children and Our Schools*, Beacon Press
- McDougall, W. A. (1995) Whose history? Whose standards? *Commentary*, Vol.99, 36-36.
- McGuire, M. E. (1996). Teacher Education: Some Current Challenges. *Social Education* , 60(2), 89-94.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Apprications in Education*. Jossey-Bass.=堀薫夫・久保真人・成島美弥訳『質的調査法入門 教育における調査法とケース・スタディ』ミネルヴァ書房
- Misco, T., & Patterson, N. C. (2007). A Study of Pre-Service Teachers' Conceptualizations of

- Academic Freedom and Controversial Issues. *Theory and Research in Social Education*, 35(4), 520-550.
- Nash, G. B., Crabtree, C. & Dunn, R. E. (2000, 1997) *History on Trial – Culture Wars and the Teaching of the Past*, Vintage Books
- National Center for History in the Schools (1994) *National Standards for United States History: Exploring the American Experience*, University of California
- National Center for History in the Schools (1994) *National Standards for World History: Exploring Paths to the Present*, University of California
- National Center for History in the Schools (1996) *National Standards for History Revised Edition*, University of California
- National Council for the Social Studies (1994) *Curriculum Standards for Social Studies, Expectations of Excellence*, NCSS Publications
- NYSED (1997) *New York Learning Standard*, Retrieved from <http://www.p12.nysed.gov/ciai/socst/documents/sslearn.pdf> at May 31st, 2013
- NYSED (1999) *Core Curriculum with Resource Guide & Core Curriculum*, Retrieved from <http://www.p12.nysed.gov/ciai/socst/pub/sscore1.pdf> at May 31st, 2013
- Nieto, Sonia (1999) *The Light in Their Eyes –Creating Multicultural Learning Communities*, Teachers College Press Smith,
- Novick, Peter (1988) *That Noble Dream: The ‘Objectivity Question’ and the American Historical Profession*, Cambridge University Press
- Ntuli, E., Keengwe, J., & Kyei-Blankson, L. (2009). Electronic Portfolio in Teacher Education: A Case Study of Early Childhood Teacher Candidates . *Early Childhood Education* Vol.37 , 121-126.
- Ogbu, U. John (2000) 「集团的アイデンティティ—学校教育への示唆」志水宏吉・堀家由妃代訳, 『変動社会のなかの教育・知識・権力—問題としての教育改革・教師・学校文化』新曜社
- Patton, Q. M. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods 3 Edition*. Sage Publications.
- Pryor, C. R. (2006). Pre-service to In-service Changes in Beliefs: A Study of Intention to Become a Democratic Practitioner. *Theory and Research in Social Studies Education*, 34(1), 98-123.
- Ravitch, Diane (1995) *National Standards in American Education: A Citizen’s Guide*. Washington, D.C.: The Brookings Institution.
- Saixas (1993) Parallel Crises: History and the Social Studies Curriculum in the USA, *J. Curriculum Studies*, Vol 24 No.3 235-250
- Schulesinger Jr., Arthur M. (1991) *The Disuniting of America*, Whittle Books=1992 都留重人訳 『アメリカの分裂 多元文化社会についての所見』,岩波書店
- Sharpe, Jim (1991) “History from Below”, *New Perspectives on Historical writing*, Polity Press

- =1996 川島昭夫訳,「下からの歴史」,『ニューヒストリーの現在 歴史叙述の新しい展望』,人文書院
- Silberman, Charles E. (1970) *Crisis in the Classroom*, Random House=1973 山本正訳『教室の危機 学校教育の全面的再検討』(上・下),サイマル出版会
- Slekar, T. D. (1998). Epistemological Entanglements: Preservice Elementary School Teachers' "Apprenticeship of Observation" and the Teaching of History. *Theory and Research in Social Education* , 26 (4), 485-507.
- Smith, M. S. (1995) Reform in America's Public Schools: The Clinton Agenda, *Debating the Future of American Education: Do we need National Standard and Assessments?*, Brookings
- Stotsky, Sandra (1999) "Losing Our Language –How Multiculturalism Undermine Our Children's Ability to Read, Write & Reason" Encounter Books
- Symcox, L. (2002) *Whose History?: The Struggle for National Standards in American Classrooms*, Teachers College Press
- Van Hover, S. D., & Yeager, E. A. (2004). Challenges Facing Beginning History Teachers: An Exploratory Study. *International Journal of Social Education* , 19 (1), 8-21.
- VanSledright, B. A. (2000). Can Ten-Year-Olds Learn to Investigate History As Historians Do? *Organization of American Historians Newsletter* , 28 (3),
- Vansledright, B. A. (1996). Closing the Gap between School and Disciplinary History?: Historian as High School History Teacher. In J. Brophy, *Advances in Research on Teaching* (pp. 257-289). JAI Press Inc.
- Wineburg, Sam. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts; Charting the Future of Teaching the Past*. Temple University Press
- Woodward, Patricia (1996) *The Teacher's Almanac 2nd edition –The Professional Teacher's Handbook*, Lowell House
- Yeager, E. A., & Davis, J. O. (1995). Between Campus and Classroom: Secondary Students-Teachers' Thinking About Historical Text. *Journal of Research and Development in Education* , 29 (1), 1-8.
- Zaccaria (1978) The Development of Historical Thinking: Implications for the Teaching of History, *The History Teacher*, Vol.11, No.3 pp.323-340
- Zeichner, K. M., & Tabachnick, R. B. (1981). Are the Effects of University Teacher Education 'Washed Out' by School Experience? *Journal of Teacher Education* , 32 (3), 7-11.
- Zinn, Howard (2007) *Pledging Allegiance: The Politics of Patriotism in America's Schools*, Teachers College Press

<日本語文献>

- 石井 英真 2011 『現代アメリカにおける学力形成論の展開—スタンダードに基づくカリキュラムの設計—』 東信堂
- 梅津 正美 1999 「社会史に基づく歴史学習論の転回 アメリカ中等教育の場合」,『社会科研究』, 第 50 号,全国社会科教育学会,241-250
- 梅津 正美 2000 「社会史に基づく歴史カリキュラム構成論 ニューヨーク州 7・8 学年社会科歴史シラバスの分析を通して」,『鳴門教育大学研究紀要』(教育科学編) 第 15 卷,135-148
- 梅津 正美 2003 「現在社会研究としての歴史教育—社会生活史教授の論理と意義—」『鳴門教育大学研究紀要 (教育科学編)』第 18 卷,167-177
- 尾原 康光 1995 「リベラルな民主主義社会を担う思考者・判断者の育成 (1) —D.W.オリバーの場合—」全国社会科教育学会編『社会科研究』第 43 号,pp.81-90
- 川上 具美 2005 「ニューヨーク州における Regents Examination についての研究—スタンダードによる教育改革を教室へ浸透させる効果を考察する」,『国際比較教育文化研究 vol.5』
- 北野 秋男 2003 「マサチューセッツ州におけるテスト政策と教育アセスメント行政の実態—「マサチューセッツ州総合評価システム」の成立と影響—」,『教育学研究』第 70 巻第 4 号 2003 年 12 月
- 桐谷 正信 1997 「アメリカ多文化的歴史教育における「新しい社会史」の位置と価値 ニューヨーク州歴史シラバスの分析を手がかりに」,『社会科教育研究』,第 78 号,日本社会科教育学会,1-13
- 桐谷 正信 1999 「ニューヨーク州社会科フレームワークにおける多文化的歴史教育—「多様性」と「統一性」を中心にして—」,『埼玉大学紀要教育学部(人文・社会科学)』,48(1),1-13
- 桐谷 正信 2000 「歴史カリキュラムにおける「多様性」と「統一性」 ニューヨーク州合衆国史カリキュラム改訂を事例にして」,『社会科研究』,第 53 号,全国社会科教育学会,43-52
- 桐谷 正信 2012 『アメリカにおける多文化的歴史カリキュラム』 東信堂
- 児玉 康弘 2000 「歴史教育における批判的思考力の育成—「スペイン内戦」の解釈批判学習—」『広島大学付属中・高等学校研究紀要』第 47 号
- 佐々木英三 1996 「歴史的思考力育成の論理—K.O'Reilly の場合—」全国社会科教育学会編『社会科研究』第 45 号 1996,pp.21-30
- 佐藤 学 1990 『米国カリキュラム改造史研究 単元学習の創造』,東京大学出版会
- 佐藤 学 1996 『カリキュラムの批評 公共性の再構築へ』,世織書房
- 谷川とみ子 2001 「E. D. ハーシュの「文化的リテラシー」論に関する一考察: Core Knowledge Foundation の実践分析を通して」日本教育方法学会編『教育方法学研究』第 27 卷, 11-20
- 辻内 鏡人 1999 「多文化パラダイムの展望」,『多文化主義のアメリカ 揺らぐナショナル・アイデンティティ』,油井大三郎・遠藤康生編,東京大学出版会
- 北澤 毅他 1997 『<社会>を読み解く技法—質的調査法への招待—』 福村出版
- 堀 和郎 1976 「アメリカ教育委員会制度の成立とその観念的基礎」,『教育学研究』,第 43 卷,

第1号,日本教育学会,24-33

- 松尾 知明 2010 『アメリカの現代教育改革—スタンダードとアカウンタビリティの光と影—』東信堂
- 溝口 和宏 1994 「歴史教育における開かれた価値観形成—政治的教養のための歴史教材例—」『教育方法学研究』第20巻
- 溝口 和宏 1997 「歴史教育における開かれた価値観形成(2)—情報批判力育成のための歴史教材例—」『鹿児島大学教育学部研究紀要 教育科学編』
- 森田 尚人 1979 「学校における愛国心の教育 アメリカ建国期における国民統合と教育」,『現代教育問題史 西洋の試みとの対話を求めて』,松島編,明玄書房,303-322
- 森田 真樹 1995 「アメリカ合衆国における教育改革と社会科系ナショナル・スタンダードの成立」中国四国教育学会編『教育学研究紀要』,第41巻,第1部,489-494
- 森田 真樹 1996 「米国におけるナショナル・スタンダードをめぐる論争」,中国四国教育学会編『教育学研究紀要』,第42巻
- 森田 真樹 1997 「多文化社会米国における歴史カリキュラム開発 合衆国史ナショナル・スタンダードをめぐる論争を手がかりに」,『カリキュラム研究』,第6号,日本カリキュラム学会,41-52
- 森田 真樹 1998 「多文化社会における教育内容開発に関する研究-米国『世界史ナショナル・スタンダード』をめぐる論争を中心に-」教育学研究紀要(中国四国教育学会編),1998,44/1, 403-40
- 森茂 岳雄 1996 「ニューヨーク州の社会科カリキュラム改訂をめぐる多文化主義論争 A.シュレジンガー,Jr.の批判意見の検討を中心に」,『社会科教育研究』,No.76,日本社会科教育学会,13-24,『アメリカ多元文化社会における国民統合と教育に関する史的研究』,アメリカ教育史研究会,269-280
- 森茂 岳雄 1999a 「アメリカにおける国民統合と日系人学習 多文化教育としての日系人学習の意義」『多文化社会アメリカにおける国民統合と日系人学習』,明石書店
- 森茂 岳雄 1999b 「アメリカの歴史教育における国民統合と多文化主義」,『多文化主義のアメリカ 揺らぐナショナル・アイデンティティ』,油井大三郎・遠藤康生編,東京大学出版会森本 直人 1998 「『理解』理論による主体的な歴史解釈力の育成」全国社会科教育学会編『社会科研究』第48号,pp.51-60
- 矢田 宇紀 1983 「子どもの歴史的思考能力の育成」日本社会科教育研究会編『社会科研究』第31号,pp.64-73
- 山田 史郎 1982 「レオナルド・コヴェロと移民の教育 20世紀前半ニューヨーク市のイタリア系コミュニティ」,『西洋史学』,127,日本西洋史学会,37-49
- 山田 史郎 1990 「移民のための教育、地域のための学校 あるイタリア系アメリカ人教師の試み」,『規範としての文化 文化統合の近代史』,平凡社
- 山田 史郎 1998 「ホワイト・エスニックへの道 ヨーロッパ移民のアメリカ化」,『近代ヨーロッパの探求① 移民』,ミネルヴァ書房