

大学における歴史教育が育成する コンピテンスに関する一考察 —先行研究の整理とディプロマ・ポリシー分析を通じて—

千葉美保子

甲南大学 全学教育推進機構 共通教育センター
神戸市東灘区岡本8-9-1, 658-8501

概要

本研究は、大学の歴史教育により育成されるコンピテンスに関して検討することを目的に、国内外の先行研究を整理した上で、大学における歴史学に関するディプロマ・ポリシー（DP）を対象に分析を行った。具体的には、甲南大学を含めた国公立・私立大学47校の歴史学に関するDPを収集し、テキスト分析を行った。分析の結果、5つのグループが見出された。DPの分析結果および先行研究を改訂版ブルーム・タキソノミーの認知過程次元の6カテゴリを用い整理・分類し、再検討を加えた結果、歴史教育が育成する6つのコンピテンスを新たに見出した。本研究における分析対象・手法は限定的であり、今後妥当性を含めた更なる検討が必要である。

キーワード: 歴史教育, 歴史学, コンピテンス, ディプロマ・ポリシー, テキスト分析

1 はじめに

近年、国内における歴史教育をめぐる状況は大きく変化している。2006年に発覚した世界史未履修問題に端を発し、とりわけ中等教育において歴史教育改革が進み、2018年告示の高等学校新学習指導要領において、2022年度より必修科目として「地理総合」「歴史総合」が設置され、選択科目として「日本史探究」「世界史探究」が新たに設置されることとなった[1]。加えて、日本学術会議史学委員会（2019）は「歴史的思考力を育てる大学入試のあり方」を提言し、これまで暗記重視であった歴史系科目の改善を求めている[2]。

このような動きを受け、高大連携歴史教育研究会、次世代歴史教育研究会など、中等教育・高等教育の枠組みを超えた歴史教育のあり方を議論する場が増えつつある。さらに、2012年の文部科学省中央教育審議会「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ」（質的転換答申）を契機として学習者中心の能動的な学修への転換がはかられた[3]。歴史教育においてもその動きは波及し、大学においてもアクティブラーニング型授業実践に向けた活発な動きが見られ、中等教育・高等教育の枠組みを超

えた多様な取り組みが報告され始めている[4]。また大学生を対象とした歴史学習に関する実態調査などが行われている[5]。

千葉ほか（2018）は、大学における歴史教育の実態を把握する目的として甲南大学を含めた国内 47 大学の歴史学に関するディプロマ・ポリシー（以下、DP）を用いたテキスト分析を行った[6]。本研究は、国内外の大学における歴史教育をとりまく状況を概観した上で、千葉ほか（2018）のデータに再度分析を加え、コンピテンスの再検討を試みるものである。コンピテンス（competence）は、多くの分野において用いられている概念であるが[7]、竹中（2020）は「当該の学習過程を通じて習得される知識や技能」としている[8]。後述するチューニング・プロジェクトでは、「知識、理解、技能、能力が有機的に結合したもの」と定義されている[9]。

本研究を進めるにあたり、高等学校における「歴史教育」と大学における「歴史学」をめぐる多くの議論がなされていたことは言及する必要がある。国内の「歴史学」と「歴史教育」の関係性について、今野（2008）は歴史教育が歴史学の下位に位置すると考えられてきたこれまでの状況を指摘している[10]。すなわち、歴史教育は歴史学の成果に基づき、なおかつ学習指導要領や教科書検定の順守などを経る必要があり、両者には長く断絶があったという。しかし、先述のように、近年では「歴史学」、「歴史教育」を越えた議論の必要性や教養課程における歴史と高校での歴史教育の重なりも指摘されている[11]。本稿では、「歴史教育」という表現を主に用い、ただし、歴史学という表現が原文で使用されている場合はそのまま表記する。

2 歴史教育によって育成されるコンピテンスに関する議論

2.1 「歴史的思考力」に関する先行研究

歴史教育を通じて育成されるコンピテンスの一つとして、「歴史的思考力」がある。「歴史的思考力」は、主に中等教育の文脈で論じられ、1951年の学習指導要領社会改訂試案「世界史」において初出以降、歴史教育において70年近く用いられてきた概念であるが、定義に関しては多様な議論がある[12]。日本学術会議史学委員会は、先述した提言において「学習の結果として身につくはずの力やリテラシーの育成と並んで、演繹法と帰納法、事象間の比較と関係づけ、分析・分類と総合・一般化といった学習の過程で働かせるべき一般的思考法の育成」と定義している[2]。

国外においては、20世紀初頭からの先行研究の蓄積があり[13]、1990年代に暗記型教育への憂慮から、歴史的思考力の育成へ展開した。例えば、全米学校歴史センター（NCHS）によるナショナル・スタンダード（1996）では、歴史的思考力の基準を「編年的な思考」、「歴史的認識」、「歴史的な分析と解釈」、「歴史的な調査能力」、「歴史的な課題の分析および意思決定」の5段階の学習過程で獲得されるとしている[14]。

国内の議論として、池尻（2015）は先行研究をもとに、歴史的思考力を「史料を批判的に読む」、「歴史的な文脈を理解する」、「歴史的な変化を因果的に理由付ける」、「歴史的解釈を批判的に分析する」、「歴史を現代に応用する」の5種類に分類している[13]。また、永松（2017）は、学習指導要領および先行研究をもとに、「過去の社会的事象に関する様々な資料から、その内容を科学的に適切に読み取る力」、「過去の社会的事象に関して、他の事象との因果関係や、時間の推移に伴う変化などを論理的に考察し、その意義や意味を解釈する力」、「過去の社会的事象に関して、多面的・多角的に考察し、複数の解釈が成立することに気付き、解釈の根拠や論理を説明する力」、「過去の社会的事象に関して、その意義や意味を総合的に表現するとともに、新たな課題を見つける力」、以上の4つに分類している[15]。

2.2 チューニング・プロジェクトの展開

欧州においては、1999年の「ボローニャ宣言」に基づく欧州高等教育圏の建設を目指す教育改革プロセスである、ボローニャ・プロセスが展開されている。そのなかでも、チューニング・プロジェクトは、欧州のみならず、世界各国に波及している。チューニング・プロジェクトは、各国の大学がカリキュラムを調整するための方法論の構築を目指し、各分野において共有すべき規範を各専門分野で策定を進めているプロジェクトである[8]。日本においても2015年より国立教育政策研究所が情報拠点となり、各学問分野での取り組みが進められている[16]。

歴史学は当初より学問分野の一つとしてチューニング・プロジェクトに組み込まれ、多様な取り組みが報告されている[17]。例えば、チューニング・プロジェクトの歴史部門であるクリオ（CLIOH）では、表1のように教科特定の能力やコンピテンシーを計30項目にまとめている[18]。また、チューニング・プロジェクトとは別に、イギリスの高等教育質保証機構（QAA）においても、2000年より歴史学の分野別参照基準「サブジェクト・ベンチマーク・ステートメント」（以下、QAAベンチマーク）を設計しており、表2の通り歴史学の専門的知識・技能8

表1：CLIOHによる教科特有の能力とコンピテンシー

1 現在の出来事やその過程と過去との関係を批判的に認識する	16 歴史学およびその関連分野におけるコンピュータ、インターネット史料および技法を使う能力（統計、地図作成手法やデータベース作成など）
2 様々な時代・文脈における歴史学的視点の違いを認識する	17 古代言語に関する知識
3 他国または異なる文化的背景から生じる視点を認識し、尊重する	18 地方史に関する知識
4 歴史学研究および議論の継続的な特性を認識する	19 自国史に関する知識
5 過去の一般的な通時的枠組みに対する知識	20 比較の視点を備えたヨーロッパ史に対する知識
6 今日の歴史学上で議論されている問題・テーマを認識する	21 ヨーロッパ統合の歴史に対する知識
7 過去の人類の歴史における1つ以上の特定の時代についての詳細な知識	22 世界史に対する知識
8 歴史学専門家間で認められている専門用語、技法を用いて自らの言語を使って口頭でコミュニケーションを取る能力	23 他の人文学（文芸批判、言語史、芸術史、考古学、人類学、法律、社会学、哲学など）の手法を認識し、活用する能力
9 歴史学専門家間で認められている専門用語、技法を用いて外国語を使って口頭でコミュニケーションを取る能力	24 歴史学の様々な分野（経済、社会、政治、ジェンダー関連など）の手法および課題を認識する
10 歴史学資料および原史料を自らの言語で読む能力：情報を適切な形で要約したり、書き写したり分類する能力	25 歴史学における知識と議論に適切に貢献する研究課題を決定する能力
11 歴史学資料および原史料を他の言語で読む能力：情報を適切な形で要約したり、書き写したり分類する能力	26 研究プロジェクトに必要な情報源（書誌、文献、口頭証言など）を適切に把握し、活用することができる
12 様々な歴史学的記述技法を正確に用いて自らの言語で書く能力	27 複雑な歴史情報を一貫した形で整理する能力
13 様々な歴史学的記述技法を正確に用いて他の言語で書く能力	28 専門分野の規範に従って、研究成果を叙述する能力
14 図書目録一覧、古文書一覧、電子書誌一覧などの情報検索ツールに対する知識と能力	29 歴史学の批判的な規範に従って、正確に史料、文書に対してコメント、注釈をつけたり、それらを編集する能力
15 特定の時代の文書を読むのに必要とされる特定のツール（例えば古文書学、碑文研究など）を使う知識と能力	30 歴史教授法に対する知識

表2：QAAによるサブジェクト・ベンチマーク・ステートメント（抄訳）

歴史学の専門的資質・能力（The historian's skills and qualities of mind）	
1	過去について説得力のある焦点を絞った問いを立て、それに答える能力 構造化された探求を通して、適切な範囲の資料（一次資料や歴史学的な証拠資料を含む）を選択し、疑問を追求すること
2	過去の常に異なる文脈の中で、人々がどのように存在し、行動し、考えてきたかを理解する能力
3	テキストやその他の一次資料を、ジャンル、内容、視点、目的などの問題に取り組みながら、批判的かつ共感的に読み解く能力
4	過去の状況、出来事、メンタリティの複雑さと多様性を理解する
5	歴史的記録自体に内在する問題点の理解：複雑で、曖昧で、矛盾し、不完全であることが多い資料の解釈に関わる様々な問題を理解し、知識の限界と単純化した説明の危険性を理解し、公共生活におけるより広い歴史的主張を批判的に分析する能力を強化すること
6	基本的な批判力：証言はすべて同じ妥当性を持つわけではなく、それを検証する方法があること、歴史家は証拠に従って行動し、それ自身が批判的評価の対象となるものの、知的誠実さと成熟度の構成要素であることを認識する
7	知的自立：歴史コースは、単にその分野の研究のための準備ではなく、研究者としての一般的な能力、すなわち質問する能力、課題を設定する能力、構造的な探究を追求する能力、問題を解決する能力を身につけることができる。これには、適切な質問を設定し、有効かつ適切な証拠と論証を用いてその回答を提供する能力、書誌学的能力、大量の証拠を収集、選別、整理、統合する能力などが含まれる。また、歴史学者がどのような問いを立て、なぜその問いを立てるのかなど、この分野の本質を理解し、反省する能力も養う
8	議論の展開：文書および口頭で、上記のすべてのスキルを活用し、提示する そのような議論は、構造を持っており、適切かつ簡潔である。書面上での議論の場合、明確で明晰、かつ首尾一貫した文章で表現されている。口頭では、相手の意見を聞き、持続的に議論し、証拠と議論に照らして必要に応じて意見を修正する能力が必要である。これは教室での授業と同様、遠隔学習やオンライン学習においても同様であり、テクノロジーによってバーチャルな対面でのディスカッションやグループでの口頭発表の機会が提供され始めている。技術的な制約や障害などにより、このようなことが不可能な場合、提供者は、議論をまとめる機会の減少をどのように補うかを決定する

汎用的技能 (The generic skills acquired through the study of history)
1 自己規律
2 自己主導性
3 質問することを好み、明確な疑問や質問を立て、追求することができる
4 他者と協働する能力、他者の理性的な見解を尊重する能力
5 証拠、データ、情報を収集し、整理し、展開する能力：情報を識別、発見、検索、分類、交換するための適切な手段に精通している
6 分析能力、および単一の解が存在しない複雑な問題を検討し解決する能力
7 口頭表現の構造、一貫性、明瞭性、流暢性
8 文章表現の構造、一貫性、明瞭性、流暢性
9 デジタルリテラシー
10 知的誠実さと成熟度
11 想像力豊かな洞察力と創造性
12 研究活動から生じる倫理的な問題や責任についての認識
13 過去や他人の研究・執筆の再利用

項目および汎用的技能 13 項目にまとめている[19]。また、アメリカ歴史学会 (AHA) による歴史学チューニング・プロジェクトでは、2016 年にコア・コンピテンシーと学習成果を「歴史的知識を習得する」、「歴史的技法を展開する」、「歴史が必要とする知識の暫定的な性質、複雑性を好む学問であること、歴史が必要とする曖昧な状況に対して性急にならないことを認識する」、「歴史的な記録は不完全で複雑、かつ矛盾しているため、読み解くために必要なさまざまなスキルを適用する」、「歴史的議論と歴史的認識を創造する」、「歴史的知識と歴史的思考を現代の問題に適用する」の 6 つに分類している[20]。日本においても、2016 年より次世代歴史研究会による調査分析が進められている ([8]を参照)。

2.3 分野別参照基準 (歴史学分野) の策定

国内においても、日本学術会議により各専門分野の固有の特性を踏まえて、学生が基本的に身につけるべきことの基準となる参照基準の策定が着手された[21]。2022 年 1 月現在で 33 分野の参照基準が公開されている[22]。分野別の参照基準は、①各学問分野に固有の特性、②すべての学生が身に付けるべき基本的な素養、および③学習方法及び学習成果の評価方法に関する基本的な考え方を主要な内容として策定された[21]。

歴史領域においても、2014 年に「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準：歴史学分野」(以下、参照基準)が公表され、歴史学固有の特性を踏まえ、歴史学を学ぶすべての学生が身につけるべきことの基準が以下のように定められている[23]。参照基準は教養教育・共通教育としての歴史学を主軸とし、歴史学に固有の特性(「歴史認識の主体性」「歴史認識の『科学性』」)と歴史を学ぶすべての学生が身に付けることを目指すべき基本的な素養(「歴史的なものの見方」「歴史観の多様性」)の 2 次元が示された。この中で、歴史学は無限の過去の中から、自己にとって有意義と考えられる事象を自ら選択し、自らの価値観に従って、その意味を追究する営みであると定義される。

まず、歴史学に固有の特性として要点を述べると、歴史学的認識は主体的なものであり、認識者の主体性から切り離すことはできない。すなわち、歴史に対する主体的な態度を持つことが求められる(「歴史認識の主体性」)。また、歴史的認識は「科学的」でなければならない。史資料の扱いも「科学的」でなければならない。歴史における「科学性」とは、過去のある事実に関する捉え方が、自らの存在と体験に即して納得できるものであるかどうかを指す(「歴史認識の『科学性』」)。次に基本的な素養の要点としては、「歴史的なものの見方」とは、我々をあらゆるものの在り方を、現状固定的ではなく、歴史的に形成されたものであると歴史的パースペクティブにおいて考える能力あるいは習慣を指し、「歴史観の多様性」では、歴史の見方においては、唯一の正しい考え、すなわち「正答」はなく、自らの立場とともに、他者(他民族、他国民、他人)の立場を理解し尊重することが求められるのである。

以上のように、歴史教育を通じて育成される能力に関する議論は国内外問わず展開され、加えて歴史教育を通じて身につくとされる「歴史的思考力」の概念、議論も見逃すことはできない。しかし、歴史教育を通じて身につくコンピテンスがどのようなものであるかを検討する上で、まずは現状を把握することは不可欠である。そこで、本研究では国内国公立・私立大学の DP を用いたテキスト分析を通じ、現状の把握を行う。

3 分析の対象と分析方法

3.1 分析対象

本研究では、歴史系学部および歴史系学科・コースを持つ大学の DP を対象に、テキスト分析を試みる。2018 年 6 月現在、「歴史学」を学部・学科・コースとして設置している国立公立 32 校、私立 70 校の計 102 校を分析対象とした。分析対象とする DP とは、「卒業認定・学位授与に関する基本的な方針」であり、各大学がその教育理念を踏まえ、どのような力を身につければ学位を授与するのかを定める基本的な方針であり、学生の学修成果の目標ともなるものである。2008 年の中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」（学士課程答申）よりその重要性が指摘され、各大学は、教育理念の下に、アドミッションポリシー（AP）、カリキュラムポリシー（CP）、そして DP の 3 つのポリシーを策定し、組織的で体系的な教育を展開し、学生の学修成果の向上を図ることの必要性が指摘されている[24]。例えば、甲南大学文学部歴史文化学科の DP は以下の表 3 の通りである[25]。

表 3：甲南大学文学部歴史文化学科卒業認定・学位授与に関する基本的な方針

1	自ら率先して社会に貢献し、社会人に求められる責任感と倫理観を意識することができ、自らを律し、他者と協調・協働することができます。
2	天賦の特性を自ら伸ばして活用する意志と能力を有しています。
3	人文科学・自然科学・社会科学に関する基礎的教養、自己の能力・資質を社会生活で活用し得る基本的な技能及び自己の健康増進に関する技能を有しています。
4	自文化と異文化への理解に裏付けられた、世界に通用する国際教養力を有しています。
5	歴史学、地理学・民俗学の諸分野に関する基礎的で領域横断的な知識と常識を有しています。
6	自らの考えを適切な手段によって表現し、他者に伝える力を有しています。

3.2 分析方法

本研究では各大学の DP をインターネットを通じて収集した。対象校のうち、「歴史学」に関わるディプロマ・ポリシー（以下、歴史学 DP）をホームページ上で確認できた大学は、国公立 10 校、私立 37 校の合計 47 校（学部・学科単位 39 校、専攻/コース単位 8 校）であった。本稿ではこの 47 校の DP を対象にテキスト分析を行った。テキスト分析には、樋口（2014）により開発された計量テキスト分析ソフトである KH Coder を用い、類型化を試みた[26]。

4 分析結果と考察

4.1 テキスト分析による結果

KH Coder による処理の結果、総抽出語数は 8,506、異なり語数は 935 であった。抽出された

語のうち、出現頻度の高かった上位 50 語を表 4 に示す。

「歴史」がもっとも多く出現し、「社会」「理解」「知識」「文化」と続いている。歴史から社会や文化を理解する知識を習得することが目標であると推測される。その後、「能力」「問題」「現代」「身につけ」「自ら」と続くことから、対象とする現代の問題を自ら考える能力を身に付けることが目標と読みとることができる。

次に、集計単位を「段落」、最小出現数 15、描画数 120 の上限で、最小スパニングツリー描画による共起ネットワークを作成した。共起ネットワークを作成することで、出現パターンの似た語を線で結び、出現語同士の類似性を可視化することができる。結果は図 1 の通りである。抽出語を確認すると、G1～G5 の 5 グループに分類された。

各抽出語が用いられている文脈を確認した結果、それぞれのグループは G1「歴史資料を分析し、論理的な思考で表現することができる」、G2「歴史的な調査研究方法を用いて調査し、自ら問題を発見し、課題を解決する能力を身につけている」、G3「様々な事象に対して広い視野と幅広い理解を持つ」、G4「歴史の専門的知識や幅広い教養、技能を身につけている」、G5「現代社会や文化を理解する」と解釈できた。以下に各グループの文脈を抜粋する。

まず、G1「歴史資料を分析し、論理的な思考で表現することができる」では、「歴史学、考古学、民俗学に関する専門性の高い学術論文を読解するとともに、主体的に史・資料を収集し、それをふまえた柔軟な発想と論理的思考、説得力のある表現を用いて、学術的な文章を作成することができる。」「自らが学んだ知識や経験にもとづく考察を、客観的に口頭や文章で表現することができる。」などの記述がみられた。次に、G2「歴史的な調査研究方法を用いて調査し、自ら問題を発見し、課題を解決する能力を身につけている」では、「歴史学全般の知識や思考方法を参照しつつ、自ら課題を発見し、現代社会が直面する諸問題に対して、発言や議論、解決方法の提示を行うことができる。」「既存の研究に即して、自ら問題を発見する能力」などの記述などの記述が該当した。G3「様々な事象に対して広い視野と幅広い理解を持つ」では「歴史

表 4：DP に出現した頻出語上位 50 語

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
歴史	148	有す	23
社会	105	多様	22
理解	91	技能	21
知識	74	事象	21
文化	71	教養	20
能力	66	持つ	20
問題	55	人間	20
現代	45	幅広い	20
身につけ	42	分野	20
自ら	41	論理	20
資料	40	日本	19
専門	38	広い	18
課題	31	国際	18
研究	31	調査	18
方法	31	活用	17
分析	30	貢献	17
解決	28	史料	17
様々	26	思考	17
深い	25	表現	17
地域	25	基礎	16
主体	24	考古学	16
修得	24	考察	16
他者	24	情報	15
視野	23	態度	15
世界	23	外国	14

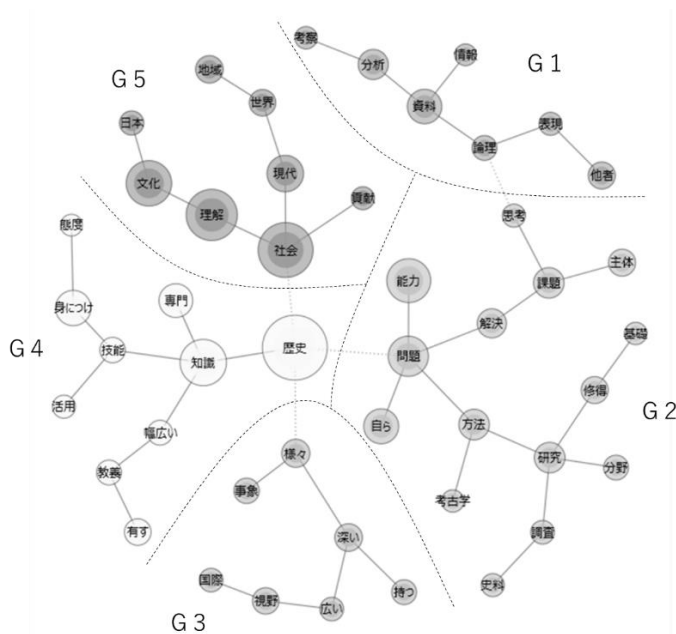


図 1：歴史学 DP における共起ネットワーク

学がこれまで培ってきた方法論をもとに、過去の様々な歴史事象を客観的かつ体系的に理解することができる。」「国際的な視野から地域社会の歴史・文化に対する正しい知識と深い理解をもち、現代に生起する諸問題に対処することができる。」などの記述があった。G4「歴史の専門的知識や幅広い教養、技能を身につけている」では、「歴史学を構成する基本的かつ体系的な知識・技能を身につけている」、「専門分野の知識とともに、幅広い知識と教養を身につけようとする意欲を持つ」などの記述があった。そしてG5「現代社会や文化を理解する」には、「歴史的な思考にもとづき、現代社会を理解し、社会的な貢献をする意欲を有している。」「個人・文化・社会等の多様性を理解できる力」などが該当した。

以上のように、国内の歴史学 DP は、5つのグループに分類された。この5つのグループと、先行研究との相違点はどのようなものがあるだろうか。次節では、これまでの先行研究と歴史学 DP で示された歴史教育のコンピテンスに関する整理と検討を試みる。

4.2 改訂版タキソノミーに基づくコンピテンスの整理と検討

本稿で用いる分類体系であるブルーム・タキソノミーとは、教育目標の行動的局を分類し明確に叙述するための枠組みである[27]。ブルームらによって1956年より開発されたブルーム・タキソノミーには、「認知領域」「情意領域」「精神運動領域」の3領域に分類される[28]。認知領域は6カテゴリで構成され、それぞれのカテゴリは累積的・階層的構造として捉えられている[27]。つまり、各カテゴリにおける認知スキルの習得が次のカテゴリの前提となり、かつ、認知スキルは蓄積していくことを前提としている。この認知領域におけるタキソノミーに、アンダーソンら(2002)が改良を加えたものが改訂版ブルーム・タキソノミー(以下、改訂版タキソノミー)である。改訂版タキソノミーは、認知過程次元6カテゴリと知識次元4カテゴリの2次元で構成されている[29]。認知過程次元は、従来の認知領域のカテゴリを踏襲し、「記憶」、「理解」、「応用」、「分析」、「評価」、「創造」の6つのカテゴリに分けられている(表5)。

本研究では、改訂版タキソノミーにおける認知過程領域の6つのカテゴリを用いて分類を試みた。この枠組みにこれまで触れてきた先行研究の各項目を当てはめることで、それぞれの項目がどのような目標を指すのかを明確にし、さらに先行研究と歴史学 DP の分析結果を再検討することで、国内の教育現場により適用するコンピテンスの再検討を目指した。

まず、先行研究、歴史学 DP のそれぞれの項目が、認知過程次元のどのカテゴリに該当するかを、それぞれの項目だけでなく、解説なども参照し検討した。例えばAHAコア・コンピテンス「1. 歴史的知識を習得する」は、歴史的な知識を習い覚えることが想定されるため、「記憶」のカテゴリに割り当てた。このように、それぞれの項目の記述内容を分析し、枠組みに当てはめる分類作業を進めた。整理の結果は表6の通りである。

表5:「改訂版ブルーム・タキソノミー」認知過程次元

認知過程領域	サブカテゴリー			概要
1. 記憶	1.1認識	1.2想起		長期記憶から関連する知識を取り出す
2. 理解	2.1解釈	2.2例示	2.3分類 2.4要約	口語、文語、グラフィック・コミュニケーションを含む指示メッセージの意味を判断する
	2.5推論	2.6比較	2.7説明	
3. 応用	3.1実行	3.2実装		与えられた状況下で手順を実行する、または使用する
4. 分析	4.1区別	4.2組織化	4.3帰属	材料を構成要素に分解し、各部分が互いに、また全体的な構造や目的にどのように関連しているかを見つける
5. 評価	5.1点検	5.2批評		基準や標準に基づいた判断をする
6. 創造	6.1生成	6.2企画	6.3作成	要素を組み合わせて、斬新で一貫性のある全体を形成したり、オリジナルの作品を作ったりすること

CLIOH の能力・コンピテンシーは、「記憶」、「応用」に該当する項目が多いものの、各カテゴリに満遍なく配置されている。QAA ベンチマークは、「理解」、「分析」、「評価」に多く該当した。ただし、QAA は知識の重要性を強調しており[19]、知識の獲得を前提としているために「記憶」のカテゴリに該当する項目が見られなかったと考えられる。AHA コア・コンピテンシーに関しては、「評価」に関する項目が見られなかったものの、「分析」に該当した項目4が、横断的なものである可能性がある。歴史的思考力の3つの先行研究は、ともに「記憶」のカテゴリが見られなかった。QAA ベンチマークと同じく知識を持つことを前提としていることが推測される。そして参照基準に関しては、「記憶」、「創造」に関する項目が見られなかったものの、参照基準そのものがカテゴリ間を横断すると考えられるような記述が多く含まれていることも要因と考えられる。歴史学 DP は「応用」、「分析」のカテゴリに該当する項目が見られなかった。つまり、歴史学 DP は、認知過程が検討されていない、あるいは現行の歴史学 DP には不明瞭な記述が多く存在する可能性が示唆された。

そこで、歴史学 DP と先行研究の各項目の記述内容を参照し、中心となる用語を抜き出し、簡潔に表現できるよう再編成し、認知過程次元の枠組みに対応する6つのコンピテンスを作成した。具体的には、【歴史の知識を獲得する】、【歴史的背景を理解する】、【歴史学の知識を用いて現在社会の問題を判断する】、【歴史的な研究手法を用いて調査を行う】、【歴史資料を分析し、

表6：改訂版タキノミー（認知過程次元）を用いた分類一覧

	記憶	理解	応用	分析	評価	創造
CLIOH教科特有の能力とコンピテンシー	5,7,17,18,19,20,21,22,30	1,2,3,4,6	8,9,12,13,14,15,16,23,24,26	10,11	27,29	25,28
QAAサブジェクト・ベンチマーク・ステートメント		2.過去の常に異なる文脈の中で、人々がどのように存在し、行動し、考えてきたかを理解する能力 3.テキストやその他の一次資料を、ジャンル、内容、視点、目的などの問題に取り組みながら、批判的かつ共感的に読み解く能力 4.過去の状況、出来事、メンタリティの複雑さと多様性を理解する		1.過去について説得力のある焦点を絞った問いを立て、それに答える能力 5.歴史的記録自体に内在する問題点の理解 6.基本的な批判力	7.知的自立 8.議論の展開	
AHAコアコンピテンシー	1. 歴史的知識を習得する	2. 歴史が必要とする知識の暫定的な性質、複雑性を好む学問であること、歴史が必要とする曖昧な状況に対して性急にならないことを認識する	3. 歴史的な手法を展開する 6. 歴史的知識と歴史的思考を現代の問題に適用する	4. 歴史的な記録は不完全で複雑、かつ矛盾しているため、読み解くために必要なさまざまなスキルを適用する		5. 歴史的議論と歴史的認識を創造する
歴史的思考力		②歴史的な文脈を理解する（池尻, 2015） ・過去の社会的事象に関して、他の事象との因果関係や、時間の推移に伴う変化などを論理的に考察し、その意義や意味を解釈する力（永松, 2017）	⑤歴史を現代に応用する（池尻, 2015）	①史料を批判的に読む（池尻, 2015） ③歴史的な変化を因果的に理由付ける（池尻, 2015） ・過去の社会的事象に関する様々な資料から、その内容を科学的に適切に読み取る力（永松, 2017） ・編年的な思考（NCHS, 1996） ・歴史的認識（NCHS, 1996） ・歴史的な調査能力（NCHS, 1996）	④歴史的解釈を批判的に分析する（池尻, 2015） ・過去の社会的事象に関して、多面的・多角的に考察し、複数の解釈が成立することに気づき、解釈の根拠や論理を説明する力（永松, 2017） ・歴史的な分析と解釈（NCHS, 1996） ・歴史的な課題の分析および意思決定（NCHS, 1996）	・過去の社会的事象に関して、その意義や意味を総合的に表現するとともに、新たな課題を見つける力（永松, 2017）
分野別参照基準		・基本的な素養：歴史学的なものの見方 ・基本的な素養：歴史観の多様性	・歴史学に固有の特性：歴史認識の主体性		・歴史学に固有の特性：歴史認識の主体性 ・歴史学に固有の特性：歴史認識の「科学性」	
歴史学DP	G4歴史の専門的知識や幅広い教養、技能を身につけている	・G3様々な事象に対して広い視野と幅広い理解を持つ ・G5現代社会や文化を理解する			G1歴史資料を分析し、論理的な思考で表現することができる	G2歴史的な調査研究方法を用いて調査し、自ら問題を発見し、課題を解決する能力を身につけている
本研究で作成したコンピテンス	歴史の知識を獲得する	歴史的背景を理解する	歴史学の知識を用いて現在社会の問題を判断する	歴史的な研究手法を用いて調査を行う	歴史資料を分析し、論理的な思考で表現する	歴史的知識、思考を用い、新たな課題に取り組む

(注) 「CLIOH教科特有の能力とコンピテンシー」に関しては、紙面の都合上本文に記載せず、表1に対応する番号で示している。
「QAAサブジェクト・ベンチマーク・ステートメント」に関しては、専門的知識・技能8項目のみを分類している。

論理的な思考で表現する】、【歴史的知識、思考を用い、新たな課題に取り組む】となった。

まず、「記憶」のカテゴリは、【歴史の知識を獲得する】とまとめた。AHA コア・コンピテンシー「1. 歴史的知識を習得する」および歴史学 DP-G4「歴史の専門的知識や幅広い教養、技能を身につけている」から要素を抽出した。次に、「理解」のカテゴリの【歴史的背景を理解する】は、CLIOH 能力・コンピテンシーの項目 1~4、「歴史的文脈を理解する池尻 (2015)」や QAA ベンチマーク「2. 過去の常に異なる文脈の中で、人々がどのように存在し、行動し、考えてきたかを理解する能力」などを参照し、簡潔な表現として歴史的背景を採用した。

歴史学 DP に該当がない「応用」のカテゴリは、【歴史学の知識を用いて現在社会の問題を判断する】とし、AHA コア・コンピテンシー「3. 歴史的手法を展開する」「6. 歴史的知識と歴史的思考を現代の問題に適用する」や「歴史を現代に応用する (池尻, 2015)」などを参照し、「適用」や「応用」を用いると言い換えた。「分析」のカテゴリ【歴史的な研究手法を用いて調査を行う】は、「歴史的な調査能力 (NCHS, 1996)」を基に、CLIOH 能力・コンピテンシー項目 1~2、「過去の社会的事象に関する様々な資料から、その内容を科学的に適切に読み取る力 (永松, 2017)」などを参照して作成した。「評価」のカテゴリ【歴史資料を分析し、論理的な思考で表現する】は、歴史学 DP-G1「歴史資料を分析し、論理的な思考で表現することができる」を踏襲しているが、「過去の社会的事象に関して、多面的・多角的に考察し、複数の解釈が成立することに気づき、解釈の根拠や論理を説明する力 (永松, 2017)」など、各項目で分析を加えた上で表現をする能力が言及されており、妥当であると解釈した。そして、「創造」のカテゴリ【歴史的知識、思考を用い、新たな課題に取り組む】は、歴史学 DP-G2「歴史的な調査研究方法を用いて調査し、自ら問題を発見し、課題を解決する能力を身につけている」を基としながら、AHA コア・コンピテンシー「5. 歴史的議論と歴史的認識を創造する」のほか、「過去の社会的事象に関して、その意義や意味を総合的に表現するとともに、新たな課題を見つける力 (永松, 2017)」などから作成を行った。

5 まとめと今後の課題

以上、本研究ではこれまでの歴史教育をめぐる状況を概観した上で、先行研究の整理と大学における歴史学に関わる DP を対象にテキスト分析を行った。分析の結果、歴史学 DP においては 5 つのグループに分類された。先行研究および歴史学 DP の項目を、改訂版タキソノミーを用いて整理・分類した結果、それぞれの項目に関する特徴が明らかになった。現行の歴史学 DP においては、認知過程次元の「応用」「分析」に関する項目が見られないことが分かった。この結果を基に改訂版タキソノミーの枠組みに落とし込みながらコンピテンスを再検討することで、認知過程次元におけるプロセスを網羅することができ、なおかつ国内の状況を踏まえた新たなコンピテンスを作成することができた。本研究は、現行の歴史学 DP および代表的な先行研究という限られた対象を分析しており、また知識次元の領域について検討を加えるに至っていない。今後はコンピテンスの妥当性も含め、歴史教育に携わる人物を対象としたアンケートやインタビュー調査結果などもあわせて検討を進めていきたい。

謝辞

本研究は次世代歴史教育研究会の調査研究活動の一部であり、JSPS 科研費 JP19K14276 の助

成を受けたものである。

参考文献

- [1] 文部科学省, 高等学校学習指導要領 (平成30年告示), 2018,
https://www.mext.go.jp/content/1384661_6_1_3.pdf, 2022年1月10日確認.
- [2] 日本学術会議史学委員会中高大歴史教育に関する分科会, 提言 歴史的思考力を育てる
大学入試のあり方について, 2019, <https://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-24-t283-2.pdf>, 2022
年1月10日確認.
- [3] 文部科学省中央教育審議会, 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続
け,主体的に考える力を育成する大学へ, 2012,
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf,
2022年1月10日閲覧.; 及川俊浩・杉山比呂之編, アクティブラーニング実践集 世界史, 山川出版社,
2019.
- [4] 前川修一・梨子田喬・皆川雅樹編著, 歴史教育「再」入門, 清水書院, 2019.
- [5] 鹿住大助, “第7章大学で歴史を学ぶということか,” 南塚信吾・小谷汪之編著, “歴史的に考えるとは
どういうことか, ミネヴァ書房, 185-216, 2019.
- [6] 千葉美保子・岩崎千晶・宮浦崇, “高等教育における歴史分野科目のアクティブラーニング型授業
デザインとルーブリック開発の検討,” “大学教育学会第40回大会発表要旨集録, 138-139, 2018.
- [7] コンピテンスとコンピテンシー (competency) は国内では同義で用いられることも多い。本稿でも,
原文がcompetencyの場合はコンピテンシーを用いる。コンピテンス概念に関しては, 以下の研究が
詳しい。松下佳代, “コンピテンス概念の大学カリキュラムへのインパクトとその問題点--Tuning
Projectの批判的検討,” 京都大学高等教育研究 13, 101-119, 2007.; 黄 福涛, “コンピテンス教育に関す
る歴史的・比較的研究--コンセプト, 制度とカリキュラムに焦点をあてて,” 大学論集 42, 3-18,
2010.; 西あゆみ, 加藤 真紀, 複数の学術領域におけるコンピテンス概念把握の試み, Mori Arinori
Center for High Education and Global Mobility Working Paper Series ; No. WP2017-01, 2017.
- [8] 竹中亨, “第1章 はじめに一歴史学におけるコンピテンスと学修成果”, 次世代歴史教育研究会, 次
世代の歴史教育のあり方に関する調査研究 中間報告, 3, 2020,
<http://jisedairekishi.com/accomplishment-report/>, 2022年1月10日確認.
- [9] フリア・ゴンザレス, ローベルト・ワーヘナール (深堀聰子・竹中亨訳), 欧州教育制度のチュー
ニング: ボローニャ・プロセスへの大学の貢献, 明石書店, 2019.
- [10] 今野日出晴, 歴史学と歴史教育の構図, 東京大学出版会, 2008.
- [11] 丸橋充拓, “コラム 大学の教養教育と歴史教育,” 前川修一・梨子田喬・皆川雅樹編著, 歴史教育「再」
入門, 清水書院, 50-53, 2019.
- [12] 文部省, 中学校高等学校 学習指導要領社会科編Ⅲ(a)日本史(b)世界史 (試案), 昭和26年 (1951)
改訂, <https://erid.nier.go.jp/files/COFS/s26jhs3/index.htm>, 2022年1月10日確認.
- [13] 池尻良平, “学習者から捉え直した歴史の可能性,” 岡本充弘ほか編, 歴史を射つ, 御茶の水書房,
338-360, 2015.
- [14] 永松靖典編, 歴史的思考力を育てるー歴史学習のアクティブ・ラーニングー, 山川出版社, 2017.
- [15] UCLA History Public History Initiative, Introduction to Historical Thinking Standards,
<https://phi.history.ucla.edu/nchs/historical-thinking-standards/>, 2022年1月10日確認.

- [16] 国立教育政策研究所, チューニング情報拠点ウェブサイト, <https://www.nier.go.jp/tuning/index.html>, 2022年1月10日確認.
- [17] 欧州の活動に関しては, 竹中亨, “ヨーロッパの歴史教育における学習成果・質保証,” 大阪大学大学院文学研究科紀要, 第52号, 52-99. に詳しい。
- [18] CLIOH-WORLD, ClioWorld Guide II, 2011,
http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Summary_of_outcomes_TN/Guidelines_and_References_Points_for_Design_and_Delivery_of_Degree_Programmes_in_History_-_ClioWorld_Guide_II.pdf, 2022年1月10日確認. 表1は著者による翻訳, 参考文献[17]による翻訳も参照した。
- [19] The Quality Assurance Agency for UK Higher Education (QAA), Subject Benchmark Statement for History, Fourth edition, 2019.
https://www.qaa.ac.uk/docs/qaa/subject-benchmark-statements/subject-benchmark-statement-history.pdf?sfvrsn=49e2cb81_4, 2022年1月10日確認. 表2は著者による抄訳。
- [20] The American Historical Association, AHA History Tuning Project: 2016 History Discipline Core,
<https://www.historians.org/teaching-and-learning/tuning-the-history-discipline/2016-history-discipline-core>, 2022年1月10日確認.
- [21] 日本学術会議, 回答 大学教育の分野別質保証の在り方について, 2010,
<https://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-21-k100-1.pdf>, 2022年1月10日確認.
- [22] 日本学術会議, 大学教育の分野別質保証委員会,
<https://www.scj.go.jp/ja/member/iinkai/daigakuhosyo/daigakuhosyo.html>, 2022年1月10日確認.
- [23] 日本学術会議史学委員会, 大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準: 歴史学分野, <http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-22-h140909.pdf>, 2022年1月10日確認.
- [24] 中央教育審議会, 学士課程教育の構築に向けて (答申), 2008,
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm, 2022年1月10日確認. これまでの3つのポリシーに関する中央教育審議会答申等の流れは次に詳しい.
中央教育審議会大学分科会大学教育部会 (40回) 配付資料「資料1-2 三つのポリシーの策定と運用に係るガイドライン (骨子の素案)」,
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/015/attach/1365326.htm, 2022年1月10日確認.
- [25] 甲南大学文学部歴史文化学科 (学士課程) 卒業認定・学位授与の方針,
<https://www.konan-u.ac.jp/info/houshin/letters/history/>, 2022年1月10日確認.
- [26] 樋口耕一, 社会調査のための計量分析——内容分析の継承と発展を目指して, ナカニシヤ出版, 2014. なお, KH Coderは開発者の樋口氏が運営するウェブサイト上にて最新版をダウンロード可能となっている, <https://kncoder.net/>, 2022年1月10日閲覧.
- [27] 石井英真, “「改訂版タキソノミー」によるブルーム・タキソノミーの再構築: 知識と認知過程の二次元構成の検討を中心に,” 教育方法学研究 28, 47-58, 2003.
- [28] Bloom, B. S., and Engelhart, M. D., and Furst, E. J., and Hill, W. H. and Krathwohl, D. R., Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Vol. Handbook I: Cognitive domain. New York: David McKay, 1956.
- [29] Anderson, L.W. and Krathwohl, D. R., (eds.), Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom’s Taxonomy of Educational Objectives. New York: Longman, 2001.; Krathwohl, D. R., A revision of Bloom’s Taxonomy: An overview. Theory into Practice, 41 (4), 212–218, 2002. 表5は著者による翻訳.