

# 日米の大学入試「世界史」で測定される 歴史的知識と歴史的思考力

中切 正人 (岐阜県立吉城高等学校)

## 1. 問題の所在と本研究の目的：知識偏重入試？

21世紀を迎え、グローバル化する知識基盤社会における動態的な広義の知識と歴史的思考力の育成が注目される中で、2006年秋、高等学校世界史未履修問題が浮上した。そして、日本学術会議高校地理歴史教育に関する分科会(2011)では、元来歴史教育の両輪たる「歴史的知識の伝達」と「歴史的思考力の育成」において、わが国では前者に偏重した教育が進められ、大学入試を代表するセンター試験の多肢選択式では歴史的思考力を問う出題は困難であると指摘された。さらに、油井(2011)等では、教科書記述の中心を占め、大学入試で測定されている能力は丸暗記で対応できるレベルの知識であると指摘された。しかし、現場の授業を規定し易いセンター試験について(谷口・山口編2011;等)、「世界史」の全設問を分析対象として検証した研究は行われてこなかった。

このように半ば既成概念化された「センター試験『世界史』は細かな歴史的知識の測定に偏重している」という認識は正しいのか。多肢選択式試験で歴史的思考力を測定することはできないのか。さらに、細かな知識以外を測定したり、歴史的思考力を測定したりする事例は存在するのか。以上より、本研究は、高大接続に関わる多肢選択式試験において、どのような歴史的知識の質を測定することが可能か、そして、歴史的思考力を測定することは可能か、可能ならばどのような歴史的思考力か、実証的に明らかにすることを目的とする。

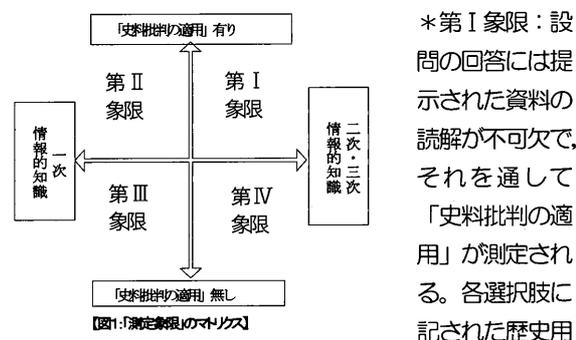
## 2. 本研究の分析方法と分析対象

先行研究を見ると、試験で測定される歴史的知識については、これまで中等歴史教育関係者によってその質は大きく三つに構造化・分類され、(1)具体的な歴史事象を指す個別的・記述的な知識、(2):(1)を基にしてそれらの複数の個別的・記述的知識をまとめて抽象性を高めた概念的知識、(3):(2)を基にしてそれらの複数の概念的知識を関連させてそこに何らかの時代解釈や価値判断等が挿入された解釈的・評価的知識であり、(1)→(3)の順に抽象性が高まるとされている(森分1978;等)。これに対し歴史的思考力は、今日(2014年)に至るまでその測定・評価に焦点を当てた研究がほとんど見られず、その定義や構成要素に対する歴史教育関係者の共通認識は存在せず、学習指導要領

にも明記されていない(桐谷2012;等)。

そこで、分析の枠組みとして、先行研究を参照して歴史的知識の質を「一次情報的知識」と「二次・三次情報的知識」とに区分し、教科書に記載される「いつ、どこで、～」レベルの比較的低次の歴史的思考力が機能して習得されると考えられる個別的知識を一次情報的知識とし、他方それらの解釈等を通して獲得された知識で、一次情報的知識に比べて高次の歴史的思考力が多様に機能して習得される二次・三次情報的知識を対置させ、両者の境界を判別する分析軸を設定した。この区分は、アンダーソンらによる改訂版タキソノミーの事実に知識と概念的知識に相当する。

一方、歴史的思考力については、その中に改訂版タキソノミーの認知過程次元が全て含まれると考えた。そして、比較的短時間で実施される多肢選択式試験では、「想起する」能力は一次情報的知識として、「理解する」能力は二次・三次情報的知識として測定されているが、高次の歴史的思考力を個別に測定することは難しく、それらが機能する過程はブラック・ボックスの中にあつて、選択肢の選択結果だけがアウトプットされていると考えた。しかし、文献等の資料を活用した設問では、比較的low次の歴史的思考力ながら歴史学・歴史教育の土台たる史料批判が、その前提となる史料読解の遂行による「史料批判の適用」としてその「適用する」行為の有無が測定されていると考えた。



語や文章は、歴史的因果の分析等の比較的高次の歴史的思考力が機能して習得される二次・三次情報的知識である。

本研究はこの枠組み「歴史的知識の質と歴史的思考力の二本の分析軸により構成されるマトリクス」に、三つの試験の各設問を一つ一つコーディングすることによって、試験がどの象限に位置付けられるかを検証する分析方法を用いた【図1】。こ

れにより、各設問で測定されている歴史的知識の質と歴史的思考力との関わりが明瞭になり、設問がどの象限に多く配置されるか検証することによって、各試験の特色を明確にすることができる。

そして、高大接続に関わる多肢選択式試験「世界史」が実施されている事例として、アメリカのSAT科目別テストとAP試験の多肢選択部の条件付き公開年度（両者とも原則非公開）の本試験「SAT：2002年と2005年、AP試験：2002年と2007年および大改訂が反映された2011年模擬試験」を選定し、以上を考慮して、センター試験は2007年度と2009年度を分析対象に選定した。

### 3. 分析と考察

<分析事例：第I象限；SAT2002年設問76>



【図2：時事漫画】CollegeBoard.(2006)p.190から転載

19世紀後半のイギリスを描いた時事漫画が意図しているのは、次のどれか。

(A) 男性

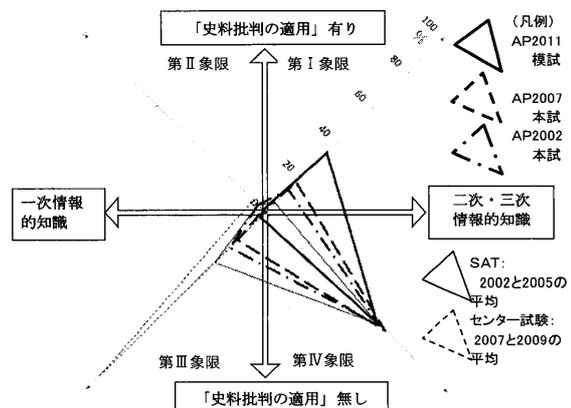
が働く妻を助けて子どもの世話をすることを勧める。

(B) 知性的な女性は妻や母親には相応しくないと非難する。(C) たとえ子どもがいたとしても、自らの教養を他に生かすように女性に勧める。(D) 子どものしつけを妻に任せる父親を非難する。(E) 父親も母親と同じくらい子どもの世話をするのが上手いと示唆する。→正解(B)：資料は英ヴィクトリア時代の家庭風景。下部に「わが妻は知的な女性」とあり、絵の夫・妻・子供の状況を読み取る過程で「史料批判の適用」が測定されている。選択肢では当時の中流階級の保守的女性観の変化が問われ、近代女性解放に関する解釈を通じた二次情報的知識が求められていることから、第I象限に位置付けられる。

三つの試験の分析結果を【図1】に反映させたのが【図3】である。センター試験で測定されている歴史的知識の質は全て一次情報的知識であり、設問の大半が第III象限に位置づけられるが、一部に史料批判の適用を測定する設問が見られ(2007年度と2009年度の平均値：6.9%)、資料には多様な歴史解釈が比較的挿入されにくい地図と絵画・イラストが使用されている。これにより、知識偏重とされてきたこれまでの認識は訂正された。

SATでは二次・三次情報的知識の測定が多く(67.4%)、史料批判の適用も見られることから(9.5%)、第IV象限に位置づけられる。AP試験はそれ以上に二次・三次情報的知識の測定が増加し、特に2011年AP模擬試験はほぼ全ての設問で二次・三次情報的知識が測定され(95.7%)、史

料批判の適用も多く(35.7%)、第I象限への移行傾向が見られる。引用された資料は、読解時に多様な解釈等が挿入され易い文献史料が過半数を占め(60.0%)、統計資料も使用されている。



【図2：三つの試験の測定象限のマトリクス】

センター試験と2011年AP模擬試験を対比すると、センター試験には「一次情報的知識の測定による正解の一義性の確保」が見られ、その背景には「試験問題の公開制度」に支えられた、試験の設問文や提示資料に対する主観的な解釈等の挿入を防止する「実践的な公明性の重視」が想定される。これは、集団準拠型試験に基づく「1点刻みの相対評価」に由来すると考えられる。他方、AP試験には「二次・三次情報的知識の測定による正解の多義性の内包」が見られ、それは、「試験問題の非公開制度」に支えられた、歴史的思考力の測定の強化という「理論的な到達度の重視」が想定される。これは、目標準拠型試験に基づく「段階別の絶対評価」に由来すると考えられる。

### 4. 結論

高大接続に関わる多肢選択式試験において、比較的高次の歴史的思考力が機能して習得されると考えられる「二次・三次情報的知識：概念的知識」を測定することが可能である。そして、歴史的思考力を測定することが可能であり、それは歴史学・歴史教育の土台となる史料批判が、設問文に提示された歴史的資料を対象とした、史料読解の遂行による「史料批判の適用」として測定されることが可能である。さらに、二次・三次情報的知識と同時に測定可能であることが実証された。

桐谷正信(2012)『歴史的思考力』日本社会科教育学会編『新版社会科教育事典』ぎょうせい：158-159.

森分孝治(1978)『社会科の知識と学習内容構成の原理』

全国社会科教育学会『社会科教育論叢』25：30-33.

谷口典雄、山口和孝編(2011)『センター試験—その学力に未来はあるか—』群青社.

油井大三郎(2011)『グローバル化時代に対応できる思考力育成型歴史教育を求めて』日本学術協力財団『学術の動向』16(10)：20-22.