

米国の歴史教科書における自国史の 記述に関する一考察

中野和光

(2006年10月5日受理)

A Consideration on the Description of the History of
Own Country in U. S. School History Textbooks

Kazumitsu Nakano

This paper examined the description of the history of own country in U. S. school history textbooks. At first, the conflicts over U. S. history textbooks was examined. It is pointed out through this examination that there were many conflicts through the history of American history textbook and that these conflicts were the fights toward national identity of the United States. In this meaning, national identity is always on the developing process. Nevertheless, there was a master narrative in American school history textbooks. It was that U. S. history was the story of freedom and progress of that country. After this examination, this paper examined the structure of history lesson in both elementary and secondary school classroom. At last, how should the history of one's own country be narrated was argued.

Key words: School History Textbook, National Identity, Master Narrative, History of One's Own Country

キーワード：歴史教科書、国家的アイデンティティ、マスターナラティブ、自国史

1 米国における歴史教科書を めぐる葛藤

米国の歴史において歴史教科書をめぐる論争は、ラッグの教科書をめぐる論争と1990年代の国家規準をめぐる論争がよく知られている。モロー Joseph Moreau は、このような葛藤は、実は、独立後、とりわけ南北戦争後から続いていることを指摘している¹⁾。最初に、モローの著書を中心にして、米国における歴史教科書をめぐる葛藤の歴史を整理してみたい。

(1) 独立後の歴史教科書

独立後、政治家たちは、米国には明白な国家としてのアイデンティティがないことを自覚していた。歴史の教科書の記述は、植民地時代の歴史から始まって、独立革命でクライマックスを迎えた。『簡約合衆国史』

(Emma Willard, Abridged History of the United States, or Republic, 1843.) は、「国家を構成するものは、1. 国、2. 人、3. 共通の政府です。あらゆる国家には一つの歴史があります。重要な公的な出来事の記録がその国の歴史を構成します。」と書いた。19世紀の歴史は、事実の獲得を意味していた²⁾。

(2) 南北戦争後の歴史教科書

① 奴隷制度と南北戦争の記述をめぐる葛藤

南北戦争直後は、歴史教科書は、戦争前とあまり変わらなかった。出版社は保守的に反応し、両親は、経費節約のために旧版を使いたがった。しかし、徐々に変化が始まった。アメリカ人は、国家的自意識に目覚めた。国家主義と共和主義は両立するものと考えられ始め、国家主義と民主主義の原則の連合が始まった。教科書の記述は、南北戦争をクライマックスとするよ

うになった。同時に、南北戦争と奴隷制度の記述をめぐって葛藤が始まった。南部側の教科書は、人種の平等は間違っている、南北戦争は悲劇であり、避けうるものであった、と書いた。南部側の教科書は、北部の道徳的文化的優位を掘り崩そうとした。これに対し、北部側の教科書は、南北戦争によって、合衆国はついに価値ある統一国家となった、と書いた。公立学校の発展とともに、教科書市場は拡大し、競争が激しくなった。北部の教科書は、南部にとっては、北部の商業的搾取と共和主義のシンボルに見えた。南部側は教科書の州採択制度で対抗した。教科書会社は南部をなだめるために記述の修正をした。この点で、南部側は顕著な勝利を得た³⁾。

②合衆国史をめぐるプロテスタントとカトリックの葛藤

歴史教科書をめぐるもう一つの葛藤はこの時代、カトリック教区学校のための歴史教科書が作られはじめたことである。カトリックの歴史教科書もニューイングランドのプロテスタントの歴史教科書に挑戦した。ハッサードの『簡約合衆国史』(John R. G. Hassard, Abridged History of the United States, 1887)は、「この国の市民性の完成のために必要とされているのはローマカトリックである。」と書いた。カトリックの歴史教科書は1950年代まで発行された⁴⁾。

(3)「学問」的歴史をめぐる葛藤

①イギリスよりの教科書

1870年代、アダムズ Herbert B. Adams は、ジョンズ・ホプキンス大学において歴史研究を始めた。1880年代ごろから、より客観的に歴史を説明しようとする動きが起こった。学問的研究にもとづく歴史教科書は、それが保守派から「リベラル」あるいは「左」と見なされるときは攻撃の対象となった⁵⁾。

1927年、シカゴ市長は、イギリスよりの教科書を採択した市の教育長アンドリュー W. McAndrew を反逆罪のかどで告訴した⁶⁾。

②階級闘争を含む記述

歴史家ターナー F. J. Turner とビーアド Charles Beard の影響を受けたラッグ Harold Rugg は、コロンビア大学ティーチャーズ・カレッジの実験学校リコンカースクールを舞台にしてカリキュラム改革に取り組んだ。ラッグはその教科書のなかで、生徒たちに、独立革命を、イギリス人とアメリカ植民地人の対立としてだけでなく、イギリスと植民地双方における階級闘争としてみることを求めた⁷⁾。

1939年、ラッグの教科書は厳しい検閲の対象となった⁸⁾。

(3) 人種の記述をめぐる葛藤

①アングロサクソン主義

1919年に出版されたマクローリン Andrew C. McLaughlin の『アメリカ国家の歴史』(History of American Nation)は、共和国の理想は人々を国家共同体として結合している、と書いた。人々の中にアフリカ系アメリカ人は入っていなかった。教科書の執筆者は WASP であった。教科書は、アメリカ文明の基礎はイギリスであること、アングロサクソンの人種的業績を強調した。教科書委員会や教師はこのような教科書を採択した。人々の偏見を正確に反映していたからである。1920年代以降、アングロサクソン主義の廃止を求めてアイルランド人、ドイツ人、イタリア人、ユダヤ人、その他の集団の戦いが続いた。アフリカ系アメリカ人を除いてそれは、かなりの成功を取めた⁹⁾。

②公民権運動

1962年、デトロイトの住人ヘンリー Richard Henry は、中学2年生の息子に学校に行かないように言った。『私たちの合衆国：自由への牽引』という教科書の使用の停止を求める計算された怠学である。この戦術は、成功した。アフリカ系アメリカ人を歴史教科書の中に統合しようとする運動が高まった。人種差別を告発したフランクリン John Hope Franklin を著者の一人とする『自由人の土地』(Land of the Free)という教科書が出版された¹⁰⁾。

③スタンダード問題

1995年1月18日、合衆国上院は99対1で、最近出版された歴史教科書の国家規準を非難する非拘束の決議を行った。「国家規準は西洋文明と合衆国の歴史、理念、制度、の世界中の自由と繁栄に対する増大に対する貢献に対して上品な敬意を払うべきである」と。国家規準は、広範な社会運動と、それまでの大きな歴史的ナラティブから排除されてきた奴隷、女性、労働者階級の貢献を中心とする「新社会史」の立場にもとづいていた¹¹⁾。

(4) マスターナラティブとしての「自由」と「進歩」

以上、米国の歴史教科書の歴史を振り返ってみると、独立後、とりわけ、南北戦争以後、米国の歴史教科書の歴史は、南部対北部、プロテスタント対カトリック、保守派対リベラル派、アングロサクソン対他の民族集団、といった戦いの歴史であった。戦いの内容は、国家のアイデンティティの定義をめぐる戦いであった。この戦いを通じて、国家のアイデンティティは諸民族集団を歴史の中に統合する方向に動いてきた。1990年代の国家規準の作成者の一人であったナッシュ Gary Nash は、権威的社会に「歴史戦争」はない。民主主

義社会だから「歴史戦争」はある、と述べている¹²⁾。この戦争によって国家的アイデンティティは形成されるわけであるから、民主主義国家である限り、米国の国家的アイデンティティはつねに形成途上にあることになる。ローティ Richard Rorty は、米国の左翼の意義を次のように述べている。「アメリカの左翼がなくても、われわれは強く勇敢であったかもしれない。しかし、われわれが善良であるとは誰も言わないだろう。政治的左翼がその役目を果たす限り、われわれは、われわれの国をホイットマンやデューイが夢見たような国にする機会をなお持っている¹³⁾。」

このように、米国の国家的アイデンティティはたえず形成途上にあるとしても、米国の歴史教科書には「国家の自由と進歩の物語」という一つのマスターナラティブがあることをパートン Keith C. Barton は指摘している¹⁴⁾。パートンによれば、このような物語は、歴史の原因を見誤らせたり、否定的な結果から注意をそらさせるというマイナス面があるが、一方、社会的公正をもとめる人々に強力な基礎を与え、未来への希望を与えるという効用がある。この意味において、生徒には、自由と進歩の物語は、現実の反映というよりは、人間が作ったものであることを理解させること、歴史的变化と出来事のよい点と悪い点をたえず考えさせることが必要である、とパートンは述べている¹⁵⁾。

それでは、現行の歴史教科書は自国史をどのように述べているか。教師はどのように授業をしているかについて検討してみよう。

2 今日の米国の歴史教科書における自国史の記述

歴史はいかなる学問的歴史であっても、その記述においては、史料の解釈、想像力を必要とする。その意味で、物語的要素を含む。歴史教科書は、教材として教室の中で子どもたちに語る。その意味で、歴史教科書は二重の意味で物語である。検定制度の下で、教科書会社は、地域ごとのヴァージョンを作るのはむずかしいから、市場の大きい州をターゲットとして、競争相手の会社の教科書を分析しながら、教師とのやり取りを繰り返して作成する。採択の障碍を除くために論議的となっている内容や学問的正確さはしばしば犠牲にされる。このような過程を通して、各社の教科書は個性はあるもののその内容は実質的に似たりよったりとなる¹⁶⁾。中村哲は、世界の歴史教科書を自国史と世界史を一本化して教え、原始時代から現代までを小学校から上級学校まで通して教える西ヨーロッパ型、自国史と世界史を別々に教え、小中高と繰り返して教

える東アジア型、新興国型と分類している¹⁷⁾。合衆国史は、通常、第5学年と第8学年、第11学年で教えられ、世界史は、第7学年と第10学年で教えられるから、この類型で言うと東アジア型に属する。

具体的な教科書の内容は、すでに、いくつかの翻訳が刊行されているので、ここでは、Andrew Cayton et al, *America- Pathway to the Present*, Prentice Hall, 2003. の冒頭の部分を紹介してみよう。

この教科書は、1492年のコロンブスのアメリカ大陸発見の記述から始めている。すぐその後で、アメリカ先住民についての記述が続く。そして、背景となるヨーロッパの歴史と西アフリカ大陸の歴史と奴隷について説明される。最後に、コロンブスのアメリカ大陸発見の影響とアメリカにおける奴隷労働についての説明でこの章が終わっている。

歴史学習のスキルとしては、多元的な資料からの一般化を求めている¹⁸⁾。

3 今日の米国における歴史の授業の構造

(1) 小学校の場合

ブローフィら Jere Brophy and Bruce VanSledright は、小学校の歴史の授業の例として、次の3つの例をあげている。

①物語法¹⁹⁾

レイク Mary Lake は、教師歴14年のベテラン教師である。彼女の授業の哲学は、あらゆる子どもたちは学習できるし、学習に成功できる、というものである。読んで憶える学習ではなく、物語り法を含んだ多様な学習を旨としている。社会科のテーマを使って、他の教科の学習をするといったことを試みている。事実を記憶することよりも鍵となる考えやテーマを理解することに力点を置いている。

授業の目標は、すべての児童が合衆国史の物語りを自分に話すことができる、である。

教授法は、物語り-「私たちの」遺産の知恵を伝達すること-が中心である。

物語るとき、彼女は、視覚的手段や物語の地図を使う。児童がテーマを理解しやすくするためである。「人々」「場所」「できごと」といった言葉を掲げている。OHP もよく使う、話すときは、よく動く。ペアや小集団で話し合わせることもよく行う。

内容の選択は次の原則で行う。

- (1) 合衆国の国家としての発展にとって基本的なもの
- (2) 児童が興味があり、理解しやすいもの
- (3) よい教材や活動が準備できるもの

単元の半ばでテストを行う。児童にテストに親しませるのが目的である。

学年末には、一学年下の4年生に対して第5学年はどのような学年かについて手紙を書かせる。次に、第6学年の教師に、第5学年で学習したこと、第6学年で学習したいと思うことについて手紙を書かせる。

②科学的歴史²⁰⁾

パーマー Ramona Palmer は、白人中産階級の多い中西部の小学校の教師である。未来への準備のために教科内容を学習させること、がパーマーの授業の哲学である。とりわけ、数学、社会、理科、読み方、が大切である。彼女は、理科と社会科は他の教科の統合的性格を持っているとみなしている。学問は不可欠であり、畏敬と驚きを含んだおもしろいものであると考えている。生徒に対しては高い期待を持っている。

教科内容の重要性に加えて、文化や環境に対する覚醒、歴史の授業を児童の生活に関連づけること、異なったものへの寛容、も大切である。彼女は、新社会科の時代に学生生活を過ごした。

彼女の教室は、「独裁者的」である。教室の出来事については彼女が責任をもち、生徒と教師、生徒と生徒の会話も彼女が管理する。

歴史の授業においては、児童に興味を持たせるために多様な方法を用いる。新聞作りをさせたり、演じさせたりする。

内容の選択は教科書に従った年代順である。ある単元は他より詳しく教える。児童に歴史に対する興味を持たせるためである。内容の解釈はカリキュラムの手引きに従っている。

テストの方法は多様である。歴史的人物についてレポートを書かせたり、劇化させたり、プロジェクト立てさせたりする。

③改革の道具としての歴史²¹⁾

アトキンソン Sara Atkinson は、教師歴25年のベテラン教師である。彼女も白人中産階級の多い小学校の第5学年を担当している。彼女は、児童期をニューイングランドで過ごした。このことが彼女の合衆国史の授業に対する姿勢に大きな影響を与えた。すなわち、議論し、交渉し、参加し、決定するということが民主主義の中心であるという信念である。

授業の目標は、参加的、民主主義的な精神で教室を構成するということである。個人的な権利、個人的な責任がしばしば問題となる文脈においてこの精神は特徴づけられる。

歴史の授業の目標は、(1) 児童の生活に歴史を結びつけることによって児童の歴史に対する興味を刺激する、(2) 知っているということの根拠の探究心を育て

る、(3) 人間の条件に対する人間的な感情的な洞察を与える、(4) 問い、決定をし、問題解決をする態度を育てる、である。

授業に用いられるものは、教科書、スライド、課題シート、ビデオテープ等である。

生徒教師間の会話（ディスコース）、生徒同士の会話（ディスコース）を相当予期している。このディスコースは、オープンエンドの問いを中心に行われる。

彼女の授業は、教科書やスライドにしばしば見られる特異な視点をその視点の根拠を問うことによって責めることから始まる。推理すること、挑戦すること、分析することが始まる。学習の目的は、過去の教訓を得ることである。そして知識を人生をよりよくするために用いることである。このやり方は、合衆国史をすべて教えるということとぶつかる。生徒は合衆国史の知識をあまり持たずに討論に参加することになる。

テストの方法は多様である。彼女は自作のクイズを好む。教科書会社が作成した多肢選択テストを使うこともある。テストの目的で討論やディベートをさせることもある。

(2) ハイスクールの場合²²⁾

ストレート Linda Strait とブレア George Blair は、同じ地域で生まれた。ストレートはアフリカ系アメリカ人である。40代半ばである。彼女は合衆国史についての修士号を持っている。歴史の研究者としての職を得ることができなかったため、ニューヨーク州に帰り、結婚し、短期間郵便局で働いた。その仕事に満足できなかったため、図書館学の学習をはじめ、公立図書館で司書として8年間働いた。夫は教師だった。彼女は大学で歴史を学んだことが教職につくの役に立たないかもしれないと思った。地方の州立大学でもう一度勉強を始め、教育実習を経て、ついに教師の職を得た。

ブレアは、ヨーロッパ系のアメリカ人である。年齢は50代の初めである。ハイスクールを卒業した後空軍に参加し、4年間ベトナムで過ごした。その後、日本で英語を教えた。合衆国に帰った後、地方大学で、合衆国史の学士号と修士号を得た。社会科の教師の免許状を取得した。

ストレートとブレアは同じ学校で働いた。公民権運動を教える二人の授業について説明してみよう。

ブレアの教室は一見ステレオタイプの社会科の授業である。教師は前に立ち、OHPは教科書の内容の概略を提示している。生徒は黙ってノートをとっている。

しかし、ブレアの話していることに耳を澄ましてい

ると、ブレアは決して教科書の内容と同じことをしゃべっているわけではない。歴史の内容を事実の羅列として説明しているわけでもない。歴史を全体として筋の通った物語り (master narrative) として語っている。

大学で多くの教授法を習ったが、ブレアはそれを拒否している。彼が好むのは講義法である。彼は、有能な物語り手であることを自認している。生徒は州の試験の成績はよい。教育的流行は彼の前ではあまり関係がない。

ストレートは目的を持った挑発をする教師である。彼女は、市民権について物語りを語るよりもむしろ、講義、小集団、全体集団、読書、課題学習、を通して、市民権の単元を構成する。個々の行為よりも、行為者、より大きな社会的な諸力、に注意を向ける。

ブレアが教師歴25年のベテラン教師として、最善を尽くしていると信じているのに対し、ストレートは、6年目の教師として、たえず考えながら授業をしている。

彼女は単元をトピックで構成しようとしている。単元の活動は、ビデオテープ、小集団活動、クイズ、ラウンドテーブルの討論、シミュレーション、復習、作文、と活動は多彩である。

小学校とハイスクールのこれらの歴史の授業を要約してみよう。

レイクの授業の目標は、すべての児童が合衆国史の物語を話すことができることである。教授法は、視覚的手段やさまざまな活動を用いた物語法である。

パーマーの授業は、学問としての歴史を学習させることが授業の目標である。教科書にしたがって年代順に、児童に興味を持たせるために多様な方法を用いて教えている。

アトキンソンは、参加的民主主義的精神で、合衆国史を生活と結びつけながら、歴史の教訓を得ることを目的として、探究的に授業を構成している。

ブレアは、講義の形態で、合衆国史を物語として語っている。

ストレートは、多様な学習形態と用いたトピック学習として授業を構成している。

このように要約してみると、直接的に教師が合衆国史を物語として語っているのは、レイクとブレアである。探究的に構成しているのは、アトキンソンとストレートである。パーマーは、新社会科の精神で、教科書を忠実に教えているように見える。

教師による直接的な物語の場合も、教科書を忠実に

教えられる場合も、学習者は、それを媒介として自分で歴史理解を構築する。物語る教師も解釈と想像力を必要とするが、学習者も自分の歴史理解を構築するためには解釈と想像力を必要とする。この意味で、その歴史理解は、物語的要素をもっている。

生活と結びつけて探究的に学習する場合を考えてみよう。理科の授業の場合、たとえば、日常生活では食べ物であるたまねぎは理科の教室では、細胞の集合体となる。歴史の授業の場合、日常生活では食べ物であるサツマイモは、これは、いつどの国からどのようにして日本に渡ってきたのかと問えば歴史学習の資料となる。単にサツマイモを観察させても歴史学習にはならない。その歴史的起源を問う教師の問いによって歴史学習の資料となる。たまねぎを理科の学習の細胞の集合体と見る事を理科の教室におけるレトリック的枠づけ (rhetorical framing) と呼ぶなら²³⁾ (Gunther Kress et al, Multimodal Teaching and Learning, Continuum, 2001.), 歴史の教室において、サツマイモを歴史学習の資料とするのもレトリック的枠づけである。学習者はこの枠づけによって、サツマイモを媒介として、解釈と想像力にもとづいて、歴史認識を形成する。解釈と想像力にもとづいていることにおいて、その歴史認識も物語的要素を含んでいる。枠づけをするのは特定の視点である。この意味で、探究的に歴史学習を構成する場合も特定の視点にもとづいている。クレス Gunther Kress らは、理科の授業を教室のレトリックとしてとらえようとしているが、歴史の学習もこの意味で、レトリック的である。教師は特定の視点で歴史を物語り、特定の視点で歴史の探究を枠づける。学習者は、この視点にもとづいて、歴史の認識を形成する。

4 自国史はどのように語られるべきか

ウインターら Jay Winter and Antoine Prost は、ヨーロッパの戦争の歴史の記述について、国家の枠組みの強さの源泉について次のように述べている。

- 1 戦争は国家の歴史の中に積み重ねられている。国民国家は、国際法で、自律的な主体として定義されている。
- 2 すべての歴史は特定の視点から書かれている。
- 3 各国の文化はナラティブのモデルを発達させている²⁴⁾。

ウインターらは、このように述べて、同じ歴史を述べるにも、いくつかのやり方があること、異なった論理、異なった問い、異なった資料によって、異なったナラティブ、異なった結論があることを理解し、受け

入れるべきであると述べている²⁵⁾。

異なった問い、異なった資料によって異なったナラティヴになるということは、歴史にはナラティヴ的要素があるにしても、ナラティヴには限界があることを示している。

研究者は多数の資料を集めたとしても、最終的にはそれを筋道だてて説明しなければならぬ。教師は、教えるためには歴史を単純化しなければならない。バートン Keith C. Barton らは、ナラティヴは、文化的道具として、歴史を意味づけ、意味の探究を促進するが、一方で、過去に起こったことを単純化し、現実の認識を狭めることによって、解決の範囲を限定すると述べている²⁶⁾。

教室の中では、ひとつの視点で歴史を見ることを説得するにしろ、多様な視点で歴史を見ることを奨励するにしろ、それは、レトリックの手段として用いられている。

アンツァック Frederick J. Antczak は、19世紀のエマーソン等のレトリックを検討して、レトリックには、メッセージをコミュニティと生活様式に適合させて意味あるものにする機能があることを指摘している。アンツァックによれば、この意味でレトリックは、公共を構成し、個人を自由にする教育において中心的である。民主主義はこのような市民的会話に依存すると述べている²⁷⁾。

法学者 ホワイト James White は、次のような古代ギリシャのソフォクレスの劇を紹介している。

エーゲ海の無人島に、フィロクテテスが一人で住んでいる。10年前に、彼は、トロイへ行く途中で足を蛇にかまれる傷を負って、アカイア人においていかれた。フィロクテテスは、今もその傷の痛みに苦しんでいる。フィロクテテスは親切な行いの御礼としてもらったヘラクレスの弓という名弓を持っている。一人の占い師がアカイア人は、その弓がなければトロイを落とすことができないと予言する。アカイア人は、オデッセイと、アキレスの息子であるネオプトレムスにその弓を取り替えさせようとする。オデッセイは、フィロクテテスのような妥協を知らない人物は、正直に返してくれといっても返すまい。アカイア人に辱められてギリシャに帰る途中であるという、フィロクテテスに近づこう、と提案する。ネオプトレムスは、そのようなことは名誉に反する、力づくか、説得しかないという。オデッセイは、相手はヘラクレスの弓を持っているのだから、力づくで取り返せるわけがない、かといって説得して返してくれる相手ではない、という。ネオプトレムスは、結局、オデッセイの説得に従う。そして、首尾よく、ヘラクレスの弓を手に入れる。しかし、ネオ

プトレムスは、自分自身が恥ずかしくなって、フィロクテテスにその弓を返してしまう。そして、最初の自分の主張のとおり、フィロクテテスと一緒にトロイに行かないか、そこには、その傷を治すことのできる人物がいるし、トロイを落とすことができるし、それが、君にとっても自分たちにとっても最善の道であるからと説得する。フィロクテテスはついに同意し、島に別れを告げるところでその劇は終わる²⁸⁾。

この劇には、オデッセイによるネオプトレムスの説得、ネオプトレムスによるフィロクテテスの説得という二つの説得が見られる。これらの二つの説得について、ホワイトは、コミュニティが確立されるのは、後者のまじめな真正な説得である、と述べている²⁹⁾。

ホワイトはこのように述べて、法律をコミュニティを形成するレトリック活動としてとらえ、レトリックのテキストとして読むことを提案している³⁰⁾。この意味におけるレトリックは文化や共同体を形成する技術である。ホワイトにおいてもレトリックは社会を形成する基礎である。

歴史教科書は、教室の中で物語として提示される。物語は視点と証拠資料によって限界づけられる。教師は、教科書を用いながら、教材解釈によって、一定の視点で、直接物語るか、問いやトピックによって、視点を枠づけしながら、探究を組織する。ある歴史的視点、歴史的認識を獲得させようとする点において、それはレトリック的活動である。このレトリックによって次の時代は作られる。

このように考えてみると、自国史は、よりよい社会を目指して、研究に基礎づけられ、探究と討論に開かれて、語られなければならない。よりよい社会とは民主主義社会である。権威的社会にはそのような討論は邪魔であろうから。

【引用文献】

- 1) Joseph Moreau, School Book Nation- Conflicts over American History Textbooks from the Civil War to the Present, The University Michigan Press, 2003, Introduction.
- 2) Ibid., pp.26-51.
- 3) Ibid., pp.52-91.
- 4) Ibid., pp.92-136.
- 5) Ibid., p.45.
- 6) Ibid., p.175.
- 7) Ibid., pp.228-131.
- 8) Ibid., pp.240-241.
- 9) Ibid., pp.137-138.

- 10) Ibid., pp.264-330.
- 11) Ibid., pp.3-15.
- 12) Gary B. Nash et al, History on Trial, Alfred A. Knopf, 1997, p.259.
- 13) Richard Rorty, Achieving Our Country- Leftist Thought in Twentieth-Century America-, Harvard University Press, 1998, pp.106-107.
- 14) Keith C. Barton and Linda S. Levstik, Teaching History for the Common Good, Lawrence Erlbaum, 2004, pp166-177.
- 15) Ibid., pp.177-181.
- 16) 岩本実「アメリカの歴史教科書と歴史教育」歴史教育者協議会編『あたらしい歴史教育5 世界の教科書を読む』大月書店 1994 93-96ページ
- 17) 中村哲『歴史はどう教えられているか-教科書の国際比較から-』日本放送出版協会 1995 14-26ページ
- 18) Andrew Cayton et al, America-Pathways to the Present-, Prentice-Hall, 2003, pp.4-37.
- 19) Jere Brophy and Bruce VanSledright, Teaching and Learning History in Elementary Schools, Teachers College Press, 1997, pp.45-71.
- 20) Ibid., pp.195-220.
- 21) Ibid., pp.221-249.
- 22) S. G. Grant, History Lessons- Teaching, Learning, and Testing in U. S. High School Classrooms, Lawrence Erlbaum, 2003, pp.5-28.
- 23) Gunther Kress et al, Multimodal Teaching and Learning, Continuum, 2001, pp.16-22.
- 24) Jay Winter and Antoine Prost, The Great War in History- Debates and Controversies, 1914 to the Present-, Cambridge University Press, 2005, pp.194-196.
- 25) Ibid., pp.211-212.
- 26) Keith C. Barton, op. cited., pp.136-139.
- 27) Frederick J. Antczak, Thought and Character- The Rhetoric of Democratic Education-, The Iowa State University Press, 1985, pp.197-205.
- 28) James Boyd White, Heracles' Bow- Essays on the Rhetoric and Poetic of the Law-, The University of Wisconsin Press, 1985, pp.1-18.
- 29) Ibid., p.20.
- 30) Ibid., pp.28-48.

本稿は、日本カリキュラム学会第17回大会課題研究Ⅳ「カリキュラムは自国史をどのように語っているか-カリキュラムのナラティブ的構造-米国の場合-」(2006年7月9日 於奈良教育大学)の提案に若干の修正を加えたものである。

