

# 「歴史的意義」の再構築を促す中学校歴史単元の 開発・実践

— 単元「教科書の太字をどのような規準で決めるべきか」の場合 —

小栗優貴・玉井慎也<sup>1</sup>・高松尚平<sup>1</sup>・草原和博  
(2020年10月5日受理)

Development and Practice of a Junior High School History Unit to Promote  
the Reconstruction of “Historical Significance”

— The case of the unit “What criteria should be used to decide the boldface in textbooks?” —

Yuki Oguri, Shinya Tamai<sup>1</sup>, Shohei Takamatsu<sup>1</sup> and Kazuhiro Kusahara

**Abstract:** This study proposes a history unit plan aimed at the reconstruction of historical significance of junior high school students. In some cases, historically significant items are boldfaced in textbooks by junior high school students. However, as citizens, it is not enough to judge whether or not historical significance is important in a textbook. Therefore, in this study, The Historical Thinking Project (Canada) and The Critical Thinking Consortium’s unit plan were used as a basis for the development and practice of a history unit. This unit aims to reconstruct “historical significance” by 1) understanding the diversity of criteria of “historical significance,” 2) progressing “historical significance,” and 3) reconstructing “historical significance” from a broader perspective. In particular, the textbook’s boldface type was used as a material for the performance task, “Let’s submit an opinion about the boldface type to the textbook writer”, in order to reconstruct historical significance. The outcome of this research hints at future possibilities of bigger reforms in the history curriculum.

Key words: historical significance, substantive/procedural concepts, social studies education, school history textbook

キーワード：歴史的意義、本質的／手続的概念、社会科教育、歴史教科書

## I. はじめに

### (1) 問題の所在

「過去とは、どこかで起こったことの全てである。過去は歴史として記録 (recorded) されているが、過去の全ては記憶 (remember) できない。では、どのように記憶する価値のある歴史を選択すればよいのだろうか。」(Manitoba Education and Advanced Learning : MEAL, 2014 : p. IV-5)

上記の問題は、「歴史」を単一の物語ではなく、多様に物語られる社会的構築物であると見なす多文化国家カナダ・マニトバ州の歴史教育カリキュラムの記述に示されたものである。このように、出来事・人物のどれを記憶・研究すべきかについて、歴史家のみならず、一般市民、特に子どもたちが考える際に必要な概念が「歴史的意義」である (Seixas, 2006)。マニトバ州では、「歴史書に載っているから」「興味があるから」という理由で「歴史的意義」を説明することが不十分であると見なされており、歴史家の一人として、歴史上の人物や出来事について現代の「(私ではなく) 私

<sup>1</sup>広島大学大学院教育学研究科博士課程前期

たち」にとって重要な何かを明らかにしたり、より大きな傾向や物語と結びつけたりすることが求められている (MEAL, 2014 : p. IV-5)。

こうしたカナダ・マニトバ州の歴史教育を「鏡」としたとき、日本の歴史教育の問題点として、以下3点が浮かび上がってくる。

1つ目は、歴史教育の目標として「歴史的意義」が明示的に設定されてこなかった点である。今般改訂された日本の学習指導要領の審議の過程では、「歴史的な見方・考え方」の一種として「意義」が挙げられていたものの、最終的には外されている<sup>1)</sup>。社会科歴史教育では、もっと「私たちが記憶する価値のある歴史をどのように選択すべきか」という公共的な論点に精通するべきではないか。「歴史的意義」を歴史教育の目標として位置づけていく必要がある。

2つ目は、明示的には教えられていなかった一方で、子どもが「歴史的意義」を判断する際の規準を所与のものとして暗黙裡に学んでいる点である。子どもは、歴史教科書の太字を無自覚・無批判に重要なものと見なしている傾向がある。これでは、重要な歴史が既に決まったものになっており、子どもが「歴史的意義」を判断していく機会を奪ってしまっている。子どもの「歴史的意義」を判断する際の規準を再構築するための実践のあり方を検討していく必要がある。

3つ目は、教師と子どもが「歴史的意義」の学びを一貫して評価する規準が明らかになっていない点である。教師にとっては、「指導と評価の一体化」の観点から「歴史的意義」の評価規準を明らかにしなければ、学習指導がなされない。子どもにとっては、「学習と評価の一体化」の観点から、「歴史的意義」の判断規準がなければ、自己の歴史に対する重要性の判断を自己評価できない。よって、教師と子どもが共有できる「歴史的意義」の規準を明らかにする必要がある。

## (2) 本研究の目的と方法

以上に示した問題状況を解決するために、中学生が持つ「歴史的意義」の再構築を促す中期的な歴史単元を開発・実践することが本研究の目的である。

研究を遂行する上で、実践を担当する中学校教員(小栗・玉井)、単元開発と評価を担当する大学院生(玉井・高松)、中学生のパフォーマンスに対するフィードバックを担当する大学教員(草原)でチームを構成し、以下の手続きを踏んで研究を進めていった。

まず、「歴史的意義」を含む「歴史概念」の研究動向や教育実践に見られる歴史教育観を共有するところから始めた(Ⅱ章)。次に、「歴史的意義」の規準と「歴史的意義」を再構築する単元構成のための理論的根拠を明らかにした(同じくⅡ章)。続いて、実践校の文

脈を共有し、単元「教科書の太字をどのような規準で決めるべきか」を開発して実践に取り掛かった(Ⅲ章)。そして、実践を通して得た評価資料に基づき、「歴史的意義」の再構築の実態とその要因を分析・考察した(Ⅳ章)。最後に、本研究の意義と今後の研究課題を検討した(Ⅴ章)。

## Ⅱ. 単元構成のための理論的根拠

「歴史的意義」という概念は、「農民」「革命」などという歴史の内容を理解する際の視点となる「本質的概念」とは異なり、「継続性と変化」「原因と結果」などという歴史実践 (doing history) の方法を理解する際の視点となる「手続的概念」の一種である(表1)。

表1：本質的概念と手続的概念の定義・具体例

本質的概念 (substantive concepts)
<b>定義</b> : 名前、日付、人物、出来事、場所の知識を組み込んだ歴史の内容に関わる概念。「一次的概念 (first-order concepts)」とも呼ばれる。
<b>具体例</b> : 農民、革命、イデオロギー、王権、社会、自由、封建主義など
手続的概念 (procedural concepts)
<b>定義</b> : 過去の本質を理解するための、歴史実践 (doing history) の方法に関わる概念。「二次的概念 (second-order concepts)」とも呼ばれる。
<b>具体例</b> : 時間 (Time)、類似と相違 (Similarity & Difference)、歴史的意義 (Historical Significance)、証拠と解釈 (Evidence & Interpretation)、継続性と変化 (Continuity & Change)、原因と結果 (Cause & Consequence)、歴史的視点 (Historical Perspective)、倫理的次元 (Ethical Dimensions)、共感 (Empathy)、論争性 (Contestability) など

(Zarmani, 2019に基づき筆者ら作成)

本質的概念と手続的概念は、合わせて「歴史概念」と呼ばれているが、これは1970年代からのイギリスにおいて、「知識」か「スキル」といった二極化を乗り越える新しい歴史教育研究パラダイムの中で生まれた概念である。「歴史」を個人的・社会的に構成されたものとして捉えたイギリスの新しい歴史教育研究は、「過去と、その過去についての知識を主張する際の根拠の両方について理解すること」、そして「時間の中に居る自分の場所を理解すること」のためには「歴史概念」が必要であるとしている (Lee, 2011 : p.65)。また、「歴史には反省と判断が必要であり、歴史の能力 (abilities) は、反復練習によって習得したスキルだけでは向上しない」ため、反省と判断のための複数の規準を総合した「歴史概念」が必要であるとしてい

る (Lee, 2011 : p.64)。

このように、1970年代以降のイギリスにおける新しい歴史教育研究では、歴史の「知識—スキル—概念」がそれぞれ異なるものの、同時に切り離せないもの同士であると捉えたのである。こうした解釈は、2000年代のアメリカ・カナダ・オーストラリアに、そして2010年代の日本の歴史教育研究の中にも「歴史概念」を中核に据えた理論・実践が蓄積していった事実から、国際的な普及を見せたことがわかる。

実際、「歴史的意義」に注目して研究動向を見てみると、1980年代から多様な規準が提案され、それらが国際的に検討され、教育現場での実践・実証研究の蓄積もなされている<sup>2)</sup>。こうした研究動向を受けて、カナダでは実践的文脈から規準が修正された事実がある。

そこで、本章は以上までの事実を辿りながら、単元構成のための理論的根拠として、(1)「歴史概念」を巡る研究動向、(2)「歴史的意義」の規準を巡る研究動向、(3)カナダにおける「歴史的意義」の再構築を促す単元構成の理論と実践モデルについて考察していく。

#### (1)「歴史概念」を巡る研究動向

「歴史概念」は、1970～90年代に実施されていたイギリスの歴史教育改革プロジェクト (School Council History 13-16 Project : SCHP, The Schools History Project : SHP, Cambridge History Project : CHP, Concepts of History and Teaching Approaches 7-14 Project : CHATA) の中で生まれたものである (Silva, 2012)。

1990年代末になると、子どもが抱く「歴史概念」の実証研究が当時イギリスで隆盛していた形成的評価プロジェクトの影響も受けて、さらに加速した。そして2000年代に入ると、アメリカで隆盛していた学習科学研究プロジェクト (How People Learn Project) の文脈で子どもの「歴史概念」が調査された (Silva, 2012)。2006年から2014年にかけては、アメリカの隣国カナダで「手続的概念」を中核とした歴史教育改革プロジェクト (The Historical Thinking Project : 以下、HTP) が実施された<sup>3)</sup>。

ところで、「歴史概念」は2012年ごろから日本でもイギリスの歴史教育研究動向が紹介される中で明示的に使用されるようになった (伊東, 2012 ; 菅尾, 2017 ; カレテロ&リー, 2017 ; 草原・川口, 2018)。そして、中学校段階での開発研究 (小栗, 2019) や実証研究 (鉦, 2019 ; 藤井, 2019)、高等学校段階での実践研究 (川口ら, 2019 ; 川口ら, 2020) の蓄積を生んできた。しかし、①教師は子ども自身が重要だと判断しない歴史も取り扱う必要があること (鉦, 2019)、

②短期的な投げ込みの単元では「歴史概念」を指導・評価できないこと (川口ら, 2019 ; 川口ら, 2020) が課題として残されていた。

そこで、先進的に実践研究の蓄積が見られるカナダ HTP において、「規準の共有」を図る中期的な歴史単元をどのように作っているかを探ることとした。

#### (2)「歴史的意義」の規準を巡る研究動向

HTP の成果に基づいて作成された歴史実践指導書 (Miles et al., 2017) には、先駆的に「歴史的意義」の規準を検討してきた Partington (1980) と Counsell (2004) の各モデルを参考にしながらも、実践可能性の観点から修正された3つの規準が設定されている。

1つ目は、出来事などが当時において重要であると認識されていたかどうかという「当時の名声 (Prominence at the time)」である。2つ目は、出来事などが長期間に渡って多くの人々に深い影響を与えたかどうかという「結果 (Consequences)」である。3つ目は、出来事などが大きな問題に関する議論を巻き起こしたり、隠されていた問題に光を当てたりするかどうかという「啓発されること (Revealing)」である。

上記の3つの規準は、歴史実践指導書 (Miles et al., 2017) だけでなく、HTP 主導者の Seixas が作成に携わったマニトバ州の歴史カリキュラム (MEAL, 2014)、同じく HTP 主導者の Peck & Morton が教師向けワークショップのために開発したレッスンプラン (以下、HTP 教材)、HTP の協力団体である批判的思考協会が出版した教材 (以下、TC<sup>2</sup>教材)<sup>4)</sup> にも反映されている。

#### (3)「歴史的意義」の規準の共有を図る単元構成

表2は、「歴史的意義」の規準を子どもと共有する中期的な単元構成について、HTP 教材と TC<sup>2</sup>教材に共通な単元「第1次世界大戦期の重要な歴史」を事例として示したものである。

本単元の学習目標は、「歴史的意義」の3規準を用いて、第1次世界大戦期の重要な出来事・傾向を選択し、その理由について説明することである。目標の達成度を見とるために、歴史家および歴史教科書執筆者として第1次世界大戦期の重要な出来事を3つ選択し、その理由を出版社向けの手紙に書くというパフォーマンス課題を設定している。以降、本単元を詳しく見ていこう。

表2：単元「第1次世界大戦期の重要な歴史」

中核概念	歴史的意義：歴史の中で何を報告・研究するかについての決定の性質を学ぶための概念	
目標	「歴史的意義」の3つの規準を用いて、第1次世界大戦期の重要な出来事・傾向を選択し、その理由について説明することができる。	
評価規準	①当時の名声(Prominence at the time)：出来事、人物、発展が当時において重要であると認識されていたか？ ②結果(Consequences)：出来事、人物、発展が長期間に渡って多くの人々に深い影響を与えたか？ ③啓発されること(Revealing)：出来事、人物、発展が大きな問題に関する議論を巻き起こしたり、隠されていた問題に光を当てたりするか？ ★意義のスケール：誰にとって意義があるのか？(個別的、地域的、国家的、国際的)	
貫く問い	あなたは第1次世界大戦期の何を重要な歴史として取り上げる？	
	展開	パフォーマンス課題
	【導入部】生徒自身の人生の中から重要な出来事を選択し、国家の歴史で重要とされている出来事との比較を通して、「歴史的意義」の3つの規準を構築する。 【展開部】第1次世界大戦の内容(例：徴兵制度や女性の役割など)を学びながら、「歴史的意義」の3つの規準を適用・修正する。 【終結部】「歴史的意義」の3つの規準を適用し、パフォーマンス課題に取り組む。	あなたは、高校の歴史教科書の第1次世界大戦の章を書くために雇われた。しかし、教科書出版社は、ページ数や掲載するイラスト数について制限を付けている。あなたは歴史家と教科書執筆者の役割を果たしながら、その時期の最も重要な出来事を3つだけ選ぶ必要がある。そこで、第1次世界大戦期の出来事を調査し、自分が選んだ出来事の概要とその理由を記す責任がある。3つの出来事として何を選ぶか議論をする際は、「歴史的意義」の3つの規準を使う必要がある。

(HTP教材とTC<sup>2</sup>教材に基づき筆者ら作成)

単元の導入部では、「第1次世界大戦期の出来事の中で何をとり上げる？」という中心的な問いが示され、この問いを考えていくために生徒自身が自分の人生(歴史)の中から重要な出来事を選択する。その中で評価規準となる「歴史的意義」の3規準を共有していく。展開部では、パフォーマンス課題が示され、各時で異なる複数の第1次世界大戦期の出来事・傾向について歴史的意義の3規準を適用・修正しながら見ていく。終結部では、学んだ出来事の中から最終的に3つの出来事を選択し、理由を出版社向けの手紙に書く。

以上を見ると、「歴史的意義」の規準を共有するためには、①子どもの人生の中にある「歴史的意義」の

規準を分析させる活動、②実際の歴史的事象を巡る「歴史的意義」の規準を分析させる活動、③両者を関連づける活動を保証することが肝心であるとわかる。また、具体的なパフォーマンス案として、「公共材としての教科書」の執筆状況を追体験させることで、複数の規準が獲得されているかどうかを評価できるようにしていた。こうしたパフォーマンス案も参考にできる。

HTPの成果物である「TC<sup>2</sup>教材：歴史的意義について学ぶ」では、Peck & Mortonが開発した単元同様、「歴史的意義」それ自体について導入的に学ぶ単元構成が示されている。そこでは、「意義のスケール(誰にとって意義があるか?)」という観点も評価規準の一つとして位置づけられており、個別的・地域的・国家的・国際的という次元を変えることで、意義の判断も異なることを理解させようとしている。先のPeck & Mortonが開発した単元における「公共材としての教科書」の執筆状況は、単元序盤の個別的な意義の判断から地域的・国家的・国際的な意義の判断へと次元を高めていく「足場かけ」としてのパフォーマンス課題とも解釈できる。このように見ると、「意義のスケール」に気づかせるパフォーマンス課題として、「公共材としての教科書」を取り巻く状況は、「歴史的意義」の再構築を促す格好の状況であると言えよう。

### Ⅲ. 単元の開発・実践

筆者らは、以上の理論的根拠のもとに、単元を開発・実践した。実践は、国立大学附属A中学校第1学年2クラスを対象に2020年1月末から3月上旬にかけて、12時間分の単元として実施する予定であった。しかし3月以降は、新型コロナウイルスの影響により、休校となったため、第10時間目は休校中の課題として、第11・12時間目は、学年をまたぎ2020年9月1日と9月2日に2年生歴史授業開きとして行った。なお2020年1・2月実施分は、小栗が授業者として担当し、8・9月分は、玉井が授業者として担当している<sup>5)</sup>。

#### (1) 実践中学校の文脈と当該クラスにおける問題意識

本研究が構築されたのは、先に論じた研究における課題だけではない。小栗が当該クラスにおける歴史学習に問題意識を感じていたからである。小栗は、「歴史概念」を中心に、1年間の歴史カリキュラムをデザインすることを意識していた。しかしながら、子どもと共有し、使用している「歴史を見るとき」(小栗、2019)が、「歴史概念」として十分に機能していない上に、「歴史的意義」については、カリキュラムに組み込めていないという問題意識を持っていた。そこで、チームを結成し、中学生が持つ「歴史的意義」の再構



表3：「教科書の太字をどのような基準で決めるべきか」の単元過程

段階	目標	時数	日時	教師の発問や指示 主発問は◎ その他の発問や指示○	生徒の反応
第1段階	重要な歴史とその規準の多様性を理解	1	1/22	○中学校の歴史教科書 pp.76-87 の太字を説明できるようにしろ。	・多すぎ。中学校になると教科書の太字は、増えるな。
		2	1/23	○なんでこんなに太字って多いんだろう。 <b>第1段階 MQ：自分と他者の思う重要な歴史は、同じか。重要だと思う視点は、同じか。</b> ◎自分が生きてきた歴史の中で重要だと思うキーワードを8つ挙げてみましょう。 ◎なぜその歴史が重要だと思うかを話し合みましょう。	・広島県・岩国市・2001年・骨折・ピアノを習う・大賞・父タイヘ ・岩国市：自分を変えてくれた人たちに会った場所だから。 ・重要だと思う歴史は、人によって違った。また重要だと思う規準も違っていた。
		3	1/30	◎自分が生きてきた中で、重要な歴史8つと教科書にある歴史の太字を取り上げて、重要な歴史だと判断するときの規準をグループ化しよう。 ○パフォーマンス課題の提示	・「父タイヘ」「足利尊氏」「室町幕府」は、その時点で影響力があるというグループを作れそう。 ・草原和博先生に手紙を書くんだ！
第2段階	「歴史的意義」概念の洗練化	4	2/3	○3時間目ではどんなグループができたかな。 <b>第2段階 MQ：歴史の重要性は、どのように決まっているだろうか。</b>	・3つの規準ができた。(図1)
		5	2/6	第2段階のスパイラル 【①：獲得】 ・重要性には、3つの規準があるんだ。 ・3つの規準も誰からみるか（歴史的視点）で違ってくるんだ。 ・3つの規準も根拠の出自（証拠）によって違ってくるんだ。	
		6	2/7		
		7	2/10		
		8	2/20	・「日明貿易」は、これまでの貿易を変えたから「過去において重要」だ。 ・「銀閣」は、歴史の残し方を議論する「扉を開く」歴史だと思う。 ・「土一揆」は、当時の武士から見れば、長年にもわたって影響をあたえており「その後重要」な出来事だ。 【②：活用】	・3つの規準だけでは、歴史的意義を判断できないときがあるな。 ・どれくらいの人・時間に影響を与えたかによっても歴史の重要性は変わってくる。 ・誰から見るか・いつから見るかによって、重要性は異なってくるさうだ。 【③：修正】
		9	2/27		
第3段階	「歴史的意義」概念の公共性への気づき	10	宿題	◎パフォーマンス課題：「みんなで歴史教科書に載せる重要な中世の過去を会議して、教科書執筆者（広島大学 草原先生）に太字に関する意見書」の提出をしよう。 ○これまで、学んだ規準を用いながら、意見を言ってみよう。	・フビライ=ハンは太字。チングス=ハンは、太字でない。なぜか。チングス=ハンの方が征服の範囲が大きく、当時大きく影響を与えた。 ・歴史教科書にどのような規準から見て重要かを書くべきだ。規準別で太字を色付してもいいのでは。
		11	9/1	○草原先生からビデオレターで返信が返ってきました。みんなで観てみましょう。 <b>第3段階 MQ：歴史教科書の太字を決めるときにどのような問題が起こるか。</b>	・歴史の「重要性」は習った3つの規準から判断できるな。
		12	9/2	○歴史教科書の性質を普通の本や歴史専門書と比較して考えよう。 ○「重要性」の規準や「教科書」の性質を踏まえ、歴史教科書を執筆する際に生じる問題や悩みについて考えよう。また、その問題や悩みに対する解決策を提案しよう。	・歴史教科書は様々な地域や世代に共通の過去を取り上げたもの。 ・何を取り上げるか採めそう。様々な地域や世代のメンバーで「重要性」の規準それ自体を議論するところからスタートすべきではないか。

(筆者ら作成)

「歴史的意義」の再構築を促す中学校歴史単元の開発・実践  
 ー 単元「教科書の太字をどのような規準で決めるべきか」の場合 ー

書の太字をチェックリスト(図1)を用いて分析, ②他の規準から説明できる事象をチェックリストを用いて分析, ③チェックリストの問い直しの3構成である。

順に見ていこう。まず①では、毎時見開き1頁のペースで教科書の中世に関する太字がチェックリスト(図1)のどこに当てはまるかを検討した。次に、②これら取り上げたものは、3つの規準やその他の「歴史概念」を洗練化していくのに、ふさわしいものを取り上げ、チェックリストを用いて分析させた。4・5時間目:竹崎季長, 6時間目:足利尊氏, 7時間目:村上海賊・アイヌ民族, 8時間目:毛利元就, 9時間目:北山文化・東山文化を取り上げ、チェックリストを用いて分析させ、「重要な歴史かどうか」「重要であるならばどのような規準で重要か」を判断させた。最後に、③歴史的意義のチェックリストの問い直しを行った。「歴史の重要性はどのように決まっているのだろうか」という問いを投げかけ、チェックリストでは、重要かどうかを判断するにあたり欠けていると思った部分を修正するよう促した。またこの問いに対する暫定的な回答を一枚ポートフォリオ:OPPAに記録させた。こうした①~③を毎時繰り返し行った結果、5時間目では、「『徳政令(太字)』は、幕府にとって重要だが御家人にとっては重要ではない」という子どもの発言を取り上げ、重要性は、人物や立場によって変わることを共有した。6時間目では、「『日明貿易』は、朝鮮にとって重要であり、日明両国にとっても重要である」という子どもの発言を取り上げ、重要性は国によっても異なることを共有した。このように、多角的な視点から「歴史的意義」の判断ができるようになっていたため、7時間目から9時間目では、図2のチェックリストに改訂し、他の「歴史概念」と関連づけながら、明示的な指導を行なっていった。

<input type="checkbox"/>	_____ にとって過去において重要
<input type="checkbox"/>	_____ にとってその後重要
<input type="checkbox"/>	_____ にとって扉を開く
<input type="checkbox"/>	_____ にとって重要ではない
<input type="checkbox"/>	その他の歴史概念【 _____ 】

図2:改訂版チェックリスト(筆者ら作成)

第3段階は、10から12時間目で達成を目指した。なお、10時間目はコロナ禍における休校中の課題として行った。10時間目では、パフォーマンス課題であった「太字に関する意見書」を提出させた。今回のパフォーマンス課題において、教科書執筆者への意見書を提出

させるのは、第3段階の目標でもある、さらに広いスケールから「歴史的意義」を再構築するためである。公共財としての教科書の記述を問い直すことは、「歴史的意義」の背景にある「どのように記憶する価値のある歴史を選択すればよいのだろうか。」という問いと整合するのである。その後、提出された意見書は、教科書執筆者としての草原和博先生に届けられ、ビデオレターという形で返信がなされた。11時間目では、ビデオレター内で、子どもたちの具体的なワークシートを取り上げながら、以下のような動画を子どもが視聴した。

表4:草原和博先生からのビデオレターの構成

	動画の構成
導入	【導入】 パフォーマンス課題の復習と御礼
展開1	【回答の紹介1:「意義」の規準に関する回答】 「過去(当時の名声)」「今(結果)」「未来(啓発されること)」の3規準から教科書の改善案を主張した回答を紹介
展開2	【回答の紹介2:「意義」の規準以外からの回答】 「立場・地域」や「時代」や「著者性」といった規準から教科書の改善案を主張した回答を紹介
展開3	【回答の紹介3:教科書の性質に関する回答】 教科書の持つ意味から教科書のレイアウトやフォーマットの改善案を主張した回答を紹介
終結	【草原和博先生からの再挑戦状】 1. あなたにとって教科書とは? 2. 歴史の重要・非重要を分ける規準とは? 3. 1600年以降の歴史のうち共通に記憶にとどめ語り継ぎたい出来事は? 4. 2100年の歴史教科書を執筆するとき何を取り上げるか(例:新型コロナウイルス)?

(詳細は、<https://youtu.be/clDWKIZ4EUu>を参照:筆者ら作成)

動画視聴のメモをもとに、12時間目では、「教科書の太字を決めるときには、どんな問題が起こるか。それは、なぜか。決めるためには、どうすればいいのか。」と問いかけた。そして、教科書は、共通して記憶すべき歴史の装置という役割を果たしており、それが「価値」となると同時に、意義のある多様な歴史が抜け落ちてしまうという「限界」もあることを理解させていった。

#### IV. 単元評価と改善案

以上の実践を経て、達成された学びから、本単元における目標・構成・教材選択の妥当性を検証していきたい。本単元は、目標として、「歴史的意義」の再構

築を掲げていた。これは、(1)子ども自身が持つ歴史的意義を作り出す規準の再構築、(2)広いスケールから「歴史的意義」の再構築を意味する。そのため、子どもの学びを評価する規準として、2つ（以降、表5と表6）を用意した。

なお、今回は(1)の目標を第1・2段階に位置付け、(2)を第3段階に位置付け、単元を構成している。そのため、(1)では9時間目までのOPPAを評価資料とし、(2)では、第12時間目で行った『重要性』を視点にすると、『歴史教科書』ってどんなものかと言える。本とは違うか。」「歴史教科書に載せる重要な出来事・人物などの太字を決めていく際に、どんな問題・悩みが生じるか。それは、どのように解決できるか」という問いに対するワークシート記述を評価資料として、分析していく<sup>6)</sup>。

まず(1)の目標に関する達成度は、以下の通りである。以下の評価基準は、3つの歴史的意義の規準を、数量的にどの程度獲得したかによってデザインしている。

表5：第1段階・第2段階の評価基準

判定	【歴史的意義を判断する際の規準の再構築】 評価材料：1時間目～9時間目までのOPPA	人数 n = 55
A <sup>+</sup>	「歴史的意義」の3つの規準に加え、他の「歴史概念」を用いながら、歴史の重要性がどのように決まるのかを理解している。	4人
A	「歴史的意義」の3つの規準から歴史の重要性がどのように決まるのかを理解している。	0人
B <sup>+</sup>	「歴史的意義」の2つの規準に加え、他の「歴史概念」を用いながら、歴史の重要性がどのように決まるのかを理解している。	16人
B	「歴史的意義」の2つの規準から、歴史の重要性がどのように決まるのかを理解している。	14人
C <sup>+</sup>	「歴史的意義」の1つの規準に加え、他の「歴史概念」を用いながら、歴史の重要性がどのように決まるのかを理解している。	2人
C	「歴史的意義」の規準から、歴史の重要性がどのように決まるのかを理解できていない。	19人

(筆者ら作成)

表5においてn = 55に対し、34人がBレベル以上に到達していることから、おおよそ第2段階までの目標・構成・教材選択が機能していることが読み取れる。特に、教師が「歴史的意義」の規準や他の「歴史概念」の規準から説明させるための事象（例えば、毛利元就）を意図的に用意し、その事象に対して規準を活用、修正、獲得していくプロセスをとったことは、効果的であったように思われる。しかしながら、Cにとどまった生徒も多く見られる。Cの生徒を底上げしていくためには、以下の視点が必要だろう。

1つ目は、「扉を開く（＝啓発されること）」を規準とする歴史的な事象を明示的に教材として設定すること

である。OPPAを分析すると、CもしくはC<sup>+</sup>に留まった生徒の多くは、「扉を開く」という歴史的意義の3つ目の規準を獲得できていなかった。その理由としては、中世における歴史の内容では、「扉を開く」という規準を適用していくことが難しかったことが挙げられる。今後は、より啓発性を伴う本質的概念を設定し、実践していくことが求められるだろう。

2つ目は、「歴史的意義」の概念と他の「歴史概念」との関係性を明確化させていく必要性である。前述したように、本実践校においては、小栗が「歴史概念」を十分に機能させ、教えられていない点に問題を抱えていた。今回は、そうした実践上の問題から多様な「歴史概念」と関連づけて実践を行おうとしたあまり、「歴史的意義」の3つの規準との関係性が不明瞭になってしまった。今後は、他の「手続的概念」との関係性を明示化し、実践していくことが求められるだろう。

では、次に(2)の目標に関する達成度を見ていこう。以下の評価基準は、教科書が公共性を備えた材であることを理解している姿をBとした。なお、ここでいう公共性とは、空間（地域・国家・世界）と時間（過去・現在・未来）に影響を及ぼす性質のことを指す。その上で、B以上の評価は、教科書の「価値」「限界」「限界の解決策」について、「歴史的意義」の公共性を踏まえて考えることができたかによって加点方式でデザインした。

表6：第3段階の評価基準

判定	【広いスケールから歴史的意義の再構築】 評価材料：12時間目のワークシート	人数 n = 55
A <sup>+</sup>	教科書が公共的な歴史を残す際の「価値」と「限界」というディレンマのもとで、執筆されていることに気づき、そのディレンマを乗り越える提案ができています。	13人
A	教科書が公共的な歴史を残す際の「価値」と「限界」というディレンマのもとで、執筆されていることに理解している。	8人
B	教科書が公共的な歴史を残す際の「価値」もしくは「限界」を抱えていることを理解している。	17人
C	教科書が公共的な歴史を残すことに気づくことができていない。	17人

(筆者ら作成)

表6において、n = 55に対し、38人がBレベル以上に到達していることから、おおよそ第3段階の目標・構成・教材選択が機能していることが読み取れる。特に、動画内にて取り上げられた「(歴史の重要性は、)その人やその国の立場によって変わる」という手紙は、多くの生徒に教科書の性質を理解させると同時に、規準を広いスケールから見えていくことにつながった。ま

た、それを教科書執筆者が述べるのが有効だったといえよう。しかしながら、Cにとどまった生徒も多く見られる。本単元は、新型コロナウイルスの影響により、第2段階と第3段階の間に6ヶ月間のブランクがある。そのため、「歴史的意義」概念が記憶になかった生徒がいることも一要因であろう。しかしながら、筆者らは、広いスケールから歴史的意義を再構築させるためには、単に教科書の性質を問うだけではなく、教科書執筆時に起こる「太字」にするかどうかという論争的になる状況を作り上げるべきであった。つまり、実際に公共的な場において意見の分かれる歴史を取り上げ、「歴史的意義」の規準を用いて、他者と対話し、公共的な歴史を残す際の「価値」「限界」「改善策」を振り返ることでCから脱することができるのではないか。その際には、中世といった「歴史的意義」の観点から見て論争性の少ない時代よりも近現代の方が有効になるのかもしれない。今回の実践では、「歴史的意義」をカリキュラムに位置付けるという実践上の課題が優先したあまり、教育目標と教育内容を深く検討せず実施してしまった点は、反省であり、今後の改善策ともなる。

## V. おわりに

社会科教育の研究史において「歴史的意義」を語ることは、従来センシティブにならざるをえなかった。なぜなら、それを語ることは、歴史の意味を認め、通史教育に価値を見だし、ナショナル・ヒストリーに備わる教育力を擁護することを意味しかねなかったからである。この立場を代表するのが、森分(1986)である。長くなるが引用しよう。

歴史の意味とは、具体的には、歴史それ自体にみられる因果関係であり、因果関連が生み出す事情や時代の個性や特色であり、歴史にみられる趨勢であり発展法則である。個々の事象は、時代の傾向性や特色、趨勢や発展法則に及ぼす影響の程度に応じて意義を持つ。個々の事象の歴史的意義は、それが歴史の流れに及ぼす影響の総体である。…中略…個々の事象を知り、その歴史的意義を探り、歴史の流れをつかむことができれば、その延長線上にわれわれのどう生きるべきかの決断の方向性を設定できるわけである。歴史が教育力をもつというのはこのことであり、歴史教育の意義はここにある。

この主張は、理論的には昭和43年版学習指導要領の分析(森分, 1974)に由来する。森分が「理解主義」

と定義する社会認識の最終局面が「歴史的意義」の「理解」であり、現状肯定・改良主義的な事実認識と子どもの決断を接続させ、国民意識形成を完成させる場として受けとめられてきた。

本研究は、歴史的意義というアンタッチャブルな概念を直接的に取り扱い、日本の研究史・実践史に挑戦しようとする試みとして注目される。具体的には以下のような挑戦として位置付けることができるだろう。

- ① 歴史的意義を、所与の決定・評価として提示される教育内容として捉えるのではなく、子どもの決定・評価の学習成果として位置付ける。
- ② 歴史的意義を、一定の手続きに基づいて一元的に導かれる知識として捉えるのではなく、人々の多様な文化的経験や歴史的な継承の過程で構成される複線的な語りとして位置付ける。
- ③ 歴史的意義を、相対的で無限の語りとして捉えるのではなく、一定の規準と公共的な価値に基づいて構成され、共同体の中で合意された公的記憶(教科書記述)として位置付ける。

本実践の特徴は、②の側面は弱いのが、①を基盤にして単元を一貫して構成し、最終的には③まで射程に入れて授業を展開していることが挙げられるだろう。教科書の太字という「歴史的意義」と子どもの問題関心の接点を教材化している点も、本実践の真正さを高める方向で機能していた。

ただし、本実践では学習集団としての太字の選定には至らず、個人としての判断に留めていた。このような単元指導を他の単元、他の時代でもスパイラルに展開していったならば、学習集団としての判断規準は徐々に洗練されていくのではないかと。さらに現実社会の判断規準と擦り合わせる機会が得られたならば、この規準の社会的な正当性も高まっていくだろう。

本実践は、「歴史的意義」をめぐる近年の成果を咀嚼し、それに基づいて単元を構想し指導できた点に実践的意義がある。また、これまで国民意識形成の装置とみなされてきた「歴史的意義」の理解を、逆に「歴史的意義」の批評を通して国民意識の一元的な育成に対峙し、子ども自身が公的記憶を提起していく可能性を提言した点に、学術的な意義があるだろう。

## 【注】

- <sup>1)</sup> 中央教育審議会・社会・地理歴史・公民ワーキンググループ(2016.2.8)「【資料6】「社会科等における見方や考え方や思考力、判断力、表現力等」イメージ(たたき代案)」および、中央教育審議会(2016年12月21日)「幼稚園、小学校、中学校、高等学校

及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）【別添資料3】

- <sup>2)</sup> 詳しくは、<https://bit.ly/2RCIq6r> に掲載されている基礎資料②参照（2020年9月21日時点）。
- <sup>3)</sup> 詳しくは、<https://bit.ly/2RCIq6r> に掲載されている基礎資料①参照（2020年9月21日時点）。
- <sup>4)</sup> HTP教材は<https://cutt.ly/FfKAtnF>、TC<sup>2</sup>教材は<https://cutt.ly/4fKAaZF> 参照（2020年9月21日時点）。
- <sup>5)</sup> 小栗は2019年度、玉井は2020年度、国立大学附属A中学校に非常勤講師として勤務している。そのため、年度をこえての実践となったが、授業対象者は同じ生徒である。
- <sup>6)</sup> 生徒のワークシートの分析にあたっては、執筆者でピアチェックを行い、生徒の到達度の合意を図った。

## 【引用・参考文献】

- Counsell, C. (2004). Looking through a Josephine—Butler shaped window: Focusing pupils' thinking on historical significance. *Teaching History*, 114, pp.30-36.
- Lee, P. (2011). History Education and Historical Literacy, In I. Davies (Ed.), *Debates in History Teaching*. London: Routledge, pp.63-72.
- Manitoba Ministry of Education (2014). *History of Canada*, Grade 11.
- Miles, J., Gibson, L., Denos, M., Case, R. & Stipp, S. (2017). *Teaching Historical Thinking* (Revised and expanded edition), The Critical Thinking Consortium and THEN/HIER.
- Partington, G. (1980). *The idea of an historical education*. Slough, UK: National Foundation for Educational Research.
- Seixas, P. (2006). Benchmarks of Historical Thinking: A Frameworks for Assessment in Canada, The Center for the Study of Historical Consciousness, UBC.
- Silva, C. B. (2012). History Education - Some Thoughts From The UK: Interviews Peter J. Lee, Florianópolis, vol.3, no.2, pp.216-250.
- Zarmati, L. (2019). Future of Education and Skills 2030: Curriculum analysis Learning progression in history, OECD Directorate for education and skills education policy committee, pp.1-20.
- 伊東彩子 (2012) 「イギリスにおける歴史教育の動向—研究と実践から見出される展望と課題—」日本社会

- 科教育学会『社会科教育研究』No.116, pp.113-124。
- 小栗優貴 (2019) 「私たちは、なぜ歴史を勉強するのだろうか—子ども自身が「学ぶ意味」を見出す歴史授業開きとは—」土屋武志編『見方考え方を育てる中学歴史授業モデル』明治図書, pp.40-49。
- マリオ・カレテロ&ピーター・リー (深谷優子訳) (2017) 「歴史概念を学ぶ」ソーヤー編『学習科学ハンドブック 第3巻』北大路書房, pp.53-68。
- 川口広美・城戸ナツミ・青本和樹・久保美奈・篠田裕文・竹下紘平 (2019) 「主体的な歴史的探究を促す日本史授業開発—単元「摂関政治と院政」の場合—」広島大学大学院教育学研究科附属教育実践総合センター『学校教育実践学研究』第25巻, pp.67-76。
- 川口広美・高松尚平・玉井慎也・両角遼平・青本和樹・篠田裕文・真崎将弥・久保美奈・奥村尚 (2020) 「多様性理解を目指した日本史授業開発—単元「満州事変期における新聞の論調変化とジャーナリズム論」の場合—」広島大学大学院教育学研究科附属教育実践総合センター『学校教育実践学研究』第26巻, pp.21-28。
- 草原和博・川口広美 (2018) 「本質的・方法的概念—「思考する」歴史教育をどのように実現するか？思考のプロセスを可視化する—」『社会科教育』明治図書, No.715, pp.124-125。
- 菅尾英代 (2017) 「歴史的思考の発達と概念的理解力」『国立教育政策研究所紀要』第146集, pp.155-175。
- 鉦悠介 (2019) 「子どもは歴史の何を、なぜ重要だと考えるのか—“Historical Significance” 概念の教室への導入に向けて—」全国社会科教育学会『社会科研究』第91号, pp.13-24。
- 塘利枝子 (2003) 「教科書研究の可能性」渡辺雅子編『叙述のスタイルと歴史教育』三元社, pp.125-131。
- 藤井大亮 (2019) 「歴史的な見方・考え方としての歴史的意義の概念の探求」『東海大学課程資格教育センター論集』第18号, pp.1-15。
- 森分孝治 (1974) 「社会科における社会認識形成の論理—現行学習指導要領の分析から—」広島大学教育学部『広島大学教育学部紀要』第23号, pp.257-267。
- 森分孝治 (1986) 「「歴史」独立論の問題性：原理的考察」全国社会科教育学会『社会科教育論叢』第34集, pp.78-88。

## 【付記】

本稿の執筆にあたっては、2020年9月に筆頭者が所属する大学院・研究科の倫理委員会の審査（承認番号2020037）を経て、研究成果公表の承認を得ている。