

学位論文要旨

歴史的意義に関する子どもの思考についての事例研究
－批判的社会文化的アプローチ－

広島大学大学院教育学研究科
教育学習科学専攻 教科教育学分野
社会認識教育学領域
学生番号 D176773
氏名 鈺 悠介

論文要旨

序章 研究の目的・意義・方法

本研究は、民主的な歴史教育の実現に向けて子どもの思考をいかに可視化し、利用可能・変容可能なものにできるかについての示唆を得るため、歴史における意義についての子どもの認識の多様性や可変性を、質的研究のケーススタディとして蓄積するものである。

歴史学者は唯一の歴史の生産者・消費者ではない。このような前提に立てば、子どももすでに歴史の生産者・消費者と考える。子どもはこれまでの学校での学習（社会科，生活科，その他の教科や活動を含む）や，学校の外での学習を積み重ねる中で，「歴史の正面図」や「実用的な歴史」のような何らかの歴史的思考を，すでに教室空間に持ち込んでいると考えても良いだろう。

それでは，民主的な歴史教育の実現のために，子どものどのような歴史的思考を明らかにすることが重要になるのか。それは，どのような歴史のどの側面がなぜ重要か，なぜそれに学ぶ意味があるのかといった，歴史の選択基準に関わる思考である。これは，どのような歴史を自分に関わりのあるものと捉えるかという，子どもの学ぶ動機付けに関わるものでもある。歴史を含め学習対象を学ぶ意義や価値を捉えることは，主体的な学習を成立させるための第一歩である（ボーザー，2018）。また何をこそ学ぶべきかという内容選択を巡る議論は社会科教育において議論されてきたが，学習者側にとっての選択基準を研究の俎上にあげ，これを議論の対象とすることこそが，より民主的な歴史学習の実現につながる。本研究は，この歴史の選択基準に関わる概念として，歴史的意義 (Historical Significance) についての思考に着目する。これは無数の歴史的事象の中で何が学び，記憶するに値する重要なものなのかについての思考である。(Historical Thinking Project ; Barton, 2005)。

これまでの社会科教育研究においては，歴史的意義は歴史的事象に内在するのではなく学習者が付与するものであるという立場が共有されてきた（森分，1986；森分・片上，2000）。しかし，実際にいかにして子どもが歴史に意義を見出すのかについては，例えば「現状肯定的改良主義的」（森分,1986）のような理論的分析が先行しており，調査研究が不十分な状態にある。そこで本研究はこの点について実証的に明らかにし，子どももまたカリキュラム・メーカーとしての力を持っていることを明らかにすることを第一の目的とする。

しかし、価値観・言説がますます多様化・多元化していく社会において，実際のところそれぞれの価値観・言説が全て同じ権力性を有しているわけではなく，不均衡なパワーバランスの元に成り立っている。そのような前提のもと，本研究の目的は，(A)子どももまたカリキュラム・メーカーとしての力を持っていることを明らかにすることにあるが，同時に，(B)子どもの中のマジョリティの声によって抑圧されるマイノリティの声とはどのようなものか，また，(C)マジョリティとしての自分たちの語りにある不在や前提にどこまで若者が気づけるのかについても探求を進めることも目的にしている。

このように，あらゆる歴史的語りが不均衡なパワーバランスのもと成立していることを前提に

持ち、これを是正するために探究を進めるアプローチを「批判的社会文化的アプローチ」と呼ぶ (Epstein & Peck, 2017)。本研究は、上述の(A)の目的を第4章の国内での中学校の調査が、(B)の目的を第5章の日本人学校での調査が、(C)の目的を第6章の大学での実践が担う形で設計されている。結果的に、(B)のマイノリティの声は第5章の考察部において部分的に言及するにとどまり、(C)を目的とした第6章の実践も完璧な形での実践とはいえないかもしれない。しかし、それでも本研究が副題に「批判的社会文化的アプローチ」の名を冠するのは、本研究が子どもの声を拾い上げて、歴史的語りの中のマジョリティの語り（例えば国家の発展の語り）を助長するのではなく、それを是正することに本来の目的を置くことをはっきりと強調したいがためにある。

このような目的のもとで実施される本研究は、以下の特質と意義を持つ。

第一に、歴史を学ぶ意味について、解釈主義の立場から調査を進展させることである。

歴史を学ぶ意味を追求する研究アプローチの大部分は、子どもが歴史を学ぶ意味を規範的・原理的に追求した研究である。多くの社会科教育研究がこれに該当する。これらの研究は子どもが歴史を学ぶ意味を実際にどう捉えうるのかについての議論は射程外とする。

上記のような規範的・原理的なアプローチではなく、学習者にとっての意味を汲み取ろうとした研究もある。これらの研究は、学習者が捉えた歴史学習の意味や意義に着目する研究として重要なものであり、とりわけ、教師の意図が単純に学習者にそのまま伝わるとは限らないことを端的に示したことにおいて重要な研究である。しかし一方で、教師が持ち合わせた意図が生徒に伝わっているかに焦点を当てており、子どもの思考を主眼に読み解くものではない。

子どもが持ち合わせる思考に着目したものは、藤井らによる『歴史意識の研究』が挙げられる。特に、昭和34年に実施された「生徒の歴史像」調査は、生徒の歴史の重要性や意味づけに関する領域を調査したものであった。一方でこの調査においては、研究は定量的なデータとそれに基づく客観的で研究者の価値判断に影響されないものであるべきという実証主義(positivism)が主流であった時代的制約が存在した (テッドリー・タシャコリ, 2017)。

しかし、多様なリアリティが存在し、調査者が個人や集団の意味理解を構築する解釈主義の立場からは、この領域においてまだ調査の進展の余地が残されていると言える。例えば、子どもがどのような論理でその事象を重要で意義あると納得しうるのか、その根底にある判断基準にはどのようなものがあるかといった事柄は、調査者による主観を伴った観察や解釈に踏みこまざるを得ない。

第二に、歴史的意義を歴史教育において取り扱うにあたってその位置付けを、自らの歴史の捉え方とその文化性・歴史性を掴む概念装置へと転換させることを提案していることである。

価値がますます多様化・多元化していく社会において重要なのは、直感的そして究極的には納得し得ない論理が存在したとしても、自らが普段注目しない意義の訴えをまず傾聴し、一方で自らの価値観については社会文化的影響に支えられた一つの価値観ではないかと疑うことだろう。こういった姿勢をもつ市民を育てるため、本研究は(1)子どもも歴史を学ぶ意義について思考する主体となりうることを示す。一方で(2)その思考がより多様性を持つような状況はどのような状

況なのか、そして歴史的意義についてより意図的に異なる国や地域の人々がもつ思考について提示したときに、その人々の見方を有用なものとして考えるか、それとも自分の見方にこだわる様子を見せるのか。そういった可変性の程度についても事例的にデータを蓄積させる。

第I部. 歴史的意義についての理論的検討

第1章 日本の社会科教育・歴史教育における歴史的意義の位置付け

これまでの日本の社会科教育・歴史教育研究は、①（森分(1974,1986)に見られるように）回避すべき理解主義社会科の最終段階としての歴史的意義、②（佐々木(1996)に見られるように）歴史事象の諸連関の分析を経た最高段階として初めて扱える高度な歴史的思考としての歴史的意義、③（土屋(2011)や戸田(2012)に見られるように）個々人によって異なる開かれた仮説としての歴史的意義、とアンタッチャブルな概念から触れることのできる概念へと徐々に歴史的意義の位置付けを変更してきたといえよう。

一方で、このような社会科教育史上の歴史的意義の位置付けの変遷の仕方は、森分(1974)に潜在する仮定から徐々に離れていっているものとも捉えられる。その仮定とは、「教師が意識すると否とにかかわらず社会の一定の認識のし方を子どもに教えている」と述べられているように、現行の社会科が子どもに対して社会化の側面を持つという仮定である。

この仮定から遠ざかってきた理由として少なくとも2つの要因が挙げられる。一つは、森分(1974, 1986)を除いて、研究アプローチが規範的・原理的研究や開発的・実践的研究へとシフトし、「実際子どもがどうあるか」より「どのような授業が望ましいか」に分析が偏ってしまったこと。もう一つは、歴史的意義を客観主義的・固定的なものから構成(構築)主義的なものへと取り扱いを変えたことにより、「閉ざされた」認識から「開かれた」認識へと転換が可能とみなされるようになったことである。

しかし、本当に構成主義的アプローチによって「閉ざされた」歴史的意義の判断から解放されたと仮定して良いのだろうか。そこでは、社会科教員は歴史的事象や人物の意味や意義を問う際、子どもは中立的な存在であると仮定せざるを得なくなっているのではないだろうか。だが実際のところ、白人性研究を手がかりとして「日本人性」という形で松尾(2012)が指摘したように、日本社会に支配的な価値観や態度が存在する可能性、そしてその支配的価値観や態度に子どももまた影響を受けている可能性は否定できない。

日本社会における支配的な価値観や態度についての議論の進展が不十分な状態では、歴史的意義について思考させる行為は、ミクロな教室空間においては開かれたものとなっていたとしても、マクロに見るとその社会の文脈に支えられたマジョリティによる意見への同質化を促す行為となる可能性をはらんだままになるのではないか。この可能性について推し量るために、歴史的意義の同質性と多様性について明らかにする多くの調査が必要である。

それでは、歴史的意義の同質性や多様性について推し量るためにはどのようなアプローチがありうるのか。歴史的意義についての解釈が多様になり対立含みになりやすい米国やカナダの歴史教育研究における、歴史的意義に相当する概念である **Historical Significance** についての研究からその示唆を得たい。これを次章の課題とする。

第2章 海外の社会科教育・歴史教育における歴史的意義の研究の系譜

海外における先行研究の検討の結果、歴史的意義についての思考の同質性と多様性を図る上での方略として、「歴史的意義の思考の発達モデルの提供」「歴史的意義の思考の文脈性の探求」の2つの方略があることが明らかになった。

「発達モデルの提供」を志向した研究はある程度の普遍的傾向性を突き止めており、しかもその発見は我が国の社会科教育・歴史教育研究によって既に明らかにされているものでもあった。したがって、「発達モデルの提供」を志向した研究に残された研究の余地を筆者はほとんど見出さなかった。

一方で、「歴史的意義の文脈性の探求」の主な到達点は、国家の語りの有無によって子どもの歴史的意義についての語りが劇的に異なることを明らかにしたり、マイノリティの視点についての過度な一般化を反証し続けている。

特に後者のマイノリティの視点を明らかにする「歴史的意義と人種・民族の関係性」の研究は興味深い二項対立を提示しているように思われる。それは、元々持っているアイデンティティが歴史的意義の語りに優位に影響を与えていること見てとる、いわば「アイデンティティ優位」仮説 (Epstein(1998, 2000)やPeck(2010)がこの立場に立つといえる) と、特定の空間的社会的な状況によって歴史的意義についての語りが形成されているとみる「空間的社会的状況優位」仮説 (Terzian & Yeager(2007)やAn(2009)の研究がこの立場に立つといえる) である。

特にAn(2009)はアメリカへ留学した韓国人高校生という空間的社会的状況が歴史的意義についての判断に強い影響を与えたことを明らかにしたが、同じアジア圏の中で、しかも自発的ではない形での移住を経験した子どもの場合はどうなのだろうか。元々のアイデンティティを強く反映した語りをするのか。それとも空間的社会的移住という経験が強く影響を与えるのだろうか。この二項対立のギャップを埋める一つの解答を第二部の調査編で提示する。

第II部 歴史的意義についての実証的検討

第3章 理論的枠組み

ナラティブは世界についての解釈を系統立てて意味付ける行為である (ブルーナー, 2016)。本研究も、歴史的意義についての子どもの説明を一種のナラティブとして扱う。

歴史に関するナラティブには、多種多様な個別具体的なナラティブだけでなく、それらの背後にある共通した語りの枠組み(Schematic Narrative Template : 以降、「ナラティブ・テンプレート」と表記する)があることをWertschは発見した。ロシアにおける第二次世界大戦の語りには、世代

間の歴史的知識の詳細さには差があれど、「外圧からの勝利(triumph-over-alien-forces)」という、集団間に共有された文化的ツールとしてのナラティブ・テンプレートが共通して存在すると指摘した。

本研究においても、子どもの歴史的意義の応答の背後に共通したいくつかのテーマが存在し、それがナラティブ・テンプレートを構成するという仮説に基づいて、子どもの応答を分析する。

また、批判的社会文化的アプローチは歴史のナラティブが複雑な権力関係に埋め込まれていることを前提としている。その権力関係によって、学校や社会においてある歴史のナラティブは正当化されたり、構築されたり、専有されたり、競合していたりする。民主主義的社会においても公的な歴史のナラティブはマイノリティの経験を軽視したり、国家による暴力を無かったことにしたりしようとする。人々はこうした公的なナラティブに対して様々な反応をいう。このような前提を批判的社会文化的アプローチは想定している (Epstein & Peck, 2017)。

第4章 日本国内の中学校における歴史的意義についての子どもの思考の調査

子どもの応答の多くは「現代的生活に寄与するもの」「ソトとの関係性」「ウチなる自立性」というテーマを要素としたナラティブであった。以下は、それぞれのテーマにおける子どもの応答の特徴を取り上げる。

テーマ1「現代的生活に寄与するもの」

子どもが見出す主要な基準の一つは、その歴史的出来事や人物によって現代的な生活がどれだけ可能になったのか、もしくは現代の生活を象徴しているかどうかである。学年や性別を問わず、全てのペアの子どもがこの基準を複数回用いて意義を判断していた。調査における子どもたちは、「今につながる)」や、また「これがなければ...はなかった」のような反実仮想を用いた説明をした。とりわけ、多くの子どもは、現在における社会と歴史上の技術的・文化的な発展を結びつける時に、意義を見出した。[文明開化]を選んだ子どもは、それまでの日本は「まだちょっと明るくない」状態で、文明開化によって「今みたいなかんじ」の「普通の服、洋服」になっていったと説明した。現在の日本が平和であることや、反戦の教訓を得たことも重要であると考えていた。権利と自由の拡大もまた子どもが現在を説明するときに用いた観点である。

テーマ2「ソトとの関係性」

日本と外国との関係性の変化やその結果に着目することもまた1つ目の基準と同程度にみられた。全てのペアの子どもがこのソトとの関係性に最低1回は着目していた。半数以上の子どもは、歴史的出来事の結果として日本が外国とより交流を深めたことを指摘した。例えば、[ペリー来航]や[東京オリンピック]がこの観点から選ばれた。ある子どもは、[ペリー来航]の意義は、「今まで鎖国してたのが、ペリーが来て、なんか今も貿易が続いているみたいな点」にあると説明した。多くの場合、交流を深めた結果として外国から日本へ技術・文化が流入したことも言及された。[渡来人との交流]は「日本の外からその、技術とかが日本に入ってきたから」重要だと考えた。多くの子どもは、海外との交流と現在の社会を結びつけたり、交流から得た技術や文化が現在に恩恵をもたらしていることを指摘した。

テーマ3 「ウチなる自立性」

子どもは、世界と日本の関係性を重視するだけではなく、日本国内の事象にも目を向けたが、それらの事象は一つの自立性を持つ国としての日本のイメージをもたらすものだった。子どもは国としての制度が整ったことに着目していた。例えば、[大日本帝国憲法]を選んだ子どもは、それまでは日本に「ちゃんとした決まりがなかった」が、「ある程度はこれで、なんとか国が治まった感じ」というイメージを持った。人々の協力と統率をもたらしたものという観点から幅広くカードは選択された。例えば[稲作の普及]は「人と人が協力している」から重要であった。また、継続性は子どもが意義を見出すきっかけになっていた。子どもは国の独自性も重要視した。そして、これらの国の制度、人々の秩序、継続性といった要素の多くが、現在を成り立たせるものこの前提としても表現された。例えば、[明治維新]を選択した子どもは、「学校制度もあったから今の学校が出来始めたのが大事かな」と考えていた。

ウチとソトの異なる観念を、現在を説明するために用いるこの枠組みは、いわば「島国人として生きる」テンプレートと名付けられるものではないだろうか。これが本調査の成果の全体像である。森分は、歴史教育において歴史の事実それ自体を教えることに価値を置く形での通史教育によって、「現状肯定的改良主義的」な歴史観が注入される危険性について示唆している。今回の調査における子どもの歴史の意義の見出し方もまた、「現代的生活に寄与するもの」のテーマに現れているように、大枠ではこの指摘に合致した応答となっているといえよう。

しかし、このような見方が学校の歴史教育が通史教育という形をとっていることのみ原因を求めることは避けるべきである。思想家の内田(2009)は、日本の「相互にまったく関連のなさそうな文化的事例を列挙し、そこに繰り返し反復してあらわれる「パターン」を析出すること」を試み、「日本人固有の思考や行動はその辺境性によって説明できる」と結論づけた。

本稿と同じく文化的テーマを発見することを志向した研究が、調査結果における「ソトとの関係性」を裏付ける思想性を指摘していることを踏まえると、今回の子どもの応答は学校教育のみならず、より広範な社会文化的な影響のもとに現れた結果であると考えた方が正確であろう。

第5章 日本人学校における歴史的意義についての子どもの思考の多様性の程度の調査

第4章と同様の手続きのもと、海外日本人学校において調査を行った。

子どもの語りの大部分は「現代的生活に寄与するもの」「外国と友好的関係を結ぶ日本」「日本という存在への実感」の3つのテーマに基づくものだった。これは大部分において第4章で取り扱った子どもの応答と同様のものだった。

本章では、この3つのテーマが抽出されたことの意味について、歴史を学ぶ子どもの学びの目的論を大別したレヴスティクとバートンによる論考に照らして考えてみたい。レヴスティクとバートンによると、歴史学習は大きく4つのスタンスが見出せるという。そのうち子どもの応答の

大部分は自己認識のスタンスに分類できるものであった。今回抽出された3つのテーマから分かるように、子どもは過去と現在の間の繋がり(identification)を見出すことで意義を見つけており、また外国との友好的関係をもち独自の文化などを持つ日本との自己同一視(identification)をしていた。本研究は、グローバリズムの進展に伴い日本人学校の生徒の多様性がますます増大する中で、一定数あるいはマジョリティの子どもが本調査のような見方を持つという緊張関係が現在あるあるいは今後の日本人学校の歴史教育において存在する可能性を示唆している。

本調査は、歴史的意義に関わる考えが環境による影響を受けるかどうかについて調査した。調査の制約上、子どもの社会文化的背景の個々人の差異と歴史的意義についての判断の関連性について直接的に調査することはできなかったが、少なくとも、子どもが現在居住している国と関わりのある出来事を単純に重要視はしないことが明らかになった。結果として、本研究は鈿(2019)においてケーススタディとして仮説的に提示した「島国人として生きる」語りが国内外の子ども問わず見られるある程度共通の語りの構造として認められることを示した。

本研究が明らかにしたものは、「歴史の限定、選択は不可避である」という事実が、歴史授業構成の過程からさらに拡張し、子どもの意識内容の局面にも歴史の選択と価値づけの問題が及ぶということである。そしてその選択と価値づけの中で自己認識のスタンスが、環境が変わっても通用するほど強力な歴史の営みとして機能している。したがって、教師による単元構成や教材研究は、「分析的探求スタンス」の観点からのみ精査されるべきではなく、むしろ「自己認識スタンス」の観点を含み込んでなされるべきであることが本研究から示唆される。

第III部 歴史的意義についての実践的検討

第6章 大学生を対象とした教養科目としての実践

本講義は批判的社会文化的アプローチの第四の貢献の方向性を手がかりに構成した。目標は、「歴史的意義についての自己や他者のナラティブに隠された前提や不在を認識する」ことである。上記の手立てとして、いくつかのステップが必要であると考えた。

まず、(1)歴史的意義についての自分の選択についての傾向性を理解することが必要であると考えた。歴史的意義についての思考は普段考えない思考であり、まず自分の考えについて記述させ可視化する活動を設定する必要がある。

しかし、(1)の活動で主に分かることは、自分と同じ教室内にいる他者との間の選択の傾向性の違いであり、特定の教室空間における差異しか浮き彫りにならない。そこで、より広い文脈に自らを置くため、(2)歴史的意義についての他国・他地域の子どもの選択の傾向性を理解することが必要であると考えた。

(2)の活動を通して、歴史的意義についての考え方が多様であることが分かれば、次に「なぜ違うのか」という問いが生まれるであろう。その際に掴んで欲しい点が、(3)歴史的意義についての語りが文脈性を帯びることである。歴史的意義についての自分の考え方が社会が生み出してきた

文脈的なものであるがゆえに、語りに一定の法則性あるいは語られない要素が存在するかもしれないという前提や不在に気づくことを期待してのステップである。

この3段階を経て、学生は自分の歴史的意義について自己や他者のナラティブに隠された前提や不在を認識できるのではないかと考えた。以上が、本講義において設定された目標である。

そして、自己認識スタンスが強固であることを逆手に取り、教育方法としては、歴史的意義についての他者の応答を常に自己のものと比較する方法をとった。

受講者22名に対してほぼ全員がBレベル以上に到達していることから、おおよそカリキュラムの第2段階までの目標・カリキュラム構成が機能していた。一方で、歴史的意義の「文脈性」にまで言及した学生は半数にとどまり、第3段階の目標・カリキュラム構成についてはうまく機能しなかったことが指摘できる。

そのような限界性はあるものの、本実践は「歴史的意義についての自己や他者のナラティブに隠された不在や前提」を学生が認識する上で、その「相対性」や「文脈性」に気づかせることを通して一定程度のメタ認知を図れた実践であると位置付けられる。

終章 歴史的意義について社会科教育で語ることの可能性と示唆

第1節 本研究の成果

本節では、歴史的意義について社会科教育で語ることの可能性と示唆を検討するため、本研究の成果について総括していきたい。

第一に、特に第1部において、「歴史的意義」についての社会科教育学研究の当初の問題意識に研究を立ち返らせたことである。理解主義の最終段階としての「歴史的意義」から、歴史的思考の最高段階としての「歴史的意義」、構成主義的歴史教育観に基づく「歴史的意義」へと歴史的意義の位置づけが変遷していく中で抜け落ちていった政治的社会化の側面から再び「歴史的意義」を位置付け、社会文化的な影響とその中で能動的に意味づけを行う子どもの多様性と可変性を描く方略を海外歴史教育研究の特に「歴史的意義の思考の文脈性の探求」の系譜に求めた。

第二に、特に第2部において、これまでの社会科教育学における理論的予測を拡張したことである。通史学習の結果「現状肯定的改良主義的」な歴史観が注入されるとした森分(1986)の理論的予測を実証的データから確証しつつ、更に通史教育に限らない広範な社会文化的影響の可能性を示唆する「島国人として生きる」ナラティブ・テンプレートを明らかにした。加えて、第5章でこのナラティブ・テンプレートは文化的越境を経験した子どもにおいても見られることを明らかにしたことで、本研究は海外の歴史教育研究における「歴史的意義と人種・民族の関係性」に関する2つの理論仮説、すなわち「アイデンティティ優位」仮説と、「空間的社会的状況優位」仮説に対して、前者のアイデンティティ優位仮説を補強したことに意義を持つ。

第三に、特に第3部において、歴史的意義の教育内容化を果たしたことである。これによって、

共通記憶としての歴史そのものを教える選択肢でも、歴史学のスキルや方法的概念を教える選択肢でもない、私たちの歴史的語りの構造をメタ認知し再構築させる視点からの市民性教育としての歴史教育の可能性を提案できた。

第2節 本研究の課題と展望

前節で述べたような成果はあるものの、本研究にはいくつかの課題が残る。

まず、第2部で明らかとなった調査結果の妥当性が限定的であるということである。第4章、第5章で扱ったデータはあくまでもケース・スタディとしての限られた妥当性しか持たない。それゆえ、調査結果の普遍性については引き続き多様な文脈下における調査を実施することで確かめられなければならない。

そして、第3部で取り扱った実践を今後中等教育に実装していく上で、課題が多いということである。まず、教員にはカリキュラム・デザイナーとしての自立性が担保されてなくてはならない。そして大きな時間的な余裕が無くてはならない。子ども側には他国の歴史について学ぶ動機や社会的な視点があらかじめ無くてはならない。大学の教養科目ゆえにこれらの点をクリアしたが、中等教育に降ろしていく上でこれらの点が課題である。

本研究は、少なくとも中学校段階で子どもは歴史的意義について語ることを示した。しかもそこには、単に「好きだから」「何となく」といった理由ではなく、子どもなりの理路と意味づけが存在する。したがって、歴史的意義について議論することで子ども-子ども間の、また教師-子ども間、また文化-文化間での対話を加速させることができるだろう。

しかし、歴史的意義についてのナラティブは、主流で公的な語りと、公的な語りによって抑圧される可能性のある語りとの間の不均衡なパワーバランスの上に常に成り立っているという批判的社会的理論の見地に基づけば、社会科教師は多様なナラティブに潜む規範を知り、乗り越えていく、外に開かれた歴史教育を構築する必要がある。本研究はそのうちの一手を提案したものである。