

学位論文要約

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

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

申請者 鉦悠介

2021

I. 論文の構成

序章 研究の目的・意義・方法

第1節 研究主題

第2節 研究の特質と意義

第3節 研究の方法と本論文の構成

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

第1節 「理解」の最終段階としての「歴史的意義」

第2節 歴史的思考の最高段階としての「歴史的意義」

第3節 構成主義的歴史教育観に基づく「歴史的意義」

第4節 政治的社会化の側面から離れていった「歴史的意義」

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

第1節 歴史的意義の思考の探索的研究

第2節 歴史的意義の思考の発達モデルの研究

第3節 歴史的意義の思考の教授法の提案

第4節 歴史的意義の思考の文脈性の探求

第1項 歴史的意義と国家の語りへの着目

第2項 歴史的意義と人種・民族の関係の着目

第3項 批判的社会文化的アプローチからの再解釈

第5節 海外社会科教育・歴史教育における研究の背景と狙い

第6節 海外歴史教育研究の到達点と残された論点

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

第1節 歴史的意義

第2節 ナラティブ・テンプレート

第3節 批判的社会文化的アプローチ

第4章 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

第1節 調査の文脈

第2節 調査方法

第3節 調査結果

第4節 考察と新たなRQ：環境の変容は語りを変容させるのか

第1項 「島国人として生きる」テンプレートとその社会文化的形成

第2項 「島国人として生きる」テンプレートに備わるアフォーダンスと抑制

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調査

第1節 調査の文脈

第2節 調査方法

第3節 調査結果

第4節 考察：自己認識スタンスの強固さを利用した実践の可能性

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

第1節 実践の文脈

第2節 実践の概要

第1項 カリキュラム構成の原則

第2項 カリキュラムの実際

第3節 実践の結果

第1項 収集したデータの範囲

第2項 歴史的意義についての講義が与えた影響について

第4節 考察 p.94

終章 歴史的意義を社会科教育において語ることの可能性と示唆

第1節 本研究の成果

第2節 本研究の課題と展望

参考文献

資料1 調査に用いたカード一覧

資料2 インタビュープロトコル（国内中学校）

資料3 インタビュープロトコル（日本人学校）

資料3 文字起こし（国内中学校）

資料4 文字起こし（日本人学校）

II. 論文の概要

序章 研究の目的・意義・方法

第1節 研究主題

本研究は、民主的¹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・変容可能なものにするかについての示唆を得るため、歴史における重要性や意義についての子どもの認識を、質的研究の事例研究として蓄積するものである。その際、本研究はマジョリティとマイノリティの間の歴史のナラティブの権力差にセンシティブであろうとする批判的社会文化的アプローチの立場を取る。

歴史学者は唯一の歴史の生産者・消費者ではない。野家(1996)は、時系列順の出来事の連鎖として表される「歴史の側面図」と対比する形で、人々が過去を振り返る際に立ち現れる過去を「歴史の正面図」と呼んだ。また、ホワイト(2017)は、オークショットを援用しつつ、歴史家など専門家集団によって創り出される過去としての「歴史的な過去」と対比する形で、私たちが日常の多様な目的のために参照するような、記憶、想像、細切れの情報などを含みこむ「実用的な歴史」の存在を提示した。

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、上述の「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。今後の研究は、このような前提のもと、子どもの実態を明らかにし、その能力をいかに利用したり、いかに伸ばせるのかについての示唆を蓄積させるべきではないか。

1. ¹ ここで述べる民主的な歴史教育とは、教師のみならず、子どももまたカリキュラム・メーカーとしての権力性や影響力を何らかの形で持ちうる歴史教育を想定している。

それでは、民主的な歴史学習の実現のために、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もある（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、本研究が立つ立場は、「いかにして子どもが歴史に意義を見出すのか」について得られた調査結果をそのまま普遍的な「子どものニーズ」として捉えるような立場ではない。もしこの立場に立ち、社会科教育や歴史教育カリキュラムへの直接的に示唆を引き出そうとすれば、公教育の同化主義的性質を推し進める可能性を持つ。むしろ、本研究は、特定の社会グループの一員としての日々の経験によって支えられた思考様式(渡辺, 2003)を明らかにする研究として位置づけることが適切な研究である。そうした意味で、本研究は、松尾(2012)が「日本人の持つ目に見えない文化実践、自分や他者や社会を見る視点、構造的な特権などから構成されるもの」と説明するところの「日本人性」の一つを歴史の語りの側面から明らかにすることを志向したものでもある。

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。

第2節 研究の特質と意義

第一に、歴史を学ぶ意味について、解釈主義²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。社会科の目標論や民主主義論から演繹的に推論を加えた研究(池野, 2006など)や、先駆的なカリキュラムや教材を取り上げて、そこに内在する歴史を学ぶ意味について考察を加える研究(溝口, 1994など)、それらの社会科教育学における議論の進展を整理する研究(佐藤・桑原, 2006など)など、多様な形でこの規範的・原理的な研究が進展してきた。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。村井(1996)は、著名な社会科や歴史の実践を行なった教師の教え子に対して、その学びの意味についてインタビュー調査を行うことで、学習者にとっての歴史を学ぶ意味について明らかにしたものだ。また星(2019)は、Wertschの「習得」と「専有」の観点から、生徒が歴史の学び方の意義について教師の意図したものをどの程度受容したのかについて分析している。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点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

2. ² ここで述べる解釈主義とは、「研究とは『実際』に込められた意味を『解釈』していくこと」「必ずしも一般化する必要はなく、客観的である必要もない。重要なのはその解釈した「意味」が他者から見て「納得」「妥当」に値するものになっているかどうか、他者のものである事例の意味を「明日はわが身」と自己のものとして共有できるかどうかである」（草原・溝口・桑原, 2015; pp. 193-194）という立場をとる質的研究の一性質を指す。

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、生徒の回答を突き詰めて分析を加えることは避けられた。なぜなら「調査者側の主観が、かなり混入してくる恐れ」（『歴史意識の研究』p.223）が危惧されていたからである。加えて、調査の結論において、中学校の1年生は「歴史的なものに対する知識欲」、中学2年生から3年生にかけては「因果関係の追求・社会基盤との関連性の意識」、高校においては「発展的考察の意識・歴史的意味の把握」を行うという「成長度に応じた学年による一般的類型」を見出しているように、全体的な思考の傾向性について把握することに調査の重点が置かれている。つまり、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。そのかわり、「読者あるいは利用者の側の一般化可能性」(メリアム, 2004)を含むような知見を提供しうる。本研究は、解釈主義に立つことでこれまでの調査の進展をさらに推し進めることに意義をもつ。

第二に、歴史的意義という概念を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、歴史教育の論理の転換を目指すことである。

歴史的意義について、戦前の歴史教育を反省しこれからの市民を育成することを目的とした戦後の社会科教育はこの概念を価値注入的な歴史教育の文脈で位置付けた。例えば、「理解」を原理とする閉ざされた社会認識形成の最終段階の位置付けとして、また、個々の歴史的事象が意義を持つことを前提とする歴史独立論・通史教授論を批判する形で歴史的意義が論じられてきている(森分, 1978, 1986; 戸田, 2012)。これらの論は、歴史的意義を固定的・直接的に教えることをまず避けるべきとするようなネガティブな概念としての歴史的意義の位置付けを行なっている。

歴史的意義の位置付けの2つ目が、できる限りその事象を取り巻く他の事象との連関について検討した末に客観的に確定できるようなものとしての位置付けである。佐々木(1996)は、オレイリー(K. O' Reilly)の教材の分析を通し、「個々の要素的事実の因果関係の体系化によって、歴史的事象全体を把握し、さらに当時の社会全体との関わりや、歴史の流れ全体との関わりを知る」という方向で教材が組織されていることを明らかにした。

「歴史的意義」の位置付けの3つ目は、戸田(2012)や土屋(2011)に見られるものである。戸田は、通史教授論と対比するかたちで、歴史的意義を「歴史学習に関わる基本的な技能」を用いた結果として論述すべきもの、「歴史に対して与えた解釈であり説明である」として、歴史的意義を学習者の一種の解釈であることを強調する「構築主義」歴史授業論を示した。

しかし、歴史的事象の意義の説明には、例えば感情的・教訓的な要素を含むような説明(象徴的意義：Cercadillo, 2001)の仕方が存在し、究極的に因果関係や時代の前後の傾向性の把握といったもので理解しえない要素がある。また保莉(2001)によるアボリジニの歴史実践の研究が示すように、現代に残された証拠に照らして立証し得ない歴史を人々が重要視することもありうる。そうしたことを考えれば、歴史的意義は、歴史学者やマジョリティ側の説明装置として捉えるのではなく、誰もが感情的にも理性的にも作り上げるものとしての歴史的意義を自らが捉え、その歴史的意義を作り上げる文脈を掴むための概念装置として見做していく必要があるのではないか。

そうした歴史的意義の位置付けに基づけば、市民には、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が求められる。そしてそうした市民の育成に先立って、少なくとも歴史教育自体がマイノリティ(=非権力者)である子どもの歴史的意義を尊重していくべきではないか。子どもの歴史的意義についての声を取り上げるとき、子どもの「歴史的語り」は歴史教育のテーマとなり、それを形作る子ども自身の思想・身体と生活する環境を教育内容としていくことになる。本研究では、こうした市民の育成と歴史教育の転換を目指し、まず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(第4章)。一方でその思考により抑圧されるマイノリティの声にはどのようなものがあるのか(第5章)、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6章)。

第3節 研究の方法と本論文の構成

本研究の目的を遂行するために、全体的には「実証的・経験的研究」(草原ら, 2015)を採用しているが、より詳細には以下の3つのアプローチを採用する。

第一部は、理論編である。第1章において、国内の「歴史的意義」の位置付けの変遷を辿り、この概念がアンタッチャブルな概念から扱うことのできる概念へと位置付けが変遷しつつも、一方で歴史的意義の思考の同質性・多様性を明らかにする問題意識から研究が乖離していったことを論じる。第2章は歴史的意義の思考の同質性・多様性を明らかにするアプローチとしてどのようなものがあるのかをアメリカやカナダなどの社会科教育・歴史教育研究から明らかにする。

第二部は、調査編である。第3章では調査に用いた理論的枠組みとして、歴史的意義(Historical Significance)、ナラティブ・テンプレート、批判的社会文化的アプローチを説明する。第4章においては、日本国内のある中学校を対象とした調査研究を取り上げる。この章の結論を先取りすると、調査における中学生の歴史的意義の判断の仕方には強い類

似性が見られた。そこで、第5章においては、歴史的意義の判断の仕方の同質性と多様性について調査するために日本人学校を対象とした調査研究を取り上げる。この章の結論を先取りすると、本調査における子どもは居住している国に関わる事柄を重要視することはなく、第4章における子どもと同様の判断を下していた。

第三部は、実践編の第6章である。第4章と第5章において子どもの歴史的意義の判断の仕方に類似性が見られること、すなわち歴史的意義についての語りは環境を超えて類似していたことを受けて、このような前提や不在を明らかにする実践を試みた。提案した実践は大学の教養科目の文脈で実際に行われ、その結果についても本章で取り上げる。

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）歴史事象の諸関連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な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」を志向した研究の主な到達点は、Cercadillo(2001)による発見であるところの、同時代的意義から、因果関係的意義、傾向的意義・象徴的意義・現在と未来のための意義の順に思考が高度化することが明らかになったことである。この5つの意義はのちに、Peck(2010)の研究結果の一部として再度発見されている。

Cercadillo(2001)が発見した上記の5つの意義は、かつて『歴史意識の研究』の昭和34年度調査において明らかになった、「中学下学年では、歴史的なものに対する単なる知識欲の段階にとどまるものが多いのに対し、中学2年生を転期として、歴史的因果関係追求の意識が高まり、中学高学年から高校にかけて、発展的・意味的考察の意識が目覚めてくる」(pp.224-225)という発見と多くが重複する。

これらの意味において、「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

第1節 歴史的意義

本節では、本研究が依拠する海外における歴史的意義(Historical Significance)概念の定義と、いくつかの重要な特徴について取り上げたい。

歴史的意義とは、Seixas(1994)によると、「歴史家があらゆる過去の集積のうちどの部分が有意味で一貫した価値ある語りに当てはまるかを評価する基準」である。したがって、定義の点においては、歴史の流れ全体における個々の歴史事象の位置付け・意味づけの仕方を歴史的意義とする点(森分, 1974 ; 戸田, 2012)においては日本も海外も同様のものとなっていると言えよう。

しかし、歴史的意義の性質においては、いくつかの特徴的な点が見られる。第一に、海外の社会科教育・歴史教育においては、すべての歴史研究や歴史教育は意義の概念に依拠していることが前提となっている(Seixas, 1994 ; Barton, 2005)。

全ての歴史的問題を探究したい学者はいない。全ての資料を見つけ出したい系図学者、映画製作者、愛好家もない。過去に起こった全てを網羅できる教師もない。-そして、全てを学びたい生徒もない。(Barton, 2005)

第二の特徴として、第一の特徴から分かるように、海外の社会科教育・歴史教育においては子どももまた意義を確立させる主体として想定されており、当時の人々への影響や後世への影響はもちろんのこと、人々の幅広い意義の見出し方を認めている点が特徴である。

第三の特徴として、歴史的意義について、後の社会による社会・文化的構築物であることへの強調があげられる。つまり、「過去の人々や出来事はそれ自体が重要なのではな

く、重要だという社会的合意が形成されて重要」(Barton, 2005)なのである。そして、学校をはじめとして、家族、メディア、史跡、博物館などが子どもに対してどのような歴史を公的に記念すべきかを伝達している(Barton & Levstik, 1998)。したがって、生徒の歴史的意義の判断には社会文化的な影響を免れ得ないことが前提となっている。

第2節 ナラティブ・テンプレート

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。それは次のようなものだった。(Wertsch, 2004: 57,58)

- ・ ロシアの人々は他者による危険の無い平和な状況に生きていたという「最初の状況」。
- ・ その状況が、外国の圧力や主体によって問題や攻撃が始まることによって壊される。
- ・ そこから危機、大きな苦しみ、そしてほぼ完全な敗北を迎える時代に至る。
- ・ その時代は、ロシアの人々の勇ましく自力での行いによる、外国の圧力に対する勝利によって乗り越えられる。

歴史的意義についての研究の多くもまた、このナラティブ・テンプレートの概念を手掛かりとして、その構成要素となる共通した語りのテーマを子どもへのインタビューデータから抽出する研究となっている。これまでの研究では、アメリカの国の始まりや社会的・技術的進歩を語りに組み込む「自由と進歩」のテンプレート、シンガポールの国の始まり・死と犠牲・敵や逆境に対する勝利・現在も続く危機を語りに組み込む「逆境を乗り越える」テンプレート、韓国の苦難の追憶・苦難を乗り越える苦闘・国の政治的発展を語りに組み込む「悲劇・苦闘・発展」のテンプレートなどが指摘されている。(Barton & Levstik, 1998; Yeo, 2015; Kim, 2018)

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。

ナラティブ・テンプレートやそれを構成するテーマという形で子どもの応答を集約・抽象化することで、本研究は、子どもが単に歴史に関する知識が不十分であったり、間違っている存在としてではなく、歴史的事象に意味づけを行う能動的な存在として子どもを描き、その際に子どもが寄って立つ枠組みを明示化できる。

以上の点を念頭に置き、本研究は日本の国内外の子どもは歴史的事象の重要性と意味をどのように語るのか。その説明の背後にあるテーマやナラティブ・テンプレートは何かを明らかにする。

第3節 批判的社会文化的アプローチ

Epstein & Peck(2017)の論考をもとに批判的社会文化的アプローチを整理しよう。この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。

このような前提のもと、批判的社会文化的アプローチは、「社会文化的」な側面から分析を加える。つまり、個人がナラティブを考えたり信じたりするという内的プロセスと、その個人を取り巻く歴史的・文化的・制度的環境の関係を検討する。公的な歴史のナラティブは、多くの場合コミュニティに対する愛着を促進する文化的ツールとして特定の役割を果たしており、自らのコミュニティへの所属感や「敵」に対する怒りや許しを伴う。

同時に、批判的社会文化的アプローチは、「批判性」を持つ。つまり、すべての歴史のナラティブが、教室や地域や国家レベルでの非対称的な権力関係に埋め込まれていると仮定し、この非対称な権力関係を明らかにしたり解体したりすることを志向する。公的なナラティブに対して、特定の周縁化された集団の人々は、公然と抵抗する場合としない場合両方ありうるが、不快感を感じたりや軽視されていると感じることが多い。また、公的なナラティブに共感する教師や学生は、時に罪悪感を感じたり自己正当化をしようとする。

このような仮定を持つ批判的社会文化的アプローチに適切な事例を3例あげたい。一つは、子どもが受容する公的なナラティブについて比較的均質なものを想定できるような農村部の中学校。2つ目は、公的なナラティブ（特に近代戦争に関するもの）に対して批判的なナラティブと接触する可能性のある海外日本人学校。3つ目は、歴史的ナラティブを構成する根底にある前提や不在を子どもが批判的に分析する実践事例が可能な大学の教室である。

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「現代的な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「現代的な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。

また、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。特に、全ての子どもが選んだ[第二次世界大戦]や2番目に多く選ばれた[日本国憲法]のカードを選んだ時にこの理由付けがなされた。

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。[女性運動]について、ある子どもは「この運動が無かったら、多分ですけど、今も女性と男性では結構な差別があったと思う」と説明した。

他にも、現在の生活を送る上で必要だと感じるものを与える歴史的出来事は幅広く選択された。[稲作の普及]は「今の日本の主食」であるから重要とされ、また[文明開化]も「衣服や食生活が一気に変わったから」重要であり、それが重要なのは「今に近づいた」からであり、また「今が十分な生活になれた」からであった。[渡来人との交流]を選んだ子どもは「現在使っている文字がここで伝わってきた」から重要だと選択した。

一方で、このような現在の生活についての必要性という判断基準は、歴史の出来事の意義や重要性を判断したり退ける際にも用いられた。[大仏]を選択しなかった子どもは「大仏があってもなくても、私たちは、別に、ちゃんとできてた」と考えた(対照的に、[大仏]が現在の信仰の始まりであると考えた子どもは選択した)。

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。[鎖国]を選んだある子どもも、「100年ぐらい、オランダと中国だけで貿易して」「日本人の日本語を教えてあげて、オランダ語を教えるももらって、だから、その2つの国との関係が、深まったところ」だから重要だと考えた。

また、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。

また、外国(多くの場合は当時や現在の強国)に対抗したり、外国と互角になったりしたことを指摘した子どももいた。例えば、ある子どもは[東京オリンピック]は日本が「世界に力を示」し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。対照的に、[日米修好通商条約]を選択した子どもはいなかった。[日米修好通商条約]を選択しなかった理由について、子どもは、現在その条約は効力を持っていないこと、またアメリカにとって有益であったことを指摘していた。この意味で、外国との関係性というテーマは、一つ目の基準となる現在を成り立たせるものに関わる要素として注目されるテーマであるといえる。

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。憲法は、特定の権利が保障するものというよりは、それが制定されたという事実それ自体の意義がしばしば強調された。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。

制度的側面だけでなく、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。ある子どもは、日本国憲法は「1947年から、今現在までずっと続いているもの」だから「学んでいって守っていないといけない」と考えていた。

子どもは国の独自性も重要視した。[鎖国]を選んだ子どもは、これで江戸時代は一部の国としか交流せず、外国から遅れてしまったが、「江戸独特の、外国とは違う暮らし方とかが出来たから」重要だと考えていた。[室町文化]を選んだ子どもは、「日本特有の文化」が生まれるきっかけであると考えていた。

そのような独自性がまた、外国との交流の前提にあると説明した子どももいた。ある子どもは[鎖国]について「長い間やってたから、そのあとの色んなことに繋がったのかなと思った」と述べた。その意味について詳しく話すように求められると、その子どもは「この期間には外国と関わっていなかったから、その分、周りの文化と離れてて、そのあともう1回、繋がったから、自分たちの文化っていうのが、多く残ってたのかなって」と語った。

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のも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な」と考えていた。

第4節 考察と新たなRQ：環境の変容は語りを変容させるのか

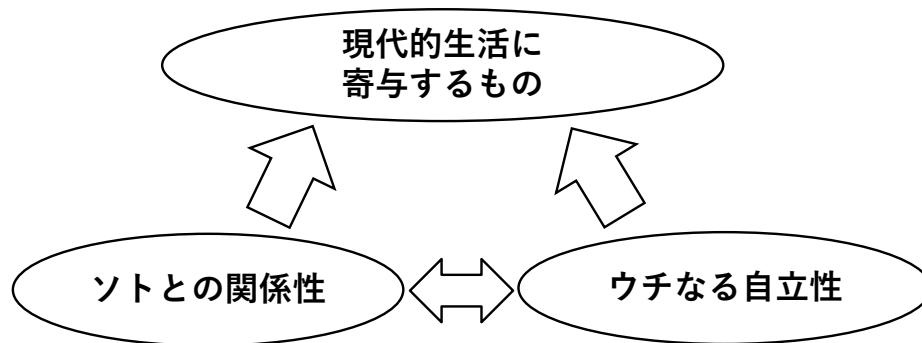


図 「島国人として生きる」ナラティブ・テンプレート

第1項 「島国人として生きる」テンプレートとその社会文化的形成

本調査における子どもは、国内（ウチ）においては、人々の協力・文化の独自性・制度的形成などに着目することで、自立した一つの国としての日本を描いた（「ウチなる自立性」）。国外（ソト）においては、外交の促進・技術や文化の流入・外国との対等な関係性などに着目することで、国際社会の中に確かに位置づく一つの国としての日本を描いた（「ソトとの関係性」）。これらのテーマはときにお互い補完しあいながら、上述の「現代的生活に寄与するもの」という結論を導く前提として機能していた。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。

日本の学校の歴史教育の形が子どもの認識に与える影響について原理的に考察を加えた論文として、森分(1986)が挙げられる。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。

その辺境性とは、「ここではないどこか、外部のどこかに、世界の中心たる「絶対的価値体」がある。それにどうすれば近づけるか、どうすれば遠のくのか、もっぱらその距離の意

識に基づいて思考と行動が決定されている。」ことであり、「状況を変動させる主体的な働きかけはつねに外から到来し、私たちはつねにその受動者である」とする自己認識の仕方であり、伝統的な「変わり身の早さ」（＝「私たちは変化する。けれども、変化の仕方は変化しない」）である。（内田，2009：44,53,）

内田も自ら述べるように、これは学術的厳密性を欠く論考ではある。しかし、本稿とは異なる手法を用いて、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2項 「島国人として生きる」テンプレートに備わるアフォーダンスと抑制

歴史的意義についての語りを、文化的ツールを用いた媒介された行為とみなすならば、文化的ツールはアフォーダンス(利点)と抑制(欠点)をもたらしている(ワーチ,2002など)。本研究においても、子どもは「島国人として生きる」テンプレート(これも一種の文化的ツールである)を用いることによって、特有のアフォーダンスと抑制を押し付けられている。

第一のアフォーダンスは、学習動機を持つロジックの明快さである。「現代的生活を成り立たせるもの」を結論とするナラティブをすべての子どもが駆使していたことを考えると、子どもに学習の動機付けをさせるには、その歴史的出来事がもたらした結果が現代的な生活にどのように影響しているかをまず示すことが有効だろう。この意味で、かつて和歌森太郎が提唱した倒叙法の有効性を再度本研究が示したといえる。

しかしこの第一のアフォーダンスが示すことは、決して歴史教育において学習の動機付けが容易であることではない。第一のアフォーダンスの裏にある抑制作用は、歴史が解釈物であり多義的で曖昧さを常に含んでいることとの相性の悪さである。邪馬台国はどこにあったか、大化改新はあったかなかったか、中世はいつ始まったか、「鎖国」は本当なのか。歴史上の様々な論点が「あってもなくても、私たちはちゃんと(生活)できてた」(グループEの生徒)という結論によって棄却されてしまう。ディシプリン・ギャップ(川上,2018)を乗り越え構成主義的な歴史観を子どもが持ったとき、学習の動機付けが弱くなってしまう点が第一の抑制作用である。

第二のアフォーダンスは、自国の例外主義・中心主義なナラティブに対して潜在的に抵抗する語りとなっている点である。アメリカ例外主義を掲げたアメリカの子ども(Barton & Levstik, 1998)とは対照的に、自分たちの国が他の国よりも優れていると明言した子どもは一人もいなかった。むしろ、変化のきっかけは往々にして「外」からやってくるものであり、優れたものを「外」に求める受動的な態度を子どもらは持っていた。

第二の抑制作用は、この「受動性」に関係する。「優れたものを外から受け入れた結果として現在がある」とする語りからは、行為主体が曖昧になりがちである。したがって、過去

の（自己と他者両方の）行為の責任の「棚上げ論」へと発展しがちである。それが最も顕著に現れるのが、[第二次世界大戦]のカードが選ばれた時の子どもの説明になる。日本が大きな死傷者を出したこと、とりわけ原爆投下による大きな被害に着目しつつも、その原爆投下の主体が誰であったか、その責任の所在の有無については巧みに議論を回避し、むしろしばしば、第二次世界大戦によって日本が「平和になった」ことが指摘され、中には日本と「アメリカとの仲が深まるきっかけ」になったと説明する子どももいた。そして第二次世界大戦における被害だけでなく、自国の行為の責任や行為の原因をも「現在の生活に関わりがあるかどうか」といった観点から過小評価してしまうのである。逆に、日本が第二次世界大戦において近隣諸国を侵略し他国の人々に被害を与えたことについて明確に述べた子どもはごく少数だった。

上記のような抑制を持つナラティブ・テンプレートに対して持ちうる方策は、この文化的ツールを全く放棄することではない。文化的ツールは制度的・文化的・歴史的に埋め込まれており、簡単に放棄できるものではない。この文化的ツールのナラティブ・テンプレートに対して研究上なしうることは、（１）このナラティブ・テンプレートのアフォーダンスと抑制作用について検討しつつ、さらに（２）歴史に対する更なる多様な語りが存在する可能性を常に探りながら、同時に（３）自らの語りの背後にあるナラティブ・テンプレートに対していかに子どもにメタ認知させるかという方略を探ることである。（１）の課題について本節で取り上げた。次の第５章では（２）の課題に取り組む。（３）の課題については第３部で取り組む。

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。それぞれの概略をまとめると以下のように示すことができる。

表１ 歴史学習のスタンス

| 目的論名 | 概略 |
|------------|--------------------|
| 自己認識のスタンス | 現在と過去の間の繋がりを探す |
| 分析的探求のスタンス | 出来事の傾向性や因果関係を特定する |
| 道徳的応答のスタンス | 過去の人々や出来事について判断を下す |

Levstik & Barton(2015)p.1-2の記述をもとに作成

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。

これは、鉦(2019)における子どもと大部分においては類似した応答といえる。一方で、鉦(2019)における子どもの応答と僅かながら差異が見られた点もいくつかあった。改めて列挙すると次のようなものだった。

- (A) 技術の進歩に関わる言及がなされなかった。
- (B) 独自の日本文化とみなされるものを全てのグループが意義として認めた。
- (C) 事象の継続性をもって意義として認める言及が少なかった。
- (D) 外国との関係性のうち、特に外国を脅威や対抗する相手とみなす言及が見られなかった。

これらの(A)から(D)の違いについても、子どもの応答が「自己認識のための歴史」であることと、日本人学校であるという学びの文脈を用いることで、解釈が可能であろう。

すなわち、(A)(B)については、子どもが身を置く日本人学校周辺における急速な都市化や都市の均質化、経済発展を経験することで、子どもは、日本という国に対する一貫したテーマとして、技術的な発展という観点から他国と異なる日本像を見出すことが比較的難しくなっている可能性を指摘できる。

また、(C)については、日本国内の子どもにとって現在にまで残っている物や習慣を分かりやすく示す古墳や大仏といった事柄の多くが、日本人学校の子どものにとっては身近に感じられなかった可能性がある。

また、(D)については、日本人学校で現地校との交流、現地国の芸術・文化鑑賞といった国際理解教育が行われていることによって、過去においても他国と友好的な関係を育んでいる自国像を優先して選択させる効果をもたらした可能性がある。

上述のような差異はあったが、子どもが自己同一視する対象は暗黙の内に日本に集中していた。そして歴史的意義として語られる内容においても大部分が日本国内の子どもと共通するものであった。

日清戦争や日露戦争などの出来事の教科書記述や教育実践上の取り扱いが、日本と他の東アジアの国々で異なっていることが指摘されている(段, 2001; 張・那仁, 2007; 李, 2018など)。この点を踏まえると、本研究で得られた調査結果よりもさらに多様な歴史的意義についての解釈を日本人学校の子どもが持っている可能性は全く否定できない。むしろ、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、本研究は鉦(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。

森分(1986)は、「事実としての歴史」から「子どもの意識内容としての歴史」までの間に、対象世界と主観的知識と客観的知識の3層の世界が幾重にも介在している点を指摘し、事実としての歴史を取捨選択と再構成の問題を抜きにそのままに教えられるとする通史教授論の欠陥を指摘した。この通史教授論に対抗し森分は「より科学的な仕方では歴史学者が行っている、歴史認識の方法にしたがって変えていく他はないのではないか」「歴史授業は、基本的には学問を基盤に、すなわち、学問の世界における研究方法の位置と機能に対応し、歴史の学問的研究方法に依拠して構成されなければならない」と提言する。この提言はバートン&レヴスティクの枠組みで言えば、教師が構成する歴史授業の自己認識スタンスから分析的探求スタンスへの抜本的なスタンス変更の提言だったといえる。

これに対して、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

第2節 実践の概要

第1項 カリキュラム構成の原則

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。

したがって、実践上のRQは以下のようなものである。「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学生が認識するためには、どのような手立てが必

表2 カリキュラムの構成原理

| |
|--|
| ○目標 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。 |
| ○学習段階 (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 (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 (3) 歴史的意義の判断が文脈性を帯びることを理解する |
| ○内容 自身や他国・他地域における歴史的意義についての応答 |
| ○方法 他国・他地域における歴史的意義についての応答を自己のものと絶えず比較する。 |

(筆者作成)

要だろうか。また、実践された手立てが持つ課題は何か」

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。

表3 コード名とその説明

| コード名 | 説明 |
|------|---|
| 相対性 | 自己と他者の間で歴史的意義についての判断が異なるという理解を示した、または、人々の間で多様な歴史的意義の判断がないうるという理解を示した。もしくは、自分の中で、歴史的意義についての判断が変化したという理解を示した。 |
| 文脈性 | 人々の歴史的意義の判断の違いの背景として、教育、宗教、メディアなど何らかの社会文化的要因があるという理解を示した。 |

(筆者作成)

第2項カリキュラムの実際。

歴史的意義についての講義を受けたのちに学生に残った影響を見とる際に、筆者と質的研究を経験した大学院生1名が最終レポートに全て目を通してオープン・コーディングを行った。繰り返し出現するコードのうち、授業の目標に関連性のあるコードとして、「相対性」のコードと、「文脈性」のコードを特定した。それぞれ表3のようなコードとして設定している。その後、「相対性」と「文脈性」のコードに絞って、再度最終レポートのデータをコーディングした。そしてこれらのコードを用いて、ループリックを作成し、そ

表4 最終レポートの評価基準

| 判定 | | 人数 N=22 |
|----|---|------------|
| A+ | 歴史的意義について判断の「相対性」と「文脈性」の両方に言及をした。 | 11 |
| A | 歴史的意義についての判断の「文脈性」にのみ言及をした。 | 0 |
| B | 歴史的意義についての判断の「相対性」にのみ言及をした。 | 10 |
| C | 歴史的意義についての判断の「相対性」と「文脈性」のいずれにも言及をしていない。 | 1 |

(筆者作成)

それぞれのレポートがどのレベルに到達しているものなのかを判定した。

表4において、N=22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ることが読み取れる。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。

ほとんどの学生が「相対性」について言及し、そのうち約半数の学生が「文脈性」に言及しなかったことは、言い換えれば歴史的意義についての判断やナラティブの各国の違いという現象面のみが学生の印象に鮮明に残り、「なぜ違うのか」という背景を記述するに至らなかったことを示している。

そのため、最終レポートの(3)の「私たちの人生において、私たちが必ずしも重要だと思わない歴史を重要とする人々や、重要だと思う理由が違う人々があります。そのような状況にどう対応することが良いでしょうか」に対する回答も「対話をする」といった類の回答が大多数を占めた。文化的に制約を受けながら歴史的意義を判断する自己と他者の対立とその調停について言及した記述がほとんど見られなかった。

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認しつつ、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学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ができることを示した。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成り立っているという批判的社会文化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。

参考文献

1. 池野範男(1986)『「実証史学」的歴史教育独立論の問題点：津田左右吉の歴史教育論批判』全国社会科教育学会『社会科教育論叢』第34号, pp.89-99.
2. 池野範男(2006)「市民社会科歴史教育の授業構成」全国社会科教育学会『社会科研究』第64号, pp.51-60.
3. 井田頼子(2015)「上海日本人学校高等部におけるトランスナショナルな進路選択：アジアの国際化と日本の大学入試が生徒に及ぼす影響」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第55号, pp.51-60.
4. 植村和秀(2014)『ナショナリズム入門』講談社現代新書
5. 薄井寛(2017)『歴史教科書の日米欧比較：食糧難, 移民, 原爆投下の記述がなぜこれほど違うのか』筑波書房.
6. 内田樹(2009)『日本辺境論』新潮新書.
7. 大阪教育大学社会学研究会(2017)『海外日本人学校：教育環境の多様化と変容』金壽堂出版.
8. 岡村郁子(2017)『異文化間を移動する子どもたち：帰国生の特性とキャリア意識』明石書店.
9. 岡本智周(2013)『共生社会とナショナルヒストリー：歴史教科書の視点』勁草書房.
10. 岡本充弘(2018)『過去と歴史：「国家」と「近代」を遠く離れて』御茶の水書房.
11. 小栗優貴(2018)「合意形成に向けた多元的選択肢を構築する歴史学習」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第30号, pp.137-146.
12. 加賀美常美代・徳井厚子・松尾知明(2016)『文化接触における場としてのダイナミズム』明石書店.
13. 加藤周一・木下順二・丸山真男・武田清子(2004)『日本文化のかくれた形』岩波現代文庫.
14. 川上具美(2018)『思考する歴史教育への挑戦：暗記型か, 思考型か, 揺れるアメリカ』九州大学出版会.
15. 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)「主体的な歴史的探求を促す日本史授業開発」『学校教育実践学研究』第25巻, pp.67-76.
16. 草原和博・溝口和宏・桑原敏典 編(2015)『社会科教育学研究法ハンドブック』明治図書.
17. 黒羽カテリーナ(2013)「帰国子女は文化的アイデンティティをどう体験しているのか：2つの事例を対話的自己論の視点から検討する」『神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要』第7巻(1), pp.15-24.
18. 小柴裕子(2019)「在中日本ルーツの生徒における異文化接触に関する意識調査：上海日本人学校の事例から」大阪大学日本語日本文化教育センター『日本語・日本文化』第46号, pp.97-113.
19. 小島勝・白土悟・斎藤ひろみ(2016)『異文化間に学ぶ「ひと」の教育』明石書店.

20. 坂本多加雄(1998)『歴史教育を考える：日本人は歴史を取り戻せるか』PHP 新書.
21. 佐々木英三(1996)「歴史的思考力育成の論理：K.O'Reilly の場合」全国社会科教育学会『社会科研究』第 45 号, pp.21-30.
22. 佐藤郁哉 (2008)『質的データ分析法：原理・方法・実践』新曜社.
23. 佐藤郁哉 (2008)『QDA ソフトを活用する 実践質的データ分析入門』新曜社.
24. 佐藤郡衛(1997)『海外・帰国子女教育の再構築：異文化間教育学の視点から』玉川大学出版部.
25. 佐藤郡衛(2010)『異文化間教育：文化間移動と子どもの教育』明石書店.
26. 佐藤郡衛・吉谷武志(2005)『ひとを分けるものつなぐもの：異文化間教育からの挑戦』ナカニシヤ出版.
27. 佐藤郡衛・横田雅弘・坪井健(2016)『異文化間教育のフロンティア』明石書店.
28. 佐藤育美・桑原敏典(2006)「現代社会科授業構成論の類型とその特徴」『岡山大学教育実践総合センター紀要』, 第 6 巻, pp.1-10.
29. 芝野淳一 (2014)「日本人学校教員の「日本らしさ」をめぐる実践と葛藤：トランスナショナル化する在外教育施設を事例に」日本教育社会学会『教育社会学研究』第 95 号, pp.111-130.
30. 志水宏吉・山本ベバリーアン・鍛冶致・ハヤシザキカズヒコ (2013)『「往還する人々」の教育戦略：グローバル社会を生きる家族と公教育の課題』明石書店.
31. 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.
32. 関口知子(2008)「越境家族の子どもたち：新移住者第二世代の言語とアイデンティティ」『南山短期大学紀要』第 36 巻, pp. 75-101.
33. 関口靖広(2013)『教育研究のための質的研究法講座』北大路書房.
34. 関恒樹 (2013)「越境する子どものアイデンティティと「家族」の表象：アメリカ合衆国におけるフィリピン系 1.5 世代移民の事例から」日本文化人類学会『文化人類学』第 78 巻(3), pp.367-398.
35. 戦後世界史市民ネット(2018)『「現代史と現代認識に関する調査」報告書：4 割の大学生が「わからない」「考えたことがない」～現代史&現代認識度調査 3705 名の回答～』大月書店.
36. 田口紘子(2011)『現代アメリカ初等歴史学習論研究—客観主義から構築主義への変革』風間書房.
37. 鑪幹八郎(1990)『アイデンティティの心理学』講談社現代新書.
38. 段瑞聡(2001)「日本における歴史教育と日中関係」『慶應義塾大学日吉紀要 言語・文化・コミュニケーション』 No.27, p.25- 44.
39. 張秀蘭・那仁満都拉(2007)「中日両国の高校歴史教科書の比較研究」『広島大学大学院教育学研究科紀要』 第二部, 第 56 号, pp.103-110.

40. 土屋武志「多文化社会における解釈型歴史学習の役割」愛知教育大学歴史学会『歴史研究』第57号, pp.1-16.
41. 戸田善治(2012)「地理歴史科と社会科との違いは何か」社会認識教育学会『新社会科教育学ハンドブック』明治図書.
42. 永松靖典ら(2017)『歴史的思考力を育てる：歴史学習のアクティブ・ラーニング』山川出版社.
43. 日本教材文化研究財団(1999)『歴史学習における新しい教材の開発研究』
44. 日本社会科教育研究会(1971)『歴史意識の研究』第一学習社.
45. 丹生英治 (2007a)「歴史教育課程におけるナショナルな時間的認識形成の分析:合衆国史『ナショナル・スタンダード』をてがかりとして」全国社会科教育学会『社会科研究』第 67 号, pp.51-60.
46. 丹生英治 (2007b)「歴史教育課程におけるナショナルな空間認識形成の分析:学習指導要領社会をてがかりとして」社会系教科教育学会『社会系強化教育学研究』第 19 号, pp.73-80.
47. 丹生英治(2007c)「歴史教育課程におけるナショナルな時間的認識形成の構造:中学校学習指導要領社会とその準拠歴史教科書をてがかりとして」『広島大学大学院教育学研究科紀要第二部』第 56 巻, pp.65-74.
48. 額賀美紗子(2013)『越境する日本人家族と教育:「グローバル型能力」育成の葛藤』勁草書房.
49. 野村康(2017)『社会科学の考え方:認識論, リサーチ・デザイン, 手法』名古屋大学出版会.
50. 野家啓一(1996)『物語の哲学』岩波現代文庫.
51. 野家啓一(2016)『歴史を哲学する:七日間の集中講義』岩波書店.
52. 長谷川公一・浜日出夫・藤村正之・町村敬志 (2007)『社会学』有斐閣.
53. 平田嘉三・中村忠久・西村文夫『歴史教育と国民意識の形成』明治図書.
54. 藤井千之助(1986)『歴史意識の理論的・実証的研究:主として発達と変容に関して』風間書房.
55. 藤原帰一(2001)『戦争を記憶する:広島・ホロコーストと現在』講談社現代新書.
56. 保莉実 (2004)『ラディカル・オーラル・ヒストリー:オーストラリア先住民アボリジニの歴史実践』御茶の水書房.
57. 星瑞希 (2019)「生徒は教師の歴史授業をいかに意味づけるのか?」全国社会科教育学会『社会科研究』第 90 号, pp.25-36.
58. 松尾知明(2012)「日本における多文化教育の構築:教育のユニバーサルデザインに向けて」日本社会科教育学会『社会科教育研究』第 116 号, pp.45-56.
59. 馬淵仁(2002)『「異文化理解」のディスコース:文化本質主義の落とし穴』京都大学学術出版会.

60. 水原克敏(2017)『学習指導要領は国民形成の設計書：その能力観と人間像の歴史の変遷(増補改訂版)』東北大学出版会.
61. 溝口和宏(1994)「歴史教育における開かれた態度形成：D・W・オリバーの『公的論争問題シリーズ』の場合」全国社会科教育学会『社会科研究』第42号, pp.41-50.
62. 南塚信吾・小谷汪之(2019)『歴史的に考えるとはどういうことか』ミネルヴァ書房
63. 南保輔(1998)「『日本人』という公的社会的アイデンティティ:帰国子女の『日本人』意識を考えるために」第161号, pp.63-75.
64. 村井淳志(1996)『学力から意味へ』草土文化.
65. 望月要子(2008)「海外日本人高校生の『異文化間コミュニケーション』とアイデンティティ」『慶應義塾大学メディア・コミュニケーション研究所紀要』第58号, pp.31-42.
66. モーリス=スズキ, T. (2004)『過去は死なない：メディア・記憶・歴史』岩波書店.
67. モーリス=スズキ, T. ・姜尚中(2017)『Doing History : 「歴史」に対して、わたしたちができること』弦書房.
68. 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」『広島大学教育学部紀要 第1部』第23号, pp. 257-267
69. 森分孝治(1978)『社会科授業構成の理論と方法』明治図書.
70. 森分孝治(1986)「歴史」独立論の問題性」全国社会科教育学会『社会科教育論叢』,第34号, pp.78-88.
71. 森分孝治・片上宗二(2000)『社会科重要用語 300 の基礎知識』明治図書.
72. 矢口祐人・森茂岳雄・中山京子(2011)『真珠湾を語る：歴史・記憶・教育』東京大学出版会.
73. 山本雅代・馬淵仁・塘利枝子(2016)『異文化間教育のとらえ直し』明石書店.
74. 吉田研作(2003)「帰国子女のアイデンティティ形成にみられる要因」日本コミュニケーション障害学会『コミュニケーション障害学』第20号, pp.25-29.
75. 吉野耕作(1997)『文化ナショナリズムの社会学：現代日本のアイデンティティの行方』名古屋大学出版会.
76. 李穎(2018)「日清戦争観の国際比較」『現代社会文化研究』No. 66, pp. 37-54.
77. 渡部竜也(2019)『Doing History : 歴史で私たちは何ができるか?』清水書院
78. 渡辺雅子(2003)『叙述のスタイルと歴史教育：教授法と教科書の国際比較』三元社.
79. 渡辺雅子(2004)『納得の構造：日米初等教育に見る思考表現のスタイル』東洋館出版社

邦訳文献

1. アンブローズ, S. A., ブリッジズ, M. W., ディピエトロ, M., ラベット, M. C. & ノーマン, M. K. (2014).『大学における「学びの場」づくり：よりよいティーチングのための7つの原理』玉川大学出版部.
2. カー, E. H. (1962)『歴史とは何か』岩波新書.

3. ギブズ, R. G. (2017) 『質的データの分析』 新曜社.
4. グルディ, J., & アーミテイジ, D. 『これが歴史だ！ 21世紀の歴史学宣言』 刀水書房.
5. ジェンキンス, K. (2005) 『歴史を考えなおす』 法政大学出版局.
6. ソートン, S. J. (2012). 『教師のゲートキーピング：主体的な学習者を生む社会科カリキュラムに向けて』 春風社.
7. フリック, U. (2011) 『新版 質的研究法入門：〈人間の科学〉のための方法論』 春秋社.
8. 米国学術研究推進会議 (2002) 『授業を変える：認知心理学のさらなる挑戦』 北大路書房.
9. テッドリー, C., & タシャコリ, A. (2017). 『混合研究法の基礎：社会・行動科学の量的・質的アプローチの統合』 西村書店.
10. バートン, K. C., レヴスティク, L. S. (2015) 『コモン・グッドのための歴史教育：社会文化的アプローチ』 春風社.
11. ハイト, J. (2014) 『社会はなぜ左と右に分かれるのか：対立を超えるための道徳心理学』 紀伊國屋書店.
12. プラサド, P. (2018) 『質的研究のための理論入門：ポスト実証主義の諸系譜』 ナカニシヤ出版.
13. ブルーナー (2016) 『意味の復権：フォークサイコロジーに向けて(新装版)』 ミネルヴァ書房.
14. ボーザー, U. (2018) 『Learn Better：頭の使い方が変わり、学びが深まる6つのステップ』 英治出版.
15. ホワイト, H. (2017) 『実用的な過去』 岩波書店.
16. メリアム, S. B. (2004) 『質的調査法入門』 ミネルヴァ書房.

英語

1. An, S. (2009). Learning US history in an age of globalization and transnational migration. *Journal of Curriculum Studies*, 41(6), 763–787.
2. Baildon, M., & Afandi, S. (2018). History Education Research and Practice: An International Perspective. In Metzger, S. A., & Harris, L. M (Eds.) *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*. Wiley Blackwell. (pp.37-60)
3. Barton, K. C. (2005) “Best not to forget them”: Secondary students’ judgements of historical significance in Northern Ireland, *Theory and Research in Social Education*, 33, 9-44.
4. Barton, K. C. (2009). The denial of desire. In Symcox, L. & Wilschut, A.(eds.). *National history standards: The problem of the canon and the future of teaching history* (pp.261-278), Greenwich: Information Age Publishing.
5. Barton, K. C. (2015). Elicitation techniques: Getting people to talk about things they don’t

- usually talk about. *Theory and Research in Social Education*, 43, 179–205.
6. Barton, K. C., & Avery, P. G. (2016). Research on social studies education: Diverse students, settings, and methods. In C. A. Bell, & D. Gitomer (Eds.), *Handbook of research on teaching* (5th ed.) Washinton, DC: American Educational Research Association. (pp. 984-1037).
 7. Barton, K. C. & Levstik, L. S. (1998) “It wasn’t a good part of history”: National identity and students’ explanations of historical significance. *Teachers College Record*, 99, 478-513.
 8. Barton, K. C. & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*, New York: Routledge.
 9. Bradshaw, M. (2006). ‘Creating controversy in the classroom: making progress with historical significance’. *Teaching History*, 125.
 10. Brown, G. & Woodcock, J(2009). ‘Relevant, rigorous and revisited: using local history to make meaning of historical significance’. *Teaching History*, 134.
 11. Cercadillo, L. (2001). Significance in history: Students’ ideas in England and Spain. In A. K. Dickinson, P. Gordon, & P. J. Lee (Eds.), *International review of history education, Vol. 3: Raising standards in history education* (pp. 116-145). London, England: Woburn Press.
 12. Cercadillo, L. (2006). ‘Maybe they haven’t decided yet what is right’: English and Spanish perspectives on teaching historical significance. *Teaching History*, 125, 6-9.
 13. Counsell, C.(2004). ‘Looking through a Josephine-Butler shaped window: focusing pupils’ thinking on historical significance’: *Teaching History*, 114, 30-36.
 14. Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Methods (International Student Edition)*. Sage Publication.
 15. Epstein, T. (1998). Deconstructing differences in African-American and European-American adolescents’ perspectives on U.S. history. *Curriculum Inquiry*, 28, 397-423.
 16. Epstein, T. & Peck, C. L.(Eds.)(2017) *Teaching and Learning Difficult Histories in International Contexts: A Critical Sociocultural Approach*, Routledge.
 17. Epstein, T. (2000). Adolescents’ perspectives on racial diversity in U.S. history: Case studies from an urban classroom. *American Educational Research Journal*, 37, 185-214.
 18. Epstein, T, & Salinas C. S. (2018). Research methodologies in history education. In Metzger, S. A., & Harris, L. M (Eds.) *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*. Wiley Blackwell. (pp.61-92)
 19. Historical Thinking Project(n.d.) Historical Significance, Retrieved 2019 October 14, from <https://historicalthinking.ca/historical-significance>
 20. Kim, G. (2018). Holding the Severed Finger: Korean students’ understanding of historical significance. *Journal of Curriculum Studies*. 51(4), 508-534.
 21. Lee, P. J. (1983). History teaching and philosophy of history. *History and Theory*, 22(4), 19-49.
 22. Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically: Educating Students for the Twenty-First Century*.

University of Toronto Press

23. Lévesque, S., & Clark, P. (2018) Historical Thinking: Definitions and Educational Applications. In Metzger, S. A., & Harris, L. M (Eds.) *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*. Wiley Blackwell. (pp.119-148)
24. Levstik, L. S. (1998). Early Adolescents' Understanding of the Historical Significance of Women's Rights., 12(2), 19-34.
25. Levstik, L. S. (2000). Articulating the silences: Teachers' and adolescents' conceptions of historical significance. In P. N. Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg, *Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives* (pp. 284-305).
26. Levstik, L. S.(2001) Crossing the empty spaces: Perspective taking in New Zealand adolescents' understanding of national history. In O.L. Davis Jr, E.A. Yeager, & S.J. Foster (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp. 69-96). Lanham, Md: Rowman & Littlefield
27. Levstik, L. S. & Barton, K. C. (2008). *Researching history education: Theory, method, and context*. New York: Routledge.
28. Levstik, L. S. & Barton, K. C. (2015). *Doing History: Investigating with Children in Elementary and Middle Schools* (5th Edition), Routledge.
29. Lincicome, M. (2009). Imperial Subjects as Global Citizens: Nationalism, Internationalism, and Education in Japan. Lexington books.
30. Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldana, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook* (3rd edition). Sage Publications.
31. Peck, C. (2010). "It's not like [I'm] Chinese and Canadian. I am in between": Ethnicity and students' conceptions of historical significance. *Theory and Research in Social Education*, 38, 574-617.
32. Peck, C. & Seixas, P. (2008). Benchmarks of historical thinking: First steps. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 1015-1038.
33. Phillips, R. (2002). Historical significance: The forgotten 'Key element'? *Teaching History*, 106, 14-19.
34. Rosenzweig, R. (2000). How Americans Use and Think about the Past: Implications from a National Survey for the Teaching of History. In P. N. Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg, *Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives* (pp. 262-283).
35. Schools Council History Project: 13-16 (1976). *A New Look at History*. Collins Educational.
36. Seixas, P. (1994). Students' understanding of historical significance. *Theory and Research in Social Education*, 22, 281-304.
37. Seixas, P. (1997) Mapping the terrain of historical significance. *Social Education*, 61, 22-27.

38. Seixas, P. (2001) . Schweigen! die kinder! or, does postmodern history have a place in the schools?. In Stearns, N., Seixas, P., & Wineburg, S. (Eds.) . *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives* (pp.19-37), New York University Press.
39. Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson.
40. Terzian, S. G., & Yeager, E. A. (2007). “That’s when we became a nation”: Urban Latino adolescents and the designation of historical significance. *Urban Education, 42*(1), 52-81.
41. Thornton, S., & Barton, K. C. (2010). Can history stand alone? Drawbacks and blind spots of a “disciplinary” curriculum. *Teachers College Record, 112*(9), 2471–2495.
42. VanSledright, B. A. (2010). *The Challenge of Rethinking History Education: On Practices, Theories, and Policy*. Routledge.
43. Wertsch, J. V. (1998) *Mind as action*. New York: Oxford University Press.
44. Wertsch, J. V. (2004). Specific narratives and schematic narrative templates. In Seixas, P. *Theorizing Historical Consciousness*, University of Tront Press.
45. Wertsch, J. V. (2010). *Voices of Collective Remembering*, Cambridge University Press
46. Wrenn, A. (2011). Significance. In I. Davies (Ed.) *Debates in History Teaching* (pp. 148-158).
47. Yeager, E. A., Foster. S. J., Greer, J. (2002). How eights graders in England and the United States view historical significance. *Elementary School Journal, 103*. 199-219.
48. Yeo, A.J.E.S. (2015). Students’ judgments of historical significance in Singapore Schools: Positionalities and Narratives University of Washington (Ph.D. dissertation)