

「イギリス歴史教育」は日本の学界で いかに論じられてきたか

— 「教育借用」を分析枠組みとして見た研究動向の特質と課題 —

玉井 慎也

(2021年10月5日受理)

How Has “History Education in the United Kingdom” Been Discussed in Japan?
— Conclusions from Japanese history education research —

Shinya Tamai

Abstract: In this study, we review the characteristics and challenges of “United Kingdom history education” research in Japan. We use “social constructionism” as the theoretical framework and “principles and mechanisms of educational borrowing” as the analytical framework. The analysis revealed the following three points: (1) A total of 45 researchers, especially Nobuo Takenaka, Yoshiharu Toda, and Takeshi Tsuchiya have published 78 papers from 1964-2021, so the research does not comprise one-off studies. (2) The motivation for discussing British history education in Japan and the accompanying diversification of research subjects have produced a rich variety and a complex research situation. (3) In the future, new “externalization” research based on “history of education” research will be required.

Key words: United Kingdom, History Education, Educational Borrowing, Review

キーワード：イギリス（連合王国）、歴史教育、教育借用、レビュー

I. 問題の所在

現在、日本では、市民性教育としての歴史教育を実現する上での重要な参照国の一つに「イギリス（連合王国）」が位置づいている¹⁾。実際、2017年に改訂された学習指導要領の歴史的分野を巡る審議過程では、アメリカ・ドイツ・フランスと並んでイングランドのナショナル・カリキュラムが参照されている（中央教育審議会、2015：p.6）。しかし、その全てが参照されているわけではない。教育政策の受容過程には様々な取捨選択が働いており、その背景には歴史的・社会的・文化的な文脈の類似と相違がある。

例えば、前述の審議過程ではイングランドのナシ

ナル・カリキュラムの中でも「継続性と変化」「原因と結果」「歴史的意義」などの「歴史概念（historical concepts）」が参照され、素案の段階ではそれら全てが位置づけられていた（中央教育審議会、2016a:p.2）。背景には、「教科の本質」を規定する各領域特有の「見方・考え方」をカリキュラムの中核に据えようとする日本の教育改革の動向があり、「歴史概念」が「歴史的な見方・考え方」に相当するものとして注目されることになった（白井、2020：pp.215-216）。しかし、審議のまとめ段階では「歴史的な見方・考え方」の一覧表の中に、「継続性と変化」「原因と結果」などが明示的に位置づいている一方、これまで日本の歴史教育でアンタッチャブルな概念として認識されてきた文脈がある「歴史的意義」は明示的に位置づいていない（中央教育審議会、2016b:pp.13-15；小栗ら、2020:p.409）。

本論文は、査読付き論文である。

以上で見たように、外国の教育政策を参照して日本の教育政策へ採用していく場合には、国内の文脈に合わせて様々な取捨選択・調整が働く。こうしたプロセスが後述する「教育借用」である。

上記では、「イギリス歴史教育」の借用過程について、「歴史概念」を事例として直近の日本における教育政策審議会に着眼点を置いて見た。こうした着眼点を政策立案や政策検証に寄与していく役割、そして学校現場との理論と実践の往還に寄与していく役割を果たす「学界」に移して見てみると、時代や研究者によって参照する「イギリス歴史教育」の対象やその動機・目的の違いを明らかにすることができるのではないかと。そして、現在の教育政策で注目されるようになった「歴史概念」の学界における教育借用を単線的ではなく複線的に描くことができるのではないかと。

そもそも、「イギリス歴史教育」を研究対象としてきた日本の論考は、「アメリカ歴史教育」の論考に比べれば相対的に蓄積が乏しく、戦後の動向を明らかにするレビュー論文自体が、1980年代までの一部の論考に限定されている現状がある（服部，2001；戸田，2017）。

すなわち、「イギリス歴史教育」の借用過程に着目することは、今後の教育政策において参照すべき対象やその手続き・スタンスに対しての示唆を与える政策的意義だけでなく、約半世紀に渡る日本の歴史教育研究史を「イギリス（連合王国）」との関係の中で紐解き、多様な文脈に位置づけるといった学術的意義がある。

以上を踏まえ、本稿では、研究対象として実に約半世紀に渡ってブラックボックスとなってきた戦後日本の学界における「イギリス歴史教育の政策・理論・実践を参照した研究（以下、先行研究）」の動向について考察することを目的とする。

目的の達成に向けて、Ⅱ章では先行研究レビューの分析枠組みとして「教育借用の原則とそのメカニズム」を設定し、Ⅲ章でレビューの結果を示す。そして、Ⅳ章で研究動向の特質と課題を考察し、今後必要となる「イギリス歴史教育」研究の対象や論じ方を示唆する。

Ⅱ. 研究方法論

本稿は、レビュー論文という形式を採るが、「研究史」研究に欠かせない質の高いレビューのために、2つの必要条件（Kivunja, 2018）を踏まえて分析を進める。

1つ目は、「理論的枠組み（Theoretical Framework）」の提示である。従来の専門家が採用してきた分析結果を解釈する際の「方法論・スタンス・パラダイム」を提示することで、視座の共有化を図ることができる。

2つ目は、「分析的枠組み（Analytical Framework）」の提示である。複雑なデータを構造的に分析・解釈し、議論・提案をする際の「専門的なレンズ」を提示することで、考察の信頼性・妥当性を高めることができる。

それでは、2つの必要条件を満たした上で、適切な分析対象・手続きを決定していこう。

(1) 理論的枠組み：社会的構築物としての「論文」

まず、1つ目の必要条件であるが、本稿は「社会的構築主義（Social Constructionism）」を理論的枠組みとして、先行研究の「論文」²⁾をレビューしていく。

「社会的構築主義」とは、現実世界に対して批判的かつ可変的なスタンスで臨み、あらゆる「事柄“X”」を社会的構築物として見なし、その歴史的・社会的・文化的な文脈を明らかにすることで、関係者の権力関係を問直し、組み替えていく考え方である（ハッキング，2006）。例えば、「ジェンダー」「障害」と同様、「論文」の中の「イギリス歴史教育」関連の言説も著者を取り巻く歴史的・社会的・文化的な文脈から表出したものであり、一種の社会的構築物として見なせる。

社会的構築主義に基づく「イギリス歴史教育」研究レビューでは、単に研究蓄積を量的に分析し記述するだけでなく、研究当時のイギリス／日本／社会科教育学界や著者を取り巻く問題状況の歴史的・社会的・文化的文脈を質的に分析し複線的に記述することが欠かせない。また、研究同士の連続性・発展性を描いていくことが欠かせない。従って、以下3つのリサーチ・クエスチョン(RQ)について見ていく必要が出てくる。

- ① 「イギリス歴史教育」は、日本の学界で、誰によって、いつ、何のために、何が参照されたか。
- ② ①は、いかなる動機によって参照されたか。
- ③ ①の成果と課題が日本の学界でいかに継承・断絶され、どのような発展・試行錯誤を生んだか。

(2) 分析的枠組み：教育借用の原則とメカニズム

次に、2つ目の必要条件であるが、本稿は図1で示す「教育借用の原則とメカニズム」を分析枠組みとして、上記の3つのRQを見ていく。

「教育借用（Educational Borrowing）」とは、正確に表現すると「教育政策の借用（Policy Borrowing in Education）」のことを指す。他国の教育経験と自国とを比較することから学び、教訓として自国に取り入れられるものを見出す中で、「模倣」「輸入」「占有」というダイナミックで複雑な行為・現象を見るために、比較教育学の専門家を中心に使用されているレンズとして機能するモデルである（田中，2005；佐藤，2018）。

従って、「イギリス歴史教育」研究を見ていく際に、借用する側の日本の研究者がいかなる動機から何を参

照し、どのようにして自国の教育制度に適用させているか（または適用に苦労しているか）を明らかにすることができる。

このように、「政策借用」の文脈で開発されたモデルを教育行政だけでなく研究活動や教育実践の次元にも広げて援用ことにより、日本の文脈の固有性の把握や今後の教育政策・教育実践の課題と解決の手続きに関する示唆が得られる（川口ら，2020）。本稿においても、学界での言説は、教育政策と切っても切り離せない関係において表出しているものとして見なし、教育借用段階を見とる一つの「場」として「学界」を捉える。

では、いかなる「論文」であれば、教育借用がどの程度実施されたと言えるのか。「教育借用の原則とメカニズム」を説明する中で、「論文」の判断規準を示そう。

図1の実線で4区分されている円の内側は、Phillips & Oches（2003）が示した「教育借用の原則」に依拠しており、4区分のネーミング（灰色枠）と矢印の向きに進展していく段階性は、Steiner-Khamsi（2002）が示した「教育借用のメカニズム」に依拠している。

教育借用の第1段階には、国際比較を誘引する「**動機づけ（Attraction）**」が生じる。例えば、教育政策の変更がある時期や教育状況に対する不満が高まっている時期に生じやすく、代替案・解決案として自国にはない教育制度との比較がアプローチとして採用されていく。そして、教育に関する哲学やイデオロギー、具体的な改革のプロセス、教員に必要となる技術などに焦点が当たるようになる。

従って、第1段階に該当する「論文」を判断する上では、「はじめに」の箇所では説明されている「問題意識」

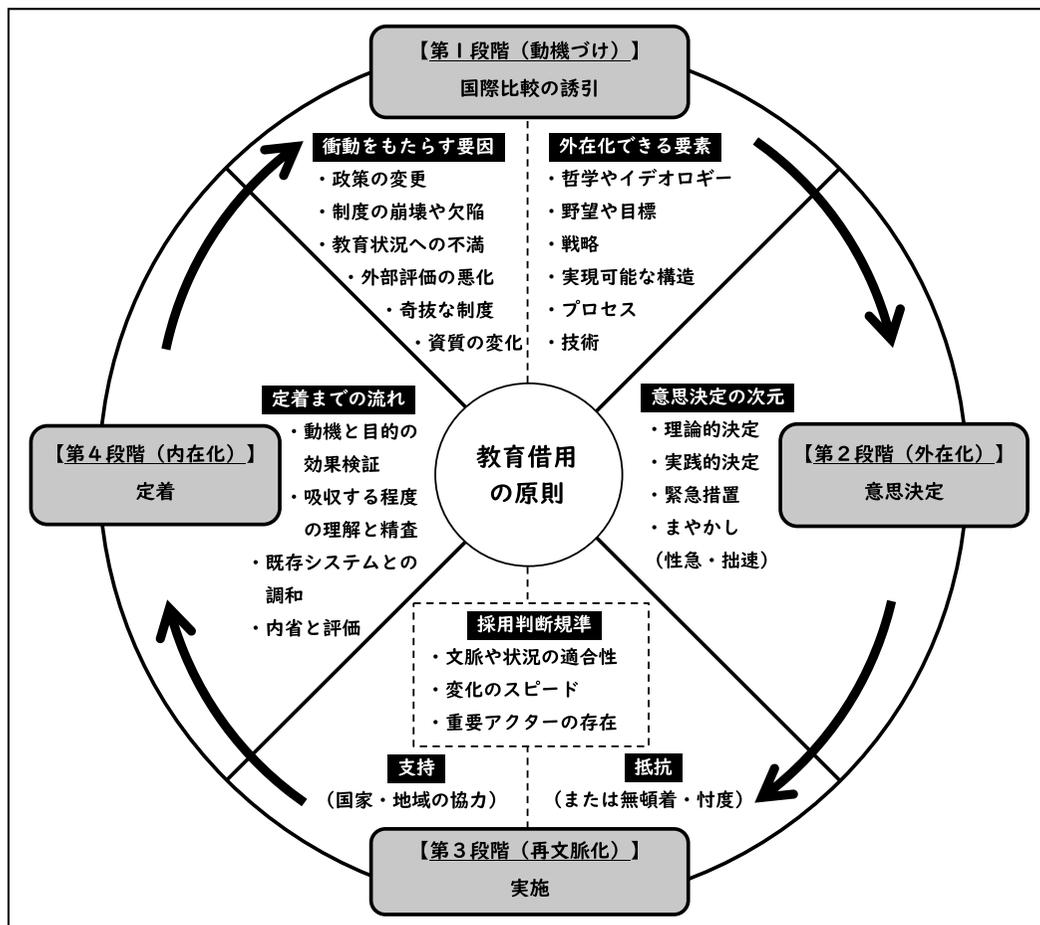


図1：教育借用の原則とメカニズム
(Phillips & Oches, 2003；Steiner-Khamsiに基づき筆者作成)

や「研究目的」を分析することで国際比較の要因と要素を確定させる。

教育借用の第2段階には、第1段階で焦点を当てた要素を比較する意思決定が求められ、「外在化 (Externalisation)」が生じる。意思決定には4つの次元がある。「理論的決定 (Theoretical Decision)」の次元では、借用する教育政策の理念・目的・方略について理論的な分析を行う一方、自国への適応手法などの具体的なアクション・プランについて詳細に検討することはない。「実践的意思決定 (Realistic / Practical Decision)」の次元では、借用する側に視座を置き、教育政策が成功した国・地域に着目して、その要因分析と自国においても発揮できる具体的な導入計画を検討する。「緊急措置 (Quick fix)」の次元では、自国が抱える喫緊の課題を解決する手段として、すぐさま導入できる他国・地域の教育政策を検討する。「まやかし (性急・拙速: Phoney)」の次元では、借用目的そのものを十分検討することなく、期待される効果よりも借用すること自体に価値を置く政治的手段として多少の誤魔化しが生じることもしばしばある。

従って、第2段階に該当する「論文」を判断する上では、「研究方法」や「研究結果・考察・示唆」の箇所で説明されている「研究フィールド」や「研究の手続き」、「比較時期」や「比較結果」を分析することで外在化における意思決定の次元を確定させる。

教育借用の第3段階には、第2段階で意思決定した外在化の要素を自国に採用する判断が求められ、「再文脈化 (Recontextualisation)」が生じる。採用判断規準の主な3つは、文脈・状況の適合性、変化のスピード、重要なアクターの存在である。3つの規準により、「抵抗 (または無頓着・付度)」か「支持 (国・地域の協力)」の行為・現象が生じ、徐々に自国の文脈に寄せて読み替えられるようになる。従前使用されていた言説との比較・対比が行われ、自国の言語体系や伝統に沿った用語との互換や「新用語」の造語もなされる。

従って、第3段階に該当する「論文」を判断する上では、「研究方法」や「研究結果・考察・示唆」の箇所で説明されている「研究フィールドや研究体制の状況」や「研究理論の修正・改善」を分析することで再文脈化における支持・抵抗の要因を確定させる。

教育借用の第4段階には、第3段階で採用を検討した教育政策について、いよいよ自国の教育制度への定着が求められ、「内在化 (Internalisation)」が生じる。自国の教育制度への適応度や影響・効果の分析がパイロット調査などで分析・検証され、何をどこまで借用できそうか、既存のシステムと調和するかなどが検討される。検証結果に基づく不具合を調整する内省・評

価が繰り返行われ、次第に自国の文脈に根付いたものとして変容していくことになる。

従って、第4段階に該当する「論文」を判断する上では、「研究方法」や「研究結果・考察・示唆」の箇所で説明されている「実証結果」を分析したり、使用されている「研究用語」を分析したりすることで内在化における定着具合を確定させる。

上記の4段階は、必ずしも綺麗なサイクルを描くわけでもなく、また1サイクルで決着するものでもない。最終的に「内在化」が生じるまでには長い時間を要し、多くの関係者を巻き込む。その過程で、また政策変更や求められる人材の資質・能力の変化が生じたり、内在化しようとしている新制度に対する潜在的不満が顕在化したりする場合もある。そうした状況が生まれれば、サイクルが途中で途切れ、新たな「動機づけ」が生まれたり、2サイクル目が回ったりするようになる。

(3) 分析対象・手続き：基礎データの確定

分析対象は、2021年7月7日時点において、以下の3段階を経て確定した78本の論考である³⁾。

- ① 複数の論文検索サイト (CiNii と Google Scholar) を利用し、題目・本文に2つのコード群 (「イギリス/連合王国/英国/イングランド/ウェールズ/スコットランド/北アイルランド」群と「歴史教育/歴史科/社会科」群) を同時に含んでいる論考を収集
- ② 収集した論文の中で示されている引用・参考文献を確認し、上記①と同様の規準に基づいて、さらに収集
- ③ 以上までに収集した論考の本文を限なく調査した上で、キーワード検索等の機能上存在してしまう「イギリス歴史教育」に関連する十分な記述が見られない論考、書評、外国研究者の論考の翻訳を除外

78本の論考の【基礎データ】⁴⁾は、「著者」、「出版年」、「論文情報 (題目・発行媒体・項数)」、分析結果を先取りした「教育借用段階」、「研究対象」を示し、出版年がより古いものから順にナンバリングした。

以下、【基礎データ】に基づき、二段階の手続きを経て分析を進めていく。

第一段階では、RQ ①に対応して、【基礎データ】から「著者」「出版年」「教育借用段階」「研究対象」の量的な動向を分析し、全体的な傾向を明らかにする。なお、「2021年」の論文データは、暫定値であるため、各分析項目で作成する図においては、外枠を破線で示し、留保条件付きで最新動向を把握していく。

第二段階では、RQ ②・③に対応して、先行研究全体に占める割合が最も高い「イングランド学校歴史教

育改革事業における教育政策・理論・実践」を代表例として取り上げ、図1の枠組みから各論考の問題意識・研究目的・研究方法（手続きや体制）を質的に分析し、教育借用の内実とサイクルの到達点を明らかにする。

Ⅲ. 分析結果

Ⅲ-ⅰ. 量的分析結果：RQ①に対応して

(1) 「著者」に着目した結果

まずは、「イギリス歴史教育」が誰によって日本国内に発信されてきたか、「著者」に着目してみよう。

基礎データの「著者」項目を見ると、総勢45名居る著者のうち、研究本数が多い上位3名は、竹中伸夫（16本）、戸田善治（7本）、土屋武志（6本）だとわかる。他にも、鋒山泰弘・岩野清美・高松尚平・玉井慎也が4本ずつ、松尾正幸・二井正浩・菅尾英代が3本ずつ複数年に渡り発信している。

年代に着目して上位3名の研究蓄積を見てみると、1980年代後半から1990年代前半の戸田、1990年代後半から2000年代前半の土屋、2000年代後半以降の竹中という流れで研究が蓄積されていることがわかる。

以上で触れた著者による研究蓄積の割合を見ると、上位3名による論考の合計本数（29本）は、先行研究全体（78本）の約25%を占めている。また、全体の約70%（54本）の論考は、同一著者が3本以上の論考を継続的に発信した証拠である。

最後に、全体に占める単著・共著の割合を見ると、単著は71本で全体の約91%を占め、共著は7本で全体の約9%に留まっている。ただし、共著のうち5本は2017年から2020年にかけて蓄積されており、共同研究体制は直近で築かれたトレンドと言えよう。

(2) 「出版年」に着目した結果

次に、論考がいつ発信されたか、「出版年」に着目してみよう。

基礎データの「出版年」項目を見ると、角替・沢井（1964）による論考が最も先駆的であり、永井（1967）による論考が初めて社会科教育に関連する学会の中で査読付き論文として採択されていることがわかる。

先行研究の本数を10年ごとに時期区分した図2を見ると、1970年代以降の蓄積量は増え続け、2000年代・2010年代はともに約20本ペースだとわかる。2020年代は、未だ1年半しか経過していないが、既に9本の蓄積があり、ペースが加速している兆候を確認できる。

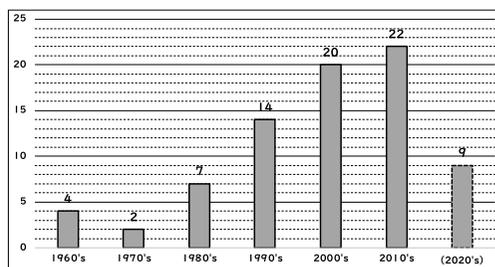


図2：10年ごとの研究蓄積量に関する動向

(3) 「教育借用段階」に着目した結果

続いて、「動機づけ」段階を経て研究の組上に載った各論考が、その後「外在化」→「再文脈化」→「内在化」のいずれの段階に到達しているか、「教育借用段階」に着目してみよう。

10年ごとの時期区分の下で教育借用段階の分類を整理した図3を見ると、総数比較では、「外在化」段階が48本と最も多く全体の約61%を占め、「再文脈化」段階は27本で全体の約35%、「内在化」段階は3本で全体の約4%に留まっていることがわかる。10年ごとの年代比較では、1980年代まで「外在化」研究しか存在しなかった潮流が、1990年代から2000年代にかけて「再文脈化」研究が隆盛し、2010年代には初めて「再文脈化」研究が「外在化」研究の本数を超え、「内在化」研究も現れるようになる。

一方、仮置きしている2020年代を見てみると、再び「外在化」研究が「再文脈化」研究や「内在化」研究を凌ぐように形勢が逆戻りしかけている。

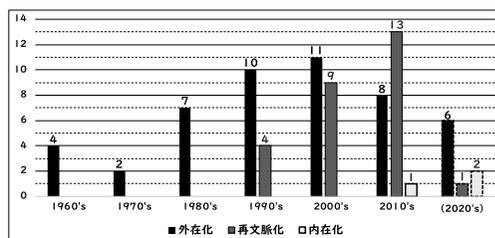


図3：教育借用段階に関する動向

(4) 「研究対象」に着目した結果

さらに、「イギリス歴史教育」に関して具体的に何を借用してきたのか、「研究対象」に着目してみよう。

総数78本の論考から帰納的に分析できた研究対象の10のカテゴリーは、「総論」、「教育思想」、「教育改革」、「政策論争」、「ナショナル・カリキュラム（NC）構成」、「教科書構成」、「単元構成」、「評価」、「教師教育」、「研究方法論」である。

10年ごとの時期区分の下で研究対象の帰納的な分類を整理した図4を見ると、総数比較では、「教科書構成」が最も多く19本で全体の約24%、「単元構成」が15本で全体の約19%、「評価」が10本で全体の約13%と続くことがわかる。10年ごとの年代比較では、1960年代から1990年代まで蓄積されてきた「教育思想」研究が2000年代以降は皆無の状態となり、代わって1980年代から「単元構成」研究が、1990年代からは「教科書構成」研究や「評価」研究が隆盛した。

また、研究蓄積量は多くないが、「政策論争」研究には一定の継続性がある一方、「教育改革」研究は1980年代と2000年代、「NC構成」研究は1990年代と2000年代に瞬間的に行われ、2010年代以降からは「教師教育」研究と「研究方法論」研究に焦点が移っている。

最後に、10年ごとの年代比較で研究対象の「多様性」を見ると、1960年代から1980年代にかけては4分類ほど、1990年代から2010年代にかけては7分類ほどであり、徐々にバラエティー豊かな状況となっている。

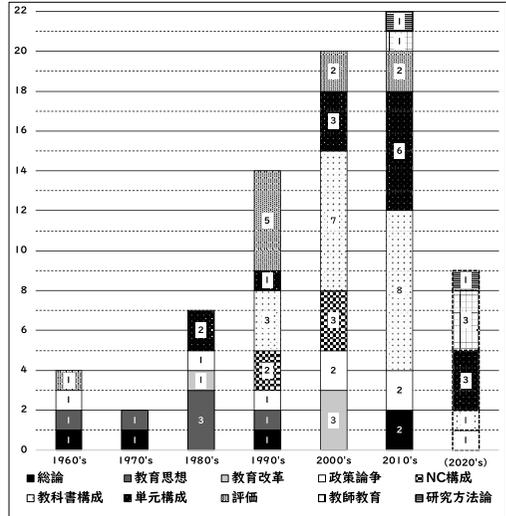


図4：研究対象に関する動向

表1：「イングランド学校歴史教育改革事業における教育政策・理論・実践」の借用過程

類型と事例	教育借用段階	「動機づけ」		「外在化」 意思決定の次元	「再分脈化」 支持/抵抗	「内在化」 定着までの流れ
		衝動をもたらす要因	外在化できる要素			
第1類型 (直輸入型)	原田 (1986a)	奇抜な制度 (方法学習の導入コース)	単元構成	理論的決定 (イングランドの SCHP・SHP)	大観学習との適合性	ワークシートや授業動画の検証と実践協力者による内省
	原田 (1986b)	教育状況への不満 (内容過剰による詰め込み・暗記)	単元構成			
	戸田 (1988a)	奇抜な制度 (New history)	教育思想			
	録山 (1992)	教育状況への不満 (「共感」による歴史認識問題)	評価			
	平子 (2000)	教育状況への不満 (歴史的事実の網羅暗記)	単元構成			
	野口 (2004)	奇抜な制度 (学校歴史教育改革事業)	政策論争			
	原田 (2009)	教育状況への不満 (解釈批判学習の限界) 政策の変更 (平成10年の学習指導要領改訂に関連する 目標単換評価の導入)	単元構成			
	伊東 (2012)	奇抜な制度 (Big Picture論)	単元構成			
	原田 (2013)	政策の変更 (平成20年の学習指導要領改訂に関連する 大観学習の必要性)	単元構成			
	岩野 (2015)	資質の変化 (社会参加が求められる時代の歴史教育)	教科書構成			
	岩野 (2017a)	資質の変化 (コンピテンシー時代の歴史教育)	教科書構成			
	岩野 (2017b)	政策の変更 (平成29年の学習指導要領改訂に関連する 「教科する」学習の実現を目指した歴史教育)	教科書構成			
	菅尾 (2017)	資質の変化 (歴史教師に必要となる手続的概念)	教師教育			
	鈴木ら (2017)	教育状況への不満 (民主主義社会における対話力の育成不足)	教科書構成			
川口ら (2019)	資質の変化 (コンピテンシー-学力観への転換) 教育状況への不満 (「社会科歴史」と「歴史科歴史」 の緊張関係)	単元構成	「歴史的な見方・考え方」を 基盤に据えた教師Mと生徒の 存在			
城戸 (2019)	教育状況への不満 (「主体的」な状態の不明確さ)	評価	「自己調整学習」との適合性 研究フィールド校の存在			
川口ら (2020)	資質の変化 (多様性理解という市民性育成の必要性)	単元構成	「歴史的な見方・考え方」を 基盤に据えた教師Cと生徒の 存在			
菅尾 (2020a)	資質の変化 (歴史教師に必要となる手続的概念)	教師教育	緊急措置 (イングランドの NC歴史)	川口ら (2019) から 継続する研究フィールド 校への介入と調和		
菅尾 (2020b)	資質の変化 (歴史教師に必要となる手続的概念)	教師教育				
二井 (2020)	奇抜な制度 (手続的概念を基盤とした教師教育)	教師教育				
高松 (2021)	奇抜な制度 (Big Picture論)	単元構成				
玉井 (2021)	制度の崩壊や欠陥 (思想・哲学なき歴史教育改革)	研究方法論	実践的決定 (カナダのHTP)	約半年間に渡る実践の 蓄積と検証		
第2類型 (緊急輸入型)	二井 (2008)	政策の変更 (平成20年の学習指導要領改訂に関連する 大観学習・思考力育成の必要性)	NC構成	実践的決定 (カナダのHTP)	約半年間に渡る実践の 蓄積と検証	
第3類型 (並行輸入型)	玉井ら (2020)	政策の変更 (平成29年の学習指導要領改訂に関連する 教科の本質の決め方)	政策論争			
小泉ら (2020)	教育状況への不満 (歴史教科書の「太字」を「暗記の ための重要語句」から「歴史的意義を再構築した上で の重要語句」へ位置づけ直す必要性)	単元構成				

Ⅲ-ii. 質的分析結果：RQ②・③に対応して

では、先行研究は「イギリス歴史教育」をいかなる動機から参照したのか。参照したことで得られた成果と課題は、日本の学界でいかに継承・断絶され、どのような発展・試行錯誤を生んだのか。本稿では、先行研究の中でも全体の約32%（78本中25本）を占める「イングランド学校歴史教育改革事業（SCHP・SHP・CHATA・UHP など）^{5）}」における歴史概念を基盤とした教育政策・理論・実践 関連の論考に着目し、借用過程を質的に分析することで上記の問いに答える。

そのために、【基礎データ】上で網掛けした該当論考を表1に再整理し、縦軸で「外在化」段階の意思決定の次元の違いによって分けた3類型と事例、横軸で教育借用段階の質的分析結果を示した。

なお、縦軸の第1類型は、イングランド学校歴史教育改革事業における教育政策・理論・実践を直接日本へ借用しようと試みた「理論的決定」次元の研究である。本稿では、「イングランドから日本へ」という単線的な借用過程を「直輸入型」とネーミングする。第2類型は、イングランド学校歴史教育改革事業に関する教育政策・理論・実践を「緊急措置」で検討した研究である。本稿では、「直輸入型」の中でも政策変更の急用に迫られた場合、すなわち比較対象の出版年が日本で論文が出版された年とほぼ変わらない場合の借用過程を「緊急輸入型」とネーミングする。第3類型は、イングランド学校歴史教育改革事業における教育政策・理論・実践を他国が借用した好事例について分析し、日本への導入計画を立てようと試みた「実践的決定」次元の研究である。本稿では、「イングランドから第三国へ、そして第三国から日本へ」という間接的で複雑的な借用過程を「並行輸入型」とネーミングする。

表1を見てもわかる通り、先行研究のほとんどが「直輸入型」に該当し、「緊急輸入型」と「並行輸入型」に該当する論考は極めて少ない。しかし、「緊急輸入型」の存在は、その後の「直輸入型」の方針決定や解明する文脈の特定に役立ち、「並行輸入型」の存在は、「輸入」の仕方を相対化することに役立っている。以下、役割の異なる3類型の動向を質的に見ていこう。

(1) 直輸入型：“理論的決定”による比較

直輸入型は、「イングランド学校歴史教育改革事業における歴史概念を基盤とした歴史教育」に関連する24本の論考のうちの大部分の88%（22本）を占めている。以下、約35年間で「内在化」まで進展してきた一方、新たな「外在化」も始まっている動向を見ていこう。

先駆的にSCHPの事業に着目した田原（1986a・b）の論考では、「方法学習の導入コース」という「奇抜な制度」（中単元レベル）が研究対象となり、日本に

おける内容網羅暗記の歴史学習状況を乗り越える大単元構想の前提として位置づけられた。また、SCHPの背景思想を探った戸田（1988a）の論考では、「New history」という「奇抜な制度」の根底にある本質主義と実用主義の対立や代表的な論者が紹介され、SCHPの意義をより高めている。こうしたSCHPを巡る「奇抜な制度」（思想・単元）を日本の教育状況への不満を顕在化させる「鏡」として、また不満を解消する「手立て」として位置づけた教育史・研究史といった基礎研究の必要性は、平子（2000）や野口（2004）へと引き継がれる。これらの研究が記述として遺した当時の首相や教育大臣が掲げた歴史教育の政策に対抗しつつ構成主義アプローチ・方法知重視の実践が蓄積していったイングランドの状況は、後世の研究（二井、2008など）がイングランドの歴史的・社会的・文化的な文脈を説明する際に引用され、基礎情報の提供を担ったのである。

時代の変遷に伴い、2010年代ごろからは、上記の論考を引用しながらも、日本の社会的・学術的文脈を重視して単元構成・教科書構成の解明が求められるようになる。例えば、原田（2009・2013）や岩野（2017b）の論考では、学習指導要領改訂に伴う新たな教育目標・評価の方針に合う単元・教科書としてSHPが研究対象になっている。また、岩野（2015・2017a）や鈴木ら（2017）、城戸（2019）の論考では、「社会参加」「見方・考え方」「主体的・対話的で深い学び」などの現代に求められる資質・能力を育成する単元・教科書の好事例としてSHPが研究対象となっている。こうした実務的な動機に支えられている先行研究の多くは、単にイングランドのSHPを理論的に分析するだけでなく、日本の教育制度との適合性を判断しており、「再分脈化」段階まで進展している。

直近の動向では、川口ら（2019・2020）の論考のように、研究フィールド校（教師や生徒）の存在が重要な鍵となって「内在化」段階まで進展する研究も現れている。川口ら（2019・2020）の論考を見ると、実践校の文脈が丁寧に示され、教育現場の進路や教師の意向を最大限尊重する姿勢とそれを体現する授業検討会が実践1ヶ月前から継続的に開催されるなど、ボトムアップ型の研究体制に特質がある。すなわち、単にイングランドのSCHPやSHPの理論・実践を「（現場の状況は無視してとりあえず）投げ込み」で実験するのではなく、実践協力者による内省や介入の効果検証を通して、現実的に実践可能かどうかを検討されている。「研究活動と教育実践」の関係性を問い直す観点から、共同研究体制で取り組むこと、そして実証研究まで取り組むことが「内在化」を促す要因になると言

えよう。

最後に直輸入型の動向として見えてくる最新状況は、基礎研究（教育史・研究史）の蓄積が途絶えたことを問題視し、「イングランドの当事者からの声」を発信する論考の存在である。例えば、イングランドの歴史教師でもある伊東（2012）は「Big picture」論を先駆けた教師のドーソンやホーソン、菅尾（2017・2020a・b）は同研究所で歴史概念を活用した教師教育に携わっているキットソン、高松（2021）は従来とは異なる「Big picture」論の提唱者である教師のキャロル、玉井（2021）はイングランドで長年に渡り学校歴史教育改革事業を主導してきた研究者のリーに着目している。

(2) 緊急輸入型：“緊急措置”による比較

緊急輸入型は、「イングランド学校歴史教育改革事業における歴史概念を基盤とした歴史教育」に関連する24本の論考のうちの4%（1本）を占めている。以下、政策の変更に伴う緊急措置がもたらした米国中心の教育借用からイングランドの影響を受けた当事国を含む教育借用への転換の動向を見ていこう。

2008年は、日英双方で政策の変更（ナショナル・カリキュラム／学習指導要領改訂）による歴史教育再考の機会が訪れた時期である。当時、日本の国立教育政策研究所に所属していた二井正浩は、イングランドの2008年版ナショナル・カリキュラム歴史（Key Stage 3：7～9学年）と日本の2008年版中学校学習指導要領社会編（歴史的分野）を比較している（二井, 2008）。

当時の日本では、学習指導要領改訂に伴い、歴史を大観できる思考力を重視した歴史教育が求められていたが、その意味するところは従来までと同様の時代区分に従った通史の部分的および全体的把握であり、イングランドにおける「鍵となる概念を活用した歴史の主題把握」という意味での「大観」とは異なることが明らかにされた。こうした似て非なる教育用語とその利用・加工を巡る二井（2008）の懸念は、伊東（2012）や原田（2013）や高松（2021）がイングランドにおける「大観学習」を「Big picture」とあえて日本語として翻訳せず表記する文化の定着に寄与している。

二井（2008）の論考の影響は、後世の研究活動だけでなく、教育政策にも見られる。2008年版学習指導要領までの審議過程では、米国社会科（歴史的分野）を重要参照国として位置づけており、他国のナショナル・カリキュラムの影響は然程見られなかった。しかし、2017年版学習指導要領改訂に伴う中央教育審議会の参考資料・議事録（中央教育審議会, 2015・2016a・b）を見ると、イングランドやその影響を受けているオーストラリアが重要参照国に加入したこ

と、学習指導要領改訂の鍵である「歴史的な見方・考え方」の策定に大きな影響を与えている。実は、その理論的根拠として二井（2008）の論考が位置づけられている。

すなわち、学習指導要領の改訂という政策的ニーズを踏まえた時期において、イングランドは、2008年時点の緊急措置による比較対象という位置づけから、約10年が経過した2017年時点で学習指導要領改訂における主要なアクターという位置づけに移動している。

(3) 並行輸入型：“実践的決定”による比較

並行輸入型は、「イングランド学校歴史教育改革事業における歴史概念を基盤とした歴史教育」に関連する24本の論考のうちの8%（2本）を占めている。以下、意図的・計画的な下で実施した筆者を含む研究グループの論考を取り上げ、1年間で「内在化」まで進展した動向を見ていこう。

玉井ら（2020）の論考は、イングランドの学校歴史教育改革事業を借用したカナダの歴史教育改革事業（HTP：Historical Thinking Project）に着目している点で「実践的決定：借用が成功した国・地域の視座」の次元における意思決定だと判断できる。玉井ら（2020）は、まず歴史教育における「教科の本質」の決定が困難となってきた理由を「目的論」、「内容論」、「方法論」の多様化と判断した。そして、より多くのステイクホルダーを巻き込み、民主的な正統性を担保した上で教科の本質を議論・決定していく多元的民主主義を前提としたカナダのHTPが好事例であるとして、その中核となった参照基準を研究対象としている。

参照基準は、イングランド学校歴史教育改革事業における政策・理論・実践に基づきながらも、カナダ独自の社会文化的状況（例えば、先住民の存在やアメリカからのプレッシャーやドイツの歴史意識研究の影響）などを踏まえて編み出されたものである。さらに、パイロット調査の過程で教師や生徒といった教育関係者の声のみならず、博物館学芸員や女性や先住民とといった歴史の語り手の声が少なからず参照基準の策定・修正に影響を与えており、ボトムアップな構築物として見なすことができるという。最後に、前述までの参照基準に対する支持・抵抗勢力を明らかにしながら、イングランド色をカナダ色に塗り替えていったHTPの過程を日本も取り入れることが期待されている。

玉井ら（2020）の論考は、あくまでも「外在化」研究であり、具体的に示されなかったアクションプランと実際のアクションは、同時期の小栗ら（2020）の論考が継承し、長期的な単元開発・実践をすることで「内在化」への進展を図った経緯がある。実際、小栗ら（2020）の論考では、実践的な問題意識から「歴史教

科書の太字＝重要な歴史」という子どもの素朴な「歴史的意義」を再構築するために、カナダのHTPで同様の問題意識のもと作成された単元に注目している。そして、HTPで作成された単元の目標（教科書執筆者への手紙を書くこと）を超え、「実際に歴史教科書執筆者に『太字』に関する意見書を送り、フィードバックを受け、『太字』を決めるのが困難で論争的になる理由を考える」ことまでを学習目標としている。

以上の研究が成立した背景には、共同研究体制とメンバーの役割分担があり、「内在化」段階まで進展した要因として分析できる。

IV. 考察と示唆

約半世紀に渡る78本の「イギリス歴史教育」研究史の特質と課題は、「教育借用」を分析枠組みとして見ること、3つの研究状況として描くことができる。

第1の特質は、先行研究の継続性・影響性・多様性が指摘されているほど乏しくない状況である。RQ①の分析結果を踏まえると、「アメリカに比べ、『イギリス歴史教育』を対象とした研究は、継続性が短く、影響性が乏しい」という相対評価（戸田，2017）は、絶対評価の形で位置づけ直すことができる。すなわち、日本の学界では、総勢45名、特に竹中伸夫・戸田善治・土屋武志らを中心に、約半世紀に渡って継続的に「イギリス歴史教育」のNC・単元・教科書構成などが参照されてきたことから、決して単発の研究で満たされているわけではないと言える。また、RQ②・③の分析結果を踏まえると、近年の日本の歴史教育政策でイギリスの注目度が高まり、アメリカと並び中心的な位置取りをしていることから影響力が高くなったと言える。

今後は、多様な先行研究を参照した上で、さらにバラエティー豊かな研究対象を幅広いメンバーで継続的に論じていく必要がある。その際には、近年注目されている現地からの声を反映した教師教育や研究方法論などのフロンティア的な研究とともに、2000年代で途切れている教育改革や教育思想に再注目するリバイバル的な研究の存在も日本がイギリスから教育借用できる範囲と限界を適切に判断するためには重要になる。

第2の特質は、「外在化」・「再文脈化」研究が充実してきた一方で、基礎研究と「内在化」研究が不足している状況である。RQ①の分析結果を踏まえると、「外在化」研究が多いのにも関わらず、教育借用を試みる際の政策・理論・実践の前提に当たる教育史・研究史研究が蓄積していないために、日本の文脈との兼ね合いで互換する必要がある「再文脈化」や、投げ込

みではなく一定期間の継続的な実践を蓄積する必要がある「内在化」へと順調に進展しない状況があった。特筆すべきは、直近になり、ようやく「内在化」への進展が動向として確認できるようになった一方、新たな「外在化」も求められていることである。こうした動向は、RQ②・③の分析結果を踏まえると、イングランド学校歴史教育改革事業を近年の教育課題に照らして再評価したり、現地における事業の最新情報を更新したりする必要感から生まれていた。「教育借用の原則とメカニズム」から見れば、「内在化」が最終ゴールではなく、新たなサイクルへと駆動させていくことが重要である。

今後は、「内在化」段階の実践における成果と課題を検証していく教師や子どもを対象とした調査研究の結果に基づき、新たに「外在化」すべき要素を特定する段階に移行する必要がある。

第3の特質は、「外在化」研究と「再文脈化」研究の間に「再文脈化」研究が位置づいている状況である。RQ②・③の分析結果を踏まえると、例えば、二井（2008）・伊東（2012）が奇抜な制度として「Big picture」論を「外在化」した後に、原田（2013）・鈴木ら（2017）が日本の学習指導要領や教科書の方向性との接点を明らかにしようとする再文脈化目的で「大観学習」と翻訳しながら論じていた。直近では、高松（2021）が日本の学習指導要領で求められている「通史的な理解（近代とはどのような時代か）」を果たす役割としての「大観学習」の位置づけと、本来の「Big picture」論が自己や社会の現在における位置づけと未来像を描くために歴史を大観する枠組みそれ自体を再構築していく役割としての位置づけにあるというズレを指摘している。こうした質的な動向を見れば、「Big picture」論が十分に「外在化」されないままに「再文脈化」がおこり、イングランド特有の文脈が捨象されてしまったことを問題視できる。「Big picture」論の借用事例は、同様の対象を見ているという意味では「継承」の側面があり、一方で文脈が異なるイングランドの歴史教育論を日本の政策的・実践的ニーズにも応えようとして位置づけ直し続けた「試行錯誤」の側面があると言える。

今後は、「イングランド学校歴史教育改革事業」を日本で参照していく以上、日本の文脈と切り離して解釈するのではなく、他方、「大観学習」や本稿の冒頭で触れた「概念」のように学界の中で伝統的な意味のコンセンサスがあることを踏まえて、文脈の違いを明らかにする「外在化」が先行的に求められることになる。

上記の考察は、今後の日本における歴史教育のあり方を議論していく際の土壌となり、ひいては社会科教

育学の基盤構築や力学変化に一定程度寄与していくことができるのではないかと。また、力学変化が学界に生じることで、国内の文脈を無視して外国の教育政策を一般化・採用するのではなく、多様な文脈を尊重した上で教育政策を取捨選択・調整していくことに寄与していくのではないかと。最終的には、そうした貢献が果たせることで、教科教育と教育行政の架橋を目指し、「教育借用の原則とメカニズム」を分析枠組みとする外国研究史研究の新たな方法論も確立できるだろう。

【註】

- 1) 本稿では、「イギリス（連合王国）」をフィールドとしてきた体系的な研究として、地理教育（志村，2010；伊藤，2021）やシティズンシップ教育（北山，2014；川口，2017；菊地，2018）と同様、アメリカと比べて相対的に蓄積が乏しい歴史教育（竹中，2012）に焦点を当てる。
- 2) 本稿における「論文」とは、学会紀要論文、大学紀要論文、図書所収論文、レビュー論文を包括する。
- 3) 本来、「教育借用」を見ていく際には、政策文書や会議録、学校現場における多様な実践や教師の語り、メディアにおける言説なども対象に入るが、既に公開されている「論文」に限定をかけることで検証が可能になる。また、あえて「学界」に限定をかけることで、商業雑誌や政策文書の中にはあまり示されない論拠や調査手続きが確実に分析できる。そのため、本稿では、註2で示した「論文」を分析対象のサンプルとし、「学界」における多様な個人・共同体による「イギリス歴史教育」の言説を見ていく。
- 4) 【基礎データ】は、玉井慎也のresearchmapにおける「資料公開」欄 (<https://is.gd/8UnmCU>) で示す。
- 5) 「歴史概念」は、イングランド学校歴史教育改革事業の School Council History 13-16 Project (SCHP: 1972~1984年)、The Schools History Project (SHP: 1984年~継続中)、Concepts of History and Teaching Approaches 7-14 Project (CHATA: 1991~1996年)、The Usable Historical Pasts 14-18 Project (UHP: 2006~2008年) などを通して構築・普及してきたものである（小栗ら，2020）。また、国境を越えてカナダの The Historical Thinking Project (HTP: 2006~2014年) などにも「歴史概念」が伝播している（玉井ら，2020）。

【引用文献（基礎データを除く）】

伊藤直之（2021）『地理科地理と市民科地理の教育課程編成論比較研究』風間書房。
川口広美（2017）『イギリス中等学校のシティズンシップ教育』風間書房。

- 川口広美・奥村尚・玉井慎也（2020）「『論争問題学習』はどのように論じられてきたか」『教育学研究』第1号，pp.40-49。
菊地かおり（2018）『イングランドのシティズンシップ教育政策の展開』東信堂。
北山夕華（2014）『英国のシティズンシップ教育』早稲田大学出版。
佐藤仁（2018）「教育借用から考える「場」としての規範的比較教育政策論の可能性」『比較教育学研究』第57号，pp.13-31。
志村喬（2010）『現代イギリス地理教育の展開』風間書房。
白井俊（2020）『OECD Education2030が描く教育の未来』ミネルヴァ書房。
竹中伸夫（2012）『現代イギリス歴史教育内容編成論研究』風間書房。
田中正弘（2005）「教育借用の理論」『人間研究』第41号，pp.29-39。
中央教育審議会（2015）「高等学校における教科・科目の現状・課題と今後の在り方について（検討素案）歴史教育，地理教育，公民教育関連部分【資料8-1】」
中央教育審議会（2016a）「『社会科等における見方や考え方と思考力，判断力，表現力等』イメージ（たたき台案）【資料6】」
中央教育審議会（2016b）「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】」
戸田善治（2017）「アメリカ新社会科研究の“功罪”」『社会科教育論叢』第50集，pp.11-18。
ハッキング，I. [出口康夫・久米暁訳]（2006）『何が社会的に構成されたか』岩波書店。
服部一秀（2001）「諸外国の社会科の研究1 ヨーロッパの社会科の研究」全国社会科教育学会『社会科教育研究ハンドブック』明治図書，pp.390-395。
Kivunja C. (2018) Distinguishing between Theory, Theoretical Framework, and Conceptual Framework: A Systematic Review of Lessons from the Field, *International Journal of Higher Education*, Vol. 7, No. 6, pp.44-53.
Steiner-Khamsi, G., (2002) Re-Framing Educational Borrowing as a Policy Strategy, In *Internationalisierung, Semantik and Bildungssystem in vergleichender Perspektive*, Herausgegeben von Caruso, M. & Tenorth, H. E., pp.57-89.
Phillips, D. & Ochs, K. (2003) Processes of Policy Borrowing in Education: some explanatory and analytical devices, In *Comparative Education*, Vol.39, No.4, pp.451-461.
(指導教員 川口広美)