

歴史的思考の発達と概念的理解力

—イギリスの中等学校歴史授業(11-12歳)の教授・学習過程に関する探索的ケース・スタディー

Meta-Conceptual Understanding for Developing Historical Thinking: An exploratory case study of disciplinary teaching and learning in an 11- to 12-year-old classroom in an English school.

菅尾 英代*

SUGAO Hideyo

Abstract

For more than six decades, the Japanese National Curriculum has required teachers to cultivate pupils' capability to think historically, the so-called "historical thinking ability [歴史的思考力]." There is, however, a lack of common understanding of what the capability is among educators in Japan. This has caused teachers serious problems in planning, teaching, and assessing pupils' historical learning. In contrast, English history education has the idea of second-order concepts at the heart of "historical thinking." A minority of Japanese research papers refer to English history education to understand what "historical thinking ability" means. They do not, however, look at the theory of "historical thinking" and practice in the classroom, but at the English National Curriculum and history textbooks. Drawing on data collected in English classroom contexts where disciplinary approaches to historical teaching and learning are cultivated, this paper reports an exploratory case study of the teaching of the second-order concept "Interpretations" in a Year 7 classroom (11- to 12-year-old pupils). The paper aims to understand what second-order concepts mean in the context of disciplinary history as well as to understand how pupils are taught the meaning of concepts such as "Interpretations." The data sets analyzed in this paper arise from the observation of one lesson taught to one class in one English secondary school. The paper also reports an in-depth analysis of the teacher's support for pupils' understanding of the idea of "Interpretations," which helps pupils to understand history conceptually, at the start of a historical inquiry. Data were analyzed qualitatively. The study highlights the challenges of learning second-order concepts like "Interpretations" which can be very abstract to understand in the context of the past. The importance of the explicit study of the nature of interpretations before starting historical inquiries is highlighted as the use of strategies that aim to develop pupils' conceptual understanding of the term, "an interpretation," using visual sources and materials related to learners' lives in the present. This paper presents one of the pedagogical aspects of fostering meta-conceptual understanding—developing explicit knowledge of second-order concepts. This aspect appears to be fundamental knowledge for pupils to develop, in order to advance historical thinking and inquiry-based learning.

* 教育課程研究センター基礎研究部・特別研修員

1. はじめに

我が国の歴史教育では、1956年版の学習指導要領以来、「歴史的思考力」の育成が主要な目標の一つに位置付けられている⁽¹⁾。しかし、「歴史的思考力」の定義は明確に規定されてきておらず、研究上も多義的で曖昧なものとなっている。また、この思考力の育成が、教室レベルでの指導改善にまで至っていないことも指摘されてきており、このような現状に対し、外国研究を通して改善を求める傾向も見られる⁽²⁾。ことに、それらの研究では、認識内容や学習活動、求められる技能に着目して「歴史的思考力」そのものが検討される傾向にある。

他方、英国イングランド（以下「イギリス」と称す）⁽³⁾の歴史教育研究を基に発展してきた歴史的思考(historical thinking)に関する議論の中で、アメリカの心理学者で歴史教育研究者のワインバーグ(S. Wineburg)はその内実を検証し、歴史的思考が「意図的に作られた行為([an]⁽⁴⁾unnatural act)」であると指摘している⁽⁵⁾。すなわち、この見解に基づけば、歴史的思考そのものは、日常生活の中での自然な発達が期待されにくいこととなる。そして、このように思考できるようになるには、何らかの教授・学習作用が必要となることが推測される。それゆえ、学習成果としての思考力を論じる前に、歴史的思考の発達と教授・学習過程との関係について検討する必要がある。我が国の歴史教育において喫緊の課題とみなされる思考力の育成について、このような問題意識に基づいて検討を試みることも、重要であると思われる。

本稿は、イギリスの歴史教育研究に着目し、歴史的思考の発達の基軸となる「ディシプリンの諸概念(disciplinary concepts)」を取上げ⁽⁶⁾、それに関わる概念的理解力(conceptual understanding)の意味と学習初期におけるその育成方略を明らかにすることを目的としている⁽⁷⁾。歴史教育におけるディシプリンの諸概念とは、イギリスの歴史教育研究を通して抽出された、歴史学の固有性を保証する一連の概念であり⁽⁸⁾、思考発達に関わる重点的な教授事項として諸外国でも高い評価を受けている⁽⁹⁾。しかし、教師以外の第三者が日常的な授業を扱う研究は、十分にはなされてきていない⁽¹⁰⁾。

そこで、本稿では、イギリスの中等学校における歴史授業を観察した結果を用いて、歴史的思考の発達と教授・学習過程との関係という観点から探索的ケース・スタディを行った。ケース・スタディに当たっては、第一に、教員養成用テキストを基にディシプリンの諸概念の役割を明らかにし、第二に、概念的理解力の育成過程の分析を通してその意味を検討した。

なお、本稿にかかる調査は全て独立調査として計画し、ロンドン大学 UCL 教育研究所の倫理審査承認を受け実施した。

以下、第2節を研究の理論的枠組み、第3節を研究過程、第4節を探索的ケース・スタディの結果及び考察とし、第5節をそのまとめとして構成している。

2. 研究の理論的枠組み

ここでは、イギリスの歴史教師が一般に持つと思われる歴史的思考とディシプリンの諸概念に関する基本知識を基軸として、研究の枠組みを構築する。そのため、イギリスの歴史科教職専門課程(Postgraduate Certificate in Education、以下「PGCE 歴史コース」と称す)向けテキスト等で扱われる知見を中心に扱う⁽¹¹⁾。

なお、イギリスの歴史教育におけるディシプリンの諸概念には、「変化と継続(change and continuity)」「原因と結果(cause and consequence)」「類似と差異(similarity and difference)」「歴史的

要性 (significance)」など歴史学者が史資料から過去を再構成する際に用いる焦点や歴史学者特有の行為に関するものと⁽¹²⁾、歴史的思考に関わる「時間 (time)」「証拠 (evidence)」「追体験 (empathy)」「歴史の諸解釈 (interpretations)」などが含まれる⁽¹³⁾。以下、第 1 項はディシプリンの諸概念と歴史的思考との関係について、第 2 項は諸概念全般の取扱いについて言及している。

(1) 歴史的思考とディシプリンの諸概念の関係

PGCE 歴史コースでコース・リーダーを務めるキットソン (A. Kitson) らによれば、ディシプリンの諸概念とは、「歴史学の基盤 (the foundation of history)」となる概念であり、歴史を構成するという行為に「枠組みや構造」を与えるものである。つまり、「これらの諸概念がなければ、歴史に学問的な厳密性はなくなり、歴史は、[歴史学者の間で]⁽¹⁴⁾ 共有される手続 (accepted procedures) という制約の及ばない、形式や構造を欠いたストーリーになる」⁽¹⁵⁾。また、「全国共通カリキュラム (National Curriculum)」⁽¹⁶⁾ (以下「NC」と称す) 制定時に、歴史科の目標について論じた歴史教育研究者であるリー (P. Lee) は、歴史科の目標は「人生の選択肢として子供に『歴史学そのもの』を経験させること (do history 'for its own sake')」であるとし、歴史科で生徒に歴史を教える理由は、「社会を変化させることではなく、生徒を変化させること」であると説く⁽¹⁷⁾。この考え方の下、イギリスの歴史教育では、歴史学者のように考えるプロセスを通して、過去や歴史に関する生徒の深い理解を促すと同時に、歴史学的なものの見方や考え方を育成することが目指されている。この考えに基づく教育を、一般に、「ディシプリンとしての歴史教育 (history as a discipline or disciplinary history)」という。

キットソンらによれば、「ディシプリンとしての歴史教育」の中核には、「歴史学的に考えること (thinking historically)」という基本的考えがある。その内容は、次のとおりである。

歴史学的に考えることとは、生み出された状況 (context) を考慮して過去の史資料を分析できること、ある種の報告 (accounts) を構成するためにそれらの史資料を批評的に吟味できること、また、そのような報告の位置付け (status) と限界を理解することである。この歴史学的に考えるという行為が生徒に求めるのは、他教科と全く違う方法で考えることである。それは、常識的な理解から離れ、経験にそぐわない物の見方 (a mindset) を獲得することを意味している。

(Kitson, Husbands & Steward, 2011, p. 47)

この考えの下で、キットソンらは、「歴史学的に考えること」に関わる歴史的思考の特質を、次の 4 点から整理している。①「証拠/証言 (evidence) の性質の理解し、真実 (truth) や確実性 (certainty) を手にすることはできないということを理解する」こと、②「過去の人々が自分たちとは違うことを理解する」こと、③「時をまたがる変化について理解する」こと、④「歴史の解釈性 (historical interpretations)」すなわち「過去についての報告が、その過去を写し取る (copies) ことはできないこと」を理解することである⁽¹⁸⁾。これらの 4 つの特質を概念化すれば、①が「証拠」、②が「追体験」、③が「時間」、④が「歴史の諸解釈」というディシプリンの諸概念となろう。つまり、この種の諸概念は、歴史的思考の内容を指し示しているといえる。

キットソンらは、以上に基づき、イギリスの歴史教育という文脈を「ディシプリンとしての歴史教育」として説く。これによれば、過去において事物や記録がどのように「生み出された」のかまでも考慮することこそが、歴史という教科に固有性を与えることとなる。つまり、「ディシプリンと

しての歴史教育」では、歴史学者が用いる判断に関わる思考様式を生徒に備えさせることを踏まえて、初めて、歴史を学ぶ意義が見いだされると考えられている。

(2) 教授・学習過程とディシプリンの諸概念の関係

前項で見てきた「ディシプリンとしての歴史教育」を踏襲した NC 歴史科の下で、ことに中等教育課程で広く受け入れられている教授法に、一連の授業を「歴史学的な探究 (historical enquiry)」として組織する方法がある。この教授法は、ディシプリンの諸概念を軸に歴史学的な問いを設定し、「探究を貫く問い (enquiry question)」として、歴史学者の思考プロセスを学校教育に取り入れようとするものである⁽¹⁹⁾。中等歴史教育では、生徒にこのような探究単元を繰り返し経験させることで、過去や歴史に関する概念的な理解を促すと同時に歴史的思考の発達を支援することが、広く試みられている。このようにして、「ディシプリンとしての歴史教育」は、イギリスにおける全国的な取り組みの中で、現在も発展し続けている。

一方で、「ディシプリンとしての歴史教育」に対しては、子供を小さな歴史学者として扱う点が、慣習的に問題視されてきている⁽²⁰⁾。この問題の要点は、教材、教具、活動を幾ら効果的に組み合わせたとしても、すべての生徒がその場で求められるよう学問的に思考できるとは限らないということに集約できよう。つまり、歴史学者の模倣のみでは、少なくとも歴史的思考を身につけさせることは難しいと考えられているのである。

この小さな歴史学者に関わる問題は、学校で学ぶ生徒たちが、歴史学を学ぶ学生に比して思考経験が少ないことを鑑みれば、歴史的思考の発達におけるレディネスに関わる問題のように思える。そこで、この問題を、ヴィゴツキーの「発達の最近接領域」論を用いて考察してみたい。まず、歴史的思考は、「意図的な」作用である。これを前提とすれば、その思考を発達させるための思考様式や探究の基軸となるディシプリンの諸概念は、日常的には獲得し得ない知識に位置付けられる。そうすると、その種の知識を獲得し理解することは、「大人の指導や援助のもとで可能」となる問題解決の水準に該当することとなる⁽²¹⁾。なおかつ、この種の歴史的思考は、「自然のプロセスではなく、心理的発達から自動的に生まれてくるものでもない」、主として歴史学者の間で共有される思考様式である⁽²²⁾。したがって、これを学校教育に取り入れるのであるならば、教授・学習過程の中で、生徒が歴史的思考を発達させながら、歴史知識を日常的な知識から学問的な知見に発展させる基礎を築くための教育的働きかけが必要となる。

「ディシプリンとしての歴史教育」では、知識を教授するのではなく、生徒の主体性を活かした探究学習が行われる。歴史の対象である過去は誰の目にも確認できないものなのであるから、探究により生み出される歴史知識の論理性を保とうとすれば、その過程で必ず承認されたプロセスが必要となる。歴史教育の場合、それは、ディシプリンを持つ歴史学に見られる営みとなろう。しかし、それらは特に複雑なものである。なぜなら、探究の対象となる過去について考えるためには、今よりも前の過去を基準として、つまり、過去から現在までの複数の時点に立ち、その時々々の価値観や信条、考え方を踏まえて人々の活動を考察する必要があるからである。ここでいう過去の複数の時点とは、例えば、事件が起こったとき、史料（事物や記録）が生成されたとき（一次資料の生成時点）、さらには、ある時点の過去が資料や歴史として再構成されたとき（二次資料の生成時点）である。そのため、探究を学校教育に取り入れようとするならば、歴史学者の営為をよりシンプルに描き出し、生徒が理解する手立てが必要となる。ディシプリンの諸概念は、その一助といえよう。

では、生徒が歴史学的な探究に取り組むためのレディネスとしての教科固有の思考様式（歴史学

的な探究の問いが持つ意味や答えの出し方など)を知り、かつ、それを理解するための基礎知識を獲得するために、教師にはどのような支援ができるのであろうか。この見地から注目されるのが、イギリスの教師や研究者の間で共有されている概念的理解力という用語である⁽²³⁾。しかし、管見の限りでは、イギリスにおいてもこの教授・学習過程が研究上議論された例は見られない。それゆえ、概念的理解力の実際の教授・学習過程からその意味を見いだすことを本稿で試みたい。

(3) 研究の枠組み

以上のことから、本稿は、ヴィゴツキーの「発達の最近接領域」論を前提に歴史的思考の発達を捉え、「歴史学的に考えること」、ディシプリンの諸概念、概念的理解力を中心的話題として、学校カリキュラムや授業における発達支援に焦点をあてる。生徒が教授・学習過程においてディシプリンの諸概念の内容を理解し、歴史的な概念的理解力を習得することが、歴史的思考を発達させるレディネスを整えることにつながるのではないかと期待する。そのため、以下では、通常の授業という教師たちの教育実践の分析を通して、概念的理解力、及び、歴史的思考の発達支援における概念的理解力の意味について検証する。

そのための追究課題は、次のとおりである。

- 1) イギリスの中等学校初学年でディシプリンの概念の内容はどのように組織され、教授されるのか？それはなぜか？
- 2) 中等学校の必修・歴史科全体では、歴史的思考の発達過程をどのように構成しているのか？

3. 研究過程

前節で設定した課題の追究に当たり、本稿では、研究方法に探索的ケース・スタディを採用した。このケース・スタディは、「後続する研究で利用可能な研究課題や研究手続を特定する」研究手法であることから⁽²⁴⁾、思考力の育成という研究関心における着眼点を、従来、我が国で議論されてきた「歴史的思考力」から、歴史的思考へと移行する本稿の取り組みに対し、有用であるといえる。

対象の選定には、教師の専門性及び単元事例の典型性の観点から、追究課題に対する目的的サンプリングを採用した。まず、学校の選定には、PGCE 歴史コースを修了した教師が教科主任を務め、また、イギリスの2つの主要な教員養成大学の歴史教員養成担当者らが⁽²⁵⁾、「ディシプリンとしての歴史教育」を行っているとする学校を複数選定した。この際、学校裁量によるカリキュラムの特殊性という影響を可能な限り低減するため、対象はあらかじめ、NC の遵守義務を持つ又は NC に準拠している学校に限定した。

次に、観察単元の選定基準を、イギリスの歴史教師の間で広く共有されるトピックとディシプリンの概念の組合せとし、かつ、中等学校初学年(11-12 歳、第 7 学年)においてそれを扱う学校をサンプルの中から特定した。その結果、イングランド王ジョンをトピックとし、「歴史の諸解釈」というディシプリンの諸概念を基軸とする探究単元に対象を絞り⁽²⁶⁾、これを第 7 学年で実施する学校を調査対象に選定した。ことに、「歴史の諸解釈」は、NC 制定時より「到達目標」の項目に明記されている。加えて、イギリスの歴史教師が、日常的な知識と学問的な知見との「境界」を、他の概念よりも多く検討してきている概念であるといわれている⁽²⁷⁾。また、日本においても、現行の学習指導要領・高等学校日本史 B で「歴史の解釈性と根拠の重要性に気づかせる」試みが導入されている⁽²⁸⁾。これらの動向からも、日本の歴史教育における思考力の育成に対する示唆を得るため

の探索的ケース・スタディの対象として、「歴史の諸解釈」を選定する妥当性が認められる。

表 1 は、調査を実施した学校及び授業観察等の概要である。調査実施に当たっては、事前訪問を行い、学校概要、観察する授業を実施する教師、生徒観、及び単元の構成指針などについて、人文科部門の主任から説明を受けた。

データ収集では、単元を構成する一連の授業（アセスメントを含む）の非参与観察（記録及び録音）及び教師 2 名への半構造的インタビューを行い、全体計画・評価基準・教授計画・生徒のノートの写し等の関連資料を収集した。なお、生徒のノートの写しについては、授業実施者が標準レベルの生徒のものを選定した。

データ分析は、歴史的思考の発達支援という観点から、構造及び過程の双方に着目して主題分析を行った。収集データは全て英語であったため、分析後、観察記録に基づき筆者が和訳した。

なお、本稿は、個別具体的な事例を扱うため、一般化における限界を併せ持つ。すなわち、ケース・スタディの結果は、イギリスの歴史教育の一形態として提示されるにとどまる。また、本稿で提示するデータには、潜在的に筆者の英文解釈が含まれる。

表 1. 調査の実施概要

調査校の概要	
学校種	公営中等学校（NC 遵守義務有り）
学級編成	混合能力編成（Mixed-ability）
所在地	ロンドン市東部
授業観察等の概要	
観察期間	2016 年 5 月 4 から 18 日（計 6 時間）
年齢集団	11-12 歳（第 7 学年）
生徒数	22 名
授業実施者	歴史科主任（4 年目教師）
単元作成者	人文科部門主任（5 年目教師）
探究テーマ	ジョン王とディズニーの解釈
インタビュー	2016 年 6 月 29 日、7 月 14 日に実施

4. ケース・スタディ：中等学校初学年の歴史授業における歴史的な概念的理解力の育成

ケースは⁽²⁹⁾、ロンドン東中等学校初学年第 3 学期（夏学期）に行われた、歴史的な探究単元の 1 時間目の授業である。この単元の「探究を貫く問い」は、「ディズニーはジョン王について正確な解釈を示しているか？」である。この問いは、「歴史の諸解釈」というディシプリンの概念に焦点をあてたものであり、ディズニー映画『ロビン・フッド』で描かれる王子時代のジョン王について、単元を通してその解釈の妥当性を探究し、根拠を持って評価することを生徒に求めるものである。

以下では、学校カリキュラムと授業過程の分析を通して歴史教師らの取り組みを追究した。なお、本稿の用語規定として、問いは計画上設定された質問、問いかけは授業中になされた質問、発問は問いかけのうち「教師が教えたもの」を生徒に「発見させる」ために行われた質問を指す⁽³⁰⁾。

(1) 計画におけるケースの位置付け

ここではまず、ロンドン東中等学校の前期中等教育課程・歴史科のカリキュラム計画（planned curriculum）とその作成責任を持つ人文科部門主任のインタビューを分析する。

1) 全体計画の概要

表 2 は、2015 年度に作成されたロンドン東中等学校の必修・歴史科の全体計画である。人文科部門主任のウィステリア氏によれば、各単元は、表中に示すトピックとディシプリンの概念を掛け合わせた「探究を貫く問い」に基づいて計画され、授業は全て探究として組織される⁽³¹⁾。なお、イギリスは 3 学期制であり、秋学期から新年度が始まる。各学期の途中にはハーフ・ターム休暇が設けられ、探究単元は、通常、この休暇を区切りとして、約 6～8 週間をかけて設定される。

表 2. ロンドン東中等学校前期中等教育課程・歴史科の全体計画（トピックと概念の組合せ）

期	第 7 学年(11-12 歳)	第 8 学年(12-13 歳)	第 9 学年(13-14 歳)
秋 1	ロンドン/歴史の学び方 変化と継続(change and continuity) ①	ムガル帝国とチューダー朝 歴史的重要性② 自主研究: 最も偉大な近代王朝はどれか？	西部戦線の諸原因とその後の生活 原因と結果③
秋 2	ローマ帝国 歴史的重要性(significance) ①	大英帝国 多様性(diversity) *2 〔類似と差異(similarities and differences)〕①	ヒトラーの台頭とナチス・ドイツの生活 多様性〔類似と差異〕②
春 1	ノルマン征服 原因と結果(cause and consequence) ①	抵抗者と民主主義 歴史の諸解釈②	第 2 次世界大戦の転機 歴史的重要性③ 自主研究: 第二次世界大戦の勝者は誰か？
春 2	中世の生活 証拠(evidence) ①	産業革命 原因と結果②	ホロコースト 証拠④
夏 1	ジョン王/ロビン・フッド 歴史の諸解釈(interpretations) ① 自主研究*: マグナ・カルタ〔の誕生〕を 記念する最も良い方法は何か？	奴隷制度 証拠③	冷戦と 1960 年代 歴史の諸解釈③
夏 2	十字軍 証拠②	アメリカの暗黒の歴史 変化と継続②	国際的テロ 変化と継続③

(凡例) ・ディシプリンの諸概念には、便宜上、番号(①、②、...)を付した。

・授業観察を実施した単元は太枠で示した。

*1 自主研究(independent project)は、主単元のテーマを発展させた生徒自身による調査学習であり、宿題などの形式を取る。

*2 「多様性」というディシプリンの概念が示す内容は、2014 年版 NC でいう「類似と差異」と同意である。2008 年版 NC では「多様性」と表現されていたため、調査校では引き続きこの表現を用いている。

表 2 に示すように、生徒には、各ディシプリンの概念を主軸とする探究を経験する機会が、3 年間を通して平均 3 回、定期的に与えられる。トピックの配列は、歴史科の導入単元を除いて、時系列に配列されている。ディシプリンの概念との組合せを考慮すると、学習が進むにつれ、ディシプリンの概念を活用する幅が広がるよう設計されていることがうかがえる。例えば、「変化と継続」の場合、1 単元目がロンドン、2 単元目がアメリカ、3 単元目が国際的なフィールドという地理的な広がりを伴っている。また、「歴史の諸解釈」の場合は、探究テーマから派生する歴史事象に系統性が見いだせる。すなわち、1 単元目が近代的な意味の民主主義の原点といわれるマグナ・カルタ、2 単元目が市民革命による民主主義の興り、3 単元目が冷戦という資本主義諸国と社会主義諸国の対立である。つまり、「歴史の諸解釈」を主軸とする探究の場合、生徒が生きる現代社会の礎となる思想の発展過程がプログレッションに組み込まれており、それらの歴史事象やその時代について語られた歴史が探究の対象となっている。このような歴史内容の広がりを NC に照らせば、学習したディシプリンの諸概念をその他の場所や社会に応用して適用する機会が生徒に確実に保証されているということになる。

この観点から全体計画に見られる構造的な特徴を整理すると、二つのらせんが見いだされる。まず、この学校では、各単元を「探究を貫く問い」を基軸に構成することを方針としていることから、3 年間の歴史学習は、歴史学的な探究を主軸とした大きならせん型カリキュラムとして設計されていると解される⁽³²⁾。次に、前述のトピックとディシプリンの概念との組合せパターンからは、各ディシプリンの概念を主軸とした小さならせん型カリキュラムが導き出される。前節で確認したとおり、ディシプリンの諸概念は、歴史的思考を用いた営為に「枠組みや構造」を与える。したがって、

調査校の歴史科カリキュラムは、歴史的思考の発達過程として設計されているといえよう。

2) カリキュラムにおけるケースの位置付け

前述の歴史科のカリキュラム構造を捉えた上で、歴史的思考の発達という観点から注目すべきは、本稿のケースが、生徒が初めて「歴史の諸解釈」を本格的に学ぶ授業であるという点である（表 2 太枠内）。付録の単元計画に示すように、単元の学習キーワードは、歴史用語ではなく、「解釈（an interpretation）」すなわち「諸解釈（interpretations）」の単数形となっている。つまり、ディシプリンの概念に対し、その基となる言葉がキーワードに設定されている。

単元を計画したウィステリア氏にこのキーワードの設定理由を確認したところ、「生徒を〔ディシプリンの〕諸概念に関わらせようとするのであれば、生徒たちがその諸概念が意味するところを理解しなければならない、と私は考えています」との回答が得られた。以下は、この意味を追究する中で得られたインタビュー回答の一部である（下線は教師が重要であると言及した点）。

筆者:この単元では、生徒の概念的理解力(conceptual understanding)の成長をどのように支援しているのですか？
教師:そうですね、私は、(a) 解釈の一事例に触れることが重要だと考えています。サッカーの、エデン・アザールに蹴られたボール・ボーイの事件は、とても良い事例です。なぜかという、様々な理由から、エデン・アザールについて、多くの人の意見が異なってるからです。(b) それから、解釈性の理解をより確実なものにしたり支援したりする上で重要な方法が、ジョン王のような例を使うことだと考えています。そして、「これは過去のことではないでしょうか？だって、アニメだよ。それに、この中にはたくさんの象徴的な意味(symbolism)が含まれている。つまり、特定の解釈視点(interpretational perspective)を作り出すことが意図されているということね。そして、それ自体を助けもするのよ」と伝えることです。
(c) 非常に教授的に、わかりやすい意味を使ってキーワード〔「解釈(an interpretation)」〕を教えることは当然に重要だと考えているのですけれども、それと同等に、(d) 重要なのが、生徒がその言葉を使う場面を保証することです。彼らは、自分たちの世界で参照できる範囲(a frame of reference)であるサッカーの例について、その両側面を見ることによって、概念的な認識(conceptual knowledge)を構築し始めることができるのです。ですから、その上で、それを歴史に適用していく。それから、「これは明らかにカメラに収められたジョン王の映画ではないよね」とか「これらは実在していなかった」などを説明する。そういったことが、解釈性の理解を支援するということなのじゃないかなと思うのです。

この回答に見られるウィステリア氏の考えを、付録に示す単元計画に照らし合わせれば、彼女の考えを反映した教授内容は全て 1 時間目で扱われる内容であることが確認できる。つまり、1 時間目の授業は、概念的理解力を育成する意図を明確に持って計画されているのである。これらは、生徒が「諸概念に関わ〔る〕」という学習形態を機能させるために、初めて「歴史の諸解釈」というディシプリンの概念を学ぶ授業単元において、その「概念が意味するところ」を理解するために添えられた工夫として捉えることができる。このことから、1 時間目の授業は、らせん型カリキュラムを通して将来的に複数の解釈に生徒が関わっていくことを見据えて設定されたと解される。

3) ケースの授業構造

表 3 は、ケースとして取り上げた 1 時間目の学習活動である。ケースで扱われる授業内容を、ウィステリア氏の考えと照らし合わせて授業構造という観点から考察すると、キーワードである「解釈」という言葉の教授・学習に、段階性を見いだすことができる。この授業計画に見られる段階性は、①「解釈」という言葉の意味の把握（下線 c）、②身近な事例を通した「解釈」という言葉の意味の理解（下線 a, d）、③構成された歴史の見せ方の分析を通した「解釈」という言葉の概念的な理解（下線 b, d）という、言葉の概念的な習得に関するものである（図 1 参照）。

表 3. 1 時間目の授業内容と歴史的な概念的理解力の育成段階

	主な学習活動	教材・教具	概念的理解力の育成
導入	探究を貫く問い 「ディズニーはジョン王について正確な解釈を示しているか？」 ・「探究」という行為について全体ディスカッションで共有し(これまでの復習)、「探究を貫く問い」を教師が読み上げる。 ・ライオンについて持つ印象を各自がノートに書き出す(2 分)。全体ディスカッションで共有する。 ・キーワードとその意味をノートに書き写す。	・「探究」という用語 ・「サバンナのライオン」の写真 ・キーワード「解釈=ある見方又は意見」	第一段階:「解釈」という言葉の意味の把握
展開	課題 1: 人々の異なる解釈 ・ニュース視聴を通して異なる立場の人々がエデン・アザールの行為について行うコメントを聞き、メモする。 ・周りの人とメモした内容について話し合う(30 秒)。 ・全体ディスカッションで人々のコメントの違いとその理由を共有する。	ビデオクリップ:「エデン・アザールのボール・ボーイ・キック事件」(2013 年)*	第二段階:「解釈」という言葉の意味の理解
	課題 2: ディズニー映画に示される解釈はどのようなものか？ ・「ジョン王子」の場면을視聴し、示されるジョン王の解釈をメモする。 ・全体ディスカッションでメモした印象を共有する。	映画『ロビン・フッド』(1973 年)から「ジョン王子」の場面	第三段階:「解釈」という言葉の概念的な理解
	課題 3: ディズニー映画で示されるジョン王の解釈の解説 ・「ジョン王子」の場面に隠された象徴的意味を解説する。 ・個人作業に入る前に、1 つ目の課題を教師が中心となって解きながら、回答の仕方を共有する(モデリング)。 ・個人作業(5 分)。	ワークシート	
まとめ	映画中のジョン王は悪者でロビン・フッドは良い人。あなたはディズニーによるジョン王の解釈を信じるか？ ・映画で示されるディズニーの解釈を信じるかどうかをノートに書く。		

(凡例) ・授業計画に記載される内容は、太字で示した。

・授業計画から訳出した部分は、ゴシック体で示した。

* Sky News, 'Eden Hazard Kicks Ballboy At Swansea V Chelsea Match' (<http://www.youtube.com/watch?v=sd38KUjmOho>), 24/01/2013.

さらに、この教授・学習過程において、「生徒がその言葉を使う場面を保証する」(下線 d) ことが計画されていることから、①から③は単なる言葉の概念の獲得過程ではなく、ディシプリンの概念を歴史的な概念的理解力として習得していく過程でもあると推測される。なぜなら、言葉を使用することで、その概念を生徒が持つ知識の一部へと統合し、かつ、他の場面へ適用していく機会が保証されると考えられるからである。

このようにして、以後の歴史学習で欠かせない基礎力となる概念的理解力の育成が明示的に行われるよう、1 時間目の授業は計画されている。

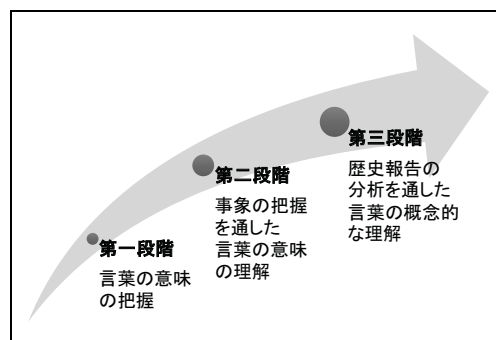


図 1. 「解釈」概念の習得プロセス

(2) ケース:「歴史の諸解釈」における歴史的な概念的理解力の育成過程

前項では、「解釈」というキーワードの教授・学習過程が三段階構造で計画されていることを提示した。本項では、授業実施者である歴史科主任、カメラ氏インタビューと授業観察結果の分析を通して、歴史的な概念的理解力育成の各段階について、詳細な分析を行う。

ケースにおける概念的理解力の育成過程を追究するに当たり、まず、カメラ氏が、単元と授業との関係についてどのように考えているのかを提示したい。以下は、単元終了後に行ったインタビューの回答である(下線筆者)。

当然ながら、[この探究単元の]主要な問いは、「ディズニーはジョン王について正確な解釈を示しているか？」なのですが、各授業は、^(e-1)それ自体が小さな探究学習(mini enquiry)なんですよ。例えば、^(f-1)1 時間目の授業は、ジョン王とは誰かを学習するので、生徒たちはジョン王とは誰なのかを説明できるようにならないといけません。…(中略)…そういうわけで、^(e-2)教室での、口頭による発問(verbal questioning)は、この[小さな]探究の中心となります。つまり、[発問を通して、]生徒たちは、例えば、そう、^(e-3)「私はライオンがとても勇敢に見られていることを知っているの、ジョン王が臆病なライオンとして描かれていることに違和感を感じる」とか、「どうしてそういうふうを感じるのか」「どうしてディズニーはジョン王を頭ごなしにけなすだけではなく、ライオンの解釈を完全にねじ曲げる方法を選んだのか」といったことを言えるようになると、期待できるのです。そういう意味で、[小さな探究の中の発問は]とても重要です。^(f-2)授業それぞれは、生徒が最後に探究の[話題の]中心に戻れるような様々な問いで計画されているからです。

上記の回答に見られるように、カメラ氏氏は、一つ一つの授業を探究単元の中にある小さな探究と位置付けている。そして、発問を通してその小さな探究を組織し、単元としての探究を確実に進める手立てを生徒に与えることを試みる(下線 e)。そうすることで、あらかじめ計画された探究単元という大きな探究に、各々の授業を結びつけていくことが可能となると考えている(下線 f)。

以下で、ケースとして見ていく授業は、このような授業実施者の意図が込められたものであった。本単元の探究の対象は、ディズニー映画に登場するイングランド王ジョンであるが、カメラ氏氏は本時の小さな探究のテーマを「ジョン王とは誰かを学習する」こととし(下線 f-1)、1 時間の小さな探究を通して、生徒が、ディズニーによるジョン王の解釈の背景や意図を述べられるようになることを目指していた(下線 e-3)。以下は、具体的な授業過程の分析である。

1) 第一段階：「解釈」という言葉そのものの意味の把握

<導入部> 授業の導入では、新しい探究を始めるに当たり、「探究を貫く問い」が確認された。続いて、ライオンという動物についてのイメージの共有が図られた。ここでは、「サバンナのライオン」の写真を用いて、生徒が持つ「ライオン」の日常的なイメージが共有された。探究の対象であるディズニー映画に出てくる「ジョン王子」が、ライオンを擬人化した描写となっているからである⁽³³⁾。この導入部の最後で、単元を貫くキーワードとして「解釈」という言葉の意味の把握が図られた。以下は、その過程である。

教師：私たちはこれから「解釈」[という言葉]について学びますが、「征服者」について勉強したことを覚えていますか？私たちは征服者ウィリアムについて、異なる解釈を 2 つ勉強しました。ウィリアムは？
 生徒 A：「獅子(しし)心王…ウィリアム？(William the... Lionheart?)」
 教師：いいえ、それは別の人のですね。私たちが見たのは彼の立場。馬の背中に乗ることになった、外からやってきた…
 生徒(複数)：「幸運者のウィリアム！(William the Lucky!)」。
 教師：そうです、よくできました。そう、私たちは「征服者ウィリアム」を見ました。けれども、彼は、「幸運なるウィリアム」でした。
 これから私たちはこの人、ジョン王に着目していきます。それから、どうして彼がディズニーの『ロビン・フッド』の中でライオンとして描かれているのかについて、考えていきます。
 そうしたら、「解釈」という言葉の定義を[ノートに]書き写しましょう。「解釈」とは、「ある見方やある意見」のことです[スライド表示：an interpretation= a view or an opinion.]。じゃあ、「解釈」[という言葉]は、誰かが何かの出来事を見るときの見方や[それに対する]意見にも使える[言葉だ]と思いますか？
 生徒 B：出来事にも使えると思います。理由は、「解釈」が何が起きているかについて個人的に考えることにも似てるからです。
 教師：そうですね。人はそれぞれ、出来事を違ったように見ます。だから、みなさんが学習したタイタニックでは、人々がタイタニックについての考えを様々な解釈していたのです。

この過程では、カメラ氏氏はただ単に「解釈」という言葉の意味を伝えるだけでなく、その言葉が意味するところを生徒の既習事項と掛け合わせて把握させる工夫をしている。このようにして、

前単元までに出てきた歴史人物や歴史事象を利用して「解釈」の意味の把握が図られ、教室全体に共有された。

2) 第二段階：「解釈」という言葉そのものの意味の理解

<課題 1> 授業の展開部では、まず、課題 1 として、「人々の異なる解釈」をテーマとしたアクティビティが行われた。サッカー選手であるエデン・アザールが、試合中にボール・ボーイを蹴り、退場となった事件（2013 年 1 月 23 日発生）のニュースを視聴し、コメントの多様性について検討するものである。具体的には、4 人のコメントの比較を通して、「解釈」という言葉の意味を生徒に経験的に理解させることが図られた。生徒が着目するのは、蹴られたボール・ボーイ、敵チームの責任者、アザールが所属するチームの責任者、アザールのガール・フレンドという、それぞれ立場の異なる人々のコメントであった。生徒たちは、視聴しながらそれぞれのコメント内容を記録し、その内容をペアで 30 秒確認した。その後、カメラ氏の間いかけを中心として、以下のディスカッションが行われた。

教師：手をあげましょう。どうしてこれら、立場の異なる人たちは、アザールの件について違った「解釈」をしているのでしょうか？

生徒 C：それは、全員が異なる見方をしているから？

教師：どうして？

生徒 C：そう考えるのは、例えばボール・ボーイはろっ骨を蹴られたので不安そうでした。だけど、同じことを、[アザールの]ガール・フレンドは、アザールが彼の後ろにあるボールを取っただけ、とメールしたようです。でも、[インタビュー中に]敵チームの責任者は攻撃していたときのことを考えていて、それは、相手が敵対するチーム[のメンバー]だから。それから、チェルシーの責任者は雰囲気話を話題にしている、それは彼が出場させた選手だったからだと思います。

教師：そうです、よくできました。よく言い表していますね！

「では、」チェルシーの責任者は、どうして彼に対して、こんなにもポジティブな「解釈」をしているのでしょうか？こういった「ボール・ボーイを蹴る」行為は、実際は間違っているのにね。

生徒 D：私は、そういうポジティブなことなどは、思いません。彼の行為自体がその理由です。彼の行為がその理由なんです。

教師：そうですね。つまりは、どんな罰が与えられたかによる、ということですね。実際アザールには大きな罰が下りましたね。はい！よくできました。

対話の前半部分では、同じ出来事を見ても、立場が異なればその見方が異なるため「解釈」も異なるという点を生徒が理解しようとしていることが見て取れる。一方、その後半の下線部の問いかけでは、生徒の回答に多少のズレが生じている。生徒の回答は、一見して悪いことだとわかる行為に対してポジティブな「解釈」が生まれる理由の考察ではなく、事象についての生徒自身の考えを述べるにとどまっている。しかし、カメラ氏はそのことを追究せず対話をまとめ、次の課題に移っている。このことから、この段階では、言葉の意味を具体的に理解させるところまでが求められていたと解される。

3) 第三段階：「解釈」という言葉そのものの概念的な理解

<課題 2> 展開部では、課題 1 に続いて、課題 2・3 が行われた。これ以後の教材は、探究の対象であるディズニーによるジョン王の解釈である。つまり、課題 2 は、本単元で意図される歴史的な探究の始まりの部分ともなっている。課題 2 の問いは、「ディズニーによるジョン王の解釈とは何か？」である。具体的には、探究全体のテーマとなるディズニーによるジョン王の解釈について、映画中の「ジョン王子」の場面を視聴し、その印象を表す言葉をメモし、全体ディスカッションを行う。この計画に基づき、視聴後、カメラ氏は、「ビデオの中のジョン王を示す言葉にはどんなものがあつた？」と問いかけ、全体ディスカッションを開始した。生徒たちは、まず、「欲深い」「権

力とお金の亡者」など、映画中のジョン王の目立った点を共有し、続くカメラ氏氏の発問を皮切りに、以下の対話が展開された（下線・波線筆者）。

教師：では、今のところで、映画を見た限りでは、ディズニーのジョン王の解釈は、ポジティブ、ネガティブ、どちらでしたか？
生徒（複数）：ネガティブ。
教師：そうですね。どうしておかしく感じるのでしょうか？私たちがふだん考える[サバンナの]ライオンを見てみると、どう思う？
生徒 E：ライオンについては、誰もが、大きくてとても勇敢なものだと思っています。小さくて怖くないライオンを考える人は誰もいません。なのに、[ジョン王は]ライオンなのに小さくて、やせていて、期待外れな感じ。
教師：そう！良い指摘ですね。ジョン王は、とても小さくてやせていて、私たちが期待するライオンではなかった。[じゃあ、]彼がなぜライオンとして描かれたのか、その答えをこれから見つけてみましょう。それにしても、彼は本当、貧相なライオンですよ。
生徒 F：ビデオで見たように、ジョンはちょっと幼稚な感じがします。親指を吸っていて。
教師：そうですね。親指を加えて子供みたいに振る舞っていました。これはイングランド王としての彼の役割や影響力について、何を言おうとしているのでしょうか？ここで描かれる彼の王としての影響力についてはどう思いますか？
生徒 G：幼稚に見えるところでは、何でも欲しいものを求めるように振る舞ってたと思います。何かに満足したり、何かに対して叫んだりする。映画の中だとロビン・フッドが襲ってくる時とか、そういうときは、召し使いがアドバイスをしていました。
教師：彼は召し使いにお世話されていますよね。子供みたいに振る舞っています。こういうふうに召し使いに何でも頼んでいたとしても、良い王様や良きリーダーとして成長していくのでしょうか？
生徒 H：それはないと思います。良い王様やリーダーは、そういう態度は基本取らないし、ほとんどの王様が統制や支配面での評判を気にすると思うからです。それに、ジョン王子は、税金や自分の利益のことばかり気にしていました。
教師：素晴らしい！彼はリーダーとして良い意思決定はしていませんね。だって、彼はお金のことばかり気にしていました。リーダーだったら、国民のことをまず考えるべきでしょう。[なのに]彼は彼らから入ってくるお金のことばかり気にしていますよね。

この対話では、カメラ氏が、ディズニーが描き出すジョン王がネガティブな印象を私たちに与えることをまず確認した。そして、波線に示すように「ライオン」と「ジョン王子」を比較させ、ネガティブだと感じる要因がライオンとして描かれていることに気づかせる支援を行った。

ここで見て取れる支援は、次のとおりである。まず、授業の冒頭の全体ディスカッション（生徒たちは「サバンナのライオン」の写真を見て「恐ろしい」「どう猛」「王にふさわしい」「勢いがあったて支配的」など共有）のことを生徒に思い出させ、映画の中に描き出されたジョン王と比較させる。そして、波線のコメントや下線の発問を行うことで、生徒がこれまでに学習してきた「王（king）」という歴史学上の実質的知識（substantive knowledge）を想起させている。これらを通して、カメラ氏は、議論の焦点を王としての資質に意図的に発展させ、ディズニーがジョン王をライオンとして描く意図を、対話を通して生徒に考察させた。

<課題 3> ディスカッションに続いて、課題 3 に入った。この課題は、映画中に込められたジョン王のイメージを解釈する（decoding）ものである。生徒には、図 2 に示すワークシートを用いて、映画に見られる彼の描写が持つ意味、言い換えれば、ディズニーの解釈に含まれる意図を分析することが求められる。具体的には、ワークシート左側に記載される映画中のシンボルを活用し、生徒がその背後に隠された意図を推理する。これらは、11 歳から 12 歳の子供たちにとっては、高度ともいえる作業である。そのため、個人作業に入る前に、回答の仕方を共有するモデリングが図られた。

図 2 は、標準的なレベルに位置する生徒⁽³⁴⁾、デイジーのワークシートの一部である（下線筆者）。例示やモデリング部分（図 2 太枠内）とそれに続いて行われたデイジーの回答を比較すると、前者では、回答と各シンボルとの間に抽象と具体という関係が成立している一方で、後者では、その関係性が見られない部分がある。例えば、各シンボルと下線部 (i)「邪悪の象徴」や (ii)「権力があると思わせるモノ」とは、主張と根拠の関係にとどまっている。つまり、知覚情報に意味をもたせるにとどまる部分も見られ、描写に隠された意図にまで分析が至らなかった可能性がうかがえる。

レベル5: 1. 以下の各シンボルが、ディズニーのジョン王の解釈について何を表しているかを説明しなさい。	
ジョン王はライオン(動物界の王)として描かれている。しかしながら、勇敢ではない。	例) このことは、ディズニーのジョン王の解釈が、ジョン王はいくら王族として生まれたとしても、王になるにふさわしい人格を備えていなかったとしていることを示している。
ジョン王の王冠は、彼にぴったり合っていない。いつもずれ落ちている。	このことは、ディズニーのジョン王の解釈が... 彼は王という役目にふさわしくない としていることを示している。
彼の相談役(助っ人)は、ヘビである。	このことは、ディズニーのジョン王の解釈が... 彼はヘビ(しばしば ⁽ⁱⁱ⁾ 邪悪の象徴とされるもの)として描かれる親友からアドバイスを受けるのだ としていることを示している。
ジョン王は指をしゃぶり、母親を求めている。	このことは、ディズニーのジョン王の解釈が... 彼は非常にか弱く子供っぽい、つまりとても依存している人なのだ としていることを示している。
彼は非常に豪華なものを持ち、高価な服をたくさん持っている。	このことは、ディズニーのジョン王の解釈が... 彼には自分を ⁽ⁱⁱⁱ⁾ 権力があると思わせるモノ(王冠、お金、洋服など)が必要なのだ としていることを示している。

(ゴシック体:ワークシートの内容、明朝体:実際の生徒の回答)

図 2. ワークシートの一部と生徒デイジーの回答

<終結部> 課題 3 の作業後、授業はまとめに入った。ここでは、「映画中のジョン王は悪者でロビン・フッドは良い人。ディズニーによるジョン王の解釈を信じていますか？」という問いがスライドに表示され、生徒がその回答をノートに書き、授業が終了した。以下は、その問いに対するデイジーの回答である(下線筆者)。

ディズニーによるジョン王の解釈は、信じるに値しないと思う。⁽ⁱⁱⁱ⁻¹⁾なぜなら、ディズニーは⁽ⁱⁱⁱ⁻²⁾エンタテインメント目的で作っていて、歴史的な目的で作ったのではない。^(iv-1)そういうわけで、私たちはディズニーの解釈を信頼できない。なぜなら、ディズニーはジョン王を^(iv-2)悪役として描いているのだから。

この回答には、作者の目的や描き出された歴史への根拠を伴った評価が見て取れる。具体的には、⁽ⁱⁱⁱ⁾「エンタテインメント目的」という言葉や「悪役として」という見解を、^(iv)「なぜなら」「そういうわけで」という接続詞を用いて、自分の評価の妥当性を主張する論拠に用いている点である。このデイジーの回答から、彼女が、「解釈」という言葉について、その意味、真正な場面における理解、また僅かながら「解釈」を示す行為が併せ持つ印象操作の作用までを含めた概念的な理解がなされたことが見込まれる。筆者がこのように分析した理由は、授業の前半で「解釈」そのものの意味内容の理解が図られたことによる。この見地から取り上げた教授・学習過程を分析すれば、ディシプリンの概念に直接関係する用語をキーワードに設定することの有効性が見いだされる。

(3) 考察：カリキュラムと教授・学習過程

本節では、一学校現場における必修・歴史科のカリキュラムと実際の授業を通して、歴史的思考の発達過程としての教授・学習過程を確認し、歴史的な概念的理解力の育成がどのように試みられるのかを検証した。

この概念的理解力の育成を構造の観点から捉えると、次の3点を指摘できる。第一に、3年間に

わたって歴史学的な探究を主軸とするらせん型カリキュラムの中で、ケースは、生徒が「歴史の諸解釈」というディシプリンの概念を本格的に学び始める授業であり、同時に、「歴史の諸解釈」に関わる歴史的思考の発達過程という小さならせんの起点となる教授・学習過程であった。その上で、このケースが特筆に価するのは、単元を貫くキーワードに「解釈」というディシプリンの概念に対する言葉が設定され、その言葉の意味内容を理解することが意図的に計画され、実施されていたからである。

第二に、ケースの授業計画では、「解釈」という言葉の理解を日常的な理解から概念的な理解へと発展させるための3段階構造が見て取れた。この段階構造では、まず、生徒に、「解釈」という言葉の意味を周知し、その活用場面を実体験から理解させる。その上で、生徒の身の回りにある歴史解釈を分解し、その仕組みや意図を理解させる。このような段階的な構造を授業計画に組み込むことで、実際の歴史報告を評価していくために活用できる力を、教授・学習過程を通して培うことが目指されていたと言える。すなわち、以後続いていく歴史学習を生徒が主体的に進めていくための基礎力を、教師の主導により備えさせることが必要であると、調査校の教師たちは考えているのである。

第三に、繰り返しになるが、単元を計画したウイステリア氏は、生徒が概念そのものを理解する必要があると考え、キーワードに「解釈」という言葉を設定した。その理解を支援するために、ニュースという視聴覚資料を用い、「解釈」という言葉の意味を実感させる工夫をした。生徒自身が知っている一つの出来事について、複数の人がそれぞれ違う意見を言うということ、目で見えて知るための工夫である。視聴後の全体ディスカッション（前項の2）で、生徒たちが、ニュースに出てきた人々の立場を考慮した考察を行っていたことから、この工夫が言葉の理解において有効であることが示唆される。このように、生徒自身が身をもって理解していくことで、非常に抽象的と言わざるを得ないディシプリンの諸概念を、その他の事象にも適用可能なものとして習得していくことが可能となると考えられる。

続いて、歴史的思考の発達過程としての教授・学習過程について考察する。まず、授業実施者のカメラ氏氏は、「解釈」という用語の意味を生徒に共有する際、これまでに生徒が学習した歴史内容を引き合いに出しながら、その意味を捉えさせる工夫をしていた。例えば、「解釈」という言葉のイメージを捉える際に用いた「ウィリアムⅠ世」や「タイタニック」という歴史用語から回想される既習内容との関連付けである。この工夫には、授業で扱うキーワード、すなわち「解釈=ある見方又は意見」を、できる限り生徒の歴史学習と関連付けていく試みがうかがえる。

また、カメラ氏氏は、授業内のコンテンツについても、先に扱ったもの（冒頭で共有した「サバンナのライオン」）と新しく扱うもの（授業の後半で登場する貧弱なライオンすなわち「ジョン王子」）の交差を図り、生徒が「解釈」という言葉の意味内容を理解する支援を行っていた。「王」という言葉で両者を関連付けることで、「解釈」という言葉に含まれる正と負の概念の理解を促す支援である。この支援は、同時に、考察や評価の対象を歴史学的な視点に広げるものでもあったといえる。その理由は、この支援過程を経て、生徒たちのライオンのイメージについての回答は、「欲深い」「権力とお金の亡者」などの知覚情報から、「少し幼稚」「召し使いにお世話されている」「無責任」という「王」という観点からの評価に発展したことによる。

さらに、この2頭のライオンの対比を通して行われた一連の問いかけ（前項の3）は、生徒に、「歴史学的に考える」ということを、身を持って経験する機会を与えるものとも解される。ケースにおいて、カメラ氏氏は、「私たちの期待するライオン」を前提に、ディズニー映画で描かれるライオン

の対比を生徒たちに求め、2 頭のライオンを利用しながら行った対話を通して、ディスカッションの観点を「王」という実質的知識に固定した。「イングランド王としての彼の役割や影響力について、何を言おうとしているのでしょうか？」という問いかけは、そのきっかけとなる発問であったといえる。この発問により、生徒たちは、「ライオン」に対する日常的なイメージを超えて、歴史を語るために描き出されたライオンの意味を考えることとなったからである。その結果、生徒たちは、ライオンが「生み出された状況を考慮」し始め、課題 3 を通して「歴史的に考える」という出来事に出会った。つまり、生徒たちは、この教授・学習過程において、歴史報告の中で描かれたライオンに対し、「経験にそぐわない」見方をせざるを得なくなり、少なくともそれを体験する場面を保証されている。これらのことから、この発問から活動までの教授方略は、歴史的な探究において行われる歴史的思考の発達支援の一つに位置付けられる。

本節を通して指摘してきたように、歴史的思考を発達させるという観点から歴史授業を捉えた場合、生徒が「歴史的に考える」とはどういうことかを知り理解するための教授・学習過程を計画し、展開することが必要となる。その過程を通して獲得した歴史的な概念的理解力を、歴史的な探究活動において生徒に繰り返し活用させる。そうすることで、生徒の歴史的思考の発達が促され、生徒が過去についての問題解決に取り組む始めることが可能となると考えられる。

歴史的な探究とは、言い換えれば、時間の経過と情報の性質の関係に関連する問題解決に取り組むことでもある。それゆえ、日常生活や他教科を通して培われた思考様式を持って取り組むことは困難であり、歴史的思考の発達を促す手立てが必要となる。ケースとして取り上げたディシプリンの諸概念そのものを理解させる取り組みは、広い社会に対して報告された事件や歴史を用いて行われていることから、将来、生徒が自ら過去を深く理解していくための基礎力を培う一つの手立てともいえよう。その基礎力の要が、概念的理解力なのである。

5. おわりに

本稿は、「歴史的思考力」の育成という、我が国の歴史教育における課題に対する示唆を得るために、イギリスの歴史教育を参照した。イギリスは、思考を重視した資質・能力の育成という意味で先進的な実践を行っている⁽³⁵⁾。しかし、それは、日本で行われてきた知識重視の歴史教育とは一線を画するものである。それゆえ、その実践から得られる知見を応用可能なものとするためには、イギリスの歴史教育がディシプリンに根ざす意味を理解し、生徒に歴史学者の模倣をさせることが内包する問題を、教授・学習過程に組み込まれた発達支援に関わる問題と捉えて、深く理解していくことが重要である。すなわち、イギリスを中心に発展を続ける「ディシプリンとしての歴史教育」は、学校教育の中で、生徒の歴史的思考の発達を意図的に図ろうとしているということを、今一度、認識することが肝要である。

この見地から行った探索的ケース・スタディでは、調査対象とした中等学校について、次の結果が得られた。第一に、中等学校で歴史科が必修とされる 3 年間を通して歴史的思考を発達させるらせん型カリキュラムの主軸が、歴史的な探究であることが確認された。第二に、カリキュラム上の発達支援として、各ディシプリンの概念を主軸とする小さならせんが存在することが確認された。ことに、「歴史の諸解釈」のらせんの起点となる授業を取り上げたことで、歴史学習における探究プロセスを進めていくレディネスとしての歴史的な概念的理解力の育成の必要性和三段階構造からなる教授方略が解明された(図 1)。第三に、その授業を実施した教師が、探究単元の各々の授業を、

教師の問いかけによって組織する小さな探究と考え展開していることが確認された。この小さな探究は、ケースの場合、歴史内容や歴史学上の実質的知識の中で、生徒に「解釈」という言葉を概念的に理解させながら、「歴史学的に考えること」を経験させる場面を保証するものであった。この教授・学習過程を経験した生徒たちの記述の中には、以後の歴史学習において歴史的思考を発達させる要となる、「歴史の諸解釈」における概念的理解力の習得が見受けられた。したがって、本稿で確認されたカリキュラムや授業の構造、そして、教授法は、資質・能力を育成する歴史授業の一形態と捉えることができる。

とはいえ、本稿のケース・スタディは、イギリスの歴史教育を俯瞰（ふかん）するものではなく、個別具体的な事例を深く追究するものである。したがって、「歴史の諸概念」の授業の在り方として一般化することは困難である。また、ケースは、歴史知識をほとんど扱わない点や情報リテラシー的な側面が強く現れることなどから、日本で行われる歴史授業一般に比すれば、歴史の授業とはいえない（がた）いものであったかもしれない。

しかし、我が国の歴史教育が抱える「歴史的思考力」の育成という課題に対しては、特にその「思考力」の位置付けと習得アプローチという点で示唆が得られるものである。つまり、思考力の育成は認識内容を通してなされるのではなく、生徒に歴史学に根ざす歴史的思考を発達させるための過程を繰り返し経験させることで習得されていくと考えるアプローチである。「歴史学的に考えること」こそが生徒が歴史科で培うべき思考力であるという教育観の下では、探究学習を意味のあるものにするために、その思考がどのようなものなのかを生徒に指し示さなければならない。したがって、ディシプリンの諸概念それ自体についての知識を教授する必要が出てくるのである。

それゆえ、もしこの種の歴史的な思考力を育成しようとするならば、ディシプリンの諸概念をどのように教授内容に組み込むかを、より深く、そしてより広く、理解していくことが重要となろう。そのためには、本稿で扱うことのできなかったケースが属する探究单元全体の追究をまず行わなければならない。そして、「歴史の諸解釈」に関する他の授業実践や、その他の諸概念にも研究を広げていく必要がある。また、本稿のケース・スタディからは、ディシプリンの諸概念を組み込んだ歴史授業を計画、実施、評価していくためには、我が国で一般に社会科や地理・歴史科教員に求められてきた知識とは異なる知識も必要であろうことが推定される。そのため、「ディシプリンとしての歴史教育」を実践する歴史教師が持つ知識内容を明らかにしていくことも求められる。

一方で、本稿で事例とした「歴史の諸解釈」というディシプリンの概念は、教科書を用いて授業しなければならない我が国において、教授・学習過程に最も取り入れやすいという利点がある。調査校の全体計画からは、各概念を主軸とした小さならせん型カリキュラムの在り方が確認され、ケースでは、「歴史の諸解釈」という概念そのものの指導法が確認された。これらは、歴史叙述や歴史解釈を批判的に追究する基礎を養うに資するものである。このような観点からも、本稿で取り上げた学校実践は、資質・能力教育へとパラダイムシフトを遂げようとしている我が国の歴史授業の在り方を再考するにおいて、示唆に富む。

【注記】

- (1) 「歴史的思考力」は、1956年版高等学校学習指導要領で世界史の第一目標に掲げられ（文部省、1956）、今日では、歴史教育の目標の一つに位置付けられている（戸井田、2004）。
- (2) 例えば、佐々木（1996）、藤岡（2010）などはアメリカを題材とし、認識内容に着目している。また、土屋（1999）に代表される一連の研究はイギリスを題材とし、活動面に着目している。

- (3) 本稿において、英国とは、グレートブリテン及び北アイルランド連合王国を指す。英国では、イングランド、ウェールズ、スコットランド、北アイルランドのそれぞれが、特徴を持った教育課程の基準を作成している。本稿は、このうち、イングランドの歴史教育についての研究である。
- (4) 本稿で、[] 内に示す内容は全て、筆者による英単語の補足である。
- (5) 本文の「」内は、Wineburg (1999; 2007) より翻訳して引用。なお、ワインバーグにおけるイギリスの歴史教育研究に関する理解については、例えば、Wineburg (1996) に明るい。
- (6) 本稿において、ディシプリン (discipline) とは、学問としての制約を課す規律や研究方法論などの研究行為を踏まえた学問性を指す。「ディシプリンの諸概念 (disciplinary concepts)」という用語は、イギリスの歴史教育研究者で PGCE 歴史コースのコース・リーダー経験を持つカウンセル (C. Counsell) が、歴史教育で扱われる歴史学のメタ的な概念を統合的に示すために用いたものである (2011, p.201)。このメタ的な概念は、イギリスでは通常、実質的知識である「帝国」「議会」などを指す「一次的な概念 (first-order concepts)」に対するものとして扱われ、それらを生み出すより高次の概念であることを示す「二次的な概念 (second-order concepts)」と呼ばれる。ただし、この種の概念は英語表現において多様性が認められ、「ディシプリンの諸概念」や「二次的な概念」と同意に用いられるものには、少なくとも、「歴史の諸概念 (historical concepts)」^{ヒストリカル・コンセプツ}「歴史の『主要な概念』 ('key concepts' of history)」(Jenkins, 2003[1991], p.19; 岡本訳, 2005, pp.30-31; QCA, 2007; Kitson et al., 2011; DfE, 2013)、「メタ概念 (meta-concepts)」(Van Drie & Van Boxtel, 2008)、「手続的概念 (procedural concepts)」(Kitson et al., 2011)、「歴史的思考のための諸概念 (historical thinking concepts)」(Seixas, 2015) などがある。本稿で「ディシプリンの諸概念」を用いたのは、ディシプリンという言葉が、学問分野固有の規律や方法論という意を的確かつ包括的に示すと思われたからである。例えば、イギリスの歴史学者であるジェンキンス (K. Jenkins) は、「歴史の諸概念」^{ヒストリカル・コンセプツ}や「歴史の『主要な概念』」には別の内容 (例えば「構造・主体、…、中心・周縁、支配的・周縁的、下部・上部構造、…」など) があてられる可能性が残されているという。イギリスの歴史教育研究において抽出された諸概念が、教育に有用であるという「イデオロギー的な」側面も併せ持つからである (2003[1991], pp.19-20; 岡本訳, 2005, pp.30-32)。また、その他の用語は、諸概念の属性を方法論や思考様式に関わるものに限定するが、抽象度がより高いため、学問性や教育的行為との関係にその適用範囲を限定するための詳細な説明が必要となる。しかし、それは本稿の目的とするところではない。したがって、本稿では、「disciplinary concepts」を翻訳して援用している。
- (7) 本稿では、「conceptual understanding」に「概念的理解力」という訳語をあてた。ケースとして取り上げた授業は、単元を計画した教師によれば、「conceptual understanding」を育成する授業である。この授業では、過去や歴史についての概念的な理解を図ることに備えるために、授業の大部分が費やされ、歴史学習で生徒が活用すべきディシプリンの概念の活用力や適用力を養うことが目指されていた。そのため、通常、「理解」と和訳される「understanding」を、本稿が取り上げる場面やその能力の活用事例においては「理解力」として扱うこととした。
- (8) ジェンキンスによれば、1970 年代までのイギリスにおいて、歴史学者の営為の中から教育上有用と思われるものが、「歴史の『主要な概念』」すなわちディシプリンの諸概念として抽出された (Jenkins, 2003[1991]; 岡本訳, 2005)。加えて、NC 制定までに、「歴史的重要性」や「歴史の諸解釈」などがディシプリンの諸概念に追加され、今日に至る。制定から 4 度の改定を経る中で、ディシプリンの諸概念の NC 上の表記は変遷してきたが (DES, 1991; DfE, 1995; QCA, 1999; QCA, 2007; DfE, 2013)、管見によれば、それらの内実に根本的な違いは見られない。
- (9) 諸外国におけるイギリスの歴史教育研究に対する評価は、Wineburg (1996)、Van Drie & Van Boxtel (2008)、Seixas (2015)、池尻 (2015) などで確認できる。
- (10) イギリスでは、現場の教師が自身の授業を実践研究する文化が根付いており、中等歴史教育の場合、歴史学協会 (The Historical Association) が刊行する *Teaching History* 誌で数多く共有されてきている。一方、実践者以外の第三者による教師の教授活動に関する質的研究はそれほど多くはなく、代表的なものとして、イギリスの歴史

教育研究者であるハズバンズ、及び、キットソン、ペンドリーによる研究（Husbands, Kinson & Pendry, 2003）があげられる。この研究では、イギリスの歴史教師に対するインタビューを通して、主として、教師の信条と実践の関係性などに関する知見が得られている。「ディシプリンとしての歴史教育」に関しては、この他にも同様の質的研究がなされてきているが、管見によれば非参与観察により授業過程を取り扱う研究は極僅かである。

- (11) 本稿で用いた歴史教員養成用テキストは、前述のキットソン、及び、ハズバンズ、スチュワードにより執筆された Kitson et al. (2011) である。このテキストは、ディシプリンの知識・諸概念が過去最も整理されたとみなされる 2008 年版 NC (QCA, 2007) に対応したものであると同時に、著者らは、注 10 で示したとおり、イギリスの歴史教師を対象とする研究実績を持つ。したがって、本稿の関心には、このテキストが適すると判断した。
- (12) これらの諸概念を日本の歴史学上の文脈に置き換えれば、「変化と連続」は通時性、「原因と結果」は因果性、「類似と差異」は同時代性や共時性、「歴史的重要性」は歴史事象の意義付けなどとして理解できよう。
- (13) 我が国の外国歴史教育研究においては、‘empathy’ の訳語に「共感/歴史的共感」が当てられることが多いが、本稿では、歴史学者の営為という観点を強調するため、ジェンキンス (2005) で‘empathy’ の訳語として用いられている「追体験」を援用することとした。なお、ディシプリンの諸概念については、近年、カナダの研究において、「倫理的側面の重要性 (ethical dimension)」(Seixas, 2015) という概念も主張されている。
- (14) 本稿で、〔 〕内に示す内容は全て、筆者による日本語の補足である。
- (15) 以上、ここまでの二文の「」内は、Kitson et al. (2011, p.65) より翻訳して引用。ただし、原著は 2008 年版 NC (QCA, 2007) を念頭に執筆されていることから、ディシプリンの諸概念は、‘key concepts’ と表現されている。
- (16) 篠原 (2016, p.94) より訳語を援用。NC は、1991 年に、イギリスの全国的な教育課程基準として、5 歳から 16 歳（第 1 学年から第 11 学年、キー・ステージ 1 から 4）までを対象に制定された (DES, 1991)。歴史科は 14 歳（第 9 学年）までの必修科目である。NC では生徒の習熟度を評価するための「到達目標 (attainment targets)」が設けられ、歴史科では、制定時から 2013 年の改定前までの間、「到達目標」の評価項目にディシプリンの諸概念が置かれてきた。しかし、改定後の 2014 年版 NC (DfE, 2013) で、「到達目標」の設定は学校裁量へと変更され、歴史科では 2013 年 9 月から始まる年度への早期適用が認められた。なお、NC で教育することが求められるディシプリンの諸概念は、2014 年版 NC の分類に沿って記せば、歴史叙述に関わるものとして「継続と変化」「原因と結果」「類似」「差異」「歴史的重要性」、歴史探究に関わるものとして「証拠」「歴史の諸解釈」となっている。
- (17) 本文の「」内は、ことわりのない限りは、Lee (1992, p.23; p.29) より翻訳して引用。
- (18) 以上、ここまでの二文の「」内は、Kitson et al. (2011, p.47-50) より翻訳して引用。なお、‘evidence’ という単語は、我が国の外国歴史教育研究においては通常「証拠」と訳されるが、キットソンらは、「‘evidence’ はある種の証言であり、後世に証拠を残すという目的を持って書かれている。それゆえ見方の偏りや信頼性の欠如と切り離すことができない」(p.47) として、その性質まとめている。そのため、この文脈においては、‘evidence’ に「証拠/証言」という訳語をあてている。
- (19) 以上、ここまでの二文の「」内は、Riley (2000, p.8) より翻訳して引用。なお、現行の NC (DfE, 2013) では、ディシプリンの諸概念を取り入れた学習が本格的に行われるのはキー・ステージ 3 の初学年に当たる第 7 学年（11 歳）からである。
- (20) 例えば、Fines (1994) は、歴史学者である G.R.エルトンらが、教室で生徒らに歴史学者のプロセスを経験させることの無意味さを指摘したとしている。また、注 10 で触れた歴史学協会は、例えば、生徒に歴史叙述を書かせることの難しさを問題視し、冊子等により改善への取り組みを共有している (e.g. Counsell, 1997)。
- (21) 本文の「」内は、ヴィゴツキー (2014[2003])、邦訳 p. 18 を引用。
- (22) 本文の「」内は、Wineburg (1999, p.84; 2007, p.7) より翻訳して引用。
- (23) 筆者は、PGCE 歴史コースを聴講する中でこの用語に出会い、現地での学校調査でも教師らから度々耳にした。

なお、聴講は、ロンドン大学 UCL 教育研究所 PGCE 歴史コースにて、2015 年 10 月から 6 月にかけて行った。

- (24) 本文の「」内は、Yin (2014, p.238) より翻訳して引用。
- (25) 主要大学は、教育水準局による大学監査で Outstanding と評定された大学をイングランド東部の中で選定した。
- (26) この組合せは、教科書であれば Banham & Dawson (2000) に見られる。イングランド王ジョンは、マグナ・カルタを承認した王であるが、そこに至る過程で様々な失政が続いたことやロビン・フッド伝説で暴政を行う悪役として描かれることなどから、英国社会では、暗君としてのイメージが広く浸透している。本稿で扱う単元事例は、ロビン・フッド伝説におけるジョン王のディズニーの解釈を探究対象とするものである。ロビン・フッド伝説は、ジョン王の王子時代を描いているが、通常、その解釈は、ジョン王のものと同位に扱われる。なお、日本においてイギリスを題材に解釈学習の可能性を検討した原田 (2009) も、同様の組合せを分析対象としている。
- (27) イギリスにおける「歴史の諸解釈」に関する動向は、Counsell (2011) を参照し、「」内を翻訳して引用。
- (28) 日本における「歴史の解釈性」に関する動向は、原田 (2009, p.1) を参照し、「」内を引用。
- (29) ケースで扱う学校名、教師名及び生徒名は、すべて仮称である。
- (30) 本文の「」内は、石井 (2007, 96) より援用。
- (31) 全体計画で設定された、各単元における「探究を貫く問い」の内容については、別稿に譲る。
- (32) なお、NC 制定時に共有されたらせん型カリキュラムについては、森分・戸田 (1991, p.44) に明る。
- (33) ディズニー映画『ロビン・フッド』(1973 年) では、その他の登場人物も全て、動物として描かれている。
- (34) 同校の評価基準によれば、標準レベルの生徒は、「歴史の諸解釈」の概念について、「歴史上の事件や人物が異なる方法で捉えられている理由を幾つか挙げることができる」レベルに位置する。
- (35) 高口 (2015) を参照。

【参考引用文献】

- 池尻良平. (2015). 学習者から捉え直した歴史の可能性. 岡本充弘・長谷川貴彦・渡辺賢一郎・鹿島徹 (編), 歴史を射つ: 言語論的転回・文化史・パブリックヒストリー・ナショナルヒストリー (pp. 338-359). 御茶の水書房.
- 石井英真. (2007). 深い思考を促す発問の工夫. 田中耕治 (編), よくわかる授業論 (pp. 96-97). ミネルヴァ書房.
- L. ヴィゴツキー. (土井捷三, 神谷栄司訳). (2003). 「発達の最近接領域」の理論—教授・学習過程における子どもの発達. 三学出版.
- 佐々木英三. (1996). 歴史的思考力育成の論理: K. O'Reilly の場合. 社会科研究 (45), 21-30.
- 篠原康正. (2016). イギリス. 文部科学省 (編), 諸外国の初等中等教育 (pp. 92-129). 明石書店.
- 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.
- 高口努 (研究代表). (2015). “資質・能力を育成する教育課程の在り方に関する研究報告書 1: 使って育てて 21 世紀を生き抜くための資質・能力 (平成 26 年度プロジェクト研究調査研究報告書).” 国立教育政策研究所.
https://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf_seika/h27/2-1_all.pdf, 2016 年 12 月 23 日参照.
- 土屋武志. (1999). イギリスの歴史教育における思考力の意味. 愛知教育大学教育実践総合センター紀要, 2, 151-158.
- 戸井田克己. (2004). 歴史的思考力の基礎概念としての地理的見方・考え方: 世界史前近代の認識形成を中心に. 社会科教育研究 (91), 22-33.
- 原田智仁. (2009). 中等歴史教育における解釈学習の可能性: マカレヴィ, パナムの歴史学習論を手がかりに. 社会科研究 (70), 1-10.
- 藤岡弘輝. (2010). 歴史的思考力を育成する世界史教育の構築: 米国 AP World History の分析を手掛かりとして. 社会科研究 (72), 31-40.
- 森分孝治, 戸田善治. (1991). 全英共通カリキュラム・歴史コース. 社会科教育論叢 (38), 37-77.

- 文部省. (1956). “高等学校学習指導要領社会科編 昭和 31 年度改訂版.” <https://www.nier.go.jp/guideline/s31hs/index.htm>, 2017 年 3 月 13 日参照.
- Banham, D., and Dawson, I. (2000). *King John: A Key Stage 3 Investigation into Medieval Monarchy*. London: John Murray.
- British Educational Research Association (BERA). (2011). *Ethical Guidelines for Educational Research*. London: BERA.
- [Online]. Retrieved 2nd February 2016, from <https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2014/02/BERA-Ethical-Guidelines-2011.pdf?noredirect=1>.
- Counsell, C. (1997). *Analytical and Discursive Writing at Key Stage 3*. London: The Historical Association.
- Counsell, C. (2011). Disciplinary knowledge for all, the secondary history curriculum and history teachers' achievement. *Curriculum Journal*, 22(2), 201-225.
- Department of Education and Science (DES). (1991). *History in the NC (England)*. London: HMSO.
- Department for Education (DFE). (1995). *History in the NC: England*. London: HMSO.
- Department for Education (DfE). (2013). *National curriculum in England: history programmes of study*. [Online]. Retrieved 20th November 2015 from, <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study>.
- Fines, J. (1994). Evidence: the basis of the discipline?. In H. Bourdillon (Ed.), *Teaching history* (pp. 122-125). London: Routledge.
- Husbands, C., Kinson, A., and Pendry, A. (2003). *Understanding History Teaching: Teaching and Learning about the Past in Secondary Schools*. Maidenhead: McGraw-Hill Education.
- Jenkins, K. (2003[1991]). *Re-thinking History*. New York: Routledge. (K. ジェンキンス. (岡本充弘訳). (2005). 歴史を考えなおす. 法政大学出版局) .
- Kitson, A., Husbands, C., and Steward, S. (2011). *Teaching and learning history 11-18: Understanding the past*. Maidenhead: McGraw-Hill Open University Press.
- Lee, P. (1992). 'History in schools: Aims, purposes and approaches. A reply to John White.', in P. Lee, J. Slater, P. Walsh and J. White, *The Aims of School History: The National Curriculum and Beyond* (pp. 20-34). London: Tufnell Press.
- Qualifications and Curriculum Authority (QCA). (1999). *History. The National Curriculum for England. Key Stages 1-3*. London: DFEE/QCA.
- Qualifications and Curriculum Authority (QCA). (2007). *National Curriculum: History Key Stage 3*. [Online] Retrieved 20th November 2015 from, http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20100202100434/http://curriculum.qcda.gov.uk/uploads/QCA-07-3335-p_History3_tcm8-189.pdf.
- Riley, M. (2000). Into the Key Stage 3 history garden: choosing your enquiry questions. *Teaching History*, 99, 8-13.
- Seixas, P. (2015). A Model of Historical Thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 2015, 1-13.
- Sugao, H. (2016). Teaching history as a discipline in English classrooms: An exploratory study of a teachers' practice to develop Year 7 pupils' understanding of interpretations of the past. Presented at UCL Institute Education Centre for Doctoral Education Summer Conference 2016, University College London (UK), 16th June 2016.
- Van Drie, J., and Van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20(2), pp.87-110.
- Wineburg, S. (1996). The Psychology of Learning and Teaching History. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 423-437). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Wineburg, S. (1999). Historical Thinking and Other Unnatural Acts. *Phi Delta Kappan* 80(7), pp.488-499.

Wineburg, S. (2007). Unnatural and essential: The nature of historical thinking. *Teaching History*, 129, 6-11.

Yin, R.K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods*. 5th ed., London: Sage Publications.

【参考資料】

W. ライザーマン (監督) / K. アンダーソン、L. クレモンズ (脚本). (2006[1973]). 『ウォルト・ディズニー・クラシックス ロビン・フッド』 [DVD], 日本: ブエナ・ビスタ・ホーム・エンターテインメント.

【付録】

付表. 本稿のケース (太枠内) が含まれる単元計画 (全 6 時間・各 50 分授業) の概要

探究を貫く問い 「ディズニーはジョン王について正確な解釈を示しているか？」			キーワード 「解釈 (an interpretation)」	
時数	1 時間目	2・3 時間目	4 時間目	5・6 時間目
学習目標 (標準レベルの生徒用)	ディズニー映画で示されるジョン王の解釈に隠された象徴的意味を説明すること	歴史叙述「ジョン王の一生」についての劇をグループに分かれて創作すること (2 時間目) 「ジョン王の一生」についての劇を演じること (3 時間目)	なぜジョン王が様々に解釈されているのかを説明するための理由を示すこと	なぜジョン王が様々に解釈されているのかを説明するための理由を示すこと
課題 (主要な活動)	1) 人々の異なる解釈: ニュース視聴を通して「解釈」という言葉を理解する。 2) ディズニー映画に示される解釈はどのようなものか?: 映画中の「ジョン王子」の場면을視聴しながら、示されるジョン王の解釈をメモする。 3) ディズニー映画で示されるジョン王の解釈の解読: 映画中の「ジョン王子」の場面に隠されたジョン王についての象徴的意味を解読する。	(2 時間目)「ジョン王の一生」についての劇: ジョン王の一生についてよく知った上でディズニーが描くジョン王についての判断を下すために、歴史叙述を読み取り、各グループ 1 段落分のロールプレイを創作する。 (3 時間目)「ジョン王の一生」についての劇: 各グループで創作した劇を、ストーリー順に上演する。 宿題: 「マグナ・カルタ」についてのファクト・ファイルを作成する (全体計画上の自主研究課題)。	1) 例示と根拠: 歴史事実をプラス・マイナスの両評価に分類する。 2) 史料分析: 2 人の歴史学者の見解を比較し、プラス・マイナスの両評価に分類する。	学年末評価課題「ディズニーはジョン王について正確な解釈を示しているか?」: 4 時間目の内容を用いてジョン王についての課題作文の作成し、「探究を貫く問い」に回答する。
教材	・「サバンナのライオン」の写真 ・「解釈=ある見方又は意見」 ・スカイ・ニュース「エデン・アザールのボール・ボーイ・キック事件」(2013 年) ・ディズニー映画『ロビン・フット』(1973 年)	・ディズニー映画の画像 ・歴史叙述「ジョン王の一生」(教師作成) * 宿題は教材なし (生徒自身が史資料を収集・調査)	・ディズニー映画の画像 ・ジョン王に対する 2 人の歴史学者の見解 -W. スタップス <i>Constitutional History of England</i> (1875) からの抜粋 -M. アシュレイ <i>Life and Times of King John</i> (1972) からの抜粋	・ディズニー映画の画像 ・ジョン王に対する 2 人の歴史学者の見解 -W. スタップス <i>Constitutional History of England</i> (1875) からの抜粋 -M. アシュレイ <i>Life and Times of King John</i> (1972) からの抜粋

(凡例) 単元計画から訳出した部分は、太字で示した。

(受理日: 平成 29 年 5 月 9 日)