

中等社会科歴史教育カリキュラム研究

—英国の歴史教科書 SHP の検討を通して—

Curriculum of History Education in Secondary Social Studies;
Through the Investigation into UK Historical Textbook, SHP

岩野 清美

IWANO Kiyomi

(和歌山大学教育学部)

受理日 平成 30 年 1 月 27 日

抄録：本研究は、教科の知識・知能、教科固有の思考力・判断力・表現力、汎用的スキルを「教科する」学習によって獲得させることを市民的資質の育成につなげていくことをめざした社会科歴史教育のカリキュラム研究において、英国の歴史教科書 SHP の検討を通して示唆を得ることを目的とする。SHP「移動と定住」に焦点をあて検討した結果、学習の終結部において学習してきたことを生かして私たちのもつ社会認識を振り返り、発信するという活動を可能にするものとして、単元全体をつらぬくストランドの設定と、教科の技能の丁寧な指導があることが明らかになった。

キーワード：中等社会科歴史教育、カリキュラム、「教科する」学習

1. はじめに

2015年8月に出された中央教育審議会の「論点整理」で、「カリキュラム・マネジメント」の重要性が主張された。「カリキュラム・マネジメント」とは、各学校が設定する教育目標を実現するための教育課程の編成と、その実施・評価であると捉えられる¹⁾。この論点整理を受け、カリキュラム・マネジメントが研究・実践の両面で注目を集めている。

例えば、明治図書が発行する雑誌『社会科教育』は、2016年8月号で「資質・能力を保証するカリキュラム・マネジメント」の特集を組んでいる。そのなかで石井英真は、トリプルスタンダード（①教科の知識・技能、②教科固有の思考力・判断力・表現力、③汎用的スキル）を追究することの難しさを指摘し、「教科する」授業（知識・技能が実生活で生かされている場面や、その領域の専門家が知を探究する過程を追体験し、「教科の本質」をもとに「深め合う」授業）を通して実現すべきことを主張している²⁾。このような、汎用的スキル（コンピテンシー）を重視していく傾向の背景には、グローバルな知識経済への対応の必要性という今日的な課題があり、今後も一層強まっていくことだろう。同様に、知識の量的な増大と陳腐化の速度が速まっていることから、教科固有の知識・技能や思考力（リテラシー）

を学びながら、知識の生み出されるプロセスについても習熟することを目指す単元構成の重要性も、今後ますます高まっていくことと思われる。

2017年3月に新学習指導要領が公表された。ここでは、教科固有の思考力として、学問のディシプリンに重きが置かれる傾向がある。例えば、社会科歴史的分野では、「社会的事象の歴史的な見方・考え方」として、「時期や年代、推移、比較、相互の関連や現在とのつながり」が挙げられ、これらの見方・考え方を働かせて「多面的・多角的に考察したり、歴史に見られる課題を把握し複数の立場や意見を踏まえて公正に選択・判断したりする力」などの育成が求められた³⁾。これは一見、当然のことのように見えるかもしれない。しかし社会科教育研究の文脈で考えた場合には、市民的資質という教科の目標を踏まえずに議論することはできない。そのため、例えば中学校社会科歴史的分野の学習構成は、必ずしも歴史学のディシプリンに拠っているわけではない。社会科教育研究の歴史は、社会的事象の見方・考え方を獲得させ、科学的な社会認識を育てることと、市民的資質の基礎を養うことをどのように架橋するのかという課題への挑戦の歴史でもある。歴史的分野でいえば、その成果が社会科歴史教育という考え方であり、この考え方にもとづき、歴史を手段として生徒の市民的資質の育成を目指す授業が開

発・実践されてきた。しかし、今回の指導要領では、「過去の出来事の社会的な見方・考え方」ではなく、歴史学のディシプリンを重視した「社会的事象の歴史的な見方・考え方」を働かせることと市民的資質の育成を架橋することが求められている。社会科歴史の授業のなかに歴史学のリテラシーを取り入れることが求められていると言えよう。

本稿ではこのような課題に対し、以下の3つの方法で応えようとするものである。

- (1) 今日の社会科歴史の立場に立つ実践例を紹介し、そこに見られる「社会的事象の歴史的な見方・考え方」の育成上の課題を整理した上で、
- (2) このような課題に応えうる社会科歴史のカリキュラムの一例として、英国の中等歴史教科書SHPを紹介・分析する。
- (3) (1)、(2)を通して、社会科歴史教育におけるカリキュラム研究への示唆を得る。

2. 今日の日本における社会科歴史実践例

ここでは社会科歴史の実践例として、筆者が2009年に当時の勤務校で行った実践を紹介する。

(1) 実践の概要

- ① 単元名：第二次世界大戦
- ② 対象学年：中学2年生
- ③ 単元について

第二次世界大戦を題材として学習を進めるにあたって、大きく2つの学習内容を設定している。1つは、国家と国民の関係である。国民国家の登場により、国民を直接的に支配し、ひとつにまとめるはたらきをもつ存在としての国家が誕生したが、このことはまた、「国民でない」と見なされた人々への排除を生み出した。また、第一次世界大戦後のデモクラシーの風潮の高まりによる国民の権利意識の高揚と平等(=よりよい生活)を求める人々の行動が、「国民でない」と見なされた人々への排除意識と相俟って、国家による他国への侵略を容認していった(下からのファシズム)。生徒が日常生活で自明視している「国民国家」や良いものとされる「権利」について、歴史の学習を通してもう一度問い返すことが、この学習のねらいの1つである。もう1つは、ある歴史的事象における経験の多様性と歴史認識の多様性である。戦争勃発という1つの事象についても、短期的・直接的な要因/長期的・構造的な要因、一国内部の状況/他国との関係、経済的要因、社会・文化的要因など、原因は多様に考えられる。そこに、その出来事を経験した個々人の経験の多様性が重なり、「戦争についての語り」は複雑な織物(fabric)をなしている。その多様性に触れ、そのような多様な人々からなる社会のありようについて考

えることが、この学習の2つめのねらいである。

④ 単元目標

- A 第二次世界大戦の学習を通じて、自分たちが自明としているもの(「国民」)や価値の存在に気づき、それが過去の社会でどのようなはたらきをしたかを知り、今日の私たちの社会生活を見直す。
- B 歴史における経験や歴史認識の多様性に触れ、これからの平和構築に向けて考える。

⑤ 単元計画(全5時間)		目標	
		A	B
1	ナチスはどのようにしてドイツで権力を握り、戦争に向かっていったのだろうか。 「ユダヤ人」とはどのような人たちだろう。 なぜ、ドイツの人たちは、ナチスに反対することができなかったのだろうか。	○	
2	日本はなぜ、アメリカと戦争を始めたのだろうか。 日本・アメリカ・中国の教科書を読み比べ、日本はなぜアメリカと戦争を始めたのか考えよう。		○
3	戦争は、個人にどのような影響を与えるのだろうか。 日系アメリカ人のエド・イチヤマさんの体験から、国民をひとつの方向にまとめようとする国の動きが、個人にどのような影響を与えたのか考えよう。	○	
4	太平洋戦争には勝てないとわかっていたにもかかわらず、日本が戦争を続けたのはなぜだろう。 戦争を続けよう、と言ったのはだれか、考えよう。	○	
5	山畑庸介さんが撮影した長崎の写真を見て、世界の人々はどのように感じたのだろうか。 戦争はいけない、差別はいけないということはだれでも知っている。それなのに、現実の世界には戦争や差別がある。戦争についての多様な考えを知り、これから戦争のない世界をつくっていくために大切なことについて話し合おう。	○	○

(2) 今日の社会科歴史授業の特色と課題

前項で紹介したのは、社会科歴史授業の実践されたカリキュラムのささやかな例である。④ 単元目標のところで触れた通り、歴史的事象は、それに関する知識の習得が目指されているというよりも、それを通して今日の私たちの生活を振り返り、将来社会の形成に向けて考えるための手段と位置づけられている。目標設定にあたっては、実践校の生徒の実態と、現代社会で求められる汎用的スキルの2つの側面を考慮している。

現代社会は、「異質な他者との共存、共生を可能にする多様性、複数性、差異性の徹底的な擁護」⁴⁾が求められている時代であり、このような社会の一員として必要な汎用的スキルの育成は、社会科歴史教育においても大きな課題となっている。

アメリカの歴史カリキュラムの研究からこの問いに答えようとする桐谷正信は、歴史教育が、現在の社会が

どのように形成されてきたかを学ぶ現在理解のための教育として位置づけられ、そのために、国民の「多様性」を保護することが民主主義や人権思想という「統一性」との相補関係にあることや、さまざまな文化的集団を含む多様な集団が広範な社会変化の過程への貢献者であることが学習されていることを紹介している⁵⁾。これは、多文化社会について子どもたちが何を知るべきかという問いに対する1つの解と言えよう。しかし、文化的集団は当該の社会の中で形成されるものという側面もあり、それが新たな抑圧の道具にもなりうる。つまり、文化的同一性なるものもまた、内部の差異を隠蔽抑圧する同化権力の産物にもなりうるのである⁶⁾。

前項の実践はこれらの状況を踏まえ、社会における価値のはたらきと、経験と歴史解釈の多様性をストランド⁷⁾とし、下記の4点が達成できるよう、単元を構成した。

- ① 現在の国民国家がどのようにつくられたか、また、そのことが人々の生活にどのような影響を及ぼしてきたのかをできるだけ個人に焦点をあてながら学習し、
- ② 国民国家によって「国民でない」と見なされた個人がどのように扱われたか、そのような振る舞いを許容した当時の民主主義や人権思想の限界を知り、
- ③ また、社会のなかの多様な集団が、無謀な戦争が遂行されるなかでそれに加担、あるいは抵抗したことを知る。
- ④ これらのことを通して、歴史経験と解釈の多様性を考察させる。

これはまた、このような学習を通して、特定の価値を規準にして、仲間/仲間でない集団の区別をつくり、そのなかで同一性を求めることで互いを抑圧しがちだったり、話し合いが大事と言いながら、個々人の体験の多様性にじっくりと耳を傾け、そこから関係を築いていくことができていない自分たちの現状を振り返らせたいと願っての構成である。そして単元終結後

の振り返りからは、これらの目標は一定程度達成されたと判断できる。

しかし、本稿の関心に照らしたときには、以下の点が残る課題として指摘できる。

- ① 社会的事象の歴史的な見方・考え方の指導が十分でない。
- ② 既存の通史的に書かれた教科書をベースに単元を展開しているため、子どもが単元全体を見通した追究が可能な単元構成になっていない。

以下、節を改め、このような課題を克服しうる社会科歴史の例として、SHP「移動と定住」を取り上げる。

3. SHP「移動と定住」の構成

(1) SHPの全体構成

本研究で分析対象とするSHP HISTORYシリーズ⁸⁾(以下、SHP)は、英国で2008～2009年に発行された、キーステージ3(11-14才)用の歴史教科書である⁹⁾。YEAR7-9の3冊からなるシリーズの目次を表1に示す。

表1からわかるとおり、SHPでは、イントロダクションとコンクルージョンを除き、各学年が6つのセクションで構成されている。セクションは、「移動と定住」、「帝国」、「紛争」、「権力」、「日常生活」、「思想と信仰」の6つのテーマからなる。「移動と定住」に着目すると、それがYEAR7のセクション1、YEAR8のセクション3、YEAR9のセクション6、つまり、イントロダクションとコンクルージョンをのぞいた、シリーズ全体の最初、真ん中、最後に位置づけられており、SHPの中核をなすテーマのひとつであるといえよう。以下では、「移動と定住」に焦点を当て、その構成と学習内容を分析する。

(2) SHP「移動と定住」の授業構成

SHP「移動と定住」の構成を、① 知識・技能、②

表1 SHP HISTORYシリーズの目次(筆者作成。下線も筆者による)

	YEAR7	YEAR8	YEAR9
イントロダクション	イントロダクション:歴史とは何か?	イントロダクション	イントロダクション
セクション1	<u>移動と定住</u> :帝国:ローマ人からノルマン人へ	日常生活:産業革命は私たちに何をしたのか?	帝国:なぜ、大英帝国がそれほど論争的なのか?
セクション2	紛争:人々はなぜ、生命のリスクを冒すのか?	帝国:なぜ、ヨーロッパの人々は帝国にひどく怒ったのか?	紛争:紛争はどのように、兵士と市民に影響したか?
セクション3	権力:王は何でも、思うがままにできたのか?	<u>移動と定住</u> :未知へ。すべての移民は勇敢で、冒険好きだったか?	権力:独裁は人々の生活に、どのような影響を及ぼしたか?
セクション4	日常生活:中世の生活とはどのようなものであったか?	紛争:どちらの戦争について、私たちは知るべきか?	権力:どのようにして人々は平等権のために運動をしたのか?
セクション5	日常生活:黒死病と農民の反乱は、人々の生活をどのように変えたのか?	権力:君主制。いつ、そしてなぜ、王は制することができなくなったか?	日常生活:人々の生活を改善するのに最も大きな影響を及ぼしたものは何か?
セクション6	思想と信仰:中世、もしくは近代?	権力:民主制:どのようにして普通の人々が投票権を勝ち取ったのか?	<u>移動と定住</u> :私たちは英国への移民の物語について、どのように語っているのか?
コンクルージョン	あなたは今年、何を学んだのか?	あなたは今年、何を学んだのか?	コンクルージョン

思考力・判断力・表現力育成のための課題、③ 汎用的スキル育成のための課題に分けて、表2に示す。以下、「移動と定住」の学習の流れを簡単に整理する。

表2 SHP「移動と定住」の学習内容（筆者作成）

	① 教科の知識・技能	② 教科固有の思考力・判断力・表現力育成のための課題	③ 汎用的スキル育成のための課題
YEAR7	<p>時代・地域を超えた移動(Big Story)の普遍性</p> <ul style="list-style-type: none"> 人々はつねに、他の場所や他の国に移動し、定住してきた。 私たちの大部分、おそらく全員が、家族が、家族に移民がある。 <p>Big Storyの有用性</p> <ul style="list-style-type: none"> Big Stories は、時代を超えた人と出来事のつながりを私たちが見つけるのを助ける。 Big Stories は、今日、何が起きているのかを私たちが理解するのを助ける。 	<ul style="list-style-type: none"> 生まれた時代と地域がばらばらな7人の共通点を探そう。 7人のlittle storiesを用いて、Big Storiesの例をつくろう。 Big Storiesはジグソーパズルのようだと思なされるのはなぜかを考えよう。 	<ul style="list-style-type: none"> キー・ステージ3が終了したときにできるようになるべきことで今できないこと、そして、Big Storiesについて理解すべきことで今できないことは何かを考える。
YEARS8	<ul style="list-style-type: none"> 英国を離れた集団的な移民の例(事例とされた集団的な移民) <ul style="list-style-type: none"> 1世紀にローマ軍に加わった英国人 19世紀のジェームズ2世に対する反乱 19-20世紀の「英国の家」、19世紀のパタゴニアへの移住 17世紀のピルグリム・ファーザーズ 18世紀のスコットランドからカナダへの移住 19世紀アイルランドからの移住 <p>調査結果をまとめる方法</p> <ul style="list-style-type: none"> 移住の理由について、「経済的理由」、「信仰」、「強制」の3つの円からなるベン図を作成し、6つの集団的な移民の例をそれぞれ当てはめて図を完成させる。 移民が新しい土地でどのように受け入れられたかを、敵対的←→友好的の7段階で評価し、それぞれの事例を位置づける。 移民が新しい土地に到着したことがどのような影響をもたらしたのか、個人の生活への影響と国への影響に分けて書く。 <p>調査結果を検証する方法</p> <p>〈一般化のテスト〉</p> <ul style="list-style-type: none"> 完成した図にもとづいて、「人々は経済的理由から英国を離れた」という一般化が正当だと考えるかを検討する。 <p>〈一般化の方法〉</p> <ul style="list-style-type: none"> 「人々が経済的な理由から移民した」という命題は、どの程度まで一般化されるのかの検討。 一般化された命題を支持する事実による補強 一般化に当てはまらない事実もあることを示すことによる命題の補強。 <p>多様性</p> <ul style="list-style-type: none"> 同じ時代の同じ国に生きていたとしても、人々の生活はさまざまである。 歴史において、我々は一般化を行う。それは結論をまとめる有用な方法だ。 一般化をテストし、できるだけ正確であることを確認してそれを強化することが重要だ。 <p>Big Storyの有用性</p>	<ul style="list-style-type: none"> 移民について、以下の問いに答えよう。 <ul style="list-style-type: none"> なぜ、移住したのか。 移民が新しい土地でどのように受け入れられたのか。 移民の新しい土地への到着が、どのような影響をもたらしたのか。 多様性に留意しながら移民の経験について記述する。 <p>〈一般化の意味の検討〉</p> <ul style="list-style-type: none"> 移民がしばしば「勇敢」で「冒険好き」と一般化される理由を考える。 <ul style="list-style-type: none"> 移動と定住から、他のBig Stories(帝国、紛争、権力、日常生活、思想と信仰)に線を引いて、人々が移住する理由を説明しよう。 	
YEAR9	<p>時代・地域を超えた移動(Big Story)の普遍性</p> <ul style="list-style-type: none"> 今日、「典型的な英国」とみなされがちであるものも、海外からの人々によってつくられたり紹介されたりしたものである。 移民に関する英国の年表 	<ul style="list-style-type: none"> 以下の「移民の神話」を打ち砕く。 	

<p>・ 16 人の英国に移ってきた移民の例</p> <p>調査結果をまとめる方法</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 「政治的理由」、「信仰上の理由」、「経済上の理由」のベン図をつくり、13 人の移民が英国に移ってきた理由について分析し、それぞれを図の中に位置づける。 ・ 「政治的影響」、「経済的影響」、「社会的／文化的影響」のベン図をつくり、13 人の移民が英国に与えた理由を分析し、それぞれを図の中に位置づける。 ・ 「移民はつねに、経済的な理由から英国に移住した」、「第二次世界大戦以前の移住は、英国に大きな影響を与えなかった」という「神話」に異議申し立てをする文章を書く。 <p>調査結果を伝えるさまざまな方法</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 年表 ・ 地図 ・ ICT(動画やパワーポイント) <p>・ 16 人の、戦後カリブ海の国から英国に移ってきた移民のそれぞれの経験</p> <p>調査活動と結果のまとめ</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 16 人の、戦後カリブ海の国から英国に移ってきた移民の経験を読み、それぞれの経験が、「非常にプラスの経験」から「非常にマイナスの経験」の線のどこに位置づくか考える。 ・ 1950 年代、1960 年代、1970 年代それぞれについて、カリブ海の国から英国に移ってきた人々の生活がどのようなものであったのかまとめる。 <p>多様性</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 一般化は結論をまとめるのに有用な方法ではあるが、注意深くある必要がある。 ・ 移民の人びとの経験は複雑で、ある経験が、あるときにはプラス、あるときにはマイナスに働くかもしれない。 ・ 皆が同じ経験をしたかのような印象を与えかねない物語には注意しなければならない。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 大規模な英国への移住は、第二次世界大戦終結後に始まった。 ・ 移民はつねに、経済的な理由から英国に移住する必要があった。 ・ 第二次世界大戦以前の移住は、英国に大きな影響を与えなかった。 <p>○ 英国に移ってきた移民の経験をまとめるのが難しいのはなぜなのかを考えよう。</p> <p>○ 移民に関する新聞記事の見出しを読み、「あふれる(flooded)」、「押しよせる(swamped)」などの語が与える印象について検討する。</p> <p>○ 統計などの資料を用いて、次の 3 つの「新しい移民の神話」に異議申し立てをする。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 英国への移民は、第二次世界大戦終結以前よりもはるかに大規模になっている。 ・ 英国は、他の国よりもはるかに多くの難民と亡命希望者を受け入れている。 ・ 移民の増加は、英国にとってよくないことである <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>○ ベンジャミン・ゼパニアによる「The British」という詩を読み、そのメッセージを考える。</p> <p>○ 移民について私たちが知るべきこととその表現方法を考え、2 ページの雑誌記事を書く。</p> </div>
--	--

① YEAR7

YEAR7 の「移動と定住」では、最初に 7 名の人物が紹介される。生まれた時代や地域がばらばらな 7 名の共通点を探すことを通して、人類の歴史における「移動と定住」の普遍性と、移民が現在の英国に生きる私たちにとって自己のルーツにかかわる自己言及性のあるテーマであることを知る。さらに、「帝国」、「紛争」、「移動と定住」、「権力」、「日常生活」、「思想と信仰」という SHP を構成する 6 つのテーマが「Big Story」として提示されたあとに、次の 2 つのキーポイントが提示される。

- ・ Big Story は、時代を超えた人と出来事のつながりを私たちが見つけるのを助ける。
- ・ Big Story は、今日、何が起きているかを私たちが理解するのを助ける。

以下、提示されたキーポイントを手がかりに、さまざまな little stories を読み解き、キーポイントについての理解を深めるとともに、Big Story の特徴を考え

る。

② YEAR8

YEAR8 の「移動と定住」では、英国を離れた移民について学ぶ。まず、時代や背景の異なる 6 つの集団的な移住の例について、1) なぜ移住したのか(必ずしも経済的な理由や信仰による自発的な移住のみならず、強いられたものもあること)、2) 移民が新しい土地でどのように受け入れられたのか、3) 移民の新しい土地への到着が、そこにどのような影響を与えたのかを探究する。

そのうえで、人々の生活は、同じ国、同じ時代に生きていたとしても異なるという多様性に留意しながら、移民の経験について記述する。また、移民がしばしば「勇敢」で「冒険好き」と一般化される理由を考え、一般化の意味について考察する。

単元のまとめにあたる Big Story では、他の Big Story と「移動と定住」をつなぎ合わせる。このこ

とを通して、移民の理由をまとめるとともに、Big Story の有用性を検討している。

③ YEAR9

YEAR9の「移動と定住」の学習では、英国に移ってきた移民について学ぶ。まず、日常生活やそこにおける景観や宗教、あるいは政治などの多様な側面で「典型的な英国」とみなされがちなものの中に、実は、海外からの人々によってつくられたり、紹介されたりしたものがあることを知る。次に、与えられた情報に基づいて、今日の移民についての自分たちの思い込みの妥当性を検討し、それらを打破する。

さらに、「英国に移住してきた人々の経験をまとめるのが難しいのはなぜだろう?」という問いが提示され、第二次世界大戦後にカリブ海の国々から移住してきた16人の経験から、英国に渡ってきた人々にとって、生活がどのようなものであったのかを探究する。その際に、「多様性」の概念に注意し、同じ時代に同じ地域から英国に移ってきた集団であっても、その1人ひとりの経験は多様でありうることを、さらに、1人の個人の経験も、ときにはポジティブであったりときにはネガティブであったりするなど多様でありうることに注意しなければならないことが指示される。

単元のまとめにあたる「Big Story」では、生徒たちの思い込みをつくりだしているマスコミの報道を分析し、移民について知るべきことを雑誌や新聞の記事にまとめる活動が行われる。

④ SHP「移動と定住」で育成される社会認識の特徴

これまで紹介してきたように、SHP「移動と定住」では、「英国社会とはどのような社会か」という問いに対し、Big Story と多様性という着目する視点を明示しながら社会諸科学の論理に従って探究している。さらに、個人の stories に着目することで、文化が同化権力として新たな抑圧の道具となりうることを回避し、個人に対する文化的な同化を求めない、井上達夫の用語を用いるならば、リベラリズム¹⁰⁾の立場に立つ歴史学習を実現していると言えるだろう。このような特徴をもつSHP「移動と定住」は、現代の社会について歴史事象を手がかりに分析的・主体的に探究しながら、現代社会に生きる子どもたちに必要な認識を形成していくことを目指した、社会科歴史教育の事例と位置づけることができるだろう。

(3) 多様性への着目

(2)の検討から、SHP「移動と定住」は、Big Story と多様性をストランドに構成されていることがわかる。このうち、社会科歴史教育としての構成により関係が深いのは、多様性への着目である。

SHPの著者のひとりであるDale Banhamは、私

たちの民族や文化的多様性、また、英国に移住してきた人々の多様性が今日の英国を形づくっていることを理解させることが重要であることを述べている¹¹⁾。そのためには、多文化の歴史がカリキュラムのなかに統合されるべきものであること、それがマイノリティの、周辺化された民族グループの生徒だけではなく、すべての生徒にとって意味のある探究になるべきことを主張し、そのための方法として聞き取りの重要性を挙げている。

Banhamは自身の実践報告のなかで、個人の stories を探究することによる生徒たちの学びについて、以下の3点を報告している。

- ・ 奴隷制の役割、植民地主義、ポスト・コロニアリズム、大量虐殺、そして移民の歴史のなかの葛藤についての理解を深めることができたこと。
- ・ 移動が重要かつ日常的な経験であること。つまり、歴史上、人は常に移動していることへの気づきがうまれたこと。
- ・ 移民についての偏見のおかしさに気づき、現在の移民の神話を打ち砕こうとしたこと。

ここで主張されているのは、個人の stories を探究することで、奴隷制や植民地主義といったより大きな歴史の概念や「移動」といったBig Storyなどの歴史的な知識や見方・考え方の習得に加え、今日の私たちの社会認識を疑うという歴史を学ぶ意味や知識の有用性の再確認が可能になるということである。本稿の問題意識により引き寄せて述べるならば、学んだ知識を実生活に生かし、「移民について私たちが知るべきことを考える」という「教科する」学習は、多様性の探究からBig Storyへとつなげる探究のプロセスで生じた問題意識の醸成があってこそであり、そのようなカリキュラム構成が必要であるということであろう。

(4) Big Story への着目

SHP「移動と定住」を構成する2本のストランドのうち、多様性を社会科歴史としてのSHPにより関係が深いと述べた。もちろん、多様性の指導においても、図のまとめ方、一般化の方法など、歴史的なスキルについて十分な指導がなされている。しかし、歴史的なリテラシーの指導という点で特筆すべきは、Big Story である。SHPの著者のひとりであるIan

Dawsonは別のところでthematic storiesという語を用いて、歴史学習のねらいは、個々の stories をつなぐthematic storiesを理解し、生徒がそれについて話すことができる知識とスキルを育てることであると主張している。またthematic storiesという語については、それが静的なもの・他の事象との関係が不変なものではないこと、そして、それが構成物あるいは解釈であり、視点や文脈によって異なって語られうる物語であることを示唆するという点からこの語を選択す

ると述べている¹²⁾。ここで挙げられている thematic stories は「権力」や「民主主義」というものであり、SHP での Big Story と同じものと考えてよいだろう。Dawson は thematic stories の考え方をキーステージ 3 の歴史学習に用いる意義として、生徒に達成感を味あわせることができること、そして、過去の人々の経験を私たち自身のそれと結びつけることで、生徒が過去の人々に敬意を払うことができるようになること、thematic stories を通して今日と過去を結びつけることができるようになることを挙げている。この考えは、知識・技能が実生活で生かされている場面を重視する「教科する」学習と通底するものがあると言ってよいだろう。それでは Dawson にとって、thematic stories は歴史の授業でどのように扱われるべきものだろうか。

Dawson は、生徒たちが、何度も thematic stories をみて、個々のできごとの文脈を考え、stories 自体がキーステージ 3 の学習全体を通して stories が構成されたり、あるいは既存のそれが覆されたりすることが理想だと述べている。そのためには、多くの thematic stories を説明できるようになることが大切であることを生徒たちがつかむために、早い段階で、生徒に大きな影響を与えるように紹介する必要がある。Little stories はそのための方法の 1 つである。Little stories を年代順に並び替え、変化と連続性、転換点、急速な時期の変化をそれぞれ考え、story をつくる。また、ピースを減らしたり、新たにつけ加えたりすることで、story がどのように変化するかを検討する必要がある、というのが Dawson の考えである。

以上の Dawson の考えと、SHP「移動と定住」の構成を表にまとめ、表 3 に示す。

表 3 からわかるように、SHP「移動と定住」における Big Story の扱いには、Dawson の考えが濃く反映していると考えられる。さらに SHP では、このような活動が可能になる教師の手だてが丁寧に行われている。例えば、YEAR8 では、「移動と定住」を「日常生活」、「帝国」といった他の stories に結びつける学習活動があるが、この前段として、人々が移動を行う理由（そ

れぞれがおかれていた社会的状況）や移民による影響（個人の生活への影響、定住先の土地に与えた影響）について、具体的事例を提示され、詳しく学習する。このように、Big Story を具体的な事例（little stories）で裏付ける活動があつてこそ、Big Story 間のつながりを見出すという抽象的な思考が可能になると考えられる。また、YEAR9 では、例えば「大規模な英国への移住は第二次世界大戦後に始まった」という神話を打ち砕くために、30 もの事例が示され、生徒たちはそれを年表や地図にまとめる活動を行う。このように、その領域の専門家が知を探究する過程を追体験することのできる探究活動が丁寧に設計されることが、学習課題への取り組みやすさを保障し、教科の知識・技能の確実な定着を可能にしていると言えよう。

(5) SHP「移動と定住」の構成上の特徴

これまで見てきたことから、SHP「移動と定住」の構成上の特徴は、以下の 4 点にまとめられる。

- ① 教科の知識・技能、教科固有の思考力・判断力・表現力、汎用的スキルが相互に関連しあいながら育成されている。
- ② 教科固有の思考力・判断力・表現力を育成するための学習活動においては、教科の技能として、調査結果を図でまとめるとともに、その結果を吟味し、文章でまとめる方法について丁寧な指導がなされている。
- ③ カリキュラムは、Big Story の有用性と、それとは一見矛盾する多様性という 2 本のストランドで構成されている。
- ④ 「移民について私たちが知るべきこと」をまとめるという単元全体のまとめに向かって、学習内容・活動が構成されている。

4. 日本の社会科歴史教育カリキュラム研究への示唆

これまで述べてきたことから日本の歴史教育カリキュラム研究への示唆をまとめるならば、以下のようになろう。

表 3 SHP「移動と定住」の構成と、Dawson の考え（筆者作成）

学年	SHP「移動と定住」の学習活動	thematic stories に関する Dawson の考え
7	・ 大部分の家族に移民がいることを確認する。	story を通して、今日と過去を結びつける。
7	・ 「移動と定住」という Big Story を用いて、little stories を結びつける。 ・ 「移動と定住」という Big Story が今日のできごとを理解するのに役立つ例を見つける。	生徒自身が story を用いて歴史を記述する。story の有用性を感じとる。
8	・ 「移動と定住」という Big Story を用いて、移民の経験を記述する。 ・ 「移動と定住」という Big Story を、「日常生活」、「帝国」、「紛争」、「権力」といった他の stories に結びつける。	生徒自身が story を用いて歴史を記述する。story の有用性を感じとる。
9	・ 「典型的な英国」と考えられているものの多くが移民によってつくられたり、紹介されたりしたものであることを確認する	story を通して、今日と過去を結びつける。
9	・ 一般的に信じられている「移民の神話」を、資料を用いて打ち砕く。	story 自体が解釈であり、場合によっては覆される必要があると感じとる。

- ① 学習の成果を実生活に生かす活動を単元の終結部で設定し、それに向かって単元全体の学習内容・活動を構成すること。
- ② 学習内容を構成するストランドは、歴史的な有用性と現代社会からの要請の両面を考慮に入れて選択されること。
- ③ 学習活動の設計にあたっては、学問の技能を習得できるよう丁寧な指導を行うこと。

これらの指摘は全て、些細なものかもしれない。しかし、特に②のストランドに関して、カリキュラム構成上の重要性が指摘されながらも、その選択原理についてほとんど検討されていない現状においては、意義をもつものであろう。

5. おわりに

これまで日本の中学校社会科歴史授業においては、通史的な教科書構成とその教科書の使用義務、そして実力テストと称される市町村や都道府県レベルでの統一テストの存在とが相俟って通史的なカリキュラム構成が前提され、カリキュラムはほとんど研究の対象とされてこなかった。新指導要領が実施されても、このような状況が大きく変わることはなく、学問のディシプリンを取り入れた社会科歴史教育研究として有用性をもつのは、単元レベルでのカリキュラム構成研究であろう。今後はさらに、実施された単元レベルのカリキュラムにおいて、ストランドがどう選択され、それをもとに単元がどのように構成されているのかを、実践のなかから見いだしていきたい。それを積み重ねることで、社会科歴史教育のカリキュラム研究に貢献するものになると考える。

【注】

- 1) 中央教育審議会教育課程企画特別部会 「論点整理」2015年8月、http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/sonota/1361117.htm
- 2) 石井英真「資質・能力の3つの柱から考える社会科カリキュラム・マネジメント コンピテンシー・ベースの社会科カリキュラム・デザイン 「教科する」授業を軸にした知的総合科と統合的な学びの追求」『社会科教育 No.688』明治図書、2016
- 3) 文部科学省『中学校学習指導要領』、2017年3月、http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_ics
Files/afieldfile/2017/06/21/1384661_5.pdf
- 4) 杉浦敏子『ハンナ・アーレント入門』藤原書店、2002、p.42

- 5) 桐谷正信『アメリカにおける多文化的歴史カリキュラム』東信堂、2012
- 6) 井上達夫「多文化主義の政治哲学-文化政治のトゥリアーデ」由井大三郎・遠藤泰生編『多文化主義のアメリカ』東京大学出版会、1999
- 7) 川口広美「学校シティズンシップ教育カリキュラムにおける道徳性の位置づけとその意義：イングランドの場合」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部』59、2010、pp.67-76
- 8) Ian Dawson, Maggie Wilson “SHP HISTORY YEAR 7” Hodder Education, 2008, Chris Culpin, Ian Dawson, Dale Banham, Bethan Edwards, Sally Burnham “SHP HISTORY YEAR 8” Hodder Education, 2009, Dale Banham, Ian Luff “SHP HISTORY YEAR 9” Hodder Education, 2009
- 9) SHPを紹介・分析したものとしては、以下の先行研究がある。伊東彩子「イギリスにおける歴史教育の動向—研究と実践から見出される展望と課題—」日本社会科教育学会『社会科教育研究』第116号、2012年、田口敏郎「重層的・螺旋的な「歴史の大観」を支援する教科書内容構成—英国 Hodder Education 社 SHP HISTORY シリーズの再評価—」全国社会科教育学会第62回全国研究大会自由研究発表、2013年11月9日。今回紹介している以外の箇所に関しては、下記の文献を参照されたい。
 - ・原田智仁「歴史を大観する学習の単元構成論—日本と英国の事例分析を手がかりにして—」全国社会科教育学会『社会科研究』第78号、2013年、
 - ・拙稿「社会参加としての歴史授業の事例分析—英国歴史教科書 SHP シリーズを事例として—」日本教材文化研究財団『調査研究シリーズ 68 社会参加を視点にした中学校社会科の教材と評価に関する研究』2016、pp.59-74
 - ・拙稿「社会科のコンピテンシーと歴史教育—英国の歴史教科書 SHP の分析から—」原田智仁、關浩和、二井正浩編著『教科教育学の可能性を求めて』風間書房、2017、pp.23-32
 - ・拙稿「社会系教科における「主体的・対話的で深い学び」と教科書記述—英国の中等歴史教科書 SHP の検討を通して—」和歌山大学教職大学院『学校教育実践研究』2018（投稿中）
- 10) 井上、前掲
- 11) Rosie Sheldrake and Dale Banham, ‘Seeing a different picture: exploring migration through the lens of history’ Teaching History 129, The Historical Association, 2007
- 12) Ian Dawson, ‘Thinking across time: planning and teaching the story of power and democracy at Key Stage 3’ Teaching History 130, The Historical Association, 2008