

中等歴史教育における  
真正の学習のための単元構成論  
—歴史的共感概念を手がかりにして—

Developing a secondary history unit for authentic learning,  
using clues from the historical empathy concept

中 村 洋 樹

Hiroki NAKAMURA

四 天 王 寺 大 学 紀 要  
第 6 7 号 2019年 3 月

(抜刷)

# 中等歴史教育における真正の学習のための単元構成論 —歴史的共感概念を手がかりにして—

Developing a secondary history unit for authentic learning, using clues from  
the historical empathy concept

中 村 洋 樹

Hiroki NAKAMURA

## 要 旨

我が国では、学習者による歴史解釈を中核にした中等歴史教育改革の必要性が主張されてきた。しかし、先行研究においては、学習者による歴史解釈の必要性や意義に焦点が当てられるあまり、その質を高めていくにはどうすれば良いかを明らかにする点に課題があった。近年、このような課題を克服すべく、教育方法学研究の「真正の学習」—学習者が仲間（他者）と協同して対象世界と対話する学習—の考え方に注目し、それを中等歴史教育に応用しようとする研究も進められてきている。しかし、その殆どが歴史家の史料読解方略などの方法知の教育方法を考察したものであり、カリキュラム構成論や単元構成論へと発展していない。

そこで本稿では、中等歴史教育において真正の学習を具現化する単元を構成するための示唆を得るべく、米国の歴史学習論研究において提起されてきている歴史的共感概念の定義やモデルと歴史的共感の育成を志向する授業実践事例を考察した。その結果、歴史的共感概念の2つの立場—「パースペクティブの認識」重視の立場と「感情的連関」重視の立場—のうち、学習者の既有知識（認識枠組み）の発達のためには、「パースペクティブの認識」重視の立場の考え方を基礎にして単元を構成していく必要があることを提示した。

キーワード：中等歴史教育、真正の学習、歴史的共感、単元構成、米国の歴史授業

## 1. 問題の所在と研究方法

### (1) 中等歴史教育改革の現状と課題

本稿の目的は、米国の歴史学習論研究において提起されてきている歴史的共感（historical empathy）概念<sup>1)</sup>の定義やモデル、そして歴史的共感の育成を志向する授業実践事例を手がかりにして、中等歴史教育において真正の学習を具現化する単元構成の示唆を得ることである。

周知の通り、2017年3月に小学校と中学校の新しい学習指導要領が告示され、2018年3月には高等学校の新しい学習指導要領も告示された。新しい学習指導要領をめぐる議論のなかで様々なキーワードが示されたこともあってか（例えば、「アクティブ・ラーニング」、「資質・能力」、「主体的・対話的で深い学び」、「見方・考え方」など）、その良否や是非はともかく、これらのキーワードを冠した理論的研究や実践研究も多く見られるようになっている。

筆者からすると、これらのキーワードは、あまりにも「グローバル人材」の育成に重きを置き過ぎている印象を受ける。すなわち、経済界や産業界のニーズを学校教育に直接的に反映させようとする志向性を強く感じざるを得ないのである。無論、学校教育の現状に問い直しの余地がないとは思わないが、これらのキーワードを無批判に受容する訳にはいかないだろう。

他方で、これらのキーワードを、より公正な社会の実現を見据えて、学習者が授業で学んだ知識・技能を活用したり、総合したりするようなカリキュラムや単元を設計するためのキーワードとして機能させるならば、そして、「グローバル人材」の育成のためだけではなく、グローバル化する社会に生きる市民としての知性を学習者が磨いていくためのキーワードとして捉え直すならば、教育改革論として一定の意義はあるだろうし、上手く活かすべきだろう。

その上で、これらのキーワードを中等歴史教育に引き付けて考えるならば、歴史的知識の伝達を目的とする歴史授業からの大きな転換が求められていると受け止める必要がある。しかしそれは、単に学習者主体の学習方法や授業形態を採用すれば済むという話ではない。他方、高校で必修科目として近現代史重視の「歴史総合」が新設されることによって、学習者は歴史を学ぶ意義を実感し、意欲的に授業に臨むようになるのではないかと期待する向きもある。しかし、学習者の現状からすると、それは樂觀論あるいは希望的観測に過ぎるように思われる。

これからの歴史授業は、歴史的知識の伝達や形だけのアクティブ・ラーニングを超えて、学習者がより公正な社会の実現のために歴史を学習する授業へと転換することが重要だと筆者は考える。すなわち、学習者が過去の異他的な価値観や考え方との対話を通して、自らの既有知識や既存の歴史像を問い直したり、現代的諸課題の解決を見据えて歴史を考察したりする歴史授業へと転換することが重要だと考える。このような学習経験こそがグローバル化する社会に生きる市民に必要なだろう。歴史授業において、学習者の能動的な学びを重視するのであれば、ペアワークやグループワークといった手法ではなく、歴史的事象に対する能動的な関わり—学習者による史料の読解や小論文の論述、あるいはパフォーマンス—をより重視すべきだろう。

この点に関わって、既に我が国の歴史学習論研究においても、暗記中心主義や知識中心主義を克服するために、学習者による歴史解釈に焦点を当てる、主に1990年代以降の米国の構成主義歴史学習に関する研究が展開されてきた（例えば、田口、2011；寺尾、2013）。これらの研究は、学習者の既有知識や認識を活かした歴史解釈に焦点を当てた点に意義があり、これからの歴史授業を構想し、実践していく上での基礎的な研究として位置づけられる。

しかし、この意義は重要ではあるものの、多くの学習者は正答を求める傾向が強く、また現在とは価値観や考え方の異なる過去を現在の基準で価値判断しがちである。現状のままでは、学習者が既有知識や既存の歴史像を問い直し、現代的諸課題の解決を見据えて歴史を解釈することは難しいだろう。従って、学習者による歴史解釈を強調するだけでなく、その質を高める学習論やカリキュラム構成論、単元構成論、学習評価論を構築することが求められている。

無論、中等教育段階においても、例えば世界史教育の場合、学習者による歴史解釈を重視した具体的な授業モデルの提案もなされてきている（例えば、田尻、2017）。しかし、理論的な裏付けのある研究の蓄積は十分とは言えない。以上のような課題を克服し、学習者による歴史解釈の質を担保する歴史学習論を構築することが出来れば、学習者による歴史解釈を中心にし

てカリキュラムや単元を構成する必要性や意義がより理解され、異他的な価値観や考え方を理解する知性を持った市民へと学習者を成長させるための端緒を開くことが出来るだろう。

## (2) 中等歴史教育改革のための学習論としての「真正の学習」

そこで本稿では、教育方法学研究の「真正の学習」(authentic learning)の考え方に注目する<sup>2)</sup>。真正の学習とは、「学習者が仲間(他者)と協同して対象世界と対話する」ことを基本構造とし、「自分の持てる知識(認識枠組み)を総動員し、特定の認識・行動様式に基づきながら、目的意識的に対象世界に働きかける」学習を意味する(石井、2015b、p.275)。このような真正の学習は、「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」をともに深め合う授業」である「教科する(do a subject)」授業において成立する(石井、2015a、p.39)。

このように真正の学習は、単に学習者による主体性を重視するものではなく、対象世界との関わりを重視する点において注目に値する。真正の学習の提唱者というべき石井英真が指摘するように、真正の学習は「学校学習」と対置されるところの実用主義的・道具主義的な学習を単に志向しているのではなく、「文化的実践への参加」としての学習や「文化的実践そのものの知的洗練」(石井、2017、pp.158-159)を志向している点が重要になる。つまり、学習者が対象世界と対話するなかで、既有知識や認識・行動様式を洗練させると共に、教室文化をより知的なものに洗練させることを志向しているのである。この点に注目しなければ、中等歴史教育の場合、「歴史家体験」の是非をめぐる議論に終始しかねないし、何より学習者による歴史解釈の質の問題を解決することが出来ず、学習者の知的成長に資するものとならないだろう。

以上を踏まえると、中等歴史教育における真正の学習(以下、本稿では、「真正の歴史学習」と略記する)は、上述した石井の定義や表現を踏まえるならば、歴史実践(doin history)としての歴史学習<sup>3)</sup>となり、その内実は、学習者が歴史固有の探究過程を追体験し、歴史の本質を深め合う学習となる。そのなかで、歴史を探究するために必要な認識・行動様式の内面化・螺旋的発達を実現し、学習者が自らの歴史解釈の質を高めていく学習になる。もう少し具体的に述べるならば、学習者の既有知識や認識を活かす構成主義歴史学習の発想を基盤にした上で、学習者が歴史的思考や歴史的な概念、史料読解方略や探究の方法などを習得・使用する経験を積み重ねるなかで、既有知識や認識を修正しながら自立的に歴史を解釈出来るようになることを志向する歴史学習となる。このような真正の歴史学習を通して、学習者は自立的に既存の歴史像を問い直し、現代的諸課題の解決を見据えて歴史を解釈することが可能になるだろう。

なお、これまでに、真正の歴史学習と見做し得る動向として、2000年代以降の米国の歴史学習論研究が考察されてきている(中村、2013、2016、2017a、2017b)。米国では2000年代以降、歴史家の史料読解方略や探究の方法を手がかりにした歴史教育改革が展開されている(中村、前掲; 原田、2015、2016a; 空、2013、2014; 田尻、2016)。このような動向は、真正の学習が志向する認識・行動様式の発達の議論と特に親和性を持つ動向と位置づけられる。

### (3) 先行研究の課題と本研究の方法

真正の学習の定義においては、認識・行動様式の発達だけでなく、既有知識（認識枠組み）の発達も志向されている。この両者が統合されてこそ真正の学習は成立するのであり、認識・行動様式の発達という側面に偏れば、形式的な技能訓練に陥ることが危惧される。しかし、先行研究の状況を踏まえると、真正の歴史学習を具現化するためには、どのような既有知識（認識枠組み）の発達が志向されなければならないのか、それを可能にするカリキュラム構成や単元構成とはいかなるものかという点が十分に明らかにされていない。

そこで本稿では、米国における歴史的共感概念に関する研究に注目する。歴史的共感とは、定義は研究者により異同はあるが、概略、学習者が現在の価値観や信念に基づき過去の人々に対して感情移入する同情・同調（シンパシー）とは異なり、その当時の文脈や人々の価値観・信念を踏まえて歴史を解釈する手法ないし見方・考え方を意味する<sup>4)</sup>。語感からすると、情意を重視する概念のように受け止められようし、実際そのような側面もあるが、学習者の既有知識（認識枠組み）の発達を志向する概念と見ることも出来る。一般に学習者は現在の価値観や既有知識に基づいて歴史を解釈しがちであるが、歴史的な文脈や当時の価値観、考え方に関する基本的な知識を習得した上で、同時代の複数の価値観、考え方を理解することによって、学習者の既有知識（認識枠組み）の発達—知識量の増加だけでなく知識の問い直しを含む—を志向する概念と見る事が出来る。このように見るならば、歴史的共感概念は、学習者の既有知識（認識枠組み）の発達を志向する真正の歴史学習と親和性があり、歴史的共感の育成を志向する単元を検討すれば、真正の歴史学習を具現化する単元構成への示唆が得られると考える。

ここで、歴史的共感概念について考察した我が国の先行研究の動向を確認する。先行研究としては、鉦山（1992）、三上・中妻（2011、2012）、須賀（2013）が挙げられる<sup>5)</sup>。

鉦山は英国の1985年のGCSE（中等教育修了資格試験）の規準や歴史教育に関する研究を考察し、英国における共感とはエンパシーを意味し、「他者（必ずしも同意しない）の立場に身を置いて、他者の思考、感情を理解するという認知的意味」（p.206）が強いことを明らかにしている。英国がこの立場を採用しているのは、「自分とは異質なものを、単純に評価したり、理解しがたいものとして排除せずに、他者の視点にたつて「共感的に理解する態度」（p.215）の育成が目標とされているからだという指摘は、本稿の立場から見ても重要である。

三上・中妻は千葉県の中学校教師であった安井俊夫が実践した「スパルタクスの反乱」と「福島・喜多方事件」の授業の考察及び安井に対するインタビュー調査を通して、当初の安井実践においてはシンパシーとしての共感に重点が置かれていたものの、後の授業実践においては、比較・分析や視点の移動を含み込むものになっていたことを明らかにしている。安井実践に関連して、既に三村（1994）は安井実践をめぐる論争の内実を考察し、安井が共感を重視するにあたって必ずしも事実認識を軽視していなかったことや、安井実践に対する批判のなかには事実誤認も少なくないことを指摘している。これらの研究を手がかりにすると、安井実践は、現在の米英の歴史的共感に関する研究に比べると不十分さは否めないにしても、一概に同情・同調（シンパシー）の育成を志向していたとは言えないだろう。

須賀はこれらの研究や近年の大学生の認識を踏まえた上で「考える日本史授業」で著名な加

藤公明の授業実践<sup>6)</sup>を考察し、生徒には歴史的な文脈を踏まえないままに現代的意義を見出すとする姿勢があること、またそれを加藤が評価していることを批判している。その上で須賀は、エンパシーとしての共感的認識を喚起する授業実践こそが求められていると指摘する。

以上のようにこれらの研究においては、エンパシーとして歴史的共感を捉える重要性が指摘されている。しかし、歴史的共感を育成する単元構成に関する考察は十分とは言い難い。そこで本稿では、米国における歴史的共感の育成を志向した授業実践事例を考察する。ただし、米国では歴史的共感の捉え方をめぐって議論がある。そのため、本稿では、歴史的共感概念の2つの立場—「パースペクティブの認識」重視の立場と「感情的連関」重視の立場—の定義や主張を確認した上で、それぞれの立場が提示している授業実践事例を考察し、このような立場の違いが、学習者の既有知識（認識枠組み）の発達や単元構成にどう影響するのかを明らかにする。これらの考察を踏まえて、真正の歴史学習を具現化する単元構成についての示唆を得たい。

## 2. 米国の歴史的共感概念に関する研究の展開

歴史的共感という概念は、1980年代以降に英国を中心に研究が展開され、その後、北米の歴史学習論研究に影響を与えることになった。また、このような研究の進展に伴い、歴史的共感の捉え方をめぐって立場の違いが見られるようになってきた。米国の歴史的共感に関する研究においては、大きくは、過去の人々の「パースペクティブの認識」を重視する立場と、過去の人々との「感情的連関」を重視する立場に分かれる。後述するように、これらの違いは、学習者の既有知識（認識枠組み）の発達や対象世界との対話の成否、すなわち、真正の歴史学習の具現化に関わるものである。従って、まずはそれぞれの立場の特徴を確認することにしたい。

### (1) 「パースペクティブの認識」重視の歴史的共感

「パースペクティブの認識」重視の歴史的共感とは、学習者が現在の価値観や信念で歴史を解釈するのではなく、その当時の文脈や人々の価値観、信念を踏まえて歴史を解釈することを意味する。この考え方は、歴史的共感という概念の基本的な考え方と言って良い。なお、このような立場の歴史的共感に関する研究においては、歴史的共感という用語が、「パースペクティブの獲得」、「パースペクティブの認識」、「論理的理解」などの用語に置き換えられて研究が進められてきているということも重要である（Endacott & Brooks, 2013, p.42）。

このような歴史的共感の立場を代表するのが、デイビスJr、イェーガー、フォスターらである（Davis et al., 2001）。彼らによると歴史的共感とは、同情・同調や想像、過剰な同一視とは異なるものである（Ibid., p.13）。さらにフォスターは、歴史的共感に関する議論や複数の授業実践を総括し、①想像、同一視、同情を含まない、②過去の人々の行為を理解することを含む、③徹底的に歴史的な文脈を認識することを含む、④多様な形態の根拠とパースペクティブを必要とする、⑤学習者に彼ら自身のパースペクティブを考察することを求める、⑥十分な根拠はあるが仮説的である結論の構築を促す、という6点の歴史的共感の特徴を明らかにしている（Ibid., pp.169-175）。これらの特徴は2001年の編著において示されたものであるが、フォスターが所長を務めるロンドン大学教育研究所ホロコースト教育センターでは、このような歴史的共

感を育成するための事例がCPD講習で示されている（二井、2016）。この事例や後述する実践事例に共通するが、「パースペクティブの認識」重視の歴史的共感の立場は、過去の単一のパースペクティブを認識させて済ませるのではなく、多様なパースペクティブの認識を重視している。そのためもあってか、学習者に多くの史料の読解を求める点に特徴がある。

## (2) 「感情的連関」重視の歴史的共感

上述の「パースペクティブの認識」重視の歴史的共感については批判もある。そのような批判を行っている代表的な研究者として挙げられるのは、米国の社会科教育学者K.バートンとL.レヴスティックである。この2人の歴史教育論については、既に日本国内で翻訳本（Barton & Levstik, 2004=2015）が刊行されており、訳者らによる解説も付されている。また、米国の歴史教育学者S.ワインバーグの翻訳本（Wineburg, 2001=2017）に付されているコラムにおいても、バートンとレヴスティックの歴史教育論とワインバーグの歴史教育論が対比的に論じられている。そのため、本稿で彼らの歴史教育論を考察しても屋上屋を重ねるだけであろう。従って本稿では、バートンとレヴスティックの系譜に位置づく研究を考察することにした。

本稿で考察するのは、近年、歴史的共感概念の再構築を試みているエンダコットとブルックスの研究である。二人は歴史的共感に関する先行研究を批判的にレビューし（Endacott & Brook, 2013）、「感情的連関」重視の歴史的共感に関する実証的研究を進めている（Brooks, 2011; Endacott, 2010, 2014）。さらには、最近刊行された歴史教育の国際的な研究ハンドブックにおいても、エンダコットとブルックスは歴史的共感に関する章を執筆している（Endacott & Brooks, 2018）。この点を踏まえるならば、エンダコットとブルックスの研究は、米国国内はもちろんのこと、国際的にも高い評価を得ていると見做して良いだろう。

エンダコットとブルックスは、先行研究における歴史的共感の定義には、歴史的共感とパースペクティブの獲得はほぼ同義であるという前提があると指摘する。その上で二人は、確かにパースペクティブの獲得は、歴史的共感を構成する必要不可欠な側面の一つであると認めつつも、パースペクティブの獲得という認知的行為のみが歴史的共感なのではないと批判する（Endacott & Brooks, 2013, p.42）。その上でエンダコットとブルックスは、「日常生活で我々が共感する人々は、彼らが直面する状況に対して認知的応答と感情的応答とを同時に扱っている」と指摘し、「我々が彼らの状況をより理解しようとするならば、これらの領域の両方を広げなければならない」と主張している（Ibid., p.42）。つまり二人は、先述した「パースペクティブの認識」重視の歴史的共感を否定するのではなく、歴史的共感の育成は認知的側面と感情的側面の両方を統合したアプローチでしか成し遂げられ得ないと主張しているのである<sup>7)</sup>。

このような認識に立った上でエンダコットとブルックスは、歴史的共感概念を、「歴史的文脈化」(Historical Contextualization)、「パースペクティブの獲得」(Perspective Taking)、「感情的連関」(Affective Connection) という3点の要素で捉えている。それぞれの定義は以下の通りである（Ibid., p.43）。

- ①**歴史的文脈化**：歴史的状況を導いている出来事やそれと同時に起きている他の関連性のある出来事に関する知識だけでなく、考察中の時代に関する社会的・政治的・文化的規範に関

する深い理解を含む、現在とは異なる時間的感覚のこと。

②**パースペクティブの獲得**：考察中の状況について他者がいかに考えてきたかを理解するために、その人物の以前の生活経験、主義、立場、態度、信念を理解すること。

③**感情的連関**：我々自身の、類似はすれども異なる生活経験と関連づけて、歴史上の人物の生活経験や状況、あるいは行為がいかに感情的な反応に影響されてきたかについて吟味すること。

歴史的な文脈化とパースペクティブの獲得という要素は、これまでの歴史的共感に関する研究においても指摘されてきたものである。エンダコットとブルックスはそこに感情的連関という要素を加え、これらの3点の要素が有機的に連関したものとして歴史的共感を捉えている。

ここまでは歴史的共感概念の2つの立場の特徴を概観してきたが、本稿の目的を達成するためには、このような立場の違いが、学習者の既有知識（認識枠組み）の発達や単元構成にどのような影響を与えるのかを具体的に明らかにする必要がある。そこで以下では、後段で2つの立場を比較検討することを念頭に置いて、両者の立場が中等教育段階の学習者を対象に共通して実践している、原子爆弾の投下に関する単元を考察する。

### 3. 「パースペクティブの認識」重視の歴史単元—ドッペンの授業実践の場合—

「パースペクティブの認識」重視の歴史単元として、本稿では、米国の高校教師（実践当時）F.H.ドッペンが高校の世界史（4クラス・88人）で行った「原子爆弾の使用」の授業実践を考察する（Doppen, 2000）。本実践は先述したイェーガーの研究に依拠しており、デイビスJrらの編著にも同様の実践報告が収録されている。なお、ドッペンは、自らの授業を「パースペクティブの認識」を重視した授業と明記していないが、単元の内実や、ブルックスが本実践を「パースペクティブの認識」に焦点化した実践として位置づけていることを踏まえて（Brooks, 2011, p.168）、本稿でも「パースペクティブの認識」重視の歴史単元と位置づけた。

#### (1) 授業実践の概要

ドッペンは本授業実践を通して、学習者が原子爆弾の投下に関する多様なパースペクティブを踏まえて歴史を解釈出来るようになることを意図している。授業実践の概要は表1の通りである。表1には主要な学習活動、学習内容と学習者の応答（例も含む）、学習過程を示した。

本授業実践は、①原子爆弾の投下に関する多様なパースペクティブが提示されている史料の読解（映像の視聴を含む）、②原子爆弾の投下に関する模擬的な博物館展示の制作、③振り返りエッセイの執筆、という3つのパートに区分されている。主要な学習活動のうち、史料の読解と模擬的な博物館展示の制作はグループで行われている。なお、本授業実践の最初と最後に、学習者に対して、原子爆弾の投下に関するプレテストとポストテストが実施されている。

#### (2) 「パースペクティブの認識」重視の歴史単元の特徴

本実践を踏まえると、「パースペクティブの認識」重視の歴史単元の特徴は次の3点となる。第1に、当時の人々のパースペクティブが提示された複数の史料を批判的に読解する点であ

る。本授業実践においては、原子爆弾の投下に関する史料として、米国政府の立場の史料だけでなく、日本の立場を示すものや英国とソ連の立場・役割を述べたもの、さらには、被爆者の手記や米国国内にも科学者を中心に異論があったことを示す史料などが用いられている。特に、国内にも科学者を中心に異論があったことを示す史料は、学習者の既有知識を揺さぶるものである。ただし、これらの多くの史料を漠然と学習者に読解させることは有益ではあるまい。この点、史料の出所やトルーマンの意思決定に対するそれぞれの立場、史料間の関係性や矛盾を読み解かせることで、複数のパースペクティブを認識させようとする点に本授業実践の特質がある。このことによって、学習者は異他的な価値観や考え方を理解することになっている。

第2に、体験的な学習経験を通して、多様なパースペクティブを総合する点である。本実践では、学習者は、歴史とは客観的な真理ではないことや、歴史を解釈する上で、単一のパースペクティブだけでなく、複数のパースペクティブを考慮しなければならない必要性を学習すべく、スミソニアン博物館のエノラ・ゲイ展をめぐる論争を考察することになっている。ここで注目すべきは、この論争を考察した上で、学習者が自分たちで模擬展示を制作する点である。まさに学習者による歴史実践を通して歴史理解を深めることが意図されているのである。

しかし、ドッペンによると、学習者は実際には多様なパースペクティブを含んだ展示を制作することが出来なかったという。このような結果を以て、「パースペクティブの認識」重視の授業は成立しないと評価することは避けなければならない。ドッペンも指摘するように、原子爆弾の投下という論争的な問題について合意を形成し、それを展示に表現することは、学習者にとって難しい学習経験だからである(Doppen, 2000, p.165)。ドッペンの意図通りにいかなかったとはいえ、学習者がその難しさを理解したこと自体に意義を認めるべきだろう。

第3に、エッセイの執筆を通して、自らの歴史解釈を構成する点である。学習者は原子爆弾の投下に関する自らの考えを述べるエッセイの執筆を通して、これまでに学習してきたパースペクティブのうち、自らが支持し得ると考えるものを選択したり、あるいは、それぞれのパースペクティブを比較考量したりしながら解釈を構成することになっている。学習者のなかには、表1の応答例にみられるように、複数の立場を考慮した上で価値判断を行った者もいる。

ドッペンによると、学習者は、模擬的展示の制作においては多様なパースペクティブを示せなかったものの、エッセイの執筆においては多様なパースペクティブを示しながら、自らの歴史解釈を述べることが出来ていたという。また、本実践終了後のポストテストにおいて、本実践開始当初と比べ、原子爆弾の投下が間違いであったと判断する生徒の数には変化はなかったものの、理由づけの質に変化が見られたという(Ibid., p.163)。従って、このようなエッセイの執筆は、授業を通して変容した自らの歴史解釈を表現する学習経験になっていると言える。

以上のようにドッペンの授業実践は、史料の読解や模擬的な博物館展示の制作、エッセイの執筆という学習者による歴史実践を通して、多様なパースペクティブを理解し、自らの歴史解釈を構成し、練り上げていくものとなっている。原子爆弾の投下の意思決定という論争的な主題であるからこそ、学習者は特定の立場に感情移入することなく、冷静に、理性的に、歴史的事象と関わるのが志向された単元になっていると言えるだろう。

表 1 ドッペンの授業実践の概要 (Doppen, 2000, pp.159-169.を基に筆者作成)

	学習活動	学習内容 (*は学習者の実際の応答・反応)	過程
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>○原子爆弾の投下に関する重要な出来事の年表の紹介と歴史的共感に関するプレゼンテーションを受ける。</li> <li>○4人1組のグループを編成し、史料について考えたことを自由に発言しながら (think aloud) 読解を進める。なお、史料の出所やその史料がトルーマンの意思決定を支持しているか否か、原子爆弾の投下の理由をどう説明しているか等に関する問いが書かれたワークシートに基づいて史料の読解を進める。</li> </ul>	<p>【原子爆弾が投下された年を知っていた者は9名。投下された場所を両方知っていた者は11名。投下の理由として多く挙げられた回答は「米国の威信を示すため」「戦争を終結させるため」】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・学習者は18点の史料(教科書の記述や文書、歴史家の書籍、ドキュメンタリー映像、被爆者の手記を含む)を読解・視聴する。</li> <li>*「我々のグループはトルーマンの意思決定が正しかったのか否かを決定出来なかった。我々は正確に提示されていない事実や論争的なものが多く存在すると感じた」。</li> <li>*「最初の原子爆弾の投下は良かったが、2番目の投下は良くなかった。原子爆弾の投下がなければ多くの人が犠牲になった」。</li> <li>*「米国が原子爆弾を投下しようとしていることを日本は知っていたのか、日本はどの程度降伏しようとしていたのか」。</li> </ul>	史料の読解と批判に基づく多様なパースペクティブの認識
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>○原子爆弾の投下に関する模擬展示を制作する。</li> <li>・1995年に予定されていたスミソニアン博物館の「エノラ・ゲイ」展についてなされた論争を知る。</li> <li>・展示内容やレイアウトの視点から、質の高い展示の事例を考察する。</li> <li>・原子爆弾の投下に関する展示を制作するために、各自で図書館やインターネットを利用して調査を行う。これらに基づいて展示を制作する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「エノラ・ゲイ」展の企画段階において、52名の著名な歴史家からの手紙がスミソニアン博物館に送付された。同展示について多くの異論が提示された。</li> <li>・博物館の展示を制作するにあたっては、展示が論争的な性格を有していることを理解し、多様なパースペクティブを提示することが重要だ。</li> <li>・博物館の性格を理解すると共に、地図や年表、その他の図を適切に使用することが重要だ。</li> <li>・各自で調査を実施する(各自が調査を進めるにあたって、ドッペンは利用可能で有益なウェブサイトを紹介した)。</li> </ul> <p>【展示の多くは、多様なパースペクティブを含んだものになっておらず、学習者は広島・長崎への原爆投下及びその影響に関する事実焦点を当てることしか出来なかった】</p>	博物館展示の性格に関する理解と展示制作を通じた多様なパースペクティブの総合
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>○原子爆弾の投下に関して自らの考えを述べるエッセイを執筆する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* (トルーマンの意思決定を支持した学習者の場合) 「日本は少なくとも最初の原子爆弾の投下の後に降伏すべきだった」「もしも日本が原子爆弾を保有していれば、彼らはそれを使用しただろう」。</li> <li>* (トルーマンの意思決定に疑いを持った学習者の場合) 「日本は国体護持が保証される限り降伏しようとしていた」。</li> <li>* (米日の立場を考慮した学習者の場合) 「米国の側からすると原爆投下は勝利をもたらしたため良いことであった。日本の側からすると国体護持という条件付きではあったけれども、降伏する準備があったため、原子爆弾の投下は悪いことであった」。</li> </ul>	エッセイの執筆を通じた歴史解釈の構成

#### 4. 「感情的連関」重視の歴史単元—エンダコットの授業実践の場合—

次に「感情的連関」重視の歴史単元としてエンダコットの授業実践を考察する (Endacott, 2014)。エンダコットは第11学年 (ニューイングランドの中規模校) の米国史において本授業実践を行った。なおエンダコットは、①導入、②考察、③解釈の提示、④内省 (reflection)、という4つのパートに区分して授業実践を行った。この区分は、エンダコットとブルックスが歴史的共感に関する先行研究を手がかりにして導いたものである (Endacott & Brooks, 2013)。

##### (1) 授業実践の概要

本授業実践の概要は表2の通りである。表2には主要な学習活動、学習内容、学習過程を示している。本授業実践においてもドッペンの授業実践と同様にトルーマンの意思決定を考察することになっている。しかし後述するように、選択された史料や学習活動に違いが見られる。

学習者は、導入段階においてトルーマンの日記やポツダム宣言などの史料を考察し、トルーマンが置かれていた状況や意思決定について学習した。考察段階においては、マンハッタン計画や原爆実験に関する史料、原爆投下候補地に関する史料、日本や太平洋戦争に関する世論調査などの史料を考察した。解釈の提示段階においては、トルーマンの意思決定に関する三人称の評論文を書いた。内省段階においては、原子爆弾が日本人や米国人さらには世界に与えた結果を議論すべく、原爆投下後の写真や被爆者の手記、トルーマンの私的な文章を考察した。

##### (2) 「感情的連関」重視の歴史単元の特質

本授業実践を踏まえると、「感情的連関」重視の歴史単元の特質は次の3点となる。

第1に、歴史上の人物の意思決定過程を追体験する点である。本授業実践の場合、全体を通して、学習者はトルーマンの立場に立ってその意思決定過程を追体験することになっている。具体的には展開1において、トルーマンに関する背景知識を学習し、学習者は自らの生活経験とそれとを結び付けることによって、トルーマンにシンパシーを持つようになった。その上で学習者は、原子爆弾の投下に関する史料や情報に接することで、トルーマンがどう感じたかを学習することになっている。なお、ドッペンの授業実践とは異なり、本授業実践にて使用されている史料の多くは、トルーマンの日記やメモ、あるいは、トルーマンが参照したであろう世論調査となっている。そのため、表2中の応答例にもあるように、多くの学習者は、トルーマンはどう感じたか、トルーマンならどう考えるかを解釈したと考えられる。

第2に、学習者が有している価値観とは相容れない歴史上の人物の価値観を学習する点である。展開1にてトルーマンにシンパシーを抱くようになった学習者は、展開2の前半部において、彼が日本人のことを「ジャップ」という蔑称で呼んでいたことや、戦時中とはいえ日本人のことも考慮すべきではなかったかを考察することになっている。実際の学習者の応答の多くは、当時の価値観では当たり前のことであった、戦時中なのだから仕方がないというものであった。無論、トルーマンに対する異論もあるが、これらの応答を踏まえると、学習者は現在の価値基準でトルーマンの価値観を否定するのではなく、エンダコットとブルックスの言う歴史的文脈化に基づいて考察していると言える。なお、近年の米国の若い世代の原爆投下をめぐる認

識には変化も見られるため、今後の学習者の受け止め方は変わってくるかもしれない。

第3に、学習者のこれまでの思考・感情を揺さぶるような新たな史料を考察する点である。展開4までの学習者の思考・感情は、程度の差こそあれ、トルーマンの認識・価値観や意思決定を支持するものであった。しかし、展開4にて学習者は、原子爆弾投下後の広島の写真やその被害に関する文献を考察した。その結果、表2中の応答例にあるように、学習者は自分たちの思考や感情を言葉に出来なくなったという。そのため、当初エンダコットは、学習者に、展開4までの思考と展開4での思考との間の矛盾に向き合わせようとしたものの、このような学習者の反応を受けて、トルーマンの意思決定や感情を考察する学習に切り替えている。

表2 エンダコットの授業実践の概要 (Endacott, 2014, pp.4-34.を基に筆者作成)

	学習活動	学習内容 (*は学習者の実際の応答・反応)	過程
1 導 入	<ul style="list-style-type: none"> <li>○原子爆弾の投下やソ連との関係性についての知識を確認する。</li> <li>○トルーマンについての背景知識を確認する。</li> <li>○トルーマンが大統領になった背景を理解し、当時のトルーマンの心情を推測する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*原子爆弾の投下の基本的な動機は、真珠湾攻撃の復讐を行うためだった。</li> <li>*我々はソ連に原子爆弾を投下させたくなかった。</li> <li>*トルーマンは農場で働いていたが、大学に進学するための十分な学費はなかった。彼は笑顔が多い。彼は兵士を志したが視力が弱かったため農場で働き続けた。</li> <li>・トルーマンの前任大統領であるローズベルトは急逝した。</li> <li>*人気のあった大統領の後任を務めるため、トルーマンは大きなプレッシャーを感じていた。</li> <li>*彼は大統領であったため、自分が扱いたくないという理由だけで原爆投下の意思決定という困難な問題を避けることは出来なかった。</li> </ul>	背景知識の確認とトルーマンの経験・状況への同情・同調(シンパシー)
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>○マンハッタン計画、原爆実験、原子爆弾の使用に対するトルーマンの認識に関する史料を読解する。その後、日本人に関するトルーマンの認識が提示されている日記を読解する。</li> <li>○ポツダム宣言を読解し、原子爆弾を投下する以前に米国が無条件降伏を日本に求めていることを知る。</li> <li>○原子爆弾を投下する候補地に関する報告書を読解し、トルーマンが挙げていた原則と報告書との間の矛盾について考える。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*日本人のことを「ジャップ」と呼ぶことが無礼であるかは別にして、そのように呼んだことは「日本人」と呼ぶよりは適当であった。</li> <li>*トルーマンは日本人と米国人を同等だとは考えていなかった。もしも米国が英国あるいはフランスと戦争をしていれば、トルーマンは同じようなこと(蔑称の使用)はしなかっただろう。</li> <li>*大統領が別の人種を見下すような言葉を使用すべきでなかった。</li> <li>*単に原子爆弾を投下するよりも日本に警告したことは良かった。</li> <li>*日本は原子爆弾の被害を避けるチャンスがあった。</li> <li>*もしも米国が原子爆弾を保有していることを日本に通知していれば、日本が出来たことはあまりなかっただろう。</li> <li>*広島は大規模な都市であり人口も多いため候補地として良い。</li> <li>*米国は既に長期に渡り空襲を続けてきたため、広島を候補地とするのは原則(「純粋な軍事都市」とは異なるのではないか)。</li> <li>*当時は戦時中だった。時に我々はすべきことはすべきである。</li> </ul>	トルーマンの認識・価値観の考察  トルーマンの意思決定に 関係する歴史的文脈の考察

<p>考 察</p>	<p>○トルーマンは米国人と日本人の人命を同等に考えるべきであったか、米国人の人命をより優先すべきだったかを考える。</p> <p>○戦争についての米国人の感情を示す世論調査（1945年6・7月実施）を考察する。また、日系人の強制収容についても議論する。</p> <p>○33%の国民が何をしても支持すると表明していたことがトルーマンの考えにどのような影響を与えたかを考える。</p> <p>○もしも国民が原子爆弾について知っていたならば、彼らは違う感じ方をしたかを考える。</p> <p>○ソ連に原子爆弾を知らしめるために投下したならばどうかを考える。</p>	<p>*トルーマンは米国の代表であって日本の代表ではない。</p> <p>*戦時中に他国の人々について考えることは出来ない。</p> <p>*トルーマンはおそらくこの問題に苦闘したであろうけれども、彼は自分が行っていることをわかっていただろう。</p> <p>・87%の国民がトルーマンを支持し、56%の国民が日本人のことを本来的に残酷で野蛮だと考えていた。</p> <p>*我々はこれまで相手側の消極的な話を聞いてきたが肯定的な話を聞くことはなかった。そのような時、我々はいかに相手側のことを想像すればいいのか。当時の米国人はそのような状況だったのでは。</p> <p>*トルーマンはより支持を得ていると考えるだろうし、国民は彼が日本に対し無条件降伏を迫るのを支持するだろう。</p> <p>*トルーマンは自らの意思決定について自信を持っただろう。</p> <p>*より教育を受けた人ならばこれに反対し、より長期的な視点で考えるだろう。</p> <p>*長期的な視点で考えることは人々のためになる。</p> <p>*トルーマンの性格を考慮するとソ連に知らしめたかったのだろう。</p> <p>*戦後世界においてソ連よりも優位に立つためであるため、米国の国民にとっては良かったのではないか。</p>	<p>トルーマンの意思決定に影響を与えた世論調査の考察・国民の受け止め方についての推論</p>
<p>3 解釈の提示</p>	<p>○トルーマンの意思決定に関する三人称の評論文を書く。</p>	<p>*この選択は戦略的な面以上に道徳的な面においてより難しいものであった。短期的な視点からすると原子爆弾の投下が最も優れた方法であったと理解するのは極めて簡単だった。トルーマンは貪欲だったかもしれないが、国民の期待に応えるためには必要不可欠だった。</p> <p>*トルーマンは日本人についてあまり考えていなかったが、同時に彼は米国の大統領であったため、他国の人々について考える前に自国を守る必要があったのだ。</p> <p>*大統領としてのトルーマンの態度は正しかった。彼は正しい考えを持ち、正しいことを行っているとは彼は考えていた。</p>	<p>これまでの考察に基づく歴史解釈の形成</p>
<p>4 内 省</p>	<p>○原爆の被害の写真を見たトルーマンのメモ、被害予測、歴史家の文章、トルーマンがラッセル司令官に送った電報を読解・考察する。</p> <p>○原爆の被害の写真と原爆の被害に関する書籍の抜粋を読む。</p> <p>○トルーマンが原子爆弾による被害を予め幾分か知ることが出来たならば、彼の気持ちは変化したかどうかを考える。</p>	<p>*トルーマンは大きな成果を挙げたことに誇りを持ったが、あまりにも多くの人々を殺したことについては残念に思っていただろう。</p> <p>*トルーマンは原子爆弾が投下されたことによって気持ちが楽になったのではないか。</p> <p>【学習者は明らかに、自分たちの考えや感情について言葉にしたいくない、あるいは、言葉に出来ない様子であった】</p> <p>*トルーマンがその意思決定を行うのは難しかっただろう。</p> <p>*トルーマンは「結果がどうであろうとも、その意思決定に拘るべきだ」とメモに書いているため、彼の気持ちは変化しなかっただろうし、被害を予測出来たととしても同じような心境であっただろう。</p>	<p>新たな史料の考察に基づく歴史解釈の再構成</p>

以上のようにエンダコットの授業実践は、当初はトルーマンにシンパシーを持たせながらも、トルーマンの認識・価値観や原子爆弾の投下による被害を考察させるなかで、学習者がトルーマンの意思決定や感情、それに対する自らの思考・感情を再考していくという、まさにトルーマンとの感情的連関に主眼を置いて歴史と関わる単元になっていると言えるだろう。

## 5. 歴史的共感概念から示唆される真正の学習のための歴史単元の構成

以上のように、歴史的共感概念の2つの立場—「パースペクティブの認識」重視の立場と「感情的連関」重視の立場—の考え方及びそれが反映された授業実践事例を考察した。では、これらの立場の違いが、学習者の知識（認識枠組み）の発達や単元構成にどう影響し、そして真正の歴史学習を具現化する単元を構成する上でいかなることが示唆されるのかを示したい。その際、これまでに見てきた歴史的共感概念の2つの立場の単元構成の基本的な考え方を示した上で、筆者は「感情的連関」重視の歴史的共感概念や授業実践事例に違和感があるため、この点について若干の考察を行い、真正の歴史学習を具現化する単元構成についての示唆を導きたい。

### (1) 2つの立場の単元構成の基本的な考え方

先述したそれぞれの歴史的共感概念の定義や授業実践事例の考察を踏まえると、それぞれの立場の単元構成の基本的な考え方は、以下のように整理される。

「パースペクティブの認識」重視の歴史的共感の育成を志向する単元においては、学習者は対象世界すなわち歴史的事象に対して、冷静に、あるいは、理性的に関わるなかで既有知識（認識枠組み）を発達させていく。具体的には、歴史的事象に関する背景知識（時代背景や歴史的文脈に関する知識）を習得し、また同時代の複数の立場の史資料を読解するなかで、多様なパースペクティブを認識し、自らの歴史解釈を構成することになる。単元を通して、学習者は自らの既有知識や経験に基づいて学習を進めていくことにはなるものの、それ以上に、対象世界との対話の過程において、自らの既有知識や経験を問い直していくことが求められる。

このような単元を教師が構成する場合に求められるのは、人々のなかで論争のある歴史的事象を教育内容とすることであり、その事象についての複数の立場のパースペクティブが示された史資料を用意し、それを学習者が読解出来るよう教育的に加工することである。「パースペクティブの認識」重視の単元は、多様なパースペクティブの認識を学習者に求めるが、それが目的ではない。重要なことは、学習者がパースペクティブの認識に基づいて、自らの歴史解釈を表現することであり、このような学習経験を組織することが教師には求められる。

他方で、「感情的連関」重視の歴史的共感の育成を志向する単元においては、学習者は歴史上の人物が懐いたであろう感情によりコミットすることになる。具体的には、同時代の史資料を読解する点は「パースペクティブの認識」重視の立場と相違ないが、「感情的連関」重視の歴史的共感を志向する単元においては、学習者は特定の歴史人物（エンダコットの授業実践の場合はトルーマン）の立場に立って考えることが求められる。無論、共感する歴史上の人物の意思決定や認識、価値観を全面的に肯定するのではなく、歴史的文脈を踏まえて、分析的に自らの歴史解釈を構成することも求められる。しかし、そうすることがこの立場の歴史単元の中

核ではない。あくまで特定の歴史上の人物の感情にコミットすることが重要なのであり、学習者が発達させる知識（認識枠組み）は、特定の歴史上の人物に関するものに限定される。

このような単元を教師が構成する場合に求められてくるのは、学習者に共感させる歴史上の人物を選択することである—ここには、学習者に共感させない・させてはならない歴史上の人物を判断することも含まれよう—。次いで、その歴史上の人物が歴史的出来事や自らの意思決定に対してどう考えたか、どう感じたかを学習者が解釈出来るような史料を用意し教育的に加工することが求められる。その上で、単元を通して自らの解釈を表現出来るような学習経験を組織することが求められる。他方で、複数の立場のパースペクティブを示す史料は用意しなくてもよい。なお、学習者に共感させる歴史上の人物の選択原理については、エンダコットとブルックスは今後の研究課題として位置づけている（Endacott & Brooks, 2018, p.221）。

## (2) 「感情的連関」重視の歴史的共感の立場への違和感

以上の考察から、真正の歴史学習を具現化する単元を構成する上でいかなる示唆が得られようか。米国の歴史的共感に関する研究の展開を忠実に受容するのであれば、エンダコットとブルックスが提示したモデルや授業実践事例を手がかりにして、真正の歴史学習を具現化する単元を構成していくことが望ましいかもしれない。既に「ケアリング」としての歴史的共感を主張したバートンとレヴスティックの主張が我が国でも受容されていることを踏まえるならば、その研究の系譜に位置づくエンダコットとブルックスの研究は一定の支持が得られよう。

しかし、いずれの立場も、真正の学習の核心というべき、学習者と対象世界との対話を組織しようとしている点が重要である。この点を踏まえるならば、どちらの立場の単元も、真正の歴史学習を具現化する単元になり得ると評価することが出来るかもしれない。真正の歴史学習を具現化する単元構成に関する研究が十分ではない状況において、どちらの立場が望ましいかを選択することに大きな意味はないだろう。とはいえ、筆者は、「パースペクティブの認識」重視の立場に対するエンダコットとブルックスの批判及びエンダコットによる授業実践事例には違和感がある。そのため、結論を先取するならば、真正の歴史学習を具現化する単元を構成するためには、「感情的連関」重視の歴史的共感の考え方を基礎にするのではなく、「パースペクティブの認識」重視の歴史的共感の考え方を基礎にするべきだと考える。

ここでエンダコットとブルックスが、「パースペクティブの認識」重視の立場に対して行っている批判を確認したい。本稿に関連するものとして次の2点を挙げたい。第1に、歴史的共感の目的に関わる批判である。具体的には、「パースペクティブの認識」重視の立場（特に初期の研究）の目的は、歴史を正確に再現することであり、そのために上手く歴史的パースペクティブを再構成することが求められていると指摘している（Ibid., p.208）。第2に、「パースペクティブの認識」重視の立場が、過去の人々への「同一視」について警告していることに対する批判である。エンダコットとブルックスは、ヒトラーや戦前の奴隷所有者のように同一視が好ましくない場合もあるし、ホロコーストの犠牲者やアフリカ系アメリカ人の奴隷のように無比の経験のために同一視が不可能な場合があることを指摘した上で、同一視と共感とは密接に関連した構成概念であり、共感という概念は、共感する主体と共感される客体は異なるという感

覚を維持するための概念ではないと批判する (Ibid., pp.209-210)。すなわち、「パースペクティブの認識」を重視することは、過去の人々は現在の我々とは異なるという感覚を維持することになるのではないかと批判しているのである。

その上でエンダコットとブルックスは、自分たちが提示している歴史的共感のモデルは、①学習者が過去及び現在における観念の形成、意思決定、行為することの複雑さを理解するのに役立つ、②歴史的出来事と現在の問題との間の類似点を導いたり、あるいは、現在のパースペクティブや実践の前例を見つけたりすることによって、学習者が過去と現在との結びつきを確立することを学習するのに役立つ、③過去の人々が直面した状況の複雑さや、他者の善のために行う必要性を正しく認識しようとする構えを導くかもしれない、と主張している (Endacott & Brooks, 2013, p.44; Endacott & Brooks, 2018, p.212)。

まず、エンダコットとブルックスによる第1の批判については、ドッペンの授業実践事例を見る限り、学習者に歴史を正確に再現させようとする志向性がないことは明らかである。むしろ、歴史とは客観的な真理ではないことを理解させようとする点に特質があると言ってよい。無論、エンダコットとブルックスはドッペンの授業実践事例を指して批判している訳ではないため、一概に「パースペクティブの認識」重視の立場を見誤っていると指摘することは出来ない。しかし、単純化した批判のように思われる。第2の批判については、むしろ、過去の人々は現代の我々と違って無知だった、愚かだったという認識に至ることのないよう、同時代の価値観や歴史的文脈を把握させようとする点に「パースペクティブの認識」の立場の主眼がある。従って、過去の人々は現代の我々とは異なるという感覚を維持したい訳ではないだろう。

次にエンダコットの授業実践についてである。確かにエンダコットの授業実践においては、学習者がトルーマンとの感情的連関を強めてはいるが、トルーマンの価値観や意思決定を全面的に肯定させるのではなく、批判的に捉えるよう指導している。従って、同情・同調 (シンパシー) の育成には留まっていないし、学習者はトルーマンとの感情的連関を強めることによって、原子爆弾の投下という意思決定がいかに困難なものであったかを理解することが出来ただろう。しかし、学習者は結果的にトルーマンのパースペクティブしか学習することが出来ておらず、また表2中の展開2の応答例に見られるように、トルーマンの意思決定を正当化するために、歴史的な文脈を持ち出しているようにも思われる。そのため、米国国内での原子爆弾投下に対する異論や被爆者に対する「ケア」は限定的なものになっている。

エンダコットとブルックスの基本的な考え方や懸念は理解できるが、より重要なことは、学習者が自分たちとは関係がないと考えている、あるいは眼中にない他者—過去の人々だけではなく、未来の他者も含まれよう—に対してケア出来るようになることではないだろうか。このような点こそ、真正の歴史学習が目指すべき、既有知識 (認識枠組み) の発達であると筆者は考える。その上で自らの考えや議論を構成したり、実際に行ったり出来るようになることが重要であろう。エンダコットとブルックスであれば、だからこそ、感情的連関が必要なのだと主張するかもしれないが、特定の人物との感情的連関を強めるだけであれば、「他者の善のために行う必要性を正しく認識しようとする構え」を導くことは出来ないだろう。

### (3) 「パースペクティブの認識」重視の立場の考え方を基礎にした真正の学習の単元構成

ただし、エンダコットとブルックスが示したモデルを全面的に否定するつもりはない。近年の米国の中等歴史教育に関する研究や授業実践が、歴史的文脈化やパースペクティブの獲得といった歴史理解や歴史的思考の育成に傾倒していることを考慮するならば、感情的連関やケアリングを強調することは間違っていない。しかし、歴史理解や歴史的思考に基づかない感情的連関やケアリング、それとは逆に、感情的連関やケアリングに基づかない歴史理解や歴史的思考はいずれも空虚であり、異他的な他者を理解しようとする知性の育成にはつながらないだろう。重要なことは、歴史理解、歴史的思考、感情的連関やケアリングを別々のものと見做すのではなく一体的なものとして見做すことであり、ここに歴史的共感という概念の可能性や有効性がある。この点を念頭に置いた上で、歴史単元を構成しなければならない。

以上の点を踏まえると、真正の歴史学習を具現化する単元を構成するために得られる示唆は、「パースペクティブの認識」重視の歴史的共感の考え方を基礎にして単元を構成する、ということである。具体的には、①異他的な他者が世界をどのように捉えていたか、どのように行為したかを理解して自らの歴史解釈を練り上げ、他者の善のために行う必要性を認識する知性の育成を目的とすること、②特定の歴史上の人物だけではなく、複数の歴史上の人物（一般市民や周辺化された人々を含む）のパースペクティブを調査し考察せざるを得ないような論争的な問題—それは学習者や現在の我々にとって直接的・間接的に関連する問題—を学習内容とすること、③学習者が歴史上の人物のパースペクティブや歴史的な文脈、歴史上の人物が懐いたであろう感情が示された史料を讀解する学習経験を組織すること、④学習者が多様なパースペクティブを総合し自らの議論を表現する学習経験を組織すること、が単元構成の要件となる。

これらの要件は、基本的にはドッペンの授業を一般的に論じ直したものに過ぎないとも言えるが、真正の学習の具現化という観点から強調しておきたいのは、①に示した目的に照らして学習内容と学習経験を組織することである。真正の学習の核心が、仲間（他者）と協同して対象世界と対話することにあるにしても、学習者の多くは歴史家になる訳ではない。そのため、歴史的な事象を正確に理解し再現することは目的にはならない。本稿の主題である中等歴史教育における真正の学習とは、「学習者による歴史実践」であり、「歴史家体験」や歴史家のようになることが目的ではない<sup>8)</sup>。重要なことは、過去の様々な人物が世界や社会をどのように捉えていたか、どのように行為したかを、エンダコットとブルックスが指摘するような、意思決定や行為することの複雑さ、困難さも踏まえながら理解し、自らの考えを練り上げることである。このような目的のもとに学習内容や学習経験が組織されてこそ、学習者は対象世界と対話するなかで、自らの既有知識（認識枠組み）を発達・洗練させていくことになるだろう。

なお、本稿では、学習内容論を考察できなかったが、試論的に述べるならば、学習者の眼中にない、あるいはケアし難い他者が、世界や社会をどう捉えていたのかを学習出来る内容にする必要がある。そうしなければ、学習者は異他的な価値観や考え方との対話を通して自らの既有知識や既存の歴史像を問い直すことも、現代的諸課題の解決を見据えて歴史を解釈することも出来ないからである。この点、ドッペンの授業実践は、現代的諸課題の解決を射程に入れた内容とまでは言えないし、十分に既存の歴史像を問い直すまでには至っていないが、原子爆弾

の投下に対して異論を唱えた米国の科学者たちや被爆者など、学習者の眼中にない、あるいはケアし難い他者のパースペクティブを学習内容として組織したものを見做し得る。従って、ドッペンの授業実践は、今後の歴史単元を構想するためのたたき台になり得ると考える。我が国の場合、原子爆弾の投下に関連する教育は、例年8月に集中する報道番組等の影響もあってか、すぐに被爆経験の「継承」や後世に「伝える」ことが課題として認識されがちである。しかし、真正の学習を具現化する観点からすれば、日本国内や米国（さらには他国）の多様なパースペクティブを認識した上で、これからの世界や社会を展望することに主眼を置くことになる。

もう一つ強調したいことは、④の学習者が多様なパースペクティブを総合した上で自らの議論を表現する学習経験を組織することである。ドッペンの授業では、模擬的な博物館展示の制作を通して、学習者に多様なパースペクティブを総合させようとしていたが、中等教育段階において現実的に取り組みやすい学習経験とは言い難い。それに、ドッペンの授業実践においては、学習者は多様なパースペクティブを展示に反映することが出来ていなかった。ただし、その後のエッセイにおいて、多様なパースペクティブを反映させることが出来ていた点を踏まえると、真正の学習の具現化のためには、エッセイを書く学習経験に注目すべきだろう。この点に関連して、中村（2017b）は、学習者が「歴史的議論」（historical argument）を書けるよう指導することが重要だと指摘している。自らが支持する立場及び支持しない立場の主張やその根拠を批判的に考察した上で自らの考えを述べる学習経験であれば、模擬展示の制作よりも現実的に取り組みやすいだろうし、多くの単元で実践をすることが出来る<sup>9)</sup>。このような学習経験の積み重ねが、学習者の既有知識（認識枠組み）の発達や洗練化に不可欠であろう。

無論、教師が取り組みやすくても、学習者が歴史的議論を書くことは容易ではない。一見、異なる立場の主張に向き合っているようであっても、自分の理解したいように、あるいはイメージに基づいて異なる立場の主張を理解したり、異なる立場のなかにある複数性を単純化したりすることもあるだろう。それでは異なる立場の考えや批判に向き合っているということにはならないし、他者との対話の機会も失われかねない。このように自らの歴史的議論を書くという学習経験は、学習者にとって、極めてハードルの高いものになり得る。だからこそ、このような学習経験が学校教育において不可欠だと筆者は主張したい。

#### (4) 今後の課題と展望

本稿では、中等歴史教育において真正の学習を具現化する単元構成の示唆を得るために、米国の歴史的共感概念に関する研究及び歴史的共感の育成を志向する授業実践事例を考察した。とはいえ、米国の歴史的共感に関する研究においては、その定義に関する議論が展開される一方で、どのような歴史的内容を扱えば学習者が歴史的共感を働かせる必要性を理解し、実践できるようになるのかという点について、十分な検討が進められていない。

本稿にて考察したドッペン及びエンダコットの授業実践の場合、原子爆弾の投下という米国の市民の間でも論争になり得る事例が主題であったため、学習者は歴史的共感を働かせる必要性や意義を理解することが出来ただろう。では、その他にどのような事例を選択し、カリキュラムを組織すれば良いのか。米英の歴史的共感に関する研究では、ホロコーストや原子爆弾の

投下の意思決定、あるいはヒトラーに対するチェンバレンの宥和政策などが扱われているが、事例は限られている。我が国の場合、米英の歴史的共感に関する研究を手がかりにして、「宣戦布告なき日中戦争」（原田、2016b）や「土一揆と徳政」（原田、2018）といったプランが提示されているが、米英以上に事例が限られており、事例の選択原理も明確ではない。これらのような事例でなければ歴史的共感の育成は出来ないのか、どのような歴史的事例であれば歴史的共感の育成は可能なのか、といった点についての検討が今後の課題となろう。

この点に関連して近年の動向で注目されるのは、現代的諸課題を考察・解決するための手がかりとして歴史的な事象を学習する実践研究の動向である。例えば、T.L.シュライナーは、「ジェノサイド」概念を考察するための手がかりとなり得る様々な世界史の事例—そのなかには、ジェノサイドの事例と見做せるか否かで見方が分かれる事例もある—を学習者が検討し、現代のジェノサイドと目される事例の解決策を考える世界史授業の実践について報告している（Shreiner, 2017）。R.メトロは、米国においてこれまでから人々を悩ませてきた主題（民主主義や平等など）を設定し、それに関わる現代の事例（同性婚やシリア内戦への対応など）と米国の事例を学習者が考察するカリキュラムを提案している（Metro, 2017）。

これらの実践研究のように、学習者が現在直面している、あるいは、今後直面する可能性のある現代的諸課題を考察するために歴史を学習するのであれば、学習者は歴史的共感を働かせる必要性や意義をより理解出来るのではないだろうか。現代的諸課題の解決を見据えるからこそ、過去の事例に関わる文脈や同時代の複数の価値観を理解し、現代的諸課題と何が共通し何が異なるのかを考察することが必要になるからである。今後は、シュライナーやメトロの実践研究を考察し、学習者が現代的諸課題の解決を見据えて、歴史的共感を働かせて歴史を考察するためのカリキュラム構成や単元構成を明らかにしたい。そうすることが、中等歴史教育において真正の学習を具現化する可能性を高めていくことにつながるだろう。

#### 【付 記】

本稿は、2016年2月20、21日に行われた第27回社会系教科教育学会・第32回鳴門社会科教育学会合同研究大会（於：鳴門教育大学）の自由研究発表にて筆者が発表した内容（発表題目「真正の歴史学習の授業構成に関する考察—歴史的共感概念をめぐる議論を手がかりにして—」）及び中村（2017a）に、その後国内外で発表された歴史的共感概念に関する研究成果を踏まえて大幅に加筆・修正したものである。なお、本稿と同様に「歴史的共感」を表題に含んでいる中村（2017a）は、本稿で考察したドッペン<sup>1</sup>の授業実践の概略を提示した上で、我が国の高校日本史を想定した授業プランを提示したものであり、本稿の内容とは大きく異なる。末筆ながら、ご多忙の中、本稿を査読して頂いた先生方に記して謝意を表する。

#### 【註】

- 1) 我が国の歴史学習論研究においては、historical empathyを「歴史的エンパシー」と翻訳することが多い。例えば、R.K.ソーヤが編集した『学習科学ハンドブック』の第29章「歴史概念」を翻訳した深谷優子は、「“Historical Empathy”に関する研究では、過去の人々の行動を文脈に沿って理解することに焦点が当

てられており、そこには個人の信念や価値観だけでなく、文化的・歴史的状况も含まれている。日本語の「共感」という訳語だけでは上記のニュアンスを十分に伝えることが難しいと判断した」(p.61)ため、「歴史的エンパシー」と翻訳したと述べている。筆者もかつて「歴史的エンパシー」と翻訳していたが、現職の高校世界史教員を中心とする研究会において、筆者が「歴史的エンパシー」に関する発表をした際、既に「アクティブ・ラーニング」や「コンピテンシー」などの片仮名の用語が氾濫しているなかで、「歴史的エンパシー」という新しい片仮名の用語を持ち出しても学校現場に普及しないのではないか、そもそもなぜ教育学の専門家はこうした片仮名の用語を日本語に翻訳しようとならないのかと厳しいご指摘を頂いた。このご指摘に反論する余地はなく、また「歴史的エンパシー」と翻訳すれば、自ずと深谷の指摘するようなニュアンスが伝わる訳でもないと考え、本稿では「歴史的共感」と翻訳することにした。

- 2) 米国の社会科教育学研究においては、①知識の構成、②修練された探究、③学校を超越した価値から成る、ニューマンらによる真正の学びの定義 (Newmann et al, 2016) がある。しかし、筆者からすると、ニューマンらの定義は、学習者の既有知識と認識・行動様式を質的に発展させる視点が十分ではないように思われる。そのため本稿では、米国のR.J.マルザーノらの「学習の次元」やG.ウィギンズとJ.マクタイの「逆向き設計」論などを踏まえて作成された石井英真による真正の学習のモデルを手がかりにした。
- 3) 本稿では、doing historyを「歴史実践」と表現しているが、論者によっては「歴史する」あるいは「歴史学する」と表現するケースもある。筆者は「歴史学する」と表現してしまうと、doing historyが歴史家の研究やその模倣に限定されてしまうことを危惧する。そうなれば、中等教育段階の学習者だからこそこのdoing historyを価値づけることが出来なくなると考えるからだ。このように筆者は、社会科教育学の研究者によって類型化されている「歴史学教育」を支持する立場ではないことを明記したい。しかし、「歴史実践」という表現が歴史学の研究者の間で用いられていることから(例えば、歴史学研究会、2017)、筆者が「歴史学教育」を支持する立場であると見る向きもあるかもしれない。しかし筆者は、教育哲学・教育思想史の松下良平の学習概念に関する研究(松下、2012、2016)を手がかりにして「実践」と表現している。なお筆者は、教育学専攻(教育経営学研究室)の修士課程(正確には博士課程前期)において学習論について研究した経緯があるため、近年の米国の歴史学習論を、社会科教育学で類型化されている「歴史学教育」と位置づけて普及させようとする意図や、中等教育段階の歴史授業を大学の史書講読のような授業へと転換しようとする意図はなく、学習論の観点から中等歴史教育へアプローチすることに研究上の主眼がある。
- 4) 原田(2017)は、2017年告示の学習指導要領における「見方・考え方」の議論を踏まえ、歴史的共感(なお、原田は「エンパシー」あるいは「歴史的エンパシー」と表記している)を「もう一つの歴史的な見方・考え方」と位置づけている。また、歴史的共感を情意概念として位置づける捉え方もあるが(原田、2016b)、筆者は、知識理解・歴史的思考・情意の育成を一体的に捉える概念として位置づけるべきだと考える。
- 5) これらの研究のほかに、原田(2012、2016b、2017、2018)も挙げられようが、学術論文ではないため先行研究として位置づけなかった。ただし、原田の一部の論攷については本論で言及した。
- 6) 須賀が批判している加藤実践は、高校日本史「徳政一揆の農民たちは有罪か」(加藤・和田(2012)所収)であり、2010年に公開授業として行われた。同書には当日の授業映像も収められている。
- 7) ブルックスは、バートンとレヴスティックが提起した「パースペクティブの認識」と「ケアリング」という側面に基づいてAPヨーロッパ史の授業実践に関するケーススタディを行っている(Brooks, 2011)。そこで考察されているゲイブルの授業実践においては、教師による講義、一次史料・二次史料の史料批判、討論を通じて、パースペクティブの認識とケアリングが共に育成されていたとブルッ

クスは結論づけている。しかしブルックスは、ケアリングの重視がパースペクティブの認識の育成に肯定的な影響があったとしつつも、学習者が歴史の教訓を現在に活かそうとする場合に、時代と場所が違って人々は本質的に同じように思考し行為すると想定する傾向があったと指摘している点は重要である (Ibid., pp.192-193)。

- 8) スタンフォード大学歴史教育グループによる「歴史家のように読む」カリキュラム (Wineburg et al, 2011) の主導者というべきS.ワインバーグも、同カリキュラムの目的は学習者を歴史家のように育成することにあるのではなく、市民という職業への準備にあると明言している (Wineburg & Reisman, 2015, p.637)。さらに近年、同グループが研究を進めてきているcivic online reasoningに関する研究の成果が学術論文や一般向けの記事で発表されてきており、その一端については、既に松下 (2017) において考察されている。松下は、「歴史的思考のスキルが、歴史という教科の中だけでなく、情報化時代の日常的な市民生活の中で生きてくること、そのような形で歴史という教科での深い学びがなされるべきであること」をスタンフォード大学歴史教育グループの研究・実践は示していると評価している (松下, 2017, pp.6-7)。しかし、ワインバーグらの最近の研究成果においては、ファクトチェッカー、歴史家、大学生のcivic online reasoningが比較検討されており、その結果、ファクトチェッカーのそれを高く評価している。一方で、歴史家と大学生のcivic online reasoningを低く評価している。この点を踏まえると、現段階では松下の評価は再考する必要があるようにも思われるが、いずれにせよワインバーグらは、デジタル時代において歴史を学習する意味は何かを問い直そうとしているのは確かであろう。
- 9) 無論、学習者の議論 (小論文) を教師が評価するのに多くの時間がかかるのは言うまでもない。この点、スタンフォード大学歴史教育グループのHATs (History Assessments of Thinking) は注目に値する。その開発プロセスや内容についての詳細は、Breakstone (2014) を参照されたい。

#### 【引用・参考文献】

- Barton, K.C., & Levstik, L.S. (2004). *Teaching History for the Common Good*, Lawrence Erlbaum Associates. (= 渡部竜也、草原和博、田口紘子、田中伸訳 (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。)
- Breakstone, J. (2014). "Try, Try, Try Again: The Process of Designing New History Assessments", *Theory and Research in Social Education*, 42(4), pp.453-485.
- Brooks, S. (2011). "Historical empathy as perspective recognition and care in one secondary social studies classroom", *Theory and Research in Social Education*, 39(2), pp.166-202.
- カリテロ, M., リー, P. (深谷優子訳) 「歴史概念を学ぶ」ソーヤ, R.K. 著 (大島純・森敏昭・秋田喜代美・白水始監訳) 『学習科学ハンドブック [第二版] 第3巻—領域専門知識を学ぶ／学習科学研究を教室に持ち込む—』北大路書房, pp.53-68。
- Davis, O., Yeager, E., Foster, S. (2001). *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, Rowman and Littlefield.
- Doppen, F.H. (2000). "Teaching and Learning Multiple Perspectives: The Atomic Bomb", *The Social Studies*, 91(4), pp.159-169.
- Endacott, J.L. (2010). "Reconsidering affective engagement in historical empathy", *Theory and Research in Social Education*, 38(1), pp.6-49.
- Endacott, J.L., Brooks, S. (2013). "An updated theoretical and practical model of historical empathy to excite students about the study of history", *Social Studies Research and Practice*, 8(1), pp.41-58.
- Endacott, J.L. (2014). "Negotiating the Process of Historical Empathy", *Theory and Research in Social Education*,

- 42(1), pp.4-34.
- Endacott, J.L., Brooks, S. (2018). "Historical Empathy: Perspective and responding to past", Metzger, S.A., Harris, L.M. (eds). *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, Wiley-Blackwell, pp.203-225.
- 鈴木山泰弘 (1992) 「イギリスの歴史教育における『共感』の意味とその評価規準—GCSEの歴史教育を事例として—」『追手門学院大学文学部紀要』、26、pp.205-218。
- 原田智仁 (2012) 「人物学習の基礎・基本④:めざすはシンパシーではなくエンパシー」『社会科教育』(2012年7月号) 明治図書、pp.112-115。
- 原田智仁 (2015) 「米国における“歴史家のように読む”教授方略の事例研究—V. ジーグラの「レキシントンの戦い」の授業分析を手がかりに—」『兵庫教育大学研究紀要』、46、pp.63-73。
- 原田智仁 (2016a) 「コンピテンシー・ベース・カリキュラムのための歴史的リテラシーの指導と評価:「歴史家のように思考する」フレームワークを手がかりにして」『兵庫教育大学研究紀要』、49、pp.109-118。
- 原田智仁 (2016b) 「「主権者教育」の視点から考える歴史授業デザイン:歴史的エンパシーに着目した参加学習を」『社会科教育』(2016年6月号) 明治図書、pp.36-39。
- 原田智仁 (2016c) 「「歴史実践」としての歴史授業方略—歴史的リテラシーの育成をめざして—」梶田毅一責任編集・日本人間教育学会編著『主体的能動的な学習:アクティブ・ラーニングの精神を生かす』金子書房、pp.56-65。
- 原田智仁 (2017) 「これからの歴史学習に求められるものとは:見方・考え方の視点から もう一つの歴史的な見方・考え方としてのエンパシー」『社会科教育』(2017年7月号) 明治図書、pp.4-7。
- 原田智仁著 (2018) 『中学校新学習指導要領社会の授業づくり』 明治図書。
- 石井英真著 (2015a) 『今求められる学力と学びとは:コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影』(日本標準ブックレットNo.14) 日本標準。
- 石井英真著 (2015b) 『現代アメリカにおける学力形成論の展開—スタンダードに基づくカリキュラムの設計—[増補版]』 東信堂。
- 石井英真 (2017) 「学校改革とカリキュラム変革の歴史と現在」秋田喜代美ほか編著『学びとカリキュラム』(岩波講座 教育 変革への展望第5巻) 岩波書店、pp.135-162。
- 加藤公明・和田悠編著 (2012) 『新しい歴史教育のパラダイムを拓く:徹底分析!加藤公明「考える日本史」授業』 地歴社。
- 松下佳代 (2017) 「深い学びにおける知識とスキル—教科固有性と汎用性に焦点を当てて—」教育目標・評価学会編『教育目標・評価学会紀要』、27、pp.1-10。
- 松下良平 (2012) 「人はなぜ学ぶのか:学びのエコロジーへ」田中毎実編著『教育人間学』 東京大学出版会、pp.81-106。
- 松下良平 (2016) 「学習思想史の中のアクティブラーニング—能動と受動のもつれを解きほぐす—」教育思想史学会編『近代教育フォーラム』、25、pp.1-15。
- Metro, R. (2017). *Teaching U.S. History Thematically: Document-based Lessons for the Secondary Classroom*, Teachers College Press.
- 三上真葵・中妻雅彦 (2011) 「「共感」に基づいた授業の提案—安井俊夫「スバルタクスの反乱」の実践に学んで—」『愛知教育大学教育創造開発機構紀要』、1、pp.127-133。
- 三上真葵・中妻雅彦 (2012) 「「共感・共同」論に基づいた授業実践の意義—子どもの主体的な追求の条件は何か—」『愛知教育大学教育創造開発機構紀要』、2、pp.37-45。
- 三村和則 (1994) 「安井俊夫社会科実践をめぐる論争の検討:歴史授業における共感の意義」『沖縄国際大学教養部紀要』、19(21)、pp.61-79。

- 中村洋樹 (2013) 「歴史実践 (Doing History) としての歴史学習の論理と意義—『歴史家の様に読む』アプローチを手がかりにして—」全国社会科教育学会編『社会科研究』、79、pp.49-60。
- 中村洋樹 (2016) 「真正の歴史学習における歴史学的概念の学習原理—B.A.レッシュの授業実践を手がかりにして—」日本教科教育学会編『日本教科教育学会誌』、39(1)、pp.49-58。
- 中村洋樹 (2017a) 「高校歴史教育における歴史的共感 (エンバシー) に基づく授業構成論—歴史実践としての歴史学習の可能性—」愛知県世界史教育研究会編『世界史教育研究』、3、pp.139-146。
- 中村洋樹 (2017b) 「中等歴史教育における真正の学習と歴史的議論の論述—“Reading, Thinking, and Writing About History” を手がかりにして—」全国社会科教育学会編『社会科研究』、87、pp.1-12。
- Newmann, F.M., Carmichael, D.L., King, M.L. (2016). *Authentic Intellectual Work: Improving Teaching for Rigorous Learning*, Corwin.
- 二井正浩 (2016) 「歴史授業における「問い」と主権者育成に関する考察—三つのアプローチ—」全国社会科教育学会第65回全国研究大会・社会系教科教育学会第28回研究発表大会合同研究大会 (於：兵庫教育大学) 配布資料 (2016年10月9日)。
- 歴史学研究会編著 (2017) 『歴史実践の現在』(第4次現代歴史学の成果と課題第3巻) 續文堂出版。
- Shreiner, T.L. (2017). “Helping Students Use World Historical Knowledge to Take a Stand on Contemporary Issue: The Case of Genocide”, *The History Teacher*, 50(3), pp.359-380.
- 空健太 (2013) 「世界史教育における史料の教材化の原理—米国AP世界史コース用教材の分析を通して—」『岐阜工業高等専門学校紀要』、48、pp.15-25。
- 空健太 (2014) 「グローバルな世界史教育のカリキュラムの構造—Advanced Placement世界史の場合—」『岐阜工業高等専門学校紀要』、49、pp.1-9。
- 須賀忠芳 (2013) 「問い直される歴史事実に「共感」することの意味：加藤公明実践の批判的検証を基底としながら」中等社会科教育学会編『中等社会科教育研究』、32、pp.67-80。
- 田口絢子著 (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。
- 田尻信壹 (2016) 「歴史カリキュラム “Reading Like a Historian (歴史家のように読む)” の教授方略—米国史単元「冷戦の起源」を事例として—」『目白大学総合科学研究』、12、pp.1-18。
- 田尻信壹著 (2017) 『探究的世界史学習論研究—史資料を活用した歴史的思考力育成型授業の構築—』風間書房。
- 寺尾健夫 (2013) 「現代アメリカにおける構築主義歴史学習の原理と展開—歴史像の主體的構築—」『福井大学教育地域科学部紀要 (教育科学)』、4、pp.185-209。
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*, Temple University Press. (= 渡部竜也監訳 (2017) 『歴史的思考：その不自然な行為』春風社。)
- Wineburg, S., Martin, D., Monte-Sano, C. (2011). *Reading Like a Historian: Teaching Literacy in Middle and High School History Classrooms*, Teachers College Press.
- Wineburg, S., Reisman, A. (2015). “Disciplinary Literacy in History: A toolkit for Digital Citizenship”, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(3), pp.636-639.
- 安井俊夫著 (1982) 『子どもが動く社会科』地歴社。