

生徒と歴史教育との学習レリバンス構築のための 主題的歴史カリキュラムの構成

—“*Teaching U.S. History Thematically*”を手がかりにして—

Designing a thematic history curriculum to build learning relevance between pupils and history education: Using “*Teaching U.S. History Thematically*” as a clue

中 村 洋 樹
Hiroki NAKAMURA

要 旨

2018年3月に告示された新しい高等学校学習指導要領によって、地理歴史科に必修科目の「歴史総合」が新設されることになった。「歴史総合」をめくっては、近現代史に焦点化した内容構成や生徒主体の授業形態に注目が集まっているが、より重要なことは、現代的な諸課題の形成や現代的な諸課題を考察、構想することであり、学習指導要領解説においてもそのための主題学習や問いを重視すべきことが明記されている。

これまでも世界史教育では主題学習が注目されてきたが、先行研究においては、個別の歴史的な主題を扱ったものや社会科学の概念の批判的習得を志向するものが多く、生徒にとっての学ぶ意味や意義、すなわち、学習レリバンスに十分に焦点が当てられていなかった。そこで本稿では、米国ミズーリ大学のR. メトロ (R. Metro) が開発した中等教育段階向けの米国史用教材集“*Teaching U.S. History Thematically*”に示されている、主題的歴史カリキュラムの構成の特質を考察し、それを手がかりにして、生徒と歴史教育との学習レリバンスの構築に主眼を置いた「歴史総合」のカリキュラムを構想するための示唆を導いた。

キーワード：歴史総合、学習レリバンス、主題学習、主題的歴史カリキュラム、本質的な問い

1. 問題の所在と研究方法

(1) 問題の所在

① 新設科目「歴史総合」の特質と課題

高等学校学習指導要領の改訂により、地理歴史科においては、2022年度から新設科目の「歴史総合」が完全実施となる。後述するように、「歴史総合」は、主題学習を重視するものであり、なおかつ生徒と歴史教育との学習レリバンスの構築——生徒が歴史を学ぶ意味・意義を構築すること——を志向している。本稿では、このような「歴史総合」のカリキュラムを構想するための示唆を得るために、米国ミズーリ大学のR. メトロ (R. Metro) が開発した中等教育段階向けの米国史用教材集“*Teaching U.S. History Thematically*” (以下、『米国史を主題的に教える』と表記する) において示されている主題学習をベースとした歴史カリキュラム (以下、「主題的歴史カリキュラム」と表記する) の構成の特質を考察する¹⁾。

周知の通り、2018年3月に新しい高等学校学習指導要領が告示され、同年7月にはその解説が公表された。地理歴史科においては、必履修科目として「地理総合」と「歴史総合」（いずれも2単位）が新設され、選択科目として「地理探究」、「日本史探究」、「世界史探究」（いずれも3単位）が新設された。本稿においては、必履修科目の「歴史総合」に焦点を当てる。

「歴史総合」の特質については既に多くの書籍や論稿において解説されてきているため（例えば、原田、2019；皆川ほか、2019；二井、2019a、2019b；西村、2019；米山、2019）、本稿で屋上屋を重ねることはしないが、一般的に注目されているのは、近現代史に焦点化した内容構成や生徒主体の授業形態である。例えば、歴史教育者協議会（2020）は、学習指導要領の大項目ごとに授業プランを示している²⁾。大項目A「歴史の扉」に関しては、「歴史と私たち」、「歴史の特質と資料」、大項目B「近代化と私たち」に関しては、「18世紀のアジアと日本」、「産業革命と世界」など、大項目C「国際秩序の変化や大衆化と私たち」に関しては、「第一次世界大戦——総力戦」がもたらすもの、「宥和政策のもとで：ヨーロッパでの戦争」など、大項目D「グローバル化と私たち」に関しては、「戦後」国際体制の成立から冷戦へ、「南北統一を求めつづける韓国と北朝鮮」など、「世界と日本をむすぶ」授業のプランが示されている。

しかし本稿で注目するのは、こうした近現代史重視の内容構成や生徒主体の授業形態ではなく、「主題」や「問い」を中心にして授業を構成することになっている点である。

学習指導要領の大項目BからDの中項目(2)と(3)では、主題を設定して、それを踏まえた課題（問い）を設定して展開する学習を実施することになっており、中項目(4)では、主題を設定して、現代的な諸課題の形成や現代的な諸課題を考察、構想する学習を実施することになっている（文部科学省、2018、pp.128-129）。以下、このような学習を、これまでも高校歴史教育において使用されてきた「主題学習」と表記する。

これらの主題学習のうち、中項目(2)と(3)で展開される主題学習は、問いを中心にして授業や学習活動を組織するという点において、日々の講義中心の歴史授業のあり方を変え得るものと評価することが出来る。しかし、より注目すべきは、中項目(4)の「現代的な諸課題の形成や現代的な諸課題を考察、構想する学習」としての主題学習である。

具体的には、大項目Bでは「近代化と現代的な諸課題」、大項目Cでは「国際秩序の変化や大衆化と現代的な諸課題」、大項目Dでは「現代的な諸課題の形成と展望」において主題学習が位置付けられている。大項目BとCの主題学習は、自由・制限、平等・格差、開発・保全、統合・分化、対立・協調などの観点から主題を設定し、諸資料を活用して、追究したり解決したりすることになっている。大項目Dの主題学習は、これまでに学習したことを踏まえ、持続可能な社会を視野に入れ、生徒が自ら主題を設定し、諸資料を活用し探究することになっており、「歴史総合」のまとめとしての位置づけになっている（文部科学省、前掲）。

このように「歴史総合」は、学習指導要領の趣旨を踏まえるならば、生徒が現代社会においていかに歴史を活かせば良いか、いかに歴史と関われば良いかを学習する科目になる可能性がある。この点に関わって、二井（2019b）は、「歴史総合」の大項目の末尾に「私たち」という文言が付されている点に注目し、このことは「生徒自身と歴史学習との間に何らかの関係性を構築することをめざしていることを象徴して」（p.59）いると指摘している。さらに、このこ

とは、教育社会学者の本田由紀が提唱する「学習レリバンズ」³⁾に関連したものであると解釈した上で、「歴史総合」は、「歴史を生徒に“自分事”として捉えさせ、多様な実態にある生徒それぞれに学ぶ意味を実感させよう」(p.60)とする科目になり得ると評価している。

後述するように、これまでの主題学習に関する研究が、生徒の問題関心や実態以上に、歴史学の論理が重視されがちであったことを踏まえるならば、このような二井の指摘や評価は看過されるべきではない。そのため本稿では、「歴史総合」は、生徒と歴史教育との学習レリバンズの構築を志向するものであるとの認識に立って考察を進める。

その上で筆者が懸念することは、このような「歴史総合」の趣旨が十分に踏まえられずに、単に近現代史を詳しく学ぶ科目になってしまうことである。このような懸念を抱く理由は、学習指導要領に示されている「歴史総合」の構成とその解説の記述にある。

具体的には、現代的諸課題の形成に関する歴史的状况を考察する主題学習が、大項目BからDそれぞれの最後の中項目(4)に位置付けられていることである。それでは、主題学習は各大項目のまとめとして受け止められ、授業時数の不足を理由に省略されて実施されないことが懸念される。特に大項目Dの中項目(4)の主題学習は、1年間の授業の最後に実施することになっており、現実的には画餅に陥ることが危惧される。また、大項目BとCの中項目(4)の解説の記述において、現代的象事との関連性についての言及が限られているように思われる。そのため、「歴史を生徒に“自分事”として捉えさせる」主題学習の実現には不安がある。

② 「歴史総合」を見据えた実践研究・提案の動向と課題

筆者が改めて指摘するまでもなく、既に「歴史総合」を見据えたカリキュラムの実践研究や提案がなされてきている。例えば、神戸大学附属中等教育学校は、文部科学省の研究開発学校として、「主題的単元史学習」に基づく「歴史総合」(2017年度までは「歴史基礎」)のカリキュラムを開発し、その効果を検証している(奥村、2016;勝山、2019)。主題単元史学習では、「国民国家」や「総力戦」などの主題のもと、「問の提示(1時間)→「資料と考察(4～6時間)」→「調査と発表(1時間)」という展開で単元が構成されている(奥村、2016、p.17)。また、歴史学者の君島和彦は、高校や大学で歴史教育に携わっている教員や研究者から成る高大連携歴史教育研究会での議論を踏まえて、テーマ史が高校現場でも受け入れられるよう「時系列にそったテーマ史」を設定し、教科書構成の提案を行っている(君島、2017)。

「歴史総合」を見据えた提案や論稿の多くが、近現代史の個別の内容に焦点化しがちであるのに対し、これらの実践研究や提案は、「主題的単元史」あるいは「テーマ史」を中心に「歴史総合」のカリキュラムを構成しようとするものである点は注目に値する。しかし、神戸大学附属中等教育学校の場合、生徒による資料の読解やグループ活動を行うなどの学習方法や授業形態の工夫は見られるものの、カリキュラムにおいて扱われている内容は、歴史学の論理が前面に出たものとなっており、学習レリバンズの構築という点においては課題が残る。君島の提案においては、例えば「帝国主義国の世界分割と日清戦争」の場合、世界、アジア、日本という順に学習するという構成上の工夫はなされているが、「高校の現場で実施可能かどうか」という観点からの検討が中心になっており、学習レリバンズの構築という観点は限定的である。

この点、このような実践研究や提案を踏まえた上で、ジェンダーの視点に基づいて世界史授業を实践した上で、アンケート調査によって生徒の理解や受け止めに明らかにし、「歴史総合」を見据えたジェンダー史学習案を提示している川島（2018）の実践研究は注目に値する。川島は、通史的な学習にジェンダー視点に基づく問い（例えば、「古代ギリシアのポリスでは、どのような男女の役割が課されていたのだろうか」）や資料を追加している。生徒たちは、このような問いに答えるために資料を読解し、ペアやグループでそれぞれの解答を共有している。川島の授業は、現行の世界史Bの内容を扱いながらも、現代的諸課題とのつながりや学ぶ意義を、生徒による能動的な学習経験を通して担保しようとしている点に特長がある。

しかし、授業時数との兼ね合いや、川島が実施したアンケートの結果に見られる生徒の意見（「ジェンダーの境目がはっきりしていない人を傷つける可能性がある」、「ジェンダー問題に触れられたくない人がいる可能性がある」等）を踏まえると、年間を通してジェンダー史学習を実施することは難しいだろう。無論、川島は、ジェンダー史学習のみを实践しているわけではなく、既存の世界史授業にジェンダー視点の問いと資料を追加して实践しているに過ぎない。しかし、このような既存の世界史授業に、現代的諸課題に関連する問いや資料を追加していくアプローチでは、生徒にとっても教師にとっても負担が増大していくことになりかねない。

「歴史総合」のカリキュラムを見据えた実践研究や提案には、川島の実践研究のように、生徒にとっての学ぶ意味・意義や生徒の受け止めに踏まえたカリキュラム開発の事例も見られる。しかし、全体的には、近現代史重視という内容構成面、あるいは、生徒主体の授業形態や学習方法に関心が集まり、生徒と歴史教育との学習レリバンスの構築という点への関心は低い。

以上のような実践研究や提案の動向を踏まえると、歴史学の論理だけではなく、また単なる生徒主体の授業形態や学習方法に還元するのではなく、生徒と歴史教育との学習レリバンスの構築に主眼を置いた主題的歴史カリキュラムに関する研究を進める必要がある。

(2) 高校歴史教育における主題学習に関する研究の展開と課題

生徒と歴史教育との学習レリバンスの構築に主眼を置いた主題的歴史カリキュラムを検討する前に、これまでの高校歴史教育において主題学習に関する研究がどう展開されてきたのかを整理し、その到達点と課題を明らかにしたい。

学習指導要領における主題学習の位置付けの変遷や実践研究については、原田（2000b、2012）や田尻（2017）において既に整理されている。学習指導要領において主題学習が明記されたのは1960年版であるが、現在の主題学習の性格の原点と言うべきは1999年版である。というのも、1999年版以前の主題学習は、後述する原田による区分にもあるような、歴史学の論理に基づくトピック的な主題を扱うものが多く、学習者の視点が不十分なものであったからである。

1999年版学習指導要領における主題学習について、原田は、①主題学習の授業構成論と②主題学習の学習方法論、の2つに区分している。本稿では主題学習のカリキュラムや単元の構成を中心に検討するため、原田が前者について事実記述の方法と概念探求の方法の2つに区分している点に注目する。事実記述の方法とは、トピック的な主題（例：お茶）を扱う授業構成方法を意味し、他方で概念探求の方法とは、時間意識や空間感覚といった概念的な主題（例：産業革

命期の時間意識)を扱う授業構成方法を意味する(原田、2000b、pp.6-7)。原田によれば、概念的な主題を扱う学習は、概念探求的な授業構成をとり、「異なる地域世界の出来事や構造を共時的に比較したり、一つの地域世界の出来事や構造を通時的に比較することで、歴史の中から社会についての概念的な見方考え方を身に付けさせることができる」(原田、前掲、p.7)。

前者のトピック的な主題学習は、商業誌や現職教員向けの書籍に掲載されているものを含めれば多数挙げられるが、学術的な研究として位置付けられ得るものは限られている。そのため本稿では、学術的な研究の蓄積がある、後者の概念探求的な主題学習に関する研究と、近年研究が進められてきている、現代的諸課題に焦点を当てた主題学習に関する研究を先行研究として位置付け、その特質と課題を提示することとした。

① 概念探求的な主題学習に関する研究の特質と課題

概念探求的な主題学習に関する研究として位置付けられるものは、原田(2000a、2014)、兎玉(2005)、山田(2011)である。原田(2000a)は自らの世界史授業の実践研究を理論批判学習(生徒自身が理論(歴史解釈)を吟味・検討する学習)として体系化したものであり、兎玉の研究は自らの世界史授業の実践研究を解釈批判学習(生徒が複数の歴史解釈を批判的に吟味することを通じて自らの歴史観を形成する学習)として体系化したものである。山田の研究は米国の新社会科期の歴史教科書『合衆国史：コミュニティから社会へ』を分析したものであり、原田(2014)は、米国の世界史教科書を分析した上で、「ケーススタディ」を鍵概念にして、高校世界史A・Bの内容編成試案を示している。研究方法の違いはあるが、これらの研究は、いずれもカリキュラムレベルあるいは単元レベルでの提案や考察がなされており、概念探求的な主題学習を通して、生徒の科学的な社会認識の形成を志向している点に特徴がある。

しかし、原田や兎玉が実践した主題学習は、世界史教育に関する研究としては一定の評価を得ているが、他の教員でそうした主題学習を実践している事例は限られている。また、新社会科期の歴史カリキュラムについては、生徒の生活経験や実態に配慮を欠いているなどの批判的な見解も少なくない(山田、2011、pp.24-26)。近年の原田の研究は、高校世界史A・Bを例にした現実的な提案ではあるものの、「試案」という性格もあってか、現職の高校教員に参照されることは必ずしも多くない。何よりこれらの概念探求的な主題学習は、科学的な社会認識の形成に資するものになり得るとしても、概念の探求を重視するが故に、どうしても歴史学や社会科学の論理が前面に出ることになる。そのため、「歴史総合」において求められる、生徒と歴史教育との学習レリバンスの構築という点においては限界のある主題学習だと言える。

② 現代的諸課題に焦点を当てた主題学習に関する研究の特質と課題

他方で、近年、概念探求的な主題学習とは性格を異にする主題学習に関する研究も見られるようになってきている。特に注目に値する研究として、池尻(2011、2014、2015)、池尻ほか(2012)、池尻・澄川(2016)、原田(2016)、祐岡(2014、2018、2019)が挙げられる。

池尻の一連の研究⁴⁾は、歴史の因果関係や歴史的知識を手段にして、現代の社会問題(労働問題や経済活性化の問題)を解決する力を育成するためのゲーム教材や検索システムを開発し、

世界史Bの主題学習を想定した授業展開やカリキュラム上の位置付けを提案している。

原田の研究は、「歴史総合」を見据えて、「過去を過去として正しく理解すること自体に意義を認める“教養教育としての歴史教育”」や「一定の立場や社会体制を正当化するために歴史を利用する“イデオロギーとしての歴史教育”」から、「よりよい社会を形成するために歴史を批判的に考察する“市民教育としての歴史教育”」へ発想を転換する必要性を主張した上で（原田、2016、p.77）、現代的諸課題を主題にした歴史教育内容構成案を提示している。

具体的には、「歴史学習と現代の諸課題」、「豊かで公正な世界を求めて」、「民主的で平等な世界を求めて」、「平和で寛容な世界を求めて」、「持続可能な世界を求めて」という単元を設定した上で、現代から過去へと課題に即して遡及的に探究する学習になるよう、単元の狙いを問いで設定すると共に、生徒が探究する歴史的事象として、欧米の事象だけではなく、現代的諸課題に関わる日本とアジア諸国の事象を位置付けている（原田、前掲、pp.76-77）。

祐岡の研究は、ESD（Education for Sustainable Developmentの略称、邦訳は「持続可能な開発のための教育」）に視点を置く世界史教育の内容構成を明らかにするべく、米国のNPO法人の事例集を考察している（祐岡、2014）。その上で、その知見や米国の世界史カリキュラムに関する先行研究を手がかりにして、我が国の世界史教育を想定したカリキュラム試案を提示している。そして、「中東世界の宗教対立」や「近代日本の産業発展」の教授書を開発して実践し、現代の諸問題から主題を設定し、過去に向かって遡及的に探究する「遡及的探究学習」を提案している（祐岡、2018、2019）。

これらの研究は、歴史的なトピックや概念を主題とするものではなく、現代的諸課題を主題とし、その解決のために歴史を考察する学習として主題学習を位置付けている点に特徴がある。このような特徴からは、生徒と歴史教育との学習レリバンスの構築を意識して、主題学習のカリキュラムや単元を構成しようとする志向性が看取される。

しかし、池尻の研究は、ゲーム教材の開発に主眼があるため、カリキュラムや単元の構成を提示するものではない。ゲーム教材を使用した特別な授業に一定の教育的意義はあるにしても、日々の歴史授業のなかで学習レリバンスを構築する方法に目を向けることがより重要だろう。

原田の研究は、「市民教育としての歴史教育」という発想のもとにカリキュラムレベルでの案を提示している点は評価出来るが、紙幅の関係もあってか、その概略を提示するに留まっている。そのため、カリキュラムや単元の構成を具体的に提示する点に課題を残している。

祐岡の研究は、ESDを視点としたカリキュラムや単元の具体的な構成を提示した上で実践もなされているため、他の教師が実際に主題学習をベースにして授業を構成し、実践するための手がかりになり得るものとして評価出来る。しかし、祐岡の研究関心の比重が「世界遺産教育」にあり、その意義を正当化するためにESDに着目しているようにも思われる。

以上を踏まえると、生徒と歴史教育との学習レリバンスの構築という観点から見た時、概略に留まってはいるものの、「市民教育としての歴史教育」という発想のもとに「歴史総合」の教育内容構成試案を提示している原田の研究が、現在の主題学習に関する研究の到達点として位置付けられる。従って、「歴史総合」のカリキュラムは、原田の研究を基礎にして、生徒と歴史教育との学習レリバンスの構築という観点から、より具体的に構想することが必要になる。

(3) 研究方法

本稿では、生徒と歴史教育との学習レリバンスの構築という観点から「歴史総合」のカリキュラムを構想する手がかりを得るために、米国ミズーリ大学のR.メトロが開発した中等教育段階向けの米国史用教材集『米国史を主題的に教える』を考察する。

後述するように、メトロが教材集において示している単元は、その冒頭で生徒が現代の米国の出来事について学習した上で、民主主義や外交政策などの主題に関連する米国の歴史的出来事を探究していく構成となっている。このような構成は、上述の原田が示した「歴史総合」の内容構成案に近いが、ミズーリ大学に着任する以前は中学校・高校の教員であったメトロは、自らが実践してきた主題学習の単元の一部を教材集に示している。元高校教員であったという点においては原田も同様であり、原田は自らが実践した単元を他の教員も追試できるよう教授書を開発してきた。対してメトロは、他の教員が生徒の多様性に応じて指導できるよう教材集の形で主題学習の単元を示している。以上のような点から、主題学習に関する先行研究の課題を克服し、生徒と歴史教育との学習レリバンスの構築に主眼を置いた「歴史総合」のカリキュラムを構想するための示唆が得られると考える。なお、上述の通り、同書は中等教育段階向けに開発されたものであり、メトロは主に第8学年の米国史での使用を想定している。

以下では、第1に、メトロが開発した『米国史を主題的に教える』に示されている主題的歴史カリキュラムの特質を明らかにする。第2に、『米国史を主題的に教える』に示されている単元「多様性と差別」を例にして単元構成の特質を明らかにする。第3に、以上の考察に基づき、メトロが示している主題的歴史カリキュラムが「歴史総合」に与える示唆を提示する。

2. 『米国史を主題的に教える』に示されている主題的歴史カリキュラムの構成

(1) 『米国史を主題的に教える』の概要

まずメトロは、多くの教員が通史を教授するのは習慣でやっているからであり、自らもこの方法で学んできたからだとして指摘している。そして生徒にとっての目標が年号を覚えることであるならば通史教授の方が適していると述べている。その上で、教員の多くは、「知的な関心を喚起する、過去に深く浸るよう促す、生徒がこの国を悩ませてきた問題に対する自らの答えを見つけられるようエンパワーする」(Metro, 2017, p.2)という、より大きな目的を有しており、この目的を達成するためには、主題的なアプローチが刺激的な機会を提供すると主張している。

また、このアプローチは、「現代の生活についての背景を提供する、我が国の歴史における幅広い様々な見方を生徒にさらすこと、彼らに証拠を注意深く吟味するよう教えること、そして、彼らの経験や価値観、論理に響くものは何かを自分自身で決めるよう彼らに促すこと」(Ibid., p.18)が目的であると主張している。このような主張から、メトロが生徒と歴史教育との学習レリバンスの構築を射程に入れていることがわかる。

次に『米国史を主題的に教える』の概要を確認する。同書に示されている単元は、前述の通り、メトロが現職教員時代に開発したものであり、表1に示した7単元が提示されている⁵⁾。表1には、各単元の主題、単元の問い、現代的課題の問い、各課で学習する歴史上の人物と出来事を示した。なお、第7単元は、これまでの単元で学習した人物からメトロが12名を選択し

表1 『米国史を主題的に教える』のカリキュラム構成 (Metro, 2017 をもとに筆者作成)

主 題	単元の問い	現代的課題の問い	課	歴史上の人物	出来事 (年)
1 アメリカの民主主義	アメリカの民主主義とはどのようなものか、そしてどうあるべきか。	今日のあなたにとって民主主義とは何を意味するか。	1	一般のアメリカ人	独立戦争開始 240 年祭 (2015)
			2	デガナウイダ	イロコイ連邦の樹立 (約 1500)
			3	トマス・ペイン	独立宣言 (1776)
			4	ジェームス・マディソン	憲法の制定 (1787)
			5	トマス・ジェファソン	大統領選出 (1800)
			6	アンドリュー・ジャクソン	大統領選出 (1823)
			7	フレデリック・ダグラス	奴隷の境遇からの脱出 (1838)
			8	エイブラハム・リンカン	ゲティスバーグの戦い (1863)
			9	スーザン・B・アンソニー	アンソニーの逮捕 (1872)
			10	ジョン・F・ケネディ	冷戦 (1946 ~ 1991)
			11	ロナルド・レーガン	大統領選出 (1980)
			12	バラク・オバマ	大統領選出 (2008)
2 多様性と差別	平等とは何を意味するか。	同性婚に対するあなたの見方はどのようなものか。	1	アンソニー・ケネディ	最高裁が同性婚を認める (2015)
			2	ロジャー・シャーマン	憲法制定会議 (1787)
			3	ジョン・ロス	涙の旅路 (1838)
			4	ソジャーナ・トルース	オハイオ女性の権利会議 (1851)
			5	ロジャー・トーニー	スコット対サンフォード裁判 (1856)
			6	ジョン・ブラウン	ハーバースフェリーの攻撃 (1859)
			7	ヘンリー・ピリングス・ブラウン	ブレッシー対ファーガソン裁判 (1896)
			8	エリザベス・キャディ・スタントン	女性の参政権 (1920)
			9	ホーレス・ 그레이	中国人移民排斥法 (1882)
			10	ハイラム・W・エヴァンズ	クランの人気のピーク (1920 年代)
			11	サーグッド・マーシャル	ブラウン対教育委員会裁判 (1954)
			12	マルコム・X	アフリカ系アメリカ人統一機構の創設 (1964)
3 州の権利と連邦の権力	地方、州、そして連邦政府の間で権力はいかに分散されるべきか。	誰が投票出来るかに関する独自の法律を州が定めることは認められるべきか。	1	ウィリアム・J・バーバー 2 世	NAACP (全国有色人種向上協会) がノースカロライナ政府を訴える (2015)
			2	バトリック・ヘンリー	連合規約 (1777)
			3	ジェームス・マディソン	憲法の制定 (1778)
			4	ジョージ・ワシントン	ウイスキー暴動 (1791)
			5	ジョン・マーシャル	マカロック対メリーランド州裁判 (1819)
			6	ジョン・ロス	チェロキー族対ジョージア州裁判 (1831)
			7	ダニエル・ウェブスター	無効化の危機 (1832)
			8	ジェファソン・デイビス	サウスカロライナの脱退 (1860)
			9	ドワイト・D・アイゼンハワー	リトルロック高校事件 (1957)
			10	オーバル・フォーバス	リトルロック高校裁判 (1957)
			11	サンドラ・デイ・オコナー	ニューヨーク州対合衆国裁判 (1992)
4 政府、ビジネス、労働者	市民の幸福を促すにあたって政府やビジネスはどのような役割を果たすべきか。	政府は強い経済をいかに促すべきか。	1	ドナルド・トランプ	大統領選出 (2016)
			2	クリストファー・コロンブス	コロンブスのアメリカへの上陸 (1492)
			3	ジョン・C・カルフーン	英国による奴隷貿易の禁止 (1807)
			4	サラ・バググリー	ローウェル工場の女性のストライキ (1834)
			5	W.E.B. デュボイス	再建時代 (1865 ~ 1877)
			6	アンドリュー・カーネギー	金びか時代 (1877 ~ 1900)
			7	ジェイコブ・リース	進歩主義時代 (1890 ~ 1920)
			8	アプトン・シンクレア	純正食品・薬品法 (1906)
			9	ヘンリー・フォード	流れ作業の発明 (1913)
			10	フランクリン・D・ルーズベルト	大恐慌 (1929 ~ 1939)
			11	リンドン・ジョンソン	貧困との戦いの開始 (1964)
			12	セザー・チャバス	デレーノのグレープストライキ (1965 ~ 1970)
			13	ロナルド・レーガン	レーガノミクスの開始 (1980)

5	外交政策	どのような状況下において、合衆国は世界の出来事に介入すべきか。	合衆国はシリアの内戦にいかに対応すべきか。	1	ドナルド・トランプ	合衆国によるシリアへの空爆 (2017)
				2	ジョージ・ワシントン	中立宣言 (1793)
				3	ジェームス・モンロー	モンロー主義 (1823)
				4	ジェームス・K・ポーク	アメリカ・メキシコ戦争 (1846～1848)
				5	マーク・トウェイン	アメリカ・スペイン戦争 (1898)
				6	ウッドロー・ウイルソン	第一次世界大戦への参戦 (1917～1919)
				7	フランクリン・D・ルーズベルト	第二次世界大戦への参戦 (1941～1945)
				8	エレノア・ルーズベルト	国際連合の創設 (1945)
				9	ハリー・トルーマン	トルーマンドクトリン (1947)
				10	マーティン・ルーサー・キング Jr.	公民権運動 (1954～1968)
				11	ヘンリー・キッシンジャー	チリの軍事クーデター (1973)
				12	ビル・クリントン	デイトン合意 (1995)
				13	ジョージ・W・ブッシュ	テロとの戦いの開始 (2001)
6	市民的自由と公共の安全	もしあるとすれば、いかなる状況下において、市民の自由は制限されるべきか。	銃規制法の改正はアメリカ人をより安全にし得るか。もしそうであれば、いかに安全になり得るのか。もしそうでなければ、なぜ安全になり得ないのか。	1	バラク・オバマ	オーロラ銃乱射事件 (2012)
				2	トマス・ジェファソン	独立宣言 (1776)
				3	ジェームス・マディソン	権利の章典 (1791)
				4	ジョン・アダムス	煽動防止法 (1798)
				5	エイブラハム・リンカン	南北戦争 (1861～1865)
				6	キャリー・ネイション	禁酒法時代 (1920～1933)
				7	ハーバート・フーヴァー	ポーナス・アーミーの抗議 (1932)
				8	フランクリン・D・ルーズベルト	日系人の収容 (1942～1946)
				9	ポール・ロブスン	マッカーシー時代 (1950～1956)
				10	J.エドガー・フーヴァー	対破壊者諜報活動の創設 (1956)
				11	ヒューイ・P・ニュートン	ブラックパンサー党の設立 (1966)
				12	ジョージ・W・ブッシュ	米国愛国者法 (2001)
7	アメリカ人のアイデンティティ	我々が「我々」と言う時に、我々はどのような意図で言っているか。	我々が「我々」と言う時に、我々はどのような意図で言っているか。	1	トマス・ジェファソン	第6単元・2課にて学習
				2	ジョン・ロス	第2単元・3課にて学習
				3	ジェファソン・デイビス	第3単元・8課にて学習
				4	スーザン・B・アンソニー	第1単元・9課にて学習
				5	ウッドロー・ウイルソン	第5単元・6課にて学習
				6	ハイラム・W・エヴァンズ	第2単元・10課にて学習
				7	フランクリン・D・ルーズベルト	第5単元・7課にて学習
				8	マルコム・X	第2単元・12課にて学習
				9	マーティン・ルーサー・キング Jr.	第5単元・10課にて学習
				10	ロナルド・レーガン	第1単元・11課にて学習
				11	ジョージ・W・ブッシュ	第5単元・13課にて学習
				12	バラク・オバマ	第1単元・12課にて学習

ており、生徒は、これらの人物が言う「我々」に誰が含まれていて誰が除外されているのか、アメリカ人をいかに定義しているか、この定義に同意するか否かを考えることになっている。

メトロが開発したカリキュラムにおいて目を引くのは、米国のカリキュラム研究者のJ.マクタイとG.ウィギンズが提唱した「本質的な問い」(essential questions)から示唆を得て歴史カリキュラムを構成している点である⁶⁾。そのため、メトロが提示しているカリキュラムを検討する前に、マクタイとウィギンズによる「本質的な問い」の定義を確認しておきたい。

マクタイとウィギンズは、優れた本質的な問いの特徴として、①オープンエンドである、②思考を刺激し、知的に魅力的なものであり、よくディスカッションやディベートを誘発する、③高次の思考を誘発する、④学問のなかで(時に学問を横断する)重要で転移可能な諸観念を

指し示す、⑤さらなる問いを提起し、さらなる探究を誘発する、⑥単なる答えではなく、裏付けと正当化を求める、⑦時を経て繰り返し起こる、という7点を挙げている (McTighe and Wiggins, 2013, p.3)。マクタイとウィギンズによると、これらの全てあるいは殆どを満たす問いが本質的な問いとして分類されるのであり、学習者はこのような問いに挑戦することによって、主題の深さや豊かさを看破 (uncover) することに取り組むという (Ibid.)。

マクタイとウィギンズは、これらの特徴に加えて、「本質的な問い」の「本質的」という表現には、①自然と起こるものであり、人生において繰り返すという意味、②学問のなかでの鍵となる探究を反映しているという意味、③熟達者には理解されているかもしれないが、学習者には依然として理解されていない、あるいは価値あるものとして見做されていない知見を意味づけるのに役立つという意味、という3つの意味があると指摘している⁷⁾ (Ibid., pp.5-6)。

このようなマクタイとウィギンズの定義を踏まえた上で、メトロは、自らの米国史カリキュラムにおける本質的な問いを、「何世紀もの間、我が国において多くの人々の心を奪ってきた問い」と定義し、「これらの問いは、今日においても有意義なままであり、これらに答えるという賭けの代償は大きい生徒を引き付ける」と述べている (Metro, 2017, p.6)。各単元は、このような本質的な問いによって探究されるものが主題となっている。

(2) 『米国史を主題的に教える』に示されている主題的歴史カリキュラムの構成的特質

『米国史を主題的に教える』に示されている主題的歴史カリキュラムの構成的特質として次の2点を指摘することが出来る。

第1に、アメリカ人のアイデンティティに関する本質的な問いをカリキュラムの中核にした上で、各単元において政治、経済などの分野において時代を超えて問われてきた本質的な問いを設定している点である。メトロは、本カリキュラムを貫く問いとして「我々が“我々”と言う時に、我々はどのような意図で言っているか」という問いを位置付けている。なぜならば、「アメリカ人の“我々”の意味は、誰がいつ話しているのかによって変化してきた」ため、この問いは「過去3世紀の間にアメリカ人のアイデンティティがいかに変化してきているかを生徒が熟考することを可能にする」からである (Ibid., p.7)。

生徒にはカリキュラムの最初にこの問いが示された上で、「アメリカの民主主義」、「多様性と差別」、「州の権利と連邦の権力」、「政府、ビジネス、労働者」、「外交政策」、「市民的自由と公共安全」の各単元において主題学習を進めていくことになっている。各単元の主題学習には、政治や経済などの分野において時代を超えて問われてきた本質的な問いが設定されている。

その上で、第7単元「アメリカ人のアイデンティティ」において、生徒はカリキュラムを貫く本質的な問いに立ち返り、「多元的で絶えず変化し続けるアメリカ人のアイデンティティの性格について学習してきたことを総合する」(Ibid.) ことになっている。このように、各単元において各分野の本質的な問いを探究した上で、最終的にアメリカ人のアイデンティティに関する本質的な問いに対して生徒が自らの考えを構成することになっているのである。

このようなアメリカ人のアイデンティティに関する本質的な問いを中核にした歴史カリキュラムの構成は、まさに生徒と歴史教育との学習レリバンスの構築に主眼を置いたものとして捉

えることが出来る。ここで重要になるのは、このようなカリキュラムを貫く本質的な問いは、マクタイとウィギンズが主張する本質的な問いの意味のうち、「時を経て繰り返し起こる」、「人生において繰り返す」という意味での本質的な問いとなっている点である。単にアメリカ人のアイデンティティに関する問いを設定しているから歴史教育との学習レリバンズの構築に繋がるというのではなく、この問いが時を経て繰り返し起こり、あるいは人生において繰り返されてきており、各単元の本質的な問いを包含する重大な問いであるからこそ、歴史教育との学習レリバンズを構築することに繋がり得ると捉える必要がある。

第2に、主題ごとに過去200年の米国史を繰り返し学習していくカリキュラム構成になっている点である。本カリキュラムでは、主題ごとに米国の現代の事例と過去200年の歴史的事例が複数選択されている。単元1の場合、「アメリカの民主主義」という主題のもと、16世紀の事例が1例、18世紀の事例が3例、19世紀の事例が4例、20世紀の事例が2例、21世紀の事例が2例選択されている。このように事例が選択された単元を繰り返すことになっている。

主題に基づいて通史的内容が再編成されていることから、主題学習でありながらも通史的理解を深められる点に、本カリキュラムの特質を見出すことが出来る。それ以上に、生徒と歴史教育との学習レリバンズの構築という点から次の点の特質として指摘したい。それは、主題ごとに選択された個々の事例が持つ意義と課題を理解し価値づけることに主眼があり、このような現代や過去の事例に関する理解と評価に基づいて、生徒がより公正な社会を繰り返し展望する構成になっているという点である。教師がトピック的な主題に関する知識を教授する主題学習や、複数の歴史的事例から歴史学的な理論や法則を導く主題学習とはその性格が全く異なっており、さりとて現代的課題の解決に焦点化しているというわけでもない。本カリキュラムは一見しただけでは、現代的課題を解決するために米国史を学習するカリキュラムであると誤解しかねないが、このような特質があることを強調しておきたい。詳細は単元構成の特質を明らかにする際に述べるが、主題に即して現代の事例と米国史の事例を通史的に繰り返し学習するなかで、生徒と歴史教育との学習レリバンズの構築を目指していると捉えることができる。

なお、本カリキュラムでは、異なる政治的立場の事例が、一部の例外を除き基本的には年代順に配列されている。メトロが異なる政治的立場の事例を含めているのは、民主党支持の都市の白人家庭でメトロが育ったことや、ニューヨークの初任校で、アメリカ人による植民地化や今日まで続く人種的な階層性について、黒人やラテン人、西インディアンの生徒がいかに解釈するかを吟味する必要があったこと、共和党支持者が多い州に異動した時に保守的な生徒に有益なカリキュラムを設計する必要があったことなど（Ibid., pp.16-17）、メトロ個人のバックグラウンドや学校・生徒が置かれた文脈に即してカリキュラムを設計した経験に由来している。

3. 『米国史を主題的に教える』に示されている単元の構成—単元「多様性と差別」を例に—

(1) 単元「多様性と差別」の概要

次に『米国史を主題的に教える』に示されている単元の構成の特質を明らかにするために、第2単元の「多様性と差別」を取り上げて考察する。表2には、単元の問いと現代的課題の問い、各課の問い、各課で学習する人物と出来事、導入の問い/学習活動、生徒が読解する文書

表2 単元「多様性と差別」の構成 (Metro, 2017, pp.50-76 をもとに筆者作成)

単元の問い：平等とは何を意味するか。		現代的課題の問い：同性婚に対するあなたの見方はどのようなものか。		
課	課の問い 人物・出来事	導入の問い/ 学習活動	文書・文書の内容を理解するための問い・学習活動	振り返り
1	課の問い：同性婚を認める最高裁の主張はどのようなものだったか。 人物：アンソニー・ケネディ 出来事：最高裁が同性婚を認める(2015年)	LGBTQ (レズビアン、ゲイ、バイセクシャル、トランスジェンダー、そしてクィアあるいはクエスチョニング)の人々に対する態度は過去50年で見事に変わってきたと思うか。	文書：オーバークフェル対ホッジス判決(最高裁, 2015年) 問い：(1)最高裁によると、数年の間に結婚はいかに変化してきたか。(2)最高裁によると、数年の間にゲイやレズビアンについての見方はいかに変化してきたか。 学習活動：(1)小グループになり、法の適正な手続きを用いて人々から(a)生活、(b)自由、(c)財産を奪うことになる法律のリストを作成する。次に法の適正な手続きを使うことなく人々から(a)生活、(b)自由、(c)財産を奪うことになる法律のリストを作成する。最高裁がオーバークフェル対ホッジス裁判の判決にて覆した、同性婚を禁じるオハイオ州の法律をそのリストの適当なところに位置付ける。(2)最高裁の9人の裁判官のうち4人は、オーバークフェル対ホッジス判決の大部分に同意しなかった。同性婚を禁じることがなぜ法の適正な手続きや平等な保護条項を侵害しないのかについて、彼らはどのような主張を行ったと思うか。	LGBTQの人々は平等を得るために結婚する権利を必要としていると思うか。なぜそう思うか、あるいは、なぜそう思わないか。
2	課の問い：憲法には奴隷制度についてどのように書いてあるか。 人物：ロジャー・シャーマン 出来事：憲法制定会議(1787年)	あなたと友人あるいは家族の間で妥協する時について考えなさい。これは上手く解決するだろうか。なぜ解決すると思うか、あるいは、なぜ解決しないと思うか。	文書：合衆国憲法(1787年) 問い：(1)なぜインディアンは議会において議席を与えられていないのか。(2)合衆国憲法の第2節第3項に言及されている「他の人々」とは誰か。(3)議会が奴隷制度を廃止出来たのはその後のいつか。(4)奴隷制度が違法な州へ逃亡した奴隷には何が起こっただろうか。 学習活動：(1)年季奉公人(「一定の期間奉公するために拘束された」人々)は、なぜ課税や代表数の目的のために十全たる人として数えられたと思うか。(2)憲法の起草者が奴隷をいかに見ていたかを描写する言葉のリストを作成する。部屋の四方にあるポスターにあなたの答えを書き、他の生徒の応答を見るためにギャラリウォークをする。	憲法が全ての州に批准されるよう妥協を決めたことについて、ロジャー・シャーマンは英雄だと思うか。あるいは、彼は奴隷が十全たる人よりも少なく数えられることを可能にしたという理由で彼を否定的な観点から見ると。
3	課の問い：ネイティブアメリカンは平等を求めていかに主張したか。 人物：ジョン・ロス 出来事：涙の旅路(1838年)	1800年代前半の合衆国におけるネイティブアメリカンの生活と白人の生活との間に、どのような共通点と相違点があったかを推測しなさい。	文書：上院と下院の議員の皆さんへ(ジョン・ロス, 1838年) 問い：(1)ロスはこの文書において誰に向けて語っているか。(2)ニューエトカ条約の何が問題だとロスは考えているか。(3)ロスによると、チェロキーの人々はジェファソンやワシントンの教えをいかに応用してきたか。 学習活動：(1)アンドリュー・ジャクソン(第1単元6課)がこの手紙に対して言いそうな応答をペアのパートナーと共に書く。(2)5分の3の妥協(2課)に立ち返り、ジョン・ロスは自らの主張を裏付けるためにこれを用いることが出来るか、あるいは、アンドリュー・ジャクソンはロスの主張に反芻するためにこれを用いることが出来るかを考える。	この文書によって、1800年代前半のネイティブアメリカンの生活と白人のアメリカ人の生活との間に存在するとあなたが考えた共通点と相違点は裏付けられたか、それとも、矛盾していたか。それはどのように。
4	課の問い：ソジャーナ・トルースは平等をいかに定義したか。 人物：ソジャーナ・トルース 出来事：オハイオ女性の権利会議(1851年)	身体における生物学的な違いを除いて、男性と女性は異なるだろうか。	文書：私は女性ではないのか?(ソジャーナ・トルース, 1851年) 問い：(1)なぜ女性は白人男性と平等の権利を持つべきかについて、トルースが挙げている根拠を5つ挙げよう。 学習活動：小グループで次のことを議論する。トルースの主張は、女性と男性は同じだということか。あるいは、女性は男性よりも優れているということか。あるいは、男性と女性は異なるということか。あるいは、彼女の主張は何か他のことか。あなたの主張を裏付ける引用文を2つ見つけ、あなたが取り組んだ課題をクラスの皆に提示する。	男性と女性についての考え方は1851年からいかに変化したか。それらはいかに同じままか。
5	課の問い：黒人の人々の市民権を否定する最高裁の論理は何だったか。 人物：ロジャー・トーニー 出来事：スコット対サンフォード裁判(1856年)	1776年、独立宣言の著者は「全ての人は平等に創られている」と書いた。彼らは本当に全ての人のことを指して言ったと思うか。なぜそう思うか、あるいは、なぜそう思わないか。	文書：スコット対サンフォード判決(最高裁, 1856年) 問い：(1)トーニーによると、なぜ独立宣言における平等の権利の約束が黒人に適用されないのか。(2)トーニーによると、ネイティブアメリカンはいかにして合衆国の市民になることが出来たか。 学習活動：(1)トーニーのネイティブアメリカンに対する見方と黒人に対する見方との間の共通点と相違点を示すベン図式を作成する。(2)ロジャー・シャーマン(2課)とロジャー・トーニーが行うかもしれない会話文(トーニーの主張にシャーマンはいかに応答するか)を作成し発表する。	憲法や独立宣言を含む建国に関わる文書は、その起草者が意図したように適用されるべきか、あるいは、今日の我々がそれらを解釈するように適用されるべきか。それはなぜか。

6	<p>課の問い：なぜジョン・ブラウンは奴隷制度を廃止するために暴力は正当化されると考えたのか。 人物：ジョン・ブラウン 出来事：ハーバーズブエリーの攻撃(1859年)</p>	<p>あなたは不当だと 思った法律を破る だろうか。なぜ破 るのか、あるいは、 なぜ破らないの か。</p>	<p>文書：ヴァージニア裁判所に向けて(ジョン・ブラウン、1859年) 問い：(1)ブラウンによると、彼は何をすることを意図したか。(2)彼が同じ法律を破ったにしても、裕福な人や権力者を守るためであったならば、何が起こったであろうと彼は考えているか。(3)なぜ法律を破ることは正しかったのかについてのブラウンの主張はどのようなものか。 学習活動：ブラウンは刑の執行の朝に書いた手紙において、「この罪深い土地の犯罪は流血無くして浄められることは決してない」と述べた。クラスを半分に分け、「合衆国における奴隷制度を廃止するための唯一の方法は暴力あるいは戦争を通じてであった」という命題について議論する。</p>	<p>ジョン・ブラウンは英雄だと思 うか、あるいは、悪 者だと思 うか、あ るいは中 間の何か だと思 うか。そ れはなぜ か。</p>
7	<p>課の問い：「分離すれども平等な」施設を支持する最高裁の論法はどのようなものだったか。 人物：ヘンリー・ピリングス・ブラウン 出来事：ブレッシー対ファーガソン裁判(1896年)</p>	<p>法律は異なる集団 間の平等を創り出 せるか。なぜ創り 出せると 思うか、 なぜ創り 出せない と思 うか。</p>	<p>文書：ブレッシー対ファーガソン判決(最高裁、1896年) 問い：(1)ブラウンによると、修正14条には何が来て、何が出来ないのか。(2)ブラウンが定義する「筋の通った」法律とはどのようなものか。 学習活動：(1)法律は人間間の社会的な平等を創り出せないというヘンリー・ピリングス・ブラウンにジョン・ブラウン(6課)は同意するだろうか。なぜ同意すると思 うか、なぜ同意しないと思 うか。6課の文書から自らの 主張を裏付ける引用文を見 つける。(2)ヘンリー・ピ リングス・ブラウンは、もしも人種を分離した鉄道車両が黒 人の人々に劣等感を感じさせているならば、それは彼ら がそのように感じることを選択したからだと思 張している。ホーマー・ブ レッシーはどう応答したと思 うか。ブ レッシーからピリングス・ブ ラウンへのメモを書く。(3) 人種差別政策下の南部にお ける分離施設はどのように 不平等だと思 うか。ベアのパートナーと 共に、この問いを 調査して分かったことを クラスの皆に示す。</p>	<p>憲法それ自体と憲 法に関する最高裁 の解釈のどちらが より強力か。それ はなぜか。</p>
8	<p>課の問い：エリザベス・キャディ・スタントンはなぜ女性性は男性と同等の価値があると考えたか。 人物：エリザベス・キャディ・スタントン 出来事：女性の参政権(1920年)</p>	<p>あなたにとっての 重要性という観点 からあなたの生活 における次の役割 を順位づけせよ。 (a)生徒、(b)兄弟 /姉妹、(c)娘/息 子、(d)友達、(e) 市民、(f)人間、 (g)親/未来の親、 (h)その他。なぜこ の順番にこれらの 役割を位置付けた かを説明しなさい。</p>	<p>文書：自己の孤独(エリザベス・キャディ・スタントン、1892年) 問い：(1)スタントンによると、スペンサー、ハリソン、エレンといった男性哲学者は女性についてどのように考えていたか(自分の言葉で)。(2)スタントンの見方はこれらの哲学者といかに異なるか。 学習活動：(1)小グループで次のことを議論する。スタントンの主張は、女性と男性は同じであるということか。あるいは、女性 は男性よりも優れているということか。あるいは、男性と女性 は異なるということか。あるいは、彼女 の主張は何か他のことか。自らの主張を裏付ける引 用文を2つ見つけてクラスの皆に示す。(2)スタントンの 主張とソジャーナ・トルース(4課)の主張を比較する。 彼女たちはどのように同意するか、あるいはどのよう に意見が食い違 うか。異なる生活経験が彼女たちの見方を いかに形成したか。彼女たちが会っている場面を想定した 漫画を作成する。</p>	<p>導入で作成したリ ストに戻り、女子 生徒は、男子生徒 が順位づけした兄 弟、息子、あるいは 未来の親としての 役割の順位よりも 、姉妹、娘、未来 の親としての役 割の順位を高く したか。もしも そうならば、スタ ンが述べた理由 (これらは、いく つかの特別な義 務と訓練を伴う かもしれない)に 賛成か、もし そうでなければ、 このことはジェ ンダーが平等に なりつつあるこ とを示している のだろうか。</p>
9	<p>課の問い：合衆国の市民権から中国人を排除するという最高裁の主張はどのようなものだったか。 人物：ホーレス・グレイ 出来事：中国人移民排斥法(1882年)</p>	<p>移民たちが合衆 国に 入国出来るか否 かを判断する時 に合衆国が考慮 すべきは次の要 因のうちどの れか。(a)国籍 歴、(b)宗教、 (c)犯罪歴、(d) 人種、(e)ジェ ンダー、(f)教 育水準、(g)職 業上の技能、 (h)身長、(i)年 齢、(j)財産。</p>	<p>文書：フォン・ユエ・ティン、ウォン・クワン、リー・ジョー対合衆国判決(最高裁、1893年) 問い：(1)内国税収入の徴収官はリー・ジョーになぜ居住資格証明書を 与えなかったのか。(2)ギアリー法が可決された1892年よりも前に、 リー・ジョーは合衆国に居住して いたと裁判官は考えたか。もし そうでないならば、なぜそう でなかったのか。もしそう ならば、なぜ彼は合衆国にとど まる ことが出来なかったのか。(3)最高裁は、 ギアリー法が合法であり、適 法であり、合憲であるとい かに主張しているか。 学習活動：(1)中国人移民排斥法の施行期間 は、(2017年以前において)法律が、 彼らの民族性に基 づいて、特定の民族集団の全 ての構成員の合 衆国への入国を禁 じた唯一の期間 であった。なぜ 中国人が選ば れたと思 うか。考 える。(2)クラス を半分に 分け、「もしも 合衆国が全 ての市民に法 の下での平等 と法の適正な 手続きを約束 するならば、 市民権ある いは居住許可 を申し込む 人々を同じ 様に扱わな ければなら ない」という 命題について 議論する。</p>	<p>合衆国が移民を許 可する時に考慮 すべきとあなたが 考えな かった要 因に立ち 戻りなさい。次 の10年にお いて、こ れらの要 因が考慮 される であろう 状況が 生じるこ とを想像 出来るか、 ある いは、 なぜ想像 出来ないか。</p>

10	<p>課の問い：クー・クラックス・クランによる白人優越論はどのようなものだったか。 人物：ハイラム・W・エヴァンズ 出来事：クランの人気のピーク(1920年代)</p>	<p>目を閉じなさい。「真のアメリカ人」というフレーズを聞く時、あなたは何を心に描くか。</p>	<p>文書：アメリカ精神を求めるクランの闘い (ハイラム・W・エヴァンズ、1926年) 問い：(1)エヴァンズは「真のアメリカ人」をいかに定義しているか。(2)「メルティング・ポット」は失敗であるということについてエヴァンズが提供している証拠は何か。(3)「外国人」に対する「真の」アメリカ人の偏見が正しい理由は何であるとエヴァンズは見ているか。 学習活動：(1)あなた自身の「真の」アメリカ人の定義は何か。部屋の四方に掛けてあるポスターの一つにこれを書き、他の生徒の応答を見るためにギャラリーウォークをする。(2)狂騒の20年代、あるいは、ジャズエイジについてあなたが知っていること、あるいは、調査出来ることに基づいて、クランがこの時代の間にそのピークに達した理由を3つ挙げる。(3)移民は自分達のことをアメリカ人とは決して見做さないというエヴァンズに同意するか。自らの主張を裏付けるためにどのような証拠を提供出来るかを考える。</p>	<p>あなたが「真のアメリカ人」と心に描く人とエヴァンズが描く北部のヨーロッパ系の人は一一致したか。もしそうならば、なぜあなたのイメージが一一致したと思うか。もしそうでないならば、なぜイメージが一一致しなかったと思うか。</p>
11	<p>課の問い：最高裁は「分離すれども平等」という原則を覆す判決をいかに説明したか。 人物：サーグッド・マーシャル 出来事：ブラウン対教育委員会裁判(1954年)</p>	<p>あなたの学校は人種民族的に多様か。なぜ多様なのか、あるいは、なぜ多様ではないのか。</p>	<p>文書：ブラウン対教育委員会判決 (最高裁、1954年) 問い：(1)最高裁は、白人だけの学校の施設は、黒人の子供のための学校の施設よりも優れていると判断しているか。(2)あなたの言葉で表現すると、最高裁が認めている分離された学校の問題は何か。 学習活動：(1)7課に立ち返り、ブラウン対教育委員会裁判における判決と最も明確に矛盾する引用文を見つける。(2)サーグッド・マーシャルとヘンリー・ビリングス・ブラウン裁判官(7課)との間の会話文(平等についての考え方が1896年と1954年との間でいかに変化したかということについて、マーシャルはブラウンに何と言うだろうか)をペアのパートナーと作成し発表する。</p>	<p>21世紀にクラークロールテストを繰り返してきた研究者は同じような結果を発見した。黒人の子供は白人の人形を好む。この結果は、学校の法的統合は望ましい結果を持たなかったということを示しているのだろうか。それはなぜか、あるいは、なぜそうではないのか。</p>
12	<p>課の問い：マルコム・Xはいかに人種間の平等が成し遂げられ得ると考えていたか。 人物：マルコム・X 出来事：アフリカ系アメリカ人統一機構の創設(1964年)</p>	<p>(もしあるとすれば)自分自身を守るために武器が必要だろうとあなたに感じさせる状況を説明しなさい。</p>	<p>文書：何としてでも (マルコム・X、1964年) 問い：(1)(文書「何としてでも」)の第4段落のマルコム・Xの類比において、誰がオオカミで誰がキツネか。(2)マルコム・Xはなぜ警察や政府に黒人の権利を全く求めなかったのかを推理しよう。(3)マルコム・Xによると、なぜ黒人は武器を所持する権利を必要としているのか。 学習活動：(1)マルコム・Xは「何としてでも」ということで何を意味していたと思うか。文書の引用文を用いて自らの答えを正当化する。(2)サーグッド・マーシャル(11課)とマルコムXの会話文(黒人に肯定的な変化をもたらすための方法について)をペアのパートナーと作成し発表する。</p>	<p>あなたが「何としてでも」闘う目的はあるか。それは何か。もし無いならば、なぜ無いのか。</p>

名とそれを理解するための問い・学習活動、振り返りの学習活動を示した。教材集には、ミニ講義の内容(人物や出来事に関する歴史的な文脈や背景知識)、史料中の語句の意味も示されているが表2では省略した。本単元の問い、すなわち、本質的な問いは「平等とは何を意味するか」であり、現代的課題の問いは「同性婚に対するあなたの見方はどのようなものか」である。

どの単元も本質的な問いである単元の問いが提示された上で、現代的課題の問いについて考察する第1課から順番に展開される。生徒は各課とも表2に示している導入の問い/学習活動に取り組んだ上で、教師によるミニ講義や語句の解説を通して、史資料を読解する上で必要となる知識を習得する。その上で生徒は、史資料を読解し、それを理解するための問いに取り組んだ上で、各事例の理解を深める学習活動を行う。各課の最後には振り返りの学習活動を行う。

全ての課の学習を終えた後に、生徒はグループ単位(3人程度)で、本単元で学習した歴史上の人物を選択し、その人物になりきって単元の問いと現代的課題の問いについて代弁し議論

する討論会に取り組む。最後に生徒は、代弁した人物から離れて、本質的な問いである単元の問いと現代的課題の問いに対する自らの考えを構成しクラスで討論することになっている。

(2) 単元構成の特質

『米国史を主題的に教える』に示されている単元は、生徒が本質的な問いに対して、米国の現代の事例及び過去 200 年の歴史的事例から得られた知見を基に自らの考えを構築出来るよう組織されている。具体的には以下の 3 点の特質がある。

第 1 の特質は、現代的課題の問いを探究することからスタートして、本質的な問いを探究する構成になっている点である。本カリキュラムは、どの単元においてもまず主題に関連する現代の事例を学習した上で、過去 200 年の米国史を学習することになっている。メトロはその意図について、「歴史を学習する時に生徒がまず関心を持つことは、多くの場合、“なぜこれが問題なのか”あるいは“これが今日の私にいかに関与するか”であり、現在の問題で始めることは、これらの問いに注意を向けることになる」(Ibid., p.8) と述べている。

とはいえ、本単元において、メトロは同性婚を主題にして単元を構成している訳ではない。本単元において過去の事例として選択しているのは、奴隷制度 (2、6 課)、ネイティブアメリカン (3 課)、女性 (4、8 課)、黒人 (5、7、11、12 課)、移民 (9、10 課) に関する事例である。事例の数だけで見れば黒人に関する事例が多く、婚姻に関する過去の事例は含まれていない。

歴史の単元に現代の事例を含める場合、通常はそれに関連する歴史的事例を選択するか、先述した池尻の研究のように、現代的課題の解決に資する歴史的事例を教師あるいは生徒が選択することが多い。そのため、このような前提のもとに、現代的課題を解決することに主眼を置く単元として本単元を捉えると、その課題を解決することに直接的には繋がりにくい、時代や主義・主張の異なる事例が選択されているため、メトロの事例選択は遠回りに感じられる。

しかし、メトロが示している単元においては、現代的課題の問いを探究することはあくまでスタートであり、本質的な問いを探究し続けることに主眼がある。つまり、同性婚の事例は、「多様性と差別」という主題に関する現代の事例という位置づけになっており、同性婚という現代的課題を解決するためだけに歴史的事例を考察するという構成ではない。あくまで単元の問い、すなわち、本質的な問いである「平等とは何を意味するか」を探究するために、同性婚という現代の事例を含む、過去 200 年の米国史の事例から単元が構成されているのである。

この点を理解すれば、時代や主義・主張の異なる事例の選択は遠回りではなく、生徒がこうした事例を通史的に学習するなかで、何が本質的な問題なのか、なぜ平等をめぐる問題が繰り返し起きているのか、なぜ解決されていないのかを探究せざるを得ない——ウィギンズとマクタイの言葉を借りるならば「看破」していく——単元構成になっていると捉えることが出来る。

第 2 の特質は、主題に関する米国史の展開とそのなかで見られる人々の主張の異同を共感的に理解することに重点が置かれている点である。本単元においては、米国史の事例から、平等を求めて闘った人々の事例や、それとは逆に変化に抵抗しようとした事例が選択されている。これらの事例の配列は、基本的には年代順であり、若干の例外はあるが、平等を求める事例と変化に抵抗する事例を交互に学習することになっている。平等を求める事例としては、ジョン・

ロスやソジャーナ・トルースなどネイティブアメリカンや女性の事例が位置付けられており、変化に抵抗する事例としては、最高裁の判決が位置付けられている（1課と11課は除く）。

また、本單元では、6課と12課において、平等を求める方法として暴力は正当化されるか否かを学習することになっており、時代による変化や立場の違いだけではなく、平等を求める立場のなかにも違いがあることを学習することになっている。このように単元を構成することによって、主題的アプローチの目的である「現代の生活についての背景を提供する、我が国の歴史における幅広い様々な見方を生徒にさらすこと」（Ibid., p.18）になっている。

メトロはこのような事例の選択に関連して、「ヨーロッパ系の白人の優越性に関するハイラン・W・エヴァンズのような過激な見方は、多くの生徒にショックを与え、がっかりさせる傾向にある。周辺的な民族、人種、あるいはジェンダーの生徒は、彼らの先祖がいかに扱われてきたか、そのような周辺化がいかに現代の生活に残っているかについて怒りを感じるかもしれない。（中略）白人あるいは男子生徒は罪の意識を感じるかもしれないが、他方で彼らの先祖が他の集団を扱った方法に直面した時、あるいは、彼らが今日持っている特権を吟味する時には防衛的になるかもしれない」（Ibid., pp.50-51）と指摘している。

このような生徒がいた場合には、学習活動や議論から離れること、代替課題を提示することをメトロは示唆しているが、こうした事例を授業において避けようとはしていない。メトロは、「歴史上の人物を理解しようとするのと彼あるいは彼女の主張を受け入れることとは異なる」と指摘すると共に、エヴァンズのような事例を米国史から取り去ることは、「過去と現在を理解しようとする生徒の能力を妨げることになる」と指摘している（Ibid., p.17）。このような指摘からは、メトロは歴史上の人物への感情移入を意味するシンパシー（*sympathy*）ではなく、歴史的文脈や同時代の価値観を踏まえた共感的理解を意味するエンパシー（*empathy*）の育成に重きを置いていると捉えることが出来る⁸⁾。つまり、エヴァンズのような人物の主張を受け入れること（シンパシー）ではなく、理解すること（エンパシー）に重きを置いているのである。

第3の特質は、単元末の討論に向けて、本質的な問いに対する自らの考えを構築できるよう学習活動が組織されている点である。本単元の学習活動を一瞥すると、活動主義的な印象を持たざるを得ないが、これらの学習活動は、単元末の討論において、生徒が本質的な問いに対する自らの考えを構築するための学習活動として捉える必要がある。

具体的には、史資料の読解⁹⁾は、歴史上の人物の主張を理解する上で意味があり、会話文や漫画の作成は、歴史上の人物間での主題に関する捉え方の違いや変化を理解する上で意味がある。振り返りの学習活動は、各課で学習した内容に基づいて自らの考えを構築する上で意味があり、またメトロが述べていたように、自らの経験や価値観、論理に響くものは何かを自分自身で決めるよう生徒に促す上でも意味があると捉えることが出来る。

なお、単元末に、本単元で学習した人物になりきって討論することになっているが、これはその人物への感情移入（シンパシー）のために行うのではなく、過去の見方を理解する（エンパシー）ために行うものであることを強調しておきたい。

4. 「歴史総合」への示唆

ここでメトロが示している主題的歴史カリキュラムの特質について簡単に整理しよう。メトロが示している主題的歴史カリキュラムは、これまで米国で繰り返し起きてきた問題について、主題ごとにその歴史的展開を学習しながら、生徒が今後の社会を繰り返し展望するカリキュラム構成になっていた。単元においては、生徒が本質的な問いを探究出来るよう、主題に即して現代の事例及び歴史的な事例が選択されており、学習活動も単元末の討論に向けて、生徒が本質的な問いに対する自らの考えを構築出来るように組織されていた。ここまでの検討を踏まえて、次の2点を「歴史総合」のカリキュラムを構想する上での示唆として指摘したい。

第1に、時を経て繰り返し起こる、あるいは、人生において繰り返すという意味での本質的な問いを中心にしてカリキュラムを構想することである。神戸大学附属中等教育学校の「歴史総合」のカリキュラムや君島の教科書構成案のように、現在のところ実践、提案されているカリキュラムは、基本的には歴史学の論理や通史学習の考え方に基づいており、生徒と歴史教育との学習レリバンスの構築という点には十分に焦点が当てられていなかった。だからと言って筆者は、「歴史総合」において、池尻が提案しているような歴史の因果関係や歴史的知識を手段にして現代的諸課題を解決する学習を全面的に採用すべきだとは思わない。「歴史総合」は通史学習の立場を採っていないが、現代的諸課題につながる歴史的展開を把握しなければ、現代社会において歴史といかに関われば良いかを考えることは難しいからである。現代的諸課題を解決するために歴史を使うよりも、歴史的にアプローチすることがより重要であると考えられる。

この点、メトロのカリキュラムは、時を経て繰り返し起こる、あるいは、人生において繰り返すという意味での本質的な問いを中心にしてカリキュラムや単元を構成している点が示唆に富む。歴史上において繰り返し問題になっており、現代の世界や社会においても見られる問いであれば、生徒は探究するに値する問い、すなわち、自分事として受け止め、歴史を学ぶ意味や意義を実感し得るだろう。その上で、メトロが示しているカリキュラムは、主題ごとに通史的に事例を配列している点が重要であった。このようにカリキュラムを構成することで、本質的な問題は何であるのか、その問題は歴史的展開においてどう繰り返されてきたのか、なぜ解決していないのかを繰り返し探究することができる。そして、このような現代や過去の事例に関する理解と評価に基づいて、今後の世界や社会を展望することができるだろう。

カリキュラムを貫く本質的な問いとして「アイデンティティ」に関する問いを設定することは、大項目の末尾に「私たち」という文言が付されている「歴史総合」において有益だと思われる。ただそれ以上に、時を経て繰り返し起こる、あるいは、人生において繰り返すという意味での本質的な問いを、現場の教員が生徒の実態も踏まえて設定することが望ましいだろう。

とはいえ、「歴史総合」において、このような主題学習に充当できる時間は限られているため(原田、2019、p.50)、メトロが示しているカリキュラム通りに「歴史総合」のカリキュラムを構成することは現実的ではない。しかし、「歴史総合」は、自由・制限、平等・格差、開発・保全、統合・分化、対立・協調などの観点から主題を設定することになっているため、こうした主題に即して人生や時を経て繰り返すという意味での本質的な問いを設定し、歴史的な事例が持つ意義を評価する授業を実践することは可能であろう。既に学習指導要領の解説においても主

題学習の例が挙げられているが、メトロが示しているカリキュラムや単元は、こうした例を学習レリバンスの構築を重視したものへと再構成する手がかりになり得る。

第2に、いかに生徒が歴史教育との学習レリバンスを構築し得るかに焦点を当てることである。学習レリバンスを重視する研究のなかには、現在の社会科教育や歴史教育の内容（一般的な通史学習だけではなく、史資料の読解を重視した学習も含む）に対して、主権者や市民的資質の育成の観点から、あるいは、現在や将来の生活における有益さの観点から批判をした上で、社会的論争問題や生徒に興味・関心があると思われるものを教材として提案する研究が国内外に見られる（例えば、Maxwell, 2018；豊畠・柴田, 2018；渡部, 2019a, 2019b）。これらの研究に見られる指摘には注目すべきものも含まれているが、ここで立ち返りたいのは、「歴史総合」は、「歴史を生徒に“自分事”として捉えさせ、多様な実態にある生徒それぞれに学ぶ意味を実感させよう」（二井, 2019b, p.60）とする点に特徴があるという二井の指摘である。

学習レリバンスを重視するこれまでの研究においては、歴史や社会の問題を「生徒に“自分事”として捉えさせ」得るような提案や実践がなされてきた。しかし、それが「多様な実態にある生徒それぞれに学ぶ意味を実感させ」得るものとなっているかどうか、そもそも「多様な実態にある生徒」をどのように捉えるのかという点については、十分に議論が深められていないように思われる。無論、高校教員の参加が多い研究会などでは、「進学校」や「教育困難校」、「高学力」や「低学力」などの分類に基づいて生徒の学びの姿が語られることはあるが、筆者からすれば、それはあくまで「多様な実態」の一側面であって、それも教師から見た一側面に過ぎない。そのような一側面ではない「実態」に基づいて、歴史や社会の問題を「生徒に“自分事”として捉えさせ」ようとしているのではないかと思われるのである。

この点、メトロが示しているカリキュラムや指摘は、いかに生徒が歴史教育との学習レリバンスを構築し得るかに焦点を当てている点が注目に値する。具体的には、「彼らの経験や価値観、論理に響くものは何かを自分自身で決めるよう彼らに促す」（Metro, 2017, p.18, 傍点は筆者）ことを目的としている点や、事例を選択するにあたって異なる政治的立場の事例を含めている点、単元の問いと現代的課題の問いに対する自らの考えを構成しクラスで討論することになっている点、単元で選択した事例について民族や人種、ジェンダーの観点から生徒がどのように受け止め得るかなど、生徒の「多様な実態」を想定している点が注目に値する¹⁰⁾。

メトロのカリキュラムや指摘を踏まえるならば、「歴史総合」のカリキュラムを構想する時、「多様な実態にある生徒」の受け止めに十分に考慮することなく、一般的な生徒像に基づいて学習レリバンスがあり得るという理由で主題や事例を選択し、生徒にそうした主題や事例と自らを関連づけ、「主体的・対話的で深い学び」をするよう強いることは避けなければならない。

その上で、生徒にとって「自分事」であるがゆえに歴史授業から距離を置きたくなる、あるいは、置かざるを得なくなる内容となっていないかを熟慮する必要がある。例えば、自然災害の被災者である生徒がいる場合に、その生徒が過去の自然災害に焦点を当てた授業においてどのような捉え方をし得るのか、家族との関係に困難を抱えている生徒がいる場合に、その生徒が家族に焦点を当てた授業においてどのような捉え方をし得るのかといったことを熟慮して、「歴史総合」のカリキュラムを構想することが求められる。先述した川島の世界史授業の実践研

究においては、ジェンダー史学習に対する生徒の受け止めが示されていたが、このような研究の蓄積がより一層必要だと考える。

とはいえ、「多様な実態にある生徒」への配慮を理由にして、このような主題を避けるのではなく、多様な学習方法、あるいは、アプローチを保障する必要があるだろう。

5. 結 語

本稿では、高等学校地理歴史科の新設科目「歴史総合」が主題学習を重視するものであり、なおかつ生徒と歴史教育との学習レリバンスの構築を志向するものであるという認識のもと、そのカリキュラムを構想する手がかりを得るために、メトロが開発した『米国史を主題的に教える』に見られる主題的歴史カリキュラムの構成の特質を考察した。

生徒と歴史教育との学習レリバンスの構築という観点から「歴史総合」のカリキュラムに関する研究をさらに進めていくにあたって、今後の課題として以下の2点を挙げたい。

第1に、本論の後半で述べたことと関連するが、「歴史総合」において、いかに生徒が歴史教育との学習レリバンスを構築しているのかについての事例研究を行うことである。近年、高校歴史授業の事例研究は増えてきているが、思考力やパフォーマンスの発達に焦点を当てたり（例えば、市川、2019）、教師の意図と生徒の受け止めの相違（ズレ）に焦点を当てたりするものが多い（例えば、星、2019）。こうした知見の蓄積自体は重要であるが、「進学校」や「教育困難校」、「高学力」や「低学力」といった分類とは異なる、生徒の「多様な実態」と関連づけた考察が必要であると思われる。こうした考察が蓄積されなければ、一面的な生徒像に基づくカリキュラムの提案や教材開発の研究が続く危険性があるからである。

第2に、メトロが示しているカリキュラムや単元がどのように実践されているのかを調査して考察することである。具体的には、メトロ自身が過去に行った主題学習の授業についてのデータを収集することや、メトロが開発した教材集を手がかりにしている教師の授業を観察すること等が考えられる¹¹⁾。ただし、近年は個人情報保護の観点から授業観察やビデオ撮影を行うことが難しくなっている。社会科教育学研究においては、海外の教科書や教材集の分析的研究に対するオルタナティブとして実際の授業の事例研究も行われてきたが（二井、2013）、このような事例研究の実施のハードルが高くなってきている。この点については、国内の事例研究にも関係することであり、コロナ禍を経験している2020年以降においては、こうした研究を遂行することがより一層難しくなっている。だからと言って、「多様な実態にある生徒」や学校の状況と切り離して、「歴史総合」のカリキュラムに関する研究を進めることは避けなければならない。従って、現実的に実施可能な事例研究の方法を検討することが急務である。

【付 記】

本稿は、JSPS 科研費 19H01683 による研究成果の一部である。

【註】

- 1) 本稿は、2018年12月22日に行われた第59回愛知県世界史教育研究会（於：愛知大学名古屋キャンパス）において筆者が報告した内容をベースに、当日の質疑応答やそれ以降に刊行された国内外の論叢を踏まえて大幅に加筆・修正したものである。研究会での報告内容については、中村（2019b）を参照されたい。
- 2) ただし、学習指導要領の大項目を無批判に受容しているわけではない。同書の「はじめに」において、「近現代の歴史を“近代化”“大衆化”“グローバル化”といった概念でとらえることは、これまでの歴史教育、歴史学にはなかった」（p.3）ため、学習指導要領の大項目は様々な議論を呼んでいることに言及がなされている。その上で、「“近代化”“大衆化”“グローバル化”の視点だけでは描くことのできない、歴史の変化や発展がわかるような近現代史の叙述に心がけました」（前掲）と明記されている。章のタイトルも、「近代化と世界」（近代化と私たち）、「2つの世界大戦と平和への希求」（国際秩序の変化や大衆化と私たち）、「戦後世界と自由・独立・人権・平和をめざすたかひ」（グローバル化と私たち）となっている。
- 3) 本田は、「学習レリバンズ」について、「現在のレリバンズ」（子どもが学習を行っているその時点で感じられる学習そのものの「面白さ」と「将来的レリバンズ」（学習が将来何かに「役立つ」といった感覚）の2つに区分して説明している（本田、2003、p.65）。
- 4) 池尻の研究には共同研究も含まれているが、いずれの論文においても池尻が筆頭著者であることを考慮してこのように表記した。
- 5) メトロによれば、「抑制と均衡」（三権のなかでいかに権力が分散されるべきか）、「政教分離」（公共生活において宗教はいかなる役割を果たすべきか）、「アメリカ拡張主義」（この国はいかに成長すべきか）といった主題学習を行っていたという（Metro, 2017, p.19）。「抑制と均衡」の単元と「政教分離」の単元については、メトロのホームページのブログ記事にその概要が紹介されている（<https://www.rosaliemetro.com>：最終確認日2020年9月29日）。またメトロは、本稿で検討した教材集の姉妹編となる“*Teaching World History Thematically*”（『世界史を主題的に教える』）を2020年に出版している（Metro, 2020）。
- 6) マクタイとウィギンズが提唱する教育論についての詳細は、“*Understanding by design*”の第2版の翻訳書（西岡加名恵訳、2012）、彼らの教育論を考察した遠藤（2004）、石井（2015、2020）、彼らの教育論に基づく実践事例を紹介した三藤・西岡（2010）、西岡（2016）、世界史授業の実践事例である美那川（2017）を参照されたい。
- 7) “*Understanding by design*”では、4つの意味・含意となっており、4つ目の意味として、「特定の、かつ多様な学習者を最もよく参加させるであろう問い」が挙げられている（ウィギンズ・マクタイ、2012、p.132）。本稿では、メトロが、2013年に刊行された“*Essential Questions*”から引用している点を考慮して、同書の記述にしたがい3つの意味・含意を挙げることにした。なお、本稿のベースとなる発表を愛知県世界史教育研究会で発表した際に、「本質的な問い」がメトロのカリキュラムにおいてそれほど重要なものなのかとの指摘を受けた。カリキュラムの構成を見れば、本質的な問いが重要であることは明らかである。また、『米国史を主題的に教える』の姉妹編である『世界史を主題的に教える』の副題が「過去と現在とを結びつけるための本質的な問いと文書を基礎にした授業」であることから、その重要性は明らかであろう。
- 8) 近年の米国の歴史教育におけるエンパシーに関する研究の動向については、Endacott & Brooks（2018）、中村（2019a）を参照されたい。日本語の「共感」にはシンパシーとエンパシーの両方の意味が含まれるが、英米の歴史教育研究においては、これらの意味は区別されている。ただし、厳密に区別することに対しては英米の研究において議論がある。なお、「エンパシー」という表記について、カタカナ表記にするのではなく、「共感」と翻訳するべきである、カタカナ表記のままではその考え方が普及しないのではないかと指摘を受けたこともある。この指摘は妥当なものであるが、上述したように、シン

パシーとエンパシーは区別されていることや、現職教員による実践報告においても「エンパシー」（あるいは「歴史的エンパシー」）という表記が用いられるようになってきていることから、本稿では「エンパシー」と表記することにした。

- 9) メトロは、スタンフォード大学歴史教育グループの「歴史家のように読む」カリキュラム (Wineburg et al., 2012) を参考にして史料読解の学習を組織している。メトロは、「歴史家のように読む」カリキュラムは、1つの歴史的事象についての多様な史料を読解し、それらを比較して結論を導くことを生徒に求めていると捉えている。対して自らのカリキュラムは、史料の著者から何を学び得るかに焦点を当てていると述べている (Metro, 2017, p.11)。なお、スタンフォード大学歴史教育グループの中心的な研究者である S. ワインバーグが『米国史を主題的に教える』に推薦文を寄せている。
- 10) 米国の歴史授業の事例研究においては、生徒の人種やジェンダー、無償/減額のランチを受給しているかどうかなどの背景情報が示されていることが多い。こうした「多様な実態にある生徒」のアイデンティティと歴史授業との関連に焦点を当てたものとして、Epstein (2009)、Epstein and Peck (2018) を参照されたい。
- 11) 筆者は、JSPS 科研費 19H01683 による調査の一環として、2020年2月末にミズーリ大学においてメトロにインタビュー調査を実施する予定であったが、新型コロナウイルス感染拡大の影響を考慮し中止した。

【引用・参考文献】

- 遠藤貴広 (2004) 『G. ウィギンズの『看破』学習——1980年代後半のエッセンシャル・スクール連盟における『本質的な問い』を踏まえて——』日本教育方法学会編『教育方法学研究』、第30号、pp.47-58。
- 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.
- Epstein, T.L. (2009). *Interpreting National History: Race, identity, and pedagogy in classroom*, Routledge.
- Epstein, T.L. and Peck, C.L. (eds). (2018). *Teaching and Learning Difficult Histories in International Contexts: A Critical Sociocultural Approach*, Routledge.
- 原田智仁 (2000a) 『世界史教育内容開発研究——理論批判学習——』、風間書房。
- 原田智仁 (2000b) 「主題学習再考——世界史学習論の批判と創造(2)——」社会系教科教育学会編『社会系教科教育学研究』、第12号、pp.1-8。
- 原田智仁 (2012) 「主題学習」日本社会科教育学会編『新版社会科教育事典』、ぎょうせい、pp.154-155。
- 原田智仁 (2014) 「ケーススタディを活用した世界史教育内容編成論——米国の中等教科書『世界史：相互作用の諸形態』の分析を手がかりに——」『兵庫教育大学研究紀要』、第44号、pp.183-193。
- 原田智仁 (2016) 「資質・能力育成のための歴史教育の内容構成論——高校の新設科目「歴史総合」を手がかりに——」日本教科教育学会編『日本教科教育学会誌』、第39巻第3号、pp.73-78。
- 原田智仁編 (2019) 『高校社会「歴史総合」の授業を創る』、明治図書。
- 本田由紀 (2003) 「学習レリバンズの構造・背景・帰結」東京大学大学院教育学研究科附属学校臨床総合教育研究センター編『学校臨床研究』、第2巻第2号、pp.65-75。
- 星瑞希 (2019) 「生徒は教師の歴史授業をいかに意味づけるのか? ——「習得」と「専有」の観点から——」全国社会科教育学会編『社会科研究』、第90号、pp.25-36。
- 市川和也 (2019) 「高等学校世界史Bにおけるパフォーマンス課題を取り入れた授業実践——単元「地中海世界の形成とオリエントとの融合」を例に——」京都大学大学院教育学研究科教育方法学研究室編『教育方法の探究』、第22号、pp.69-78。
- 池尻良平 (2011) 「歴史の因果関係を現代に応用する力を育成するカードゲーム教材のデザインと評価」日本教育工学会編『日本教育工学会論文誌』、第34巻第4号、pp.375-386。

- 池尻良平、藤本徹、椿本弥生、山内祐平（2012）「歴史的事象を現代の問題解決に応用する力を育成する教材のデザインと評価」日本教育メディア学会編『教育メディア研究』、第19巻第1号、pp.1-12。
- 池尻良平（2014）『歴史の応用を学習する方法の開発：歴史的類推を現代の問題解決へ』、東京大学学際情報学府学際情報学専攻博士論文。
- 池尻良平（2015）「学習者から捉え直した歴史の可能性」岡本充弘編著『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』、御茶の水書房、pp.338-360。
- 池尻良平、澄川靖信（2016）「真正な社会参画を促す世界史の授業開発——その日のニュースと関連した歴史を検索できるシステムを用いて——」全国社会科教育学会編『社会科研究』、第84号、pp.37-48。
- 石井英真（2015）『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（2020）『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。
- 勝山元照（2019）「歴史総合「主題学習」トータルプラン：歴史を深く考察・構想・表現するために」『教育科学社会科教育』、第717号（2019年1月号）、明治図書、pp.46-49。
- 川島啓一（2018）「ジェンダー視点をどう取り入れるか？——高校歴史教育の現場から——」ジェンダー史学会編『ジェンダー史学』、第14号、pp.69-85。
- 児玉康弘（2005）『中等歴史教育内容開発研究——開かれた解釈学習——』、風間書房。
- 君島和彦（2017）「高校必修新科目「歴史総合」はどうあるべきか」歴史学研究会編『歴史学研究』、第956号、pp.2-11。
- Maxwell, M.(2018). *Future-Focused History Teaching: Restoring the Power of Historical Learning*, Maxwell Learning.
- McTighe, J. and Wiggins, G.(2013). *Essential Questions: Opening Doors to Student Understanding*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Metro, R.(2017). *Teaching U.S. History Thematically: Document-Based Lessons for the Secondary Classroom*, Teachers College Press.
- Metro, R.(2020). *Teaching World History Thematically: Essential Questions and Document-Based Lessons to Connect Past to Present*, Teachers College Press.
- 三藤あさみ、西岡加名恵（2010）『パフォーマンス評価にどう取り組むか——中学校社会科のカリキュラムと授業づくり——』（日本標準ブックレットNo.11）、日本標準。
- 皆川雅樹、梨子田喬、前川修一編（2019）『歴史教育「再」入門：歴史総合・日本史探究・世界史探究への“挑戦”』、清水書院。
- 美那川雄一（2017）「高校世界史における「書く」ための授業デザイン——「深い学び」を導くカリキュラム設計とパフォーマンス課題——」同志社大学文化学会編『文化学年報』、第66号、pp.1-30。
- 文部科学省（2020）『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 地理歴史編』、東洋館出版社。
- 中村洋樹（2019a）「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——」『四天王寺大学紀要』、第67号、pp.55-76。
- 中村洋樹（2019b）「歴史総合のための単元構成論——本質的な問いを中心にした主題学習の可能性——」愛知県世界史教育研究会編『世界史教育研究』、第5号、pp.79-86。
- 二井正浩（2013）「グローバルヒストリー教育におけるナショナルアイデンティティの扱いに関する質的研究——World History for Us Allにおける単元New Identities: Nationalism and Religion 1850-1914CEの実践を通して——」日本社会科教育学会編『社会科教育研究』、第120号、pp.10-21。
- 二井正浩（2019a）「学びの意味の視点からの歴史授業デザイン——「私たち」に歴史を取り戻す：歴史学習のコペルニクスの転回」原田智仁編『高校社会「歴史総合」の授業を創る』、明治図書、pp.14-19。
- 二井正浩（2019b）「高等学校地理歴史科「歴史総合」とカリキュラムマネジメント——歴史学習と「私た

- ち」——社会系教科教育学会編『社会系教科教育学研究のブレイクスルー——理論と実践の往還をめざして——』、風間書房、pp.56-66。
- 西村嘉高（2019）「新しい高等学校学習指導要領をめぐる——「歴史総合」を中心に——」歴史学研究会編『歴史学研究』、第 979 号、pp.45-52。
- 西岡加名恵（2016）『教科と総合学習のカリキュラム設計——パフォーマンス評価をどう活かすか——』、図書文化。
- 奥村暁（2016）「『歴史総合』に向けての実践：神戸大学附属中等教育学校における「歴史基礎」の試み」山川出版社編『歴史と地理 世界史の研究』、第 249 号、pp.16-25。
- 歴史教育者協議会編（2020）『世界と日本をむすぶ「歴史総合」の授業』、大月書店。
- 田尻信壹（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。
- 豊嶋啓司・柴田康弘（2018）「社会科パフォーマンス課題における真正性の類型化と段階性の実践的検証」日本社会科教育学会編『社会科教育研究』、第 135 号、pp.14-26。
- 渡部竜也（2019a）『Doing History：歴史で私たちは何ができるか？』、清水書院。
- 渡部竜也（2019b）「『民主的で平和的な国家・社会の形成者』を育成するのに必要な見方・考え方とは何かを本当に考えたことがありますか？——学問絶対主義の貧困——」『今なぜ「見方・考え方」なのか——教育内容・教科内容の再構築——』（日本教育方法学会第 22 回研究集会報告書午前の部）、pp.24-42。
- Wiggins, G. and McTighe, J. (2005). *Understanding by Design* (Expanded Second), ASCD (=西岡加名恵訳(2012)『理解をもたらすカリキュラム設計——「逆向き設計」の理論と方法』、日本標準。)
- Wineburg, S., Martin, D., Monte-Sano, C. (2012). *Reading Like A Historian: Teaching Literacy in Middle and High School History Classrooms*, Teachers College Press.
- 山田秀和（2011）『開かれた科学的な社会認識形成をめざす歴史教育内容編成論の研究』、風間書房。
- 米山宏史（2019）「学習指導要領の改訂と高校「社会科」教育の課題」歴史学研究会編『歴史学研究』、第 979 号、pp.36-44。
- 祐岡武志（2014）「ESD の観点を導入した世界史教育内容編成論——グローバル・ラーニングのカリキュラムフレームワークの分析より——」日本グローバル教育学会編『グローバル教育』、第 16 号、pp.52-66。
- 祐岡武志（2018）「ESD に視点を置いた世界史教育内容編成——「現代の諸課題」に基づく歴史の遡及的探究学習の提案——」『教育実践論集』（兵庫教育大学）、第 19 号、pp.177-190。
- 祐岡武志（2019）「ESD の「環境」領域からの世界史教育内容開発——単元「近代日本の産業発展」の授業分析を通して——」社会系教科教育学会編『社会系教科教育学研究』、第 31 号、pp.31-40。

