

Working Paper Series in Young Scholar Training Program

How do history teachers in England use a history textbook?

An exploratory case study of a Year 8 classroom.

Hideyo Sugao

The University of Tokyo

April, 2020

No. 35

東京大学大学院教育学研究科附属 学校教育高度化・効果検証センター

Center for Advanced School Education and Evidence-Based Research
Graduate School of Education
The University of Tokyo

イギリスの歴史教師の教科書活用実態に関する調査研究:

— 中等学校第 8 学年を事例として —

菅尾 英代

How do history teachers in England use a history textbook?:

An exploratory case study of a Year 8 classroom.

Hideyo Sugao

Authors' Note

Hideyo Sugao is a PhD student at the Graduate School of Education, The University of Tokyo.

This research was supported by a grant, Young Scholar Training Program from Center for Advanced School Education and Evidence-Based Research (CASEER), Graduate School of Education, The University of Tokyo.

Abstract

Historical enquiry is central to the teaching and learning of history in English secondary schools. Unlike teachers in many other countries, English teachers have discretion regarding the selection of resources, including textbooks. It is often considered ideal for teachers not to use a textbook at all but to plan and teach their own historical enquiries for their pupils. In reality, however, teachers do make use of textbooks because textbooks provide good models for enquiries. This study explored how English teachers in a secondary school adapted given materials when planning and how they used resources for developing pupils' historical thinking, in an enquiry based on a textbook. The data sets analysed arose from interviewing two teachers who planned and taught an enquiry using a textbook and also from observations of twenty-five 12- to 13-year-old pupils' learning in a history class. In principle, the teachers would not base their teaching on a textbook but would help their pupils to respond to an enquiry question which the teachers had planned themselves. This was because they thought that this could be a key to developing their historical thinking.

Keywords : teaching history, textbook, England, second-order concepts, historical enquiry

イギリスの歴史教師の教科書活用実態に関する調査研究

中等学校第8学年を事例として

1 はじめに

1.1 問題の所在

本研究の目的は、英国イングランド（以下、イギリス）の歴史教科書が、実際の学校現場でいつ、どのように活用されているのかを検証することである。そのために、現地校において、歴史教師が教科書を基に授業を計画・実践した事例を分析対象とする。

イギリスでは周知の通り、学校や教師に教科書の使用義務が課されておらず、また教科書検定制度も設けられていない（大津, 2001; 篠原, 2016）。例えば、イギリスの実情を踏まえて実際の授業を分析したケーススタディでは、教科書を用いない授業が事例として取り上げられている（e.g. 菅尾, 2017）。

他方、イギリスには歴史教科書と呼ばれる書籍が市販されているという事実もある。これらの書籍は、「民間の教育出版社が編集・発行」している（篠原, 2016, p.112）。ことに、1991年の全国共通カリキュラム（National Curriculum: NC）施行後は、その準拠版が執筆、販売されており、イギリスの歴史教科書として、長年、学術研究の対象とされてきた。この流れの中で、教科書を研究してもイギリスの歴史教育の全体像をあぶり出すことはできないという指摘がなされている（Foster & Karayianni, 2017）。

このような現状の下でイギリスの歴史教育や歴史教科書に関する研究を推し進めるにあたっては、実際の授業で教科書が使われているのか、また、使われているのであれば、どのような内容の教科書が、どのような観点から、どの程度使わ

れているのかを明らかにすることも重要であろう。イギリスにおける歴史教育について実態に寄り添った研究を行うことが、その教育の本質的な理解を促す契機のひとつとなりうるからである。

1.2 日本におけるイギリス歴史教育研究

日本におけるイギリスの歴史教育研究は、主として、歴史教科書を主たる分析対象として進められてきている。

いわゆる教科書構造分析という手法によって進められてきた研究では、教科書の歴史事象の内容配列を重視して単元構造を導き出し、あるいは教科書自体の内容編成も明らかにすることで、特定の歴史教科書の分析結果からイギリスの歴史教育を一般化してとらえる試みがなされてきている。

こうした研究の成果によれば、イギリスでは、歴史学研究の方法を用いながら、特に、民主的な市民性の育成を意図した歴史内容の配列をとる歴史教育が行われていると考えられている（e.g. 竹中, 2006; 2016）。また、その一方で、イギリスの歴史教育では思考力の育成が重視されており、そのために「解釈型歴史学習」が主軸となっているという結論も導き出されている（土屋, 2011）。

ただし、日本の歴史教育研究における歴史教科書研究では、管見の限り、イギリスにおける歴史教科書の使用義務や検定制度に関する言及がなされてきていない。また、教科書の分析にあたって現地の歴史教育理論を用いた研究はごくわずかである（e.g. 菅尾, 2014a; 2014b）。

イギリスでは教師や学校の裁量が広く認めら

れていることを鑑みれば、イギリスの歴史教育の在り方を把握するためには、教師の間で共有される知識や、彼らの取り組みと教科書の関係に着目した研究も必要であると思われる。

1.3 イギリスにおける歴史教科書の位置づけ

イギリスでは、前述した通り、教師に教科書の使用義務が課せられておらず、教科書検定制度も設けられていない。それゆえ、多くの国の歴史教育において指摘される特定の歴史解釈の教え込みといった教科書内容の教授に関わる問題は、イギリスでは管見の限り見られない。ただし、教科書活用に関する別の問題が指摘され続けている。

イギリスの教育水準局（Office for Standards in Education, Children's Services and Skills: Ofsted）は長年にわたり、教師が教科書を無批判に使用している点を問題視し、指摘し続けてきている。NC制定後に実施された1994年の教育水準局による学校監査において、「多くの学校でNCに準拠した教科書が主要な教材として用いられている」ことが確認されたからである（Haydn, 1997, p.196）。

また、イギリスで長年、歴史教員養成用の基本書を執筆しているハイドン（T. Haydn）らは、歴史教科書に対する教師のあるべき姿を次のように説いている。すなわち、教師は「教科書の強みと弱みに気づかなければならず、また、教科書を使わない状態が最も良い状態であることを理解しなければならない」と（Haydn et al., 2008, p.211）。

これらは、教科書がそのまま教室で使用されることがイギリスの歴史教育では想定されていないということを意味している。例えば、教科書検定制度がないイギリスにおいて歴史教科書の内容がそのまま生徒に教えられることは、内容の選択、配列という観点からも、思考発達支援という観点からも、公教育上のリスクを免れないである

う。なぜなら、検定制度がないということは、それぞれの歴史教科書の単元構成や内容配列の妥当性が、公教育の教授内容として保証されていないことを意味するからである。つまり、イギリスでは、教科書内容すべてにおいて、執筆者および出版社の意図が直接反映され、テーマやトピックの選択、歴史記述の観点、史資料の選択と配列、アクティビティの設定など生徒の学習を構成するすべての重要項目について公的な検証はなされていない。イギリスの歴史教科書は、このようなリスク併せ持つ書物なのである。

そこで、本研究は、あるイギリスの中等学校前期課程で2016年に行われた日常的な歴史教育実践を分析し、歴史教師らの教科書活用実態についてのケーススタディを行った。事例として取り上げる授業単元は、計画にあたって1冊の歴史教科書が活用された授業単元である。

なお、本研究は、個別具体的な事例を扱っているため一般化における限界を併せ持ち、研究成果はイギリスの歴史教育実践の一形態として提示されるにとどまる。また、翻訳部分については、潜在的に筆者の英文解釈が含まれる。

2 分析の理論的枠組み

2.1 NCに見られるイギリスの歴史教育

2.1.1 探究型歴史教育

イギリスの学校歴史教育は、探究型歴史教育として成立している。歴史科NCでは、歴史科の授業は、歴史的な「ディシプリンの諸概念（disciplinary concepts / historical concepts）」を基軸とした歴史的な探究を通して行うことが望ましいとされている（e.g. Counsell, 2011; DES, 1991; DfE, 2013）。ディシプリンの諸概念とは、児童・生徒に歴史学者のように考えさせるために設定された歴史的な手続き的概念（second-order

concepts) であり、彼らに歴史学者が備える基礎的な思考様式を習得させることを意図した教授的概念である(菅尾, 2017)。

この概念は、1991年に制定された歴史科 NC 初版において到達目標として明記され、学習プログラムに規定された「歴史学的な探究とその成果表現 (historical enquiry and communication)」とともにイギリスの歴史教育を特徴づけるものとなった。制定当時の到達目標では、次の 3 つの到達目標項目が設定されている。「歴史科の知識・理解力 (historical knowledge and understanding)」「歴史の諸解釈 (interpretations of history)」「史資料の活用 (the use of historical sources)」である (DES, 1991)。

このうち「歴史科の知識・理解力」の内容には、「時間の流れ (chronology)」「類似と差異 (similarity and difference)」「時代の価値行動 (contemporary attitudes)」「変化と継続 (change and continuity)」「因果 (causation)」という歴史学研究における特徴的な研究関心を示す諸概念の段階性が明記された (Culpin, 1994; 菅尾, 2014b)。歴史科 NC の制定によって、すべての児童・生徒に、これらの意味を理解しながら、歴史学に関わるディシプリンの諸概念を段階的に活用、習得させていくことが目指されたのである。言い換えれば、歴史学的な探究を通して児童・生徒の歴史的思考の発達支援を試みるのがイギリスの歴史教育では重視されているということになる。

2.1.2 歴史学的探究学習

イギリスでは、歴史科 NC の本質を学校で効果的に授業に取り入れ実践できるようにする取り組みが長年にわたってなされてきている。その潮流において「歴史学的探究学習」論を確立したのが、代表的な歴史教科書を執筆しているライリー (M. Riley) である。

ライリーによれば、この学習論で重要となるのは「探究を貫く問い (an enquiry question)」である。この問いは、単元の歴史的テーマとディシプリンの諸概念との組み合わせによって生み出される。それらを効果的に組み合わせることが、生徒の歴史的思考の発達支援を可能とする。したがって、単元計画 (Scheme of Work) の作成においては、教師が単元を中心となる「探究を貫く問い」を設定しなければならない。そうすることで、単元の学習は、「一連の授業 (a short sequence of lessons)」となるのである (Riley, 2000, p.8)。つまり、「探究を貫く問い」に生徒自らに答えさせようとするという試みは、背景知識を備えながら過去の理解を試みる歴史学者のように考えるプロセスを生徒に経験させることにつながるのである。

歴史学的探究学習を組織する中核的な要素ともいえるディシプリンの諸概念は、NC の制定以後、4 度の改定を経て、その名称も変更されてきた。現行の 2014 年版 NC に記載されるディシプリンの諸概念は、「継続と変化 (continuity and change)」「原因と結果 (cause and consequence)」「類似と差異 (similarity and difference)」「歴史的的重要性 (significance)」「証拠 (evidence)」「歴史の諸解釈 (interpretations)」の 6 つとなっている。このうち特に、「証拠」と「歴史の諸解釈」は、歴史学的な探究プロセスの要素として位置付けられている (DfE, 2013)。

ディシプリンの諸概念のうち、イギリスの歴史教育に特徴的にみられる概念が、「歴史の諸解釈」である (Seixas, 2016)。この「歴史の諸解釈」は、長年、教師が特に教えることを難しいと感じている概念でもある (Counsell, 2011)。

現行の NC では、「歴史の諸解釈」は「教授目標 (aims)」に組み込まれている。教師には、生

徒がこの概念の学習を通して「過去についての対立する議論や解釈がどのように、そしてなぜ構築されたかを見分ける」ことができるようになるよう教育することが求められているのである (DfE, 2014)。しかし、「歴史の諸解釈」の学習は、他の諸概念の学習を基礎とする高次の学習にあたる。そのため、11歳から14歳の中等教育前期課程では、1年に1回程度教授されるのみとなっている。

2.2 研究の枠組み

本研究は、ライリーの「探究を貫く問い」に着眼して授業単元をとらえ、「歴史学的探究学習」論を枠組みとして、「歴史の諸解釈」を基軸とする授業単元を分析する。この際、ライリーが執筆者の一人となっている教科書と、それを活用した授業単元との比較を通して、教科書の活用実態をあぶりだす。そうすることで、イギリスの歴史教師が、どのように生徒の歴史的思考の発達支援に取り組んでいるのかが示されると期待する。

ケーススタディでは、教師の日常的実践を事例として学校における教科書活用の一形態を提示する。そのための追究課題を以下に示す。

- 1) イギリスの中等学校歴史教師は、授業の計画において、どのように、そしてどの程度、教科書を活用したか。それはなぜか。
- 2) イギリスの中等学校歴史教師は、授業実践において、どの程度教科書から離れた内容を採用したか。それはなぜか。

3 研究の過程

3.1 研究方法

本研究は、日本で従来、教科書構造分析という枠組みの中で進められてきたイギリス歴史教育研究を学校における実践実態をエビデンスとしてより深めることを試みるため、探索的ケース

スタディによって研究を進める。

3.2 サンプルング

対象の選定には、目的的サンプルングを採用し、雪だるま式標本法を用いた。第一に、イギリスにおける歴史教師の専門性という観点においてはNC初版に明記された「歴史学研究の性格」を実践に移していることが前提となることから、主要教員養成大学の教員養成リーダーらに助言を求め、彼らがその実践を行っていると認める学校を選定対象とした⁽¹⁾。第二に、本研究の成果が日本において紹介されることを鑑み、調査期間中に日本の教育においても恒常的に取り扱われているテーマの授業を行う学校を選定した。

なお、現地調査を行なった2016年1月時点、イギリスでは、公費で維持される学校のうち68.9%の生徒がNCの遵守義務を持たないアカデミーに通うようになっていた (DfE, 2016, p.3)。この点について、本研究はNCの実践状況を確認する研究ではなく、教室における探究型歴史教育の実践実態を重要視した研究であることから、公立(営)学校からアカデミーへと組織変更した公費で維持される学校を選定対象に含むこととした。その結果、東イングランドの農村部に位置するアカデミーで、フランス革命を単元のテーマに取り上げた学校が調査対象となっている。

3.3 データ収集

データ収集は、当該アカデミーにて、2016年5月23日から6月30日の間に実施した。

授業観察は、12歳から13歳(第8学年)、25名の混合能力編成クラスを対象とした。8日間、合計7.5時間にわたる単元を構成する一連の授業(アセスメントを含む)の非参与観察(記録及び録音)である。

インタビューは、学習評価がすべて終了した6月30日に、単元を計画した歴史教師および授業を実施した歴史教師の2名に行った。半構造的インタビューを実施し、①歴史学的探究学習と問いの関係について、②計画または実施した授業について質問した。

その他、全体計画・評価基準・教授計画と生徒の評価課題等、関連資料一式を収集している。

3.4 データ分析

データ分析は、教科書と授業計画、実施した授業の教授内容の比較を行い、理論枠組みを用いて教科書の使用実態について分析した。収集データは全て英語であったため、分析後に観察記録に基づき筆者が和訳した。なお、以下に提示するケーススタディでは、現地調査実施にあたって遵守した倫理規定 (BERA, 2011) に従い、学校名および個人名をすべて仮名としている。

4 ケーススタディ

4.1 ケースの概要

ケースは、東イングランド中央中等学校第8学年第3学期(夏学期)の後半に行われた、歴史学的な探究単元である。観察した授業単元の学校カリキュラムにおける位置付けは、啓蒙主義に関わる人物を題材に「歴史的重要性」概念を学んだ後、産業革命における人々の経験を題材に「多様性 (diversity)」概念を学ぶ前に⁽²⁾、フランス革命を通して「歴史の諸解釈」概念を学ぶための単元である。

授業単元のトピックは、1789年にフランスで起こった「バスティーユ牢獄の襲撃」事件である。そして、「探究を貫く問い」の基軸となるディシプリンの概念は、「歴史の諸解釈」である。この単元では、イギリスのヴィクトリア女王の治世を

代表する小説家であるチャールズ・ディケンズ (C. Dickens) の歴史小説『二都物語』(原題 *A Tale of Two Cities*) の一部を用いて、そのフランス革命の描写特性を生徒に探究させる。つまり、ディケンズの意図、主張を生徒に根拠をもって提示するように求める歴史学的探究学習として組織されている。

「探究を貫く問い」には、「ディケンズが描く民衆は、なぜあんなにも暴力的で血に飢えているのか?」が設定され、単元最後に生徒自らがこの問いに答える評価課題が設けられている。この単元の計画にあたって、単元を計画した歴史教師であるプラム氏は1冊の教科書からアイデアを得たという。

活用された教科書は、探究型歴史教育の重要性を主張するライリーらが執筆した教科書シリーズ『歴史を通して考える (*Think Through History*)』のうちの1分冊、『市民意識—フランス革命— (*Citizens' Minds: The French Revolution*)』(Byrom, Counsell & Riley, 2003) である。この教科書シリーズは、1995年版 NC に準拠して作成されている⁽³⁾。

教科書は「序章 (Introduction)」と9つの「探究学習 (Your enquiries)」から構成され、それぞれの探究学習に歴史学者が関心を持つ視点と結びついた「探究を貫く問い」が設定されている。また、各々が、生徒たちの学習を想定したアクティビティを中心に設計され、さまざまな方法を通して「探究を貫く問い」に答える課題が最後のページに置かれる学習ユニット的な構成となっている。一連のプロセスを通して歴史学的に思考することを経験させることが意図されているのである。

調査校の授業単元で活用されたこの教科書は、シリーズの特別版的な位置づけで発刊されたも

のであり、1冊を通して革命期のフランスについて学ぶよう構成されている。授業の単元計画は、そのうち、「3 大砲、マスカット銃、砲火と砲煙 (3 Cannon, muskets, fire and smoke)」(Byrom et al., 2003, pp.42-65) (以下、「教科書ユニット」と称す) を主軸として組織された⁽⁴⁾。そのため、教科書ユニットと授業の単元計画には、ディシプリンの概念、史資料、展開などに類似する部分が多くみられる。しかし、教科書ユニットに設定された「探究を貫く問い」は、「バスティーユ襲撃について、なぜこんなにもさまざまな話が語られてきているのか？」であり、探究の着眼点と評価課題は異なっている。

なお、授業実践において教科書そのものが使用される場面は確認されなかった。

4.2 単元計画における教科書活用実態

4.2.1 歴史学的探究学習

観察した授業の単元計画は、「探究を貫く問い」を中心とした歴史学的探究学習として構成されている。ケースとして取り上げた授業単元の「探究を貫く問い」は、「ディケンズが描く民衆は、なぜあんなにも暴力的で血に飢えているのか？」である。単元計画作成者のプラム氏によれば、単元は、「探究を貫く問い」と単元最後にその問いに答えられるようにするための小さな質問によって構成されている。それらの小さな質問を、本稿では「追究の問い」と称している。

授業1時間目は、ルイ16世の処刑場面の絵画の考察から始まる。その後、フランス革命前のフランスの状況(三部会、球戯場の誓いなど)が説明される。初めのアクティビティは、セリフカードを用いて生徒たちに当時の人々を演じさせるものである。ここでは、生徒たちに革命前夜のフランスの状況や人々の不満を把握すること

が期待されている。

2時間目から3時間目にかけては、バスティーユ襲撃事件について、教師が作成した歴史叙述により歴史的事実が説明され、その後、ディケンズ作『二都物語』における描写と教師が作成した歴史叙述との比較を行う。そのために、ディケンズが用いた特徴的な言葉やフレーズをチェックさせるアクティビティが設定されている。その作業を通して、生徒たちは、ディケンズの小説から理解されるフランス革命が、様々な言葉を用いた比喩表現によって実際の事件よりもドラマチックに描かれていることに気づくことが期待される。ここでは、『二都物語』を実写化した歴史ドラマ *A Tale of Two Cities* (1980年)の一場面も視聴するよう計画され、生徒たちにその世界観を視聴覚で味わわせることを試みている。この展開の後半、3時間目の途中で、「探究を貫く問い」である「ディケンズが描く民衆は、なぜあんなにも暴力的で血に飢えているのか？」が初めて提示される。それ以後、生徒たちには、バスティーユ襲撃事件ではなく、ディケンズが描くバスティーユ襲撃事件を分析することが求められる。

4時間目は、ディケンズによるドローニ司令官の殺害場面と、実際に起こった出来事を比較し、ディケンズが暴力的描写を意図的に行っていることを理解させるよう計画されている。ここでは、バスティーユ襲撃事件についての当時の新聞記事や絵画、イラストなどの一次史料を5種類ほど提示し、生徒に比較分析させる。この作業を通して、生徒たちには、ディケンズがフランス革命についての歴史を伝えようとしているのではなく、個人的な主張を伝えるためにフランス革命を題材としていることに気づくことが期待される。

続き、5時間目は、ディケンズがフランス革命という事件を想像で描いているのではなく、数多

くの調査を行ったことが説明され、どのような史料を参照したのかを確認する。その後、ディケンズの生い立ちやディケンズが置かれている環境についての説明がなされる。ここでは、ディケンズがフランス革命を書くにあたって参照したカーライル (T. Carlyle) やミシュレ (J. Michelet) といった歴史家たちについても説明される。

そして、6 時間目は、「探究を貫く問い」に答えるアセスメントへの回答の時間となっている。ここでは、ライティングフレームを提示し、ワークシートに答えを記入させていくよう授業が設定されている。

この授業単位では、「探究を貫く問い」が「ディケンズが描く民衆は、なぜあんなにも暴力的で血に飢えているのか?」と設定されていることから、フランス革命そのものを理解するために組織されたのではなく、あくまでも、歴史解釈が多様に作られてしまう理由を探究させようとしていることが見て取れる。そのために、フランス革命という人類史上最も重要な事件のひとつをテーマとしながらも、その教材は、事件発生の 70 年後に隣国であるイギリスで執筆された小説に現れるフランス革命の描写となっている。

ここで、授業単元を計画する際に活用された教科書ユニットの概要を確認したい。このユニットにおける「探究を貫く問い」は、「バスティーユ襲撃について、なぜこんなにもさまざまな話が語られてきているのか?」である。教科書の構成は、「探究を貫く問い」および、それを支える 4 つのステップからなる「君たちの探究 (Your enquiry)」というアクティビティで構成され、これらの探究のまとめとして、「以下を通して自分の探究を熟考する (Thinking your enquiry through)」という最後の課題が設定されている。

教科書ユニットでは、この探究に入る前に、最

初の 3 ページをかけて歴史の解釈性とは何かについての説明が載せられている。それに続いて、ディケンズの『二都物語』におけるフランス革命の描写の主観性やその背後にある意図、フランス革命当時の軍事面における歴史的事実と現代の歴史解釈、そして、毎年 7 月 14 日に行われるパリ祭の例を通して国民の記憶としてのフランス革命が存在することを学びながら、過去の解釈の多様性とそうなる理由を理解できるように構成されている。これらの学習のまとめとなる最後の課題には、「探究を貫く問い」の答えを Web ページとして紹介するアクティビティが設定されている。

これらのことから、この教科書ユニットでは、バスティーユ襲撃に関する歴史叙述、歴史物語、国民の記憶というフランス革命に対する様々な解釈を扱いながら、歴史解釈の多様性とその態様の複雑性を学ぶことが意図されているといえる。

以上を基に、単元計画と教科書ユニットを比較する。授業 1 時間目の内容は、単元計画上はフランス革命を大観するよう設定されているが、教科書ユニットの冒頭 (pp.42-45, 以下、「この探究のポイント」と称す) は「歴史の諸解釈」概念の説明となっている。つまり、単元の入り口は、大きく異なっている。

一方で、1 時間目で扱われる歴史の内容は、教科書 *Citizens' Minds* のうち、「序章」と「1 強い期待, 大きな不満 (1 High hopes and big complaints)」(Byrom et al., 2003, pp.4-5; pp.6-25) をまとめたものとなっており、挿絵などは教科書から用いられている。特に、人々の不満の説明については、教科書 8 ページから 9 ページの挿絵と記述を要約したものが使用されていることが確認された。しかしその他の説明に教科書記述が用いられている場面は見られなかった。

2 時間目で用いられたフランス革命に関する歴史叙述は、教科書記述を取り入れながらも、調査校で単元計画を作成した教師のオリジナルの内容が多く含まれていた。

3 時間目から 5 時間目は、教科書ユニット中の「復讐心の問題 (A matter of revenge)」と「チャールズ・ディケンズと『二都物語』 (Understanding Charles Dickens' version of the story) (Byrom et al., 2003, pp.45-50; pp.51-54) の内容を掘り下げたものとなっており、ディケンズの描写の読み込みに使用される場面は同じである。しかし、ディケンズの小説からの抜粋箇所は、教科書が抜粋して掲載しているものよりも多く、教科書及び原書よりも簡単な英語表記に変更されていた。イギリスの歴史教室では、生徒の読解力に合わせて簡易表現 (Simplified English) が用いられることが多くあり、この変更も、そのような配慮によるものと思われる。また、ディケンズの生い立ちや彼がフランス革命の調査のために参照したミシュレやカーライルらの歴史家に関する説明も、教科書記述にあるものよりも内容が広げられており、調査校の教師たちが独自に深めたものとなっていた。

4. 2. 2 教師の意図

単元を計画したプラム氏は、「問いを中心として授業を構成する必要がある」と考える探究型歴史教育の実践者である。「探究を貫く問い」を設定するにあたっては、「生徒に授業後に到達してほしいところをまず考えて、それを『探究を貫く問い』として設定する。そして、[彼らが] その問いに答えていけるような授業ごとの質問を作っていく」方法を取っているという⁽⁵⁾。実際、この単元では教材のアイデアは教科書から得ているが、問いは独自のものとなっている。

この授業単元の主要な教材として用いられた

小説は、ディケンズ作『二都物語』である。この小説に描かれるフランス革命にかかわる一連の描写は、いうまでもなくフィクションであって、歴史研究の成果ではない。この歴史物語を中核的な教材として採用した理由をプラム氏へインタビューしたところ、次の回答が得られた。

8 年生の解釈の授業は、2 年前から入れることになりました。私たちは、9 年生の生徒に、4 人の歴史家たちが[ひとつの歴史事象について] 合意できないことを説明させる課題を与えています。……4 つの異なる歴史解釈を比較できるようになるために、8 年生では生徒が一つの解釈を詳細に分析し、またディケンズのような小説家がなぜフランス革命を特定の方法で描写するのかを考えておく必要があるのです。それから、私が教職大学院生だった時に、カウンセラーとライリーの教科書を読み、バスターフェイク襲撃の様々な解釈を扱う章に着目し……このディケンズの見方は 8 年生向きだと思いますし、8 年生でフランス革命を教える必要もあったので、私たちはこの教材が授業にぴったりだと思ったのです。

この回答からは、彼女がフランス革命という歴史事象を深く教えるのではなく、「歴史の諸解釈」概念を教えるためにこの教材を選んでいることが見て取れる。

一方で、プラム氏は、授業単元の計画において教科書ユニットの「この探究のポイント」の部分で丁寧に説明される「歴史の諸解釈」概念に関する説明内容を加えず、フランス革命を大観する内容を教授するよう計画している。このことについて、筆者が尋ねたところ、彼女は次のように回答した。

「探究を貫く問い」……に答える以前に、生徒

たちはフランス革命について何も知りません。だから1時間目は、とても基本的な質問に答えさせるようにしているのです。つまり、「フランス革命とは何か?」です。生徒たちは何も知らないのに、突然にディケンズの描写について答えられるわけがありません。解釈を学ぶときには、生徒たちは2つの時代を学ばなければならないのです。ひとつは書かれている事件の起こった時代、もうひとつはその人が書いている時代です。だから、最初の授業は、「フランス革命とは何か?」という探究にしています。

この回答からは、「歴史の諸解釈」概念を生徒に習得させるにあたって、その前に解釈行為の対象そのものについての背景的知識を備えさせる必要があると彼女が考えていることがわかる。つまり、歴史学的探究学習の中で活用すべき歴史知識を予め獲得させ、それを既存知識として探究のプロセスで活用できるよう授業を計画しているのである。

これらのことから、プラム氏が、ディシプリンの概念の習得には教科書で示される優れた単元構成が重要なのではなく、目の前の生徒が興味を持てる効果的な教材と、探究を意味のあるものにするための歴史知識が必要であると考え、単元計画を作成していることがわかる。

4.3 授業実践における教科書活用実態

4.3.1 「歴史の諸解釈」概念の教授

観察した授業は、単元計画を用いて行われたものであるが、授業を実施した歴史教師であるパインズ氏は独自のキーワードを用いて行った。それは、「歴史的文獻を読み解くこと (doing historiography)」というフレーズである。先に述べた通り、「歴史の諸解釈」概念は、他のディシ

プリンの概念と比べて高次の概念にあたる。したがって、歴史学的な探究方法も異なるものとなっている。他のディシプリンの概念では、生徒たちが「探究を貫く問い」に答えることで、史資料から過去を歴史として再構成していく。一方で、「歴史の諸解釈」概念では、すでに歴史として再構成されたものを、生徒たちが分解し、その妥当性を評価していく探究なのである。

パインズ氏は、通常、生徒たちに、前者の探究を「歴史学すること (doing history)」というキーワードを用いて教授しており、生徒たちはそれを何を意味するかを理解している。したがって、それとは異なるタイプの探究を行っているのだという意識付けをするために、「歴史的文獻を読み解くこと」というフレーズを授業中に何度も声にして、生徒たちに注意喚起を行ったという。

他方、パインズ氏は、この探究の特質や『二都物語』を分析するアクティビティ、ディケンズの生い立ちなどを理解する場面では、教科書で説明される内容を多く用いていた。例えば、ディケンズが19世紀の人間でありフランス革命の時代には生きていなかったこと (Byrom et al., 2003, p.44)、ディケンズが最も主張したかったことが「貧困」の恐ろしさであること (p.44)、また、『二都物語』における大衆を「海 (sea)」などに例える表現が「メタファー」 (p.54, p.145) にあたることなどである。つまり、パインズ氏は、授業中に行った「歴史の諸解釈」概念の理解を促す場面では教科書ユニットの「この探究のポイント」の部分の記述内容を多く活用していることが見て取れ、教材を理解させるにあたってのキーワードも教科書からヒントを得ていると推察される。

4.3.2 教師の意図

授業実施者であるパインズ氏は、「史実に基づ

く (historical) という言葉自体が探究を示す言葉であり、問いがなければそれは成立しない」と考える探究型歴史教育の実践者である。インタビューでは、授業において、「歴史的文献を読み解くこと」という独自のフレーズをキーワードとしてそれを何度も生徒たちに伝えた意図を確認した。彼は次のように回答している。

解釈に対する問いは、歴史的文献に対する問いです。この種の問いは、[他の概念と比べて]ひとつ多いステップを踏むこととなります。生徒たちは、過去の歴史家(この場合はチャールズ・ディケンズ)の視点を知る必要があるのに、それ自体の問いは出てこないのです。歴史家の解釈は、基本的には問いに答えた結果なのです。……つまり私たちが見ようとしているのは、彼がどのようにして彼が語る歴史を構成したのかということなのです。それこそが、解釈の問いです。……私は生徒にそのことを考えてほしい。だから毎回の授業で彼らが何を考えなければならないのかを伝えていたのです。……そして、生徒たちが何をしているのかも伝えていました。……これは、教室経営にもつながります。……私は意図的に、生徒たちが聞きなれない言葉を使ったのです。彼らに特別なことをしていると思わせるためです。自分が特別なことをしていると思うのは、気分いいじゃないですか。

この回答からは、パインズ氏が「歴史の諸解釈」概念の特性とそれを生徒に教えることの難しさを理解しており、そのために「歴史的文献を読み解くこと」というフレーズを授業中に何度も意識的に発したということが理解できる。その働きかけは、生徒たちに、今行っている探究が「変化」や「因果」の探究とは違うのだということを意識付け、今、自分たちが何をやっているのかを認識

させるメタ認知を促すものでもある。

さらに、パインズ氏は、このフレーズを自らの教室経営のツールとしても活用し、生徒に特別感を持たせて彼らのやる気を喚起するしかけとしても活用している。このことから、「歴史の諸解釈」概念の複雑さや、それを12歳から13歳の生徒たちに教授することの難しさがうかがえる。また、パインズ氏が自らの取り組みでそれを乗り越えようとしている姿勢が見て取れる。

5 おわりに

本研究では、学校での歴史教育実践を基に、イギリスの歴史教科書がどこでどのように活用されているのかを明らかにすることを試み、ケーススタディを行った。その結果、歴史教科書の活用実態という点では、次のことが確認された。

第一に、授業計画においては教科書内容のすべてを教授することは重要視されていない。第二に、ディシプリンの概念の学習パターンを変更することで、問いに対する答えの射程が変わってくるものが指摘される。そして、第三の点として特筆すべきは、必ずしも教科書そのものを教材として使用するわけではないということである。イギリスの歴史教科書は、教師にとって、数ある教材の中のひとつとしての選択可能性を含むリソースなのである。

一方で、教科書使用義務のないイギリスでも、教科書ユニットが授業計画作成において大いに活用されている可能性があるということも確認された。ケースからは特に、教師が授業実践の核となる教授法について、教科書から知識を得ることが推察される。

なお、本研究は、一つの学校現場での教科書の活用実態に焦点をあてたため、「歴史の諸解釈」概念の一般的な教授方略や、生徒たちの学習成果

などについては追究できていない。また、その他のディシプリンの諸概念の教授事例も扱っていない。歴史的探究学習の全体像を解明していくためには、今後、これらの点についても研究を深めることが求められる。

とはいえ、本研究では、教科書ユニットを単元計画へ、単元計画を実際の教室文脈へと発展させていく過程が確認された。このことから、イギリスの歴史教育では、教授する内容よりも歴史的な探究のゴールとして目指すところ、すなわち生徒が歴史的な問いに答えられるようになることが重要視されている可能性が示唆される。

注

(1) 主要大学は、イングランド東部の大学の中から、教育水準局による大学監査で Outstanding の評定を受けた大学を選定した。

(2) 「多様性」は 2000 年版、2008 年版 NC で用いられたディシプリンの概念であり、1991 年版、1995 年版では「類似と差異」と表記されていた。2014 年版 NC では再び、「類似と差異」に戻されている。しかし、筆者の現地調査では、そのまま「多様性」という名称を使用している学校が複数みられた。

(3) この教科書が出版されたのは 2003 年であり、すでに 2000 年版 NC が施行されていたが、教師用書 (Byrom, Counsell & Riley, 2004) では 1995 年版 NC 上の表記が用いられていた。本稿では、この点を根拠として NC の準拠年版を特定している。

(4) 以下、教科書や授業で *A Tale of Two Cities* の中でディケンズが用いた表現がそのまま使われている場合には、ディケンズ (2014) による邦訳を援用する。

(5) 以下、インタビューの回答の中で [] 内

に記す内容は、筆者による補足である。

謝辞

本研究の遂行にあたり、ロンドン大学 UCL 教育研究所 Dr Arthur Chapman による指導助言を受けた。記して感謝する。

引用文献

大津尚志 (2001) 「イギリスの教育課程行政と教科書に関する研究－歴史科を主たる素材として－」『東京大学大学院教育学研究科教育行政学研究室紀要』第 20 号, 45－52 頁.

篠原康正 (2016) 「イギリス」文部科学省 (編) 『諸外国の初等中等教育』明石書店, 92－129 頁.

菅尾英代 (2014a) 「イングランドの歴史教育におけるライティングの目的－‘Doing History’と知識形成の関係を手がかりとして－」全国社会科教育学会第 63 回全国研究大会 (愛媛大学, 2014 年 11 月 2 日) 発表

菅尾英代 (2014b) 「社会を読み解くことにおける ‘Doing History’ の意義－イングランド中期歴史教科書 *The Impact of Empire* から得られる示唆－」日本社会科教育学会第 64 回全国研究大会 (静岡大学, 2014 年 11 月 29 日) 発表

菅尾英代 (2017) 「歴史的思考の発達と概念的理解力: イギリスの中等学校歴史授業 (11-12 歳) の教授・学習過程に関する探索的ケーススタディ」『国立教育政策研究所紀要』146 号, 155-175 頁.

竹中伸夫 (2006) 「現代イギリス歴史教育内容編成論研究: 歴史実用主義の展開」(博士論文 (教育学), 出版 (風間書房, 2012 年)), 広島大学大学院.

- 竹中伸夫 (2016) 「市民性育成のための歴史教育
内容編成ー『歴史を通して考える』シリーズ
を手がかりにー」『日本教科教育学会誌』39
巻2号, 13-24頁.
- 土屋武志 (2011) 『解釈型歴史学習のすすめ 対話
を重視した社会科歴史』梓出版社.
- 森分孝治・戸田善治 (1991) 「全英共通カリキュ
ラム・歴史コース」『社会科教育論叢』38号,
37-77頁.
- British Educational Research Association (BERA).
(2011). *Ethical Guidelines for Educational
Research*. London: BERA. [Online]. Retrieved
2nd February 2016, from
[https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/
2014/02/BERA-Ethical-Guidelines-2011.pdf?
noredirect=1](https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2014/02/BERA-Ethical-Guidelines-2011.pdf?noredirect=1).
- Byrom, J., Counsell, C. & Riley, M. (2003). *Citizens'
Minds: The French Revolution (Think Through
History*, Longman). Essex: Pearson Education.
- Byrom, J., Counsell, C. & Riley, M. (2004). *Citizens'
Minds Teacher's Book: The French Revolution
(Think Through History*, Longman). Essex:
Pearson Education.
- Counsell, C. (2011). Disciplinary knowledge for all,
the secondary history curriculum and history
teachers' achievement. *Curriculum Journal*, 22(2),
201-225
- Culpin, C. (1994). Making Progress in History. In H.
Bourdillon (Ed.). (1994). *Teaching history* (pp.
37-60). London: Routledge in association with
the Open University.
- Dickens, C. (2003 [1859]). *A Tale of Two Cities*.
London: Penguin Books. (C. ディケンズ (加賀
山卓朗訳) (2014) 『二都物語』(新潮文庫) 新
潮社) .
- Department for Education (DfE). (2013). National
curriculum in England: history programmes of
study. [Online]. Retrieved 20th November 2015,
from
[https://www.gov.uk/government/publications/nati
onal-curriculum-in-england-history-programmes-
of-study/national-curriculum-in-england-history-
programmes-of-study](https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study).
- Department for Education (DfE). (2016). Schools,
pupils and their characteristics: January 2016.
[Online]. Retrieved 30th August 2016 from,
[https://www.gov.uk/government/statistics/schools
-pupils-and-their-characteristics-january-2016](https://www.gov.uk/government/statistics/schools-pupils-and-their-characteristics-january-2016).
- Department of Education and Science (DES). (1991).
History in the National Curriculum (England).
London: HMSO.
- Foster, S. & Karayianni, E. (2017). Portrayals of the
Holocaust in English history textbooks, 1991-
2016: continuities, challenges and concerns,
Holocaust Studies, 23:3, 314-344
- Haydn, T., Arthur, J., Junt, M., & Stephen, A. (1997).
*Learning to Teach history in the Secondary
School: A companion to school experience*.
London: Routledge.
- Haydn, T., Arthur, J., Junt, M., & Stephen, A. (2008).
*Learning to Teach history in the Secondary
School: A companion to school experience (3rd
ed.)*. Oxon: Routledge.
- Riley, M. (2000). Into the Key Stage 3 history garden:
choosing your enquiry questions. *Teaching
History*, 99, 8-13
- Seixas, P. (2016). Translation and its discontents: key
concepts in English and German history education,
Journal of Curriculum Studies, 48:4, 427-439,
DOI: 10.1080/00220272.2015.1101618

Sugao, H. (2016). 'How Do History Teachers Use Textbooks?: A case study of planning and teaching for the development of their own pupils' historical thinking in Year 8 classrooms in an English school.' History Educators International Research Network (HEIRNET) 13th International Conference. University of Murcia. September 7th, 2016.

参考文献

関口靖広(2013)『教育研究のための質的研究法講座』北大路書房.

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

参考資料

Goddard, J. (Director) / Gay, J. (Screenplay). (2016 [1980]). *A Tale of Two Cities*. [Blu-ray]. US: Shout Factory.

Copyright © 2010-2020 Center for Advanced School Education and Evidence-Based Research

Graduate School of Education, The University of Tokyo

東京大学大学院教育学研究科附属学校教育高度化・効果検証センター

Center for Advanced School Education and Evidence-Based Research,

Graduate School of Education, The University of Tokyo

WEBSITE (日本語) : <http://www.schoolexcellence.p.u-tokyo.ac.jp/>

WEBSITE (English) : <http://www.schoolexcellence.p.u-tokyo.ac.jp/en/>

