

段階的歴史人物学習による資質育成の可能性

—初等・中等用教科書の比較分析を手がかりとして—

竹中 伸夫

The possibility of developing one's nature as a citizen by taking up a person in the past

— Based on a comparative analysis of textbooks for primary and secondary students in England —

Nobuo Takenaka

(Received September 30, 2016)

I. 問題の所在

本研究の目的は、歴史人物学習の段階的な組織化のあり方に関して、複数の教科書シリーズの比較考察を手がかりに明らかにすることである。すなわち、複数の教科書を比較考察・分析・解明することで、歴史教育の内容編成において、そのスコープを歴史上の人物と固定した場合、いかなるシークエンス原理を組織すれば、社会科教育として意義ある目標の実現が可能かに関して、一つの方略を具体的に提示することにある。

学習指導要領によれば、我が国の歴史教育においては、小学校と中学校で歴史上の人物を取り上げ学習することとなっている¹⁾。その時代や地域との関連において理解させるか否かに差はあるが、いずれも、我が国や地域の歴史において優れた業績をのこした偉人を共感的に取り上げ、その業績によって自らの属する国家・社会の発展が結実したことを学ばせ、偉人、ひいては国家・社会に愛着を持たせることを目的とした学習となっている。

確かに歴史上の人物を教材として取り上げた場合、歴史の主体を通して歴史事象を学ばせるのであるから、単なる歴史上の事件を取り上げるよりも感情移入しやすく、共感的に取り上げることもできよう。しかし歴史学習において歴史上の人物を取り上げる場合、①社会科としての目標実現の観点から、この方略を実施すべきか、②社会科としての目標実現の観点から、初等と中等において、そのような部分的な差異だけでよいのか、の二つの疑問が浮かぶ。

筆者はこれまで、①に対して、KS4 (14~16歳) を主たる対象とした教科書シリーズにおける「人物分析学習としての歴史人物学習」²⁾、KS3 (11~14歳)

を主たる対象とした教科書シリーズにおける「人物再評価学習としての歴史人物学習」³⁾ という学習方略があることを、それぞれ具体的に明らかにしてきた。そのため本研究では、これらの拙稿の成果を踏まえ、同時期にKS1~2 (5~11歳) を主たる対象として出版された教科書シリーズにおける歴史人物学習の論理を解明し、同じく歴史人物を取り上げた、学校段階の異なる複数の教科書シリーズの歴史人物学習の論理の違いに着目することで、②に対して小学校、中学校、高等学校において、もし歴史人物学習を行うとするならば、社会認識形成を通して市民的資質を育成することを目標とする社会科教育として意義ある目標の実現のためには、どのような段階性を持って構築することがより望ましいのかに関して、新たな方略の可能性を探ることを目的とする。

今回新たに分析対象としたのは、Franklin Watts社が2001~2002年にかけて出版した、全13巻からなる『有名人とその生活』シリーズである。これまでの2つのシリーズと同様、1999年版ナショナル・カリキュラム、およびその成果を測定するGCSEなどに準拠して策定されているものである。なお、同シリーズはそれだけで、その段階の歴史の学習をすべて行うというのではなく、ナショナル・カリキュラムなどをベースに、その学校段階の子どもたちに、歴史上の人物をどのように教えるかを考え、作成されたものといえる。

以下、IIにおいて、同シリーズから任意の1冊『ブーディカ』⁴⁾を取りだし、その学習の構造を明らかにした後、同シリーズがどのような人物を取り上げているのかを分析し、IIIでこれまでに分析対象とした他の2つのシリーズ⁵⁾との違いに着目しながら、その内容編成構造と教育的意義について考察しよう。

II. 初等段階における歴史人物学習

(1) 学習の構造—希有な人物そのものに対する共感的理解—

『ブーディカ』の記述を訳出し、その内容から初等段階における人物学習の構造をまとめたものを表1として作成した。同教材は小单元のような下位区分はないが、明らかに見開き一頁で内容に区切りが見られた。そのため表1を作成するにあたり、見開き一頁を小单元と見なし、小单元毎に記述や挿し絵、資料などから学習内容を抽出・要約し、そこから読みとれる構造を右列に配した。以下、この表1に基づき考察を行う。

表1より、本教材は、巻末の補足の部分を除けば、大きくは2つの部分に分かれており、ブーディカという希有な人物そのものに対する共感的理解を行う学習となっていることがうかがえる。

具体的には、まず冒頭の11頁まで(5小单元分)において、ブーディカを含む当時のケルト人が、戦乱の時代にあって戦いに明け暮れ、文字を持たず、金属加工の技術に秀で、粗末な住居に住んでいたこと、すなわち、学習対象の(特に生活様式という子どもにもわかりやすく比べやすい部分における)現在とは違う特異性についての学習が行われる。こうした学習は、巻末の小单元(ケルト族について)でももう一度登場する。その上で、その特異な民族の一員であったブーディカが行った古代ローマ帝国に対する大量虐殺も含む苛烈な反乱という、現在から見れば特異な行為が、それに関わった多様な人物の意図を交えながら、時代順に学ばれている。

すなわち、まず、反乱以前においては、世界帝国の構築を目指しブリテン島にも勢力を拡大してきた古代ローマ帝国に対し、主人公が特に子孫の行く末に不安を覚えており、夫である王は犠牲の回避を求めて協定を締結したことが学ばれる。その後、女性を軽視する古代ローマ帝国側が、王の死によって誕生した女王ブーディカを認めず、従前の協定を一方的に反故にし、イケニ族への侵略、女王の捕縛と刑罰の執行、娘たちへの暴行を行い、それらによって反乱を決意したことが学ばれる。そして最後に反乱実行期において、主人公が共通の敵への報復という目的のため諸部族をまとめ大規模な反乱を起こしたこと、報復であるがゆえに執拗な虐殺を各地で行ったこと、対して古代ローマ帝国側はブーディカ側を軽視するあまり当初は苦戦したこと、そしてブーディカ側が当初の成功に浮かれ古代ローマ帝国軍を軽視した結果、本格的な鎮圧行動に入った古代ローマ帝国軍によって、反乱は終結し、ブーディカは自殺したこと、が学ばれる。

このように、現在とは異なる特異な特性をもつ主人公が行った虐殺まで含む特異な行為に対して、その意図・意思と因果的に結び付け、なぜそのようなことを行ったのかを理解させているのであるから、冒頭でまとめたように、ブーディカという希有な人物そのものに対する共感的理解を行う学習となっているといえよう。

(2) 人物選択基準—社会的変革という目的を成し遂げようとした人物—

では、本シリーズでは、全体としてどのような人物が学習対象として取り上げられているのだろうか。本シリーズで取り上げられている人物の一覧をもとに、その人物選択基準を分析したものを表2として作成した。「教科書名」は訳出、それ以外は筆者の分析による。以下、表2に基づき考察を行う。

表2より、本シリーズでは全部で13人の人物が取り上げられているが、それらの人物は大きくは3つのグループに分類可能といえる。1つ目は古代ローマ帝国に反乱を起こしたブーディカのように、現状の打破を目指した自国の歴史における傑出したリーダー(首謀者)のグループ、2つ目はロアルド・ダールのように身近(日常的)なものについて特に優れたものを創作・発明し、かつその作品が社会批判・風刺につながるものであるグループ、3つ目がマハトマ・ガンディーのように、高い理想を持ち、よりよい社会を目指して行動したある分野における先駆者のグループである。

(1)でまとめたように、本シリーズは、希有な人物そのものに対して、行為と意図とを因果的に結び付け、共感的に理解させる学習となっているのであるから、その対象である13人も、何らかの目的(意図)を持って何か(行為)を実施しようとした人物で、その行為と意図のいずれかに共通性があると推察される。そのように考えた時、上記3つのグループは、いずれも手段(行為)は異なるが、目的(意図)は現状を批判し、当時の社会をその人物にとってよりよいものに変えようとしたという点で共通する。よって、本シリーズは、現状を是とせず、社会的変革という目的(意図)を成し遂げようとした人物を学習対象としているシリーズと判定できるのではないだろうか。

以上の分析より、人物理解学習を通じた社会の批判・改革可能性という認識を形成させうる歴史人物学習といえよう。

III. 歴史人物学習における内容編成

KS1~2(5~11歳)を主たる対象として出版された教科書シリーズにおける歴史人物学習の論理に関す

表1 『ブーディカ』の単元構成

頁数・単元名	学習内容	学習の構造		
3 頁	未開の島ブリテン島で戦争が頻発し、諸部族が殺し合い、猛獣が徘徊していた2000年前、ブーディカが誕生したこと	当時の状況（戦乱の時代）とブーディカの誕生という事実の提示	ケルト人（イケニ族）および、ブーディカとはいかなる民族・人物か その生活様式の特徴	学習対象の属性（特殊性）の説明
4, 5 頁	ケルト人と呼ばれる彼らは、さまざまな場所からブリテン島に移住してきた人々で、勇敢で誇り高い戦士の一族だったこと 幼いブーディカも、勇敢な戦士と一人として成長したこと	勇敢な戦士としてのケルト人とブーディカ		
6, 7 頁	ケルト人は、数多くの部族に分かれており、食糧や土地を求めて、戦いに明け暮れたこと 幼いころから、ブーディカは、自身が属するイケニ族の逸話について学習したが、彼らは文字を持たなかったため、口伝によるものだったこと	戦争に明け暮れ、文字を持たないケルト人		
8, 9 頁	イケニ族は、手芸、特に金属加工の技術に秀で、必要な物品（なべや衣服、宝石や武器）は何でも作成したこと	金属加工の技術に秀でたケルト人		
10, 11 頁	当時の人々は、茅葺の質素な住居にすみ、寝食していたこと 族長の娘であったブーディカであっても、せいぜい土造りの長椅子のようなものに寝転がれる程度の違いしかなかったこと	質素な住居にすんだケルト人		
12, 13 頁	成長したブーディカは、一族の重要人物であるプラスタグス王と結婚したこと すぐに二人の娘を授かったが、ローマ帝国軍といった外的な脅威のため、子らの行く末に不安を覚えていたこと	ブーディカの結婚、出産 ローマの脅威 ブーディカの意思：子らの将来に対する不安	反乱以前の行為と意図	
14, 15 頁	当時のローマ帝国軍は世界で最も強大で、世界帝国を築こうと、皇帝は侵略・征服を繰り返し命じていたこと ブーディカが成長したころ、ブリテンにもローマ人がやってくるようになっていたこと ケルト人は激しく抵抗したが、各部族は、ローマ帝国軍の前に、次々と敗北していったこと ブーディカが結婚した頃、イケニも他の多くの部族も、ローマに支配されるようになっていたこと	ローマのブリテン侵攻 ローマによる支配の拡大 皇帝の意図：世界帝国の構築		
16, 17 頁	プラスタグス王は、ローマと協定を結ぶことを決めたこと イケニ族の戦士たちはそれに反対したが、王は、「平和こそ重要で、我々ではローマに勝てない」と論じたこと	ローマとの協定締結 王の意図：犠牲の回避		
18, 19 頁	時がたち、ブーディカの娘たちは日に日に強く成長していったが、プラスタグス王は病の床に就き、一族の平和を願いながら亡くなったこと	王の死 王の意図：犠牲の回避		
20, 21 頁	ブーディカは王の死を受け、自身が王位を継承し、一族を発展させると宣言したこと 他方ローマは、女性には一族をまとめられず、女性が王位を継承するなど論外だと思っていたこと	王位継承の宣言と異論 ブーディカの意図：一族の発展 ローマの意図：女性軽視	反乱決意期の行為と意図	
22, 23 頁	しかし、プラスタグス王が生前、一族の平和を保障してもらうためにローマ帝国皇帝ネロに王国の半分を譲ることを秘密裏に約束していたことに加え、半分に満足できないローマ帝国の侵略に遭ったこと	密約の締結 密約の一方的破棄 王の意図：犠牲の回避 皇帝の意図：世界帝国の構築		
24, 25 頁	ローマ帝国の侵略によってすべてを奪われ、自身と娘も、公衆の面前でのむち打ち刑に処せられ、追放されたこと 後に起こることを考えれば、女性には何もできないと高をくくって、この時命を奪わなかったことが最大の間違いであったこと	侵略と刑罰の執行、追放、殺害しなかったこと ローマの意図：女性の軽視		

希有な人物そのものに対する共感的理解

26, 27 頁	娘たちを傷つけ、イケニ族と女王を辱めたローマ帝国に対し、ブーディカは宣戦を布告したこと	ローマに対する宣戦布告 ブーディカの意図：母として王としてのローマに対する憎しみ	反乱期の行為と意図	対のなと・的付よの思果びにその理解
28, 29 頁	反乱の報を聞いたローマ軍は当初、訓練されたローマ軍に蛮族ごときが敵うわけもなく、加えて、諸部族が団結するはずはない、と全く心配していなかったこと	ローマ側が反乱を軽視したこと ローマの意図：異民族の軽視、ローマ軍の特別視		
30, 31 頁	しかし、ブーディカは諸部族を説得し、ローマ帝国に対し、大規模な反乱を起こしたこと	反乱の大規模化 ブーディカ、ケルト族の意図：共通の敵への報復		
32, 33 頁	ローマからの独立を旗印に、カムロドゥヌムというローマ帝国側の主要な都市に攻め入ったこと それを受けて、ローマ帝国軍に増援があったがそれも打ち破ったこと	カムロドゥヌムへの侵攻 ブーディカ、ケルト族の意図：共通の敵への報復		
34, 35 頁	カムロドゥヌムを攻略し、数千ものローマ人を殺戮し、「次はロンディニウムだ！」と進軍を続けたこと	カムロドゥヌムでの虐殺 ブーディカ、ケルト族の意図：共通の敵への執拗な報復		
36, 37 頁	ロンディニウムを落とし、ウエルラミウムに転戦し、老若男女問わず、殺戮の限りを尽くし、同じケルト族でもローマに味方したものに対しては容赦しなかったこと	各地への転戦・侵攻・虐殺 ブーディカ、ケルト族の意図：共通の敵への執拗な報復		
38, 39 頁	ブーディカの殺戮・破壊行為を受け、ローマ市民たちも抵抗することを決め、ウエルラミウム北部に集結を始めたこと ローマ軍も、当初の認識を改め、慎重に作戦を練り、戦闘の準備を整えたこと	ローマによる抗戦の動き ローマの意図：執拗な報復からの本能的自衛		
40, 41 頁	「北へ急げ！」と自軍を転進させたブーディカ軍には、物見遊山気分の非戦闘員の一団も交じていたこと 「進め！」の掛け声とともに、ブーディカ最後の戦闘が始まったこと	ケルト（ブーディカ）の慢心 ブーディカ、ケルト族の意図：ローマおそるるに足らず		
42, 43 頁	ローマ軍が周到に用意していたため、戦況はすぐに決し、ケルト族は敗走するしかなかったが、前方にローマ軍、後方に非戦闘員の荷馬車があつて動けず、万事休すだったこと	ローマ軍の勝利、慢心による自滅 ブーディカ、ケルト族の意図：ローマおそるるに足らず ローマの意図：執拗な報復からの本能的自衛		
44, 45 頁	ブーディカは味方の降伏と命乞いを行ったが受け入れられず、自身もローマに護送されて生き延びるよりはと毒を飲み自殺したこと	降伏の依頼と拒否 ブーディカの自殺 ローマの意図：執拗な報復に対する報復 ブーディカの意図：生き恥をさらすことなかれ		
ケルト族について (46, 47 頁)	ケルト族は自分たちのことを文字によって書き残してはいないので、別な方法で推測するしかないこと 例えば、発掘によって出てきた遺物などから、ケルト族は死後、ケルトの神々が住まう天国のような別世界に移住すると信じていたことがわかること また例えば、同時代のローマ人の記述などから、ケルトには、ベルト税という太り過ぎの戦士に課する税金があつたことがわかること	ケルトの死生観 ケルトの正義	ケルト人となる民族か	習の対 (性) 足 象性異の補 介 明
ブーディカの生涯におけるいくつかの重要な年号 (48 頁)	35~40 年ごろ、ブーディカ、イケニ族に生まれる。 55 年、ローマ軍、ブリテン侵攻。ブーディカ、プラスタグスと結婚、二児の出産。 60 年ごろ、プラスタグス逝去。ブーディカ、王位継承。 61 年ごろ、ローマ軍、ブーディカの支配地域に進攻し、ブーディカを追放。ブーディカ、味方を募り、カムロドゥヌム (現コルチェスター)、ロンディニウム (現ロンドン)、ウエルラミウム (セント・オールバンズ) に侵攻・破壊。 62 年ごろ、ブーディカ、敗戦と死。ローマ人らによる報復によって多数のイケニ族も同様の運命をたどる	ブーディカの生涯		習の対 象 介 紹

表2 『有名な人々とその生活』シリーズの人物選択基準

教科書名	人物の特性		人物選択基準	
ブーディカ	古代ローマ帝国に大規模な反乱を起こしたケルトの女王	現状の打破を目指した自国の歴史上、傑出したリーダー	行為 (反乱・反抗的 統治)	現状を是とせず社会的変革という目的(意図)を成し遂げようとした人物
アルフレッド大王	デーン人に抗し文化振興にもつとめたウェセックスの王			
ヘンリーⅧ世	英国国教会を設立した国王			
ガイ・フォークス	火薬陰謀事件の首謀者	行為 (作品による社会批判)		
ロアルド・ダール	小説家(児童文学)風刺に満ちた記述			
アンネ・フランク	日記 反戦のシンボル			
ジョン・レノン	音楽 社会運動にも積極的に参画	身近(日常的)なものについて特に優れた社会批判につながる作品を創作・発明したもの	行為 (社会運動)	
ウィリアム・シェイクスピア	劇作家 社会の矛盾などに言及する作風で有名			
マハトマ・ガンディー	インド独立			
マーティン・ルーサー・キング	公民権運動	高い理想を持ちよりよい社会を目指して行動したある分野における先駆者	行為 (社会運動)	
ルイ・ブライユ	点字の改善 障害者教育とその待遇改善			
フローレンス・ナイチンゲール	医療・衛生改革			
メアリ・シーコール	看護 人種の偏見への抵抗			

Fischel, Emma, *Boudicca*, Franklin Watts, 2002. などより筆者訳出, 作成.
「教科書名」は訳出, それ以外は筆者の分析による.

る以上の分析を踏まえ、残る2つのシリーズとの違いに着目し、3つのシリーズをシークエンスの観点から縦断的に見ることで、歴史人物学習におけるこうした教育内容編成の意義を確認したい。そのために、まずは残る2つのシリーズの歴史人物学習の特質について簡単に説明しよう。

(1) 「歴史的評価」シリーズにおける人物再評価学習としての歴史人物学習の特質

KS3 (11~14歳)における歴史人物学習の特質として、「歴史的評価」シリーズを事例に分析した結果、常識的な一般的イメージを覆すことにつながる事実を提示し、異なる評価(解釈)を構築させる構成となっており、常識的な見方に反してその人物を再評価させる(別の見方に基づく共感を目指す)構成、となっていることが明らかとなった。

同シリーズでは、こうした学習を、近年、特に、再評価が必要と思われるようになってきた6名の自国の人物(メアリー1世、ヘイグ、チャーチル、ベケット、ロビン・フッド、ボニー・プリンス・チャーリー)について行っているため、現在でも必要以上に一面的イ

メージ(解釈)が先行・定着している、再評価の必要な異なる評価も可能な自国の人物を取り上げ、従来のイメージを覆し常識の見方に反する共感を行わせる学習となっていた。自国の人物であるから、その人物に関して、すでにある程度認知していることが想定される。そのため、こうした学習によって、自身のこれまでの認識とは異なる知見が新しく得られることになる。人物再評価学習を通じた認識の可変性、およびその結果として認識の多元性という認識を形成させうるシリーズといえよう。

(2) 「歴史を作った人々」シリーズにおける人物分析学習としての歴史人物学習の特質

KS4 (14~16歳)における歴史人物学習の特質として、「歴史を作った人々」シリーズを事例に分析した結果、歴史は解釈であり多様であることを一般論として指摘した上で対象の人物に関する基礎情報を提示していること、また、その個人の行為の社会的意味・意義や当時の社会・現代の社会への影響についてテーマを具体的に絞り、異なる評価を下している複数の研究者の解釈を比較検証するという構成となっているこ

とが確認できた。つまり、歴史上の人物について、学習者自らが先行研究を批判的に検証し、解釈する学習となっているとまとめられる。

同シリーズでは、こうした学習を英国の現状（現代社会）に影響を与えている出来事に関与した人物を立場の違いを意識しながら16人選択（例えばディズレーリとグラッドストーンとピールなど）して行っていた。英国の現在は、対立するそれらの人物たちの行為・論争・対立の結果、形成されていることが理解可能なのであるから、人物分析学習を通して、認識の多元性を踏まえた社会の構築性・発展性という認識を形成させるシリーズといえよう。

(3) 歴史人物学習における内容編成構造とその教育的意義

なぜ、歴史上の人物をスコープとして設定した歴史学習を行う場合、学校段階に応じて、このような性質の異なる三種類の学習が、英国において成立しているのだろうか。我が国において歴史人物学習を行うとすれば、このような段階を意識して組織することは、社会科教育として、いかなる意味・意義を持ちうるだろうか。

うか。

以上の問題意識から、各学校段階の歴史人物学習から、いかなる認識形成と資質育成が可能なカリキュラムとして成立しているのかを縦断的に吟味するために図1を作成した。図1は、3つのシリーズの学習の構造についてのこれまでの分析結果を左列に配し、人物選択基準から明らかになった分析結果を右列に配し、こうした教育内容編成からうかがえる、各学校段階の学習の構造とその段階を抽出したものである。

図1より、まず、学習内容として、社会とは何かに関していかなる認識を形成できるのかに着目した場合、初等段階では、社会とは批判可能で、個人の努力で変化することもあること、KS3では、批判も変化も現状認識も多元的評価が可能で可変的であること、KS4では、多元的な考え方の人間の対立解消の積み重ねによって過去から形成（可変的に評価・改革・構築）されてきたもの、ということになる。これら3つの社会の本質に関する認識は前者を部分的に含みながら発展させたものといえ、最終的に社会構築のための資質の基礎たる本質的認識形成へといたっているといえる。過去の人物の行為を通じて主権者育成に資する

中等	英国の現状(現代社会)に影響を与えている出来事に異なる立場(思想)で関与した人物	主権者養成のための認識の深化(漸進性)		人物分析学習	学習内容 社会とは異なる立場の人間の過去の対立の積み重ねの結果成立したもの
	再評価が必要な自国の二面性を持つ人物				学習方法 認識の構築 解釈学習
初等	現状を是とせず、社会的変革という目的(意図)を成し遂げようとした人物	人物理解学習	学習内容 現状(認識)の批判可能性 現状に流されず、個人の努力によって、変化も必要なもの	人物再評価学習	学習内容 人物(社会事象)に対する評価(解釈)は多元的であること 結果として可変的なもの
			学習方法 認識の形成 理解学習		学習方法 認識の覆し 理解学習→解釈学習
		認識の自己形成化に向けた学習 方法の深化(漸進性)			
		希有な人物そのものに対する共感的理解	個人の従来のイメージの検討と再評価(常識的見方に反する共感)	個人の行為の社会的意義・影響について 評価・解釈を構築すること	
		初等		中等	

図1 歴史人物学習と段階性

認識の深化を実現できるといえるだろう。

また、他方で学習方法に着目した場合、共感的理解を目指す学習、同じく共感的理解を目指すも、その共感の内容が常識的見方を覆すものであるため、結果的に解釈学習の萌芽たりうる学習、そして解釈学習というように、こちらも、認識の自己形成化に向けた学習方法の漸進性が確認できる。

上記2つのことより、これら3つのシリーズに沿って歴史人物学習を段階的に組織することで、民主主義社会で主体的に生きる市民にとって必要な資質を民主主義社会の本質に対する理解と主体性のそれぞれについて段階的・漸進的に形成させることが可能となり、資質の育成を志向した教育内容編成として成立しうるといえるのではないだろうか。

IV. 結語

歴史上の人物をスコープとして歴史学習を行う場合、一般的には、共感的に取り上げる学習となることが予想される。

本小論では、それ以外の歴史人物学習の方略も現に存在することを示したこれまでの筆者の分析を踏まえ、学校段階に応じて、三種類の歴史人物学習を順に実施したカリキュラムの、社会科教育としての意義を明らかにした。

具体的には、①初等段階における「人物理解学習」として現状を批判し、当時の社会をその人物にとってよりよいものに変えようとした人物を取り上げ、共感的理解を行っていること、②①の学習を踏まえ、KS3における人物再評価学習、KS4で人物分析学習をお

こなせば、その結果として民主主義社会の本質に対する理解の漸進性と認識の自己形成化に向けた学習方法の漸進性が実現できること、③②の結果、民主主義社会で主体的に生きる市民にとって必要な資質の育成も可能といえること、をそれぞれ明らかにした。

教師がカリキュラムを現に構築する⁶⁾とき、このイギリスの事例に基づき歴史人物学習を段階的に組織すれば、資質育成の観点からも意義ある歴史教育が可能となり、歴史人物学習の新たなカリキュラム化の方向性を具体的に提示できたとはいえないだろうか。

注

- 1) 文部科学省『小学校学習指導要領解説 社会編』東洋館出版社、2008年、pp. 117-122、および、文部科学省『中学校学習指導要領解説 社会編』日本文教出版、2008年、pp. 142-146、を参照のこと。
- 2) 拙稿「高等学校における歴史人物学習の可能性－教科書分析と授業開発を手がかりに－」『熊本大学教育学部紀要』第63号、2014年、pp. 23-32。
- 3) 拙稿「中学校における歴史人物学習の可能性－教科書分析と授業開発を手がかりに－」『熊本大学教育実践研究』第32号、2015年、pp. 21-30。
- 4) Fischel, Emma, *Boudicca*, Franklin Watts, 2002.
- 5) Brooman, Josh, *Bloody Mary : Cruel Queen or Good Catholic ?*, Longman, 2003.
Fellows, Nicholas, *Elizabeth I*, Collins, 2004.
- 6) 教師によるゲートキーピングのこと。くわしくは、下記の文献を参照いただきたい。
・D・ロートン著、勝野正章訳『教育課程改革と教師の専門職性－ナショナルカリキュラムを超えて－』学文社、1998年。