

# 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—

An Investigation on the Teaching Strategy of the History Curriculum  
“Reading Like a Historian”

—A Case of the United States History “the Origin of the Cold War” of United States History—

田尻 信壹  
(Shin-ichi TAJIRI)

## Abstract:

This paper analyzes the history curriculum “Reading Like a Historian” which Stanford History Education Group developed, and proposes the effective practical use method of primary historical source documents. “Reading Like a Historian” curriculum engages students in historical inquiry. Each lesson revolves around a central historical question and features sets of primary historical source documents designed for groups of students with diverse reading skills and abilities. And this curriculum has presented four kinds of reading, sourcing, contextualization, corroboration, and close reading as a method for interpreting primary historical source documents.

In this paper, I analyzed by photoing “the Origin of the Cold War” lesson of the United States History in Mayfair middle and high school (Lakewood, California) by video as a new method of research of history curriculum. As a result of this research, it has proved effective when the history lesson which utilized primary historical source documents raised a student’s historical thinking.

**キーワード**：歴史カリキュラム「歴史家のように読む」、歴史的探究、一次史料の活用法

**Keywords**：History Curriculum “Reading Like a Historian”, Historical Inquiry,  
Effective Practical Use Method of Primary Historical Source Documents

## はじめに

21世紀の学校教育の使命は、知識基盤社会の到来やグローバル化の進展に対応できる人間（グローバル人材）を育成していくことと言われる。今日、我が国の中等教育段階の学習においては、知識注入型・知識獲得型から知識更新型・知識創造型への転換が期待されている。こ

のような時代的要請を受けて、高校地理歴史科の現行学習指導要領では、歴史系科目の目標に「諸資料に基づき……（中略）……理解」<sup>1)</sup> させるという文言が新たに加えられた。現行学習指導要領に見る歴史学習に対する問題意識は、資料の積極的活用を通じての知識更新型・知識創造型の学習の確立を目指すことである。

史料を効果的に活用した歴史カリキュラムの例として、“Reading Like a Historian（歴史家のように読む）”（以下“RLH”と略記する）が注目されている。これは、ワインバーグ（S. Wineburg）を中心とした、米国のスタンフォード大学歴史教育グループ（Stanford History Education Group）（以下、「SHEG」と略記する）が2002年以降開発した中等教育段階の歴史カリキュラムである。これは主たる教材として史料を用い、学習者が史料を読む中で歴史家の専門的技能を体験、習得させる点を特徴とする。筆者は、2015年3月にカリフォルニア州の公立学校で、SHEGが開発した米国史の授業を参観しビデオで記録する機会を得た。本研究では、“RLH”の単元と授業を分析し、史料を活用した歴史カリキュラムの有効性と課題を明らかにすることを目的とする。

なお、本研究では、「史料」とはその時代に記された文字資料を、また「資料」とはその時代に記された文字・非文字の資料ばかりでなく、今日に至るまでの歴史研究の成果として作成された年表・統計なども含めた歴史学習に用いられる資料全般を指す用語として用いることにする<sup>2)</sup>。

## 1. “RLH”の概略と先行研究の整理

SHEGのWEBサイトには、“RLH”の単元として「歴史的思考」5単元、「米国史」73単元、「世界史」37単元の、115単元が掲載されている<sup>3)</sup>。これらは、学習者が歴史家の史料解釈の技能を体験、習得することを目的にしている。ここで目指された史料解釈の方法とは、コンピューターのように読んだものをすべて記憶してしまうような「写真記憶（Photographic Memory）」ではなく、「論争としての歴史（History as an Argument）」と称される「読み」の方略であり、歴史家のように史料の内容を論理的に解釈しそれに基づいて歴史像を構築するというものである<sup>4)</sup>。グローバル化の影響で様々な情報が氾濫する現代においては、情報にアクセスしそこから情報の真偽や有用性を取捨選択し自己の意思決定に生かしていく能力が求められる。そのためには、「歴史家のように

読む」ことは現代人に求められる市民的資質として重要であろう。

日本の歴史教育においては、今日、歴史を暗記科目としてとらえる傾向は強いものの、史料の読解を通じて歴史を解釈することの重要性を指摘する声が高まっている<sup>5)</sup>。“RLH”についても、史料を活用して歴史解釈を指向するカリキュラムとして、中村洋樹（2013）、土屋武志（2013）、原田智仁（2015a、2015 b、2015 c）によって紹介されている。

中村<sup>6)</sup>は市販の授業シナリオ集の分析を行い“RLH”を歴史実践（Doing History）としての歴史学習として位置付け、シャナハン（C. Shanahan）らが提唱するディシプリナリ・リテラシーという概念を用いて検討を行った。ディシプリナリ・リテラシーとは、歴史、科学、数学、文学など教科の問題に焦点化した高次のリテラシー技能を意味する。歴史授業で歴史家のように史料と対話する過程を生徒に体験させることは、様々な情報が氾濫する現代社会において、市民的資質の育成の面から重要であると評価した。

土屋<sup>7)</sup>は、今日求められている歴史学習の在り方として、史料を分析し仮説を立て他者との対話を経て結論に導く活動をあげ、“RLH”を学習者に史料をもとに歴史家の活動を体験させるものであると評価した。そして、“RLH”は学習者の思考・判断・表現力を育む上で有効であるとしている。

原田<sup>8)</sup>は“RLH”の米国史単元“Battle of Lexington（レキシントンの戦い）”の授業（授業者：Ms. Valerie Ziegler, Abraham Lincoln High School・第11学年、サンフランシスコ市）を参観し、授業分析を行った。そして、史料の「読み」の方略の中でも、“close reading（史料を精読する）”に着目してその有効性について検証した。これまでの外国を対象としたカリキュラム研究が文献レベルで行われていたのに対して、原田は文献と実際の授業の双方を総合的に検討しており、カリキュラム研究の新たな地平を拓くものとして着目される。

## 2. “RLH”における「読み」の方略と授業構想

“RLH”では、多種多様な資料が活用されており、特に史料を読むことが重視される。史料を読む際には“sourcing”“contextualization”“corroboration”“close reading”の、4種からなる「読み」の方略を提示している（「表1 “RLH”における『読み』の方略（歴史的思考のチャート）」を参照）。それぞれの「読み」の方略について、以下に説明する<sup>9)</sup>。

まず、“sourcing”とは、史料の根拠・出典などの情報を5W1H（When, Where, Who, What, Why, How）の観点から確定するための方略であり、「史料の根拠・出所を明らかにする」ことを意味する。次に、“contextualization”とは、当該史料の内容をそれが書かれた歴史的な文脈／背景に関連付けて理解するための方略であり、「史料を歴史的な文脈に関連付ける」ことを意味する。ここでは、学習者は史料をそれが作成された時代や社会の特質や制約を踏まえながら解釈することが求められる。また、“corroboration”とは、当該史料が扱った歴史的事象について別の立場から書かれた他の史料と比較・対照したり史料相互の関係性を分析したりして、その歴史的事象を多角的・多面的に分析していくための方略であり、「史料の裏付けをとる」ことを意味する。ここでは、学習者は当該史料の真偽や信頼性、有用性を検討し、その史料の性格や価値を判断することが求められる。最後に、“close reading”とは、当該史料についての作者の立場や執筆意図、主張などについて総合的に判断し、その歴史的事象に対する作者自身や作者の属する階層や集団の見方や評価を明らかにするための方略であり、「史料を精読する」ことを意味する。

“RLH”で体験する「読み」は、歴史家が研究を通じて習得した専門的スキルであり、このような「読み」は、大学で歴史研究を専攻する学生が身に付けていく、高次の認知スキルと見なされてきた。“RLH”で示されたスキルは、基礎的（あるいは疑似体験的）なこととは言え、歴史家自身の専門的「読み」を授業の中で可視化したものとして見なすことができる。

今日のカリキュラム研究では、カリキュラム

の重点がコンテンツ・ベースからコンピテンシー・ベースへシフトしている。そこでは、「活用する力」や「思考力・判断力・表現力」などが重視され、批判的思考、創造的思考などの教科横断的な汎用的スキルとして検討されている。現在、これらの資質・能力を教科固有の学びの中でどう具体化していくかが重要な鍵となっている<sup>10)</sup>。“RLH”で示された史料解釈のための「読み」の方略は、汎用的スキルを教科における「教授—学習理論」の中で具体化した研究例として着目される。

“RLH”では、それぞれ「中心となる歴史的問い（Central Historical Question）」と、それを考察する上で不可欠となる複数の史料（原史料ではなく、学習者が学習しやすいように要約・改変など加工された史料）、史料を学習者が読む上で手助けとなる「誘導的問い（Guiding Question）」、年表、パワーポイント資料が準備されている。学習者はクラスやグループでの協働的活動を通じて、「読み」の方略を用いて史料や歴史的事象のもつ意味について解釈を試み、学習者自身のオリジナルな歴史像を構築していくことになる。

福井憲彦は、著書『歴史学入門』の中で、歴史とは「歴史像が何かを問うことによってはじめて描かれる」として、歴史研究での「問い」の重要性を指摘した<sup>11)</sup>。また、「問い」を立てる場合の留意すべきこととして、「問い」が全体的な歴史的脈絡の中でどのような位置にあるのかを常に意識するという姿勢が大切であると言っている<sup>12)</sup>。そのため、歴史学研究では、「問い」は研究者各自の様々な問題意識を出発点としながらも、全体的な関連の中で自ずと共通のテーマとなっていかなければならないとのことだ。この指摘は歴史研究においてばかりでなく、歴史学習の方法としても当てはまる。学習者がそれぞれの「問い」を立てて授業に臨むならば、学習集団としての問題意識を共有することはできず、授業は協働的な学びの場とはなりえなくなるだろう。“RLH”における「中心となる歴史的問い」の設計は、歴史の「教授—学習理論」の面からも適切なものと言える。

次に、「読み」の方略の指導に当たっては、

表1 「RLH」における「読み」の方略（歴史的思考のチャート）

「読み」の方略	「問い」の内容	学習者は……できなければならない （＝達成目標）	学習者への働きかけ
Sourcing （史料の根拠・出所を明らかにする）	<ul style="list-style-type: none"> <li>誰が作成したか。</li> <li>作者の見方はどうだったか。</li> <li>いつ作成されたか。</li> <li>どこで作成されたか。</li> <li>なぜ作成されたか。</li> <li>信頼できるか。では、なぜ信頼できるのか／信頼できないのか。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>学習者は、事件における作者の立場を明らかにできなければならない。</li> <li>学習者は、史料を作成した作者の目的を明らかにでき、評価できなければならない。</li> <li>学習者は、史料を読む前に作者の発言を仮定できなければならない。</li> <li>学習者は、史料の信頼性を、様式、読み手、目的を考慮して評価できなければならない。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>作者は多分……を信じている。</li> <li>読者は……だと思う。</li> <li>情報源によれば、作者は……だろうと思う。……だから、私はこの史料を信じる。</li> </ul>
Contextualization （史料を歴史的文脈に関連付ける）	<ul style="list-style-type: none"> <li>いつ、どこで作成されたか。</li> <li>当時、何が違っていったか、何が同じであったか。</li> <li>史料の作成された環境がその内容にどのような影響を与えていたか。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>学習者は、文脈／背景となる情報などのように史料の内容に影響を与えたかを理解できなければならない。</li> <li>学習者は、史料がその時代特有の特徴を備えた産物であることを認識できなければならない。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>予備情報に基づくならば……なので、私はこの史料の相違を理解している。</li> <li>この作者は……によって、影響を受けていたであろう。……なので、この史料は全体像を示していないかもしれない。</li> </ul>
Corroboration （史料の裏付けをとる）	<ul style="list-style-type: none"> <li>他の史料では、何と言っているか。</li> <li>それらの史料は一致したものか、もし一致していないならば、なぜなのか。</li> <li>他の可能性のある史料にはどんなものがあるか。</li> <li>どんな史料が最も信頼性があるか。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>学習者は、史料を相互に比較することによって、どんなことが可能かを立証できなければならない。</li> <li>学習者は、複数の記述の間の相違を認知できなければならない。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>作者は……と意見が一致している／一致していない。</li> <li>これらの史料は、すべて……に関して一致している／一致していない。</li> <li>考慮するためのもう一つの史料は……であろう。</li> </ul>
Close Reading （史料を精読する）	<ul style="list-style-type: none"> <li>作者は、どんな主張を行なっているか。</li> <li>作者は、どんな証拠を用いているか。</li> <li>作者は、史料の読み手を説得するためにどんな「言語」（単語、語句、イメージ、象徴）を用いているか。</li> <li>史料の「言語」が作者の立場をどのように表明しているか。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>学習者は、事件に関する作者の主張を明らかにできなければならない。</li> <li>学習者は、作者が主張を補強するために用いた証拠や議論の筋道を評価できなければならない。</li> <li>学習者は、作者の言葉の選択を評価できなければならない。すなわち、言語が意識的に用いられていることを理解できなければならない。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>作者はこれらの言葉を……するために選択していると思う。</li> <li>作者は私に……を納得させようとしている。</li> <li>作者は……を主張している。</li> <li>証拠は、作者の主張が……であることを補強するために用いられるものである。</li> </ul>

出典：SHEG.STANFORD.EDUのWEBページより筆者作成。

(<http://ja.scribd.com/doc/97721986/Historical-Thinking-Skills-Chart>. 2015年8月14日確認)。

認知的徒弟制度 (Cognitive Apprenticeship) と呼ばれる学習理論が採用されている。認知的徒弟制度とは、コリンズ (A. Collins) らが提唱した社会構成主義に基づく学習理論である<sup>13)</sup>。同理論は、徒弟が親方のもとで修行を積んで一人前の職人として成長していく方法 (徒弟制における技術習得の方法) をモデル化したものであり、技術の習得のために、モデリング (Modeling)、コーチング (Coaching)、足場作り (Scaffolding)、明確化 (Articulation)、リフレクション (Reflection)、探究 (Exploration) の6つの段階を設定している<sup>14)</sup>。“RLH” では、学習者が「歴史家のように読む」という技能を学ぶには、それらの技能が学習者に可視化される必要がある。まず、歴史家が史料を読む上での技能を学習者に明示し、真似をさせることになる (モデリング、コーチングの段階)。次に、教室内 (授業) での足場作りとして、それぞれの史料には「誘導的問い」が準備されている。足場作りとは、親方が弟子の熟練度に合わせて援助を与え、上達に従って援助を徐々に減らしていくように、学習者に遂行のための手がかりや支援を与えることを意味する<sup>15)</sup>。この段階では、「読み」の方略が具体化されており、学習者は各史料の内容や性格によって、4つの「読み」の方略のうちの適切な方略が選定され、「歴史家のように読む」ことになる。教師によって与えられる示唆や援助は、学習者が史料を読む際の「足場」の役割を果たすことになる。

中等教育段階では、授業という場で、学習者が史料を「歴史家のように読む」ことは難しい。“RLH” では、学びの方法として「教科書を広げること (Opening Up the Textbook: OUT)」と「構造化された学術論争 (Structured Academic Controversy: SAC)」の2つの学習方法を提案している<sup>16)</sup>。まず、「教科書を広げること (OUT)」とは、授業において、生徒が複数の教科書 (史料) を比較したり関連付けたりして分析する方法のことである。次に、「構造化された学術論争 (SAC)」とは、生徒が「問い」を探究するときに、個人ではなく集団で協働的に活動する方法のことである。「問い」に対する集団での考察を行い、様々な意見や立

場が表明された後で、学習者は再び意見の一致を得るように、あるいは意見の相違を明確化するように議論を展開し、「問い」に対する解を探究することになる (明確化、リフレクション、探究の段階)。

### 3. 米国史単元「冷戦の起源」の授業計画

“RLH” は、歴史探究への興味を育てることを目的に開発されたカリキュラムである。ここでは、学習者が史実を記憶することよりも史料の解釈を通じて多様な見方を構築していくことが期待される。そのため、“RLH” では論争的テーマが選定されて様々な立場から書かれた史料が活用されるとともに、史料や歴史事象に対する解釈が試みられている。米国史単元「冷戦の起源」の検討にあたっては、最初に、冷戦の研究史上の位置付けを整理し、冷戦の起源をめぐる論点を明らかにする。次に、授業計画と教材について取り上げて分析する。

#### (1) 冷戦の研究史上の位置付け

第二次世界大戦後の国際政治の基本構造は、米ソ両陣営による冷戦体制であった。米ソ両国は軍事・外交・経済面ばかりでなく、イデオロギーや宇宙開発をめぐる対立することになった。冷戦は戦後の国際秩序を連想させるが、その予兆はすでに第二次世界大戦末期に見られる<sup>17)</sup>。「ヤルタからマルタへ」の言葉に象徴されるように、冷戦は第二次世界大戦末期のヤルタ会談 (1945年2月) に始まり、「ベルリンの壁」崩壊後のブッシュ (父) 米大統領とゴルバチョフ・ソ連最高会議議長によるマルタ会談 (1989年12月) で両首脳が冷戦の終結を宣言することによって幕を閉じた。この44年間には、米ソ両国はベルリン封鎖 (1948年～1949年)、朝鮮戦争 (1950年～1953年)、ヴェトナム戦争 (1960年～1975年)、キューバ危機 (1962年)、ソ連のアフガニスタン侵攻 (1979年) など深刻な対立に直面したものの、両国による直接の武力衝突は回避された。

佐々木卓也は、冷戦の展開を (Ⅰ) 冷戦の始まり (1945年～1951年)、(Ⅱ) 冷戦の常態化 (1951年～1968年)、(Ⅲ) デタント外交の展

開と崩壊（1969年～1978年）、（Ⅳ）新冷戦の時代（1979年～1985年）、（Ⅴ）冷戦終結への道程（1985年～1989年）の、5時期に区分している<sup>18)</sup>。では、佐々木の時期区分をもとにして、冷戦のそれぞれの時期を概観してみよう<sup>19)</sup>。

（Ⅰ）の時期はヨーロッパに冷戦体制が成立した時期であり、第一期冷戦と呼ばれる。米ソ間の緊張は極度に高まったものの、その範囲はヨーロッパに限定された。

（Ⅱ）の時期は、冷戦体制の常態化が進行した時期である。この時期の前半期は、冷戦体制がアジアに拡大する一方、スターリンの死去（1953年）や米ソ両国の水爆実験成功（米国は1952年、ソ連は1953年）に伴う軍事力の均衡によって「雪解け」が進行した。しかし、後半期に入ると、米ソは第二次ベルリン危機（1961年）やキューバ危機などで対立を激化させたが、地球文明の終焉をもたらす危険を秘めた核兵器の存在が米ソ関係に一定の安定をもたらすことになった。

（Ⅲ）の時期は、米ソの核兵器削減交渉が進み、デタント（緊張緩和）が進展した時期である。この背景には、西側での西独や日本の経済成長やヴェトナム戦争介入による米経済の疲弊、東側での中ソ対立、東西両陣営の枠を超えた米中和解など、世界の多極化の進展が上げられる。現実主義に基づくデタント外交を推進したのは、ニクソン米大統領とキッシンジャー米大統領補佐官（後に国務長官に就任）であった。しかし、人権や民主主義などの米国の伝統的価値を軽んじたニクソン政権の外交姿勢は、後に米国内の強い批判に直面し、政策は行き詰まることになった。

（Ⅳ）の時期は新冷戦（第二期冷戦）と呼ばれ、ソ連軍のアフガニスタン侵攻を契機に米ソ関係は緊張が高まり、両国は軍拡競争に邁進することになった。1981年に登場したレーガン米大統領はソ連を「悪の帝国」と非難し、対ソ強硬外交を展開した。その結果、米ソの軍拡競争は宇宙まで拡大し、両国は軍事費の増大に直面することになった。米国では、「強いアメリカ」を標榜したレーガン外交が保守層を中心に

国民の幅広い支持を得ることになった。ソ連は、重工業に依存する産業構造が時代遅れとなり、極度の経済停滞に直面した。さらに、米国との軍拡競争に伴う軍事費の増大が国家財政を逼迫させることになった。その結果、ソ連は新冷戦の中で米国と対決する力を急速に失っていくことになった。

（Ⅴ）の時期は東ヨーロッパの民主化とソ連の解体が進行し、冷戦体制が崩壊に向かって動き出す時期である。冷戦の平和的終結を可能にしたのは、1985年にソ連共産党書記長に就任したゴルバチョフの存在が大きい。ゴルバチョフは疲弊したソ連経済の再建、米との軍縮、西側との関係改善を目指してペレストロイカと新思考外交を展開した。また、当時、急速に進展した東ヨーロッパの民主化にも介入することをしなかった。このようなソ連の外交姿勢は米国や西側諸国との関係改善を促し、1989年12月にゴルバチョフとブツシュ（父）米大統領とのマルタ会談が実現し、ここで冷戦の終結が宣言された。

米国史单元「冷戦の起源」は、主に第一期冷戦を扱うものである。「冷戦の起源」に関しては、その予兆は第二次大戦末期に見られるものの、今日の国際政治学や歴史学の研究では、1947年3月のトルーマンドクトリン、6月のマーシャルプラン、7月のコミンフォルム創設の時期を契機としている<sup>20)</sup>。

また、本単元の主題である冷戦の開始には米国とソ連のどちらに主に責任があったのかをめぐっても、激しい論争が展開されてきた<sup>21)</sup>。冷戦開始当初の米国においては、冷戦の責任は世界革命をめざして膨張主義を採っていたソ連にあるとし、それに対して米国は人権と民主主義を守る防波堤としてソ連に対抗したとする考えが支配的であった。このような考えは、伝統的解釈論（正統派的解釈論）と呼ばれている。米国民の冷戦観は、基本的にはこの解釈論に沿うものである。

米国学界における冷戦の起源をめぐる議論は、その時々国内外の政治動向の影響を強く受けて展開された。1960年代から1970年代前半にかけての時期は、それまでの伝統的解釈論

(正統派的解釈論)に代わって、米国による世界規模の「門戸開放」を求める外交思考が冷戦の発端となったとする修正主義的解釈が優勢となる。このような解釈が台頭した背景として、デタント外交の進展や、ヴェトナム戦争の泥沼化の中で米国の介入的な外交政策に対して米国民の不信感や批判が高まったことを要因として上げている。1980年代に入ると、新冷戦(第二期冷戦)の影響を受けて、ソ連責任論が復活した。冷戦崩壊後は、冷戦を「長い平和」と解釈しようとする動きが現れるなど、今日では、冷戦の起源や性格をめぐる多様な解釈が見られるなど、きわめて論争的な研究テーマとなっている。本単元は、冷戦をめぐるこのような研究動向を踏まえ、史料の解釈を通して、米国とソ連が冷戦という戦後世界の世界秩序の形成にどのように関わったかについて考察させることをめざすものである。

## (2) 米国史単元「冷戦の起源」の授業計画と教材

米国史単元「冷戦の起源」に関わる授業計画と教材がSHEGのWEBサイトに掲載されている<sup>22)</sup>。掲載されていた授業計画と教材の一覧を示し、その特徴を分析する。

### ①「中心となる歴史的問い」

米国史単元「冷戦の起源」は学習者に冷戦の起源に関わる史料を読ませ、米国とソ連が冷戦という戦後世界の世界秩序の形成にどのように関わったかについて考察させることを目的とする。そして、「中心となる歴史的問い」(枠内)が本単元を貫くテーマとして設定されている。

誰が主に冷戦に対して責任を負っているか  
—米国かそれともソ連か—

### ②教材<sup>23)</sup>

米国史単元「冷戦の起源」の教材として、以下の資料が用意されている。

- ・冷戦についての年表
- ・冷戦についてのパワーポイント
- ・冷戦についての史料A-D

史料A：W. チャーチルの鉄のカーテン演説(資料1を参照)

史料B：トルーマンドクトリン(資料2を参照)

史料C：ニコライ・ノヴィコフ駐米ソ連大使の電報(資料3を参照)

史料D：ヘンリー・A.ウォーレス商務長官のトルーマン大統領への手紙(資料4を参照)

- ・「誘導的問い」①(資料5を参照)、同②(資料6を参照)

### ③教授計画

米国史単元「冷戦の起源」の授業は、8つのフェーズ(I~Ⅷ)から構成されている。8つのフェーズは、1単位時間(メイフェア中学・高等学校では58分)で実施する。

#### I. 導入(今、すること)

教師は、学習者にこれまで学んだ歴史授業から、冷戦についてどんなことを覚えているかを質問する。

#### II. 既習内容の復習

学習者は、以下の4点の内容を復習する。

- ・共産主義と資本主義との違い。
- ・米国とソ連は第二次世界大戦時には同盟国であった。
- ・第二次世界大戦後、ヨーロッパは疲弊し、植民地帝国は崩壊しつつあった。このことが米国とソ連という2つの超大国間の競争激化を準備することになった。
- ・第二次世界大戦後、ソ連の共産主義軍(赤軍)が東ヨーロッパを占領し、ソ連陣営の建設を指導することになった。同時に、米国はソ連陣営に対して、トルーマンドクトリンやマーシャルプランなどの封じ込め政策を展開した。

#### III. 年表とパワーポイントによる講義

教師は、冷戦について、年表とパワーポイント(スライド数は5枚)を使いながら、鉄のカーテン演説、トルーマンドクトリンなどの重要事件への関心を生徒から引き出すように指導する。スライドの内容は、以下の通りである。

- ・スライド1：鉄のカーテン演説
- ・スライド2：トルーマンドクトリン
- ・スライド3：マーシャルプラン
- ・スライド4：NATOとワルシャワ条約

## 機構

- ・スライド5：中心となる歴史的問い（誰が主に冷戦に対して責任を負っているか—米国かそれともソ連か—）

## IV. 史料A・Bの解釈

学習者は、史料A・Bを読み、「誘導的問い①」に記入し「中心となる歴史的問い」に関しての最初の仮説（答え）を考える。

## V. 最初の答えと議論の共有

学習者は、史料A・Bに関する解釈と「中心となる歴史的問い」に関しての最初の仮説（答え）について議論し、クラス内での意見の共有化を図る。

## VI. 史料C・Dの解釈

学習者は、史料C・Dを読み、「誘導的質問②」に記入し「中心となる歴史的問い」に関しての2度目の仮説（答え）を考える。

## VII. 2度目の答えと議論を共有

学習者は、史料C・Dに関する解釈と「中心となる歴史的問い」に関しての2度目の仮説（答え）について議論し、意見の共有化を図る。

## VIII. クラス全体の議論

学習者は、授業のまとめとして、以下のことを議論する。

- ・冷戦の開始に対して、誰が主に責任を負っているのか。あなたはそのことをどんな証拠に基づいて主張するか。
- ・これらの史料の中で、あなたがもっとも信頼性があると評価したものはどれか。なぜそのように思ったのか。

- ・最初と2度目で「中心となる歴史的問い」の答え（仮説）が変わった人があるか。変わった場合、どのように変わったか。なぜ変わったか。

- ・自分の主張を補強するために、どの証拠（史料）が役に立ったか。

## ④米国史単元「冷戦の起源」における4種の史料

米国史単元「冷戦の起源」では、授業の冒頭で、授業を貫く「中心となる歴史的問い」として、「誰が主に冷戦に対して責任を負っているか—米国かそれともソ連か—」が設定されている。学習者は一次史料のうち、史料A・Bの解釈を通してこの問いへの答え（仮説）を立てる。その際、史料を“sourcing”“contextualization”“corroboration”“close reading”からなる「読み」の方略を用いて「認知的徒弟制度」と呼ばれる方法で可視化しながら読み解き、「中心となる歴史的問い」への自分なりの答え（解釈）をクラス内での発表や議論を通じて構築していく。米国史単元「冷戦の開始」の中で使用された4種の史料とそれぞれの史料で用いられた“RLH”の「読み」の方略を整理したものが、「表2 4つの史料とそこで用いられた“RLH”の『読み』の方略」である。

4種の一次史料について、その概要を説明する。まず、史料A「W. チャーチルの鉄のカーテン演説」と史料B「トルーマンドクトリン」の2種は、米国史単元「冷戦の起源」を語る上で最も基本的史料であり、日本の高校世界史の

表2 4つの史料とそこで用いられた“RLH”の「読み」の方略

史料の題名	“RLH”の「読み」の方略
史料A：W. チャーチルの鉄のカーテン演説	・“Sourcing（史料の根拠・出所を明らかにする）” ・“Close reading（史料を精読する）”
史料B：トルーマンドクトリン	・“Close reading（史料を精読する）” ・“Contextualization（史料を歴史的文脈に関連付ける）”
史料C：ニコライ・ノヴィコフ駐米ソ連大使の電報	・“Sourcing（史料の根拠・出所を明らかにする）” ・“Close reading（史料を精読する）” ・“Contextualization（史料を歴史的文脈に関連付ける）”
史料D：ヘンリー・A. ウォーレス商務長官のトルーマン大統領への手紙	・“Close reading（史料を精読する）” ・“Corroboration（史料の裏付けをとる）”

出典：「誘導的問い」①・②（資料5・6）の内容をもとに筆者作成。



**資料1 史料A：W.チャーチルの鉄のカーテン演説（改変）**

しかしながら、ヨーロッパの現況についての確かな事実を皆さんにお伝えすることは私の義務です。バルト海のステットェインからアドリア海のトリエステまでヨーロッパ大陸を横切る鉄のカーテンが降されました。

このカーテンの裏側には、中欧・東欧の古くからの国々の首都があります。ワルシャワ、ベルリン、プラハ、ウィーン、ブタペスト、ベオグラード、ブカレスト、ソフィア、これらの有名な全ての郡市とその周辺の住民は、ソヴィエト圏内にあり、何らかの形で、ソヴィエトの影響下にあるばかりか、ますます強化されつつあるモスクワからの厳しい統制を受けています。ロシアの国境から遠く離れた、そして世界中の無数の国々において、共産党の第5列部隊が創設され、完全な統合と共産党の中央から受け取った命令への絶対的服従のもとで活動しています。ソヴィエト・ロシアが戦争を欲しているとは思いません。彼らの求めているのは戦争の報酬であり、彼らの権力と主義のかぎりなき拡張であります。

しかしながら、私たちは、残されている時間のうちに、今日ここで考えなければならないことは、戦争の恒久的な防止であり、すべての国にできるだけ早く自由と民主主義を確立することです。

備考：W.チャーチルの鉄のカーテン演説の抜粋。1946年3月。ミズーリ州フルトン。

**資料2 史料B：トルーマンドクトリン（改変）**

米国は、ギリシア政府から財政的、経済的援助を求める切迫した要請を受け取りました。……ギリシアは食糧、衣服、燃料、種子の購入を再開可能にするための財政的、経済的援助を切に必要としています。

ギリシアの国家としての存立そのものが、今日、政府の正当性を拒む共産主義者によって指導された、数千人の武装したテロリストの活動によって脅かされています。……ギリシアは自立自尊の民主主義国になるためには、援助を得なければなりません。米国がこの援助をなさなければなりません。……（米国以外の）いかなる国もギリシアの民主的政府のために必要な援助を与えることを率先してできる国はありません。米国の外交政策の主要目的の一つは、私達と他の諸国民が圧政に脅かされることなく生活を営むことができる状態の創り出すことにあります。

ギリシア国民の生存と統合がより広い地域に計り知れない重要性を及ぼしていることを理解するためには、地図を一瞥するだけでも十分でしょう。もしギリシアが武装した少数派の支配下に落ちるならば、その隣国トルコに対する影響は直接的かつ深刻なものでしょう。混乱と無秩序が中東全域に広がることになるでしょう。……もし私達がこの運命的な時期にギリシアとトルコを援助することに失敗するならば、その影響は西洋に対しても東洋に対しても大いに及ぶことになるでしょう。世界の自由な人々は、彼らの自由を保持するために私達の助けを待っています。もし私達がリーダーシップを発揮することに躊躇するならば、私たちは世界平和を危険にさらすことになるでしょう。そして、私達はこの国民の幸福を必ずや危険にさらすことになるでしょう。事態の急速な進展によって大きな責任が私達に課せられることになりました。

備考：トルーマンの議会への特別教書演説の抜粋。1947年3月12日。

### 資料3 史料C：ニコライ・ノヴィコフ駐米ソ連大使の電報（改変）

米国独占資本の帝国主義的傾向を反映する米国の外交政策は、戦後期における世界支配のための努力によって特徴づけられます。このことはトルーマン大統領と米国支配層の代表者によって出された多くの意見の真に意味することです。すなわち、米国が世界を指導する権利を持っているという主張です。米国外交の全ての力、すなわち、陸軍力、空軍力、海軍力、産業力及び科学力がこの対外政策の遂行のために協力を求められています。この目的のために、勢力拡大を目指した広範囲の計画が展開されております。そして、この計画は外交と米国の国境を越えて遠方に広がる海軍基地・空軍基地体制の確立を通して実行されています。また、軍備競争を通して、そして新型兵器の恒常的な生産を通して、実行されています。

第二次世界大戦の間に……〔米国の指導者たちは、〕もし米国が戦争への直接参加を避けることができなかつたならば、そのときには終結間際になってから参戦することを目論んでいました。そして、実際に自国の利益を完全に保証することができ、容易に戦争の結果に影響を与えることができました。

この点に関して、以下のことが考えられました。すなわち、米国の主要な競争相手国が押しつぶされるか、あるいは戦争で大いに弱体化されるということです。そして、米国が、この事情によって、戦後世界の基本的な問題を解決するための最も強力な要因の役割を果たすことになるだろうということです。

備考：ニコライ・ノヴィコフ駐米ソ連大使によるソ連指導部への電報。1946年9月。

### 資料4 史料D：ヘンリー・A. ウォーレス商務長官のトルーマン大統領への手紙（改変）

第二次世界大戦の終結以来、私は国際情勢の動向について益々心配になって来ました。米国の行動が他の諸国に対してどのように現われていますか。私は以下のような行動のことを言っています。すなわち、原爆のビキニ環礁での実験と原爆の継続的な生産、米国の兵器でラテンアメリカを武装化する計画、そして、空軍基地を地球の半分以上の地域に獲得し、そこから地球の残り半分を爆撃できるようにするための努力のことです。私は、これらの行動が世界の残り半分の地域には、あたかも米国だけが会議のテーブルに着き平和へのリップサービスを払っているかのように見られていると感じないわけにはいきません。

これらの事実、ある程度は（1）私たちが避けられないものとして見なした戦争に勝利するための準備をさせるか、それとも（2）私たちが他の人々を脅迫するために圧倒的な〔最大量の〕強制力をつくりあげようとするかのどちらかを明らかにしています。

民主主義が概して一度も存在したことがなかった東ヨーロッパに民主主義を確立させることに私たちが関心をもつことは、ソ連の人たちには、非友好的な隣人による包囲を再びつくりあげるための試みのように思われます。そして、そのことは〔彼らを〕滅ぼすためのさらにもう一つの跳躍板としての役割を果たすことになるかもしれません。

備考：ヘンリー・A. ウォーレス商務長官（前副大統領：在職1941-1944年）のトルーマン大統領への手紙。1946年7月23日。トルーマンはこの手紙を受けとった直後にウォーレスを罷免した。

**資料5 誘導的問い①**

## ○W. チャーチルの鉄のカーテン演説

1. Sourcing (史料の根拠・出典を明らかにする)  
チャーチルは、どんな人物であったか。なぜ、米国の人々はソ連について彼の言ったことを信じたのか。
2. Close reading (史料を精読する)  
チャーチルは、ソ連が何を要求していたと主張したか。

## ○トルーマンドクトリン

1. Close reading (史料を精読する)  
トルーマンは、1947年に、なぜアメリカの援助を必要としていたギリシアを信じたのか。
2. Contextualization (史料の文脈を明らかにする)  
「もし私達がギリシアとトルコに援助することに失敗するならば、その影響は西洋に対しても東洋に対しても大いに及ぶことになるでしょう」とトルーマンが主張するとき、彼は何を意図していたのか。
3. Close reading (史料を精読する)  
トルーマンは、米国の政策を攻撃的なものとして示したのか、それとも防衛的なものとして示したのか。

**資料6 誘導的問い②**

## ○ニコライ・ノヴィコフ駐米ソ連大使の電報

1. Sourcing (史料の根拠・出典を明らかにする)  
ノヴィコフは、どんな人物であったか。いつ、彼はこの電報を書いたのか。
2. Close reading (史料を精読する)  
ノヴィコフは、米国についてどのように記述したか。彼は、自分の書いたことを補強するためにどんな証拠を用いたか。
3. Contextualization (史料の文脈を明らかにする)  
ノヴィコフは、米国が第二次大戦中でどんなことをもくろんでいたと主張していたか。

## ○ヘンリー・A. ウォーレス米商務長官のトルーマン大統領への手紙

1. Sourcing (史料の根拠・出典を明らかにする)  
ウォーレスは、どんな人物であったか。彼は、この手紙をいつ書いたか。
2. Close reading (史料を精読する)  
手紙に書かれたウォーレスの主要な主張は、何であったか。
3. Corroboration (史料を裏付ける)  
トルーマンやノヴィコフが書いた内容を、ウォーレスの手紙ではどのように表現していたか。

授業でもよく活用されている。この2種の文書は公式に発表されることを意図したものであり、政治的メッセージとしての性格を有する。まず、史料Aはチャーチル前英首相が1946年3月に米国ミズーリ州フルトンで行った演説であり、米国の外交政策を対ソ強硬論へと転換させることになったことでも有名である。次に、史料Bはトルーマン米大統領によって1947年3月に議会向け特別教書として出されたものであり、共産化の危機にあったギリシアとトルコへ援助することが宣言された。この教書によって、共産主義の圧迫から民主主義国家を防衛するために米国から両国への援助が正当化され、冷戦体制の契機になったとされる。日本の世界史授業でも、鉄のカーテン演説とトルーマンドクトリンは冷戦開始の契機を示した史料として用いられている。

それに対して、史料C「ニコライ・ノヴィコフ駐米ソ連大使の電報」と史料D「ヘンリー・A. ウォーレス商務長官のトルーマン大統領への手紙」はそれぞれ米ソの指導者へ発信されたもの（秘密電報、手紙）であり、一般への公開を前提とした文書ではない。史料Cは、鉄のカーテン演説後のトルーマン政権の対ソ政策を分析する報告として1946年9月に発信されたものであり、米国のソ連への強硬姿勢に対するソ連側の危機感がよく示されている。次に、史料Dはトルーマン大統領の対ソ強硬政策に対して政府内部から反対を表明したものである。ウォーレスはルーズベルト前大統領の副大統領を務め（1941年～1944年）、当時は商務長官の職にあった。また、彼はトルーマン大統領の対ソ政策には批判的であり、ソ連との平和的な協調を主張していた。この手紙では、冷戦開始の主たる責任はソ連による東ヨーロッパの共産化ではなく、米国のソ連への軍事的圧迫（原爆の独占）と世界規模での対ソ包囲政策にあることをあげ、米国の危険な政策によって世界戦争の危機が近づいていることを警告するものであった。トルーマン大統領はこの手紙を受け取ると、直ぐにウォーレスを解任した。史料A・Bとは異なる性格をもつ史料を用いることで、冷戦の起源を複眼的な視点から解釈させようとする

方略を読み取ることができる。

#### 4. 米国史単元「冷戦の起源」の授業

森脇健夫<sup>24)</sup>によれば、授業研究の方法論は、解釈指向型授業研究と技術指向型授業研究の2種に大別できるとのことだ。前者は「鑑識」「批評」などの主観的な言説をとるのに対して、後者は実証科学的方法論として、目標・教育内容・教材・教授行為、学習者把握を要素として抽出して分析を行うことになる。

本研究は、その目的が教材開発や教授行為の開発を志向するものであることを踏まえ、授業分析に当たっては、技術指向型授業研究の立場からアプローチする。そのため、本研究では、撮影したビデオから日本語の逐語訳を作成した。授業記録（日本語の逐語訳）については、紙幅にも限りがあるので、本研究では、分析上必要な箇所のみを取り上げる。

##### (1) 米国史単元「冷戦の起源」の授業概要

授業の実施学校、教科、単元、授業者、日時、学年・生徒数は、以下の通りである。

- ①実施学校：メイフェア中学・高等学校（Mayfair Middle/High School）<sup>25)</sup>
- ②教科：米国史（The United States History）
- ③単元：冷戦の起源（The Origin of the Cold War）
- ④授業者（教師）：ヘアリ・マクゲトリック氏（Ms. Haile McGetrick）
- ⑤日時：2015年3月13日 第5校時（13時03分～14時01分：58分）
- ⑥学年・生徒数：第11学年（日本の高校2年生に相当）・25名

##### (2) 米国史単元「冷戦の開始」の授業分析

単元の「教授—学習方略」は社会構成主義の学習理論に立ち、本時は二つの学習過程から構成されている。まず、前半の過程（授業計画のI～Vの段階）は、学習者が「中心となる歴史的問い」への一回目の答え（仮説）を提案するとともに、冷戦を解釈する上での基本的な歴史事項や概念を習得し、「RLH」の「読み」の方略を用いて史料A・Bを読み解いていく段階で



米国史の授業風景（中央の女性がマクゲトリック氏）

ある。次に、後半の過程（授業計画のⅥ～Ⅷの段階）は前半の過程で習得した歴史事項や概念を再検討し、史料C・Dを読み解き「中心となる歴史的問い」への二回目の答え（仮説）を提案していく段階である。着目されることは、教師が生徒に史料を読ませる（解釈させる）際に「史料の出所を明らかにしてみましょう」「これは精読するための問いです」など、生徒に“RLH”で示された「読み」の方略のどれにあたるかを確認しながら進めている点である。では、授業を見ていくことにする。

#### [前半の過程：45分]

まず、授業冒頭で、教師から生徒に「誘導的問い①」を作業することが指示され、生徒は「中心となる歴史的問い」の答えを記入する（一回目の仮説）。次に、冷戦期の歴史の流れや歴史用語・概念など、前学年での既習内容の復習に当てられ、冷戦期の学習の前提となる歴史用語や概念についての確認が行われる（授業計画のⅠの段階）。生徒は前年度（第10学年）に冷戦の授業（「世界史」）を経験していた。そのため、生徒は、米ソ両国が第二次世界大戦中には同盟国であったこと、戦後には疲弊したヨーロッパでの勢力圏の拡大を目指して対立を深めていたことなどの歴史の流れや、トルーマンドクトリン、マーシャルプランなどの内容を既習している。また、共産主義、資本主義などの政

治・経済概念についても認識している。ただ生徒の冷戦に関する理解は曖昧なものであり、歴史用語や概念についても、その内容や因果関係についての理解は希薄なものであった。

次に、冷戦についての年表が生徒に配布される。そこには、ヤルタ会談（1945年2月）からワルシャワ条約機構の成立（1955年5月）までの間の事件が掲載されている。トルーマンドクトリン、マーシャルプランなどの年表中の重要事件については、パワーポイント資料と史料A・Bの読解（解釈）によってさらに詳しく扱われることになる（授業計画Ⅱ・Ⅲの段階とⅣ・Ⅴの段階）。ここでは、「冷戦の起源」をめぐっての伝統的解釈（正統派的解釈）が生徒に構築される。史料A・Bは、米国の外交政策に重大な影響を与えた文書である。この2つの史料は、冷戦の起源を考察する際の基本的文献であり、生徒に史料の解釈を通じてこの時期の事件や概念の意味、因果関係について考察させ、冷戦の形成過程を構造的に理解させる上で適した史料である。そこでは、鉄のカーテン演説からトルーマンドクトリンを経てNATO・ワルシャワ条約機構の成立に至るまでの冷戦体制確立の経緯が、米政府の視点から解釈される。米政府の対ソ、対共産主義勢力への防衛者としての姿が強調されている。教師が生徒に史料をどのように読ませたのか、「授業記録」から再元してみよう。

(マケドリック [以下、Mと表記する] 先生) 皆さん。史料Aの出所を明らかにしてみましょう。（「読み」の方略や活動の進め方に関する教師の指示箇所には、下線を付す。以下、同様とする。）ウィンストン・チャーチルはどんな人物でしたか、そして米国の人々は、なぜ彼がソ連について語ったことを信じたのでしょうか。A（仮名。以下、生徒の名前については、同様とする）、答えてください。

(生徒A) 彼はイギリスの指導者でした。そして、イギリスは米国の信頼できる同盟国です。

……（中略）……

(M先生) 史料Bを見てください。トルーマンドクトリンの抜粋です。皆さんは自分でこの文章を読みましよう。次に、皆さんはトルーマンドクトリンについての3つの問い（「誘導的問い」①を参照）に答えましよう。

(M先生) 皆さんは周りの人達と静かに相談してもよいです。お互いに助け合ってください。わからない人に手を貸すようにしてください。

(M先生) トルーマンドクトリンに関する1番目の問いです。精読するための問いです。トルーマンは、なぜギリシアが1947年に米国の支援物資を必要とすることになったと思うのですか。B、あなたはトルーマンドクトリンに関する問いにどんなことを記入しましたか。

(生徒B) ギリシアがソ連に脅かされていたからと書きました。

……（中略）……

(M先生) では、3番目の問いです。これは、精読するための問いです。トルーマンは米国の政策を攻撃的か、それとも防御的かのどちらであると言っていますか。そして、トルーマンはこのような政策を表現するために、どのような単語ないしは語句を用いていますか。C、あなたはどのように考えますか。

(生徒C) トルーマンは自分の政策を防御的であると言っていました。

(M先生) Cと同じように、防御的であると考えた人は何人いますか。

\*\*\* ほぼ全員の生徒たちが挙手する\*\*\*

(M先生) 今日は、満場一致の承認ですね。次に進みます。

(生徒C) そして、トルーマンは、「事態の急速な進展によって大きな責任が私たちに課せられることになりました」という言い方を用いています。そして、彼は「もし私たちがリーダーシップを発揮することに躊躇うならば、私たちは世界の平和を危険に晒すことになるでしょう。そして、私たちはこの国民の幸福を必ずや危険にさらすことになるでしょう」と言っています。そうではありませんか。

(生徒D) ちょっと待って下さい。僕は、Cの考えと違います。トルーマンドクトリンは攻撃的であったと思います。

(M先生) その考えを聞きましょう。

(生徒D) 僕は、彼が「テロリスト」という言葉を使ってソ連のことを非難していたので、攻撃的であったと思います。

(M先生) わかりました。誰か、ほかに質問がありますか。

……（中略）……

(M先生) では、米国とソ連のどちらが、冷戦に対して、主に責任を負っていましたか。史料（史料A・B）を読んだ後で、米国、ソ連のどちらかに手を挙げてください。

\*\*\* ほぼ全員の生徒たちがソ連の側に挙手する\*\*\*

授業記録から明らかなように、教師が生徒に史料を読ませる（解釈させる）際には、必ず“RLH”の「読み」の方略のどれにあたるかを確認していることが分かる。また、「皆さんは周りの人達と静かに相談してもよいです」「お互いに助け合ってください」「わからない人に手を貸すようにしてください」など、クラス内で協力して考えることへの呼びかけが行われていた。生徒はこの作業を繰り返し体験することで、クラス内での協働的な学びを通して習得していくことになる。

“RLH”の「読み」の方略に従って史料を読む際には、生徒の間に個人差を見出すことができる。トルーマンドクトリンを「精読する」という課題（「資料5」中のトルーマンドクトリンへの「誘導的問い」を参照）において、多くの生徒が米国の政策を防衛的と評価する中で、生徒Dはトルーマンが共産主義者のことを「テロリスト」と呼んで非難した箇所に着目し、この言葉を根拠にして米国の政策は攻撃的であったとする見方を表明した。この箇所は伝統的解釈（正統派的解釈）論に立てば見過ごされ易い。しかし、「歴史家のように読む」とは、本来、生徒Dのような読みのことを言うのであろう。授業計画では、伝統的解釈（正統派的解釈）に対する脱構築の試みは授業後半に史料C・Dを用いて行われる予定であったため、生徒Dの発言に対する教師のフォローアップはなかった。そのため、生徒のほとんどがソ連の膨張主義が冷戦を引き起こしたとする立場を表明することになった。もしここで生徒Dの発言をもとにクラス内での丁寧な議論が行われたならば、本授業はトルーマンドクトリンのもつプロパガンダ性を明確化できるとともに、授業後半で使用する史料C・Dに対する生徒の「読み」の質を高めることができたのではないだろうか。教師は生徒の「読み」の状況やレベルに応じた柔軟な授業展開を行うことを心がける必要があるだろう。

#### [後半の過程：13分]

後半の過程（授業計画のⅥ～Ⅷの段階）は本単元の中核を構成する部分であり、前半の過程で形成された伝統的解釈（正統派的解釈）に基づく「冷戦イメージ」の再検討が試みられる。まず史料C・Dが配布され、生徒はこの2つの文書史料を読んで、「誘導的問い②」に答え、「中心となる歴史的問い」の2度目の仮説を立てることになる。

史料C・Dは、史料A・Bとは性格の異なる文書である。史料A・Bが米国の戦後外交政策の形成に決定的な影響を与えた公的な政治文書であったの対し、史料C・Dはそのような政策を批判したものであり、自国の国民や外国への

公開を目的としたものではない。ここでは、史料C・Dの解釈を通して、授業前半に形成された伝統的解釈（正統派的解釈）に立つ冷戦イメージの脱構築が試みられる。史料A・Bと異なる立場と内容に関する史料を取り上げて比較することで、歴史を複眼的視点でもって解釈することを提起するものであり、OUT（Opening Up the Textbook）と呼ばれる“RLH”の学習方略が展開される。同一の歴史事象を異なる立場や視点から書かれた史料を解釈して比較検討することを通して、生徒に歴史を複眼的にとらえさせようとしている。

活動の終了後、教師は「誰が主に冷戦に対して責任を負っているか—米国かそれともソ連か—」という「中心となる歴史的問い」について生徒に挙手させている。「ソ連である」とする生徒がほぼ半数、「米国である」とする生徒が3分の1ほどであった。史料A・Bを読んだときには、クラスほぼ全員の生徒が「ソ連である」としたことと比べると、冷戦に対する生徒のとらえ方に変化の跡が見られた。

本授業においては、授業計画で示された授業の意図は、おおむね達成できたといえる。ただ、この活動が授業の最終盤にさしかかって行われたものであり、生徒に挙手させただけで、史料C・Dにかかわる解釈に関しての議論が十分に行われなかったこともあり、物足りなさを感じた終結であった。

#### おわりに

今回、参観した授業が、カリフォルニア州の優良校の授業とはいえ、公立学校で実践されたものである。また、授業者も、“RLH”の授業計画や資料に基づいて実施されているとはいえ、大学や研究機関からの直接の指導を受けて実践しているものではない。米国のどこでも見られる一般的な授業の例と言っても、過言ではない。また、クラス規模（生徒数）も25名であり、日本の高校の状況と比べても大きな差は見受けられない。今回の授業だけで一般化することは慎まなければならないが、米国の授業においては、教室内に思考する文化が形成されていたことである。日本の中等教育段階の授業で

は、史料の解釈は史料に添えられた解説や教師の説明に委ねられ、学習者自身による解釈を求められることは少ない。“RLH”の実践は、学習者が史料と向き合って協動的に探究するものであり、我が国の知識注入型・知識獲得型の授業を見直す上でも有効な事例となる。

今日の学校教育で求められる資質・能力として、活用する力や思考力・判断力・表現力などが重視され、批判的思考、創造的思考などの教科横断的な汎用的スキルとして検討されてきた。これらの資質・能力を、高校地理歴史科の歴史系科目や中学校社会科の歴史的分野での固有の学びの中でどう具体化していくかが重要な鍵となって来よう。“RLH”で示された史料解釈のための「読み」の方略は、汎用的スキルを教科における「教授—学習理論」の中で具体化した研究例として着目される。学習者自身が史料を独自に解釈し、オリジナルな歴史像を構築していくうえで有効な方法と言える。

今日、21世紀の新しい学びの在り方として、能動的な学び（アクティブラーニング）への期待が高まっている。その具体化に向けて、高校地理歴史科の歴史系科目や中学校社会科の歴史的分野において、“RLH”で示された「読み」の方略を取り入れた単元開発と授業実践が望まれることになろう。

## 【註】

- 1) 現行の地理歴史科学習指導要領では、「諸資料に基づき」という文言が世界史A・B、日本史A・Bの歴史系科目の「目標」に新たに登場した（文部科学省『高等学校学習指導要領』、文部科学省、p.33、p.35、p.38、p.40、2009）。同解説において、「『諸資料に基づき』という部分は、年表、地図その他資料の活用を通して世界の歴史を理解することで、知識基盤社会と言われる今日の社会の構造的変化に対応していくための思考力・判断力・表現力等の育成を図ることをねらいとしている」（文部科学省『高等学校学習指導要領解説 地理歴史編』教育出版、p.14、2010）と説明されている。現行の学習指導要領諸では、資料の活用が思考力・判断力・表現力の育成との関連において取り上げられることになった。
- 2) 「史料」と「資料」の区別については、福井憲彦『歴史学入門』、岩波書店、p.13、（2006）に基づく。ここでは、史料とは文字で記された情報源・文献史料・文書史料を指し、資料とは非文献資料・非文字資料を指し、文字でない物体や景観のようなものまで包含していると規定している。
- 3) Stanford History Education GroupのWEBサイト、*Curriculum : Reading Like a Historian* (<http://sheg.stanford.edu/rlh>, 2015年8月14日確認)。
- “RLH”の歴史単元を掲載した市販図書として、Sam Wineburg, Daisy Martin, Chauncey Montezano, *Reading Like a Historian: Teaching Literacy in Middle and High School History Classrooms*, New York, Teachers College Press, (2012)がある。また、“RLH”を実践した授業映像として、WEBサイト“Teaching Channel” (<https://www.teachingchannel.org/videos>, 2015年8月2日確認)と「諸外国における評価の高い歴史授業」([http://www.nier.go.jp/history\\_lessons/](http://www.nier.go.jp/history_lessons/), 2015年8月2日確認)がある。「諸外国における評価の高い歴史授業」には、米国史「レキシントンの戦い」の授業を記録したビデオ（英語、全編）とその逐語訳（日本語）が掲載されている。
- 4) Susan. E. Ramirez, Peter Stearns, Sam Wineburg, *World History: Human Legacy*, Orlando, Holt Rinehart and Winston, p.H22, (2008) .
- 5) 田尻信壹「博物館と歴史教育—『知識基盤社会』に対応した学びを考える—」、福井憲彦・田尻信壹編『歴史的思考力を伸ばす世界史授業デザイン』、明治図書、p.119、（2013）。
- 6) 中村洋樹「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として—」、全国社会科教育学会編『社会科研究』第79号、pp.49-60、（2013）。
- 7) 土屋武志「歴史学習における歴史家体験活動」、文部科学省教育課程課『中等教育資料』925、pp.24-29、（2013）。
- 8) 原田智仁「米国における“歴史家のように読む”授業方略の事例研究—ジューグラー氏の『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』第46巻、pp.63-73、（2015a）。同「米国における“歴史家のように読む”授業方略の事例研究—授業実践に着目した



- 米英独歴史教育研究・その2ー」、『米英独における評価の高い歴史授業の収集・分析とそのデータベース化(研究成果報告書)』、pp.13-28、(2015b)。同「Ms. Valerie Ziegler; “Battle of Lexington” (Abraham Lincoln High School, CA, USA, 第11学年)」、同上、pp.45-68、(2015c)。
- 9) Stanford History Education Group, *Curriculum: Intro Materials Intro to Historical Thinking* (<http://sheg.stanford.edu/historical-thinking-chart>, 2015年8月14日確認)
- 10) 石井英真『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、pp.31-35、(2015)。
- 11) 福井、前掲書、pp.1-11。
- 12) 福井、前掲書、p.6。
- 13) 中澤「1-5 状況的学習論」、森敏昭・秋田喜代美『教育心理学キーワード』、有斐閣、pp.10-11、(2006)。
- 14) 中谷素之「II-27 学びの理論」、子安増生・二宮克美『キーワードコレクション 心理学フロンティア』、新曜社、pp.108-111、(2008)。
- 15) 同上、p.110。
- 16) Stanford History Education Group, *Curriculum: Reading Like A Historian*. (<http://sheg.stanford.edu/rlh>, 2015年8月14日確認)
- 17) 石井修『国際政治史としての20世紀』、有信堂、pp.154-166、(2000)。石井は、本書の中で「第二次大戦中の『大同盟』の崩壊過程が『冷戦』の醸成過程であった」(p.154)と述べている。
- 18) 佐々木卓也「歴史的背景—冷戦外交の展開」、五十嵐武士編『アメリカ外交と21世紀の世界冷戦史の背景と地域的多様性をふまえて』、昭和堂、pp.32-71、(2006)。冷戦期の5時期のそれぞれの期間については、筆者が佐々木の論文をもとに設定した。
- 19) 同上、pp.32-71。佐々木『戦後アメリカ外交史[新版]』、有斐閣アルマ、pp.35-212、(2002)。
- 20) 木畑洋一「危機と戦争の20年」、『岩波講座世界の歴史』24、岩波書店、p.49、(1998)。
- 21) 油井大三郎「補説12『冷戦』起源論争」、有賀貞・大下尚一・志邨晃佑・平野孝編著『世界歴史大系アメリカ史2』、山川出版社、pp.346-348、(1993)に詳しい。
- 22) Stanford History Education Group, *Curriculum: World History Lessons*. (<http://sheg.stanford.edu/user>, 2015年8月14日確認)
- 23) Stanford History Education Group, *Curriculum: World History Lessons, The Cold War*. (<http://sheg.stanford.edu/the-cold-war>, 2015年8月14日確認)
- 24) 森脇建夫「授業研究方法論の系譜と今後の展望」、田中耕治・森脇建夫・徳岡慶一『講座現代学校教育の高度化16 授業づくりと学びの創造』、学文社、pp.48-59、(2011)。
- 25) メイフェア中学・高等学校はカリフォルニア州ロサンゼルス郡レイクウッド市に所在する公立学校である。同校のWEB情報 (<http://www.busd.k12.ca.us/mayfair-high>.html, 2015年8月2日確認)によれば、生徒数は3,446名で、第7学年から第12学年までの6学年が在籍する。大学進学率(Graduation Rate)は96.9%で、同校が属するベルフラワー統一学校区(Bellflower Unified School District)の85.5%、州全体の78.6%よりも高く、優良校として評価されている。

## 【参考文献】

### ○教育方法に関する文献

- ・秋田喜代美・藤江康彦『授業研究と学習過程』、放送大学教育振興会、(2010)。
- ・石井英真『現代アメリカにおける学力形成論の展開』、東信社、(2011)。
- ・楠見孝・子安増生・道田泰司編『批判的思考力を育む』、有斐閣、(2011)。
- ・佐藤学『教育方法学』、岩波書店、(1996)。
- ・東京大学学校教育高度化センター編『基礎学力を問う』、東京大学出版会、(2009)。
- ・西岡加名恵・石井英真・田中耕治編『新しい教育評価入門』、有斐閣、2015。
- ・松尾知明『21世紀型スキルとは何か』、明石書店、(2015)。
- ・D. S. ライチェン・R.H. サルガニク編、立川慶裕監訳『キー・コンピテンシー 国際標準の学力をめざして』、明石書店、(2006)。
- ・P. グリフィン・B. マクゴー・E. ケア編、三宅なほみ監訳『21世紀型スキル 学びと評価の新たなかたち』、北大路書房、(2014)。

### ○歴史教授法に関する文献

- ・遅塚忠躬『史学概論』、東京大学出版会、(2010)。
- ・保城広至『歴史から理論を創造する方法』、勁草社、(2015)。
- ・K. C. バートン・L. S. レヴィスティック著、渡部竜也ほか3名訳『コモン・グッドのための歴史教育』、春風社、(2015)。

- ・ D. Kobrin, *Beyond the Textbook: Teaching History Using Documents and Primary Sources*, Portsmouth, Heinemann, (1996).
  - ・ L. S. Levstik, K.C.Barton, *Doing History: Investigating with Children in Elementary and Middle Schools*, New York, Routledge, (2015).
  - ・ W. S. Wilson, G.H.Herman, *Critical Thinking Using Primary Sources in World History: Grades 10-12*, Portland, J Weston Walch Publishing, (2004).
  - ・ S. S. Wineburg, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*, Philadelphia, Temple University Press, (2001).
- 冷戦に関する文献
- ・ 秋元英一・菅英輝『アメリカ20世紀史』、東京大学出版会、(2003)。
  - ・ アメリカ学会編『原典アメリカ史 現代アメリカと世界1』第6巻、岩波書店、(1981)。
  - ・ 五十嵐武士編『アメリカ外交と21世紀の世界 冷戦史の背景と地域的多様性をふまえて』、昭和堂、(2006)。
  - ・ 佐々木卓也『ハンドブックアメリカ外交史 建国から冷戦後まで』、ミネルヴァ書房、(2011)。
  - ・ 永井陽之助『冷戦の起源』、中央公論社、(1978)。
  - ・ 歴史学研究会編『世界史資料 20世紀の世界II』第11巻、岩波書店、(2012)。
  - ・ 油井大三郎『戦後世界秩序の形成』、東京大学出版会、(1985)。
  - ・ E. R. メイ編、中屋健一監訳『アメリカの外交』、東京大学出版会、(1966)。
  - ・ J. L. ガデイス著、河合秀和・鈴木健人訳『冷戦 その歴史と問題点』、彩流社、(2007)。
- [付記] 本研究は、科学研究費補助金の基盤研究(C)「高大連携による『21世紀型能力』育成を目指す世界史単元開発とデータベース化」(課題番号:15K04511、研究代表:田尻信壹)の研究成果である。