



手続的概念を系統性の軸にした初等中等一貫歴史教育カリキュラムの全体像：  
カナダのTC2が開発した単元「第1次世界大戦期の抑留作戦」を事例に

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2024-04-08 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 玉井, 慎也, 高松, 尚平, 渡邊, 竜平 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.32150/0002000208">https://doi.org/10.32150/0002000208</a>

# 手続的概念を系統性の軸にした初等中等一貫歴史教育カリキュラムの全体像

—カナダのTC<sup>2</sup>が開発した単元「第1次世界大戦期の抑留作戦」を事例に—

玉井 慎也<sup>1</sup>・高松 尚平<sup>2</sup>・渡邊 竜平<sup>3</sup>

<sup>1</sup>北海道教育大学釧路校社会科教育学研究室

<sup>2</sup>太宰府市立太宰府西中学校

<sup>3</sup>学校法人静岡理工科大学星陵中学校・高等学校

## An Overall View of an Integrated Elementary and Secondary History Curriculum with Procedural Concepts as the Axis of Systematics: Case study of the unit "Internment Operations During World War I" developed by TC<sup>2</sup> in Canada

TAMAI Shinya<sup>1</sup>, TAKAMATSU Shohei<sup>2</sup>, WATANABE Tappei<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Department of Social Studies Education, Kushiro Campus, Hokkaido University of Education

<sup>2</sup>Dazaifu Nishi Junior High School

<sup>3</sup>Seiry Junior & Senior High School

### I. 問題の所在

国際的な教育政策の潮流として、1990年代ごろから各国の公式カリキュラムが「手続的概念」を系統性の軸に設定するようになっており、歴史教育にも同様の潮流が確認できる (Zarmati, 2019)。

「手続的概念 (procedural concepts)」とは、手続的知識を概念化したもの、すなわち「どのように知るか/理解するか」に関する概念的知識である。日本の教育用語で換言するならば、「見方・考え方」に相当する。つまり、歴史教育における手続的概念とは、例えば「原因と結果」「継続性と変化」などを指し、単に歴史的事象の何に注目するだけでなく、「歴史的に見たり考えたりする」とはそもそもどのような意味なのか、どのような場面で「歴史的な見方・考え方」が有用なのかまで理解することを指す (玉井・高松, 2023)。こうした潮流に位置づく一国がカナダであり、複数の手続的概念を「Big Six」にまとめている (玉井ら, 2020; 渡邊, 2021)。日本の教育政策や学術調査においても手続的概念を重視するカナダの歴史教育が参照されている (玉井・高松・渡邊, 2021)。

しかし、短期的な単元レベル (例: 星ら, 2020)、中・長期的な単元レベルを対象にした分析・開発 (例: 小栗ら, 2020; 玉井, 2022) が僅かに蓄積されているだけで、

系統性の軸を手続的概念とする歴史教育カリキュラムの分析・開発研究は緒に就いたばかりである。特に初等中等一貫単元レベルを対象にした分析・開発は全く無いという学術的到達点が、「歴史的な見方・考え方」を系統性の軸にした実践イメージの希薄化に寄与しているのではないだろうか。

実際に、学校現場レベルでは、「歴史的な見方・考え方」を重視した指導を理想としつつも、現実としては実践に悩み続ける教師がいることも事実である (玉井ら, 2023)。その要因としては、「歴史的な見方・考え方」を系統性の軸に設定した中・長期的なカリキュラムの構成原理や参照枠組みとしての具体的なレッスン・モデル、評価ツールの不足が挙げられている。

そこで本稿は、手続的概念を系統性の軸にした初等中等一貫歴史教育カリキュラムの構成原理や参照枠組みとしての具体的なレッスン・モデルを分析し、全体像について示すことを目的とする。

### II. 研究方法

本稿では、上記の問題解決に向けて、カナダで1993年に設立された非営利団体の批判的思考協会 (The Critical Thinking Consortium: 以下TC<sup>2</sup>) が開発した教材集に着

目する。

なお、先行研究においてもTC<sup>2</sup>は度々着目されているが、その背景理論と合わせて分析対象を考察してはいないため、TC<sup>2</sup>の組織文化（歴史・思想）を明らかにした上で、分析対象を定める。

### Ⅱ－ⅰ．分析対象の背景理論：TC<sup>2</sup>の教育論

TC<sup>2</sup>は、その名の通り、「批判的思考」を重視した教育論を確立し、学校現場での教育実践や高等教育現場での教師教育実践に活用できる教材集を公開することで、教師・教師教育者ネットワークを拡大することに使命がある<sup>1)</sup>。具体的には、「批判的思考」を「何を信じるべきか、どのように行動すべきかについて、具体的な問題状況を通して考え、有能な思考者の資質を体現し、理性的な判断を下すものである」(Miles, 2022: p. xi)と定義している。そして、表1に示す4つの要件が含まれた学習課題を用意することで、「批判的思考」を促すと考えている。

表1：批判的思考を促す「学習課題」の要件

学習課題の要件	具体的な条件
理性的な判断を促す課題である	<ul style="list-style-type: none"> <li>●もっともらしい選択肢や代替的な結論の妥当性を評価するよう生徒に求める課題</li> <li>●情報の検索、戦略の暗記、無知な推測、選好的な主張を超える課題</li> </ul>
意味あるものとして認識される課題である	<ul style="list-style-type: none"> <li>●生徒を遠ざけ、退屈させる些細で脈絡のない頭の体操ではない課題</li> <li>●生徒が意味や重要性を感じるような課題</li> <li>●与えられた課題だとしても、生徒の興味を引く課題</li> </ul>
主題の重要な側面を取り上げた課題である	<ul style="list-style-type: none"> <li>●教科の授業と切り離されていない課題</li> <li>●カリキュラムに含まれる重要課題</li> </ul>
発達の最近接領域内に位置している課題である	<ul style="list-style-type: none"> <li>●生徒が課題に取り組むために必要な道具をすでに持っている、あるいはサポートによって道具を簡単に身につけることができる課題</li> <li>●生徒がすでに知っていること、あるいは容易に習得できることをはるかに超える課題ではない</li> </ul>

(Miles, 2022: p. xiに基づき筆者作成)

また、TC<sup>2</sup>は、「有能な批判的思考者」が表2で示す5つの知的ツールを使いこなしていると考えている。そして、教師自身も5つの知的ツールを視点にしながらかリキュラムをデザインする役割があると考えている。

表2：有能な批判的思考者の知的ツール

知的ツール	カリキュラム・デザイン
<b>【背景知識】</b> →熟考するために必要なトピックに関する情報	<ul style="list-style-type: none"> <li>●生徒が目の前の事柄について十分な情報を得た上で判断するために、どのような背景知識が必要か</li> <li>●有意義な情報を習得するために、生徒をどのように支援すればよいか</li> </ul>
<b>【判断規準】</b> →選択肢の中でどれが最も賢明で適切かを判断するための考慮事項・根拠	<ul style="list-style-type: none"> <li>●生徒が選択肢を判断する際の規準を作る。</li> <li>●例えば、以下4つを提示する。                             <ol style="list-style-type: none"> <li>①見通しは正確か？</li> <li>②解釈は妥当か？</li> <li>③結論は公平か？</li> <li>④私の提案は実現可能か？</li> </ol> </li> </ul>
<b>【批判的思考のための語句】</b> →批判的思考に役立つ概念や区別の範囲	<ul style="list-style-type: none"> <li>●生徒が直面する様々な問題を思考する際に、重要な区別をするための語句や概念を提供する。</li> <li>●例えば、「推論と直接観察」、「一般化と過度な一般化」、「前提と結論」、「偏見と視点」</li> </ul>
<b>【思考の戦略】</b> →批判的思考を要する問題を考える際に役立つ装置・モデル・アルゴリズムのレパートリー	<ul style="list-style-type: none"> <li>●意思決定の枠組み：生徒が考慮すべき要素を導くモデルや手順を準備する</li> <li>●情報の整理方法：ウェビング図、ベン図、賛否の表などを準備する</li> <li>●ロールプレイ：行動を考える際に、利害関係者の立場・感情を経験させる</li> </ul>
<b>【習慣化されたマインド】</b> →注意深く良心的な思考をする人間の価値観や態度	<ul style="list-style-type: none"> <li>●開かれたマインド：自分の意見に反対する証拠を考慮し、証拠が正当であれば自分の意見を修正する姿勢を涵養する</li> <li>●公平なマインド：自分の好みを押し付けるだけでなく、他の視点も公平に考慮しようとする姿勢を涵養する</li> <li>●独立したマインド：自分の信念を貫き通す姿勢を涵養する</li> <li>●批判的探究のマインド：明確で説得力のある信念を探し求める姿勢を涵養する</li> </ul>

(Miles, 2022: p. xiiに基づき筆者作成)

## II - ii. 分析対象：TC<sup>2</sup>の歴史教材集

TC<sup>2</sup>は、上記の教育論に基づき、多様な教科の教材集を開発している。そのほとんどが初等・中等一貫のカリキュラムである。

歴史教材集の一覧は、表3の通りである。主に、「A. 歴史的思考について考える」「B. 移民の経験：重要な声」「C. 和解と記念」という3つの単元で教材集が開発されている<sup>2)</sup>。

表3：歴史教材集一覧

単元	教材集 (対象学年)
A	①『歴史的思考を教える』(Teaching Historical Thinking: Revised and expanded edition, grades 4-12)
	②『考古学的思考を教える』(Teaching Archaeological Thinking, grades 4-12)
	③『過去のスナップショット』(Snapshots in Time, grades 4-12)
	④『歴史的思考の模範』(Exemplars in Historical Thinking: 20th Century Canada, grades 7-12)
B	①『20世紀カナダにおける移民』(Immigration in 20th Century Canada, grades 7-12)
	②『アイデンティティ、インクルージョン、シチズンシップを探る：1907年のバンクーバー暴動』(Exploring Identity, Inclusion and Citizenship: The 1907 Vancouver Riots, grades 7-12)
	③『芸術的に理解を深める』(Developing Understanding through the Arts, grades 4-9)
	④『歴史的不正義の認識：第1次世界大戦期におけるカナダ初の抑留作戦』(Recognizing an Historic Injustice: Canada's First National Internment Operations, 1914-1920, grades 7-12)
	⑤『収容所』(The Camps, grades 7-12)
C	①『ニュー・フランスへの初期の接触と入植』(Early Contact and Settlement in New France, grades 7-9)
	②『歴史的記念について考える』(Thinking about Historical Commemorations, grades 4-12)

(TC<sup>2</sup>のHPに基づき筆者作成)

本稿では、一連の歴史教材集を再統合し開発された初等中等一貫単元「第1次世界大戦期におけるカナダ初の抑留作戦」(以下、本単元)に焦点を当てる。具体的には、「初等単元：芸術的に理解を深める」(単元B③)、「中等単元：歴史的不正義の認識」(単元B④)、「中等単元：収容所」(単元B⑤)の3つの中単元を分析対象に設定する。

なお、本単元は、TC<sup>2</sup>とカナダ第1次世界大戦抑留者認定基金(Canadian First World War Internment Recognition Fund)が共同で開発したものである。表3の単元A・B・Cを統合しながら開発されたもので、「単元B. 移民の経験：重要な声」の内容を主としている。

両機関は、第1次世界大戦期(1914-1920年)に実施さ

れた第1次抑留作戦をカナダにおいてほとんど知られていない(語られない)物語の一つと位置づけている。というのも、カナダ政府は2008年まで第1次抑留作戦の被害者(遺族)に対する謝罪をせず、歴史的不正義の状態を是正してこなかったため、学校現場の歴史教科書も積極的に本トピックを扱わず、子どもたちにとって重要な教材とは見なしてこなかったわけである。

カナダ政府が第1次抑留作戦に関連する戦時対策法の不正を認め、被害者(遺族)に謝罪したことで、一転してカナダ国内では本トピックへの社会的関心が高まったが、依然としてカナダ各州の公式の歴史教育カリキュラムには明示的に位置づいておらず、教室では取り扱いづらいトピックの一つのままのようである。

こうした背景のあるトピックについて、両機関は、収容所の影響を受けた個人・集団の声を紹介し、それらを6つの手続的概念(Big Six)によって分析させ、批判的思考を鍛える教材集として本単元を開発したのである。

## II - iii. 分析視点・手続き

本稿では、初等中等一貫歴史教育カリキュラムの構成原理や参照枠組みとしての具体的なレッスン・モデルを分析し、全体像について示すことを目的としているため、以下の分析視点を設定する。

第1に、カリキュラムを取り巻く歴史的背景と理論的背景という2つの分析視点である。本単元がどのような歴史をいかに扱うか、その背景にある歴史観・教育観が読み取れる単元冒頭の開発者の意図開示部分の記述に焦点を当てる。

第2に、カリキュラムを構成する目標・内容・方法・評価という4つの分析視点である。本単元が提案するレッスン・モデルの記述箇所に焦点を当てる。なお、具体的なレッスンの詳細が参照例となって実践イメージを醸成することに寄与するという考えから、紙幅の許す限りで教授学習展開を指導案形式で再現する。

第3に、カリキュラムの系統性(一貫性・連続性の軸)という分析視点である。教授学習展開を詳述する事例選定の際には、「歴史的意義」という手続的概念の系統性に焦点を当て、各中単元を比較する。



### Ⅲ. 分析結果

#### Ⅲ-ⅰ. 本単元を開発した当事者の意図

(1) 本単元を取り巻く歴史的背景

2013年9月13日、アルバータ州バンフ国立公園のケイブ & ベイスン国立史跡において、カナダ初の抑留作戦に関する常設展示の除幕式が行われた。2014年には、第1次世界大戦勃発（1914年8月4日）から100年目の節目を迎えた。これらカナダの重要な記念の一環として、本単元が開発された（Miles, 2022 : pp.iv-v）。

1896年から1911年の間で約250万人の移民が現在のカナダ領に流入し（「最初の大きな移民の波」と呼ばれている）、そのほとんどがウクライナにルーツのある人々であった。資源開発や農業の労働力を欲していた当時の政府によって、「自由な土地」を約束されて積極的に採用されたのである。しかし、しばしば新参者として歓迎されない土地では争いが起き、移民たちにとって多くの苦難や闘争に直面した時代でもあった。そのような中で第1次世界大戦の勃発は、カナダ領でのより良い生活を求めて祖国を離れた移民たちの生活を想像もつかないほど大きく変えてしまった。特に、当時、大英帝国の敵国であったオーストリア・ハンガリー帝国の支配下にあった地域から移住したウクライナ人をはじめとする東ヨーロッパの移民たちは、ますます政府に対して疑心暗鬼になったのである。

1914年8月22日、戦時対策法が成立したことに伴い、約8万人（その多くがウクライナからの移民）が「敵性外国人」として登録され、そのうち約8500名（約5000人はウクライナ移民）がカナダ各地の収容所（Camps）に収監された。第1次世界大戦期における抑留作戦は25箇所の収容所を拠点に実施され、遅いところで1920年2月24日まで実行された。この出来事は、収監された当人はもちろん、その遺族にとっての歴史的トラウマの始まりを意味し、今日まで続く「不正義で不自由な遺産」だと主張する者もいる。

こうした抑留作戦は、第2次世界大戦期にも日本人・イタリア人・ドイツ人を対象に実施され、市民権が正当な理由なく否定される出来事が繰り返された。カナダの歴史をふり返ってみると、外国人嫌悪は戦争中や政治的・経済的な不安、社会的不安が高まった際に悪化する傾向があり、その結果カナダ社会の最も弱い立場の人々が迫害され、不法に扱われるのだという。

(2) 本単元を取り巻く理論的背景

「抑留」のように、歴史的トラウマを呼び起こすかもしれない過去の物語を教室で扱う際、TC<sup>2</sup>は表4で示す「トラウマに配慮した教育法（Trauma-informed pedagogy）」を採用している。

表4：トラウマに配慮した教育法

原則	配慮事項
応答的な学習のための環境を構築する	<ul style="list-style-type: none"> <li>●前向きで安全で励みになるような教室づくり</li> <li>●仲間と健全な関係の促進</li> <li>●困難なトピックに関する認識・議論の正常化</li> <li>●相互のアイデンティティを尊重する教室づくり</li> </ul>
主体性と安全性を高める教室を構築する	<ul style="list-style-type: none"> <li>●収容所の影響について話し合うことを学校関係者と共有</li> <li>●困難なトピックに対する生徒の発言と選択を支援</li> <li>●困難な経験に直面した個人と集団の馬力や回復力を確認</li> </ul>
関係コミュニティの指導を受ける	<ul style="list-style-type: none"> <li>●歴史的に抑圧されてきた多様な個人・集団の声や経験を中心に扱う</li> <li>●保護者や専門家と協力</li> </ul>
学習中の自身の感情に気づき、自己調整する能力を養う	<ul style="list-style-type: none"> <li>●怒りや悲しみなどの苦痛の兆候に気づかせる</li> <li>●自身の思考や感情を確認するための場・チェックリストを用意</li> <li>●「休んでも大丈夫」と伝達</li> </ul>

(Miles, 2022 : p.vi-viiに基づき筆者作成)

また、表5で事例が示されているように、理性的な判断を必要とする「批判的な問い」を投げかけ、生徒にとって関連性・有意味性が高く、手続的概念の活用も促せる問いを重要視している。

表5：「批判的な問い」の事例

リサーチ・クエスチョン	批判的な問い
抑留時代には何があったのか？	抑留時代の最も重要な出来事は何か？
2つの世界大戦の抑留作戦における類似点と相違点は何か？	2つの世界大戦の抑留作戦には、より多くの類似点・相違点があるか？
抑留は、カナダに移住したウクライナ人や他のコミュニティにとって、どのような影響を及ぼしたか？	抑留の結果、カナダに移住したウクライナ人や他のコミュニティに最も大きな影響を与えたのは何か？
第一次世界大戦中、なぜカナダの敵性外国人が抑留されたのか？	第1次世界大戦中のカナダにおける敵性外国人の抑留は、倫理的に正当であったか？

(Miles, 2022 : p.xiに基づき筆者作成)

Ⅲ－ⅱ．初等単元「芸術的に理解を深める」の構成

(1) 目標

初等単元「芸術的に理解を深める」は、第1次世界大戦期におけるカナダ初の抑留作戦に関連したトピックについて芸術形式で探究する4つのモジュール(合計9つのレッスンプラン)から構成されている。

第4～7学年を対象に、以下の達成目標を掲げた単元である(Tinley, 2017: p.vii)。

1800年代後半から1900年代前半にカナダ領に移住してきたウクライナ移民やその他のヨーロッパ移民の経験、そして抑留が個人・家族・コミュニティに与えた影響について、「画像資料」「文学作品」「ドラマ」「絵画資料」などの芸術的資料を用いて理解する。

(2) 内容

上記の達成目標の指導に向けて、教師は表6に示すモジュール1～4を好きなだけ多く、そして好きな順番・タイミングでデザインしていくことができる。

表6：初等単元「芸術的に理解を深める」の構成

モジュール	レッスンの問い(手続的概念)
1. 画像資料で理解を深める	A: ヨーロッパからの移民は、なぜカナダに来たのか?(原因と結果)
	B: カナダに移住したヨーロッパからの移民の日常生活は、どのようなものだったのか?(証拠と解釈)
	C: 収容所での生活は、どのようなものだったのか?(証拠と解釈)
2. 文学作品で理解を深める	D: 抑留の当事者は、何を感じ、何を考えていたのか?(歴史的意義)
	E: ウクライナや他のヨーロッパからの移民は、何を感じ、何を考えていたのか?(歴史的意義)
	F: 物語の中で、最も重要な出来事は何か?(歴史的意義)
3. ドラマで理解を深める	G: 音を出すことによって、どのように出来事や経験の理解を深めることができるか?(継続性と変化)
	H: ドラマチックなポーズをすることで、どのように出来事や経験の理解を深めることができるか?(継続性と変化)
4. 絵画資料で理解を深める	I: ウクライナ系移民の挑戦・契機・成果とは、何だったか?(原因と結果)

(Tinley, 2017: pp.vii-viiiに基づき筆者作成)

(3) 方法

表7で教授学習展開の事例(モジュール2)を示すように、各モジュールのレッスンには重点化する手続的概念が1つ位置づけられている(Tinley, 2017: pp.vii-viii)。

モジュール1は、様々な画像資料を調べ、1800年代後半から1900年代前半にかけてカナダ領に移住してきたウクライナ系移民を含むヨーロッパからの移民の経験について学ぶ。3部構成のレッスンでは、一次資料と二次資料の両方で画像資料を活用し、歴史的事象を観察・推論する。

モジュール2は、『銀の糸(Silver Threads)』という絵本に基づき、ウクライナ系移民の経験について学ぶ。3部構成のレッスンでは、絵本の中に示された様々な出来事を意味のあるつながりとして連結し、物語に対する倫理的判断、そして習慣化されたマインドを形成する。

モジュール3は、ドラマの戦略を調べ、ウクライナ系移民の経験について学ぶ。2部構成のレッスンでは、音や体のポーズを活用し、歴史的写真などの一次資料に含まれる見方や感情を生き生きとしたものに再現(実態化)する。

モジュール4は、画家であるWilliam KurelekとPeter Shostakの絵画作品を調べ、ウクライナ系移民の経験について学ぶ。1部構成のレッスンでは、絵画の観察から明らかになった移民の生活の側面について推論し、ウクライナ系移民の挑戦・契機・成果を表現する力強い言葉のフレーズやコラージュを制作する。

(4) 評価

学習者の批判的思考や歴史的思考に関する学習評価は、以下の3つの方法が各レッスンに組み込まれている(Tinley, 2017: p.viii)。

第1に、活動シートの記述に基づく評価である。各レッスンには「学習者の兆候(予想される回答)」を評価できるようにチェックポイント(例:手続的概念の判断規準や表現の構文)が示されている。

第2に、自己評価と相互フィードバックのような「学習としての評価(assessment as learning)」である。レッスン全体で学習者が自らの学習調整のために判断規準を開発する場面や相互検証する場面が数多く設定されている。

第3に、対話場面での評価である。ペアでの議論を注意深く観察し、思考・推論の過程をメモし、決断の変化や質的向上の有無やそれに影響を与えた証拠を特定することで、学習改善だけでなく、指導改善にも繋げることができる。

表7：初等単元モジュール2「文学作品で理解を深める」の教授学習展開

プランD：抑留の当事者は、何を感じ、何を考えていたのか？（歴史的意義）
<p><b>【導入のアクティビティ（Suggested Activities）】</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ドイツ人捕虜の様子を画像で展示・配布する。児童は、画像とキャプションを読み、感想を話し合う。</li> <li>2. 画像に写っている人やモノを観察し、疑問や意見を共有する。</li> <li>3. 「活動シートその1：ドイツ人捕虜への対応例」を配布。</li> <li>4. 「画像や活動シートからわかることとして、ドイツ人捕虜に対する対応のうち、最もよく考えられた対応はどれか？逆に、あまり考えられず意地悪で不親切な対応はどれか？」と発問。</li> <li>5. 児童は、ペアやグループごとで話し合い、「意地悪」「不親切」な対応に関する最初の意見を表明する。</li> </ol> <p><b>【「エンパシー」という語句についての議論（Discuss the term empathy）】</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 最もよく考えられた対応だと判断したものを説明する際に使われがちな語句やフレーズについて話し合い、リストアップする。例えば、「他者を尊重する」「理解を示す」「他者に親切に振る舞う」「思いやりを持つ」など。</li> <li>2. 「エンパシー」という語句が「よく考える」ことにつながる語句だと説明する。「エンパシー」とは、「他者の気持ちを理解したり、共有したりする能力であり、他者に対して哀れみや同情を抱くだけでなく、それ以上のものが私たちに求められることを明確にする」といった意味として定義する。</li> <li>3. 前段階においてクラスで出た意見の中に「エンパシー」の要素になるような語句にチェック／ハイライトをいれる。</li> <li>4. 本時の活動では、第1次世界大戦期のカナダ初の抑留を表す複数の画像に対して、「エンパシー」できる声明を作成するよう伝える。</li> </ol> <p><b>【共感できる声明の規準を検討（Examine the criteria for an empathetic statement）】</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 「活動シートその1」を再度確認する。</li> <li>2. 対応例の中で、最も「エンパシー」できる行為や発言と、そうでない行為や発言に分類し、それらの特徴を説明する。</li> <li>3. 「エンパシー」を表す発言の判断規準の例を説明する。例えば、「他者の思考・経験・感情を説明するために役立つ手がかりを使用している」「他者の思考や感情に配慮している」など。</li> <li>4. 児童は、自分自身の生活の中で、「エンパシー」を示したり受けたりした場面を共有し、規準の理解を深める。</li> </ol> <p><b>【声明の評価（Rate a sample set of statements）】</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 「活動シートその1」を再度確認する。</li> <li>2. 各対応例に対する尺度で評価してもらおう。「1. 全く共感できない」「2. 少し共感できる」「3. とても共感できる」</li> <li>3. 各対応例に対する自身の評価結果とその理由をグループで共有する。</li> </ol> <p><b>【共感できる声明の作成（Create empathetic statements）】</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 収容所の事例を画像で展示・配布する。</li> <li>2. 「活動シートその2：エンパシーできる声明を作成する」を配布。</li> <li>3. 第1次世界大戦期におけるカナダ初の抑留作戦で収容所に連行されたウクライナやその他のヨーロッパからの移民の思考・経験・感情を示す「エンパシー」できるような声明を3つ作成するよう伝える。</li> <li>4. 児童は、「活動シートその2」に示されている画像や「エンパシー」の判断規準を参照しながら声明を作成する。</li> <li>5. 作成した各声明について、「エンパシー」の判断規準を用いて自己評価し、先の尺度で評価する。</li> </ol> <p><b>【規準の共有と相互評価（Share and assess the statements）】</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 自身の作成した声明をペアの人に共有する。</li> <li>2. 共有された声明のうち、最も「エンパシー」できる発言を選び、それを判断した箇所と規準にチェックをつける。もし、「エンパシー」できないような発言であれば、どの規準を意識すれば良いか指摘し合う。</li> </ol> <p><b>【学習のふり返り（Reflect on the learning）】</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 収容所での経験・状況をさらに調査しても良い。「ブリーフィングシート：第1次世界大戦期におけるカナダ初の抑留作戦の理解に向けて」を使いながら、同様に「エンパシー」できる箇所の特定や、声明の作成をすることも補充できる。</li> <li>2. 「エンパシー」について学んだこと、第1次世界大戦期におけるカナダ初の抑留の当事者の思考・経験・感情についてふり返る。</li> <li>3. 「教室でエンパシーを用いることが重要な場面は、どのような時だろうか」と発問。「エンパシー」を示すことの意義を問う。</li> <li>4. 次回は、登場人物の一人が収容所に連行される物語を読み、「エンパシー」を示す重要性について議論すると伝える。</li> </ol>
プランE：ウクライナや他のヨーロッパからの移民は、何を感じ、何を考えていたのか？（歴史的意義）
<p><b>【1時間目の導入アクティビティ：最初の推論（Suggested Activities：Share initial inferences）】</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 絵本『銀の糸（Silver Threads）』の表紙のイラストを展示・配布する。</li> <li>2. 絵本の「はじめに」を読む。「これは、新生活を求めて故郷のウクライナを離れ、カナダにやってきたアナとアイヴァンの夫婦の物語です。彼らの経験は、1800年代後半から1900年代前半にカナダに移住した多くの人々に実際に起こったことです。」</li> <li>3. 「アナとアイヴァンが故郷の家を出てカナダに来る際に抱いていた思考や感情には、どのようなものがあるだろうか？」と発問。</li> <li>4. 表紙のイラストに再度注目し、登場人物が何を考え、感じていたか意見を出し合う。教師は、登場人物が感じていたかもしれないことを考えるときには「エンパシー」の規準が使えることをリマインドする。</li> <li>5. 「私は彼らが～のように感じていたと思います」などの表現でペアやクラスに説明する。例えば、「アナとアイヴァンは、カナダでの新生活を始めることに興奮を感じていたかもしれない」「アナとアイヴァンは、新しい家があるのか、引っ越すためにどのくらい労力や金がかかるか心配だったかもしれない」「友達と別れるのが寂しかったのではないかなど」</li> <li>6. 本時の活動では、ウクライナからの移民を描いた物語の登場人物の思考や感情について、文学作品やその挿絵を手がかりに推論のリストを作成することを伝える。</li> <li>7. 推論リストを作成する際には、アナとアイヴァンの思考や感情について「エンパシー」することに注意するよう伝える。</li> </ol> <p><b>【文章の手がかりから考えや気持ちを推察（Infer thoughts and feelings from text clues）】</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 登場人物の思考や感情を推論するためには、絵本の作者が提供する本文や挿絵に注目することが有効だと説明する。</li> <li>2. ペアに分かれ、登場人物の思考や感情のリストを作る。物語の重要な場面についてペアで話し合い、リストを追加していく。</li> <li>3. 物語を音読し、以下のストップ・ポイントで止めて、関連する問いを投げかける。</li> <li>4. 本文や挿絵を手がかりに、登場人物の思考・感情を推論するように指示する。「私は彼らが～のように感じていたと思います」などの表現で説明するよう伝える。</li> <li>5. 児童は、冒頭で作成した登場人物の思考や感情のリストに推論の結果を追加する。</li> <li>6. 登場人物の思考・感情について1つ紹介し、手がかりとして注目した本文や挿絵を共有する。             <ol style="list-style-type: none"> <li>①ポイントその1：「...そして暗闇の中、アナとアイヴァンは家を出た」（p.5）で止める。 教師は「なぜアナとアイヴァンはプロビナの家を出たのだろうか」「その手がかりは、どこにあるか」と発問。 児童は「村から連行される人を見て、動揺し、怖いと感じていたから」などと回答。</li> <li>②ポイントその2：「彼らは初めて小さな小麦の収穫をした」（p.12）で止める。 教師は「アナとアイヴァンは、カナダでの新生活を始めるに当たって、どのようなことを考え、どのような気持ちを抱いていただろうか」「その手がかりは、どこにあるか」と発問。 児童は「食料が不足し、小麦を少ししか収穫できなかったと書いてあるから、空腹で不安かも」などと回答。</li> <li>③ポイントその3：「最初の星が現れたとき、アナは夫の帰りを祈った」（p.20）で止める。 教師は「アイヴァンと離れている間、アナはどのような考え、どのような気持ちを抱いていただろうか？」「その手がかりは、どこにあるか」と発問。 児童は「アイヴァンがいなくて土地を開拓できないので、アナは農場を失うかもしれないと心配」などと回答。</li> </ol> </li> </ol>



<p><b>【2時間目の導入アクティビティ：最初の推論 (Make initial observations)】</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>『銀の糸』の18ページに掲載されているイラスト（アナが作物を植えているシーン）を提示する。</li> <li>「活動シート：イラストを探る」を配布。</li> <li>イラストの最初の推論結果を共有する。例えば、家、煙突の煙、ガチョウ、アナ、木の切り株などに注目する。</li> <li>「何を発見しましたか」と発問。「活動シート」の該当箇所に推論結果を記録する。</li> <li>学習課題をリマインドする。</li> <li>改めて、絵本の中にある挿絵が登場人物の思考や感情を理解するために役立つことを確認する。</li> </ol> <p><b>【イラストの表現を検討 (Consider specific details in an illustration)】</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>「活動シート」の2段目の上部のイラストに注目させる。</li> <li>最初の推論結果を共有し、挿絵の中で面白い・珍しい・意外だと思える点をリストアップする。教師は、例えば「どの部分にすぐ目がいくか?」「驚いたり、興味を持った部分はるか?」「珍しいものや予想と違うものはるか?」などと発問。</li> <li>推論結果を「活動シート」に記録する。</li> </ol> <p><b>【洞察を深めた推論 (Draw insightful inferences)】</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>推論結果として記録された内容（例：特大の木の切り株）を1つ選び、グループで話し合う。</li> <li>「アナの思考・感情について、どのような推論ができるだろうか」と発問。</li> <li>明白なもの、より深いつながりや意味を探る。児童は、例えば「切り株が特大だったのは、大きな木だったからだ」などと回答。</li> <li>イラストから推論したことを本文の情報と照らし合わせ、クリエイティブな推論を試みる。</li> <li>グループごとに、個々の推論に磨きをかけ、共有する。児童は、例えば先ほどの回答を洗練化させ、「切り株が特大だったのは、農場で直面する大きな問題を表しているからだ」などと回答。「切り株」がシンボルとして捉えることができる点を指摘するなど、洞察を深めた回答を共有する。</li> <li>議論の結果を共有し、冒頭で作成した登場人物の思考・推論リストに追加する。</li> <li>イラストの中で面白い・珍しい・意外だと思える点について、洞察を深めるポイントを確認しながら、さらに推論を働かせる。</li> <li>「活動シート」に記録した推論を見直し、複数の推論をリストに追加する。</li> <li>「フリーフィンギングシート：ヨーロッパからのカナダへの移民の理解に向けて」を使いながら、同様に推論活動を補充できる。</li> </ol> <p><b>【学習のふり返り (Reflect on the learning)】</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>推論リストの中から同時期の移民が経験していた思考・感情を3つ選り、グループで共有する。</li> <li>抑留の経験がもたらす長期的な影響について、意見を述べる。例えば、裏切り・不信感・怒り・憤り・地域社会の崩壊など。</li> </ol>
<p style="text-align: center;"><b>プランF：物語の中で、最も重要な出来事は何か？（歴史的意義）</b></p> <p><b>【導入のアクティビティ：ストーリーボードの調査 (Suggested Activities)】</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>ペアごとに「活動シートその1：ストーリーボードの見本」を配布。「どのストーリーボードが一番わかりやすいか／わかりにくい」と発問。児童は、例えば「絵のキャプションがないと理解が難しい」「各コマで何が起きているのか理解できるようにしたい」などと回答。</li> <li>「ストーリーボードについて、どのようなことを知っているか」と発問。コミックストリップやグラフィックノベルなど、類似した表現方法についても児童の理解を確かめる。</li> <li>ストーリーボードは、1930年代にワルト・ディズニー・スタジオが映画の企画に役立てるために初めて開発した技法であることを伝える。作家が制作前に物語がどのようなものになるかを想定することができる意義も合わせて伝える。重要なスナップショットを複数組み合わせ、簡単なキャプションをつける場合があることを確認する。</li> </ol> <p><b>【効果的なストーリーボードの規準を議論する (Discuss the criteria met by an effective storyboard)】</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>「活動シートその1」を再度確認し、理解しやすかった点を規準化する。例えば、「シンプルな絵とキャプションで構成されている」「最も重要な出来事や詳細が含まれている」「各コマで起こっているアクションが明確に示されている」など。</li> <li>再度、規準を適用して「活動シートその1」のストーリーボードを分析する。</li> </ol> <p><b>【ストーリーボードの候補をブレインストーミング (Brainstorm possible storyboard scenes)】</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>「もし、『銀の糸』が映画化されるとしたら、最も重要なシーンや瞬間として、3つ何を含めるか?」と発問。</li> <li>ペアに分かれ、3つのシーンや瞬間を検討する。</li> <li>本時の活動では、『銀の糸』の物語で最も重要な出来事を表すストーリーボードを制作するよう伝える。なお、最終的には6つの場面を描くことになる。</li> </ol> <p><b>【重要なイベントの特定 (Identify important events)】</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>ペアに分かれ、「活動シートその2：物語の重要な出来事の特定」を配布。絵本『ゴルディロックと3匹のクマ』を紹介する。</li> <li>「もし、あなたがゴルディロックのしたことが間違っていることを証明するならば、絵本の物語の中で、どの出来事を共有することが重要だろうか」と発問。</li> <li>物語の複数の出来事を「重要な出来事」と「重要ではない出来事」に分類する。</li> <li>「どのように分類したのか」と発問。児童は、分類方法を共有し、根拠を説明する。</li> </ol> <p><b>【重要な出来事の規準を議論 (Discuss the criteria for an important events)】</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>「ある出来事が他の出来事よりも重要である理由は何か」と発問。児童は、自分たちの回答から規準を共同開発する。例えば、「重要な出来事には、意味のある結果や影響がある」「その出来事が起きた時点で意味がある」「その出来事が起きたことがより大きな、あるいは象徴的な意味を持つ」など。</li> <li>「もし、あなたがゴルディロックだったら、どの出来事を重要視するか」と発問。児童は、共同開発した規準を適用して出来事の分類やランキングを付ける。</li> <li>重要な出来事として選択した理由を説明する。例えば「彼女の行動を説明する出来事や言い分を伝える出来事」など。</li> </ol> <p><b>【より大きなメッセージについて考える (Think about bigger messages)】</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>「学校の他の児童も『銀の糸』の映画を観るべき強力な理由はあるだろうか」と発問。児童は、例えば「移民がより良い生活を求めてカナダに来たことを理解できる」「収容所で生活していた人々が不当な扱いを受けていたことを知る」などと回答。</li> <li>以上で挙げた理由を踏まえてストーリーボードを見直す。</li> </ol> <p><b>【効果的なストーリーボードをデザイン (Design an effective storyboard)】</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>冒頭で作成した物語の重要な出来事リストを再確認し、重要なシーンの切り取りが物語全体の意味を決定づけることを確認する。</li> <li>重要な出来事を判断する規準と映画を観る強力な理由を意識しながら、重要な出来事を表すシーンを6つ選択する。</li> <li>「活動シートその3：私のストーリーボード」を配布。生徒は、選択した6つのシーンを使ってストーリーボードを作成する。</li> </ol> <p><b>【完成したストーリーボードを自己評価 (Self-assess the completed storyboard)】</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>「活動シートその4：ストーリーボードの評価」を配布。</li> <li>重要な出来事を判断する規準と映画を観る強力な理由を意識しながら、ストーリーボードの有効性・有意味性を評価する。</li> <li>ストーリーボードを作成する際に最も意識した規準や理由にチェックを付ける。</li> <li>完成したストーリーボードをクラスで共有する。</li> </ol> <p><b>【学習のふり返り (Reflect on the learning)】</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>「私たちがストーリーボードに描いた重要な出来事について、他者が知ることはなぜ重要なのだろうか?」と発問。クラスで考える。</li> <li>「クラスのストーリーボードから第1次世界大戦期におけるカナダ初の抑留に関して何がわかるか?」と発問。クラスで考える。</li> </ol>

(Tinley, 2017 : pp.24-40 に基づき筆者作成)



### Ⅲ－ⅱ．中等単元「歴史的不正義の認識」の構成

#### (1) 目標

中等単元「歴史的不正義の認識」は、第1次世界大戦期におけるカナダ初の抑留作戦に関連して、これまで十分に語られてこなかった個人・集団に焦点を当てる9つのレッスンプランから構成されている。

第7～12学年を対象に、以下の達成目標を掲げた単元である (Bahl et al., 2015 : p.iv)。

第1次世界大戦期におけるカナダ初の抑留作戦によって不当な扱いに苦しんだ人々を認識し、同様の不当な扱いが二度と繰り返されることのないように、カナダの若者がいかに振る舞うべきか提案する。

#### (2) 内容

上記の達成目標の指導に向けて、教師は表8に示すレッスンプラン1～9を単独で、あるいは組み合わせてデザインできる。ただし、1～9は緩やかに学習の連続性を持っているため、組み合わせる際には番号の若い順に配列していくことが有効である。また、各レッスンプランは、歴史教育としての位置づけだけでなく、公民・法律・政治などの科目における「法的不正義」を探究する位置づけとしても、あるいは歴史教育と公民教育のクロス・カリキュラムとしても利用することができる。

なお、学習のメイン・トピックの背景には、第1次世界大戦期におけるカナダ初の抑留作戦の当事者として最後の生存者とされるMary Haskettが、1993年に当時のマルルーニー首相に対して、大きな苦痛と損失を被った人々への謝罪と救済を求める手紙を送ったという出来事があった。

マルルーニー首相は、政権発足前の野党時代から第2次世界大戦期における日系カナダ人が被った抑留・財産没収・学校退学・市民権剥奪・追放などの人権侵害に対して心を痛め、政権の座についてからは1988年9月に日系カナダ人の名誉回復と補償を行うリドレス合意の締結や議会演説を実施し、当時の野党代表も本演説に対する歴史的英断を讃えていた。そうした過去への反省期においても第1次世界大戦期におけるカナダ初の抑留は、まだ日の当たらないトピックの一つであったが、Haskettが手紙を送るという行為は社会的な注目を集める一つの契機になったのである。

#### (3) 方法

表8で教授学習展開を示すように、各レッスンプランには重点化する手続的概念が1つ位置づけられている。

各レッスンの導入部（「まず…」から始まるパート）では、自分自身の人生の中で経験的に得られている素朴な手続的概念の意味や判断規準の共有・開発がなされる。例えば、レッスン1では、「自分自身の人生における重要な出来事を特定する」活動を通して、「歴史的意義」の判断規

準を共同開発し、重要度を評価する地理的スケールにも個人的・地域的・国家的・世界的といった幅があることを確認する。レッスン9では、「身近な記念展示や記念碑の目的や役割をリストアップする」活動を通して強力な意味を放つ「歴史的記念」の判断規準を共同開発する。

各レッスンの展開部（「次に…」から始まるパート）では、導入部で構築した素朴な手続的概念に対する定義や判断規準を実際の歴史的事象に適用することで、素朴なイメージを洗練化するポイントについて言語化・リスト化する。例えば、レッスン1では、「第1次世界大戦期と第二次世界大戦期における抑留作戦のうち、第2次世界大戦期の方がより注目され、通常のカリキュラム（教科書）に含まれているのか、逆になぜ第1次世界大戦期の方は注目されず、通常のカリキュラムに含まれないのか」について、導入部で構築した「歴史的意義」の判断規準やスケールを適用して考える活動がある。レッスン9では、「最も強力な意味のある世界各地の記念碑を2つ選ぶとしたら何を取り上げるか」について、「歴史的記念」の判断規準を適用しながら考える活動がある。

終結部（「最後に…」から始まるパート）では、洗練化した手続的概念の定義や判断規準を利用し、最終的なパフォーマンスに取り組む。例えば、レッスン1では「第1次世界大戦期の抑留トピックを教科書に取り入れるべきか」、レッスン9では「第1次世界大戦期の抑留トピックを記念する展示をいかにデザインするか」に対する論証・表現タスクが準備されている。

#### (4) 評価

各レッスンの学習評価は、活動シートの記述（最終パフォーマンス課題の論述・表現）や省察シートのルーブリック自己評価・相互評価（判断規準を意識できたかどうか、発表会・展示会におけるコメント）に基づき実施される。

表8：中等単元「歴史的不正義の認識」の教授学習展開

<p><b>1. この出来事はカリキュラムに入れるべきか？【2部構成】（歴史的意義）</b></p> <p>まず、自分自身の人生における重要な出来事を特定することから始める。国際的・国内的に重要な出来事から、個人的に重要な出来事、あるいは全く重要でない出来事まで、その重要度は様々であることを考慮する。次に、第1次世界大戦期や第2次世界大戦期のカナダでの抑留について読み、なぜ一方（第2次世界大戦期の抑留）が通常のカリキュラムに含まれ、他方（第1次世界大戦期の抑留）はほとんど紹介されないのかについて考える。最後に、第1次世界大戦期の抑留作戦の歴史的意義を評価し、このテーマをどのレベルでカリキュラムに取り入れるべきかを決定する。</p>
<p><b>2. なぜ抑留は起こったのか？【2部構成】（原因と結果）</b></p> <p>まず、架空の交通事故の原因となった様々な要因を特定することで、「因果関係」の概念に触れる。そして、根本的な原因と直接的な原因を区別することを学ぶ。次に、原因の重要性を評価するための規準を検討する。第1次世界大戦期の抑留に様々な要因が関係していることについて情報を集めるために、様々な1次資料や2次資料を調べる。「敵国人」を抑留する決定に貢献した多くの根本的・直接的な原因を特定し、その影響についての根拠を集める。最後に、この出来事に貢献した最も重要な3つの要因を特定する。</p>
<p><b>3. 収容所はどのような様子だったか？【3部構成】（証拠と解釈）</b></p> <p>まず、19世紀の郵便事業を例にとり、「歴史的視点」という概念を学ぶ。「現在主義」と「歴史的視点」の違いについて考え、歴史的視点に役立つ3つの方略について学ぶ。次に、様々な1次資料や2次資料を調べ、被抑留者の視点から収容所での生活について学ぶ。資料から関連する詳細を記録し、考えられる結論を導き出し、被抑留者の経験について学んだことをまとめる。最後に、第1次世界大戦当時の10代の若者の視点から、その経験を説明する手紙を書く。</p>
<p><b>4. 抑留は個人にどのような影響を与えたか？【2部構成】（原因と結果）</b></p> <p>まず、ある事柄が以前の出来事の結果である場合を見極め、ある出来事から直接的に生じる結果と間接的に生じる結果とを区別することを学ぶ。生徒は、自分たちの生活の中で起こった出来事から生じる直接的・間接的な結果を説明するために、影響の網を作成する。次に、カナダ初の抑留作戦の結果に注目する。複数の資料を使って、第1次世界大戦期の抑留をもたらした複数の直接的・間接的な結果を明らかにし、その影響を「心理・感情」「社会・文化」「経済」「政治・法律」の4つのカテゴリーに分類する。最後に、各カテゴリーの結果の影響の過酷さを評価する。</p>
<p><b>5. 抑留は地域社会をどう変えたか？【3部構成】（継続性と変化）</b></p> <p>まず、自分たちの生活の中で、小学校と中学校の2つの比較ポイントにおける類似点と相違点を追跡することから始める。それらの相対的な重要性を評価するために使用できる規準について議論した後、生徒は、自分の人生における2つの時期の最も重要な類似点と最も重要な相違点を特定する。次に、グループに分かれて、第1次世界大戦の抑留前後にウクライナ系カナダ人が経験した政治的・社会的・経済的状況についての情報を得るため、1次資料と2次資料を分析する。最後に、戦前と戦後の様々な類似点と相違点を明らかにし、その中で最も重要なものを特定する。</p>
<p><b>6. 政府は、どの程度適切に対応したか？【2部構成】（倫理的判断）</b></p> <p>まず、現代の学校に関連するシナリオを調べ、法的に認可されているが不正な行為に対する対応の適切さを判断する規準について学ぶ。次に、グループに分かれて、カナダにおける4つの歴史的不正義（第二次世界大戦中の日系カナダ人の抑留、カナダの先住民が強制的に通わされた寄宿学校、中国人移民に課せられた人头税、駒形丸に乗船していたインド人のカナダでの下船拒否）に対する政府の公式対応を検討する。生徒は、自分の担当する出来事に対する公式見解等の対応の妥当性についての賛否両論を比較し、その結果をクラス全員で共有する。その後、4つの対応について、妥当性の観点から順位をつける。さらに、第1次世界大戦期の異民族の不当な扱いに対する政府の対応に目を向ける。最後に、政府の対応の各要素（謝罪・救済・合意・補償）を評価する。生徒は、政府高官への手紙を書き、結論と可能な改善策を提案する。</p>
<p><b>7. 私たちは何を覚えておくべきか？【1部構成】（歴史的意義）</b></p> <p>まず、この出来事の重要な詳細を検討する。次に、不正義について覚えておくべき4つの側面、すなわち、「何が起こったか（重要な出来事）」、「なぜそれが起こったか（原因）」、「結果として何が起こったか（結果）」、「その出来事から何を学ぶか（教訓）」を考える。さらに、本時で学習した情報をまとめる前に、抑留作戦に関するインタビューのビデオに4つの側面の問いを適用し、その出来事の地域的・国家的側面について調べる。生徒は、本時で学んだ4つの側面に関する情報をまとめた後、教育キャンペーンで最も捉えるべき第1次世界大戦期の抑留の特徴を8つ決定する。最後に、その結果をグループのメンバーと共有し、不正義の4つの側面それぞれについて、重要な考えをまとめて合意形成を図る。</p>
<p><b>8. 再び起こる可能性はあるか？【3部構成】（歴史的意義）</b></p> <p>まず、当時、権利と自由に関する憲章が施行されていた場合、抑留中の政府のどのような行為が違反となったか検討する。次に、憲章の第1項にある「合理的制限」の条件を適用し、各政府の行動の合憲性を判断する。さらに、当時の文脈および戦時対策法の両方を考慮する。後半では、現在の政府が戦時対策法に類似した法律を発動する前に、どのような制限や追加的な保護を提供しなければならないかに注目する。最後に、現代の文脈と現在の法を考慮して、同様の状況が再び起こりうるかどうかを判断する。</p>
<p><b>9. どのように他人を教育することができるか？【2部構成】（歴史的意義）</b></p> <p>まず、記念の展示や記念碑の目的と機能について考える。次に、効果的な記念碑を作るための規準を作り、それを世界各地の事例に当てはめる。他の生徒の批評を聞いた後、各生徒は最も効果的な記念碑を2つ選ぶ。さらに、レッスン7で特定した第1次世界大戦期の抑留の原因、重要な出来事、結果、教訓についてカナダ人を教育するために作成する記念展示の形式をデザインする。そして、最初のデザインを完成させ、仲間からのフィードバックを受け、デザインを改良する。生徒は、完成した記念展示を学校や地域の人々に示し、自分たちの選択と第1次世界大戦期の抑留を記憶することの重要性を説明する。最後に、本時で学んだ、過去の不当な扱いを受けた人々を知ることの重要性について、簡単に論述する。</p>

(Bahl et al., 2015 : pp. x iii- x iv)に基づき筆者作成)

### Ⅲ－ⅲ．中等単元「収容所」の構成

#### (1) 目標

中等単元「収容所」は、ドキュメンタリー映画『The Camps』ビデオシリーズ(33本)を視聴しながら探究する5つのプランから構成されている。

第7～12学年を対象に、以下の5つの達成目標を掲げた単元である(Miles, 2022 : p.vi)。

- |                                      |
|--------------------------------------|
| ①カナダ初の抑留作戦を引き起こした直接的かつ根本的な原因を突き止める   |
| ②被抑留者の視点から見た収容所での苦難に共感する             |
| ③抑留された人々やその子孫・地域社会が受けた直接的・間接的結果を特定する |
| ④ウクライナ系カナダ人などによる和解と救済のための闘いを追跡する     |
| ⑤悲劇的な事件から重要な教訓を引き出す                  |

#### (2) 内容

上記の達成目標の指導に向けて、教師は表9に示すレッスンプランA～Eの中から好きなだけ多く、そして好きな順番・タイミングでデザインしていくことができる。

表9：中等単元「収容所」の構成

重点的な手続的概念	探究の問いと課題
【プランA】 歴史的意義	<b>問い</b> ：なぜ抑留は今でも重要視されているのか？
	<b>課題</b> ：カナダ初の抑留作戦の重要性を説明するため、最も有用な歴史的意義の規準を決定しよう。
【プランB】 原因と結果	<b>問い</b> ：収容所がもたらした結果には何があったか？
	<b>課題</b> ：収容所の直接的な結果と間接的な結果を区別しよう。
【プランC】 証拠と解釈	<b>問い</b> ：私たちはいかにして収容所について知ることができるか？
	<b>課題</b> ：収容所に関連する証拠を特定し、痕跡と説明に分類しよう。
【プランD】 倫理的判断	<b>問い</b> ：抑留作戦の意思決定者の行動をどのように見るべきか？
	<b>課題</b> ：抑留作成を実行した意思決定者の行動は倫理的に正当化できるかどうか判断しよう。
【プランE】 継続性と変化	<b>問い</b> ：抑留に対する態度・信念・見方は時代とともにどの程度変化しているか？
	<b>課題</b> ：抑留に対する現代の態度が抑留当時の態度とどの程度変わったか特定しよう。

(Miles, 2022 : pp. x vi - x viiに基づき筆者作成)

また、カナダの第1次抑留作戦に焦点を当てた「資料集(History Docs)」が5つセットされている。具体的には、「①収容所での日常生活」、「②第1次世界大戦期のウクライナ移民抑留の影響」、「③第1次世界大戦期の抑留作戦の理由」、「④第1次世界大戦期の抑留の正当化」、「⑤抑留後のウクライナ移民の生活(1920-1946年)」である(Miles, 2022 : p. x viii)。

#### (3) 方法

表9で示すように、各レッスンプランには、重点化する手続的概念が1つ位置づけられている。また、背景知識を補充する「背景シート」、批判的思考や歴史的思考を促す「活動シート」、自己評価スキルや自己調整スキルを涵養する「省察シート」がセットされている(Miles, 2022 : p. x vi)。

加えて、表10で示す8つの「思考ツール」を必要に応じて使用し、批判的思考や歴史的思考の足場を構築できるようになっている。

これらのカリキュラム構成要素によって具体的にデザインされたレッスンプランが、表11で示す教授学習展開である。

表10：歴史探究のための思考ツール

思考ツール	学習活動
効果的な探究の質問の作成	地域の人物・出来事・場所について学ぶための効果的な質問項目を立案
重要な声の特定	地域の歴史について学習際の考慮すべき声や視点の特定
重要な物語の選択	調査のための物語や質問を選択するための規準の開発
地域の歴史を調査するための有用な一次資料の選定	歴史的意義の規準を適用して地域の歴史に関する調査に必要な一次資料を選定
資料の批判的読解	資料に隠された意図や暗黙のメッセージを分析
歴史的事象の重要性の説明	歴史的に重要な人物・出来事・場所・思想について歴史的意義の規準を適用して説明
継続性と変化の特定	地域の歴史の継続性と変化を特定
学習時の感情への注意	歴史的な経験・出来事について学習する際に起こりうる感情を特定し、対応するための戦略を考案

(Miles, 2022 : p. x viiiに基づき筆者作成)



表 11：中等単元「収容所」の教授学習展開

プラン A：なぜ抑留は今でも重要視されているのか？（歴史的意義）	
<b>【活動の起動 (Launch the activity)】</b>	
1.	「自分の人生で最も重要な出来事は何だろう」と発問。例えば、生徒は「私が学校に通い始めたとき」「家族が新しい街に引っ越したとき」などと回答。このように、二人一組になって、自分の人生の中で重要な出来事を5つほど挙げる。
2.	自分の人生で最も重要な出来事を決める際に、どのような規準や要素を使ったか個人で考える。その後、クラスで意見交流する。
3.	歴史的象徴の重要性を判断するために、規準を使用することができることを生徒に伝える。前段階で生徒が提案した規準を参考に、歴史的意義を判断するための規準（例：以下の3つ）を共同開発する。 ①当時の名声：その出来事が当時どれだけ注目されたか。 ②影響の結果：その出来事がどれだけ広く、永続的に影響を与えたか。 ③啓発や教訓：その出来事が歴史的な問題や傾向をどれだけ象徴していたか。 ※歴史的意義の判断規準の使い方を練習したい場合、補助単元「歴史的意義について学ぶ」を実施。
4.	個人的な生活の中で起こった出来事の判断理由に、共同開発した規準を適用してみる。例えば、「自分の人生にとって重要かつ永続的な結果をもたらしたもの」であることに気付くかもしれない。
5.	本時の活動では、「収容所」のビデオに見られる証拠を使って、カナダ初の抑留作戦が歴史的に重要である理由を説明する際に、規準のどの側面が最も役に立つかを判断するように伝える。
6.	生徒が「収容所」についてよく知らない場合は、「背景シート：カナダの第1次抑留作戦」を配り、簡単に説明する。
<b>【戦略の練習と適用 (Practise and apply the strategy)】</b>	
7.	「活動シート：歴史的意義を判断する」を配る。
8.	クラスで「収容所」シリーズのビデオを視聴しながら、「活動シート」を使ってビデオの中の重要な点、詳細、事実を記録する。必要に応じて、1分ごとにビデオを一時停止し、生徒がアイデアを記録できるようにする。生徒に推論したことをクラスで共有するよう促し、そのアイデアを記録する。
9.	それぞれの詳細や事実の重要性を判断するために、規準のどの側面を使うことができるかを確認し、規準を明示しながら、なぜ抑留が今でも重要なのかを説明する。
10.	「活動シート」の別のコピーを渡し、もう一つの「収容所」シリーズのビデオを視聴する。なお、クラスで新しいビデオを1本視聴しても良いし、個人的に新しいビデオを選んでも良い。
11.	ビデオを視聴し、重要な詳細や事実を記録させ、規準を使って重要性を判断する。
12.	自分たちの発見を振り返り、抑留の歴史的意義を判断するために規準のどの側面が最も有用であったかを考える。そして、規準をもう一度見直し、自分たちの発見に基づいて規準リストやその意味を改良する。
<b>【映画作家のように考える (Think like a filmmaker)】</b>	
13.	次の問いを考え、論述する。「映画制作者は、誰にインタビューし、どのような場所を映すかについて、いかに選択していたか？」
14.	グループごとに、歴史的意義の規準のうち、どの側面が映画制作者の選択を説明するのに役立つかを議論する。
<b>【ふり返りと学習評価 (reflect and assess learning)】</b>	
15.	「省察シート：自分の理解を評価する」を使い、歴史的意義の決定方法についての理解度を自己評価する。次の3点を省察する。「『歴史的意義』について判断する規準を開発できるか？」「ビデオから重要な詳細・事実・出来事を特定することができるか？」「ビデオの中の出来事の歴史的意義について判断できるか？」
プラン B：収容所がもたらした結果には何があったか？（原因と結果）	
<b>【活動の起動 (Launch the activity)】</b>	
1.	「学校や地域で最近起こった喜怒哀楽を示した出来事は何だろう」と発問。例えば、生徒は「数学のテストが悪かった」「体育祭で優勝した」「携帯電話を失くした」などと回答。このように、自分の人生の中で喜怒哀楽を示した出来事を5つほど挙げる。
2.	選択した出来事の影響や結果について、思いつく限りブレインストーミングを行い、各グループのアイデアをクラスで発表する。
3.	すべての重要な出来事には、「直接的な結果」と「間接的な結果」の両方があることを簡単に説明する。例えば、テストに落ちた場合の「直接的な結果：追試のために勉強」「間接的な結果：友人との予定のキャンセル」のように。
4.	グループごとに、前段階で選択した出来事の結果を「直接的な結果」または「間接的な結果」に分類する。
5.	分類結果をクラスで発表する。生徒が発表する際に、重要な出来事には多くの直接的・間接的な結果があり、それが時間とともに波及し、多くの個人や集団に影響を与える可能性があることを確認する。 ※原因と結果の識別を練習したい場合、補助単元「原因と結果について学ぶ」を実施。
6.	本時の活動では、「収容所」シリーズのビデオを使って、カナダ初の抑留作戦の直接的・間接的な結果を分類するよう伝える。
<b>【戦略の練習と適用 (Practise and apply the strategy)】</b>	
7.	生徒が「収容所」についてよく知らない場合は、「背景シート：カナダ初の国民抑留作戦」を配り、5W（いつ、誰が、どこで、何を、なぜしたのか？）を問う。さらに生徒は、抑留がもたらす可能性のある多様な結果を既有知識を活用して想像する。
8.	「活動シート：直接的・間接的な結果を考える」を使いながら、「収容所」シリーズのビデオを視聴し、カナダの第1次抑留作戦の結果をできるだけ多く書き留める。収容所の直接的な結果を受けた人、その家族・地域社会の人・子孫たちが経験した間接的な結果について調べる。「活動シート」に示された「収容所」の近くには直接的な結果、離れたところには間接的な結果を書く。
9.	「活動シート」の別のコピーを配り、もう一つの「収容所」シリーズのビデオを視聴し、直接的・間接的な結果を識別する。
10.	クラスで、ビデオで確認した「直接的な結果」と「間接的な結果」を共有する。その際に、どのように分類したのか説明する。また、どの結果が最も深く感じられ、長く続く影響を与えたか提案する。
<b>【映画作家のように考える (Think like a filmmaker)】</b>	
11.	次の2つの問いを考え、論述する。「映画制作者は、どのような手法で収容所の影響を伝えていたか？」「映画制作者は、なぜそのような場面やインタビューを選んだのだろうか？」
<b>【前向きな思考 (Encourage prospective thinking)】</b>	
12.	学んだことを活かして先を見通してみる。例えば、次の3つの問いを考える。「カナダの第1次抑留作戦に関連する現在進行中の結果やトラウマに、私たちはどのように対処したらよいだろうか？」「カナダの第1次抑留作戦の結果について、もっと理解することで、どのような重要な教訓を得ることができるだろうか？」「将来、同じような出来事が起こらないようにするために、私たちはどのような行動をとったらよいだろうか？」
<b>【ふり返りと学習評価 (reflect and assess learning)】</b>	
13.	「省察シート：自分の理解を評価する」を使い、直接的・間接的な結果の識別方法についての理解度を自己評価する。次の3点を省察する。「『直接的な結果』と『間接的な結果』の違いを説明することができるか？」「ビデオを視聴し、抑留の異なる結果を識別することができるか？」「抑留の直接的な結果と間接的な結果を識別することができるか？」



**プラン C：私たちはいかにして収容所について知ることができるか？（証拠と解釈）**

**【活動の起動（Launch the activity）】**

1. 「活動シート：収容所の寝室のイメージ」の画像を提示し、「寝室には、どのような人が住んでいただろうか」と発問。
2. 生徒は、寝室の中の様々なモノを特定し、寝室に住んでいた人物を表す単語を5つほど挙げる。その人たちについての観察結果や推論をクラスで発表し、画像からわかる詳細な情報を使って考えを裏付ける。
3. 寝室にあるものは、その部屋に住んでいた人の生活の「痕跡」の例であることを示唆する。「痕跡」とは、過去について知る手がかりとなる歴史的証拠の一種であることを伝える。
4. 自分が生活する中で残されるかもしれない痕跡の例を提案し、自分自身や地域や学校について、その痕跡から何が分かるかを考える。例えば、生徒は「リサイクルボックスに空の水筒があれば、休み時間に水を飲んだ証拠、あるいは学校がリサイクルを奨励している証拠になるかもしれない」などと回答する。このように、自分の人生の痕跡を示す例や物証を5つほど挙げる。
5. 「活動シート」を使いながら、歴史的証拠には「痕跡 (traces)：過去の名残や活動の副産物」と「説明 (accounts)：過去の出来事・感情・信念・状況を意図的に記録・再現したもの」の2種類があることを確認する。その上で、「活動シート」内の複数の証拠が「痕跡 (例：恐竜の骨、日記の1ページ、T シャツ)」と「説明 (例：恐竜の生態を記した本、欠けていない完全な日記、音楽祭の記録映画)」のどちらに該当するかを分類し、クラスで結果を共有する。  
※証拠と解釈の分類を練習したい場合、補助単元「証拠と解釈について学ぶ」を実施。
6. 本時の活動では、カナダ初の抑留作戦のビデオの中から「痕跡」と「説明」を分類するよう伝える。生徒が「収容所」についてよく知らない場合は、「背景シート：カナダ初の国民抑留作戦」を配る。生徒が抑留についてよく知っている場合は、収容所について学ぶのに使えるような「痕跡」や「記録 (records)」を提案させる。

**【戦略の練習と適用（Practise and apply the strategy）】**

7. 「収容所」シリーズのビデオを視聴する（どれを視聴しても構わないが、様々な種類の証拠を分類するのに最適なオススメは、シーズン1第7話「モリッシー」）。
8. 証拠の例が表示されたら、ビデオを一時停止する。例えば、第7話のビデオでは、約1分30秒のところで、考古学者が収容所の史跡で金属缶を見つけることの重要性について話した後、ビデオを一時停止する。ここで生徒は、ビデオで示された金属缶（または他の証拠品）が「痕跡」なのか「説明」なのかを判断する。また、その証拠から収容所での生活について何がわかるか想像して発表する。
9. 「活動シート：歴史的証拠を調べる」を使いながら、「収容所」シリーズの別のビデオを視聴する。必要に応じてビデオを一時停止し、「活動シート」に他の証拠の例を書き込む。ビデオ視聴後、自分の選んだ証拠の例を分類し、その証拠を使って収容所の歴史についてどのような質問・推論・結論が導き出せるかを提案する。
10. クラスで発見したことを発表し、ボードまたはポスター用紙に考えを表現する。
11. 本時の問いについて意見を出し合い、収容所を説明するためには、「痕跡」と「記録」のどちらが役に立つかを判断する。

**【映画作家のように考える（Think like a filmmaker）】**

12. 次の3つの問いを考え、論述する。「映像制作者は、どのような種類の証拠を映像に含めるかについて、いかに選択しているのだろうか？」「ドキュメンタリーで物語が語られるとき、どのタイプの証拠がより有用だろうか？」「観客にとっては、どちらのタイプの証拠がより興味深く、魅力的だろうか？」
13. 「痕跡」や「記録」が見る人（観客）に与える様々な効果や感情について考え、クラスで意見を出し合う。

**【ふり返りと学習評価（reflect and assess learning）】**

14. 「省察シート：自分の理解を評価する」を使い、歴史的証拠の分類方法についての理解度を自己評価する。次の3点を省察する。「『痕跡』と『説明』の違いを識別できるか？」「ビデオから『痕跡』と『説明』を分類できるか？」「ビデオの中にある痕跡や説明を使って、収容所の歴史について質問・推論・結論を導き出すことができるか？」

**プラン D：抑留作戦の意思決定者の行動をどう見るべきか？（倫理的判断）**

**【活動の起動（Launch the activity）】**

1. 「教師が生徒に知られずに試験の点数を変更することは、正当化されることがあるだろうか」と発問。
2. 生徒が最初の意見を共有した後、「活動シートその1：アトランタ校の不正行為スキャンダル」を配る。教師が直面している課題を考慮し、改めて生徒の点数を変更するという教師の意思決定が倫理的に正当であるかどうかを判断するよう伝える。
3. 過去の行為が倫理的に正当であったかどうかを判断するための規準（例：以下の3つ）について、共同開発する。  
①有効かつ誠実な行動：当時の価値観に照らして、正当で誠実な行動をとったか？公表された目的は、そのように行動した実際の理由であったか？  
②合理的な戦略：彼らの行動は、彼らが当時信じていたことを考えれば、合理的だったか？意思決定者は、より効果的で思いやりのある方法で目的を達成することができていたか？  
③影響を受けるグループの尊重：意思決定者は、影響を受ける人々の正当な権利と利益について、その時点で理解されていた通りに尊重していたか。意思決定者は、様々な集団が経験する苦痛や権利の喪失を適切に考慮していたか？  
※倫理的次元の判断を練習したい場合、補助単元「倫理的判断について学ぶ」を実施。
4. グループごとに、共同開発した規準を適用し、改めて冒頭の教師の行動が倫理的に正当であるかどうかを判断し、最初の決定を見直す。その上で、各グループの判断を交流し、各規準が過去の行為を判断するためにどのように使われ得るかを共有する。
5. 過去の行為について判断する際には、倫理的判断が（無意識的に）伴っていることを確認する。その上で、本時の活動では、第1次世界大戦期におけるウクライナ系カナダ人やその他のヨーロッパ移民の抑留が倫理的に正当であったかどうかを判断するよう伝える。
6. 「ウクライナ移民やその他のヨーロッパ移民の抑留は、倫理的に正当化できるか」と発問。生徒は、最初の判断をする。生徒が「収容所」についてよく知らない場合は、「背景シートその1：国籍と忠誠心」を配り、5W（第2次と同様）を問う。

**【戦略の練習と適用（Practise and apply the strategy）】**

7. 「活動シートその2：行動が倫理的に正当化できるかどうかを決める」と「背景シートその2：抑留の理由についての下院演説」を配り、過去の行動や決定を判断する際には、現代と歴史の両方の倫理規準を意識することが重要であることを説明する。また、これらの規準は時代とともに変化する可能性があるが、過去の決定や行動を判断する際には、歴史的な背景を考慮することが適切であることも説明する。
8. 「背景シート」から1918年のカナダの法務大臣の演説であることを読み取り、抑留作戦を担当する重要な意思決定者であったことを明らかにする。グループごとに、演説から、抑留が有効で誠実な行為であったかどうかを判断するための詳細を探し、共同開発した規準のどれに該当するか判断する。
9. 他の規準が該当しないかどうかとも探り、法務大臣の意思決定に対する倫理的判断を個人で下し、グループで共有する。
10. 各グループに「背景シートその1」を配り、ウクライナ系カナダ人の手紙から当事者の視点を読み取り、再び法務大臣の意思決定に対する倫理的判断を個人で下し、グループで共有する。
11. 「収容所」シリーズのビデオを視聴しながら、倫理的判断に役立つ詳細や情報を読み取り、下した評価とその理由を交流する。



12. もう一つの「収容所」シリーズのビデオを視聴する。なお、クラスで新しいビデオを1本視聴しても良いし、個人的に新しいビデオを選んで良い。その上で、再び各規準を意識しながら倫理的判断に必要な詳細や情報を分析し、下した評価と理由を交流する。
13. 「ウクライナ系カナダ人やその他のヨーロッパ人の抑留作戦を実行に移した当時の法務大臣の意思決定が倫理的に正当であったかどうか」に対して最終判断を下し、その理由について規準を用いながら説明する。
14. 冒頭の段階で下した判断と最終判断の結果や質が変わったかどうか、変わった・変わらなかったのはなぜかを発表する。  
【映画作家のように考える (Think like a filmmaker)】
15. 次の2つの問いを考え、論述する。「映画制作者は、抑留が倫理的に正当であるかどうかを視聴者に判断させるために、どのような映画制作・叙述技法を用いていたか?」「どのような技法が倫理的判断を下すために最も効果的だったか?」  
【ふり返りと学習評価 (reflect and assess learning)】
16. 「省察シート：自分の理解を評価する」を使い、倫理的次元の判断方法についての理解度を自己評価する。次の3点を省察する。「ある決定や行動が倫理的に正当であるかどうかを判断するために、規準と証拠を用いることができるか?」「抑留作戦の意思決定者の行動を特定することができるか?」「抑留作戦の意思決定者の行動が倫理的に正当であったかどうかについて判断することができるか?」

**プランE：抑留に対する態度・信念・見方は、時代とともにどの程度変化しているか? (継続性と変化)**

【活動の起動 (Launch the activity)】

1. 1967年に女性として初めてボストンマラソンに正式参加したマラソンランナー、キャサリン・スウィツァーの話と共有する。1972年まで、ボストンマラソンは男性だけの大会でした。1967年、キャサリン・スウィツァーは自分のイニシャルで大会に登録し、出場しました。マラソン中、レースマネージャーがスウィツァーさんに暴行を加え、ゼッケンを奪って走るのをやめさせようとしたのですが、スウィツァーは仲間やマネージャーに守られ、完走することができました。
2. 「スウィツァーさんのエピソードは、当時のどのような態度・信念が社会全体あったことを物語っているだろうか?」と発問。
3. 時間の経過とともに、一般的な態度・信念・見方が変化する可能性があることについて、クラスで話し合う。当時、多くの男性が、女性はマラソンの競技に参加するには「弱すぎる」「もろい」と考えていたことを生徒に説明する。ボストンマラソンに女性部門が設けられたのは1972年のことであり、スウィツァーの抗議レースは性差別の壁を壊すのに重要であったことを生徒たちに伝える。実際、2019年のボストンマラソンでは、参加者の45%以上が女性であったデータを見せる。
4. 「1967年と現在で、性差別に対する態度・信念・見方はどの程度変わったか?」と発問。その変化の度合いを判断・交流する。
5. 時代とともに、態度・信念・見方がどのように変化し、どのように変わらないかを調べるためには、継続性と変化を特定することが重要であることを確認する。  
※継続性と変化の特定を練習したい場合、補助単元「継続性と変化について学ぶ」を実施。
6. 本時の活動では、「収容所」シリーズのビデオを証拠として、第1次世界大戦の抑留に対する考え方が時代とともにどの程度変化したかを特定するよう伝える。生徒が「収容所」についてよく知らない場合は、「背景シート：カナダ初の第1次抑留作戦」を配る。生徒が抑留についてよく知っている場合は、「活動シート：時間の経過に伴う態度の変化」を配り、抑留に対する考え方が時間の経過とともにどのように変化しているかに対する最初の意見を提案させる。

【戦略の練習と適用 (Practise and apply the strategy)】

7. 「活動シート」を使いながら、歴史的事象が発生した当時の態度・信念・見方についての歴史家の説明を読み取る。歴史家の説明からは、抑留当時と現代の「自由」に対する態度・信念・価値観の例や証拠を特定することの重要性を確認する。その上で、生徒は「背景シート」から、抑留当時の態度・信念・見方を分析する。
8. グループごとに、分析結果を交流する。
9. 「収容所」シリーズのビデオを視聴しながら、シリーズでインタビューされた人々が、収容所時代に何を考え、信じ、大切にしていたかを明らかにする。また、ビデオの中に制作者側の現代の信念・態度・視点が観察されたり、推測されたりしないか検討する。必要に応じて、所々でビデオを一時停止し、自分の考えを書き留める。
10. ビデオ視聴後、集めた証拠について考え、抑留当時と現代との間にどのような違いがあるか説明する。また、時間の経過に伴う重要な変化を1つ、重要な継続性を2つ選択し、クラスで意見を出し合う。
11. もう一つの「収容所」シリーズのビデオを視聴する。なお、クラスで新しいビデオを1本視聴しても良いし、個人的に新しいビデオを選んで良い。その上で、時間の経過に伴う重要な変化と継続性についての意見を交流する。
12. 「抑留に対する態度・信念・見方は、時代とともにどの程度変化しているか?」に対して最終判断を下し、その根拠を交流する。
13. 「抑留と同じようなことが今日でも起こり得ると思うかどうか」「同じような出来事が二度と起こらないようにするために、どのような行動をとったらよいか」と発問。生徒は、抑留に対する考え方の変化について学んだことを現代の状況に当てはめてみる。

【映画作家のように考える (Think like a filmmaker)】

14. 次の2つの問いを考え、論述する。「異なる時代の信念や態度を視聴者に理解させるのに、どの技法が最も有効だったか?」「ある種の態度や信念が2つの時代に貫いていることを示すために、最も役に立つ映画制作・叙述技法は何か?」

【ふり返りと学習評価 (reflect and assess learning)】

15. 「省察シート：自分の理解を評価する」を使い、継続性と変化の特定方法についての理解度を自己評価する。次の3点を省察する。「異なる時代に生きた人々の態度・信念・見方を特定することができるか?」「異なる時代の間の継続性と変化に関する顕著な例を特定できるか?」「時間の経過に伴い、態度・信念・見方にどれだけの変化があったかを判断・説明できるか?」

(Miles, 2022 : pp.1-32 に基づき筆者作成)

(4) 評価

各レッスンの学習評価は、活動シートの記述（最終パフォーマンス課題の論述・表現）や省察シートのループリック自己評価・相互評価（判断規準を意識できたかどうか、発表会・展示会におけるコメント）に基づき実施される。

例えば、プランBでは直接的結果と間接的結果をウェビング・マップとして表現する活動シート (Miles, 2022 : p. 9) が評価対象になっている。

また、各レッスンの終結部に必ず位置づいている「ふり返りと学習評価」の活動において、省察シートごとに設定されている観点別評価の結果も評価対象になっている。生徒は、洗練化させた手続的概念の定義や判断規準を理解しているかどうか、そしてその定義や判断規準を実際の歴史的事象に適用できたかどうかを中心にふり返り、その成果と課題を生徒間で共有することで、その後の学習に向けた自己調整を図っている。

IV. 考察

以上の分析結果に基づき、手続的概念を軸に見た本単元のカリキュラムの系統性を図1に示す。図1からわかることは、大きく2つある。

第1に、本単元の全体像を「問いの構造」に注目してマクロに見ていくと、手続的概念を軸に小・中・高一貫のカリキュラムが構成されていることに気づく。

本単元は、表6・9を比較してみると、共通して5つの手続的概念が基盤に位置づいており、各概念を軸に批判的課題を探究するための具体的な批判的問いが設定されていた。レッスン・モデルは、第4～9学年を対象とした「小中一貫」モデルと、第7～12学年を対象とした「中高一貫」モデルが存在した。各レッスン・モデルは、決して1回きりの投げ込み単元、固定されたトピックの反復単元として意図されたものではなく、モジュール単元として継続的に探究されることが意図されていた。

実際、本質的な問いの方向性は変わらずとも、教材として取り上げる媒体や学習活動（パフォーマンス）の形式を変えながら、発達段階に応じた教授学習展開の準備がなされていた。例えば、初等単元では「芸術的に理解する」という手法を採用し、文学作品に着目させ、ストーリーボードを制作する表現タスクが構想されていた。また、中等単元では過去の出来事の当事者・関係者になりきって、あるいは現在の政府への要望書を提出する立場になりきって手紙を書くといった論述タスクが構想されていた。

ただし、「倫理的判断」という手続的概念については、中等単元（中高一貫）で重点化されており、初等段階（小中一貫）では他の手続的概念を優先的に習得・活用するようにデザインされていた。こうした手続的概念の配列や優先順位に着目して表7・8・11を見返すと、「歴史的意義」という手続的概念が導入部・終結部に配列され、「原因と結果」「証拠と解釈」「継続性と変化」が展開部に配列され、「倫理的判断」は終結部直前に配列されている傾向がわかる。

第2に、本単元の詳細をミクロに見ていくと、手続的概念に関する理解の「成長（省察・再構成）」を促す学習展開が構成されていることに気づく。

本単元は、表7・8・11の教授学習展開に着目して比較してみると、共通して導入部に「素朴な手続的概念の定義」や「手続的概念に備わる判断規準の共同開発」を自分たちの生活経験の中から構成するための「活動シート」が準備されていた。そして、展開部に「特定の歴史的事象に手続的概念の適用」をしながら、歴史理解を深めていくための「背景シート」や「活動シート」が準備されていた。最終的には、終結部に「省察を踏まえた手続的概念の定義や判断規準の再構成」を促し、手続的概念を活用することの有効性・有意義性を感じることができるよう「省察シート」が準備されていた。

つまり、TC<sup>2</sup>は手続的概念を子どもたち自身が生きる現代の生活と過去に生きた人々の生活の両方を理解する知的ツールとして利用していたのである。そうすることで、「個人的・社会的なレリバンズ（関連性・有意義性）」（二井, 2022）を保証することが意図されていたのであろう。

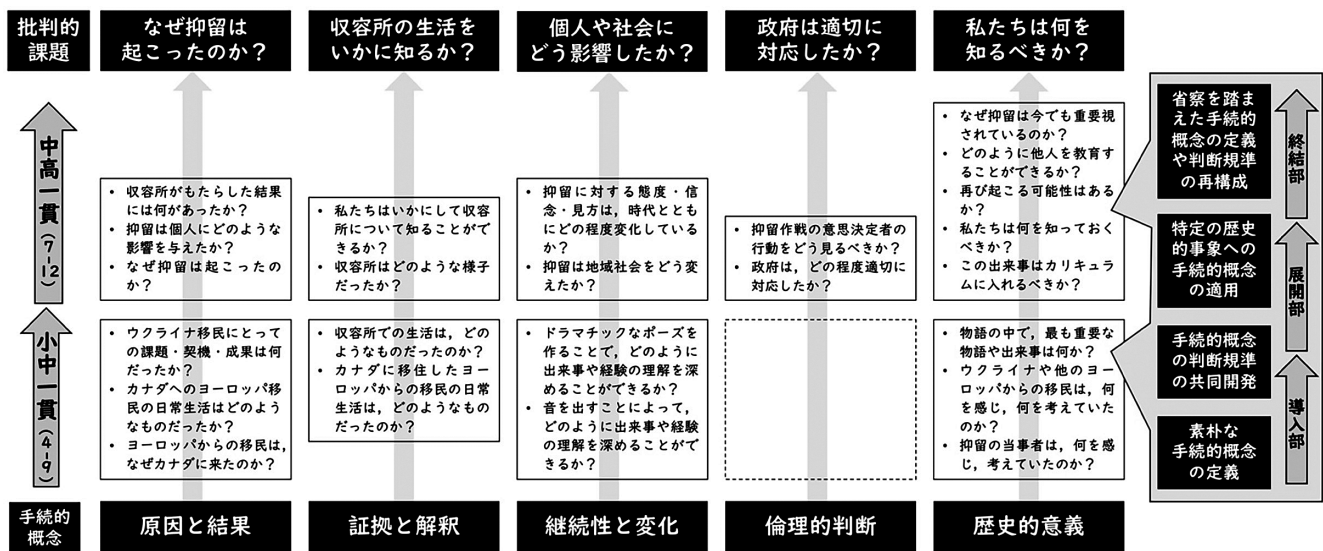


図1：手続的概念を軸に見た大単元「第1次世界大戦期の抑留作戦」(K-12)の系統性

(筆者作成)



## V. 示唆

本稿では初等中等一貫歴史教育カリキュラムの全体像を開発当事者の意図に沿って内在的に示すことに焦点化した。そのため、今後は外在的な理論的枠組みや分析視点を設定し、本単元の詳細を分析・批評していく余地が十分残されている。加えて、本稿で取り上げなかった表3の他の教材集を同様の分析視点で見えていくことで、TC<sup>2</sup>が目指す歴史教育の全体像に迫っていくこともできる。

例えば、本単元を参照例として日本の教室で模倣しようとするれば、教授学習展開等に示されていた「背景シート」「活動シート」「省察シート」の構造やデザインを明らかにしていくことが肝要となる。あるいは、日本の歴史的事象に置き換えて「『移民』に関する資料集」を提案することも有効かもしれない。さらには、実際に本単元を参照し、日本の教室向けにカリキュラムを加工した歴史教師に運用実態を聞き取り、学習指導要領や学校事情等の制限といかに関わり合いをつけていったかを調査・観察することも重要になる。

本共同研究メンバーは、本単元を参照例として2021年度以降の教室で歴史教育のカリキュラムを意図的・計画的にデザインしてきた。第二著者と第三著者に関しては、今後も継続的に実践していくことになる。私たち自身が本研究に関与した結果、どのように従来の歴史教育カリキュラムのデザインが変容したのか、その際に何を悩みどう解消していったのか、セルフスタディとして省察を深め、戦略的知見を今後発信していきたい。

### 【註】

- 1) TC<sup>2</sup>のHP (<https://tc2.ca>) における「About TC<sup>2</sup>: Our mission, Our unique approach」参照(最終閲覧日: 2023年6月5日)。
- 2) TC<sup>2</sup>のHP (<https://tc2.ca>) における「Resource: Lessons, units and courses online collections」参照(最終閲覧日: 2023年6月5日)。本稿で取り上げた、「第1次世界大戦期におけるカナダ初の抑留作戦」に関する教材集は、「World War Internment」カテゴリーに属している。詳細は(<https://tc2.ca/en/CFWWIRF/>)を参照。

### 【引用文献】

- Bahl, A., Danjoux, I., Gibson, L, and Miles, J. (2015). Recognizing an Historic Injustice: Canada's first national internment operations, 1914-1920. The Critical Thinking Consortium.
- Miles, J. (2022). The Camps. The Critical Thinking Consortium.
- Tinley, T. (2017). Developing Understanding Through the Arts. The Critical Thinking Consortium.
- Zarmati, L. (2019). Future of Education and Skills 2030:

Curriculum analysis Learning progression in history, OECD Directorate for education and skills education policy committee, pp.1-20.

- 小栗優貴・玉井慎也・高松尚平・草原和博(2020)「『歴史の意義』の再構築を促す中学校歴史単元の開発・実践」『教育学研究』1, pp.401-410.
- 玉井慎也(2022)「歴史的な見方・考え方のメタ認知を促す『学習としての評価』ツールの開発」『中学教育』51, pp.1-10.
- 玉井慎也・高松尚平・渡邊竜平・川口広美(2020)「多元的民主主義社会を前提とした歴史教育カリキュラムの設計過程の特質」『教育目標・評価学会紀要』30, pp.31-40.
- 玉井慎也・高松尚平・渡邊竜平(2021)「社会系科目の「見方・考え方」を束ねる学際的な枠組みの提案」『社会系教科教育学研究』33, pp.61-70.
- 玉井慎也・高松尚平(2023)「『城郭』概念の描写によって歴史文化を可視化する中学校歴史大観学習の協働的な開発・実践」『中学教育』52, pp.1-15.
- 玉井慎也・佐藤健翔・中村友香・村上遥大・両角遼平・高松尚平(2023)「『歴史的な見方・考え方』を重視する若手歴史教師のためのオンライン・プラットフォーム」『教育学研究紀要』68, pp.677-688.
- 二井正浩[編](2022)『レリバンスの視点からの歴史教育改革論』風間書房.
- 星瑞希・小野創太・松村一太郎・渡邊一彦(2020)「現代社会における歴史論争問題に取り組むための授業構成」『社会系教科教育学研究』32, pp.91-100
- 渡邊竜平(2021)「カナダにおける歴史の民主化のための歴史教育論」『教育学研究紀要』66, pp.514-519

### 【附記】

本稿は、中国四国教育学会・2022-23年度課題研究「『歴史的な見方・考え方』の指導を重視した若手歴史教師の変容的発達に関する実証的研究」(研究代表者:玉井慎也), およびJSPS科研費JP23K18931「イングランドCHATAプロジェクトにおけるLPモデルを活用した形成的アセスメントの分析」(研究代表者:玉井慎也)の助成を受けて実施した研究成果の一部である。

なお、I・II章は玉井が担当し、III章の分析結果は高松・渡邊が基礎データを作成した上で、玉井が論述した。IV章・V章の考察・示唆は全員で担当し、特に学術的意義の側面を玉井が、実践的意義の側面を高松・渡邊が担当した。