

# 歴史用語を分析対象としたメタヒストリー学習に基づく授業開発 とその有意性

ー歴史の解釈性・構築性の理解に向けてー

教育学研究科 教育実践創成専攻教科領域実践開発コース 中等社会科分野 青山龍生

## 1. はじめに

近年、知識・情報・技術をめぐる変化の速さは加速度的であり、情報化やグローバル化といった予測困難な社会を迎えている。これからの社会を生きていくためには、社会の変化に受け身になるのではなく、主体的に向き合い、より良い社会の実現を目指していくことが求められている。生徒にそのような力を身につけるために、学校教育が重要な役割を担っており、各教科での教師による授業工夫が必要である。

「高校学習指導要領(平成30年告示)地歴科」の目標では、「社会的な見方・考え方を働かせ、課題を追求したり解決したりする活動を通じて、広い視野に立ち、社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の有為な形成者に必要な公民としての資質・能力を育成すること」とある。

この資質・能力の核となるものは、自ら考えて判断できる力である。しかし、高等学校における歴史教育に関しては長年この力を育成することができていないと指摘されてきた。その例として教科書で取り扱われる事項や用語が多く、「知識詰め込み型」の教育に陥りがちなこと、試験対策としての「暗記型」学習に傾いていることが挙げられる。

これに対して生島(2003)では、歴史教育が持つ原理的課題として、歴史の書き換え、修正の問題を指摘している。歴史は様々な人によって多様に解釈され(解釈性)、それが文章化されたり、語り継がれたりすることで構築されていく(構築性)。現代の社会において人々の様々な見方や考え方がるように、歴史に対しても多

様な解釈があり、過去から現在にかけて再検討されてきたのである。しかし、学校では教員の語りや教科書内容など、公的に共有された歴史を覚えることに留まり、その結果生徒の持つ歴史観や歴史認識を狭めてしまう。そのため、現状の歴史授業では考えて判断する力の育成は困難である。これらの課題解決のためには、生徒自身が歴史に対して主体的に向き合うことのできる授業を展開する必要があると考えた。

そこで本研究では、「メタヒストリー」という考え方に着目した。「メタヒストリー」とは、歴史の構築性・解釈性に焦点化することで、歴史の意味や意義を再検討する行為を指す(ホワイト, H 2017)。歴史学の成果としての教科書記述の内容を暗記するだけでなく、現在の歴史に至るまでの過程を学ぶことで、歴史解釈の多様性について理解を深めることが期待できる。

そのため、歴史の性質について学ぶ学習を通じて、歴史学習への意識・態度の向上に結びつけることができるのではないかと考え、授業を実際に開発してその効果の検証を行った。

## 2. 先行研究と本研究の比較

### 2-1. メタヒストリー学習

本研究では、授業の手法としてメタヒストリー学習を用いた。メタヒストリー学習については様々な定義がある。玉井ら(2023)によれば、メタヒストリー学習は「書かれた歴史」をそのまま学習するのではなく、「書かれた歴史」の構築性や解釈性を分析させたり、分析を通して自分がどのような影響を受けているか省察させたりするメタ認知学習のことを指す。また、服

部(2017)では、自らの社会の中の既存の歴史について扱う学習と定義している。本研究では、服部氏の定義に基づき教科書用語を分析対象とする授業を開発した。

これまでに、メタヒストリー学習は「社会研究科」と「社会形成科」の2つの系統が発展してきた。「社会研究科」は、主に2000年代ごろに提案されたメタヒストリー学習のことを指し、歴史教育や歴史研究における解釈の多様性に着目している。一方で、「社会形成科」は社会研究化から派生し、2010年代ごろに提案されたメタヒストリー学習のことを指し、学校を超えた社会における歴史の解釈のあり方について着目している。

本研究では、「教科書用語」を分析対象とし、歴史の解釈性、構築性の理解と歴史に対して主体的に向き合う態度の育成を目標としているため、「社会研究科」の系統に分類される。

## 2-2. 「鎖国」観の歴史の変容

授業開発では、メタヒストリー学習の対象として、歴史用語「鎖国」を用いた。歴史学において「鎖国」に対する解釈が変化しており、歴史の解釈性・構築性の理解に最適と判断したためである。従来「鎖国」については江戸時代の日本はオランダと中国を除き、諸外国との交渉を断ち、国を閉ざした政策だと説かれてきた。また、鎖国体制をとったことでその後の日本は世界の進歩から遅れ、孤立した要因として否定的な評価がなされてきた。

しかし、実際には4つの窓口が開かれていて、琉球を通じて東南アジアや中国の物品がもたらされたことや、蝦夷地を通じて沿海州から中国・ロシアとも繋がっていたことがわかった。この史実から、ロナルド・トビ(2008)は、従来の西洋的視点から東アジア的視点で捉えるべきだと主張している。また、教科書による記述も学界動向を踏まえ、4つの窓口でのモノや文化の交流について説明されるようになった。

荒野(2019)は、開かれているにもかかわらず当時の体制を「鎖国」と呼び続けていることに対して批判的に捉えており、研究の成果を用

語に反映させるべきだと主張している。しかし、「鎖国」用語に変わる新たな用語は生まれていない。

そこで、本研究では荒野氏の主張に基づき、既存の「鎖国」という用語の取り扱いについて吟味・検討するメタヒストリー学習を取り入れた授業を開発した。

## 2-3. 本研究の新規性

メタヒストリー学習に基づく授業は、これまでに多く開発されているが、ここでは同じく歴史用語「鎖国」を対象とした森(2004)の先行研究を取り上げる。森氏は、世界史Bの導入部を想定して授業が構想しており、「鎖国」観の歴史の変容に着目し、「鎖国」が歴史の事実であるか生徒が分析する授業の流れになっている。また、その過程で「歴史とは何か」という問いを投げかけ、歴史の解釈性・構築性への理解を深めさせている。しかし、実践されておらず、森自身も授業構想をそのままの形で授業化することは難しく、内容の厳選が必要であると結論づけている。そこで、扱う内容を鎖国体制下の交易と国内の様子に絞り込み授業を構想した。具体的な実践内容については授業の実際で後述する。また、本研究では生徒が歴史と主体的に向き合うことに重心をおいており、分析する学習から発展し、「鎖国」に変わる用語を考えるという歴史の再構築的活動を取り入れた。この点が本研究における新たな試みである。

## 3. 研究目的と方法

### 3-1. 研究目的

前述の通り、歴史は解釈性、構築性を持つ。この性質を理解することで、今後の歴史学習に対する意識・態度の向上を促す。具体的には、歴史教科書や教師の語り等を鵜呑みにせず、様々な資料を活用して多面的・多角的に歴史を学ぶことである。従来の歴史学習のみでは意識を向けることは難しい。そこで、既存の歴史のあり方を検討するメタヒストリー学習を開発し、その有意性を検証することを目的とした。

また、本研究で取り扱う「鎖国」という用語は

「国を鎖ざす」と捉えられ、現在の歴史学の認識と乖離するイメージを植え付ける傾向があると考えられる。従来の歴史授業でも、鎖国下であっても交易を行っていたことは学習するが、交易に対して否定的なイメージを持ちやすく、実態を誤認識してしまうことが危惧される。本研究授業を通じて「鎖国」をはじめとする歴史用語が持つ言葉の縛りから脱却し、実態に着目して歴史を学ぶ姿勢を身につけさせることができると考えている。

### 3-2. 研究方法

本研究では、県立高等学校の1クラス30名を対象にした。授業の前後に歴史、歴史学習に関するアンケートを行い、前後の回答をもとに授業の分析・評価を行った。事前アンケートは1回目の授業の1週間前、事後アンケートは授業直後に回答させた。量的な分析は4件法を用いて行い、クラス全体、また生徒個人で平均値の上昇が見られるか調査した。項目は、歴史の解釈性・構築性に関する質問と歴史の学び方に関する質問を設定した。また、歴史を学ぶ際に意識していること（していきたいこと）や「鎖国」に対するイメージや知識に関して記述形式で質問し、事前と事後でどのような変容があるか分析した。具体的な質問項目については、結果と考察で後述していく。

## 4. 授業開発と実践について

### 4-1. 授業概要と本単元での設定理由

＜日程＞

2023年11月30日、12月5日の計2時間

＜研究対象＞

山梨県内県立高校1年5組 30名

＜研究単元＞

現代の歴史総合（山川出版）

第1章「結びつく世界と日本の開国」

第2節「貿易が産んだ世界と日本」

＜授業名＞

「鎖国」という用語を見直す

本研究授業では、歴史用語「鎖国」を対象としたメタヒストリー学習に基づく授業を構想した。歴史学において変化してきた「鎖国」に対する社会の捉え方に着目し、概念の成り立ちと解釈の変化を学んだ上で様々な視点から「鎖国」に変わる用語を再検討する学習活動を行った。大まかな授業の目標と内容についてまとめた。（表1）

本単元では、18世紀のアジアの経済と社会を理解し、アジア諸国における経済活動の特徴、アジア各地域間の関係、アジア諸国と欧米諸国との関係などを多面的・多角的に捉えて、世界と日本の結びつきについて考察し、表現することが目標として設定されている。本単元では、世界史でいう「産業革命」、日本史でいう「開国から明治維新」から始まる近代社会を学ぶ前段階として、近代化目前の国家や社会について学ぶ。これにより、生徒が近代化による多面的な変化について理解を深めることができる。

例えば、仮に産業革命や明治維新などから単元が始まっていれば、もともと発展していなかったアジア諸国が、豊かなヨーロッパの国々に征服されてしまったというヨーロッパ中心的な固定概念が生じることが危惧される。18世紀のアジアの経済や社会の発展について相互の結びつきを意識して学び、その知識を獲得した上で近代を学習することで、より近現代の歴史を俯瞰的に理解することにつながる。

生徒が歴史の性質を理解し、これからの歴史学習に活かしていくことを期待するとともに、改めて鎖国体制について学び、用語の持つイメージに囚われずに内容理解を深めることを狙いとして本単元で授業を行った。

表1 授業概要

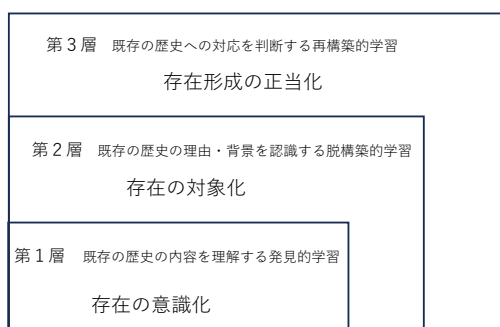
	授業内容
11/30	<p>目標：</p> <p>①「鎖国」政策について復習し、当時の外交体制と国内の様子について説明できる。</p> <p>・「鎖国はなかった」という徳川家広氏の</p>

	<p>主張</p> <p>を聞く。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・本時の目標と流れの確認</li> <li>・「鎖国」という用語の意味の確認</li> <li>・「鎖国体制」と呼ばれた時代の政策について復習</li> </ul> <p>目標：</p> <p>②「鎖国」という用語は昔と今でどのような違いがあるのか読み取ることができる。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「鎖国」という用語の成り立ちについて確認</li> <li>・「鎖国」についての明治時代、現代の教科書記述を比較</li> <li>・本時のまとめ</li> </ul>
12/5	<p>目標：</p> <p>「鎖国」にかわる用語を提案し、根拠を持って説明・表現することができる。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「鎖国」について再度内容を整理する。(交易品) など</li> <li>・グループごとに「鎖国」に変わる用語を考え、発表する。</li> <li>・本時のまとめと授業の総括</li> </ul>

## 4-2. 授業の構成の概要

服部(2016)で示されたメタヒストリー学習の重層構造に基づき(図1)、3段階構造の授業を開発した。

図1 メタヒストリー学習の重層構造  
(服部 2016 を参考に筆者作成)



第1層は、既存の歴史の内容を理解する学習であり、社会の中の歴史の存在を意識化する発見的学習である。ここでは、「鎖国」という用語について批判的に捉え、鎖国体制下での外交体制に対する現在の解釈について学習する活動を行った。第2層は、「鎖国体制」の内容を理解した上で、社会における構築を分析し、既存の歴史の理由や背景を認識する脱構築的学習である。ここでは、「鎖国」という用語がどのように生まれ、これまでにどのように説明されてきたかを分析する活動を行った。第3層は、今の社会への作用について考え、存続や改変の正当性を判断する再構築的学習である。ここでは、「鎖国」という用語に対して批判的視点を持ち、より良い言葉を生徒たちが自ら考える活動を行った。

## 4-3. 授業の実際

ここでは、実際にメタヒストリー学習の重層構造に準じて具体的にどのような授業を行ったかについて具体的にまとめる。

### <第1層>

生徒の鎖国に対する認識に揺さぶりをかけることを狙いとして授業冒頭に「鎖国はなかった」という解釈を示した。今回は、徳川家の末裔である徳川家広氏の主張を提示した。教科書で扱われている過去の人物と繋がりのある現在の人物の主張を扱うことで、生徒の興味・関心を高めることを狙いとした。その後教科書内容に準じて鎖国に至るまでの過程と体制の特徴について解説し、確認させた。この際、従来の授業よりも「4つの窓口」による交易が行われていたことなど、部分的に開かれていた外交体制について重点的に解説した。また、当時の国内の様子について諸資料を活用して読み取らせる活動を行い、国内が豊かで安定していたことを確認した。その後、なぜ現在の解釈と異なるイメージを連想させる「鎖国」という用語はできたのかという問いを投げかけ、従来のヒストリー学習から発展し、「鎖国」という用語そのものの起源を辿った。

## &lt;第2層&gt;


第2層では、歴史の構築性の理解を狙いとした活動を行った。用語が普及した大きな要因は、明治時代に学校ができ、教科書が作られたことにある。「鎖国」に対する見方の変化は教科書にも反映されている。そこで、明治時代に実際に使用されていた教科書と現代の教科書を教材化し、それぞれの鎖国についての記述を比較・分析させた。尚、記述が他校種よりも簡潔な小学校の教科書を用いた。生徒の多くが、この教科書を比較し、開港した港についてや交易相手国についての記述の違いに着目した。また、明治時代の教科書には、鎖国によって世界の進歩から遅れたという記述があり、今よりもネガティブな印象を持っていたのではないかという分析をする生徒もいた。この活動によって、「鎖国」に対する捉え方が時代によって異なっていることの理解に繋がった。

## &lt;第3層&gt;

第3層では、既存の歴史を鵜呑みにせず、自分たちで歴史を解釈し、判断する力の育成を狙いとした。これまでの授業の流れで、歴史は見方を変えれば異なる解釈が生まれること、常に見直され、より良いあり方に変化し続けるということを確認してきた。これらの歴史の性質を踏まえ、歴史用語「鎖国」に代わるより良い用語を生徒たちに考えさせる活動を行った。「鎖国」という言葉が最も適しているという考え方も想定できたが、今回は「代えるとしたらどのような用語が良いだろうか」と発問し、自ら歴史を再構築する展開とした。この活動はグループでのパフォーマンス課題とし、Google スライドを活用し、共同で一枚のスライドを作成させた。共同編集で作成させる利点は、生徒同士が協働して課題に取り組める点と、活動の現状を授業者が把握しやすい点である。本時では、授業者が事前にテンプレートを作成して生徒に提示した。(資料4) 生徒の着眼点に影響が出ないよう、「鎖国」を新用語として提案した志築忠雄の主張をスライドで表現したものを提示した。検討後、完成したスライドを各グループ


に発表してもらい、最も良い新用語を決定した。その後、2時間を通して学んだことについて個人でまとめさせた。

## 資料1 生徒に提示した例

提案する用語（鎖国）	例	(志築忠雄 班)
・この時代の外交の特徴	「キリスト教を禁止して、人々の海外の行き来を禁止して、国を鎖していた。」	
・具体的な説明（資料、解説など）	<p>幕府にとってキリスト教は脅威で不安だったために、キリスト教勢力を抑え、禁教を行った。</p> <p>また、キリスト教の普及を止めるために、海外と行き来を禁止し、宗教と人の交流を完全に閉ざした。</p>	
	 <p>絵描みの様子</p>	

生徒はグループごとに一つずつ新用語の提案スライドを作成した。ここでは、その一例として、「城壁国」という新用語について紹介する。(資料2)

## 資料2 生徒の作成したスライドの例

提案する新用語（城壁国）	(5班①)
・この時代の外交の特徴	4つの港で貿易を進めていて、限られた国とだけ貿易をしていた。
・具体的な説明（資料、解説など）	<p>特定の国とだけ貿易していた様子が城の門が限られている様子に似ている</p> 

このグループは、鎖国体制下の日本の様子について、キリスト教の布教を防ぎ、国内を守りながらも利益や情報収集の獲得のために窓口を狭めて交易を行っていた特徴があるとまとめた。そのあり方が、敵の侵攻を防ぎながらも、敵以外は徹底された管理のもとで中に入ることが許される「城壁」に似ていることから、「城壁国」と名付けた。このように、歴史を再構築する過程で、ただ用語を暗記するだけではなく、多面的・多角的な視点で捉えた特徴を根拠にして表現させた。

#### 4-4. 生徒の「鎖国」観の変容

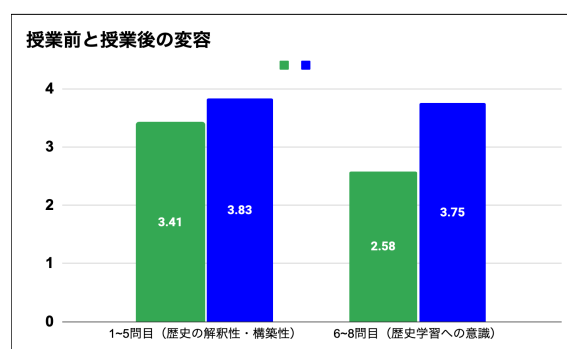
「鎖国」について批判的に取り扱ったことで、生徒の「鎖国」に対してのイメージや評価にも変化があった。事前では「外交をほとんど行っていないなかった」、「近代化の遅れをとる原因となった」といったネガティブなイメージを抱く生徒が多く、完全に国を閉ざしていたという誤った認識も見られた。しかし、事後では、幕府による監視下ではあるが交易によって利益を得ていたことに着目したり、鎖国によって侵略から免れたといった肯定的な考え方が多く見られるようになった。用語が連想させるイメージから脱却させ、歴史認識を再構築するために、今回の授業は効果的だったと捉えている。

とが重要だと思う。

- ・歴史を学ぶとき、歴史用語がいつどのように作られたかについて意識して学ぶことが大切だと思う。

質問項目の設定においては、実際にデータをとった先行研究が確認できなかったため、メタヒストリー学習の先行研究を参考に作成した。事前事後アンケートによるクラス全体の平均値の変容を示した結果が（表3）である。尚、分析対象は、授業に出席した事前26名、事後24名とした。

表3 クラス全体の平均値の変容



### 5. 結果と考察

#### 5-1. 量的調査の結果と考察

量的調査では、歴史の解釈性・構築性に関する質問5問、歴史学習に対する態度や意識に関する質問3問を行った。（表2）「そう思う」「ややそう思う」、「あまりそう思わない」、「そう思わない」の4件法でアンケートを実施した。

表2 量的調査の質問項目

歴史の解釈性・構築性に関する問い
・歴史の教科書で説明されていることは、鵜呑みにしてはいけないと思う。
・歴史の教科書に記されているものは、過去の出来事などについての解釈であると思う。
・歴史用語は過去の出来事などの解釈によって作られているものだと思う。
・過去の出来事などに対する見方が異なれば、解釈も異なることがあると思う。
・時代によって過去の出来事などに対する見方が変われば、解釈も変わることがあると思う。
歴史学習に対する意識・態度に関する問い
・歴史を学ぶ時、教科書の内容や解説を覚えるだけではなく、本当にそう捉えられるのか、どう捉えると良いのかを考えて学ぶことが大切だと思う。
・歴史を学ぶときに、1つの見方、視点に囚われず、見方、視点の異なる様々な資料を活用して学ぶこ

それぞれ左のグラフが事前、右のグラフが事後のものである。授業前から歴史の解釈性・構築性に関する項目の平均値が高いことが全体の特徴として挙げられる。このクラスでは、担当教師が実習前から史料批判の必要性について説明しており、それによって歴史が解釈されているものということについての一定の理解があったのではないかと考えている。しかし、事前の時点では歴史の性質を踏まえた歴史学習への意識・態度についての項目は平均値が比較的低い。特に、用語が作られた背景を意識して学習することについての項目では、平均値が2.08であり、歴史の性質を理解していながらも、普段の歴史学習に活かしていないことが示唆された。しかし、授業後は歴史の性質を踏まえた歴史学習への意識・態度の項目における平均値は1.17上昇しており、元々高い値であった授業前から歴史の解釈性・構築性に関する項目



の平均値も 0.42 上昇している。全質問項目において、事後の平均値が事前を上回る結果となった。また生徒の個人単位でも調査対象の生徒全員の平均値が上昇した。また、諸資料を活用して多面的・多角的に歴史を捉えることの大切さについての項目の平均値は、事後に 3.96 (事前 2.73) に上昇しており、ほとんどの生徒が授業後に大切だと思うと回答している。これは、「鎖国」変わる用語を考える活動で多様な資料を活して考察した活動が効果的に機能したと考えている。

量的調査の結果から、全体としても、生徒個人としても本授業が歴史の性質について理解を深め、それを踏まえた歴史学習への意識・態度の向上に効果的に機能することが事例的に明らかになった。

## 5-2. 質的調査の結果と考察

質的調査では、事前と事後における歴史学習で意識していること（意識していきたいこと）を記述させ、本授業が歴史学習への意識・態度にどのような影響を与えるかということについて調査した。調査の結果、本授業後の回答では、主に3点について記述した生徒が多く見られた。明確な記述の変容が見られた生徒3名の回答を以下に示す。

表4 生徒の歴史学習に対する意識の変容

①記述された歴史を鵜呑みにしないこと
-事前回答-
出来事が起こった背景に注目する。
-事後回答-
教科書に書いてあることだけではなく、その時の背景や動きなどを自分なりに解釈することも大切だと思った。
②諸資料を扱って考えること
-事前回答-
時系列に着目しながら大まかに捉えてその後語句を覚える。
-事後回答-
いろいろな資料を参考にすることを意識していく。

## ③多面的・多角的に捉えること

-事前回答-

時代背景を抑えること

-事後回答-

一つの事柄を複数の視点から捉える。

事前には、「時系列」や「他の出来事とのつながり」を意識している生徒が大半を占めている。これらは通史的学习の中で、効率よく学校で教わる歴史の流れを掴み、理解するための手法としての側面が強い。そのため、授業実践前の時点では歴史に対して受動的であり、歴史の性質については理解していながらも、「覚える」ことに意識が向けられがちであったと考えられる。

これに対し、授業を行った結果、事後には大きく分けて、「教科書などに記述された歴史を鵜呑みにしない」という批判的思考を持つこと、諸資料を扱って考えること、見方を変えて多面的・多角的に捉えることを今後意識していきたいと答える生徒が多く見られた。いずれも歴史の解釈性、構築性を踏まえた学習への意識といえる。「鎖国」という用語を批判的に捉えた本授業が、歴史を鵜呑みにしないことへの意識に繋がったと推測される。また、より良い用語を考える（歴史を再構築する）過程で、グループごとの異なる見方によって多様な新用語ができたことから、史実を多面的・多角的に解釈する重要性の理解に結びついたのではないかと考えている。

また、批判的思考が複数の資料を用いることや、多面的・多角的に捉えることへの意識につながったという見方もできる。質的調査の結果から、本授業は、歴史を覚えるためだけでなく、批判的思考の重要性についての理解を深め、自ら歴史について考えていこうとする意識づけに効果があることが分かった。

## 6. おわりに

本研究では、歴史総合の授業においてメタヒストリー学習に基づく授業を開発し、歴史の性質理解やそれを踏まえた歴史学習への意識・態度の向上に対して効果的に機能するかアンケ

ート調査を元に検証した。アンケート調査の結果から、歴史用語を用いたメタヒストリー学習に基づく授業によって、歴史の解釈性・構築性の理解やそれらを踏まえた歴史学習への意識の向上につながることが示唆された。

また、「鎖国」という用語を批判的に取り扱うことで、生徒たちは用語のイメージから脱却し、史実を多面的・多角的に捉え解釈することができたことは、本授業における大きな成果である。

歴史学習への意識の向上については、生徒の記述を分類すると、①記述された歴史を鵜呑みにしないこと、②諸資料を扱って考えること、③多面的・多角的に捉えることの3点に分けられた。これらの意識は歴史の解釈性・構築性の理解によって高められた可能性があり、歴史のあり方を学ぶメタヒストリー学習が、歴史と主体的に向き合うことの動機づけになった可能性が示唆された。

しかし、分析対象の生徒が少なかったこと、授業時間が十分に確保できなかったことから、正確な効果を測ることができたとはいえない。主体的に歴史と向き合おうとする意識を定着させるためには、従来の学習を行いながらも、今回のようなメタヒストリー学習を定期的に組み込む必要があると考えている。

また、今回は学校歴史で扱う教科書用語を対象としたが、伝統祭りや記念碑といった、より生徒の生活にとって身近な歴史を対象とした学習を行うことで、歴史学習への意識だけでなく、歴史を学ぶ意義や歴史に対する興味・関心の向上につながるのではないかと考えている。生徒が自ら考え、判断するメタヒストリー学習はこれからの社会を担う生徒にとって重要な資質・能力の育成につながると期待している。

## 文献

- ・玉井慎也ら(2023)「高校生はどのように「民主主義をとらえたのか? : 高校日本史単元「大正デモクラシー」の事例を手掛かりに」広島大学大学院人間社会科学研究科紀要『教育学研究』第4号(pp. 71~80)
- ・服部一秀「ドイツ中東歴史教育における現在

との関連化-歴史文化学習の場合-」二井正浩(2023)『レリバンスを構築する歴史授業の論理と実践-諸外国および日本の事例研究』風間書房

- ・荒野泰典(2019)『「鎖国」を見直す』岩波書店
- ・H ホワイト著 岩崎稔訳(2017)『メタヒストリー 一九世紀ヨーロッパにおける歴史的想像力』作品社
- ・服部一秀(2017)「メタヒストリー学習についての比較の意味」ドイツの歴史教科書における記年日学習を手がかりに」山梨大学教育学部紀要 第26号 (pp. 235~246)
- ・服部一秀(2017)「メタヒストリー学習に基づく社会形成教育としての歴史授業」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究のブレイクスルー～理論と実践の往還を目指して』風間書房
- ・服部一秀(2016)「社会の中の歴史に関するメタヒストリー学習の意義」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第28号
- ・ロナルド・トビ(2008)『鎖国という外交』小学館
- ・池野範男(2006)「市民社会科歴史教育の授業構成」全国社会科教育学会『社会科研究』第64号
- ・森才三(2004)「高等学校「世界史」の「主題を設定し追究する」学習(2)-「世界史の扉」の場合-」中等教育研究紀要 44, pp. 117-126
- ・生島博(2003)「対抗イデオロギー教育としての歴史教育メタヒストリー学習の開発」鳴門社会科教育学会 社会認識教育学研究 18巻 (pp. 11-20)
- ・吉川幸雄(1999)「学校歴史教育と『読者』の思考」全国社会科教育学会『社会科研究』第50号 (pp. 201-210)
- ・文部科学省 高等学校学習指導要領(平成30年度告示