

学位論文要旨

「困難な歴史」を探究する歴史教育デザイン研究
— 批判的歴史認識を構築し続ける主体への変革 —

広島大学大学院人間社会科学研究科
教育科学専攻 教師教育デザイン学プログラム
社会認識教育学領域
学生番号 D200149
氏名 小野 創太

序章、第 I 部：歴史教育の変革に向けた「困難な歴史」の理論的検討（第 1 章，第 2 章，第 3 章）

本研究は、批判的歴史認識を構築し続ける主体に生徒を育成するための「困難な歴史」を探究する歴史教育デザインとは何かを理論的・実践的に明らかにすることを目的とする。

この目的から、本研究では次の 2 つの研究課題に取り組む。

1 点目は、「困難な歴史 (Difficult History)」研究から、植民地支配や帝国主義政策をめぐる歴史を内容とした歴史教育をいかにデザインすることが可能か、ということである。これまで、日本の植民地支配の歴史をどのように教えるかについては、それぞれの研究者・実践者の目的意識の下、社会科教育（主に歴史教育の領域）、国際理解教育、平和教育の立場から研究が進められてきた。しかし、それぞれの実践を比較可能な理論的根拠の構築がなされなければ、国内的・世界的な実践の普及は難しいのではないだろうか。そこで本研究では、これまで北米圏を中心に研究がなされてきた「困難な歴史」概念から、歴史認識の対立が先鋭化する現代社会において求められる歴史教育のデザインについて、体系的な理論的根拠を構築する。

2 点目は、単元レベルの授業デザインの理論的根拠をどのように学校教育に援用し、実践することが可能か、ということである。「困難な歴史」概念に関する研究は、2010 年代から活発に行われてきており、教室での実践への応用に関する論考は世界的に蓄積が進められている最中である。「困難な歴史」は教師が教え、生徒が学んでいくことが難しい、過去の植民地政策や帝国主義政策をめぐる歴史を指している。どのように単元レベルの授業デザインが可能かに関して具体的な提案を行うことで、実践の普及に向けた視座を提供する。

本研究の特質と意義は、「困難な歴史」が持つ性質から、次の 5 点挙げることができる。

第一に、歴史教育において「歴史的ナラティブ」という視点を導入し、批判的歴史認識を行う主体への変革をいかにすべきかを論じたことである。「困難な歴史」が教え、学ぶことが「困難になる」のがなぜかといえば、Gross と Terra (2018) が示した定義から示唆されるように、現代社会の歴史認識の対立と密接に関わっているからである。植民地支配や帝国主義政策をめぐる歴史は、様々な行為主体にとって様々な語り（一例としては、「植民地支配を受けた国家は、近代化が促進された」など）を持ち、その背景には様々な価値観や感情がある。これまで「困難な歴史」を積極的に研究してきた Epstein と Peck(2018)は、この語りを「歴史的ナラティブ(historical narratives)」と称し、それは、国家や民族、集団の中で流通し、それらのコミュニティの中で権力性を持つことで、他の歴史的ナラティブを黙殺や否定することにつながっていくとしている。これらのナラティブは、異なる歴史認識を持つ者への差別や偏見を伴うケースが多い。このような歴史的ナラティブをどのように批判的に分析し、再構築できるのか。これまで、日本においては、過去の日本が行った加害の事実をどのように生徒に教えるかについて議論が進められており（二谷，1988；二谷，2004；本多，1994；安井，2001；平井，2021）、このことが歴史修正主義を始めとする日本の植民地支配を肯定するような論理に対抗する「科学的歴史認識」を育成することにつながると述べている。歴史教科書の記述の検討や教材研究の充実をもって、生徒に教えるべき事実とは何かを検討するアプローチは、これまで日本において数多く行われてきた。歴史

学の研究成果を学校教育に導入し、植民地支配を肯定する論理に対する非科学性について、歴史教育者は生徒に共有してきた。しかし、この歴史認識とアイデンティティは密接に関係している。修正主義のような歴史認識を「真実でない」として一方的に退けるのみでは、「真実」をめぐる争いになり、それらの歴史認識を異なる視点から批判することはできないとの論考は、既に提示されている（別所，2001）。様々な歴史的ナラティブが現代社会に流通していることを所与のものとして、いかにナショナリズムを下支えする歴史認識を批判し、様々な生徒が自らの様々な歴史的ナラティブを構築するかについて、理論的・実践的に明らかにしている。

第二に、自らの歴史認識の背景にある倫理観を省察する歴史教育への変革をいかにすべきかを論じたことである。先述した「困難な歴史」の「知識の他者性を通して自己と出会う」（Pitt & Britzman, 2003, p.755）ことが「困難」である理由は、自己と相反する価値観や感情をどのように受容すればよいのかが「困難」であるからである。この「困難」さに対応する歴史教育論については、現在に至るまで論じられてこなかった。これまで、相対する歴史認識がいかに形作られているかについて考察する「メタヒストリー学習」（服部，2016；服部，2019）や、歴史論争問題に取り組むための「歴史的思考」（星ら，2020）などの近年の研究は、現代社会における歴史認識の対立を実践の内容とし、その対立の様相を分析する主体を育成しようとする試みである。これは、「困難な歴史」が持つ社会的論争性を扱うものである。歴史教育においては、歴史認識の対立が存在する中で歴史的事実、あるいは歴史的解釈の妥当性を検討するための、史資料に根差した思考を促すことが中心に議論されてきた。さらに、国際理解教育における直接的に歴史認識と異なる他者と対話するアプローチも、歴史的事実に対する解釈や見解の妥当性を擦り合わせることを主としてきた（風巻，2015；金，2016；金，2017）。しかし、他者の価値観や感情をどのように受容していけばよいか。このことは、異なる歴史認識を分析することのみで果たされない。歴史教育が倫理的な営みとなることを必要とする。本研究では、歴史認識と自らの価値観や感情の結びつきを歴史教育にとって所与のものと捉え、認知的な思考から倫理的な省察を行う歴史教育に転換するための方法論を明らかにしている。

この第一と第二の特質に対応する形で、歴史教育の目標論を、1. 加害と被害の二項対立を批判的に捉える歴史的ナラティブを構築すること、2. 歴史をナラティブとして物語る際の倫理観を省察することへ変革すべきであるとの立場を取る。そして、1を「批判的歴史認識」、2をそれを「構築し続ける」倫理観であると定義する。

第三に、具体的な単元デザインの原則を実践可能な形で示した点である。「困難な歴史」がどのように授業で扱われているかについての実践報告や、調査研究は蓄積が進められてきている（Epstein & Peck, 2018; Harris, Sheppard & Levy, 2022）。一方で、各研究者・実践者が述べている「困難な歴史」を扱う際の規範・原理論といかに結びついているかは分からず、学校現場で扱われている実態を明らかにし、何が教師や子どもにとって「困難」かを明らかにするものとなっている。本研究は、「困難」さに対応するための理論的視点と実践との具体的な結びつきを明示化したデザイン原則を提示し、学校現場での実践を促進する研究となっている。

第四に、どのように「困難な歴史」を学校教育で扱っていくことが可能か、教育実践の変革のプロセスを論じたことである。「困難な歴史」は、現代社会で実際に歴史認識や国家観の対立に関わる歴史であり、学校現場でどのように扱っていくのか、その方法的側面にも気を配らなければならない歴史である。このような歴史を教育内容として扱うことは、日本の学習指導要領において想定されていない（文部科学省，2017，2018）。従って、学校現場で扱うハードルは高いと考えられる。その中で、本研究で取り上げている主要概念である困難な歴史といった、外部のもしくは独立した参照枠をどのように学校現場に取り入れていき、教師との協働のコミュニティを築きながら実践の変革につなげるか（ハーグリーブス，2015）について実証的に明らかにしている。

第五に、日本の文脈に根差した授業実践の意義と課題を示し、東アジアにおける研究を進展させた点である。「困難な歴史」をめぐる研究は、英語圏の国々で研究が蓄積・共有されており、それぞれの国家や地域の社会文化的文脈に根差した形で実証研究が進められてきた。しかし、アジア圏の蓄積はほとんど見られない。歴史認識問題は、当該国家、もしくは地域の社会・政治的状況が深く関わっている。日本において「困難な歴史」がどのように捉えられるか、「困難な歴史」を探究する歴史教育をいかにデザインできるかを指し示すことは、現在、最も研究蓄積が乏しいといえる東アジアにおける研究を進展させる役割を果たしている。

第Ⅱ部：日本における「困難な歴史」を探究する歴史教育デザインの実践的検討（第4章）

先述したように、第一と第二の特質に対応する形で、本研究で想定する歴史教育の目標論を、1. 加害と被害の二項対立を批判的に捉える歴史的ナラティブを構築すること、2. 歴史をナラティブとして物語る際の倫理観を省察することとした。

この目標論に従う形で、「困難な歴史」概念は3つの系譜（「批判的社会文化的アプローチ」、
「社会アイデンティティ理論」、
「困難な知識」）から規定されてきたこと（第2章）、それぞれに対応する形で、「支配的な歴史的ナラティブに対する批判的探究」、「歴史認識の対立を調停する議論」、「生徒の倫理観を省察する対話」が、単元デザインの理論的根拠として求められること（第3章）を論じた。

1と2それぞれの目標に対応する単元デザインは、どのようになされるべきか。

「批判的社会文化的アプローチ」と「社会アイデンティティ理論」に基づく実践は、1の目標に相当する。「批判的社会文化的アプローチ」においては、権力性のある支配的な歴史的ナラティブをどのように探究すべきかに関して特に焦点化し、デザインを行う。実践において、歴史的思考を踏まえた探究を行うことに重点化することが歴史的ナラティブの脱構築につながっていくということになる。「社会アイデンティティ理論」において、歴史認識の対立を調停する議論を行う上で重要となるのも、生徒による探究である。どちらかの歴史認識を一方的に支持するのではなく、それぞれの歴史認識において同意できる、もしくはそうではない見解を判断するために、探究の段階は重要視される。その探究を踏まえて、生徒同士の対話を行っていく。

一方で、2の目標を重視する場合は、「困難な知識」に基づく実践となり、史資料の探究よりも、

生徒の感情を交えた対話と、それに伴う自己の問い直しが重要となる。探究の過程を追体験する段階性よりも、対話の機会そのものに意味があるとの立場になるため、対話の場や環境づくりが求められる。

それぞれを単元デザインに反映するためのデザイン原則は、「内容選択」、「学習過程」、「教室環境」の観点から、1-①～3-②まで 8 点導出され、それらが単元計画・実践に反映された（表 1）（紙幅の都合により、それぞれについての詳細な説明は博士論文に譲る）。

表 1 導出されたデザイン原則

内容選択	1-①：生徒の倫理観を揺さぶる教材を用いる。 1-②：相対する歴史認識が記された史資料をバランスよく選択する。 1-③：現代社会における支配的な歴史的ナラティブを学習内容とする。
学習過程	2-①：他者との対話から自己を省察させる。 2-②：史資料を評価する学問的思考を促す。 2-③：思考と感情を駆使し、歴史的ナラティブを批判的に探究させる。
教室環境	3-①：生徒の主体的な対話を保障する。 3-②：歴史的ナラティブとの出会いに基づく感情をファシリテートする。

（筆者作成）

以上の議論を、学校での実装を、第一次実践・第二次実践の段階性を踏まえて考えたい。デザイン原則は、実践を終えた後に省察され、再構築される。省察の際には、特定の状況や文脈に関する質的な調査を充実させ、厚い記述を心がける。学習の成果物であるワークシートの質的な分析以外にも、生徒へのインタビューを追加して行うことで、ワークシート記述に至った要因や、実践における生徒の学習プロセスを分析し、省察に活用する。

第一次実践では、「支配的な歴史的ナラティブに対する批判的探究」、その探究に基づく「歴史認識の対立を調停する議論」を行うためのプロセスを構想する。実践での探究に際し、どのような歴史的ナラティブを学習内容として扱い、いかなる史資料を選択することが可能かについては、教師個人の教材研究に大きく影響される。「困難な歴史」を扱う実践が持つ、先行事例の乏しさ、その実験性を鑑みると、現職教員に実践の責任を負わせるのではなく、まずは研究者である筆者が先行事例の蓄積を試みる。

第二次実践では、「生徒の倫理観を省察する対話」、その対話のための環境づくりを重視する。この段階では、第一次実践の省察を学校での実践に活用するが、現場教員と生徒同士の対話の場をどのように作ることが可能かを協議し、現職教員である公立 Y 高等学校 A 教諭主導でその環境を構築する。まず、いかなる実践の段階性が求められるかについて、研究者である筆者が主導して構想するが、生徒の価値観やアイデンティティと直接的に関わる対話を行う場合、生徒が持つ様々なバックグラウンドを見取るための視点が不可欠になる。生徒と長期的に関係を築いている現場教員はその視点が熟達していると考えられ、対話のための環境づくりを行う上では、現場教員との協働を行わなければならないといえる。

それぞれの実践で扱う「困難な歴史」としては、A 教諭との協議の結果、勤務先で実施している歴史カリキュラムの内容との兼ね合い等から、加害と被害の関係性についての歴史認識問題が生じている典型的な歴史とされている、韓国併合、併合後の日本の植民地支配を巡る歴史を取り上げることとした。特に日本による植民地支配が西洋列強とは異なり、朝鮮半島や台湾等へ恩恵を与えたとの「日本植民地支配例外論」は、日本による植民地支配を肯定、もしくはそもそも無きものとする論理を生み出す一方、強い否定を行う論理も現代社会に存在している(木村, 2019)。本研究では、「日本植民地支配例外論」のうち、朝鮮半島が日本の植民地支配により近代化が果たされたとの「植民地支配近代化論」を巡る論争に焦点化し、生徒に探究させることとした。

第Ⅱ部 (第5章, 第6章, 第7章)

第一次実践においては、最終的に、「あなたなら、日本による朝鮮統治はどのようなものであったと語りますか」という問いをワークシートに設け、生徒にナラティブを記述させる形式を採用した(紙幅の都合により、単元計画の詳細や、デザイン原則と単元計画との関係性についての説明は、博士論文に譲る)。

実践の省察に際して、加害と被害の立場から相対立する歴史的ナラティブをどのように批判的に探究し、調停したか、という観点で生徒が記述したワークシートを特徴づけ、分類した。その結果、「支配的な歴史的ナラティブに対する批判的探究」、「歴史認識の対立を調停する議論」について、履修した生徒全員ができていたわけではなかったことが明らかになった。

その中で、韓国併合、併合後の植民地支配について加害者側から正当とする歴史的ナラティブを批判的に探究し、正当とする見解・不当とする見解の対立を調停する結果になった生徒はどのような学習プロセスがあったのか。インタビューデータを踏まえながら、質的に分析する(具体的なインタビューにおける生徒の発言についての記述は、博士論文に譲る)。

第一に、生徒同士の対話が特に重要となるということである。他の生徒との対話が、多様な歴史的見解を受け入れ、自らの歴史的ナラティブ構築につながる機会を得ていた。

第二に、探究の過程で、歴史上の人々の社会的な立場性を比較することが求められるということである。社会的な立場性を比較することで、当時の社会構造がどのように特定の集団に作用するのか、社会的文脈がどのように人々に恩恵、もしくは弊害をもたらすのかを明らかにしていた。

そして、生徒の関心は、歴史的ナラティブを一面的に解釈することにもつながるが、史資料の探究には不可欠であることが分かった。「生徒同士の対話」と「歴史上の人々の社会的な立場性の比較」に教師が細心の注意を払いながらも、生徒の現在の関心と学習をどのように結びつけるかについては重要な要素となると考えられる。

第二次実践では、第一次実践の省察の結果、デザイン原則 2-④:「他者との対話を通して、歴史的ナラティブを構築させる」、2-⑤:「歴史上の人々の社会的な立場性を比較させる」が追加されることとなり、それらが単元計画・実践へ反映されることとなった。第二次実践では、第一次実践と同様に、生徒にワークシートにナラティブを記述させたが、最終的に、「私たちが歴史を語る

上で大事にすべきことは何ですか」という問いに対し、ワークシートに記述させる課題を設けることとした（紙幅の都合により、単元計画の詳細や、デザイン原則と単元計画との関係性についての説明は、博士論文に譲る）。

実践の省察に際して、生徒が記述したワークシートを分析すると、実践で取り上げた対立する2つの歴史的ナラティブを一面的に解釈する様子は見られず、それぞれのナラティブを踏まえて、自らの歴史的ナラティブとして再構築したことが明らかになった。第一次実践と同様に、インタビューデータを踏まえながら、生徒の学習プロセスを質的に分析する（具体的なインタビューにおける生徒の発言についての記述は、博士論文に譲る）。追加された原則 2-④：「他者との対話を通して、歴史的ナラティブを構築させる」と原則 2-⑤：「歴史上の人々の社会的な立場性を比較させる」について単元に明確に反映させることで、支配的な歴史的ナラティブに対する批判的探究や、歴史認識を調停する議論を生徒に意識化することができたことが分かった。第一次実践のように、原則 2-④については、近代化という側面を認識はしながらも、日本による韓国併合、併合後の植民地支配について不当だとみなす歴史的ナラティブが、対立する見解を持つ他者との対話の中で築かれたことが明らかになった。原則 2-⑤については、特定の支配的な歴史的ナラティブ（例えば、「インフラ整備で人々の生活が豊かになった」というナラティブ）を社会的な立場性を比較しながら批判的に探究を行っていた。これらから、2-④と 2-⑤の原則の有効性が推測された。

そして、生徒の倫理観の省察に関わるものとして、2点本実践の省察の結果が挙げられる。

第一に、過去に対する探究と現在生じている出来事（歴史認識問題、他者との関係といったもの）に対する学びは不可分となることが分かった。本実践では、原則 1-①：「生徒の倫理観を揺さぶる教材を用いる」、原則 2-①：「他者との対話から自己を省察させる」を重視していたが、これらは、必ずしも過去の探究、特に史資料を解釈、評価していくような探究と関わっていない。いかに生徒の倫理観に結び付けるか、自己を批判的に見つめ直し、他者と対話する姿勢を形作るかに力点が置かれる。だが、例えば、自己が他者に語る姿勢と歴史的な根拠との関わりや、記憶・記録と現在との関連性、そして現在に共通する感情を省察する結果となっていた。

第二に、生徒が現在の関心に強く結びつけることが分かった。そして、その関心を更なる学びにつなげなければならないことが分かった。例えば、ある生徒は、授業の中で回収したワークシートに対する回答として、「韓国併合の時、一進会の人たちが思っていたように日本が対等に朝鮮の人々と向き合っていたのなら、もしかすると朝鮮戦争もなかったかもしれないですし関係も良好だったのかなと思います」と述べていた。こういった生徒の関心によって抱く認識や感情が妥当なものかどうかについて問い、対話していく学習を推し進めることが必要であると考えられる。

最後に、教師がこれまで行ってきた学習内容や方法との関連性を生徒が認識していることが分かった。これまでの A 教諭の実践は本段階での実践での生徒の学びにつながっていた。本単位によってのみ学習成果が生まれたと考えるのではなく、カリキュラムの中で実践をどのように位置づけるかという視点が重要となってくると考えられる。

第二次実践における省察を踏まえ、デザイン原則は最終的に以下のように構築された（表 2）。

そして、一連のデザイン原則の省察過程は、図1のように示すことができる。

表2 第二次実践の省察を踏まえて構築されたデザイン原則
(太字が第二次実践で新たに追加されたデザイン原則)

内容選択	1-①：生徒の倫理観を揺さぶる教材を用いる。 1-②：相対する歴史認識が記された史資料をバランスよく選択する。 1-③：現代社会における支配的な歴史的ナラティブを学習内容とする。
学習過程	2-①：他者との対話から自己を省察させる。 2-②：史資料を評価する学問的思考を促す。 2-③：思考と感情を駆使し、歴史的ナラティブを批判的に探究させる。 2-④：他者との対話を通して、歴史的ナラティブを構築させる。 2-⑤：歴史上の人々の社会的な立場性を比較させる。 2-⑥：生徒が考えた新たな問いを探究させる学習課題を設ける。
教室環境	3-①：生徒の主体的な対話を保障する。 3-②：歴史的ナラティブとの出会いに基づく感情をファシリテートする。
教師の姿勢	4-①：日々の実践の中でデザイン原則を意識する。

(筆者作成)

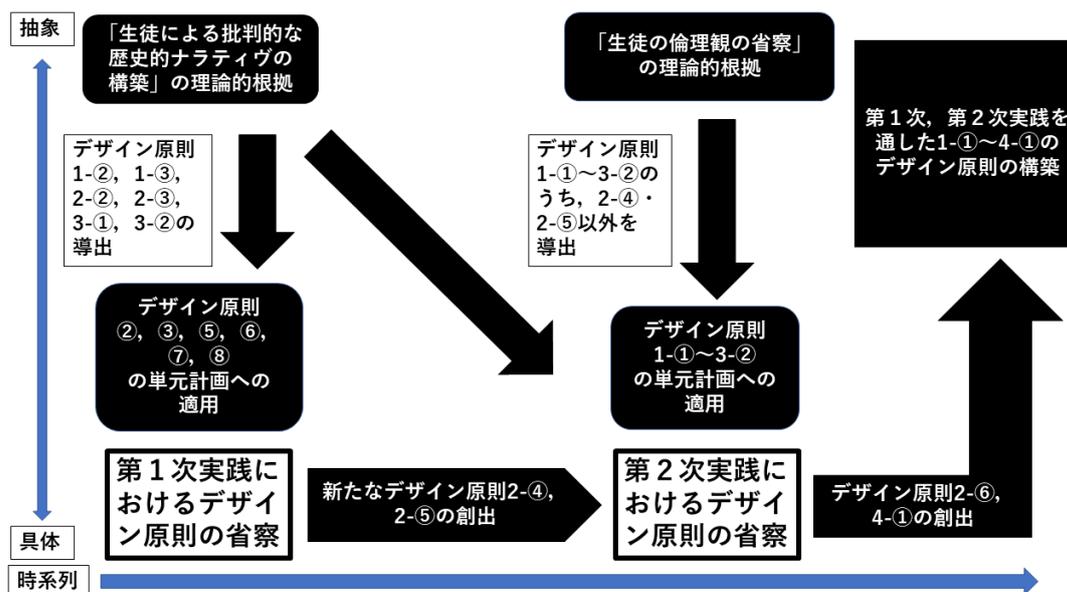


図1 デザイン原則の省察過程

第一次実践において目標とされたことは、「加害と被害の二項対立を批判的に捉える歴史的ナラティブの構築」であった。この実践の省察の結果、他者との対話がより自らの歴史的ナラティブの構築が促されること(2-④)、歴史上の人々の社会的立場性を比較することで加害と被害の二項対立を批判的に捉えることを促されること(2-⑤)が明らかになり、それを学習過程に設ける原則が導出された。

第二次実践において目標とされたことは、「歴史を物語る際の倫理観の省察」であった。この実践の省察の結果、特に現在生徒が持つ関心や価値観と強く結びつくことが明らかになり、それらから生まれた新たな問いに対応し、生徒が持つ歴史認識の更なる構築を促すこと(2-⑥)、そして、

生徒がこのような問いが生じるまでの探究や省察と教師の実践が深く関わること（4-①）に関する原則が導出された。ここでは、自らの価値観や感情と結びつくことで更なる生徒による探究がなされることで、いかなるデザインが重要かを実践者が構想するための原則となっていると考えられる。生徒の価値観や感情を踏まえ、いかに「困難な歴史」を探究させるべきかを考える「教師の姿勢」も重要となることが分かった。

デザイン原則は、2つの実践での省察を踏まえて、社会的文脈との関連性が指摘でき、多様な文脈におけるデザインの可能性を展望できる。1点目は、多くの生徒が4年制大学に進学する学習能力や認知能力を持っている学校（第一次実践）ではなく、生徒の学習能力や認知能力に差があり、学習を進めていくことが困難な生徒が属する学校（第二次実践）の文脈であっても、生徒が持つ現在の興味や関心につながれば、原則2-②：「史資料を評価する学問的思考を促す」や原則2-③：「思考と感情を駆使し、歴史的ナラティブを批判的に探究させる」を実践の中で適用することができるのではないかということであった。

2点目は、実践を行った教室が、国家や地域間紛争の当事者同士が係争する状態ではなかったため、生徒の学問的な探究や議論を下支えした可能性があるということであった。実際に係争状態が存在する学校では、原則1-①：「生徒の倫理観を揺さぶる教材を用いる」や原則2-①：「他者との対話から自己を省察させる」ことをいかに学習の中で保障するかを考える必要があるだろう。

加えて、A教諭が設計した年間カリキュラムから明らかになったのは、本研究での実践に参加した生徒は、学習過程における史資料の評価、解釈や他の生徒との対話、自らの倫理観に引き付けた考察を、年間を通して行っていたということである。学習を進めていくことが難しい生徒が存在する中で、「困難な歴史」を探究する実践を中・長期的な教育の中に位置づける内容選択、問いの設定、授業方法を採用するために、本カリキュラムは示唆的であった。

終章 本研究の成果・課題・発展可能性

本研究は、「批判的歴史認識を構築し続ける主体」に生徒を育成するために、「加害と被害の二項対立を批判的に捉える歴史的ナラティブの構築」と「歴史を物語る際の倫理観の省察」を歴史教育の目標とし、「困難な歴史」研究を日本の先行研究・実践に導入するものであった。本研究において、本概念に関する問題関心を束ね、国内的、世界的にも「困難な歴史」を探究する実践とは何かについて、メルクマールを確立したと考える。そして、生徒の認識や感情的反応の複雑さを質的に分析し、社会的文脈性に根差した中・長期的な歴史教育デザインの方向性を指し示したことにも意義があると述べたい。

一方で、「困難な歴史」概念規定の論争性を踏まえると、本研究は概念の意味を網羅的に捉えるものではないとの課題がある。そして、第一次実践・第二次実践のみでデザイン原則は一般化できない。日本における「困難な歴史」の「困難」さが表出する内容的側面・方法的側面をより検討し、他の国家的・地域的文脈における実践との比較を通して、日本における「困難な歴史」研究・実践の特質を更に明らかにしていく必要がある。