

「文化の流動性」に着目した高校世界史の単元開発 —19世紀ヨーロッパ・アメリカの文化を事例に—

金 鍾成・山本 祐輔*

(2020年12月7日受理)

Developing high school world history units focusing on “the liquidity of culture”:
A case of European and American culture in 19 century

Jongsung Kim and Yusuke Yamamoto

In history education, a specific region and era’s culture tends to be understood using several keywords. Japanese world history textbooks, for example, describe 19th century European and American culture with the symbolic words of romanticism, realism, naturalism, and impressionism. Understanding the characteristics of the era’s culture is important in order to have a lens for understanding the period. However, this might elicit misconceptions that culture is fixed, and therefore, that it interferes with building a foundation for multicultural education—having a flexible understanding of culture. To tackle the aforementioned issue, this research suggests design principles based on the concept of “the liquidity of culture” and illustrates history education units that support students’ flexible understanding of culture. With 19th century European and American culture as an example, the authors utilized the following three strategies to deconstruct the aforementioned symbolic words as a way of understanding culture: (a) geographical counterevidence, (b) historical counterevidence, and (c) social-class counterevidence. The details of each unit will be showcased, and the implications of this research from the perspective of multicultural history education will be discussed.

Key words : history education, multicultural education, culture, the liquidity of culture

I. 問題の所在

歴史教育において文化（史）を取り上げる意義は、多様な観点からの豊かな時代像の描写（西端，1993），時代の大観（小崎，2006；永田，2000；萩原，2018），自文化・異文化理解（新井，2012；飯島，1982；今井，2001；岡野ほか，2013）など多岐にわたる。しかしながら，これらの意義が現行の学校歴史教育において達成できているとは言い難い。その主な原因として，政治史中心の内容編成が指摘できる。政治史を軸にした歴史カリキュラムでは文化史が単元末に位置する付け加え的なものになってしまい（飯島，1982；岡野ほか，2013；金子，1976；永田，2000；西端，1993；山口，1958），政治史と文化史が繋がりにくい構造に

なっている。その結果，歴史教育における「文化の暗記事項化」が進み，上述した「意義」とは程遠い文化（史）学習が実施されている（新井，2012；萩原，2018；早川，2009）。

文化（史）学習の価値を取り戻すために，①文化（史）と政治史とをつなぐための工夫や，②文化（史）が持つ市民性教育としての価値に注目した研究がなされてきた。①の事例としては，従来着目されてこなかった民衆の文化に注目して政治史と文化史を関わらせた西端（1993）の研究や，文化が時代の特徴を反映するという性質に注目し政治史と文化史をつなげようとした永田（2000）や萩原（2018）の研究などがあげられる。②の事例としては，自文化への理解を促すため，庶民が

* 広島大学教育学部

作り現存する風習である「いき」に着目した飯島（1982）の研究や、生徒の異文化理解への関心を促すために文化体験の機会を設ける新井（2012）の研究、また、歴史学習においてアイヌ文化を取り上げることで内なる異文化理解の授業を行った深澤（2013）の研究などがあげられる。なお、単元開発・実践の域を超えると、カナダ、米国、ドイツなどの国々で文化（史）がどのように市民性教育として活用されているかを分析した研究（桐谷，1997，2010；杉谷，2019；鳥越，2008）も②の類型に当てはまる。

筆者らも上述した先行研究と同じ問題意識（特に、②）を共有するものの、一方ではこれまでの研究が「□□地域の△△時代の文化は、○○といった特徴を持つ」という文化に対する固定的な理解から抜け出せていないことに課題が残ると考える。後述するように、このような特定の地域・時代の文化を固定的に捉えることは歴史や社会を理解するためのレンズになるかもしれないが、文化そのものが固定的なものであるという誤概念を生み出す危険性がある。そこで、本研究は、生徒が文化を流動的なものとして捉えることを可能にする単元開発を試みることで、文化そのものの理解の深まりとそれにもとづく異文化理解を促す歴史教育の文化（史）学習の新たな意義を導き出すことを目的とする。

II. 研究デザイン

歴史学習における文化（史）が持つ市民性教育としての価値を改めて発掘するために、本研究では文化を固定的に捉えない文化（史）学習のデザイン原則とその具体としての単元を開発する。まず、文化を固定的に捉えないことの具体として、「文化の流動性」という新しい考え方を論じる。特に、「文化の流動性」を捉えることの意義と特質を述べ、どのようにしたら単元を開発できるかを考える際に参考となるデザイン原則を示す。次に、デザイン原則に従って実際に単元を開発する。「文化の流動性」を歴史学習において具現する方法は複数想定されるため、それにあわせて単元案も複数開発する。最後に、開発した単元間の比較を行い、各々の特徴を明らかにする。

本研究では、領域横断的な性格を持つ科目である世界史、そのなかでも地理的・時代的に非常に曖昧な区切りがなされている「19世紀ヨーロッパ・アメリカの文化」を事例に「文化の流動性」にもとづく単元案の開発を試みる。まず、世界史

は、様々な地域の出来事を時間軸で捉える科目であり、現代社会の理解にもつながる。「文化の流動性」の幅広い活用を示すために、歴史・地理・公民の性格をすべて有する世界史の単元案を開発することが効果的であると考えられる。また、高校世界史教科書における19世紀ヨーロッパ・アメリカの文化は、古典主義、ロマン主義、写実主義・自然主義、印象派といった複数の様式や、その様式の代表的な作品と作者、当時の社会状況などが複雑に絡み合いながら書かれている。しかし、ヨーロッパ・アメリカの19世紀の文化をひとくくりにすることで、上記の複雑性が単純化される危険性がある。そこで、19世紀ヨーロッパ・アメリカの文化の曖昧さと複雑性に着目し「文化の流動性」にもとづく単元案を開発することで、生徒が文化を固定的に捉えないことを支援する戦略を示す。

III. デザイン原則

本研究の基礎をなす概念である「文化の流動性」は、文化という概念が社会的・認知的に構築されるという理解に基づき（パーク，2008；Vygotsky，1978，1987）、特定の地域や時代の文化的特徴には具現されていない文化的側面を前提とする「文化概念に対する柔軟な考え方」を指す。

現行の学習指導要領や教科書、また、I章で取り上げた先行研究では、文化が固定的なものとして描かれる傾向にある。例えば、実教出版の平成31年版世界史Bの教科書では、以下のような記述がある。

18世紀末から19世紀はじめにかけてのドイツでは、古代ギリシャ文化を理想として、調和のとれた人間性の完成を目指す古典主義の文学が栄えた。（中略）19世紀前半の欧米では、18世紀の理性重視の啓蒙思想に対する反省としてロマン主義の動きが高まった。

（中略）19世紀後半になると、市民社会の安定とともに、人々の考え方が現実的になり、また、自然科学の発達によって社会を冷静に観察しようとする風潮が高まって、文学ではロマン主義に代わる写実主義（リアリズム）・自然主義が盛んになった。（pp. 280-281）

上記の記述は、例えば、18世紀末から19世紀はじめにかけては古典主義、19世紀前半はロマン主義のように文化を固定的に捉えている。このような傾向は、ヨーロッパの社会や文化の特色の理解

を強調し、固定された文化の教授を想定している学習指導要領解説においても確認できる（文部科学省，2018）。

私たちは文化をある単位でくくって一般化して理解しようとする傾向が悪いと指摘したいわけではない。文化を固定的に捉えることは、それをステレオタイプとして理解することを意味する。クレイグ＝マクガーティ（2007）は、ステレオタイプが社会事象の説明を容易にし、その説明のためのエネルギーを節約する道具ともなり、さらには集団のなかで共有された信念としての役割をも果たすと主張し、ステレオタイプなしには人間の社会理解がある意味不可能であると指摘する。このように、ステレオタイプのようなある程度の一般化は、人間が社会の出来事を理解するために必要不可欠な性格を有する（上瀬，2002；リップマン，1987）。

しかしながら、ステレオタイプ的に物事を理解することで、社会やそのなかの他者を画一的に判断してしまう危険性が潜んでいることには十分気を付けなければならない。上述したとおり、ステレオタイプを活用して物事を理解することは悪いことではないし、むしろあふれる情報を効率良く処理するための立派な道具であるとも言えよう。ただし、無自覚に一般化された文化のみを受け入れてしまうと、扱われていない文化や隠された文化など、表面に出ていない文化は排除されてしまう。多様な文化の存在に気づき、文化を固定的に捉えない「文化の流動性」に着目する理由がここにある。

「文化の流動性」に着目した高校世界史の単元を開発するために、以下の三点のデザイン原則を抽出した。

- ① 従来のステレオタイプ的な文化（史）学習を行う。
- ② ステレオタイプでは説明できない反証事例を提示する。
- ③ ①②をもとに文化そのものについて考察する機会を設ける。

まず、従来のステレオタイプ的な文化（史）学習を行うことで、生徒が時代を大観することを支援するとともに（萩原，2018）、後に文化を固定的に捉えていたことを省察できる材料を用意する。その後、前段階に獲得した「□□地域の△△時代の文化は、○○といった特徴を持つ」という公式

に当てはまらない反証事例を提示し、生徒の文化概念を揺さぶる。反証事例は、物事への注意を高めることでステレオタイプ的な理解から脱することを支援する（上瀬，2002）。また、大胆な推論と反証事例を用いた批判を繰り返すことが、歴史学習において科学的知識を保障するために不可欠であると述べた原田（2000）のように、社会科教育学においても反証事例の教育的活用は推奨されている。最後には、授業で扱ったステレオタイプ的な文化とそれに当てはまらない反証事例を用いて文化概念そのものの省察の場を設けることで、改めて文化とはどのようなものかを考える機会を提供する。

歴史教育の文脈で「□□地域の△△時代の文化は、○○といった特徴を持つ」という文化のステレオタイプ的な理解には、「広範囲な地域」「最盛期」「階層」という三つのキーワードが隠されている。「□□地域」という表現には、その地域にいるすべてのものが同じ文化を共有するような認識をあたえる。また「△△時代」といっても主に取り上げるのはその時代の最盛期の文化であって、時代が形成されつつある時期や次の時代に移りつつある時期の文化は捨象されてしまう。さらに、政治史中心の歴史カリキュラムに起因する支配層中心の文化の記述は、被支配層の文化を見えなくしてしまう（社会史における被支配層の語りについては、原田（2000）や梅津（2006）に詳しい）。そこで、上述したこれまで浮き彫りにされてない文化の側面を生徒に示すことで、生徒が文化概念に注意を向けるようにする。次章では、「地域が持つ特徴に当てはまらない文化」、「成長期や衰退期における文化」、「複数の階層の文化」という三つの反証事例のパターンを授業として具体化していくことにする。

IV. 「文化の流動性」に着目した高校世界史単元

本章では、地理的、歴史的、社会階層的な反証事例を用いて生徒の文化のステレオタイプ的な理解を揺さぶる単元を提案する。これらの三つの単元は、「文化の流動性」を理解する複数の方法を示すために開発したものであり、一度にすべてを実施することを意図してはいない。なお、本研究では世界史を事例に単元開発を試みたが、「文化の流動性」の気づきを支援するためのデザイン原則は日本史を含むすべての歴史分野に応用できるし、地理や公民と関わらせることで領域横断的に教えることもできる。また、単元のなかで事例として

登場する作品の深い理解を目指す場合は、作品の中身と関連する美術科、音楽科など国語科など教科とつなげることで、教科横断的にカリキュラム・マネジメントを可能にする。

1. 地理的な反証事例を用いた単元の開発

この類型では、「19世紀ヨーロッパ・アメリカ」という非常に広範な地域をひとつくりに扱うことから生じるステレオタイプの打破を目指す。教科書には、19世紀の当該地域では「古典主義やロマン主義といった作品が流行した」と書かれている。しかし、同じ古典主義やロマン主義であっても、地域や国によってその雰囲気は大きく異なるし、さらには、着目されていないだけで古典主義やロマン主義以外に流行した文化も存在する。以下の単元案では、「国ごとの違い」に着目することで、生徒が文化のステレオタイプの理解に気が付くこと支援する。

○単元目標：

- ・ロマン主義と古典主義の特徴とその流行の理由が説明できる。
- ・同じロマン主義のなかでも国ごとに違いが存在することを理解し、文化のステレオタイプの理解の問題点に気づくことができる。

○単元案：

時	学習課題・学習活動
1	<p>【学習課題】</p> <p>○ロマン主義と古典主義の作品の比較を通して、ロマン主義の特徴を説明しよう。</p> <p>○前の時代の学びを活かし、なぜ19世紀のヨーロッパ・アメリカにロマン主義が流行したかを考えよう。</p> <p>【学習活動】</p> <p>(a) 「どのような題材を描いているか」「その題材をどのように描いているか」「だれがこれらの作品を買うと思うか」という問いで、ロマン主義と古典主義を代表する二つの絵画（『民衆を導く自由の女神』と『ザビニの女たち』）を比較・分析することで、その共通点と相違点について考える。</p> <p>(b) ロマン主義と古典主義の違いが生まれた理由を、教科書記述や前の時代の学習内容を踏まえて説明する。</p>

2 ・ 3	<p>【学習課題】</p> <p>○雰囲気が全く異なる複数のロマン主義の作品の比較を行い、なぜそのような違いが生じたかについて考えよう。</p> <p>○文化のステレオタイプの理解の可能性に気づき、ロマン主義を新たに定義してみよう。</p> <p>【学習活動】</p> <p>(c) 前時の学習内容をもとに、『雨、蒸気、スピード』という絵画が、ロマン主義か、古典主義か、どちらでもないかを予想し、その理由を記述する。</p> <p>(d) 『雨、蒸気、スピード』がロマン主義の作品であると評価されていることを聞き、なぜ前時に学んだロマン主義の作品（『民衆を導く自由の女神』）と雰囲気が違うかについて考える。</p> <p>(e) 『雨、蒸気、スピード』と『民衆を導く自由の女神』の雰囲気の違いの理由として作者の出身国の相違が考えられることを理解し、なぜ出身国が違うと作品の雰囲気が異なるかについて考える。</p> <p>(f) 前時で学んだロマン主義の特徴とそれに必ずしもあてはまらない地理的な反証事例（『雨、蒸気、スピード』）について考える。</p> <p>(g) これまで学んだ文化のステレオタイプの理解の可能性に気づき、ロマン主義を自分なりに再定義する。</p>
-------------	--

*資料

- ・ジャック＝ルイ＝ダヴィッド作『ザビニの女たち』
- ・ヴジエヌ＝ドラクロワ作『民衆を導く自由の女神』
- ・ウィリアム＝ターナー作『雨、蒸気、スピード』

一時間目は、デザイン原則①の従来のステレオタイプの文化（史）学習を行う段階である。多くの教科書に掲載されておりロマン主義と古典主義の代表的な作品と言われる『民衆を導く自由の女神』と『ザビニの女たち』を事例に、19世紀ヨーロッパ・アメリカの文化を概観する（(a), (b)）。

二時間目と三時間目は、デザイン原則②のステレオタイプでは説明できない反証事例を提示する、③の①②をもとに文化そのものについて考察する機会を設ける段階である。まず、一時間目に獲得した古典主義とロマン主義の枠組みを活用し、新

たな事例である『雨、蒸気、スピード』の説明を試みる (c)。しかし、当作品はロマン主義であると言われるが、前時に学んだロマン主義の特徴とは異なる側面を有する。そこで、『雨、蒸気、スピード』がなぜ前時に学んだロマン主義の代表的な作品である『民衆を導く自由の女神』と雰囲気が異なるかを考えながら、文化のステレオタイプの理解に対する問題を抱くようにする (d)。その後、教師から両作品の雰囲気が異なる理由が作家の出身国の相違に起因するという説明を聞き、なぜ出身国が違うと作品の雰囲気が異なるかについて考える (e)。

単元の最後には文化のステレオタイプの理解を直接的に扱う。前時で学んだロマン主義の特徴では説明できない反証事例に出会ったことを想起しながら、19世紀ヨーロッパ・アメリカの文化をロマン主義というひとくくりにする事の難しさに気づく。特に、ある地域の社会的・経済的・政治的な文脈によって同じロマン主義といっても異なる特性を持ちうることに気づき、「文化の流動性」の概念を入れ込んだロマン主義を新たに定義することで単元の学びの成果を確認する。

2. 歴史的な反証事例を用いた単元の開発

この類型では、19世紀に流行した様式の最盛期の作品及び最盛期を支えた作者のみを扱うことから生じるステレオタイプの打破を目指す。教科書には、19世紀ヨーロッパ・アメリカの文化が、古典主義、ロマン主義、写実主義・自然主義、印象派として特徴づけられ、その最盛期を担った作品と作者が主に紹介されている。しかし、それぞれの様式には、最盛期のほかにも衰退期や成長期が存在し、様式の転換期には二種類以上の様式の特徴が混在するような作品も存在する。以下の単元案では、「様式の転換期において二種類の様式の特徴が混在する作品」に着目することで、生徒が文化のステレオタイプの理解に気が付くことを支援する。

○単元目標：

- ・写実主義・自然主義の特徴を他の様式と比べながら理解し、またその流行の理由が説明できる。
- ・同じ写実主義であると評価されてもその転換期には複数の様式が混在しうることを理解し、文化のステレオタイプの理解の問題点に気づくことができる。

○単元案：

時	学習課題・学習活動
1	<p>【学習課題】</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ロマン主義、写実主義・自然主義、印象派の作品の比較を通して、写実主義・自然主義と印象派の特徴を説明しよう。 ○19世紀の歴史的背景にもとづき、なぜ写実主義・自然主義、印象派が流行したのかを考えよう。 <p>【学習活動】</p> <p>(a) 「事実が描かれているのか」「何を題材にしているのか」「だれが買うのか」という問いでロマン主義、写実主義・自然主義、印象派の代表作品である『民衆を導く自由の女神』『羊飼いの少女』『睡蓮と日本の橋』を比較・分析することで、それぞれの様式の共通点と相違点を探す。</p> <p>(b) 写実主義・自然主義、印象派が流行した理由を、教科書記述や前の時代の学習内容、特に、科学の発達などの19世紀の歴史的背景を踏まえて説明する。</p>
2	<p>【学習課題】</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ミレーの『春』という作品の分析を通して、二種類の様式の特徴が同時に現れる時期はいつであるかを予想しよう。 ○文化のステレオタイプの理解の可能性に気づき、ミレーの作風を新たに説明しよう。 <p>【学習活動】</p> <p>(c) 作者の名前が隠された『春』を見て、写実主義・自然主義か、印象派か、どちらでもないかを予想し、その理由を記述する。</p> <p>(d) 『春』の作者がミレーであることを聞いた後、もう一度『春』がどのような様式に当てはまるのかを予想する。選択肢の変更の有無とその理由も記述する。</p> <p>(e) 『春』に描かれている写実主義・自然主義と印象派の特徴を探す。</p> <p>(f) 『春』のように、二種類の様式の特徴が同時に現れる時期はいつであるかを考える。</p> <p>(g) これまで学んだ文化のステレオタイプの理解の可能性に気づき、ミレーの作風を自分なりに新たに説明する。</p>

*資料

- ・ヴジェーヌ＝ドラクロワ作『民衆を導く自由の女神』

- ・ジャン＝フランソワ＝ミレー作『羊飼いの少女』
- ・クロード＝モネ作『睡蓮と日本の橋』
- ・ジャン＝フランソワ＝ミレー作『春』

一時間目は、デザイン原則①の従来のステレオタイプ的な文化（史）学習を行う段階である。多くの教科書に掲載されておりロマン主義、写実主義・自然主義、印象派の代表的な作品と言われる『民衆を導く自由の女神』『羊飼いの少女』『睡蓮と日本の橋』の比較・分析を通して、写実主義・自然主義と印象派の特徴と、その特徴が現れるようになった原因を探る ((a), (b))。

二時間目は、デザイン原則②のステレオタイプでは説明できない反証事例を提示する、③の①②をもとに文化そのものについて考察する機会を設ける段階である。まず、前時に学んだ写実主義・自然主義と印象派の枠組みを活用し新たな事例である『春』の説明を試みる。しかし、二つの様式の特徴を同時に持つ『春』を既存の枠組みで分析することは難しい。後に生徒は、『春』がミレーの作品であることを聞く。しかしながら、彼を写実主義の代表作者として理解しているため、当該作品に表れている印象派の要素に戸惑うことになる ((c), (d), (e))。『春』がミレーの晩年の作品であることを聞き、文化の転換期には複数の様式が同時にあらわれうること、さらに○○主義や○○派という様式の特徴は最盛期のものであって、衰退期や成長期などの文化の転換期には複数の様式の特徴が混在する可能性があることに気づく。最後には時期によって生じる「文化の流動性」の概念を振り返りながらミレーの作風を自分なりに新たに説明することで単元の学びの成果を確認する。 ((f), (g))。

3. 社会階層的な反証事例を用いた単元の開発

この類型では、ある特定の階層に支持された文化がその時代を代表する文化のように扱われることから生じるステレオタイプの打破を目指す。教科書には、ロマン主義の作者と著作を事例に、19世紀のヨーロッパ・アメリカの大衆文化として文学が書かれている。しかし、当時の書籍は非常に高価であり、一部の裕福な人々の文化と言える。すなわち、読書はすべての大衆には手が届きにくい文化であり、それに代わる文化を有していた人々もいる。以下の単元案では、「ある集団の読書に代わる文化」に着目することで、生徒が文化のステレオタイプ的な理解に気が付くこと支援する。

○単元目標：

- ・ロマン主義の特徴とその流行の理由が説明できる。
- ・ロマン主義の文学がすべての階層の人々が楽しめるものではなかったことを理解し、文化のステレオタイプ的な理解の問題点に気づくことができる。

○単元案：

時	学習課題・学習活動
1	<p>【学習課題】</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ ロマン主義の作品の一部を読み、ロマン主義の特徴を理解しよう。 ○ 18世紀と19世紀の歴史的背景にもとづき、なぜロマン主義が流行したのかを考えよう。 <p>【学習活動】</p> <ul style="list-style-type: none"> (a) 教科書からロマン主義の特徴をつかみとり、その後『グリム童話集』の一部を読みながらその特徴がどこに、どのように表れているかを探す。 (b) ロマン主義がなぜ流行したのかを、教科書記述や18世紀と19世紀の歴史的背景を踏まえて説明する。
2	<p>【学習課題】</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 当時のイギリスでは、誰が文学作品を読んだかを考えよう。 ○ 文化のステレオタイプ的な理解の可能性に気づき、19世紀の大衆文化を新たに定義しよう。 <p>【学習活動】</p> <ul style="list-style-type: none"> (c) 19世紀のイギリスの図書館の値段を調べ、誰がその図書館を読んだかを予想する。 (d) 『十九世紀イギリスの日常生活』から抜粋した資料をもとに、なぜ「貸本屋」や「劇場」が流行したのか考える。 (e) 上記の探究から、大衆がすべての人を指してはいることを理解する。 (f) これまで学んだ文化のステレオタイプ的な理解の可能性に気づき、19世紀の大衆文化を自分なりに新たに定義する。

*資料

- ・グリム兄弟編纂『グリム童話』
- ・クリスティン＝ヒューズ著／植松靖夫訳『十九世紀イギリスの日常生活』

一時間目は、デザイン原則①の従来のステレオタイプ的な文化（史）学習を行う段階である。教

科書に書かれているロマン主義の特徴を理解した後、多くの教科書に掲載されておりロマン主義の代表的な作品と言われる『グリム童話集』の一部を読みながら、その特徴がどこに、どのように表れているかを探す ((a), (b))。

二時間目は、デザイン原則②のステレオタイプでは説明できない反証事例を提示する、③の①②をもとに文化そのものについて考察する機会を設ける段階である。ロマン主義の作品を読むことが当時の大衆文化だと理解している生徒に、19世紀イギリスの図書の値段を調べさせ、誰もが本を手に入れたわけではないことに気づかせる ((c))。その後、当時の日常生活を記録した資料を分析し、本が買えない人々は「借本屋」で本を借りて読み、また本ではなく演劇を見る形で類似の文化を楽しんだことを理解する ((d))。大衆文化といってもその社会階層によって文化の楽しみ方が違うことに気づき ((e))、最後には自分なりに19世紀の大衆文化を新たに定義する ((f))。

4. 小括：三つの単元案の比較・検討

これまで生徒の文化のステレオタイプ的な理解を揺さぶるために、19世紀ヨーロッパ・アメリカの文化を多様な地域から、多様な歴史から、多様な社会階層から検討できる単元案を示した。19世紀ヨーロッパ・アメリカの文化の特徴を概観することは大切である。しかしながら、そのような理解が文化のステレオタイプ的な理解の危険性を抱いているという自覚を促すことも重要であろう。このように「文化の流動性」に気づくことは、文化を柔軟に捉えることを支援し、異文化理解のための基礎ともなる。

地理的な反証事例を用いた単元案の特質は、「ヨーロッパ」のように大きな地域の文化を、「フランス」や「イギリス」などの小さな地域の文化に解体できる点である。このような特徴は国家という単位だけに限定されない。近代国家の成立以前のイスラム世界などの広大な地域の文化を扱う際にも有効であると考えられる。

歴史的な反証事例を用いた単元案の特質は、文化の「最盛期」だけではなく「成長期や衰退期」をも取り上げる点である。どの地域・時代であっても成長期、最盛期、衰退期の時期を有することを考えると、このアプローチにはあらゆる地域・時代の学習に応用せき、「文化の流動性」に加えて「歴史の連続性」の理解をも支援できる。

社会階層的な反証事例を用いた単元案の特質は、

「文化の主体」に着目できる点である。政治史中心の歴史カリキュラムの編成は支配層の話を軸に展開される傾向にある(和歌森, 1982; 西端, 1993)。そこで、庶民や奴隷などの被支配層の話をを用いることや、被支配層の言説に含まれていない話(例えば、女性、障害者、性的少数者など)を用いることで、どの地域・時代の文化もより豊かに学習することができる。

V. 本研究の意義

本研究には三つの意義があると考えられる。

一つ目は、歴史学習において文化そのものについて考察する機会を設けることで異文化理解の基礎を培う方略を示したことである。筆者らは歴史学習における文化概念のステレオタイプ的な理解に問題を提起し、生徒が「文化の流動性」、すなわち異なる地域的・歴史的・社会階層的なレンズを使うと新しい文化が見えてくることに気づくことを支援する単元を開発した。このように文化そのものが固定的ではないことに気づくことで、文化概念の寛容な理解が可能となるだろう。

二つ目は、歴史学習における文化(史)学習の「脱暗記事項化」を図ったことである。付け加え的に扱われる文化(史)学習を単元の軸に据えることで、文化はただの暗記事項ではなく、考える材料となる。文化(史)「を」、また文化(史)「で」考える方略を示し、生徒の能動的な探究を支援、さらには文化そのものの探究の支援の具体的な可能性を示したことに本研究の意義がある。

三つ目は、「文化の流動性」にもとづく単元開発のためのデザイン原則を示したことである。「文化の流動性」という概念とその概念を単元として具現するための理論にもとづくデザイン原則は、今回取り上げた19世紀のヨーロッパ・アメリカという事例以外にも、世界史の他の地域・時代、さらには日本史でも活用できる。このようなデザイン原則と単元案をともに提示することで、「文化の流動性」にもとづく単元開発の汎用可能性を高めたことはもちろん、今後の歴史教育を含めた社会科教育の開発研究の新たな方向性を示したことに意義がある。

本研究の課題としては、単元案の提示にとどまっていることがあげられる。今後、実践者がこれらのデザイン原則をどのように生かしながら授業化するか、またその授業を受けた生徒はどのように学ぶのかといったデザイン・ベースド・リサーチを進めながら、デザイン原則の修正を図ってい

く必要がある (Rubin, Freedman, & Kim, 2019)。なお、紙幅の問題で、どのように教材研究を行い、どのような教科教育学的なプロセスを経てデザイン原則を単元案として具現できたかを明示できていない。今後、そのようなデザイン・ナラティブの研究を蓄積していくことにしたい。

参考文献

- 新井茂 (2012) 「五感で感じる文化史の授業を目指して」『高等学校 世界史のしおり』二学期号, 14-17.
- 飯島睦子 (1982) 「日本史教育における文化史の取扱い方—『いき』を素材にした化政文化学習の一試論—」『筑波社会科研究』1, 41-50.
- 今井雅晴 (2001) 「日本文化史教育の重要性 (〈特集〉教育の社会対応)」『筑波フォーラム』60, 44-46.
- 梅津正美 (2006) 『歴史教育内容改革研究—社会史教授の論理と展開—』風間書房.
- 岡野英輝・木村勝彦 (2013) 「文化史を中核に位置付けた中学校社会科歴史学習の授業構想—歴史意識発達の特徴をふまえて—」『茨城大学教育学部紀要. 教育科学』62, 1-22.
- 小崎裕之 (2006) 「日本史 B における文化史学習を通じた歴史的思考力の育成」『長期研修員研究報告』5, 9-12.
- 金子金造 (1976) 『『民衆文化の歴史』授業の一経験』『歴史地理教育』250, 22-28.
- 上瀬由美子 (2002) 『セレクション社会心理学—21 ステレオタイプの社会心理学—偏見の解消に向けて—』サイエンス社.
- 木畑洋一・松本宣郎ほか (2019) 『世界史 B 新訂版』実教出版.
- 桐谷正信 (1997) 「アメリカ多文化的歴史教育における『新しい社会史』の位置と価値—ニューヨーク州歴史シラバスの分析を手がかりに—」『社会科教育研究』1997 (78), 1-13.
- 桐谷正信 (2010) 「シティズンシップ教育としての多文化的歴史教育—『多様性』と『統一性』を視点として— (白井宏明教授退職記念特集)」『埼玉大学紀要. 教育学部』59, 57-67.
- 杉谷眞佐子 (2019) 『『異文化理解』と『視点を変える力』の育成—ドイツの『歴史』教科書にみられる図像資料から考える—』『関西大学人権問題研究室紀要』77, 1-35.
- 鳥越泰彦 (2008) 「カナダにおける歴史教育—多文化主義教育とその限界—」『教育研究』52, 71-84.
- 永田成文 (2000) 「中学校社会科文化史学習の新構想—文化の『転換期』に視点を置いて—」『社会系教科教育学研究』12, 73-80.
- 西端幸信 (1993) 「文化史学習の方法論的考察—中学校社会科歴史を事例として—」『社会系教科教育学研究』5, 35-41.
- 萩原義晃 (2018) 「クイズから単元の課題設定へ—文化史の視点から—」『社会科教育』55 (11), 60-63.
- 早川明夫 (2009) 「文化史の授業改善—浮世絵の授業を通して—」『教育研究所紀要』18, 97-104.
- 原田智仁 (2000) 『世界史教育内容開発研究—批判理論学習—』風間書房.
- ピーター=バーク著/長谷川貴彦訳 (2008) 『文化史とは何か』法政大学出版局.
- クリスティン=ヒューズ著/植松靖夫訳 (1999) 『十九世紀イギリスの日常生活』松拍社.
- 深澤智成 (2013) 「歴史教育における異文化理解—アイヌ民族の歴史と文化の実践から—」『学校教育学会誌』18, 25-36.
- クレイグ=マクガーター・ビンセント=Y=イゼルビット・ラッセル=スピアーズ著/有馬明恵・山下玲子監訳 (2007) 『ステレオタイプとは何か—「固定観念」から「世界を理解する“説明力”」へ—』明石書店.
- 文部科学省 (2018) 『高等学校学習指導要領解説 (地理歴史編)』東洋館出版社.
- 山口康助 (1958) 「歴史教育における政治史と文化史—歴史教育改善への一考察—」『歴史教育』6 (8), 83-91.
- ウォルター=リップマン著/掛川トミ子訳 (1987) 『世論 (上)』岩波書店.
- 和歌森太郎 (1982) 『和歌森太郎著作集 13 歴史教育の理論』弘文堂.
- Rubin, B. C., Freedman, E. B., & Kim, J. (Eds.). (2019). *Design Research in Social Studies Education: Critical Lessons from an Emerging Field*. New York, NY: Routledge.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society* (M. Cole, V. John-Steiner, & E. Soubberman, Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Collected works* (R. W. Rieber & A. S. Carton, Eds., & N. Minick, Trans.). New York, NY: Plenum.