

「困難な歴史」の教育的価値の探究

金 鍾成・小野 創太

(2022年10月7日受理)

Exploring the Educational Value of “Difficult History”

Jongsung Kim and Sota Ono

Abstract: This research aims to explore the educational value of “difficult history.” We conducted genealogical research to discover the origin, definition, genealogy, and, eventually, the educational value of “difficult history.” To collect data, we set the recent publications about “difficult history” as a starting point and collected quoted research in the literature. Also, we conducted additional data searches in resources such as databases (Google Scholar, EBSCO, etc.) and that interviews with a prominent scholar of “difficult history” to expand our dataset. Findings are (a) “difficult history” originated from “difficult knowledge” (b) its definition is, although not totally agreed upon in academia, “representations of social and historical traumas in curriculum and the learner’s encounters with them in pedagogy (Zemblyas, 2014)” (c) its theoretical genealogies are psychoanalytic approach, critical socio-cultural approach, and social identity theory (d) its practical genealogies are “Inquiring the structure of ‘difficult history,’” and “Encountering others discourse through ‘difficult history,’” (e) and last but not least, its educational value is to educate citizens who can live with others. Also, this research implicates that teaching and learning about “difficult history” creates a new momentum to transform history education by pursuing cognitive and affective balance, implementing the communication-oriented practice, and understanding students as ethical agencies who connect past, present, and future, and make, therefore, decisions and perform actions about issues related to “difficult history.”

Key words: difficult history, difficult knowledge, educational value

キーワード：困難な歴史、困難な知識、教育的価値

1. 問題の所在

歴史教育に携わると、思い出したくない歴史、すなわち社会のトラウマになっている歴史と出会う場合がある。日本では、第二次世界大戦中における国内外の加害と被害の歴史や、東日本大震災などたくさんの命が奪われた災害の歴史がその事例であろう。これらの歴史は、特定の側面が隠べい・強調されながら語られることが多いため、その真相を捉えることが難しい (Carretero et al., 2011)。また、集団のアイデンティティ形成と深く結びついており、それに対する対抗的な語りを探索することが社会的に容認されない雰囲気すら漂う (Zemblyas, 2017)。よって、社会のトラウ

マになっている歴史を教えることは、教育現場において避けられる傾向にある。

しかしながら、困難さに挑戦しながら社会のトラウマになっている歴史を教える教育者が世界各地に存在する。彼らは、なぜ、わざわざ上述した困難さを伴う歴史を教えるのか。この問いに答えるために、欧米の研究者は1990年代後半から「困難な歴史 (Difficult History)」という概念を用いて研究を進めてきた。本研究は、これまでの「困難な歴史」に関する研究を整理することで、「困難な歴史」を教える必要性を改めて提起するとともに、「困難な歴史」を教える教育者に実践の理論的根拠を提供することを目的とする。

2. 研究方法

「困難な歴史」の教育的価値を探究するために、ある概念の誕生・活用・洗練の歴史を辿っていく系譜学的手法を用いた。まず、近年出版された「困難な歴史」に関する著書を出発点とし、その著書に引用されている文献を概観し、収集した。なお、上記の方法だけでは抜け落ちる文献が存在するため、Google Scholar と EBSCO などの学術データベースを使用した検索や、当分野の専門家である Terrie Epstein 氏との対話のなかで得られた情報も活用した。

- ・ Epstein, T., & Peck, C. L. (Eds.). (2018). *Teaching and learning difficult histories in international contexts*. New York: Routledge.
- ・ Garrett, H. J. (2017). *Learning to be in the world with others: Difficult knowledge & social studies education*. New York: Peter Lang.
- ・ Gross, M. H., & Terra, L. (Eds.). (2018). *Teaching and learning the difficult past: Comparative perspectives*. New York: Routledge.
- ・ Harris, L. M., Sheppard, M., & Levy, S. A. (Eds.). (2022). *Teaching difficult histories in difficult times: Stories of practice*. New York: Teachers College Press.
- ・ Metzger, S. A., & Harris, L. M. (Eds.). (2018). *The Wiley international handbook of history teaching and learning*. Hoboken: Wiley-Blackwell.

収集された著書や論文は、まず「困難な歴史」の登場背景や定義、その教育的活用に関する系譜などの全体図を描くために分析された（3章）。特に、系譜を整理する際には、研究のなかに登場する実践事例を中心に分析を行い、具体から「困難な歴史」の教育的活用を捉えるように心かけた（4章）。その後、4章までの議論において「困難な歴史」の教育的価値がどのように主張されているかをメタ的に分析し、「困難な歴史」の教育的価値を探究した（5章）。最後には、これまでの研究成果を踏まえて「困難な歴史」の教育的価値を実現するためにはどのような条件が必要かを検討した（6章）。

3. 「困難な歴史」の登場背景、定義、系譜

(1) 登場背景

イデオロギーの対立に象徴される冷戦体制の崩壊

は、国民統合の名の下で「声」を失われた個人や集団に自らの語りを共有する権利を復権させた（平野、2018）。国家の語りとは必ずしも一致しない個人や集団の語りは、国家がこれまで目を背けてきた社会の苦痛やトラウマ的な出来事に関する再認識を要請する。以下の松本栄好氏（当時92歳）が2014年に神奈川新聞と行った戦争体験に関するインタビュー¹⁾は、その象徴的な事例である。

中国の女性たちを強姦する日本兵に私は避妊具を配った。…傍観していた私は『戦争犯罪人』だ。…従軍慰安婦は確かに、いた。私が証人だ。

松本氏は、戦争経験を語る事が「正直、つらい。できれば黙っていたかった」と述べた。戦争で経験したこと、その経験を想起すること、さらにその経験を他者に伝えることは、精神的苦痛を伴うトラウマになっていたのである。にもかかわらず、氏は戦争経験を語り続ける理由を以下のように説明した。

何をしてきたのかを知らなければ、同じ過ちを繰り返す。語らないことでまた責任が生じる。…悪いのは政治家だけだろうか。そうした政治家を選んできたのは、過去と向き合ってこなかった私たち一人一人でもあるはずだ。

松本氏の戦争体験の語りには、三つの「時間」とその時間における「困難さ」が存在する。一つは、松本氏が従軍慰安婦に関わる経験をした時間である（経験の時間）。人間の残酷性との遭遇とそれに対して何もできず傍観した自分への無力感、氏にとって一生続くトラウマになっていると推察される。二つは、松本氏が従軍慰安婦に関わる経験を語りとして再現する時間である（再現の時間）。想起することの困難さはもちろんのこと、氏が属している日本社会において従軍慰安婦の存在が否定され続けた傾向を考えると、記憶のポリティックスのなかで氏が背負った困難さは容易に想像できよう。三つは、聴者が松本氏の語りと出会う時間である（出会いの時間）。日本社会における主流の語りとは異なるため、松本氏の語りに接した聴者は戸惑いを感じるかもしれない。その戸惑いは、聴者の認知的・感情的不調和とつながり、「なぜ、私はこの問題を知らなかったか」という自分への問いと、「なぜ、松本氏は、数十年間自分の戦争経験を語ることができなかったか」という社会への問いについて考えるように促す。

松本氏の語りのように、人間としての尊厳が侵害さ

れる出来事を経験する過程、再現する過程、他者と共有する過程には、様々な困難さが存在する。しかし、その困難さを理由に、これらの出来事に沈黙するという選択は正しいといえるだろうか。精神分析学アプローチを教育学に応用した Deborah Britzman は、教育の文脈において上記の困難さに真剣に向き合うこと、すなわちその教育的活用を指し、「困難な知識 (Difficult Knowledge)」という概念を考案した。氏は、1998年に出版されたアンネの日記の教育的活用に関するエッセイ「The Lonely Discovery: Anne Frank, Anna Freud, and the Question of Pedagogy」において「困難な知識」という概念を始めて使用した。彼女は、ホロコーストという人間の残酷性がもたらした悲劇（経験の時間）を、どのように教育的に再現すればよいか（再現の時間）、またどのように学習者と出会わせればよいか（出会いの時間）を考察した。そのなかで、「困難な知識」に出会う私たちはこれらの複雑な時間の生態系のなかに「生きている」存在であること、またその知識とどのような関係を結ぶ必要があるかを考えることの重要性を指摘した。そうすることで、戦争、紛争、虐殺、人種差別、人権蹂躪などに代表されるある集団に苦痛やトラウマを与える社会的・歴史的出来事は、「過去—現在—未来」を貫きながら、私と他者、また私と社会との関係を常に再設定する機会を提供することが可能になるという。

Deborah Britzman と Alice Pitt との共同研究以来 (Pitt & Britzman, 2003), 「困難な知識」の研究は一層広がりを見せた。Roger Simon (2005, 2014), Megan Boler (2004), Lisa Farley (2009), Aparna Tarc (2011, 2013), Michalinos Zembylas (2014) などの研究者は、これまでの「困難な知識」の理論的・哲学的研究に加え、カリキュラムおよび実践における教師と子どもの反応を分析した。2010年度に入ってから、学校や博物館の歴史教育の研究者を中心に「困難な知識」の研究が行われている傾向にあるが（例えば、Gross, 2013 ; Rose, 2016), その際に、「困難な知識」が「困難な歴史」に転用される現象が起きた。「困難な知識」と「困難な歴史」は明確に区分されず使われており (Stoddard, 2022), 歴史教育の文脈で「困難な知識」が言及される際に「困難な歴史」が使われる傾向にある。「Difficult History」「Difficult Past」「Painful History」「Hard History」など多様な表現が用いられているが、本稿では上記の全ての表現を「困難な歴史」と訳すことにする。

(2) 定義

「困難な歴史」の定義はいまだに議論されている途中である。もっとも明確な定義づけを試みたと知られている Gross と Terra (2018) は、「困難な歴史」を以下の五つの基準で定義する。

- ①国家の歴史において中心的な出来事。
- ②広く受けいられている過去の語りにも反駁する傾向。
- ③現在我々が直面している問題や問いとつながる傾向。
- ④暴力、特に国家による暴力を伴う傾向。
- ⑤既存の歴史理解にゆさぶりをかけ、不均衡を創造する出来事。

Gross と Terra (2018) の定義は、あるトラウマに関する固着化されたナラティブ、特に国家の一方的な語りにも異議を申し立て、より多くの「声」を包摂するナラティブの必要性を浮き彫りにした点で高く評価できる。しかしながら、「困難な歴史」を歴史的出来事（経験の時間）とその語り（再現の時間）に限定してしまい、「困難な歴史」を学ぶ学習者の反応（学習の時間）に関する議論を排除している点では課題が残る。

そこで、Pitt と Britzman (2003) の「困難な知識」の議論を洗練・発展させ、「困難な歴史」が「カリキュラムにおける社会的・歴史的トラウマの再現とそれと学習者の教育的出会い」を意味すると定義した Zembylas (2014) の研究は注目し値する。Zembylas のように、歴史的出来事のなかでどの出来事が「困難な歴史」であるかを考えるだけではなく（内容的側面）、学習者が歴史的出来事と出会う場面から「困難な歴史」を考えることで（方法的側面）、「困難な歴史」が持つ教育的意義を十分に定義できるのではなかろうか。実際に、「困難な歴史」を内容的な側面と方法的な側面から同時に定義付ける傾向は、Levy & Sheppard (2018) や Harris, Sheppard, & Levy (2022) からも確認される。

(3) 系譜

「困難な歴史」は、精神分析学に根幹を置きながらも、関連分野の理論を吸収しながら再概念化されてきた。まず、精神分析学の学問的伝統を継承し「困難な歴史」（正確には、「困難な知識」）の社会科教育への適用を試みた Garrett (2017) は、トラウマ、危機、脆弱性という三つの概念で精神分析学の有効性を説明する。学習者が社会的・歴史的トラウマと出会う際に経験する無力感や喪失感のような感情は、これまで知っていた、信じてきたことが通用しない状況、すなわち「何

をしたらよいか分からない」危機的状况に学習者を立たせる。氏は、その危機を人間としての脆弱性を経験できる教育的瞬間として捉え、トラウマを生み出した原因の探究やトラウマの再発を防止するための努力の考察を通して、他者とともに生きる意味と方法について考える機会を提供することを目指す。このような考え方は、Zembylas (2014) がいう行動を目指した情動的不調和と一致する。

一方、精神分析学が個人の内面を強調してしまうことで社会的・政治的な文脈に対する考察が乏しいと指摘した研究者は、学習者が学ぶ知識、また学習者の学習そのものが社会の文脈によって影響を受けながら構成されるという社会文化的アプローチを用いて「困難な歴史」を再概念化した。そのなかでも、Epstein と Peck (2018) は、知識や学習の構成過程における権力に注目し、ナラティブの裏にある権力の作用を読み取る批判的社会文化的アプローチの必要性を述べた。批判的社会文化的アプローチという言葉は用いていないものの、Gross と Terra (2018) も集合的記憶²⁾の形成過程における権力に注目し、主流となっている記憶と排除されている記憶との関係性を考慮する際に批判理論を用いる必要性について語った。

最後に、学習者の心理と学習者をとりまく文脈をつなげて考察する必要性を主張した研究者は、社会アイデンティティ理論を用いて「困難な歴史」を再概念化した。Goldberg (2013) は、イスラエルの対立する集団に属する子どもたちの対話を事例に、彼らが持っているアイデンティティが「困難な歴史」の理解にどのように影響を及ぼすかを実証的に調査した。氏の研究は、「困難な歴史」が有効に働く文脈、すなわち対立している、もしくは対立が終わった直後の社会のような、社会のアイデンティティが衝突している文脈における「困難な歴史」の活用可能性を提示した。

しかしながら、2022年に『Pedagogy, Culture, & Society』に掲載された「困難な知識」の特集号³⁾では、精神分析学、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といった「困難な歴史」の学習を裏付ける理論が、教室の実践にあまり貢献できていないと指摘されている。確かに、上述した研究は、実践を取り上げているものの、「困難な歴史」を学習する意味を追求するために、または「困難な歴史」と出会う教師と子どもの反応を読み取るために分析される傾向にあった。今後、これまで明らかにしてきた理論をどのように教育学的に活用し、「困難な歴史」の実践に貢献できるかを検討する必要がある。

だが、だからといって、「困難な歴史」の実践に系譜がないわけではない。上述した理論とゆるやかに連

動しながら、実践ならではの系譜を見せている。一つは、「困難な歴史」の「構造を探究する学習」である。社会構造の側面から「困難な歴史」が生じる原因や「困難な歴史」がある特定の形で再現される要因を探究し、「困難な歴史」をとりまく問題の解決のために何が必要かを考える学習がこの系譜に該当する。主に批判的社会文化的アプローチに依拠するこの系譜は、「困難な歴史」を題材とした論争問題、すなわち論争的歴史問題の熟議に代表される。二つは、「困難な歴史」を通して「他者の語りと出会う学習」である。他者の苦痛やトラウマと出会い、「困難な歴史」を繰り返さないためにどのような倫理的判断や将来に向けた行動が必要かを考える学習である。主に精神分析学に依拠するこの系譜は、「困難な歴史」が再現された映画や小説などを鑑賞し、それに対する各々の考えを共有しながら、「困難な歴史」が起きてしまった「社会」、また「困難な歴史」に直面する「私」という存在を見つめなおす実践に代表される。

実際の「困難な歴史」の実践は、上述した両者の要素をともに含む場合が多い。ここでの区分は、「困難な歴史」の実践のスペクトラムを示すために意図的に設定した両極端であると理解してほしい。これらの二つの実践の系譜に関しては、次章で詳しく説明する。

4. 「困難な歴史」の実践事例

2018年に出版された『The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning』には、上述した二つの「困難な歴史」の実践の系譜を代表する二つのチャプターが掲載されている。「困難な歴史」の「構造を探究する学習」の事例としては Goldberg と Savenije が執筆した「Teaching Controversial Historical Issues」が、「困難な歴史」を通して「他者の語りと出会う学習」の事例としては Levy と Sheppard が執筆した「“Difficult Knowledge” and the Holocaust in History Education」があげられる。以下では、これら二つのチャプターに関わる実践を裏付ける理論的根拠、実践の具体事例に着目することで、「困難な歴史」を学習する実践の系譜がいかに研究上に示されてきたかについて論じる。

(1) 構造を探究する学習

① 実践上の理論的根拠

Goldberg と Savenije (2018) は、集合的記憶の衝突とその衝突を取り巻く人々の感情的な反応が、ある出来事を「困難な歴史」として位置付ける主な要因であると指摘する。具体的には、キプロス (Zembylas

& Kambani, 2012) や北アイルランド (King, 2009; McCully, 2006) などの実証研究に言及し、子どもが「私たち」とは異なる「彼ら」の見解を受け入れることに困難を抱えると述べる。このような観点から、過去の出来事をどのように記憶し意義づけるかに関する「論争的歴史問題」は、「困難な歴史」を教える際に良い題材となる。

彼らは、「困難な歴史」を教える際に、認知的、社会的、政治的、感情的側面を融合させる必要があると主張する。集合的記憶の衝突が生じた理由を社会的・政治的な側面から検討するとともに、その衝突に対する自分の感情をメタ的に捉えることで、「困難な歴史」の教育的価値を実現できると述べる。具体的には、子どものアイデンティティに根差した感情を緩和させ、子ども同士が対話する機会を設ける学習を提案する（例えば、Johnson & Johnson, 1988; Kolikant & Pollack, 2015）。

第一著者である Goldberg は、別の論考において、論争的歴史問題を教える際に、歴史学の学問規範性を活用することを提案する (Goldberg, 2018)。開かれた問いのもとで論争的歴史問題を取り巻く多様な立場を検討することで、「私たち」と「彼ら」の語りの境界を横断しながら問題の原因と解決策を対話的に探っていくことの重要性について論じる。矛盾する資料や歴史解釈に対して学問的手法を用いながら批判的に検討することで、「困難な歴史」に対する強い感情的な反応を抑制しながら子どもによる合理的な言説構築を支援することができるという。

以上の議論から、「困難な歴史」の構造を探究する学習は、集合的記憶が衝突する論争的歴史問題を題材に、集合的記憶を問い直す際の感情的な反応を前提にしながら、その原因や解決策を多角的に検討する学問規範性を活用することにその特徴があるといえる。

②実践の具体事例

「困難な歴史」の構造を探究する学習の事例として、Goldberg (2013) の子どもの歴史的思考と集合的記憶に関するプロジェクトが挙げられる。本プロジェクトには、イスラエルの12年生64名が参加した。

この実践で取り上げられている論争的歴史問題は、イスラエルにおける過去のメルティング・ポッド政策とそれに伴う教育政策に対する是非である。イスラエルは建国以来、ユダヤ人の移民を数多く受け入れるメルティング・ポッド政策を遂行することが大きな目標となっていた。その中、国家が採用した教育政策は、ユダヤ人移民に対して、近代化・世俗化されたヘブライ文化を取り入れるよう指示される「スタンダード教

育」制度であった。この制度は、移民たちの伝統的な文化から脱却し、「新しいユダヤ人」の理想像に適應するよう指導されるものであった。ヘブライ語を話す世俗的な開拓者/入植者であり、祖国を守るために武器を取る理想像は、多くの中東からの移民の伝統と対照的であった。国民統合のために行われたものであるが、政策を展開したイスラエルの「建国の父」と呼ばれる初代首相ベン＝グリオンは、ヨーロッパ系の人物であった。彼が政策を展開したこともあり、建国時から彼を支持する多数派のヨーロッパからのユダヤ人移民（アシケナージ）と、新規移民であり少数派の中東からのユダヤ人移民（ミズラヒ）に異なる影響を与えたため、民族間対立の火種になったという。この民族間の政治的・社会的緊張関係は現在にも続いているとする。

本プロジェクトでは、子どもが移民政策と「スタンダード教育」制度をめぐる政治的・社会的論争のうち、代表的な2つの問い：「A. 移民たちはメルティング・ポッド政策や『スタンダード教育』制度の支援を受け進歩し、適応したのか、それとも政策のために損害を受け差別されたのか」、「B. メルティング・ポッド政策と『スタンダード教育』制度は、イスラエル国家の建設に貢献した不可欠のステップだったのか、それとも破壊的な政治的取奪だったのか」について議論し、同意点と相違点をまとめることが目標とされた。まず導入として、子どもが現在持っているメルティング・ポッド政策に対する意見について書く。次に、子どもが史資料に記された様々な見解を読解・解釈していくために、授業者から証拠を評価する方法に関してコーチングを受ける。コーチングの見地を用いて、メルティング・ポッド政策に関する相反する見解が記された8つの史資料を読解・評価し、政策の目標と成果についての情報を抽出する。このように探究を深めた後、2-3人のグループに分かれ、二つの問いについて子ども主導のディスカッションを行う。ディスカッションでは、お互いの見解を納得させるように努め、最後にグループでの同意点と相違点をまとめる。教師からは、自らの主張や見解を証拠で裏付けることが求められる。探究の過程では、子どもが史資料に自由にアクセス・活用できるようにした。

本実践におけるメルティング・ポッド政策をめぐる特定のコミュニティ（ここでは、アシケナージとミズラヒ）に支配的な集合的記憶が存在しており、それぞれの分断が見られる。この分断がもたらす歴史的論争の原因と解決策を探るためには、トラウマに出会うことのみならず、社会的・政治的文脈に目を配り、なぜこの論争が生じているのかについて構造的に捉え

る必要がある。この捉える視点としての批判的社会的文化的アプローチは、社会において主流となっている記憶、それとは反対に、排除されている記憶とは何であるかを明らかにするものである。

Goldberg (2013) で述べられている本実践における子どもの議論の様子に目を向けると、全員ではないものの、子どもがこのアプローチを活用していることが分かる。例えば、アシケナージの生徒 Eli は、探究と議論の過程で、初代首相ベン＝グリオンの「誰もが統合されることを願っている」という過去の発言に対して、ミズラヒの認識と反応について顧み、「『まさか！私はそんなこと思ってない！』と思うでしょう。そして、もっと反感を持ち、自らが属するもの（民族共同体）を愛する力を持つようになるのです。」と主張した。このように、アシケナージ側に支配的な記憶から排除されるミズラヒの記憶が何であるかを考察するに至っていた。

「困難な歴史」の構造を探究する学習を通して、他者のトラウマに寄り添い、「彼ら」と認識する集団との対話姿勢を築くことが教育的価値として捉えられる。

(2) 他者の語りと出会う学習

①実践上の理論的根拠

Levy と Sheppard (2018) は、「なぜホロコーストを教えるか」という問いに対し、「困難な知識」の立場から応答を試みる。「困難な知識」と「困難な歴史」を同義のものと捉える彼らは、Britzman (2000)、Fine (1995)、Schweber (2004) を先行研究として取り上げ、他者の苦痛から学ぶことが道徳的教訓を指し示すだけでなく、子どもが自らを世界における道徳的・倫理的主体として思い描いていくこととつながると主張する。

しかし、彼らは、他者の苦痛とその語りに出会う際に、「共感的な動揺 (empathetic unsettlement)」(LaCapra, 2001) のみで終わってしまうことには注意を払う必要があると指摘する。感情的な揺らぎにとどまらず、人間とは何か、世の中で他者とともに生きるとはどのようなことかなど、意義ある問いまで思考を働かせることが重要であると述べる。その際に、何が正しいか、何が間違っているかを子どもが自ら判断できる機会を与え、その判断を行動までつなげるように支援することで、子どもを道徳的・倫理的主体として育成することを目指す。

また、彼らは、Tarc (2011) の「回復のカリキュラム (reparative curriculum)」を取り上げ、緊張関係にある社会集団において「困難な歴史」を学習する

意義を述べる。「困難な歴史」を通して他者の苦痛とその語りに出会い、また他者を想定しながら歴史を理解・叙述することが回復的関係の形成・発展・維持に寄与できると主張し、子どもが思考だけではなく感情も働かせながら他者とともに生きることのできる世界を描き出す活動を提案する。

以上の議論から、「困難な歴史」を通して他者の語りと出会う学習は、他者の苦痛とその語りを題材に、思考と感情をともに駆使しながら同じ人間としてどのように生きていけばよいかを追求することにその特徴があるといえる。

②実践の具体事例

Levy と Sheppard (2018) は、「困難な歴史」を通して他者の語りと出会う学習の事例として、Meseth と Proske (2015) が取り上げた実践を挙げている。ドイツ国内の学校で行われた実践であるが、具体的な子どもの学年段階は明らかではない。

本実践はシンプルに構成されている。一般市民や歴史学者が「ヒトラーがいかにしてドイツ国内で権力を掌握したか」という問いについて議論するドキュメンタリー映画「ナチ党の権力掌握 (Machtergreifung)」⁴⁾ を鑑賞し、「国民社会主義政権の復活を阻止するためにはどうすべきか」という問いを議論するということであった。映画では、歴史学の研究成果、現在生きている目撃者の証言など上記の問いに対する多様な語りを紹介されるものの、ヒトラーが権力を掌握することになぜ成功したのかについて明確な説明を行わない。議論の過程で教師は、簡単な補助発問を行ったり、生徒に発言を求めたりしながら議論を進める。時には完全に対話から遠ざかることもあったという。ディスカッション段階での生徒は、自由な参加が保証され、対話に参加する機会を競い合うこともあったという。

本実践では、直接的に「困難な歴史」を繰り返さないための倫理的判断や将来に向けた行動を子どもに求めることに特徴がある。それは、「国民社会主義政権の復活を阻止するためにはどうすべきか」という問いが教室上で議論されることから明らかだろう。

Meseth と Proske (2015) では、議論の過程で「困難な歴史」が起きてしまった「社会」や「困難な歴史」に直面している「私」という存在を見つめ直す様子が見られる。生徒 Mathias は、「ヒトラーの当選は彼の弁術に還元することはできない」「ヒトラーが自分にとってかなり滑稽に見え、全く信用できない」「ヒトラーのデマゴグは、こうした社会的不安定さの中でのみ成就する」と発言し、当時の社会の不安定な状況に着目した。その発言に対して、生徒 Janet は「現代

の私たちは歴史について全く違う知識を持って歴史的な出来事に臨んでいる」、生徒 Wolfgang は「当時何が起こり、それがどこにつながったかについては、今知っているが、ヒトラーの弁術が有効であったかどうかについては、まだ確実な評価ができない」と反論した。当時の「社会」を互いの議論によって再吟味する形になっている。この議論の中で、Mathias は、「私」を深く省察させる、以下のような問いを投げかける。「あなたは、ヒトラーの信奉者になっていたか。」この問いに対して Wolfgang は始め、「もちろん、ヒトラーに従ったりはしない」と発言したが、再びこの問いについての議論が深まると、「もしかしたら、つまり、もしかしたら、そうだったかもしれない」と話し始める。Meseth と Proske (2015) は、Wolfgang が歴史の中で行動する人間として思い描いている様子が伺えたとしてこれを評価した。

他者の語りと出会う学習では、直接的に「私」がどのように生きていくかという倫理観を他者との関係性の中で省察することに教育的価値があると捉えられる。

5. 「困難な歴史」の教育的価値

他者の苦痛やトラウマから私たちは何が学べるか。これまで分析してきた研究動向に基づく、「困難な歴史」の教育的価値は「他者とともに生きる市民の育成」にあると考えられる。また、「困難な歴史」の教育的価値を実現する実践は、認知だけではなく感情にも配慮する歴史教育、対話を通して他者とともに語りを構築する歴史教育、「過去－現在－未来」の関係のなかで子どもを道徳的・倫理的主体として捉える歴史教育を要請することで、歴史教育改革への示唆を与えられられる。

まず、「困難な歴史」を教えることは、自己および内集団の認識を揺さぶり、より開かれたものにするために有効である。社会の主流の語りに異議を申し立てる苦痛やトラウマの歴史は、既存の認識枠組みでは理解できない過去の経験と語りを提供することで認知的不調和を呼び起こす。その経験と語りについて知らなかった自身への反省、またその経験と語りを沈黙させた社会、特に内集団への反省をとおして、自己と社会の認識の改善を図る。このように「困難な歴史」の学習は、他者を想定した認識枠組みの洗練を通して、他者とともに生きる市民の育成に寄与する。

さらに、「困難な歴史」を教えることは、認知的不調和だけではなく、感情的不調和ももたらす。それは、他者の苦痛とトラウマに出会う際に感じる同じ人間と

しての危機感や連帯感かもしれないし、またこれまで知っていた、もしくは信じていた語りが否定されることによる感情的反発作用かもしれない。「困難な歴史」を擁護する立場では、これらの感情的不調和は学びの妨げではなくむしろチャンスである。これらの感情的な反発について子どもが吟味する機会を提供することで、他者の苦痛とトラウマをとりまく問題をより自分の問題として捉えることができる。このように「困難な歴史」の学習は、他者の苦痛やトラウマに対する自分の感情への省察を通して、他者とともに生きるために必要な問題に主体的に取り組む市民の育成に寄与する。

また、「困難な歴史」を教えることは、歴史を理解する主導権を子どもに渡し、子ども同士が対話的に語りを構築することを支援する。他者の苦痛やトラウマに対する互いの考えを共有しながらその再発を防ぐために何ができるかを熟議すること、また実際に異なる語りを持つ他者を想定しながら既存の語りを解体し子ども自らの語りを対話的に再構築することは、子どもが他者とともに生きるために必要な語りを主体的につくる活動である。このように「困難な歴史」の学習は、他者を前提にした対話的な歴史教育を通して、他者とともに生きる市民の育成に寄与する。

最後に、「困難な歴史」を教えることは、過去を現在と未来につなげて考えるようにし、子どもの倫理的・道徳的判断と行動を促すことに有効である。「困難な歴史」に含まれている論争性、もしくは倫理的・道徳的ジレンマは、他者の苦痛やトラウマが持つ現在の・未来的意味を考えさせる。「困難な歴史」の多くが現在の論争問題になっていることもここに起因する。このように「困難な歴史」の学習は、子どもを倫理的・道徳的主体として据え、歴史と現在・未来をつなげて考える機会を提供することで他者とともに生きる市民の育成に寄与する。

6. おわりに

これまでの研究動向の分析を通して、「困難な歴史」の教育的価値は「他者とともに生きる市民の育成」にあることを明らかにした。他者との共存を前提にしながら他者とともに「困難な歴史」について対話・熟議する学習は、理性中心、教師の語りの伝達、過去と現在・未来との断絶といった既存の歴史教育の課題を暴き出す。「困難な歴史」の本当の教育的価値は、歴史教育の射程を広げる必然性を提示することで、歴史教育の改革をうながすことにあるかもしれない。

「困難な歴史」の教育的価値を実現するためには、

教育者の協力が欠かせない。しかしながら、これまで検討してきたように、「困難な歴史」を教える際に直面する「困難さ」は容易に解決できるものではない。そこで、本研究のように、教師が活用できる「困難な歴史」を教えるために必要な理論的根拠を提供するとともに、「困難な歴史」の理論を実践する方略に関する研究や、「困難な歴史」を教えることを支える社会的雰囲気や制度づくりが行われなければならない。

【註】

- 1) 神奈川新聞「相模原の男性が語り続ける 慰安婦への加害の記憶」
(<https://www.kanaloco.jp/news/social/entry-46370.html>) (最終閲覧日：2022年9月29日)
- 2) 社会学者のアルヴァックスは、集合的記憶を「連続的な思考の流れ」、「過去から、その記憶の中で、今なお生きているもの」、「あるいは、その記憶を保っている集団の意識の中で生きることのできるもの」(アルヴァックス, 1999, p.88) とする。
- 3) 「Engage with difficult knowledge in post-truth era: From theory to practice within diverse disciplinary areas」と題された30巻3号を指す。
- 4) 3部構成のドキュメンタリーとなっており、1933年のカラー写真や初期の強制収容所での個人撮影された映像などが取められているという。
(<https://www.fernsehserien.de/die-machtergreifung-2009>) (最終閲覧日：2022年9月29日)

【引用文献】

- Boler, M. (2004). *Democratic dialogue in education: Troubling speech, disturbing silence*, New York: Peter Lang.
- Britzman, D. (1998). *Lost subjects, contested objects: Toward a psychoanalytic inquiry of learning*, Albany: SUNY Press.
- Britzman, D. P. (2000). If the story cannot end: Deferred action, ambivalence, and difficult knowledge. In R. Simon, S. Rosenberg, & C. Eppert (Eds.), *Between hope and despair: Pedagogy and the remembrance of historical trauma* (pp. 27-57), Lanham: Roman & Littlefield.
- Carretero, M., Asensio, M., & Rodríguez-Moneo, M. (2011). *History education and the construction of national identities*, Charlotte: Information Age.
- Epstein, T. & Peck, C. L. (Eds.) (2018). *Teaching and Learning difficult histories in international contexts: A critical sociocultural approach*, New York: Routledge.
- Farley, L. (2009). Radical hope: Or, the problem of uncertainty in history education. *Curriculum Inquiry*, 39(4), 537-554.
- Fine, M. (1995). *Habits of mind. Struggling over Values in America's Classrooms*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Garrett, H. J. (2017). *Learning to be in the world with others: Difficult knowledge & social studies education*, New York: Peter Lang.
- Goldberg, T. (2013). "It's in my veins" : Identity and disciplinary practice in students' discussions of a historical issue. *Theory & Research in Social Education*, 41(1), 33-64.
- Goldberg, T. (2018). "On whose side are you?": Difficult histories in the Israeli Context. In T. Epstein, & C. Peck (Eds.), *Teaching and Learning difficult histories in international contexts: A critical sociocultural approach* (pp.145-159), New York: Routledge.
- Goldberg, T. & Savenjie, G. (2018). Teaching controversial historical issue. In S. A. Metzger & L. M. Harris (Eds.) *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (pp.503-526), Hoboken: Wiley Blackwell.
- Gross, M. H. (2013). To teach the holocaust in Poland: Understanding teachers' motivations to engage the painful past. *Intercultural Education*, 24(1-2), 103-120.
- Gross, M. H., & Terra, L. (Eds.). (2018). *Teaching and learning the difficult past: Comparative perspectives*, New York: Routledge.
- Gross, M. H. & Terra L. (2018). What makes difficult history difficult? *Phi Delta Kappan* 99(8), 51-56.
- Harris, L. M., Sheppard, M., & Levy, S. (Eds.) (2022). *Teaching difficult histories in difficult times: Story of practice*, New York: Teachers College Press.
- Johnson, D.W., & Johnson, R. T. (1988). Critical thinking through structured controversy. *Educational Leadership*, 45(8), 58-64.
- King, J. T. (2009). Teaching and learning about controversial issues: Lessons from Northern Ireland. *Theory & Research in Social Education*, 37(2), 215-246.
- Kolikant, Y. B. D., & Pollack, S. (2015). The dynamics

- of non-convergent learning with a conflicting other: Internally persuasive discourse as a framework for articulating successful collaborative learning. *Cognition and Instruction*, 33(4), 322-356.
- LaCapra, D. (2001). *Writing history, writing trauma*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Levy, S., & Sheppard, M. (2018). "Difficult knowledge" and the Holocaust in history education. In S. A. Metzger & L.M. Harris (Eds.), *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (pp.365-387), Hoboken: Wiley Blackwell.
- McCully, A. (2006). Practitioner perceptions of their role in facilitating the handling of controversial issues in contested societies: A Northern Irish experience. *Educational Review*, 58(1), 51-65.
- Meseth, W., & Proske, M. (2015). Mind the gap: Holocaust education in Germany, between pedagogical intentions and classroom interactions. In Z. Gross & E. D. Stevick (Eds.), *As the witnesses fall silent: 21st century Holocaust education in curriculum, policy and practice* (pp.159-182), New York: Springer.
- Pitt, A., and Britzman, D. (2003). Speculations on qualities of difficult knowledge in teaching and learning: An experiment in psychoanalytic research. *Qualitative Studies in Education* 16(6), 755-776.
- Rose, J. (2016). *Interpreting difficult history at museums and historic sites*, Lanham: Roman and Littlefield.
- Simon, R. I. (2005). *The touch of the past: Remembrance, learning and ethics*, New York: Palgrave.
- Simon, R. I. (2014). *A pedagogy of witnessing: Curatorial practice and pursuit of social justice*, Albany: SUNY Press.
- Schweber, S. (2004). *Making sense of the Holocaust: Lessons from classroom practice*, New York: Teachers college Press.
- Stoddard, J. (2022). Difficult knowledge and history education. *Pedagogy, Culture & Society*, 30(3), 383-400.
- Tarc, A. M. (2011). Curriculum as difficult inheritance. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 8(1), 17-19.
- Tarc, A. M. (2013). "I just have to tell you": Pedagogical encounters into the emotional terrain of learning. *Pedagogy, Culture & Society*, 21(3), 383-402.
- Zembylas, M., & Kambani, F. (2012). The teaching of controversial issues during elementary-level history instruction: Greek-Cypriot teachers' perceptions and emotions. *Theory & Research in Social Education*, 40(2), 107-133.
- Zembylas, M. (2014). Theorizing 'Difficult Knowledge' in the aftermath of the 'Affective turn': Implications for curriculum and pedagogy in handling traumatic representations. *Curriculum Inquiry*, 44(3), 390-412.
- Zembylas, M. (2017). Teacher resistance to engage with 'alternative' perspectives of difficult histories: The limits and prospects of affective disruption. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 38(5), 659-675.
- アルヴァックス, M. [小関藤一郎訳] (1999) 『集合的記憶』 行路社.
- 平野千果子 (2018) 「フランスにおける植民地支配の過去と記憶：法制化をめぐる議論から」橋本伸也編『紛争化させられる過去：アジアとヨーロッパにおける歴史の政治化』(pp.85-107) 岩波書店.

【付記】

本研究は、JSPS 科研費 (22K1370) の助成を受けたものである。