

学位論文要約

「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
申請者 小野創太
2023

I. 論文の構成

序章 研究の目的・意義・方法

第1節 研究主題

第2節 研究の特質と意義

第1項 「困難な歴史」の定義

第2項 「困難な歴史」概念を踏まえた本研究の特質と意義

第3節 研究の方法と本論文の構成

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 日本の先行研究からの変革の必要性

第1節 生徒の「科学的歴史認識の育成」から生徒による「歴史的ナラティブの構築」への変革

第2節 学問知の捉え方の変革

第3節 倫理観の省察への変革

第2章 「困難な歴史」概念成立の系譜

第1節 「困難な知識」概念を通じた概念規定

第2節 学習を裏付ける概念への発展

第1項 「困難な知識」を継承した概念化

第2項 歴史教育研究との接続

1. 「批判的社会文化的アプローチ」に基づく概念化

2. 「社会アイデンティティ理論」に基づく概念化

第3節 小括—「困難な歴史」概念の特質—

第3章 単元デザインの理論的根拠

第1節 倫理的主体の育成を目指した対話—「困難な知識」—

第1項 理論的根拠

第2項 実践の文脈

第3項 デザインの具体

第2節 社会における支配的な歴史的ナラティブの探究—「批判的社会文化的アプローチ」—

第1項 理論的根拠

第2項 実践の文脈

第3項 デザインの具体

第3節 歴史認識の対立を調停する議論―「社会アイデンティティ理論」―

- 第1項 理論的根拠
- 第2項 実践の文脈
- 第3項 デザインの具体

第4節 小括―単元デザインの理論的根拠の特質―

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 学校教育における単元デザインのための研究方法論

第1節 研究者としての立場性

第2節 研究方法・研究手順

- 第1項 「困難な歴史」の特定
- 第2項 単元デザインの段階性
 - 1. 第一次実践
 - 2. 第二次実践

第3節 デザイン原則の導出と実装

- 第1項 デザイン原則の導出
- 第2項 段階的なデザイン原則の実装

第4節 本研究における方法論的制約と実践上の文脈

- 第1項 デザイン原則の一般化をめぐる制約
- 第2項 実践上の文脈
 - 1. フィールド校の文脈
 - (1) 第一次実践における国立大学附属X高等学校
 - (2) 第二次実践における公立Y高等学校
 - 2. 学校カリキュラム上の位置付け
 - (1) 第一次実践における位置付け
 - (2) 第二次実践における位置付け

第5章 第一次実践：批判的な歴史的ナラティブの構築

第1節 単元計画と実際

- 第1項 デザイン原則と単元計画への適用
- 第2項 単元の実際

第2節 生徒の学びの分析

- 第1項 生徒の学びの全体傾向
- 第2項 生徒の学びの質的分析
 - 1. 生徒Aの場合

2. 生徒 B の場合
3. 生徒 C の場合
4. 生徒 D の場合
5. 生徒 E の場合
6. 生徒 F の場合

第3節 実践の省察

第6章 第二次実践：生徒の倫理観を省察する対話

第1節 第一次実践の省察を踏まえた現場教師との議論

第2節 単元計画と実際

第1項 デザイン原則の再構築と単元計画への適用

第2項 単元の実際

第3節 生徒の学びの分析

第1項 生徒の学びの全体傾向

1. 「あなたなら、韓国併合がどのようなものであったと語りますか？」に対する生徒の回答の全体傾向
2. 「私たちが歴史を語る上で大事にすべきことは何ですか？」に対する生徒の回答の全体傾向

第2項 生徒の学びの質的分析

1. 「あなたなら、韓国併合がどのようなものであったと語りますか？」に対する生徒の回答の質的分析
2. 「私たちが歴史を語る上で大事にすべきことは何ですか？」に対する生徒の回答の質的分析

第4節 実践の省察

第7章 多様な文脈における教育デザインの可能性

第1節 更なるデザイン原則の構築

第2節 2つの実践を通して見られたデザイン原則と社会的文脈との関連性

第1項 学校文脈を踏まえた考察

第2項 国家的・地域的文脈を踏まえた考察

第3節 求められる教育デザインの方向性

終章 本研究の成果・課題・発展可能性

第1節 本研究の成果

第2節 本研究の課題

第3節 本研究の発展可能性

参考文献

巻末資料：生徒へのインタビュー文字起こし

II. 論文の概要

序章 研究の目的・意義・方法

第1節 研究主題

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。

現代は、過去の植民地支配や帝国主義政策の加害と被害についての歴史認識が対立し、激しい論争となるケースが多く見られている時代となっている。我々の歴史認識は、「現在」持っている価値基準から特定の歴史的事実が解釈されることで作り上げられる。だが一方で、政治的にも社会的にも「過去」の正しい歴史的事実とは何か競われる状況となっており、歴史認識問題は激化する一方となっている（木村，2014）。同様の指摘として、テッサ・スズキ（2014）は、歴史には解釈的な側面と情緒的な側面が存在することを論じる。特定の出来事の原因や結果の解釈の背景には感情やアイデンティティが不可分となっているとする。歴史認識問題は、植民地支配や帝国主義政策についての加害と被害をめぐって何が正しい歴史的事実かをめぐって争われるが、いずれを支持するかは、当人の感情やアイデンティティの影響から免れることはない。「歴史的事実」としてではなく、「解釈的事実」として物語られる「ナラティブ」（野家，2005）として歴史を捉えると、加害の側面と被害の側面を強調する歴史的事実のいずれが真実かという考え方は適当でないことになる。

しかし、だからといって植民地支配や帝国主義政策の加害の側面を無視したり、それ自体を無きものにしたりする歴史修正主義の考え方がまかり通ることは許されない。「歴史対話」や「歴史和解」をキーワードにした研究は、加害と被害の二項対立を調停し、自身とは反対の立場からも共通する見解とは何かを探っていく対話的姿勢を取る重要性について論じる（菅，2020）。他にも、朴（2022）は、韓国の被害者としての立場を踏まえて、歴史認識の相互理解を深める方法として、加害者側の深い理解を行い、正確な批判を行うことの重要性を指摘する。ここから示唆されるのは、過去の植民地支配や帝国主義政策の加害と被害の二項対立を本質的なものとして捉えるのではなく、互いの立場を批判的に検討しながら、自らの歴史的な「ナラティブ」（以下、「歴史的ナラティブ」と称する）を構築することが我々に求められる歴史認識ではないのであろうか、ということである。

加えて、先述したように、歴史認識には特定の感情や価値観が不可分に結びついている。我々が、何らかの歴史的事実が「真実である」との考え方を取らない場合は、様々な歴史的

ナラティブと継続的に対話し、自らの歴史的ナラティブを語り、語り直し、自らの歴史認識を定義し直す、歴史を物語る際の倫理観が我々に求められる。この考え方を、テッサ・スズキ (2014) は、「歴史への真摯さ (Historical Truthfulness)」という哲学であると論じる。「歴史への真摯さ」は、何らかの歴史認識を抱く自己の問い直しが求められる。自己が歴史を物語る際の倫理観を省察していくような歴史教育も同時に求められるのではないだろうか。そこで、本研究では、歴史認識の対立が先鋭化する現代社会において、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「批判的歴史認識」を「構築し続ける」倫理観であると定義し、それぞれの主体へ生徒を育成するために、海外における「困難な歴史」研究に着目することが求められると考える。

以上を前提とし、以下の2つの研究課題を設定する。

第一に、「困難な歴史 (Difficult History)」研究から、上述の目標を反映した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 (第1章で詳しく述べる)。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。

第二に、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現場で援用し、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。

これら2つの研究課題に対し、本研究を第一部と第二部に区分して取り組む。「第一部：歴史教育の変革に向けた『困難な歴史』の理論的検討」においては、まず、日本におけるこれまでの先行研究をどのように変革すべきかを論じる。そして、その変革のための視点としての「困難な歴史」概念がどのような動向で登場してきたのか、その概念の系譜を辿ることで明らかにする。このことで、「困難な歴史」概念がいかなる歴史教育における目標指向性を持つのかについて論じる。その上で、これまで蓄積されてきた実践研究がどのような実践の内容や方略を想定してきたのかについて文献研究から明らかにする。この手続きから「困難な歴史」を探究する単元レベルの授業デザインの理論的根拠が導かれる。

「第二部：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」では、

この理論的根拠を用いて、具体的な単元レベルの実践の開発を可能とするデザイン原則¹を導出する。そして、学校での単元開発・実践を行う。実践は2段階に分けて行われる。

第一次実践では、筆者が研究者として目標を定めて開発することに加え、実践者として筆者の勤務校のカリキュラム上の位置付けや子どもの学習文脈を解釈し、実践に活用する。本実践は、学校教育での単元デザインに向けて開発・実践・省察を行う実験的な性質を持つ。

第二次実践では、学校現場で教え、学ぶ「困難」さを現職教員と共有しながら、第一次実践での省察の成果を踏まえたデザイン原則を実装する。教師の自己責任の範囲内で「困難な歴史」を扱う授業を行わせるのではなく、研究者と実践者との協働関係を築くことで実践を行うことを支援する。この研究方法を採用することで、学校現場での実践の普及に取り組む。なお、第一次実践とは異なる学校文脈で実践を行い、それぞれの学校が置かれた状況や文脈を共有することで、一般化した授業構成論を提示するのではなく、学校や子ども個人などの社会文化的文脈に根差した、状況可変的なデザイン（南浦，2013；南浦，2015）を目指す立場性を取る。そして、実証的なデータから、実践上の課題を乗り越えるための方向性を示す。

本研究では、『困難な歴史』に関する理論的根拠を踏まえた単元デザインを実施している。しかし、田中（2017）は、社会科教育における市民的資質が、授業の中でその全てが完結するものではなく、多様な学校や社会の中で授業の内容や方略を修正・更新しながら、中長期的なカリキュラムレベルで育成が計られると論じている。本研究でもこの田中の立場を支持し、社会科教育、本研究であれば、特に歴史教育の目標を一単元で達成するのは難しいと考える。そのため、目標を中長期的なカリキュラムレベルで達成するための「歴史教育」デザインがいかに行うべきかについて論じることで、本研究を締めたい。

第2節 研究の特質と意義

「困難な歴史」を定義付けようとした動きは、2015年の全米教育学会（American Educational Research Association: AERA）のシンポジウムでの議論が端緒であった（Epstein & Peck, 2018）。この場では、紛争が多発する社会での対話、紛争後の社会での和解、長年続く民主主義国家体制における社会的な結束を強めるための歴史教育の重要性が謳われた。そのキーとなる内容を示す概念として「困難な歴史（Difficult History）」が挙げられた。この「困難な歴史」は、過去の植民地支配や帝国主義政策に関わるトラウマティックな歴史であるのみでなく、強い党派的な歴史認識を伴うことから、現在、教え学ぶことが「困難な」歴史のことを指す（Harris, Sheppard & Levy, 2022）。

最も明確な「困難な歴史」の内容における定義付けを試みたのは、Gross と Terra（2018）であった²。

Gross と Terra による定義は、「困難な歴史」がどのような内容を指すのかを示すものとし

¹ マッケニー、リーブス（2022）は、デザイン原則を、特定の実践に関する現象を記述し、説明し、予測するために用いる処方的な原則であるとしている。

² 5つの基準を設けており、事例として、過去のネイティブアメリカンの強制連行などを事例に挙げている。現代社会に流通する「歴史的ナラティブ（historical narratives）」の対立に着目して、定義付けがなされている。

て意義があり、授業内容として扱うことでどのような「困難」さが伴うかについて示唆するものである。一方で、この定義は、内容的側面のみに着目するものであり、どのような学習が求められるかについて明らかにするものではない。Zembylas (2014) はこの点を指摘し、「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」(p.392)を意味すると定義した。そして、「困難」さの本質として「知識の他者性を通して自己に出会う」(Pitt & Britzman, 2003, p.755)ことを挙げた。Zembylas のように、歴史的出来事の中でどの出来事が「困難な歴史」であるかを考えるだけでなく(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」の「困難さ」とは何かを考える(方法的側面)ことが肝要であると考えられる。

本節では、こうした「困難な歴史」の定義を踏まえて、先行研究の課題を指摘し、本研究の特質と意義を5点挙げる。第一と第二の意義については、日本の先行研究との比較を通して示すものである。その詳細な検討の提示については、第1章に譲りたい。

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な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する。この歴史的ナラティブは、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、過去の日本の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, 1994a; 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する。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によって、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、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)。本研究では、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なす

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; 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り、歴史教育における内容論を新たにしたものである。歴史教育研究のみならず、どのように歴史的に思考し、自らの現在の歴史認識を刷新していくべきかについては歴史学の領域でも議論されている(南塚・小谷編著, 2019)。歴史教育においては、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して捉え、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。

第三に、具体的な授業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」かを示すものとなっている。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、学校教育としての実践を促進する。

第四に、どのように「困難な歴史」を学校現場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り、学校教育として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、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。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3節 研究の方法と本論文の構成

本研究の目的を遂行するために、以下のような研究方法・構成を採用する。

第1章では、批判的歴史認識を構築し続ける主体の育成のために、どのように日本の先行研究から変革した歴史教育が求められるのかについて論じる。ここでは、**第2節第1項の本研究の特質と意義**で論じた内容が、具体的にどのような先行研究の潮流から説明可能かについて詳述する。この変革の視点を「困難な歴史」概念が保持しているとの立場で、第2章、第3章について論じる。

第2章では、「困難な歴史」がどのような理論的背景から生じてきているかを系譜学的に探究する。「困難な歴史」は、精神分析学が由来となる「困難な知識」という概念から派生してきた。どのように自己における感情の他者性を受容していくか。その「困難」さとは何かから議論が始まっている。その哲学的な議論からいかに生徒の学習を想定できるまで研究が発展していくのかについて、「困難な知識」概念を継承する立場と、概念自体が持つ政治性を強調する立場を検討しながら検討する。

第3章では、それらの概念が具体的にどのような実践を想定するものとなっているのかについて、海外における実践研究に着目しながら、その背景にある具体的な目標や思想・信念・世界観があるのか、すなわち「理論的根拠」を明らかにする。

第4章では、日本の学校教育における単元デザインを行う段階的な研究方法について論じる。教師が「困難な歴史」を扱う場合、生徒が感情的に反応することへの対応や、学習指導要領の規定の問題など、高いハードルがある。そのハードルを乗り越えるため、筆者は外部から実践を支援する研究者としての立場を取る。その前提で、次のような研究方法を採用することについて説明する。まず、第3章までの議論を踏まえて、筆者がデザイン原則を構築する。その立場性から、まずは実践者としてどのように単元化が可能かを構想・省察する第一次実践、第一次実践の省察を踏まえて、提携する教諭と単元開発・実践、更なる省察を行う第二次実践を通して、デザイン原則を再構築する、という手順を採用する。

第5章は、第一次実践について論じる。生徒が批判的な探究を行い、加害と被害の関係性を調停するためのデザイン原則を導き、単元化している。歴史認識問題において支配的な歴史的ナラティブを批判的に探究し、加害と被害の関係性を乗り越えた歴史認識を構築するために、いかなる単元開発・実践が求められ、実践を省察し、次なるデザイン原則の再構築につなげるかについて示す。

第6章では、生徒の歴史認識の背景にある倫理観を省察することに向けて、第一次実践の省察をどのように提携する教諭のクラスでの実践化に活用できるか議論を行い、議論からその学校文脈に沿ったデザイン原則を再構築する。ここでも、第5章と同様の過程を取りながら、単元開発・実践・省察を行う。

第7章では、第6章の省察を踏まえて、どのようなデザイン原則を再び構築できるかを考える。ここでは、構築したデザイン原則が2つの学校での実践を踏まえて、デザイン原則と学校文脈、国家的・地域的文脈がいかに関わり、日本の学校現場の文脈で実践する上での示唆を与える。さらに、年間カリキュラム（特に提携する教諭のカリキュラム）に着目し、どのようなカリキュラムの中で、本研究での実践を行うことができたのかについて考察することで、長期的な実践の中で、「困難な歴史」を探究する歴史教育をいかに実現することができるのかについて論じる。

終章では、本研究の目的から、本研究の成果・課題・今後の研究への発展可能性とは何かについて論じる。

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 日本の先行研究からの変革の必要性

生徒を「批判的歴史認識を構築し続ける主体」に育成するためには、先行研究で述べられている学習論を第一から第三までの視点から変革する必要性があることを論じる。

第一は、生徒の「科学的歴史認識の育成」から生徒による「歴史的ナラティブの構築」への変革という視点である。これまで日本において、加害の事実を生徒に示し、日本の植民地支配の歴史に対して、歴史学の研究成果に沿った生徒の科学的歴史認識の育成を行うことを目標とした授業実践は平和教育のための歴史教育として展開されてきた。歴史教育者協議会（以下、歴教協と称する）は、その実践の方向性を指し示してきた民間団体の1つである。本多公栄氏による実践「ぼくらの太平洋戦争」はその端緒であった³。

本多（1994a）は、この実践を行うに至った背景として、「底辺の社会認識を対象にして教材を選択し、授業を組み立て、それを高次の社会認識に高める」（p.401）ことを目標としていたという。氏は具体的に、この底辺認識を「非社会科学的認識」と称し、この認識に相当するものとして、太平洋戦争を「防衛戦争」として扱う認識を挙げていた。そして、その認識を日本の加害性を受容する高度な「社会科学的認識」に高めるために授業を組み立てていたと述べている（本多，1994a）。本多（1994b）は、歴史教育と社会科教育の目標として、「科学的社会認識」の育成を挙げており⁴、これは当時、歴史学研究の蓄積に基づくいわゆる「科学的歴史認識」を生徒に育成することを設立趣意としてきた歴教協⁵の考え方と同様の認識から成り立っている。それは、現在も継承されており、例えば同じく歴教協の会員である平井（2021）は、遠山（1980）の『歴史学から歴史教育へ』を引用しながら、戦争の原因、性格、結果についての科学的認識、つまり科学的歴史認識を獲得させることこそが実

³ 安井（2001）は、歴教協の会員として、本多実践が平和教育のための歴史教育において、加害の事実を内容の中心に位置づけることを最初に明確かつ具体的に提起したと述べる。

⁴ 本多（1994b）は、森分（1984）がカール・ポパーの哲学を背景に、理論から対象となる知識を特定し、修正・発展を行っていく「サーチライト理論」に同意しており、生徒が認識する知識を「科学的社会認識」に高めることに対する根拠として挙げている。

⁵ 歴史教育者協議会編著（1997）に詳しい。

践の目標とならなければならないとする。このことから、戦争中や植民地化における加害性を否定しようとする歴史修正主義が跋扈する現代社会において、日本軍の加害の歴史的事実を教えることが重要であるとしている。

以上のような生徒の科学的歴史認識を育成しようとする目標論は、国際理解教育としての歴史教育の立場でも同様に共有されてきた。その代表的な論者が二谷貞夫である。二谷（1988）は、日本、あるいは日本人が自国史と世界史を分離し、独善的な歴史認識に至っていることを問題視している。そして、中国・韓国を始めとした東アジア共同体の一員として戦争を研究する日本人にとって最も難しいことが、侵略の歴史を自国史として受容し、自国中心の歴史観、優越感を超越することであると述べている（二谷，2004）。この問題意識から、現在に至るまで、日本の東アジアへの植民地支配をめぐる歴史教科書に記載される内容について、東アジアの歴史学者、歴史教育者が共同で研究を進めてきた⁶。日本と東アジア諸国がどのように歴史的事実を捉え、教科書に記述すべきかを考え、生徒が学ぶべき内容を精選して教えるべきであるとの考え方は、現在に至るまで採用されている。

以上から指摘できるのは、日本の植民地支配をめぐる加害の歴史については、日本人に十分には認識されておらず、その歴史を受容することが、歴史学の見地から見る「科学的歴史認識」の育成につながるということが論じられてきたということである。しかし、特にポストモダンにおける歴史学における「物語」論の視点から見ると、どのような解釈も1つの物語であり、他の解釈よりも正しいとみなす根拠はない、ということになる（新木，2004）。この立場からすると、日本による加害、侵略性を無視し、自国の優越性を説く歴史も1つの解釈として退けられないという論理が生じる（新木，2004）。そして、そういった歴史は、歴史教育の場ではなく、雑誌や漫画、新聞報道など、様々なメディアを媒介して、人々の歴史認識に実際に根付いてきた（倉橋，2018）。「科学的歴史認識」の育成を行うという立場では、上記のような歴史解釈を認識として劣ったものとして扱うことが特徴的であり、それを加害の歴史を教えることで、「科学的歴史認識」にまで高めるという論理になっている。しかし、人々の歴史認識は、学校教育のみならず、社会的文脈の影響を受け、構築されることから免れることはできない。学校教育の場で加害の歴史を内容として教えることで、特定の「科学的歴史認識」にまで到達させるという考え方は、現代の社会的文脈と児童・生徒の歴史認識との関係性から捉えても、限界性があると捉えられるのではないだろうか。植民地支配の加害性から目を背け、自国の優越性を説く歴史物語に対して批判的に検討するためには、そのことも解釈として、生徒の学習の範疇にすることが必要である。哲学者である野家（2016）は、歴史認識問題の克服を念頭に置き、ハーバーマス（1995）の「解釈の多元主義」という考え方を基に、国民形成の「物語（ストーリー）」を批判するための「物語り（ナラティブ）」の重要性について述べている。このことから、歴史解釈の多元性を前提としつつ、ナショナルリズムを下支えする物語（ストーリー）を批判する歴史的ナラティブを構築することが求め

⁶ 日中韓3国共通歴史教材委員会編著（2012）の上下巻、山口（2016）などが挙げられる。

られる。しかし、このことを目標とした実践は未だ蓄積が見られていない⁷。よって、歴史教育の目標論を「科学的歴史認識の育成」から、国民統合の歴史物語を批判的に分析する「歴史的ナラティブの構築」へ変革し、実践を行うための研究を促進する必要がある。

第二は、**学問知の捉え方の変革**である。これまで、歴史学の研究成果を生徒に学習させることや、東アジアの歴史学者が共同で歴史教科書に記述される内容を検討するような、歴史学と学習の結びつきを強めることについて研究・実践が進められてきた。

具体的な実践を提案する方向性として、実践で扱う教材として史資料を示すアプローチが採用されており、歴教協であれば、本多(1994a)、国際理解教育としての歴史教育の立場であれば、二谷と共同研究を行ってきた釜田(2002)などが代表的である。先行研究では、生徒の歴史認識を歴史学研究成果に根差したものにするため、その成果を現す史資料を実践者が探し出し、生徒に示すことが重要であるとの考え方が垣間見える。学習活動を進めていくための実践者の発問は、教材研究を踏まえた実践者の視点から提供されている。

第一の変革の視点として述べた生徒による「歴史的ナラティブの構築」のためには、そのための批判的な解釈をどのように生徒に促していくかが重要な論点となる。これまで述べてきた先行研究では、実践者が重要だと考える問いが提示されてきたが、その問いで史資料を見る意義や妥当性についての議論はなされていない。実践者の問題意識を生徒に共有し、その問題意識を探究する実践者の視点を生徒が追体験する形になっている。歴史解釈の方法論は、歴史を研究・叙述していく様態や方法としての「メタヒストリー」(ホワイト, 2017)の観点から検討される必要があり、内容知(史資料や教材)に関する議論に集中することでは見出すことはできないのではないか。

これまで、社会科教育研究(主に歴史教育の領域)で、歴史叙述を社会的構築物として捉える「構築主義」の立場から、児童・生徒による主体的な解釈について支援する問いや学習活動について論考が示されてきている(児玉, 2005; 田口, 2011; 中村, 2013; 中村, 2017; 寺尾, 2018)。これらは、歴史の暗記主義、教師から提示される権威的な歴史解釈の受容からの脱却が意図されたものであり、特定の内容に根差すのではなく、学校教育で扱われる内容に普遍的に当てはまるものとして捉えられているものである。

現在は、現代社会における歴史認識の対立を分析するための歴史解釈を行う歴史教育論についても提唱されるに至っている(服部, 2016; 服部, 2019; 小栗ら, 2020; 星ら, 2020)。近年になり、現代社会の歴史認識問題に根差す内容を解釈するための方法知について蓄積が見られる。

一方で、加害と被害の対立を本質的に捉える認識から、対立する他者の認識を踏まえて、自らの歴史的ナラティブを構築していくためには、いかにその他者を想定しながら他者のナラティブと対話していくか、という視点が重要である。二次的概念・手続的概念については、歴史家の解釈の方法的側面に焦点が当てられるため、個人の解釈のプロセスのみに着目

⁷ 新木(2004)は、歴史解釈の多元性は認めつつ、自国の優越性を説く歴史物語を批判的に検討する授業実践を提案しているが、なぜ提案された実践が導かれているのかについては判然としておらず、その理論的背景は定かではない。

がなされることが課題である。歴史認識が対立する他者との間主観性を想定しながら直接的に対話するアプローチは、この課題を乗り越えようとするものであろう（風巻, 2015; 金 2016; 金, 2017）。しかし、このアプローチは、現在の加害と被害の関係性に過度に結び付け、内容とする歴史的事象に対する、当時の時代的文脈を踏まえた探究が疎かになるという懸念がある⁸。植民地支配の加害と被害をめぐる歴史認識を批判的に捉え、調停するための思考のための歴史解釈の方法論として、学問知を活用する視点への変革が求められる。

第三は、**倫理観の省察への変革**である。先述の通り、これまでの先行研究においては、実践者の教材研究や使用する史資料（内容知）、歴史解釈のプロセス、歴史認識の異なる他者と対話する方法論に関する研究蓄積が見られてきたことが分かる。歴史的事実に関する内容について着目される場合は、どのような教科書記述、教材研究の内容が妥当なのかについて議論が述べられるであろうし、歴史的事実に関する解釈の方法に着目される場合は、生徒に解釈を促すための問いや学習活動が重視されるだろう。そして、歴史認識の異なる他者との対話において論点となるのは、特定の歴史的事実に対する解釈が妥当かどうかについて擦り合わせるものが中心となってくる。

しかし、**序章**で述べたような「歴史への真摯さ」を身に付けるためには、他の歴史認識を持つ他者を想定しながら、何らかの歴史認識を抱く自己の問い直しが不可欠となる。歴史を物語る際の倫理観をどのように省察していくべきか、このことについては、これまでの先行研究で議論がなされてこなかった。先行研究においては、歴史的事実の内容や、解釈を行う認知的な思考様式について対象化され、歴史に対する倫理観の問題は度外視されてきた。歴史的事実をめぐる歴史教育ではなく、歴史認識の背景にある感情や価値観を排除せず所与のものとし、自己の倫理観の省察を歴史教育に導入する変革が求められる。

第2章 「困難な歴史」概念成立の系譜

近年、「困難な歴史 (Difficult History)」概念が教育学研究、特に歴史教育研究においてどのように活用すべきかを論じる研究が提示されてきた。しかし、本概念は各研究者・実践者の問題意識により多様な定義や意味合いを持つものとなっており、未だ概念規定については論争的である。だが、**第1章**で述べた変革の視点に対応する形で、1. 批判的な歴史的ナラティブの構築、2. 加害と被害をめぐる歴史認識を調停するための歴史的思考、3. 自己の倫理観の省察へ変革する視点が「困難な歴史」概念には含まれることが明らかとなった。

「困難な歴史 (Difficult History)」概念の「初めての理論化 (initial theorisation)」(Stoddard, 2022, p.383)が見られたのは、「困難な知識 (Difficult Knowledge)」概念に関する研究においてである。これは主に精神分析学の領域で進展した。Britzman (1998)はその研究の先駆けとなるものであり、「精神分析」を「自己の他者性を探究する」(p.18)ことであると表現

⁸ 金 (2017) の「相手の国との行き違いが戦争をすることの結果となってしまうので、私たち (日韓の子ども) が、将来、そんなことのない世界ができるようにしたいです」、風巻 (2015) の『『争い』で解決するのではなく『話し合い』をしっかりとすることが重要だと思います』(p.177)といった児童・生徒の語りからは、現在の加害と被害に関する問題にのみ結びついていることが分かる。

した。この具体事例として、『アンネの日記』の記述を読むことで、無力感や喪失感といったトラウマ的な知覚と、アンネの希望や勇気に焦点を当てる情動という対極的な感情を持つ他者が自己の中に生まれ、それらをどのように受容すればよいかについて「困難」が生じるのだとする。後者を受容する感情には、安定した真実、「善い」ものの理想化が背景にある。このことによって、ホロコーストを否定する修正主義者の言説に影響を受けやすくなるだけでなく、内容の両義性のために、教師が日記を読むことが無駄であると判断してしまうという懸念が生じる (Britzman, 1998)。だが、その「困難」さを克服することが教育において求められるのだという。この一連の Britzman による哲学的検討から、Pitt と Britzman (2003) が教育現場での「困難な知識」とは何であるかについて、実証的に明らかにすることを試みた。この共同研究は、歴史的なトラウマとは何であり、それを教えるペダゴジーとは何かについて研究を進展させるきっかけとなった (Boler, 2004; Simon, 2005; Simon, 2014; Zembylas, 2014 など)。その中で Zembylas (2014) は、「困難な知識」概念に直接言及し、精神分析学上の概念として捉えることから、概念自体の政治性を強調した。両義的な感情を「加害者」と「被害者」の関係性から整理し、自己と他者との関係性を省察することに加え、異なる歴史認識を持つ他者との政治的対立が顕在化する社会に対する異議申し立ても教育方法上求められるとした。

Zembylas (2014) の論考に合致する形で、①「困難な知識」を継承した概念化：歴史的トラウマに存在する知識の他者性を感じ取り、実際に両義的な感情を受容することがいかなることなのか (Garrett, 2017)、②「批判的社会文化的アプローチ」に基づく概念化：社会的な文脈への批判的な姿勢とは具体的に何であるのか (Bekerman & Zembylas, 2016; Epstein & Peck, 2018)、③「社会アイデンティティ理論」に基づく概念化：加害と被害の二元的な関係性を脱するためどのような学習が求められるのか (Goldberg, 2013, Goldberg, 2018) について教育実践へ示唆を与える哲学が生じる形で「困難な歴史」概念も発展していった。

これらの概念が、1. 批判的な歴史的ナラティブの構築、2. 加害と被害をめぐる歴史認識を調停するための歴史的思考、3. 自己の倫理観の省察とどのように関係しているのかについて以下で論じる。

まず、「批判的社会文化的アプローチ」に基づく概念化と「1. 批判的な歴史的ナラティブの構築」についてである。この概念化の前提として、特定の国家的、民族的、あるいは宗教的に本質的な認識の背景に歴史的ナラティブが存在しているとの認識がある。そのため、自国や自集団にとって優越的な歴史認識を批判する意図がある。本概念では、「歴史認識」という語を直接的に用いているわけではないが、本質的な認識と歴史的ナラティブが関係しており、それらを批判的に脱構築する必要性を論じるものである。

次に、「社会アイデンティティ理論」に基づく概念化と「2. 加害と被害をめぐる歴史認識を調停するための歴史的思考」についてである。「社会アイデンティティ理論」に基づく概念化では、加害と被害の関係性に着目し、自国や自集団 (Goldberg (2013) は、これらを

「コミュニティ」と称している)の集合的記憶⁹と社会的なアイデンティティ(自国,自集団への帰属意識が最も代表的である)との関わりがあることを述べている。ここで想定しているのは、歴史認識問題である。自国や自集団の記憶が、加害についての歴史認識によって脅かされると、異なる歴史認識を持つ他者に対して、対立的な感情が生まれる可能性がある。このことを回避し、歴史学を踏まえた学問的な思考から対立する歴史認識を分析し、それぞれの立場を受容していく、加害と被害の歴史認識をめぐる対立を調停する目的がある。

最後に、「困難な知識」に基づく概念化と「3. 自己の倫理観の省察」についてである。ここでは、知識の中に他者性を感じ、両義的な感情が生じるのが、「歴史的トラウマ」との出会いであるとしている。ここでは、歴史的トラウマと感情を一体のものと捉えている。他者が歴史的トラウマに対してどのような認識を持っているか(「歴史認識」と捉えられよう)、その背景にはどのような感情があるのかを受容する、他者の歴史認識に寄り添い、自らの倫理観を問い直す倫理的な営みが想定されているといえる。

第3章 単元デザインの理論的根拠

それでは、「困難な歴史」概念の3つの系譜(「困難な知識」、「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」)をいかに単元レベルの授業デザインに活用することができるのか。MesethとProske(2015)が紹介しているドイツのホロコースト教育(「困難な知識」に基づく実践に相当する)、Perotta(2016)が開発したEJP(エリザベス・ジェニングス・プロジェクト)(「批判的社会文化的アプローチ」に基づく実践に相当する)、Goldberg(2013)により実施された生徒の歴史的思考と集合的記憶に関するプロジェクト(「社会アイデンティティ理論」に基づく実践に相当する)に着目し、単元デザインの背景にいかなる具体的な目標や思想・信念・世界観があるのか、すなわち「理論的根拠」を明らかにし、実践の文脈とデザインの具体を実際の学習活動を示しながら述べることで、単元デザインの特質を示す。

まず、「困難な知識」に関する実践では、生徒の感情を率直に示し合う対話が中心となる。教師側が明確に単元構成を行うことよりは、生徒の主体的な対話に向けた環境づくりに徹することが特質となっている。そのために、生徒の倫理観を揺さぶる教材(本章で示した実践においては、「ナチ党の権力掌握」という映画)の選択が重要である。加えて、教師から特定の価値観を生徒に押し付けることはなく、生徒が自己を見つめなおすために補助発問を行ったり、生徒に発言を促したりするファシリテートが求められる。

「社会アイデンティティ理論」も同様に、教師のファシリテートが重視されており、明確な単元構成を行ってはいない。一方で、「困難な知識」に基づくデザインとは異なり、生徒が主体的に史資料を探究できるような、歴史学に根差した学問的な思考を促す足場かけを行っていることが特徴である。いかに見解が相反する史資料を解釈していくべきかが教師

⁹ 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。

によって示される。加えて、史資料の選択は重要になると思われる。なぜなら、特定の言説を重点的に探究することよりは、相反する見解が記されている史資料をバランス良く、複数比較していくことによって、歴史認識の対立を調停する思考を促すことを目的としているからである。生徒の感情を抑制するファシリテートを行う点において、「困難な知識」に基づくデザインとは正反対の立場となっている。

「批判的社会文化的アプローチ」では、現代社会における特定の支配的な歴史的ナラティブを批判的に探究することに重点化しているため、そのための思考の方略を充実させ、探究の過程そのものを重視している。そのため、その過程を反映した単元構成を計画的に組織していることが特質である。生徒の思考と感情を働かせながら、いかに「奴隷制度や人種隔離は最初から存在していなかった」という支配的な歴史的ナラティブを脱構築するかに焦点化される。この探究は、生徒個人で行われるわけではなく、他の生徒との議論を通して行われることが特徴的であるため、授業内容に対する感情的な反応に対してファシリテートを行うことも求められる。

以上を踏まえ、三者の単元デザインが持つ理論的根拠の特質を①～③の三点挙げる。

-
- ①: 生徒の倫理観を揺さぶる教材を用い、自己を見つめなおすためのファシリテートを行う。
 - 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し、生徒の学問的思考を促す。
 - ③: 現代社会において支配的な歴史的ナラティブを、思考と感情を駆使しながら批判的に探究するための過程を充実し、生徒による歴史的ナラティブの脱構築を促す。
-

第二部では、これらの理論的根拠を踏まえてデザイン原則を導出し、単元開発・実践を行い、生徒の反応を質的に分析することで、デザイン原則を省察する。

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 学校教育における単元デザインのための研究方法論

以下では、学校教育における単元デザインのための研究方法論について、第3章で示した理論的根拠からのデザイン原則の導出、学校におけるデザイン原則の段階的な実装という視点から論じる。

第3章では、「困難な歴史」を探究する単元デザインの理論的根拠の特質を示した。これらは、「困難な知識」、「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」に基づくものであるが、それぞれ「内容選択」、「学習過程」、「教室環境」の視点から、教師が実践へ活用できるデザイン原則を導出したい。これら3つの視点からデザイン原則を導いた理由としては、3つの概念化の系譜に基づく実践がどのような学習内容を選択していたのか、

どのような学習過程を想定していたのか、生徒が学習を行うための教室環境づくりはどのようなものを意識していたのかについて参照することで、デザインを具体化することが可能となると判断したためである。

それぞれの特質を 3 つの視点からデザイン原則として分類すると、次のようなものになると考えられる (表 1)。

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)

「内容選択」に関する原則は、3点導いた。1点目は、1-①：「生徒の倫理観を揺さぶる教材を用いる」である。「困難な知識」に基づく実践では、生徒が自己の省察や倫理的判断を行う題材として、映画「ナチ党の権力掌握」が用いられた。この映画で示された様々な語りや他の生徒との対話を通して、自己の倫理観を省察していく。

2点目は、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」である。「社会アイデンティティ理論」に基づく実践では、過去のメルティング・ポッド政策をめぐる2つの相対する認識について記されている史資料が8つ選択されていた。特定の歴史認識問題において、一方の対立する認識に立つのではなく、加害と被害の関係性を調停できるような内容選択が求められる。

3点目は、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」である。「批判的社会文化的アプローチ」に基づく実践では、現代社会において、何が権力性のある支配的な歴史的ナラティブなのか(アメリカ北部における「歴史的に奴隷制度や人種隔離が存在しなかった」というナラティブ)を特定していた。そのことで、明確にその歴史的ナラティブを脱構築する探究につなげることができる。

「学習過程」に関する原則は、3点導いた。1点目は、2-①：「他者との対話から自己を省察させる」である。「困難な知識」に基づく実践では、様々な他者との対話(歴史上における他者でもあり、教室での他の生徒でもある)から、自己が持つ倫理観を見つめ直し、省察することで、歴史的トラウマを再び引き起こさないよう行動する志向性を育成しようとしていた。様々な感情を伴う語りとの対話は自己の倫理観の省察に不可欠である。

2点目は、2-②：「史資料を評価する学問的思考を促す」である。「社会アイデンティティ

理論」に基づく実践では、生徒自身の感情を抑制し、相対立する歴史認識を持つ他者と対話することを目的としていたが、その際に重要なのが、史資料を読解・評価するために史資料を歴史的に探究する学問的思考である。このことで、感情的な対立を調停することができる。

3点目は、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」である。現代社会に存在する支配的な歴史的ナラティブは、生徒のアイデンティティと関わり、様々な感情的な反応が生じることが予想される。「批判的社会文化的アプローチ」に基づく実践では、こうした生徒の感情的反応は探究する上で所与のものとされる。歴史的ナラティブと出会った際の感情を、支配的な歴史的ナラティブを批判的に探究する態度に結び付けつつ、歴史的思考を活用しながら、歴史的ナラティブの脱構築を目指す。

「教室環境」に関する原則は、2点導いた。1点目は、3-①：「生徒の主体的な対話を保障する」である。この原則は、「困難な知識」と「社会アイデンティティ理論」に基づく実践双方に関わる。前者においては、対話の過程において簡単な補助発問を行ったり、生徒に発言を求めたり、関与をしなかったりすることで、対話の機会を開かれたものとするに焦点化していた。一方で、後者においては、史資料を評価するための学問的思考とは何かを教師が生徒に明らかにする。それ以降の史資料の探究や議論は、主に生徒主導によるものとなり、教師の明確な介入が見られないことが特徴である。探究の過程では、史資料の自由なアクセスできる環境づくりを行い、生徒主導で対話を行うための場づくりに徹する。双方とも、生徒主体の対話が促されるような教室環境づくりを行うことになる。

2点目は、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」である。これは、主に実際の教室上での対話よりも、学習内容である歴史的ナラティブとの出会いに伴う生徒の感情をどのように探究に結び付けるか、という点に関する原則である。この感情は、他者との対話の上では好ましくない反応（他者への非難など）につながる可能性はあるが、学習内容を現代社会における問題に結び付け、他者に対する道徳的対応を考えるためにも不可欠なものである。このような学習に対する好ましい道徳的対応を意識させるファシリテートが求められることになる。

本研究では、序章に示したように、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生徒が構築すること、2. 歴史を物語る際の倫理観を省察することが歴史教育の目標として求められるとした。「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。それは、歴史的思考をモデル化して段階性を持たせ、その過程を授業の段階で追体験させていくことが試みられていることから明らかである。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。よって、1の目標に基づく単元デザインでは、「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」に基づく実践から導かれる、1-②、1-③、2-②、2-③、3-①、3-②を活用することになる。

一方で、2の目標を重視する場合は、「困難な知識」に基づく実践を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。探究の過程を迫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。1-①と2-①の原則を実践に適用する必要性があり、3-①も重要となる。

以上の議論を、学校での実装の段階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¹⁰。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必要があると考えられる。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必要がある。

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面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めぐる歴史を取り上げることとした¹¹。

¹⁰ Hawley & Clowe (2016) は、特定の状況や文脈を厚く記述することによって、それらの知識が直接一般化できるわけではないが、文脈を超えた公共の知識として機能すると述べている。

¹¹ 日本による植民地支配が西洋列強のものとは異なり、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、この「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5章 第一次実践：批判的な歴史的ナラティブの構築

第一次実践における目標は、「支配的な歴史的ナラティブに対する批判的探究」を促し、その探究に基づく「歴史認識を調停する議論」を行うことで、「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生徒が構築すること」である。単元開発・実践に適用したデザイン原則は、先述したように、1-②、1-③、2-②、2-③、3-①、3-②となる。デザイン原則は、次のように単元計画への反映が意識された（表2）。

表2 第一次実践において重視されるデザイン原則

| | デザイン原則 | 単元計画への反映 |
|------|------------------------------------|--|
| 内容選択 | 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。 | <ul style="list-style-type: none"> ・韓国併合、併合後の日本の植民地支配をめぐる様々な見解が記された史資料、オーラルヒストリーを収集、提供する。 ・教師が特定の見解を支持する立場を明確にするのではなく、生徒がそれぞれの史資料へのアクセスを自由にできるようにする。 |
| | 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。 | <ul style="list-style-type: none"> ・現代社会における歴史認識問題とは何かを生徒に考えさせる。 ・日本においてどのような歴史的ナラティブが権力性を持つことで、そのナラティブに対する異議申し立てがなされるのかについて生徒に考えさせる。 |
| 学習過程 | 2-②：史資料を評価する学問的思考を促す。 | <ul style="list-style-type: none"> ・史資料を評価する際にどのような見方や考え方が求められるかについて、生徒に示す。 ・生徒に見方・考え方を繰り返し生徒に利用させる。 |
| | 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。 | <ul style="list-style-type: none"> ・原則1-③において適用した歴史的ナラティブを原則2-②で適用した学問的な思考から生徒に批判的に探究させる。 ・歴史的ナラティブとの出会いに対する生徒の感情的反応をメタ的に捉えさせ、探究を行わせる。 |
| 教室環境 | 3-①：生徒の主体的な対話を保障する。 | <ul style="list-style-type: none"> ・どのような学習の場面でも生徒同士で意見を交流させてよいことを伝える。 ・生徒自身の見解について他の生徒と対話を試みたい場合に自由にできるようにする。 |
| | 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。 | <ul style="list-style-type: none"> ・原則2-③と同じく、生徒の感情をメタ的に捉えさせる。 ・史資料に記されている歴史的ナラティブや他の生徒の発言に対する感情や価値観を伴う発言を教師が受容しつつも、その発言に対する助言を行う。 |

(筆者作成)

原則 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」においては、韓国併合、併合後の日本の植民地支配をめぐって対立する見解が歴史家においてどのように語られており、実際に植民地支配時代に生きた朝鮮の人々はどのように韓国併合、その後の植民地支配を受け止めていたのかについて、様々な史資料、オーラルヒストリーを収集することにした。教師である筆者は、特定の見解を支持する立場を明確にするのではなく、生徒がそれぞれの史資料へのアクセスを自由にできるようにすることを意識した。

原則 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」においては、現代社会における日本にとって何が歴史認識問題として取りざたされ、日本においてどのような歴史的ナラティブが権力性を持つことで、そのナラティブに対する異議申し立てがなされるのかについて考えさせるように意識した。それは、導入における学習活動においてどのような歴史認識が論争的として取り上げられているかを生徒に認識させたり、近代化を理由として、植民地支配を肯定する語りが現代社会において流布しており、その語りを問題視する形で収奪の側面を強調し、植民地支配を否定する語りが生じてきたことを探究の中で生徒に把握させる学習活動を設けたりすることで反映させた。

原則 2-②：「史資料を評価する学問的思考を促す」においては、史資料を評価する際どのような見方や考え方が求められるかについて、筆者から生徒に示すことにした。主にワークシートにその見方や考え方を反映する問い（「この資料で述べられている見解はどのようなものでしょうか？」など）を設けており、探究の過程の中でそれらを繰り返し生徒が利用することができるようにした。

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」においては、原則 1-③の適用の際に内容として選択した歴史的ナラティブのいずれかを生徒が支持するのではなく、原則 2-②で適用した学問的な思考を持って批判的に探究させることを意識した。一方で、様々な歴史的ナラティブとの出会いに際して、生徒が自身の経験やアイデンティティを基に感情的に反応することが考えられる。その感情とは何かをメタ的に捉えさせる問いを筆者がワークシートに設け（「この資料を読んでみて感じる率直な感想や感覚はどのようなものですか？」）、生徒の感情を探究に活用させた。

原則 3-①：「生徒の主体的な対話を保障する」においては、生徒が学習過程を通して様々な発言を行うことを推奨し、どの学習の場面でも、生徒同士で意見を交流させてよいことを伝えた。意見を交流させる際には、座席を離れてもよく、生徒自身の見解について対話を試みたい場合に自由にできるようにした。

原則 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」においては、原則 2-③の適用の際に生徒の感情をメタ的に捉えさせる学習活動を設けたことに加え、史資料に記されている歴史的ナラティブや他の生徒に対する自身の感情や価値観を反映させた発言（「近代化はなされているし、植民地支配はよかった」など）について、まずはその発言を筆者が受け止め、その発言に対する異なる見解や対立する見解が記されている史資料について助言することでファシリテートすることにした。

以上のデザイン原則を踏まえた本実践を省察する。生徒が記述したワークシートを分析すると、「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。教師が中立的な立場に立ち、相対する見解が示されている史資料の解釈に従事させることは、その過程の中で他の生徒との対話を奨励したとしても、十分に実践における目標を達成することができないということが考えられた。

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。「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」を行うことができた代表的な生徒 A～C と、そうではなかった D～F のインタビューデータを踏まえながら、質的に分析する（省察に用いる『』は、インタビューでの生徒の発言）。

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。生徒 A～D がこのことについて言及していた。例えば、B は、『みんなで話してるときに、やっぱり、いいところ悪いところがあるよねって話は、みんなでしたんですよ』とし、『お互いに話し合う活動っていいので、ここに至ったのかなと思います』、『僕一人で、なんか、成し遂げた意見ではないです』と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。生徒 A～D は、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。例えば、A は、『ヒエラルキーが上だった』『政治とかに関わった人物』と『農民』を比較して歴史的ナラティブを構築していた。

生徒 D は「生徒同士の対話」、「歴史上の人々の社会的な立場性の比較」についてどちらも言及していたが、『メリットを与えた人も、受けた人も、それぞれ全員、違うのに』、「その、拡大解釈したやつを、肯定したり否定したりするのも、これまた、もう、時間の無駄なんじゃないかなって思っちゃって』と述べ、史資料の探究自体に意義を見出していないようであった。

一方で、生徒 A・B・C・E は探究自体に価値を見出しており、『なんか、その書いてる途中に、いろんな資料、見てたら、これも言いたい、あれも言ったほうがいいなっていうのが出てきて。なんか、資料、比べたら、いろいろな方面から考え方があっていいな』（例：生徒 C）と述べるなどしていた。そして、彼らは自分自身が現在持つ興味や関心と引き付けながら史資料の解釈につなげていっていた。『イメージ的には、日本が、ものすごい悪いことをして韓国の人が怒ってる』と感じていたが、『調べていると結構、それ、悪いかいいとか、そういう感じで簡単に分けられるものではない』と気付いた（例：生徒 A）と話す一方で、韓国大統領選挙での候補者の『日本アンチ』と野党の『親日的に対話に歩み寄る』よう

なイメージが、結果として、これらが『自分の意見に必要なほうの資料を、その、優先して見る』ことにつながっていた（例：生徒 E）ことが分かった。

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と考えられる。「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になる。

第6章 第二次実践：生徒の倫理観を省察する対話

第二次実践における目標は、「歴史を物語る際の倫理観を省察すること」であり、そのための対話を行った。第一次実践で適用した、もしくは省察の結果、構築されたデザイン原則を適用しつつも、原則 1-①、2-①、3-①を単元開発・実践において重視した。デザイン原則は、次のように単元計画への反映が意識された（表 3）。第一次実践に設けたデザイン原則とそれらの単元計画への反映については、第 5 章と重複するため、ここでは割愛する。

表 3 第二次実践において再構築したデザイン原則
 （太字は第二次実践で重視する原則、太字+下線部は新たに追加した原則）

| | デザイン原則 | 単元計画への反映 |
|------|-----------------------------------|--|
| 内容選択 | 1-①：生徒の倫理観を揺さぶる教材を用いる。 | ・韓国併合、併合後の日本の植民地支配を反省、または日本による植民地支配自体を否定する倫理観が示されている資料や映像を用いる。 |
| | 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。 | ・韓国併合、併合後の日本の植民地支配をめぐる様々な見解が記された史資料、オーラルヒストリーを収集、提供する。 ・教師が特定の見解を支持する立場を明確にするのではなく、生徒がそれぞれの史資料へのアクセスを自由にできるようにする。 |
| | 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。 | ・現代社会における歴史認識問題とは何かを生徒に考えさせる。 ・日本においてどのような歴史的ナラティブが権力性を持つことで、そのナラティブに対する異議申し立てがなされるのかについて生徒に考えさせる。 |
| 学習過程 | 2-①：他者との対話から自己を省察させる。 | ・加害と被害の立場に立ち、どのように自己を位置づけるかを考える。 ・自己の位置づけを批判的な対話から省察する。 ・自己が他者に歴史を語る姿勢とは何かを考える。 |

| | | |
|------|--|--|
| | 2-②：史資料を評価する学問的思考を促す。 | <ul style="list-style-type: none"> ・史資料を評価する際にどのような見方や考え方が求められるかについて、生徒に示す。 ・生徒に見方・考え方を繰り返し生徒に利用させる。 |
| | 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。 | <ul style="list-style-type: none"> ・原則 1-③において適用した歴史的ナラティブを原則 2-②で適用した学問的な思考から生徒に批判的に探究させる。 ・歴史的ナラティブとの出会いに対する生徒の感情的反応をメタ的に捉えさせ、探究を行わせる。 |
| | 2-④： <u>他者との対話を通して、歴史的ナラティブを構築させる。</u> | <ul style="list-style-type: none"> ・探究の過程で他の生徒の見解を交流する場面を設け、自身の歴史的ナラティブを構築させる。 |
| | 2-⑤： <u>歴史上の人々の社会的な立場性を比較させる。</u> | <ul style="list-style-type: none"> ・歴史上の人々の社会的な立場性がどのようなものなのかを具体的に考えさせる問いを設け、生徒に探究させる。 |
| 教室環境 | 3-①：生徒の主体的な対話を保障する。 | <ul style="list-style-type: none"> ・どのような学習の場面でも生徒同士で意見を交流させてよいことを伝える。 ・生徒自身の見解について他の生徒と対話を試みたい場合に自由にできるようにする。 |
| | 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。 | <ul style="list-style-type: none"> ・原則 2-③と同じく、生徒の感情をメタ的に捉えさせる。 ・史資料に記されている歴史的ナラティブや他の生徒の発言に対する感情や価値観を伴う発言を教師が受容しつつも、その発言に対する助言を行う。 |

(筆者作成)

原則 1-①：「生徒の倫理観を揺さぶる教材を用いる」韓国併合、併合後の植民地支配を反省する倫理観と、日本による植民地支配自体を否定する倫理観が象徴的に示されている資料や映像を教材として用いることを意識した。これらの倫理観は授業を通して生徒が両義的に持ち、葛藤するものと思われる。両義的な感情が対立する場面を生徒に提示することで、生徒の倫理観は揺さぶられると考えた。

原則 2-①：「他者との対話から自己を省察させる」においては、3つの学習段階を単元において設定することにした。まずは、加害と被害の関係性から対立する歴史的ナラティブ（「近代化が進んだから、日本による韓国併合は良かった」というナラティブと「日本による韓国併合は人々の生活の征服や略奪を行ったため、許されない」というナラティブ）のどちらを支持するのかについて問い、自己をいずれかに位置づけさせる。そして、それぞれの自己の位置付けを他の生徒との対話から省察する。ここでの対話は、対立する立場に対し、

疑問や批判を投げかけることで進行していく。そして最終的に、他者に歴史を語る際に望まれる姿勢について考える（問いは、「私たちが歴史を語る上で大事にすべきことは何ですか？」）。これらに生徒を従事させるよう、具体的な学習活動が構想された。

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」においては、原則 3-①での「主体的な対話の保障」だけではなく、生徒の探究活動の過程で他者と対話できる場面を設けることを意識した。探究の成果で生じる様々な見解や解釈について生徒と共有し、歴史的ナラティブを構築させる。最終的に、原則 2-①での対話も踏まえ、「あなたなら、韓国併合がどのようなものであったと語りますか？」という問いに対して自身の歴史的ナラティブを構築させる。原則 2-①を単元に反映させる際に、生徒同士の対話を踏まえた自らの省察を行うが、原則 2-④では、対話を基にした、歴史的ナラティブの構築を最終目的とする点が原則 2-①との違いとなる。

追加された原則 2-⑤：「歴史上の人々の社会的な立場性を比較させる」においては、歴史上の人々の社会的な立場性がどのようなものなのかを具体的に考えさせる問いを教師が設け、生徒に探究させることを意識した。「この人の社会的な立場は？（裕福？貧しい？どんな仕事についている人？地位は？）」という問いと「～（歴史上の人物の名前）は日本による植民地支配をどのように捉えていたと考えられますか？」という問いを設け、具体的に社会的な立場性を明らかにし、その立場性と植民地支配に対する考え、捉え方をひもづけ、それらを比較させるようにした。

以上のデザイン原則を踏まえた本実践を省察する（省察の際に用いる『』はインタビューでの生徒の発言）。インタビューデータとして取り上げるのは、本実践に参加した生徒 22 名（a～v）のうち、a, d, p, s である。

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。

このことから、第一次実践の省察の結果、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と考えられる。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を示す生徒 p に対するインタビューデータ（『賛成派の意見で話っているか、授業、初め入ったじゃないですか』と近代化の側面を評価する考えから、『自分が持っている最初の賛成派の意見だけじゃ見えてない部分があって、それを自分と反対側の人たちが述べてくれたり、その、資料を読み解いて、意見をもらったっていうのをしては、やっぱり自分だけの意見だけじゃなくて、その、その人たちの意見も取り入れて出した結論』に移ったと話していた）からも示唆される。原則 2-⑤については、特定の支配的な歴史的ナラティ

ヴ（例えば、生徒 d は、「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
取り上げていた）を社会的な立場性を比較しながら批判的に探究を行うことが、生徒 d のイ
ンタビューに言及されていた（『強奪とかされてた人たちは、やっぱり、そういう人たちに
とっての幸福っていうのもあるし、お金持ちっていうか、身分の高い人たちからしたら、や
っぱりそういうインフラ整備とかがされるのが、やっぱり幸福だって見てたし』と述べてい
た）ことから、この原則の有効性が推測される。

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
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、生徒 a であれば、『やっぱり、その、
自分だけの意見をばーば一言ってしまうと、全員がそういう意見になっちゃって』、『歴史を
語る上で必要になってくるのは、自分の意見を言うことも大事ですけど、その一方で、こう、
こう、こういうこともあったみたいな、で、ちゃんと、そういう、根拠とかもつながって
きますし』と発言したり、生徒 s であれば、『記憶に、記録に残したものと、それが、今に
つながるといふか、それしか今は判断材料というものが無いから、自分たち、それでしか判
断できないから、やっぱり。それをした上で、今につなげていく』と述べ、『虐殺とか強奪
とかがあって、やっぱり、逆らうと殺されるんじゃないかみたいな恐怖だったり、なんか無
理やり働かされるみたいな、そういうのもあるんじゃないかっていう恐怖』を省察したりし
ていた。生徒 a は、自己が他者に語る姿勢と歴史的な根拠との関わりを、生徒 s は、記憶と
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る。

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明らかになった。例えば、生徒 a 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であるかどうかについて問い、対話していく学習
をさらに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。例えば、生徒 a は『A 先生の教えでもあるんですけど、たくさんるところから
見るっていうのが、社会科で重要なことだって教わってて』と述べるに至っていた。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る。本単元によっての
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7章 多様な文脈における教育デザインの可能性

第1節 更なるデザイン原則の構築

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る（表4を参照）。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4 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)

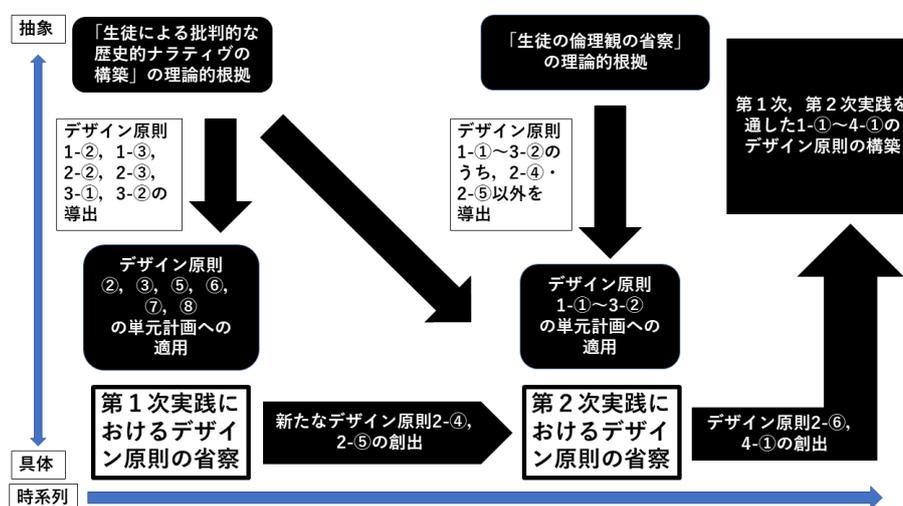


図1 デザイン原則の省察過程

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。

第2節 2つの実践を通して見られたデザイン原則と社会的文脈との関連性

第1項 学校文脈を踏まえた考察

本研究で実施された段階的な単元デザインは、第一次実践では「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」に基づく知見が重視されていた。どのように現代社会において支配的な歴史的ナラティブを授業の内容として選択し、批判的に探究するのか、どのように歴史認識の対立を調停する議論を行うことができるのかに関する原則を単元開発に活用されていた。これは、学習内容と方法を選択する上で中核を成し、まずは実験的に行う必要があると考えたためである。このデザインは省察による改善を通して第二次実践にも継承されている。よって、史資料の評価や解釈による探究は実践において多くの時間が割かれる形になっていた。

この探究に関しては、筆者は第一次実践において、年間カリキュラムの中で実践を行っていないこともあり、生徒自身が主体的に行っていくことに困難さがあるのではないかと考えていた。しかし、省察の結果、自分自身が持つ現在の関心に引き付けることで探究が促されることになることが分かった。これは、第二次実践におけるA教諭が勤務する進路多様校の生徒に対する実践においても同様であった。ここから示唆されるのは、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る。そして、第一次実践、第二次実践の省察で明らかになったように、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」や原則2-⑤：「歴史上の人々の社会的な立場性を比較させる」によってそれはより促されると考えられる。

第2項 国家的・地域的文脈を踏まえた考察

学校での「困難な歴史」を扱う実践のデザインは、国家や地域、学校を取り巻く社会的文

脈に大きく影響される (Goldberg, 2018)。特に生徒の倫理観、感情を揺さぶる他者との対話を行う行為はそれに当たる。国家や地域間紛争の当事者同士が対話する場合には、他者に対する攻撃的な強い感情が生じる恐れがある。Goldberg (2018) は、現在、国家間・地域間紛争の関係者である場合は、学問的な探究を行い、第三者的な立場に立ちつつ議論することが難しい可能性があることを指摘している。その場合は、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。本研究において実践を行った学校は、こうした係争状態は無く、そのような環境が生徒の学問的な探究や議論を下支えした可能性がある。一方で、本実践においても、生徒の現在の倫理観や感情と学習を関わらせることは大いになされていた。他者を想定し、自己の中に両義的な感情が生まれ、学問的な探究が困難となる場合はどのような歴史を実践の中で扱った場面なのか、どのような地理的な文脈なのか、あるいはどのような他者が存在する教室環境なのかについては、今後検討が必要である。今回、支配的な歴史的ナラティブに対する批判的な探究、歴史認識を調停する議論を実践の中核に置いたが、これがいかなる国家的・地域的な文脈において可能なのか、その境界線について考えながら、デザイン原則を適用する必要性があると考えられる。

第3節 求められる教育デザインの方向性

本研究を A 教諭と実施するに当たり、どのように本研究での実践をこれまで勤務校で行ってきた実践の中に位置づけるかは議論になり、年間カリキュラムとの整合性を調整することになった。それは筆者も同様であった。筆者は、年間を通して現代社会において論争となる問題を扱い、本研究における「困難な歴史」を探究する実践をその中に位置づけた。

A 教諭の場合は、年間カリキュラムの中で扱う単元のテーマを設定し、そのテーマは現在と強く関わる問題が選択された。テーマは「歴史と現代のつながり」、「民衆と暴動」、「貧困」、「労働」、「歴史対話」(本研究の第二次実践)、「メディアと世論」、「太平洋戦争」、「天皇制」、「歴史と記憶」であった。これらは、明治期から太平洋戦争の終戦までの歴史を学習内容とし、それらに一致させる形で選択されている。導入部では、池尻良平氏が開発した歴史の因果関係を現代の社会問題の因果関係の考察につなげるカードゲーム”*historio*”を用い、過去の探究を現在の考察へとつなげる学習を行うための準備を行っている。「産業革命の歴史と、現代との共通点は何だろうか?」という問いから始まり、その後全てが現在の社会問題を考察する問いとなっている。A 教諭は、これらの問いを本質的な問いと称しており、客観的に問題を判断するのみではなく、生徒による価値判断を伴うものとして設定されていることが特徴である。

授業方法は、一貫してジグソー学習を中心とした生徒による史資料の読解・探究を行うものとなっており、本質的な問いに対する見解を生徒に構築させ、その見解同士の対話を計る討論学習も逐一用いられている。生徒の倫理観を揺さぶる映画を視聴させることも特徴的であり、「ああ野麦峠」といった映画や、戦争の時代に生きた人々についての取材がなされ

ているドキュメンタリーが教材となっていた。

A 教諭が設計した年間カリキュラムから明らかになるのは、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はないだろうか。

終章 本研究の成果・課題・発展可能性

第1節 本研究の成果

本研究が、「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」目的から、どのような成果があったかについて、4点述べる。

第一に、「困難な歴史」概念の系譜を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の構築を行うこと、2. 歴史を物語る際の倫理観の省察を行うことを目標として位置付けるものとし、単元デザインの理論的根拠を示すことで、「困難な歴史」を探究する歴史教育に関する研究・実践自体を推進したことである。「困難な歴史」概念の規定をめぐる未だに世界的に論争が生じているが、「困難な知識」・「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」からの概念規定は研究動向として確実に見られている。それぞれに関する研究を進めてきたそれぞれの研究者・実践者が持つ問題関心を束ね、いかなる実践の変革が求められるかを論じた。

第二に、「困難な歴史」概念が持つ理論的根拠を単元レベルでの授業実践に適用可能なデザイン原則に変換し、実際に実践を行ったことである。これまで、「困難な歴史」の「困難」さがどのような内容や実践の方法に現れるのかについては明示的でなく、具体的な教育の在り方を構想することが難しかった。「困難」さに対応するデザイン原則を提示することで、具体的な単元開発・実践を行うことが可能になり、「困難な歴史」を探究する実践とは何かについて、国内的にも、世界的にも体系的に検討するメルクマールを確立した。

第三に、日本における「困難な歴史」を扱う実践を行うことで生徒がどのような認識や感情的反応を見せるかを明らかにし、それがどのように生徒の倫理観の省察がなされるかについて論じたことである。歴史を物語る際の倫理観の省察は、特定の歴史認識を持てばなされるものではない。他者との対話の中で歴史認識を築いていき、様々な他者との関係性や自己の倫理観や感情を省察する複雑な過程でなされていく。本研究は生徒の学びを質的に分析することでその具体的な様相を示した。

第四に、デザイン原則の持つ文脈性を明らかにし、カリキュラムデザインに向けた方向性を指し示すことで、どのように日本の学校教育において長期的に「困難な歴史」を探究する歴史教育を行うことが可能かを示したことである。このことで、実践を行う上での様々な文脈にいかに対応させ、カリキュラムとして位置付けるべきかについて示唆を与えた。

第2節 本研究の課題

本研究の課題としては3点挙げたい。

第一に、本研究が、「困難な歴史」の概念規定を網羅的に明らかにするものではないということである。これは、概念規定の系譜が様々に派生し、様々な意味を持つものとして概念化しているという「困難な歴史」が持つ性質によるものである。本研究は、「批判的歴史認識を構築し続ける主体」の育成を目標とした概念としたが、様々な概念規定がなされる中で、本研究が実践の普及に向けて持つ意味を更に検討し、研究者・実践者と「困難な歴史」に関する研究をいかに進展させるかが課題となる。

第二に、デザイン原則を一般化することができないということである。本来、デザイン原則は、長期的な、そして様々なフィールドで実践を重ねることで新たな学習理論を提唱することが、究極的な目標となる。本研究では、デザイン原則自体の変容を行うことができなかった。今後の実践によっては、改善の余地がある。今後の研究として求められるのは、提唱したデザイン原則を長期間、現場教師との協力的な環境の中で改善し続けていくことであり、長年に渡る研究プロジェクトの一部として本研究を位置づける必要がある。

第三に、日本における「困難な歴史」が持つ内容的側面、方法的側面を更に検討する必要があることである。「困難な歴史」とは何かを一言で述べることは難しい。なぜなら、国家・地域間レベルで歴史認識の対立が生じていたとしても、学習する方法によっては教師による特定の歴史認識の伝達に過ぎない場合があり、生徒の倫理観の省察につながらない場合もあるからである。本研究で扱った韓国併合、併合以後の植民地支配に関する歴史に比べて、他の歴史がどのように「困難」なのか、学習の過程で「困難」なものになるのかについては更なる検討が必要である。

本研究は、日本の社会科教育、平和教育、国際理解教育に関する研究領域に初めて「困難な歴史」概念を導入するものである。今後、進展している最中である海外における「困難な歴史」研究と理論的・実践的に比較していくことで、多様な社会的文脈が存在する中で、日本における「困難な歴史」研究の特質とは何かが明らかになる。

加えて、「困難な歴史」は、国際政治問題など、政治的文脈と切り離すことができない。個人の歴史認識の変容や省察を行う歴史教育という位置付けのみならず、政治教育や法教育といった公民教育との架橋をどのように行うか、という視点も求められるだろう。

参考文献

【邦語文献】

1. 阿知良洋平（2019）「いのちの胎動をとらえる学び」日本平和学会編著『平和教育といのち：平和研究 第 52 号』早稲田大学出版部， i - x iv.
2. 池野範男（2006）「市民社会科歴史教育の授業構成」『社会科研究』 64， 51-60.
3. 石山久男（2000）「解説・歴史教育の現在」石山久男/渡辺賢二編著『展望 日本歴史 2：歴史教育の現在』東京堂出版， 1-11.
4. 梅津正美編著（2019）『協働・対話による社会科授業の創造：授業研究の意味と方法を問い直す』東信堂.
5. 海野福寿（1995）『韓国併合』岩波新書.
6. 大島純・大島律子（2009）「エビデンスに基づいた教育：認知科学・学習科学からの展望」『認知科学』 16（3）， 390-414.
7. 岡本有佳，加藤圭木編著（2019）『だれが日韓「対立」をつくったのか』大月書店.
8. 小栗優貴，玉井慎也，高松尚平，草原和博『『歴史的意義』の再構築を促す中学校歴史単元の開発・実践：単元『教科書の太字をどのような規準で決めるべきか』の場合』『広島大学大学院人間社会科学研究科紀要 教育学研究』 1， 401-410.
9. 呉善花（2012）『韓国併合への道 完全版』文春新書.
10. 風巻浩（2016）「世界史における実践：日韓紙上対話授業」日本国際理解教育学会編『国際理解教育ハンドブック』明石書店， 174-179.
11. 片上宗二（1985）『社会科授業の改革と展望：「中間項の理論」を提唱する』明治図書.
12. 加藤公明（2015）『考える日本史授業 4：歴史を知り，歴史に学ぶ！今求められる《討論する歴史授業》』地歴社.
13. 加藤公明（2015）「歴史評価および歴史学の成果と歴史教育の主体性について：須賀忠芳氏からの批判を受けて考えたこと」『中等社会科教育研究』 33， 107-115.
14. 加藤将（2022）『『韓国併合』を多面的・多角的な視点からみる』坂井俊樹編著『＜社会的排除＞に向き合う授業：考え話し合う子どもたち』 202-227.
15. 釜田聡（2002）「日韓歴史認識の共有化をめざした『韓国併合』の授業実践」『国際理解教育』 8， 36-49.
16. 川口広美，奥村尚，玉井慎也（2020）『『論争問題学習』はどのように論じられてきたか：社会科教育学の関連論文の検討を基にして』『広島大学大学院人間社会科学研究科紀要 教育学研究』 1， 40-49.
17. 菅英輝編著（2011）『東アジアの歴史摩擦と和解可能性：冷戦後の国際秩序と歴史認識をめぐる諸問題』凱風社.
18. 菅英輝編著（2020）『競合する歴史認識と歴史和解』晃洋書房.
19. 木下康仁（2003）『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践：質的研究への誘い』弘文堂.

20. 金鍾成 (2016) 「『対話型』国際理解教育への試み：日韓の子どもを主体とした『より良い教科書づくり』実践を事例に」『社会科研究』84, 49-60.
21. 金鍾成 (2017) 「自己と他者の『真正な対話』に基づく日韓関係史教育：日韓の子どもを主体とした『より良い日清・日露戦争の教科書づくり』を事例に」『社会科教育研究』130, 1-12.
22. 木村幹 (2014) 『日韓歴史認識問題とは何か：歴史教科書・「慰安婦」・ポピュリズム』ミネルヴァ書房.
23. 木村幹 (2019) 「日本植民地支配と歴史認識問題」山内昌之, 細谷雄一編『日本近現代史講義』中公新書, 237-254.
24. 木村幹 (2021) 「第二次世界大戦前における『植民地』言説を巡る一考察」『国際協力論集』28 (2), 103-135.
25. 木村光彦 (2018) 『日本統治下の朝鮮：統計と実証研究は何を語るか』中公新書.
26. 桐谷正信 (2010) 「歴史認識と国際理解教育」日本国際理解教育学会編著『グローバル時代の国際理解教育：実践と理論をつなぐ』226-231.
27. 桐谷正信 (2012) 『アメリカにおける多文化的歴史カリキュラム』東信堂.
28. 倉橋耕平 (2018) 『歴史修正主義とサブカルチャー：90年代保守言説のメディア文化』青弓社.
29. 草原和博, 溝口和宏, 桑原敏典編著『社会科教育学研究法ハンドブック』明治図書出版.
30. 児玉康弘 (2001) 「歴史教育における批判的思考力の育成：「スペイン内戦」の解釈批判学習」『広島大学附属中・高等学校研究紀要』47, 1-15.
31. 児玉康弘 (2005) 『中等歴史教育内容開発研究：開かれた解釈学習』風間書房.
32. 孔義植 (2018) 「北東アジアの政治と国際関係をどう読むのか」佐渡友哲, 信夫隆司, 柑本英雄編著『国際関係論 第3版』弘文堂, 85-100.
33. 近藤孝弘 (2011) 「歴史対話の内と外：ドイツの経験から（特集 歴史と和解：歴史教育の現在）」『アメリカ太平洋研究』11, 18-25.
34. 桜井厚 (2005) 『境界文化のライフストーリー』せりか書房.
35. 塩原良和 (2017) 『分断と対話の社会学：グローバル社会を生きるための想像力』慶應義塾大学出版会.
36. 白銀夏樹 (2019) 『アドルノの教育思想』関西学院大学出版会.
37. 新木武志 (2004) 「歴史の多元性と歴史への責任」二谷貞夫編著 (2004) 『21世紀の歴史認識と国際理解：韓国・中国・日本からの提言』270-279.
38. 菅尾英代 (2017) 「歴史的思考の発達と概念的理解力：イギリスの中等学校歴史授業(11-12歳)の教授・学習過程に関する探索的ケース・スタディ」『国立教育政策研究所紀要』146, 155-175.
39. 須賀忠芳 (2013) 「問い直される歴史事実に『共感』することの意味：加藤公明実践の批判的検証を基底としながら」『中等社会科教育研究』32, 67-80.

40. 須賀忠芳 (2015) 『『歴史を学ぶ』ことの意義をめぐって：加藤公明氏の反批判を受けて』『中等社会科教育研究』 34, 97-103.
41. 鈴木淳子 (2005) 『調査的面接の技法』ナカニシヤ出版.
42. 高橋哲哉 (2001) 『歴史/修正主義』岩波書店.
43. 宅島大堯 (2021) 「高校生はどのように意味づけられた地理学習を構想するのか：作問活動にみる学習の真正さに注目して」『社会系教科教育学研究』 33, 81-90.
44. 田口紘子 (2011) 『現代アメリカ初等歴史学習論研究：客観主義から構築主義への変革』風間書房.
45. 田淵五十生 (1999) 『『在日コリアン』の教育が国際理解教育に示唆するもの：『異文化理解』から多文化教育の発想へ』『国際理解教育』 5, 6-23.
46. 田中伸 (2017) 「社会科教育におけるカリキュラム・マネジメント」須本良夫, 田中伸編著『社会科教育におけるカリキュラム・マネジメント：ゴールを基盤とした実践及び教員養成のインストラクション』梓出版社, 2-19.
47. 田中正弘 (2005) 「教育借用の理論：最新研究の動向」『人間研究』 41, 29-39.
48. 趙景達 (2012) 『近代朝鮮と日本』岩波新書.
49. 鄭在貞 (2015/坂井俊樹,金廣植,徐凡喜訳) 『日韓<歴史対立>と<歴史対話>：『歴史認識問題』 和解の道を考える』新泉社.
50. 寺尾健夫 (2019) 『現代アメリカにおける構築主義歴史学習の原理と展開：歴史像の主體的構築』風間書房.
51. 遠山茂樹 (1980) 『歴史学から歴史教育へ』岩崎書店.
52. 中村洋樹 (2013) 「歴史実践 (Doing History) としての歴史学習の論理と意義：『歴史家の様に読む』アプローチを手がかりにして」『社会科研究』 79, 49-60.
53. 中村洋樹 (2017) 「中等歴史教育における真正の学習と歴史的議論の論述：” Reading, Thinking, and Writing About History” を手がかりにして」『社会科研究』 87, 1-12.
54. 二井正浩 (2006) 「社会科教育におけるナショナル・アイデンティティの育成」日本社会科教育学会出版プロジェクト編著『新時代を拓く社会科の挑戦』第一学習社, 141-150.
55. 二谷貞夫 (1988) 『世界史教育の研究』弘生書林.
56. 二谷貞夫編著 (2004) 『21世紀の歴史認識と国際理解：韓国・中国・日本からの提言』明石書店.
57. 二谷貞夫研究代表・梅野正信編集責任『日韓で考える歴史教育：教科書比較とともに』明石書店.
58. 日中韓 3 国共通歴史教材委員会 (2012) 『新しい東アジアの近現代史[上]：国際関係の変動で読む 未来をひらく歴史』日本評論社.
59. 日中韓 3 国共通歴史教材委員会 (2012) 『新しい東アジアの近現代史[下]：テーマで読む人と交流 未来をひらく歴史』日本評論社.

60. 日本国際理解教育学会編著（2021）『国際理解教育を問い直す：現代的課題への15のアプローチ』明石書店.
61. 日本国際理解教育学会編著（2022）『現代国際理解教育事典 改訂新版』明石書店.
62. 野家啓一（2005）『物語の哲学』岩波現代文庫.
63. 野家啓一（2016）『歴史を哲学する：7日間の集中講義』岩波書店.
64. 朴裕河（2011）『和解のために：教科書・慰安婦・靖国・独島』平凡社.
65. 朴裕河（2022）『歴史と向き合う：日韓問題—対立から対話へ』毎日新聞出版.
66. 橋本伸也編著（2018）『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』岩波書店.
67. 服部一秀（2016）「社会のなかの歴史に関するメタヒストリー学習の意義：ドイツの歴史教科書『歴史と出来事：テューリンゲン州版』を手がかりにして」『社会系教科教育学研究』28, 11-20.
68. 服部一秀（2019）「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編『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めざして』217-227.
69. 服部一秀（2021）「社会に開かれた歴史教育はどうありうるか：歴史政策問題学習に基づく社会形成教育」『教育実践学研究：山梨大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』26, 59-72.
70. 原田智仁（2016）「歴史的エンパシーに着目した参加型学習を」『社会科教育』, 53 (6), 36-39.
71. 原田智仁（2019）「スパイラル・モデルにおける問いのパターン（社会科で思考と感情（エンパシー）をどう育てるか）」『社会科教育』56 (10), 106-107.
72. 樋口雄一（2020）『植民地支配下の朝鮮農民：江原道の事例から』社会評論社.
73. 平井美津子（2017）『「慰安婦」問題を子どもにどう教えるか』岩波書店.
74. 平井美津子（2021）『教科書と「慰安婦」問題：子どもたちに歴史の事実を教え続ける』群青社.
75. 藤岡信勝（1991）『社会認識教育論』日本書籍.
76. 藤岡信勝（1997）『自由主義史観とは何か：教科書が教えない歴史の見方』PHP 文庫.
77. 藤瀬泰司（2007）「構築主義に基づく社会科歴史学習の授業開発：単元『アイヌ問題を考える』」『社会系教科教育学研究』19, 55-64.
78. 藤瀬泰司（2012）「開かれた公共性を形成させる中学校社会科授業構成の方法：構築主義社会科論の提唱を通して」『日本教科教育学会誌』35 (1), 71-80.
79. 別木萌果, 玉井慎也（2022）「センシティブでタブー視されてきた歴史をいかにゲートキーピングしたか：中学校歴史的分野導入単元『歴史へのとびら：生理用品の歴史』の批判的省察を事例に」『社会認識教育学研究』37, 41-50.
80. 別所良美（2001）「歴史認識とアイデンティティ形成」『名古屋市立大学人文社会学部

研究紀要』11, 21-43.

81. 星瑞希 (2019) 「生徒は教師の歴史授業をいかに意味づけるのか? :『習得』と『専有』の観点から」『社会科研究』90, 25-36.
82. 星瑞希, 小野創太, 松村一太郎, 渡邊和彦 (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: セイヤスらの『歴史的思考プロジェクト』に着目して」『社会系教科教育学研究』32, 91-100.
83. 本多公栄 (1994a) 『本多公栄著作集: ぼくらの太平洋戦争/平和教育』ルック.
84. 本多公栄 (1994b) 『本多公栄著作集: 社会科と歴史教育の理論』ルック.
85. 益川弘如 (2012) 「デザイン研究・デザイン実験の方法」清水康敬, 中山実, 向後千春編『教育工学研究の方法』ミネルヴァ書房, 177-198.
86. 水野俊平 (2013) 『庶民たちの朝鮮王朝』角川選書.
87. 南浦涼介 (2013) 『外国人児童生徒のための社会科教育: 文化と文化の間を能動的に生きる子どもを授業で育てるために』明石書店.
88. 南浦涼介 (2015) 「国内研究誌に学ぶ『意義ある研究』」, 草原和博, 溝口和宏, 桑原敏典編『社会科教育学研究法ハンドブック』明治図書, 183-199.
89. 南浦涼介 (2016) 『『実践を研究として書く』』ということの意味: 実践の当事者として』『異文化間教育』43, 65-79.
90. 南浦涼介 (2022) 「愛国心」棚橋健治, 木村博一編『社会科重要用語事典』明治図書, 50.
91. 南塚信吾, 小谷汪之編『歴史的に考えるとはどういうことか』ミネルヴァ書房.
92. 森分孝治 (1984) 『現代社会科授業理論』明治図書.
93. 文部科学省 (2017) 『小学校学習指導要領』教育出版.
94. 文部科学省 (2017) 『中学校学習指導要領』教育出版.
95. 文部科学省 (2018) 『高等学校学習指導要領』教育出版.
96. 安井俊夫 (1994) 『社会科授業づくりの追究: 子どものものに実現していく道』日本書籍.
97. 安井俊夫 (1998) 『十五年戦争への道: 自ら考える日本近代史』日本書籍.
98. 安井俊夫 (2001) 「平和のための戦争学習への道; 子どもの加害認識と主体形成」『歴史地理教育』632, 28-35.
99. 安井俊夫 (2008) 『戦争と平和の学びかた: 特攻隊からイラク戦争まで』明石書店.
100. 山口剛史 (2016) 『平和と共生をめざす東アジア共通教材』明石書店.
101. 山田秀和 (2001) 「市民性教育のための社会科学科歴史: ホルト・データバンク・システム『アメリカ史』の再評価」『社会科研究』54, 11-20.
102. 山田秀和 (2011) 『開かれた科学的社会認識形成をめざす歴史教育内容編成論の研究』風間書房.
103. 山元研二 (2014) 「判決書教材を活用した戦後補償の授業: 『慰安婦』問題を素材とし

て」『社会科教育研究』121, 115-126.

104. 歴史学研究会編著 (1993) 『歴史学と歴史教育のあいだ』三省堂.
105. 歴史教育者協議会編著 (1997) 『歴史教育 50 年のあゆみと課題』未来社.
106. 渡部竜也 (2019) 『Doing History : 歴史で私たちは何ができるか?』清水書院.
107. 渡部竜也・井手口泰典 (2020) 『社会科授業づくりの理論と方法 : 本質的な問いを生かした科学的探求学習』明治図書.
108. 和田春樹 (2019) 『韓国併合 110 年後の真実 : 条約による併合という欺瞞』岩波ブックレット.
109. 和田悠 (2012) 「歴史を叙述する主体をつくる歴史教育 : 歴史教育実践としての加藤実践の射程をさぐる」加藤公明, 和田悠編『新しい歴史教育のパラダイムを拓く : 徹底分析! 加藤公明「考える日本史」授業』地歴社, 68-83.

【邦訳文献】

1. アキタ, ジョージ, パーマー, ブランドン (2013/塩谷紘訳) 『「日本の朝鮮統治」を検証する : 1910-1945』草思社.
2. アルヴァックス, M. (1989/小関藤一郎訳) 『集合的記憶』行路社.
3. 李憲昶 (2004/須川英徳, 六反田豊監訳) 『韓国経済通史』法政大学出版局.
4. エッカート, カーター, J. (2004/小谷まさ代訳) 『日本帝国の申し子 : 高敞の金一族と韓国資本主義の植民地起源』草思社.
5. オリバー, ドナルド, シェーバー, ジェームス (2019/渡部竜也, 溝口和宏, 橋本康弘, 三浦朋子, 中原朋生訳) 『ハーバード法理学アプローチ : 高校生に論争問題を教える』東信堂.
6. カン, ヒルディ (2006/桑畑優香訳) 『黒い傘の下で : 日本植民地に生きた韓国人の声』ブルース・インターアクションズ.
7. クレスウェル, ジョン, W. (2007/操華子, 森岡崇訳) 『研究デザイン : 質的・量的・そしてミックス法』日本看護協会出版会.
8. グッドマン, ダイアン (2017/出口真紀子監訳) 『真のダイバーシティをめざして : 特権に無自覚なマジョリティのための社会的公正教育』ぎょうせい.
9. ノディングズ, ネル (2007/佐藤学監訳) 『学校におけるケアの挑戦 : もう 1 つの教育を求めて』ゆみる出版.
10. ハーグリーブス, アンディ (2015/木村優, 篠原岳司, 秋田喜代美監訳) 『知識社会の学校と教師 : 不安定な時代における教育』金子書房.
11. ハーグリーブス, アンディ (2022/木村優, 篠原岳司, 秋田喜代美監訳) 『専門職としての教師の資本 : 21 世紀を革新する教師・学校・教育政策のグランドデザイン』金子書房.
12. ハーバーマス, J. (1991/清水多吉, 木前利秋, 波平恒男, 西坂仰訳) 『社会科学の論理

によせて』国文社.

13. ハーバーマス, J., ノルテ, E. 他 (1995/徳永恂, 清水多吉, 三島憲一, 小野島康雄, 辰巳伸知, 細見和之訳) 『過ぎ去ろうとしない過去: ナチズムとドイツ歴史家論争』人文書院.
14. ハント, リン (2019/長谷川貴彦訳) 『なぜ歴史を学ぶのか』岩波書店.
15. バートン, キース, レヴスティク, リンダ (2015/渡部竜也, 草原和博, 田口紘子, 田中伸訳) 『コモン・グッドのための歴史教育: 社会文化的アプローチ』春風社.
16. ヘス, ダイアナ, E. (2021/渡部竜也, 岩崎圭祐, 井上昌善監訳) 『教室における政治的中立性: 論争問題を扱うために』春風社.
17. ボールディング, K.E. (1971/内田忠夫, 衛藤藩吉訳) 『紛争の一般理論』ダイヤモンド社.
18. ホワイト, ヘイドン (2017/岩崎稔監訳) 『メタヒストリー: 19世紀ヨーロッパにおける歴史的想像力』作品社.
19. マッケニー, スーザン, リーブス, トーマス, C. (2021/鈴木克明監訳) 『教育デザイン研究の理論と実践』北大路書房.
20. メリアム, S.B. (2004/堀薫夫, 久保真人, 成島美弥訳) 『質的調査法入門: 教育における調査法とケース・スタディ』ミネルヴァ書房.
21. メリアム, S.B., シンプソン, E.L. (2010/堀薫夫監訳) 『調査研究法ガイドブック: 教育における調査のデザインと実施・報告』ミネルヴァ書房.
22. モーリス=スズキ, テッサ (2013) 『批判的想像力のために: グローバル化時代の日本』平凡社.
23. モーリス=スズキ, テッサ (2014/田代泰子訳) 『過去は死なない: メディア・記憶・歴史』岩波現代文庫.
24. ワインバーグ, サム (2017/渡部竜也監訳) 『歴史的思考: その不自然な行為』春風社.

【英語文献】

1. Banks, J. A. (2006). *Cultural diversity and Education: Foundations, Curriculum and Teaching* (5th ed), Boston: Pearson Education.
2. Barton, K. C. (2008). Students' ideas about history. In L. S. Levstik & C. A. Tyson (Eds.), *Handbook of research in social studies education* (pp.239-258), New York: Routledge.
3. Barton, K. C. (2012). History: From learning narratives to thinking historically. In W. B. Russel. (Ed.), *Contemporary social studies: An essential reader* (pp.109-139), Charlotte, NC: Information age publishing.
4. Barton, K. C. & McCully, A. W. (2005). History, identity, and the school curriculum in Northern Ireland: An empirical study of secondary students' ideas and perspectives, *Journal of Curriculum Studies*, 37, 85-116. doi:10.1080/0022027032000266070

5. Bekerman, Z. & Zembylas, M. (2016). Identity negotiations in conflict-ridden societies: historical and anthropological perspectives. *Paedagogica Historica*, 52 (1-2), 201-218. doi: 10.1080/00309230.205.1133674
6. Boler, M. (2004). *Democratic dialogue in education: Troubling speech, disturbing silence*, New York: Peter Lang.
7. Britzman, D. P. (1998). *Lost Subjects, Contested Objects: Toward a Psychoanalytic Inquiry of Learning*, Albany, New York: SUNY Press.
8. 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.
9. Carretero, M., Asensio, M., & Rodríguez-Moneo, M. (2011). *History education and the construction of national identities*, Charlotte, NC: Information Age.
10. Caruth, C. (1995). *Trauma: Explorations in memory*, Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
11. Colby, S. R. (2007). *Students as historians: The historical narrative inquiry model's impact of historical thinking and historical empathy*, Search Proquest.com, 1-23.
12. Colby, S. R. (2008). Energizing the history classroom: historical narrative inquiry and historical empathy. *Social Studies Research and Practice*, 3 (3), 130-146.
13. Cole, E. A. (Ed.). (2007). *Teaching the violent past: History education and reconciliation*, Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
14. Endacott, J. L. (2014). Negotiating the process of historical empathy. *Theory & Research in Social Education*, 42 (1), 41-58.
15. Endacott, J. L., & Brooks, S. B. (2013). An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy, *Social Studies Research and Practice*, 8(1), 41-58.
16. Endacott, J. L., & Brooks, S. B. (2018). Historical empathy: perspectives and responding to the past. S. A. Metzger, L. M. Harris. (Eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp.203-225), Hoboken: Wiley Blackwell.
17. Endacott, J. L., Dingler, M. & O' Brien, J. (2020). To what purpose?: The ends and means of history education in the modern world. In C. W. Berg, T. M. Christou. (Eds.), *The Palgrave Handbook of History and Social Studies Education* (pp.541-573), Basingstoke, UK: Palgrave Mcmillan.
18. Epstein, T. (2010). *Interpreting national history: Race, identity, and pedagogy in classrooms and communities*, New York: Routledge.
19. Epstein, T. & Peck, C. L. (Eds.) (2018). *Teaching and Learning difficult histories in international contexts: A critical sociocultural approach*, New York: Routledge.

20. Errázuriz, V. (2021). Becoming “Hijas de la Lu-cha” : Political subjectification, affective intensities, and historical narratives in a Chilean all-girls high school, *Theory & Research in Social Education*, 49(1), 27-53.
21. Foster, S. J. (1999). Using historical empathy to excite students about the study of history: Can you empathize with Neville Chamberlain? *The Social Studies*, 90 (1),18-24. doi:10.1080/003779999096002386
22. Farley, L. (2009). Radical hope: Or, the problem of uncertainty in history education. *Curriculum Inquiry*, 39 (4), 537-554.
23. Fine, M. (1995). *Habits of mind. Struggling over Values in America's Classrooms*, San Francisco: Jossey-Bass.
24. Foster, S. J. (2001). Historical empathy in theory and practice: some final thoughts. In O. L. Davis Jr., E. A. Yeager., S. J. Foster. (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp.167-181), Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
25. Fukuoka, K (2017). Between banality and effervescence?: a study of Japanese youth nationalism. *Nations and Nationalism*, 23(2), 346-366.
26. Garrett, H, J. (2017). *Learning to be in the world with others: Difficult knowledge & social studies education*, New York: Peter Lang.
27. 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.
28. Goldberg, T. (2018). “On whose side are you?” : Difficult histories in the Israeli context. In T. Epstein. & C. L. Peck. (Eds.). *Teaching and Learning Difficult Histories in International Contexts* (pp.145-159), New York: Routledge.
29. 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.
30. 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.
31. Gross, M. H. & Terra L. (2018). What makes difficult history difficult? *Phi Delta Kappan*, 99 (8), 51-56.
32. Gross, M. H. & Terra L. (2018). (Eds.) *Teaching and Learning the Difficult Past: Comparative perspectives*, NewYork: Routledge.
33. Harris, L. M., Sheppard, M., Levy, S. (Eds.) (2022). *Teaching Difficult Histories in Difficult Times: Story of Practice*, NewYork: Teachers College Press.
34. Hawley, T. S., & Crowe, A. R. (2016). Making their own path: Preservice teachers ' development of purpose in social studies teacher education. *Theory & Research in Social Education*, 44(3), 416-447.

35. Hess, D. E. (2009). *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion*, NewYork: Routledge.
36. Honig, M & Porat, D. (2020). Fight, flight or light : three approaches to teaching difficult past events, *Oxford Review of Education*, UK: Taylor & Francis, 1-19.
37. Johnson, D.W., & Johnson, R. T. (1988). Critical thinking through structured controversy, *Educational Leadership*, 45(8), 58-64.
38. Kim, J. (2020). Educating citizens who are open to the discourse of others: “The Last 10 Feet” Project and the ” Making a Better Hiroshima Textbook” Project, *E-Journal of Philosophy of Education: International Yearbook of the Philosophy of Education Society*, 5, 42-51.
39. King, J. T. (2009). Teaching and learning about controversial issues: Lessons from Northern Ireland, *Theory & Research in Social Education*, 37(2), 215-246.
40. 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.
41. LaCapra, D. (2001). *Writing history, writing trauma*, Baltimore: Johns Hopkins University Press.
42. 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.
43. 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.
44. 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), Cham: Springer.
45. Metzger, S.A. (2012). The borders of historical empathy: Students encounter the holocaust through film, *Journal of Social Studies Research*, 36 (4), 387-410.
46. Metzger, S. A., & Harris, L. M. (Eds.). (2018). *The Wiley international handbook of history teaching and learning*, Hoboken: Wiley-Blackwell.
47. Perotta, K. (2016). More than a Feeling: A Study on Conditions that Promote Historical Empathy in Middle and Secondary Social Studies Classes with “The Elizabeth Jennings Project”, *Scholarworks, gsu. Edu*.
48. Perotta, K. (2018). A study of students’ social identities and a ” Historical empathy gap” in middle and secondary social studies class with the instructional unit “The Elizabeth

- Jennings Project” , *Curriculum & Teaching Dialogue*, 20 (2), 53-69.
49. Perotta, K. (2018). Pedagogical conditions that promote historical empathy with “The Elizabeth Jennings Project” , *Social Studies Research and Practice*, 13(2), 129-146.
 50. 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.
 51. Pollack, S., & Kolikant, Y. B.-D. (2012). Collaboration amidst disagreement and moral judgment: The dynamics of Jewish and Arab students’ collaborative inquiry of their joint past, *Computer-Supported Collaborative Learning*, 7, 109-128.
 52. Psaltis, C., Carretero, M., & Cehajic-Clancy, S. (Eds.). (2017). *History education and conflict transformation: Social psychological theories, history teaching and reconciliation*, Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
 53. Reeves, T. (2006). Design research from a technology perspective, In J. Van den Akker, K. Gravemijer, S. McKenney, N. Nienke. (Eds.) *Educational design research* (pp.64-78), NewYork: Routledge.
 54. Rose, J. (2016). *Interpreting difficult history at museums and historic sites*, Lanham: Roman and Littlefield.
 55. Rubin, B. C. (2011). *Making Citizens: Transforming Civic Learning for Diverse Social Studies Classrooms*, NewYork: Routledge.
 56. Rubin, B.C., Freedman, E.B. & Kim Jongsung. (2019). *Design research in social studies education*, NewYork: Routledge.
 57. Sandwell, R.W. (2006) (Eds.) *To the past: History education, Public Memory & Citizenship in Canada*, Toronto: University of Toronto Press.
 58. Seixas, P. (1993). The community of inquiry as a basis for knowledge and learning: The case of history, *American Educational Research Journal*, 30, 305-324.
 59. Seixas, P. (Ed.) (2004). *Theorizing Historical Consciousness*, Toronto: University of Toronto press.
 60. Seixas, P. (2017). Historical consciousness and historical thinking, In M. Carretero, S. Berger, & M. Grever, (Eds.) *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp.59-72), Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
 61. Seixas, P. & Morton, T. (2012). *The Big Six: Historical Thinking Concepts*, Toronto: Nelson.
 62. Sheppard, M. G. (2010). *Difficult histories in an urban classroom* (Unpublished doctoral dissertation), University of Minnesota, Twin Cities, MN.
 63. Schweber, S. (2004). *Making sense of the Holocaust: Lessons from classroom practice*, New York: Teachers college Press.
 64. Simon, R. I. (2005). *The touch of the past: Remembrance, learning and ethics*, New York:

Palgrave.

65. Simon, R. I. (2014). *A pedagogy of witnessing: Curatorial practice and pursuit of social justice*, Albany: SUNY Press.
66. Singer, A. J. (2005). *New York and slavery: Time to teach the truth*, New York: State University of New York Press.
67. Stoddard, J. (2022). Difficult knowledge and history education, *Pedagogy, Culture & Society*, 30(3), 383-400.
68. Tarc, A. M. (2011). Curriculum as difficult inheritance, *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 8(1), 17-19.
69. 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.
70. Van Boxtel, C., Grever, M., & Klein, S. (2016). *Sensitive pasts: Questioning heritage in education*, New York: Berghahn Books.
71. VanSledright, B. (2011). *The Challenge of Rethinking History Education: On Practices, Theories and Policy*, New York: Routledge.
72. Wertsch, J. (2002). *Voices of Collective Remembering*, Cambridge: Cambridge University Press.
73. Wineburg, S., Mosborg, S., Porat, D., & Duncan, A. (2007). Common belief and the cultural curriculum: An intergenerational study of historical consciousness. *American Educational Research Journal*, 44(1), 40-76.
74. Yeager, E. A. & Doppen, F. H. (2001) Teaching and learning multiple perspectives on the use of the atomic bomb: historical empathy in the secondary classroom. O. L. Davis Jr, E. A. Yeager, S. J. Foster. (Eds,) *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp.97-114), Lanham, MD : Rowman & Littlefield.
75. 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.
76. 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. doi:10.1111/curi.12051
77. 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.