

# 多文化社会における相互文化的対話に向けた歴史教育内容構成の特質 —欧州評議会の“Shared Histories for Europe without Dividing Lines”の場合—

川口 広美・村上 遥大\*・岡井 美咲希\*・村上 正龍\*・  
首藤 慧真\*・正出 七瀬\*・田中 峻斗\*\*

(2023年12月4日受理)

The Characteristics of the History Education Content structure for Intercultural Dialogue in a Multicultural Society: The Case of the Council of Europe's "Shared Histories for Europe without Dividing Lines"

Hiromi Kawaguchi, Haruto Murakami, Misaki Okai, Masatatsu Murakami,  
Keishin Shuto, Nanase Shode and Ryouto Tanaka

**Abstract:** The aim of this article is to elucidate the characteristics of the content structure of the history curriculum "Shared Histories for Europe without Dividing Lines", developed by the Council of Europe for intercultural dialogue in a multicultural society. After the analysis, this study showed that social history was selected as the main scope of the curriculum. In addition, the following two principles were found in the learning process of the unit. (i) relativising the learners' values that reflected by each nation from the perspective of European "shared values". (ii) relativising the European values from the non-European perspectives. Comparing the previous studies, this study showed the more concrete contents and learning process. This study also have a potential to provide a new perspective on history education curriculum as multicultural education in Japan.

**Key words:** Intercultural Dialogue, Council of Europe's Curriculum, History Education

## 1. はじめに

本稿の目的は、欧州評議会（Council of Europe, 以下 CoE）が提案した、『分断なきヨーロッパのための共有された歴史（以下“Shared Histories”）』について、「相互文化的対話（Intercultural Dialogue）」の観点から検討することで、多文化社会に向けた歴史教育内容構成原理を解明することにある。

本稿の背景として、先行研究から2点の課題を設定する。

第1に、「相互文化主義（Interculturalism）」の手段としての「相互文化的対話」をどのように教育内容や教材に具現化していくのか、である。

「相互文化主義」とは、多文化化が進む民主主義社会の社会統合モデルとして採用されてきた「多文化主義（Multiculturalism）」のオルタナティブとして注目を集めている（塩原，2012）。多文化主

義は、同化主義の批判として登場し、異なる集団が有する文化の規範や伝統を相互に尊重し合うことを重視する主義である。しかし、近年、尊重を重視し過ぎる余り、対立を避け、集団間において最小限の接触と交流に留まってしまうことや、差異に注目することで、集団間の共通のアイデンティティや価値観が弱体化してしまうという課題が指摘されるようになった（Barrett, 2013）。これに対し、相互文化主義は、文化間の対話や相互作用、社会の結束と共有価値を重視し、社会の平行化の回避に取り組もうとする点に特質がある（近藤，2020）。

こうした社会統合モデルとしての相互文化主義に関する先行研究に対し、橋崎・川口（2022）は、教育理念としての相互文化主義について検討を行った。具体的にはCoEが作成した相互文化主義を基盤にした「民主的文化のためのコンピテン

\* 広島大学大学院人間社会科学研究科博士課程前期, \*\* 広島大学大学院人間社会科学研究科博士課程後期

シー参照枠」の分析・検討を行っている。しかし、これらは、教育で育成する最終的なコンピテンシーとしての具現化であり、カリキュラムとしてどのような内容や教材を選択すべきかという点に関しては明確にされていない。本稿で取り上げる“Shared Histories”は、実際に相互文化主義に基づいたシティズンシップ教育カリキュラムとして提示されている (CoE, 2014)。そのため、本研究は、教育理念としての相互文化主義の有効性や実装をめぐる議論を進めてゆく。

第2に、多文化教育としての歴史教育カリキュラムはどのようにあるべきかという議論への新たな視点の提供である。近代国家成立以降、歴史教育は国家のナラティブを伝達し、国家のイデオロギーを再生産するツールとされてきた。そのため、各国の国民的アイデンティティを強化し、多文化主義の実現を疎外するものとしてみなされる傾向にあった。しかし、研究として、国家のイデオロギー再生産装置としての歴史教育の特質を利用して、多文化教育としての歴史教育カリキュラムについて検討する論考もある。例えば、多様性と社会統合を調停する共通価値をどのように育成するか注目した桐谷 (2012) や、歴史のナラティブに含まれている国家のイデオロギーを批判的に検討することで多文化社会の構築に寄与することをめざした太田 (2020) らの研究もそれに含まれる。これらの研究に対し、本研究では、相互文化主義の理念に基づいた“Shared Histories”の教育内容構成原理を明らかにし、多文化教育としての歴史教育カリキュラム研究の議論に新たな視点を与えたい。

本稿の目的を達成するために、以下ではまず、視点としての「相互文化的対話」について検討し、その後、カリキュラムの全体構成を、続いて単元構成を検討し、カリキュラム全体としての特徴をまとめる。

## 2. 相互文化的対話とは

相互文化的対話とは、「異なる民族的・文化的・宗教的・言語的背景を持つ個人や集団の間での相互理解と尊重に基づいた、オープンで敬意のある意見交換を行うプロセス」と定義され (CoE, 2008)、「相互文化主義」の理念を実現するための手段とされている (橋崎・川口, 2022)。異なる文化的所属 (cultural affiliations) を持つと認識している個人や集団間の対話を指す (CoE, 2018)。

異なる文化的所属間での対話を行う際、しばし

ば、価値観に由来する対立が起こる可能性がある。無論、対立自体は悪いことではないが、問題は排他的な感情が伴う可能性がある点にある。従って、相互文化的対話を行う際には、オープンマインドであること、平和的手段で紛争解決をすること、といった民主的な文化に基づいた態度を用いることが強調されている (CoE, 2008)。単に自分の見解を主張し合うのではなく、自己の価値観を一時的に保留し他者を理解しようとしたり (川口ほか, 2023)、相手の主張に納得する場合は、自分の主張や価値観を変容させたりすることが必要になる。

「相互文化的対話」を提唱したバイラム (2015) は、「第三次社会化」と「批判的文化意識」を参照しながら、「相互文化的対話」の特質を以下のように説明する。

Berger and Luckmann (1966) は社会化を「第一次社会化」と「第二次社会化」に区分した。「第一次社会化」は、個人が幼年期に経験する最初の社会化を意味し、主に家庭内において共有された信条や価値観、行動様式を内在化する過程を指す。一方、「第二次社会化」は、家庭よりもっと広い社会で経験する社会化を意味し、公的または非公的組織において共有された信条や価値観、行動様式を内在化する過程を指す (Berger and Luckmann, 1966; バイラム, 2015)。この2つの社会化を通して、子どもたちは世界・価値観・信条・行動様式に関して当然とされていることを習得し、自らが所属する集団や国家のアイデンティティを獲得する。

しかし、バイラム (2015) は、これら2つの社会化は、ナショナリズムが持つ孤立主義を強化する危険性があると指摘する。とりわけ、歴史教育では、教科書記述が自民族中心主義に偏っていることが多く、その国の市民文化の拠り所となっている集団的な価値観を伝達する (Barrett, 2007; バイラム, 2015)。そのため、影響を俯瞰して理解していなければ、異なる文化集団と対話する際に、自分たちが社会化する過程で身につけた信条や価値観、行動様式を無意識に持ち出してしまい、相互理解が困難になる。

これらを問題視し、バイラム (2015) は「第三次社会化」の観点が必要であると主張する。「第三次社会化」とは、「これまで自身が社会化される過程で獲得した信条・価値観・行動様式などの要素からなる自文化を、他文化の信条・価値観・行動様式と比較することで、その当然性に対して疑問を呈し、脱中心化するプロセス」を意味する (バ

イラム, 2015)。そこには、他者と関わる場合に、外部からの視点を自己に対して向け、自己の信条・価値観・行動様式を分析し、場合によっては自己の価値観などをつくり変えることが含まれる（バイラム, 2015）。また、自分の価値観とは共存しえないような他の価値観を理解し、共感できるように、自己の価値観を保留してみようとする意志も含まれる（バイラム, 2015）。

以上から、「相互文化的対話」には、「第三次社会化」を意識することが求められる。以下では、「相互文化的対話」に向けた“Shared Histories”のカリキュラムを「第三次社会化」の観点から分析し、内容構成の特質を見出すこととする。

### 3. “Shared Histories”の内容構成

#### 3-1. 欧州評議会が開発した“Shared Histories”の概要

本稿では、CoE の教育政策・実践運営委員会（CDPPE）が2010年から2014年にかけて行った歴史教育プロジェクトの成果物として2016年に刊行した『分断なきヨーロッパのための共有された歴史』を分析する。

CoE は、第二次世界大戦後の1949年に、「人権・民主主義・法の支配」を基本理念に設立された汎ヨーロッパ的国際機関である。その取り組みは、多国間条約の作成等を通じた人権保護や選挙監視ミッションの派遣等による旧東側諸国の民主化支援のほか、サイバー犯罪、人身取引、テロ対策、偽造医薬品対策、女性に対する暴力、子どもの権利、AI等の分野（外務省, 2022）など多岐に及ぶ。教育分野に関しても積極的に取り組み、日本の教育学においても橋崎（2010）らによって注目されてきた。

CoE が前述の理念や目的を達成する上で、期待を寄せる分野の一つが歴史教育である。特に東西冷戦終結後のヨーロッパの拡大（Greater Europe）期以後、東欧諸国を包摂する上で「分断ではなく団結させること」、「移民や移住を扱う際に、平和・和解・寛容・理解を支援する道具となること」等を歴史教育に求めてきた（CoE, 2016）。具体的には、“Shared Histories”に先行する1999年から2002年にかけての『20世紀のヨーロッパの歴史についての学習と教育』、2002年から2006年にかけての『歴史教育におけるヨーロッパ的次元』、2007年から2010年にかけての『歴史教育・学習における他者のイメージ』等が挙げられ、いずれもナチズムや2度の大戦、紛争などの対立や分断

に焦点を当てている。

それに対し、本カリキュラムは「共有」の限界性を複数形の「HISTORIES」で示しつつも、産業革命や教育史といった共有可能な主題を選択していることに特徴があり、開発後には東欧を中心としたヨーロッパ各国で普及セミナーも開催されている（CoE, 2016）。“Shared Histories”は、初等教育から教員養成課程までの児童・生徒・教員養成課程の学生を対象として開発された。

#### 3-2. 全体構成—社会史を中心とする内容構成—

本節では、“Shared Histories”の全体構成を明らかにする。カリキュラム全体は、4つのTHEME（大単元）からなる。それぞれのTHEMEは、3つのTOPIC（中単元）から構成される。TOPIC（中単元）は、2〜3つのUNIT（小単元）に分割され、それぞれ具体的ないくつかのEXERCISE（学習活動）によって構成されている。つまり、それぞれの関係は、THEME（大単元）→TOPIC（中単元）→UNIT（小単元）→EXERCISE（学習活動）という階層構造をとっている。

表1は、“Shared Histories”の全体計画を整理し、分析を加えたものである。左から右に、筆者らが訳した「THEME（大単元）」、「TOPIC（中単元）」、「UNIT（小単元）」、各THEMEを生徒が学ぶ内容を解釈したものを「内容構成」として記している。以下、表1に基づいて、カリキュラムの全体構成を見ていく。

THEME1は「産業革命の影響」である。ヨーロッパ各国が共通して経験してきた歴史的事象である産業革命を内容として取り上げ、産業革命の影響により変化した当時のヨーロッパ社会や市民の生活、現代にまで引き継がれている産業革命の遺産について学習する。ここから、THEME1は産業史に関する内容で構成されていると考えられる。なぜなら、TOPIC1「人口動態と社会の変化」では、工業化が進んだ地域への人口集中による都市化、TOPIC2「時間と空間」では、産業革命における交通・情報通信技術の発達によってもたらされた時間・空間に関する概念の変化、それらの技術や概念の現代とのつながりといったように、THEME全体で産業に関わる歴史が内容として扱われているからである。

THEME2は「教育の発展」である。ヨーロッパの学校教育・大学教育制度の発展や教育に対する価値観、教育方法の変遷に関する、教育史に関する内容で構成されている。TOPIC1「教育への

表1 “Shared Histories”の全体構成

Theme	Topic	Unit	内容構成
1 産業革命の 影響	人口動態と社会の変化	人口の拡大	産業史
		移動する人々	
		女性・子ども・家族	
		労働者の組織	
	時間と空間	疾走する馬より早く	
		時計を見ること	
		電気通信技術	
	私たちの産業遺産	救済か、抹殺か	
		ヨーロッパの工業遺産のルートを歩く	
2 教育の発展	教育へのアクセス	ジェンダー平等	教育史
		社会的分離	
		義務教育の期間と生涯学習	
	教育学の改革	宗教の影響	
		普通教育の広がり	
		学習と学習者への見方の変化	
	知識・アイデア・アクターの交流	初期の大学	
		グローバル化と教育	
3 美術史に反映 された人権	一人一人の命を大切に する	もしあなたが人間なら	芸術史
		私たちは血を流さないのか？	
		ここに蝶はいない	
	文化的に多様な社会で 尊厳を持って共に生きる	排除と差別に反対する戦略に、建築はどのように貢献できるのか？	
		博物館は誰の物語を語るのか？	
		国家の多様性の公的な表象	
		芸術表現の自由：必ずしもそうとは限らない	
	個人の自立性と表現の 自由	啓蒙の時代	
		言葉は幾千もの絵を描く	
4 ヨーロッパと 世界	ヨーロッパと世界の 出会い	難破船ウルブルン号	地理学 政治史・外交史 社会学 社会心理学
		植民地の発見	
		地理的な文脈は植民地の空間をどのように形成したか	
	価値観の形成	世代と価値観	
		1960年代から残っているものは何か？	
		歴史的・政治的演説における価値観	
	ヨーロッパに対する 価値観の形成	ステレオタイプを避ける：あるアフリカ人の視点から	
		分断と国境	
		旅行を通じて他者から学び、他者を教える	

(CoE, 2016, pp.21-27 に基づき筆者ら作成。網掛け部分は筆者らによる解釈である。)

アクセス」では、男女別学や社会階層ごとの教育格差とその是正の歴史、TOPIC2「教育学の改革」では、中世の教会を中心とした教育から、近代以降の国民教育としての学校教育への変化などが内容として扱われている。

THEME3 は「芸術史に反映された人権」である。芸術作品に見られる人権の概念や人権を侵害する残虐な行為の記録・表象、当時の芸術作品が持つメッセージ性、そして、芸術作品がプロパガンダに利用された歴史について学習する。ここから THEME3 は、THEME 名にもある通り、芸術史に関する内容で構成されている。TOPIC1「一人一人の命を大切にする」では、芸術作品の人種・民族差別的な表現が当時の人々の偏見やステレオタイプ構築に影響を与えてきたこと、TOPIC3「個人の自立性と表現の自由」では、政府が当時の社会情勢や推し進めたい政策に基づいて特定の芸術表現を奨励・統制していたことなどを内容として扱われている。

THEME4 は「ヨーロッパと世界」である。ヨーロッパと植民地との地理的な関係や帝国主義の時代における支配の拡大の様相、あらゆる言説に含まれるヨーロッパの文化的な価値・人権などの普遍的な価値、ヨーロッパと他の文化圏との接触のなかで生じるステレオタイプや偏見が対象となる。THEME4 は、THEME1 から THEME3 とは異なり、非常に分野横断的な内容が選択されている。例えば、TOPIC1「ヨーロッパと世界の出会」では、ヨーロッパによる植民地支配の展開を地理的・空間的な視点で分析するといった内容が見られる。TOPIC2「価値観の共有」では、伝統的な童話や歴史的インパクトのあるスピーチを取り上げ、その語り内に内在する価値観や規範を特定し、その価値観や規範の普遍性と文脈固有性を分類するといった社会学的な内容・手法が多く取り入れられている。

#### ※

以上より、全体構成について整理すると、THEME1 から THEME3 は、それぞれ産業史・教育史・芸術史といった社会史の研究領域に位置づくような歴史学的内容で構成されている。

社会史をスコープとした理由として、“Shared Histories”がヨーロッパ各国の対立を助長する伝統的な政治史・経済史・外交史を中心としたアプローチの課題を乗り越えることを意図しているからだと解される。CoE (2016) は、伝統的な政治史・経済史・外交史などを中心的な内容として扱

う歴史教育は、自国の政治的なイデオロギーや国民的アイデンティティに基づいて、内容が選択・歪曲されやすく、それがナショナリズムを先鋭化させ、ヨーロッパ各国の対立・分断を強化させてきたと反省する。このような対立・分断を乗り越えるべく、ヨーロッパ市民のアイデンティティの共有に向けて、ヨーロッパで共有の価値や文化などの共通性を認識できる社会史を、内容構成の原理として選択したと考えられる。

一方で、THEME4 については、THEME1 から THEME3 の内容とは異なり、明確に社会史や社会史の下位分野に相当するような内容によって構成されているとは言えない。むしろ、過去の政治的なイデオロギーや社会情勢との関連を扱うなど、政治史とも呼べるような内容に拡大している。また、歴史学の内容にとどまらず、ステレオタイプや言説に内在する価値、異文化間の接触などといったテーマは、社会心理学や社会学で扱われる分野のものである。さらに、植民地とヨーロッパとの地理的な関係の分析に至っては、地理学の視点をも含みこむものになっているなど、THEME4 は、多様な人文・社会科学的な分野の内容を学際的に扱っている。

このように、THEME4 では、特定の「○○史」の分野を特定することは難しい。その上、CoE が言及していた「政治史や外交史といった対立を先鋭化させるような内容の取り扱いを回避する」という内容構成の原則を反しているように見える。このような内容構成の違いが生じている理由を明らかにするために、次節では THEME1-3、THEME4 から特徴的な TOPIC を抽出し、学習過程の具体とその特質を分析する。

### 3-3. THEME 1-THEME 3 の単元構成—ヨーロッパの共有価値による学習者の価値観の相対化—

本節では、THEME1 から THEME3 における TOPIC (中単元) の学習過程を検討していく。ここでは、学習過程の原理が最も典型的に表れている THEME2 の TOPIC1「教育へのアクセス」を取り上げる。

TOPIC1「教育へのアクセス」は、3つの UNIT (授業) で構成されている。TOPIC 全体は、ヨーロッパの教育制度の発展を見ていくことで、教育機会の平等や公正のために歩んできたヨーロッパの様子を捉えていく。教育制度は、ヨーロッパ各国で異なっているが、教育へのアクセスに関する問題を乗り越えてきたという部分において、ヨー

ロッパでは共通している。そういった教育へのアクセスの変遷について、「ジェンダー平等」・「社会的分離 (social segregation)」・「義務教育期間と生涯学習」の3つの内容が選択され、UNIT が組まれている。各 UNIT と教授・学習活動の概要は表2の通りである。

「UNIT1 ジェンダー平等」では、まず、女性が教育を受ける機会に関する現在の自国の状況を把握させた後、他の国々と比較させ、自国の状況を相対化させる。次に、ヨーロッパでは、19世紀初頭の男女不平等な学校制度から21世紀の男女平等な学校制度へと変化してきたという学校制度の歴史の変遷を調査することを通して、ヨーロッパでは「平等」の価値を構築してきたことを理解させる。その後、自国の学校教育を「平等」の観点から評価させた上で、「すべての人が同じ教育機関で同じ教育を受けることは正しいことである」という意見に対し反対意見を考えさせることで、「平等」に加え、多様性に対応することに向けた「公正」という価値の重要性を理解させる。

「UNIT2 社会的分離」では、まず、自国の学校教育における社会的分離の例を調査させた後、「すべての子どもは、同じタイプの学校で教育を受けるべきである」という意見に対する賛否を、「平等」と「公正」の観点から自身で意思決定させる。

「UNIT3 義務教育期間と生涯学習」では、まず、自国とイギリスの義務教育期間を比較させる。次に、現代社会において、正規の教育を受けることと仕事を始めることの価値について話し合い、19世紀半ば以降、学校の卒業年齢が引き上げられている理由を考察させ、「学校教育」の重要性を理解させる。その後、なぜ、生涯学習が必要されているのかを考えさせ、「生涯学習」の重要性を理解させる。

以上から、TOPIC1のUNIT1からUNIT3にかけては、各UNIT内にて、自国の価値と他国の価値を比較させた後、ヨーロッパで共有されてきた（あるいは、していきたい）価値を認識させ、「共有価値」から学習者の価値観を相対化させるという学習過程がとられていると解される。

このように、THEME2のTOPIC1では、これまで学習者が自国において当然視してきた価値観に疑問を呈し、新たにヨーロッパの「共有価値」を見出すといった「第三次社会化」が反映されていると考えられる。

上記のような学習は、THEME1からTHEME3の各TOPICで見られる。例えば、THEME3の

「一人一人の命を大切にする」では、絵画作品を通して、ヨーロッパがこれまでの歴史の中でやってきた民族や宗教による差別・迫害について考えさせたり、ヨーロッパ市民が現代に至るまで権利を獲得するために奮闘してきたことを理解させたりすることで、「人権」というヨーロッパでの「共有価値」の重要性を認識させ、これまで自国で社会化されてきた学習者の価値観を相対化させようとする意図が読み取れる。

このように、THEME1からTHEME3では、社会史を内容としながら、民主主義や人権などヨーロッパで構築してきた「共有価値」を認識させ、その「共有価値」から自国や学習者の価値観を相対化させることで、ヨーロッパ市民としての新たなアイデンティティを形成していくことを目指している。

※

では、なぜ、THEME1からTHEME3では、このような学習過程をとっているか。それは、「国民国家」の枠組みを超えて、ヨーロッパ大陸における「多様性の中の統一」を築く（山川、2015）という欧州の理想像が背景にあると考えられる。そのためには、市民が異文化に対して開かれた姿勢を持ち、人権や平和などをめぐる価値観を共有し、ヨーロッパ・アイデンティティを形成することが求められる（山川、2015）。異文化や他国の価値を尊重し、かつ社会統合を図るためには、自国の価値を相対化させるとともに、ヨーロッパ市民の間の文化的な差異を超えて市民同士が互いに共通性や連帯への可能性を感じる基盤として、ヨーロッパでの「共有価値」を認識させることが重要になる。これを踏まえ、THEME1からTHEME3では上述のような学習過程をとっていると解される。

### 3-4. THEME4の単元構成－ヨーロッパ市民としての学習者の価値観の相対化－

本節では、THEME4におけるTOPIC(中単元)の学習過程を検討する。ここでは、TOPIC3「ヨーロッパに関するイメージの形成」を取り上げる。TOPIC3は、「ステレオタイプを避ける」・「分断と国境」・「旅行を通じて他者から学び、他者を教える」の3つのUNIT(授業)で構成されている。各UNITと教授・学習活動の概要は表3のとおりである。

UNIT1「ステレオタイプを避ける」では、まずヨーロッパの人々とアフリカの人々が互いに対して抱いている一般的なステレオタイプや歴史・物

表2 THEME2のTOPIC1「教育へのアクセス」の教授・学習活動

Unit	教授・学習活動
ジェンダー平等	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 女性があらゆる年齢で教育を受けることができる機会に関して、自分の国の現在の状況について説明する。</li> <li>2. 他の国々と比較してどうか。</li> <li>3. 19世紀初頭以来、自分の国の女子の教育を受ける機会がどのように変化してきたかをグラフや絵、図などを用いて、表現する。</li> <li>4. あなたの国で、教育を受ける機会が不利な立場にある他のグループにはどのようなものがあるか。</li> <li>5. 不利な立場にある人々の問題を改善するために、どのような計画が立てられているか。</li> <li>6. あらゆるレベルの教育を受ける機会をどのように改善するか。</li> <li>7. 「誰もが同じ教育機関で同じ教育を受けるのが正しい」という意見に対して、どのような賛否両論が考えられるか。</li> </ol>
社会的分離	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 自分の国の学校教育における社会的分離の例を探す。</li> <li>2. 「すべての子どもは同じ種類の学校で教育を受けるべきである」という意見に賛成か反対か意見を述べる。</li> </ol>
義務教育期間と生涯学習	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 自分の国とイギリスの義務教育を受ける年齢の歴史の変遷を調べ、比較する。</li> <li>2. 現代社会において、正規の教育を受けることと仕事を始めることの価値について話し合い、19世紀半ば以降、学校の卒業年齢が引き上げられている理由を探る。</li> <li>3. 身近な生涯学習の例を探し、なぜ生涯学習が必要とされているかを探る。</li> <li>4. カニングハムによる、就学年数の増加から「青年期」という概念が生まれたという主張を踏まえ、「幼年期」と「青年期」の概念が、義務教育期間の拡大とどれほど関連しているかを調査する。</li> </ol>

(CoE, 2016, pp.214-415 に基づき筆者ら作成。)

語に対する多面的・多角的な視点の重要性に関する動画を視聴させることで、各々が持つステレオタイプや自国・自民族中心的な歴史の語りを自覚させる。その上で、学習者自身の自分の価値観や世界の見方に対する本や芸術作品、メディア、周囲の他者などの観点から省察させ、自分の価値観や視点を俯瞰することで自文化の脱中心化を図る。

UNIT2「分断と国境」では、第一次世界大戦以後にパスポートやビザが導入された歴史やシェンゲン協定の成立経緯についての知識を獲得させるとともに、不法移民あるいは、パスポートやビザがない時代を生きた人々を想定したロールプレイを行わせる。それによって、パスポートやビザが持つ機能や存在意義を問い直させることで人為的に作り出された「分断」や「国境」、EUのなかで成立している移動の自由や市民権に係る法の支配といった価値を相対化させる。

UNIT3「旅行を通じて他者から学び、他者を教える」では、他の大陸を訪問するという架空の活動を通じた固定観念の見直しを通して、ヨーロッパ中心ではない非西洋的な立場から各地域の文化を認識することが目指される。他の文化圏の他者との接触を想定し、自文化・異文化に対する理解や判断の留保のスキルを活用させていると言える。以上から、THEME4のTOPIC3は、各UNIT内にて、ヨーロッパとアフリカ、ヨーロッパと他の地域の国々を比較させ、ヨーロッパ市民としての

学習者の価値観を相対化させる学習過程がとられていると解される。このように、THEME4のTOPIC3では、全体構成の特徴でも述べた通り、様々な人文・社会科学の内容が学際的に扱われていることがわかる。人々の価値観や社会に対する認識を相対化するための社会心理学の内容、言説に潜む価値や市民権による国民／国民以外の線引きについて扱う社会的な内容などが挙げられよう。ここから、THEME4の内容選択には、THEME1からTHEME3で学んできたヨーロッパの「共有価値」に疑問を呈し、ヨーロッパの脱中心化を図るといった「第三次社会化」が達成できるようなものを選ぶという基準が反映されていると考えられる。

※

では、なぜ、THEME4では、このような学習過程をとっているのか。それは、現在グローバル化の進展に伴い、ヨーロッパ内で異なる文化や価値観を有する人々が接触する機会が増えたことに由来すると推察される。ヨーロッパでは、東欧やアジア系、ムスリム、旧植民地のアフリカ系の移民が増加する中で、市民が持つ自文化中心的な価値観がコミュニティ間の対立や偏見を増大させ、社会を不安定化させるという危険性が指摘されている(石川ほか, 2012)。そのような情勢において、社会的・政治的な分断を乗り越え、平和裡に共同体の維持・形成を図るためには、学習者自身の文

表3 THEME4のTOPIC3「ヨーロッパに関するイメージの形成」の教授・学習活動

Unit	教授・学習活動
ステレオタイプを避ける	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ビデオ「The Danger of a Single Story」を視聴し、言及されたステレオタイプで、誤った表現、誤解に関する第一印象をメモする。</li> <li>2. ブレインストーミングを行い、ステレオタイプ、誤解、誤った表現について共通するリストを作成する。</li> <li>3. 本、映画、絵、音楽、メディア、友人や家族から語られる物語などから、自分の認識がどのように影響を受けているかを振り返る。</li> </ol>
分断と国境	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. パスポートとビザの定義をウェブで検索する。</li> <li>2. 家族や友人にパスポートを持っているか、持っている場合はその理由を尋ねる。</li> <li>3. 収集した情報を確認する。</li> <li>4. パスポートとビザが提起する問題をブレインストーミングする。</li> <li>5. 不明な点を整理し、調べる。</li> <li>6. グループごとにロールプレイを企画する。 (例)・不法移民と刑務所にいる移民を訪問するジャーナリストとの対話 ・第一次世界大戦前に生きていた架空の人物がヨーロッパを旅行し、その様子を報告する手紙を友人に書き、その友人に旅行を勧める</li> <li>7. 各グループの結果を共有し、教師は探究型対話を行って、発見をまとめる。</li> </ol>
旅行者を通じて他者から学び他者を教える	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. グループに分かれて他の大陸を訪れる旅を計画し、いつ(20世紀 or 21世紀)、どこを旅行するか決める。</li> <li>2. 世界地図を使って、訪問国(最低2か国)、交通手段、予算、宿泊先、予想される課題などの旅程を計画する。</li> <li>3. 各グループの最終成果物を決める(日記、新聞記事、ポストカード等)。</li> <li>4. ヨーロッパに対する現地の認識や誤解に着目して各グループで報告する。</li> </ol>

(CoE, 2016, pp.648-659に基づき筆者ら作成。)

化的なアイデンティティや価値観、他の文化圏に所属する人々やその歴史に対する認識等を相対化させることが重要であるからだと考えられる(バイラム, 2015)。

このようにTHEME4で見られるヨーロッパ市民アイデンティティに対する第三次社会化という原理に基づく学習過程は、THEME1からTHEME3で獲得した「ヨーロッパ」としての歴史の捉えや共有価値すらも、他の地域の人々の視点から相対化させる。常に自己の価値観・視点の当然性を批判・反省し続けるようなこうした態度の形成は、「相互文化的対話」を成立させるための大前提である。そのような態度を形成することで、他者の価値観に対して寛容になり、その意見に耳を傾ける態度やスキルを獲得させるだけでなく、ヨーロッパという次元を超えてグローバル社会に生きる市民としてのアイデンティティやスキル、価値観の形成にも結びついていく可能性があるといえよう(バイラム, 2015)。

#### 4. おわりに

##### — “Shared Histories”が示唆するもの—

では、先行研究と比較して、“Shared Histories”の内容構成の特質はどのような点にあるか。

第一に、カリキュラムのスコープとして、「社会史」と「人文・社会科学の学際的内容」を取り上げる点にある。さらに、「社会史」を扱う大単元では、学習者が自国で社会化されていた価値観を、ヨーロッパが構築してきた「共有価値」に基づき、相対化させ、その後「人文・社会科学の学際的内容」を扱う大単元では、ヨーロッパ市民としての学習者の価値観を、ヨーロッパ以外の様々な文化集団の人々の見方に基づき、相対化させる学習過程をとっていた。これは、「相互文化主義」に基づいた「民主的な文化のためのコンピテンシー参照枠組み」の分析を行った橋崎・川口(2022)の先行研究に対し、具体的にどのような内容を、どのように教えるのかといった、「相互文化的対話」に向けた市民育成の内容構成原理について明らかにできた。

第二に、従来の多文化教育としての歴史教育カリキュラム研究とは異なり、学習者自身が自国において社会化されてきた価値観を、学習者が所属するより大きな共同体が構築してきた「共有価値」の観点から批判的に検討し、その「共有価値」をも批判的に問い直す点に特質がある。桐谷(2012)や太田(2020)らの先行研究においても、政治史だけではなく、これまで焦点が当てられてこなか

った諸マイノリティ集団を含めた様々な市民の生活や文化の歴史、「社会史」を扱うことの重要性は指摘されていた。一方、先行研究と“Shared Histories”には異なる点も存在する。例えば、桐谷(2012)は、マイノリティやマジョリティの両者が現代社会や「共有価値」の構築に「貢献」してきたことを理解させることで、多様性の尊重を意識しながら、統一的なナショナル・アイデンティティを育成することを目指す。しかし、「相互文化的対話」には、自己の価値観を一時的に保留し他者を理解しようとしたり(川口ほか, 2023)、相手の主張に納得する場合は、自分の主張や価値観を変容させたりすることが重要である。これに対し、“Shared Histories”は、自国の共同体が構築してきた共有価値を認識するだけでなく、より大きな共同体の「共有価値」の視点から自国を批判的に検討すると共に、共同体の「共有価値」それ自体をも批判的に問い直すことで、「相互文化的対話」に向けた市民の育成を目指していた。

“Shared Histories”は、欧州という共同体の存在が前提とされているため、本稿で明らかにしたカリキュラム構成原理を即座に日本の歴史教育へと適用することは難しい。しかし、成果から、日本国内の状況を照射することで見えてくるものはある。日本国内にも多様な文化集団が存在し、そこには明確な力関係の差も存在する。そこで「みんな違ってみんないい」という相対主義に陥ることなく、対話し続けるために学校教育や歴史教育は何をしてきたのか。何をすべきなのか。本稿の成果から日本の今後の学校教育のあり方を検討することが重要である。

#### 引用・参考文献

- Barrett, M. (2007). *Children's Knowledge, Beliefs and Feelings about Nations and National Groups*. New York: Psychology Press / Taylor & Francis.
- Barrett, M. (2013). Interculturalism and Multiculturalism: Concepts and Controversies. In Barrett, M. (Ed.), *Interculturalism and Multiculturalism: Similarities and Differences*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, pp.15-41.
- Berger, P. and Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality*. Harmondsworth : Penguin.
- Council of Europe (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue: "Living Together As Equals in Dignity"*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Council of Europe. (2014). *Council of Europe Intergovernmental Project on SHARED HISTORIES FOR A EUROPE WITHOUT DIVIDING LINES*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Council of Europe. (2016). *SHARED HISTORIES FOR A EUROPE WITHOUT DIVIDING LINES*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Council of Europe. (2018). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture, Volume 1: Context, Concepts and Model*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- 石川真作・渋谷努・山本須美子(2012)『周縁から照射する EU 社会：移民・マイノリティとシティズンシップの人類学』世界思想社。
- 太田満(2020)『小学校の多文化歴史教育：授業構成とカリキュラム開発』明石書店。
- 外務省(2022)「欧州評議会の概要」  
<https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/100121368.pdf> (最終閲覧日：2023年11月29日)
- 川口広美・田中峻斗・吉田純太郎・高見史織・神田颯(2023)「価値内在化に伴う教化の克服をめざした市民性教育論：欧州評議会「民主的文化のためのコンピテンシー参照枠」を手がかりに」広島大学大学院人間社会科学研究科附属教育実践総合センター『学校教育実践学研究』29, pp.23-32.
- 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。
- 近藤敦(2020)「民主主義諸国における移民の社会統合の国際比較：権利レベルと実態レベル」錦田愛子編『政治主体としての移民／難民』明石書店, pp.31-64.
- 塩原良和(2016)「共生と対話：多文化主義の刷新のために」『TASC monthly／公益財団法人たばこ総合研究センター編』491, pp.12-18.
- 橋崎頼子(2010)「多元的シティズンシップを育成するカリキュラム構成原理：イギリスとヨーロッパ評議会のシティズンシップ教育を手がかりに」神戸大学大学院総合人間科学研究科博士論文。
- 橋崎頼子・川口広美(2022)「欧州評議会における

相互文化的対話を用いたシティズンシップ教育への新展開：社会的分断の中での社会統合に向けた手立てとして」日本カリキュラム学会『カリキュラム研究』31, pp.15-28.  
バイラム, M. (細川英雄監修, 山田悦子・吉村由美子訳)(2015)『相互文化的能力を育む外国語教

育：グローバル時代の市民性形成をめざして』大修館書店.  
山川智子(2015)「複言語・複文化主義」とドイツにおける「ヨーロッパ教育」：「記憶文化」との関わりの中で」文教大学文学部『文学部紀要』29 (1), pp.59-76.