

多文化社会における解釈型歴史学習の役割

土屋 武志

はじめに

二〇一二年度から小・中学校では新しい学習指導要領によるカリキュラムが完全実施される。社会科学歴史学習において、今後どのような方向性を持った実践研究が進められるべきだろうか。新指導要領では、評価の観点が、従来の「関心・意欲・態度」「思考・判断」「資料活用・表現」「知識・理解」から「関心・意欲・態度」「思考・判断・表現」「知識・理解」から「関心・意欲・態度」「思考・判断・表現」「技能」「知識・理解」に変わる。大きく変わったのは、「思考・判断・表現」の観点で、従来の「思考・判断」に「表現」が加えられた。これは、思考・判断という活動は、表現を伴うことよって初めて評価できるという考えにもとづいている。OECDの国際学力調査(PISA)の観点を重視したことによって、学習者自身の思考と表現とを結びつける実践が求められることになったのである。本稿は、学校教育のこのような変化のなかで、社会科学における「解釈型歴史学習」の役割を明確化する。PISA調査の

背景にある社会の多文化化という社会変化に対応して、歴史教育がどのように変化すべきかを考察するきっかけを多少なりとも提供できると考えている。

一、学習指導要領改訂の背景

二〇〇八(平成二〇)年三月の小・中学校学習指導要領の改訂は、同年一月に中央教育審議会(中教審)から出された「中央教育審議会答申」にもとづいて行われた。中教審が重視した点は、PISA型学力に対応する「読解力」の育成であった。答申は、それを次の三点に整理している。¹⁾

- ア 基礎的・基本的な知識・技能の習得
- イ 知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等
- ウ 学習意欲などの主体的に学習に取り組む態度

答申では、それらは、PISA型学力の三つのキーコンピテンシーに他ならないという。それらは、次のようなものである。

- ① 社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する力
- ② 多様な社会グループにおける人間関係形成能力
- ③ 自立的に行動する能力

この三点から分かるように、多様な人間関係の中でその関係をよりよく発展させるために、多様な情報を相互作用的に活用し、自主的自立的に行動できる能力が重視されている。

このような状況認識のもと、中教審は、全国学習状況調査の結果から、思考力・判断力・表現力を最も緊急かつ重点的に伸ばす必要がある能力と考え、その能力を伸ばす学習活動において、次の六つの活動を重視すべきであると指摘した。²⁾

- ① 体験から感じ取ったことを表現する。
- ② 事実を正確に理解し伝達する。
- ③ 概念・法則・意図などを解釈し、説明したり活用し

たりする。

- ④ 情報を分析・評価し、論述する。
- ⑤ 課題について、構想を立て実践し、評価・改善する。
- ⑥ 互いの考えを伝え合い、自らの考えや集団の考えを
発展させる。

学習指導要領は、このような視点から、改訂されたのである。

学習指導要領に沿う学習活動でなければならぬかどうかという問題はさておき、その改訂の背景には、学習者の主体的活動をより重視する授業改善が意図されているのである。この点を踏まえるならば、社会科歴史教育は、どのような改善を目指すべきであろうか。

二、学習内容の三類型

社会科歴史学習において、多面的・多角的な考察が重要なことは、以前から指摘され続けていることである。多面的・多角的な考察を導く歴史学習には、次の三つの類型がある(表参照)と考える。

「通説批判型」は、最新の歴史研究にもとづいて、通説と対立する説や視点を重視する。たとえば、江戸時代の「鎖

「国」政策は海外との交流を一切遮断したという通説に対して、むしろ交流を重視して、それによって江戸時代の経済や文化が発展したとみる研究に沿うことによって、通説を逆転させるなどである。古代の「貧窮問答歌」や近世の「慶安の御触書」が農民の実態を表わしているとはいえない資料であるのとらえることや、「聖徳太子」は実在しなかったなど、このタイプは、従来の歴史教育で通説として教えられていることが実は違っているという学習内容となる。

「新視点提供型」は、通説が重視していなかった視点から通説とは異なる歴史を提供する。たとえば、近世の飛脚制度と近代の郵便制度までを連続してとらえ、「人々は、情

表 「歴史学習内容の三類型」

類型	特色
通説批判型	通説と対立する説を重視する
新視点提供型	社会史的な新しい視点を重視する
解釈型	通説も含めて複数の視点から仮説を立てて証明することを重視する

報をどのように伝えていったか？」などのテーマで学習するような、テーマ史的内容である。テーマは、女性や子ども、医療や福祉、信仰と教育・科学など多様である。これまでの歴史学習内容が、政治史中心の出来事（事件）をたどるトピックス的な内容であるのに対し、「新視点重視型」は社会史的視点からのテーマ史になる。沖縄や北海道の歴史をはじめ各地域の歴史もこの「新視点提供型」といえる。

「解釈型」は、歴史上のある疑問について、複数の仮説を提案する学習内容となる。たとえば、「江戸時代を最も変化させた人物は誰か？（出来事は何か？）」などの問いに対して、いくつかの可能性をあげ、その根拠と妥当性を検証する学習などである。

これら三類型は、歴史学習において、多面的・多角的な思考力を育成するものとして、これまでも重視されてきている。では、この中で、より重視すべきものはどれだろうか。

この三類型の中で、「通説批判型」は、他の二つとは、大きく異なっている。「通説批判型」は、基本的に教科書に記述されていない、あるいは大きく扱われていない情報が必要である。そのため、通常は、生徒があまり知り得ない情報によって授業が進められる。したがって、教師が情報を提供することになり、教師による講義式の授業方法とセツ

トになることが多い。

これに対して、「新視点提供型」と「解釈型」は、十分とはいえない場合もあるが、基本的には、教科書の情報を生徒自身が組み直すことによって学習することができる。つまり、この二つのタイプは、学習者自身による歴史解釈が可能な学習といえる。ただし、「新視点提供型」は、教師の講義式授業でも実践できるので「通説批判型」と「解釈型」との中間的要素を持っている。次節において、「新視点提供型」と「解釈型」の特徴を詳しく述べることにする。

三、新視点提供型歴史学習

英国の歴史学者ロバート・ストラドリング (Robert Stradling) は、ヨーロッパ諸国では、歴史学習は、二十世紀の歴史について似通ったカリキュラムでおこなわれてきたという。それは以下のようなものである。⁽³⁾

- ・ 第一次世界大戦の起源
- ・ 第一次世界大戦
- ・ 一九一八年のヨーロッパの再建
- ・ 全体主義の興隆・コミニズム、国家社会主義、ファシズム

・ 経済恐慌

・ 国際平和の崩壊

・ 第二次世界大戦・人民戦争

・ 一九四五年ヨーロッパの再建

・ 冷戦期・NATOとワルシャワ条約

・ 脱植民地化

・ 一九四五年以後の政治的経済的協力

・ ヨーロッパ共同体

・ グラスノスチとペレストロイカ

・ ソ連の崩壊

・ 中欧と東欧で出現した独立した民主主義国

ストラドリングは、これらは重要ではあるが、戦争や革命、政治・経済におけるマイナス発展が中心で、二十世紀のヨーロッパについてかなりマイナスイメージを与えているという。さらに、女性・マイノリティ・子どもや一般人、日常生活、科学技術や社会発展は無視されているともいう。彼は、悲惨で破壊的な出来事から少し離れて、建設的で前向きな発展を少し強調すると、国家間の困難な関係や民族間の憎悪や侵略もほんの少し和らぐのではないかという。そして、その結果、彼は、次のようなテーマでカリキュラムを作ることを提案した。

- ・ 二十世紀における科学技術の発展
- ・ 社会における女性の役割の変化
- ・ 大衆社会と若者文化の出現
- ・ 二十世紀に特徴的な文化運動と芸術運動
- ・ 産業革命とポスト産業社会の出現
- ・ 都市化
- ・ 輸送と通信
- ・ 人口移動
- ・ ヨーロッパにおける少数民族その他のマイノリティの状況変化
- ・ 紛争と協力
- ・ ナショナリストの運動
- ・ 全体主義と自由民主主義
- ・ 人権

これらのテーマは、伝統的アプローチを無視したものでなくそれらをもとに異なる視座から組み替えたものである。つまり、事件史的なトピック型の歴史学習カリキュラムの内容部分を新しい視点で組み替えてテーマ史とすることによって、従来とは違った歴史像を描くことができるというのである。テーマ史に組み替えることによる大きなメリットは、国家史の枠組みを超えた歴史叙述が可能にも

なる点である。

このアプローチは、単に一国の枠組みでの歴史を前提としていない。つまり、従来の時系列的なアプローチでは特定の戦争や特定の経済・社会変化がテーマとなるため、それに関わる国家対国家、あるいは国家対市民の視点で情報組み立てられる傾向がある。日本の場合、日本史と世界史とをあえて分けて考える傾向が強いので、特に日本という国家と他の国家、日本国政府と市民との関係性、つまり「国家」という視点が学習内容に影響する。それは、無意識のうちに国家を絶対的な前提とする危険性を常に有している。もちろん戦前のように「皇国民」育成という強力なナショナリズムはないが、日本国籍を持ち均質な文化の「日本国民」育成という発想だけでは対応できないグローバル社会で今必要な教育は、将来的に問題解決を迫られる当事者となる子どもたちへの教育である。従来の枠とは異なる思考の柔軟性を保障するカリキュラムに対する期待は高まっている。そのため、国家間関係史になりがちな従来の時系列的トピックを組み直し、社会問題レベルで時代を通してテーマ学習させようとするロバート・ストラドリングの提案は特に多文化社会であるEUでは支持されている。このように、新視点提供型歴史学習は、従来の歴史情報の組み合わせ方つまり叙述を見直すことによって、新しい

視点、思考の枠組みを学習者に提供することを特色としている。

四、解釈型歴史学習

解釈型歴史学習は、学習者自身が、歴史を解釈し描く学習である。解釈型歴史学習は、方法レベルでの分類ともいえる。

この学習は、市民が主権を持つ市民社会では、歴史の解釈権は市民一人一人にあり、基本的には、市民がどのように歴史を判断するかによって、歴史の描き方が決まってくる⁴⁾と考える。たとえば、一九九五年に、アメリカのスミソニアン博物館において、広島に原爆を投下したエノラ・ゲイ号の投下五〇周年企画展示が計画された際、広島⁵⁾の被爆状況を具体的に展示する計画案が、アメリカの退役軍人協会等市民団体の反対で中止になった。この出来事の背景には、日本の戦争責任を曖昧にしたままアメリカを加害者的に扱うことや、世界大戦を終結させた原爆の「功績」が低下することへの市民の拒絶反応があった⁶⁾。そこには、歴史家の決定をもくつがえす市民の力が示されている。つまり、たとえ、それが自己中心的な見方であっても、民主的な社会では、市民が歴史を解釈し判断する権利を持っている。

るのである。

したがって、学校教育の中で生徒に歴史を解釈する機会を与えることは、彼らの将来の歴史解釈場面での行動を自己中心的な解釈ではなく理性的でバランスあるものにする重要なトレーニングと考えられる。

解釈型歴史学習の一例として、英国の歴史教科書を例に考察してみよう。

英国の歴史教科書は、テーマごとの分冊形式を取っている。ポピュラーな歴史教科書である LONGMAN の『Think Through History』は、前期中等教育用に『Medieval Minds-Britain 1066-1500-』 [Changing Minds-Britain 1500-1750-] [Minds and Machines-britain 1750-1900-] [Citizens Minds-The french revolution-] [Modern Minds-The twentieth-century world-] の五分冊を発行している。

この教科書は、各時代の「心」に焦点を当てているが、思想史や宗教史の本ではない。その時代の「心性」がどのように形成されそして変化したかという視点の社会史からのアプローチで構成されている。第五分冊の『近代の心』 (Modern Minds) は前期中等教育の最終教科書である。この分冊は、二十世紀の歴史について十三の小单元(トピックス)で構成されている。一つの小单元を基本的な学習活動としており、各小单元はほぼ同じ構成で編集されている。

構成上の特色は、単元の最初に生徒への作業課題（調査課題〔Your enquiry〕）が提示され、ページをめくることにその課題を解決するための三、四の下の位の課題が示されていることである。小単元の最後には発展課題（Thinking your enquiry through）が提示されている。

たとえば第十小單元「世界を変えた爆弾―日本に投下された原子爆弾の影響は何だったか―」の調査課題は次のようなものである。

「原爆投下によって、第二次世界大戦は終わりを告げた。日本人は、一九四五年八月一日日に降伏した。戦争は終わったが、原爆の影響はその後もなお続いている。新聞には、強い歴史感覚が必要である。この調査では、核時代の最も重要ないくつかの瞬間について報告するジャーナリストとして働いてみよう。」

ステップ一…一九四五年に自分がジャーナリストだと想像してみなさい。八月の終わりにあなたの編集者は、あなたに日本への原爆投下についての記事を書いてほしいと思っています。彼は、第一段落はこの出来事を短く正確かつ説得力あるように要約したものでなければならぬと言っています。第二段落では、この出来事の重要性を説明

しなければなりません。編集者は、それぞれの段落に四十語しか用いないでほしいと思っています。

ステップ二…一九六二年に自分がジャーナリストだと想像してみなさい。あなたの編集者は、あなたに、今ちょうど終わったキューバのミサイル危機について書いてほしいと思っています。第一段落はこの出来事を短く正確かつ説得力あるように要約しなければなりません。第二段落はこの出来事の意義を説明しなければなりません。それぞれの段落に四十語しか使用してはいけません。

ステップ三…一九九八年に自分がジャーナリストだと想像してみなさい。五月の終わりにあなたの編集者は、あなたに、世界で向き合った核の危機についての記事を書いてほしいと思っています。第一段落はこの状況を短く正確かつ説得力あるように要約しなければなりません。第二段落は、何が最大の危機であるのか判断しなければなりません。どちらの段落も四十語を超えてはなりません。

この小単元は、先に示した調査課題からもわかるように、二〇世紀後半の歴史を、広島への原爆投下にはじまり、キューバ危機・核拡散という出来事につなげて、核戦争の

危機の歴史として描かせようとしている。

この課題で注目されるのは、新聞記事を書くという場面設定である。「新聞には、強い歴史感覚が必要である。」といつているように、新聞記者も歴史の描き手（記録者）として扱われている。それと同時に、最初の段落は「正確な要約」、次の段落は「意義」や「重要性」という価値判断を求めている。歴史の描き手が歴史家だけではないこと、情報 の正確な読み取りと、それにもとづく判断が必要なこと、それを行う機会を、課題という形で生徒に与えている。

このような解釈型の歴史学習は、歴史家のシミュレーションであるとも言えよう。

五、解釈型歴史学習の基礎―解釈する歴史学習活動―

この節では、解釈型歴史学習の基礎となる活動モデルを示す。

実践…自分史づくり

この活動は、自分の生きた時代を描く歴史家体験活動である。年表や「歴史」は人（歴史家）によって選択され描かれること、その描き方に違いが生じることに気づかせる。

○対象者…中学～高校生（小学校高学年も可）

○準備するもの…紙・鉛筆・過去二〇年分くらいの年表（ベアかグループ分）

○進め方…

① 紙を縦半分に分けて、左側に自分が生まれてから現在までの重要な個人的な出来事を古い順に5つ書かせる（二〇〇一年や小学校何年生などその出来事がいつのときかわかるように年表風に書く）。出来事は、自分が熱中した遊びや表彰された出来事など楽しかったことでも、転校やペットの死など悲しかったことなどでもよく、自分にとって大切なものを書く。

② 同じ紙の右半分は左側に書いた自分の出来事に対応させて同じ年に起きた社会（世界）の出来事を書かせる。この作業のための情報として、ベアかグループに年表を配布する。

③ 自分の出来事と社会（世界）の出来事とを関係させて、そのときの歴史を書くことを伝える。書き出した出来事の中から、最も重要であると考えられる出来事の一つ選ばれる。（自分の出来事から選んでも世界の出来事から選んでもどちらでもよい）

④ 選んだ出来事について、その時代がわかるような説明を書かせる。その際、自分の出来事を選んだ場合はその出来事とその年に起きた社会（世界）の出来事とを関係

させて書くように指示する。逆の場合、つまり、社会の出来事を選んだ場合も、自分の出来事と関係させて書かせる。たとえば、自分がある出来事に遭遇していたときの社会の様子も描くこと。逆に社会の出来事の説明にそのときの自分の様子も入れることなどである。(字数は二百〜五百字、宿題にしてもよい)。なお、描く「歴史」に仮タイトルを入れておくよう指示する。

⑤ グループで、自分が描いた「歴史」を順番に発表させる(読み上げる)。

⑥ 他のグループに紹介したい「歴史」を各グループ一つずつ選ばせる。

⑦ グループで選ばれた「歴史」を読み上げる人を決めさせる(その文章を書いた人以外の人)。また、その「歴史」を選んだ理由を説明する人を決めさせる。読み上げ役の人は、人名や地名など読み間違いがないよう確認させる。また、選定理由を発表する人は、理由をグループ内でもう一度確認させる。(この場合、第一に…第二に…のようにいくつかの理由を述べるよう指示してもよい)

⑧ グループごとに順番(もしくは手を上げた順)に読み上げさせる。選定理由を述べさせる。

⑨ すべてのグループの発表が終わった後、どの「歴史」がインパクトがあったか、グループ内で意見交換させる。

⑩ 教師が気づいた点をコメントする。たとえば、個人の出来事と社会の出来事と関係させたり具体的に書くといなど。また、考えた仮タイトルにそってポイントを確認するなど。図書館の年鑑や新聞縮刷版などの資料を調べたり、家族や教師にも聞き取りをするなど他の情報源も活用するとよいなどアドバイスする。(教師があらかじめ用意した年表にある出来事については、当時の新聞記事を情報カードとして用意しておくこともよい。必要なグループにはそれを渡すなど、サポートするのもよい)。教科書や聞き取りなど情報源が自分以外にあるときは、その出典を明記するようにアドバイスする。

⑪ 自分の描いた「歴史」をよりよいものにするためには、どうするとよいか考えて各自記入させ、グループ内で順番に発表させる。

⑫ 自分の描いた「歴史」に日付と署名を入れさせる。(描かれた「歴史」は、時代が変わると書き換えられることがあるので、誰がいつ書いたかは重要であることを説明する)

⑬ 自分が描いた年表と文章(歴史)にタイトルを付けて表紙を作りクラスに掲示する。

○活動の留意点

この活動によって、「歴史」は人によって描き方が異なること、同じ時代を生きているにもかかわらず、さまざまな歴史が描かれるということを理解させたい。「もし、あなたが書いたものが千年後に発見されたとして、千年後の人がその情報だけを信じたとしたら、今の時代を本当に正確に表わしていると言えるでしょうか？」などと問いかけてもよい。歴史を読み解くには、多様な視点が必要なことに気づかせたい。

この活動の特徴は、年表を学習者が自分自身で作るところにある。歴史学習では、既成の年表を用いることも多い。しかし、それは、年表にある出来事だけが重要なもので、そこにはない出来事は重要性の低いものであるという感覚を学習者に与えることになる。歴史が、誰かに与えられた年表に規定されてしまつては、歴史を描く主権者を育てることとは難しい。ある時代のあるいはあるテーマの歴史を描くときに必要な情報として、描く人自身が年表を作ること、その人が年表に何を載せるかを決めることも大切であると理解させる。これが、自分自身で歴史を解釈し、それを描くときの基本となる。

六、解釈型歴史学習における対話の重要性

先に歴史を解釈する権利が市民一人一人にあると述べた。重要なことがもう一つある。それは、対話である。「議論」といつてもよいがより基本的活動として「対話」と表現する。前節の活動の留意点にも示したように、歴史解釈にはさまざまな解釈があり得る。しかも、それは一つとは限らない。人は対話によって、異なる視点や価値観に気づく。また、対話によって自分の見方を根拠づける情報にも留意することができる。同じ情報でも、違う解釈が成り立つことに気づくこともある。

歴史は、歴史家が資料をもとに情報を組み立てて解釈し、説明することによって人々に理解される。そのため、解釈する歴史家の社会的立場や時代的背景によって、表現される歴史に違いが生まれる。

アジア・太平洋戦争のときの日本の歴史家が描く歴史は、現在の歴史家が描くそれとは異なる。現在でも、日本の歴史家が描くアジア史と韓国の歴史家が描くアジア史には違いがあるなど、完全に一致するものではない。日本国内でも、九州の歴史家は邪馬台国九州説を強く主張したり、逆に近畿の歴史家が近畿説を強調するなど、歴史の描き手によって異なる歴史が描かれる。

歴史家は、トレーニングを受けているので、一般の人々よりも資料の用い方やそれらから得られる情報を組み合わせて歴史を解釈する技能は高い。にもかかわらず、見方には違いが生まれる⁶⁾。

だからこそ、解釈のトレーニングを生徒が行う際、多くの他者との相互作用的な情報交換つまり対話は必須の活動と考えられる。発表のときは、他のペアやグループから発表されていないような意見を言うと言いと教師が指示する。通常は、「よい発表」他者と同じ発表」と考える生徒が多いので、あえて、他からは出されていない自分たちのオリジナルな視点を大切にするように指示する。これによって、他と違う視点からの意見が出やすくなる。

次に、そのようにして多様な意見が出てきた場合の教師の対応はどうあるべきだろうか。「いくつかの考え方に分けられそうですか？」と尋ねて、いくつかの視点で分類させたり、「最も重視する意見はどれですか？」などと指示して、意見を絞り込ませるなど、教師が結論を示すのではなく、生徒たちに考えをまとめさせていく。AかBかという議論のときに、Cという解決案を提案したりする意見が生徒から出てくることもある。教科書や資料集の他に独自の情報を根拠として付け加える生徒もある。たとえ、意見を言わなかった生徒がいても、彼らは、友だちのそのような姿をモ

デルとして、自身の学習を深めはじめ⁷⁾。歴史家が、研究会で行っていることであるが、歴史学習はその研究プロセスのシミュレーションでもある。

ところで、このような対話を通じて、多様な視点・立場があることに気づくことができたとしても、その中どの立場を優先すべきかという問題は残る。日本の歴史教育においては、日本国民としての立場が強調されることも確かである。この問題について、英国の政治学者デレック・ヒーター(Derek Heater)が、「多重市民権(multiple citizenship)」という概念を用いることを提唱した点は、きわめて重要であるといえる。つまり、グローバルな経済発展と人口移動が日常的になってきた今日では、国民のみに与えられる市民権という発想は、現実に適応できなくなっており、従来の国家中心の一元的市民権ではなく多重な市民権が必要であり、将来的には、EU型の超国家的な市民権と世界市民権のような権利の概念が重要となるといっているのである⁸⁾。しかもそれらの権利は、どれか一つに限定されるものではなく、同じ一人の個人であっても、いくつかの市民権を重ねて持つ状態、つまり複数の市民権社会に所属する状態が生じるし、現実にそうなっているというのである。「市民」に関するこのような社会認識は、日本の社会科学教育研究にあって、二谷貞夫も「重奏」という表現で説明してい

る。二谷は、社会科歴史教育は、地域社会における一市民としての歴史的自覚を促すことであるとし、その地域設定について、「重奏的な広領域が設定されている」と主張した。彼は、「人類みな同じ」というような意味での単一の世界市民など存在しない」という前提に立って、中南米世界と日本・地域・一市民という旋律と、韓国・中国・モンゴル・台湾など東アジア世界と日本・地域・一市民という旋律とが重奏しているような個人が実在することを指摘した。⁹⁾

現在の市民社会をこのように多重的なもの、重奏的なものと見なすとき、重要な点は、このような市民権概念に立ち「市民」として有益な価値を教育しようとすれば、その「有益さ」は一つに限らなくなることである。つまり、歴史教育でどのような市民を育てるかと考えるとき、このような複数の「市民」概念それぞれによって、教育すべき内容の「有益さ」の優先順位は変わってしまうのである。

グローバル化の進展はこのような新しい市民権概念を生むとともに、歴史教育の目的を、国家市民権の強化というナショナルリズムから、情報の選択とその組み立てという知的で論理的なものへと転換させている。生徒の立場からいえば、自らが優先する市民権にあわせて、自ら「有益」と判断する情報を選択し、組み立てて「歴史」をつくることが可能になる。原理的にはいくつもの多様な「歴史」

が存在することになる。しかし、それは、一人の学習者が一つの「歴史」を作ればよいという単純なものではない。「多重市民権」は一人の間が「多重な」市民権に帰属している現状を示したに過ぎない概念である。多重市民権概念の重要性は、国家市民権だけが唯一の市民権でないという発想に立つことができる点にある。つまり、教師は学習者にそのことを自覚させるという重要な役割を担うことになるのである。そして、常に複数の市民権の視点から物事にアプローチするスキル（技能）に習熟させることが必要になると考えられる。その手段として、多様な意見を出し合う対話が必要なのである。

七、多文化社会と解釈型歴史学習

多重市民権社会が現実化しつつあるEUにおいて、歴史観の多様性を前提とした歴史教育研究が進められている。それらの研究では、文化多様性を前提として一面的な歴史像は否定され、教師は生徒に対して、教師や教科書にさえ批判的であるように教えるべきであるとされ、教科書もその視点からつくられている。歴史学習においては、次の①⑤の「批判的思考」技能をトレーニングすることが重視されている。¹⁰⁾

① 史実に対して批判的態度をとる。

② たとえば、歴史家や歴史教科書の著者、ジャーナリスト、テレビ番組のプロデューサーが単に事実を報じているのではなく、入手可能な情報を解釈したり、出来事や成り行きを理解し説明するため、異なる諸事実の間での関係性をみようとしていることを理解する。

③ 歴史家たちは、解釈の過程で、彼らを選んだ事実を根拠（つまり、何が起きたかある特定の議論や解釈を支えるために利用される事実）へと変えていることを理解する。

④ 視点の多様性がすべての歴史的事件やその経過の中に存在すると認識する。

⑤ 歴史認識と歴史解釈に必要な不可欠な「考える作業」を行う。

このように、EUのような多文化社会では、「歴史」の構築性つまり歴史が解釈されたものであることを理解する学習が重視される。現在、国際化・グローバル化する日本においても本論冒頭で述べたようにPISA型学力を重視する方向で影響しつつある。

しかし、学習者の歴史解釈の自立性を育てる意図的な学習プログラムは、義務教育レベルでは不可能ではないかと

いう批判も考えられる。本論の最後に、実践研究が必要なることを確認したい。

心理学者スタンレー・ミルグラムの通称「アイヒマン実験」は、実験から四〇年近くたった今も問題を提起し続けている。ミルグラムの「アイヒマン実験」は、その通称が示すように、ナチスによるホロコーストの責任者として裁判にかけられたアイヒマンが、自分はただ命令に従ったに過ぎないとして無罪を主張したことから、権威と服従の関係を明らかにするために行われたものである。この実験を紹介した『服従の心理』が、二〇〇八年に新訳された¹⁾。翻訳者の山形浩生は、実験結果にいくつかの疑問を投げかけている。「そもそも人は、他者を傷つけないという前提が成り立つのか?」「隔離された特殊な状況下での実験が人の本質を示すのか?」「権威は突然生まれるのか?」という問題提起である。

歴史を見ると、自発的で意図的な虐殺事件が多く起きている。人はむしろ他を傷つけることを望むのではないか。実験が公開実験で、実験を非難する人々の声があるなど社会的圧力を感じる状況であれば結果は変わったのではないか。つまり人は常に社会とかかわって判断するのではないか。また、権威は突然生まれるのではなく、人々に権威として認められていく過程があり、その過程で、非人間的な

強要を排除できるチャンスがあるのではないか。彼は、人は権威に服従するという短絡的結論は出すべきではないというのである¹²⁾。

山形の問題提起は、人を「権威に服従するもの」と見る従来の見方に疑問を投げかけた。それと同時に、自ら進んで服従する短絡的な人間をつくらないための教育に眼を向けさせてくれる。このような問題を持つ社会において、物を複数の物差しで見るとレーニングを意識的に行うことは、権威に短絡的に服従する人間を育てないためにも必要である。民主社会での主権者育成を重視する社会科学歴史教育では、このトレーニングは特に必要であると考えられる。他者との議論による多様な視点に配慮した社会性のある解釈を生む解釈型歴史学習は、民主社会で自立的に行動する市民育成のためにも、今後、実践研究が求められると考えられるのである¹³⁾。

おわりに

多文化社会において、多様な価値観に優先順位を付けることは難しいことである。文化の違いは、歴史的背景を持つ場合が少なくない。本稿で示したように、歴史学習における新しい方向性の一つは、国民国家史の枠組みだけに陥

りがちなトピックスによる内容構成を、テーマ型の「新視点提供型歴史学習」に組み替えることであるといえる。もう一つは、生徒に歴史解釈を試みさせる「解釈型歴史学習」のプログラムを開発することである。そのために、その開発力を持つ教師を育成する必要がある。民主社会における歴史解釈が、平和で民主的なものとなるには、市民の歴史認識をどう育てるかが重要であり、「解釈型歴史学習」は、対話という方法を重視する。子どもたちが根拠を持って対話できる能力を育てるため、歴史の説明機会・解釈機会が含まれている教材開発を進めることが今後の課題であると言えよう¹⁴⁾。

〔注〕

- (1) 中央教育審議会 答申 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」(二〇〇八年一月一七日)、九頁
- (2) 同二五頁
- (3) Robert Stradling, 2001: *Teaching 20th-century European history*. Strasbourg Cedex: Council of Europe Publishing, pp.21-24
- (4) マーティン・ハーウィット、「拒絶された原爆展―歴史のなかの「エノラ・ゲイ」―」、みずす書房、一九九

七

(5) Byron, J., Counsell, C., Gorman, M., Peaple, D., Riley, R., (1999) *Modern Minds*, Essex, U. K., Pearson Education Ltd. pp. 94-101

(6) 日本において「歴史」が創られたものとする発想は、ベネディクト・アンダーソンの『想像の共同体』(リッロ・ポート、原題は*Imagined Communities*)が翻訳出版された一九八七年以降、とりわけエリック・ホブズボウムの『創られた伝統』(紀伊國屋書店、原題は*THE INVENTION OF TRADITION*)が翻訳出版された一九九二年以降、「国民国家」の絶対性を批判する論調の中で、定着しつつある。また、ゲオルグ・G・イッガースの「歴史家が史料としてのテキストを解読するとき、それは、一般に、ある種の「誤解」をもつてなされる。この場合、この誤解はテキストの変容の歴史、つまり、歴史がテキストを読み込んだきた解釈の歴史に規定されているのである。この意味で過去は存在することができない。」という指摘も著名である。(『二〇世紀の歴史学』(早島瑛訳)、晃洋書房、一九九六、一二八頁)

(7) 生徒相互の対話を深めるための教師の言葉かけは、「いまの意見はどうですか?」という言葉である。多

くの生徒に意見を求める姿勢が教師には必要である。しかし、初任者の場合このように問いかけることができる教師は少ない。

(8) Derek Heater: *WHAT IS CITIZENSHIP?*, Oxford, 1999.

デレック・ヒーター、田中俊郎・関根政美訳『市民権とは何か』、岩波書店、二〇〇二、二七五-二七六頁。

(9) 二谷貞夫「民衆・民族の共存・協生の世界史像を結ぶ市民の育成をめざして」『社会科学教育研究』(別冊二〇〇〇年度研究報告)二〇〇一、十一頁。二谷は、ここで、日本の社会科学教育における国家社会と市民社会と個人との関係、特に市民社会への認識が充分育成されていないと指摘した。

(10) Robert Stralring, "A Council of Europe Handbook on Teaching 20th Century European History", *History for today and Tomorrow what Does Europe Mean for School History?*, Hamburg, 2001, p.235

(11) この実験は、人は「権威ある指示」に服従することを証明した。実験は、アメリカの名門イエール大学で行われた。研究の協力者(実際は被験者)として集められた人々を教師役とし、生徒が問題を間違えるたびに電気ショックを与えるという実験である。このとき

の生徒は実際は実験者側が依頼した役者であり、電気ショックに対して決められた演技を演じていた。教師役の被験者は、博士と称する研究者から、生徒が誤答するたびに電気ショックを段階的に強めるよう指示された。被験者は、ためらいを持つ人もいつつ結果的に全員が最も強い電気ショックを与えるまで実験を続けたのであった。(スタンレー・ミルグラム、「服従の心理」、みすず書房、二〇〇八)

(12) 前注(10)三〇六一―三一七頁

(13) なお、実践研究は、大きな単元開発でなくとも、日常的に歴史情報を集め、議論に情報を提供できる生徒を育てることからはじめることができる。たとえば、ノートの使い方を工夫させるなどである。ノートに、自分自身が調べたことを書かせたり、自分で年表を作らせたり、新聞記事等の切り抜きを貼らせたり、その生徒の独自情報があるノートをつくらせたいものである。また、教科書の中から生徒自身が重要と考える語句をノートに書かせて、その語句を使って学習をまとめさせるなど、オリジナルなノートづくりのなかにも、他者と異なる見方・考え方へのリテラシーを育てる可能性がある。

(14) 本稿の趣旨に沿って、筆者は、中学校教科書の開発

に携わっている。帝国書院版教科書における歴史イラストから歴史解釈を導く「タイムトラベル」のページや、情報を読み取り組み合わせる歴史解釈を行う「歴史探偵」のページがそれである。併せて参照されたい。

*本稿は、日本学術振興会二〇〇九―二〇一一年度科学研究補助金挑戦的萌芽研究「多文化対応型社会科教材の開発」(研究代表者…土屋武志)の研究成果の一部である。