

社会のなかの歴史に関するメタヒストリー学習の意義

ードイツの歴史教科書『歴史と出来事ーテューリンゲン州版』を手がかりにしてー

Significance of “Meta-History Studies” on History in Society:

Focusing on the History Textbook ‘Geschichte und Geschehen, Ausgabe für Thüringen’

服部 一 秀

(山梨大学)

キーワード：メタヒストリー、社会のなかの歴史、歴史教育、社会科教育

Key Words : Meta-History, History in Society, Teaching History, Social Studies Education

I. はじめに

過去について取り組むヒストリー学習に対して、過去を扱った既存の歴史について取り組む学習はメタヒストリー学習と呼ばれる(生島, 2003, 参照)。それは歴史を過去そのものと区別し現在につくられるものとして相対化することを可能にする。メタヒストリー学習は、学習者が自らの歴史認識を築いていくべく既存の歴史に呑み込まれないための重要な学習であるといえる。

尤も、メタヒストリー学習は殆どの場合、歴史教科書の記述あるいは歴史学の学説を対比したり分析したりする学習としてしか実践されていない(生島, 2003, 角田ほか, 2004, 兎玉, 2005, 他)。対象となる歴史は、教室のなかで出会う特定の歴史に限定されている。確かに、教科書記述や学説を鵜呑みにせず批判的に扱えることは大切なことであり、それらの学習には意義がある。とはいえ、現状のメタヒストリー学習は、限られた歴史に対する見方考え方を学ぶ学習に留まっている。メタヒストリー学習はこのままでよいのであろうか。

学習者は教室のなかだけで歴史認識を築けばよいわけではない。より広い社会のなかで生涯を通して歴史認識を築いていかねばならない。歴史ドラマ、歴史映画、歴史小説、歴史コミック、歴史祭り、歴史ツーリズム、歴史展示、記念碑、記念日、記念行事、記念演説など、社会には様々な歴史が溢れている。そうであれば、メタヒストリー学習の対象を拡げ、社会のなかの歴史について取り組めるようにする必要はないのであろうか。

この問いに答えるためには、社会のなかの歴史に関するメタヒストリー学習とはどのような学習

であり、そのような学習にはいかなる意義があるかが鍵となる。服部(2012)(2014)(2016a), 服部ほか(2014)などでは社会のなかの歴史に関する学習について個別的には考察されているが、未だ体系的には明らかにされていない。学習の意義も部分的に指摘されているが、未だ十分には論証されていない。新たなメタヒストリー学習の全体像は明確にされておらず、その意義も曖昧なままとなっている。

そこで本稿では、社会のなかの歴史に関する学習を分類し、個々のタイプの学習を事例に即して分析する。それらの学習の相違と関係を探ることによって新たなメタヒストリー学習の全体像をとらえ、その意義を検討したい。それぞれの事例は、ドイツの前期中等歴史教科書『歴史と出来事ーテューリンゲン州版』(Sauer, 2012a・2013a・2013b)に求める。同国では社会に存在するあらゆる歴史が「歴史文化(Geschichtskultur)」という範疇のもとにとらえられ(Reeken, 2004, Pandel, 2006), 2000年代以降、諸州の中等歴史教育において様々な歴史を取り扱う学習がすすめられつつある。そのなかでも、テューリンゲン州ギムナジウムの2012年版歴史科レアプランでは、「生徒が現在において方向性を得ること、歴史文化へ関与することを支援するという歴史教育目標」に基づく内容の構成が重視されている(TH, 2012:5)。これに準拠して第5~10学年用に作成されているのが、『歴史と出来事ーテューリンゲン州版』である⁽¹⁾。この教科書では年代史が基本となっており、そこには社会のなかの歴史について取り扱う多様な学習が見出される。同一教科書からの事例選択は相

違だけでなく関係を問うために有効であろう。

以下、Ⅱで、社会のなかの歴史を対象とする学習を分類した上で、Ⅲ～Ⅴで、各々の学習を『歴史と出来事』の事例に即して分析し、Ⅵで、それらの相違と関係をとらえ、最後にⅦで、対象を広げる新たなメタヒストリー学習の意義を問おう。

Ⅱ. 3つの基本タイプ

先ず、社会のなかの歴史を対象とする学習を基本タイプに分類しよう。専門家のアカデミックな領域における歴史であれ、一般の人々のパブリックな領域における歴史であれ、歴史とは過去についての語り（ナラティブ）をとらえられる（野家，2007，岡本，2013，参照）。そこで、語りとしての歴史の取り扱い方を基準にして、社会のなかの歴史を対象とする学習を分類してみよう⁽²⁾。

語りとは、語りそのものとその送り手側や受け手側との関係からなる。したがって、語りの取り扱い方は、語りそのものに着目し、その内容を問うもの、語りと送り手側との関係に着目し、語りの理由や背景を問うもの、語りと自分も含めた受け手側との関係に着目し、語りへの対応を問うものに大別できる⁽³⁾。そうであるならば、歴史という語りの取り扱い方により、既存の歴史に関する学習は大きく3つのタイプに分けられる。

第1のタイプは、既存の歴史の内容を理解する学習である。対象となる歴史そのものに焦点化し、何に何がどう表されているかを理解する学習が、このタイプである。その事例は、『歴史と出来事』第5・6学年用の導入単元「歴史との最初の出会い」に見出される。2012年版レアプランでは、「歴史的な問いやテーマへの関心や好奇心を喚起・促進」していくため、また「歴史認識の原則と可能性や限界」に留意できるように育てていくための手始めとして、導入単元が位置づけられている（TH，2012：16）。そのための一部として、過去の人名のついた街路名をはじめ、身近なもので過去について扱われていることに気づく学習が、この教科書の導入単元のなかに配されている。

第2のタイプは、既存の歴史の理由や背景を認識する学習である。対象となる既存の歴史の成り立ちについて掘り下げ、それがうみだされたのは

なぜかをとらえる学習がこのタイプである。その事例は、様々な時代の学習の一環に位置づけられている。2012年版レアプランにおいて「メディアのなかの歴史との出会い」（TH，2012：20・24・29）が第5・6学年，第7・8学年，第9・10学年の各学年段階で選択必修内容とされていることなどによるものである。例えば、『歴史と出来事』第5・6学年用の「大国の興隆と崩壊」では歴史コミックを取りあげ、第9・10学年用「1945年以後の世界」では歴史映画を取りあげ、それらを学習者が分析する学習をねらっている。

第3のタイプは、既存の歴史への対応を判断する学習である。受け手側の一人として対象に向き合い、その歴史の作用も視野に入れ、受け容れてよいか、いかなる歴史が適当かを判断する学習である。事例は第9・10学年用の終末単元「歴史についての熟考」に見出される。2012年版レアプランでは、終末単元で「歴史文化による解釈の提供をめぐる社会的な意見対立を評価判断することにより、歴史に関する解釈と現在との結びつきを熟考し、歴史についての公的な討議への関与を練習することができる」（TH，2012：25）としている。この教科書の終末単元では、記念碑などについて学習者が判断する学習をねらっている。

社会のなかの既存の歴史について取り扱う学習は、その内容を理解する学習、理由・背景を認識する学習、対応を判断する学習という3つのタイプに大別できる。『歴史と出来事』には各々の事例が見出される。次章以降において、各々の学習の特質、相違と関係について考察していこう。

Ⅲ. 既存の歴史の内容を理解する学習

既存の歴史の内容を理解するという第1のタイプの学習の特質を事例に即して明らかにしよう。

第1タイプの学習の事例は、『歴史と出来事』の導入単元「歴史との最初の出会い」の第5節「玄関の前の歴史」（Sauer，2012a：20-21）などに見出される。同教科書では、この「玄関の前の歴史」において、「歴史の全ての伝達様式を適切に取り扱うことができるように生徒を育む」（Sauer，2012b：11）ための最初の学習が目指される。この節は、複数の学習項目や学習資料、個々の項目・

表1 「歴史との最初の出会い」における「玄関の前の歴史」の学習

学習項目	学習資料	課題	学習の概要			
			対象	考察	内容	重点
街路上の歴史	(写真)ゴータの街路名表示版	A:人名がついた身近な街路を選びだしなさい。その人物は誰で、その街路にこの人物の名前がつけられているのはなぜか、さがしだしなさい。	街路名	媒体、過去の人物との関連の確認	広義の歴史としての街路名の存在	身近に存在する様々な歴史の内容の理解
		B:歴史についてこれまでにどこで見聞きしたことがあるか、キーワードで記しなさい。この見開きの2頁の文章を読んだ後で、自分のリストを照合し補いなさい。そうして、どのかたちの歴史が特にワクワクするか、意見交換しなさい。	身近な様々な具体的事物(街路名、歴史的建造物の保存・利用、記念日・記念祭、博物館・記念施設、映画、PCゲーム、雑誌、歴史小説・解説書など)	過去の事象との関連の確認、媒体による分類と表現の特色の確認	広義の歴史としての様々な事物の存在と内容	
		C:身近でどこに産業博物館があるか、さがしなさい。もしかすると、家族とかクラスメートとかと訪問できます。				
記念日と記念祭	(補足)ドイツ統一の日					
博物館と記念施設	(写真)アイゼナハの産業博物館					
メディアの中の歴史						
児童・青少年向けの本の表紙	(写真)児童向けの本の表紙					
[節末の学習課題] (時間が無い場合は省略) <ul style="list-style-type: none"> • きっと君はすでに一度は歴史博物館を訪ねたことがあるでしょう。どんなことを思い出すか、何が一番印象深かったか、述べなさい。 • 最近、歴史映画を観たかどうか、その映画の感想はどうであったか、自分の親に尋ねなさい。タイトルと若干のキーポイントを書きしるしなさい。 • これまでに歴史の小説とか解説書とかを読んだことがありますか。クラスでお気に入りの本を紹介し、そのどこが特に気に入ったのかを述べなさい。 			歴史博物館、歴史映画、歴史小説・歴史解説書	媒体、過去の事象との関連、表現の特色の確認、日常における自分たちとのかかわりの意識	日常世界における広義の歴史とのかかわり	

Sauer (2012a : 20-21) (2012b : 11-12) をもとに筆者作成。「学習の概要」欄は、筆者による解釈を表す。

資料に関する課題、節末の学習課題からなっており、それらで意図されている学習を教師用指導書も参考に概略すると表1の通りである。

「玄関の前の歴史」は、「歴史という学校教科は君にとって新しいものだ。しかし、学校の外側では、確実に君はすでに何度も歴史に触れている。それは偶然による場合もあれば、特別な関心による場合もあるだろう。」(Sauer, 2012a : 20) というリード文で始まる。この節では最初、街路名の表示版の写真を確認させ、街路名になっている過去の人物について調べさせる。身近な街路名の表示版に眼を向け、それと過去の人物との関連を確かめさせることにより、広い意味での歴史が身近なところに存在していることに気づかせる。

そうして、これをスタートにして、対象の幅を拡げていく。街路名に加え、記念日・記念祭、博物館・記念施設、映画、PCゲーム、雑誌、歴史小説など、具体的な事物を列挙させ、どういう媒体で過去の何をどう表しているかを確認させる。

節末の学習課題は、過去について扱っている事物と日常においてかかわりをもっていることを改めて学習者に意識させようとするものである。

このように「玄関の前の歴史」では、先ず街路名が広い意味での歴史であることに気づかせ、その見方を使って身近な様々な事物を歴史としてとらえさせるとともに、表し方にも着目させ、さらに、それらとの日常におけるかかわりも想起させる。一般の人々のパブリックな領域における歴史に眼を向け、過去の事柄について表している内容を理解し、社会のなかの歴史の存在に気づく学習により、「歴史の成熟した消費者の教育」(Sauer, 2012b : 11) を開始しようとしているわけである。

この事例のように、既存の歴史に関する学習として、内容を理解する学習がある。それは表2の通り、対象において、現在の社会で過去の事柄について扱っている事物を取りあげ、その考察において、媒体、過去の事象との関連、過去に関する表現の特色を確認する。こうした対象とその考察によって学習者は、既存の歴史の内容を理解する。

この第1タイプは、学習者が既存の歴史そのものの内容を理解する学習であり、歴史の存在に気づく発見的学習という特質をもつ。学習者は過去について学ぶのではなく、過去について扱った歴史という現在の事象を社会に見出すわけであり、

表2 既存の歴史の発見的学習としての特徴

学習の対象	現在の社会において過去の事柄について扱っている事物
対象の考察	歴史の媒体、過去の事象との関連、解釈表現の特色の確認
学習の内容	既存の歴史の内容
歴史の見方	過去について表したもの
学習の特徴	既存の歴史の発見的学習
	社会における存在の理解の学習（存在の意識化）

筆者作成

現在について学ぶ。尤も、その考察内容は、何がどう存在しているかを理解することまでで、なぜ存在しているかを考えることは射程外である。これは現在の社会に既に在るものの存在を知るという存在理解による社会の学習として機能するものといえる。歴史について取り扱う学習がこのような存在の理解という学習レベルに終始すれば、学習者が素朴な見方を改めることは難しく、過去が表されたものとして既存の歴史をとらえて無批判的に受容することにつながりかねない。その危険性から脱するためには、歴史の存在を学習者が批判的に見つめ直す学習が必要となる。

IV. 既存の歴史の理由・背景を認識する学習

第2のタイプは、既存の歴史の理由・背景を認識する学習である。この第2タイプの学習の特徴について、事例の分析を通して明らかにしよう。

第2のタイプの事例として、ここでは古代ローマ史単元「大国の興隆と崩壊—ローマ帝国」の第13節「方法トレーニング：歴史コミックを探る」（Sauer, 2012a: 154-155）を取りあげたい。この節は、「コミックでは絵が物語を語る。」という出だして始まるリード文、学習資料としてのコミックの抜粋、活動の手順を表す課題と簡略な分析例、節末の学習課題で構成されている。教師用指導書によれば、コミック1冊全体を取り上げる場合と、時間の都合で教科書に抜粋されたシーケンスのみを取り上げる場合が想定されており、節末の学習課題は抜粋されたシーケンスのみを取り上げる場合の課題である（Sauer, 2012b: 79）。コミック1冊全体を取り上げる場合の学習を教師用指導

書も参考にし概略したものが、表3である。

この事例が取りあげる歴史コミックは、『アステリックス』シリーズの「首長たちのたたかい」である。『アステリックス』シリーズは、古代ローマ期のガリアで独立を守った架空の村を舞台にしており、元々はフランスのコミックであるが、ドイツをはじめ多くのヨーロッパ諸国で翻訳され、人気シリーズとなっている。この教科書では、前節「ローマ人とゲルマン人—良き隣人？」につづけて、内容的に関連する同シリーズから「首長たちのたたかい」を取りあげている。

その学習では最初、コミックの表現形式について説明するリード文を読む。その説明内容を確認しながら、「首長たちのたたかい」からの抜粋を見ることで、学習者はそれがコミックの表現形式に則っていることを確認することになる。

活動の手順として示されている課題は、〈記述すること〉、〈探ること〉、〈解釈すること〉という3つである。〈記述すること〉では、コミックの主題、時期・場所や人物、主人公のおかれている状況や目的・行動また主人公の人物像について描写し、コミックの粗筋を理解することを求めている。〈探ること〉では、その粗筋が過去の事柄に関連していることを確認すること、そうして、誇張、創作など、表現としての特色を見出すことを求めている。〈解釈すること〉では、作者のメッセージ、視点や立場また背景を見極めることを求めている。コミックの粗筋を理解し、過去の事象と関連づけ、表現の特色について確認した上で、特色ある表現を備えたコミックの構築のされ方すなわち歴史のつくられ方をとらえることにねらいがある。このような分析の方法を掴ませた上で、例示された簡略な分析結果を参考にさせ、「首長たちのたたかい」を実際に学習者に分析させようとしている。学習者は「首長たちのたたかい」が古代ローマ期のガリアを扱っていることを確認し、広義の歴史としてのコミックの存在や内容上の特色をとらえた上で、その特色ある表現の構築について分析し、構築性とともなパースペクティブ性や政治性などを認識することになる。歴史コミックを分析する基本的方法も体得することになる。

この「歴史コミックを探る」という事例に基づ

表3 「大国の興隆と崩壊ーローマ帝国」における「歴史コミックを探る」の学習

学習項目・ 学習資料	課題	学習の概要			重点
		対象	考察	内容	
〔リード文〕 「首長たちのたたかい」(『アステリックス』シリーズ)からの抜粋		「首長たちのたたかい」の抜粋	コミック媒体としての表現形式の確認	コミックとしての歴史コミックの存在	歴史としてのコミックの内容の理解を踏まえた理由・背景の認識
「首長たちのたたかい」他(『アステリックス』シリーズ-教師が用意) 〈記述すること〉・〈探ること〉・〈解釈すること〉(簡略な分析結果例)	活動の方法上の手順: ① 記述すること ・コミックの主題は何か、いつ・どこでストーリーが展開するか、どんな人物が登場するかをまとめなさい。 ・主人公が取り組まなければならない課題や問題を短い文章で示しなさい。 ・主人公がどのように表現されているかを記述しなさい。その表現から君はどんな特性を主人公に見取るか。 ② 探ること ・コミックの歴史的な要点は何かを見出しなさい。実際に存在した物事の例をさがしなさい。 ・君の意見では何が存在しなかったか、君の目からは何が誇張して表現されているかを示しなさい。 ・ディテールにおいて人物がどのように表現されているかを探りなさい(衣服、大きさ、姿勢、身振り、話し方)。どのディテールが特に目立つか。 ③ 解釈すること ・人物やその行為の表現から全体としてどのような印象を受けるかについて記しなさい。 ・君の考察の結果を解説書の記載内容と比較しなさい。 ・コミックの作者はどんな行動を肯定的ないしは否定的に評価しているかを検討し解説しなさい。その評価の考えられる理由を検討し書き留めなさい。 ・呈示されている歴史像を簡潔に表し、作者が特に強調している点についての理由を挙げなさい。 (例示されている簡略な分析結果を参考にしながら、自分自身で「首長たちのたたかい」の分析に取り組む)	「首長たちのたたかい」	粗筋の理解	広義の歴史としてのコミックの存在と内容	
			古代ローマ期のガリア地域との関連、表現の特色の確認		
			表現の構築の分析	歴史としてのコミックがうみだされた理由や背景(及び、歴史コミックの分析方法)	

Sauer (2012a : 158-159) (2012b : 79-80) をもとに筆者作成。「学習の概要」欄は、筆者による解釈を表す。

き、第2タイプの学習は表4のようにまとめられる。それは過去について扱う事物を対象とする。そして、広義の歴史としての内容の理解を踏まえ、そうした内容をもつ歴史の構築について分析することを考察の中心とする。そのような対象と考察によって学習者は、既存の歴史の理由・背景を認識し、現在の社会で特定の視点・立場や目的によってつくられている既存の歴史の有り様を学ぶ。

こうした学習は、既存の歴史の理由や背景の認識を中心とし、その一環として内容の理解を行う。内容の理解を前提に、歴史の成り立ちについて掘り下げて分析する。歴史を単に過去が表されたものにとらえるのではなく、現在の社会においてつくられたものにとらえ、歴史のつくられ方を分析し、脱構築的に取り組む。それによって既存の歴史を絶対化せずに相対化し、疑問の眼で見つめ直す。この第2タイプの学習は、既存の歴史の脱構築的

表4 既存の歴史の脱構築的学習としての特質

学習の対象	現在の社会において過去の事柄について扱っている事物
対象の考察	現在の社会における構築の分析
学習の内容	現在の社会における既存の歴史の理由・背景
歴史の見方	現在の社会においてつくられたもの
学習の特質	既存の歴史の脱構築的学習
	社会における存在の理解を踏まえた有り様の認識の学習(存在の対象化)

筆者作成

学習という特質をもつものである。と同時に、社会における存在の理解を踏まえて存在の有り様を認識するという既存社会の認識学習として機能するものである。この学習では、なぜそのように存在しているかの分析によって対象化し、批判的に見つめ直すことに重点がある。そのように存在す

ることは適当か、どのように存在することがなぜ適当かを考えることは、その射程にはない。

V. 既存の歴史への対応を判断する学習

第3タイプは、既存の歴史への対応を判断する学習である。その特質について明らかにしよう。

その事例は、『歴史と出来事』の終末単元「歴史についての熟考」に見出される。この「歴史についての熟考」は「記憶文化⁽⁴⁾」と単元末の「反復と適用」とからなる。本単元で目指す学習が端的に集約されている「反復と適用」を取りあげたい。「反復と適用」には4つの主題が設けられ、主題ごとに学習資料等と課題が提示されている。「反復と適用」の学習の概要について、教師用指導書をも参考にして整理したものが、表5で

ある。

前半の①「記憶の機会について探る」では、ドイツの記念日を取りあげ、②「記憶文化の場所・形態・媒体について探る」では対象を拡げ、過去を扱う様々な事物を取りあげる。記念日をはじめ、過去について扱う事物を取りあげ、現在の社会で扱われる近現代史上の主な事象とそれらを扱う主な事物をカバーし、広義の様々な歴史の内容の理解と理由・背景の認識に幅広くあたる。

これらを前提に、後半の③「記念のセレモニーについて吟味する」と④「記念碑の構想について議論する」では、ナチズムと東西統一の記念事物をめぐる問題に焦点化する。③では学校でのホロコーストの記念行事をめぐる問題を取りあげる。『Die Zeit』誌の記事を参考にし、問題視されて

表5 「歴史についての熟考」における「反復と適用」の学習

主題	学習資料等	課題	学習の概要				
			対象	考察	内容	重点	
①記憶の機会について探る	ドイツの記念日(一覧表)	ドイツの記念日の1つを選び、今日でも記念日とされるに相応しい理由あるいはそうでない理由を簡潔に示しなさい。	記念日	近現代史上の事象との関連の確認 現在の社会における記念日制定の分析	記念日の内容 記念日の理由・背景	現在の社会における記念日の存在の有り様	様々な記念事物の内容の理解と理由・背景の認識を踏まえた対応の判断
②記憶文化の場所・形態・媒体について探る	(空欄の表)	この章で扱った記憶の場所、形態・機会、媒体について、一覧表を作りなさい。特色をあげなさい。整理は一義的ではあり得ないことに留意しなさい。	過去について扱う様々な事物	過去との関連の確認、場所、形態・機会、媒体による整理 志向性などの観点による特色づけ	様々な歴史の内容 様々な歴史の理由・背景	現在の社会における様々な歴史の存在の有り様	
③記念のセレモニーについて吟味する	学校での記念セレモニー(『Die Zeit』誌記事)	この記事を手がかりに、学校でのホロコーストについての取り扱い方やその際に避けることよいことについて、自分の考えをまとめなさい。	学校のホロコースト記念行事に関する問題	ホロコーストとの関連の確認 記念行事の現状の構築の分析、歴史授業における類似ケースの分析 将来世代への影響、社会にとっての記念行事の現状や変更の正当性の吟味検討、学校でのホロコーストの扱い方の検討	現状の記念行事の内容 現状の記念行事の理由・背景 現状の記念行事への望ましい対応	現在の社会における記念行事の望ましい在り方	
④記念碑の構想について議論する	ドイツの自由と統一の記念碑についての構想図(イラスト) ドイツの自由と統一の記念碑(インターネット記事)	イラストと文章をもとに、記念碑の構想について議論しなさい。そのために支持と反対の2つのグループを作り、この記念碑の支持あるいは反対の理由を集めなさい。そうして、この記念碑は作られるべきかについて投票しなさい。最後に、このような構想の基本的な問題はどこにあるかを検討しなさい。	ドイツの自由と統一の記念碑の計画に関する問題	DDRにおける平和革命や東西ドイツの統一との関連、構想されている記念碑の形態・規模・場所の確認 現在の社会における記念碑の構想の構築の分析 実際に建設された場合の人々にとっての意味、社会にとっての構想の正当性の吟味検討、今後の記念碑の在り方の検討	記念碑構想の内容 記念碑構想の理由・背景 記念碑の構想への望ましい対応	現在の社会における記念碑の有り様と望ましい在り方	

Sauer (2013b : 338-339) (2013c : 136-138) をもとに筆者作成。「学習の概要」欄は、筆者による解釈を表す。

いる学校行事の状況について確認し、想起することや考えることよりも形式が重んじられがちな問題状況がうまれている理由や背景を認識した上で、将来世代や今後の社会への影響、現状やその変更の社会にとっての正当性を吟味検討し、学校でのホロコーストの取り扱い方について自分の考えをつくる。④ではドイツの自由と統一の記念碑の構想をめぐる問題を取りあげる。イメージ図と記事などにより、DDRの平和革命と東西ドイツの統一の記念碑をベルリンに建設するという構想の内容を理解し、その目的や意図また構想の背景を認識した上で、実際に建設された場合の社会での機能や人々にとっての意味、社会にとっての建設の正当性を吟味検討し、過去を記念する記念碑の存在根拠や在り方について自分の考えをつくる。このように③と④では、ナチズムと東西統一に関する記念物をめぐる問題について取りあげ、記念行事や記念碑構想の内容の理解と理由・背景の認識を踏まえ、それらによる社会への影響にも注意しながら今後の対応について判断する。

この節の後半のように既存の歴史への対応を判断する学習が第3タイプである。それは表6の通り、過去について扱っている事物の問題を対象とし、既存の歴史の内容の理解、理由や背景の認識を踏まえ、社会への影響も顧慮して存続や変更の正当性を吟味検討する。そのような対象とその考察によって学習者は既存の歴史への対応を判断し、社会における歴史の望ましい在り方を探る。

この学習は、既存の歴史への対応の判断を中心とし、その一環で内容の理解と理由・背景の認識

表6 既存の歴史の再構築的学習としての特徴

学習の対象	現在の社会において過去の事柄について扱っている事物の問題
対象の考察	社会にとっての影響と存続・変更の正当性の吟味検討
学習の内容	既存の歴史への適切な対応
歴史の見方	社会の未来にかかわるもの
学習の特徴	既存の歴史の再構築的学習 社会における存在の有様を認識を踏まえた望ましい在り方の判断の学習（存在形成の正当化）

筆者作成

とを行う。社会の未来にかかわるもの、別様にありうるものとして歴史を扱い、歴史の新たな構築に向けての判断を直接的に行う。これは脱構築的な分析を踏まえて再構築的な吟味検討を行うものであり、既存の歴史の再構築的学習といえる。過去に対する解釈や意味づけは現在に対する評価や未来に対する志向によって異なり、このように歴史の望ましい在り方を考える学習は社会の望ましい在り方を考える学習でもある。この学習は社会に存在するものを分析し対象化するだけでなく、どのように存在することがなぜよいかを問い直し正当化するという社会形成の学習として機能する。第3タイプの学習は既存社会の認識の範疇に留まらず、社会の新たな形成の範疇で展開する。

VI. 3つの基本タイプの相違と関係

社会のなかの歴史に関する3つの基本タイプの学習の相違と関係をとらえよう。

1. 既存の歴史の学習／社会の学習としての相違

3つのタイプの学習は何れも、過去に関する学習ではなく、過去を扱った歴史に関する学習であり、つまりは歴史という現在の事物、社会における過去の取り扱いという社会的事象に関する学習である。しかしながら、歴史というものをどのようなものととらえるかが違い、既存の歴史について取り扱う学習としての内実や機能が異なる。

第1タイプは、過去の事柄について扱っている事物を取りあげ、過去の事柄との関連やその表し方の特色を確認し、既存の歴史の内容を理解する学習である。この学習は、過去が表されたものとして歴史を扱い、既存の歴史に気づく発見的学習という特質をもつ。とともに、歴史という現在の社会に既に在るものの存在を意識し理解するという存在理解の学習として機能するものである。

第2タイプは、過去の事柄について扱っている事物を取りあげるものの、第1タイプとは考察が異なる。社会における構築的分析を中心とし、既存の歴史の理由・背景を認識する学習である。これは、現在の社会でつくられたものとして歴史を扱い、既存の歴史の脱構築的学習という特質をもつ。とともに、歴史という現在の社会に既に在るものの存在の有様を認識するという社会認識の

学習として機能する。第1タイプが既存の歴史の受容につながりかねないのに対し、第2タイプは分析によって歴史の構築性やパースペクティブ性や政治性をとらえ、対象化することが可能である。

第3タイプは、第1・2タイプとは対象も考察も異なる。過去の事柄について扱っている事物の問題を取りあげ、社会にとっての作用、存続や改変の正当性の吟味検討を中心とし、既存の歴史への対応を判断する学習である。この学習は、社会の未来にかかわるものとして歴史を扱い、既存の歴史の再構築的学習という特質をもつ。それはまた、歴史をめぐる問題という現在の社会の問題を対象に、社会に在るものの望ましい在り方を判断するという社会形成の学習として機能する。第2タイプのように既存の歴史を対象化し疑問視するだけでなく、さらに存続や改変を正当化し、新たなものをつくりだすための学習である。

3つのタイプは、歴史をどういふものととらえるかが違い、社会のなかの歴史の発見的学習、脱構築的学習、再構築的学習という既存の歴史の学習としての実質で異なる。それらは既存の歴史に焦点化した社会の学習としての機能でも異なる。社会のなかの歴史に関する学習は、現在の社会に関する学習として機能するものであり、存在の意識化、存在の対象化、存在形成の正当化という社会の学習としての働きを違えるわけである。

2. 3層構造に基づく位置関係

それらの学習は、並列関係ではなく、階層関係にある。その関係は、図1のように表せるだろう。

図1の通り、社会のなかの歴史に関する学習の全体は、3層からなる入れ子構造ととらえられる。

第1層をなすのは第1タイプの学習である。それは内容を理解する発見的学習であり、既存の歴史に即した存在理解の学習でもある。この層だけ

では歴史の相対化は約束されない。これは分析・判断する対象を確定することで社会のなかの歴史に関する学習全体の出発点となるものである。

第2層をなすのは第2タイプの学習である。これは理由・背景を認識する脱構築的学習、既存の歴史に即した既存社会の認識の学習であり、その一環において第1層の内容理解の学習を含み込む。既存の歴史に関する学習を、内容の理解による存在の意識化に留めず、学習の射程を一步拡げて理由・背景の認識による存在の対象化を行う。

第3層をなすのは第3タイプの学習である。これは対応を判断する再構築的学習、既存の歴史に即した社会の新たな形成の学習であり、その一環において第1層の内容の理解の学習、第2層の理由・背景の認識の学習を含み込む。既存の歴史に関する学習を、理由・背景の認識による存在の対象化に留めず、もう一步拡げて対応の判断による存在形成の正当化を行う。第3層の学習は、既存の歴史の存在の理解から既成の有り様の認識、さらに新たな在り方の判断までトータルに取り組み、それに即して社会の形成を学ぶものといえる。

このように3つのタイプは、全体として重層的な入れ子構造をなし、第1タイプから第2タイプ、第3タイプへと拡大的に発展していく。過去について表したのから、現在の社会においてつくられたもの、社会の未来にかかわるものへとという歴史のとらえ方の展開に伴って、既存の歴史の学習が発見的学習から脱構築的学習、再構築的学習へと拡がっていく。とともに、それにあわせて、存在の意識化から対象化、さらに存在形成の正当化へと社会の学習としての働きも段階的に拡がっていく⁽⁵⁾。3つのタイプは段階的に歴史のとらえ方を高め、その学習の射程を拡げ、社会の学習の機能を発展させていく関係にあるわけである。

(3)既存の歴史への対応を判断する再構築的学習 (存在形成の正当化としての社会学習)	
(2)既存の歴史の理由・背景を認識する脱構築的学習 (存在の対象化としての社会学習)	
(1)既存の歴史の内容を理解する発見的学習 (存在の意識化としての社会学習)	

図1 社会のなかの歴史に関する学習の重層構造

筆者作成

歴史教科書『歴史と出来事』では、こうした関係性に基づき、導入単元で第1タイプの学習から始め、歴史の様々な存在を大観させた上で、年代的構成下の個々の単元で第2タイプの学習まで可能にし、それぞれの存在について掘り下げさせる。そして最後の終末単元で第3タイプの学習まですすめ、在り方を探らせる。全体を通して、現在の社会における既存の歴史に関する学習の射程を段階的に拡げ、既存の歴史との熟考的なかわり方を育成しようとしているのである。

VII. おわりに

以上の考察により、社会のなかの歴史について取り扱うメタヒストリー学習とは、社会における既存の歴史の内容を理解し、それを踏まえて社会における構築を分析し、理由や背景を認識したり、さらに社会にとっての作用、存続や改変の正当性を吟味検討し、既存の歴史への対応を判断したりする学習といえる。この学習が歴史教育全体を通じて内容の理解に終始するのであれば、既存の歴史を相対化できるとは限らず、不十分である。一方、内容の理解を前提とし、理由・背景の認識や対応の判断まで射程を拡げるとき、そのようなメタヒストリー学習は、次の3点で意義を有する。

第1は、学習者が社会に遍在する歴史とのかかわり方を学べることである。これまで、これからも、学習者は様々な歴史とのかかわりつつける。脱構築的な分析や再構築的な吟味検討に取り組むことで熟考的なかわり方を学ぶことができるメタヒストリー学習は、教室のなかだけでなく様々な歴史が溢れる社会のなかで語りとしての歴史を自ら遂行していくために不可欠な学習である。

第2は、歴史教育において現在について直接的に取り扱うことを約束することである。過去について扱うヒストリー学習と違い、メタヒストリー学習は歴史が存在する現在について直接的に扱う。とりわけ、社会のなかの歴史に関するメタヒストリー学習は、現在についての学習であると学習者が意識できるものであり、歴史教育における現在との関連性の欠如という問題を解決できる。それはまた、ヒストリー学習を活性化するためにも働くと考えられる。ヒストリー学習の発展学習とし

てメタヒストリー学習へ移行させることも、ヒストリー学習をメタヒストリー学習の手段として組み込むことも、過去の学習を現在の学習と結びつけたものにする。歴史教育において学習者が現在の視点を確保することが可能となろう。

第3は、歴史教育で社会認識や社会形成の学習という社会の学習が可能となることである。語りとしての歴史は現在の社会において一定の視点や立場また目的に基づいてうみだされる。とともに、人々の判断や意識に働きかけ、社会をうみだす作用をもつ。新たなメタヒストリー学習では、社会のなかの歴史を扱い、対象となる歴史を社会的事象と意識しやすい。学習者は既に在る歴史を自明視せず、既成の有り様を見つめ直したり、さらに望ましい在り方を問い直したりすることで、既存の社会の認識や社会の新たな形成に取り組むことができる。歴史教育において社会科教育を実質化しうるのが新たなメタヒストリー学習である。

このような評価に基づけば、メタヒストリー学習を社会のなかの歴史に取り組む学習へと拡大させることは必要であると結論づけられる。もちろん、歴史カリキュラムにどのように配置するかはさらなる検討を要する。『歴史と出来事』のようにカリキュラム全体レベルで3つのタイプを順次カバーし、段階的に展開させていくことも、その1つの方法であろう。また、導入単元において内容の理解を中心にし、理由・背景の認識や対応の判断も経験させること、つづく個々の単元で理由・背景の認識に比重をおきつつ、可能なかぎり対応の判断まで可能にし、その上で終末単元で比重をうつして対応の判断を中心にするなどとも考えられる。それは重層的な入れ子構造をなす学習をカリキュラム全体レベルだけでなく各単元レベルでもカバーすることである。本稿の結果を踏まえ、歴史カリキュラムにおけるメタヒストリー学習の展開方略を究明することが課題となろう。

註

- (1) 同州ギムナジウムの2012年版歴史科レアプランでは、社会のなかの歴史に関する学習が上級段階（第11・12学年）でも目指されている。但し、2015年段階において、このレアプランは

上級段階に関しては未施行であり、それに準拠した上級段階用教科書も未刊行である。

なお、この『歴史と出来事』には、現在の社会のなかの歴史の学習の他、過去の社会のなかの歴史の学習も一部位置づけられている。現在の社会のなかの歴史の学習と過去の社会のなかの歴史の学習との相違については服部（2016b）で考察しており、本稿では現在の社会のなかの歴史の学習に限定して考察する。

- (2) 対象となる歴史の媒体特性に応じたメタヒストリー学習の在り方を検討することも重要であり、それらについては別の機会に取り組みたい。
- (3) この点については、吉川（2000）（2001）などを参考にして着想を得た。
- (4) 「記憶文化」の他、Erinnerungskulturの訳語として「想起の文化」があてられることもある。
- (5) 服部（2009）が明らかにしている社会系教科教育全体の3つの系統やそれらの段階性と基本的に符合する。メタヒストリー学習は現在の社会のなかの歴史という社会的現象を取り扱う社会学習として機能するものである。

引用文献

- Pandel, H.-J. (2006) *Geschichtskultur*, in: Mayer, U. u.a. (Hrsg.), *Wörterbuch Geschichtsdiakritik*, Wochenschau, S.74-75.
 - Reeken, D. v. (2004) *Geschichtskultur im Geschichtsunterricht*, in: *GWU*, 55, S.233-240.
 - Sauer, M. (Hrsg.) (2012a) *Geschichte und Geschehen, Ausgabe für Thüringen 5/6*, Ernst Klett.
 - Sauer, M. (Hrsg.) (2012b) *Geschichte und Geschehen, Ausgabe für Thüringen 5/6*, Lehrerband, Ernst Klett.
 - Sauer, M. (Hrsg.) (2013a) *Geschichte und Geschehen, Ausgabe für Thüringen 7/8*, Ernst Klett.
 - Sauer, M. (Hrsg.) (2013b) *Geschichte und Geschehen, Ausgabe für Thüringen 9/10*, Ernst Klett.
 - Sauer, M. (Hrsg.) (2013c) *Geschichte und Geschehen, Ausgabe für Thüringen 9/10*, Lehrerband, Ernst Klett.
 - TH (=Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur) (2012) *Lehrplan für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife, Geschichte*.
 - 安達一紀 (2000) 『人が歴史とかかわる力』, 教育史料出版会.
 - 生島博 (2003) 対抗イデオロギー教育としての歴史教育, *社会認識教育学研究*18, pp.11-20.
 - 岡村充弘 (2013) 『開かれた歴史へ』, 御茶の水書房.
 - 角田将士・片上宗二 (2004) 高等学校地理歴史科「日本史」の単元開発, *学校教育実践学研究* 10, pp.209-218.
 - 児玉康弘 (2005) 『中等歴史教育内容開発研究』, 風間書房.
 - 野家啓一 (2007) 『歴史を哲学する』, 岩波書店.
 - 服部一秀 (2009) 『現代ドイツ社会系教科課程改革研究－社会科の境界画定』, 風間書房.
 - 服部一秀 (2012) 中等一貫歴史カリキュラムにおける歴史文化探究力の育成, *社会科研究*76, pp.1-10.
 - 服部一秀 (2014) 年代史のカリキュラムにおいて過去の取り扱いの探究能力を育成する方略, *社会科教育研究*123, pp.13-26.
 - 服部一秀 (2016a) 過去とその取り扱いの探究能力を育成する歴史教育の導入単元, *教育実践学研究*21, pp.91-102.
 - 服部一秀 (2016b) 過去の取り扱いという分析対象の時間的位置において異なる歴史授業の相違, *山梨大学教育人間科学部紀要*24, pp.319-328.
 - 服部一秀・細入はるか・王瀝彬 (2014) 現代社会における過去の取り扱いを探究する中学校歴史授業, *教育実践学研究*19, pp.67-78.
 - 吉川幸男 (2000) 「読み手の思考」「かき手の思考」, *社会科教育*493, 明治図書, pp.118-121.
 - 吉川幸男 (2001) 教材のリテラシー力を高める思考術, *社会科教育*504, 明治図書, pp.40-45.
- 付記 本研究は、J S P S 科研費26381189の助成を受けたものである。