

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

—セイシャスらの「歴史的思考プロジェクト」に着目して—

Lesson plan for directing the historical controversial issues in present :
Focusing on “The Historical Thinking Project” by Seixas et al.

星 瑞希・小野 創太・松村 一太郎・渡邊 和彦
(東京大学大学院・東京学芸大学大学院・東京大学大学院・筑波大学大学院)

キーワード：歴史的思考、歴史意識、現在主義、歴史論争問題

Key Words : historical thinking, historical consciousness, presentism, historical controversial issues

I 問題の所在—歴史教育における主権者育成の課題—

我が国の歴史教育においては「平和で民主的な国家・社会の形成者」の育成を目指して、学習内容である過去と生徒たちが今まさに生活している現代社会をいかに繋げるか、ということが度々論じられてきた。この目標のもと歴史教育研究ではいくつかのアプローチが提唱されてきた。

1. 社会科歴史としての歴史教育

歴史事象を題材に、科学的社会認識の形成や市民的資質の育成を図るアプローチとして「社会科歴史」がある⁽¹⁾。

そのうち、科学的社会認識の形成を狙ったものとして、複数の歴史事象をケーススタディとして捉え、それらを比較、考察し、現代社会にも転移可能な社会科学の法則や一般概念を見出すアプローチがある。例えば、山田(2011)が分析を行ったマシヤラス(B. Massialas)らによる『探求による世界史』は、社会科学から導き出された7つの一般概念である社会システムによって各単元が構成されており、生徒は単元ごとに複数の歴史事象を比較、考察することで各社会システムの理解を深める構成となっている⁽²⁾。例えば、第5単元「政治システム」では、複数の為政者(紀元前5世紀のペリクレス、17世紀の徳川家康など)の統治体制を比較考察し、政治形態や類型を探究したのちに、あるべき統治体制を考察する構成となっている。このアプローチは、現代社会を分析する際にも転移可能な一般概念を生徒が獲得する点で、生徒は現代社会の理解を深めることができると考えられる。

市民的資質の育成を狙ったアプローチとしては

ハーバード社会科プロジェクトが挙げられる⁽³⁾。当プロジェクトは民主的価値が制度化していく過程と民主的体制が崩壊していく過程に焦点を当てるものに分かれる。どちらのアプローチも歴史事象を概観したのちに、類似事例を複数類推することで、当時の人々がいかに判断、行動すべきだったかについて見解を述べるアプローチとなっている。

しかし、これらのアプローチは社会科学の枠組みにもとづき一般概念の獲得を目指したり、現在の文脈から過去の人々の判断や行動に対して見解を述べたりすることで、各々の歴史事象を取り巻く歴史的な文脈を丁寧に読み解くプロセスが軽視されている。そのため「現在主義」⁽⁴⁾に陥り、歴史事象の理解が深まらず、異なる文化や価値観を自らの価値観に照らして考えてしまう(ことに問題がないと考える)点に課題がある。

2. 歴史的思考育成のための歴史教育

一方で、歴史家のような読解方略を獲得することで、「現在主義」を克服し、過去の文脈を精緻に読み解くアプローチがある。例えば、中村(2013)や原田(2015)は米国の歴史教育研究者ワインバーグ(S. Wineburg)らによって開発された「歴史家のように読む」(Reading Like a Historian: RLH)に着目した研究を行っている⁽⁵⁾。このアプローチでは、歴史的思考を育成することで現代社会における言説を批判的に読み解いたり、歴史家の過去の文脈を踏まえて史料を精緻に読み解く方略を獲得することによって、異質な他者を理解する態度を育成したりすることが目指されている。しかし、ワインバーグのように過去の文脈を精緻に読み解くアプローチを行うことで「現在主

義]の問題を克服しようとする、現在論争となっている歴史問題に取り組む際に課題が生じる。ハント(2019)は、現在主義を避け、過去の文脈を読み解く必要性を述べるが、ホロコーストのように現代を生きる私たちの過去に関する選択が議論や論争として取り上げられる場合には、適度な現在主義が必要であると述べる⁽⁶⁾。逆説的に言えば、現在論争となっている歴史問題を考える際に、現在主義を完全に排除することは、それらに対する自らの責任を放棄するといった倫理的問題を引き起こしかねない。例えば、ヒトラーの行為は自分たちとは違った価値観に基づいていたため仕方がなかったと考えたり、過去起きたことの解釈は相対的であるため、どれも正しいと考えたりすることがありうる。

現代社会においては、ハントが述べるホロコースト以外にも、先住民問題や、過去の国家政策に関する現代政権の賠償問題、国家間の歴史認識の対立など、人々の歴史の捉え方や記憶の仕方の相克によって引き起こされ、歴史性を捨象することが出来ない論争問題(以下では、現代社会における歴史論争問題と称す)が多く存在する⁽⁷⁾。また、主権者教育の文脈において、論争問題を取り上げることの意義は主張されてきており⁽⁸⁾、歴史論争問題に取り組む授業構成を明らかにすることは喫緊の課題である。生徒が主権者として歴史論争問題に対峙するためには、歴史的思考を用いて過去の文脈を丁寧に探究しながら、過去(の歴史事象)が現代の歴史論争問題に与える影響を考察し、現在にまで影響を与える歴史事象に対して私たちはいかなる責任を果たすべきかを考えていく必要がある。

以上を踏まえて、本研究では、歴史的思考を用いることで現在の価値観のみで判断を下すことを避けながら、生徒たちに現代社会における歴史論争問題に取り組ませていく授業構成を明らかにすることを目的とする。

II The Historical Thinking Project のねらいと方略

筆者らは、先述の研究課題に答えるために、カナダの「歴史的思考プロジェクト」(The Historical Thinking Project: 以下では HTP と略記)に着目する⁽⁹⁾。HTP はプリティッシュコロンビ

ア大学の歴史教育研究者セイシャス(P. Seixas)とトロント大学のコリヤー(J. Colyer)によって2006年に開始したプロジェクトである。セイシャスは、(自身の研究を含め)子どもたちが歴史をいかに学んでいるかということに関する実証研究を検討する中で、歴史的思考を歴史授業に導入する際に、歴史家のような読解方略を生徒に獲得させるアプローチは、生徒が歴史家の専門職共同体の一員でないという理由から問題があると指摘する。その上で、子どもたちが歴史的思考に意味を感じるのには、彼らの生活に関係する歴史論争問題に取り組むときであると主張する⁽¹⁰⁾。

HTP では、セイシャスら歴史教育研究者を中心に授業開発の指針を示し、それを踏まえて現場の歴史教師が自らの(生徒が)置かれた文脈に沿って具体的な単元プランや評価プランを作成している。セイシャスらが具体的な単元プランを作成していない背景には、同じ歴史事象であっても地域や学校の文脈によって歴史に付与される意味が異なるためであると考えられる。また、セイシャスらが現場教師の自主性や主体性を重視していることもその要因である⁽¹¹⁾。HTP は2014年に終了したが、HTP の概要やプログラムの経緯(年次レポート)、作成された単元プラン(計55単元)等はHTP のホームページにて公開されている。

1. 歴史意識を前提にした歴史的思考

HTP が設立された背景には、2000年代初頭のセイシャスらによる「歴史意識(historical consciousness)」研究がある。セイシャスは、2001年に歴史意識の概念化を図るためにシンポジウムを開催し、2002年にはバンクーバーに「歴史意識研究センター」を設立している⁽¹²⁾。歴史意識とは従来、歴史学者が歴史を叙述する際、現代に生き、現代の価値観や規範を持つ歴史学者がいかに過去を対象化するかという思考枠組みを指す意味として用いられてきた⁽¹³⁾。日本においても、生徒の歴史意識を歴史家のように発展させることをねらいとした研究としてドイツの歴史教育研究に依拠した宇都宮による一連の研究がある⁽¹⁴⁾。

一方で、カナダにおける歴史意識は「集合的記憶(collective memory)」研究の蓄積に依拠しており、従来の歴史意識とは異なる。集合的記憶とは、ある共同体で現在共有されている過去のことであ

り、共同体内の歴史上の英雄や、共同体の起源や発展、困難の克服について伝え、人々の集合的アイデンティティの構築に重要な役割を果たす。集合的記憶研究では、歴史家のみならず大衆が次世代に過去に関する信念を伝達する慣例や、その目的、それらの特質と形質などを検証している⁽¹⁵⁾。集合的記憶研究を踏まえ、セイシャスはドイツを起源とする歴史家のマインドセットとして歴史意識を概念化する研究（日本における宇都宮の一連の研究）は、歴史（歴史家によって描かれる解釈）と記憶（人々のアイデンティティを形成するもの）の間の相互作用を矮小化すると批判する⁽¹⁶⁾。そして、歴史意識の射程を歴史家のみならず社会全体の人々に広げ、歴史意識を反映した具体的な問いをとして以下の7つを例示している。①物事はいかにして今日私たちが見るようになったのか？②私はどの集団に所属しているか？そして、その起源は何か？③私たちは互いの過去の行動に対していかに審判を下すべきか？④ある事象は基本的に悪化したか？改善したか？⑤過去に関するどの物語を証拠あるものとして信じるべきか？⑥どのよ

うな物語を語るべきか？⑦ある問題を改善するために、私たちに出来ることはあるか？

歴史意識を上記のように概念化する背景にはカナダの実情も影響している。カナダはケベックのフランス語話者の問題や先住民、アジア系移民を多く抱える多国籍、多文化国家であり、数多の英雄や物語が存在する。そのため、人々が有する集合的記憶は複数存在し、それらの間に不整合がある場合には論争を引き起こす。そこで、セイシャスは、これらの問題に取り組むためには上記の歴史意識の問いに取り組まなければならない、これらの問いに答えるためには、従来英国で研究が進められてきた歴史的思考概念⁽¹⁷⁾を応用して「歴史する（doing history）」必要があると述べる⁽¹⁸⁾。

2. 6つの歴史的思考概念

歴史意識を前提に歴史的思考を概念化するHTPでは、歴史的思考を構成する6つの概念が設定されている（表1）。6つの概念とは、①「一次資料の証拠」（史資料を見つけ、選択し、文脈化して解釈する方法を身に付ける）、②「原因と結果」（歴史的状況やある人物の行為の原因と結

表1 HTPで設定されている6つの歴史的思考概念

分類	歴史的思考概念	○概念の視点 ・ 問いの例
過去の文脈を明らかにするた	①一次資料の証拠 (primary sources)	○歴史を議論するために、どのように史資料を見つけ、選択し、文脈化し、解釈するか？ ・1916年の新聞記事から、戦時中のドイツ系カナダ人への態度について何が分かるか？
	②原因と結果 (cause & consequence)	○どのように、そしてなぜ特定の状況と行動が他者を導いたのか？ ・先住民が1812年戦争に参加したのはなぜか？そして関与の結果はどうだったか？
	③歴史上の他者の見解 (historical perspectives)	○人々の生活や行動を形作る社会的・文化的・知的・感情的な文脈に照らし合わせて、どのようにして「異国としての過去」を理解するか？ ・ジョン・マクドナルドは、1886年に「中国人」と「脱穀機」をなぜ比較することが出来たのか？ ・先住民が1812年戦争に参入する際の、19世紀の思想、感情、そして結果の背後にある大きな物語とは何であるか？
連社脈過 概付会と去 念けを現の る関代文	④継続と変化 (continuity & change)	○今日に至るまでに何が変化し、何が継続しているのか？ ・1950年代から今日にかけて、10代の少女たちの生活の何が変化し、何が変化しなかったか？ ・1812年戦争の解釈は過去200年でどのように継続・変化したか？
現代 た社会を の概念を 探する	⑤歴史的意義 (historical significance)	○なぜ今日、歴史上の特定の事象や動向、そして問題について我々が重要であると思うのか？ ・なぜエイブラハム平原がカナダの歴史にとって重要なのか？ ・なぜ女性史は50年前と比べより意義を持つようになったのか？
	⑥倫理的側面 (ethical dimensions)	○我々が現在において、どのように過去の様々な状況の人物の行為を判断しているか、過去についての異なる解釈が今日の異なる道徳的スタンスにいかにか影響を与えているか？ ・いつ私たちは記憶や先住民寄宿舎の被害者などへの償いに責務を負うのか？ ・カナダが1930年代にユダヤ人難民を少数しか受け入れなかったことは、いかに我々に教訓を与えるか？

(Seixas(2006)をもとに筆者ら作成。なお、「分類」は筆者らによるものであり、「・問いの例」の一部はThe Historical Thinking Projectの授業プランから歴史的思考概念を特徴づける発問として引用している。)

果を考える) ③「歴史上の他者の見解」(社会的、文化的、知的、そして当時の人々の感情的な文脈の中で、異質な過去を理解する) ④「継続と変化」(過去から今にかけて何が変化し、何が継続しているのかを考える) ⑤「歴史的意義」(歴史的事象の今日的な意義を考える) ⑥「倫理的側面」(過去を現在における倫理に照らし合わせてどのように判断するかを考える)である。①～③は資料読解を通して過去の文脈を明らかにするための概念(以下では、「過去探究概念」)となっている。一方で、⑤～⑥は大衆の歴史意識を前提にしており、現代社会において人々がいかに歴史を用いたり、歴史に向き合っているかを探究する概念(以下では、「現代探究概念」)となっている。また④「継続と変化」は過去と現代を比較することで過去の探究と現代の探究を繋げる役割を果たしている。

この6つの歴史的思考概念の中でも現代社会における歴史論争問題に取り組むうえで有益な示唆を与えてくれるのは、「現代探究概念」であり、この2つの概念は英国で開発された歴史的思考概念には存在しない、または性質が異なる HTP が独自に開発(改変)した概念である。セイシャスは「歴史的意義」について考えることで全ての事象の歴史性と後世における歴史事象の解釈の相対性を理解すると述べている⁽¹⁹⁾。つまり、「歴史的意義」により、なぜ現代社会において、特定の歴史事象をめぐる見解の対立が生じるのかを意識化することができる。「倫理的側面」は歴史意識の中心にある概念であり、「倫理的側面」により過去の犯罪や不正義の遺産を現代の我々が受け継ぎ、犠牲者や英雄の行いを評価できるようになるとセイシャスは述べる⁽²⁰⁾。つまり、「倫理的側面」により、歴史論争問題に対して私たちが果たすべき責務が問われるのである。

HTP で開発された單元には「過去探究概念」のみを用いて過去の文脈を明らかにすることのみを狙った單元もあるが、開発された單元の大半が「現代探究概念」と「過去探究概念」を組み合わせ、現代社会における歴史論争問題に生徒が取り組むことを意識した授業構成となっている。

Ⅲ HTP の授業構成

以下では HTP で紹介されている小單元の中から、「現代探究概念」である「歴史的意義」と「倫

理的側面」を中心に据え、現代社会における歴史論争問題に生徒が取り組むことが意識された小單元を2つ取りあげ、各小單元が先述した歴史的思考概念をどのように授業構成に反映しているかを検討する。

1. 歴史的意義に着目した小單元の場合

ここでは、歴史教師ケアステッド(Mark Keirstead)によって中等教育段階を対象に開発された小單元「1812年戦争の100周年そして200周年記念」を対象として分析する。この小單元では、今日のカナダにおいてアメリカからの侵略を防ぎ、現代のカナダを形成することになった出来事として記憶されている1812年戦争を題材としている。1812年戦争の記念日を授業化することは、この戦争をめぐる集合的記憶、特に国家権力がこの戦争をこれまでどのように解釈、記念してきているかを生徒たちが理解することをねらいとしている。例えば、1912年時には1812年戦争が第一次世界大戦に参戦するためのプロパガンダの1つとして利用されたことに生徒たちが気付くことがねらいとされている。そして、生徒たちが歴史事象の記念日が持つ意味や国家という権力主体が記念することの意味を認識するだけでなく、この1812年戦争の問題に限らず現代における歴史問題を国家がどのように記念しているのか、その背景にはどういった事情があるのかを考察することがねらいとされている。

本単元の主発問は「1812年戦争の記念日のあり方に1912年と2012年とでどのような変化と共通点があったか、またその原因は何か」である。「過去の文脈と現代社会を関連付ける概念」である「継続と変化」を活用することによって、1912年と2012年の類似点と相違点を確認し、国家がその時代の文脈の中でこの戦争のどの要素を重要と捉えてきたのかを考察することをねらいとしている。最終的には、そうした「継続と変化」の理由を検討することを通して1812年戦争に関する歴史像を問い直すことを目的としている。この小單元は2時間想定で、3つの段階で構成されている。以下では表2に準じながら3つの授業段階の検討を行う。

【1812年戦争の時代ごとの記念のされ方を認識する段階】では、1812年戦争の100周年と200周年に関する記事を読み、それぞれの時代におい

表2 小単元「1812年戦争の100周年そして200周年記念」の具体的展開

単元の展開	歴史的思考概念	学習活動と問いの例
【1812年戦争の時代ごとの記念のされ方を認識する段階】	歴史的意義 (現代探究概念) 継続と変化 一次資料の証拠 (過去探究概念)	1. 2012年～2014年にかけて1812年戦争をめぐる多くの記念日が制定されることを確認し、こうした記念日は100周年(1912年時)と200周年(2012年)において同じであったのかを検討するという本単元の活動について説明する。 2. 1912年の記事(資料①)を読み、「歴史的意義」にまつわる問いについて考察する。 (1)見出しで注目されている人物は誰か。 (2)なぜアイザック・ブロックが重要だと見なされているのか。 3. 2012年の記事(資料②)を読み、「継続と変化」にまつわる問いについて考察する。 (3)この記事の見出しは1912年の記事とどのように異なっているのか。 (4)資料①と②の2つの記事はどのような部分が異なっているのか。 (5)資料①と②の2つの記事は、どのような部分が類似しているのか。
【資料を調査し、100周年と200周年の祝われ方の変化について理解を深める段階】	歴史的意義 (現代探究概念) 継続と変化 一次資料の証拠 (過去探究概念)	4. 1812年戦争の100周年(1912年)の記念日を調べるグループと、1812年戦争の200周年(2012年)の記念日を調べるグループに分かれ、それぞれ用意された資料(③～⑨)を選択して、各資料に対する問いを考察する。 ※資料③に関する問い (6)見出しは、クイーストン・ハイツの戦いのどの部分を強調しているか。 (7)こうした見出しは、1912年と同様に1812年も書かれてきたといえるか。 (8)2012年の記事にはどのような見出しを提案するか。 5. 完成させたワークシートを教室内に掲示して、互いに見て回り、「継続と変化」にまつわる問いについて考察する。 (9)他のグループの資料の主要な観点は何か。 (10)どのように自分のグループと他のグループの資料は類似しているか。 (11)どのように自分のグループと他のグループの資料は異なっているか。
【1812年戦争の祝われ方が時代ごとに類似、変化する理由を考察する段階】	歴史的意義 (現代探究概念) 継続と変化 原因と結果 (過去探究概念)	6. ここまでの学習をふまえて1812年戦争の100周年(1912年)と1812年戦争の200周年(2012年)を比較し、類似している原因・理由や異なる原因・理由を考察する。 (12)1912年から2012年にかけていかに記念日が同じまま維持されてきたのか。 (13)1912年から2012年にかけて記念日はいかに変わってきたのか。 (14)いくつかの記念日が変わった一方で他の記念日が維持されてきたのはなぜだと思うか。

(「学習活動と問いの例」はTHE Historical Thinking PROJECTに掲載された授業資料(Marc Keirstead作成)より筆者ら作成。
<https://historicalthinking.ca/lesson/647> (最終閲覧日 2020年10月30日)「歴史的思考概念」は、筆者らによる。)
 【授業で使用する資料】資料①: Toronto Star1912年の記事/資料②: Major-General Sir Isaac Brock: The Hero of Upper Canada (1769-1812) (Heritage Canadaのウェブサイトより)/資料③: Toronto Star1912年の社説/資料④: クイーストン・ハイツの戦い100周年の見出し集/資料⑤: 1912年の小規模コミュニティでの記念式典/資料⑥: アイザック・ブロックの死についての100周年記念式典/資料⑦: Heritage Canadaのウェブサイト/資料⑧: ナイアガラ1812年戦争遺産評議会のウェブサイト/資料⑨: セント・ローレンス川での1812年戦争

て1812年戦争の何が重要とされてきたかを認識することがねらいとされている。ここで活用される概念は「歴史的意義」と「継続と変化」,「一次資料の証拠」である。具体的には、1912年の記事を読み取らせる際に「歴史的意義」に基づいた問い(例えば「(1)見出しで注目されている人物は誰か。」)によって、生徒たちは1812年戦争において誰が重要人物とされているのか、またその理由を資料の読み取りを通して答える。続いて、2012年の記事を読み取らせるにあたっては「継続と変化」に基づいた問い(例えば「(3)この記事の見出しは1912年の記事とどのように異なっているのか。」)によって生徒は2つの記事を比較する。これらの活動を通して、生徒は1912年の記事では将校など軍事的側面が、2012年の記事では1812年戦争に関する観光の側面が強調されていることを認識する。

【資料を調査し、100周年と200周年の祝われ方の変化について理解を深める段階】では、グループごとに1812年戦争に関する複数の資料の中か

ら1つを検討し、クラス全体で共有することで、1912年と2012年の記念日に関する「継続と変化」についての理解を深めることがねらいとされている。ここでも「歴史的意義」と「継続と変化」,「一次資料の証拠」の概念が活用される。例えば、資料③(1912年の資料)を検討するグループの生徒は、「歴史的意義」に基づく問い(「(6)見出しは、クイーストン・ハイツの戦いのどの部分を強調しているか」)や、「継続と変化」に基づく問い(「(7)こうした見出しは1912年と同様に1812年も書かれてきたといえるか」,「(8)2012年の記事にはどのような見出しを提案するか」という3つの問いに対して答える。生徒たちは1つ目の問いで、記事で強調されている部分に着目し、2つ目の問いで、1812年の社会状況と1912年の社会状況を考慮して見出しを考え、3つ目の問いで、1812年、1912年、2012年の社会の類似点と相違点を考慮しながら見出しを考えることになる。

以上のように、引き続き1812年戦争のどの側面が重要と見なされているか(「歴史的意義」の

活用)、また1912年と2012年における類似点と相違点は何か(「継続と変化」の活用)を生徒たちに検討させることで、記念日に関する歴史像の理解を深めることをねらいとしている。

【1812年戦争の祝われ方が時代ごとに類似・変化する理由を考察する段階】では、1912年から2012年にかけて1812年戦争の歴史像が変化してきたことを前提に、記念日の類似点と相違点を整理し、その原因・理由を考察する。特定の出来事の歴史像が生まれる時代状況や歴史的な文脈にまで視点を広げることで、生徒が過去の価値観や認識枠組みが歴史像に影響を与えることに気づくことがねらいとされている。ここでは「継続と変化」に加えて、「原因と結果」の概念が活用される。具体的には、生徒は、「継続と変化」に基づく問い(例えば、「(12・13)1912年から2012年にかけていかに記念日が同じまま維持されてきたのか(変化してきたのか)」と、「原因と結果」に基づく問い(例えば、「(14)いくつかの記念日が変化した一方で他の記念日が維持されてきたのはなぜだと思うか」)を考察する。1つ目の問いで、ここまでの学習活動を整理し、2つ目の問いで、1912年と2012年の類似点と相違点が生じる理由を検討する。生徒は、1912年と2012年当時の時代状況や歴史的な文脈を踏まえて、この問いに解答する必要がある。この問いを通して生徒たちは1912年が第一次世界大戦前の社会状況であることや2012年ではアメリカとの友好関係がカナダにとってより重要になっている状況などを考慮して、1812年戦争をめぐる歴史像の変容を捉えていくことになると考えられる。以上のようにこの段階では、導入、展開で見てきた記念日の類似点と相違点を整理し、その原因や理由を検討することで、生徒が当時の時代状況や歴史的な文脈に目を向け、過去と現代の継続性や変化を意識することをねらいとしている。

以上のように、本単元は1912年(過去)と2012年(現代社会)の1812年戦争の記念日における「継続と変化」と、その理由を考察することを通して過去の文脈を明らかにするのみならず、過去と現代社会の時代状況や人々の価値観の違いを理解し、過去が現代にいかに関与しているのかを考察することをねらいとしている。

2. 倫理的側面に着目した小単元の場合

ここでは、歴史教師ハックス(Allan Hux)によって中等教育段階を対象に開発された小単元「先住民の連合とテカムセについての1812年戦争の結果」を対象として分析する。1812年戦争が現代のカナダ成立の画期となった出来事であることは先述したが、テカムセを中心とした先住民も彼らの信念の下、アメリカの侵略に抵抗しており、1812年戦争をめぐる集合的記憶は、白人のみに限られておらず、カナダ成立以前から居住していた先住民も独自の集合的記憶を有している。現在、カナダには先住民と登録されている人々は約54万人、国民の約1.8%存在する⁽²¹⁾。

本単元の主発問は「1812年戦争が先住民にもたらした結果とはなんだったのか」である。そのため本単元では、先住民の1812年戦争への参加とその結果を考察する構成となっている。本単元の目的は、先住民の価値観や規範を形作る集合的記憶を考察し、現在のカナダ人の道徳的スタンスを省察することである。その目的を達成することで、1812年戦争における先住民の犠牲や功績を受け止め、評価することが可能になるといえる。そのため、「倫理的側面」が単元の中心概念として据えられている。この小単元は5時間想定で、5つの段階で構成されている。前半の4段階では、「過去探究概念」が活用され、5段階目で「倫理的側面」が加わる構成となっている。以下では表3に準じながら、5つの授業段階の検討を行う。

【当時の先住民の見解を理解する段階】では、生徒にとって馴染みがないと思われる当時の先住民の価値観や、彼らの住む土地を植民地にしようとする白人を先住民がどのように見ていたのかを一次資料から考察することがねらいである。ここでは、歴史上の先住民の見解を認識するために、一次資料が用いられ、「歴史上の他者の見解」と「一次資料の証拠」の概念が活用される。

授業の導入部分では、テカムセやショーニー族などといった先住民がどのような価値観を持って生活を営んでいたかを教師が説明する。その後、資料①から、その価値観について具体的に探究する。その際、「歴史上の他者の見解」に基づく問い(「(1) 預言者テンスクワタワは、なぜ野生動物の保護と生活様式としての狩猟に焦点を当てていたのか。また、これが先住民とアメリカ文化の違いをどのように維持したのか」)が設定され、

表3 小単元「先住民の連合とテカムセにとっての1812年戦争の結果」の具体的展開

単元の展開	歴史的思考概念	学習活動と問いの例
【当時の先住民の見解を理解する段階】	歴史上の他者の見解 (過去探究概念) 一次資料の証拠 (過去探究概念)	1. この小単元で扱われるテカムセ、テンスクワタワ（テカムセの弟で預言者でもある）、ショーニー族について教師が説明する。 2. 1812年戦争に至るまでの歴史的背景とテカムセ、テンスクワタワの見解を資料①から理解する。 (1) 預言者テンスクワタワは、なぜ野生動物の保護と生活様式としての狩猟に焦点を当てていたのか、また、これが先住民とアメリカ文化の違いをどのように維持したのか。 (2) なぜテカムセは先住民が白人を信頼できないと言ったのか。 (3) テカムセは先住民に何をするように決めたか。
【土地や条約交渉に対する先住民とアメリカ政府の見解の差異を理解する段階】	歴史上の他者の見解 (過去探究概念) 一次資料の証拠 (過去探究概念)	3. ジグソー法を用いて、資料①と資料②から先住民とアメリカが土地や条約交渉に対してどのような見解をもっていたのかを考察する。 (4) テンスクワタワやテカムセと、トマス・ジェファソンとの間には、狩猟や森林に関してどのような考え方の違いがあるか。 (5) 1803年、トマス・ジェファソンが先住民に自らの領土をアメリカに売却させるため、どのような戦略をとったか。 (6) テカムセは、誰が土地を所有し、それを売却する前に誰が同意しなければならなかったと言っているか。 (7) アメリカの指導者たちが先住民の自らの土地の支配権に関する主張を認めず、これらの主張を「非常識」かつ「危険」と述べたのはなぜか。 (8) トマス・ジェファソン、ウィリアム・ハリソン、セオドア・ルーズベルトの発言は、アメリカ人が先住民の土地について不当に交渉したというテカムセの告発をどのように支持、もしくは否定したか。 (9) 1810年7月と8月の評議会の後、テカムセとハリソンとの間で交渉された和解の見込みはどのようなものだったか。 (10) 1803年にアメリカがフランスからルイジアナを買収したことは、先住民の立場をどのように著しく弱めたのか。 (11) ブロック将軍は先住民とアメリカ人との間の土地と条約の交渉で、どのような立場をとったか。これは、1813年にブロック将軍がテカムセや先住民に対して示した態度にどのような影響を与えたか。
【当時の先住民にとっての1812年戦争とは何であったかを考察する段階】	原因と結果 (過去探究概念) 歴史上の他者の見解 (過去探究概念) 一次資料の証拠 (過去探究概念)	4. 3と同様にジグソー法を用いて、さらに資料③から1812年戦争でテカムセがイギリス軍とともに戦争に参加することを決定したことによる歴史的帰結を検討する。 (12) テカムセは、西部で非公式に行われたプレボスト（イギリスの北アメリカ植民地総督）とディアボーン（アメリカの陸軍総司令官）の休戦交渉と、1814年のヘンリー・ブロッカー将軍のモールドエン要塞（アマーストバーク要塞）からの撤退をどのように解釈したか。 (13) なぜテカムセが軍の兵士とともに湿地や森の中に退却するのではなく、モラビアンタウンの戦いに参戦し、戦闘し、そして死ぬことにしたと思うか。 (14) オタワシユ酋長とオカイダ酋長は、なぜ先住民がアメリカに敗北したと考えたのか。 (15) ガン条約は、先住民との同盟に対するイギリスの裏切りだったのか、それとも軍事戦略の失敗と戦場での敗北に基づく現実的な解決策だったのか。
【これまでの探究をまとめ、生徒自らの見解を叙述する段階】	原因と結果 (過去探究概念) 歴史上の他者の見解 (過去探究概念) 一次資料の証拠 (過去探究概念)	5. これまでの探究を生徒自身が統合し、問いに対する自らの考えを書く。教師は、これまでの問いや必要だと思われる問いを選択し、生徒に投げかけてもよい。 (16) 1812年戦争における先住民の役割とは何であったか。 (17) 1812年戦争が先住民にもたらした結果とは何であったか。
【現代のヨーロッパ人/アメリカ人と先住民との関係を考察する段階】	歴史上の他者の見解 (過去探究概念) 倫理的側面 (現代探究概念)	6. 先住民が1812年戦争で果たした役割や、1812年戦争が先住民にもたらした結果についての考察を、現代のヨーロッパ人/アメリカ人と先住民との関係についての倫理的問題の議論に関連させる。 (18) どのような人物や人々が権力と責任をもっていたか。 (19) 人々ほどの程度、自分自身の利益に動機づけられた方法で行動したか。 (20) 当時の人々の行動は正当化されたか。 (21) 行動はどの程度公平さがあり、現代的かつ普遍的な意味をもっていたか。 ※授業の時間に応じて資料④を手がかりとして、帝国勢力を含む白人社会に支持される政策がもつ道徳的・倫理的問題をジェノサイドの観点から考察してもよい。

（「学習活動と問いの例」はThe Historical Thinking Projectに掲載された授業資料（Allan Hux作成）より筆者ら作成。
<https://historicalthinking.ca/lesson/664>（最終閲覧日 2020年10月30日）「歴史的思考概念」は筆者らによる。）
 【授業で使用する資料】資料①：「預言者とテカムセの信念」(①-1. 預言者テンスクワタワの白人に対する見解/①-2. アメリカ南西部の先住民の国家に対するテカムセの言葉)/資料②：「先住民とアメリカの土地への考え方と条約交渉」(②-1. 1803年2月27日付のトマス・ジェファソン大統領からインディアン準州のハリソン総督への手紙/②-2. 1810年8月のハリソン州知事に対するテカムセの言葉/②-3. 1810年8月20日のテカムセとハリソン総督の会話/②-4. 1810年8月21日のテカムセとハリソン総督の会話/②-5. 1810年7月にハリソン総督が預言者とテカムセに対して発信した戦争がもつリスクに関するメッセージ/②-6. 1812年8月30日のカナダがアッパー・カナダのイギリス植民地国務長官であるリバプール伯爵へ宛てた書簡)/資料③：「退却、敗北、平和、あるいは降伏と裏切り？」(③-1. ブロック将軍からアッパー・カナダのイギリス植民地国務長官リバプール伯爵への書簡 (1812年8月29日付)/③-2. テカムセからイギリスのヘンリー・ブロッカー将軍への手紙 (1813年9月)/③-3. アッパー・カナダの兵士、ジョン・リチャードソンのモラビアンタウンの戦いの回想 (1813年10月5日)/③-4. 1813年10月5日のトマス・ローランド少佐のモラビアンタウンの戦いの後の手紙 (1813年10月5日)/③-5. モラビアンタウンの戦いで先住民軍の副長に命じられたオタワ州のオカイダ酋長の回想 (1814年10月)/③-6. ベルギーのガンで行われたインディアン領土の問題に関する交渉の席で、イギリスが最初に提示した要求 (1814年)/③-7. ガン平和条約 (1814年12月24日調印, 1815年2月16日批准)/③-8. ヒューロン湖上のドラモン島でのオジブワ州のオカイダ酋長の回想 (1818年)/③-9. アメリカの歴史家でもあった後のアメリカ合衆国大統領セオドア・ローズベルトによるテカムセと1812年戦争についての見解 (1882年)/資料④：トルコのアルメニア人迫害を手がかりとしてジェノサイドを探究するための資料

彼らの価値観と白人文化の差異を考察し、先住民と米国政府の見解がどの部分で対立するのかを理解する。

【土地や条約交渉に対する先住民とアメリカの見解の差異を理解する段階】でも、「歴史上の他者の見解」と「一次資料の証拠」の概念が活用さ

れる。ここでは、資料②が追加され、先住民の見解だけではなく、米国政府の見解も考察する。また、現在も残されている当時の為政者の手紙や手記を読み取ることで、1812年戦争に至るまでの先住民に対する政策の意図を考察する。具体的には「一次資料の証拠」と「歴史上の他者の見解」に基づく問い(「(4) テンスクワタワやテカムセと、トマス・ジェファソンとの間には、狩猟や森林に関してどのような考え方の違いがあるか」、「(5) 1803年、トマス・ジェファソンが先住民に自らの土地をアメリカに売却させるため、どのような戦略をとったか」、「(6) テカムセは、誰が土地を所有し、それを売却する前に誰が同意しなければならなかったと言っているか」)を設定することで、それぞれの見解のどの部分が対立するのかを明らかにし、米国政府の政策と、先住民の見解を詳しく探究する。この段階を通して、生徒は、テカムセを中心とした先住民に米国政府が歩み寄ることはなく、先住民と米国政府の対立が根深い様子を理解していく。

【当時の先住民にとっての1812年戦争とは何であったかを考察する段階】では、アメリカの侵略に対峙するために、なぜテカムセがイギリスと同盟関係となり、1812年戦争に参加したのか、また、そのことがどのような結果をもたらしたかを考察する。具体的には、「原因と結果」に基づいた問い(「(13) あなたは、どうしてテカムセが彼の軍の兵士と共に湿地や森の中に退却するのではなく、モラビアンタウンの戦いに参戦し、戦闘し、そして死ぬことにしたと思うか」、「(15) ガン条約は、先住民との同盟に対するイギリスの裏切りだったのか、それとも軍事戦略の失敗と戦場での敗北に基づく現実的な解決策だったのか」)が設定され、「一次資料の証拠」に基づきながら、戦争に関わった多様な「歴史上の他者の見解」を検討しながら考察するのがこの段階でのねらいである。例えば、テカムセが降伏することなく戦い抜いた原因を、テカムセの見解と照らし合わせながら探究する。また、ガン条約により、アメリカとイギリスが和平を結んだことは、先住民にとってどのような結果をもたらすことになったかをイギリス政府の見解も較量しながら考察する。

【これまでの探究をまとめ、生徒自らの見解を叙述する段階】では、総括として、「(16) 1812

年戦争における先住民の役割とは何であったか」「(17) 1812年戦争がもたらした結果とは何であったか」という問いに子ども自身の見解から答えるエッセイ課題が設定されており、今まで扱った歴史的思考概念を全て活用することが求められる。生徒たちがエッセイ課題に向き合いやすくするために、教師が既出の問いを再度設定したり、補助発問を用いたりすることが想定されている。

【現代のヨーロッパ人/アメリカ人と先住民との関係を考察する段階】では、これまでの考察から得られた知見を踏まえ、白人と先住民の関係性についての議論に結び付けることがねらいである。この段階では、主に「倫理的側面」の概念が活用されるが、前提として、「歴史上の他者の見解」に関わる問い(「(18) どのような人物や人々が権力と責任をもっていたか」「(19) 人々はどの程度、自分自身の利益に動機づけられた方法で行動したか」「(20) 当時の人々の行動は正当化されたか」)が設定されている。そうすることで、当時の先住民と白人の関係性や各々の見解に再度目を向け、現在の立場から先住民と白人を同様の価値観を持つ主体として一般化することを避けている。その上で、「倫理的側面」に基づいたオープンエンドな問い(「(21) 行動はどの程度公平さがあり、現代のかつ普遍的な意味をもっていたか」)が設定され、生徒は、当時の先住民や白人の行為自体とそれらの現代的な意味を現在の倫理的な基準から判断する。また、現代の白人社会が支持した政策がもつ道徳的・倫理的問題を、ジェノサイドの観点から考察することも想定されている。

以上のように、本単元は単元前半で1812年戦争に参加していった先住民や米国政府の見解や歴史的な文脈を明らかにし、単元終末でその史実の「倫理的側面」に着目することで、「過去探究概念」と「現代探究概念」を結び付けていた。

IV おわりに

以上、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を明らかにするため、歴史意識を前提に歴史的思考概念を組織し、それらを元に授業を構成しているHTPの理論並びに小単元を考察してきた。「歴史的意義」に着目した小単元では、現代と過去における歴史事象の記憶のされ方を単元を通して継続的に比較する構成となつて

いた。つまり、継続的に「過去探究概念」と「現代探究概念」を往還しながら単元を組織し、絶えず現代と過去の文脈の差異を認識することで、現在の価値観からのみ歴史を考察することを避けながらも、歴史事象が現代社会に与える影響についての探究が行われている。現代社会において偉人の彫像や歴史博物館を建設することは過去を記憶する一側面であるが、こうした働きは物議を醸し出すことも多々ある。こうした歴史論争問題に取り組む際に、問題となっている歴史事象がどのような経緯でどのような集団によってどのように記念されているかといった、「歴史的意義」を反映した問いを追求していくことは有効であると考えられる。「倫理的側面」に着目した小単位では、歴史事象を過去の文脈に立ち、複数の視点から明らかにした後に現代の倫理的な基準から判断を下すという構成になっていた。つまり、「過去探究概念」を用いて過去の文脈を探究した後に、「現代探究概念」を用いる構成とし、「現在主義」を避けながらも、最後に歴史事象やその事象に起因して生じる歴史論争問題に対する我々の責任を問うことで、「現在主義」が抱える課題を克服していた。現代社会において、集合的記憶の相克によって引き起こされる（特に、マイノリティが関係する）歴史論争問題は多く存在する。これらの問題に取り組む際には、現代の価値観のみから過去の政府やマジョリティがマイノリティに行った行為に対して判断を下すことを避けながらも、そのことがもたらす現代におけるマジョリティへの責務を問うことは有効であると考えられる。

以上のように、HTPでは歴史意識と歴史的思考を接続することで、「過去探究概念」に基づいて一次資料を用いながら、歴史事象の原因と結果や複数の視点や解釈を探究することに加えて、「現代探究概念」に基づくことで歴史事象が現代に至るまでどのように記憶されてきているのか、現代にも続く共同体間によって記憶のされ方は異なるのか、異なるとしたら、それはなぜか、ということを探し、歴史論争問題に取り組むことのできる授業構成となっていた⁽²²⁾。

歴史論争問題は、現在と距離の近い近現代史に多く存在するため、こうしたアプローチを前近代のカリキュラムに応用することは困難であると考えられる。しかし、日本においても、近現代史を

中心に、アイヌや琉球、在日朝鮮などの少数民族や、東アジアの国家間の歴史問題など、集合的記憶が対立することによって生じている歴史論争問題はいくつか存在する。こうした問題を授業化する際にはHTPのアプローチが有効となるだろう。

一方で、本研究はHTPの授業構成を原理的に明らかにしてきたが、セイシャスが述べるように、日本においても歴史的思考を活用して歴史論争問題を探究する歴史授業に生徒が意味を感じるかを実証的に明らかにする研究が求められる。

【注記・引用文献】

- (1) 「社会科歴史」の定義、代表事例は溝口（2000）に準ずる。溝口和宏（2000）「5、社会科歴史」森分孝治・片上宗二編『社会科重要用語 300の基礎知識』明治図書、p.216.
- (2) 山田秀和（2011）『開かれた科学的社会的認識形成をめざす歴史教育内容編成論の研究』風間書房.
- (3) ドナルド・オリバー、ジェームス・シェーバー / 渡部竜也、溝口和宏、橋本康弘、三浦朋子、中原朋生（2019）『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.
- (4) 例え、Wineburg, S. (2001) *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Temple University Press/ 渡部竜也監訳（2017）『歴史的思考－その不自然な行為－』春風社.
- (5) 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）、pp.49-60. 原田智仁（2015）米国における“歴史家のように読む”教授方略の事例研究－V. ジーグラの「レキシントンの戦い」の授業分析を手がかりに－、兵庫教育大学研究紀要（46）、pp.63-73.
- (6) リン・ハント著、長谷川貴彦訳（2019）『なぜ歴史を学ぶのか』岩波書店.
- (7) 例え、テッサ・モーリス＝スズキ（2014）『過去は死なない－メディア・記憶・歴史』岩波書店.
- (8) 例え、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）、pp.71-80.

- (9) Seixas, P. et al. “The Historical Thinking Project”<http://historicalthinking.ca/about-historical-thinking-project> (2020.10.30 閲覧)
- (10) Seixas, P. (1993) *The Community of Inquiry as a Basis for Knowledge and Learning: The Case of History*. *American Educational Research Journal*, Vol.30, pp.305-324. また、こうしたセイシャスの歴史的思考に対するスタンスはレヴスティクやバートンからも評価されている。キース・C・バートン, リンダ・Sレヴスティク/渡部竜也・草原和博・田口紘子・田中伸 (2015) 『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, p.309.
- (11) Seixas, P. (2008) “Scaling Up” the Benchmarks of Historical Thinking: A Report on the Vancouver Meetings, February 14-15, 2008. <http://historicalthinking.ca/sites/default/files/files/docs/Scaling%20Up%20Meeting%20Report.pdf> (2020.10.30 閲覧)
- (12) Seixas, P. (2004) *Theorizing Historical Consciousness*. UNIVERSITY OF TORONTO PRESS.
- (13) 例えば、ヘイドン・ホワイト/岩崎稔監訳 (2017) 『メタヒストリー——九世紀ヨーロッパにおける歴史的想像力』作品社.
- (14) 宇都宮明子 (2016) 日独歴史意識研究の比較考察—歴史教育学研究における教育目的概念に焦点化して—, 『社会科学研究』(85), pp.13-24. 宇都宮明子 (2018) 歴史意識を育成する歴史教育論に基づいた日本史授業開発—鎌倉時代の単元を事例に—, 『佐賀大学教育学部研究論文集/佐賀大学教育学部』2 (2), pp.19-35.
- (15) 前掲書 (12).
- (16) セイシャスは歴史家の思考様式を絶対視することは西洋中心主義であり、オーラルヒストリーなど歴史家のような思考様式を持たない人々が歴史を語ることから排除されることに繋がる点も批判する。また、宇都宮 (2018) が開発した歴史意識を育成する歴史授業は、鎌倉時代が後世、どのような時代像として描かれるかを探究する展開となっており、これらは歴史家の問題そのものであり、人々が切実に感じる集合的記憶や、歴史論争問題に取り組むことは意識されていない。
- (17) セイシャスは英国で進められてきた歴史的思考概念研究の代表例として P. Lee や R. Ashby を挙げる。これらの研究については、菅尾 (2017) に詳しい。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, 『国立教育政策所研究紀要』(146), pp.155-175.
- (18) Seixas, P. (2006) What is historical consciousness? In Sandwell, R. (ed.) *To the Past : History Education, Public Memory, & Citizenship in Canada*. UNIVERSITY OF TORONTO PRESS, pp.11-22.
- (19) Seixas, P. (2017) Historical Consciousness and Historical Thinking. In Carretero M., Berger S., Grever M. (eds) *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. Palgrave Macmillan, pp.59-72.
- (20) 同上.
- (21) カナダ政府 HP 「ファースト・ネーションズ (先住民族 インディアン)」https://www.canadainternational.gc.ca/japan-japon/about-a-propos/faq-first_nations-indien.aspx?lang=jpn (2020.10.30 閲覧)
- (22) Goldberg, T. & Savenjie, G. (2019) は、集合的記憶が対立することで生じる論争問題 (特に強い感情反応を引き起こす問題) を歴史教育で取扱う際に、セイシャスのアプローチの有効性を指摘している。Goldberg, T. & Savenjie, G. (2019) Teaching Controversial Historical Issue. In Metzger, S. & Harris, L. (Eds.). *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, WILEY Blackwell, pp.503-526.

付記：

本研究を進めるにあたり、P. Seixas (元ブリティッシュコロンビア大学教授), C. Peck (アルバータ大学准教授) L. Gibson (ブリティッシュコロンビア大学助教授) からメール上で助言を得た。付して感謝する。