

18章：関係を結ぶ

歴史の教授、学習における学際的なコミュニティー

Making Connections : The Interdisciplinary Community of Teaching and Learning History

Christine Gutierrez

担当：星瑞希（東京大学大学院）

▼著者情報

○Christine Gutierrez

ロサンゼルス生まれの平和教育者。ロサンゼルス Unified School District（一貫性教育？）で12年間、都心の Thomas Jefferson 高校で11年間教鞭をとった。近年は、郊外の Palisades Charter 高校で教えていた。現在は、カーネギーフェローとして、民主的、エコロジカルコンピテンシーの発達が、学業成績や自己理解と調和する方法を理解するために、教師/研究者としての彼女の仕事を文章化している。

▼重要な用語

interdisciplinary・・・学際的な historical being…歴史的存在（Wineburg）

contextualization…文脈化 humanities…人文科学

▼議題

- 1、文脈化（contextualization）の程度がワインバーグの提唱するものより緩やか？「現在主義（presentism）」を完全に排除するものではない？
- 2、歴史の授業が学際になることで、「現在主義」のような歴史家が嫌う現象が生じるのではない？教師間、異なるディシプリン間の研究者でいかに調整を図るのか？そもそも、このアプローチを本著の編集者であるワインバーグやセイシャスはいかに評価するのだろうか？
- 3、ヒューマニタスアプローチは歴史を中心にしたカリキュラム・マネジメントとして捉えられるか？日本だと、附属学校で理科と社会（公民）の結合は多く見られるが（東京学芸大学附属国際中等教育学校：古家実践¹など）、歴史を中心にしたものはあまり見ない。歴史の授業は「社会科歴史」のように歴史授業が単独で学際になることの方が多く感じられる。「社会科歴史」ではなく歴史を中心にしたカリキュラム・マネジメントの意義は何か？

¹ 古家正暢（2016）「「犠牲」なき社会を構築することは可能か—「水俣病」を「しかたない」と捉える生徒に向き合って—」坂井俊樹編『社会の危機から地域再生へ—アクティブ・ラーニングを深める社会科教育』東京学芸大学出版会，146-168。

▼概要

イントロ (353-356)

1992年のロサンゼルス暴動、並びに騒動が起きた場所の近くにある Thomas Jefferson High School で
の筆者と騒動に乗じて略奪を行った生徒とのエピソードが紹介されている。

→このエピソードは、フォーマルに「学ぶ者のコミュニティー (community of scholars)」として認識し
ている高校で明瞭で継続的なつながりを作ることで、歴史を教え、学ぶことが何を意味するのかを示し
ている。

・生徒たちが自らを「歴史的存在」(ワインバーグ・16章)として見ることを援助するという目標は筆
者のすべての仕事の根底にある。

本章は、筆者の仕事の様相、特に生徒のコミュニティーの結びつきのフォーマルな認識と維持が、特有
の文脈化ツールとメディアリテラシーと相伴っていかに機能するかに関する筆者の省察である。

・筆者は Thomas Jefferson High School で 10 年以上歴史を教えているが、そのほとんどがヒューマニ
タス (Humanitas) と呼ばれる学際的なプログラムである。

・究極的には、筆者は 10 代の若者が、非暴力的、エコロジー、民主的な行動をし、彼らが誰であるかを
意識し、他者と問題を解決するために、歴史的思考のプロセスを内在化することを確約された学習文脈
を提供することに関心がある。

ヒューマニタスアプローチ (356-358)

目的

- ①生徒の異質な集団が人文教育から利益を得ること
- ②教師が豊富な同僚の専門性開発から利益を得ること

特徴

・人文科学と社会科学、自然科学、美術、時に数学を統合したテーマ別であり、学際的で、チームティ
ーチングの、ライティングを基礎にしたカリキュラムや教育経験を提供する。

・生徒が意識 (Sense) や内なる力の感覚やコミュニティーの感覚を洗練する教授方略に着目
・これらのアプローチは、暴力や貧困などの状況に対峙するインナーシティーのマイノリティーの生徒
にとって重要であることは明確だが、生活が加速的なペースで変化するポストモダンを生き、精神力が
疎外感や実利主義に脅かされるすべての生徒にとっても同じく重要である。

・つながりの 2 つの側面

- ① 個人間や個人内の知性に広範に活用する教室内外のコミュニティーのつながり
 - ② 歴史的知識の複雑性から由来し、チームティーチングによって強固になる学際的なつながり
- ・これらのアプローチは複雑な問いを解決するための歴史家の認知プロセスや能力、様々な同僚との作
業を強化する (例えば、公共広告として HIV/AIDS のビデオを作る)。

私たちの学際的な学ぶ者のコミュニティー (358-361)

- ・筆者たちが過去について思考する方法は、生徒が自らについて思考する方法に多大な影響を与える。
→筆者が生徒の歴史的思考の足場かけと生徒が自らの生活の意味を把握することを支援するために用いるプロセスの特徴としての自己省察と自己理解がある。
- ・学ぶ者のコミュニティーは、歴史的エンパシーの深い意味や、自ら、他者、歴史への積極的な態度を生み出し、生徒は意見の合う人、異なる人と対面するようになり、フォーラムにおいて自らの意見を慎重に戦わせることができる。
- ・ペア学習はしばしば、生徒にネガティブな影響を与えるが、ヒューマニタスにおいて生徒は安全で安定したいくつかの場所やグループに所属していると感じており、対立が生じたときに、筆者はオープンに、面と向かって対処している。
- ・教授や学習に感情的理解を織り込むことは不可欠であり、歴史的思考の感情領域に関する時間を過小評価することはできない。

柔軟性と自己評価 (361-362)

- ・ヒューマニタスにおいて、教師と生徒はその多くが今日においても直面し続けている哲学的、または歴史的な思想や概念、問いを注意深く考える。

例：認識論 (Epistemology) や、ギリシャ観念論、合衆国における多文化主義の起源、マジョリティーの役割対マイノリティーの権利など

→筆者たちは特定の学際的な関心に根ざすのみならず、生徒に直接的に関係する問題（生徒各々の授業への期待やニーズ）として、1年間かけて行うテーマを編成するよう心がけている。

学際的な例：偏見と抑圧に関する魅力的な神話では、筆者が大学で学んだ状況行動に関する心理学の知見を使用

チームで教えること (362-363)

- ・教師の協働はヒューマニタスアプローチにとって不可欠であり、筆者は週に2、3回チームで集まり、授業に関することや生徒の課題、より広い知的な問題について話し、すべての関連分野から新たな教材を収集している。

- ・筆者たちは年間を通して、彼らの試みを率直に、そして効果的に実証するのに役立つ一連の反省のための質問を含むプロトコルを開発している。

→反省のための質問は5つのカテゴリーからなる

- (1)何を教えたか（なぜか） (2)誰が生徒か？ (3)学習やメタ認知のプロセスをいかに教えたか？
(4)学ぶ者のコミュニティーにいかに参加したか？ (5)生徒が学んだことをいかに知るか？

1つ目の質問：より深く理解されるために、各ディシプリンの概念や思想、トピックにはどのような学際的な接続が必要ですか？

例：戦争における兵器→歴史、科学、文学

・歴史は文化人類学や考古学、政治学、経済学、地理学、心理学の理解と必然的に結合し、生徒たちは学際的な文脈で学ぶなかで、多様な因果関係を識別・理解したり、複雑な状況や歴史のなかに見られる権力を分析したりする能力を発展させる結果になる。

授業目標 (363-368)

・1つのディシプリンを他のディシプリンと区別することが重要であり、綿密な探求の必要な基準を考えると、すべてのカリキュラムを学際的にすることはできない（あるいは、すべきではない）。

教育の目標

- ・(非暴力、倫理的、合理的、同情的な) 人道的な個人
- ・(学際的な思考に価値を置く) 学者
- ・(綿密に、自立した、誠実な) 批判的思考者
- ・(問題の起源や学際性を慎重に対処する) 問題解決者
- ・(個人の、または協働の試みに信頼があり、合理的な) 労働者
- ・(試みに社会的、エコロジカルに意識のある) コミュニティーの行動者

・ヒューマニタスでは共に歴史を学び、歴史する際、私たちすべての経験を踏まえて行われる
→究極的に歴史的学習は自らを知るツールであるということを筆者が理解しているのみではなく、私たちは各々「歴史的存在」だからである。

・筆者は歴史のディシプリンの構造的要素（個人に影響を与える状況、力、時間、場所、文化、継続、イデオロギー）を表した表 18. 1 の図 (p.365) を使用し、彼ら自身を含む歴史的人物をこのボックスのなかに位置付けることで、歴史を文脈化し、歴史的因果関係のダイナミックな複雑性を処理したり、生徒が歴史的存在として自らを理解したり、学際的なコミュニティにおける関係性や学習を理解したりするためのツールとなることを望んでいる。

→生徒たちは、歴史が「偶然生じた」(happen) ものではなく、個人とその生活の文脈との間のダイナミックな相互作用として「生じる」(occur) ものであることを認識し始める。

- ・そのボックスは必然的に集中する学際的なつながりに注意を向ける。

例：テクノロジー→力 環境→場所 口承→状況

・ボックスの構造の制限内では、知識、そして生徒の学習は解放されているため、ディシプリンの原理を表す一貫した論理的な形式で情報の公開が可能である。

→これらの基礎的な原理は知識の転移可能性、加えて教室外での学習の応用を促進する（ブルーナー）。

- ・ヒューマニタスは多様なディシプリンの方法を比較したり対比したりすることから始める。
- ・ヒューマニタスの生徒にとって、彼らに何ができるかといった個人内の知性も重要な役割を果たす。

→質問や物語、演習、ゲームを通して、生徒は彼らの知性や学習スタイルのプロフィールを構築する、
*筆者は、歴史家は自らの視点に基づいて証拠を解釈し、意味を推測するので、彼ら、彼女らは自らの視点に意識的になる必要があることを生徒が学ぶことを望んでいる。

歴史への自覚と批判的スキルを築く (368-372)

- ・生徒たちは物事をよりよく理解するために、信念を外すことで、彼らの気持ちを識別するのに慣れる必要があり、彼らは重要であるが問題を起こす感情が歴史学の研究でどのように役立つか理解する。
 - ・筆者は、信念の力に取り組むとともに生徒の歴史的スキルや歴史の問題解決方法 (heuristics) (多様な情報源からデータを集める、一次資料を用いて作業する、証拠を比較 (weigh) する、分析する、推論する、文章を書く) を洗練する。
 - ・筆者はいかに信念が私たちの見ること (seeing)、その後何が起こったのかを知ることに影響を与えるのかを訪ねることから始める。
- 生徒は探求を通して適応する必要がある一般的な批判的な問い (私たちは何を知っているのか? このことを見たり知ったりする他の方法はあるか? 等) をレビューし、学習する。
- ・歴史家が用いる他の認識論的疑問 (私たちはどのように発見したか? この情報をどのように収集し、処理したり、考えたりしたか等) を議論したり、メタ認知的疑問 (それは私の生活でどのような違いがありますか? 私は何を信じますか? 等) を用いたりする。
- 歴史家になる中で、生徒はバイアスに意識的になり、それらを脇に置かなければならない。
- ・生徒たちは希望や恐怖、態度や感情に対処する人間として歴史的人物を評価する必要があり、こうした歴史的エンパシーは、生徒が生じる自分の感情を意識していることに依存する。
 - ・コースが進むと、現代の課題にも自らが知識を用いる (self-informed) 解釈の課題や、歴史的情報やバイアスを処理することで得られる習慣を応用し、メディアリテラシーを含むプロジェクトはこうした適応を可能にする。
- プロジェクトには、現実感覚をつくる潜在的なメッセージや製造トリックを見分けるために、テレビやコマーシャル、映画、マガジン、広告、教科書からのイメージを脱構築する活動が含まれる。
- *筆者の目標は、多くの情報源からの証拠を想像して明らかにしたり、最も妥当な解釈を決定する前に可能な限り多くの予備的、暫定的な推測を集めたりすることで、出来るだけ多くの視点からの考証を促すことである。

結論 (372-373)

- ・スキルが未発達でも、懸命に作業することの重要性を信じていなくても、若者たちは真正な課題が課された時、彼らの学習からより多くのことを切望し、徐々に肯定的に反応するようになる。しかし、社会の改善のために歴史知識を応用することは自動的には起きない。
- ・人々の思考や行動を否定したり無視したりすることは、歴史の基礎的な原理に反し、こうした否定は、私たちを遠ざけ、歴史が全然深みのないものになりうる。
- ・筆者が生徒は個々の人間として尊敬することは、彼らの認知的な反応同様に、感情的な反応を検証し、支援することを意味する。また、生徒たちをコミュニティーのメンバーとして擁することは、歴史教育の民主的な目標を維持したり、彼らがコミュニティーへの貢献のために学問を用いることを期待したりすることで彼らの社会化や結びつきに注意を向け、それらを媒介することを意味する。