

Chapter12：国家的，民族的，先住民のアイデンティティと歴史教育における視点

担当：高松尚平（広島大学大学院教育学研究科）

著者情報

Carla L. Peck：

2007年よりアルバータ大学初等教育学部教授として着任し、現在に至る。2007年以前はニューブランズウィック州にて小学校教諭として勤務。主な研究テーマは、生徒のアイデンティティと歴史の理解の関係性、民主的概念とシティズンシップ教育、教師教育。Seixasが中心となって展開したカナダの歴史教育に関するプロジェクト Historical Thinking Project にも、プロジェクトのメンバーとして参加。



主な著書

- Epstein, T. & Peck, C. L. (Eds.) (2018). *Teaching and Learning Difficult Histories in International Contexts: A Critical Sociocultural Approach*. New York, NY: Routledge
- Davies, I., Ho, L., Kiwan, Dina, Peck, C. L., Peterson, A, Sant, E., & Waghid, Y. (Eds.) (forthcoming 2017). *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education*. London, UK: Palgrave MacMillan.

重要用語

Ethnicity：民族性

Identity：アイデンティティ

概要

ここ 20 年で、研究者たちは、生徒のアイデンティティが歴史解釈を形作る方法に注目を集めている。このような研究動向をふまえて、この章の構成は以下のとおりである。まず、民族や民族的アイデンティティという概念が歴史教育研究の文脈で十分に理論化できていないことを示すことである。これには、民族性やアイデンティティという概念が、「人種」といった概念と混同して用いられるなど論争的な概念であることが関連している。次に、生徒のアイデンティティ（国家的，民族的，先住民）と歴史観や歴史の理解に焦点をあてた国際的な研究を主題別に整理し、概観する。最後に、このテーマに関する将来必要となる研究領域を明らかにし、より革新的な研究方法について論じ、章を締めくくる。

議題

- 12 章での研究トピックの成果は、どのような形で歴史教育に還元しうるのか
- 日本において、民族的アイデンティティと子どもの歴史認識の相互関係について研究していく際、に問題として設定されるのはどのようなことか
- そもそも 12 章で紹介される研究トピックを日本では見ることがない。日本でこの手の研究を進める難しさはどこにあるのか

### 民族性について解き明かす (pp. 312-316)

・批判的、ポストモダンな学問は、民族的アイデンティティや関連する民族性といった概念に大きな影響を及ぼす

・民族性という概念は定義が非常に難しい

→「民族性は、個人が自己のアイデンティティを定義する方法と、人々が本当のまたは、認識された起源に基づいてグループを形成するときに現れる一種の社会階層化の両方であると考えられている」

→特にアイデンティティが集団形成に関わる時、常に包摂と排除を伴う

・民族性に対する誤解…社会的にマイノリティの集団をさす、「人種」という概念と混同して使われる  
⇔民族性と人種との違い…民族性とは、集団の中からの「自己定義」

・民族性の概念としての特徴“概念迷路 (conceptual maze)”…流動的で複数ある可能性

・民族的アイデンティティを見出す際は自分自身だけでなく、所属する社会集団にも手がかりを求める

・民族的アイデンティティに関連する指標…言語、宗教、外見、祖先、地域性、非言語行動など

→教室内の多様化が進んでいる今日、歴史教育研究の文脈でも研究が盛んになってきている

→生徒のアイデンティティの問題を真剣に考えることが教育に関わるものとしての義務

### 生徒のアイデンティティと歴史的理解 (pp. 320-334)

生徒の民族的アイデンティティは、歴史的理解にどのように影響するかという点を理解するために、以下の5つのテーマに分けて、文献をレビューする。

#### ① アイデンティティと生徒の物語の構築

・歴史的物語の構築には、歴史上の人物・場所・出来事の意図的な選択とこれらの関係が含まれる

→Barton and Levstik(2004)歴史的物語は「因果関係があり年代順である事象の構築されたシーケンス」

・アプローチ①歴史家が歴史的物語を構築する際は、その出発点として特定の物語（既存の物語）が念頭にあり、その物語に合うように人物や出来事、発展を選択し、位置づける。

・アプローチ②特定の出来事に焦点を当て、その出来事を中心に物語を構築する。

→歴史的物語は、社会のいたるところに存在するため、北米の学生の多くは、幼い頃から歴史的物語をよく知っており、無意識のうちに触れている。

→同じ出来事は喜劇的にも悲劇的にも捉えられ、生徒が理解しやすい物語の構造が選択される。

・国家的、民族的アイデンティティが歴史物語の構築に大きな影響を与える。

・アイデンティティの置き方が異なれば、同じ歴史を学んだとしても構築される歴史物語が異なる。

#### ✓ Seixas (1993)

家族の経験が学生の歴史に対する基本的なアプローチに大きく影響する。自らの家族の歴史を調査することで、一人の学生は民族コミュニティに自信をもった一方で、一人の学生はカナダの歴史と中国の歴史を結びつけるのは難しいと感じていた。

#### ✓ Epstein (1998, 2000, 2009) アメリカ史における民族的多様性について、4つの一般的な意見

ヨーロッパ系アメリカ人は、伝統的なヨーロッパ中心主義の視点か、修正主義的なヨーロッパ中心主義の視点からアメリカ史を見ており、ヨーロッパ人やヨーロッパ系アメリカ人だけが国家の発展の形成に責任があり、民主主義の理想に基づいていると観ている。

アフリカ系アメリカ人は「アフリカ中心主義」、もしくは「二重歴史意識」という観点からアメリカの

## I・HEAP レジューメ

歴史を認識していた。「アフリカ中心主義」の視点からアメリカの歴史を認識した学生は、伝統的な民主主義の象徴が、アフリカ系アメリカ人の奴隷化を可能にしたと捉え、「二重歴史意識」の観点からアメリカ史を認識した学生は、アメリカの国としての起源は、ヨーロッパの探検、植民地化とアフリカ系アメリカ人の搾取から始まったと捉える。これらの生徒は、白人による人種差別がアメリカの形成と発展に重要な役割を果たし、人種差別は現代にも影響を与えていると捉えていた。

### ② 歴史的証拠を評価する際のアイデンティティの役割

- ・民族的アイデンティティは、学生が証拠について考え、評価する方法において役割を果たす。
- ・教科書等の記述に対して不信感を抱いたり、無視したりする場合がある。

#### ✓ Epstein (2000) の調査

アフリカ系アメリカ人の学生が、アフリカ系アメリカ人の米国への貢献が省かれ、ヨーロッパ系アメリカ人の記述が独占している教科書やその他の主要な記述を批判した。

### ③ エージェンシーとアイデンティティ

- ・歴史的エージェンシーは、社会の変化に影響を与える権力、人々、機関と影響を与えるために用いる文化的手段の関係を扱う。
- ・様々な国家的、文化的、民族的アイデンティティを持つ学生が、様々な歴史上の人物に対して、英雄的崇拝を行ったり、非難したりすることは当然のことである。
- ・一方でアイデンティティに関係なく重要視される人物もいる
- ・同じ歴史を学習しても、生徒のアイデンティティによって異なる歴史を学んでいると認識する

#### ✓ Epstein (2000) の調査

アフリカ系アメリカ人、ヨーロッパ系アメリカ人ともに J・F・ケネディを重要なアメリカ人として選択

#### ✓ Almarza (2001) の調査

生徒がアメリカ史の授業内容について、「教師は白人がしたこと（歴史的な業績、出来事）だけを話している」と不満を述べた。また、別の生徒は「私たち（メキシコ人）が、白人が参加した数々の日々な戦争について学ぶことは何の意味があるのか、いやない、私たちが学びたいのは祖先の歴史である」と結論付けた。

#### ✓ Chappell (1994) の研究

第二次世界大戦中の日系アメリカ人の強制収容に関する学生の反応

日系アメリカ人の強制収容の原因となったのは、「人種」であるとし、ヨーロッパ系アメリカ人の多くの学生が「自分たちの文化規範の妥当性に対する挑戦と捉えた情報」に抵抗した。

### ④ アイデンティティと発展 (Progress) の思想の差異

- ・発展(Progress)の概念は歴史を理解する上で必要な概念である。
- ・同時期に、同じような経験をしていても、社会的な集団が異なることで、経験の質が異なる可能性
- ・歴史的意義との関連性

#### ✓ Barton&Levstik(1998)

異なるアイデンティティグループの学生が、米国の人種差別の「公式の」の歴史と実際の生活経験との間の矛盾に対処しようとしたときに、地方固有の歴史を用いることが明らかになった。ヨーロッパ系ア

## I・HEAP レジюме

アメリカ人学生の中には「機会を拡大してきた歴史は、スムーズではなく、途切れることもなく、終わったわけでもない。」(p. 492)を認識しているものもいたが、この研究では少数派になった学生の方が「社会から取り残された人々への権利拡大の進展に関するより複雑な分析」(p. 492)を導入する傾向が高かった。

- ✓ Barton (2005) アイデンティティが生徒の進歩に対する思想をいかに形作るか、北アイルランドとアメリカの学生の比較研究

アメリカの学生たちは、国の発展につながる傾向を選択する一方で、北アイルランドの国の発展を妨げる出来事を選択、加えてカトリックの生徒は公平性や平等に焦点をあてた

### ⑤ アイデンティティと「歴史的意義」の概念

- ・学生の国家的・民族的・先住民としてのアイデンティティは「歴史的意義」と関連している。
- ・学生のアイデンティティの違いによって「何を歴史的に重要とするか」は異なる

- ✓ Lévesque (2005) のオンタリオ州の高校生に対する調査研究

英語圏の高校生とフランス語圏の高校生の間では、出来事を選択や選択の規準が異なる。英語圏の高校生はイギリスの歴史やアイデンティティを反映する歴史を選択する一方で、フランス語圏の生徒はフランコ・オンタリアンの抵抗などといったフランス語圏の歴史を選択していた。

- ✓ Levstik (1999) のマオリ族とパケハ（ヨーロッパ系）の学生に対する調査

ワイタンギ条約の公正さと歴史的意義について、マオリ族とパケハ族の間には認識の違いが存在  
マオリ族の学生は、条約について自分たちの正当な土地をめぐる争いであり、土地が浪費される結果になったとする一方で、パケハ族の学生は、条約について土地の公正な分配ための道具としてみなしていた。また、パケハ族の学生は、条約は過去のものであり、土地の所有権に対して興味を抱いていなかったが、マオリ族の学生は、条約を現在も継続しているものだと捉えていた。

### 結論 (pp. 334-338)

- ・学生たちは、単に学校で伝えられた歴史的物語や解釈を鵜呑みにするのではなく、学生たちの背景にあるアイデンティティや経歴を通してフィルタリングすることを認識する必要があると指摘

- ・民族的アイデンティティと学生の歴史的理解に関する研究の課題

→学生が自身の民族的アイデンティティについて詳細に説明することを求めている

→学生のアイデンティティが歴史的理解にどのように影響しているか、考慮することを求めている

→学生のアイデンティティの過度な一般化につながる

- ・学生の民族的アイデンティティが流動的、階層的、文脈依存的であるということに注意を払う必要がある

- ✓ Peck (2009、2010) の研究

学生自身の民族的アイデンティティに関する多義的な定義を歴史的思考と動的に相互作用させることで、以上の方法論的な欠点の克服を試みる。

⇒学生は自らの民族的アイデンティティと歴史的物語を洗練された方法で折り合いを付けている。よって歴史教育者は、学生を支援すべきであり、研究者は努力を尊重し、注視しなければならない。