

## 19章：論争的な歴史問題を教えること

担当：星瑞希（東京大学大学院）

### ▼著者情報

○Tsafrir Goldberg

ハイファ大学（イスラエル）で学習、教授、教師教育を担当する講師。

引用の多い論文：

“It's in My Veins”: Identity and Disciplinary Practice in Students' Discussions of a Historical Issue *Theory & Research in Social Education* 41 (1), 33-64

“Here started the rift we see today”: Student and textbook narratives between official and counter memory *Narrative Inquiry* 16 (2), 319-347

(<https://scholar.google.com/citations?user=G7FcjxoAAAAJ&hl=en> より)



○Geerte M. Savenije

アムステルダム大学、児童発達教育研究科の PD 研究者

主な研究関心は、センシティブな歴史トピック、歴史上の他者の見解を知る (perspective taking) スキル、博物館や史跡における歴史の学習

([https://www.researchgate.net/profile/Geerte\\_Savenije](https://www.researchgate.net/profile/Geerte_Savenije) より)



\* 2人は2019年に共著論文を執筆([Savenije, G.M. & Goldberg, T. \(2019\). Silences in a climate of voicing: Teachers' perceptions of societal and self-silencing regarding sensitive historical issues. \*Pedagogy, Culture and Society\*, 27\(1\), 39-64.](#))

### ▼重要な用語

controversial・・・論争的な（物議を醸し出す） controversial issue・・・論争問題

historical contrivency・・・歴史的論争 Historikerstreit・・・歴史家論争（ドイツ）

collective memory・・・集合的記憶

### ▼議題

論争問題といったときに、意見をぶつけ合うアプローチのみならず対話のアプローチの必要性に言及していた点は目からウロコだった。論争問題を教えることは困難であると改めて感じた。教師の資料収集やファシリテーションといった実践的課題もあるが、論争問題は時代や学校の置かれた文脈、子どものバックグラウンドによって様相が異なるため、それらを総合的にみて授業を組み立てるゲートキーピングが求められる。教師が論争問題を行うことを可能にするためには、どのような教師教育（教員養成・教員研修）が必要か？また、歴史で論争問題を行う際に「現代至上主義」の問題をどのように考えるか？

## ▼概要

### ◆まえがき

本章では、教授アプローチとして歴史的な論争問題を定義、記述し、その魅力、課題、実践的な教授法に言及する。

・論争問題の2つの重複する考え方

(1) 両方の見解が合理的である一方で、対立する見解がある (Dearden,1981)

(2) 別の価値観に基づいた対立する解決策を主張する社会グループ間の論争が激化している問題の社会的ダイナミクスに焦点化 (Strading,Noctor,&Baines,1984) : アイデンティティや信義に関する強い感情を引き起こす (McCully,2006;Zembylas & Kambani,2012)

→どちらにせよ、歴史トピックの対立する見解や多様な視点を学習する状況をもたらす

### ◆なぜ論争問題を教えるのか？

・広範な研究は、論争問題の議論はおろか、教室における真正な議論は滅多に行われていないことを示している。

→教師は時間や学習範囲、監督者への恐怖や生徒の反応、個人的なためらいから避け (Evans, Avely & Pederson,1999)、内容知識やファシリテーションの技量の欠如をしばしば感じている。

Q なぜリスクの高い論争的問題を教えなければいけないのか？

①生徒は教師が避けたがる論争問題に関心があり、動機づけられる

②【メイン】民主主義社会への参加、市民のコミュニティへの導入 (Hess,2009)

③論証 (argumentation) や推論 (reasoning) などの認知上の利益 (Reanitskaya et al.,2009)

### ◆社会問題と歴史的論争の差異

①歴史的論争は社会問題とは異なり学習者を直接市民のコミュニティに参加させることを助けませんが、学習者を解釈的なディシプリンとして歴史の本質に触れさせる (Foster,2013)

②基本的な違いは歴史が過去を焦点化していることに起因 (人々がどのように行動すべきだったかを主張することは事実を反し、時代錯誤)

・しかし、歴史的論争問題の独自の側面には制約ばかりではなくアフォーダンスもある

時間と空間が遠く離れた歴史事象を議論することは、類似のまたは部分的に類似する現代の問題を対処するより安全な方法をもたらす (Foster,2013)。\*特に現在の社会状況が論争問題の自由な議論を制限している場合

・「現代至上主義 (Presentism)」 (Wineburg,2001) の問題点

→しかし、論争の感情的、政治的な議論を引き起こす側面と関係を断つことは逆効果ではないか？ (cf : Barton,2009)。特に人種、言語、宗教、他の社会的アイデンティティによって分断している社会では (Barton & McCully,2012)

## ◆論争のタイプと歴史的理解の側面

### 議論を再び演じる

《形式》過去の歴史的な主体同士の論争であり、あるグループのメンバーや代表者による論争中の問題についてコミュニティが辿るべき道筋に関する議論 (e.g, Carnes,2011;Center for Educational Technology,2015)

→このタイプの論争は Hess (2009) の伝統的なタウンホールディスカッションに最も近い

《意義》人間の主体への一致感覚や歴史上の決定は前もって決められるのではなく人間の熟議の結果であるという理解を促進する。

・出来事は過去の一部であり、議論者は国家や運動によってなされた決定を実際に変えることはできないが、生徒は現在の証拠や一般的な世界観に照らして合理的に支持できる限りにおいて判断を行う

例:「日本の都市に原爆を投下することは、水陸両用作戦より良い代替策だったのか?」(Metzger, 2010b)

→論争の考え方としては(1)と(2)の折衷 (e.g., Olwell,2014;Figgart,2000)

### 歴史家の論争への参加

《形式》歴史家によって与えられた矛盾しているが、本質的に尤もらしい答えや解釈が存在する開かれた歴史的な問題から生じる

→論争問題の考え方としては(1)に近く、問いは因果関係に関するもの

\*多くの場合、こうした論争問題の背後にある問いは道徳的な判断を求める

例:政策(共産主義の封じ込め政策など)や行動(原爆の投下)は正当化できるか、利益は代償を上回るか?

→公共の歴史論争に発展することも(ドイツの歴史家論争、日本の戦争犯罪の評価など)

・公共の衝突にならない論争も(例:中世は退行、停滞の時代かヨーロッパの劇的な改造の時代か?)

### 記憶の衝突と継続中の過去

《形式》歴史家の解釈間の矛盾ではなく、より現代の懸念から生じ、歴史学研究ではすでに合意があるが、集合的記憶が衝突する見解を受容することの道徳的な含みを伴う懸念から生じる

例:WWII中の日本の残虐行為の調査を拒否する日本の生徒と中国系の生徒の反応(Kubota,2014)

・Seixas (2015)の「倫理的側面」は記念することの倫理や歴史の表象をも含む。この論争はかつて賞賛され、近年批判的に見られることが多くなったヒーローや時代の集合的記憶の対立となる。

例:ヨーロッパ人の新世界の発見のイメージに関するヨーロッパ人と先住民議論(Bickford,2013)、東アジアにおける日本のWWIIの記念(Bu,2015;Fukuoka,2013;Kubota,2014)

→このタイプの論争問題は「困難な歴史」となる歴史トピックと関係し、合理的な言説((1))とは異なり、価値観や感情の衝突((2))の中心にある点で、厳密な認知規律的な視点から見えるかもしれない。

→論争問題に対処することは生徒の学習の認知的側面、社会政治的側面、感情的側面の合成物である(Zembylas&Kambabi,2012)であると信じている。「地平の融合」(Gadamer,1989)

《課題》先入観やある用語や概念に対する現在の共通理解が論争中の態度を左右するリスクがあり、現

在の感情的倫理的な反応は共通のネガティブな含意を導く。

→しかし、教育者が論争的という用語を対照的な視点を通してトピックに取り組むプロセスを描くものとして見るなら、脅威を減らすことが出来るかもしれない。

#### ◆多様な視点への関与としての論争問題

Foster (2013) が提起する7つの段階

①コミュニティが議論をどの程度、許容、推奨しているか、多様な歴史解釈を知っているかの両方を考慮して、教師の文脈と力量からトピックを選択②焦点を絞った問い（意見間の明確な選択を要求するもの）を設定する。③、④背景知識を獲得、または伝え、証拠の対立する部分を学習者に提示する⑤論争問題の考えられる立場を参照に証拠の評価と分類⑥学習者は議論に向けて立場を準備する⑦クラス全体での議論

\*Fosterのアプローチにおいて、歴史的論争問題は原則、明快な共同決定はなされないが、生徒を動機づけ、論争的な検討にするため、教師は生徒にお互いを納得させるよう指導し、決定に至るように試みることが望ましい。 《相対主義の問題》

#### 熱いポテトを扱う：論争を抑える

相手を打ち負かすような論争問題のアプローチは、特にアイデンティティに関係する論争の場合には、激化を招き、相手側の主張を認めなくなることもある (Abu-Hamdan & Khader,2014; Bu,2015;

Foster,2013)

・Currico (2014) は自分とは距離を取り、そのトピックへの個人的な関わりを生徒と共有し、克服する方法を指摘するというプロセスを教師が形成する「離脱 (disengagement)」の教授法を提案

・Johnson & Johnson (1988) は、お互いの理解と承認を確実にするために、2つの対立軸を設定し、自らの主張に先立って反対者の主張を繰り返すように指示することを選択。

cf: Eid (2010)、Bar-On & Adwen (2006) ユダヤ系とアラブ系の対話

→これらのアプローチは論証の研究において、仲間内での知識の協同構築として裏付けられている

(Asterhan & Schwarz,2009;Goldberg,Schwarz, & Porat,2011)

\*協同構築する際に、ネット環境 (Kolikant&Pollack,2015) や博物館 (Savenjie,2016) は有効な場

#### ピースを集める：論争を強いる

教師が論争問題を扱うことの阻害要因として教材準備のインセンティブと論争問題を知らないことが挙げられる

→教師は論争問題を扱うために、論争問題を教える目的のテキスト (Nokes,2013) や、1つの歴史家の作品を多様で対照的なソースとして用いる (e.g.,Metzger,2010b)

\*歴史家の作品を用いることで、事象の対立するスタンスや結論を提示することができ、また生徒は証拠や解釈の多様なピースを組み合わせて論争することが出来る

## ◆論争問題教授の文脈と課題

近年の研究ではどこで、いつ、どのように論争問題が教えられているか (Misco,2012) といった文脈を考慮することの重要性が強調されている。

### 分断された社会や新興の民主主義における対立するナラティブ

分断された社会 (キプロス (Zembylas&Kambani,2012)、北アイルランド (King,2009;McCully,2006)、イスラエル (Eid,2010;Eini-ElHadaf,2011)、ルワンダ (Freedman,Weinstein,Murphy,&Lomgman,2008) の研究は、教師、子どもがともに論争問題の教授、学習を好むが、生徒は他者の視点に完全に向き合うことに困難を抱えることを指摘

→しかし、これらの社会の教師は論争問題を教えることの可能性を探究している

(e.g.,Barton&McCully,2005,2012)

他にも、Kolikant & Pollack (2015) は、ユダヤ系とアラブ系の生徒がそれらの対立に関する出来事の歴史解釈や一次資料をともに読み、テキストの意味を議論し、共同で彼らの解釈をウィキに書くという活動を実施

### 国際化することは論争を取り込むことを意味するのか？

《近年増加している国際的な協働》

例：欧州歴史教育協会 (EUROCLIO)、欧州評議会

→これらのプロジェクトのレポートでは、対象とした国では多くの場合、歴史教育は国際協働により利益を得ていると報告しているが、ポジティブすぎる点に注意 (e.g.,Korosteline&Lässig,2013)

**Q** 論争問題やシティズンシップ、批判的思考の教育に関する考え方は世界に普及しているようだが、全ての社会がこのアプローチから、あるいは同じ方法から、どの程度利益を得ることができるだろうか？

《西洋と非西洋の文化や伝統の違い》

**【西洋】** 論争問題学習がシティズンシップ教育や社会科教育の不可欠要素である

**【非西洋】** 国家への忠誠を促進したり、別々の文化的、人種的な伝統や価値を守ったり、文化的、宗教的、人種的な調和を維持したりといった論争問題とは相入るのが困難な教育の目標を掲げている (Ho,2010)

・さらに、権威的な政治システムは論争問題を教えるのに不可欠な状況である開かれた教室環境を促進しない。 例：北京 (Misco,2011)、ヨルダン (Abu-Hamdan&Khader2014)

(政治的な二極化によって論争問題を議論することがこれまで以上に困難になる可能性がある西洋の民主主義においても考慮されるべきである)

・韓国やラトビア (Misco,2012) などの新興の民主主義国や権威的な国家では、教師は論争問題を教えることの利点を認識しているが、生徒の感情的な反応や学校内外からのネガティブな反応を恐れている。

《グローバルシティズンシップとして論争問題を教えることの問題性》

グローバル社会に責任ある市民として参加させることそれ自体は、グローバリゼーションはローカルな社会正義を強調しつつも、ローカルな文化を侵食する (Mcdonald,2013) という点で矛盾を孕む

→グローバルシティズンシップという考え自体が、アメリカ化、一意化する世界という点で論争的である (e.g., Myers,2006)。

→(米国でも同様の問題として) 論争問題を教えることを準備する際に、歴史教育者はローカルな強い信念に挑戦したいのか、そして最終的な目標が学習者を国際的に受け入れられている物語に引き合わせる事なのかどうかを事前に検討すべきである。

→グローバルとローカルの間の「第三空間」の探索が必要 (Grough,1999;Wang,2006) ?

#### 多様性のある教室で論争問題を教える

多様性のある教室は対立する物語が対峙する自然な場所である

→多様性のある教室では、多様な生徒や彼らが持ち込む物語により、歴史学上や公共領域で論争的であると見なされない歴史事象も論争的になる。

例：西洋の学校や博物館などでは個人の話や感情的な経験を用いてエンパシーや同一視を行うことで被害者集団に焦点化した合意の取れた物語であるホロコースト (e.g.,Hondius,2010) も、非西洋、特にイスラム教徒を背景にもつ生徒からは疑惑の目が向けられている (e.g.,Ensel&Stremmelaar2013; Jikeli,2013)。また、彼らはパレスチナ人の苦悩と同一視することで、ホロコーストのトラウマ的な特異性に挑戦している (Jikeli,2013)。

→教室の多様化に起因して論争になるいくつかのトピックを教えることはより危険を伴い、道徳的に疑わしいアプローチとなる。

→これらの課題に取り組んでいる教育者は生徒の反応は疎外感や時事問題への道徳的な怒りであるので、彼らのアイデンティティや経験を認めることが学習に取り組む前提条件になることを示唆している (Gryglewski,2010)。

cf) 記念、教育の場であるヴァンゼー会議の家の教育者はパレスチナ系とトルコ系を背景にもつ生徒に、彼らのアイデンティティを肯定して、動機づけるために、パレスチナ系、トルコ系の人々やホロコーストの歴史に関連する家族の伝記を研究させた (Gryglewski,2010)。

#### 対立する場での歴史的意義

【歴史的意義】とは、特定の歴史事象、人物、現象がなぜ、いつ、そして誰によって重要だと見なされている (いた) かという問いを投げかける。

→歴史の感情的反応の衝突を歴史的意義に関する理性的な論争に転換することは、対立する物語や記憶の他の事例にも適応できるかもしれない。

例：博物館や遺跡の批判的探究や多視点性 (e.g.,Gosselin,2011;Hamer,2005;Seixas&Clark,2004 など)