

# 記憶の分有に基づく歴史授業開発研究

## —「歴史総合」を想定した授業実践を通して—

所属コース 教科領域コース

氏名 沖村 一平

指導教員 鴛原 進 井上 昌善

### 【概要】

本研究の目的は歴史教育において、生徒の多様な解釈や意味付けを促す分有を行うためには、どのような授業実践が必要であるかを明らかにすることにある。成果として、多様な視点から考察を促すとともに、歴史解釈が行われる理由や意味を追究させることが、生徒に自己の歴史認識の相対化や、歴史と政治権力との関係性の理解を促した点で、記憶を中心教材として扱うことの意義を示した。また、自己の歴史認識を相対化した生徒は、歴史を複数の立場から見ること、歴史認識問題など、現代における記憶の対立について理解を深めていたことも明らかとなった。これらの結果から、歴史認識問題のように、1つの歴史的事象に対して異なる複数の記憶が並列して存在する理由の考察が多様な解釈を促したと考えられる。その一方で、政治権力による解釈の理解のみでは、生徒自身にとっての歴史に対する意味付けが行われていないことも本研究では示され、課題も残っている。

キーワード 戦争学習 歴史総合 記憶の分有

### 1. 課題設定の理由

戦後から70年以上が過ぎ、戦争経験者の平均年齢が80歳を超えたことで、戦争記憶の風化は単に時間の経過だけでなく、経験者の不在によって一層進み、戦争記憶の継承はより困難になると考えられる。また、歴史修正主義<sup>1</sup>が台頭するにつれ、歴史認識をめぐる国際的な記憶の対立が生じている。特に日本とアジア諸国との間に生じている歴史認識問題は実社会やインターネット上において差別となり、社会に影響を与えている。

そのような社会情勢の中で、令和4年度より改訂版高等学校学習指導要領（以下、指導要領）に基づく教育活動が段階的に実施され、地理歴史科では「歴史総合」の授業が行われることになる。「歴史総合」について、指導要領では「近現代の歴史の変化に関わる諸事象について、世界とそこにおける日本を広く相互的な視野から捉え、資料を活用しながら歴史の学び方を習得し、現代的な諸課題の形成に関わる近現代の歴史を考察、構想する科目」<sup>2</sup>と説明されている。「歴史の学び方」を学ぶこと、「現代的な諸課題の形成に関わる近現代の

---

<sup>1</sup> 武井彩佳（2021）によれば「歴史的事実の全面的な否定を試みたり、意図的に矮小化したり、一側面のみを誇張したり、何らかの意図で歴史を書き替えようとする」とされている。歴史修正主義的な言説の例として、「従軍慰安婦」の強制連行や南京事件、ショアー（ホロコースト）の否定が挙げられる。

<sup>2</sup> 文部科学省『高等学校学習指導要領（平成30年告示）』p. 123.

歴史」を取り扱うことに「歴史総合」の特徴がある。単に近現代の歴史的事象を個別的な知識として教授するだけではなく、その歴史的事象が現代社会にどのような影響を与えているかについて、現代的な視点から考察することで、生徒の歴史解釈や意味付けを促す授業の在り方を構想することが従来の歴史授業の改善につながるのではないだろうか。

以上のことから、本研究では、戦争、特に第二次世界大戦を主題として、新科目「歴史総合」想定した授業開発を行い、生徒自身が第二次世界大戦を解釈し、意味付けることで非経験者が記憶することの在り方を検討することを目的とした。

## 2. 先行研究の整理

### (1) 戦争を主題とした事例

戦争を主題とした先行研究を大別すると、戦争に至るまでの過程を追究する型と戦争の最中に何があったかを追究する型が見られる。前者には、原田智仁「高等学校日本史の教材開発：小単元「日米開戦への道」教授書試案」(1995)、森才三「中等歴史教育における「戦争」の教育内容開発(Ⅱ)(Ⅲ)」(2009, 2011)などがあり、戦争が勃発するまでの因果関係を大局的な視点から、「なぜ、戦争は起こったのか」と問うものとなっている。後者には、今野日出晴「捕虜を殺す兵士・殺さない兵士」<sup>3</sup>、西尾理「戦場における兵士に着目した平和教育の教材化」(2008)があり、戦時下の兵士や民衆などの戦争体験者のオーラル・ヒストリーを積極的に活用し、戦争にリアリティを与える内容になっている。これらの先行研究では、戦時下及び戦前に着目して学習内容を設定している傾向にある。一方で、戦後における、戦争がもたらした影響やその歴史的意義については言及されていない。つまり、戦争は過去に起こった歴史的事象であり、現代社会における課題と切り離されているという認識を形成する実践となっている。また、戦争の悲惨さを強調することで、定型的な平和の大切さのみ言及する授業展開に止まっている点も課題として挙げられる。そこで、本研究では歴史と現代社会のつながりを生徒に理解させる実践を行う。

### (2) 解釈を主題とした事例

暗記主義に基づく歴史授業を改善するための代表的な歴史教育論として、児玉康弘の「解釈批判学習」を挙げることができる<sup>4</sup>。児玉の解釈批判学習は複数の歴史解釈からより多くの歴史的事実に立脚していることを基準とし、その解釈の優劣を決定する形式をとる。そこで比較される解釈は古今の複数の歴史学者の研究の成果である。つまり、あくまでも、歴史学者の解釈を理解させることを重視した授業となっている。今後「歴史総合」の授業を行う上では、児玉の解釈批判学習のような授業ではなく、生徒の主体的な歴史解釈を保障する授業の在り方を検討することが必要であると考えられる。

自己の問題意識を表出させる先行研究として、宮本英征の「語用論的資質を育成する歴史授業—世界史単元「言説『貨幣』を考える」を事例として—」(2018)がある。宮本は児玉の解釈批判学習について、生徒に解釈を探究させ、歴史を客観的な知識として認識させるが、市民的資質の育成に必要な価値観を扱わない学習として批判している。そこで、宮本は事実

<sup>3</sup> 今野日出晴『歴史学と歴史教育の構図』東京大学出版会、2008。

<sup>4</sup> 児玉康弘「中等歴史教育における「解釈批判学習」の意義と課題」—社会教育としての歴史教育の観点から—『社会科研究』55, 2001, pp. 11-20.

と価値が不可分であるとする一元論の立場をとり、価値観を批判的に扱うために、歴史を事実や知識ではなく、語られるものの集合とし、語ることを通じて生徒が歴史解釈を行う実践を行った。貨幣をテーマに、語る対象が授業ごとに貨幣の機能そのものから社会的役割、使用する歴史的人物の目的、その歴史的人物の価値観、現在の自己の価値観の自覚、自己の新しい貨幣についての語りへと、語る対象を変化させることで、最終的に生徒が自分自身の姿勢やほかの生徒・教師との関係の在り方を再構築することが可能としている。また、貨幣の価値観が政治権力との関係によって構築されていることを理解させ、政治権力が規定する価値観とは異なる、自身の価値観を表現させることが可能な構成となっている。政治権力によって、与えられた価値観を無批判に受容するのではなく、批判的思考を通しながら、自身の新たな価値観と結びつけることで、生徒はより学ぶ意味を感じることができると推測される。しかし、宮本論において、最終段階の自己の新しい貨幣について語りは歴史の文脈から切り離されており、歴史と自己との関係を連続性の中で結びつけられておらず、語りのみが存在している点については課題があると考えられる。

これらの先行研究を踏まえ、本研究では、歴史に基づきながら、生徒自身の解釈を促す指導を重視する実践を行う。

### (3) 歴史的思考プロジェクトを用いた事例

Historical Thinking Project (以下、歴史的思考プロジェクト) はカナダの歴史教育学者のセイシャス (P, Seixas) とコリヤー (J, Colyer) を中心に 2006 年から 2014 年にかけて研究、開発されたものである。<sup>5</sup> 「一次資料の証拠」や「原因と結果」などの過去の文脈を明らかにする概念 (過去探究概念) だけでなく、「歴史的意義」や「倫理的側面」の現代社会を探究するための概念 (現代探究概念) も取り入れることで、現代の価値観のみによって歴史を評価する「現在主義」に偏りすぎることなく、また、歴史に対して今を生きる私たちが責任を負う倫理的姿勢の育成を可能としている点に特徴がある。以下に歴史的思考プロジェクトに着目した星らによる、歴史的思考概念についての分類や視点を記した表 1 を示す。

表 1 歴史的思考プロジェクトで設定されている 6 つの歴史的思考概念

| 分類                         | 歴史的思考概念   | 概念の視点  |
|----------------------------|-----------|--|
| 過去の文脈を明らかにするための概念 (過去探究概念) | 一次資料の証拠   | 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                         |
|                            | 原因と結果     | 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だろうか?                               |
|                            | 歴史上の他者の見解 | 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? |
| 過去の文脈と現代社会を関連付けるための概念      | 継続と変化     | 今日に至るまでに何が変化し、何が継続しているのか?                                      |

<sup>5</sup> P, Seixas. et al. “The Historical Thinking Project” <https://historicalthinking.ca/historical-thinking-concepts> (最終アクセス日 2022 年 2 月 11 日)

|                            |       |   |
|----------------------------|-------|---|
| 現代社会を探究するための概念<br>(現代探究概念) | 歴史的意義 | 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？                                   |
|                            | 倫理的側面 | 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スタンスにいかに関与しているか？ |

(星ら 2020 より筆者作成)

歴史的思考プロジェクトの中の歴史的意義に着目した事例には「1812年戦争<sup>6</sup>の100周年そして200周年記念」がある。それは国家が戦争をどのように解釈し、記念してきたかを生徒が理解することを目的としている。また、倫理的側面に着目した事例には「1812年戦争が先住民にもたらしたものはなんだったのか」がある。この單元では先住民の価値観や集合的記憶について考察することで、1812年戦争における先住民の犠牲や功績を評価させている。現代探究概念において、集合的記憶を主題として設定し、探究させることで、一般市民が共同体の来歴などの共同体のアイデンティティ形成に寄与している点に気付かせることを目指している。

本研究では、特に歴史的思考概念の「歴史的意義」に着目し、第二次世界大戦がその戦後に与えた歴史的意義を重視する実践を行う。

#### (4) 歴史と記憶について

本実践では、記憶の視点から第二次世界大戦を考察する。よって、歴史と記憶の関係性及び、それが歴史教育にどのように活かせるかについて本節で述べる。上野千鶴子は「歴史とはコレクティブ・メモリー (集合的記憶 collective memory)の別名である」<sup>7</sup>としており、記憶と歴史を一体のものとして見ている。キャロル・グラック (C. Gluck) は歴史と記憶を別のものとして分析する。グラックは歴史を「歴史家が「歴史書」に書くもので、主に学者や一部の読者に読まれるもの」<sup>8</sup>、対して記憶は「学校の教科書や国の記念館、記念祭や式典、映画や大衆文化、博物館や政治家のスピーチなどを媒介して多くの人々に伝達され」<sup>9</sup>るものとしている。また、グラックも歴史と記憶は相互に作用していると述べている。程度の差こそあれ、歴史と記憶は互いに独立して存在しているわけではなく、互いに作用し合いながら存在していると言える。

歴史における記憶の意味について、兼子歩は「記憶と忘却は、単なる過去の事実の現在における存在ないし不在である以上に、過去の事実の取捨選択と解釈に基づく物語の構築を通じて現在に意味を付与する、積極的な行為」<sup>10</sup>と説明する。例えるなら、原爆や沖縄戦、東京大空襲などの歴史的事象を選択し、それらを記憶すれば、日本は戦争によって多くの一般市民を亡くし、その後再び犠牲者を出さないために、民主的な平和国家となったという物語を描くことができる。その代わりに、いわゆる「従軍慰安婦」の強制連行や南京事件など

<sup>6</sup> 1812年～1814年にかけて、カナダでインディアンを巻き込んで米英が争った戦争。

<sup>7</sup> 上野千鶴子「歴史・記憶・証言」『社会文学』51, 2020, p. 45.

<sup>8</sup> キャロル・グラック『戦争の記憶』講談社, 2019, p. 28.

<sup>9</sup> 同上

<sup>10</sup> 兼子歩「「偉大な君主」を創り出す—近現代史における集合的記憶のポリテクス—」『史潮』85, 2019, p. 1.

のその物語のテーマに沿わない事象は忘却されていく。この過程において、政治権力からの影響を歴史は強く受ける。つまり、歴史において何かを記憶するという事は、その歴史的な事象を現代とを結びつけることであると言える。

### (5) 分有について

自分自身が経験したことの無い出来事を記憶し、継承することは容易ではない。そこで、それを可能にする方法として、本研究では「分有」に基づいた実践を行う。「分有」とは岡真理によれば、「分割したものを、他者としてバラバラに所有するのではなく、かといって同じ何かを共同性を前提に同じ者として共有するのでもなく、分割すると同時に共に持つこと、他者として分かちもつこと」<sup>11</sup>である。沖縄近現代史を研究していた屋嘉比収は沖縄戦の継承に関して、「戦後世代は、体験者にはなりえないが、体験者との共同作業を積み重ねることで「当事者性」を獲得することが可能だ」<sup>12</sup>と述べている。

実際に分有が行われたと考えられる事例として、ひめゆり平和祈念資料館における語り部の事例がある。現在、ひめゆり平和記念資料館で戦争体験の語り部は全員が戦後生まれであり、戦争を体験していない。ひめゆり平和記念資料館の戦後生まれの職員に質問紙調査を行った北村文昭の研究では「第一世代から引き継ぐことが困難な事柄は何ですか。」という質問に対して、回答者は「体験者が戦場で実感した様々な感情」や「戦争体験そのもの」といった回答をしていた。<sup>13</sup>この回答に付随して、5名中4名が当事者への理解の在り方について言及していた。それは、理解が可能であるという点ではなく、むしろ、理解が不可能であるという点についてであった。この場合、戦争の経験という共通性を持ちながらも、体験者の経験そのものを継承することが困難であることを語り部は自覚している。語り部が「非体験者が体験者から聞き取ったこと、歴史を学び、自ら思考したことなどが相互作用しながら「非体験者の語り」となって」<sup>14</sup>いると回答していたことから、継承を行うに当たって、重要であるのは、体験者の経験や語りなどの記憶を一字一句違わず繰り返すことではなく、自己の存在を通しての意味付けであり、それが「記憶の分有」であると言える。

これらの先行研究を踏まえ、本研究では記憶の分有を「市民として、共有すべき歴史的な事象を多様な視点から、その歴史的な事象に対する解釈が行われる理由や意味について捉え、自己の文脈において歴史的な事象の解釈を構築することで歴史に意味付けを行うこと」とする。その上で、この記憶の分有に基づく歴史授業を開発し、実践を行う。

## 3. 本実践について

### (1) 第二次世界大戦の指導要領上での位置付け

第二次世界大戦は指導要領において、大項目 C「国際秩序の変化や大衆化と私たち」における中項目「経済危機と第二次世界大戦」に内包されている。第二次世界大戦の単元で身につける知識は、「第二次世界大戦の展開、国際連合と国際経済体制、冷戦の始まりとアジア

<sup>11</sup> 岡真理『彼女の「正しい」名前とは何か—第三世界フェミニズムの思想—新装版』青土社、2019。

<sup>12</sup> 屋嘉比収『沖縄戦、米軍占領史を学びなおす』世織書房、2009、p. 36。

<sup>13</sup> 北村文昭「戦争記憶の戦後世代への継承」松尾靖文 他 2 名編『戦争記憶の継承—語りなおす現場から』、社会評論社、2011。

<sup>14</sup> 同上 p. 105

諸国の動向、戦後改革と日本国憲法の制定、平和条約と日本の独立の回復などを基に、第二次世界大戦後の国際秩序と日本の国際社会への復帰<sup>15</sup>と記されている。また、「第二次世界大戦の推移と第二次世界大戦が大戦後の世界に与えた影響、第二次世界大戦後の国際秩序の形成が社会に及ぼした影響などに着目して、主題を設定し、日本とその他の国や地域の動向を比較したり、相互に関連付けたりするなどして、第二次世界大戦の性格と惨禍、第二次世界大戦下の社会状況や人々の生活、日本に対する占領政策と国際情勢との関係などを多面的・多角的に考察し、表現すること」<sup>16</sup>が生徒に求められている。

内容の取扱いに関しては、「第二次世界大戦の過程での米ソ対立や脱植民地化への萌芽などに触れ、大戦の複合的な性格に気付くようにすること。また、この戦争が人類全体に惨禍を及ぼしたことを基に、平和で民主的な国際社会の実現に努めることが大切であることを認識できるようにすること。戦後の国際政治では、冷戦と植民地の独立の動向が相互に関連していたことに触れること。」<sup>17</sup>とあり、戦争そのものだけでなく、戦後への影響を取り扱うことが示されている。

## (2) 小単元構成

本実践は A 高等学校第3学年の計 75 名の生徒に対し全3時間で行ったものである。なお、教科書は山川出版社『詳説日本史 B』、資料集は浜島書店『詳説日本史』を使用した。小単元の構成は以下の表2にまとめる。

表 2 本小単元の授業構成

| 時間数 | 小項目   | 目標            | 中心発問 (以下, MQ)                   |
|-----|---|---------------|---------------------------------|
| 1   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 日中戦争</li> <li>・ 戦時統制と生活</li> <li>・ 戦時下の文化</li> <li>・ 国民生活の崩壊</li> </ul>          | 当時の国内の社会情勢の把握 | なぜ、「ぜいたくは敵」になったのだろうか？           |
| 2   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 三国防共協定</li> <li>・ 第二次世界大戦の勃発</li> <li>・ 新体制と三国同盟</li> <li>・ 太平洋戦争の始まり</li> </ul> | 戦争勃発の要因の分析的考察 | なぜ、再び日本は世界大戦に参戦したのだろうか？         |
| 3   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 戦局の展開</li> <li>・ 敗戦</li> </ul>   | 第二次世界大戦の歴史的意義 | 国や地域が終戦を記念することにはどのような意味があるだろうか？ |

(筆者作成)

1, 2時間目では問いを構造的に設定し、それぞれの問いについて原因と結果について考察する。

3時間目は知識構成型ジグソー学習を用いて授業を行う。指導案を以下の表3に示す。なお、この日は実習校が短縮授業であったため、40分で授業を行っている。

<sup>15</sup> 文部科学省『高等学校学習指導要領地理歴史編 (平成 30 年告示)』 p. 162.

<sup>16</sup> 同上

<sup>17</sup> 同上

表 3 学習指導案

| 主題（教材）                |                               | 祈念と記念の終戦   |  |                          |   |  |
|-----------------------|-------------------------------|--|--|--------------------------|---|--|
| 前時の課題                 |                               | 前時の内容の復習をしておく。   |  |                          |   |  |
| 本<br>時<br>の<br>目<br>標 | 1                             | アジア・太平洋戦争が日本・アジア・欧米に与えた影響を把握させる。                                       |  |                          |   |  |
|                       | 2                             | 第二次世界大戦の終了を記念する日が国や地域によって異なることから、国や地域が戦争を解釈し、意味付け、記憶させようとしていることを理解させる。 |  |                          |   |  |
|                       | 3                             | 多面的で多層的な構造を持つ第二次世界大戦の意義や現代における記念式典などの表象から、これからの記憶の在り方について考えさせる。        |  |                          |   |  |
|                       |                               |  |  |                          |   |  |
| 指<br>導<br>過<br>程      |                               | 学 習 活 動  | 時間<br>(分)  | 指 導 上 の 留 意 事 項          | 資料・評価規準等  |  |
|                       | 導<br>入                        | 現時点での終戦の日に対する認識をまとめる。  | 2  | ・今までの認識と教科書記述との差異に気付かせる。 | ・Power Point 資料<br>・プロジェクター   |  |
|                       | 展<br>開                        | 1  | 日本・アジア・欧米の各視点から第二次世界大戦が終戦したことを現代社会において記念することの理由を考察する。                        | 15                       | ・知識構成型ジグソー学習を用いて、各視点において史資料から戦争の実態や影響などを読み取らせる。   | ・ワークシート<br>・史資料から各地域や国での終戦における認識を適切に読み取れたか。<br><br>(知識・理解)<br>(技能) |
|                       |                               | 2  | 終戦を記念することにナショナリズムや歴史認識の形成などの意味が与えられていることを現代的な視点から考察する。                       | 15                       | ・情報伝達に終始しないように3つの国や地域の終戦を記念することの共通事項や相違点などに着目させる。   | ・問いに対して史資料を用いながら根拠を示して回答できたか。<br>(思考・判断・表現)                        |
|                       |                               | 3  | 課題意識に基づき、今後の戦争記憶の在り方について考える。   | 5                        | ・国や地域が作り出した戦争に対する犠牲者意識やナショナル・アイデンティティなど集合的記憶を理解させる。<br>・戦争の歴史的意義や表象の在り方など、何を重要と捉えて、記憶すべきか考えさせる。 | ・自身の課題意識に基づいて戦争に対する意味付けが出来ているか。<br>(関心・意欲・態度)                      |
| 整<br>理                | 本時のまとめと次時の内容を確認する。            | 3  | ・歴史は不変のものではなく、立場や解釈によって大きく異なり、現代でも歴史認識問題やナショナル・アイデンティティの形成に影響を与えていることを理解させる。 |                          |   |  |
| 備考                    | 総合学科 生徒数 25 名（男子 8 名，女子 17 名） |  |  |                          |   |  |

(筆者作成)

授業の概要は次の通りである。まず、エキスパート活動として「日本・沖縄」、「アジア」、「欧米」のそれぞれの視点から終戦がどのように記憶されてきたかをグループで考察させ

る。その後、ジグソー活動を行うために、各視点の生徒が少なくとも1人はいるようグループを再編成する。そこで、各地域の視点の共通点や相違点をグループ内で相互に確認し合わせ、MQの「国や地域が終戦を記念することにはどのような意味があるだろうか？」に回答させる。その回答を踏まえて、記憶する主体を国や地域から自分自身へと変え、本質的な問い（以下、EQ）「あなたは戦争について何をどのように記憶すべきだと考えますか？」を回答させる。

### （3）実践の結果とその分析

授業の後、生徒にワークシートの提出を求め、2クラス合計54名の回答を得た。この記述について単元の目標に準じて評価を行う。以下の表4は評価結果を示したものである。

（いずれも生徒の原文ママ）

表4 MQの回答に対する評価の分布とMQ・EQの記述例

|  | 目標を達成できた  | 目標を達成できていない  |
|--|---|--|
| 割合   | 35. 2%  | 64. 8%   |
| MQ「国や地域が終戦を記念することにはどのような意味があるだろうか？」に対する代表的な記述例 | <p>「自国の正当化やアイデンティティの確立」</p> <p>「国のイメージの向上」</p>  | <p>「忘れないため。亡くなった方を追悼するため。」</p> <p>「後世に語り継ぐため。同じ過ちを繰り返さないようにするため。」</p>  |
| EQ「あなたは戦争について何をどのように記憶すべきだと考えますか？」に対する代表的な記述例  | <p>「国は自分たちにとって都合の悪いことを忘れて、都合よく捉えなおしたりして、主観的な「正しさ」のみを強調して記憶している。もちろん原子爆弾を落とされことや空襲など、自分たちが受けた被害も記憶すべきだが、あまり語られない自分たちの加害こそ記憶すべきだと思う。国も自分たちがしてきた悪いことを素直に認めて何らかの謝罪することも必要ではないか。」</p> <p>「都合のいいことも悪いこともなかったことにせず、後世へと正しい記録を受け継いで記憶していくべき。各国の立場を理解する。自分の国が正しいと思う裏でそれを正しくないと思う国がある。戦争の正しい記録を共有してよりよい世界を作っていくため。」</p> | <p>「二度と過ちを繰り返さないように、戦争で犠牲になった人を忘れないように、戦争の悲惨さを理解し、後世にも伝えて行くことが必要。」</p> <p>「起きたことを正しく学ぶことが大切。昔起きたことは昔のこと、今は今。偏見を持たない。二度としてはいけないこと。」</p> |

（筆者作成）

目標を達成できた生徒は終戦を記念することの意味について、自国の正当化や国民形成・



国家形成の視点から記述を行っていた。これらの生徒たちは他の生徒たちと比較して、国家や地域が終戦を記念すること、記憶することについて、自己の歴史認識を複数の事例から相対化し、その意味、例えば、歴史認識の在り方がその国のイメージを規定していることなどについて理解ができていたと言える。一方で、目標を達成できていない生徒は戦没者の追悼や戦争の教訓化に記述がとどまっていた。このことから、終戦を記念することの意味について、十分な理解ができていないと言える。目標が達成できたグループの生徒は後述のEQでの回答に歴史認識問題について言及している傾向が見られた。この差異が目標を達成できたか否かに関係していると考えられる。目標を達成できた生徒は歴史を過去のものとして見ているのではなく、現代の視点から理解をしていると、その傾向から推測できる。

EQ「あなたは戦争について何をどのように記憶すべきだと考えますか？」について、回答に見られた傾向としては、「事実」、「正しい」、「客観的」など歴史の実証的側面について言及している点である。つまり、生徒が記憶する行為を行うとき、重視しているのは記憶する歴史的事象の正確さであった。また、歴史を複数の立場から見ることの重要性について記述していた生徒が見られた。この生徒たちは歴史の「正しさ」が国によって異なることについて言及しており、それが歴史認識問題につながっていることを理解している。

記憶すべき理由については、戦争の教訓化(31名)、歴史認識問題の解決(17名)の2種類(重複あり)に大まかに分類される。生徒の回答には「二度と戦争を繰り返さないため」といった戦争の教訓化に関する記述が数多く見られるが、生徒自身の文脈や問題意識に落とし込まれたものとは言い難い。記憶することが生徒自身にとってどのような意味を持っているか、という点について当事者性を伴った理解がなされていない。

分有には歴史的事象を多様な視点から、その歴史的事象に対する解釈が行われる理由や意味について捉える段階と、自己の文脈において歴史的事象の解釈を構築することで歴史に意味付けをする段階の2つの段階があると考えられる。本実践では前者をMQへの回答、後者をEQへの回答によって見取っている。既に述べたように、MQでは自己の歴史認識を相対化していると言える生徒が19名いたものの、EQで自己の文脈に落とし込んでいると言える生徒はいなかった。これは戦争と生徒との距離を明確に浮き彫りにしている。多くの生徒にとっての「戦争」は1945年に終わった、自己とは関係の希薄な過去の事象なのである。今後は、記憶の分有を促す指導、すなわち、生徒自身にとっての意味を追究させる指導が求められる。

#### 4. 終わりに

本研究の成果は、多様な視点から考察を促すとともに歴史解釈が行われる理由や意味を追究させることが、生徒に自己の歴史認識を相対化させることを明らかにした点にある。

記憶を中心教材としたことで、現代社会における歴史認識が国家や地域などの政治権力に影響されており、必ずしも全ての人にとって「正しい」歴史ではないことに生徒は気付くことができた。また、この点に気付いた生徒は歴史を複数の立場から捉えており、その結果、歴史認識問題など、現代における記憶の対立についても、その原因を含めて、理解していた。これらは、1つの歴史的事象に対して、異なる記憶が並列して存在する理由について、それぞれの国家や地域の記憶の在り方と照らし合わせることにより、その共通性や差異を明確に捉えることができ、自己の歴史認識を相対化することで、多様な歴史解釈が促されたためであると考えられる。

課題としては、授業を通して歴史を生徒自身が自己の文脈から意味づけることができなかつた点が挙げられる。本研究では、分有の2段階目、つまり、自己の文脈において歴史的事象の解釈を構築することで歴史に意味付けをすることを生徒はできていなかった。今もなお続く現代的な諸課題である、戦争に対して、生徒がその解決の主体となる当事者性を持たせる方法についても今後、検討をしていく必要がある。

#### 引用・参考文献

- 上野千鶴子 (2020). 歴史・記憶・証言 社会文学, 51, 2020, 43-49.
- 岡真理 (2019). 彼女の「正しい」名前とは何か—第三世界フェミニズムの思想— [新装版] 青土社.
- 小川幸司 (2021). <私たち>の世界史へ 小川幸司 (編) 岩波講座 世界歴史1 岩波書店 3-79.
- 兼子歩 (2019). 「偉大な君主」を創り出す—近現代史における集合的記憶のポリティクス— 史潮, 85, 1-2.
- 北村文昭 (2011). 戦争記憶の戦後世代への継承 松尾靖文・佐藤泉・平田雅 (編) 戦争記憶の継承—語りなおす現場から 社会評論社 87-120.
- キャロル・グラック (2019). 戦争の記憶 講談社.
- 児玉康弘 (2001). 中等歴史教育における「解釈批判学習」の意義と課題—社会教育としての歴史教育の観点から— 社会科研究, 55, 11-20.
- 今野日出晴 (2008). 歴史学と歴史教育の構図 東京大学出版会.
- 武井彩佳 (2021). 歴史修正主義 中央公論新社.
- 西尾理 (2008). 戦場における兵士に着目した平和教育の教材化 中等社会科教育研究, 27, 83-92.
- 原田智仁 (1995). 高等学校日本史の教材開発: 小单元「日米開戦への道」教授書試案 社会科教育論叢, 42, 90-101.
- 星瑞希・小野創太・松村一太郎・渡邊和彦 (2020). 現代社会における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— 社会系教科教育学研究, 32, 91-100.
- 宮本英征 (2018). 語用論的資質を育成する歴史授業: 世界史单元「言説『貨幣』を考える」を事例にして 社会科教育研究, 134, 23-36.
- 森才三 (2009). 中等歴史教育における「戦争」の教育内容開発 (II): 小单元「近現代日本の諸戦争の場合」 中等教育研究紀要/広島大学附属福山中・高等学校, 49, 223-234.
- 森才三 (2011). 中等歴史教育における「戦争」の教育内容開発 (III): 小单元「近現代日本の軍隊と社会」 中等教育研究紀要/広島大学附属福山中・高等学校, 51, 219-224.
- 文部科学省 (2018). 高等学校学習指導要領地理歴史編 (平成30年告示).
- 屋嘉比収 (2009). 沖縄戦, 米軍占領史を学びなおす 世織書房.
- Peter, S. et al. “The Historical Thinking Project” <https://historicalthinking.ca/historical-thinking-concepts> (最終アクセス日 2022年2月11日)

#### 謝辞

研究に際し、ご協力いただいたA高等学校の先生方や生徒の皆様、丁寧にご指導いただいた篤原進先生、井上昌善先生、教科領域コースで社会科を中心に研究を進めた同輩たちに厚く御礼申し上げます。