

『就実論叢』第42号 抜刷

就実大学・就実短期大学 2013年2月28日 発行

# 教科 History と Citizenship における活用とその相補性

— イングランドの教科書比較を手がかりとして —

**The Relationship between History Education and Citizenship Education  
in England**

**-Based on the Comparative Analysis of Textbook-**

竹 中 伸 夫

# 教科 History と Citizenship における活用と その相補性

ー イングランドの教科書比較を手がかりとして ー

The Relationship between History Education and Citizenship Education in England  
-Based on the Comparative Analysis of Textbook-

竹 中 伸 夫

## I. 問題の所在

英国（イングランド）においては、伝統的に、歴史科のような分化した教科で社会認識教育を行おうとする傾向にある。しかし、このような伝統に対し、社会科のような総合的な教科において社会認識形成と市民的資質育成を行うべきとする、とする考え方が、同国において成立・展開していた時期も存在し、それに基づき Social Studies などの諸教科において教育実践がなされていたことも確認されている<sup>1)</sup>。こうした諸教科の流行は、イギリスの教育史上、少なくとも三度【1940年代後半、1960年代、1970年代後半から1980年代前半】確認されており、これらの諸教科の成立・展開をきっかけとして歴史教育の再考が行われ、それら諸教科が目指した教育目標を、歴史教育が自身の従前の教育目標を部分的に残しながら取り込み、自身を変容させることで乗り越えてきた。そのため、結果としてイギリスの歴史教育が、本質主義的な教育からより実用主義的な教育に向かって、漸進的に変容するという歴史をたどってきたとまとめられるだろう<sup>2)</sup>。

こうした教育史的展開から考えるならば、ナショナル・カリキュラム成立当初より、教科横断的テーマの一つとして存在し、約10年前の1999年版からは、中等前期段階（KS3～4、11歳～16歳）において基礎教科として成立した Citizenship と、ナショナル・カリキュラム成立当初より現行の2007年版に至るまで基礎教科として存在し続ける History とは、いかなる関係にあると考えられようか。この教育史の流れに位置づけて考えるならば、基礎教科 Citizenship の成立・展開によって History に何らかの影響を与えてしかるべきだが、管見の限り、2007年に改訂された現行のナショナル・カリキュラムの歴史教育に、従前のそれらと比べて大きな変容は見受けられない<sup>3)</sup>。

そうであるならば、教科 History における教育と教科 Citizenship における教育それぞれに、異なる特質があり、お互いに相補的な関係にある、との仮説を立ててみてはどうだろう。そこで、その仮説を検証するべく、中等段階（11～18歳）を主たる対象とし、Heinemann 社（現在の Pearson 社）という同一出版社が出版した、戦争という同じテーマを扱う二つの教

科それぞれの教科書の比較を行うこととした。分析対象としては、Citizenship 用の教科書シリーズである「What's At Issue?」シリーズより『戦争と紛争』<sup>4)</sup>、History 用の教科書シリーズである「Heinemann Secondary History Project」シリーズより『ワイマールとナチスドイツ』<sup>5)</sup>を採用した。前者は明確な学校段階が指定されていないが、10代中盤から後半向けと書かれており、後者は KS4 (14歳～16歳) の学生を対象としている。また、初版の出版年は History のシリーズの方が早いですが、History のシリーズの方は、改訂版が現在でも出版されており、同時期に出版されていたシリーズと見なしてもさしつかえないだろう。

以下ⅡとⅢで、これら二つの教科書を手がかりに、両教科における戦争という歴史事象を用いた教育の特質についてそれぞれ考察し、Ⅳでその関係性について考察しよう。

## Ⅱ. History 用教科書『ワイマールとナチスドイツ』の場合－機能的理論形成学習としての歴史事象学習－

分析対象とした本教科書は、KS4の学生を対象としている。現行(2007年版)のナショナル・カリキュラムにおいても、また本教科書が発行された当時の1995年版においても、KS4には、History は基礎教科としては存在しない。本教科書は、KS1～3までのナショナル・カリキュラムにおける歴史学習を踏まえ、その完成型を志向したものと解することができる。

では、どのような教育内容編成となっているのであろうか。全体構成を手がかりに、分析対象の内容編成について考察しよう。そのために表1を作成した。表1は、分析対象より訳出した単元名を左列に示し、そこから筆者が学習内容を要約し、その学習内容の分析により導き出された学習内容の構造を右列に示したものである。

本教科書は、全部で5章からなる。各章は複数の単元で構成されているが、いずれの章においても最後に練習問題の単元があり、本章で学習した学習内容の実践の場が設けられている。第1章と第2章は1919年から1933年(ヒトラーの権力獲得まで)を対象とし、第3章から第5章は1933年から1945年(ヒトラーの権力獲得後から政権の崩壊まで)を対象としている。

まず、第1章は練習問題を含め、9つの単元からなる。冒頭の単元1はワイマール共和国の誕生に関する事実を提示する単元で、第1・2章の導入としての単元といえる。

続く単元2～単元8では、ワイマール共和国の政治状況が学ばれる。まず単元2では、ワイマール共和国設立に伴い、社会主義と民主主義という二つの政治体制の可能性があり、反乱を鎮圧することを経て民主主義に決したが、社会主義を求める(その政権に強い不満をもつ)勢力が形成されたことが学ばれる。次に、単元3では、そのワイマール共和国において比例代表制に基づく普通選挙が実施されたが、比例代表制は少数派(この場合は社会主義を求める反体制派)でさえも、少数派なりに代表を議会におくることができるため、議会において圧倒的多数派が形成されがたく、連立内閣になる傾向が強くなり、政権が安定しない傾向にあった、という当時の政治制度が有した(現在でも通用する)問題点の学習がなされて

表1 『ワイマールとナチスドイツ』における単元構成

単元名	学習内容	学習内容の構造			
第1章 ワイマール共和国の誕生・対立・崩壊 1919年～1933年	1. 1 ワイマール共和国はどのような名前になったのか？	第1次世界大戦末期、ドイツ帝国の首都ベルリンで暴動が起き、帝政が崩壊したこと 1919年、ワイマールを臨時首都とした共和国が誕生したということ その後、すぐにベルリンに遷都したが、当初の首都の名前を引き継ぎ、ワイマール共和国としたこと	第1次世界大戦末期、戦争を主導した帝政に対する暴動を皮切りに、1919年にワイマール共和国が誕生したこと	事実	
	1. 2 ドイツはどのようにして共和制に移行したのか？	ドイツ帝国の崩壊に伴い、新しい政府の設立が求められたこと 形態としては社会主義（スバルタス団、極左）と民主主義（社会民主党、中道左派）が考えられたこと スバルタス団が蜂起するも失敗し、軍によって虐殺されたこと 結果として共和国としてのワイマールが誕生したことと社会民主党に強い不満をもつ勢力が形成されたこと	人々は多様な意見をもつ 不遇の少数派は不満を蓄積させる		
	1. 3 ワイマール共和国はどのような民主主義を擁護したのか？	ワイマール憲法の先進性（男女平等の普通選挙、秘密選挙） ワイマール共和国の政治体制（比例代表制と連邦制）とその欠点（比例代表制によって脆弱な連立内閣が形成されることが多く、また特定の州の勢力が多数を占める結果になっていたこと、さらに大統領に民主主義を一時中断しうるだけの強い権限を付与していたこと） ワイマール共和国内部には、帝国のこの体制への回帰を求める抵抗勢力があり（軍隊、役人、裁判官、右派諸勢力）、深刻な内面的対立が見られたこと	多様な意見を比例代表制によって集約すると、圧倒的多数派が構築されたが、連立内閣になる傾向が強く、政権が安定しない		
	1. 4 ワイマール共和国に賛同したのは誰で、反対したのは誰か？	ワイマール共和国に反対した極左政党（ドイツ共産党と独立社会民主党） ワイマール共和国を構築した中道左派政党（社会民主党と民主党と中央党と人民党） ワイマール共和国に反対した右翼政党（国民党とドイツ労働者党[のちのナチス党]） 労働者階級は極左と中道左派を支持し、中産階級は中道左派と右翼を支持、富裕層は右翼を支持する傾向にあったこと	ワイマール共和国の安定しない政権		
	1. 5 共和国はなぜ、1919-23年の危機に直面したのか？	ワイマール共和国成立期に発生した危機的状況と、その3つの原因 ①外的要因としての過酷なヴェルサイユ条約（巨額の賠償金、領土の割譲、植民地の喪失、軍事力の制限）と諸外国やそれを受任した共和国に対する不満 ②インフレの進行と経済的崩壊 ③二つの政治的反乱（カッパー揆とミュンヘン揆）の顛末	経済状況が悪化すると不遇の少数派が多数派を批判することで台頭する傾向にあるので、政治的にも不安定になる 政治的不安定	前提の説明	初期条件 (ワイマール共和国は安定していなかった)
	1. 6 復興(1): シュトレゼマンの時代 1923-29年	ワイマール共和国の繁栄（ワイマール共和国の黄金期）とその2つの原因（経済的復興と国際関係の改善） それらを実現したシュトレゼマンの施策（レンテンマルク・ライヒスマルクの導入、ドース案・ヤング案の受け入れ、ロカルノ条約・ケロッグ・フリアン条約の調印） 同時期のナチス党の一時の衰退	強力な指導者は時にそれを克服する		
	1. 7 復興(2): 芸術と文化	ワイマール共和国の繁栄とその結果としての芸術・文化の分野に起きた変革、およびその具体例（ジョージ・グロス、ハンナ・ヘヒ、ヘルムット・ブレヒト、エーリヒ・レールク、トマス・マン） こうした風潮を退廃的と決め付け批判する右翼と労働者階級にとって真に必要なものを反映していないと批判する左翼がいたこと	社会が安定すると文化的にも発展する	結論	理論 A (経済状況が悪化すると不遇の少数派が多数派を批判することで台頭する傾向にあるので、政治的にも不安定になるが、傑出した人物は時に困難を克服しうる)
	1. 8 共和国はなぜ、1929-33年にかけて再度危機が訪れたのか？	世界恐慌に伴う経済的危機の再燃 経済的危機への対応を巡って連立内閣内の対立（社会民主党と中央党）が見られ、内閣が崩壊。比較第一党の中央党が単独内閣を組織するも、過半数に届かず、満足な運営ができなかったこと 本来は民主主義を救うことを意図して緊急時のみの使用しか認められていなかった大統領の強い権限を頻繁に利用しないと政権が維持できず、大統領権限を多用する独裁体制へと移行していったこと 首相が頻繁に交代する中で、政敵の風落としを狙い、ナチス党との連立を模索するものが現れ、結果的にヒトラーによる全体主義的独裁体制へと移行していくことになったこと	経済状況が悪化すると不遇の少数派が多数派を批判することで台頭する傾向にあるので、政治的にも不安定になる 政治的不安定		
	1. 9 練習問題: ワイマール共和国、1919-33	資料1「我が闘争」(1918年11月におけるドイツの第1次世界大戦降伏についての、ヒトラーの「我が闘争」内の記述) それによって全てが無駄になった。全ての犠牲が無駄になった。道徳的不安をもたないつつも、われわれはなすべき義務をなしてきたが、そのために費やされた全ての時間が無駄になった。200万人の同胞の死も無駄になった。これによって彼らが死んでしまったがために、哀れな犯罪者達が祖国を手中にすることが出来たのではないだろうか。 資料2「タイム誌」(1929年10月4日に、イギリスの「タイム誌」に掲載されたシュトレゼマンの死亡記事) シュトレゼマン氏の死亡によって、ドイツは最も偉大な政治家を失ってしまった。シュトレゼマンは乱れてしまった祖国を再建するために尽力した。彼が首相になった時、ドイツは荒廃していた。フランス軍はルール地域に居座り、賠償金の問題が、社会不安が噴出してドイツを破産状態にまで追い込んだ。彼はいつも右翼や左翼の過激主義者らによって妨害を受けていた。ドイツは現在秩序を回復し繁栄し、ヨーロッパ情勢において新たな地位を築いている。 練習問題 1 a 資料1において、ヒトラーはワイマール共和国の指導者を「哀れな犯罪者達」と呼んでいる。ヒトラーの目から見て、彼らはどんな罪を犯していたのか？ b 資料1はワイマール共和国を研究する歴史家にとって、どの程度信頼できるか？ 2 1923年にシュトレゼマンが権力を握ったとき、ドイツは「荒廃していた」と、資料2が主張するのは何故か？ 3 資料2は、ワイマール共和国の安定化におけるシュトレゼマンの重要性を示した解釈といえる。本章を再度見返してみるとき、シュトレゼマンの成功に関するこの解釈はどれほど正確といえるか？ 4 シュトレゼマンの死はドイツにとって悲劇であったといわれている。1919年から33年という時期に関してあなたが知っていることを利用したとき、この見方に対してあなたは賛成するか反対するか？	内容吟味・解釈構築としての学習活動 異なる二つの解釈の提示	理論の適応 理論Aを重視 理論Bを重視	理論 I (社会が安定しない時、独裁者が登場しやすいく)

第2章 ヒトラーの登場  1933年まで	2. 1 ヒトラーはどのようにしてナチス党を支配するようになったのか？	連邦制をとるドイツにあって、カップー揆のあった1920年にバイエルン州では右翼的な州政府が登場したこと 右翼的な州の情勢が大きく幸いし、バイエルン州でナチス党が結党され、成長していったこと ヒトラーが同党の中で権力を獲得していくにつれて、同党が攻撃的かつ大衆運動の先鋭的組織へと変貌を遂げていったこと 結果として同党がミュンヘン揆をおこしたこと その一揆の経過・原因・結果	個人的素養をもつ人物の登場によって勢力がごく一部地域において拡大したが失敗したこと	<div>結論①</div> <div>初期条件 (ヒトラーの個人的素養によって、ナチス党は部分的ながら発展してきたこと)</div> <div>前提</div> <div>初期条件</div> <div>結論②</div> <div>二つの前提と二つの結論(理論A・B)の実証</div> <div>理論A (社会が安定しない時、独裁者が登場しやすい)</div> <div>理論B (個人的な素養も持つ人物が活躍する時、独裁者は登場しやすい)</div> <div>理論Iの発展 (社会が安定しない時、個人的な素養をもつ人物が活躍することで、独裁者が登場しやすい)</div>	事実に基づく理論の機能的理解
	2. 2 ヒトラーの主な理念は何か？	ヒトラーの主な理念としての反ユダヤ主義と社会ダーウィン主義 これらの思想はヒトラーが生み出したものではなく、ヒトラーはその二つを新しいイデオロギー(ナチズム)として一つにまとめた上に過ぎないこと ナチス党においてヒトラーが権力を獲得することによって、政党の理念が変化し、ヒトラー個人の思想が党の綱領として公式化していったこと 二つの理念の歴史的背景とその実際、ヒトラー(ナチス)がそれらの理念をどう組み合わせ、ナチズムとして当時のドイツ(ワイマール共和国)を批判したか	ヒトラーが理念として採用した価値観 反ユダヤ主義 社会ダーウィン主義		
	2. 3 ヒトラーは1925-29年にかけて、自らの戦略をどのように転換させたか？	ミュンヘン揆でとらえられたことで、ヒトラーは自身の考え方を整理する時間を得たと同時に、戦略の変更(非合法的手法による政権獲得から合法的手法による政権獲得へ)も迫られたこと ヒトラーは釈放後、政党内において権力を再度掌握し、組織の再編(内的進歩)に努めたこと バイエルン州の政界にすぎなかったナチス党は、この時期国家規模の政党になり、支持者の拡大も果たしたが、社会状況(経済的安定)のため、選挙で十分に支持勢力を拡大することはできなかったこと ワイマール共和国が経済的危機に直面する中でナチス党が勢力を拡大していったこと 戦力拡大に寄与したのは、ヒトラーに弁士としての個人的才能があったことが大きいこと ヒトラーの演説方法の特徴 ヒトラーの演説内容(反ヴェルサイユ条約、大恐慌への対応を誤った政府に対する批判、反ユダヤ) 各階級の人々それぞれが求める施策をあたかも自分たちしか実現しないと主張することで、各階級に支持を広げていったこと 結果として他の政党の支持者がナチス党支持に変化していったが、それでもヒトラーが首相になった1933年の段階では、全国民の3分の1程度の支持しか得ていなかったこと	個人的素養をもつ人物の登場によって勢力が部分的に拡大したこと		
	2. 4 1929-33年にかけて、どのようにしてヒトラーはチャンスをものにしたか？	ナチスの興隆に見られるヒトラーの個人的資質 1929年から33年にかけてナチスが興隆し、それ以前には停滞していた4つの要因 ①1929年までは社会が経済的にも比較的安定していたこと ②連立内閣の弊害が表面化せず、民主主義が機能していたこと ③国際協調の運が好転して大恐慌が起こるまでは存在していたが、大恐慌によって社会不安が増大したこと ④連立内閣では、突然の社会不安に十分に対応できず(連立内閣の弊害が表面化)、そのために議会軽視、独裁化、極右政党の台頭を許す余地が生まれたこと	ヒトラーの個人的素養 当時の社会状況		
	2. 5 ヒトラーの権力獲得：要約	資料1 1931年に書かれた、プロテスタントの教会の報告書より 五年生 [15から16歳] は、ヒトラーの思考を吟味することには、実際はほとんど関心を持たない。それは単に、個々人の血を滾らせ、何かすごいことが誰も逃れようなどとは思わない大きなうねりを伴って、進行中であるかのような印象を与えるものでしかない。 資料2 全党大会において、演説席へと向かうヒトラー(写真) 資料3 ヒトラーによって1934年9月におこなわれたスピーチの様子を目撃したときの、アメリカ人ジャーナリスト、William Shirer の記録 ホールは鮮やかに彩色された旗であふれ返っていた。ヒトラーの到着にすら演出が施されていた。音楽がやんだ。3万人を超える民衆がホールにつめかけていた。そしてバーデンヴァイラー行進曲が非常におどけた調子で演奏された。ヒトラーが現れた。3万人が敬意を表し、手を掲げる中、中央の長い通路をゆっくりとした歩調ですすんだ。そのような雰囲気の中、ヒトラーによって発せられる言葉はすべて、天上から啓示を受けた言葉のように疑いなく思われた。発せられるすべてのうそも、それ自体高度な真実として受け入れられる。 資料4 個人的にヒトラーを嫌っていたナチス党員、Otto Strasser が演説家としての彼の技術について書いたもの。 情熱によって彼は動かされるから、彼は今世紀における最も偉大な演説家の一人にすぐに数えられるようになる。アドルフ・ヒトラーがホールに入ってくる。彼は息を吸う。しばらく時間をかけて、彼は演説の方法、その日の感覚、その場の雰囲気などを探り、感じ取る。突然彼は言葉を発する。彼の言葉はまるで矢のようにその対象を射抜く。彼はありのままの個々人の私的な世界に触れ、大衆の無意識を解放し、最も内面の願望を表現し、最も聞きたいことを発言する。 資料5 19世紀後半のフランス人心理学者が、どうすればある人間の集団がある事象を信じるようになり、彼ら自身の意図に反する行為をおこなうようになるか、について説明している。 集団を形成している人々は、彼ら自身の興味、個人的規範、基準を犠牲にできる。群衆は提案によって容易に影響をうける。それゆえ個人はアイデンティティを消失し、集団としてのアイデンティティの一部となる。 練習問題 1 資料3を読み、他のどの資料が演説家としてヒトラーが感動を与えることができた理由について William Shirer に同意しているか？ 2 ナチス党がそのように大規模な大会を開催したのはなぜか？ 3 「ナチス党の成功は他の要因よりもヒトラー個人の賜物である」、1925年から33年の時期についてあなた自身が知っていることをもとにすれば、あなたはこの主張に同意しますが、それとも同意しませんか。	内容吟味・解釈構築としての学習活動 異なる二つの解釈の提示		
	2. 6 練習問題：大衆への呼びかけ	ナチス革命は、選挙を通じて比較第1党となり、首相として権力を獲得した後、憲法に定められた合法的な権限をもって成し遂げた革命であるということ その革命の具体的内容をとらえて、当時の人々は国家主義的革命と称していたこと	ナチス革命の性格付け 今後の説明のための導入としての事実説明		
3. 1 ナチス革命とは何か？	ナチス革命は、選挙を通じて比較第1党となり、首相として権力を獲得した後、憲法に定められた合法的な権限をもって成し遂げた革命であるということ その革命の具体的内容をとらえて、当時の人々は国家主義的革命と称していたこと	ナチス革命の性格付け 今後の説明のための導入としての事実説明	事実		

第3章 ナチス政権 1933年 4月5日	3. 2 「合法的」革命	首相就任から総統への就任までに見られるナチス革命の合法的側面の説明 連立内閣の首相として就任したこと 議会を解散し、総選挙を行う際、非常事態宣言を発し、選挙妨害を行い、勢力拡大を図ったこと 選挙後、それに失敗すると、中央党を引き込み、多数派工作を行ったこと 結果、3分の2の支持を取り付け、憲法改正と全権委任法の成立にこぎつけたこと 血の粛正事件で内部を統制し、全権委任法に基づき総統の地位（首相と大統領の両方の権限を有する国家の長）に就任したこと	ナチス革命の合法性の説明	初期条件	初期条件 (選挙を通じた合法的な革命であったため、独裁に正当性があったこと)	二つの前提の説明   
-------------------------------	--------------	---	--------------	------	---	--



第4章 第3帝国における生活	4. 1 ナチスの経済政策によって人々は利益を得たか？	経済状況の悪化に伴い権力を獲得したヒトラーであるため、経済的な問題を解決してくれるに違いないと信頼されていたこと ヒトラーの時代、失業率も低下し賃金も上昇したこと しかし、失業率の低下は公共事業への強制的な徴発によるため、賃金の上昇も国民総生産の上昇に比べて緩やかであったため、ナチスの経済政策はドイツ人にとって利益を与えなかったと結論付けられること その不満をそらすために少数派への迫害の必要性をプロパガンダと教化政策を通じて行ったこと	実際の経済状況に対して教化が有効に機能し不満が起きなかったこと	証拠①	三つの分野それぞれにおける結論の例証	理論A (独裁の維持には教化による統制が有効であること)	理論Ⅱの実証 (独裁を維持するための教化は有効である)
	4. 2 ナチスドイツにおける若者とはどういう存在だったのか？	ナチスは学校教育に積極的に介入し、それを利用した教化活動による若者の統制を積極的に行ったこと ナチスは社会教育（若者向け組織、ヒトラーユースの活動）を強制することで若者の統制を積極的に行ったこと ヒトラーユースの活動を強制することで却ってそれに反抗するものが結集し、反ヒトラーを標榜する若者の具体的組織が誕生したこと それら諸組織に対してはゲシュタポ等を通じて恐怖による支配を押し進めたこと	若者の教化が有効に機能したこととその反作用	証拠②			
	4. 3 女性と家族にとって、生活はどのように変化したか？	女性は優秀やアーリア人の子孫を生み育て、夫を補助する役割を有するとの価値観を教化によって植えつける一環としてナチスによって女性の社会参加の制限がなされるようになったこととその教化が成功し、ほとんどの女性がそれに抵抗をしなかったこと 価値観の教化の一環としてナチスによる出生率の増大政策がとられたこと ナチスによる対家族政策がもたらした悪影響（遺伝的欠点を有する人々への断種、出産への心理的プレッシャーと子どもを産まない女性との離婚の推奨）	女性の教化が有効に機能したこととその反作用	証拠③			
	4. 4 ナチスドイツにおける少数派集団とはどのようなものだったか？	教化の一方で、アーリア民族の「純血性」の脅威となるとされたすべての少数派集団（ユダヤ人・ジプシー・精神病患者・無宿者とヘビ・同性愛者・アルコール依存症患者）が迫害を受けたこと、それを行うことで、人々の不満をそらし、教化を有効に機能させたこと その実態（ユダヤ人の迫害と強制収容所送り、ジプシーへの放浪生活の禁止令と断種、精神病患者への断種ならびに安楽死、無宿者やヘビに対する強制移住、同性愛者への断種、アルコール依存症患者の収容所送り）	教化を有効に機能させるためのスクープゴートの存在	前提	結論を補完する前提条件の説明		
	4. 5 ドイツの人々はヒトラーについてどのような思いを持っていたか？	イメージ戦略と民衆が感じていた欲求を充足させたことと教化によって思わせたこととによって、ヒトラーは民衆から期待され、人気を獲得したということ	教化が有効に機能したこと	結論	結論としての固有性①		
	4. 6 練習問題：焚書と知識統制	資料1 1938年、ザルツブルグで本や絵画を燃やすを手伝うヒトラーユースのメンバーたち（写真） 資料2 ドイツの反ナチス組織のメンバーだった、Bert Engelmannによる記述。Dr. Barschとは、新聞記者として働いていた、かつて家族同然に付き合っていた友人のことであった。彼は Barsch が焚書をしたという記事を書かれたことを非難していた。1986年に出版された、「ヒトラーのドイツ」の中からのまじりき。 私の父が話していた「恥」とは、ナチスによる焚書のことであったが、Dr. Barsch はそれを輝かしい出来事として記述することを選択した。5月10日の夜、焚書はベルリンにあったフンボルト大学の前や他の大学のある多くの町で実施された。すべてのユダヤ人著作家の作品が火にくべられ、些細な理由からナチスに脱まれたユダヤ人以外の人の著作もあった。2000年に近い著作家のリストの中には、ドイツ文学界において非常に重要な足跡を残したほとんどすべての著作家も含まれていた。 資料3 1933年5月10日にベルリンでおこなわれた焚書行為に対する、ジョセフ・ゲッベルスの談話。2万冊以上の本が燃やされた。その中にはドイツで最も有名な作家の作品も多く含まれていた。 （これによって）ドイツ民族の精神が再び表現されるようになるだろう。この炎は、古い時代の終わりを告げる光であるばかりでなく、新しい時代の始まりを告げる光でもある。 資料4 1933年5月の焚書事件に関する、イギリスの新聞記事 ナチスによって「非ドイツ的」と判断された図書を燃やす炎が、ベルリン大学の前の広場で、今宵燃えている。同様の火の手が何千もの学童が見守る中、ミュンヘンでもあった。「こうした非ドイツ的図書の燃える炎を見ることを通じて、祖国を愛するあなたの心情にも火をともし、かきたてよう」子どもたちに対してこうした言葉が投げかけられた... 図書館に新しく注文された本は、海外にはあまり知られていない著者によるもので、そのタイトルから戦争をたたえるために作られた小説であるものと推察される。 練習問題 1 資料1を見よ。なぜナチスは若者に図書を燃やすことを奨励したのか？ 解答に際しては、ナチスの若者に対する政策についても考慮しなさい。 2 ナチス政権下におけるドイツの生活について、資料2から何がわかるか？ 3 ナチスは何ら妨害されることなく、図書館からユダヤ人の著書を容易に回収できた。その後、わざわざ公に焚書を実行したのはなぜか？	内容吟味としての学習活動		理論の適応 理論Aを重視		
5. 1 ヒトラーの戦争に対する姿勢	戦争とは例外的な状態であるとした従来の見方を、一般的な状態であるというように転換したヒトラー 比較的弱い民族を犠牲にして、強い民族がその支配領域を拡大したいと思うことは、必然的と考え、積極的に戦争へと傾倒していったこと	教化が有効に機能し、教化の結果、戦争にまで傾倒していったこと	前提	事実	理論A 戦況が悪化すると、教化の効果をもってしても独裁の維持は困難になること		
5. 2 どのようにして人々は戦争の体験に適応したか？	開戦当初（大攻勢）：ドイツ国民に大きな犠牲を強いずに経済基盤を拡大させる。市民に歓迎された戦争、ヒトラーの人氣が拡大したこと 総力戦：ドイツ軍の壊滅と国民の負担増、空襲の激化による被害の増大、戦意向上を意図した教化を行うも厭戦ムードとヒトラーに対する抵抗が増大したこと	戦況が悪化するまでは教化は効果的だったこと	前提				

第5章 戦争が与えた第3帝国への衝撃	5. 3 戦争とホロコースト	戦争によってユダヤ人政策に非人道的要素が強くなっていきユダヤ人の絶滅計画までが実行に移されるようになったこと ユダヤ人の虐殺はヒトラーの意思によるのかどうか、それとも実際には戦争によって引き起こされたものなのかどうか、という点に関して、歴史家の間で対立が見られること ホロコーストがどのように行われたか（ソビエトにおけるSS分隊の銃殺とポーランドにおけるガス室） ホロコーストの風化を恐れた活動がある一方でドイツ人歴史家らによるホロコーストの正当化（修正主義）の動きもあること	戦況が悪化すると、教化を強め、スケープゴートをより弾圧すること、で、無理やりでも戦意を向上させようとするということがあること	結論①←	結論としての固有性①	
	5. 4 ルーゼのユダヤ人街での生活	ルーゼなどの都市に建設されたユダヤ人街と、そこでの生活（子どもの生活も含む）の実態				
	5. 5 戦争時におけるヒトラーに対する抵抗	学生・保守派・キリスト教徒・軍といった諸勢力によってレジスタンス活動があったこと それを主導した個人やグループ（白バラ、Ulrich von Hassell, クラウス・フォン・シュタウフェンベルグ大佐, Dietrich Bonhoeffer）と彼らの活動の実態、およびその顛末 戦況の悪化とドイツの敗北 敗北を周りの責任とし自ら責任をとったり後悔したりしなかったヒトラー ヒトラーの自殺とドイツの無条件降伏 終戦後ひらかれた裁判について（戦勝国による敗戦国の一方的弾圧）とそれにより明らかとなった死の収容所とナチスの迫害の実態	戦況が悪化すると、教化の効果が薄れてくること	結論②←	結論としての固有性②	
	5. 6 第3帝国の崩壊					
	5. 7 練習問題：戦時期のドイツ「国内戦線」	資料 1 ドイツ人法律家と結婚した若いイギリス人女性、Christabel Bielenberg の記述。そこから1930年代中ごろのナチス政権下での祖国において、一般的なドイツ人がどのように見ているか、に関する彼女の印象が読み取れる。 多少なりとも運が向いてきたのではないだろうかという雰囲気、町々にひろがっていた... 大部分の人々は新しい秩序に対しては、非常にたくさんのことがいわれているということを受け入れる準備ができていた... 例えば、髪をきちんと束ねた、若いHeiniをみると、希望に満ち溢れ、つい数ヶ月前までは、交差点で倒れかかるようにして立っていた髪の長いおろかな男性であったとは思えなかった。そして父は、ナチス党のバッジをつけていた。 資料 2 第2次世界大戦が進行する中、敗北がドイツをどのように変えたかについて、現代の歴史家、Martin Roberts が記述している。 開戦が人々に熱狂的に歓迎されたわけではないが、1939年から42年までは驚くべき勝利を重ねた。総統には超人的な能力が備わっているのではないだろうかと思われた。勝利が敗北へと移っていくにつれて、ロシアとの国境に近い地域では、耐えがたい損害をこうむるようになり、ドイツの町々はイギリスやアメリカの飛行機によるはっきりなしの爆撃にさらされ、厳しい経済統制が軍需物資の生産を急激に増加させるために、Speerによって強制された。ヒトラーは一般民衆の前に姿をあらわさなくなった。 資料 3 1944年に行われたマンハイムへの爆撃による犠牲者（写真）。戦争が終結するまでに、多くの人々が住む家を破壊された。 資料 4 ある朝行われた非常に激しい空爆後のハンブルグの様子をドイツ人の目撃者が説明したもの。 1943年7月28日、水曜日の朝、ガスも電気も水道も無く、リフトも電話も機能していなかった。（その場にはいなかった者が）そのときの異常な混沌とした状況を想像するのは容易ではないだろう。市電は無く地下鉄も無く、郊外へ向かう電車も無い。ほとんどの人々は、自家用の荷車や自転車、手押し車に荷物を積んだり、かばんに入れて担いだりしながら、まさに徒歩で逃げようとしていた。[ナチスの] 政党の紋章が縫い付けられた衣服を着用しているものは、その紋章を衣服から引きちぎった。あちこちで「人殺しに復讐を！」という叫び声が聞こえた。警察は何もできなかった。 練習問題 1 資料1と4を読め。これら二つの資料は、1930年代中ごろのナチスはドイツの人々から愛されていたが、1943年までには憎まれるようになった、ということを示していると思うか？あなたの考えを説明せよ。 2 a 資料2, 3, 4は、戦争によるドイツの人々への影響について、どんなことを教えてくれるか？ b 戦争によって市民にふりかかった問題には、ほかにどんな問題があることを、あなたは知っているか？ 3 ドイツの町が爆撃され始め、厳しい統制が強制されるようになるやいなや、ヒトラーが「一般民衆の前に姿をあらわさなくなった」(資料2)のはなぜだろうか？	内容吟味としての学習活動	理論の適応 理論Aを重視	理論IIの反証 (戦況が悪化すると教化は効果を失う)	

Lee, S., *Weimar and Nazi Germany*, Heinemann, 1996. より筆者作成。「単元名」は訳出による部分、それ以外は筆者の分析に基づく部分である。

いる。そして単元 4 では、単元 2・3 の結果として、ワイマール共和国の政治状況が安定しなかったことが学ばれる。

続く単元 5 では、第 1 次世界大戦の戦後処理に伴ってドイツの経済が悪化したこと、そしてその結果として二つの反乱が生じ、不安定な政治状況に陥ったことが示される。それを踏まえて、単元 6・7 では、その不安定な政治状況に対処したシュトレゼマンの施策、およびその結果としての芸術・文化の発展が学ばれる。しかし、シュトレゼマンの死後、再び世界恐慌によってドイツに再度、経済的危機が訪れると、単元 5 において学習したのと同様、政治状況も不安定化し、シュトレゼマンに代わってそれを制御しようとする希有な政治家



が現れなかったため、ヒトラーの権力獲得へとつながっていったことが単元8で学ばれる。

これら単元2～8の学習は、一見すると年代順に学習しているだけのように見えるが、これらには、論理的関係性が見受けられる。というのも、単元2では、人々は多様な意見をもつこと、その上で、一つの政治体制を選択すれば、異なる政治体制を志向する少数派は不満を鬱積させること、という前提①の学習がなされ、単元3では、比例代表制という選挙制度の問題点が前提②として学ばれる。これら二つの前提を踏まえた結果としてのワイマール共和国における政治的不安定性が単元4で学ばれている。ここまでの学習で、ワイマール共和国の政治的不安定性という初期条件が学習されていることになる。この初期条件に、経済状況の悪化という別の条件が加わると、本来であれば政治的不安定は増幅されるが（単元5）、傑出した政治家の登場によっては、政治は安定化し（単元6）、その結果として文化的にも発展することもある（単元7）が、やはり、そういった人物の登場が無ければ、社会の不安定化によって政治も不安定化し、ヒトラーのような独裁者も登場しうる（単元8）ということが学ばれており、単元配列に論理的関係性が確認できるからである。

各単元の学習内容から上記のような論理的関係性が確認できるということは、第1章がその論理的関係性に基づき機能的に抽出できる論理的命題「社会が安定しない時、独裁者が登場しやすい」というもの、を学習するために必要な単元配列となっていることの証左といえよう。

またさらに、この各単元の学習の結果として機能的に抽出された理論Ⅰ、およびその下位に位置づく留保条件付きの理論A、Bの吟味、かつそれに基づく解釈の構築を、単元9の練習問題で行わせていることもその根拠として挙げられるだろう。

すなわち、単元9の練習問題は、計4問あり、例えば問4では、「シュトレゼマンの死はドイツにとって悲劇であったといわれている。1919年から33年という時期にあなたが生きていることを利用したとき、この見方に対してあなたは賛成するか反対するか？」との問題文となっており、この見方に賛成するならシュトレゼマンが存命し続ければ世界恐慌が来ても政治的に安定し続けることができた可能性が高いということ、すなわち理論Aに基づく解釈を、また反対するなら、シュトレゼマンが存命していたとしても世界恐慌の前では、政治的不安定は免れえなかったということ、すなわち理論Bに基づく解釈を支持・構築することとなる。

練習問題はこれ以外に、異なる見方に基づく複数の資料が提示され、その資料から必要な情報が読み取れるか（問1a、問2）、その資料は信頼できるか否か（問1b）、その資料に基づく解釈は妥当か否か（問3）となっており、これら各設問の解答には、問1aと問2では「情報の取り出し」が、問1b・問3では「解釈・理解」が問4では「熟考・判断」が、そしてすべての設問において「自分の意見を表現する」ということが必要となる。このことから、いわゆるPISA型読解力に必要な4つの要素がすべて網羅されており、単元の学習を踏まえ、自分なりに（自分勝手にではなく）政治学・社会学的な理論に基づく解釈を構築で

きるようになることが求められていることが分かる。

こうした章の構成は、続く第2章以降も同様である。特に、第1章と同様の時期（1919年～1933年）を対象とした第2章においては、第1章の理論Ⅰ「社会が安定しない時、独裁者が登場しやすい」を別な側面から再度考察し、独裁者が誕生しうるもう一つの側面である独裁者の個人的素養に特に着目しながら学習を行い、その学習を踏まえて、先の第1章での理論Ⅰ「社会が安定しない時、独裁者が登場しやすい」を応用・発展させた理論Ⅰ'「社会が安定しない時、個人的な素養をもつ人物が活躍することで、独裁者が登場しやすい」に基づく練習問題が組織されている。また第3章では、理論Ⅱ「独裁者は、その独裁を維持・発展するために二つの方法を主に用いる」に基づく単元配列と練習問題が、そして第3章と同様の時期（1933年～1945年）を扱う第4章と第5章では、第3章での理論Ⅱを実証ないしは反証するための単元構成及び練習問題が組織されている。

従来から、英国の歴史教育に関しては、方法的認識を重視している旨の先行研究が確認される<sup>6)</sup>。ナショナル・カリキュラムを見る限り、その傾向は現在でも確認できる。ただ、仮に方法的認識だけを育成しているとするならば、内容的認識がいかなる種類のものであれ、それを活用して自分なりに認識形成出来さえすればそれでいいということになる。果たして、英国の歴史教育の目的はそのようなものと理解して問題ないのか。

上記のように考えた時、今回の分析対象の単元構成より、本教科書が、個別的な歴史事象の提示とその機能的・論理的積み上げによる一般的・概念的認識の結果的な形成を行いつつ、他方で、PISA型読解力に必要な4つの要素がすべて網羅された練習問題において、その一般的・概念的認識を自分なりに適応させることを通じて History という教科に特有の解釈や手法に関する認識を自己形成させようとしていることが判明した。以上のことから、History においては、方法的認識を育成するとともに、それを用いて、歴史事象を論理的に分析し、一般的・概念的な認識を形成できることが教育目標であるといえるのではないだろうか。

### Ⅲ. Citizenship 用教科書『戦争と紛争』の場合－演繹的理論検証学習としての歴史事象学習－

次に、History の教科書においても学習されていた、ナチスドイツに関する内容をも学習対象とする Citizenship の教科書を手がかりに、その教育内容編成について分析しよう。そのために表2を作成した。表2は、表1と同じ方法で作成した。

本教科書は、全部で20の単元からなる。各単元の学習においては、先に理論的な考え方の説明が行われ、その具体的事例として歴史事象が示されるという構成になっていることにその特徴がある。例えば、ナチスドイツに関する内容を扱う単元「ジェノサイド」では、古代の戦争においては、戦闘行為のみが行われ、非戦闘民への攻撃や虐殺などは行われることはなかったが、現代の戦争においては、プロパガンダによって敵国全体に敵意を植えつけられ、

表2 『戦争と紛争』における単元構成

単元名	小単元名	学習内容	学習内容の構造			
戦争の原因	広範な議論	人がほんの些細な行き違いから喧嘩にまで発展するように国家間においても、ほんの些細な行き違いが内戦や革命、テロへと結びつくことがあるということ 国家間の場合は、その影響の及ぶ範囲が大きく、また技術の進歩や国家間の意思の違いなどによって深刻な結果を招くことがあるということ 本書の構成	戦争とは、国家間の些細な行き違いによって生じるもので、広範な影響を世界に与えるものである	戦争とは何か 否定的見方	総論	
	国際的な事項					
	本書はどのように作られているか					
戦争の歴史(1)	進歩する(?)世界	初期の争いは食物獲得を巡るものやその盗難を防止するためになされたが、技術が発達し、余剰生産物が生まれるようになって争い自体が無くなることはなかったこと 古代文明が発生・発展し、帝国へと進化していく中で都市への集住が起こり、それら都市の市民を養うために、周辺への侵攻が起こるようになった。かつては食物をめぐる専守防衛が一般的だったが、やがて食物を生産するより広い領土を求めた侵略戦争へと変わっていったこと	戦争の原因には歴史的变化があること①生存のための戦争から侵略のための戦争へ	理由はどうあれ、人類は戦争を続けてきたこと		
	敵を壁の外に追いやる	侵略戦争は隣国からの反発を生む。帝国はやがて、自らの領土を維持するべく巨大建造物を構築(ハドリアヌスの壁や万里の長城)し防衛に努めるようになったがその甲斐なく古代ローマ帝国は崩壊したこと				
戦争の歴史(2)	高慢な求め	古代ローマ帝国崩壊後現在に至るまで、科学的な進歩は目覚ましかったが、戦争が無くなることはなく、その原因としては、宗教的なものや政治的思惑に基づくもの、これまでの戦争の原因に比べて不快なもの、が多くみられるようになってきたこと	戦争の原因には歴史的变化があること②侵略の原因がより身勝手なものへと変容していったこと			
	強いリーダーを求む	十字軍がなぜ起こり、どのように経過したか ナポレオンがどのように権力を獲得し、ヨーロッパを巻き込む戦争へとすすんでいったか ヒトラーがどのように権力を獲得し、第2次世界大戦へとすすんでいったか				
戦術と戦略	高価な代償	全体方針としての戦術と戦略に基づき策定される戦術との相違 戦略と戦術は勝つために構築されるもので、多大な犠牲を強いこと	戦争遂行には戦術と戦略が不可欠であり、それによって多大な犠牲が出る			
	繰り返し言う	太平洋戦争時に連合国軍がとった戦略(日本を自国内に封じ込め、直接攻撃することで降伏させる)と戦術(飛び石作戦と原爆投下)の例				
軍備	女性は戦うべきか?	有史以来、人間は軍備をもち続けてきたこと 軍備は維持費が膨大で、そのために貧困から抜け出せないという国家も多数あること 男女平等の思想の展開に基づき、第2次世界大戦ごろから女性兵士の登用も起こり始めたこと	人類は組織化された軍備をもち続けてきており、これからも持ち続けること それによって国家が貧困に陥ることさえあること	戦争を続けてきたことがもたらしたものの		
	部局化	軍隊というものは、陸軍、海軍、空軍、後方支援部隊、というように、部局化しているものであること 冷戦の終結によって一時は軍備の必要性すら議論の対象にされたが、テロリズムの脅威によって軍備の増強が進んでいること				
戦争兵器	作用と副作用	戦争は技術革新や戦法の変化、武器の進化を常に誘発してきたこと 古代においては、人は生活を向上させるために技術を発展させてきたが、それは必ず戦争兵器にも応用されてきたこと 中世以降は、兵器の発展が著しかったが、強大過ぎる兵器は人民の生命を脅かすため、使用制限や所有制限などが課されることが一般的だったこと	戦争は技術革新や戦法の変化、武器の進化を常に誘発してきたこと			人類はなぜ戦争を続けてきたのか
	「スター・ウォーズ」論争	近代に入り、使わないことを前提とした抑止力のための核開発競争が米ソ間でなされるようになり、ついにスター・ウォーズ計画まで登場したが、この計画には賛否両論があること				
征服と帝国	帝国が進出する時	歴史上、「勝てば官軍」ということわざが示すような事例(古代中国、古代ローマ、オスマントルコ、ナポレオンなど)が多数あったこと 古代ローマの帝国の統治方略が現代のヨーロッパの政治・社会体制にも部分的に残存しているが、同帝国は上記のような征服を繰り返し、ローマ市民のみを優遇したため、暴動などによって弱体化したこと	歴史上身勝手な動機(帝国主義に基づく領土獲得競争)で戦争が繰り返されてきたこと			
	アフリカ分割	大航海時代の到来と西洋列強の世界進出の軌跡 西洋列強によるアフリカ分割とその自分勝手な動機(産業革命に伴う新規市場開拓の必要性和原材料の安価な入手先の必要性) アフリカ分割が今に及ぼす影響(列強の都合で国境がひかれたため、各国が独立した後にも内乱が頻発していること)				
民族対立	あふれ出するつば	戦争の原因の一つとして歴史上多くみられるのが、民族対立や民族自決を求め独立を目指すことによって生じる民族的なものであること 単一民族国家もあるが、そうでない国家も多いこと	戦争を誘発する動機の一つとして民族の相違に起因するものがあること			
	アフリカの悪夢	多民族国家の実情(チベット問題、ルワンダのフツ族とツツ族、旧ユーゴ)				



核	偉大なる無知	核兵器開発競争が第2次大戦中に米独間でなされたこと 米国が先に核兵器を開発し、1945年に日本に対し使用し、戦争の早期終結に貢献したこと	新しい兵器としての核とそれを取り巻く現状の問題点		戦争を取り巻く現在の問題状況
	「核保有国」に加わる	戦後、核兵器のあまりの強力さに、核兵器の放棄が目指されたが、冷戦によって頓挫したこと 一部の核保有国の間だけで核を保有し続けることが許可され、抑止力としてのみ活用する体制が確立したこと その体制にほころびが見られ、イスラエルなど実質的な核保有国がいくつも登場してきたこと			
	発射ボタンは誰の手に？	現在では、核兵器はテロリストの手にもわたっていると考えられ、いつ使用されても不思議ではない状況に陥っていること			
紛争終結	平和構築か懲罰か	戦争は始めるより終わらせる方が困難を伴うということ 戦争の終わらせるための時間稼ぎとして用いられる休戦協定 戦争終結の一つの手段として、休戦時の状況を鑑みて参戦国間で条約が締結されるが、双方が納得する条約を締結することは困難が伴うこと	戦争終結の困難さ		
	戦闘行為を伴わない戦争	ヴェルサイユ条約の失敗と第2次世界大戦勃発との関係 戦争終結のもう一つの手段として、平和条約の締結を目指すこともあるが、こちらの方がより困難を伴うということ 休戦後、平和条約締結交渉がなかなか進展しない事例としての中東戦争と朝鮮戦争			
	戦争犯罪	冷戦は終結したと言っているのか、意見が分かれていること 戦争時には、平時に定めた法を破る例が数多く確認されるが、戦争が終わると、それらを裁く国際法廷が開催されることとその事例(ニュルンベルク裁判、ユーゴの戦犯者を裁いた国際裁判)			
平和維持	失敗から学ぶ	第1次世界大戦後、二度と悲惨な戦争を起こすことの無いよう、国際連盟が組織されたが、機構の脆弱性や強制力の不備などによりその目論見は失敗に終わったこと その反省を踏まえ第2次世界大戦後、国際連合が組織されたこと	平和維持の困難さ その主体たりえない未熟な国連		
	国連平和維持軍	国連平和維持軍の任務と役割と組織と実績 国連平和維持軍の脆弱性と失敗例(シエラレオネ) シエラレオネの失敗を踏まえ、アナン事務総長(当時)によって、国連平和維持軍以外の活用が提言されたこと			
	将来に向けた歩み				
戦争の将来？	誘導弾と賢い(?)計画	有史以来人間は、常に争いを続けてきたしこれからも続けていくだろうが、第3次世界大戦でも起こればおそらく人類は全滅するだろうこと 冷戦終結によって情勢が変化したが、国連を含む国際機構はそれに対応できておらず、戦争を失くしたいという思いはあれどその方法が全く不明であるというのが現状であること 核が拡散し、誘導弾、戦術核、ステルス機、スターウォーズ計画など新たな兵器が開発されたことで、それが抑止力としてのみ活用されるのか実際に使用されるのか不明であるということ	戦争をなくしたくともその方法が不明確である以上、人類は今後も戦争を続けるだろうこと 仮に戦争になれば人類滅亡もありうる	戦争は今後もなくなりえないという消極的な肯定的見方	
	ありふれた物語	近年紛争や対立の発生が増加傾向にあること 人類は愚かなのでおそらくこれからも過ちを繰り返すだろうが、新兵器が抑止力として機能し、米国の2大強国が協調を続け、平和が維持されることを祈るのみであること			

Connolly, S., *War & Conflict*, Heinemann Library, 2001. より筆者作成。「単元名」、「小単元名」は訳出により、それ以外は筆者の分析に基づく。

戦闘の際、敵国全体に対しときに非道な扱いをすることがよくあるとともに、国難に直面した時、国内に住む少数派や立場の弱い人々をスケープゴートとし、乗り切ろうとする方法がとられてきたこと、というように、武力戦と総力戦という二つの戦争形態がある（あった）ことについて学習した後、その一方の総力戦においてジェノサイドが起きる条件に関する説明がなされる。その上で、前者の例としてチンギス・ハンとアレキサンダー大王の事例が学習され、同様に後者の事例として、ヒトラーとボル・ボトのことが示される構成となっている。これはどの単元においても同様である。言うなれば演繹的に理論（考え方）を（場合によっては複数）提起し、歴史事象の学習を通じてその理論（考え方）を検証する学習となっているということである。

では、全体構成からみるとどのような内容編成といえるだろうか。先に理論（考え方）が提示され、それを裏付ける歴史事象の説明へと続くのであるから、その理論（考え方）に着目し全体を概観してみると、2つの部分に分かれていることがうかがえる。すなわち、冒頭



の単元「戦争の原因」と単元「戦争の歴史（１）」から単元「戦争の将来？」までの残りの部分とである。

第１の部分は、全体の導入にあたる部分で、戦争とは、国家間の些細な行き違いによって生じるもので、広範な影響を世界に与えるものである、ということ、すなわち、広範な影響を与えるのであるからやらずに越したことはなく、かつ些細な原因によるのであるから防止する方法があるのではないか、という、どちらかと言えば戦争に対して否定的な見方・考え方（おそらくは、学習者と同じ見方・考え方）を提起する部分となっている。

そして、演繹の理論検証学習を通じて、その見方・考え方を反省的に吟味・検証するのが第２の部分である。この部分はより細かくは４つの部分に分けることができ、各部分において、なぜ人類は戦争を続けてきたのか（原因）と、どのようにして人は戦争を行うのか（方法）、戦争は何をもたらすか（影響）、戦争を取り巻く現在の問題状況の４つに関して、説明を行っている。

まず原因について検証する部分は、単元「戦争の歴史（１）」から単元「反乱と革命」までが相当する。ここでは、まず冒頭の２つの単元で、人類は戦争を続けてきた、という事実を概観させる。その上で、戦争を続けてきたことによってもたらされたものについて、続く３つの単元で説明しているが、ここで取り上げられているものは、メリット（例えば技術革新）とデメリット（例えば多大な犠牲や国家の貧困）に分けることができる。そして、単元「征服と帝国」以降で戦争がおこる多様な動機について５つに類型化し、それぞれ説明している。記述の方法から、これら動機については絶対に同意できないもの（身勝手な動機）ともしかしたら同意できるかもしれないもの（残り４つ）とに分かれている。以上のことから、この部分では、戦争を今後も続けていくべきか否か、双方の立場それぞれを補強しうる理論（考え方）が提起されていることになる。

次に方法について検証する部分は、単元「ゲリラ戦」から単元「すべては精神的な問題か？」までが相当する。ここでは、先程とは異なり、双方の立場それぞれを補強しうる理論（考え方）が提起されているわけではなく、賛否の分かれる理論（考え方）が提起されている。すなわち、「ゲリラ戦」と「テロリズム」では、ゲリラ戦もテロリズムも相手の戦意をすぐ有効な戦術であると提起されるが、これらの単元では、英国がゲリラ戦とテロによって過去被害を受けてきたことが事例として学習されている。たとえ有効であろうとも、それに一義的に賛同するのは困難な構成となっている。また単元「すべては精神的な問題か？」においても、戦意を高揚させるということが、戦争遂行には必要不可欠であるという考え方が示されるが、その方法を、悪意をもって利用すれば、プロパガンダともなりうることを示される。このように先程の原因とは異なる方法ではあるが、賛否の分かれる理論（考え方）を提起することによって、見方・考え方の検証を行っているといえる。

最後は、影響と問題状況についての部分である。これら二つは対になっている、と考えられる。すなわち、影響の部分においては、戦争をすることによって起きる被害（精神的代償、

人的代償、経済的代償）についての学習がなされる。これらはいずれも戦争に対する否定的な見方を補強する。しかし他方、問題状況に関する部分においては、悪いことは分かっているが続けざるを得ない状況（テロリストが核を保有しているということ、戦争は始めるより終結させることの方が困難であること、国連は未熟で平和維持の主体たりえないこと、戦争をなくすための方法が不明確であること）が示される。これらはいずれも戦争に対して消極的ながら賛成する見方を補強する。この対となりうる2つを提起することで、2つの見方それぞれを検証していると考えられる。

このように、各単元においても理論の検証となっているが、全体構成においても、パートによってさまざまな方法をとることで、総論としての見方・考え方の検証となっているといえる。すなわち、歴史事象の学習を手段とした演繹的理論検証学習となっているということである。またこのとき、理想としての自身の見方に、現実を突きつけるという形で行われる構成となっているため、理論の学習を踏まえながら、自分の見方・考え方の検証、現実を踏まえた見方・考え方の反省を行っているといえ、実践的に自分の見方・考え方について意思決定ができる構成となっているといえるだろう。よって、Citizenshipにおいては、歴史事象を判断材料とし、一般的・概念的な認識を批判的に形成させることが教育目標といえるのではないだろうか。

#### IV. 教科 History と教科 Citizenship における活用と関係性

それぞれの教科は、いかなる教育目標を設定し、そのためにいかなる学習活動を行っているといえようか。両者を模式的に表し、その違いを明らかにしよう。そのために、アンダーソンが示した、教育において育成すべき知識の4つの類型<sup>7)</sup>を指標としたい。

アンダーソンは、教育において育成すべき知識として次の四類型を示している。すなわち、①事実的知識 (factual knowledge)：専門用語に関する知識、特定の出来事に関する詳細や要点に関する知識、②概念的知識 (conceptual knowledge)：定義やカテゴリーに関する知識、原理や一般法則に関する知識、理論やモデル、構造に関する知識、③手続き的知識 (procedural knowledge)：教科固有の技能や計算法に関する知識、教科固有の技術や方法に関する知識、適切な方法をいつ使うのかを決定するための判断基準となる知識、④メタ認知的知識 (meta cognitive knowledge)：方略的知識（文章の構造を読み解くための手段としては要約することが有効であるといったような知識、ヒューリスティック〔思考錯誤に基づく問題解決法の一つ〕に関する知識）、与えられた状況や条件に適切に対応することも含んだ認知的作業を行う際に必要となる知識（さまざまな作業を行うときに必要となるさまざまな認知的方略に関する知識）、自己認識（エッセイを批評する時は個人の長所が、対してエッセイを書くときは個人の短所が、それぞれあらわになりやすいという知識、自分自身の知識レベルに気づくこと）、がそれである。この類型を、戦争という歴史事象を用いている今回の分析対象に引きつけて筆者なりに再定義すれば、事実的知識とは、個別の歴史事象に関する具体的な知

それでは、今回の二つの事例それぞれにおいては、これらのうちのどの部分をその教育目標とし、どう関連づけた学習を行っているといえるだろうか。両者の学習の違いをより鮮明にするために、以下の図1、図2を作成した。

The diagram illustrates the relationships between different types of knowledge. It features a large rectangle divided into four quadrants by a horizontal and a vertical line. The top-left quadrant is labeled '概念的知識' (Conceptual Knowledge). The bottom-left quadrant is labeled '事実的知識' (Factual Knowledge). The top-right quadrant is labeled '史' (History) and is enclosed in a dashed border. The bottom-right quadrant is empty. To the right of the rectangle, the text '手続き的知識' (Procedural Knowledge) is positioned above a downward-pointing arrow that enters the '史' quadrant. Further to the right, the text 'メタ認知的知識' (Metacognitive Knowledge) is enclosed in an oval. A dashed line extends from the bottom-left corner of the main rectangle towards the bottom-left corner of the overall diagram.

などといった史料の本質にかかわる複数の理論)となるから、史料の価値づけの基準となる概念的知識の形成が求められている。その概念的知識に基づき、手続き的知識、メタ認知的知識を活用し、多様な事實的知識を論理的に分析し、その事實的知識に基づく概念的知識(歴史事象を手掛かりとした政治学・社会学的理論)を形成できることが教育目標であるといえるため、図1のような学習の構造となっているといえるだろう。

– 77 –

複数の見方・考え方を提起しているところに特徴がある。ただこの時、Citizenship という教科そのものが、教科横断的な特質をもつこともあって、手続き的知識（教科固有の方法的知識）とは何かが判然としなかった。そのため、今回は括弧つきで示した。今後の課題としたい。

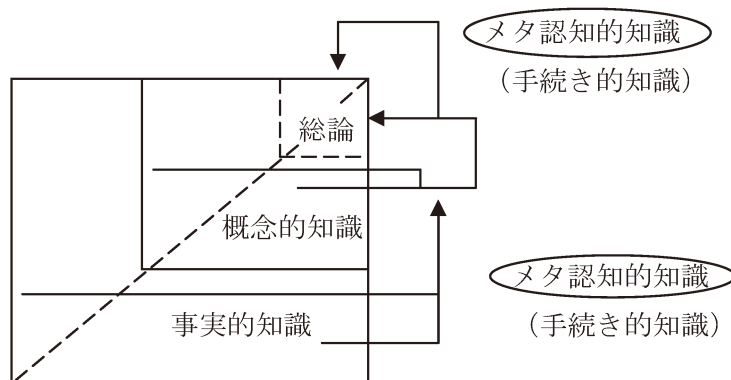


図2 Citizenship における学習の構造

なぜこのような相違性が History と Citizenship にみられるのか。

内容的な知識である事実的知识と概念的知識に着目すると、両者は、等しくメタ認知的知識や手続き的知識を活用しながら、事実的知识を手がかりに概念的知識を形成させる教科であった。ただし、History の学習が機能的理論形成学習であり、Citizenship の学習が演繹的理論検証学習であるという特質を踏まえると、前者がより事実的知识の学習に、後者がより概念的知識の学習に軸足を置いているという違いが存在し、それぞれをどのように関連付け、活用しながら歴史事象の学習を行っていくかにおいて異なる構造となっていた。

また、メタ認知的知識（思考・考え方に関する知識）に着目すると、History の場合、手続き的知識を活用して、歴史事象を論理的に分析し、一般的・概念的な認識を形成できること、となっているのであるから、歴史事象に関して、合理的に思考・判断し、解釈できるようになることを目標としているのがわかる。また Citizenship は、事実的知识や概念的知識を活用して、理想としての自身の見方・考え方に、現実を突きつけるという形で理論の検証を行う学習となっているのであるから、社会の非合理的な部分も含みこんで、自分の見方・考え方を決定することができるようになることを求めていることになる。とするならば、合理的な思考を踏まえた上でのより実践的な思考が必要となるため、History の教育と Citizenship の教育とには、思考の質において、基礎と発展という包含関係が成立すると言えるだろう。また Citizenship においては、複数の見方が提起されており、複数の見方を批判的に吟味することが行われている一方で、History においては複数の史料が提示され、それを比較衡量

しながら活用するのであるから、Citizenship は事實的知識や概念的知識を活用する際に批判的に、History は手続き的知識を活用する際に批判的に思考する必要性があり、思考の場面においては相補性があるといえるだろう。

## V. 結語

本論文は、英国（イングランド）の歴史教育に見られる史的展開に基づき、同国の History と Citizenship それぞれに異なる特質があり、お互いに相補的な関係にある、との仮説を立て、その仮説を検証するべく、中等段階（11～18歳）を主たる対象とし、Heinemann 社（現在の Pearson 社）という同一出版社が出版した、戦争という同じテーマを扱う二つの教科それぞれの教科書の比較を行ったものである。

分析の結果、①同じく戦争という歴史事象を扱いながらも、History においては、方法的認識を育成するとともに、それを用いて、歴史事象を論理的に分析し、一般的・概念的な認識を形成できることが教育目標となっており、また、Citizenship においては、歴史事象を判断材料とし、一般的・概念的な認識を批判的に形成させることが教育目標となっていること、またその結果として、両教科の教育には、②内容的な知識に関しては明確な住み分けがなされていること、③方法的な知識に関しては、包含関係と相補性が確認できること、がそれぞれ明らかとなった。いずれも歴史事象を活用した、特色ある社会認識教育といえる。

これまでの教育史的展開とは異なり、英国において Citizenship 成立後も History の教育に大きな変更がないと判断できる要因の一つは、この二つの事例にみられる関係性・相補性によるのではないだろうか。

我が国では現在、網羅的な個別的知識の暗記学習がやはり支配的といえる。そうした教育の問題点は、これまでも多く指摘されてきている<sup>8)</sup>。この両者は、我が国の歴史教育に対して、それぞれ異なる活用の方略を示すとともに、歴史事象を学ぶ意義というものを提起してくれている。

## 【註】

- 1) イギリスにおける社会認識教育の歴史に関しては、松尾正幸「イギリスにおける社会認識教育の一断面－中等学校における歴史教育を中心として」『島根大学教育学部紀要』第6巻、1972年、pp.29-50、などを参照のこと。
- 2) 拙著『現代イギリス歴史教育内容編成論研究－歴史実用主義の展開－』風間書房、2012年。
- 3) 現行のナショナル・カリキュラムにおける歴史教育に関しては、QCDA のホームページ (<http://curriculum.qcda.gov.uk/>) を参照のこと。91年版「歴史」と見比べれば、①三つの観点（歴史の知識と理解、歴史の解釈、歴史的資料の活用）別だったのが、統合されていること、②教育目標たる到達目標が、10段階（1～10）から9段階（1～8と例外的成果）になったこと、など、確かに現象的には相違点もあるが、本質的には類似する



構造となっていることが、容易に判定可能である。加えて、現行のナショナル・カリキュラムにおける歴史教育の特質を分析した以下の研究においても、現行のカリキュラムにおける歴史の学習が、91年版「歴史」と同様の特質を有していることが指摘されている。詳細は以下の文献を参照いただきたい。

・二井正浩「平成20年版学習指導要領と2008年版英国ナショナルカリキュラムにおける歴史学習—前期中等教育を事例にして—」『社会系教科教育学研究』第20号，2008年，pp.51-60。

4) Connolly, S., *War & Conflict*, Heinemann Library, 2001.

5) Lee, S., *Weimar and Nazi Germany*, Heinemann, 1996.

6) 拙稿「歴史教育内容編成の構造と原理—イングランド，91年版ナショナル・カリキュラムを手がかりとして—」『社会科研究』第62号，2005年，pp.31-40，など。

7) Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P.R., Raths, J., Wittrock, M. C. (ed), *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing : A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives : Abridged Edition*, Longman, 2001.

8) 例えば，以下の論文など。

・森分孝治「『歴史』独立論の問題性—原理的考察—」『社会科教育論叢』第34巻，1986年，pp.78-88。