

自立を支える教育原則とその展開

— スイスの小・中学校における歴史認識の育成を中心に —

鈴木 由美子
(1996年11月15日受理)

The Principles and the Practices to Support the Intellectual Independence of Children On the Case of Learning History in Switzerland

Yumiko SUZUKI

Abstract. The purpose of this study is to make clear the principles and practices that support children's intellectual independence. In Japan, it comes more important to bring up children to think and to behave independently. In this report, I try to make clear the methods and materials that are useful to attain that purpose by analyzing the methods and materials that are used in Switzerland, especially in learning history. In Switzerland, children used to learn the history of their own country in primary school from 4.class to 6.class. And then in secondary school they learn the relation of the history of their own country and the history of all around the world. In the secondary school they learn the history by two aspects, the time and the space. By these two aspects children can learn that the subjects of making history are not the kinds of rules or necessities that man never can understand, but man himself. As the result, to make children to think and to behave independently, it is important for children to learn that the subjects of making history are themselves. And the principles to make children independently are there in this point.

問題設定

1960年代の教育荒廃あるいは教育病理への対応策として、「ゆとりある教育」、「教育内容の精選」等、様々な教育改革が試みられてきた。これら一連の教育改革は、主体性のある、自立した人間を育成することを目的としている。「三無主義」にはじまり、最近では「指示待ち人間」、「マニュアル人間」と形容される若者の増加は、もはや特異な現象ではなく、まぎれもなく現在の教育がかかえる問題を指し示している。つまり、一連の教育改革は、自立した人間を育成しようとして、逆に依存的な人間を育成するというパラドックスに陥っているのである。本稿の目的は、こうしたパラドックスを解明することにあるのではない。そうではなくて、こうしたパラドックスを解決するための視点を提供することにある。

ここでスイスの歴史学習をとりあげるのは、自

己規定の能力を育成するための基本的思考形式として、歴史認識のあり方が重要であるとの認識のもとづいている。山本の指摘によれば、キリスト教がもたらす歴史認識は、終末論という形でヨーロッパの人々の思考形式を規定している⁽¹⁾。すなわち、すべてのものごとには終わりがあるのであり、終わりから現在を規定して生きるという思考形式である。さらに、たとえ終わりがきたとしても絶対的な終わりではなく、さらにまた歴史があり終わりがくるという思考形式である。したがって重要なことは、終わりに際しての身の処し方であり、たとえ終わりがきたとしても次なる時代を信じて自己を律する力である。こうした歴史意識が、プロテスタント的な自己否定と相まって、道徳性を形成しているといえよう。

この発想は、日本における道德教育を考えると、ひとつの視点を提供してくれる。一般に日本人は宗教に対する否定的感情をもち、冠婚葬祭等

の儀式を除けば、特定の宗教に帰依する自覚をもつ人は少ないといえる。さらに15年戦争の体験により、特定の宗教的崇拜に対し拒否的であるとさえいえよう。こうしたなかで、道徳教育をおこなうことの困難さが指摘されてきている。宗教教育をおこなうことで解決されるといっているわけではない。むしろ、宗教的感情や判断基準のないなかで、子どもを育てることの困難さを指摘しているのである。価値基準をもたない子どもたちは、自由であるというよりも、むしろ自己を規定できぬ不安定さのなかにあるといった方がよい。その意味で、子どもの判断力を育てる価値基準のあり方ならびに育て方が問われているのである。

本論の立場は、道徳は教えるものではなく引き出すものだと認識にたつ。したがって、ある特定の価値基準を示すのではなく、子どもひとりひとりの内に価値基準が形成されるプロセスを重視する。この観点でみたとき、スイスの歴史学習において、ある特定の知識の獲得にではなく、歴史認識を通して現在の自己を規定する思考形式の獲得に重点をおいている点が、注目されるのである。

ところで、スイスは、地理的要因から、ヨーロッパにおいて特異な地位をもつ。それが政策的に示されたのは、1815年のウィーン会議における中立の承認である。それはスイス独自の外交政策の結果である。スイスはもととウーリ、ウンターヴァルデン、シュヴィーツの原三州からなる共和国であった。ウーリ、ウンターヴァルデン、シュヴィーツは、古来神聖ローマ帝国の直轄地であって、皇帝からも数々の特権や自由を許されていた。しかしドイツ皇帝となったオーストリアのハプスブルク家のアルブレヒト侯は、この三州をハプスブルク家に隷属させようとし、過酷な賦役を課し、暴虐と圧政をもって屈伏させようとした。こうした目にあまる暴虐にたえかねた人びとは、三州それぞれから代表を送り、リュートリの地で会合を行い、解放のために立ち上がることを決議した。有名なリュートリの盟約である。シュヴィーツの公文書館には、原三州が皇帝から得た自由特許状、1291年の盟約書が保管されている。シラー(J.C.F.von Schiller, 1759-1805)が高らかにうたった自由と独立の精神は、スイス国民の精神的遺産であるといえよう⁽²⁾。

こうした自由と独立の精神は、今日なおスイス

国民のなかに生きている。第2次世界大戦中、何度もヒットラーの侵略の危機にありながら、スイスは中立を維持した。スイス軍は、第2次世界大戦中、かのリュートリの地を集結し、中立の維持を誓いあい、実行に移した。第2次世界大戦中何度となくおこなわれた、中立の維持に関する決議や議論は、スイス国民が自由と独立の精神を、どれだけ重視しているかを物語っている。自国の自由と独立を尊重するスイス国民の態度はまた、他国の自由と独立を承認する態度と結合している。国民性と国際性とのバランスは、自国の自由と独立への理解があってはじめて可能だとするのが、スイス国民の立場なのである。

以上の観点から、本論では、スイス国民性の基調のひとつである自由と独立の精神の涵養について、とくに歴史学習を中心として、その方法と内容を明らかにすることにする。まず、歴史学習がどのようにして小・中学校で展開されているかについて、学習指導要領を中心に考察し、その目的を明らかにする。次に、中学校を中心にして、歴史教科書の内容分析を通して、自立の精神を養う歴史学習の内容と方法を明らかにする。

1. 小学校のカリキュラムにみる歴史学習の目的と方法

① 事実科的学習から事実科へ

チューリヒ市の学習指導要領は、公立学校の目的を、「すべての子どもに、等しく、教授と学習の基礎形成のための権利と義務を保証する⁽³⁾」と規定している。そしてそのために、身体の訓練、思考力の訓練および感情や性格の訓練が必要とされる。この意味で公立学校は「一般的な人間教育の場である⁽⁴⁾」。また人間教育においては、個人の知識と能力の問題であるだけでなく、また全体の福祉との関連が考慮されねばならない。個人と全体とのバランス感覚の訓練も重要な目的のひとつである。このために歴史科は重要な役割をもつ。

ところでスイスにおいては、歴史という科目は、小学校(Primarschule)ではひとつの教科としては教えられていない⁽⁵⁾。小学校3学年までは、主として国語のなかで事実科的学習がとりあげられるにとどまっている。小学校4学年から、事実科(Realien)という科目が導入され、この科目のなかではじめて歴史的に方向づけられた学習がはじ

まる⁽⁶⁾。これらの科目について、学習指導要領に示された目標と内容を中心にして述べることにする。

まず、事実科的授業についてであるが、事実科という科目は、基本的に理科、地理、歴史の領域から構成される科目であり、事実科的授業とは、こうした3方向に方向づけられた内容の授業であるといえる。これは、小学校1-3学年から組み込まれており、内容は子どもの発達段階を考慮して構成されている。子どもの言語能力を無視した授業は、何ら実りある結果をもたらさないで、子どもの発達段階と経験範囲を考慮しながら、事実科の内容を子どもの言語能力の発達と結合させて教えることが望ましい。それゆえ1-3学年においては、事実科的授業は、直観教授と事実教授、郷土科の授業と総合科目授業としておこなわれる⁽⁷⁾。時間割りの枠組みでいえば、1-3学年においては、国語の授業のなかでおこなわれる。そして「子どもの発達を顧慮して、4学年から、国語の授業とならんで別個に事実科の授業が導入される⁽⁸⁾」。

第4学年から導入される事実科の授業は、次のように規定されている。「事実科の授業は、本質的には、体験や経験の範囲を伴ってさらに拡大された郷土科である。教材はとりわけ理科、地理ならびに歴史の分野から取り出される。事実科の授業の目的は次の点にある。まず第1に、子どもにある程度の経験と概念、知識と能力を与えること、第2に、多様な体験や経験を体験させることによって、子どもひとりひとりの様々な能力を啓発すること、である。⁽⁹⁾」

そこで事実科の授業は、子どもの言語能力の発達を考慮に入れながら、他教科との関連を重視して構成される。また事実科の授業では、単純な手工的な作業形態をとりいれているが、「こうした作業形態は、郷土科の作業方法の特徴を表している⁽¹⁰⁾」といえる。またこのことは、「教材の意味での図画の形態の課題を満たしている⁽¹¹⁾」ともいえる。この意味で事実科の授業は、事実科独自の目的をもつとともに、他教科との関連をもった総合的授業であるといえる。

こうした一般的特徴とならんで、歴史的に方向づけられた事実科の授業は、それ独自の目的として次のような目的をもっている。すなわち、「過去の問題についての科目、すなわち歴史は、本質

的に意識の拡大を導く。歴史的に方向づけられた事実科の授業は、わが国の伝統を考察する際に、共通のヒューマニスティックな観点を生じさせる。.....それによって郷土と過去との結びつきが強められ、同時に現在とのいきいきした結合がなされる。歴史的なテーマの数と時間的並列に基づいて、政治的な事件が放棄される。本質的に歴史的な出来事を選択する際に、感銘の深い絵が使用される。⁽¹²⁾」

このように歴史的に方向づけられた事実科の授業は、大きな目的としてヒューマニズムの精神の育成をあげている。そのためにまず郷土という狭い範囲において、時間的系列をおいながら、いかにしてヒューマニズムの精神が形成され獲得されたかについてとりあげられる。その際、すべての政治的事件がとりあげられるのではなく、いくつかの重要な事件がとりあげられ、絵やスライドによって視覚的に印象づけられる。

② 小学校における歴史的に方向づけられた事実科の教材と内容

では次に、事実科の授業で用いられている歴史教科書において、とりあげられている項目をあげ、その内容と目的を見てみることにする。項目は以下の通りである。

1. スイスの前史時代 - 旧石器時代
2. 中期石器時代
3. 新石器時代
4. 青銅器時代
5. ヘルヴェチアン時代
6. ローマ時代のスイス
7. ブルグント人とアラマンネン人
8. スイスにおけるキリスト教の伝播
9. フランク人とフランク王国
10. 封建領主と封建家臣、城と武芸競技場
11. 修道院と修道士
12. 盟約成立までのフランク王国
13. 新王の支配
14. 解放の伝説
15. 自由への意志と守り通してきた力の発揮
16. 貿易と都市の興隆
17. 三農村とルツェルン市との永遠なる同盟
18. 商業都市の関心 - チューリヒとの盟約
19. 都市による城の破壊と領土の獲得 - ベルン

の先行

20. ベルンのなやり方での盟約との結合
21. ゼンバッハの戦いの時代
22. サンクト・ガレンとアッペンツェルの盟約への加入
23. 盟約の新たな発展と変動
24. 旧チューリヒ戦争 — トーゲンブルク家の相続をめぐる兄弟の争い
25. ブルゴーニュ戦争の時代
26. 盟約の内的な危機
27. ウルリッヒ・ロッシュ大修道院長 (1457 — 1491), サンクト・ガレン修道院の〈第二の設立者〉
28. 盟約とドイツ帝国, シュヴァーベン戦争
29. 南スイスをめぐる闘争⁽¹³⁾

以上の項目からわかるように、小学校段階での歴史学習は、基本的には自国の歴史に方向づけられている。とりわけ注目されるのは、「14. 解放の伝説」, 「15. 自由への意志と守り通してきた力の発揮」, 「23. 盟約の新たな発展と変動」, 「26. 盟約の内的な危機」といった項目である。盟約というのは、スイス国家を示しているが、これは各州の独立を保証しながらしかも全体としてゆるやかに結合するという、スイス国家の基本的なあり方である。自国史が、国家間のあるいは国内の闘争や戦争をくぐりぬけながら、その結合を形成してきたという歴史観によって貫かれているのである。こうした歴史認識は、自国と他国との関係についてのおぼろげな直観を育て、それは自分の人生についての楽観的な歴史認識の基礎を育てるのである。こうして小学校において、歴史的に方向づけられた事実科の授業で自国史を中心に学んだ後、中学校において自国史と世界史との関連を学ぶことになる。

2. 中学校における歴史学習

① ゼクンダールシューレ (Sekundarschule) における歴史学習

ゼクンダールシューレ⁽¹⁴⁾の学習指導要領によれば、歴史の授業の目的は、重要な世界史的イベントならびにスイス史的イベントを取扱うことによって、さまざまな歴史的イベントに対する認識をもたせることにある。学習指導要領においては、歴史の授業の目的は以下のように規定されている。「歴史

の授業は、生徒に過去の事実や出来事を時間をおって秩序づけさせ、歴史的なイベントがいかにその後の発展に影響をあたえているかについて認識させる。歴史の授業は、さらに国家制度に対する認識を深め、国家制度のさらなる発展への参加を活気づけ、民主主義的な意識を強める。それは生徒に、他国の国民への理解と尊敬を教えることでもある。政治史と並んで、文化的な諸関係、芸術史的な出来事ならびに経済的・社会的な発展に注意をはらうことが本質的に重要であることはいうまでもない。現代との比較は、今日の時代に対する理解を促進する。偉大な人物の伝記のなかに、生徒は歴史的な諸力の共同作業をみるであろう。様々な時代ならびに国民の社会秩序の問題を取り扱うことによって、そして私たちの国家の成立とその諸問題についての記述によって、歴史教育は市民教育に重要な寄与をする⁽¹⁵⁾。」

こうした目的にもとづいて、ゼクンダールシューレにおける歴史学習の内容は、学習指導要領では、次のように規定されている。まず第1学年では、古代と中世から章が選択される。近代の一般史ならびにスイス史、とくに新大陸発見、印刷術、人文主義とルネッサンス、宗教改革と反宗教改革、絶対主義がとりあげられている。第2学年では、啓蒙主義、アメリカ合衆国の成立、フランス革命、ナポレオン1世の時代、保守的な思潮と革新的な思潮、スイス連邦の基礎づけと成立、国家の統一がとりあげられている。第3学年では、工業化とその結果、帝国主義、第1次世界大戦、両大戦間の時代、第2次世界大戦、戦後と現代の問題がとりあげられている⁽¹⁶⁾。小学校とは異なって、自国史が世界史との関連で示されている。

② オーバーシューレ (Oberschule) における歴史学習

次に、オーバーシューレの歴史学習についてであるが、教師用指導書によれば、オーバーシューレにおける歴史科は、「スイス史を別個にとりあげるのではなく、むしろそれを常に一般史との関連においてとりあげる。スイス史は、世界史の一部である。換言すれば、スイス国内で起こった出来事は、ほとんど一般的な歴史的発展と関連している。スイス国内のイベントと世界的なイベントとの間の相互依存性 — 過去と現代における — を理解させ

ること、これが本教材の目的である⁽¹⁷⁾。したがって、教科書においても、世界史的な事件とそれに関連するスイス国内での事件とがとりあげられる。ここでその典型的な例として、フランス革命に関する教材を提示してみよう。

フランス革命をテーマとしているところでは、以下の項目があげられている⁽¹⁸⁾。

1. なぜ革命は起きたのか。

この項目では、以下の内容が取り扱われる。「深刻な財政難のために、フランス国王は、三部会—聖職者、貴族、第三身分—の代表者による議会を召集しなければならなかった。これに端を発し、1789年には国民議会が発足した。国民議会は、フランス国家のために、公正かつ理性的な国家秩序をつくりあげようとした。⁽¹⁹⁾」

2. 憲法制定への道（1789年—1791年）。

この項目では、以下の内容が取り扱われる。「1789年7月14日のバスティーユ襲撃は、フランスの古い秩序を破壊した。国民議会が、支配権を握った。国民議会は、啓蒙主義にもとづいた憲法を起草した⁽²⁰⁾」。

3. 危機状態での革命（1792年—1795年）。

この項目では、以下の内容が取り扱われる。「フランスに、新しい恒久的な秩序を与えるという革命の目的は、達成されなかった。革命の進展は、王制の崩壊と深刻な内部闘争とを導いた。同時に、多くの他のヨーロッパ諸国も、戦争状態に陥った。⁽²¹⁾」

フランス革命に関連して、スイスでの革命がとりあげられている。

4. チューリヒの革命。

この項目では、以下の内容が取り扱われる。「フランスの例が、チューリヒの地方住民の隷属的な立場を改善するよう駆り立てた。チューリヒの地方住民は、〈シュテューパー・メモリアル〉における諸要求を提示した。都市住民は、こうした努力を抑圧した。⁽²²⁾」。

5. 革命がスイス国を樹立した。

この項目では、以下の内容が取り扱われる。「1798年、フランス革命軍がスイスを占領した。多くのカントンでは、旧政府の統治形態は抵抗することなく崩壊した。スイスは被占領国となった。1799年には、スイスの大地のうえで、

フランス軍、オーストリア軍ならびにロシア軍が戦った。住民は、戦争の被害をこうむった。⁽²³⁾」

6. ナポレオン時代のヨーロッパ。

この項目では、以下の内容が取り扱われる。「1798年、ナポレオン・ボナパルト将軍が、権力を掌握した。中央ヨーロッパならびに西ヨーロッパが、ナポレオンの支配下におかれた。ナポレオンは多くの改良をおこなったが、それらは今日まで効果を保ち続けている。⁽²⁴⁾」

7. ナポレオン時代のスイス。

この項目では、以下の内容が取り扱われる。「スイス国内の紛争を調停するために、ナポレオンは、調停憲法を起草した。同盟は今や、19の独立した平等なカントンによって構成されることとなった。⁽²⁵⁾」

このように、同時代のヨーロッパ史的出来事とスイス国内での出来事を取り上げることにより、空間的認識を育成することができる。スイス国民は、スイスの一員であると同時に、ヨーロッパ全体のなかの一員でもある。こうした相対的な国家観が、生徒の客観的な歴史的判断力を育成するうえで有効なのである。

フランス革命というヨーロッパ史的出来事は、同時代におけるスイスとの関係で、空間的認識の育成に貢献するだけでなく、また時間的認識を育成するうえでも有効である。歴史教科書では、フランス革命は今日の民主主義との関係で捉えられ、その歴史的意義が示されている。このことは、時代におけるさまざまな問題を乗り越えて、自由と権利が保証されていた今日の民主主義の成立基盤を示すとともに、これからの未来に向かって、子どもたちが進むべき方向を指し示すことになる。具体的な教材内容は、以下のとおりである。

8. フランス革命から今日の民主主義へ。

この項目では以下の3点が重点事項としてあげられ、それぞれ次の内容が取り扱われている。

(1) 自由権のための闘争

この項目では、以下の内容が取り扱われる。「19世紀に、進歩的な人々は、自由権を現実化するために尽力した。今日、多くの国家における国家秩序は、市民に、多くの自由権を保障している。⁽²⁶⁾」

(2) 民主主義の発展

この項目では、以下の内容が取り扱われる。「19-20世紀において、あらゆる市民の政治的同権の理念は、より多くの国家で達成されてきた。民主主義のさまざまな形態が発達した。それらは、直接的、間接的ならびに半直接的民主主義である。(27)」

(3) 婦人の平等権

この項目では、以下の内容が取り扱われる。「19世紀において、婦人参政権運動がはじまった。20世紀には、ほとんどの国で、婦人参政権が達成された。(28)」

小学校においては、基本的には自国史を中心にしながら、時系列において歴史を示している。中学校においては時系列を中心にしながらも、その時々における世界史の事件を関連させることにより、歴史を作りだす力が、ひとりひとりの人間の営みと無関係ではないことを示している。とくに現代までの歴史を問題別にとりあげることは、ひとりひとりの人間の思いや努力が歴史を形成することを示す格好の題材であるといえよう。こうして、歴史を創る主体が、ひとりひとりの人間であることを認識させているのである。

3. 歴史認識の育成による自立への志向性の教育 — オーバーシュールの歴史教科書分析から —

ここでは具体的な教科書の内容を提示することにより、歴史認識の育成が、どのようにして自立への志向性と結びついていくのか明らかにすることにする。とくに、前述したフランス革命と民主主義の形成とに関連するところを中心に、そこで使われている教材内容を分析することで、自立への志向性をどのように捉え、教材化しているか、明らかにしていくことにする。

オーバーシュールの教師用指導書では、フランス革命は啓蒙主義との関連でとりあげられ、啓蒙主義以前の民主主義と、フランス革命が作り上げた民主主義との連続性と相違とが明らかにされている。たとえば、「啓蒙主義の時代とフランス革命」という単元では、キー概念が「民主主義」におかれ、アテネの時代からの民主主義の発展と関連づけて、フランス革命の意義が示されている。

教師用指導書によれば、「政治体制としての民

主主義の概念は、ギリシャにさかのぼる。アテネのポリスにおける民主主義の発展は、一般的に、世界史にとって重要な遺産である。市町村、国家といった共同体に対して責任をもつ市民が、初めて従順な臣民にとってかわったのである。こうした共同体感情は、狭い意味での政治的な分野だけでなく、祭式、スポーツならびに演劇の分野でも示された。アテネの民主主義は、良きにつけ悪きにつけ、古代におけるひとつの模範例とみなされる。(29)」

しかし、たとえアテネが民主主義のひとつの模範例であったとしても、絶対的なものではない。ギリシャ時代以降も、さまざまな政治形態が形成され、かつまた崩壊していった。こうした歴史上の遺産のうちで重要なものとしてあげられるのが、カルヴィニストの成果である。指導書によれば、「カルヴィニストの抵抗の理論と実践とは、しだいに、本来的な主権は個人に属するという思想、ならびにある種の基本的権利は、支配者に対し、当然個人に帰するものであるという思想を広めた。啓蒙主義の政治的思想が、これにつながる。しかし啓蒙主義の哲学は、決してカルヴィニストの思想の単なる継続ではない。それはむしろ人類の思想上、ならびに世界に対する人間の考え方において、徹底的な区切りである。(30)」

指導書では、カルヴィニストと啓蒙主義者との継続を認めることで、歴史の連続性を示しつつ、またそこに存する質的な相違、すなわち歴史の飛躍的發展の契機についても示している。指導書によれば、「人間の基本的権利の保証の要求という点では、カルヴィニズムと啓蒙主義とは結合する。しかし啓蒙主義はこの点を、もはや理論的ではなく、むしろ理性的な人間の自然的な自由と自律とによって基礎づけた。国家と社会とは次のような目的をもつ。すなわち両者は、人間の自由、自己発達ならびに進歩を保証しなければならないのである。このことは現存する絶対主義的な君主政体と対立する。支配者は最初自分の権力の維持に関心をもち、教会と結合して、自由ならびに進歩主義の発達を妨げてきた。それゆえ啓蒙主義者たちは、権力分立によって支配者の権力を制限する、そして国民議会の共同決定権を認める憲法の起草も、民主主義的な共和国によって君主政体を代用することも(ルソー)要求しなかった。それ

と同時に古代アテネの国家モデルが再び取り上げられた。⁽³¹⁾

このように啓蒙主義者の歴史的意義を、まず絶対主義を打破したという歴史的事実にもとづいて示すとともに、彼らの特徴を、モデルを古代アテネに求めた点において示している。以上の点は、啓蒙主義者についての客観的歴史的事実といってもよいだろう。こうして事実としての啓蒙主義者の歴史的貢献を示した後、彼らの問題点を示している。

この点について指導書では、啓蒙主義者の歴史的限界を以下のように示している。「こうした批判〔啓蒙主義に対する批判―注・鈴木〕はすでに18世紀に始まり、フランス革命の進展によって強められた。フランス革命の進展のなかで、人々は、啓蒙主義の成果の否定的な結果を知った。つまり啓蒙主義によって描かれた個人の自律は、身分の不安定を、そして結局社会の崩壊を導いたのである。自然科学的な意味における道徳的一理念的な価値の有効性を示し、あらゆる人々をそれに納得させることは不可能であった。人間は理性的であると同時に感情的な存在であった。啓蒙的な合理主義は、最終的に感情的・一情的な貧困化をもたらしたのである。―こうした批判はしかし啓蒙主義の歴史的な成果について思い違いをさせるものではない。⁽³²⁾

こうして歴史の連続的側面を示すことで、人類史に対する楽観的なイメージをもたせるとともに、歴史を変革する主体的個人のあり方についても気づかせていくのである。こうした両側面的なもの見方は、自己の位置を知るうえで有効な、ひとつのスケールを指し示す。この点に着目して、どのようにして歴史的スケールを形成するのか、具体的な教材をみてみよう。

フランス革命期の教材は、フランス革命の歴史的意義という時間的スケールとともに、フランス革命とスイス革命の関連という空間的スケールを提示している。指導書によれば、「この時代〔フランス革命の時代―注・鈴木〕のスイス史は、意識的に切り離されるのではなく、むしろ国際的な革命的事件の流れのなかのひとつとして示される。革命的な、革命をもたらすようなスイスは、革命的な、革命をもたらすようなヨーロッパという大宇宙のなかのひとつの小宇宙にすぎない。⁽³³⁾

そこで、「ヘルヴェティーク（1798―1803）、ならびに調停時代（1803―1814）におけるスイス史も同様に、孤立したものとしてではなく、むしろナポレオンの時代のヨーロッパ史の一部として取り上げられる。⁽³⁴⁾

まずフランス革命に関する箇所であるが、歴史が通史的に述べられているのではなく、歴史的資料が示されている。

「国民議会は決議した。その任務にふさわしく、王国の憲法を制定し、公的な秩序を回復することを。この協議を継続することを妨げることはできない。たとえ、強制的にそれを引受けなければならぬとしても。構成員は、即座に厳粛な宣誓をおこなった。王国の憲法が制定されるまでの間、誰も切り離されることはないし、その状況が必然的であるところではどこでも、集合することができると。（ベルサイユの舞踏会場での誓い、1789年6月20日）⁽³⁵⁾

「国王は国家の3階層の古き区分を、完全に維持し続けることを求めた。その区分が本質的に国家の憲法と結合したものであるからという理由で。すなわち、3つの部会の代表者は階層に応じて協議し、君主の承認でもって決定しようということである。それとともに国王は、第3階層の代表者によって6月17日になされた決定（国民議会の創設）、また同様にそれに付随することがらは、失効かつ無効であると宣言した。それが、違法かつ違憲であるという理由で。『私は命じる。この場を離れ、明日にはそれぞれ、階層に応じて指定されたホールに姿を現すようにと。』（ルイ16世、三部会の前で、1789年6月23日）⁽³⁶⁾

「私たちは、人々が国王に言うべきことを進言したと聞いている。しかしここでは議席も投票権も持たない人々は、けっしてひとりの人間ではない。このことを思い起こすべきである。行け、そしてあなたを遣わした人に対して述べよ。私たちは民衆の意志によってここにいることを。銃剣の暴力ほどに私たちを進ませるものはないということ。』（グラフ・ミラボー、国王の上級式部官に対し、1789年6月23日）⁽³⁷⁾

ここでは、上から、国民議会派、国王派、国民議会派の順で、各派の意見を代表することばが当時の資料から引用されている。バステューの襲撃が、1789年7月14日であることから考えると、

人々を国王から乖離させ、国民議会へと向かわせたのは、煽動などではなく、国王派と国民議会派との対立図式のなかでの、国民の選択であったことが理解される。歴史は、あらかじめ作られた流れではなく、国民ひとりひとりの意志と選択によって形成されるものであることが、ここから理解されるのである。

スイス革命のところでも、方法論は原則的に同じである。「ニートヴァルデンの抵抗」というのは、スイス革命におけるフランス軍の介入に抵抗した民衆が、フランス軍の焼き討ちにあった、スイス史上においても大変悲惨な事件であるが、この項目においては以下のような資料が用いられている。

「与えられた憲法を受け入れることに、充分気をつけねばならない。それは宗教と私たちの憲法を奪うだろう。それは悪魔的行為である。私たちが自由にするというが、その自由とは、私があなた方に示したように、神の造りたもうた秩序に対し戦いをいどむことなのである。(ニートヴァルデンの牧師の祈りから、1798年4月)⁽³⁸⁾」

「私たちはたったいま、確かに予想外ではないが、それにしても不快な公式通知を受け取った。ヘルヴェーチア政府のフランス軍が、私たちの憲法の受諾をまだ決定していないか、あるいは受諾をそそのかされないよう望んでいる、すべてのカントンに対する全面的な進撃を了解したのである。同胞のみなさん、私たちの仲間になりましょう！罪なき血を流させないように、誠実な心を傷つけないように。(ヘルヴェーチア政府の警告、1798年4月24日)⁽³⁹⁾」

最初の資料には、革命に反対したニートヴァルデンの人々が、フランス革命の余波を受けた形で行われようとしているスイス革命に対して批判的であること、その理由は自由を掲げるフランス革命の本質が他国の侵略にあると理解していることが示されている。それとは逆に、革命政権であるヘルヴェーチア政府は、フランス軍の介入によるとはいえ、この革命が絶対主義勢力からの人民の解放であるとの認識にたつて、革命政府を理解するよう呼びかけている。あるひとつの歴史観を与えるのではなく、こうした相反する歴史の事実を示すことで、歴史形成に主体的に参加する意識を育てているのである。

おわりに

スイスの小・中等学校における歴史学習は、知識の習得を目的としていない。そうではなくて、過去を知ることにより現在を、現在を知ることにより過去を、時間的認識において判断する力を養うことを目的としている。歴史はある一定の時間の流れを追うものではなく、ひとりひとりの人間がおかれた時代のなかで判断し、築きあげていくものである。ひとりひとりが築いた歴史が重なって、スイス史を、さらにはヨーロッパ史を構成している。主体はあくまで個人なのである。したがって、歴史学習の資料としても、ひとりひとりの肉声がとりあげられ、そのことばの背後にある感情や認識、判断を理解するよう求められる。歴史は、為政者の命令や強制によって創りだされるのではない。ひとりひとりの願いや希望が、多くの人々の願いや希望と一致したとき、大きなうねりとなって歴史が創りだされるのである。

スイスの歴史学習は、こうしたプロセスをとることにより、歴史を学ぶ子どもたちに、ひとりひとりが歴史の主体であることを伝え、過去の事実から現在を判断し、未来に生きる力を育成しようとしているのである。

〔注〕

- (1) 山本七平『日本人の人生観』講談社、1978年、48-54ページ参照。
- (2) シラーによって戯曲化された『ヴィルヘルム・テル』の物語は、今日でもスイスのインターラーケンで上演されている。また、小学校のテキストとしても利用されている。(Vgl. Wilhelm Tell, Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, 1980)
- (3) Gesetz und Verordnungen über die Volksschule und die Hauswirtschaftliche Fortbildungsschule, am 1. Januar 1987, hrsg. von der Erziehungsdirektion des Kanton Zürich, S.351.
- (4) Ebenda.
- (5) 拙稿「現代教育改革の一方としての『生活科』の意義と課題」(東北大学教育学部教育行政学・学校管理・教育内容研究室『研究集録』第22号、1991年、所収) 98ページ参照。

- (6) 拙稿「小学校低学年生活科の内容構成に関する研究」(東北大学教育学部『研究年報』第40集, 1992年, 所収) 51ページ参照。
- (7) Gesetz und Verordnungen über die Volksschule und die Hauswirtschaftliche Fortbildungsschule, am 1. Januar 1987, S.376-377.
- (8) Ebenda.
- (9) Ebenda, S.377.
- (10) Ebenda.
- (11) Ebenda.
- (12) Ebenda, S.378.
- (13) Geschichte der Schweiz I-II, Herausgegeben vom Erziehungsrat des kantons St. Gallen, Kantonaler Lehrmittelverlag St. Gallen, 1978 (I), 1986 (II).
- (14) スイスでは、カントンによって教育制度がまったく異なっている。ここでとりあげるゼクンダールシューレとオーバーシューレは、カントン・チューリヒにおける中等教育のシステムのひとつにすぎない。カントン・チューリヒを例にあげると、中等教育は、①ギムナジウム3年, ②ゼクンダールシューレ2年, ③ゼクンダールシューレ3年, ④ゼクンダールシューレ2年+リアルシューレ1年, ⑤ゼクンダールシューレ2年+リアルシューレ1年+オーバーシューレ1年, のように多様なシステムとなっている。(遠藤盛男【スイス国民学校の制度史研究】風間書房, 1987年, 329ページ, 参照。)
- (15) Gesetz und Verordnungen über die Volksschule und die Hauswirtschaftliche Fortbildungsschule, am 1. Januar 1987, S.393.
- (16) Ebenda, SS.393-394.
- (17) Helmut Meyer, Peter Schneebeli: Durch Geschichte zur Gegenwart 1, Lehrerkommentar, Lehrmittelverlag des Kanton Zürich, 1988, S.3.
- (18) Helmut Meyer, Peter Schneebeli: Durch Geschichte zur Gegenwart 1, Lehrmittelverlag des Kanton Zürich, 1986, S.166-211.
- (19) Ebenda, S.170.
- (20) Ebenda, S.173.
- (21) Ebenda, S.179.
- (22) Ebenda, S.181.
- (23) Ebenda, S.191.
- (24) Ebenda, S.195.
- (25) Ebenda, S.197.
- (26) Ebenda, S.204.
- (27) Ebenda, S.208.
- (28) Ebenda, S.211.
- (29) Helmut Meyer, Peter Schneebeli: Durch Geschichte zur Gegenwart 1, Lehrerkommentar, S.101.
- (30) Ebenda.
- (31) Ebenda, S.102.
- (32) Ebenda.
- (33) Ebenda, S.103.
- (34) Ebenda.
- (35) Peter Ziegler: Zeiten, Menschen, Kulturen, 5, Lehrmittelverlag des Kanton Zürich, 1983, S.45.
- (36) Ebenda.
- (37) Ebenda.
- (38) Ebenda, S.133.
- (39) Ebenda.