

1990年代の分化社会科におけるドイツ歴史学習の変革

— 歴史理論研究としての歴史学習を手がかりに —

宇都宮 明子

(2010年10月7日受理)

Die Reform des Geschichtsunterrichts an deutschen Gymnasien in den neunziger Jahren
im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit historischen Theorien

Akiko Utsunomiya

Zusammenfassung: Ziel dieser Abhandlung ist es, die Rahmenrichtlinien für den Geschichtsunterricht von 1996 (im Folgenden als „Rahmenrichtlinien“ abgekürzt) und die auf den Rahmenrichtlinien basierende Schulbücher „Geschichte und Geschehen“ zu analysieren und die Strukturen des Geschichtsunterrichts zu vergleichen. Auf diese Weise sollte es möglich sein, die Reform des Geschichtsunterrichts an den deutschen Schulen in den neunziger Jahren zu erklären.

Aus der Untersuchung ergibt sich, dass die Reform des Geschichtsunterrichts in den neunziger Jahren einen realistischen Weg eingeschlagen hat, um den Unterricht an den Schulen zu verbessern und die Gültigkeit der Lerntheorien zu gewährleisten.

Stichwörter: Deutschland, Geschichtsunterricht, Schulbücher, Rahmenrichtlinien, realistische Reform

キーワード: ドイツ, 歴史学習, 教科書, 大綱要領, 現実的変革

1. 研究の目的

本稿の目的は、1996年版ニーダーザクセン州（以下、NS州と略す。）大綱要領とそれに準拠した教科書の比較分析を通して、1990年代の分化社会科におけるドイツ歴史学習の変革を解明することである。

領邦国家の長い歴史を持つドイツはドイツ特有の伝統的な歴史学習を持っている。K. ベルクマンが詳細に説明している¹⁾ので、それを整理すると、ドイツの伝統的な歴史学習は以下のような特徴を持つ。

- ①歴史学習の役割は、「バーデン人、ヘッセン人、ダルムシュタット人、バイエルン人をよきドイツ人」とすることで、ドイツ国家の忠実な国家市民を育成することであった。
- ②「国家形成」の歴史的過程を認識させることが重視された。
- ③国家形成にとり価値があると認められた歴史的現象が時代順の配列で教科書に示された。
- ④教師は教科書を生徒に朗読させ、教科書の記述順に掛けた地図を活用して詳細を説明した。
- ⑤教師は説明後、問答形式で尋ねるか生徒に語らせた。

①は学習目標、②と③は学習内容、④と⑤は学習方法に関する特徴である。ドイツの伝統的な歴史学習は、一言でいえば「教師の権威のもとでの一斉授業という形態で国家形成史を教える学習」であったといえよう。服部は、1980年代のバイエルン州の歴史科指導要

本論文は、課程博士候補論文を構成する論文の一部として、以下の審査委員により審査を受けた。

審査委員：池野範男（主任指導教員）、小原友行、
棚橋健治、木村博一、深澤広明

領や教科書の分析から、1980年代においてもこの伝統的な歴史学習が持続していたことを明らかにし、この時期の社会系教科の教育を国家適応教育とする。さらに、社会系教科の教科課程改革を1990年代のバイエルン州、ノルトライン・ヴェストファーレン州、ヘッセン州、NS州の指導要領や教科書の分析から、1990年代になると国家適応教育は、社会認識教育、社会形成教育へと発展すると説明している²⁾。服部の研究はドイツの多様な社会系教科課程を分析することで改革の論理構造を明らかにしている点で高く評価できる。

とはいえ、社会系教科全般の教科課程改革ではなく、本稿の目的である歴史学習の変革を解明しようとするとき、以下に挙げる2点の分析がさらに必要であろう。1点目は、分化社会科における変革の分析である。ドイツの社会系教科では分化社会科と総合社会科という2つの方向での変革が図られてきた。分化社会科では民主主義社会を形成する市民を育成するための政治的陶冶に寄与しえないとして、1970年代前半に総合社会科が構想された。服部が社会形成教育として高く評価するのは、ヘッセン州のゲゼルシャフトツレレやNS州の歴史的社会的世界科といった総合社会科の指導要領や教科書である。つまり、服部が解明しているのは、総合社会科とその歴史学習の変革なのである。しかし伝統的な歴史学習から乖離した総合社会科は定着せず、1990年代にゲゼルシャフトツレレは4州、歴史的社会的世界科はNS州のみで実施されていたにすぎなかった。大多数の州では、歴史学習は分化社会科のもとで行われており、主流である分化社会科における歴史学習の変革を捉えなければ、1990年代のドイツ歴史学習の変革を解明したとはいえないのである。

2点目は、指導要領と教科書それぞれがめざす歴史学習の分析である。指導要領は歴史学習の変革の方向性を示す基準であり、それが示されたから学校教育現場の歴史学習がすぐに変革されたとは考えにくい。指導要領と学校教育現場で使用される教科書間には相違が存在するはずである。この指導要領と教科書の相違が理論と実践のギャップであり、そのギャップがどのように埋められていくのかを明らかにすることが歴史学習の変革を解明することであると考えられる。

そこで、本稿では、分化社会科に関わる歴史科の指導要領と教科書それぞれがどのような歴史学習をめざしたのか、両者の歴史学習にはどのような相違があり、その結果どのような歴史学習の変革が進められたのかという問いを設定し、未解明である分化社会科における歴史学習の変革を解明したい。そのための分析対象としてNS州の歴史科指導要領と教科書を選択する。それは総合社会科も行なわれるNS州では、分化社会

科においても革新的な歴史学習がなされているため、分化社会科における歴史学習の変革の解明に適していると考えられるからである。以下、2章では、1996年版NS州歴史科大綱要領³⁾(以下、1996年版と略す。)を分析し、1996年版がめざす歴史学習を、3章で1996年版に準拠する教科書“Geschichte und Geschehen”⁴⁾を分析し、“Geschichte und Geschehen”がめざす歴史学習を明らかにする。4章で、1996年版と“Geschichte und Geschehen”の歴史学習を比較考察することで、1990年代の分化社会科における歴史学習の変革を解明したい。

2. 1996年版のめざす歴史学習

(1) 1996年版の目標—国家市民の育成から民主主義社会を形成する市民の育成へ

1996年版は、歴史科の目標を「現在の状況の歴史的発生条件、思考様式や決断の解明を通して政治的陶冶に寄与する」⁵⁾ことであると述べている。‘現在の状況の歴史的発生条件’の解明は、現在に至る歴史の成立過程を認識することと同義であり、伝統的な歴史学習と同じ目標のようにみえる。しかし1996年版では、‘思考様式や決断’の解明もめざしている。‘思考様式や決断’の解明とは他者理解を意味する。子どもが過去の出来事や状況に感情移入し追体験することが他者理解である。現在でも、他者理解はドイツの重要な歴史授業原理の1つとなっている。歴史上の他者理解というものは、伝統的な歴史学習がめざす国家の視点からの歴史像ではなく、歴史上の様々な立場の人々の視点からの複数の歴史像を描写し、歴史の深層の認識を可能にするとともに、現在の子どもの互いの互いの他者性の理解に繋がり、寛容と感情移入の能力を育成する⁶⁾とされる。ドイツは多くの異民族が共生する多文化社会であり、こうした社会的背景が他者理解を重要な歴史授業原理にしていると考えられる。

伝統的な歴史学習は、現在の国家を自明なものとし、その国家の正当化に適した歴史的対象に限定して教師が教授することを通して国家形成史を客観的で唯一の歴史像として子どもに受容させることで国家市民を育成することを目標とした。それに対し、1996年版は、子どもが歴史上の他者の思考や決断を追体験することで認識した他者性を基に、現在の自己と他者の見方や考え方を認め合い、他者と協同で、よりよい民主主義社会を形成する市民を育成することを目標としている。

1996年版は、伝統的な歴史学習がめざした国家に適応する国家市民から、現代の多文化社会に対応し他者と協同でよりよい民主主義社会を形成する市民へと歴

史料をめざす市民像を変更しているのである。

(2) 1996年版の歴史学習—歴史的問題研究としての学習

それでは、1996年版はよりよい民主主義社会を形成する市民を育成する歴史学習をどのように保証しようとするのか。1996年版は歴史認識形成に関して、「分類による内容の選択と重点化が必要である」⁷⁾と述べている。そこで1996年版では、分類の基準として中心問題 (Leitprobleme) を設定する。中心問題とその問題の内容を示したのが表1である。

表1 歴史学習の中心問題

中心問題	内容
人間と自然	自然を改変する市場の生産能力は市場社会の損失と社会的問題を生み、特に環境破壊による損失が問題である。
人間と社会	人間は複数の社会的集団や生活様式において結びつけられ、アイデンティティを形成するので、その際に社会の安定と平等と寛容をどのように保証するかが問題である。
平等と不平等	全人類の基本的平等が一貫した共通の権利原則であるにもかかわらず、構造的な社会的不平等の調整、両性の対等化、国際的な不平等の撤去が依然として問題である。
支配と自由	支配を完全に解消することではなく、支配が正当なものとなっているか、支配をどのように効果的に統制していくかが支配に関する問題である。
戦争と平和	平和とは戦争の欠如ではなく、法秩序が維持され暴力のない状況であり、異なる国家、地域、民族、宗教的アイデンティティを持つ人々がどうすれば共同生活できるかが平和に関する問題である。
人間像と世界観	人間の行為を方向づけるのは人間の持つ人間像と世界観であり、各時代特有の歴史的状况や社会的環境においてどのように考え方、行動形式、理念、心情が形成されるかが問題である。

(1996年版 S. 7-11をもとに、筆者作成)

中心問題は、全時代に共通する様々な社会問題から選択されているので、伝統的な歴史学習の国家形成史が重視する政治史だけでは考察できない。例えば、人間と自然では経済史や環境史、人間と社会では社会史や文化史、平等と不平等では社会史や女性史が関連しており、中心問題の考察には社会全体の領域にわたる歴史学の研究成果の導入が不可欠である。そこで、1996年版では歴史学の学問領域である①性別史、②政治史、③社会史、④経済史、⑤文化史、⑥環境史の最新の研究成果を取り入れる⁸⁾。尚、性別史は日本の歴史学では聞き慣れない概念であるが、「女性の歴史的役割のみに焦点化する従来の女性史を克服し、両性特有の生活形式や自己像、相互関連までも視野に入れ」⁹⁾た学問領域である。これら歴史学の研究成果を取り入れることで、子どもは、例えば、古代ローマではローマ市民・女性・子ども・奴隷といった多様な人々の視点から追体験的に古代ローマ史を探求する。子どもは、古代ローマ史を多様な人々の視点から探求すること

で、複数の歴史像を獲得することになる。古代ローマの学習では、子どもは他者理解を通して獲得する複数の歴史像に基づき戦争と平和という中心問題の考察をめざすのである。

子どもは中心問題を考察するために社会の多様な人々の思考や行為を分析・判断する探求活動を行う。その分析・判断に関しては「子どもの学習活動とその事実即した資料やメディアの扱いを指導する教科特有の方法」¹⁰⁾があるとし、それを6つの歴史的探求方法として説明する。それを示したのが表2である。

表2 歴史的探求方法

方法	内容
時代順の探求	新しい出来事を以前の出来事の発展と捉え時代順に配列し、多くの歴史的出来事や経過に秩序と構造をもたらす。
縦断面の探求	時代を越えたテーマや歴史の変動の中での直線的な発展を探求する。
横断面の探求	幅広く多様に並んで存在する生活様式を認め、ある時代の現実をできるだけ包括的に再構成する。
事例探求	事例を通して、出来事の信憑性や感動と、行為し悩む人間との直面による具体性ととともに、出来事に対する動機づけを獲得する。
比較探求	比較を通して、歴史的出来事の共通点と相違点を明らかにする。
伝記的探求	事例探求のように動機づけを形成するとともに、直接自分の生活世界と結びつけ、個々の人間の日常における行為可能性を認識する。

(1996年版 S. 18-20をもとに、筆者作成)

さらに1996年版はこれら歴史的探求方法において活用する文献史料、図表統計、歴史地図、証言、現物資料、事典、音楽・絵画資料、文学作品、マルチメディアといった多様な史資料を列挙している¹¹⁾。

1996年版は、例えば古代ローマでは歴史的探求方法と史資料を使用して当時の多様な人々の視点から戦争と平和の問題、つまり現在ではなく歴史的な問題として子どもに考察させることを図っている。1996年版は、学習内容を国家形成史という1つの歴史像から中心問題の考察のための複数の歴史像へ、学習方法を教師の教授から複数の歴史像を獲得するための子どもの歴史的探求活動へと変更している。この変更で、1996年版の歴史学習は現代にも通じる過去の社会問題を他者理解を通して考察する歴史的問題研究としての歴史学習となったのである。

1996年版の目標は現代社会を対象とし、他者と共同でよりよい民主主義社会を形成する市民を育成することをめざしており、過去を対象として過去の社会問題を考察する歴史的問題研究としての歴史学習との間には乖離がみられる。歴史的問題研究としての歴史学習は、伝統的な歴史学習を大幅に変更しているが、民主主義社会を形成する市民を育成する現代社会のための歴史学習には至っていないことが明らかとなった。

3. 教科書“Geschichte und Geschehen” のめざす歴史学習

それでは、1996年版に準拠する“Geschichte und Geschehen”も歴史的問題研究としての歴史学習になっているのであろうか。その全体構成や単元構成の分析から考察したい。

(1) “Geschichte und Geschehen”の全体構成－ 伝統的な歴史学習と歴史的問題研究としての歴史 学習双方に対応した構成

NS州のギムナジウムの前期中等段階のカリキュラムでは、歴史科は7～10学年で学習するよう計画されている。そのため、“Geschichte und Geschehen”は各学年に1巻ずつ配当された全4巻からなる。“Geschichte und Geschehen”の全体構成は、従来型の歴史教科書とどのような相違点がみられるのであろうか。全4巻の各単元と1996年版に示された中心問題とを対応させた全体構成に、比較対象とする同じく1990年代の“ANNO”¹²⁾の全体構成を並置したのが、表3である。比較対象として“ANNO”を選択したのは、ドイツにおいて保守的な歴史教科書の代表と考えられている¹³⁾からである。

“Geschichte und Geschehen”と“ANNO”を比較すると、共通点と相違点が読み取れる。共通点の1

点目は、両教科書とも時代順の単元配列になっていることである。伝統的な歴史学習の特質の1つである時代順の配列は1990年代になっても維持されていることが分かる。2点目は、“Geschichte und Geschehen”は中心問題により学習内容は重点化されているにもかかわらず、単元数はほとんど変わらないことである。

この2点の共通点から、一見すると“Geschichte und Geschehen”の全体構成は、伝統的な歴史学習の全体構成と変わっていないようにみえる。

相違点の1点目は、“Geschichte und Geschehen”は中心問題が全体構成の原理となっている点である。“ANNO”では伝統的な歴史学習と同様に、古代から現代に至る重要な歴史的事象が全体構成の原理となっている。それに対し、“Geschichte und Geschehen”は、6つの中心問題を4学年を通して少なくとも2回は考察するようになっており、中心問題に即して学習内容を配列している。

2点目は、“Geschichte und Geschehen”は他者理解をめざす全体構成になっている点である。“ANNO”では、歴史は「ローマ帝国」「イギリスとUSAの興隆」「ドイツ帝国」のように伝統的な歴史学習に即して国家の形成過程を理解するための全体構成となっている。それに対し、“Geschichte und Geschehen”は、例えば「ローマ人」ではローマの支配拡大から戦争と

表3 “Geschichte und Geschehen”と“ANNO”の全体構成の比較

	“Geschichte und Geschehen”の単元	中心問題	“ANNO”の単元	
古代	1 人間、時間、歴史から		歴史との遭遇	古代
	2 ギリシアの世界	平等と不平等	先史時代	
	3 ローマ人－都市国家から世界帝国へ	戦争と平和	初期の高度文明	
	4 ローマは崩壊する－何が残ったか？		ギリシア	
中世	5 誰が支配し、誰が支配されたか？	人間像と世界観	ローマ帝国	中世
	6 地球上で誰が最も権力があるか？		ローマの継承	
	7 中世ヨーロッパの生活の場	人間と社会	中世の支配と教会	
	8 文化は互いに衝突する	人間像と世界観	中世の人間	
	9 都市は生活を変動する	人間と社会	中世末期のヨーロッパ	
	10 新しい世界の始まりは？	人間像と世界観	大変革の時代	
	11 宗教改革－信仰の断絶－信仰闘争		宗教改革とその経過	
近世	12 支配者、国家、家臣：ヨーロッパの絶対主義	支配と自由	宗教論争の中のヨーロッパ	近世
	13 イギリスと北アメリカ：民主主義への道のり		ヨーロッパの絶対主義	
	14 ヨーロッパ大陸の大改革		イギリスとUSAの興隆	
	15 ドイツ人は統一、自由、社会的正義のために闘う	平等と不平等	変革の中のヨーロッパ	
	16 産業化以前の社会における人間とその日常	人間と社会	復古と革命	
近現代	17 産業化と社会的問題	人間と自然	産業革命	近現代
	18 ドイツの国民国家－ドイツ史の実現か？	戦争と平和	ドイツ帝国	
	19 帝国主義、勢力均衡、第一次世界大戦		帝国主義の時代	
	20 第一次世界大戦後の方向性と未来形成の試み	戦争と平和	第一次世界大戦とその経過	
	21 国家社会主義－大きな危機に対するドイツの反応	支配と自由	世界強国の誕生	
	22 東西対立－原子爆弾の影での冷戦と体制の共存	戦争と平和	民主主義と独裁のはざままで	
	23 1945年以後のドイツ：破壊－克服－分裂－再統一		第二次世界大戦とその経過	
	24 1つの世界の問題	人間と自然	東西冷戦	
			変革の中の世界	
			未来のない惑星か？	
	25 歴史－何のため？			

(“Geschichte und Geschehen”全4巻目次，“ANNO”全4巻目次より筆者作成)

平和、「文化は互いに衝突する」ではキリスト教とイスラム教の対立から人間と世界像、「ドイツ人は統一、自由、社会的正義のために闘う」ではドイツ国民国家から平等と不平等をという形で中心問題を考察するための全体構成となっている。

“Geschichte und Geschehen”は、伝統的な歴史学習の全体構成の形態を維持しているようにみえるが、実際には中心問題の考察に適さない「先史時代」や「古代文明」などを削除し、各時代の状況や人々の思考・行為を当時の視点から捉える他者理解を通して中心問題を考察する歴史学習となっている。“Geschichte und Geschehen”の全体構成は、伝統的な歴史学習の全体構成を維持しながらも、歴史的問題研究としての歴史学習にも対応しているのである。

(2) “Geschichte und Geschehen”の単元構成— 伝統的な歴史学習と歴史的問題研究としての歴史 学習双方に対応した構成

次に、単元構成を考察する。1996年版は、「戦争への注目と、対立を暴力以外で解決しようという主張はともに最上位の要求である」¹⁴⁾として、中心問題の中でも戦争と平和を最も重視している。そこで、戦争と平和を中心問題に構成された単元の1つである「ローマ人—都市国家から世界帝国へ」と「ローマは崩壊する—何が残ったか？」を分析単元として選択する。両単元の全小単元は、本文、史資料、学習課題から構成されている。本文と史資料から学習内容、史資料と学習課題から学習方法を取り出し、さらに筆者が解釈した学習内容の獲得のために設定された分析対象、学習内容の基盤となる歴史学の学問領域、学習内容が扱う社会領域、学習方法に組み込まれた歴史的探求方法を示したのが次頁の表4である。

表4をみると、全体構成と同様に、伝統的な歴史学習との共通点と相違点を読み取れる。共通点の1点目は、政治史に基づく単元をみると、ローマ帝国の誕生から崩壊までの時代順の国家の歴史的過程の認識を図っていることである。

2点目は、ローマ帝国の政治・経済・社会・文化・環境といった社会全体の諸領域を扱っていることである。伝統的な歴史学習では、国家を理解するために、時代順に、国家に関する多様な歴史的現象を子どもに認識させることを重視していた。“Geschichte und Geschehen”も時代順に社会全体の諸領域を扱うことで、全体構成と同様に、単元構成においても伝統的な歴史学習の形態を維持しているようにみえる。

相違点の1点目は、“Geschichte und Geschehen”は、他者理解を通して複数の歴史像を獲得する単元構成になっていることである。1996年版では、古代ロー

マの多様な人々を分析対象として設定している。古代ローマに関する全22の小単元の内、10の小単元では対立する2つの異なる立場の人々を取り上げ、それぞれの視点から歴史を捉えることで、複数の歴史像を獲得する。シーザーやアウグストゥスなどの具体的な人物を取り上げる8つの小単元や、ポンペイの市民や貴族の家族といった社会階層を取り上げる2つの小単元では、人物や特定の社会階層の人々の思考・行為を追体験することでその歴史像を獲得する。残りのローマ市民の文化や環境を扱う「ローマ—世界の首都」「古代首都の水消費」では、ローマ市民と今日の自分たちの生活を比較することでローマ市民の他者性を認識する。“Geschichte und Geschehen”は、子どもが各単元でその時代の多様な人々の他者理解を行うことで、複数の歴史像を獲得するのである。

2点目は、学習内容と学習方法が多様化していることである。多様な人々の他者理解を行うため1996年版に示された6つの学問領域が導入され、学習内容が多様化される。各学習内容に応じた探求が必要なため、1996年版に示された6つの歴史的探求方法が全て導入され、学習方法も多様化される。例えば、ローマ人とカルタゴ人など対立する立場を取り上げて複数の歴史像を獲得する小単元では横断面的探求が、シーザーなど具体的な人物を探求する小単元では伝記的探求が、貴族や商人といった社会階層を探求する小単元では事例探求が、ローマ市民の他者性を認識する小単元では現代と比較する縦断面的探求が適している。こうして学習内容と学習方法が多様化するとともに、各学習内容に適した学習方法が選択されることで、学習内容と学習方法が有機的に関連づいている。

“Geschichte und Geschehen”は全体構成や単元構成では、伝統的な歴史学習を維持した形態をとっている。しかし単元内の構成は1996年版に示された多様な学習内容と学習方法を有機的に関連づけ、歴史的現象の教授による国家形成史という伝統的な歴史学習から、各時代の多様な人々の思考や行為を探求する他者理解を通して中心問題に関する複数の歴史像の獲得をめざす歴史学習へと変更している。“Geschichte und Geschehen”の単元構成は、全体構成と同様に、伝統的な歴史学習の全体構成を維持しながら、歴史的問題研究としての歴史学習にも対応しているのである。

(3) “Geschichte und Geschehen”の学習の構造— 歴史理論研究としての歴史学習

“Geschichte und Geschehen”は、全体構成と単元構成ともに、伝統的な歴史学習の形態を継承しつつ、歴史的問題研究としての歴史学習にも対応した構造となっていた。では、“Geschichte und Geschehen”の

表4 ローマ帝国の単元構成

単元	小単元	学習内容	分析対象	社会領域	学問領域	学習方法	歴史的探求方法
ローマ人ー都市国家から世界帝国へ	ローマの始まりー伝説と史実	ローマ建国期の伝説と史実	ロムルスとレムス	政治	政治史	現物資料読解	時代順
	ローマは共和政となり、イタリアにおける覇権を獲得した	ローマ共和政期の政治	バトリキ プレブス		政治史	文献史料・現物資料・図表資料の読解	時代順
	ライバルは排除されるーローマは世界権力である	カルタゴとの戦争	ローマ人 カルタゴ人		政治史 経済史	文献史料読解、地図資料読解、ロールプレイ、属州リスト表の作成	時代順
	何がローマ人をローマ人にしたのか？	貴族の子どもに対するローマ市民教育	貴族の家族	社会	社会史 性別史	文献史料・現物資料読解、感情移入	横断面
	誰がローマ人に帝国を獲得させたか？	戦争が与えたローマの農民への影響	貴族 農民	社会	社会史	文献史料・現物資料読解、討論活動	横断面 事例探求
	「世界の軍は土地を持たない」ある者が意思を押し通したーシーザー	グラックス兄弟の農地改革・マリウスの軍制改革 シーザーの政権獲得過程	平民派 閥族派 シーザー	経済	経済史	文献史料・現物資料読解、感情移入	事例探求
	アウグストゥスのプリンキパトゥスー皇帝は秩序を形成する	アウグストゥスの政権獲得過程	アウグストゥス	政治	政治史	シーザーの生涯の表作成、文献史料読解	時代順 伝記
	ローマー世界の首都	ローマの文化・生活状況	ローマ市民	文化	文化史 環境史	文献史料・現物資料読解、今日と当時のローマの比較活動	縦断面
	古代首都の水消費	ローマの水道施設	ローマ市民	環境	環境史	ローマ期の環境問題の考察、文献史料読解、現在の水道施設との比較活動	縦断面
	ローマの生活の展示ケース：ボンベイ	ボンベイの市民の生活状況	ボンベイの市民	文化	文化史	文献史料・現物資料・図表資料の読解	事例探求
	ローマ人とその「生きた道具」	奴隷の置かれた状況	奴隷 ローマ市民	社会	社会史	文献史料読解、アテナとの比較活動、ロールプレイ	横断面
	オスティアの商人ー交易は世界をつなぐ	商人を事例とするローマ市民意識と交易状況	オスティアの商人	経済	社会史	文献史料・地図資料・現物資料読解、今日と現在のローマの食習慣の比較活動、今日と現在の交易の比較活動	事例探求 横断面 縦断面
	皇帝は世界を歩き回る	皇帝による属州でのローマ市民意識の形成	ハドリアヌス	社会	社会史	地図資料読解、ロールプレイ	横断面 伝記
	世界帝国：民族のるつぼ	多民族へのローマ市民意識の形成	ローマ市民 被征服民	社会	社会史	文献史料・現物資料読解、ギリシアとローマの神々の比較活動、ローマと異民族の関係と今日の異民族間関係の比較活動	横断面 縦断面
ローマは崩壊するー何が残ったか？	ローマ帝国は老いて、病気になる	ゲルマン民族の侵入がローマ帝国に与えた影響	ローマ兵士 ゲルマン民族	政治	政治史 経済史	文献史料・現物資料読解、感情移入、概念説明	時代順
	脅かされた属州において、人々はこのように生活する	属州の人物を事例とするゲルマン民族の侵入に対する脅威	セヴェリン（元ローマの貴族）	社会	社会史	文献史料・地図資料読解、当時と現在の戦争下に置かれた人々の比較活動、現在の歴史本の批判的読解活動	事例探求 縦断面
	十字架からの知らせーローマ帝国における最初のキリスト教徒	キリスト教の誕生と発展過程	イエス	文化	社会史 文化史	地図資料・現物資料読解	横断面 縦断面 伝記
	少数派から多数派へ	ローマ皇帝によるキリスト教の国教化	教皇 皇帝	社会	社会史	文献史料・現物資料読解、当時と現在の異教徒の状況の考察	縦断面
	イスラム教：メッカにおいて神々の像は倒される	イスラム教の誕生と発展過程	ムハンマド	社会	社会史 文化史	文献史料・現物資料読解、キリスト教との比較活動	比較 伝記
	武力を用いて？イスラム教の伝播	イスラム教の教義とイスラム教徒の生活	スンニ派 シーア派	文化	社会史 性別史	地図資料・現物資料読解、現在の宗教的対立の考察	比較 縦断面
	民族大移動ーヨーロッパの地図は変動する	ゲルマン民族の侵入とローマ帝国の崩壊過程	ゲルマン民族 フランク人	政治	政治史	文献史料・地図資料・現物資料読解	時代順

※筆者の解釈部は網掛けで示す。（単元「ローマ人ー都市国家から世界帝国へ」「ローマは崩壊するー何が残ったか」より筆者作成）

歴史学習は具体的にどのようなになっているのであろうか。本単元の中心問題である「戦争と平和」に関連する小単元「ライバルは排除されるーローマは世界権力である」を分析事例に取り上げ、その歴史学習の構造を考察する。本小単元の学習内容と、学習方法、筆者の解釈した本小単元の学習の構造を示したのが表5である。

本小単元は、戦争論を形成する展開Ⅰと戦争論を検証する展開Ⅱからなり、さらに5つの学習過程に細分される。表5から“Geschichte und Geschehen”の歴史学習の3つの特質が見出せる。

1つ目は、伝統的な歴史学習の構造をまず踏まえている点である。学習過程1では、ローマ帝国の支配拡大過程や長期にわたる戦争の影響などローマ人が戦争

表5 小单元「ライバルは排除されるーローマは世界権力である」の学習の構造

展開	学習内容	学習方法（子どもの活動）		学習の構造	
I 戦争論の形成過程	学習過程1 <教科書本文> ・ローマ帝国の支配拡大過程 第一次ポエニ戦争から第三次ポエニ戦争まで ギリシアの都市国家との戦争 ・長期にわたる戦争の影響 貴族の富裕化と小農民の貧困化	教科書本文に示された学習内容の習得	教科書本文の読解	戦争論の獲得に不可欠な歴史認識の習得	教師の教授過程 伝統的な歴史学習
	学習過程2 <教科書本文> ・ローマ人のカルタゴ人への過酷な講和条件 ・ローマ人のポエニ戦争の準備の様子 <文献史料> リウィウス『ローマ建国以来の歴史』	a) カルタゴに対する講和条件が戦争に与えた影響の考察 b) ポエニ戦争準備の際のローマ元老院議員と高級官吏の会話のロールプレイ c-1) ローマ人がポエニ戦争を行う根拠の考察 c-2) ポエニ戦争の責任は誰にあるかの議論	教科書本文の読解 ロールプレイ 文献史料読解	ローマ人とカルタゴ人の視点からの他者理解による歴史像の獲得 他者理解の共有による歴史像の検証	子どもの主体的活動による学習過程 本教科書独自の歴史学習
	学習過程3 <文献史料> キケロ『国家論』 リウィウス『ローマ建国以来の歴史』 タキトゥス『アグリコラ』	d) キケロが考える戦争を行う根拠の考察 e-1) キケロとリウィウスのローマ人の戦争観の考察 e-2) 上記の戦争論がポエニ戦争にもあてはまるかの考察	文献史料読解 子ども各自の考察活動	歴史像の再検証による戦争論の獲得 戦争論の検証	
II 戦争論の検証過程	学習過程4 <教科書課題> ・地図資料読解の視点 ・地図のテーマ ・地図が示す時代・空間・範囲 ・地図の色分け・表示 ・地図が示す地点、地理的条件と歴史的条件の関連 ・地図が示す国家・発展	教科書課題に示された学習方法の習得	地図読解の視点の認識	戦争論の再検証に不可欠な地図資料の読解方法の獲得	
	学習過程5 <ローマの拡大過程を示す3つの歴史地図> ・紀元前264～201年の歴史地図 ・紀元前200～133年の歴史地図 ・紀元前133年～紀元後133年の歴史地図	f) 3つの歴史地図の地理的空間の説明 g) 3つの歴史地図が示す時代の認識 h) 3つの歴史地図でのローマ帝国の拡大過程の説明 i) 3つの歴史地図から時代順に獲得した属州のリスト作成	地図資料読解	地図資料読解方法を活用した戦争論の再検証	

※筆者の解釈部は網掛けで示す。

(小单元「ライバルは排除されるーローマは世界権力である」より筆者作成)

を行う歴史的背景についての歴史認識を教師の教授により習得する。教師が歴史的過程を教授する伝統的な歴史学習の構造になっていると考えられる。

2つ目は、1996年版の歴史的問題研究としての歴史学習を組み入れている点である。歴史的問題研究としての歴史学習に相当するのが学習過程2である。学習過程2の課題aでカルタゴ人、課題bでローマ人の視点から子どもはなぜローマ人がポエニ戦争を行ったのかについての理解を行う。これは2つの立場から歴史をみる他者理解である。課題c-1では、リウィウス『ローマ建国以来の歴史』という文献史料を基に、子どもはローマ人とカルタゴ人の視点では同じ戦争でも捉え方が異なり、複数の歴史像が成立することを認識する。課題c-2で、各自がポエニ戦争の責任を誰の視点に立って考察するかを明確にし、その視点に立った根拠の妥当性をクラスで検証する。学習過程2は、他

者理解を通して獲得したポエニ戦争に関する複数の歴史像を検証してローマ時代の戦争を考察する歴史的問題研究としての歴史学習の構造になっていると考えられる。

3つ目は、“Geschichte und Geschehen”独自の歴史学習を導入している点である。“Geschichte und Geschehen”独自の歴史学習に相当するのが学習過程3～5である。学習過程3の課題dとe-1では、子どもは、キケロ『国家論』とリウィウス『ローマ建国以来の歴史』といった文献史料から、ローマ人の視点に立った戦争論を獲得する。そして課題e-2で、獲得した戦争論をポエニ戦争に適用し、この戦争論がローマ人とともにカルタゴ人の視点から、さらにタキトゥス『アグリコラ』という文献史料から読み取ったローマに侵略されるイギリスの指導者の視点からみても妥当であるかを吟味・検証する。学習過程3は、ローマ人

の視点に立った戦争論を多様な人々の視点から検証することで戦争論としての妥当性を高める過程である。

学習過程4では、1996年版で示された歴史的探求のための多様な史料からローマの支配拡大の考察に適した学習方法として選択した地図資料に関する学習方法を習得する。学習過程5の課題f～gで学習過程4で習得した地図資料に関する学習方法を踏まえ、学習過程3で高めた戦争論が地理的視点にも適用できるかを検証する。学習過程4・5は、地理的視点から戦争論の普遍化を図る過程である。学習過程3～5で行うローマ時代全般の普遍妥当性を備えた戦争論の形成は1996年版ではめざしておらず、“Geschichte und Geschehen”独自の歴史学習と考えられる。

以上より、“Geschichte und Geschehen”の歴史学習は、伝統的な歴史学習、1996年版の歴史的問題研究としての歴史学習、“Geschichte und Geschehen”独自の歴史学習という3つの歴史学習を組み合わせた構造になっていることが明らかとなった。伝統的な歴史学習で戦争論の獲得に不可欠な歴史認識を踏まえ、歴史的問題研究としての歴史学習で歴史認識に基づき他者理解を行い複数の歴史像を獲得・検証し、“Geschichte und Geschehen”独自の歴史学習で歴史像を戦争論へと発展させる歴史学習になっているのである。

そして、戦争と平和という同じ中心問題を扱う近現代の小単元18「ドイツの国民国家ードイツ史の実現か？」19「帝国主義、勢力均衡、第一次世界大戦」では近代の国民国家における戦争論、20「第一次世界大戦後の方向性と未来形成の試み」では、第二次大戦期における戦争論、22「東西対立ー原子爆弾の影での冷戦と体制の共存」23「1945年以後のドイツ：破壊ー克服ー分裂ー再統一」では、冷戦下における戦争論の獲得という同様の学習を行い、時代によって異なる戦争論を関連づけることで、時代を越えた戦争論を形成し、それにより現代の戦争を再検証し、今後の戦争のない社会に向けて考察する歴史学習をめざすのである。

子どもは戦争と平和という中心問題に関連する単元では戦争論という歴史理論を、その他の単元においても中心問題に即して歴史理論を獲得していくため、“Geschichte und Geschehen”の歴史学習は、子どもの探求を通して歴史理論を獲得する歴史理論研究としての歴史学習と定義できよう。

“Geschichte und Geschehen”の全体構成や単元構成をみると伝統的な歴史学習を維持しながら中心問題への対応や他者理解を図ることで、1996年版の歴史的問題研究としての歴史学習にも対応する歴史学習となっている。しかし、各単元の歴史学習では、伝統的な歴史学習と歴史的問題研究としての歴史学習と

“Geschichte und Geschehen”独自の歴史学習との3者を組み合わせることで、歴史理論研究としての歴史学習の構造へと変更していることが分かった。

4. 1990年代の分化社会科における歴史学習の変革

これまでの分析で、1996年版は歴史的問題研究としての歴史学習、“Geschichte und Geschehen”の歴史学習は独自に構想した歴史理論研究としての歴史学習であり、両者の歴史学習には相違があることを明らかにした。本章では、1996年版と“Geschichte und Geschehen”の歴史学習はそれぞれどのように伝統的な歴史学習を変革しているのかを探求し、両者の歴史学習の違いがなぜ生じているのかを比較考察することを通して、1990年代の分化社会科における歴史学習の変革を解明したい。

(1) 1996年版のめざす歴史学習の変革ー伝統的な歴史学習からの脱却を図る変革

ベルクマンに依拠して1章で示したドイツの伝統的な歴史学習を、学習目標、学習内容、学習方法の視点から再度整理する。伝統的な歴史学習の学習目標はドイツ国家の忠実な国家市民の育成、学習内容は国家形成史という1つの歴史像、学習方法は教師による一斉授業であった。そのため、伝統的な歴史学習は、①学習内容と学習方法が画一的で関連しない、②子どもの主体的活動を保証しないという課題を抱えていた。

1996年版の歴史学習は、学習目標をドイツ国家市民の育成から民主主義社会を形成する市民へ、学習内容を1つの歴史像から複数の歴史像へ、学習方法を教師の教授から子どもの主体的活動へと、学習目標・学習内容・学習方法いずれをみても伝統的な歴史学習を変革している。この変更で、1996年版は、学習内容と学習方法を多様化するとともに、学習内容に適した学習方法を選択して両者を有機的に関連づけることで伝統的な歴史学習の課題の克服を図っている。歴史的問題研究としての歴史学習は現代社会のために民主主義社会を形成する市民の育成をめざす直接的社会研究としての歴史学習には至っていないが、歴史を現代に通じる過去の社会問題を考察するための手段とし、子どもがその歴史を探求する点で伝統的な歴史学習から脱却する歴史学習の変革を図っていることは明らかである。

(2) “Geschichte und Geschehen”のめざす歴史学習の変革ー伝統的な歴史学習からの脱却という点で後退した変革

“Geschichte und Geschehen”の歴史学習は、歴史理論研究としての歴史学習である。この歴史学習は、

歴史的問題研究としての歴史学習と比較すると、伝統的な歴史学習からの脱却において、次の3点で後退していると考えられる。1点目は、“Geschichte und Geschehen”の全体構成と単元構成は、伝統的な歴史学習の構成を継承しつつ、1996年版にも対応するという折衷的な構成となっており、構成において伝統的な歴史学習を維持していることである。2点目は、歴史理論研究としての歴史学習の構造は、伝統的な歴史学習を組み入れており、そこでは、時代順の歴史認識という学習内容と、教師の教授と一斉授業という学習方法を維持していることである。3点目は、歴史理論研究としての歴史学習は、中心問題に即して学習内容を多様化するというよりも、歴史家が歴史を解釈する際に活用する文献史料などの考察を通して獲得する歴史学の成果を重視し、子どもの外部にあるものとして学習内容を客観化していることである。そのため活用される学習方法も文献史料の探求に制約される。歴史理論研究としての歴史学習は、伝統的な歴史学習をかなり維持し、学習内容を客観化するため、伝統的な歴史学習からの脱却において歴史的問題研究としての歴史学習よりも、かなり後退していることが分かる。

(3) 1990年代の分化社会科における歴史学習の変革の 解明—歴史学習の現実的変革

それでは、なぜ“Geschichte und Geschehen”は1996年版に準拠しながらも、伝統的な歴史学習からの脱却という点では後退した歴史理論研究としての歴史学習に変革させたのか。

歴史的問題研究としての歴史学習は伝統的な歴史学習を学習目標・学習内容・学習方法いずれにおいても変更するため、伝統的な歴史学習が未だに維持されていた学校教育現場で受け入れられるのは困難であった。

それに対し、歴史理論研究としての歴史学習は、まず時代順の歴史認識を教師の教授で習得させる伝統的な歴史学習を1996年版の歴史学習の前提として踏まえることで、学校教育現場で受け入れやすい歴史学習となっている。1996年版の歴史学習の学習内容と学習方法の多様化と有機的関連を取り入れるが、学習過程を中心問題の考察過程とすることはそれまで伝統的な歴史学習を行ってきた学校教育現場からの抵抗が予想されるため、“Geschichte und Geschehen”では歴史理論の獲得過程としている。しかし、この中心問題の考察から歴史理論の獲得への学習過程の変更は、学習内容を客観化し、結果として学習方法も制約してしまうという問題を生む。そこで“Geschichte und Geschehen”では、学習内容に適した学習方法を事例として取り上げ、子ども自身に考察させることで、主体的活動を保証する

“Geschichte und Geschehen”独自の歴史学習を導入していると考えられる。1990年代においては、歴史的問題研究としての歴史学習は伝統的な歴史学習を大きく転換するため、伝統的な歴史学習と歴史的問題研究としての歴史学習との折衷、さらにその折衷により生じた問題を“Geschichte und Geschehen”独自の学習で補足するという複雑な歴史学習の構造にならざるをえなかったと考えられる。

そのため、歴史理論研究としての歴史学習は、伝統的な歴史学習の変革という視点からみると、不十分な変革にとどまっている。しかし、いくつかの重要な意義があると考えられる。1点目は、歴史学習の変革を可能にする前提条件を示している点である。歴史理論研究としての歴史学習は、時代順の全体構成や単元構成、一部の学習過程での時代順の歴史認識や教師の教授と一斉授業といった伝統的な歴史学習の特質を維持している。ドイツ前期中等段階の歴史授業に関して、M. ザウアーが「依然として通例、人類の誕生から現在に至る伝統的な「時代順の経過」で構成される。」¹⁵⁾と説明しているように、時代順の配列による歴史認識の教授はドイツの歴史学習において強固な原則である。歴史理論研究としての歴史学習が維持しているのは、この伝統的な歴史学習の原則であり、この原則を変革の前提条件として維持することが、学校教育現場での実現可能性を高め、歴史学習の変革を可能にすることを示している。2点目は、歴史学習の変革の条件を示している点である。歴史理論研究としての歴史学習は、伝統的な歴史学習では国家史という1つの歴史像を教師が教授するために、画一的で関連しなかった学習内容と学習方法を多様化し、有機的に関連づけることで、多様な学習内容と子どもの主体的活動を保証することをめざした。伝統的な歴史学習を変革するのは、学習内容と学習方法の多様化と有機的関連であるという条件を示し、これにより学習内容と学習方法の理論としての有効性を高め、歴史学習を変革しているのである。

以上から、1990年代の分化社会科における歴史学習の変革の特質が明らかになった。それは服部のいう社会形成教育のような伝統的な歴史学習を覆す抜本的な変革ではなく、伝統的な歴史学習を継承しつつ学習内容と学習方法を多様化し有機的に関連づけることで伝統的な歴史学習からの脱却をめざす現実的変革ということである。1990年代の歴史学習の変革は、この現実的変革を選択することで、学校教育現場での実現可能性とともに、学習内容と学習方法の理論としての有効性も高めた変革であったと結論づけることができよう。

5. 結 語

1990年代の分化社会科における歴史学習の変革には、ドイツ歴史教育における対立的な議論が読み取れる。それは、‘学習内容を重視した歴史学習か、学習方法を重視した歴史学習か’‘教師主導の受動的な歴史学習か、子ども主導の探求的な学習か’という二項対立的な議論である。学習内容を重視すると教師主導の歴史学習に、学習方法を重視すると子ども主導の探求的な学習となる。教師主導の受動的な歴史学習は容易で短時間で不可欠な知識を獲得できるが、方法的技能の発展には寄与しない。子ども主導の探求的な学習は、学習の学習を促進するが、学習したことの思考的な整理や蓄積を促進しない¹⁶⁾。この議論はいまだにドイツにおいて決着はついておらず、子どもは教師による確かな知識を獲得すべきなのか、自主的に見つけるべきかという議論はいまだになされている¹⁷⁾。しかし、ドイツの歴史教科書は、この2つの歴史学習を二項対立のままにとどめず、両歴史学習の長所と短所を認識し、補い、関連づけることで発展的な歴史学習をめざし、歴史理論研究としての歴史学習を生み出したのである。

日本の歴史学習では、いまだに学習内容と学習方法を分けて捉えている。それは、『中学校学習指導要領解説 社会編』¹⁸⁾の歴史的分野にみられる、学習方法を習得する(1)歴史のとらえ方と、学習内容を示した(2)古代までの日本から(6)現代の日本と世界までの項目立てにも如実に現われている。学習内容と学習方法を多様化し、有機的に関連づけることで歴史理論研究としての歴史学習を生み出した1990年代におけるドイツ独自の歴史学習の変革は、日本の歴史学習に大きな示唆を与えるであろう。

【註】

- 1) Klaus Bergmann, Rita Rohrbach, *Chance Geschichtsunterricht*, Wochenschau Verlag, 2005, S. 14-17.
- 2) 服部一秀『現代ドイツ社会系教科課程改革研究』風間書房, 2009年を参照。
- 3) Niedersächsischen Kultusministerium, *Raumenrichtlinien für das Gymnasium Schuljahrgänge 7-10 Geschichte*, 1996.
- 4) Vera Bittner u. a., *Geschichte und Geschehen*, Bd. 1, Klett, 1997, Ludwig Bernlochner u. a., *Geschichte und Geschehen*, Bd. 2, Klett, 1998, Michael Epkenhans u. a., *Geschichte und Geschehen*, Bd. 3, Klett, 1998, Klaus Bergmann u. a., *Geschichte und Geschehen*, Bd. 4, Klett, 1999.
- 5) A. a. O., Anm. 3., S. 5.
- 6) Vgl. Michael Sauer, *Geschichte Unterrichten*, Klett, 2007, S. 76-77.
- 7) A. a. O., Anm. 3., S. 6.
- 8) Ebd., S. 11.
- 9) Joachim Rohlfes, *Geschichte und ihre Didaktik*, Vandenhoeck & Ruprecht, 2005, S. 410.
- 10) A. a. O., Anm. 3., S. 17.
- 11) Ebd., S. 21.
- 12) Bernhard Askani u. a., *ANNO1*, Westermann, 1994, Bernhard Askani u. a., *ANNO2*, Westermann, 1995, Bernhard Askani u. a., *ANNO3*, Westermann, 1996, Bernhard Askani u. a., *ANNO4*, Westermann, 1997.
- 13) Bodo von Borries, *Geschichtsdidaktik am Ende des 20. Jahrhunderts*, in: Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider (Hrsg.), *Wie weiter?*, Wochenschau Verlag, 2001, S. 7.
- 14) A. a. O., Anm. 3., S. 10.
- 15) A. a. O., Anm. 6., S. 47.
- 16) A. a. O., Anm. 9., S. 387-388.
- 17) Ebd., S. 388.
- 18) 文部科学省『中学校学習指導要領解説社会編』日本文教出版株式会社, 2008年, pp.69-88。