

## 状況における行為の反省過程としての歴史授業構成

—高校地歴科世界史B小单元「ナチス支配体制下の民衆生活」の開発を事例として—

The Organization of History Lessons as the Process of Reflective  
Monitoring of the Behavior in the Situation:

In the Case of the Unit 'Life in The Third Reich'  
in the Senior High School Subject "World History(B)"

梅 津 正 美

(鳴門教育大学)

### 0. 問題意識と歴史教育の目標原理に関する所見

歴史授業を、「社会科歴史」として性格づけよとする論者は、しばしば「課題の現在性」をひとつの重要な視座においてきた。<sup>(1)</sup> 筆者自身も、学校教育において歴史系教科目が制度的にいかに変更されても、「課題の現在性」は歴史授業の第一義的な理念であると考えている。しかし、現状では、事件史中心の年代史的な歴史構成のもとで、この理念のいう「課題」の内実を具体的に規定し、それに連動する歴史の学習原理を示して、授業を構成するという教科教育学的な方法論が一般化しているとは思えない。歴史授業における「課題の現在性」は結局理念にとどまり、実際には「過去理解」の歴史授業が再生産されているのではないか。本稿の目的は、「課題の現在性」を視座に、まさに教科教育学的な方法論に順じて高校世界史教育における単元開発をすることにある。

筆者は、「課題の現在性」を、①現在を生き、未来を形成する主体としての個（自己および他者）の認識、②個の生きる現代社会が直面する諸課題の解決への志向性とそのための意思決定力、の二つの意味において捉えているのだが、本稿ではこの二つの意味にリンクする「生活者のアンビバレンス (ambivalence 両面価値性)」<sup>(2)</sup> という言説が説明する、個および社会が直面する現在の問題状況を立論の前提とする。まず、問題状況としての「生活者のアンビバレンス」を規定しておこう。「生活者」概念は、「政治人」「経済人」「文化人」といった言い方による、社会生活の中のある側面

に特化された人間像ではなく、「日常を生き、政治的・経済的・社会的・文化的にあらゆる営みをする行為者」としての人間像を象徴している。生活者は、工業化や情報化が高度に進行した現代社会では、多様な情報ソースによる多元的な価値基準の存在により、多様な生活目標（生活欲求）を持った人間として存在している。そして、生活者は、自己の置かれた状況の中で日常的な解釈枠組を構築して、時々々の生活行動を決定しているのであるが、自己の多様な生活目標に照らした時、生活行動のどの選択にも不安や不満がつきまとい常に葛藤にさいなまれている。他者の生活行動とのぶつかり合いやせめぎ合いは、こうした不安や葛藤をさらに助長する。自覚的であるかそうでないかは別にして、こうした不安や葛藤から逃避しようとする者は、なにか特殊な一元的価値基準に自己の行動を準拠させていくか、個々の行動を状況の中で合理化していくことに安住していくが、そのことによって、支配的な体制や制度、あるいは自己の依拠する価値基準に対する反省的で批判的な目は次第に失われていく。主体的な自己決定に戸惑い、逃避していく生活者像こそまさに「生活者のアンビバレンス」を象徴しているのである。現代社会の直面する諸問題として指摘される事態—例えば、グローバル社会の問題では、エスニシティや文化の摩擦に根ざす紛争や差別事象の多発、国内問題では、官主導の政治とその裏返しとして政治的無関心層の増大に根ざす「民主主義の危機」、また日常生活問題では、家庭・職場・学校におけ

る硬直した集団関係に根ざす「生活の危機」などは、その多くが生活者のアンビバレンス状況から生起する問題として理解できよう。

現在の「生活者のアンビバレンス」という問題状況に適切に対処するためには、我々には、日常的な状況を絶えず解釈しつつ、行為をチェックし、組み立てなおすという「状況における行為の反省性がはたらく過程をとおして行為の再方向付けができるモニタリングの力」<sup>(3)</sup>が保持すべき資質として求められよう。

「課題の現在性」の内実を「生活者のアンビバレンス」と捉え、課題に対処するための方法論が「状況における行為の反省過程」を踏まえることであるとするならば、今日の歴史教育のあり方については、単に「網羅主義・暗記主義に陥っている」という紋切り型の批判にとどまらず、授業を通じて生徒たちに形成される「歴史理解の枠組」とその方法論が、課題に対処するための視座を提供するものになっているのかどうかという観点から再吟味されねばならないだろう。そのためには、従来の歴史教育が暗黙の前提としてきた近代歴史学の「歴史理解の枠組」とその方法論を相対化し、批判的に検討していくことが重要であると考え。近代歴史学の基本的なパラダイムが、「国家」を軸とする「政治史」と「個人」を軸とする「文化史・思想史」の年代史的構成にあったことは周知の通りだが、こうしたパラダイムが歴史教育を通して生徒たちの歴史理解に与えた特徴を、筆者は、高校世界史教育に即して批判的に次の4点にまとめている。

第1に、「中心化」「規定化」の方向に収斂していく歴史理解のあり方である。ヨーロッパ中心の単線的な発展史観に基づく歴史理解や支配的な「政治体制」「経済構造」「文化・思想」に個人は拘束・統合されていくという歴史理解のあり方に代表される。

第2には、歴史理解における「生活者」の喪失である。例えば、歴史教科書において「人間」は、「政治人」「経済人」「文化人」など「特化された人間」としては登場するが、日常を生きる主体的行為者である「生活者」として登場することはほとんどない。

策3には、歴史の動態把握において、生活者の個別性と能動性の契機を見失いがちなことである。歴史の動態は、政治体制の変動や階級闘争を契機とする経済構造の変動において説明されがちで、主体的行為者としての生活者とそれを取り巻く社会的諸構造との「相互作用のダイナミズム」が捉えられない歴史理解のあり方に代表される。

第4には、歴史内容を個別領域の総和として捉え、それを歴史的時間の連続性において構成していく歴史叙述の方法論の固定化である。

要するに、「歴史に学んで現在を反省的に振り返る」と歴史教育の理念を語っても、現在を生きる生徒たちが、授業を通じて歴史的過去と対峙したとき、経験知の共有も生活の中に内在する政治的契機も自覚できず、しかも政治体制や経済構造を中心とする決定論的思考に拘束されていくなれば、その理念は、生徒たちにとっては縁遠く実のない響きをもつであろう。現在の「生活者のアンビバレンス」に適切に対処することを歴史教育の課題とするならば、上記の批判は、歴史授業構成の方法論におけるパラダイム・シフトの重要な契機となる。

筆者は、本稿において、「課題の現在性」の内実を「生活者のアンビバレンス」に求め、歴史教育における目標原理として「状況における行為のモニタリング能力の育成」を設定し、方法原理として「状況における行為の反省過程」を踏まえた歴史授業構成の必要を主張したい。

以下での立論は、次の手順に従って行う。

- I. 歴史授業構成の方法原理を、内容構成の原理と学習過程組織化の原理の二側面から明らかにする。具体的には、
  - 1 「生活者の、状況における行為」を、歴史内容構成の原理として機能するよう操作的に定義する。
  - 2 「生活者の、状況における行為の反省過程」を、歴史学習過程論として組織化する。
- II. 上記の歴史内容構成の原理と歴史学習過程組織化の原理を踏まえた「状況における行為の反省過程」としての歴史授業の具体例を、高校地歴科世界史B小単元「ナチス支配体制下の民衆生活」を開発することによって示す。

## I. 歴史授業構成の方法原理

### 1 歴史内容構成の原理

「生活者の行為」は、従来の歴史教育においてもしばしば学習の対象とされてきたが、そこでの内容構成は、概して、当該時代の、日常生活内での「ものの使い方」や「生活習慣」を取り上げ、時代ごとの「行為形態の変化」を明らかにすることに力点が置かれ「生活者の行為」とそれを規定する社会的諸構造との相互作用性を明らかにするものにはなっていなかった。そうした内容構成に基づく歴史授業が、結果として生徒たちに「生活者の行為は、国家の問題とか、政治とはほとんどまじわりをもたない、私的で、歴史全体からみれば多分に些細な事柄である」との歴史理解を醸成していったように思われる。

先述の通り、本稿における「生活者」概念は、政治や非日常性の対極にある日常生活の内に特化された人間像ではなく、「あらゆる営みをする行為者」として社会の全体性において捉えられる人間像を象徴するものである。こうした概念規定に従えば、「生活者の行為」は、一つの歴史内容領域ではなく、それを規定する社会的諸構造との相互作用性を明らかにできる「歴史の構造史的把握」のための「枠組」であると捉えるべきであろう。

ここに、歴史内容構成の原理を得るための方法論上の第1の課題として、「生活者の行為を視点として、どのように歴史を多元的・構造的に構成するのか」という問いが導出される。この問いに答えるための筆者の概念操作は、次の通りである。<sup>(4)</sup>

特定の時代・地域・共同体における「生活者の行為」を、「社会構造」と「文化の構造」との作用連関として構成する。歴史における「社会構造」とは、政治体制、経済組織、法律体系、社会階級、科学技術など歴史の表層にあるシステム化された領域であり、他の社会への移転可能性に富む領域である。一方、「文化の構造」とは、一定の人々に経験知として共有された価値観念、基層信仰、日常行為の傾向（慣習）、生活様式である。それは、歴史の深層にあって、特定の時代・地域・共同体の独自の性格を形成する領域であり、長期的な時間枠で緩やかにしか変化せず、「社会構造」に対して相対的不変性と自律性をもつ領域である。

歴史理解において、「社会構造」と「文化の構造」とは個別の内容領域ではなく、個々の「生活者の行為」に異なる位相から作用する「歴史的次元」である。

上記の概念操作によって、歴史内容を生活者の行為を軸に多元的・構造的に構成するための枠組が得られた。しかし、「生活者の行為を、社会構造と文化の構造との作用連関として構成する」という歴史内容構成の枠組には、さらに留意しなければならない点がある。それは、「作用連関」の具体的表現において、個々の「生活者の行為」に対する「社会構造」や「文化の構造」からの拘束的な作用が強調される（＝「生活者の行為」が、社会的諸構造を変動させる「動機」としてとらえられない）と、結果として、生徒たちに「歴史における決定論的思考」を定着させてしまう危険性があるということである。生徒たちにとって、「決定論的思考」のもとで「状況における行為の反省性」を機能させることはできまい。この点を踏まえれば、歴史内容構成の原理を得るための第2の課題として、「社会構造や文化の構造に対する、個々の生活者の行為の個別性と能動性を、内容としてどのように構成するのか」という問いが導出されよう。この問いに対する筆者の概念操作は、次の通りである。<sup>(5)</sup>

生活者の行為は、ある特定の時点で、社会的諸構造との関係性のもとで為された「判断」の産物であると考えられる。歴史内容は、まず、生活者が、社会構造や文化の構造が生み出す規則を知り、規則を選択的に利用することによって、状況に応じて生みだした複数の異なる「行為」の形態とその論理を明らかにし、さらに複数存在する「行為」のせめぎあいを通して、行為者を取り巻く社会構造や文化の構造が、どのように固定化したり、あるいは逆に流動化したのかを分析できるよう構成する。

課題1と課題2に対する概念操作から導かれる歴史内容構成の原理を、「生活者の、状況における行為」モデルとして図示すると次のようになる。

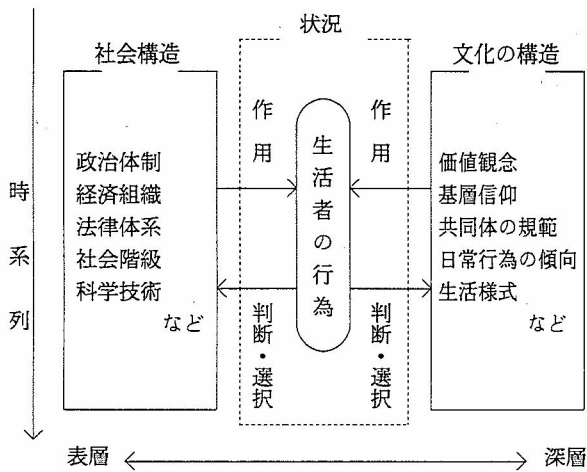


図1.「生活者の、状況における行為」モデル

## 2 歴史学習過程の組織化

歴史理解の対象として「生活者の行為」を設定し、それを軸に歴史的過去と現在とを接続しようとするとき、対象は、学習主体である生徒たちも日常生活者として、過去を生きた人間と共有できる経験領域であるから、そこにはすでに歴史的過去から現在を理解する契機が内在している、と主張することができよう。また、対象を、「現在の自分とは異質な存在」＝「異文化」として捉え、異文化そのものの成り立ちを、その時代のコンテクストに即して理解し、それによって現在を相対化できる、と主張することもできよう。<sup>(6)</sup>筆者は、こうした主張にみられるように、歴史学習における「相対主義的理解」が第一義的には重要であると思っている。従って、筆者が本稿において主張する「状況における行為の反省過程」としての歴史授業でも、①歴史的過去に、生活者の状況における行為としてどのような形態が存在していたのか、②その行為は、状況の中でいかなる論理のもとに実践されたのか、③その行為が、ある論理のもとで展開されたことによって、「社会構造」や「文化の構造」はどのように固定化したり、逆に流動化したのか、という問いに解答を与えていくように、「状況における行為の意味理解」を中心とする「事実認識過程」が学習過程として第一に組織されねばならないと考える。しかし、「歴史的過去の理解」は「現在理解」の到達点ではなく出発点である、という筆者の視座からすれば、その学習過程は、「状況における行為の意味理解」

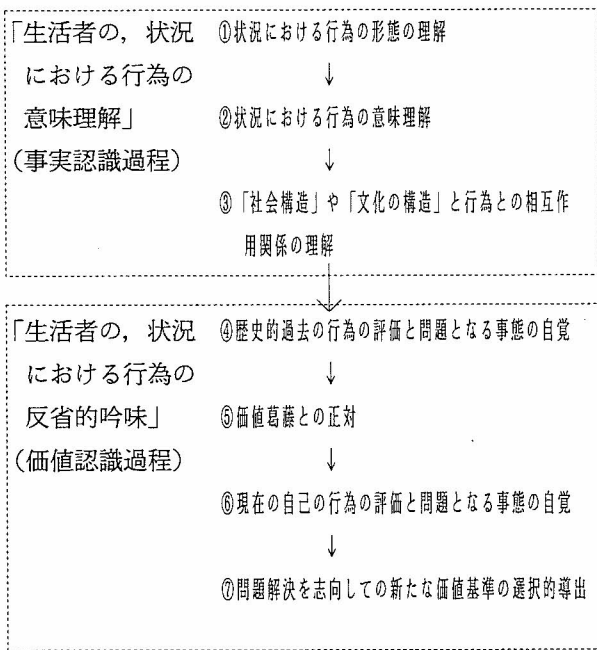
を中心とする「事実認識過程」に、次の2つの要件を組み込んだ「価値認識過程」を連続させて組織化する必要があると考える。

2つの要件とは、第1に、生徒たちが「歴史的過去の生活者の行為の意味」を理解してもなお感ぜぬ「価値葛藤」を、回避すべきものとして捨象せず、学習過程の中に正當に位置付けてゆくということである。現代に生きる生徒たちにとって「歴史的過去の生活者の行為」はまずは「現在の自己の生活行為」と等価なものとしてではなく、従属的なものとして把握されよう。そして、「異質な他者の行為」に接触したとき、生徒たちは「価値葛藤」に直面することになる。しかし、生徒たちがこうした「価値葛藤」と正対し、それを乗り越えることができないならば、「現在」を生きる生徒たちと「歴史的過去」を生きた他者との相互コミュニケーションは成立しないし、過去を視点に現在を反省的に吟味していくこともできないと考える。そうであれば、歴史学習を、単に「歴史的過去の生活者の行為の意味理解」ととどめず、生徒たちを、歴史的行為と現在の自己の行為とのぶつかり合いから生ずる「価値葛藤」と正対させる主題および活動を学習過程の中に位置付けることが不可欠であると考えるのである。

第2には、生徒たちが、自己のより望ましい未来的な「行為」を志向して、歴史的「行為」と現在の「行為」を評価するための価値基準を選択的に導出してゆける学習過程を組織化してゆくということである。「歴史的過去における生活者の行為」がいかにか事実として理解されても、評価のための価値基準なしに、現在の日常性の内に生徒たちが個々に形成している関心から、それが一面的にしかも無批判に理想化されたり逆に罪悪視されるという「行為に対する価値判断の偏向」は避けられなければならない。そうでなければ、彼らが、「歴史に学んで現在の自己の生活行為を合理的・批判的に反省した」ことにはならないであろう。しかし、一方で留意されねばならないのは、評価のための価値基準が、いかなる場合にも批判を許されない所与の「絶対的価値基準」と理解され、授業で注入されることも許されないということである。「生活者の、状況における行為の反省過程」

としての歴史授業では、歴史的「行為」であっても現在の「行為」であっても、そのすべてが価値あるものか、否定されるべきものか、という二者択一的な価値判断は避けるべきであって、「状況における行為者の論理」を事実に基づいてきちんと認識した上で「課題の現在性」を視座に、生活者の行為が生み出す個々の具体的脈絡での問題の解決にとってより適用範囲の広い、普遍主義的な価値基準を選択的に導出し、その価値基準に基づいて現在の自己の生活行為とその背後にある価値観をあらためて合理的・批判的に分析し、評価していくような学習過程を組織していくことが重要であろう。

以上のことから、「状況における行為の反省過程」としての歴史授業の学習過程の基本型を定式化すると、次のようになる。



## II. 状況における行為の反省過程としての歴史授業の展開 — 高校地理世界史B単元「ナチス支配体制下の民衆生活」の場合 —

### 1 授業の展開過程

小単元の授業展開過程は、以下の通り示せる。

#### ○小単元の学習目標

(知識目標)

- ・ナチスの支配体制は、当時のドイツ民衆の生活に直線的・拘束的に浸透していったのではない。民衆は、生活レベルで自らが置かれた状況に対

処しながら、体制を選択的に受容していった。

- ・民衆のナチスに対する一見「非政治的な態度」が、結果として体制の確立に利用されていった。(情意目標)

- ・ナチス支配体制と当時の民衆との関わり方を比較の材料にして、現代における自己の日常生活行動と社会や体制との関わり方を問い、そこに見られる問題点を指摘し、その克服の方途を自分なりに展望できる。

#### ○小単元の計画 (3時間構成)

パートⅠ:「ワイマール共和国の崩壊と政権掌握」(1時間)

パートⅡ:「ナチス支配体制下の民衆生活」(1時間)

パートⅢ:「ナチズムと私たち」(1時間)

#### ○授業展開過程 (表1参照)

### 2 授業展開の論理

従来の高校世界史授業における「ナチズム」単元は、政治史を中心に、1933年から36年までの「ドイツ国内のナチ化」の過程と39年以降45年までの「対外侵攻」の過程を取り上げ、その間のナチズムと民衆との関わりについては、残虐なテロ行為やユダヤ人迫害をエピソードとして盛り込んで展開していくのが一般的であったように思う。こうした政治過程と民衆(生活者)を切り離れた扱いでは、ナチの残虐行為をいかに強調しても、生徒たちには結局「非人道的な行為は、当時の特異な存在であったヒトラーないしはナチスの仕業によるもので、今の自分たちにとっては他人事である」という認識しか育たないのではないかと思われる。筆者が単元開発にあたって「ナチス支配体制下の民衆生活」という主題を選定した根拠は、上記の批判を踏まえて、「ナチズム」を、ごく平凡な民衆の生活行為の次元から捉え直し、日常生活に内在する政治的契機を浮き彫りにしていくことによって「当時のドイツ民衆が、結果として非道なナチズムを許容してしまったこと」を、他人事としてではなく、まさに「課題の現在性」という視点において生徒たちに認識してもらいたいと考えたからである。

単元全体は、大きく3つのパートから構成されており、学習過程としては、パートⅠ・Ⅱが主要発問Aに導かれて「ナチス支配体制下のドイツ民

衆の、状況における行為の意味理解」(事実認識)の過程に対応し、パートⅢが主要発問Bに導かれて「現在を生きる生活者としての自己の行為の反省的吟味」(価値認識)の過程に対応している。

パートⅠは、世界恐慌以降のワイマール体制の崩壊原因とそれに連動するナチスの政権掌握の要

因を、政治体制や経済政策の側面から探求していくことにより、「ナチス支配のシステム化された構造」を生徒たちに理解させる展開になっている。

パートⅡは、システム化されたナチス支配に対して、当時の日常生活者としての「個」がどのような行為をし、その背景にいかなる論理が読み取

表1. 小単元「ナチス支配体制下の民衆生活」の授業展開

教師の指示・発問	教授・学習活動	資料	生徒の応答・学習内容
<p>導入(学習の視点と学習課題の確認)</p> <p>0-1. 「ナチス」という言葉から受けるイメージを自由に出し合ってみよう。</p> <p>0-2. 「20世紀における人類史上最大の犯罪」と呼ばれるナチズムについて、現代のドイツ人はどのように受け止めているのだろうか。</p> <p>0-3. ドイツの「歴史家論争」が問題提起しているのは、「体制に対する個の関わり方をどのように自覚するか」ということであろう。この小単元では、「体制や社会と日常的な生活者との関わり方」を視点に、「ナチス支配体制下の民衆生活」というテーマで、次の2つの問いを軸に学習を進めていく。</p> <p>A. 後に「20世紀における人類史上最大の犯罪」と言われるナチズムに対して、当時のドイツでは結局一度も全国的な規模での反対運動は起こらなかった。なぜ、ドイツ民衆はナチズムを許容しえたのだろうか。</p> <p>B. 当時のドイツ民衆とナチズムとの関わり方を比較の材料にして、私たちの日常生活行為と社会や体制との関わり方を検討したとき、私たちの前にはどのような問題状況や今後の展望がみえてくるのだろうか。</p>	<p>T. 発問する P. 答える T. 説明する</p> <p>T. 学習課題の提示</p>	<p>1 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>全体主義, 戦争, 暴力, ユダヤ人迫害など</li> <li>ドイツにおける「過去の克服をめぐる論争」(歴史家論争)を紹介する。 <ul style="list-style-type: none"> <li>現代を生きる者も、ナチズムという歴史的過去に対する責任を自覚すべきである。</li> <li>現代を生きるドイツ人だけ、ナチズムの「過去の重荷」にいつまでも苦しむ必要はない。</li> </ul> </li> </ul>
<p>A. なぜ、当時のドイツ民衆はナチズムを許容しえたのだろうか。</p> <p>1. 世界恐慌以後、ワイマール共和国に代わって、ナチスが急速に体制を確立し、政権を掌握できたのは、なぜか。</p> <p>1-1. 世界恐慌以後、ワイマール共和国が急速に崩壊へと進んでいったのはなぜか。</p> <p>①ワイマール共和国は政治的・経済的にどのような性格をもった体制だったのか。</p> <p>②世界恐慌は、ドイツ経済にどのような影響を与えたのか。</p> <p>③こうした経済危機に、共和国政府はどのように対処しようとしたのか。また、それはどのような結果をもたらしたのか。</p> <p>④世界恐慌下の経済危機にあって、民衆はどのような政治意識をもち、それはどのような政治行動となってあらわれたのか。</p> <p>⑤世界恐慌の勃発以後、ワイマール共和国が急速に崩壊していったのは、なぜか。</p> <p>1-2. 世界恐慌以後、ナチスが急速に政権を掌握できたのは、なぜか。</p>	<p>T. パートⅠの課題提示</p> <p>T. 発問する P. 資料を基に答える</p> <p>T. 発問する P. 資料を基に答える</p> <p>T. 発問する P. 予想して答える T. 説明する T. 発問する P. 資料を基に答える</p> <p>T. 発問する P. 答える</p>	<p>3 4 5</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>政治的には、社会主義革命を恐れる資本家と社会民主主義を選択した労働者との妥協によりなった政治体制であった。また、経済的には、アメリカ資本の導入に支えられた体制であった。</li> <li>アメリカからの資金ストップにより、国内投資は減少し、失業者が増大した。</li> <li>「非常事態宣言」による大統領内閣の成立により、議会制は破綻した。ブリューニクの大統領内閣は、賃金・価格の引下げや社会保障費の削減、増税などのデフレ政策を実施したが、効果なく、失業者が累積した。</li> <li>世界恐慌の勃発による経済危機は、民衆の政党支持をナチス(=資本主義体制擁護派)と共産党(=社会主義革命志向派)に二極分解した。</li> <li>○第一次世界大戦の敗戦とベルサイユ体制に対するドイツ国民の屈辱感や1923年の超インフレによる社会混乱を、アメリカ資本の導入や協調外交でしのいできたが、世界恐慌以後の経済混乱に伴う民衆の急速化に共和国政府は政策上対処しきれなくなった。</li> </ul>

①ナチスの政権掌握の過程を年表で確認しよう。	T. 指示する P. 確認する	6	・1933-36年までの「ドイツ国内のナチ化」の過程を中心に確認する
②ナチスは、ドイツの危機にどのような基本政策をもって対処しようとしたのか。	T. 発問する P. 予想して答える T. 資料を基に説明する	7	<ul style="list-style-type: none"> <li>・失業者を軍需工場に吸収する→「経済四ヶ年計画」</li> <li>・集会・結社・言論・出版など国民の自由の弾圧→ゲシュタポによるテロ、強制収容所への送致→組織的な労働運動の破壊</li> <li>・ヒトラー独自の「人権論」と「領域論」に基づく「民族共同体」樹立への志向→宣伝活動による波及効果、ユダヤ人の迫害、「ホロコースト」</li> </ul>
③ナチ党員の社会構成上の特徴は何か。また、彼らは党の何に引かれたのか。	T. 発問する P. 資料を基に答える	8 9	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ナチスは「国民政党」としての性格を有していたが、その中核は中間層（独立自営農民、中小商人、手工業者、中下級官吏など）であった。</li> <li>・党への期待の中心は、階級分裂を克服して民族共同体を作り上げること、ベルサイユ体制に対する大国ドイツとしての威信回復、経済的復興であった。対外進出、反ユダヤ主義の強化に関する期待はさほど大きくない。</li> <li>・ナチスの政権掌握前後に、左派勢力は、政党個々に反ナチスの大衆行動を行っていたが、政治路線の違いから社民党と共産党は共闘を組むことができなかった。</li> <li>・失業者600万人の状況下では、対抗戦術としてのゼネストが不可能であった。</li> <li>・33年のナチスによる共産党・社民党・労働組合の全面禁止により、労働運動が組織的に破壊された。</li> <li>○世界恐慌による経済危機に対し、ナチスは国民各層の要求に答える利益政策を展開した。</li> <li>○「民族共同体の樹立」を柱とするヒトラーの特異な世界観と指導者像が、党による宣伝効果と相まって、急進化したドイツ民衆に受容された。</li> <li>○ナチスは、反対勢力に対しては、力により弾圧した。</li> <li>○左派勢力による反ナチスの組織結集ができなかった。</li> </ul>
④社会民主党や共産党などの左派勢力は、なぜナチスに組織的に対抗できなかったのか。	T. 説明する		
⑤世界恐慌以後、ナチスが急速に政権を掌握できたのは、なぜか。	T. 発問する P. 答える		
<p>2. ナチスは確かに急進化した民衆のニーズに政策的に応え、また強制的に民衆を組織化していくというやり方で政権を掌握した。しかし、体制としてのナチズムに、ごく平凡な民衆は日常生活の中でどのように対処していたのだろうか。ナチスの支配は、民衆の日常生活にストレートに浸透していったのだろうか。民衆は、ナチスの支配に全面的に服従していたのか。</p> <p>2-1. まず、資料10、11をもとに考えてみよう。資料に登場するAの行動は親ナチか反ナチかの二者択一では説明がつかない。なぜ、Aは一見矛盾する態度をとったのだろうか。</p>	T. パートIIの課題提示	10 11	<p>(資料10・11の概要) 1933年にヒトラーが政権に就いた時、ヘッセン州ケルレ村で、馬農家出身の有力者Aの息子(ナチ党員)が村の社民党員や共産党員の逮捕に乗り出した。その時Aは、それに反対して息子を思い止まらせた。他方、Aは村議会で、村の広場を「ヒトラー広場」と改称する提案を行い、これには社民党村議Bも賛成した。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・Aは「村としてのまとまり」にこだわっているようだ。</li> <li>・資料10では、ナチ党員の息子が、反ナチ的な主張をする父親の意見に従っているし、資料11では、社民党員Bが、Aの親ナチ的な提案に賛成している。</li> </ul>
①証言の中に手がかりはないか。	T. 発問する P. 答える		
②歴史家ヴェルケによる「ヘッセン州ケルレ村の社会構造の分析」を参考に、Aの行動の意味をどのように説明できるか。	T. 発問する P. 資料を基に答える	12	<p>(資料12の概要) ケルレ村には、農業経営規模に応じて馬農家・牛農家・山羊農家の3種類の農家が存在していた。馬農家は、貧しい山羊農家に臨時雇いの仕事を与え、一方で山羊農家との連携を嫌う牛農家の性向を利用することで、村に対する支配力を保持していた。馬農家に対する牛農家や山羊農家の不満やねたみは常に存在していたが、全体として村は、強い共同体意識と名譽意識を保持していた。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ケルレ村は、基本的には「親ナチ」の村であったが、馬農家出身のAは、村の有力者としての村の一体性を守る義務があったし、村での自分の対面も守らねばならなかった。Aの行為は、ナチスへの賛否ではなく、馬農家としてのメンツや村の秩序維持という「村の論理」に基づいていた。Aの息子や社民党員Bの行為も、自己の政治的信条より「村の論理」に従ったものである。</li> </ul>
2-2. 資料13をもとに考えてみよう。ケルレ村で、体制が主張する「反ユダヤ主義」に基づく攻撃の矛先が、ドイツ人の、		13	<p>(資料13の概要) 1934年に村のナチ党幹部がユダヤ人と交際していたとの理由で、村の他のナチ党員から嫌らせを受けた。甥のCはすぐさま抗議した。</p>

<p>しかも村のナチ党幹部に向けられているのはなぜか。</p>	<p>T. 発問する P. 資料を基に答える</p>	<p>12 13 12 14</p>	<p>「大金持ちで、アメリカに住んでいて、戦争に火をつけたユダヤ人なら弾圧も仕方ないが、近くのまっとうユダヤ人なら誰だって来てかまわない」というのが彼の根拠でもあった。しかし、嫌がらせはなおも続いた。</p> <p>・自分や村に利益をもたらず身近な村うちのユダヤ人は弾圧も仕方がないとし、「村の内と外の論理」を利用している。</p> <p>・一般の村人が日頃は口に出せない有力者への不満やねたまの気持ちを、体制が主張する「反ユダヤ主義」を自己を正当化する根拠として表明できた。</p> <p>(資料14の概要) 浪費・遊興に関わる市のナチ党幹部の腐敗ぶりは目に余る。市民の誰もが眉をひそめている。しかし、不都合なことは総統(ヒトラー)には知らされていないのではないのか。総統だったらこんな腐敗を許さないだろう。</p>
<p>①馬農家で、村のナチ党幹部Cは、ユダヤ人との交際を続けた叔父を、どのような論理で弁護しているか。</p> <p>②村のナチスの面々が、村の有力者で、ナチ党幹部Cの抗議を最後まではねつけることができたのはなぜか。</p>	<p>T. 発問する P. 答える T. 発問する P. 資料を基に答える T. 発問する P. 資料を基に答える T. 発問する P. 答える</p>	<p>12 13 12 14</p>	<p>・ヒトラーを擁護・崇拜しており、基本的に親ナチである。</p> <p>・ヒトラーを盾にすることによって、日頃口に出せない党への不満をぶちまけられる。ヒトラーは、自分たちの体制への期待や願望の投射盤として機能していた。</p> <p>・「ヒトラー神話」が、党に対する個々の不満や批判を吸収することで、個別的な批判を全面的な体制批判へと発展させないブロックの役割を担っていた。</p> <p>○体制としてのナチスを全面的に支持したり、これに服従しているのではなく、個々の生活レベルでは、ナチスに対する支持と反対の感情や態度を共存させつつ、個人的な利害関係や敵対関係を解決するために体制を利用している実態がある。</p>
<p>2-3. 資料14をもとに考えてみよう。市民Dの証言によれば、アウグスブルグ市ではナチ党に対する批判の声が絶えなかった。ではなぜ、市民のもつナチ党への個々の不満や批判が全面化しなかったのだろうか。</p>	<p>T. 発問する P. 答える T. 発問する P. 資料を基に答える T. 発問する P. 答える</p>	<p>12 13 12 14</p>	<p>・「反ナチス」を鮮明にした扇動行動には関わらず、職場と家庭と余暇に専念して、「ナチス非同調」の態度を取り続けている。</p> <p>・日頃余暇など楽しむ余裕のない労働者に、ナチスは組織的に余暇を提供してくれた。歓喜力行団には政治色やイデオロギー色がなく、自分の政治信条と関わりなく、余暇をプライベートな領域として楽しむことができた。</p>
<p>①市民Dは、そもそも親ナチなのか、反ナチなのか。</p> <p>②資料14で示されるいわゆる「ヒトラー神話」は、市民Dにとってどのような役割を果たしていたのか。</p> <p>③アウグスブルグ市では、なぜ市民のもつ党への個々の不満や批判が全面化しなかったのだろうか。</p>	<p>T. 発問する P. 資料を基に答える T. 発問する P. 資料を基に答える T. 発問する P. 資料を基に答える</p>	<p>15 16 17</p>	<p>・「反ナチス」を鮮明にした扇動行動には関わらず、職場と家庭と余暇に専念して、「ナチス非同調」の態度を取り続けている。</p> <p>・日頃余暇など楽しむ余裕のない労働者に、ナチスは組織的に余暇を提供してくれた。歓喜力行団には政治色やイデオロギー色がなく、自分の政治信条と関わりなく、余暇をプライベートな領域として楽しむことができた。</p> <p>・「自己の信仰の保持」という特定の事柄に対する抗議であり、闘争にはナチスの大衆黨員も多数参加した。また、教会闘争を通じて、ナチ党指導部に対する民衆の不満や不信感は高まったが、ヒトラー個人の国民的統合者としてのイメージ(ヒトラー神話)は維持され体制を救った。</p>
<p>2-4. これまでの資料の検討では、農村部、都市部のそれぞれで、基本的に親ナチスの立場にある民衆のナチス権力に対する関わり方をみてきた。資料に登場したA、C、Cを批判した村人、Dのナチスへの対処の仕方において、共通する特徴としてどのようなことが指摘できるか。</p>	<p>T. 発問する P. 答える</p>	<p>15 16</p>	<p>○反対勢力のいずれの対処の仕方も、ナチス体制を許容する道を開いている。組織を失った社会主義擁護派の労働者は、職場と家庭に入り込み「ナチス非同調」の態度をとりながら、政治色が薄く自己の利益になる領域ではナチスの政策を受け入れているし、教会派民衆も党指導部の教会政策を批判しながらヒトラー崇拜を維持している。</p>
<p>2-5. 今度は、本来「反ナチス」の政治信条をもって来た人々の、ナチス権力に対する関わり方をみていこう。</p>	<p>T. 発問する P. 資料を基に答える T. 発問する P. 資料を基に答える T. 発問する P. 資料を基に答える</p>	<p>15 16 17</p>	<p>・「自己の信仰の保持」という特定の事柄に対する抗議であり、闘争にはナチスの大衆黨員も多数参加した。また、教会闘争を通じて、ナチ党指導部に対する民衆の不満や不信感は高まったが、ヒトラー個人の国民的統合者としてのイメージ(ヒトラー神話)は維持され体制を救った。</p>
<p>①資料15からは、社民党支持の工場労働者Eのナチスに対する態度としてどのようなことが読みとれるか。</p> <p>②資料16をもとに考えてみよう。資料に登場するFは、社民党を支持する労働者である。彼は本来「反ナチス」を政治信条としているはずなのに、なぜ、ナチスの余暇組織「歓喜力行団」に賛同しているのか。</p> <p>③ナチス政権成立以来、強制的同化政策を推進するナチスに対して新旧両教会派の民衆は抗議行動を継続してきたが、それは体制全体に対する徹底反抗までには至らなかった。資料17のバイエルンの教会闘争参加者の証言によれば、なぜ教会闘争が部分的闘争にとどまったのか。</p>	<p>T. 発問する P. 答える</p>	<p>15 16</p>	<p>○反対勢力のいずれの対処の仕方も、ナチス体制を許容する道を開いている。組織を失った社会主義擁護派の労働者は、職場と家庭に入り込み「ナチス非同調」の態度をとりながら、政治色が薄く自己の利益になる領域ではナチスの政策を受け入れているし、教会派民衆も党指導部の教会政策を批判しながらヒトラー崇拜を維持している。</p>
<p>2-6. 資料15・16・17では、ナチス政権下での代表的な反対勢力である「社会主義擁護派労働者」と「新旧教会派民衆」のナチス権力に対する関わり方をみてきた。反対勢力のナチスに対する対処の仕方において、共通する特徴としてどのようなことが指摘できるか。</p>	<p>T. 発問する P. 答える</p>	<p>15 16</p>	<p>○体制の側から言えば、「具体的な利益政策の実施」「ゲシュタポ」「強制収容所」「宣伝活動」に象徴される政治色・イデオロギー色を全面に出して、強制的に民衆を組織化していく方向性の一方で、「余暇」などの非政治的で、私的な領域への食い込みにより、また「ヒトラー神話」の創出により、組織的な体制批判を回避して、民衆の体制への統合に成功した。</p> <p>○民衆の側から言えば、民衆は自分のおかれた日常生活のそれぞれの状況下で、体制に対して支持と反対を共存させつつ選択的に対処していきながら、結果として民衆の多数派が「親ナチス」か、ないしは脱政治化してせいぜい「ナチス非同調」に自分の政治信条や態度を留めおいて対処したので、体制としてのナチズムを許容することになった。</p>
<p>A. なぜ、当時のドイツ民衆はナチズムを許容しえたのか。</p>	<p>T. 発問する P. 答える</p>	<p>15 16</p>	<p>○体制の側から言えば、「具体的な利益政策の実施」「ゲシュタポ」「強制収容所」「宣伝活動」に象徴される政治色・イデオロギー色を全面に出して、強制的に民衆を組織化していく方向性の一方で、「余暇」などの非政治的で、私的な領域への食い込みにより、また「ヒトラー神話」の創出により、組織的な体制批判を回避して、民衆の体制への統合に成功した。</p> <p>○民衆の側から言えば、民衆は自分のおかれた日常生活のそれぞれの状況下で、体制に対して支持と反対を共存させつつ選択的に対処していきながら、結果として民衆の多数派が「親ナチス」か、ないしは脱政治化してせいぜい「ナチス非同調」に自分の政治信条や態度を留めおいて対処したので、体制としてのナチズムを許容することになった。</p>



<p>B. 当時のドイツ民衆とナチズムとの関わり方を比較の材料にして、私たちの日常生活行為と社会や体制との関わり方を検討したとき、私たちは、どのような問題状況と解決への展望を示せるのだろうか。</p> <p>3. 次の主張を、君たちはどう評価するか。また、そのように評価する根拠は何か。 「戦争・テロ・ユダヤ人迫害などは、当時のナチズムに追加したひとごりの正気にかかられた人々が行ったことである。」</p> <p>4. これまで学習してきたドイツ民衆とナチズムとの関わり方を比較の材料にして、私たちの日常生活行為と社会や体制との関わり方について考えてみよう。「私たちの現在」に問題状況はないだろうか。また、君たちがそれを問題だと評価する根拠は何か。</p> <p>5. 問題状況を克服するための生活行為の指針として、君たちひとりひとは、どのような考え方や価値観を選択しますか。</p>	<p>T. パートⅢの課題揭示</p> <p>T. 発問する P. 討論する</p> <p>T. 発問する P. 討論する</p> <p>T. 発問する P. 討論する</p>	
--	--	--

(教授資料および出典)

1. ヴァイツゼッカー大統領演説「荒れ野の四十年」-永井清彦訳、岩波ブックレットNo.55
2. ノルテ論説「過ぎ去ろうとしない過去」-佐藤健生「ナチズムの特異性と比較可能性-西ドイツの「歴史家論争」-」『思想』758号、岩波書店、1987、pp.77-78
3. 図解「ベルサイユ賠償環」(筆者作成)
4. 統計資料「ドイツの国民総支出(1928-38)」-角山栄編『講座西洋経済史Ⅳ-大恐慌前後-』同文館、1980、P195
5. 統計資料「ドイツの国会選挙結果(1928-32年)」-木谷勤・望月幸男編『ドイツ近現代史-18世紀から現代まで』ミネルヴァ書房、1992、p118
6. 年表「ナチス政権の成立過程」(筆者作成)
7. 文字資料「恐怖のアウシュビッツ」-T. シマンスキー(永井清彦訳)、岩波ブックレットNo.93より筆者作成
8. 統計資料「党員の社会的プロフィール」-木谷・望月編『前掲書』、p173
9. 文字資料「アンケート調査-党員の初期の期待」-木谷・望月『前掲書』、pp.174-175より筆者作成
10. 文字資料「社会民主党員だったケルレ村山羊農家の証言」-山本秀行『ナチズムの記憶-日常生活からみた第三帝国-』山川出版社、1995、pp.92-93より筆者作成
11. 文字資料「1933年5月12日ケルレ村村議会で馬農家Aの発言」-山本秀行『前掲書』、pp.93-94より筆者作成
12. 文字資料「歴史家ヴィルケによるケルレ村の社会構造の分析」-G. ヴィルケ「ナチ時代の農村生活-ヘッセン州ケルレ村の場合-」R. ベッセル編(柴田敬二訳)『ナチ統治下の民衆』刀水書房、1990、pp.60-62より筆者作成
13. 文字資料「ユダヤ人との交際を批判され、村のナチスから嫌がらせを受けた馬農家で古参のナチスの甥Cの証言」-山本秀行『前掲書』、pp.208-210より筆者作成
14. 文字資料「ナチ党幹部への批判-アウグスブルク市民Dの証言(1935年4月)」-I. ケルショー(柴田敬二訳)『ヒトラー神話』刀水書房、1993、pp.106-107より筆者作成
15. 文字資料「社会民主党を支持してきた組立工Eのナチ時代の回想」-U. ヘルベルト「よい時代・悪い時代-第三帝国の回想」R. ベッセル編『前掲書』、pp.162-163より筆者作成
16. 文字資料「社会民主党支持の労働者Fが、1935年11月の「ドイツ通信」に寄せた手記」-山本秀行『前掲書』、pp.160-161
17. 文字資料「フランケン州主教マイザー事件に関するレポート(1934年)」村瀬興雄『ナチス統治下の民衆生活』東京大学出版会、1983、pp.311-312

れ、さらにそのような行為が「体制」にとってどのような影響力を行使したのかを生徒たちに理解させる展開になっている。学習対象として取り上げられた「個」は、彼らの政治的信条における偏差(親ナチか、反ナチか)や彼らの生活行為が展開した地域的偏差(農村部か、都市部か)を考慮し、多様に存在した当時のドイツ民衆を代表させて選択している。授業の中で、人物AやC、Dの行為は、「農村共同体の規範」や「地域に内在する階層的軋轢」(すなわち、「文化の構造」)が作り出す状況の中で解釈され、選択された、「システムとしてのナチズム」に対する対処の仕方として意味づけられていく。また、人物EやFがとっ

た「脱政治化」につながる行為は、都市の左派系労働者が本来もつ「反ナチスの価値観」(=「文化の構造」)と彼らを拘束する「システムとしてのナチズム」のせめぎ合いや葛藤うずまく状況の中で彼らによる合理化の産物として意味づけられていくのである。パートⅡは、「個」による個別的生活行為を、「システム」と「文化」がせめぎ合う「状況」の中で意味づけた上で、ドイツ民衆の生活行為が、全体としては「ナチズム許容可能な社会構造」を形成していったことを探求的に明らかにしていく展開をとっている。

パートⅠ・Ⅱの学習を通じて、ごく平凡で、しかもナチズムとは一定の距離をおいていたはずの

多くの民衆が、「脱政治化」という政治的態度表明によって結局「システムとしてのナチズム」に絡めとられていったことを学んだ後、パートⅢの3の問いは、生徒たちの内面に葛藤を喚起することを意図している。ナチス支配体制下でのドイツ民衆の行為の決定過程を、現在の自己の行為のあり様に重ね合わせると、もはや「ナチズムの非道」に対する責任を、ヒトラーやナチスの特異性に転嫁したり、当時のドイツ民衆の愚かさ転嫁してはすまされないであろう。パートⅢは、3の問いによって生徒たちが直面する価値葛藤をスプリングボードにして、学習は、4から5へ至る問いによって、「ナチズムを許容してしまったドイツ民衆の、状況における行為の決定過程」と同じ論理で説明できる現在の我々の行為を問題として取り上げ、問題の所以を反省的に吟味して、問題の具体に即した解決への方途を生徒同志の討論によって選択していく過程を踏んでいく。討論の対象となる具体的な問題としては、例えば、「外国人労働者の受容と差別」の問題、「最近の選挙における投票行動と民主主義の危機」の問題、「学校や職場におけるいじめ」の問題などが考えられよう。「外国人労働者の受容と差別」の問題を主題とした時の4・5の討論内容を、「教師による想定」として示せば次の通りである。結果としてナチズムを許容してしまったドイツ民衆は、ある者は体制の論理を受容し、ある者は地域共同体の固有の論理で体制の論理を再解釈し、またある者は労働者としての階級的価値観念を保持しながら都合よく体制を利用していたのだが、そこに共通しているのは葛藤を乗り越えて主体的に自己の行為を決定していく「個」の姿ではなく、葛藤を避け国家や地域や階級の「共同性」に引きずられていく「個」の姿であった。日本でも、高度経済成長期を経て、外国人労働者として民族的文化的出自を異にする人々が同じ空間で生活することが日常化してきた。そして日本における彼らの不遇や差別事象が問題として指摘されているが、問題の本質は、ただでさえ日本という異質な社会の中で、社会的・経済的・文化的に自己変容を強いられている彼らに、受け入れる側の日本人が、一時的な労働力としての彼らは都合よく利用しながら、生活

場面では、自らの社会を「共通の体験構造＝伝統文化に支えられた共同体」<sup>(7)</sup>として「共同性」の価値観を無批判に強いていることにあるのではない。「社会」という観念の本質は、「皆が同じものを同じように体験するという自明性」<sup>(8)</sup>を前提にするのではなく、自己決定する主体同志の葛藤を経て、「明示的ルールを共有し「共生」する「社会」」<sup>(9)</sup>であることだろう。「外国人労働者の受容と差別」という個別の問題についての討論を経て、生徒たちに自覚を期待するのは、主体的な個としての自己決定の重要性と「共同性」から「共生」への価値的視座の転換である。

### Ⅲ. おわりに

本稿で提示した歴史授業は、その実践を通じて、生徒たちが「生活者のアンビバレンス」という今日的な問題状況に対処していくために必要な3つの資質の育成をめざしている。第1に、状況における自己の行為の反省性、第2に、歴史的視野の多元性・複眼性、第3に、歴史の動態把握における主体の個別性・能動性である。この3つは、第1の資質が「課題の現在性」に直結する中核的資質であり、第2と第3の資質が、第1の資質の基盤となる歴史の認識枠組であって、全体として構造を為している。また、上記3つの資質は、第2・第3→第1へと目標の順序性をもたせることで、授業構成論レベルでの内容構成論や学習過程論と整合するようになっている。

「生活者の、状況における行為」を基軸とする歴史授業は、比較的短期的な時間枠での「行為」と社会的諸構造との相互関係性や「行為」の歴史における固有の役割が強調される反面、長期的な時間枠での「行為」の連続と変容の「過程」を把握することができにくいことから<sup>(10)</sup>、現状では高校歴史系科目における既存の単元に主題学習として適応可能な（特に、近現代史学習に効果的な適用ができる）個別の授業モデルとして想定している。本稿で開発を試みた「ナチス支配体制下の民衆生活」という主題以外にも、例えば「移民史におけるエスニック・マイノリティと文化変容の問題」や「歴史上の社会的抵抗運動における民衆行為と意識」を主題とする歴史単元を開発するこ

ともできよう。他日を期したい。

(注)

1. 小原友行「中等社会科歴史授業改善の視点と方法ー授業構成を中心にー」社会認識教育学会編『社会科教育の理論』ぎょうせい, 1989, p.363
2. 渡辺慶子「国際化時代の社会学モデルー生活者のアンビバレンス・モデルー」渡辺慶子・小浜裕久共編『国際関係の視座転換』北樹出版, 1989, pp.228-233
3. 宮島喬「序説」宮島編『文化の社会学ー実践と再生産のメカニズム』有信堂, 1995, p ii
4. 5. 立論の枠組は、以下の文献に学んで構築した。
  - ・ユルゲン・コッカ（肥前栄一・杉原達共訳）『歴史と啓蒙』未来社, 1994
  - ・宮島喬『文化的再生産の社会学ーブルデュー理論からの展開ー』藤原書房, 1994
  - ・宮島喬編『前掲書』
  - ・山本秀行「方法としての日常生活ー日常生活史, ミクロの歴史学, 歴史人類学ー」川北稔・竹岡敬温共編『社会史への途』有斐閣, 1995, pp.307-326
  - ・ロジェ・シャルチエ（二宮宏之訳）「表象としての世界」『思想』812号, 岩波書店, 1992, pp.5-24
6. こうした主張をなす代表的な歴史教育論には以下のようなものがある。
  - ・原田智仁「異文化理解としての世界史学習論」都築亨編『地理歴史科教育を考える』杉山書店, 1993, pp.70-77
7. 宮台真司「ウォッチ論潮」朝日新聞1996.9.26付記事
8. 同上
9. 同上
10. 本稿で開発した高校世界史授業は、歴史内容構成の方法論、およびそれに基づく歴史認識の構造の上で、筆者が次の別稿で開発した授業（以下aと記す）と、相互補完的関係にある。

拙稿「社会史に基づく「世界史」の内容構成ー「中世ヨーロッパにおける社会構造と民衆意識」の授業構成ー」（全国社会科教育学会編『社会科研究』第38号, 1990）

aにおける歴史内容構成は、方法上次の手順に従っている。

①歴史分析の軸となる内容を、日常生活者の行動様

式およびそれを規定する心性に求める。

②共時態において、特定の時代・地域の日常生活者の経験知に基づく行動様式や心性に、当該の時代・地域・共同体の社会構造の特質がどのように影響しているのかを問うことで、特定の時代・地域・共同体の歴史的傾向性を把握する。

③通時態（長期的な時間枠）において、社会構造の変動によって、経験レベルでの日常生活者の行動様式や心性がどのように変容したのか、あるいはどのように連続性を保持したのかを把握する。

aにおける内容構成は、生徒たちの、歴史における多元的な時間・空間認識や歴史の変容過程のダイナミズムの把握に資するものと考えられる。しかし一方で、こうした内容構成では、個にとって外在する「社会構造」から、行為や心性への拘束的な作用が強調されるため、結果として、生徒たちの歴史認識形成の上で「決定論的思考」を克服できない危険性がある。本稿で開発した授業の歴史内容構成上の特質と課題は、その裏返しの関係として言及できるのであって、両授業が、相互補完的関係にあるというのは、そうした意味である。