

社会問題史研究としての歴史－政経社統合カリキュラム

－ドイツ連邦共和国ノルトライン・ヴェストファーレン州「歴史-政治科」(1989年版)の場合－

A Study on the Curriculum Structure of "Geschichte/Politik" (The 1989 Edition)
in North Rhine-Westphalia(Germany)

服 部 一 秀
(山 梨 大 学)

I. はじめに

社会の諸問題を取りあげ学習者に分析や判断を求め、社会に関与する能力や態度を育成しようとする社会科のカリキュラムがある。そのような社会問題カリキュラムの形態は一樣ではない。地理・歴史・政治・経済・社会といった諸領域の関係において多様なカリキュラム形態が存在している。

その両極をなす一方が、地理・歴史・政経社が完全に統合される総合社会科である。もう一方が、地理・歴史・政経社が分化し並行しつつ最終学年段階で関連づけられる地歴社並行関連型の分化社会科である。また両者の中間に位置づくのが、歴史と政経社のみが統合される歴史－政経社統合型、分化した地理・歴史・政経社の各コースとそれらを統合するコースからなる地歴社クロス型などの諸形態である。

ではなぜ社会問題カリキュラムには多様な形態が存在するのであろうか。それは個々のカリキュラムで社会問題に取り組む学習の論理またその位置づけが基本的に異なるからではないだろうか。

このような問題関心のもと筆者はすでに、総合社会科あるいは並行関連型分化社会科となる論理と根拠について、ドイツ連邦共和国ヘッセン州の95年版ゲゼルシャフツレーレとその代替プランである95年版地理科・歴史科・ゾチアルクンデを事例に明らかにしている(服部 1997a, 1997b, 1998)。

そこで本小稿では、歴史－政経社統合型の社会問題カリキュラムを取りあげ、歴史と政経社が統合される論理と根拠を問いたい。

そのために分析対象とするのが、ドイツ連邦共和国ノルトライン・ヴェストファーレン州におけ

る歴史-政治科(Geschichte/Politik)の89年版指導要領大綱である。89年版歴史-政治科は過去や現在の社会の問題によって構成される歴史と政経社の統合教科である。以下、IIでその目標を概観したうえで、IIIでカリキュラムの構成を分析し、IVで社会問題学習の論理とそれに内在する統合の根拠を検討することにより、歴史－政経社統合型となる社会問題カリキュラムの論理と根拠を明らかにしよう。

II. 実践的主体育成のための歴史-政治科

ノルトライン・ヴェストファーレン州の歴史-政治科は1968年にハオプトシュレーレで歴史科とゾチアルクンデを統合し新設された(福田)。ドイツでは伝統的に歴史科が政治的陶冶を担うとされてきた。しかし50年代半ばより各州でゾチアルクンデが設けられたことにより、政治的陶冶を中心に担うのは歴史科とゾチアルクンデの何れなのかが問題となっていた。同州ではそれらを統合することで政治的陶冶の課題がより達成されうると考えられたのである¹⁾。その後、ギムナジウムでは政治科がリアルシュレーレでは社会科学科が設けられ、ゾチアルクンデの改良によって政治的陶冶の改革が模索される(伊東・池野)。一方、ハオプトシュレーレでは歴史-政治科が存続され、本小稿で取りあげる89年版指導要領大綱に至っている。

このようなノルトライン・ヴェストファーレン州ハオプトシュレーレの歴史-政治科は我が国の社会科に相当する学習領域ゲゼルシャフツレーレに位置づけられている。

同州のゲゼルシャフツレーレは歴史-政治科

(第5～10学年)と地理科(第5～10学年)からなる。その目的は、「政治的に成熟し行為能力をもった市民」の育成である(NRW 1989a, S.37, 1989b, S.35)。

歴史-政治科はこのような学習領域ゲゼルシャフトスレーレの教科目として、次の三つの目標を目指す。それは、「知識や科学的な認識・思考に導くこと」、「政治的な判断能力や行為の能力を育成すること」、「アイデンティティの発達を支援すること」である(NRW 1989a, S.47)。

歴史-政治科は、現実の社会を認識し自主的自立的に選択判断するとともに共同的に責任を負うことのできる能力や態度を獲得させることを通して、よりよい社会を民主的に形成する実践的主体の育成に貢献する教科目なのである。

Ⅲ. 歴史-政治科のカリキュラム構成

1. カリキュラムの概要

歴史-政治科のカリキュラム全体を必修単位となっている主題とそこで扱われる問題とによって示すと表1の通りである。

表1を概観すると、各主題は過去や現在の社会の問題を中心に構成されている。また主題の配列は基本的に年代順になっているが、全時代・全地域の問題が取り扱われるわけではない。第二次世界大戦後の現代社会における問題の学習に半数近くの主題が充てられており、現代社会問題の学習がカリキュラムの中心となっていることがわかる。

2. スコープー現代社会の鍵問題

歴史-政治科で扱われる過去や現在の社会の問題は「鍵問題(Schlüsselprobleme)」に基づいて選択されているとされる(NRW 1989a, S.65)。

表1：歴史-政治科の主題

1. 手斧(原始社会生活における性役割分担)	13. たった12年で(ワイマール共和国崩壊とナチズム支配)
2. 水による支配(大河文明国家における支配)	14. 全ての国権は国民に由来する(民主主義の理想と現実の相違)
3. 古代ローマ人の1000年(ローマ帝国による異民族の同化)	15. 世界政策への途次(国連における対立やE.U.をめぐる対立)
4. アラーは偉大である(アラブ人イスラム勢力による征服活動)	16. 民主主義における政治的意思(議会制度や選挙制度の問題)
5. 我々の日々のパン(中世における農奴制)	17. 東西あるいは西東(冷戦下の代理戦争)
6. 都市の空気と自由(中世における都市問題)	18. 低い報酬(男女の雇用機会の不均等)
7. 教会と世界(カトリックによるヨーロッパの支配)	19. 豊かな国と貧しい国(南北間の経済格差)
8. インド亜大陸へのみち(ヨーロッパによる植民地化)	20. さまざまな人々が来ている(労働力移動にともなう文化摩擦)
9. 自由-平等-友愛(絶対主義支配)	21. かつての木(自然破壊)
10. 飢えが地球を食べつくすだろう(アメリカ原住民の抑圧)	22. 過剰殺戮(核軍拡競争)
11. 進歩(工業化にともなう労働問題)	23. もっとすぐれた人になる(職業労働問題)
12. 汝に勝利の栄冠あれ(第一次世界大戦)	

* 括弧内は各主題で扱われる問題を表す。

鍵問題はW・クラフキ(マールブルク大学教授)によって提起された概念であり、現在や未来の形成のために社会全体で対応が迫られている現代社会の構造的な問題を意味する(Klafki, S.56, Bildungskommission NRW, S.112-113)。指導要領大綱において鍵問題は明示されておらず暗示的に設定されているのみであるが、その設定基盤となる現代社会の恒常的課題、それらの諸課題と各主題で扱われる具体的問題との対応が示されている。それらをもとに学習対象とされる鍵問題を探り、歴史-政治科におけるスコープの原理を明らかにしよう。

恒常的課題、また恒常的課題と各主題の対応は次頁の表2のようにまとめることができる。

全人類が共同責任を負っている恒常的な課題として示されているのは、「社会的・経済的・政治的に関与する人間の権利」、「職業や労働の世界における人間性の獲得」、「自然的生活基盤の保護」、「男女間における自己決定や責任の自覚による役割や任務の分担」、「人権の保障と擁護」、「人間・社会・民族の間の関係の形成」、「個人的・グローバルな課題としての平和」、「人間・社会・民族の機会均等の実現」、「文化的アイデンティティの獲得」、「個人・民族の自決権」である(NRW 1989a, S.41)。すなわち、民主的な社会の形成、人間的な労働、経済成長と環境保護との調整、男女の実質的平等の実現、人権の保障、国家間の利害の調整、平和の実現、国家間における経済的機会の均等、さまざまな文化の共存、諸国家の自己決定権の確保という課題である。

これらの課題の導出について指導要領大綱は明らかにしていないが、同州の前期中等教育段階全

(NRW 1989a, S.54-56より筆者作成)

表 2 : 学習対象領域の構成

学 習 対 象 領 域				主 題 の 例		
社会領域	現代社会の恒常的課題		現代社会の鍵問題	前近世	近世・近代	現 代
単一社会	政 治	民主的社会の形成	支配や操作の問題	2, 6	9	14, 16
		人間的な労働	生産システム問題		11	23
	経 済	経済成長と環境保護の調整	環境問題			21
		男女間の実質的平等の実現	男女不平等の問題	1		18
	社 会	人権の保障	人権侵害問題		10, 13	
複合社会	政 治	国家間の利害の調整	国際的な利害対立の問題			15
		平和の実現	安全保障問題	4	12	17, 22
	経 済	国家間の経済的機会の均等	国際的な経済的不均衡の問題	5		19
		さまざまな文化の共存	文化の摩擦や破壊の問題	3, 7	8	20
	社 会	自己決定権の確保	国際的な従属関係の問題			

* 「主題の例」の欄には当該の鍵問題を中心テーマとする主題のみを挙げた。

(NRW 1989a, S.41をもとに筆者作成)

体に対する政治授業の指針では、学習対象領域として公的生活、経済、社会、国家間関係・国際関係が挙げられている (NRW 1987, S.42-43)。同州の政治的陶冶の中核的な教科目における学習対象領域の設定は基本的に、ドイツ社会のような単一社会と社会間・国家間関係のような複合社会の区分、社会システム論的な政治 (公的生活)・経済・社会の区分という二つの原則による社会の領域区分に基づいている。それ故、歴史-政治科の学習対象である鍵問題の設定基盤として、恒常的課題はこのような社会の領域区分に即して導出されたものと考えることができる。社会を単一社会と複合社会の二つのレベルに区分するとともに、社会システム論的な把握に基づきそれらを政治、経済、社会という三領域に区分する。それにより学習者が現実の社会と関わる六つの社会的経験領域が設定され、各領域から一個または二個の恒常的課題が導出されているといえる。

学習対象として暗示的に設定されている鍵問題は、このような恒常的課題と各主題で扱われる具体的な問題の対応をもとに推測することができる。

すなわち、単一社会の政治的領域に関しては、民主的社会の形成という恒常的課題に対して、例えば主題16「民主主義における政治的意思」で議会や選挙の問題や政治とマスメディアの関係の問題が取り上げられるように、支配や操作の問題が鍵問題として設定されている。

経済的領域に関しては、人間的な労働という恒常的課題に対し、例えば主題23「よりすぐれた人になる」で職業労働問題が取り上げられるように、

生産システムの問題が鍵問題として設定されている。また自然保護と経済成長の調整という恒常的課題に対し、例えば主題21「かつての木」で自然破壊の諸事例が取り上げられるように、環境問題が鍵問題として設定されている。

社会的領域に関しては、男女間の実質的平等の実現という恒常的課題に対し、例えば主題18「低い報酬」で男女間の雇用機会の不均等などさまざまな女性差別の事例が取り上げられるように、男女不平等の問題が鍵問題として設定されている。また人権の保障という恒常的課題に対し、例えば主題13「たった12年で」でナチズム支配下におけるユダヤ人迫害が取り上げられるように、人権侵害問題が鍵問題として設定されている。

複合社会の政治的領域に関しては、国家間の利害の調整という恒常的課題に対し、例えば主題15「世界政策への途次」でヨーロッパ統合をめぐる対立や国連における対立が取り上げられるように、国際的な利害対立の問題が鍵問題として設定されている。また平和の実現という恒常的課題に対し、例えば主題22「過剰殺戮」で核軍拡競争が取り上げられるように、安全保障問題が鍵問題として設定されている。

経済的領域に関しては、国家間の経済的機会の平等という恒常的課題に対し、例えば主題19「貧しい世界と豊かな世界」で南北問題が取り上げられるように、国際的な経済的不均衡の問題が鍵問題として設定されている。

社会的領域に関しては、諸文化の共存という恒常的課題に対し、例えば主題20「さまざまな人々

がやって来ている」で国家間の人口移動にともなう摩擦の問題が取りあげられるように、文化の摩擦や破壊の問題が鍵問題として設定されている。なお、諸国家の自己決定権の確保という恒常的課題に直接に対応する主題は必修単元としてはおかれていない。主題3・4・12・17・19で他の鍵問題を中心テーマに学習する際に、この課題に基づく鍵問題が副次的なテーマとして学習されるようになっている。そこでそれらの主題で関連して扱われる問題との対応から推測すると、例えば経済的不均衡の問題を中心テーマに南北問題を取りあげる主題19「貧しい世界と豊かな世界」で途上国と先進国の従属関係が関連して学習されるように(NRW 1989a, S.108-109)、国際的な従属関係が鍵問題として設定されているといえる。

このように鍵問題として設定されているのは、支配や操作の問題、生産システム問題、環境問題、男女不平等の問題、人権侵害問題、国際的な利害対立の問題、安全保障問題、経済的不均衡の問題、文化の摩擦や破壊の問題、国際的な従属関係の問題である²⁾。歴史-政治科ではこれらの鍵問題が学習対象とされる。そして各主題ではそれらの事例として過去や現在の具体的な問題が学習される。

歴史-政治科は社会領域とそれに対応した問題領域によってスコープをつくり、各主題において過去や現在の具体的な問題を取りあげるのである。

3. シーケンス-問題史的構成における二段階構造

歴史-政治科の学習は「年代順と社会科学的系統性」という二つの原理に基づき、大きく二段階で構成されているとされる(NRW 1989a, S.54)。年代順は先述のように単なる年代史とは異なった原理と考えられるが具体的には示されていない。また社会科学的な系統性も、「社会の単純な現象や関係」から「より複雑な社会のシステム」へと考察のレベルを高め(NRW 1989a, S.54)、「精細に分析し省察的に判断する」ことを段階的に可能にする原理とされるが(NRW 1989a, S.56)、具体的には示されていない。指導要領大綱は各主題の学習で適宜配慮されるべきカテゴリーや概念として、「時間」、「空間」、「行為」、「状況」、「階層・階級・職業」、「性別」などを列挙しているが(NRW 1989a, S.49)、それ自体は学習を段階化す

る社会科学的な系統性としては機能していない。そこで単純かつ典型的な安全保障問題の学習の構造を検討し、シーケンスをつくる二つの原理とそれに基づく学習段階構造を明らかにしよう。

安全保障問題を中心テーマとする主題は次の四つである。それは、イスラム勢力の征服活動を扱う主題4「アラーは偉大である」、第一次世界大戦を扱う主題12「汝に勝利の栄冠あれ」、東西冷戦や代理戦争を扱う主題17「東西あるいは西東」、核軍拡競争を扱う主題22「過剰殺戮」である。これらの主題による安全保障問題の学習の構造をまとめると次頁の表3の通りである。

表3のように、各主題における学習の基本枠組みをつくっているのは、問題類型と対象社会によって設定される問題事例、分析面と判断面の学習課題によって規定される問題への取り組みである。

例えば、安全保障問題の学習の最後の主題となっている主題22「過剰殺戮」³⁾の場合、無制限大規模戦争の潜在的可能性という問題類型に基づき、核軍拡競争という問題事例が対象社会である現在の国際社会から取りあげられる。

この主題の分析面の学習課題は、社会全体の構造と行為決定との相互作用という観点から、安全保障問題の生起と展開を分析することである。分析面はこのような課題のもと、アメリカ合衆国による原爆投下やその後のソ連による原爆実験の成功に遡り、核軍拡競争の生起と展開として構成される。そして共時的な政治的・経済的・社会的構造として、大国主義的世界支配体制、軍部と軍需産業を中心とした産業界との結合による国民経済、単純化された敵対者イメージの形成や強化が分析される。また核軍拡競争のさまざまな局面における諸国家の行為決定が、核軍備の優位性を求める米ソの核戦略やそれに基づく同盟諸国の国家戦略から分析される。さらに共時的な社会構造とさまざまな局面における諸決定とを関連づけることにより、冷戦構造における核抑止システムの維持と核軍拡との悪循環の過程として核軍拡競争の生起と展開が解明される。

判断面の学習課題は、判断や決定の根拠と対立、結果や影響、有効性や合意可能性という観点から、安全保障問題の解決をめぐる過程を省察し判断す

表3：歴史-政治科における安全保障問題の学習の構造

		第 1 段 階		第 2 段 階	
		パ ー ト 1	パ ー ト 2		
主 題 (問題事例)		4. アラーは偉大である (イスラム勢力の征服活動)	12. 汝に勝利の栄冠あれ (第一次世界大戦)	17. 東西あるいは西東 (冷戦下の代理戦争)	22. 過剰殺戮 (核軍拡競争)
問題類型		局地制限的な征服戦争 [原初的な形態]	主権的国民国家間の全体戦争 [原初的な形態]	内戦の多発と対外戦争化 [複合的な形態]	無制限大規模戦争の可能性 [複合的な形態]
対象社会		7・8世紀のイスラム社会 [前近世社会]	第一次大戦期の欧州社会 [近世・近代社会]	第二次大戦後の国際社会 [現代社会]	第二次大戦後の国際社会 [現代社会]
学 習 課 題	分 析 面	人口過剰や気候からくる貧困状況、イスラム教の成立やイスラム世界拡大の目論みなどの関連づけによる生起と展開の分析 [社会と行為決定との基本的関係の観点に基づく問題の生起と展開の分析]	植民地分割による国際政治構造、植民地再分割を目論む同盟の締結などの関連づけによる生起と展開の分析 [一定のシステム世界と行為決定との相互作用の観点に基づく問題の生起と展開の分析]	米ソの社会構造と対立、第三世界諸国における政治的権力の正当性をめぐる内戦と大国の干渉などの関連づけによる生起と展開の分析 [社会構造と行為決定の相互作用の観点に基づく問題の生起と展開の分析]	冷戦、米ソ両国の核戦略、軍部と軍需産業を中心とした産業界との結合による経済運営などの関連づけによる生起と展開の分析 [社会構造と行為決定の相互作用の観点に基づく問題の生起と展開の分析]
	判 断 面	イスラム教世界とキリスト教世界の交流の過程に対する宗教的価値観や利害の対立またイスラム教世界の内部対立の観点に基づく省察 [問題解決をめぐる過程の判断や決定の価値指向性の観点に基づく省察]	ヴェルサイユ体制に基づく戦後処理の過程に対する諸方策の問題性の観点に基づく省察 [問題解決をめぐる過程の判断や決定の目的合理性の観点に基づく省察]	停戦や地域紛争の抑止をめぐる交渉に対する利害対立や諸方策の問題性や多様な主張の有効性・現実性の観点に基づく省察と判断 [問題解決をめぐる過程の判断や決定の諒解可能性の観点に基づく省察と判断]	核軍縮や核軍備管理をめぐる交渉に対する利害対立や諸方策の問題性や多様な主張の有効性・現実性の観点に基づく省察と判断 [問題解決をめぐる過程の判断や決定の諒解可能性の観点に基づく省察と判断]

(NRW 1989a, S.78-79, 94-95, 104-105, 114-115をもとに筆者作成)

ることである。判断面はこのような課題のもと、部分的核実験停止条約の締結に遡り、核軍拡競争の解決をめぐる過程として構成される。そして相互が自国の立場を有利にしようとするために生じる対立、実行された諸方策の問題性、通常兵力の均衡化や防御的防衛への転換などといった諸提案の有効性や合意可能性が省察され、現時点でのより望ましい対応策が判断される (NRW 1989a, S.114-115)。

このように各主題の学習は、問題類型と対象社会から設定される問題事例を素材として取りあげる。そして分析面を問題の生起と展開として歴史的に構成し、それを学習課題に基づき一定の観点から分析することにより、原因について考察する。とともに、判断面を問題の解決をめぐる過程として歴史的に構成し、それを学習課題に基づき一定の観点から省察し判断することにより、解決について考察するという構造になっているのである。

また、学習の基本枠組みをつくる問題類型と対象社会、分析面と判断面における学習課題のそれぞれは系列化されている。

問題類型は、局地制限的な征服戦争 (主題4)、主権的国民国家間の全体戦争 (主題12)、地域紛争の対外戦争化 (主題17)、大規模無制限戦争の

潜在的可能性 (主題22) というように、原初的な形態からより複合的な形態へという順序にしたがって系列化されている。また対象とされる社会は、7・8世紀のイスラム社会 (主題4)、20世紀初めのヨーロッパ社会 (主題12)、現在の国際社会 (主題17・22) というように、時間的な順序にしたがって系列化されている。

このような問題類型と対象社会の系列化は、過去の社会における原初的な問題から現在の社会における複合的な問題へという問題史として、学習対象の鍵問題を歴史的に構成するものである。この問題史的構成は、問題事例を年代順に配列することから、「移行するプロセスとしての歴史を経験可能にする」ものといえるが (NRW 1989a, S.54)、通史的・年代史的な枠組みにおいて各時代をその問題を中心に学習するものとは異なる。全ての時代の問題が扱われるわけではなく、主要な類型の事例に限定されている。過去の問題が現在の問題の比較対象として位置づけられているのである。

分析面の学習課題は、アラビア半島内外の社会的状況とイスラム教世界拡大の目論みとの関係という、社会と人間の基本的関係の観点に基づく分析 (主題4)、帝国主義的な国際政治構造と植民

地再分割のための同盟締結との相互作用という、一定のシステム世界と行為決定との相互作用の観点に基づく分析（主題12）、冷戦構造下における米ソや第三世界諸国の政治的・経済的・社会的構造と第三世界諸国における政治的権力の正当性をめぐる内戦の勃発や大国の干渉との相互作用という、社会全体のシステム連関と行為決定との相互作用の観点に基づく分析（主題17）、大国主義的世界支配体制や軍部と軍需産業を中心とした産業界の結合と米ソの核戦略との相互作用という、社会全体のシステム連関と行為決定との相互作用の観点に基づく分析（主題22）となっている。安全保障問題の生起と展開の考察を、社会と人間の基本的関係のレベルにおける包括的な概観から出発し、一定のシステム世界のレベルで個別領域的に深めたうえで、システム連関レベルでの全体構造的な考察へと高めるように、分析の枠組みとなる観点が系列化されている。

このような分析面の系列化は、社会科学的な分析を進化させ全体構造的なものへと発展させる順次性に即して、問題の生起と展開の扱い方を変化させるものである。

判断面の学習課題は、イスラム教世界とキリスト教世界との宗教的価値観や利害関心の対立またイスラム教世界の内部対立や分裂という、判断や決定の根拠と対立の観点に基づく省察（主題4）、第一次世界大戦の戦後処理の問題性という、判断や決定の結果や影響の観点に基づく省察（主題12）、米ソ間や多国間また第三世界諸国内の利害対立、国連による活動などこれまでの諸方策の問題性をふまえた兵器貿易の国際管理などの現実性という、判断や決定の有効性や合意可能性の観点に基づく省察と判断（主題17）、米ソ間及び多国間の利害対立、核拡散防止条約などこれまでの諸方策の問題性をふまえた防御的防衛への転換などの現実性という、判断や決定の有効性や合意可能性の観点に基づく省察と判断（主題22）となっている。問題の解決をめぐる過程の考察を、判断や決定の価値指向性のレベルにおける省察から、目的合理性のレベルにおける省察へ、さらに合意可能性や有効性という諒解可能性のレベルにおける省察と判断へと高めるように、省察・判断の枠組みとなる

観点が系列化されている。

このような判断面の系列化は、社会科学的な省察と判断を進化させ多面的なものへと発展させる順次性に即して、問題の解決をめぐる過程の扱い方を変化させるものである。

分析面では問題の生起と展開の分析が構造的なものへ、判断面では問題解決をめぐる過程の省察と判断が多面的なものへと高められる。そしてこのような両面における系列化に即して、問題の生起と展開を構造的に分析するとともに問題の解決をめぐる過程を多面的に省察し判断する総合的な考察が目指されているのである。

安全保障問題の学習においては、素材とされる問題事例を規定する問題類型と対象社会、問題事例に対する取り組みにおいて問題の生起と展開の考察を規定する分析面の学習課題、問題解決をめぐる過程の考察を規定する判断面の学習課題のそれぞれが系列化されている。そしてそのような系列化に基づき、問題事例とそれに対する取り組みによる学習の基本枠組みがステップ化されている。

それにより、安全保障問題の学習の対象が問題史として構成されている。また問題史としての歴史的な構成において、考察の観点の系列に基づき安全保障問題の学習が二つの段階に構造化されている。第一段階では、過去の社会の類型的問題を取りあげ、その生起と展開を社会と人間の基本的関係や一定のシステム世界と行為決定との相互作用の観点から分析し、解決をめぐる過程を判断や決定の価値指向性や目的合理性の観点から省察する。それを前提に第二段階では、現代社会の問題を取りあげ、その生起と展開を社会構造と行為決定との相互作用の観点から構造的に分析し、解決をめぐる過程を判断や決定の諒解可能性の観点から多面的に省察し判断するのである。

このような問題史的構成とそのような構成における二段階の学習構造は、他の鍵問題の学習においても人権問題の学習で第二段階に該当する主題が欠落しているなどの相違はあるが基本的に共通している。歴史-政治科においては主題が問題の生起と展開また問題解決をめぐる過程を社会科学的な一定の観点に基づき分析し省察し判断する学習として組織されている。また鍵問題の学習全体

が問題史的構成における社会科学的考察の段階化による二段階構造として組織されているのである。

このような学習構造の分析から、指導要領大綱がいう年代順と社会科学的な系統性というシーケンスの原理は次のように説明づけることができよう。年代順の原理とは、対象を歴史的に構成する原理である。このような原理に基づくために、学習対象の鍵問題が問題史として構成されるのである。社会科学的な系統性の原理とは、対象に対する社会科学的な考察を段階的に進化させる原理である。このような原理に基づくために、分析面が問題の生起と展開のより構造的な分析へと、判断面が問題の解決をめぐる過程のより多面的な省察と判断へと高められるのである。そしてこれら二つの原理が対象の構成とその考察の関係として結合することにより、歴史-政治科の学習は問題史的構成において社会科学的考察を段階化に高める二段階構造として組織されているのである。

4. 歴史-政治科カリキュラムの構造

歴史-政治科のカリキュラム構成を整理してみよう。それは表4のようにまとめることができる。

表4のように、歴史-政治科のカリキュラムは、鍵問題を内容とするスコープと、問題史的構成における社会科学的考察の二段階構造をつくるシーケンスによって構成されている。

このような歴史-政治科カリキュラムにおける

社会問題の学習の基本構造は、対象の構成と対象の考察という二つの要素とその結合として説明できる。

対象の構成を規定しているのが歴史の論理である。歴史の論理に基づくために、各主題レベルでは、分析面が問題の生起と展開として、判断面が問題の解決をめぐる過程として構成される。またカリキュラム全体レベルでは、学習対象の鍵問題が問題史として構成されるのである。

対象の考察を規定しているのが社会科学の論理である。社会科学の論理に基づくために、各主題レベルでは分析面において、社会の構造、行為の決定、それらの相互作用という観点から対象が構造的に考察される。判断面において、判断や決定の根拠や対立、結果や影響、有効性や合意の可能性という観点から対象が多面的に考察される。またカリキュラム全体レベルでは、構造的な分析と多面的な省察・判断へと社会科学的な考察を進化させる順次性に即して、分析面と判断面における対象の考察が段階化されるのである。

そして、対象の構成とその考察の関係として歴史の論理と社会科学の論理は結合される。それ故、主題が問題の生起と展開また問題解決をめぐる過程を社会科学的に考察する学習として組織される。カリキュラム全体が問題史的構成における社会科学的考察の二段階構造として組織されるのである。

表4：歴史-政治科カリキュラムの構造

シーケンス スコープ		素材とされる 問題事例	過去の社会の原初的な問題				現代社会の複合的な問題		
			前近世社会の問題		近世・近代社会の問題				
社会領域		問題に対する 取り組み	基本的な認識や判断枠組みの獲得				総合的な考察		
			分析面	社会と人間の基本的関係の 観点に基づく生起と展開の 分析	分析面	一定のシステム世界と行為 決定との相互作用の観点に 基づく生起と展開の分析	分析面	社会構造と行為決定との相 互作用の観点に基づく生起 と展開の分析	
		鍵問題	判断面	判断や決定の価値指向性の 観点に基づく解決をめぐる 過程の省察	判断面	判断の決定の目的合理性の 観点に基づく解決をめぐる 過程の省察	判断面	判断や決定の諒解可能性の 観点に基づく解決をめぐる 過程の省察と判断	
単 一 社 会	政治	支配や操作の問題	(社会問題の学習の基本構造)						カリキュラム 全体レベル
	経済	生産システム問題							
		環境問題							
	社会	男女不平等の問題							
複 合 社 会	政治	国際的な利害対立の問題	(社会問題の学習の基本構造)						カリキュラム 全体レベル
	経済	経済的不均衡の問題							
		文化の摩擦や破壊の問題							
	社会	国際的な従属関係の問題							

	主 題 レ ベ ル		カリキュラム 全体レベル
	分 析 面	判 断 面	
構成	問題の生起と展開	問題解決をめぐる過程	問題史
考察	社会構造と行為決定との相互 作用の観点に基づく分析	価値指向性や目的合理性をふ まえた諒解可能性の観点に基 づく観察と判断	社会科学的考察 を高める二段階 構造

歴史-政治科では各主題とカリキュラム全体の両レベルにおいて一貫して、対象の構成に歴史の論理が、対象の考察に社会科学の論理が作用し、対象の構成とその考察の関係として両論理が結合している。このような歴史の論理と社会科学の論理の結合に基づいた歴史-政治科の学習の基本型は社会問題史の社会科学的な考察であるといえる。

IV. 基本原理としての社会問題史研究

歴史-政治科における学習の基本型は、社会問題の歴史を社会科学的に考察することによって原因を分析し解決を判断するというものであった。このような学習の論理、またそれに内在する歴史と政経社の統合の根拠を明らかにしよう。

分析面の学習は、対象が問題の生起と展開として歴史的に構成される。そして、その社会科学的な分析を通して問題の原因を考察する歴史研究として行われる。その研究の内容は、政治的・経済的・社会的な構造、個人・集団・国家の行為、またそれらの相互作用といった観点から、問題の生起と展開を構造的に解明することである。

判断面の学習は、対象が問題の解決をめぐる過程として歴史的に構成される。そして、その社会科学的な省察と判断を通して問題への対応を考察する歴史研究として行われる。その研究の内容は、判断や決定の根拠や対立、結果や影響、有効性や合意可能性といった観点から問題解決をめぐる過程を多面的に省察し、問題を一定の許容範囲に制御できる現実的対応策を選択判断することである。

そして分析面と判断面からなる学習全体は、社会の問題を歴史的な構成において社会科学的に研究するというものである。このような学習は、社会とその形成に関する通時的な比較研究として機能し、実践的主体に必要な能力や態度の育成を根拠づける。すなわち、問題の生起と展開を社会科学的な観点から考察する分析面の歴史研究を通して、社会、人間の行為、それらの相互作用を通時的に比較整理し、社会が人間によってシステムとして形成される過程とそのような社会の構造を解明することにより、社会認識の能力を獲得させる。問題の解決をめぐる過程を社会科学的に考察する判断面の歴史研究を通して、異なった個人・集団・

国家による判断や決定の根拠、対立構図、結果や影響を通時的に比較整理し、相異なった価値観や利害関心を前提に合意が可能な基準とそれに基づく有効で現実的な方策を導き出すことにより、社会的判断の能力を獲得させる。またこれら両面の歴史研究を通して、多様な社会やその変化を認識し判断し、自己の価値的立場や帰属意識を批判的に吟味するとともに、多様な他者とともに新たなよりよい社会を形成する可能性や必要性を理解することにより、民主的態度を獲得させるものである。歴史-政治科においては、社会問題の歴史を社会科学的に研究し、社会とその形成を通時的な比較をもとに認識し判断することにより、目標で目指される能力や態度を獲得させることが学習の基本論理として設定されている。このような学習の論理は社会問題史研究と呼ぶことができよう。

社会問題史研究の特質の第一は、社会問題を対象とすることである。社会問題史研究は学習者を社会形成の主体と位置づけることにより、現実に対応が求められている問題を取りあげ、その原因と解決を考察し、よりよい社会の形成を追求する学習なのである。第二は、対象が社会問題史として構成されることである。社会問題史研究は問題の原因の分析と解決の判断を歴史研究として行う学習なのである。第三は、社会問題史を社会科学的に考察することである。社会問題史研究は社会問題の社会科学的な歴史研究であり、それを通して社会とその形成を通時的な比較をもとに認識し判断することにより、学習者が多様な他者とともによりよい社会をつくりだすことを可能にする政治的陶冶としての学習なのである。

歴史と政経社の統合の根拠はこのような社会問題史研究の論理に内在している。それは次の三つである。その一つは、対象とする社会問題の複合性である。社会問題は諸要因が相互に関連して生起し展開しているため、現実的な対応を模索する研究においてはその多面的・多角的な考察が必要となるからである。その二つは、社会問題史として構成される歴史研究の総合性である。歴史研究は本来、時間を尺度としてあらゆる事象を位置づける可能性をもった総合的科学であるが、問題の生起と展開また問題解決をめぐる過程という歴史

的構成においても関連するあらゆる側面が包含されうるからである。その三つは、社会科学的な社会問題史の考察における諸科学の成果やアプローチの手段性である。問題の生起と展開の構造的な分析、問題の解決をめぐる過程の多面的な省察と判断が目的化し、政経社の内容や方法はそのような考察において社会の各部分領域を解明する手段として利用され統合されるからである。

総合社会科であるヘッセン州の95年版ゲゼルシャフトツレーレも社会問題の学習を学習の基本原理としている。それは、現代社会問題の構造や前提また問題をめぐる対立とその調整を政治的・経済的・社会的また地理的・歴史的な多面から総合的に考察する学習であり、現代社会問題研究と呼べるものである。このような現代社会問題研究は単一の社会科学を基盤とせずあらゆる社会諸科学を利用する総合社会科学型の学習である。ゲゼルシャフトツレーレは総合社会科学型の現代社会問題研究を基本原理とすることで、地理・歴史・政経社の内容や方法を手段化し統合し総合社会科となるのである（服部 1997a）。

それに対し、ノルトライン・ヴェストファーレン州の歴史-政治科で学習の基本原理とされる社会問題史研究は、通史的・年代史的な歴史学習とは異なるが、社会問題の生起と展開また解決をめぐる過程を社会科学的に考察する歴史研究の学習である。歴史研究というそれ自体総合的な特定の社会科学を基盤とし、手段として諸科学を利用する総合社会科学型の学習なのである。歴史-政治科は総合社会科学型の社会問題史研究を基本原理とすることで、政経社の内容や方法を歴史研究のために手段化し統合するのである。

歴史-政治科は社会認識能力や社会的判断能力また民主的態度の育成を目指す。そのために社会問題史研究が学習の論理をつくり目標の達成を根拠づける基本原理として採用される。それ故、スコープによって社会の諸領域における鍵問題を内容とする。またシーケンスによって、問題史的構成における社会科学的考察の段階化として学習構造を組織する。そして主題を問題の生起と展開また問題解決をめぐる過程を社会科学的に考察する学習として組織する。それにより社会問題史研

究のカリキュラムとして自らを組織し、社会問題史研究のために政経社の内容や方法を利用し統合することで、歴史-政経社統合型の社会問題カリキュラムとなるのである。

V. おわりに

89年版歴史-政治科に関する以上の考察から、歴史-政経社統合型社会問題カリキュラムの論理と根拠について以下のことが明らかとなった。

第一は、歴史-政治科は社会形成の実践的主体として必要な能力や態度の育成という目標に基づき、社会全体で現実に対応が求められている問題を内容とすることである。第二は、学習の論理をつくり目標の達成を根拠づける基本原理として、社会問題の歴史を社会科学的に考察する社会問題史研究を採用することである。第三は、社会問題史研究は対象とする社会問題の複合性、社会問題史として構成される歴史研究の総合性、社会科学的な歴史研究における諸科学の成果やアプローチの手段性により、歴史と政経社を統合する原理となることである。第四は、社会の諸領域における鍵問題を内容とするスコープと、問題史的構成における社会科学的考察の段階化として二段階学習構造をつくるシーケンスによってカリキュラムを組織することである。また問題の生起と展開、問題の解決をめぐる過程を社会科学的に考察する学習として各主題を組織することである。歴史-政治科は社会問題史研究を基本原理とすることで、社会問題史研究という歴史研究のために政経社の内容や方法を手段化し統合し、社会問題史研究としての歴史-政経社統合型社会問題カリキュラムとなるのである。

〔註〕

- 1) 歴史と政経社の統合教科は現在、バーデン・ヴェルテンベルク州の歴史-共同社会科などのように他のいくつかの州でも導入されている。
- 2) 因みに、93年に刊行された同州ギムナジウムの政治科の指導要領大綱では、経済システムと社会的不平等の問題、新しい技術の利用と開発の問題、環境問題、ヨーロッパの未来の問題、南北問題、安全保障問題、民主主義の未来の問題が現代的問題として

設定されている (NRW 1993, S.34-35)。

なお、歴史-政治科や政治科で設定されている諸問題は、クラフキが鍵問題として例示しているものと必ずしも一致していない。歴史-政治科の89年版指導要領大綱が刊行された当時、彼は鍵問題として、平和の問題、新しい技術的メディアのもつ危険性の問題、環境問題、一定の社会内部や先進国と途上国の間で社会的に生み出された不平等の問題、異性間や同性間の関係の問題を挙げている (Klafki, S.56-60)。

- 3) 主題22の学習は、「核の恐怖をまえに我々が生きるためには何が必要であるか」という学習問題のもと、既存の理解に基づき判断する段階、核軍拡競争の生起と展開や解決をめぐる過程を考察する段階、既存の理解やそれに基づく判断を批判的に省察する段階によって構成されるとされる。

また、第二段階については五つの内容項目が示されている。分析面の内容項目が、過去の戦争を類型化する「歴史上の戦争」、核軍拡競争の生起と展開を通観する「核兵器による敵対関係」、核軍拡競争の生起と展開を分析する「政治と軍事力」である。判断面の内容項目が、核軍縮や核軍備管理をめぐる過程を国際的なレベルで省察し判断する「安全保障」と国内的なレベルで省察し判断する「連邦国防軍」である (NRW 1989a, S.114-115)。

なお、このような構成には、指導要領大綱の作成に助言者として参加しているH・ジュスマート (デュッセルドルフ大学教授) が提唱する「構造化方式」 (Süssmuth 1979, 岩永) からの一定の影響をみることができるが、単元構成の詳細な分析は紙幅上の制約から別稿に譲りたい。

[文献表]

- Bildungskommission NRW(hg.) 1995 : *Zukunft der Bildung—Schule der Zukunft*, Neuwied.
- 福田正弘 1981 : 「歴史教授と政治教授の統合—西ドイツ、ノルトライン・ヴェストファーレン州の "Geschichte-Politik" の場合」, 日本社会科教育研究会『社会科研究』第29号, pp.94-103.
- 服部一秀 1997a : 「現代社会問題研究としての総合社会科—ドイツヘッセン州『ゲゼルシャフトスレーレ』(95年版) の場合」, 全国社会科教育学会『社会科研究』第47号, pp.21-30.
- 服部一秀 1997b : 「社会問題探究のための分化社会科—ドイツヘッセン州地歴公並行関連型カリキュラム(95年版) の場合[その1]」, 『山梨大学教育学部研究報告』第47号, pp.184-194.
- 服部一秀 1998 : 「社会問題探究のための分化社会科—ドイツヘッセン州地歴公並行関連型カリキュラム(95年版) の場合[その2]」, 『山梨大学教育学部研究報告』第48号, pp.230-239.
- 伊東亮三・池野範男 1981 : 「西ドイツ社会科の学力観」, 朝倉隆太郎・平田嘉三・梶哲夫編『社会科教育学研究』第5集, 明治図書, pp.156-167.
- 岩永健司 1996 : 「合理的社会化のための歴史教授—H・ジュスマートの『構造化方式』の場合」, 全国社会科教育学会『社会科研究』第45号, pp.11-20.
- Klafki, Wolfgang 1991: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, 2. Aufl., Weinheim und Basel.
- Kultusministerium des Landes NRW(hg.) 1987: *Richtlinien für den Politikunterricht*, 3. Aufl., Frechen.
- Kultusministerium des Landes NRW(hg.) 1989a: *Richtlinien und Lehrpläne für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen Geschichte-Politik*, Frechen.
- Kultusministerium des Landes NRW(hg.) 1989b: *Richtlinien und Lehrpläne für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen Erdkunde*, Frechen.
- Kultusministerium des Landes NRW(hg.) 1993: *Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium — Sekundarstufe I — in Nordrhein-Westfalen Politik(Wirtschaft)*, Frechen.
- Süssmuth, Hans 1979: Strukturierendes Verfahren, in: Schwalm, E.(hg.), *Texte zur Didaktik der Geschichte*, Braunschweig, S.284-288.
- Süssmuth, Hans 1988: Kooperation von Geschichte und Politik, in: Mickel, W. und Zitzlaff, D.(hg.), *Handbuch zur politischen Bildung*, Bonn, S.542-549.