

歴史解釈を発展させる歴史学習の構造

ードイツ歴史教科書“ANNO”1994年版と2006年版の比較分析をもとにー

The Structure of History Study to Develop the Interpretation of History:
The Case of German History Textbook “ANNO” in 1994 and 2006

宇都宮 明 子
(広島大学大学院)

1. 研究の目的

本稿の目的は、1990年代と2000年代の新旧の歴史教科書の比較分析を通して、ドイツの歴史学習の変革を捉え、近年の歴史学習の原理を解明することである。

ドイツでも歴史学習の変革が叫ばれて久しい。しかしその実現は難しく、遅々として進まないのが現状である。K. ベルクマンによると「子どもは、時代順に沿った歴史学習の中で、現在の成立や過去における現在の根拠を認識することが可能な歴史的概観が伝達されるべきである」⁽¹⁾と考えられてきた。伝統的な歴史学習は、①通史的構成、②歴史の概観、③知識の伝達、のうえに立って、④現在の成立、現在の歴史的起源や根拠などの認識をするものだとしてきた。これらのうち、伝統的なものは、①②③であり、通史的構成で、歴史の概観を知識として、伝達することを中核にしてきた。それを主に体现してきたのが、教科書であり、それに基づいた授業であった。

しかし、この歴史学習観は1990年代に批判にさらされることになる。1990年代のB. v. ボリースの大規模な子どもへのアンケート調査によると、歴史授業は、教科書に基づいた教師による教授が中心であるが、特に子どもは教科書に基づいた学習に魅力を感じておらず、結果として歴史科離れが進んでいるという現状が明らかとなった。⁽²⁾ドイツでは伝統的な歴史学習観が子どもの歴史科離れを招いていることが判明し、歴史学習を変革することが急務として認識されている。

それでは、ドイツでは歴史学習をどのように変

革しようとしているのであろうか。この課題には、歴史教科書の変革が適した事例を提供するものであろう。それも最も伝統的な歴史学習観を持っている中等前期課程のギムナジウム用教科書が最適であろう。というのも、ベルクマンの示した4つの要素を堅持し続けてきたのが、ギムナジウム用歴史教科書だからである。本稿では、その歴史教科書として、ヴェスターマン社の“ANNO”を取り上げ、その旧版⁽³⁾(以下、1994年版とする)と新版⁽⁴⁾(以下、2006年版とする)を比較することで、ドイツの歴史学習の変革を捉えたい。

“ANNO”は“Historia”と並んで、保守的な歴史教科書とされており⁽⁵⁾、その旧版はドイツの伝統的な歴史学習を如実に反映していると考えられる。それが新版になるとどのような歴史学習へ変革されたか比較分析すればドイツの歴史学習の変革を明らかにできると考え、分析対象として選択した。

以下では、まず1994年版と2006年版の内容構成を分析し、ドイツの歴史学習の変革を捉える。さらにそうした変革を生み出した近年の歴史学習の背景と原理を解明することをめざす。

2. 1994年版と2006年版の内容構成

(1) 1994年版と2006年版の全体構成の比較

1994年版と2006年版の全体構成を示したのが、表1である。表1の網掛け部分が1994年版から変化した箇所である。

表 1. 1994年版と2006年版の全体構成

	1994年版	2006年版単元名	
		主要単元	特設単元
古代	歴史との遭遇(8)	歴史の導入(3)	方法(1)
	先史時代(4)	古代の人間の痕跡(4)	方法(3) 探求(2)
		神話からの歴史(6)	
	初期の高度文明(3)	古代エジプトの歴史から(4)	探求(2) 方法(1)
	ギリシア(6)	ギリシア人(9)	方法(2) 探求(2)
	ローマ帝国(5)	ローマ帝国(10)	方法(4) 探求(2)
	ローマの継承(5)	古代の遺産(3) 古代と中世の間(2)	
中世	中世の支配と教会(6)	ヨーロッパ中世の歴史から(5)	方法(2)
	中世の人間(7)	中世の生活形式(10)	探求(2) 方法(2) 縦断面(2)
	中世末期のヨーロッパ(4)	中世の信仰と支配(8)	縦断面(2) 探求(4) 方法(1)
	大変革の時代(4)	新しい世界の出発(11)	探求(4) 方法(1) 縦断面(1)
	宗教改革とその経過(3)		
	宗教論争の中のヨーロッパ(3)		
	ヨーロッパの絶対主義(5)	絶対主義と啓蒙主義(7)	探求(2) 方法(1) 縦断面(1)
近世	イギリスとUSAの興隆(5)	市民革命とその結果(11)	縦断面(2) 探求(1) 方法(2)
	変革の中のヨーロッパ(3)	ヨーロッパの復古と革命(5)	探求(1)
	復古と革命(4)		
	産業革命(6)	産業化(7)	縦断面(1)
	ドイツ帝国(6)	ドイツ帝国(5)	方法(1) 探求(3)
近現代	帝国主義の時代(6)	帝国主義と第一次世界大戦(8)	方法(1) 探求(3)
	第一次世界大戦とその経過(6)	ワイマール共和国(12)	方法(3)
	世界強国の誕生(2)	国家社会主義と第二次世界大戦(15)	方法(1) 探求(1) 縦断面(1)
	民主主義と独裁のはざままで(3)		
	第二次世界大戦とその経過(7)		
	東西冷戦(4)	1945年以後のドイツ(7)	方法(1)
	変革の中の世界(5)	東西摩擦の象徴の中の世界(11)	探求(1)
		ドイツ一分裂から再統合まで(12)	方法(3) 縦断面(1)
	未来のない惑星か？(3)	実際の世界政策の問題領域(7)	方法(1)

※ () 内の数字は、小単元数を示す
(1994年版, 2006年版目次より, 筆者作成)

両版の単元を概観すると単元名や単元区分に若干の違いはあるにせよ, どちらも時代順のオーソ

ドックスな通史的構成で, 歴史的な概観が把握できるものとなっていることが共通点として挙げられる。それに対し相違点として, まず2006年版に「神話からの歴史」という新たな単元が追加されている点が挙げられる。1994年版では歴史的知識とされていなかった史実に基づかないオシリスやヘラクレスといった神話も歴史学習の内容となったことを示している。最も大きな相違点は, 2006年版での特設単元の設定である。ほぼ全単元に方法・探求・縦断面という特設単元が挿入されている。「方法」単位では, 文献史料・絵画資料・図表・歴史地図など歴史学習において活用される学習方法を取り上げ, 子どもがその活用方法を習得し, 歴史解釈を形成するために, 適した資史料を選択し, どのように吟味・検証すればよいかを考察するために組織している。「探求」単位は, その時代を象徴する歴史事象を取り上げ, 資史料を活用した時代内での横断的な学習をめざしている。「縦断面」単位は, 歴史地図と現在の地図などの資史料を活用しながらの歴史事象の過去と現在の比較による縦断的な学習をめざしている。「探求」単位と「縦断面」単位はテーマを設定し, 子ども自身が資史料を基にテーマに関わる問題を探求する。特設単元の設定は, 歴史学習がそれまでの歴史的知識の学習内容の重視から, 主要単位での学習内容に加え, 学習方法への焦点化へと変化していることを示している。

それでは, 学習方法に焦点化したことが歴史学習をどのように変革したのであろうか。単元「ローマ帝国」を事例に, 両版の項目構成と学習展開を比較することで検証する。単元「ローマ帝国」を選択したのは, 下学年の単元の方が学習がシンプルであるため歴史学習の特質を明らかにでき, その下学年の単元の中でも, 単元「ローマ帝国」は多くの特設単元が組み込まれているからである。

(2)1994年版と2006年版の学習展開

①1994年版の学習展開

1994年版の単元「ローマ帝国」の構成は以下のようになっている。

表2. 1994年版の単元「ローマ帝国」の全体構成

単元「ローマ帝国」			
小単元名	項目	領域	学習内容
テベレ川から世界帝国へ	・ローマの起源 ・ローマは勢力範囲を拡大する ・初期の都市と社会	政治 経済 社会	ローマ帝国の拡大過程
危機から再編へ	・社会危機 ・貴族支配の危機	政治 経済 社会	
ローマ世界の首都	・道路、広場、建造物 ・都市の労働と住居 ・奴隷は人間か？ ・ローマのある1日 ・自由な時間と討論	社会 文化	ローマの生活状況
属州の生活	・世界はローマである ・富の防備 ・ローマ人のケルン	社会	ローマ化の影響
ローマ人がキリスト教徒になった	・多様な宗教 ・キリスト教の拡大 ・キリスト教の勝利	文化	キリスト教の普及

(1994年版より筆者作成)

1994年版の単元「ローマ帝国」は、ローマ帝国の拡大過程・ローマの生活状況、ローマ化の影響とキリスト教の普及からなっている。まずローマ帝国の拡大過程を学習することで、歴史的な概観

を掴ませるために大きな歴史の流れに関連づけ、次に社会史の成果であるローマの生活状況、ローマ帝国がヨーロッパに果たした現代的意義としてのローマ化とキリスト教について学習する。全体として政治・経済・社会・文化といった全領域を網羅する歴史的知識を伝達し、獲得できるように構成している。

各項目は、本文と資史料と課題からなっている。本文は、歴史の内容を時代順に示し、それを読めば、歴史を概観し大きな流れを把握できるようになっており、本文は伝統的な歴史教科書が持っている読み物の部分を継承している。1994年版では、本文に続き、資史料と課題を示して、本文と結びつけて、子どもが一部考えることができるように変革しているといえるだろう。

2006年版との比較の都合上、小単元「テベレ川から世界帝国へ」の「ローマは勢力範囲を拡大する」⁽⁶⁾を分析項目として選択する。想定される学習展開を示したのが表3である。

表3. 項目「ローマは勢力範囲を拡大する」の学習展開

	発問	資史料	獲得させる知識・技能	学習の意図	
導入	Q1. ローマの勢力範囲はどのように変化しているか？	教科書 歴史地図	紀元前264年までの勢力範囲 第一次ポエニ戦争後の勢力範囲 紀元前218年までの勢力範囲	歴史地図の読解から、全体を貫く問いの設定	MQの形成
展開Ⅰ 村から都市へ	MQ. ローマ帝国はどのように支配を拡大したか？	教科書 本文	紀元前753年の小さな村が紀元前500年頃には商業都市として発展した	教科書本文の読解から、拡大過程の把握	学習内容の習得
展開Ⅱ イタリアの征服		教科書 本文	紀元前4世紀には地中海地域へ勢力範囲を拡大した エトルリア人の都市ヴェジの征服 紀元前272年には全イタリアの征服 征服過程での近隣国との同盟関係		
展開Ⅲ カルタゴの征服		教科書 本文	第一次ポエニ戦争（紀元前264～241年）後のシチリア・サルディニア・コルシカの属州化 第二次ポエニ戦争（紀元前218～201年）中のカンナエの戦いでの敗北、ザマの戦いでの勝利による世界帝国への発展		
展開Ⅳ 文献史料の読解	課題1. リウィウスはハンニバルをどう表現しているか？	教科書 史料	リウィウスはハンニバルを優れた軍人とするが、一方で野蠻で信仰心のない冷酷な人物として表現している	文献史料の客観性や信憑性を疑う批判的読解	学習方法の習得
終結	課題2. 世界帝国への過程はどのような段階になっているか？	教科書 本文	これまでの学習をまとめる。	本項目の学習の総括	学習内容の整理

(1994年版S.128～129をもとに筆者作成)

本項目に基づいた歴史授業がどのように行われるのかは、明確な指示がないため不明である。特に前半は本文記述だけが示され、歴史の伝達を行うことを目的に構成されている。手がかりとなるのは、教科書に提示されている課題1と課題2、特に課題2「世界帝国への過程はどのような段階になっているか」である。この課題が学習の総括となっていることから、本項目は、ローマの世界帝国への拡大過程の把握が学習の中心になると考えられる。そこで、網掛けの箇所を筆者が補足し、学習展開とした。教科書本文に記述されたローマの拡大過程に関する歴史的知識を習得する。この歴史的知識を獲得した後に、子どもは教科書に提示された課題に取り組む。課題1は、ローマ人の立場に立つリウウィスの文献史料が、ハンニバルを酷評していることを読み取らせ、史料を批判的に読解する学習方法に関わる能力を育成する。課題1を考察する展開Ⅳと、それまでの展開Ⅰ～Ⅲとの連続性はみられず、学習内容と学習方法の習得は分離し、個別に習得する。課題2は、これまでで習得した学習内容を整理し、定着を図るための総括的な課題である。

1994年版の項目構成と学習展開をまとめ、その特質を明らかにしよう。本項目は、学習展開を明らかにすることが困難であった。それは、本項目の前半は、本文記述からなり、勢力範囲の変化とその拡大から支配の拡大、ひいては世界帝国への拡大を読解する読み物的な構成になっており、発問も子どもの活動もみられず、歴史的知識を提供し伝達するものとなっているからである。後半では、文献史料を批判的に読解する学習方法を一部取り入れて解釈学習的要素を補足する展開Ⅳが追加されている。本項目以外の他の項目も同様の歴史的知識を提供する教科書記述となっており、歴史的知識を伝達することを目的とし、教科書本文を読み物的に読解することで歴史的知識を習得させる歴史学習を基本としている。1994年版は、まさにベルクマンのいう①時代順に通史的に構成し、②歴史的概観を知識として、③伝達するドイツの伝統的な歴史学習を示した歴史教科書であった。これでは子どもが歴史に自主的に取り組むことができず、歴史教科書が魅力のないのは当然であり、

歴史教科書に基づく歴史学習が歴史科離れを生んだこともうなずけよう。

②2006年版の学習展開

それでは2006年版になると、どのような歴史学習に変革しているのでしょうか。2006年版の単元構成の大枠は先述したように、1994年版と大きく変化したわけではない。では何が変わったのでしょうか。先に示した「ローマ帝国」をここでも事例にして、変革を見てみよう。

2006年版の単元「ローマ帝国」の全体構成は表4のようになる。

表4. 単元「ローマ帝国」の全体構成

小単元	
主要	ローマは1日にしてならず
主要	誰が共和政期のローマを支配したか
主要	村から世界帝国へ
特設	方法：歴史地図で探求する
主要	崩壊寸前
特設	方法：文献史料に親しむ
主要	アウグストゥスの時代
特設	方法：現物資料に親しむ
主要	ローマ帝国の生活
特設	方法：インターネットに親しむ
主要	属州の生活
主要	ローマ系ゲルマン人
特設	探求：古代の文字
特設	探求：探検的考古学
主要	キリスト教は国家宗教である
主要	ローマ帝国は没落する

(2006年版より筆者作成)

注目したいのは、主要小単元間に挿入されている特設小単元である。「方法」単元は、その前主要小単元の学習とセットになっている。(「探求」単元は独立単元である。)例えば「村から世界帝国へ」⁽⁷⁾は、ローマの世界帝国への拡大を扱うが、次の特設小単元「方法：歴史地図で探求する」⁽⁸⁾では、歴史地図でこのローマの拡大を空間的に把握させる。「崩壊寸前」⁽⁹⁾は、グラックス兄弟の改革の失敗や元老院内の権力闘争など共和政の崩壊期を扱うが、次の特設小単元「方法：文献史料に親しむ」⁽¹⁰⁾では、文献史料からこの

グラックス兄弟の改革の意図を読み取らせる。

主要小単元に共通するのは、本文→資史料→課題という内容構成である。1994年版とは異なり、本文だけが独立して、歴史の知識を提供し、伝達することをしない。本文を必ず資史料や課題と結びつけ、課題を本文に沿って子どもが探求するものとなっている。単元「ローマ帝国」全体の学習展開を示すことは紙面の制約上難しいので、2006年版の歴史学習の特質をより明確に示すと思われる主要小単元「村から世界帝国へ」と特設小単元「方法：歴史地図で探求する」のセットを取り上

げる。特設小単元「歴史地図で探求する」は見開き2頁で、先頁の上段には現在のヨーロッパの地勢図、下段にはローマ帝国の拡大を示す歴史地図という2つの地図が、後頁には2つの地図の概括的説明と課題が示されている。主要小単元「村から世界帝国へ」と同様に、課題を本文に沿って探求する学習過程となっている。また、2006年版にはワークブックがあり⁽¹¹⁾、この特設小単元の学習を子どもが自主的に行うための活動が設定されている。それも含めて本小単元と特設小単元の学習展開を示したのが表5である。

表5. 主要小単元「村から世界帝国へ」特設小単元「方法：歴史地図で探求する」の学習展開

	発問	資史料	獲得させる知識・技能	学習の意図	
導入	ローマの支配拡大過程はどのようなになっているか？ MQ.「なぜローマ帝国は支配を拡大できたのか？」	教科書本文	・近隣との防衛戦争から、ギリシアのピュロス王との戦争に勝利し、イタリアを統一する。 ・三次にわたるポエニ戦争で、カルタゴを滅ぼして西地中海の覇権を握る。 ・地中海東方での戦争の勝利で地中海世界を形成する。	教科書本文の読解から、小単元を貫く問いの設定	MQの形成
展開Ⅰ課題の探求過程	1 (a) キケロがローマの拡大として挙げた理由を調べなさい。その際にローマの成立についてのあなたの知識を活用しなさい。 (b) なぜキケロは彼の描写で対話形式を選択したのか？	史料6 キケロの『国家論』	(a) ローマ人の政治的優秀性 (b) ローマ人の支配の正当性を示すため	文献史料の読解によるキケロの視点からのローマの支配拡大理由の考察	歴史解釈Ⅰの形成
	2 (a) 硬貨の図案からローマ人がどのような自己理解をしていたかを読み取れるか？ (b) 最高軍司令官パウルの名前はどこに見えるか？	資料9 ローマ共和政期の硬貨	(a) ローマ人の軍事的優秀性 (b) 全体を支えるよう硬貨の下に記した名前はローマ人の戦争の正当化を示す。	現物資料の読解によるローマ人の視点からのローマの支配拡大理由の考察	
	3 (a) ローマ拡大についてのポリュビオスの根拠を整理しなさい。 (b) あなたはその根拠に同意するか？あなたの判断を根拠づけなさい。	史料7・8 ポリュビオスの『歴史』	(a) 政治的優秀性・軍事的優秀性・ローマ人の倫理性 (b) 歴史解釈の吟味・検証によるローマの支配拡大についての歴史解釈の形成	文献史料の読解による (a) ポリュビオスの視点からのローマの支配拡大理由の考察 (b) ポリュビオスの史料に依拠した子ども自身の歴史解釈の形成	
	4 (a) ポリュビオスはカルタゴの全滅をどのように描写しているか？ (b) ポリュビオスは記述の中でローマの政策についてどのような判断を述べているか？	史料8 ポリュビオスの『歴史』	(a) ローマ人のカルタゴ人への残虐行為 (b) ローマ人の支配欲	文献史料の読解による課題3で探求したポリュビオスの同一史料内での矛盾した叙述の把握	歴史解釈の根拠の反証
	5 カンナエの戦いについてのリウィウスの記述と教科書の記述とを比較しなさい。 (a) それぞれどの段階に重点を置いているか？ (b) それぞれの記述で戦争はどのように描写されているか？記述の中の根拠を探しなさい。	史料10(a) リウィウス『ローマ建国以来の歴史』 10(b) 1925年当時の歴史教科書	(a) 戦いの翌日の状況と戦闘の状況 (b) カルタゴ人のローマ人への残虐行為と、カルタゴ人の軍事的優秀性	文献史料の読解によるカンナエの戦いにおけるカルタゴ人の残虐性の把握 カンナエの戦いにおけるカルタゴ人の軍事的優秀性の把握	

展開Ⅱ課題の探求過程	特設小单元「方法歴史地図で探求する」	1 (a)地勢図と比較して、歴史地図は何を表現しているか？ (b)なぜ歴史地図の読み取りにおいて、地理的地図で補足することが重要なのか？	資料1 現在のヨーロッパの地勢図 資料2 ローマ帝国拡大を示す歴史地図	(a)ローマ帝国の拡大という政治的状況 (b)地理的状況と結びつけ、歴史的に意義ある情報を取り出すため。	地図の読解による地理的視点からのローマ帝国拡大理由の考察	歴史解釈Ⅱの形成 歴史解釈の根拠の比較・反証
		2 (a)ローマ帝国はどのくらい拡大したのか？どの時点でどの属州を征服したか？ (b)そうした大帝に拡大するためにどのような軍事的・政治的前提条件を作り出したのか？	資料2 ワークブックS.24 ローマ帝国白地図	(a)ワークブック白地図の5段階での拡大過程の色分けでの確認と、地図への属州名の記入 (b)地理的条件（山脈・川など）や辺境防壁施設の配置から軍事的・政治的条件を考察する能力	(a)地図の読解による地理的視点からのローマ帝国拡大理由の考察 (b)ローマ帝国拡大についての歴史解釈の再形成	
		3 (a)今日のどんな国家がローマ帝国に属しているか？ (b)それらの国家ではロマン語、ゲルマン語、その他の言語が話されるか？	資料1 資料2 ワークブックS.24 ローマ帝国白地図	(a)資料1・2と、現在のヨーロッパの地図を比較して回答を導く能力 (b)百科事典などの調査により回答を導く能力	地図読解による教科書以外の資料での調査活動→自主的活動の導入 ヨーロッパのローマ化やローマ帝国の今日的意義の把握→次単元の導入	
		MQ.「なぜローマ帝国は支配を拡大できたのか？」	子ども自身が選択した資料	選択する歴史解釈の根拠を自らの視点から再度補強する。	歴史解釈の根拠の再補強	
終結					歴史解釈Ⅲの形成	

(2006年版S.152～159をもとに筆者作成)

表5より読み取れる2006年版の歴史学習の構造が図1である。主要小单元「村から世界帝国へ」

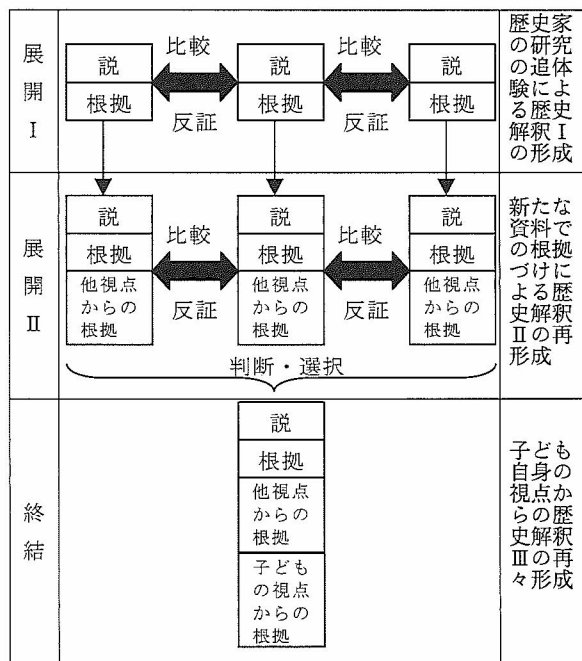


図1. 2006年版の歴史学習の構造（筆者作成）

である展開Ⅰのうち、1～3までは歴史解釈の形成過程である。キケロ『国家論』や硬貨、ポリュビオスの『歴史』といった資料の読解より「なぜローマが支配を拡大することができたのか」という問いに対する諸説とその根拠を導いている。この説と根拠からなる歴史解釈は、歴史家の研究と同様の資料の読解で根拠づけられた科学性が保証されたものである。

課題1(a)では、キケロ『国家論』の読解を通して、ローマ人の政治的優秀性説とその根拠を、1(b)では、当時の有力者に代弁させる対話形式をとることで、ローマ人の倫理性説とその根拠を読み取らせている。課題2(a)で、3人の戦争捕虜を従える軍司令官ルキニウス・パウルスの軍事的勝利を象徴する硬貨の図版に普遍化されたローマ人の自己理解の読解を通して、ローマ人の軍事的優秀性説とその根拠を、2(b)では、硬貨の図版にパウルスの名が軍事的勝利を支えるように下に描かれていることから、ローマ人の倫理性説とその根拠を読み取らせている。課題3(a)はポリュビオス『歴史』の読解より、ローマ人の政治的優秀性説、ローマ人の軍事的優秀性説、ローマ人の

倫理性説という３つの説とその根拠を整理する課題である。以上の学習で形成された歴史解釈が、次の課題３(b)により比較検証される。

続く課題４・５は、各説の根拠を反証することを課題としている。課題４では、ポリュビオスの『歴史』からポエニ戦争でのカルタゴ人への残虐行為から戦争におけるローマ人の倫理性を、さらにアテネやスパルタのようにローマ人も支配欲により退廃しているとして支配におけるローマ人の倫理性を疑問視する叙述を読み取ることで、ローマ人の倫理性の根拠を反証する。課題５ではローマが大敗したカンナエの戦いについてのリウィウスと1925年当時の歴史教科書の記述を比較する。前者は、カンナエの戦いに大勝したカルタゴ人の戦争の終結した翌日のさらなる残虐行為よりカルタゴ人の残虐性を、後者はハンニバルというカルタゴ人の軍事的優秀性を読み取らせることで、ローマ人の倫理性やローマ人の軍事的優秀性の根拠を反証する。課題４・５は、課題１～３で形成した歴史解釈の根拠に対し批判的検討を行い、その歴史解釈の科学性をより高めるために設定されている。展開Ⅰでは、歴史家が研究の際に行う解釈形成・比較・反証といった活動を追体験し、１段階目の歴史解釈の形成がめざされる。

展開Ⅱでは、展開Ⅰとは異なる視点から根拠づけ、それを踏まえて、３つの歴史解釈の根拠を比較・反証することで、歴史解釈の再形成がめざされる。展開Ⅰにより形成された各歴史解釈の根拠を空間的な視点から比較・反証する過程である。課題１では政治的状況を示す歴史地図と山脈や河川といった地理的条件を示す地勢図を比較することで、ローマが拡大可能であった根拠を地理的条件から考察させ、展開Ⅰで形成した根拠の妥当性を判断させる。課題２では、この地理的条件にさらに辺境防壁施設の配置などの学習を踏まえて、ここでも展開Ⅰで形成した根拠の妥当性を判断させる同様の学習で比較・反証するのである。さらに課題３は、教科書の資史料だけでは解決できない課題であり、多様な資史料を活用して問いを探究することを求めている。

終結は、展開Ⅱの再形成された歴史解釈からより妥当と考える歴史解釈を判断・選択し、その歴

史解釈の根拠を、子ども自身が選択した資史料を活用して補強する過程である。展開Ⅱまでの学習は、すべて教科書やワークブックにより提示された資史料に基づく学習であった。終結はさらにその学習を進め、今度は自らの視点で資史料を収集・選択し、それにより根拠を再補強することで、歴史解釈をさらに発展させる。終結では、独自の視点から根拠づけた歴史解釈の再々形成がめざされる。

本小単元以外の小単元も課題を探究する同様な学習展開となっており、2006年版における小単元の歴史学習は、課題の探究の中での資史料の吟味・検証という学習方法による歴史解釈の根拠づけが学習の中心であり、学習内容となっている歴史解釈を繰り返し形成することで歴史解釈を発展させる歴史学習であることが分かった。

以上より2006年版は、1994年版と通史的構成をとっているという点では共通している。しかし、1994年版と異なり、子どもが課題の探究により独自の歴史解釈を行うことが可能となっている。歴史的知識を伝達する歴史学習から、子どもが歴史解釈を発展的に形成する歴史学習へと変革させている。子どもが歴史に自主的に取り組み、探究する楽しみを見出す歴史教科書に基づく歴史学習は、子どもの歴史科離れという歴史学習の課題を克服するものになっている。それでは、なぜ2006年版は歴史学習を変革することが可能であったのか。この問いを解明するために、次章では、2006年版の歴史学習の原理を考察したい。

3. 2006年版の歴史学習原理

1994年版と2006年版は、通史的な全体構成という点では共通している。1994年版と2006年版で大きく異なっているのは、資史料と課題が歴史教科書において果たす役割であろう。1994年版では学習のほとんどが歴史的知識の伝達に終始する中で、資史料と課題は、子どもに考える学習を提供するために提示される補足的な役割を果たすにすぎなかった。それに対し、2006年版では資史料と課題が1994年版と比較してかなり増大している。これはなぜなのかを、図１をもとに明らかにしたい。

図１の展開Ⅰである歴史解釈Ⅰの形成に関して

は、歴史家の研究の追体験であり、歴史家が実際に自らの歴史解釈の根拠として活用した一級の歴史的資料の吟味・検証が学習の中心となる。例えば、小单元「村から世界帝国へ」で考察する「ローマがなぜ支配を拡大することができたのか？」は、すでにローマ共和政期の歴史家が取り組んだ問いであった。その代表が、前2世紀のギリシア人政治家ポリュビオスである。ローマが地中海世界に覇権を拡大する「共和政中期の研究において一次史料として存在する歴史書はポリュビオスの『歴史』のみであり、集中的に分析」⁽¹²⁾されており、多くの歴史家が『歴史』に依拠している。キケロの『国家論』は、ローマ人がその支配や戦争の正当性をどのように根拠づけようとしたかを考察する際の重要な文献史料として活用されてきた。⁽¹³⁾ リウィウスは、基本的にポリュビオス『歴史』に依拠するが、ポリュビオスの唱えるローマ人の支配の正当性に対しては反証を行い、ポリュビオスの史料批判を行っている。⁽¹⁴⁾ そのため、吟味・検証・反証に適した資料であることを根拠としてキケロ・ポリュビオス・リウィウスの文献史料が選択されているのである。

单元「ローマ帝国」の他の小单元をみても、小单元「アウグストゥスの時代」では、アウグストゥスの支配に対するアウグストゥス自身の叙述とタキトゥスの叙述を、小单元「キリスト教は国家宗教である」では、コンスタンティヌス帝における戦争の際のキリスト教が果たした意義に対する当時の作家ラクタンツと現在の歴史家ブランドの叙述を挙げ、批判的に検証させており、小单元「村から世界帝国へ」と同様の根拠から資料が選択されていることが分かる。

歴史解釈Ⅱの形成に関しては、歴史解釈Ⅰで活用したのとは異なる視点からの資料が選択される。歴史解釈Ⅲの形成に関しては、歴史解釈Ⅱを吟味・検証するために子ども自身の視点から自由に資料が収集・選択される。こうして多様な資料や歴史解釈を吟味・検証することで、歴史解釈を発展する歴史学習となっている。

この3段階にわたる歴史解釈の形成に関して、資料と課題が中心的役割を果たしていることが分かる。歴史解釈を発展的に形成させるという目

標のもと、どのような課題に沿ってどのような資料を活用して探求させればよいかを想定した入念な計画と意図に沿って資料と課題は設定されているのである。そのため、2006年版では歴史解釈の形成に適した資料や課題が豊富に盛り込まれている。こうして2006年版は、課題と資料が学習の中心となることで、教師の伝達から子どもの探求学習へと学習方法が大きく変革している。

この学習方法の変革により、結果として学習内容にも変革が生じるようになった。1994年版では教師の伝達という学習方法のために、学習内容は歴史の概観を掴む歴史的知識であった。2006年版になると、子どもの探求という学習方法のために学習内容は歴史解釈となった。資料や複数の歴史解釈の吟味・検証を経て歴史解釈は形成されるために、歴史学において論争され、複数の歴史解釈が対立するテーマが適切な学習内容として選択される。例えば、小单元「村から世界帝国へ」は、ローマの拡大理由についての歴史解釈が学習内容であるが、このテーマはローマ史研究の中心的論争テーマである。小单元「ローマは1日にしてならず」⁽¹⁵⁾ は、「なぜローマが建国されたのか」、小单元「アウグストゥスの時代」⁽¹⁴⁾ は、「なぜアウグストゥスが皇帝権力を確立できたか」、小单元「キリスト教は国家宗教である」⁽¹⁵⁾ は、「なぜキリスト教が国家宗教となりえたか」、小单元「ローマ帝国は没落する」⁽¹⁶⁾ では、「なぜローマ帝国が滅亡したのか」という論争テーマを探求する構成となっている。もちろん、全小单元が論争テーマで構成されているわけではないが、その場合でも歴史事象を解釈した形で提示することは可能であり、全小单元の学習内容は歴史解釈として示されている。これらの学習内容は通史的構成のまま学習していくことに何ら支障はないため、通史的構成はそのまま継承されている。

2006年版の歴史学習は、＜通史的構成＞のまま、＜資料と課題を学習の中心に置くことで可能となった探求学習＞を通して＜歴史解釈を発展させる＞という3つの原理により成立した歴史学習である。歴史学習の方法を変革し、それを中核とすることで、学習内容を変革し、知識伝達にとどまるという歴史学習の課題を克服しようとして

いる。

4. 2006年版の歴史学習の意義

それでは、2006年版の歴史学習はドイツの伝統的な歴史学習を克服しうるだけの変革を果たした意義のある歴史学習といえるのであろうか。これまでの分析を踏まえて、2006年版の歴史学習の変革をさらに検証することでこの問いを解明したい。

1点目の変革は、＜歴史学研究の伝達から探求＞への変革である。この変革が2006年版の変革の核心であることは前述の通りである。1章で示したドイツの伝統的な歴史学習の特徴である②歴史の概観、③知識の伝達にとどまるという2点の課題を克服するために、子ども主体の歴史を探求する歴史学習になったのである。これは、学習方法レベルでの変革といえる。

2点目の変革は、＜技能的能力重視＞への変革である。これは1点目の変革と関連した変革である。2006年版は歴史教科書が歴史授業において果たす役割を大きく変えている。伝統的な歴史教科書は、歴史授業における学習内容そのものであったが、2006年版になると、歴史教科書は子どもが探求するための学習方法を提示する学習手段となった。そのため、学習内容の獲得による認知的能力のみならず、子どもが自ら資料を収集・選択し、吟味・検証するといった学習方法に関する技能的能力も育成することがめざされるようになった。2006年版は学習内容・学習方法に関わる多岐にわたる能力を育成する歴史教科書となったのである。これは、歴史教科書レベルでの変革といえる。

3点目の変革は、＜どの教師が行っても、同レベルの歴史授業の実施可能性を保障する歴史学習＞への変革である。2章で示した1994年版と2006年版の学習展開を比較するとこれが了解できよう。1994年版では、読み物的構成のために学習展開に関して明確な指示はなく、ローマの拡大過程をどのように伝達するかは個々の教師の裁量に任されていた。それに対し、2006年版になると学習展開を構成する課題と資料がすべて教科書に示され、教科書に沿って子どもに探求させれば、誰が教師であっても同様の歴史授業を行うことが可能になっている。個々の教師の裁量に任せた歴史学習から、

どのような教師であっても同様の学習展開で、一定レベルの能力の育成を可能にする歴史授業となったのである。これは、歴史授業レベルでの変革といえる。

以上から、2006年版は学習方法・歴史教科書・歴史授業の3つのレベルによりドイツの伝統的な歴史学習を変革しているといえる。この変革により、教科書内容に限定された歴史学研究成果の伝達から、教科書の枠組みを越えた子どもの主体的な探求により歴史学研究成果をさらに発展させ、子どもが獲得する学習内容の質的向上とともに、どのギムナジウムにおいても同様な学習が行われることで、ギムナジウムの歴史学習全体の質的向上も可能となっている。2006年版は、これまで歴史学習の変革が叫ばれながらも、歴史学習の現状を変えるには至らなかったギムナジウムの歴史学習のあり方を変革する可能性を備えており、新しい歴史学習のスタートラインとしての大きな意義を持っているといえよう。

5. 結語

それでは、最後に2006年版の歴史学習の成果と限界を総括する。2006年版の歴史学習は、通史的構成という枠組みは堅持しながらも、知識伝達型から探求による歴史解釈形成型へと歴史学習を変革させている。しかも単に歴史解釈を形成するだけではなく、資料や歴史解釈の吟味・検証により歴史解釈を段階的に発展させる、いわば解釈発展学習という新しい歴史学習の形態をとっている。この解釈発展学習は、教科書内でその学習展開の全てが示されており、どの教師でも実施可能である。ドイツの歴史学習の変革は、日本のように特定の高度な歴史教育理論の導入による変革ではなく、現場の教師がだれでも実施できる歴史学習の変革として示されたのである。これまでもドイツでは歴史学習の変革に向けて、様々な試みがなされてきたが、実質的に学校教育現場での歴史授業が変わることはなかった。学習方法・歴史教科書・歴史授業の3つのレベルでの変革こそが学校教育現場の歴史授業の変革をもたらす重要な条件といえるのではなかろうか。この3つのレベルでの変革をもたらした2006年版の歴史学習は、伝統的な

枠組みを越える新しい歴史学習の可能性が開いたという点で大きな成果といえる。

しかし、一方でその歴史学習の限界も指摘される。伝統的な歴史学習で重視されてきた1章で挙げた④現在の歴史的起源や根拠などの認識は2006年版の歴史学習の射程に入っていない。これは、2006年版の歴史学習が、歴史学研究としての歴史学習の枠組み内での変革であったことに起因する。歴史学研究としての歴史学習とは、歴史と現在との関連を考慮せず、歴史をあくまでも過去の歴史として学ぶものである。歴史を現在と結びつけるという④を射程に入れた歴史学習を想定すると、また異なった歴史学習の変革も考えられる。そうした歴史学習は、歴史学研究として歴史学習の枠組みを越えた異なった歴史学習であり、ギムナジウム以外の別の校種（例えば、ハウプトシューレやゲザムトシューレなど）の歴史学習からその可能性を見出すことができる。例えば、ゲザムトシューレで行われる地歴公を統合したゲゼルシャフトスレーレにおいて歴史学習の果たす意義は全く異なったものになる。そこで、別校種での歴史学習の分析から異なる歴史学習の変革可能性を考察することが今後の課題である。

【註】

- (1) Klaus Bergmann, Versuch über die Fragwürdigkeit des chronologischen Geschichtsunterrichts., In: Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider (Hrsg.) *Wie weiter?*, Wochenschau Verlag, 2001, S.35
- (2) Bodo von Borries, Geschichtsdidaktik am Ende des 20. Jahrhunderts., in: Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider (Hrsg.), *Wie weiter?*, Wochenschau Verlag, 2001, S.10
- (3) Bernhard Askani u.a., *ANNO 1*, Westermann, 1994
- (4) Ulrich Baumgärtner u.a., *ANNO 5/6*, Westermann, 2006
- (5) A.a.o., (Anm.2), S.7
- (6) A.a.o., (Anm.3), S.128-129
- (7) A.a.o., (Anm.4), S.152-157
- (8) Ebd., S.158-159
- (9) Ebd., S.160-163
- (10) Ebd., S.164-165
- (11) *ANNO 5/6 Arbeitsheft*, Westermann, 2006

- (12) 藤井崇「ポリュビオスとローマ共和政－『歴史』からみた共和政中期のローマ国政」『史林』86号6巻, 2003年, p.3を参照
- (13) 長谷川博隆『古代ローマの政治と社会』名古屋大学出版会, 2001年, 南川高志『知と学びのヨーロッパ史』ミネルヴァ書房, 2006年などを参照
- (14) 桜井万里子・本村凌二『世界の歴史 ギリシアとローマ』中央公論社, 1997年, 藤井崇「古典の復興と人文主義のリアリティ」南川高志編『知と学びのヨーロッパ史』ミネルヴァ書房, 2007年などを参照
- (15) A.a.o., (Anm.4), S.144-147
- (16) Ebd., S.166-169
- (17) Ebd., S.198-201
- (18) Ebd., S.202-206