

原 著

ホロコースト学習の意義と教材構成の原理

井上昌善(岡山大学大学院教育学研究科)・桑原敏典(岡山大学)

本研究は、アメリカ合衆国で開発された教材『THE HOLOCAUST』の指導書である『THE HOLOCAUST A TEACHER'S GUIDE』の内容編成及び授業構成を分析し、ホロコースト学習の意義と方法を明らかにしようとするものである。現在、わが国においては社会科地理、歴史、公民の各分野において民族問題の学習が行われているが、問題の追究の仕方や解決策の検討のさせ方などに問題を抱えている。そのため、民族問題を取り上げた授業において、生徒の認識形成や意思決定は必ずしも科学的合理的なものとなっているとは言えない。よって、本研究では『THE HOLOCAUST』を分析して内容編成や授業構成の原理を解明した上で、我が国の社会科における民族問題学習の改善に対する示唆を得たいと考えている。

キーワード：社会科、ホロコースト学習、民族問題、社会認識

I. はじめに一問題の所在—

現在、世界各地で民族や人種の違いを原因とした紛争が起こっている。現在の社会科の教科書における民族問題についての記述は、その原因を主として民族の違いから紛争に発展したという解釈のみが記されており、多数の人々が悲劇的な死を遂げたことを数値化して提示するような生徒の感情に訴える学習がなされていることが多い。しかし、これでは、なぜ民族問題が起こったのか、なぜ民族の違いだけで紛争が激化し、大量虐殺が行われるほどの事態になるのかということまで捉えさせることはできない。また、このような学習では、生徒は民族が異なる人々が共に暮らすことは困難であり、共に生活すれば争いは避けられないという一面的な見方・考え方を身につけてしまうことも懸念される。世界を見れば異なる民族が共に生活している社会がむしろ一般的であり、それらの社会において争いが絶えず生じているわけではない。民族の違いが紛争につながるのは、その違いが他の要因によって憎悪の感情と結びつき、特定の民族の排除を正当化するイデオロギーが生み出されるからではないか。わが国の社会科において、このような問題を含む民族問題の学習のあり方を改善していくことが求められているのである。

民族問題の原因を探求させ、生徒の認識を目指す授業については既に多くの研究成果が報告されている。例えば、児玉康弘氏は、民族問題の原因を探究させることで、高校生が持つ「日本人」という民族概念を科学的なものへと成長させる授業構成原理を

明らかにしている¹⁾。児玉氏が開発した単元構成は、生徒自身が持つ「日本人」という民族概念の解釈に注目し、社会科諸科学の成果としてのいくつかの解釈を比較し、批判的に吟味させることで民族概念の本質を捉えさせようとするものである。児玉氏が主張する学習は、民族概念を科学の成果である解釈として捉えさせようとするものであるが、「社会的概念は一定の社会的歴史的な文脈の中でつくられる」²⁾ものであるという構築主義の考え方を踏まえて民族概念を捉えさせる学習も考えられるのではないか。

よって、本研究では、アメリカ合衆国で開発された教材『THE HOLOCAUST』の指導書である『THE HOLOCAUST A TEACHER'S GUIDE』を分析し、内容編成や授業構成の原理を解明した上で、我が国の社会科における民族問題学習の改善に対する示唆を得たいと考えている。

II. 教科書記述に見る民族問題の取り扱い

わが国の社会科の教科書に記載されている民族問題、中でも「紛争」やそれに類似する「内戦」などについての記述内容は、原因探究の観点からみると問題がある。本研究では、比較的採択数の多い以下の4社を検討した。

(教科書)

- ①帝国書院『中学校の公民』平成17年検定済み 谷本美彦 江口勇治 他5名
- ②第一出版社『改訂版現代社会』平成18年検定済み 坂上順夫 田辺裕 他8名

③大阪書籍『中学社会歴史的分野』平成17年検定
済み 鈴木正幸 泉拓良 伊藤正直 他10名

④東京書籍『新しい社会公民』平成17年度検定済
み 五味文彦 斉藤功 高橋進 他45名

ここでは、特徴が際立っている①と②を取り上げて具体的にみていくことにする。まず、①では「内戦」や「国境紛争」という形で民族問題が取り扱われている。その記述については、以下の通りである。

民族や宗教のちがいによる不信感が、戦争を起こすこともあります。ソマリアでは、民族のちがいのため内戦が続き、またカシミールでは、宗教のちがいのため隣国どうしの国境紛争が続いています³⁾。

この記述は、世界でおこる第四部「地球市民として生きる」第一章「世界で起こる戦争」の部分に記載されている。戦争の形態の変化を説明し、現代の戦争が発生する原因を示したものである。この記述は内戦や紛争が発生する真の原因を示したものとは言い難い。現在では、内戦や紛争の原因は民族や宗教の違いが直接的な原因ではないことが社会諸科学の成果によって証明されており、民族の相違を紛争の原因とする主旨の記述は紛争の結果として理屈づけられる⁴⁾。

次に、②では民族的差別の最も悲惨な事例として第二次世界大戦下におけるナチス・ドイツによるユダヤ人の大量虐殺（ホロコースト）が取り上げられているが、その原因については民族の違いによるという記述が記されているだけである。さらに、「私たちは、おたがいに異なる文化宗教を尊重し、人種や民族に対する偏見や差別をなくすことが大切である」⁵⁾という記述でこの節は終わっている。このような記述では、ホロコーストの原因を捉えることはできないし、「差別や偏見をしてはいけない」という道徳的価値観だけが強調されることになる。

以上の教科書記述について問題点を整理すると次のようになる。第一の問題は、民族問題の原因を科学的に捉えさせていない点である。教科書の記述に基づいて学習が行われるならば、子どもは「紛争は民族の違いによって発生する」という科学的とは言えないごく常識的な知識しか捉えられない。

第二の問題は、「差別や偏見をなくす」というごく常識的で、且つ理想的な解決策しか考えさせないものとなっている点である。このような現実からか

け離れた解決策を教えることは、生徒の目を複雑で解決困難な現実からそらしてしまうことにつながるだろう。

Ⅲ. 分析の枠組み—民族学習改善のための視点—

前節で整理した問題を克服する学習の論理を明らかにするために、教材の分析の視点を①どのような学習過程を経てどのように民族概念が生徒に認識されているのか（学習方法論）、②民族概念がどのようなものとして取り扱われているか（内容論）の二点としたい。尚、①については森分孝治氏の社会科授業構成論を、②についてはアーネスト・ゲルナーなどの民族概念に関する論を参考に検討していく。

森分氏は、社会認識を社会認識体制、感情、意志力から構成され、社会認識体制は価値認識と事実認識から成立していると述べている⁶⁾。その上で社会科の役割は社会認識体制の中でも事実認識を科学的なものにしていくことにであると主張する。つづいて、氏は事実認識を科学的にしていくためには科学的知識の習得が不可欠であり、科学的知識を習得させるためには子どもが持つ「理論」を批判的に吟味・検証していく必要があると述べる。よって、この論に基づく授業では「なぜ」という問いを中心として構成され、問いに対する回答を論理実証的に吟味・検討しながら知識の成長が目指されていくのである。このことから授業分析においては、学習過程に設定されている「問い」や子どもの意見を批判的に検証させる取り組みに注目する必要があると言える。

また、アーネスト・ゲルナーは民族について「人間を分類する自然で神与の仕方としての民族、ずっと遅れてやってきたが生得の政治的運命としての民族、それは神話である」⁷⁾と述べる。さらに、国際政治学者の塩川信明氏は、「民族」概念に対してすでに規定されていたという本初主義的な捉え方と社会的歴史的文脈の中で「つくられる」ものとする構築主義的な捉え方があり、後者が現在の社会科学の世界では主流となっている捉え方である⁸⁾と指摘する。このことから、民族概念は人間集団を分類するために社会的文脈の中で作られたものであり、変化しうる相対的なものとする捉え方が社会諸科学の成果と言える。このような民族概念に対する考え方を踏まえ、民族問題の学習について検討すると、民族の違いは以前から存在していたものとする考え方はなく、我々が作り出したものであるという考え方に立って学習を進めることが重要であると言える。

【表1】『THE HOLOCAUST』の全体構成

小単元	具体的な学習内容	捉えさせたい概念
①アドルフ・アイヒマン：死の生産者	・当時のドイツ社会の状態	責任
②ジョセフ・ゲッベルス：ナチス宣伝相	・当時の社会における情報メディア（新聞記事や雑誌による）の影響	プロパガンダ
③ヘルマン・ゲーリング	・国民の意見を受け入れないという独裁政治の特徴 ・当時ドイツが行った侵略や外交	独裁政治
④アドルフ・ヒトラー	・ユーゴスラヴィアで行われた大量虐殺を事例として当時ドイツで行われた政策の特徴	ジェノサイド
⑤オスカー・シンドラ	・ジョンブラウンやロビンフッドなどの人物に対する評価の相違	善人と悪人の基準
⑥ハンスとソフィア：ドイツ人の抵抗者	・アフガニスタンの社会情勢やタリバンの思想の存在	抵抗
⑦ラウル・ワレンバーグ	・北大西洋条約機構が果たす役割から中立国家の権利の特徴	中立国家
⑧エリ・ウィーゼル	・生きる上で果たす責任とユダヤ人の迫害の起源	人権
⑨解放：強制収容所の青年：解放された少年兵	・自由を求める運動や活動	自由
⑩ホロコーストの危機を逃れた青年たち	・ナチスの統制からの逃亡方法	脱出
⑪ヒトラーの時代に生きた青年：殺人への経緯	・当時子ども達が所属していた集団や団体が行った活動やユダヤ人が受けた差別 ・今日の紛争に子どもが参加する原因に	帰属意識
⑫ナチスの統制に抵抗した人々：バルチザンとゲリラ	・善悪を決定する基準と勇敢な行動	善悪の基準
⑬強制収容所：強制収容所を生き抜いた青年たち	・「記憶」が形成されていく過程 ・活用された風刺画の影響	価値
⑭ゲッターの中で：生き抜いた青年	・ゲッターや拘置所、収容所（日本人の収容所が作られたエピソードを活用）	制約
⑮隠れた子ども達：ナチスの危機から逃れた青年	・ドイツ人以外の人種の人々は差別的な扱いを受けたナチス統制化の社会状況	統制
⑯ナチスに対抗したユダヤ人救済者	・「勇敢」の定義	勇敢

(Robbie Butler, *The Holocaust – A Teacher’s Guide*, SADDLEBACK, PUBLISHING, Inc, 2002. より筆者作成)

IV. ホロコースト学習の構成原理

1. 『THE HOLOCAUST』の概要

本研究で取り扱う『THE HOLOCAUST A TEACHER'S GUIDE』は、カリフォルニア州にある Saddleback Educational Publishing⁹⁾ が中・高等学校の教員を対象に、2002年に開発した指導書である。まず、この指導書に明記されているホロコースト教材である『THE HOLOCAUST』の概要について述べていきたい。『THE HOLOCAUST』は、社会科においてホロコーストや民族問題を扱う際に使用される。具体的には、歴史的分野におけるナチスの社会体制、もしくは公的分野の民族問題についての単元で利用される。本教材は学習を通して民族問題の内容面だけでなく、読解力や問題解決能力などの学習の方法面での能力の育成も目指されている¹⁰⁾。

『THE HOLOCAUST』の全体構成を表1として示している。表1には、各小単元の表題、学習内容、捉えさせたい概念を示している。

『THE HOLOCAUST』では、第1課から第8課において「ホロコースト政策に関わった人物・ユダヤ人を救出するために活動を行った人物」、第9課から第16課では「ホロコーストの危機を逃れた青年」といった2つのタイプの読み物資料を活用することで学習が進められる。各課は、一時間の小単元となっており、16課全てを網羅的に学習するのではなく、次節にて説明する各展開部の中から小単元を選択して学習が進められる。各小単元では、ホロコーストを生き抜いた人々の体験談などの内容を含む読み物資料の活用を通して、実際に被害を受けた人々に対して共感的に理解させる活動も行われている。また、

各小單元からは、学習を通して捉えさせたい概念を抽出することができる。学習内容には政治的、文化的分野などが設定されており、概念については社会に存在する価値や人間の規範に関連するものが多く見られる。よって、単元全体を通してホロコーストの原因を社会に存在する規範や価値に注目させることで捉えさせていることがわかる。

2. 『THE HOLOCAUST』の全体構成原理—社会規範としての民族概念の総合的把握—

『THE HOLOCAUST』の全体構成は、ホロコーストの問題を人々が持つ民族概念が変貌していくことで生み出されたものとして捉えさせ、当時の社会制度や人々の行為を分析させることで、問題の原因の解明と解決策について考えさせる構成になっている。

『THE HOLOCAUST』の全体構成を整理したものが表2である。表2には、『THE HOLOCAUST』の学習を通して形成される民族概念についての単元展開、予想される事実の解釈、各課の教育内容と小単元で捉えさせたい概念を示している。左の二つの欄は分析した結果である。

学習は、第Ⅰ段階「社会現象に見られる民族概念の把握」、第Ⅱ段階「社会的行為や制度を支える民族概念の分析」、第Ⅲ段階「反社会的行為や制度を支える民族概念の分析」、第Ⅳ段階「民族概念の検討」という4段階の構成になっている。尚、ここで表記している社会的行為は、ユダヤ人に対する救援活動全般と定義し、反社会的行為はユダヤ人に対する人種主義的行為全般と定義する。

第Ⅰ段階の「社会現象に見られる民族概念」には、第1課から第4課までが相当する。ここでは、政治、文化、社会的分野に関する学習内容が設定されており、アイヒマン、ゲッベルス、ゲーリング、ヒトラーという当時のドイツ社会の政権を握った人物が行った政策について学習することで、社会現象に反映されている民族概念を捉えさせている。第1課では、現在では英雄とみなされている人物が当時の社会では違法者としてみなされていたことについて学習することで、当時の法律は民族や人種の優越が反映されており、差別を容認するものになっていたことを捉えさせている。第2課では、ゲッベルスが行ったプロパガンダ活動などの反ユダヤ人思想を普及させる活動についての学習を通して、この活動は差別を容認する民族概念に基づいて行われていたことを捉えさせている。第3課と第4課においても、ドイツ

の社会体制について学習することで、その背景には差別を容認する民族概念が反映されているということ捉えさせている。よって、この段階では、当時の社会政策は差別を容認する価値に基づいて行われており、社会には偏った民族概念がイデオロギーとして存在していたことを、把握させることがねらいとされている。

第Ⅱ段階の「社会的行為・制度を支える民族概念の分析」に相当するのが第5課から第8課である。各課には、政治、文化、社会、歴史的分野に関する学習内容が設定されており、主としてユダヤ人に対する救出活動についての学習を通して、人々が持つ民族概念を捉えさせることをねらいとしている。第5課では、シンドラーのリストについて学習することで、ユダヤ人を救出する行動は平等な価値を重視する民族観に基づいて行われたことを捉えさせる。第6課では、アフガニスタンのタリバンについての学習を通して、世界には多様な価値が存在しており、その中でも人情や博愛、平等は普遍的な価値性を有するものであることを捉えさせている。また、ナチスに対抗した活動は、平等な価値を重視する民族観に基づいて行われたことについて捉えさせることで、人間は一定の思想や価値に基づいた行動を行うことを捉えさせる。第7課では、争いや問題を解決するための活動は平等な民族観に基づいて行われることを学習する。第8課ではユダヤ人に対する差別の起原性は歴史的なものであることを学習する。また、人間として生きる上で果たすべき責任について考えさせることで、他者の人権を尊重することの大切さについて気づかせ、他者の人権を尊重していく行為は平等な民族観に基づいて行われることを捉えさせる。よって、この段階では、社会的行為や制度に存在する民族概念について分析することで、民族概念を「社会的行為や制度を支える価値」として認識を形成させていることがわかる。

第Ⅲ段階の「反社会的行為・制度を支える民族概念の分析」に相当するのが第9課から第15課である。ここでは、社会、文化、政治的分野に関する学習内容が設定されており、ユダヤ人に対する反社会的行為や制度に存在する民族概念についての学習を通して、ホロコーストの原因を捉えさせることをねらいとしている。第9課では、「法律は自由を認めているものか制限するものか」という問いを設定し生徒に考えさせることで、法律を守ることを前提として自由が認められることを捉えさせる。また、人

種差別が行われる社会では、差別を認める法律が制定されており、その法律には反社会的行為を認める民族観が反映されていることに気づかせる。第10課では、差別行為を認めた法律のために、ユダヤ人が受けた虐待や苦しみについて学習させる。ユダヤ人に対して行われた反社会的行為は、差別を認める民族観に基づいて行われたことに気づかせる。第11課では、反ユダヤ思想を子どもたちに教授し、洗脳していく活動が行われていたことについて学習し、ユダヤ人に対する差別の徹底化がなされていたことについて捉えさせる。第12課では、生徒に「善悪は何によって規定されるか」と問い、善悪の判断は人間の価値によって行われることを確認する。人間の価値は社会や時代によって変動するものであり、行為や制度に反映されるものであることを捉えさせる。第13課では、「ユダヤ人」と規定される条件について確認し、風刺画には人々の考えや価値が反映されていることを捉えることで、「ユダヤ人」の定義は人間が作り出したものであり、作り出された民族概念は人々の行為や価値に影響を与えるものになることを捉えさせている。第14課では、1941年に起こった真珠湾攻撃後、アメリカ西海岸に先住民や日本人の移民用の収容所が建設されたことを学習し、第15課でゲルマン人以外の人種や民族は差別的な扱いを受けていたことを学習することで、戦時には民族や人種の相違を理由として、自分たちとは「異質なもの」を差別する政策が行われたことを捉えさせる。この段階では、当時のドイツ社会で行われた行為や制度についての学習を通して、「反社会的行為や制度を支える価値」として民族概念を捉え、この民族概念が形成される過程を分析することで人々が持つ民族概念の変動によって多くのユダヤ人が虐殺されていったことを認識させている。

第IV段階の「民族概念の検討」には第16課が相当する。ここでは、ユダヤ人を救出した非ユダヤ人の社会的活動について学習することで、これからの社会で他者と共生していくために必要な民族観について検討させ、問題の解決策についての自己の考えをまとめさせ授業を終了している。

『THE HOLOCAUST』の単元展開について整理すると次のようになる。第一段階でホロコーストという民族問題の実態について捉えさせ、つぎに第二段階、第三段階では主として問題の性質や原因について分析させている。ホロコーストの原因は、人々が持つ民族観が変容させられることで大量虐殺へとつなが

っていった点にある¹¹⁾。よって、権力者がどのように人々が持つ民族観を変容させていったのかということ、権力者の政策や活動による影響力について批判的に見ていくことで、ホロコーストの原因について捉えさせている。そして、第四段階では民族問題の解決策として共生社会を支える価値としての民族概念について検討させていると言える。

以上のことから、本教材では、人々が持つ民族概念が権力者によって変化していくこと、変化した民族概念が普及し、それによって社会のあり方が規定されることを認識させるような内容が構成されていると言える。また、その際に、多様な側面から民族概念の操作の実態を捉えさせているのが本教材の特徴である。

3. 『THE HOLOCAUST』の授業構成原理—行為・制度における民族概念の探求—

『THE HOLOCAUST』は、当時のドイツ社会に存在していた制度や活動を把握し、これらに反映されている民族概念について分析することによって、反映された民族概念が人々の考えや行動の決定と関連を持っていることを捉えさせる構成となっている。授業構成についての分析結果を示したものが表3と表4である。表3は授業展開を指導書の形式として整理し、表4は概念の認識過程を示した。展開過程は、第I段階「行為・制度の把握」、第II段階「行為・制度の形成過程の分析」、第III段階「行為・制度の意義の解明」という3段階の構成になっており、取り上げた行為や制度についての子どもの意見を吟味し、検討していく学習が行われている。

ここでは、全体構成原理を検討した第III部の第13課「強制収容所」を取り上げて、具体的に授業構成原理について検討していく。尚、本教材はワークシートを活用し、授業の予習を行わせている。このワークシートは、事実を確認する問いを中心に構成されており、問いの最後には当時の人々の気持ちを共感的に理解することをねらいとする学習活動が設定されている。

展開過程の第I段階に相当する「行為・制度の把握」では、主として「ユダヤ人」の定義について学習していくことで、制度に存在している価値として「ユダヤ人」概念を把握させることをねらいとしている。まず、強制収容所が作られた目的について考えさせ、ユダヤ人や病弱者たちを抹殺することをねらいとしていたことを捉えさせる。次に、「ユダヤ

人なのかどうかは何によって規定されるのか」という問いについてニュルンベルク法に明記されている「ユダヤ人」の定義について学習することで、ナチスは血統を基準とする「人種」概念を用いて「ユダヤ人」であるか否かを判別すると主張したが、実際には宗教という精神文化を指標とする「民族」概念を用いて「ユダヤ人」を規定していることを捉えさせ、ナチスが定義づけた「ユダヤ人」概念の規定基準はあいまいなものであったことに気づかせる。そして、「なぜ、このような法律が制定されたのですか」という問いについての仮説を立てさせ、制度が作られた理由について考えさせている。ここでは、制度に明記されている「ユダヤ人」の定義についての学習を通して、「ユダヤ人」概念はナチスによって作り出されたものであり、ナチスに規定された「ユダヤ人」概念が絶対的なものとして人々に記憶されていたことを捉えさせている段階と言える。

第Ⅱ段階の「行為・制度の形成過程の分析」においては、人間が持つ記憶としての「ユダヤ人」概念がどのように操作され、過激なものになっていったのかということについて学習していく。まず、ユダヤ人が描かれている風刺画を提示し、その風刺画から読み取れることを書かせることで、ユダヤ人に対するイメージが風刺画によって作り上げられたことを捉えさせる。つぎに、「一般のユダヤ人は、残酷な民族なのか」と問い、別の風刺画を提示することで風刺画は見る人に対して強い影響力を持っており、誤った固定観念を抱かせることがあることを学習する。さらに、風刺画は書き手の主観的な解釈や考えに基づいて描かれることを捉えさせ、描かれているものから直感的に事象を理解することの危険性について捉えさせる。ここでは、権力者が行った活動や制度に反映されている思想によって、人々が持つユダヤ人概念が操作され、変容していく過程についての学習が行われている。この段階では人々が持つ民族概念は社会や権力者が持つ価値によって影響を受け、変動することを捉えさせている。

第Ⅲ段階の「行為・制度の意義の解明」では、法律や風刺画の背後に潜む問題点についての学習を通して、行為や制度の意義について解明していくことをねらいとしている。まず、「ユダヤ人の定義やイメージは誰によって決定されているのですか。」と問うことで、ナチスの決定によって規定されたものであることを学習し、法律や風刺画にはナチスが持つ偏った思想が反映されていることを捉えさせる。

次に、このような行動や制度が行われた理由について考えさせ、目的を果たすために権力者は自身が持つ民族概念を何らかの形で社会に反映することで、人々の価値や規範が規定されていくことを捉えさせている。ここでは、権力者によるか価値の普及によって、人々が持つ民族概念が操作されることで、ホロコーストが発生したことを捉えさせている。

以上のように、『THE HOLOCAUST』の授業では、行為や制度には権力者が持つ民族観が反映されており、それによって人々の行為や価値が影響を受け操作されていることを学習させている。よって、民族概念を人々の規範意識を規定し、権力者の政策を正当化するための手段として探求させる構成になっていることがわかる。

【表4】『THE HOLOCAUST』の授業構成原理
—行為・制度における民族概念の探求—

授業展開	学習活動
I 行為・制度の把握	制度に存在している概念についての定義を把握することで、概念は何らかの一定の基準によって規定されうるものであることを捉える。
II 行為・制度の形成過程の分析	学習を通して、人々に認識されていた概念が制度や行為によってどのように、変容していったのかを捉える。概念の解釈の変動によって人間の運命が左右されることについて捉える。
III 行為・制度の意義の解明	今までの学習を踏まえ、行動や制度には人間の意思や価値が反映されており、人間の行動や政策の決定を正当化するための手段となることを捉える。

(Robbie Butler, *The Holocaust - A Teacher's Guide*, SADDLEBACK, PUBLISHING, Inc, 2002. より筆者作成)

V. 『THE HOLOCAUST』が示唆するもの

本教材では、ホロコーストという民族問題の原因について学習することで、人々が持つ民族概念、つまり社会の規範や人々の価値は社会的歴史的な文脈の影響を受け続けるものであることを捉えさせていた。このことから、民族概念を構築主義の考え方を反映したものとして捉えさせ、自己の民族に対する認識について考えさせるきっかけを与えるものになっていると言える。また、『THE HOLOCAUST』における授業では、ホロコーストの原因を人々が持つ民族概念の変容として捉えさせ、その変容過程を事実に基づいて捉えさせる学習活動が行われていた。このことから、生徒の認識を科学的なものにするために民族概念を実証的に捉えさせていることがわかる。

以上の論を受けて、『THE HOLOCAUST』がわが国の民族学習の改善のために示唆を与えているものと考えられる点は以下の二点である。

- ①民族概念を構築主義の考え方を踏まえて捉えさせている。
- ②ホロコーストの原因を民族概念に注目して実証的に捉えさせている。

本研究で分析した『THE HOLOCAUST』は、民族問題の原因を事実に基づいて探求させる実証的学習として構成されていることから、わが国の民族学習の改善に向けた示唆を与えるものとして評価することができる。

【注】

- 1) 児玉康弘「社会認識教育における科学的「ネーション」概念の育成方法」『日本教育

- 方法学会紀要』第25巻, 1999年.
- 2) 塩川伸明『民族とネーション—ナショナリズムという難問』岩波新書, 2008年, p. 30.
- 3) 帝国書院『中学校の公民』平成17年度検定済み, 谷本美彦他5名, p. 155. 尚、他の教科書においても民族や宗教の違いが紛争の原因となったという記述が見られた。
- 4) アジア経済研究所の武内進一氏やジェノサイド研究で著名な石田勇治氏など多数の研究者が以下の著書で主張している。武内進一編『国家・暴力・政治 アジアアフリカの紛争をめぐって』アジア経済研究所, 2003年. 城山英明・石田勇治・遠藤乾『紛争現場からの平和構築』東信堂, 2007年.
- 5) 第一出版社『改訂版現代社会』平成18年検定済み 坂上順夫 田辺裕 他8名, p. 212.
- 6) 森分孝治『現代社会科授業理論』明治図書, 1984年.
- 7) アーネスト・ゲルナー『民族とナショナリズム』岩波書店, 2000年, p. 82.
- 8) 塩川伸明『民族とネーション—ナショナリズムという難問』岩波新書, 2008年.
- 9) SaddleBack社については次のアドレスを参照されたい。http://www.sdlback.com/
- 10) Robbie Butler, *The Holocaust A Teacher's Guide*, SADDLEBACK, PUBLISHING, Inc, 2002, p. 3. における記載内容をまとめると、次の五つの能力の育成が目的とされる。①読む・書く以上の高度な知識活用能力②読解力③問題解決能力④問題を選択し探求しまとめる能力⑤事実に基づいて発表する能力
- 11) 芝健介『ホロコースト』中公新書, 200

8年. 武内進一編『国家・暴力・政治 アジ
アアフリカの紛争をめぐって』アジア経済研究
所, 2003年. 大澤武男『ユダヤ人とイツ人』
講社現代新書, 1991年.

Title: STUDY ON THE PRINCIPLE AND THE ORGANIZATION OF CONTENTS OF THE HOLOCAUST
LEARNING

INOUE MASAYOSHI (Graduate Course of Education Okayama University)
KUWABARA TOSHINORI (Faculty of Education Okayama University)

In this paper I analyzed the contents and the lesson plan of the teaching materials "The Holocaust" published in the U.S. to indicate the principle and the teaching method of the holocaust learning. In the social studies of Japan, there are some problems about teaching the issues of ethnic. In Japan teachers fail to make students understand those issues on the basis of the social sciences. In this study I will exhibit how to improve the learning of the issues of ethnic in the social studies of Japan.

Keywords: Social studies, The Holocaust Learning, The issues of ethnic, Social recognition