

教員養成の観点からするファシズム史講義改善の試み

岩崎好成

Some Improvements in Lecturing “History of Fascism”
from the Viewpoint of the History Teacher Training

Takashige IWASAKI

(Received September 30, 2005)

はじめに

〈大学の歴史学講義一般に求められる学問的水準を維持しつつ、教材研究能力の育成の如き教員養成上の課題に正面から応える、そのような質と内容をもった西洋史授業をいかに構築するか。〉

筆者は、いわゆる教科専門（歴史学）担当教員として、二つの外国史（西洋史）講義を開講している。この数年来、「外国史Ⅰ」では、〈自立した個〉の形成をもたらす宗教的バックグラウンドの有無を問う日欧比較宗教社会史的内容を、「外国史Ⅱ」ではファシズム（ナチス）の台頭要因、すなわち、ナチスに投票するに至った人々を取り巻く政治的経済的的心理的環境のあり様、および彼らの目に移ったナチスの諸々の魅力の中身を論じてきた。

前者に関しては、かつて報告したように、⁽¹⁾ 講義のテーマ・内容を構想する際のそもそもの前提として、「中学校社会科教員を目指す者にとって高度に意義をもちうるものを」との観点が、「ヨーロッパの本質に迫り」「我々の歴史認識・社会認識を根底から鍛えうるものを」との観点と共にあった。その結果、「外国史Ⅰ」では、社会科教員志望者に対し、〈自立した個〉の形成・鍛錬の諸契機となるキリスト教的経験を欠いたまま近代に入ったこの国においては、個人という概念が希薄であること、したがって、〈社会〉を異質で独立した個人の集合ととらえる見方が弱いこと、その代わりに、同調圧力に代表される共同体の人間関係を主軸とする〈世間〉が実態的に色濃く存在していること、但し、昨今は各人の属する〈世間〉が小さく相互に無関連になっていること等が、伝達可能となった。⁽²⁾ 社会科教員は、生徒を前にして、〈社会〉について大いに語るはずだが、この似て非なる〈社会〉と〈世間〉の対比的把握が曖昧である時、その語りは、クラスや学校もその一つである現実の〈世間〉の重みの前に、ひどく空転せざるを得ない。

これに対し、後者の「外国史Ⅱ」においては、そのような教員養成上の観点からする教育内容上の工夫は、講義のあり方のそれを含めて、これまでなされていない。

そこで昨年、筆者は、この「外国史Ⅱ」のファシズム台頭論講義のあり方・内容に関して、より積極的に教員養成上の必要・要請に応えるとの観点から、とりあえず三点ほど修正を加えてみた。修正には次のような疑問・反省が出発点となった。

- これまでの講義のあり方を振り返ると、そこでは、中学校歴史教科書のファシズム叙述の内容がまったく参照されていない。その結果、講義におけるファシズムの台頭要因の解明方法・結果が、実は中学校での授業づくりのための教材研究にあたるということが、

受講生には殆ど伝わっていない。講義で学んだ内容と中学校での授業づくりとを接合する方が示されてしかるべきではないのか。そもそも、教科書分析を欠落させたままでいいのか。

- ファシズム（ナチス）台頭論は、本講義のテーマとして妥当か。むしろ、ふさわしいのはファシズム化過程を含むファシズム体制（移行）論ではないか。換言すれば、社会科学歴史学習としてファシズムの単元を想定する時、そこでの主眼となるのは何か。それは、台頭要因を含めたファシズムの様相それ自体を把握することよりも、自由民主主義を支える諸ファクターとは何かを、ファシズムがそれらを破壊していった方法を含めて確認することではないか。要するに、自由民主主義の空洞化やファシズムの再来を阻止するための視座を提供できないようなファシズム史学習・講義は、歴史教育的には無意味ではないか。
- 諸々の事象・概念を、中学生にもわかるように適切な言葉で平易に解説する力を付与することに、この講義は努めてきたか。あるいは、概念を曖昧なままにせず根底から把握することを目指す姿勢や営みをきちんと教員志望者に伝達してきたか。本講義の受講生は、ファシズムを自由主義や民主主義という言葉を使って説明できるだろうが、果たして、その自由主義や民主主義を更に解きほぐすことができるのかどうか。

本稿では、このような疑問・反省に基づく修正内容の実際とその際の筆者の意図、受講生の反応等を報告し、冒頭に示した課題に対する中間的回答としたい。

1. 中学校歴史教科書分析とナチス台頭論講義——中間レポートの狙い

本講義においては、一課題からなる中間レポート、二課題からなる期末レポートをもって成績評価がなされた。そこで、これら三つの課題に込めた意味・意図を解説することを通して、本講義に対する筆者なりの修正あるいは工夫の中身を明らかにしていきたい。

先ず、1933年の政権掌握以前のナチス台頭期を扱った6回分の講義の後に、中間レポートとして、次のような課題を受講生に課してみた。

これまでの講義内容を参考に、教科書のナチス台頭に関する簡潔に過ぎる記述を、その3倍程度の分量で書き直して豊かにしなさい。

「これまでの講義内容」とは、1. 問題設定と解明方法（台頭要因を論ずるには何を明らかにしなければならないか）、2. ナチスの思想（何を主張したのか）、⁽³⁾ 3. ナチスの組織・運動上の特徴（風貌上の魅力は何か）、4. ナチスの支持基盤（支持者は誰か）、5. 大衆の支持理由（(旧)中間層とりわけ農村住民はなぜナチ党に投票したのか）、に関する説明を指す。ちなみに、以前なら文字通り「台頭論講義」として、これらは12回分の講義内容に相当していた。それを昨年、半分の6回にし、残りの時間を体制（移行）論講義に廻したのである。

そして、「教科書の記述」とは、以下の三点を指し、下線部が「ナチス台頭に関する記述」にあたる。

「ファシズムの台頭——……第一次世界大戦後、植民地を失い、軍事力をおさえられていたドイツでは、独裁政治による軍事力の再強化によって国力を強め、不況をのりきろうとする動きがあらわれました。ヒトラーのひきいるナチスは政権をにぎると、ほかの政党を解散させ、国民の言論や思想の自由をうばいました。またドイツ民族の優秀さを国民に意識させるために、ユダヤ人を有害な民族であるときめつけて、ユダヤ人への迫害を行いま

した。さらに、ベルサイユ条約を無視して再軍備をすすめました。イタリアでもファシスト党が独裁政治を行いました。このように自由主義や民主主義を否定し、軍国主義的な独裁を行う政治をファシズムとといいます。」 (帝国書院「中学生の歴史」平成14年発行)

「ファシズムの台頭——第一次世界大戦における多額の賠償金の支払いに苦しむドイツでは、ヒトラーがナチスを組織してベルサイユ条約の廃棄を主張し、国民の支持を得ました。1933年に政権をにぎると、大企業や軍部と結んでワイマール憲法を廃止し、国民の言論や思想の自由をうばって独裁政治を行い、国際的に制限されていた軍備を強化しました。さらに、国民に民族的優越意識をもたせるために、ユダヤ民族を差別して迫害する政策をとりました。……ドイツやイタリアのように、大衆と結びついて成立し、反民主主義・反自由主義をかかげ、権力で支配する独裁政治をファシズムとといいます。」

(大阪書籍「中学社会 歴史的分野」平成14年発行)

「ファシズム——敗戦国ドイツの場合は、ベルサイユ条約による負担が、重く国民にのしかかっていた。ヒトラーの率いるナチスは、ドイツ民族の優秀さをほこり、ユダヤ人を迫害し、大衆の感情にうったえる宣伝によって、支持を集めました。1933年に政権をにぎると、民主主義を無視し、他の政党を解散させ、国際連盟から脱退し、再軍備を推進しました。公共事業と軍需産業によって失業をなくし、強力な軍事大国となったドイツは、個人の自由をうばい、秘密警察によって国民を統制する徹底的な全体主義国家でした。このように、反民主主義・反自由主義をかかげる全体主義の政治をファシズムといい、1930年代には、イタリア、ドイツ以外にも、ヨーロッパ各地で勢力をのぼしました。」

(東京書籍「新しい社会 歴史」平成14年発行)

さて、上の課題を設定するに際しての筆者の意図は、本講義をファシズムについての授業づくりのための教材研究の一環として位置づけ、その出発点となる教科書分析の経験を受講生に徹底する、ということにあった。したがって、後述するように、期末レポートにおける課題の一つも教科書分析に深く関わるものとなる。

授業づくりのためには、まずは、教科書の本気で読み、記述内容の理解と分析に努め、そこに不足や疑問を感じれば調査・検討を加えて補足・修正する必要がある、ということを受講生に実感してもらいたい、他方で、それらを可能にするだけの内容を本講義は提供したはずであり、それを証明してほしい、というのがレポート課題の趣旨であった。

したがって、すでに講義初回において受講生には上の教科書叙述をプリント資料で提示し、

「この講義は、外国史講義として、ナチスの台頭要因および支配体制の特徴を分析するものだが、あくまで教員養成上の講義として、教科書の記述内容を中学生にどう教えるのか、ファシズムの何を、あるいはファシズムで何を教えるべきなのか、ファシズムを教えることにどういう意味があるのか、との問いをその分析の前提とする」

旨、伝えてある。その際、また、三社の教科書において、ともにナチスの体制に関する記述の方が台頭に関するそれより量的に多い点や、それぞれファシズムがどう定義されているかに注意を促しつつ、当面は、いずれの教科書においても簡潔に過ぎるナチス台頭の要因説明を、本講義を通して受講生各人が豊かにするよう要請しておいた。

上の中間レポートにおける課題は、その成果を受講生に問うものであり、その際、字数制限付きの教科書執筆の疑似体験を課すことによって、文章(構成)力の練磨も期待した。但し、それは一回限りのレポート提出では無理であり、レポート提出後、次のように課題が追加されることとなる。

先に提出したレポートに対する教員（岩崎）からの訂正要請・修正アドバイスを踏まえた上で、これを自ら書き直し再提出しなさい。

これを筆者は二度くりかえし、都合三回レポートを提出してもらったが、これで文章はかなり改善される。講義内容への理解度も増し、全員が高レベルで課題を達成することとなった。以下に示すのは、受講生Aの第1（回提出）レポートと第3（回提出）レポート、受講生Bの第3（回提出）レポートである。

第1レポート（受講生A）

第一次世界大戦後敗戦国ドイツは、ベルサイユ条約により領地の没収、軍事力の軽減など多くのことを制約された。ヒトラーは、国家社会主義ドイツ労働者党（ナチ党）を率い、新しいドイツ国家を作ろうとした。ナチ党は、ドイツ国家再建のためには、まずドイツ民族がまとまることが重要だと訴え、ワイマール国家や議会制民主主義を批判した。そして、ナチ党には最高指導者、つまりヒトラーがいるので、その指導者に決断力、勇気を任せよう主張した。この頃、ドイツは工業製品を輸出して国家生計を立てようとしていたため、農作物が海外から安く輸出された。そのため、ドイツ国内の農業は危機的状況に陥っていた。農民はもはやドイツ国家を支持しなくなり、政党を自分達で作るかまたは他の政党を探すかのどちらかの選択を迫られた。そこに、それまでの連立内閣に参加していなかったナチ党につながっていったのである。加えてナチ党は、選挙の半年前に農業綱領を出すというタイミング、各層に親近感をもてる思想と思想に信頼性をもたせる風貌、行動主義・宣伝力の保持により、中間層、特に農民に支持されるようになった。このようにして、1930年9月、ナチ党は第二党へ台頭した。

第3レポート（受講生A）

第一次世界大戦後、敗戦国ドイツは、工業製品を輸出して国家生計を立てようとしており、農作物が海外から安く輸入されていた。そのため、ドイツ国内の農業は危機的状況に陥っていた。農民はもはやドイツ政府や既存の政党を支持しなくなった。ヒトラーはナチ党を率い、ドイツ国家再建のためには、まずドイツ民族が一人の指導者の下にまとまることが重要だと訴え、ワイマールの議会制民主主義を批判しつつ、最高指導者、つまりヒトラーの決断力・勇気に政治を任せよと主張した。ナチ党は行動主義・宣伝力の保持に加え、選挙の半年前に農業綱領を出すというタイミングのよさ、各層に親近感をもたせる思想と思想に信頼性をもたせる風貌により、農民を中心とした各層に支持を拡大していき、1930年9月、国会内第二党へ進出した。

第3レポート（受講生B）

国家社会主義ドイツ労働者党、通称ナチスは、議会による話し合いではなく、強力な指導者の決断による政治の必要性と、領土の拡大によるドイツ人に必要な生存圏の確保、ならびにベルサイユ体制の打破を唱え、更に一部の資本家を批判しつつ社会主義を全否定し、ドイツ人として一体化する民族共同体思想を主張した。彼らは、積極的に集会、演説を行い、そこでそれぞれの階層の要望に合致した主張を展開した。また、政府、他政党を徹底的に批判したうえで、ナチスの実行力を強調し、街頭行進やデモンストレーションによるアピールなど、ダイナミックな活動を通じた大衆扇動によって、人々に変革を期待させた。このような主張と活動によって、国内の各地、各階層から広い支持を得たナチスは、1933年に政権についた。

見られるとおり、受講生Aの第1レポートでは、簡潔に過ぎる教科書の台頭要因説明に対し、Aなりに講義で学んだ諸要因を動員して、いかに説明を豊かにするか、第3レポートではそれらを字数制限の下でいかに適切に伝達するか、に努めている様が明瞭である。また、BのレポートはAのそれとはやや内容を異にしているが、それは、講義で検討されたナチスの多様な「魅力」の中から受講生それぞれが自らの判断で主たるそれを選択している、ということの反映と言えよう。そして、全体に共通して、第3レポートに至る作成過程で文章力とともに教科書分析力も一定程度磨かれ、受講生から例えば、「帝国書院や大阪書籍のナチス台頭に関する記述内容はナチスだけに限定されるものではなく、それ以外の政治勢力にも該当するのではないか」、「東京書籍の『ユダヤ人を迫害し』との記述は、台頭期よりも政権掌握後の事象として扱う方がよいのではないか」、というような教科書批評の声も生まれてくることになるのである。ちなみに、体制（移行）期を論じた講義後半においては、同様の教科書批評として、大阪書籍の「ワイマール憲法を廃止し」と「権力で支配する独裁政治」との記述に対し、前者は「廃止」の事実関係、後者は「権力で支配する」という表現の適切性如何が問題となった。また、筆者の気づきとして、ファシズムを定義するに際し、いずれの教科書もその「反社会主義」性（＝マルクス主義的社会主義運動への対抗としてのファシズム）に言及していないこと、帝国書院や東京書籍の定義では戦前・戦中の日本はファシズムに該当するはずだが、それについても言及していないこと、の二点を受講生に伝えておいた。

2. ファシズム史学習の意味・狙いとナチス体制（移行）論講義

(1) 期末レポート第一課題の意味

次に筆者は、第二の課題として、期末レポートにおいて、以下のようなものを受講生に課してみた。

東京書籍の教科書を使っている生徒から質問が出ました。

「『民主主義を無視し、他の政党を解散させ』、『個人の自由をうばい、秘密警察によって国民を統制する徹底的な全体主義国家でした。』の部分がわからないので説明して。ヒトラー内閣は実際に何をやったの？ その結果、全体主義というものの下で国民はどうなったの？」
 具体的史実の提示や補足説明をおこなって、生徒の質問に答えてあげなさい。分量は40字×15行程度。

このレポート課題に込めた筆者の第一の意図は、中間レポートにおけるそれと同一である。ここでは、ナチスの体制に関する東京書籍の教科書叙述を対象に、その内容を「具体的史実の提示や補足説明をおこなって」豊かに解説するという作業を通して、講義で学んだ内容と中学校での授業づくりとを接合せんとした。要するに、教科書分析を要請することによって、ナチス体制（移行）論講義を中学校ファシズム史学習の教材研究の一環として位置づけようとしたのであった。

その際、上掲の如き課題内容となったのは、そこに、筆者が今回本講義に加えた教育内容上の工夫・修正の一端を反映させようとしたからに他ならない。台頭論のみならずナチス体制（移行）論を取り上げたこと自体が「教育内容上の工夫・修正」のかなりの部分を占めるのだが、それは、実際の講義においては、次のような論点・主張となってあらわれた。すなわち、

- ①「民主主義を無視し」「個人の自由をうば」うためにヒトラー内閣が廃棄・解体・統制しようとした一連の対象こそ、自由民主主義（体制・国家）を支えている諸ファクターである。

- ②我々が今後も自由民主主義下に生きようと欲するならば、つまり「全体主義国家」への移行を望まないのであれば、全体主義下では我々＝「国民」は一体どのような境遇に置かれるか、また、自由民主主義を支えるファクターとは何か、を十分認識し、諸ファクターの維持に努める必要がある。
- ③そのためには、ファシズム史学習の意義・目的を、ファシズムの再来の阻止、自由民主主義の空洞化の阻止に求めるべきではないか。
- ④その際、とりわけ社会科教師（志望者）には、自由民主主義の自明視やその存続の当然視からの脱却と、ファシズムへの移行を単なる政権交代ではなく国家形態の転換としてとらえられるようなマクロな（国家も相対化できる）視点の保持が要求されるだろう。
- ⑤加えて、ともすれば難解になりがちな政治史上の諸概念を平明な形に常に解きほぐそうとする姿勢と能力が、中学校社会科教師には必要であろう。

したがって、筆者がこのレポート課題に込めた第二の意図は、「ヒトラー内閣は実際に何をやったの？ その結果、全体主義というものの下で国民はどうなったの？」と問うことによって、上の①②に関する内容が受講生に実際どの程度把握されたかを確認してみたい、ということであった。また③④⑤についても、レポート作成の過程で受講生があらためてそれらを想起・検討し、レポートに反映させることを期待した。

ここで、実際の講義内容のうち、筆者が特に力点を置いた箇所について少し解説をほどこしてみたいが、その前に、上のレポート課題に対する受講生の回答を三点紹介しておこう。総じて文章・文法に舌足らずなところ曖昧なところがあり、中学生への回答文としては難解ではある。なお、上の「筆者が特に力点を置いた箇所」に関わる部分には下線を引いておいた。

- [受講生C] 「ヒトラー内閣は大統領緊急令を出し、国民に権利を保障するための憲法の基本権に関わる条項、特に人身・言論・結社の自由などを実質的に廃棄しました。また、授権法を制定し内閣が立法権を持つようになると、三権分立が崩され、ヒトラーは自分に都合のよい法令を次々と出しました。こうして民主主義を支えていたものが全て奪われていったのです。州の自立性を奪い強制的同質化の基盤を作るとともに、また、他政党には圧力をかけて自主解散させ、ナチ党以外の政党を禁止し、単一独裁政党を支配しました。他にも労働組合の粉砕、メディアの統制、そして秘密警察により全国を統括し国家にとって危険な動きを調査・撲滅するなどしました。このようにしてヒトラーは、国民の抵抗の基盤となるもの（自由や民主主義の基）を徹底的に潰しにかかったのです。

その結果国民は、基本的な人権を失い、ナチスに都合の悪い人間は次々に逮捕されました。秘密警察によって常に監視されている生活の中、人々は落ち着いて暮らすことができず、密告の心配もあるため、隣の人さえ信じられないようになりました。そして反抗的ないし有害と見られる人物は強制収容所に送り込まれたりもしました。メディアも政府の都合のよい情報しか手に入らず、国民にはまともな情報が入らなくなりました。このように、「みんな同じ」という全体主義の下では、個々の自由が抑圧され、私的領域にまで政治権力が及んだのです。」

- [受講生D] 「民主主義とは、全員が対等の条件で参加し政治のあり方を決定し、その政治の行き過ぎを抑制するために、憲法が存在する体制のことである。ナチスは、その正反対である指導者政治を掲げていたので、憲法という存在が邪魔だった。そこで大統領命令を利用し徐々に憲法の内容を停止させ、憲法を実質的骨抜き状態にした。……（中

略) ……全体主義とは、共同体思想に基づく強力な同調圧力と強制的均質化によって、国内の全てを政治権力が決定する形態である。そこでは、個人の自由は全て認められず、異分子は徹底的に排除されるのである。

この体制下で国民は、憲法の停止に伴う基本権の剥奪により、人身、思想、言論、報道等の自由や、住居不可侵、信書の秘密等を失った。また、秘密警察によって、監視の目に怯え、政治に対しての批判ができなくなった。他にも、報道の制限により、まともな情報が得られなくなった。更には、事後立法により、国家の犯罪行為が正当化されるようになった。このような事態に対しても、一党独裁体制なので、選挙による投票で政治体制の転換、改善を図ることができなくなっていた。」

- [受講生E] 「…… (中略) ……自由民主主義を否定し、『みんな同じ』にするため異質であることを許さず、趣味やレジャーなどの私的領域まで政治権力が決定するといった強制的同質化を行うことを全体主義という。

その下、国民は労働組合やナチ党以外の政党を潰されナチ党に対抗できる団体を失った。また、警察を統制され秘密警察が作られ常に監視されているという恐怖心を持ったり、メディアを統制されることでまともな情報を得ることができなくなったり、教育・思想を統制されることで反対意見を言うことができなくなったりした。『みんな同じに救われる』と言われて『民族共同体』の樹立を主張されたが、事実は『みんな同じに抑圧され』ていたのである。つまり、全員が対等の資格で物事を決める権利を奪われ、一部の者が物事を決めてしまう独裁政治に支配された。」

(2) 体制(移行)論講義の主要論点₄₎

さて、筆者が「議会制民主主義からファシズムへ」との章タイトルの下に展開したナチス体制(移行)論講義において、「特に力点を置いた箇所」とは次の四点である。但し、うち一点はやや性質を異にするため(——より教師教育的かつ教育方法的)、そのみ章を改めて報告したい。

[ファッショ化の起点としての二法令]

レポート課題「ヒトラー内閣は実際に何をやったの？」への回答として絶対外すことのできないヒトラー政権初期の史実として、内閣誕生一ヵ月後の33年2月28日における「国民と国家を防衛するための大統領緊急令」の発令、および3月23日の国会における「全権委任法(=授権法)」の成立がある。ナチ第三帝国の十二年半はこの二法令で統治された、と言っても過言ではない。受講生Cのレポートも冒頭部でこの二つに着目している。

法令をめぐる詳細は省くが、前者は、ヒンデンプルク大統領の協力の下に、左翼勢力特に共産党員を弾圧するために、憲法48条の非常大権を行使して、基本権に関わる憲法の条項を停止したものである。その結果、ドイツ国民は住居不可侵、信書・郵便・電信電話の秘密、言論・集会・結社の自由、所有権の保障等の権利を失い、特に人身の自由の失効によって、裁判審査を欠いた警察の恣意的な「保護拘禁」の脅威にさらされた。ちなみに、3月21日に出された別の大統領緊急令は、ヒトラー内閣や与党の威信を傷つけるような主張をなす者を処罰の対象とする、として一切の政府批判を封じ込めたのであった。

ここで筆者は、受講生に、次のように伝え、問うてみた。すなわち、

「もともと国家(権力)には、それが(物理的)強制力を支えにしているだけに高圧的、

恣意的な権力行使に陥る傾向が強くなり、それゆえ、それを阻止あるいは制限するために、憲法によって国民の人権を保障し、かつ、憲法上に人権を侵さないための統治の仕組みを定めておく、ということが一般に要請される。ワイマール憲法には、上述のように、国民の基本権を失効しうるような強烈的な権限を一個人（＝大統領）に付与する条項があり、ヒンデンブルクはそれを乱用したが、さて、この条項それ自体を、近代国家における憲法制定の本来的趣旨（＝憲法とは国家権力制限規範）からの逸脱と見るか、それとも運用面に問題があっただけと見るか。」

後者の「全権委任法」の成立とは、国会のみならず政府にも立法権を与えるべし、とのヒトラー内閣提出の法案を、当時の国会が、賛成441対反対94で可決したというものである。その意味するところは、一つには、これ以後、ヒトラー内閣には、密室での恣意的立法を通して、次々とその意志を貫徹していくことが可能となり、と同時に、貫徹の結果としての独裁ないし「指導者政治」には、自らを正当化する法的根拠の束が提供されることになった、ということである。いま一つの意味は、議会制民主主義の解体をもたらすこのような悪法に、非ナチスの国会議員全員が反対票を投じたわけでは決してなく、社会民主党所属の94名のみが反対し、（――共産党系議員はそもそも出席を許されていない、）残りの153名は賛成票を投じて恬として恥じる所がなかった、ということである。

これは当然のことながら、講義において、「なぜ賛成したのか」との問いを誘発し、また、その後の具体的な立法状況への関心をもたらした。74名の議員を擁したカトリックの中央党においては、国民代表としての矜持や議会主義の担い手としての責任感よりも、ヒトラーとの取引による教会利益の擁護が優先された。先の大統領緊急令による独裁よりは全権委任法の方が「小なる害悪」であり、合法的統治への復帰が期待できる、との驚くべき論理も賛成投票の正当化に一役買っていた。だが、ヒトラー内閣は、三ヵ月半後の33年7月14日、ナチス以外の諸政党を自主解散に追い込んだ上で、「政党新設禁止法」を政府制定法として公布した。「合法的統治への復帰」との期待は、確かに「合法的な」一党独裁化によってかなえられたのである。なお、この年における政府制定法の数は220、国会制定法の数は1であり、その1とは他ならぬこの全権委任法のことであった。この後、筆者は、二つの問いを受講生に投げかけてみた。その一つは次のようなものである。

「以上の史実を踏まえながら〈歴史の教訓〉について考える時、何が導き出されるか。特に、ファシズムの再来阻止の立場に本気で立つ場合に要請される、譲ってはならない抵抗すべき最終ライン、すなわち〈歴史の分岐点〉を見定めようとする場合、以上の史実から学べることは何か。」

[自由民主主義を支える諸ファクター]

いま一つの問いは、「この後、ナチスがやりそうなこととして何が予想されるか、彼らは何を狙うと思うか」、というものである。この問いは講義の展開上不可欠のものであり、また本講義の主眼に関わるものでもあるため、受講生の回答を一旦得た後、33年から36年にかけての史実（年表）を掲載したプリント資料を配布し、次のように再度繰り返してみた。

「ヒトラー内閣は今や、2月28日の如く、大統領との協同で緊急命令権を行使して、『公共の安寧秩序を回復するために必要な措置』を自由にとることができる。この結果、既に左翼政党は弾圧され、州（政府）の自治も損なわれてしまった。加えて3月23日の全権委任法の成立により、ヒトラー等は立法権を入手し、自らに都合のよい法もまた無制限に制

定することができるようになった。そこで問う。ナチスはこれらを使いながら、今後、自らの支配を固めるために、民主制をつぶすために、国民の抵抗を阻むために、何を、どこを狙っていくと思われるか。国民の抵抗の基盤になりうる制度や組織を考えるとよい。それらを解体あるいは統制しようとするだろう。」

この後、講義は、受講生とともに、ナチスが目論んだ諸々、すなわち、政党潰しや公務員統制、労働組合の解体や労働統制、メディア規制、警察の再編・統制・強化（によるテロル支配と監視強化）、心（宗教・信条）や教育の統制、を直接間接に指し示す史実を年表で確認し、その主要なものには解説を加えていった。このように、分析視点をあらかじめ定めることよって初めて、年表上の史実の意味連関が明確になり、受講生Cが描いたように、ナチスが狙ったそれが自由民主主義を支えている諸ファクターであったことが見えてくるようになるのである。

その上で、これを他人事にしない、すなわち、現在の我々もまたワイマール共和国と同様のファクターで支えられた自由民主主義の下に生きているのであり、その意味では、いつ何時ファシショ化の危険にさらされるかわからない、ということを実感してもらうためには、レポート課題に示したように、「国民はどうなったの？」と国民（＝我々）を主語にして問うことが肝要となる。自由や民主主義を奪われたり蔑ろにされたりすると、どのような（恐ろしい）影響や結果が国民（＝我々）に到来するのか、が十分認識されねばならないだろう。

ドイツ国民の多数に実際に到来した状況は、上掲の三本のレポートが伝える通りであり、とりわけ反ナチス的立場の人々にとっては深刻なものであった。ただ、強調すべきは、根っからの親ナチスであった人々も、ヒトラー周辺の一握りの人間が決定した事柄の波及対象すなわち政治の客体であることに変わりはなく、34年6月末におけるナチス突撃隊の幹部粛清に見られるように、ヒトラー周辺の意向次第でいつでも排除の対象になりえたのであった。受講生Dのレポート末尾に、「選挙による投票で政治体制の転換、改善を図ることができなくなっていた」とあるが、ナチス第三帝国においては、その統治のあり様に対し親ナチスの人々を含む一般大衆が幻滅したとしても、修復の手立ては一般民衆の下には存在しなかった。結局、ドイツ国民は一握りの人間の決定ないし「決断」に拘束され続け、遂には戦争にまで引きずり込まれ、多大の犠牲を払った後の敗戦による政権崩壊を通して、ようやく「体制の転換」を見たのであった。

【国家形態の転換としてのファシズム体制の成立】

このような第三帝国（における国民）のあり方を、もはやワイマール共和国と同じ自由民主主義の範疇で語ることはできない。そこで再び教科書分析が必要となる。いずれの教科書もナチス第三帝国のあり方を、別して〈ファシズム〉と定義していることの意味が考えられなければならない。

ファシズムの定義それ自体は以下の通りである。すなわち、「自由主義や民主主義を否定し、軍国主義的な独裁を行う政治」（帝国書院）、「大衆と結びついて成立し、反民主主義・反自由主義をかかげ、権力で支配する独裁政治」（大阪書籍）、「反民主主義・反自由主義をかかげる全体主義の政治」（東京書籍）。三つの定義は共通して文末に「政治」の語を用い、〈政治〉の一形態としてファシズムをとらえていることがわかるが、それではまだ、わざわざファシズムという概念をドイツやイタリアの政治に適用していることの意味は不分明と言わざるをえない。

そこで注目されるのが、帝国書院の教科書における定義の後の一文である。「世界恐慌後の国際社会では、ファシズムにもとづく国々と自由主義や民主主義にもとづく国々との対立がはっ

きりとしてきました」。ここでは、明確にファシズムを〈国家形態〉の一つと見なし、自由民主主義との対比の下に把握しているのである。このような観点から更に東京書籍の叙述を分析すると、ファシズム定義の前の一文に「ドイツは……徹底的な全体主義国家でした」とあり、帝国書院のそれと同様に、ワイマール共和国から第三帝国への流れを国家形態の転換としてとらえていることがわかる。つまり、(体制としての)ファシズムとは、きわめてマクロなレベルの、日本史上では明治期の立憲君主制や今日の自由民主主義体制と同等レベルの歴史事象を表すための概念であった。

ここで筆者は、受講生に次のように伝え、問いかけてみた。

「ファシズム(という単元)は、今日の我々の社会のあり様を包括的に規定する、それだけにあたかも空気の如くに自明視され、そのまま存続することが当然視されがちな自由民主主義という体制について、じっくりと考えさせる歴史教育上必須の素材だと言える。ファシズム史を学ぶことを通して、その対照をなす自由民主主義の構成要素や脆弱性が逆に照射されることになるのである。だが、果たしてこのことに、〈国家形態の転換〉という視点を欠落させた教師が気づくのかどうか。気づかぬ時、そのファシズム史学習は、ファシズムを今日の我々とは無縁の完全に過ぎ去った事象としてとらえるであろうし、その歴史学習は、おそらく、現代国家について巨視的に学ぶ場をどこにも持たないものになるだろう。国家形態の語それ自体を中学校歴史教育の場に持ち込む必要は全くないが、中学生も、国家にはいくつかの種類があり、その中には無批判に愛したり誇ったりすることが許されない形態もある、という点は学んでしかるべきであろう。付け加えれば、しばしば挙げられる歴史学習の意義の一つに〈教訓を得る〉というものがあるが、自由民主主義からファシズムへの移行、すなわちファシヨ化過程の分析ほど、自由民主主義下に生きる今日の我々に直結する有益な教訓もないのではないか。」

3. 概念の〈解きほぐし〉と社会科教員の「(基礎)教養」

(1) 民主主義・自由主義・全体主義の解きほぐし

続けて筆者は、歴史学習の意義として、〈教訓を得る〉ということ以外に、ファシズムという概念の解明に努めた本講義の内容そのものが示すように、〈諸々の概念の意味するところを実例をもって明らかにする〉ということも挙げられる旨、受講生に伝えた。その上で、東京書籍の教科書における「反民主主義・反自由主義をかかげる全体主義の政治」とのファシズム定義を再度取り上げ、そこに使用されている民主主義・自由主義・全体主義という基礎的な概念を、中学生にも理解できるような内容に〈解きほぐす〉ことができるかどうかを、受講生に問うてみた。

〈解きほぐす〉とは、概念の本質的部分を最もシンプルな形で抽出した上で、概念の成り立ち・基本的構成・意味合いを必要な関連情報を交えながら明確にする、という営みを指す。その際、「中学生にも理解できるような内容」にするためには、抽出した本質的部分に対しては特に、日常会話で使用されるレベルの言語表現が付与されなければならない。概念を平明に説く(ことによって、それを身近なものにする)ためには、こうした丁寧な作業が教師には求められるのではなからうか。であるならば、その一端を受講生にも感得してもらう必要があるだろう。それゆえ筆者は、上掲レポート課題の説明文において、「生徒の質問」であることを強調しつつ、その質問を、「全体主義の下で国民はどうなったの?」ではなく、「全体主義というものの下で国民はどうなったの?」とし、暗に受講生に全体主義概念の〈解きほぐし〉を求めたのであ

た。受講生Dのレポートにおける下線部「全体主義とは」以下は、未だ平明とは言い難いがDなりの概念説明であり、受講生Eのレポートの下線部は、筆者が講義内で解きほぐしてみたものの反復に近いが、これもまたEなりの解きほぐしと言えよう。そこにおいてEは、中学生にも理解しやすい「みんな同じ」という言い回しをキーワードにして、〈みんな同じにする〉というところに全体主義の本質があると説いているのである。

さて、以下においては、「筆者が講義内で解きほぐしてみたもの」の概要を示してみたい。但し、実際の講義では、それに先立って、全体主義に関する政治学事典の一般的解説を紹介しつつ、⁽⁵⁾ 全体主義、ファシズム両概念の異同について簡単に論じておいた。東京書籍のファシズム定義を活用・補完するとの立場に立つ本講義では、とりあえず、全体主義の基本的構成要素を「反自由主義・反民主主義」及び「強制的同質化(=均質化=ナチ化)」の三点に求め、ファシズム概念はこれを共有・包含するものとした。そして、この三点に、なぜか三教科書の定義では完全に抜け落ちているファクターたる「反(マルクス主義的)社会主義」を加えたものをファシズムととらえておいた。先述の国家形態論に絡めて言えば、自由民主主義からファシズムへの移行とは、あくまでも資本主義体制下における国家形態の転換のことであり、それが必要になったのは、自由民主主義的資本主義体制の危機的状况を、社会主義体制の構築をもって打開しようとする動きが現実に関力になり、これを阻止することが資本主義を維持しようとする側に求められたからである。ともあれ、このような指摘を行った後、筆者は民主主義・自由主義・全体主義の三概念を、「中学生にも理解できるような内容」とは未だ言い難い面も残るが、次のように解きほぐしてみた。

——全体主義は、反自由主義・反民主主義および強制的同質化をその基本的構成要素とする。では、強制的同質化とは何か。「同質」とは一言で言えば〈みんな同じ〉ということであるから、強制的同質化とは、力づくで国民のあり方をみんな同じにする、という意味になる。ところで、人間関係のあり様の基本形をゲマインシャフト(Gemeinschaft=共同体)とゲゼルシャフト(Gesellschaft=利益社会)の二つに分けて考えるとらえ方がある。前者の「共同体」では、その構成員が同じ感じ方・考え方・振る舞いをする(ように要請される)。そこでは、共同体(=全体)が先ずあって、その共同体の一員(=全体の一部)として個々の人間がとらえられ、個々の人間は个性的であることより、〈みんな同じ〉であることを求められる。それゆえ、国民の同質化を求めるナチスは、共同体の徹底・拡大版としての「(ドイツ)民族共同体」の樹立を主張したのであった。勿論この場合、〈みんな同じ〉であることはプラス価値を与えられる。ナチスも「みんなのために全体のために団結し奉仕することこそが、個々人のエゴを克服し階層・階級間の対立を消滅させるのであり、そうならば資本家であれ労働者であれ農民であれドイツ民族共同体の成員は、みんな同じに救われる」と言う。だが、それは裏を返せば、すなわち、个性的であることを求め同質化を嫌う人々にとっては「みんな同じに抑圧される」ということではないか。

そこで再び、人間関係のあり様の基本形に戻って考えてみるならば、ゲマインシャフト(=コミュニティ)に対するのはゲゼルシャフト(=アソシエーション)である。ゲゼルシャフトは、自立した個人が先ずあって、その個人が特定の目的・利益の実現のために自ら選択して取り結ぶ、その意味で一時的形式的な人間関係を指す。ここでの全体とは、共同体におけるそのように均質化された統一体ではなく、バラバラな個の単なる集合にすぎない。だから、個々人は〈それぞれ異質であっていい〉。

さて、〈異質であっていい〉人々は当然のことながら各々の利害や価値観のもとに行動し、放っ

ておくと衝突してしまうので、各人の行動に対する規制が必要になる。つまり、そこにはルールが求められる。それが法である。その際、法は一部の力の強い者によって決められるのではなく、関係する全員が対等の資格でこれを決める。それが民主主義である。⁶⁾

また、放っておけばルール破りが続出するので、それを統制するものが必要になる。それが政府である。通常、この政府、あるいは政府とその（軍事的）強制力に服する人々の集団を国家という。人々の自由を保障するために国家があるという考え方である。他方、強制力を保持するがゆえに、政府（＝国家）は国民にとっては危険な存在になりうる。したがって、その権限の膨張に歯止めをかけることが必要となる。つまり、人々の国家からの自由もまた保障されなければならない。これらが自由主義の核となる考え方である。そして、国民の国家への命令、すなわち憲法こそが、この権限の膨張への「歯止め」にあたる。だから憲法には、言論・思想・信条・人身・報道等の自由が国民の権利として描かれている。憲法は、国民ではなく国を治める人々をしばるルールなのである。

このような〈それぞれ異質であっていい〉に立脚する自由主義・民主主義を基調にしてワイマール共和国は構築されたのであったが、多様な利害や価値観の対立が消滅した〈みんな同じ〉の同質化社会を作り上げようとしたナチス全体主義においては、自由主義も民主主義も否定されざるをえない。〈みんな同じ〉にするために異質であることを許さないから、ここでは、個人の自由・基本権を剥奪するという反自由主義がまかり通り、異分子として排除されなければ同調圧力に屈する他はない。また、確かにナチスの全体主義に進んで身をまかせたドイツ人も少なくなかったが、しかし、〈みんな同じ〉の具体的内容を決定したのは彼らではなかった。決定を行うのはヒトラー周辺の一部の者（＝政治権力）であり、それへの批判も許されなかった。このような反民主主義的政治を、ナチスは選良の勇氣と決断による政治、「指導者政治」として自賛したのであった。全体主義は、私的領域や自由時間を含むすべてのあり様を政治権力が決定・統制（しよう）するシステムであり、権力者にとっては「理想」のシステムと言えるだろう。厄介なことに、自由民主主義下では、このような全体主義に賛同し喧伝するのも思想の自由である。その体制化実現を目指す運動も基本的に許容される。しかし、上述の如く、この逆はありえない。全体主義下では、思想の自由も結社の自由も存在しない。したがって、一旦、全体主義が成立すれば、自由民主主義への復帰はまずありえないことになる。この違いは覚えておいていいことだろう。

(2) 社会科教員の「(基礎)教養」——期末レポート第二課題の意味

ところで、筆者は、期末レポートにおいては次のような課題も受講生に課している。

配布プリント No.18上のレジュメを参考にして、講義最終回の内容のおおよそを再現し、かつ、最後に提起された問いに対し、自らの見解を述べなさい。字数制限はなし。

講義最終回の冒頭において、筆者は、人間関係のあり様の二類型論（＝ゲマインシャフトとゲゼルシャフト）を取り上げ、これは、社会科教員（志望者）にとっては「基礎教養」とでも呼ぶべき、欠くことの許されぬ根本の知識・知恵であることを強調した。その上で、筆者は、このゲマインシャフト（＝共同体）とゲゼルシャフト（＝利益社会）という人間関係の基本形（を基盤にした見方）を承知しておく、そこから更にいくつかの「教養」ないし「基礎教養」が獲得できる旨受講生に伝え、その後の時間をその例示にあてたのであった。

したがって、このレポート課題に込めた筆者の意図は、直接的には、最終回の講義内容の理

解度をチェックすることにあつたが、より本質的には、受講生にレポート執筆を通して、別して「社会科教員に不可欠の（基礎）教養」と表現されうるような根本的知識・知恵が存在する、（そのような知識・知恵の獲得こそ先ずは目指すべき）ということを確認してもらうことにあつた。その意味では、先に示した、「関係する全員が対等の資格で」政治的決定に与かるという民主主義の定義も、「国民ではなく国を治める人々をしぼるルール」という憲法の位置づけも、「教養」に該当するのであり、これらの「教養」が概念の〈解きほぐし〉を支えていたのであつた。両者には、「教養」が増すほどに〈解きほぐし〉も精緻なものになるという関係が成り立つが、他方で、概念の解きほぐしを徹底すれば、詰まるところ、そこに現れるきわめて基礎的な概念の定義それ自体が「基礎教養」になるということでもある。ここでは、〈解きほぐし〉は生徒のためというよりも、むしろ教師がものごとを根底から把握するために必要な営為となろう。

ともあれ、このような、概念の〈解きほぐし〉と「（基礎）教養」の保持・蓄積の必要性如何を問う、という教師教育的内容の提示が、筆者が本講義に加えた工夫の三点目となる。確認しておくならば、工夫の第一とは、前々章で述べた、中学校歴史教科書分析に立脚した講義展開、あるいは中学校ファシズム史学習と本講義との接合、工夫の第二とは、前章で述べた、自由民主主義の血肉化に狙いを定めた上でのファシヨ化過程分析と、それにとまなうファシズム講義の台頭論から体制論への重点移動のことである。

さて、講義中に「更に獲得できる教養」として例示してみたのは次のようなものである。

○公共や公私という語における「公」とは何を指すのであろうか。しばしば言われるように、公とは全体、みんな（のために）を意味し、詰まるところ、国家を指すのであろうか。

これを考えるにあたっては、例の二類型論が有益ではなからうか。すなわち、共同体的人間関係論の立場に立てば、〈私（＝個）の対義語はみんな（＝全体）〉であり、ここから公とは、みんな（＝全体）への一体化、つまり共同体への帰依を本質とするもの、との考え方が成立する。そこから、公イコール国家、とのとらえ方までの距離は短い。

一方、利益社会的人間関係論の立場に立つと、まったく違った様相が現れてくる。そこでは、独立した個から発想するので、私（＝個）の対義語が即、みんな（＝全体）とはならない。ではどうなるか。そこでは、独立した個に相對するのは独立した個である。したがって、〈私の対義語は、何よりも先ず、互い（＝あなた）〉である。我々は二人（1対1）の時は、みんなではなく互いと言う。この発想でいくと、みんなとは互いの集積に他ならない。ここから、公とは、独立した者たち、すなわち同じ共同体に属さない者たちが互いに侵害せず共生するためのルール・作法の如きもの、とのとらえ方が成立するのである。

要するに、「公意識を持つ」と言う時、それを共同体、特に国家への帰属意識と同一視する見方と、むしろ、共同体と共同体の間に、あるいは異質な他者同士の関係の中に公（の領域）を見出す見方の二つがあるのであり、筆者に言わせれば、両方を心得て初めて「教養」になるのである。ちなみに、自由民主主義においては本来、後者の見方を当然のものとするのであるが、「外国史I」の講義で扱ったように、「社会」よりも「世間」に生きる我々にとってはそうならず、公意識＝共同体への帰属意識、とする見方の方が圧倒的に強い。その意味では、だからこそ、この偏向を修正すべく、社会科教員に「教養」が必要になるというわけである。

○公の文字を使った語には「公正」もあるが、公正とは一体どういうことを指すのであろうか。

すべて（＝誰に対しても）同じに扱う、ということであろうか。だとすれば、国民の大多数をそのように扱ったナチス・ドイツの全体主義は公正、ということになるのであろうか。

ここで上述の如く、〈私の対照は互い〉との視点で考えてみるとどうなるか。公正とは、互いが納得できる、すなわち、関係者相互が仮に互いの立場を入れ替えたとしても双方に不満が出ない、そのような状況にある時、これを公正と言うのではないか。

このような見方のメリットは、私の対照にみんな（＝全体）をもってくるとう埋没してしまう「相手の立場に立って考える」というあり方の重要性が鮮明になることであり、「自分と相手の立場が入れ替わったとしたら・・・」と発想した途端、例えば、加害と被害をめぐる議論等は一変する可能性がある。全体主義に関して、立場の入れ替え如何を問うならば、その不公正さは国民間ではなく国民と政治権力の間にある、ということが見えやすくなるのではなかろうか。

○我々が生きていく上での最も重要なファクターの一つに「自尊心」（や「アイデンティティ）」というものがある。普段、我々はこれにタイプ分けを施したりはしないが、実は、自尊心の形成・獲得の仕方には二つのタイプがあると言える。先に、人間関係のあり様の二類型論に基づき、「公」にもゲマインシャフト上のものとゲゼルシャフト上のものの二種類があることを見たが、それとほぼ同様の構図である。

すなわち、一方に、公の本質を国家に代表される共同体への帰依に見る見方があるが、それに一致するのが、自尊心の根拠を特定の（誇るべき）集団や共同体への所属に求めるタイプである。その逆が、あくまで独立した個であることから出発して、自らの選択や決定にもとづく行為の繰り返しのなかから自尊心を獲得・強化していくタイプである。これを、社会学者の宮台真司は次のように述べている。⁽⁷⁾

「複数の調査が示すように、日本の子供たちの自尊感情も他国より圧倒的に低いのです。この低レベルの自尊感情を、自由な試行錯誤による自信で引き上げるのと、崇高なるものへの所属といったゲタで埋め合わせるのと、私たちはどちらを選ぶべきなのでしょう。」
「成熟社会では社会や未来が不透明化します。すると、共同体的同調よりも個人的試行錯誤が大切になり、依存型尊厳より自立型尊厳がふさわしくなります。」

このように、我々の自尊心の獲得のあり方には、依存型と自立型の二つがある。但し、それは客観的にとらえた場合に言えることで、主観的にはおそらく、我々はみな自らのそれを自立型と見なし、依存型自尊心の持ち主であることを自認する者は少ないのではなかろうか。なぜなら、自尊心と言いながら、依存型のそれは自分でないものを自らの尊厳の糧としているからである。

しかし、宮台の言う「個人的試行錯誤」が頓挫したり続行困難に陥ったりした時には、つまり、自立型自尊心（やアイデンティティ）の動揺が激しい時には、自覚的であれ無自覚であれ、少なからぬ人々の中で、共同体や所属先依存型の自尊心が前面化することになる。1930年前後のドイツに世界恐慌の波が押し寄せ、数百万の人々が失業・破産した時、ナチスは、全ドイツ人を包含する「民族共同体」の樹立を主張し、生活の安定とともに、傷ついた自尊心の回復や動揺したアイデンティティの修復を、まさに「依存型」で人々に約束したのであった。全体主義の運動の手強さは、このように、全体のために奉仕することが各人の物質的充足のみならず精神的救済の実現に直結する、と説くことができる点にある。しかも、その際、全体主義が言う「全体」とは民族や国家、人種といった最大レベルの共同体のことであり、その一員になら、

大概の人々は一切努力することなしに成ることができる。試行錯誤に疲れ孤立化の様相を深める人々はもとより、これまでの所属先ではもはや自尊心を充足できなくなった人々も皆そこには包摂されるのである。その上で、「栄光ある大いなる」民族（・国家・人種）の一員として多くの人々を迎え入れたこの全体主義は、排斥されるべき「共同体の敵」を人々の下位に設定し、差別感情と一体化した自尊心の獲得・強化への途も開いてみせるのである。

このように、自尊心の獲得や回復の手立て如何の問題が果たす政治的社会的役割には過小評価しえないものがあり、社会科教員を目指す者なら、二つのタイプの自尊心が織りなすメカニズムを「教養」として把握しておくのも悪くはないであろう。

(3) 受講生への問い——結びに代えて

講義を閉じるにあたって、筆者は最終回終了時に、受講生にやや挑発的な内容を含む問いを投げかけ、レポートによる回答を求めた。ここでは、その問いの内容とそこに込めた筆者の意図を明らかにし、本稿の結びに代えることとしたい。問いは以下のようなものである。

「日本の学校は、本講義で構想したほどには鮮明ではないにせよ、(社会科歴史の) 授業でファシズムと自由民主主義を前者×後者○として教えている(はずである)。では、そのような授業を行っている場である学校やクラス自体のあり方は、果たして自由民主主義的なものでしょうか？ むしろ部分的には教師と生徒との関係において、また、クラスにおける生徒同士の関係において全体主義的ですからある、との声も聞くがどうか？

換言するならば、多くの教師が言う『先ずは協調性のある子どもに育てたい』とのセリフについて、その実質は『教師の言うことを聞け、まわりに合わせろ』だとする見解があるが、どう思うか？ 他方で、『いま求められているのは(協調性ではなく)、自立性を前提とした社会性の育成だ』との声も聞く。あなたにこの発想はあるか？ この発想抜きで今後もOKだと思うか？」

このような内容の問いを最後に投げかけてみたのは、主に二つの理由による。一つは、理由というよりも、本講義の立場からしてそれが必然であったからに他ならない。別言すれば、最後の問いがあつて初めて講義も完結する、ということである。と言うのも、本講義では、ファシズム史を学ぶ意味-目的をファシズムの再来の阻止、自由民主主義の空洞化の阻止に求めたのであった。自由民主主義の空洞化を本気で阻止するためには、自由民主主義の成り立ち等をよく学ぶとともに、実践レベルでも、自由民主主義の血肉化に日頃から尽力することが必要となる。教師(や生徒)にとって、日頃から尽力するにふさわしい場は、何よりも先ず学校やクラスである。したがって、問いの前段の内容が示すように、教師-生徒関係を含めた学校・クラスのあり方が自由民主主義に反していないかどうかを、本講義は最後に問わざるをえないのである。その意味では、この問いは、受講生が(教師として)、口先だけで授業の中だけで自由民主主義の擁護を語ることに疑義を呈し、ファシズム・全体主義を過ぎ去った別世界の他人事のように扱うことにブレーキをかけるための、一種の警告的メッセージになっていると言えよう。

もう一つの理由は、問いの後段部分に該当することだが、教育の方向性をめぐる議論に参加してもらうことが、自ずと本講義の主要論点、特に概念の〈解きほぐし〉と社会科教員の「(基礎) 教養」に関する論点を復習することになるからである。言い換えれば、上掲の問いは、本講義でその重要性を強調した〈解きほぐし〉と「(基礎) 教養」が、教育をめぐる(応用)問題を考える上でも有効であることを受講生に伝えてくれるからである。例えば、受講生に「ど

う思うか？」と提示されている見解、すなわち、協調性の実質は「教師の言うことを聞け、まわりに合わせろ」ということに在り、とする見解は、概念の本質的部分を最もシンプルな形で抽出しようとする〈解きほぐし〉の一例にあたる。また、議論のキーワードとして挙げられている協調性と自立性・社会性は、先に「基礎教養」として論じたゲマインシャフトとゲゼルシャフトという人間関係の二つの基本形それぞれに基づく概念であり、これを再確認してもらうためにこそ、「あなたにこの発想はあるか？」との言葉がある。この「再確認」の過程で筆者が期待するのは、全体主義・自由民主主義をめぐる議論が、人間関係の基本的あり様の二類型論を通して、教育の方向性をめぐる議論と通底する、ということに受講生が気づいてくれることである。そうなれば、教員養成上の講義のテーマとしてファシズムを取り上げたことは、決して不当ではないことが了解されるのではなかろうか。付言すれば、多くの心ある教師が直面している〈協調性〉の育成をめぐる問題の要諦は、協調性という概念が〈わかりあえる〉という共同体的人間関係を前提とするのに対し、いま問われているのは、〈わかりあえぬ他者〉との公的な関係をどう築くかということである、という点にある。これに受講生が気づくならば、先述の「公（正）」等をめぐる「更に獲得できる教養」の論点は、レポート執筆に際し、十分復習の対象となりえよう。

受講生からは、500字から1600字に至る分量のレポートが提出された。無論、レポートでは問いへの回答が直接目指されているため、上述の、問いを設定した必然性や問いに内在する警告的メッセージが受講生に伝わったかどうかは判然としない。ただ、おぎなりの回答はなく、それなりに講義内容の再確認ないし復習を経て執筆されていることはいかがわられた。回答の中で、「日本の学校は必ずと言っていいほど、クラスの中に班を作る。それは何のためか？」との問題設定から教室（運営）の全体主義的側面を論じた部分と、「日本の学校で特徴的なことは、空気を読むこと、心情を察することの重要性を学ぶことだ。例えば、国語では人物の気持ちを読み取ることに重点が置かれがちとなる。」との指摘が、筆者には強く印象に残った。

注

- (1) 拙稿「世間論・世間変容論の教育的意義」『山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』13（2002年）、19頁
- (2) 拙稿「現代日本社会と向きあう西洋史講義」『山口大学教育学部研究論叢』50巻3部（2000年）、45-61頁。同「同（その2）」『山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』12（2001年）、47-68頁
- (3) 講義では、ナチスの思想を構成する諸ファクターとして、次のものを挙げ、最初の四点を特に重視した。①民族共同体思想②指導者政治思想③反マルクス主義④生存圏思想⑤武断主義⑥反ベルサイユ条約・体制⑦国民社会主義⑧反国際主義⑨反不戦主義⑩反ユダヤ主義（＝社会ダーウィニズム）
- (4) 本節の内容に深く関わる文献のうち、ここでは、主要なもののみ挙げておく。大半はプリント資料の作成に利用した文献である。成瀬他（編）『世界歴史体系・ドイツ史3』（第4章、第三帝国の編成、[芝健介執筆]）山川出版社 1997年。木谷・望田（編著）『ドイツ近代史』（第4章、「反動と革命」の独裁、[井上茂子執筆]）ミネルヴァ書房 1992年。W. ホーファー（救仁郷繁訳）『ナチス・ドキュメント』ペリカン社 1975年（原著は1957年）。山口定『ファシズム』有斐閣 1979年。N. フライ（芝健介訳）『総統国家』（特に年表）岩波書店 1994年（原著は1987年）。関口宏道「ドイツ国家党と全権委任法」（『村岡哲先生喜寿記念

近代ヨーロッパ史論集』太陽出版 1989年所収)。

- (5) 猪口他(編)『政治学事典』弘文堂 2000年、659頁をプリント上に紹介した。特に以下の部分には下線を付した。「独裁的な指導者の支配と市民的・政治的自由の否定を伝統的な専制や暴政ならびに権威主義体制と共有しつつ、それらと異なり、イデオロギーによる政治的な動員が強度になされるとともに、私的領域が破壊され、全面的な政治化が進む。すなわち経済活動や宗教、文化、思想から余暇に至るまで党と国家権力の統制下におこうとする、強制的な画一化がなされることが特色とされる。また、その手段として、テロルが用いられ、強制収容所の存在もその特色とされることがある。」
- (6) 配布プリントでは橋爪の次の定義を紹介した。「政治とは、おおぜいの人びとを拘束してしまうようなことがらを、決定すること、これにつぎる。」「民主主義とは、関係者の全員が、対等な資格で、意思決定に加わることを原則にする政治制度をいう。」(橋爪大三郎『民主主義は最高の政治制度である』現代書館 1992年、99-100頁)
- (7) 宮台真司「なぜ人を殺してはいけないか」(宮台・藤原編『ルール』筑摩書房 1999年所収)、256-257頁

* 本稿は、平成15、16年度教育学部研究支援経費による成果の一部である