

外国史教育における複眼的史料集の可能性

—ドイツの歴史教育と近現代史の例から考える—

西山暁義

はじめに

近年、外国史の出版では「概説の時代」とも呼ぶべき状況がみられる。『図説』、『よくわかる』、『教養の』、『入門』などといった、様々な接頭辞や接尾辞を冠した叢書が刊行され、それぞれ対象となる地域の歴史の流れが叙述されている。こうした傾向は、一方で歓迎されるべきものである。筆者自身、そうした出版に関わっているという個人的な理由はさておき、それぞれアプローチに工夫を凝らした叙述によって、とくに大学生を想定した読者の関心を喚起しつつ、できるだけコンパクトかつ分かりやすく伝えようとする試みは、決して過小評価されるべきではなかろう。たとえば、こうしたシリーズものを多く出しているミネルヴァ書房を例にとれば、『教養のドイツ近現代史』が、映画を素材としてそれが背景とする時代について叙述するスタイルをとっている¹。また同社の「よくわかる」シリーズのフランス史版は、末尾の関連映画一覧に加え、各章には歴史博物館を紹介しつつ、やはり歴史と記憶の交差に光を当てるものとなっている²。映画やアニメから出発する歴史教育については、すでに高校世界史においても一定の蓄積がある³。

このような概説の「豊作」の背景には、どのような要因があると考えられるであろうか。一般に、歴史研究において統合と多様化（細分化）のベクトルが周期的に交替するとするならば、現在は統合フェーズに入っているということであろうか。30年ほど前に起こった「言語論的転回」に始まり、「図像論的」、「空間論的」、「感情論的」など、さまざまな文化論的「転回」が論じられる一方、「グローバル・ヒストリー」、「トランスナショナル・ヒストリー」など、地域的な枠組みや、そのなかでの関係性に注意が向けられるようになってきている。とはいえ、概説の多くが国民国家を単位とするものであるということは、そうした潮流を吸収しつつも、単位としての国民国家が依然として強力であることを示している。他方、これらの出版物が、前述のように大学の講義や演習での教材や参考文献としての使用を念頭に刊行されている点を考えると、シラバスが細かく規定されつつ、より長い時代と地域、テーマをカバーする概論的講義が、いわゆる特殊講義よりも優先される傾向にあること、またそれと並行して担当する教員の負担増といった、大学における歴史教育のあり方、現状と、それに伴う出版社のマーケティング戦略を反映しているといえるかもしれない。

本論の主題は、このような多種多様な概説の活況の一方で、（とくに大学の）歴史教育における重要な側面がなおざりにされているのではないか、という問題意識から出発するものである。すなわち、史料の問題である。なぜ、あえてここで歴史教育における史料を問題にするのか。1つの理由としては、概説はいかに工夫をこらしたとしても、上述の通り、基本的に1つの解釈に沿って過去の出来事を整理、分析し、説明される。このことは当然のことといえるかもしれないが、今日の

大学における授業の現場の観点から見た場合、こうした概説は新たな知識や見方を読者たる学生たちに提供する可能性の一方で、教科書としての規範的性格をもったものとして受け入れられるものとなりがちである。そこにおいて、これまで「正解主義」的な教育を受けてきた学生たちは、それを視野の広がりとして学ぶよりは⁴、むしろ代替となる新たな正解とみなし、理解（暗記）することになる、という危険性はないであろうか。

皮肉なことに、大学生、一般向けの概説では（『図説』系を例外とすれば）、史料の出ってくる余地は少なく、著者テキストが占める割合が圧倒的であるのに対し、むしろ現在総カラーとなっている高校の世界史教科書において、史料は数多く掲載されている。たとえばフランス革命における人権宣言や、ヒトラーの『わが闘争』などの抜粋といった文字史料や、ギリシャ独立戦争においてプロバガンダ的な役割を果たしたウージェーヌ・ドラクロワの『キオス島の虐殺』、普仏（独仏）戦争時のヴェルサイユ宮殿における『ドイツ帝国建国宣言』（アントン・フォン・ヴェルナー）などの絵画や、アフリカを股にかけるセシル・ローズの姿に代表される国際関係や内政にかんする風刺画などの図像史料、さまざまな史料が豊富に掲載されている。しかし、ここで重要なのは、そのほとんどは本文に書かれている記述を確認するためのものであり、コラムのような特別なスペースを除けば、史料自体の批判的読解、分析を目にすることはほとんどない、という点である。

もちろん、教科書というフォーマットには紙幅上の制約が厳しく、学習指導要領で細かく規定された内容をもれなく詰め込まなければならない、という課題があり、それを無視して、不足をあけつらうことは公平とはいえない。史料集というジャンルは、まさにそれを埋めるべき存在であるといえよう。また、大学教育レベルにおいても、概説だけが一方的に出版されているわけではない。近年の史料集の代表格といえる歴史学研究会が編集した全12巻におよぶ『世界史史料』では、古代から現代までが広くカバーされ、大量の貴重な史料が日本語で掲載されている⁵。これと連動して出版された、「史料から考える」と題された論文集の冒頭には、以下のように述べられている。

世界史のおもしろさは、古代から現代まで、広い地球の各地で繰り返されてきた人間のドラマを自由自在に見て回り、視野を広げ、あたかも自分がその場に居合わせているかのような臨場感をもって考えることができる点にあります。人びとは何を感じ、何を考えながら生きてきたのか、どのような社会を築き、どのような権利を主張し、どのように行動してきたのか。さらには、なぜ、さまざまな対立や差別、抑圧などが生まれたか、また、そうした状況に直面した人々は、それらの諸問題をどのように解決し克服しようと努力してきたか、というところ

にまで、思いを巡らすことができるはずで

そして、こうした世界史のおもしろさに触れる鍵は、史料です。当時の人びとがさまざまな言語で語り、書き記した文字史料はもちろんのこと、図画史料や口承史料なども含め、人びとが遺した多種多様な史料を探しだし、読み解きながら、世界史の旅を味わっていただければ幸いです⁶。

歴史教育に携わる者のなかで、この趣旨に一その「面白さ」にどのような目的を設定するかは別として⁷—異議を唱える者はほぼいないであろう。ただし、まさに「なぜ、さまざまな対立や差別、抑圧などが生まれたか、またそうした状況に直面した人々は、それらの諸問題をどのように解決し克服しようと努力してきたか」という問いに対して、『世界史史料』に掲載されているものは文書史料に限定されており、分野としても狭義の政治史や外交史に属するものがほとんどである。たとえば、上記『世界史史料』第10巻「20世紀の歴史Ⅰ—ふたつの世界史大戦」において、第一次世界大戦にかんする部分（第1章）を見てみると、そこに掲載されている史料の大部分は、宣戦布告、条約や協定の条文であり、その他のものも革命運動や農民運動などの綱領である⁸。この史料集だけから、この「工業化された現代戦」が人びとに与えた影響を読み取るのは困難であろう。一方、他の時期については、たとえば第6巻の「ヨーロッパ近代社会の形成から帝国主義へ」において、都市、宗教、女性、ユダヤ人など、社会史的な観点からの史料も掲載されているが⁹、全体としてはやはり政治史中心という印象は否めない。

こうした史料集がカバーする分野の範囲もさることながら、注意したいのは、上述したように、史料が教科書の場合本文記述の、史料集であれば前提となる歴史解釈の証拠、例証としての役割にとどまっているのではないかと、いう点である。いいかえるならば、「対立や差別、抑圧」といった紛争状況とその克服の試みが主題となるのであれば、対立する複数のアクター、差別する側とされる側、抑圧する側とされる側、場合によっては傍観者などの存在も含め、複数の視点から述べられた、あるいは描かれた史料を提示することによって、扱う歴史的事象をより立体的に把握することを可能にできるのではないかと、いうことである。上記『世界史史料』の場合でいえば、女性を扱った部分では、グージュ、ウルストンクラフト、ミルといった女性の権利を擁護する側の言説のみが掲載されており、ユダヤ人については、反ユダヤ主義者の筆による史料に限定されている。これらの史料によって、女性の権利や他者・敵としてのユダヤ人がそれぞれの地域、時代においてどのように理解されていたのか、比較考察することは可能となるであろう。しかしその一方で、当時彼（女）らに対峙していた反女性参政権者やユダヤ人自身は何を考えていたのかについて、私たちは論敵の言説を経由してしか知ることはできない。私たちが生きる現在においても、「新自由主義経済」、「福祉国家の再編」、LGBTなど、さまざまな問題が賛否のなかで議論され、政策が実施されていること、また歴史認識問題という名の集合的記憶の対立が国家間で起こっていることを考えても（もちろん、議論のされ方、実施のされ方の歴史性自体についての理解も必要ではあるが）、「対立や差別、抑圧」をめぐる複眼性を史料のなかに反映させていく必要があるのではないだろうか。

このことを実践しようとする際に、外国史には言語という障害が立ちはだかることになる。たしかに、日本語でも、個々の専門研究書（モノグラフ）に引用された史料を渉猟することで、こうした複眼的な史料を収集することは可能ではある。しかし、それは部分的にとどまらざるを得ず、また収集のための時間的なコストも無視することはできない。ゼミにおいて英語の史料集を講読することも可能ではあるが、これも実践的には、扱える史料の数がきわめて限られてしまうことになる。ましてや、その他の外国語については、一部の語学レベルの高い学生たちを擁する大学以外では、

現実的な選択肢とはなりえないであろう。さらに個人的な経験をふまえて言えば、おそらく西洋史学でも私が専攻する近現代史と、古代中世史の間では相違があるかもしれないが、学部生、院生時代に受講したゼミにおいて、講読の対象はもっぱら二次文献であった。このことは、研究史を把握し、それをふまえて問題を設定するという点では大変役に立ったし、そこで教師から語られるコメントやエピソードは、視野を大きく広げてくれるものであった。ただし、その一方で、歴史研究の基礎作業としての史料批判については、授業のなかで「手ほどき」のようなものを受けた記憶はない。おそらく、それも含めて二次文献から自分で学べ、という暗黙の教育方針があったと思われるが、アプローチの多様化とともに、史料の種類も広がるなかで、それぞれの史料の特性—ヘイドン・ホワイトが物語としての歴史叙述の「技法」について提起した問題は、手紙、回想録、新聞記事、裁判記録などといった史料そのものにも当てはまるであろう¹⁰—について、学ぶ機会があってもよかつたと思われる。

以上のことから、『世界史史料』の「基礎」(西川正雄)としての成果をふまえつつも、さらにそれを発展的に継承していくうえで、本論では、複眼的視点にもとづく史料集(資料集)の必要性について準備的な考察することにした。その際参照するのは、ドイツの歴史教育における「複眼的視点Multiperspektivität」をめぐる議論である。ドイツを取り上げるのは、何よりも筆者自身がドイツ史を専攻していることによるが、同時にドイツの歴史教育では「複眼的視点」が1つの概念として定着し、議論されているという点もある¹¹。日本の中学高校の歴史教育においても同様の議論は行われているであろうが¹²、筆者は十分にそれを把握しているわけではなく、拙速に比較考察するよりは、まずドイツでの議論をふまえ、どのような可能性があるか検討することにした。そして、ここで対象となるのは、中学高校よりはむしろ大学における歴史教育である。これについても、むしろ高大連携などを視野に入れる必要があるだろうが、それは今後の課題としたい。

以下ではまず、ドイツの歴史教育における「複眼的視点」をめぐる議論を跡付ける(第1章)。そのうえで、教科書における具体的事例として、ドイツ・フランス共通歴史教科書、およびドイツ・ポーランド共通歴史教科書の2つの二国間教科書を取り上げる(第2章)。二国間教科書は、そのコンセプト自体に「複眼的視点」が反映されたものであり、現在における到達点のひとつと見なすことができる。そのうえで、今後、ドイツ近現代史の「複眼的」史料集の可能性を素描することにした(第3章)。

1. ドイツの歴史教育における「複眼的視点」

1.1. 学習指導要領における複眼的視点

ドイツの歴史教育において、「複眼的視点」はどのような地位を占めているのであろうか。そしてそれはどのような経緯、議論をふまえているのであろうか。ここではまず、現在のドイツ各州(周知のように、ドイツにおいて公教育は連邦州の管轄である)の指導要領における該当部分をいくつか取り上げてみることにしたい。

ドイツ中西部のヘッセン州のギムナジウム上級段階の指導要領では、歴史教育における方法論と

して必要とされる5つの「志向性」の筆頭に挙げられている「言説指向性Diskursorientierung」において、次のような説明が行われている。

現代世界の増大する複雑さ、その広範な矛盾と見通しの利かなさ、旧来の確かさの動揺、そして新たな知見の不確かさは、コミュニケーションのプロセスへの準備を要求し、方向づけと確信を得るための社会的言説の必要性を指示している。この意味において、授業もまた言説的なアプローチを採らなければならない。すなわち、理性的な言説のルールが導入され、尊重され、実践される際の答えの見つかっていない問いをめぐる取り組みである。

その際、社会において政治、社会問題について論争的な視点は授業においても明示されなければならない。それには、複眼的視点に依拠した史料の選択も配慮する必要がある。それは生徒たちに、簡単な解決策と明白な回答がしばしば存在しない以上、意見の多様性を受け入れ、そして政治的な意見や確信も、民主的かつ社会的な法治国家の価値において測ることが重要であるという洞察へと至らしめることになる¹³。(下線筆者)

一方、北東部のメクレンブルク・フォアポンメルン州の同種学校（第7～10学年）の指導要領では、歴史教育において育成されるべき能力として、「歴史的状况を複眼的視点から考察し、批判的に問いかけ、それに対して有意な仮説を立てるとともに、それを複合的な根拠づけによって説明することができる」（下線筆者）ことが挙げられている¹⁴。2019年に導入されたばかりの北西部ノルトライン・ヴェストファーレン州の同種学校同学年向けコア指導要領では、

歴史的思考にとって建設的であるのは、一方で歴史的問いを文章化し、過去を調査して（再）構成し、そして自らの語りを書き述べることである。同じく歴史的思考に属しているのは、既存の歴史の方向づけのために提示されるもの、すなわち語りに含まれている解釈と記述の脱構築である……。歴史的思考は、複眼的視点と、それぞれ語られる歴史が専門研究の要求に見合っていることを示す、歴史の質的基準の尊重（歴史の語りの説得力）によって特徴づけられる¹⁵。(下線筆者)

この指導要領では、さらに判断能力の構成要素として、「人間の歴史的行動を複眼的視点と根本的なカテゴリーを考慮しながら判断すること」（2）、さらに続いて、「あるわかりやすい事例の文脈において、人間の歴史的行動をその裁量の余地を考慮しながら判断すること」（3）が挙げられている¹⁶。(下線筆者)

他の中等教育学校についても、たとえば南部バイエルン州の実科学校の歴史科目の指導要領には、方法的能力として、「生徒たちが、出来事そのものについての判断Sachurteilと価値判断を区別する能力を発展させること。たとえば原因と結果を切り分け、歴史的発展をできるだけ分節化して判断すること（複眼的視点）で、議論によって根拠づけられた事実判断へと至ること」が挙げられてい

る¹⁷。基幹学校も含めた中学校初期段階の社会科（地理、歴史、公民）にかんするラインラント・プファルツ州の指導要領では、教育方法の原則の1つとして「複眼的視点」が挙げられるとともに、歴史にかんしては、「成熟した市民」となるうえでの重要な能力として、「歴史的状況と他者の理解の視点的考察」、すなわち複眼的視点から考察することの必要性が指摘されている¹⁸。

以上の例からもわかるように、今日ドイツの中等教育の歴史の授業において、「複眼的視点」は必ず言及される重要な理念となっており¹⁹、それは教員側が提供すべき史料の多様性という教授方法論的側面であると同時に、それをふまえて学習する生徒の側が自らの解釈を形成するうえでの不可欠なプロセスの1つとみなされている。

1.2. ドイツ歴史教育方法論における「複眼的視点」

では、「複眼的視点」はドイツの歴史教育学、方法論において、どのように議論されてきたのであろうか。その前提となるのが、1970年代における歴史教育とその隣接分野における変化に見ることができる。1つは、歴史教科書を叙述中心の教授用、あるいは読本的なもの（Lehrbuch、Lesebuch）から、生徒による学習作業のため、史料やそれにもとづく課題が掲載されるもの（Arbeitsbuch）へと転換しようとする試みが進められたことである²⁰。もう1つは、対立する保革の政治教育学者の妥協として成立した「ボイテルスバッハ合意」である。その3つの論点のなかには、（1）「生徒を一いかなる方法によっても一期待される見解をもって圧倒し、自らの判断の獲得を妨害することがあってはならない」とする「圧倒の禁止Überwältigungsverbot」、（3）「生徒は、政治状況と自らの利害関係を分析し、自分の利害に基づいて所与の政治的状况に影響を与える手段と方法を追求できるようにならなければならない」という「生徒志向性Schülerorientierung」に並んで、（2）「学問と政治において議論のあることは、授業においても議論のあるものとして扱わなければならない。この要求は第一の要求〔圧倒の禁止〕と密接に結びついている。なぜなら、多様な視点が取り上げられず、他の選択肢が隠され、オルタナティブが言及されないところでは、〔イデオロギー的〕教化が始まるからである」（下線筆者）とする、「論争性Kontroversität」が含まれていた²¹。これが、上に引用したヘッセン州の歴史科目指導要領や、ラインラント・プファルツ州の社会科指導要領における「成熟した市民」の育成の手段としての複眼的視点の重要性の強調にも反映されていることは明らかであろう。

ドイツの歴史教育における「複眼的視点」の理論的精緻化と実践例の提案に最も寄与したのが、教育学者クラウス・ベルクマン（1938-2002年）であることは、衆目の一致するところである。その集大成ともいえるのが、2000年に刊行された『複眼的視点—歴史を自ら考える』と題する単著である²²。彼はその冒頭において、複眼的視点には3つのレベルがあると指摘している。

複眼的視点とは、同時代人による経験と認識の次元、後に生まれたものによる解釈の次元、そしてまた記憶によって導かれた現在と未来における方向性の次元において、多くの異なる見方を観察し、尊重し、そして熟考することである²³。（強調原文）

第一の次元は一次資料に表れる同時代人の多様な視点、第二の次元は学術研究としての歴史学による解釈、そして第三の次元は、今日「記憶文化（想起の文化）」と呼ばれる社会（公共圏）における集団的記憶を指すものといえるであろう。別の論考において、ベルクマンはそれぞれ（狭義の）「複眼的視点」、「論争性」、「多様性Pluralität」と言い換えている²⁴。本論の冒頭で述べた「史料」の観点は、あくまで第一の次元にかんするものであったが、ベルクマンは、歴史解釈や記憶文化における多様性、論争性も視野に入れているのである。実際のところ、これらの3つの次元は決して相互に独立したものでなければ、その境界は必ずしも明確なものではなく（たとえば歴史叙述自体の史料化、歴史家、歴史研究と記憶文化の関係、あるいは記憶文化のなかで生み出される証言、オーラルヒストリーなど）、歴史教育方法における理念型として考えるのが妥当であろう。いずれにしても、第二、第三の次元も注目に値するところであるが、具体的には次章において触れることにし、ここではもっぱら第一の次元について考察することにした。

「複眼的視点」を考えるには、そもそも「視点」とは何なのかが問題となる。「視点」とは「立場拘束性Standortgebundenheit」とも言い換えられる。ベルクマンは、あらゆる認識と思考はこの「立場拘束性」にもとづく主観性から逃れることができないものであり、それは学問としての歴史の解釈のみならず、同時代の人間が遺した発言＝史料においても同様であるとする。むしろ、歴史学においては、検証ルールの共有による間主観的なコミュニケーションが存在するが、同時代史料にはそのような手続きを前提とすることはできない。この拘束性は史料の種類によっても強弱が存在するが、一つの出来事＝史実に対して、複数の同時代的見方が存在することを認識することは、「他者の認識、感情、価値観の視点を認識することとともに、自らの視点を内省し、他者の目を通して自らを観ることができるといふことである」という、歴史のもつ過去と現在の双方向のプロセスの意義を、ベルクマンは強調する²⁵。こうして、講義形式の単一視点からの歴史の語りに対し、複眼的視点にもとづく歴史教育は、以下の5つの手続きを経て「歴史を自ら思考する」へと生徒を導くことになると思われる。

- (1) 視点を引き受けることPerspektivenübernahme（史料において登場、発言する主体の視点を受け入れて考察する）作業によって、過去の視点の復元を試みることによる、理解と共感の訓練
- (2) 過去の視点をその歴史的な脈に位置付けることによる、枠組み条件の説明の訓練。
- (3) 過去の現実の再構成が1つの解釈であり、異なる見解に至りうる、という状況を経験すること。
- (4) そのような解釈作業は自らの主観的視点と直接的に関連しているという状況の経験。
- (5) その時代に生きる人びとの行為と苦難を事実と価値の判断によって評価することができるために、熟慮したうえでの判断能力を身に付けること²⁶。

このような作業のためには、1つの史実、あるいはより広く文脈にかんする問いを設定し、それに対して多様な、対立する認識をもとにした史料を対置することが必要となる。たとえば、上にも挙げた19世紀ドイツの女性運動についていえば、網羅的に考えれば、市民層の男女、労働者の男女、プロテスタント、カトリック、ユダヤ教徒の男女、さらにドイツ系、ポーランド系の男女が登場、発話する史料を対置し、それぞれの発言のもとになる男性と女性、公と私の空間の認識の違いについて考察する。(1)については、生徒はその視点、認識を一人称によって語ることになる。(2)については、工業化、国民国家形成といったプロセスのなかに、それぞれの視点を位置づけること。(3)～(5)は、そうした異なる視点をどのように相互に関係づけ、1つの語りNarrationとしてまとめるのか、ということが問われることになる。

その際、注意すべき点として2つを指摘しておきたい。1つは、「市民層」、「労働者」といった階級、階層、「男性」、「女性」という性別・ジェンダー、プロテスタント、カトリックといった宗教、そしてドイツ系、ポーランド系といった民族というカテゴリーは、現在の私たちが歴史を理解するうえで重要であるとみなし、そこには多少とも有意の違いがあることが予め想定されているといていいであろう²⁷。しかしこの「立場拘束性」の指標となるカテゴリーが実際に当時どれだけ影響力を持つものであったのかは、それらを比較対照するなかで確認されることでもあるが、同時にこうしたカテゴリーに整合しない立場からの史料があることで、カテゴリーそのものが歴史的に形成、変容、逸脱されるものであることが、より可視化されるであろう²⁸。

もう1つは、史料の偏在の問題である。この点、古代中世史に比べ、近現代史においては恵まれている。ただし、権力関係そのものが公的、私的を問わず遺される（文書）史料にも重層的に反映されている。私たちが、農奴、奴隷、女性などの歴史的な存在を知るのは、もっぱら支配者側の視点を通してであり、その史料から浮かび上がる彼らの姿は、主体性を奪われた無力で受動的な存在と認識されることが多い。この歴史的再構成の限界、部分性に生徒の注意を向けさせるのも、史料との取り組みにおいて重要な点であることはいままでもない。そしてまさにこのことについて、複数の史料と取り組む「複眼的視点」は、例証的な史料提示よりも気付きを与える契機となるであろう。

とはいえ、こうした「声なき人びと」の「視点」にどのように接近することが可能であるのか、という問題は残る。この点について、ベルクマンは行為志向的な「反実仮想的状況als-ob-Situation」の課題を提案する。たとえば、19世紀半ばの女性労働者が日記や手紙、新聞への投書を書いてみる、という課題が設定されたとしよう。生徒たちは当時の教科書の概説的記述や、男性あるいは権力者からみた女性にかんする史料をふまえつつ、一人称でこの「仮想史料」を自ら作成することになる。すなわち、主体性を代行する作業ということができよう。上記の5つの作業でいえば、これは直接には(1)に当たるものであるが、同時に(2)～(5)にも密接に関わることになる²⁹。

こうした「声なき者」に「(対抗的な)声」を与える作業は、生徒に対する動機付けの強い作業となりうると同時に、いうまでもなく立証が不可能なフィクションの性格を多分に帯びることになり、生徒の現在的な視点や先入観がそこに紛れ込むことになるのは避けられない。そのため、このような授業方法に対する批判的な見解も見られ、ベルクマン自身も実践にあたっての慎重さを繰り返

返し求めている。このことは、『帰ってきたマルタン・ゲール』における「妻」バルトランドの行動についてのナタリー・ゼモン・デーヴィスの解釈をめぐる議論と類似した歴史教育的実践と言えるかもしれない。しかし、他者の視点を受け入れるという行為—サバルタン研究に倣っていえば、声を出さない、出せない主体の囁きに耳を傾け、聴こえたものを通訳すること—の困難な可能性と、同時に史料の不在の意味を改めて認識することまで含めて考えれば、その教育的利点は決して小さくはないであろう。

1.3. 相対主義の陥穽？

このように、「複眼的視点」にもとづく歴史教育とは、脱構築と再構築の学習過程を通して、生徒に主体的な歴史理解を促すものである。ただし、従来の規範的な知識伝達の授業に対する代案としての性格から、脱構築＝相対化の側面がより強調される点は否めず、相対主義の危険性に対する懸念を喚起することにもなる。すべての当事者にそれぞれの視点があることを認めることは、結局のところ誰もがそれぞれの置かれた立場でしか物事を認識できない—それは古代アテネの市民であろうが、バルバロイであろうが、あるいは中世の領主であろうが農奴であろうが、19世紀ブラジルの黒人奴隷とその「所有者」であろうが、さらに21世紀の私やあなたであろうが同じではないのか—という、結果として非歴史的で陳腐な認識に終わるだけではないのか、という疑問である。ベルクマンも当然そのような批判は意識しており、歴史上の人間の視点を受け入れて考察することを繰り返し求められる生徒が、その作業を通して対象となる視点から距離を取ることが困難となり、同一化してしまう（と思ひ込む）問題点を指摘している³⁰。

しかし同時に彼は、エーリヒ・ケストナーの「理解は了解ではないVerständnis bedeutet nicht Einverständnis」の言を引きつつ、複眼的視点にもとづく学習において、生徒は3つの判断を段階的に行うことになり、そのプロセスにおいて相対主義は克服されると論じている。第1の判断は「確認判断」である。1933年のナチによる政権掌握のプロセスを例にすると、自由選挙において—統計によっても示されうるように—多くのドイツ人がナチに投票したこと、そして1933年1月30日にヒトラーが首相に就任したことを、ともに「事実」として確認する。そのうえで、第2の判断である「解釈判断」が行われることになる。そこでは、歴史研究においても行われる、「事実」を結びつけ、解釈する行為が行われることになる。なぜ、1930年の大連立政権の崩壊からかくも短期間に議会制民主主義が独裁へと帰着したのかを、複眼的視点から把握された当時の人びとの動機やメンタリティーをふまえて解釈を行う。そして最後に、第3の「価値判断」が行われる。そこでは、主題化された状況や人びとの行動、思考様式が、「歴史的視点そして今日の観点から、許容されうるものか、非難されるべきものか」（強調原文）について、自らの立場を示すことになる。この順番をふまえることによるのみ、「理解」に内在する相対主義の危険を「距離をとった理解」によって排除し、普遍的な人道性という歴史的な成果に対する決定的な立場に与ることが歴史的に根拠づけられ、有意義に促進される」という³¹。この両者の観点を分けて評価をするという点をベルクマンは強調し、例として、古代ギリシャの奴隷制については、近世、近代の奴隷制の場合よりも両者の落差は

大きくなるとしている。上に述べた古代の奴隷という「声なき」歴史的存在はどのように評価されるのか、必ずしも問題は解決したわけではない（されえない）が、一方で価値規範自体が歴史的に形成され、社会倫理として受け入れられ、変容していくプロセスとして理解すべきであることは確かであろう。ヨーロッパ中心史観的性格に対する批判はあるにせよ、近現代史が1つのユニットとして現在に至る時期区分をなしているのは、「人権」という社会倫理が広く共有されるという認識があればこそであろう。ただし、このことは、この社会倫理、価値規範もまた、その歴史性自体について主題化されなければならないことを意味し³²、まさにそこにおいて歴史教育は（ドイツ的な意味における）政治教育と交差することになる。

この点、とくにドイツ近現代史の観点から示唆的なのは、ベルクマンがこの問題を論じるに際して、上にも言及したように、奴隷制とともに、ナチズムの問題を取り上げていることである。実際、ナチズムとホロコーストにかんする（西）ドイツの歴史教育と複眼的視点については、一方でナチの政策やその意図に集中していた戦後しばらくの期間から、ナチ体制を支える社会が視野に入ってくる1960年代、そして「忘れられた犠牲者」としてシンティ・ロマ、精神病、遺伝病患者、同性愛者、強制労働者なども一少ずつではあるが—ユダヤ人とともに取り上げられるようになる1980年代以降と、扱われるテーマも広がりを見せるようになった³³。それは、1980年代以降のドイツの記憶文化の柱としてのホロコーストとも連動していたが、そこでは犠牲者への共感、感情移入が重視される一方で、加害の側面の（再）縮小の傾向、すなわち、加害者の組織としてのナチ、ユダヤ人をはじめとする被害者の間で、一般の非ユダヤ系ドイツ国民を（相対的）被害者の側に位置付けようとする反動もみられるようになった³⁴。そうした傾向に対して、近年では、いかに「ふつうの市民」が加害者になりうるのか、そして消極的同意も暴力的な抑圧体制を支えることになるのかという点、ナチ・ホロコースト史における重要な「教訓」であり、とくに同調者や迫害の「野次馬」といった立場の視点をナチにかんする授業のなかでより取り入れるべきである、という指摘もある³⁵。これは、ナチ研究における「加害者研究Täterforschung」や、「民族共同体Volksgemeinschaft研究」とも関連している³⁶。

一方、2019年1月に刊行された、『学校教育における反ユダヤ主義』という報告書においては、複眼的視点そのものの問題点が批判の対象となっている。

出来事、事実が強調されず、見かけ上同列かつ等しく正当なものとして並列する見方として提示される複眼的視点は、まさに反ユダヤ主義のテーマでは非建設的であり、真実に反したものである。なぜなら、そこでは論争性について誤った理解が示されるからである。事実として正しくないものは「中立的に」議論することは不可能であり、間違いであると明確に示されなければならない—シヨアの否定は決して「意見」ではなく、虚偽であり、処罰の対象にもなるのである。他の科目について当てはまること（たとえば算数において、生徒が $2 + 2 = 17$ であるなどと主張しても、決して受け入れられないように）は、政治、そして歴史の授業においても交渉の余地のない基準でなければならない³⁷。

これは、映画『否定と肯定』で描かれたホロコースト否定論をめぐる問題や、ヒトラーの『わが闘争』の注釈付き再版をめぐる論争などもかかわってくるであろう³⁸。理論的には、ベルクマンが論じるように、複眼的視点は事実を否定するものではないはずであるが、上に述べた「社会倫理」にもとづく「価値判断」の授業の実践が、想定されるほど容易ではないことを示唆していると考えられる。

もう1つ、現代ドイツ社会の問題から、複眼的視点のもつ限界を指摘するのが、教育学者イエレン・リューゼンである。彼は、異なる出自が異なる解釈を導く可能性を持ち、それぞれ固有の正当性が否定されないという、複眼的視点による歴史学習のメリットを評価している。ただし、歴史解釈の視点のもとになる文化的相違が批判的判断力形成に刺激を与える限りにおいてであり、それが生徒のアイデンティティ形成の深層に及ぶ場合、対立の原因となる可能性を秘めているという。多元主義を徹底するならば、それはそれぞれの認知をめぐる争いに陥ることを妨げることはできない。それに対し、寛容、批判といった近代的な理念にもとづく統合的な視点も不可欠であると、リューゼンは主張している。彼の論文の副題が「相対主義と主導文化Leitkultur」となっているのは、この問題がトルコをはじめとするイスラム教徒を含む「移民を背景とする」者が人口の20%を占める現在のドイツにおいて、歴史自体における視点の多様性だけでなく、学習者自体の出自の多様性が増えつつあることを意識してのことと思われる。しかしまた、ナチズム・ホロコーストの過去にしても、移民国家の現在にしても、この問題は特殊ドイツ的なこととしてではなく、解釈、評価における多様性がどこまで認められるのか、「修正主義」とそうでないものの境界線はどこに引かれる（べき）なのか—教科書、史料集についていえば、史料や歴史解釈の複眼性として提示される視点の幅、注釈はどこまで必要か—という問題を、絶えず念頭に置き、検証していく必要があることを示している³⁹。

2. 独仏共通教科書、独ポ共通教科書の事例から⁴⁰

2.1. 二国間共通歴史教科書と複眼的視点

21世紀に入り、ドイツでは2つの二国間共通教科書が刊行されている。1つは2006年から2011年にかけて刊行された、ギムナジウム後期課程向けのドイツ・フランス共通歴史教科書（全三巻）であり、もう1つは2015年に第1巻が刊行され、2020年刊行予定の（1918年以降を扱う）第4巻の刊行で完結する、ギムナジウム前期課程向けのドイツ・ポーランド共通教科書である。とくに前者は世界で初めての「正規」の二国間教科書として、全三巻のうち2巻（近代史、現代史）が日本語にも翻訳されるなど、注目を集めた⁴¹。

同一の内容であるという共通性は、何よりも『歴史—ヨーロッパと世界』（独仏）、『ヨーロッパ、私たちの歴史』（独ポ）という、それぞれの正式タイトルからも明瞭である。すなわち、二国間関係史ではなく、あくまでもヨーロッパ史、そしてヨーロッパから見た世界史という位置づけである。しかし、同時にそれは二国の「視点」から見たという点で、すでに複眼的であるといえよう。ただ

し、後発である独ポ共通歴史教科書の仕様書となる『勧告』は、複眼性を国民国家以外においてもより積極的に展開することを求め、以下のように述べている。

専門家委員会は国際的な歴史教育法の新たな原則に従うべきであると考えている。これは1つには、史料は過去において起こった歴史的出来事は過去の次元における様々な視点（例として、中央・地方、貧富、男女、植民地支配・従属）を映し出しているという、複眼的視点の概念に関わることである。他方、歴史家の解釈や本文記述は、それらが—現在の次元において—熟考へと促し、代案となる解釈を可能にするような形で配置されることが賢明である（論争性）。生徒たちは与えられた語りを認識し、評価し、批判的に判断し、場合によっては根拠に基づいて却下することができるよう、促されるべきである（判断能力）。彼らは同時に歴史的出来事についてのこの意見と評価の多様性に取り組み、その際自らの置かれた状況あるいは現在の状況を自らの考察の中に引き込むことが可能となるべきである（行為能力）⁴²。（下線原文）

そのうえで、教科書の構成としては、「本文記述が支配的とはならず、文書、図像史料と緊張関係のもとに置かれ、論争的な判断（コメント）に十分なスペースが与えられること」、そして「史料は本文の記述を確認するだけでなく、それを補足し、あるいはそれに矛盾するものでもある。それによって生徒には自立的かつ批判的にそれらと取り組む可能性が与えられるべきである」ことを提案している⁴³。第1章でも見たように、この教育方法的原則は各州の指導要領においても広く受け入れられているものであるが、それが教科書レベルでどのように実践されてうのかを考えると、共通教科書は1つの重要な具体例とみなしうるであろう。また、日本とは異なり、一般に教科書がきわめて分厚いドイツの教科書は（独仏は3巻、独ポは4巻で合計約1000頁に達する）、史料集としての機能も兼ねている⁴⁴。これらをサンプルケースとして（ただし、独ポについては既刊の第1～3巻に限定されるが）、以下、史料分析、批判についてどのように導入が行われているか、そしてベルクマンが区分した3つの次元—同時代史料、歴史研究の解釈、記憶文化—において複眼的視点がどのように展開されているのか、見ていくことにしたい。

2.2. 史料の扱い方を説明する

日本の歴史教科書において、分析対象としての史料はどのように位置付けられているか。たとえば代表的な世界史教科書である、山川出版社『詳説世界史B』（2012〔平成24〕年検定版）を開いてみよう。そこには第Ⅲ部（16世紀前後～19世紀）の最後に、「資料から読み解く歴史の世界」と題する見開き2頁の主題学習が設定されている。扱う史料はマッカートニーの中国訪問使節日記であり、そこに表れた「彼の中国観とその時代背景をまとめる」課題が設定されている。「探究のポイント」として、史料の出自、目的を確認することから始まり、記述の内容を「細部まで注意して読み取り」、作者マッカートニーの「観察眼の鋭さや考え方の深さに感心するところ、偏見だと思われるところ」を挙げ、「もしあなたがその時代に生きていたとするならどう考えただろうか」を

想像することが求められている⁴⁵。史料の「視点」について注意が促されている一方で、史料の分析については、読者たる生徒の観察に委ねられているといえる。

もう1つ、東京書籍の『世界史B』（2016〔平成28〕年検定版）を取り上げてみよう。同書では2か所で史料分析の課題（「資料から読み解く歴史の世界」）が設定されている。1つは「歴史研究への挑戦」と題して、アメリカ独立宣言とフランス人権宣言が素材として比較分析されており、もう1つは非文献資料としてホガースの銅版画から、18世紀イギリスの風俗とそれを描くホガースの視点が問われている⁴⁶。前者については、史料の比較考察という点で、複眼的視点の実践とみることができよう。後者については、図像史料を取り上げ、描写内容と当時の社会状況についての分析、確認の問いとともに、カリカチュアのメッセージについて考察するよう促されている。2つ目の課題は、教科書の最後に当たる部分で、「難民を生み出さない世界のために」と題されている。ここでは、20世紀初めから現在にいたるまでの大量の難民の発生とその保護の歴史と、その予防を含めた未解決の問題が本文に記述されている。そのうえで、難民発生国、庇護国、地域別の難民数の推移、帰還難民者数の統計グラフが掲載され、事実の調査、確認、解釈とならんで、難民の原因の除去について、自分の考えを述べるという問いが立てられている⁴⁷。

このように、近年では日本の歴史教科書においても史料やデータを取り上げてその分析や課題を設定する試みは行われるようになってきている。しかし、その数は教科書全体から見ればきわめてわずかである。

一方、独仏、独ボ共通教科書の場合を見てみると、後述する各項目の課題とは別に、史料分析の方法について例題とともに解説が行われていることがまず注目される。たとえば独仏第3巻の末尾には、「学習方法」として7つの項目が設けられており、そのうち4つが史料分析にあてられている。その冒頭にあたる「文書を説明する」は、「A.文書の性格をつかむ」と「B.文書を理解し、説明する」の2つからなるが、前者において、文書のカテゴリーとして、論争的な「政治的文書」、一般的な概念の使用とともに複雑な文法・背景を伴う「公式文書」、センセーショナルで政治体制によってはプロパガンダ的性格をもつ「報道文書」、個人的な見解で往々に自己弁護な傾向をもつとともに、感情や精神状況を読み取ることに適した「証言」、さらに美的重要性の一方で、同時代の問題点を描き出す場合もある「文学的文書」が挙げられている。そして、後者の方では解釈と説明の方法が述べられた後、注目すべきは、「資料には批判的に取り組む必要がある。著者の主張に疑問を抱いたり、著者の主張に反論したり、著者の意図を明らかにすることをためらってはいけぬ」という最後の一文である⁴⁸。それを実践するかのように、右頁の適用例では、ロナルド・レーガンの大統領就任演説（1981年）が分析され、演説から読み取れるアメリカの道徳的な外交方針と実際の政策の乖離を読み取るという「模範解答」が示されている。

ほかにも同書には「歴史地図を読み解く」（ただし、ここでは二次資料として歴史家が作成したものが対象となる）、「統計データを分析する」、「戯画を分析する」について解説されている。とくに「戯画（風刺画）」などは、効果的な視覚資料として、講義においてもパワーポイントのスライドなどで示されることが多い。しかし、それをたんに講義内容の例証としてだけでなく、生徒が

独仏教科書第1巻、第2巻における史資料分析の解説項目⁴⁹

巻-章	項目名	題材とされる史料
1-3	古銭に語らせる	古代アテネの4ドラクマ硬貨(紀元前5世紀)、古代ローマ帝国のアウグストゥス・デナリウス(紀元前後)
1-5	中世の芸術作品を分析する	祭壇画、彫刻、イエスの洗礼、マリアなど
1-7	絵画を分析する	ルーカス・クラナッハ(父)『律法と恩寵』(16世紀)
1-7	物品資料を分析する	オスナブリュックの聖体顕示台(16世紀)
1-9	文書史料にコメントする	革命期陳情書の分析(1789年)
2-1	文書史料を解釈する	ナポレオン伝説に関するハイネの政治評論記事(1840年)
2-2	歴史画を分析する	ヴェルナー『ドイツ皇帝即位宣言』(1871年)の2つのバージョンの比較
2-3	学術的解釈を分析する	ドイツ帝国の政治的性格に関する歴史家ニッバーダイの解釈(「特有の道」批判)
2-4	文書館で史料を探して分析する	普仏戦争時(1870年)のフランス兵の見たプロイセン人(手記)
2-5	統計データを理解し説明する	19世紀ヨーロッパの貿易にかんする3つの統計
2-13	風刺画やポスターをコメントする	戦間期フランスにおける共産主義のイメージ
2-16	歴史地図を読み解く	第二次世界大戦期ヨーロッパ地図の分析
2-17	時代の証人に尋ねる(オーラルヒストリー)	ユダヤ人の大量殺戮を行った警察部隊の証言(ブラウニング『ふつうの人びと』からの引用)。

独ボ教科書第1巻～第3巻における史料方法論項目⁵⁰

巻-章	項目名	題材とされる史料
1-2	文章を読み理解する	ネアンデルタール人と新人類に関する学術書
1-4	文書史料を解明する	ブルタルコス『リェクルゴス伝』からスパルタの女子教育について
1-5	記念碑を分析する	ローマのアウグストゥス像の解釈
1-6	キリスト教の象徴を理解し、解釈する	フランク族の墓碑銘(6世紀)の文章と象徴を分析
1-7	支配者画を調査し、分析する	神聖ローマ皇帝ハインリヒ2世の細密画(11世紀)
1-9	文書史料を比較する	十字軍に関するキリスト教徒とアラブ・イスラム教徒側の史料の比較
1-12	建築物を調査し、比較する	ロマネスク様式とゴシック様式の教会の比較
2-1	歴史地図の分析する	一次資料としての歴史地図、空間認識、「大航海時代」のスペイン・ポルトガルの世界分割の地図
2-1	風刺ビラを解説する	宗教改革、木版画『ルターとルチフェルの仲睦まじき連合』(1535年)
2-2	絵画を分析する	バロック絵画、カラヴァッジョ『キリストの埋葬』(1602/4年)とレンブラント『テュルプ博士の解剖学講義』(1632年)
2-3	史料の文章を調査し、比較する	政教関係、ナントの勅令廃止(1598年)、フリードリヒ2世の宗教観、プロイセン一般国法典(1794年)
2-5	歌を史料として分析する	ポーランド国歌『ドンプロフスキのマズルカ』(1797年)の歌詞、歴史的背景、ポーランド国民意識
3-1	政治的風刺画を解釈する	ウィーン会議の風刺画(『政治的バランス』)
3-1	歴史画を解釈する	1831年ポーランド蜂起、『ポーランド滅びたり』(モンテン、1832年)の解釈
3-2	政治演説を解釈する	南北戦争、リンカーン、ゲティスバーグ演説の解釈
3-2	写真を史料として解釈する	1900年ごろのベテルブルク・ネフスキー大通りとロシアの農村の写真
3-3	表とグラフを解釈する	ポーランド人のルール地方への移民にかんする男女別統計(表、グラフ)
3-4	歌を史料として解釈する	社会主義インター愛唱歌『インターナショナル』の解釈
3-5	文学テキストを史料として解釈する	写実主義文学、ヴィルヘルム・ラーベ『飢えの牧師』(1864年)
3-6	プロパガンダ図像を解釈する	第一次世界大戦海戦をめぐるロシアの宣伝絵葉書とドイツの風刺雑誌『ジンプリツィシムス』の図像(1914年)

自分で分析するための導入として分析の対象とするうえで、こうした基本的な解説は有用であろう。以下の表の通り、独仏教科書では第1巻、第2巻においても、同種の史料がそれぞれの巻で扱っており、初級段階向けの独ボ共通教科書でも同様の解説項目が設置されている（ただし、独仏の場合は見開き2頁に対し、独ボは多くが1頁）。独ボ教科書ではさらに各章に「コンピテンシー・テスト」と題する練習問題が設けられているが、これも大半が史料の読解に充てられている。日本の教科書が本文叙述・例証史料以外のスペースを、もっぱら生徒の歴史への関心を喚起することを目的としたエピソードなどのコラムに振り向けているのに対し、これらの教科書は、史料とその方法論に多くのページが充てられていることがわかる。

2.3. 同時代史料における複眼的視点

（文書）史料の豊富な掲載は二国間教科書ならずともドイツの中等教育（とくにギムナジウム）教科書の特徴といえる。ただし、上に見た史料分析方法については、たとえば邦訳の『ドイツ高校歴史教科書 ドイツの歴史』などと比べてみると、二国間教科書においてより多くの史料批判的説明が与えられている印象を受ける⁵¹。これには、フランスの高校生も使用者として対象とされていることや、指導要領の変化が背景にあるかもしれない。

では、複眼的視点はどのように展開されているのであろうか。広く見れば、項目自体の編成が複眼的であるものも対象となりうるが（各国、各地域別の歴史、たとえば革命について）、ここでは、主に同一の項目のなかで異なる視点からの史料が提示されているケースのみを取り上げることにしたい。というのも、生徒の理解、解釈、判断にとって重要となる設問はあくまで項目ごとに立てられているからである。以下では、その複眼性が示される側面をいくつか取り上げてみよう。

第一に、繰り返し述べていることであるが、二国間教科書においては、2つの国民国家間の異なる視点が主題化されることになる。独仏教科書では、とくにその核心となる国民観念については、第2巻第4章第4課につづく「資料」（「特集」と訳した方がわかりやすいが）でアルザス・ロレーヌが取り上げられ、その併合をめぐってフランスの歴史家フェステル・ド・クーランジュのテオドール・モムゼン宛ての手紙が掲載され、「政治的意思」にもとづく国民という「フランス的」国民観念の言説が示されている。ここではモムゼンらドイツ側の議論は史料としては挙がっていないが、普仏戦争後の両国における教科書の記述が対比されている。両国のナショナリズムについては、さらに次章第4課「ドイツとフランスにおけるネーションとナショナリズム」で深められ、その「資料」である「ドイツ人とフランス人相互のイメージ」において、相互の「国民性」に対する認識が、百科事典と旅行記によって提示されている。そして、全巻にわたって配置されているコラム「ドイツとフランス 交差する視点」もこのテーマを取り上げており、「宿敵」観念の構築性ととも、「ドイツ特有の道」、フランスの「共和主義的歴史観」について解説が加えられている。他にも、両国のアイデンティティにおいて重要な位置を占める国家と宗教の関係について、ドイツの文化闘争とフランスの世俗化が、新聞記事と議会演説を史料としてそれぞれ考察されている⁵²。

独ボ教科書において同様の意味を持つのは、おそらく1848年革命のフランクフルト議会における

「ポーゼン問題」であろう。そこでは、「健全な民族エゴイズム」としてポーランド人が多数派を占める同地方のドイツへの編入を主張するヴィルヘルム・ヨルダンに、唯一のポーゼン選出のポーランド人議員であったヤン・ヤニシェフスキの演説が対置され、ポーゼン問題の要約とともに、両者の仮想対話が課題となっている⁵³。

ユダヤ人についてはどうだろうか。独ボ教科書第3巻、第4章第4節「ヨーロッパのユダヤ人」では、本文記述における反ユダヤ主義への言及の一方で、掲載されている文書史料はユダヤ人自身のものであり、テオドール・ヘルツルのシオニズム以外にも、19世紀半ばにおける、以下の改革派の聖職者の発言が示される。

ユダヤ教は、人間のなかで生き生きと活動するものすべてと同様に、どの時点においても決して完結したものでも、完成されたものでもないし、今もそうである、と〔改革派たちは〕いう。宗教的真理とは永遠のものである。私たちはあらゆる精神の力と、心からの喜びをもって、ユダヤ教を教える者たちと信仰を同じくすることを表明する。しかし、宗教的真理の理解とその外面的現象における特徴は流動的で変わりうるものであり、教育程度と時代の求めるものに従属している。(…) 真の神学者の使命とはそれゆえ、時代、そして現在の精神を見極めることである。(…) 昔行っていたことしか知らない者は、ある種の古代史家ともいべき存在であり、実践的なユダヤ教の神学者、ラビではない。

これに対置されるのが、以下の正統派の聖職者の反論である。

何百年もの間我らの父親があらゆる国と時代において、きわめて侮蔑的な嘲りと何千もの死と迫害に苦しんできたユダヤ教は、時代に即したものだっただけか。何千年もの時代の流れのなかでいつも、ユダヤ教は時代に即したものであったのか、当時の人びとの見方に対応していたのか(…)。しかし見方、習俗、必要とされるものが国や時代によって変わるなら、すべての国や時代を渡り歩くことを定められてきたユダヤ教のような宗教の存在する余地はどこにあるのか—私たちはそれをどこでも時代に即したものに作り変えるべきなのか⁵⁴。

そのうえで、「ユダヤ教は時代精神に適應すべきなのか」を、この2つの史料を比較して論じることが課題の最後に設定されている。他にも、複眼的視点において独ボ教科書が先発の独仏教科書よりもさらに広く展開されている点は、とくに女性にかんする項目から見て取ることができる⁵⁵。

最後に、ナチ時代（とくに戦争前）についても言及しておきたい。これについては独仏だけが対象となるが、ナチズムのイデオロギーや多頭的独裁制の権力構造、人種差別、迫害や反対派の弾圧、そして党大衆組織による社会への浸透について、多くの紙幅が割かれ、史料もナチ側の意図だけではなく、反対派（社会民主黨員や保守派抵抗運動の視点）、ユダヤ人（ヴィクトール・クレンペラー）、同調者の視点（ゼバスティアン・ハフナー）や、歴史家の視点としてもゲッツ・アリーの「親切な

独裁制」の議論が示されている。また、「資料：人種法と差別（1933～1939年）」には2つの写真が掲載されているが、たとえば1933年4月のユダヤ商店ボイコットには通行人の姿も映っており、1938年のポグロム（「水晶の夜」）にも、翌日に被害を目の当たりにする非ユダヤ系住民の姿も映し出されている⁵⁶。とくにポグロムの写真については、近年でも教科書では例証的図像資料として扱われることが大半であり、それ自体が考察や解釈の対象にはならないケースがほとんどだという⁵⁷、独仏教科書では、この写真に対して、「ポグロムの夜に破壊が行われた翌日、通行人が何を感じたと思われるか考えなさい」という課題が設定されている。これについては、たとえばアメリカの大学向けのホロコースト関係の教材では、翌朝の通勤バスにおける乗客たちの狼狽や困惑を示す史料が掲載されており、そこから暴力に対して嫌悪感を示すドイツ人の存在も含めた反応の多様性と、その一方で抵抗の意思表示までには至らない関心の薄さについて、考察することが可能になるであろう⁵⁸。これは教科書に対する批判ではなく、むしろ教科書と異なり、コンパクトに二項対立として複眼的視点を限定する縛りの弱い史料集として考えた際、抑圧・抵抗の間の多様性やグラデーションを示す史料も必要になるのではないかということである。

2.4. 歴史解釈と記憶文化における複眼的視点

次に、第2、第3の次元に移ろう。日本の高校教科書においては歴史家の名前が登場することはほとんどないが、ドイツの教科書では頻繁に登場する。その多くは各項目の資料として引用される文献の記述であるが、上の表にもあるように、独仏教科書第2巻では、帝政期ドイツ（1871-1918年）の評価をめぐる「ドイツ特有の道」論の批判者、トーマス・ニッパードの文章が例題的な分析の対象となっている。

複眼的視点という観点においても、同巻では「歴史家の眼」という項目が設定されており、第12章には「ヴァイマル共和国は挫折する運命だったのか」について、ハーゲン・シュルツェ、リチャード・ベッセル、エーバーハルト・コルプの3人の歴史家の解釈が資料として示されている⁵⁹。「プロイセン・ドイツの歴史の特別な条件」にもとづく国民全体に広がっていた反共和主義的心性を強調するシュルツェ、ヨーロッパ諸国が共通して直面した諸課題に集約的に直面することで崩壊は避けられなかったとするベッセル、農業、工業界における旧エリート層が権威主義体制への方向転換を固く決意したことが最大の原因であるとするコルプと、それぞれ異なる解釈が提示されている。これをふまえ、「学習の手引き」では、(1)原因の洗い出しと分類、(2)別の行動の余地の可能性、(3)共和国の業績の評価、(4)既存のヴァイマル共和国史の文献タイトル（「未完成の民主主義」、「民主主義の自己放棄」、「失われた自由」）に対する代案とその理由、が課題となっている⁶⁰。このような問題設定は、第1章で言及した、「確認」、「解釈」、「評価」という3つの判断を反映したものといえるが、とくに(2)の行動の余地の可能性、(4)の代案の提示は、生徒の内省力、想像力、表現力を刺激する重要な問いかけであるといえるであろう。

独仏教科書第2巻には、さらに「ファシズム」（第13章）、「ファシズム—普遍的現象？」、「研究に反映されたヒトラーの役割」（第14章）、「全体主義—論争を呼ぶ分析モデル」（第15章）と、第6

部「戦間期における民主主義と全体主義体制」のすべての章に配置されている。逆に「歴史家の眼」として特別に取り上げられているのはこの部分だけであることから、この時代とテーマが、現在のヨーロッパを理解するうえでもきわめて重要であるとみなされているのが分かる。

一方、独ボ教科書においては、引用した「勧告」の「論争性」にもあるように、異なる歴史家の解釈の対峙とそれにもとづく課題の設定がより積極的に展開されている。長く独ボ間の歴史認識の対立の要因となってきた、ドイツの東方植民にかんする項目では、ドイツ（1970年）とポーランド（1976年）の二か国間の教科書改善勧告以前の歴史教科書における記述が比較され、東ヨーロッパ＝未開の地のイメージが色濃い前者と、ドイツに限られない移民の出自とポーランド人領主から移民に与えられた特権を強調する後者が比較対象とされている⁶¹。他にもドイツとポーランドの歴史解釈の対峙はヨーロッパ初の成文憲法である1791年憲法について評価などにも見られる⁶²。一方、1848年革命がヨーロッパに与えた影響について、民族対立の始まりを強調するディーター・ランゲヴィーシェと、フランス革命と異なりヨーロッパ全体に波及した国際性を強調するハルトムート・ケルブレの、ともにドイツの歴史家の解釈が並置され、革命を失敗とみるかどうか、どちらの見解に同意するか、という問いが提示されている⁶³。独ボ教科書が中等教育初等段階（中学校）向けであることを考えると、日本からみれば、このような問いは難しすぎるのではないか、という疑問も禁じ得ないが、解釈としての歴史という点に早くから慣れさせるという方針は明らかである。

記憶文化についてまず注目されるべきは、独仏教科書第3巻第1部において、「第二次世界大戦の記憶」（第2章）が学習テーマとして設定されている、という点である。近年では、日本の教科書においても「記憶の場」がコラムとして取り上げられている事例も増えてきているが、単元として扱っているケースは依然としてみられない。この点、第2章第1課「勝利の祝典から『記憶する義務』へ」において、いわゆる「村山談話」（1995年）が資料として掲載されているのは皮肉ともいえる。これは本文記述の見出しである「戦争の記憶の国際化」の一例として考えれば複眼的といえる。ただし、記憶による分断がみられる東アジアという本文の簡潔な記述とこの資料だけで、「学習の手引き」の「2. 日本は戦争終結以来、その過去をどのように考えてきたか？」という問いに正確かつ具体的に答えることは困難であろう⁶⁴。

この第二次世界大戦の記憶文化については、ホロコーストの記憶の形成と変容がヨーロッパ・世界、フランス、ドイツごとに述べられているという項目構成自体に複眼的視点をみることも可能であろう。各地域については、ヨーロッパ・世界では強制収容所経験者であるシモース・ヴェイユ、カトリック教会の悔悛、国連事務総長コフィ・アナンそれぞれの「記憶の義務」の言説が掲載され（第2章第2課）、資料として世界各地のホロコースト博物館が紹介されている。独仏両国にかんしては、ヴィシー政権の罪を引き受けることを拒否するミッテランのインタビュー（1994年）と、翌年一転して国家としての責任を認めたシラクの演説が対置されている（同第4課）。ドイツについては、ヴァイツゼッカー演説を含む「過去の克服」に沿った史料の一方で、バイエルン首相シュトラウスや、作家マルティン・ヴァルザーらの批判的言説が、21世紀におけるドイツ人の「罪の意識」についての世論調査の資料とともに掲載され、「集団の罪」や「反省の儀礼化」の問題について考

察が求められている（「資料」）。

第1巻、第2巻では第二次世界大戦のように独立した章として扱われたものはないが、フランス革命（第1巻第9章）や第一次世界大戦（第2巻第4課、資料）の「記憶の歴史」が主題化されている。これも現代社会におけるその記憶の重要性ゆえのことであろう。前者はフランス史の枠内において、ユゴー、カトリック派、クレマンソーらの革命の記憶が並置され、後者では（「資料」において）ドイツ人女性ケーテ・コルヴィッツ、イギリス人女性ヴェラ・ブリテンの日記、手紙から、近親者の戦死の意味付けをめぐる問題とともに、こうした史料から「どこまで遺族の気持ちに迫れるか」という、史料論的問いが立てられている⁶⁵。独ポ教科書については、最も注目される20世紀現代史が未刊行ではあるが、既刊ではコラムとして設けられた「現在における過去」のなかで、たとえば19世紀におけるヨーロッパからの移民にかんする項目において、ニューヨークにおけるポーランド系移民、ドイツ系移民それぞれの祭典パレードの写真（第3章第5節）や、フランス、ポーランド、カナダ、イギリスの第一次世界大戦慰霊碑（第6章第7節）が掲載されている。特筆すべきは、第3巻のドイツの植民地主義を扱った節であり、同節の「現在における過去」では、2017年1月にナミビア出身のヘレロの代表がアメリカで植民地統治、とりわけ蜂起に対する暴力的な鎮圧についてドイツ連邦政府に対して提起した補償請求の訴訟文が資料となっており、「旧植民地国は補償を行うべきか、そうであればそれはどのようなものとなりうるか、議論しなさい」という一日本ではおよそ考えられない一課題が提示されている点である⁶⁶。

3. 史料集の可能性と課題

3.1. 日本における外国史資料集の必要性

以上述べてきた、ドイツにおける複眼的視点をめぐる歴史教育方法と、その実践例としてのドイツをめぐると二国間教科書の事例から、日本における外国史資料集の作成に立ち戻ることにはしたい。まず、改めて確認しておきたいのは、日本では単一的視点にもとづく教科書記述と例証的な史料の配置が依然として中心となっており、史料自体から何かを読み解く、史料同士を突き合わせて論点を発見する、というタイプの教材はきわめて少ない、ということである。

では、ドイツのやり方をそのまま踏襲すればよいのか、といえば、そう話は単純ではない。二国間教科書の事例は、あくまで中等教育の教科書としてであり、柔軟化の傾向にあるとはいえ、指導要領の規定や授業時間、そしてページ数の制約によって、複眼的視点を全面的に展開しているわけではない。また日本でも、歴史教育が「歴史総合」と「日本史探究」、「世界史探究」に再編されたとはいえ、教科書の構成や授業のスタイルが一気に変わるわけでもなく（それは授業現場に混乱をもたらすことになるであろう）、部分的な摂取を越えて、全面的な転換は不可能である⁶⁷。もちろん、史料から叙述を始めることが求める新たな高校学習指導要領において、史料の地位はこれまでよりも高まることが予想され、そのなかで史料集も「石切り場」として、すなわち個々の授業実践における重点の置き方によって活用が広がることは十分に考えられる。

しかし、ここで考案したいのは、冒頭でも述べた通り、一義的には（教員養成を含めた）大学教

育における史料集である。それは何より、大学の教育には指導要領は存在せず、自由度の高い授業が実践できるということであり、同時に高い自由度のなかで、外国史の場合、インフラとしての史料集の存在は一層高まるのではないかと考えるからである。日本語史料が偏在、散在している外国史の現状において、『世界史史料』がその重要な幹であるとするなら、複眼的視点に立つ史料集は、そこから伸びる枝葉として位置付けられるであろう。この史料集では、第1章や第2章で述べてきたように、同時代的次元に重点を置きつつ、歴史解釈的、記憶文化的次元を含むものでなければならない⁶⁸。同時代史料については、外交、戦争における国家間の対立、思惑の相違を示すものだけではなく、統治側の視点と民衆の視点のズレが浮かび上がるような組み合わせ—たとえば戦時の政令と日記、手紙の対置—など、社会史的な問題設定にもとづく複眼的な史料の組み合わせが必要となる。この点、後者のエゴドキュメントの史料としての開拓は、いっそう重要になってくる。それはたんに国家に対する民衆という観点だけではなく、書き手自身による視点の変化も対象としうるものである⁶⁹。さらに、独仏・独ポ教科書の事例からは、実際に取り上げられる組み合わせはほとんどが1対1の二項対立となっていたが、これもナチ時代の非ユダヤ系住民の行動様式の場合のように、3つ以上の史料の対置によって「グラデーション」や多様性を示すことも必要であろう。もちろん、文書史料だけではなく、図像史料についても、ドイツの事例のように、基本的な技術の説明と例題を示しつつ、個々の史料については過剰に説明を付さない形で題材とされるべきである。

3.2. 史料の収集、構成

言うは易し行うは難し—と思われるかもしれない。しかし、おそらく個々のゼミや講義において、こうした資料を作成、配布しつつ、「歴史家のアトリエを公開する」（二宮宏之）実践は少なくないのではないだろうか⁷⁰。まずは、そうした各々の専門分野での営み、試みをいかにして共有していくかということが問題となる。その一方で、授業、とりわけゼミにおいて研究書の文献講読を行う場合、学生たちに引用を抜き書きさせ、そこから何が読み取れるか（あるいは読み取るには何が足りないか）、という課題を行うことも1つの方法であろう。こうしたものと、欧米の言語で出版されている実証研究や史料集などが素材となる。

これらの素材が史料集として収集されるには、そのエッセンスが伝わる形でどのように圧縮、抽出するか、ということも重要な課題となる。たとえば亡命社会民主党のドイツ世情報告である「ゾパーデSOPADE」（1933-1945年、ドイツ語では全7巻で刊行）は、ナチ時代の社会史にとって不可欠の史料であるが、それを全訳することは不可能であろう。むしろ、そこから何をどのように史料として切り出すのが重要である。実際、独仏、独ポ教科書で掲載されていた史料で最も長く引用されているのは、「アメリカ独立宣言」と「フランス人権宣言」であるが、それぞれA4判で約2/3頁を占めるに過ぎない。むしろ、大学では数十ページにわたる（あるいは一冊まるごとの）課題文献の報告などが行われており、多読の訓練も必要ではあるが、複眼的視点の史料の読解という観点からは、1つの史料はせいぜい2～3ページ程度に抑え、あくまでもそれらを突き合わせて考察する作業に重点を置くべきであろう。

さらに忘れてはならないのは、発問の重要性である。これについても、近年の日本の教科書では一放送大学の教科書なども含め一課題として問題を設定するケースが増えてはいるが、問題そのものは必ずしも考え抜かれた出題とはなっていないのが現状である。その点、独仏、独ポの出題は、本文記述や資料の内容を自分の言葉で要約するだけにとどまらず、生徒の創造的なアイデアを刺激する内容も含まれていることはすでに述べた通りである。この発問の仕方について、これらの事例を参考にしつつ、各項目について適切に数問設定されることが望ましい。ただし、それはあくまで選択肢として提示されるものであり、使用する個々の教員は自らの研究関心、教育方針に従って、必要な史料を自由に選択し、質問を追加できる構成とするべきである。

3.3. 史料集の媒体

そのような史料集はどのような媒体で公開されるべきであろうか。印刷物として出版されるのであれば、既刊の概説とタイアップするかたちで、それを前提となる基本知識としつつ、関連する史料、主要な歴史研究の核となるテーゼの抜粋、そして記憶文化として演説などの言説やや記念碑などの図像史料がセットとして提示されることが理想である。そうなると、分量はかなりの大きさになることは避けられない。英語での例を挙げれば、アントン・カエスらの編集による『ヴァイマル共和国史料集』は、その体裁や構成、史料の選択はここで述べる複眼的なものではないが、14年間という短い対象時代に対しその分量は830頁に及んでいる⁷¹。日本語でも各時代にかんし相当量の史料を掲載できることが望ましい。

しかし、必ずしも紙媒体にこだわる必要もない。というのも、欧米ではインターネットにおいて、こうした史料が公開され、教育や研究に供されているからである。ここでは、ドイツ歴史博物館・連邦共和国歴史館のサイトLEMO (Lebendiges Online-Museum、活動的オンライン博物館、1999年設立)や⁷²、連邦政治教育センターの歴史関係サイト⁷³以外に、外国史という観点で参考になるサイトを2つ挙げておきたい。1つは、ワシントンのドイツ歴史学研究所のHPに掲載されている『文書と図像のドイツ史 German History in Documents and Images (GHDI)』である⁷⁴。2003年に始まったこのプロジェクトは、近世から現代まで、政治、経済、社会、文化にかんする文書・図像史料を英語とドイツ語で短い解説とともに紹介している。さらに2017年にはリニューアルが施され (GHDI 2.0)、現在では4000点におよぶ史料とともに、グローバル、トランスナショナル・ヒストリーの観点からの史料の拡充も進められている。もう1つはDeuFraMat (Deutsch-Französische Materialien für den Geschichts-und Geographieunterricht、独仏歴史地理授業資料集)という、独仏関係に特化したサイトであり⁷⁵、ゲオルク・エックハート国際教科書研究所によって運営されている (2004年開設)。こちらは史料集というよりは、「回顧」、「紛争」、「社会」、「文化関係」、「地域」、「ヨーロッパ化」の項目で、専門家のエッセイが独仏両語で掲載され、そのなかで多くの図像史料が掲載されている。こうしたサイトは、随時更新、追加が可能であるという点と、文書史料の場合、両言語での掲載によって、歴史用語の翻訳というそれ自体が異文化理解の重要な側面である点について、学習の機会を提供することができるという利点がある。さらに検索機能や、各資料にタグを

付すことによって、時代、地域横断的なテーマの史料を任意に組み合わせることも可能になるであろう。

日本においては、こうしたネットによる史料集、教材の発信が決定的に遅れているのではないだろうか。ただ、その改善、拡充、持続的運営のためには、GHDIやDeuFraMatのように、公私の助成を受けたプロジェクトが必要となるであろう。

おわりに

本論で述べてきた複眼的視点、その言葉自体真正面から否定する人はおそらく多くはないであろう。しかし、「フェイクニュース」が溢れ、「ファクトチェック」の必要性が叫ばれる現在、複眼的視点はかえって混乱を招くだけではないか、必要なのはむしろ正しい「歴史の真実」ではないのか、という疑問も出てきて不思議ではない。実際、本論でも言及した、反ユダヤ主義と教育をめぐるっては、そのような異論が明示されている。

ファクトチェックは大切である。しかし複眼的視点においても、多様な事実に多様な視点が存在するのではなく、1つの（メタ化された）事実に多様な視点が存在する、という点が重要なのである。また、ファクトチェック自体は解釈ではないが、そこにはチェックする主体の視点も含まれるであろう。さらに言えば、「フェイクニュース」を流す者やそれを信じようとする者の「視点」の背景を問うためにも、複眼的視点そのもののアプローチは担保されるべきであろう。そのうえで、

好むと好まざるとにかかわらずグローバル化の波に巻き込まれ、その結果、さまざまな側面で「わたしたち」と異なる彼らに接触し、共存せざるをえない「21世紀の世界の一部としての日本」という時代に生きる者にとって、何よりも大切なのは、「わたしたちが正しい」という万能感でもなく、「彼らが正しい」という劣等感でもなく、さらにいえば「みんなちがって、みんないい」（金子みすゞ）という単純な相対主義でもなく、「わたしたち」の常識も「彼ら」の言い分もいったん疑ったうえで、可能な限り適切な根拠と論理に基づいて自分の立場を選び取る、というスタンスである⁷⁶。

という、小田中直樹の述べることに筆者も同意する。そして、「疑い、自分の立場を選び取る」ためにも、上に述べたような史料集は必要ではないかと考える。

注

¹ 田野大輔・柳原伸洋編『教養のドイツ現代史』ミネルヴァ書房、2016年。

² 剣持久木編『よくわかるフランス近現代史』ミネルヴァ書房、2017年。

³ 代表的なものとして、家長知史『新・映画で学ぶ世界史<1>』地歴社、2003年；同『新・歴史で学ぶ世界史<2>』地歴社、2009年；藤川隆男『アニメで読む世界史』山川出版社、2011年；同『アニメで読む世界史（2）』山川出版社、2015年。

⁴ 大学での授業において試みられる、高校の歴史教育において学ばれてきた定説の「ひっくり返し」（吉田悟郎『世界

- 史講義』上下、御茶の水書房、1995年)については、そもそも学生たちがその定説自体を理解していないため、期待された「ひっくり返し」効果が見られない、という経験をした教員は少なくないであろう(もちろん、そこでは「ひっくり返し」の方法が有効であったかが反省されなければならないのだが)。
- ⁵ 歴史学研究会編『世界史史料』全12巻、岩波書店、2006-2013年。
- ⁶ 歴史学研究会編『史料から考える世界史二〇講』岩波書店、2014年、まえがき、v。
- ⁷ 小田中直樹『世界史の教室から』山川出版社、2007年、42-47頁。
- ⁸ 歴史学研究会編『世界史史料 10 20世紀の歴史 1 -ふたつの世界大戦』岩波書店、2006年、4-93頁。
- ⁹ 歴史学研究会編『世界史史料 6 ヨーロッパ近代社会の形成から帝国主義へ 18・19世紀』岩波書店、2007年、298-357頁。
- ¹⁰ Miriam Dobson / Benjamin Ziemann, "Introduction", in: *ibid.* (eds.), *Reading Primary Sources. The Interpretation of Texts from Nineteenth- and Twentieth-Century History*, New York: Routledge 2009, p.10.
- ¹¹ ゲオルク・エックハート国際教科書研究所の所長(当時)ジモーネ・レシッヒは、ドイツの歴史教科書が、国際的な基準から見ても、複眼的視点を含めた多様性において顕著であることを指摘している(ただし、学校類型による相違にも注意を促している)。Simone Lässig, "Repräsentationen des ‚Gegenwärtigen‘ im deutschen Schulbuch", *Aus Politik und Zeitgeschichte* 1-3/2012, S. 46-54, 48.
- ¹² なお、「複眼的」、「複眼的視点」というキーワード(および「複眼的」を「多様な」、「多元的」、「視点」を「視座」に入れ替えたもの)で国会図書館のデータベース検索をしても、歴史教育にかんする論考はほとんどない。
- ¹³ Hessisches Kultusministerium, *Lehrplan Geschichte. Gymnasialer Bildungsgang. Gymnasiale Oberstufe*, 2010, p.4. <https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/go-geschichte.pdf> (アクセス: 2019年10月30日)
- ¹⁴ Mecklenburg-Vorpommern. Ministerium für Bildung, *Wissenschaft und Kultur, Rahmenplan Gymnasium, integrierte Gesamtschule. Jahrgangsstufen 7-10*, Erprobungsfassung 2002, S. 15-6. https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/rahmenplaene_allgemeinbildende_schulen/Geschichte/rp-geschichte-7-10-gym-02.pdf (アクセス: 2019年10月30日)
- ¹⁵ Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.), *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen*, 2019. S. 9. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/203/3407_Geschichte.pdf (アクセス: 2019年10月30日)
- ¹⁶ *Ebenda*, S. 21.
- ¹⁷ Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München. *LehrplanPlus, Realschule, Geschichte. 2.2. Methodenkompetenzen*. <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/realschule/geschichte> (アクセス: 2019年10月30日)
- ¹⁸ Rheinland-Pfalz. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur, *Lehrplan für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer: Erdkunde, Geschichte, Sozialkunde*, 2016, S. 86. http://www.vdsg-rlp.de/files/3514/6001/4716/Lehrplaene_Erdkunde_Geschichte_Sozialkunde-1.pdf (アクセス: 2019年11月5日)
- ¹⁹ Martin Lücke, "Multiperspektivität, Kontroversität, Pluralität", in: ders. / Michele Barricelli (Hg.), *Praxis des Geschichtsunterrichts*, Bd.1, Schwalbach/Ts.: Wochenschau ²2017, S. 281-288, 281.
- ²⁰ Bernd Schönemann / Holger Thünemann, *Schulbucharbeit. Das Geschichtslehrbuch in der Unterrichtspraxis*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau 2010, S. 49-80; Christian Spieß, *Quellenarbeit im Geschichtsunterricht. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzerwerb im Umgang mit Quellen*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2014, S. 33-9.
- ²¹ 近藤孝弘『ドイツの政治教育一成熟した民主社会への課題』岩波書店、2005年、46頁。
- ²² Klaus Bergmann, *Multiperspektivität. Geschichte selber denken*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau 2000.
- ²³ Bergmann, *Multiperspektivität*, S. 12.
- ²⁴ Zitat nach: Lücke, "Multiperspektivität", S. 285.
- ²⁵ Bergmann, *Multiperspektivität*, S. 12, 41.

²⁶ Zitat nach: Lücke, "Multiperspektivität", S. 285.

²⁷ Christoph Kühberger, *Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung*, Innsbruck: Studienverlag, ³2015, S. 79.

²⁸ Lücke, "Multiperspektivität", S. 284では、その例として、19世紀末の異性装者たちによる、あるいは彼(女)らをめぐる言説の史料可能性を指摘している。

²⁹ Bergmann, *Multiperspektivität*, S. 82-3; Michael Sauer, *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik*, Seelze-Velber; Kallmeyer-Klett ⁷2008, S. 82-3.

³⁰ Bergmann, *Multiperspektivität*, S. 62.

³¹ Bergmann, *Multiperspektivität*, S. 63-4.

³² さらにその歴史性をもっぱら西欧中心的な進歩史観に基づくものになるため、「暗黒の中世」といった時代像や(「高貴な野蛮人」的なレトリックを含んだ)オリエンタリズムが反映された「他者」像が再生産される危険性も考慮に入れなければならない。Vgl. Oliver Näpel, "Geschichtsbewusstsein, Multiperspektivität und Geschichtsdidaktik. Wir und die ‚Anderen‘ in Richtlinien und Schulbuch", in: Stefan Schröder (Hg.), *Kontrapunkt. Vergangenheitsdiskurse und Gegenwartsverständnis. Festschrift für Wolfgang Jacobmeyer*, Essen: Klartext 2005, S.183-200, 196-200.

³³ 参照、川喜田敦子『ドイツの歴史教育』白水社、2005年。

³⁴ Vgl. Ulrike Jureit / Christian Schneider, *Gefühlte Opfer. Illusionen der Vergangenheitsbewältigung*, Stuttgart: Klett-Cotta 2010.

³⁵ Meik Züldorf-Kersting, „Historische Identität und geschichtskulturelle Prägung: empirische Annäherungen“, *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 59 (2008), S. 631-646, 646.

³⁶ Uwe Danker / Astrid Schwabe, „Das Konzept der NS-Volksgemeinschaft – ein Schlüssel zum historischen Lernen? Einführung und Reflexionen“, in: dies. (Hg.), *Die NS-Volksgemeinschaft. Zeitgenössische Verheißung, analytisches Konzept und ein Schlüssel zum historischen Lernen?* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2017, S. 7-21.

³⁷ Samuel Salzborn / Alexandra Kurth, *Antisemitismus in der Schule. Erkenntnisstand und Handlungsperspektiven. Wissenschaftliches Gutachten*, Technische Universität Berlin und Universität Giessen, 2019, S. 37. <https://www.tu-berlin.de/fileadmin/i65/Dokumente/Antisemitismus-Schule.pdf> (アクセス：2019年11月5日)

³⁸ デボラ・E・リップシュタット(山本やよい訳)『否定と肯定—ホロコーストの真実をめぐる闘い』ハーバーコリンズ・ジャパン、2017年；川喜田敦子『「わが闘争」(注釈付)の刊行とドイツのヒトラー観』『思想』1112(2016年)、133-140頁。

³⁹ Jörn Rüsen, "The Limits of Multiperspektivity – Relativism and Leitkultur", *Public History Weekly*, October 12, 2017, <https://public-history-weekly.degruyter.com/5-2017-33/limits-of-multiperspectivity/> (アクセス：2019年11月5日)。さらに参照。Stefan Benz, „Multiperspektivität. Vom Prinzip des Geschichtsunterrichts zum Schlüsselkonzept der interkulturellen Kompetenz“, in: Thomas Sandkühler u.a. (Hg.), *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2018, S. 295-312.

⁴⁰ これら二国間教科書成立の背景、内容等については、拙稿「独仏、独が共通歴史教科書と複眼的視点の可能性」(神田靖子・名嶋義直編『民主主義を育てる—ドイツの政治教育(仮題)』明石書店、2020年(刊行予定)を参照。題名の通り、本論とも一部内容に重複がある点をお断りしておく。

⁴¹ 独仏、独が共通歴史教科書については、以下においてそれぞれ太字の略称で表記する。

独仏第1巻：Rainer Bendick / Peter Geiss / Daniel Henri / Guillaume Le Quintrec (Hg.), *Deutsch-Französisches Geschichtsbuch. Gymnasialoberstufe. Histoire/Geschichte. Europa und die Welt von der Antike bis 1815*, Stuttgart: Klett 2011.

独仏第2巻：ペーター・ガイス、ギヨーム・ル・カントレック編(福井憲彦・近藤孝弘監訳)『ドイツ・フランス共通歴史教科書 近現代史 ウィーン会議から1945年までのヨーロッパと世界』明石書店、2016年(Peter Geiss / Daniel Henri / Guillaume Le Quintrec (Hg.), *Deutsch-Französisches Geschichtsbuch. Gymnasialoberstufe. Histoire/Geschichte. Europa und die Welt vom Wiener Kongress bis 1914*, Stuttgart: Klett 2008)。

独仏第3巻：ペーター・ガイス、ギヨーム・ル・カントレック編(福井憲彦・近藤孝弘監訳)『ドイツ・フランス共

通歴史教科書 現代史 1945年以後のヨーロッパと世界』明石書店、2011年 (Peter Geiss / Guillaume Le Quintrec (Hg.), *Deutsch-Französisches Geschichtsbuch. Gymnasialoberstufe. Histoire/Geschichte. Europa und die Welt seit 1945*, Stuttgart: Klett 2006) .

独ボ第1巻 : *Europa. Unsere Geschichte*. Bd.1. *Von der Ur- und Frühgeschichte bis zum Mittelalter*, Wiesbaden: Eduversum 2016.

独ボ第2巻 : *Europa. Unsere Geschichte*. Bd.2. *Neuzeit bis 1815*, Wiesbaden: Eduversum 2017.

独ボ第3巻 : *Europa. Unsere Geschichte*. Bd.3. *Vom Wiener Kongress zum Ersten Weltkrieg*, Wiesbaden: Eduversum 2019.

⁴² Gemeinsame Deutsch-Polnische Schulbuchkommission (Hg.), *Schulbuch Geschichte. Ein deutsch-polnisches Projekt – Empfehlungen*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2012, S. 18.

⁴³ *Ebenda*, S. 19.

⁴⁴ むろん、そうではあっても、授業においては教員が準備した史料も別途配布されるのが一般的である。ただし、近年のコンピテンシー（能力）が重視される近年の教育改革の流れのなかで、指導要領自体は授業内容を細かく規定するよりは、枠組みを示す方向へと変わりつつある。そうした中で、教員たちの間には、むしろ史料が整えられた教科書に依存する傾向が見られるという指摘もある。Etienne Schinkel, *Holocaust und Vernichtungskrieg. Die Darstellung der deutschen Gesellschaft und Wehrmacht in Geschichtsschulbüchern für die Sekundarstufe I und II*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2018, S. 62.

⁴⁵ 木村靖二・佐藤次高・岸本美緒『詳説世界史B』山川出版社、2014年、304-5頁。

⁴⁶ 福井憲彦ほか編『世界史B』東京書籍、2018年、289-290頁。

⁴⁷ 同書、434-5頁。

⁴⁸ 独仏第3巻、308頁。

⁴⁹ 独仏第1巻、第2巻より筆者作成。ただし、ここでは「学習方法 (Methode)」として明記されたものだけに限定した。実際には、第1巻第10章の「資料」、「ジャン＝ルイ・ダヴィットの眼からみたナポレオンの皇帝即位」にみられるように (226-7頁)、そのような明記がなくとも、実質的に史料分析となっている項目が複数存在する。以下独ボ教科書についても同様。

⁵⁰ 独ボ第1巻～第3巻より筆者作成。

⁵¹ たとえば邦訳の以下の教科書を参照。ヴォルフガング・イェーガー、クリスティーネ・カイツ編著(中尾光延監訳)『ドイツ高校世界史教科書 ドイツの歴史 (現代史)』明石書店、2006年。

⁵² 国家と宗教は、第1巻末尾の「長期的テーマ」でも取り上げられており、そこではジャック・シラクとヨハネス・ラウという2人の大統領の演説、18世紀の百科全書とレッシンの『賢者ナタン』の抜粋を史資料として、両国における現代の問題の歴史的背景が考察対象となっている。

⁵³ 独ボ第3巻、S. 41.このテーマは、伊藤定良『ドイツの長い19世紀—ドイツ人・ポーランド人・ユダヤ人』青木書店、2002年、50-55頁、において、ヨルダンとローベルト・ブルームという、ドイツ人同士の論争として分析されている。

⁵⁴ 独ボ第3巻、S. 169.

⁵⁵ たとえば、独ボ第2巻では、18世紀の女性天文学者カロライン・ハーシェルの事例が2ページにわたって取り上げられており、彼女の手紙や回想が3点、伝記からの引用が1点掲載され、課題には「あなたがカロライン・ハーシェルであり、1847年〔死の前年〕に自然科学に関心のある少女の訪問を受けたと想像しなさい。ハーシェルは、自身の人生を回顧して、彼女にどのようなアドバイスを送ったと考えられるか。」という、「反実仮想問題」が設定されている。独ボ第2巻、S. 178-9.

⁵⁶ 独仏第2巻、269頁。

⁵⁷ Schinkel, *Holocaust und Vernichtungskrieg*, S. 430-1.

⁵⁸ Helmut Walser Smith (ed.), *The Holocaust and Other Genocides. History, Representations, Ethics*, Nashville: Vanderbilt University Press 2002, pp. 16, 25.

⁵⁹ 独仏第2巻、248-9頁。

⁶⁰ ヴァイマル共和国の歴史的評価については、以下の論文も参照。ベンヤミン・ツィーマン (小野寺拓也、西山暁義

訳)「100年後のヴァイマル共和国—歴史化と現在化のはざままで」『ドイツ研究』54(2020年)掲載予定。さらに参照。アンドレアス・ヴィルシクほか編(板橋拓己・小野寺拓也監訳)『ナチズムは再来するか?—民主主義をめぐるヴァイマル共和国の教訓』慶応義塾大学出版会、2019年。

⁶¹ 独ボ第1巻、S. 235.

⁶² 独ボ第2巻、S. 207.

⁶³ 独ボ第3巻、S. 43. ただし、同巻では、革命の時代を総括した最終章で、再度1848年革命が項目として取り上げられ、そこでは中東欧に立憲制が広がりを見せたことで積極的に評価するポーランドの歴史家アンジェイ・フヴァルバと、ドイツにおける統一と自由の両立の困難を強調するハインリヒ・アウグスト・ヴィンクラーの意見が対置されている。独ボ第3巻、S. 243.

⁶⁴ 独仏第3巻、32-33頁。さらに言えば、「戦争の記憶のために(…)反日感情が絶えることなく続いている」のが中国となっており、韓国・北朝鮮などについては言及されておらず、ここからアジアでは植民地支配と戦争の両方の記憶が重なり合っていることは見えてはこない。

⁶⁵ 独仏第2巻、229頁。

⁶⁶ 独ボ第3巻、S. 205.

⁶⁷ 何よりも、探究レベルで世界史、日本史の分割が維持されている点において、日本とドイツや他のヨーロッパ諸国の歴史授業との構造的な相違は変わっていない。ベルクマンは、「ドイツ以外、ヨーロッパ以外の歴史をドイツにおける歴史学習に統合することに意味があるのは、ドイツから、あるいはドイツへの接触や影響が問題になる場合、また他者の動因や他の思考様式への問いがドイツにおいてそのようなものを喚起される場合においてである」とし、「グローバル化は歴史学習の主題領域の内容的拡大よりも、むしろ生徒たちの形式的、方法的、分類的な能力の強化を要求している」と述べている。すなわち、単一科目としての歴史はドイツ、ヨーロッパという場所にこだわり、そこにおける学習は問題志向的であるべき、との考えであり、その条件において、複眼的視点もより集中的に展開することができる、としている。Bergmann, *Multiperspektivität*, S. 65-6.

⁶⁸ 歴史解釈次元については、新たな注目すべき試みとして、金澤周作・坂本優一郎編著『よくわかる西洋史学』ミネルヴァ書房、2020年(予定)。筆者もそこで「ドイツ特有の道」論にかんする項目を寄稿している。本書は歴史研究推進の原動力たる論争を生き生きと伝えることを主眼としているが、個々の研究者の解釈を示す「資料」を提示するスペースはなく、あくまでも執筆者による整理にもとづくものとなっている。

⁶⁹ この点については、第二次世界大戦期のベルギー人女性がドイツ兵に送った手紙を題材に、今後考察を進める予定である。小野寺拓也・西山暁義(訳・解題)「占領地からのラブレター—ベルギー人少女からドイツ人兵士への手紙(1)」『Quadrante』(東京外国語大学海外事情研究所)22(2020年)、掲載予定。

⁷⁰ 二宮宏之「歴史への問い」『二宮宏之著作集1 全体を見る眼と歴史学』岩波書店、2011年(初出2002年)、300-1頁。二宮がいう「歴史家のアトリエの公開」とは、「さまざまな人間活動が遺した痕跡を史料としてわれわれが掘り起こし」、「それをもとにしてどういう歴史像を自分として構築するかという、その経過そのものを見せていくこと」であり、その際「痕跡を基にしてどういう歴史像を描くかというそのレベルにおいて、さまざまな意見がありうることを積極的に提示する」ことを求めている。これはまさに複眼的視点の第二の次元「論争性」の議論でもあり、ひいては歴史認識を与えられたものとしてではなく、自らが主体的に考え、選択するものとし、市民の共同作業として形成されるべき「集合的記憶」へと論を進めていく二宮の主張は、「複眼的視点」の議論と重なるところが大きい。

⁷¹ Anton Kaes / Edward Dimendberg / Martin Jay (eds.), *The Weimar Republic Sourcebook*, Berkeley: University of California Press 1995.

⁷² <https://www.dhm.de/lemo/projekt> (アクセス:2019年11月10日)

⁷³ <http://www.bpb.de/geschichte/> (アクセス:2019年11月10日)

⁷⁴ "About GHDI", <http://germanhistorydocs.ghi-dc.org/about.cfm>; <https://www.ghi-dc.org/historical-documents.html?L=0> (アクセス:2019年11月10日)

⁷⁵ <http://www.deuframat.de/fr.html> (アクセス:2019年11月10日)

⁷⁶ 小田中直樹「終章 世界史から考える」同・帆刈浩之編『世界史/いま、ここから』山川出版社、2017年、320頁。