▼特集

ドイツ現代史から歴史総合へ:

史料から考える歴史教育の模索

-ドイツ現代史学会第四三回大会シンポジウム―

趣旨説明

厚

1 特集の経緯

にコメントした。 後高校教員の立場から川島啓一氏(同志社中学校・高等学校)が両報告 ンネの日記』の授業実践から」と題して、大学での実践を紹介し、その 寺拓也氏(東京外国語大学)は「歴史的に考えるとはどういう営みか:『ア 課題」と題して、ドイツ歴史教育における授業の考え方を提示し、 女子大学)は「複眼的視点にもとづく大学における歴史授業の可能性と ドイツ現代史研究から発信するというコンセプトで、西山暁義氏(共立 してシンポジウムが行われた。高等学校における歴史教育改革に対して イツ現代史研究から歴史総合へ:史料から考える歴史教育の模索」と題 文では第四二回としていたが、組織人の誤りであった)の二日目に、「ド 二〇二〇年九月二七日のドイツ現代史学会第四三回大会(当年の案内 、小野

本大会は当初筆者が勤務する神戸学院大学で開催する予定であっ

なった。 助言やご協力を仰ぎながら、試行錯誤を繰り返しながら実施した。例年 学会だが、当時は組織人も報告者もノウハウを持っておらず、各所のご るが、初のオンライン開催ゆえに段取りがつかめず、一年遅れの掲載と であれば翌年の『ゲシヒテ』にシンポジウムの特集が組まれることとな Zoom によるオンライン開催となった。現在では日常化したオンライン たが、周知のとおり同年より新型コロナウイルスの大流行が発生し、

複眼的視点にもとづく史料集生成」が採択されており、このプロジェク トの趣旨に準じたものをご執筆いただくこととなった。 をつとめる科学研究費補助金のプロジェクト「ドイツ近現代史における 展させた別の論稿をあらためて依頼した。折よく、西山氏が研究代表者 る。まず西山氏の報告は既発表論文の内容を含んでいるので、それを発 況は変化しており、当日の発表内容から大きく内容を変更したものがあ の登壇者より発表内容をもとにした原稿を執筆し、構成したものである。 一年間のブランクがあるために当然ながら登壇者の報告内容をめぐる状 遅ればせながら本特集は、 その時のシンポジウムの記録として、当日

進み、その教科書見本が完成して、二○二二年四月からの実施を見据え 現場において実際の授業がなされていることになる。 て各校で教科書の選定が進んでいる。本誌が刊行されるころには、 一方、新しい学習指導要領に基づく新科目「歴史総合」導入の準備も

2 歴史総合と史料に基づく教育

分野に、 さて、 専門的見地からどのような貢献ができるのかというものであっ 本特集のコンセプトは、ドイツ現代史研究から高校の歴史教育 特集

情報を適切かつ効果的に調べまとめる技能を身に付ける」とされる。 わる近現代の歴史を理解するとともに、諸資料から歴史に関する様々な における日本を広く相互的な視野から捉え、現代的な諸課題の形成に関 目は、「近現代の歴史の変化にかかわる諸事象について、世界とその中 習を行う科目である。学習指導要領によれば、歴史総合の目標の第一項 ローバル化と私たち」という三つのテーマを軸に、思考力を重視した学 的に記述し、「近代化と私たち」「国際秩序の変化や大衆化と私たち」「グ 改変」とされる。歴史総合は近現代史における日本史と世界史を総合 教育内容が学習指導要領によって定められるようになってからの最大の れた。地理歴史科においては「一九四七年に新しい教育課程が発足して、 が新設され、選択科目として「世界史探究」と「日本史探究」が設けら た。先に述べた通り、二〇二二年度から高校の必修科目として「歴史総合

困難など、数多くの問題点や批判が提起されている。 いるという問題や、 の第三項目)といった国民的規範を内面化させることを目的の柱にして 義」や、「日本国民としての自覚、我が国の歴史に対する愛情」(「目標 影響を与えた西洋の近代化や植民地化を中心に世界を見る「西洋中心主 た前近代史の不在や、日本の近代化と産業化を成功例と見なしてそれに もちろん、歴史総合という科目については、「世界史A」には存在し 実践的には二単位という限定された時間で実施する

特質と資料」という項目が用意され、 料」と表記する)。 れるが、歴史学の立場から論述する本特集においては、引用以外では「史 って気になるのは、「資料を活用しながら歴史の学び方を習得」すると いう授業の方法である(歴史教育においては統一して「資料」と表記さ それらの問題点もさることながら、高校生相手に授業をする教員にと 歴史総合の教科書冒頭の「歴史の扉」には「歴史の 「日本や世界の様々な人々の歴史

> された大学入試共通テストの問題のほとんどに、一次史料が用いられる を読んで歴史的思考を働かせる能力をはぐくむこと、つまりコンピテン にもなった。そうした反省から、歴史用語を暗記するのではなく、 等教育における歴史教育は、諸地域の歴史的事象を体系的に理解する、 歴史的事実が史料に基づいて構築されていることを理解し、教育現場に の意味や意義、特色などを考察し、表現すること」が指示されている。 的な営みの痕跡や記録である遺物、 シーの育成が教育目標として設定されたのである。二〇二一年より実施 くの歴史用語を正確に暗記するかという「苦役」を高校生に強いること 科目」と呼ばれ、難問化する一部の大学入試の影響もあって、 コンテンツ重視の教育がなされてきた。しかしその結果、 おいて歴史的思考を働かせるように設定されているのである。 ことや「複数の資料の関係や異同に着目して、資料から読み取った情報 ようになったのは、こうした傾向を反映したものであろう。 文書、 図像などの資料を活用」 歴史は 従来の中 する

3 ドイツ現代史研究からの貢献

例えば「なぜドイツ国民はヒトラーを支持したのか?」といった、生徒 専門家ではない高校教員が発掘して教材化することは困難である。また、 践するにあたっては、 載されるものになる。 ことが好ましく、そうした「問い」を考えるために都合の良い史料を、 などの副教材には多くの「問い」が掲載され、それに対応する史料が掲 応する「問い」が不可欠である。 史料に基づく歴史教育を実践するためには、優れた史料集とそれに対 しかしながら「主体的、対話的で深い学び」を実 生徒から主体的に発せられる「問い」を重視する もちろん「歴史総合」の教科書や図表

らのアプローチは困難であろう。 の主体性と倫理性をめぐる難問もある。また、世界史に関して言えば、 ねないような題材を、どのように史料で考えさせるのかという、学習者 の関心を集めやすいが、生徒の主体的な思考からヒトラー賛美に陥りか 次史料に当たるためには外国語から翻訳する必要があり、高校教育か

である りやすく授業内の議論に落とし込むためにも、専門的な知見が必要なの 業で活用すればよいのかという問題もある。つまり授業の達成目標に即 に偏りがちである。さらに、 然として歴史教育の中心は政治的なプロセスや国際政治、経済システム 史教育の実情に即した、 臨む現場の教員にとって切実な問題になっている。しかしながら高校歴 した「問い」に対応する史料でなければならず、重要な研究成果を分か このように史料とその扱い方は、新しい教育方法を求める歴史総合に 歴史研究者の提示する史料集はまだ少なく、依 史料を提供したとしてそれをどのように授

できるかを検討すべきであろう。 くの蓄積がある。これらの学問的成果をどのように高校歴史教育に接続 諸課題」と結びつけやすい歴史研究について、ドイツ現代史研究には多 く、やはり高校歴史教育に向けた教材の作成が必要であろう。とりわけ ても多くの原史料が翻訳されているが、これらは研究者向けの側面が強 ような貢献ができるかということが問われている。ドイツ現代史におい 人種主義、ジェンダー、民衆感情といった歴史総合が求める「現代的な こうした現状において、ドイツ現代史研究から新しい歴史教育にどの

3

と実践における諸課題を論じる。「複眼的視点」は一九七〇年代からド 史研究における「複眼的視点」に基づく史料集作成について、その理論 以上のような問題関心から、 本特集ではまず西山論文が、ドイツ現代

> 教育に寄与しうるのかを示す意義がある。本特集がドイツ現代史研究か こから「問い」を作り出すという学生の取り組みは、歴史総合に取り組 名な同時代文献でありエゴ・ドキュメントである『アンネの日記』を題 総合で重要とされる「複数の資料」をどう読み取らせるかという問題に ら歴史総合への架け橋となり、有益な議論を生み出すことを期待したい。 氏によるコメントは、高校教員の立場から本特集がどのように高校歴史 む教員にとっても興味深い実践事例となるであろう。最後に、 る。『アンネの日記』は高校生にとってもよく知られた題材であり、 材として学生自らが多くの「問い」を作り出すという授業実践を紹介す も、実践的な解決法を提供するものとなろう。続いて小野寺論文は、 イツの歴史教育で提起され、 取り入れられてきた方法論であるが、 川島啓一

注

- 1 八八〇号、 君島和彦「歴史総合とはどのような科目か」『歴史地理教育』 二〇一八年、 六二頁。 第
- 2 『高等学校学習指導要領(平成三〇年告示)』文部科学省、二〇一八年、 五六頁。
- 史総合」を中心に-- 一三頁。西村嘉髙「新しい高等学校学習指導要領をめぐって-**範」と動員される「主体」」『歴史評論』第八二八号、二〇一九年、** 八八八号、二〇一八年、五四 - 六一頁。 「「歴史総合」の批判的な検討から創造的実践へ」『歴史地理教育』 史地理教育』第八八一号、二○一八年、一○ - 一五頁。井ノ口貴 米山宏史「「歴史総合」---」『歴史学研究』第九七九号、四五 - 五二頁 その批判的検討と授業づくりを考える」『歴 今野日出晴 「内面化される 規 第 歴 五.

- (4)『高等学校学習指導要領(平成三○年告示)解説 科学省、二〇一八年、一二三頁 地理歴史編』文部
- 5 前掲『高等学校学習指導要領』五六頁
- 6 北村厚・福島雅淳「高等学校世界史における知識構成型ジグソー法の る一考察――」『人間文化』第四八号、二〇二一年、四一 – 四二頁。 教材開発と実践--資料を用いた「ボトムアップ型」教材開発に関す
- 7 最も体系的に豊富な史料を収録しているのは歴史学研究会編『世界史 育の現場から」『ジェンダー史学』第一四号、六九 - 八五頁 や法律文をそのまま掲載するものが多く、高校生が思考を働かせにく 史料』全一一巻、岩波書店、二〇〇六年 - 二〇一三年であり、優れた る(川島啓一「ジェンダー視点をどう取り入れるか?――高校歴史教 大月書店、二〇一五年があり、実際に高校教育の現場で活用されてい ろ子・長志珠絵編『歴史を読み替える ジェンダーから見た日本史 から見た世界史』大月書店、二〇一四年および、久留島典子・長野ひ 三成美保・姫岡とし子・小浜正子編『歴史を読み替える ジェンダー 二〇一四年)も編まれているが、史料が政治史に偏っていたり、条約 実践集(歴史学研究会編『史料から考える世界史二〇講』岩波書店 いという難点がある。他方で歴史教育に対応した優れた史料集として

(きたむら あつし・神戸学院大学准教授)

――ドイツの近現代史の事例から-複眼視点にもとづく史料集

西山暁義

1 はじめに

料」が存在している。規模は別としても、これに類似した日本語のサイ ドイツ歴史学研究所が公開している史料サイト、「ドイツ史文書図像資 たことがない者はおそらくいないであろうし、英語でも、ワシントンの 掲載されている連邦政治教育センターのホームページ(bpb)を参照し とし、授業を行う者であれば、論説が中心ではあるが、史資料も豊富に おいてよりいっそう感じ取られるものであった。ドイツ近現代史を専門 あるいはむしろコロナ禍の状況下では、デジタル(オンライン)媒体に 集が十分に整備されていない点である。このことは、紙媒体のみならず、 めて炙り出されたように思われる。その一つが、インフラとしての史料 実であるが、その反面、コロナ以前における歴史授業の問題点もあらた 定的なことばかりではない有用な点も認識されるようになったことは事 と考えられたものが、二年間と長期に及ぶなかで、経験も蓄積され、 肢として認知されたといってよいであろう。短期間のやむを得ない方策 が強まりつつも、同時双方向、 うとする時点であった。それから一年以上が経過し、対面授業への回帰 二〇二〇年九月、緊急事態宣言下での前期授業が終わり、後期が始まろ ハイブリッド形式など、オンラインによる授業は大学教育における選択 本論のもととなるドイツ現代史学会における報告が行われたのは あるいはオンデマンド方式や、対面との 否

> められている。 単者だけではなかろう。そして、二〇二一年一一月には、イギリスの出策準備がどれだけ効率的に行えたであろうか、と慨嘆したのはおそらく 東家シュテファン・ベルガーらの監修のもとに「歴史:理論と方法」を 史家シュテファン・ベルガーらの監修のもとに「歴史:理論と方法」を 東家シュテファン・ベルガーらの監修のもとに「歴史:理論と方法」を と家シュテファン・ベルガーらの監修のもとに「歴史:理論と方法」を 大学における歴史教育のパッケージとしての商品化も進 大学における歴史教育のパッケージとしての商品化も進 といる。

能にする素材を提供することでバランスを取ることの必要性である。能にする素材を提供することでバランスを取ることの必要性である。近年の傾向と述の通り、史料集の編集はコロナ以前からの課題である。近年の傾向と出版されてきている。このことはコンパクトに知識を伝達するものとし出版されてきている。このことはコンパクトに知識を伝達するものとした。むしろそこには、我々が生きる「性急さの時代」(スザンヌ・マーチャント)のなかで、かえって簡にして要を得た「解答」やコンパクトさへの偏重を促進してしまうリスクが潜んでいるのではなかろうか。これはけっして概説不要論を意味するものではなく、むしろ問題となるのは、概説に対して史料をもとに、そして史料を通して考えることを可のは、概説に対して史料をもとに、そして史料を通して考えることを可のは、概説に対して史料をもとに、そして史料を通して考えることを可のは、概説に対して史料をもとに、そして史料を通して考えることを可のは、概説に対して史料をもとに、そして史料を通して考えることを可のは、概説に対して史料をもとに、そして史料を通して考えることを可いなが、からに対して表情にする素材を提供することでバランスを取ることの必要性である。

2 世界史・外国史における史料集の必要性

校の歴史教育における重要な改革の一つであり、「歴史総合」や「世界いうまでもなく、「史料から考える」ことは二〇二二年から始まる高

が置かれ、史料分析や思考についてはそれに付随する副次的なものにと することもできるであろう。しかし、現在においても知識の伝達に重点 においても導入や展開、 り、それはゼミなどの少人数科目はむろんのこと、大人数の講義系科目 授業内容において自由度の高い大学においてより本格的に実践可能であ のおもしろさに触れる鍵」である史料を分析し、史料で考えることは、 にこの点において高大連携は不可欠であるといえよう。他方、 で定着していくという中長期的プロセスとして考えるべきであり、すで おいて身につけた(教育学部だけに限られない)学生が教職に就くこと 要領の改正によって一変するものではなく、そうした教育方法を大学に う疑問についてでもある。これに対しては、歴史授業の実践が学習指導 そもそも高校と大学の歴史教育を同一に論ずることができるのか、とい えて史料集の重要性を強調する意義を以下三つ挙げておきたい。一つは、 の意味で当たり前のことを言っているに過ぎないのであるが、ここであ 史探究」によって実践されることになる(はずの)ポイントである。そ あるいは発展的課題など、ピンポイントで活用 「世界史

一二万人と拮抗していたのが、冷戦終結後のグローバル化が叫ばれた平界史(A・B)受験者が、日本史や地理と比べて少数派にとどまっていることとも関係している。「歴史総合」の導入のきっかけである二○十年の「世界史未履修問題」以降も世界史必修は維持されたものの、一九九○年度の共通テスト初回における地歴三科目(B)の受験者数に世界史:日本史:地理=九:一六:一四(万人)となっている。皮は、世界史:日本史:地理=九:一六:一四(万人)となっている。皮は、世界史:日本史:地理=九:一六:一四(万人)となっている。皮は、世界史:日本史:地理=九:一六:一四(万人)となっている。皮は、世界史:日本史・地理と比べて少数派にとどまって界史(A・B)受験者が、日本史や地理と比べて少数派にとどまって界史(A・B)受験者が、日本史や地理と比べて少数派にとどまっていることに、世界史を必修にした。

どまっているのではないだろうか。

成時代において、日本史〉地理〉世界史の序列が急速に固定化されてい成時代において、日本史〉地理〉世界史の序列が急速に固定化されていたのである。また、筆者が勤める私大「国際学部」においても、日本史受験者が世界史受験者を大きく上回っているのが現状である。このため、大学における世界史にかんする講義においては、視野を広げたり、見方をひっくり返す以前に、土台となる知識が不十分であるというハンディキャップを埋めるために労力を費やさなければならない。そしてハンディキャップは、とりわけ文書史料の場合は翻訳に依存せざるを得ないという史料活用における語学の壁としても存在する。たとえば第一次世界大戦下の社会情勢の「生史料」として当時の新聞記事のコピーは、ドイツにおけるギムナジウムの授業でもよく使われており、日本でも明治から昭和初期の戦時下の日本の社会について同様の実践は可能であるが、日本におけるドイツ、ヨーロッパ史の授業においては高校はもちろが、日本におけるドイツ、ヨーロッパ史の授業においては高校はもちろが、日本におけるドイツ、ヨーロッパ史の授業においては高校はもちろが、日本におけるドイツ、ヨーロッパ史の授業においては高校はもちろが、日本におけるドイツ、ヨーロッパ史の授業においては高校はもちろが、日本におけるドイツ、ヨーロッパ史の授業においては高校はもちろが、日本におけるという。

で刊行されたドイツ・ポーランド共通歴史教科書の仕様書においては、の世界史史料もあるではないか、という反論が出てくるかもしれない。の世界史史料もあるではないか、という反論が出てくるかもしれない。の世界史史料もあるではないか、という反論が出てくるかもしれない。の世界史史料もあるではないか、という反論が出てくるかもしれない。の世界史史料もあるではないか、という反論が出てくるかもしれない。の世界史史料もあるではないか、という反論が出てくるかもしれない。の世界史史料もあるではないか、という反論が出てくるかもしれない。の世界史史料の多くは本文テキストを例証、確認する機能を有し、それ自体意第三の、そして本語ので、大きにとどまっており、史料そのものである。この点、たとえば二〇一五年から二〇二〇年にかけて全四巻とで刊行されたドイツ・ポーランド共通歴史教科書の仕様書においては、で刊行されたドイツ・ポーランド共通歴史教科書の仕様書においては、文料の世界史の教科書や資料集にはさまざまな図像、文書史料が掲載されており、後者については、

|本文記述は支配的とはならず、文書・図像史料と緊張関係のもと

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 れねばならない。(…) 史料は本文の記述を確認するだけではなく、 られるべきである。」 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 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

について紹介することにしたい。 にもとづく史料集の作成である。 と考えられる。そこで提起したいのが、「複眼的視点 Multiperspektivität」 るように、批判的な歴史思考力を形成するうえで重要な意味を持つもの 記述に整合しない視点を提示する史料の提示は、ここでも述べられてい することは混乱を招く危険性があるが、史料の多機能性、とりわけ本文 と述べられており、本文記述と史料の関係がより対等なものとされてい むろん、これを異なる(高校)教科書文化のなかに安直に「輸入」 以下ではまず、この概念とその方法論

3 歴史教育における「複眼的視点

教化が始まるからである」という「論争性 Kontroversität」原則とも関連 隠され、オルタナティヴが言及されないところでは、(イデオロギー的 なければならない。(…)多様な視点が取り上げられず、他の選択肢が いて議論のあることは、授業においても議論のあるもの?として扱われ ける「ボイテルスバッハ合意」(一九七六年)、とくに「学問と政治にお 国にも受け入れられることになった。ドイツの先駆性は、政治教育にお イツの歴史教育学において議論され、一九九○年以降、 歴史教育における「複眼的視点」は、一九七〇年代ごろから 西ヨーロッパ諸 (西) ド

> おける重要な理念とされている。 轄であるが、各州の学習指導要領において「複眼的視点」は歴史教育に 目されるようになっている。ドイツは周知のとおり公教育は連邦州の管 ける市民的能力(コンピテンシー)を育むうえで、「複眼的視点 のである。このことが、バルカン諸国における共通歴史教材やすでに言 り「複眼的視点」をキーワードとする国境横断的な潮流となっていった 成にもつながっていった。さらに国境内部においても、多文化社会にお 及したドイツ・フランス、ドイツ・ポーランド間の共通歴史教科書の作 に他国においても観察され、それが一九九○年代、そして二一世紀に入 していると考えられる。ただし、知識伝達偏重に対する不満は同じ時期

張 ある。彼は次のように述べている。 イツの歴史教育学者クラウス・ベルクマン(一九三八-二〇〇二年)で 『複眼的視点─歴史を自ら考える』(二○○○年刊)の著者でもある、ド 「複眼的視点」をめぐっては、その定義、方法についてさまざまな主 一解釈が存在するが、この分野の第一人者として衆目の一致するのが、

男女という性的帰属、 の状況を異なる形で認識し、状況に対して異なる意図をもって働 的思考の行為においてそれらに取り組むことになるのである。」 に存在していた。生徒たちはこの異なる視点と向かい合い、 きかけようと試みるものである。その相違は何よりも支配の文脈 ある。歴史の複合的な情勢のなかで行動し、受苦する人びとはそ した人びとの様々な視点から叙述し、考察する歴史学習の原則 「複眼的視点とは歴史的状況をそこに参加し、あるいはそれに直 利害、 あるいは宗教やその他の確信のなか

44

たうえでの判断能力を身につけること、という五つを挙げている。 受苦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、 関連しているという状況の経験、(五)その時代に生きる人々の行為と すること、(四)そのような解釈作業は、自らの主観的視点と直接的に の再構成が一つの解釈であり、 に位置付けることによる、枠組み条件の説明の訓練、 ることによる、理解と共感の訓練、(二)過去の視点をその歴史的文脈 体の視点を引き受けて考察する作業によって、過去の視点の復元を試み うえでベルクマンは、学習過程として、(一)史料に登場、 自らを観ること」になるという再帰的価値を有するものとされる。その の視点を認識すること」が、「自分の視点を内省し、他者の目を通して 義を見出そうとするものである。そして、「他者の認識、感情、 って成り立っている、ということを経験的に学びとることに教育的な意 を前提とし、歴史における知の客観性が間主観的な検証という行為によ このように、「複眼的視点」とは歴史認識における主観性 異なる見解に至りうるという状況を理解 (三)過去の現実 発言する主 熟慮し 価値観 :視点)

代的な視点取り contemporary perspective taking」について論じているが、 の時間軸 temporalities」として、「歴史的な視点取り historical perspective 示している。この点、オランダの社会教育学者ワンシンクらも、 を「同時代」、「歴史解釈」、そして「記憶文化」の三つの次元として提 いるか、という点についても適用されるものである。ベルクマンはこれ か、そして過去の解釈が現代社会の指針としてどのような影響を与えて するように、後世の人間が異なる視点をどのように整理し、解釈するの おける複数性だけにとどまるものではない。上記(三)~(五)が示唆 ただし、「複眼的視点」は取り上げる時代、出来事の当事者の視点に 「歴史学的な視点取り historiographical perspective taking」、「現

> の高さに繋がっているといえよう。この研究者による論点整理からさら りうるのか、あるいはなぜ有力と目される解釈が変化したのかについ の取り組みは第一の次元よりも複雑かもしれないが、解釈がなぜ複数あ ゼンスは希薄であり、 その一方で、とりわけ第二の次元は日本の高校、大学教育におけるプレ 第三の次元・時間軸から第一、第二の次元へと移行していることになる 掘を促すというように、時間の流れに逆行する形でも存在する。しかし、 での欠落が、二〇一九年に刊行された『論点・西洋史学』に対する注目 考えるうえでは、必要な手続きである。まさにこの点の教材資料レベル ことはほとんどない。たしかに史学史や研究史は抽象度が高く、 が、これは授業実践においてもしばしば使用されている手法であろう。 前述の歴史映画や博物館、 れるものであり、その教育的有用性を否定するものではなかろう。実際 こうした関連性も三つの次元・時間軸を設定することによって可視化さ 歴史研究における新しいアプローチや記憶文化の変化が新たな史料の発 これらはあくまで理念型であり、実際には相互に関連している。それ おおよそベルクマンの三つの次元と一致するものといえよう。もちろん、 ような(エッセンスの抜粋としての) 史料の提示が求められるであろう。 に一歩進めれば、 歴史解釈のテキストそのものを読解し、 教科書のなかに歴史家の異なる解釈が提示される 記念碑などを導入、切り口とした概説では 突き合わせる それと

「複眼的視点」の課題と問題点

視点を引き受ける点については、「私」という一人称で過去を再構成す 題 あらゆる教育方法と同様、 課題が存在する。ベルクマンの学習過程 (一)の過去の当事者の 「複眼的視点」にもリスクや副作用などの

とにもつながるであろう。 的となり、歴史文学や映画をそれ自体として評価する能力を涵養するこ 可能であり、そこにおいて、史実とフィクションの境界線について自覚 る (二) の時代の制約条件、 素を含む難しい問題ではあるが、前二者については、次のステップであ った懸念や批判もみられる。最後者については年齢層も関わる心理的要 反感を含む)、そこから抜け出すことが困難になるのではないか、とい ティ形成とも連動すると(ここには理解・共感困難な人物に対する嫌悪 か、 とフィクション(歴史文学)との境界を曖昧にさせてしまうのではない の現在主義的な思い込みを不可避的に混入させ、かえって史実(歴史学) 法であるが、歴史のなかで沈黙した人びとに声を与える行為が、学習者 ている。こうした課題は実際にドイツの高校歴史教科書にもみられる手 た仮想的な課題、エゴ・ドキュメントの作成によって深められるとされ ることが求められ、それはたとえば日記を書く、新聞に投書するといっ あるいはまた、歴史上の主体への理解・共感が自らのアイデンティ むしろ声なき人びとが沈黙した事実そのものを考えるべきではない 文脈への位置づけにおいて向き合うことが

教科書の仕様書における本文記述に対する論争的判断の可能性の付与は失れる知識にもとづくものである。そもそも多様な視点自体も、私た上記引用には、支配権力構造のなかの位置、ジェンダー、経済的利害、多様であり変動するということは、突き詰めれば、こうした「文脈」や多様であり変動するということは、突き詰めれば、こうした「文脈」や多様であり変動するということは、突き詰めれば、こうした「文脈」や多様であり変動するということは、突き詰めれば、こうした「文脈」や多様であり変動するということは、突き詰めれば、こうした「文脈」や多様であり変動するということである。そもそも多様な視点自体も、私た供される知識にもとづくものである。そもそも多様な視点自体も、私た供される知識にもということである。

となるのではないだろうか。

も大学の講義・演習レベルであれば実践は不可能ではなく、むしろ必要に教える教員にとって果たして可能であるのか疑問が残るが、少なくとに教える教員にとって果たして可能であるのか疑問が残るが、少なくとこのことを意識したものであるが、これはきわめて高度な学習課題といこのことを意識したものであるが、これはきわめて高度な学習課題とい

スト」の三つのテーマの授業を比較分析するなかで、遠い時代の 学習過程の(五)における価値判断によって、共犯的関係性として 釈することが許容されるのであろうか。あるいはそれは、ベルクマンの りも経済的な動機であったことを示す証言が史料の一つとして提示され れた文化・価値相対主義が取って代わろうとしているが、それは、 史修正主義」をも等価なものとの印象を与えかねない、という点である。 義のカオスに陥る危険性である。とりわけ問題となるのは、 誰もがそれぞれの視点を持っていたという多様性の陳腐な確認や相対主 ねに誤りである」と規範的に断罪されるべきなるのか。先述のオランダ た場合、反ユダヤ主義の「相対化」へと導くナチ支持の「多様性」 もある。たとえば、ナチに対する国民の支持について、イデオロギーよ のである。なぜならば、 において反ユダヤ主義の主題化にとって致命的な結果をもたらしうるも 範的な価値志向の不可欠な立場に、複眼的視点や多様性とラベリングさ 実際、反ユダヤ主義研究の立場からは、「教育学の一部においては、 て、視点の複数性が提示の仕方によっては両論併記としていわゆる「歴 トなど現代社会において高度にモラル的な意味をもつ歴史事象をめぐっ 正当化などは存在せず、それはつねに誤りであるからである」との指摘 ワンシンクらの研究は、 さらに「複眼的視点」に対する批判としてしばしば指摘されるの 反ユダヤ主義にとって視点的、文化的、 「オランダ独立戦争」、「奴隷制」、「ホロコー ホロコース 「冷め が

46

危険性を考えれば、十分に注意しておくべきであろう。 るが、史料集が使われる環境や、 は、おもに史料集よりは中等教育における授業実践にかかわることであ 文化的出自の構成など、他の要因によっても影響される。これらの知見 それはまた、教員の学級運営能力やテーマについての習熟、生徒の社会 である「ホロコースト」では開放性のスペースは縮小すると述べている。 たテーマ」である「オランダ独立戦争」の方が複眼的視点を展開しやす 近い時代で現代オランダ社会の記憶文化を規定する「熱いテーマ」 掲載史料が脱文脈化されて利用される

5 複眼的視点にもとづく史料集の作成に向けて

までを想定している。 こでのターゲットは高校の この複眼的視点にもとづくドイツ近現代史の史料集の作成であるが、そ てはまる。現在、筆者が科研基盤研究(B)として取り組んでいるのが するか、ということが重要となる。このことは、もちろん史料集にも当 歴史教育において複眼的視点を導入、展開する場合、どの層を対象と 「世界史探究」から大学の講義、専門の演習

像資料もそれぞれの史料的特性についての解説とともに掲載されること 裁判文書や監視記録、 トが、歴史主体の視点の引き受けという観点からは望ましいが、他にも し、比較分析による相違点や関連性の発見を促す形で配置することであ 部に限定されるわけではない―からの史料をバラエティー豊かなものと けるさまざまなテーマについて、 どのレベルにおいても有用となる最大公約数は、ドイツ近現代史にお その際、その史料は手紙や日記、 新聞記事などの文書史料に加え、風刺画などの図 同時代的視点―ただし視点はドイツ内 回想録といったエゴ・ドキュメン

> る。 化をめぐる言説やイベントなどが取り上げられることになるが、これら が発するメッセージも主題化されることが望ましい。第二の次元につ 問いを示すことが肝要である。 自の問題設定において活用されることも想定しているが、立てられうる せ、突き合わせることによって、どのような課題を設定するかが鍵とな をどのように切り出し、そして同一次元内、次元間横断で資料を組合わ ては、過去の歴史教科書や歴史家の言説、第三の次元については記憶文 になるであろう。また、文書史料に対して軽視されがちなモノ むろん、掲載される史料は「石切り場」的に、個々の教員による独 (遺物)

容の精緻化のために参照、 複眼的視点について一日(以上)の長があるドイツでは、さまざまな中 視点を全面的に展開できているわけではない。他方、歴史教育における 史料集という点では教科書というフォーマットの制約のなかで、 を期待することができる。 や演習もまた実験場として活用することで、そこからのフィードバック 料付き教材がテーマごとに刊行されている。これらも史料集の構成や内 によって、日本語でも読むことができる先例が存在している。 これらのことの多くは、『ドイツ・フランス共通歴史教科書』 分析されることになるが、同時に自らの講義 ただし、 複眼的 の翻訳

減りつつあるなか、 ディベロップメントからであった。それは個人的な資質によるところが すれば退屈そうに講義を聞いている学生が一人でも減り、演習に主体的 大きいのかもしれないが、授業準備に充てられる時間が限られ、 に参加する学生が増えるのか、という素朴だが切実なファカルティー・ ンフラ整備も必要ではないだろうか。その一つがこの史料集であると考 もともと筆者がこのプロジェクトを構想するに至った動機は、 個人の「職人技」だけでは限界があり、 集合的なイ

って、具体的な事例を示せればと考えている。 に挙げた欧米のサイトに比べれば、きわめてささやかなものではあるが、に挙げた欧米のサイトに比べれば、きわめてささやかなものではあるが、に挙げた欧米のサイトに比べれば、きわめてささやかなものである。冒頭通して、リサーチ・ディベロップメントにもなりうるものである。冒頭が投げかける問いかけは、自らの研究における論理構成(史料の取捨選が投げかける問いかけは、自らの研究における論理構成(史料の取捨選が投げかける問いかけは、自らの研究における論理構成(史料の取捨選が投げがける問いがある。

注

- (1)本稿は、二○二○年度ドイツ現代史学会のシンポジウムにおける報告(1)本稿は、二○二○年度ドイツ現代史学会のシンポジウムにおける報告
- (2) https://www.bpb.de/geschichte/(二〇二二年一月二〇日アクセス)
- (3) https://germanhistorydocs.ghi-dc.org/ (二〇二二年一月二〇日アクセス)
- (4) Bloomsbury History: Theory and Method. https://www.bloomsburyhistorytheorymethod.com/(二〇二二年一月二〇日アクセス)本サイトには、日本からも井野瀬久美惠氏がアドバイザリー・ボーおいて、ベルガーとともに監修を務めるオランダの歴史家マリア・ガレーヴァーは、コロナ禍を経験したうえでのこうしたオンライン教材の充実の必要性を指摘している。"Bloomsbury History: Theory & Method Launch Webinar" https://www.youtube.com/watch?v=cZYsERiz-Jk

(二〇二三年一月二〇日アクセス)、二四分二〇秒以降

- (5) Suzanne Marchand, "Celebrating 'Boring' Ideas in the Age of Impatience: The Nineteenth Century in Intellectual and Cultural History", in: Central European History 51 (2018), pp.662-666, 662. アメリカのドイツ史家マーチャントはここで、エリック・ホブスボームが二一世紀初めの現代史を執筆していたとすれば、その題名は「性急さの時代 the age of impatience」であったのではないかと述べており、それを示唆する現象として、教員・学生間において簡潔な回答を求める大学の教育学修文化や、出版社による短編の書籍への志向、ニュースの「ツィート化」などを指摘している。
- まえがき、 v. まえがき、 v. まえがき、 v. まえがき、 v. まえがき、 v. まえがき、 v. まえる世界史二○講』岩波書店、二○一四年、
- (7)大学入試センター「センター試験志願者数・受験者数・平均点の推index.html(二○二二年一月二○日アクセス)
- 一三年。(8)歴史学研究会編『世界史史料』全一二巻、岩波書店、二〇〇六-二〇
- (9) Gemeinsame Deutsch-Polnische Schulbuchkommission, Empfehlungen, Göttingen 2012, S. 19. ドイツ・ポーランド共通歴史教科書については、以下の拙稿を参照。西山暁義「独仏・独ポ共通歴史教科書については、点の可能性」名嶋義直・神田靖子編『右翼ポピュリズムに対抗する市点の可能性」名嶋義直・神田靖子編『右翼ポピュリズムに対抗する市上年の可能性」名嶋義直・神田靖子編『右翼ポピュリズムに対抗する市上年の可能を表現している。

- 11 近藤孝弘『ドイツの政治教育―成熟した民主社会への課題』岩波書店、 一〇〇五年、 四六頁
- 12 Stefan Benz, "Multiperspektivität. Vom Prinzip des Geschichtsuntergeschichtsdidaktische Standortbestimmung, Göttingen 2018, S. 295-312 Sandkühler u.a. (Hg.), Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine richts zum Schlüsselkonzept der interkulturellen Kompetenz", in: Thomas
- 13 西山 「外国史教育における複眼的史料集の可能性」、五二 – 五四頁。
- 14 Klaus Bergmann, Multiperspektivität. Geschichte selber denken, Schwalbach Ts. 2000
- 15 Klaus Bergmann, "Multiperspektivität", in: Ulrich Meyer, Hans-Jürgen Panricht, Schwallbach/Ts. 2007, S. 65-77, 65 del und Gerhard Schneider (Hg.), Handbuch Methoden im Geschichtsunter-
- 16 Bergmann, "Multiperspektivität", S. 65-66
- 17 Bergmann, "Multiperspektivität", S. 41
- Bjorn Wansink, Sanne Akkerman, Itzél Zuiker and Theo Wubbels, "Where Education 46 (2018), pp.495-527 Does Teaching Multiperspectivity in History Education Begin and End? An Analysis of the Uses of Temporality", in: Theory & Research in Social
- 19 金澤周作監修、 一一九年。 藤井崇ほか編『論点・西洋史学』ミネルヴァ書房
- 20 Martin Lücke, "Multiperspektivität, Kontroversität, Pluralität", in: Michele Barricelli und Martin Lücke (Hg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunter richts 1, Schwallbach/Ts. ²2017, S. 281-288, hier 288
- 21 スウェーデンの中学校の歴史教育についての研究によれば、 視点」がカリキュラムやシラバスに明記されつつも、教壇に立つ教員 「複眼的

- Journal of Humanities and Social Science Education, 2018:4 pp. 136-159, Reasoning: Historical Explanations in Swedish Classrooms", in: Nordidactica は閉じられた因果関係の説明にもとづきがちであり、その一因とし 156 Wendell, "History Teaching between Multiperspectivity and a Shared Line of 7 明確な答えを求める生徒の要求への対応を指摘している。Joakim
- 22 Samuel Salzborn & Alexandra Kurth, Antisemitismus in der Schule Antisemitismus-Schule.pdf(二〇二二年一月二〇日アクセス) Gutachten, 2019, S. 22. https://www.tu-berlin.de/fileadmin/i65/Dokumente. Erkenntnisstand und Handlungsperspektiven. Wissenschaftliches
- 23 Bjorn Wansink et al., "Where Does Teaching Multiperspectivity", pp.500-501
- 24 いる。 年度である二〇二一年度に本科研内で行われた議論も取り入れられて 他に、芦部彰、小野寺拓也、河合信晴、小林繁子、佐藤公紀、鈴木直 辻英史、 森田直子が研究分担者として参加している。本稿には初
- 25 and Zofia Wóycicka, "War Museums and Agonistic Memory: A Report", in: 展示の必要性が主張されている。Cf. Anna Cento Bull, Eleanor Rewley ォーラム」(討論)の場としての機能をめぐって議論が行われており、 ない。この博物館展示についても、「テンプル」(顕彰・慰霊)と「フ 和記念資料館などにみられる)とも関連していることは言うまでも れは博物館における展示(日本でもたとえばリニューアル後の広島平 of War: The Material Culture of Conflict and Displacement, Ithaca 2018. M 的価値について、以下を参照。Leora Auslander and Tara Zahra, Objects たとえば、戦争や強制移住において残された・捨てられたモノの史料 ヨーロッパでは後者の立場から予定調和とならない「複眼的視点」の

Museum Worlds. Advances in Research 6 (2018), pp. 112-124

- (26) 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 ・ のヨー・ガイス、ギヨーム・ル・カントレック編(福井憲彦・近藤 ・ と世界』明石書店、二〇一一年、同『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 ・ 近藤
- (27)代表的なものは、教育出版社ヴォッヘンシャウ社から刊行されていて、 代表的なものは、教育出版社ヴォッヘンシャウ社から刊行されてい

(にしやま あきよし・共立女子大学教授)

特集

歴史的に考えるとはどういう営みか

『アンネの日記』の授業実践から

小野寺拓也

1 はじめに

に考えることが、教えられ、 だ」と筆者が説いても、学生たちの反応はあまり芳しくない。「歴史的 れば、その現在がどのようにつくられてきたのかを知る必要があるはず ったく興味を示さないということはよくある。「現在のことを知りたけ に強い関心をもつ学生が、二〇世紀以前の移民・難民をめぐる歴史にま 誰もが歴史に興味を持っているわけではない。たとえば現在の難民問題 を置いている。当然のことではあるが、このような環境において学生の う疑問だ。筆者は現在、「国際社会学部」という学際的な教育環境に身 けないのだと学生・生徒に悟ってもらうにはどうすればよいのか、とい 実なのは、このような能力が必要・重要であり是非とも学ばなければい 決定論的ではない歴史理解、 ②調べる能力、③歴史の多様性とその分析・解釈、③ そ以下の六点に要約されている。①歴史の連続・断絶への興味・関心、 びそれを踏まえた二〇一九年の提言)では、「歴史的思考力」はおおよ 史的思考力」という言葉である。二〇一一年の日本学術会議提言(およ 的な見直しが模索されるなか、しばしば関係者の口の端に上るのが これについてはさまざまな疑問がある。だがとりわけ筆者にとって切 二〇二二年度から高等学校で「歴史総合」が始まり、歴史教育の根本 学ぶべき価値のあるもの、というコンセン ⑥学習の結果として身につく汎用的能力。 ④時系列的思考、 (5)

> 関心のない/意義を感じない学生に、 サスが成立していない」ことが少なくないのである。歴史にさほど興味 ことは果たして可能なのだろうか 意識的にこれらの能力を教え込む

ともしがたい。 しても、学生・生徒に「是非学びたい」と思ってもらわなければいかん はその通りであるが、学びによって得られる能力の重要性をいくら強調 る実感である。「おもしろい」で終わってしまってはいけないというの ない。興味をもってもらわなければ何も始まらない、というのが偽らざ これに対する私の現時点での答えは、 否定的なものとならざるをえ

ができないのではないか。そして「おもしろい」具体性に触れさせるこ 問であり、理論や枠組みを提示するさいにも、つねに「具体性」との往 けないだろうか とで、そこから「歴史的思考力」という抽象的な能力へと結びつけてい 還が求められる。歴史的思考力も、まずは具体性を通してしか学ぶこと そのさい決定的に重要なのが「具体性」である。歴史学は帰納的な学

である。 ラブレターの翻訳) 料を読んで、どのような能力を身につけさせようとしているのかを考察 ってきている。①独仏共通教科書や、アメリカの歴史教科書に出てくる 回紹介する『アンネの日記』を使った授業実践も、そうした試みの一環 してもらう。③文書館史料(ドイツ兵と出会ったベルギー人女性からの イギリスの映画教育サイト「Film Education」などにある映画教育の資 「問い」を学生と一緒に考える、②ドイツ連邦政治教育センター HP や、 そのような問題意識から、 を問いとともに提示して議論する、 筆者はこれまで大学でいくつかの試みを行 などである。

2 『アンネの日記』をめぐって

よく知られているように、『アンネの日記』にはいくつかのバージョンがある。まず、アンネ自身の日記にも、三冊に分けて記した当初の日出版にさいしてさらに手が加えられるなど、編集過程も複雑である。し出版にさいしてさらに手が加えられるなど、編集過程も複雑である。し出版にさいしてさらに手が加えられるなど、編集過程も複雑である。したがってテキストの成り立ちや構成じたいが、本来は歴史学の考察対象として興味深いのではあるが、今回の試みではテキストの形式ではなく中身を考察することを主眼としているため、便宜的に二〇〇三年刊行の「増補新訂版」を利用している。

『アンネの日記』という題材の教育利用に批判の声が少なくないことして選択することとした。 して選択することとした。 して選択することとした。 にいう選択することとした。 にいう選択することとした。 にいう選択することとした。 にいう選択することとした。 にいう選択することとした。 にいう選択することとした。 にいう選択することとした。 にいう選択することとした。 にいう選択することとした。 にいう選択することとした。

3 『アンネの日記を教える』

『アンネの日記』を使って学生・生徒に考えさせるためのアメリカの

ともたびたびなんです」。個人の中での認識や感情の揺れ、 外の世界のもろもろの不幸のことまで考えると、頭がくらくらしてくるこ と比べれば自分たちは恵まれていると認識していることがわかる。だが、 翌年一月にも「わたしたちは幸運です」と記されていて、「悲惨な外の世界 見ると「「ここにいるわたしたちは、なんとしあわせなのでしょう」とあり、 えられません。〔…〕あんまりみんなから非難ばかり浴びせられ、そのうえ、 ますか?」という問いがある。『アンネの日記』の一一月一九日の記述を 運や彼女の状況について何を書いていますか?彼女の感情に変化は見られ とにした問いがいくつか提示されている。たとえば、「一九四二年一一月 の不幸な問題のことか、さもなければわたし自身のこと、それだけしか考 一九日と二〇日、一九四三年一月一三日の日記でアンネは、ユダヤ人の命 一一月二○日の記載には次のようにもある。「ところがいまでは、 ただここでは、 本稿の主眼である③に着目したい。本書には、 状況の複雑さ 日記をも 51 ドイツ現代史研究から歴史総合へ

また、「一九四二年一二月一三日の日記でアンネは、下の通りで二人スト全体をめぐる問いとなっている。 また、「一九四二年一二月一三日の日記でアンネは、下の通りで二人スト全体をめぐる問いとなっている。

なるであろう。

を模索したいのである。

を模索したいのである必要性は必ずしもない)を組み上げていくことれがホロコーストである必要性は必ずしもない。まずは「おもしろい」具体性に触れてもらうこと、そしてそこから各自が自分なりに「全体」(そいう文脈からのみ読まれるべきものでもない。まずは「おもしろい」具とではない。また以下で述べるように、本書は必ずしもホロコーストととが第者の試みの目的は、「ホロコーストの全体像を理解させる」こだが筆者の試みの目的は、「ホロコーストの全体像を理解させる」こ

『アンネの日記』へのさまざまな疑問

とにかく提示してもらうというものだ。 五回にわけて事前に読んでもらったうえで、疑問・質問・意見・感想を五回にわけて事前に読んでもらったうえで、疑問・質問・意見・感想をそこで私が採った方法はごく単純なものである。『アンネの日記』を

は大別すると六つに分類できる。 とのような試みはすでに六回ほど行ってきているが、学生からの疑問

しばしば学生から寄せられるのが、「オランダのようなドイツから近(1)ホロコーストやユダヤ人迫害をめぐる疑問

当時の視点で歴史を考えることの重要性を生徒・学生は認識するようにフランク一家にそれを予測できるはずがない。この問いを発することで、格化するのは一九四一年以降であり、一九三三年にオランダに脱出した問だ。もちろんホロコーストを学べばわかるように、ユダヤ人殺害が本い国に何故逃げたのか?」「危険を予測できなかったのか?」という疑い国に何故逃げたのか?」

の態度が、ここにきて変わってきているというのです。聞くところによく寄せられる。十万七〇〇〇人がオランダから「東部」へと移送され、そのうち五〇〇〇人程度のみが強制・絶滅収容所を生き延びたが、他方で若者を中心に推計二万ないし二万五〇〇〇人が、非ユダヤ人の支援を受けて国内に潜伏したとされる。ミープのように果敢に支援する人びとがいる一方で、オランダ人の中でも反ユダヤ主義が広がっていることががいる一方で、オランダ人のユダヤ人に対する対応はどのようなものだったまた、「オランダ人のユダヤ人に対する対応はどのようなものだったまた、「オランダ人のユダヤ人に対する対応はどのようなものだった

(2) ユダヤ人・ユダヤ教をめぐる疑問

との学年の学生も強い興味を示すのが、フランク一家がユダヤ教のおいるの学年の学生も強い興味を示すのが、フランク一家がユダヤ教のおいるの学年の学生も強い興味を示すのが、フランク一家がユダヤ教のおいまの。

そうした宗教的な「柔軟さ」と関連して学生が着目するのが、「わた

しもいずれは火葬にしてもらいたいと思っていますから」という一文でしもいずれは火葬にしてもらいたいと思っていまから」という一文でしもいずれは火葬に関する記述が出てくるのは日記ではここだけであり、アンある。火葬に関する記述が出てくるのは日記ではここだけであり、アンある。火葬に関する記述が出てくるのは日記ではここだけであり、アンれる。改革派の中には火葬に理解を示す人々もいたものの、ドイツでもれる。改革派の中には火葬に理解を示す人々もいたものの、ドイツでもれる。改革派の中には火葬に理解を示す人々もいたものの、ドイツでもれる。改革派の中には火葬に理解を示す人々もいたものの、ドイツでもれる。改革派の中には火葬に理解を示す人々もいたものの、ドイツでもれる。改革派の中には火葬に理解を示す人々もいたものの、ドイツでもれる。改革派の中には火葬に理解を示す人々もいたものの、ドイツでもれる。とが対しても土葬しようと奔走するサウルの様子が描かても「息子」をなんとしても土葬しようと奔走するサウルの様子が描かでも「息子」をないたが出ているかというでは、アンネのような考え方はおそらく少数ある。したがってこの時代には、アンネのような考え方はおそらく少数ある。したがってこの時代には、アンネのような考え方はおそらく少数ある。したがっているが出ているのは、アンネのような対しているから、アンネのような表には、アンネのような表にないます。

ユダヤ人意識に対して、アンネは強い憤りを見せる。にも学生は気づく。ファン・ダーンのおばさんやペーターが時折見せるただし、こうした「柔軟さ」は「いい加減」とはまったく異なること

が痛みます」。で、どんなに心が貧しいかを見せつけられると、やっぱりそのたびに胸で、どんなに心が貧しいかを見せつけられると、やっぱりそのたびに胸ゃありませんけど、彼〔ペーター〕がどんなに孤独で、どんなに冷笑的「わたしだって、けっして正統派ユダヤ教の信仰をもっているわけじ

目を向ける。 また次のような、一見矛盾するようにも見える記述にも学生たちは

人であるしかなく、またそれを望んでもいるのです。〔…〕いまなによう。わたしたちはつねにユダヤ人なのです。わたしたちはつねにユダヤ国民にも、いえ、そのかぎりでは、他のどんな国民にもなれないでしょ「わたしたちは、けっしてただのオランダ国民にも、ただのイギリス

し、この国で働きたいと思います」。 わたしはオランダ人を愛します。この国を愛します。この国の言葉を愛 りも望むのは、戦後はほんとうのオランダ人になりたいということです。

状況を重ねる学生もいる。 全体にはねかえってくる」という一文に、移民や難民が現在抱えている その人間ひとりの責任だが、ひとりのユダヤ人のすることは、ユダヤ人 認識するようになる。さらに、「ひとりのキリスト教徒のすることは じて、ユダヤ人というアイデンティティの複雑さや流動性を学生たちは によってユダヤ人としての意識が強くなったのか?」といった疑問を通 「この複雑な心情はどう理解できるか?」、「アンネは迫害されること

3 戦時下の暮らしをめぐる疑問

当するという推計に従えば、一ギルダーは六九〇~七六〇円程度となる ルグであり、一ライヒスマルクがおおよそ現在の四~四・四ユーロに相 いえ、一九四〇年時点での公定為替は一ギルダー=一・三三ライヒスマ しい作業であり、本来は戦時下でのインフレも考慮する必要があるとは るのか?」という疑問をもつ。現在の価格に換算することはなかなか難 の物価と思われるが、読者は当然「一ギルダーはどれくらいの価値があ 買い物」をしている記述では、夏の肌着一枚○・五ギルダー、ソックス (一ユーロ=一三〇円で計算)。 足〇・二五ギルダーなどといった値段が出てくる。これらは「平時 『アンネの日記』には、 物価の話が時折登場する。スイスで「空想の

円)、い草のサンダルが六・五ギルダー さに学生は気づくことになる。卵一個が一・四五ギルダー(約一○○○ このおおよその目安を知ることで、戦時下の異常なまでの物価の高 (約四五〇〇円)、靴の中古品が

> の物不足やヤミ市の存在を実感する重要なきっかけとなる。 一七・五ギルダー(約一万九○○○円)といった具合である。 戦時下で

なりうる。 ③37 ーヒー、タバコといった嗜好品を、なぜ人びとはそこまでして求めるの ダー(約二万四五○○円)、ブルガリアタバコ三○グラムが一四ギルダ ヒーが八〇ギルダー(約五万六千円)、バター四五〇グラムで三五ギル 茶二二五グラムが三五○ギルダー(約二四万五○○○円)、 か?」という疑問は、戦時経済を考える上できわめて重要な足がかりと そうしたなかで一部の学生は、以下の物価のもつ意味に気がつく。 (約一万円)。「なぜバターの値段は戦時下で上がるのか?」「茶やコ 同量のコ

ゼントを贈り合っているのか?」という多くの学生が発する疑問も、 ものを焼こうとしています」という記述も、クリスマスが体制や人々に の問題と密接に関係している。 になぜ豪華な食事を取れるのか?」「戦時下なのになぜさまざまなプレ も盛大に祝いたいという人々の思いは切実だったからだ。「戦時下なの あったし、戦時下という厳しい状況だからこそせめてクリスマスだけで ちんと特別配給が支給できるということは体制の正統性に関わる問題で とってもっていた特別な意味に気づく契機となりうる。クリスマスにき けられるというのです」「割り当てのバターで、だれもがなにか特別な さらに、「クリスマスに、各自一一二グラムずつのバターの特配が受

隠れ家の人たちの主張は、どこまで本当なのか、「貧しい健康保険の患 なるのか、「「イギリスのラジオはいつだって真実を伝えてるさ」という か、「医者は数が足りない」とあるが、戦時下ではなぜ医者が足りなく® オの供出命令が出ているが、 それ以外にも、レジスタンスはなぜ戸籍登記所に放火するのか、 なぜ当局にラジオを持っているとわかるの

問であろう。 間であろう。 であるり方など、さらなる探求の出発点となりうる疑値点と相違点、医療のあり方など、さらなる探求の出発点となりうる疑がといった疑問は、すべて占領体制や戦時体制のありよう、ラジオに受者」とはどのようなものなのか、当時どの程度医療にお金がかかったの

(4) ジェンダーをめぐる疑問

『アンネの日記』の中には、「いつの日かジャーナリストか作家に」である。「当時どのような避妊方法が存在したのか?」という疑問を抱めら、「当時どのような避妊方法が存在したのか?」という疑問を抱めら、「当時どのおかあさんや、ファン・ダーンのおばさんや、そのなりたい、「うちのおかあさんや、ファン・ダーンのおばさんや、そのなりたい、「うちのおかあさんや、ファン・ダーンのおばさんや、そのでは、「当時どのような避妊方法が存在したのか?」という疑問を抱めら、「当時どのような避妊方法が存在したのか?」という疑問を抱める。

「アンネの日記』の中には、「いつの日かジャーナリストか作家に」がある。「当時どのような避妊方法が存在したのか?」という疑問を抱める。

は思い付かないが、十分検討に値する問いであるように思われる。という文章を引いて、「女はおしゃべりという規範はいつごろ出来い」という文章を引いて、「女はおしゃべりという規範はいつごろ出来い」という文章を引いて、「女はおしゃべりという規範はいつごろ出来い」という文章を引いて、「女はおしゃべりという規範はいつごろ出来い」という文章を引いて、「女はおしゃべりは女性の特性であって、できるまた、アンネが書いた「おしゃべりは女性の特性であって、できるまた、アンネが書いた「おしゃべりは女性の特性であって、できる

(5) 歴史的に考えるという意味では「不適切」な疑問

は困難だろう。
は困難だろう。
以前、「じつをいうとわたし、まだほんとうの親友を持ったことがありません」という記述を引いて、「ユダヤ人」一般の問題に拡大することがもしれない。いずれにせよ、「ユダヤ人だから、他人を信用するのりません」という記述を引いて、「ユダヤ人だから、他人を信用するのかもしれない。いずれにせよ、「ユダヤ人だから、他人を信用するのりません」という記述を引いて、「ユダヤ人」一般の問題に拡大することがあが、これはおそらく的外れな質問である。

ただしこの疑問は、「問いの本位」という意味では重要なものでもある。『アンネの日記』を初めて読む学生は、本書を「ユダヤ人・ホロコる。『アンネの日記』を初めて読む学生は、本書を「ユダヤ人・ホロコカは、両親との関係や異性との距離感など、思春期の青少年の多くが思い煩うような「普遍性」にもある。「歴史」と「普遍」が絡み合うエゴ・い煩うような「普遍性」にもある。「歴史」と「普遍」が絡み合うエゴ・ドキュメントの中で、今自分が投げかけている「問いの本位」はそのどドキュメントの中で、今自分が投げかけている「問いの本位」はそのどうにあるのか、あるいはそのどちらでもない「中間」にあるのかを考ちらにあるのか、あるいはそのどちらでもない「中間」にあるのかを考えることも、「歴史的思考力」においては非常に重要であろう。

らは出される。

もちろん性教育が学校で実施されるようになるのは戦後もしばらく

きっかけともなる。 なようで、この記述は、 学校でどの程度行われているかは地域や学校の種類によってかなり多様 は初めて自分の意識の「歴史性」に気づくのである。ただし、性教育が 経ってからのことなのだが、こうした疑問を提示することによって学生 学生がそうした互いの差異について気づくよい

(6)「普遍的」な疑問

はない。隣国のオランダにゴキブリはいるのか?」という疑問もあった いう言葉が出てくるが、ドイツに住んでいたときにゴキブリをみた記憶 索すると同様の試みが数多く見つかる。また「日記上に「ゴキブリ」と て、「やったことはない」と女子学生は声を揃えていたが、ネットを検 コットンで顔をパットして、黒っぽい産毛を漂白したという記述につい にして)この授業実践の醍醐味の一つである。オキシドールを含ませた った率直な意見が聞けるのは、(その解釈が当たっているかどうかは別 (小さなものはいるらしい)。 「末っ子女子なので、母親と折り合いが悪いのはよく理解できる」とい 先述したように「普遍性」は『アンネの日記』の大きな魅力であるが、

手がたとえどんな人たちでも、 「ステイホーム」とを比較することは正当ではないかもしれないが、「相 に籠もっているフランク一家と、外出しようと思えばいつでも出られる 行して電話で「問診」がされていたこと(オンライン!)。命がけで家 えてしまいました」(ステイホームと運動不足!)インフルエンザが流 かった。「ここにきてからの三ヶ月で、なんとわたしは八キロ近くもふ 業で実施したのだが、アンネとの「共通点」を見出した学生も少なくな またコロナ禍で緊急事態宣言が出された時期には講読をオンライン授 ひとつ家のなかで暮らしていれば、 長い

> ちだけがとくに貧乏くじをひいたんでしょうか」というアンネの「叫び」 あいだには必ず摩擦が起きるものなのでしょうか。それとも、 には、学生たちも強く共鳴するものがあったようである。 わたした

5 「問いの構造図」をつくる

ら引き出しうる一番大きな問い(MQ)、言い換えれば「全体」 チョン(SQ)、さらにその下にそれを支えるサブサブ・クエスチョン 問=メイン・クエスチョン(MQ)の下にそれを支えるサブ・クエス の構造図」を作成してもらった。「問いの構造図」とは、 進めないかと、二〇二一年度の授業ではそれらの疑問を踏まえて「問い なのかということを、各自に考えてもらうことが狙いだった。 る。五回にわたって自分で投げかけた問いを構造化することで、 ことで、体系的・組織的に問いを構築することが可能になると考えられ 全員で議論するところで授業を終えていたのだが、さらにその「先」に (SSQ) という問いのピラミッド構造である。そうした構造化を行う 二〇二〇年度までは以上のようにさまざまに問いを提示してもらい、 中心となる発

がでるし、MQのスケールが大きすぎて、提示されたSQやSSQ 最初に「面白い」MQを思い付いた学生は、後付けでSQやSSO 生は、日記を丁寧に読み込んでさまざまな細かい問い(SSQ) ではとてもそれに答えられそうにない。つまり、SSQから帰納的に を日記から拾ってこようとするため、どうしても問いの密度にバラツキ に提示されるMQに広がりが乏しく、「面白い」問いになりにくい。他方、 てくる能力には長けているのだが、堅実であろうとするあまり、 結論から言うと、この試みはなかなか難しかった。堅実なタイプの学

的に下ろしていくと実証性が乏しくなりやすいのである。 (st) くみ上げていくと MQのスケールが小さくなりやすく、MQから演繹

ただし一人の学生からは、SQ1「オランダ市民としてのアンネーーなぜアンネは「本当のオランダ国民になりたい」と言ったのか」、SQ2「ユダヤ人としてのアンネーーアンネの「ユダヤ人意識」とはどのようなものだったのか」、SQ3「女性としてのアンネーーなぜアンネは一家の女性陣と理解し合えなかったのか」(もちろんその下に数多えの「全体」をひかある)を設定した上で、MQを「アンネはどのような自我を形成したか」という問いに据えて、アンネのアイデンティティの複雑さを問うたものがあった。具体性と「全体」の往還の中で自分にとっての「全体」をくみ上げていくというのは非常に高度な知的作業であり、これを学生個人の「センス」任せにせずにどのように教授していくかは、これを学生個人の「センス」任せにせずにどのように教授していくかは、これを学生個人の「センス」任せにせずにどのように教授していくかは、これを学生個人の「センス」任せにせずにどのように教授していくかは、これを学生個人の「センス」任せにせずにどのように教授していくかは、

6 おわりに──現時点でのわたしの「学び」

書きでまとめておきたい。そこからどのような知見が得られるのか、暫定的なものではあるが箇条そこからどのような知見が得られるのか、暫定的なものではあるが箇条以上、筆者のこれまでの試みを「中間報告」として提示してきた。

・学生から疑問を自由に提示させるということは、やはり重要である。の「過去と現在の繋がり」を意識させるうえで、非常に貴重な史料である。の「過去と現在の繋がり」を意識させるうえで、非常に貴重な史料である。として歴史を「実感」 すること。過去の複雑さを具体的に知ること。「他というこちらの思い込みを壊してくれるという点がある。「生きた経験」・『アンネの日記』の魅力の一つに、「戦時下だから」「隠れ家だから」

いか。という方向が、「帰納的」な学問である歴史学には欠かせないのではなという方向が、「帰納的」な学問である歴史学には欠かせないのではなだけでなく、問いを発することでそこから「全体像」へと向かっていくカリキュラムや全体像を教員が決め、そこから問いを発するという方向

- する道のりは、本稿でも示したように容易ではないのだが。という歴史学の入り口になるのではないか。そこから「全体」へと到達という歴史学の入り口になるのではないか。そこから「全体」へと到達
- でもない。

 でもない。

 でもない。

 でもない。

 でもない。

 でもない。

 でもない。

 でもない。

 でもなが、『アンネの日記』のように入手しやすく、しかも(さな問題となるが、『アンネの日記』のように入手しやすく、しかも(さな問題となるが、『アンネの日記』のように入手しやすく、しかも(さいりに)。
- 自らの「問いの本位」を知ることが重要であろう。何が「歴史的」なことなのかに気づくことができる。試行錯誤を通して、は「非歴史的」なものだったとしても、教員や他の学生との対話の中で・「非歴史的に考える」という試行錯誤も必要である。疑問それ自体
- 教育というものがある。
 ことを指摘しておきたい。「オープン」な空間ではないからこそできる学校のような閉鎖的空間が、こうした試みには不可欠の前提条件である学校のような閉鎖的空間が、こうした試みには不可欠の前提条件である

注

合同高校地理歴史科教育に関する分科会「新しい高校地理・歴史教育(1) 日本学術会議 心理学・教育学委員会・史学委員会・地域研究委員会

特集

の創造――グローバル化に対応した時空間認識の育成――」、二〇一の創造――グローバル化に対応した時空間認識の育成――」、二〇一一の創造――がローバル化に対応した時空間認識の育成――」、二〇一一の創造――を 関する分科会「提言――歴史的思考力を育てる大学入試の あり方について――」、二〇一九年、五頁 http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-24-t283-2.pdf 〈二〇二二年一月二〇日参照〉

- (2) 複眼的視点については、西山論文を参照。
- 二一八 二二〇頁。(4) 南塚信吾「日常の中で歴史的に考える「七カ条」」南塚・小谷同上編著、
- (15) Beck, Roger B. et al., World History. Patterns of Interaction, Evanston, 2007.
- (6)ドイツ連邦政治教育センター https://www.bpb.de/shop/lemen/filmhefte/ ニ○ニニ年一月二○日参照〉
- 二〇二〇年。 二〇二〇年。 一〇二〇年。 一〇二〇年。 第二二号、からドイツ人兵士への手紙(一)――」『クァドランテ』第二二号、小野寺拓也・西山暁義「占領地からのラブレター――ベルギー人少女
- の密告者であるという後者の主張は、根拠が十分であるとは言い難い。二〇二二年。ただし、ユダヤ人ファン・デン・ベルフがフランク一家査技術が解明する七八年目の真実――』ハーパーコリンズ・ジャパン、訳『アンネの日記 研究版』文藝春秋、一九九四年:ローズマリー・訳 詳しくは、以下を参照。オランダ国立戦時資料研究所編、深町眞理子

藝春秋、二○○三年。 (9)アンネ・フランク、深町眞理子訳『アンネの日記(増補新訂版)』文

- (1) Meissel, Lukas, Not "How Was It Possible", but "Who Made It Possible": The Topic of Perpetrators in Holocaust Education in Austria, in: Lower, Wendy/Rossi, Lauren Faulkner (eds.), New Directions in Holocaust Research and Education, Illinois, 2017. 筆者は、「加害者」の視点からホロコーストを考える試みとして、絶滅収容所長フランツ・シュタングルのインタビュー記録を使った授業実践も何度か行ってきている(ギッタ・セレニー、小俣和一郎訳『人間の暗闇――ナチ絶滅収容所長との対話――』岩波書店、二〇〇五年)。だが「加害者」の場合にも、この「共感」という問題は生じる。しかも「加害者」の場合にも、この「共感」という問題は生じる。しかも「加害者」の場合にも、この「共感」という問題は生じる。しかも「加害者」の場合にも、この「共感」という「説」に閉じこもってしまうことが、時々生じる。
- (\(\)) Moger, Susan, Teaching the Diary of Anne Frank. An In-Depth Resource for Learning About the Holocaust Through the Writings of Anne Frank, New York, 1998.
- (12) Ibid., p.62.
- (13) フランク前掲書、一二四、一四二頁
- (14) 同上、一二七-一二八頁
- (5) 同上、八六頁。一九四二年九月二八日の記述.
- (6) Moger, op.cit., pp.62, 54.
- (三) 参 熙' Abramovitch, Ilana, Teaching Anne Frank in the United States, in: Kirshenblatt-Gimblett, Barbara/ Shandler, Jeffery (eds.), Anne Frank Unbound. Media, Imagination, Memory, Bloomington/ Indianapolis, 2012.
- (18) ただし、本授業を履修したのはゼミ履修を考えている二年生(前任校)

- 学生は含まれていない可能性が高いことをお断りしておく。 やゼミ生の四年生(現任校)であるため、歴史にほとんど興味のない
- 19 Hirschfeld, Gerhard, Sie fühlten sich sicher, das war ihr Verhängnis, in Frankfurter Allgemeine Zeitung 25.1.2022, S.11.
- 20 フランク前掲書、五二二頁。一九四四年五月二二日の記述。この文脈で 年)も学生には推奨する。 ナチ占領下のオランダを題材にした映画『ブラックブック』(二〇〇六
- 21 同上、二七、三二頁。一九四二年六月二〇日、二四日の記述
- 22 Walk, Joseph (Hg.), Das Sonderrecht für die Juden im NS-Staat, Heidelberg
- 23 オットー・クレンペラー、小川-フンケ里美・宮崎登訳『私は証 言する――ナチ時代の日記一九三三―一九四五年――』大月書店 一九九九年、二〇九 - 二一一頁。一九四二年六月二日の記述
- 24 フランク前掲書、二四六 – 二四七頁。一九四三年一一月三日の記述。
- 25 参照、Richardz, Monika, Weihnukka: Das Weihnachtsfest im jüdischen Bürgertum, in: Kugelmann, Cilly (Hg.), Weihnukka: Geschichten von Weihnach ten und Chanukka, Berlin, 2005
- 26 フランク前掲書、二五四頁。一九四三年一一月一一日の記述
- 27 たとえば、改革派ラビであるハイネマン・フォーゲルシュタインに 可 Nr. 19), S. 222-223. 本新聞はオンライン・データベースにて全文閲覧が fo/3224737 〈二〇二二年一月三〇日参照〉 Feuerbestattung, in: Allgemeine Zeitung des Judentums 12.05.1911 (Jg. 75 よる一九一一年の論説を参照。Vogelstein, Heinemann, Abermals die 能である。https://sammlungen.ub.uni-frankfurt.de/cm/periodical/titlein
- 28 西山暁義「墓を訪ねて三千里 -ドイツ最古の火葬場にて―

- ten_beisetzen/themen/bestattungsformen/feuerbestattung/geschichte_zahlen tungskultur. Geschichte und Zahlen https://www.aeternitas.de/inhalt/bestatkokusai/act/detail.html?id=146; Aeterinitas e.V. Verbraucherinitiative Bestat-(二〇一八年)。https://www.kyoritsu-wu.ac.jp/academics/undergraduate/ へいずれも二○二二年一月二○日参照〉
- 29 フランク前掲書、五六一頁。一九四四年七月六日の記述
- 同上、四五三 四五四頁。一九四四年四月一一日の記述
- 同上、 五二三頁。一九四四年五月二二日の記述
- 同上、 九六 - 九八頁。一九四二年一二月七日の記述

32 31 30

- 33 Gallin, Isabel, Rechtsetzung ist Machtsetzung: Die deutsche Rechtsetzung in den Niederlanden 1940-1945, Frankfurt a.M., 1999, S.108
- 34 ドイツ連邦銀行の推計によると、一九四○年時点で一ライヒスマル S.77-85 Die Legende vom nationalen Sozialismus, in: sozial.geschichte 20(2005) pdf〈二〇二二年二月二五日参照〉 kaufkraftaequivalente-historischer-betraege-in-deutschen-waehrungen-data de/resource/blob/615162/13c8ab8e09d802ffcf2e5a8ae509829c/mL/ クは四•四ヨーロ、一九四四年には四ユーロ。https://www.bundesbank あり、本論での数字も概数として考えられたい。Kuczynski, Thomas マルクは五ユーロ換算とされる。正確な数字の算出はもとより困難で 以下の文献によれば、一ライヒス
- 35 36 フランク前掲書、四九一、一五七、二一九 – 二二〇頁。 一九四四年五月 六日、一九四三年三月一二日、一九四三年八月一○日の記述
- 同上、 四九一頁。一九四四年五月六日の記述

37

"Dritten Reich", Göttingen, 2015 照 Petrick-Felber, Nicole, Kriegwichtiger Genuss. Tabak und Kaffee im

- 38 フランク前掲書、一三八頁。一九四二年一二月二二日の記述。
- 39 同上、 三七九頁。 一九四四年三月一六日の記述
- 40 同上、三一六頁。 一九四四年二月三日の記述
- $\widehat{41}$ 三八〇頁。 一九四四年三月一六日の記述
- 42 同上、 四三二 – 四三四頁。一九四四年四月五日の記述
- 43 Reread the Diary, in: Kirshenblatt-Gimblett/ Shandler (eds.), op.cit 記述については、 四〇五頁。一九四四年三月二三日の記述。アンネの性に関する 次も参照。Charnow, Sally, Critical Thinking: Scholars
- $\widehat{44}$ 同上、三〇頁。一九四二年六月二一日の記述
- 45 同上、 一七頁。一九四二年六月一五日の記述
- 46 参照、 第一一号 (二〇一九年)。 小野寺拓也「過去の人びとの手紙を読むということ」『pieria』
- 47 フランク前掲書、三八七頁。一九四四年三月一八日の記述
- 48 同上、二〇八頁。一九四三年八月四日の記述。
- 49 同上、 一六五頁。 一九四三年三月二五日の記述。
- 51 50 同上、 三七九頁。 一〇三頁。 一九四四年三月一六日の記述 九四二年一〇月一四日の記述
- 52 二九三頁。 一九四四年一月一五日の記述
- 53 参照、 本質的な問いを生かした科学的探究学習-渡部竜也・井手口泰典『社会科授業づくりの理論と方法 ---』明治図書、二〇二〇

年; 星瑞希「問いの構造図に基づく授業開発の実際と質的改善に関す

- る研究 - 」 『教育研究〈中央大学附属中学校・高等学校紀要〉』 第三四号 生徒の知的性向の成長と教師の授業改善に関する問題提起
- 54 参照、 小野寺拓也 「歴史総合」 への期待と課題」『山 Ш 歷史

PRESS』第六号(二〇二二年)。

(おのでら たくや・東京外国語大学准教授)



――ヘイトスピーチ、歴史修正主義を乗り越える処方箋―これからの日本の高校歴史教育を展望するドイツ現代史研究から

1 西山報告について

「(一)概説の活況?:記憶(映画・博物館)を題材・出発点とするも「(一)概説の活況?:記憶(映画・博物館)を題材・出発点とするもに自覚したうえで、授業を作成する必要がある。

その際に留意すべきことは、高校教員が高校生に対して「新たな「正

究」――において、どれほど実践できるか、正念場であろう。 と指摘し、高校歴別」の大量暗記を課す危険性がある点である。かつて、小川幸司は「苦解」の大量暗記を課す危険性がある点である。かつて、小川幸司は「苦解」の大量暗記を課す危険性がある点である。かつて、小川幸司は「苦解」の大量暗記を課す危険性がある点である。かつて、小川幸司は「苦解」の大量暗記を課す危険性がある点である。かつて、小川幸司は「苦解」の大量暗記を課す危険性がある点である。かつて、小川幸司は「苦解」の大量暗記を課す危険性がある点である。かつて、小川幸司は「苦解」の大量暗記を課す危険性がある点である。かつて、小川幸司は「苦解」の大量暗記を課す危険性がある点である。かつて、小川幸司は「苦解」の大量暗記を課す危険性がある点である。かつて、小川幸司は「苦解」の大量暗記を課すた。

川島啓一

高校教員は、新たな「正解」の大量暗記を課すことにならないよう高校教員は、新たな「正解」の大量暗記を課すことにならないように常に注意し、授業内容を精選し、焦点化する必要がある。これについて、「網羅的扱い」が行われないかとの懸念を抱く。網羅主義は、内容精選への教師の自覚と省察が問われている。新教科書の記載事項に内容精選への教師の自覚と省察が問われている。新教科書の記載事項に大とえ探究的事項であっても、暗記主義とは別の意味で生徒の多忙化とたとえ探究的事項であっても、暗記主義とは別の意味で生徒の多忙化と思考停止を招き、「転換」を破綻に追い込む」と警鐘をならす。至言と、という、に対している。

的読解がこれまで以上に求められる。 校歴史教育では、歴史的思考(力)を育成するためにも史料自体の批判

となろう。 箱」のどの史料をどの程度、教材化して実践可能か、これからが正念場 の指摘について、高校歴史教育においても、この『世界史史料』という「宝 (全一二巻、岩波書店、二○○六 – 一三年)という浩瀚な史料集の存在 「(三) 史料集の存在: (高校) 大学教育レベルでいえば、『世界史史料

右することになるだろう。 の授業でどれほど教材化できるか、これからの高校歴史教育を大きく左 いう「宝箱」を新たに始まる「歴史総合」「世界史探究」「日本史探究」 のが良いだろう。これからの高校歴史教育では、この『世界史史料』と って、この充実した解説を手掛かりに、教室での実践へ結び付けてゆく 当する教員は皆、歴史学を専攻して教壇に立っているわけではない。よ が掲載されているため、特にその解説が充実している。高校で歴史を担 れてきた事例を参照してゆくのがよい。『世界史史料』には、一次史料 らである。それゆえに、これまでに『世界史史料』が教材化され実践さ なぜなら、これは高校教員にとって難しく、時間のかかる作業となるか しかしながら、この教材化は、簡単にできることではないと思われる。

高校歴史教育で十分に教材化し、実践することが可能なものである。 ら見た日本史』(大月書店、二〇一五年)である。これら「宝箱」 留島典子・長野ひろ子・長志珠絵編『歴史を読み替える 読み替える(ジェンダーから見た世界史』(大月書店、二〇一四年)、久 材化が喫緊の課題である。三成美保・姫岡とし子・小浜正子編『歴史を また「ジェンダー史」に資料については、次の二冊の「宝箱」の教 「(五)同時代の社会における複数のアクターの存在、 ジェンダーか 差別 (抑圧

> 別 総合」は、二単位で時間的余裕がないため、 応なく適用される人々の実態を十分に学ぶことができない。なかでも「差 ど支配する側の法令や制度を頻繁に学ぶが、一方、その法令や制度が否 ぶことが、一般的に要求されるからである。それゆえに、高校歴史学習 時間の中で、教科書に記載されている多くの歴史事象を「広く浅く」 複眼性を史料の提示の中でより積極的に提示していく必要性」があると する側とされる側、その正当化と否定の論理、第三者 の指摘を自覚して実践する必要があろう。 は、政治史に偏りがちとなる。たとえば、高校生は王朝、 いう指摘について、高校歴史教育でも同様である。なぜなら、 の存在に目を向けるのは困難」であり、「「対立や差別、 (抑圧) される側」の実態を十分に学ぶことができない。 高校歴史教員は、 (傍観者、 抑圧」 国家、 特に「歴史 上記二つ 限られた をめぐる 同調者 帝国な

等学校学習指導要領(平成三○年告示)解説 があるという指摘について、特に「歴史総合」では、大項目A「歴史の扉 受けず」、そのため「提示する多様な史料(手紙、日記、 献講読への力点」がある「一方で、「史料批判」的手ほどきはほとんど のように学習のねらいが定められている。 料批判」の一部を「歴史総合」で実践する必要が生じた。 これについて『高 記録、新聞記事、官庁統計など)の特質、その歴史性について学ぶ必要性 に「(二)歴史の特質と資料」という学習が設定されたため、いわゆる「史 「(五)外国史の障壁」について「西洋 (近現代) 地理歴史編』では、 史研究における文 回想録、 裁判

同 る遺物、 日本や世界の様々な地域の人々の歴史的な営みの痕跡や記録であ に着目して、 文書、 資料から読み取った情報の意味や意義、 図像などの資料を活用し、 複数の資料の関係や異 特色など

とを主なねらいとしている。 を考察し表現することにより、資料に基づいて歴史が叙述されて いることを理解すること、 資料を取り扱う際の留意点に気付くこ

釈する」などの学習が有効であろう。 刺ビラを解読する」「政治的風刺画を解釈する」「プロパガンダ図像を解 念碑を分析する」「建築物を調査し、比較する」「歴史地図の分析する」「風 歴史教科書における史料分析の解説項目」の「文書史料を解明する」「記 このような学習には、 今回のシンポジウムで紹介された「独波共通

歴史の特質と資料」に有効であろう。 課題が設定されている。これらの学習も「歴史総合」「歴史の扉」「(二) トを実施し、発表を行う」「レポート発表を準備し、行う」という学習 法」という章があり、そこには「文書を説明する」「歴史地図を読み解く」 る」学習を『日本教育新聞』紙上に提示した。この教科書には「学習方 1945年以後のヨーロッパと世界』を参考に「史料の性質を理解す - 統計データを分析する」 「戯画を分析する」 「論文を書く」 「プロジェク また、 私自身は 『ドイツ・フランス共通歴史教科書 【現代史】

について歴史教育学者クラウス・ベルクマンの議論として、以下が紹介 の必要性」について、コメントしたい。 「(六) 歴史授業における「複眼的視点」の実践、そのための史料集 シンポジウムでは「複眼的視点」

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 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 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

> Ų 尊重し、そして熟考することである。

ジア・太平洋戦争」を取りあげて説明しよう。 提供している。例として、「歴史総合」においても重要学習事項となる「ア この三つの次元は、これからの日本の高校歴史教育にも重要な視点を

のような議論を経て決めたのか。その過程をどのように認識したのか、 うことができようか。たとえば、真珠湾奇襲攻撃や重慶爆撃に従事した 読み取ることができよう。 は、同時代に生きた様々な人々の視点から歴史事象を多面的・多角的に ことができよう。この同時代性に焦点化した次元の学習により、 はどのような経験をして、それをどのように認識したのか、などと問う 日記や手記にどのように記録したのか。さらに、これらの戦場にいた人々 兵士はどのような経験をして、それをどのように認識したのか。また、 インパール作戦や原子爆弾の投下を決定した高位の軍人や政治家は、ど 一つ目の「同時代人による経験と認識の次元」では、 どのように問

日本の高校歴史教育において、まさしく核心となるものである。 それとも侵略戦争だったのか、などという二項対立的な問いを立てるか だったのか、また、アジア・太平洋戦争は自存自衛の戦争だったの 歴史認識を問う論争的な学習につながる「解釈の次元」は、 変化するのか、という根本的な問いを立てるかもしれない。このような もしれない。さらに、なぜ原子爆弾の投下が正当化されるのか、なぜ ア解放のための戦争だったのか、それともアジアを支配するための戦争 学習が展開されよう。たとえば、 に生まれたもの」であっても、世代が変わるごとに歴史に対する認識が 高校生は、アジア・太平洋戦争はアジ 63 イツ現代史研究から歴史総合へ

二つ目の「後に生まれたものによる解釈の次元」では、

論争的な歴史

通して歴史を学ぶ授業は、これからの日本の高校歴史教育において必須では、どうだろうか。高校生は、次のような問いを立てるかもしれない。なぜオバマ大統領は広島の平和記念館公園を訪れたのだろうか。なぜ福田康夫元首相は、中国の南京大虐殺記念館を訪問たのだろうか。なぜ福田康夫元首相は、中国の南京大虐殺記念館を訪問したのだろうか。なぜ福田康夫元首相は、中国の南京大虐殺記念館を訪問したのだろうか。なぜ福田康夫元首相は、中国の南京大虐殺記念館を訪問したのだろうか。なぜ福田康夫元首相は、中国の南京大虐殺記念館を訪問したのだろうか。なぜ福田康夫元首相は、中国の南京大虐殺記念館を訪問したのだろうか。るがとは、次のような問じないという。

けに新たに編集された資料集の出版が、待望されている。 を歴史学習を深い学びへと導くためには、不十分と言える。高校教員向るようになった。しかしながら、新しい学習指導要領が要求する論争的トしたい。現在、高校歴史教科書や副教材は、徐々に史資料が記載され料集の必要性」の後部、「そのための史料集の必要性」についてコメンスに、「(六)歴史授業における「複眼的視点」の実践、そのための史 であり、喫緊の課題となっている。

『世界史史料』(全一二巻、岩波書店、二〇〇六 – 一三年)については、ともに文書史料が充実しており、特筆されるべき優れたものである。は、ともに文書史料が充実しており、特筆されるべき優れたものである。しかし、後者は絶版となっている。また、両著ともに掲載される資料のしかし、後者は絶版となっている。また、両著ともに掲載される資料のた高校教員向けの資料集として、綿引弘著『100時間の世界史 資

にとっても喫緊の課題である。

ならない。それゆえに「そのための史料集の必要性」は、高校歴史教育って、これからの歴史教育では、論争的な学習についても深めなければ教育の未来を大きく左右しよう。現在、このように厳しい教育環境にあ教育の未来を大きく左右しよう。現在、このように厳しい教育環境にあれる。

2 小野寺報告について

ている。もちろん、探求科目は「生徒が問いを表現する」学習活動の上かく提示する」という大学での実践について、コメントを述べたい。「歴史総合」では、学習指導要領では「生徒が問いを表現する」学習活動が「近代化と私たち」「国際秩序の変化や大衆化と私たち」「グロー活動が「近代化と私たち」「国際秩序の変化や大衆化と私たち」「グロー活動が「近代化と私たち」「国際秩序の変化や大衆化と私たち」「グロー活動が「近代化と私たち」「国際秩序の変化や大衆化と私たち」「グロー活動が「近代化と私たち」「国際秩序の変化や大衆化と私たち」「グロー活動が「近代化と私たち」「可能を表現する」学習活動の上

ユダヤ教をめぐる疑問」「(三)戦時下の暮らしをめぐる疑問」「(四)ジジを疑問をもつであろう。一方、高校生の中には、歴史事象について、疑問を提示し、質問を行うことに慣れていない者もいよう。したがって、『ア問を提示し、質問を行うことに慣れていない者もいよう。したがって、『ア問を提示し、質問を行うことに慣れていない者もいよう。したがって、『ア高校生も『アンネの日記』の具体的かつ詳細な記述を読むと、様々

に成り立つ。

教員も丁寧に読みすすめつつ、対話を中心とした実践を積み重ねてゆく いのか、などと多くの疑問をもつ。当時の資料や証言を高校生とともに めに重要な学習である。高校生は、 ど世界中の虐殺や民族浄化(エスニック・クレンジング)を理解するた 事件、ボスニア・ヘルツェゴビナ紛争におけるスレブレニツァの虐殺な である。先述した「宝箱」としての二つの書籍を十分に教材化したい。 に与えてくれる。 ナム戦争など様々な戦争を身近な例に即して理解する手がかりを高校生 あり、(三)は、 問である。 ェンダーをめぐる疑問」は、 特に、ホロコーストの学習は、たとえば日清戦争における旅順虐殺 非武装、無抵抗の老人や子供などを殺すことに兵士は疑問を持たな 前者の二つは、 ホロコーストのみならず、アジア・太平洋戦争やベト 四 は、 ホロコーストを理解するための重要な疑問で 特にこれからの高校歴史教育に必須の視点 高校歴史教育においても学ぶ意義がある疑 なぜ戦争では虐殺が正当化されるの

「学生から疑問を自由に提示させるということの重要性」「どのように、歴史の授業中に、発言することができなくなるであろう。このような言論を抑圧された教室で、高校生が歴史について深く学ぶことなど、到底期待できない。 高校生は自由に疑問を提示することができなくなるであろう。 さると、高校生は自由に疑問を提示することができなくなるであろう。 さると、高校生は自由に疑問を提示することができなくなるであろう。 さると、高校生は自由に疑問を提示することができなくなるであろう。 さいて深く学ぶことなど、到底期待できない。

ことが、これからの高校歴史教育では特に求められよう。

後者について、高校の教室が閉鎖的空間であることは、高校生が外

部からの不当な干渉を受けることなく、教室の中で自由に意見を共有す部からの不当な干渉を受けることなく、教室内では学友にそれを提示することができるという重要な土台を提供している。高校の学習の中で大切なことの一つである。また、その見解を学友とともに修正する機会が存在することのである。また、その見解を学友とともに修正する機会が存在することのである。また、その見解を学友とともに修正する機会が存在することのである。また、その見解を学友とともに修正する機会が存在することも、高校の学習の中で大切なことなく、教室の中で自由に意見を共有す部からの不当な干渉を受けることなく、教室の中で自由に意見を共有すある。

などと素朴な疑問を持つに違いない。
慰安婦か、日本軍性奴隷か、どのように表現するのが良いのだろうか、南京虐殺か南京事件かどちらの表現が良いのだろうか、従軍慰安婦か、応表現することが求められる。時事問題に敏感な高校生は、たとえば、いを表現することが求められる。時事問題に敏感な高校生は、たとえば、別などと素朴な疑問を持つに違いない。

このことを肝に銘じておきたい。このことを肝に銘じておきたい。このことを肝に銘じておきたい。それゆえに、自戒を込めて、このような論争的な学習に存在し、現代社会においても調整が求められ、将来においても引き続き生徒たちが直面することの予想される事柄を含む問いを設定する」学習を要求しているからである。よって、これからの歴史学習では、論争的な学びを実践してゆかねばならない。私自身、これまでに論争的な学でを十分に実践することができなかった。それゆえに、自戒を込めて、びを十分に実践することができなかった。それゆえに、自戒を込めて、びを十分に実践することができなかった。それゆえに、自戒を込めて、このことを肝に銘じておきたい。

の指針であるボイテルスバッハ合意(一九七六年)が紹介されたが、こ 65 このような歴史論争を実践する際には、西山報告でドイツの政治教育 特

下の三点に要約される」ものである。 実上ドイツ全体の政治教育の基本原則とされている。 を遵守するのが良いと考えられる。この合意は、「今日にいたるまで事 れからの日本の高校歴史教育においても、教員はボイテルスバッハ合意 その内容は、 以

圧倒の禁止

規定、 化の違いである。教化は、民主主義社会における教師の役割 を妨げることがあってはならない。これが正に政治教育と教 目標規定と矛盾する。 生徒を期待される見解をもって圧倒し、 そして広範に受け入れられた生徒の政治的成熟という 自らの判断の獲得

論争のある問題は論争のあるものとして扱う

り上げられず、 論のあるものとして扱わなければならない。多様な視点が取 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 別の選択肢が隠されているところでは教化が

個々の生徒の利害関心の重視

害関心にもとづいて所与の政治的状況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 生徒は、 政治的状況と自らの利害関係を分析し、 自らの利

究学習が成り立たなくなるからである。たとえば、高校生は教員が予測 除して圧倒してはならないということである。なぜなら、歴史論争の探 行う際に、教員は結論ありきの授業を行ってはならず、生徒の解釈を排 圧倒の禁止」について、 たとえば、 歴史論争を探求する授業を

> 重要なのである。 り立たなくなる。 のときに教員が「生徒を期待される見解をもって圧倒」すると、高校生 の「自らの判断の獲得を妨げる」こととなり、歴史論争の探究学習が成 ならない。しかしながら、歴史論争の学習は難しいものであるために、 ときは、なぜ認められないのか、高校生が分かるように説明しなければ 与えなければならない。一方、その解釈に十分な合理性が認められな 分な合理性が認められるならば、 していなかった歴史の解釈を導いてくることがある。もしその解釈に十 高校生との議論がかみ合わず、一筋縄では行かない状況も生じよう。 それゆえに、「(一)圧倒の禁止」を教員が守ることが 教員はその解釈を認め、 正しい評価を

論争のある問題は論争のあるものとして扱う」という指針は、 の日本の高校歴史教育において極めて重要な論点であると言えよう。 のような見解の相違が生じるのか、分析しなければならない。この「(二) のである。したがって、この歴史論争の探究学習を成り立たせるために その他の係争国の政府見解を提示しない、ということをしてはならない してはならないのである。つまり、一つの国家の政府見解のみ提示して、 は、たとえば各国の政府見解を比較し、その異同を明らかにし、 いて議論」がある場合、それを「議論のあるものとして」扱うことを隠 えば、ある歴史上の領土問題を扱う際に、その問題が「学問と政治にお 「(二)論争のある問題は論争のあるものとして扱う」について、

悪表現)は、 かしながら、歴史学習の目的の一つは、良き市民として社会に参画 めに、一見すると、歴史教育に関係がないと思われるかもしれない。 行動する高校生を育成することである。たとえば、 「(三)個々の生徒の利害関心の重視」は、 誤った歴史的事実に基づいている場合がある。 政治教育の指針であるた ヘイトスピーチ(憎

4

れているに違いない。 を批判的に分析し、過度な相対主義を克服する歴史学習が必ずや展開さ発に実践されているだろう。そこでは、ヘイトスピーチや歴史修正主義発に実践されているだろう。そこでは、ヘイトスピーチや歴史学習が活イテルスバッハ合意を遵守する教室内では、対話を通じた歴史学習が活んが、かつ、高校歴史教員がボースがあるに違いない。

5

にぜひ生かしてゆきたい。 これからの歴史教育――「歴史総合」「日本史探究」「世界史探究」―― できか、非常に貴重な報告および具体的事例を数多く学ぶことができた。 野寺報告では、これからの日本の高校歴史学習がどのように展開される 野寺報告では、これからの日本の高校歴史学習がどのように展開される のは、た達の実践を参考にして、問いと資料を活用した対

注

- 史学研究』第八五九号、二○○九年、一九一頁。(1) 小川幸司「苦役への道は世界史教師の善意でしきつめられている」『歴
- 頭で考え、自分の言葉で表現する」歴史学習への転換」小川幸司責任(3)勝山元照「新しい世界史教育として「歴史総合」を創る――「自分の

- 三〇七 三二四頁。 編集『世界史とは何か』(岩波講座 世界歴史1)岩波書店、二〇二一年、
- 二〇二二年一月三一日)。 有サイト」(会員限定)の会員の実践 https://kodai-kyozai.org/(閲覧日学研究』第九三六号、二〇一五年。「高大連携歴史教育研究会教材共米山宏史「『世界史史料』を読み解く高校世界史学習の試み」『歴史
- 史編』一三七頁。 (6)「歷史総合」『高等学校学習指導要領(平成 30 年告示)解説 地理歷
- 代史】1945年以後のヨーロッパと世界』明石書店、二〇〇八年。藤孝弘監訳、山田美明ほか訳『ドイツ・フランス共通歴史教科書【現(7)ペーター・ガイス、ギヨーム・ル・カントレック 監修、福井憲彦・近
- (8)「大学入試改革授業案 史料の性質を理解する」『日本教育新聞』二192805/(閲覧日二〇二二年二月九日)。
- 史編』二二頁。(9)「歷史総合」『高等学校学習指導要領(平成 三○ 年告示)解説 地理歷

- 10 同上、一五二頁。
- 12 11 二月一日 川島啓一「コラム」対話で学ぶ世界史の実践」小川幸司責任編集『世 近藤孝弘「ドイツにおける若者の政治教育――民主主義社会の教育 川島啓一「協同学習で歴史論争を探究」『日本教育新聞』、二〇二一年 世界史探究への"挑戦』。清水書院、二〇一九年、一一〇 - 一一七頁。 梨子田喬·皆川雅樹編『歴史教育「再」入門——歷史総合·日本史探究 界史とは何か』(岩波講座 https://doi.org/10.5363/tits.14.10_10(閲覧日二〇二二年二月九日)。 的基盤――」『学術の動向』一四巻 一〇号、二〇〇九年、一二頁。 ○三 – 二○四頁。川島啓一「どんな「問い」を生徒は学習すべきか? −「アクティブラーニング型」世界史授業の実践から──」前川修一・ (【特集】「共通テスト 出題傾向と指導法は」一〇面記事)。 (かわしま けいいち・同志社中学校、 世界歴史1)岩波書店、二〇二一年、二 高等学校教諭