複眼視点にもとづく史料集
——ドイツの近現代史の事例から[1]——

西山暁義

1　はじめに

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、対面授業への回帰が強まりつつも、同時双方向、あるいはオンデマンド方式や、対面との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、否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、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）を参照したことがない者はおそらくいないであろうし[2]、英語でも、ワシントンの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料」が存在している[3]。規模は別としても、これに類似した日本語のサイトがあれば、資料作成だけでなくフィードバックにも追われるなかで授業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筆者だけではなかろう。そして、二〇二一年一一月には、イギリスの出版社ブルームズバリ―が教育機関向けの有料サイトとして、ドイツの歴史家シュテファン・ベルガーらの監修のもとに「歴史：理論と方法」を開設するなど、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められている[4]。

紙かオンラインかという媒体の問題についてここでは措くとして、上述の通り、史料集の編集はコロナ以前からの課題である。近年の傾向として、さまざまなアプローチから―とりわけ映画や博物館といった記憶メディアを活用し―学生の関心を喚起する概説が（おもに各国史の形で）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ても歓迎されるべきものといえる一方で、概説のもつ叙述の規範性を考えるならば、批判的な歴史的思考力の涵養に必ずしもつながるわけではない。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）[5]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。

2　世界史・外国史における史料集の必要性

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

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、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、「世界史のおもしろさに触れる鍵」[6]である史料を分析し、史料で考えることは、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においても導入や展開、あるいは発展的課題など、ピンポイントで活用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どまっているのではないだろうか。

第二に、このことは、大学入試センター試験・共通テストにおける世界史（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二〇〇七年の「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、二〇二〇年度の共通テスト初回における地歴三科目（B）の受験者数は、世界史：日本史：地理＝九：一六：一四（万人）となっている。皮肉なことに、世界史を必修化した一九八九年の学習指導要領改訂の翌年の一九九〇年度のセンター試験では、三科目それぞれの受験者数はほぼ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ったのである。[7]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んのこと、大学においても容易ではないであろう。

実際には、既存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、後者については一二巻におよぶ歴史学研究会編の世界史史料もあるではないか、[8]という反論が出てくるかもしれない。しかし、ここで問題としたいのは、その史料の役割である。このことが第三の、そして本論において中核となる点である。というのも、これらの史料の多くは本文テキストを例証、確認する機能を有し、それ自体意味はあるものの、そこにとどまっており、史料そのもの「を」、そして史料「から」考える契機を十分に与えているとは言い難いと思われるからである。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、

「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

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、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。[9]」

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る。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」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と考えられる。そこで提起したいのが、「複眼的視点 Multiperspektivität」にもとづく史料集の作成である。以下ではまず、この概念とその方法論について紹介することにしたい。

3　歴史教育における「複眼的視点」

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）ドイツの歴史教育学において議論され、一九九〇年以降、西ヨーロッパ諸国にも受け入れられることになった。[10] ドイツの先駆性は、政治教育における「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）教化が始まるからである」という「論争性 Kontroversität」原則とも関連していると考えられる。[11] ただし、知識伝達偏重に対する不満は同じ時期に他国においても観察され、それが一九九〇年代、そして二一世紀に入り「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」が注目されるようになっている。[12] ドイツは周知のとおり公教育は連邦州の管轄であるが、各州の学習指導要領において「複眼的視点」は歴史教育における重要な理念とされている。[13]

「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張、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、『複眼的視点―歴史を自ら考える』（二〇〇〇年刊）の著者でもある、ド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）である。[14] 彼は次のように述べている。

「複眼的視点とは歴史的状況をそこに参加し、あるいはそれに直面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である。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、男女という性的帰属、利害、あるいは宗教やその他の確信のなかに存在していた。生徒たちはこの異なる視点と向かい合い、歴史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。[15]」

このように、「複眼的視点」とは歴史認識における主観性（＝視点）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義を見出そうとするものである。そして、「他者の認識、感情、価値観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。[16] そのうえでベルクマンは、学習過程として、（一）史料に登場、発言する主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に位置付けることによる、枠組み条件の説明の訓練、（三）過去の現実の再構成が一つの解釈であり、異なる見解に至りうるという状況を理解すること、（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、熟慮し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。[17]

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、「三つの時間軸 temporalities」として、「歴史的な視点取り historical perspective taking」、「歴史学的な視点取り historiographical perspective taking」、「現代的な視点取り contemporary perspective taking」について論じているが、[18] 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、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。それは、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、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、前述の歴史映画や博物館、記念碑などを導入、切り口とした概説では、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。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ゼンスは希薄であり、教科書のなかに歴史家の異なる解釈が提示される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、それと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て考えるうえでは、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』に対する注目の高さに繋がっているといえよう。[19] この研究者による論点整理からさらに一歩進めれば、歴史解釈のテキストそのものを読解し、突き合わせるような（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。

4 「複眼的視点」の課題と問題点

あらゆる教育方法と同様、「複眼的視点」にもリスクや副作用などの問題、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

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）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か、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か、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・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、次のステップである（二）の時代の制約条件、文脈への位置づけにおいて向き合うことが可能であり、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とにもつながるであろう。[20]

この時代の制約条件、文脈における位置づけは、概説などによって提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、私たちがそのプロフィールにおいて重要とみなすカテゴリー――ベルクマンの上記引用には、支配権力構造のなかの位置、ジェンダー、経済的利害、宗教が挙げられている―に沿って選択されるものである。歴史の解釈が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「背景」もまた一つの解釈に基づいており、「アルキメデスの支点」は存在しないということである。一・に引用した、ドイツ・ポーランド共通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うべきであり、同教科書が対象とする中学校レベルの生徒、そして彼ら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、むしろ必要となるのではないだろうか。

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が、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義のカオスに陥る危険性である。[21] とりわけ問題となるのは、ホロコース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。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、規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、根本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のである。なぜならば、反ユダヤ主義にとって視点的、文化的、多様な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」との指摘もある。[22] 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」と解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「つねに誤りである」と規範的に断罪されるべきなるのか。先述のオランダのワンシンクらの研究は、「オランダ独立戦争」、「奴隷制」、「ホロコースト」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「冷め

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く、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」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。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、生徒の社会文化的出自の構成など、他の要因によっても影響される。[23] これらの知見は、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るが、史料集が使われる環境や、掲載史料が脱文脈化されて利用される危険性を考えれば、十分に注意しておくべきであろう。

5　複眼的視点にもとづく史料集の作成に向けて

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、[24] そこでのターゲットは高校の「世界史探究」から大学の講義、専門の演習までを想定している。

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けるさまざまなテーマについて、同時代的視点―ただし視点はドイツ内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る。その際、その史料は手紙や日記、回想録といったエゴ・ドキュメントが、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、他にも裁判文書や監視記録、新聞記事などの文書史料に加え、風刺画などの図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（遺物）が発するメッセージも主題化されることが望ましい。[25] 第二の次元については、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る。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、立てられうる問いを示すことが肝要である。

これらのことの多くは、『ドイツ・フランス共通歴史教科書』の翻訳によって、日本語でも読むことができる先例が存在している。[26] ただし、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、複眼的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、さまざまな史料付き教材がテーマごとに刊行されている。[27] これらも史料集の構成や内容の精緻化のために参照、分析されることになるが、同時に自らの講義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を期待することができる。

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、どう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・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、むしろ減りつつあるなか、個人の「職人技」だけでは限界があり、集合的なイ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

えたのである。しかしたんなる教育的な観点にとどまらず、複眼的視点が投げかける問いかけは、自らの研究における論理構成（史料の取捨選択、比重のかけ方）やその手続きのより自覚的な振り返りや問い直しを通して、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、ドイツ近現代史という限られた領域をインテンシヴに開拓することによって、具体的な事例を示せればと考えている。

注

（1）本稿は、二〇二〇年度ドイツ現代史学会のシンポジウムにおける報告をもとにしているが、この報告はさらに以下の拙稿をもとにしている。西山暁義「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」『共立女子大学・共立女子短期大学総合文化研究所紀要』二六（二〇一九年）、四九－七四頁。

（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・ボードに名を連ねている。開設に際してのオンライン・ミーティングにおいて、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・グレーヴァーは、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（二〇二二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。

（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、二〇一四年、まえがき、v.

（7）大学入試センター「センター試験志願者数・受験者数・平均点の推移」（二〇二〇年度共通テストを含む）https://www.dnc.ac.jp/center/suii/index.html（二〇二二年一月二〇日アクセス）

（8）歴史学研究会編『世界史史料』全一二巻、岩波書店、二〇〇六－二〇一三年。

（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と複眼的視点の可能性」名嶋義直・神田靖子編『右翼ポピュリズムに対抗する市民性教育』明石書店、二〇二〇年、三五四－三七四頁。

（10）Robert Stradling, Multiperspectivity in history teaching: a guide for teachers, Strasbourg 2003, pp.9-10. https://rm.coe.int/09000016804 93c9e（二〇二二年一月二〇日アクセス）

(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、二〇〇五年、四六頁。

(12) 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 2018, S. 295-312.

(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 Pandel und Gerhard Schneider (Hg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*, Schwalbach/Ts. 2007, S. 65-77, 65.

(16) Bergmann, „Multiperspektivität“, S. 65-66.

(17) Bergmann, „Multiperspektivität“, S. 41.

(18) Bjorn Wansink, Sanne Akkerman, Itzél Zuiker and Theo Wubbels, “Where Does Teaching Multiperspectivity in History Education Begin and End? An Analysis of the Uses of Temporality”, in: *Theory & Research in Social Education* 46 (2018), pp.495-527.

(19) 金澤周作監修、藤井崇ほか編『論点・西洋史学』ミネルヴァ書房、二〇一九年。

(20) Martin Lücke, „Multiperspektivität, Kontroversität, Pluralität“, in: Michele Barricelli und Martin Lücke (Hg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts 1*, Schwalbach/Ts. ^{2}2017, 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、「複眼的視点」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、その一因として、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 Wendell, “History Teaching between Multiperspectivity and a Shared Line of Reasoning: Historical Explanations in Swedish Classrooms”, in: *Nordidactica. Journal of Humanities and Social Science Education*, 2018:4 pp. 136-159, 156.

(22) Samuel Salzborn & Alexandra Kurth, *Antisemitismus in der Schule. Erkenntnisstand und Handlungsperspektiven. Wissenschaftliches Gutachten*, 2019, S. 22. https://www.tu-berlin.de/fileadmin/i65/Dokumente/Antisemitismus-Schule.pdf（二〇二二年一月二〇日アクセス）

(23) Bjorn Wansink et al., “Where Does Teaching Multiperspectivity”, pp.500-501.

(24) 他に、芦部彰、小野寺拓也、河合信晴、小林繁子、佐藤公紀、鈴木直志、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いる。

(25) 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的価値について、以下を参照。Leora Auslander and Tara Zahra, *Objects of War: The Material Culture of Conflict and Displacement*, Ithaca 2018. こ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ない。この博物館展示についても、「テンプル」（顕彰・慰霊）と「フォーラム」（討論）の場としての機能をめぐって議論が行われており、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」の展示の必要性が主張されている。Cf. Anna Cento Bull, Eleanor Rewley, and Zofia Wóycicka, “War Museums and Agonistic Memory: A Report”, in:

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・近藤孝弘監訳）『ドイツ・フランス共通歴史教科書 現代史 1945年以降のヨーロッパと世界』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と世界』明石書店、二〇一六年。

(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る、“Geschichtsunterricht praktisch” などが挙げられる。https://www.wochenschau-verlag.de/Reihe/Geschichtsunterricht-praktisch（二〇二一年一月二〇日アクセス）

（にしやま　あきよし・共立女子大学教授）