ドイツ現代史研究から これからの日本の高校歴史教育を展望する

――ヘイトスピーチ、歴史修正主義を乗り越える処方箋――

川島啓一

筆者は、二〇二〇年九月に開催されたドイツ現代史学会第四三回大会のシンポジウムⅡ「ド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――」において、西山・小野寺両氏の報告に対して、高校教員の立場からコメントを行った。本稿はその記録である。したがって、両報告からの引用は当日のレジュメに基づいており、本特集に掲載される論考と対応していない場合があることを、ご了承いただきたい。

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・出発点とするもの、あるいはトランスナショナル、グローバルな視点を重視した各国史の刊行」が「読み手に対して多様な観点を提示、興味を喚起する一方で、概説としての規範性、新たな「正解」とされる可能（危険）性」を招くのではないかという指摘について、概説書は高校教員が授業作成のための基礎資料とするため、とても有用である。しかしながら、上記指摘の通り、その「規範性」が「新たな「正解」」とされる」事態を生み出していると私も考えている。よって、高校教員は、その「規範性」を十分に自覚したうえで、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「苦役への道は世界史教師の善意でしきつめられている」[1]と指摘し、高校歴史教育において歴史用語の単なる暗記、分類を主とする授業が跋扈していることを戒めた。また、そのような授業が、高校生から歴史の意味を学ぶ機会や歴史と対話する機会を奪っていることを戒めた。また、小川は大著『世界史との対話　70時間の歴史批評』[2]を著し、歴史学習の「苦役」を乗り越え、歴史と深く対話する実践を世に問うた。この優れた「宝箱」をこれからの高校歴史教育――「歴史総合」「日本史探究」「世界探究」――において、どれほど実践できるか、正念場であろう。

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、勝山元照は「「歴史教育の転換」にあたり課題は山積している。第一に、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、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」[3]と警鐘をならす。至言と言えよう。

「（二）史料の不在？：概説系文献における史料（文書・図像）の少なさ」および「高校歴史教科書における史料の豊富な掲載（ドイツ史：ヴェルナー『ドイツ建国宣言』（ヴェルサイユ宮殿）、第二次世界大戦敗北時のベルリン国会議事堂にソ連国旗を掲げる赤軍兵士、など）」を取り上げ、「ただし、これらの史料のほとんどは本文記述の確認のためであり、史料自体の批判的読解、分析、考察を目的とするものはまれ」だという指摘について、私も同意する。一方、近年教科書には、史料自体の批判的読解を特集ページとしていくつか組み込んだものがある。これからの高

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的読解がこれまで以上に求められる。

「（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』（全一二巻、岩波書店、二〇〇六－一三年）という浩瀚な史料集の存在」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、これからが正念場となろう。

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。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れてきた事例を参照してゆくのがよい。[4]『世界史史料』には、一次史料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右することになるだろう。

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）、久留島典子・長野ひろ子・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』（大月書店、二〇一五年）である。これら「宝箱」は、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。[5]

「（五）同時代の社会における複数のアクターの存在、差別（抑圧）する側とされる側、その正当化と否定の論理、第三者（傍観者、同調者）の存在に目を向けるのは困難」であり、「「対立や差別、抑圧」をめぐる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、限られた時間の中で、教科書に記載されている多くの歴史事象を「広く浅く」学ぶことが、一般的に要求されるからである。それゆえに、高校歴史学習は、政治史に偏りがちとなる。たとえば、高校生は王朝、国家、帝国な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「差別（抑圧）される側」の実態を十分に学ぶことができない。特に「歴史総合」は、二単位で時間的余裕がないため、高校歴史教員は、上記二つの指摘を自覚して実践する必要があろう。

「（五）外国史の障壁」について「西洋（近現代）史研究における文献講読への力点」がある「一方で、「史料批判」的手ほどきはほとんど受けず」、そのため「提示する多様な史料（手紙、日記、回想録、裁判記録、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」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」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『高等学校学習指導要領（平成三〇年告示）解説　地理歴史編』では、以下のように学習のねらいが定められている。

> 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る遺物、文書、図像などの資料を活用し、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の意味や意義、特色など

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とを主なねらいとしている。[6]

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釈する」などの学習が有効であろう。

また、私自身は『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』[7]を参考に「史料の性質を理解する」学習を『日本教育新聞』紙上に提示した。[8]この教科書には「学習方法」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」「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）歴史の特質と資料」に有効であろう。

「（六）歴史授業における「複眼的視点」の実践、そのための史料集の必要性」について、コメントしたい。シンポジウムでは「複眼的視点」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、以下が紹介された。

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。

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「アジア・太平洋戦争」を取りあげて説明しよう。

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、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、高校生は、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・多角的に読み取ることができよう。

二つ目の「後に生まれたものによる解釈の次元」では、論争的な歴史学習が展開されよう。たとえば、高校生は、アジア・太平洋戦争はアジ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か、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「後に生まれたもの」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。このような歴史認識を問う論争的な学習につながる「解釈の次元」は、これからの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。

三つ目の「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」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。一方、なぜオバマ大統領以前のアメリカ合衆国の大統領は、そこへ訪れなかったのだろうか。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。アジア・太平洋戦争という戦争の惨禍を忘れないために、これからはどんな記念碑を建てるべきだろうか。日本、中国、韓国の高校生がインターネットを通じてともにアジア・太平洋戦争の授業を学ぶとすれば、どのような授業が良いだろうか。このような記憶文化を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あり、喫緊の課題となっている。

次に、「(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な歴史学習を深い学びへと導くためには、不十分と言える。高校教員向けに新たに編集された資料集の出版が、待望されている。

高校教員向けの資料集として、綿引弘著『100時間の世界史　資料と扱い方』(地歴社、一九九二年)、福島県高等学校地歴・公民科研究会世界史資料編集委員会編『新世界史資料集』(清水書院、一九九四年)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古さは、やはり否めない。九〇年代以降、このような文書史料が充実した高校教員向けの歴史資料集の出版は、残念ながら、皆無である。

『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、すでに述べたが、この「宝箱」をこれからの高校歴史教育向けに、いかに編集して、日々の資料集とすることが可能か、このことは日本の歴史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、高校歴史教育にとっても喫緊の課題である。

2　小野寺報告について

まず、「『アンネの日記』をつかった授業実践」について「方法：五回にわけ事前に読んでもらったうえで、疑問・質問・意見・感想をとにかく提示する」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」「グローバル化と私たち」という各大項目のはじめ、中項目(一)で求められる。各項目の学習活動が生徒の問いを基点として始まるようにデザインされている。もちろん、探求科目は「生徒が問いを表現する」学習活動の上に成り立つ。

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、様々な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、『アンネの日記』を読んだ高校生の疑問を対話的な学びで丁寧に可視化し、学友と共有することは、高校歴史学習においても大切なプロセスである。

「(一) ホロコーストやユダヤ人迫害をめぐる疑問」「(二) ユダヤ人・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

エンダーをめぐる疑問」は、高校歴史教育においても学ぶ意義がある疑問である。前者の二つは、ホロコーストを理解するための重要な疑問であり、（三）は、ホロコーストのみならず、アジア・太平洋戦争やベト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に与えてくれる。（四）は、特にこれからの高校歴史教育に必須の視点である。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。

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）を理解するために重要な学習である。高校生は、なぜ戦争では虐殺が正当化されるのか、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ことが、これからの高校歴史教育では特に求められよう。

「学生から疑問を自由に提示させるということの重要性」「どのような疑問を提示しても許される、大学・学校のような閉鎖的空間の重要性」という指摘について、まず、前者の学習が、これからの高校歴史学習にとっても決定的に重要である。なぜなら、高校生に教室で自由に疑問を提示させるということは、歴史学習に禁止事項としてのタブーを作らないということを意味するからである。もし教員が歴史学習にタブーを作ると、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。さらに、歴史の授業中に、発言することすら放棄せざるを得ない状況が生ずるであろう。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。

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。高校の学習で大切なことの一つは、高校生はたとえ自身の見解が誤ったものであったとしても、教室内では学友にそれを提示することができる、ということである。当然ながら、高校生は、自分の考えを授業内で述べる権利を持っているのである。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の一つである。このような学びの試行錯誤が担保されているからこそ、歴史学習をタブーなく深められるのである。

これからの歴史学習では、これまで以上に高校生が問いを立て、問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、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、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、などと素朴な疑問を持つに違いない。

このような論争的な学習につながる歴史学習は、新たな学習指導要領でさえも要求している。なぜなら「歴史総合」では「現代的な諸課題の形成や現代的な諸課題を考察，構想する学習」[9]および「近代化の歴史に存在し，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」[10]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。

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

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実上ドイツ全体の政治教育の基本原則とされている。その内容は、以下の三点に要約される[11]」ものである。

（一）圧倒の禁止

生徒を期待される見解をもって圧倒し、自らの判断の獲得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規定、そして広範に受け入れられた生徒の政治的成熟という目標規定と矛盾する。

（二）論争のある問題は論争のあるものとして扱う

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。多様な視点が取り上げられず、別の選択肢が隠されているところでは教化が始まる。

（三）個々の生徒の利害関心の重視

生徒は、政治的状況と自らの利害関係を分析し、自らの利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。

「（一）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。もしその解釈に十分な合理性が認められるならば、教員はその解釈を認め、正しい評価を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いときは、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、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。このときに教員が「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り立たなくなる。それゆえに、「（一）圧倒の禁止」を教員が守ることが重要なのである。

「（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、たとえば、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、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、なぜそ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）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、これから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。

「（三）個々の生徒の利害関心の重視」は、政治教育の指針であるために、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。しかしながら、歴史学習の目的の一つは、良き市民として社会に参画し、行動する高校生を育成することである。たとえば、ヘイトスピーチ（憎悪表現）は、誤った歴史的事実に基づいている場合がある。もし誤った

歴史的事実を信じている高校生がいるなら、その生徒に歴史を批判的に捉えて分析する力を育成することは、高校歴史教員の職責である。日々の歴史学習が、高校生の現在の行動に結び付く可能性があることを常に考えながら、教員は日々の実践を行う必要があろう。以上の理由により、日本の高校歴史教員がボイテルスバッハ合意を遵守する必要があると言える。

高校生が論争的な歴史学習を深く探究し、かつ、高校歴史教員がボ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れているに違いない。

これまで私は、先達の実践を参考にして、問いと資料を活用した対話的な歴史学習[12]を実践してきたが、今回のシンポジウムの西山報告、小野寺報告では、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べきか、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。これからの歴史教育――「歴史総合」「日本史探究」「世界史探究」――にぜひ生かしてゆきたい。

注

（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」『歴史学研究』第八五九号、二〇〇九年、一九一頁。

（2）小川幸司『世界史との対話　70時間の歴史批評』（上中下）地歴社、二〇一一-二〇一二年。

（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、三〇七-三二四頁。

（4）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有サイト」（会員限定）の会員の実践 https://kodai-kyozai.org/（閲覧日二〇二二年一月三一日）。

（5）川島啓一「報告：ジェンダー視点をどう取り入れるか？――高校歴史教育の現場から――」『ジェンダー史学』第一四号、二〇一八年、六九-八五頁。ここで私は歴史総合におけるジェンダー史学習案を提示した。川島啓一「SDGs目標5「ジェンター平等」の視点を組み込んだ世界史授業」『社会科教育 2020年11月号』明治図書出版、二〇二〇、九〇-九三頁。井野瀬久美惠・川島啓一「〈対談〉「世界史」をどう教える／学ぶか――歴史教育とジェンダー史の視点を中心に」成田龍一・長谷川貴彦編『〈世界史〉をいかに語るか――グローバル時代の歴史像』岩波書店、二〇二〇年、一五〇-一六八頁。

（6）「歴史総合」『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説　地理歴史編』一三七頁。

（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【現代史】1945年以後のヨーロッパと世界』明石書店、二〇〇八年。

（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』二〇一八年五月二一日（一五面記事）https://www.kyoiku-press.com/post-192805/（閲覧日二〇二二年二月九日）。

（9）「歴史総合」『高等学校学習指導要領（平成三〇 年告示）解説 地理歴史編』二二頁。

（10）同上、一五二頁。

（11）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的基盤――」『学術の動向』一四巻一〇号、二〇〇九年、一二頁。https://doi.org/10.5363/tits.14.10_10（閲覧日二〇二二年二月九日）。

（12）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、二〇三－二〇四頁。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・梨子田喬・皆川雅樹編『歴史教育「再」入門――歴史総合・日本史探究・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。川島啓一「協同学習で歴史論争を探究」『日本教育新聞』、二〇二一年二月一日（【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、高等学校教諭）