

「異文化理解」と「視点を変える力」の育成

— ドイツの「歴史」教科書にみられる図像資料から考える —

杉 谷 眞佐子

1. グローバル化の時代における「異文化理解能力」の育成

1.1 日本の外国語教育にみられる特徴—「具体的な異文化」を捨象する 「国際共通語」

グローバル化が進む世界で、異なる文化・社会の間での平和共存をもとめ、「異文化理解能力」や「異文化間行動能力」の育成が、普通教育の課程で求められて久しい。そのような学習目標に対し、本稿で述べるように外国語教育と歴史教育は大きな可能性を秘めている。本稿では以下、異文化理解と異文化間での行動力を総称する概念として「異文化理解能力」を使用する。

通常、異文化理解能力の育成は、英語など外国語教育の学習目標とされることが多い。ただし日本では「外国語＝英語」という図式が成り立っていることが多いため、公教育としての学校教育機関で提供される外国語は、ほぼ英語のみである。現行の高等学校の「学習指導要領」の教科「外国語」の科目構成をみると、「コミュニケーション英語基礎、コミュニケーション英語Ⅰ、コミュニケーション英語Ⅱ、コミュニケーション英語Ⅲ、英語表現Ⅰ、英語表現Ⅱ、英語会話」とあり、学習対象は実質的に英語に限定されている。

「異文化理解能力の育成」という観点から見ると、「外国語教育＝英語教育」という図式では次の現実が見過ごされる傾向にあることは否めない。日本では英語が初期の段階から「国際共通語」として学習されるため、英

語圏の社会・文化や主要な歴史的事象などは、系統的な学習対象とされていない。現行の「学習指導要領（高校）」の教科「外国語」の学習目標には「外国語を通じて言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、情報や考えなどを的確に理解したり適切に伝えたりするコミュニケーション能力を養う」とある。しかし科目構成は上述の通りで、「音声言語を中心とする英語運用能力の育成」が強調されており、「文化に対する理解を深める」契機やそのための具体的な記述は、残念ながらあまり見られない。

扱う題材についてはさらに、第4款「各科目にわたる指導計画の作成と内容の取扱い」の箇所でも記述されている。しかしその内容は、「その外国語を日常使用している人々を中心とする世界の人々及び日本人の日常生活、風俗習慣、物語、地理、歴史、伝統文化や自然科学などに関するものの中から、生徒の発達の段階及び興味・関心に即して適切な題材を変化をもたせて取り上げる」と、きわめて抽象的である。国際共通語としての位置づけから対象となる地域は極めて広く、日本を初め世界全体が含まれ、題材としての選択基準も「生徒の発達段階および興味・関心に即して」と自由な解釈が可能で、限られた授業時数で、異文化理解の観点からどのように題材が選択され構成されるのか漠然としている。

英語の語彙や発音、文法構造は同じでも、公教育としての教科や科目としての「英語」の内容はそれぞれの国の教育政策により大きく異なる。例えばドイツでは、「第1外国語—英語、フランス語—教育の全国スタンダード」があり、教科「外国語」の第1外国語は、英語のみでなく隣国のフランス語も選択対象である。また、「外国語」では言語能力を含めた3つの領域のコンピテンシーの育成が目標とされる。それらは表1が示すように、1) 機能的コミュニケーション、2) 異文化対応、3) 学習方略の3つの能力分野にわたる。学習目標は日本と同様、外国語を使っての異文化間のコミュニケーション能力の育成が重視されている。しかしその際、「外国語を使い異文化間でコミュニケーションを行う能力」は、言語規則や語彙や発

音などの狭義の言語知識、そしてその知識を使う技能の訓練のみで育成されるとは考えられていない。

表1 「外国語の全国教育スタンダード—第1外国語：英語・フランス語—の構成領域と指導事項」¹⁾

機能的コミュニケーション能力	
コミュニケーション技能	言語体系の知識
ー聞いて/見て理解する(聴・視解力) ー読んで理解する(読解力) ー話す・会話に参加できる(対話能力) ・まとまりのある話ができる(独話能力) ー書く能力(作文能力) ー機能的通訳・翻訳能力	ー語彙 ー文法 ー発音とイントネーション ー正書法
異文化対応能力	
ー社会・文化的知識 ー文化の相違に対して理解ある態度の形成と適切に行動する力 ー異文化間接触場面での諸問題を解決する実践的力	
言語の学習方略	
ー社会的相互行為の能力 ーテキスト受容能力(聞いて理解する、読んで理解する) ーテキスト構成能力(話す力、書く力) ー学習方略を適用・工夫・開発する能力 ープレゼンテーションと諸メディアを使う能力 ー(言語)学習やその過程自体を自覚し、自分で学習環境を創り出す力	

(文部大臣会議『教育スタンダード：第1外国語』p.9)

表1が示すように、外国語教育の「全国スタンダード」では、義務教育段階修了時(通常16歳)で到達されるべき能力は3分野にわたり、それらの分野での内容と到達目標や指導事項は具体的に示されている。到達段階に関しては、全国次元の「教育スタンダード」ではやや抽象的に記述されている。その理由は、ドイツでは各州に文部行政権があるため、主要3教科(ドイツ語、数学、第1外国語)²⁾の全国次元の「スタンダード」は一般に拘束力を持つ「枠組み」として機能し、各州の文部省が策定する学習指導要領のなかで、各コンピテンシーの具体的な指導事項や到達段階が示されるからである。

「外国語」に関しても上記の1)、2)、3)の分野に関して各州の学習指導

要領のなかで、通常2学年単位で、より具体的に到達目標が示されている。

本稿では次に上記の3分野の意味するところを概観し、2) 異文化理解能力に関する分野を少し詳しくみていきたい。

まず「1) 機能的コミュニケーション能力」に関しては、狭義の言語知識と並び、言語運用技能が『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』(CEFR)³⁾に準じて示されている。それらは、「聞くこと」「読むこと」「やりとり」「まとまりある話をする力」「書くこと」、口頭や書式で「仲介すること」の7領域にわたり、各領域で「～ができる」というCan-Do形式の「能力記述文」が開発され、学習目標が明記されている。他の2つのコンピテンシー領域、即ち、「2) 異文化対応能力」や「3) 学習方略」についても同様である。

「3) 学習方略」が1分野を構成していることは注目に値する。目標は外国語を学習する力の育成で、グローバル化の時代、学校で2～3の外国語を学習しても、将来、職業で、あるいは個人的事情でさらに別の言語を学習する必要性、あるいは関心が生じることもある。そのために自分に適した外国語学習方法を早めに自覚し、その能力を伸ばすことが目標とされているのである。CEFRで謳われた自律学習の促進へ向け、「ヨーロッパ言語ポートフォリオ」の使用や、自主的に学習環境を創る力、作文などテキスト全体を構造化し書く力を育成するための興味深い段階的目標や、個別の能力記述文が並ぶ。本稿では割愛するが、複数の外国語を大学入学前に学ぶことを前提に、第1外国語を学習する段階で、例えば単語の暗記方法など自分に合う学習方法に気づく、開発するなどの「学習能力の学習」が「学習方略」のコンピテンシーに含まれている。

それでは「2) 異文化対応能力」についてどのような目標が具体的に掲げられているのであろうか？例えば「全国スタンダード」と同年に発表された南ドイツのバーデン・ヴュルテンベルク州のギムナジウム⁴⁾用の「学習指導要領」では、2) に関して、異文化圏に関する「社会・文化的知識」

と「異文化間行動力」に分けて到達目標が2学年単位で掲げられている。義務教育修了時の10学年では次のような知識や能力が求められている。

①社会・文化的知識：・英国連邦の特徴を知っている；英国、米国や他の英語文化圏を対象に、ネイティブ・スピーカーと地理、歴史、社会、政治、経済の領域で年齢相応に、文化的特徴に応じたコミュニケーションのための必要な知識を身に付けている；以下のテーマに関して意見表明ができる：複数民族や宗教集団が共生する際の問題、価値観や規範に関して指標的な働きをする知識、青少年の生活や文化、職業選択に関する諸問題、報道・メディア、国際共通語としての英語など。

②異文化間行動能力：英語圏において、日常の重要な場面で丁寧さなどの社会文化慣習についての知識を基に行動できる；授業で扱ったコミュニケーション領域やテーマを基に他の関連領域に関しても英米圏と自国の青少年文化やその背景について比較・考察し、異文化をよりよく理解し、寛容に受入れることができる；英米圏の青少年との出会いの場を企画・実行し、その活動と結果を評価できるなど。

「全国スタンダード」およびバーデン・ヴュルテンベルク州の学習指導要領からも窺えるように、英語の学習は言語の体系のみでなく、題材も構造化されている。まず英語圏の社会・文化の学習から進められるが、代表的な国として通常イギリス、アメリカ合衆国が対象となり、さらにインド、カナダ、オーストラリアなどへ対象が広げられる。その過程で「国際共通語として使用される英語」のプラス面やマイナス面を考えさせる課題があり、英語が「中立的な国際共通語」ではないことに対して、中等教育段階前期課程で、即ち、義務教育修了時までには注意が促されるようになっている。

1.2 異言語と異文化の統合的学習－異文化理解能力と「視点を変える力」の育成

ところで「外国語の全国スタンダード」（表1）に記載されている第2の分野は、ドイツの外国語教育では伝統的な分野である「ランデスクンデ」

という領域と深く関わっている。「ランデスタンデ」は、元来地理学の概念で、それが外国語教育でも応用され、当初は外国語の学習に付随して、言語の授業とは別に、地理や歴史、あるいは社会制度などについて学習する場とされた時代もあった。しかし1970年以降、コミュニカティヴ・アプローチの進展とともに、異言語と異文化を統合して教授する方法が開発されていく。但しそのことは、上記のバーデン・ヴュルテンベルク州の学習指導要領からも窺えるように、学習対象の異言語文化圏の社会的諸事象を単に「事後的知識」として学習することを意味しない。異文化社会を代表する社会的諸事象や歴史的特徴を、学習者の年齢にふさわしい形で取り上げ、学習者が、学習対象の国や社会に対する標準的な知識を学んだり背景知識を学習することで、ある事象を「相手の文化圏から見る力」を養い、同時に自国の社会や文化についても「外の目」から見る力を得ることが目指されている。

「外国語の全国スタンダード」では第2分野の「異文化対応能力」の学習目標として、異文化間コミュニケーションでの気づきの力、自文化で慣れ親しんだ「見方」を変え、「視点を変えて見る力」(Perspektivwechsel)、「文化の相違に対する寛容さ」の育成が明記されている。そこでは学習者にとり、自己の視点を相対化させ、「複数の視点 (Mehrperspektivität)」からアイデンティティを築く力を養うべく社会文化に関するテーマを精選し、言語教育と統合して学習することが薦められている。またそこに、外国語教育の教科としての意義が強調されている⁵⁾。

さらに、そのような異文化へ価値的な態度を基に、異文化間の交流場面で生じる可能性があるコンフリクトなどに対しても「葛藤に対応する力」の育成が、外国語教育の目標として明記されている。

以上のようにドイツでは外国語教育においては英語においても、学習対象の社会文化圏を具体的に提示し題材を精選して、系統的に異文化に対する理解力や自文化との比較・相対化などを通じて「視点を変える力」の育成が目標とされている。即ち、最初から「国際共通語」として扱うことは

せずに、英語圏の言語としてその社会、文化、歴史の題材に即して学ぶことを通じて、「視点を変える力の育成」が試みられるのである。

このような「視点を変える力」、そして「複数の視点から見る力」の育成は、外国語教育とならび歴史教育でも重要な教育目標とされている。次章以降では第2の「異文化対応能力の育成」を、歴史教育との関わりで明らかにしたい。その理由はドイツでは「外国語」と同様、「歴史」でも「多様な視点からみる力」、「視点を変える力」、「複眼的思考力」の育成という教育目標が掲げられており、共通する領域が大きいからである。さらに1990年代からドイツでは、具体的事例が3.1.2で紹介されるように、CLIL (Content and Language integrated Learning, 内容統合型学習) などの新しい方法を通じて、外国語と歴史の学習が統合される教育方法も開発され、幅広く実施されているからである。

それでは次に歴史教育の特徴を紹介した上で具体的に図像の使い方から、歴史教科書にみられる「視点を変える力の育成」を見ていきたい。

2. ドイツの歴史教科書に見られる特徴

2.1 義務教育課程における「歴史」科目の特徴

ドイツでは日本と同様教科「社会科」のなかに、科目「歴史」が含まれる。ドイツの歴史教育に対しては、周知のように日本でも関心が高い。その関心は一般に、ナチスの時代や第2次世界大戦に対する批判的な省察に基づく記述や教授法にあり、メディアでも注目されている。また歴史教科書自体も数種類日本語に訳されている⁶⁾。世界で初めての試みである2006年刊行の『独仏共通歴史教科書一現代史』も2008年に訳出されている⁷⁾。

しかし歴史教科書に関する論考の多くは、本文の記述内容や文書資料を対象としていることが多い。本稿では以下、写真や図など図像資料に関して考察していきたい。その理由は既述のように「視点を変える力の育成」という観点からその契機として、さらには論理的思考を促す契機として写

真や図、あるいは絵画などの視覚資料が豊富に採用されているからである。それらは単なるイラストとして説明的な役割を担うのではなく、文書と同じように歴史を学ぶ際の資料として解釈や論述の対象となっている。また日本の大学入学試験に相当する「高等学校卒業資格試験」(Abitur)でも写真や絵画、カリカチュアが取り上げられることが多い。それらの図像資料は「批判的に読み解き、そこから歴史を学ぶ」重要な題材なのである。

ところでドイツの歴史教科書には、文書資料と同様「図や写真を批判的に読む」課題が必ず含まれている。特定の意図で作成された図像資料がその対象となることが多い。例えば1938/1939年に、官庁や学校での掲示用に作成・配布されたヒトラーの肖像画ポスターや、ロシア革命のレーニンが演説する写真などである。後者では演壇の傍に、1920年当初の写真ではトロツキーとカメエーネフが見られた。しかしその後少し角度を変える提示方法により、二人は写真から消えている。写真資料は一見中立的に歴史的事実を伝えるとみなされやすいが、レーニン死後のスターリンの意図を汲むかのような変更が写真に加えられており、それが公的な歴史資料として継承されてきたのである⁸⁾。

ドイツの歴史教科書では、「歴史の学習方法」との関連で「細工が施された図や写真の例」は必ず題材として取り上げられ、批判的に見ることが学習対象となっている。しかし本稿ではそのような事例は取り上げていない。

歴史教科書の図や写真について述べる前に、日本と異なる歴史教育の特徴を予め述べておきたい。日本でも学習指導要領改訂の流れで、高等学校の歴史科目が2022年以降変わることが決まった。従来の「日本史」と「世界史」に分断した形ではなく、2単位ではあるが「歴史総合」の科目が新設されることになった。学習内容は近現代史に重点が置かれ、3つの目標の一つには次のようにある。「よりよい社会の実現を視野に課題を主体的に追究、解決しようとする態度を養うとともに、多面的・多角的な考察や深い理解を通して涵養される日本国民としての自覚、我が国の歴史に対する愛情、他国や他国の文化を尊重することの大切さについての自覚などを深

める。」従来学生たちからは「暗記科目」という声が聞かれることもあったが、「多面的・多角的な考察や深い理解」が要請されており、「視点を変えて多角的に歴史事象を見る力の育成」が重要な目標とされている⁹⁾。

ドイツの学校科目「歴史」では、通常、自国史と世界史に分けられず、いわば世界の歴史の流れの中で自国史を学ぶようになっている。中等教育課程・前期課程（8年制ギムナジウムでは5学年から9学年までの5年間、9年制ギムナジウムでは10学年までの6年間）の学習内容は、一般に通史の枠組みで重点テーマにより構成されている。続く3年間の後期課程（日本の高等学校に対応）では、現代社会の諸問題を中心に、問題指向的に歴史を学習する。

例えばヘッセン州の8年制ギムナジウムでは5学年からではなく6学年から歴史の授業が開始され、古代エジプトやギリシャ時代を学ぶ。その後7、8学年で第1次世界大戦前夜まで学習したのち、義務教育段階・最終学年の9学年で第1次世界大戦から現代までを学習する。9年制ギムナジウムの場合は、最終学年の10学年でワイマール共和国から現代までを学習することになる。何れの学年制においても最終学年で、第1次世界大戦あるいは第2次世界大戦から現代までを1年かけて学ぶ教育課程となっており、最終学年の主要テーマはいずれも次のようである¹⁰⁾。

- 1) 第1次世界大戦—20世紀の破局の根源
- 2) ワイマール共和国1918—1933年：民主主義者がいない民主主義体制？
- 3) 国家社会主義と第2次世界大戦
- 4) 東西対立とドイツ問題：1945—1990年

中等段階・後期課程では、問題指向的に「民主主義体制と独裁体制におけるドイツ—ワイマール共和国と国家社会主義」「1945年以降の世界の紛争と協調」等のテーマが学習指導要領では挙げられている。しかし本稿では、義務教育段階の9～10学年までに使用される教科書を考察の対象とする。

日本と比べてみえてくる第1の特徴は、義務教育課程の最終学年でほぼ1年かけて20世紀から現代までを重点的に学ぶということである。後期課程へ進学する場合はさらに既述のような特定のテーマを軸に、例えば民主主義体制から独裁体制への移行の歴史を学ぶことになる。第2の特徴として指摘できるのは、教科横断的な指導が多いことである。日本では教科間の独立性が高いためか、同一の学習者を対象としていても、例えば外国語と歴史の内容的関連性を明示的に学習に取り込むよう、教科横断的な指示を具体的に、かつ系統的に行う学習指導要領はあまり見かけられない。しかしドイツのみならずヨーロッパ諸国では、教科「外国語」の学習目標である「異文化対応能力」からも窺えるように、外国語、即ち「異言語」の学習と「異文化社会」に関する歴史的側面を含めた主要な事項の学習は密接に結びついており、例えば「歴史」科目でもそのような観点から、内容統合学習（CLIL）の取り組みが進められている。

ドイツでは外国語と同様、歴史の学習指導要領でも学習目標として「複数の視点で考察する（Multiperspektivität）」原則や、複眼的に歴史的事象を見る力の育成が挙げられている。歴史では、特定の言語文化圏を対象とする外国語と異なり、複数の国や社会との関わり、時間的・空間的に広がる利害関係や対立を、重層的に扱う。特に外国との関係では、競合、敵対という対立関係が学習の対象となることが多い。また非人間的な戦争へと自国民を駆り立てる社会や「自国史の見方」などが、「歴史から学ぶ」科目としての、歴史では、主要な学習対象となることが多い。このような歴史教育はしかし歴史認識の変化と無関係ではなかった。

2.2 歴史認識の変化と歴史教科書の変化

ドイツでは第2次世界大戦後、過去の歴史教育のあり方が一部の人々から問題視されたにも拘らず、しばらくの間、自国史を中心とした記述自体への批判はあまり多くなかった。ニュルンベルク裁判等で明らかにされた人道上の罪や600万人と言われるユダヤ人大量虐殺に関する記述は抑制的

で、「国家反逆準備罪」等の罪名で処刑された「白バラ」など一般市民のナチ政権への自発的な抵抗運動などは、教科書では取りあげられなかった。写真や絵などの図像資料が多く教科書に採用されること自体、1970年代後半から1980年代以降のことで、歴史教育の目標や方法をめぐる議論を通じての「歴史教育学」の領域での変化が反映されていると言えよう¹¹⁾。

歴史教育の目標や方法をめぐる議論の背景には、(旧西)ドイツ社会の歴史認識の変化が指摘され得る。その重要な契機となった「政治的・社会的事件」について概観しておきたい。

1950年代から60年代初め、アデナウアー政権下での「奇跡の経済復興」の時代は、むしろナチ時代への沈黙が続き、多くの司法関係者も無関心であった。そのようななか、1963年12月ヘッセン州検事総長、フリッツ・パウアーは孤独な闘いを通じて、アウシュビッツ裁判の開廷に漕ぎつけた。その裁判を通じて一般のドイツ人たちは、第3帝国時代のユダヤ人迫害や、強制労働収容所、そして「大量殺戮の工場」を作動させたのが数名の異常な性格の政治家や官僚、軍人など(のみ)ではなく、「近所のおじさん・おばさん」など「多くの普通の人々」の「同調行動」によるところが大きかったことを認めざるを得なくなる¹²⁾。その歴史的事実への批判的な認識は次第に広がり、そのような歴史を繰り返さないための教育の必要性が社会で少しずつ共有されていく¹³⁾。

1969年秋の総選挙で戦後初めて政権が交代し、アデナウアー首相を代表とした保守党「キリスト教民主同盟」から、「社会民主党」を中心とする連立政権へ政治の実権が移る。新しく首相となった社民党党首ヴィリー・ブラントは冷戦下にも拘らず東方外交を展開し、ソビエト連邦や旧東独との関係正常化を図った。そして1970年12月7日、東の「隣国」ポーランドを訪問し国交回復のための「ワルシャワ条約」の調印に至る。

彼は調印式の直前、「ゲッター蜂起記念碑」での献花式典の際に跪く。ブラント自身はナチ政権下で、労働運動の闘士としてブラックリストに載せられ19歳で北欧へ亡命。国籍剥奪にあい、反ナチ運動に加わり、本国の政

権からは追われる身であった。しかし戦後国籍を再取得、西ベルリン市長を経て1969年10月首相就任後、1970年12月戦後初の首相としてワルシャワを訪問する。その際「ドイツの責任」を跪く行為で象徴的に認めたのである。直後の世論調査では、その行為を「行き過ぎだ」と非難するドイツ人は半数に近かった。また著名な政治週刊誌『シュピーゲル』は12月14日号で「ブランド首相は跪いても良かったのか?」という題でその写真を表紙に使っている（歴史教科書に取り上げられた写真と課題については、図1参照）。

ワルシャワ条約は、ミュンヘン協定で国際的に承認されたとするドイツの東部領土の実質的な放棄を認めるものであった。その経緯を簡約すれば、ヤルタ会談でのソビエト連邦の要求、即ちポーランド領土内へソ連西側国境を拡大して画定する、それに対応してポーランド西側国境をドイツ領土内へ拡大して画定する、即ちドイツの東側国境を新しく画定するということを意味していた。そのため戦前のドイツ東部領土から約1000万人のドイツ人が故郷から追放され、西側への避難の過程で100万から200万人が亡くなるという「住民移動」が行われたのであった。

西側ドイツ領土に逃れてきた多くのドイツ人難民は、領土回復を目指し被追放者諸団体を結成し、大きな票田を構成していた。彼らをはじめとしてワルシャワ条約批准への世論の反発は強く、国会では戦後初めて首相不信任案が提出されたが、2票差で否決された。

この「跪く行為」は国外では、自国の侵略戦争への反省と和解へ意志の象徴として高く評価され、ブランドはノーベル平和賞を受賞する。その後ドイツ社会でも戦後生まれの世代が増えていくに従い、この行為は評価されるようになった。

当時のブランド首相の跪く行為は、ドイツ統一後の今日、多くの歴史教科書で取り上げられている。図1はその1例で「首相の行動は和解を求める姿として世界の多くの共感を呼んだが、ドイツでは『シュピーゲル』の表紙の題が示すように多くの議論を呼んだ」と解説がある。

1970年代、政治的・社会的に大きな議論を呼んだドイツ・ポーランドの国交正常化であるが、それは歴史教育にも大きな変化をもたらすことになった。条約締結の2年後、冷戦下の困難な状況にも拘らず、ユネスコの支援で「ドイツーポーランド地理・歴史教科書委員会」の活動が開始される。同委員会は1977年、教科書の記述に関して勧告を発表する。その内容に対しドイツでは激しい賛否両論が展開されたが、勧告は次第に受容されていった¹⁴⁾。両国の教科書委員会は21世紀の現在も活動を続けており、その活動は民主化後のポーランドとの間での共通歴史教科書の作成に繋がっている。

2.3 複数の視点に気づかせる写真—「顔の表情を読む」

1977年の勧告を巡り激論が交わされるなか、勧告の趣旨を取り入れた教科書が出版され始めた。ドイツでは既述のように各州に文部行政権があるため、教科書の検定は各州で実施される。その結果、採択される教科書も州により異なるが、新しい教科書は社民党系の州で採用される傾向にあった。図2は勧告を取り入れた初期の教科書の一例『西ドイツIV—その時代の人々』（1979）に登場する写真である。

この写真は現在でも複数の教科書で、「ナチ政権の侵略政策」、「チェンバレンの融和政策の失敗」などの箇所で掲載されている。本稿では上記のようにワルシャワ条約調印後に刊行され、日本語訳もあるエーベリング等が編集した1979年の教科書での扱いを見て行く（注6参照）。

『西ドイツ—その時代の人々』では、近現代史を扱う第4巻の4章「ドイツの独裁1933~1945年」においてナチ政権の成立や第2次世界大戦が論じられる。この写真はその最初のページに大きく掲載されている。隣国・チェコスロヴァキアの首都、プラハへドイツ軍が侵攻する際に撮影されたもので、この写真に続き次のような文がある。

前のページの写真を詳しくみてごらんください。写真に写っている人物のひとりひとりの顔を観察してごらんください。それらの人物を見て、

何を想像し何を読み取ることができるでしょうか。

この教科書を執筆した人々にとって、この写真はつねにナチ党独裁の象徴でした。ナチ党の独裁については、この章のなかで語られます。

1939年3月15日のことでした。世界はどこでも平和に包まれ、人々は日常の仕事についていました。ただ、ヨーロッパのほぼ中央の小国のみが運命のときを迎えていました。戦車や、その他の軍用車両が、チェコスロヴァキアの首都ブラハの道路をごうごうと音を立てて通過していました。無表情な顔をして、ヒトラーの兵士たちが操縦席についています。彼らは、「命令に従って行動している」のです。果たして彼らが、自分たちの立場に満足し、喜んでいるのかどうか？それは私たちにはわかりません。

道路の端には、チェコスロヴァキアの警官が一行に並んで非常線を張っています。彼らは、道路を轟音をたてて通過している戦車などと、警官の後方に押し寄せている人々を、相互に引き離す任務を帯びています。彼らの顔も、石のように冷たく、無表情で、厳しく、不機嫌です。彼らは、無意味な流血を避けるという職務を果たしています。

そして、警官の後方に押し寄せている人々はどうでしょうか？彼らの多くは若い人々で、その場で度を失い、泣きながら、憤りながら、憎しみを込めて侵入軍を見つめ、やり場のない怒りに震えて、こぶしを固めています。彼らはおそらく1915年から1925年の間に生まれていたでしょう。ちょうど君たちのお爺さんやお父さんの何人かと同じ年齢なのです。

一人の独裁者が命令を下していたのです。一平和といわれた時代の真っ最中に。

1933年1月30日、アドルフ＝ヒトラーがドイツで政権を受け継いでいました。1939年9月1日、彼は新しい戦争、第二次世界大戦を引き起こしたのです。1945年5月8日、褐色の独裁の妖怪は消え去りました。

これからこの時代について述べていきましょう。¹⁵⁾（下線は筆者）

「ドイツの独裁」という課の導入部に、ヒトラーなどドイツの代表的な政治家や軍人、あるいはその機関やシンボルは登場しない。自国の軍隊が、隣国の日常生活の中へ侵略していく様子が直接提示されている。侵攻するドイツ兵、突然の隣国からの侵略に怒り抗議する人々、そしてその両者を隔てるチェコの警官たちへと学習者の注意を向ける。同一の歴史的事件の場に存在する人々の異なる立場と対比的な視点が焦点化されている。異なる3者への視点は、自国の軍隊に侵略され被害者であるチェコの市民たちの視点へと集約されていくのである。そして彼らと、歴史を学ぶこの教科書の現在の読み手たち、即ち、ドイツ人生徒たちの親や祖父が同じ世代であり得ることへ注意が促される。

ここで同一視される対象が、同じ「ドイツ」という国に帰属し「命令に従って」侵攻する兵士たちではなく、被害者であるチェコスロバキアの市民たちであることは重要である。それは戦争を見る際の、視点の大きな変化を意味するからである。もちろん4章では歴史的事実としての戦争を学習する過程で、侵略される側の視点とともに、侵略するドイツの視点や、命令に従い侵攻する兵士たちと学習者の祖父や親の世代との関わりが問われることになる¹⁶⁾。

図2が示すように、侵略する自国のドイツ軍の側からより、侵略されるチェコの人々の視点から当時の状況を再構成し、内的に追体験してみるよう学習者を促す事例は、1979年当時としては画期的な一例であったようだ。

ポーランドとの関係に関して、同教科書は「6. ヨーロッパの中のドイツ」という最後の6章でワルシャワ条約を次のように取り上げている。「1945年には、両国民の間に、敵意と苦難に満ちた関係が生まれた。……25年後『ワルシャワ条約』が新しい出発の機会をつくったのである。」

当時まだ批判も多かった同条約の意義を、このように肯定的に述べている。同時に、1979年当時の国内世論を考慮してか、教科書の扉には次のようにある。「本書のドイツーポーランド関係の記述は、ドイツ連邦共和国とポーランド人民共和国による『ユネスコ委員会』のもとに実施された『ブ

ラウンシュヴァイクーワルシャワ教科書委員会』による『教科書記述への勧告』を参照したものである。」

図2の写真とその扱いは、1979年当時、新しい観点から作成された教科書からの例であり、斬新な教科書作成者たちの意図が伝わってくるようである。

しかし同時に下線部が示すように、次のような問題も含まれている。まず、最初の下線部のナチがプラハに侵攻する1939年、周知のように世界は平和ではなかった。1938年秋、第一次大戦後独立したチェコスロヴァキアの領土であったズデーテン地方へ、ドイツ軍は既に侵攻していたのである。またアジアでは1937年に日中戦争が開始され、12月には南京大虐殺が生じていた。

さらに第2の下線部分は、現在の時点からみると注意しておきたい表現で、内容は「ナチの時代の終焉」に関する記述である。最近の歴史教科書では、ナチ時代のイデオロギーやその受容は「過ぎ去った過去」として「消えさる」ものとしてではなく、ネオナチの写真などととも、いつでも再現され得る現象で、現代の若者にも影響を与えているナチの国粹主義的イデオロギーや極右勢力の問題が併せて論じられていることが多い。

3. 戦時の生活を提示する視点

3.1 独裁体制下での青少年

3.1.1 「画一化教育」への問いかけ—ナチ政権下で育つ子どもたち

21世紀の歴史教科書では、ナチ独裁体制下の「普通の人々」の日常生活が多角的に扱われている。1970年代以降、全州文部大臣会議や州次元の文部省のいくつかの勧告等を経て、1978年4月20日の全州文部大臣会議では、ナチ独裁体制やホロコーストを授業で適切に扱い「青少年がナチの過去や第3帝国の思想を賛美したり美化したりする危険性から守り、民主主義的な政治的判断能力を育成する」ことが学校教育の課題であるという趣

旨の決議文が採択された。その決議を各州は省令等の形で実施に移していく。その後もナショナリズムの高まりや極右勢力の動きが問題となる時期もあるが、2.1で述べたように、義務教育最終学年を通じて学習対象となっている現代史でもその問題を扱うことになっている。

1990年のドイツ統一後も一時、青少年の極端なナショナリズムや極右勢力としての活動が問題とされていた。そのような傾向に対し、2005年全州文部大臣会議では、全16州でナチ独裁体制とホロコーストのテーマが、前期中等教育段階修了時の最終学年でどのような形で学習されているか、改めて調査・確認されている¹⁷⁾。既述のように後期課程では、問題指向的に構成される「歴史」のなかでナチズムについてより深く学習されるが、本稿で取り上げるのは、くり返し述べるように義務教育課程最終学年までの教科書である。

それらの教科書は16歳前後の生徒を対象としていることもあり、知識次元のみでなく感情次元での反応も重視する傾向がみられる。ナチ時代を単に歴史的事実として学習し、その主要事項を暗記することが求められるのではなく、感情を移入し、そこからより深く考え、意見を形成する契機として図や写真資料が多く使用されているのである。本節では次に、子どもや青少年を対象とする2例を取り上げる。

図3は *Zeitreise* 第3巻「7章 戦争への教育」のなかで取りあげられている1940年の2枚のポスターである。Q(資料)1の題は、「少年・少女は指導者に奉仕する—全ての10歳児はHJ(ヒトラーユーゲント)へ」である。Q2の題は「明日の将校」である。

課題1. は「それぞれのポスターに2つの吹き出しを付けなさい。そして1つには、この年代の子どもたちに特徴的だと思われる考えを書き入れなさい。2つ目の吹き出しには、ナチ党がそのイデオロギーに基づく教育を通じて、目標としていることを書き入れなさい」とある。生徒たち自身が現代社会で教育を受ける身であり、その視点から、当時の教育内容とその政治的狙いの両面について考えさせる課題である。男女がそれぞれの性

役割に応じて、画一的教育制度と教育内容を通じて国家に奉仕し、戦争や軍事態勢に組み込まれていく概観図が別に提示され、それらの文書や図像を理解したうえで、吹き出しに記入するようになっている。

関連資料としてヒトラーの青少年向けの演説が挙げられ、「ドイツ人の優越性」や「死への教育」の文章を分析する課題が続く。学習者からは、戦時の10代の少年・少女へと視点を移動し、そこから学校教育を通じて体験される全体主義の日常を想像し、そのイデオロギーに組み込まれていく様子を、知識の面はもとより感情面も含めて理解し表現することが求められている。

第3 帝国時代の学校教育について学習するなかで、当時の生徒の視点から教育内容について批判的に考察する課題は、同時に現代の学習者自身をめぐる学校教育内容についても考えさせることに通じる。

3.1.2 「ユダヤ人の強制収容所送り」を描く視点―「レイチェルとヘルガ」

図4は英語で歴史を学ぶCLILの教材 *Spotlight on History* の11章 “From boycott to destruction” からの例で、ユダヤ人迫害と強制移送がテーマである。世界的に有名な強制収容所行きの家畜車両やアウシュビッツ到着時の「強制労働とガス室送りの選別」の写真ではなく、ここでは家族と共に強制収容所へ送られる直前、集合時間までを家で過ごす実在の少女の写真が掲載され、その表情がよみとれるようになっている。

続く課題の1つは、「ユダヤ教とキリスト教という宗教の違いを除けば多くの共通点を持ち、長年親しかった2人の友達関係のジレンマ」への対応を問う内容である。

「ある夜、レイチェルがヘルガの家に駆けこんできて、『帰宅すると家の周りを親衛隊がとり囲み、両親や弟が車に乗せられているの。私をかくまって』と助けを求める。ヘルガはどうすべきだろうか？レイチェルは逃げても捕まれば処刑される。ヘルガがかくまえば法律違反になる。また彼女も家族も危険にさらされる。家にはしかし、小さな隠れ部屋がある……」という文とともに「ヘルガがレイチェルをかくまった場合と、そうでない

場合に分けて、話の続きを書きなさい」という課題である。

続けて「ヘルガの立場で、自分がなぜそのような決定をしたのか、その理由を日記の形で書きなさい。当時ドイツ人は、ユダヤ人の身に生じていた事をやめさせることができただろうか？」と、個人的次元から、社会的次元へと問題意識を拡大し考察する課題が続く。

学習者は戦争の推移や歴史的事象について「客観的に」学ぶのみではなく、図4の課題が示すように、強制収容所送りを前にしたユダヤ人少女をめぐる、個人としてその対応を考え、当時のドイツ人の視点からどのような行動が可能であったのか、あるいは不可能であったのか、それはなぜか、を考えることが求められている。ここでは、単に「可哀そう」という情緒的な反応次元に留まらず、感情的次元での反応を基に認知的次元での思考を促す課題がみられる。そのような課題における、個人の表情が読み取れる写真の果たす役割は大きい。

3.1.3 戦時の日常を考える視点—「敵国の子どもたち」

戦時の日常に関しては、通常敵国に関する情報は限定的で、自国の利害を中心にいく視点からの記述や描写が多い。戦争という歴史の経験から、将来を生きる現代の生徒たちに何を学ぶことが求められているだろうか？ そのような問いかけに対し、興味ある事例を紹介したい。それは、被害者/犠牲者としての「敵国の子どもたちの視点」を考えさせる課題である。

図5（1940年）は、空爆を避けるため簡易防空壕に逃げ込んでいる子どもたちの写真である。場所はロンドンで空爆するのはドイツ軍である。図6（1941年）は一人のドイツ兵が撮影したもので、場所はロシア。亡くなった母親と傍で母親を見つめる子供の写真である。何れも「戦時の日常」という題のもとに提示されている。

他に「戦時の日常」を示す事例として、休暇で一時帰宅した父親らしきドイツ人兵士と彼を取り巻き談笑する母親と子どもたち、行軍するドイツ軍兵士、ロシア兵捕虜の集団、対仏戦の勝利を喜ぶヒトラーとドイツ軍幹部など、全10枚の写真がならぶ。課題は、「これらの写真から1枚を選び、

写真の人物に吹き出しを付け、その人物の視点から当時の状況への想い、考えや感情を書き込む」というものである。

これらの事例からも、「国民集団」としてよりも個人々人として、感情的反応も含めて考え、認知的考察を通じて、「自国」、および「敵国」の戦争の日常について省察を促す意図がみられる。一般に、戦争へ通じる道、そして戦争を支える日常のテーマの箇所では、子どもたちの写真資料も多く使われ、16歳前後の現代の生徒たちが、当時の子どもの視点に感情移入し、そこから思考し、思考の対象を広げ深めるような切り口が多い。

3.1.4 独裁体制への市民の自発的な抵抗

ドイツでは既述の歴史の学習指導要領で、「3）国家社会主義と第二次世界大戦」のなかで「抵抗運動」について触れることも必修事項であることが明記されている。戦後間もない頃の歴史教科書では「国家反逆準備罪」等の罪名で処刑された多くの抵抗運動家たちへの言及はあまりないか、あったとしても国防軍の将校たちが中心となった1944年7月20日の「ヒトラー暗殺未遂事件」が取り上げられるくらいであった。しかし次第に一般市民が自発的に独裁体制へ抵抗を行った事例が取り上げられるようになる。代表的な例は、ハンスおよびゾフィー・ショル兄妹、および彼らの友人グループなどミュンヘン大学の20代の学生を中心とした「白バラグループ」や、当時禁止されていたスイング・ジャズなどの音楽の自由を楽しみ、ヒトラーユーゲントに代表される青少年への画一化政策に従わず反体制的な行動をとり、処罰を受けたり処刑されたりした青少年たちの「エーデルワイス海賊団」などである。

著名な社会民主党员、共産党员、教会関係者、思想家、労働運動家などの抵抗運動はもちろん題材として取り上げられる。しかしそのなかで青少年など、歴史を学ぶ現代の学習者に近い年代や社会層を含む市民たちの自発的な抵抗が、民主主義を支える「市民の勇気」(Zivilcourage) という概念で写真と共に紹介され、生徒たちが自分でその行動の動機についてさらに深く調べる課題などが増えている。

非人道的な政策を進める独裁体制下での一般市民の抵抗に関して、2016年の教科書ではさらに新しいアプローチがみられる。それは「皆が同調したわけではない」という「抵抗」を扱う章で、「白バラ」など著名な抵抗運動と共に、「日常的な非同調行動」が一つの抵抗の形として取り上げられたものである。ある練習船の進水式典で、ほぼ全員が右手を挙げる「ヒトラー式挨拶」を行っているなかで、ただ一人腕を組む男性の写真が掲載されている（図7）。

極く日常の生活場面で政府の方針への同調が求められることは多くの市民が経験することである。その際、敢て皆と同じ行動をとらないということを選択すること自体、一つの意思表示であることが生徒たちに自覚される。

ドイツの多くの歴史教科書では「抵抗」の章で、非同調からサボタージュ、デモへの参加、ビラの作成や配布など、独裁体制を批判する具体的な抵抗活動や態度について、そのメッセージ（性）が与える影響と、当事者に及ぶであろう危険性などを比較し、考えさせる課題がある。その契機としても、上記3.1.2の「レイチェルとヘルガ」の英語での作文の課題や図7の例は興味深いものである。

3.2 加害者の視点と被害者の視点

一般に歴史の教科書では「客観性と真正性」という観点から公式文書として認定された残存の資料が使用されることが多い。ドイツでもかつては同様に、例えばアウシュビッツ絶滅収容所が取り上げられる場合は、収容所所長ヘスなどナチ高官の言葉や、現存するナチ体制下での公式の諸文書やその引用からの資料が相対的に多かった。その結果として、加害者の言葉や視点で、収容所の状況が描写されたり、歴史的事象が説明されることが多かった。

過去の教科書に多いそのようなホロコーストや強制収容所の扱いに対し、ブラウンシュヴァイクの国際教科書研究所のファルク・ピンゲル等は「行

為者の発言か、犠牲者の声か？」という問いかけで、「客観性と真正性」という判断基準を強調しすぎる結果、教科書に採用される歴史資料に「偏り」が見られる危険性がある、という問題を指摘した。せいぜい私的な発言としてのみ残されていることが多い被害者側や犠牲者の視点からの文書類や、考えが、公式の資料として教科書に採用されることが少ないため、結果として、彼らの視点から伝えられる歴史的事象の内容が少なくなるという歴史教育自体に関わる問題の指摘である。

その後日常史の視点が歴史教育にも取り入れられていくなどを通じて、この問題への対応は変化していった。最近の教科書では本稿で取り上げた諸例が語るように、個人の視点からの考えや発言、私的手紙などの資料を一被害者、および加害者双方の視点から一取り上げることが増えている。例えば当時の一般市民の経験談や、強制収容所の生存者の語り、私的な日記や手紙、写真、あるいは収容者が残した、即ち、公的な写真資料ではなく、収容者の視点から見た看守塔のスケッチなどが教科書に掲載されている例もある¹⁸⁾。

以上概観した7例が示すように、今日のドイツの歴史教科書で採用される図や写真等の図像資料の扱いには特徴がみられる。それは、当時の歴史的事象を説明するイラストとしての機能や、公的資料として「歴史的イベント」を実証する機能というよりは、むしろ、当時の日常を写真の人物の視点から考えてみる・再構成してみる、そして自分の考えをまとめるというような課題に使用されていることである。

「代表的イベントによる通史」に特徴的なマクロの視点からではなく、一般の人々のより主観的なミクロの視点から当時の日常を考える、特に、児童や青少年の視点から考えるという課題は、学習者の年齢を考えても、想像力を刺激し、感情次元を含めての認知的学習を進めやすいのではないかと思われる。当時の社会を想像し、諸資料で考察し論理的に構想し、表現するという課程を通じて、「歴史から学ぶ」意義も実感されやすいのではないだろうか？

そのような学習を通じて、そして「自国の兵士」「自国の市民」「自国の子どもたち」など学習者が帰属する国家に限定されず、「犠牲者」や「敵国の被害者」、あるいは第3者の視点から考えてみるという、複眼的な作業を通じて、「視点を変える」力の育成が目指されるとき、図や写真が持つ可能性は大きく広がるといえよう。独裁体制を支えた多くの人々の同調行動と並び、非同調行動やさまざまな抵抗活動について思考を促す課題もあることを見てきた。

以上のような題材やその課題を通じて「視点の多様性」に気づくことは、同一の現象を見る際の様々な問題の発見や能動的な学習に通じる可能性をも持つ。抽象的に「複眼的思考能力の育成」と学習指導要領に掲げるのみではなく、具体的な学習方法を資料に即して示し、思考を促し、提案することは、積極的な学習、そしてグローバル化の時代、より柔軟なアイデンティティの形成へとつながる可能性が育ちやすいと思われる。

周知のように第二次世界大戦で近隣諸国を侵略し甚大な被害を与えたドイツでは、ナチスの負の過去を他国との比較で相対化することは、少なくとも公式には見られない。自国中心主義的なナショナリズムを越えた歴史認識のあり方は、次章に見るように、1980年代、自国語を国外で普及する際の教材作成においても、一つの転機をもたらしたのである。

4. 「外国語としてのドイツ語」教材にみられる「負の歴史」の扱い

歴史認識の変化は、自国の言語の普及政策においても影響を与えていった。その顕著な例は「外国語としてのドイツ語」教材の変化である。1章で述べたようにドイツなどヨーロッパの外国語教育は通常、その言語を話す社会文化圏の学習を伴う。繰り返し述べるように、異言語の学習は異文化の学習と統合されているのである。そこで問題となるのは、自国の負の歴史を、ドイツ語を学ぶ外国の学習者にどのように提示するかという問いである。1980年代以降、成人対象や学校教育用の教材に幾つか興味深い事

例がみられる。本稿では、イギリスやポーランドなど、いわば「近隣国」で使用されることを目的に開発された中等教育段階の生徒たちを対象とするドイツ語教材、*Deutsch konkret 2* (1984) を取り上げる。(図 8、9 参照)。

Deutsch konkret 2 は 3 分冊の第 2 巻、全 10 課の第 9 課で「私たちが住む街や学校は、昔はどうだったのだろうか？」というテーマを扱う。歴史的概観の後、ナチ時代の学校教育を中心に、教科内容や教員のナチ・イデオロギーによる支配、ユダヤ人生徒の迫害、軍事訓練や課外活動、そして最後に米軍の捕虜となる少年兵たちの写真が資料として採用されている。それらの図や写真の説明や解釈を通じ、当時のドイツの社会・文化の学習に即して、ドイツ語を学習することが目標とされている。

9 課は、フライブルクのロテク・ギムナジウムの 16 歳前後の少年たちが、「先輩」でもあるナチ時代の同年齢層の人々の日常を調べるという形で、「我々は～について知りなかった」など動詞や助動詞の過去形の言語学習が同時に進められる構成である。内容次元では、上述のようにナチ体制下の学校教育が抱える問題点が明らかにされていく。しかしただ否定的な事例のみを題材としているのではない。

自校の歴史を調べるうちに、一人の少年が校長の説得にも拘らずヒトラーユーゲントへの入団を拒否し、大学進学や公務員への就職を諦める道を選んだことを知る。この抵抗した少年の実話は、9 課の登場人物の 3 人の現代を生きる少年たちにとり、未来への指針のように受け取られる。最後に、「当時の様子は想像できないくらい今と異なっている。しかし今回の調査を通じて、今の自分たちには民主主義社会を守る責任があり、そのために戦うことも必要だということに気づいた」という主旨の意見が、3 人のやや異なった視点からまとめられている。それらの意見や表現の類似点及び相違点を理解しながら、外国でドイツ語を学ぶ学習者たちには、ドイツ語で自己の意見を述べるという課題が与えられている。

「負の歴史」がこのように、自国の言語を学ぶ外国人生徒の教科書に題材として取り上げられることは、ドイツでも 1980 年代までほぼ皆無であった。

このような題材を採用するにあたり、同書の『教師用ハンドブック』（1987）で著者たちは次のように述べている。

「独裁体制と民主主義体制」— 自国語普及のための教科書で、負の歴史を扱う理由

「外国語としてのドイツ語」の教科書のなかで、ナチ時代のテーマが一単元を構成していることに驚く先生方もいらっしゃると思います。このような教科書ではむしろ、ドイツ語やドイツという国の宣伝が少しくらいあっても良いと一般に思われることが多いのですから。しかしまさにドイツ語授業の場こそ、ナチスの問題を扱うのに相応しい場でもあるのです。（略）歴史の授業、そして授業以外の場で、多くの生徒たちはドイツのナチズムについて情報を得ています。ナチスを扱った映画や漫画は世界的に知られています。それだけにドイツ語の教師は、この問題と取り組むべきだと、私たちこの教科書の著者はみな考えるのです。私たちは、反ファシズムと民主主義的な教育をめざしています。その枠で、ナチズムの問題と取り組むべきだと考えるのです。この取り組みは、西ドイツをはじめ、先進工業国で右翼過激派の言動がふたたび盛んになってきた今日、とくに大切なことだと思うのです。

私たちはその際「重要な歴史的事象」— 数字やデータ、重要人物、重要な事件、歴史的な激戦地— などではなく— 他教材でもそうですが— 当時のドイツの日常生活や社会文化を青少年の視点から提示することに努めました。「ナチ時代のドイツ」に関して言えば、青少年の日常が対象となり、それを現代の青少年の視点で描くこととなります。この教材の資料としては、青少年が身近な環境のなかで昔の日常を探訪する学校や学級単位のプロジェクト¹⁹⁾が背景にあります。フライブルクのロテク・ギムナジウムの生徒たちの調査に関しては多くの写真や新聞記事、音声資料等があり、多様なメディアを使って教材を作成することが可能でした。この課の「言語行動」の学習領域としては「過去の事実を描写する」「情報を得る」「自分

の行動を記述する」などで、それに応じた文法事項や語彙が学習の対象となります (略)]²⁰⁾

*Deutsch konkret*の著者チームが述べるように、ドイツ語を学ぶヨーロッパの他の国、特に近隣諸国—オランダ、デンマーク、フランス、チェコスロバキア (当時)、ポーランド、ウクライナを含む当時のソビエト連邦など—の生徒たちは、第2次世界大戦中、ドイツ軍の侵略や占領について歴史の授業で学ぶ。また映画やテレビなど学校以外でも諸メディアでそのような歴史に触れる機会は少なくない。同時に、第1、あるいは第2、第3の外国語として、ドイツ語を学習することも多い。ヨーロッパでは既述のように、異言語と異文化の学習は密接に結び付く。その際、どのような「内容次元の学習」が題材を通じて目標とされているかが問われている。

自国の「負の歴史」を外国語教材で取り上げることで、現代の右翼や国粋主義的な運動に走る青少年の動きなども関連させて「将来へ向け民主主義社会を守る責任」に気づかせるという、「外国語教育」ではあまり意識されない、学習者たちのアイデンティティ形成にも関わる「外国語学習」が意図されている。その後ヨーロッパにおいて繰り返される狭隘なナショナリズムやネオナチの潮流、活動などを考えると、当時の著者チームの発言は、外国語教育が潜在的に内包する、異言語とともに異文化圏の題材を介して、自文化や異文化におけるより普遍的な問題に気づき思考するという、いわばメタ次元での「外国語教育」の可能性を示唆しているといえよう。

5. まとめと展望—「異文化理解」と「視点を変える力」の育成

グローバル化の時代、外国語教育と歴史教育は「視点を変える力」や「複眼的な視点」を育成するという共通の学習目標を持つことができる。その潜在的な可能性を学習指導要領等で明示化し、学習目標として掲げるか否かは、その国の教育政策により異なる。その観点は、自国語を外国で普及

する際の教材作成にも影響を及ぼし得る。

今一度確認するとドイツの歴史教科書に見られる図や写真を使っ
ての取り組みには、自国中心的な見方を乗り越え、より普遍的な観
点から問題を批判的に見るための複眼的な視点を育成しようとする
意図が具体的に観察できた。そのような歴史教育の背景には歴史認
識をめぐる社会の変化があった。また歴史教育の変化は、「外国語
としてのドイツ語」の教材における「自国の社会・文化の提示方
法」にも大きく影響を与えていった。そこには「自国の負の歴史を
批判する」という観点もあるが、単にそのような自国批判の考えを
紹介するのみではなく、より普遍的な問題意識をそれぞれの国の
学習者へ訴える内容であった。

くり返し述べるようにドイツでは「視点を変える力の育成」は、異
言語の学習を通じて異文化の視点を学ぶ「外国語」の教育目標でも
ある。外国語教育は単に言語知識やその使い方を学習する、即ち、
言語技能の育成の場としてのみではなく、ランデスクンデに象徴さ
れるように、異文化圏の主要知識や異なる価値観や考え方を理解し
、複合的な異文化対応能力を育成する教育目標が掲げられていた。

*Deutsch konkret*の著者のチームは、上述のようにヨーロッパ諸国
でドイツ語を学習する生徒たちが、並行して、歴史の時間に「ドイ
ツ軍の侵略」や「ナチ体制下での迫害」等について学んでいること、
そのような歴史的事実を、相互理解を目指し共生を目指す「外国語
としてのドイツ語」は無視できないという立場をとっている。

アジア・太平洋地域で増加する日本語学習者は、言語の学習を通
じてどのような日本社会や文化、そして現代史を学んでいるのだら
うか？観点を変わると、ここに「外国語としての日本語」の大きな
可能性が潜んでいるといえよう。

最後に「相互理解を目指す外国語教育」を進める欧州評議会
(Council of Europe, CoE)の教育政策の見解を紹介しておきたい。
なぜならば1949年に創設された欧州評議会は、戦後のヨーロッパ
で、国境を越えて外国語教

育の改革を進めた機関であるからだ。その法的基盤として「欧州文化憲章」(European Cultural Convention)が1954年に制定されている。その第2条は、相互理解を進めるためには、お互いに「国内で他国の言語、歴史、文化の学習を促進し、また自国の言語、歴史、文化を他国に知らせることが重要である」という主旨の文である²¹⁾。第3次世界大戦を避けるためにも戦後間もなく設立された欧州評議会は、平和共存を進める重要な手段として外国語教育を位置付ける。そのためには、言語規則や語彙・発音など言語知識のみを取り出して教える/学習する方法ではなく、言語を歴史、特に現代史や文化と共に学習する方法を推進し、そのことでよりよく相互理解が進むと考えている。

欧州評議会の出発時からの外国語教育の構想を背景に、冒頭で述べた2001年刊行のCEFRでは、第2章「理論的背景」の中の「個人の一般的能力」のなかで、次のように述べられている。

他の国や地方で一定の社会グループが共有している価値観や信念、例えば、宗教上の信条、タブー、その他前提とされる共通歴史認識などを知っていることは、異文化コミュニケーションの基本的条件である²²⁾。

日本でも外国語教育で「視点を変える力の育成」が学習目標として明記されるようになれば、社会・文化や価値観、あるいは現代史等と統合して外国語の学習が進められることになり、異文化理解のアプローチはより豊かになると思われる。歴史教育と外国語教育の相互交流の促進はその一つの具体的な道となり得るのではないだろうか？

〈本稿で使用了図・写真の出典〉

図1 : Sven Christoffer, Mana Heitner, Klaus Leinen, Cordia Oude Hengel, Dirk Zorbach (2015) *Zeitreise* 3. Ernst Klett Verlag, Stuttgart, Leipzig. p.211.

- 図2 : Hans Ebeling/ Wolfgang Birkenfeld (1979) *Die Reise in die Vergangenheit Bd. 4*, Westermann Verlag, Braunschweig; 成瀬 治/松 俊夫訳 (1982) 『西ドイツIV』帝国書院 (世界の歴史教科書シリーズ15) p.125, 126.
- 図3 : S. Christoffer et al. (2015) *Zeitreise 3*. Ernst Klett Verlag, Stuttgart, Leipzig. p.90.
- 図4 : Edgar Otten, Dr. Eike Thürmann (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest) (2001) *Spotlight on History. Vol.2*. Cornelsen Verlag, Berlin. p.60.
- 図5、6 : Hans-Jürgen Lenzian, Wolfgang Mattes (2002) *Zeiten und Menschen 4*. Schöningh Verlag im Westermann Schulbuchverlag GmbH., Paderborn. p.142.
- 図7 : S. Christoffer et al. (2015) *Zeitreise 3*. Ernst Klett Verlag, Stuttgart, Leipzig. p.120
- 図8、9 : Neuner, Gerhard et al. (1988). *Deutsch konkret. Ein Lehrwerk für Jugendliche, Lehrbuch 2*. Langenscheidt Verlag, Berlin, München, Wien, Zürich, New York. p.82, p.88.
- 1) Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (2003、以下KMK、または全州文部大臣会議). *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10)*. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf (最終アクセス日 2019.01.20)
杉谷眞佐子 (2004) 「ドイツ」国立教育政策研究所『外国語のカリキュラムの改善に関する研究—諸外国の動向』pp.71-104.
https://www.nier.go.jp/kiso/kyouka/PDF/report_21.pdf.
- 2) 2003年にドイツ文部大臣会議で了承された3教科で2004年以降拘束力を持つ。2005年からは物理、化学、生物の「全国スタンダード」も策定されている。これらの教科に関しては、高等学校卒業資格試験の「全国スタンダード」も開発されている。
- 3) Council of Europe (2001), *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press. 吉島茂/大橋理枝他訳『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』(2004, 重訳2008)朝日出版社、東京ドイツ文化センター。
- 4) 中等教育段階の大学進学コースの学校種。日本の小学校5学年から高等学校1学年までに対応する5学年から10学年までの6年間の前期課程は義務教育期間。その後11-13学年の3年間の後期課程が続く。この9年制ギムナジウムに対し、8年制ギムナジウムでは5-9学年までが前期課程で、後期課程は10-12学年である。
- 5) KMK, *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache*, p.9. (注1参照)
- 6) Ebeling, Hans/Birkenfeld, Wolfgang (1979) *Die Reise in die Vergangenheit Bd.4*, Westermann, Braunschweig 成瀬/松訳 (1982) 『西ドイツIV』帝国書院 (世界の歴

- 史教科書シリーズ15), Jäger, Wolfgang/Keitz, Christine (2005) *Kursbuch Geschichte. Von der Antike bis zur Gegenwart*. Cornelsen Verlag, Berlin; 中尾光延監訳 (2006) 『ドイツの歴史—ドイツ高校歴史教科書』(原著の第8章から12章までの訳) 明石書店(世界の歴史教科書シリーズ), Le Quintrec, Guillaume/ Geiss, Peter (Ed.) (2006) *Histoire/Geschichte. Europa und die Welt seit 1945. Deutsch-Französisches Geschichtsbuch*. Ernst Klett Schulbuchverlag, Stuttgart. 福井・近藤監訳 (2008) 『ドイツ・フランス共通歴史教科書—現代史』明石書店(世界の教科書シリーズ23) など。
- 7) 『独仏共通歴史教科書—現代史』は第2次大戦後、長年の対立から和解へ、そしてヨーロッパ統合の実質的な基礎を築いた1963年の「独仏友好協定」締結40周年の記念行事で両国間の青少年会議で提案され、両国の首脳が支持し実現したものである。両国の学習指導要領に対応する形で作成された。付属DVDの課題等では独仏版の相違も見られる。
- 8) Jäger, W., Keitz, Ch.(2006) *Kursbuch Geschichte*. Berlin, Cornelsen. p.426; S. Christoffer et al. (2016) *Zeitreise 3*. Klett Verlag, Stuttgart など。
- 9) http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2018/07/11/1384661_6_1_2.pdf 高等学校(新)学習指導要領, pp.59-60, pp.90-91 など。(最終アクセス日 2019.01.20)
- 10) <https://kuir.jm.kansai-u.ac.jp/dspace/bitstream/10112/10504/1/KU-0700-20160930-03.pdf>, 杉谷眞佐子 (2016) 「戦争の語りと現代若者の戦争観に関する研究 (2) グローバル時代を生きる青少年の歴史認識: フランクフルト市の高校生の調査から」 関西大学人権問題研究室紀要, 72 : pp.47-130., 特に pp.62-71 参照
- 11) Jürgen Haas (1989) *Die Entwicklung der Demokratie in der Darstellung von Schulgeschichtsbüchern der Bundesrepublik Deutschland*. Peter Lang, リーパッハ, M., 杉谷眞佐子訳 (2014) 「ドイツの歴史教育の基本的特徴 歴史授業における知識の伝達と判断力の育成」 関西大学人権問題研究室紀要, 68 : pp.43-60.
- 12) シュタインケ, R., 本田稔訳 (2017) 『フリッツ・バウアー』(アルファ・ベータブックス) 参照。
- 13) リーパッハ, M., 杉谷眞佐子訳 (2011) 「時代の証言の後に来るもの—メディアによる記憶と歴史認識」 関西大学人権問題研究室紀要, 62 : pp. 55-81, 特に76ページ以降。
- 14) ピンゲル, ファルク, 杉谷眞佐子訳 (2008) 「教科書研究は平和教育へ貢献できるか?」 関西大学人権問題研究室紀要56号 『国際シンポジウム: 歴史認識と歴史教育—歴史教科書をめぐる議論とドイツ・ポーランド接近の道』
- 15) H. Ebeling/W. Birkenfeld 成瀬/松訳 (1982) 『西ドイツ IV. その人々の歴史』[世界の教科書シリーズ15] 帝国書院, p.126. (Orig. Westermann Verlag 1979年版)

(訳文の一部を杉谷が変更)

- 16) ナチズムのもとでの侵略戦争に加担した/せざるを得なかった祖父や曾祖父への現代のドイツ人生徒たちの考えについては14歳から19歳の青少年を対象とした *Zeit Magazin* 紙の「曾祖父さんはナチだったのだろうか?」という調査報告などがある (Nr.45, 2010 “War Ur-Opa ein Nazi?”) 杉谷真佐子 (2016) p.96, p.126以降。(注10参照)
- 17) KMK (2005) *Unterricht über Nationalsozialismus und Holocaust*. November.
- 18) M.Liepach/W.Geiger (2014) “Nationalsozialismus” *Fragen an die jüdische Geschichte. Darstellungen und didaktische Herausforderungen*. Bundeszentrale für politische Bildung. pp.98-109.
- 19) 「大統領の歴史作文コンクール」が背景にある。故ブランド首相の時代、大統領を務めたグスタフ・ハイネマンが1973年ハンブルクのケルバー財団とともに企画したもので2019年の現在も続く。2～3年に一度21歳以下の青少年が主に学校やクラス単位で身近な日常を探求しながら、地域の歴史や社会問題を通じて民主主義の伝統を再発見し、学ぶ活動が目標とされている。同財団は東欧の民主化後2001年、相互理解促進のため国境を越え、青少年がともに調査し、現代史や過去の歴史を考えるヨーロッパ次元の歴史作文コンクールや歴史キャンプを行う EUSTORY の活動を主導。2016年までに約19万人の青少年が約85,000のプロジェクトに参加しているという。<http://eustory.org/home> (最終アクセス日 2019.01.20)
- 20) Neuner, G. et al. (1987) : *Deutsch konkret. Lehrerhandreichungen 2*
- 21) Trim, John L.M. (2007) *Modern Languages in the Council of Europe 1954-1997*, Strasbourg. p.5
- 22) CEFR (2008) 重訳 吉島茂他 p.11 (注3参照)

- 本稿は2016年6月18日第19回日本言語政策学会(関西大学)での発表原稿に大幅に加筆したものである。また英語や歴史の教科書からの図や写真の引用に際し、了解をドイツの教科書出版社から得るにあたり、東京ドイツ文化センター館長代理で語学部長のマティアス・フォン・ゲーレン(Matthias von Gehlen)氏に大変お世話になった。この場を借りて厚くお礼を申し上げたい。

図 1



Q4 Bundeskanzler Willy Brandt vor dem Mahnmal der Opfer des Warschauer Gettos, 1970. Diese Geste als Ausdruck der Achtung vor den Opfern, der Betroffenheit und des Versöhnungswillens erregte weltweites Aufsehen. In der deutschen Öffentlichkeit war sie umstritten, wie dieser Titel des „Spiegel“ zeigt.



Q5 Logo des Deutsch-Polnischen Jugendwerkes. Es fördert Kontakte zwischen jungen Deutschen und Polen.

図 1 *Zeitreise 3*

資料 4 : 「1970年ゲッソー蜂起記念碑の前で犠牲者を悼むブランド首相」

生徒への課題「ブランド首相の行動が議論を呼んだ理由を考え、君の意見を述べなさい。」

下のリボンの図は「ドイツ・ポーランド青少年局」のロゴ。「同団体のHPでその活動を調べなさい」という課題が続く。p.211

図 2



図 2 『西ドイツ IV—その時代の人々』

4章「ドイツの独裁1933～1945年」導入部「1939年プラハに侵入するドイツ軍部隊」p.125

図 3



図 3 *Zeitreise 3*

3 章 7 節 「戦争へ向けての教育」p.90

図 4

11.2 Rachel and Helga

SOURCE 8:
A Jewish girl in her last moments at home. A few hours later she was deported with her family to a camp. She survived the war and now lives in the United States.



図 4 *Spotlight on History, Vol.2*

「ワイマール共和国とナチス・ドイツ」11. ボイコットから破壊へ。
11.2 「レイチェルとヘルガ」p.60

図 5



図5,図6 *Zeiten und Menschen 4*
「過ぎ去らない過去—ナチズムの時代のドイツ」

「戦時の日常」

図5 空爆を避ける子どもたち

図6 亡くなった母親と傍にたたずむ子ども p.142

図 6



図 7



図 7 *Zeitreise 3*, p.120.

「全員が同調したのではなかった。」
「練習船の進水式でのヒトラー式挨拶」

皆が右手を上げ挨拶をするなか、一人拳手を拒むアウグスト・ランドメッサー。彼はナチ党员であったが、党の方針に対立する。ニュルンベルク人種法によりユダヤ人女性と結婚ができなくなったのである。

図 8

9A
1 Wie war es hier bei uns?

Von 1933 bis 1945 regierte in Deutschland die Nationalsozialistische Partei. Adolf Hitler war "Führer" der Partei und Reichkanzler. Damals verfolgte man allepolitische Gegner: Sozialdemokraten, Kommunisten und Gewerkschafter. Auch viele katholische und evangelische Geistliche waren Anfeindungsziele.

1939 begannen auch die Vorbereitungen auf den Krieg. In Deutschland baute man wieder Flugzeuge, Panzer und Kriegsschiffe. Bald gab es weniger Arbeitsplätze.

1938 marschierten deutsche Soldaten in Österreich ein und wenig später in die Tschechoslowakei.

1939 überfiel das nationalsozialistische Deutschland Polen. Ein Krieg begann, der die Weltkarte veränderte. Er dauerte bis 1945.

In dem Jahren zwischen 1942 und 1945 ermordeten die Nationalsozialisten in den Konzentrationslagern 6 Millionen Juden aus ganz Europa.



図 8 Deutsch konkret 2

9 課 A「私たちの街ではどうだったのだろうか？」写真は上から、年表、ドイツ軍のプラハ侵攻、アウシュビッツ収容所での選別、米軍に拘束されたドイツの少年兵たち (p.82)

81 Schreibe Schlüsselwörter zu den Bildern. Was kennst du?

82 Was war damals? Sammelt Informationen und berichtet:

	Hitler	Nationalsozialisten	der 2. Weltkrieg
Informationen aus dem Text			
sind was du selber noch weißt			

*Sammlt
Informationen...*

1933 bis 1945 regierten in Deutschland die Nationalsozialisten. Damals verfolgte man alle politischen Gegner. Bald begannen die Kriegsvorbereitungen. 1945 war der Krieg zu Ende.

82

図 9

9B
2 Was war damals in der Schule?

Die Schüler haben dann untersucht was zwischen 1933 und 1945 in dem einzelnen Schulfachem gelernt wurde.



Gerd Böhmert berichtet in der Zeitschrift weiter über das Freiburger Projekt:

Wahl-Lektüre
Im Geschichtsunterricht wurde jetzt die Überlegenheit der Germanen dargestellt.
In der Biologiestunde ließ der Lehrer Messungen an den Köpfen der Schüler durchführen, um festzustellen, wer von der Klasse ein typischer Deutscher sei. Vor allem jüdische Mitschüler litzen unter diesem Unterricht.

Psychieter
"Und da war so eine Lehrerin, die hat dann in Biologie von den jüdischen Schülern die Rassen-theorien auswendig lernen lassen und hat sie immer wieder durchgenommen. Das hat sie in ihrer so gemeinen Art gemacht, daß nachher die Klasse sich beschwert hat, daß sie von der Lehrerin gemißhandelt wurden."

Schule im NS-Staat:
Geschichte: Die Germanen sind überlegen.
Biologie: Die Schüler messen Köpfe und fragen: Wer ist typisch deutsch?
Jüdische Mitschüler lachen.
Die jüdische Schülerinnen müssen immer sagen, daß sie rassistisch minderwertig sind.
Die Lehrerin nimmt sie immer dran.

U12
Beschreibt das Foto:
Die Schüler urten
Die Schüler sitzen rechts
Der Lehrer
.....

U13
Schule im NS-Staat:
Berichtet bitte.

図 9 9 課 B「2. 当時、学校ではどうだったのだろうか？」

生徒たちは、当時の学校での授業内容を調べ報告する。

「歴史」「生物」の軍国主義的な内容や、優生学に基づく内容で、授業でユダヤ系生徒に対し、公然とことばの暴力が振るわれている状況が記述されている。p.88.

