

# 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 —

Dr. マルティン・リーパッハ

1903年、フランクフルト市、レッシング・ギムナジウム（訳注：中学高等学校）の校長で、当時著名な歴史教科書の著者は「女子高等学校」用の歴史教科書の前書きで次のように述べている。「高等学校ともなれば、女子高といえども男子高と同じような課題があるとみなされる。一方では歴史への理解や感性の基礎を身につけることが求められ、他方では、諸国家や諸民族の、とりわけ、わが国家やわが民族の歴史のなかへ身を置き、政治理解の基礎を築き、国民としての感情を育て、その感情を強固なものにすることである。（…）」

教科書の文章は語りの口調であったが、もちろん人物や事象によって取り上げ方は異なっていた。例えば、カール大帝、オットー大帝、ハインリヒ4世、赤髭フリードリヒ大王などの皇帝は詳しく扱われたが、他の人々は短く言及されたにすぎなかった。国を挙げての大戦争については詳しく扱われたが、このことは、関連する戦略について詳細な記述は省略する、という原則には矛盾しなかったようだ。というのも、ドイツの少女たるものは少年と同様、先祖の偉大な功績について学ぶべきだ、とされたのである。一般に人物描写が強調されているが、その際、個別の事象もエピソード風にあちこちに加えられた。その目的は、歴史を彩り分かりやすくするためだとされた<sup>1)</sup>。

---

1) Gerhard Schneider: Personalisierung/Personifizierung. In: *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*, Band 2, hrsg. von Michele Barricelli und Martin Lücke, Schwalbach 2012, S.302, からの引用。

伝統的なドイツの歴史の授業は、知識注入式の授業で、同時に信条を形成するような授業でもあった。知識のない生徒たちが、全知の教師から、ある事が過去において、なぜ、疑う余地もなく生じたのか、ということ教え諭されたのだ。教師や教科書は、いわゆる「歴史的眞実」を伝えるパイプ管のような役割を担っていた。その「歴史的眞実」は疑う余地がないとされたが、実際はイデオロギーを伴い、構成されたものであった。歴史教育における教化の目的は、考え方の統一や統一的な歴史認識を産み出すため、国家、あるいは「国家を担う」社会層の目的に有益であったのだ。そこで伝達された過去に関する知識は、あたかも確実な歴史的眞実であるかのような外見を与えられた。しかしそれは、社会的エリート層により、全ての生徒が覚えるべきだと合意された歴史であり、国家の存続や未来にとり、換言すれば、当の社会的エリート層の役割に取り、有益であったのだ<sup>2)</sup>。

それは単一的な視点からの記述で、一つの視点から語られた歴史だった。また成功した過去の事象は現代にとっても有効である、というような意味づけがなされていた。

このような単一の視点による歴史記述が抱える問題性については、歴史家以外から既に指摘されていた。例えば哲学者、ヴァルター・ベンヤミンは「歴史解釈の積年の塵埃を擦りおとす」ことの重要性について述べている<sup>3)</sup>。ここで問題とされている単一視点からの歴史記述は、19世紀に限定されたものではなかった。それは実に20世紀の1960年代後半まで、歴史教育の基本を形成していたのだ。即ち、単一の視点からの語りは、ワイマール共和国時代、ファシズムの時代、ドイツ連邦共和国初期の時代、そしてドイツ民主共和国の時代を通じて、歴史教科書の記述の基盤を成していたのだ。

---

2) Klaus Bergmann: *Multiperspektivität. Geschichte selber denken*. Schwalbach 2008, 2. Aufl., S. 14ff.

3) 引用は Bergmann, p. 16による。

別の見方をすれば、(訳注：旧西ドイツにおける) 60年代の「変革の時代」までは、一般に合意され、学校では教師たちが信頼して踏襲してきた歴史授業のための「規範的知識」(カノン)が存在していたといえる。学習されるべき知識総体は、伝統的な方法により生徒に伝達された。その方法とは、語り、教師の講義、時には「問いと答えによる指導」、教科書に即しての学習であった。当時の歴史教科書を見るとよくわかる。60年代半ばまでは、歴史の世界を案内しリードするような著者の記述で構成され、全知の著者が「本来、どうであったのか」を語り告げるようなものであった。著者が記す「原因と結果」や、偉大な人物の働きが歴史の中核であるとみなされ、それ等の事項は、歴史学界での見解に適合していた。

このような歴史授業の基盤には、「データ」と「事実」(Daten und Fakten)という概念が存在した。しかし、両者の定義や使い方、概念上の線引きは、時に不明確であった。その結果、データと事実は入れ替わることもあり、例えばデータは、時に年号として、時に事件として定義された。

さらに当時の特徴的なこととして——今日の生徒たちにも見られる傾向であるが——、「事実」は「裸」であるという考え方があった。即ち、解釈などは施されていず、まだ飾られてもいない「裸の事実が存在する」という見解である。それは、「事実」は人の解釈の外にあるという立場である。取り上げられる事実は、過去の事実を構成する要素であるとされ、人間とは無関係に存在するもので、あたかも森の中でキノコを探すように、事実を探すことができるという見解である<sup>4)</sup>。換言すれば、歴史は構成されたものではなく、歴史家が発見するものである、という考え方である。

果たしてそうであろうか？例えばドイツで生徒たちは、第二次世界大戦

---

4) Hans-Jürgen Pandel: *Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula*. Schwalbach 2005, S.93.

は1939年に始まり1945年まで続くと習う。——争えない事実として。しかしアジアの諸国では異なった見解があり、大戦勃発から終了まで異なった認識がある。一例にしか過ぎないが、ここからも、我々が事実として認知している事象は、歴史家たちの、一部、暗黙のうちに形成された合意や慣習によるところが大きいことが明らかになるだろう。

以上みてきたように、「事実」や「データ」という概念は、歴史に対して不十分な理解しか産み出せない。この歴史認識に関する基本的な問題への対応に関して、西ドイツでは、歴史学、歴史教育学、そして教育学が、その基本的考えを新しく検討し直すことによって変化が生じたのである。「事実」や「データ」という概念は、生徒たちの歴史像の形成に対して不十分な役割しか果たせないのだ、という認識が次第に共有され、歴史教育の変革が生じていった。

歴史について「別の理解のありかた」が教育に反映されていく具体的事例として、新しい構想で開発された教科書が、70年代半ばから学校現場で使用され始めたことが指摘できる。

それはドイツの学校教育における歴史授業の変革を明白に示した画期的なものであった。教科書の題自体が『歴史への問いかけ』というもので、4巻で構成されていた。「前書き」には、次のように書かれていた。

「この教科書（ワークブック）では、昔の人が、同時代に経験したこと、考えたこと、判断したこと、そして当時の社会の出来事をどのように解釈し整理したかについて、証言しています。この本を手にする生徒の皆さんは、当時の人と直接出会っているような印象を持つでしょう。みなさんは『歴史への問いかけ』を手にして自分で発見し、事件を再構成し、過去に何があったかを判断するのです。昔の人に質問しても良いのです。結論は、最初から当然のこととして存在するのではなく、探しだされ、全体の中で考察され、理由づけられ、討論されて初めて出てくるのです。そのような

プロセスを通じて、複数の答えが出てくることは、歴史学の世界がそうであるように、決して珍しいことではありません。なぜならば、ある事象が観察される場合、異なった立場や説明の可能性が存在するからです。』<sup>5)</sup>

この「前書き」には、次のような新しく興味深い特徴がみられる。

- 従来の教科書と異なり、「みなさん」と直接生徒へ語りかけている。
- 通常の授業のように教師が質問するのではなく、生徒が歴史事象に対して質問せねばならないように構成されている。
- 生徒が自分で歴史を再構成し、判断せねばならない。換言すれば、結論が初めからわかっているのではなく、生徒たちが自分で証言や史料(Quelle)と向き合い、そのような史料と取り組む作業を通じて判断することが求められている。(訳注：従来の歴史授業の中心的作業であった)「記憶すべき知識の伝達と受容」の代わりに「史料や証言と取り組む作業」が登場したのであった。
- 生徒は自分たちの考えを基にした討論や観察を通じて、——現実の歴史研究と同じように——異なった複数の見解や説明の可能性が引き出されてくることを認識すべきなのである。

「前書き」ではさらに事象を解釈し整理する「人々」への言及がある。それは「支配者層」ではない。即ち、歴史的な事象を解釈し意味づける視点が、上からの社会的エリート層から、下からの普通の人々の視点へと変化している。「普通の人々」は、歴史を観察する際の「支配者層の視点から観察される対象」ではなく、「社会の中で行動し意味づける主体」として扱われているのである。

---

5) *Fragen an die Geschichte*, Band 2, 6. Auflage, Frankfurt am Main 1981, S.3. 訳注：同教科書の初版は次のようである。*Fragen an die Geschichte*, (『歴史への問いかけ』) Hrsg. von H. D. Schmid & E. Wilms, Hirschgraben Verlag, 1975ff.

この『歴史への問いかけ』という教科書は、当時学校で使用されていた他の歴史教科書とは全く異なっていた。それは『史料集とワークブック』と自称している。この『歴史への問いかけ』という教科書自体は、やがては市場から姿を消す。——というのも、史料に即しての説明に重点を置きすぎ、背景の流れなどの解説が少なすぎたのだ。実際、この点は問題として指摘されている。しかし他方で、この構想が、その後の歴史教科書のスタンダードを設定したことは否定できない。そしてそのスタンダードは今日のドイツで、議論の余地なく幅広く受け入れられている。例えば、歴史の教科書の一つ取り上げ開いてみると、史料がいかに強調されているか、見てとれる。生徒への課題もあるが、視覚的には小さく感じる（図1）。最終的には、生徒が史料に即して歴史事象へ問いを発することが求められているのである。

現行のヘッセン州の教科「歴史」に関する学習指導要領の導入部を読むと、教科書『歴史への問いかけ』にあった、生徒たちへ働きかけるというアイデアが継承されていることが分かる。そこには次のように書かれている。「歴史の授業は、その説明機能、（思考・行動における）指針を与える機能、対比の機能を通じて歴史認識を育み、生徒たちのアイデンティティの成長に貢献する。過去の生活との取組みを通じて、一方では、過去においても、政治・経済・社会・宗教の諸領域で異なった考え方がそれぞれに存在していたこと、しかしそれらが時に遭遇し、長い時間をかけて混成され、まとまってきたこと、しかしまた、そのようにある程度まとまった考えが、時間と共にさらに変化を続けていったことなどへの認識を促す。他方で生徒たちは、過去の生活を理解するなかで、そこから距離を取り、自己の人格の発達や成長、政治的な判断能力の育成や成長のための契機や支

援をつかむのである」<sup>6)</sup>。

ところで『歴史への問いかけ』では、生徒たちに、史料との取り組みの結果を整理し、理由づけ、討論することが要請されていた。ヘッセン州の学習指導要領も、歴史の授業は説明機能を有すると述べている。この機能はしかし、歴史的事象が全体の中で整理されることによつてのみ可能となる。

学習指導要領はさらに、*政治的判断能力の育成*に言及している。この判断能力は、歴史的事象が相互に関連づけられ、理由づけられ、議論されるなかで、具体的な事例に即してのみ育成されていくことができるだろう。授業での全活動の目的は、歴史意識——歴史教育学では「歴史認識」と称されているが——の形成へ向けられているのである。

ここで「政治的判断力」の育成について付言しておきたい。ナチズムの過去を経験した当時の西ドイツ、そして今日のドイツには、幾つかの歴史教育学のコンセプトがある。しかし基本理念においては共通の理解がある。それは、ドイツは「多元的価値観に基づく社会秩序」と「議会制民主主義」を揺るがすべきでないとする基本理念である。そしてそのような社会の基盤を支える「憲法」(ドイツ基本法)を尊重することは高等学校でも重視されており、例えば州統一の高等学校卒業試験の際、試験場に『憲法』(訳注:注釈なしの版)を持ち込み、何時でも参照できるようになっている。これはドイツでは自明の理である\*<sup>1)</sup>。

次に、今日の歴史教育学で一般に共有されている2つの基本原則に関して述べていく。それは「複眼性の原則」と「対比の原則」である。

---

6) *Lehrplan Geschichte. Gymnasialer Bildungsgang. Jahrgangsstufen 6G bis 9G und gymnasiale Oberstufe.* Hessisches Kultusministerium 2010, S.2.

## 1) 「複眼性の原則」

歴史教育学の原則として「史料を複数の視点から選ぶ義務」が挙げられる。例えばヘッセン州の学習指導要領では次のように明記されている。「視点の複数性を通じて生徒たちは、次第に、単純な解決策や一義的な答えは、多くの場合存在しないこと、そのために、複数の見解を許容することが大切なこと、しかし同時に、政治的意見や政治的信条は、民主主義と社会的法治国家という基本原則に基づいて判断されることが重要であるという認識を学んでいくことができる」<sup>7)</sup>。ここで注意すべきは、価値多元性の原則が、多元的社会秩序観と民主主義の原則と、結びついていることである。

複眼性の原則は、歴史理論や歴史研究者の省察からも導かれており、歴史学の原則でもある。即ち、歴史研究でも同様の認識が存在しているので、そのことに言及しておきたい。オーストラリアの歴史学者、クリストファー・クラークは、彼の近著で、第一次世界大戦勃発について考察し、次のように述べている。1914年夏の劇的な事件発生や対立の先鋭化に至ったのは、「相互に独立して行動する5つの大国、即ち、ドイツ、オーストリア・ハンガリー帝国、ロシア、フランス、イギリスの動きによるものである。イタリアを加えれば、6か国の動きになる。そこへ次の段階の国々、即ち、セルビアやオスマン帝国などの動きがあった。このように5から10の大国の相互関係からのみ、当時の危機的状況の全容が把握できるのだ。」<sup>8)</sup>

即ち、第一次大戦という戦争勃発を招いた7月危機は、彼の眼には、近代における最も複雑な事件と映る。1914年夏の事件に関わった諸国家の、

---

7) Ebd., S.4. (注6参照)

\* 1 訳注：高等学校卒業試験（Abitur）は日本の大学入学試験に相当する。論述形式で、通常1教科に3時間程度かける。具体的課題は本論の最後に紹介。

8) <http://www.zeit.de/2013/38/interview-erster-weltkrieg-christopher-clark-adam-krzeminski/komplettansicht> (10.11.2013)



それぞれの観点を考慮した複眼的な調査研究が行われて初めて、この歴史的事件の複雑性に対応した理解が可能になると考えられている。

ツキディデスは今日の「歴史記述の複眼性」の原則をまだ知らなかったと思われる。しかしその必要性は認識していたようである。紀元前5世紀のペロポネソス戦争についての彼の記録は、歴史的考察の基本について考えるためというよりは、その方法について学ぶために、ドイツではよく授業で紹介される。彼の発言を『独仏共通歴史教科書』より紹介しよう。

「戦争で実際に何が起こったかについて書くとき、私は現場に最も通じた人の情報に基づいて書いているのではない。自分が思うところを書いているのでもない。そうではなく、実際に体験した人、私が尋ねることができた他の人々からの情報、それらを可能な限り正確に調べて書いているのだ。しかしその仕事は困難を極める。何故なら、個々の事件の証言者のあいだでも、同一の事件について言うことが異なることがあるのだ。彼らもまた、自分の記憶から語っているのだから。」<sup>9)</sup>

ツキディデスは情報源を明らかにしていず、我々は彼がどのような情報に基づいて書いたのか知りようがない。しかし彼の発言は、我々に、歴史的思考や史料の扱いの方法論の問題について考えさせる。歴史を見る際の複眼性原則の例を、同じく『独仏共通歴史教科書』から「マーシャル・プラン」の例で紹介したい。マーシャル・プランは「ヨーロッパ復興計画」(ERP)としても有名である。第二次大戦後、ドイツのみでなく、ほとんどのヨーロッパ諸国は、重度の経済・金融危機に陥っていた。1947年アメリカの専門家使節団は、ヨーロッパ全体の経済活動は、資源や工業製品の流

---

9) *Deutsch-französisches Geschichtsbuch. Gymnasiale Oberstufe. Histoire / Geschichte. Europa und die Welt von der Antike bis 1815.* Herausgegeben von Rainer Bendick, Peter Geiss, Daniel Henri und Guillaume Le Quintrec. Stuttgart 2011. S.27.

通がドイツ経済と深く関わっていたことから、その経済復興のためにはドイツの経済活動の再生が不可欠だろう、という報告書を提出した。この指摘をアメリカの国務大臣マーシャルが取り上げ、ヨーロッパ復興のための包括的な支援策を打ち出した、という経緯がある。

『独仏共通歴史教科書』のこのテーマに関する章では、2枚のポスターが掲載されている。左側の1枚は1950年のマーシャル・プランへの賛同を求めるもので、右側の1枚は、1947年フランスの共産党によるものである。その象徴的意味はすぐに分かるだろう。アメリカを象徴するイメージ像が、地図からわかるようにフランスを掴もうとしている。そこには「ノン。フランスは植民地にならない。アメリカ人はアメリカへ帰れ！」と書かれている。フランス共産党は、マーシャル・プランに反対の意思表示をしている<sup>10)</sup> (図2)。

マーシャル・プランに関する史料の文章も2種類あり、複眼性の原則から選択されている。史料6では、ソビエト連邦のモロトフ外相の否定的な発言が紹介され、史料7では、フランスの日刊紙ル・モンドの社説が取り上げられている。後者では、アメリカの経済支援を配分するために適切なヨーロッパの機関は何なのかについての考察がある。

「複眼性の原則」とはこのように、単に、異なった2つの見解——ここではマーシャル・プランへの賛成や反対の視点——の提示のみを意味するのではなく、ル・モンドの社説のように、第3の論点とカテゴリー化できるような史料が含まれることもある。

複眼性の原則は、立場やジャンルが異なる史料や相互に異なる関係者の証言を通じて具体化され学習へと働きかけることができる。複眼性の原則

---

10) *Deutsch-französisches Geschichtsbuch. Gymnasiale Oberstufe. Histoire / Geschichte. Europa und die Welt seit 1945.* Herausgegeben von Guillaume Le Quintrec und Peter Geiss. Stuttgart/Leipzig 2006, S.53.

はまた、「発見学習」のための前提でもある。複眼性の原則を通じて、歴史的思考のための問いの立て方、方法、カテゴリーの立て方などを系統的に学習することが可能となる。

ヨーロッパには、多くの中等教育段階の歴史教員組織が加盟する団体「ユーロクリオ」(EUROCLIO)が創設されており、活動している。それは現場の歴史教育関係者が、国境を越えて歴史教育について議論する組織である。「ユーロクリオ」のプロジェクト部会「ヒストリアーナ」(Historiana)では、自主的に開発した教材をお互いに紹介したり、共同で教材開発などを行っている(図3、4)。その「ヒストリアーナ」の活動においても、「複眼性の原則」は歴史的思考を育てるための中核概念と位置付けられている。「ユーロクリオ」は現在、全52か国から、44の正式加盟団体と、15の準加盟団体を抱えて活動している。「ヒストリアーナ」のHPには次のようである。

「生徒の複眼的思考能力を育てるためには、歴史過程や歴史事象を解釈する際の異なった視点があることや、その内容を理解することが重要である。この理解力は、相互に関連する事象をみるための歴史的スキルを育て、複数の視点と向かい合う力、分析的思考能力、さらには、時間と共に視点がどのように変化するかを知る能力を育成する。」<sup>11)</sup>

「ヒストリアーナ」はインターネット上のプラットフォームで、『ヨーロッパ共通の歴史教科書』とでも称されるものを求め努力しており、常に新しい教材が提示される「常時更新中のホームページ」でもある。加盟国が多いため全体のコミュニケーション手段として、英語が使用されている。

---

11) [http://historiana.eu/assets/uploads/How\\_to\\_Use\\_KQ.pdf](http://historiana.eu/assets/uploads/How_to_Use_KQ.pdf) (27.11.2013)

次に「対比の原則」について述べていく。

歴史は通常、後世の人により異なって解釈されている。それは時代による相違であることが多いが、同時代でも異なった解釈が存在している。この観察者の次元による複眼性は「対比の原則」と称されている。生徒たちは異なった歴史解釈の史料と取り組むことを通じて、この対比の原則を知るべきだと考えられている。その扱いは「複眼性原則」と同じで、史料の文書を分析し、事象を判断する際の視点がどこに置かれているかということ調べるのである。その際の文書は、異なる見解を述べている歴史研究者の文書でも良い。

ドイツの歴史教科書の中には、「歴史を対比的にみる」という表題の章を特別に設けている教科書もある。<sup>12)</sup>『独仏共通歴史教科書』では「歴史家により分かれるナポレオンの評価」という見開きの章があり、彼の人物像や行動に関して異なった評価が提示されている。<sup>13)</sup>

歴史の事象に対して異なった評価や見解と取り組むということは、恣意的な解釈や単純な相対主義に陥ることを意味しない。このような作業には、生徒たちが歴史を学ぶことに対し、より強い動機をもつようになる狙いや、

---

12) *Expedition Geschichte*. 2 Bände. Diesterweg-Verlag. Ausgabe Sachsen-Anhalt, Berlin-Brandenburg. Braunschweig 2003-04. 訳注：ドイツでは各連邦州に文部省があり、歴史教科書の検定も各州が行う。従って通常、採用した州名が教科書に明記されており、同教科書はザクセン・アンハルト州、ベルリン州、ブランデンブルク州向けとなっている。

13) *Deutsch-französisches Geschichtsbuch. Gymnasiale Oberstufe. Histoire / Geschichte. Europa und die Welt von der Antike bis 1815*. Herausgegeben von Rainer Bendick, Peter Geiss, Daniel Henri und Guillaume Le Quintrec. Stuttgart 2011. S.244f.

訳注2：文章作成を指示する動詞で、要求された課題に対応した文章タイプ (Texttyp) に応じて使用される動詞を意味する。例えば英語では、次のような動詞が対応しているといえよう。

I 「内容再現」の分野：Examine..., Explain..., Give an outline of...

II 「再構成・応用的転移」の分野：Incorporate the source into the historical context.

III 「省察と論述」の分野：Give an evaluation of..., Take a critical stand on...

過去の事象を現在の目標に合わせ都合よく利用することへの警告が含まれている。生徒たちには、現在の時点から過去の事象を理解し、しっかりと理由づけられ、他の見解に対して論拠を持って主張できるような自己の意見を形成することが求められているのである。

このように見てくると、「複眼性原則」や「対比の原則」の学習のためには、単に異なった史料を並べて提示すればよい、というわけではないことがお分かり頂けると思う。どのような課題を出すか、ということが重要になってくる。上に紹介した「マーシャル・プラン」の課題を見ていきたい。

生徒には、課題を通じて、史料を精査する、比較する、要約する、説明する、という作業が求められている。すぐにお分かりいただけるように、課題の水準、即ち「難易度」は異なっている。

- 課題4は、文章の論旨を要約するというもので「内容再現の課題」である。(課題分野1)
- 文章を説明する課題は「文章を分析し、再構成／応用する課題」である。(課題分野2)
- 内容を精査する課題は「省察と意見表明の課題」である。(課題分野3)

これらの異なった種類の課題に対応する、異なったタイプの文章作成を指示するためには、特定の動詞が用語として使われる。これらの動詞は、生徒にどのようなタイプの文章作成が求められているかを明確にするため、課題提出の際に使用される操作用動詞 (Operator) と称されている。それらは例えば、要約する、内容を再現する、整理する、説明する、精査する、論述する、などの動詞である。

ドイツの全州文部大臣会議は、歴史の「高等学校卒業試験用・全国統一規定」(EPA) を公開している。そこでも上述の3分野のテキストタイプ

別の操作用動詞が掲げられている。それらの3分野の文章作成の課題は、教科書の課題の出し方にも反映されている。また高等学校卒業試験では、その3分野の文章作成が出題されねばならない。

規定では、課題は、知識の再現、即ち、テキストタイプ1のみでは不十分で、3分野のテキストタイプの出題が求められている。成績評価において重視されるのは、通常、テキストタイプ2、即ち、課題文章の再構成や応用的な転移が中心となる課題で、それとともにテキストタイプ3、即ち、内容に関し（精査し）省察することを通じて問題解決を求める課題の論述が重視される。

2013年の高等学校卒業試験のための、ヘッセン州統一試験から、3分野の課題の具体的な例を見てみよう。テーマは「ドイツ再統一とナチズムの外交政策」で、出典はイギリスの週刊紙「エコノミスト」（1989年11月11日付）の記事——ベルリンの壁崩壊の直後——と、英国の新聞「デイリー・スター」（1990年2月20日）からのカリカチュアで、それらに次の課題が3題、出された。

課題：

1. 英国の週刊紙「エコノミスト」が、場合によっては現実になるかもしれないドイツ再統一をどのように見ているか要約し、「デイリー・スター紙」のカリカチュアと「エコノミスト」の論旨とを関連付けなさい。
2. 課題の史料を考慮しつつ、1989/90年のドイツの再統一へと続いた国内、国外の動きを説明しなさい。
3. 課題の記事の著者は、未解決の「ドイツ問題」、即ち、ドイツが国境を

どこまで拓げるべきなのか、ドイツはヨーロッパでどのような役割を果たすべきなのか、という問いが、1939年においても存在していて、それは平和を破壊する「爆薬庫」として作用した、と主張しています。この主張は、第二次大戦勃発の際、ドイツが果たした役割をどこまで適切に記述していると思われるか、課題の文書を精査し論述しなさい。<sup>14)</sup>

第1の課題は主に、論説記事を要約するという内容再現の課題である。後半のカリキュラムを課題の文章に関連付けるという作業は、内容の応用／転移を求める課題と解される。

課題2では主に、ドイツ再統一やその経過に関して生徒の持つ知識内容を、提示された資料に即して再構成して論じることが求められている。

課題3では、ある主張内容を精査し、その正当性を判断し、自己の意見を論述することが求められている。これらの課題と取り組む際、生徒たちは既述のように『ドイツ基本法』を手元に置き、参照できるようになっている。

以上概観した課題の3構造は、著名な歴史教育学者 カール・ヤイスマンが提唱した「歴史的思考の3段階説」、即ち「分析する—事実を判断する—評価する」の3段階に準じている。このヤイスマンのモデルは、既に1980年代に提出されたもので、その現代版を歴史の高等学校卒業試験の統一規定に盛り込むことに対しては、歴史教育学の分野で次第に批判の声が高くなっている。今日、歴史を含む学校教育の主要概念で、まるで魔法のように作用するキーワードは「コンピテンシー」(能力形成)である。ドイツの全州で、コンピテンシーモデルは従来の学習指導要領を変えた。単純化して述べると、生徒が何を学ぶべきかではなく、生徒が学習の結果、何ができるようになるかを問うべきだ、とする考えである。比喩的に述べ

---

14) *Abitur 2014. Prüfungsaufgaben mit Lösungen. Geschichte Grund- und Leistungskurs Gymnasium, Gesamtschule Hessen 2011-2013.* Stark-Verlag 2013, GK 2013-17ff.

ると、インプット事項ではなく、アウトプット事項を明記した学習指導要領が策定されている。

ドイツでは全国統一の学習指導要領はなく、各州で策定される。連邦制度のため、教育や学校行政の権限は各州に属している。従って各州は、歴史に関しても独自の学習指導要領を策定している。ヘッセン州では、コンピテンシーは「常に、知識と行動力、能力と技能、社会的態度や価値態度の総体である」と定義されている。<sup>15)</sup>

今日のコンピテンシー指向の歴史教育は、OECDの2003年のPISA調査の結果や、学習研究の成果への対応でもある。知識の伝達による学習の成果は、多くの場合、怠惰で、不活発な知識しか産まない。即ち、新しい状況ではあまり活用されない知識である、という結果が示されたのだ。それを承けて歴史の教科でも、コンピテンシー指向の教育を目指す議論が交わされた。歴史はPISA調査の対象教科ではないが、ドイツの生徒の読解力の成績があまりよくなかった、というのも事実であった。

本講演冒頭での、レッシング・ギムナジウムの20世紀初頭の歴史教育への発言を想起して頂きたい。この間、いかに歴史の授業や歴史教育の自己理解が変化したか、について、再び、レッシング・ギムナジウムの例に即して確認してみよう。今日、同校の歴史の授業に関するホームページには次のようにある。

「歴史を理解するためには、歴史的知識と、その専門領域の方法を知ることが不可欠である。それを通じて初めて、根拠ある判断力が育成され、責任ある行動が可能になる。従って、本ギムナジウムでの歴史教育では、事象に対する知識や方法的能力の育成と共に、思考や行動の

---

15) *Vom Kerncurriculum zum Schulcurriculum. Handreichung für Schulleitungen und Steuergruppen.* Hessisches Kultusministerium Wiesbaden 2011, S.7.



際「の確かな方向感覚や判断能力の育成を目標とする。」<sup>16)</sup>

(杉谷眞佐子訳)

## 翻訳後記

本翻訳の原文は、Martin Liepach, *Grundzüge der Geschichtsdidaktik in Deutschland—Wissensvermittlung und Urteilsbildung im Geschichtsunterricht* (本書23ページから42ページまで)で、2013年11月16日開催の国際ワークショップ(WS)での講演原稿である。日本とドイツは戦後の歴史認識をめくり、国際的にも比較されることが多い。しかし戦後社会の歴史自体もかなり異なっている。それと関連してか、WSでの議論でも指摘されているように、戦後のドイツと日本における歴史教育の目標や方法、そして教科書にも大きな相違が見られる。そのため、訳語はなるべく機能的訳語や説明訳を試みた。その際、短い注は本文に織り込み、長めの注は訳注にした。訳文をなるべく読みやすくするため、原文より段落も増やしている。ご了解いただきたい。また訳語で特に留意したのは、最近の普通教育(一般教育)の動向にみられる〈言語力育成と関連させた歴史能力の育成〉の箇所である。中等教育段階の学校教育で目標とする(〈事項に関する知識〉の記憶ではなく、〈事項に関する知識〉を使つての判断力育成などの)〈歴史的能力〉をどのように定義するかは、日独でかなり異なる。従つて、そのような能力育成のための方法論、専門概念や用語もかなり異なってくる。本稿では、現代史の史料を、過去と現在の視点から読み解き、段階づけて論述文作成までを求める、高等学校卒業試験の具体例が紹介されている。歴史教科で使用される用語〈Operator、操作作用の動詞〉に関しては、訳注2が示すように、英語の仮訳を試みた。因みにこの用語はドイツの国語教育でも使用され、教科横断的に言語力育成を試みるドイツの具体的な教育方法を反映している。訳語の使い方や訳文に関して、歴史教育学を含め大

---

16) <http://www.lessing-ffm.de/fachbereiche/fachbereich-ii/geschichte>

方のご意見やコメントを頂ければ幸いです。

(杉谷)