

2007 年度卒業研究

ドイツの歴史教育
—国民意識の形成とその意図するところ—

藤女子大学文学部

文化総合学科 0415093番

氏名 山瀬由希子

担当教員 野手修

ドイツの歴史教育—国民意識の形成とその意図するところ—

目次

はじめに	1
第一章 ドイツ人の精神・意識	
1-1 ドイツ人の国民性	2
1-2 ゲルマン人から中世都市まで	3
1-3 『ドイツ論』における18世紀と19世紀ドイツ.....	4
1-4 第二次大戦後ドイツ	6
第二章 教科書改訂とその背景	7
第三章 教科書分析	
3 —————1—————教 育 制 度	
10	
3 —————2—————教 科 書 考 察	
11	
3 —————3—————過 去 の 克 服	
14	
お —————お り に	
16	
引 —————用 文 献	
18	

はじめに

教育は、子どもの心身を形作る上で大きな影響を与える。特に社会－歴史にかかわる教科はその国民意識に大きな影響を及ぼすことが知られている。ドイツでは、歴史教育に力を入れている。その理由は、二度とナチの時代を繰り返さないためであり、ナチの過去を次世代に伝えることは、歴史教育の最重要課題として考えられているからである。そのため、現代史の中でも、ユダヤ人に対するナチの加害の歴史は十分な時間をとって教えられている。歴史教育には社会の歴史認識が常に色濃く反映され、ドイツにおいてナチの問題は常に意識されてきた。とはいえ、2度の大戦を経験した後には、すでにその歴史は崩れており、彼らは自分たちの歴史認識を再構築する必要がある。迫害の問題や近隣諸国との歴史認識のずれを正さなければならなかった。そのため、「ドイツの歴史教育は和解と共生のための歴史認識を育むという視点を含みこむものとなった」（川喜多 2005 : 10）という。

ところでこの国民意識とはどのようなものなのか。アンダーソンによると国民の定義は次のようなものである。「国民とはイメージとして心に描かれた想像の政治的共同体である－そしてそれは、本来的に限定され、かつ主権的なもの〔最高意思決定主体〕として想像される」（アンダーソン 1987 : 17）。16 世紀における自国語で書かれた書籍の出版・印刷物の増加により、それまでラテン語を話せなかった大衆が、印刷と紙によって、自国語による相互理解が可能となった。出版によって結び付けられた人々は、特定の言語の場に数百万の人々が所属することをしだいに意識するようになり、国民的なものと想像される共同体の胚を形成した。これにより言語がより安定的になり、国語というものが形成されていった。人々は自分が共通の言語文化を持つ共同体の一員であることを意識するようになり、政治的にも中央集権化されやすくなった。つまり国民意識とは、特定の言語によって結び付けられた人々が、政治的・文化的に一定の意識を共有して国民国家を形成し、彼らが共同体として抱く共通意識である。

しかし、ドイツの場合事情が特殊であった。ドイツはもともと大小さまざまな行政区画

に分断されていたため、国というよりも州の意識が強く残っている。このことは、ドイツが16州からなる連邦制をとっていて、各州が強い独自性をもっているというように、現在の国家体制にも顕著に表れている。そのような国民意識が形成されにくいような状況の中、戦後史を再構築する上でドイツ人は自分たちの意識をどう形作ってきたのであろうか。

本論では、ドイツの国民意識が形成されていった過程をふまえて、戦後の歴史教育を通して国民意識というものがどのように形成され、読む者の意識にどんな影響を与えようとしているのかを考えてみたい。一章では、ゲルマン人から培われてきたドイツ人の精神が、ナポレオンによる侵攻や2度の大戦を経てどう変化していったかについて考える。二章では、歴史教科書改訂に関してその背景にあるものとそれによって教科書の記述がどう変わっていったかを述べていく。三章では、ドイツの教育制度・学校制度を簡単に見た後、実際に現在ドイツで発行されている歴史教科書を考察していく。ここでは、ドイツの歴史教科書の特徴を見て、教科書がどのような意図を持って読む者の意識をどのような方向に導こうとしているのかを、本文の記述などを用いて考えていく。

第一章 ドイツ人の精神・意識

1-1 ドイツ人の国民性

江藤恭二によると、近代のドイツ国民性は一般に次のようであるという。ドイツ人は個人的な存在を尊重し、肯定的に評価する傾向にある。イギリスやフランスのように、社会に個人を超越する力があるのではなく、各人の自由を尊ぶ精神が生活の根底にあって、他人の行動には難癖をつけないという寛容の徳があるからだ。この自由精神だけでなく、知識においては哲学的精神も盛んだ。そして、「ドイツ人は自らの個性を重視する結果、その個性の根源でもある祖国とか、または自らの個性の分身でもある家族とかを、真に自己を尊ぶのと同様に尊びもし、愛しもする。個人主義にたつドイツ人が、意外と家族的であるのは、このような理由によるのである。それが、ともすると、排他的愛国主義者やナチズム的傾向につながる危険性をはらんでいることも見落としてはいけない」（江藤1980：21-22）。また、「ドイツ人の家思いの気持ちが拡大されていくと、郷土思いや愛国心にまで発展していく。とくに領主気質、割拠主義はなかなか消え去らない」（江藤同上：22-23）とされている。ではこのような国民性はどのように形成されていったのだろうか。

現在では特定の言語を使用する人々によりつくられた「国」は一般的であるが、国民国家というものは、18世紀に生まれた概念である。それまで人々は特定の言語や文化を共有するといった意識はなく、自分たちで自分たちの国を作りたいといった意識もなかった。16世紀までは、紙媒体における文字といえばラテン語であり、宗教や政治上で使われていた言語で、一般の大衆には理解できないものであった。そのため、彼らのコミュニケーションの手段である会話においては、方言などのためにお互い理解することが困難であったり、不可能であった。しかし、自国語による出版・印刷が普及し始めると、彼らは活字による相互理解が可能となり、この特定の言語の場には多くの同胞がいることをしだいに意識するようになった。活字により言語が安定してくると、その地域で多数を占める言語は国語化していった。「～人」というように、誰もが特定の国民に所属できるようになり、所属するようになった。国民とは、人々が実際に聞いたり会ったりすることもないのだが、言語や文化で結ばれた多くの仲間の存在、つまり共同体であることを意識している。ドイツの場合、この共同体は、国というよりは州のほうが強いであろうが、彼らの意識の変化について時代を追って見ていく。

1-2 ゲルマン人から中世都市まで

ドイツ人の起源であるゲルマン人は、初めから中部ドイツの地に住みついていたのではなく、有史以前にこの地域に移住した民族とみなされている。彼らの生活は、土地経済と戦争との結びつきを基礎にして成り立っており、長期にわたる民族移動を通じて、土地との争い、すなわち、狩猟・牧畜・農耕による原始的土地利用が行われた。生活の様相はすこぶる簡単なものだったため、いつでも好きどころに移動することが出来たが、次第に定住と収穫とをとともなう農耕生活に近づいていった。狩猟・牧畜・農耕による土地との関係、大地への親近感こそ、ゲルマン人の精神を決定した最初の契機であった。

中世になると、中世都市が最盛期を誇った14～15世紀には、ドイツだけでも3千余の都市があったといわれている。中世都市研究家の今来陸郎によれば中世都市は大まかに3種類に区分することができるという。その中のひとつ、中世ゲルマンの社会的条件の自然の産物として成立した「ゲルマン都市」に注目してみる。公共団体である都市は、市民自らによって支えられた自治権の運営をまっしてはじめて自由でありえたという。中世ドイツにおける誓約団体結合としての都市の誕生、それは地縁的かつ人的な結びつきの公共団体であり、同業者組合を中心とした市民による法人格の保護者としての結合体の発見でもあ

った。市民という概念の成立期における性格は、前身が何であろうと、自由と平等の原則によって誓約を行った者ということであり、しかも教会を中心とした1つの宗教的な団体でもあったさらに注目すべき点は、市民自らの力で封建的勢力に抗していく同士の集合体になりえたことである。17世紀になると領邦分立主義が体制化され、都市はしだいに自由や自立の性格を失っていくが、中世末期から培われてきた都市市民の生活感情は、より大規模な団体形成への基本的志向となって残存し、近代ドイツ国民国家における市民階級意識や市民的制度が発展していくその基盤となった。

1-3 『ドイツ論』における18世紀と19世紀ドイツ

フランスの小説家・評論家であるスタール夫人の『ドイツ論』によると、18世紀のドイツ人の気質・文化は次のようなものであった。第一に、社会よりも個人のほうが重要であることだ。ドイツには、いかなる典雅な社交的社会も、挙措動作についての一般のきまりも、隣人を模倣しようとする傾向も、言語や詩歌についての厳格な規則も存在しなかったのである。第二に、ドイツにおける理想主義である。カントやフィヒテなどのドイツの偉大な思想家や詩人は、その著述や詩作を通じて、精神は感覚世界から独立していて、これを超越し、支配し、変化させるべき能力を持つものであることを証明し、顕示した。第三に、ドイツ文学はもっともロマン的であるということだ。ドイツ文化は個性的で、この個性的性格とは創造的個性の自由を謳歌する性格である。ドイツ人はわが道を行き、理想に向かって熱狂する。はじめに述べた近代ドイツ国民性はここから来ていると考えられる。

またこの『ドイツ論』の中には「ワイマール」と「プロイセン」の対比がある。ワイマールについては以下のように精神文化の高さや、自由で友愛的な雰囲気の高さを心から讃えている。「……ドイツ諸公国の中で、ワイマールほど小国の利点を感じさせてくれる国はない。このような国家こそ特別な社会というのにふさわしく、住民は友愛溢れる関係で結ばれている。……この首都はきわめて小さな都市であったため、その精神的知識の光輝によってのみ影響力をもったのである」（江藤 同上： 51）。

これに対してスタール夫人はフリードリヒ大王がフランス文化に心酔したことを理由にプロイセンを痛烈に批判してこう述べている。「……作為の文化は決して栄えはしない。フリードリヒはドイツ人の精髓を公然と蔑視することによって、まさに自国ドイツに害をもたらした。そしてその結果、ゲルマン国家群（ドイツ領邦国家）はプロイセンに対してしばしば不当な嫌疑の念を抱くようになったのである」（江藤 同上： 51-52）。

プロイセンに関してはこんな記述もある。ギムナジウム教師のオスカー・ヴァイゼは、「……プロイセンで特に発達しているのは義務観念である。……ドイツ帝国統一運動の中心として貢献し、軍制・税制・学制・土地制度などの諸分野で先駆的な改革を断行しているのは否めない。要するにすべてにおいて徹底的であり、ひとたび決めたら全力をあげて事にあたり、いかなる障害をも斥け、乗り越えて強引にやりとげる、というのがプロイセン精神ともいえる。その反面、形式主義で、軍国的でありすぎることも事実である」（江藤 同上： 53-54）と述べている。以上のようにドイツ精神を歴史的に大きくとらえようとすると、自由主義的なワイマール精神と規律重視のプロイセン精神の2つに分けることができる。

一般に、ドイツ国民は一つの国の構成員という意識より、州のそれとしての意識のほうが強いといわれている。17世紀の領主国家時代には、ドイツ国内が300以上の大小さまざまな行政区画に分断されていた。その結果、政治・宗教・言語・教育・関税などの諸制度もまちまちだったという。ドイツ人が民族意識を持ってドイツ人の国をつくりたいと意識するようになったきっかけは、19世紀にナポレオンが攻めてきたことにある。1806年に、ナポレオンが古い神聖ローマ帝国を解体してライン同盟を創設し、国家行政の中央集権化を推し進めていくと、民族主義運動がはじまりだした。この民族主義運動がナポレオンに対する戦いと、ドイツの民族国家創設への願望を結び合わせた。ナポレオンによるドイツの占領は、同時にドイツ国内に自由化の波を巻き起こしていった。なぜならドイツの政治家は、ドイツがナポレオンに敗北することになった主たる原因をドイツ領主諸国の近代化の延滞にあるとみなしていたからである。

1814年から1815年にかけて2年越しで開催されたウィーン会議の結果生まれたものは、神聖ローマ帝国に代わるドイツ連邦であった。しかしそれがドイツの人々の統一民族国家創立への思いを満たしたわけではなく、だからといって、そのような欲求不満が民族主義運動をさらに活性化するということがなかったのである。なぜなら、1819年以降憲法制定と自由化を求める運動は容赦なく弾圧されたからである。このようなドイツの民族主義運動は、1848年から49年にかけての革命期には、<大ドイツ国家>の設立か<小ドイツ国家>の設立かの論争によって真っ二つに割れ、民族運動としての統一エネルギーと衝迫力は大いに減じられることとなった。なぜならそこでは、国家の領土問題を議論しつつ同時に体制を確固としたものにするという困難な課題が問われていたからである。しかし、この時期にドイツに過重な近代化の波が一度に押し寄せたため、これらの問題を解決

するのは困難であった。

プロイセン国の宰相ビスマルクによって先導された 1871 年の帝国創設は、もともと民族運動が渴望していたものではなかった。というのは、初めての民族国家は、国民議会によってではなく、領邦国家の諸侯によってその基礎を与えられたものであったからである。そのため、新しい民族国家の創立が望まれ、それを帝国主義民族運動の受け皿にしようとする気運が促進されていった。この民族運動は、ドイツをヨーロッパの一流強へと押し上げようとする努力へと移行し、ついには第一次世界大戦へとなだれ込んでいったのである。

1-4 第二次大戦後ドイツ

第一次世界大戦での敗戦によりドイツに課せられたヴェルサイユ条約は、その反発のためにドイツ国内の世論を一致させた。その国民感情がそのまま次の大戦へとなだれ込んでいき、第二次世界大戦中はナチス指導のもと一体となっていた市民たちであったが、三島憲一によると、戦後、彼らはこぞってナチスのことはもともと嫌いだったと言い始めたという。ファシズムを非難していた作家のアーリヒ・ケストナーが疎開先からドイツに戻ってきて見たものも、ナチスとは関係なかったと言い、あの当時は仕方がなかったと自己を弁論する人々の姿だったという。ナチスが突然民主主義者になり、ドイツからナチスが一人もいなくなるという不思議なことが起きたのだ。これは社会主義者たちが多くいた東側地区でも、ナチからソビエト・ロシアの友人と称することは珍しい現象ではなかったようだ。

1948 年 6 月には西側で通貨改革が行われて成功を収め、アメリカによるヨーロッパ復興援助のマーシャル・プランの効果もあって経済復興が始まった。そして、人々の生活が安定すると、「俺たちもまた一人前になった」という言葉が使われるようになったという。

48 年後半から 49 年前半にかけては、憲法制定会議が開かれ「基本法」と呼ばれる憲法が定められた。この憲法は、ナチスへの反省に立って、人間の尊厳を謳い、ドイツを「民主的かつ社会連邦国家である」と規定している。経済的な豊かさも反映して、この憲法は多くの国民に支持されることとなった。人々が現在の豊かな暮らしに満足しはじめると、今度は過去を忘却しようとする考えが起こってきた。過去を忘れようとするいやな例はいくらでもある。言葉の面で言うと、ナチス時代の種々の差別用語は今日でも使用されていて、現在でも消えたわけではない。これらのことから、ナチスの組織的暴力をどこかで是認していた小市民的体質や、見て見ぬふりをして、自分の周囲さえ静かならよしとする考

え方は、かなりの間生きながらえていたことが分かる。もともと現在の民主主義は、自発的なものではなく、押し付けられたものだったため、他者と対等な次元で公共の場で議論しあうという精神に根づいたというよりも、多数決によってうまく機能する制度だから「民主主義者」を担っただけであり、過去のことは触れたがらないという、ことなかれ主義を醸成する態度になってしまった。戦後ドイツの知識層は、ナチをもたらしした心性や構造がどのようなかたちで日常や意識の中に残っていて、それをどう克服できるかという問題に直面し続けている。

第二章 教科書改訂とその背景

藤沢法映によると、ヒトラーの教育観は次のようなものであった。「余の教育学は厳格なものである。弱い者は鍛え抜かれねばならない。……余は青年たちをあらゆる体育で鍛えるであろう。余はスポーツ青年を待望する。これが第一のもの、最も重要なものである。かくして余は数千年におよんだ人間馴化を廃止する。……余は知的教育を望まない。知識を与えては、余みずから青年を墮落させることになる。」（藤沢 1966 : 4-5）この反知識主義の精神にもとづいて、ドイツの教育はファシズム・軍国主義一色に染まってしまった。こうして教育によって破壊されたドイツ国民の精神は教育によって回復されなくてはならなかった。

しかし、その教育を行うべき学校は戦火によって都市群の校舎の多くが大なり小なり被害を蒙っていて使用可能な教室は僅かであった。教科書も教師も絶対的に不足しており、従来のナチ・イデオロギー一色にぬりつぶされた教科書は使い物にならなく、また教師 80 %以上がナチス思想に染め上げられていた。戦後学校が再開されたとはいえ、地域によってばらつきはあったことも事実である。例えば、1947年までには歴史の授業が再開されていたが、再開されたといっても、比較的戦火を受けなかった地区から2部、3部授業、しかも欠席者の数値はきわめて高いという状況であった。しかも占領下のドイツでは学校で歴史の授業を行うことがいったん禁止されていた。このときの基本方針となったのは、「ドイツの教育は、ナチズムや軍事主義の教義が完全に払拭され、民主主義の理念の成果ある発展が可能となるように規制されなくてはならない」（第7条）としたポツダム協定の規定であった。これは、ナチスの廃墟の上に新しい平和で民主的なドイツを建設するという全体構想の一環として、ドイツ国民の思想を教育を通じて民主主義・平和主義

の方向に変革しようとする意図を示したものだ。こうした連合国の方針は、ドイツ人に強い反発の念を抱かせることもあったが、一方で、この方針のもとに進められたナチの過去との取り組みの中で、ナチに対する反省から歴史教育を考える動きを促すこととなった。しかし、ナチの過去は歴史の授業で取り扱うにはあまりにも近すぎたため、47年以降50年代後半になってもナチ時代のユダヤ人殺害の記述は全体としては少なかった。教師の側にこの時代について扱うことへのとまどいや抵抗が見られ、実際の授業では第一次世界大戦やワイマール共和国で終わりにすることが多かった。

一方、50年代末は歴史教育をとりまく環境が次第に変わりはじめた時期でもあった。特に、59年12月から60年1月にかけて西ドイツ全土のユダヤ人墓地が右翼の若者によっていっせいに荒らされた事件は歴史教育、政治教育のあり方をめぐる激しい論争の引き金となった。このような事件が起きた原因としては、次のことが考えられる。連邦共和国樹立以来、たてまえとして、反共反ナチス的で民主的な教育の必要は常に提唱されてきた。しかし、現実には、ナチス時代のことは過ぎ去った悪夢として、あるいは、触れることを避けるタブーとしてみなされがちであった。反共主義や、たてまえ上の民主主義教育が、ドイツ連邦共和国の教育の基調をなしていたのだ。この事件によって若者の歴史的知識不足が問題となり、連邦レベルにおいてはドイツ教育制度審議会からこの事件に対し、ナチの過去に関する教育が十分に行われていないことを厳しく批判する声明が出された。

ナチの過去に関する教育の充実を求めるさまざまな動きを受けて、1960年代半ばから70年代初めにかけてドイツの代表的な教科書が次々に大幅改訂されていった。この時期の教科書の特徴は、ユダヤ人迫害に関する記述がそれまでに比べて大幅に増えたことである。また、多くの情報に触れられるようになっただけでなく、写真や史料の量を増やし、生徒自身に考えさせることを重視するようになったのも大きな変化である。歴史教材の変化が人々の歴史認識にどのように作用したかははかることはできないが、ナチ時代に関する歴史教育は充実し、人々の意識は変化し、ナチの過去と取り組む姿勢を明確に示したことで、西ドイツに対する国際的な評価も上昇していった。

戦争責任を問うながれの中で、普通のドイツ人の責任をどうするかということも課題の一つであった。この問題は、81年にはじまる西ドイツ＝イスラエル教科書会議の場で取り上げられ、それが明確な要求として出された。西ドイツでは、すでにこの時代に発行された教科書は、ユダヤ人迫害について事実を詳細に伝えるという点では一定の段階に達していた。しかし、ドイツ人の罪と責任の問題についてはまだまだ不十分であった。こうし

たことの影響もあり、80年代は、歴史記述の視点が転換しはじめた時期となった。この時期、西ドイツではネオナチの活発化が問題になり始め、青少年の右傾化の防止することが、ナチの過去について教えることの意義として、しだいに重視されるようになった。こうした中でナチの過去に関する歴史教育は新たな段階に入った。記述の分量を増やし、事実をいかに正確にかつ詳細に伝えるかだけでなく、いかなる視点から記述するかが問題にされるようになった。それまでの教育は、政治史・外交史を中心に詳細な知識を伝えるものであったが、地域史・日常史の視点から身近な歴史としてナチ時代について教えることが重視されるようになった。地域史・日常史を重視するということは個人の経験に引きつけて歴史を考えるとということであり、ナチ時代について記述する際には、ナチの動向だけでなく、一般のドイツ人の生活や態度についても少しずつ言及されるようになっていった。それとともに、ユダヤ人迫害の責任についてもナチだけでなく、一般のドイツ人の問題として考えさせようとする教材が萌芽的ながらも現われはじめた。一般のドイツ人の責任をどう考えればよいかという問題提起は、具体的な例やさまざまな資料を通じて教育の場にも浸透してきている。当時のドイツ人の責任を現在の社会がどう引き受けるかという問題は、社会として過去を乗り越えていくためにも必要なことであった。

自らを反ファシズム国家と位置づけた東ドイツでは、ナチの過去とはファシズムの問題であった。第二次世界大戦終結の日も、「ファシズムからの開放の日」として記念されている。旧東ドイツではナチズムにあてられる歴史の授業時間は多くなく、その内容はドイツ社会主義統一の、その公式とされた歴史認識を強く反映するものであった。旧東ドイツにおけるナチの過去に関する教育の特徴の1つは、ナチ・イデオロギーにおける反ユダヤ主義の重要性が反共産主義の前にかすんでしまったことであった。また、党の公式見解にしたがって、大量殺害に対するドイツ人の責任がドイツの独占資本とファシストの問題だけに還元されてしまったことも、ナチの過去に関する旧東ドイツの特徴であった。50～80年代年にかけて、教科書上ではだんだんとドイツ人の責任問題を論じられることが薄まっていった。旧東ドイツでは、ナチの過去に関する教育は、社会主義の防衛という政治的目的のためのものだったのだ。西ドイツでも同様に、ナチの過去の関する教育は政治教育と強く結びついていた。当初、ナチズムについて教えることは義務であるというよりも、全体主義に対して免疫をつけるための政治的義務としてとらえられていた。統一後、西と東の教育の違いはそれぞれの歴史認識にも大きく影響を与えていた。旧東ドイツ州の青少年の間で強い排外主義が見られたことや極右思考の蔓延が問題となったが、教育との

因果関係は見直されてきている。現在では、歴史認識は新たな段階にきており、歴史をドイツ史としてとらえるよりも、ヨーロッパレベルでの歴史認識を重要視する動きが高まっている。

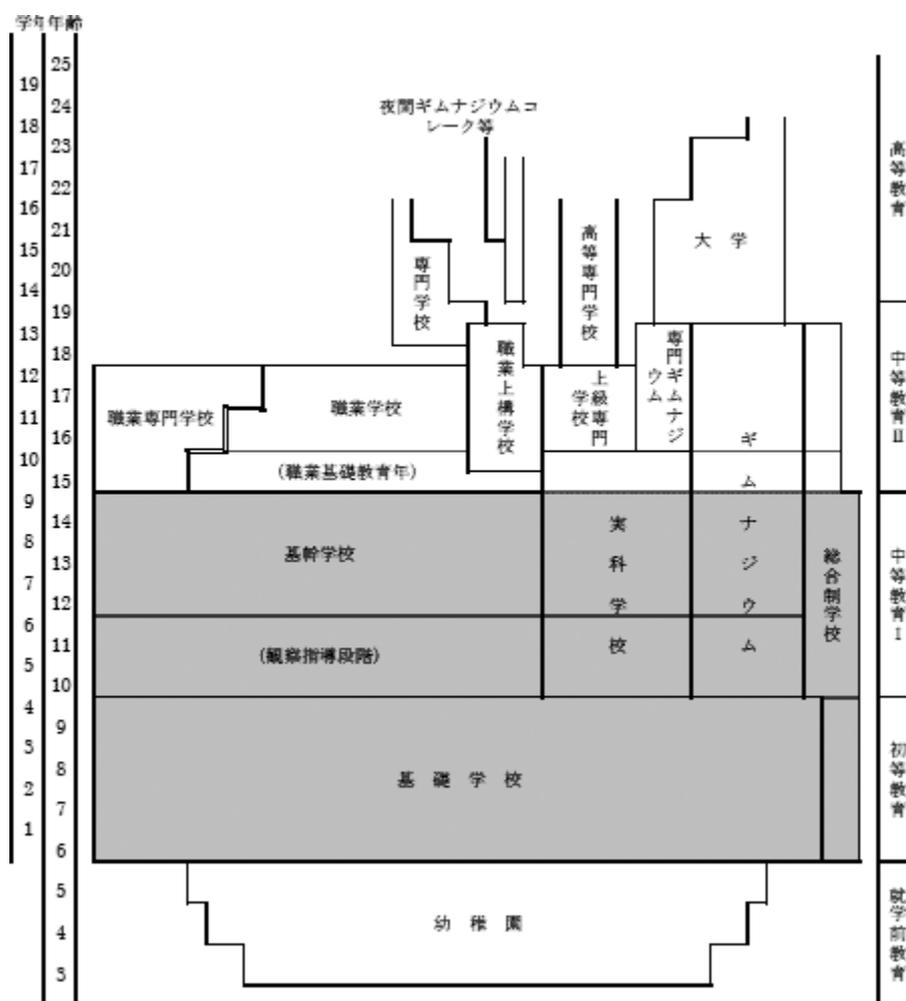
第三章 教科書分析

3-1 教育制度

ドイツ連邦共和国基本法は第7条で「全学校制度は国家の監督下にある」と規定している。ここでいう国家とは統治権の担い手を意味し、州をさす場合と連邦を指す場合とがある。基本法第30条は「国家の機能の行使および国家の任務の遂行は、この基本法は別段の定めをなさず、または許していない限り、州の責務である」と規定しており、教育行政の担い手は原則として州なのである。文部省は各州ごとに存在し、州によって教育政策に多少の差異が生じる。教科書についても、ある教科書を認可するかどうか、どの学校の教科書として許可するかは州の文部省、もしくはその委託を受けた機関や委員会が決定する。州によって認められる教科書はさまざまなので、教科書の種類は多く存在している。中には、「〇〇州用」というようにその州でしか使わない教科書もあれば、州に関係なく使えるものもある。また、学校ごとに使える教科書を決めることができる。教科書は配布されるものではなく学校から貸し出されるものなので、使い終わったら返却しなければならない。そのため線を引いたり書き込んだりすることは禁じられている。

ここでドイツの学校制度について見ていきたい。ドイツでは、日本の小学校にあたる基礎学校（グルントシューレ）は4年までで、その後は将来の職業に応じて次の3種類の学校のいずれかに進学する。その3種類の学校とは、①研究者・専門家になるために大学に進学に進学する生徒を対象とした中・高一貫性のギムナジウム、②事務職・技術職などの職業に就く生徒が中心の実科学校（リアルシューレ）、③手に職をつけることに重点を置いた基幹学校（ハウプトシューレ）である。学年は小学校入学時（基本的には6歳である）から通算して数える。歴史の授業は第7学年、日本で言うところの小学校6年生から始まり、基幹学校では3年間、実科学校とギムナジウムでは4年間かけて学習する。基幹学校用に指定された教科書はページ数も少なく内容も簡単だが、それに比べてギムナジウ

ムと実科学校用の教科書は説明が詳しく分量も多い。ギムナジウムではさらに 17 歳から 19 歳の 3 年間に歴史の授業があるが必修ではないため、大体の人が 3 年間ないし 4 年間かけて歴史の勉強をするといえる。低学年のうち、古代の生活の様子を現代の生活と比べてりしながら歴史への興味を引き出すことに重点が置かれ、学年が進むにつれて複雑な社会問題に触れていく。ギムナジウムと実科学校では大きく分けて、1 年目は古代、2 年目は中世から近世、3 年目は近代、4 年目に現代を学習する。基幹学校では 3 年間で通史を学習するが、現代のほうに重点が置かれている。ここでいう現代とは、戦後の記述もかなり充実しており、新しいものであれば 90 年代までの記述がある。



(<http://www.ovta.or.jp/info/europe/germany/04education.html>)

3-2 教科書考察

ではこれからドイツで実際に使われている教科書をいくつか見ていきたい。今回使用す

るものは、①『歴史と出来事』（ニーダーザクセン州版）第4巻、②『過去への旅行』（ニーダーザクセン州版）第3巻、③『歴史社会学』第3巻である。そして、日本語に訳されたものとして、④『ドイツの歴史（現代史）ードイツ高校歴史教科書』を使用する。ちなみに、これらの教科書は第一次世界大戦の前後から始まり、現代まで記述されているものである。この1冊を1年かけて学習していく。はじめにそれぞれの簡単な外見的特徴を見ていき、それから全体としての特徴や内容を見ていく。①と②ではタイトルや表紙に「ニーダーザクセン州」と記載されており、この教科書がニーダーザクセン州で使われていることがわかる。両方とも本文中にこの州の設立に関する項目が数ページにわたって記載されていることが見られる。このように使用する州が決まっている教科書では、郷土史にも力を入れていることがドイツの教科書の特徴でもある。③は何年にもわたって使用できるようにハードカバーになっている。①～③の教科書は実際に使用されていたもので、どれも3人ないしは4人の生徒によって使われていたことが見て取れた。

次に全体を見ていく。①～③の教科書を見て気づくことは、どの教科書にも共通して、写真や図版が大変多いということである。地図はもちろんポスターや風刺画、グラフなど多く載っている。印刷は白黒ではなくカラーで、一見すると資料集のそれに近いところもある。写真類以外にも演説・手記・新聞記事など様々な資料が掲載されており、これらの資料は分かりやすいように色分けされている。④の場合はカラー印刷というわけにはいかないが、その他の点では同じである。本文においては内容の区切りごとに質問や課題（1度に1～6問程度）が必ず用意されており、「～について述べよ」「～を挙げよ」「～について説明せよ」など、生徒自身に考えさせるものとなっている。個人で考えるようなものもあれば、「～について論じよ」というようにお互いの意見を述べさせるようなものもある。

下の表はこれらの教科書について、比較的記述の多いナチ時代、東西ドイツ時代のページ数と、全体の質問・課題数、絵・写真・グラフの数について簡単にまとめたものである。なお、絵・写真・グラフの数については数え方によって差が出ると思われるので、おおまかな数であると考えてほしい。ナチ時代や東西ドイツ時代については他の時代に比べ、どの教科書でも記述の量が多い。これら2つのページ数を足すと、教科書1冊の3分の1や2分の1を占めるものさえある。日本とは違って、東西ドイツ、つまり戦後についての記述がこれほど多いことに驚くかもしれないが、ドイツでは、東西に分割されていたため、両方の歴史を記す必要がある。ナチや東西ドイツについての記述がこれほど多いのは、やは

りこの時代が重要視されているということだ。ナチ時代について教えることは、歴史教育の最重要事項とも考えられており、ナチ時代やその結果の東西ドイツの歴史を理解し、自分たちが過去を乗り越えていくためにも多くの量を記述する必要があると考えられる。

質問や課題についてはどうだろうか。数字で見るとそれほど多いとは感じないかもしれないだろうし、実際伝わりにくいかもしれない。しかし、単純計算しただけでも4～5ページに一度は必ず入っていることになり、1回につき1～6問用意されているのだから相当の量である。質問の内容も「～について考えよ」という単純なものではなく、絵・グラフ・新聞記事から読み取ったり、他の資料を使って調べる必要があったり、お互いに論じるものであったり質問の種類は多岐にわたっている。例えば①には、「～について疑いなさい」や「敵の見解から論証しなさい」といった質問が、④では「～について分析・比較しなさい」や「～を評論しなさい」といった質問がされている。これは資料を読み解く力、批判する力、さまざまな視点から見る力など、ただ教科書を読むのではなく自ら考えて資料から何かを読み取る能力をつけさせるねらいがあることが分かる。このように、歴史教育は教科書の記述に重点を置いているというよりは、さまざまな資料を重ね合わせた上で、自ら意見を持って論じることのできる能力が求められているのだと考えられる。大戦中、多くの国民は自分の意見を持たずに周りの意見にながされていた。こうならないためにも、という過去への反省に立って、教科書は自らの意見を持つことができるようなつくりになっている。これは過去を克服するためのプロセスの1つであると考えることができる。

絵・写真・グラフについては、その数を見てももらえればわかると思うが、①や②では1ページに1つ以上は必ず入っているというように、量が多いのである。絵・写真・グラフといったこれらの視覚的資料は、何より分かりやすく、頭の中に簡単に入ってきて印象に残るものである。ポスターや風刺画はさまざまな視点を、写真は当時の鮮明な様子を、グラフは時代やものごとの変化を見るものに分かりやすく与えてくれる。ドイツでは歴史事実を正確に、ときには批判的に、さまざまな角度から伝えていくことによって、自らの過去を乗り越えようとしているのではないか。

	①	②	③	④
ナチ時代の記述	70/335p	44/288p	68/276p	160/650p
東西ドイツ時代の記述	68/335p	100/288p	50/276p	162/650p
質問・課題	67	64	60	136

絵・写真・グラフ	381	366	207	135
----------	-----	-----	-----	-----

教科書がこのように質問・課題があつたり、絵や写真がふんだんに盛り込まれたものになっているだけでなく、実際の授業内容も教科書をただ暗記させるようなものではない。自分たちがはっきりと意見を持つことができるようにと、教育の方法も生徒に考える力をつけさせ、自らの意見を持たせる内容になっている。授業は先生と生徒が対話するような形で進み、教科書の内容をまとめる練習を行う。はじめは教科書に書いてある内容を正確に把握し、その内容を自分でまとめて人に伝えることができる能力を鍛えていく。その中で先生の考えを押し付けるのではなく、自分の意見を持って論じる力が重要視される。もちろんドイツでも生徒たちがそのような力を初めから持っているわけではないので、このような論理的な思考力や物事をさまざまな観点から見る力は何年もかけて徐々に形成されていくといえる。

教科書の内容で気になることといえばナショナリズムの問題であるが、実際にはそのような記述はほとんど見られない。現代のイスラム社会に関するナショナリズムの問題というのは見られたが、ドイツにおいてナショナリズムを強調したり、煽ったりするような文面は見られなかった。その問題よりは、①～④のどの教科書にも載っていたのだが、現代においてヨーロッパの統合・発展・未来といった項目があり、ドイツというよりはヨーロッパのほうに注目が集まっていることが分かった。第2章でも述べたように、現在はヨーロッパレベルでの歴史認識が必要になっており、これからはEUとも関連して、そちらに注目が集まると考えられる。

教科書は資料などを使ってできるだけ事実、つまり歴史知識を示している。そこから生徒ひとりひとりが、自分なりの考えを持って歴史認識を深めていく。教科書の記述が地域史や日常史を通じて身近なものになっているのはもちろん、多くの質問によって自ら考え、自分の意見を持って、論じることにより論証する力をつけるだけでなく、歴史を身近に感じて自らの歴史認識をより深めることができる。④の訳者の中尾光延によると、確かに全篇を通じて民主主義という言葉が見え隠れすることは拭いきれないという。かといって、歴史教科書が歴史教育によって一方的に歴史認識を押し付け、全体としての国民意識を形成させるといった意図をもっているわけではない。一定のライン、つまり戦争責任などの確実なものを示しながらも、社会よりも個人を重要視するといった国民性にもあるように、最終的には個々の考えを尊重し、重要視するというのがドイツにおける歴史教育で

ある。ドイツでは自らの歴史をときには批判的に学ぶことによって、過去をどうにかして乗り越えようとしているのではないだろうか。

3-3 過去の克服

戦後ドイツでは用語として過去の克服（*Vergangenheitsbewältigung*）という言葉が生み出され、ナチズムとの対決が主題化されてきた。それは、ナチス支配の結果に対する戦争責任のあり方や、戦後補償、歴史教育をはじめとした歴史問題での対応を総称して使われている言葉である。克服という言葉は、努力して困難にうちかつこと、という意味を持っており、困難とはまさしくナチの問題である。政治的には過去の克服について色々と議論されてきたが、教育の面ではどうだったのだろうか。ドイツの哲学者のアドルノによれば、この言葉は成立当初において相反する2つの意味を持っていたという。ひとつは、「過去を経験として真剣に消化し、過去を断ち切る」という意味、ひとつは、「過去に終止符を打ち、過去それ自体を記憶から消したい」という意味である。消化には、知識や理論などをよく理解して自分のものとして身につける、という意味があり、ここでいう消化（*verarbeiten*）とは精神的に整理するという意味で使われている。アドルノ自身もできるならば過去を記憶から消したい、という後者の意味で使用していたように、戦後すぐには後者の意味で用いられていた。このことは、戦後生活が安定してきて過去を忘却しようとする動きがあったことからもうかがえる。しかし、教育においては前者の意味でとらえようとする動きのほうが強かったのではないかと考えられる。過去の克服に関して、第6代のドイツ連邦共和国大統領であったヴァイゼッカーは、1985年の演説で次のように述べている。

わが国では、新しい世代が成長して政治的責任を担うようになりました。この若者たちは、当時起こった過去の出来事に対して責任を負っているわけではありませんが、歴史のなかで過去の出来事から生成する事態に対しては責任を負っております。……記憶を生き活きと保つことが死活に関わるほど重要であるという理由を若者たちか理解できるように、私たちは手を貸してやらなければならないのです。私たちは、彼らが歴史的な真実に対して一面的な見解に陥ることなく、醒めた眼を以て関わり合うように、ユートピア的な救済の教えに逃避することなく、道義的な傲慢さも持たずに関わり合うように、手を貸してやろうと願っております。

この演説を見ると、ヴァイゼッカーは過去の克服について前者の意味でとらえており、この言葉はまさに現在の歴史教育のあり方を述べていると考えられる。ナチに関する記述や、質問・課題などといった教科書の構成は、上記のような考えから来ているのだと分かる。教科書が持っている意図というものの根底には、この考えが根付いているのだろう。正直なところ、過去の克服という言葉がいくつかの本で用いられていたが、過去を伝えることなのか、忘れることなのかはよくわからなかった。しかし、ヴァイゼッカーの演説や教科書を見ていくと、教育においては過去を真剣に消化、つまり過去を整理し自らのものとし、過去からの束縛を断ち切ろうとする意志が伝わってきた。教科書問題は戦後常に論じられてきて、歴史認識もそのつど改訂されていった。歴史は真実を記述するものであり、日本のように、慰安婦問題など教科書の記述が削除されるなどのことはないようである。教育によって、若者にどのような影響が出ているかは一概には言えなく、教育による結果はこれから見えてくることであろう。

おわりに

戦後ドイツ人のいわゆることなかれ主義にみられるように、常の生活レベルにおいては、過去をなかつたことにしたいという気持ちのほうが一般に強かった。しかし、教育においては、歴史認識の変化や教科書の内容の変化にも見られるように、少しずつであるが過去を自らの中に消化しようとしているのではないだろうか。教科書の変化には、もちろん近隣諸国との関係にもあるように、外的要因が大きいことは確かである。しかし、ドイツ人の多くは過去と正面から向き合い、同じ過ちを二度と繰り返さないためにも、自らの歴史認識を深めていく姿勢が見える。歴史教育には青少年の右傾化を防ぐといった目的もあるが、教育によってなんらかの国民意識を植えつけ、全体の意識を統一するというよりは、個人の意識を重視している。現在では文字情報だけでなく、写真や資料など多くの情報に触れることができ、生徒一人ひとりが歴史について考え、その理解を深めることができる。一人ひとりが意見を持って論じることができるようにするのは、過去からの脱却であるとも考えられる。歴史教育における教科書の記述の変化や内容の充実といった一連の動きは、ほとんどが過去の克服につながっているように考えられる。ドイツでは、自らの歴史を教え、学ぶことによってどうにか過去を乗り越えようとしている途中である。

本論では、ドイツの歴史教育において、教科書がどのような意図を持って読む者の意識の形成に影響を与えようとしているのかについて考えてきた。結果、歴史教育が目指すところの根底にあるものは、ヴァイゼッカーの演説に代表されるように、記憶を生き活きと保ち、過去を自らの経験として身につける、というところにあるのではないかと思われる。過去を記憶から消去するのではなく、過去と真剣に向き合い、過去を客観的に見ることのできる力を育むことが歴史教育の目指すところである。これからはヨーロッパレベルでの歴史認識が必要であるというように、歴史認識は新たな時代に来ている。そこでは、ドイツ人は再び過去のドイツ人の責任と向き合うことになり、過去の克服もドイツ人の問題だけではなく、ヨーロッパレベルで取り組む必要がある。歴史教育は、ドイツが過去を乗り越え、真にヨーロッパの一員となるための必須要件である。

引用文献

単行本

イエーガー・ヴォルフガング, カイツ・クリスティーネ編著 ; 小倉正宏, 永末和子訳
『現代史 ドイツの歴史 : ドイツ高校歴史教科書』明石書店, 2006.9.

石渡延男, 越田稜編著『世界の歴史教科書 : 11カ国の比較研究』明石書店, 2002.

江藤恭二『ドイツのこころ : ワイマール精神の探求』講談社, 1980.

川喜田敦子『ドイツの歴史教育』白水社, 2005.12.

中野光・三枝孝弘・深谷昌志・藤沢法暎『戦後ドイツ教育史』御茶の水書房, 1966.

ベネディクト・アンダーソン著 ; 白石隆, 白石さや訳『想像の共同体 : ナショナリズムの起源と流行』1987.12.

三島憲一『戦後ドイツ : その知的歴史』岩波書店, 1991.2.

R.v. ヴァイツゼッカー著 ; 山本務訳著『過去の克服・二つの戦後』日本放送出版協会,
1994.8, p41 - 42

Hans Ebeling und Wolfgang Birkenfeld, *Die Reise in die Vergangenheit* : Band3,
Braunschweig, Westermann, 1993

Klaus Bergmann, *Geschichte und Geschehen* : Niedersachsen G4, Leipzig, Klett, 2004

Wolfgang Hug, *Geschichte Weltkunde* : Band3, Frankfurt, Diesterweg, 1979

論文

熊野直樹「ドイツの「過去の克服」国内外の三つの力が戦後保障に影響した」(学者が斬るシリーズ223)『エコノミスト』第83巻, 第41号, 2005.7.26, 毎日新聞社, p46

- 49

Web

海外職業訓練協会ドイツ教育事情

<http://www.ovta.or.jp/info/europe/germany/04education.html> (2007 年 11 月 22 日)