

研究動向

「国民史」を超える試み

— 歴史教科書の改善および共通教材の作成に関する研究動向 —

國分麻里*

Mari KOKUBU

1. はじめに

東アジアの歴史教科書を考える手がかりとして、本稿では東アジアに先駆けて歴史対話が始まったヨーロッパにおける歴史教科書の改善および歴史共通教材の作成の動きを検討する。本稿でいう歴史共通教材とは、過去から生じた対立やわだかまりを解決するために、二国間以上の人々が歴史教育について話し合った結果を土台に、学校教育で用いるために作成された共通の教材である。この教材には、教科書^①や副教材などが含まれる。

一般に、公教育における歴史教育は、歴史学の研究成果を学ぶという単純なものではなく、「自国民養成」にも主眼が置かれている。しかし、これは日本だけに見られる現象ではない。近代以後の多くの国民国家は、歴史教育および教科書を「国民史」として位置づけていることも事実である。しかし、このような歴史教育は自国のことを知ることに多くの時間や労力を費やすあまり、他国の歴史に対しては無知にならざるを得ず、それが結果的に偏見や差別につながっていく。教科書の国際比較および改善を世界的に主導してきたドイツのゲオルク・エッカート国際教科書研究所副所長のフェルク・ピンゲル (2008)^②は、教育の中でも歴史教育は「敵」に対するイメージ形成を行ない、他民族に対する偏見やステレオタイプを固定化しやすいことを指摘している。歴史教育のこのような負の側面を取り除き、逆にこの歴史教育で諸国民間の相互理解を進めようとする動きが始まったのは、19世紀末のヨーロッパ平和運動・社会主義運動からであった。第一次世界大戦後は国際連盟もこれを取り上げ、北欧5ヶ国での教科書改善のための協力組織、1933年のアルゼンチンとブラジルの間での教科書協定、1935年のドイツとフ

*筑波大学人間系

ランスの対話などがあった⁶³⁾。

ヨーロッパの取り組みを紹介する日本人研究者の多くは、東アジアの歴史対話を念頭に置いて論を進めている。その中で、ヨーロッパの歴史対話を日本に系統的に紹介したのは近藤孝弘である。近藤の博士論文をまとめた『ドイツ現代史と国際教科書改善』（1993）⁶⁴⁾は、ドイツとフランス、ポーランドとの教科書改善の動きを検討し、その反映状況を教科書の叙述分析より明らかにしている。本書の刊行からすでに20年が経過しているものの、ヨーロッパの歴史共通教材の歴史的経緯をたどる上でも必要な書である⁶⁵⁾。

ヨーロッパ規模での歴史家対話や歴史教育に関する取組としては、前述したゲオルク・エッカー特財団に加えて、1949年に創設された欧州審議会の活動、EUROCLIO（欧州歴史教員協会）の活動、ギリシアのNGOであるCDRSEE（南東欧の民主主義と和解のためのセンター）の活動がある⁶⁶⁾。本稿では特にヨーロッパの歴史対話としてよく知られているゲオルク・エッカー特財団が主導したドイツとポーランド、ドイツとフランスの活動、CDRSEEが中心的な役割を果たしたバルカン地域の取り組みを述べる⁶⁷⁾。具体的には、作成に至るまでの動き、教材の性格・内容および現在の状況である。これらのヨーロッパの取り組みに関する考察を踏まえ、最後に東アジアにおける歴史共通教材の特色や現状を確認し、示唆を得る。

2. ドイツとポーランド

ドイツとポーランドの歴史は、よく知られた第二次世界大戦のナチス・ドイツのポーランドに対する蛮行を指摘するだけでは不適切である。ナチス・ドイツがポーランドに侵略した一方で、ナチス・ドイツ敗戦後、ポーランドがドイツ領となっていた地域をポーランドに併合し、そこにいた大量のドイツ住民を立ち退かせる過程で数百万人の人々が死亡したという事実がある。ドイツとポーランドの関係史は単に加害と被害という枠に収まるものではなかった。その後、両国は西側と東側という冷戦体制構造に飲み込まれ、1960年代まで歴史対話は進まなかった。

1970年代のドイツ・ポーランドの共同研究を紹介したのは、阪東（1982）⁶⁸⁾や小暮（1987）⁶⁹⁾である。小暮（1987）によると、ゲオルク・エッカー特財団国際教科書研究所が中心となり、ドイツ側よりポーランド側との接触を続けた。1972年に

は両国の間に話し合いの場が持たれた後、半年ごとに両国交互に会議が開かれた。そして、両委員会共同で1976年に『歴史・地理に関する勧告』（以下、『勧告』）の作成が行なわれる。『勧告』は両国民の間で極端に異なる歴史・地理の数十の事項について、「このように記述するのが望ましい」という形で具体的なガイドラインを示した。日本とは異なり、ドイツでは州ごとに文部省が置かれ、教育制度も教科書も州ごとに異なる。また、1970年代までドイツの授業では、第一次世界大戦までしか教えないか、それ以降を教えてもナチスには触れないケースが多かったという。しかし、ドイツの教科書はこの『勧告』を境に、それまで一言も触れていなかった教科書で数頁にも渡ってポーランドに触れるようになった。同様に、ポーランドの教科書においても「まるで鬼のように描かれていた」ドイツ兵のイラストが消えたという。ドイツの州の半分がこの勧告を受け入れたが、受け入れた州のある現場教師は、歴史教科書について「ドイツの歴史」から、「ヨーロッパの歴史」という教え方に大きく変化したことを紹介している。

近藤（1993）⁽¹⁰⁾は、この『勧告』の内容が近現代におけるドイツのポーランド侵略に対する批判的な視点を特に強調していることを指摘する。また、戦間期～現代のドイツ・ポーランド関係の中でも政治・外交関係についての叙述は、ドイツの教科書でも重要性をすでに認められているので非常に詳細に書かれるようになった。それに対して、ドイツではポーランド史内部のテーマ、例えばポーランドのルネサンス・バロック時代の文化など、ドイツ人にとって重要でないと判断されたものについては教科書の叙述変更の対象になりにくかった。これに対して、近藤は「これまでないがしろにされてきたテーマを放置することは、そうしてきた知のあり方、とりわけ歴史（教育）学の姿勢を無批判に許容し、更にそれを再生産することに他ならない」（215頁）とする。自国に重要な歴史だけでなく、「他国民の歴史を自らの教育内容として積極的に取り入れていく姿勢が不可欠」（216頁）なのである⁽¹¹⁾。

教科書対話を主導したゲオルク・エックハート財団のフェルク・ピンゲル（2008）⁽¹²⁾は、このドイツ・ポーランド教科書編集委員会について、次のように説明している。両国の関係史が一つの共通理解にたどり着けるように作業をしたために、共通の解釈が可能な事項を全面に出して強調し、異なる見解が続くような事項は抑えたり、テーマとして取り上げたりしない傾向にあった（だが、論争が続いている事項については、解釈の方向性を明確に示していた）。また、『勧告』後はそれ

に対する政治的な議論が展開し、『勸告』の内容が教育課程や教科書叙述に反映されていくのはゆるやかな流れの中で行なわれたとする。『勸告』から20年近く経過した90年代に入って、授業のための具体的な方法を幅広く展開できるようになった。また、ピンゲルは、共同研究の段階を以下の4段階①→④で示している。

- ①主に、政治的集団、教会関係者、研究者集団により担われてきた基礎の段階
- ②研究水準と関連させながら教科書の比較作業を行う、集中的な学術研究の段階
- ③様々な見解が闘わされる政治的論争の段階
- ④教育分野での受容や学術研究の深化の段階

意識のある人々から関係が始まり、学術研究の段階、共同の学術研究に対する評価、教育分野への浸透というこれら4段階は、共通教材作成への基準となる。

以上、本節では簡単ではあるがドイツとポーランドの歴史教科書対話を検討してきた。ドイツとポーランドの歴史対話は1972年に対話が始まり、1975年の『勸告』でのガイドラインが基になり、その後は教育課程や教科書、授業方法などに影響を及ぼすようになった。両国の教科書では次第に相手国に叙述分量が増加し、相手国に対する視線の変化を感じられるようになった。しかし、関係の深い部分は詳細に書かれても、一国だけに重要な部分は叙述されないためその枠組みが問題であるとして、相手国の歴史も教材の中に取り込んでいく必要性が唱えられた。また、共同研究の段階として、学術研究から教育へという道筋が示されていた。

3. ドイツとフランス

(1) 独仏歴史教科書の製作経緯と内容

フランスは、1940年にナチス・ドイツに占領された。占領下でのフランス・ヴィシー政府は反ユダヤ主義を取りナチス・ドイツに協力する反面、このような支配に対する民衆のレジスタンス運動も見られた。ドイツとフランスの歴史対話は、ポーランドとは異なり、第二次世界大戦終結5年後の1950年より始まった。そのような素地を基盤として、独仏共通歴史教科書作成の試みは2000年代から開始されるのである。

フェルク・ピンゲル(2008)⁽⁴³⁾は、2006年に出された独仏共通の歴史教科書の概略を明らかにしている。まず、共通教科書作成のイニシアティブをとったのは、2003年に行なわれた両国の生徒交流を促進する機関である「独仏青少年協会」の独仏青少年会議である。この青少年会議で共通教科書作成の提案がなされたのを

両国の政治家が取り上げ、教科書作成の作業が始まった。ドイツとフランスの専門家委員会が結成されて構想が練られ、両国の出版社に出版の公募よりドイツとフランスの出版社が権利を獲得し、先ず現代史の巻が刊行されるに至った。この教科書は、両国の教育課程に沿って内容が考えられており、正規の教科書として採用されることを目指している。ピングエルは、歴史教育の核心として次のことを指摘する。「歴史事象を解釈できること、そして、それらが異なった経験を基にすると、異なって体験され、異なって解釈されるということが洞察できるようになることにあるのです。異なった解釈を比較することで相互理解が促され、同時に、自己の判断を批判的に問い返すことも求められます」(23頁)。違いを認めることが相互理解を促進し、自己の判断も問い直すことにつながるというものである。また、この教科書は教材としても工夫がされている。まず、写真は生徒の興味関心を引くだけでなく、写真を通じて教師は生徒に感情的反応を問い、どちらかの側に感情移入をさせ、同一化させたりする。このような同一化を通じて、生徒や教師の歴史的判断力の形成に影響を与えるのである。また、「自分だったら一体、どちらの側にいたろう？」と生徒の自問を促すことを可能にする。次に、自伝的資料では、生徒は歴史や経済の重大な事件を学習するだけでなく、当時の人々の生き方や選択の状況を学ぶ。こうして生徒は常に歴史的資料を基に考え、判断力を養うことが可能であるとする。

歴史教科書で現在日本に翻訳されているのは、ペーター・ガイス、ギューム・ル・カントレック監修の現代史の教科書(2008)⁽⁴⁴⁾である。「フランス語版序文」には、この共通教科書の目的を「いつかヨーロッパ共通の歴史教科書が作成されるための土台」とし、「フランスとドイツに共通の歴史教科書であり、両国の現行の教育課程を尊重しつつも、双方の立場から見た歴史だからこそ可能である革新的な視点・資料検証・解釈をもってその内容を超越しようとする意図を持つ」(2頁)と述べている。

(2) 教科書内容と刊行後の状況

高校生対象の全3巻合計1000頁に及ぶ共通教科書プロジェクトは、2011年6月にすべての刊行を終えた。剣持と西山(2008)⁽⁴⁵⁾は1巻刊行時の状況、西山(2012)⁽⁴⁶⁾が3巻刊行後の独仏歴史教科書の状況を紹介している。西山(2012)は、共通教科書における「共通」性の2つの特徴を明らかにしている。1つ目は、独

仏両語版とも全く同一の語りによって書かれたものであるということ、2つ目は相手国の視点を共有するということである。後者の相手国の視点共有には、さらに2つのタイプ（ここでは便宜上筆者がA・Bと分類する）が存在する。Aは両国が直接関わる歴史であり、関係史とすることができる。それに対して、Bは、相手国が直接かかわらず（あるいは重要な出来事とみなさず）、それまでの相手国の教科書にはほとんど記載されていなかった歴史である。その例として、フランスにおける東西分裂時のドイツの状況、フランスにおけるアルジェリアなどの植民地問題などが挙げられている。それは紙幅の限られた教科書では、自国史を叙述するスペースの削減とともに進行するが、これら相手国独自の歴史を知ることによってその歴史とともに、現在への影響についても理解することができると思われる。しかし、共通教科書の日本語監訳者である近藤はその解説において、独仏の共通点ばかりでなく相違を重視し強調するという姿勢が、逆に一国内の多様性を無視する結果をもたらす可能性があることを指摘している⁽¹⁷⁾。

また、西山（2012）は独仏歴史教科書が刊行を重ねるごとに反響が減り、学校現場においても使用が広がっていないこと、両国の教育課程に合わせて製作したために教育課程の改訂により新鮮さを失うことなどの問題点を指摘している。加えて川喜田敦子（2008）⁽¹⁸⁾は、教科書よりも副教材の方が使いやすかったのではないかという意見も紹介している。では、どうして人気がなくなったのか。西山は、教員用指導書もなしによく知らない隣国の歴史を教えるという教員負担の側と、教材行政の不援助という側面から明らかにしている。この反面、刊行された3冊に対するフランス側でのアンケート調査によると、最新の研究成果を掲載した資料に対する好意的な視点が最も高い数値を示していたという。しかし、これについてもフランスとドイツの授業方法、資料の用い方の相違を指摘している。フランスは知識伝達型で、資料も「史実」の問いの文脈に沿って論理的に再考するために用いられる。だが、ドイツではグループ発表や討論などで生徒が積極的に授業に参加することが要求され、自らの『立場』を表明する問いかけがなされるように、授業では生徒の活動や意思決定が重視されるのである。教科書では資料に対する設問が設けられているのであるが、「能動的な市民の教育」という側面においてはこのような設問が授業を活性化しているという好意的な報告もある。その一方で特にフランスの教員には違和感を持つ者も少なくないという。その背景には「浅はかな知識にもとづく討論型授業の有効性」に対する疑問、「歴史を政

治、倫理、哲学などと混同しているのではないか」(55頁)という、知識と思考の関係がその根底にある。また、共通教科書は、ドイツの教員からは「フランス的」、フランスの教員からは「ドイツ的」という、相手国寄りの教科書として敬遠される場合もあるという。このように、西山は教師の意識が「国境」を超えている独仏共通教科書の促進を妨げている側面も指摘している。

そもそもヨーロッパにはEUの発展という現状を踏まえた『ヨーロッパの歴史』(1992)の歴史がある。『ヨーロッパの歴史』は、フランス人の父とノルウェー人の母の間で生まれ、イギリスとフランスで教育を受けたフレデリックドルーシュが中心となり編纂されたものである。この『ヨーロッパの歴史』は、日本語訳も刊行され(2006)⁹⁹⁾、現在2版を重ねた。剣持・西山(2008)によると、この本は欧州の言語だけでも16言語で出版された画期的な企画であったものの、編集段階で共通教科書は実質的に断念され、副読本の位置付けにとどまっていると評価する。西山(2012)は、独仏歴史教科書の場合も、前述したフランス語版の背後にヨーロッパ史があることが意識されていたが、これは独仏から見るヨーロッパ、世界の歴史の教科書であるとする。しかし、実際の叙述では、西ヨーロッパの叙述が多いという叙述の偏り、反面、東ヨーロッパが軽視されており、ヨーロッパ史がたんなるEU加盟27か国の「国民史」の総和ではないと同様に、二国間の共通教科書というアプローチの延長戦上にヨーロッパ史が現れるわけではないという批判があることを紹介している。また、ヨーロッパの周縁からの視点やヨーロッパに対する外からの影響がなく、教科書叙述の語りがヨーロッパからの視点に限定されがちなこととも問題とされている。西山はこうした成果や問題を踏まえて、二国間共通教科書に明示された複眼的視点は不可欠であるとしながらも、重要なことはそれを二国間だけに固定しないこととする。そして2つの方向性を示す。1つはさらに他地域へとその視点を延長して行くことである。2つ目は、複眼的視点を国民国家レベルに限定せずに、地域的・社会的に多角化して行くことである。これらのことは、教育方法により可能になると述べられている。

以上、本節では、ドイツとフランスの歴史共通教材の作成の動きを紹介してきた。2003年に始まった独仏青年会議を契機に、共通の歴史教科書編纂が始まった。両国の教育課程に沿って正規の教科書として採用され、自国史と関係がない相手国の重要な歴史的事項も叙述し、写真や自伝的資料より相互理解を促進し、自己の判断を批判的に問い返すことも求めた。また、教科書の背景にはヨーロッパの

歴史教科書が意識されており、今後は他地域へ視点を延長すること、複眼的視点を地域的・社会的に多角化して行くことが必要であるとされている。しかし、教員の負担、行政の不援助の為にこうした共通教科書も学校現場での使用があまり広がっていないことも報告されている。

4. バルカン地域

バルカン地域は、バルカン半島を取り巻く国々で構成されており、第一次世界大戦の引き金となった「ヨーロッパの火薬庫」といわれた紛争地域としてよく知られている。ここでいうバルカン地域に含まれる国は、アルバニア、ブルガリア、キプロス、ギリシア、ルーマニア、トルコ、ボスニア・ヘルツェゴヴィナ、クロアチア、マケドニア、セルビア・モンテネグロ、スロヴァニアの旧ユーゴスラヴィア諸国の南東欧11か国を指している。

このバルカン地域では、教科書ではなく副教材の形で共通教材を作成する試みが行なわれているが、同時並行的にバルカン地域史の研究も進んでいる⁽²⁰⁾。日本においては柴宜弘がこのバルカンの副教材や地域史について精力的に数多くの論考を発表している。その柴が監訳を行なったバルカン副教材のCDRSEE (2013)の『バルカンの歴史—バルカン近現代史の共通教材』「総論」「監訳者解説」では、詳しく共通教材作成に至る契機や内容が紹介されている。

(1) 共同研究の過程とその内容

CDRSEE (2013)⁽²¹⁾によると、歴史教育員会が共同歴史プロジェクトの開始をしたのは1999年である。この後、数回のワークショップを経て『南東欧史を教えること』『バルカンのクリオー—歴史教育の政治学』の2冊を公刊した。そして、今後はこのような小規模の歴史研究者の集団でなく、歴史研究者のネットワークより歴史教育に関する積極的な提言を行うことになり教材として4つの主題を定めた。4つの主題とは、「オスマン帝国」「ネーションと国家」「バルカン戦争」「第二次世界大戦」である。この4つの主題について、各々コーディネーターがそれぞれの構成および最終的な資料選択に責任を持ち、各国から一人か二人の協力者を集めた。協力者は各主題の概要が決定された際のガイドラインに従って、資料(テキストと画像)を選択したという。草稿は数回にわたって開かれた専門家会議の場で現場の教員によるチェックを受けてさらに改良した後、2年半で本書が完

成したのである。使用する主体は15歳から18歳の高校生で、大学生も想定されている。

それでは、なぜこのプロジェクトが立ち上がったのか。総括責任のクルリは、以下の4点を指摘している。①バルカン地域の国々は教育課程が異なるとともに、すべての国で歴史教育の自民族中心的な傾向が共通している。②南東欧諸国の学校の教育課程、歴史教科書に絶大な監督権を有するのは教育省である。③入手が容易な教材を使い、教え方を見直そうとする欲求を学校教員が持っている。④同じ内容の統一教科書の形で南東欧史を編纂することは不可能と考えた。このように、各国の教育課程・教科書の内容および発行体制、教員の状況などから、教科書ではなく教科書を補完する副読本にしたことが理解できる。副読本の内容は、文書資料や画像資料からなる主題別の内容である。この背景には、現行のカリキュラムや教科書に適合していること、南東欧のすべての国がバランスよく取り上げられていることがその条件とされている。そして、その目的として「歴史事象を把握し、道義的な判断を下せるようにすることを目的としており、歴史を教える際の方法や手段を提示する」(12頁)として、歴史叙述の内容一致よりも、いかに歴史を見るとかという見方の方法や手段を教師や生徒に教えることに比重を置く。認識変化を促そうとする意欲的な試みであることを見て取れる。

(2) 歴史の見方や方法を教える重要性

なぜ、このような歴史の見方や方法が大切であるという方向性に至ったのか。クルリは、歴史研究と教育という2つの側面からそれぞれを説明する。まず、歴史研究については、次の3点を指摘する。1点目は、民族主義的な歴史学習の否定という点である。当然のことながら、学校で教えられる「国民史」は自民族主義的な視点からのみ教えられがちなものであるが、それを転換するのではなくその教え方の変化が大事であるとする。2点目は、ヨーロッパ史や世界史の一部だと認識するという点である。南東欧史の地域だけに閉じられたものではなく、開かれたものであるという認識を持つということである。3点目は、調和だけでなく相違点や対立点も提示する必要があるという点である。バルカンの地域史とその中にある各国の「国民史」は連続・統一をしていないために、共通や結びつきだけを強調するのではなく、分裂・対立・異なる見方も生徒に教える方法を提示するのである。

次に、教育については、第1に、ネーションをアイデンティティの唯一の拠りどころとしないということである。生徒はネーションを乗り越え、ネーションより広い・狭い実体にアイデンティティを持つこと、相互に補完し合う重層的なアイデンティティを認めることが要求されるのである。例として、性別、サッカークラブ、地元（ローカル）、ヨーロッパなどにも重層的なアイデンティティを持つことが挙げられている。こうして、生徒は自己認識を高めることができるとする。第2に、批判的な思考の発展のためである。歴史教育の目的の一つに歴史的思考が挙げられるが、「唯一の真実の確かさを根底から揺るがすためにのみ証拠を示す」（13頁）ことで、同じ事象についての様々な解釈を考え、批判的な思考を発展させることができるとする。第3に、資料を使う授業の目的を、歴史家の著作に対する洞察力を養うことである。資料解釈は様々あるが、歴史家は資料を故意に歪曲・悪用したりしないという歴史家の姿勢を生徒は学ぶのである。第4は、歴史授業を通じて、道義的な価値観、合理的な行動のできる市民形成が可能であるからとする。批判的思考の育成は、ただ単に生徒に疑問を抱かせるだけでなく、歴史を操作しようとするいかなる試みにも対抗することができる道義的な価値観と合理的な行動のできる市民を形成するうえで役立つとする。

（3）4つの主題の特色

こうして、バルカン地域のすべての教科書に掲載されている内容である近代史上の4つの主題、「オスマン帝国」「ネーションと国家」「バルカン戦争」「第二次世界大戦」が提案された。

柴（2006）は、この4主題の具体的な内容を明らかにしているが⁽²²⁾、CDRSEE（2013）によると、このオスマン帝国から第二次世界大戦に至る4つの主題は、地理的な範囲としてスロバキアからキプロスまでの南東欧を含み、時間的な範囲としては、オスマン帝国によるバルカン征服から現在までである。これら4つの主題は、この期間の相互補完的なものであり、時間的連続と重複もあるという。叙述の特色として、次の2つが挙げられている。1つ目は、政治史と生活史や文化史との関係である。4つの主題のうち戦争が2つも叙述されていることなど、この副読本では政治史は排除されていない。戦争が歴史体験の大きな部分を占め、集合的な自己認識を促すためには必要だからである。だが、歴史叙述では民衆の生活、文化についてのみ教えることは反対する。「微妙な問題の解決を生徒にゆだ

ねてしまい、彼らは学校の外で、その解釈を探したり見いだしたりすることになる。だが、歴史教育は、生徒を過去に対するステレオタイプな解釈から保護すべきものと考えられる」(15頁)からである。そのため、歴史教育は政治的・社会的対立を取り扱う必要があるのであるが、戦争の教え方は今までとは異なる。事件事項の羅列ではなく、子どもの目線から、人類共通の体験の一部として戦争を教えるのである。また、女性や子どもなども扱い、「もし、テキストから人名や地名を取り除くことができるのなら、ある場合には、どこの国、どの人たちについて述べているのか定かではなくなるだろう」(15頁)として、バルカンの特殊性より叙述の一般性を目指すのである。このような授業がおこなわれると、民族の違いや政治的な国境と関係なく、経験の多くが共通していることを示せるとする。2つ目は、連帯的な内容を叙述に組み込むことである。戦争の叙述であっても、対立と憎悪という否定的な側面だけでなく、人間性と連帯の行動という肯定的な側面も叙述することである。そして、教員はこのテキストを用いることで、他者の見方を知り、異なる国家・民族で議論の余地のある問題では、共通の感情や経験があることを学ぶのである。

以上、本節ではバルカン半島の歴史共通教材の動きを検討した。1999年にCDRSEEの歴史教育委員会が共同歴史プロジェクトを開始し、副読本作成が目指された。この副読本は教育課程や教科書に適合し、南東欧の国がバランスよく取り上げられ、文書や図像資料の主題別で構成されている。生徒や教師の認識変化を促がすため、歴史内容の一致よりも、歴史の見方の方法や手段を教えることに比重を置いている。こうして4つの主題が選択され、そこでは政治史とともに生活史や文化史も叙述され、バルカンの特殊性より叙述の一般性を目指し、対立だけでなく連帯的な内容も盛り込んでいる。

5. 東アジア

(1) 共同研究までの経過

東アジアの歴史交流のさきがけは、1965年の日韓条約締結の年になされたユネスコによる日本と韓国に対する勧告であった。日韓歴史教科書研究会編(1993)では、その当時の状況を明らかにしている⁽²³⁾。ユネスコは、世界の中で歴史的に深い因縁を持つ国同士の歴史教育が相互に偏向性を持ち、政治的な思惑が先立っている現状では世界の平和や各国間の相互理解は難しいと考えた。そして、その

ような国家間の歴史教育を通じた交流を進めたのである。日本と韓国の間にもそれが当てはまるとされ、ユネスコ本部から日本の国内委員会に交流の呼びかけがあり、韓国側もそれに対応して両国に委員会が設置されるようになった。しかし、同1965年に家永教科書裁判が始まり、日本側の委員会構成が難しくなったことで、日本ユネスコ国内委員会の事務局長が協議を無期延期にしてほしいとソウルまで行き延期が決まったということであった。

日本の自民族中心主義的な歴史認識が海外から批判され、表面化したのは1982年の教科書問題からであった。高校で使用する日本史の教科書叙述の中で、中国への「進出」は「侵略」であるという韓国や中国からの批判であった。日本政府は宮沢外相（当時）が談話を出すとともに、政府の責任で「近隣諸国条項」という基準を設けて、教科書検定に適用することを約束した。「近隣諸国条項」とは、文部省が教科用図書検定基準の中に、近隣のアジア諸国との間の近現代の歴史的事象に「国際理解」と「国際協調」から必要な配慮をするという条項である。これを契機として1990年代に入り、日本と韓国の歴史教科書を通じた民間の交流が始まった。その動きの第一歩は、1991年から民間の活動の中より現れた日韓歴史教科書研究会の活動であった。この活動の時に培われた人間関係や研究の方法は、現在までも続く東アジア諸国との共同研究の基礎となり、日本ではこの時の共同研究の様子は書籍⁽²⁴⁾だけでなくテレビ⁽²⁵⁾でも紹介され、一般の人々の関心を集めた。

（2）民間の共通教材の内容

その後、日韓交流は1997年頃から浮上した「新しい歴史教科書をつくる会」の歴史教科書問題を境として、2000年代初頭に再び活動が開始される。1982年の教科書問題の時には日韓歴史教科書研究会しかない状況であったが、この1997年以降は政府間、民間においても様々なパイプで交流がおこった。日本と韓国の政府間では、2002年～2005年に第1回日韓歴史共同研究、2007年～2010年に第2回日韓歴史共同研究が行われた。日本と中国の政府間でも2006年～2009年に日中歴史共同研究が行われている。こうした政府間の共同研究は歴史学研究的検討が中心であったが、民間の共同研究の成果は副読本作成という動きとなって現れた。これら民間により2013年末までに刊行された日韓、日中韓の歴史副教材は7冊ある。その形態は、(a)日韓の通史、(b)日韓の近現代史、(c)日韓のテーマ学習、(d)日中韓

の近現代、(e)日中韓のテーマ学習の5つである。それぞれの書名は次の通りである。(a)『日韓交流の歴史』(2007)⁽²⁶⁾、(b)『日韓共通歴史教材 学び、つながる日本と韓国の近現代史』(2013)⁽²⁷⁾、(c)『日韓共通歴史教材 朝鮮通信使』(2005)⁽²⁸⁾、『ジェンダーの視点からみる日韓近現代史』(2005)⁽²⁹⁾、『向かいあう日本と韓国・朝鮮の歴史 前近代編 上下』(2006)⁽³⁰⁾、(d)『未来をひらく歴史 東アジア3国の近現代史』(2005)⁽³¹⁾、『新しい東アジアの近現代史 上』(2012)⁽³²⁾、(e)『新しい東アジアの近現代史 下』(2012)⁽³³⁾。

これら7冊の共通教材を整理した田中 (2014)⁽³⁴⁾の研究に従うと、次の①「共通」性、②教材性、③段階性という特色が浮かび上がってくる。

①「共通」性については、7冊の歴史副教材とも日韓、日中韓においてすべての文章が同じ語りになっている。また、7冊とも書名や執筆者のいずれかに「共通歴史」「共同歴史」「共通教材」が用いられ、同じであることが強調されている。内容については、多くの副読本が政治史や経済史、文化史を中心とした交流史を叙述している。しかし、『向かいあう日本と韓国・朝鮮の歴史 前近代編』(2006)や『新しい東アジアの近現代史 下』(2012)は、自国には直接関係なくとも、文字や宗教、学校教育といったテーマにより比較史的に相手国の独自の内容を叙述している。この点は、前述したようにドイツとポーランド、ドイツとフランスでも話題となっており、興味深いものである。

②教材性については、これら歴史副読本の学習対象者はその多くが中等教育の生徒以上であり、本文の内容は絵や写真はあるものの、いずれも話がメインとなる副読本である。検定を経た教科書ではないが、その形式は章、節、小見出しのある「教科書」スタイルで書かれているのも全書に見られる特徴である。その中で、絵や写真、資料文章などが大きくて授業で使いやすい、本文の文章が平易で理解しやすいなど、生徒の教材として目を引くのは最も早く刊行された『日韓共通歴史教材 朝鮮通信使』(2005)である。広島と大邱の教職員組合により「地域」を重視して作成されたこの副教材は、朝鮮通信使に特化したテーマ教材である。全編カラーで、絵画や地図をふんだんに取り入れ、章の初めには「沙也可はなぜ朝鮮に加わったのでしょうか」といった問いも用意され、生徒用の副読本として最も実用的な体裁を整えている⁽³⁵⁾。

③段階性であるが、多くのグループが当初から共通教材の作成を目標に活動を進める中で、フェルク・ピンゲル (2008) が示した共同研究の段階とほぼ同じ工

程を示したのが、『日韓交流の歴史』(2007)である。研究者や教育者による歴史研究→自国の歴史教科書を批判的に分析→自国の生徒向けの副読本の作成→両国共通の副読本の作成と、明確なステップを踏んで共通教材の作成に向かった。固定されたメンバーにより信頼関係が醸成され、10年もの活動がそうした段階性を可能にしたと言える⁽³⁶⁾。

以上、本節では東アジアの共通教材について検討してきた。東アジアでは1982年の教科書問題がきっかけとなり、まず日韓の民間で歴史対話が始まった。その後も政治・教育状況を受けながら、2000年以降は中国人々も入り、様々なパイプで対話が続けられ、2013年時点で民間では交流史を中心に7冊の副教材が作成された。政府間でも歴史学を中心とした研究交流は行われているものの単発的であり、教科書行政にまで影響を及ぼしているとは言い難い。

最後に、東アジア地域史と関連して、韓国では2007年教育課程改訂において「東アジア史」という科目を高校選択科目に新設したことに触れておきたい。國分(2010)⁽³⁷⁾は、この教科新設の背景として次の要因を挙げている。日本と中国で同時期に起こった「歴史歪曲」に対抗するための歴史教育強化の方針、前述した共通教材作成などの歴史交流の影響、1996年のOECD加入など経済的なゆとりである。これにより、自民族中心主義的な「国史」を韓国史と変えたり、国定制から検定制へと教科書制度も変化したりした。韓国民族主義からの脱却を図るその延長戦上に、日本や中国に対し朝鮮半島の自立した立ち位置を示し、隣国との国際協調、国際理解を目指す役割を持つものとして高校歴史選択科目としての「東アジア史」科目が立ち上がったのである。現在は、修学能力試験(日本のセンター試験)科目にもなり、「東アジア史」科目を選択する生徒も増えている⁽³⁸⁾。

6. 終わりに

本稿では、東アジアの歴史教科書を考える手がかりとして、東アジアに先駆けて歴史対話が始まったヨーロッパの歴史教科書改善および歴史共通教材作成の動きを検討した。

ドイツとポーランドの歴史対話は1972年に対話が始まり、3年後に出た『勸告』のガイドラインにしたがって、数十年にわたり次第に両国の教科書内容、授業方法に変化を与えてきた。それに対して、ドイツとフランスは1950年より歴史対話が行われていたが、2003年の両国青年たちの対話を政治家が取り上げ、共同で歴

史教科書を作成するようになった。この教科書は正式に両国で教科書として採用されるように編纂され、学校現場への浸透を目指した。そして、南東欧11か国からなるバルカン地域の歴史共通教材は、最初から副教材を目指して、歴史叙述を一致させることよりも、歴史の見方や考え方を教師や生徒に伝えることが重要視された。副教材では、各国の教科書に共通に叙述されている4主題を叙述した。それに対して、東アジアは1982年の日本の歴史教科書問題より、日本と韓国での民間交流が始まった。2000年以後は中国も加わり、東アジアでは共通の叙述による交流史を中心に民間の共通副読本作成が進んでいる。

ヨーロッパの共同研究および共通教科書、副読本作成の経験は、東アジアの共通教材作成に示唆を与える点が多い。以下、示唆点として5点を挙げる。

第一に、共通教材が教科書か、副教材かということである。バルカン地域や東アジアでは、当初より国家間の枠の強固さとともに、東アジアでは検定制度をクリアすることが困難という理由より、教科書ではなく副教材の作成を目指してきた。しかし、ドイツとフランスの場合は、共通歴史教科書の作成がなされたために、話し合いの成果がダイレクトに教師や生徒に届くという長所があった。そのために、政府・地方行政の教科書関係者への働きかけが強く望まれ、ドイツやフランスの各教育機関の教育課程に合わせた叙述内容を織り込むことを活動する側も行ってきた。しかし、教育課程が変わると叙述内容の改訂も必要となること、その使いやすさから副教材を望む声もあった。

第二に、教材の選定および内容についてである。これについては、2つの要点を述べる。1つ目は、自国史と関係のない相手国の歴史をどのように考えるかという点である。日本の副教材の多くは関係史を叙述しているが、そこでは関係国同士で関係の深い部分だけを叙述すればいい。しかし、関係史の背景となる相手国の重要な歴史を知らなければ、相手国に対する理解や協調の精神は深まりを持ってない。このような背景から、ドイツとポーランドは今までの枠組み自体を問題とし、またドイツとフランスでも相手国の歴史を知り、現在への影響を理解することができる、自国と関係のない相手国の歴史を積極的に叙述する姿勢を見せている。日本でもそのような副読本も散見されており、今後は関係史から相手国自体の歴史を学ぶ方向へ叙述内容がシフトすることも予想される。2つ目は、政治史の叙述に関する点である。教科書は「国民史」であることから、政治史や経済史などが中心に書かれていることが多い。そのため、共通教材では社会文化や

ジェンダー、子ども史などの歴史を叙述して内容についての差別化を図るとともに、社会の多様性を理解させることも考えられる。しかし、バルカンの共通教材では、生徒の思考判断の条件を提供するという意味で政治史を教えることの重要性が唱えられていた。また、例え戦争の叙述であっても、対立と憎悪だけでなく、人間性と連帯などの肯定的な内容を選択するということが挙げられていた。叙述に対する工夫については、人名や地名を取り除くとどこの話かわからないほど、地域の特異性より叙述の一般性を目指していた。これにより、教師や生徒は民族や国家の経験、感情といったものの多くが共通していることを学ぶのである。

第三に、授業における資料の使い方が国の状況により異なっていたことである。フランスは知識伝達型であるために、資料も史実の問いの文脈に沿う形のものが用いられる。それに対して、ドイツでは授業でグループ発表や討論などが用いられ、思考判断、意思決定に必要な材料として資料が用いられるのである。ドイツの資料の場合は、生徒が授業で話し合ったり、討論したりすることが前提であるならば、資料の性質も生徒が多様な見方ができるようなものが要求されるであろう。どのような意図で、いかなる資料を掲載するのか、教科書であれ、副教材であれ、資料の持つ意味と使い方が重要になってくる。

第四に、一国史的な考えを持つ教員の意識についてである。ドイツとフランスの共通教科書で指摘されていたが、教科書が国境を越えても、教員の思考が一国史史観に固定されたままであり、意識改革が課題となっていることである。教員の相手国に対する知識を増やし、多様な見方を養うことができるかが今後は重要となってくる。

第五に、ヨーロッパでの歴史対話の先には、当然のようにヨーロッパ歴史教科書の話が想定されていたということである。東アジアの先を超えるものを考えると、アジア史になるのであろうか。戦前、「大東亜共栄圏」の設立を構想した過去を持つ日本において、アジア的視野で社会科や歴史教育を考えていくことは今後の大きな課題である。

オーストラリアで日本近現代史の研究をしているリオネル・バビッチは、前述した東アジアでの政府間、民間での成果を分析し、2000年以降の東アジアでのこうした試みは現在のドイツとフランスが共通の歴史教科書を作成した現在よりもむしろ、1930年代に行われた歴史対話を想起させるとしている。1930年代のドイツとフランスの対話は、結局、第二次世界大戦を止めることできなかつたように、

現在の東アジアにおける緊張関係が緩和し、経済的・政治的協力を強めていかない限り、こうした試みの役割は小さいとみる⁽³⁹⁾。この指摘に従うのであれば、民間の歴史交流が進んでいる状況に安心するのではなく、それと同時進行で、国家間の関係改善が進むような働きかけを継続して行うことが大切である。

註

- (1) 日本や韓国、中国の教科書は検定制度があり、教科書を使うことは法的に定められているが、フランスやイギリスなどでは検定制度はなく、教科書を使う義務もない。ドイツは各州で教科書の検定を行う。
- (2) フェルク・ピンゲル「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、関西大学人権問題研究室、2008、13頁。ピンゲルは教科書について、教科書は単に事実を再現するものではなく、イデオロギーを媒介し、政治的傾向に従う状況があることを指摘する。
- (3) このようなヨーロッパの取り組みを紹介したものとして、西川正雄・伊集院立「『西ドイツ＝ポーランド教科書勧告』と西ドイツの歴史教育(上)」『教育』449号、教育科学研究会編、1985を参照のこと。この2月号(上)では西ドイツの教科書対話を中心に叙述してあるが、3月号(中)では西ドイツの教科書制度、4月号(下)では西ドイツの教科書と現代史および(上)(中)(下)を合わせた総括を行っている。
- (4) 近藤孝弘『ドイツ現代史と国際教科書改善一』名古屋大学出版会、1993。
- (5) これ以外にも近藤には、『国際歴史教科書対話—ヨーロッパにおける『過去』の再編—』中公新書、1998がある。
- (6) 各々の活動については、柴宜弘「歴史教育による和解の試み—バルカン諸国の場合」『東京大学アメリカ太平洋研究』11号、2011を参照のこと。
- (7) 日本でも数多くの論考が公表されていること、広範囲であることから、本稿では日本で刊行された本や論文を紹介する。
- (8) 阪東宏「歴史教科書の国際的検討について—西ドイツ・ポーランド『連合教科書委員会』の仕事に照らして—」『歴史評論』391号、校倉書房、1982。
- (9) 小暮裕美子「教科書における国際交流—西ドイツ・ポーランド取材より」『季刊教育法』69号、エイデル研究所、1987。
- (10) 近藤孝弘「ドイツ・ポーランド教科書改善の現在」『歴史学研究』651号、歴史学研究会、1993。
- (11) これ以外に近藤は、コペルニクスの両親がドイツ人であったことから、1930年代よりドイツではコペルニクスをドイツ人としており、ポーランドとの葛藤があった。このことに対して、勧告ではヨーロッパ人として全世界のために貢献したことが織り込まれていることを述べている。ドイツが納得するかは別の問題として、ヨーロッパのようなさらに大きな枠組みを持ち出して、国家の枠組みが曖昧な時代の世界的著名な人物の帰属を扱う際に参考になる(214～215頁)。

- (12) フェルク・ピンゲル, 前掲論文。ドイツ・ポーランド共同研究については, 同学会誌に「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」が掲載されている。
- (13) フェルク・ピンゲル, 前掲論文。
- (14) ベーター・ガイス, ギューム・ル・カントレック監修, 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年以後のヨーロッパと世界』, 明石書店(世界の教科書シリーズ23), 2008。
- (15) 剣持久木・西山暁義「歴史認識共有の可能性—独仏共通歴史教科書の実験」『歴史学研究』840号, 歴史学研究会, 2008。
- (16) 西山暁義「二国間教科書の可能性と限界—独仏共通歴史教科書の事例から—」『歴史学研究』歴史学研究会, 2012。
- (17) 近藤孝弘「国際歴史教科書対話と独仏共通教科書」, 同上書, 2008, 337頁。近藤は, 会議に対する政府の意図を強調しており, 叙述の内容が単純化された歴史理解を広めていると2009年にも批判している。近藤孝弘「欧州統合と歴史教育—ドイツ・フランス共通歴史教科書をどう読むか—」『学術の動向』, 日本学術会議, 2009年3月号。
- (18) 川喜田敦子「現在ヨーロッパの歴史認識問題と国際教科書対話—ドイツと隣国の例から—」『法と民主主義』日本民主法律家協会, 2008, 31頁。
- (19) 日本語版は1994年に初版が出ているが, 原書が1997年に大幅改定増補したのに伴い, 1998年に第2版が翻訳されている。木村尚三郎監修, 花上克己訳『ヨーロッパの歴史』第2版, 東京書籍, 2006。
- (20) 柴宜弘『バルカン史と歴史教育—「地域史」とアイデンティティの再構築—』明石書店, 2008。
- (21) 以下の内容で特に断りがない場合は, 本書を参考にした。正式な書誌情報は次の通りである。南東欧における民主主義と和解のためのセンター(CDRSEE)企画, クリスティナ・クルリ総括責任, 柴宜弘監訳『バルカンの歴史—バルカン近現代史の共通教材』明石書店, 2013を参照した。「序文」と「監訳者解説」では, 本の要点を的確に指摘した文章が掲載されている。
- (22) この4テーマの具体的な内容は, 柴宜弘「共通歴史副教材を読む—バルカン諸国の和解の試み—」『史科学入門』東京大学教養学部歴史学研究会, 岩波書店, 2006。
- (23) 以下, ユネスコの勧告およびその結末については, 次の論文を参照した。加藤章「日韓歴史教育交流のなかで」『教科書を日韓協力で考える』日韓歴史教科書研究会編, 大月書店, 1993, 27頁。
- (24) 日韓歴史教科書研究会『教科書を日韓協力で考える』大月書店, 1993。君島和彦「歴史教科書をめぐる日本＝韓国の対話」『歴史学研究』651号, 青木書店, 1993。
- (25) NHKプライム10「溝と相互理解—日韓歴史教科書論争—」1992年9月1日放送。
- (26) 歴史教育研究会『日韓歴史共通教材 日韓交流の歴史—先史から現代まで—』明石書店, 2007。
- (27) 日韓共通歴史教材制作チーム『日韓共通歴史教材 学び, つながる日本と韓国の近現

- 代史』, 明石書店, 2013。
- (28) 日韓共通歴史教材制作チーム『日韓共通歴史教材 朝鮮通信使』明石書店, 2005。
- (29) 日韓「女性」共同歴史教材編纂委員会『ジェンダーの視点からみる日韓近現代史』, 梨の木舎, 2005。
- (30) 歴史教育者協議会, 全国歴史教師の会『向かいあう日本と韓国・朝鮮の歴史 前近代編上下』, 青木書店, 2006。
- (31) 日中韓3国共通歴史教材委員会『未来をひらく歴史—日本・中国・韓国=共同編集 東アジア3国の近現代史』高文研, 2006。
- (32) 日中韓3国共通歴史教材委員会『新しい東アジアの近現代史 国際関係の変動で読む 未来をひらく歴史』上, 日本評論社, 2013。
- (33) 日中韓3国共通歴史教材委員会『新しい東アジアの近現代史 テーマで読む人と交流 未来をひらく歴史』下, 日本評論社, 2013。
- (34) 田中暁龍「日韓歴史共通教材の新たな段階—『日韓交流の歴史』の課題を見据えて—」日韓国際シンポジウム「日韓歴史共通教材の新たな地平を目指して」2014年1月11日, 国学院大学。
- (35) ただ, 他の副教材同様, 文章がメインの教科書形式であること, 主題学習を行うとしても100頁近い分量を使う授業時間数を考えるとこのままの使用はかなり難しいことも予測される。そのためか, 2013年に出された近現代史の副教材はテーマではなく事件事項の政治史を中心とした通史的叙述となっている。広島・大邱という地域性は残しているものの, 他の副教材と同じように文章がメインの読み物教材的傾向がさらに強くなっている。
- (36) この『日韓交流の歴史』の段階性については, 君島和彦「日韓歴史共通教材の現状と今後」『歴史評論』632号, 2002: 木村茂光「日韓の共通歴史教材作成をめざして」『日本歴史』692号, 2006年などを参照のこと。
- (37) 國分麻里「韓国歴史教育における東アジアの市民像」『市民教育への改革』谷川彰英監修, 江口勇治・伊藤純郎・井田仁康・唐木清志編著, 東京書籍, 2010, 126~127頁。
- (38) 君島和彦「韓国の歴史教育と『東アジア史』教科書」2013年度日本歴史学協会・日本学術会議史学委員会主催歴史教育シンポジウム「ナショナリズムと歴史教育—東アジアを中心として」, 2013年10月19日報告レジュメ。ここで君島は, 2008年の李明博政権より歴史教育を中心とした教育改革の状況と東アジア史の教科書分析を行っている。
- (39) リオネル・バビッチ「東アジアにおける共通の歴史認識の探究」『歴史認識共有の地平—独仏共通教科書と日中韓の試み—』明石書店, 2009, 153頁。