第6回　公開講座

ドイツの歴史教育とフランス革命
——占領期から現在までの中等教育における歴史教科書を中心に——

日暮美奈子
川口　智江

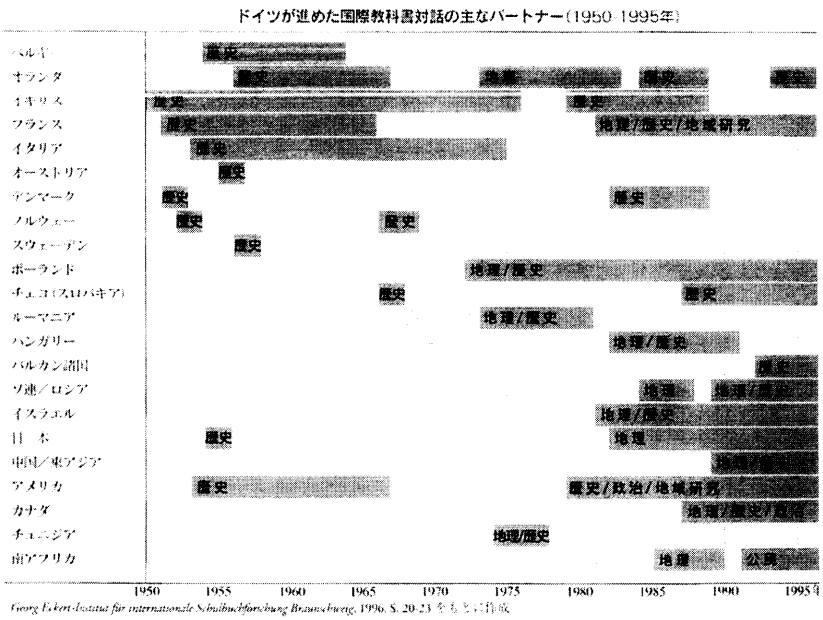
はじめに

これまで歴史学研究センター主催の公開講座および国際シンポジウムでは、アジア・日本における近代化の過程でフランス革命がどのように受容されてきたか、という点に重点を置いた研究報告が行われてきた。本報告は、そうした今までの研究成果を念頭に置いたうえで、ドイツにおけるフランス革命の受容のあり方について、教科書記述に着目し分析を試みるものである。

それではなぜドイツなのか、また、教科書分析なのか。その理由はふたつある。第1に、ドイツの事例を取り上げることは、アジア・日本でのフランス革命の受容の仕方を考察する際の比較対称軸としての意味をもつという理由である。フランスと国境を接する隣国ないしは隣接地域のドイツでは、おのずとアジア・日本とは異なった受容の仕方があったと考えられる。それはアジア・日本での受容の特徴を考察する上で参考になるだろう。

第2の理由は、ドイツの教科書記述を題材とすることにより、一国内で完結することのないフランス革命理解の事例を見ることができるという利点による。【図1】が示すように、第二次世界大戦後のドイツ連邦共和国は、教科書の記述をめぐって、多くの国々と対話を積み重ねている(1)。これらの国境を越える対話を経て、フランス革命に関する記述も変化していった。また、ドイツ連邦共和国では各州が教科書の採択に強い権限をもっているため、各州はそれぞれの基準に沿って学校教科書を選んでおり、単一の選択基準はない。さらに言えば、われわれが「ドイツ」と呼んでいるのは、一括りにできない経験と自己意識を持つ多様な地域の集まりである。このような歴史的経緯をふまえて教科書記述の分析を行うことで、一国史的な認識を越えたフランス革命の受容のありかたを知ることができると考えられる。

図1　ドイツが行った国際教科書対話



出典：近藤孝弘『歴史教育と教科書―ドイツ、オーストリア、そして日本―』（岩波ブックレットNo.545）（2001），表紙裏．

今回、川口と日暮が着目したのは、1945年以降、現在までのドイツ（ドイツ民主共和国を含む）の中等教育で使用された歴史教科書である。現在のドイツの学校教育では、中等段階Iの第7学年から第10学年で通史を学び、フランス革命は第7学年時（生徒の年齢は13歳くらい）で扱われる。この点は戦後のどの時期でも、また東西両ドイツどちらでもほぼ変わりがなかった。そこで、この第7学年の教科書を分析対象として選んだ。

資料の収集にあたっては、国内外の専門図書館を利用した(2)。占領期など比較的古い時期の教科書については、ドイツ、オルデンブルク大学図書館の所蔵資料を用いている。現在購入可能なものは、できる限り現物を入手した。とはいえ、今までに出版された歴史教科書は膨大な数にのぼり、残念ながら系統だった収集はできなかった。それゆえ、本研究での考察が試論にとどまることについては、あらかじめおことわりしておく。

分析の方法としては、まず戦後ドイツを以下のように4つに時期区分し、各時期における教科書記述の特徴を抽出した。

1．占領期：1945年5月～1949年
2．ドイツ連邦共和国（西ドイツ）：1949～1989年
3．ドイツ民主共和国（東ドイツ）：1949～1989年
4．再統一後：1990～現在

そして、各時期の政治、歴史教育をめぐる動きなどが教科書記述にどのように反映されたのかに留意して分析を加えた。ただし、現時点では研究はまだ途中の段階にあるため、再統一後に関しては、「おわりに」で見通しを述べるにとどめておく。

なお、作業は川口と日暮が共同で行ったが、具体的分析は、川口が占領期およびドイツ民主共和国（上記時期区分の1と3）を、日暮がドイツ連邦共和国（同、2と4）を、それぞれ担当した。また、本稿執筆に際しては、第1章、第3章を川口が、それ以外の部分を日暮が担当している。

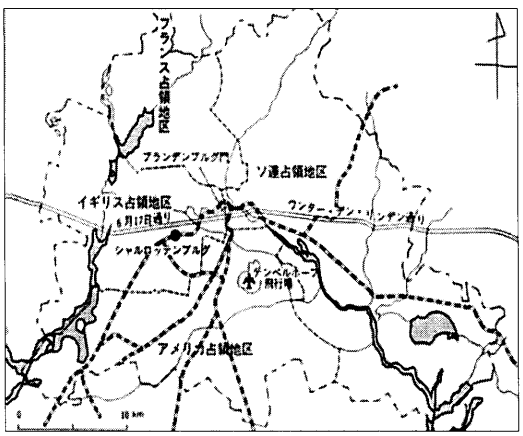
第１章　占領期：1945～1949年

１．１　ドイツの分割統治と教育政策

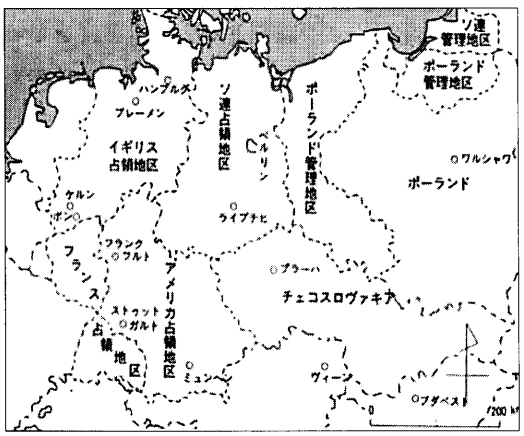
第二次世界大戦に敗れたドイツは、1945年7月から連合国による分割統治下に置かれた（【図2】参照）。しかし実はそれ以前からアメリカ政府は戦後ドイツの教育政策に関心をもって動き出していた。すでに42年6月に、アメリカ国務省に設置された顧問委員会は占領地区の教育再建問題を検討し始めている[3]。45年5月には、アメリカ国務省に「ドイツの再教育に関する顧問委員会(Advisory Committee in German Reeducation)」が設置され、この委員会はアメリカ政府の対独教育政策文書として『ドイツ人の再教育に関する長期的ステートメント（Long-Range Policy Statement for German Reeducation)』の草案を作成した。これがアメリカ対独教育政策の最初の基本方針となる。そこには次のように書かれていた。

図2　連合国による分割統治の様子

a)　ベルリン占領図



b)　ベルリン以外の4カ国によるドイツ占領図



出典：山田晟『ドイツ法律用語辞典』（大学書林，1981），509.

> ドイツ再教育のプログラムを効果的にするためには、新しい理念や習慣の平和的発展を約束するドイツ固有の文化遺産を最大限に利用しなければならない。（中略）ドイツ人の自立のための原動力は文明に対するドイツ人の文学、美術、学術、科学の上でのこれまでの偉大なる貢献に対しての正当な誇りである[4]。

要するに、ドイツの再教育とは、これまでのドイツ固有な文化や習慣をすべて否定して新しいも

のを作り出すわけではなく、これまでドイツ人の歴史の中で築かれてきた文化的なものは保持しつつ、「非ナチ化」をすすめていくことを意味していた。「非ナチ化」とは、戦後ドイツの社会・教育・政治などあらゆる面からナチ体制の弊害を排除することを指しており、とくに教育面における「非ナチ化」は、ナチス的教育組織、例えばヒトラーユーゲント、アドルフ・ヒトラー学校、国民政治教育機関（ナーポラ）等の廃止や、教科書におけるナチス教義の使用禁止などを意味していた[5]。

このように、戦後のかなり早い段階からドイツ人の再教育に向けた動きが見られたが、連合国4カ国による分割統治が決定したのちは、教育政策についても4か国がそれぞれ独自に政策を実施することになった。

4カ国の教育政策の特徴について見てみよう。まずフランスは、一般的に「非ナチ化」にあまり積極的ではなかったといわれているものの、1945年8月にフランス軍政府の公教育局がドイツ人の再教育の必要性に言及している[6]。また、10月には独仏両政府間で文化協定が結ばれた。その第13条によれば、「協定当事国は、利用可能な方法を用い、かつ国内法の範囲内で、あらゆる教育機関において相手国に関する問題がより客観的に描かれ、教科書、特に歴史教科書から感情的な性格により両国民間の良好な関係を害する恐れのある評価が除去されるよう配慮した[7]」とされている。その後、フランスは学校行政を比較的早い時期にドイツ側に委ね、教授内容の改革を実施した。

イギリスは多くの専門家をドイツへ派遣し、ドイツ人との個人的な接触を通じてドイツの教育政策に影響を及ぼそうと試みた。しかし、教育制度の改変などを強制することはなく、基本的に最終的決定はドイツに任せるという態度をとった[8]。

ソ連邦でも終戦前にドイツ教育制度改革の計画が存在しており、比較的早い時期に学校行政をドイツに委ねようとしていた。その際、学校行政の重要な地位には共産主義者か社会主義者を配置した[9]。

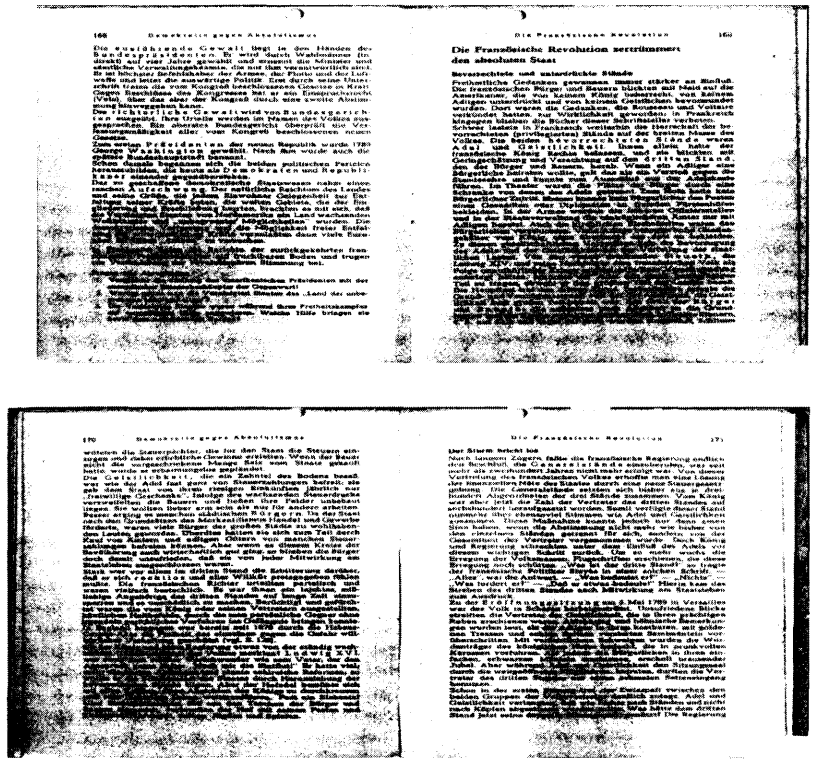
ドイツ人の「再教育」への関心が高まっていたアメリカは、4カ国の中でももっとも「非ナチ化」に熱心で、教育の分野でも教員の「非ナチ化」に重点を置いた。教育制度もアメリカ民主主義の原理に基づいた再編を行った。また、1947年4月にアメリカ対独社会科委員会の報告書で発表された勧告にそって、占領地区の文部省に対して指令が出された。それは、「すべての学校において、社会科諸教科を重視することによって民主的な生活様式を目指す」[10]というものだった。アメリカは社会科が「民主的な市民資質（Citizenship）の育成」[11]のために役立つ教科であると考えていたのである。

以上のように、4カ国の間では、教育政策の面でかなりの違いがあったが、ドイツの再出発にとって教育政策を重視していた点では一致していた。その後、1947年6月に連合国管理理事会がドイツの教育再建の基本原理について合意に達したが、48年には米・仏・英の西側3国とソ連邦との間の亀裂が深まり、49年にはドイツにはドイツ連邦共和国（西ドイツ）とドイツ民主共和国（東ドイツ）というふたつの国家が成立することになった。

1．2　占領期の歴史教科書

それでは、ドイツ人の再教育を目的として占領期に作られた歴史教科書はどのようなものだったのだろうか。ここでは、資料の関係上、主にアメリカ占領地区の歴史教育と歴史教科書を分析対象とし、具体的には2冊の教科書を検証する。これらは1949年にアメリカ占領軍の教育・文化関係局によって学校での使用を許可された教科書である。1冊は『諸国民の歩み』[12]と題した教科書で、中世から1848年革命までを扱っている。もう1冊は『時代の変化の中の人間』[13]で、こちらは第二次世界大戦前夜までと、扱っている範囲がより広い[14]。これらの教科書は記述部分が非常に多く、図像資料がほとんどない。これは占領期の他の教科書にも共通に見られる特徴である。

図3　占領期の歴史教科書の例



出典：*Wege der Völker, Band III (Berlin / Hannover: Pädagogischer Verlag Berthold Schulz, 1949)*, 168-171.

先に挙げた教科書のうち、『諸国民の歩み』では、第5章「絶対主義に対する民主主義」の中でフランス革命が取り上げられている。この章はアメリカ合衆国の独立から始まり、フランス革命とナポレオンに比較的多くのページが割かれている。文章は生徒に語りかけるように書かれ、内容も物語風である。

各節末には課題が設けられており、それらは非常に具体的である。例えば、フランス革命について記述された第2節の課題は、以下のようなものである。

1. 18世紀末のドイツとフランスの第三身分の状況について比較しなさい。
2. 人権についてどう思いますか。
3. シャミッソーの『ボンクール城』を読みなさい。
4. シラーは著書『鐘』の中で革命にたいしてどのような立場をとっていますか。

また、第4節の課題では、「ナポレオンのロシア遠征とヒトラーのソ連奇襲を比較しなさい」や、「ナポレオンとヒトラーのヨーロッパ支配確立の試みを比較しなさい」のように、ナポレオンとヒトラーを比較させるといった、「非ナチ化」政策を反映したと思われるものも見られる。このような課題は、他の時代の教科書には見られない。

また、フランス革命に対する評価は全体として高いと言える。とりわけ人権宣言については「政治的・社会的・経済的・精神的生活において、完全に新しく真に近代的な基礎を築いた」としている。また、1791年憲法についても、これが「啓蒙思想と人権宣言の精神から新しい国家を築くという試みであった」とし、「この憲法は短命で終わったといえども、それは19世紀のほかのヨーロッパ諸国の憲法構想の手本となった」と述べている。

もう一冊の教科書『時代の変化の中の人間』では、フランス革命は第2章で記述されるが、この章は先の『諸国民の歩み』の場合と同様に、アメリカの独立から始まっている。この教科書も記述の仕方が物語風であり、各節末には「知っていますか。試してみよう。よく考えてみよう。」と題した課題が設けられている。ここで特徴的なのは、たとえば「自由の木を、色を使って描いてみよう」とか、「マインツの自由の祭典を描写してみよう」といった、作業を通じて革命理解を深めさせようとしている点である。また、この教科書は地域史的な記述も多くみられ、質問の中にもその傾向がみられる。

これら2冊の教科書に共通しているのは、フランス革命を含む章がアメリカの独立から始まっているという点にある。それは、例えば人権宣言や憲法や国民議会といった近代の民主主義的な制度の始まりをどこに置くかという問題と関係しているように思われる。アメリカは「非ナチ化」とドイツ人の再教育にとりわけ熱心だった。そのアメリカの占領政府が承認した教科書が、アメリカの独立とフランス革命を同じ章に置き、こうした民主主義的制度の発生と展開についての記述をアメリカ独立から始めたことは、アメリカ側の意図を反映しているとも読める。この点をさらに深く探るためには、他の占領区の教科書の場合もまじえて比較検討する必要があるが、ここではさしあたり、アメリカ占領区の教科書について抽出できる点についてのみ述べておく。

第2章　ドイツ連邦共和国（西ドイツ）：1949～1989年

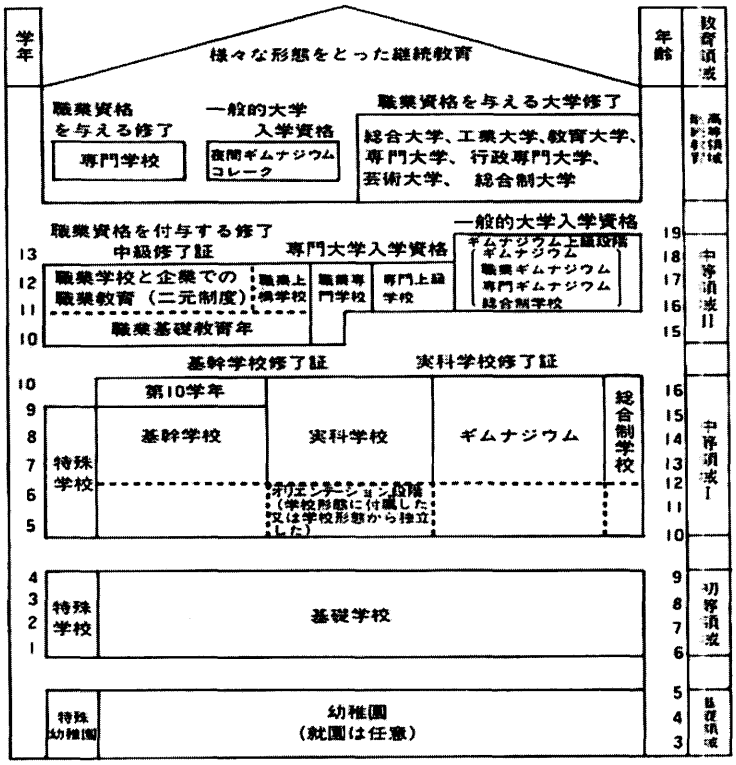
2．1　教育制度と教科書制度

ここでは再統一以前のドイツ連邦共和国（以下、西ドイツと表記する）の歴史教科書記述を分析するが、その前にこの国の教育制度と教科書制度を簡単に確認しておこう。

西ドイツは11の州からなる連邦国家で、教育・学術・文化の領域に関しては各州が大幅な権限を持っていた。教育制度も州ごとに多様だが、一般的な傾向を図示すると【図4】のようになる。

なかでも、今回材料として用いた教科書が使われていた中等段階Ⅰ（【図4】では「中等領域Ⅰ」と訳されている）では、多くの州で「基幹学校（Hauptschule）」、「実科学校（Realschule）」、「ギムナジウム（Gymnasium）」のいわゆる3分岐型をとっており、早い段階で普通教育と職業教育の区別が始まる点に特徴がある。いくつかの州では、1970年代以降、これに加えて「総合制学校（Gesamtschule）」も設けられていた[15]。

図4　西ドイツの学校体系



〔図版出所〕　Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft.
„Zahlenbarometer. Ein bildungsstatistischer Überblick 1990/91"

出典：天野正治・木戸裕・長島啓記・高木浩子『ドイツ統一と教育の再編』（日本ドイツ学会・ブロシューレ2）（成文堂，1993年），17.

こうした制度の下では、教科書も当然多様なものとなる。民間の出版社は各州の学習指導要領に対応した教科書を作成し、それを各州の文部省が、通常は教員からなる外部機関に調査を委託する形で検定を行ない、検定をパスした教科書を各学校が採択する[16]。こうした手順は、再統一後もほとんど変わりなく行われており、その結果、例えば2004年度に全国で認可された歴史教科書は200種類以上にのぼっている[17]。

2．2　西ドイツの外交と歴史教育をめぐる国際間の対話

成立直後の西ドイツにとってもっとも大きな課題のひとつは、西側陣営の一員として国際社会

への復帰を果たすことだった。キリスト教民主同盟（CDU）の初代首相アデナウアーは徹底的な反共産主義の立場を貫く一方、長年敵対的な間柄だったフランスとの関係改善を軸として、西側諸国との外交を積極的に展開した。その結果、西ドイツは敗戦国から脱し、対等な立場にたつ同盟国として西側陣営に統合された。そして、1955年5月には主権を回復して、北大西洋条約機構（NATO）に加盟した。アデナウアーのこのような外交路線は、戦後のめざましい経済復興も手伝って国民に支持された。

しかし、1960年代半ばには、西ドイツは外交政策の点でも内政面でも、大きな転換期を迎えた。フランスが米・英と距離を置く独自の外交を展開しはじめたことや、1961年のベルリンの壁構築によって東西ドイツの統一実現が困難となったことにより、西ドイツの外交政策は親仏路線から親米路線へと転換した。内政面でも、「奇跡の復興」の終わりと景気後退により、失業者の急増やネオナチ政党の躍進などにより社会不安が増幅し、政権交代を招いた。66年12月には、それまで野党だった社会民主党が加わった大連合内閣（首相キージンガー）が成立する。

このとき外相を務めたブラントのもとで、西ドイツはそれまで西側偏重だった外交政策を大きく変化させた。いわゆる「東方外交」である。ブラントは69年に首相となってからも東欧諸国と次々に国交を樹立し、東ドイツを国家として承認した。東欧諸国との友好関係を築き上げたうえで、東ドイツとは対等の立場で関係改善をめざしたのである。これら一連のブラント外交は、彼の後継者たちによっても基本的に継承されていった[18]。

このような状況のなかで、冒頭で述べたように歴史教育をめぐる国際的な対話が行われてゆく。なかでも日本でも報道でしばしば取り上げられるのは、ナチス・ドイツの過去をめぐる隣国との対話、とくに1970年代に開始されたポーランドとの対話だろう。これは戦後ドイツにおける「過去の克服」の一環として重要な意味を持っている[19]。そして、両国の歴史家たちが発表した勧告[20]は、フランス革命（より正確に言えば、フランス革命期のポーランド）に関する教科書記述についても、影響を与えたと考えられる。しかし、勧告全体が主として現代史の領域に関わるものであること、また、今回の分析ではその影響をはっきりと確認できなかったことから、ここではさしあたり考察の対象から外すことにする。

他方、1950年代から60年代半ばにかけて西ドイツとフランスの間で行われた対話は、フランス革命の記述に直接関わるものだったため、今回はその影響を考えてみたい[21]。独仏対話の基礎は占領期の対独政策のなかですでに形作られていたが、教科書改善に関する話し合いが本格的に開始されたのは、1950年だった。対話にのぞんだ両国の歴史家は、歴史教育の目標・方法等が相互に異なっているという事実と、双方で共有できる歴史的事実認識について確認しあい、1951年のドイツ・フランス合意[22]としてまとめた。さらに、1952年のテュービンゲン勧告[23]では、両国の教員が授業準備に際して前年の合意事項を考慮するように求め、「他国民の感情を傷つけるおそれのある表現の仕方」を避けること、そして両国で学問的価値が認められている教科書のみを使用すべきことを「自明のこと」としている。つづく1953年のトゥール会議ではさらに踏み込んで、独仏の関係がつねに対立として記述されるようなものだったわけではない、とする意見がまとめられた。その際、啓蒙主義を核とする全ヨーロッパ的「精神共同体」の存在が強調された[24]。こうした両国間の歴史家による対話は、西ドイツの親仏的な外交政策を追い風として、1950

年代を中心に1967年まで断続的に行われてゆく。

一連の対話のなかでフランス革命に関する歴史認識はどのように話し合われたのだろうか。近藤孝弘の研究によれば、とりわけフランス革命の時期が取り上げられたのは、53年のトゥール会議だった。フランス側は、革命とナポレオン帝国に関してドイツの教科書に説明不足や誤りが多いことを、個々具体的に指摘した。対してドイツ側は、フランスの教科書が表面的な歴史事象に言及しているにすぎない点を批判し、革命が及ぼした精神的影響（例えば政治的ロマン主義など）への言及が不足している点をあげている[25]。

2．3　教科書の中のフランス革命

それでは、このような確認や勧告はどの程度、またどのような形で教科書記述に反映されたのだろうか。また、教科書にはどのような特徴が現れていると言えるだろうか。以下に、1950年代から80年代までに刊行された教科書のうち、収集できた8冊『青少年のための歴史』(1959)[26]、『歴史授業教材』(1962)[27]、『クレット版歴史授業教材』(1967)[28]、『時代と人間』(1970, 1977, 1983)[29]、『過去への旅』(1972)[30]、『歴史の諸特徴』(1974)[31]を対象に分析してみたい。紙幅の都合上、ここでは特徴を大まかに捉えることにする。

まず、これら8冊の記述に共通する傾向として、フランス革命を扱っている箇所のうち、半分以上のページをナポレオンの台頭以降の時期にあてている点をあげることができる。8冊の教科書では、フランス革命期を扱ったページは合計すると287ページとなるが、そのうち172ページ、割合にすると約60％がナポレオン台頭以降の時期の記述である。[32] そして、ナポレオンによるヨーロッパ支配との関連のなかで、プロイセン改革、対ナポレオン戦争などが詳しく取り上げられている。そこでは、農民解放や教育制度の改革を推進したシュタイン男爵、国王の命に背いてまで無益な戦闘を拒んだ軍人ヨーク将軍、そして決断力に欠ける夫（フリードリヒ・ヴィルヘルム3世）にかわりナポレオンと直談判し、シュタイン男爵らの改革を支援したプロイセン王妃ルイーゼらの活躍が具体的に示される[33]。それによって、この時期がドイツの国民意識と、のちのプロイセンを中心とする統一国家形成にとって、いかに重要な時期であったかが強調されることになる。このことは、例えば『青少年のための歴史』のフランス革命の叙述のなかでロベスピエール、ダントンらの名前すら登場しないこととは、きわめて対照的である[34]。

このように、西ドイツの教科書はフランス革命の学習を通じて、自国の歴史を学ばせることにかなりの比重を置いていると言える。この傾向は各教科書に設けられた設問にもあらわれている。例えば、1962年の『歴史授業教材』には「シュタインの諸改革および彼の将来的目標について報告しなさい。それらと私たちの現在の民主主義との関係について示しなさい」という設問がある[35]。また、1970年の『時代と人間』には「1807/13年の軍制改革の理念は、ドイツ連邦共和国の軍隊にどのような影響を及ぼしていますか」という設問がある[36]。

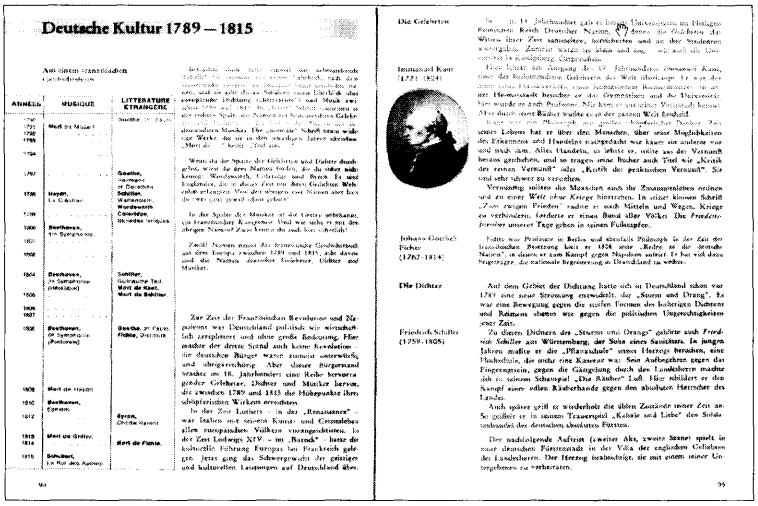
19世紀以来、長きにわたり、愛国心やドイツの近代化と結びつけられてきたシュタイン男爵らが、西ドイツの教科書では戦後西ドイツの民主主義と直接結びつけられる―このことは、唐突な変化のように感じられるかもしれない。しかし、すでに見てきたように、アメリカによる「非ナチ化」政策においては、ドイツの良き伝統文化はそれとして評価の対象とされていた。そこには、

ナチズムに向かわないドイツ的伝統を歴史の中に求める余地が残されていた。それゆえ、シュタイン男爵やルイーゼ王妃のような長い間ドイツ人に親しまれてきた人物が、西ドイツの戦後民主主義のルーツとして再定義されることも可能だったのである。

こうした全般的特徴と並行して、今回取り上げた教科書には、先に挙げた独仏間の歴史家による対話の成果を反映していると思われる箇所も存在している。例えば、すでに述べたように1953年のトゥール会議では、全ヨーロッパ的「精神共同体」としての啓蒙主義の役割を重視すべきだとの意見が出された。この点に関して、1959年の『青少年のための歴史』では啓蒙主義がフランス革命に与えた影響についてほとんど触れていないのに対して、1962年の『歴史授業教材』と1967年の『クレット版歴史授業教材』では、とりわけ啓蒙思想の役割を重視している点で決定的な違いがある。『歴史授業教材』と『クレット版歴史授業教材』の2冊は、三権分立、人権思想、社会批判、自由の概念などを発展させたとして、啓蒙思想を革命の思想的基盤として明確に位置づけているのである[37]。さらに、1970年代以降に出版された5冊のうち4冊[38]では、啓蒙思想は「啓蒙の世紀（時代）」として独立した章ないしは節で詳細に取り扱われ、国境を越えた文化運動とみなされている。そこでは、もはや一国的な思想・文化としてではなく、まさにトゥール会議が提唱した全ヨーロッパの精神的な営みとして啓蒙思想とその影響が規定されている[39]。

しかし、その反面、啓蒙思想を含む18世紀から19世紀の文化をドイツの固有性と関連づけた記述もある。その一例が1972年出版の『過去への旅』である（【図5参照】）。この本は第2章「フランスとヨーロッパ　1789-1815年」の最終節を「1789-1815年のドイツ文化」にあて、フランス革命の重要性とバランスをとろうとするかのように、同時代のドイツ文化の意義を強調している[40]。その記述によれば、カント、ゲーテ、シラー、モーツァルトらにより代表されるこの時期のドイツ文化は「創造的な影響力の点で頂点を迎えた」[41]のであり、ルネサンス期のイタリア文化、絶対王政期のフランス・バロック文化に続くヨーロッパ文化の主流を形成するものとみなされている。

図5　強調されるドイツ文化の固有性と影響力


Deutsche Kultur 1789—1815

出典：*Die Reise in die Vergangenheit* (Braunschweig: Westerman, 1972), 94-95.

教科書におけるこのような記述を見ると、以下のことが予想される。それは、トゥール会議での確認事項は順調に受け入れられたとばかりは言えず、国際的な対話の成果は、伝統の中に戦後ドイツのよりどころを見つけようとする傾向と競合しつつ、場合によっては反発を引き起こしながらも、徐々に受容されていったのではないかということである。

西ドイツの教科書記述の分析の最後に、国際的な対話の影響としてではなく、むしろ歴史教育における教授法の変化を反映している例を示そう。今回取り上げた8冊のうち4冊は、Schroedel社およびSchöningh社が出版している『時代と人間』(Zeiten und Menschen) シリーズで、それぞれ1962年、1970年、1977年、1983年に出版されたものである（ただし、1962年版のタイトルは『歴史授業教材』）[42]。これらは、使用する学校に違いはある（Ausgabe BとC）にせよ、すべて絶対主義から1918年ないしは1890年まで、ヨーロッパ近代の誕生と展開をカバーしており、記述の内容も比較的詳細であるという共通点を持っている。この4冊を、時系列に沿って比較してみよう。

何が変わっているだろうか。一見して明らかなのは、レイアウトの変化である。それも、単に見やすくなったというだけではない。教科書を用いて何をどう学習させるか、その変化もあらわれている。1962年版、1970年版のページは本文と欄外のキーワードからなる単純な作りである。設問の数も各章または各節にそれぞれ2～4つと、それほど多くはない。それが、1977年版では本文中に枠で囲まれた史料が登場し、場合によってはそこに設問が付されている。設問の数は1章あたり最大26にのぼる。1983年版になるとページ構成は大きく変わり、基本的に見開きの左ページが本文、右ページが図版と史料および問いになっている（【図6】参照）。設問は史料にのみ付されている。例えば、1983年版の『時代と人間』43ページでは、ダヴィッドの描いた有名な絵画と同時代人の証言の両方を用いて、ナポレオンの戴冠の意味を考えさせるようになっている（【図7】参照）。このように、レイアウトの変化は、同時にまた、史料を積極的に活用した学習方法への変化を意味している。それは、新しい歴史研究の成果をもとにフランス革命を多面的に学ぶ可能性を開いていると言えるだろう。

第3章　ドイツ民主共和国（旧東ドイツ）：1949～1989年

3．1　ドイツ民主共和国の歴史

ここではドイツ民主共和国の歴史教科書を考察するが、その前にこの国の成立から再統一までの歴史を簡単にふりかえってみたい。

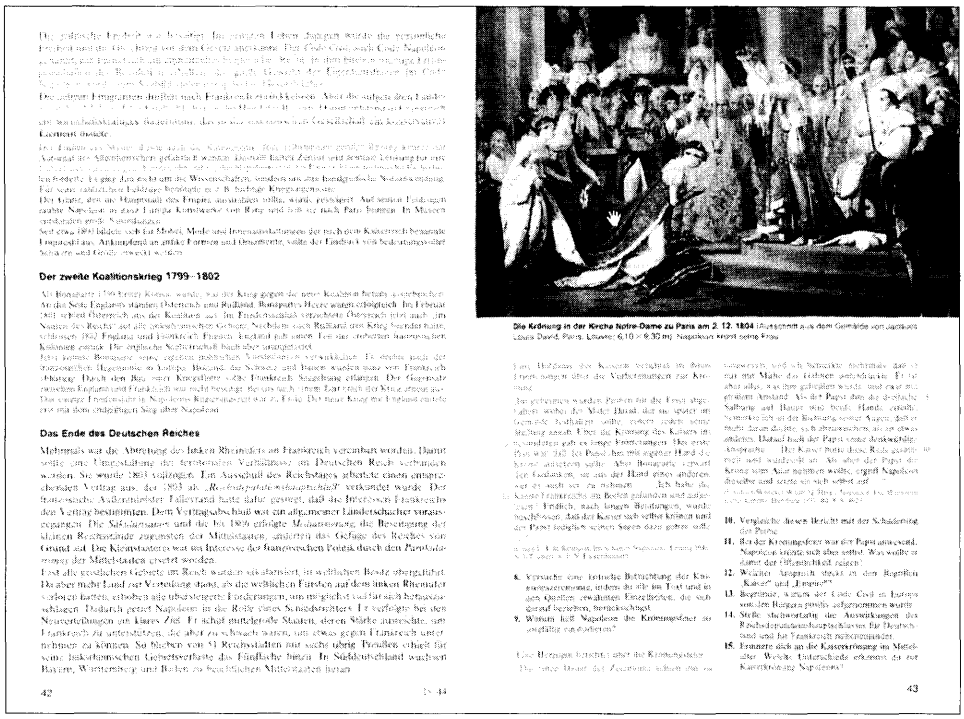
1945年にナチス第三帝国が崩壊し、第二次世界大戦が終わり、連合国によるドイツの分割占領が始まった。冷戦によって深まった東西間の分裂は、ベルリン封鎖により決定的となる。そして1949年、西側にボンを首都とする「ドイツ連邦共和国」、いわゆる西ドイツが成立した。これに対抗して、東側は当時複雑に分割されていたベルリンを首都に「ドイツ民主共和国」、いわゆる東ドイツ（以下、本稿では東ドイツと記す）を建国した。こうして成立した東ドイツは、国土は西ドイツの約半分、人口は3分の1以下だった。戦前からドイツ東部は大部分が農業地帯で、工業

図6『時代と人間』（1983年版）の扉絵



出典：*Zeiten und Menschen.* Neue Ausgabe B. Band 3 (Hannover / Paderborn: Schroedel / Schöningh, 1983), 22-23.

図7『時代と人間』（1983年版）の本文（左ページ）と史料・設問（右ページ）



出典：*Zeiten und Menschen.* Neue Ausgabe B. Band 3 (Hannover / Paderborn: Schroedel / Schöningh, 1983), 42-43.

の中心は西側にあった。そのため東ドイツ側にはわずかな工業都市しかなく、しかもそれらの工業地帯は戦争中に攻撃され、大きな損害を受けていた。それにもかかわらず、東ドイツは産業面での国有化をすすめ、1951年には5カ年計画を開始した。その結果、60年代半ばにはヨーロッパで5番目の工業国にまで発展した。しかし、この急激な発展は国民に厳しい生産ノルマを課した。その上、計画の重点は重工業に置かれており、国民生活に直接つながる家消費財部門はないがしろにされた。そのため国内は物不足になり、国民の不満は募っていった。

一方、1950年代にいわゆる「奇跡の復興」をとげ経済大国となった西ドイツは、長い間、東ドイツを国家として認めなかった。東ドイツは自らの存在を主張し、東側諸国と経済的なつながりを深め、東欧の集団的安全保障の中に組み込まれていった。そして国内では、社会主義体制の基礎強化に努めた。こうした政府の姿勢に国民の不満はさらに募り、西側への人口流出が生じた。東ドイツ政府はこれを阻止するため、1961年「ベルリンの壁」を建設した。その後、60年代、70年代の経済発展と政治の安定化によって、東ドイツは社会主義圏以外の国々にも国家として承認されてゆく。この状況に西ドイツも態度を変え、1969年のブラント政権の誕生とともに、外交政策を転換した。そして1972年、ついに東西ドイツは相互に国家として承認しあい、74年にはそろって国連に加盟した。

しかし、東ドイツの安定は長く続かなかった。国内では民主化を求める国民の大規模なデモが相次ぎ、国民の不満と改革を求める動きを抑えることはもはや不可能になった。ハンガリーやオーストリアを経由した西への人口流出もあとを絶たず、東ドイツ政府はそれを食い止めることができなかった。1989年、事態は急変する。10月7日、民主共和国建国40周年にあたる祝典が催される一方で、ベルリン、ライプツィヒ、ドレスデンなどの都市で改革を求める人々のデモが行われ、多数の逮捕者が出た。これが東ドイツ崩壊へと続く革命の始まりだった。社会主義統一党書記長ホーネッカーが10月に失脚し、11月には政府が退陣した。そして11月9日に国外旅行の自由化を伝えるテレビ記者会見が行われると、国境の検問所に殺到していた人々に押し切られるように、東西ベルリンを分断していた「ベルリンの壁」は、9日から10日にかけて解放された。1990年7月には東西ドイツの通貨が西ドイツマルクで統一され、8月には東西ドイツ政府によって「統一条約」が調印された。こうして「ドイツ人」は再びひとつの国家に統合された。

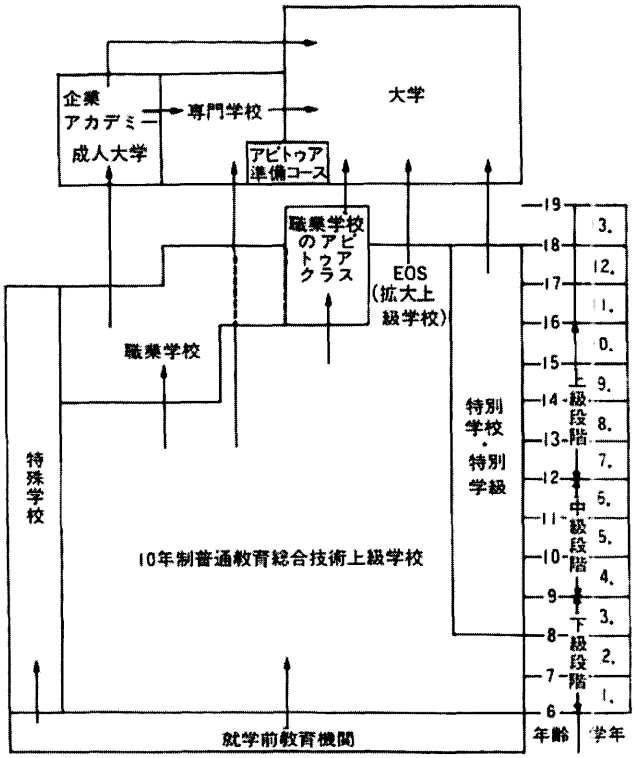
3．2　東ドイツの教育政策と歴史教育

東ドイツの国づくりの理念は「ナチズムの過去を清算し、労働者と農民の社会主義国家を建設すること」[43]だった。この理念を子供たちに教育を通じて定着させることが国家の課題であり、教育政策は非常に重要な問題だった。教育の基本方針は、国民議会、閣僚会議、国家評議会によって定められ、教育は国民教育省によって全国一律に管理されていた。1959年に「ドイツ民主共和国学校制度の社会主義的発展に関する法律」で教育制度の目的が定められた。1）国民全体の高い教育水準、2）人間の全面発達への教育、3）よき市民の形成[44]の3点である。そして、すべての教育的営みは社会主義的特性の育成に奉仕すべきであるとされ、教育者には以下のような目標が掲げられた。

1、ドイツ労働運動の歴史に学びつつ、ドイツ民主共和国への愛、および社会主義への誇りを抱くように導く。
2、労働への愛、労働および労働者にたいする尊敬へと教育する。
3、マルクス・レーニン主義の原則的知識の媒介により、自然、社会、人間の思考の発展法則を認識させ、確固たる社会主義的確信を獲得させる。
4、集団の中で、集団によって、意識的な市民的、道徳的態度へと教育する[45]。

このような理念や原則にしたがって、【図8】に示した学校制度が整備された。義務教育は初等・中等教育は10年制の一貫教育となり、6歳から16歳までの全児童が「10年制普通教育総合技術上級学校（Zehnklassige allgemeinbildende polytechnische Oberschule)」に通うこととされた。学校では知識と実践を統一し、社会主義的生産活動のためにすぐれた資質を育てる技術教育が重視された。上級段階（日本の中学生から高校生に相当）になると、農場での生産労働や技術教育が課され、道具や機械の使い方を体験したり、工業や農業についての基礎的知識を習得したりするなど、教室で学んだ知識を応用する機会が設けられた。

図8　東ドイツの学校体系



〔図版出所〕　Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft.
„Zahlenbarometer. Ein bildungsstatistischer Überblick 1990/91"

出典：天野正治・木戸裕・長島啓記・高木浩子『ドイツ統一と教育の再編』（日本ドイツ学会・ブロシューレ2）（成文堂，1993），18.

こうした教育政策の中で、歴史教育は重要な意味を持っていた。というのも歴史の授業は国民の思想教育の手段だったからである。歴史教育は生徒に「社会人としての思考や行動を支える歴史的なものの見方や判断力、さらにさまざまな社会主義的特性を身に着けさせること」[46]を目指した。

歴史教育は10年生学校の5年生から10年生まで、つまり10/11歳から15/16歳までの6年間行われた。東ドイツの歴史教育の基本原則は「科学性」「党派性」「生活への密着」の3点である[47]。

「科学性」とは、史的唯物論の立場に立つことである。つまり、原始無階級社会から始まって、古代奴隷制社会、封建社会、資本主義社会を経て、社会主義社会へと発展の段階が教えられる。学年が進むにつれて歴史知識の体系化がはかられ、社会主義に特徴的な概念、例えば「社会秩序」「階級」「階級闘争」「国家」などが登場する。こうした社会主義的概念が生徒の歴史認識の「科学性」を支える役割を担っていた。

つづいて「党派性」とは、「一般には人民・被抑圧者の立場、特殊にはマルクス・レーニン主義の立場にたつこと」[48]である。歴史の原動力としての人民闘争の役割が強調され、教科書でもその説明に大きなスペースが割かれた。フランス革命もここに含まれ、非常に詳しく叙述された。

最後に「生活への密着」とは、歴史認識と生活との結合のことで、この結合を強調するのは、「理論と実践の統一」を説くマルクス主義の立場に由来している。生徒が教室で得た知識を生活の中で実践できるように指導することが求められた。

以上のように、東ドイツの教育政策は社会主義の思想を体現するものとなり、生徒たちは各科目の授業を通してそれを吸収した。なかでも歴史教育はマルクス主義的史的唯物論の立場から、ドイツ民主共和国という国家の存在を正当化し、それを子供たちに定着させる手段のひとつとなった。次に分析する歴史教科書にはこうした国家の考え方が反映されている。

3．3　東ドイツの歴史教科書

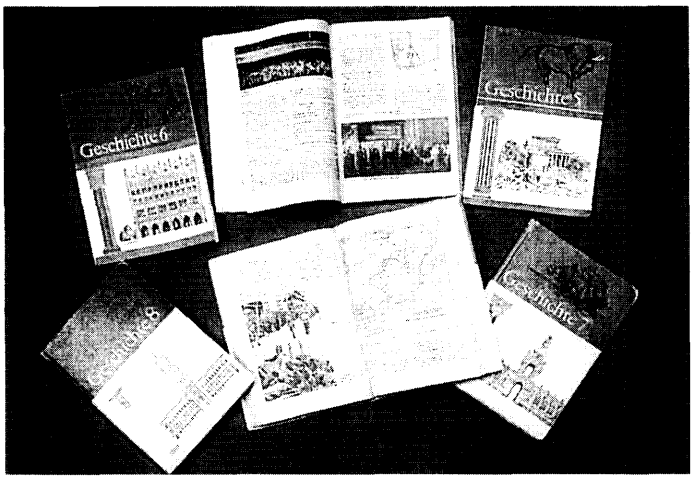
a）教科書の作成と授業での利用方法

東ドイツの歴史教科書の理論的支柱は、すでに述べたようにマルクス・レーニン主義で、それによると人類史は無階級社会から段階的に発展し、資本主義を経て社会主義へと進む。当時はまさに世界が社会主義への移行期にあり、東ドイツやソ連邦などの社会主義国はその他の国々よりも一歩先んじている段階にあると理解されていた。東ドイツの歴史教科書はこうした史的唯物論的に展開してきた歴史の中に「ドイツ史を正しく位置づけ、ドイツ人民が歴史の進歩に果たした積極的役割、同時にそれを阻んだドイツの反動的支配階級の責任を明らかにすること」[49]を目的としていた。

東ドイツの教科書は他の社会主義国と同様に国定教科書だった。その作成は国家が定めた指導要領に基づいて行われ、全国の学校で一律に使用された。歴史教科書は1学年で1冊となっており、生徒は5年生から10年生まで世界の歴史を通史で学んだ。つまり6年間という長い時間をかけて古代から戦後史までをじっくりと学習できるのである。教科書の作成は、1巻ごとに異なる大学や研究所の学者グループに委ねられた。フランス革命の記述が含まれる第7学年用の教科書は、ハ

レ-ヴィッテンベルク大学の歴史学科の研究者たちが担当した。そしてこの執筆者グループには必ず歴史教授学の専門家が参加し、教授学の立場から学習効果を高めるためのアドバイスをした。こうして作られた教科書には、挿絵、地図、図表、統計など多彩な図像資料が掲載され、さらに生徒が考察を深めるための質問や課題が設けられた。また、教師にも生徒に教科書の文章を読ませることよりも、むしろ教科書を材料に教師が生徒に問いかけるような授業の展開を求めていた。

図9　東ドイツの歴史教科書



出典：木谷勤（編訳）『ドイツ民主共和国：1』（ほるぷ出版，1983），1.

b）『歴史7』（第7学年用教科書）(50)

以下に取り上げるのは、1968年の指導要領に基づいて出版された第7学年用の歴史教科書である。この巻は「大航海時代」から「工業化の時代」まで、つまり15世紀末から19世紀半ばまでを扱っている。

この教科書では、フランス革命はフランスのブルジョア革命であり、人民の闘争と表現されている。革命の時期は1789年から1795年までとされ、4段階に分けられている。

第1段階は、1789年7月14日（バスティーユ襲撃）から1792年8月10日（8月10日事件）までである。この段階では、大ブルジョワジーが権力の座につき、フランスを立憲君主制のブルジョア的国家に変革したとされる。第2段階は、1792年8月10日から1793年6月2日まで。フランスは共和制になり、ジロンド派、つまり商業ブルジョアジーが権力を握る。第3段階では、1793年6月2日から1794年7月27日まで。ジャコバン独裁は「革命の完成」であり、対外戦争ではジャコバン派は革命の救済者とみなされている。最後に第4段階は1794年7月27日から1795年までとされ、テルミドールのクーデタでジャコバン派支配が廃止された後の大ブルジョアジー支配の復活の時期である。そしてこの大ブルジョアジー支配の復活は、人民の屈服と表現されている。

占領期や西ドイツの他の教科書と比べて、王政崩壊までの革命段階にはあまり関心が払われず、急進化やとくにジャコバン独裁に紙幅を割いていることが、東ドイツの教科書の最も際立った特徴である(51)。“農民には自由を、貧民にはパンを”というスローガンのもとで行われた革命政府

の活動や、“すべては共和政を守るために”というスローガンのもとで展開された反革命に対する闘争は、社会主義統一党のスローガンや活動を想起させるものだった[52]。

また、フランス革命とドイツとの関わりについても詳しく述べられており、1793年に成立した「マインツ共和国」は「ドイツ史のなかで光栄ある地位を占めている。それはドイツの地に生まれた最初の民主的共和国であった」とされている。このようなマインツ共和国に対する評価は最近ではあまり見られない。

ナポレオン支配についても、ライン同盟の締結はドイツ諸侯たちの「国民的裏切り」とされ、ナポレオンの外国支配はドイツ人にとって「重圧」でしかなかったかのように書かれており、ナポレオン占領地域のフランス的な近代化、たとえば封建的負担を廃止した農民解放や、いわゆる『ナポレオン法典』の導入などによる近代化は全く触れられず、評価されていない。

東ドイツで教えられる世界史は階級闘争の歴史だった。その中でフランス革命は封建制度を打倒するブルジョア革命であり、資本主義社会へ移行するために必要なものとして描かれている。そのため、ジャコバン派など革命家たちの姿や民衆の姿は生き生きと描かれるが、すべてが階級闘争へと収斂していくために、記述から排除されていることも多くあった。

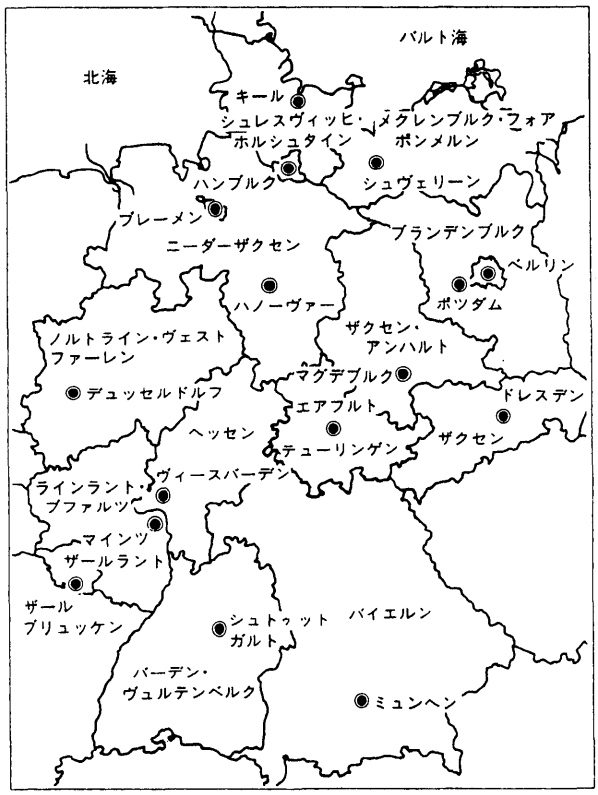
おわりに　再統一後：（1990年～現在）

最後に、再統一後のドイツにおける歴史教科書の記述について、その傾向の一端を紹介したい。1990年10月3日、東西ドイツは「統一条約」を締結し、これによって両ドイツは再統一された。【図10】に示したように、旧東ドイツ内には5つの州が設けられ、再統一後のドイツは16の州からなる連邦国家となった。「統一条約」は、「特段の定めを設けない限り、西ドイツ法が東ドイツ地域にも適用される」（第8条）と規定し、教育分野でも東ドイツ地域は基本的には西ドイツの制度にしたがうことになった。

こうした政治的変動は、歴史教科書のなかのフランス革命記述にどのような影響を及ぼしただろうか。最初に述べたように、この点について私たちはまだ研究の途中にある。それゆえ、ここでは2004年の『時代と人間』のラインラント・プファルツ版を例に、その特徴から導き出すことのできる再統一後の教科書記述の傾向を述べるにとどめる。

第1の特徴は、フランス革命研究の新しい成果を活用して、生徒の主体的な取り組みを促すような構成になっている点にある。例えば、バスティーユ襲撃についての異なる見解（ソブールとフェイ）を掲載し、生徒に意見を求めるページがある[53]。また、オランプ・ド・グージュの「女性と女性市民の権利の宣言」について、見開きで詳しく説明している部分がある[54]。これは、女性史研究の成果を取り入れたものだと言える。また、「国王は殺されるべきだったのか」というページでは革命と暴力について、また別の箇所ではドイツ連邦共和国基本法への人権宣言の影響について、それぞれ生徒に考えさせる構成になっている[55]。西ドイツ時代の教科書でナポレオン台頭以降に力点が置かれていたのとは対照的に、再統一後の教科書ではナポレオン台頭以前の段階を、かなり掘り下げて取り上げている。

図10　再統一後のドイツ連邦共和国



出典：天野正治・木戸裕・長島啓記・高木浩子『ドイツ統一と教育の再編』（日本ドイツ学会・プロシューレ２）（成文堂，1993年），3.

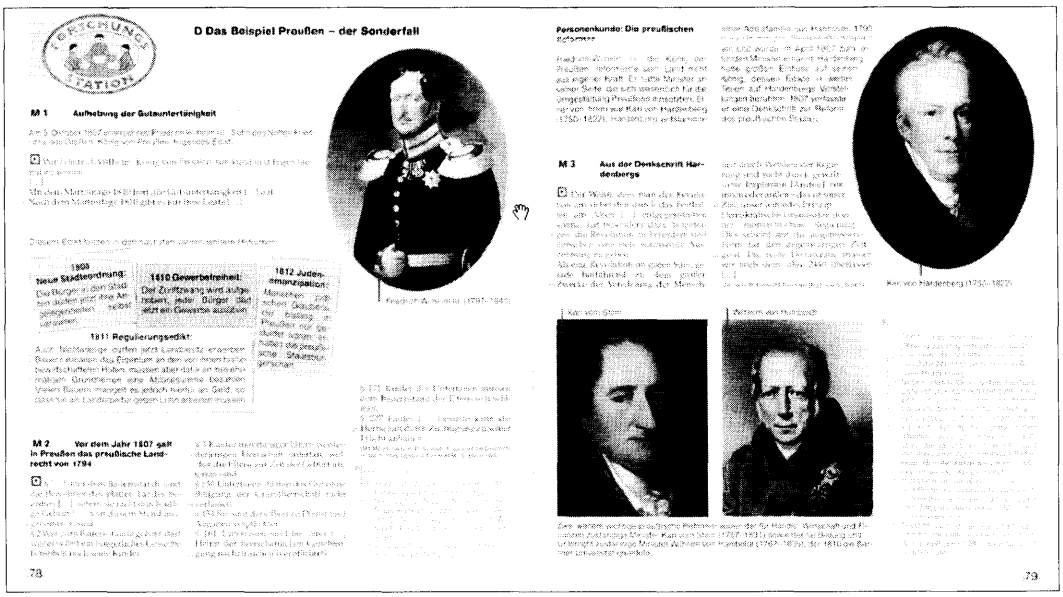
第2の特徴は、ドイツが多元的であることを全面的に打ち出している点にある。西ドイツ時代の教科書では、ナポレオンに対する抵抗運動はもっぱらプロイセンを中心に描かれ、プロイセンでの動きに全ドイツ的な意味をもたせるものとなっていた。また、東ドイツ時代の教科書記述も、ドイツを単一の国民からなるものとする認識に基づいていた。しかし、【図11】に示したように、2004年版『時代と人間』においてナポレオンの支配を扱った箇所では、ライン左岸、ライン同盟諸国など、地域によって被支配の経験が異なっていたことに重点が置かれている。ラインラント・プファルツ州で使用される教科書であるがゆえに、郷土の歴史を重視した結果、そうなったのだろうか。仮にそうだとしても、プロイセンの例を「特別な例」[56]と題しているのは、きわめて重要な意味をもっている。なぜなら、これは、長い間ドイツと等値され続けてきたプロイセンを一つの地域に戻すこと、つまり、プロイセンの歴史的位置づけを相対化することに他ならないからである（【図12】参照）。そこでは、地域から見たフランス革命の記述が、従来の郷土史とも異なる立場に立つ、一国史的な枠組みを越える新たな試みとして、始まっていると考えられる。ただし、それが、近年のEU統合にたいする何らかの反応と言えるかどうかは、さらに分析を重ねたうえで判断する必要があるだろう。

図11　地域によって異なるナポレオン支配



出典：*Zeiten und Menschen*, Band 2 (Paderborn / Hannover: Schöningh / Schroedel, 2004), 76-77.

図12「特別な例」としてのプロイセン



出典：*Zeiten und Menschen*, Band 2 (Paderborn / Hannover: Schöningh / Schroedel, 2004), 78-79.

註

（1）近藤孝弘『国際歴史教科書対話』（中公新書1438）（中央公論社，1998）に詳しい。

（2）国内では主に財団法人教科書研究センター附属教科書図書館（東京都）を利用した。

（3）土持ゲーリー法一『米国教育使節団の研究』（玉川大学出版部，1991），223.

（4）土持ゲーリー法一『占領下ドイツの教育改革』（明星大学出版部，1989），19.

（5）對馬達男『ナチズム・抵抗運動・戦後教育一「過去の克服」の原風景』（昭和堂，2006），26-27.

（6）近藤孝弘『ドイツ現代史と国際教科書改善』（名古屋大学出版会，1993），68.

（7）同上，74.

（8）土持『占領下ドイツの教育改革』，23.

（9）同上，23-24.

（10）同上，99.

（11）同上，69.

（12）*Wege der Völker.* Band III. Ringen um Freiheit. Vom Ausgang des Mittelalters bis zur Revolution von 1848 (Berlin / Hannover: Pädagogischer Verlag Berthold Schulz, 1949).

（13）*Der Mensch im Wandel der Zeiten,* Band II (Braunschweig / Berlin / Hamburg: Georg Westermann Verlag, 1951).

（14）地域的特色をもった記述から、これはおそらくヘッセン地方で使用されたと思われる。

（15）天野正治・木戸裕・長島啓記・高木浩子『ドイツ統一と教育の再編』（成文堂，1993），15-16.

（16）財団法人教科書研究センター『諸外国における教科書制度及び教科書事情に関する調査研究報告書』（財団法人教科書研究センター，2000），15.

（17）川喜田敦子『ドイツの歴史教育』（白水社，2005），25.

（18）石田勇治『20世紀ドイツ史』（白水社，2005），84-87.

（19）ドイツ・ポーランド間の教科書対話については、近藤『ドイツ現代史と国際教科書改善』，第3章を参照。

（20）同上，174.

（21）ドイツ・フランス間の教科書対話については、同上，第2章を参照。

（22）同上，399-413.

（23）同上，414-415.

（24）同上，84.

（25）同上，86-87.

（26）*Geschichte für die Jugend.* III. Im Wandel der Jahrhunderte. Geschichtlicher Hauptkurs 7. Schuljahr (Stuttgart: Mundes-Verlag, 1959).

（27）*Geschichtliches Unterrichtswerk.* Ausgabe C. Für Real- und Mittelschulen. Band 4. Neuzeit 1648-1918 (Paderborn / Hannover: Schöningh / Schroedel, 1962).

（28）*Kletts Geschichtliches Unterrichtswerk für die Mittelklassen.* Ausgabe C. Das Werden des nationalen Staates (Stuttgart: Ernst Klett, 1967).

（29）*Zeiten und Menschen.* Geschichtliches Unterrichtswerk. Ausgabe C. Band 3 (Hannover: Schroedel / Schöningh, 1970).

（30）*Die Reise in die Vergangenheit. Ein geschichtliches Arbeitsbuch.* Band 3. Das Werden der modernen Welt (Braunschweig: Westermann, 1972).

（31）*Grundzüge der Geschichte.* Band 3. Sekundarstufe I (Frankfurt a. M.: Diesterweg, 1974).

（32）8冊の教科書がそれぞれ、フランス革命を取り扱っているページ数（a）と、そのうちナポレオン登場以降を取り扱っているページ数（b）は、本文中に示したタイトル順に、それぞれ以下のとおりである（a:bでペー

ジ数を示した)。13:9, 41:26, 31:18, 46:30, 38:21, 48:32, 36:18, 34:18。

(33) *Geschichte für die Jugend,* 75-77; *Die Reise in die Vergangenheit,* 79-80; *Grundzüge der Geschichte,* 158-165.

(34) *Geschichte für die Jugend,* 66-70.

(35) *Geschichtliches Unterrichtswerk,* 94.

(36) *Zeiten und Menschen* (1970), 113.

(37) *Geschichtliches Unterrichtswerk,* 54-56; *Kletts Geschichtliches Unterrichtswerk für die Mittelklassen,* 66-67.

(38) *Zeiten und Menschen* (1970), 42-67; *Grundzüge der Geschichte,* 82-119; *Zeiten und Menschen.* Geschichtliches Unterrichtswerk. Ausgabe B. Das Werden der modernen Welt (Hannover / Paderborn: Schroedel / Schöningh, 1977), 38-63; *Zeiten und Menschen.* Neue Ausgabe B. Band 3. Das Werden der modernen Welt (Hannover / Paderborn: Schroedel / Schöning, 1983), 2-21.

(39) ただし、*Geschichte für die Jugend*は基幹学校用の教科書で内容が平易であり、それ以外が実科学校、中等学校用の比較的詳しい内容であるという違いがあるので、単純に比較はできない。

(40) *Die Reise in die Vergangenheit,* 94-100.

(41) *Ibid.,* 94.

(42) 1962年版、1970年版、1977年版、1983年版については、それぞれ註 (27)、(29)、(38)を参照。

(43) 木谷勤 (編訳)・下村由一 (訳)『ドイツ民主共和国:5』(ほるぷ出版, 1983), 246.

(44) 天野ほか『ドイツ統一と教育の再編』, 8.

(45) 同上。

(46) 木谷勤 (編訳)・井上浩一／勝部裕 (訳)『ドイツ民主共和国:1』(ほるぷ出版, 1983), 8.

(47) 木谷 (編訳)・下村 (訳)『ドイツ民主共和国:5』, 249.

(48) 同上, 249.

(49) 同上, 8.

(50) *Geschichte 7* (Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, 1979); (邦訳) 木谷勤 (編訳)・大島隆雄 (訳)『ドイツ民主共和国:2』(ほるぷ出版, 1983).

(51) Axel Koppetsch, *1789 aus zweierlei Schicht. Die Französische Revolution als Gegenstand nationaler Rezeptionsgeschichten in der französischen und deutschen Schulbuch Historiographie seit 1870* (Frankfurt a. M., 1993), 411.

(52) *Ibid.*

(53) *Zeiten und Menschen.* Band 2 (Paderborn / Hannover: Schöningh / Schroedel, 2004), 48-49.

(54) *Ibid.,* 52-53.

(55) *Ibid.,* 54-55, 62-63.

(56) *Ibid.,* 78.