

グローバル時代を生きる青少年の歴史認識

ーフランクフルト市の高校生の調査からー

杉 谷 眞佐子

1. はじめに

1.1 人権問題研究室における「歴史認識」問題への取り組み

人権問題研究室では2007年12月1日、「歴史認識と歴史教育－歴史教科書を巡る議論とドイツとポーランド接近の道」という標題で、大阪ドイツ文化センターの協力を得て、国際シンポジウムを開催した。招待講師は、北ドイツ・ブラウンシュヴァイク市の「国際教科書研究所」のDr. フェルク・ピンゲル氏¹⁾、ポーランド・ワルシャワ大学、歴史学部のウォジミエシユ・ボロジェイ教授、沖縄・琉球大学で歴史教育学の高嶋伸欣教授で、本学・外国語学部で朝鮮語専門の高明均教授を交えて、現代史を巡る相互理解の問題についての討論が行われた。

その後、2010年11月20日には、本研究室の人種民族研究班とジェンダー研究班が共同で「歴史認識と歴史教育－記憶の継承と歴史教育の課題」という国際シンポジウムを開催し、中国からKan Ryon Bom (カン リョンボム) 教授、韓国からHa jon mun (ハ ジョン ムン) 教授、そしてドイツからDr. Martin Liepach (Dr. マルティン・リーパッハ) 氏を招き、相互理

1) 当時の研究所責任者で、2007年12月15日NHK・BS『未来への提言』にも出演し、ユーゴスラビア崩壊後のボスニアを巡る近隣諸国との和解のための歴史理解のプロジェクトについて論じている。

解と歴史教育の可能性について、ヨーロッパでの経験とアジアでの問題に関して具体的なテーマに即した議論が行われた。

以上のようなシンポジウムを通じて明らかになった1つの問題点、即ち、歴史教育の問題に焦点を当て、2013年11月16日には、「戦争と歴史認識—歴史教育学の可能性—」という標題で、国際ワークショップが開催された。テーマは、公教育における歴史教育で、長年、大阪府立高等学校で教員を務め、大阪府高等学校社会（地歴・公民）科研究会、副理事長も兼ねる金田修治氏による「“戦争を伝える” 歴史教育の実際—新たなる可能性を求めて—」、および、上記の第2回国際シンポジウムで講演されたDr. リーパッハ氏による「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—」の2つの講演をもとに、日本とドイツの歴史教育の具体的なあり方やその変化の可能性について議論を行った。

このような議論を通じて歴史認識に関して、さらに問題として私たちに意識されたことは、下記に述べる、ジェンダー研究班の取組における「アイデンティティの形成と歴史認識」に関わることであった。日本では「歴史認識」というと、通常「いつまで謝ったらよいのか」「土下座外交」などのフレーズに代表されるように、一般に外交関係の次元で捉えられることが多いように思われる。しかし果たしてそのような認識でよいのであろうか？

グローバル化の時代、国境を越えて留学や就職の可能性を求める若い世代が、アジアを初め、世界中で成長してきている。日本でも日常生活や職業生活で、外国人や外国にルーツを持つ人々と出会い、協働する機会も増えている。そのような時、若い世代は、「日本」や「日本人」としての自己をどのように意識しているのであろうか？ 日本と近隣国との間に横たわる、いわば「未解決」の歴史認識の問題が、学生たちの自己認識のありかたや、広義のアイデンティティ形成、そして外国人との関係構築や協働に、何か、影響を与えていないだろうか？ 特に、アジアの人々と出会い、協

働・共存していく際に、無意識のうちに秘かな空洞を造りだしているのではないだろうか、ということを考えさせる機会に出会うことになったのである。

1.2 共通講義「ジェンダーで読み解く戦争」と学生たちの声

人権問題研究室にはテーマ別に4つの班があり、既述の「ジェンダー研究班」では性役割意識調査など幾つかの研究・調査を行ってきた。また社会の諸問題に対し、ジェンダーの観点から幅広く議論する研究を続けてきた。それらの成果を、平和共存を目指す教育に活かすべく「ジェンダーで読み解く戦争」というタイトルで、全学共通科目を2008年より開講している。

出発時のメンバーは、豊田真穂氏（現在、早稲田大学・文化構想学部准教授）、多賀太氏、源淳子氏、守如子氏、杉谷眞佐子の4名で、現代を中心とした歴史学、教育学、社会学、宗教学、異文化コミュニケーション論など学際的な共同作業を特徴とした。その後、担当者は若干変化したが、2016年現在も続けられている。

この講義は自由選択科目であり、受講生の数は年や学期により変化するが、全体として一学期の受講者数は150～200名で、コメントなどからも、紛争や、国際的な緊張が続く現代を反映し、戦争に対する学生たちの関心の高さが窺がえる。

しかし講義を通じて、アジア・太平洋地域では日本が開始した中国大陸での「侵略戦争」、その過程での「南京大虐殺」や中国大陸や朝鮮半島、東南アジア諸国での「従軍慰安婦問題」をはじめとして「我が国」の現代史が抱える問題で、国際的にも日本への厳しい視線が続く原因となっている歴史的事件に対して、バックラッシュ的な態度をとる学生が一定程度いることにも気づかせられた。同時に戦争に対する認識も、一般的には、戦争とは「国と国との争いである」という次元でのみ理解していることが多い、ということであった。また「戦争はいけない」という認識や、「日本史で日本軍の侵略や敗北について学んだ」という歴史の授業からの知識はあって

も、「少し掘り下げて内容を学ぶ機会が与えられるときには『被害』の側面が強調されており、そうでなければ『悲惨』『恐ろしい』といったイメージで戦争を学んできたこと」が窺えた（守・豊田, 2012: 130, 143)²⁾。

学生たちは、いったいどのような歴史の授業を受け、また何を契機として戦争に対するイメージを形成し、またバックラッシュ的な考えや態度をとるようになったのか。アンケート調査や授業時の反応等を通じて、そのような態度をとる学生の多くに、保守的なジェンダー観をもつ者が多いこともみえてきた。

大学生のジェンダー観と「戦争のイメージ」との関連について、冒頭で述べたような国際的な対話の積み重ねの上に、先ず、戦争観や歴史教育について調査を行い、その関連性を紐解いていきたいと考えるに至ったのである。なぜならば、グローバル化が急速に進む現代、学生たちの豊かな将来は、政府の唱える「美しい国・日本」の伝統意識の継承もさることながら、近隣国を初めとするアジア諸国や、アジアを越えた世界の人々とのより良い信頼関係や協力関係を築くことなしには、考えられないからである。しかし、そのためには、多くの若者が抱いており、国際的な接触場面では特に自覚されやすいナショナル・アイデンティティの問題、なかでも「戦争観と歴史認識」のありかたを、少しでも明らかにしていくことが重要である、という認識が、ジェンダー研究班で共有された。

以上述べたような問題意識から、ジェンダー研究班では2011年から、「戦争の語りと現代若者の戦争観に関する研究」を行うことになった。

戦争観については、1.1で述べたように、人権問題研究室が開催してきた国際シンポジウム等の実績を基に、できれば、国際的にも戦後の歴史認

2) 豊田真穂「(アンケート調査結果からの) コメント」、『特集：国際シンポジウムー歴史認識と歴史教育IIー記憶の継承と歴史教育の課題』紀要62号(2011年, pp.93-99)、および、守如子、豊田真穂「現代の大学生は戦争に関して何を学んできたかー『ジェンダーで読み解く戦争』受講者調査からー」紀要63号(2012年, pp.125-144)、特に125ページ参照。以下、本文中では「守・豊田2012」と指示。

識の変化に関して注目されているドイツとの比較調査も行い、日本の若者の戦争に対する考え方の特徴を把握したいと考えた。そして可能な範囲でドイツでの調査を行うことが、人権問題研究室「ジェンダー研究班」の共同研究として承認され、ドイツでの調査が可能となった。

日本の学生対象の調査研究に関しては、アンケートの一部が既に論じられているが、本紀要に続く各号で報告されていく予定である。本稿の課題は、ドイツでの調査の報告であるが、内容としては、日本の学生対象の調査とも関連しており、本文中で適宜指示する³⁾。

2. ドイツでの調査概要

2.1 調査実施の背景

ドイツでの調査に関しては、上記の国際シンポジウムやワークショップ、あるいは学生のアンケート等を通じて、中等教育段階の公教育における歴史教育のあり方が日本と異なることなどが明らかになっていたため、ドイツでは成人の大学生を対象とした調査ではなく、極めて困難ではあるが、公教育のカリキュラムに従う学校に入っの調査を試みることにした。学校の現場で、直接高校生対象の調査が可能となったのは、既述の国際シンポジウムの講師として来学されたマルティン・リーパッハ氏の協力によるものである。

リーパッハ氏は、フランクフルト (Frankfurt am Main) 市にある、ヨーロッパでは著名な「フリッツ・バウアー研究所/ユダヤ博物館・教育センター」の教育関係の責任者として教材作成や教員研修等を多数行った経験があり、現在も研究員として活躍されている。同時に、フランクフルト

3) 本研究プロジェクトについては、2015年度ジェンダー研究班幹事、酒井千絵氏の「共同研究『戦争の語りと現代若者の戦争観に関する研究』について」(紀要第71号, 2016年 pp.27-32)、および豊田真穂(2016)「戦争の語りと現代若者の戦争観に関する研究(1)家族と語る戦争」紀要71号, pp.37-61を参照。

市の公立中等学校、リービヒ・ギムナジウム（Liebig Gymnasium、あるいは Liebigschule）の歴史科の教員として、さらにはフランクフルト大学での歴史科の教員養成のための歴史教育学の講義も担当するという、いわば理論と教育実践の双方の場で、長年経験を積んできた方である。日本、韓国、中国などの歴史教育の問題にも関心を持ち、東アジアでのシンポジウム等に参加されている⁴⁾。また2014年「ドイツ・イスラエル歴史教科書委員会」のメンバーとして、相互の歴史教科書の記述を検討する作業に参加され、その報告書をまとめている⁵⁾。

このような背景から、日本の青少年の歴史認識にも関心を持たれ、本調査に協力して頂くことになった。本調査のためにリーパッハ氏は、フランクフルト市が存在するヘッセン州文部省、学校管理者、そして協力する高

-
- 4) 紀要62号、68号参照。フリッツ・パウアーは、当時のヘッセン州検察庁長官。ドイツは戦後分割占領され、その後分断国家として戦後を歩み始めるが、西ドイツでは、経済復興が第1の課題とされた。また冷戦下で隣国旧東ドイツやソビエト連邦に代表される共産主義政権に対する「反共政策」が強く、西側統合と再軍備が進められるなか、「過去を見るより、未来を見るべきである」という保守的な考え方が支配的であった。しかしそのような政治や社会の風潮に抗して、「戦後の西ドイツ社会の民主主義体制確立のためには、第二次世界大戦中『自国』が行ったことを明らかにすべきだと主張し、多くの反対と、反感・沈黙が支配するなかで孤立しながらもアウシュビッツ裁判の開廷に漕ぎ着けたのがフリッツ・パウアーであった。同裁判はニュルンベルク裁判などと異なり、ドイツ人が自らの手でドイツの戦争犯罪を明らかにした最初の大規模な裁判と見なされ、その後の西ドイツ社会の歴史認識を大きく変える契機になったとされる。その際、決定的な証拠物件をF. パウアーに手渡したのは、ジャーナリストのトーマス・グニールカ（注18参照）であった。パウアーの名に由来する同研究所は、ホロコーストを中心に反人道的な犯罪を国際的に研究する機関として今日でも活躍している。1960年代初めの西ドイツで、国交のなかったポーランドの地、アウシュビッツ（オシフイェンチム）での（組織的な）「殺人事件」を対象とする「アウシュビッツ裁判」の開廷がいかに困難な作業であったかに関しては、2014年に創られたIm Labyrinth des Schweigens（沈黙の迷路の中で）という映画がその一端を明らかにしている。この映画は日本でも「顔のないヒトラーたち」という題で一般公開された。
- 5) Martin Liepach/Wolfgang Geiger (2014): *Fragen an die jüdische Geschichte. Darstellungen und didaktische Herausforderungen*. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn. Martin Liepach/Dirk Sadowski (Hg.) (2014): *Jüdische Geschichte im Schulbuch*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

校生たちの親権者から文書での了解を得て、2012年9月7日、8日の両日、高校生たちの履修する授業の合間を縫って、面接調査を行うことができた。同調査は、ジェンダー研究班の豊田真穂氏と杉谷が行った。

2.2 ドイツの学校教育制度の特徴

調査の概要について述べる前に、日本と異なるドイツの学校制度について簡単に紹介しておきたい。

ドイツの学校制度は、日本のように中央集権的に統一されず、ナチ時代の反省から文部行政権が各州に所属するため、州に所属する文部省が管轄している。ドイツは全部で16州あり、後述のように相互に若干の相違が存在する。教科書検定も各州で実施される。そのため、州により採択される教科書にも若干の相違がでてくる。その相違が激しい議論を呼んだ過去の事例として、ドイツ・ポーランド地理・歴史教科書委員会が1977年に提出した「勧告」の受入れや、それを反映させた教科書採択に関する問題があげられる。州により採択される教科書に相違が見られたが、しかし、州政府の政権が交代すると、採択教科書も変化し得る。長期的に見ると、上記勧告が次第に全国的に受入れられていく一つの契機となった可能性がある。またこのように中央政府ではなく、州議会で教育問題が議論され決定されることにより、教育の議論がより市民に近い存在となる可能性も生じてくる。

以上のような州による相違もあるが、他方で、具体的な教育行政を全国次元で調整し、児童生徒の州間の移動を容易にする、あるいは全国的な改革を進めるなどの議論は、各州の文部大臣が定期的に集まり開催される「全州文部大臣会議」で行われ、必要に応じて各州で議論が深められる。

州間の調整事項には、例えば夏季休暇のような長期休暇の期間調整も含まれ、全16州は、6月末から8月初めにかけてそれぞれ夏休みを開始する。従って休暇の終わりも州により異なる。換言すれば、全国一斉に夏休みで、道路や休暇先が混むなどということは避けられるよう計画されている。また予め、長期的に各州の夏季休暇期間が公表されるので、各州の諸企業も

それに合わせて夏休み期間を設定し、家族での休暇が取得されやすい制度になっている。

以上のように、州による教育行政権が現在でも支配的なドイツで、例えばベルリン州では小学校が6年制であるなどの相違はあるが、ヘッセン州を含めた多くの州が採用している学校教育制度は図1のようである⁶⁾。小学校は4年制で、その後、成績や教師の評価、親・本人の希望等により進学する中等教育段階の学校種は異なる。

5学年から開始される中等教育段階は、図1のように主に、3学校種に分かれているが、最初の2年間は「オリエンテーション段階」とされ、学校間の移動が容易になっている。3学校種は、基幹学校（Hauptschule, 5～9学年の5年制、あるいは5～10学年の6年制、基幹学校修了資格取得可能。いわゆる実技系職業能力育成を目指す）、「実科学校」（Realschule, 5～10学年の6年制、中級修了資格取得可能。いわゆる事務系職業能力育成を目指す）、「ギムナジウム」（Gymnasium, 5～13学年の9年制、旧東独の州では5～12年生の8年制もある。日本の大学入試に相当する「高等学校卒業資格（アビトゥア）」取得試験を受け、合格すれば、原則として総合大学で学ぶことができる。いわゆる大学進学コースだが、中級修了資格より上位の資格での就職も可能）である。第4の選択肢として、16歳まで同じカリキュラムで教育する「総合制学校」（Gesamtschule）が存在する。

義務教育期間は、図1が示すように、中等教育段階前期課程、即ち、基幹学校で9学年まで、それ以外は10学年までの6年間（通常、16歳まで）で、小学校の4年間を含め10年間である。

6) 詳細は、杉谷眞佐子「ドイツ」国立教育政策研究所（2004）「外国語のカリキュラムの改善に関する研究」参照。 https://www.nier.go.jp/kiso/kyouka/PDF/report_21.pdf (2016.05.20) 図は、Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (Hg.) (2016) Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland. より杉谷作成。 <https://www.kmk.org/dokumentation-und-statistik/informationen-zum-deutschen-bildungssystem.html> (2016.06.30)

グローバル時代を生きる青少年の歴史認識

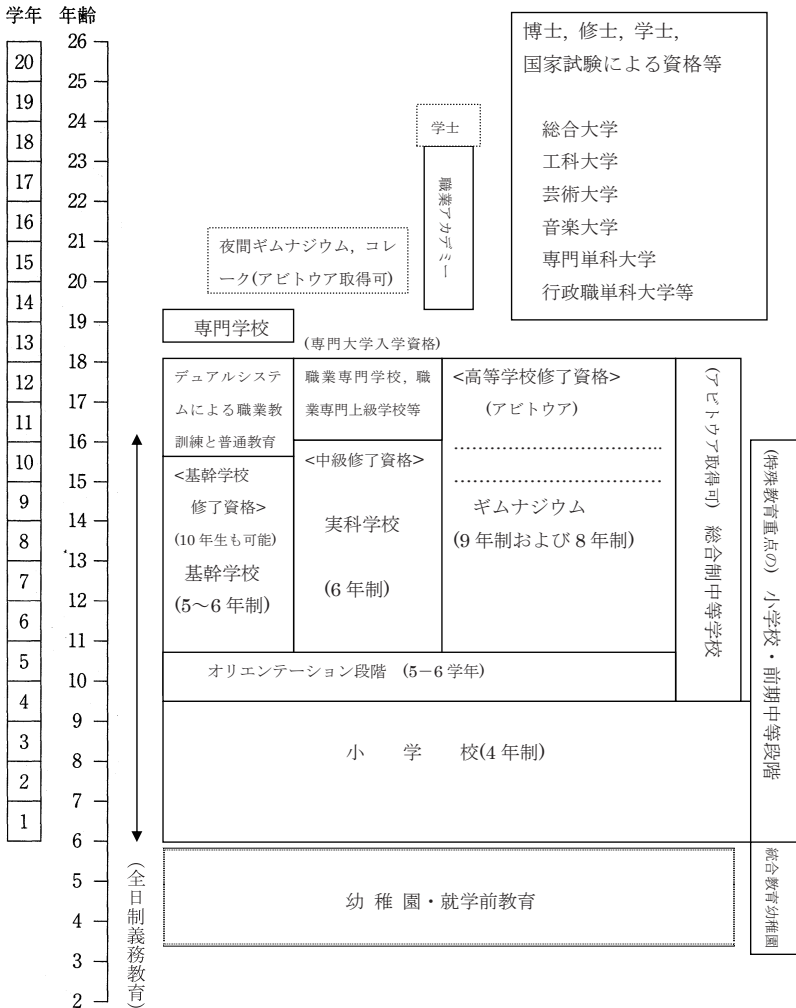


図 1 ドイツの学校教育制度

前期課程の上に3年間の後期課程が続くのは、大学進学コースのギムナジウムのみで、9年制となっている。しかしヨーロッパ統合の深化に連れてギムナジウムの前期課程が1年短縮され、6年制から5年制へ移行し、

後期課程は3年制で、全体で8年制を採択する事例も増えている。8年制の場合の後期課程は、10、11、12学年で、年齢上は日本の高等学校に対応する。しかし教育課程としては、上位年次は一部、大学の教養課程にも相当している。高校生たちは、必履修の主要科目と並び、大学進学後の専攻領域をも念頭に重点科目を選び、日本の大学入試に相当する「高等学校卒業資格」取得のための、主要科目の論述試験と口頭試験から成り立つ「高等学校卒業資格試験」の準備をする。

要約すればドイツでは、大学進学後はすぐに専門課程に入り、日本のような教養課程はない。代わりにギムナジウムの後期課程がそのような教養課程と専門準備教育課程のような役割を持ち、高校生たちは進学後の専攻領域や関心領域を念頭に重点科目を選択する。

ギムナジウムの8年制への年限短縮に関しては、近年、変化も見られる。即ち、ギムナジウムの教育課程が持つ重要性やカリキュラム上の特徴から、カリキュラム内容の極度の集中化に反対する親や高校生たちの意見を受け容れ、一部9年制へ戻す州も出てきている。従って8年制と9年制のギムナジウムが併存し、生徒や親の希望に合わせて選択が可能である州も少なくない。今回調査に協力いただいたリービツヒ・ギムナジウムも、調査時は8年制への移行が進むギムナジウムであり、後述のように、インタビュー協力者のうち2名は旧課程の9年制の在籍者であった。しかし同校は、2014/15年度入学者より再び9年制課程を採用している。全生徒数は約1100名である。

2.3 多文化都市・フランクフルト

次に、インタビューに協力した高校生たちの日常生活の環境を理解する一助として、フランクフルト市の特徴を述べておきたい。同市は周知のように、ドイツの代表的な大都市で国際色豊か、ヨーロッパの金融中心地の一つであり、欧州連合(EU)の金融政策の要、欧州中央銀行が置かれている。異文化圏出身の高校生や、親や祖父母が移民あるいは難民としてドイ

ツへやってきた、いわゆる「外国にルーツを持つ高校生」も多い。

経済活動の中心地であることから、同市に主要居住地を持つEU諸国からの外国人も多い。他方で、ウクライナや旧ユーゴスラビアからの移民、あるいはアフガニスタン、イラン、パキスタンからの外国人も相対的に多い。2012年前半期の統計によると、市の全人口は700,259人だが、その約1/4にあたる24,2%が外国籍である。ドイツ国籍取得者は、「移民の背景を持つ市民」として「ドイツ人」となる。

外国人住民が比較的多いという状況に関して、興味深い事実もある。ドイツ全体では出生率が下がっているのに対し、フランクフルト市はドイツでも高位の出生率をここ数年来維持しており、その際、外国人住民の多さや「移民の背景を持つ市民」との関連性などが論じられている⁷⁾。

このように異文化圏出身の人々と日常的に接する環境は、同市や旧西ドイツの大都会一般に共通する特徴であり、異文化出身者が比較的小さい地方や、旧東独の一部の地域とは異なる。この相違は後述のように、例えば「ネオナチ」に対する高校生たちの発言に反映されている。

戦後ドイツが、このように多くの外国人や外国出身の市民を受け入れてきた背景には、第三帝国時代、多くのドイツ人が外国に政治亡命を求めたり、難民として受け入れられたという歴史的事実があり、戦後一般に、政治的理由からなどの難民受け入れに寛容な政策がとられていたことも関係しているといえよう⁸⁾。

7) Bürgeramt Statistik und Wahlen (hg.) *statistik aktuell*. Nr.16/2012.

8) 因みに、2015年夏以降のドイツは、シリアやアフガニスタンなど紛争地域から逃れてくる人々を大量に受け入れ、連日、メディアで難民たちの状況が報道されていた。2015年末のケルン中央駅での移民申請中の北アフリカ出身の青少年たちの女性への性的嫌がらせなどの事件を経て、次第に難民受け入れ反対の世論が高まっている。メルケル首相は欧州委員会のユンカー委員長等とともに、EU全体での受け入れという政策でトルコなどとの協力を模索しており、ドイツでは世論が「割れ」ている。難民問題はEU全体で対応すべきという政策から、2016年4月よりEUによる難民のトルコへの送り出しが始まり、人道的見地から批判され市民の反対運動も起きている。ドイツの難民受け入れに関しては、内戦の続くシリア、レバノンなど中近東からの難民が日本では注目されているが、今日までに、アフガ

両親とも代々ドイツで生まれ育った家庭の出身といういわゆる「典型的なドイツ人」の高校生が多い地域と異なり、多文化都市・フランクフルトにあるリービヒ・ギムナジウムは、さらに特色あるプログラムとして、統合が進むヨーロッパやドイツのなかで、積極的に国外の高校との交流を進める「ヨーロッパ・ギムナジウム」という資格を得ている。例えば、隣国フランスとは定期的な交流が行われ、北欧や東欧の高校とも交流がある。

そのような国際交流の際に、戦争は話題にならないだろうか？ 一般に高校生たちは、そのような時、戦争について話すことはあまりないという。しかし例えば、バルト海に面するラトビアのリガの高校と交流した際、街の歴史博物館でナチ時代のドイツの行動についての資料展示があり、戦争の経験を語る現地の人との話し合う機会があった、と述べる高校生もいた。

フランスとの定期交流に際しては、「第一次世界大戦・開戦100年」を記憶する記念の年、2014年、歴史、文学（国語）、音楽、美術など教科横断的に、戦争について考え記憶するための諸企画が実施された。その一環として、独仏国境にある旧要塞を両国の高校生が共同で訪れ、ほぼ同じ年齢の当時の兵士たちの感情を迫体験するなどの企画もあった。

このような交流の基盤には、もちろん、英語のみではなく、フランス語、スペイン語、あるいはラテン語等の第2、第3の外国語など複数の言語を学習するギムナジウム自体の伝統や「ヨーロッパ・ギムナジウム」としてのカリキュラムが存在している⁹⁾。

以上、調査に協力した高校生を取り巻く環境を概観したうえで、以下、高校生たちのインタビュー調査を紹介し、彼らの歴史認識や戦争について

ニスタン、パキスタン、スリランカなど多くのアジアからの難民を受け入れており、彼らの多くが、青少年も含め、アジアからトルコや他の中近東諸国を経て、ヨーロッパ、特にドイツを目指して遥かに長い距離を、生命の危険を冒して移動していることにも我々は注目すべきだろう。

- 9) ドイツのギムナジウムでは通常、文系で3外国語、理系で2外国語が必修。リービヒ・ギムナジウムでは英語、フランス語が必修で、さらにスペイン語、ラテン語が選択可能。インタビューでも言及されているが、独仏語のバイリンガル・コースも設置されている。

のイメージを探っていききたい。またその過程で、一後述のように日独の大きな違いであるがドイツのギムナジウムにおける歴史教育の在り方、およびそのような歴史教育を、高校生たちがどのように受け取っているのか、ということも明らかにしていきたい。

2.4 調査に協力した高校生たちのプロフィール

まず、リービツヒ・ギムナジウムでの調査で、こちらの訪問日に協力が得られた8名の高校生を紹介する。彼らは、皆、後期課程の高校生たちである。内訳は、10学年（16歳）2名、11学年（17歳）2名、12学年（18歳）2名、13学年（19歳、旧課程の最終学年）2名の計8名である。ドイツでは18歳が成人年齢であるため、18歳以上の高校生は自分の判断でこの調査に協力している。

彼らの名前（仮名）、年齢/学年、および家族の属性や自発的に掲げた自己イメージは、次のようである。

1. Maya・女性・16歳、10年生。フランクフルト生。両親はスリランカ出身。父は学校教育でO-levelを取得。両親はフランクフルト空港内のレストランで調理師として働く。毎年帰郷し、親族と会う。祖父はスリランカで独立運動に参加。本人はアニメ好き。学校では人権活動クラブに参加し、友人を連れて「時代の証言」（後述）を聴きに行くこともある。自分は仏教徒である、と述べ、時々寺院で瞑想することもあるという。将来は医者希望。
2. Naoto・男性・16歳、10年生。母は日本人で精神発達遅滞児の世話をするボランティア活動に従事。オーストリア人の父は国際的に有名な経済紙のジャーナリスト。過去にクラスの代表委員に選出されたことがあり、面談時は2度目の代表委員を務めていた。後述のように、第二次世界大戦での日本の動きについて自分で調べており、その考えを述べている。
3. Denis・男性・17歳、11年生。カザフスタン生。両親はソビエト連邦

の時代、連邦内のカザフスタンへ引っ越し、そこで生まれた。3歳の時、祖父母を含めた家族でカザフスタンからドイツへ移住。母語はロシア語。父は金属加工業、母は幼稚園の調理師。自己イメージは活動的でスポーツ好き。母が勤務する幼稚園で、教育実習を行ったこともあり子ども好き。英語を重点科目に選び、法学部への進学を希望。

4. Ketna・女性・17歳、11年生。フランクフルト生。両親（1968年、1970年生）はコソボ出身。自分はムスリムだと述べる。リービッチ・ギムナジウムに編入する前に在籍した職業系の実科学校ではクラス代表委員を務めた。成績が良く10学年でリービッチ・ギムナジウムの後期課程へ編入。歴史を重点科目として選択。自己イメージは、目標が高く友達からも信頼されている。
5. Philly・男性・18歳、12年生。父親は会計士で税理士。母親は商店に勤務。本人はスポーツ、特にサッカーを好み、身体障害児のトレーニングのボランティア活動に従事。
6. Sveny・女性・18歳、12年生。母親はソーシャルワーカーで開発支援事業に従事。その関係で、2008年から2011年にかけてネパールに滞在。ネパールでは英国系学校に在籍し、英国のカリキュラムでの授業を受け、歴史では後述のようにやや違和感を覚えている。自己イメージは、少しシャイ。
7. Jessy・女性・19歳、13年生。母はイラン出身でIBMに勤務、父はドイツ銀行に勤務。タスマニアに半年間、英語留学の経験がある。歴史に関心があり重点科目に選択している。
8. Leon・男性・19歳、13年生。最終学年までリーパッハ氏から歴史を学ぶ。英語とドイツ語を重点科目に選び、歴史は基礎科目である。英語を活かした専門職を目指している。カトリック教徒で、洗礼、堅信礼等を受け教区の正式のメンバーとしての資格を得た。

面談を行ったのは、当時研究員だった豊田真穂氏と杉谷で、リーパッハ

氏が陪席した。インタビューは、当人の了解を得て録音され、ドイツ人言語学者の手によりスクリプト化された。予め英語の質問票が渡されており、英語、またはドイツ語での質問紙への記入をもとにインタビューが実施された。所要時間は一人大凡40分から60分であった。

上記の高校生の番号の、6、7、8、特に7は英語に堪能で、かなりの程度、豊田氏の英語での質問に応えた。全般に、現在の国際紛争や、戦争とジェンダー・アイデンティティに関する質問に関しては、英語で対応する高校生が多かった。

他方で、歴史認識や歴史の授業に関する質問が続く後半では、7を含み多くの高校生は、ドイツ語で語ることが多かった。英語で語る場合は、インタビューの際には、リーパッハ氏に「〇〇は英語で何というか？」などと尋ねる場面もあった。

このような言語運用に見られる特徴的なスイッチングの背景には、英語の運用力の相違も考えられるが、歴史認識に関するディスコースや固有の概念、例えば「罪」と「責任」などが、通常、ドイツ語で表現されていることが窺えた。このことは、言語運用が運用の文脈、換言すれば「運用領域」と深く関わっていることを示唆しているように思われる。

他方でジェンダーと戦争に関するテーマや、今日の戦争に関する話題に関しては英語でのやり取りも多く、他の調査等も含めて豊田真穂氏が中心になりまとめる予定である。本稿ではまず、調査に協力した高校生を取り巻く環境を以上のように概観したうえで、以下、高校生たちの歴史認識や歴史教育における戦争についての学習などを中心に、そのイメージを探っていききたい。ドイツの歴史教育における教科書が、日本とかなり異なることについては既に研究も多く予想できたが、インタビューでは、歴史の授業方法やその授業をドイツの高校生たちがどのように受け取っているのか、についての言及も多かったので、その点を中心に明らかにしていきたい。

なお、本報告に関しては、ドイツでの高校生の発言を直接採録した先行

研究が少ないことや、本プロジェクトの日本の関連調査でも、なるべく大学生の発言の再現を試みていることから、本稿でも、高校生たちの声を出るだけそのまま再現することに努める。しかしその際、発言の解釈に背景知識が必要と思われる場合は、適宜説明を加えた。従って本稿は、探索的な調査の報告であり、高校生たちの率直な発言の資料としての性質を持たせることに留意し、なるべく発言自体の訳出に重点が置かれていることを、予めお断りしておきたい。

3. 戦争に関する知識やイメージの形成

3.1 ドイツの歴史教育の特徴

まず第1に高校生たちが「戦争」について知識を得、戦争について考える重要な情報源に関して述べる。それは、日本と同様、学校での歴史の授業である。ドイツでも歴史は、戦争について学ぶ主要な科目となっている。

後述の高校生たちの発言を理解する際の参考として、初めに、日本と異なるドイツの歴史学習の内容に関して、ヘッセン州の学習指導要領に即して簡単に紹介しておきたい。

ギムナジウムは既述のように5学年から始まるが、社会科系科目のなかでは、地理が最初に教えられる。歴史は一般に、7学年（年齢的には、日本の中学校1学年に相当）で開始され、9学年までの3年間で現代までを学ぶ。しかしギムナジウムが9年制から8年制へ移行した際には、実質的な学年数の短縮に伴い、ギムナジウム2年目の6学年から歴史の授業が開始された。ヘッセン州もその事例に属し、調査時のリービヒ・ギムナジウムでは、授業時数は少ないながら歴史は6学年で開始され、前史時代や古代エジプト、古代ギリシャについて学んでいる。7学年からは授業時数も増え、学年ごとの必修修内容も増える。8学年までに第一次世界大戦前までの近代を学ぶ。

前期課程・最終学年の9学年（15歳）では1年間を通じて、2つの世界

大戦を中心とした現代史について集中的に学ぶようになっている。そのテーマ分野は次のようである。¹⁰⁾

- 1) 第一次世界大戦—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) 国家社会主義と第二次世界大戦
- 4) 東西対立とドイツ問題：1945–1990年

現代史の概観からも窺えるが、日本の歴史と比べた場合、第1の相違点として次のことが指摘できる。それは通史的観点より、問題指向的で重点領域中心のアプローチがみられることである。前期課程の学習事項は、一見、伝統的な通史的な構成に見えるかもしれないが、主要な時代の重点テーマが選択されており、それは個別の学習事項をみると、より明らかになる。

学習指導要領によれば、歴史教育の目標は、歴史的思考力と判断力の育成にある。そのために、「継続と変化」「革新と進化」「自由と制約」「進歩と退歩」「非同時的なものの同時性」という、歴史を見るための「5つの基本カテゴリー」と、「宗教」「支配体制とその正当化」「経済」「文化」「女性の役割」「国際関係や異文化の視点」など11の「内容構成のための重点テーマ領域」が挙げられ、その基本枠組みに沿ってテーマが選択され、学習者年齢を考慮して学習対象や学習方法が決定・提案されている。

例えば上記「3) 国家社会主義と第二次世界大戦」の場合、下位テーマ領域には以下の6項目が必履修テーマとして掲げられ、それぞれに個別学習事項が挙げられている¹¹⁾。

10) Hessisches Kulturministerium (2010) *Lehrplan Geschichte. Gymnasialer Bildungsgang. Jahrgangsstufen 6G bis 9G und gymnasiale Oberstufe.*

11) 後述のようにドイツでは、世界史を含めて「歴史」が構成されている。参考までに「日本」に関する事項がこの単元で明記されている例を挙げると次のようになる。③「太平洋地域での日本の拡張政策」、⑤「広島・長崎への原爆投下」。

- ①ヒトラーの権力掌握と全体主義的な独裁体制の確立1933-1939年
- ②ナチ政権下の外交政策、および第二次世界大戦の準備と開戦
- ③絶滅のための戦争と民族殺戮
- ④ナチズム体制に対する抵抗
- ⑤反ヒトラー連合とナチ独裁体制の撃滅
- ⑥第二次世界大戦の結果

歴史は一般教育のなかでも重要科目と位置付けられ、通常、学習者による選択科目が多い後期課程でも、主要科目として履修される。その際、大学進学後の専攻領域を考え、基礎科目として選択するか、あるいは主要受験科目にもなる重点科目として選択するかは、高校生個人の判断による。

後期課程では、問題指向的アプローチがより体系化され、選択された重点テーマをもとに、より深い学習と自律的な学習能力の育成が目標とされている。特に「重点科目」に歴史が選択された場合は、資料の批判的な分析能力、調査などの方法的な能力、外国語も含めた歴史文献を読み、その知見を使って論述する力の育成など、大学での専門授業の予備段階の性格も色濃くなる。後期課程の基礎科目、および重点科目に共通する必履修テーマは次のようである。

第10学年

- 1) 伝統的なヨーロッパの諸社会体制の構造的特徴
- 2) 伝統的構造の変容と変革

第11-12学年

- 1) 近代初期における社会の諸変化のプロセス
- 2) 民主主義体制と独裁体制におけるドイツーワイマール共和国と国家社会主義
- 3) 1945年以降の世界の紛争と協調

4) 歴史的次元と未来の次元から見た場合の現代社会における鍵となる諸問題

後期課程のテーマからは、「現在」や「未来」を見る視点を育成するための歴史という観点がより強く伝わってくる。その際、改めてワイマール共和国や第二次世界大戦への道、そして戦後のドイツ社会における民主主義体制の位置づけ、戦後社会の冷戦や諸対立・紛争と国際協調の重要性に重点が置かれ、学習が進められていることが理解できよう。

高校生たちが生きる現代社会の重要問題を取り上げ、将来へ向けて歴史を見る目を養う、という観点は、今回のインタビューの時点での時事問題の扱いからも窺えた。例えば、授業ではイラク戦争が取り上げられていた。同時代の緊急性の高いテーマは、それらの諸問題のなかでのドイツの役割への考察とともに取り上げられ、政治・経済の科目などと関連させて多角的・科目横断的に戦争や紛争が扱われる。ここには、後述のように、自国史と世界史が「統合」されている歴史教育の方法自体の特徴がみられる。

判断力育成が目指される中等段階の歴史教育は、複眼的なアプローチを構成基準とし、その方法的能力の育成にも重点が置かれる。従って、通史的アプローチが強く、主に多肢選択で構成される大学入試問題への対応から、「重要人物」や「重要事項」を暗記すべきだと思いつく日本の多くの学生とは異なる歴史教育のイメージが形成されるようである。換言すれば、日独の青少年の歴史認識の相違の基盤には、今回の調査で明らかになったように、歴史の教育・学習方法から得られる、異なった「主観的歴史学習観」とでも称されるものの影響があるかもしれない。いずれにしろこの「方法次元での相違」は、日独の歴史教育の相違における重要な第1の特徴と指摘できよう。今回のインタビューでは、後述のように歴史の勉強方法や試験をどのように捉えているかについても尋ねたので、既述のように高校生たちの「率直な声」を本報告で多く紹介していきたい。

日本と比較した第2の特徴として指摘できるのは、「国史」「世界史」などの科目の区別はなく、「歴史」としてドイツの歴史を中心に、ヨーロッパや世界の歴史と関連付けて学ぶことである。従って、ドイツとあまり関係のない地域の歴史について学ぶ機会は少ないようである。そのような中で、注11が示すように、第二次世界大戦に関しては、同じ枢軸国であった日本の、中国大陸やアジア各地への侵略などの戦争中の動きが扱われている。広島、長崎への原爆投下は、核軍拡競争・軍縮への努力など、戦後の国際社会への影響が極めて大きいため、歴史の教科書はほぼすべてが写真付きでとりあげており、必履修事項とされている。原爆投下やその影響については、さらに公民科の教科書でも写真付きで取り上げられている事例がある。

第3の特徴として、歴史教育における多様な教材や学習方法が指摘できる。後述の高校生の発言からも窺えるが、教科書のみではなく映像等が使用される事例が多い。また積極的に、外国人を含め、歴史の重要な体験をした生存者を教室、あるいは研修旅行の場へ呼び、直接高校生と対話する機会を設ける「時代の証言」と称される授業方法が普及している（後述）。

日本の学生たちのアンケート調査によると、検定教科書を中心とした歴史の授業方法が極めて多いようなので、第3の特徴としての「多様な授業方法」について、次の2点を挙げておきたい。

第(1)は、映像を使い高校生の歴史学習への動機を高めたり、理解を深めたりする試みが多いことである。現代史に関しては、テレビで放映される記録映画や、史実を一部ドラマでつなぐ「ドキュメンタリードラマ」(Doku-Drama)、あるいは「シンドラマーのリスト」のような一般公開の劇映画などが授業で使用され、鑑賞後議論が行われる。そのような授業は、記憶に残っているようで、インタビューでも言及されている。

映像と並び、インターネットでの信頼できる公的機関が提供する多くの資料も積極的に利用されている。学習指導要領には最後に、そのようなWebサイトのアドレスも挙げられており、個別テーマに関しても数多くの

サイトが存在する¹²⁾。

映像や図、写真等が歴史の資料として使用される場合、それらの資料には必ず、作者や著者、あるいは写真家による選択や構成が影響を与えている。この問題に関して、例えばある歴史教科書は、授業の資料としての映像を①記録映像、②歴史的テーマの劇映画に大きく分け、「シンドラーのリスト」を例に、映像写真の分析やカメラワーク、音声と画像の関係を調べるなど、分析的・批判的に見るための問題を提起し、資料を見る際の批判的な思考を促す課題を出している。

一般に文献資料自体に関しても、批判的な分析が要請されている。このような、特に文書資料分析に関しては、殆どの歴史教科書が、コラムや教科書の最後にまとめるなどの形で「『歴史の学習方法』の学習」として、例えば、テキストタイプと分析方法の相関、視点の位置の把握など、基本的な方法に関する学習事項をまとめている¹³⁾。

第(2)は、「時代の証言」(Zeitzeuge)と称される、歴史的事件の経験者や生存者を呼び、高校生たちに直接体験を語って聞かせる「語り部」との対話授業が広く行われていることである。この「時代の証言」では、特に、第二次大戦中の強制労働収容所や絶滅収容所などの生存者が招待されることが多く、加害者側のドイツ人の行為を、被害者側の外国人が語る、という構図が多いという特徴がある。

このような授業方法が広がるためには、それに対応した「インフラ」が必要で、辛い体験を生徒たちに話しても良い、という生存者を国内はもちろん、近隣諸国からも探して登録し、高校側の要請に応じて、国外を含め

12) ヨーロッパでは国境を越えた歴史教員や研究者の組織 Euroclio がある。同組織は EU の財政的な支援も受けており、各国の歴史教員が特定のテーマに関して教材を作成した場合、投稿し、他国の歴史教員からコメントを受けるなど、日常的に歴史教育やその教材に関して議論するフォーラムが存在する。リーパッハ氏は Euroclio の役員も務めた経験がある。注16参照。

13) 例えば次を参照。Wolfgang Jäger, Christine Keitz (Hg.) (2000) *Kursbuch Geschichte*. Berlin, Cornelsen, pp.490-491, pp.530-531, など。注15も参照。

て付き添い、送迎を行うなどの機関が複数存在している。そのような機関や組織には、民間団体も少なくない。ボランティアの市民活動に支えられている団体もあり、なかには政府関係諸機関や欧州連合の機関に申請し支援金を得て活動をしている団体もある¹⁴⁾。

「時代の証言」活動は日本でもみられ、例えば原爆記念館などでの「語り部」として、次の世代へ戦争を伝える重要な役割を果たしている。ドイツの場合は、既述のように、外国の被害者が招待されることが多い。日本でいえば、「元従軍慰安婦」の方を韓国から招き、高校生と自由に語り合うなどの授業に相当する。

しかしドイツ人が招待される場合もある。その多くは、第三帝国時代の独裁体制下で、身の危険を冒して抵抗運動に従事した人々で、当時の生活や活動について語るのである。別の例としては、強制収容所の関係者の親族等が「カミング・アウト」し、当時のことを語る「時代の証言」も極めて少ないながらある。

「時代の証言」についてはインタビューや、追加のアンケート調査でも言及されている。高校生たちが「強制収容所跡」を訪問し、その地で体験者の話を聞き、当時の歴史を学習することも多い（4章参照）。証言者たちの高齢化が進んでいるため「時代の証言」に関しては、ビデオ映像に収録・整理され、関連資料と共にインターネットを介して授業で使われることも増えてきた。

歴史の授業では、過去のことを過去の事実に関する知識として学習するのみではなく、現代の緊急性の高い戦争や紛争のテーマが、政治・経済などと関連させて複数の視点から扱われる。その重要性について、歴史の学習指導要領では次のように述べられている。

14) 例えば、ドレスデンのBrücke-Most-Stiftung（「架け橋財団」）<http://www.bmst.eu/alles-ueber-die-stiftung/index.htm> など。

「現実社会での意見対立や見解の相違は、授業でも明確にされるべきである。授業で使う資料は複数の見解に基づき選択されねばならない。即ち、選択された資料も複眼性の原則に基づく義務を負う。……（さらに、高校生たちは学年を上げるにつれ）世界の諸問題に対して、単純な解決策や一義的な解答はないのだという認識を深め、複眼的な思考方法を学び、複数の考えが存在することを受け容れる必要性を認識すべきである。しかし同時に、それらの政治的見解や政治的確信を、民主主義的で社会的な法治国家の基礎にある価値観に基づいて判断する能力が育成されるべきである。」(Lehrplan Geschichte. 2010, p.4)

引用箇所が示すように、利害や信念が複雑に絡み合う現代社会の諸問題について、単純に一義的な解釈や解決策はなく、複眼的に思考する力や複数の考えを理解し、容認する能力が重要だと述べられている。同時に、多面的・多角的に考察する際に、批判的思考や視点を認める、民主主義的で社会的な法治国家としての価値観に基づいて判断する力の育成が強調されている。即ち、価値観の際限ない相対主義を目指すのではなく、常に議論されていくべき「民主主義的価値観」に基づくことが明記されている。その基盤として「憲法」（ドイツ基本法）が機能している。

このような学習指導要領に沿った形でのドイツの歴史教科書に関しては、日本語に翻訳されている例もあり、本稿では例示の場合、なるべくそのような教科書を取り上げていく¹⁵⁾。

次に成績評価であるが、複眼的思考を促す教育目標に準じて、授業中の議論や報告、原則として論述形式の試験が重視される。しかし、重要事項や年代等の暗記などが不要かといえばそうではない。例えば、2010年のヘッセン州の高等学校卒業資格試験の歴史では、1989年から90年にかけての

15) イエーガー、カイツ『ドイツの歴史』（2006）明石書店、『独仏共通歴史教科書』（2008）明石書店等

ドイツ統一と、それをめぐるイギリスやフランスの動きに関する大問題が出題され、小問題の設問では解答の際に、第二次世界大戦の開戦前夜のヨーロッパの動向の知識も必要とされている。

ドイツの高等学校卒業資格試験では、課題の資料の理解や解釈の深さを、段階を追って確かめていくような、通常、3段階の出題がなされ、解答も論文形式であり、多肢選択などの問題形式ではない。この論述様式の試験に関しては、後述のように、高校生もインタビューで言及しており、歴史の試験勉強の課題であることが意識されている。

歴史や政治・経済の科目の高等学校卒業資格試験の解答に際しては、ヘッセン州では付属解説等が付いていない「憲法」と、ドイツ語辞書の持ち込みが許可されており、必要に応じて高校生たちは「憲法書」を参考に、あるいはそこから引用して論述する¹⁶⁾。

ところで、歴史を重点科目に選択する高校生たちに対し、後期課程で、改めてチェコやポーランドなど国外の強制収容所訪問などを行い、歴史の授業を補完するようなプロジェクトが実施されることもある。通常、このような追悼施設訪問旅行に際しては宿泊を伴うこともあり、親権者の承諾が必要である。しかし既述のように、18歳以上の高校生の場合はその必要はなくなり、参加・不参加は、通常、個人の判断となる。またこのような追悼施設訪問での授業は、通常、成績評価の対象とされない(第4章参照)。

以上紹介したように、全高校生は、まず前期課程で、必修科目の歴史の授業として戦争について学んでいる。従ってインタビューでも、8名全員がそのことに触れていた。10学年に進学して間もない16歳の場合は、主と

16) Martin Liepach (2014) Grundzüge der Geschichtsdidaktik in Deutschland - Wissensvermittlung und Urteilsbildung im Geschichtsunterricht. (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－杉谷眞佐子訳) 関西大学人権問題研究室・国際ワークショップ「戦争と歴史認識－歴史教育学の可能性」『人権問題研究室紀要』第68号別冊。http://jairo.nii.ac.jp/0161/00007224. (2016.05.07)

して9学年までに学んだことについて述べている。17～18歳以上では、後期課程での学びの経験も言及されている。

3.2 「歴史」授業や評価に対する高校生たちの語り

インタビューに当たっては、冒頭で述べたように、同校の歴史教員の一人でもあるリーパツハ氏が陪席していた。彼は時々席を外すこともあった。また、インタビューに応じた高校生の多くは、彼以外の教員の授業も受けてきており、それぞれに単位履修を済ませている。

まず、10学年の Maya と Naoto は、歴史の授業での学習方法や戦争について学んだことを次のように語る。

Maya は歴史が好きで、成績も良い。以下は彼女の語りである。

試験では、論述形式で4ページほど書かされるが、その際、課題を十分に読み誤解しないように気を付ける。書く際は、賛成・反対の論点を述べ、最後に自分の意見をまとめる。資料分析では「批判的に、書かれた文の背後を問う力」(kritisch hinterfragen) が問われているので、重要な概念を押さえること、根拠に基づき自分の意見を述べることなどが評価されると思う。試験の準備では、予め課題の範囲が与えられるので、なるべく課題の背景も含めて、自分で問いを立て答えを考える、ということを行う。

第三帝国に関しては、レポートの課題が出されたことについて話したい。例えば政治体制についての課題では、私たちはマインドマップを作り、重要事項を体系的に整理していった。次に2つの資料を与えられ、それらの論点を、私たちが作った系統図に入れていく作業を行った。そのような作業の後で、論述の試験があり、1939年という年号を核に、幾つかの概念を説明せねばならなかった。ドイツ語の文書の資料分析や批判的読みが、歴史の授業や試験で求められる。そのような時、ラテン語の授業で文書分析を行ったことが自分には役に立っている。

ラテン語の授業では、古代ローマ帝国についての映像を見ることもあり、

自分にとっては古代の歴史の授業を補完する面もある。

歴史の授業では、古代や中世、あるいは近世や現代に関して、多くの映像を見てきて印象に残っている。例えば第三帝国に関しては、なぜヒトラーが選ばれたのか、ワイマール共和国の末期、人々はどのような状況であったのかなどについて、授業時間の終わりに短い映像を多く見てきた。

歴史的事件を経験した人から話を直接聞く「時代の証言」も経験したことがある。ナチ時代にアメリカへ亡命した男性だが、そのような人の話を聞くと「当時の世界は何て野蛮だったのだろう。あんな世界観を皆が持っていて人々を迫害したのだから……」と思う。「証言」を話してくれた男性は、その約1か月後に亡くなった。その時に「私はあの時代を生き延びた人の話を聞くことができて誇らしい」と思った。

Naotoは、家で歴史関連のテレビ番組を父親と一緒に見て解説する等、歴史に関心を抱かせるような家庭環境で育つ。歴史の授業にも関心を持ち、疑問に思うところは家で父親と話し合うこともある。時に父親は、教師と異なる意見を述べることもある。10学年からはMayaと同様、歴史を重点科目に選択している。彼は次のように語った。

第三帝国に関しては、授業の内外で多くの映像を見たり、父親との対話を通じて、次第に、なぜ人々が当時ヒトラーに従ったのか、分かるような気がした。9学年の時、歴史の課題で「抵抗」についてレポートすることになった。自分は「白バラ」と「教会を中心とした抵抗運動」について報告した。あのような独裁体制で、身に危険が迫るにも拘らず抵抗したのは凄いと思う。

なぜそのような抵抗運動に関わったのか、という理由を考えていくうちに、自分には、次のような結論が見えてきた。つまり、当時の社会で、ナチ体制の残虐行為や非人道的な扱いなどを見たり聞いたりしているうちに、そのような社会で「反対」の意思表示をすることなく過ごす生き方に疑問

を持ったのではないだろうか。そのような状況を目前に、何もしないまま過ごすよりは、抵抗することで自分の考えを表現し、自分の生き方に「意味」を与えたかったのだと思う。

歴史の授業で「抵抗」を取り上げる理由は、自分たちが過去の時代から、現在や未来のために学ぶことにあると思う。10学年で歴史は重点科目として選択しており、ちょうどいま議論しているテーマが、「歴史は科学研究の対象だろうか?」「なぜ人々は、過去のことを知りたがるのだろうか?」ということだ。議論の結果、歴史を学ぶのは、過去を知るという目的のためだけではなく、現在や未来の社会をよりよく理解するために重要だからなのだ、という結論に至った。

高等学校卒業資格試験では歴史を選択するが、今後の試験の準備としては、操作子 (Operator) の使い方の勉強をしなければならない。ある資料を与えられ、出された課題が、その内容を要約するのか、批判的に読むのか、あるいは自分の意見を書くのか、など、課題の違いに対応して作文する練習をしなければならない。自分の意見は、はっきりしているので、作文の際は、自分の考えを正確に論理的に表現するように気を付けている。事件についてのデータや事実に関する知識は重要だ。その知識を使い、自分の論理を組み立てるのだから。資料の使い方も同じだと思う。資料を読むときは、誰がなぜこのようなことを、この様な書き方で書いたのか、などの疑問に対し、資料の書き方の特徴に即して考えねばならない。

テストの採点の際、先生は、書かれている意見が本当にその高校生のものなのか、あるいはインターネットや本から引き出して転用しているだけなのかを判断の規準として評価していると思う。自分の意見を持ち、それを論理的に自分の言葉で組み立てることが評価の対象とされていて、先生の意見と同じか、あるいはそうでないかは、それほど重要ではないと思う。自分の印象としては、評価の際重要なことは、自分の意見を持ち、それを正確に、十分に表現できることだと思う。

たしかに、クラスメイト全員が自分の意見をしっかりと持っているかと

いえばそうではない。何人かは他人の意見をインターネットで探したり、あるいは授業中の先生の意見をそのまま試験の際に書いたりしていると思う。

自分は父親との対話で、議論することを早くから覚えたが、友達の中には歴史のテーマに関して議論することなどは苦手な人もいる。彼らの多くはしかし、自分の意見は持っていると思う。問題は、自分の意見を、論理つけて書くことが苦手なところにあるのではないだろうか？ 論述的な文章を書くことが苦手なのだと思う。

第二次世界大戦での日本の動きについては、自分で調べたことがある。その結果、今は、次のように考えている。1930年代の中国侵略は、資源獲得のための植民地化の試みだと思う。中国はアメリカに支援され、太平洋で覇権を取るという日本の意図は、フランス領インドシナ占領後の米国の禁輸政策で困難になった。それに対し真珠湾攻撃を行い、第二次世界大戦がアジアでも開始された。その戦争では、広島・長崎の原爆投下による終了までに、日本と連合軍の間で激しい戦いが続き、東南アジアの多くの国や人々を戦火に巻き込んだ。沖縄を除き「日本本土」での地上戦はなかったが、それぞれの戦地は米軍の空爆に曝され、多くの一般人の犠牲者が出ている。

以上、後期課程に入って間もない10学年（16歳）の2人の歴史の授業での経験や授業に対する考えを紹介した。彼らはいずれも歴史を重点科目に選び、歴史が好きな高校生である。二人ともアジア系の高校生で、個人的にも日本からのインタビュー調査に関心を持ったらしく、熱心に回答していたことが印象的であった。

子どもの頃からの家庭での会話が、彼らの歴史に対する関心に大きく影響を与えていることが窺えることは興味深い。既述のように、Mayaの両親は、フランクフルト空港のレストランで働く料理人であり、特に、家で

テレビの歴史番組を見ながら子どもと話しているわけではない。しかし後述のように、スリランカに住む叔父や叔母が歴史への関心を育て、親族が独立運動に関係していたという出自などが影響しているようである。

他方 Naoto は、家庭で一緒にテレビやDVDを見ながら、子どもたちと対話したり、休暇の際、旅行先で歴史博物館を一緒に訪れたりなどの父親の影響がみられる。また、母親が日本人ということもあってか、中国侵略から真珠湾攻撃に始まる第二次世界大戦の日本の立場につき自分でも調べていて、そこから得た自分の考えについて、アンケート調査やインタビューの際に紹介していた。これは一般的なドイツの歴史授業のみでは得られない、自発的な学習の結果でもあるといえよう。同時に、日本の歴史認識に対し、例えばドイツ人友人と授業の内外で議論する際の、彼なりの立場を表現しているとも受け取れる。

このような Naoto の発言は、見方を変えれば、他の国や地域出身の、広くいえば、外国にルーツを持つ他の高校生たちも、ドイツの論述を中心にした「考えさせる歴史の授業」を通じて、改めて、出自国の社会の歴史や戦争について考えていることを暗示しているようである。例えばコソボにルーツを持つ後述の Ketna は、ユーゴスラビア崩壊後の紛争の中で、コソボの歴史問題を現在のギムナジウムでの歴史の授業のなかで、自発的に述べたりする、とインタビューで語っていた。

グローバル化の時代、歴史の授業が、多様な文化的背景を持つ高校生たちの発言により、より多面的な理解を進め、多文化共生が進められる実践の場として機能している可能性が窺える。

ここで歴史の学習方法について、Maya と Naoto の特徴的な共通点を確認しておきたい。それは、試験の際の論述文作成について、2 人とも苦手意識をあまり持っていない様子を見せていることである。言語系科目での文書分析の経験を自覚的に応用しながら、あるいは父親との対話を通じて

論述文作成の力を付けてきていることが、その背景に窺われる。他の上級学年の高校生からは、16歳の2人のように詳しい話はでてこなかったが、既にそのような学習方法に慣れているからかもしれない。次に、彼らの発言から窺われたドイツの歴史授業の特徴的な体験談を紹介する。

12学年のSvenyは、歴史の授業の意義は、歴史から学ぶことにあり、同じ過ちを犯さないところにあるとする。授業では「時代の証言」などを聴くような「hands on experience」の方法による学習が強く印象に残っている。次第にそのような生存者が少なくなると、映像による語りは重要だ、と述べる。

彼女は、ネパールでイギリス系学校に通った経験がある。歴史の授業では、例えばアダム・スミスと産業革命のテーマで、宿題に2ページ程度の課題文章が出され、それを分析し、著者の視点を明らかにすることが求められた。文章自体は長くないが、その内容の背景について調べたり考えたりすることも課題に含まれ、それをもとに授業中議論を行った。2年間ネパールにいたため、その間のドイツの歴史授業の内容は自分で勉強しなければならない。

イギリス系の学校の歴史授業で印象に残っているのは、どのようにして民主主義体制が開始されたのか、ということや、大勢の首相たちについて学んだことであった。滞在中はちょうど第一次世界大戦がテーマで、そのことについて学習した。

第一次大戦後のヴェルサイユ条約の学習を含め、イギリス系学校の歴史の授業について彼女は次のように語った。

歴史の教科書にはドイツと異なり、イギリスの視点のみから記述されていたので、意外なところもあった。ドイツでは、異なった視点で

当時の歴史が語られていることを実感した。例えば、ヴェルサイユ条約がその例だ。終戦後の講和条約なのに、英仏間や連合軍間の交渉が主に描かれていて、対戦国で、しかも終戦直前に革命が起こり混乱していたドイツの影は薄かった。またイギリスとドイツの間では、「正義」をめぐる視点が全く異なり対立していた。講和条約の際、敗戦国ドイツは何も発言できず、過大な賠償金を負わされた。それがそのまま「全体の事実」として教えられると、ドイツ側の視点がなくなってしまう。しかし当時クラスではただ一人のドイツ人であったため、問題だと指摘するような発言はしなかった。

このように歴史授業の内容は異なることがあったが、方法は似ているところもあり、家庭で準備した文書資料を基に議論したり、回数は少なかったが（記録）映画を見たりした。

しかし試験の課題はドイツと異なるところがあった。イギリス系の学校では、事実や事件についての知識や、事件の経緯などが多く質問される。意見を述べる課題もあるが、ドイツに比べるとはるかに少ない。従って論述試験の方法などは、ドイツの歴史の授業で学んだ。ただ、イギリス系の学校でも、英語（国語）の時間では、作文で論述形式が練習されるので、その点は、ドイツの国語教育と同じだ。しかし自分の経験では、歴史の授業になると、イギリスではそのような意見を述べるような論述試験は、ドイツに比べると少ない、と思う。

ドイツでは議論や試験の時は自分の意見を述べる必要がある。しかしそれは単に意見を述べるだけではなく、背景知識も関わってくるので、年号や事実に関する知識は必要だ。そのために家庭での学習は重要だと思う。自分は試験準備としては、まず年号を覚え、関連する事件や背景状況を学び、さらに、異なった視点からそれぞれの事件や事態がどのように見えるかを考える。従って、何をどのように記憶するかを考えたいうえで、記憶することは必要だと思う。

Sveny も、「国家反逆罪」とみなされた第二次大戦中の抵抗運動を学ぶことは、戦争を繰り返さないために重要だと考えている。

13学年（19歳）の Jessy は、歴史を重点科目に選んでいる。戦争について、政治・経済の授業での次のような経験を語った。直接の「歴史の授業」ではないが、戦争へ至る歴史を理解するために政治・経済がいかに重要であるかを述べた部分もあるので、この章で紹介したい。

戦争や軍隊がテーマになったとき、徴兵制度を経験して、本来軍隊には批判的な歴史の先生は、12年間連邦軍に在籍している将校を教室に呼び、高校生たちと軍隊について語る機会を設けた¹⁷⁾。テレビなどのメディアや高校生たちの間では「連邦軍は人道支援活動などを行うので良い」と一般に考えられているが、実際はどうかを、肯定的な面と否定的な面の双方を聞いて、高校生たちが自分で判断するように考えたのだという。先生が一方的に「軍隊は良い」あるいは「悪い」というのではなく、この様に関係者から直接話を聞く機会が与えられたのは良かった。自分としては、アフガニスタンの平和維持活動など、現在の軍隊の活動は必要だと思う。また地球上から戦争はなくならないと思う。

しかし民主主義社会では、政府が勝手に軍隊を派遣するようなこと

17) ドイツ連防軍（国防軍）には州文部省との協定のもと、「連邦軍の青少年将校」（Jugendoffizier der Bundeswehr）を教師の要請に応じて派遣し、国やEUの安全政策や平和維持活動等、種々のテーマで軍の活動内容や政策を紹介し高校生と議論する制度がある。広報活動の一環で募集活動とは異なる、とされている。ヘッセン州文部省にもこのような協定があり、リーパッハ氏によるとその利用は各教師により異なり、彼は利用しないという。州によっても対応は異なり、例えばベルリンやハンブルクなどでは、教員労働組合や「国防軍なしの教育」団体等の活動で、青少年将校を教室に呼ぶことへの反対が強く、企画されても実現しなかった例もあるという（Bundesministerium der Verteidigung. „Jahresbericht der Jugendoffiziere der Bundeswehr. Ausgabe 2014. Berlin 13. April 2015, pp.8-12）

をすべきではなく、市民の意見が影響を与える制度が重要だ。市民が国家へ働きかけることができるシステムは、民主主義体制に不可欠だと思う。

歴史の授業では、強制収容所跡を訪問し、90歳の生存者から証言を聞いたことがある。もう高齢で彼の話をついつ聞けなくなるかわからない。そのような時、次は自分が子どもたちに語って聞かせる番だと思う。

この様に収容所跡のような追悼施設を訪問したり、第二次大戦中のドイツについて学んだりするが、自分たちに罪があるとは思わない。「罪」は適切な概念だとは思わないし、今日のドイツ人に罪があるとは思わない。しかし私たちは、戦争中何が起きたかについて自覚し、その自覚を持ち続けることが重要だと思う。忘れてはいけない。

追悼施設を訪問した際、確かユダヤ人の高校生も一人いたと思う。そのような時ドイツ人高校生は何か罪を感じるかといえば、そうではない。ここでも「罪」というのは適切な言葉ではないと思う。しかし「忘れないこと」、これが私たちの課題だと思う。「忘れないこと」によって、このような事態が再び生じないようにすることが重要なのだ。そして歴史の授業でも、しっかりと教えていくことが、大変重要だと思う。

独裁体制がなぜ実現したかという問題については、やはり、政治・経済よりも歴史の授業で深く扱われると思う。例えば、今のテーマ別の歴史の授業では、「独裁体制」が扱われているが、なぜヒトラーが権力を掌握したか、帝国首相として、最初に彼が行ったことは何か、次には何を行ったか、など、独裁体制が開始される初期の段階の歴史について、授業では非常に詳しく扱っている。

「抵抗」についても学んでいる。「抵抗」は9学年の時にもでてきたが、その時は「ドイツ語・フランス語のバイリンガル授業」だったため、今の歴史の授業での方が印象に残っている。バイリンガルの歴史

の授業では、フランスの「反ナチ・レジスタンス運動」などが、「抵抗」のテーマで扱われた。しかしドイツの「白バラ」は出てこなかった。「7月20日事件」は出てきたが、あまり詳しくはなかった。

「抵抗」を歴史の授業で扱うのは、歴史を多面的に見るためだと思う。独裁体制に組み込まれた人々もいれば、それに反対した人もいたというように。

例えば、既に話したように、政治・経済の先生は、連邦軍の将校を授業に呼んだ。将校は軍隊の良いところのみを語って聞かせた。しかし私たちは普段の先生の話から、軍隊の否定的な面も知っている。この例のように、異なる視点から歴史的事象を見ることが出来るようになるためには、訓練が必要だと思う。抵抗もそのような意味で独裁体制のもう一つの側面を知るために必要だ。

同じ13学年のLeonは、既述のように英語を重点科目として選択し歴史は基礎科目である。彼は次のように語る。

家では、ハリウッド映画で歴史ものを娯楽としてみる。テレビでは、N24やARTE（1990年開設の独仏合同テレビ局）などの歴史番組をみるが、こちらの方は「時代の証言」が取り入れられている記録物が多い。授業でも記録作品などの映像を見るが、基礎科目として歴史を選択する場合は、クラスの皆が歴史に関心を持っているわけではないので、そのような映像を全員が喜んでみるわけではない。

自分がTVの記録番組などに関心を持つのは、戦争や紛争などの事態に対し、どのような戦略的視点でそれぞれの集団が対応するかを、より詳しく知ることができるからだ。しかし全体として歴史の授業では、映像を見ることや歴史記念館訪問等はあまり好きではない。むしろ教科書に沿って学ぶことの方が体系的に学べると考えている。

試験の準備としては、教科書の課題範囲を読み、メモを作り、その

メモを覚えるようにする。筆記試験では学習したことを書く。それ以上のことを尋ねる課題では、その時に考える。試験の際には、学習した内容で答えるのみではなく、自分なりの考えに基づく解答が求められる段階もある。その段階に対する配点が一番多いと聞いているが、それはそれでよいと思う。

授業で第二次大戦のことを詳しく扱うのは、ドイツの「戦争犯罪」(Kriegsverbrechen)を多くのドイツ人が担ったことを、ドイツの青少年が知ることが大切だからだと思う。そのような過去の歴史を無視したり、なかったことにしたりすることはできない。この歴史的に担った罪(geschichtliche Schuld)について、「知識」の形ででも次の世代に伝えていくことが重要だからだ。

「抵抗」を歴史の授業で扱うことの意味は、第三帝国のような体制に、抵抗することが重要だと示すためだと思う。当時は、ユダヤ人の強制収容所への輸送のための集合場所が街の中にもあった。それにも拘らず「当時のユダヤ人迫害について知らなかった」というのはおかしい。なぜ多くの人がヒトラーを信じたのか不明だ。このような一般大衆の動きのなかで、抵抗した人々がいたことは重要で、自分も子どもたちに伝えたいと思う。

抵抗については「白バラ」や「7月20日事件」についての映画を見たが、それは、授業ではなかったと思う。父親は色々なDVDを借りてくるので、その中にあったように思う。自分としては、なぜあれほど多くの人がヒトラーの考えについていったのか分からない。

ロシア(カザフスタン)からの移住家庭出身のDenis(11学年)の語りを最後に紹介したい。彼は9学年までの授業を比較的良好に覚えているようだ。

個人的には戦争に反対だ。平和維持とはいえ、例えばアフガニスタンの連邦軍派遣などには、全面的に反対はできない。アメリカやロシ

アが背後でそれぞれの利害を追求していると思う。平和維持活動といっても、米軍がそれほど紛争中のそれぞれの武力集団の文化的相違について理解しているようには思えない。イスラエルとアラブ諸国との対立でも同じように文化の問題がある。

家では、両親や祖父が戦争の話をし、二度と繰り返してはいけないという。ガンジーはお互いに尊敬を持って対応すれば、戦争を避けることができるというが、そのような平和共存の世界は、あと数百年しないと出現しないだろう。だから軍隊は必要だと思うし、戦争もまだまだ無くならないのではないかと思う。

Denisに、日本でよく問題になる「偏った歴史の授業」や「自虐的な歴史観」の観点から、自国の歴史を授業で批判的に扱うことについて尋ねてみた。即ち、歴史の授業で第二次大戦の時代が批判的に扱われることに対して、親や教育委員会等が「一方的だ」とその教師を批判したりすることはないか、という問いである。この問いに対し彼は次のように答えた。

そんなことは聞いたことがない。他のクラスメイトの親もそうだ。自分の両親や祖父母は、ロシアで第二次世界大戦について学んでいる。その経験からいっても、彼らは、第三帝国の時代についてその問題性を含めて学ぶことは大切だと言う。

自分は9学年、即ち15歳前後で第三帝国の時代について学んだ。ナチ時代の歴史では強制収容所やガス室送り、全体では600万人ものユダヤ人の殺戮など残酷な事件や事態、関連の概念も出てきて、友達も感情面でも色々反応した。従ってあまり早い段階で扱うのは問題だと思うが、9年生で扱うのはちょうどよいのではないか、と思う。

9年生の時は、歴史の授業で「時代の証言」も経験した。先生が年配の女性を授業のときに呼び、その体験を語ってもらった。彼女はナチの政策に反対するビラを作成し、配布する活動をしていた人だ。そ

れも、企業や何か団体の支援があったわけでもなく、自発的に人々が集まり、ピラの作成と配布をしたという。とても危険なことで彼女も一度捕まり、収監されたそうだ。国家が自宅に勝手に侵入してきて、家の鍵も作られていたという。

一般の市民がこのような抵抗運動に参加するのはとても勇気がいると思う。このような体験を直接聴くことは、教科書で学ぶより遥かに強い印象を与える。当時一クラスは30名だったが（11学年では28名で、一般に上位学年にいくほどクラスの人数は減少）、皆関心を持ち彼女に色々質問した。彼女も僕たちが熱心に聞いたと褒めてくれ、彼女の活動を取り上げたテレビのルポルタージュ番組を見せてくれた。僕たちが質問している間、（リーパッハ氏とは別の）歴史の先生は黙って教室の後ろにたっていた。そして1授業時間だけで終わらないとみて、教室を変えて、2時間、彼女と僕ら高校生たちだけで話す時間を作ってくれた。

なぜ普通の人で、普通の収入しかない彼女が、命の危険を冒してまで抵抗の活動をしたかと言えば、当時の社会が、彼女が正しいと思う世界観や価値観に比べておかしかったので、それを変えるように働きかけたいと思ったからだ。つまり、自分の中から「変えたい」という気持ちが強くなったからだ、といていた。よく言われる「市民の勇気」(Zivilcourage)の例だと思う。

他に「抵抗」については、教科書で、「7月20日事件」などのヒトラー襲撃事件について習った。しかしヒトラーはいつも無事に難を逃れて生き延びていた。

歴史の授業で、なぜ「抵抗」についても学ぶかと言えば、それは、第三帝国の時代もヒトラーやその賛同者ばかりでなく、別の考えや行動をとる人々もいたのだということを、つまり、多面的な社会の見方をすることが重要だということを学ぶためだと思う。複数の視点をもって歴史を見ることを学ぶためだ。

現在との関係でいえば、たとえば、シリアのような国家が似たような状況かもしれない。シリアでも人々が弾圧にも拘らず、立ち上がって支配層の人権抑圧と闘っている。社会的正義や民主主義を求める戦いは共通していて、自分は、それは正しいことだと思う。

歴史の授業ではほかに、ドルンブッシュにある「アンネ・フランク青少年出会いのセンター」(Anne-Frank-Jugendbegegnungsstätte)に行った。その前に「アンネの日記」を読んでいたが、実際に当時隠れて聞いていたようなラジオなどを現物で見ると、やはり印象は強くなる。教科書で読むだけとは異なり、タイムスリップしたような気持ちになる。当時の僕たちは14～15歳だった。

確かに、「時代の証言」を聞いたり、記念館を訪問したりして当時の現物を見たりすれば、歴史を見るときの見方も異なると思う。教科書で「00が起きた」「次にXXが起きた」、それから「YYが起きた」などと習うだけでは、あたかもそれが当時の社会全体の事実であるかのような印象を与えると思う。歴史には嘘もたくさんあるのに、すべて真実だと思いこみやすくなる。だから、当時の人の体験を聴いたり、博物館で現物を見たりすることは、視野を広げるためにも、事態の複雑さを知り、複数の見方ができるためにも、とても重要だと思う。

似たような例として祖父の話をしたい。彼は1938年生まれだが「女はスカートをはいている」「スカートをはいている」と思い込んで育った。そうするとスカートをはいた女性が「基準」となり、スカート以外を身に着けているのはおかしい、と思うようになった。同じように、教科書だけで歴史を学ぶと、教科書に書かれていることだけが事実で、それ以外はおかしいと思いつむようになるかもしれない。歴史では、複数の視点を知ることがとても重要なのだ。

また、歴史博物館訪問などでは、単に教科書を読む勉強と異なり、感情も強く関わってきて印象に残るし、より深く学ぶことができると思う。

複数の見方を示す例が歴史の教科書にも出ていたことを思い出した。上級学年の歴史の教科書だったと思うが、第二次世界大戦に対して、3通の手紙が掲載されていた。それらはドイツ人、イギリス人、ロシア人の手紙で、それぞれの国で同じ戦争がどのように受け取られていたか、ということに関しての違った見方が紹介されていた。

このような題材は面白いが、歴史の授業はいつも面白いとはいえない。事件などについては正確に覚えることが要求される。特に試験勉強では、授業中重要だと思われるところのメモを取ったり、板書を写したりする。試験前はそれらのノートを見て、教科書と突き合わせ学習した内容を整理し確認する。通常試験の前には先生が課題範囲を予めいうので、それに関して教科書や授業で習ったことを中心に、関連資料等を使い準備する。

試験の時に一番重要なことは、課題をしっかりと読み、誤解しないことだ。問題全体をまず読み通すと、全体の答え方が浮かんでくる。今までその方法で大体良い点数が取れていた。

作文するときはもちろん、年号や人物名など間違えないように気を付ける。そして課題で問われている時は、自分の意見も述べる。自分の意見を述べるときは、課題の資料文や教科書などで習った事をそのまま全て「正しい」とするのではなく、必ずどこかに疑問点を見つけるようにしている。そしてその疑問の理由を述べ、自分なりの考えを論述する。教科書などの内容をそのまま書いたり、課題の資料文の内容や書き方を「正しい」と肯定したりするだけよりも、どこかに疑問を持ち、それについて理由を述べ、自分なりの考えを論述する方が、試験の評価は高いように思える。

ある女性の英語の先生も「出てきた文章に対しそのまま『イエス、とても良いです』と同意するだけでは不十分。しかし『この文は気に入らない』とただ否定するだけでもだめ。どこがなぜ気に入らないのか、理由を述べることが重要だ」といって、そのような理由を述べた

生徒をほめていた。

批判的な意見をいうことは、とても重要だと習ってきた。しかしその際、相手を傷つけないことが大切で、このことについては、自分の場合、特に家庭でしつけられたように思う。親に反対するときも「嫌だ」だけではなく「なぜそのようなことを言うのか？」と理由を聞き、対応するようにしている。学校でも授業時間、批判するときは、互いに「尊敬」(Respekt)する気持ちをなくしてはいけないと思う。

以上、インタビューで得られた高校生たちの、戦争に関して学習した体験談を紹介した。

発言内容から分かるように、戦争を開始し、破滅的な敗戦へ向かい戦い続けた第三帝国時代の「ドイツ」に対して、より客観的で複数の視点から考察を行いながら、全体として批判的で、二度と繰り返してはならない、という反省的視点からの歴史の学習が伝わってくる。

歴史学習の方法については、複眼的に見る力や論じる力を養うことが強調されていた。「課題を正確に把握し、論述する」「複数の見方をする」「資料文書や教師の発言内容に対しても、批判的な観点をに入れて論述する」「自己の意見を述べる時は、論理的整合性を持たせる」などの発言が、生徒たちの「歴史の学び方」への意識を反映している。即ち、事項の記憶のみでなく、考えさせ、且つ、自分の言葉で論理的に書く、という歴史教育の系統的な方法がそこからは見えてくる。またそのような論述能力に関しては、ドイツ語や外国語の授業で培われた言語能力と関わるのが窺える。Mayaは具体的に、ラテン語の授業でのテキスト分析が参考になったと述べていた。母語、あるいは学習言語のドイツ語能力との関係についてリーパツハ氏に尋ねると、具体的なデータなどはないが、論述試験を中心とする歴史の成績との相関傾向は、認められるということであった。

ところで、戦争について学ぶ科目は、歴史のみではない。次に歴史以外

の科目で戦争についてどのように学んできたかを、高校生たちの語りから紹介したい。

3.3 歴史以外の科目での戦争の扱い

一特徴的な「英語/外国語」の学習

高校生たちからは具体的に、次のような科目が挙げられた：政治・経済、ドイツ語（国語）、英語、フランス語、宗教など（「宗教」は14歳まで必修科目）。

彼らによると、「ドイツ語」などの人文系科目では、物語作品や詩、日記などの題材の中の戦争経験者の感情次元や内面について学ぶことが多い、という。

「宗教」の授業では、戦場の兵士の心情など、感情的側面について話し合った。他方で、「第三帝国時代に果たした教会の役割」などについて調べ、議論することもあった、という。

Svenyは10学年の時、倫理の授業で、戦争の時に人々が殺しあえるのはなぜか、など、感情次元にも深く関わる問題について議論したことがある、と語った。

英語、フランス語など外国語の授業では、戦争がテーマの時は、戦場の描写や兵士の心情、手記などが相手国の視点から書かれ、印象に残っている、という。

「政治・経済」では、既にJessyの例が示したように、歴史と関連する事項も多い。例えば政治体制の一形態として「独裁体制」について学ぶ際は、国家体制としての第三帝国について学習する。歴史の授業とは異なる視点であり、「歴史」と「政治・経済」の両方の観点からアプローチすることで、なぜ戦争が起こるかなど、戦争への理解がより深まる、という発言もあった。

「政治・経済」の授業ではナチズムに関して、独裁体制とならび人種差別が重要なテーマになるという。その際、関連して現代における移民排斥の

問題なども取り上げられる。Mayaは、ナチズムを過去の問題としてではなく、現代と関わる問題として10学年で議論している、と述べた。

彼女はさらに、授業ではなく「雑談」で、歴史以外の教員と現代世界の戦争（紛争）について議論した次の経験を紹介した。それはドイツ語（国語）の授業であった。

「ドイツ語」の授業が始まる前、高校生たちが「9.11」に関する前夜のテレビ番組での、米国とイスラム過激派の立場について議論をしていると、ドイツ語の先生も加わり、15分ほど一緒に議論した。（前期課程ではクラス単位で授業を受けており）当時のクラスは32名だったが、ドイツ語の授業で、時事問題をこのように授業時間に食い込んで論じたことに対して、他の高校生や高校生の親たちからの問題だという指摘などはなかった。

このエピソードから、歴史や社会科の教員でなくても、アクチュアルなテーマについて高校生たちとの議論を厭わない、この場合は「国語」の教員の姿が見えてくる。

10学年のNaotoはじめ、11、12学年の高校生たちは政治・経済で、資源争奪や経済的利益追求というような戦争原因との関連性について学び、議論することが多い、と話した。彼らは、歴史の科目で、戦争をめぐる政治体制や社会の動きを中心に学ぶのに対し、政治・経済では戦争の原因について、主に経済的利害とその対立の観点から学ぶという印象を持っている。

「外国語」の授業では日本との大きな相違が、第1外国語としての「英語」の授業でみられた。日本では、英語は「言語（体系）を学ぶためにある」と想定されているようで、文部科学省による学習指導要領の教科「外国語」（具体的には「英語」に関する記述のみ）においても、社会や文化の

扱いに関しては、抽象的な記述のみである。その背景には、「英語は国際共通語」であり、特定の社会文化圏とは切り離して「言語運用力」を育成するのだ、という「英語」へのアプローチが窺える。

ドイツの「英語」では、言語としての英語（運用力）と共に、英語圏の主要国の歴史や社会を学ぶことが学習目標であることが、学習指導要領にも具体的に述べられている。そのため例えば、アメリカ合衆国に関しては、言語的には、イギリス英語と異なるアメリカ英語の表現の特徴（例えば発音や、各大臣職について英米で異なった呼称があることなど）などを学ぶ。同時に、それぞれの国家体制、選挙制度、主要政府機関についても、固有の名称とともに、その概要を学ぶ。そこには当然ながら、大統領制や議会、あるいは両者の関係も題材として登場する。その際、米軍の最高司令官としてのアメリカ合衆国の大統領もテーマになる。

このような外国語教育の目標や学習内容に関するドイツの各州文部省で作成される学習指導要領の構想や、さらには時事問題についての議論能力育成の観点から、英語の授業で、戦争が話題になる事例は少なくないようである。

既述のように、文学作品を扱う際も、第一次世界大戦当時の兵士の感情を描いた作品等が読まれることがあった。また、英語でアクチュアルな内容の報道文や論述文を読むことは、比較的多い。例えば10学年のNaotoは、インタビュー当時のアラブ諸国の紛争に関する文書を英語で読むという経験を述べた。その際、英語の授業では、戦争について詳細を学ぶというよりは、授業内外で入手した情報をもとに、各自が意見を組み立て議論することに目標が置かれている、と語る。歴史の授業では資料や事件の分析等が重視されるが、英語ではアクチュアルな題材を外国語で扱うことが多く、個々人が意見を述べるところに意義がある、と語っていた。

13学年のLeonは、大学で英語とドイツ語の専攻を希望し、英語は、重点科目として選択している。彼は英語の授業で戦争について論じた例を次

のように語った。

英語の授業で扱われるテーマには、次のような事項がある。まず「アメリカ合衆国」では、その政治制度や外交、現代史も題材である。従って、例えば大統領の権限や役割、外交政策などについて議論する際、イラク戦争など現代の戦争やそれへの対応などが、英語の授業の中で議論の題材となる。そのようなときは、政治・経済や歴史の授業で学習した知識も、もちろん使って議論する。アメリカについても一つの戦争というか、武力衝突と間接的に関わるテーマとして登場するのが、移民問題、特にメキシコからの移民の問題である。カナダについて学ぶ時も「移民政策」がテーマとなる。イギリスについては、コモンウェルスなどのテーマが歴史的側面とともに出てきた。

フランス語を第2外国語として専攻する12学年のSvenyは、交換留学生としてフランスに滞在した際、第一次大戦時、多くの若い兵士たちが不安のなかで滞在したドイツとの国境近くのフランス側の掩蔽壕を、独仏の高校生が合同で見学した経験について話した。

3.4 家族との対話や学校外で戦争について知識を得た経験

学校の授業以外で戦争に関して知識を得る経験としては、家庭内での対話、特に、親、祖父母からの話が多く、7名が言及した。既にDenisの箇所でも述べたが、家族で戦争について話す契機としては、次のような例が挙げられた。

まず、多様なメディア、特に、家でテレビ番組を見ているときやインターネットなど、映像メディアから戦争に関する情報を得ることが多いことである(8名全員)。次に特徴的な高校生たちの語りを、一部内容的に重複するが、そのまま紹介したい。

- 1) Maya: 趣味のアニメを見て戦争について考えた。『はだしのゲン』は、ドイツに住む自分にとっても衝撃的で、戦争について考えさせる印象深い作品だった。一般に自分は歴史や戦争などの記録番組に関心があるが、両親や妹はそうではない。家でテレビを見ていると、時にチャンネルの取り合いになるので、その時は自分の部屋で番組の続きを見る。

自分が歴史などに関心を持つようになった理由の一つとして、スリランカに住む叔父や叔母との話がある。彼らは色々旅行もしており、休みに親戚を訪問した時など文化や歴史の重要性について語ってくれる。

- 2) Naoto: 父方の祖母がオーストリアの田舎に住んでいたため、戦後、占領軍としてソ連兵が駐留し、その将校たちとやり取りした経験があるという。「幸い人柄の良い将校で幸運だった」などと話していた。他方、祖父は旧東独地域にいたため、終戦時、家族とともに西へ難民として逃れてきている。しかし難民としての経験についてはあまり語りたがらない。

父親はジャーナリストということもあり、子どもたち—Naotoと妹—に戦争についてよく話してくれる。特にテレビでの記録番組やビデオを見て、戦争について語ることが多い。その際、理解が難しい場面ではビデオを止めて説明する、また放送内容に対し自分の意見を述べるなどして、内容をそのまま信じこまないように、批判的に見るよう促したりする。学校での歴史の授業についても家で話すことがあり、その際、先生と父親の意見が必ずしも一致しないこともあり、異なった見方とその理由について新しく知ることもある。休みには戦争博物館に一緒に行くことがある。

- 3) Philly: 主に父親と、休暇旅行などでドライブするときに、ドイツの戦争や戦争責任について語ることがある。父は、はぐらかすこともなく、なぜヒトラーがあのような行動をとったかなどについて知っていることを話してくれる。このような時に戦争について話すのは、親も第三

帝国時代が問題ある時代だったと思っているせいかもしれない。また当時のことをあまりにもひどいと思い、繰り返さないためにも僕と話すのだと思う。

友人と自由時間などで、戦争の無意味さ、異常さについて語ることがある。ダッハウ、アウシュビッツ、ベルゲン・ベルゼンなどの強制収容所、絶滅収容所の記念館へ行った。映画から戦争について情報を得ることもある。

- 4) Ketna: 父親がアルバニアと旧ユーゴスラヴィアの戦争について語ったことがある。親たちはしかし、アルバニアで、第三帝国についてあまり学んでいないようである。家でテレビを見るときは、ドイツよりも衛星放送でアルバニアのテレビをよく見る。戦争で親を失い、知らない女性に育てられる子どもの話などが放映された。

叔父は政治犯だったので、その経験をよく話してくれる。その話は身近に感じられ、悲しくなる。自分はアルバニアの歴史に関心を持ち、歴史の授業でもその話を持ち出す。自分の文化的背景について歴史の授業時間に持ち出し、みんなに話すこともある。

- 5) Sveny: ネパールで生活していた時、親とカンボジアを訪問し、博物館でポルポト政権下で多くの犠牲者の展示を見たことがある。また、ドイツ中世のザールブルクや、フランスとドイツの国境の塹壕跡の訪問などで、戦争について多くのことを考えさせられた。
- 6) Leon: 家庭では親と一緒に歴史もののテレビ番組を見るときに、戦争について語ることがある。しかし例えば妹がいたりすると、チャンネルを変えたりして兄弟姉妹ではあまり戦争について話さない。

青少年の入隊希望者が少ないためか、ドイツ連邦軍からの勧誘を受けたこともある。そのような時戦争についても考えた。自分にとり連邦軍の果たす主要な活動は、平和維持活動だ。しかし自分は入隊する気はない。

- 7) Jessy: 祖父は85歳で、16～17歳で戦争を体験している。現在ポーラ

ンド領であるダンツイッヒ（グダンスク）へ列車で運ばれ、まだ17歳なのに戦場で戦わされた。彼は戦争を嫌い、あまり話したがらない。ドイツという国が勝手に戦争を始めたにも拘らず、自分は望みもしないのに「ドイツのために」戦わされた、と考えている。

祖父は父よりも、孫の自分と戦争についてより多く話しているように思う。彼は年を重ねるほどに戦争について話しやすくなったのだろう。そしてそこに孫の自分がいたのだ。父が生まれたのは、戦後20年も経っていない時代。戦争体験を語るのに20年は短か過ぎる。父もそのことは知っており、祖父が戦争体験を語るのは辛そうだ、と言っていた。

この Jessy と祖父の世代との対話に関して、補足しておきたい。彼は戦争末期、敗戦が濃厚であったにも拘らず、当時の高校生、即ち、孫と同じ年代で戦場に駆り出された経験の持ち主である。1926～1928年頃生まれた人のなかには、1943年から1945年の終戦まで、15歳から17歳の年齢で、戦力不足から「高射砲補助兵」(Flakhelfer)として教室から直接、戦地へ送られた経験を持つ人が少なくない。本来は、連合軍の空爆に対する反撃のため、高射砲部隊を支援するために駆り出されたのであった。当初は規則に従い、彼らのようないわば少年兵に対する訓練や待遇での配慮等もみられた。しかし戦況の急激な悪化と、自国領土内での地上戦の展開とともに、武器や兵器の取り扱いについて十分な訓練を受けたり、兵士としての心理的準備をする機会もなく、武器を持たされ、戦場へ送られたという経験を持つ人が多かった。不十分な軍事訓練などで戦死する者も多かったが、なかには逃亡を試みて捕まり、処刑された者もいる。また戦場のみでなく、注4)のアウシュビッツ裁判の契機となる資料発見で重要な役割を果たしたジャーナリスト、グニールカのように、戦争末期のヴァンゼー会議を受けた「ユダヤ人問題最終解決」のため、アウシュビッツなどの絶滅収容所

周辺での補助作業に従事した青少年もいた¹⁸⁾。

軍隊や戦場での過酷な経験に加え、例えばニクラス・ルーマンのように、生存して敗戦を迎えても、捕虜としてしばらく厳しい条件下で労働に従事させられるなどの経験をした人々もすくなくなかった。

彼らは戦後、学業に戻り経済や社会の復興の中核を担う、あるいは学術分野で戦後ドイツ社会の重要な理論的リーダーとなる人々を生み出した世代に属する。一般に「懐疑的世代」と称され、戦後ドイツ社会の諸分野で、社会変革や改革に従事した世代といわれる。「記憶の共有」や「文化的記憶」の研究家、アライダ・アスマンは、70年代の新しい学術構想で設立されたビーレフェルト大学やコンスタンツ大学の設立関係者やユルゲン・ハーバマスらもこの世代に属することを指摘している。

さらにアスマンは、権威主義的体制に抗議し、戦後のドイツ社会が広範に変化する契機となった「68年世代」の誕生に、「懐疑的世代」が重要な役割を果たしたとみている¹⁹⁾。

しかし戦争が終わって間もない1940年代後半、高射砲補助兵の多くは、戦場から再び学校へ戻った10代後半の青少年であった。当時の社会では、長年戦地で戦い、捕虜生活を経て生還した父親や兄の世代への注目の方が高かった。敗戦後分断され、新しい価値観で建国された西ドイツ社会のなかで、少年兵たちの「第三帝国時代の国家への犠牲的な貢献」が、取り立てて公的に称賛されることはなかった。戦争中の行動に対しては沈黙を続け、経済復興に取り組む自国社会の中で、彼らは自分たちの経験についても沈黙することが多かった。

18) Gnielka, Kerstin & Renz, Werner (Hg.) (2014) Als Kindersoldat in Auschwitz. Die Geschichte einer Klasse. (『少年兵としてアウシュビッツで—あるクラスの物語』) 及び同書所収 Frei, Norbert „Die Aufklärer und die Überlebenden“. CEP Europäische Verlagsanstalt. Hamburg. 注4も参照。

19) Assmann, Aleida (2007, 2.Aufl. 2014) *Geschichte im Gedächtnis. Von der individuellen Erfahrung zur öffentlichen Inszenierung*. C.H.Beck. München. pp.43-46. 磯崎康太郎訳『記憶の中の歴史—個人的経験から公的演出へ』(松籟社2011)

1960年代後半からの反権威主義的運動として68年世代の抗議行動が広がるなか、旧西ドイツは、自国の戦争責任問題との取り組みを進めていき、かつての高射砲補助兵たちは、第二次世界大戦でドイツが国家の名で行った戦争犯罪を公的に知ることになる。自国の歴史認識が大きく変化する中で、自分たちが受けた過酷な体験を語る機会はさらになくなり、公的な語りの場も当時の社会ではあまり存在せず、少年兵時代の経験は忘却、あるいは抑圧され、家庭内でも沈黙を続けてきた人が多い。

歴史認識が変化するなか、戦後40周年の1985年、当時の大統領リヒャルト・ヴァイツゼッカーは、「過去を忘れる者は、未来に対しても盲目になる」という有名な演説を行う。その中で彼は、第二次大戦の終戦日、5月8日をドイツ人にとっても「解放の日」だったと述べ、多くの若い世代はその見解に賛同し、今日では「解放の日」とみなされることが多い。

このような経緯を辿った戦後ドイツ社会の変化の中で、ナチ時代の諸体験を文学作品等で扱ったノーベル賞作家、ギュンター・グラスのような高射砲補助兵の経験者もいるが、それでも、一般に公的な語りとして社会的に広がりを見せることはあまりなかった。

このように、戦争末期に少年兵として戦場に駆り出された僅か2～3年の間に積まれた彼らの体験は、2000年を過ぎてメディアなどでも取りあげられ公的な語りとして共有されるようになる。統一後のドイツで、戦時における一般市民の犠牲へ目が向けられる動きが出てくるなか、彼ら少年兵への関心が高まる一つの契機として、集団的記憶の問題を論じ「記憶文化」の概念を創出したアライダ・アスマンの『記憶の中の歴史』(Geschichte im Gedächtnis, 2007年)が挙げられる。彼女はその後、2013年“Anfang aus dem Ende. Die Generation der Flakhelfer” (「終末からの始まり－高射砲補助兵たちの世代」)という、南ドイツ、ランダウ市のギムナジウムの一クラスを取り上げ、該当世代の生存者たちのインタビューから成る記録映画を作成した。テレビでも放映され話題となったその作品には「孫たちへ」という副題がつけられている。Jessyと祖父との対話は、この例が示

すように、個人の次元を超え、「戦争についての公的な語り」としての性格を具体的に持つようになったといえよう²⁰⁾。

豊田（2015）は日本の学生対象に行った調査で、日本でも青少年が祖父母や曾祖父母との対話で、戦争についての体験を聞いている事例が比較的多いことを明らかにしている（豊田2016参照）。

興味深いのは、日本でも祖父母や曾祖父母の世代が自発的に語ることは少ないか、あるいは「戦死による家族の名誉」という文脈で語られることがあるという指摘である。また戦争中のナショナリズムに基づく教育を受けた祖父母に比べ、戦後の新しい民主主義的価値観で育ってきた父母の世代との、考え方の相違からくる家族内での心理的距離に気づき、戦争について考える学生の事例も紹介している。

戦争を体験した祖父母や曾祖父母の「時代の証言」者は次第に高齢で亡くなっているのが現状である。戦争を10代半ばから後半で過ごした日本の世代の語りは、「食べ物がない」「焼夷弾が降ってくる」などの内容が多いようである。しかし同時に、地上戦が戦われた沖縄では、ドイツと同様「少年兵」が極めて悲惨な体験をし、敗戦が明らかな戦場へ（場合によっては「本土」出身の）上司の命令で送られ命を落としている。また同じ世代の少年・少女の中には、死と隣り合わせで大陸から引き上げてきた経験を持つ者もいる。

既述のようにドイツでも、「少年兵」の世代の問題に焦点があてられたのは、比較的最近のことである。ここには豊田の指摘があるように、「自分たちの体験は若い世代に対して、重要な意味を持っているのだ」という認識

20) 15歳からの少年兵は地上戦が戦われた沖縄でも見られ、多くの犠牲者がでている。祖父や曾祖父の世代を通じて若い世代が戦争をどのように見ているかに関しては、2010年 ZEIT-MAGAZIN 紙の特集が参考になる：WAR UR-OPA EIN NAZI?—Die 14-bis 19-Jährigen und der Nationalsozialismus.（曾祖父はナチだったのか？—14歳から19歳の青少年とナチズム）ZEIT-MAGAZIN Nr.45, 2010年11月4日、電子版は次を参照：<http://www.zeit.de/2010/45/Erinnern-NS-Zeit-Jugendliche> (20160515)。日本での15歳からの少年兵の犠牲者については、大田昌秀（著、編集）（2016）『沖縄健児隊の最後』藤原書店、などを参照。

が自覚され、若い世代がその貴重な体験を公的な語りとして共有するとい
う、戦争の継承に関する日独共通の課題が見られるのではないだろうか？

3.5 「好きな国・嫌いな国」や「ドイツの好きなところや嫌いなところ」

3.5.1 「好きな国」「嫌いな国」

戦争のイメージに関する日本の学生とのインタビューでは、冒頭で述べたように、戦争が国家次元で捉えられているせいか、「国の好き嫌い」に関する発言が多い。そのため、ドイツでも同様の質問をしてみた。

そうすると、高校生たちは「なぜそのような質問をするのか？」とまず不思議そうな反応を示した。8名のなかでは「嫌いな国はない」という回答が最も多く、さらに尋ねると「北朝鮮、中国、ロシア」(Maya)、「イラン、イラク、中国」(Philly) や、「イラン」(Leon) という国名が、3名から出てきた。その際、答え方に特徴が見られた。例えば「プーチンは何かおかしい」など、権力者や政権担当者の個人名をあげ、その人が権力を持ち支配する体制の国として、国名が位置付けられている印象を与えた。

他方、好きな国として多く挙げられたのは、まずは異文化圏にルーツを持つ高校生の場合、それぞれの出自国であった。このことは、戦争や紛争を避けてドイツへ移住した家庭の出身者であっても文化的ルーツがある国や、出自国に住む親族などへの想いが強いことを窺わせた。

「母国」と並び好まれる国として、「重要な国で関心があるアメリカ、陽光が明るく家庭的なクロアチア、東洋的な生き方を感じる中国」(Denis)、「複数民族が平等に住むカナダ」(Philly, Leon)、「休暇先のスペイン」(Ketna)、「自然や社会体制が好きだから、オーストラリアやノルウエー」(Jessy) などが挙げられた。中国に関しては、アジア圏出身の Maya や Philly がやや否定的な見方をするのに対し、スポーツが好きな Denis はジャッキー・チェンやブルース・リーの映画などを通じて、家族を大切にする人が多いとする中国や中国人を好意的に捉えている。

3.5.2 「ドイツの好きなところや嫌いなところ」

それでは、殆どの高校生の出生地であり、国籍を取得し、生活をしているドイツ社会は、どのように経験されているのでしょうか？ ドイツの好きなところ、嫌いなところに関しては、次のような回答がみられた。

8名中3名が、ドイツの好ましい面として、「民主主義社会」であること、「社会的正義」や「法の支配」「公平さ」を挙げている。さらに、福祉国家、多文化社会であるということが、良い面として挙げられている。親がスリランカからの移民家庭出身のMayaやネパールでの生活経験者Svenyは「安全」という点や自然保護活動を好ましいと感じている。

否定的側面としては、Mayaや、コソボからの移民家庭出身のKetnaが「ナチ」勢力の存在を挙げている。Naotoも民族主義的で外国人排斥の傾向があることを嫌いな面として挙げた。

全体的に社会的公平さが評価される一方で、図1が示すように、中等教育段階が職業コースと進学コースに分かれていることに由来する、学校教育の機会均等のあり方の問題を指摘する高校生が2名いた。その一人Ketnaは、戦争について映像を見て議論する歴史の授業で、以前在籍していた職業系コースの学校では、議論に関心を持つ高校生が少なく面白くなかったが、今の編入先のギムナジウムでは、議論が活発で面白い、と述べていた。もちろん教師や授業の進め方にもよるだろうが、学校種の相違は、生徒たちの問題意識や、授業中の議論への参加意欲の相違に通じることもあるようだ。

「ドイツ社会」に対して高校生たちに共通していたのは、「民主主義社会」や「社会的正義」などが肯定的に評価されている一方で、「ナチ」の伝統や相互監視を感じさせるというような否定的側面を挙げていることだった。それでは、「ネオナチ」についてどのように考えているのでしょうか？

3.6 ネオナチについての意見

既に述べてきたように、リービヒ・ギムナジウムの高校生たちは、フ

ランクトルトという複数の民族が共生する環境で育ち、クラスにも外国にルーツを持つ高校生が多い日常を過ごしている。またインタビューを受けた高校生たち自身も外国にルーツを持つ、あるいは国際結婚の家庭で育つなど、日常的に異文化と接触している。しかしドイツで学校教育を受け、育っていく過程で、既に紹介したようにナチスの過去を「自分たちとは関係ない」とは捉えず、自分が育っていく社会の問題として捉え、またそのような歴史教育を受けてきていた。

そのような彼らは、ナチ時代の伝統と価値観を意図的に継承、あるいは主張し、時に外国人排斥行動などにでる同年齢層の若者に対し、具体的にどのように感じているのであろうか？

例えばNaotoは、次のような経験を話した。

自分の住む地域には外国出身者が多く、ネオナチ的な発言をする者は周りから厳しい目で見られる。友達にも外国にルーツを持つ者が多く、外国人排斥の発言などは考えられない。しかし自分のアフリカ出身の友達に、変なことを言う人に出会った経験がある。その時自分たちは10人前後だったので、彼はすぐに立ち去った。

多文化で大都会のフランクフルトでは考えにくいだが、田舎に住んでいると友達付き合いも色々な意味で濃くなり、例えばロック音楽などを通じて集まっているうちに、そのようなネオナチの仲間の中に入ってしまったことがあるのではないだろうか？ 地方では娯楽が少なく、ネオナチが大規模なロックコンサートを開催すると、大勢の若者が集まると聞く。またインターネットでNPDなどの右翼の集団が「児童虐待者に死刑を！」（ドイツは死刑廃止国）などと一見賛同されやすいようなスローガンを掲げて若者に働きかけてくることもある、と聞いている。

11学年のDenisは、政治・経済の授業で、ネオナチの問題について議論

した際の経験を、次のように語った。

授業で、ロストック（ドイツ統一後、一時期外国人排斥運動が高まり、収容施設放火事件などのテロ活動も見られた旧東独北部の都市。ネオナチに共鳴する若者も多いとされる）のテーマを取り上げた際、「働く権利を承認された外国人が、住居や仕事を奪った」と住民たちが考え、排斥運動が広がったことを習った。その外国人集団の多くはルーマニア出身で、故郷では仕事もなく、生活もできずにドイツへやってきたという（ルーマニアはEU加盟国のため、同国とのシェンゲン協定発効以降、移動や就業の自由は原則的には該当）。そのような時は、目の前の移民や難民が、なぜ故国を捨てて出てきたのか、考えなければならぬと思う。故国では迫害されたり、場合によっては殺害されたりなどの危険がある人もいる。難しいことだが、移民や難民が出てくる理由を考えることは重要だ。何をすべきか、誰に責任があるのかなどクラスでも激しい議論が交わされた。僕は移民や難民を支援すべきだが、ロストックのみでなく、もっと国全体で分担する必要がある、と言った。

難民申請に対しては、手続きを早くして、1地方や1都市のみではなく、国全体が難民受け入れ問題に取り組むべきだと思う。異なる生活習慣からくる衛生観念の相違や窃盗などへの対応もしなければならぬ。この問題に関して色々な立場の意見を聞いた。そのなかで、かつてロストックに住んでいた人たちが「ここは本来、ドイツ人が住む場所だ」「ドイツ人しかいないはずの土地なのだ」と言っていた。これはおかしいと思う。今のドイツにはドイツ人だけでなく、多様な文化の出身者が住んでいる。クラスの討論でも、級友の多くは、移民や難民を支援する意見だった。

ネオナチについていえば、フランクフルト近郊のレーデルハイムで、ネオナチが行進しているのを見たことがある。しかし同時に「アンテ

イファ」(反ファシストグループ)のデモもあった。そこで少し殴り合いなども見られたが、警官が入って治まった。

倫理の授業でネオナチの記録映画を見たことがある。地方の村にネオナチのリーダーが入っていき、ロックなどの音楽祭を開催し若者を集めていた。その記録映画では、かつてネオナチに属していた人が登場して、なぜネオナチになったかを話していた。彼は、初めは気づかなかったが、次第に音楽会などを通じて友人ができ、そこからネオナチ・グループに惹きつけられていき、後でどんなグループかが分かった、と語っていた。

13学年の Jessy は、若者たちがネオナチに惹きつけられる理由として、周りの社会的環境や特に家庭での教育の問題を、次のように挙げていた。

両親や祖父母など、周りの大人たちの発言や価値観が親ナチ的な場合、ネオナチ的な考えを持つ青少年が多くなると思う。従って特定の地域にそのような青少年の数が多きこともあり得る。例えば、子どものころから周りの大人たちがドイツの戦争責任などについて間違ったことを話し、それが語り継がれていくと、子どもたちもそれを聞いて育つ。そのような話を何年も聞いて育った若者たちは、そのような考えに馴染んでしまい誤った歴史認識を持つ傾向にあるようだ。

別の事実や考えを聞くと「そんなことはあり得ない」と自分たちの信念や考えを守るようになると思う。今まで聞いて育ったことと異なった考えや事実を知るより、馴染みのある旧知の人々の話を信じていく方が安心できるだろうから。ネオナチの青少年が生まれる背景には、教育や環境に問題があることが多いように思う。

同じ13学年の Leon は、次のように語る。

フランクフルトという多文化の都市環境に住み、そこで育つと、ヒトラーや第二次大戦が良かったなどと主張したり、ドイツの戦争責任を疑うような人はいないと思われる。この街には多くの外国人が住む。例えば自分もスポーツが好きで、クラブに属している。フランクフルトの場合、スポーツクラブ一つとっても「ドイツ人のみ」ということは想像しにくい。このように外国人と隣り合わせで育ち、生活していると、そのような人々が住む国や外国に対して戦争するなどということも想像しにくくなる。

以上「ネオナチ」のテーマに関連して、今回のインタビューで高校生たちが述べた意見を紹介した。学年により相違が見られ、例えば歴史のみでなく、政治・経済の授業での知見や倫理の授業での扱いなどが、高校生たちの考えや発言に影響を与えていることが窺える。

難民問題との関連性は、最近のシリアなど中近東や北アフリカからの難民受け入れを巡る欧州連合次元の議論にも通じる。グローバル化が進む世界で「ドイツはドイツ人だけのものだ」という意見に、違和感を示す高校生も育ってきている。歴史や政治・経済の授業が果たす役割の重要性が窺われる。

また Jessy の発言からは、ネオナチへ親しみを感ずる同年代の青少年に対する心理的な面への考察が深まっていることが窺える。

このように年齢や経験による相違はあるが、フランクフルトという多文化共生が進む都市で、移民や外国出身の市民やクラスメイトと生活していくなかで、日常的な経験を通じて外国人排斥を行う「ネオナチ」に対する距離感や違和感が育っているように思われる。このような背景もあり、上記の「嫌いな国」を尋ねる質問に、やや違和感を覚える高校生が多かったのかもしれない。

既述のように彼らの多くは、ドイツ社会全体の「ナチ的な要因」や「外

国人排斥」の傾向を敏感に感じ、それを否定的に見ている。他方で、民主主義制度が定着していることへの肯定的評価も見られる。グローバル化が進むなかで「異文化圏の出身者」との共生は、多くの国で課題として認識されている。そのような課題を前にドイツでは、歴史認識との取り組みが、異文化間の共生を進める際の一つの重要な契機となっているようである。

「ネオナチ」と称される若者たちは、一般に狭隘なナショナリズムに基づくナチスの伝統的価値観を信奉し、「ドイツの伝統」「ドイツはドイツ人のもの」というような、他者（外国人）排斥的な思考が強い。また対外的な侵略に関しても「ドイツの立場」を主張する傾向にある。このような若者たちは、一般に「自国の現代史の過ち」を認めることに強い抵抗を示すが、リービヒ・ギムナジウムの高校生たちは抵抗を覚えないのだろうか？ 既にインタビューの発言からも、自国の歴史の過ちを認め、二度と繰り返さないための「歴史の授業」という理解が伝わってきた。しかしアイデンティティとも関わるこの問題に対して、より詳しく高校生たちの意見を確認したく思い、追加の調査をリーパツハ氏に依頼した。最後にその調査への高校生たちの反応について考えてみたい。

4. 「自国の負の歴史と向き合う」—追加調査から

4.1 「強制収容所跡」訪問による歴史の授業

本稿3.1で、日本と比較してみられるドイツの歴史教育の特徴として3点あげた。第1は、通史的よりも問題指向的アプローチであること、第2は、ドイツ史と世界史を分けていないこと、第3は、教授内容もさることながら多様な教育方法にも大きな相違がみられることであった。

第3の教育方法に関しては、1)多様な映像資料の使用、2)主に被害者の立場からの「時代の証言」の活用について言及した。高校生たちのインタビューからは、そのような方法による学習内容が、記憶に残り、より複雑な歴史の現実に向き合う機会となり、歴史に対する複眼的な見方を形成し、

考えを深める契機になっていることを窺わせた。

本章では、第3の多様な教育方法という特徴のなかで、3番目の方法ともいえる「追悼施設訪問」と、そのような訪問に対する高校生たちの考えについて述べる。

日本でも、例えば原爆資料館や原爆ドーム、「ピース・ミュージアム」のような戦争について学習する施設、あるいは歴史的現場を一種の記念館として保存する施設、歴史的資料や様々な事物を展示する記念館などがあり、そのような諸施設を訪問して、学習する機会は多い。

ドイツの場合は、訪問先としては強制収容所跡など自国の戦争犯罪を明らかにするような、一般にナチ政権下で使用されていた諸施設が選ばれることが多い。多くの施設は、関連する事物や写真等を展示する記念館で、集中的に学ぶ「学習の場」として宿泊施設を伴い整備されている例もある。あるいは近くのユースホステルを活用して宿泊し、時間をかけて学習することもある。従ってそのような施設を訪れての学習は、単なる見学ではないことが多い。またこのような施設は、国内はもちろん近隣諸国にも広がる。

各市町村でも、一般にナチズムへの反省を促すような歴史博物館などが作られ、社会教育や学校教育の場として利用されることもある。具体的には、市立歴史博物館が、自分たちの街の歴史におけるナチズムの時代を明らかにする展示物—例えば近郊の著名企業が、強制労働者を使用していた事実などを整備するなどの例である²¹⁾。ドイツ統一後は、ナチズムの時代のみでなく、旧東独時代の独裁体制を忘れないための諸施設跡の記念館やミュージアム形式の記念館もある。

以上紹介したような「強制収容所跡記念館」や「歴史博物館」などでは、どのような歴史的遺品や資料を、どのような基準で選択し、どのように展

21) フランクフルトやミュンヘンなどの大都市とは異なる中小の都市でも同様で、例えばゲッティンゲン市の市立歴史博物館では、ナチ時代、近郊の工場における強制労働の実態を示す実物や写真などの諸資料が展示されている。

示すべきかなど多くの課題がある²²⁾。同時に、次の世代へ戦争の歴史を伝えるための貴重な学校教育や生涯教育の場でもある。ドイツではこのような諸施設を“Gedenkstätten”（想い起こす場、記憶の場）と総称し、そのような諸施設を活用しての教育をGedenkstättenpädagogik（「記憶の場」を活用しての教育）と称して、教育実践や教育方法の諸研究が進められている²³⁾。日本でも「追悼施設教育学」と称され、研究が進められている²⁴⁾。

本章では以下に、調査に協力いただいたリーパツハ氏のテレジーンへの訪問旅行に対する高校生たちの反応を取り上げる。テレジーン市は第二次大戦当時ドイツ領で、ドイツ語の名称（テレージェンシュタット）が使用されていたが、戦後はチェコの領土となり、呼び名もテレジーンと変化した。

22) ドイツの歴史教科書には、「ナチズムの記念館、あるいはナチズムの歴史の常設展の訪問を計画してみよう。そして訪問後、そこでの展示方法や展示のコンセプトについて、そして個人的に受けた印象について、皆と話し合おう」という課題が含まれている（例：注17 *Kursbuch Geschichte* p.494等参照。日本語訳は、注18『ドイツの歴史—現代史』p.388）。他方、日本では、例えば大阪の「ピース・ミュージアム」の例などのように、現代史における戦争について、負の歴史も含め、高校生自らが歴史授業の一環として考える場として提供し、その資料展示のあり方について高校生が教員たちと共に議論し判断することを促すよりも、地方の首長、政治家や行政関係者等が、展示内容について判断することの方が重要である、と見なされる事例も少なくないようだ。

23) 例えばドイツ連邦政府の内務省下にある „Bundeszentrale für politische Bildung“（市民社会形成のための連邦政治教育センター）は、各州の „Landeszentrale für politische Bildung“（市民社会育成のための州政治教育センター）を通じて、あるいは希望者に直接、Gedenkstättenpädagogik に関する諸資料や信頼できるウェブサイトのリスト等を提供している。次はその2例である。

<http://www.bpb.de/partner/akquisos/151180/web-und-literaturtipps>（プロジェクト授業や教育方法の参考資料、施設への修学旅行等の費用補助支援機関等々のリストなど）（2016.05.25）。

<http://www.bpb.de/lernen/projekte/geschichte-begreifen/>（「歴史を理解する」などのテーマ別参考資料を含むサイト）（2016.05.25）。

24) 山名淳「追悼施設における『過去の克服』—＜第二次抵抗＞としての「追悼施設教育学」について」は、追悼施設教育学の目標や展開について概観を得るのにも参考になる。対馬達雄編著『ドイツ—過去の克服と人間形成』昭和堂2011年 pp.253-293。

4.2 追加調査の目的と方法

4.2.1 追加調査の目的

追加調査の目的は、3.6の最後で述べたように、自国の現代史の否定的な「負の側面」を指摘し、「戦争犯罪」などと明確に批判的に扱うことに対して、現代の高校生はどのように思うかということ、もう少し明らかにしていくことにあった。本稿の初めでも述べたように、その契機として日本での調査の段階で、「日本が戦争で残虐な行為を行ったことや、慰安婦問題などについて話を聞くと、そんなことをしたなんて信じられないと思う」、あるいは、「日本人がそんなことをしたなんて、あまり認めたくない」というような声が聞かれたことがある。また複数の学生からは当然のように「自虐史観」という表現も聞かれた。

他方、ドイツでのインタビュー調査では、本稿で紹介してきたように、高校生たちの「我が国」であるドイツの現代史の負の側面を歴史の授業で批判的に扱うことに対し、それを問題視したり、「認めたくない」などという声は聞かれなかった。既述のように「むしろ認めて、二度とそのようなことが起こらないようにすべきだ」という声が強かった。

このインタビューを通じて、日本のメディア等でも一般で紹介されている、自国の第三帝国の時代を批判的に見るドイツの歴史認識が、かなり共有されていることが分かった。また歴史の学習指導要領じたいが、グローバル化する未来へ向け、過去の歴史に対する責任を自覚させ、民主主義的価値観に基づく、多様な視点を育成すべきだという立場を明らかにしていた。

ここでしかし次のことを再度、指摘しておきたい。このような学習指導要領の存在じたいが、そのような考えの高校生を自動的に育てるわけではないことは明らかである。今回の高校生たちの下に紹介する回答は、インタビューでの高校生たちの発言でも複数回指摘されていたように、フランクフルトという多民族共生が進む国際的な都市という背景とも無関係ではないであろう。ネオナチに関する高校生たちの発言からも窺われるよう

に、同じドイツでも、旧東独の一部など、地域や個人により異なった反応が見られるということは忘れてはならないであろう。

このような背景のもとで、改めて問いたかったのは、日本の学生にとり、時に自己のアイデンティティにも触れるような問題として受け取られている「自国の現代史、特に第二次大戦の歴史を否定的に見ること」をドイツの高校生たちはどのように受け止めているのだろうか、ということである。

もちろん、第二次世界大戦中における日本とドイツの「戦争犯罪」に関しては同一のものではないし、戦後の国際的環境の相違もあり、一概に論じることはできない。しかし他方で、国際的にも、日独の戦後の歴史認識が比較され、議論されていることも事実であり、その諸議論の行方が、グローバル化の中で国境を越えて、アジア近隣国や太平洋諸国から一経済的・政治的共存の観点を含め一関心を持って見られていることも事実である。

追加の調査依頼に対し、リーパツハ氏は、2015年7月、ギムナジウム最終学年の高校生の希望者を連れて、チェコのテレジーン強制収容所跡での歴史授業を含む訪問旅行の際に、書式のアンケートを行う形で対応して下さった。アンケート調査は、旅行の前と後の2度にわたり実施されたが、本稿では、「自国の歴史の負の側面を記録する収容所跡の記念館を自由意思で行く理由」に関する出発前の質問への回答について考察したい。

次節4.3で彼らの意見を紹介するが、その前に、テレジーン収容所の特色、および、「収容所跡訪問旅行」の概要について述べておきたい。

4.2.2 テレジーン収容所の特色、および「収容所跡訪問旅行」の概要

まず、テレジーン収容所の特色を述べておきたい。同収容所は当初、チェコやボヘミアなどの政治犯や抵抗運動家等を収監する監獄施設として機能していた。後に各地のユダヤ人収容所の収容者数の急増に伴い、ユダヤ人高齢者、第一次世界大戦時、ドイツ軍兵士として優れた功績のあったユダヤ人、作家、作曲家、指揮者等を含む芸術家・学者などのユダヤ人知識人等を主に収容する施設として使用されるようになった。彼らの多くは政治犯等ではないため、監獄ではなく、いわばゲッターとして「整備」され

た施設に収容された。テレジーン収容所全体はナチス親衛隊の司令部の管理下にあり、そのもとで、ユダヤ人長老評議会のようなものが作られ、そこで日常的なある程度の運営がなされていたようで、アウシュビッツなどの強制労働収容所や絶滅収容所とは異なる収容施設であった。

テレジーンのゲッター地区にはさらに、ドイツ軍により占領されたヨーロッパ諸国から家族単位で送られてきたユダヤ人も収容されていた。その際、子共たちは性別・年齢層別に分けられ、少年ホームや少女ホームに収容された。上記のように、ある程度の「自主運営」が可能であったため、これらの子どもたちを対象に、年長者や成人のユダヤ人たちは、禁止されていたにも拘らず、密かに「授業」を行い、学校教育の代わりとなるような教育活動も行われていたようである。また可能な範囲で、知識人や芸術家の講演会や音楽会、演劇などの文化活動も行われていた。

このような教育文化活動を子どもたちに指導した「教師」たちがアウシュビッツなどの絶滅収容所へ送られると、次の「教師」たちがその役を担っていた。また子どもたちの中には、13～15歳の年代の子も含まれ、彼らの多くは終戦を前に1944年頃アウシュビッツへ送られ、殺害されるか、あるいは、強制労働に従事させられた。後者の中には、2つの収容所を生き延びた子どももいて、その日記や体験等が展示・継承されている²⁵⁾。

このように特徴的な施設であったテレジーン収容所を、ナチ政権は、自分たちの「ユダヤ人東方移住政策」の「模範的な事例」として宣伝用に活用した。その目的は、国際的な非難をかかわすことにあり、対外的に宣伝映画も撮影し公開していた。国際的な非難に対し、国際赤十字の視察を受け入れることになり、その受け入れに際しては、収容したユダヤ人の待遇を一時表面的に改善する、子ども用施設を特別に作るなどの措置もとっていた。しかし多くのユダヤ人は非衛生的で劣悪な生活条件や重労働、あるい

25) Helga Pollak-Kinsky の体験談 (WDR5, Tischgespräch, 2012年10月17日放送)などを参照。

は処刑で死亡、特に、高齢者の死亡率は高かった。また一時的な経由地としてテレジーンに滞在した後、アウシュビッツ等へ送られ亡くなった人も少なくない。以上のようにテレジーンは、監獄、強制収容所、ゲットー、一時経由地など複数の機能を担っていた。

今日テレジーン収容所跡は、記念館として整備され、また宿泊施設を備えた学習施設として、国境を超えて活用されている。高校生たちが歴史の勉強を契機に、外国の高校生たちと出会う場所にもなっている。

以上のように、テレジーン収容所は、単なる絶滅収容所や強制労働収容所ではなく、複数の機能を持ち、子どもたちの処遇にも特徴をもつ収容所であった。そのため彼らの作品や遺品、日記なども一部残っている。

次に、リーパツハ氏が率いる高校生たちの「訪問旅行」の概要を紹介しておきたい。この旅行は、2015年7月19日にフランクフルトを発ちテレジーンに23日まで滞在、その後プラハに1泊というプログラムで実施された。プラハは、第二次大戦中のドイツの占領下にあったが、今日はチェコの首都として、歴史的な観光都市でもある。多くの高校生にとり初めて訪れるプラハの観光やグルメなども、この旅行の楽しみであった。

主要目的地、テレジーンでは、単に施設や展示品を見て回り、説明を聞くという受動的な学習ではなく、それぞれ課題が出され、高校生たちはその課題に取り組む過程で、テレジーン収容所の当時の様子をより深く知り、その後で、体験者の経験を聴くことが計画された。

3泊4日のうち、2日間は完全に学習プログラムが組まれていた。

1日目の課題は、複数の機能を持つ収容所内の種々の施設を、それぞれ分担して詳しく見て回り、その後、各グループが、他のグループに担当施設を説明するという内容であった。施設のなかには、生活の場としてのゲットー、思春期までの子どもたちを年齢別に収容した専用施設、ナチ親衛隊の居住区、死体焼却施設などが含まれていた。

2日目は、同施設に展示されている諸資料をテーマ別に調べて発表する

という課題であった。テーマは高校生たちが選択する。それらは、「収容者への食事の配給や衛生面への対応」、「ナチスが国際的に宣伝手段として収容所を利用した際の方法的特徴」、「収容された子どもたちの日常生活」などであった。プレゼンテーションの方法は、口頭での報告形式のみでなく、物語や詩、あるいは資料に残る場面を演劇的に再現する方法など、認知的のみではなく、情意的な面をも表現するような発表形式も多かった、という。

2日目午後は、戦争当時18か月をテレジーン収容所で過ごした86歳の女性の体験を聴く「時代の証言」のプログラムであった。以上が、テレジーン訪問旅行の概要である。なお、このような歴史の授業においては、高校生たちの発表の成果は成績評価の対象にはならない。

4.3 「テレジーン収容所跡」訪問旅行をめぐる高校生たちの反応

—なぜ自国の負の歴史を示す収容所跡を、自由意思で見に行くのか？

テレジーン訪問旅行の前に、高校生たちに対して出された質問は、大きく次の2項目にまとめられる。

- ①この自由参加の旅行に申し込みをした動機は何か？
- ②日本人の同年代者が「自国の歴史の否定的な面、『恥』(Schande)となるような面を展示する記念館に、なぜ自由意思で行くのか？」と尋ねたら、どのように答えるか？

書式アンケートは、リーパッハ氏が質問紙の配布と回収を行うことで実施された。回答は高校生の自由意志に任された。回収されたアンケート用紙は、スキャンデータとして、ファイルで杉谷へ送られた。

旅行前の調査で①、②に回答を寄せた高校生たちは、総数20名である。本旅行に参加したのは、いずれも歴史を重点科目に選択した高校生たちであった。参考までに、属性の箇所、大学での希望専攻を記入してもらっ

た。そうすると、下記の回答からも分かるように、志望専攻領域は必ずしも歴史学ではなかった。明確に「歴史専攻」を目指すといった高校生は含まれず、「専攻未定」の記述も相対的に多かった。

また本稿で述べてきたインタビュー調査での協力者に多かった「外国にルーツを持つ高校生」の割合を知るため、家庭での使用言語についても尋ねた。その結果、殆どがドイツ語のみであった。彼らの選択外国語はほぼ全員が英語であり、さらに他の外国語を挙げていた場合は「」で併記した²⁶⁾。ここから追加調査参加者には、インタビュー調査に比べ、外国にルーツを持つ高校生が少なかったことが指摘できる。

以下、高校生たちの回答を紹介する。その際、少し長くなり内容的な重複もあるが、質問②への回答を中心に彼らの声を紹介していく。全くの自由回答であったため構造化は図らず、最初に女子高校生の、次に男子高校生の回答を紹介する。各番号の後には、性別、年齢、大学進学後の希望する専攻領域、あるいは希望職業領域を掲げた。

家庭での使用言語に関しては、ドイツ語のみの場合は省略し、他の言語が書かれていた場合は、その言語、ドイツ語も併記されていた場合は、ドイツ語とその言語を（ ）内に挙げた。この場合は、国際結婚などでドイツ語母語話者以外の親族の存在や、外国にルーツがあるため、家庭でもその言語が使用されていることが推測できる。

1) 女性・17歳・社会学/文学、教師または書店経営

「フランス語、オランダ語」

- ①・ヨーロッパの過去を知ることは、ホロコーストのような事件を繰り返さないためにもとても重要だと思う。個人的にもこの問題と取り組んでいる。というのも学校では十分に扱われないからだ。収容所訪問は、

26) 語学関係等を専攻しない場合「ギムナジウム後期課程」では1外国語のみの選択履修も可能。

ホロコーストやナチの時代についてより深く知るためのとても良い機会だと思う。

- ②・ドイツは過去において、大変な過ちを犯してしまった。なぜそのようなことが全国民を巻き込んで生じたのか、を知ることはとても重要だと思う。自分はドイツで生まれたけれど、「自分の国」という特別な感情は持っていない。確かにドイツは、ある意味で裕福で恵まれた国だと思う。しかしそれだけに、過去に起きたことへの責任も取るべきで、十分な知識を持ち批判的に見る目を持つことが求められると思う。

2) 女性・17歳・心理学

- ①・プラハは美しい都市だが、歴史的な経緯もある街だ。同じ過ちを繰り返さないためにも、テレジーンとともに、過去において過ちや残酷な事件が生じたことについて、より詳しく知りたい。
- ②・残酷な歴史を繰り返さないためにも、過去から学ぶことは重要だ。私たちは、なぜこのような「恥ずべき歴史的事件」が生じたのか、よく考えなければならない。そうすることによってのみ、そのような歴史的過ちを繰り返さないことが可能だと思う。

3) 女性・17歳・経済学

- ①・第二次世界大戦は、現在でも私たちに影響を与えており、常にその存在が意識される。だからそのような過去を知りたいと思う。
 - ・もっと「ドイツの過去」と取り組むべきだと思う
 - ・テレジーン収容所の実際を知り、その残酷な歴史から、多くのことを学びたいと思う。
 - ・友達とプラハなどチェコの歴史的な街へ行くことは楽しみだ。
- ②・残酷な事実だからと言って目を瞑るべきではないと思う。そのような残酷な事実からも、将来へ向けて学ぶことはあるのだから。
 - ・この事実から目を背けたり、忘れようとするならば、犠牲者の尊厳を

踏みにじることになるだろう。

- いったい何が起り得るのかを知るべきだ。そのような事態が生じそうになった時に、早い段階で対応できるためにも。

4) 女性・17歳・専攻未定

- ①・旅行のテーマに関心がある。
 - 友達と外国へ行くことは楽しい。
 - 歴史的記念館や外国を見て、知らない多くのことを学びたい。
- ②・否定的な面も私たちの歴史の一部だ。
 - 過去を無視することは、何の役にも立たない。
 - 過去において、どのようにして国が誤った道を進んだのかを学ぶことができる。

5) 女性・17歳・法律

- ①・ドイツの過去についてもっと学びたい。この時期に何が起きたのか、関心がある。自分の目でどのようなことが起こったのかをみて、そのイメージを確かめたい。より正確に事実を知りたい。
 - 辛いとは思うけれど、起こったことをよりよく理解したい。なぜならこのテーマは興味深いだけでなく、重要なテーマだと思うから。
- ②・自分は、たまたま、過去がバラ色のみではない国に生まれてきた。この国の歴史の良い面のみでなく、悪い面とも向き合うことが、義務だと思う。そのようなことを繰り返さないためにも。
 - このような歴史的事実を、否定したり無視したりすることはできない。より正確な知識を持つことで、そのような歴史的事実をより客観的に見るができるようになると思う。
 - この時代の犠牲者に対して、ドイツの国民として残虐な歴史的事実があったことを認めることが誠実な態度だと思う。そんな事実はなかったなどということは、犠牲者に対するひどい冒涇だろう。

6) 女性・17歳・保護観察官

- ①・ゲッターなどについてまだあまり知識がないので、ヒトラー時代の強制収容所についてより詳しく知りたい。
 - ・ドイツ人である以上、ドイツの過去について責任があると思う。このような責任を自覚するためには、十分な知識を持つ必要があると思う。
- ②・ある国の歴史には、肯定的な側面と同様に否定的な側面も属する。同じ歴史的な失敗を繰り返さないためにも、むしろ否定的な負の側面を知ることの方が重要だと思う。

7) 男性・17歳・機械工学

- ①・より正確な情報を知り、自分の目で確かめたいと思う。
 - ・「我々の国の歴史の遺跡」を確認したい。
 - ・現地訪問により、何が起きたのかをよりよく理解したい。
- ②・たとえ否定的な面であっても、自国の歴史を知り考えることは重要だと思う。
 - ・未来に同じ過ちを繰り返さないためにも、過去の過ちから学ぶべきだと思う。
 - ・現地訪問により、よりよく歴史的事実を理解できるようになりたい。

8) 男性・17歳・薬学；「ラテン語」

- ①・今までチェコに行ったことはなかったし、隣国でもあるので、よりよく知りたい。
 - ・強制収容所で当時起こったこと、そして当時のことをより正確に知りたい。またそこで「時代の証言」を聞くことが出来ればうれしい。
- ②・あのような残虐な事件を忘れないためにも、そして犠牲者を忘れないためにも、収容所訪問は重要だ。
 - ・「恥になる」というが、自分は、そのような歴史的な事件を忘れて、抑圧しようとするの方が「恥」だと思う。

- 負の歴史を繰り返さないためにも、自分たちのような若い世代が歴史を知ることが重要だと思う。

9) 男性・17歳・教職希望（ドイツ語・ロシア語）

- ① • 歴史に対して関心があり、収容所を直接見てみたい。
 - 現地でより多くの経験を集めたい。何が起きたかをより深く知りたい。
- ② • ある国の歴史の否定的側面の方が、肯定的側面より、未来にとり教訓となり、人々をより前進させることが多い。
 - 過去の過ちをよりよく知れば、そのようなことを繰り返さない可能性が高くなると思う。

10) 男性・17歳・未定（ドイツ語・ペルシャ語）

- ① • 当時、何が実際に起こっていたのか知りたいという気持ちが強かったので参加した。何よりも自分の目で確かめたい。
 - 旅行前にあまり大きな期待を抱かない方が、楽しみも大きいと思う。
- ② • どの国も、「恥」となるような歴史的事件を経験していると思う。自分はそのような歴史的事実を知りたい。

11) 男性・17歳・未定（ドイツ語・トルコ語）

- ① • 外国へ行き、その街を観光し、文化を知るなど、新しい経験をすることは楽しい。
 - ユダヤ人迫害がどのようなものであったのか、また収容所がどのようなものであったのかを知りたい。

12) 男性・17歳・政治学などの領域

- ① • ナチの過去についてより深く知りたい
 - チェコという国を知りたい
- ② • 「恥」となるような面を知るためにこそ、行くべきだと思う。二度と繰

り返さないためにそのことを記憶し続けることが、重要だと思う。そのような歴史事実を忘れると、人類は、そのような犯罪を繰り返し、地球上で戦争は常態となり、人種差別や暴力と隷属が繰り返されるだろう。

13) 男性・17歳・未定・「フランス語」

- ①・クラスの友達と、外国へ行くのは楽しい。
 - ・歴史記念館を見て、多くのことを知りたい。
- ②・自国の歴史に含まれる事実なので、そのことについて知っておくべきだと思う。

14) 男性・16歳・未定

- ①・テレジーンの記念館やこのテーマについて詳しく知りたい。
 - ・多くのことを勉強できると楽しみにしている
- ②・自分たちの歴史の一部であり、今後もあり続けるだろう。二度とこのようなことが起こらないようにするために、現地へ行き、事実を知ることが重要だ。

15) 男性・17歳・専攻は未定（ドイツ語と日本語）

- ①・一度は、大規模な強制収容所を見たい。
 - ・実際に何が起こったのかを知りたい
- ②・このような旅行に参加することは「一般教養」だと思う。
 - ・否定的な過去についても知り、考えることが大切で、「素晴らしい善良な世界」のみを見て生きるべきではない。
 - ・否定的な面の存在は、全てが悪ということを示すわけではない。歴史の事実として受け止めるべきだ。

16) 男性・17歳・未定

- ①・学校以外の授業に参加し、新しい体験をしてみたい。
- ②・まさにそのような「恥」となるような事実と向き合うためにこの旅行に参加する。休暇やゆしみのためだけの旅行ではないのだから。

17) 男性・17歳・ロボット工学・「フランス語」

- ①・この歴史的な場所を訪れる旅行に参加し、歴史の負の面を知る体験をしないか、と誘われた。自分もこの機会を逃したくなかった。
 - ・この旅行で色々と学びたい。部分的に面白くなかった前期課程の歴史の授業を超えるような体験をしたい。
- ②・一つの国を知るためには、一面からだけではなく、多面的に知ることが重要だと言いたい。

18) 男性・17歳・生物物理学

- ①・テレジーンやプラハという「現地」で「第三帝国」について考えてみたい。
- ②・否定的な歴史を忘れないために、そのような歴史的記念館を訪問することは重要だ。
 - ・誤った歴史を繰り返さないためにも、記憶し思い起こすことが重要だ。

19) 男性・18歳・企業財務マネジメント（コントローリング）、

（ドイツ語・クロアチア語）

- ①・チェコの文化や都市を知りたい
 - ・歴史的な記念館を訪問してみたい
 - ・旅行なので自由時間も楽しみたい
- ②・歴史を重点科目に選択したので、歴史的事実をよりよく知りたい。
 - ・すべてが良い面ばかり、などというべきではない。

20) 男性・16歳・未定（ドイツ語・アラビア語）

- ①・ユダヤ人迫害やホロコーストについて、もっと知りたい。
 - ・強制収容所が実際どんなものであったのか、この目で見てみたい。
 - ・新しい国や街、文化を知りたい。
- ②・どんなに過去が恥であっても、その事実を見過ごすべきではない。しっかりと学ぶべきだと思う。そのような「恥」となる行動を再び繰り返さないために。

以上高校生たちのアンケートからは、テレジーンへの訪問旅行に対する個人的な関心の相違がみられるが、自国の負の歴史に対して、自分の目により正確に知りたい、二度と過ちを起こさないために、否定的な面を軽視したり無視したりすべきではない、という共通認識が窺える。「恥になる」のは、むしろ、そのような負の歴史的事件を忘れてたり、抑圧しようしたりすることではないだろうか？ という意見もあった。

5. ドイツの高校生のインタビューからみえてくるもの ーグローバル時代の歴史認識への展望

本稿は、歴史認識に関する国際シンポジウムでの議論や共通講義「ジェンダーで読み解く戦争」でのアンケート調査にみられた学生たちの戦争観を契機に始められたジェンダー研究班のプロジェクトに基づき、日独の青少年の戦争観に関する比較調査におけるドイツの高校生たちへのインタビューについて報告するものである。

インタビュー調査は、フランクフルト市の公立ギムナジウムの高校生8名を対象としている。この調査は、冒頭で述べた国際シンポジウムや国際ワークショップに参加されたフリッツ・バウアー研究所研究員で、同ギムナジウムで歴史担当の教員でもある Dr. リーパッハ氏の協力を得て可能になった。このように、直接ドイツの学校に入り、生徒にインタビューをす

る形で歴史教育や歴史観について行われた先行研究があまり見当たらないという事情もあるので、繰り返し述べるように、本稿では、なるべく高校生的心声を直接反映させることに留意した。

日独いずれの国でも、戦争について青少年が学び、そのイメージを形成する重要な場として、歴史の授業が挙げられる。しかしそこから形成される歴史の授業に関するイメージには大きな違いがあるようだ。

ドイツの歴史教育に関しては、幸い日本では、メディアでの紹介も少ない。また歴史教科書も翻訳され、研究されている。しかし歴史教育について考えるとき、本稿で見てきたように「教科書のみ」で、歴史の授業が行われているのではないことが、明らかになったと思われる。高校生の歴史観、さらには戦争のイメージは、はるかに多くの公式・非公式の情報に基づき形成されている。これは日本においてもそうである。ただし公式の情報源としての学校教育で戦争について考える場としては、歴史の授業方法の多様性、他の教科との関わりでも日本との相違は大きい。

ここで改めて、まず、歴史教育じたいの構想や教育方法がかなり異なっていることを確認しておきたい。コンセプトや教育目標の相違の結果を受け、教科書も日独でかなり異なって構成されているようだ。本調査からは、多様な教育方法による授業に参加し、論述を中核とする試験やその評価に対する高校生たちの声が、明らかになった。

日独両国は第二次世界大戦で「敗戦」し、戦後「民主主義体制」による国家再建が行われた。しかし戦後70年を経て、周知のように、「歴史認識」に関しては、国際的によく比較されるように、かなり異なった戦争観や現代史観を育成してきている。

憲法において、また学校教育法において、民主主義的価値観が、両国で同じように強調されているにも拘らず、実際の青少年が抱く戦争観や歴史観にみられるこのような相違はどこから来るのであろうか？

日本とドイツは戦後世界における国際環境も異なるため、戦争観という複雑な問題に関してその相違の原因を、1回の調査のみで明らかにするこ

とは困難である。他方で、戦争のイメージや戦争観に関わる知識や価値観、そしてそれらの継承の問題は、グローバル化が進む世界で、将来、国境を超えて活躍すべき青少年にとって、実は大きな問題を投げかけている。その一つは、本プロジェクトで共通の問題として認識されている、「アイデンティティの問題」である。本稿では、その中でも「ナショナル・アイデンティティ」に関わる領域について高校生の発言を取り上げてきた。

今回のドイツの高校生のインタビュー調査における発言は多岐にわたる。それらすべてに言及することは困難である。彼らの発言をまとめるにあたり、本稿では以下、守・豊田（2012）の調査報告と比較して、特徴的だと思われる相違点を、以下2つの問題に集約してまとめておきたい。

5.1 「歴史」の教科内容と教育方法の相違

—複眼的思考能力の育成へ向けて

まず際立つのは、戦争を学ぶ場としての歴史教育の「受け取られ方」の相違である。この問題に関しては既に、歴史教育の構想や学習目標の相違との関わりを述べた。日本の調査では、「学校教育の内容としては、戦争の契機や経緯、年号などの事実関係がメインで、掘り下げて内容を学ぶ機会が与えられるときには『被害』の側面が強調されており、そうでなければ『悲惨』『恐ろしい』といったイメージで戦争を学んできた現状が明らか」になっている。また戦争に関して学生たちは、むしろ小学校で、より多く学んだ記憶があるようで、中学校、高等学校と学年や年齢が上がるにつれて「受験のための歴史」という歴史学習のイメージが強くなっている。同時に、戦争についてより深く考える契機は少なくなるようで、「戦争については教科書に載っている程度」「受験歴史程度しか学んでいない」という回答が見られた（以上、守・豊田2012, p.130他参照）。

他方、ドイツの高校生は、3.2で紹介したように、教科書はもちろん、映像や収容所跡・歴史記念館等の訪問、「時代の証言」の語りなどを通じて、教科書のみでない、多様な方法で戦争について多角的に学んできている。

ここで再度 Denis 発言をもとに、その特徴をまとめておきたい。

「確かに、『時代の証言』を聴いたり、記念館を訪問して当時の現物を見たりすれば、歴史を見るときの見方も異なると思う。教科書で『00が起きた』『次にXXが起きた』などと習うだけでは、あたかも書かれていたことが当時の社会全体の一つの事実であるかのような印象を与えらると思う。歴史には嘘もたくさんあるのに、すべて真実だと思いきみやすくなる。」

彼は続けて、「時代の証言」を聴き、当時の体験者に直接訪ねてみる、あるいは記念館等で現物や当時の資料を見るなどの経験を通じて、同じ時代を複眼的に見ることができるようになる、と自己の経験に即して語った。ドイツの歴史教科書は、日本と比べ、複数の視点から採択された資料を駆使して作成されている。しかしそのようなドイツの歴史教科書に対しても、教科書のみで歴史を学習することが有するかもしれない「危険性」、即ち、複眼的ではなく、単一的思考を促すような危険性に対する高校生の、率直な印象が述べられている。

この発言には、単に教科書の記述からのみではなく、映像を通じて、あるいは記念館や追悼施設で当時の事物や資料に接して、さらには「時代の証言」を聴き、時代を生きた本人との対話を通じて、歴史を見る際の複眼的な視座が育ってくるのが暗示されている。「時代の証言」を受動的に聴くのみでなく、対話することの重要性が、高校生たちの種々の語りから伝ってくる。

本稿では割愛したが、テレジーン訪問後のアンケートからは、収容所跡では、受動的に説明を聞くのみではなく、能動的に資料と取り組むような課題や、そのプレゼンテーションでの相互討論を通じて、高校生たちの歴史の見方が深まっていることを窺わせる発言が多かった。また、いわば極限状態の人々に関する複数の観点からの議論を通じて、生徒たち自身が相

互に信頼を深めていく様子も伝わってきた。リーパツハ氏も、収容所跡の訪問旅行に関して、そのような生徒たちの人間関係の変化に触れていた。

このような語りからは、歴史的事象に対して複眼的思考力を育てるためには、「なに」を教えるかのみでなく、「いかに」教えるか、という教授法的観点の重要性が指摘できるように思われる。歴史の学習指導要領でも、ある事象を扱う際、複眼的な観点からの資料提示が義務付けられている。学習者は、異なった視点に接して、自分の考えを築いていくことが求められている。「複眼的思考」の育成は、「何を教え・学ぶか」という内容面のみでなく、「いかに教え・学ぶか」という方法的次元とも深く関わっているようである。そしてこのような複眼的思考を育てるためには、単に、教科書のみの授業では限界があるようだ。

次に成績評価について述べておきたい。上級学年に入ったばかりの Maya や Naoto をはじめ複数の高校生から指摘された、評価の方法としてレポートやテストの際の「論述」は興味深い。何れも「課題をきちんと読み、何が求められているかを考える」、論述に当たっては「教師が言ったことや教科書通りのことを書くのではなく、どこかに批判的な視点を持ってくる方が評価されると思う」「自分の意見を述べる際は、論理的に述べるように気を付ける」などと語っていた。

マルチプル・チョイスや埋め込み問題ではなく、論述試験が多い歴史では、母語や学習言語の運用能力が強く相関する傾向にある。そのためには、ドイツ語（母語・国語）教育では、論述的な作文能力が、段階的に訓練されている、ということである。このような言語系科目のコンセプトは、英語などの外国語でも同様である。上記の「いかに教え・学ぶか」ということ背景には、歴史など社会科学科目間での協働はもちろんのこと、教科を超えた横断的学習を促進する公教育のシステムが存在する。論述文の段階のみでなく、学習内容に関しても、歴史の学習指導要領には、各時代・テーマに関して「政治・経済の XX を見よ」「ドイツ語の ZZ を見よ」などという文系、理系、芸術など多岐にわたる「教科横断的指示」 („Querverweise”)

の項目がある。

戦争に関する学習内容に関して日本と大きく異なる教科として、「外国語」についても、再度、指摘しておきたい。既にLeonが明確に述べているように、第一外国語としての英語は、語学次元の学習に終わらない。その言語が話されている社会文化圏の言語として学習され、そのようなコンテンツに即して言語運用能力が育成される。フランス語に関しても、SvenyやJessyが関連して述べていた。ここからは、言語としての「英語」の発音や文法規則は同じでも、国により全く異なった「英語の教科構想」が明らかになる。

他に、宗教・倫理などでも、戦争について、歴史とは異なった角度から切り込んでいる発言があった。上記の「教科横断的な関連事項の指示」により、同一事象が歴史の科目とは異なった観点からも学習され、より複雑性をもって受け取られる可能性が出てくるといえよう。

5.2 若い世代に戦争の「罪」はあるのか？

— 自国の負の歴史の扱いと「責任」の自覚

難しい問題であり、本稿で答を出すことはもちろんできない。しかし初めに述べたように、また本プロジェクトの他の報告からも明らかになるように、日本の学生のインタビューからは、南京大虐殺事件や従軍慰安婦問題などを学ぶと、「そんな酷いことをしたとは信じられない」「自虐的な見方だ」などの声が必ず聴かれる。このような「自国の負の歴史」を学生たちは現代史の中でどのように学び、グローバル化する世界へ出ていこうとするのか？ ここでは今回の調査から見てきたドイツの高校生たちの考えをまとめておきたい。

インタビューに応じた8人の高校生たちは、必ずしも「歴史好き」というわけではなかった。なかには「教科書中心で学ぶ方が体系的な知識が得られてよい」という趣旨の発言をした13学年のLeonのような生徒もいた。しかし彼を含め、全員がドイツの「戦争犯罪」については、明確に距離を

取り、そのような過ちを繰り返さないために、歴史を学ぶのだという考えを表明していた。

同じ13学年の Jessy の語りを改めて挙げておきたい。

「『罪』は適切な概念だとは思わないし、今日のドイツ人に罪があるとは思わない。しかし私たちは、戦争中何が起きたかについて自覚し、その自覚を持ち続けることが重要だと思う。忘れてはいけない。かつて、追悼施設を訪問した際、確かユダヤ人の高校生も一人いたと思う。そのような時ドイツ人高校生は何か罪を感じるかといえば、そうではない。ここでも『罪』というのは適切な言葉ではないと思う。しかし『忘れないこと』、これが私たちの課題だと思う。」

この発言からは「罪」ではなく「忘れない責任」「繰り返さない責任」という考えが伝わってくる。他の高校生も、「責任」という表現を多く使っていた。

第4章で述べた「恥となるような歴史」を示す収容所跡での体験学習に自由意志で参加する高校生たちは、「第二次世界大戦は、現在でも私たちに影響を与えており、常にその存在が意識される、従って何が起きたのか、自分の目で確かめてみたい」という動機が強かった。

「恥ずべき歴史的イベント」に対しては「一国の歴史には否定的な面も含まれる。多面的に理解すべきだ」という意見や、「なぜそのような恥ずべき歴史的イベントが生じたのか、よく考えることによってのみ、歴史的過ちを繰り返さないのではないか」という意見が表明されていた。歴史的イベントの非人間性、残虐性と向き合い、そこから未来への教訓を読み取ることの重要性が語られていた。「忘却することや、なかったことにすることは、犠牲者の尊厳を踏みにじることだ」という発言もあった。

「残虐な事実だからといって目を瞑るべきではなく、そのような残虐な事実からも、将来へ向けて学ぶべきではないか」という発言からは、自国の負の歴史を拒絶するのではなく、そこから未来へ向けて学ぶべきだ、とい

う姿勢が伝わってくる。そのためには、単に「悲惨だ」「残虐だ」という次元のみではなく、そのような社会体制がなぜ可能になったのかを考えさせるような歴史や政治・経済の学習内容がある。例えば Jessy は「独裁体制がなぜ実現したかという問題について、歴史の授業で深く学ぶ」と語っている。そこでは「特に、ヒトラーが権力を掌握した理由、帝国首相として初めの段階で彼が行ったことなど、即ち、独裁体制が敷かれる初期の段階の歴史について、授業では非常に詳しく扱っている」という趣旨の発言をしていた。

「恥ずべき現代史の一面」を、未来へ向けてより積極的な歴史からの学びとし、青少年のナショナル・アイデンティティにも影響を与えているのではないかと思われる事項として、第三帝国時代の「抵抗」が歴史の必履修項目になっていることが挙げられる。一部の国防軍のヒトラー暗殺未遂事件はよく言及されるがそれのみではない。高校生の語りから窺えるように「一般市民の勇気」に基づく抵抗は、数は少なかったとはいえ、日常生活の中で、個々人が自己の理念や価値観に基づき行動を起こした例で、身の危険を冒しての抵抗であった。そのような「抵抗」の語りや、ドイツの高校生に積極的に継承されているという歴史教育の側面も重要であろう。

「抵抗」の分野も含め、第三帝国時代を義務教育段階最後の9学年で扱う際の目標に関連して、学習指導要領には次のようにあった。

「学習目標は……自立した歴史的判断力育成のための基礎的知識の学習のみではない。第三帝国のテーマに関しては次の世代へと続けられるべき責任の問題が（十分に認識されることが）重要なのである……」

10学年に入ったばかりで、歴史を重点科目として学ぶ Naoto は「なぜ人々は、過去のことを知りたがるのだろうか？」ということについて議論したと語っていた。クラス討論の結果、「歴史を学ぶのは、過去を知るという目的のためだけではなく、現在や未来の社会をよりよく理解するために重要だからなのだ、という結論に至った。」

既述のようにドイツは今日、多くの外国人市民を受け入れ、多民族・多文化の社会になりつつある。その中で、歴史の授業は「美しい国ドイツを愛する」ことを目標として掲げているのではない。「ドイツの負の過去」について学び、より正確な知識を持ち、責任ある市民として育つための知識や能力を養う重要な科目としての役割を担っている。

ここには、公教育の歴史が、自国の歴史の「優れた面」や「美しい国」を強調する伝統観、そのような伝統観に基づき、そこから「ナショナル・アイデンティティ」を育成しようとする場ではないことが分かる。

本稿で紹介した高校生たちの発言や考えは、本稿でも繰り返し触れてきたように、旧東独地区などのいわゆる「ネオナチ」と称される若者たちの考えとは異なる。しかし、ドイツ全体で見ると孤立した例外的なものではない。例として、14歳から19歳の若者の考え方の特徴を示す2010年10月のDIE ZEIT紙の委託を受けてTNS Infratest Politikforschungが実施した調査の一部を紹介したい。²⁷⁾

表1 「ナチズムと若者との関係」*Zeitmagazin* (2010年Nr.45)

1) 私はナチズムの歴史にとっても関心を持っていてもっと知りたいと思う。

年齢	全く違う	どちらかといえば違う	どちらかといえばそうだ	全くそうだ
全体 (14～)	10	20	39	30
14～19歳	9	21	39	30
20～44	5	21	47	27
45以上	14	19	34	32

27) 注19の*Zeitmagazin*紙掲載の2010年の調査。

- 2) 学校ではナチ時代のことばかり扱われていて、ドイツの他の歴史についての話が少なすぎる。

年齢	全く違う	どちらかといえば違う	どちらかといえばそうだ	全くそうだ
全体 (14～)	16	35	17	15
14～19歳	27	39	19	15
20～44	13	44	20	17
45以上	17	28	15	15

- 3) ナチズムの時代にドイツ人が行ったことを、私は恥ずかしく思う。

年齢	全く違う	どちらかといえば違う	どちらかといえばそうだ	全くそうだ
全体 (14～)	24	25	21	27
14～19歳	17	23	31	28
20～44	22	26	25	24
45以上	26	24	18	30

- 4) ナチズムの歴史をいつまでも忘れないで記憶するということは、ドイツ人が健全な自己意識を持つことを妨げている。

年齢	全く違う	どちらかといえば違う	どちらかといえばそうだ	全くそうだ
全体 (14～)	21	32	24	20
14～19歳	16	42	29	11
20～44	16	31	28	21
45以上	24	31	21	21

Zeitmagazin, 2010年11月4日号 (45号) および ZEIT Online より杉谷作成
 (<http://www.zeit.de/2010/45/Erinnern-NS-Zeit-Jugendliche/komplettansicht>,
 2016.05.21)

DIE ZEIT 紙の調査結果からも、今回のリービッチ・ギムナジウムでのインタビュー調査や、追加のアンケート調査に見られる高校生たちの考えが、例外的ではないことが見て取れよう。16～19歳の生徒たちの歴史認識

が形成される、公教育における一つの基盤として、教科書はもちろんのこと、それ以外にも多様な教育方法の実践があることは、統計調査からは出てこないが、インタビューの語りから明らかになった。

2015年5月8日、戦後70周年を記念するドイツ連邦議会（国会）での演説で、歴史家のH.A. ヴィンクラーは近代ドイツのナショナリズムの誤った道（Irrweg）は、ワイマール共和国体制の時代があったにも拘らず、「民主主義的価値観」が社会的に広く浸透せず、社会のエリート層からはむしろ実質的に拒否されていたこと、そのようなナショナリズムの伝統が、近隣諸国を巻き込み甚大な被害と痛みを与えた破滅的な戦争への道に通じたこと、そして第二次大戦後になって民主主義社会の建設と欧州連合への道をドイツが辿ったことを論じた。このテーマの流れは、3.1でみた歴史の学習指導要領でも重視されていた項目を想起させる。ヴィンクラーはその講演のなかで、ドイツ人は今後も過去の歴史の暗い面と向き合う責任があることを強調した。その際彼は、新しくドイツ社会に参加しようとする者も、このようなドイツの歴史に向き合う責任があると述べている。

本稿で見てきたように、ドイツの公教育における戦争の扱いや歴史教育観には「自国の歴史の過ち」を認め、その過ちを繰り返さないためにも、その歴史的事実について深く、複眼的に学び、責任をもって未来へ向けて進むのだという、より積極的な歴史認識がみられた。その背景には、既に紹介したドイツの歴史の学習指導要領やその共通の価値基盤としての「憲法」（基本法）も存在している。

このような積極的な「歴史からの学び」を通じて、若い世代は異文化との共存を進めることが可能な歴史観にも近づいているように思われる。

多くの高校生の発言や、*DIE ZEIT* 紙の調査からは、「輝かしい正の歴史」のみではなく、「負の歴史」から学ぶことによる「新しいナショナル・アイデンティティ」の形成と、そのようなアイデンティティは恥ずべきものではない、という自負心が感じられる。そしてこのような意識がグローバル化のなかで、異文化との共存へ向け、若者たちの背中を押しているよ

うに思われる。

戦後の日本は、第二次世界大戦中の非人道的行為に対してどのように向き合うのか？ 同じ2015年、戦後70年を迎えた日本では「首相談話」へ向けて「有識者会議」が持たれた。そのような経緯を辿って夏に発表された談話や談話の歴史的意義は、現在、そして将来、どのように受容されているのであろうか？ 歴史教育の議論は社会の議論を反映する。

2016年6月2日、強制連行により過酷な労働を強いられた中国人被害者やその遺族と、三菱マテリアル社（旧三菱鉱業）との和解が成立した。三菱側は「歴史的責任」を認め、謝罪したという²⁸⁾。メディアからは、このような和解が他の日本企業に及ぼす影響を懸念する声も聞かれる。しかし他方でこのような和解には、若い世代の相互理解や交流の促進へとつながる、具体的な可能性も秘められていることを強調しておきたい²⁹⁾。

本稿で言及してきた日本の調査では、学生から次のような「気づき」の声も聞かれた。

「戦争は決して過去のことではない。戦争の影響は今でも受けている。戦争は平時と比べて異常すぎるために、多くの自由がなくなる。戦争による問題は戦時より戦後の方が大きくなる」(守・豊田2012: 140)

グローバル時代を生きる若者たちには、「戦争」から「共存」への道を探る力が、今後一層強く求められていくと思われる。南京大虐殺事件や従軍慰安婦問題、あるいは東南アジア諸国における一般市民へ与えた被害など

28) 毎日新聞2016年6月2日朝刊など。

29) 強制労働の被害者に対する個人補償に関しては、長年、国家間の協定で問題は解決済みとしていたドイツであるが、周知のように統一後の2000年、政府と企業が費用を折半し「『記憶・責任・未来』財団」(Stiftung Erinnerung, Verantwortung, Zukunft)を設立し、国際的な委員会でも個人補償問題への対応を図った。2007年支払い終了後は、青少年対象に相互理解や共存を進めるための国境を越えた多くのプロジェクトを支援している。<http://www.stiftung-evz.de/start.html> (2016.06.02)

について、歴史教育を通じた歴史認識として若者たちに共有されているのだろうか？ 自国の現代史における負の側面について「あまり知りたくない」、「あまり触れたくない」、というような消極的な歴史観ではなく、そのような問題に関しても、自信をもって国境を越えてオープンに対話ができるようになる可能性を探ることはできるのだろうか？ 本研究プロジェクトの諸報告からも窺えるように、公教育における教科としての歴史や外国語はもっと「グローバル化のための人材育成」に貢献できるのではないかと思われる。

謝辞

インタビュー調査の許可取得の諸手続き、インタビュー調査、および第4章の追加アンケート調査に快くご協力いただいたDr.マルティン・リーパッハ氏(リービッヒ・ギムナジウム、フリッツ・パウアー研究所/フランクフルト市ユダヤ博物館・教育部門)、リービッヒ・ギムナジウムの高校生たち、そして同校の学校長ブリースケ女史に謝意を表す。彼らの協力なしには、青少年の歴史認識に関する日独比較の観点からの高校生対象の調査は不可能であっただろう。

Wir möchten an Herrn Dr. Martin Liepach, Liebigschule und das Pädagogische Zentrum, Fritz Bauer Institut & Jüdisches Museum Frankfurt, an die Schülerinnen und Schüler der Liebigschule, die an dem Interview und an der Umfrage teilgenommen haben, sowie an die Schulleiterin, Frau Brieske, unseren besten Dank aussprechen. Ohne ihre freundliche Unterstützung wäre die japanisch-deutsche kulturvergleichende Studie zum Geschichtsbewusstsein der Jugendlichen unmöglich gewesen.