

## 我が国における「過去の克服」と歴史教育

“Conquering the painful Past” and historical Education in Japan

伊藤 宏 二・清水 啓 行<sup>(1)</sup>

Koji ITO, Hiroyuki SHIMIZU

（平成21年10月6日受理）

### はじめに

ドイツと日本はたびたび比較されることがある。その理由として考えられるのが互いの共通点である。「ドイツと日本は枢軸国として同盟を組み、アメリカやイギリス、ソ連などの「連合国」と第二次大戦を戦って敗れた結果、周辺諸国から不信感を抱かれ、戦争責任を追及され続ける立場に置かれてきた」<sup>(2)</sup>と、仲正昌樹は両国の共通点を挙げている。

このような共通点を持ったドイツと日本であるが、その戦後の戦争責任の取り方に大きな差異があるといわれる。ドイツはナチスの犯罪を徹底的に追及し、さらには多くの戦後補償政策をするなどして「過去の克服」に努め、多くの国と和解し友好関係を築いている。それに対し日本は、「過去の克服」と呼べるものはほとんどしておらず、未だに韓国や中国など周辺諸国から不信感を抱かれている。このような比較がよくなされるのである。戦後の戦争責任の取り方に関する国際的な評価は、ドイツに対しては高く、日本に対しては低いというのが、一般的な認識であろう。実際日本においては、首相の靖国参拝問題や教科書の記述問題など、第二次世界大戦の過去が問題となることが多い。こうした問題を解決しない限り、他国との本当の友好関係は築けないのではないだろうか。

そこで本稿では、ドイツの「過去の克服」とその歴史教育に注目していきたい。学校での歴史教育は、人々が歴史を知る第一歩であるともいえる。ドイツの人々の「過去の克服」への姿勢は、歴史教育によって育まれているといっても過言ではないだろう。そのドイツの歴史教育を知ることによって、日本の歴史教育の問題点が浮かび上がってくるのではないだろうか。

### 注

（1）伊藤；静岡大学教育学部准教授。清水；菊川市立菊川西中学校教諭。本稿は、伊藤の指導の下、清水が作成した2008年度卒業論文の（主に第三章を中心に）一部を抜粋・修正したものである。

（2）仲正昌樹『日本とドイツ 二つの戦後思想』光文社新書、2005年、9頁。

### 第1節 日本における「過去の克服」への取り組み

ドイツと同じように、日本においても戦後すぐに連合国による国際軍事裁判がおこなわれた。ドイツのニュルンベルク裁判にたいし、日本のそれは「東京裁判」と呼ばれている。また、戦争犯罪裁判（BC級戦犯裁判）も各国においておこなわれた。1951年のサンフランシスコ平和条約で、「東京裁判」と戦争犯罪裁判の判決を日本は受け入れた<sup>(1)</sup>。これらは、日本がイニシアティ

ブをとって行ったというものではないので、「過去の克服」と呼ぶのは難しいであろう。

さて、ドイツの軍事裁判においては「人道に対する罪」が問われたわけであるが、日本においては「人道に対する罪」が曖昧な扱いであった。もともと、ナチの「最終解決」のような、特定の集団の計画的な絶滅を想定して作られた概念であるので、日本の様々な罪にはうまく当てはまらなかったのだと仲正昌樹はいう<sup>(2)</sup>。「強制連行」<sup>(3)</sup>や「従軍慰安婦」<sup>(4)</sup>、また「七三一部隊」<sup>(5)</sup>の人体実験などは「人道に対する罪」に当てはまりそうだが、当時これらが裁判の場に持ち出されることはなかった。そして現在に至るまで、「人道に対する罪」に相当するかもしれない事例にたいして、責任追及も国家補償もなされない状況が続いている。こうした「東京裁判」の不完全さ、「人道に対する罪」が日本において受け入れられていないという状況が、日本人を「過去の克服」に向かわしめる動機の障害となってきたともいえよう。

しかしながら、「過去の克服」へ向けて積極的に行動をおこしている人たちもいる。政府ではなく、一般市民がその中心たる人々である。

第一の例として、元戦犯たちが1957年に組織した「中国帰還者連絡会」は、戦場における加害行為の証言を全国でおこなった。その他多くの平和活動もおこない、撫順戦犯管理所に謝罪碑を建立したりもした。加害の行為を語ることはとても苦しいことであり、口を閉ざしたまままでこの世を去っていった人も多い。しかし、加害を証言してきた人もいた。実際に被害者遺族等に出て謝罪をした人もいた。その理由は、絵鳩毅氏の「私の体験が、古書の言う「前者の覆るは後者の戒」ともなれば幸いです」の言葉に集約されていると言っても良いだろう。こうした加害の証言活動は、熊谷伸一郎が「おそらく他国においてはあまり例のないことだろう」というように、日本独自の「過去の克服」の取り組みであるとも言える。「中国帰還者連絡会」は2002年に解散したが、その活動を引き継ぐ活動がなされている<sup>(6)</sup>。

第二に、日本には多くの朝鮮人の遺骨が残っているが、それらは、戦前から戦後にかけて日本に移住した人や戦時中に日本へ「強制連行」された人たちの遺骨である。遺骨返還に関して大きな問題となっているが、日本政府の対応は多くの問題を抱えたままであり、遺族たちの心が休まることはない。しかし、一般市民の間で遺骨返還の問題を解決しようという動きがみられる。

2005年7月に、戦後補償問題や植民地支配の歴史掘り起こしに取り組んできた市民団体が一堂に会し、「強制動員真相究明ネットワーク」を結成した。遺骨に関する政府の調査は2005年4月から始まっていたが、徹底されたものではなかった。そこで「ネットワーク」は、地方公共団体や仏教界への政府調査を後押しするため、県庁や市町村役場、また各教団の本山や別院を訪れ、調査が始まっていることへの注意を喚起し、政府からの調査依頼に積極的に応えるよう要請して回った。さらに、政府へも足を運び、行政末端への伝達の遅れを指摘し、改めて周知徹底するよう要請し、また政府自らが持っている連行者の死亡情報の公開を要請した。しかし、遺骨問題は日本社会全体にはほとんど浸透していないと言ってもよい。そこで「ネットワーク」は、他団体と協力して「韓国・朝鮮の遺族とともに一遺骨問題の解決へ2006夏」全国実行委員会を2006年5月に発足させた。そして遺骨問題を少しでも知ってもらおうと、韓国や北朝鮮から遺族を招き、全国で集会が行われたのである<sup>(7)</sup>。

第三の例。原子爆弾による被爆者は日本人だけではない。「強制連行」されてきた朝鮮人の被爆者も多くいる。被爆後日本を離れ祖国へ戻った被爆者を在韓被爆者と言うが、日本人被爆者と違い、彼らには治療費等の援助がほとんどなされないでいる。

在韓被爆者運動を考える際にも、その中心的な運動は一般市民の手によって行われている。

「核禁会議」は、在韓被爆者の多住地帯である狭川へ診療所を寄付した。福岡の宗教団体「善隣会」は、在韓被爆者の団体である「韓国原爆被害者協会」の本部事務所を寄付した。その他にも、長崎や広島、大阪、東京には、在韓被爆者を物的また心的に支援し続けている団体や個人がいる<sup>(8)</sup>。

最後に、「第1回日韓合同歴史教科書研究会」が1991年に開かれた。これは、日韓両国の歴史研究者、歴史教育者、ジャーナリスト、一般市民などが集まり、相互の歴史教科書について率直な意見を述べ合い、互いの教科書の改善をしていこうというものである。政府レベルでも、1997年に「日韓歴史研究促進に関する共同委員会」の設置によって対話が進められたが、大した成果を得ることはなく、むしろ教科書対話は認めないという姿勢を日本政府は最終的に示したのである<sup>(9)</sup>。

ドイツにおいて教科書対話はすでに多く行われており<sup>(10)</sup>、教科書対話を行うことによって、独りよがりな歴史ではなく、より広い視野に立った歴史を、そしてより真実の歴史を教科書に書くことができるようになる。日本の歴史教科書は多くの問題を抱えているが（後述第2節）、教科書対話によってそういった問題を少しずつ解消していくことができるのである。これから共同勧告などが出され、歴史教科書に影響を与えることができるまでのものになることができるかが重要である。

また、2007年には『日韓歴史共通教材 日韓交流の歴史—先史から現代まで』が刊行された。これは、東京学芸大学とソウル市立大学を中心とする研究者、教員が、15回のシンポジウムを経て10年がかりで完成させた初の日韓交流通史である。日韓の対話の成果がこういった形で現れてきていることは、大きな進歩であろう。先行するドイツの「歴史教科書対話」を参考にしつつ、こういった活動をもっと広めていくことが日本の歴史教育にとって、また「過去の克服」にとって大切なのではないだろうか。

一般市民による活動を4つみてきたが、この他にも様々な団体や個人が、被害者たちの支援をしようと行動し、また日本政府に対して、謝罪と補償を求める活動などを行っている。こういった市民による草の根的な「過去の克服」へ向けての活動が、もっと評価され、そして日本政府を動かせるまでの力になったとき、日本における「過去の克服」が進んでいくのではないだろうか。その力をつけるためにも、歴史教育という場がとても重要になるのである。

#### 注

- (1) 「東京裁判」について詳しくは、小菅信子『戦後和解 日本は〈過去〉から解き放たれるのか』中公新書、2005年、62～78頁。児島襄『東京裁判（上）（下）』中公新書、1971年、も「東京裁判」の全体の流れを把握するのに役立つ。
- (2) 仲正昌樹『日本とドイツ 二つの戦後思想』光文社新書、2005年、44～53頁。
- (3) 「強制連行」とは、戦時中、日本国内での労働力不足を補うために、朝鮮人を強制的に日本に連行し、軍需工場や炭坑などで働かせたことである。詳しくは、林えいだい『強制連行・強制労働 筑豊朝鮮人坑夫の記録』現代史出版会、1981年、71～106頁。
- (4) 「従軍慰安婦」とは、第二次世界大戦中に、旧日本軍によって性的慰安（セックス）を強制された女性たちのことである。詳しくは、アジア女性資料センター編『「慰安婦」問題Q&A 「自由主義史観」へ女性たちの反論』明石書店、1997年、8～9頁、鈴木裕子『朝鮮人従軍慰安婦』岩波ブックレットNo.229、岩波書店、1991年、19～49頁。
- (5) 「七三一部隊」とは、日本陸軍が細菌兵器の研究・開発・実戦使用のためにつくった中心部隊のこと

である。詳しくは、吉見義明、伊香俊哉『七三一部隊と天皇・陸軍中央』岩波ブックレットNo.389、岩波書店、1995年、2～9頁。

(6) 「中国帰還者連絡会」とは、元戦犯たちによる組織である。その目的は、「会員相互の親睦を深め、平和な生活を営むため互いに助け合い、日中友好の発展と平和に貢献すること」である。詳しくは、熊谷伸一郎『なぜ加害を語るのか』岩波ブックレットNo.659、岩波書店、2005年。絵鳩毅氏の言葉については、同6頁。

(7) 遺骨問題について詳しくは、内海愛子、上杉聰、福留範昭『遺骨の戦後 朝鮮人強制動員と日本』岩波ブックレットNo.707、岩波書店、2007年、4～33頁。

(8) 在韓被爆者について詳しくは、戦後補償問題連絡委員会編、前掲書、7～12頁。

(9) 詳しくは、高崎宗司編『歴史教科書と国際理解』岩波ブックレットNo.231、岩波書店、1991年、44～51頁、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年、49～51頁。

(10) 主に川喜田敦子『ドイツの歴史教育』白水社、2005年、参照。

## 第2節 我国の歴史教育にみられる「迷い」

1980年代ころからの加害の歴史への関心の高まりや、一般市民たちによる草の根的な活動は、「過去の克服」へ向けての重要な歩みであるが、逆に、加害の事実から目を背けようとする人々が現れてきたことも事実である。公正で客観的な歴史観や国際感覚を養育するためにも、歴史教育は重要になってくる。

それでは、歴史教育はどうあるべきなのだろうか。それについてはヴァイツゼッカー(Richard von Weizsäcker)が「荒れ野の40年」演説<sup>(1)</sup>の中で、「全員が過去からの帰結に関わり合っており、過去に対する責任を負わされているのであります」「過去に目を閉ざす者は結局のところ現在にも盲目となります。非人間的行為を心に刻もうとしない者は、またそうした危険に陥りやすいのです」と述べていることが有名である。一人ひとり全員が過去の延長上に存在しているために、誤った過去を含め、過去を真摯に受け止める重要性を示している。我国でも南塚信吾が世界史のあり方を考察している中で、「いかなる人もその集団も社会も、必ずや過去からの経緯のなかで出来上がってきており、その抱える問題も過去からの因果関係のなかで生まれてきている」<sup>(2)</sup>と述べて、そのような姿勢を表している。

さらに南塚は「抱える問題も過去からの因果関係のなかで生まれてきている」というように、「過去の克服」に関する問題を含め、今現在我々が抱えている様々な問題は、全て過去からの産物なのである。その問題を解決するためには、「現在の行動とわれわれに課せられている未解決の課題へのガイドラインとして自らの歴史の記憶を役立てる」というヴァイツゼッカーの言葉を役立てたい。現在の問題を解決するために過去を学び、そしてよりよい未来をつくっていくことが大切なのである。

さらに、現在の様々な問題は、一国において完結しているものではなく、「今もっとも求められるのは国境を越えた、いわゆるトランスナショナルな視野である」<sup>(3)</sup>と入江昭が言うように、国際的となっており、その解決のために必要な視野を提供している。「過去の克服」との関連でいうならば、加害の事実を国外の被害者の側面にも配慮して見ていく視野の広さが必要なのである。そういった視野の広さは、他国を理解することにつながり、そこから友好関係が生まれ、そしてその友好関係が、国際的な問題を共に解決していこうという姿勢を作り出していくであ



ろう。国際的な問題を解決するためには他国との友好が不可欠である。

総括すると、歴史教育とは、「真摯に過去と向き合う姿勢と国際的な視野を養い、他国との友好を築き、現在抱える様々な課題へと立ち向かう素地をつくる」ことに他ならない。しかしながら、それとは違った方向へと向っている流れも存在する。以下ではそれについても一瞥を加えたい。

## 1. いわゆる「自由主義史観」をめぐる問題

自由主義史観とは、藤岡信勝が定義するところによれば、「第一に、健康なナショナリズムである。第二に、リアリズムである。第三に、あらゆるイデオロギー的なものから自由になろうとすることである。第四に、官僚主義批判である。」となる<sup>(4)</sup>。しかしながら、この自由主義史観には多くの問題点がみられる。例えば、日本の歴史の光の面に多くの焦点を当て、闇の面、つまり負の歴史には焦点を当てない。人は誰でも、良い面をみることを好むため、自由主義史観は多くの人々に影響を与えてきた。また、小林よしのり<sup>(5)</sup>や山野車輪<sup>(6)</sup>といった漫画家による著作、文庫や新書といった比較的誰にでも手に入りやすい安価な本の出版、メディアへの露出などによってその影響力を強めてきた。実際に、自由主義史観の人々によってつくられた『新しい歴史教科書』が、一部の学校で使用されている<sup>(7)</sup>。

「新しい歴史教科書をつくる会」のメンバーでもあった坂本多加雄は、歴史について次のように述べている。「『国民の歴史』とは、『国民』を形成した人々が、過去から何を継承してきたか、今後それをどのように積極的に活かしていくかということを反省的に捉えて、物語として再構成されたものに他ならない」<sup>(8)</sup>。それに対して、小田中直樹は上の坂本の意見を、構造主義<sup>(9)</sup>の所説を念頭に置いて述べているという。そして、「物語」とはフィクションであるため、坂本たち自由主義史観の「日本は悪くなかった」という主張がまかり通ってしまっているのだと述べる。さらに、構造主義という立場はその歴史の真実性を重視しないがために、歴史家の存在が少なく、正当性に欠ける主張であることも述べている<sup>(10)</sup>。

永原慶二は西尾幹二の『国民の歴史』を次のように批判した。「内容は終始一貫独善的な自尊史観におおわれており、たとえば太平洋戦争はアジア諸民族に勇気を与えたといった形で無責任な歴史歪曲を強引におしすすめるものであった」。日本の歴史の光の面に焦点を当てるために、多くの歴史歪曲をおこなっているのだという。「『自由主義史観』とは、歴史を歪曲する“自由”としかいいようがありません」と切り捨てている<sup>(11)</sup>。また、自由主義史観は自国中心・自国賛美史観であり、日本国民のナショナリズムを煽動し、日米安保体制という国際戦略構造を下支えするために強い日本を志向する傾向を帯びるのではないかと永原は危惧している。他国からの視点が抜け落ちてしまっているのだ。力によって自国と他国のバランスを取ろうとする勢力均衡の構図が浮かび上がってくるのである<sup>(12)</sup>。

さらに自由主義史観の立場の人々は、「従軍慰安婦」の強制性を否定したり、「南京大虐殺」をでっち上げだしたり、また加害者たちが語る数々の加害行為を戦後の洗脳によるものだと切り捨てたりする<sup>(13)</sup>。元「従軍慰安婦」の人々のちょっとした発言の差異を、揚げ足を取るかのように取り上げるなどし、そのわずかな差異をあたかも全体の間違いであるかのように述べる。そして加害行為全体を否定するかのような論調なのである。また、中国人や韓国人をあたかも野蛮な人物であるかのような表現をすることもある。例えば、小林よしのりは『戦争論』の中で、漢民族には食人風俗があったとし、支那兵は味方までを殺すとてつもなく残虐な

兵士などと強い口調で言い切り、それらの残虐行為を隠すために「三光作戦」をでっち上げたのだと結論付けている<sup>(14)</sup>。

総括すると、自由主義史観という立場は、歴史の真実性に目を向けていないこと、さらに国民のナショナリズムを煽るために、被害者の視点や他国からの視点を故意的に無視してしまっているところに問題があるのだと考えられる。こういった考えをもとに「新しい歴史教科書」をつくって歴史教育を行おうとしていることは、歴史教育の本質からは程遠いものとなっており、また非常に危ういことだと言えよう。

日本政府は過去の侵略行為について認める見解を示している。95年に村山富一首相(当時)は談話の中で、「わが国は遠くない過去の一時期、国策を誤り、植民地支配と侵略によって、アジア諸国の人々に多大の損害と苦痛を与えた」と侵略を明確に認め、「痛切な反省と心からのおわびの気持ち」を表明した。これ以降、日本政府の基本的な見解として今日まで踏襲されている。

## 2. 田母神論文問題

にもかかわらず、2008年10月31日に、田母神俊夫航空幕僚長(当時)は、過去の中国侵略や朝鮮半島の植民地支配を正当化して「我が国が侵略国家だったなどというのは正に濡れ衣である」と主張する論文を発表した<sup>(15)</sup>。これに対し、浜田靖一防衛相(当時)は同日夜、「政府見解と違うことは極めて明白。空幕長としてふさわしくない」と表明し、田母神空幕長を更迭した。また、麻生首相(当時)も論文を「適切でない」と判断した<sup>(16)</sup>。

この田母神論文問題を、翌日11月1日の新聞各社は一面または二面において大きく掲載し、注目度の高さを示した。また、11月2日または3日には、新聞各社において社説でこの問題を取り上げた。

社説での取り上げ方はどの新聞においてもほぼ同様の見解であり、田母神論文の歪んだ歴史観を否定している。朝日新聞は、論文の内容をいくつか引用しながら、「実証的データの乏しい歴史解釈や身勝手な主張がこれでもかと並ぶ」<sup>(17)</sup>とし、読売新聞も「事実誤認や、歴史家の多くが採用していない見方が目立っており、粗雑な内容だ」<sup>(18)</sup>と切り捨てている。ここから日本が侵略をしたということに関しては、マスコミの中でも事実として捉えられているとみてとれる。

他方、産経新聞のみ、毛色の違う社説を載せている。その内容は、「第一線で国の防衛の指揮に当たる空自のトップを一編の論文やその歴史観を理由に、何の弁明の機会も与えぬまま更迭した政府の姿勢も極めて異常である」とし、「個人の自由な歴史観まで抹殺するのであれば、「言論封じ」として、将来に禍根を残すことになる」と主張するものとなっている<sup>(19)</sup>。また、その他の新聞各社の社説においても、基本的には田母神論文を否定はしているものの、どこか問題を真剣に扱わず他人事のように扱っている。例えば、中日新聞は、「個人がどのような歴史認識を持とうが自由である」<sup>(20)</sup>とし、日本経済新聞も「自衛官が心のなかでどのような思想・信条を持とうと自由だが」<sup>(21)</sup>としており、田母神論文を空幕長という立場であるから否定したに過ぎず、その内容は個人の歴史認識としては問題ないとしている。このように侵略問題や植民地支配を肯定するような意見を、個人の歴史認識の違いという形で肯定してしまっている日本の歴史に対する姿勢は、歴史教育の現状と課題を浮き彫りにしているといえよう。

このような中で、毎日新聞の社説での主張は注目に値する。「麻生首相も自民党政調会長だった03年、日韓併合時代の「創始改名」について「朝鮮の人たちが名字をくれと言ったのが始ま

りだ」と語ったことがある。一方、安倍晋三元首相は、首相就任後に村山談話を踏襲する考えを表明したが、就任前は「適切な評価は歴史家に任せるべきだ」と、日本の戦争責任への明言を避けていた。(中略) こうした政治家の姿勢や言動が、問題の背景にあるのではないだろうか<sup>(22)</sup>と述べている。田母神論文に関しても、麻生首相は「適切でない」としているが、内容に対して明確な否定はしていない。日本のトップである内閣総理大臣が、日本の加害の事実に対して明確な姿勢を示してきていないことは大きな問題であるだろう。現に、村山談話を踏襲すると言うだけであって、明確な謝罪会見などをおこなうわけでもないのである。

ドイツの場合をみると、ヴァイツゼッカーはもちろんのこと、歴代の大統領や首相といった国のトップの人々は、それぞれがそれぞれの言葉でしっかりと過去の過ちを認め謝罪を述べている。ヴァイツゼッカーより前ならば、アデナウアー (Konrad Adenauer) やヴィリー・ブラント (Willy Brandt) といった首相の言葉が代表的であろう。ブラントに関しては、ワルシャワでユダヤ人犠牲者追悼碑の前で跪き謝罪の意を示したことが、ドイツの過去を真摯に反省する姿勢を表しているとして、今でも語り継がれる場面である。ヴァイツゼッカー後であれば、ローマン・ヘルツォーク (Roman Herzog) やヨハネス・ラウ (Johannes Rau)、ホルスト・ケーラー (Horst Köhler) ら大統領の言葉が代表的であろう。現大統領のケーラーは、2005年の国交樹立40周年を記念してのイスラエル国会での演説で、時に涙声になりながらホロコーストについてのドイツの責任を認めて謝罪し、ドイツは反セム主義との戦いや中東和平に貢献する責任があると述べた。同年5月8日の終戦60周年の演説でもドイツの責任に終わりはないと語った<sup>(23)</sup>。

ドイツの謝罪をそれぞれの人がそれぞれの言葉で述べ反省するという姿勢は、多くの共感を得ており評価が高い。これに対し、日本はただ国民向けに「踏襲する」と述べるだけで、歴代の首相が謝罪ばかりか反省や反戦についても自らの言葉で対外関係を意識した演説を行うことは皆無なのである。他国から謝罪を求められることも、このような状態では仕方がない部分もあるように見え、日本の歴史に対する姿勢の問題が如実に表れているといえよう。

### 3. 歴史教育の現場から

このような政府の姿勢は、歴史教育にもその枠組みを与えていると言えよう。その問題点を、学習指導要領、教科書、実際の教育現場の3つに分けて見ていきたい。

まず、学習指導要領についてであるが、新学習指導要領の施行を間近に控えてはいるが、本研究が考案対象とする歴史教育現場で適用される現行の学習指導要領は1998年(平成10年)12月改訂のものである。その中学校社会科歴史的分野の目標(1)の中で、「我が国の歴史に対する愛情を深め」という部分に注目したい。これを目標(2)の「国家・社会及び文化の発展や人々の生活の向上に尽くした歴史上の人物と現在に伝わる文化遺産を、その時代や地域との関連において理解させ、尊重する態度を育てる」という内容との関連で考えると、歴史の良い面を強調して日本への愛情を深めさせようとしていると捉えられる。加害の事実への考察を含めて愛情を深めるのであれば問題がないであろうが、実際はどうであろうか。

第二次世界大戦の内容の取扱いの中で、「我が国が多く国々、とりわけアジア諸国の人々に対して多大の損害を与えたこと」を理解させるということが書かれているが、昭和初期から第二次世界大戦の終結までにかかる時間が、およそ5時間程度しかなく、実際に上記の内容が扱えるのは1時間もないのが現状である<sup>(24)</sup>。この状況は2008年(平成20年)9月改訂の学習指導要領でもほとんど変わっておらず、むしろ第二次世界大戦の内容の取扱いに関しては、「各地へ

の空襲、沖縄戦、広島・長崎への原子爆弾の投下」という文が新しく記述され、日本の被害が詳しく扱われるようになるのではないと思われる<sup>(25)</sup>。政府見解として侵略の事実を認めているとはいえ、学習指導要領を見る限りでは、その事実にはあまり触れさせないようにしているようにしか思えないのである。

一方ドイツでは、基本的には中等段階Ⅰでナチ時代を含む現代史を1年間かけて学習する<sup>(26)</sup>。各州それぞれに文部省があるため、州ごとに学習指導要領は違ってくるのだが、どの州においても、ナチ時代について正確かつ詳細に教えるという点では違いはない。また、ナチ時代の犯した罪が厳しく断罪されるという点もすべての州で共通している。

一つ例を挙げるとすると、ノルトライン・ヴェストファーレン州では、ナチズムについて扱うことが、初等段階、中等段階Ⅰ、中等段階Ⅱ<sup>(27)</sup>のすべての課程で義務づけられている。また、指導要領の意図を解説し、授業を組み立てる上での助言をまとめた指導要領の手引が出されている。ナチ時代に何があったか正確に教えること、その犯罪行為を厳しく断罪し、それと批判的に対峙する姿勢を養うこと、さらに、反ユダヤ主義やプロイセン主義などの近代ドイツ社会の特徴について、ナチズムの成立と関連させつつ批判的に検討することによってナチズムをもたらしした原因を問い直すことも重視されている<sup>(28)</sup>。

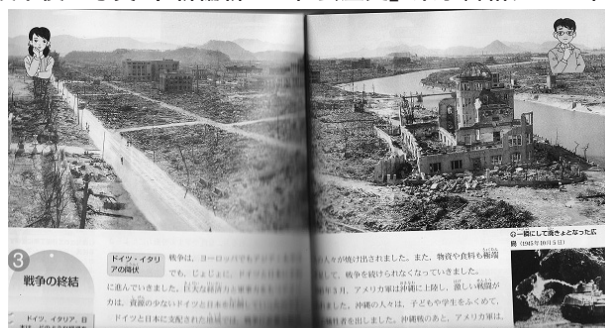
日本では学習指導要領にのっとって教科書は作られる。世界恐慌から第二次世界大戦の終わりまでが、中学校の歴史の教科書『新編 新しい社会 歴史』（東京書籍）ではわずか13頁しか記述されておらず、その中で加害について語られている箇所もわずかである<sup>(29)</sup>。具体的に挙げていくと、「南京大虐殺」については「女性や子どもをふくむ中国人を大量に殺害しました（南京事件）」のわずか一文で、注において「この事件は、南京大虐殺として国際的に非難されましたが、国民には知らされませんでした」とどこか他人事のような語り口である。「皇民化政策」については「朝鮮では「皇民化」の名のもとに、日本語の使用や姓名のあらわし方を日本式に改めさせる創氏改名をおし進めました。さらに志願兵制度を実施し、朝鮮の人々も戦場に動員しました。「皇民化」は台湾でも進められました」とある。東アジアや東南アジアでの犠牲については「日本が侵略した東アジアや東南アジアでは、戦場で死んだり、労働にかり出されたりして、一般の人々にも、多くの犠牲を出しました。いっぽう、日本に連れてこられて、意思に反して働かされた朝鮮人、中国人などもおり、その労働条件は過酷で、賃金も低く、きわめてきびしい生活をしているものでした」と総合的に述べた箇所があるが、その記述量は少なく、加害に関しての記述は全て合わせても10行程度の記述にしかない。本文とともに載せられている写真も、加害に関する写真は2枚、被害に関する写真のほうがより印象的に載せられている。例えば、広島原爆投下後の風景の写真は、見開きで上半分を占めている（以下の写真参照）<sup>(30)</sup>。このような状況で加害の事実を真摯に見つめる姿勢を養うことはできないであろう。



↑ 加害に関する写真（『新編新しい社会歴史』東京書籍、2007年 左189頁、右193頁）



↓ 広島原爆投下後の写真（『新編新しい社会歴史』東京書籍、2007年 192～193頁）



#### 4. ドイツの歴史教科書との比較

続いて見ていくドイツの教科書は高校の教科書であるが、ここでは歴史教育を行っていく中で、初めて本格的に近代史を扱う時期を比較するために、日本の中学校の教科書とドイツの高校の教科書を比較していく。ドイツの教科書<sup>(31)</sup>では、第二次世界大戦とその前後に関する記述は157頁におよぶ<sup>(32)</sup>。加害に関する記述はいたるところに書かれているため、その内容をここに全て書くことはできないが、ユダヤ人迫害に関して9頁にわたってのまとまった記述があり、シンティ・ロマや障害者の迫害といった加害の事実とともに、ユダヤ人に関しての記述がまた13頁にわたって書かれている。その他に侵略に関する事、ポーランドの住民の殺害など様々な加害に関する事実が述べられている。また特徴的なものとして、教科書に載せられている資料の多さがある。様々な記述を裏付ける根拠としての資料をしっかりと取り上げ、またその資料を読んで子どもたちの判断を促すような問題提起が行われている。また、被害や抵抗に関する記述も充実しており、戦争中のあらゆる事実にしっかと言及しようとしている。写真に関しては今回扱った教科書ではそれほど多くはなかったが、加害の残虐性が鋭く伝わってくるような写真が使われている（以下の写真参照）。熊谷徹や川喜田敦子が紹介している教科書では、多くの加害の残虐な写真が使われており、加害の事実を真摯にみつめさせようとする教育現場の様子が伝わってくる<sup>(33)</sup>。



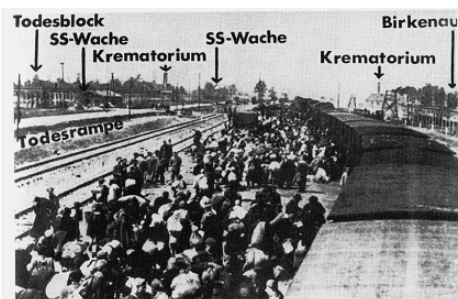
図版17：連捕された人々。ベルリン近郊オラーニエンブルク強制収容所。1933年8月。写真



図版14：ケックスハーベンでの一組の男女の公開迫害。1933年7月。写真  
(女性の胸のプラカード：私はきわめつきの最低の豚です。私はユダヤ人とばかり関係しています！ 男性の胸のプラカード：私はユダヤ人の青年としていつもドイツ人の娘のみを部屋に引き込んでいます！)



図版20：リトアニアの  
コヴノ、ガウローム。  
1941年6月。写真。ド  
イツ治安警察は、徴役  
団たちを解放したあと、  
かれらに銃棒で武蔵さ  
せ、ユダヤ人を潰殺さ  
せた。



図版21：アウシュヴィツ強制収容所に到着したハンガリーからの抑留囚、1944年年初。写真

↑ 加害に関する写真（ヴァルフガング・イエガー、クリスティーン・カイツ編著『世界の教科書シリーズ14 ドイツの歴史 現代史 ドイツ高校歴史教科書』明石書店、2006年 左上289頁、右上314頁、左下342頁、右下345頁）

↓被害に関する写真と抵抗に関する写真（ヴァルフガング・イエガー、クリスティーネ・カイツ編著『世界の教科書シリーズ14 ドイツの歴史 現代史 ドイツ高校歴史教科書』明石書店、2006年 左359頁、右371頁）



図版24：破壊し尽くされたドレスデン中心市街、市役所広場から、1945年、写真



図版25：ミュンヘンの抵抗グループ「白バラ」のハンス・ショル、ゾフィー・ショル兄妹とクリストフ・プローブスト、1942年、写真

現場では、学習指導要領や教科書を基本に授業を構成していく。そのため、我国の教育現場では戦争に関する教育もどうしても希薄なものになってしまいかねない。「第二次世界大戦を教える頃が、一番時間がないのも事実。思わずプリント学習になったときもあったりして」と時間を取ることができないことを悩ましく思っている教師もいる。さらに、戦争に関する教育の確固とした指針が存在しないために、教師の中でも迷いが生じざるを得ないようである。「戦争教育は難しく今迷っています。自分も若い頃は日本が侵略行為をしたんだと思っていて、こんなにひどいことをしたみたいなお教え方だったから、戦争についての悲惨な映像だとか写真をつかって見せていた。でもこの頃は、本当にそれでいいのか、戦争を良い悪いでとらえられるのかと言うことに悩んでいたのも、戦争が起こっていった原因や過程を伝えることやその時代の背景を教えることにしています」<sup>(34)</sup>。こうした意見には教授法の迷いが感じられる。戦争に関する教育の深い部分には踏み込めないでいる迷いの現状が伺えるのである。このような状況だからこそ、戦争に関する教育に確固とした方針が必要なのではないだろうか。

ドイツの学校には戦争に関する教育の迷いはあまりみられないように思う。熊谷徹がドイツの学校の校長にインタビューをおこなったところ、「歴史的事実については、一つの国だけからの情報ではなく、他の国からの情報も資料として生徒に提供し、生徒が自分の意見を形成できるようにします。たとえば、ポーランドが、ドイツとソ連の間にはさまれて、いかに苦しんできたかを知ることは重要です。…歴史教育においては、事実を覚えるだけでは不十分であり、その事実をどのように評価、分析するかきわめて重要です。事実の提供と評価が並存して、初めて歴史を学ぶことになります」<sup>(35)</sup>と、歴史教育に対する姿勢を自信を持って語っている。これは、国および州として確固とした教育方針があるからではないだろうか。

ここまでみてくると、ドイツの歴史教育は、戦争の加害を詳しく教えるなど、戦争への反省を明確にしてその態度を養う目的で行われているのだが、日本の歴史教育は、反省などといった価値判断的なものからは距離を置き、なるべく客観的、学術的に知識を教えようとしていることが分かる。果たしてどちらの教育がより良いといえるのであろうか。どちらが良いと一概にいえるものではないが、日本の歴史教育の問題を補うためにドイツの歴史教育を取り入れ、その二つを両立させることは不可能なのであろうか。

## 注

- (1) 演説の引用は、永井清彦訳『荒れ野の40年 ヴァイツゼッカー大統領演説全文』岩波ブックレットNo. 55、岩波書店、1986年、からによる。
- (2) 詳しくは、南塚信吾『世界史なんていない?』岩波ブックレットNo.714、岩波書店、2007年、21～29頁。
- (3) 入江昭『歴史を学ぶということ』講談社現代新書、2005年、152頁。
- (4) 詳しくは、藤岡信勝『自由主義史観とは何か 教科書が教えない歴史の見方』PHP文庫、1997年。
- (5) 主な著書に『戦争論』幻冬舎、1998年などがある。
- (6) 主な著書に『嫌韓流』晋遊舎、2005年などがある。
- (7) 「子どもと教科書全国ネット21」ホームページ  
([http://www.ne.jp/asahi/kyokasho/net21/top\\_f.htm](http://www.ne.jp/asahi/kyokasho/net21/top_f.htm)) を参考に清水が作成。

<p>中学校歴史教科書の採択率 (2006年度)</p> <p>東京書籍: 47.3%、大阪書籍: 18.0%、教育出版: 13.4%、帝国書院: 14.9%、 日本書籍: 2.1%、清水書院: 2.7%、日本文教出版: 1.2%、扶桑社 (新しい 歴史をつくる会): 0.4%</p>
---

- (8) 坂本多加雄『歴史教育を考える 日本人は歴史を取り戻せるか』PHP新書、1998年、46頁。
- (9) 構造主義とは、人は、ある時代、ある地域、ある社会集団に属しており、その条件が人のものの見方、感じ方、考え方を基本的なところで決定しているという考え方である。詳しくは、小田中直樹『歴史学ってなんだ?』PHP新書、2004年、67～70頁。
- (10) 詳しくは、小田中直樹、前掲書、91～105頁。
- (11) 具体的な批判内容については、永原慶二『「自由主義史観」批判—自国史認識について考える—』岩波ブックレットNo.505、岩波書店、2000年、48～63頁。
- (12) 詳しくは、永原慶二『歴史教科書をどうつくるか』岩波書店、2001年、3～18、125～142頁。
- (13) 詳しくは、小林よしのり『戦争論』幻冬舎、1998年、などを参照。
- (14) 詳しくは、小林よしのり、前掲書、125～150頁。
- (15) 詳しくは、田母神俊雄「日本は侵略国家であったのか」。
- (16) 詳しくは、2008年11月1日付、静岡新聞、朝日新聞。
- (17) 2008年11月2日付朝日新聞「社説」。
- (18) 2008年11月2日付読売新聞「社説」。
- (19) 引用は共に、2008年11月2日付産経新聞「主張」。
- (20) 2008年11月2日付中日新聞「社説」。
- (21) 2008年11月3日付日本経済新聞「社説」。
- (22) 2008年11月2日付毎日新聞「社説」。
- (23) 詳しくは、石田勇治『20世紀ドイツ史』白水社、2005年、192～195頁。
- (24) 詳しくは、中学校学習指導要領解説社会編 (平成10年12月)、79～83、109～110頁。
- (25) 詳しくは、中学校学習指導要領解説社会編 (平成20年9月)、67～69、85～86頁。
- (26) 基本的に、初等段階では歴史の授業がなく、中等段階Ⅰの3～4年間をかけて通史を一通り勉強する。そして中等段階Ⅱでは、細分化されたテーマごとに深く学ぶこととなる。詳しくは、石渡延男、越田稜編著『世界の歴史教科書 11カ国の比較研究』明石書店、2002年、130～132頁。
- (27) 日本でいうと、初等段階は小学校1年生から4年生、中等段階Ⅰは小学校高学年から中学生、中等段階Ⅱは高校生に当たる。詳しくは、川喜田敦子『ドイツの歴史教育』白水社、2005年、15頁。
- (28) ドイツの歴史教育について詳しくは、川喜田敦子、前掲書。
- (29) 文字数に関しては、1行あたり25字程度、1ページあたり20行程度となっている。

- (30) 詳しくは、『新編新しい社会歴史』東京書籍、2007年、182～195頁。
- (31) ヴェルフガング・イエーガー、クリスティーネ・カイツ編著『世界の教科書シリーズ14 ドイツの歴史 現代史 ドイツ高校歴史教科書』明石書店、2006年。
- (32) 文字数に関しては、邦訳版で1行あたり35字程度、1ページあたり30行程度となっている。
- (33) 熊谷徹『ドイツは過去とどう向き合ってきたか』高文研、2007年、川喜田敦子『ドイツの歴史教育』白水社、2005年。
- (34) 引用は共に、現静岡県湖西市立岡崎中学校教諭（聞き取り当時は同市立鷺津中学校教諭）、鈴木昭秀先生への聞き取りに対する回答を、そのまま引用させていただいた。
- (35) 熊谷徹、前掲書、44頁。

### 第3節 現場での歴史教育

前節で述べた状況の中、我が国の歴史教育の現場でも、加害の事実を伝えていこうとする授業実践が行われている。本節ではそうした事例を考察していく。

#### 1. 実践例その1 勝冶美喜子の「従軍慰安婦」

勝冶美喜子は、「従軍慰安婦」を主に扱う授業実践を残している。勝冶は、女性に対する人権教育の視点から「従軍慰安婦」を扱っている。その理由として、俗悪な性描写が溢れる今の世の中で、子どもたちが間違った性に関する知識を持たないようにするため、また、女性に対する差別的な意識がまだ残る中、「従軍慰安婦」という女性蔑視とも言うべき思想を理解することから、女性の人権を尊重する態度を身に付けさせる、の二点を挙げている。

##### 単元構想<sup>(1)</sup>

- ①満州事変…15年戦争のはじまり
  - ②日中全面戦争…戦争の拡大
    - ・国家総動員法・大政翼賛会
    - ・軍事教練
    - ・朝鮮人への強制（姓、日本語、神社参拝、強制労働、強制連行）
  - ③東南アジア・太平洋戦争への拡大
    - ・マレー半島、真珠湾への奇襲攻撃
    - ・各地での暴虐、掠奪
  - ④沖縄戦
  - ⑤ポツダム宣言と日本政府の対応
  - ⑥原爆の投下・敗戦
  - ⑦日本軍の行った罪と罰
- ※それぞれ1時間ずつの授業。「従軍慰安婦」は7時間目で扱う。

しかしながら、教科書における「従軍慰安婦」の扱いの少なさ、その他の加害の事実の記述の少なさから、しっかりとした歴史の流れの中に「従軍慰安婦」を位置づけて教えることができないことを述べている。そこで勝冶は、朝鮮人への様々な強制、各地への侵略とそこでの暴虐や掠奪を授業の中で詳しく取り扱ってから、「従軍慰安婦」を授業の中で取り扱っている。

具体的な授業内容としては、まず日本の加害の事実を子どもたちにいくつか挙げさせる中で、「従軍慰安婦」を取り上げることで、「従軍慰安婦」を日本の加害行為であることをしっかりと位置づける。そして、元「従軍慰安婦」である李秀梅と劉面煥が日本政府に対して起こした裁判での証言と、その後の報告集会の様子の資料を扱うことによって、「従軍慰安婦」の事実をしっ



かりと教える<sup>(2)</sup>。さらにそこから、現在の性的な描写のある漫画やチラシと「従軍慰安婦」を比較することで、現在の女性の人権問題に視点を当てている。

この授業に対する子どもたちの感想をいくつか挙げてみたい。「日本はいつも都合の悪いことをかくしてきた。(中略)自分はこのこと(「従軍慰安婦」)を教科書などにきちんと載せて二度とこんなことがないように、またそのことについてきちんと謝ってもらいたい」といった感想からは、謝罪を行うことの大切さ、また事実を知ることが二度と同じ過ちを繰り返さないために大事なことなのだという点にも気付いているとみてとれる。「日本軍が昔、いろいろな国を占領したくさんの人を殺してきた。それなのにそのことについて直視せず目をそらす傾向がある。その結果いまだに日本軍が数多くの人を虐殺したという事実を知らない日本人が出てくるのである」といった感想からも、加害の事実を真摯に目を向ける大切さに気づき、そしてそういう姿勢をしっかりと養えている姿が見られる。

勝冶はこれらの感想から、「すでに生徒たちは、これまでの15年間の人生の中で日本政府が国民に、あるいは外国に対して行ってきたことを最大限の能力を駆使して見抜いてきている」と、大きな成果に驚いている。また、感想の中に日本に対しての失望感等をにじませるものがあり、そのような感情を子どもが抱いてしまうということは、「戦後の日本の政治的な欠陥」を浮き彫りにしているという。しかし、「生徒たちが謝罪や補償だけでなく、その根本にあるもの＝女性差別＝まで気付くことを願ったが、そこまでには至らなかった」と述べるように、「従軍慰安婦」を女性の人権と結び付けることには、まだ課題が残ることを明らかにしている<sup>(3)</sup>。

## 2. 実践例その2 大谷猛夫の「従軍慰安婦」

大谷猛夫も「従軍慰安婦」を授業の中で扱っている。大谷は第二次世界大戦に当てられる授業の少なさに危機感を感じつつも、戦争の事実を伝えたい、子どもたちに事実を知ってほしいという気持ちから、「従軍慰安婦」を授業の中に位置づけている。ただ大谷の場合は、「従軍慰安婦」を中心に扱うわけではなく、「日本の軍隊がどういう役割を果たして侵略の道をすすんでいったか、日本軍が中国をはじめアジア各地で何をしたか、日本の国民はどんなひどい目にあったか」という戦争のあらゆる事実の一つという位置づけで扱っている。そのために、中世史の時間を短縮し、満州事変から敗戦まで22時間の時間を確保している。

### 単元構想<sup>(4)</sup>

①満州事変(9・18事件)、②「満州国」でっちあげ、中国の対応・日本の国際連盟脱退、③日本の軍国主義(5・15事件、2・26事件)、④盧溝橋事件、日中戦争、⑤南京大虐殺、中国での日本軍、…⑧日本軍国主義下の国民の暮らし(国家総動員法、大政翼賛会、産業報告会)、⑨1941年12月8日、日本の真珠湾不意打ち攻撃、⑩日本軍のマレー半島侵略—楊さんの証言、⑪フィリピンでの戦闘—元「従軍慰安婦」の証言、⑫朝鮮半島のようす(日本語の強制、創氏改名、宮城遥拝)、⑬陸培春さんの話、⑭負けはじめた日本軍(日本への空襲)、⑮国民の生活(召集令状、学徒出陣、勤労動員、学童疎開)、⑯1945年3月10日、東京大空襲、⑰沖縄の戦闘、⑱ヤルタ会談(戦争終結へむけて)、⑲1945年8月6日、広島原爆、⑳ポツダム宣言とソ連の参戦、長崎の原爆、㉑ポツダム宣言受諾、㉒「アジア太平洋戦争」はどんな戦争だったか

※それぞれ1時間ずつの授業。⑥⑦はヨーロッパについての授業。

具体的な授業内容としては、フィリピンの元「従軍慰安婦」である、ルフィーナの証言を資料として扱っている<sup>(5)</sup>。証言を加工したりすることなく、生徒たちに単純に証言と向き合わせ、情景を思い浮かべさせることだけに集中させる。そして、ルフィーナは来日して各地で証言をしているのだが、なぜわざわざ証言をしに来たのかを子どもたちに考えさせる。ただそれだけの授業なのだが、子どもたちからは「日本の政府に謝ってもらいたいと思っている」といった謝罪の観点からの声や、『二度としないほしい』と言っているのではないかと、といった過ちを繰り返さないことの大切さに気付く声が挙がる。さらには、「教科書にもたくさん書いて、みんなが勉強するようになればいい」と過去の事実と真摯に向かい合おうとする姿勢も現れてきたのである。

大谷は「従軍慰安婦」の授業について、まだ「模索の段階」であると言いつつ、これからの数多くの実践が必要になると述べている。しかし、「従軍慰安婦」に限らず、戦争の様々な事実をしっかりと教えることによって、「子どもたちが大きくなった時の時代に平和な日本を引き継ぐこと」ができるのだと語っている<sup>(6)</sup>。

### 3. 実践例その3 鬼沢真之の「軍票」

鬼沢真之は、第二次世界大戦を一方的被害者としての日本を教えることは誤りであるとし、加害の側面の事実もしっかりと教えることが大事だと言う。しかしその中で、虐殺の残酷な場面を見て、「当時の日本人は狂っていた」ということで片付けてしまう生徒が少なくないことに鬼沢は気付いた。侵略に至った経緯など戦争の様々な事実と結び付けながら、虐殺の事実を教えていかなければ、子どもたちは虐殺をするために侵略をしたといった誤った認識を持ってしまうのである。そこで、鬼沢は「軍票」<sup>(7)</sup>という一つのモノから、生徒たちに考えさせながら授業を構成しており、なぜ侵略をしたのかということを考えさせる授業を実践している。

具体的な授業内容としては、「軍票」の実物を見せ、その図柄から「いつ」「誰が」「どこで」「何のために」使ったかを考えさせていく。子どもたちは「軍票」から、「大日本帝国」が発行したこと、バナナやヤシの絵から「南の方の国」で使われたこと、「ドル」であること、「英語」であることを発見していく。これらの情報をつなぎ合わせ、第二次世界大戦中に使われたものであることに気付いていく。そして最後に、「何のために」使われたのかを、「軍票」とは何かを知ることにつかんでいく。また「軍票」によって苦しんだ現地の人々の話に触れたり、「軍票」に関する短歌などを示しながら、侵略という加害の事実を考えさせる。

鬼沢は「授業はこんな一目見てハッとさせるような意外性があり、何か知りたいと思わせる“モノ”を教室に持ち込むことがだいじだと思う」と、モノから出発する授業構成を大切にしている。モノは具体的であり、この授業を見れば分かるように、前提の知識などがほとんどいらないため、子どもたちにとってとっつきやすさがあるのである<sup>(8)</sup>。

#### 注

(1) 石田法太、金富子、林博史『教科書に書かれなかった戦争Part27 「日本軍慰安婦」をどう教えるか』梨の木舎、1997年、42～43頁を参考に清水が作成。

(2) 具体的な資料に関しては、石田法太他、前掲書、142～143頁。

(3) 内容に関しての詳細と感想等の引用は、石田法太他、前掲書、41～46頁、参照。

(4) 石田法太他、前掲書、48～49頁を参考に清水が作成。

- (5) 具体的な資料に関しては、石田法太他、前掲書、144～145頁。
- (6) 内容に関しての詳細と子どもたちの声等の引用は、石田法太他、前掲書、47～51頁。
- (7) 軍票とは、戦時に際し、戦地または占領地で使用される特殊な紙幣のことである。占領地での食糧、軍需品など物資調達のために使われることが多い。詳しくは、小林英夫『日本軍政下のアジア―「大東亜共栄圏」と軍票―』岩波新書、1993年、2頁。
- (8) 内容に関しての詳細と感想等の引用は、藤岡信勝、石井郁男編『ストップモーション方式による1時間の授業技術 中学社会・歴史』日本書籍、1989年、139～151頁。

### おわりに 実践例から考える

勝冶や大谷の実践からは、加害の事実をしっかりと伝えることによって、事実を真摯に見つめる姿勢をしっかりと養うことができることが分かる。生徒たちも、加害の事実に対してアレルギー反応を起こすように嫌がったりはしないで、しっかりと事実を見据えている。さらに、加害の事実を日本全体が共有し、被害者に対する謝罪等を行うこと、そして同じ過ちを二度と繰り返さないことの大切さにも気付いている。こういった姿勢は、他国との友好関係を築いていく上でとても大切なことであろう。加害の事実を扱う授業は、しっかりと成果を挙げていると言っても良いだろう。

しかしながら、ただ加害のみを扱うだけでは、「当時の日本人は狂っていた」といった表面的な認識が子どもたちの思考を停止させてしまうことも、鬼沢の実践からみてとれる。もっともそういった認識に留まらないように、今みてきたすべての実践では加害以外にも、戦争が起こった経緯や、被害の事実等にも触れ、戦争という大きな枠組みの中にしっかりと加害を位置づけることを大切にしている。加害を教えることは大切だが、それ以外の事実や背景にもしっかりと触れることが重要であると分かる。そのための時間を取るための教師の工夫も必要となってくる。

また、鬼沢のようにモノから始まる授業を構成し、生徒たち自身に考えさせるようにすることによって、様々な事実を自ら考えながら導き出し、さらに様々な問題を解決していく授業は、問題を自ら解決する能力をも養うことができ、また子どもたちの関心も高まりやすい。こういった自ら考え解決していく姿勢は、生きていく上でとても大切なスキルである。

加害の事実を教えることによって、子どもたちの中には「過去の克服」への土台とも言える、過去を真摯に見つめる姿勢が育まれていくことが実践例から分かる。授業時間数の制限や、ただ加害を教えるだけでは生徒の認識が不十分なままに留まるなどの課題はあるものの、その課題も実践者によってかなり克服されている。さらには、モノから授業を構成するなど、教師による工夫も見られる。日本の歴史教育の中に、ヴァイツゼッカー演説にみられる視点やドイツで行われているような取り組みを取り入れることは十分に可能なのである。

