

# 戦後史学習の再構築に向けて —歴史教育者協議会における議論の足跡を手がかりとして—

## Toward Reconstruction of Learning Theory for Contemporary Japanese History : A Theoretical Analysis on the Past Discussions in History Educationalist Conference of Japan

小 瑠 史 朗\*

Fumiaki KODAMA\*

### 概 要

本稿は戦後史学習を再構築するための基礎的作業として、歴史教育者協議会の研究活動の歴史的分析に取り組み、その到達点と課題を明らかにしつつ、今後の改革にむけた焦点を探るものである。その際、1950年代初頭、1970年代初頭、1990年代初頭という三つの時期を取りあげ、各時期に刊行された代表的な書籍の分析に取り組み、戦後の各段階で「戦後日本」がどのように問われ、いかなる学習プランが構想されてきたのかを検証している。そして、各時期の戦後史理解の特質と変遷を整理したうえで、昨今の歴史教育をめぐる情勢を踏まえながら、①世界的視野からの探求、②現代を生きる子どもたちの生活経験や社会意識との接合、③「包摂／排除」の視点からの問い直し、という三つの焦点を析出して今後の方向性を展望している。

キーワード：戦後史学習、東アジア、民間教育運動、歴史総合

### 1. 問題の所在

「1945年」は学校教育の歴史学習のなかで依然として重要な転換点として扱われており、1945年以降の日本社会の歴史を扱う学習は「戦後史学習」<sup>1)</sup>と呼ばれることが多い。この戦後史学習は学習指導要領によって小学校・中学校・高等学校の各段階で必須の学習事項に位置づけられながらも、教育現場ではその学習を軽視ないし敬遠する風潮が長らく続いてきた。教師たちからは、歴史学習の最終段階に位置づいているため十分な授業時数が確保できないこと、入試での出題頻度が低いこと、公民学習と重複していること、歴史的評価が定まっておらず取り扱いが難しいこと、といった事由が語られている。だが、こうした実態とは裏腹に、近年「戦後日本」をどのように理解するかは極めて重要な意味を持ち始め、これまでの学習のあり方に問い直しを迫る社会的状況が立ち現われている。ここ

では三つのことを指摘する。

第一に、東日本大震災と原発事故である。数千年に一度ともいわれる自然災害と、復興予定を見通せない現代的災害を経験したことで、日本社会では新しい歴史的な段階に移行した感覚が共有されつつある。この“3.11”の出来事は、かつての被爆経験や天皇、米軍の存在感などの「戦後の記憶」を甦らせる一方、「科学技術立国」の欺瞞、経済成長主義の弊害、無責任体制の露呈、都市／地方関係の歪みなどの多様な論点を浮上させ、「戦後」のトータルな見直しと思考の転換を迫っていった。以来、「戦後」を新しい観点から検討する試みが活性化し、『ひとびとの精神史』（全9巻、岩波書店）や『戦後日本を読みかえる』（全6巻、臨川書房）といったシリーズ本の刊行のほか、『戦後史証言プロジェクト』（NHK）などの大型ドキュメンタリー番組の制作も進められてきた。核／原子力、対米関係、公害・環境、天皇制、沖縄問題などの

\* 弘前大学教育学部社会科教育講座

Department of Social Studies Education, Faculty of Education, Hirosaki University

個別的テーマを再検証する試みも活発化している。これらは“3.11”という衝撃的な出来事を経験したことで、「戦後日本」への新しい関心が芽生え、それを問う姿勢や視点が変容してきたことを示していよう。

第二に、そうした“3.11”直後の危機と混乱に乗じて発足した保守政権の存在がある。そこでは「戦後」が“桎梏の歴史”と把握され、「戦後レジームからの脱却」が改憲主張を伴いながら声高に叫ばれてきた。そして「戦後」が培ってきた制度や思想、実践は正当な検討を経ないまま破棄される趨勢にある。学校における戦後史学習も、このような知性を軽んじた感覚的議論が横行する現実を見据えながら、提供すべき知識や育むべき態度・思考スキルなどを考案しなければならないだろう。

第三は、子どもたちの歴史意識に関わる問題である。日本近現代史・成田龍一は「戦後第一世代」の実感に裏付けられた既存の戦後史叙述が、もはや若い世代への説得力を失いつつあることに言及しているが<sup>2)</sup>、この指摘は学校での戦後史学習にも通じている。例えば、現在の日本社会には格差・貧困の重苦しい空気と「戦前」を思わせる好戦的な空気すら漂いはじめ、そうした現実を生きる子どもたちの関心と、「平和と繁栄」を基調にした歴史教科書の戦後日本史像の間には溝が生まれはじめている。子どもたちが目の当たりにしているのは、経済的没落や民主主義の後退、アメリカに対する従属的立場の享受、近隣諸国との軋轢といった事態であり、「戦後日本」への関心もこうした困難な状況がなぜ生まれてきたのかという点に向けられたとしても不思議ではない。また、教師たちが同時代史として身近に見聞きしてきた出来事であっても、子どもたちにとっては関心を持つことさえ難しい歴史事象も増え、有力な学習方法となってきた祖父母・父母への聞き取り学習もカバーできない時期・論点が生まれつつある。こうした点に留意し、いかなる視点を組み込めば現代を生きる子どもたちにとってリアリティのある学習を提供できるのか、本格的な検討が求められている。

以上で示した状況を踏まえるならば、戦後史学習は教師にとっても、子どもたちにとっても、教え甲斐／学び甲斐のある学習領域として刷新されなければならないと考える。本稿は、そうした戦後史学習の脱構築に向けての予備的作業として、これまでの歴史教育が「戦後日本」に対していかなる関心を注ぎ、子どもたちにどのように向き合わせようとしてきたかについて、敗戦後間もない時期から継続的に研究活動を展

開してきた歴史教育者協議会の取り組みを検証<sup>3)</sup>し、その成果と課題を明確化しながら今後の学習の方向性を探るものである。その際、(1) 出発点となった1950年代初頭、(2) 一定の体系化が進んだ1960年代末から1970年代初頭、(3) そして冷戦体制が崩壊した1990年代初頭に注目し、各時期に刊行された教師向けの書籍を分析する。そして、各時期の戦後史理解の特質と変遷を明らかにするとともに、これらの成果のなかから今後の改革に向けて何を引き継ぎ、何を克服すべきかを考えてみたい。

## 2. 萌芽期の戦後史学習の特質

### 2-1 「平和と愛国」の歴史教育

本稿で分析対象として取り上げる歴史教育者協議会(以下、歴教協と略す)は1949年に発足した民間教育団体であり、発足以来、教育政策への対抗的立場を鮮明に打ち出して研究活動を展開してきた。1950年初頭は講話問題をめぐって激論が交わされていた時期であり、1947年に発足した日本教職員組合が「全面講和」を求めて平和問題懇談会に結集した知識人たちと連携を深め、「教え子を再び戦場に送るな」のスローガンを掲げて組織的な平和教育運動を展開したことはよく知られている。こうした情勢のなかで歴教協も革新系の歴史学者・教育学者と連携を深めつつ、平和教育に連なる歴史教育研究を推進していく。その際、初期の歴教協運動を方向づけていたのは、設立趣意書に掲げられた次のような基本理念であった。その一つは、戦時期の歴史教育が「軍国主義やファシズムの最大の支柱の一とされていた事実を痛切に反省」という立場であり、この過ちを受け止めて「げんみつに歴史学に立脚し、正しい教育理論にのみ依拠すべきものであって、学問的教育的真理以外の何ものからも独立していかなければならない」との方針が導かれていく。

もう一点は、民主主義や国際協調主義を標榜しながらも「私たちはかぎりなく祖国を愛する」「歴史教育は国家主義と相容れないと同時に、祖国のない世界主義とも相容れない」といった言辭が示す通り、ナショナリズムを積極的に希求した点である。そこには敗戦と占領経験のなかで培われたアメリカへの従属感覚が潜在しており、その後「逆コース」の動きが明瞭になると、より鮮明な反米ナショナリズムの主張が唱えられることになる。

1951年(第3回)及び1952年(第4回)の全国大会では大会テーマとして「平和と愛国の歴史教育」が掲

げられたが、ここには上述した課題意識が端的に表現されている。こうした方針のもとで教育政策から自立した歴史教育のあり方が探求されていくが、そこで「戦後日本」はどのように扱われていたのであろうか。以下、1953年に刊行された『教師のための日本歴史』を取りあげ、検討してみよう。

## 2-2 『教師のための日本歴史』にみる戦後史学習

歴教協編『教師のための日本歴史—展開と資料—』(1953年、河出書房)は、そのタイトルが示す通り、教師(特に中学校)向けの実践書である。歴教協・東京支部に集う教師たちによって作成され、日々の授業に活用できる実践的な内容が反響を呼び、短期間のうちに版を重ねた。年代順に全13項目を設け、項目ごとに発問や内容の取扱い、史・資料、注意点などを配置するスタイルで構成されている。全13項目の内訳は以下の通りである(括弧内は配当頁数)。

「1. 原始時代」(14頁)、「2. 古代国家の成立」(24頁)、「3. 貴族と民衆」(20頁)、「4. 武士勢力の発展」(32頁)、「5. 封建制の発展」(23頁)、「6. 近代のめばえ」(27頁)、「7. 明治維新」(21頁)、「8. 自由民権運動」(20頁)、「9. 日清・日露戦争」(36頁)、「10. 第一次世界大戦」(16頁)、「11. 太平洋戦争」(26頁)、「12. 戦後の日本」(19頁)、「13. 世界平和と日本」(28頁)

全体構成の面では、近代史に比重が置かれている点特徴的であり、特に自由民権運動の手厚い扱いや戦争史を重視した構成からは、民主主義・平和主義を熱心に探求する姿勢がうかがえる。そして、敗戦からわずか8年しか経過していないものの、第二次世界大戦後の時期についても一定の紙幅を割いて「12. 戦後の日本」および「13. 世界平和と日本」の二項目を設定している。表1は、この二項目で扱われている学習内容や問いなどについて整理したものである。順に検討してみよう。

まず「12. 戦後の日本」では敗戦から占領政策の転換に至るまでの動向が扱われ、ポツダム宣言(I)、占領改革(II)、民主化運動(III)、まとめ(IV)の4項目が置かれている。特徴的な点の一つは、民主化運動を扱う項目IIIに4時間を割き、敗戦後の民主改革が「外圧」ではなく国民の主体的努力によって推進された点を強調している点である。その際、「政党の復活」では進歩党・自由党から多くの公職追放者が出たことに触れる一方、共産党が戦時下に厳しい弾圧を受けながらも戦争に反対し続け、敗戦後に急速に支持を広げ

ていることを強調している。そして、民主改革の原動力として農民運動や労働運動を高く評価している。その上で、1950年代初頭からの「占領政策の転換」によってこれら民主的運動が制限・弾圧されるようになり、反共政策が強化されたことが叙述されている。

次に「13. 世界平和と日本」では、はじめに第二次世界大戦後の国際情勢を概観し(I)、続いて資本主義陣営と社会主義陣営の対立状況、その下で提携されたサンフランシスコ講和条約の内容・問題点を探り(II)、その後、アメリカ、中国・ソ連、植民地支配下にある諸地域の動向に触れながら日本社会が直面する課題を掘り下げ(III)、最後に「私たちの任務」(IV)を考える構成がとられている。国際関係に大きな比重を割き、一貫して反米・親ソ的な立場から日本社会の現状を批判的に捉えさせようとしている。

以上を総合すると、本書の戦後史理解の特質は次のように整理できる。まず、敗戦後の8年間という短い期間にもかかわらず、一定の紙幅と配当時間を割り当てていることから、戦後史への相応の関心が存在したことが読み取れる。その学習内容は当時の冷戦状況とそれを反映した国内の政治対立を軸に構成され、反米・親ソ的な観点から批判的認識を育むことが企図されていた。そして、この時期の戦後史学習は過去/現在の区分が明瞭ではなく、政治・経済を軸にした時事問題学習としての性格を強く帯びざるを得なかった。そのこととも関係して、国家を単位にした国際関係的な見方やイデオロギーを強く押し出した政治主義的な見方が随所に表出し、その一方で多様な社会的立場(地域や階層、民族など)を組み込んだ検討や、歴史的意味・意義を探るような学習視点は制限せざるを得なかった。

また、平和教育を志向する立場から戦時体制を克服する積極的な姿勢を打ち出すとともに、講話問題や安保問題などに深く踏み込む姿勢が示されていた。しかし、植民地問題についてはほとんど関心が払われていなかった。第二次世界大戦後の国際情勢に触れるなかでアジア・アフリカ諸国の民族運動が扱われているものの、そこから旧宗主国としての歴史的責任を反省的に捉え返す視点は確認できない。近年、平和問題懇話会を中核とするこの時期の平和運動さえもが植民地責任への関心を欠落させてきた点が批判的に検証されている<sup>4)</sup>が、歴教協の平和教育も同様の欠陥を内在させていた。

表1 『教師のための日本歴史』が示す第二次世界大戦後の学習プラン

	主題と項目	問 い	太字で記されている用語等	
12 戦後の日本	I ポツダム宣言 (2時間)	連合軍は日本にどんなことを要求したのか	ポツダム宣言	
	II 戦後の諸改革 (1～2時間)	1 アメリカ軍の占領	ポツダム宣言はどのようにして実行にうつされたか	連合軍、武装解除、民主主義、極東委員会、対日理事会、人間宣言
		2 占領軍による諸改革		
	III 民主主義運動の発展 (4時間)	1 民主主義運動の復活	民主主義運動はどのように復活したか	敗戦直後の国民生活、政党の復活、組合運動の復活
		2 日本国憲法	日本国憲法はどんな努力により作られたか	日本国憲法、主権在民・戦争放棄、改正案
3 農地改革と財閥解体		農地改革と財閥解体はどう進められたか	農地改革、財閥解体	
IV まとめ (1時間)	「私たちの町(村)、私たちの家」のような題で作文を書かせて学習効果を見ると同時に、生徒の悩みや身近の問題をとりあげ、どう考えたらよいか、どうしたらよいかを話し合う			
13 世界平和と日本	I 戦後の世界の変化 (2～4時間)	1 国際連合	国際連合の目的は何か 国際連合と国際連盟の違いは何か	国際連合憲章 大国一致の原則、安全保障理事、常任理事国、拒否権、警察行動
		2 世界の変化	戦後の世界の最も大きな変化は何か	
			社会主義国家はどう発展したか	第四次五ヶ年計画、人民民主主義革命、毛沢東、中華人民共和国、政治協商会議、土地改革
	なぜ植民地において独立運動が盛んになったのであろうか			
	資本主義国家はどう弱まったか			
	3 平和の声	アメリカはなぜ資本主義の王者になったか		
		現在、世界の人々は平和のために何を叫んでいるか	ストックホルム・アピール、ベルリン・アピール、マッカーサー元帥の罷免	
	II 二つの世界とサンフランシスコ条約 (4～6時間)	1 二つの世界	二つの世界とは何か。それはなぜ対立するか 英米仏などが長い間繁栄してきたのはなぜか。英米やソ中などは社会のしくみどのようにならうか なぜ戦後二つの世界の対立が叫ばれるようになったのか	
		2 サンフランシスコ条約	米ソの指導者は今、何を考えているか	封じ込め、巻き返し、平和的に共存
			サンフランシスコでどんな条約が結ばれたか	講和条約、日米安全保障条約、日米行政協定
	III 現在の世界と日本 (4～6時間)	1 世界の問題	国の内外では、この条約をどう見たか	全面講和、中国、インド、ビルマ、インドネシア、フィリピン、エジプト、ソヴィエト・ポーランド・チェコ
			現在の世界にはどんな問題が生じているだろうか。特徴的な点は何か	
			現在アメリカでは、どのような政治が行われているか	アイゼンハワー、軍人を頂点とする大実業家内閣、タフト・ハートレー法、マッカーシー旋風、マッカーラン法、ダレス、アジア人をしてアジア人に戦わせしめ、欧州統一軍(司令官は米人)
ソ連・中国の動きはどうか			第十九回ソ同盟共産党大会、第一次五ヶ年計画、モスクワ世界経済会議、アジア・太平洋地域平和会議	
2 日本の問題		なぜ民族運動はますますさかんになるか	インドシナ、フィリピン、ビルマ、マライ、朝鮮戦争、イラン、エジプト、アフリカ	
		資本主義の国々には、どのような対立が生まれつつあるか		
IV 私たちの任務 (1～2時間)	どうすれば私たちの生活を明るく向上させることができるだろうか 世界の平和に貢献するために、日本人はどのような任務を持っているだろうか 平和と独立のために、私たちにできることはないだろうか。何をすればいいだろうか 日本の歴史を学んで、君たちは、どのような感想を持ったか			

出典：歴史教育者協議会編『教師のための日本歴史一展開と資料一』（河出書房、1953年）の261～307頁の記載内容から、一部表記ゆれ等を修正して作成した。

### 3. 戦後史学習の展開

#### 3-1 1960～70年代の歴教協運動と戦後史学習

次に、1960年代から1970年代の歴教協運動を取りあげ、その戦後史理解の特質を検討してみたい。敗戦から15年以上が経過したこの時期は、依然として敗戦後の社会的状況を「歴史」として対象化する困難さが続いていたものの、歴史研究の成果が徐々に積み上げられていった。例えば、1962年から1964年にかけて刊行された『岩波講座 日本歴史』（第2次シリーズ）では、「現代」の起点を1900年に設定して1950年代までを扱う時代区分が採用されている。その上で、全23巻

のうち4巻を「現代」に割いたが、敗戦後の時期については最終巻にわずか1項目が置かれるだけの扱いに留まっていた<sup>5)</sup>。しかし、第3次シリーズ（1975年～1977年刊行）になると1945年を「現代」の起点に置き、1965年の日韓基本条約の締結までの約20年間を対象化する時代区分が採用され、全26巻のうち2巻が「現代」に割りあてられるようになる。この構成上の変化からも「1945年」が画期点としての意味合いを強め、第二次世界大戦後を扱う歴史研究が進展したことがうかがえよう。

こうした中、歴教協でも1960年代半ば頃より戦後史学習の充実を求める主張が起り、機関誌『歴史地理

教育』ではその理念や意義、方向性などを指し示す理論的言説や具体的な実践プランなどが散見されるようになる。1960年代半ば以降には、関係者の著作物のなかでも「戦後史」ないし「現代史」への言及が目立つようになる。代表的な成果として、本多公栄『近・現代史をどう教えるか』（明治図書、1967年）、高橋嶺一「現代史の学習はなぜ必要か」（『歴史教育と歴史意識』青木書店、1969年所収）、吉田悟郎「現代史学習の視点」（『歴史認識と世界史教育』青木書店、1970年）などが挙げられる。

これら歴教協における戦後史学習への関心の高まりは、先述した歴史研究の進展を基盤としながらも、次に示す二つの要因にも促されていた。一つは、1960年代半ば以降の日本社会では深刻な社会問題が続発し、1960年代末頃になると社会運動（ベトナム反戦運動や公害闘争、革新自治体運動、学生運動など）が重層的に展開されたことである。これらの諸課題は資本主義体制下の矛盾や対米従属に起因する「民族の課題」として把握された。そして、1965年の第17回全国研究大会から第27回大会（1975年）までの10年間にわたり「民族の課題」が大会テーマに掲げられ、これら諸課題を克服して民族的自立性を確立する方向性が示されていく。こうした雰囲気のもとで戦後史学習に対しても、これらの諸課題の成り立ちや不条理さを追究する役割が期待されていく。

もう一つは、戦後世代への対応という課題である。この時期の教育実践は敗戦後に誕生した子どもたちを対象にするようになり、特に1970年代にはいと「戦争を知らない世代」や「戦争体験・反戦意識の風化」への対応が教育実践上の切実な課題に位置づくようになる。この危機意識は直接的には戦争史学習（特にアジア・太平洋戦争の学習）に向けられていくが、その影響が戦後史学習にも波及し、教師と子どもたちとの経験のギャップを埋めるための教育方法が模索されていくことになる。後年にも引き継がれる「お墓調べ」や父母・祖父母への聞き取りなどの学習活動が提案されたのもこの時期であり、「地域に根ざす社会科」というスローガンのもとで地域素材を活用した学習も盛んに取り組まれていた。

それでは、こうした課題意識と実践的潮流のもとで、戦後史学習はいかに構想されたのであろうか。以下、研究活動を主導した安達喜彦の著書『戦後史学習の実践』（地歴社、1972年）を取り上げ、具体的に検討していく。

### 3-2 安達喜彦の戦後史学習論

安達喜彦（1932～2002）は歴教協運動の中心人物の一人であり、特に1980年代以降に平和教育のオピニオン・リーダーとして活躍した経歴がよく知られている。兵庫県内の中学校・高等学校の教員を務め、その後、1992年からは和歌山大学で教鞭をとった。前述の『戦後史学習の実践』は安達が40歳で刊行した著作であり、中学校教員時代に取り組んだ戦後史学習の実践研究の成果が収められている。同書の中心的な題材は、1960年代半ば以降に同僚とともに進めてきた「私たちの時代」と題する学習資料の冊子づくりであり、こうした試みに至った経緯と編集方針（第1章）、歴教協で蓄積されてきた理論的・実践的成果との関連づけ（第2章）、具体的な学習プランと学習資料（第3章）、教育実践活動の紹介（第4章）の各章で構成されている<sup>6)</sup>。以下では、第3章で提示されている学習プランを検討する。

表2は『戦後史学習の実践』（増補版）の第3章に提示されている全31時間の授業テーマおよび学習資料を整理したものである。1945年から1970年代初頭頃までの時期を扱い、導入部に敗戦に至る過程を扱う「その前夜」（Ⅰ）、次いで民主改革を主内容とする「戦後民主化」（Ⅱ）、1940年代末から50年代半ばまでを扱う「冷たい戦争」（Ⅲ）、1950年代半ばから65年までを扱う「平和共存」（Ⅳ）、1965年以降の今日的状況を扱う「今日の世界と日本」（Ⅴ）、最後に憲法を柱に将来を展望する「明日への課題」（Ⅵ）が設定されている。前項で取り上げた『教師のための日本歴史』とも対比しながら、その特質を探ってみよう。

まず「その前夜」（Ⅰ）は『教師のための日本歴史』には存在しなかった項目である。安達は当項目の設定理由について「第二次世界大戦の終結に至る過程の中に、戦後史を特徴づける諸要素が内在している」ことを指摘しつつ、単なる導入部としてではなく「現代認識の原点」という位置づけを与えている。このように「戦後」と「戦時」を関連づける視点を明確化した上で、第1時で「父母の戦争体験」および「本土決戦」（沖縄戦）を扱っている。聞き取り学習を組み入れて身近な問題として捉えさせる意図がうかがえ、沖縄戦については「本土復帰」（1972年）を受け止めた教材として理解できる。そして、第2時では被爆経験を持つ子どもたちの手記（長田新『原爆の子』）が扱われている。原爆投下は『教師のための日本歴史』でも近代史の終末で扱われていたが、用語だけの軽い扱いに留まっていた。より踏み込んだ扱いとなっており、

表2 安達喜彦の戦後史学習プラン

時期区分	授業テーマ	学習資料	時期区分	授業テーマ	学習資料
I 「その前夜」 の学習	第1時 父母の戦争体験	敗戦までの歩み(略年表)、父母の戦争体験(生徒作文)、太平洋戦争下の芦屋、本土空襲(母の記憶)、本土決戦は行われた	IV 「平和共存」 の学習 (1954～1965年)	第16時 平和を求め声	ストックホルム・アビール、母親大会、原水爆禁止世界大会、国民運動の展開
	第2時 原爆の投下	ヤルタ協定、赤ん坊は満足に生まれた、ポツダム宣言、原爆の子、原爆投下の意味		第17時 平和共存への道	ジュネーブ会議最終宣言、平和五原則、A・A会議、平和共存、日ソ国交回復、平和共存への道程
	第3時 敗戦	国体護持、終戦勅語、太平洋戦争における死傷者、終戦(生徒作文)		第18時 民族解放運動の高まり	スエズ運河国有化宣言、ガーナ共和国の独立、キューバ革命、新植民地主義、コナクリ宣言、アフリカ諸国民の独立
<参考資料1「母の歴史」(詩)>		第19時 安保条約の改定		日米安全保障条約、政府の主張、極東における平和と安全、安保反対運動	
II 「戦後民主化」 の学習 (1945～1947年)	第4時 連合軍の占領	対日占領政策、軍隊の解体、戦後の改革、天皇の人間宣言		第20時 高度経済成長	生産・輸出入の増大と消費水準の推移、鉱工業生産の成長、消費者物価の値上り率、規模別賃金労働時間、経済繁栄のかけに
	第5時 戦後の生活と民主化運動	物価の上昇、戦後の生活(生徒作文)、盛り上げる労働運動		第21時 公害問題	すりかえ用語ではこまる、水俣病、イタイイタイ病、大気汚染(卒業生レポート)、食品公害(卒業生レポート)
	第6時 経済の民主化	農地改革、財閥解体、労働者の組織率、農地改革をすすめたもの		第22時 現代の文化	新聞発行部数、書籍雑誌の発行数、ラジオ・テレビの受信機台数、広告(卒業生レポート)、靖国神社問題(卒業生レポート)
	第7時 社会の民主化	第一次米国教育使節団報告、教育基本法、憲法十四条、民法、戸籍法		第23時 現代の教育	池田・ロバートソン会談、期待される人間像、後期中等教育の拡充整備について、大学闘争の意味するもの、教科書問題、杉本判决、兵庫方式をめぐって
	第8時 日本国憲法の成立	新憲法の草案、新憲法を生んだもの、新しき出発の日、日本国憲法、帝国憲法と日本国憲法の比較		<参考資料4 私が生まれた頃>	
	第9時 戦後の世界	国際連合憲章、世界人権宣言、ベトナム民主共和国独立宣言、新しい世界地図		V 「今日の世界と日本」 の学習 (1965年)	第24時 多極化する世界
<参考資料2 創立当時の本校>		第25時 ベトナム戦争	南ベトナム民族解放戦線中央委員会声明、北ベトナムの和平四条件、二つの要素、ベトナム戦争と沖縄、ベトナム戦争について		
III 「冷たい戦争」 の学習 (1947～1954年)	第10時 冷戦の開始	鉄のカーテン、封じ込め政策、トルーマン宣言、マーシャルプラン、北大西洋条約	第27時 アジアの中の日本		日韓条約、アジアの主役?、被害者から加害者へ、アジアにおける日本の位置
	第11時 冷戦下の日本	二、一オストの禁止、政令二〇一号、占領政策の転換、東宝争議、ドッジ・ライン、日本の黒い霧	第28時 中国の国連加盟		中国代表権表決結果の推移、国連参加に関する中国政府声明、世界潮流の変化と日本
	第12時 新中国の成立	アメリカの国民政府援助、国民党軍と人民解放軍、中国の土地改革、中国の新憲法、ハリコのトラ	<参考資料5 宇宙開発競争>		
	第13時 朝鮮戦争	カイロ宣言、米ソの朝鮮占領、戦争の悲劇、朝鮮戦争、高価な犠牲、朝鮮ブーム、日本の再軍備	第29時 平和な社会を求めて		日本国憲法、核時代における選択は平和の追求以外あり得ない、平和と日本人、平和は私たちの手で
第14時 サンフランシスコ条約	全面講和論、朝鮮戦争と講和、真空説、対日講和条約、日米安全保障条約、各国の態度、国内の反響、沖縄デー	第30時 人権の確立をめざして	日本国憲法、私たちの心の中に差別は残っていないか、同情だけでは何も解決しない、部落解放同盟綱領、同和対策審議会答申、同和対策事業特別措置法、部落を解放するために一市立高校進学保障について		
第15時 経済の復興と再軍備	日本銀行発行券、卸売物価指数、アメリカからの援助、特需、憲法第九条、戦力なき軍隊、MSA協定、平和憲法擁護の会、自衛隊法、自衛隊の成長	第31時 進歩と繁栄をねがって	日本国憲法、歴史の主役は私たちである		
<参考資料3 戦後10年の世相>		<参考資料6 現代史を学習して>			
出典:安達喜彦『戦後史学習の実践(増補版)』(地歴社、1978年)の第3章(115～288頁)の記述を基にして作表した。同章は歴史教育者協議会の機関誌『歴史地理教育』の1970年9月号から約1年間にわたって連続掲載された「戦後史の学習」を再録したものである。					

1950年代以降に歴史的考証や被爆体験の伝承活動が進展していた様子がうかがえる。

次に「戦後民主化」(II)では、民主化が日本人自身の内在的・主体的な努力によって進展したことを引き続き強調しつつ、この民主化運動が①反ファシズム闘争、②民族解放闘争、③労働者階級の闘争という世界史的動向と一体的に進展しているとの見方を示している。このような認識を基調にして、新たに「教育の民主化」を取りあげて「創立当時の本校」などのトピックを挿入しているほか、民主化運動の担い手が「両親」である点を強調するなど、身近に捉えさせる手立てを講じている。

「冷たい戦争」(III)では、アメリカの対日政策の転換を戦後史の画期に位置づける時期区分が採用されて

いる。「逆コース」は『教師のための日本歴史』でも触れられていたが、一つのまとまった時期として扱われ、教材化の視点がいつそう鮮明になっている。ここでは、対日政策の変更の背後にある国際秩序を対象化するにあたり、資本主義勢力が社会主義陣営を封じ込め、民族解放勢力に武力干渉し、労働者階級を弾圧している点が強調されている。このような構図のもとで、講和条約や自衛隊などを題材に日本の対米従属状況を批判的に取り上げている。

「平和共存」(IV)以降は、『教師のための日本歴史』の刊行以降に進展した1950年代半ばから1960年代にかけての同時代史的な状況を扱っている。ベトナム戦争(北爆)と日韓基本条約が締結された1965年を画期に、それ以前を「平和共存」(IV)、それ以後を「今日

の世界と日本」(V)とする構成がとられている。このうち「平和共存」(IV)では、前半で国内外の平和運動を取り上げ、後半で高度経済成長に伴う社会変化と社会問題を扱っている。その際、1955年生まれの生徒(1970年時点で中学校3年生)を想定して作成した「私が生まれた頃」という資料を掲載し、当該期の世相・流行歌などを紹介している。

他方、「今日の世界と日本」(V)では多極化する国際関係、ベトナム戦争、沖縄問題、アジア外交などが扱われている。その際、アジア諸国との対外関係に触れるなかで日本の「加害者」としての立場を捉える視座が示されている。終末の「明日への課題」(VI)では、憲法を抛り所に平和問題と人権問題(同和問題)を学び、将来を展望する学習が構想されている。

以上、学習プランの全体像を概観してきたが、ここでは後の検討に関わる特筆すべき点として、三つのことを指摘しておきたい。一点目は、学習者により身近に、切実に向き合わせるための手立てが意識的に取り入れられている点である。父母の経験の活用や地域史の導入、日々の学びの場である学校教育の対象化、卒業生レポートの活用といった手立てを確認することができるが、これらは戦後世代に配慮し、戦後史を「私たちの時代」として主体的に学ばせる企図を含んで導入されていた。

二点目は、冷戦を基軸にした内容編成がより本格化し、体系的に整えられた点である。1950年代初頭に設定された「対米従属状況の克服」という闘争課題を引き継ぎ、国際関係に比重を置く内容編成が採用された。そこでは、社会主義陣営およびアジア・アフリカの新興独立国勢力への共鳴を呼び起こしつつ、資本主義陣営の動向を批判的に捉える視点が強調された。同時に沖縄問題やベトナム戦争、高度経済成長下の社会問題などの現在進行形の諸課題を積極的に取り入れ、これらを対米関係の歪みという側面から対象化する構成が採られた。

三点目は、アジア諸国との関係認識が変質し、加害者の自覚が萌芽した点である。「今日の世界と日本」(V)の第27時ではベトナム戦争とアジア諸国との経済関係をトピックとして、日本が加害者として位置づいている点を捉えさせている。これは自らを「米国の植民地」と位置づけ、その被害者の自己認識を抛り所に世界の被圧迫民族との連携を模索してきた従来の思考法からの大きな変化であった。しかしながら、この段階での加害性の自覚は未だ「萌芽」の域を脱しておらず、基調となっていたのは旧来型の被害者意識

であった。例えば、1965年の日韓条約の取り扱いにおいても、その批判の眼差しはもっぱら「北」を無視して国交正常化が図られた点に向けられ、植民地責任を曖昧に処理した点を追及する視点が欠落していた。東西冷戦を優先する思考様式のもと、宗主国/植民地間の歴史的責任を十分に自覚化できない精神構造が継続していた。

#### 4. 脱冷戦期の戦後史学習論

##### 4-1 1980年代以降の平和教育論議

1980年代は歴教協の平和教育研究が大きく進展した時期であり、1981年の全国大会では平和教育分科会も新設される。そこで指導的役割を演じたのが安達である。安達は『15年戦争史学習資料 上・下』(平和文化、1985年)の刊行など実践資料の整備を進めるとともに、平和教育の理論的検討を深化させていった。ここでは、「被害」を中心に据えた旧来の平和教育を批判的に捉え、アジア諸民族に対する「加害」を問う視点をいっそう深め、その加害行為に対してアジア諸民族が抵抗したこと、日本にも戦争に抵抗した人々が存在したこと、さらに日本の民衆がいかに戦争に加担させられたのかを問う必要性が提案されていく<sup>7)</sup>。これら「加害」や「抵抗」、「加担」の学習視点は、歴史教科書問題(1982年)などの影響もあってその意義が広く共有され、歴教協の平和教育の指針として定着していった。

とはいえ、1980年代の平和教育に関する議論は戦争史学習を中心に展開され、戦後史学習については従来の枠組みに大きな変更が加えられることはなかった。だが、1990年代に入ると、以下に示す状況変化が続発することにより、「戦後」の問い直しが本格化していくことになる。

第一の状況変化は、言うまでもなく冷戦体制の崩壊である。第二次世界大戦後の国際秩序および国内政治を規定し続けてきた前提条件が崩れ去り、戦後史学習の枠組みも動揺することとなった。「ジャパン・アズ・ナンバーワン」や「ノーと言える日本」などに象徴されるように、1980年代はアメリカに対する従属意識が相対的に弱まっていたこともあり、これまでの戦後史学習を方向付けてきた「米国の植民地」や「米国帝国主義との闘争」といった状況認識・闘争課題の有効性が急速に弱まっていった。その一方で、社会主義陣営の矛盾から目を背けてきたことへの反省も開始されていく。

第二は、1991年の金学順による証言を契機として、それまで冷戦秩序のもとで凍結されてきた戦後補償を求める動きが一挙に活発化していったことである。この海外の戦争被害者による問題提起は、戦時中の暴力だけでなく、それへの謝罪と補償を怠り、戦後にまで苦痛を継続させてきたことへの気づきを促すこととなった。戦後史学習においてもそうした戦時／戦後の二重の暴力を受け止める必要性が自覚されていく。

そして第三は、冷戦終結後のグローバリゼーションへの対応であり、国民国家を基軸に据えた一國史的な歴史認識からの脱却という問題である。1990年代は歴教協においても国際交流活動が活発化し<sup>8)</sup>、そうした取り組みの中から自国・自民族中心の歴史認識の弊害とそれを克服することの必要性が強く自覚されていった。加えて、グローバリゼーションの進展に伴い、日本社会にも多様な民族的・文化的背景を持つ人々が暮らすようになり、そうした多様性や差異、少数者の視点から歴史教育を問い直す動きも活発化していった。

以上の動向のほかにも、昭和天皇の崩御や湾岸戦争・自衛隊海外派遣、オウム真理教事件など、一つの時代の終焉と新しい時代の始まりを印象づける出来事が続発した。こうした中で、歴教協は敗戦から50年目の節目に『戦後史から何を学ぶか』（青木書店、1995年）を刊行する。冷戦終結後の流動的な社会情勢のなかで、戦後史学習がどのように構想されていたのだろうか。具体的に検討してみよう。

#### 4-2 『戦後史から何を学ぶか』の検討

歴教協の会員33名によって執筆された同書は、全4部で構成されている。第1部では「戦後史」を学ぶ意味や時代的特質、時期区分などの理論的問題が扱われ、第2部では戦後日本史の学習に関わる史・資料とその解説、同じく第3部には戦後世界史に関わる学習資料・解説が時期区分・トピックに即して提示されている。そして第4部には小学校、中学校、高校日本史、高校世界史の4つの授業プランが掲載されている。このうち、表3は第2部「現代と日本」および第3部「現代と世界」で扱われているトピックを時期区分に即して整理したものである。以下、第2部「現代と日本」を検討し、この時期の戦後史理解の特徴を探ってみよう。

第2部「現代と日本」は7つの時期に区分して1945年以降の日本社会の歴史的歩みを描いている。第1期は「占領前期」として性格づけられ、初期の占領政策に関連するトピックを中心に構成されている。引き続

き民衆運動を重視する姿勢を示す一方で、①でアジア諸民族の視点から敗戦の意味を探らせ、東京裁判を扱う⑧でアジア諸民族に対する責任追及が軽視されたことを記述しているほか、コラムでは朝鮮人の学徒動員を扱っている。第2期は「占領後期」として「逆コース」を扱っているが、単に革新勢力との緊張関係を描き出すだけでなく、④で対日政策の転換によりアジアへの賠償負担が軽減されたことを叙述している。また③朝鮮戦争では、最新の研究動向に基づきながら開戦責任が「北」にあったことも明記している。

第3期は講和条約締結から安保改定までの展開について運動史を軸に構成している。アメリカの極東戦略と対日政策を世界史的視野から位置づけ、日本本土では経済復興と政治的安定化が進展したのに対し、沖縄をはじめとする「前線地域」では軍事秩序が強化された点を描き出している。その上で、高度経済成長期を扱う第4期では、ベトナム戦争への関与や日韓条約における歴史認識の齟齬、日本資本の経済進出などの観点からアジアへの加害性を追及する姿勢が示されている。またベトナム戦争時のアメリカの行動を糾弾するだけでなく、ソ連・東欧軍のチェコ進行にも言及するなどの変化もみられる。

第5期はオイルショック後の政治・経済・社会状況を扱い、日本経済が不況を克服する一方で政治的には保守化が進み、ベトナム戦争後の対米軍事協力では相応の負担を求められ始めたことを強調している。第6期はソ連のアフガニスタン侵攻後の国際情勢を「新冷戦時代」と規定し、そのもとで発足した中曽根政権の文教政策、外交・安保政策、靖国問題などを扱っている。そして、冷戦終結後を扱う第7期は、日本社会が直面する諸問題としてPKO問題、戦争責任・戦後補償問題、農業政策、地域開発、天皇制、憲法改正などに言及している。

以上、変化した点を中心に概観してきたが、同書の戦後史理解の要点は次のように整理できる。

第一に、日本史／世界史との関連づけが意識的に図られ、世界史的視野のもとで「戦後日本」を問う姿勢が徹底された点である。これは第2部「現代と日本」と第3部「現代と世界」を配置する構成からもうかがえ、第2部においても一國史的な理解を乗り越えようとする配慮が随所に施されている。1980年代以降の国際化の進展のもとで、かかる視点が重点的に深められたことを読み取ることができる。

第二に、そうした世界史的視野の中でも、特にアジア諸民族の視点から「戦後日本」を批判的に問う姿勢



表3 『戦後史から何を学ぶか』の第2部・第3部の構成

第2部 現代と日本	第3部 現代と世界
<b>1：敗戦・占領と日本国憲法体制の成立（1945～48年）</b>	<b>1：大戦終結後の世界（1945～60年）</b>
①アジアの8・15とその後 ②沖縄全面占領と戦後 ③占領体制とアメリカの占領政策 ④日本支配層の動向と天皇制 ⑤敗戦直後の民衆運動 ⑥戦後の諸改革 ⑦日本国憲法の制定 ⑧東京裁判と戦後処理、戦争観の形成 〈コラム〉朝鮮人学徒出陣、一枚の写真	①大戦の終結と冷戦の開始 ②アジア独立へのあゆみ ③パクス・アメリカーナ ④スターリン批判と社会主義の模索 ⑤ヨーロッパの分裂と対決 ⑥中東戦争とパレスチナ ⑦中国革命と朝鮮戦争 ⑧インドの独立と非同盟運動 〈コラム〉原爆投下にまっさきに抗議したのは誰か
<b>2：戦後反動と占領下の民衆運動（1948～51年）</b>	
①アメリカの対日経済政策とその背景 ②占領政策の転換と労働運動の弾圧 ③朝鮮戦争と日本 ④サンフランシスコ条約とアジア賠償問題	
<b>3：安保体制の成立と国民運動（1952～60年）</b>	
①「逆コース」の展開 ②基地反対運動・平和運動の発展 ③保守合同と「55年体制」 ④国際社会への復帰 ⑤沖縄島ぐるみの闘いへ ⑥勤評・警職法反対の運動 ⑦新安保条約と安保闘争 〈コラム〉戦後民主主義教育と「逆コース」	
<b>4：高度経済成長と民主主義の発展（1960～73年）</b>	<b>2：諸民族の独立と新植民地主義（1960～73年）</b>
①産業構造・社会の変化 ②開発・公害と住民運動、革新自治体 ③ベトナム戦争と日本 ④日韓条約 ⑤沖縄返還 ⑥日中国交回復 ⑦アジアへの経済進出と賠償問題	①「アフリカの年」 ②キューバ革命と中南米 ③ECの発足 ④「ブラハの春」とソ連 ⑤パレスチナ問題と第三次・第四次中東戦争 ⑥ベトナム戦争の展開と終結
<b>5：転換期の日本（1973～78年）</b>	<b>3：超大国支配とその動揺（1973～89年）</b>
①ドル・ショック、オイル・ショック ②不況克服から「経済大国」へ③資本輸出と公害輸出 ④労働運動の動向と革新自治体の後退 ⑤日米防衛協力の指針（ガイドライン） 〈コラム〉「疑獄天国ニッポン」	①アメリカの行きづまり ②ヨーロッパの新しい動き ③ニカラグアの革命とその挫折 ④太平洋諸国の独立と非核化構想 ⑤「中東問題」の新展開 ⑥80年代のアフリカの飢餓 ⑦アジアにおける民主化の動き ⑧東欧の改革とベレストロイカ 〈コラム〉国際連合の50年—その光と影—
<b>6：問われる「大国日本」の進路（1979～89年）</b>	
①戦後政治の総決算と臨教審 ②日米関係と軍事大国への道 ③復帰後の沖縄、基地とリゾート開発 ④「大国日本」とアジア諸国の批判 ⑤「新前川レポート」路線と労働運動の再編 〈コラム〉女性運動を扱う視点	
<b>7：90年代の情勢と今日の諸問題</b>	<b>4：今日の課題と歴史認識の検証（1989～）</b>
①国際貢献とPKO ②戦争責任と戦後賠償問題 ③農業政策とコメ ④国家政策と地域の変貌 ⑤象徴天皇制の現段階 ⑥改憲論の新動向とその背景 〈コラム〉部落問題の解決はもうそこに	①ソ連邦の解体と再編 ②ドイツの統一とヨーロッパ統合 ③東南アジアの現在 ④朝鮮・韓国・中国の動向 ⑤南部アフリカの新たな変動 ⑥湾岸戦争と中東 ⑦環境問題と開発教育 〈コラム〉核廃絶の三つの命題
出典：歴史教育者協議会編『戦後史から何を学ぶか』（青木書店、1995年）の第2部および第3部の構成をもとに作表した。	

が先鋭化していった点である。従来は「米国の植民地」との状況認識を基盤にして世界の被圧迫民族との連帯が構想されていたのに対し、アメリカの極東戦略に占める日本の特権的立場が自覚されるようになった。このような認識のもとで朝鮮戦争やベトナム戦争、経済進出、戦後補償・歴史認識問題などを素材にアジア諸国との支配／従属関係を焦点化し、戦時のみならず戦後に至っても加害者の立場が継続してきたことを捉える視点を提供している。歴史教科書問題や戦後補償問題と真摯に向き合うなかから、こうした教材構成の枠組みが確立されたと思われる。

第三に、これまで理想化される傾向にあった社会主義陣営に対して批判的な眼差しが向けられるようになった点である。対米関係への批判的な眼差しは引き継がれているが、ほぼ全時期に沖縄の視点を組み込み、沖縄が対米関係の矛盾を集約的に引き受けてきた点を強く打ち出している。社会主義陣営への評価を見直すとともに、旧来の反米闘争・護憲運動で見落としてきた本土／沖縄の従属的關係が自覚化されていったことが読み取れる。またコラムで女性史を扱っている

点や地方の視点を組み込むなど、歴史を眺める視点を多様化する姿勢も示されている。

## 5. 改革の焦点と展望

以上、本稿では歴史教育者協議会の研究活動に着目し、各時期の代表的な書籍を取りあげて、その戦後史理解の特質と変遷を検討してきた。では、これらの成果のなかから何を継承／克服すべきなのだろうか。本稿の冒頭で示した今日の状況も踏まえ、今後の方向性を探っていく。

まず敗戦から70年以上が経過した現在もなお「戦後」が過ぎ去らないとすれば、それはどのような状況を指し、そこにはいかなる問題が横たわっているのだろうか。基本的な方向性を定めるために、「戦後」論を相次いで世に問うてきた文芸評論家・加藤典洋の次の問いかけを確認することからはじめたい。

「戦争に敗れてから七〇年もたつて、なお戦後七〇年ということが問題になるのは、その『戦後』が終わっていないからです。誰にも否定できないその明

らかな証拠が、いま、沖縄の米軍基地を主権者である私たちが、自分たちの意向通りに動かせない事実として、私たちの前に差し出され…略…米国とのあいだの従属的な関係からいまだ脱することができず、そのことの裏返しの現象として、現在もなお、東アジアのいくつかの国、特に中国、韓国と堅実な信頼関係を打ち立てることができない。そればかりか、みっともないヘイトスピーチなどが、盛ん…略…こういう末期的な状態は、いつまで続くのでしょうか。そして終わるとしたら、それはどのようにしてでしょうか。もし終わらないとすれば、三〇年後、私たちはなおも、戦後一〇〇年、といっているのでしょうか。<sup>9)</sup>

この問題提起が示唆的なのは、「戦後」が専ら対外関係のなかで問われている現実を明快に提示しているからである。国内的文脈からすれば昭和天皇の崩御や55年体制の解体などで「戦後」は終焉してもおかしくなかったはずである。にもかかわらず「戦後」が継続してきたのは、沖縄米軍基地問題や歴史教科書問題、領土問題、慰安婦・徴用工を含む戦後補償問題といった第二次世界大戦に帰因する対外関係の軋轢が継続してきたからであろう。そして加藤は、こうした現実の背後に、アジア・太平洋戦争での敗北を直視せず冷戦終結に至ってもなおアメリカとの従属関係を自ら欲するように振る舞い、他方で戦前・戦中に培われたアジア諸国に対する優越意識を温存させ、それによって自尊心を保とうとする、そうした精神構造の歪みを見出している。

このような社会心理が現在の日本社会に蔓延し、それを克服しようとするのであれば、戦後史の学習は敗戦の歴然とした事実を受け止め、対米従属がもたらしてきた種々の弊害を明らかにし、アジア諸国との信頼関係を構築する学びの場として構想されなければならないだろう。「戦後」が対外関係のなかで問われている現実に対応するためには、「平和と繁栄」というノスタルジックでドメスティックな物語に安住するのではなく、「平和と繁栄」の物語自体に内包されている諸矛盾を世界的視野から究明する姿勢が求められる。こうした方向性は、世界史／日本史の統合を掲げて高等学校・地理歴史科の新科目として設置される「歴史総合」の理念とも矛盾しないはずである。

以上で示した視点にたって歴教協の戦後史学習論の足跡を振り返るならば、スタート時点では敗戦と占領を経て形成された被害者意識に根ざしながら対米闘争路線が敷かれ、その後は「民族の課題」を究明して

「対米自立」を標榜する学習論が整備されていくが、次第に世界史的視野から自らの特権的・加害者的立場を自覚するに至り、ようやく沖縄やアジア諸民族の不信感に向き合う視座を獲得する過程であったと総括できる。今後は前項で検討した『戦後史から何を学ぶか』が開拓した世界史的視野を継承しつつ、沖縄米軍基地問題や原子力発電所問題、戦後補償問題などの日本社会が当面する諸課題に照準を定め、これらの諸矛盾がいかに生み出されてきたのかを探ることが肝要と考える。このような世界史的視野を備えながら日本社会の現代的課題に迫る学習の展開を、第一の焦点として提起しておく。

他方、これからの戦後史学習を構想する際の第二の焦点として提起したいのは、現代を生きる子どもたちの生育環境や生活意識に関心を払い、それと接合する学習内容・方法の開発を意識的に進めることである。

歴教協の戦後史学習論は冷戦下の政治闘争と密接に結びついて構想されてきたことを反映して、国際関係に大きな比重を割き、同時代の社会的諸課題と正面から対峙する政治主義的性格を色濃く備えた学習内容を編成してきた。このことは時代の要請と誠実に向き合ってきたことの証左ではあるものの、現代を生きる子どもたちの学習意欲を喚起し、学ぶ意味・意義を実感させようかという点では課題を残しているように思われる。前項で検討した『戦後史から何を学ぶか』が、世界的視野から「戦後日本」を問う点で大きな前進を遂げたことは前述した通りである。だが、子どもたちの関心や生活経験に配慮するという点においては、子どもたちにとって戦後史が遠い歴史になっている現実是指摘されてはいるものの、それへの実践的対応は検討されておらず、安達が『戦後史学習の実践』で示した1970年代の実践的成果を継承した痕跡を見出すのは難しい。改めて、安達が1970年代に提起した実践設計の視点に光をあて、今日的状況のなかで蘇らせる必要性を感じる。その場合、高度経済成長や経済大国化の現実を生きた1970年代～80年代の子どもたちと、現代を生きる子どもたちの生育環境や社会意識の違いを考慮することも求められてくるだろう。

この第二の焦点の具体化を考えるうえで、日本近現代史・大門正克による一連の提起は貴重な手がかりを提供してくれる。大門は子ども向けの書籍として企画された『国際社会と日本：1945年から現在（Jr.日本の歴史⑦）』（小学館、2011年）において、子どもたちの写真や詩・作文などを数多く盛り込みながら戦後日本の歩みを描き出している。冒頭で「…この本では

各時代の子どもたちが書いた作文や詩を紹介しています。みなさんの親しい大人の人たちと同じ時代の子どもたちが書いた作文や詩もあるはずです。みなさんのお父さんやお母さんは、そのころなにを考えていたのでしょうか。」と問いかけ、日本作文の会編『子ども日本風土記』(全47巻、岩崎書店、1972～1975年)などに収録されている作文・詩などを史料に位置づけた歴史叙述を展開している<sup>10)</sup>。

この新しい歴史史料の試みに加え、大門は新自由主義が席卷する時代状況を踏まえながら「生きること」に照準を定め、そこから人々の「生」(生命・生活・生存)に迫る歴史研究を提唱している<sup>11)</sup>。この「生存の歴史学」の呼びかけのもとで医療や福祉、労働、教育、災害といった主題を掘り起こす歴史研究の潮流が生まれている。これらのなかには、子どもたちにとって親しみやすい学習素材となり、自らの「生」のあり方まで思索を深められる可能性を秘めた研究成果も含まれているように思われる。大門の提案に内在している教育的価値を歴史教育の立場から理論的に究明するとともに、それらを具体的な教育実践に結合させ、その教育効果を検証することを今後の課題としたい。

最後に、上述した「生存の歴史」にも関連する第三の焦点として提起したいのは、戦後日本の足跡を「包摂/排除」という観点から見つめなおし、特に排除された人々や地域の経験に寄り添いながら「平和と繁栄」の歴史を問い直すことである。

戦後日本の教育界では、1950年代初頭に政府の統制的教育政策に対抗する民主的教育の理念として「国民教育」概念が構築され、この理念のもとで民間教育団体による教育運動・教育研究が推進されてきた。歴教協でも政府・文部省への対抗理念として「民族の課題」が掲げられてきたことは既に検討した通りである。しかし、この「国民」や「民族」としての主体形成を強調する発想のもとでは、その内側に存在する差異や多様性を捉える視角が欠落する危うさがあり、「日本国民」内部の抑圧構造にアプローチすることを難しくしている面もあった。こうした弊害は1990年代以降に隆盛した「国民国家」をめぐる議論を通じて広く自覚されるようになり、『戦後史から何を学ぶか』でも朝鮮人や女性運動、沖縄、地方などの視点を組み込む姿勢を確認することができる。この歴史を眺める視点を多様化させる試みを、今後もいっそう自覚的に進めることが重要と考える。

言うまでもなく、日本社会に暮らす人々のなかには「平和と繁栄」から疎外され、あるいは「平和と繁栄」

の犠牲・負担を強いられてきた人々も存在してきた。戦災孤児や引揚者、在日コリアン、公害被害者、基地・原発立地地域などの視点から敗戦後の歩みを見つめることは、これからの包摂的な社会のあり方を構想するためにも有益な作業となるはずである。加えて、父母・祖父母の歴史的経験を学習素材として活用する場合、今後は高度経済成長期以後の非政治的で消費主義的な側面ばかりがクローズアップされ、「古き良き時代」として称揚する歴史の語りや教室を支配することも予想される。その意味においても、「生存」を脅かされ、政治を問わざるを得なかった人々の歴史的経験を教室に持ち込むことは意義あることと思われる。

以上、三つの焦点を示しながら、これからの戦後史学習の方向性を展望してきた。とはいえ、教科書が描き出す「平和と繁栄」を基軸にした戦後日本史像の書きかえや、その背後にある時期区分やトピックなどの見直しには多くの時間を要するであろうし、ここで示した改革視点を通史学習に反映させるのは容易ではない。しかし、高等学校に新たに設置される「歴史総合」は主題学習を奨励しており、上述してきた戦後史学習を展開するうえで格好の舞台になり得る。「歴史総合」をめぐる懸念や不安の声を耳にする機会も多いが、かつて「現代社会」から大津和子「一本のバナナから…」のような優れた教育実践が生み出されていったように、歴史教育の新しい展開を生み出す可能性も秘められているはずである。この「歴史総合」の動向を見据えつつ、上述してきた三つの焦点が重なり合うような魅力的な主題を探り出し、具体的な教材・授業開発に取り組んでいきたい。

#### 【脚注】

- 1) 「戦後史学習」と同じ意味で「現代史学習」の呼称が用いられる場合もある。ただ、「現代」の起点をめぐっては、1945年のほかにも、工業化・大衆化など現代社会の基本構造が現われた20世紀初頭に設定する見方や、冷戦史を重視する観点からロシア革命(1919年)に設定する見方なども示されてきた経緯がある。こうした複数の見解が存在してきたこともあり、指し示す時間的な範囲がより明確な「戦後史学習」の語が定着してきたと考えられる。加えて、戦前・戦中との関連を重視する意図を含んで、戦後史学習の呼称が用いられる場合もあった。本稿でも第二次世界大戦後の日本社会の歴史に関する学習を指す用語として「戦後史学習」を用いる。
- 2) 成田龍一『「戦後」はいかに語られるか』河出ブック

- ス、2016年。
- 3) 歴教協の研究活動の足跡は、歴教協編『歴史教育50年のあゆみと課題』(未来社、1997年)に詳しい。各時期に直面した課題や動向、地方支部の活動状況などが当事者によって整理されている。また歴教協の平和教育研究を外部から検討したものに、西尾理『学校における平和教育の思想と実践』(学術出版会、2011年)がある。同書では、戦後日本における平和教育の展開過程を検討するにあたり、日本教職員組合や全国民主主義教育研究会など多様な主体の取組みを分析しており、歴教協も分析対象の一つとして扱われている。
- 本稿は、これら諸研究が明らかにしている各時期の全体的状況を踏まえ、特に戦後史学習に焦点をあて、各時期の研究活動の特質と変遷を検討するものである。その際、本来は教育政策や学習指導要領、教科書、教育現場の状況などとの関わりのなかで考察を深めるべきであるが、本稿では今後の方向性を探ることを優先したため、各時期の歴史的分析を深めることができなかった。この点は、今後の課題としたい。
- 4) 植民地責任論については、先駆的に提起した永原陽子による研究史の整理が参考になる。永原「植民地責任論」(歴史学研究会編『第4次 現代歴史学の成果と課題—第1巻 新自由主義時代の歴史学—』績文堂出版、2017年所収)。
- 5) 具体的には「現代4」(第21巻)に井上清「第二次世界大戦後の日本と世界」が掲載されている。
- 6) この構成は1978年出版の増補版による。増補版では第2章および第4章のⅡ、巻末「戦後史文献ノート」が新設されているが、それ以外は初版本に修正を加えな

かったことが記されている。本稿での分析も増補版を対象にした。

- 7) 安達喜彦「戦争に加担させられた民衆—ファシズム学習でいまなにがだいじか—」『歴史地理教育』第339号、1982年。
- 8) 歴教協の国際交流活動については、前掲書(歴教協編、1997年、註3)の「補説 歴史教育の国際交流」に詳しい。
- 9) 加藤典洋『戦後入門』ちくま新書、2015年、15頁。
- 10) 同書の企図については、大門・戸川点「グローバル化の時代における歴史教育の対話：往復書簡から」(歴史科学協議会編『歴史評論』749号(2012年9月号)、校倉書房)で詳しく論じられている。
- 11) 大門正克『『生存』を問い直す歴史学の構想—1960年代～70年代の日本』と現在との往還を通じて—(歴史学研究会編『歴史学研究』第886号、2011年)、大門『『生存の歴史』—その可能性と意義—』(大門ほか編『生存の東北史』大月書店、2013年)などを参照されたい。

#### 【謝辞】

本論文は「弘前大学平成30年度 子育て・介護中の研究者支援員制度」による支援を受けました。記して感謝申し上げます。

(2019. 1.15 受理)