

戦後史学習のコンテンツを問う —東アジアと「生存」の視座から—

A Critical Study on Learning Contents of Contemporary Japanese History : From the Viewpoint of East Asia and Life

小 瑠 史 朗*

Fumiaki KODAMA*

概 要

本稿の目的は、戦後史学習のコンテンツ（学習内容）が時代の要請と子どもたちのニーズに応えきれていないという課題意識に立ち、その改善の方途を探り出すことにある。はじめに、昨今の教育改革の動向を踏まえながらコンテンツを問うことの意義を明確にし、戦後史学習のコンテンツを問う視点として、①東アジアに開かれていること、②現在と過去の往還を重視すること、③子どもたちの関心・経験に配慮すること、という3つの視座を設定する。その上で、中学校歴史教科書の戦後史叙述の分析に取り組み、その到達点と課題を明らかにしている。そして、歴史教科書の問題点を克服する手がかりとして、近年の歴史研究で提起されている「生存」概念に着目し、その提唱者である大門正克氏の諸論を参照して代替的な学習内容と今後の教育実践のあり方を展望している。

キーワード：戦後史、歴史教科書、東アジア、生存の歴史学、子ども

1. 問題の所在

2017年度から2018年度にかけて実施された学習指導要領の改定では「コンテンツ・ベースからコンピテンシー・ベース」への転換が打ち出され、大きな関心事となった。そこでは、「コンテンツを教え込む教育」が問題視されるとともに、実生活に活用できる一般的で汎用的な資質・能力（コンピテンシー）を確定し、それを基軸に教育課程を編成する方針が示されている。このコンピテンシーを志向する動きは、これまで「内容教科」と形容されることが多かった社会科の研究と実践にも着実に影響を与えている。特に小・中学校では学習指導要領の内容編成に大きな変更が加えられなかったこともあり、研究の力点がコンピテンシーに向かう傾向にある。また、歴史教育においても「コンテンツの過剰」や「教え込による単調な授業」が一段と問題視されるようになり、「歴史的思考力」や「歴史的な見方・考え方」を重視する機運が高まっている。このような趨勢を踏まえるならば、コンテンツ

を問おうとする本稿の課題設定は時代に逆行する印象を与えるかもしれない。

だが、コンテンツを問うことの意義は今日においても失われていない、というのが本稿の基本的立場である。その理由の一つは、学習内容（コンテンツ）やそこから導かれる教材は、単なる「情報」とは区別されなければならない、と考えるからである。コンピテンシーを育成できるのであれば、コンテンツは何でも構わない、というわけにはいかないだろう。やはり、公教育が提供する学習内容は相応の学術性と公共性を担保すべきであろうし、そうした学習内容を基準にして選択される教材は、その時々々の社会的状況や子どもたちが生活を営む地域社会の実態などを加味しなければならないだろう。また、次世代にどのような文化を継承すべきか、といった観点から学習内容や教材の質を吟味する場合もあるだろう。このように考えると、学習内容・教材は、容易に取り換えが可能で瞬時に消費される「情報」とは異なり、その編成・選択には高度な専門性が求められる。コンピテンシーが前景化して

*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

いる情勢のなかで、こうしたコンテンツの価値を改めて見つめなおす必要があるのではないだろうか。

他方、コンテンツへの関心を手放してはならないもう一つの理由は、それが教育をめぐる政治対立の争点に位置づいてきたからである。とりわけ、歴史教育の場合、家永教科書裁判や近隣諸国からの教科書批判などが示す通り、学習内容の編成のあり方と国家権力による教育統制との関連が鋭く問われてきた。こうした経緯を踏まえるならば、政策サイドがコンピテンシーへの転換を打ち出したからといって、コンテンツを統制する意欲を喪失したと考えるのは早計だろうし、現に領土問題などについては今なお厳しい統制力が作動し続けている。とするならば、教育に対する政治介入への感度を保つうえでも、コンテンツへの関心を維持すべきだろう。

さて、本論文は、第二次世界大戦後から現在までを範囲とした日本社会の歴史に関する学習（以下、戦後史学習と呼ぶ）が、現在の学校教育において著しく軽視されている現状に対し、コンテンツの改良という側面から解決への糸口を探るものである。教師たちが戦後史を教える意味・意義を見失い、子どもたちも学ぶ意味を見出しにくいとすれば、既存の学習内容のなかにどのような課題があるのか。この点を探るとともに、魅力的な学習領域に改編するためには、いかなる視点を折り込めばよいかを考えてみたい。

この課題に対して、まず戦後史学習の学習内容を問う視点として、①東アジア、②現在と過去の往還、③子どもたちの関心という三つの視座を設定する。そして、この三つの視点から中学校歴史教科書を分析し、既存の学習内容にどのような課題があるのかを把握していく。その上で、これらの課題を克服する手がかりとして、近現代日本史研究を専門とする大門正克氏の諸論を検討する。そこから学習内容・教材編成の改善に向けた手がかりを導き出し、今後の教育実践のあり方を展望してみたい。

2. 戦後史学習のコンテンツとその課題

2-1 戦後史を問う三つの視点

ここでは、昨今の社会情勢と学術研究の動向を踏まえつつ、戦後史学習の学習内容を問う視点として、第一に東アジアの視野の確保、第二に現在と過去を往還する思考の重視、第三に子どもたちの経験・関心への配慮、を設定する。以下、それぞれの視点の含意を簡潔に記す。

まず、「現在と地続きの過去を定めよ」と問われた場合、その区切りとなる歴史的転換点をどこに置くだろうか。ある人は冷戦終結を画期にとり、グローバリゼーションが進展した時代として現在を位置づけるかもしれない。あるいは、日本が先進国としての立場を確立した1980年代以降を、現在に連なる時代と捉える人もいるかもしれない。しかし、日本社会では「戦後n年」という時間表現が現在もなお広く流通しており、「1945年」との関わりのなかで現在の歴史的位置を探る思考様式が影響力を持ち続けている。なぜ、「戦後」は過ぎ去らないのだろうか。

2019年に急逝した文芸評論家・加藤典洋は、「戦後」が過ぎ去らない現実を語るなかで、沖縄米軍基地問題、その背後にある従属的な対米関係の継続、そして中国・韓国をはじめとする近隣東アジア諸国との摩擦といった今日的な状況を引き合いに出し、「戦後」がもたらす対外関係に関わる課題として立ち現われている点を強調した¹⁾。加藤が指摘するのは、第二次世界大戦の敗北から70年以上が経過したにもかかわらず、その敗北によって決定づけられた対米従属構造から未だに脱することができない現実である。そして、その敗北を否認したまま、アジア諸民族への優越意識を敗戦後にもスライドさせ、これら諸民族との信頼関係を打ち立てることができずにいる。近隣諸国との間に生じている領土問題（竹島・尖閣諸島・北方領土）や戦後補償問題は、第二次世界大戦の戦後処理に関わる問題と言い換えることができよう。敗戦後の日本社会は対米従属構造に深く組み込まれることで、これらの戦後処理を円滑に進めることができず、未だに相互不信関係に陥っている。こうした状況が続く限り、今後も「戦後」という言葉に拘束され続けるはずである。

したがって、こうした現状を是とせず、「戦後」を終わらせて新たな関係構築の道を探るとすれば、敗戦後の東アジア諸国との関わりのなかに孕まれてきた矛盾を探り出す作業が求められる。「戦後」を「平和と繁栄」と特徴づける通説的な理解を疑い、その「平和と繁栄」のなかにこそアメリカへの従属を深め、東アジア諸国との軋轢を生む契機が内在していたことを読み解く必要がある。そのための学習内容の設定が求められており、これを第一の視点に据えておきたい。

第二の視点は、現在と過去の往還である。近年、「戦後」を見直す動きが各方面で活発化している。『シリーズ 戦後日本社会の歴史』（全4巻、岩波書店、2012年～2013年）や『戦後日本を読みかえる』（全6巻、臨川書店、2018～2019年）などのシリーズ本のほ

か、孫崎享『戦後史の正体』（創元社、2012年）、白井聡『永続敗戦論—戦後日本の核心—』（太田出版、2013年）といった「戦後日本」を主題にした学術書の刊行が相次ぎ、反響を呼んできた。歴史研究者以外の著作も多く、「戦後」を問う動きが多様な学問領域で広がっている状況が伺える。また、NHKが進めた大型シリーズ『戦後史証言プロジェクト』（2013年～2015年）にみるように、一般社会にも「戦後」を問う動きが浸透しつつある。これら「戦後ブーム」とでもいべき一連の動きを促したのは、言うまでもなく「3.11」の経験であった。

福島原子力発電所の事故は、戦後日本が達成した「科学技術大立国」という自負を大きく揺るがす出来事となった。また、この出来事は広島・長崎での被爆と第五福竜丸事件という悲惨な経験を経てもなお、「核／原子力」に深く依存している現実を浮き彫りにした。さらに、原子力労働の多重下請に象徴されるような「無責任の体系」（丸山真男）と形容するほかない旧態依然の腐敗した社会の実態を、白日のもとに晒していった。

こうした危機的な状況を眼前にして、「平和と繁栄」を基調にした戦後日本史像はもはや存在理由を失い、それを書き改める必要性が広く自覚されていったと考えられる。いま求められているのは、日本社会の深刻な危機に向き合う戦後史であり、我々が直面している問題の来歴を説明し、その問題構造への理解を深め、進むべき進路を照らし出す戦後史である。このような現代日本社会への批判的眼差しに支えられた戦後史像の書きかえが多様な領域で進められており、歴史教育だけがこの動きから取り残されるわけにはいかないだろう。現在の日本社会の有りようを強く意識し、その課題意識を起点において過去を問うことや、過去の営みから現在を捉え返すような思考方法が求められており、それを促す学習内容の組織化が期待される。これを第二の視点としておく。

第三の視点は、現代を生きる子どもたちへの配慮である。平和教育運動の理論的指導者として活躍した安達喜彦が1972年に著した『戦後史学習の実践』（地歴社）には、「戦争を知らない世代」と自覚的に向き合った教育実践の成果が収められている²⁾。安達は戦後史を「私たちの時代」と位置づけ、学校や父母の経験、卒業生との交流といった生徒たちの生活世界との接点を重視した学習プログラムの開発に取り組んだ。1960年代末は戦争体験の風化に対する危機感が高まった時代である。1932年生まれの安達も、自らの戦争体

験を原動力に戦後史学習を推進していたが、一方で子どもたちの生活世界に歩み寄る柔軟な姿勢を示していた。戦後史学習の特質の一つは、教師自身が学習内容を同時代史として経験して点にある。それによりリアリティや説得力を提供できる反面、子どもの課題意識との間にギャップが生まれやすい。戦後生まれの子どもたちが中学校・高校に入学するようになり、教師と子どもたちの経験の隔たりが意識化され、それを埋める実践的な手立てを自覚的に模索したのが安達であった。

このような世代間の断絶が現在も進行していることを指摘するのが、日本近現代史を専門とする成田龍一である。成田は戦後を代表する歴史家・中村政則の『戦後史』（岩波書店、2005年）を取り上げ、その叙述が1935年生まれの中村自身の実感に即して展開されていることを指摘する³⁾。すなわち、中村は「戦後の成立」（1945—60年）、「戦後の定着」（1960—73年）、「戦後のゆらぎ」（1973—90年）、「戦後の終焉」（1990—2000年）という区分によって戦後の推移を説明する。だが、現在の若者たちは中村が「戦後の終焉」と規定した時代を生きており、生まれた瞬間から不況のさなかにいる若者たちには、もはや中村の感覚が共有しがたいものになっていると主張する。さらに、中村が流行として移ろいやすく、忘却されやすい世相史を重視している点にも触れ、これも若者世代との断絶を広げる一因となっていることを指摘する。

この成田の問題提起は歴史学の通説的な戦後史像に向けられたものであるが、歴史教科書や歴史授業にも共通の問題が潜在していると考えられる。現在の教室には冷戦や核戦争の危機はおろか、「9.11」さえも実感を持ってない子どもたちが学んでいる。親の経験を媒介に接近できる歴史の性質も変化しており、戦後生まれの祖父母を持つ子どもが増えている。また、「平和と繁栄」とは言い難い社会的現実を生きるなかで、将来への不安や自尊感情の揺らぎが広がりつつあることが種々の調査で示されている。戦後史学習のコンテンツは、そうした子どもたちの生活現実寄り添うことができているだろうか。あるいは、どのような学習内容を提供すれば「生きること」と切り結ぶ学習を組織することができるのだろうか。この点を、第三の視点に据えておきたい。

2-2 中学校歴史教科書が描く戦後日本

以上で示した三つの視点をもとに、歴史教科書の叙述内容を検討し、その到達点と課題を探ってみよう。

対象とするのは、中学校社会科・歴史的分野の教科書として占有率が最も高い東京書籍『新編 新しい社会 歴史』（2015年検定済み、2016年発行）である⁴⁾。はじめに、2008年度版中学校学習指導要領における位置づけを確認する。同学習指導要領は、社会科・歴史的分野の内容領域を(1)歴史のとらえ方、(2)古代までの日本、(3)中世の日本、(4)近世の日本、(5)近代の日本と世界、(6)現代の日本と世界の6項目で構成している。このうち、戦後史に相当するのは(6)であり、その学習内容の基準として以下のア、イが示されている。

(6) 現代の日本と世界

ア 冷戦、我が国の民主化と再建の過程、国際社会への復帰などを通して、第二次世界大戦後の諸改革の特色を考えさせ、世界の動きの中で新しい日本の建設が進められたことを理解させる。

イ 高度経済成長、国際社会とのかかわり、冷戦の終結などを通して、我が国の経済や科学技術が急速に発展して国民の生活が向上し、国際社会において我が国の役割が大きくなってきたことを理解させる。

アでは、概ね1945年から1950年代までの歴史過程を戦後改革・民主化と冷戦を柱に扱い、イでは1960年代以降の日本社会の歩みを高度経済成長と「大国化」を軸に把握する指針が示されている。「3 内容の取扱い」では、上記のアについて「国民が苦難を乗り越えて新しい日本の建設に努力したことに気付かせるようにすること。『第二次世界大戦後の諸改革の特色』については、新たな制度が生まれたことなどに着目して考えさせるようにすること。」、イについては「沖縄返還、日中国交正常化、石油危機などの節目となる歴史的事象を取り扱うようにする。」と付言されている。では、この基準のもと、教科書は戦後史をどのように叙述しているのだろうか。

次頁の表1は、前記『新編 新しい歴史』の第7章「現代の日本と世界」の内容構成について、各項のタイトル、見出し、ゴシック化して強調されている用語、図版資料を整理したものである。第7章は2節で構成され、冷戦終結以前を第1節、以後を第2節としている。このうち第1節は、①占領、②民主化改革、③冷戦秩序の形成、④国際社会への復帰、⑤冷戦の変容、⑥高度経済成長、⑦文化史の各項目で構成され、第2節は冷戦後の①国際関係、②冷戦後の日本社会、③今日的課題で構成されている。以下、具体的に検討してみよう。

まず第一の視点は、東アジア的視座の確保であった。学習指導要領の「世界の動きの中で新しい日本の建設が進められたことを理解させる」という文言を反映してか、教科書には戦後日本の歩みを世界史的動向のなかに位置づける姿勢が随所にみられる。見出しやゴシック文字からも、国際関係や外交・対外関係に大きな比重を割いていることが分かる。この世界史的視野を重視する姿勢は重要であり、ひとつの到達点として評価すべきであろう。だが、東アジア的視座から考えると課題も多い。

まず「占領下の日本」(第1節1項、以下1-1と略記する)では、「帝国日本」の解体に伴う人々の越境的な移動が扱われ、「引き揚げ」や「残留」の経験に迫る写真資料が掲載されている。一方、日本から祖国へ帰還した人々や日本に残留した人々については「日本からは、多くの朝鮮人や中国人が帰国しました。その一方で、のちに日本国籍を失いながらも、帰国先の混乱などの理由から日本にとどまった朝鮮の人々も数多くいました。」と記されている。この叙述は旧版教科書にはなく、東アジア的視座が重視されてきていることがうかがえる。とはいえ、全体的に眺めると、日本人中心の構成から脱しきれていない。関連して「民主化と日本国憲法」(1-2)では、女性への選挙権付与や労働権などの成果が強調されているが、憲法の人権保障体制から排除された旧植民地出身者などが存在したことへの言及はない。

朝鮮戦争を扱う「冷戦の開始と植民地解放」(1-3)では、南北分断に至る経過と戦況が淡々と記され、人々の経験を想起することが難しく、日本との関わりも見出しにくい。そもそも朝鮮の独立は米英中首脳会談を経て発せられたカイロ宣言(1943年)のなかで「朝鮮の人民の奴隷状態に留意して聽て朝鮮を自由且独立のものたらしむる」と言及され、ポツダム宣言(1945年)でもカイロ宣言を履行すべきことが記されていた(第8条)。こうした経緯への言及がないため、日本が朝鮮の独立に対して負うべき歴史的責任について考える余地が狭められている。そして、日韓基本条約を扱う「緊張緩和と日本外交」(1-5)では、日韓基本条約の第3条に焦点をあて韓国だけと国交を正常化した点を叙述しているが、国交正常化交渉のより本質的課題であった植民地責任をめぐる歴史認識の摩擦については一切の言及がない。それどころか「東南アジア諸国との賠償問題は、1950年代末までにおおむね解決されました。また、韓国とは、1965年に日韓基本条約を結び、韓国政府を朝鮮半島の唯一の政府と

表1 東京書籍『新編 新しい歴史』の「第7章 現代の日本と世界」の内容構成

	項	見出し	ゴシック化された用語	図 説
第1節 戦後日本の発展と国際社会	1. 占領下の日本	敗戦後の日本/国民の受難/占領の始まりと非軍事化	北方領土、マッカーサー、連合国軍最高司令官総司令部 (GHQ)、戦後改革、極東軍事裁判	①大陸から引きあげてきた子どもたち (写真)、②復員と引揚げの状況 (地図)、③中国残留日本人孤児と再会を喜ぶ家族 (写真)、④防空教室 (写真)、⑤墨ぬり教科書 (写真)、⑥闇市 (写真)、⑦極東軍事裁判 (写真)、⑧ダグラス・マッカーサーと昭和天皇 (写真)
	2. 民主化の日本国憲法	民主化/日本国憲法の制定/政党政治と社会運動の復活	財閥解体、農地改革、日本国憲法、国民主権、基本的人権の尊重、平和主義、教育基本法	①あたらしい憲法の話 (文)、②「あたらしい憲法のはなし」(挿絵)、③憲法公布の祝賀会 (写真)、④農地改革による変化 (図)、⑤憲法の比較 (表)、⑥民法の比較 (表)、⑦投票する女性と初めての国会議員 (写真)、男女共学 (写真)
	3. 冷戦の開始と植民地解放	国際連合と冷戦の始まり/新中国の成立と朝鮮戦争/植民地支配の終わり	国際連合 (国連)、冷たい戦争 (冷戦)、中華人民共和国 (中国)、朝鮮戦争、南北問題	①国際連合本部 (写真)、②国際連盟と国際連合の比較 (表)、③東西の対立 (地図)、④ベルリンに造られる壁 (写真・地図)、⑤第二次世界大戦後の独立国 (地図)、⑥インド独立の演説をする初代首相ネルー (写真)、⑦中華人民共和国の建国を宣言する毛沢東 (写真)、⑧朝鮮戦争で前線に向かうアメリカ兵の横を避難する住民と戦争の経過 (写真・地図)
	4. 独立の回復と55年体制	占領政策の転換/平和条約と安保条約/自民党長期政権と安保条約改定	特需景気、自衛隊、サンフランシスコ平和条約、日米安全保障条約 (日米安保条約)、55年体制、安保闘争	①サンフランシスコ平和条約の調印 (写真)、②サンフランシスコ平和条約 (抜粋文)、③自衛隊の発足 (写真)、④日本経済の復興 (図)、⑤ビキニ環礁での水爆実験 (写真)、⑥被ばく直後の第五福竜丸 (写真)、⑦安保闘争 (写真)
	5. 緊張緩和と日本外交	緊張緩和の進展/広がる日本の外交関係/沖縄の日本復帰	アジア・アフリカ会議、ベトナム戦争、日ソ共同宣言、日韓基本条約、日中共同声明、日中平和友好条約、非核三原則	①アメリカのケネディ大統領 (写真)、②キューバ危機 (写真)、③ソ連のフルシチョフ首相 (写真)、④友好記念として中国からおくられたパンダを見物する人々 (写真)、⑤日中平和友好条約 (抜粋文)、⑥沖縄からベトナムに向けて飛び立つアメリカの爆撃機 (写真)、⑦ベトナム戦争でアメリカ兵に家を焼きはらわれたベトナム人 (写真)、⑧佐藤栄作 (写真)、⑨沖縄島周辺のアメリカ軍施設 (地図)
	6. 日本の高度経済成長	高度経済成長/国民生活の変化と公害/経済大国日本	高度経済成長、公害問題、石油危機 (オイル・ショック)	①東京オリンピックの開会式 (写真)、②家庭生活の変化と電化製品の広まり (図)、③日本の人口変化 (図)、④日本の国民総生産と経済成長率の変化 (図)、⑤大気汚染のためにマスクをして通学する (写真)、⑥石油危機でトイレトペーパー売り場に殺到する人々 (写真)
	7. マスメディアと現代の文化	戦後の文化とマスメディア/テレビと高度経済成長期の文化/インターネットの発達	黒澤明、テレビ放送、マスメディア、インターネット	①茶の間のテレビでアポロ11号の月面着陸を見る家族 (写真)、②タブレット型端末で雑誌を読む人 (写真)、③マスメディアの発達 (図)、④黒澤明監督の映画「羅生門」のポスター、⑤長嶋茂雄 (写真)、⑥鉄腕アトム、⑦台湾で販売されている日本の漫画 (写真)、⑧日本のノーベル賞受賞者 (表)
第2節 新たな時代の日本と世界	1. 冷戦後の国際社会	冷戦の終結/国際協調への動き/相次ぐ地域紛争	冷戦の終結、主要国首脳会議(サミット)、ヨーロッパ連合(EU)、アジア太平洋経済協力会議(APEC)、地域紛争、平和維持活動(PKO)	①ベルリンの壁の崩壊を喜ぶドイツ市民 (写真)、②マルタ会談 (写真)、③ヨーロッパの共通通貨「ユーロ」(写真)、④日本の工場を視察する鄧小平 (写真)、⑤アメリカ同時多発テロ (写真)、⑥国境なき医師団 (写真)
	2. 変化の中の日本	冷戦後の日本/55年体制の終わり/バブル経済崩壊後の経済	バブル経済	①国連平和維持活動(PKO)に参加する自衛隊 (写真)、②自衛隊の部隊が参加した国連のPKO (表)、③拉致問題 (写真)、④日本と世界の動き (表)、⑤細川護熙内閣 (写真)、⑥バブル経済 (図)、⑦「地上げ」した土地にできた駐車場 (写真)、⑧海外の工場で自動車生産をする日本の企業 (写真)
	3. 持続可能な社会に向けて	日本社会の課題/グローバル化の進展/歴史を学んで	阪神・淡路大震災、東日本大震災、少子高齢社会、グローバル化、地球温暖化	①地域の史跡のボランティアガイドをする中学生 (写真)、②阪神・淡路大震災 (写真)、③平和の礎 (写真)、④地球温暖化防止京都会議 (写真)

出典：東京書籍『新編 新しい歴史』(2016年発行、2015年検定済み)をもとに作成

して承認しました。」(251頁)と記し、東南アジア諸国との賠償問題と関連づけて賠償問題が解決したかのような印象を招く叙述となっている。

最後に、「日本の高度経済成長」(1-6)および「マスメディアと現代の文化」(1-7)では、経済成長に伴う国民生活の変化が扱われているが、ここでは国際的視野が後退している。日本社会が経済成長に邁進できた国際的条件への言及がなく、軍事秩序が強まった沖縄や韓国などの状況、また済州島4・3事件(1948

年)、台湾2・28事件(1947年)、インドネシア9・30事件(1965年)などの冷戦下で生じた凄惨な出来事は扱われていない。その結果、高度経済成長を冷戦構造やアメリカの極東戦略との関わりで捉えることができず、「熱戦」の最中に置かれた東アジアの人々の経験に触れることも難しい構成となっている。

次に、「現在と過去の往還」という観点から検討してみよう。この点については、まず現代日本社会の課題がどのように位置づけられているかを確認する。最

終項の「持続可能な社会」(2-3)では「日本社会の課題」という見出しのもと、阪神・淡路大震災や東日本大震災に触れながら住民の絆とボランティア活動、社会参画の必要性を唱えている。その後、部落差別の撤廃、アイヌ民族や在日韓国・朝鮮人、外国人労働者への差別・偏見の解消、そして少子高齢化社会のなかで女性や子ども、高齢者、障がい者の権利保障の必要を説き、社会保障制度の充実が重要であるとする。そのうえで、国民の政治参加を促し、民主主義の活性化の必要性を提起している。

いずれも重要な課題ではあるものの、焦点を欠き、社会的課題が羅列されている印象を免れず、現代社会に対する危機意識も読みとりにくい。また、ここで取り上げられている諸課題と関連づけてそれ以前の時期を叙述したり、過去の叙述のなかで現代的課題を想起させるような構成上の工夫も確認できない。例えば、アイヌ民族や在日韓国・朝鮮人などへの差別・偏見の解消が掲げられているものの、これらの人々が「戦後日本」をどのように生きたかについては、手掛かりとなる単語や叙述が断片的には確認できるものの、明確な像を描くまでには至っていない。

とはいえ、現代的課題を通史叙述に反映させる構成は、教科書が背負う種々の制約を考えると、高いハードルであることも否めない。学習指導要領に基づく検定や採択・販売、授業時数に対応した紙幅やページの割りつけなど、一般書籍とは異なる要請のもとで編纂されている。そうしたなかで執筆者たちの努力が窺える叙述も散見されるが、特定の社会問題を前面に押し出すことや、現代的課題を通史叙述に投影することは現在の教科書編成原理と相容れないのであろう⁵⁾。したがって、「現在と過去の往還」は個々の教師たちが自らの教材研究のなかで意識化することが現実的と思われる。自らが提供する学習内容が過去理解のみならず現代理解にも貢献するかを自覚的に問う必要がある。

最後に、子どもたちの経験・関心への配慮という観点について検討してみよう。教科書には、時代を生きた子どもたちの視点を通して「戦後日本」に迫ろうとする工夫が確認できる。例えば「占領下の日本」(1-1)では、大陸から引き揚げてきた子どもたちの写真を掲載し、戦災孤児を含めた子どもたちの経験に言及しているほか、「青空教室」や「墨ぬり教科書」の写真を掲載して敗戦直後の教育の動向を扱っている。「民主化と日本国憲法」(1-2)では、中学生向けの教材『あたらしい憲法のはなし』のイラストと本文を挿入しているほか、「男女共学」の写真を掲載して民主

化の様相に具体的に迫っている。その後、「日本の高度経済成長」(1-6)では、マスクをして通学する四日市の子どもたちの写真が用いられている。また、「マスメディアと現代の文化」(1-7)では鉄腕アトムなどのテレビアニメ・漫画が紹介されている。

これら子どもたちの歴史的経験や、子どもに身近な素材を窓口にした接近法は、学習意欲を高め、自分自身の目で歴史に迫るきっかけを与え、現在との距離を実感的に理解させることも期待できる。しかしながら、こうした叙述方法が貫徹されているわけではなく、教科書の戦後史叙述は国際関係・対外関係に比重を置き、「国家」を基本単位とした叙述が基調をなしている。そのため、社会の構造的側面が前面に押し出され、人々の生活経験に接近する視点が後景に追いやられてしまっている。中学生にとっては、自らの生き方に関連づけて学ぶことが難しい構成となっていると言わざるを得ない。

もちろん、人々の生活経験に迫る素材が全く扱われていないわけではない。「日本の高度経済成長」(1-6)や「マスメディアと現代の文化」(1-7)では、家庭電化製品やテレビ放送の普及などが盛り込まれている。しかし、その内容は政治性を欠き、「消費者」としての受動的な側面が浮き上がる。そうではなく、「政治」を問わざるを得なかった人々の姿にも目を向け、その時々国際情勢や社会システムの在りようが人々の生活環境にどのような影響を与え、そのなかで人々がどう生きようとしたのか、こうした点を意識的に掘り下げることにより、学習者の「生きること」と切り結ぶ内容的基盤が構築できるように思われる。現在の教科書叙述の主眼が社会の構造的側面に向けられていることを踏まえ、人々の経験的領域を意識的に導入していくことが重要であろう。

以上、ここでは歴史教科書の到達点と課題として、①世界史的視座が重視されているものの、東アジア的視座の導入は部分的な段階に留まっていること、②「現在と過去」を行き交うような構成には至っていないこと、③子どもたちの歴史的経験や身近な素材を活用する視点が導入される一方、社会構造に関わる叙述が基調となり、学習者の「生」との接点が見出しにくいことを指摘した。では、教科書に萌芽している視点を深め、課題を乗り越えるためには、教育実践のなかでどのような素材や視点を織り込めばよいのだろうか。次項では「生存の歴史学」と呼ばれる研究潮流に着目し、その主導者である大門正克氏の議論を参照しながら、この点を探ってみたい。

4. 「生存の歴史」から考える戦後史学習

4-1 歴史研究における「生存」への接近

農村を対象にした近現代の経済史研究に取り組んできた大門が、「生存」という概念を掲げて新しい歴史研究のあり方を提起したのは2000年代末のことである。全体会テーマに「新自由主義の時代と現代歴史学の課題」を掲げて開催された2008年度の歴史学研究大会において、大門は「序説『生存』の歴史学」と題する全体会報告を担っている⁶⁾。同報告は、新自由主義に対する歴史学の反応の弱さを指摘しつつ、当時の歴史学に強い影響力を与えていた国民国家論を俎上にのせ、そのもとでは国家が主語にされることで人々が受動的な存在として把握されがちである点、社会の共同性が忌避される傾向にある点、そして「強い個人」を志向する点において新自由主義と国民国家論が共犯的関係に陥っていることなどを批判するものであった。こうした国民国家論への違和感を基点に据え、「労働」と「生活」を含む概念として「生存」を措定し、これに注目することで人々の主体的行為と社会システムとの相互関係や、そこに孕まれる葛藤や矛盾を解明することができるとし、そこから新自由主義が席卷する現在の歴史的位置を照らし返す展望を示した。

以上のような問題関心と論理構成を柱にして、大門はその後も「生存」をキーワードに位置づけた議論を精力的に展開していく。その際、2011年の東日本大震災以降は気仙沼や陸前高田などの被災地で講座・フォーラムを開催し、その活動のなかで「生存」概念の拡張を試みている。一つには、「生存」を規定する領域として新たに「人間と自然」に着目し、それまでの「労働と生活」「国家と社会」を含めた三領域からなる全体構造を提示している⁷⁾。他方で、史・資料との関係にも関心を払い、史・資料が人々の生きた痕跡として存在していること、それが人々との関わりのなかで生成され、保管されてきたことにも目を向けている。これら一連の問題提起は、時代の要請に応え、歴史研究の存在理由や方法論にも深く関連する主張として注目を集め、「生存」や「いのち」、「生きること」と向き合う視座は現在、一つの潮流を形成するに至っている⁸⁾。

4-2 「生存」の視座に立つ通史の試み

こうした「生存」の視座を反映した通史叙述の試みに、大門『戦争と戦後を生きる（全集 日本の歴史15）』（小学館、2009年）と大門『Jr. 日本の歴史⑦国

際社会と日本』（小学館、2011年）がある。二つの書籍を手がかりにして、「生存」への接近方法を具体的に確認し、その教育的含意について考えてみたい。

まず『戦争と戦後を生きる』は全16巻構成の日本通史全集の15巻に位置づき、1930年代～1950年代を扱っている。その特徴の一つは、時代区分にある。すなわち、「1945年」を画期とした標準的な区分とは異なり、戦時／戦後の連続した時間軸のなかで「人びとの生」に接近し、それを通じて「生存のしくみが変化した時代」を捉えることが試みられている。こうした枠組みのもとで、戦時に背負った経歴や「傷」に苦しみながら戦後を生きる人々の姿も描かれている。戦時／戦後の連続性は以前から重要性が指摘されていたが、その視線を人々の生活の次元にまでおろして「生」のリアリティを追求した点が特徴的である。

本書を特徴づける二点目は、保健・衛生・医療、福祉・教育、兵力動員、労働力動員といった「生存」を規定する社会システムの歴史的な展開を解明するだけでなく、そこに5名のライフヒストリーをモザイク的に織り込んでいる点である⁹⁾。この固有名を持つ人物とその家族の経験に寄り添い、それを手記や手紙、詩やオーラルヒストリーなどを用いて丹念に跡づけている。その上で、社会システムとの構造的な関連を探り、「人びとを主人公とした歴史」や「動態的把握」が目指されている。

三点目の特徴は、東アジア的視座が意識的に導入されている点である。同書では「東アジアのなかの日本」という視点が全体を通して貫かれており、そのもとで帝国日本の膨張・崩壊から東アジア冷戦への転換が扱われている。この東アジア的視座は、上記した5名の「生」に迫る必須の枠組みとしても機能している。これらの人々の歴史的経験は一国史的な視野には収まりきれず、生活を求めて越境的な移動を繰り返す姿や、民族・国籍に翻弄される姿などが描かれている。多様な背景を持つ人々の経験を導入することで「日本人の歴史」の相対化が図られている。

次に『Jr. 日本の歴史⑦国際社会と日本』を検討してみよう。同書は小学校高学年から中学生を対象に編集された全7巻のシリーズ本の最終巻に位置づいている。対象とするのは「1945年から現在」である。前書とは異なり、「1945年」を画期とする標準的な区分が採用されている。また、前書のような固有名を持った個人の経験を歴史的に跡づけるような構成は採用されていない。こうした違いはあるものの、東アジア的視座と「生」に接近する視点は引き継がれている。ま

た、小・中学生に配慮した叙述がみられるほか、現代社会との往還を重視する視座が組み込まれている。前述の三つの視点に対応させ、その特質を具体的に確認してみよう。

次頁に掲げた表2は、『Jr. 日本の歴史⑦国際社会と日本』の全体構成(章・節・見出し)を整理したものである。同書は4章構成をとり、第1章(1945-60年)、第2章(1960-75年)、第3章(1960-75年)、第4章(1990年-現在)という区分で戦後の展開を描き出している。この時間軸に沿って、東アジアへの言及が随所でなされている。象徴的な箇所を抽出しておこう。

同書の叙述は1945年8月15日の玉音放送から始まるが、そこでは朝鮮、台湾、満州にも目配りして多様な「8月15日」を描き出している(1章1節、以下1-1と略記する)。この複眼的な接近は、本書全体で貫かれている。「冷戦・講和と東アジア」(1-2)では濟州島4・3事件、台湾2・28事件、朝鮮戦争を取り上げ、民主化と経済復興が進んだ日本との対照性を浮き上がらせている。加えて、アメリカとの関係が深まるなかで東アジアへの関心が薄れ、戦争・植民地支配への責任が自覚化されなかった点を明記する(1-4)。

続く第2章では、東京オリンピックを扱うなかで植民地独立国が数多く参加する一方、中国、北朝鮮、北ベトナム、インドネシアが不参加であったこと、また沖縄からの参加者が一人も存在しなかったことを叙述する(2-3)。さらに、パラリンピックの参加者には戦争被害者が存在したことも記す。相応の課題意識がなければ掬い取れない圧巻の叙述である¹⁰⁾。そして、無権利状態に置かれた在日朝鮮人、政治決着が図られた日韓条約、多くの民間犠牲者を生んだベトナム戦争への言及が続く。その後、第3章では、アジア諸国の民主化を扱い、その過程で濟州島4・3事件の真相究明や台湾2・28事件の問い直しが進展したことを記している(3-3)。その延長線上に、第4章で元「慰安婦」・金学順の告発を取り上げ、戦争・植民地支配の被害者たちへの謝罪と賠償が果たされてこなかったことを告げている(4-5)。このように、「東アジアのなかの日本」という視座を一貫して重視し、戦争・植民地支配の犠牲者たちが過ごした時間も含みながら「戦後」が描かれている。

次に、「現在と過去の往還」という側面から眺めてみよう。まず冷戦終結後以降を扱う第4章では、アメリカ中心のグローバルな軍事展開に関連づける形で沖縄基地問題が扱われている(4-2)。また、大門が

「生存」への接近を開始した際にその課題意識の中核をなしていた新自由主義に起因する問題群を提示し、人々の「つながり」に焦点をあてている(4-3、4-4)。そして、前述した東アジア諸国との歴史認識を巡る軋轢や戦後補償問題に加え、在日朝鮮人をはじめとする少数者の人権保障にも言及している(4-4、4-5)。同書の特徴は、これら現在進行形の諸課題と「歴史」を意識的に連結させている点にある。

例えば、戦後補償問題については第1章でアメリカの影響力が強まる過程で近隣諸国への関心が薄れたことを指摘し(1-4)、第2章では日韓条約を取り上げ、冷戦的思考を優先する形で歴史認識問題が棚上げされたことを記し(2-3)、第3章でアジア諸国の民主化にあわせて真相究明や補償を求める動きが高まってきたことを記述している。同じく、在日朝鮮人の人権についても、第1章で一方向的に「外国人」とされ人権保障体制から排除されたことを記し(1-3)、第2章では無権利状態での生活の困難に触れ(2-3)、第3章では種々の権利要求運動の高まりを扱っている(3-4)。このように、各章に関連事項を配置し、諸課題の来歴を辿れる構成が採られている。

他方、歴史を生きた人々の経験や取り組みから、現在や将来を照射する叙述も多い。例えば、第4章では冷戦終結後の国際情勢や新自由主義がもたらす諸課題に対応するためには「おだやかにそうだんする」ことが必要であるとし、そのための場や関係をつくり、人々が繋がりなおすことの大切さを唱えている(4-4)。その際、第1章で取り上げた岩手県・和賀町の女性たちによる生活改良運動を取り上げ(1-3)、それが戦争の時代を乗り越え、農村女性の地位を高めるうえで重要な実践であったことの意義を確認しつつ、そこに内在した「おだやかにそうだんする」営みが今日も求められていることを指摘する。「おわりに」では、阪神・淡路大震災時に在日朝鮮人と日本人が助け合った経験を取り上げ、その基盤が1970年代からの夜間中学校などの取り組みにあることを紹介している。このように、過去の実践から現在を照らしなおすことや、現在の営みのなかに過去の実践の蓄積を見出すことなどを通じて、「現在と過去」の往還を意識的に創出している。大門自身もこれを「ブーメランの旅」と命名し、その意味を「歴史はブーメランのようにいったん過去にもどることで、いまという時代を考えることができます。歴史のとびらを開くことで、いまという時代がよくみえてきます。」と語りかけている。なお、同書は2011年4月に刊行されているが、同年3月

表2 『Jr. 日本の歴史⑦ 国際社会と日本』の構成

章	節タイトルと見出し	
第1章 戦後の出発と冷戦のはじまり	【歴史への招待】 写真のなかの笑顔（江東区・枝川の在日朝鮮人の子どもたち）	
	1. 敗戦と占領 戦争に負けて、時代の幕が開いた／さまざまな敗戦／さまざまな引き揚げと占領／占領のはじまり／軍国主義をなくして民主主義へ／戦争責任／東京裁判とBC級戦犯問題	3. 戦後社会をつくる 生存のための食料を！／日本国憲法の制定／憲法と人びとの権利／女性たちの戦後／「くやしい」と書いた少女の戦後／戦後教育の出発／作文にみる子どもの世界
	2. 冷戦・講和と東アジア 冷戦と激動の東アジア／占領政策の転換／朝鮮戦争／講和とアメリカ／戦後賠償とアジア／占領とはなんだったのか	4. 平和の潮流と60安保 第五福竜丸事件／LUCKY DRAGON／アジア・アフリカの独立と国際平和／世界平和アピール7人委員会／1955年体制の成立／労働運動と三池争議／60年安保闘争
	【コラム】 国境を越えた弁護士（布施辰治）	
第2章 高度成長と冷戦の時代	【歴史への招待】 命こそ宝（阿波根昌鴻の反基地闘争）	
	1. 変わるくらし、変わる進路 高度成長の時代／変わるしごとと生活／テレビが家にやってきた／作文のなかの子どもの進路／戦後の農業の変化と減反政策／サラリーマンと主婦／後藤隆二『故郷』	3. 冷戦と日米関係 東京オリンピックとパラリンピック／戦後の沖縄と沖縄返還／子どもたちのみだり沖縄返還／在日朝鮮人の戦後／日韓基本条約と日中国交回復／ベトナム戦争とアメリカ／ベトナム戦争と日本
	2. 地域の変貌 所得倍増計画／作文のなかの地域開発／水俣をおそった異変／水俣病が問いかけること／大規模開発のゆくえ／過密と過疎	4. 住民運動と若者文化 「くたばれGNP」／世界のなかの1968／運動の時代／消費社会と若者文化／受験競争
	【コラム】 高度成長と冷戦の時代をうつつした3人の写真家（石川文洋、嬉野京子、ユージン・スミス）	
第3章 経済大国と国際化	【歴史への招待】 オモニから学ぶ（夜間中学校教師・岩井好子『オモニの歌』）	
	1. 「ふつうのためのモーレツ」 1970年代・80年代という時代／ふたつのショック／企業社会の成立／工場のQCサークル／家族にのしかかる負担	3. 国際化と東アジアの民主化 国際秩序の変化／難民条約への加入／「ベトナム難民」の林文荘／アジアの民主化とナショナリズム／台北の二二八記念館
	2. 経済大国と消費社会 ジャパン・アズ・ナンバーワン／消費社会とファミコンの登場／はげしさをまず受験競争／財政危機と民営化／バブル経済とモノ語り	4. 戦後の日本社会を問い直す 国際婦人年と性別への問い／房総食糧センターの実験／識字教育のひろがり／夜間中学で学ぶ／在日朝鮮人と人さし指の自由／尊厳をもってよりよく生きる
【コラム】 満州移民の経験を書く		
第4章 グローバル化の時代	【歴史への招待】 魯迅が学んだ仙台	
	1. 冷戦の終わりとグローバル化の時代 国際化からグローバル化へ／情報・文化とナショナリズム／東欧革命とソ連崩壊／世界と日本の選択	4. 社会をつなぎなおす 孤独死とあたらしいつながり／女性の現在／教育とこどものいま／青年ユニオンと「もやい」
	2. グローバル化の時代の戦争と平和 湾岸戦争と自衛隊の派遣／沖縄アメリカ軍基地と安保／9・11とイラク戦争／自衛隊の戦場派遣と改憲の動き	5. 問いなおされる戦後の世界と日本 金学順と「従軍慰安婦」／謝罪と賠償をもとめて／国家賠償要求と中国残留邦人／画期的な神戸地裁判決／熊本地裁のハンセン病判決
	3. 社会の足もとをみつめる 阪神・淡路大震災とオウム真理教／「心のケア」とボランティア／被災した在日朝鮮人／構造改革／非正規労働とひろがる格差／さげられる自己責任	6. 歴史が未来をきりひらく 日本国憲法の歴史と現在／「おだやかにそうだんする」ために／東アジアの歴史と現在／グローバル化の時代
【コラム】 生きるための学校と短歌		

出典：大門正克『Jr. 日本の歴史⑦国際社会と日本』（小学館、2011年）を基に作成した

に発生した東日本大震災にも触れ、第五福竜丸事件（1-4）や水俣病（2-2）、房総食糧センターの有機農業実践（3-4）などでは平和・反核運動や脱成長至上主義の取り組みを焦点化している。ここにも「現在」との往還を重視する姿勢が現れている。

最後に、「子どもたちへの配慮」という観点から同書の特質を整理してみよう。同書には主たる読者対象である小・中学生を意識した工夫が様々に施されている。象徴的な試みは、各時期を生きた子どもたちの経験を媒介にして歴史へ接近している点である。そのために子どもたちを撮影した写真資料と子どもたちが書いた作文・詩などが多用されている。特に作文・詩に

は、時代を生きた子どもたちの具体的な経験や感性が表現されており、民主化や経済成長、米軍基地、出稼ぎ、地域開発・公害、企業社会などが当時の子どもたちに何をもたらしたのかを考える契機を与えている。読者の小・中学生は、同じ子どもとしての感覚を媒介にして、歴史事象の意味や現在との異同を実感的に考えられるのではないだろうか。

また、大門が標榜する「生存」の主要な構成要素である「労働」と「教育」に関連する事項が各章に配置されている点も特徴的である。このうち学校や「学び」は、読者の子どもたちの日常生活に密着した事柄であり、「歴史」を身近に捉えさせる効果が期待でき

る。のみならず、日常的であるが故に見落としている歴史性や社会性を見つめなおす契機にもなる。例えば、第3章では識字教育や夜間中学校を取り上げて公教育の排除性に言及するとともに、学ぶ機会を奪われてきた人々の経験に即して「学ぶこと」と「生きること」の関わりが具体的に意味づけられ、「学び」を支える教師たちの営みにも光が当てられている。自らの学校生活や生き方を見つめなおす契機になりうる叙述である。

4-3 歴史教育への示唆

以上、「生存の歴史学」の問題関心を確認し、その歴史への接近方法と戦後史叙述の特質を検討してきた。最後に、これらの教育的含意を整理し、教育実践のあり方を展望してみよう。

まず、前項で取りあげた二つの書籍は歴史教科書とは異なる条件のもとで編纂されたのであり、当然、その叙述方法や編集方針をそのまま歴史教科書に導入するのは現実的ではない。もちろん、歴史教科書の充実を図ることは重要な課題に違いないが、ここでは現状の教科書を前提にして日々の教育実践にどのような姿勢で臨み、学習内容にどのような視点や素材を織り込むべきかを考えてみよう。

まず東アジア的視座からは、この課題を特定のトピックに封じ込めるような扱いではなく、近現代史全体を貫く内容編成原理に位置づけ、折々の歴史的局面のなかで繰り返し取り扱う姿勢が求められることを提起したい。特に昨今の東アジア諸国との摩擦を踏まえるならば、近代史学習のなかで加害史の真相究明に関わる学問的知見を伝達していくとともに、戦後史学習でも「過去の克服」が果たされてこなかった経緯を歴史的に考える機会を提供することが強く要請されているように思われる。この点、歴史教科書は冷戦構造と対米関係を重視する一方、東アジアへの視野が弱く、植民地責任を問う視座も欠落している。

2018年の韓国・大法院判決を契機とする「徴用工」問題を通して経験したのは、冷静な歴史的検討を経ないまま、日本政府の一面的な見解を受け入れ、韓国政府及び韓国人への憎悪を煽る言動がメディアを通じて流布される状況であった。したがって、日本社会では戦後の出発時から加害への自覚が希薄であったこと、その後も冷戦的思考や賠償を経済進出の足掛かりにする経済協力論が台頭するなかで、過去の真相究明とその責任追及、謝罪、補償などが十分に果たされてこなかったこと、他方、韓国をはじめとする諸地域でも軍

事独裁政権のもとで被害者個々が名乗り出ることが難しい状況に置かれていたことなどを示し、葛藤の背景を丁寧に解きほぐすことが求められる。

加えて、歴史問題が通商・外交上の問題に発展し、「徴用工」や「慰安婦」といった言葉が交渉ゲームのアイコンのように用いられ、人々の関心が原告たちが受けてきた「傷」には向かわない状況を顧みるとき、教育実践ではこれと同じレベルで問題を捉えるのではなく、その視線を「生きられた経験」の次元にまで下げる必要性を感じる。これらの歴史問題は固有名を持つ一人ひとりの被害者の「生」と尊厳にかかわる問題として立ち現れているのであり、その当たり前のことへの想像力を育む学習内容の組織化が求められてくる。その際、大門が試みたライフヒストリーを組み込む手法は、歴史教育の内容編成法としても意義を有しているように思われる。教育実践への応用を模索し、その効果を実践的に検証することが待たれる。

他方、東アジア的視座に関わるもう一つの焦点は、冷戦期の日本の位置取りを踏まえながら「平和と繁栄」の歴史を批判的に捉えなおす作業である。換言すれば、戦後日本の「平和と繁栄」がどのような犠牲の上に成り立ってきたのかの探究である。この点については、沖縄も含めた多様な題材が考えられるが、大門も重視している済州島4・3事件、台湾2・28事件を戦後史学習のなかでどのように位置づけるかを、今後の検討課題の一つに位置づけておきたい。事件への経緯が複雑であるため、中学校段階での取り扱いは難しいかもしれないが、高等学校段階であれば可能と思われる。冷戦期の日本と東アジア諸国との対照的な歩みを具体的に捉えられるだけではなく、日本統治時代の対日協力者の位置づけや在日朝鮮人社会との関連、民主化とともに進む真相究明、謝罪、補償の動きなどへの広がりを含んだ題材である。第二次世界大戦後の国際情勢のなかで東アジアの人々が強いられた苦難を知り、その中に日本の植民地支配の影響を探り、真相究明や再発防止に向けて歴史と真摯に向き合おうとする人々の営みに接することが期待できる。

次に、第二の視点として示した現在と過去の往還という観点について考えてみよう。この現在と過去を往還する思考が重視されなければならない理由として挙げたのは、東日本大震災を契機に新たな歴史的段階への移行感覚が広く共有されはじめ、日本社会の危機的状況に向き合うために戦後史の問い直しが進められている状況であった。もはや「平和と繁栄」を基調にした戦後史像では、現在の歴史的地点を見定めることが

困難になってきたという感覚が共有されている。「現在、私たちはどのような歴史的地点に立っており、何をなすべきか」。この問いに応える戦後史学習が求められているが、歴史教科書はそのメディアとしての制約もあって今日的課題の焦点が読み取りにくく、現在と過去の往還が成立しにくい構成になっていることを指摘した。そのうえで、新自由主義という時代状況と向き合いながら形づけられた「生存の歴史学」に着目し、その通史叙述の検討を通して、戦後補償問題や沖縄基地問題などの歴史的に積み残されてきた課題の成り立ちを丹念に辿る構成を採る一方で、新自由主義への対抗的視座を「つながり」に定め、そこから過去の人々の営みに光をあてることや、また過去の人々の実践のうえに現在の意義ある取り組みが成立していることを示すなどの工夫をみた。

現在と過去の往還は、ここに示した例に限定されるわけではなく、その題材とアプローチには多くのバリエーションがありうるだろう。その意味で、特定の内容領域の開発というよりは、教材研究に取り組む姿勢として意識化し、「現在を新しい視点で見ることができるか」という観点から学習内容・教材を吟味したい。大門が重視した新自由主義にともなう諸問題に加え、東アジア情勢、成長至上主義からの転換、共生社会の実現、立憲主義や政治参加をめぐる課題など多くの課題が山積している。これら現代社会への現状分析を深め、それとの関わりにおいて歴史を問う態度が求められよう。

最後に、子どもたちの関心・経験への配慮という観点から整理しておこう。本稿では、既存の戦後日本史像が若者たちの生きる現実と遊離しはじめ、彼らが学ぶ意義・意味を実感しにくくなっていることへの懸念を示した。歴史教科書の分析では、一部に子どもの歴史的経験や教育に関わる事象を組み入れる工夫が施されているものの、国家を単位にした社会構造に関わる叙述が基調となり、学習者が自己の生き方との関わりを見出しにくいことを指摘した。このことを踏まえ、「生存の歴史」から導かれる示唆は次の二点に要約できる。

一つは、歴史教科書に萌芽している子どもの歴史的経験を導入する手法を、いっそう深めることである。その際、大門が歴史史料として用いた子どもの作文・詩は、教育実践における教材としても大きな可能性を秘めているように思われる。これらの作品は、テーマごとに編纂された『子どもの作文で綴る戦後50年』（日本作文の会編、全17巻）や都道府県別に編纂した

『子ども 日本風土記』（日本作文の会編）などに整理されており、多くの素材がある。その活用法や教材的価値の検討が待たれる。

二つ目の示唆は、生活と労働を基軸にした「生存」に関わる内容領域を確保し、学習者の「生きること」との接合を図ることである。生存を規定するシステムは時代によって変貌するが、当面、戦後史では医療、福祉・教育、労働、災害・公害などが考えられる。これら生活を営む上で誰もが遭遇する領域を学習内容のなかに組み入れ、その時々社会システムとの関わりを探究させたい。その際、「教育」は、子どもたちの日常生活に密着した営みであり、かつ戦後日本の社会動向を捉える題材としても重要である。なかでも、大門が特別の関心を注いでいる夜間中学校には、その時々社会的矛盾や「学ぶこと」の意義、人々のつながりなど、歴史学習を豊かにする要素が包含されているように思われる。加えて、大門が通史叙述で試みた固有名を持つ人物のライフストーリーを組み入れる手法も、多くの教育効果が期待できるように思われる。人々の「生きられた経験」を持ち込むことにより、その時々社会システムと人々の生活との関わりを掘り下げることが可能となろう。

5. まとめにかえて

今後の課題として二点を示し、本稿のまとめとした。第一の課題は、「生存」概念を歴史教育に導入することの意味・意義を、歴史教育論の歴史的蓄積と昨今の実践的潮流に関連づけて理論的に究明することである。特に、「生存の歴史学」の主張には、かつて安井俊夫氏が提起した「共感」に基づく歴史教育論に響きあう要素が含まれている。その異同の吟味や発展的継承のあり方を考えてみたい。

もう一つの課題は、本稿ではコンピテンシーが前景化している状況を踏まえ、コンテンツに限定して戦後史学習の改善方策を探ったが、今後は授業開発に取り組むなかで、本稿で提示した学習内容の改革視座を教材や学習方法も交えながら具体化し、それによって如何なるコンピテンシーが育まれるのかを検証する必要がある。

【脚注】

- 1) 加藤典洋『戦後入門』筑摩書房、2015年、15頁
- 2) 安達喜彦『戦後史学習の実践』地歴社、1972年。な

- お、安達の戦後史学習論の歴史的な特質については、拙稿「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—」（『弘前大学教育学部紀要』121号、2019年）で検討した。
- 3) 成田龍一『「戦後」はいかに語られるか』河出ブックス、2016年、18-23頁。
 - 4) 教科書編纂の基準となる中学校学習指導要領は2018年度に改定されているが、2019年12月現在、これに対応した歴史教科書は発行されていない。2018年度版学習指導指領に準じた教科書の検討は今後の課題としたい。
 - 5) この指摘は歴史教科書の全般的な傾向であるが、学び舎編『ともに学ぶ人間の歴史』は例外的に沖縄基地問題や戦後補償問題、福島原発事故などの今日的課題を強く意識した構成がみられる。
 - 6) 大門正克「序説『生存』の歴史学—『1930～60年代の日本』と現在の往還を通じて—」歴史学研究会編『歴史学研究』846号、2008年
 - 7) 大門『「生存」の歴史—その可能性と意義—』大門・岡田知弘・川内淳史・河西英通・高岡裕之編『「生存」の東北史—歴史から問う3・11—』大月書店、2013年
 - 8) 例えば、歴史学研究会が2001年から2015年までを範囲に歴史研究の成果と課題を整理した『第4次 現代歴史学の成果と課題』（續文堂出版、2017年、全3巻）の第1巻では、第3章に『「生存」／『いのち』の歴史学』が設けられ、大門の総論を含む6つの論考が収められている。
 - 9) 具体的には、岩手県の農家の次女として生まれ満州へ移住したのち日本へ引き揚げた小原昭、岩手県で農家の長男として生まれニューギニアで戦病死した高橋千三、韓国慶尚北道に生まれたのち満州への移住を経て終戦後は江東区・枝川で暮らした黄永祚、大連で生まれたのち相次いで空襲を経験した後藤貞子、台湾出身の父母の次女として東京で生まれ終戦後は2・28事件に巻き込まれた陳真の5名である。人物の選択にも東アジア的視座が強く意識されている。
 - 10) この叙述の一部は、前記した学び舎の歴史教科書に反映されている（274頁）。大門は、同教科書の「コア・アドバイザー」に名を連ねている。

(2020. 1. 17 受理)