

# 「アジア人材育成」としての社会科学歴史教育研究

―筆者のパーソナルヒストリーとともに―

土屋 武志

## 一、はじめに

『歴史研究』の今号は、筆者の愛知教育大学退職記念特集の要素を加えて企画された。そのため、筆者と研究的なつながりがある会員を中心に研究成果が収められている。それに加えて、研究エピソードも含むエッセーも収められることになった。本稿は、本来は、純粹に研究成果報告として執筆すべきものであるが、今号の特徴を踏まえて、筆者の研究の背景を述べるエッセー的要素を含む報告とした。

本稿を執筆している時点（二〇二三年九月）で、筆者が大きな関心を持って進めているプログラムがある。それは、海外人材の日本社会との共生を進めるプログラムである。筆者は、昨年度、JICA（国際協力機構）中部センターの委託を受けて「外国人材受入・多文化共生事業」として、「訪日前の日本文化理解事業」に取り組んだ<sup>1)</sup>。この成果を

発展させるプログラムとして、本年十一月に、日本での職業実習や就労を目指すインドネシア人材への訪日前教育と日本へ送り出し実務に携わっている団体・企業と、日本側の人材受け入れ団体（監理団体）および企業とをマッチングさせるビジネスフェアを実施する。このような取り組みは、筆者が「解釈型歴史学習」<sup>2)</sup>として進めてきた社会科学歴史教育研究（社会科学としての歴史教育）と、どのようになるのだろうか。本稿において、それを述べることにしよう。社会科学歴史教育研究、特に筆者が「解釈型歴史学習」と呼ぶ学習デザインの持つ今日的意味とその方向性を確認していくこととする。

## 二、必要とされるダイバーシティ（多様性）社会

二〇二二年三月にJICAがまとめた『2030/40年の外国人との共生社会の実現に向けた取り組み 調査・研究報

告書」(以後JICA報告書とする)によると、今後の日本の経済成長(目標GDP)とそれに必要な労働力を推計したところ、二〇三〇年には四一九万人、二〇四〇年には六七四万人の外国人労働者が必要となり、受け入れが現在のままの場合、それぞれ六三万人・四二万人が不足し、必要な労働者を確保できないことが明らかになった。これは、年平均GDPの成長率を一・二四%に設定した場合かつ自動化進展も加味した推計であり、その変数の変化が影響するとはいえ、仮に経済成長がさらに加速した場合は、日本がこの数字以上の労働者不足に直面することが明示された(二〇二三年七月の内閣府経済財政諮問会議では、今年の実質成長率は一・三%と見込まれた)。

現在、少子化対策が叫ばれているが、たとえそれが奏功したとしても、生まれた子どもたちが成長して就労するまでの二十年以上の期間の経済成長を支える労働者が絶対的に不足するという現実には、日本社会は直面しているのである。JICA報告書では、海外の経済成長動向を分析した結果、今後は東南アジア・南アジアの外国人材が増加すると予測し、この地域の人々から日本が「選ばれる日本」「開かれた日本」となること、そのためのダイバーシティ社会づくりをすすめるプログラムづくりが重要であると指摘された。つまり、(外国人・日本人相互への)人権教育・国

際理解教育による「安心・安全な日本」という信頼されるブランドづくりと、そのために外国人を「労働者」でなく「生活者」として位置づけること、さらに、同じ地域社会において日本人とともにコミュニティを創成していく担い手となる「多文化共創」の取り組みがさらに重要となると指摘した。

ところで、これまでに社会科教育研究では、上述のことは重要課題と認識され、特に社会科公民教育の課題と見なされがちであった。しかし筆者は、歴史教育もまたそのための重要な役割を担っていると考え、研究を進めてきた。そこで、筆者のパーソナルヒストリー(自分史)を振り返りつつ、ダイバーシティ社会創成への歴史教育の役割を整理したい。

### 三、東アジア・英米との出会い

筆者が海外の教育文化の調査研究に関わった主な地域は、韓国・インドネシア・英国・米国である。

#### (一) 韓国

一九八二年に長崎大学教育学部の加藤章ゼミの卒業旅行として加藤先生とともに韓国を訪問し、文化や歴史認識の相違を直接体験した。同年六月、日本軍の華北「侵略」を

「進出」と修正する教科書検定問題が起き、中国・韓国との外交問題となったが、過去をどう表現するかという問題に関心を深めるきっかけになった。その後、上越教育大学大学院で「歴史教育の歴史」に興味を持ち、修了後、修士論文の一部を『上越社会研究』（第二号、一九八七）に「国体論的歴史教育の浸透過程——一九三〇年代における歴史教育転換の論理」を初めての学術論文として投稿した。これは、アジア太平洋戦争前の日本の歴史教育が実際は多文化を意識した内容であったことへのイメージギャップから出た研究だった。大日本帝国時代の教育内容が、筆者自身が学んだ戦後の歴史教育内容以上にアジアを含む国際関係史を重視した内容構成であったことへの違和感からの疑問が研究動機となった。なぜそうだったのか、いつからなぜ変化したのかという疑問である。その背景は、植民地を持つ大日本帝国期の歴史教育内容が多文化多民族を意識したためであったのだが、敗戦によって、逆に純粋な「日本」への閉じこもり化や、敗戦の原因を探る過程で日本文化特殊論に傾いた戦後教育の傾向も伺う研究となった。

その後、長崎県立上五島高等学校教諭の時に日韓文化交流基金による「長崎県教員韓国訪問研修」に参加の機会を得た。それは、板門店から釜山まで、学校視察やホームステイを含む韓国縦断の韓国文化理解プログラムだった。至

る所で、豊臣秀吉による壬申・丁酉倭乱（文祿・慶長の役）で破壊された文化遺産や、不自由を強いられた植民地期の話聞く一方で、韓国の人々との交流による文化理解の得がたい機会ともなった。特にこのとき出会った釜山の小学校教頭のイウォンボク氏には、その後、愛知教育大学土屋ゼミ韓国訪問旅行で幾度も案内役としてお世話になることになった。

日韓交流の歴史的深さに気づかされたこのときの経験から、「日本独自の文化」というイメージの強い「国風文化」概念がつけられた歴史的背景とその改善（相対化）を提案する学会発表を行なった（歴史教育における「国家意識」の形成——「国風文化」概念を中心に）。一九九二年九月の日本社会科教育学会・全国社会科教育学会合同全国研究大会での発表である。会場は、その二年後に自身が着任するとは当時予想もなかった愛知教育大学だった。このとき出会ったのが、当時筑波大学博士課程に留学中のイミョンヒ氏（現韓国国立公州大学教授）だった。その後今に至るまで、イミョンヒ氏と交流を深めることになる。

愛知教育大学着任後は、愛知教育大学と晋州教育大学校との交流協定締結など、韓国とは継続的に関わった。晋州教育大学校のカンホジェ氏（同校教授）はじめ同校の先生方から、今も日韓相互理解に関する多くの示唆を得ている。

## (二) インドネシア

二〇〇二年に愛知教育大学大学院修士課程を修了したナステイオン氏（現インドネシア国立スラバヤ大学教授）の研究指導に携わったことで、その後インドネシアでの国際会議に度々招聘されることとなった。インドネシアでは、イラム式の生活様式の特徴を意識することができた。一般的な日本文化との相違点から、ダイバーシティの重要性を理解する機会となった。前節で触れたインドネシアとの人材交流プログラムは、ナステイオン氏との関わりと支援があつて進行中である。スラバヤ大学とは、同大学日本語学科のバラストウテイ氏とも大学院の研究指導で関わり、前述したJICAプログラム等で今も多くの示唆と支援を受けている。

## (三) 英国

英国との関わりは、長崎県教育センター研修指導員の時に文部省若手教員派遣制度により一ヶ月間派遣されたことがきっかけである。一九九四年のことである。この研修プログラムは、二週間のホームステイを含み、ホームステイ先は、ランカシャー州の総合制中等教育学校（現Ogby Lady Queen Of Peace Engineering College）の教師宅だった。そこから教師とともに出勤し、ともに帰宅するという英国教師生活を体験するプログラムで、学校では、授業見

学のほか生徒の史跡見学ツアーに同行したり、特別授業を行なった。当時、英国はサツツチャー内閣によって始められた教育改革が進行中で、ナショナルカリキュラムを導入し、それに基づいているかどうか政府機関が学校の教育内容や管理システムなどを査察し、結果を公表し、財政支援額も増減させるといふ急激な変革期だった。学校は、日本の教師研修を受け入れることによって、自校の教育の質の高さを証明する目的もあつた。当時教師達は教育改革に批判的で大変神経質だったが、一方自身の授業に対してプロフェッショナルリズムを持ち、歴史科の授業も見学調査・討論・作品制作など生徒の多様な学習活動が主任教師を中心チームとして計画的に実施されていた。

英国は、十六才と十八才時に実施される全国統一の国家試験の評価がその後の進路に影響する。各学校での日本の通知表のような個別の評価制度はなく、出席日数も評価対象ではない。各教科の単元を通じて随時行なわれるポートフォリオ的な形成的評価が一般的である。また、全国試験は、単一の答えを要求する形式でなく、複数の回答があり得るものが主で、その理由を論理的に述べているかどうかの評価ポイントとなる。筆者は、愛知教育大学に着任後、その時集めた資料をもとに「新学力観にもとづく歴史教材開発の視点―イギリスの歴史教育を例に」（『愛知教育大学

教科教育センター研究報告』第二一号、一九九七)、「イギリスの歴史教育における思考力の意味」(『愛知教育大学教育実践総合センター紀要』第二号、一九九九)、「歴史学習における絶対評価―イギリスのナショナルカリキュラムを例に」(『愛知教育大学研究報告』第五二輯(教育科学編)、二〇〇三)を執筆した。

これらの研究に、二〇〇四年の英国再調査をへて、英国型の歴史教育を解釈型歴史学習と称し、初の単著となる『解釈型歴史学習のすすめ―対話を重視した社会科学歴史』(梓出版社、二〇一一)を出版した。対話と形成的評価による英国型の歴史学習をモデルとする歴史学習論を展開した。

#### (四) 米国

米国に関しては、①愛知教育大学奥住忠久氏(現名誉教授)の「米国理解教育プロジェクト」(米日財団二〇〇〇)と②原田智仁氏(現兵庫教育大学名誉教授)の「中等社会系教科における歴史総合・地歴相関カリキュラムに関する国際調査・開発研究」(科学研究費補助金二〇一一)に参加した。どちらも、米国の学校視察を含む調査・研究プログラムである。②において、サンフランシスコの高等学校(Abraham Lincoln High School)を訪問し、歴史授業を観察した。そこでは、資料(情報)解説を行なうグループワークが進められていた。生徒への課題は、資料に関し

て、「資料の著者はどんな主張をしているか?」「資料の著者は、その主張を説得するためにどのような証拠を用いているか?」「この資料からどのようなことを感じるか?」「資料の著者は、著者が正しいことを信じさせるためにどのような言葉や表現を使っているか?」「資料の著者はどんな情報を無視しているか?」だった。歴史学習が、資料(情報)を読み解き、それに基づく歴史叙述をすること、つまり「解釈」の精度を高めていく学習であることが示されていた。このとき、カリフォルニア州立大学バークレー校のルコントホールも訪問したが、そのことに関しては、過去の相対化問題を踏まえて後に述べる。

#### 四、「解釈型歴史学習」と歴史修正主義―過去の相対化問題―

前節で述べたように、筆者は、アジアと西欧とのかかわりの中で「解釈型歴史学習」という視点に気づき、教育方法を研究してきた。しかし、英国や米国では、歴史が「解釈」であることをことさら強調する不自然さを指摘され(つまり、当たり前だと)、一方、アジアでは、日本がアジアを侵略した過去を消し去ろうとする歴史修正主義の考えではないかとの疑問も生んだ。「解釈型歴史学習」をアジア共

有の歴史教育論にしていく困難さに直面し、その解決が課題となった。

歴史修正主義だという批判に対して、筆者は、極端なナショナリズムに陥った近代日本の歴史教育の変化（歴史教育の歴史）のメカニズム分析を加えて、『アジア共通の歴史学習の可能性―解釈型歴史学習の可能性』（粹出版社、二〇一三）を執筆した。日本近・現代におけるナショナリズムと歴史教育との関係については、上越教育大学大学院修士課程時から研究を進めていた。同書は、その研究と「解釈型歴史研究」論とを整理し、兵庫教育大学連合大学院に提出した博士論文がもととなった。同書では、「日本史」として描かれる歴史が、本来は、海外との関係の中でより多様に描くことができるにもかかわらず、社会状況に即して自らの特殊性を強調し、偏狭なナショナリズムを生んだこと。その過去を踏まえたいうえて、「解釈」の多様性を前提とした「解釈型歴史学習」での「対話」の重要性を述べた。ここで注目したのが、英国の歴史教育家デレック・ヒーターの「多重市民権」と日本の歴史家と歌森太郎の「歴史心理」である。

「多重市民権」は、例えばユーロ経済圏としてのEU人であり、国民国家である英国人であり、なおかつスコットランド人のように個人が複数の市民権に属する状況を指し

ている。日本でも、歴史家江口圭一が、ヨーロッパでは「LAND」「COUNTRY」「NATION」「STATE」と複数の表現があるが、日本ではそれらがあいまいなまま「国」と表現された結果、多様な立場から意見を述べる人を「非国民」として一律に排斥した歴史を生んだと指摘していた。歴史は、国民という単一の視点のみでなく、地域、所属する団体・学校・企業はじめ、異なる文化や信仰をもつ複数の立場から解釈することができる。複数の立場は、自分自身の中にもすでに存在し、時にそれらが対立（葛藤）することもある。この事実をまず前提として、複数の立場からの解釈があることを理解する必要がある。その考えをデレック・ヒーターの「多重市民権」という概念を用いて説明した。

また、和歌森太郎の「歴史心理」は、今の視点から過去を批判することではなく、また逆に過去を無批判に肯定することではなく、当時なぜそうだったのかという視点から過去を読み解く論理的なアプローチである。現在「歴史的エンパシー」と表現されている考え方である。

「解釈型歴史学習」は、この視点を踏まえ、過去を複数の立場（価値観）から検討して叙述する学習活動である。筆者はこの学習活動を「歴史家体験活動」と呼び、活動過程で、自分と異なる視点や論理を持つ他者との対話が不可

欠と考えた。つまり、単純に過去を絶対視することなく、過去を相対化し、どう描くかという描き方のトレーニングとしての歴史学習が「解釈型歴史学習」である。英国などでは、学習者をあえて複数の立場に立たせて歴史を叙述する活動が実践されてきた。このような理解がアジア地域で共有されれば、「解釈型歴史学習」という用語自体が死語となり、普通に「歴史学習」と表現されることになるだろう。

以上述べたように、「解釈型歴史学習」は、学習者が、過去を複眼的に認識し多面的・多角的に描く基礎となる学習活動である。学習過程で「歴史修正主義」と呼ばれる歴史認識を扱うことがあっても、それを無批判に（絶対視して）受容するための学習ではなく、過去を相対化するための学習なのである。

## 五、「解釈型歴史学習」と平和教育―過去の相対化問題―

筆者は、一九九四年秋、英国の中等教育学校で、長崎への原爆投下という過去を題材としてプレゼンテーションした。筆者にとって、原爆投下は、ファミリーヒストリーにも登場する重要な過去である。

筆者の妻方の叔父（尾上照夫）は、一九四五年八月九日、

原子爆弾により亡くなった。十二才だった。当時長崎県立工業学校（現長崎県立工業高等学校）の一年生だったが、学校近くの建物疎開作業に出かけ、爆心直下（五十メートル）で同級生とともに爆死した。兄であり筆者の義理の父（尾上一夫）は、同じ学校の三年生だったが、その日は体調不良で休み、爆心から北に約四km離れた道ノ尾駅前の自宅にいたため、直撃を免れた。すぐに市内に入って弟を捜したが、町並みは一変して捜すことも困難な中、通りがかった憲兵からの情報で級友達とともに同じ方向を向いて倒れていた弟を捜し当てた。爆心直下特有の状況と考えられるが、不思議にやけどもなく生きているかのような状態で亡くなっていたそうである。

筆者自身の父（土屋仁志）も、当時長崎市内の国民学校に通っていたが、原爆投下前日の八日夜の夜行列車で、長崎駅から福岡県に縁故疎開に出発していたため、直接の被爆を免れた。祖父が列車の切符を購入するため、連日朝から長崎駅窓口に並び、八日によく買うことができ、その日のうちに出発したのだった。翌九日朝、父の乗った列車は小倉（北九州）の手前で停車してしばらく動かなかったそうである。午後によく疎開先にたどり着いたが、そのときには新型爆弾投下という話が伝わっていたため、祖父は父を残してとんぼ返りで長崎に戻った。長崎に近づ

いた列車は、道ノ尾駅で停まり、それ以上先には進めないということ、列車を降り、まだ地面が熱く死体もある爆心地を歩いて通り抜け、爆心から約6km南の自宅に戻った。

このように筆者のファミリヒストリーの中で原爆投下は身近な過去だった。ただ、身近な体験者は、多くを語らず、詳細を聞きにくい雰囲気もあり、正確な聞き取りをしないままであったことが、今は悔やまれもする。父は、終戦を迎え、八月中には長崎に戻って新学期を迎えたので、入市被爆者申請も可能だったが、被爆者差別を心配した祖父が父の申請はしなかったという。また、筆者の母は、引き揚げ体験者で、当時の植民地朝鮮の釜山から兄と二人で長い時間かかって引き揚げてきたことなどを語ってくれた。このような身近な体験者が最後に言う決まり文句が「戦争はしてはいけない」であった。

さて、英国の学校で、スライドを使いつつ行なった長崎原爆に関する筆者のプレゼンテーションについて、生徒から「日本の人々はアメリカのことをどう思っているか」という質問を受けた。憎んでいるのではないかという文脈だった。この質問は、当時の筆者には予想外の質問だった。長崎で育ち、身近に被爆者もいて、原爆を教材とした平和教育を受けて育ってきた経験の中で、米国を敵視する言説を聞かなかったからである。筆者が小中学生だった頃、ベ

トナム戦争を続ける米国へのテレビニュースでの批判は日常的だったとは言え、原爆と関わっての米国批判はファミリヒストリーだけでなく学校での平和教育でも無かったからだった。

米国批判のなかった背景には、占領下では、GHQのプレス・コードによる報道統制下で原爆被害について語ることが「反米分子・革命分子」と見なされたこと、占領終了後には、被爆者援護法制定という日本政府に向けた市民運動が中心となったことや、冷戦という国際情勢の中で、米国だけでなく、ソ連を含む核保有国全体への核兵器禁止運動が展開された歴史がある（長崎原爆の歴史を残す会編『原爆後の七五年 長崎の記憶と記録をたどる』（書肆九十九合同会社、二〇二一）<sup>4</sup>）。記憶の継承が反米という選択肢とは異なる方向性で進んだと考えられる。筆者は、生徒の質問に対して、日本では、米国一国を非難するのではなく、日本自らも含めて、「戦争」自体を否定して考える人が多い。だから、憲法で戦争をしないと決めていると、とっさに答えたことを覚えている。

現在、日本の人々の米国に対する親近感が高い。二〇二二年十月の内閣府「外交に関する世論調査」では、米国に親近感を感じるという回答は八七、二%だった。敗戦によって、日本の人々は、米国が高い技術と豊かな経済力を



持つ超大国であることを理解した。その結果、米国は目指すべき先進モデルとなった<sup>53</sup>。原爆が第二次世界大戦の終結を早めたと肯定的に評価する米国の歴史理解とは異なる理解が長崎の被爆者にはある。しかしそれは、米国への憎悪を生む歴史理解ではなく、戦争と核兵器を否定することがまず大切だという理解である。

筆者が訪問したカリフォルニア州立大学バークレー校の物理学部ルコントホールは、原爆開発を主導したロバート・オッペンハイマーが教鞭を執ったところだった。彼の功績が揭示され、建物は全米の史跡に登録されている。米国にとって、原爆は、科学技術の成果として肯定されている<sup>54</sup>。原爆は、アジア地域でも、米国と同じように、日本の敗戦を早めた出来事として肯定的に捉えられる。筆者が被害者としての立場から原爆を語ると、歴史修正主義者と「誤解」されるリスクがある。「解釈型歴史学習」では、異なる立場からの歴史があることが前提となる。しかしそれは、日本と米国あるいは被爆者と非被爆者という単純な二つの立場だけではない。長崎の投下地点には、捕虜収容所があり欧米人捕虜たちがいた。浦上地区は多くのクリスチャンが住み東洋一と言われた大聖堂があった。また、植民地の朝鮮半島出身者もいた。原爆は性別の区別なく、また乳幼児をも殺傷した。生き残った人々に放射線被爆による後遺障

害と発症不安や差別を生んだ。

歴史学習では、原爆がどんな兵器だったか(事実)、なぜそれを開発したか(目的)、なぜ長崎の人々が攻撃されたのか(原因)等の問いを持つ学習活動をおこなうことができる。その活動を踏まえて、戦後の民主化政策や戦争放棄を定めた新憲法の歴史的役割などを複眼的に考察することで、歴史学習は平和を創造するための平和教育の基礎となる。公教育としての社会科の役割から、日本では、原爆は、憲法が定める戦争放棄の意味を理解するための基礎学習となっている。つまり核兵器を持つことや開発することを前提とする教育は否定されている。筆者は、自身のファミリーヒストリーに原爆の被害者を持つ立場と日本国民(有権者)である立場から、未来を考察するときの自身の判断(意志決定)の基礎として、戦争で原爆が実際に使用された過去を歴史上の重要事項とみなしている。英国の生徒との対話は、自身のこの歴史アイデンティティーに気づかせてくれたのである。

## 六、「アジア人材育成」としての社会科歴史教育研究

以上述べてきたように、筆者は、東アジアや英米におけ

る人々との交流体験の中で、自身の社会科歴史教育研究を進めてきた。交流体験には、一九九五年に愛知教育大学に赴任以降に得た三十名を超す留学生（研究生・大学院生）の指導教員経験も含まれる。受け持った留学生は韓国・中国・インドネシア・ミャンマーからの留学生であり、皆アジアからの留学生である。中国は、やや複雑で、漢人だけでなく朝鮮人やモンゴル人などの中国の少数民族また台湾からの留学生もいる。留学生との対話は、筆者の研究と人間的成長に大きな影響を与えた。家ではモンゴル語で学校では中国語だったり、家ではジャワ語で学校ではインドネシア語というように、アジアの人々にとって、母語と国語が異なることが普通だった。宗教や文化も一国家の中で多様であるために、教育が国民統合機能を担っている。そのため、明治期の日本が進めたように、単一視点の暗記型歴史学習による「国民の創出」が現在進められている。その一方で、欧米モデルの脱暗記教育への期待もあり、その先行的改革モデルとして、現在の日本の教科教育研究（社会科歴史教育）に関心を持っていることに気づくことができ

た。留学生が語る自身のファミリーヒストリーも多様である。原爆と関わる筆者のファミリーヒストリーに対して、戦争加害者としての日本人から戦争被害者としての話を聞いたことへの率直な意外性（戸惑い）を述べる留学生も多

い。筆者が韓国研修時に壬申・丁酉倭乱（文様・慶長の役）で破壊された文化遺産や不自由だった植民地期の話を聞いた時と同じで、異なる視点から語られる歴史に触れたことへの戸惑いである。しかし、それは戦争は被害者を生むという共通性の確認にもなっていた。

留学生とのこの経験からも、いくつかの解釈があり得るのはなぜか、どのように解釈することが妥当かという、多様性を前提として論理性を追求する社会科歴史教育研究（解釈型歴史学習研究）を進めることができた。筆者は、一九九九年版の高等学校指導要領改訂から高等学校日本史の改訂作業に協力するとともに、二〇〇一年版から中学校社会科教科書（『社会科中学生の歴史』帝国書院）、二〇一一年版小学校社会科教科書からは、小学校教科書の執筆にも携わっている（『小学生の社会六上日本のあゆみ』日本文教出版社）<sup>72</sup>。また、二〇一七年度と二〇一八年度に大学入試センターが実施した大学入学共通テストの試行調査にも携わった（日本史B）。筆者の社会科教育研究の研究成果は、これらの社会的活動にも反映させている。その基本は、歴史学習においては多様性（ダイバーシティ）を理解することが重要であることである。そして、それは学習者自身が、複数の立場から資料を比較したり、因果関係を整理して過去を描く学習活動によって培われる。アジアの

人々を対立に導く歴史学習とは異なるアジア共通の歴史学習つまり「アジア人材育成」を可能にする解釈型歴史学習の可能性を今後も追究していきたい。第二節で述べたように、今後の日本では、日本以外のアジアにルーツを持つ子どもたちと日本ルーツの子どもたちが協働的に学ぶ社会環境が加速度的に進むであろう。日本が戦争で原子爆弾の被害を受けた過去をどう理解するかも、家族の対話に影響する歴史学習内容となる。その際、学習内容として、日本の過去の民主主義と原爆との関係性が共有できる。最後に、「アジア人材育成」としての歴史学習の学習内容としての原爆について述べる。

## 七、民主主義育成の基礎としての歴史学習内容

一九九〇年、日本ではじめて国会（第一回帝国議会）が開かれた。一九二八年二月の帝国議会の第十六回衆議院議員総選挙は、二十五才以上の男子のみとはいえ、納税額に制限がない初の普通選挙となった。このときの田中義一内閣（第二十六代内閣総理大臣）から犬養毅内閣（第二十九代内閣総理大臣）までの四代の内閣が衆議院に基盤を持つ政党が内閣を組織する政党政治だった。政党政治は、一九三二年五月に、犬養首相が暗殺され（五・一五事件）

終わりを迎え、アジア太平洋戦争敗戦後の一九四六年五月の第一次吉田茂内閣で復活した。

このように、日本は、総理大臣官邸で首相が暗殺されるというテロによって（五・一五事件）、普通選挙の成果であった政党政治が中断された過去を持っている。その後の二・二六事件など、軍隊が武力を背景に政治に関わることで、日本のアジア侵略は拡大し、アジア太平洋戦争へと歴史が動いた。以上の内容は、高等学校教科書にも記述されている。しかし、筆者が、二〇一五年に問題作成及び分析委員として関わった国立教育政策研究所「平成二七年度学習指導要領実施状況調査」（高等学校日本史B）では、昭和初期の政党政治の特色とその終焉に関する問題の通過率は三八、二％で、歴史的展開を構造的に理解することに課題があるという結果だった。つまり、高校生の多くが五・一五事件を政党政治の終焉として認識していなかったのだった。

一九八一年二月、筆者は、当時のローマ教皇ヨハネ・パウロ二世の広島・長崎訪問のニュースを大学生としてリアルタイムで経験した。教皇が、広島アピールの冒頭、日本語で「戦争は人間のしわざです」と呼びかけたことを鮮明に記憶している。つまり戦争は神の意志でなく、人間の意志で起こされると述べたのだった。ポーランド出身の彼は

後に神の名のもとで行なわれた十字軍を教会が犯した過ちであったとして、神に許しを請う懺悔を行なったが（二〇〇〇年三月）、戦争自体を「人間のしわざ」として人間の責任において否定する考えを広島で明確に示した。つまり、戦争の歴史（とその一部となった原爆）は、人間がつくり出したものであり、無くすのも人間の責任であると言う強いメッセージだった。<sup>⑨</sup>

現在、英国はEUを離脱し、ロシアがウクライナに軍事侵攻し、日本と北朝鮮との関係改善も進まず、世界各地で協力でなく分断のニュースが溢れている。戦争はなくなるどころか、核戦争にまでつながる危機に直面している。その一方で、本稿冒頭に述べたように、ダイバーシティ社会を発展させることは、日本の現実課題となっている。

歴史学習に話を戻せば、日本の過去の事例から、戦争と市民との関係が無関係でないことを明確に自覚することが必要と考えられる。戦争と原爆を単に「恐ろしい」「昔の人はかわいそう」という感情的レベルに留めるのではなく、それが引き起こされることになった政治的・経済的・社会的なメカニズムの構造的理解が、平和で民主的な社会づくりに必要な学習内容なのである。そのときに、当時の複数立場から考える経験をさせたいものである。アジアルーツの市民（とその子どもたち）と日本ルーツの市民（と子

どもたち）との対話によって、現在の日本が憲法の規定で戦争ができないことになっていることを、相互に理解できるようにしたい。その対話経験が、民主的なダイバーシティ社会を形成するための基礎として、今後さらに重要性を増すと考えられるからである。

## 八、おわりに

冒頭に述べたように、本稿は、筆者のパーソナルヒストリー（自分史）からのエッセー的内容が多いものとなった。個人の記憶は、不正確さがつきものである。例えば、筆者の研究にも関心を寄せていただいた故イウォンスン氏（ソウル大学名誉教授・元韓国国史編纂委員長）が代表執筆した『平壤三中 学窓の追遠史 朝鮮植民地時代末期の中学校の教育記録』（明石書店、二〇一〇）<sup>⑩</sup>には、一九四五年八月の日本の敗戦により最後となった全校集会の様子が紹介されている。それによれば、後日書かれた朝鮮人学生の自伝では、校長が冒頭に朝鮮独立万歳を三唱し、日本人学生も朝鮮人学生とともに皆両手を挙げて万歳を続けて叫んだと記録されている。一方、同じ集会に出席していた日本人教師の自伝では、集会の恒例となっていた宮城遙拝の号令がかかる朝朝鮮人生徒が急に騒ぎだし、朝鮮語で何かを

叫ぶ状態で隊列は乱れ騒然となつて式を進行できなかったと記録されている。このように、同じ出来事も、描く人によつて違う記憶となる。

安岡健一は、近年のオーラルヒストリーへの関心は、事実関係以外の「人間の主観的認識」に迫る点にあるという。時を経ての語り直しによる変化も、単なる語りの曖昧さではなく、その変化自体が意味ある過程として議論の対象になるといふ。つまり、過去を再構成するときに何を残し何を捨てるかという判断の背景も、単なる不正確さとして排除するのではなく、その背景にある立場や状況も考察対象なのである。<sup>(1)</sup>このように考えると、本稿において、筆者が自身史を再構成したことは、単なる事実の羅列でなく、自身の思考の再整理という意味を持つ。「解釈型歴史学習」のプロセスを示した事例として、ご寛恕いただきたい。

最後に、愛知教育大学歴史学会の会誌上で、新しい記憶（歴史）を創造する機会を与えていただいた会員の皆さま、今日まで励ましていただいた故新行紀一氏はじめ愛知教育大学の史学の先生方、卒業生、そして、研究を導いて下さった恩師の故加藤藤章先生（元上越教育大学長）、大学院先輩で博士論文主査としてご指導いただいた梅野正信先生（現学習院大学教授）に深く感謝申し上げます。今後、家族を大事にしつつ、アジア人材育成につながる歴史

教育に関する研究を継続したい。皆さま引き続き、ご指導ご鞭撻のほどお願い申し上げます。

#### 【註】

(1) 一般社団法人国際パートナーシップセンター（土屋武志・西尾圭一郎）『外国人材受入・多文化共生事業』訪

日前の日本文化理解解事業「最終報告書（日本文化理解セミナーの構築と実施）」JICA中部、二〇二二

(2) 「解釈型歴史学習」の具体については、次を参照。土

屋武志「解釈型歴史学習のすすめ－対話を重視した社会科歴史」（粹出版社、二〇二二）、土屋武志「アジア共通の歴史学習の可能性－解釈型歴史学習の史的研究」（粹出版社、二〇二二）。「解釈型歴史学習」は、筆者の造語である。

(3) B29ボックスカー号の第一目標は小倉で、原爆投下目

標を探していたことが後に分かる。このとき、小倉には空襲警報が出されていたが、小倉を目視爆撃ができなかったため、第二目標の長崎へと向かった。広島と長崎の原爆投下時間の違いは、小倉からからの変更により生じた。

(4) 本書は、戦後長崎の原爆に関わる動向を聞き取りに

よつて整理してあり、貴重である。筆者の上五島高校時代の同僚でもある新木武志氏による解説が被爆後の

長崎理解を助けてくれる。

- (5) 森正人『親米』日本の誕生』（角川選書五九七二〇一八）に詳しい。

- (6) 米国の原爆への意識に関して、マーティン・ハーウィット『拒絶された原爆展―歴史の中の「エノラ・ゲイ」』（みずす書房、一九九七）は、スミソニアン博物館での「原爆展」問題を分析し米国の原爆認識を知ることができ。開発当時の認識については、鳥居民「原爆を投下するまで日本を降伏させるな―トルーマンとバーンズの陰謀」（草思社、二〇〇五）、岡井敏『原爆は日本人には使っていない』（早稲田出版、二〇一〇）などがある。

- (7) 帝国書院版教科書では、広島原爆の資料として、細川浩史・亀井博一編『広島第一県女一年六組 森脇瑤子の日記』（平和文化、一九九六）の一部を資料として用いた。十三才の少女の日常（命）が一発の原爆で絶たれたことが伝わる記録であり、筆者のファミリールーストリーと重なる記憶であった。

- (8) 03i27punseki\_nihonshib.pdf (mier.go.jp) で閲覧可能。

- (9) 教皇ヨハネ・パウロ二世 広島「平和アピール」―カトリック中央協議会 (catholic.jp) で閲覧可能。アピールは、「戦争は人間のしわざです。戦争は人間の生命の破壊です。戦争は死です。この広島町の、この平和

記念堂ほど強烈に、この真理を世界に訴えている場所はほかにありません。もはや切っても切れない対をなしている二つの町、日本の二つの町、広島と長崎は、「人間は信じられないほどの破壊ができる」ということの証として、存在する悲運を担った、世界に類のない町です。この二つの町は、「戦争こそ、平和な世界をつくろうとする人間の努力を、いっさい無にする」と、将来の世代に向かって警告しつづける、現代にまたとない町として、永久にその名をとどめることでしょう。」と続いている。

- (10) 本書は、朝鮮の平壤（ピョンヤン）にあった平壤第三公立中学校の思い出を卒業生がまとめたものである。イウォンスン氏は、敗戦前一九四四年に同校を卒業した。氏への聞き取りは、梅野正信編『戦時期における植民地住民子女の学校教育体験』（学習院大学東洋文化研究所調査報告No.七三、二〇一三）に詳しい。

- (11) 安岡健一「聞き取り／オーラルヒストリー 人々の声を私たちはいかに聞き取ってきたのか」『論点日本史学』（ミネルヴァ書房、二〇一三）