



Title	「これからの「戦後」への教育学」：さまざまな実践と理論研究の観点から
Author(s)	岡部, 美香; 黒田, 恭史; 平田, 仁胤 他
Citation	大阪大学教育学年報. 2025, 30, p. 3-14
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/100462
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

「これからの「戦後」への教育学」 —さまざまな実践と理論研究の観点から—

岡部美香 黒田恭史 平田仁胤
古波蔵香 高木万由葉 高木琳太郎

【要旨】

本稿は、日本教育学会・近畿地区理事会企画シンポジウム（2024年2月4日開催）「これからの「戦後」への教育学」の報告論文である。シンポジウムの趣旨は、日本の教育学が平和な民主主義社会を形成するために生み出してきた知を、ウクライナ・ロシアをはじめ、これから「戦後」を迎える世界の人々と共に生きるためにどのように活かすことができるのか、議論することにあつた。当シンポジウムでは、独自の立場から平和教育の臨床的な実践及び実践研究、理論研究に取り組まれている3名の研究者にご登壇いただき、これからの平和教育のあり方について話題提供をしていただいた。

黒田恭史氏（京都教育大学）は、外国にルーツのある児童生徒やウクライナの子どもたちの学習支援をサイバー空間で行う（平和）教育的な意義についてお話して下さった。

続いて平田仁胤氏（岡山大学）は、広島での平和教育を対象に、非被爆者として被爆体験を継承する理由とその継承のあり方について論じて下さった。

最後に古波蔵香氏（福岡教育大学）は、「戦後」沖縄の人々の記憶がどのように語られてきたのかを批判的に考察し、「周縁の人々の記憶」を語ることの課題について論じて下さった。

2024年2月4日（日）、日本教育学会の近畿地区理事会・大阪企画としてシンポジウム「これからの「戦後」への教育学」が開催された。

第二次世界大戦の終戦から78年、日本の教育学は、戦争を二度と起こさないための、また平和な民主主義社会を形成するための知を生み出すことに努めてきた。今回のシンポジウムは、その知を、ウクライナ・ロシアやガザ地区をはじめ、これから「戦後」を迎える世界の人々と共に生きるために、とりわけ標準化と分断が同時進行するグローバル化した世界で、これから「戦後」を経験する〈マイノリティ〉の人びとと共に生きるために、私たちはどう活かすことができるのかについて議論することをその趣旨として開催された。

話題提供者として、黒田恭史氏（京都教育大学）、平田仁胤氏（岡山大学）、古波蔵香氏（福岡教育大学）にご登壇いただき、岡部美香（大阪大学）が司会を務めた。黒田氏は、外国にルーツのある児童生徒に向けた諸言語の算数・数学学習のYouTube動画を作成している。その一環として、ウクライナからの留学生（大阪大学）とともに、ウクライナ語での動画も作成したという。その経験から黒田氏には、外国にルーツのある児童生徒、とりわけ戦時下にあるウクライナの子どもたちの学習支援をサイバー空間において行う（平和）教育的な意義についてお話しいただいた。続いて、平和教育研究を専門とする平田氏と古波蔵氏には、戦後日本がこれまでどのような平和教育を積み重ねてきたのか、また、これから私たちが平和を構築していくために何ができるのかをお話しいただいた。以下は、その報告である。なお、紙幅の都合により、質疑応答は割愛させていただいた。

1. フィジカル空間での戦争に抗するサイバー空間での教育の挑戦（黒田恭史）

この2年ほど、私は、ウクライナから避難してきた子どもたちの学習支援に取り組んできました。本発表では、自分自身がしてきたことを振り返りながら、戦争によって教育がどのような影響を受けるのか、平和教育がどのような意味を持つのかについて考えていきます。

「これからの「戦後」の教育学」に向けて、私は2つの立場があると思っています。1つは、戦争がどのようなものかということをお教える、平和教育の立場です。もう1つは、戦時下において教育を継続する、教育保障の問題を考える立場です。おそらくこれまでは前者に重点が置かれてきました。しかし、情報通信社会になった今、戦時下における教育保障の問題は、現実的に解決しうる、取り組むべき課題になってきたと思っています。そこで、本発表では、教育保障の問題を考えていきます。

私は、ウクライナの方々との交流のなかで、次のような問いを抱きました。戦争下において教育の継続が非常に困難になるなかでは、教育を継続することそれ自体が、戦争に抗する力になるのではないか、という問いです。

通常、戦争が起こると、人々はいろいろな形で避難をします。2022年3月24日、ウクライナへの侵攻が始まって約1カ月で、15歳以下と思われるウクライナの子どもたち約430万人が国内外に避難しました。その際、ウクライナから国外へ避難した子どもたちにとって、言語の違いが大きな壁となり、学びを継続することが非常に困難な状態になっていたようです。日本にも、家族帯同でウクライナから子どもたちが約400人避難してきました。そこで私は、ウクライナ語版学習動画コンテンツを作成し、日本の学校をはじめとして、世界中で動画を使った学習支援活動を行ってきました。

ウクライナの子どもたちが日本へ避難してきた際、学校現場では、安全確保とマスク対策という観点から、彼らの在籍校名等を公表しないという方針が取られたようです。そのため、避難している子どもの在籍校同士で連絡を取り合うことが難しい状態になっていました。その結果、情報の共有なしに手探りで学習支援をせざるをえず、学校や学級の先生に大きな負荷がかかっていたようでした。そこで私は、専用のホームページを立ち上げ、学校名等を明かさずに学校同士がお互いに情報交換することのできる拠点を作るという支援も行ってきました。

ウクライナから避難してきた子どもたちに対する学習支援の難しさは、次の2点にありました。1点目は、情報共有ではなく情報隔離が最優先されたことです。子どもたちの生命と生活の維持のために、この措置が取られたのですが、この措置が当事者である子どもたちや学校現場にどのような影響を与えるのか、ということは考えられていなかったといえるでしょう。2点目は、いつまで日本に滞在することになるのか、不透明な状態が続いていたという点です。不透明な状態のなかで過ごしていたため、子どもも保護者も非常に不安定な状態になりやすかったのです。

ウクライナで戦争が勃発し、フィジカル空間、いわゆる現実空間では教育ができなくなりました。その状況下で、私たちは、教育をサイバー空間で継続する戦略を採用し、避難した先で第2のフィジカル空間における教育へと繋げるという教育支援を行ってきました。

私たちは、サイバー空間での教育を継続するために、ウクライナ語版の学習動画コンテンツを非常に短い期間で制作しました。短い期間で制作ができた背景には、以前から外国語で学習動画コンテンツを制作してきたことがあります。というのも、近年、日本では、増加してきた外国人の子どもたちへの教育保障が重要課題になっており、それを解決しようと、私たちはずっと学習動画コンテンツの作成をしていました。日本における外国人の子どもたちの増加について例をあげると、静岡県浜松市では、外国人児童生徒が全学校数

の4分の3の学校に在籍しているという状況があります。愛知県知立市のある学校では、小学校1年生49名のうち、41人が外国籍となったこともありました。文部科学省によれば、外国籍の子どもたちの母語の多言語化が進行するとともに、日本語指導の必要な子どもの数は13年間で約1.7倍に増加しているという状況になっています。

学習動画コンテンツの制作に関しては、まず京都教育大学の大学生にパワーポイントで学習動画を作成してもらい、それを留学生に翻訳してもらう、という制作システムを作ってきました。制作工程は、まず教材研究をして、パワーポイントでスライドを作成し、その録音機能を使って解説内容を録音して日本語版を作り、その後、それを翻訳して多言語版を作る、という流れになっています。また、スライドの構成は、子どもたちが学ぶときに混乱することがないように、基本的には、日本語版でも翻訳版でも、全てのコンテンツのスライドを同じ形式にしました。そのため、子どもたちが母語で学んだ後、同じ内容を日本語で学んだり、先生が子どもたちに渡す時に日本語版で確認したり、いろいろな使い方をさせていただきました。このように、子どもたちが、母語と日本語の両方で学習ができるように、学習動画コンテンツを作成してきました。作成した学習動画コンテンツの数は、小学校、中学校、高等学校を合わせて2300本程度あり、現在、専用のホームページと京都教育大学の公式YouTubeサイトで無償公開しています。いつでもどこでも、誰もがこれらを無料で視聴できる環境を私たちは構築しています。

外国人の子どもたちの教育支援に取り組むなかで、私たちは各国のカリキュラムが全く違うことに気が付かされました。韓国と中国と日本のカリキュラムはよく似ています。一方、ブラジルやフィリピンの場合、学習内容が1学年ずれていることがあります。その子どもたちからすると、言語の壁と学習内容が1学年ずれるという壁の2つの壁に直面することになるため、当然、学習内容が分からない状態になります。このような理由から、子どもたちが日本では特別支援学級に行くこともあるようですが、私たちはこの状態を把握しながら適切な教育を心がける必要があると思います。

このような学習動画コンテンツ作成という教育支援に取り組んでいたなかで、ウクライナの戦争が起こりました。そこで、私たちは、日本語版で制作済みの約600本の学習動画コンテンツのウクライナ語版を作るというプロジェクトを立ち上げました。そこには、資金を集めるハードルと翻訳者を見つけるハードルという2つのハードルがありました。資金に関しては、一気に400万円が集まった一方、翻訳者を見つけることには苦労しました。2022年3月頃にさまざまなルートでウクライナの方々に問い合わせましたが、余裕もなく、家族や自分の友達がどうなっているか分からないなかで翻訳する気持ちになれないという理由から、ことごとく断られました。

そのようななか、3月末に、ウクライナ出身で大阪大学に留学をされているカテリーナさんのことを、新聞記事を通じて知りました。カテリーナさんに翻訳の依頼をしたいと大阪大学に連絡を試みましたが、当時は、ウクライナ出身の方に翻訳の依頼をすることはストレスをかけてしまう可能性があるため、大学として翻訳を依頼するのは難しいと判断されました。そこで翻訳の依頼を諦めかけたのですが、新聞記事にあったカテリーナさんのSNSのアカウント名を頼りに、SNSを通じて翻訳の依頼の連絡をしました。すると、カテリーナさんから承諾の返事をいただきました。カテリーナさんは、おそらく何らかの形で戦争に抗する発信をしていきたいと思っておられ、それが私たちの取り組みと合致していたのではないかと思います。

そこから、私は覚悟を決めてプロジェクトをスタートさせました。同じく3月末にマッチングの会社の新聞記事が出たため、問い合わせしてみたところ、その会社の社長が好意的に反応してくださいました。そして、さまざまなSNSを使って翻訳者を募ってくださいました。その結果、10人の翻訳者が集まってくださり、必死で動画作成に取り組んでくださいました。最終的に、8カ月間で、小学校1年生から高校3年生までを対

象とするウクライナ語版の算数・数学学習動画コンテンツ580本を制作し、公開することができました。学習動画コンテンツの制作に協力してくださったみなさんが、一生懸命に翻訳する姿に、私はまさに戦争に抗する姿を見てとりました。

ウクライナから避難してきた子どもたちは、制作した学習動画コンテンツを視聴すると、本当に喜びます。母語が使えない日本の学校に通う子どもたちにとって、この学習動画コンテンツの存在が、彼ら・彼女らの安心感や嬉しさに繋がることを感じました。

私たちの学習動画コンテンツを通じた教育支援は、双方向ではなく、一方向です。近年、双方向でのオンライン学習が推奨されていますが、それにはお金がかかったり、人数が制限されたり、時間が制約されたりという問題も起こります。そのため、私たちは一方向の支援方法を採用することで、それらの問題を全て回避しています。メディアを通じたこのような一方向での学習は、既に行われてきたものでもあります。例えば、ラジオ講座では、視聴者がラジオで一流の講師陣の話を一方向的に聞いて学習をしています。

私は2016年から多言語対応の学習動画コンテンツ作成に取り組んでいますが、基本的に全て配信型にしています。配信型は一度動画を作成すると、それ以上は特に何もする必要はありません。配信型の学習動画コンテンツの最大のメリットは、全ての方々が無償で、時間を気にせずに、自分の好きなどころから学習できるということにあります。私は、戦時下における教育支援に関して、この学習スタイルが非常に重要だと思っています。

最後に、留学生の方たちは、「この翻訳の作業をしているときだけ戦争を忘れることができる」と言っていました。これはおそらく、誰かの役に立っていることや自分が頑張っていることを実感できる瞬間に抱いた気持ちを表した言葉だったと思います。また、「戦争を忘れる」という言葉には、戦争から逃避するという意味ではなく、戦争に抗するという意味が含まれていて、戦争に対する自分の立場の表明が示されていました。その意味で、教育は、人間としての尊厳を取り戻すための極めて大きな縁になっているのだと、私はこの2年間を通して強く感じました。

繋がり続けることに関して付け加えると、関西テレビ放送で「ウクライナ、9×9の歌～明日をつくる子どもたちへ～」(2023年2月18日放送)という番組を撮っていただいたご縁で、先日、私と3名の関西テレビ放送のスタッフ、ウクライナからの留学生である上記のカテリーナさんの5名で会うことになりました。私たちが繋がり続けること、会えなくてもカテリーナさんが今をどう過ごしているのかと私たちが思いを馳せること自体が、日本のみならず世界各国の人々の記憶からウクライナの問題が少しずつ消えつつあるなかで、平和教育あるいは戦争への抵抗という点において、非常に重要な意味を持つのではないかと感じています。

2. 戦後広島において非被爆者として生きる (平田仁胤)

私は、広島県の呉市に生まれ、30歳を越えるまで広島で育ってきました。広島では平和教育が盛んで、私自身もその平和教育の学習者として、非被爆者として、被爆体験を継承すべき者として位置付けられてきました。とはいえ、私は、被爆体験を継承するとは何か、なぜ私がそれを継承しなければならないのかという問いを持ちながら生きてきました。

被爆体験の継承に関する先行研究を3つ挙げます。まず、直野章子の研究です。直野(2015)は、「戦後日本」という言説空間のなかで、被爆ナショナリズムというものが広島で形成された、と主張します。広島で被爆ナショナリズムが形成されていくなかで、「戦後日本」という言説空間に合う形で、被爆証言が求め

られたり被爆者が主体化されてきたりしたのだそうです。こうして定型の被爆証言スタイルやプロットが確立する一方で、「戦後日本」の言説空間にそぐわないと思われる被爆者の証言が抑圧されてしまうことも起きていますと直野は分析しています。直野は、「ふたたび被爆者をつくらない」という信念を引き継いでいくことが重要だ、と主張しています。

2つ目は、根本雅也の研究です。根本（2018）によれば、広島での原爆投下と被爆体験は、特に1970年代以降、政治的な影響を受けて、人道主義的立場から「負の遺産」としての価値を見出されました。他方で、それは被爆体験の継承の普遍化、観光化、非政治化を生じさせました。原爆は、その熱線、爆風、放射能によって人間にひどい外傷を与えますが、それだけでなく、心の傷やその後の生への不安、死者への罪の意識を被爆者に植え付けます。このような原爆の暴力性に対する拒絶の意思を示す思想を学び、自分で批判的に思考できるようになることこそが被爆体験の継承である、と根本は指摘しています。

さらに、小倉康嗣の研究は、広島市立基町高校の「『次世代と描く原爆の絵』プロジェクト」という、高校生が被爆者の証言を聞いて絵を描く実践活動を取り上げています。高校生は、一度証言を聞いただけで絵を描くのではなく、分からないことを聞き直したり、言葉だけで伝わらないものをイメージしてイラストで補足したりするようです。非被爆者はもちろん、被爆者も、原爆や被爆という出来事の全てを分かっているわけではありません。この活動のなかで、被爆者と高校生は想像力を働かせながら対話し、自分だけでは捉えきれないもの、語り尽くせないものに向き合っています。小倉（2021）によれば、被爆体験の継承は、被爆体験の記憶を共同で生み出していくという意味での共同生成のコミュニケーションのなかで生起するものとされています。この営みは、歴史の濃さを増していくような過程だともされています。

これら3つの先行研究の成果は、まず、被爆体験の継承に関わるコンテクストを生み出してきた「ヒロシマ」の政治性を指摘したことにあると思われます。また、被爆体験の継承を、二度と被爆者を作らないという信念を受け継ぎつつ、被爆体験に関する語りを共同生成していくことだとした指摘も重要な成果だと思われます。他方、被爆体験の継承とは何をする事なのかについての説明はなされていますが、今後はさらに、なぜ戦争の記憶を継承しなければならないのかという問いを、社会的なコンテクストのなかで考える必要があると思います。また、記憶の共同生成の営みにおいて、いまはやはり非被爆者が被爆者に話を伺い、被爆者の体験に迫っていくというベクトルが強いように思われますが、非被爆者が被爆体験に関する語りを積極的に生み出していくというベクトルも必要ではないでしょうか。

この問いを考えるにあたって、被爆体験の継承の問題が前面化した1970年代前後以降における、平和教育の変遷について説明します。

戦後直後から、平和教育は政治運動と非常に密接に関わって展開されており、特に日本教職員組合を中心として実践されてきました。当時の平和教育は、平和運動としての平和教育、民主化運動としての平和教育、平和教育実践運動の3つに大きく分けることができるでしょう。また、この時期の平和教育には、3つの軸がありました。1つ目は、マルクス・レーニン主義を踏まえた科学的認識です。この科学的認識に基づいて、戦争が発生するメカニズムを子どもに伝えるべきだと主張されていました。2つ目は、国際理解教育です。当時、戦後の日本で抱かれるようになった親米、対ソ連という偏ったイメージを払拭するために、社会主義の立場を打ち出すことが重要であると主張されていました。「心のなかに平和の砦を築かなければならない」というユネスコの国際理解教育は、観念論にすぎないと批判されました。さらに、植民地主義に関して、隷属状態にある各民族の自立が必要であるとされていました。植民地主義からの脱却に関連するこの3つ目の軸の代表例が、沖縄などの基地問題への批判です。このように、1970年代の平和教育は政治運動と強く繋がっていました。

その後、1970年代から2000年代にかけて、平和運動としての平和教育の影響力が弱くなり始めました。この時期の平和教育の特徴として、1つ目に広島・長崎での「原爆教育」の開始が挙げられます。70年代から、被爆者の証言を聞くことが教育の一環とみなされるようになりました。

2つ目の特徴として、平和教育のなかで学級の「荒れ」への対応や「落ちこぼれ」を救う実践が行われるようになったことが挙げられます。それまで、平和は戦争の対概念でしたが、この時期から平和概念がよりリフレクティブになってきたといえるでしょう。

3つ目の特徴は、ヨハン・ガルトゥングの理論に基づいて、構造的・間接的暴力の概念を定義し、積極的平和を主張するという、新しい平和教育が提唱されるようになったことです。ガルトゥングは、人々が抑圧状態にあれば、たとえ戦争状態になくとも暴力状態にあると捉えます。人々を抑圧している社会構造や差別を解消することもまた、平和に繋がると考えられるようになりました。

4つ目の特徴は、湾岸戦争に対してPKOを派遣するのは憲法違反ではないのか、専守防衛とは何か、といった日本特有の戦争・平和問題についての論争を扱う平和教育です。特に、1990年代以降になってよく見られるようになりました。

こうした平和教育の歴史の変遷のなかで、広島では、被爆体験を語ること自体は、政治運動の文脈で被爆直後から行われていました。しかし、被爆体験の継承が教育の文脈に結びつき、前面に出始めたのは60年代後半からでした。その要因の1つは、若者において、戦争に関する記憶や歴史認識の風化が問題視されたことにありました。また、もう1つの要因として、原水爆禁止運動の分裂が挙げられます。この頃、原水爆禁止運動は、党派を超えて毎年行われていましたが、社会主義国の核利用の是非を巡って分裂してしまいました。その分裂を解消するべく、原水爆禁止運動の原点に立ち戻る動きがありました。原水爆禁止運動は、第五福竜丸事件をきっかけとして、党派を超えた女性による、当事者の声を拾い上げる草の根の運動から始まったという歴史的経緯があります。それに倣って、平和教育もまた、被爆者の証言という原点に立ち返るべきだとする動きが出てきたと言われています。こうして次第に、被爆証言は、皆が聞くべき、知るべき人類の負の遺産であると言われるようになりました。このような経緯で、広島の被爆証言の継承は、学校や教育に組み込まれ、定着していったのです。

その後、修学旅行で広島を訪れ、被爆証言を聞くという教育活動が組織化され、さらに日本教職員組合の後押しによって、その教育活動が全国に普及しました。しかしながら、その結果として被爆証言の機械化、画一化、非政治化がもたらされたとされています。被爆者の1人であり、被爆証言を平和教育に位置付ける活動に尽力した江口保によれば、被爆者との打ち合わせを業者任せにする教員がいたのだそうです。江口(1988)は、被爆者の話を聞かせさえすればいいという安易なものを教育と呼べるのか、と問うています。

以上のことから、西尾(2011)の言葉を借りるならば、平和教育が平和運動と結びつき、イデオロギー闘争に巻き込まれたのではないかと、また、戦争の残虐さを感情に訴える感性的平和教育は、戦争が起こる理由や戦争を防ぐためにできることを問う実践と繋がってきたのか、という課題が挙げられます。その他にも、平和教育を学校教育のカリキュラム内に位置づけることができなかつたり、平和教育がテンプレート化してしまっていたりすることも、検討すべき課題として挙げられています(高部ほか、2022)。

私は、現在の平和教育の非政治性を、非常にアクチュアルな課題だと考えています。特に原爆を巡る政治性に関して、そのバランスを取ることは非常に難しいと思われませんが、それでも教育は、政治に対してもっと踏み込めるのではないかと考えます。これは、今の市民性教育にも繋がる問いとして、私たちが教育者、あるいは教育学研究者として、何ができるのかを問うことでもあります。

今日、被爆体験や戦争の記憶を継承しなければならないと言われる一方で、教育において政治色がますます

す薄くなり、何のために若者がそれらを継承するのか、継承して何をするのか、という問いが消えている、あるいは弱くなっているのではないのでしょうか。1970年代までの文脈では、被爆体験の継承は、明白に平和運動にコミットすることと結びついていましたが、1970年代以降の文脈では、平和運動へのコミットが弱くなったため、若者が何のために被爆体験を聞くのかが分かりにくくなっていると思います。

また、被爆体験の記憶の共同生成に関して、被爆者だけでなく、非被爆者からも何かを発信したりアピールしたりすることが大事だと感じています。非被爆者は、被爆者が伝えたいこと、大事だとすることを受け取るとは思いますが、受け取るだけに留まらず、何を、何のために継承するのかということを考えながら発信する必要があると思います。その場合、被爆者が大事にしているものをそのまま非被爆者が受け取らないこともありえます。対立や葛藤、ずれが生じるかもしれません。もちろん、私は非被爆者が被爆者の思いを冒瀆して、好き勝手に発信することには懐疑的です。バランスが重要であると思います。

さらに、被爆証言を聞いた私たちがどう感じたか、私たちには何ができるのか。この問いを、今日の文脈において問い返す必要があるのではないのでしょうか。ウクライナでの戦争やアメリカの報復行動など、現在起きていることと被爆証言から学んだことがどのように繋がるのか、あるいは繋がらないのか、自分には何ができるのかを問い返す必要があると思います。

一般的に、記憶の継承というと、集合的記憶を個人に伝達して、個人もその記憶を受け継ぐという構成が想定されます。しかし、個人の側から集合的記憶をどのように捉え、どのように批判的に考えるのかなど、集合的記憶を問い返したり再編したりするような共同生成もありうると私は考えています。

3. 「戦後」沖縄の複数性（古波蔵香）

本発表では、「戦後」沖縄の経験はどのようなものであったのか、より具体的にいえば、沖縄の戦争の記憶がいかに語られてきたのか、という問いを中心に議論を展開し、「戦後」沖縄の経験を、戦争を体験していない立ち位置からまなざすを試みます。その中で、ウクライナ、ロシア、ガザ地区など、今まさに戦時中と言われる地域や国にいずれ訪れるであろう「戦後」と、沖縄の「戦後」の記憶や経験との間にもし重なるものがあるのであれば、何か提供できるものがあるのか、考えていきたいと思います。

まず、福岡（2011）の研究に沿って、沖縄が米軍占領下にあった時代に、沖縄戦の記憶を語ったいくつかの著作を紹介します。1つ目は、古川成美の『沖縄の最後』（1947）です。これは沖縄戦の兵士としての古川自身の経験を描いた回想録に近い著作です。古川自身の経験を基に、軍隊組織や日本の国民性に対する批判、捕虜生活で抱くようになった米兵の親近感等が綴られています。

2つ目は、宮永次雄の『沖縄俘虜記』（1949）です。この作品にはひめゆり学徒隊に関する噂話が差し挟まれています。この著作で描かれる「ひめゆり」は、負傷病兵のみならず、老人、子どもたちにも健気に尽くす純粋な「ひめゆり」であり、また日本兵の肉弾攻撃にも進んで参加する殉国の情をも持つ「ひめゆり」です。この著作の中では、殉国美談という形で「ひめゆり」が語られていきます。

上記のようなひめゆり像に対する批判から書かれたのが石野径一郎の『ひめゆりの塔』（1950）でした。沖縄出身で東京在住の石野は、宮永の「ひめゆり」の像に対する抵抗をこの著作で表しました。この『ひめゆりの塔』は、石野による独自の取材を元に制作したフィクション小説で、ひめゆりの映画のベースにもなっている著作の1つです。

宮永が従順なひめゆり像を描いた一方で、石野は、戦争に疑問を持ちながら、戦闘に巻き込まれて翻弄される主人公とその友人の様子を描いています。さらに、石野は、校長、軍医、「本土」から来た看護婦たちを、

軍国主義に凝り固まった非情な人物として描き、女学生との対照が際立つ描き方を採用しています。また『ひめゆりの塔』は、沖縄人の立場から徹底的に沖縄戦に対する痛みや不安をあらわにする思いで記されているとされています。そのため、古川と宮永が沖縄戦を兵士の視点から語った一方で、石野は沖縄人の立場から語ったこととなります。

とはいえ、石野は沖縄出身ではありませんが、四半世紀以上「本土」で暮らしており、沖縄戦を体験していませんでした。そのため、石野は、沖縄戦で生き残ったクリスチヤンの建築士の男性や、新宿のマーケットに飲み屋を開く女性から話を聞くなどして、小説の構想を膨らませました。その結果、「沖縄人の立場」に立ったと思っていた石野の思惑とは異なる形で、「ひめゆり」言説が形成されていくことになったのです。

福間は、この石野の小説は、「悲哀に満ちた少女」と「悪逆な軍人・校長」の二項対立図式を印象づけ、ひめゆり学徒をめぐる記憶を「わだつみ化」させる発端になったといいます（福間2011:107-109）。わだつみ特攻隊の物語は、「聡明な学徒兵」対「悪逆・粗暴な職業軍人」という二項対立図式で戦争批判を展開したものでした。ひめゆりを描いた映画は、1950年公開の映画「きけ、わだつみの声」の姉妹編として公開され大ヒット作品となります。このひめゆりの物語の「わだつみ化」によって、図らずもひめゆり学徒隊の記憶は、日本国家に対する日本国民の抵抗の物語として標準化されて語り継がれていきました。

「わだつみ化」された「ひめゆり」言説に抵抗する動きとして編纂された、沖縄の人が語る沖縄人の記憶に関する著作があります。ひめゆり学徒隊を引率した教員の1人であった仲宗根政善による『沖縄の悲劇——姫百合の塔をめぐる人々の手記』（1951）です。この著書は、ひめゆり学徒隊の生存者の手記から、その戦争体験を記録したものでした。仲宗根は、ひめゆり女学徒一人ひとりの生きた事実が、一つの美化された日本国民の物語へと収斂されることに強い抵抗を示していました。彼は、沖縄戦を体験していない石野の手で、ひめゆり女学徒の生が、沖縄の地上戦を体験していない人々の涙をそそるように意味づけられ物語化されたことに対する違和感を覚えていたように思われます。

『沖縄の悲劇』は、一人の視点から書かれた首尾一貫した物語ではなく、ひめゆり女学徒一人ひとりがそれぞれに捉えた多様な事実を記したものとして、沖縄県民の間に広がりました。とはいえ、この著作を通じて仲宗根が提示した事実の多様さは、ひめゆり女学徒の事実の多様さでした。そこからこぼれ落ちる別の沖縄の記憶もあるわけです。

こぼれ落ちてきた沖縄の記憶として、「ふじ学徒隊」という女学徒に関する記憶が挙げられます。沖縄戦に参戦した学徒隊からは多くの死者が出ましたが、このふじ学徒隊は25名中23名の女学徒が生き残りました。しかし、ふじ学徒隊の生存者らによる戦争体験集『平和を祈って』が出版されたのは、戦後48年が経過した1993年のことであり、この間、ふじ学徒隊の存在は知られていませんでした。生存者が多いという事実は、一見、戦争体験の語り手が多くおられるかのように思われます。しかし、実際、ふじ学徒隊の生存者の多くは、語らない、あるいは語れない状態で戦後を生きてこられました。これは、沖縄戦について語ることを公的に禁じられていたからではありません。それでも、沖縄戦について語るときに引き合いに出されてきたのは、多くの犠牲者を出したひめゆり学徒隊の記憶でした。

ふじ学徒隊以外にも、沖縄の記憶からこぼれ落ちる“沖縄”の記憶があります。例えば、アメリカ兵として沖縄戦に参加した沖縄人の存在が挙げられます。このような存在が明らかになると、どこまでが敵や味方であるのか、そもそも沖縄人とは誰のことを指しているのか、その境界が揺らぎ始めます。アメリカ兵として沖縄戦に参加したある沖縄人の方は、自分が自らの経験を語ることは、沖縄戦の中で1度も銃を発砲しておらず、人を殺していないからだとおっしゃっています。このように述べられる方の影に、同じようにアメリカ兵として沖縄戦に参加したが、やむなく銃を撃ってしまったがゆえに、自らの経験を語れない

状態にある沖縄人が存在する可能性が推測されます。

離島の沖縄戦の記憶も、沖縄の記憶からこぼれ落ちる“沖縄”の記憶として、沖縄の複数性を示していると思われる。沖縄県には、たくさんの離島も含まれていますが、離島の沖縄戦についてどれだけ語られてきたのでしょうか。例えば、慶良間諸島の1つである座間味島の集団自決に関するものです。宮村さんという方は、米軍上陸から1週間後に避難場所と決めていた大和馬の壕に辿り着いたそうです。辿り着いたとき、その壕の中ではすでに20人以上の住民が亡くなっており、そして目の前で自らのおじも自決をしたといいます。一方、門野（2010）は、同じ座間味島で起きた出来事で、集団自決を免れたという事例を示しています。「手榴弾の抜き方がわからない、教えてくれ」と言った住民に対して、日本兵が「抜かなくていい」と言ってくれたという証言です。このように、座間味島の集団自決の証言もまた多様で、座間味島における日本兵の姿も多様です。

ここで一つの問いを提起したいと思います。沖縄をいわゆる周縁とするならば、周縁の記憶はいかに語られうるのでしょうか。ここまで見てきたように、沖縄戦をめぐる語りは、中心としての日本本土から外れた周縁、その周縁から外れたさらなる周縁、さらなる周縁という形で多様に語られてきました。そして、その周縁の沖縄人の記憶もまた一枚岩ではなく、さらに周縁化された記憶があることも上で明らかにしました。

こうした記憶の見方は、P・ノラがかつて『記憶の場』（1984-1992）で取り組んだように、周縁のさらにまた周縁の市民の記憶を詳らかに取り上げていく作業にも近いと言えるでしょう。しかし、国民国家の歴史とそれに対置される国民、あるいは、国民とそれに対置される市民の記憶、という中心—周縁構造が機能する限り、周縁の記憶を取り上げ続けたとしても、図らずもナショナルアイデンティの形成に寄与してしまうことになるのではないのでしょうか。実際、『東アジアの記憶の場』（2011）において板垣らは、ノラの『記憶の場』に一定の意義を認めつつ、次のようにノラへの批判を展開します。「構築されている国民的記憶を解体し、その細部にばらしていきながら、それらを今度はふたたび、これまでの普遍主義的な一元性とは違い、一定の多元主義の様相のもとで、やはり国民的記憶を再建してしまうことになってはいないか」（板垣他2011:15-16）。つまり、ナショナル・ヒストリーの批判も、また別のナショナルな歴史叙述になりうるという点で限界があるのではないかと指摘されているのです。

さて、私の問いに対する1つ目の試案として、上記の指摘をした板垣らによるトランスナショナルな〈東アジアの記憶の場〉の構築という試みを挙げたいと思います。彼らによると、この試みにおける東アジアとは、「あくまで日本や韓国といった国民的な記憶の枠を括弧に入れるための概念であって、そこにいかなる要素でも放り込めるような地理的外枠をもった空の器」でもなければ、「地理的な意味での東アジア地域の外側にある要素を排除するための概念装置」でもありません（板垣他2011:20）。あらかじめ地理的な枠組みに囲うのではなく、その「想起のあり方」に従って東アジアの記憶の場は論じられなければならない、とされています。

『東アジアの記憶の場』では、私たちが戦争の記憶や歴史を語る際の前提としてきた年代や国民国家を単位として歴史を叙述するということはされていません。植民地主義や階級闘争など、非対称的な権力関係も含んだ連鎖や分裂を歴史化しながら解明していくことが、この著作の目的だとされています。そのため本書では、国民国家に切り分けられない場所、あるいは複数の「国民的」な記憶の場の間にある溝のような非一場所、「どこ」にも属さない話、闇の位置に置かれたもの、そうした国民的な記憶のエコノミーから外れた経験を思考するというポジションから、歴史叙述が試みられています。このようなトランスナショナルな〈東アジアの記憶の場〉を構築する取り組みは、国民国家を基準とした切り分けによって見えなくなるものを拾い上げ、光を当てる試みなのではないのでしょうか。

提起した問いへの2つ目の試案として、富山（2010）による歴史経験の「未決性」という思考を挙げます。富山は次のように述べています。

ローカルという言葉全体の中の一部、あるいは周辺と見なす考えは、すでに全体を定義する制度や秩序、あるいは国家といった主権的存在が登場した後の思考であり、そのときローカルは、多くの場合、国土の一部としての領土的な実態を獲得すると思われる。このときローカルな所有格を持った経験の領域は、定義されたこの全体に対して、どうしても提喩的で予定調和的な意味が与えられるだろう。しかしそれはユートピアの瞬間が消え去った後の、単なる地理的場所に囲い込まれた経験を意味しているのではないか。……（中略）……求められるのは、その具体的な立場から、まだ決着がついていないという未決性を浮かび上がらせ、消え去った者たちの夢や可能性を、未来へと再度開くことではないか。それは、全体の一部や周辺という位置を押し付けられていた具体的な場が、全体において描かれた歴史から離脱し、全体のなかのローカルに対して予定されていた未来とは異なる未決の未来へと開かれていくことにほかならない。（富山2010:23-24）

このように、富山は、ある記憶がナショナルなものへ組み込まれざるをえない中で、これが沖縄人の記憶だという形で決定するのではなく、現実に置かれた具体的な場から常に議論し続けるというスタンスを「未決性」という言葉で論じています。こうした富山の提案は、歴史的・政治的文脈によって常に影響を受けざるをえない具体的な記憶の複数性を引き受けることで、安易な中心一周縁構造に回収されてしまうことへの抵抗を示唆している点で重要であると考えます。

〈引用参考文献・URL〉

- 江口保（1988）『いたかことのいっばいあっと』クリエイティブ21
 福間良明（2011）『焦土の記憶——沖縄・広島・長崎に映る戦後』新曜社
 福間良明（2020）『戦後日本、記憶の力学——「継承という断絶」と無難さの政治学』作品社
 板垣竜太・鄭智泳・岩崎稔編著（2011）『東アジアの記憶の場』河出書房新社
 門野里栄子（2010）「島の経験を受け継いで——慶良間諸島における「集団自決」と共同体」富山一郎・森宜雄編著『現代沖縄の歴史経験 希望、あるいは未決性について』青弓社、237-268
 森脇建夫（1997）「心情主義の平和教育批判」『三重大学教育学部紀要』第48巻、153-165
 村上登司文（2009）『戦後日本の平和教育の社会学的研究』学術出版会
 根本雅也（2018）『ヒロシマ・パラドクス——戦後日本の反核と人道意識』勉誠出版
 西尾理（2011）『学校における平和教育の思想と実践』学術出版会
 小倉康嗣（2021）「継承とはなにか——広島市立基町高校「原爆の絵」の取り組みから」蘭信三・小倉康嗣・今野日出晴編『なぜ戦争体験を継承するのか——ポスト体験時代の歴史実践』みずき書林、45-105
 直野章子（2015）『原爆体験と戦後日本——記憶の形成と継承』岩波書店
 高部優子・奥本京子・笠井綾編（2022）『平和創造のための新たな平和教育——平和学アプローチによる理論と実践』法律文化社
 富山一郎（2010）「歴史経験、あるいは希望について」富山一郎・森宜雄編著『現代沖縄の歴史経験 希望、あるいは未決性について』青弓社、15-58
 宇吹暁（2014）『ヒロシマ戦後史——被爆体験はどう受けとめられてきたか』岩波書店
 山名淳（2022）「〈記憶の教育学〉モデルを構想する——比喩としての記憶と教育に関する試論」山名淳編著『記憶と想起の教育学——メモリー・ペダゴジー、教育哲学からのアプローチ』勁草書房、282-309
 Yoneyama, Lisa (1999) *Hiroshima Traces: Time, Space, and the Dialectics of Memory*, University of California Press: Berkeley.
 米山リサ（2010）「沖縄という言葉道断、あるいはその語りの不可能性——国学としてのアメリカ研究と冷戦アジア

ア研究の共犯的忘却」富山一郎・森宜雄編著『現代沖縄の歴史経験希望、あるいは未決性について』青弓社、63-86

NHK戦争証言アーカイブス—沖縄戦 <https://www2.nhk.or.jp/archives/articles/?id=C0060023> (最終閲覧日 2024/11/9)

“Pedagogy for the coming ‘Post-War’” Perspectives from different practices and theoretical studies.

OKABE Mika, KURODA Yasuhumi, HIRATA Yoshitsugu, and
KOHAGURA Kaori, TAKAGI Mayuha, TAKAGI Rintaro

This report focuses on the symposium “Pedagogy for the Coming ‘Post-War;’” held on February 4, 2024, by the Kinki-region board of directors of the Japanese Educational Research Association. The primary aim of the symposium was to explore the application of knowledge derived from Japanese pedagogy in promoting a peaceful democratic society to foster coexistence among the people of Ukraine, Russia, and the rest of the world in the coming “post-war” period.

The first presenter, Yasufumi KURODA, created mathematics learning video content for children with foreign roots in their first language, especially for children from Ukraine, which was under wartime conditions. Based on this experience, KURODA discussed the educational significance of providing cyberspace learning support to students with foreign roots and Ukrainian children, with a focus on promoting peace.

The second presenter, Yoshitsugu HIRATA, discussed the reasons for passing on the atomic bombing experience as a non-atomic bombing victim and how it should be passed on, focusing on peace education in Hiroshima, Japan. Hirata indicated the need for both atomic and non-atomic bombing victims to reflect on the social and historical contexts in which they found themselves and question the reasons for passing on the atomic bombing experience. He also suggested that both atomic and non-atomic bombing victims actively generated narratives about their atomic bombing experiences.

The third presenter, Kaori KOHAGURA, critically examined how the memories of the people of “post-war” Okinawa have been narrated and discussed the challenges of narrating the “memories of people on the periphery.” Based on this, KOHAGURA proposed ways of inheriting memory that have not come down to a center-periphery structure, taking “The Place of Memory in East Asia” by Itagaki et al. and Tomiyama Ichiro’s discussion on “undecidability” as clues.