

2010 年度 卒業論文

体験者の「語り」を用いた戦争学習

—語り手に注目して—

慶應義塾大学
塩原良和研究会

学籍番号 10714637

細田 瑞穂

2011/01/16

目次

序章 研究の動機と目的.....	1
第1章 戦争学習に体験者の「語り」を用いる意義.....	3
第2章 「語り」を用いた学習の歴史の変遷.....	7
第1節 家族を軸とした聞き取り学習.....	7
第2節 地域を軸とした戦争学習.....	8
第3節 「オーラル・ヒストリー」概念の導入.....	9
第4節 まとめと問題提起.....	12
第3章 語り手の分析.....	14
第1節 NHKのディレクターへのインタビュー.....	14
第2節 授業実践記録における「語り手」分析.....	15
終章 本稿の成果と今後の課題.....	21
参考文献一覧.....	22

序章 研究の動機と目的

本稿では、「学校においてアジア太平洋戦争体験者が自身の経験を語ることによって戦争体験を継承する」ということを主題に据える。その上で、高齢化とともにその減少が叫ばれる戦争記憶を証言する「語り手」を、学校がどのように見つけていけば良いのか示唆を得ることを目的とする。

2010年アジア太平洋戦争終戦から65年経った。日本は65年間「戦争がない」という点からすれば平和な国であるが、世界を見渡せば戦争の惨禍は各地で絶えず続いている。「戦争をなくすためにはどうしたらいいか」ということは人類の課題とも言える壮大なテーマであり、それ自体に真正面から答えを出すことは困難である。しかし、殺し合い憎しみ合いを引き起こす戦争の実態がどのようなものであるかを、リアリティを持って知ることができれば、戦争をなくすことに少なからず貢献することができる。

日本においては戦争体験の継承そのもの自体はメディアや博物館、学校教育を通して社会全体で行われている。その中でも戦争体験者が直接子どもたちに「語る」という形式での戦争体験の継承であれば、原爆や沖縄戦などといった「著名な」戦時記憶や、メディアの注目を浴びなかった個々人の持っている「埋もれた」記憶も継承できる。さらには博物館による「物」を通じた継承と違い「人」を介在した継承方法であれば、戦跡が残ってなくても全国どこでも戦争を体験しない世代に戦争の記憶を継承することができるのではないかと考えた。

「当事者による語り」の重みは筆者自身も感じてきた。筆者が所属する慶應義塾大学の授業やゼミナール活動の一環として、ハンセン病の元患者の方・性同一性障害で苦しむ方・難民支援をする方・児童養護施設支援をする方・民族学校の卒業生など差別や社会問題の当事者の方からのお話を聞く機会が多々あった。その中で一方的な語りでなく、双方向的な「対話」による相互理解を深めることで相手の置かれている不利な環境に想像力を巡らすことができ、その問題のみならず社会全体について考えるきっかけにもなった。

この一方戦時記憶の継承においては、現在戦争学習を行っても子どもたちがリアルに感じ取れなくなっているという問題も指摘されている。そこで直接的な語りや対話には、子どもたちが戦争の悲惨さについて理解するのに十分な効果があるのではと考えた。また戦後65年経ち、戦争体験者の高齢化と共にそれまで試みられてきた「親から子へ、祖父母から孫へ」という語り方が困難を極めている。つまり家庭内で戦争の体験を聞くことができなくなりつつあるのだ。

しかし現在、「オーラル・ヒストリー」の流行とともに文献によらない個人の記憶も聴き取りによって「歴史化する」試みが行われつつある。高齢者側からも「生きているうちに自身の経験を語り継ぎたい」という思いも発生してきており、語ることによって罪の意識をから解き放たれるセラピー効果も指摘されている。

このように「体験者から体験談を聞き取る」という学習に新しい潮流が巻き起こってい

る上、戦後 65 年が経ちアジア太平洋戦争の「ナマの記憶」を子どもたちが聞ける最後の機会である現在、効果的な実践ができるよう制度・理論の枠組みを整理することは早急に求められている。このために現在その減少が叫ばれている「語り手不足」をどう乗り越えていくべきか知見を示すことが本稿の目的である。

このために第 1 章において、そもそも「戦争体験を語ることによる戦争体験の継承」がどのような意義を持つのか提示する。そして第 2 章で語りを用いた戦争学習がどのように行われてきたのか歴史を概観し、2000 年以降は家庭教育から地域教育へ転換してきたことと、現在語り手がいなくなりつつあるという問題点を示す。この「語り手」確保に向けて、第 3 章で実際の授業ではどのような人が語り手となっているのか、授業実践記録から探っていく。

この「アジア太平洋戦争の記憶を語り継ぐこと」は、家庭学習が不可能になり地域での学習が主体となっている。そのためこのテーマを考えることはひいては地域と学校の連携の形を模索する上でも、大変有用なことである。さらに地域と学校の連携が叫ばれる現在において、地域が一方的に学校に教材化されるのみならず、学校が地域社会に貢献していく「新しい学校像」を築くことにもつながるものと考ええる。

第1章 戦争学習に体験者の「語り」を用いる意義

日本は1945年まで数年間に渡り、アメリカやアジア諸国との戦争を経験した。このアジア太平洋戦争¹の記憶を後世に継承していくことは、重要な意味を持つ。

戦後65年の間に戦争体験を継承する意義も少しずつ変化はしているが、着実にこの大戦は子どもたちに伝えられてきた。例えば終戦直後の1950年代は、戦争を学習する意味とは「近代戦の恐ろしさ」を伝えるためであった【福島 2008】。そして戦争体験を個人の記憶のみならず国民の記憶として保存し、日本社会を戦争のない平和な国として固定化するためにも、戦争体験の継承は意味づけられてきた【長友 1980】。さらに1990年代に入ると「戦後責任」も説かれるようになり、戦争体験を継承する意義も、アジアとの信頼関係を築くための前提として責任を果たすためでもあるとされた【福島 2008】。

そして21世紀を迎えた現在でも、世界各地で今も続く戦争やテロ事件など現在の世界地域紛争の実態を学ぶためにも、自国が戦場となった過去の戦争体験を子どもたちが知っていくことは大変重要だと考えられている【田中 2006】。このように過去だけでなく現在、そして未来をも志向するために、65年前の出来事であってもアジア・太平洋戦争の記憶を継承していくことは大変重要であると考えられている。

このような戦争体験は、例えば学校や博物館を始めとした教育施設、新聞やテレビ・映画といったメディアを手段として継承されている【村上 1994】。

しかし戦後65年が経った現在、問題となっているのは戦争体験の風化である。体験者の数も減り、その後大きな大戦がない日本社会では、遠い過去の出来事にリアリティを持って考えることが大変難しくなっている。教師も戦争を体験していない世代になった今、戦争学習においても「子どもの現実の興味や関心と結びつけてどのように学習をすすめるかが、最大の問題」だと言われている【滝本, ほか 2005, 5】。

このように「戦争への想像力」が必要とされている現在、最も効果的な学習方法の一つが「戦争体験者の語り」を取り入れたものである。一見自分とは全く関係ないと思えるようなことも、当事者を目の前にしてその語りを聞くことで「自分ごと」として捉えられるようになるのではないか。遠く離れた過去や、遠く離れた世界のどこかで行われている戦争に対し、想像力を働かせ「自分のこと」として問題を捉えるために、直接対話する機会はとても重要である。

このような「語り」の有用性は、多くの研究者や現場の教師にも指摘されている。例え

¹ 「日本が1945年まで数年間に渡り経験したアメリカやアジア諸国との戦争」を指す呼称はいくつか存在する。例えば戦闘中当時、日本では「大東亜戦争」と呼ばれていた。戦後「大東亜戦争」は公的な呼称として使うことが禁止され、その代わりに「太平洋戦争」や「アジア太平洋戦争」、「十五年戦争」という呼称が使われている。本稿では中でも日本が1945年までにアメリカのみならずアジア諸国とも戦闘状態にあったことを示す「アジア太平洋戦争」という呼称を用いることとする。また本稿中では「戦争」とはこの「アジア太平洋戦争」を指すこととする。

ば今野日出晴は「証言を聞くことは戦争への想像力を喚起する」と述べている [今野 2009]。また佐貫浩も、親や祖父母・地域の戦争体験の聞き取り学習の意義を以下の3点にまとめている。第一に、死者をただ単に数として無機質に伝えるのではなく、一人ひとりの人間の死をかけがえない死として聞く者の心に深く刻み、戦争を最大の殺人罪において告発する。第二に、子ども達は「戦争」というと戦場や戦闘場面を想起しやすいが、当時の一般的な国民の生活を聞くことや多様な戦争体験を聞くことを通して、戦争の本質的な姿を学ぶことができる。そして第三に、たんなる過去の事実を知識として伝達としてではなく、人間としての感性や現在に生きるための心について考えることにつながる。このように、「子どもが戦争がどのようなものであるかをイメージ豊かに認識する上で、父母や地域の戦争体験を聞きとることの意義は大きい」のである [佐貫 1982, 64-65]。

また戦争体験者の側からも「自身の経験を語る」ことの重要性は指摘されている。戦争の記憶は辛く苦しいものが多い。例えばそれが兵士として戦場に赴いた人の記憶であれば、誰かを殺した、といった加害の記憶も存在する。それを「語る」となれば、その経験を思い出し、言葉にするという作業をしなければならない。それは簡単なことではなく、実際戦後20年ほどは自身の経験を公にすることはあまり多くはなかった。しかし、1980年代頃から戦争体験者の高齢化や歴史修正主義の勃興とともに、「死ぬ前に語りたい」という証言者が多く現れてきた。この事に関し中尾知子は、「高齢になると周囲への気遣いが減ったり、あるいは伝承への願いや戦争再発抑止の願いや自分の記憶や体験を残したいという思いから、語りは増加する」と分析し、「語る事が癒しになる」と指摘している [中尾 2006, 76]。このように「自身の戦争体験を人に語る」ことは戦争体験者にとってもプラスの効果がある。

さらに戦争体験者の話を子ども達に聞かせることは、戦争について理解を深めるだけでなく、世代間交流が生まれるきっかけにもなる。

このようなことから、戦争体験者が子ども達に自身の経験を語ることは、体験者・子ども双方にとってプラスの効果がある。

実際に教育現場でも、体験者からの聞き取りを用いた学習は積極的に取り入れられている。

表 1 平和教育の学習方法（兵庫県 2005）（複数回答）

学習方法	小学校		中学校		全体	
	学校数	割合	学校数	割合	学校数	割合
ビデオや映画を視聴	472	67.2%	230	80.7%	702	71.1%
絵本や本の読み聞かせ	501	71.4%	83	29.1%	584	59.2%
文学作品を読む	445	63.4%	97	34.0%	542	54.9%
戦争体験者（被爆者など）からの話	378	53.8%	115	40.4%	493	49.9%
戦跡や平和資料館を見学	293	41.7%	130	45.6%	423	42.9%
子どもの感想文を活用	221	31.5%	133	46.7%	354	35.9%

表現学習（劇、平和の歌、平和宣言）	213	30.3%	65	22.8%	278	28.2%
討論会やディベート	86	12.3%	9	3.2%	95	9.6%
参加型の学習方法（部屋の四隅など）	51	7.3%	20	7.0%	71	7.2%
その他	21	3.0%	7	2.5%	28	2.8%
回答数校	702		285		987	

（村上登司文『戦後日本の平和教育の社会学的研究』p.159より筆者作成）

表1は兵庫県下の小学校と中学校すべてを対象として行った平和教育実態調査である。村上登司文が中心となって2005年度に兵庫県教職員組合の教育文化研究所が行った。これによれば、兵庫県の全公立小・中学校において「戦争体験者（被爆者など）からの話」を用いた学習方法は、全体のほぼ半数である49.9%で実施されている。このことから、戦争体験者が自身の経験を「語る」ことによる学習は重視されていることがわかる。

その一方「アジア太平洋戦争体験者からの聞き取り学習」も批判は存在する。特に戦後60年経った2005年以降、「戦争体験を聞く」という学習方法では、話のインパクトの強さに子どもの思考が停止してしまい、戦争について主体的に考えることができないという問題点が指摘され始めた【滝本、ほか2005】。この問題について現場の教師も、「話を聞いた子どもたちに感想を書かせると『戦争はこわい』『ひどい』『あまりにもかわいそう』といったものが多く、子どもの思考が停止してしまう。さらに『二度とくりかえさないで欲しい』『戦争のない世の中になって欲しい』といった一見平和を希求するような感想でも、どうやって二度と繰り返さない世の中を作るのか、誰が戦争のない世の中を作るのか、といったところまで考えることができず、主体的な発言ではない」と問題点を指摘している【小杉2008】。

このことに対応するため、実践レベルでは体験者の話を聞いた後、生徒自身がそれを発信する、という取り組みが行われている。例えば上野（2004）は、自身の勤務する北九州・小倉の小学校で子どもたちに地域に住むお年寄りを調べ、聞き取り調査をさせ、最も強いインパクトのあった話を劇にして発表する、という実践を紹介している。そしてこの取り組みによってそれまでどこか戦争に対して第三者的に考えていた子どもたちが、「地域の方とつながり、戦争や平和をより詳細に、より身近なものとして実感し、日常生活と結びつけて考えることになった」と述べている。他、森本（2006）も自身の勤務する中学校で地域に住むお年寄り11人から聞き取り学習を行ったのち、それを合唱や詩の朗読を含んだ劇にして発表する、という実践を2004年に行っている。その他、体験者の話を聞いて感じた戦争の悲惨さと平和へのすばらしさを訴える手段として、合唱コンクールで歌唱をする、という取り組みも報告されている【田中2006】。

これは、「語りを用いた学習形態」が新たな展開を見せていることを表している。ただ話を聞くだけ、ということのみならず、聞き取った内容を解釈して発信する。これは証言を生かして次のステップにしよう、ということであり証言の重視を何うものでもある。

このように学校において「戦争体験者から話を聞く」ことによる学習は大変重要なものである。そして、これからも可能な限り継続していく必要がある以上のことより、本稿ではアジア・太平洋戦争の体験者が自身の経験を学校教育の中で子どもたちに「語る」ことによる戦争体験の継承に焦点を当て考察していく。

第2章 「語り」を用いた学習の歴史的変遷

この章では「語りを用いた戦争学習」がどのように変化してきたのか、先行研究をまとめる。この「戦争体験者が子ども達に経験を語る」という営みは、これまでも時代背景や語り手である戦争体験者の年齢と密接に関わりながら行われてきた。20世紀は家庭の中で体験談が聞き取られてきたが、2000年後半以降は地域からの聞き取りを軸になるという新たな展開を迎えている。このことを明らかにするため、まずそれぞれの時代の時代背景を述べた上で、戦争を継承する意義を先行研究から検証し、「誰から語られていたか」をまとめる。その上で特に2005年以降、「高齢化による語り手の減少」が問題となっていることを示す。

表2 戦争を語る事ができる戦争体験者の年齢の変化

西暦	終戦からの 経過年数	戦争体験者の年齢 (戦時5歳以上 ²⁾)
1945年	0年	5歳～
1950年	5年	10歳～
1960年	15年	20歳～
1970年	25年	30歳～
1980年	35年	40歳～
1990年	45年	50歳～
2000年	55年	60歳～
2005年	60年	65歳～
2010年	65年	70歳～

第1節 家族を軸とした聞き取り学習

戦後直後の1950年代から、父母から戦争体験を聞き取ることによる戦争学習は始まった。この時代において戦争を学習する意味とは「近代戦の恐ろしさ」を伝えるためであり、その方法として「父母から戦争の体験談を聞き取る」という方法が採られていた [福島 2008]。戦後10年であれば生徒の父母世代が直接の戦争体験世代であり、家庭内での聞き取り学習は容易であったと考えられる。

1960年代に入っても、戦争体験を語っていたのは生徒の父母であった。しかしその語られた「戦争体験」は単なる個人的な経験ではなく、民族として背負わなければならない同質性を持った「共通の体験」として認識されるようになった [福島 2008]。つまり父母の戦争体験と言っても、それを個人的な経験と考えるのではなく「国民」の戦争体験の継承に

² 戦争体験を語れる年齢は4歳以上だとされている [村上 1996]。

言いかえられるようになったのである。この社会的背景としては、1965年のベトナム戦争とその反戦運動を機に、日本の加害の面も強調されるようになったことが挙げられる。

このように戦後直後から1960年代は語られる目的や意図は変化していったが、学校教育の授業内で聞き取り学習を行う場合の語り手は、一貫して生徒の父母であった。

1970年になると生徒の父母中にも戦争を体験していない世代が出現した。また教師の側も戦争非体験世代が増えた。このため戦争学習全体が一つのターニングポイントを迎えた。戦争を学校で意図的に教えなければならないという危機感が出始め、アジア・太平洋戦争学習は盛んになる。そして聞き取りを通じてアジア・太平洋戦争を実感として捉えさせようとしたことから、聞き取りによる戦争学習はこの時期から本格化するようになる【西尾2008】

一方、1970年代後半から、「語る側」の意識も変化し始める。中曽根内閣が行った防衛費拡張などの軍事大国化が行われ、強圧的な軍国主義動向に対して、国民的な戦争体験記録の機運が高まった【佐貫1982】。さらに戦後40年ほど経ち戦争に対する「後ろめたさ」の感覚が表出してきたことから、元兵士が従軍日記を公開したり、ジャーナリストや研究者の取材に応じて自己の戦争体験を話したりする事例が目立ち始めた【早川2008】。このように、1980年代には「語り手」の意識が変化していったことから、「語り」による戦争体験の継承が再び盛んになった。

1980年代に入ると、戦争を語る側も徐々に父母から祖父母へと変化していった。この時代になると「語り」を取り入れた学習は、戦後40年近くが経ち戦争の記憶が薄れる中で、子ども達の想像力に訴えかけることによって戦争体験を継承していくため、と意義づけられた【佐貫1982】。

1990年代になると人口の3分の2が戦後生まれとなり、戦争体験の高齢化が進み戦争体験を語り手は祖父母であることが一般的となった【村上2009】。

第2節 地域を軸とした戦争学習

このように、「聞き取りによるアジア・太平洋戦争学習」は、父母から祖父母へと語り手を変えながらも、家庭の中で行われてきた。しかし、2000年代に入ると子どもの祖父母世代にも非戦争体験者が出現し、「家族から戦争体験を聞きとる」ことが不可能な家庭も増えていった。また60歳定年制の学校教育では、戦争を体験した教師による直接的継承は不可能になった【村上1994】。このようなことから「戦争体験を聞き取る」ことに対するハードルが高くなったと考えられる。

また祖父母世代も戦争を体験していない世代になると、「戦争をよそごととしてではなく、自己の問題として考えさせる」ことがアジア・太平洋戦争を学習する上で最大の問題となった【中山2005, 52】。このような「戦争学習に対する主体性の欠如」の解決策として、「地域を軸にした戦争学習」が本格化する。生徒にとって身近である、「自分たちが住む地域」

という共通項を介して、60年ほど前の戦争を現在に生きる生徒にも実感として捉えさせようとしたのである。また戦争体験者の証言を聞くという学習も、この「主体性の欠如」に対して、子どもの現実の興味やと結びつけて実感として戦争を考えさせるために重要視されるようになった。しかし生徒の祖父母世代も戦争非体験世代が増えてきたということは、「祖父母からの聞き取り」が難しくなってきたことを意味する。このため、学校が戦争体験者を招いたり、生徒を地域に住む戦争体験者の家に行かせて体験談を聞き取らせる事例が増えている。

また祖父母世代のみならず、戦争体験者全体の減少も叫ばれている。この事態に対応するため、将来戦争体験者がいなくなったときのために、生徒自身が戦争の語り手となれるよう発信型の事例も数多く報告されている。これは第一章で述べたような歌や劇、詩などにして発表するというものである。さらに「戦争を体験していない世代」が同じく「戦争を体験していない世代」に戦争の記憶を語り継ぐ取り組みが始まっている。例えば前に挙げた小杉は、自身の勤務校において沖縄戦経験者の体験談を本人ではなくその娘と孫が小学生にその記憶を話して聞かせる、という実践を行っている [小杉 2008]。被爆都市で平和教育が盛んであった長崎でも、戦後60年が経ち被爆者の教師がいなくなることを機に、被爆者の想いを伝えることに重点が置かれていた平和教育から被爆体験を持たない世代がどう伝えていくのか、という取り組みにシフトしてきている [平野 2005]。

第3節 「オーラル・ヒストリー」概念の導入

このように「戦争体験の聞き取りによる学習」は聞き取る相手やその目的を様々に展開しつつも、戦後直後から現在に至るまで一貫して行われてきている。その流れの中で近年、「語り」を聞き取って歴史化する「オーラル・ヒストリー」という実践を学校で行おうとする取り組みが始まりつつある。

「オーラル・ヒストリー」とはそもそも歴史学や社会学の分野で発展してきた、文献資料によらない口述資料を「歴史化」しようとする試みである³。歴史学においては従来から文字資料が重要視されてきた。しかし無文字社会や公的記録に残らないマイノリティの歴史においては、人々の記憶を文字にして「ヒストリー」として歴史化する試みが生まれてきた。オーラル・ヒストリーにおける歴史認識の意義は、「①能動的・主体的な歴史認識を可能にすること②複眼的な歴史認識を可能にすること③文献資料からは見えてこない民衆の生き様や日常を認識することができること」と言われている [藤井 2009, 185]。

このように主に歴史学や社会学で取り入れられた「人の記憶を聞き、記録する」という

³ 「オーラル・ヒストリー」には様々な定義が存在し、「証言を聴取する」とことと「その聴取された証言をもとに歴史を書く」という二重の意味がある [榎原 2009]。本稿では前者の「証言を聴取する」ことに重きを置いてオーラル・ヒストリーを学校教育に取り入れる可能性について考察していく。

手法が、アメリカやイギリスを始めとした欧米諸国では学校教育の中にも取り入れられている。オーラル・ヒストリーを教育に活用することを研究した第一人者であるポール・トンプソンは、その著書においてオーラル・ヒストリーを教育に取り入れることのメリットを以下のようにまとめている。

ディスカッションしたり、協力したりしていくという点で教育効果が期待できる。子どもたちの言語能力、証拠に基づいて議論する感覚、社会的認識、そして機器を使いこなす能力を発達させる助けとなる。歴史の教師にとってオーラル・ヒストリー・プロジェクトは、その地方に関連した歴史研究を始めるという、特に優れた利点がある。それだけでなく、このプロジェクトは母国語・社会、環境学、地理、宗教学、あるいは総合科目をさまざまなやり方で、五歳から十八歳にかけての社会的・知的発達段階で教えるのに役立つ。[トンプソン 2002, 336-337]

この点に関しては日本の研究者も、教育の観点から見たオーラル・ヒストリーの可能性について、「オーラル・ヒストリーを取ることで、事象に対する興味を抱かせ、具体的なイメージを持つ好機になる」と主張している [清水 2003, 9]。

このオーラル・ヒストリーが本稿で述べてきた父母や祖父母、地域に住む方からの聞き取り学習と決定的に違う点は、単に「地域の高齢者の方々に、戦時下の生活についてお話を聞いてみましょう」といった具合ではなく、「テーマの選択からグループの編成、機器の準備と用法、インタビューの方法、記録（を使った記事・論文）の発表方法、保管や出版まで組織的なプロジェクト」だという点である [榎原 2009, 30-31]。つまり、これまで日本で行われてきたような聞き取り学習にととまらず、トンプソンが述べるような様々な学習効果が期待できるのだ。

このようにその有用性が唱えられているオーラル・ヒストリーを学校教育で活用した取り組みは、アメリカやイギリスに先進例が存在する⁴。そしてこのようなオーラル・ヒストリーの手法を用いた学習は日本においても歴史教育のみならず異世代間理解や地域のコミュニティづくりにも役立つと考えられる。

このように榎原・清水は理論の面から日本のオーラル・ヒストリーの学校での活用方法について議論したが、早川則男は日本においてオーラル・ヒストリーを自覚的に取り入れた数少ない実践例を紹介している。早川は自身の勤務する学校において、東京大空襲を経験した OG を学校に招待し、生徒とともにオーラル・ヒストリープロジェクトを展開して

⁴ 例えば小川（1993）は、アメリカ・ジョージア州における“Foxfire”という実践を紹介している。これは、アメリカ・ジョージア州レイバン郡にある Rabun Gap-Nacoochee School で試みられたものであり、生徒が地域の人々に聞き取り調査を行った上で、編集して“Foxfire”magazine という雑誌にまとめて出版した、という取り組みである。この事例は1970年代に全米各地の教育現場にオーラル・ヒストリーの実践を普及させるきっかけにもなった。

いる [早川 2006]。その中で事前にインタビューの練習もさせている。例えばトンプソンの議論を参照しながら、答えを誘導するような質問を避けるインタビュー方法の練習を行っている⁵。

このようにオーラル・ヒストリーを学校教育に取り入れることは、従来行ってきた聞き取り学習から戦争について理解を深めることのみならず、トンプソンの言うようにインタビューの仕方や機器の使い方を学ぶことにもつながる。これは総合学習が導入され、教科のみならず総合的な能力を育てようとする現在の日本の学校教育とも親和性が高いと考えられる。また異世代にインタビュー調査をすることは必然的に学校関係者以外の人材が必要となり、「社会と学校の連携」が必要になってくる。

さらに学校教育にオーラル・ヒストリーを導入することにはさらに大きな利点がある。それは、「学校が社会に対し貢献していく」ということだ。これまで学校が社会と連携していく、ということが議論される時、地域社会が一方向的に教材として活用されるという形が多かった。しかしオーラル・ヒストリーの手法を用いて地域社会の証言者の記憶を歴史化し、後世に残していくということは、学校が社会に対して大きな役割を果たすことができる。学校は与えられるだけでなく、社会に還元していくという学校像も探られるべきときに来ているのではないか。オーラル・ヒストリーはその入り口として大きな可能性を秘めている。

⁵ 例えば、「学校の制服は好きでしたか？」と聞くのではなく「学校の制服はどのように感じましたか？」と聞く方が中立的だと指導している [早川 2006]。

第4節 まとめと問題提起

以上のように、学校教育において、アジア・太平洋戦争体験者が自身の経験を語ることによる戦争学習について歴史的変遷を概観した。これらのことをまとめると、2000年以降は第一に戦争学習に対する主体性の欠如が問題となっていることから地域単位での戦争学習が盛んになっている。そして第二に生徒の祖父母世代も戦争非体験世代になり、家庭の中で戦争の体験談を聞くことが難しくなっていることから学校が体験者を「準備」して生徒に体験談を聞かせていることが指摘されている。そして子どもの主体性を育てるため子どもがただ話を聞くだけでなく、子ども自らが発信できるようになることも重要視されるようになってきている。さらに歴史学・社会学から「オーラル・ヒストリー」という概念が持ち込まれ、学校教育でも「証言を聞き取り、歴史化する」という取り組みが行われてきている。そしてこの取り組みは「総合学習」や「開かれた学校」が盛んになりつつある現在、これからも進んでいくべきものと考えられる。

このようにアジア・太平洋戦争が終結してから60年以上が経つ現在でも、学校教育の中で戦争体験を継承していこうとする取り組みは継続しており、その手法も工夫されている。しかし先行研究で2000年代以降繰り返し述べられていたのは、時代の経過に伴う「語り手」の減少だ。

確かに戦争体験者の数はこれから減少の一途を辿り、それは避けられないことである。しかし、1980年代以降戦争の記憶を語る人が増えたということ、語る側にもセラピー効果があるということ、そして何より地域に根差した教育を行うのであれば、戦争体験者を話せる地域のお年寄りも多数存在するのではないか。実際、戦争体験を語るができるのが4歳からだとするならば [村上 1994]、終戦時5歳以上だった現在70歳以上の人は2010年12月現在日本全国に2133万人存在する [総務省 2010]。もちろんこれから体験者の数は減っていく一方であり、数十年後には直接の語りを用いた学習は不可能になる。いつかやってくる「アジア・太平洋戦争体験者の最後の一人がいなくなった」という日に備え、今のうちに戦争体験者の証言をメディアに記録しておくこと、そして戦争を体験していない世代がその下の世代に語り継いでいく取り組みを行うことも必要不可欠である。しかし、人口統計的に見ればまだ2000万人以上も戦争体験者が存在する今、直接体験談を聞き取ることによる学習はまだまだ可能なのではないか。

さらに地域人材を活用した学校の在り方は、現在大きなテーマとして模索されている。このような状況において、高齢化や核家族化に伴い家庭学習が不可能になりつつある「アジア・太平洋戦争学習」を学校と地域が協働して行っていくことは、他のテーマで地域学習を行っていく上でも大きな示唆となるだろう。実際に戦争学習は「父母・住民参加をもっとも広く実現している分野」であると言われている [佐貫 1982, 73]。このことからこのテーマを考察していくことは、他の「住民参加型の学校」を作る上で大きな示唆を得られるだろう。

また近年オーラル・ヒストリーが学校教育に取り入れられようとしていることは「新し

い学校像」を作っていくきっかけにもなる。先にも述べたように、これまで学校は国家や地域社会から「与えられる」ことが多い、いわば受け身的な要素が大きかった。しかし、オーラル・ヒストリーの手法を用いれば、地域に眠っている記憶を掘り起こすことができるし、それを記録していけば「地域の財産」として役立つ。このように、能動的に「地域に貢献していく学校」を作っていく上でも、オーラル・ヒストリーを学校教育に導入していく意義は大きい。そのためにはどのようにインタビューをするかといった方法論や、どのようにカリキュラムを作っていくべきかという問題ももちろん存在する。しかしアジア太平洋体験者の高齢化が叫ばれる現在、「体験者からの直接の語り」を取り入れたが学習方法が継続されているためには、そもそも「語り手の確保」をどうすべきなのか考えていくことが必要である。

この「語り手」について、本稿で述べてきたように、1990年代までは生徒の父母や祖母といった家族間での聞き取り学習が行われてきたが、2000年頃からはそれが不可能になったことがわかった。では2000年以降、体験者からの聞き取り学習を行っている学校ではどのような人が語り手になっているのだろうか。2000年以降は戦争学習全体が地域を軸とした実践が多くなった。では、語り手も地域人材を活用しているのだろうか。このような疑問を解明するため、次章で語り手についての分析を行う。

第3章 語り手の分析

学校教育において、この「語り手」として大きな役割を担ってきたのは広島・長崎の被爆者や沖縄戦体験者だと考えられる。これら「語り部」活動は主に修学旅行において積極的に取り入れられてきた。広島平和教育研究所によれば、修学旅行で被爆者から「ヒロシマの証言」を聞いた件数は、1992年から2000年にかけてはおおむね200件前後で安定的に推移している[広島平和教育研究所 2001]。このような修学旅行における「語り部」活動は大変重要であるし、これからも続けていくべきである。その一方、繰り返し述べ来たように現在戦争学習は「地域を軸にして行う」必要性が叫ばれている。そして語り手に関しても、「地域の人材を活用して行うべき」と述べられているが、それ以上は明らかになっていない。地域で語りってもらう人を探すことは困難を伴うのではないか。実際に語り手を探す場合にはどのようなことを行っているのか。このような疑問を持ち、筆者は戦争体験証言番組を制作したNHKのプロデューサーにインタビューを行った。

第1節 NHKのディレクターへのインタビュー

テレビを始めとした映像メディアも間接的ではあるが「語りによる戦争体験の継承」において重要な役割を果たしている。本稿では現代の戦争教育に対して大きな課題となっている「戦争への想像力が足りない」という問題点に対し、「体験者との直接の対話」がその解決策になるのではないかと、という考えのもと主題に据え、「メディアによる間接的な語りによる戦争体験の継承」は対象外とした。これに対しテレビメディアが行う「間接的な語り」による戦争体験の継承は、一方的で制作者の主観が入り込むという批判的側面も存在する。しかしこれから何十年か経てばアジア太平洋戦争の体験者が全くいなくなるということを考えれば、メディアの持つ保存力は大きな効果をもたらす。またこうしたテレビ番組やドキュメンタリーを用いた戦争学習も学校教育において多く行われている。

テレビメディア側も「体験者の語り」を残そうとする動きを活発化させている。近年ではNHKが「戦争証言アーカイブス」を2010年8月にオープンさせた。これはNHKがこれまで放送してきた兵士や一般市民の体験に加え、取材で得られた数々の証言を記録するWEBサイトである。これは太平洋戦争が終結して65年経ち、戦争を体験された方々の高齢化が進む中で、戦場や日々の生活において人々は何を思いどう行動したのか、未来へ伝えるために設立された[NHK 2010]。このサイトの中では、戦争を生き延びた人々の証言をインターネット上で誰でも無料で見ることができる。これは元兵士をはじめとして、空襲や疎開を、引き上げ、勤労働員を体験した市民や日本軍と戦った英国人将兵、戦前のソウルにある大学に通う韓国人の証言など、310人分の様々な記憶である。また証言そのものだけでなく地図や年表、キーワードで証言内容を分類している。また、証言者経歴の体験の背景についての要約テキストも掲載されており、より証言内容を理解しやすくする工夫も

なされている。この他にも昭和 15 年から昭和 20 年末に公開された「日本ニュースや」、1945 年 8 月 31 に日本の敗戦を国民に向かって天皇が宣言した「玉音放送」といった貴重な歴史的記録を聞くことができる。また NHK が過去に放送した NHK スペシャルや証言記録も公開している。

こうした取り組みの一環で戦争証言番組を制作した NHK のディレクターから話を聞く機会があり、インタビューを行った。彼は 2007 年に福井放送局で福井県のある地方で戦争体験に関する取材を行った。その上で戦争体験者に取材を行うため、戦友会から名簿をもらい 1 人 1 人に手紙を書き語り手を探していった。名簿には 700 人ほどの連絡先が載っており、その全員に手紙を書いたが返事が来たのがそのうちの約 70 人だった。返事の中には家族から「本人は亡くなった」という連絡のものや、現在住んでいるところが遠方だった場合もあり、実際に会うことができたのは 20 人ほどだったという。しかし会うことができた人はほとんどが戦争について語ってくれたという。そしてこれら証言取材の中で彼は一般市民だった人達が戦場へ行き殺し合いを始めた理由は、決して「お国のため、天皇のため」という崇高な理由ではなく「戦場へ行かなければ近所の住民から村八分にあう」という意識だったことを発見した。そしてその観点から番組を作った。

このインタビューからわかることは、第一に地道に探せば証言者は見つかるということだ。テレビの取材であれば、自分の想いは大きく届くがその分多くの人に顔が見られてしまう、批判を受けるかもしれないというリスクがある。しかし実際に会うことができた人はほとんど語ってくれたということは、戦争体験の話はこちらからアプローチをかければ多くの人の証言を得られるのではないかと考えた。

しかし同時に、語り手を見つける困難さも垣間見える。テレビであれば地道な取材活動から語り手を探しているが、700 人と連絡を取り実際に会えたのが 20 人というのは相当少ない印象を受ける。しかも現在教育現場では教師の多忙化が問題となっている。その中で地域人材といえども語り手を地道に探すのは労力がかかりすぎるのではと感じた。さらに核家族化や共働き家庭の増加、新興住宅地の造成などに伴う地域のつながりの希薄化の中で、語り手を探すのは相当困難なのではないかという印象も受けた。

このような疑問から、実際に「体験者の語り」を取り入れた授業を行っている実践では、どのように語り手を確保しているのか調べ、明らかにしていく。

第 2 節 授業実践記録における「語り手」分析

この「語り手」についてトンプソンは、いくつかの候補を提示している。学校教育でオーラル・ヒストリーを活用する場合は、インタビュー相手について「子ども達の両親」と「PTA」に最初に当たるべきだとしている。次にあたるべきところとして「地方紙」「地方のラジオ局」「クラブ」「会社」「図書館でわかるコミュニティーのネットワーク」を挙げている。

これに対し、戦時記憶に関して言えば、2010年を迎えた現在、第1章や第2章で繰り返し述べてきたように、戦争体験者の高齢化に伴い子ども達の両親やPTAに頼ることは難しい。よってトンプソンの主張によれば「地方紙」「地方のラジオ局」「クラブ」「会社」「図書館でわかるコミュニティーのネットワーク」を活用するべきだと言える。

では実際に授業実践の中ではどのような人達が子ども達に戦争体験を語っているのだろうか。この問いを明らかにするために、授業実践記録から語り手について調べた。雑誌『歴史地理教育』をはじめとして「語り」を用いた戦争学習の授業実践記録は多々見つかったその中でも今回筆者が分析対象とした授業実践記録は、「①家族から語り聞くことが不可能になりつつあった2005年以降のもの」及び「②体験者が生徒に直接語っているもの」である。①に関しては、実際に授業実践が行われた年と雑誌記事として発行されているもの間には1~2年のタイムラグが存在する。しかし実践された年が書かれていないものも多かったため、「2005年以降に雑誌記事として発刊されたもの」と統一して分析対象とした。②に関しては、で述べたように、映像などを用いて間接的に戦争体験を聞くことも大変重要な取り組みではあるが、やはり直接体験者を目の前にして聞くことは、より想像力を豊かにするという点で大変重要である。この観点から、「メディアや教師が体験者から聞き取りを行い映像化し、生徒に見せたもの」は対象外とした。また修学旅行において語り部活動を聞いた、というものも対象外とした。これは前述したように修学旅行における語り部活動にはある一定の成果を挙げていると考えられる上、現在の「地域」単位とした戦争体験の継承とは違うものだと考えられるからである。

そして語り手についてまとめたものが以下の表3である⁶。

表3 授業実践記録から見る語り手のまとめ

No	参考文献				語り手
	著者	論題名	雑誌名	発行年月	
1	原正人	「若い世代に戦争をどう語り継ぐか—山梨平和ミュージアムと学校をつなぐ」	『歴史地理教育』	2010.9	・山梨平和ミュージアムが紹介した人
2	宮城道良	「近藤一さんに学ぶ—二つの戦場での加害体験証言」	『歴史地理教育』	2009.8	・「不戦兵士の会 東海支部」（現「不戦兵士の会・市民の会」）の人
3	小松清生	「錦の昔たんけん—平和学習」	『歴史地理教育』	2009.8	・「堺平和のための戦争展」で活躍している人（全2人） ・連合趙会長の弟

⁶今回の調査では、対象学年や授業が行われた学校所在地も同時に調査した。しかし対象学年や学校所在地によって語り手に特別な偏りがあるなどといった差異は見られなかったため、これらの記録は特記しなかった。

4	早川寛司	「地域に残る戦没者の慰霊碑から広がる学び」	『歴史地理教育』	2009.7	・地域の老人会（全20人）
5	小杉雅彦	「沖縄戦の学びを問い直す—体験学習から伝承学習へ」	『歴史地理教育』	2008.11	・卒業生とその祖母、母
6	今井英夫	「戦争体験者への聞き取り」	『歴史地理教育』	2008.7	・祖父母
7	原正人	「『地域の戦争遺跡』を通しての平和学習—課題研究『戦争と平和』との関わりで」	『歴史地理教育』	2007.7	・「 <u>峡西の戦跡を調査する会</u> 」の初代会長
8	早川則男	「中等教育におけるオーラル・ヒストリープロジェクトの展開 その2」	『日本私学教育研究所紀要』	2007.3	・学校の卒業生（評議員／同窓会／同窓会役員）
9	河村毅	「和知から戦争と平和を考える」	『歴史地理教育』	2007.1	・地域のお年寄り（全8人・生徒がお宅に伺い聞き取り調査）
10	中山敬司	「特別攻撃隊と向き合う授業—修学旅行事前研修を通して—」	『歴史地理教育』	2006.11	・ <u>知覧特攻平和会館初代館長（元特攻隊員）</u>
11	森本晋也	「ふるさとから学ぶ平和」	『歴史地理教育』	2006.11	・地域に住むお年寄り（全19人・中国で戦闘した元兵士や広島の被爆者、学童疎開の経験者など多様な経験を持つ人々）
12	早川則男	「中等教育におけるオーラル・ヒストリープロジェクトの展開 その1」	『日本私学教育研究所紀要』	2006.3	・元同窓会会長
13	田中利弥	「語り継ぐ戦争と平和のメッセージ ～主体的に取り組む生徒を育む社会科学習～」	『歴史研究』	2006.3	・地域に住む元勤労働員者 ・地域に住む被爆者 ・ <u>博物館学芸員</u>
14	熊谷賀世子	「はばたけ、折り鶴」	『歴史地理教育』	2006.3	・ <u>宮崎県原爆被害者の会事務局長</u> ・仙台隊空襲体験者 ・家族／親族、
15	上田正文	「祖父母・大宮校区から十五年戦争の学習を」	『歴史地理教育』	2005.11	・地域に古くからずっと住んでいる人（お寺の紹介） ・祖父母／曾祖父母
16	民上眞由美	「地域の戦争からアジアの平和へ」	『歴史地理教育』	2005.11	・1945年度卒業生

17	渡辺明	『『お墓調べ』から入る戦争学習	『歴史地理教育』	2005.7	・市の福祉協議会で調べた遺族名簿をもとに訪問した地域に住むお年寄り
18	中嶋千絵	「アニメ『対馬丸』で平和を学ぶ」	『歴史地理教育』	2005.7	・沖縄県の小学校の同期生会会員で三重県在住の人 ・校区にあった「鈴鹿海軍航空隊」で教官をしていた人
19	満川尚美	『『蒼い記憶』で学ぶ満蒙開拓・戦争』	『歴史地理教育』	2005.7	・以前聞き取り学習をした人
20	宮崎令子	『『ちいちゃんのかげおくり』と空襲』	『歴史地理教育』	2005.7	・地域に住むお年寄り ・祖父母
21	中山敬司	「学社連携を目指した戦争学習—静岡空襲の実践—」	『歴史地理教育』	2005.3	・静岡平和資料センターの人

この実践記録調査からわかることは、第一に 2005 年度以降も生徒の祖父母から聞き取る実践も散見されるということだ。一口に生徒の祖父母、と言っても生徒の年齢や家庭によって祖父母の年齢も多様であり、まだ戦争体験者である年代の人達もいるようであるが、やはり年々難しくなっている。上田正文の実践では、聞き取りの対象を曾祖父母にまで拡大させながら聞き取り学習を続けていこうとしていた [上田 2005]。

しかし生徒の祖父母を活用した取り組み以上に、地域に住むお年寄りからの聞き取り学習が進展していることもわかる。この「地域人材」を活用するために各学校ごとに様々な工夫をしている。学校の近くにあるお寺からその地域に戦時中からずっと住んでいる人を紹介してもらい、語り手として学校に招いている実践例や、地域の老人会を通じて証言依頼をしている学校もあった [上田 2005; 早川 2009]。その一方で、生徒が自ら証言者を探し出す実践例も数多く見つけられた。例えば渡辺明は市の福祉協議会で調べた遺族名簿をもとに、小学校 3 年生の児童に聞き取り調査に行かせている。この実践では生徒が放課後それぞれの地区のお年寄りの家に出かけ、戦争体験の聞き取り調査を行っている [渡辺 2005]。また第一章でも触れた上野の実践は 2004 年に発刊された実践記録であるため今回は分析対象とはしなかったが、非常に興味深い内容となっている。なぜなら、子ども達が独自に「地域に住んでいるお年寄りの家マップ」を作成し「突撃インタビュー調査」とも言えるものを敢行しているからである [上野 2004]。これは先にあげた NHK のディレクターのインタビューからわかったことと同様、「証言者は聞けば答えてくれる」ということの表れであると言える。それと同時に子どもたちがお年寄りの家を訪れ、話を聞き出すことは、これまで眠っていた記憶を呼び覚ますこともでき、学校がオーラル・ヒストリーを主体的に行うことのできる可能性を秘めている。いずれにせよ地域に住むお年寄りから戦争体験を聞く授業実践はかなりの数行われており、2000 年以降地域を軸に展開されている戦争学習の流れに沿う形で、戦争体験の語り手も「地域に住むお年寄り」になってきていると言

える。

しかしその一方で特筆すべきなのは、地域に住むお年寄り以外の人が聞き取り学習における語り手となっている事例も多くみられるということだ。今回の調査では 21 件中 9 件が何らかの「組織」を仲介して語り手を確保していることがわかった（表 3 「語り手」欄の灰色部分参照）。

この証言者を紹介する「組織」として報告されているのが、第一に学校の卒業生である。例えば民上眞由美の実践例では小学校の 1945 年度卒業生をゲストティーチャーとして招いている [民上 2005]。この学校は「地域に開かれた学校」として「コミュニティスクール事業」の文部科学省の研究指定校でもあり、地域の協力が得られやすいという特徴がある。このため地域の人材であり卒業生でもあると考えられ、どちらかに当たるか明確に分類することは難しい。しかしオーラル・ヒストリーの貴重な実践例としても先に紹介した早川の 2006 年度の実践では、学校の卒業生で同窓会会長であった人や、同じく学校の卒業生で学校評議員を務める人らに協力してもらっている [早川 2006]。早川が実践を行ったのは東京の私立高校である。これは地域からの協力が困難な環境にある都会の学校や、卒業生組織がしっかりと機能している高校段階では有用な「語り手確保」の方法として大きな示唆となると考えられる。さらに小杉も、自身が務める私立小学校の卒業生を介して、沖縄戦体験者であるその卒業生の祖母を授業に招いている [小杉 2008]。

さらに被爆者の会や戦友会といった戦争に密接に関連した団体に所属している人も、語り手となっていた [熊谷 2006 : 宮城 2009]。戦友会はそもそも「記憶の共有」を目的に組織されたものであるから、語り手にはなりやすいと考えられる [野上 2008]。

そしてもう一つ、多くの証言者を紹介している「組織」が平和博物館である。平和博物館とは「収集物により平和について歴史的な視野を与え、平和教育の目的に役立つように一般の人々に展示物を公開する博物館」のことを指す [村上 2009, 235-237]。そしてこういった社会教育施設が学校と語り手の仲介をしている例が目立った（表 3 「語り手」欄の灰色下線部分参照）。例えば今回調査した中で最も新しい実践例であった原正人の実践例では、山梨平和ミュージアムが仲介となり学校に証言者を紹介している。そして原は、「学校での平和教育も、教師もみな戦後生まれという状況の中で、教室での戦争・平和学習という枠を超えて、広い意味での市民教育の拠点として、平和学習博物館（戦争資料館）の果たす役割はますます重要になってきている。」と述べている [原 2010, 62]。そして実際に、戦争体験を語ってくれる人を紹介して欲しいという学校側からの要望は増えているという。その他にも博物館を仲介として証言者を招き、聞き取り学習を行った授業は散見される。中山敬司は 2005 年の実践において元特攻隊員である知覧特攻平和会館初代館長授業に招いている [中山 2007]。また中山はそれ以前にも静岡平和資料センターと連携した授業を行い、そこに勤める空襲体験者から聞き取る授業も展開している [中山 2005]。このことから、博物館と連携していくことが証言者を確保するために有用だと考えられる。

今回の調査では、語り手となっている人物をどのように学校が確保したのか、細かい事

情まで実践記録に明記されていないことも多かった。これは実践記録が、語り手を招いた上でどのような授業をするか、という授業内容を発表することに重きが置かれる性格を持つためだと考えられる。このため、「地域に住むお年寄り」といえども、それが戦友会や博物館といった「組織」を仲介している可能性もある。例えば田中利弥の授業では「地域に住む被爆者」の方から話を聞いている [田中 2006]。田中がどのように地域に住む被爆者を見つけたのかは定かではなかったが、被爆者は全国で組織化されている上、同じく地域に住む被爆者の方から話を聞いている熊谷賀世子の実践では、学校が所在する宮城県の原爆被害者の会の人語り手となっている [熊谷 2006]。このことから、田中の実践でも都道府県の被爆者の会に語り手を紹介してもらっている可能性もある。

今回の調査では「日本の学校現場で行われている、戦争体験者から体験談を聞き取ることによる戦争学習」のすべてを網羅したわけではない。見落としてしまった事例や、そもそも実践記録として「記録」されていないものも多々あるだろう。そのため、全体のどのくらいが博物館との連携によるものなのかは明確に示すことはできない。しかし本来「もの」を展示することで間接的継承を目指す施設であった平和博物館が、「人」を介して戦争体験を継承させる取り組みを行っていることは非常に興味深い。と同時に、こういった学校と社会教育施設である博物館との学社連携が、「語りを用いた戦争学習」を行う上で重要だと言える。

以上のことをまとめると、2005年度以降の実践では、祖父母からの聞き取りを行い、家庭間での戦争学習の継承を続けている動きもある。しかし地域を軸にした戦争学習の隆盛とともに、聞き取り学習においても地域人材の活用が進んでいる。さらには戦友会や被爆者の会、博物館といった戦争に関する「組織」を仲介して語り手を確保していると言える。

終章 本論文の成果と今後の課題

以上のように、本稿では戦争体験者が減少していく中でどのように語り手を確保すればよいのか知見を得るため、授業実践記録から最近の動向を探った。その結果、何らかの戦争関連組織や同窓会等「組織」に所属している人から協力を得ることが重要だという結論に至った。一方、特に小学生や中学生を対象とした実践では、地域に住むお年寄りから話を聞くために、繋がりがなくても生徒自らが聞き取り調査に出かけ、証言を得た実践例も多く見られた。このことから、これまで戦争体験を語ってこなかった人から証言を得られる可能性と、学校がその役割を担っていることを示唆できた。

しかし、本稿で検討できなかった課題として、語り手が語る証言内容についての問題がある。通常、戦時記憶は兵士のものと銃後のものに分かれる。その中で兵士の証言となると、少なくとも終戦時 20 歳前後でなければならず、そうした方は現在 85 歳程度になっている。すると必然的に銃後の記憶（例えば疎開や空襲体験）が増え、日本の被害の面が継承されることとなる。また、体験者が語るうちに記憶が変化していくという問題もある【中尾 2006】。本稿では、「語りからアジア太平洋戦争すべてについて学習しようとするのではなく、あくまで戦争を学習する入り口として、他者の痛みを想像する契機になればよいのではないか」という観点から、戦争体験者の語りを推奨する立場を取った。しかし「オーラル・ヒストリー」として体験者の証言を歴史化していくのであれば、これから聴取された歴史の整合性も検討していかなければならないだろう。このことに関しては筆者がインタビューを行った NHK のプロデューサーも、「証言が本当かどうか、史実と照らし合わせる作業は非常に骨が折れ、調べてみると事実とは異なる体験談も多かった」と指摘していた。

以上の課題は、今後この研究を進めていくのであれば考えなければならない重要な事柄である。

参考文献一覧

◆図書◆

- ・テッサ・モーリス-スズキ.『過去は死なないーメディア・記憶・歴史』. 岩波書店, 2004.
- ・倉沢愛子.杉原達.成田龍一.テッサ・モーリス-スズキ.油井大三郎.吉田裕.編「なぜ、いまアジア・太平洋戦争か」.『岩波講座 アジア・太平洋戦争』第1巻. 岩波書店,2005
- ・平塚眞樹「学校教育における公共性の再編成とNPO」 佐藤一子編『NPOの教育力 生涯学習と市民的公共性』東京大学出版会, 2004.
- ・ベネディクト・アンダーソン.『定本 想像の共同体ーナショナリズムの起源と流行ー』. 白石隆・白石さや訳. 書籍工房早山, 2007.
- ・ポール・トンプソン.「記憶から歴史へーオーラル・ヒストリーの世界ー」.酒井順子訳. 青木書店, 2002.
- ・村上登司文『戦後日本の平和教育の社会学的研究』 学術出版会. 2009

◆雑誌論文◆

- ・有蘭格.「コーディネーターを活かす地域に開かれた教育経営(1)」.『教職研修』38(5), 2010, pp.136-139.
- ・有蘭格.「コーディネーターを活かす地域に開かれた教育経営(2)」.『教職研修』38(6), 2010, pp.118-121.
- ・有蘭格.「コーディネーターを活かす地域に開かれた教育経営(3)」.『教職研修』38(7), 2010, pp.118-121.
- ・栗津賢太.「集合的記憶のポリティクス 沖縄におけるアジア太平洋戦争後の戦没者記念施設を中心に」.『国立歴史民族博物館研究報告』126, 2006, pp.87-118.
- ・稲次寛.「地域の戦没者からアジア太平洋戦争を考える」.『歴史地理教育』690, 2005, pp.54-57.
- ・今井英夫.「戦争体験者への聞き取り」.『歴史地理教育』731, 2008, pp.52-55.
- ・上田正文.「祖父母・大宮校区から十五年戦争の学習を」.『歴史地理教育』692, pp.112-119.
- ・上野浩昭.「小学校区(地域)から考えた戦争と平和ー地域での戦争体験聞き取り調査を通じてー」.『教育』54(8), 2004, pp.72-76.
- ・小川浩之.「アメリカの地域学習におけるオーラルヒストリーの研究ーGeorgia州 Rabun Country における“Foxfire”magazine を事例としてー」.『筑波社会科研究』12, 1993, pp.11-23.
- ・勝本晃介.「長崎原爆資料館を訪れる修学旅行生の実態に関する研究ー『語り部』の目および広島平和記念資料館の実例を通して」.『観光学論集』4, 2009, pp.51-60.

- ・ 門野里栄子. 「語られない経験の継承—沖縄・平和活動者のライフ・ヒストリーから—」. 『日本オーラルヒストリー研究』 5, 2009, pp.63-71.
- ・ 河村毅. 「和知から戦争と平和を考える」. 『歴史地理教育』 709, 2007, pp.44-47
- ・ 菅野清二. 「子ども達を平和の語り部に」. 『教育評論』 366, 1978, pp.29-32.
- ・ 北村毅. 「<戦争>と<平和>の語られ方—<平和ガイド>による沖縄戦の語りを事例として—」. 『人間科学研究』 19 (2) , 2006, pp.55-73.
- ・ 熊谷賀世子. 「はばたけ 折り鶴—二一万羽に込めた平和への願い—」. 『歴史地理教育』 667, 2006, pp.80-90.
- ・ 小杉雅彦. 「沖縄戦の学びを問い直す —体験学習から伝承学習へ—」. 『歴史地理教育』 738, 2008, pp.121-127.
- ・ 小竹尚武. 「戦没者遺族の聞き取り調査」 『教育評論』 394, 1980, pp.29-35.
- ・ 小堀俊夫. 「合唱『消えた八月』と被爆者の出会い」. 『歴史地理教育』, 2005, pp.8-15.
- ・ 小松清夫. 「錦の昔たんけん—平和学習—」. 『歴史地理教育』 748, 2009, pp.38-43.
- ・ 今野日出晴. 「兵士の『戦場体験』がもたらすもの—当事者性の発見—」. 『歴史地理教育』 747, 2009, pp.18-25.
- ・ 桜井厚. 「<体験>と<経験>の語り —沖縄戦のオーラルヒストリーから—」. 『日本オーラルヒストリー研究』 5, 2009, pp.73-77
- ・ 佐貴浩. 「戦争体験の継承と平和教育の方法」. 『教育』 328(3), 1982, pp.63-75
- ・ 島門隆義. 「戦争を伝える平和博物館」. 『前衛』 821, 2007, pp.108-119.
- ・ 新城静治. 「地域の特異性を基軸にした平和学習 (特集 戦争・平和教育と読書)」. 『学校図書館』 634, 2003, pp.22-26.
- ・ 滝沢正、本庄豊、村松邦崇、渡辺賢二. 「子どもと戦争学習をどう進めるのか 座談会」. 『歴史地理教育』 687, 2005 pp.5-15.
- ・ 田中, 利弥. 「社会科教育の広場 語り継ぐ戦争体験と平和へのメッセージ —主体的に取り・組む生徒を育む社会科学習—」 『歴史研究』 52 2006, pp.21-30.
- ・ 民上, 眞由美. 「地域の戦争からアジアの平和へ」. 『歴史地理教育』 692, 2005, pp.104-111.
- ・ 中尾, 知子. 「『戦争の記憶』とオーラル・ヒストリー：現状と課題—戦後 60 周年関係の英国の行事・会議の分析から—」. 『日本オーラル・ヒストリー研究』 2, 2006, pp.73-86.
- ・ 中嶋千絵. 「アニメ『対馬丸』で平和を学ぶ」 『歴史地理教育』 687, 2005, pp.28-33.
- ・ 中嶋千絵. 「明生からヒロシマ・ナガサキ、そして世界へ —小さな『語り継ぎ部』を育てる試み—」 『歴史地理教育』 722, 2007, pp.120-127.
- ・ 中山敬司. 「学社連携を目指した戦争学習 —静岡空襲の実践—」. 『歴史地理教育』 681, 2005, pp.52-55.
- ・ 中山敬司. 「特別攻撃隊と向き合う授業—修学旅行事前研修を通して—」. 『歴史地理教育』 707, 2007, pp.52-55.
- ・ 長友脩. 「父母の戦争体験を授業に」. 『教育評論』 394, 1980, pp.26-29.

- ・西尾理. 「『歴史地理教育』における平和教育実践に関する一考察」. 『教育経営研究』 14, 2008, pp.58-69.
- ・西土貴志. 「第二次世界大戦とアジア—私たちの町でも戦争があった—」. 『資料活用能力を高める指導の方法』 藤沢市教育文化センター, 2010, pp.68-78.
- ・野上元. 「地域社会と『戦争の記憶』—『戦争体験記』と『オーラル・ヒストリー』—」. 『フォーラム現代社会学』 7, 2008, pp.62-71.
- ・早川寛司. 「地域に残る戦没者の慰霊碑から広がる学び」『歴史地理教育』 747, 2009, pp.98-101.
- ・早川則男. 「中等教育におけるオーラル・ヒストリー・プロジェクトの展開(その1)」『日本私学教育研究所紀要』 41, 2006, pp.65-79.
- ・早川則男. 「中等教育におけるオーラル・ヒストリー・プロジェクトの展開(その2)」. 『日本私学教育研究所紀要』 42, 2007, pp.39-52.
- ・早川則男. 「中等教育におけるオーラル・ヒストリー・プロジェクトの展開(その3)」. 『日本私学教育研究所紀要』 43, 2008, pp.83-86.
- ・早川則男. 「歴史教育におけるオーラル・ヒストリー手法の活用に関する一考察」. 『日本私学教育研究所紀要』 40 (2) , 2005, pp.71-85.
- ・原正人. 「『地域の戦争遺跡』を通しての平和学習—課題研究『戦争と平和』との関わりで—」. 『歴史地理教育』 716, 2007, pp.32-37.
- ・原正人. 「若い世代に戦争をどう語り継ぐか—山梨平和ミュージアムと学校をつなぐ」. 『歴史地理教育』 764, 2010, pp.62-67.
- ・平野,伸人. 「長崎の平和教育と運動から—被爆を語り継ぐとりくみから—」. 『教育評論』 699, 2005, pp.22-25.
- ・広島平和教育研究所. 「ヒロシマの証言—広島修学旅行・平和学習—」. 『平和教育研究年報』 30, 2001, pp.74-75.
- ・福島在行. 「歴史教育運動のなかの『戦争体験』—日本の平和博物館前史として—」. 『新しい歴史教育のために』 2007年度(1), 2008, pp.11-25.
- ・福田善彦. 「負の歴史遺産から戦争と平和について考える—大久野島・平和祈念資料館へのフィールドワークから」. 『歴史地理教育』 747, 2009, pp.66-71.
- ・藤井大亮. 「オーラル・ヒストリーにおける歴史認識の形成—“Foxfire”誌の分析を通して—」. 『学校教育学研究紀要』 2, 2009, pp.183-188.
- ・榎原茂. 「オーラル・ヒストリーと教育」. 『島根大学教育学部紀要』 42, 2009, pp.25-32.
- ・満川尚美. 「『蒼い記憶』で学ぶ満蒙開拓・戦争」 『歴史地理教育』 687, 2005, pp.34-38.
- ・宮川裕行. 「平和教育をどう継承していくか—原爆被爆体験を語り続けるために—」. 『軍縮問題資料』 278 , 2003, pp.34-39.
- ・宮城道良. 「近藤一さんに学ぶ—二つの戦場での加害体験証言」. 『歴史地理教育』748, 2009, pp.32-37

- ・宮崎令子. 「『ちいちゃんとのかけおくり』と空襲」『歴史地理教育』 687, 2005, pp.58-63.
- ・村松喬. 「戦争を語りつぐ意味」 『教育評論』 394, 1980, pp.20-45.
- ・村上登司文. 「戦争体験継承の考察（その1）」. 『日本教育社会学会大会発表要旨集録』 46, 1994, pp103-104.
- ・村上登司文. 「平和博物館による戦争体験継承の考察」 『京都教育大学紀要』 89, 1996, pp.1-18.
- ・村上登司文. 「戦争体験継承の考察（その2）—平和記念館の役割—」 『日本教育社会学会大会発表要旨集録』 47, 1995, pp.82-83.
- ・村上登司文. 「平和博物館による戦争体験継承の考察」『京都教育大学紀要』 89, 1996, pp.1-18.
- ・森本晋也. 「ふるさとかから学ぶ平和 三年間の総合学習の取り組みを通して」. 『歴史地理教育』 706, 2006, pp.114-121.
- ・山田朗. 「戦争学習に何が必要か（上）」. 『歴史地理教育』 693, 2005, pp.58-63.
- ・渡辺明. 「『お墓調べ』から入る戦争学習」. 『歴史地理教育』 687, 2005, pp.51-57.

◆WEB サイト◆

- ・NHK. "NHK 戦争証言アーカイブスについて." NHK 広報局広報部, (2010年7月21日作成)
<http://www.nhk.or.jp/shogen/> [アクセス: 2010年9月27日].
- ・清水, 唯一朗. "日本におけるオーラルヒストリー —その現状と課題、方法論をめぐって—." (2003年12月8日作成)
http://www.fcronos.gsec.keio.ac.jp/wp2003/wp03_004.pdf [アクセス: 2010年12月30日].
- ・総務省. "人口推計." 統計局ホームページ. (2010年12月20日作成)
<http://www.stat.go.jp/data/jinsui/pdf/201012.pdf> [アクセス: 2010年12月31日].