

# 国語教科書が伝達・形成する戦争の記憶

筑波大学

図書館情報メディア研究科

2017年11月

**FILIZ YILMAZ**

## 要旨

### 国語教科書が伝達・形成する戦争の記憶

本研究の目的は、学校教育において主たる教材である教科書がどのような戦争の記憶を形成し、伝達しているのかを集合的記憶の形成という視点から明らかにすることである。

具体的には、次の4点の研究課題を検討することを通じて研究目的の達成を目指した。まず、特定の時点における海外との比較によって、水平的視点から日本における戦争の記憶の特徴を抽出する。そのために、「日本の国語教科書が伝達・形成する戦争の記憶」を明らかにする（研究課題1）。次に、海外の事例としてトルコを取り上げ、「トルコの国語教科書が伝達・形成する戦争の記憶」を明らかにする（研究課題2）。

また、垂直的視点から、第2次世界大戦以降、日本で使用されてきた国語教科書を時系列的に調査することによって「日本の国語教科書における戦争の記憶の変遷」を明らかにする（研究課題3）。その中でも、世界で唯一の戦争による被爆国である日本にとって戦争の記憶の中心的テーマである原爆に焦点をあて、原爆の記憶の特徴を明らかにする（研究課題4）。

研究方法は文献研究である。国語教科書における時代による戦争の記憶の変遷を時系列に従って明らかにするために、1949年から2017年に至るまで、教科書検定制度を経て日本の中学校で使用されてきた国語教科書を対象として、「国語教科書が伝達・形成する戦争の記憶」を分析する。そのため、分析対象の教科書を時代区分し、教科書に掲載されている戦争関連作品を抽出する。また、時代による作品の量の変化や作品の内容分析結果に着目しながら、それぞれの時代における教科書に掲載された戦争関連作品の特徴を明らかにする。分析対象とした出版社は三省堂、学校図書、東京書籍、光村図書出版、教育出版の5社であり、調査対象教科書数は417冊である。

さらに、日本の現在の学校教育における戦争の記憶の伝達・形成を海外の事例と比較するためにトルコを取り上げる。日本と同様に、トルコの中学校で使用されている国語教科書に掲載されている戦争関連作品を抽出し、作品の内容を分析することによって、現在のトルコの学校教育においてどのような戦争の記憶が伝達・形成されているのかを明らかにする。

本研究のもう1つの分析対象は1947年以降使用されてきた学習指導要領である。第2次世界大戦後の新教育制度の下で発行された学習指導要領15回分を調査する。その目的は、日本の初等・中等教育の内容を規定している学習指導要領において、戦争と平和はどのように位置づけられてきたか、またその位置づけにどのような変遷があったのかを明らかにすることである。

分析対象期間は、現在の教科書検定が制度化された1947年から2017年までとする。また、比較対象であるトルコの中学校で使用されている国語教科書は2013年度を分析対象と

する。

第1章では、研究の背景、研究の目的、研究対象と方法、先行研究、本研究の意義、論文の構成を提示した。

第2章では、戦争文学の定義について検討した。具体的には文献研究の方法により、日本及び海外における戦争文学の定義を検討し、日本人研究者や海外の研究者による戦争文学の定義及び特徴を明らかにした。戦争文学の定義と国語教科書に掲載された作品を併せて考察し、その特徴として次の2点を抽出した。

1点目は、日本における戦争文学の定義は、戦争文学を特定の戦争や期間に限定しない傾向があり、かつ戦争文学は一般用語として使われていることである。なお、日本における戦争文学の定義は多様であり、戦争を多様な側面から取り上げているにもかかわらず、国語教科書では、掲載作品の選択によってその範囲を限定している。このことから、日本の国語教科書は、限定的な戦争の記憶を形成していると指摘できる。

一方、海外の戦争文学事例として取り上げたトルコの戦争文学を見ると、祖国解放戦争（1919～1922年）の影響が強く、祖国解放戦争を題材にした作品がトルコの戦争文学の大部分を占めていた。

2点目は、新たな戦争文学の定義の可能性である。冷戦時代の終わりとともに1990年代以降、世界で行われてきた「戦争」の様態が変わりつつある。すなわち、テロ組織など国境を超えた組織との戦いが「内戦」のような形で現れるようになった。従来の戦争文学の定義は、新型の戦争をテーマにして書かれた新しい文学を定義するには不十分であり、いずれ、戦争が国対国で行われなくても、「内戦」という独立したテーマを取り扱う戦争文学が登場するようになると考えられる。

研究課題1について第3章では、日本の中学校国語教科書が伝達・形成する戦争の記憶について明らかにした。調査対象は、2013年度に日本の中学校で使用された国語科の検定教科書15冊と資料編3冊の合計18冊とした。掲載作品によって、反戦的で平和指向的な記憶が形成されていることや第2次世界大戦を中心とする戦争の記憶が形成されていることが明らかになった。そして国語教科書による戦争の記憶は、教科書に掲載された作品から得られた戦争のイメージを生徒たち自身の観点と合わせて形成されようとしていた。

研究課題2について第4章では、トルコの中学校国語科教科書が伝達・形成する戦争の記憶について論じた。2013年度にトルコの中学校で使用された国語教科書8冊と、日本の学習指導要領と同類のものである学習プログラム・ガイダンスを分析した。調査した教科書に収録された作品が対象とした主たる戦争は祖国解放戦争であり、現時点のトルコにとっての戦争とは祖国解放戦争を表していることが明らかになった。トルコの場合、戦争の記憶は戦争の規模や犠牲者数ではなく、祖国解放戦争とそれによって得られた国の独立が重視されている。

研究課題3について第5章では、国語教科書における戦争の記憶の変遷を把握するため、初めに戦後に行われた教育改革を概観した。続いて、学校教育の基準を定める学習指導要

領の記述が時代により変遷してきたことを明らかにした。GHQや日本政府によって公表された教育改革に関する方針は、学習指導要領に強く影響を与えていたことが明らかになった。最後に、検定教科書が使用され始めた1949年から2017現在に至るまで日本の中学校で使用されてきた国語教科書を調査した。

国語教科書は学習指導要領の実施時期に即して8つの時期に区分し調査を行った。その結果から、それぞれの時期における戦争の記憶の特徴には違いが見られることが明らかになった。その背景として、各時期における社会的な出来事が強く影響していることが指摘できる。原爆に関する資料整理の進展とともに、原爆・被爆者を描く作品が第4期(1972～1980年)から教科書に登場し、被爆者意識が形成され始めた。この傾向は第8期(2012～2017年)まで続いている。一方、20世紀の終わりの第6期(1993～2001年)にはじめて「加害者意識」に触れる作品が教科書に導入されたが、作品の種類や掲載回数は少なかった。

第2次世界大戦後から現在に至るまでの国語教科書に掲載された戦争・平和をテーマにした作品に共通する点は、全体的に被害者の側面から語られることであり、加害者側の視点から見た作品の掲載には消極的であったことが明らかになった。

研究課題4について第6章では、国語教科書に掲載されていた原爆・核に関連する作品を通して伝達・形成される原爆の記憶を論じた。原爆文学史を概観した上で、終戦以降の中学校国語教科書に掲載された原爆・核に関する作品の調査を行い、戦争の記憶の中における原爆の記憶を明らかにした。

国語教科書が伝達・形成する原爆の記憶は、そのリアリティを保持することに重点が置かれている。実際に起きた出来事である原爆投下をありのままに伝えることによって教えられる戦争の記憶は生徒たちに強い印象を与え、戦争に関するメッセージ性も高まるからである。

第7章では以上の研究結果を総括的に検討し、以下の点を本研究の結論として示した。

本研究では第2次世界大戦後、新教育制度に基づいて出版され、使用された中学校国語教科書を分析したが、日本では国語教科書に掲載されていた戦争に関するすべての作品が反戦的な性格であることが明らかになった。憲法第9条をはじめ、教育基本法や学習指導要領にみられる戦争防止や平和を維持することを示す反戦の理念が、学校教育現場においては国語教科書を通して実施されてきたと言える。戦後の国家が制定した憲法によって保障された戦争放棄の理念を教育現場に導入しようとした文部科学省は、教育基本法、学習指導要領、教科書検定制度などの基準に基づいて作成された国語教科書を通して戦争の記憶を形成している。本研究において、集合的記憶が提供しようとしている過去に関する共通のイメージは「戦争」であり、文部科学省が決めた基準によって戦争防止と平和の維持を目指す記憶を形成しようとしており、国語教科書はこのような記憶の形成と伝達手段の役割を果たしている。つまり、戦争の集合的記憶の形成の目的は状況にあわせて、その状況を支持するような形で実施されている。例えば戦時中の教科書が軍国主義的な要素を

含む理由は、その当時の情勢に応じたからである。したがって、戦争に関する集合的記憶のあるべき様子が時代の要請に対応する形で国の政策決定者によって形成され、その範囲が決定されると考えられる。

日本の場合、第2次世界大戦後憲法上保障された戦争の防止と平和の維持に関する理念は「平和国日本」というイメージ形成の出発点であり、このイメージを国語教科書は形成する役割を十二分に果たしてきた。ただし、国が過去に行った負の行為が取り除かれ、現況の「平和国日本」というイメージと矛盾するような要素が避けられたため、片寄った戦争の記憶が形成されている。

本研究において、国語教科書を通した戦争の集合的記憶の形成は可能であることが明らかになった。国語教科書の場合、戦争について描写する文学作品の表現力は、このような集合的記憶の形成に貢献していると言える。

## **Abstract**

### **The Creation of War Memory: Its Formation and Transmission by Japanese Language School Textbooks**

The purpose of this study is to investigate, from the viewpoint of collective memory formation, what kind of war memory is being formed and transmitted by Japanese language school textbooks.

First, this study identifies the characteristics of Japan's war memory from a horizontal perspective by making comparisons with an overseas equivalent at certain points in time. For this purpose, we investigate the "war memory formed and transmitted by Japanese language school textbooks" (Research Topic 1). Next, Turkey is selected as an overseas example and the "war memory formed and transmitted by Turkish language school textbooks" is studied (Research Topic 2).

Next, from the vertical perspective, Japanese language school textbooks used since World War 2 are chronologically examined and "changes in war memory as depicted in Japanese language school textbooks" are identified (Research Topic 3). Here, the focus is on the atomic bomb, the central theme of Japan's war memory, and the characteristics of atomic bomb memories are probed (Research Topic 4).

This study employs a bibliographic survey method. To reveal changes in war memory in Japanese language school textbooks, textbooks from 1949 to 2017 used in Japan's junior high schools that have passed the textbook authorization system are selected and analyzed. The textbooks are classified by era, and war-related literary works published in these textbooks are extracted. While focusing on the changes in the quantity of literary works and the results of content analyses over time, we investigate the characteristics of the war-related works published in the textbooks in each era. The number of textbooks targeted for examination is 417.

Turkey is selected as an overseas example for comparison with the formation and transmission of war memory in Japan's current school education. As with Japan, war-related literary works published in Turkish language school textbooks are extracted, and by analyzing their content, we investigate what kind of war memory is being formed and transmitted by Turkish language school textbooks in Turkey's current school education system.

The other target of analysis of this study is the Courses of Study used since 1947. Fifteen Courses of Study issued under the new education system post World War 2 are examined. The purpose is to elucidate the positioning of war and peace, and whether

there has been any change in their positioning in the Courses of Study in terms of the educational content of primary and secondary education in Japan. The target period for analysis is from 1947 to 2017.

Chapter 1 discusses the research background, purpose of the study, target of the study and methods, previous studies, significance of this study and layout of this thesis.

In Chapter 2, using the bibliographic survey method, the definition of war literature in Japan and overseas is examined, and a definition of war literature and its characteristics is arrived at. After considering this definition of war literature together with literary works that appear in Japanese language school textbooks, the following two characteristics were identified. First is that the definition of war literature in Japan is wide and varied, but despite covering war from diverse aspects, the range of published works selected for Japanese language school textbooks is extremely narrow. It can thus be said that Japanese language school textbooks form a limited war memory. On the other hand, in Turkish war literature, the influence of the Turkish War of Independence (1919-1922) is strong, and works related to the Turkish War of Independence occupy a major portion of Turkish war literature. Second is the possibility of a new definition of war literature. With the end of the Cold War era since the 1990s, "wars" fought all over the world are changing. In other words, battles against organizations beyond national borders, such as terrorist organizations, have started to appear in the form of "civil war." The conventional definition of war literature is not sufficient to define a new literature written under the theme of this new type of war, and in all cases it is thought that war literature dealing with an independent theme of "civil war" will be possible.

Dealing with Research Topic 1, Chapter 3 investigates the war memory being formed and transmitted by Japanese language school textbooks. The total number of survey subject is 18 textbooks, 15 Japanese language authorized textbooks and three reference materials used in Japanese junior high schools in 2013. Studies were carried out on published works by which anti-war and peace-oriented memories were formed and by which war memories centered on World War 2 were created. Furthermore, war memory being formed by Japanese language school textbooks, together with students' own viewpoints of images of war, were obtained from works published in textbooks.

In Chapter 4, which deals with Research Topic 2, eight Turkish language school textbooks used in Turkish junior high schools in 2013, and war-related works in these textbooks were analyzed. The main war in the works published in the textbooks examined was the Turkish War of Independence and hence it is evident that for Turkey, "war" at the present time means the Turkish War of Independence. Turkish war memory

was not about the scale of the war or the number of victims: the chief emphasis is placed on fact of the Turkish War of Independence and the achievement of national independence.

Dealing with Research Topic 3, in Chapter 5, educational reforms carried out after World War 2 are first outlined. Next, war-related statements in the Courses of Study are investigated. Finally, from 1949 up to 2017, Japanese language school textbooks used in junior high schools are examined. It was noted that policies regarding educational reforms announced by GHQ and the Japanese government had a major impact on the Courses of Study. Japanese language school textbooks were classified into eight periods according to the Courses of Study's implementation period. The results showed that the characteristics of war memory were different in each period. This is because social events during each period had a significant impact. As documents related to the atomic bomb came to be better organized, works depicting the atomic bomb and its victims started appearing in textbooks from the 4<sup>th</sup> period (1972-1980), and an awareness of the experiences of bomb victims began to be formed. This pattern has continued up to the 8<sup>th</sup> period (2012-2017). On the other hand, in the 6<sup>th</sup> period (1993-2001), at the end of the 20<sup>th</sup> century, works that do not deny that Japan was the aggressor appeared for the first time in textbooks, but they were few and lacked in variety. This showed that war and peace-themed works published in Japanese language school textbooks after World War 2 till now were, overall, told from the viewpoint of the victims, whereas there was resistance to publishing works written from the viewpoint of the perpetrators.

Research Topic 4, in Chapter 6, discusses atomic bomb memory being formed and transmitted by works related to the atomic bomb and the nuclear threat published in Japanese language school textbooks. After reviewing the history of atomic bomb literature, works related to the atomic bomb and the nuclear threat published in Japanese language school textbooks after World War 2 were examined and atomic bomb memory as a part of war memory was analyzed. The atomic bomb memory being formed and transmitted by Japanese language school textbooks stressed the importance of maintaining realism. This is because if war memory is taught by relating the dropping of the atomic bomb simply as a historical event, this will send the students a strong message.

In Chapter 7, we comprehensively examined the study results above and presented the following points as a conclusion of this study. It was clear that all the literary works related to war have anti-war flavor. It can be said that anti-war ideals promoting the prevention of war and maintenance of peace, as seen in Article 9 of the Japanese Constitution, Fundamental Law of Education and the Courses of Study, have been



carried through to Japanese language school textbooks in school education. The Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, which has tried to teach about the principle of renunciation of war, which is guaranteed in the Japanese Constitution that Japan enacted after World War 2, have formed a war memory through textbooks that have been filtered through various standards, such as the Fundamental Law of Education, the Courses of Study, and the textbook authorization system. In this study, common images related to the past which form collective memory of “war” play their part in forming a memory that aims to prevent war and maintain peace through the standards stipulated by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. Japanese language school textbooks play a role in forming and transmitting this war memory. It therefore appears that the more desirable aspects of the collective memory of war are being stressed by the policymakers. The ideals related to the renunciation of war and maintenance of peace guaranteed in the Japanese Constitution Post World War 2 are the starting point for forming the image of “Japan, the Peaceful Country,” and Japanese language school textbooks have fulfilled their role in forming and transmitting this image. However, since the negative acts committed by Japan in the past have been edited out, and any elements contradictory to the current image of Japan as a peaceful country are avoided, a one-sided war memory is being formed. This study shows that in the case of Japanese language school textbooks, the expressive power of literary works depicting war contribute to the formation of this collective memory of war.

## 目次

第1章 序論.....	1
1.1. 研究の背景.....	1
1.2. 研究の目的.....	2
1.3. 研究対象と方法.....	4
1.4. 先行研究.....	5
1.5. 本研究の意義.....	10
1.6. 論文の構成.....	12
第2章 戦争文学の定義.....	17
2.1. 本章の目的.....	17
2.2. 日本における戦争文学の定義.....	17
2.3. 日本の戦争文学の特徴と時代による変遷.....	18
2.4. 日本の戦争児童文学の特徴.....	21
2.5. 海外における戦争文学の定義.....	25
2.6. トルコの戦争文学.....	27
2.7. 第2章のまとめ.....	28
第3章 日本の国語教科書が伝達・形成する戦争の記憶.....	32
3.1. 本章の目的.....	32
3.2. 本章の調査方法と対象.....	32
3.3. 中学校における国語教科書発行制度.....	32
3.4. 中学校国語教科書の分析.....	34
3.5. 考察.....	40
3.6. 第3章のまとめ.....	42
第4章 トルコの国語教科書が伝達・形成する戦争の記憶.....	45
4.1. 研究背景と本章の目的.....	45
4.2. 研究方法と対象.....	46
4.3. トルコにおける学校教育制度の概要.....	47
4.4. 中学校国語教科書の分析.....	52
4.5. アタテュルクに関連する作品.....	56
4.6. 考察.....	60
4.7. 第4章のまとめ.....	64
第5章 日本の国語教科書における戦争の記憶の変遷.....	68
5.1. 本章の目的.....	68
5.2. 戦後教育改革の概要.....	68
5.3. 学習指導要領の変遷：戦争・平和への言及に着目して.....	71
5.4. 学習指導要領の考察.....	80
5.5. 戦争関連作品の登場と経過.....	81
5.6. 考察.....	98
5.7. 第5章のまとめ.....	101
第6章 戦争の記憶の中における原爆の記憶.....	108
6.1. 本章の目的.....	108
6.2. 原爆文学の定義.....	108
6.3. 原爆文学史.....	112
6.4. 国語教科書に掲載された原爆文学の調査.....	116
6.5. 『黒い雨』の教科書への登場.....	122

6.6. 考察 .....	124
6.7. 第6章のまとめ .....	136
第7章 結論 .....	139
7.1. 本章の目的 .....	139
7.2. 本研究の総括 .....	140
7.3. 本研究の考察 .....	145
7.4. まとめ .....	148
7.5. 今後の課題 .....	150
謝辞 .....	152
文献リスト .....	153
全研究業績のリスト .....	161
付録 .....	162

## 図表目次

### 図

図 1.1. 論文の構成.....	13
図 4.1. アタテュルクの若者への演説とアタテュルクの肖像.....	56
図 4.2 トルコの国旗と「独立行進曲」.....	62
図 5.1. 墨で黒く塗られ、貼り付けられた教科書.....	69

### 表

表 2.1. 日本における戦争文学の定義.....	20
表 2.2. 戦争児童文学の定義.....	21
表 2.3. 外国における戦争文学の定義.....	25
表 3.1. 中学校国語教科書一覧（2013年度）.....	34
表 3.2. 国語教科書に掲載された戦争関連作品一覧.....	35
表 3.3. 作品別採択回数.....	37
表 3.4. 作品の舞台となる戦争別作品一覧.....	38
表 4.1. トルコが参戦した戦争における派遣兵士数と死亡兵士数.....	46
表 4.2. 2013年度学校・生徒・教員数.....	47
表 4.3. 中学校国語教科書一覧（2013年度）.....	52
表 4.4. 中学校国語教科書に掲載された戦争関連作品一覧.....	53
表 4.5. 戦争別作品一覧.....	54
表 4.6. アタテュルク関連作品一覧.....	56
表 5.1. 調査対象の学習指導要領.....	72
表 5.2. 戦争・平和関連作品.....	82
表 5.3. 作品別採択回数.....	89
表 5.4. 各時代における掲載率.....	96
表 5.5. 教科書の総ページ数及び総トピックス数.....	97
表 6.1. 原爆文学の定義.....	109
表 6.2. 長岡（1982年）による原爆文学史の5つの時代区分.....	113
表 6.3. 原爆関連作品・作品が掲載された教科書.....	117
表 6.4. 作品別採択回数.....	120

## 第1章 序論

### 1.1. 研究の背景

過去を認識しようとするときに現れる記憶は、様々な要因から成り立つ。それは自分の体験のみならず身の回りにいる人物、例えば、家族や親戚らの体験から形成される場合もある。あるいは、学校教育、書籍、テレビ・新聞・雑誌などのマスメディア、博物館、記念碑、映画、写真などを媒体として形成されることもある。小関隆によれば、記憶とは「過去の出来事の中から、現在の想像力に基づいて特定の出来事を選択し呼び起こす行為、表象を媒介とした再構成の行為」<sup>1</sup>であり、「過去の出来事の単なる貯蔵としてでなく、現在の状況に合わせて特定の出来事を想起し意味を与える行為」<sup>2</sup>であるとも指摘されている。

記憶について、人間には個人的記憶と集合的記憶があると言及したのはモーリス・アルヴァックス (Maurice Halbwachs) である。アルヴァックスは「人間が自分の観点から思い出をながめることがあれば、時には思い出が大規模ないし小規模の社会の内部に分配され、その社会の部分的イメージであることもある」<sup>3</sup>と指摘し、個人的記憶と集合的記憶を示している。ギョクチェン・バジャラン・インジェ (Gökçen Başaran İnce) は、この集合的記憶の形成過程に、過去に関する情報の共有と伝達が必要であり<sup>4</sup>、集合的記憶がある集団の過去に関する共通のイメージを形成するという<sup>5</sup>。こうした集合的記憶を形成する過去の事例として大震災、戦争、大規模な事故、伝染病などの負の体験、および国際的なスポーツ大会での勝利、政治的な成功などの前向きな社会体験があげられる。本研究は衝撃的な出来事の中でも、社会に最も強い影響を及ぼすと考えられる戦争に着目する。山口俊雄らは「人間社会は常に戦争とともにあり、戦争が人間の生死を端的に左右し、喜怒哀楽と強く関わるために、様々な文字文化や文物に戦争そのものおよびその影が刻印されてきました。だとすれば、戦争に関わる文字文化文物を調査・研究・考察することにより、ひろく人間および人間社会のありかたについて明らかにすることができる」<sup>6</sup>としている。

この山口らの指摘に従えば、様々な文字文化の1つとして文学作品をあげることができ、戦争を多様な観点から描写しているものとして戦争文学をあげることができる。戦争文学とは、矢野貫一によれば「戦場に材を取るものにかぎらず、銃後を描くものも、平時の軍隊軍人に関するものも、広義の戦争文学と解する。顕在潜在の、戦争に関わりある文学」<sup>7</sup>である。またハルク・ハールン・ドゥマン (Haluk Harun Duman) らは「戦争が前線にだけ行う軍事衝突でないことを語る。また、勝利と敗北以外にも悲しみや苦しみ、残酷さ、そして、移民や死などが人間にいかに関与を及ぼしたかについて語るもの」<sup>8</sup>だという。したがって、「人間にまつわる物事をより深く知るためには、戦争文学作品が不可欠な資源」<sup>9</sup>となる。

1990年代以降歴史学、社会学及び文学などの分野において行われる戦争をめぐる研究では「記憶」という言葉が一般的に使用されるようになった。文学における研究として1995年に『現代思想』が発表した「戦争の記憶」という特集をあげることができる。以前は「体

験」が語られてきたのに対して、この時期から「記憶」が語られるようになった。戦争文学においても『記憶』と『証言』を再定義し、あらためて戦争を語りなおす行為が始まったのである<sup>10</sup>。戦争の記憶に焦点が当てられた 1995 年は第 2 次世界大戦から半世紀が経過しており、戦争の体験者も減少しつつあった。記憶は時間に伴い消えるものであり、戦争体験者の減少に伴い戦争の記憶も消えていく。戦争のような歴史的な出来事を、戦争体験を持たない世代への伝達は「集合的記憶」を形成することによって実現しようとしたと考えられる。社会において、ある出来事に関する記憶は時間の経過とともに消えていくが、その記憶を生かすために様々なメディアを使用して「集合的記憶」が形成される。そのメディアの 1 つとして学校教育現場の主な教材である教科書があり、学校教育においては教科書を媒介として戦争の「集合的記憶」が形成されていると考えられるため、本研究では「理解」や「認識」ではなく「記憶」という言葉を使用した。

## 1.2. 研究の目的

本研究の目的は、集合的記憶の形成の場の 1 つである学校教育において主たる教材である教科書がどのような戦争の記憶を形成し、伝達しているのかを集合的記憶の形成という視点から明らかにすることである。

具体的には、次の 4 点の研究課題を検討することを通じて研究目的の達成を目指す。まず、特定の時点における外国との比較によって、水平的視点から日本における戦争の記憶の特徴を抽出する。そのために、「日本の国語教科書が伝達・形成する戦争の記憶」を明らかにする（研究課題 1）。次に、外国の事例としてトルコを取り上げ、「トルコの国語教科書が伝達・形成する戦争の記憶」を明らかにする（研究課題 2）。

次に、垂直的視点から、第 2 次世界大戦以降、日本で使用されてきた国語教科書を時系列的に調査することによって「日本の国語教科書における戦争の記憶の変遷」を明らかにする（研究課題 3）。中でも、世界で唯一の戦争による被爆国である日本にとって戦争の記憶の中心的テーマである原爆に焦点をあて、原爆の記憶の特徴的な点を明らかにする（研究課題 4）。

### 研究課題 1：日本の国語教科書が伝達・形成する戦争の記憶

本研究は 2013 年度に日本全国で等しく実施される教育という観点から義務教育で使用される国語教科書を対象とした。小学校国語教科書については、先行研究で「1945 年以降に刊行された日本人作家の物語作品を検討したところ、戦争児童文学教材が小学校国語教科書に初めて登場するのは 1974 年度版であった」<sup>11</sup>とされ、戦後 30 年近く日本の戦争文学作品が見られなかったことから対象外とした。高等学校国語教科書については、日本では高等学校が義務教育ではないこと、また比較調査対象国であるトルコでは、高等学校教育は 2012 年度から義務教育化されたものの、2013 年の調査時点では学年進行中であり、義務教育としての高等学校教育修了者がいなかったため、高等学校を調査対象外とした。以

上の理由により、日本とトルコを同一条件で比較するために中学校国語教科書を調査対象とした。2013年度を分析対象年にしたのは、研究課題2で検討するトルコと同一年の教科書が入手可能だったためである。水平方向の比較を行う際に、同一年度の比較という点を考慮した。

まず、日本の教育のあり方を規定している教育基本法と2013年の調査時点で使用されていた2008年告示の中学校学習指導要領を検討し、戦争・平和に関する記述を抽出する。次に、2013年度に中学校で使用されていた国語科の検定教科書15冊と資料編3冊(全18冊)の教科書を分析し、戦争・平和関連の作品を検討する。戦争に関連する作品から具体的な例をあげながら中学校国語教科書が伝達・形成しようとしている戦争の記憶の特徴を明らかにする(第3章)。

### 研究課題2：トルコの国語教科書が伝達・形成する戦争の記憶

「研究課題1」と同様の方法で2013年度にトルコの中学校で使用されていた国語教科書(全8冊)と掲載されている戦争関連作品を分析する。トルコの「国民教育法」とトルコの国民教育省が定めた学校教育の基準である「学習プログラム・ガイダンス」に掲載されている戦争・平和に関する言及を抽出した上で、トルコの学校教育においてどのような戦争の記憶が形成されようとしているのかについて、上述の8冊の教科書を題材として考察する(第4章)。比較対象をトルコとした理由は以下の通りである。日本の外務省によると、トルコは「中東を代表する大国」<sup>12</sup>であり、近代トルコの建国にあたっては激しい戦争を経験している。建国後もトルコは国際関係における緊張状態に直面してきた。例えば中東地域では2010年から「アラブの春」と呼ばれる一連の運動とそれに続くシリア内戦が勃発した。トルコは近隣諸国との「ゼロ・プロブレム外交」を掲げてこれらの紛争に巻き込まれないよう慎重に対応する方針を取っているが、周辺諸国における政治変動とは常に向き合わざるを得ない状況にある。

以上のことから、本研究で戦争の記憶の伝達・形成を考えるにあたって、トルコは比較対象とする外国の事例として適切であると考えられる。

### 研究課題3：日本の国語教科書における戦争の記憶の変遷

日本の国語教科書における戦争の記憶の変遷を時系列に明らかにする。第2次世界大戦後の新しい教育制度を基に発行された学習指導要領を、戦争・平和の言及に着目しつつ戦後から現在まで調査することによって、その変遷を明らかにする。さらに現在日本の学校で使用されている検定教科書は、1947年に制定された教育基本法に基づいており、1949年度から検定制度に準じて民間出版社が様々な教科書を出版した。そこで1949年から2017年に至るまで、教科書検定制度を経て日本の中学校で使用されてきた国語教科書を時系列的に調査し、教科書における戦争関連作品の時代による変遷を明らかにする(第5章)。

#### 研究課題 4：戦争の記憶の中における原爆の記憶

国語教科書に掲載されている原爆・核に関連する作品を通して伝達・形成される戦争の記憶の中における原爆の記憶について検討する。まず原爆文学史を概観した上で、戦後以降中学校国語教科書に掲載された原爆・核に関する作品の調査を行い、戦争の記憶の中における原爆の記憶を明らかにする（第6章）。

##### 1.3. 研究対象と方法

研究方法は文献研究である。国語教科書における時代による戦争の記憶の変遷を時系列に従って明らかにするために、1949年から2017年に至るまで、教科書検定制度を経て日本の中学校で使用されてきた国語教科書を対象に、国語教科書が伝達・形成する戦争の記憶を分析する。教科書を対象とする理由は、個別に選択した戦争関連作品と比較して、より多くの人々が読み、解釈すると考えられるからである。戦争の記憶を扱った先行研究でも、歴史や国語の教科書を対象としているため<sup>13</sup>、本研究においても教育現場の主な教材である教科書を対象とした。

まず、分析対象教科書を時代区分し、教科書に掲載されている戦争関連作品を抽出する。また、時代による作品量の変化や作品の内容分析結果に着目しながら、それぞれの時代における教科書に掲載された戦争関連作品の特徴を明らかにする。分析対象とした出版社は三省堂、学校図書、東京書籍、光村図書出版、教育出版の5社である。この5社を調査対象とした理由は、これらの出版社が第2次世界大戦後直後から現在まで継続して中学校国語教科書を出版しているためである。それぞれの教科書数は、三省堂 96冊、学校図書 93冊、東京書籍 78冊、光村図書出版 81冊、教育出版 69冊であり、合計分析教科書数は417冊である。これらの教科書は、2013年と2017年発行のものは購入し分析したが、その他の発行年のものは東京都江東区にある公益財団法人教科書研究センター附属教科書図書館及び筑波大学附属図書館が所蔵している教科書を参照し、調査した。

さらに、日本の現在の学校教育における戦争の記憶の伝達・形成を外国の事例と比較するためにトルコを取り上げる。日本と同様に、トルコの中学校で使用されている国語<sup>14</sup>教科書に掲載されている戦争関連作品を抽出し、作品の内容を分析することによって、現在のトルコの学校教育においてどのような戦争の記憶が伝達・形成されているのかを明らかにする。

本研究のもう1つの分析対象は1947年以降使用されてきた学習指導要領である。第2次世界大戦後の新教育制度の下で発行された学習指導要領 15回分を調査する。その目的は、日本の初等・中等教育の内容を規定している学習指導要領において、戦争と平和はどのように位置づけられてきたか、またその位置づけにどのような変遷があったのかを明らかにすることである。日本は第2次世界大戦後、民主的で平和的な社会の形成を目指した。中でも1947年公布の日本国憲法第9条において「正義と秩序を基調とする国際平和を誠実に希求し、国権の発動たる戦争と、武力による威嚇又は武力の行使は、国際紛争を解決する



手段としては、永久にこれを放棄する」<sup>15</sup>とし、戦争を放棄したことが最も重要な点である。これを受けて日本の教育のあり方を規定している教育基本法の前文にも平和に関する言及があり、「平和で民主的な国家及び社会の形成者」<sup>16</sup>の育成が教育の目的としてあげられている。また、この憲法に基づき教育基本法第1条には、教育の目的として「教育は人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない」<sup>17</sup>と謳われ、第2条の5では、「伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛するとともに、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと」<sup>18</sup>を教育の目標としている。これを受けて学校教育法第21条の3では「他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと」<sup>19</sup>とされている。

憲法、教育基本法と学校教育法に基づいて、教育課程編成の方針を示しているのが学習指導要領である。現行の学習指導要領（2008年告示）をみると、国語科では「戦争」は取り上げるべき内容としてあげられていない。一方、社会科の「歴史的分野」では「戦争」に関連する言及が10箇所あり、「大戦が人類全体に惨禍を及ぼしたことを理解させる」<sup>20</sup>ことは「内容の取扱い」であげられている。また「公民的分野」では、「日本国憲法の平和主義について理解を深め、我が国の安全と防衛及び国際貢献について考えさせるとともに、核兵器などの脅威に着目させ、戦争を防止し、世界平和を確立するための熱意と協力の態度を育てる」<sup>21</sup>とあり、戦争と平和について同時に言及されている。

このように、現行の学習指導要領の「第1章 第1節 国語」では戦争に関して直接言及されていないことを踏まえながら、学習指導要領の変遷、学習指導要領と教科書に掲載された戦争関連作品との関連、および掲載作品の変遷と特徴について分析する。ここで、分析の対象とする戦争文学作品とは実際に行われた戦争に関わるあらゆる事象を取り上げた戦争関連作品とする。戦争文学の定義は第2章で述べる。また、教科書に掲載されている戦争関連の小説や物語作品以外、ノンフィクション作品や写真、挿絵なども分析対象とする。

分析対象期間は、現在の教科書検定制度が制度化された1947年から2017年までとする。また、上述のように日本との比較対象としてトルコの中学校で使用されている国語教科書は2013年度を分析対象とする。

#### 1.4. 先行研究

本節では、主な先行研究を、「記憶、戦争・原爆の記憶に関する研究」(1.4.1)、「日本における教科書と戦争に関する研究」(1.4.2)と「トルコにおける教科書と戦争に関する研究」(1.4.3)、「その他の国における教科書と戦争の記憶に関する研究」(1.4.4)の4つの視点から検討した。

#### 1.4.1. 記憶、戦争・原爆の記憶に関する研究

記憶は、想起することによって可能になるとされている。記憶に関する基礎研究と位置づけられている『集合的記憶』でモーリス・アルヴァックス (Maurice Halbwachs) は、「人が思い出すのは、自分を一つないし多くの集団の観点に身を置き、そして一つないし多くの集合的思考の流れの中に自分を置き直してみるという条件においてである」<sup>22</sup>と主張している。したがって、アルヴァックスによると、集合的記憶とは、個人が集団の一人として過去を想起することを示すと考えられる。本研究ではこのアルヴァックスの集合的記憶という考えに基づいて戦争の記憶を検討する。

日本における戦争の記憶をめぐるのは、大日方悦夫が、戦争体験者の減少に伴って戦争の記憶が消えていくと論じ、「意図的に事実を隠したり、歪曲する動きも加わって記憶の希薄化がすすめられる」<sup>23</sup>とも述べている。黒古一夫も、戦後 70 年間、日本が関わった戦争について忘れられてきたと主張している。具体的には、マスコミによって太平洋戦争に関する一連の行事、すなわち東京大空襲の被害者、沖縄戦の犠牲者、およびヒロシマ・ナガサキの被害者・被爆者については報道されている一方で、「日清戦争 (1894 年) に始まる日本 (軍国主義) の『加害』については、ほとんど言及されない」<sup>24</sup>と指摘している。また、2015 年 8 月 14 日の安倍晋三首相による「戦後 70 年談話」発表で、安倍首相が日本人の戦死者被害者に対して哀悼の意を表明したことに対して、「日本が引き起こした先のアジア太平洋戦争における日本の『加害=侵略』によって、2000 万人を超える人々が『犠牲』になった」<sup>25</sup>ことについて謝罪しなかったことに着目している。そして、どのような戦争であっても、被害を受けるのも加害者になるのも全て一般の国民 (庶民) であることが戦争の原理であり、我々が忘れてはいけないことと解釈している<sup>26</sup>。

2003 年に菊地義は、世界や日本における第 2 次世界大戦の記憶をめぐる争いが今後激しくなっていくと想定し、「問題は『戦争の記憶』をめぐる争いに立ち向かう私たちの姿勢ではないか」<sup>27</sup>と述べ、1993 年に細川護熙元首相が『『過去の侵略行為や植民地支配』に『深い反省とおわび』を表明した』<sup>28</sup>ことに反対する産経新聞に掲載された (1993 年 9 月 9 日) 意見広告をあげた上で、「戦争の記憶をめぐる長い争いが解決にむかって歩みだした時、巻き返しもまた盛んになった」<sup>29</sup>と述べている。

原爆の記憶に関する研究については、奥田博子の『原爆の記憶—ヒロシマ/ナガサキの思想』<sup>30</sup>をあげることが出来る。奥田は広島と長崎の原爆体験が「広島・長崎」から「ヒロシマ・ナガサキ」へ変化していった過程について分析している。日本人が「核兵器 (原子爆弾) という言葉を聞くと、すぐに広島と長崎への原爆投下を思い浮かべる」<sup>31</sup>と述べ、日本におけるナショナルな集合的記憶の存在を指摘している。それは、「ナショナルな『唯一の被爆国/被爆国民』というアイデンティティ/神話」<sup>32</sup>であるとされ、日本政府によって日本の戦争「被害者意識」を正当化する根拠として広島と長崎の原爆体験を「国籍化」しようとしてきたことを示している<sup>33</sup>。

以上の先行研究から、主に戦争・原爆の記憶の伝達・形成において、国の権力者・指導

者によってその有り様が左右されるという視点が示されている。一方、サーラ・スヴェン (Saaler Sven) は、日本とドイツの戦争と記憶との関連で議論されている歴史認識のあり方について言及し、政府の歴史認識の形成過程への関与について、「歴史認識の形成要因が多様であり、常に問題視されている歴史政策によって単独に左右されることはもはや不可能」<sup>34</sup>という視点を示している。また、「ドイツも日本も、政治家による歴史政策が行われている一方、国民の歴史観は多様な要因より形成されているため、政治の歴史観がそのまま受け入れられることはない」<sup>35</sup>と述べている。

戦争の記憶というテーマを早い時期から取り上げたのがホロコーストの問題であり<sup>36</sup>、1990年代以降、ホロコーストの歴史や記憶をめぐる研究が進んでいる。その理由として、「冷戦終結の各地における民族紛争の多発が、改めてホロコーストの歴史と記憶に関する関心呼びよせましたこと、社会主義体制の崩壊による歴史の『見直し』と史料の公開によって、それまで手がつけにくかった地域や対象の研究が可能になったこと、また、第2次世界大戦から半世紀たち、さまざまな記憶をめぐる抗争が浮かび上がり、『過去の克服』をめぐる議論がますます盛んになったこと」<sup>37</sup>があげられる。

すなわち、記憶の形成過程においては多様な要素が影響するという観点が示されていると言えるだろう。本研究では、こうした記憶の形成に関する様々な観点を考慮に入れながら、中学校の国語教科書を通じて伝達・形成される戦争の記憶を検討する。

#### 1.4.2. 日本における教科書と戦争に関する研究

「教科書と戦争」に関する主な研究として、まず、原田美砂による「国語科教科書で戦争をどう伝えるか—伝達意識の問題を通じて」<sup>38</sup>をあげる。原田は論文が発表された2004年時点で使用されていた中学校国語教科書に掲載された作品のうち、戦争を取り扱った作品を検討している。原田は日本人にとって最も印象の強い戦争が太平洋戦争であるとして、「太平洋戦争は、過去に日本が経験した戦争の中で、経験者の口から直接その経験を聞くことができる唯一の戦争であり、そしてその方法の証言に、戦争を知らない世代にそれを伝えたいという願望が見受けられる」<sup>39</sup>と指摘している。ただし、「戦争」の伝達をテーマとしているものの、分析対象は太平洋戦争に限定されている。本研究では、原田の先行研究を踏まえながら太平洋戦争以外の戦争も分析対象に含め考察する。

不破修の「戦争の記憶と歴史教科書」<sup>40</sup>では、現在、中学生が歴史を受け止めにくい状況が広がっているため、戦争の記憶を伝える手段として教科書の必要性を強調する一方で、「どの教科書にも侵略戦争・植民地の被害の体験記録や証言がほとんど掲載されていない」<sup>41</sup>としている。本研究では、不破が対象としなかった国語分野におけるこの問題の現れ方について考察する。

また徳武敏夫は「教科書にみる原爆と戦争：50年代から70年代までへの変遷をたどる」<sup>42</sup>において、検定教科書と同列に学習指導要領の歴史的、社会的、公民的、地理的分野を分析している。徳武は、「平和教育運動の前進」を考慮に入れた場合、原水爆・核戦争にかか

わる教科書の記述が質的に不十分であると指摘した上で、「いい教科書」を作り出すことが平和教育運動を前進させると結論付けている。しかし、徳武の研究では国語分野について分析しておらず、研究対象期間も限られている。

このように、「戦争の記憶の伝達」、「教科書と戦争」、「教科書と戦争の記憶」などについて実施された研究は複数あるものの、国語教科書を対象とした研究は充分に行われていない、もしくは対象期間が限られている。

#### 1.4.3. トルコにおける教科書と戦争に関する研究

トルコにおける「教科書と戦争」に関する研究は、歴史科及び社会科教科書を主な対象としている。例えば、ネヴィン・ヤズジュ (Nevin Yazıcı) の「高校教科書におけるガリポリ戦の学習」<sup>43</sup>と題する論文では、歴史教科書に掲載されているガリポリ戦<sup>44</sup>は、第1次世界大戦のなかでも最も激しい戦闘だったにもかかわらず、他の前線と同例に扱われており、十分に言及されていないと指摘されている。また、教科書で戦争について言及される時、トルコ側の見方にのみ立脚しており、外国側の視点が示されていないと指摘している。シャーヒン・オルチュ (Şahin Oruç) は、「教科書における戦争の現象」<sup>45</sup>において、社会科の教科書では戦争の教え方にナショナリズムを含むのは当然であるとの立場を取りつつ、学校教育を平和教育の出発点として捉えている。また、変化する世界に対応するためにも平和教育が重要であると主張している。

シェラーフェッティン・ゼイレキ (Şerafettin Zeyrek) はヤズジュの論文と同様に、高等学校歴史教科書におけるガリポリ戦について分析し、戦いを引き起こした原因、政治的情報、死者数などについて充分に取り上げられていないと述べている<sup>46</sup>。

トルコの義務教育である初等・中等教育（小学校・中学校・高等学校を含む）には「トルコ共和国改革史とアタテュルク主義 (T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük)」といった科目があり、ムスタファ・ケマル・アタテュルク (Mustafa Kemal Atatürk) の生涯や彼の祖国解放戦争における活躍、トルコ共和国の創立や近代化などを学習する。この科目を中心に行われた研究によれば、「集合的記憶の補助を得ながらトルコ国家に基づく国民的なアイデンティティが形成されようとしている」<sup>47</sup>という。

以上のように、トルコの教科書では、戦争に関する詳細な情報が不足していることや外国側の見方が示されていない点が主な課題としてあげられる。また、高等学校教科書、その中でも歴史教科書のみが調査対象とされてきた。さらに、戦争をテーマとする教育にナショナリズムを含むのは当然であるという指摘がみられた。これに加え、教科書が国民的アイデンティティを形成しようとする役割についても指摘されていた。そこで本研究では、上述の課題を踏まえながら、トルコの中学校の国語分野で伝達・形成されようとしている戦争の記憶について考察する。

#### 1.4.4. その他の国における教科書と戦争の記憶に関する研究

次に日本とトルコ以外の国に焦点をあて、共産主義や自由主義といった政治体制の異なる国の「教科書と戦争」に関する研究について概観する。「教科書と戦争」に関する研究の多くは歴史教科書を取り上げており、以下のような特徴が見られる。

歩平は共産主義国家の1つである中国に関する研究<sup>48</sup>において、1950年代以降、愛国主義教育が徹底的に行われてきたと指摘している。21世紀の中国歴史教科書では、日中戦争期の記述に日本軍に関するものが比較的多くあるが、そこに「侵略戦争を起こした軍国主義者と一般民衆は区別するという原則が貫かれている」<sup>49</sup>という。1980年代後半からは、日本の一部の政治家の戦争責任を否認する発言の影響を受けて、日本軍の侵略に関する記述が一時的に増加したものの、1990年代以降こうした記述は再び減少していることが明らかにされている。なお、中国の学生は対日戦争に対してマイナスのイメージを持っているという指摘がある。

中国の中学校歴史教科書における国際戦争を取り上げたリー・ウェイク (Li Weike) によると<sup>50</sup>、日中戦争は第2次世界大戦の重要な部分を占め、「ファシズムに対する国際的な戦争における勝利に大きな貢献をした」<sup>51</sup>という。この他、全ての歴史教科書において広島や長崎への原爆投下について言及されているにもかかわらず、2004年までに発行された教科書では、原爆が日本の一般市民や環境に及ぼした被害や冷戦および全世界の歴史過程への影響についてほとんど言及されていなかった<sup>52</sup>と述べている。スン・ウォン・パーク (Soon-Won Park) は、2003年に中国で教育価値及びカリキュラムに関する改革が開始された<sup>53</sup>と述べている。2004年以降の教科書における内容変化にはこの改革の影響があったと考えられる。

澤野由紀子による旧共産主義国家であったロシアに関する研究<sup>54</sup>では、ロシアの学校教育における戦争の記憶は、時代によって変化していると指摘されており、「ロシアの初等中等教育においては、ソ連時代から、『戦争』の集合的記憶を形成する様々な教育的活動が行われてきた」<sup>55</sup>という。例えば、ソ連時代に使用されていた文字指導の教科書の最初のページにはレーニンの肖像があり、レーニンに関する学習課題があわせて掲載されていた。また、大祖国戦争（第2次世界大戦）に関する作品の中には、一般市民についての物語があり、戦争で犠牲になった市民の様子が描かれていた。しかし、ソ連崩壊後のロシアでは教科書や教育内容が大きく変化し、「ロシア民族色とともに宗教色が強くなった。『戦争』をテーマにした教材も、ロシア正教との関係が強調されるようになった」<sup>56</sup>。また、ソ連時代にみられた一般市民の英雄的な死をテーマにした戦争教材はほとんど消えていた。2015年の時点では、5年生向けの「ロシアの戦場」という授業において戦争をテーマにした総合的学習が行われており、ロシアの歴史上の3大戦に関する知識を伝えることや愛国心、宗教的資質を培うことなどが目標とされている。澤野は現政権によって愛国教育が推進されていると結論付けている。

自由主義の国における研究として、フランスの歴史教科書を取り上げた越田稜の研究<sup>57</sup>が

あげられる。越田は、フランスの歴史教科書では多くのページをヨーロッパの戦争が占めており<sup>58</sup>、中でもフランスがアジアやアフリカで行った植民地戦争は「その“功罪”などが臨場感を漂わせながら活写されている」<sup>59</sup>と指摘している。さらに、第2次世界大戦後はタブーとされていたフランスがナチス・ドイツへ協力したという事実が、時代の変化や国民の意識の変化とともに戦後10数年を経て歴史教科書に掲載されるようになった。その理由として、1995年にジャック・シラク大統領がフランスの大統領として初めてビシー(Vichy)政権(第2次世界大戦中におけるフランス政権)時代のユダヤ人の強制収容所移送はフランス国家に責任がある<sup>60</sup>と発言したことがあげられている。また、フランスの歴史教科書の時代的な変化には、1970年代半ばからヨーロッパで一般的な用語となった「国際歴史教科書対話」が影響しているとも考えられる。近藤孝弘によると、国際歴史教科書対話とは「複数国の歴史研究者、教師、また場合によっては教科書出版社や行政の代表も参加して国際的な会議を開き、各国の歴史教科書やその他の教材のなかに存在する自国中心主義的な記述を総合に指摘しあうことを通して、客観的で公正な理解に到達することを目指す活動」<sup>61</sup>である。2003年にフランスとドイツの間で開始された「共通教科書作成プロジェクト」<sup>62</sup>がこのような国際歴史教科書として結実したと考えられる。近藤によれば、この独仏共通教科書の特徴は「両国政府による明確な政治的目的意識のもとで作成されたこと」<sup>63</sup>であり、教育に関する重要課題である国家間の歴史教育問題においても政治権力の反映が見られる。

アメリカの歴史教科書における核戦争に関する記述を分析したダニエル・B・フレミング(Daniel B. Fleming)の研究<sup>64</sup>では、アメリカの高等学校歴史教科書において広島・長崎及び核戦争に関する記述や説明が、アメリカ独立戦争や南北戦争などの課題と比べて不十分であると指摘している。フレミングは10冊の高等学校歴史教科書を分析し、ほとんどの教科書は原爆投下による死者数や負傷者数に関する統計をある程度掲載しているにもかかわらず、原爆投下の余波についてはほとんど記載されていないという。さらに、公立学校の教育者は核戦争の脅威について生徒たちに学習させ、このような悲劇を防止するための方法を探ることについて責任をとるべきだと指摘している。

以上のように、日本やトルコを対象とした「教科書と戦争」に関する研究と同様に、他国を対象とした研究の多くも歴史教科書における戦争の記述に集中している。しかし、日本では戦争児童文学作品が掲載されている教科書について「子どもたちの内部に反戦の意識、平和を希求する意識を育ててゆくための文学教材として、ひとつの役割をはたしている」<sup>65</sup>と述べられているように、教育基本法における教育の目的と関連していることから国語教科書を分析する意義がある。そのため本研究では国語教科書における戦争の記述を分析することによって、国語教科書が伝達・形成する戦争の記憶を明らかにする。

## 1.5. 本研究の意義

本研究の意義は主に2点ある。

1点目は戦後から2017年にかけて日本の学校教育で行われてきた戦争の記憶の伝達・形

成を国語教科書を通して総括的に捉えようとする点である。現段階において日本が経験した直近の大規模な戦争である第2次世界大戦が終了してから70年以上経ち、この戦争の体験を持つ人々や戦争体験について執筆した作家は少数になりつつある。本研究では、文学作品は戦争の記憶を伝達する手段の一つであると仮定しており、戦争をテーマにした作品が掲載されている国語の教科書は、学校教育において戦争の記憶を伝達・形成する役割を果たしていると考えている。

国語教科書を調査対象とした理由の1つは、国語教科書は多様な戦争のイメージの伝達を行うことができると考えられるからである。歴史的な事象の1つである戦争の因果関係や統計などの情報を伝える歴史教科書と異なり、国語教科書に掲載されている多種の作品では、著者が戦争に対する自己の感情や解釈を自由に表現することができる。したがって、国語教科書に掲載された様々な作品（詩、物語、小説、随筆など）を通じて、生徒に多様な戦争の解釈やイメージを伝えることが可能であるため、戦争の記憶を明らかにすることを目的とした本研究の対象として国語教科書は適切であると考えられる。もう1つの理由としては、戦争の記憶に関する研究の多くは歴史教科書を対象としており、中学校国語教科書を対象とした、戦争の記憶の変遷を総括に明らかにする研究が行われていないためである。

以上の理由から、本研究は国語教科書に掲載された戦争関連作品を対象として、国語教科書が伝達・形成する戦争の記憶を明らかにする。

本研究の試みは、時代とともに変わらざるを得ない日本の学校教育における戦争の記憶の伝達・形成状況について教科書を通して明らかにすることである。現在も世界の様々な地域で紛争が続いているが、日本の教育基本法で示されているような「世界の平和と人類の福祉の向上に貢献する」目的を達成するために、戦争の記憶の伝達・形成を分析する本研究の知見が役立つと考える。

2点目は外国の事例としてトルコを取り上げる点である。日本とは戦争の歴史が大きく異なる外国の事例としてトルコを取り上げ、比較した。現在のトルコが最後に経験した大規模な戦争は、第1次世界大戦後に勃発した祖国解放戦争（1919～1922年）であり、この戦争は「歴史的には、西欧帝国主義に対する世界史上初の民族解放闘争」<sup>66</sup>でもある。また、トルコは祖国解放戦争中に占領された経験を持つが、戦争後は独立を果たした。この点が、第2次世界大戦後しばらく占領期を経験した日本の状況とは大きく異なっている。戦争の種類や「独立」、「占領」という相違を踏まえながら論じる点に、本研究の独自性があり、極端に異なる戦争の経験を持つ国を比較対象にすることによって日本の戦争や戦争の記憶の特徴を明確にできると考えられる。また、日本とトルコを比較した教科書や戦争の記憶に関する研究が行われていないことから、本研究においてトルコと比較分析する意義があると考えられる。

記憶は時間とともに徐々に消えていくものであるが、戦争のような社会的な出来事を戦争体験を持たない世代に伝達するために集合的記憶がある。この集合的記憶は、一般的に

国の政策決定者が決定する範囲で形成され、伝達される。本研究では日本の学校教育において戦争の記憶がどの範囲で形成され、伝達されてきたのかを検討することにより、今後日本の集合的記憶論に関する研究を深化する一助となることが期待される。

## 1.6. 論文の構成

本論文の構成は以下の通りである。なお、論文構成を図 1.1 に示す。

第1章（本章）では、本研究の背景、研究の目的、研究の対象と方法、先行研究、本研究の意義、論文の構成を提示する。

第2章では、文献研究によって、日本人研究者や海外の研究者による戦争文学の定義及び特徴について検討する。また、日本と海外における戦争文学の定義の類似点や相違点を分析することによって、それぞれの特徴や時代による変遷を明らかにする。

第3章では、「戦争文学が伝達・形成する戦争の記憶」という視点から、2013年度において日本の中学校で使用されていた国語教科書が伝達・形成している戦争の記憶について考察する。

第4章では、外国の事例として、トルコの中学校国語教科書を検討する。2013年にトルコの学校で使用されていた国語の教科書（全8冊）や「学習プログラム・ガイダンス」を分析し、どのようにして戦争の記憶が伝達・形成されているのかを明らかにする。

第5章では、戦後日本の教育制度を概観し、第2次世界大戦後から日本で使用されてきた中学校国語教科書や中学校用学習指導要領を時系列的に分析し、戦後から現在まで伝達・形成されている戦争の記憶を明らかにする。

第6章では、戦争文学の中の1つとして原爆文学を検討し、原爆関連作品の登場と経過を明らかにするために原爆文学史をあわせて概観する。その後、国語教科書に掲載された原爆文学作品の調査を行い、戦争文学の中における原爆文学の特徴を明らかにする。

第7章では、研究結果を総括的に検討し、学校教育の場で国語教科書が伝達・形成する戦争の記憶について論じるとともに、論文全体の総合考察を述べる。



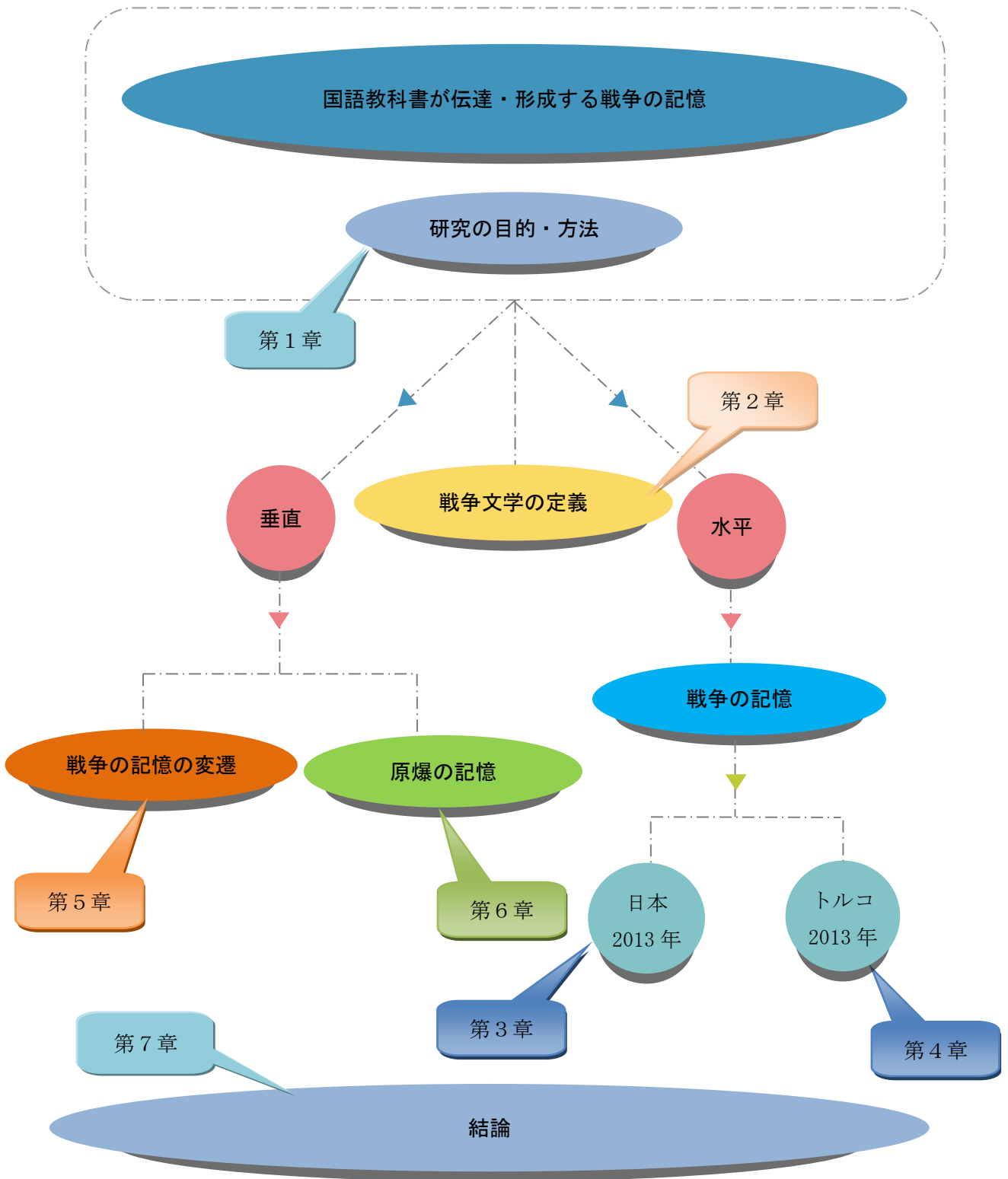


図 1.1 論文の構成

注・引用文献

- 1 小関隆. “序章 コメモレイションの文化史のために”. 小関隆, 見市雅俊, 光永雅明, 森村敏己編. 記憶のかたち—コメモレイションの文化史. 柏書房, 1995, p.7.
- 2 Ibid.
- 3 アルヴァックス・モーリス. 集合的記憶. 小関藤一郎訳. 行路社, 1999, p.45.
- 4 İnce, Gökçen Başaran. Medya ve Toplumsal Hafıza. Kültür ve İletişim. 2010, 13(1), Winter), p.11.
- 5 Ibid.
- 6 山口俊雄, 宮崎真素美, 坪井秀人, ノーマ・フィールド. 米谷匡史. 日本近代文学と戦争 : 「十五年戦争」期の文学を通じて. 三弥井書店, 2012, p.1.
- 7 矢野貫一. “例言”. 近代戦争文学事典. 矢野貫一. 和泉書院, 1992, 第一輯, p.3.
- 8 Duman, Haluk Harun; Güreşir, Salih Koralp. Yeni Türk Edebiyatı'nın Kaynakları-Savaş Edebiyatı (1828-1911). Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. 2009, 4 (1)-I Winter, p.73.
- 9 Ibid.
- 10 成田龍一. “おわりに”. 戦争文学を読む. 朝日文庫. 朝日新聞出版, 2008, p.280-281.
- 11 目黒強. 小学校国語教科書における戦争児童文学教材をめぐるイデオロギーの検討. 児童文学研究, 2007, 40, p.36.
- 12 外務省. “トルコという国”. <http://www.mofa.go.jp/mofaj/press/pr/wakaru/topics/vol87/> (参照 2015-01-14) .
- 13 原田美砂. 国語科教科書で戦争をどう伝えるか--伝達意識の問題を通じて. 中京國文學, 2004, 23, p.100 -113.; 越前谷宏. 国語教科書の中の戦争 : 井伏鱒二『黒い雨』の場合. 龍谷大学論集, 2005, 465, p.142-163.;不破修. 戦争の記憶と歴史教科書. 季刊自治と分権. 2012, 48, p.84-93.
- 14 トルコの中学校では「トルコ語 (Türkçe)」という教科書名になっているが、日本との比較という視点から、本章では「国語」とする。
- 15 日本国憲法 (昭和 21 年 11 月 3 日憲法)  
<http://law.e-gov.go.jp/htmldata/S21/S21KE000.html> (参照 2017-05-24) .
- 16 教育基本法 (平成18 年12 月22 日法律第120 号).  
<http://law.e-gov.go.jp/htmldata/H18/H18HO120.html> (参照2017-05-24) .
- 17 教育基本法 (平成 18 年 12 月 22 日法律第 120 号)  
<http://law.e-gov.go.jp/htmldata/H18/H18HO120.html> (参照 2017-05-24) .
- 18 教育基本法 (平成 18 年 12 月 22 日法律第 120 号)  
<http://law.e-gov.go.jp/htmldata/H18/H18HO120.html> (参照 2017-05-24) .
- 19 学校教育法 (昭和 22 年 3 月 31 日法律第 26 号)  
<http://law.e-gov.go.jp/htmldata/S22/S22HO026.html> (参照 2017-05-24) .

- 
- 20 文部科学省編. 中学校学習指導要領. 東山書房, 2008, p.38.
- 21 Ibid., p.43.
- 22 アルヴァックス・モーリス. 集合的記憶. 小関藤一郎訳. 行路社, 1999, p.19.
- 23 大日方悦夫. 戦争遺跡保存運動と戦争の記憶. 歴史地理教育, 2003, 657, p.23.
- 24 黒古一夫. 戦後七〇年、戦争文学が教えてくれるもの. 大法輪, 2015, 82 (11) , p.126.
- 25 Ibid., p.127.
- 26 黒古, 戦後七〇年, p.127.
- 27 菊地宏義. 戦争の記憶をめぐる争い—前進のための批判検討. 歴史地理教育, 2003, 657,p.28.
- 28 Ibid.
- 29 菊地. 戦争の記憶,p.28.
- 30 奥田博子. 原爆の記憶：ヒロシマ/ナガサキの思想. 慶應義塾大学出版会, 2010.
- 31 奥田博子. 原爆の記憶：ヒロシマ/ナガサキの思想. 慶應義塾大学出版会, 2010, p.iii.
- 32 Ibid., p.368.
- 33 奥田, 原爆の記憶, p.368.
- 34 サーラ・スヴェン. 日本とドイツにおける歴史認識—その概念と実態. 国立歴史民俗博物館研究報告, 2008, 147, p.575.
- 35 Ibid.
- 36 山崎かおる. 特集にあたって：戦争の記憶. 史潮, 2003, 53, p.2-3.
- 37 相馬保夫. ホロコーストの歴史と記憶—ドイツにおける研究と展示. 史潮, 2003, 53, p.52.
- 38 原田美砂. 国語科教科書で戦争をどう伝えるか—伝達意識の問題を通じて. 中京國文學, 2004, 23, p.100-113
- 39 Ibid., p.102.
- 40 不破修. 戦争の記憶と歴史教科書. 季刊自治と分権. 2012, 48, p.84-93.
- 41 Ibid., p. 90.
- 42 徳武敏夫. 教科書にみる原爆と戦争：50年代から70年代までへの変遷をたどる. 文化評論, 1979, 221, p.82-91.
- 43 Yazıcı, Nevin. Lise Müfredat Programlarında ve Ders Kitaplarında Çanakkale Savaşının Öğretimi Üzerine Eleştirel Bir Bakış. H.U. Journal. 2013, 28(2). p.535-550.
- 44 ガリポリ戦 (Battle of Gallipoli) : 第1次世界大戦中、連合軍が同盟国側のオスマン帝国の首都イスタンブル占領を目指し、エーゲ海からマルマラ海への入り口にあたるダーダネルス海峡の西側のガリポリ半島 (現トルコ領ゲリボル半島) に対して行った上陸作戦。
- 45 Oruç, Şahin. Ders Kitaplarında Şavaş Olgusu. T.S.A. 2006, 3, p.10-29.
- 46 Zeyrek, Şerafettin. Liselerde Okutulan Türkiye Cumhuriyeti ve Atatürkçülük Adlı Ders Kitaplarında Çanakkale Savaşları. Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi

---

Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi. 2007, 40, p.707-721.

47 Biletska, Yuliya; Şahin, Cemile; Şükür, İsmail. Kolektif Hafıza ve Milli Kimlik Bağlamında Türkiye’de Resmi Tarih Yazıcılığı. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi. 2014, 3(1) p.114.

48 歩平. 中国歴史教科書における戦争の歴史の教え方. 歴史学研究. 899, 2012, p.69-71.

49 歩平. 中国歴史教科書における戦争の歴史の教え方. 歴史学研究. 899, 2012, p.70.

50 Weike, Li. “*International Wars in Chinese Secondary School History Textbooks*”, Gi-Wook Shin, Daniel C. Sneider (eds). *History Textbooks and the Wars in Asia: Divided Memories 1931-1951*. Routledge, 2012, 294p.

51 Weike, Li. “*International Wars in Chinese Secondary School History Textbooks*”, Gi-Wook Shin, Daniel C. Sneider (eds). *History Textbooks and the Wars in Asia: Divided Memories 1931-1951*. Routledge, 2012, p.140.

52 Ibid.

53 Park, Soon-Won, “*A History That Opens to The Future*”, Gi-Wook Shin, Daniel C. Sneider (eds). *History Textbooks and the Wars in Asia: Divided Memories 1931-1951*. Routledge, 2012, 294p.

54 澤野由紀子. 戦争の記憶を伝える—ロシアの学校教育の現場から. 特集1：シンポジウム「戦争の記憶と現在—ロシアからの視点」. ユーラシア研究. 53, 2015, p.15-20.

55 澤野由紀子. 戦争の記憶を伝える—ロシアの学校教育の現場から. 特集1：シンポジウム「戦争の記憶と現在—ロシアからの視点」. ユーラシア研究. 53, 2015, p.15.

56 Ibid., p.16.

57 越田稜. ヨーロッパの教科書に書かれた日本の戦争. 梨の木舎. 1995, 301p.

58 越田稜. ヨーロッパの教科書に書かれた日本の戦争. 梨の木舎. 1995, p.161.

59 Ibid.

60 越田, ヨーロッパの教科書, p.161.

61 近藤孝弘. 国際歴史教科書対話 ヨーロッパにおける「過去」の再編. 中公新書. 1998, p.13.

62 Ibid., p.2.

63 近藤, 独仏共通歴史, p.2.

64 Fleming, Daniel B. *Nuclear War in High School History Textbooks*. The Phi Delta Kappan. 64 (8), 1983, p. 550-551.

65 千田洋幸. 国語教科書のイデオロギーその2: 「平和教材」と「物語」の規範. 東京学芸大学紀要. 第2部門. 人文科学. 1996, 47, p.207.

66 鈴木雅明. アタチュルク、そして軍...現代トルコの系譜. 立命館国際研究. 2003, 15(3), p.389.

## 第2章 戦争文学の定義

### 2.1. 本章の目的

本章では、文献研究の方法により、日本及び海外における戦争文学の定義を分析し、日本人研究者や海外の研究者による戦争文学の定義及び特徴について検討する。なお、日本と海外における戦争文学の定義において類似点や相違点があると考えられるため、両者の戦争文学の定義を分析することによって、それぞれの特徴や時代による変遷を明らかにすることを目的とする。

### 2.2. 日本における戦争文学の定義

まず本研究の分析対象期間である第2次世界大戦後の日本において、『日本文学大辞典第4巻』を始めとする参考図書を中心に、戦争文学がどのように定義されてきたのかを検討する。特に時代的変遷に注目する。

第2次世界大戦後の日本における戦争文学の時代的変容について、歴史学者の成田龍一は、20世紀の終わりの時点で「語り」という視点から、①1945年～1960年代後半（第1期）、②1960年代後半～1980年代後半（第2期）、③1980年代後半以降（第3期）の3つに時代区分をして、その変容を明らかにしている<sup>1</sup>。

まず①第1期の戦争文学の特徴は、「否応なしに戦争に巻き込まれたという被害の意識が強く」「『被害者』われわれが、被害者『われわれ』自身に向ける語り」<sup>2</sup>としての文学だったという。1947年刊行の竹山道雄の『ビルマの堅琴』や1952年刊行の壺井栄の『二十四の瞳』はその典型的作品であり、戦後の戦争文学のありようを決定付けた作品とも言えるだろう。

しかし②第2期である1960年代に入ると、「さまざまな立場で戦争に関わった当事者が、それぞれ異なった視点から戦争を語り」<sup>3</sup>始め、「加害者」である「われわれ」という意識が影響力を持ち始めたという。成田は、本多勝一の『中国の旅』（1972年）や山中恒の『ボクラ小国民』（1974～1981年）、あるいは井伏鱒二の『黒い雨』（1965年）を、加害者としての戦争を語る作品としてあげている。

そして③第3期になると、第三の語りが登場し、何を「われわれ」を考えるのかが問われ、これまで「体験」が語られてきたのに対し、「記憶」が語られるようになった。戦争文学においても、『記憶』と『証言』を再定義し、あらためて戦争を語りなおそうとして<sup>4</sup>いるという。例えば小林よしのりの『戦争論』（1998年）や加藤典洋の『敗戦後論』（1995年）があげられる。井上ひさしの『父と暮らせば』が登場したのも1994年である。

このように、成田は「語り」、すなわち「誰が」「誰に」向けて戦争を語っているのかという視点から戦争文学の変遷を時代区分したが、これに加えて、現実の社会に起きている出来事、中でも新たな「戦争」そのものが、過去の戦争を語る際にも影響を及ぼしている。例えば、井伏鱒二が『黒い雨』の連載を開始した頃、ベトナム戦争が激化しており、井伏

自身がのちに「あれ（『黒い雨』）はベトナム戦争がさかんなころ、戦争反対の気持ちを含めて書いた」<sup>5</sup>と述べている。さらに 1991 年の湾岸戦争は、日本の戦争文学の「語り方」にも影響を与えたというのである<sup>6</sup>。

この成田の時代区分を援用しつつ、文芸評論家の斉藤美奈子は、③第 3 期を 1980 年代後半から 2000 年までと区切りをつけ、アメリカの同時多発テロが発生した 2001 年以降、戦争文学は新たな時代に突入し、さらに広義の戦争文学が登場するようになったと述べている<sup>7</sup>。有川浩の『図書館戦争』シリーズが開始されたのは 2006 年であり、近未来が舞台であるが、身近な戦争として語らせている。

本研究では、この成田の時代区分に準拠しつつ、①1945 年～1960 年代後半（第 1 期）、②1960 年代後半～1990 年代（第 2 期）、③1990 年代以降（第 3 期）の 3 つの時代に区分して、戦争文学の定義を検討していく。

### 2.3. 日本の戦争文学の特徴と時代による変遷

#### ①第 1 期：1945 年から 1960 年代後半＜明治以降の戦争を意識した時代＞

第 2 次世界大戦後初期に当たる 1950 年出版の『日本文学大辞典』では、戦争文学のジャンルを記録と小説に分けて見る必要があるとした上で、戦争文学は「戦争詩も無いではないが、独立の題目として考究する程必要ではない」<sup>8</sup>と定義している。なお、この定義には、明治時代以降の戦争を題材とした文学が含まれている。具体的には、日清戦争については国木田独歩の『愛弟通信』が、日露戦争については田山花袋の『一兵卒』や『車の音』、櫻井忠温による『肉弾』や『銃後』、水野廣徳による『此一戦』に加えて、日露戦争の最中に出た真下飛泉作詞の軍歌『戦友』があげられている。欧州の作品ではマリヤ・レマルク (Maria Remarque) の第 1 次世界大戦を舞台とした反戦小説『西部戦線異状なし』、ローランド・ドルジェル (Roland Dorgelès) の『木の十字架』などがあげられている。

しかし、『日本文学大辞典』の「戦争文学」執筆担当である木村毅は「太平洋戦争勃発以来、幾多の戦争文学が現れる」<sup>9</sup>と書き加えているが、それらについての具体的な例はあげられていない。当時、原子爆弾投下による被害を描いた大田洋子の『屍の街』（中央公論社、1948 年）や原民喜の小説集『夏の花』（能楽書林、1949 年）などの初期の原爆文学作品はすでに発表されていたが、戦争文学の定義には、これらの作品が含まれていない。その理由として、終戦後の 1945 年から 1952 年のサンフランシスコ講和条約締結までの間、原爆に関する言及を厳しく検閲したプレスコード<sup>10</sup>の影響があると考えられる。

それから 15 年後に刊行された『現代日本文学大事典』（1965 年）において、三枝康高は戦争文学を、戦争に題材をとった文学として明治時代にまで遡って見なければならぬとして、日清・日露戦争に従事した記録として『愛弟通信』や森鷗外の『うた日記』があげられている。

#### ②第 2 期：1960 年代後半～1990 年代＜定義の広範化の時代＞

1969 年になると、『日本戦争文学大観』が「戦争の記述を含み、又はそれと関係のある文

学を広く総称する呼称」<sup>11</sup>といった定義を行い、戦争文学を特定の戦争や期間に限定しない考え方が登場し、この時期から戦争文学という用語が一般的な名称として取り上げられていくようになる。1977年、小田切秀雄によると、『反戦文学』ということばとそれに対応する反戦作品群があるので、それを除外して好戦的な文学と好戦でも反戦でもない文学とだけをもふくむ場合を広義の戦争文学とするなら、これ（反戦文学のこと）は狭義の戦争文学<sup>12</sup>であり、『愛弟通信』、『肉弾』、『此一戦』などは「好戦的な側面」をもつとしている。また「好戦的な作品ですぐれた文学というものはありえない」<sup>13</sup>とし、「戦争を題材とした作品のうち文学的にすぐれたものは反戦文学系に多い」<sup>14</sup>と解釈している。日清戦争直後に出版された泉鏡花の『海城発電』、川上眉山の『大村少尉』、広津柳浪の『非国民』などの作品とともに「反戦小説がはじまる」<sup>15</sup>とされている。

1981年出版の『近代戦争文学』においては、戦争文学をめぐる文学の種類や登場人物が具体化されている。ここでは、フィクションのみならずノンフィクションの戦場も舞台背景とし、将兵や非戦闘員が登場人物として登場する作品が戦争文学として定義されている。例として、野間宏の『真空地帯』があげられ、「軍隊と兵営と兵士の日常を克明に描いたが、戦場も戦闘も描かれてはいない」<sup>16</sup>と述べられている。また、「戦闘の有無にかかわらず、軍隊の体験そのものが、そのまま戦争文学の素材であった」<sup>17</sup>と解釈されている。つまり戦争文学とは、「端的には、戦場と将兵を描いたこの種の作品と、一般には理解されて」<sup>18</sup>おり「単に戦場や軍隊を描いた作品、『銃後』を描いた作品にとどまらず、そうした時代のすべてを包んだ『環境全体』」<sup>19</sup>と定義している。その一例として、「おそろしい一つの時代を形作っていく過程」<sup>20</sup>を描く、ハンス・ペーター・リヒター（Hans Peter Richter）の『あの頃はフリードリヒがいた』が紹介されている。

### ③ 第3期：1990年代以降＜あらゆる要素が盛り込まれる時代＞

1990年代から2010年代初期までの戦争文学の定義においては、銃後に暮らしている人間や平時の軍隊軍人など、戦争に関係のあるあらゆる要素を多様な視点から描写している文学であるとされている。なお、2013年に宮西郁実は、「日本の戦争文学は、主に作家の戦争責任や戦争批判の視点から」<sup>21</sup>論じられてきたと特徴づけている。

日本における戦争文学の定義を表2.1に示す。

表 2.1 日本における戦争文学の定義

著者名	書誌情報	定義
木村毅	“戦争文学”増補改訂. 日本文学大事典. 藤村作編. 新潮社, 1950, p.337-338 (第4巻)	記録と小説に分つて見るべきであろう。尤も戦争詩も無いではないが、独立の題目として考究する程重要ではない。 太平洋戦争勃発以来、幾多の戦争文学が現れる。
三枝康高	“戦争文学”現代日本文学大事典. 久松潜一他4名編. 明治書院, 1965, p.619-620	文芸用語。戦争に取材した文学は明治時代にまで遡って見なければならぬ。国木田独歩の『愛弟通信』や森鷗外の『うた日記』は、それぞれ日清・日露戦役に従軍した記録だ。
木村毅	“解題”. 日本戦争文学大観. 筑摩書房, 1969, p.383 (明治文学全集97 明治戦争文学集)	戦争の記述をふくみ、又はそれと関係ある文学を広く総称する呼称。
小田切雄	日本近代文学大事典. 日本近代文学館編. 講談社, 1977, p.260-261 (第四巻 事項)	戦争を題材とした文学。べつに、「反戦文学」ということばとそれに対応する反戦作品群があるので、それを除外して好戦的な文学と好戦でも反戦でもない文学とだけをもふくむ場合を広義の戦争文学とするなら、これは狭義の戦争文学である。 好戦的な作品ですぐれた文学というものはありません。 戦争を題材とした作品のうち文学的にすぐれたものは反戦文学系に多い。
安田武	“戦争文学研究の意義”. 近代戦争文学. 安田武, 有山大五編. 国書刊行会, 1981, p.8, p.11	普通に「戦争文学」という場合、誰の心にも浮かんでくるのは「戦場」の文学—と云っていいものだろう。それは、フィクションであれ、ノンフィクションであれ、戦場を舞台背景とし、そこに登場する将兵あるいは非戦闘員を人物とした戦場の記録がイの一番に考えられる。むしろ、戦争文学とは、端的には、戦場と将兵を描いたこの種の作品と、一般には理解されている。  戦争文学とは、単に戦場や軍隊を描いた作品、「銃後」を描いた作品にとどまらず、そうした時代のすべてを包んだ「環境」全体のこととなる。ならざるをえない。
矢野貫一	近代戦争文学事典.	戦争に材を取るものにかぎらず、銃後を描くものも、平



	矢野貫一編. 第 1 輯, 和泉書院, 1992, 例言	時の軍隊軍人に関するものも、広義の戦争文学を解する。顕在潜在の、戦争に関わりある文学と言い換えてもよい。
長谷川潮	日本の戦争児童文学：戦前・戦中・戦後 長谷川潮著. 久山社, 1995, p.8, 85	広義の戦争文学とは、反戦文学をふくめて戦争に関係のあるあらゆる文学を意味している。
宮西郁実	戦争文学と笑い. 表現文化. Vol-7. 2013.3, p. 43-61	日本の戦争文学は、主に作家の戦争責任や戦争批判の視点から論じられてきた。

(筆者作成)

このように、戦後初期の戦争文学の定義では、対象が明治時代以降の日清・日露戦争から太平洋戦争までの期間の作品に限定され、太平洋戦争中に書かれた作品については詳しく説明されていない。しかし、1960年代後半以降は特定の戦争や期間に限定されておらず、戦争文学の範囲が拡大したと考えられる。

#### 2.4. 日本の戦争児童文学の特徴

戦争文学には戦争児童文学も含まれている。本研究では中学校の国語教科書に掲載されている戦争に関連する作品を分析するため、戦争児童文学の定義を検討する必要がある。

表 2.2 戦争児童文学の定義

著者名	書誌情報	定義
石上正夫	「はじめに」. 戦争児童文学 350 選：戦争を知らない子どもたちへ. 石上正夫, 時田功編著あゆみ出版. 1980, p.1-2	戦争を描いた作品、すなわち戦争そのものを描いた作品、戦争と人間のかかわりを描いた作品。  戦争の時代をくぐってきた作家たちが、苦汁にみちた戦争体験をもとに、さまざまな作品を作った。どの作品にも、戦争のほんとうの姿を正しく伝えようとする意欲、戦争の残酷非情な実態を描こうという努力、戦争という極限状況の中にあっても、人間は常に精いっぱい生きようとしていた事実を描きあげようとする願いが、語りこま

		<p>れていた。そして、子どもたちが戦争を批判する力を持ち、自らが平和をつくりあげる姿勢を身につけることを願って、書きつづけられてきた。これが戦後の戦争児童文学の特徴といえよう。</p>
<p>渋谷清視</p>	<p>平和を考える戦争児童文学：子どもに何をどう読ませるか. 一光社, 1983, p.46</p>	<p>〈戦争児童文学〉というのは、戦争体験を題材にしたり、戦争への反省や批判を主題・思想にした、こどものための文学のことである。</p>
<p>長谷川潮</p>	<p>日本の戦争児童文学：戦前・戦中・戦後. 久山社, 1995, p.8, 85</p>	<p>戦前および戦中期に大量に生まれた軍国主義的な作品は、戦後ほとんど無視されてきた。確かに現在は、それらにはなんの存在価値もない。しかしそれでは、歴史的にも取り上げる価値はないのだろうか。なぜ戦争への突入を止められなかったのか、なぜおとなも子どもも戦争をまるまる肯定してしまったのかということは、戦争を知らない世代が投げかける大きな疑問の一つである。その疑問の一部に答えるためにも、戦前および戦中の戦争児童文学を検討しなければならない。それらを見無視することは、「少国民」の存在およびその形成過程という、子どもの歴史の一部を欠落させることになるからである。</p>
<p>鳥越信</p>	<p>“序章—戦争児童文学とは何か” はじめて学ぶ日本の戦争児童文学史. 鳥越信, 長谷川潮編著. ミネルヴァ書房, 2012, p.2-6</p>	<p>時間的に見て初期の頃には反戦・平和を志向する作品に対して、戦争児童文学といういい方がされてきたが、今は好戦・侵略的な作品も含めて、すべてが戦争児童文学と総括されるようになった。</p> <p>戦争を素材・主題とした児童文学、また戦争を重要な背景とした児童文学であって、反戦・好戦などの戦争観はすべて含まれる。</p> <p>ここでいう戦争とは、実際に行われた戦争</p>

		<p>はもちろんだが、物語の中で創作された仮想の戦争も含む、という点である。これは具体的にファンタジーなど空想的物語中に描かれた戦争のことで、最近の事例では再評価が高まっているル・グウィン『ゲド戦記』を思い出してほしい。こうした仮想の戦争も児童文学には数多く登場するが、それらの作品も戦争児童文学の1つの形だということである。</p>
--	--	---

(筆者作成)

日本では戦争児童文学に関する定義は、戦争文学の定義よりも遅れて登場した。長谷川潮は、以下のように述べている。

1960年代にはいってまもなく、『戦争児童文学』という概念が生まれてきた。石上正夫は1963年ごろからこのことばを使いはじめたそうだが、1970年前後には児童文学の世界にほぼ定着した<sup>22</sup>。

長谷川は1970年代からの変化に注目し、「このごろから80年代にかけての戦争児童文学の概念は、戦争（主としてアジア・太平洋戦争）を素材とし、かつ戦争を否定し平和を指向する作品、といったようなもの」<sup>23</sup>であり、「戦前および戦中期に大量に生まれた軍国主義的な作品は、戦後ほとんど無視されてきた」<sup>24</sup>という。また、以下のように述べている。

なぜ戦争への突入を止められなかったのか、なぜおとなも子どもも戦争をまるまる肯定してしまったのかということは、戦争を知らない世代が投げかける大きな疑問の一つである。<sup>25</sup>

その解釈として、

その疑問の一部に答えるためにも、戦前および戦中の戦争児童文学を検討しなければならない。それらを見無視することは、「少国民」の存在およびその形成過程という、子どもの歴史の一部を欠落させることになるからである<sup>26</sup>

と述べている。

1980年の『戦争児童文学 350選：戦争を知らない子どもたちへ』は、「戦争を描いた作品、すなわち戦争そのものを描いた作品」<sup>27</sup>を戦争文学と定義している。また、戦争を体験した多くの作家が書いた作品があり、これらの作品について、

どの作品にも、戦争のほんとうの姿を正しく伝えようとする意欲、戦争の残酷非情な実態を描こうという努力、戦争という極限状況の中にあっても、人間は常に精いっぱい生きようとしていた事実を描きあげようとする願いが、語りこまれていた。そして、子どもたちが戦争を批判する力を持ち、自らが平和をつくりあげる姿勢を身につけることを願って、書きつづけられてきた。これが戦後の戦争児童文学の特徴

であると述べている<sup>28</sup>。戦争文学の定義で例示されたハンス・ペーター・リヒターの『あの頃はフリードリヒがいた』も、戦争児童文学作品として『戦争児童文学 350 選：戦争を知らない子どもたちへ』にも紹介されている。

同様の戦争児童文学の定義は、1983 年の『平和を考える戦争児童文学：子どもに何をどう読ませるか』でもみられる。同書もまた、「戦争体験を題材にしたり、戦争への反省や批判を主題・思想にした、こどものための文学」<sup>29</sup>と定義している。

以上の定義では、戦争体験、つまり実際に行われた戦争の体験及び戦争の実際の姿を語るべきであるという点が重要視されている。しかし、2010 年代以降は、その定義に変化がみられる。2012 年の『はじめて学ぶ日本の戦争児童文学史』では、作品の舞台となる戦争について、「ここでいう戦争とは、おおむね近代以降の実戦であるが、仮想戦争も含まれる」<sup>30</sup>という。これは具体的にファンタジーなど空想的物語中に描かれた戦争のことで、最近の事例として再評価が高まっているアーシュラ・クローバー・ル・グウィン (Ursula Kroeber Le Guin) 『ゲド戦記』をあげている。つまり、このような仮想の戦争も戦争児童文学作品として考えられており、多数の例が登場する。

戦争文学と同様に、戦争児童文学の定義においても、実際の戦争とともに空想の戦争も取り上げられるようになるが、これは、第 2 次世界大戦後、世界が全く新しい戦争状況に入ったこと、すなわち冷戦時代の影響があったからではないだろうか。1947 年から 1991 年までの冷戦期には、時核兵器使用の恐れが高まっていた。実際、核兵器自体は使用されていなかったが、核兵器の存在を考えることや、それが引き起こす被害は、文学の題材として使用された。この種の作品として、ネヴィル・シュート (Nevil Shute) の『渚にて (1957 年)』、モルデカイ・ロシュワルト (Mordecai Roshwald) の『レベルセブン (1959 年)』、筒井康隆の『霊長類南へ (1969 年)』、矢野徹の『地球 0 年 (1969 年)』等があげられる。

また、1979 年から 1989 年の間に起きた、ソ連軍のアフガニスタン介入や、1980 年に当時のアメリカ大統領ジミー・カーター (Jimmy Carter) が一般教書演説で述べた、ペルシヤ湾岸地域における国益を守るために必要な場合には、アメリカが軍事力を行使することも辞さないとする見解が、核戦争の恐怖を想起させたと考えられる。ソ連軍のアフガニスタン介入は「冷戦時代の最終ラウンドが行われるアリーナ」<sup>31</sup>であり、「アメリカの国際政治批評家の一部は、宣戦布告であるこの介入をアメリカが軍事的脅威で答えるべきだ」<sup>32</sup>という意見を表現している。こうした情勢の影響を受けて、1980 年代からの戦争文学や戦争児童文学の定義において、反戦の要素が強くなったと考えられる。

このように、日本における戦争児童文学とは、戦争に反対し、戦争を批判し、平和な世界の実現を推進する作品であるというイメージは一貫して継続している一方、2010 年代になると、反戦・平和指向的な作品を含め、好戦・侵略的な作品も戦争児童文学として総括されるようになると鳥越は指摘している。冷戦が終結し、核兵器使用の可能性が低減したことも影響しているのではないだろうか。

## 2.5. 海外における戦争文学の定義

本研究は、後述のように、日本とトルコの教科書における戦争文学のあり様を比較検討する。ついで、海外における戦争文学の定義についてトルコを中心に検討する。海外の研究者による定義の例を表 2.3 に示す。

表 2.3 海外における戦争文学の定義

著者名	書誌情報	定義
マスティ・J.M.	“日本語版まえがき”。スペインの死を見たと言え：スペイン戦争と文学。 J.M.マスティ.平舘勝幸，渡三郎訳。れんが書房，1986，p.1	スペイン戦争の文学においては、動乱の30年代にアメリカやイギリス、そして多くのヨーロッパの人々が共有していた希望と信念とが今もなお的確に映し出されており、またこうした希望や信念を激変させてしまうことになった諸々の事件や新たな認識も同時に表現されている。
Yıldız, Saadettin	Harp Edebiyatı Kavramı ve Edebiyatımızda Çanakkale Muharebeleri. Çanakkale Zaferi'nin83. Yıldönümü Panel Bildirileri. Eskişehir: Etam Matbaası, 1998, p.37-50.	過去の意識とヒロイズム、将来への不安感、愛国心などのすぐれた価値観を様々な事実において取り上げる文学である。そして、戦線と銃後に関する生々しい観察と日毎に変化していく状況を興味深く表現する文学である。
Koroğlu, Erol	Türk Edebiyatı ve Birinci Dünya Savaşı 1914-1918 Propagandan Millî Kimlik İnşasına. Erol Koroğlu. Birinci Bölüm Savaş Dönemi Propagandasının Maddî Koşulları ve Osmanlı Örneğinde Bunların Eksikliği. İletişim Yayınları, 2004, p.39-40	銃後に暮らしている非戦闘員は戦線にいる兵士のように銃を撃つことはなかったが、戦線の活動を生かすために生産に貢献したり、自らの食べ物や洋服そして生活水準を維持することを放棄していた。社会的、階級的、政治的な相違点やこれらの要素が起こした衝突が、特に戦争の初期段階では無視され、それぞれの国民が一つの目

		的に向かって連帯していた。この状況が戦争期で書かれた戦争文学を形成していた。
Duman, Haluk Harun; Güreşir, Koralp Salih.	Yeni Türk Edebiyatı'nın Kaynakları-Savaş Edebiyatı (1828-1911). Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. 2009, Vol-4, No-1-I Winter, p.29-77	戦争文学とは、戦争が前線にだけ行う軍事衝突でないことを語るものである。また、勝利と敗北以外にも悲しみや苦しみ、残酷さ、そして、移民や死などが人間にいかに関与を及ぼしたかについて語るものである。
McLoughlin, Kate.	'Introduction', The Literature of War (Detroit: St. James Press / Gale, Cengage Learning 2012), 3(1), p. xi-xiv	戦争文学とは、武力紛争の追求に対して警告を發し、その残虐行為を暴露し、そして、平和のための主張でもある。戦争の行為をできる限りの正確さで記録し、死者を祈念する。それは、のぞき趣味的、搾取的、サディスティックであり、か弱く、無欲で、そして慰めにもなる。大きな喜びであり、怒りである。挑発的でカタルシスを起こさせるものである。煽動的で、情熱的、客観的である。それは、面白く、悲劇的である。
Özgül. M. Kayhan	Harp Edebiyatına Harbî Bir Bakış. Türk Harp Edebiyatı Konulu I.Uluslararası Türkiyat Sempozyumu 1-3 /Çankırı Bildiriler. Ankara: Berikan Yayınevi, Kasım 2013, p. 1-18	戦争文学のテーマは戦争と戦争の状況だけではなく、戦争が起きていない場合であっても、戦争に関する思想や訓練、想像、そして戦争の可能性や心配といったあらゆる状況を対象とした作品が戦争文学に含まれる。
Zengin, Nesrin	Yakup Kadri Karaosmanoğlu'nun Milli Savaş Hikâyeleri'nde Savaşın Çocuklar Üzerindeki Olumsuz Etkileri. Uluslararası Savaş	文学は、戦争が前線にいる兵士同士の戦いだけでなく、社会にいる人々の死や不自由さ、拷問、強制的な移住などによる苦

	Edebiyatı Sempozyumu 16-18 Aralık 2014, Sakarya Bildiriler Kitabı II. CİLT. Sakarya Üniversitesi, 2016, p. 164-176	しみを表現する。
--	---	----------

(筆者作成)

海外の戦争文学の定義のうち、特徴的な例として「スペイン戦争の文学」という名称をあげることができる。これはスペイン戦争<sup>33</sup>に関連する文学を示す独特の表現である。「スペイン戦争の文学」の特徴は以下のように指摘されている。

動乱の 30 年代にアメリカやイギリス、そして多くのヨーロッパの人々が共有していた希望と信念とが今もなお的確に映し出されており、またこうした希望や信念を激変させてしまうことになった諸々の事件や新たな認識も同時に表現されている<sup>34</sup>

スペイン戦争は、1936 年から 1939 年の間に起きたが、終戦直後の 1940 年にアメリカ人作家であるアーネスト・ヘミングウェイ (Ernest Miller Hemingway) の名作『誰がために鐘は鳴る』の舞台となっている。

このように、戦争文学は特定の戦争に焦点をあてている。したがって、大規模な戦争が起こるたびに、その戦争を題材にした新たな戦争文学が創出されるといえるだろう。表 2.3 に示したケート・マックローグリン (Kate McLoughlin) の定義によれば、戦争文学は武力紛争の追求に対して警告を発し、平和のための主張も行う。戦争の行為をできる限りの正確さで記録し、死者を悼む。大きな喜びと怒り、そして面白さと悲しみを同時に表現するという対立した要素を含んでいる。

## 2.6. トルコの戦争文学

トルコの戦争文学の定義において特徴的なのは、ヒロイズムや愛国心などが「すぐれた価値観」として捉えられていることである。これは、トルコ市民が経験した戦争に深く関わっているためと考えられる。トルコが建国される前の最後の大規模戦争は祖国解放戦争 (1919~1922 年) であり、侵略した敵に対して戦った兵士がこの時代の作品によく登場する。祖国解放戦争を題材とした作品の中には、敵からの直接的な影響を受けた非戦闘員の暮らしを描く作品も見られる。祖国解放戦争について書かれた最初の小説とされるハリデ・エディップ・アドゥワル (Halide Edip Adivar) の “Ateşten Gömlek” (『試練』、1922 年) は、侵略されたイズミルで子どもと夫が敵によって殺されたアイシェの話が描かれ、敵が大人や子どもと問わず命を奪うイメージがある。また、理想主義者の軍人、教師、知識人などによる祖国解放のための努力が、この時代の作品に反映されている。そして、村人の立場から見た戦争、すなわち、彼らが戦争をどう見ているか、戦線にいかに関与してきたかという視点は、祖国解放戦争に関する作品の重要な素材である。戦争文学の定義においても、戦時に戦線にいた兵士と同様に、銃後の市民たちが、貧しさにもかかわらず戦

線の活動を生かすために生産に貢献したり、自らの食べ物や洋服、そして生活水準を維持することを放棄している様子が含まれている。また、この貧しさや苦しみは戦争の結果であるという解釈も見られる。例えば、アブドルラフ・ハルマンジュ (Abdullah Harmancı) は、トルコ人小説家ペヤミ・サファー (Peyami Sefa) の戦争を題材とした多くの小説において、「貧しさや不道德な状況の原因は戦争である」<sup>35</sup>という。

もちろんトルコ文学には、戦争に反対する作家たちが多数存在しており、彼らによる反戦作品が書かれている。一方、同じ作家たちが祖国解放戦争は「正当戦争」であったという立場の作品も執筆している。この対立した状況についてズルフ・リヴァネリ (Zülfü Livaneli) は次のように述べている。

我々の文学において、ナーズム・ヒクメット・ラン (Nazım Hikmet Ran) やヤシャル・ケマル (Yaşar Kemal) などの作家は戦争を嫌う作品を執筆しているが、彼らを含む多くの平和主義者の作家たちが、祖国解放戦争を賞賛する作品を同時に発表している。これは矛盾ではないか。私にとってはそうではない。なぜなら、自衛がせまられる状況では戦争が避けられないからだ。最も衝撃的な2つの例がある。それは、我が家を侵略した敵に対する我々の正当な祖国解放戦争と第2次世界大戦末期にヨーロッパでファシズムやナチズムに対して行われた戦争である<sup>36</sup>。

このように、トルコの戦争文学には祖国解放戦争の影響が強く、祖国解放戦争を題材にした作品がトルコの戦争文学の大部分を占めている。戦争文学の範囲は、戦線にとどまらず、一般市民の死や不自由になることなど様々な悲しみや苦しみを扱うものにまで広がっている。戦時だけでなく平時の戦争に関する思想や訓練、想像そして戦争の可能性や懸念まで戦争文学に含まれる。1990年代の戦争文学の定義においてヒロイズムや愛国心などの要素がみられるが、これ以降の定義において、戦争によって生活が急変した市民の様子が中心となっている。

## 2.7. 第2章のまとめ

一般的な戦争文学の定義は、戦争を題材としている。より詳細に言えば、戦争文学は、戦場そのものを舞台としたり、戦争と直接的な関係のある軍隊や軍人、及び間接的な関係のある非戦闘員を登場人物としている。つまり、戦争の影響を受けるすべての人間を題材としている。これは広義の定義であり、戦争に関わるあらゆるものが戦争文学に含まれる。

戦争文学の定義は、経験された戦争の種類、つまり侵略戦争か、祖国解放戦争か、あるいは被害者側か、加害者側かによって大きな影響を受ける。したがって、戦争の種類によって戦争文学の定義や作品の題材、登場する人物等の捉え方も異なっている。日本と海外では経験した戦争や戦争の理由、そして戦争の種類などが異なるため、戦争文学の定義に共通点と相違点があるのは当然だろう。現在の日本の戦争文学の定義において、軍国主義的な作品が無視されて来たことや、すぐれた作品は反戦作品であると定義されていることなどは、こうした経験の違いに関わっているためと考えられる。



成田龍一が日本の戦争文学を「語り」という視点から、①1945年～1960年代後半、②1960年代後半～1980年代後半、③1980年代後半以降3つに時代区分し<sup>37</sup>、「誰」が「誰」に向けて戦争を語っているのかという視点から戦争文学の変遷を明らかにしている。この成田の時代区分を踏まえて、斉藤美奈子は③1980年代後半～2000年、④2001年以降の4つの時代に区分し、アメリカの同時多発テロ以降、戦争文学もまた新たな時代に突入し、さらに広義の戦争文学が登場するようになったという<sup>38</sup>。

本章は、主として参考図書を中心に、戦争文学の範囲や定義について検討し、第2次世界大戦後の日本における戦争文学を、①1945年～1960年代後半、②1960年代後半～1990年代、③1990年代後半以降の3つに時代区分した。

①第1期（1945年～1960年代後半）では、主に明治時代以降の戦争を題材にした文学が想定されるものの、すでに刊行されていた原爆関連作品について言及されていない。

ところが、②第2期（1960年代後半～1990年代）に入ると、『日本戦争文学大観』が「戦争の記述を含み、またはそれと関係のある文学を広く総称する呼称」<sup>39</sup>といった定義を行い、戦争文学を特定の戦争や期間に限定しない考え方が登場し、この時期から戦争文学の用語が一般的な名称として定着してくる。なお、日本では戦争児童文学の成立は、戦争文学の成立より遅れて、この第2期頃から定着したとされる。そこで、「この（1970年代）ごろから80年代にかけての戦争児童文学の概念は、戦争（主としてアジア・太平洋戦争）を素材とし、かつ戦争を否定し平和を指向する作品」<sup>40</sup>が多く、「戦前および戦中期に大量に生まれた軍国主義的な作品は、戦後ほとんど無視され」<sup>41</sup>たのも、まさにこの時期の戦争文学が加害者としての戦争という側面を打ち出してきた時期と重なったことがあるのだろう。

そして、③の第3期（1990年代後半以降）には銃後に暮らしている人間や平時の軍隊軍人など、戦争に関係のあるあらゆる要素を多様な視点から描写している文学としての戦争文学が定義されていくのである。ただし、斉藤美奈子が述べるように、2001年のアメリカ同時多発テロ以降、戦争文学の内容に変化が起きているとすれば、戦争文学の定義もまた変化しているはずであるが、本研究では検証できなかったため、この点は今後の課題としたい。

最後に、本研究における戦争文学とは、上述の定義を参考として、本研究における戦争文学とは、対象を特定の戦争に限定せず、実際に行われた戦争に関連するあらゆる作品とする。また、戦場だけでなく、銃後をも含み、戦争と人間に関わる様々な題材で書かれた作品を戦争文学と定義し、検討していく。

## 注・引用文献

---

<sup>1</sup> 上野千鶴子，川村湊，成田龍一．“戦争はどのように語られてきたか”．戦争文学を読む．朝日文庫．川村湊ほか．朝日新聞出版，2008，p.21-24．ただし、この本は1999年に『戦

---

争はどのように語られてきたか』として刊行され、2008年に文庫化されるにあたり『戦争文学を読む』に改題された。

2 上野千鶴子, 川村湊, 成田龍一. “戦争はどのように語られてきたか”. 戦争文学を読む. 朝日文庫. 川村湊ほか. 朝日新聞出版, 2008, p.21-22.

3 Ibid., p.22-23.

4 成田龍一. “おわりに”. 戦争文学を読む. 朝日文庫. 川村湊ほか. 朝日新聞出版, 2008, p.280-281.

5 井伏鱒二・神保光太郎. “『黒い雨』その他” 井伏鱒二対談集. 新潮社, 1993年, p.68-69. なお、井伏と神保の対談の初出は『四季』(1969年7月号)である。

6 成田龍一. “おわりに”. 戦争文学を読む. 朝日文庫. 川村湊ほか. 朝日新聞出版, 2008, p.319.

7 斉藤美奈子. “解説”. 戦争文学を読む. 朝日文庫. 川村湊ほか. 朝日新聞出版, 2008, p.319.

8 木村毅. “戦争文学” 増補改訂. 日本文学大辞典第4巻. 藤村作編. 新潮社, 1950, p.337.

9 Ibid., p.338.

10 第2次世界大戦後のGHQによる新聞・出版検閲の基準の略称。正称は「日本ノ新聞基準二関スル覚書」。

11 木村毅. “解題”. 日本戦争文学大観. 筑摩書房, 1969, p.383 (明治文学全集97 明治戦争文学集).

12 小田切秀雄. “戦争文学”. 日本近代文学大事典. 日本近代文学館編. 講談社, 1977, p.260 (第四巻 事項).

13 Ibid., p.261

14 小田切秀雄. “戦争文学”. 日本近代文学大事典. 日本近代文学館編. 講談社, 1977, p.261 (第四巻 事項).

15 Ibid.

16 安田武. “戦争文学研究の意義” 近代戦争文学. 安田武, 有山大五編. 国書刊行会, 1981. p.8-9.

17 Ibid., p.9.

18 安田武. “戦争文学研究の意義” 近代戦争文学. 安田武, 有山大五編. 国書刊行会, 1981. p.8.

19 Ibid., p.11.

20 安田, 戦争文学研究, p.11.

21 宮西郁実. 戦争文学と笑い. 表現文化. Vol-7. 2013, p. 43-61.

22 長谷川潮著. 日本の戦争児童文学：戦前・戦中・戦後. 久山社, 1995. p.85.

23 Ibid.

24 長谷川潮著. 日本の戦争児童文学：戦前・戦中・戦後. 久山社, 1995, p.8.

- 
- 25 Ibid.
- 26 長谷川, 日本の戦争児童文学, p.8.
- 27 石上正夫, “はじめに”『戦争児童文学 350 選 : 戦争を知らない子どもたちへ』石上正夫, 時田功編著. あゆみ出版, 1980, p.1.
- 28 Ibid., p.2.
- 29 渋谷清視. 平和を考える戦争児童文学 : 子どもに何をどう読ませるか. 一光社, 1983, p.46.
- 30 鳥越信, 長谷川潮編著. “序章—戦争児童文学とは何か”. はじめて学ぶ日本の戦争児童文学史. ミネルヴァ書房, 2012, p.2.
- 31 Han, K.Ahmet. Sovyet İşgali ve Sürekli Özgürlük: Afganistan’da Süpergüç Müdahalelerinin Uluslararası Sisteme Etkileri Üzerine Karşılaştırmalı Bir Jeopolitik İnceleme. Ortadoğu Etütleri, Ocak 2011, 2(2), p.62.
- 32 Ibid., p.61.
- 33 スペイン内乱 : 1936-39 年スペインの人民戦線政府とファシスト反乱軍との間の戦い。人民戦線派の勝利に帰した 1936 年の総選挙に対し、フランコ将軍が地主・協会・軍隊を背景に起こした内乱。
- 34 マスティ・ J.M. 平舘勝幸, 渡三郎訳. “日本語版まえがき”. スペインの死を見たと言え : スペイン戦争と文学. れんが書房, 1986, p.1.
- 35 Harmancı, Abdullah. Peyami Safa Öykücülüğüne Tematik Bir Bakış. Erdem. 2012. Vol. 62. p. 93.
- 36 Livaneli, Zülfü. Edebiyat Mutluluktur. Doğan Kitap, 2012, p. 63.
- 37 上野千鶴子, 川村湊, 成田龍一. “戦争はどのように語られてきたか” 戦争文学を読む. 朝日文庫. 朝日新聞出版, 2008, p.21-24. ただし、この本は 1999 年に『戦争はどのように語られてきたか』として刊行され、2008 年に文庫化されるにあたり『戦争文学を読む』に改題された。
- 38 斉藤美奈子. “解説” 戦争文学を読む. 朝日文庫. 川村湊ほか. 朝日新聞出版, 2008, p.319.
- 39 木村毅. “解題”. 日本戦争文学大観. 筑摩書房, 1969, p.383 (明治文学全集 97 明治戦争文学集).
- 40 長谷川潮著. 日本の戦争児童文学 : 戦前・戦中・戦後. 久山社, 1995, p.85.
- 41 Ibid., p.8.

## 第3章 日本の国語教科書が伝達・形成する戦争の記憶

### 3.1. 本章の目的

本章は現在日本の義務教育の中学校で使用されている国語教科書が伝達・形成する戦争の記憶について考察する。

### 3.2. 本章の調査方法と対象

本章は義務教育である中学校の国語科検定教科書を分析する。対象は、2013年に日本の中学校で使用されていた国語科の検定教科書15冊と資料編3冊の計18冊である。また、2008年3月告示の『中学校学習指導要領』もあわせて検討する。『中学校学習指導要領』における「戦争」をめぐる記述について検討するため、まずは『中学校学習指導要領』の「戦争」に関連する言及を抽出する。

中学校国語教科書には戦争に関連するテーマで書かれた作品のほかに、写真や挿絵なども掲載されている。これらの作品も「戦争関連作品」として扱う。

なお、国語教科書に関する先行研究では、教科書に収録されている作品は「戦争児童文学」と呼ばれることが多い。例えば、日本教職員組合による『小学校教科書の研究』では、「戦争児童文学教材」<sup>1</sup>と呼んでいる。千田洋幸も「国語教科書のイデオロギーその2：『平和教材』と『物語』の規範」において「『平和教材』『反戦教材』などと呼ばれる、一群の戦争児童文学」<sup>2</sup>としている。『日本児童文学大事典』によれば、戦争児童文学とは「広義には戦争そのものを主題とし、あるいは戦争を重要な背景とした児童文学であるが、狭義にはその中の反戦的・平和指向的意識に基づくもの」<sup>3</sup>と定義されている。以上を踏まえて本章は、戦争児童文学も戦争文学の一部として対象に含める。

### 3.3. 中学校における国語教科書発行制度

#### 3.3.1. 教育基本法と学習指導要領

本章において戦争関連の言及を分析するにあたり、まず、日本全国で実施する教育内容を定めた学習指導要領を検討する。学習指導要領における「戦争」に関連する記述を分析することによって、中学校の国語分野において、どのような目的で戦争関連作品が扱われているかを把握する。

1947年公布の日本国憲法第9条は、「戦争の放棄」を明言している。これを受けて日本の教育のあり方を規定した教育基本法は、その前文に「我々日本国民は、たゆまぬ努力によって築いてきた民主的で文化的な国家を更に発展させるとともに、世界の平和（下線は筆者。以下同じ）と人類の福祉の向上に貢献することを願うものである」<sup>4</sup>と記している。また、同法第1条には、「教育は人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期

して行われなければならない」<sup>5</sup>ことが教育の目的として謳われている。なお、第2条の5では、「伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛するとともに、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと」<sup>6</sup>を教育の目標としている。

このように、日本の教育基本法全18条のうち、「平和」に関する言及は3箇所あり、教育の場において平和の尊さを身につけることが主張されている。ただし、教育基本法において戦争に関する直接的な記述はない。

次に2008年告示の学習指導要領をみると、国語科では、「戦争」は取り上げるべき内容としてあげられていない。一方、社会科の「歴史的分野」では「戦争」に関連する言及が10箇所あり、「大戦が人類全体に惨禍を及ぼしたことを理解させる」<sup>7</sup>ことを目標としている。また「公民的分野」では、「日本国憲法の平和主義について理解を深め、我が国の安全と防衛及び国際貢献について考えさせるとともに、核兵器などの脅威に着目させ、戦争を防止、世界平和を確立するための熱意と協力の態度を育てる」<sup>8</sup>とされ、戦争と平和が同時に言及されている。

このように、現行の学習指導要領の国語科では戦争関連の言及が直接行われていないことを踏まえながら、教科書に掲載されている戦争関連作品がどのように扱われているかについて分析する。

### 3.3.2. 教科書検定制度

戦後日本の小・中・高等学校等の教科書は、教科書検定制度により、民間で作成・編集された図書が、教科書として適切であるか否かを文部科学大臣によって審査される。これに合格したものは教科書として使用することが認められる<sup>9</sup>。

この教科書検定制度は、1947年に制定された学校教育法に基づくものである。民間の出版社が教科書を作成し、公的な検定と承認のために文部科学省に提出する。教科書は、学習指導要領に沿ったものでなければならないが、出版社は自社の教え方や考え方も内容に盛り込むことができる<sup>10</sup>。

教科書の執筆や検定はいくつかの過程を経る。最初に、出版社は研究者や教師を集めてチームをつくる。このチームが内容や編集方針に関する議論を行いつつ、教科書を執筆する<sup>11</sup>。

検定を行う時期については、「それぞれの教科書について、おおむね4年ごとの周期で行われている。文部科学大臣は、検定の実施に当たって、その前年度に検定の申請を行うことのできる図書の種目及び期間を告示する」<sup>12</sup>とされている。

このような教科書検定の必要性について、文部科学省は以下のように述べている。

小・中・高等学校の学校教育においては、国民の教育を受ける権利を実質的に保障するため、全国的な教育水準の維持向上、教育の機会均等の保障、適正な教育内容の維持、教育の中立性の確保などが要請されています。文部科学省においては、このような要請にこたえるため、小・中・高等学校等の教育課程の基準とし

て学習指導要領を定めるとともに、教科の主たる教材として重要な役割を果たしている教科書について検定を実施しています<sup>13</sup>。

採択の権限については以下のように述べている。

検定に合格した教科書の採択権限は、公立学校と私立学校では異なる。公立学校で使用される教科書の決定は、その学校を設置する市町村や都道府県の教育委員会が行う。また、国・私立学校で使用される教科書の決定権限は校長にある<sup>14</sup>。

なお、中学校で使われているすべての教科書が検定教科書ではない。例えば、特別支援教育で使用されている教科書は文部科学省が作成している。この中に視覚障害者用の点字教科書、聴覚障害者用の言語指導や音楽の教科書、知的障害者用の国語、算数、音楽の教科書がある<sup>15</sup>。

本研究では日本の中学校で使用されている検定教科書のみを分析対象とした。

### 3.4. 中学校国語教科書の分析

2013年に日本で使用されていた中学校国語教科書全15冊、および資料編3冊（三省堂の『中学生の国語 学びを広げる』資料編の3学年分）は表3.1のとおりである。

表 3.1 中学校国語教科書一覧（2013年度）

出版社	学年	教科書名	総頁数
学校図書	1	中学校国語 1	414
	2	中学校国語 2	424
	3	中学校国語 3	408
教育出版	1	伝え合う言葉中学校国語 1	332
	2	伝え合う言葉中学校国語 2	344
	3	伝え合う言葉中学校国語 3	346
光村図書	1	国語 1	320
	2	国語 2	322
	3	国語 3	304
三省堂出版	1	中学生の国語一年	340
		中学生の国語 学びを広げる一年	148
	2	中学生の国語二年	350
		中学生の国語 学びを広げる二年	156
	3	中学校国語三年	304
		中学生の国語 学びを広げる三年	164
東京書籍	1	新しい国語 1	322
	2	新しい国語 2	330
	3	新しい国語 3	330

（筆者作成）

これらの教科書に掲載された戦争関連作品は表 3.2 のとおりである。

表 3.2 国語教科書に掲載された戦争関連作品一覧

学年	作品名	著者	出典
学校図書『中学校国語』			
1	字のない葉書	向田邦子	『眠る盃』
	イマジン (抄)	ジョン・レノン	新井満より自由訳
	ストロベリー・フィールズの風に吹かれて	新井満	『自由訳 イマジン』の抄録
2	源平争乱の歴史語り 平家物語	作者不詳	『日本古典文学全集第 30 巻』
	花いちもんめ	宮本研	『宮本研戯曲集』第四巻
	目撃者の眼	ジョー・オダネル	上田勢子のインタビューによる
	挨拶 原爆の写真を よせて	石垣りん	不詳
3	輝ける闇	開高健	『輝ける闇』
	握手	井上ひさし	『ナイン』
	黒い雨	井伏鱒二	『黒い雨』
	パール・ハーバーの 授業	猪口邦子	『母の加護』
教育出版『伝え合う言葉 中学校国語』			
1	ベンチ	ハンス・ペーター・リヒター	『あのころはフリードリヒがいた』
2	夏の葬列	山川方夫	『山川方夫全集』
	直実の流した涙 平家物語[敦盛の最後]	作者不詳	『新編日本古典文学全集 45～46 平家物語①～②』
3	無言館の青春	窪島誠一郎	書き下ろし
	永遠のみどり	原民喜	『定本 原民喜全集Ⅲ』
	語り継ぐもの	吉永小百合	書き下ろし
光村図書『国語』			
1	大人になれなかった 弟たちに	米倉斉加年	『おとなになれなかった弟たちに』
2	字のない葉書	向田邦子	『眠る盃』
	平家物語	作者不詳	原文:『新編日本古典文学全集 45・46』 訳文:「平家物語」(中山義秀訳 日本

			古典文庫 13)
	ゼブラ	ハイム・ポトク	翻訳
3	握手	井上ひさし	『ナイン』
	挨拶 原爆の写真に よせて	石垣りん	『石垣りん詩集』
	温かいスープ	今道友信	書き下ろし
	蝉の声	浅田次郎	書き下ろし
三省堂出版『中学生の国語』			
1	この小さな地球の上 で	手塚治虫	『地球大紀行 1』
2	壁に残された伝言	井上恭介	『ヒロシマ 壁に残された伝言』を書き改めたもの
	平家物語	作者不詳	編集委員会の書きおろし。原文は『新編日本古典文学全集 45・46 平家物語』
三省堂『中学生の国語 学びを広げる』(資料編)			
1	アイスクャンディー 売り	立原えりか	『おやじの値段』
2	わたしが一番きれい だったとき	茨木のり子	『現代詩歌集』
	凧になったお母さん	野坂昭如	『戦争童話集』
3	戦争と平和を思う	林京子	書き下ろし
	ひとひらの笑顔	オユンナ	書き下ろし
	終わりのない散歩	石田衣良	『てのひらの迷路』
東京書籍『新しい国語』			
1	碑	広島テレビ放送 松山善三編	広島テレビ放送台本『碑』
2	字のない葉書	向田邦子	『向田邦子全集』
	わたしが一番きれい だったとき	茨木のり子	『茨木のり子詩集』
	平家物語	作者不詳	『新編日本古典文学全集』

(筆者作成)

今回調査した教科書および資料編 18 冊のうち、戦争関連作品が 16 冊に掲載されていた。出版社別の作品採択数をみると、学校図書 11 作品、光村図書 8 作品、三省堂 9 作品、教育出版 6 作品、東京書籍は 4 作品であった。三省堂の『中学生の国語三年』



および東京書籍『新しい国語3』には、戦争関連作品は掲載されていなかった。また、学年別にみた作品の採択数は、1年8作品、2年16作品、3年14作品であり、全社に共通して掲載された作品は軍記物語「平家物語」のみであった。

また、戦争関連作品数の合計は29であるが、複数の教科書に掲載された作品をそれぞれ合わせると延べ採択回数は38であった。各作品の採択回数を表3.3.に示す。

表 3.3 作品別採択回数

採択回数	作者名	作品名
5	作者不詳	平家物語
3	向田邦子	字のない葉書
2	井上ひさし	握手
2	石垣りん	挨拶 原爆の写真によせて
2	茨木のり子	わたしが一番きれいだったとき
1	宮本研	花いちもんめ
1	井伏鱒二	黒い雨
1	ハイム・ポトク	ゼブラ
1	山川方夫	夏の葬列
1	米倉斉加年	大人になれなかった弟たちに
1	新井満	ストロベリー・フィールズの風に吹かれて
1	井上恭介	壁に残された伝言
1	猪口邦子	パール・ハーバーの授業
1	野坂昭如	凧になったお母さん
1	窪島誠一郎	無言館の青春
1	浅田次郎	蝉の声
1	ハンス・ペーター・リヒター	ベンチ
1	手塚治虫	この小さな地球の上で
1	開高健	輝ける闇
1	上田勢子	目撃者の眼
1	今道友信	温かいスープ
1	石田依良	終わりのない散歩
1	ジョン・レノン	イマジン
1	吉永小百合	語り継ぐもの
1	立原えりか	アイスクャンディー売り
1	林京子	戦争と平和を思う
1	広島テレビ放送・松山善三編	碑
1	オユンナ	ひとひらの笑顔

1	原民喜	永遠のみどり
---	-----	--------

(筆者作成)

掲載された 29 作品のうち、24 作品は戦争体験者作家をも含む日本人作家によるものであり、残り 5 作品はアメリカ人（2 人）、ドイツ人、イギリス人、モンゴル人作家によって書かれたものであった。

作品の種類別にみると、ノンフィクションが 12 作品、物語が 11 作品、詩が 4 作品、軍記物語、戯曲はそれぞれ 1 作品だった。

なお、作品の舞台となる戦争の種類と作品の種類は表 3.4 の通りである。

表 3.4 作品の舞台となる戦争別作品一覧

戦争	作品名	作品の種類
古代戦争	平家物語	軍記物語
ベトナム戦争	ゼブラ	物語
	イマジン	詩
	ストロベリー・フィールズの風に吹かれて	ノンフィクション
第 2 次世界大戦	字のない葉書	ノンフィクション
	温かいスープ	ノンフィクション
	握手	物語
	黒い雨	物語
	パール・ハーバーの授業	ノンフィクション
	夏の葬列	物語
	蝉の声	物語
	終わりのない散歩	物語
	大人になれなかった弟たちに	物語
	輝ける闇	物語
	アイスクャンディー売り	物語
	凧になったお母さん	物語
	ベンチ	物語
	目撃者の眼	ノンフィクション
	無言館の青春	ノンフィクション
	語り継ぐもの	ノンフィクション
	壁に残された伝言	ノンフィクション
	ひとひらの笑顔	ノンフィクション
	この小さな地球の上で	ノンフィクション

戦争と平和を思う	ノンフィクション
永遠のみどり	詩
挨拶 原爆の写真によせて	詩
私が一番きれいだったとき	詩
花いちもんめ	戯曲
碑	ノンフィクション (テレビ放送 台本)

(筆者作成)

作品を舞台別にみると、第2次世界大戦をテーマとした作品は25作品で、うち9作品が原爆・被爆体験関連である。例えば、1945年8月9日、14歳の時に長崎で被爆した林京子は、三省堂の『中学生の国語 学びを広げる三年』(資料編)のために「戦争と平和を思う」を書き下ろしている。また、広島出身の被爆者作家原民喜の詩「永遠のみどり」や吉永小百合の「語り継ぐもの」は教育出版の『伝え合う言葉 中学校国語3』に掲載されている。そのほか、学校図書の『中学校国語3』には井伏鱒二の「黒い雨」が、東京書籍の『新しい国語1』には広島テレビ放送による「碑」が、三省堂出版の『中学生の国語二年』には「壁に残された伝言」が、『中学生の国語 学びを広げる三年』(資料編)には「ひとひらの笑顔」が、学校図書の『中学校国語2』には「目撃者の眼」や「挨拶 原爆の写真によせて」(光村図書『国語3』にも掲載)が、それぞれ掲載され、被爆者の姿、被爆体験との対峙、核兵器の威力と悲惨さを表現している。

第2次世界大戦を舞台とした作品の多くは銃後の暮らし、家族の絆、戦争が民間に及ぼす被害とその長期にわたる影響などが共通するテーマとして描かれている。このほか、ドイツ人作家ハンス・ペーター・リヒター (Hans Peter Richter) によるドイツを舞台する作品「ベンチ」では、戦時中のユダヤ人に対して行われた民族差別を描いている。

次に、ベトナム戦争に言及した作品としては、ハイム・ポトク (Chaim Potok) の「ゼブラ」(光村図書出版『国語2』)をあげることができる。「ゼブラ」の主人公で周囲にゼブラと呼ばれるアダムは夏休み美術講座で教えるウィルスン先生に初めて会ったとき、彼の左腕の袖がからっぽであることに気づき、左腕のことが気になる。しばらくして、学校のイングリッシュ先生にそのウィルスン先生の腕のことを聞き、ウィルスン先生がベトナムでヘリコプターのパイロットだったことを教えてもらう。アダムは次の地理の授業でモーガン先生にベトナムの位置している場所について質問する。モーガン先生はベトナムの位置について説明し、アメリカがベトナムと戦争して負けたことについても説明するという内容であり、最後にワシントンにあるベトナム戦争の記念碑とそこに戦死者の名前が刻まれていることについて触れられているが、戦争

の被害者や加害者という指摘はなく、アメリカ人であるウィルスン先生やベトナム戦争で亡くなった彼の友達が「被害者」であるようなイメージが描かれている。

一方、学校図書の『中学校国語1』に掲載されている新井満による「ストロベリー・フィールズの風に吹かれて」でアメリカがベトナム戦争の加害者であるようなイメージが描かれていると解釈できる。作品の中でアメリカのベトナムに対する軍事介入をはじめ、1970年のカンボジアへの侵攻、戦線をインドシナ半島まで拡大したことに対する反戦運動が世界中で盛り上がったと述べられ、この時期にジョン・レノン(John Lennon)の平和を求める詩「イマジン」が登場したとされており、このことから同教科書に掲載されている「イマジン」の自由訳も本章ではベトナム戦争を舞台にした作品に分類した。

戦争関連作品及び挿絵以外にも、「戦争」をイメージさせる要素が教科書に掲載されていた。例えば、光村図書の『国語3』の冒頭ページには、同書104ページに収録されている石垣りんの詩「挨拶—原爆の写真によせて」の紹介があり、「原爆ドーム(広島市)」と題した原爆ドームの写真が掲載されている。また、学校図書の『中学校国語2』の256ページと264ページに「被爆後1か月頃の長崎市内」の写真やアメリカ人の写真家ジョー・オダネル(Joe O'Donnell)による1945年に長崎で撮影された写真が掲載されている。学校図書の『中学校国語3』に掲載されている「黒い雨」の冒頭ページに(90ページ)「原爆投下後の広島(1945年)」が掲載されており、95ページに「被爆前の広島市略図」も掲載されている。この作品の続きである「批評の扉」(110ページ)に「原爆ドーム」および「原爆死没者慰霊碑と原爆ドーム」の写真が掲載されている。東京書籍の『新しい国語1』にある「碑」(79ページ)にも「第2次世界大戦前の広島市」の地図が掲載されている。

ちなみに、不破修は2004年の調査で「どの教科書にも侵略戦争・植民地の被害の体験記録や証言がほとんど掲載されていない」<sup>16</sup>と言及しているが、今回の分析でも体験記録や証言をそのまま掲載した作品は見当たらなかった。

また、原田美砂によれば、2004年の国語教科書に掲載されていた戦争関連作品の採択数は29作品であったが、今回調査した2013年時点の中学校国語教科書に掲載されていた戦争関連作品数も29作品であった。ただし、原田が分析した教科書が15冊であったこと(本調査は18冊)や、分析対象戦争が太平洋戦争のみに限定されていたことを考慮すると、2013年時点の中学校国語教科書に掲載された戦争関連作品数は、9年前と比較して相対的には減少していることが明らかになった。

### 3.5. 考察

本節では、国語教科書に掲載された戦争関連作品からどのような記憶が形成されようとしているのかを検討する。

### 3.5.1. 反戦的で平和指向の記憶形成

まず、教育基本法前文には掲げられている「世界の平和に貢献」という目標に対応すると思われる作品例として、「パール・ハーバーの授業」(学校図書『中学校国語3』)をあげることができる。この作品の著者は、子どものとき通っていたブラジルのサンパウロにあるアメリカンスクールの世界史の授業で太平洋戦争が扱われる日が来るのを恐れた。日本を悪く描くこの授業を仮病で休むことまで考えたが、結局この授業に出席した。著者は怯えながら出席したものの、思いがけず先生は教科書とまったく違う内容で授業を行った。また、いつも活発な生徒たちのうち、一人たりとも教科書の内容について問う子がいなかった。先生と生徒たちの行動に、著者が安堵したという内容である。

実際には戦争が扱われる授業が実施されず著者は救われるが、そこに至るまで、彼女は脅えた。

また、今道友信の「温かいスープ」(光村図書『国語3』)では、著者は1957年に講師としてパリに渡る。最初はホテルに滞在するが、しばらくして下宿を見つける。しかし、その下宿の主婦は彼が日本人であること知ると、「夫の弟がベトナムで日本兵に虐殺されているので、あなた個人になんの恨みもないけれど、日本人だけはこの家に入れたくないのです。この気持ちを理解してください」と言い、下宿の依頼を断る。

以上の2作品は、戦争が戦場だけで起こり、その場で終了するのではなく、長い時間を経ても、平時の民間人にまで長く影響を及ぼすものであることを示している。さらに、戦争に直接関係のない人が、他国に対する「加害者意識」をはじめて経験する様子を描いている。また、戦後になっても戦争の負の側面が強調されることから、国語教科書が反戦的で平和指向の記憶を形成しようとしていると考えられる。

### 3.5.2. 戦争記憶としての被爆体験

学習指導要領の国語科において「原子爆弾」及び「被爆体験」などのテーマは、区別して取り扱うべき個別のテーマとして挙げられていない。核兵器に関する言及は、学習指導要領社会科の「公民的分野」に1箇所のみにもみられた。

2004年には、被爆体験をもとにし、原爆文学の初期の作品を執筆した原民喜の詩「水ヲ下サイ」や峠三吉の詩「仮繃帯所にて」が教科書に収録されていた<sup>17</sup>。しかし、本調査の結果、2013年には18冊の教科書に被爆体験に関連する作品が9作品収録されていたものの、これらの作品は掲載されていなかった。しかし、2004年度の教科書には掲載されていなかったノンフィクション作品「語り継ぐもの」や「ひとひらの笑顔」のような原爆関連作品が、新たに教科書に掲載されていた。以上のことから、原爆について言及した作品の種類が年度によって変化していることが明らかになった。また、被爆体験を持たない現代人によるノンフィクション作品の掲載がみられるようになった。被爆体験を持たなくても原爆の被害に関心を持つ書き手が登場するようになったと言える。

### 3.5.3. 第2次世界大戦が戦争記憶の中心

作品を戦争別に分析したところ、古代戦争をテーマとする作品が1、ベトナム戦争をテーマとする作品が3、第2次世界大戦をテーマとする作品が25あった。「平家物語」を除いて、ベトナム戦争も第2次世界大戦も、現代に勃発した戦争であり、現在の日本の中学校国語教科書が取り扱う「戦争」は現代の戦争に偏っていることになる。つまり、国語教科書によって形成されようとしている戦争の記憶は、現代に起きた戦争であり、主に第2次世界大戦を中心とする「戦争の記憶」が形成されようとしていると言えるだろう。

作品の内容をみると、調査した18冊に掲載されている作品の主題は、戦争によって被害を受けた人間や家族の絆が中心となっている。例えば、「アイスクャンディー売り」（三省堂『中学生の国語 学びを広げる1』（資料編））では、空襲によって3人の子どもを亡くしたアイスクャンディー売りの女性の絶望が描かれている。「字のない葉書」（学校図書『中学校国語1』）では、東京大空襲のため疎開した著者と離れ離れになった家族の様子が描かれている。

このように、作品の多くは銃後の暮らし、および戦争体験者が平時になってから戦時を振り返った思い出などに基づくものであった。銃後の暮らし、また平時になってからも続く子どもや親戚を失った人たちの苦しみを描くことによって、戦争は、戦場だけが悲惨なのではないということを示す一方で、直接的な悲惨さを生徒が学ぶことを回避する構図になっている。

### 3.6. 第3章のまとめ

本章は義務教育で使用される国語教科書が伝達・形成する戦争の記憶について考察した。調査した教科書に掲載された作品は、反戦的で平和指向的であることが共通していた。

しかも、国語教科書に掲載されたこれらの作品のほとんどは、被害者の観点から描かれたものであり、彼らが戦争で失った家族、自由、繁栄などが中心となっている。したがって、国語教科書で生徒に紹介されている戦争関連作品は、戦争の残酷さよりも不要性を描くことによって、戦争の記憶を形成しようとしていることが分かる。

現行の学習指導要領の国語科では、戦争に関する言及が直接行われていないが、中学校国語教科書には戦争関連作品が取り上げられ、生徒は読んだ作品について詳細に考え、登場する人物や彼らの行動について解釈することが求められている。このことから、生徒たちが作品で表現された「戦争」について考察し、登場人物の心情について、自分の意見をもつことが期待されていると考えられる。すなわち、国語教科書による戦争の記憶は、教科書で挙げられた作品を踏まえながら得られた戦争の意識を生徒たち自身の観点と合わせた上で形成されようとしている。

なお、教科書に収録された作品が対象としている主たる戦争は、第2次世界大戦が大半を占める。今の日本にとって戦争とは第2次世界大戦を表していることが窺える

構図になっている。

2013年の夏、松江市教育委員会は広島の実爆被害を描いた中沢啓治による漫画「はだしのゲン」は「描写が過激」であるとして小中学校に貸し出し禁止を要請した。このことは大きな問題となり<sup>18</sup>、結果として、閲覧制限は撤回されたが、戦争の悲惨さを伝えるべきか、過激な描写を制限するべきかが問われた問題であった。本章では、原爆および世界最初の被爆体験を描いた作品と並んで、非被爆体験者によるノンフィクション作品が掲載されていることが明らかになった。しかし、「はだしのゲン」の問題に表れているように、現在は悲惨さを回避した戦争の記憶の形成にシフトしつつあるのかもしれない。

こうした日本の国語教科書が伝達・形成する戦争の記憶の特徴を抽出するためには他国との相違点を考察する（第4章）。さらに、国語教科書が伝達・形成する戦争の記憶が不変なのか、あるいは時代とともに変わってきたのかを知るために、中学校国語教科書を時系列で調べる（第5章）。

#### 注・引用文献

- 
- 1 日本教職員組合編. 小学校教科書の研究 1980年版全教科書の分析と批判. 一ツ橋書房, 1979, p.76.
  - 2 千田洋幸. 国語教科書のイデオロギーその2: 「平和教材」と「物語」の規範. 東京学芸大学紀要. 第2部門, 人文科学. 1996, 47, p.207.
  - 3 長谷川湖. “戦争児童文学”. 日本児童文学大事典. 大阪国際児童文学館編. 第2巻, 大日本図書, 1993, p.426.
  - 4 教育基本法（平成18年12月22日法律第120号）.  
<http://law.e-gov.go.jp/htmldata/H18/H18HO120.html>（参照2017-05-24）.
  - 5 教育基本法（平成18年12月22日法律第120号）.  
<http://law.e-gov.go.jp/htmldata/H18/H18HO120.html>（参照2017-05-24）.
  - 6 教育基本法（平成18年12月22日法律第120号）.  
<http://law.e-gov.go.jp/htmldata/H18/H18HO120.html>（参照2017-05-24）.
  - 7 文部科学省編. 中学校学習指導要領. 東山書房, 2008, p.38.
  - 8 Ibid., p.43.
  - 9 文部科学省. “検定 3. 教科書検定の趣旨”.教科書制度の概要.  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/kyoukasho/gaiyou/04060901/003.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoukasho/gaiyou/04060901/003.htm)（参照2013-07-27）.
  - 10 外務省. 日本の教科書検定制度.  
<http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/taisen/kentei.html>（参照2013-07-27）.
  - 11 Ibid.
  - 12 文部科学省. “検定 3. 教科書検定の趣旨”.教科書制度の概要.  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/kyoukasho/gaiyou/04060901/003.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoukasho/gaiyou/04060901/003.htm)（参照2013-07-27）.

---

13 Ibid.

14 文部科学省. “6. 教科書採択の方法”. 教科書制度の概要.

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/kyoukasho/gaiyou/04060901/006.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoukasho/gaiyou/04060901/006.htm) (参照 2013-07-27) .

15 文部科学省. “特別支援教育について”.

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/006.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/006.htm) (参照 2013-07-27) .

16 不破修. 戦争の記憶と歴史教科書. 季刊自治と分権. 2012, 48, p.90.

17 原田美砂. 国語科教科書で戦争をどう伝えるか—伝達意識の問題を通じて. 中京国文学. 2004, 23, p.100-113.

18 「はだしのゲン」閲覧制限、松江市教委が撤回. 朝日新聞. 2013年8月26日.



## 第4章 トルコの国語教科書が伝達・形成する戦争の記憶

### 4.1. 研究背景と本章の目的

本章は祖国解放戦争を経て成立したトルコ共和国を対象に、近代トルコが経験してきた戦争が、中学校の国語教科書<sup>1</sup>においてどのように取り上げられ、その記憶がどのように形成されようとしているのかについて分析する。

なお、近代トルコの歴史をたどる際には、祖国解放戦争以前の建国に直接影響を与えた戦争にまで遡って検討する必要がある。すなわち 20 世紀初頭から、オスマン帝国崩壊の原因となる一連の紛争が勃発しており、以下の戦争を経て、1923 年にトルコ共和国（以下、「トルコ」）は樹立した。

- ・第1次バルカン戦争（1912～1913年）
- ・第2次バルカン戦争（1913年）
- ・第1次世界大戦（1914～1918年）
- ・祖国解放戦争（1919～1922年）

建国後のトルコは安定した国際関係を指向したものの、さらにいくつかの戦争に関わってきた。次にあげるのは、トルコが建国後に関与した戦争だが、第2次世界大戦（1939～1945年）については、文書上の宣戦布告のみで、実質的には参戦していない。

- ・朝鮮戦争（1950年、連合軍として旅団派兵）
- ・キプロス平和作戦（1974年）

また、トルコは北大西洋条約機構（North Atlantic Treaty Organization: NATO）の一員として、国際治安支援部隊（International Security Assistance Force: ISAF）<sup>2</sup>やユニファイド・プロテクター作戦（Operation Unified Protector）<sup>3</sup>等の活動にも参加しており、国連平和維持活動（United Nations Peace Keeping Operation: PKO）への支援も続けている<sup>4</sup>。

このように、トルコは建国前から 100 年間にわたり大規模な戦争を何度も経験し、これらの戦争で多くの犠牲者をだしてきた。表 4.1 は、トルコの派遣兵士数と死者兵士数（国連平和維持活動を除く）が示すように、トルコにとって最も派遣兵士数の規模が大きくかつ犠牲も大きかったのは第1次世界大戦である。

表 4.1 トルコが参戦した戦争における派遣兵士数と死亡兵士数

戦争名	派遣兵士数 (人)	死亡兵士数 (人)
第1次バルカン戦争	350,000	50,000
第2次バルカン戦争	255,000	125,000
第1次世界大戦	2,850,000	975,919 (負傷者、行方不明者も含む)
祖国解放戦争	86,516	37,219
朝鮮戦争	23,000	734
キプロス平和作戦	27,000	498

出典：Turan, Şerafettin. Türk Devrim Tarihi. Bilgi Yayınevi. 1991, Selek, Sabahattin. Anadolu İhtilali Cilt I, Kastaş Yayınevi. 1987 及び Türkiye Muharip Gaziler Derneği Genel Merkezi<sup>5</sup>を元に筆者作成

本章では、祖国解放戦争を経て樹立したトルコを対象とし、第3章と同じ方法で2013年度にトルコの教育現場で使用されていた国語教科書と、そこに掲載された作品を分析する。

そして、現在のトルコの学校教育において、どのような「戦争の記憶」が形成されようとしているのかを明らかにする。

第1章で述べたように、トルコの教科書では、戦争に関する詳細な情報が不足していることや外国の視点が示されていない点が主な課題として挙げられる。さらに、高等学校（以下「高校」）の教科書は調査対象とされてきたものの、中学校の教科書についてはまだ十分な調査が行われていない。また、教科書では戦争の教え方にナショナリズムを含むのは当然のこととされている。そこで、本章では上述の課題を踏まえながら、トルコの中学校の国語分野で伝達・形成されようとしている戦争の記憶について考察する。

#### 4.2. 研究方法と対象

本章は、トルコの義務教育である中学校4年間において使用される国語教科書に掲載された戦争関連作品の掲載状況や作品の内容を分析する。戦闘行為のみならず、戦時中のあらゆる場所における描写、及び戦争にまつわる戦後の出来事を描写した作品も戦争関連作品として対象に含め、検討する。調査対象は、2013年度にトルコの中学校で使用された国語科の教科書全て（8冊）とする。本章の調査対象を中学校国語教科書とした理由は、2013年度の小学校国語教科書が文法を中心に作成されていることから分析対象外とし、また、トルコの高校教育は2012年度から義務教育化されたものの、2013年の調査時点では学年進行中であり、義務教育としての高校教育修了者がいないことから、高校国語教科書も分析対象外とした。さらに、第3章で分析を行った日本の中学校国語教科書で伝達・形成する戦争の記憶に関する調査結果と比較を行うことが可能なため、中学校国語教科書を対象とした。本章では、まずトルコにおける学校教育制度を概観した後、トルコの国民教育省が定めた学校教育の基準である「学習プログラム・ガイダンス」に掲載されている「戦争」

に関する言及を抽出し、検討する。この「学習プログラム・ガイダンス」とは、日本の「学習指導要領」と同類のもので、トルコ全国の学校で採用されている。

最後に、トルコの学校教育においてどのような戦争の記憶が形成されているのかについて、上述の中学校国語教科書8冊を題材として考察する。先行研究で指摘されたナショナリズムに関する言及について検討し、最後に現在のトルコの教育においてどのような戦争の記憶が形成されようとしているのかについて考察する。

### 4.3. トルコにおける学校教育制度の概要

#### 4.3.1. 学校制度

トルコの学校制度は共和国成立から1年後の1924年に制定された。また、1973年には「国民教育基本法」によって、現在の国民教育制度が新しく導入された。1997年に8年間となった義務教育は、2012年の同法改訂を経て、現在では、小学校4年、中学校4年、高校4年の合計12年間である（2017年現在）。学校開始年齢は5歳半（66ヶ月）からで6学年暦は9月に始まり6月に終了する。学校は基本的に国立であり、日本のように都道府県立学校や市町村立学校といった公立学校は存在しない。なお、私立学校や特別支援学校は存在するが、表4.2の「2013年度学校・生徒・教員数」が示すように、私立学校の規模は大きくない。

表 4.2 2013年度学校・生徒・教員数

教育段階	学校数	生徒数（人）	教員数（人）
国立初等教育	27,461	5,390,591	267,171
国立中等教育	16,046	4,998,232	259,345
国立高等教育	9,521	3,916,521	249,601
特別支援教育	1,370	261,726	10,312
私立初等教育	1,071	184,325	21,273
私立中等教育	972	182,019	21,459
私立高等教育	1,433	196,663	29,040
合計	57,874	15,130,077	858,201

出典：T.C. Milli Eğitim Bakanlığı “Milli Eğitim Bakanlığı 2013-2014 İstatistikleri”<sup>7</sup>を元に筆者作成

トルコには検定教科書制度があり、国民教育省に属する出版社及び民間の出版社から発行される教科書が、検定を経て児童・生徒に提供される。国民教育省出版社と民間の出版社で作成された教科用図書は、国民教育省が召集する審査委員会によって審査される。これに合格すると教科書として使用することが認められる。教科書の採択はそれぞれの学校の教員委員会が決める。学校で使用される教材は、国民教育省による「教科書や教材規制」が定める

目的、範囲、基礎や定義に基づいて作成される。教科書の内容は「学習プログラム・ガイダンス」に沿ったものでなければならない。

#### 4.3.2. 国民教育基本法と学習プログラム・ガイダンス

「トルコ共和国憲法」全 171 条では戦争について 22 箇所で言及されている。これらの言及は戦争が起きた時に適用される規程が示されている。例えば 15 条で「戦争法に従った行為の結果として発生する死と死刑の執行を除いて、個人の生存権と物質的および精神的存在の全体性は侵害されてはならない」<sup>8</sup>とされている。また、「トルコ共和国憲法」の前文にトルコ国民が『「国内で平和、世界で平和」の願いと信念に基づいて平穏な生活を要求する権利を有する」<sup>9</sup>という平和に関する言及が見られる。トルコの国民教育全般について規定している「国民教育基本法」（2012 年改訂）をみると、同法全 64 条には「戦争」に関する直接的な言及はない。ただし、祖国解放戦争の指導者、トルコ共和国の創立者にして初代大統領でもあるムスタファ・ケマル・アタテュルク（Mustafa Kemal Atatürk 以下、アタテュルク）の原則と改革に関しては、数か所にわたり記述されている。

例えば、国民教育基本法第 2 条に、教育の一般目的として「トルコ国民の一人一人を、アタテュルクの原則と改革及び憲法の前文に述べられているアタテュルクのナショナリズムに献身する市民を育成する」（下線は筆者。以下同じ）<sup>10</sup>と記されている。また、同法第 10 条には「教育制度のすべての段階のカリキュラムの編成と適用は、アタテュルクの原則と改革及び憲法の前文に書かれているアタテュルクのナショナリズムを基礎とする」<sup>11</sup>ことが教育の特別目的としてうたわれている。さらに、第 11 条では「憲法に規定されたアタテュルクのナショナリズムに有害となる政治的、イデオロギー的宣伝、日常の政治問題への関与と論議は、いかなる場合でも教育機関においてはこれを許さない」<sup>12</sup>としている。

このように、国民教育基本法は、アタテュルクの原則と改革に基づいて規定されている。特に「アタテュルクのナショナリズムに献身する市民の育成」が目指されている点は注目すべきである。ではアタテュルクの原則と改革とはなにか、アタテュルクのナショナリズムとはなにを指しているのか。

そもそも第 1 次世界大戦の結果として引き起こされた祖国解放戦争後に、共和国改革が実施され、トルコにおける学校教育の目標が確立した<sup>13</sup>。祖国解放戦争中の 1921 年にアンカラで召集された初の教育議会において、祖国解放戦争の指導者であったアタテュルクは、トルコの文化、歴史や国民的構造と調和するような教育を目指すべきとした。アタテュルクは国民教育を高く評価しており、建国以前の戦時中にもかかわらず、このような教育議会を開催したのである<sup>14</sup>。

このようにして、建国後のトルコでは国民的な価値を重要視する国民教育が実施された<sup>15</sup>。アタテュルクの原則と改革やアタテュルクのナショナリズムについて、日本の文部省大臣官房調査統計課が 1975 年度の報告書で、以下のように簡潔にまとめている。

ここで注目すべきことは、「アタテュルクの改革とナショナリズムへの献身」とあるよう

に、このナショナリズムがトルコ共和国の始祖アタテュルク（ムスタファ・ケマル・パシャ）の偉業と結び付けられていることである。いうまでもなく、アタテュルクは、オスマン帝国の衰退に伴って、「ヨーロッパの病人」とまで呼ばれたトルコを新生せしめた国民的英雄であるが、その生前はもちろんのこと、1938年の死後数年を経た今日といえども、依然として新生トルコの国民的総合の象徴として、ほとんど神格化された尊敬を受けている。1923年の共和国宣言とともに初代大統領となったアタテュルクの政策は、彼によるいわゆる6原則、すなわち共和主義（republican）国家主義（national）、民主主義（democratic）、国有化主義（etatist）、政教分離主義（secular）、改革主義（reformist）によって導かれたが、この中でもナショナリズムは、ヨーロッパ列強によって分断・崩壊の危機に瀕していたトルコ国民の統合を進め、民族的矜持を回復せしめる役割を果たしたのである<sup>16</sup>。

すなわち、「アタテュルクの原則」とは、トルコの近代化への方向を決め、「アタテュルクの改革」の基礎となった考え方であり、上述の6原則をさす。また「アタテュルクの改革」とは、建国前後に行われたトルコ大国民議会の召集（1920年）、スルタン<sup>17</sup>・カリフ<sup>18</sup>制度の分離と廃止（前者は1922年、後者は1924年）、共和国の設立（1923年）、ラテン文字の導入（1928年）、女性の選挙権及び被選挙権の獲得（1934年）等の改革を示す。さらに「アタテュルクのナショナリズム」とは、1924年憲法に言及されている、宗教や民族を問わず言語、文化及び政治的な統一性を基礎とするナショナリズムのことである<sup>19</sup>。

次に、2006年に改訂された「学習プログラム・ガイダンス」の国語科をみると、戦争に関する直接的な言及はないが、「アタテュルクの原則と改革」や「アタテュルクのナショナリズム」は「学習プログラム・ガイダンス」の前文に言及されている<sup>20</sup>。これらに加えて「アタテュルク主義」が各国語科の教科書において取り上げるべきテーマとされている<sup>21</sup>。

以上のように、トルコの国民教育基本法や「学習プログラム・ガイダンス」には、祖国解放戦争を指揮したアタテュルクの強い影響が見られる。ここで、アタテュルクと戦争の関連性について述べたい。

#### <アタテュルクと戦争の関連性>

1881年にセラーニク（現在ギリシャの都市テッサロニキ）に生まれたアタテュルクは、セラーニク幼年兵学校（中学校レベル）、モナスティル（現在マケドニアの都市ビトラ）陸軍少年学校（高校レベル）、イスタンブールの陸軍士官学校や陸軍大学に通い、卒業後、伊土戦争、バルカン戦争や第1次世界大戦でオスマン帝国の士官の一人として任命された。第19師団長に任命された第1次世界大戦におけるガリポリの戦いで、オスマン帝国の領土を侵略しようとする英仏軍を撃退させ、「この勝利で一躍、国民的英雄になった」<sup>22</sup>とされている。ただし、1918年に連合軍とオスマン帝国の間で締結されたムドロス休戦協定によって第1次世界大戦はオスマン帝国の敗戦に終わり、連合軍がオスマン帝国の領土を侵略し始めた。これに対してアタテュルクは、祖国解放戦争を開始するためにアナトリア地方（小

アジア)に渡った。その後、エルズルムやスィヴァスにおいて会議を行った。この会議にオスマン帝国の分散された軍の司令官や統一と進歩委員会 (İttihat ve Terakki Cemiyeti) の有力者を招待し、祖国解放運動の組織化を行った。同年連合軍に対する抵抗運動が開始され、一般市民からなる国民軍 (Kuva-yi Milliye) と正規の軍人の共同活動によって祖国解放戦争は勝利のうちに終了し、1922年にムダンヤ休戦協定が結ばれた。

アタテュルクは、第1次世界大戦後、侵略状況にあった国土の防衛活動を成功させたことから祖国解放戦争と独立のシンボルとなったと言える。そこで、トルコの国語教科書进行分析の際、祖国解放戦争の最重要な人物であるアタテュルクに関連する作品及び言及についてもあわせて抽出する。

#### 4.3.3. 過去の学習プログラム・ガイダンス

現行の「中学校学習プログラム・ガイダンス」(以下、「中学校学習プログラム」という)において言及されている戦争の記述やアタテュルクのナショナリズム等の記述は、共和国成立後、不変なのだろうか。

トルコの学校教育は1923年にトルコ共和国が成立した翌年の1924年に教育統一法が制定され、この教育統一法により、宗教学校制度が廃止された。そして、全ての教育機関および教育業務は、国民教育省のもとに総合された。トルコの教育における転換点ともいえる1928年の改革において、それまでに使用されていたアラビア文字が廃止され、ラテン文字に基づく新トルコ語文字が制定された。同年、中学校において男女共学が始まり、翌1929年にアラビア語及びペルシア語の授業はカリキュラムから除外された。また1973年に制定の「国民教育基本法」により現行の学校教育制度が確立している。

については、近代学校教育制度を導入した1924年以降の「中学校学習プログラム」において、戦争関連の記述やアタテュルクのナショナリズム等の記述がどのように変遷したのか、あるいは変遷していないのかを検討する。

過去の「中学校学習プログラム」は2013年度も含めて7回改訂されているが、本研究では入手できた1930年度、1938年度、1970年度、1988年度、2013年度の「中学校学習プログラム」5回分を分析対象とした。これらの5回分の「中学校学習プログラム」は全て新トルコ語文字で書かれており、アラビア語及びペルシア語の授業に関する言及はない。

分析対象の5回分の「中学校学習プログラム」のうち、戦争に関する直接的な言及があったのは2箇所のみで、1970年度と1988年度の「中学校の教育・学習原則」の項目であり、歴史科において以下のように指示されている。(下記の文書は、両年度とも全く同一である)。

特にアタテュルクが、オスマン帝国時代、祖国解放戦争中や共和国が成立した以降行ってきた巨大な功績について生徒たちに考えさせ、彼によるこれらの功績と帝国の最終時代に起きた様々な出来事と比較させる<sup>23</sup>。

このように、特定の戦争(祖国解放戦争)への言及がみられ、アタテュルクが行った功績

の歴史的な流れを生徒たちに学習させることの重要性を説明している。

「戦争」の直接的な言及以外には、祖国解放戦争をも含む「トルコ革命」への言及が 1930 年度と 1938 年度「中学校学習プログラム」に 4 箇所ずつあった。1930 年度「中学校学習プログラム」の学年 1 年、2 年、3 年の国語科目の作文作成に関する説明項目において、取り上げるべきテーマが次のように示されていた。

1 年：「国民的、祖国に関するテーマやトルコ革命に関するテーマ」<sup>24</sup>

2 年：「地域的、国民的及び祖国に関するテーマとトルコ革命に関するテーマ」<sup>25</sup>

3 年：「国民的で祖国に関するテーマや、トルコ共和国とトルコ革命の様々な面に関するテーマ」<sup>26</sup>

また 1930 年度「中学校学習プログラム」に記述されている「中学校で使用される文学作品を選択するとき注意すべき基本原理」では、「特に、国民的、祖國的なテーマと、共和国、トルコ革命及び勇気を奮わせるテーマを重要視すること」<sup>27</sup>とされている。

1938 年度「中学校学習プログラム」においても、作文作成の基本原理や読ませるべき作品、文書について説明する項目で「トルコ革命」について言及されているが、その内容は 1930 年度「中学校学習プログラム」と全く同様であった。

すなわち、1930 年度と 1938 年度「中学校学習プログラム」では、国民的要素及びトルコ革命などが中心となっている。これらのテーマはトルコの成立過程と直接関係しており、新しく成立した共和国が、学校教育を通じて生徒たちの国民的感情を育成しようとしていたと考えられる。

1970 年度「中学校学習プログラム」では、「戦争」の直接的な言及以外に「トルコ革命」への言及が 3 箇所あった。国語科の「説明」の項目では、「作品がトルコ革命の原則・目的に沿っているかどうかは、教師によって確認されるべきである」<sup>28</sup>と言及されている。この他に、「中学校 3 年に実施する課題の説明」で、「トルコ革命の様々な段階について調査に基づく作文を書くこと」<sup>29</sup>とされ、国語科の読書の授業においては、「生徒に読ませる作品がトルコ革命や祖国の原則に対立していないよう注意すべきである」<sup>30</sup>とされている。

ところが、1988 年度「中学校学習プログラム」になると、「トルコ革命」という表現が使用されていたのは 1 箇所だけになる。かわって「アタテュルクの原則と改革」という表現が 4 箇所で見られた。アタテュルクに関する言及は、この他「特別な目的」の項目に 8 箇所あり、「生徒たちが習得する知識・習慣など」という項目でアタテュルクの考え方、性格や人生に関する課題が挙げられている。

以上のように、1930 年から 1988 年までの 4 回分の「中学校学習プログラム」に共通して強調されていたのは「トルコ革命」の言及であった。また「アタテュルクの原則と改革」、「アタテュルク主義」、「アタテュルクのナショナリズム」という表現は、1988 年度の「中学校学習プログラム」に初めて登場していた。さらに、「アタテュルク」が国語の授業で取り上げるべきテーマとして始めて挙げられたのも 1988 年度であった。

このように、時代によって「中学校学習プログラム」に現れる戦争の表現に違いがあっ

たが、「トルコ革命」や祖国解放戦争の中心人物である「アタテュルク」は「中学校学習プログラム」に現れる重要な要素である。トルコ共和国の建国初期よりも、時代が下るほどアタテュルクによる原則・改革及び彼に関する言及が増加していることが明らかになった。

なお、これらの結果と現行の「中学校学習プログラム・ガイダンス」における結果を比較すると、現行の「中学校学習プログラム・ガイダンス」（2013年度）では「トルコ革命」および「祖国解放戦争」などの表現が削除されていることに気づく一方、1988年度「中学校学習プログラム」に登場した「アタテュルクの原則と改革」、「アタテュルク主義」、「アタテュルクのナショナリズム」に関する言及は現行のものと同様の内容であった。すなわち、1988年度に大きく変化した内容は、2013年まで継続されているといえるだろう。「中学校学習プログラム」を入手できなかった年度もあるので、変化の契機となったのが、どの年代であるのかを正確に判定することはできない。しかし1972年に公表された国民教育改革戦略に基づき国民教育基本法が1973年に制定された<sup>31</sup>。この国民教育基本法には「トルコ国民の一人一人を、アタテュルクの原則と改革及び憲法の前文に述べられているアタテュルクのナショナリズムの献身する市民に育成する」<sup>32</sup>と記されていることから、同法の制定が大きな変化の契機となったと推測できる。

#### 4.4. 中学校国語教科書の分析

2013年度に使用された中学校国語教科書8冊は表4.3の通りである。なお、「M.E.B. Yayınları」は国民教育省に属する出版社である。

表 4.3 中学校国語教科書一覧（2013年度）

出版社	学年	教科書名	総頁数
M.E.B.Yayınları	1	Türkçe 5 Ders Kitabı	135
	2	Türkçe 6 Ders Kitabı	124
	3	Türkçe 7 Ders Kitabı	126
	4	Türkçe 8 Ders Kitabı	117
Ada Yayınları	1	Türkçe 5 Ders Kitabı	149
Evren Yayınları	2	Türkçe 6 Ders Kitabı	120
Pasifik Yayınları	3	Türkçe 7 Ders Kitabı	125
Ada Yayınları	4	Türkçe 8 Ders Kitabı	136

(筆者作成)

これらの教科書に掲載された作品のうち戦争に関する言及があった作品は表4.4の通りである。



表 4.4 中学校国語教科書に掲載された戦争関連作品一覧

出版社	学年	作品名	著者	出典
MEB Yayınları	1	“Merhaba Asker”(こんにちはは兵士)	Behnan Şapolyo	“Kemal Atatürk ve Milli Mücadele Tarihi”
		“Atatürk’ün Çalışmaları”(アタテュルクの作業)	Muzaffer Erendil	“İlginç Olaylar ve Anekdotlarla Atatürk”
		“Atatürk’le Doğuş”(アタテュルクの誕生)	Süleyman Havadar	“Atatürk’le Doğuş”
		“Atatürk ve Türk Dili”(アタテュルクとトルコ語)	Şükrü Haluk Akalın	“Atatürk ve Türk Dili”
		“O Mustafa Kemal’di”(彼はムスタファ・ケマル)	Suna Doğanay	“Okula Yardımcı Türkçe 4”
	2	“Anadolu”(アナドル)	Mustafa Ruhi Şirin	“Öğretmenimin Mektubu”
		“Bayrak”(旗)	Arif Nihat Asya	“Bayrak”
	3	“Mustafa Kemal’i Düşünüyorum”(ムスタファ・ケマルの考察)	Ümit Yaşar Oğuzcan	“Ünitelere Göre Çocuk Şiir Antolojisi”
		“Mehmet Akif Ersoy”(メフメット・アキフ・エルソイ)	Abuzer Kalyon	“Mehmet Akif Ersoy’dan Seçmeler”
	4	“Atatürk’ten Anılar”(アタテュルクの思い出)	İlknur Kalıpçı	“Her Yönüyle İnsan Atatürk”
“Onuncu Yıl Nutku”(トルコ共和国建国 10 周年演説)		Mustafa Kemal Atatürk	“Nutuk”	
Ada Yayınları	1	“Dağdelenoğlu”(ダーデレンオール)	Münir Hayri Egeli	“Metinli Çocuk Kitapları Kılavuzu 1”
		“Atatürkçü Düşünce Sistemi”(アタテュルク主義的な考え方)	Cemil Sönmez	“Atatürk’te Çocuk Sevgisi”
		“Atatürk’ün Hayatı”(アタテュルクの人生)	Kemal Kara	“İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 1”
	4	“Ceviz”(胡桃)	Yakup Kadri Karaosmanoğlu	“Ceviz”
		“Çalkuşu”(ミソサザイ)	Reşat Nuri Güntekin	“Çalkuşu”
Evren Yayınları	2	“Mustafa Kemal Paşa ve Köylü Kadın”(ムスタファ・ケマル・パシヤと農民の女性)	Hanri Benazus	“Sevgi de Bir Yaşam Felsefesidir...”
		“Türk Bağımsızlığı ve Lozan Antlaşması”(トルコの独立とローザンヌ条約)	Afet İnan	“Atatürk Hakkında Hatıralar ve Belgeler”
Pasifik Yayınları	3	“Hiroşimalı Masahi Nii”(広島出身のマサヒ・ニイ)	Oktay Akbal	“Konumuz Edebiyat”
		“Gün Batıyordu”(太陽が沈んでいた)	Turgut Özakman	“Şu Çılgın Türkler”
		“Atatürk’ü Altınla Satın Almak İsteyen Mareşal”(アタテュルクを金で買おうとした軍元帥)	Kılıç Ali	“Atatürk’ün Hususiyetleri”
		“Ordular! İlk Hedefiniz...”(軍よ! あなたたちの最初の目的地は...)	Nezihe Araz	“Bir Zamanlar O da Çocuktuktu”

(筆者作成)

今回調査した教科書8冊全てに戦争関連の作品が掲載されていた。出版社別の戦争関連作品採択数をみると、M.E.B.Yayınları 社が11作品、Ada Yayınları 社が5作品、Pasifik Yayınları 社が4作品、Evren Yayınları 社が2作品、合計22作品であった。また、学年別にみた作品採択数は1年が8作品、2年が4作品、3年が6作品、4年が4作品であり、全社に共通して掲載された作品はなかった。掲載された全22作品はいずれもトルコ人作家によるものであり、外国人作家による作品はなかった。

続いて、作品を舞台別にみると、祖国解放戦争をテーマとした作品は22作品のうち18、第1次世界大戦をテーマとした作品が3、第2次世界大戦をテーマとした作品は1である。第2次世界大戦をテーマとした作品は広島への原爆投下について書かれたものであり、作品では長崎への原爆投下、大国による原水爆開発競争や長田新編の広島原爆・長崎原爆を体験した子どもたちの原爆体験記である『原爆の子』に関する言及も見られる。作品の舞台となる戦争の種類は表4.5の通りである。

表 4.5 戦争別作品一覧

戦争	作品名
第1次世界大戦	“Türk Bağımsızlığı ve Lozan Antlaşması” (トルコの独立とローザンヌ条約)
	“Atatürk'ten Anılar” (アタテュルクの思い出)
	“Çalılıkıuşu” (ミソサザイ)
祖国解放戦争	“Merhaba Asker” (こんにちはは兵士)
	“Atatürk'ün Çalışmaları” (アタテュルクの作業)
	“Atatürk'le Doğuş” (アタテュルクとともに生まれて)
	“Atatürk ve Türk Dili” (アタテュルクとトルコ語)
	“O Mustafa Kemal'di” (彼はムスタファ・ケマルでした)
	“Anadolu” (アナドル)
	“Bayrak” (旗)
	“Mustafa Kemal'i Düşünüyorum” (ムスタファ・ケマルのことを考えている)
	“Mehmet Akif Ersoy” (メフメット・アキフ・エルソイ)
	“Onuncu Yıl Nutku” (トルコ共和国建国10周年演説)
	“Dağdelenoğlu” (ダーデレンオール)
	“Atatürkçü Düşünce Sistemi” (アタテュルク主義的な考え方)
	“Atatürk'ün Hayatı” (アタテュルクの人生)
	“Ceviz” (胡桃)
	“Mustafa Kemal Paşa ve Köylü Kadın” (ムスタファ・ケマルと農民の女性)
“Gün Batarken” (太陽が沈む時)	

	“Atatürk’ü Altınla Satın Almak İsteyen Mareşal” (アタテュルクを金で買おうとした軍元帥)
	“Ordular! İlk Hedefiniz...” (軍よ！あなたたちの最初の目的地は...)
第2次世界大戦	“Hiroşimalı Masahi Nii” (広島出身のマサヒ・ニイ)

(筆者作成)

もっとも掲載数が多かった祖国解放戦争に関する作品では、銃後の暮らし、一般市民の戦争勝利への貢献、一般市民が戦争の時受けた被害と長期にわたる被害等が共通して描かれていた。例えば、Ada Yayınları 社1年の“Dağdelenoglu” (「ダーデレンオール」 p.26) では、祖国解放戦争中アナトリアの村人たちは可能な範囲で、国の独立のために前線で戦う兵士たちを支えることを決め、村の女性たちが大量のパンを作る。村の成人男性は皆前線にいるため、男の子のダーデレンオールは大きな袋に入れられたパンを前線まで運ぶことになる。行き先が遠く、袋も重い、男の子は丸1日もかかる道のりと空腹を我慢し、パンを一個も食わずに無事に前線までたどり着く様子が描かれている。

Ada Yayınları 社4年の教科書に掲載されている“Ceviz”(「胡桃」 p.36)<sup>33</sup>では、ある村の祖国解放戦争後の様子が描かれている。戦争で両親を失った病気の女の子が村を訪れた救助団体に手当てを受ける。そして、その恩返しに彼女の弟は他の物がなにもないので、救助団体のメンバーに一握りの胡桃をあげるという作品である。このように、銃後の暮らし、国民の独立を得るための努力と貢献、平時になってからも続く苦しみが描かれている。

また、8冊全てに共通する要素として、目次の前には3ページにわたって、後述するトルコ国旗の挿絵とトルコの「独立行進曲」の詩(図4.2参照)、アタテュルクの肖像、アタテュルクによる「大演説」(Nutuk, 1927年)の一部である「アタテュルクの若者への演説」(図4.1参照)が掲載されている。

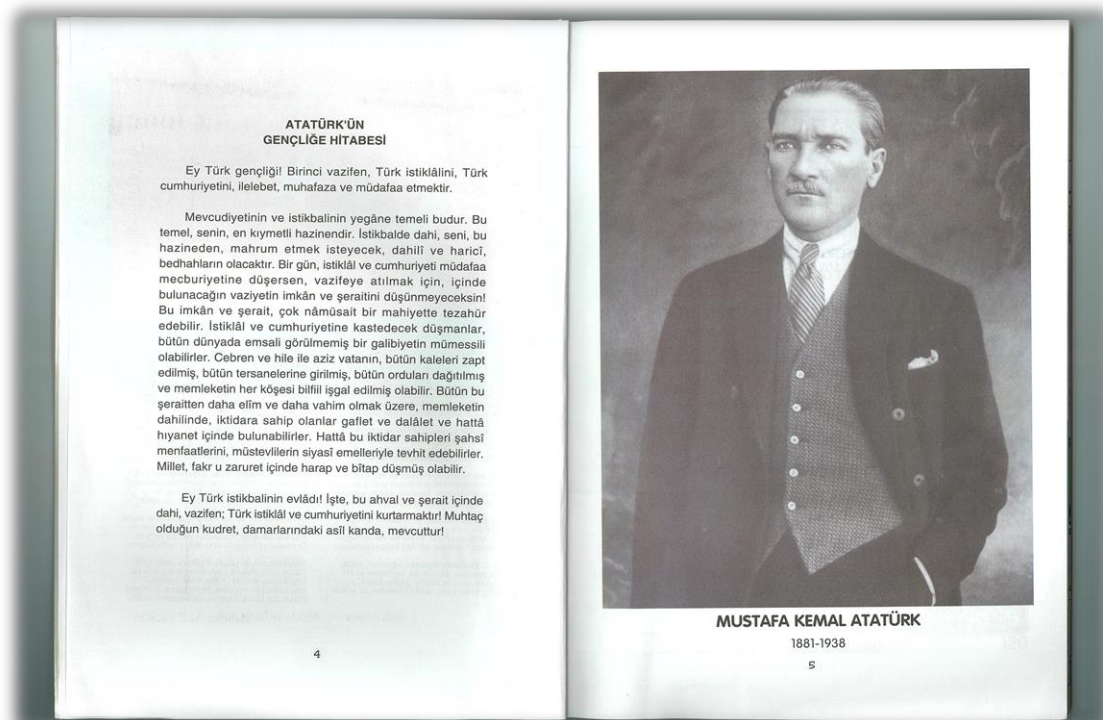


図 4.1 「アタテュルクの若者への演説」とアタテュルクの肖像

出典：Karabyık, Fatma. İlköğretim Türkçe 6 Ders Kitabı. Evren Yayınları, 2011, p.4-5.

#### 4.5. アタテュルクに関連する作品

調査した教科書 8 冊全てに、アタテュルク関連作品が掲載されていた。出版社別のアタテュルク関連作品採択数をみると、M.E.B. Yayınları 社が 20 作品、Ada Yayınları 社が 11 作品、Pasifik Yayınları 社が 7 作品、Evren Yayınları 社が 6 作品、合計 44 作品であった。

全教科書に例外なく「アタテュルク」というテーマが設けられており、このテーマの中で挙げられている作品は、アタテュルクの人生、性格、考え方、祖国解放戦争に関する思い出、共和国の樹立とその後実現された改革などである。教科書 8 冊で掲載されたアタテュルク関連作品のリストは表 4.6 の通りである。

表 4.6 アタテュルク関連作品一覧

出版社	学年	作品名	著者	出典
M.E.B.Yayınları	1	“Merhaba Asker” (こんにちは兵士)	Behnan Şapolyo	“Kemal Atatürk ve Milli Mücadele Tarihi”
		“Atatürk’ün Çalışmaları (アタテュルクの仕事)	Mustafa Erendil	“İlginç Olaylar ve Anekdotlarla Atatürk”
		“Atatürk’le Doğuş” (アタテ	Süleyman	“Atatürk’le Doğuş”

		ユルクとともに生まれて)	Havadar	
		“Atatürk ve Türk Dili” (アタテュルクとトルコ語)	Şükrü Haluk Akalın	“Atatürk ve Türk Dili”
		“O Mustafa Kemal’di” (彼はムスタファ・ケマル)	Suna Doğanay	“Okula Yardımcı Türkçe 4”
2		“Mustafa Kemal Atatürk” (ムスタファ・ケマル・アタテュルク)	教科書作成委員会	書き下ろし
		“Atatürk’ün Fikir Dünyası” (アタテュルクの思想の世界)	Asım Onat	書き下ろし
		“Atatürk’ten Anılar” (アタテュルクの思い出)	Ahmet Bekir Palazoğlu	“Atatürk’ün Okul Gezileri”
		“100. Yıl Atatürk Marşı” (アタテュルク誕生 100 周年行進曲)	Fazıl Hüsnü Dağlarca	“Vatan, Millet ve Bayrak Sevgisi”
		“Anadolu’nun Sesi” (アナドルの声)	İsmet Kur	“Anılarla Mustafa Kemal Atatürk”
3		“Unutulmayan Hafta” (記憶すべき週)	İbrahim Gültekin	書き下ろし
		“Atatürk ve Türk Dili” (アタテュルクとトルコ語)	Hasan Sancak	“Atatürk ve Türk Dili”
		“Atatürk ve Türk Tiyatrosu” (アタテュルクとトルコの劇)	Lutfi Ay	“Atatürk’ten Anılar”
		“Atatürk’ün Okuttuğu Mustafa” (アタテュルクが学校に行かせたムスタファ君)	Selahaddin Güngör	“Atatürk’ten Anılar”
		“Mustafa Kemal’i Düşünüyorum” (ムスタファ・ケマルについて考えている)	Ümit Yaşar Oğuzcan	Ünitelere Göre Çocuk Şiir Antolojisi”
4		“Atatürk’ten Anılar” (アタテュルクの思い出)	İlknur Kalıpçı	“Her Yönüyle İnsan Atatürk”
		“Onuncu Yıl Nutku” (トルコ共和国建国 10 周年演説)	Mustafa Kemal Atatürk	“Onuncu Yıl Nutku”

		“Atatürk ve Bilim” (アタテュルクと科学)	Aydın Sayılı	“Atatürkçülük 2.Kitap”
		“Atatürk’ün Millet Sevgisi” (アタテュルクの国民への愛情)	Muzaffer Göker	書き下ろし
		“Gazi” (ガージ)	Falih Rıfki Atay	“Çankaya”
Ada Yayınları	1	“Dağdelenoğlu” (ダーデレン オール)	Münir Hayri Egeli	“Metinli Çocuk Kitapları Kılavuzu”
		“Atatürkçü Düşünce Sistemi” (アタテュルク主義 的な考え方)	Cemil Sönmez	“Atatürk’te Çocuk Sevgisi”
		Atatürk’ün Öğrencilere Mektubu” (アタテュルクから 生徒たちへの手紙)	Yüksel Erekli	“Şiirlerle Atatürk ve Milli Bayramlarımız”
		“Atatürk’ün Hayatı” (アタテ ュルクの人生)	Kemal Kara	“İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 1”
		“Böyle İstiyordu Atatürk” (アタテュルクの望み)	A.Adnan Çakmakçioğlu	“Atatürk Şiirleri”
	4	“Atatürk Hakkında Hatıralar ve Belgeler” (アタ テュルクに関する思い出と文 献)	Afet İnan	“Atatürk Hakkında Hatıralar ve Belgeler”
		“Atatürk (Kişiliği, İlkeleri, Düşünceleri)” (アタテュル ク、性格、原則、思考)	Ahmet Köklügiller	“Atatürk(Kişiliği, İlkeleri, Düşünceleri)”
		“Akılcılık, Bilim, Eğitim” (合 理性、科学、教育)	教科書作成委員会	書き下ろし
		“Türkiye’nin Jeopolitik Önemi” (トルコの地政学的重 要性)	Suat İlhan	“Türkiye’nin Jeopolitik Önemi”
		“Atatürk’ten Son Mektup” (アタテュルクからの最後の 手紙)	Halim Yağcıoğlu	書き下ろし
		“Atatürk ve Abdulhalim Çelebi Efendi” (アタテュルク	Yurdakul Yurdakul	“Atatürk’ten Hiç Yayınlanmamış Anılar”

		とアブドゥルハリム・チェレビ氏)		
Evren Yayınları	2	“Atatürk’ün Yaşamı ve Düşünceleri” (アタテュルクの人生と思考)	Fatma Karabıyık	書き下ろし
		“Atatürk ve Halk Bilimi” (アタテュルクと民俗学)	Hayrettin İvgin	“Kültür ve Sanat”
		“Ev Ödevi” (宿題)	Gökçen Gökçeoğlu	“Ev Ödevi”
		“Mustafa Kemal Paşa ve Köylü Kadın” (ムスタファ・ケマル・パシヤ農民の女性)	HanrıBenazus	“Yaşamın İçinden Atatürk Anıları”
		“Gazi’yi Gördüm” (ガージを見た)	Hikmet Altınkaynak	“Ünlüler de Çocuktuk”
		“Türk Bağımsızlığı ve Lozan Antlaşması”(トルコの独立とローザンヌ条約)	Afet İnan	“Atatürk Hakkında Hatıralar ve Belgeler”
Pasifik Yayınları	3	“Gün Batıyordu” (太陽が沈んでいた)	Turgut Özakman	“Şu ÇılgınTürkler”
		“Atatürk’ü Tanımak” (アタテュルクを知ること)	教科書作成委員会	書き下ろし
		“Atatürk’ün Türk Diline Verdiği Önem” (アタテュルクがトルコ語に与えたか重要性)	Ahmet Mumcu	“Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 2”
		“Atatürk’ü Altınla Satın Almak İsteyen Mareşal” (アタテュルクを金で買おうとした軍元帥)	Kılıç Ali	“Atatürk’ün Hususiyetleri”
		“Muhsin Ertuğrul” (ムフシン・エルトゥールル)	Kemal Arıburnu	“Atatürkve Çevresindekiler”
		“Mustafa Kemal’in Neşesi” (ムスタファ・ケマルの喜び)	ArifHikmet Par	“Atatürk Şiirleri”
		“Ordular! İlk Hedefiniz...” (軍	Nezihe Araz	“Bir Zamanlar O da

		よ！あなたたちの最初の目的地は...)		Çocuktu”
--	--	---------------------	--	----------

(筆者作成)

例えば、Evren Yayınları 社2年の“*Atatürk’ün Yaşamı ve Düşünceleri*”（「アタテュルクの人生と思考」p.28）は、アタテュルクの人生を語る作品で、彼の学生時代を中心に描いている。また、Pasifik Yayınları 社3年の“*Atatürk’ü Tanımak*”（「アタテュルクを知ること」p.36）では、彼の科学、芸術、民俗学などに関する考えが語られている。Pasifik Yayınları 社3年の“*Gün Batıyordu*”（「太陽が沈んでいた」p.33）で、アタテュルクと兵士たちの前線における暮らしやこれから実施する作戦について周囲の軍人たちに説明するアタテュルクの姿が表現されている。M.E.B. Yayınları 社1年の“*Atatürk’ün Çalışmaları*”（「アタテュルクの仕事」p.34）において、アタテュルクが祖国解放戦争中から改革の準備を開始し、共和国を設立したことが語られている。彼がトルコ国民に向けて告げた「行っている全てのことは自分や自分の国民のためだけではなく、全世界を良い状況にするために行うべき」という名言があげられ、利己的な行動を避けることの重要性が強調されている。

M.E.B. Yayınları 社2年に掲載されている“*Atatürk’ten Anılar*”（「アタテュルクの思い出」p.57）においてアタテュルクが、第1次世界大戦のガリポリ戦に参戦して、戦闘中に亡くなったオーストラリアやニュージーランドなどの外国人兵士たちに関して

ここの土地の下で眠っているのは我々の兵士のみではありません。皆、ここで亡くなった勇士な外国人兵士をも尊敬すべきです。彼らのお母さんたち、もう涙を流さないでください。あなたの息子は亡くなられた後私たちの息子になりました<sup>34</sup>

という言葉が掲載されている。アタテュルクの表現を通して、戦争は前線で行われる軍事衝突だけではなく、勝利や敗北以外にも悲しみや苦しみがあり、戦争に参加した敵味方両方の人間に、大きな影響を及ぼすという負の側面が強調されている。

#### 4.6. 考察

国語教科書に掲載された戦争関連の作品から、トルコではどのような戦争の記憶が形成されようとしているのかという点について考察する。

##### 4.6.1. 祖国解放戦争と文学

数多くの戦争を経験してきたトルコでは、祖国解放戦争時代（1919～1922年）を対象にした「国民闘争時代トルコ文学（*Milli Mücadele Dönemi Türk Edebiyatı*）」というジャンルが誕生している。国民闘争時代トルコ文学は、共和国設立以降のトルコ文学の基底としてみなされる。国民闘争時代トルコ文学の主なテーマが祖国、独立、祖国解放戦争及び戦争が国民に及ぼした影響である。特に戦時中、戦争支援の目的で、国民感情を取り上げ、兵士の士気を高める作品が多く執筆された。これらの作品では、戦争に関すること、トル



コ国民の献身や兵士の勇気が主として描かれている。国民闘争時代トルコ文学は、戦時中に執筆された作品に限らず、“Şu Çılgın Türkler”（「トルコ狂乱 オスマン帝国崩壊とアタテュルクの戦争」）<sup>35</sup>のように戦争終了から 80 年以上が経ってから執筆された作品まで含んでいる。

また、祖国解放戦争時代の大衆文学者としてヤクプ・カドリ・カラオスマンオウル (Yakup Kadri Karaosmanoğlu)、ハリデ・エディプ・アデウヴァル (Halide Edip Adıvar)、レシヤト・ヌリ・ギュンテキン (Reşat Nuri Güntekin) などが挙げられる。今回調査した国語教科書には、ヤクプ・カドリやレシヤト・ヌリの作品が掲載されていた。ただし、これらの作品は主たるテーマとして戦争を取り上げず、戦争に若干触れるか（「ミソサザイ」）<sup>36</sup>、戦争そのものを生々しく語ることを避け、戦後に残る戦争の傷跡などを描くもの（「胡桃」）<sup>37</sup>である。このほか、祖国解放戦争の目撃者で、アタテュルクの知人でもある人物たち (Afet İnan, Kılıç Ali, Münir Hayri Egeli) による思い出なども掲載されていた。また、2005 年の出版後、トルコでベストセラー作品になったトゥルグット・オザクマン (Turgut Özakman) による“Şu Çılgın Türkler”（「トルコ狂乱 オスマン帝国崩壊とアタテュルクの戦争」）は、オスマン帝国の崩壊過程と祖国解放戦争を文献に基づいて語っている。この作品の一部である“Gün Batıyordu”（「太陽が沈んでいた」）は、Pasifik Yayınları 社 3 年の国語の教科書に掲載されている。

このように、国語の教科書に掲載されている作品は主に最近の作家によるもので、祖国解放戦争時代に活動していた作家の作品は少ない。

さらに、トルコの中学校で使用されている全ての国語教科書には、例外なく後述のトルコの独立行進曲の詩“İstiklal Marşı”（「独立行進曲」）、国旗およびアタテュルクの肖像が掲載されていた。この 3 つの要素は国民教育省による「教科書・教材規制」において、中学校の全段階の全ての科目の教科書に掲載すべきであるとされている<sup>38</sup>（図 4.2 参照）。祖国解放戦争中の 1921 年に執筆された「独立行進曲」は 10 詩節からなる。国歌として歌われる最初の 2 詩節は以下通りである。

恐れるな！暁にたなびくこの赤い旗は、決してなくなる事はない  
消えることなく、我が祖国の上に煙たなびく最後の炉  
それは我が民族の星、キラキラと輝く  
それは我がもの、唯、我が民族のものなのだ  
額を歪めるな、お前のために犠牲となろう、たなびく新月旗よ  
勇敢なる我が民族に微笑め。何という激しさ、何という怒り  
しかし、微笑まなければ、流れた我々の血がお前のものとならない  
独立は、神を慕う我が民族の権利である<sup>39</sup>

詩：メフメト・アーキフ・エルソイ (Mehmet Akif Ersoy)

訳：大熊真龍・林佳世子

独立の強い希望を込めたこの詩は、1921 年 3 月 21 日にトルコ大国民議会政府によって

724 作品の候補から国歌に採択された。当時、アナトリア地方は侵略され、戦争中失望した国民に改めて希望を持たせる目的で作成されたと考えられる。“İstiklal Marşı” は、トルコにおいて国旗と同様に独立のシンボルとみなされている。



図 4.2 トルコの国旗と「独立行進曲」

出典 : Karabyık, Fatma. İlköğretim Türkçe 6 Ders Kitabı. Evren Yayınları, 2011, p.3.

#### 4.6.2. 祖国解放戦争と戦争の記憶

調査した 22 作品中 18 作品が祖国解放戦争に関する作品であったことから、祖国解放戦争を中心とする戦争のイメージがトルコの中学生に伝えられようとしていると考えられる。これらの作品では、主に第 1 次世界大戦で絶望し、祖国解放戦争で新たに希望を持った国民の様子が描かれている。具体的な例としては、“Dağdelenoğlu”（ダーデレンオール）<sup>40</sup>を挙げることができる。戦争は年齢や性別を問わず、全国民に影響を及ぼすものであり、国を救うためには誰もが努力しなければならないということが主張されている。

一方、参戦兵士の犠牲者数をもっとも多かった第 1 次世界大戦に関する作品は 3 作品であった。このことから、戦争の記憶の強さは、犠牲者の数と比例しているのではなく、国の独立という意義の大きさが反映されていると言える。祖国解放戦争で希望をもって行動した国民の様子が描かれることによって、共通の目的を持つことの重要性と成功への貢献がイメージされていると言えるだろう。また、祖国解放戦争の勝利後、政治制度、社会体制、学校教育制度等の様々な面に急激な変化が起き、社会に大きな影響を及ぼした。さらに、祖国解放戦争は、トルコ国民が経験した他の戦争と違って、祖国の自由独立の意思を含んでいることが際立った特徴でもある。

独立を主張する作品として“Bayrak”（旗）<sup>41</sup>が挙げられる。この作品において、国旗は国として独立していることの象徴とされ、国旗は何よりも大事にされ、保護すべき要素だとされている。また、教科書 8 冊全てにトルコの国旗が掲載されていることから、教科書を通じてトルコの独立のイメージが形成されていると考えられる。

#### 4.6.3. アタテュルクと戦争の記憶

国民教育省の「学習プログラム・ガイダンス」では、アタテュルクは授業で取り上げられるべきテーマとされている<sup>42</sup>。実際に、調査した教科書全 8 冊においてアタテュルクがテーマの一つとされており、それぞれの教科書には 5～6 程度の作品が掲載されていた。

1975 年度の報告書において日本の文部省が「トルコ国民の統合を進め、民族的矜持を回復させる」もの<sup>43</sup>と指摘したが、これは現在の教科書にも当てはまり、「アタテュルクのナショナリズム」は、まさに近代トルコにおける国民意識形成の基本になっているといえよう。この「トルコ国民意識形成」という視点は、近代トルコを設立させるうえで重要な要素となっている。

そもそも、オスマン帝国領土内に様々な民族が共存していた。オスマン帝国の崩壊後もチェルケス人、ラズ人、ボシュニャク人、アルメニア人、クルド人などは、現在のトルコが位置しているアナトリア地方に残り、彼らは共和国が設立された後、憲法上トルコの国籍を得た。Pasifik Yayınları 社の“ Atatürk'ün Türk Diline Verdiği Önem ”（アタテュルクがトルコ語に与えた重要性）<sup>44</sup>においても、アタテュルクによる、「国民とは、言語や文化、そして理想によって繋がれた市民から成る政治的、社会的な共同体（unit）である」という国民の定義が掲載されている。この言葉から、アタテュルクのナショナリズムとは、トル

コにおいてオスマン帝国時代から言語、文化、理想の結束を分かち合ってきた様々な民族に関係し、それら全てを包括する概念としてトルコ人という国民意識の形成をめざすものと考えられる。ポール・デュモン (Paul Dumont) が、アタテュルク主義者 (ケマリスト) たちのナショナリズムとは、基本的にトルコ共和国の完全性を保護することや、国の結束を脅かす可能性のある分離独立の動きを防ぐことを目的としている<sup>45</sup>と述べているように、複数の民族から構成される近代トルコを表象する概念としてのトルコ国民という意識形成が重視されている。

ところで、アタテュルクは祖国解放戦争の指導者であり、独立の意思を国民に与えた存在である。それにもかかわらず、「好戦家」、「戦争主義者」といった印象は形成されていないのはなぜだろうか。例えば、トルコ人であれば誰もが知っているアタテュルクの「祖国に平和、世界に平和! (Yurtta sulh, cihanda sulh!)」という名言は、M.E.B.Yayımları 社 1年<sup>46</sup>、2年<sup>47</sup>、3年<sup>48</sup>の教科書の作品中に掲載され、彼の「国民の自由を守るものでない限り、戦争は単なる殺人である」という言葉もあわせて引用されている。また、Pasifik Yayınları 社 3年<sup>49</sup>の教科書の作品中に、彼の「私は戦争主義者になれない。なぜなら、戦争の最も悲惨な様子を知っているからだ」という表現も記述されている。同作品では、続いて「たくさんの勝利を経験した。最も大きい勝利の後にも毎晩、戦争場で亡くなった全ての兵士たちのことを考え、心に深い悲しみを感じる」という言葉が挙げられている。このように、将校であったアタテュルクの戦争に関する言及は数箇所にわたって掲載され、彼の反戦的で平和指向的な社会と世界への望みが強調され、トルコ国民に平和主義者としてのイメージを形成する役割の一翼を担っているといえるだろう。

#### 4.7. 第4章のまとめ

本章は、トルコの中学校で使用される国語教科書を通して伝達・形成されている戦争の記憶について考察した。調査した教科書に収録された作品が対象とした主たる戦争は祖国解放戦争であり、今のトルコにとって戦争とは祖国解放戦争を表していることが伺える構図になっている。

戦争関連の作品には、主に銃後の暮らし、戦争が国民に及ぼす影響、国民の勝利への貢献が描かれていた。また、祖国解放戦争の指導者であるアタテュルクの戦争に関する思い出や考えがあわせて描かれていた。

トルコでは、戦争の記憶は戦争の規模や犠牲者数ではなく、祖国解放戦争とそれによって得られた国の独立が重視されている。「学習プログラム」では戦争に関連する直接の言及はないものの、中学校国語教科書8冊全てに戦争関連の作品が取り上げられていた。また、中学校の国語教科書8冊全てにアタテュルクに関連する作品が掲載され、祖国解放戦争とアタテュルクを統一的に捉えようとするイメージが見られる。

また、アタテュルクの言葉を引用することによって、彼の反戦的で平和指向的なイメージ国語教科書によって形成されていることも明らかになった。

第3章の「日本の国語教科書が伝達・形成する戦争の記憶」では、日本の国語教科書に掲載された戦争関連作品は第2次世界大戦が中心であった。また、これらの作品で、戦争の残酷さよりも戦争の不要性が強調され、平和指向の記憶が形成されていた。

一方、トルコの学校教育においては、日本と同様に平和指向がみられるとともに、祖国解放戦争とアタテュルクを中心とする戦争の記憶が形成されており、これによって、子どもたちに国民的価値及び自由独立性を身につけさせることが期待されていると考えられる。

#### 注・引用文献

---

1 トルコの中学校では「トルコ語 (Türkçe)」という教科書名になっているが、日本との比較という視点から、本章では「国語」とする。

2 アフガニスタンの治安維持を通じアフガニスタン政府を支援する目的で、2001年12月5日のボン合意に基づく2001年12月20日の国連安保理決議1386号により設立された国際平和活動。

3 国際連合安全保障理事会決議1970及び決議1973によるリビアに対する武器禁輸措置を実施するため2011年3月23日から2011年10月31日まで行われたNATOによる海上作戦。

4 Türk Silahlı Kuvvetleri Genelkurmay Başkanlığı “Türk Silahlı Kuvvetlerinin Barışı Destekleme Harekatlarına Katkıları”.

[http://www.tsk.tr/4\\_uluslararası\\_iliskiler/4\\_1\\_turkiyenin\\_barisi\\_destekleme\\_harekatin\\_a\\_katkilari/konular/turk\\_silahli\\_kuvvetlerinin\\_barisi\\_destekleme\\_harekatina\\_katkilari.htm](http://www.tsk.tr/4_uluslararası_iliskiler/4_1_turkiyenin_barisi_destekleme_harekatin_a_katkilari/konular/turk_silahli_kuvvetlerinin_barisi_destekleme_harekatina_katkilari.htm) (参照 2014-06-11).

5 Türkiye Muharip Gaziler Derneği Genel Merkezi “Kore Savaşı”

<http://muharipgaziler.org.tr/kore-savasi/> (2014-06-12 参照).

6 T.C. Milli Eğitim Bakanlığı “12 Yıllık Zorunlu Eğitime Yönelik Uygulamalar Konulu Genelge”

<http://www.meb.gov.tr/haberler/2012/12YillikZorunluEgitimeYonelikGenelge.pdf>

(参照 2013-11-04).

7 T.C. Milli Eğitim Bakanlığı “Milli Eğitim Bakanlığı 2013-2014 İstatistikleri”

[sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb\\_istatistikleri\\_orgun\\_egitim\\_2013\\_2014.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2013_2014.pdf)

8 トルコ共和国憲法. "[http://www2.jiia.or.jp/pdf/global\\_issues/h12\\_kenpo/07turkey.pdf](http://www2.jiia.or.jp/pdf/global_issues/h12_kenpo/07turkey.pdf)

9 Ibid.

10 T.C. Milli Eğitim Bakanlığı “Milli Eğitim Temel Kanunu”

[http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun\\_0/temelkanun\\_0.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html) (参照 2014-5-27).

11 Ibid.

- 
- <sup>12</sup> T.C. Milli Eğitim Bakanlığı “Milli Eğitim Temel Kanunu”  
[http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun\\_0/temelkanun\\_0.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html) (参照 2014-5-27)
- <sup>13</sup> Öztürk, F.Dilek. Milli Eğitim, Çocuklara Ulusal Değerleri Kazandırmaktan Neden Vazgeçiyor?. İlköğretim Online. 9(2), 2010, p.601-629.
- <sup>14</sup> Ibid.
- <sup>15</sup> Öztürk, Milli Eğitim, p.601-629.
- <sup>16</sup> 文部省. トルコの教育：昭和 50 年度アジア教育協力調査団報告書. 文部省大臣官房調査統計課. 1978, p.19.
- <sup>17</sup> トルコ系イスラム教国の君主の尊称。
- <sup>18</sup> ムスリム共同体の宗教的、精神的指導者。
- <sup>19</sup> Avcı, Cemal. Atatürk’ün Milliyetçilik Anlayışı. Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Merkezi, 2003, p.69-78.
- <sup>20</sup> T.C. Milli Eğitim Bakanlığı “Öğretim Programları”  
[http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/programlar/ilkogretim/turkce6\\_8rar](http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/programlar/ilkogretim/turkce6_8rar) (参照 2014-06-18)
- <sup>21</sup> Ibid.
- <sup>22</sup> 鈴木雅明. アタチュルク,そして軍…現代トルコの系譜. 立命館国際研究, 2003, 15(3), p.388.
- <sup>23</sup> Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı. Ortaokul Programı. Devlet Kitapları, 1970. p.10.
- <sup>24</sup> Türkiye Cumhuriyeti Maarif Vekaleti. Ortaokul Müfredat Programı. Devlet Matbaası, 1930, p. 10.
- <sup>25</sup> Türkiye Cumhuriyeti Maarif Vekaleti. Ortaokul Müfredat Programı. Devlet matbaası, 1930, p. 10.
- <sup>26</sup> Türkiye Cumhuriyeti Maarif Vekaleti. Ortaokul Müfredat Programı. Devlet Matbaası, 1930, p. 12.
- <sup>27</sup> Türkiye Cumhuriyeti Maarif Vekaleti. Ortaokul Müfredat Programı. Devlet matbaası, 1930, p. 15.
- <sup>28</sup> Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı. Ortaokul Programı. Devlet Kitapları, 1970. p.52.
- <sup>29</sup> Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı. Ortaokul Programı. Devlet Kitapları, 1970. p.72.
- <sup>30</sup> Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı. Ortaokul Programı. Devlet Kitapları, 1970. p.81.
- <sup>31</sup> Sakaoglu, Necdet. Osmanlı’dan Günümüze Eğitim Tarihi. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2003, p.276.

- 
- <sup>32</sup> T.C. Milli Eğitim Bakanlığı “Milli Eğitim Temel Kanunu”  
[http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun\\_0/temelkanun\\_0.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html) (参照 2014-5-27)
- <sup>33</sup> Karaosmanoğlu, YakupKadri. Ceviz. Ada Yayınları, 2013, p.70.
- <sup>34</sup> Ibid.
- <sup>35</sup> Özakman, Turgut. Şu Çılgın Türkler. BilgiYayınevi, 2005.
- <sup>36</sup> Şahin, Derya. İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 8. Ada Yayınları, 2013, p.76.
- <sup>37</sup> Ibid., p.70.
- <sup>38</sup> “MEB Mevzuat” <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/dersarac/dersarac.html> (参照 2014-11-24)
- <sup>39</sup> 「独立行進曲」 <http://www.tufs.ac.jp/common/fs/asw/tur/aboutTurkey/istiklal.html> (参照 2014-11-24)
- <sup>40</sup> Egeli, MunirHayri. Dağdelenoglu. Ada Yayınları, 2012, p.26.
- <sup>41</sup> Asya, ArifNihat. Bayrak. M.E.B. Yayınları, 2013, p.56.
- <sup>42</sup> “Türkçe 6-8. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu”  
[http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/programlar/ilkogretim/turkce6\\_8rar](http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/programlar/ilkogretim/turkce6_8rar) (参照 2014-06-18)
- <sup>43</sup> 文部省. トルコの教育：昭和 50 年度アジア教育協力調査団報告書. 文部省大臣官房調査統計課. 1978, p.5.
- <sup>44</sup> Mumcu, Ahmet. Atatürk’üTanımak. PasifikYayınları, 2012, p.39.
- <sup>45</sup> Dumont, Paul. Kemalist İdeolojinin Kökenleri. Jacob M. Landau. Atatürk ve Türkiye'nin Modernleşmesi. İstanbul: Sarmal,1999. p. 55.
- <sup>46</sup> Altan, Abdulkadir. İlköğretim Türkçe 5. M.E.B. Yayınları, 2013, p.26.
- <sup>47</sup> Ibid., p.32.
- <sup>48</sup> Altan, İlköğretim, p.35.
- <sup>49</sup> Yangın, Banu. İlköğretim Türkçe 7. Pasifik Yayınları, 2012, p.37.

## 第5章 日本の国語教科書における戦争の記憶の変遷

### 5.1. 本章の目的

第5章では、研究課題3として挙げた「国語教科書が伝達・形成する戦争の記憶の変遷」を時系列で把握するため、まず戦後の教育改革を概観する。続いて、第2次世界大戦後の新教育制度の下で発行された学習指導要領を調査する。本章の目的は、日本の初等・中等教育の内容を規定している学習指導要領において、戦争と平和はどのように位置づけられてきたか、またその位置づけにどのような変遷があるのかを明らかにすることである。続いて、1949年から調査時点の2017年に至るまで、教科書検定制度を経て日本の中学校で使用されてきた国語教科書を対象に、国語教科書に見られる戦争の記憶の伝達・形成を分析する。調査対象は三省堂、学校図書、東京書籍、光村図書出版、教育出版の5社である。

### 5.2. 戦後教育改革の概要

第2次世界大戦後の新しい教育制度が打ち立てられて70年が経つ。同大戦終了から1952年のサンフランシスコ講和条約までの間、日本は連合国軍総司令部（General Headquarters：以下、GHQ）に統治されていた。戦後、民主主義国家の設立が目指され、政治、経済、文化などあらゆる分野で改革が行われた。その1つが教育改革である。

1947年3月に制定された教育基本法（旧教育基本法）前文では、「民主的で文化的な国家を建設して、世界の平和と人類の福祉に貢献しようとする決意を示し」<sup>1</sup>と述べられ、教育の目的として

人格の完成をめざし、平和的な国家及び社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値をたつとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民<sup>2</sup>

を育成すると記された。また、2006年に改正された教育基本法前文でも「たゆまぬ努力によって築いてきた民主的で文化的な国家を更に発展させるとともに、世界の平和と人類の福祉の向上に貢献することを願う」<sup>3</sup>と述べられ、現在の日本の教育目的は「人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者としての資質を備えた心身ともに健康な国民」<sup>4</sup>の育成である。このように教育基本法に示された「民主的」で「平和的な」社会・国家の形成や「世界の平和」への貢献は、戦後直後からの教育改革を通じて、学校教育の場で実現が目指されてきたと言える。

教育改革の実施にあたって、終戦直後の1945年9月15日に文部省は「新日本建設ノ教育方針」<sup>5</sup>を公表し、1945年9月20日、「終戦ニ伴フ教科用図書取扱方ニ関スル件」で「削除スベキ教材」<sup>6</sup>を指示した。それまで使用されていた教科書は民主主義に反するような軍事教材だったため、「児童・生徒自身によって消させたいいわゆる墨塗り教科書」<sup>7</sup>の登場となった（図5.1参照）。

それまでの教科書は文部省が作成・編集した国定教科書だった。1947年の学校教育法制



定によって国定制度が廃止され、教科書は民間出版社が作成・編集する検定制となった。ただし、検定制は1947年からすぐに実施されなかった。新しい教科書が準備されるまで文部省が学習指導要領に基づいて作成・編集した教科書が使用されていた。その後、1948年に「教科用図書検定規則」<sup>8</sup>や「教科書の発行に関する臨時措置法」<sup>9</sup>が公布され、1949年には「教科用図書検定基準」<sup>10</sup>が告示された。そして、1949年から民間出版社による検定教科書が使用されるようになったのである。

文部省による方針に続いて占領教育政策の具体的な方針や指令が示されるようになった。GHQが発表した4つの指令は、次の通りである。まず、(1)1945年10月22日に発表された「軍国主義的及び極端ナル国家主義的イデオロギーノ普及ヲ禁止スルコト。軍事教育ノ学科及び教練ハ凡テ廃止スルコト」を命じる「日本教育制度ニ対スル管理政策」<sup>11</sup>に関する指令である。続いて、(2)同年10月30日「教員および教育関係者の調査、除外、認可」に関する指令、(3)同年12月15日「国家神道、神社神道に対する政府の保証、支援、保全、監督ならびに弘布の廃止」に関する指令、(4)同年12月31日「修身、日本歴史及び地理停止ニ関スル件」の3教科停止の指令<sup>12</sup>である。これらの指令に従って、戦前の軍国主義的、極端な国家主義的思想や教育内容は教科書から排除されることとなった。

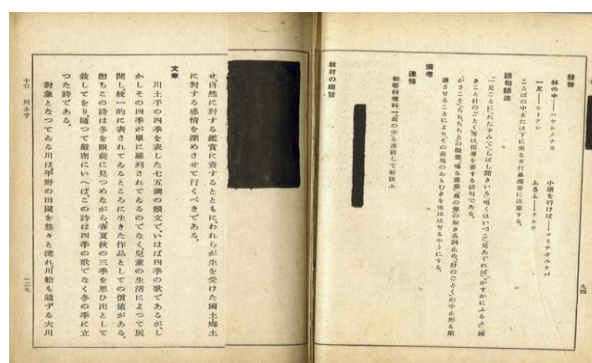


図 5.1 墨で黒く塗られ、貼り付けられた教科書

出典：奈良県立図書情報館「初等科国語教師用（墨塗りの教師用教科書）」<sup>13</sup>

このような状況の中で第1次米国教育使節団（The United States Education Mission to Japan）の報告書が発表された。第1次米国教育使節団とは1946年3月5、6日の両日、GHQの要請により来日し日本の教育状況を視察、協議をした使節団で、ジョージ・ストダード（George D. Stoddard）を団長とし27名の教育関係者から構成された。彼らは約4週間滞在後の1946年3月31日、GHQ最高司令官であるダグラス・マッカーサー（Douglas MacArthur）に報告書を提出した<sup>14</sup>。

その内容は、(1)日本の教育の目的および内容、(2)国語の改革、(3)初等・中等学校の教育行政、(4)教授法と教員養成、(5)成人教育、(6)高等教育の諸問題という内容で構成されていた。「日本の教育全般にわたる改革を促している報告書はまず、従来（戦

前)の中央集権的な教育システムを打破し、民主主義のもとでの個人の価値と尊厳を根底に置く教育システムを構築しなければならない<sup>15</sup>と提起し、日本の戦前の教育上の問題点を鋭く指摘し、教育のあり方について提言している。

第1次米国教育使節団報告書に次いで、文部省は1946年5月に日本の新教育の推進に大きな役割を果たしたとされる「新教育方針」<sup>16</sup>を発表した。新教育方針は第1部と第2部に分かれ、第1部はさらに理論編と実際編に分かれている。理論編は、(1)日本の現状と国民の反省、(2)軍国主義および極端な国家主義の除去、(3)人間性、人格、個性の尊重、(4)科学的水準および哲学的、宗教的教養の向上、(5)民主主義の徹底、(6)平和的文化国家の建設と教育者の使命について述べ、実際編は、新日本教育の重点として、(1)個性尊重の教育、(2)公民教育の振興、(3)女子教育の向上、(4)科学的教養の普及、(5)体力の増進、(6)芸能文化の振興、(7)勤労教育の革新について述べている。第2部においては、(1)教材の選び方、(2)教材の取り扱い方、(3)討議法などについて述べている。また、第1次米国使節団の帰国後、日本側では1946年8月、内閣に教育刷新委員会が設けられ、日本の教育の根本的な改革が行われることになった。

学校制度そのものも改革され、学校体系は6・3・3・4制となり、1947年4月から始まる新学制に間に合わせるために文部省は教科書の編集作業に取り組み、「学習指導要領」を作成した。戦前は、学習指導要領にあたるものがなかったため、学習指導要領によって教育課程の基準が示されたことが戦後教育の特徴の1つである。1947年3月20日に公表された『学習指導要領一般編(試案)』が日本の教育史上初の学習指導要領であり、「アメリカのコース・オブ・スタディを手本とし、経験主義、児童中心主義に立つもの」<sup>17</sup>であった。この学習指導要領の内容については後述する。

第1次米国使節団報告書の後、重要な法律が相次いで制定された。1947年3月には「教育基本法」と「学校教育法」、1948年7月には「教育委員会法」、1949年1月には「教育公務員特例法」、同年5月に「文部省設置法」、同年6月には「社会教育法」、同年12月には「私立学校法」が制定され、数年の間に日本の新しい教育の基本が定められた。

このように、GHQ及び日本政府によって戦後の短期間で民主主義的で平和的な教育を構築するために、様々な改革が行われた。これらの改革は、従来の日本の教育制度を根本的に変化させることを目指していたのは明らかである。例えば、戦前の修身、日本歴史、地理の3教科が廃止され、社会科が新しく導入された。本研究では「国語教科書が伝達・形成する戦争の記憶」について分析するが、戦争そのものを学習課題として取り上げる社会科は戦争・平和の学習において重要な役割を果たしていることは改めて指摘するまでもない。この社会科の他教科との関係について、1947年度学習指導要領社会科編(1)では以下のように記述されている。

これらは(他教科)内容の上からきっぱりと社会科と区別して考えることは、かえって不自然であるように思われる。ただ、しいて区別すれば、各科のめざしているものの違いがあるというだけにすぎない。それゆえ、社会科の授業の中に、他の教科の授

業がとり入れられ、また他の教科の授業の際に、社会科のねらいが合わせて考慮されることは、当然のことであり、かえってその方が望ましいのである<sup>18</sup>。つまり社会科で学習する内容は決して社会科のみで完結するものではないと明言している。そこで学習指導要領を調査する際、国語科に加えて社会科をあわせて検討することにした。

### 5.3. 学習指導要領の変遷：戦争・平和への言及に着目して

本節では、戦後新しく定められた教育制度の下で発行された学習指導要領を調査する。目的は、日本の初等・中等教育の内容を規定している学習指導要領において、戦争と平和はどのように位置づけられてきたか、またその位置づけにどのような変遷があるのかを明らかにすることである。

学習指導要領は1947年に初めて試案として公表されて以降、現在までに1951(昭和26)年、1958(昭和33)年、1969(昭和44)年、1977(昭和52)年、1989(平成元年)年、1998(平成10)年、2003(平成15一部改正)年、2008(平成20)年、2015(平成27年一部改正)に改訂された。すなわち、一部改正の2003年度版と2015年度版を除くと、7回全面改正が行われている。本節の調査対象は1947年から現在まで発行された学習指導要領であり、国語科編と社会科編を調査した。1951年度『学習指導要領社会科編1 中等社会科とその指導法(試案)』の「社会科と他教科との関係」において以下のようにされている。

実際の指導において、他教科のことを考慮しなくともよいということにはならない。元来諸教科はたがいに助け合って、生徒の健全な成長を促進しなければならない。したがって社会科の指導においても、たとえば国語・理科・職業・家庭のような社会科と密接な関係のある諸教科の学習の助けになるように心がけなければならないし、また反対に、社会科も他教科の学習によって助けられるように願うべきである<sup>19</sup>。

そこで、学習指導要領における戦争の歴史的な事実としての取り扱い方を探るために、対象学習指導要領を一般編や国語科編に限らず、社会科編を含めて調査した。日本の国語教科書にみられる戦争記憶の変遷に当たって調査した学習指導要領は、表5.1の通りである。

表 5.1 調査対象の学習指導要領

年度	学習指導要領の名称	対象学校段階
1947(昭和 22)	学習指導要領一般編 (試案)	小学校・中学校
	学習指導要領国語科編 (試案)	
	学習指導要領社会科編 (2) (第 7 学年－第 10 学年) (試案)	
1951(昭和 26)	学習指導要領一般編 (試案) 改訂版	小学校・中学校・高校
	中学校・高等学校学習指導要領国語科編 (試案) 改訂版	中学校・高校
	中学校・高等学校学習指導要領社会科編 1 中等社会科とその指導法 (試案) 改訂版	
	中学校・高等学校学習指導要領社会科編 2 一般社会科 (中学 1 年－高等学校 1 年, 中学校日本史を含む) (試案) 改訂版	
1955(昭和 30)	中学校学習指導要領社会科編 改訂版	中学校
1958(昭和 33)	中学校学習指導要領 (昭和 33 年 10 月施行)	中学校
1969(昭和 44)	中学校学習指導要領 (昭和 47 年 4 月施行)	中学校
1977(昭和 52)	中学校学習指導要領 (昭和 56 年 4 月施行)	中学校
1989 (平成元)	中学校学習指導要領 (平成 5 年 4 月施行)	中学校
1998(平成 10)	中学校学習指導要領 (平成 14 年 4 月施行)	中学校
2003(平成 15)	中学校学習指導要領 (平成 15 年 12 月一部改正)	中学校
2007(平成 19)	中学校学習指導要領 (平成 20 年 3 月告示、平成 21 年度施行、平成 27 年度一部改正)	中学校

(筆者作成)

### 5.3.1. 1947 (昭和 22) 年度学習指導要領一般編 (試案)

最初の学習指導要領は、短期間のうちに作られ、「試案」という形で文部省から公表された。そのため学習指導要領の「序論」でも以下のように述べられていた。

この書を読まれる人々は、これが全くの試みとして作られたことを念頭におかれ、今後完全なものをつくるために、続々と意見を寄せられて、その完成に協力されることを切に望むものである<sup>20</sup>。

また、「いまわが国の教育はこれまでとちがった方向にむかって進んでいる」<sup>21</sup>とも記述され、教育制度が戦後の教育改革によって急激に変化したことが指摘されていた。

この学習指導要領一般編に、戦争は取り上げられるべき課題としてあげられていなかったが、平和についての言及が数か所あった。「教育の一般目標」で「広く世界の歴史、地理、科学、芸術、道徳、宗教などの文化についてその特性を理解し、世界とともに平和をきずき、国際的に協調して行く精神を身につけること」<sup>22</sup>とあり、平和が世界の各国と共同で築くべき要素として示されていた。

### 5.3.2. 1947（昭和22）年度学習指導要領国語科編（試案）

1947年度学習指導要領国語科編には、戦争及び平和に関する言及がなかった。短期間で「試案」という形で公表されたため、戦争及び平和に関する多くの指導内容が十分に整理されなかったと考えられる。

### 5.3.3. 1947（昭和22）年度学習指導要領社会科編（2）（第7学年—第10学年）（試案）

1947年度学習指導要領社会科編には（1）と（2）がある。（1）は小学校用社会科編であるため、本調査の対象である中学校用社会科編の（2）を調査した。社会科編には「戦争」への直接的な言及が数か所あった。その中に「戦争放棄」「戦争からの解放」などの表現や「太平洋戦争」など特定の戦争への言及があり、「疎開」「戦火」「軍国主義」など戦争に関する表現も見られた。第9学年の「われわれの政治は、どのように行われているであろうか」という項目には以下のような記述があり、新憲法が戦争放棄を明確に述べていることが示されていた。

新憲法を制定したわが国民は、はじめて、自分の政治的運命を自分の手に委ねる可能性を得たのである。戦争を放棄し、基本的人権を強調した新憲法は、わが国の現状から見れば、われわれ国民のまじめな目的を表わし、国民の決意を反映している<sup>23</sup>。

なお、1947年度学習指導要領一般編に記述された「世界平和」という表現が、社会科編では、日本における「平和的社会」「平和な生活」「平和的な文化国家」といった表現で記述されていた。

1947（昭和22）年度学習指導要領は最初の学習指導要領であり、一般編と各教科編に分けて作成された。短期間で作られ、教師の手引きとして「試案」という形で公表された。アメリカで使用されている学習指導要領に当たる基準である“Courses of Study”を参考にして作られ、占領期に使用されていた。試案とはいえ、学習指導要領社会科編（2）が「第7学年—第10学年」といった表記になっていることも、新制中学校が十分な準備が整わないうちに発足したことがうかがえる。さらに社会科は新しい教科として戦後初めて導入されたこともあり、一般編において、平和に関する言及が「世界平和」を示していることが特徴である。一方、学習指導要領一般編には戦争に関する記述がなく、国語科編にも戦争及び平和についての言及がなかった。戦争に関する記述が社会科編にのみあり、国内平和と国際平和の決意が積極的に述べられていた。また、新しく制定された憲法が反戦の立場を取り、平和主義的な傾向であることが明示されていた。

### 5.3.4. 1951（昭和26）年度学習指導要領一般編（試案）改訂版

1951年（昭和26）年度学習指導要領は、1947年度に公表された学習指導要領一般編の改訂版である。学習指導要領の前文では、「根本的な考え方については変っていないが、その内容は、昭和22（1947：筆者加筆）年度のものに比べて、だいぶ変っている」<sup>24</sup>と記述されていた。

1947年度版一般編と同様に、戦争については言及されていなかったが、「平和」に関する記述が1点から3点に増えていた。例えば一般編「教育の目標」に「自国の伝統と現状について正しい理解をもつとともに、世界平和のために、国際的協調のたいせつなことを理解する必要がある」<sup>25</sup>とあり、一般編「教育の一般目標」に「わが国に対する愛情を深め、そのよい伝統を保持し、伸張すると同時に、外国の人々の生活に対する正しい理解をもって、国際親善、人類平和の増進に努力するようになる」<sup>26</sup>と記述されていた。「4. 各教科の発展的系統」で社会科の第9学年には、「国際関係の理解や国際平和への努力が強調される」<sup>27</sup>という、世界平和を重視する記述もあった。

#### 5.3.5. 1951（昭和26）年度中学校・高等学校学習指導要領国語科編（試案）改訂版

学習指導要領の国語科編で、初めて「平和」について言及された。「教育の一般目標」では以下のように述べられている。

教育基本法第一条に言うとおおり、人格の完成を目ざし、平和的な国家および社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値を尊び、勤労と責任を重んじ、自主的精神に満ちた心身ともに健康な国民の育成にある<sup>28</sup>。

さらに、「中学校・高等学校教育の主要目標は何か」では「科学における理解と態度と技術、および他の国民への理解とすべての人々の福祉や世界の平和にできるだけ貢献しようとする積極的な態度」<sup>29</sup>であると述べられており、国家の平和及び世界の平和が同時に指摘されていた。

戦争については直接言及されていなかったが、「付表 資料としての図書一覧」の中に、戦争文学作品である竹山道雄の『ビルマの豎琴』が挙げられていたことを指摘しておきたい。

#### 5.3.6. 1951（昭和26）年度中学校・高等学校学習指導要領社会科編1 中等社会科とその指導法（試案）改訂版

1951年度学習指導要領社会科編に、特定の戦争に関する言及はないが、「一般社会科と分化した社会科」では、歴史の内容について以下のように記述されていた。

政治史や戦争の歴史を主体としたものであってはならず、それぞれの時代における政治的・経済的・社会的活動を広く取り入れて、現代社会生活の歴史的背景を理解させることに重点がおかれなければならない<sup>30</sup>。

この1か所のみ、戦争について言及されている。平和については、「世界平和への努力を惜しまない人類愛を養うこと」<sup>31</sup>や「国際親善・人類平和の増進に協力する態度を養うこと」<sup>32</sup>とされ、国際的な平和が強調されていた。

### 5.3.7. 1951（昭和 26）年度中学校・高等学校学習指導要領社会科編 2 一般社会科（中学 1 年—高等学校 1 年，中学校日本史を含む）（試案）改訂版

この学習指導要領で最も注目すべき点は「広島・長崎」「原子爆弾投下」「原子兵器」「原子力時代」などについて初めて言及されたことである。「第 3 学年主題『民主的生活の発展』」の「第 5 単元 われわれは、どのようにして世界の平和を守るか」で「広島や長崎における原子爆弾投下の際の惨状を，写真・記録・記録小説などによって知る」<sup>33</sup>ことや「戦争や平和に関係した映画・幻燈などを見たり、物語・小説などを読んで感想文を書く」<sup>34</sup>といった国語科に關係する学習活動の例が挙げられていた。また、学習活動の例として以下のような課題が挙げられていた。

原子兵器の使用される将来の戦争が起つたとすれば、それがどんなに恐いものであるか想像して、その感想を話し合う<sup>35</sup>。

現実に 2 つの世界が対立していることや第 3 次世界大戦が勃発する危険性について初めて言及され、この状況下で「教育の重大な使命を認識しなければならない」<sup>36</sup>と記述されていた。これによって「国内および世界の平和を守ることができる人間形成を目指す」<sup>37</sup>ことが示されていた。

戦争及び平和に関する言及が大幅に増え、戦争については 70 回、平和については 55 回記述されていた。戦争・平和と愛国心の關係について以下のような記述があり、「太平洋戦争中、誤った愛国心がどのように戦争のために利用されたか、先生に話しを聞き、正しい愛国心と世界平和について討議してみる」<sup>38</sup>という学習活動の例で、誤った愛国心は戦争と、正しい愛国心は平和と結び付けられていた。

平和を維持することについて指導される第 3 学年主題『民主的生活の発展』」の「第 5 単元 われわれは、どのようにして世界の平和を守るか」で、国際連合が平和のため努力している国際機関として例示され、「『戦争は人の心の中で生れるものであるから、人の心の中に平和のとりでを築かなければならない』というユネスコ憲章の冒頭の句を、はっきり生徒の心および態度に植え育てること」<sup>39</sup>が指示されていた。また反戦の意見も明確に述べられ、「われわれの教えている生徒も、第 2 次世界大戦中における悲しい現実をまだはっきり記憶しているであろうし、戦禍をこうむった諸外国の人々の悲惨な実情を知るにつけても、われわれは生徒とともに、決して戦争を起してはならないという念願をもつ」<sup>40</sup>ことと教示されていた。

1951（昭和 26）年度版学習指導要領は学習指導要領の 1 回目の改定であり、1947 年度版のわずか 4 年後に刊行された。「試案」という位置づけは 1947 年版と同様であり、教師たちのための手引きであるとされた。

国語科編で初めて平和について記述され、一般編及び社会科編で平和に関する言及が増えた。また、国語科編及び一般編に戦争に関する言及が見られなかった。平和に関する言及が「世界平和」「人類平和」「国際平和」など、国際的な観点から取り上げられると同時に「平和的な国家」が指摘されていた。国語科編の「資料としての図書一覧」で初めて戦

争文学作品が挙げられた。

この時期は、朝鮮戦争の勃発（1950年）を始めとする冷戦時代であり、「原子兵器の使用」、「第3次世界大戦」、「2つの世界の対立」などの具体的記述に時代が反映されている点が特徴である。また、1951年はサンフランシスコ講和条約締結の年であり、占領期が終わりを告げる時期に公表された学習指導要領でもあったことから、原子爆弾についての言及が初めて出現し、広島・長崎原爆投下に関する記録文学などの資料によって知識を深めることが社会科編で指導されていた。

平和については、世界平和を維持することが重要な点として挙げられ、「われわれは、どのようにして世界の平和を守るか」という項目が設けられていた。戦争・平和に関する記述の増加と同様に民主主義に関する言及が増え、民主的生活を身に付け、あらゆる環境に活用できる人間の育成を目指す傾向が示された。

#### 5.3.8. 1955（昭和30）年度中学校学習指導要領社会科編改訂版

1955年度中学校学習指導要領社会科編において、平和に関する言及の多くは、「世界平和」「国際平和」「国際間の平和」など、世界を対象とした平和を示していることが注目すべき点として挙げられる。歴史的分野の内容「6. 第2次世界大戦後の世界と日本」で、「国際連合と世界平和運動、米ソの進出（二つの世界）、アジアの民族運動などの学習を通して、第2次世界大戦後の世界情勢について理解させる」<sup>41</sup>とあり、第2次世界大戦後から続く冷戦時代に対する歴史認識を教えることが明示されていた。「地理的分野」でも戦争や平和について以下のような記述が具体目標とされた。

世界の国々の間にこれまでに起った戦争の原因や、現在見られる不和の原因がどんな条件によるものであるかということの理解や、世界平和樹立のため現在、国際連合などの国際機関は、どのような働きをしているかということの理解を通して、世界の各地域の特色について気づかせるとともに、国際協調の精神を育てる<sup>42</sup>。

1955（昭和30）年度版学習指導要領社会科編改訂版の基本的な特色として、1951年度「中学校・高等学校学習指導要領社会科編2一般社会科（中学1年―高等学校1年、中学校日本史を含む）（試案）改訂版」の「第3学年主題『民主的生活の発展』」にある「第5単元 われわれは、どのようにして世界の平和を守るか」で「学習活動の例」に記された「広島・長崎」に関する言及が削除されたことが挙げられる。平和は世界的な現象を対象としており、諸国の関係が国際平和のために重要視されていた。

#### 5.3.9. 1958（昭和33）年度中学校学習指導要領（昭和33年10月施行）

1951年度「中学校・高等学校学習指導要領国語科編（試案）改訂版」に記述された平和に関する言及は、1958年度「中学校学習指導要領」の国語科から削除されており、国語科に戦争及び平和に関する言及はなかった。社会科で、第2次世界大戦後大きく変化した世界情勢について述べられ、国際連合の成立、アジア・アフリカ諸国の独立、国家群の対立



など、様々な問題が起こる中、「いわゆる原子力の時代の出現とあいまって、ますます世界の平和が望まれていること」<sup>43</sup>を踏まえた学習が推奨され、「世界の平和と人類の福祉に貢献しようとする態度を養う」<sup>44</sup>ことが社会科の目標として挙げられた。また、「第1章 総則」の「第3節 道徳教育」で以下のような平和に関する記述があり、同じ記述が「第3章 道徳、特別教育活動および学校行事等」の「第1節 道徳」において繰り返して言及されていた。

人間尊重の精神を一貫して失わず、この精神を、家庭、学校その他各自がその一員であるそれぞれの社会の具体的な生活の中に生かし、個性豊かな文化の創造民主的な国家および社会の発展に努め、進んで平和的な国際社会に貢献できる日本人を育成することを目標とする<sup>45</sup>。

1958（昭和33）年度版学習指導要領の最大の特徴は、「試案」ではなく、「告示」という形で発表されたことである。また、各教科に関する項目が1冊の学習指導要領にまとめられた。内容を確認すると、「総則」及び「国語」分野において平和の国際社会での実現が期待されていた。広島・長崎への原子爆弾投下については指摘されていなかったが、核兵器を使用する可能性があることの危険性が強調され、「人類を破滅におとし入れるおそれがある」<sup>46</sup>と記載されていた。

#### 5.3.10. 1969（昭和44）年度中学校学習指導要領（昭和47年4月施行）

1958年度版学習指導要領に記載された平和の表現はほぼ変わらず、「第1章総則」の「第2 道徳教育」で「個性豊かな文化の創造と民主的な社会および国家の発展に努め、進んで平和的な国際社会に貢献できる日本人を育成するため、その基盤としての道徳性を養うこと」<sup>47</sup>が目標として掲げられた。

国語科では戦争・平和について言及されていなかったが、社会科の「歴史的分野」において初めて「いわゆる冷たい戦争」<sup>48</sup>という表現が用いられ、「原子力時代といわれる今日では、戦争を防止し、民主的で平和な国際社会を実現すること」<sup>49</sup>が重要な課題とされた。

1958（昭和33）年度版学習指導要領は高度経済成長期を背景として作成された。経済的な発展、日本の世界における位置、世界の平和への努力と貢献などが、教育の内容に反映されていることを重要な点として挙げることができる。「科学技術の急速な進歩」や「核兵器の異常な開発」に関する記述が時代の特徴を示す要素として考えられる。また、平和を維持し、推し進めることが強く期待されていた。

#### 5.3.11. 1977（昭和52）年度中学校学習指導要領（昭和56年4月施行）

学習指導要領の「総則」及び「国語」分野には戦争や平和に関する言及がなかったが、「社会」分野で数か所言及されていた。

社会科の目標は、「民主的、平和的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う」<sup>50</sup>ことであり、「アメリカ合衆国やソビエト連邦の動向及び国際平和への努力に着

目させる」<sup>51</sup>ことが〔歴史的分野〕の内容として挙げられていた。1969（昭和44）年度中学校学習指導要領と同様に〔歴史的分野〕で「いわゆる冷たい戦争」に触れられ、〔公民的分野〕において「（3）日本の政治と国際社会」の「エ国際社会と平和」で「核兵器の脅威に着目させ、戦争を防止し、平和を確立するための熱意と協力の態度を育てる」<sup>52</sup>ことと述べられていた。

1977（昭和52）年度版学習指導要領の「総則」及び「国語」分野には戦争や平和に関する言及がなかったが、1969年度中学校学習指導要領に引き続き、「冷たい戦争」という表現が〔歴史的分野〕に使用されていた。冷戦時代の国際的な平和問題への言及があり、国際社会における平和の維持が再び指摘されていた。

### 5.3.12. 1989（平成元）年度中学校学習指導要領（平成5年4月施行）

1989年度中学校学習指導要領の国語科には戦争及び平和についての言及が見当たらなかったが、社会科では数か所言及されていた。例えば、「国際社会に生きる民主的、平和的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う」<sup>53</sup>ことが社会科の目標として挙げられ、以下のような記述が公民的分野の目標とされていた。

世界の平和を維持し人類の福祉に貢献できることを認識させ、国際協調の精神を養うとともに、自国を愛し、その平和と繁栄を図り文化を高めることが大切であることを自覚させる<sup>54</sup>。

また社会科では、戦争と平和について「核兵器の脅威に着目させ、戦争を防止し、世界平和を確立するための熱意と協力の態度を育てる」<sup>55</sup>ことと指摘されていた。

1989（平成元）年度学習指導要領が作成された時代の背景に冷戦時代があり、1989年度中学校学習指導要領の社会科では「核兵器の脅威」が示されていた。日本の安全と防衛の問題、戦争防止や世界平和を確立することが戦争や平和について挙げられた記述の中でも重要な点である。

### 5.3.13. 1998（平成10）年度中学校学習指導要領（平成14年4月施行）

1998年度中学校学習指導要領の「第1章 総則」に道德教育について「個性豊かな文化の創造と民主的な社会及び国家の発展に努め、進んで平和的な国際社会に貢献し未来を拓く主体性のある日本人を育成するため、その基盤としての道德性を養うこと」<sup>56</sup>が目標とされていた。国語科では戦争・平和については言及されていなかったが、社会科の「公民的分野」にある「ウ 世界平和と人類の福祉の増大」という項目で、以下のような内容が記述されている。これは、1989年度学習指導要領の社会科で言及された核兵器に関する記述と同様であった。

日本国憲法の平和主義について理解を深め、我が国の安全と防衛の問題について考えさせるとともに、核兵器の脅威に着目させ、戦争を防止し、世界平和を確立するための熱意と協力の態度を育てる<sup>57</sup>。

#### 5.3.14. 2003（平成15）年度中学校学習指導要領（平成15年12月一部改正）

2003年度中学校学習指導要領の国語科では戦争や平和について言及されていなかったが、「第1章 総則」において「個性豊かな文化の創造と民主的な社会及び国家の発展に努め、進んで平和的な国際社会に貢献し未来を拓く主体性のある日本人を育成するため、その基盤としての道徳性を養うこと」<sup>58</sup>が道徳教育の目標とされ、1998年度中学校学習指導要領の記述と同様であった。「公民的分野」に記述されていた「日本国憲法の平和主義について理解を深め、我が国の安全と防衛の問題について考えさせるとともに、核兵器の脅威に着目させ、戦争を防止し、世界平和を確立するための熱意と協力の態度を育てる」<sup>59</sup>という内容も変更されておらず、1998年度中学校学習指導要領と同様の傾向であった。

なお、2003年度（平成15年度）の中学校学習指導要領は、1998年度（平成10年度）の中学校学習指導要領の一部のみを改正したものであったため、両編の各教科における戦争及び平和に関する記述はほぼ同様であり、内容に大きな変化は見られなかった。戦後直後から示されるようになった核兵器問題に関する点が両編でも指摘されており、時代背景として戦争への懸念が続いていることが重要な点として挙げられる。

#### 5.3.15. 2007（平成19）年度中学校学習指導要領（平成20年3月告示、平成21年度施行、平成27年度一部改正）

学習指導要領に掲載されている教育基本法前文には「我々日本国民は、たゆまぬ努力によって築いてきた民主的で文化的な国家を更に発展させるとともに、世界の平和と人類の福祉の向上に貢献することを願うものである」<sup>60</sup>と記されている。また、同法第一条に、「教育は、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない」<sup>61</sup>という教育の目的が示され、第2条5に「伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛するとともに、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと」<sup>62</sup>など、平和について数か所言及されている。学校教育法21条3においても平和について言及され「我が国と郷土を愛する態度を養うとともに、進んで外国の文化の理解を通じて、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと」<sup>63</sup>とされている。

2007年度中学校学習指導要領の国語科では、戦争及び平和について直接言及されていないが、「第1章 総則」に以下のような記述があり、1998年度や2003年度中学校学習指導要領と多少異なる箇所はあるものの、内容はほぼ同じである。

個性豊かな文化の創造を図るとともに、公共の精神を尊び、民主的な社会及び国家の発展に努め、他国を尊重し、国際社会の平和と発展や環境の保身に貢献し未来を拓く主体性のある日本人を育成するため、その基盤としての道徳性を養うことを目標とする<sup>64</sup>。

2007年度中学校学習指導要領の社会科では、戦争・平和について以下のような記述が目標とされていた。

我が国の国土と歴史に対する理解と愛情を深め、公民としての基礎的教養を培い、国際社会に生きる平和で民主的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う<sup>65</sup>。

〔歴史的分野〕の内容としては「(5) 近代の日本と世界」に以下のように記述されていた。経済の世界的な混乱と社会問題の発生、昭和初期から第二次世界大戦の終結までの我が国の政治・外交の動き、中国などアジア諸国との関係、欧米諸国の動き、戦時下の国民の生活などを通して、軍部の台頭から戦争までの経過と、大戦が人類全体に惨禍を及ぼしたことを理解させる<sup>66</sup>。

〔公民的分野〕の内容には「日本国憲法の平和主義について理解を深め、我が国の安全と防衛及び国際貢献について考えさせる」<sup>67</sup>や「核兵器などの脅威に着目させ、戦争を防止し、世界平和を確立するための熱意と協力の態度を育てる」<sup>68</sup>と述べられている。

2007年(平成19)度中学校学習指導要領の国語科でも、これまでと同様、戦争及び平和について直接言及はされていなかったが、社会科では戦争について、核兵器などの脅威、戦争防止といった課題を挙げ、国の安全と防衛について考えさせることや世界平和を確立する態度を育てることを明記している。

#### 5.4. 学習指導要領の考察

最初の学習指導要領である1947年度の国語科編には、戦争・平和に関する言及がなかったが、一般編や社会科編には戦争・平和に関する方針が反映されていた。これらの学習指導要領では、「民主的で平和的な」国家の形成者の育成が目指され、第2次世界大戦終了前の「超国家主義的」で「軍国主義的」な傾向とは正反対の目標を示していた。社会科編では、新日本国憲法が「戦争放棄」を明確に述べていることについても言及していた。

1951年度学習指導要領では、国語科ではじめて平和に関する言及が見られ、戦争をテーマにした「ビルマのたて琴」が「資料としての図書一覧」に掲載されていた。この学習指導要領は、戦争・平和に関する言及箇所も増加していた。中でも圧倒的に多かったのは世界平和に関する言及であった。この時期の学習指導要領では「広島・長崎」、「原子爆弾投下」、「原子兵器」、「原子力時代」について初めて触れられており、広島・長崎への原子爆弾投下の惨状を、記録、小説などの文献から知ることや、物語、小説などを読んで感想文を書くことが社会科において指導されていた。また、核兵器が使用される恐怖や第3次世界大戦が勃発する危険性についても言及されていた。しかし、国語科には以上の課題に関する指導は見られず、同時期の国語教科書においても原爆をテーマにした作品は見られなかった。

1955年度学習指導要領社会科編は「世界平和」、「国際平和」、「国際間の平和」など、広い意味での平和を取り上げる一方で、広島・長崎に関する言及がみられなくなった。この時期は、「核兵器を使用することの危険性」といった、より広い意味での核兵器に関する言及が見られた。その背景には、核兵器開発競争が行われていた冷戦時代の進行とともに、

原子爆弾の影響力と影響範囲が広島・長崎を超え、全世界に広がったことが理由であると考えられる。ただし、「冷戦時代」という言葉はこの時期にはまだ学習指導要領では示されていない。

続く 1958 年度学習指導要領は、各教科を包括して 1 冊にまとめられていた。「総則」及び「国語」分野において、国際社会での平和の実現が期待されている。広島・長崎への原子爆弾投下については指摘されていなかったが、核兵器を使用する可能性があることへの危険性が強調されていた。

1969 年度学習指導要領では、はじめて「いわゆる冷たい戦争」という表現が用いられている。時代の特徴を示す要素として、「科学技術の急速な進歩」や「核兵器の異常な開発」に関する記述がみられた。これ以降、2007 年度学習指導要領（現行の学習指導要領）に至るまで核兵器問題に関する点が指摘されており、核兵器の使用による危機が続いていることに関する学習が重視されてきたと言える。

学習指導要領の国語科には戦争に関する言及がなかったが、平和について言及されていた。1951 年度の学習指導要領ではじめて平和について記述されたが、この記述は 1958 年度の学習指導要領から消えていた。その後の学習指導要領の国語科には、戦争や平和に関する記述が見られなかった。戦争や平和に関して積極的に記述していた「一般編」や「社会科編」では「世界平和」に関する言及が増える傾向にあり、平和の維持が求められていると考えられる。背景には、この時期に勃発した朝鮮戦争を始めとする冷戦時代があり、核兵器の使用に関する恐怖が影響を与えていたと考えられる。

## 5.5. 戦争関連作品の登場と経過

### 5.5.1. 調査対象教科書と掲載作品

現在日本の小・中・高等学校で使用されている検定教科書は、1947 年に制定された教育基本法に基づいており、検定制度によって 1949 年度から民間出版社が様々な教科書を出版した。本章において、1949 年から調査時点の 2017 年に至るまで、教科書検定制度を経て日本の中学校で使用されてきた国語教科書を調査した。

調査対象は三省堂、学校図書、東京書籍、光村図書出版、教育出版の 5 社である。この 5 社を調査対象として選んだ理由は、これらの出版社が戦後直後から現在まで継続して中学校国語教科書を出版しているためである。調査対象教科書は三省堂 96 冊、学校図書 93 冊、東京書籍 78 冊、光村図書出版 81 冊、教育出版 69 冊であり、延べ教科書数は 417 冊である。これらの教科書は、2013 年度と 2017 年度のものは現物を購入し分析したが、その他の発行年のものは東京都江東区にある公益財団法人教科書研究センター附属教科書図書館及び筑波大学附属図書館が収集・保存している教科書を参照した。なお、調査対象教科書一覧は「付録 1」として巻末に添付した。これら 417 冊の教科書に掲載された全作品を読み、内容として戦争に関連する記述がある作品を全て抽出し、分析した。

その結果、全 417 冊の教科書のうち 174 冊（41.7%）に戦争・平和をテーマとした作品

が掲載されていた。表 5.2 に戦争・平和関連作品の掲載情報を教科書の出版年順に示す。

表 5.2 戦争・平和関連作品

出版年	使用年	作品名	出版社	教科書名	学年
1951	1952-1952	最後の授業	学校図書	中等言語 3	3
1952	1953-1953	最後の授業	学校図書	中等言語 3	3
1952	1953-1955	最後の授業	教育出版	中学国語（総合）3の下	3
1952	1952-1954	最後の授業	光村図書	中等新国語文学編 2 上	2
1954	1955-1955	最後の授業	光村図書	中等新国語総合編 3 上	3
1954	1955-1959	最後の授業	光村図書	中等新国語文学編 2 上	2
1955	1956-1961	最後の授業	光村図書	中等新国語総合編 3 上改訂版	3
1955	1956-1957	最後の授業	教育出版	総合中学国語 3 下改訂版	3
1958	1959-1961	アンネの日記 最後の授業	光村図書	中等新国語 1 新版	1
1957	1958-1961	最後の授業	教育出版	総合中学国語 3 下 3 訂版	3
1959	1960-1961	アンネの日記	学校図書	国語中学 2	2
1959	1960-1961	ビルマのたて琴 シナリオ ビルマのたて 琴原作	三省堂	中等国語 2 5 訂版	2
1961	1962-1965	アンネの日記	光村図書	中等新国語 1	1
1961	1962-1965	赤十字の父（アンリ・デュナン）	光村図書	中等新国語 2	2
1961	1962-1965	ビルマのたて琴 国連デーの話 黒潮の贈り物	三省堂	中等国語 2	2
1961	1962-1965	ヒューマニズムについて	三省堂	中等国語 3	3
1961	1962-1971	最後の授業	教育出版	標準中学国語 2 年	2
1965	1966-1968	最後の授業 黒潮の贈り物	三省堂	中等国語 2 新訂版	2
1965	1966-1968	アンネの日記	三省堂	現代の国語中学 2	2
1965	1966-1968	ヒューマニズムについて	三省堂	中等国語 3 新訂版	3
1965	1966-1968	アンネの日記	学校図書	中学校国語 2	2
1965	1966-1968	二十世紀の不安と希望	学校図書	中学校国語 3	3
1965	1966-1968	アンネの日記	光村図書	中等新国語 1	1
1968	1969-1971	アンネの日記	光村図書	中等新国語 1	1
1968	1969-1971	アンネの日記	三省堂	中学校現代の国語 2 新版	2
1968	1969-1971	二十世紀の不安と希望	学校図書	中学校国語 3	3
1971	1972-1974	アンネの日記 アンネの生涯	三省堂	中学校現代の国語 2 最新版	2
1971	1972-1974	一切れのパン	光村図書	中等新国語 2	2
1974	1975-1977	アンネの日記 アンネの生涯 ふたりの友	三省堂	中学校現代の国語 2 最新改訂版	2

1974	1975-1977	黒い雨	学校図書	中学校国語 3	3
1974	1975-1977	木琴	光村図書	中等新国語 1	1
1974	1975-1977	一切れのパン	光村図書	中等新国語 2	2
1974	1975-1977	ヒロシマ神話	光村図書	中等新国語 3	3
1977	1978-1980	広島で	東京書籍	新編新しい国語 3	3
1977	1978-1980	二人の友	三省堂	中学校現代の国語 2 新版	2
1977	1978-1980	凧になったお母さん 仮綴帯所にて	三省堂	中学校現代の国語 3 新版	3
1977	1978-1980	ひな子に	学校図書	中学校国語 1	1
1977	1978-1980	黒い雨	学校図書	中学校国語 3	3
1977	1978-1980	木琴	光村図書	中等新国語 1	1
1977	1978-1980	一切れのパン	光村図書	中等新国語 2	2
1977	1978-1980	ヒロシマ神話	光村図書	中等新国語 3	3
1977	1978-1980	夏の葬列 永遠のみどり カボチャの日 『カボチャの日』について アンネの生涯	教育出版	新版中学国語 3	3
1980	1981-1983	碑	東京書籍	新しい国語 1	1
1980	1981-1983	川とノリオ キティ様	学校図書	中学校国語 1	1
1980	1981-1983	親友との別れ	学校図書	中学校国語 2	2
1980	1981-1983	黒い雨	学校図書	中学校国語 3	3
1980	1981-1983	アンネの日記 アンネの生涯	三省堂	現代の国語中学 2	2
1980	1981-1983	凧になったお母さん 仮綴帯所にて いばらの道	三省堂	現代の国語中学 3	3
1980	1981-1983	キティ様 (例文) 木琴	光村図書	国語 1	1
1980	1981-1983	子馬 沖縄の手記から	光村図書	国語 2	2
1980	1981-1983	火の記憶 広島原爆忌にあたり	光村図書	国語 3	3
1980	1981-1983	永遠のみどり 友よ アンネの人生	教育出版	中学国語 2	2
1980	1981-1983	夏の葬列	教育出版	中学国語 3	3
1983	1984-1986	アンネの日記 アンネの生涯	三省堂	現代の国語中学 2 改訂版	2
1983	1984-1986	凧になったお母さん 仮綴帯所にて いばらの道	三省堂	現代の国語中学 3 改訂版	3
1983	1984-1986	碑	東京書籍	改訂新しい国語 1	1
1983	1984-1986	キティ様	学校図書	中学校国語 1	2
1983	1984-1986	炎の夜—三月十日の	学校図書	中学校国語 2	2
1983	1984-1986	黒い雨	学校図書	中学校国語 3	3
1983	1984-1986	アンネの日記 (例文)	光村図書	国語 1	1

		木琴			
1983	1984-1986	子馬 沖縄の手記から	光村図書	国語 2	2
1983	1984-1986	夏の花 (抄)	光村図書	国語 3	3
1983	1984-1986	永遠のみどり 友よ ベンチ	教育出版	改訂中学国語 2	2
1983	1984-1986	夏の葬列	教育出版	改訂中学国語 3	3
1986	1987-1989	ばあちゃんの手のひら 二人の友	三省堂	現代の国語 2	2
1986	1987-1989	凧になったお母さん 仮繻帯所にて	三省堂	現代の国語 3	3
1986	1987-1989	碑	東京書籍	新編新しい国語 1	1
1986	1987-1989	字のない葉書 キティ様 生きている民話	学校図書	中学校国語 1	1
1986	1987-1989	黒い雨 平和をつくり出すもの	学校図書	中学校国語 3	3
1986	1987-1989	大人になれなかった弟たちに 木琴 水門で	光村図書	国語 1	1
1986	1987-1989	字のないはがき 子馬	光村図書	国語 2	2
1986	1987-1989	夏の花 (抄) 姉さんへ 広島よりー (例文) 人間の叡知をー核状況下における文学	光村図書	国語 3	3
1986	1987-1989	生ましめんかな 友よ ベンチ	教育出版	新訂中学国語 2	2
1986	1987-1989	夏の葬列	教育出版	新訂中学国語 3	3
1989	1990-1992	アイスクャンデー売りこの小さな地球の上で	三省堂	新訂版現代の国語 1	1
1989	1990-1992	兄からのはがき	三省堂	新訂版現代の国語 2	2
1989	1990-1992	凧になったお母さん 仮繻帯所にて	三省堂	新訂版現代の国語 3	3
1989	1990-1992	碑	東京書籍	新しい国語 1	1
1989	1990-1992	ぼくの防空壕 わたしが一番きれいだったとき	東京書籍	新しい国語 2	2
1989	1990-1992	字のない葉書 生きている民話	学校図書	中学校国語 1	1
1989	1990-1992	平和	学校図書	中学校国語 2	2
1989	1990-1992	黒い雨 平和をつくり出すもの	学校図書	中学校国語 3	3
1989	1990-1992	大人になれなかった弟たちに 木琴 水門で	光村図書	国語 1	1
1989	1990-1992	字のないはがき 子馬	光村図書	国語 2	2



1989	1990-1992	夏の花（抄） 人間の叡知を—核状況下における 文学	光村図書	国語 3	3
1989	1990-1992	生ましめんかな 夏の葬列 ベンチ	教育出版	新版中学校 2	2
1992	1993-1996	アイスクャンデー売り この小さな地球の上で	三省堂	現代の国語 1	1
1992	1993-1996	兄からのはがき	三省堂	現代の国語 2	2
1992	1993-1996	凧になったお母さん 仮繻帯所にて	三省堂	現代の国語 3	3
1992	1993-1996	碑	東京書籍	新しい国語 1	1
1992	1993-1996	わたしが一番きれいだったとき ぼくの防空壕	東京書籍	新しい国語 2	2
1992	1993-1996	字のない葉書	学校図書	中学校国語 1	1
1992	1993-1996	平和	学校図書	中学校国語 2	2
1992	1993-1996	黒い雨 握手	学校図書	中学校国語 3	3
1992	1993-1996	大人になれなかった弟たちに 木琴	光村図書	国語 1	1
1992	1993-1996	字のないはがき 一塁手の生還 わたしを作ったもの	光村図書	国語 2	2
1992	1993-1996	握手 ヒロシマ神話 パール・ハーバーの授業 わたしが一番きれいだったとき	光村図書	国語 3	3
1992	1993-1996	ベンチ	教育出版	新版中学国語 1	1
1992	1993-1996	<small>デジョン</small> 大田川 夏の葬列	教育出版	新版中学国語 2	2
1992	1993-1996	「原爆小景」より 一塁手の生還 アムソーリー	教育出版	新版中学国語 3	3
1996	1997-2001	アイスクャンデー売り この小さな地球の上で	三省堂	現代の国語 1	1
1996	1997-2001	戦争と平和を思う 兄からのはがき	三省堂	現代の国語 2	2
1996	1997-2001	凧になったお母さん 仮繻帯所にて 平和を築く—カンボジア難民の取材 から	三省堂	現代の国語 3	3
1996	1997-2001	碑	東京書籍	新編新しい国語 1	1
1996	1997-2001	わたしが一番きれいだったとき ぼくの防空壕	東京書籍	新編新しい国語 2	2
1996	1997-2001	ごはん	東京書籍	新編新しい国語 3	3
1996	1997-2001	字のない葉書	学校図書	中学校国語 1	1
1996	1997-2001	平和	学校図書	中学校国語 2	2
1996	1997-2001	黒い雨	学校図書	中学校国語 3	3

		握手 世界の人々とコミュニケーション			
1996	1997-2001	大人になれなかった弟たちに 木琴 父の列車	光村図書	国語 1	1
1996	1997-2001	字のないはがき わたしを作ったもの 五月の雉	光村図書	国語 2	2
1996	1997-2001	握手 ヒロシマ神話 お辞儀するひと 温かいスープ	光村図書	国語 3	3
1996	1997-2001	ベンチ	教育出版	中学国語 1	1
1996	1997-2001	夏の葬列	教育出版	中学国語 2	2
1996	1997-2001	「原爆小景」より 一塁手の生還 アイムソーリー	教育出版	中学国語 3	3
2001	2002-2005	アイスクャンデー売り この小さな地球の上で	三省堂	現代の国語 1	1
2001	2002-2005	わたしが一番きれいだったとき 『少年 H』で伝えなかったこと 焼け跡—『少年 H』より	三省堂	現代の国語 2	2
2001	2002-2005	仮縋帯所にて 平和を築くカンボジア難民の取材から 地雷と聖火 凧になったお母さん	三省堂	現代の国語 3	3
2001	2002-2005	碑	東京書籍	新しい国語 1	1
2001	2002-2005	ぼくの防空壕 わたしが一番きれいだったとき	東京書籍	新しい国語 2	2
2001	2002-2005	ごはん	東京書籍	新しい国語 3	3
2001	2002-2005	字のない葉書	学校図書	中学校国語 1	1
2001	2002-2005	花いちもんめ	学校図書	中学校国語 2	2
2001	2002-2005	握手 黒い雨 朝 目撃者の眼	学校図書	中学校国語 3	3
2001	2002-2005	大人になれなかった弟たちに	光村図書	国語 1	1
2001	2002-2005	ゼブラ 字のないはがき	光村図書	国語 2	2
2001	2002-2005	握手 二つの悲しみ お辞儀するひと 温かいスープ	光村図書	国語 3	3
2001	2002-2005	ベンチ	教育出版	中学国語 伝え合う言葉 1	1
2001	2002-2005	夏の葬列	教育出版	中学国語 伝え合う言葉 2	2
2001	2002-2005	「原爆小景」より	教育出版	中学国語 伝え合う言葉 3	3

		一塁手の生還			
2005	2006-2011	アイスキャンデー売り この小さな地球の上で	三省堂	現代の国語 1	1
2005	2006-2011	壁に残された伝言 わたしが一番きれいだったとき	三省堂	現代の国語 2	2
2005	2006-2011	平和を築くカンボジア難民の取材から 凧になったお母さん	三省堂	現代の国語 3	3
2005	2006-2011	ごはん 字のないはがき	東京書籍	新編新しい国語 3	3
2005	2006-2011	字のない葉書	学校図書	中学校国語 1	1
2005	2006-2011	花いちもんめ 目撃者の眼 挨拶一原爆の写真によせて	学校図書	中学校国語 2	2
2005	2006-2011	握手 黒い雨 パール・ハーバーの授業	学校図書	中学校国語 3	3
2005	2006-2011	大人になれなかった弟たちに	光村図書	国語 1	1
2005	2006-2011	ゼブラ 字のないはがき	光村図書	国語 2	2
2005	2006-2011	握手 挨拶一原爆の写真によせて 炎を見ろ赤き城の伝説 温かいスープ 二つの悲しみ	光村図書	国語 3	3
2005	2006-2011	ベンチ	教育出版	中学国語 伝え合う言葉 1	1
2005	2006-2011	夏の葬列	教育出版	中学国語 伝え合う言葉 2	2
2005	2006-2011	ウミガメと少年 永遠のみどり 語り継ぐもの	教育出版	中学国語 伝え合う言葉 3	3
2011	2012-2015	この小さな地球の上で	三省堂	中学生の国語 1	1
2011	2012-2015	アイスキャンデー売り	三省堂	中学生の国語 学びを広げる 1年 資料編	1
2011	2012-2015	壁に残された伝言	三省堂	中学生の国語 2年	2
2011	2012-2015	わたしが一番きれいだったとき 凧になったお母さん	三省堂	中学生の国語 学びを広げる 2年 資料編	2
2011	2012-2015	終わりのない散歩 戦争と平和を思う ひとひらの笑顔	三省堂	中学生の国語 学びを広げる 3年 資料編	3
2011	2012-2015	碑	東京書籍	新しい国語 1	1
2011	2012-2015	字のない葉書 わたしが一番きれいだったとき	東京書籍	新しい国語 2	2
2011	2012-2015	字のない葉書 自由訳イマジン (抄) ストロベリーフィールズの風に吹かれて	学校図書	中等国語 1	1
2011	2012-2015	目撃者の眼 挨拶一原爆の写真によせて 花いちもんめ	学校図書	中等国語 2	2
2011	2012-2015	輝ける闇	学校図書	中等国語 3	3

		握手 黒い雨 コレガ人間ナノデス パール・ハーバーの授業			
2011	2012-2015	大人になれなかった弟たちに	光村図書	国語 1	1
2011	2012-2015	字のない葉書 ゼブラ	光村図書	国語 2	2
2011	2012-2015	握手 挨拶一原爆の写真によせて 温かいスープ 蝉の声	光村図書	国語 3	3
2011	2012-2015	ベンチ	教育出版	伝え合う言葉 中学校国語 1	1
2011	2012-2015	夏の葬列	教育出版	伝え合う言葉 中学校国語 2	2
2011	2012-2015	無言館の青春 語り継ぐもの 永遠のみどり	教育出版	伝え合う言葉 中学校国語 3	3
2015	2016~	字のない葉書 この小さな地球の上で	三省堂	現代の国語 1	1
2015	2016~	壁に残された伝言	三省堂	現代の国語 2	2
2015	2016~	握手 花や咲く咲く	三省堂	現代の国語 3	3
2015	2016~	碑	東京書籍	新編新しい国語 1	1
2015	2016~	字のない葉書 わたしが一番きれいだったとき	東京書籍	新編新しい国語 2	2
2015	2016~	生ましめんかな	東京書籍	新編新しい国語 3	3
2015	2016~	字のない葉書 自由訳イマジン (抄) ストロベリーフィールズの風に吹かれて	学校図書	中学校国語 1	1
2015	2016~	花いちもんめ 目撃者の眼 挨拶一原爆の写真によせて	学校図書	中学校国語 2	2
2015	2016~	握手 輝ける闇 黒い雨 コレガ人間ナノデス パール・ハーバーの授業	学校図書	中学校国語 3	3
2015	2016~	大人になれなかった弟たちに	光村図書	国語 1	1
2015	2016~	世界で一番の贈り物 字のない葉書 ゼブラ	光村図書	国語 2	2
2015	2016~	握手 挨拶一原爆の写真によせて 温かいスープ 蝉の声	光村図書	国語 3	3
2015	2016~	ベンチ	教育出版	伝え合う言葉 中学国語 1	1
2015	2016~	夏の葬列 字のない葉書	教育出版	伝え合う言葉 中学国語 2	2
2015	2016~	無言館の青春 語り継ぐもの	教育出版	伝え合う言葉 中学国語 3	3

表 5.2 が示す通り、戦後の日本において教科書に始めて登場した戦争をテーマにした作品は、アルフォンス・ドーデ (Alphonse Daudet) の「最後の授業」(学校図書、1951年)である。「最後の授業」は外国の戦争を舞台にした作品である。普仏戦争(1870～1871年)でプロイセンに負けたため、プロイセン領となったアルザス地方の学校ではフランス語を教えるはならないことになり、フランス語教師が最後の授業を行うという内容である。この作品と同様に、教科書に掲載された初期の戦争関連作品の中にアンネ・フランク (Anne Frank) の「アンネの日記」があり、光村図書(1958年)、学校図書(1959年)、三省堂(1965年)の3社の教科書に最も早く掲載されている。

中学校国語教科書に掲載された戦争・平和をテーマにした作品数は90だが、複数の教科書に掲載された作品もあり、延べ採択回数は321であった。作品別の延べ採択回数を多い順に表 5.3 に示す。

表 5.3 作品別採択回数

順位	作品名	作者／編者名	延採択回数
1	字のない葉書、字のないはがき	向田邦子	21
2	握手	井上ひさし	13
3	アンネの日記	アンネ・フランク	12
4	最後の授業	アルフォンス・ドーデ	12
5	黒い雨	井伏鱒二	12
6	夏の葬列	山川方夫	11
7	碑	広島テレビ／松山善三編	11
8	凧になったお母さん	野坂昭如	10
9	わたしが一番きれいだったとき	茨木のり子	10
10	ベンチ	ハンス・ペーター・リヒター	9
11	木琴	金井直	8
12	仮繻帯所にて	峠三吉	8
13	大人になれなかった弟たちに.....	米倉斉加年	8
14	アイスキャンデー売り	立原えりか	7
15	この小さな地球の上で	手塚治虫	7
16	アンネの生涯	山口勇子	6
17	挨拶一原爆の写真によせて	石垣りん	6
18	子馬	ミハイル・ショーロホフ	5

19	パール・ハーバーの授業	猪口邦子	5
20	温かいスープ	今道友信	5
21	ヒロシマ神話	嵯峨信之	4
22	一墨手の生還	赤瀬川隼	4
23	花いちもんめ	宮本研	4
24	目撃者の眼	ジョー・オダネル	4
25	ゼブラ	ハイム・ポトク	4
26	一切れのパン	F・ムンテヤーヌ	3
27	永遠のみどり	原民喜	3
28	友よ	林京子	3
29	キティ様	アンネ・フランク	3
30	兄からのはがき	佐江衆一	3
31	夏の花(抄)	原民喜	3
32	平和	吉原幸子	3
33	「原爆小景」より	原民喜	3
34	戦争と平和を思う	林京子	3
35	平和を築くーカンボジア難民の取材から	荒巻裕	3
36	ごはん	向田邦子	3
37	語り継ぐもの	吉永小百合	3
38	生ましめんかな	栗原貞子	3
39	壁に残された伝言	井上恭介	3
40	ビルマのたて琴 原作	竹山道雄	2
41	黒潮の贈り物	深谷四郎	2
42	ヒューマニズムについて	J・ネール	2
43	二十世紀の不安と希望	湯川秀樹	2
44	ふたりの友、二人の友	ギ・ド・モーパッサン	2
45	いばらの道	生徒作品	2
46	沖縄の手記から	田宮虎彦	2
47	生きている民話	松谷みよ子	2
48	平和をつくり出すもの	宮田光雄	2
49	水門で	フィリップ・ピアス	2
50	人間の叡知を一核状況下における文学	井上靖	2
51	ぼくの防空壕	野坂昭如	2
52	わたしを作ったもの	ロバート・ウェストール	2
53	アイム・ソーリー	吉屋敬	2

54	お辞儀するひと	安西均	2
55	二つの悲しみ	杉山龍丸	2
56	輝ける闇	開高健	2
57	自由訳「イマジン」(抄)	作詞：ジョン・レノン／自由 訳：新井満	2
58	ストロベリーフィールズの風に吹かれて	新井満	2
59	コレガ人間ナノデス	原民喜	2
60	蟬の声	浅田次郎	2
61	無言館の青春	窪島誠一郎	2
62	ビルマのたて琴 シナリオ	和田夏十	1
63	赤十字の父 (アンリ・デュナン)	赤十字編纂委員会	1
64	国連デーの話	NHK 学校放送ニュース	1
65	広島で	生徒作品	1
66	ひな子に	いぬいとみこ	1
67	カボチャの日	生徒作品 (内田順子)	1
68	『カボチャの日』について	作者不詳	1
69	川とノリオ	いぬいとみこ	1
70	親友との別れ	村上義人	1
71	キティ様 (例文)	アンネ・フランク	1
72	火の記憶 広島原爆忌にあたり	木下夕爾	1
73	アンネの人生	田中澄江	1
74	炎の夜-三月十日	早乙女勝元	1
75	ばあちゃんの手のひら	生徒作品	1
76	アンネの日記 (紹介)	アンネ・フランク	1
77	姉さんへ 広島より (例文)	生徒作品	1
78	<sup>テジョン</sup> 大田川	福中都生子	1
79	世界の人々とコミュニケーション	善元幸夫／北浦葉子	1
80	父の列車	吉村康	1
81	五月の雉	蔵原伸二郎	1
82	『少年 H』で伝えたかったこと	妹尾河童	1
83	焼け跡-『少年 H』より	妹尾河童	1
84	地雷と聖火	クリス・ムーン	1
85	朝	三木卓	1
86	炎を見ろ赤き城の伝説	伴田薫	1
87	ウミガメと少年	野坂昭如	1

88	ひとひらの笑顔	オユンナ	1
89	花や咲く咲く	あさのあつこ	1
90	世界で一番の贈り物	マイケル・モーパーゴ	1
延採択回数			321

(筆者作成)

表 5.3 に示すように、戦後から現在に至るまで中学校の国語教科書に掲載された作品 90 点<sup>69</sup>のうち 74 点は日本人作家が執筆した作品であり、16 点のみ海外の作家・詩人などによるものであった。また、数点の作品について、執筆者の名前が記載されておらず、「生徒作品」として表記されていた。

### 5.5.2. 学習指導要領の実施時期に基づく時代区分

調査結果を学習指導要領の実施時期ごとに時代区分し、それぞれの特徴を時代別にまとめた。時代区分の際には、学習指導要領の告示年ではなく施行年度を基にした。さらに完全改訂版の学習指導要領を基に時代区分したため、一部のみ改正された 2003 年度（平成 15 年度）中学校学習指導要領については、1998 年（平成 10 年）度中学校学習指導要領と同じ時期に含めた。

したがって、第 1 期は 1949～1950 年、第 2 期は 1951～1961 年、第 3 期は 1962～1971 年、第 4 期は 1972～1980 年、第 5 期は 1981～1992 年、第 6 期は 1993～2001 年、第 7 期は 2002～2011 年、第 8 期は 2012～2017 年（調査時点）と区分され、全 8 期となった。

本節では、戦争・平和をテーマとした作品を掲載している教科書を「掲載教科書」と記し、各時期の調査対象教科書に占める掲載教科書の比率を「掲載率」と記す。まず各期ごとの特徴を概観する。

#### 5.5.2.1. 第 1 期（1949～1950 年）

調査対象教科書は 10 冊、掲載教科書は 0 冊、掲載率は 0.0%だった。対象期間が短いこともあり、この時期の教科書は冊数が少なく、ページ数も限られていた。夏目漱石、志賀直哉、森鷗外、島崎藤村、谷崎潤一郎のような戦前に活躍した作家の作品が目立ち、戦争・平和をテーマにした作品は一点も掲載されていなかった。

#### 5.5.2.2. 第 2 期（1951～1961 年）

調査対象教科書は 152 冊、掲載教科書は 12 冊、総ページ数は 33,190、総トピック数は 5,910、掲載作品数は 14、掲載率は 7.9%だった。表 5.2 が示すように、1955 年まで教科書に掲載された唯一の戦争・平和をテーマとした作品はアルフォンス・ドーデの「最後の授業」であった（学校図書、1951 年：教育出版、1952 年：光村図書出版、1952 年）。なお、この作品は 1965 年までに延べ 12 回掲載されるなど、限定された期間に集中的に掲載され



た作品であり、アンネ・フランクの「アンネの日記」(光村図書、1958年)とともに、第2次世界大戦後、多くの日本人の戦争の記憶形成に影響を与えた作品とみなすことができる。

「最後の授業」や「アンネの日記」に加えて、竹山道雄の「ビルマのたて琴」(三省堂、1960年)が掲載されているが、日本が直接関与しなかった戦争、海外における戦争を扱った作品が目立つ。「最後の授業」は第3期(1962年～1971年)まで、「アンネの日記」は学校図書、光村図書、三省堂出版の教科書に第4期(1972年～1980年)まで掲載されていた。

ただし日本が直接関与した戦争を題材にした「ビルマのたて琴」は、1度だけ原作とともに和田夏十のシナリオ(「ビルマのたて琴」三省堂、1960年)が掲載されていた。

### 5.5.2.3. 第3期(1962～1971年)

調査対象教科書は57冊、掲載教科書は14冊、総ページ数は21,570、総トピック数は4,042、掲載作品数は17、掲載率は24.6%だった。第3期の特徴は、小説以外の評論、具体的にはNHK 学校放送ニュース原稿による「国連デーの話」(光村図書、1961年)や雑誌『世界』に掲載された、インドの初代首相のジャワハルラール・ネルー(Jawaharlal Nehru)の「ヒューマニズムについて」(三省堂、1961年)といった世界平和を訴える評論が見られたことである。また、主題は戦争・平和ではないものの、1箇所のみ核兵器について言及している作品として深谷四郎の「黒潮の贈り物」(三省堂、1961年)をあげることができる。作中では「原子爆弾の実験」「放射能」「死の灰」など、核兵器実験の被害に触れる表現が用いられていた。

この時期のもう1つの特徴は、湯川秀樹の「二十世紀の不安と希望」(学校図書、1965年)のように原子力の平和利用を願う文章がはじめて見られたことである。この作品の中心テーマは、1945年に完成した原子爆弾に関する不安である。戦争時には大きな被害をもたらした原子力が、平時に平和的な目的で使用される場合には、将来の希望となりうるという楽観的なアプローチが示されていた。

### 5.5.2.4. 第4期(1972～1980年)

調査対象教科書は45冊、掲載教科書は16冊、総ページ数は16,588、総トピック数は3,194、掲載作品数は24、掲載率は35.6%である。第4期は、調査対象教科書数が減少しているが、掲載率は第3期より増加している。この時期にはじめて原爆文学作品が登場し、井伏鱒二の「黒い雨」(学校図書、1974年)、嵯峨信之の「ヒロシマ神話」(光村図書、1974年)、峠三吉の「仮縋帯所にて」(三省堂出版、1977年)、原民喜の「永遠のみどり」(教育出版、1977年)が教科書に掲載された。これらの作品に加えて、生徒作品である「広島で」(東京書籍、1977年)や「カボチャの日」(教育出版、1977年)などの広島への原爆投下をテーマにした作品も見られた。

この他には「アンネの日記」、フランシス・ムンテヤヌ(Francisc Munteanu)の「一切れのパン」(光村図書、1971年)、ギ・ド・モーパッサン(Guy de Maupassant)の「ふ

たりの友」(三省堂、1977年)といった外国における戦争体験を描いた作品が掲載されていた。

なお、第4期にはじめて教科書に掲載された「黒い雨」は、その後現在(第8期)まで連続して教科書に掲載される作品となるが、この作品を掲載した出版社は学校図書のみで、他社の教科書には掲載されていない。

#### 5.5.2.5. 第5期(1981~1992年)

調査対象教科書は60冊、掲載教科書は44冊、総ページ数は19,854、総トピック数は3,849、掲載作品数は82、掲載率は73.3%だった。この時期に掲載率がはじめて50%を超え、第4期に見られた被爆体験に関する題材のほかに松山善三編の「碑」(東京書籍、1980年)、いぬいとみこの「川とノリオ」(学校図書、1980年)、木下夕爾「火の記憶—広島原爆忌にあたり」(光村図書、1980年)、林京子の「友よ」(教育出版、1983年)、原民喜の「夏の花」(光村図書、1983年)、栗原貞子の「生ましめんかな」(教育出版、1986年)といった、被爆者作家をも含む原爆文学作品が掲載された。

また、この時期にはじめて外国の詩人による原爆をテーマにした詩が、松谷みよ子の「生きている民話」(学校図書、1986年)において言及された。その詩とは、トルコの詩人ナーズム・ヒクメット・ラン(Nazım Hikmet Ran)が広島で被爆死した少女の気持ちになって書いた「死んだ少女」である。この詩を含む「生きている民話」は第5期に2回掲載された。また、山川方夫の「夏の葬列」(教育出版、1980年)、向田邦子の「字のない葉書」(学校図書、1986年:光村図書、1986年)<sup>70</sup>など、銃後の国民の目から戦争を描いた多彩な作品が多数掲載されていた。

#### 5.5.2.6. 第6期(1993~2001年)

調査対象教科書は30冊、掲載教科書は29冊、総ページ数は9,912、総トピック数は1,778、掲載作品数は58、掲載率は96.7%であり、掲載率が最も高い時期である。この時期にも、立原えりかの「アイスキャンデー売り」(三省堂、1992年)、野坂昭如「凧になったお母さん」(三省堂、1992年)といった作品によって戦争による被害を受けた国民の様子を描く傾向が続いていた。一方、ハンス・ペーター・リヒター(Hans Peter Richter)の「ベンチ」(教育出版、1992年)、荒巻裕の「平和を築くカンボジア難民の取材から」(三省堂、1996年)など、外国の戦争における人間の様子を描く作品が掲載されていた。「日本は戦争の加害者であった」という意識に言及した吉屋敬の「アイムソーリー」(教育出版、1992年)や今道友信の「温かいスープ」(光村図書、1996年)などの作品は、この時期にはじめて教科書に登場した。

#### 5.5.2.7. 第7期(2002~2011年)

調査対象教科書は30冊、掲載教科書は28冊、総ページ数は9,146、総トピック数は2,000、

掲載作品数は 58、掲載率は 93.3%だった。第 5 期及び第 6 期から引き続き、銃後の国民の様子を描く作品が見られた。杉山龍丸の「二つの悲しみ」(光村図書、2001 年) や宮本研の「花いちもんめ」(学校図書、2001 年) など、戦争で子どもを亡くした親や親を亡くした子どもの様子、及び戦争のため子供と別居している親の目から見た戦争を描く作品が掲載されていた。広島・長崎の原爆投下をテーマにした多彩な題材が登場した。例えば、三木卓の「朝」(学校図書、2001 年)、ジョー・オダネル (Joe O'Donnell) の「目撃者の眼」(学校図書、2001 年)、石垣りんの「挨拶—原爆の写真によせて」(学校図書、2005 年：光村図書、2005 年) などがある。

#### 5.5.2.8. 第 8 期 (2012～2017 年)

調査対象教科書は 33 冊、掲載教科書は 31 冊、総ページ数は 10,743、総トピック数は 2,883、掲載作品数は 68、掲載率は 93.9%である。この時期に、林京子の「戦争と平和を思う」(三省堂、2011 年)、モンゴル人歌手オユンナ (Oyunaa) の「ひとひらの笑顔」(三省堂、2011 年)、原民喜の「コレガ人間ナノデス」(学校図書、2011 年) のような原爆に言及する作品がはじめて登場した。ただし、第 7 期に掲載されていた「仮繻帯所にて」、「朝」、「『原爆小景』より」(教育出版、1996 年) などの原爆関連作品は、この時期に教科書に掲載されなくなった。

表 5.4 に各時代における調査対象教科書数、戦争関連作品の掲載教科書数、掲載された戦争関連作品数及び掲載率を示す。

表 5.4 各時代における掲載率

時期	調査対象教科書数	掲載教科書数	掲載作品数	掲載率 (%)
第 1 期 (1949～1950 年)	10	0	0	0.0
第 2 期 (1951～1961 年)	152	12	14	7.9
第 3 期 (1962～1971 年)	57	14	17	24.6
第 4 期 (1972～1980 年)	45	16	24	35.6
第 5 期 (1981～1992 年)	60	44	82	73.3
第 6 期 (1993～2001 年)	30	29	58	96.7
第 7 期 (2002～2011 年)	30	28	58	93.3
第 8 期 (2012～2017 年)	33	31	68	93.9

第 1 期 (1949～1950) は、調査対象教科書は 10 冊だが、戦争を題材とした作品は教科書に掲載されず、掲載率は 0.0%であった。検定制度導入直後であり、出版点数も少なかったと思われる。第 2 期 (1951～1961) から戦争関連作品がはじめて教科書に掲載され、掲載率は 7.9%になり、第 6 期 (1993～2001) まで次第に増加する傾向にあった。第 6 期は掲載率が最も高かった時期であるが、この時期は第 2 次世界大戦から 50 年が経過した 1995 年に当たる時期でもある。したがって、この時期に歴史、文学、社会などの分野において戦争の記憶をめぐる研究が盛んに行われ、戦争の記憶の再構成が求められていた。戦争の記憶の形成現場の 1 つである学校教育もこのような動きに対応し、戦争を題材とした教科書が増える傾向にあったと考えられる。第 7 期は掲載率がわずかに減少しているが、掲載作品数は第 6 期と同様の 58 作であり、変化がみられなかった。また、第 8 期と第 7 期の掲載率はほとんど同一であるが、掲載作品数は第 7 期より 10 作品増加しており、現在は国語教科書に掲載される戦争関連作品数が増える傾向にあると言える。ただし、教科書の分量や教科書に掲載された作品全体の分量もあわせて考察しなければ、戦争関連作品の掲載傾向を正確に把握できない。ついては、表 5.5 に調査対象教科書 417 冊の各時代における総ページ数や総トピック数とこれらの教科書の 1 冊当たりの平均ページ数や平均トピック数

を示す。

表 5.5 教科書の総頁数や総トピック数

時期	総頁数	総トピック数	教科書 1 冊当たりの平均頁数	教科書 1 冊当たりの平均トピック数
第 1 期 (1949～1950 年)	1,224	264	122.4	26.4
第 2 期 (1951～1961 年)	33,190	5,910	218.4	38.9
第 3 期 (1962～1971 年)	21,570	4,042	378.4	70.9
第 4 期 (1972～1980 年)	16,588	3,194	368.6	70.9
第 5 期 (1981～1992 年)	19,854	3,849	330.9	64.2
第 6 期 (1993～2001 年)	9,912	1,778	330.4	59.3
第 7 期 (2002～2011 年)	9,146	2,000	304.9	66.7
第 8 期 (2012～2017 年)	10,743	2,883	325.5	87.4

1 期から第 3・4 期まで次第に増加していた 1 冊当たりのページ数が第 5 期に激減し (368.6→330.9)、1 冊当たりのトピック数も減少がみられる (70.9→64.2)。これは、1977 年に小・中学校学習指導要領が改訂され、中学校の場合第 5 期のはじまりでもある 1981 年度から実施されることとなった時期が教育内容の精選や授業時間数の削減が行われた「ゆとり教育」の導入と関連している。しかしながら、内容の精選が唱えられる中、表 5.4 から

明らかなように第4期に35.6であった戦争関連作品の教科書への掲載率は第5期に73.3%に増加している。また、平均ページ数の減少が続く第6期では掲載率が最高レベルの96.7%に達している。すなわちゆとり教育が導入された1977年7月告示の小、中学校学習指導要領はについて文部科学省は「各教科の基礎的・基本的事項を確実に身に付けられるように教育内容を精選」<sup>71</sup>することとし、「各教科の内容の精選」という方針をあげているが、国語教科書における「戦争」に関する内容は「ゆとり教育」が始まった第5期以降も次第に増加し、「基礎的・基本的事項」として扱われてきたと思われる。

第5期から第7期間に「ゆとり教育」の影響を受け減少していた平均ページ数や平均トピック数が、第8期から再び増加している。「ゆとり教育」により学力が低下したという論争が展開され、2008年告示の学習指導要領の全面改訂が行われた。これにより、授業時間数が再び増加され、教科書のページ数もこのような改訂の影響を受けて、増加したのである。なお、1冊当たりの平均ページ数や平均トピック数が増加しても、戦争関連作品の教科書への掲載率には急激な変化が起こらず93.9%にとどまった。

## 5.6. 考察

戦後1949年から2017年現在の教科書に登場した戦争の記憶の特徴をまとめると、掲載率が最も高かった時期は第6期(1993～2001年)であり、96.7%であった。第8期(2012～2017年)の掲載率は93.9%であり、近年わずかながら戦争や平和をテーマにした作品を掲載する教科書が減少傾向にある。ただし、これは調査対象の全教科書に占める掲載教科書の比率を示すもので、教科書に掲載されている戦争・平和に関する作品の採択回数は増える傾向にある。第6期に58回であった作品の採択回数は、第8期現在、68回に増加している。

以上の点の他に以下の4点を挙げるができる。

### 5.6.1. 戦争・平和関連作品の登場

戦争・平和に言及する題材が教科書に登場したのは第2期(1951～1961年)であり、第1期(1949～1950年)の調査対象教科書には戦争・平和題材が見られなかった。第1期の期間は戦争の直後の占領期であり、GHQにより出版物への検閲が厳しく行われた時期でもある。GHQの統治下にあったことを考慮すると、戦争・平和をテーマにした作品が教科書に掲載されないのは当然であろう。また、戦争に関する記憶はまだ新しかったため、教科書を通じて戦争の記憶を伝える必要は生じなかったとも考えられる。

その後、アメリカによる日本占領が1952年に発行されたサンフランシスコ講和条約によって正式に終了した。この条約は1951年に調印され、占領末期とも一部重なる第1期から戦争関連の題材が教科書に現れ始めた。ただし、題材の種類は少なく、この時期に教科書に掲載された4作品のうち、「ビルマのたて琴」の原作とシナリオの2作品だけが日本が直接関わった戦争を描き、残りの2作品は海外の戦争をテーマにして書かれたものであった。ま

た、この時期に教科書に掲載された戦争をテーマにした作品の延べ掲載回数は14だったが、日本の戦争を描いた作品の掲載回数は2回のみであった。したがって、第2期にはまだ日本が直接関わった戦争の記憶を伝える傾向は弱かったと言える。

一方、戦後当初の時期である第1期には戦争関連作品が掲載されず、第2期の教科書が伝達・形成する戦争のイメージは、海外で行われ、外国人が関わり、外国人が被害を受けたものであったが、これらの作品で被害を受けているのは民間人であり、祖国から離れなければならなかった人や何の罪もなく殺された人間の様子が主に描かれていた。すなわち、戦争によって第一に直接被害を受けるのは民間人であるというイメージが描かれていたと言える。

### 5.6.2. 核兵器に関する恐怖と世界平和の学習

小説以外にも戦争や平和に触れる作品が教科書に登場したのは第3期（1962～1971年）以降である。「国連デーの話」では、国際連合とは、2度と戦争が起こらないよう世界の平和を守るために作られた組織であると述べられ、1962年から原水爆を廃止するという課題などに取り組んでいることが解説されている。また、ネールは日本人の視聴者に向けた演説と思われる「ヒューマニズム」と題する原稿で、現在は原子力の時代であることに触れつつ、世界の問題を解決するのは大きな爆弾を造ることや戦争をすることではなく、世界全体に平和と協力の精神を展開することであると主張している。以上の2作品とも新型の強力な爆弾、すなわち原水爆の開発による平和の危機について述べている。こうした状況下で戦争のない世界にするためには、平和を拡大して人々を守る努力が必要であるということが強調されている。冷戦時代を迎えて世界は核兵器が再び使用されることを怯えていたことが、教科書に掲載された作品から読み取れる。

原子力は恐怖を引き起こす爆弾の動力源であった一方で、同じ原子力の平和利用の可能性を検討する作品もこの時期に登場している。湯川秀樹の「二十世紀の不安と希望」では、原子力の平和利用の可能性が期待されている。戦争で核兵器が利用された場合、巨大な被害をもたらすのは事実であるとされ、核兵器の開発を止めることによって平和を守ること、それを全世界に広げることが求められている。ただし、この2作品は第3期にのみ掲載されており、原子力の積極的な平和利用という視点は以降の時期には消え、代わって後述のような原爆の被爆者・被害者としてのイメージが登場してくる。

### 5.6.3. 原子爆弾投下と被爆者・被害者意識

原爆関連作品が教科書に登場したのは、第4期（1972～1980年）からであった。1975年度の教科書にはじめて掲載された作品は井伏鱒二の「黒い雨」であり、以降2017年の現在に至るまで連続して掲載されている。さらに第4期から、教科書に掲載される作品のテーマは外国の戦争に限らず、アメリカ軍による空襲や原爆投下など、日本国内に直接被害をもたらした出来事へと拡大している。「黒い雨」は1974年にはじめて教科書に登場したが、戦後から30年間が経過した時期に、原爆文学作品が国語教科書に掲載されるような

ったきっかけは何であったのだろうか。

原爆関連作品が教科書に掲載され始めた時期について、川口隆行は「教科書という公的メディア、公的教育制度への原爆文学の登場は、この時期にトラウマ記憶から物語記憶への変換、ある種の社会的合意形成が行われた」<sup>72</sup>ためであると指摘している。川口の指摘から、この時まで原爆文学の国語教科書での取り扱いがタブーであったと考えられ、この時期になって、ようやくこのタブーが乗り越えられ始めたといえる。

1945年から1952年まではGHQの占領下にあったため、日本はあらゆる面において制限を受けていた。占領時は、原爆に関する報道や出版などが禁じられていたが、占領終了とともに、原爆に関する情報が世の中に届き、一般市民も原爆に関する事実を広く知ることが出来るようになった。また、原爆に関する資料や文献の整理が進んだことによって社会に周知され始めた原爆に関する情報・事実が、教育の場でも掲載されるようになったと考えられる。教育課程の一分野である国語科において、主な教材の1つは文学作品である。原爆投下というトラウマを物語化し、文学作品として教科書に掲載することは、原爆に関する情報を社会に届ける手段の1つであったと考えられる。これによって、原爆体験や被爆者意識を広島・長崎にとどめず、国民的な理解と共感を得ることを目指したのではないだろうか。「黒い雨」をはじめ、「ヒロシマ神話」、「仮緋帯所にて」、「永遠のみどり」、「夏の花」、「生ましめんかな」など、原子爆弾の投下によって被害を受けた被爆者の様子を描く作品が次々と教科書に登場し、現在に至るまで掲載され続けている。

第4期以降、教科書における戦争の象徴は、①東京大空襲（「親友との別れ」、「炎の夜—三月十日」）、②海外で行われた戦争の日本人被害者（「兄からの葉書」、「二つの悲しみ」）、そして③原子爆弾の投下という3つのテーマを中心に形成されてきた。

なお、今回調査した国語教科書に掲載された戦争・平和関連の作品のうち、日本が海外で展開した侵略戦争を直接テーマにした作品は「ビルマのたて琴」（原作やシナリオ）のみである。しかし、同作品の中で隊長が一同に向かって「われわれは降伏をした。自分たちばかりではない、自分たちの国も降伏をした」と述べる場面があり、そこでは「日本は全国にわたって空襲を受け、人は焼かれ、追われ、うえている」「自分たちは今まで生死をともにして来た」「このビルマの国で骨になるかもしれない」といった表現が用いられており、日本はこの戦争の被害者であるかのような描写がなされている。従って、中学校国語教科書に掲載された作品の中では、日本は戦争の「被害者」であるというイメージが形成されていると言えるだろう。

この他に、海外の戦争被害者をテーマにした作品も教科書に掲載されていた。「アンネの日記」は第2期から第4期まで継続的に掲載されていたが、それ以降、第5期から現在まで、第2次世界大戦のユダヤ人差別をテーマにした「ベンチ」が掲載されている。このように、戦後から現在までの調査対象教科書には、被害者の視点から語られるものが多く掲載され、被害者の側面から見た戦争の記憶が伝達・形成されてきたと言えるだろう。



#### 5.6.4. 加害者意識の導入

教科書に掲載された戦争・平和をテーマにした作品では、日本は戦争の被害者であるとする傾向が強いが、第6期（1993～2001年）の教科書に掲載された今道友信の「温かいスープ」により、はじめて日本が加害者であったという意識が示された。1957年にパリで大学講師を勤めていた著者が下宿を探すために訪れた先で、そこに住む主婦に

夫の弟がベトナムで日本兵に虐殺されているので、あなた個人になんの恨みもないけれど、日本人だけはこの家に入れたくないです。<sup>73</sup>

と言われ、下宿を断われたという話である。この作品の最後に記されている「注」で、「ベトナム」とは「現在のベトナム社会主義共和国のこと。第2次世界大戦が始まった当時はフランスの植民地で、1940年9月以降、日本軍が進駐占領した」<sup>74</sup>と説明されており、調査対象教科書で日本軍による「進駐占領」にはじめて触れた作品であった。また、この作品の冒頭で、第2次世界大戦終結前後の期間について、

日本は世界の嫌われ者であった。信じがたい話かもしれないが、世界中の青年の平和なスポーツの祭典であるオリンピック大会にも、戦後しばらく日本の参加は認められなかった<sup>75</sup>

と述べられている。

吉屋敬の「アイムソーリー」も「温かいスープ」と似た話である。オランダに滞在している日本人である著者が、町の中で見知らぬオランダ人の婦人から突然の質問を受けて驚く。この婦人は戦争中、主人と4人の子どもと一緒にインドネシアで農場を持っていて、何一つ不自由のない生活を送っていたが、日本軍の侵入後、家族全員が収容所に送られる。2人の幼い子どもは病死し、主人と上の2人の子どもが日本軍に殺されてしまった。「これはすべて日本人のせい」と言った後、「日本人としてあなたはこういう事実をどう思われますか」と尋ねられたが、著者は驚いて言葉を失った。そして、突然「アイムソーリー」という言葉が口をついて出た、という話である。

以上の2作品では、主人公が外国で日本人に対する否定的な態度に接して、日本が「加害者」であるということにはじめて気付く様子が描かれている。教育基本法の前文では「世界の平和と人類の福祉の向上に貢献することを願う」と述べられているが、この願いを学校教育の現場で実現するためには、グローバル化した現代社会において、自国の被害者や外国の戦争の被害者のみではなく、日本軍によって被害を受けた人々の体験を共有することが必要とされており、あらゆる条件において、どの利益よりも、人種を問わず人間の生命の尊さが大切であるという概念が形成されていると考えられる。

#### 5.7. 第5章のまとめ

研究課題3として挙げた「国語教科書が伝達・形成する戦争の記憶の変遷」を時系列で把握するため、第5章ではまず戦後の教育改革を概観した。続いて学校教育の基準を定めている学習指導要領における戦争や平和に対する言及の変遷を明らかにした。最後に、検

定教科書が使用され始めた 1949 年から 2017 年現在に至るまで日本の中学校で使用されてきた国語教科書を調査した。

### 5.7.1. 学習指導要領の変遷

GHQ や日本政府によって公表された教育改革に関する方針は、学習指導要領に強く影響を与えた。最初の学習指導要領である 1947 年度の国語科編には、戦争・平和に関する言及がなかったが、一般編や社会科編には戦争・平和に関する方針が反映されていた。これらの学習指導要領では、「民主的で平和的な」国家の形成者の育成が目指され、第 2 次世界大戦終了前の「超国家主義的」で「軍国主義的」な傾向とは正反対の目標を示していた。社会科編では、新日本国憲法が「戦争放棄」を明確に述べていることについて言及していた。1951 年度学習指導要領では、国語科ではじめて平和に関する言及が見られ、戦争をテーマにした「ビルマのたて琴」が「資料としての図書一覧」に掲載されていた。同時期の国語教科書にも「ビルマのたて琴」が掲載されており、学習指導要領における言及と国語教科書への掲載が平行して行われていたことが明らかになった。

1951 年度の学習指導要領は、戦争・平和に関する言及が増加していた。その中でも圧倒的に多いのは世界平和に関する言及であった。この時期の学習指導要領では「広島・長崎」、「原子爆弾投下」、「原子兵器」、「原子力時代」について初めて触れられており、広島・長崎への原子爆弾投下の惨状を、記録、小説などの文献から知ることや、物語、小説などを読んで感想文を書くことが社会科では指導されていた。また、核兵器が使用される恐怖や第 3 次世界大戦が勃発する危険性についても言及されていた。しかし、国語科には以上の課題に関する指導は見られず、同時期の国語教科書においても原爆をテーマにした作品は見られなかった。1951 年はサンフランシスコ講和条約締結の年であり、占領期が終わりを告げる時期であったため、占領中はあらゆるメディアにおいて言及することが禁止されていた。そこで占領の終了間近になって、初めて原爆にも言及されるようになったということが明らかになった。

1955 年度学習指導要領社会科編は「世界平和」、「国際平和」、「国際間の平和」など、広い意味での平和を取り上げている一方で、広島・長崎に関する言及が見られなくなった。この時期は、「核兵器を使用することの危険性」といった、より広い意味での核兵器に関する言及が見られた。その背景には、核兵器開発競争が行われていた冷戦時代の進行とともに、原子爆弾の影響力と影響範囲が広島・長崎を超え、全世界に広がったことが理由であると考えられる。ただし、この時期にはまだ「冷戦時代」という言葉は学習指導要領では示されていない。

続く 1958 年度学習指導要領の「総則」及び「国語」分野において、国際社会での平和の実現が期待されている。広島・長崎への原子爆弾投下については指摘されていなかったが、核兵器を使用する可能性があることへの危険性が強調されていた。

1969 年度学習指導要領では、はじめて「いわゆる冷たい戦争」という表現が用いられて

いる。時代の特徴を示す要素として、「科学技術の急速な進歩」や「核兵器の異常な開発」に関する記述がみられた。これ以降、2007年度学習指導要領（現行の学習指導要領）に至るまで核兵器問題に関する点が指摘されており、核兵器の使用による危機が続いていることに関する学習が重視されてきたと言えるだろう。

このように本章の学習指導要領調査で見てきた通り、1951年度学習指導要領から、核兵器が使用されることへの恐怖が戦争に関する最も重要な課題として挙げることができる。第2次世界大戦で原子爆弾が広島や長崎に投下されて以降、戦争終結後、冷戦時代に入ってから東西2つに分かれて対立していた世界で核兵器開発競争が行われていた。この時代に朝鮮戦争やベトナム戦争のような大規模戦争が勃発したが、開発された核兵器がこれらの戦争に使用されるのではないかとという恐怖が日本の学習指導要領から読み取れる。すなわち、第2次世界大戦終結から現在に至るまでの期間に学習指導要領に現れる「戦争」のイメージは、核兵器とともに取り上げられる傾向にあった。これに関連して、学習指導要領における「平和」は、国内の平和を維持しつつ、特に「世界平和」へ貢献できる人間の形成を目指す構図となっている。また、学習指導要領は、「戦争」より「平和」を主張することに積極的であった。具体的には、「戦争をしないように、戦争が起こらないように平和を守る」という理念が形成されていると考えられる。

### 5.7.2. 国語教科書における戦争の記憶の変遷

掲載率が最も高かった時期は第6期（1993～2001年）であり、96.7%であった。戦争・平和をテーマにした作品が教科書に掲載されはじめてから、それぞれの時期における戦争の記憶の特徴には違いが見られた。その理由は、それぞれの時期の時代背景にある出来事が影響したためと考えられる。例えば、日本が占領下にあった時期には戦争をテーマにした作品が教科書には掲載されていなかった。日本の独立が認められた時期に最初に登場した作品は、「最後の授業」や「アンネの日記」など、日本が直接関与しない戦争をテーマにしたものであり、日本が直接関わった戦争の記憶を伝える傾向は弱かった。理由として、子どもたちも含めて戦争経験者が多く、「伝えるべき戦争」の記憶の形成が必要とされていなかったのではないかと考えられる。

しかし、その後、アメリカやソ連を中心として数多くの核実験が行われ、かつ日本が独立した時期に入ると、出版物への検閲が解かれたことに伴って、核実験の廃止や世界平和を訴える作品が教科書に現れはじめた。この第3期に教科書に掲載された「黒潮の贈り物」（三省堂、1961年）では「原子爆弾の実験」、「放射能」、「死の灰」など、核実験に関する表現が用いられていたが、特定の実験名はあげられていなかった。ただし、「死の灰」という表現は放射性降下物の一般用語であり、1954年にアメリカ軍がビキニ環礁で行った水素爆弾実験で放射性降下物、いわゆる「死の灰」を浴びた漁船員の被爆について指摘されていると考えられる。なお、この時期にはまだ被爆者意識を伝える傾向が弱かった。

原爆に関する資料整理の進展とともに、第4期（1972～1980年）原爆・被爆者を描く作

品が教科書に登場し、被爆者意識が形成され始めた。この傾向は第8期にあたる2017年現在まで続いている。一方、20世紀の終わりの第6期にはじめて「加害者意識」に触れる作品が教科書に導入されたが、作品の種類や掲載回数は少ない。

第2次世界大戦後から現在に至るまでの国語教科書に掲載された戦争・平和をテーマにした作品に共通する点は、全体的に被害者の側面から語られることであり、加害者側の視点から見た作品の掲載は少なく、加害者としての戦争記憶の形成が弱いことが明らかになった。

#### 注・引用文献

- 1 解説教育六法編集委員会. 解説教育六法. 三省堂, 2001, p.35.
- 2 解説教育六法編集委員会. 解説教育六法. 三省堂, 2001, p.35.
- 3 教育基本法 (平成18年12月22日法律第120号).  
<http://law.e-gov.go.jp/htmldata/H18/H18HO120.html> (参照2017-05-24).
- 4 教育基本法 (平成18年12月22日法律第120号).  
<http://law.e-gov.go.jp/htmldata/H18/H18HO120.html> (参照2017-05-24).
- 5 明星大学戦後教育史研究センター編. 戦後教育改革通史. 明星大学出版部, 1993, p.377.
- 6 明星大学戦後教育史研究センター編. 戦後教育改革通史. 明星大学出版部, 1993, p.377.
- 7 大矢一人. “第8章 民主主義と戦後の教育改革”. 日本教育史 教職専門シリーズ2. 寄田啓夫, 山中芳和編著. ミネルヴァ書房, 1993, p.129.
- 8 明星大学戦後教育史研究センター編. 戦後教育改革通史. 明星大学出版部, 1993, p.382.
- 9 Ibid., p.383.
- 10 明星大学戦後教育史研究センター編. 戦後教育改革通史. 明星大学出版部, 1993, p.384.
- 11 Ibid., p.377.
- 12 明星大学戦後教育史研究センター編. 戦後教育改革通史. 明星大学出版部, 1993, p.377.
- 13 奈良県立図書館「初等科国語教師用 (墨塗りの教師用教科書)」(文部省著, 大阪書籍, 1942. [http://www.library.pref.nara.jp/collection\\_sentai/gallery/983](http://www.library.pref.nara.jp/collection_sentai/gallery/983) (参照2017-05-23)).
- 14 国際特進社訳. 米国教育使節団報告書: マックアーサー司令部公表. 国際特進社, 1946, <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/1272931> (参照日 2017-04-10).
- 15 小林恵. 「学習指導要領」の現在. 学文社, 2007, p.6.
- 16 明星大学戦後教育史研究センター編. 戦後教育改革通史. 明星大学出版部, 1993, p.378.
- 17 文部省編. 中学校学習指導要領. 時事通信社, 1999, p.234.
- 18 学習指導要領データベース「学習指導要領社会科編」  
<https://www.nier.go.jp/guideline/s22ejs1/chap1.htm> (参照日 2017-05-26).
- 19 文部省. 中学校高等学校学習指導要領社会科編 1 中等社会科とその指導法. 明治図書出

---

版, 1951, p.17.

20 学習指導要領データベース. 「学習指導要領 一般編」

<https://www.nier.go.jp/guideline/s22ej/index.htm> (参照日 2017-05-20).

21 学習指導要領データベース. 「学習指導要領 一般編」

<https://www.nier.go.jp/guideline/s22ej/index.htm> (参照日 2017-05-20).

22 学習指導要領データベース. 「学習指導要領 一般編」

<https://www.nier.go.jp/guideline/s22ej/chap1.htm> (参照日 2017-05-20).

23 文部省. 学習指導要領試案. 昭和22年度社会科編 2(第7学年-第10学年). 教育図書, 1947, p.163.

24 文部省. 学習指導要領一般編試案. 明治図書, 1951, p.1.

25 文部省. 学習指導要領一般編試案. 明治図書, 1951, p.7.

26 文部省. 学習指導要領一般編試案. 明治図書, 1951, p.11-12.

27 文部省. 学習指導要領一般編試案. 明治図書, 1951, p.53.

28 文部省. 中学校高等学校学習指導要領 試案 昭和26年度 国語科編 改訂版. 中央書籍, 1951, p.7.

29 文部省. 中学校・高等学校学習指導要領 試案. 中央書籍, 1951, p.9.

30 文部省. 中学校・高等学校学習指導要領 社会科編 I 中等社会科とその指導法. 明治図書出版, 1951, p.8-9.

31 文部省. 中学校・高等学校学習指導要領 社会科編 I 中等社会科とその指導法. 明治図書出版, 1951, p.5.

32 文部省. 中学校・高等学校学習指導要領 社会科編 I 中等社会科とその指導法. 明治図書出版, 1951, p.5.

33 文部省. 中学校・高等学校学習指導要領 社会科編 II 一般社会科. 明治図書出版, 1952, p.109.

34 文部省. 中学校・高等学校学習指導要領 社会科編 II 一般社会科. 明治図書出版, 1952, p.109.

35 文部省. 中学校・高等学校学習指導要領社会科編 II 一般社会科. 明治図書出版, 1952, p.109.

36 文部省. 中学校・高等学校学習指導要領社会科編 II 一般社会科. 明治図書出版, 1952, p.106.

37 文部省. 中学校・高等学校学習指導要領社会科編 II 一般社会科. 明治図書出版, 1952, p.106.

38 文部省. 中学校・高等学校学習指導要領社会科編 II 一般社会科. 明治図書出版, 1952, p.110.

39 文部省. 中学校・高等学校学習指導要領社会科編 II 一般社会科. 明治図書出版, 1952,

---

p.112.

40 文部省. 中学校・高等学校学習指導要領社会科編Ⅱ 一般社会科. 明治図書出版, 1952, p.106 .

41 文部省. 中学校学習指導要領社会科編. 二葉株式会社, 1956, p.27.

42 文部省. 中学校学習指導要領社会科編. 二葉株式会社, 1956, p.6.

43 文部省. 中学校学習指導要領. 明治図書出版, 1958, p.46.

44 文部省. 中学校学習指導要領. 明治図書出版, 1958, p.30.

45 文部省. 中学校学習指導要領. 明治図書出版, 1958, p.14.

46 文部省. 中学校学習指導要領. 明治図書出版, 1958, p.53.

47 文部省. 学習指導要領. 大蔵省印刷局, 1973, p.4.

48 文部省. 学習指導要領. 大蔵省印刷局, 1973,p.42.

49 文部省. 学習指導要領. 大蔵省印刷局, 1973,p.42.

50 文部省. 改訂中学校学習指導要領. 大蔵省印刷局, 1977, p.15.

51 文部省. 改訂中学校学習指導要領. 大蔵省印刷局, 1977, p.26.

52 文部省. 改訂中学校学習指導要領. 大蔵省印刷局, 1977, p.31.

53 文部省. 中学校学習指導要領. 大蔵省印刷局, 1997, p.17.

54 文部省. 中学校学習指導要領. 大蔵省印刷局, 1997, p.31.

55 文部省. 中学校学習指導要領. 大蔵省印刷局, 1997, p.33.

56 文部省. 中学校学習指導要領. 時事通信社, 1999, p.3.

57 文部省. 中学校学習指導要領. 時事通信社, 1999, p.32.

58 文部省. 中学校学習指導要領. 国立印刷局, 2004, p.1.

59 文部省. 中学校学習指導要領. 国立印刷局, 2004, p.31.

60 文部科学省. 中学校学習指導要領. 東山書房, 2013, p.2.

61 文部科学省. 中学校学習指導要領. 東山書房, 2013, p.2.

62 文部科学省. 中学校学習指導要領. 東山書房, 2013, p.2.

63 文部科学省. 中学校学習指導要領. 東山書房, 2013, p.6.

64 文部科学省. “中学校学習指導要領”.

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/youryou/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2015/03/26/1356251\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/__icsFiles/afieldfile/2015/03/26/1356251_1.pdf) (参照 2017-06-06).

65 文部科学省. “中学校学習指導要領”.

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/youryou/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2015/03/26/1356251\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/__icsFiles/afieldfile/2015/03/26/1356251_1.pdf) (参照 2017-06-06).

66 文部科学省. “中学校学習指導要領”.

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/youryou/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2015/03/26/1356251\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/__icsFiles/afieldfile/2015/03/26/1356251_1.pdf) (参照 2017-06-06).

- 
- 67 文部科学省. “中学校学習指導要領”.  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/youryou/\\_icsFiles/afieldfile/2015/03/26/1356251\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/_icsFiles/afieldfile/2015/03/26/1356251_1.pdf) (参照 2017-06-06).
- 68 文部科学省. “中学校学習指導要領”.  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/youryou/\\_icsFiles/afieldfile/2015/03/26/1356251\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/_icsFiles/afieldfile/2015/03/26/1356251_1.pdf) (参照 2017-06-06).
- 69 調査した中学校国語教科書に古代戦争をテーマにした「平家物語」が、88回(教育出版、東京書籍、学校図書、三省堂、光村図書出版)、空想戦争をテーマにした「ゲド戦記」(三省堂)は1回掲載されていたが、本章において、調査対象作品を、現実性、現在性のある現代戦争をテーマにした作品に限定した。
- 70 光村図書の教科書では「字のないはがき」と平仮名で表記されている。
- 71 文部科学省. 「一 教育課程の改訂」.  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/html/others/detail/1318313.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1318313.htm) (参照 2017-09-25).
- 72 川口隆行. 原爆文学という問題領域<sup>プロブレマティーク</sup>. 創言社, 2008, p.15.
- 73 樺島忠夫/宮地裕/渡辺実[ほか]. 国語 3.光村図書出版. 2012, p.198.
- 74 Ibid., p.201.
- 75 樺島, 国語, p.198.

## 第6章 戦争の記憶の中における原爆の記憶

### 6.1. 本章の目的

戦争文学の1つに原爆文学がある。それは広島に原子爆弾が投下された時点から始まる。初期の原爆文学作品は、広島で被爆した小説家の原民喜、大田洋子、詩人の峠三吉や栗原貞子、歌人の正田篠枝らによって書かれた。彼らの作品は、直接的な被爆体験に基づいて書かれており、作品の中で「原爆の悲惨さ」や「死への恐怖」が強く訴えられている。そして以後、「原爆文学」という名称は「ヒロシマ・ナガサキ」と呼ばれる未曾有の出来事や原爆（核）の悲惨さについて書かれた文学の総称として用いられるようになった。

原爆文学は被爆の悲惨さや平和の尊さを訴えることで、世界の人々にそれなりの理解を得てきたが、原爆投下後70年以上を経た今日、世界の多数の国が核保有国となっており、「ヒロシマ・ナガサキ」の出来事を無視するような状況にある。現在、中東やアラブの世界では紛争や内戦が広がる一方、テロによる事件はいつどこで起こるか予測できない状態にある。さらに紛争や戦争が原因で祖国から離れて他国で暮らしている人々の状況は、世界共通の問題である。このような世界の中で、世界唯一の原爆投下は戦争の記憶としてどのように伝達されてきたのだろうか。本章では国語教科書に掲載されている原爆・核をテーマにした作品を分析することによって国語教科書が伝達・形成しようとしている戦争の記憶の中における原爆の記憶を明らかにする。

### 6.2. 原爆文学の定義

ここでは原爆文学の定義について検討する。様々な文献による定義の特徴を抽出し、時代の変化とともに定義にも変化があったかどうかを併せて検討する。

そもそも原爆文学というジャンルはいつ頃から使用されるようになったのだろうか。長岡弘芳は1973年に「どの文学辞典にも《原爆文学》という独立項目はまず見当たらない」<sup>1</sup>と指摘している。1950年代から1990年代に刊行された文学辞典<sup>2</sup>を確認したところ、長岡の指摘通り、これらの辞典に「原爆文学」という項目は掲載されていなかった。もっとも、原爆を語る作品はすでに登場しており、教科書にも掲載されている。例えば1975年度の教科書（学校図書『中学国語3』）に井伏鱒二の『黒い雨』が採用されている。また原爆投下から8年経った1953年にはすでに「原爆文学」という名称が『中国新聞』において志条みよ子によって用いられていた。原爆文学の定義が登場した初期から2015年に至るまでの原爆文学の定義をまとめると表6.1のようになる。



表 6.1 原爆文学の定義

著者名	書誌情報	定義
志条みよ子	中国新聞. 「原爆文学」について”. 1953年1月25日付	原子爆弾のことを取り扱ったり、直接 原子爆弾を経験した人人の書いた、詩 や、小説や記録。
田辺耕一郎	“原爆の文学”. 『文学』, 1954, 22 (11) p.1187-1195.	原爆の記録というべきもの。
吉光義雄	中国新聞. 「原爆文学希望論を疑 う」. 1960年4月22日付	原爆の文学的素材とは八月六日を限 りとして断絶したものの遺産の範囲 をこえることはできない。 既成文学を素材的に類別したにすぎ ない名詞。 未来の文学ではない。
中川国雄	中国新聞. 「可能性の原爆文学を一 吉光義雄氏への反論」. 1960年4月 29日付	原爆文学が「悲惨」以外の主題と結び ついて化合する理論や感情も存在し える。
黒古一夫	原爆文学論—核時代と想像力. 彩流 社, 1993, p.14, 18	最初の〈原爆文学〉は広島に住んでい た（あるいは疎開していた）文学者に よるもの。 被爆体験を持たない多くの作家が原 爆（被爆）を作品のテーマとするよう になった。
井上健	“原爆文学”. 知恵蔵 2007. 事典編 集部. 朝日新聞社, 2007, p.849	広島、長崎への原爆投下（1945年8 月）という不条理で未曾有の悲劇を記 録し、鎮魂し、被爆者のその後の運命 をたどり、あるいは、核戦争の危機を 内包した世界秩序の擬制の内に、現代 人の置かれた本質的状況、作家の想像 力の根源にあるべきものを読み取ろ うとする文学全般を指す。被爆体験を もつ作家によるものと被爆体験を持 たない作家のものからなる。

(筆者作成)

原爆文学の定義を発表された年代順に見てみよう。まず、原爆文学について志条みよ子は1953年に次のように書いている。

原子爆弾のことを取り扱ったり、直接原子爆弾を経験した人人の書いた、詩や、小説や記録文を、いつの間にか「原子爆弾文学」略して「原爆文学」と呼ばれるようになった<sup>3</sup>。

この志条の定義では、原爆文学とは直接的な被爆体験を持つ作家によって書かれた、原子爆弾という課題を取り扱った作品に限定されている。

志条による定義の翌年の1954年に、田辺耕一郎は「原爆の文学」という表現を用いている。「原爆の文学といわれるものはこれまでに決して少なくない」<sup>4</sup>と指摘し、これらを「原爆の記録といふべきもの」<sup>5</sup>として示している。田辺による定義では、「記録」という言葉が使用されている。記録とは、将来のために物事を書き残すことであるとすれば、原爆の文学は将来のために書き残されたすべての文献であると考えられる。またこの定義によれば、1954年までに多くの原爆文学作品が発表されている。

定義を考える上で、1960年に発表された吉光義雄の定義とそれに対する反論である中川国雄の定義に注目すべきであろう。吉光は「原爆の文学的素材とは八月六日を限りとして断絶したものの遺産の範囲をこえることはできない」<sup>6</sup>と指摘し、「既成文学を素材的に類別したにすぎない名詞」<sup>7</sup>で「未来の文学ではない」<sup>8</sup>と結論づけている。吉光は広島原爆投下という世界史初の題材を対象とするもののみを原爆文学として定義しており、それ以外の題材を原爆文学から取り除いている。当然ながら、核問題、核兵器、原子力の平和使用などのテーマも原爆文学が取り扱う範囲外にある。こうした吉光の指摘に対する反論として中川は、「原爆文学が『悲惨』以外の主題と結びついて化合する理論や感情も存在しえる」<sup>9</sup>と指摘している。中川によると、原爆文学のエネルギーの源は文学的魅力である。そして、未来へ展望を持たない限り、原爆文学はいつまでも「経験的な悲惨」でしかあり得ない。それによって、原爆文学に新しい方法論は生まれず、原爆文学は未来の文学として取り扱われない<sup>10</sup>と論じている。

1993年に黒古一夫は「最初の〈原爆文学〉は広島に住んでいた（あるいは疎開していた）文学者」<sup>11</sup>によるものとして示している。つづいて、「原爆文学の歴史にとって重要なことは、被爆体験を持たない多くの作家が原爆（被爆）を作品のテーマとするようになったこと」<sup>12</sup>だという。しかし広島への原爆投下の3日後、長崎にも投下されるが、黒古の定義には長崎の文学者のことが含まれていない。その理由は、当時長崎に住んでいた、または疎開していた被爆体験者作家が存在していなかったからである。長崎に原子爆弾が落とされた当時15歳だった林京子は、原爆投下から30年後に被爆体験を基にした作品（代表作：『祭りの場』1975年）を書き始めた。また、長崎で被爆し、1951年に亡くなった医学博士であった永井隆が書いた作品（代表作：『長崎の鐘』1949年）を除くと、当時長崎には被爆者作家は存在していなかったのである。

2000年代に入ると、井上健は原爆文学を次のように定義している。

広島、長崎への原爆投下（1945年8月）という不条理で未曾有の悲劇を記録し、鎮魂し、被爆者のその後の運命をたどり、あるいは、核戦争の危機を内包した世界秩序の擬制の内に、現代人の置かれた本質的状況、作家の想像力の根源にあるべきものを読み取ろうとする文学全般を指す。被爆体験をもつ作家によるもの（原民喜『夏の花』〈小説〉、峠三吉『原爆詩集』、大田洋子『屍の街』〈小説〉、林京子『祭りの場』〈小説〉など）、被爆体験をもたないがこの空前絶後の惨劇の語り部たらんと志したもの（井伏鱒二『黒い雨』〈小説〉、佐多稲子『樹影』〈小説〉など）、原爆体験を通して、戦後日本社会、現代世界の虚妄と矛盾を告発せんとするもの（大江健三郎『ヒロシマ・ノート』〈ルポルタージュ〉、福永武彦『死の島』〈小説〉、小田実『HIROSHIMA』〈小説〉、井上ひさし『父と暮せば』〈戯曲〉など）からなる<sup>13</sup>。

上述のように、原爆文学の初期の作品は被爆者作家らによって書かれているが、井上の定義では原爆文学を被爆者作家に限定していない。例えば、広島出身の非被爆者作家である井伏鱒二は広島を題材とし、『黒い雨』（1966年）を執筆している。また、大江健三郎は『ヒロシマ・ノート』（1965年）、福永武彦は『死の島』（1971年）、小田実『HIROSHIMA』（1981年）、井上ひさしは『父と暮せば』（1994年）などの作品をそれぞれ執筆している。

このように定義のみを対象に検討してみても原爆文学作品の形式は多様である。時系列で見ると、初期の原爆文学が取り扱うテーマの範囲は限られていたが、徐々に原爆文学と呼ばれる文献の種類は拡大している。長岡は、『原爆文献を読む』で、原爆文学を小説・詩歌・戯曲・児童文学・評論、ノンフィクション（手記・記録）・芸術（写真・映画を含む）・運動・資料・学術といった種類ごとにまとめている。また『原爆を読む』<sup>14</sup>で水田九八二郎は原爆文学の範囲を広げ、原爆史、評論、小説、エッセイ、詩、短歌、俳句、戯曲、童話、写真、絵画、漫画、映画、放送、宗教、思想、被爆者問題（被爆者運動、被爆者行政、被爆者心理）、韓国人被爆者、沖縄被爆者、外国人被爆者、ミクロネシア住民被爆、原爆開発、原爆投下、原爆症、原爆医療、救護生活、原爆被災調査、報告、核問題、平和問題（平和運動、平和教育）、原子力問題（原子力利用、原子力船むつ、原子力災害）など、広い領域から文献を取り上げている。

ことに作家に注目してみると原爆文学の初期の作品の題材や書き手に制限があり、テーマは日本に投下された原子爆弾のみ、書き手は原爆を体験した作家のみに限られていた。最初の定義が登場した1953年までに被爆者作家以外にアメリカ人ジャーナリスト・作家のジョン・ハーシー（John Hersey『ヒロシマ』1949年）、長崎で原爆を目撃したアメリカ人ジャーナリストのウィリアム・L・ロレンス（William L. Laurence、『0の暁：原子爆弾の発明・製造・決戦の記録』1950年）、広島出身の非被爆者作家である阿川弘之（『春の城』1952年）などが原爆を基にして書いた作品を発表しているが、これらの作家は原爆文学の定義に含まれていなかった。

初期の定義では、原爆文学に将来が無いという意見と、原子爆弾が存在する限り、原爆

文学が発達、拡大するという対立的な意見が見られるが、後に被爆者作家以外の作家による作品が発表されることは、原爆文学の歴史において重要な進捗であると考えられるようになった。後の原爆文学の定義では、これらの作家らによる作品も原爆文学作品として認められている。よって海外の作家らもこの定義に含むことができると考えられる。なお、占領下では発言の自由が制限されていたため当時発表された作品にはその影響があり、制限が解除されて以降、原爆を題材とした作品の数が増えたと考えられる。

このように、時間が経つにつれ原爆文学の定義の範囲が拡大している。この拡大の過程において、対立した意見もあるが、一般に原爆を題材とした作品は原爆の「記録」とみなされている。そして、もともと作家活動をしていなかった人が、被爆した後に、その体験に基づいた作品を書き残していることが原爆文学の重要な特徴である。

### 6.3. 原爆文学史

上述のように時代が新しくなるに連れ、原爆に関する文献の数が増え、取り扱うテーマも多様化していった傾向が見られる。初期の原爆文学作品のほとんどは被爆者作家によるものであるが、以後、原爆の恐ろしさを経験しなかった作家らも原爆について書き始めている。当時、原子爆弾が広島や長崎に投下された時点で、原子爆弾に関する科学的な情報は一般市民にそれほど知られていなかった。また、終戦1ヶ月後からの占領軍によるプレス・コードが原爆に関する報道を禁止していたため、原爆投下後の広島・長崎に関する情報は世の中に広く届かなかった。

1952年のサンフランシスコ平和条約以降、ようやく全国各地のみならず世界でも広島と長崎の事実が詳しく知られるようになった。その後、朝鮮戦争、ビキニ環礁に起きたアメリカによる水爆実験、ベトナム戦争などの原水爆使用のおそれが深刻であった時期に原水爆に関する作品の発表が盛んになっている。例えば外国の事例をあげれば、トルコの詩人であるナーズム・ヒクメット・ラン (Nazım Hikmet Ran) はビキニ環礁の水爆実験の直後に原水爆に関する詩を幾つか発表している（「雲は人間を殺さないように: Bulutlar Adam Öldürmesin」1955年、「日本の漁夫: Japon Balıkçısı」1956年、「死んだ少女: Kız Çocuğu」1956年など）。このように、長岡は多様化していった原爆に関する文献を「原爆文学史」として各時代の背景を考慮にいれて次のようにまとめている（表 6.2 参照）。

表 6.2 長岡（1982 年）による原爆文学史の 5 つの時代区分

時代区分	時代背景	代表的な作品
第 1 期 1945～ 1950、 51	占領軍による報道管制の時期。	① 小説・詩歌・戯曲・児童文学・評論：原民喜『夏の花』三部作（1949）、大田洋子『屍の街』（1948）、正田篠枝『さんげ』（1947）②ノンフィクション（手記・記録）・芸術（写真・映画を含む）・運動・資料・学術：小倉豊文『絶後の記録』（1948）、永井隆『長崎の鐘』（1949）、J.ハーシー『ヒロシマ』（1949 邦訳）
第 2 期 1950、 51～ 1955、 56	朝鮮戦争、対日講和条約の発効による報道管制の解禁、メーデー事件、ビキニ事件と続く、反戦平和の呼びがナショナリズムの昂揚と結びついた時期。文学的には、原爆被害の実態が広く知られるようになった。	① 大田洋子『人間檻樓』（1951）、『半人間』（1954）、『夕凧の街と人と』（1955）、阿川弘之『魔の遺産』（1954）、芹沢光治良『サムライの末裔』（1956）、峠三吉『原爆詩集』（1952）、詩集『原子雲の下より』（1952）、『死の灰詩集』（1954）、『広島の子』（1955）、歌集『広島』（1954）、句集『広島』、『長崎』（ともに 1955）、川柳句集『きのこ雲』（1956）、堀田清美『島』（1955）、小田切秀雄『原子力と文学』（1955）など。②長田新編『原爆の子』（1951）、『原爆に生きて—原爆被害者の手記』（1953）、『星は見ている—全滅した広島一中一年生・父母の手記集』（1954）、峰谷道彦『広島日記』（1955）、丸木位里・丸木俊『原爆の図』（1952）、写真集『広島—戦争と都市』（1952）、映画『ひろしま』（1953）、日本学術会議編『原子爆弾災害調査報告書・総括編』（1955）
第 3 期 1955、 56～ 1961、 62	原水禁運動の昂揚がやがて安保論議をめぐって揺れ動くに至る。文学的には、被爆後遺症の作品化の拡散がはじまり、全体として転換期に立つ。	①ユンク『廃墟の光』（1961）、米田栄作編詩集『広島』（1959）、田中千禾夫『マリアの首』（1959）、小山祐士『泰山木の木の下で』（1962）、今西祐行『ヒロシマの歌』（1960）。②長崎原爆青年乙女の会編『もういやだ』（1956）、G. アンデルス/C. イーザリー『ヒロシマわが罪と罰』（1962）、土門拳『ヒロシマ』（1958）、福島菊次郎『ピカドン』（1961）、R.E.ラップ『福龍丸』（1958）、今堀誠二『原水爆時代』、（上、1959/下、1960）、日本原水協専門員編『原水爆被害白書』（1961）
第 4 期 1961、 62～ 1968、	原水爆運動の分裂、戦後 20 年、日韓条約、ベトナム反戦運動、学園	① 井上光晴『地の群れ』（1963）、堀田善衛『審判』（1963）、いいだもも『アメリカの英雄』（1965）、井伏鱒二『黒い雨』（1966）、宮本研『ザ・パイロット』（1964）、子どもの家同人『つるのとぶ日』（1963）、大江健三郎『ヒロシマ・ノ

	69	闘争、沖縄返還と、高度成長下での戦後の軌跡が改めて省みられると同時に、多様化・拡散・変質論議が活発化する。文学的には、いわゆる「戦後文学」の系譜をひく新たな試みがくり返され、『黒い雨』がクローズアップされる。	ート』(1965) ②広島市編『原爆体験記』(1965)、山代巴編『この世界の片隅で』(1965)、秋月辰一郎『長崎原爆記』(1966)、福田須磨子『われなお生きてあり』(1968)、中国新聞社編『広島記録』(全3巻、1966)
第5期	1968、69～1977	高度成長の破綻、公害・エネルギー論争が活発化する。原爆資料・文献関係の整理がすすみ、児童文学・平和教育のひろがりも目立った反面、文学的には、いわゆる「内向の世代」に対応する新人たちが現れてきた。	① 福永武彦『死の島』(上、下、1971)、後藤みなこ『刻を曳く』(1972)、佐多稲子『樹影』(1972)、林京子『祭りの場』(1975)、越智道雄『遺贈された生活』(1977)、大原三八雄ほか編『日本原爆詩集』(1970)、松谷みよ子『ふたりのイーダ』(1969)、中沢啓治『はだしのゲン』(1～5巻、1975)、長岡弘芳『原爆文学史』(1973) ② 朴秀馥ほか『被爆韓国人』(1975)、島田興生写真集『ビキニ』(1977)、NHK編『劫火を見た』(1975)、広島市編『広島原爆戦災誌』(1～5巻、1971)、『広島県史—原爆資料篇』(1972)、長崎市編『長崎原爆戦災誌』(第1巻、1977)、第五福龍丸平和協会編『ビキニ水爆被災資料集』(1976)、R. リフトン『死の内の生命』(1971)

出典：長岡弘芳．原爆文献を読む．三一書房，1982， p.35～37 の記述を基に筆者作成。

長岡による原爆文学史の時代区分では、それぞれの時代に特徴がある。第1期は、占領軍による報道管制の時期であり、この時期に作品を発表した作家らは原民喜、大田洋子、正田篠枝のような被爆者作家である。なお、この時期には少数ながらジョーン・ハーシーなど海外の作家も原爆に関する作品を執筆している。

第2期は、「朝鮮戦争、対日講和条約の発効による報道管制の解禁、メーデー事件、ビキニ事件、反戦平和の呼びかけがナショナリズムの昂揚と結びついた」時期として区分される。文学的には、原爆被害の実態が広く知られるようになった時期とされている。大田洋

子、峠三吉などの被爆者作家とともに阿川弘之、堀田清美、小田切秀雄、長田新などは第2期に活躍した作家である。また、この時期に長田新編『原爆の子』(1951年)や手記(『原爆に生きて—原爆被害者の手記』1953年)、峰谷道彦による日記(『広島日記』1955)、写真集(『広島—戦争と都市』1952年)、映画(『ひろしま』1953年)、原子爆弾災害調査報告書などが発表され、原爆文献の種類が多様化しはじめる。

第3期は、「原水禁運動の昂揚がやがて安保論議をめぐって揺れ動くに至る」時期として区分されている。文学的な特徴として、被爆後遺症をテーマにした作品の拡散、全体として転換が見られる時期である。この時期に、R. ユンク(『廃墟の光』1961年)、田中千禾夫(『マリアの首』1959年)、G. アンデルス/C. イーザリー(『ヒロシマわが罪と罰』1962年)、土門拳(『ヒロシマ』1958年)、福島菊次郎(『ピカドン』1961年)、R. E. ラップ(『福龍丸』1958年)、今堀誠二(『原水爆時代』上、1959年下、1960年)、などの作家が活動している。

第4期は、原水爆運動が分裂する時期である。この時期は日韓条約、ベトナム反戦運動、学園闘争、沖縄返還などがあり、高度成長の時期でもある。文学的には、新たな原爆文学の試みとして『黒い雨』が注目を引く。第4期に発表された作品の中に、井上光晴『地の群れ』(1963年)、堀田善衛『審判』(1963年)、いいたも『アメリカの英雄』(1965年)、井伏鱒二『黒い雨』(1966年)、宮本研『ザ・パイロット』(1964年)、大江健三郎『ヒロシマ・ノート』(1965年)などがある。

第5期の時代背景には、高度成長の破綻、公害問題、環境問題の高まりが見られる。また原爆資料・文献関係の整理がすすみ、児童文学・平和教育が広がった。文学的には、「いわゆる「内向の世代」に対応する新人たちが現れてきた」時期とされている。この時期に発表された作品には、福永武彦『死の島』(上、下、1971年)、後藤みなこ『刻を曳く』(1972年)、佐多稲子『樹影』(1972年)、林京子『祭りの場』(1975)、大原三八雄ほか編『日本原爆詩集』(1970年)、松谷みよ子『ふたりのイーダ』(1969年)、中沢啓治『はだしのゲン』(1~5巻、1975年)、長岡弘芳『原爆文学史』(1973年)、第五福龍丸平和協会編『ビキニ水爆被災資料集』(1976年)、R. リフトン『死の内の生命』(1971年)などがある。

以上のように、原爆に関する文献の発表時期により作品の文学的傾向は変化している。原爆文学作品における変遷について、黒古一夫は1993年刊行の『原爆文学論—核時代と想像力』<sup>15</sup>で、「ここ数年これまでと違う傾向の原爆文学が見えはじめている」<sup>16</sup>と指摘し、それを大きく3つの方向性に分けて説明している。1つめは、林京子の多くの作品に見られるように、被爆体験に焦点を当て、被爆者として生きてきた戦後の期間における人間の尊厳を中心とした作品が生まれてきていることである。2つめは、小田実の『HIROSHIMA』以降にみられる原爆投下時に広島や長崎にいた外国人を扱った作品である。黒古は「小田は、〈核〉が国境を越え、人種民族を越えて人間に敵対するものであることを、人類の頭上で最初に炸裂した広島原爆と現代とを結びつけて表現することに成功した」と指摘し、「今後、〈原爆文学〉が〈核文学〉として酷薄な時代を撃つ文学となるためには、必然的に

『HIROSHIMA』のような方法になる」<sup>17</sup>と解釈している。3つめは、広島・長崎に起きた悲慘な出来事を基にして書かれた第3次世界大戦や核戦争の後の世界を描いた小説であり、主に海外の文学者による作品にその要素がみられる。例えば、1984年に翻訳された2作品は、典型的にそのような傾向を持つ作品としてあげられている。当時の西ドイツの作家であるグードルン・パウゼヴァング（Gudrun Pausewang）が書いた『最後の子どもたち』と、アメリカのヨリック・ブルーメンフェルド（Yorick Blumenfeld）による『ジェニーの日記—核シェルターのなかで』である。

長岡と黒古は、原爆文学史及び取り扱っているテーマをそれぞれ区分し、説明している。黒古の区分によると原爆文学は、1990年代前後以降、「被爆体験」から「核」を中心とするテーマへと転向していく。また、原爆問題は広島・長崎にとどまらず一般化しつつある。これには、現在核保有国や核兵器の増加が原因となっていると考えられる。

時代の変化につれて原爆文学が取り扱う範囲が広がり、テーマは変化・多様化している。については、次節以降国語教科書に掲載されている原爆文学作品の特徴や時代による変遷について分析し、国語教科書が伝達・形成しようとしている原爆の記憶を検討する。

#### 6.4. 国語教科書に掲載された原爆文学の調査

現在日本の学校で使用されている検定教科書は、1947年に制定され、2006年に改正された教育基本法に基づいており、検定制度によって1949年度から民間出版社が様々な教科書を出版した。本章において、1949年から2017年に至るまで、教科書検定制度を経て日本の中学校で使用されてきた国語教科書を調査した。調査対象は三省堂、教育出版、学校図書、光村図書出版、東京書籍の5社である。この5社を調査対象として選んだ理由は、これらの出版社は戦後直後から現在まで連続的に中学校国語教科書を出版しているからである。調査対象教科書は三省堂96冊、学校図書93冊、光村図書出版81冊、東京書籍78冊、教育出版69冊であり、延べ教科書数は417冊である。

これらの教科書のうち174冊(41.7%)に戦争を題材とした作品が掲載されていた。また、その中の74冊(17.7%)に原爆関連作品が掲載されていた。表6.3に原爆関連作品およびその掲載情報を教科書の出版年順に示す。



表 6.3 原爆関連作品・作品が掲載された教科書

出版年	使用年	作品名	出版社	学年	教科書名
1961	1962-1965	黒潮の贈り物	三省堂	2	中等国語 2
1965	1966-1968	二十世紀の不安と希望	学校図書	3	中学校国語 3
1965	1966-1968	黒潮の贈り物	三省堂	2	中等国語 2 新訂版
1968	1969-1971	二十世紀の不安と希望	学校図書	3	中学校国語 3
1974	1975-1978	黒い雨	学校図書	3	中学校国語 3
1974	1975-1977	ヒロシマ神話	光村図書	3	中等新国語 3
1977	1978-1980	ひな子に	学校図書	1	中学校国語 1
1977	1978-1980	黒い雨	学校図書	3	中学校国語 3
1977	1978-1980	仮繻帯所にて	三省堂	3	中学校現代の国語 3 新版
1977	1978-1980	ヒロシマ神話	光村図書	3	中等新国語 3
1977	1978-1980	広島で	東京書籍	3	新編新しい国語 3
1977	1978-1980	永遠のみどり カボチャの日 『カボチャの日』について	教育出版	3	新版中学国語 3
1980	1981-1983	川とノリオ	学校図書	1	中学校国語 1
1980	1981-1983	黒い雨	学校図書	3	中学校国語 3
1980	1981-1983	仮繻帯所にて	三省堂	3	現代の国語中学 3
1980	1981-1983	火の記憶 広島原爆忌 にあたり	光村図書	3	国語 3
1980	1981-1983	碑	東京書籍	1	新しい国語 1
1980	1981-1983	永遠のみどり 友よ	教育出版	2	中学国語 2
1983	1984-1986	黒い雨	学校図書	3	中学校国語 3
1983	1984-1986	仮繻帯所にて	三省堂	3	現代の国語中学 3 改 訂版
1983	1984-1986	夏の花	光村図書	3	国語 3
1983	1984-1986	碑	東京書籍	1	改訂新しい国語 1
1983	1984-1986	永遠のみどり 友よ	教育出版	2	改訂中学国語 2
1986	1987-1989	生きている民話	学校図書	1	中学校国語 1

1986	1987-1989	黒い雨	学校図書	3	中学校国語 3
1986	1987-1989	仮繻帯所にて	三省堂	3	現代の国語 3
1986	1987-1989	夏の花 姉さんへ 広島よりー (例文) 人間の叡知を一核状況 下における文学	光村図書	3	国語 3
1986	1987-1989	碑	東京書籍	1	新編新しい国語 1
1986	1987-1989	友よ 生ましめんかな	教育出版	2	新訂中学国語 2
1989	1990-1992	生きている民話	学校図書	1	中学校国語 1
1989	1990-1992	平和	学校図書	2	中学校国語 2
1989	1990-1992	黒い雨	学校図書	3	中学校国語 3
1989	1990-1992	仮繻帯所にて	三省堂	3	現代の国語 3 新訂版
1989	1990-1992	夏の花 人間の叡知を一核状況 下における文学	光村図書	3	国語 3
1989	1990-1992	碑	東京書籍	1	新しい国語 1
1989	1990-1992	生ましめんかな	教育出版	2	新版中学国語 2
1992	1993-1996	平和	学校図書	2	中学校国語 2
1992	1993-1996	黒い雨	学校図書	3	中学校国語 3
1992	1993-1996	仮繻帯所にて	三省堂	3	現代の国語 3
1992	1993-1996	ヒロシマ神話	光村図書	3	国語 3
1992	1993-1996	碑	東京書籍	1	新しい国語 1
1992	1993-1996	「原爆小景」より	教育出版	3	新版中学国語 3
1996	1997-2001	平和	学校図書	2	中学校国語 2
1996	1997-2001	黒い雨 世界の人々とコミュニ ケーション	学校図書	3	中学校国語 3
1996	1997-2001	戦争と平和を思う	三省堂	2	現代の国語 2
1996	1997-2001	仮繻帯所にて	三省堂	3	現代の国語 3
1996	1997-2001	ヒロシマ神話	光村図書	3	国語 3
1996	1997-2001	碑	東京書籍	1	新編新しい国語 1
1996	1997-2001	「原爆小景」より	教育出版	3	中学国語 3
2001	2002-2005	黒い雨	学校図書	3	中学校国語 3

		目撃者の眼 朝			
2001	2002-2005	仮繙帯所にて	三省堂	3	現代の国語 3
2001	2002-2005	碑	東京書籍	1	新しい国語 1
2001	2002-2005	「原爆小景」より	教育出版	3	中学校国語 伝え合 う言葉 3
2005	2006-2011	目撃者の眼 挨拶—原爆の写真によ せて	学校図書	2	中学校国語 2
2005	2006-2011	黒い雨	学校図書	3	中学校国語 3
2005	2006-2011	壁に残された伝言	三省堂	2	現代の国語 2
2005	2006-2011	挨拶—原爆の写真によ せて	光村図書	3	国語 3
2005	2006-2011	碑	東京書籍	1	新編新しい国語 1
2005	2006-2011	語り継ぐもの 永遠のみどり	教育出版	3	伝え合う言葉 中 学国語 3
2011	2012-2015	目撃者の眼 挨拶—原爆の写真によ せて	学校図書	2	中学校国語 2
2011	2012-2015	黒い雨 コレガ人間ナノデス	学校図書	3	中学校国語 3
2011	2012-2015	壁に残された伝言	三省堂	2	中学生の国語 2 年
2011	2012-2015	戦争と平和を思う ひとひらの笑顔	三省堂	3	中学生の国語 3 年 中学生の国語 学 びを広げる 3 年 資料編
2011	2012-2015	挨拶—原爆の写真によ せて	光村図書	3	国語 3
2011	2012-2015	語り継ぐもの 永遠のみどり	教育出版	3	伝え合う言葉 中 学国語 3
2011	2012-2015	碑	東京書籍	3	新しい国語 1
2015	2016～	壁に残された伝言	三省堂	2	現代の国語 2
2015	2016～	碑	東京書籍	1	新編新しい国語 1
2015	2016～	生ましめんかな	東京書籍	3	新編新しい国語 3
2015	2016～	目撃者の眼	学校図書	2	中学校国語 2

		挨拶—原爆の写真によ せて			
2015	2016～	黒い雨 コレガ人間ナノデス	学校図書	3	中学校国語 3
2015	2016～	挨拶—原爆の写真によ せて	光村図書	3	国語 3
2015	2016～	語り継ぐもの 永遠のみどり	教育出版	3	伝え合う言葉 中 学国語 3

(筆者作成)

国語教科書に掲載された原爆関連作品数は 30 だが、複数の教科書に掲載された作品があるため、延べ採択回数は 93 である。全社に共通して掲載された作品はなかったが、石垣りんの「挨拶—原爆の写真をよせて」は、光村出版の 2006 年度、2012 年度、2016 年度の『国語 3』及び学校図書の同じ 2006 年度、2012 年度、2016 年度の『中学校国語 2』に共通して掲載されていた。出版社別の作品数をみると、学校図書 11、教育出版 8、光村図書 6、三省堂 6、東京書籍 2 作品だった。同一出版社でも複数の教科書に掲載された作品があるので、これらの作品の出版社別総採択回数をみると学校図書 32、三省堂 16、教育出版 19、光村図書 14、東京書籍 12 である。

学年別にみた作品の採択回数は 1 年 13、2 年 22、3 年 58 であり、採択回数の最も多かった学年は 3 年であった。各作品の採択回数を表 6.4 に示す。

表 6.4 作品別採択回数

作品名	作者名／編者名	採択回数
黒い雨	井伏鱒二	12
碑	広島テレビ放送 松山善三編	10
仮繻帯所にて	峠三吉	8
挨拶—原爆の写真をよせて	石垣りん	6
永遠のみどり	原民喜	6
ヒロシマ神話	嵯峨信之	4
目撃者の眼	ジョー・オダネル	4
壁に残された伝言	井上恭介	3
友よ	林京子	3
夏の花 (抄)	原民喜	3
「原爆小景」より	原民喜	3
平和	吉原幸子	3
語り継ぐもの	吉永小百合	3

生ましめんかな	栗原貞子	3
黒潮の贈り物	深谷四郎	2
生きている民話	松谷みよこ	2
二十世紀の不安と希望	湯川秀樹	2
人間の叡知を 核状況下における文学	井上靖	2
コレガ人間ナノデス	原民喜	2
戦争と平和を思う	林京子	2
川とノリオ	いぬいとみこ	1
カボチャの日	生徒作品 (内田順子)	1
『カボチャの日』について	作者不詳	1
朝	三木卓	1
広島で	生徒作品	1
火の記憶 広島原爆忌にあたり	木下夕爾	1
ひな子に	いぬいとみこ	1
姉さんへ 広島より (例文)	生徒作品	1
世界の人々とコミュニケーション	善元幸夫/北浦葉子	1
ひとひらの笑顔	オユンナ	1
延採択回数		93

(筆者作成)

採択回数をもっとも多かった作品は井伏鱒二による『黒い雨』であり、12回掲載されていた。その次に採択回数の多かった作品は、広島テレビ放送の松山善三編『碑』(10回)及び被爆者詩人の峠三吉による詩「仮縋帯所にて」(8回)である。圧倒的に多かったテーマは広島への原爆投下であり、18作品が掲載されていた。

作家別にみると、同じ作家の作品が複数(一作以上)掲載されていた。例えば、被爆者小説家・詩人である原民喜による4つの作品については、小説『夏の花』が3回、詩「永遠のみどり」が3回、「『原爆小景』より」が3回、「コレガ人間ナノデス」が2回ずつ掲載されていた。また、15歳の時に長崎で被爆した林京子の小説『ギャマン・ビードロ』による「友よ」は3回、随想「戦争と平和を思う」も2回掲載されていた。

原爆関連30作品のうち28作品は日本人作家によるものであり、2作品は海外の作家によるものであった。その1つがアメリカ人写真家であるジョー・オダネル(Joe O'Donnell)の『目撃者の眼』であり、4回掲載されている。これは上田勢子によるジョー・オダネルへのインタビューに基づく作品であり、彼が終戦直後の1945年に長崎で目撃した風景を語った随想である。

調査した国語教科書に掲載された30作品のうちドキュメンタリー、随想及び生徒作品などを含むノンフィクションは18作品、詩は8作品、小説は4作品であった。生徒による3

作品は、ともに広島をテーマにしている。国語教科書に掲載された 30 作品のうち 8 作品（「仮繻帯所にて」「永遠のみどり」「友よ』『夏の花』『原爆小景』より）「コレガ人間ナノデス」「生ましめんかな」「戦争と平和を思う」）は被爆者作家によるものである。

初期の定義では原爆文学を被爆者作家の作品に限定しており、後になって非被爆者作家まで範囲が拡大された。しかし、1949 年から 2017 年の国語教科書に掲載された原爆関連の 30 作品のうち、非被爆者作家の作品は 22 作品であり、被爆者作家による作品数よりも多い。採択回数が最も多かった『黒い雨』は非被爆者作家によるものであり、被爆者作家の作品より早い時期に教科書に掲載された（学校図書『中学国語 3』、1975 年度）。

### 6.5. 『黒い雨』の教科書への登場

中学校国語教科書に文学作品として初めて掲載されたのは、井伏鱒二による『黒い雨』である。『黒い雨』は『新潮』の 1965 年 1 月号から 1966 年 9 月号にかけて連載され、1966 年 10 月に単行本として刊行された後、1975 年度の『中学国語 3』（学校図書）に掲載された。

作中では、広島への原爆投下から 5 年間は過ぎていた。広島から 40 何里離れた小島村に住んでいる主人公の閑間重松は、娘のように面倒を見ている姪の矢須子が被爆者であるという噂を耳にする。姪の結婚縁談を心配した重松は、矢須子が被爆していないことを証明するために、当時の矢須子の日記や自分の日記を清書しはじめるものの、矢須子は原爆病を発症する、という内容である。

『黒い雨』は、連載中からその後に至るまで高く評価され、「戦後ベストセラー物語」<sup>18</sup>として位置づけられている。では戦後から 30 年間は経過した時期に、この作品により原爆文学作品が国語教科書に掲載されるようになったきっかけは何であろうか。

第 5 章で述べたように、原爆文学の国語教科書での取り扱いをタブー視していたことが、この時期になって、ようやく乗り越えられ始めたからである。

1945 年から 1952 年まで占領下にあったため、日本はあらゆる面において制限を受けていた。占領時は、原爆に関する報道や出版などが禁じられていたが、占領終了とともに、原爆に関する情報が世の中に届き、一般市民も原爆に関する事実を広く知ることが出来るようになった。資料や文献の整理が進展したことによって社会に周知され始めた原爆に関する情報・事実が、教育の場でも掲載されるようになった。文学作品として教科書に掲載することにより、原爆に関する情報を社会に届ける手段の 1 つとなった。これによって、原爆体験や被爆者意識を広島・長崎にとどめず、国民的な理解と共感を得ることを目指したのではないだろうか。

では、なぜその目標を達成するために『黒い雨』が選ばれたのであろうか。確かに、『黒い雨』は出版時から高く評価されており、第 19 回野間文芸賞を受賞している。このことが、教科書に掲載された理由の 1 つと考えられる。ただし、受賞歴があったとしても、作品が教科書に取り上げるには不適切ならば、掲載されなかったであろう。どのような原爆関連

作品が国語教科書に適切であるのかと考えると、川口が指摘したように、「トラウマ記憶から物語記憶への変換」<sup>19</sup>が必要とされていたと思われる。直接的に被災について報告する文献よりは物語化された文献、すなわち小説が中学生にとっては適切であったと考えられよう。しかし、その目的がある事実を知らせることであったならば、この小説が実際の体験に基づいている必要がある。井伏の『黒い雨』は小説の形式で書かれているが、全く空想の物語ではなく、実在の人物である重松静馬の日記を主な資料として書かれた小説である。したがって、この作品の真実性が、国語教科書に掲載するかどうかの判断基準として重要視されていたと考えられる。

『黒い雨』の国語教科書に掲載された部分をみてみよう。主人公や原爆投下直後の数時間の間だと思われる時間帯に、彼が町の中や電車で会った人々の様子が描写されている。これらの人物は、それぞれ原爆体験者であり、作品の中で彼らによる体験談が描かれている。怪我をした者もいれば、子どもを亡くした者もいる。死者に関するもっとも印象的な記述は、主人公が電車の中で荷物らしくない白い布包みを担いでいる30歳前後の女性を見かけたときの会話である。

「失礼ですが、奥さん」と僕は婦人に、ひそひそ声で言った。「お子供さんですか」と婦人も、あるかなしかの声で言った。「死んでいるのです」僕はぎくりとした。「そうでしたか。押したりして、申しわけないことをしました」「いいえ、混みますから、お互いさまです」婦人は布包みを肩で揺すり上げ、うつむいたかと思うと、発作を起こしたように泣きだした。「爆発の時でした」と婦人は、泣きじゃくりながら言った。「ハンモックのつり手がきれまして、壁にたたきつけられて死にました。家が焼けてくるので、ふとんの覆いに包んで背負って逃げました。飯森<sup>いもり</sup>の実家に行って、墓地に埋めてやろうと思います」。

泣きやむと話すのをやめた。僕はこの上もう話しかける気になれなかった。

(学校図書『中学校国語3』2013年度, p.91-92)

爆発の時に子どもを亡くした母との会話だが、この他にも、疎開先から戻ってきて、「今度、わたしが戻ってくるまで落ちるな」とザクロの実に話かけている時に爆発に遭い、脚立から落ちて即死した少年の母親の嘆きも描かれている。この作品の教科書に掲載された箇所は長い小説のごく一部であるが、身体の1か所に火傷をした人、下痢の症状を起こしている人や嘔吐する人が何人か描かれている。また、ひどい火傷などをして苦しんでいる人の姿よりも爆弾が落とされたときに人々がどこで何をしていたのか、どのような様子だったのかについて描かれている。トラウマ記憶から物語記憶への変換という点を考えると恐ろしくて、生々しい表現を含む文書が避けられたのは当然なことである。例えば『黒い雨』の国語教科書に掲載された部分には主人公が電車の中で出会った中学生くらいの男子の爆発の瞬間とその後の様子が描かれる場面がある。この少年は爆発のとき家にいた。爆発で家が崩され、気がついた時には木材の間に挟まれていて、自分の父親がその木材を取りのけようとしているところだった。崩れた家に火が燃え移っていた。父親が彼に早く

足を抜くように言ったが、足首を木に挟まれていたため動かさない。父親は息子を救助することをあきらめて逃げ出した。その後、少年は不思議なことに木材と木材の間から抜け出し、おばさんのうちへ駆けつけた。するとそこに父親がいて、父親はなんとも間の悪いような顔をしていた。少年はその場を逃げ出して、亡くなった母親の里へ行くために主人公と同じ電車に乗ったという話である。戦争時は困難な状況であるが、人間関係・親子関係まで傷つけてしまうことがあり、人間はその困難さの中でどのような態度を取り、どのように対応していくのかを改めて考えさせる話である。この他に、痴呆のように消火バケツを持ち続けて歩く小学校2年生か3年生ぐらいの男の子の異常な様子も描かれている。

しかし、作者がこれらの体験談を語る時、戦争を呪うような表現を用いていない。作者が自らの心情を直接的に表現しないことが、作品に記録的な特質を持たせている。一方で、多数のリアルな描写を行うことによって、作者が読者に戦争反対の意見を強く訴えているとも考えられる。小説の場合、書かれていることを自分の問題として主体的に受け止めることがありうる。つまり、この作品の対象読者である生徒は、作中の人物の置かれた状況及び、彼らの行動や心理、あるいは生き方について考えることが出来る。ここであげられた幾つかの体験談を通して、戦争というものは、誰の暮らしにも悲惨な結末をもたらす、よいところが1つもないという印象が記憶されようとしている。また、戦争は人間の年齢や性別に関係なく一般市民全員に何らかの形で影響を与えるという戦争の記憶が、国語教科書に掲載されたこの作品によって伝達されているのである。

## 6.6. 考察

国語教科書に掲載される作品によってどのような原爆の記憶が形成されているのだろうか。ここで、国語教科書に掲載された原爆関連作品を分析し、国語教科書が伝達・形成する戦争の記憶の中における原爆の記憶について検討する。

### 6.6.1. 原子力の平和的利用に関する記憶形成

中学校国語教科書に初めて掲載された原爆・核を主なテーマとした作品は「二十世紀の不安と希望」(学校図書, 1966年度)であるが、その4年前に、掲載された作品の主題は戦争・平和ではないものの、1箇所のみ核兵器について言及している深谷四郎の「黒潮の贈り物」(三省堂, 1962年度)が掲載された。作中では「原子爆弾の実験」「放射能」「死の灰」など、核兵器実験の被害に触れる表現が用いられていた。

なお「二十世紀の不安と希望」の場合、広島や長崎への原爆投下に関する言及はないが1945年に完成した原子爆弾に関する不安というテーマが作品の中心となっている。この作品は同出版社の1968年度の教科書にも掲載されたため、2回連続で掲載され、教科書目次に「論説」という見出しとともに示された。

作品の中で、「人間が、自らの手によって解放した原子力のために破滅させられてしまう可能性を、もはや無視しえなくなった」<sup>20</sup>と指摘され、原子力が人類の絶望の象徴であると



いう哲学者による意見が取りあげられている。一方、「科学者の目には、この恐るべき絶望には、いつもこれに匹敵する輝かしい「希望」が形と影のごとく連れだっているのが、明白に認められる」<sup>21</sup>と解説されている。つづいて、原子力の危険性を完全になくすことは出来ないが、その平和的利用は可能であると指摘されている。また、人間が20世紀に対して希望を持つべきであると主張されている。原子力をなくすことが出来ないのは事実であるということや、人間の努力によって平和的目標をもった原子力の活用が20世紀を絶望の世紀から希望の世紀に転換させる期待が込められている作品である。

原子力の利用に関する絶望の基になったのは広島・長崎への原爆投下やそれに続く冷戦時代であると考えられるが、作品が掲載された時代の背景にある様々な出来事もこの作品の国語教科書への掲載のきっかけとなったと考えられる。例えば長岡による時代区分にも示されているように、第2次世界大戦から20年を経て、日韓条約（1965年）が締結され、ベトナム反戦運動（1965年）などが起きた時期に、なぜ原子力に言及する作品が日本の中学校の国語教科書に現れたのだろうか。

まず、当時の世界状況について考える必要がある。1962年に核兵器を保有する2ヶ国、すなわちアメリカとソビエト連邦（以下、ソ連）の間に核兵器に関する問題が起きた。それはキューバ核ミサイル危機であり、アメリカとソ連の2国間に核戦争の危険が生じていた。ソ連がキューバにミサイル基地を建設したことに對し、アメリカは撤去を求めて海上封鎖を行い、両国間で核戦争の危険が高まった事件であり、「多くの生命が急に失われる可能性がこれほどに高かったことはいまだかつてない」<sup>22</sup>とされている。また同時期にベトナム戦争が勃発した。世界各地で盛り上がったベトナム戦争に対する反戦運動は日本にも影響を与え、戦後初の反戦的市民運動が行われた（ベトナムに平和を！市民連合（ベ平連）が結成された）<sup>23</sup>。当時アメリカは占領下の沖縄や日本本土にあるアメリカ軍基地を航空機の発進や補給、兵士の休養などに使用していた。ベ平連は日本の戦争協力を批判すると同時に、アメリカ軍内部の徴兵忌避者への支援など、広い意味での反戦運動を行っていた。このように、「二十世紀の不安と希望」が教科書に掲載された時代の背景には、核兵器保有国が参加した戦争や核に関する大きな動きが見られ、作品の中でも核・原子力の平和的な目標を持った活躍への希望が求められていたと考えられる。

次に、日本国内における核・原子力に関する動きがある。1963年に日本で最初の原子力発電が行われ、1963年10月26日が「原子力の日」として制定された。そして、1966年7月に東海発電所（茨城県東海村）が運転を開始した。日本が世界史上初の原子爆弾が投下された国であるということを考えれば、これは日本にとって大きな出来事であった。

なお、1960年代後半から70年代前半にかけて、日本では様々な住民運動が起きた<sup>24</sup>が、これらの運動の多くは公害問題に関する運動であり、日本初の原子力発電所である東海発電所への反対運動は見られなかった。確かにエネルギー開発に関する住民運動として、一号炉が1966年に着工された東京電力福島第一発電所の安全性と環境問題をめぐる反対運動<sup>25</sup>があげられるが、当時原子力発電所反対運動に関する新聞記事を検索したところ<sup>26</sup>、原子

力発電所の反対運動などに関する記事は掲載されていなかった。「二十世紀の不安と希望」には、20世紀が原子力の発見によって不安の世紀になったということが示されているが、原子爆弾の源である原子力で動く日本初の原子力発電所の建設・運転の受け入れは、当時全国に広がる社会的な問題ではなかった。

作品の中で、戦争時に使用されることによって大きな被害をもたらした原子力が、平時、平和的な目的で使用される場合、将来の希望となりうるという楽観的なアプローチが示されている。日本は原子爆弾がもたらした被害により、原子力に否定的なイメージを持ったが、作品を通じて原子力に積極的なイメージを与えようとしていると考えられる。時代の変化に伴って、人間がある問題に関する見方を変えることによって希望に近づくことが出来るという意見がこの作品には込められている。原子爆弾投下に直接関係していないが、「二十世紀の不安と希望」は時代背景にある科学的発展の動向に沿って教科書に掲載されたのではないかと思われる。すなわち、作品の選択、教科書への掲載過程に社会的及び世界的な動きが関わっていた可能性が考えられる。この作品によって伝達・形成しようとしている戦争の記憶に関わる機能を考えると、原子力が持つ「戦争」の記憶・イメージから遠ざかっている傾向がみられる。原爆・戦争が20世紀を不安と絶望の世紀にしたことは事実であるが、これからは「それを乗り越える時期」であること、戦争・原爆と原子力が別種のイメージとして扱われるべきという記憶が形成されようとしていると考えられる。

#### 6.6.2. 被爆者作家の目で見えた原爆—原民喜を中心に

表 6.4 に示すように、教科書に掲載された原爆関連作品を作家別にみると、同じ作家の作品が複数（2作以上）掲載されている。そのうち掲載された作品数が最も多かったのは被爆者小説家・詩人の原民喜である。原による4つの作品は、小説『夏の花』が3回、詩「永遠のみどり」が3回、『原爆小景』より「水ヲ下サイ」と「永遠のみどり」は各3回掲載、「コレガ人間ナノデス」が2回掲載されていた。ほかの作家の場合、1作のみ掲載されていたのに対し（林京子を除く。林の場合は2作掲載）、原民喜による多様な作品が掲載されたのはなぜであろうか。ここで、作家の原爆関連作品に焦点を当てて、これらの作品を通じて伝達・形成される戦争の記憶について考える。

原民喜（1905～1951）は1945年8月6日に広島で被爆した。その体験を最も早く世に伝えた短編小説『夏の花』（『三田文学』1947（昭和22）年6月号）において、極めて印象的な部分がある。中学校国語教科書に初めて光村図書社の1984年出版の『国語3』にも掲載された『夏の花（抄）』の以下の箇所である。

川岸に出るやぶのところで、私は学徒のひとかたまりと出会った。工場から逃げ出した彼女たちは一様に軽い負傷をしていたが、今、目の前に出現した出来事の新鮮さにおのきなながら、かえって元気そうにしゃべり合っていた。そこへ長兄の姿が現れた。シャツ一枚で、片手にビール瓶を持ち、まず異状なささうであった。向こう岸も見わたすかぎり建物は崩れ、電柱の残っているほか、もう火の手が回っていた。私は

狭い川岸の道へ腰を下ろすと、しかし、もう大丈夫だと言う気持ちでした。長い間おびやかされていたものが、ついに来るべきものが、来たのだった。さばさばした気持ちで、私は自分が生きながらえていることを顧みた。かねて、二つに一つは助からないかもしれないと思っていたのだが、今、ふと己が生きていることと、その意味が、はっと私を弾いた。

このことを書き残さねばならぬ、と、私はここらにつぶやいた。けれども、そのときはまだ、私はこの空襲の真相をほとんど知ってはいなかったのである。

(光村図書『国語3』1984年度, p.86)

この「遂に来るべきものが、来たのだった」には、2つの意味が含まれていると思われる。1つは、作者の原が度重なる「空襲」の経験者であったということである。彼は慶応大学英文科を卒業して中学の英語教師をしながら<sup>27</sup>「短編小説」や「詩」を書いていたが、1944年9月に妻の貞恵を亡くした後、激化する東京周辺の空襲を逃れて郷里の広島に帰り、1945年8月6日に原爆の投下による未曾有の悲劇を経験した。この「遂に来るべきものが、来た」というのは、現実面でも精神的にも追い詰められてどん詰まりまで来ていたことを意味していたと考えられる。

もう1つは、自分の死を含めてこの世の「滅亡」が来た、という意味だったと考えられる。原は、被爆した直後に「このことを書きのこさねばならない」と強く決意するが、それは「この世の滅亡」を具体化したような原爆投下による破壊や悲劇を目の当たりにしたからであった。

また、「私はこの空襲の真相を殆ど知ってはいなかった」としているが、これは原爆が投下された直後の時点では、まだ被爆や原子爆弾がもたらす長年続く被害に関する知識がほとんどなかったことを表していると考えられる。なぜなら、当時、まだ一般市民に原爆の科学的な実態が広く知られていなかったからである。

被爆する前の原は、幼い頃からの作品を「抒情的」「ロマンチック」な手法で書いていた作家・詩人であったが、被爆体験後は「原爆」という主題を自らの文学の中心とするようになった。原は自らの文学における急変を次のように語っている。

原子爆弾の悲惨のなかに生き残った私は、そのときから私も、私の文学も何ものかに激しく弾き出された。この眼で視た生々しい光景こそは死んでも描きとめておきたかった。「夏の花」「廢墟から」など一連の作品で私はあの稀有の体験を記録した（「死と愛と孤独」1953年）<sup>28</sup>。

被爆後から、原の人生も文学と同時に大きく変化し、その後の人生も「原爆」が中心となったといえる。原の経験していることと似たようなことは被爆者作家の大田洋子の文学にも見られる。被爆者作家の一人である大田は広島で被爆した。1945年8月6日の被爆までの多くの作品は私小説風の恋愛小説であったが、被爆してから自分の被爆体験を基にした作品を執筆した。その1つは1948年に発表された『屍の街』である。大田の作品は教科書に掲載されていないが、その『屍の街』の「序」で次のように書いている。

私は1945年の8月から11月にかけて、生と死の紙一重のあいだにおり、いつ死の方に引き摺って行かれるかわからぬ瞬間を生きて「屍の街」を書いた。

日本の無条件降伏によって戦争が終結した8月15日以後、20日過ぎから突如として、8月6日の当時生き残った人々の上に、原子爆弾症という恐愕にみちた病的現象が現れはじめ、人々は累々と死んでいった。

私は「屍に街」を書くことを急いだ。人々の後から私も死ななければならないとすれば、書くことも急がなくてはならなかった<sup>29</sup>。

この引用で重要なのは、「書くことを急ぐ」という部分である。大田の「書くことを急ぐ」という表現は、原の「書きのこさねばならない」という強い決意とよく似ている。つまり、原の最初の原爆文学作品である『夏の花』でこのようなことを書いた時の意識と、大田の心境はまったく同じ理由によるものであったといえる。具体的に言えば、原と同様に「作家としての責任」を感じると同時に、これまで経験したことのない世界最初の原爆に会い、原爆症でいつ死ぬかも知れないという恐れもあったと考えられる。大田は、被爆により目撃した恐ろしい事実を書き残したかったのである。

原爆という悲劇の巨大さを描く原の『夏の花』は次のように始まる。

私は街を出て花を買おうと、妻の墓を訪れようと思った。ポケットには仏壇から取り出した線香が一束あった。八月十五日は妻にとって、初盆にいぼんに当たるのだが、それまでこのふるさとの街が無事かどうかは疑はしかなかった。ちょうど、休電日ではあったが、朝から花をもって街を歩いている男は、私のほかに見あたらなかった。その花はなんという名称なのか知らないが、黄色の小弁こべんの可憐かれんな野趣を帯び、いかにも夏の花らしかった。

(光村図書『国語3』1984年度, p.83)

『夏の花』の冒頭の一節は、ある男が一年前に亡くなった妻の墓参りの話から始まるが、彼は墓参りの2日後に原爆に遭う。このように小説が原爆と関係のない話から始まるのには特別な理由がある。原が「書き残さなければならない」という使命感と「死の恐怖」におびえながら書いていたこの作品は、当初「原子爆弾」という題名であった。しかし、当時(1945～1952年)、連合軍最高司令官総司令部 (General Headquarters : 以下、GHQ) が新聞・出版活動を規制するための規則 (プレス・コード) を布き、連合軍や占領軍についての不利な報道を制限していた。「原子爆弾」という題名で発表した場合、原爆関連の内容であるということが明らかであり、GHQによって出版を妨害される可能性があったために変更された。『夏の花』は1945年末までに書きあがり、『近代文学』に掲載予定であったが、プレス・コードを気づかった編集部が出版を否定された<sup>30</sup>。最終的には、1947年に「夏の花」という題名で『三田文学』に発表された。彼にとっては、体験を世の中の人々に伝えること、つまり原爆 (被爆) の実態を明らかにすることは、何よりも重要であった。そして『夏の花』は、1948年に水上瀧太郎賞を受賞した。

『夏の花』の国語教科書に掲載された部分は以下のように終わる。

水に沿う狭い石の通路を進んでゆくにしたがって、私はここで初めて、言語に絶する人々の群れを見たのである。既に傾いた陽ざしは、辺りの光景を青ざめさせていたが、岸の上にも岸の下にも、そのような人々がいて、水に影を落としていた。どのような人々であるか……。男であるのか、女であるのか、ほとんど区別もつかないほど、顔がくちやくちやにはれ上がって、したがって目は糸のように細まり、唇は思いきりただれ、それに、痛々しい肢体を露出させ、虫の息で彼らは横たわっているのがあった。私たちがその前を通過してゆくにしたがって、その奇怪な人々は細かい優しい声で呼びかけた。「水を少し飲ませてください。」とか、「助けてください。」とか、ほとんどみんながみんな、訴えごとをもっているのだった。

(光村図書『国語3』1984年度, p.90)

『黒い雨』の場合、教科書に掲載された部分で怪我している人間の姿が数箇所描かれていたが、女か男か分からないほど酷い状態の人が描かれたのは、『夏の花』が最初である。人間が原子爆弾の投下によって置かれた状況の恐ろしさが読み取れる描写である。細かい優しい声で「水を少し飲ませてください。」「助けてください。」と呼びかけている人の無力な様子と同様なモチーフが原の詩「コレガ人間ナノデス」にも見られる。

コレガ人間ナノデス  
原子爆弾ニ依ル変化ヲゴラン下サイ  
肉体ガ恐ロシク膨脹シ  
男モ女モスベテーツノ型ニカヘル  
オオ ソノ真黒焦ゲノ滅茶苦茶ノ  
爛レタ顔ノムクンダ唇カラ洩レテ来ル声ハ  
「助ケテ下サイ」  
ト カ細イ 静カナ言葉  
コレガ コレガ人間ナノデス  
人間ノ顔ナノデス<sup>31</sup>

この詩でくり返して現れるのは「人間」である。人間がもはや人間らしくなくなったことに詩人が驚いているようである。被爆して助けを求める人の姿は原によるもう1つの詩の「水ヲ下サイ」においても描写されている。

水ヲ下サイ  
アア 水ヲ下サイ  
ノマシテ下サイ  
死ンダハウガ マシデ  
死ンダハウガ<sup>32</sup>

人間の姿に見えなくなった人間が希望を失い「死ンダハウガ/マシデ」と呼んでいる。このような被爆した人間の姿の生々しい描写が国語教科書に初めて掲載されたのは1978年であり、峠三吉による「仮縋帯所にて」の数か所にみられる。

・・・  
泣いても涙のでどころのない  
わめいても言葉になる唇のない  
もがこうにもつかむ手指の皮膚のない  
あなたたち

・・・  
ああみんなさきほどまでは愛らしい  
女学生だったことを  
たれがほんとうと思えよう

・・・  
すでに自分がどんなすがたで  
にんげんから遠いものにされはてて  
しまっているかを知らない

・・・  
つぎつぎと動かなくなる同類のあいだにはさまって  
おもっている  
かつて娘だった  
にんげんのむすめだった日を<sup>33</sup>

原や峠の詩に現れているように、戦争とは、女、男、子どもを問わず、人間を「にんげんから遠いものにされはて」るものである。両者によるこれらの描写は、弱い者が犠牲になるという戦争の恐ろしさや非人間性を強烈に表現している。その惨めな状況に置かれた人間の気持ちになった詩人たちが、「助ケテ下サイ」「水ヲ下サイ」「ノマシテ下サイ」「泣いても涙のでどころのない／わめいても言葉になる唇のない」といった表現を使用することによって、言葉自体に強烈な力を持たせている。

原が被爆後に書いた多くの詩は、『原爆小景』という表題で集約され、『近代文学』1950年8月号に全10篇が一括して発表された。『原爆小景』の中には、表題作の他「コレガ人間ナノデス」「燃エガラ」「火ノナカデ電柱ハ」「日ノ暮レチカク」「真夏ノ夜ノ河原ノミジガ」「ギラギラの破片ヤ樹木」「焼ケタハ」「水ヲ下サイ」「永遠のみどり」等の9つの詩が収録されている。

『原爆小景』は、最後に置かれた「永遠のみどり」を除いて同じ文体を使用している。これらの詩は、漢字と片仮名を合わせて書かれている。「永遠のみどり」の場合は、漢字と平仮名を混合した文体で書かれ、詩の中で2回繰り返されている「ヒロシマ」だけが片仮名で書かれている。

ヒロシマのデルタに  
若葉うづまけ  
死と焔の記憶に

よき祈よ こもれ  
とはのみどりを  
とはのみどりを  
ヒロシマのデルタに  
青葉したたれ<sup>34</sup>

当時、片仮名の文体は珍しくないが、なぜ『原爆小景』の大部分は片仮名と漢字を織り交ぜ、最後の「永遠のみどり」だけは平仮名と漢字交じりにしたのか。原は、このような複雑な文体を使用することで被爆後の混乱、つまりメモ風に残しておいたものを当時の雰囲気伝えるために、そのままの形で発表したのではないかと考えられる。

広島に投下されるまで「原爆」の存在は一般市民に知らされておらず、投下された後にもたらされる被害や、それが引き起こす結果についての知識も市民にはなかった。そのために、普通の人にとって原爆投下直後に原爆の恐ろしい事実を理解できないのは当然のことであった。原爆を体験した人たちが、最初に爆弾が自分の家にだけ落ちたと思いついた理由はここにあるのだろう。原爆の被害に遭った多くの方は、原爆が投下された瞬間に命を失い、怪我をした人の多くもその後すぐに苦しみながら死んでいった。原爆を体験した無傷の人々は、当初この悲劇から無事に助かったと考えていたが、まもなく予想したほどは幸運ではなかったということを理解し始めた。無傷であるにもかかわらず、原爆投下後に髪の毛が落ち、皮膚に赤点ができ始め、結局数日以内に亡くなってしまった人も少なくない。また、無傷の被爆者で、原爆の後も生き続けた女性であっても、結婚後に、子どもが出来ない、あるいは障害のある子どもを生む恐れもあった。原が「永遠のみどり」以外の詩を臨場感のあるカタカナ書きで発表したのは、このような文体で書くことによって原爆投下後の様々な「人間の様子」を描こうとした結果なのではないか、と考えられる。

「永遠のみどり」と『原爆小景』に収録されている八篇の詩は、文体の違いのほかに内容的にも大きな違いがある。「コレガ人間ナノデス」「燃エガラ」「火ノナカデ電柱ハ」「日ノ暮レチカク」「真夏ノ夜ノ河原ノミジガ」「ギラギラの破片ヤ」「焼ケタ樹木ハ」「水ヲ下サイ」において人の人間性を奪う原爆の悲惨な風景が生々しく描かれ、被爆した人々や原爆投下後の広島は、現実的に（すなわち原が目撃した事実即して）描かれている。一方、「永遠のみどり」には、「将来こうであって欲しい広島」という「希望」が描かれていると考えられる。

ヒロシマのデルタに  
青葉したたれ<sup>35</sup>

「絶望」や「死」を強調する恐ろしい場面に反して、原が『原爆小景』の最後の詩である「永遠のみどり」で将来に対する希望を示している。そして、生まれ育った広島にもまだ回復する機会があるという思いがこの詩に込められている。

このように、初期物語化された記憶として教科書に登場した原爆が、より生々しく被爆者作家が自己の体験を基にして書いた小説や詩として採用されるようになった。これらの

作品では、戦争が人間に与えた肉体的な影響を現実的に描写する表現が多く用いられている。原爆に関する話が小説や詩などの形式で国語教科書に現れているが、物語という形式であっても出来事の実在性を保つために被爆者作家の自己体験による記録的な特質のある作品が掲載されたと考えられる。原による「永遠のみどり」を除くと、被爆者作家による作品は、戦争は非戦闘員である一般市民の生活を破壊し、人間性を奪い、取り返しのつかない「死」という結末を齎すものとして取り上げられている。

### 6.6.3. ノンフィクション作品で伝達・形成する原爆の記憶

国語教科書に掲載された初期の原爆関連作品をみると、原子爆弾が及ぼす影響の生々しい描写が避けられており、次第に実体験による小説や詩を通して恐ろしい場面が教科書に掲載され、その後、ノンフィクション作品が国語教科書に掲載されるようになった。国語教科書に初めて掲載されたノンフィクション原爆関連作品は広島テレビ放送制作、松山善三構成の『碑』である。この作品は『黒い雨』の次に国語教科書への掲載数が最も多かった作品であり、教科書に初めて現れた 1981 年から現在まで連続して 12 回掲載された。『碑』は、広島テレビ放送制作のテレビドラマの草稿をもとにして書かれた作品であり、この作品の正式な題名は『いしぶみ 広島二中一年生全滅の記録』となっている。そして、文部省主催の昭和 44（1969）年度芸術祭のテレビドラマ部門で優秀賞を受賞している。

戦争末期、日本の主な都市である東京と大阪はアメリカ軍の空襲で焼かれていて、広島には空襲がないというので、東京や大阪から県立広島第二中学校（以下、広島二中）に転校してきた生徒が多数いた。1945 年 8 月 6 日の朝、322 人の広島第二中の生徒と 4 人の先生が爆心地から 500 メートル離れたところで広島に進入してくる B29 エノラ・ゲイ号と真正面の位置に整列していた。この作品はその 1 年生たちの原爆の落ちた時の様子やその後どのように死んでいったかを追跡する記録である。彼らの三分の一は爆発とともに即死したという。生き延びた者は本川に飛び込み、救助の手を待っていたが、待ちきれなくなってやけどを負ったまま家に向かった者の中に途中で倒れ、行方不明になったのも数多くいた。調査により 322 人のうちわずか 60 数人が生きていたうちに肉親に会えたということが明らかになっている。どのような様子で亡くなっていったのか、遺族から聞いて分かっているのは 226 人である。生き延びた者も次々と死亡し、そして、爆弾投下の 6 日目の 11 日の朝、最後の一人も死んで、広島第二中の 1 年生は全滅した。遺族の証言から構成され、彼らの被爆してからのありさまが掲載されている。

一人一人についての証言は短い、衝撃的な場面が多い。例えば、一人の生徒が「爆発と同時に、黒く焼けた人が多かった」と話していた。親に会えた子どもの中に一晩中看病してもらって、翌朝父と母の手をしっかりと握って他界した子もいた。顔はやけどでひどくはれた子が、胸の名札で、やっと我が子と分かった親の証言や息子の死期が迫ったと感じ、「お母ちゃんも一緒に行くからね」といった母親に「後からでいいよ」といって息を終えた少年、重傷で三日間苦しみ、「B29 をやっつけろ、勝て勝て日本」と叫び、最後に、「お母



さん」と言いながら死んでいった子、8月6日は誕生日で、広島二中1年生の最後の死亡者となった少年など、悲しい体験から構成されている。このように、彼らが被爆してから数時間、または数日後の様子を語る恐ろしい場面が数多く掲載され、少年たちの被爆死の全体像が明らかにされている。戦争体験を子どもに伝えるうえで、『碑』がこれを読む中学生と同世代の少年の語りであることが重要な意味を持っている。対象読者の中学生たちが戦争を体験した生徒たちの語りを読み彼らが全滅することにおいて戦争に許される点は1つもないという答えを導き出すのである。

『碑』において広島で被爆した作家の大田洋子の作品から2箇所引用されている。原子爆弾が炸裂した瞬間のことを、大田が自らの被爆体験を基にして書いた代表作の『屍の町』の次のような部分から引用されている。

私は蚊帳かやの中でぐっすり眠っていた。八時十分だったともいわれ、八時三十分だったともいうけれど、そのとき私は、海の底でいなずまに似た青い光に包まれたような夢を見たのだった。するとすぐ、大地を震ふるわせるような恐ろしい音が鳴り響ひびいた。雷鳴らいめいがとどろきわたるかと思うような、言いようのない音響おんきやうにつれて、山上から巨大な岩でも崩くずれかかってきたように、家の屋根が激しい勢いで落ちかかってきた。

(東京書籍『新編 新しい国語1』2017年度, p.84)

国語教科書に掲載されている『碑』には、大田以外の作家からの引用は見当たらない。それは、被爆者作家の中で大田の作品に見られる特質と繋がっていると考えられる。『屍の町』を全体的にみると、大田が原子爆弾や原爆症について説明する時、科学的証拠を参照することが数多くあり、それは大田の作品にルポルタージュの特質を持たせているといえる。大田は、『屍の街』をフィクションの形式で書こうとしたのだろう。しかし、原爆についての真実を語ろうとすると、その「真実」は現実から離れていくような気がし、そしてその「真実」を十分に伝えられないことから、大田は従来のような小説的な形式で書くことよりルポルタージュのような手法を用いたのではないかと思われ、ノンフィクションの形式で構成されている『碑』に引用するのに適切な参考文献であったと考えられる。

原爆投下から70年以上経過した現在、今の生徒たちにとって原爆投下や戦争は歴史的な事実を過ぎない。生徒たちは事実をそのまま伝える作品により自分と同世代の子どもの戦時に置かれた状況を追体験することが出来る。少年のまま全滅した生徒たちの一人一人の被爆死があげられ、「彼らが生き返ることはない」という事実を通して「戦争は不可逆なものである」というイメージが伝えられると考えられる。このような現実性の強い作品を通じて生徒たちは過去の出来事を自身の感情と繋げ、戦争とは何か、原爆とは何かを熟考することが目指されていると考えられる。

#### 6.6.4. 海外の作家の目で見えた原爆

日本は世界で唯一の被爆国であり、原爆を題材にした作品は数多く執筆され、「原爆文学」が成立しているが、日本以外の国でも原爆の恐ろしさについて書いた作家がいる。長岡が

『原爆文献を読む』の中で「文学・美術」の区分であげた記録作品であるハーシーの『ヒロシマ』や「政治・思想・科学」の区分であげたギュンター・アンデルスの『橋の上の男—広島と長崎の日記』のほかにノンフィクション作品のオフチニンコフの『アイオイ橋の人形』などがある。海外の作家の作品で国語教科書に掲載されたのはノンフィクション作品であるジョー・オダネルによる『目撃者の眼』やモンゴル人歌手オユンナ (Oyunaa) の『ひとひらの笑顔』である。

学校図書『中学校国語3』に掲載された『目撃者の眼』は、上田勢子によるジョー・オダネルへのインタビューに基づく随想であり、彼が終戦直後の1945年に長崎で目撃した風景を語っている。この作品で主となるのは1945年にオダネルが長崎で撮影した幼子を背中に背負っている10歳くらいの少年の写真である。作品の中でその写真の実態が明らかになっている。作家は、白いマスクをかけた男たちが大きな穴を掘り、石炭が燃えている穴の中に荷車に山積みにした死体を次々と投げているのを見かけた。その焼き場に一人の少年がやって来た。当時日本で弟や妹をおんぶしたまま遊んでいる子どもの姿がよく目にしたが、この少年の様子ははっきりと違っていた。「重大な目的を持ってこの焼き場にやって来たという強い意志」を作家が感じていた。裸足の少年が焼き場のふちで5分か10分くらい待っていたら、白いマスクの男たちが静かに近づき、おんぶひもを解き始める。その次の風景は次のように語られている。

この時私は、背中の幼子が既に死んでいることに初めて気づいたのです。男たちは幼子の手と足を持つとゆっくりほうむろうとするように、焼き場の熱い灰の上に横たえました。

まず幼い肉体が火に溶けるジュートという音がしました。それからまばゆいほどの炎がさっと舞い立ちました。真っ赤な夕日のような炎は、直立不動の少年のまだあどけないほおを赤く照らしました。その時です、炎を食い入るように見つめる少年の唇に血がにじんでいるのに気がついたのは、少年はあまりきつくかみしめているため、唇の血は流れることもなく、ただその下唇に赤くにじんでいました。夕日のような炎が静まると、少年はくると焼き場に背を向けて、沈黙のまま去っていきました。

(学校図書『中学校国語2』2017年度、p.222)

自分で慌てて着たようなしわしわの服、裸足の足を見て、服を着せてくれるお母さんや家族はもういないのか、家はあるのだろうかと考えれば考えるほど少年のことが気になった作家がその場で撮った少年の写真を日本の新聞になんども載せてもらったが、反応はなかったという話である。これもまた、実体験に基づく作品であり、平和へのメッセージ性が強いと考えられる。この作品の最後に作家は明らかに戦争・原爆反対を訴えている。

戦争は二度と繰り返してはなりません。原爆は決して落とすべきではありませんでした。戦争終結に必要な人があります。でも、だれが何と言おうと、わたしはこの眼で見たのです。原爆でやられたのは、老人と女たち、そして子供たちだったのです。原爆が必要だったわけなどありません。わたしは、死ぬまでそのことを言い

続けるつもりです。なぜなら、**You don't forget what you saw.** (見たものは忘れない)から。

(学校図書『中学校国語2』2017年度、p.223)

独立した作品としてあげられた海外の作家による作品は『目撃者の眼』と『ひとひらの笑顔』であるが、学校図書の1987年度と1990年度の『中学校国語1』に掲載された松谷みよ子の『生きている民話』の中で、トルコ人詩人ナーズム・ヒクメットの広島原爆で死んだ少女をうたった「死んだ女の子」<sup>36</sup>という詩が掲載されている。出典や翻訳者名は書かれていないが、詩人に関する情報がこの詩が掲載されたページの下に表示されている。「死んだ女の子」次のような詩である。

扉をたたくのはあたし  
あなたの胸に響くでしょう  
小さな声が聞こえるでしょう  
あたしの姿はみえないの  
十年前の夏の朝  
あたしはヒロシマで死んだ  
そのまま六つの女の子  
いつまでたっても六つなの

あたしの髪に火がついて  
目と手が焼けてしまったの  
あたしは冷たい灰になり  
風で遠くへ飛び散った

あたしはなんにもいらないの  
だれにも抱いてもらえないの  
紙切れのように燃えた子は  
おいしいお菓子も食べられぬ

(学校図書『中学校国語1』1987年度、p.216-217)

詩人に関する情報として「平和とヒューマニズムに貫かれた詩が多い」という短い文章が記述されているが、ヒクメットは被爆体験を持たないのに、文学者として原爆の恐ろしさに気づき、原水爆反対の気持ちを込めたいくつかの作品を書いている。「死んだ女の子」は、広島で被爆死した女の子の気持ちになって書かれたものであるが、反戦・平和を求める作品を執筆したヒクメットは、この詩のほか、第五福竜丸事件の漁師を悼んだ「**Japon Balıkçısı** (日本の漁夫) (1955年) や「**Bulutlar Adam Öldürmesin** (雲が人間を殺さないように) (1956年) という、原水爆実験への抗議を内に秘めた詩をいくつか作っている<sup>37</sup>。

『目撃者の眼』や「死んだ女の子」において主人公、主なテーマとなっているのは子ども

もである。国語教科書に 11 回掲載された『碑』においても中学生の少年たちの被爆死が語られているが、国語教科書に掲載されたこの 2 作の海外の作品も戦争・原爆の被害者位置に子どもを置いている。戦争の被害をもっとも強く受けるのは子どもであるのは確かだが、子どもを扱った作品が数多く採用されたのは意図的だったのではないだろうか。戦争は大人同士の戦場における戦いのみではない、非戦闘員である子どもにまで影響を及ぼす、そしてだれでも経験する可能性のある事実として象徴され、生徒たちの戦争の記憶の形成に繋げられていると考えられる。

## 6.7. 第 6 章のまとめ

調査した国語教科書 417 冊に原子力の平和利用への好意的な感情を表す作品が 1 作のみ掲載されていたが、原爆を題材にした作品は、国語教科書に 1975 年度から本格的に掲載され始め、連続して現在まで掲載されている。『黒い雨』のような初期の作品では、原子爆弾がトラウマを起こすような恐ろしい場面が避けられているが、被爆に関する情報が国民に広く知られるようになったと思われる時期から生々しい場面が次々と教科書に掲載されるようになった。

原爆関連作品がノンフィクション形式の作品と並んで詩や小説などフィクションの形式で掲載される場合もあるが、その場合被爆者作家の被爆体験に基づく作品が主に用いられ、原爆の現実性を保護し、できる限り「ありのままの原爆」が伝えられている。日本は世界で唯一の被爆国であることや日本は戦争の被害者側であることが、被爆者の体験に基にした作品で、そして多数の人間の個人的な悲劇を通じて伝えられている。これらの作品は被爆国日本という国民的な意味を持つことから、読者に与える平和へのメッセージ性が強いと思われる。

原子爆弾投下から 70 年以上が経過して、現在の中学生にとって日本への原子爆弾投下は歴史的な事実すぎないという点を考えれば、原爆を生きた人間の体験が、原爆とは何か、戦争とは何かを考えさせ、作品を通じて日本における「被爆者意識」が形成されようとしていると考えられる。

## 注・引用文献

1 岡弘芳. 原爆文献を読む. 三一書房, 1982, p.30.

2 検討した辞典は以下の 7 点である。現代日本文学辞典. 近代文学社編. 増補改訂版. 河出書房, 1951; 新潮日本文学小辞典. 伊藤整 [ほか] 編. 新潮社, 1968; 日本文学大辞典: . 藤村作編. 縮約[版]. 新潮社, 1972; 現代日本文学大事典. 久松潜一[等]編. 増訂縮刷版. 明治書院, 1975; 日本文学史辞典. 三好行雄 [ほか] 編. 角川書店, 1987; 新潮日本文学辞典. 磯田光一 [ほか] 編増補改訂. 新潮社, 1988.1; 日本現代文学大事典. 三好行雄 [ほか] 編

---

集. 明治書院, 1994.

3 「原爆文学」について”. 中国新聞. 1953年1月25日付.

4 田辺耕一郎. 原爆の文学. 文学, 1954, 22 (11) p.1187-1195.

5 Ibid.

6 「原爆文学希望論を疑う」. 中国新聞. 1960年4月22日付.

7 「原爆文学希望論を疑う」. 中国新聞. 1960年4月22日付.

8 「原爆文学希望論を疑う」. 中国新聞. 1960年4月22日付.

9 「可能性の原爆文学を—吉光義雄氏への反論」. 中国新聞. 1960年4月29日付.

10 「可能性の原爆文学を—吉光義雄氏への反論」. 中国新聞. 1960年4月29日付.

11 黒古一夫. 原爆文学論—核時代と想像力. 彩流社, 1993, p.14.

12 Ibid., p.18.

13 “原爆文学”. 知恵蔵 2007. 事典編集部. 朝日新聞社, 2007, p.849.

14 水田九八二郎. 原爆を読む. 講談社, 1982, p.3.

15 黒古一夫. 原爆文学論—核時代と想像力. 彩流社, 1993, 267p.

16 黒古一夫. 原爆文学論—核時代と想像力. 彩流社, 1993, p.18.

17 Ibid., p.19-20.

18 多田道太郎. 井伏鱒二「黒い雨」ふるさとに落ちた原爆：戦後ベストセラー物語 71. 朝日ジャーナル. 9 (10), 1967, p.35-40.

19 川口隆行. 原爆文学という問題領域<sup>プロブレマティーク</sup>. 創言社, 2008, p.15.

20 志賀直哉[等]監修. 中学校国語 3. 学校図書. 1966. p.87.

21 Ibid.

22 グレアム・T・アリソン. 決定の本質—キューバ・ミサイル危機の分析. 中央公論社, 1977, p.3.

23 小田実. 平和への具体的な提言「ベトナムに平和を！日米市民会議」での報告〔改題〕「ベトナムに平和を！市民連合（ベ平連）は1965年4月25日のデモで発足した。（コメンタール戦後50年④ 反戦平和の思想と運動. 吉川勇一編. 社会評論社, 1995）（昭和40）ベトナム戦争に反対する無党派市民により組織された反戦運動団体。74年解散。

24 松原治郎. 住民運動の論理—運動の展開過程・課題と展望. 学陽書房, 1976, p. 9.

25 Ibid., p. 26.

26 日本で最初の原子力発電が行われた1963年から東京電力福島第一発電所一号炉が着工された1966年の間に刊行された朝日新聞を検索した。

27 1929年に慶應義塾大学文学部英文科に入学、1932年に同大英文科を卒業。1942-44年、千葉県立船橋中学校に英語教師として週3回勤務。

28 日本の原爆文学 1 原民喜. 原田民喜. ほるぷ出版, 1983, p.244.

29 日本の原爆文学—大田洋子. 大田洋子. ほるぷ出版, 1993, p.12.

- 
- <sup>30</sup> 津久井喜子. 破壊からの誕生：原爆文学の語るもの. 明星大学出版部. 2005. p.51.
- <sup>31</sup> 原爆詩人一八一人集. 長津功三良, 山本十四尾, 鈴木比佐雄編. コールサック社, 2007, p.19.
- <sup>32</sup> Ibid., p.21.
- <sup>33</sup> 山本十四尾, 鈴木比佐雄編. 原爆詩人一八一人集. 長津功三良. コールサック社, 2007, p.16.
- <sup>34</sup> 山本, 原爆詩人, p.22.
- <sup>35</sup> 山本, 原爆詩人, p.22.
- <sup>36</sup> ナーズム・ヒクメット・ラン(1902-1963)が1955年に書いた詩。トルコ語名「Kız Çocuğu」。『世界原爆詩集』に掲載された峯俊夫訳題名は「死んだ少女」。『死んだ少女—詩集』(1958)や『原爆詩 181 人集』(2007)にも掲載された。ナーズム・ヒクメット誕生 100 年記念「詩と歌の夕べ」のために作成された小冊子に中本信幸訳の「死んだ女の子」が掲載された。
- <sup>37</sup> ヒクメットが原水爆について書いたこれらの詩は、大原三八雄編の『世界原爆詩集』(1974年)に日本語に翻訳され、収録されている。

## 第7章 結論

### 7.1. 本章の目的

本章では、これまでの結果から明らかになった事項を総括するとともに、国語教科書が伝達・形成する戦争の記憶を考察する。そして最後に、今後の課題を提示する。

本研究の目的は、学校教育において主たる教材である教科書がどのような戦争の記憶を形成し、伝達しているのかを集合的記憶の形成という視点から明らかにすることである。具体的には4点の研究課題を検討することを通じて研究目的の達成を目指した。まず、特定の時点における外国の事例との比較によって、水平的視点から日本における戦争の記憶の特徴を抽出するために、「日本の国語教科書が伝達・形成する戦争の記憶」を考察した（研究課題1）。次に、外国の事例としてトルコを取り上げ、「トルコの国語教科書が伝達・形成する戦争の記憶」を検討した（研究課題2）。

また、垂直的視点から、第2次世界大戦以降、日本で使用されてきた国語教科書を時系列に従って調査することによって「日本の国語教科書における戦争の記憶の変遷」を明らかにした（研究課題3）。中でも、世界で唯一の戦争による被爆国である日本にとって、戦争の記憶の中心的テーマである原爆に焦点をあて、原爆の記憶の特徴的な点を考察した（研究課題4）。

これら4つの研究課題に対する研究内容と方法は下記の通りである。

#### 研究課題1：日本の国語教科書が伝達・形成する戦争の記憶

2013年度に日本で使用された中学校国語教科書を分析し、日本の教育のあり方を規定している教育基本法と2008年告示の中学校学習指導要領を検討し、戦争・平和に関する記述を抽出した。次に、2013年度に中学校で使用された国語科の検定教科書18冊を分析し、戦争・平和関連の作品を検討した。戦争に関連する作品から具体的な例をあげながら中学校国語教科書が伝達・形成する戦争の記憶の特徴を明らかにした（第3章）。

#### 研究課題2：トルコの国語教科書が伝達・形成する戦争の記憶

「研究課題1」と同じ方法で2013年度にトルコの中学校で使用されていた国語教科書8冊に掲載されている戦争関連作品を分析した。トルコの「国民教育法」とトルコの国民教育省が定めた学校教育の基準である「学習プログラム・ガイダンス」に掲載されている戦争・平和に関する言及を抽出した上で、トルコの学校教育においてどのような戦争の記憶が形成されているのかについて、トルコの国語教科書を題材として考察した（第4章）。

#### 研究課題3：日本の国語教科書における戦争の記憶の変遷

日本の国語教科書における戦争の記憶の変遷を時系列的に明らかにした。第2次世界大戦後の新しい教育制度の下に作成された学習指導要領を、戦争・平和に関する言及に着目

しつづ戦後から現在まで調査することによって、その記述の変遷を明らかにした。さらに1949年から2017年に至るまで、教科書検定制度を経て日本の中学校で使用されてきた国語教科書を時系列に沿って調査し、教科書における戦争関連作品の時代による変遷を明らかにした（第5章）。

#### 研究課題4：戦争の記憶の中における原爆の記憶

国語教科書に掲載されている原爆・核に関連する作品を通して伝達・形成する戦争の記憶について第6章で論じた。原爆文学史を概観した上で、第2次世界大戦後の中学校国語教科書に掲載された原爆・核に関する作品の調査を行い、戦争の記憶の中における原爆の記憶を明らかにした。

次節では、これらの研究課題ごとに第2章から第6章までの研究のまとめを行う。

### 7.2. 本研究の総括

#### 7.2.1. 戦争文学の定義

本研究の主な調査対象は国語教科書である。そこに掲載されている戦争をテーマにした作品を検討するにあたり、まず戦争文学の定義について検討した（第2章）。具体的には文献研究の方法により、日本及び外国における戦争文学の定義を検討し、日本人研究者や海外の研究者による戦争文学定義の特徴を明らかにした。

一般的な戦争文学の定義は、戦争全般を題材とする。より詳細に言えば、戦争文学は、戦場そのものを舞台としたり、戦争と直接的な関係のある軍隊や軍人、及び間接的な関係のある非戦闘員を登場人物としている。つまり、戦争の影響を受けたすべての人間を題材としている。これは、戦争に関わるあらゆるものを戦争文学に含むという広義の定義である。

一方で、戦争文学の定義には様々な要因が影響を与えている。例えば、戦争の種類、つまり侵略戦争か、祖国解放戦争か、あるいは被害者側か、加害者側かといった要因が戦争文学の定義に影響を与えていた。したがって、戦争の種類によって戦争文学の定義や作品の題材、登場する人物等の捉え方も異なっていた。例えば、日本の戦争児童文学作品は主に太平洋戦争を題材としており、戦争を否定するとともに平和を指向した文学として定義されている。このことから、戦前および戦中期に大量に生まれた軍国主義的な作品は、戦後ほとんど無視されてきた。一方、トルコの戦争文学は、祖国解放戦争を主な題材とし、作品の内容にヒロイズムや愛国心のような要素が見られた。日本と海外とでは経験した戦争や開戦理由、そして戦争の結果や種類などが異なるため、戦争文学の定義に共通点と相違点が生じるのは当然であろう。現在の日本における戦争文学の定義において、軍国主義的な作品が無視されて来たことや、すぐれた作品は反戦作品であると定義されていることなどは、こうした経験の違いに関わっていることが明らかになった。

本研究では第2次世界大戦後の日本における戦争文学を、①1945年～1960年代後半（第



1期)、②1960年代後半～1990年代(第2期)、③1990年代後半以降(第3期)の3つの時代に区分した。第1期(1945年～1960年代後半)では、主に明治時代以降の戦争を題材にした文学が想定されるものの、すでに刊行されていた原爆関連の作品については十分に言及されていなかった。第2期(1960年代後半～1990年代)に入ると、戦争文学を特定の戦争や期間に限定しない考え方が登場し、この時期から戦争文学という用語が一般的な名称として定着してきた。なお、日本では戦争児童文学の成立は、戦争文学の成立より遅れて、第2期から定着した。1970年代から80年代にかけての戦争児童文学は、太平洋戦争を主な素材とし、かつ戦争を否定し平和を指向する作品が多い。

その後第3期(1990年代以降)に入ってから2010年代初期にかけて、戦争文学とは、銃後に暮らしている人間や平時の軍隊軍人など、戦争に関係のあるあらゆる要素を多様な視点から描写している文学であるとされる。なお、日本の戦争文学は、主に作家の戦争責任や戦争批判の視点から論じられてきた点に特徴がある。

一方、海外の戦争文学事例として取り上げたトルコの戦争文学を見ると、祖国解放戦争(1919～1922年)の影響が強く、祖国解放戦争を題材にした作品がトルコの戦争文学の大部分を占めていた。トルコの戦争文学の範囲は、戦線にとどまらず、社会にいる市民の死や不自由になることなど様々な悲しみや苦しみにまで広がっている。戦時だけでなく平時の戦争に関する思想や訓練、想像そして戦争の可能性や懸念までが戦争文学に含まれる。トルコの戦争文学の定義において特徴的なのは、ヒロイズムや愛国心などが「すぐれた価値観」として捉えられていることである。これは、トルコ市民が経験した祖国解放戦争に深く関わっているためであると考えられる。

トルコ以外の外国における戦争文学の定義を見ると、戦争を書くことによって戦争が永続的に伝承されるという意義があるため、大規模な戦争が起こるたびに、新たな戦争文学が成立することが明らかになった。戦争文学は、武力紛争の追求に対して警告を發し、平和のための主張を行う。戦争の行為をできる限りの正確さで記録し、死者を祈念する。大きな喜びと怒り、そして面白さと悲しみを同時に表現するという対立した要素を含む定義となっていた。

以上の定義を参考に、本研究における戦争文学は、対象を特定の戦争や集団に限定せず、戦争に関わるあらゆる作品と定義した。また、戦場だけではなく、銃後も含み、戦争と人間に関わる様々な題材で書かれた作品を戦争文学と定義した上で、分析を行った。

### 7.2.2. 日本の国語教科書が伝達・形成する戦争の記憶

研究課題1として、日本の義務教育で使用されている国語教科書が伝達・形成する戦争の記憶を明らかにした。

調査対象は、2013年に日本の中学校で使用された国語科の検定教科書15冊と資料編3冊の合計18冊とした。掲載作品から反戦的で平和指向的な記憶が形成されていることや第2次世界大戦を中心とする戦争の記憶が形成されていることが明らかになった。

日本の中学校国語教科書に掲載された戦争・平和をテーマにした作品のほとんどは、被害者の観点から描かれたものであり、彼らが戦争で失った家族、自由、繁栄などが中心となっている。したがって、国語教科書で生徒に紹介されている戦争関連作品は、戦争の残酷さよりも不要性を描くことによって、戦争の記憶を形成しようとしていると言えるだろう。

現行の学習指導要領の国語科では戦争について直接言及されていなかったが、中学校国語教科書には戦争関連の作品が取り上げられており、生徒は作品について詳細に考え、登場人物や彼らの行動について解釈することが求められていた。このことから、生徒たちが作品で表現された「戦争」について考察し、登場人物の心情について、自分の意見をもつことが期待されていると考えられる。すなわち、戦争の記憶は、教科書に掲載された作品から得られた戦争の意識を生徒たち自身の観点と合わせて形成されようとしている。

なお、教科書に収録された作品が対象としている戦争は、第2次世界大戦が大半を占める。今の日本にとって戦争とは第2次世界大戦を表していることが窺える構図となっている。

### 7.2.3. トルコの国語教科書が伝達・形成する戦争の記憶

研究課題2について第4章では、トルコの中学校で使用されている国語教科書が伝達・形成する戦争の記憶について論じた。

2013年度にトルコの中学校で使用された国語教科書8冊と、そこに掲載されている戦争関連の作品を分析した。調査した教科書に収録された作品が対象とした主たる戦争は祖国解放戦争であり、現時点のトルコにとっての戦争とは祖国解放戦争を表していることが明らかになった。

外国の戦争及び外国側の視点から見た作品は1点のみだった。それは、アクバル・オクタイ (Oktay Akbal) の“Hiroşimalı Masahi Nii” (広島出身のマサヒ・ニイ) という作品であり、広島への原爆投下をテーマとしていた。作品では長崎への原爆投下、大国による原水爆開発競争や長田新編の広島原爆・長崎原爆を体験した子どもたちの原爆体験記である『原爆の子』に関する言及も見られる。祖国解放戦争の作品を中心に掲載するトルコ国語教科書において、例外的な作品であった。

戦争関連の作品には、主に銃後の暮らし、戦争が国民に及ぼす影響、国民の勝利への貢献について描かれていた。また、祖国解放戦争の指導者であるアタテュルクの戦争に関する思い出や考えがあわせて描かれていた。

トルコの場合、戦争の記憶は戦争の規模や犠牲者数ではなく、祖国解放戦争とそれによって得られた国の独立が重視されている。「学習プログラム・ガイダンス」では、戦争関連の言及が直接行われていないものの、中学校の国語教科書8冊全てに戦争関連の作品が取り上げられ、アタテュルクによる「国民とは、言語や文化、そして理想によって繋がれた市民から成る政治的、社会的な共同体 (unit) である」という国民の定義が掲載されている。これらから多様な民族から成るトルコ国民の統一性の意識を伝達・形成しようとしている

と考えられる。

また、アタテュルクの言葉を引用することによって、彼の反戦的で平和指向的なイメージが国語教科書によって形成されようとしていることも明らかになった。

第3章で論じたように、日本の国語教科書に掲載された戦争関連作品は第2次世界大戦が中心であり、戦争の残酷さよりも戦争の不要性が強調されていたのに対して、トルコの学校教育においては、日本と同様に平和指向がみられる一方、祖国解放戦争とアタテュルクを中心とする戦争の記憶が形成されていた。このことから、子どもたちに国民的な価値及び自由独立性を身につけさせることを目指していることが明らかになった。

#### 7.2.4. 戦争の記憶の時系列分析

研究課題3として挙げた国語教科書における戦争の記憶の変遷を把握するため、第5章では、まず戦後に行われた教育改革を概観した。続いて学校教育の基準を定めている学習指導要領の記述が時代により変遷してきたことを明らかにした。最後に、検定教科書が使用され始めた1949年から2017年現在に至るまで日本の中学校で使用されてきた国語教科書を調査した。

GHQや日本政府によって公表された教育改革に関わる方針は、学習指導要領に強く影響を与えた。最初の学習指導要領である1947年度版の国語科編には、戦争・平和に関する言及がなかったが、一般編や社会科編には戦争・平和に関する方針が反映されていた。これらの学習指導要領では、「民主的で平和的な」国家の形成者の育成が目指され、第2次世界大戦終了前の「超国家主義的」で「軍国主義的」な傾向とは正反対の目標を示していた。社会科編では、新日本国憲法が「戦争放棄」を明確に述べていることについて言及していた。

学習指導要領の調査結果から、1951年度以降の学習指導要領では、核兵器が使用されることへの恐怖が戦争に関する最も重要な課題として挙げられていることが明らかになった。第2次世界大戦で広島や長崎に原子爆弾が投下されて以降、冷戦時代に入ってから、東西2つに分かれて対立していた世界の各地で核兵器開発競争が行われていた。この時代に朝鮮戦争やベトナム戦争のような大規模戦争が勃発したが、開発された核兵器がこれらの戦争に使用されるのではないかとこの恐怖が日本の学習指導要領から読み取れる。すなわち、第2次世界大戦終結から現在に至るまでの期間に学習指導要領に現れる「戦争」のイメージは、「核兵器」とともに形成される傾向にあったといえる。このことに関連して、学習指導要領における「平和」は、国内の平和を維持しつつ、特に「世界平和」へ貢献できる人間の形成を目指す構図となっている。また、学習指導要領は、「戦争」より「平和」を主張することに積極的であった。具体的には、「戦争をしないように、戦争が起こらないように平和を守る」という理念が形成されていると考えられる。

続いて学習指導要領の実施時期に即して8つの時期に区分して国語教科書を調査した。その結果から、戦争・平和をテーマにした作品が教科書に掲載されはじめてから、それぞ

れの時期における戦争の記憶の特徴には違いが見られたことが明らかになった。その背景に、各時期における社会的出来事が強く影響していることが指摘できる。

例えば、日本が占領下にあった第1期（1949～1950年）の教科書には戦争をテーマにした作品が掲載されていなかった。日本の独立が認められた時期に当たる第2期（1951～1961年）の最初に登場した作品は、『最後の授業』や『アンネの日記』など、日本が直接関与しない戦争をテーマにしたものであり、日本が直接関わった戦争の記憶を伝える傾向は弱かった。この時期は子どもたちも含めて戦争経験者が多く、「伝えるべき戦争」の記憶形成が必要とされていなかったためと考えられる。

しかし、その後、アメリカやソ連を中心として数多くの核実験が行われ、かつ日本が独立した時期（第3期：1962～1971年）に入ると、出版物への検閲が解かれたことに伴って、核実験の廃止や世界平和を訴える作品が教科書に現れはじめた。「原子爆弾の実験」、「放射能」、「死の灰」など、核実験に関する表現が用いられていたが、特定の実験名はあげられていなかった。ただし、「死の灰」という表現は放射性降下物の一般用語であり、1954年にアメリカ軍がビキニ環礁で行った水素爆弾実験で放射性降下物、いわゆる「死の灰」を浴びた漁船員の被爆を指していると考えられる。なお、この時期にはまだ被爆者意識を伝える傾向は弱かった。

原爆に関する資料整理の進展とともに、原爆・被爆者を描く作品が第4期（1972～1980年）から教科書に登場し、被爆者意識が形成され始めた。この傾向は第8期（2012～2017年）に当たる2017年現在まで続いている。一方、20世紀の終わりの第6期（1993～2001年）にはじめて「加害者意識」に触れる作品が教科書に導入されたが、作品の種類や掲載回数は少なかった。

第2次世界大戦後から現在に至るまでの国語の教科書に掲載された戦争・平和をテーマにした作品に共通する点は、全体的に被害者の側面から語られることであり、加害者側の視点から見た作品の掲載には消極的であったことが明らかになった。

#### 7.2.5. 戦争の記憶の中における原爆の記憶

研究課題4に対応する第6章では、国語教科書に掲載されていた原爆・核に関連する作品を通して伝達・形成される原爆の記憶を論じた。原爆文学史を概観した上で、終戦以降の中学校国語教科書に掲載された原爆・核に関する作品の調査を行い、戦争の記憶の中における原爆の記憶を明らかにした。

国語教科書に掲載された原爆・核をテーマにした作品のうち原子力の平和利用への好意的な感情を表す作品は、一編のみであった。原爆を題材にした作品は、国語教科書に1975年度から本格的に掲載され始め、連続して現在まで掲載されている。初期の作品では、原子爆弾がトラウマを起こすような恐ろしい場面の描写が避けられているが、被爆に関する情報が浸透したと思われる時期から生々しい場面が次々と教科書に掲載されるようになった。原爆関連作品は、ノンフィクション形式の作品のみならず詩や小説などフィクション

の形式で掲載される場合もある。ただし、その場合には被爆者作家の被爆体験に基づく作品を用いることによって原爆のリアリティを担保し、できる限り「ありのままの原爆」を伝えようとしている。日本は世界で唯一の被爆国であることや日本人が戦争の被害者側であることが、被爆者の体験を基にした作品を通して、伝えられている。原子爆弾投下から70年以上が経過しており、現在の中学生にとって日本への原子爆弾投下は歴史的な事実にすぎないという点を勘案すると、原爆を生きた人間の体験から原爆とは何か、戦争とは何かを考えさせ、日本における「被爆者意識」が形成されようとしていると考えられる。

### 7.3. 本研究の考察

本節では、国語教科書が伝達・形成する戦争の記憶を考察する。

#### 7.3.1. 日本の国語教科書が伝達・形成する戦争の記憶：水平方向の比較の視点から

2008年告示「中学校学習指導要領」の国語科には「戦争」に関する記述がなかったが、社会分野では10箇所記述されていた。ただし、日本が海外で行った侵略戦争については記述されていなかった。また、歴史教科書に関する先行研究では、歴史教科書に侵略戦争・植民地の被害の体験記録や証言などが掲載されていないと指摘されていた<sup>1</sup>。分析した中学校国語教科書についても、侵略戦争や植民地の被害をテーマにした作品は掲載されていなかった。日本の侵略戦争、及び海外で行った軍事行動に触れる「温かいスープ」や「パール・ハーバーの授業」は、いずれも日本が海外で行った戦争について、はじめて「加害者」意識を経験した日本人の様子を描く作品であった。しかし、「十五年戦争がアジア諸国への日本の侵略戦争だった」<sup>2</sup>ことに触れる作品は、教科書で全く取り上げられていなかった。つまり、日本の国語教科書に掲載されている戦争関連作品の中には、侵略戦争に触れる作品が存在しないことから、国語教科書における戦争の記憶は「特定の戦争を含み、特定の戦争を除外」した形で形成される可能性がある。

一方、トルコの中学校国語教科書に最も多く掲載されているのは祖国解放戦争とその指揮者であるアタテュルクをテーマにした作品である。アタテュルクは、祖国解放戦争を通して国の「統合性」を達成した「象徴」として捉えることができる。トルコの憲法、教育基本法や学習プログラム・ガイダンスには「アタテュルク主義」、「アタテュルクのナショナリズム」などに関する記述が見られた。第4章で述べたように、そもそもオスマン帝国領土には様々な民族が共存していた。オスマン帝国崩壊後現在のアナトリア地方（小アジア）に残った彼らは共和国が設立された後、憲法上トルコの国籍を得た。アタテュルクのナショナリズムはオスマン帝国時代から言語、文化、理想の結束を分かち合ってきた多様な民族を対象としており、それらの全てを包括する概念として「トルコ人」という「国民意識」の形成を目指したと考えられる。このナショナリズムとは、宗教や民族を問わず、言語、文化及び政治的な統一性を基礎とするナショナリズムのことである。また、祖国解放戦争の指導者であるアタテュルクは「独立」の意思を国民に与えた存在である。この独

立は祖国解放戦争の結果として勝ち得たものであり、3つの要素、つまり祖国解放戦争・アタテュルク・独立がトルコの戦争の記憶の核となっていると言える。憲法に記載されていることから分かるように、アタテュルクのナショナリズムは国民的な性格を持たされ、国語の教科書にも現れており、戦争、すなわちトルコの国語教科書における祖国解放戦争は「トルコ国民」という要素を統合し、形成する役割を果たしている。

なお、トルコの中学校国語教科書にはトルコ人以外の作家による戦争関連作品が存在せず、海外の戦争をテーマにした作品は一編のみであった。また、教科書に掲載された作品が対象とする戦争の種類は限られている。国語教科書によって戦争を多様な側面から考えることを可能にするためには、あらゆる視点から見た戦争関連作品の掲載が必要であろう。

### 7.3.2. 日本の国語教科書が伝達・形成する戦争の記憶：垂直方向の比較の視点から

戦後1949年から2017年現在の教科書に登場した戦争の記憶について考察した結果、以下の4つの論点が明らかになった。

1点目は、戦争に関する作品の登場時期である。戦争をテーマにした作品は、1951年（第2期1951～1961年）にはじめて中学校国語教科書に掲載されたが、日本が直接関与しなかった戦争を取り上げた作品が多かった。それ以前の、戦後から1950年までの期間（第1期1949～1950年）に戦争を題材にした作品が掲載されなかったことについて、2つの理由が考えられる。1つ目は、この時期にGHQにより出版物への検閲が厳しく行われたことである。GHQの占領下にあったことを考慮すると、戦争をテーマにした作品が教科書に掲載されなかったのはある意味当然であろう。2つ目は、戦争に関する記憶はまだ新しかったため、教科書を通じて戦争の記憶を伝える必要が生じなかったことである。つまり、戦後日本の国語教科書において戦争の記憶の伝達・形成に影響を与えた要因として占領期であったことと戦争が経験されてからまだ十分に時間が経っていなかったことが考えられる。

2点目は、第3期（1962～1971年）に教科書に現れた作品による核兵器に関する恐怖と世界平和の学習である。この時期に教科書に掲載された作品は新型の強力な爆弾である原水爆の開発による平和の危機について述べていた。こうした危険な状況下で戦争のない世界にするためには、平和を拡大して人々を守る努力が必要であるということが強調されている。この時期の背景として、原水爆禁止運動の分裂、ベトナム反戦運動といった出来事を含む冷戦時代がある。冷戦時代の世界は核兵器が再び使用されることを畏怖しており、そのことが教科書の作品にも反映されていたと考えられる。この時期に、原子力の平和利用の可能性を検討する作品も登場したが、原子力の積極的な平和利用という視点は第3期（第3期：1962～1971年）以降には消え、次に述べる原爆の被爆者・被害者としてのイメージが登場してくる。

3点目は、原子爆弾投下と被爆者・被害者意識である。戦後から30年が経過した第4期（1972～1980年）には、原爆文学作品が国語教科書に掲載されるようになった。「黒い雨」をはじめ、「ヒロシマ神話」、「仮緋帯所にて」、「永遠のみどり」、「夏の花」、「生ましめんか

な」など、原爆投下によって被害を受けた被爆者の様子を描く作品や、平和を訴える作品が次々と教科書に登場し、現在に至るまで掲載され続けている。第4期からの教科書における戦争の記憶は、①東京大空襲（「親友との別れ」、「炎の夜—三月十日」）、②海外で行われた戦争の日本人（兵士）被害者（「兄からの葉書」、「二つの悲しみ」）、そして③原子爆弾の投下という3つのテーマを中心に形成されてきた。被害を受けた日本国民、日本人兵士と彼らの家族、そして被爆者意識という3つの要素から、日本と日本国民は「被害者」として捉えられる。したがって、中学校国語教科書に掲載された作品によって、日本が「被害者」として描かれる戦争の記憶が形成されていると考えられる。この他に、海外の戦争被害者をテーマにした作品も教科書に掲載されている。戦後から現在までの教科書には、被害者の視点から語られるものが多く掲載されており、被害者の側面から見た戦争の記憶が伝達・形成されてきたといえるだろう。

4点目は、加害者意識の導入である。前述したように中学校国語教科書に掲載された戦争・平和をテーマにした作品では、日本は戦争の被害者であるとする傾向が強かった。ただし、第6期（1993～2001年）の教科書に日本が「加害者」であるということにはじめて気づく様子を描く作品が現れた。教育基本法の前文で述べられている世界の平和と人類の福祉の向上に貢献するという願いを学校教育で実現するためには、グローバル化した現代社会において、自国の被害者や外国の戦争の被害者だけではなく、日本軍によって被害を受けた人々の体験を共有することが必要とされており、あらゆる条件において、どの利益よりも、人種を問わず人間の生命の尊さが大切であるという概念が形成されていると考えられる。このように、戦争の記憶は時代の特徴や変化に対応した形で伝達・形成されている。

### 7.3.3. 日本の国語教科書が伝達・形成する戦争の記憶：戦争の記憶の中における原爆の記憶

世界唯一の原爆投下は戦争の記憶としてどのように伝えられてきたのだろうか。

原爆文学は「記録」というべきものとして定義されていた。それは原民喜や大田洋子による原爆を書くことに対する意思、「書き残さなければならない」、「書くことを急ぐ」といった表現に深く関連していると考えられる。彼らは未来の世代に原爆の実態を伝えるために、「書くことを急ぎ」、「書き残した」といえる。記録とはある物事について書き残すことだとすれば、こうした原爆文学は原爆の記録を将来に伝達するための手段としてみていいだろう。そして、学校教育の場で原爆に関するこれらの記録を伝えるのは国語教科書である。なお、原爆をテーマとした作品は、原爆が広島・長崎に投下されて30年が経過してから初めて教科書に登場した。そして、原爆文学はその後現在まで継続して掲載されている。これらの作品は原爆投下から教科書に掲載されるまである程度の時間が必要とされたが、それは原爆のトラウマを乗り越えるために必要な期間であったと考えられる。また、原爆に関する調査や情報の拡大が進展したことによって掲載が可能になったとも考えられる。

原爆をテーマにした作品のうち国語教科書に掲載数が最も多いのは「黒い雨」（12回）の

ように被爆者の体験談に基づいて書かれた作品や、「碑」(11回)のようなノンフィクション作品であった。原爆・核をテーマにする作品の中に、核戦争や第3次世界大戦などの「まだ実現していない」物事を素材とする作品もあるが、国語教科書にこの種の作品は掲載されていない。つまり、教科書が伝達する原爆の記憶はそのリアリティを保持することに重点が置かれている。実際に起きた出来事である原爆投下をありのままに伝えることによって教えられる戦争の記憶は生徒たちに強い印象を与え、戦争に関するメッセージ性も高まるからである。

なお、教科書の掲載作品において、戦争・原爆の被害者の位置に子どもや生徒が置かれている構図が特徴的である。例えば、「碑」、「目撃者の眼」、「川とノリオ」、「生きている民話」には、被爆死した子どもや生徒、家族を原爆で失った子どもの様子が描かれている。戦争の被害をもっとも強く受けるのが子どもであるのは確かだが、子どもを扱った作品が数多く採用されたのは意図的だったのではないかと考えられる。戦争は大人同士の戦いのみではなく、子どもにまで影響を及ぼす。そして誰もが経験する可能性があることを象徴的に表現することによって、生徒たち自身の戦争の記憶の形成に繋げている。

このように、事実性が高く、現在でも想起することができる内容、素材を使用することによって「被爆者」という記憶が形成されようとしている。生徒たちが過去の出来事を自らの想像によって現在と繋げ、戦争とは何か、原爆とは何かを熟考することができることを目指していると考えられる。こうして原爆体験や被爆者意識を広島・長崎にとどめず、国民的な理解と共感を形成することを目指したのではないだろうか。

#### 7.4. まとめ

本研究は、国語教科書が伝達・形成する戦争の記憶を(1)日本の中学校で使用される国語教科書が伝達・形成する戦争の記憶<水平方向の比較>、(2)日本の中学校で使用される国語教科書が伝達・形成する戦争の記憶<垂直方向の比較>、の2つの視点から包括的に明らかにした。国語教科書における戦争の記憶の伝達・形成に様々な要因が影響を与え、それによって形成される戦争の記憶は独自の特徴を持つという知見が得られた。

本研究では第2次世界大戦後、新教育制度に基づいて出版され、使用された中学校国語教科書を分析したが、日本では国語教科書に掲載されていた戦争に関するすべての作品が反戦的な性格であることが明らかになった。作品の中には、戦争を賞賛する、美化するような記述は一切存在しなかった。これは「正義と秩序を基調とする国際平和を誠実に希求し、国権の発動たる戦争と、武力による威嚇又は武力の行使は、国際紛争を解決する手段としては、永久にこれを放棄する」<sup>3</sup>とする憲法第9条をはじめ、教育基本法や学習指導要領にみられる戦争防止や平和を維持することを示す反戦の理念が、学校教育現場においては国語教科書を通して実施されてきたと言える。

実際に教科書を作成・編集するのは民間の出版社だが、出版社が教科書を作成・編集する際、文部科学省が決めた基準に従って行わなければならない。文部科学省は主に教科用



図書検定基準に基づき、教科用図書検定調査審議会の議を経て、教科書の検定を行っている。その目的は、民間の出版社が作成・編集した教科書が「検定により内容の適切性を確保すること」<sup>4</sup>である。戦争の放棄は憲法に明示されており、義務教育諸学校教科用図書検定基準においても、教育基本法第2条について言及され、国際社会の平和が求められている。出版社は教科書の作成過程で、戦争について言及する作品を選定する際、文部科学省が決めた教科書検定基準を考慮しなければならない。こうした審査に合格した教科書が使用されるため、反戦的で平和を求める内容に反するような作品を教科書に掲載することは不可能である。このように、戦後の国家が制定した憲法において保障された戦争放棄の理念を教育現場に導入しようとした文部科学省は、教育基本法、学習指導要領、教科書検定制度などの基準に基づいて作成された国語教科書を通して戦争の記憶を形成している。

したがって、国語教科書に掲載された戦争関連作品で描かれている戦争のあるべきイメージは、上述の基準によって、最終的に文部科学省によって決められているともいえるだろう。インジェは、ある集団の過去に関する共通のイメージを集合的記憶が形成するとしているが<sup>5</sup>、本研究において、集合的記憶が形成しようとしている過去に関する共通のイメージは「戦争」であり、文部科学省が決めた基準によって戦争防止と平和の維持を目指す戦争のイメージを形成しようとしており、国語教科書はこのような記憶の形成と伝達手段の役割を果たしている。つまり、戦争の集合的記憶の形成の目的は状況にあわせて、その状況を支持するような形で実施されている。例えば戦時中の教科書が軍国主義的な要素を含む理由は、その当時の情勢に応じていたからである。中内敏夫は、戦前の日本で使用されていた教科書について、教科書中の軍隊や戦争をあつかった教材は、軍部による初等教育を通しての民衆を支配するための道具である<sup>6</sup>と指摘し、これは軍部が文部省に圧力をかけて意図的に行ったことである<sup>7</sup>としている。したがって、戦争に関する記憶は国家が時代やその時代の状況にあわせて決めた基準及び国家の性格にあわせて形成されることになる。戦争に関する集合的記憶のあるべき様相は時代の要請に対応する形で国の政策決定者によって形成され、その範囲が決定されると考えられる。

本研究において戦争を扱った作品では犠牲になった日本国民や兵士の様子が主に描かれることにより、東京大空襲や広島・長崎への原爆投下によって「被害者の日本」という戦争のイメージが形成されていた。日本が戦争の加害者であるということに触れる3つの作品を除くと日本が海外で行った侵略戦争を扱った作品は中学校国語教科書に掲載されていなかった。つまり、集合的記憶が形成されようとする際、特定の戦争や側面が選択され、決められたその範囲の中での戦争の記憶が伝達・形成されようとしている。現在の日本における戦争の防止と平和の維持を重要視している政策と侵略戦争という概念は矛盾しているために、このような概念が教科書に掲載されていないのではないかと考えられる。

海外の事例として取り上げたトルコの場合、国語教科書に圧倒的に多く掲載されたのはトルコの祖国解放戦争を扱った作品であり、現在のトルコにとって戦争とは祖国解放戦争を表していることが明らかになった。祖国解放戦争の指導者であるアタテュルクによる「ナ

「ナショナリズム」は、宗教や民族を問わず、言語、文化及び政治的な統一性を基礎とする機能を持ち、オスマン帝国時代から言語、文化、理想の結束を分かち合ってきた多様な民族を対象としていた。それらの全てを包括する概念として「トルコ人」という「国民意識」の形成を目指していたこのナショナリズムについては、トルコの国民教育基本法においても言及されていた。当時、新しく設立されたトルコにおいて統合性のある「国民アイデンティティ」が必要とされ、祖国解放戦争、アタテュルク、アタテュルクのナショナリズムは国民が共有する集合的記憶として形成されている。

日本の場合、第2次世界大戦後に憲法によって保障された戦争の防止と平和の維持に関する理念は「平和国日本」というイメージ形成の出発点であり、国語教科書はこのイメージを形成する役割を十二分に果たしていた。ただし、国が過去に行った侵略戦争のような負の行為が取り除かれ、現況の「平和国日本」というイメージと矛盾するような要素が避けられたため、片寄った戦争の記憶が形成されている。

本研究においては学習指導要領の国語科とあわせて社会科も調査したが、国語科では戦争について記述されておらず、社会科では多数記述されていた。したがって、そもそも戦争の集合的記憶の形成は社会科の役割であったと考えられる。しかし、国語科の学習指導要領では戦争について言及されていないにもかかわらず、国語教科書は戦争を題材にした多様な作品を掲載していた。したがって、国語教科書を通じた戦争の集合的記憶の形成も可能であることが明らかになった。国語教科書の場合、戦争について描写する文学作品の表現力が、戦争の集合的記憶の形成に貢献していると言える。

ただし、これはあくまでも国語教科書が伝達・形成する戦争の記憶を明らかにした結果であり、学校教育現場において教科書以外に使用される読み物のような教材や教師の指導、戦争資料館への学習旅行などの要因によってこの特徴は変化する可能性がある。また、学校教育以外にも新聞、雑誌、テレビ、映画、家族の体験などを通して伝達・形成される場合もある。これらの点については、さらなる検討が必要である。

## 7.5. 今後の課題

本研究では、第2次世界大戦後、検定教科書が使用され始めた1949年から2017年現在まで日本の中学校で使用された国語教科書を分析した。先行研究によると、1945年以降に刊行された戦争児童文学教材が小学校国語教科書に初めて登場したのは1974年度版であった<sup>8</sup>とされたため、本研究では小学校で使用された教科書を調査対象外とした。しかし、義務教育で伝達・形成される戦争の記憶を総括して論じるために、今後は小学校国語教科書における戦争の記憶についてもより詳細な調査を行う必要がある。

また、2013年度にトルコと日本の中学校で使用された国語科の教科書を調査して、それぞれが伝達・形成する戦争の記憶を水平方向の比較の視点から分析した。一方、日本については、「日本の国語教科書が伝達・形成する戦争の記憶の変遷」を垂直方向の比較の視点からも検討した。今後は「トルコの国語教科書が伝達・形成する戦争の記憶の変遷」につ

いても検討していく必要がある。例えば、本研究の結論として、トルコの教科書が伝達・形成する戦争の記憶において「ナショナリズム」は優れた価値観であると捉えられているが、これはあくまでも 2013 年度国語教科書の調査から得た結果である。トルコの国語教科書も経年的に詳しく調査することによって、伝達・形成する戦争の記憶の変遷を明らかにし、検討を深めたい。

#### 注・引用文献

- 
- 1 不破修. 戦争の記憶と歴史教科書. 季刊自治と分権. 2012, 48, p.90.
  - 2 原田美砂. 国語科教科書で戦争をどう伝えるか：伝達意識の問題を通じて. 中京国文学. 2004, 23, p.102.
  - 3 日本国憲法 (昭和 21 年 11 月 3 日憲法)  
<http://law.e-gov.go.jp/htmldata/S21/S21KE000.html>.
  - 4 部科学省「教科書」[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/kyoukasho/main3\\_a2.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoukasho/main3_a2.htm) (参照 2017-09-10).
  - 5 İnce, Gökçen Başaran. Medya ve Toplumsal Hafıza. Kültür ve İletişim. 2010, 13(1), Winter), p.11.
  - 6 中内敏夫. 軍国美談と教科書. 岩波新書, 1988, p.i.
  - 7 Ibid., p.ii.
  - 8 目黒強. 小学校国語教科書における戦争児童文学教材をめぐるイデオロギーの検討. 児童文学研究, 2007, (40), p.36.

## 謝辞

本研究を遂行し、博士論文として総括する過程で数多くの方々からのご指導とご助言を賜りました。特にお世話になった方々を以下に記し、深い感謝の意を表します。

博士論文の執筆に際し、研究の方向付けから論文の細部に至るまでご指導いただきました溝上智恵子教授に心より感謝申し上げます。また、綿抜豊昭教授、西岡貞一教授、吉田右子教授、松本浩一教授、石井夏生利准教授からは副査として貴重なご助言をいただきました。深く感謝いたします。

チューターの池内有為さまには貴重なアドバイスをいただくとともに、いつもあたたかく励ましていただきました。心よりお礼申し上げます。

最後に、院生生活を支えてくれた家族に感謝したいと思います。家族の支援がなければとうていここまで来ることはできませんでした。本当にありがとう。Çok teşekkür ederim.

Filiz YILMAZ

## 文献リスト

本研究において参考にした文献を、著者名順（日本語文献については50音順，欧米文献についてはABC順）にリスト化する。

### 1. 日本語文献

- ・阿部安成ほか編. 記憶のかたち：コメモレイションの文化史. 柏書房, 1999, 235p.
- ・アリソン・グレアム・T. 決定の本質—キューバ・ミサイル危機の分析. 中央公論社, 1977, 404p.
- ・アルヴァックス・モーリス. 集合的記憶. 小関藤一郎訳. 行路社, 1999, 264p.
- ・いいだもも. 日本の原爆文学7 いいだもも. ほるぷ出版, 1983, 552p.
- ・石上正夫. 時田功編著. 戦争児童文学350選：戦争を知らない子どもたちへ. あゆみ出版, 1980, 269p.
- ・伊東壯. 新版 1945年8月6日—ヒロシマは語りつづける (岩波ジュニア新書156). 岩波書店, 2014, 208p.
- ・井上光晴. 日本の原爆文学5 井上光晴. ほるぷ出版, 1983, 325p.
- ・井伏鱒二・神保光太郎. “『黒い雨』その他”井伏鱒二対談集. 新潮社, 1993, 411p.
- ・岩井佑樹. 戦争非体験の私が見た大震災と日本の“平和”. 季刊自治と分権. 2012, 48, p.76-83.
- ・浦田義和. 占領と文学. 法政大学出版局, 2007, 337p.
- ・大江健三郎, 金井利博. 日本の原爆文学9 大江健三郎／金井利博. ほるぷ出版, 1983, 393p.
- ・大阪国際児童文学館編. 日本児童文学大事典 第1巻. 大日本図書, 1993, 518p.
- ・大阪国際児童文学館編. 日本児童文学大事典 第2巻. 大日本図書, 1993, 629p.
- ・大田洋子. 日本の原爆文学2 大田洋子. ほるぷ出版, 1983, 374p.
- ・大原三八雄編. 世界原爆詩集. 角川文庫, 1978, 318p.
- ・大日方悦夫. 戦争遺跡保存運動と戦争の記憶. 歴史地理教育, 2003, 657, p.22-27.
- ・奥田博子. 原爆の記憶：ヒロシマ／ナガサキの思想. 慶應義塾大学出版会, 2010, 471p.
- ・長志珠絵. 占領期・占領空間と戦争の記憶 (フロンティア現代史). 有志舎, 2013, 378p.
- ・オザクマン・トゥルグット. トルコ狂乱オスマン帝国崩壊とアタテュルクの戦争. 鈴木麻矢訳. 三一書房, 2008, 808p.
- ・小関隆, 見市雅俊, 光永雅明, 森村敏己編. 記憶のかたち—コメモレイションの文化史. 柏書房, 1995, 253p.
- ・長田新編. 原爆の子：広島の子少年少女のうたえ. 岩波書店, 1970, 304p.
- ・小田実, 武田泰淳. 日本の原爆文学8 小田実／武田泰淳. ほるぷ出版, 1983, 552p.

- ・小田切秀雄編. 原子力と文学(抄)；原爆文学史；原爆とことば(抄)：原民喜から林京子まで. 日本図書センター, 1991, 453p.
- ・解説教育六法編集委員会編. 解説教育六法 2001”平成 13 年版. 三省堂, 2001, 1152p.
- ・外務省. “トルコという国”. <http://www.mofa.go.jp/mofaj/press/pr/wakaru/topics/vol87/> (参照 2015-01-14) .
- ・外務省. “日本の教科書検定制度”.  
<http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/taisen/kentei.html>(参照 2013-07-27).
- ・学習指導要領データベース「学習指導要領社会科編」  
<https://www.nier.go.jp/guideline/s22ejs1/chap1.htm> (参照 2017-05-26).
- ・「核戦争の危機を訴える文学者の声明」署名者企画. 日本の原爆文学 15 評論／エッセイ. ほるぷ出版, 1983, 573p.
- ・川口隆行. 原爆文学という問題領地. 創言社, 2008, 242p.
- ・川村湊ほか. 戦争文学を読む. 朝日文庫. 朝日新聞出版, 2008, 353p.
- ・菊地宏義. 戦争の記憶をめぐる争い:前進のための批判検討. 歴史地理教育編, 2003, (657), p.28-33.
- ・木村明, 高橋博子. 核の戦後史：Q&A で学ぶ原爆・原発・被爆の真実. 創元社, 2016, 283p.
- ・木村一信 [責任編集]. 戦時下の文学：拡大する戦争空間. インパクト出版会, 2000, 362p.
- ・教育基本法（平成 18 年 12 月 22 日法律第 120 号）.  
<http://law.e-gov.go.jp/htmldata/H18/H18HO120.html> (参照 2017-05-24).
- ・栗原貞子『核・天皇・被爆者』三一書房, 1978, 230p.
- ・黒古一夫. 原爆文学論－核時代と想像力. 彩流社, 1993, 267p.
- ・黒古一夫. 戦争は文学にどう描かれてきたか. 八朔社, 2005, 191p.
- ・黒古一夫. 原爆は文学にどう描かれてきたか. 八朔社, 2005, 169p.
- ・黒古一夫. 戦争・辺境・文学・人間：大江健三郎から村上春樹まで：黒古一夫書評集. 勉誠出版, 2010, 368p.
- ・黒古一夫. 戦後七〇年、戦争文学が教えてくれるもの. 大法輪, 2015, 11, p.124-129.
- ・国際特進社訳. 米国教育使節団報告書：マックアーサー司令部公表. 国際特進社, 1946,<http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/1272931> (参照 2017-04-10).
- ・子どもたちに世界に!被爆の記録を贈る会編. 原子爆弾の記録：ヒロシマ・ナガサキ. 三省堂, 1980, 263p.
- ・小林恵. 「学習指導要領」の現在. 学文社. 2007, 325p.
- ・サーラ・スヴェン. 日本とドイツにおける歴史認識：その概念と実態. 国立歴史民俗博物館研究報告, 2008, 147, p.561-578.
- ・坂田仰. 新教育基本法〈全文と解説〉. 教育開発研究所, 2007, 128p.
- ・佐多稲子, 竹西寛子. 日本の原爆文学 4 佐多稲子／竹西寛子. ほるぷ出版, 1983, 410p.

- ・佐藤環編. 日本の教育史：現場と結ぶ教職シリーズ 2. あいり出版, 2013, 200p.
- ・澤野由紀子. 戦争の記憶を伝える：ロシアの学校教育の現場から. ユーラシア研究, 2015, 53, p.15-20.
- ・事典編集部. 知恵蔵：朝日現代用語 2007. 朝日新聞社, 2006, 1192p.
- ・渋谷清視. 平和を考える戦争児童文学：子どもに何をどう読ませるか. 一光社, 1983, 226p.
- ・昭和戦争文学全集編集委員会編. 知られざる記録. 集英社, 1965, 468p.
- ・昭和戦争文学全集編集委員会編. 原子爆弾投下さる. 集英社, 1965, 430p.
- ・鈴木董. アジア読本：トルコ. 河出書房新社, 2000, 294p.
- ・須藤敬. 戦争文学教材で考える戦争のリアリティ：『大人になれなかった弟たちに...』の描く B29 を入り口に. JapaneseLiterature. 2015, 64 (1) p.45-56.
- ・戦争と文学編集室. 「戦争と文学」案内：典. 集英社, 2013, 700p.
- ・相馬保夫. ホロコーストの歴史と記憶：ドイツにおける研究と展示. 史潮, 2003, 53, p.52-64.
- ・高崎隆治. 戦争と戦争文学と. 日本図書センター, 1986, 227p.
- ・高崎隆治. 戦時下文学の周辺. 風媒社, 1981, 208p.
- ・高崎隆治. 戦争文学通信. 風媒社, 1975, 352p.
- ・多田道太郎. 井伏鱒二「黒い雨」ふるさとに落ちた原爆：戦後ベストセラー物語 71. 朝日ジャーナル. 9 (10) 1967, p.35-40.
- ・千田洋幸. 国語教科書のイデオロギーその 2：「平和教材」と「物語」の規範. 東京学芸大学紀要. 第 2 部門, 人文科学. 1996, 47, p.207-213.
- ・津久井喜子. 破壊からの誕生：原爆文学の語るもの. 明星大学出版部, 2005, 148p.
- ・東京外国語大学「独立行進曲」  
<http://www.tufs.ac.jp/common/fs/asw/tur/aboutTurkey/istiklal.html> (参照 2014-11-24).
- ・峠三吉. 原爆詩集. 岩波書店, 2016, 162p.
- ・読書研究会編. 1800 冊の「戦争」：子どもの本を検証する. かもがわ出版, 1991, 178p.
- ・徳武敏夫. 教科書にみる原爆と戦争：50 年代から 70 年代までへの変遷をたどる. 文化評論, 1979, 221, p.82-91.
- ・富山一郎. 戦場の記憶. 日本経済評論社, 1995, 183p.
- ・鳥越信, 長谷川潮編著. はじめて学ぶ日本の戦争児童文学史. ミネルヴァ書房, 2012, 345p.
- ・トリート・ジョン・W. グラウンド・ゼロを書く：日本文学と原爆. 法政大学出版局, 2010, 627p.
- ・鳥越信. 戦後児童文学への証言 1. 理論社, 1978, 238p.
- ・鳥越信. 戦後児童文学への証言 2. 理論社, 1978, 254p.
- ・長岡弘芳. 原爆文献を読む. 三一書房, 1982, 277p.

- ・中条一雄. 私のヒロシマ原爆 : TheNuclearHolocaust. 朝日新聞社, 1983, 115p.
- ・中山弘明著. 第一次大戦の「影」 : 世界戦争と日本文学. 新曜社, 2012, 334p.
- ・長津功三良, 山本十四尾, 鈴木比佐雄編. 原爆詩人一八一人集. コールサック社, 2007, 302p.
- ・奈良県立図書情報館「初等科国語教師用 (墨塗りの教師用教科書)」(文部省著,大阪書籍, 1942. [http://www.library.pref.nara.jp/collection\\_sentai/gallery/983](http://www.library.pref.nara.jp/collection_sentai/gallery/983), (参照 2017-05-23).
- ・西尾幹二『GHQ 焚書図書開封』徳間書店, 2008, 339p.
- ・日本近代文学館編. 日本近代文学大事典. 講談社, 1977, 564p. (第四巻 事項).
- ・日本原水爆被害者団体協議会編. ヒロシマ・ナガサキ死と生の証言 : 原爆被害者調査東京 : 新日本出版社, 1994, 595p.
- ・日本児童文学者協会編. 現代日本児童文学作家事典. 教育出版センター, 1991, 367p.
- ・日本児童文学学会編. 児童文学事典. 東京書籍, 1988, 256p.
- ・長谷川啓, 岡野幸江編. 戦争の記憶と女たちの反戦表現. ゆまに書房, 2015, 319p.
- ・長谷川潮. 日本の戦争児童文学 : 戦前・戦中・戦後. 久山社, 1995, 118p.
- ・長谷川潮. 児童戦争読み物の近代. 久山社, 1999, 108p.
- ・林京子. 日本の原爆文学 3 林京子. ほるぷ出版, 1983, 415p.
- ・原民喜. 日本の原爆文学 1 原民喜. ほるぷ出版, 1983, 361p.
- ・原民喜ほか. ヒロシマ・ナガサキ : 閃. 集英社, 2011, 807p.
- ・原田種雄, 徳山正人編. 小学校にみる戦前・戦後の教科書比較. ぎょうせい, 1988, 233p.
- ・原田美砂. 「国語科教科書で戦争をどう伝えるか : 伝達意識の問題を通じて」中京國文學. 2004, 23, p.100-113.
- ・彦坂諦. 文学をとおして戦争と人間を考える. れんが書房新社, 2014, 395p.
- ・福間良明. 「戦争体験」の戦後史 : 世代・教養・イデオロギー. 中央公論新社, 2009, 286p.
- ・不破修. 戦争の記憶と歴史教科書. 季刊自治と分権. 2012, 48, p.84-93.
- ・文学的立場編. 核戦争の危機に文学者はどのように対するか : 共同討議. 不二出版, 1984, 254p.
- ・堀田善衛. 日本の原爆文学 6 堀田善衛. ほるぷ出版, 1983, 580p.
- ・増田周子編著. 戦争の記録と表象 : 日本・アジア・ヨーロッパ. 関西大学出版部, 2013, 222p.
- ・マスティ・J.M. スペインの死を見たと言え : スペイン戦争と文学. 平舘勝幸, 渡三郎訳. れんが書房, 1986, 291p.
- ・松原治郎. 住民運動の論理—運動の展開過程・課題と展望. 学陽書房, 1976, 417p.
- ・水田九八二郎. 原爆を読む. 講談社, 1982, 413p.
- ・宮西郁実. 戦争文学と笑い. 表現文化. 7, 2013, p. 43-61
- ・明星大学戦後教育史研究センター編. 戦後教育改革通史. 明星大学出版部, 1993, 404p.



- ・目黒強. 小学校国語教科書における戦争児童文学教材をめぐるイデオロギーの検討. 児童文学研究, 2007, (40), p.36-38.
- ・文部省. 学習指導要領一般編試案. 明治図書, 1951, 107p.
- ・文部省. 学習指導要領試案. 昭和 22 年度社会科編 2(第 7 学年-第 10 学年). 教育図書, 1947, 301p.
- ・文部省. 中学校高等学校学習指導要領社会科編 I 中等社会科とその指導法. 明治図書出版, 1951, 52p.
- ・文部省. 中学校・高等学校学習指導要領社会科編 II 一般社会科. 明治図書出版, 1952, 205p.
- ・文部省. 中学校学習指導要領社会科編. 二葉株式会社, 1956, 41p.
- ・文部省. 中学校学習指導要領. 明治図書出版昭和 33 年 (1958) 改訂版, 1958, 279p.
- ・文部省. 学習指導要領. 大蔵省印刷局, 1973, 303p.
- ・文部省. 改訂中学校学習指導要領. 大蔵省印刷局, 1977, 152p.
- ・文部省. トルコの教育 : 昭和 50 年度アジア教育協力調査団報告書. 文部省大臣官房調査統計課, 1978, 83p.
- ・文部省. 中学校学習指導要領. 時事通信社, 1999, p.234.
- ・文部科学省. 中学校学習指導要領. 東山書房, 2008, 239p.
- ・文部科学省. 中学校学習指導要領. 東山書房, 2013, 239p.
- ・文部科学省. “検定 3. 教科書検定の趣旨”.教科書制度の概要.  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/kyoukasho/gaiyou/04060901/003.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoukasho/gaiyou/04060901/003.htm) (参照 2013-07-27) .
- ・文部科学省. “採択 6. 教科書採択の方法”. 教科書制度の概要.  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/kyoukasho/gaiyou/04060901/006.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoukasho/gaiyou/04060901/006.htm) (参照 2013-07-27) .
- ・文部科学省. “6. 特別支援学校の教科書”. 特別支援教育について.  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/006.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/006.htm) (参照 2013-07-27) .
- ・文部科学省. “検定 3. 教科書検定の趣旨”.教科書制度の概要.  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/kyoukasho/gaiyou/04060901/003.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoukasho/gaiyou/04060901/003.htm) (参照 2013-07-27) .
- ・Yilmaz, Filiz. 原爆文学研究 : 体験を表現することに着目して. 筑波大学, 2011, 66p., 修士論文.
- ・安田武. 定本戦争文学論. 朝文社, 1994, 353p.
- ・安田武, 有山大五編. 近代戦争文学. 国書刊行会, 1981. 377p.
- ・矢野貫一. 近代戦争文学事典. 和泉書院, 1992, 第一輯. 和泉事典シリーズ, 328p.
- ・山口俊雄編. 日本近代文学と戦争 : 「十五年戦争」期の文学を通じて. 三弥井書店, 2012, 265p.
- ・山崎かおる. 特集にあたって : 戦争の記憶. 史潮, 2003, 53, p.2-3.
- ・山中恒. 戦時児童文学論 : 小川未明、浜田広介、坪田譲治に沿って. 大月書店, 2010, 355p.
- ・寄田啓夫, 山中芳和編著. 日本教育史 教職専門シリーズ 2. ミネルヴァ書房, 1993, 202p.

## 2. 欧米文献

- Akyüz, Yahya. Türk Eğitim Tarihi: M.Ö.1000-M.S.2014. Pegem Akademi, 2014, 530p.
- Avcı, Cemal. Atatürk'ün Milliyetçilik Anlayışı. Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Merkezi, 2003, p.69-78.
- Biletska, Yuliya; Sahin, Cemile; Şükür, İsmail. Kolektif Hafıza ve Milli Kimlik Bağlamında Türkiye'de Resmi Tarih Yazıcılığı. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi. (Journal of the Human and Social Science Researches) 2014, 3(1) p.94-116.
- Connerton, Paul. Toplumlar Nasıl Anımsar?. Ayrıntı Yayınları, 2014, 189p.
- Çılgın, Alev Sınar. Türk Roman ve Hikayesinde İkinci Dünya Savaşı. Dergah Yayınları, 2003, 253p.
- Duman, Haluk Harun; Güreşir, Koralp Salih. Yeni Türk Edebiyatı'nın Kaynakları: Savaş Edebiyatı (1828-1911). Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. 2009, 4.(1)-I Winter, p.29-77.
- Dumont, Paul. Kemalist İdeolojinin Kökenleri. (ed.) Jacob M. Landau. Atatürk ve Türkiye'nin Modernleşmesi. İstanbul: Sarmal, 1999. 49-72p.
- Dalgligh, James. Atomic-Bomb Literature Meets Postmodern Literary Ethics. Japan Quarterly; Jul 1995; 42 (3), p.344-347.
- Dorsey, John T. The Responsibility of the Scientist in Atomic Bomb Literature. Comparative Literature Studies, 1987, 24 (3), p. 277-290.
- Dorsey, John T. Atomic Bomb Literature in Japan and the West. Neohelicon, September 1987, 14 (2), p. 325-334.
- Enginün, İnci. Yeni Türk Edebiyatı Araştırmaları. Dergah Yayınları, 1998, 618p.
- Fuat, Mehmet. Nazım Hikmet Üzerine Yazılar. Adam Yayınları, 2001, 318p.
- Harmancı, Abdullah. Peyami Safa Öykücülüğüne Tematik Bir Bakış. Erdem. 2012. Vol. 62. p. 83-98.
- Han, K. Ahmet. Sovyet İşgali ve Sürekli Özgürlük: Afganistan'da Süpergüç Müdahalelerinin Uluslararası Sisteme Etkileri Üzerine Karşılaştırmalı Bir Jeopolitik İnceleme. Ortadoğu Etütleri, Ocak 2011, 2(2), p.57-95.
- Hayashi, Kyoko. From Trinity to Trinity. Station Hill Press, 2010, 61p.
- Hogan, Michael. J. Hiroshima in History and Memory. Cambridge University Press, 1996, 238p.
- İnce, Gökçen Başaran. Medya ve Toplumsal Hafıza. Kültür ve İletişim. 2010, 13(1), Winter), p.9-30.
- Keefer, JK. War Memorials. Moderna Språk, 2006, 100 (2) p.231 - 239.

- Kıymaz, Ahmet. (1918-1928 Arası) Romanda Milli Mücadele. Akçağ Yayınları, 1991, 294p.
- Konaka, Yōtarō, Olsen, Winifred. Japanese Atomic-Bomb Literature. World Literature Today. 62 (3), Contemporary Japanese Literature (Summer, 1988), p. 420-424.
- Livaneli, Zülfü. Edebiyat Mutluluktur. DoğanKitap, 2012, 244p.
- Morris, Edita. Hiroşima'nın Çiçekleri. Remzi Kitabevi, 1997, 111p.
- Minear, Richard H. Hiroshima : Three Witnesses. Princeton University Press, 1990, 393p.
- Narlı, Mehmet. Roman Ne Anlatır?: Cumhuriyet Dönemi 1920-200. Akçağ Yayınları, 2012, 312p.
- Oruç, Şahin. Ders Kitaplarında Savaş Olgusu. T.S.A. 2006, 3, p.10-29.
- Öztürk, F.Dilek. Milli Eğitim, Çocuklara Ulusal Değerleri Kazandırmaktan Neden Vazgeçiyor?. İlköğretim Online. 9(2), 2010, p.601-629.
- Özakman, Turgut. Şu Çılgın Türkler. Bilgi Yayınevi, 2005, 747p.
- Sander, Oral. Siyasi Tarih: 1918-1994. İmge Kitabevi, 1994, 516p.
- Styczek, Urszula. Reading the Atomic Bomb Literature in Foreign Languages : an Introduction of Studies and Works of Tamiki Hara, Sankichi Toge and Sadako Kurihara. 県立広島大学人間文化学部紀要, 2016, 11, p.119-142.
- Turan, Şerafettin. Türk Devrim Tarihi. Bilgi Yayınevi. 1991, Selek, Sabahattin. Anadolu İlgi Ya Cilt I, Kasta Yayınevi. 1987
- T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü “Geçici Koruma” [http://www.goc.gov.tr/icerik3/gecici-koruma\\_363\\_378\\_4713](http://www.goc.gov.tr/icerik3/gecici-koruma_363_378_4713) (参照 2017-05-30).
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı “MEB Mevzuat” <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/dersarac/dersarac.html> (参照 2014-11-24)
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı “Türkçe 6-8. Sınıflar Öğretim Programı ve Klavuzu”[http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/programlar/ilkogretim/turkce6\\_8rar](http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/programlar/ilkogretim/turkce6_8rar) (参照 2014-06-18).
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı “Programlar” [http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/programlar/ilkogretim/turkce6\\_8rar](http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/programlar/ilkogretim/turkce6_8rar) (参照 2014-06-18).
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı “Milli Eğitim Temel Kanunu” [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun\\_0/temelkanun\\_0.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html) (参照 2014-5-27).
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı “12 Yıllık Zorunlu Eğitime Yönelik Uygulamalar Konulu Genelge”<http://www.meb.gov.tr/haberler/2012/12YillikZorunluEgitimeYonelikGenelge.pdf>(参照 2013-11-04).
- T.C. Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı. Ortaokul Programı. Milli Eğitim Basımevi, 1988, 430p.

- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. Ortaokul Programı. Devlet Kitapları, 1970. 329p.
- Türkiye Cumhuriyeti Maarif Vekaleti. Orta Mektep Müfredat Programı. Devlet Matbaası, 1930, 80p.
- Türkiye Cumhuriyeti Kültür Bakanlığı. Ortaokul Programı. Devlet Basımevi, 1938, 105p.
- Türkiye Muharip Gaziler Derneği Genel Merkezi “Kore Savaşı”  
<http://muharipgaziler.org.tr/kore-savasi/> (参照 2014-06-12)
- Türk Silahlı Kuvvetleri Genelkurmay Başkanlığı “Türk Silahlı Kuvvetlerinin Barışı Destekleme Harekatlarına Katkıları”.  
[http://www.tsk.tr/4\\_uluslararası\\_iliskiler/4\\_1\\_turkiyenin\\_barisi\\_destekleme\\_harekatina\\_katkilari/konular/turk\\_silahli\\_kuvvetlerinin\\_barisi\\_destekleme\\_harekatina\\_katkilari.htm](http://www.tsk.tr/4_uluslararası_iliskiler/4_1_turkiyenin_barisi_destekleme_harekatina_katkilari/konular/turk_silahli_kuvvetlerinin_barisi_destekleme_harekatina_katkilari.htm) (参照 2014-06-11).
- Treat, John Whittier. Writing Ground Zero : Japanese Literature and the Atomic Bomb. University of Chicago Press, 1995, 487p.
- Wilson, Carolyn RC. Writing the War: The Literary Effects of World War.  
[http://kb.osu.edu/dspace/bitstream/handle/1811/6588/Carolyn\\_Wilson\\_Thesis.pdf?sequence=1](http://kb.osu.edu/dspace/bitstream/handle/1811/6588/Carolyn_Wilson_Thesis.pdf?sequence=1) (参照 2015-04-01).
- Williams, Seán M. Post-War Literature and Institutions [Special Issue]. Oxford German Studies, 2014, 43 (1), p.1-105.
- Walsh, Jeffrey . American War Literature 1914 to Vietnam. Macmillan, 1982, 218p.
- Yazıcı, Nevin. Lise Müfredat Programlarında ve Ders Kitaplarında Çanakkale Savaşının Öğretimi Üzerine Eleştirel Bir Bakış. H.U. Journal. 2013, 28(2). p.535-550.
- Zeyrek, Şerafettin. Liselerde Okutulan Türkiye Cumhuriyeti ve Atatürkçülük Adlı Ders Kitaplarında Çanakkale Savaşları. Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi. 2007, 40, p.707-721.

## 全研究業績のリスト

### 1. 査読制度のある学術雑誌論文

ユルマズ・フィリズ, 溝上智恵子, 「戦争記憶の形成 中学校国語教科書の分析」, 図書館情報メディア研究, Vol. 11, No. 2, 2013, pp. 51-60.

ユルマズ・フィリズ, 「トルコの国語教科書に見られる戦争記憶の伝達・形成」, 社会文化史学, No. 58. 2015, pp. 75-93.

### 2. 著書

ユルマズ・フィリズ, 「トルコにて『フクシマ』を考える」, 『ヒロシマ・ナガサキからフクシマへ: 「核」時代を考える』, 黒古一夫編, 勉誠出版, 2011, pp. 79-91.

ユルマズ・フィリズ, 「オスマン帝国軍楽隊」, 『戦争と文化: 附・明治期出版軍歌目録』, 呑海沙織編, 桂書房, 2012, pp. 169-171.

Yılmaz, Filiz, “Atom Bombası Edebiyatı ve Hibakusha Yazarlar”. Ali Volkan Erdemir, Esin Esen(eds.), *Kurgu Düşün Edebiyat Sanat 15*. Kurgu Kültür Merkezi Yayınları, 2015, pp.60-66.

### 3. その他

#### <学会発表>

ユルマズ・フィリズ, 「トルコの国語教科書に見られる戦争記憶の伝達・形成」, 第50回社会文化史学会大会, 2014年9月, 口頭発表.

付録

付録 1 調査対象教科書一覧

教科書名	出版年	使用年
三省堂出版		
中等国語 1 上	1949	1950-1954
中等国語 1 下	1949	1950-1954
中等国語 2 上	1949	1950-1954
中等国語 2 下	1949	1950-1954
中等国語 3 上	1949	1950-1954
中等国語 3 下	1949	1950-1954
中学新国語 1 上	1950	1951-1955
中学新国語 1 下	1950	1951-1955
中学新国語 2 上	1950	1951-1955
中学新国語 2 下	1950	1951-1955
中学新国語 3 上	1950	1951-1955
中学新国語 3 下	1950	1951-1955
中等国語 1 上 改訂版	1951	1952-1958
中等国語 1 下 改訂版	1951	1952-1958
中等国語 2 上 改訂版	1951	1952-1958
中等国語 2 下 改訂版	1951	1952-1958
中等国語 3 上 改訂版	1951	1952-1958
中等国語 3 下 改訂版	1951	1952-1958
中等国語 1 上 3 訂版	1954	1955-1961
中等国語 1 下 3 訂版	1954	1955-1961
中等国語 2 上 3 訂版	1954	1955-1961
中等国語 2 下 3 訂版	1954	1955-1961
中等国語 3 上 3 訂版	1954	1955-1961
中等国語 3 下 3 訂版	1954	1955-1961
中等国語 1 上 4 訂版	1956	1957-1961
中等国語 1 下 4 訂版	1956	1957-1961
中等国語 2 上 4 訂版	1956	1957-1961
中等国語 2 下 4 訂版	1956	1957-1961
中等国語 3 上 4 訂版	1956	1957-1961
中等国語 3 下 4 訂版	1956	1957-1961

中学新国語 1 年	1956	1957-1961
中学新国語 2 年	1956	1957-1961
中学新国語 3 年	1956	1957-1961
中学校新国語 1 改訂版	1959	1959-1961
中学校新国語 2 改訂版	1959	1959-1961
中学校新国語 3 改訂版	1959	1959-1961
中等国語 1 5 訂版	1960	1960-1961
中等国語 2 5 訂版	1960	1960-1961
中等国語 3 5 訂版	1960	1960-1961
新国語 1	1961	1962-1965
新国語 2	1961	1962-1965
新国語 3	1961	1962-1965
中等国語 1	1961	1962-1965
中等国語 2	1961	1962-1965
中等国語 3	1961	1962-1965
中等国語 1 新訂版	1965	1966-1968
中等国語 2 新訂版 2	1965	1966-1968
中等国語 3 新訂版 3	1965	1966-1968
現代の国語中学 1	1965	1966-1968
現代の国語中学 2	1965	1966-1968
現代の国語中学 3	1965	1966-1968
中学校現代の国語 1 新版	1968	1969-1971
中学校現代の国語 2 新版	1968	1969-1971
中学校現代の国語 3 新版	1968	1969-1971
中学校現代の国語 1 最新版	1971	1972-1974
中学校現代の国語 2 最新版	1971	1972-1974
中学校現代の国語 3 最新版	1971	1972-1974
中学校現代の国語 1 最新改訂版	1974	1975-1977
中学校現代の国語 2 最新改訂版	1974	1975-1977
中学校現代の国語 3 最新改訂版	1974	1975-1977
中学校現代の国語 1 新版	1977	1978-1980
中学校現代の国語 2 新版	1977	1978-1980
中学校現代の国語 3 新版	1977	1978-1980
現代の国語中学 1	1980	1981-1983
現代の国語中学 2	1980	1981-1983

現代の国語中学 3	1980	1981-1983
現代の国語中学 1 改訂版	1983	1984-1986
現代の国語中学 2 改訂版	1983	1984-1986
現代の国語中学 3 改訂版	1983	1984-1986
現代の国語 1	1986	1987-1989
現代の国語 2	1986	1987-1989
現代の国語 3	1986	1987-1989
新訂版現代の国語 1	1989	1990-1992
新訂版現代の国語 2	1989	1990-1992
新訂版現代の国語 3	1989	1990-1992
現代の国語 1	1992	1993-1996
現代の国語 2	1992	1993-1996
現代の国語 3	1992	1993-1996
現代の国語 1	1996	1997-2001
現代の国語 2	1996	1997-2001
現代の国語 3	1996	1997-2001
現代の国語 1	2001	2002-2005
現代の国語 2	2001	2002-2005
現代の国語 3	2001	2002-2005
現代の国語 1	2005	2006-2011
現代の国語 2	2005	2006-2011
現代の国語 3	2005	2006-2011
中学生の国語 1 年	2011	2012-2015
中学生の国語 2 年	2011	2012-2015
中学生の国語 3 年	2011	2012-2015
中学生の国語 学びを広げる 1 年 資料編	2011	2012-2015
中学生の国語 学びを広げる 2 年 資料編	2011	2012-2015
中学生の国語 学びを広げる 3 年 資料編	2011	2012-2015
現代の国語 1	2016	2016～
現代の国語 2	2016	2016～
現代の国語 3	2016	2016～
東京書籍		
新しい国語中学 1 年上	1950	1950-1951
新しい国語中学 1 年下	1950	1950-1951
新しい国語中学 2 年上	1950	1950-1951



新しい国語中学 2 年下	1950	1950-1951
新しい国語中学 3 年上	1950	1951-1952
新しい国語中学 3 年下	1950	1951-1952
改訂新しい国語中学 1 年上	1951	1952-1952
改訂新しい国語中学 1 年下	1951	1952-1952
改訂新しい国語中学 2 年上	1951	1952-1952
改訂新しい国語中学 2 年下	1951	1952-1952
改訂新しい国語中学 3 年上	1951	1952-1952
改訂新しい国語中学 3 年下	1951	1952-1952
改訂新しい国語中学 1 年上	1953	1953-1961
改訂新しい国語中学 1 年下	1953	1953-1961
改訂新しい国語中学 2 年上	1953	1953-1961
改訂新しい国語中学 2 年下	1953	1953-1961
改訂新しい国語中学 3 年上	1953	1953-1961
改訂新しい国語中学 3 年上	1953	1953-1961
新編新しい国語中学 1 年上	1957	1957-1959
新編新しい国語中学 1 年下	1957	1957-1959
新編新しい国語中学 2 年上	1957	1957-1959
新編新しい国語中学 2 年下	1957	1957-1959
新編新しい国語中学 3 年上	1957	1957-1959
新編新しい国語中学 3 年下	1957	1957-1959
新編新しい国語中学 1 年上 新訂版 (総合)	1960	1960-1961
新編新しい国語中学 1 年下 新訂版 (総合)	1960	1960-1961
新編新しい国語中学 2 年上 新訂版 (総合)	1960	1960-1961
新編新しい国語中学 2 年下 新訂版 (総合)	1960	1960-1961
新編新しい国語中学 3 年上 新訂版 (総合)	1960	1960-1961
新編新しい国語中学 3 年下 新訂版 (総合)	1960	1960-1961
新しい国語中学 1 年	1961	1962-1965
新しい国語中学 2 年	1961	1962-1965
新しい国語中学 3 年	1961	1962-1965
新編新しい国語中学 1 年	1965	1966-1968
新編新しい国語中学 2 年	1965	1966-1968
新編新しい国語中学 3 年	1965	1966-1968
新訂新しい国語 1	1968	1969-1971
新訂新しい国語 2	1968	1969-1971

新訂新しい国語 3	1968	1969-1971
新しい国語 1	1971	1972-1974
新しい国語 2	1971	1972-1974
新しい国語 3	1971	1972-1974
新訂新しい国語 1	1974	1975-1977
新訂新しい国語 2	1974	1975-1977
新訂新しい国語 3	1974	1975-1977
新編新しい国語 1	1977	1978-1980
新編新しい国語 2	1977	1978-1980
新編新しい国語 3	1977	1978-1980
新しい国語 1	1980	1981-1983
新しい国語 2	1980	1981-1983
新しい国語 3	1980	1981-1983
改訂新しい国語 1	1983	1984-1986
改訂新しい国語 2	1983	1984-1986
改訂新しい国語 3	1983	1984-1986
新編新しい国語 1	1986	1987-1989
新編新しい国語 2	1986	1987-1989
新編新しい国語 3	1986	1987-1989
新しい国語 1	1989	1990-1992
新しい国語 2	1989	1990-1992
新しい国語 3	1989	1990-1992
新しい国語 1	1992	1993-1996
新しい国語 2	1992	1993-1996
新しい国語 3	1992	1993-1996
新編新しい国語 1	1996	1997-2001
新編新しい国語 2	1996	1997-2001
新編新しい国語 3	1996	1997-2001
新しい国語 1	2001	2002-2005
新しい国語 2	2001	2002-2005
新しい国語 3	2001	2002-2005
新編新しい国語 1	2005	2006-2011
新編新しい国語 2	2005	2006-2011
新編新しい国語 3	2005	2006-2011
新しい国語 1	2011	2012-2015

新しい国語 2	2011	2012-2015
新しい国語 3	2011	2012-2015
新編新しい国語 1	2015	2016～
新編新しい国語 2	2015	2016～
新編新しい国語 3	2015	2016～
学校図書		
中等国語 1	1950	1951-1951
中等国語 2	1950	1951-1951
中等国語 3	1950	1951-1951
中等言語 1	1951	1952-1952
中等言語 2	1951	1952-1952
中等言語 3	1951	1952-1952
中等文学 1 上	1952	1952-1953
中等文学 1 下	1952	1952-1953
中等文学 2 上	1952	1952-1953
中等文学 2 下	1952	1952-1953
中等文学 3 上	1952	1952-1953
中等文学 3 下	1952	1952-1953
中等言語 1	1952	1953-1953
中等言語 2	1952	1953-1953
中等言語 3	1952	1953-1953
中学国語（総合）1 上	1953	1953-1954
中学国語（総合）1 下	1953	1953-1954
中学国語（総合）2 上	1953	1953-1954
中学国語（総合）2 下	1953	1953-1954
中学国語（総合）3 上	1953	1953-1954
中学国語（総合）3 下	1953	1953-1954
中等言語 1 改訂版	1953	1954-1961
中等言語 2 改訂版	1953	1954-1961
中等言語 3 改訂版	1953	1954-1961
中等文学 1 改訂版	1953	1954-1961
中等文学 2 改訂版	1953	1954-1961
中等文学 3 改訂版	1953	1954-1961
中学国語（総合）1 上 新版	1954	1955-1956
中学国語（総合）1 下 新版	1954	1955-1956

中学国語（総合）2上 新版	1954	1955-1956
中学国語（総合）2下 新版	1954	1955-1956
中学国語（総合）3上 新版	1954	1955-1956
中学国語（総合）3下 新版	1954	1955-1956
中学国語（総合）1上	1957	1957-1961
中学国語（総合）1下	1957	1957-1961
中学国語（総合）2上	1957	1957-1961
中学国語（総合）2下	1957	1957-1961
中学国語（総合）3上	1957	1957-1961
中学国語（総合）3下	1957	1957-1961
国語中学1	1960	1960-1961
国語中学2	1960	1960-1961
国語中学3	1960	1960-1961
中学校国語1年上	1961	1962-1965
中学校国語1年下	1961	1962-1965
中学校国語2年上	1961	1962-1965
中学校国語2年下	1961	1962-1965
中学校国語3年上	1961	1962-1965
中学校国語3年下	1961	1962-1965
中学校国語1	1965	1966-1968
中学校国語2	1965	1966-1968
中学校国語3	1965	1966-1968
中学校国語1	1968	1969-1971
中学校国語2	1968	1969-1971
中学校国語3	1968	1969-1971
中学校国語1	1971	1972-1974
中学校国語2	1971	1972-1974
中学校国語3	1971	1972-1974
中学校国語1	1974	1975-1977
中学校国語2	1974	1975-1977
中学校国語3	1974	1975-1977
中学校国語1	1977	1978-1980
中学校国語2	1977	1978-1986
中学校国語3	1977	1978-1980
中学校国語1	1980	1981-1983

中学校国語 2	1980	1981-1983
中学校国語 3	1980	1981-1983
中学校国語 1	1983	1984-1986
中学校国語 2	1983	1984-1986
中学校国語 3	1983	1984-1986
中学校国語 1	1986	1987-1989
中学校国語 2	1986	1987-1989
中学校国語 3	1986	1987-1989
中学校国語 1	1989	1990-1992
中学校国語 2	1989	1990-1992
中学校国語 3	1989	1990-1992
中学校国語 1	1992	1993-1996
中学校国語 2	1992	1993-1996
中学校国語 3	1992	1993-1996
中学校国語 1	1996	1997-2001
中学校国語 2	1996	1997-2001
中学校国語 3	1996	1997-2001
中学校国語 1	2001	2002-2005
中学校国語 2	2001	2002-2005
中学校国語 3	2001	2002-2005
中学校国語 1	2005	2006-2011
中学校国語 2	2005	2006-2011
中学校国語 3	2005	2006-2011
中学校国語 1	2011	2012-2015
中学校国語 2	2011	2012-2015
中学校国語 3	2011	2012-2015
中学校国語 1	2015	2016～
中学校国語 2	2015	2016～
中学校国語 3	2015	2016～
光村図書		
中等新国語文学編 1 上	1952	1952-1954
中等新国語文学編 1 下	1952	1952-1954
中等新国語文学編 2 上	1952	1952-1954
中等新国語文学編 2 下	1952	1952-1954
中等新国語文学編 3 上	1952	1952-1954

中等新国語文学編 3 下	1952	1952-1954
中等新国語言語編 1	1952	1952-1954
中等新国語言語編 2	1952	1952-1954
中等新国語言語編 3	1952	1952-1954
中等新国語総合編 1 上	1954	1955-1955
中等新国語総合編 1 下	1954	1955-1955
中等新国語総合編 2 上	1954	1955-1955
中等新国語総合編 2 下	1954	1955-1955
中等新国語総合編 3 上	1954	1955-1955
中等新国語総合編 3 下	1954	1955-1955
中等新国語文学編 1 上	1954	1955-1958
中等新国語文学編 1 下	1954	1955-1958
中等新国語文学編 2 上	1954	1955-1959
中等新国語文学編 2 下	1954	1955-1959
中等新国語文学編 3 上	1954	1955-1959
中等新国語文学編 3 下	1954	1955-1959
中等新国語言語編 1	1955	1955-1958
中等新国語言語編 2	1955	1955-1959
中等新国語言語編 3	1955	1955-1959
中等新国語総合編 1 上 (改訂版)	1955	1956-1961
中等新国語総合編 1 下 (改訂版)	1955	1956-1961
中等新国語総合編 2 上 (改訂版)	1955	1956-1961
中等新国語総合編 2 下 (改訂版)	1955	1956-1961
中等新国語総合編 3 上 (改訂版)	1955	1956-1961
中等新国語総合編 3 下 (改訂版)	1955	1956-1961
中等新国語 1 (新版)	1958	1959-1961
中等新国語 2 (新版)	1958	1959-1961
中等新国語 3 (新版)	1958	1959-1961
中等新国語 1	1961	1962-1965
中等新国語 2	1961	1962-1965
中等新国語 3	1961	1962-1965
中等新国語 1	1965	1966-1968
中等新国語 2	1965	1966-1968
中等新国語 3	1965	1966-1968
中等新国語 1	1968	1969-1971
中等新国語 2	1968	1969-1971

中等新国語 3	1968	1969-1971
中等新国語 1	1972	1972-1974
中等新国語 2	1972	1972-1974
中等新国語 3	1972	1972-1974
中等新国語 1	1974	1975-1977
中等新国語 2	1974	1975-1977
中等新国語 3	1974	1975-1977
中等新国語 1	1977	1978-1980
中等新国語 2	1977	1978-1980
中等新国語 3	1977	1978-1980
国語 1	1980	1981-1983
国語 2	1980	1981-1983
国語 3	1980	1981-1983
国語 1	1983	1984-1986
国語 2	1983	1984-1986
国語 3	1983	1984-1986
国語 1	1986	1987-1989
国語 2	1986	1987-1989
国語 3	1986	1987-1989
国語 1	1989	1990-1992
国語 2	1989	1990-1992
国語 3	1989	1990-1992
国語 1	1992	1993-1996
国語 2	1992	1993-1996
国語 3	1992	1993-1996
国語 1	1996	1997-2001
国語 2	1996	1997-2001
国語 3	1996	1997-2001
国語 1	2001	2002-2005
国語 2	2001	2002-2005
国語 3	2001	2002-2005
国語 1	2005	2006-2011
国語 2	2005	2006-2011
国語 3	2005	2006-2011
国語 1	2011	2012-2015

国語 2	2011	2012-2015
国語 3	2011	2012-2015
国語 1	2015	2016～
国語 2	2015	2016～
国語 3	2015	2016～
教育出版		
中学校国語（総合）1の上	1952	1953-1955
中学校国語（総合）1の下	1952	1953-1955
中学校国語（総合）2の上	1952	1953-1955
中学校国語（総合）2の下	1952	1953-1955
中学校国語（総合）3の上	1952	1953-1955
中学校国語（総合）3の下	1952	1953-1955
中学校国語1の上 総合 改訂版	1955	1956-1957
中学校国語1の下 総合 改訂版	1955	1956-1957
中学校国語2の上 総合 改訂版	1955	1956-1957
中学校国語2の下 総合 改訂版	1955	1956-1957
中学校国語3の上 総合 改訂版	1955	1956-1957
中学校国語3の下 総合 改訂版	1955	1956-1957
中学校国語1の上 総合 3訂版	1958	1958-1961
中学校国語1の下 総合 3訂版	1958	1958-1961
中学校国語2の上 総合 3訂版	1958	1958-1961
中学校国語2の下 総合 3訂版	1958	1958-1961
中学校国語3の上 総合 3訂版	1958	1958-1961
中学校国語3の下 総合 3訂版	1958	1958-1961
中学国語1年	1961	1962-1965
中学国語2年	1961	1962-1965
中学国語3年	1961	1962-1965
標準中学国語1年	1961	1962-1971
標準中学国語2年	1961	1962-1971
標準中学国語3年	1961	1962-1971
中学国語1年 新版	1965	1966-1968
中学国語2年 新版	1965	1966-1968
中学国語3年 新版	1965	1966-1968
中学国語1 新訂	1968	1969-1971
中学国語2 新訂	1968	1969-1971



中学国語 3 新訂	1968	1969-1971
新版標準中学国語 1	1971	1972-1974
新版標準中学国語 2	1971	1972-1974
新版標準中学国語 3	1971	1972-1974
改訂標準中学国語 1	1974	1975-1977
改訂標準中学国語 2	1974	1975-1977
改訂標準中学国語 3	1974	1975-1977
新版中学国語 1	1977	1978-1980
新版中学国語 2	1977	1978-1980
新版中学国語 3	1977	1978-1980
中学国語 1	1980	1981-1983
中学国語 2	1980	1981-1983
中学国語 3	1980	1981-1983
改訂中学国語 1	1983	1984-1986
改訂中学国語 2	1983	1984-1986
改訂中学国語 3	1983	1984-1986
新訂中学国語 1	1986	1987-1989
新訂中学国語 2	1986	1987-1989
新訂中学国語 3	1986	1987-1989
新版中学国語 1	1989	1990-1992
新版中学国語 2	1989	1990-1992
新版中学国語 3	1989	1990-1992
新版中学国語 1	1992	1993-1996
新版中学国語 2	1992	1993-1996
新版中学国語 3	1992	1993-1996
中学国語 1	1996	1997-2001
中学国語 2	1996	1997-2001
中学国語 3	1996	1997-2001
伝え合う言葉 中学国語 1	2001	2002-2005
伝え合う言葉 中学国語 2	2001	2002-2005
伝え合う言葉 中学国語 3	2001	2002-2005
伝え合う言葉 中学国語 1	2005	2006-2011
伝え合う言葉 中学国語 2	2005	2006-2011
伝え合う言葉 中学国語 3	2005	2006-2011
伝え合う言葉 中学国語 1	2011	2012-2015

伝え合う言葉 中学国語 2	2011	2012-2015
伝え合う言葉 中学国語 3	2011	2012-2015
伝え合う言葉 中学国語 1	2015	2016～
伝え合う言葉 中学国語 2	2015	2016～
伝え合う言葉 中学国語 3	2015	2016～

付録2 日本とトルコ・世界の主要な出来事一覧

年代	日本	トルコ・世界
1910年代	1914 第1次世界大戦（～18） 日本、第1次世界大戦参戦 1918 第1次世界大戦終結 シベリア出兵 第3期国定教科書使用開始 大学令、高等学校令公布	1912 第1次バルカン戦争 1914 オスマン帝国、第1次世界大戦参戦 1915 （トルコ）ガリポリの戦い 1918 ムドロス休戦協定 1919 （トルコ）祖国解放戦争開戦 ヴェルサイユ条約
1920年代	1920 日本最初のメーデー 1923 関東大震災 1924 トルコ共和国承認 1925 日ソ基本条約締結 在トルコ日本国大使館開設 1926 大正天皇崩御・昭和に改元 1927 日本国民高等学校開校	1920 トルコ大国民議会の召集 国際連盟発足 1921 （トルコ）1921年憲法 1922 （トルコ）祖国解放戦争終結 オスマン・トルコ滅亡 ローザンヌ会議（～23） 1923 （トルコ）共和制宣言・トルコ共和国成立 1924 トルコ共和国憲法制定 （トルコ）統一教育法 1925 在本邦トルコ大使館開設 1927 （トルコ）男女共学開始 1928 （トルコ）文字革命
1930年代	1933 国際連盟脱退 第4期国定教科書使用開始 1936 義務教育延長（8年）問題が議論される 1937 日中戦争拡大 1938 ノモンハン事件 1939 第2次世界大戦	1930 （トルコ）中学校学習プログラム発表 1931 トルコ歴史協会設立 1932 トルコ言語協会設立 1933 （独）ヒトラー首相就任 1936 スペイン内乱（～39） 1938 アタチュルクの死去 （トルコ）中学校学習プログラム改訂 原子核分裂発見 1939 （独）ポーランド侵入 第2次世界大戦開戦
1940年代	1940 日・独・伊3国同盟調印 1941 日ソ中立条約調印 米英両国に宣戦（太平洋戦争～）	1940 日・独・伊3国同盟調印 1941 太平洋戦争（～45） 1944 連合軍ノルマンディー上陸

<p>45) 国民学校令公布 第5期国定教科書使用開始</p> <p>1942 米軍機日本初空襲 ミッドウェー海戦</p> <p>1944 決戦非常措置要綱を決定 学童疎開促進の閣議決定 学徒勤労公布</p> <p>1945 戦時教育令公布 東京大空襲 アメリカ軍が沖縄に上陸 広島・長崎に原爆投下 ソ連が対日宣戦を布告 ポツダム宣言受諾 太平洋戦争終結 第2次世界大戦終結 文部省「新日本建設の教育方針」 GHQ「日本教育制度ニ対スル管理政策」 GHQ「修身、日本歴史及ビ地理停止ニ関スル件」</p> <p>1946 天皇人間宣言 アメリカ教育使節団報告書 文部省「新教育方針」を配布</p> <p>1947 <u>学習指導要領一般編（試案）発表</u> <u>学習指導要領国語科編（試案）</u> <u>学習指導要領社会科編（2）（第7学年－第10学年）（試案）</u> 日本国憲法公布 教育基本法 学校教育法</p> <p>1949 文部省設置法 国立学校設置法 新制国立大学発足 社会教育公布</p>	<p>1945 (トルコ)、ドイツと日本に対する宣戦布告 (トルコ) 国際連合加盟 ポツダム宣言 第2次世界大戦終結</p> <p>1946 ユネスコ発足</p> <p>1947 パリ平和条約 トルーマン・ドクトリン マーシャル・プラン</p> <p>1948 世界人権宣言発表 イスラエル共和国の成立 パレスチナ戦争（～49）</p> <p>1949 NATO 設立 東西ドイツ成立 (ソ) 原爆保有宣言 中華人民共和国成立</p>
--	---

<p>1950年代</p>	<p>1950 第2次アメリカ教育使節団報告書</p> <p>1951 <u>学習指導要領一般編（試案）の改訂</u> <u>中学校・高等学校学習指導要領国語科編（試案）改訂</u> <u>中学校・高等学校学習指導要領社会科編 1 中等社会科とその指導法（試案）改訂</u> <u>中学校・高等学校学習指導要領社会科編 2 一般社会科（中学1年－高等学校1年，中学校日本史を含む）（試案）改訂版</u> ユネスコ加盟</p> <p>1952 メーデー事件</p> <p>1954 第五福竜丸、ビキニの米水爆実験による被害 防衛庁設置法・自衛隊法公布</p> <p>1955 <u>中学校学習指導要領社会科編改訂版</u> 第1回原水爆禁止世界大会広島大会</p> <p>1956 国際連合加盟</p> <p>1957 日本、国連安保理事会の非常任理事国に</p> <p>1958 <u>小・中学校学習指導要領改訂</u></p>	<p>1950 トルーマン大統領、水爆製造を指令 朝鮮戦争勃発（～53） （トルコ）朝鮮戦争に派兵</p> <p>1951 サンフランシスコ講和会議 サンフランシスコ平和条約 太平洋安全保障条約 ユネスコ教育研究所設立</p> <p>1952 （トルコ）NATO加盟 （米）水爆実験 （英）原爆実験 サンフランシスコ平和条約発効</p> <p>1953 （ソ）水爆実験</p> <p>1954 （米）ビキニ水爆実験 （ソ）原子力発電開始</p> <p>1955 原水爆禁止世界大会 （西独）NATO加盟</p> <p>1958 国際原子力機関（IAEA）発足 イラク共和国の成立</p> <p>1959 キューバ革命</p>
<p>1960年代</p>	<p>1960 日米新安保条約 安保闘争</p> <p>1963 原子力研究所、初の原子力発電に成功</p> <p>1964 日本、OECDに加盟 オリンピック東京大会開催</p> <p>1965 在イスタンブール領事館開設 （1972年10月総領事館昇格）</p> <p>1966 「ベトナムに平和を！市民連</p>	<p>1960 OPEC結成 南ベトナム解放民族戦線成立</p> <p>1961 （トルコ）1961年憲法制定 （トルコ）一般教育および初等教育法 （ソ）初の人工衛星船成功 OECD発効</p> <p>1962 キューバ危機</p> <p>1963 （米）人工衛星打ち上げ成功</p>

	<p>合」初のデモ</p> <p>1967 各大学で紛争が頻発</p> <p>1969 <u>中学校学習指導要領改訂</u></p>	<p>(中) 核実験成功</p> <p>1965 北ベトナム爆撃開始</p> <p>1966 アジア太平洋協議会 (ASPAC) 設立</p> <p>1967 第3次中東戦争 (中) 初の水爆実験 ASEAN 成立</p> <p>1968 パリでベトナム平和会談開始 国連核拡散防止条約 (7月調印) OAPEC 結成 (仏) 南太平洋で初の水爆実験 (米) ベトナム北爆全面停止</p> <p>1969 (米) アポロ 11号月面着陸 (人類初)</p>
1970年代	<p>1970 国産初の人工衛星「おすすみ」打ち上げ成功 政府、初の防衛白書『日本の防衛』 OECD『日本の教育政策』 高等学校学習指導要領改訂</p> <p>1971 沖縄返還協定調印</p> <p>1972 学習指導要領の弾力的取扱 到達 広島市平和教育研究所発足</p> <p>1973 石油ショック</p> <p>1974 学校教育法一部改正 (教頭法)</p> <p>1976 ロッキード事件</p> <p>1977 <u>小・中学校学習指導要領改訂</u> (現代化～人間化へ「ゆとりの時間」)</p> <p>1978 高等学校学習指導要領改訂 日中平和友好条約調印</p>	<p>1970 (米) カンボジアに直接介入 (トルコ) 中学校学習プログラム改訂</p> <p>1971 インド・パキスタン戦争 バングラデシュが独立を宣言</p> <p>1973 (トルコ) 国民教育基本法 ベトナム平和協定調印 (米) ベトナムから撤退 チリでクーデター 第4次中東戦争 第1次石油危機 ポルトガルで軍事クーデター</p> <p>1974 国連総会本会議、パレスチナ民族自決権承認 トルコ軍、キプロス平和作戦 (印) 初の地下核実験</p> <p>1975 ベトナム戦争終結</p> <p>1976 ベトナム社会主義共和国成立</p> <p>1977 カンボジア・ベトナム国境紛争激化</p> <p>1978 (ソ) 原子炉衛星カナダに落下 (イラン) 反政府運動拡大、革命政権樹立 (ソ) 初の2人乗りソユーズ 28</p>

		号打ち上げ 1979 (中) ベトナム侵攻 (米) スリーマイル島で原発事故 (ソ) アフガニスタン侵攻 イラン革命
1980年代	1981 文部省「ゆとりの時間」新設教科書の記述をめぐり、偏向論議 1982 高等学校新学習指導要領実施検定教科書の記述をめぐって中国、韓国などより抗議が起こる 1985 つくば科学万博開催 1986 バブル景気 1987 教育課程審議会「幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について」答申 1989 <u>小・中・高校学習指導要領、幼稚園教育要領の改訂</u> (小学校低学年に「生活科」新設、国家・国旗の義務化) 昭和天皇死去、新天皇即位、「平成」と改元	1980 (トルコ) 9月12日クーデター イラン・イラク戦争 1982 (トルコ) 1982年憲法制定 イスラエル、レバノン侵攻 1983 (米) グレナダ侵攻 レバノン戦争激化、米軍事介入 1984 アフリカの飢餓深刻化 (印) ガンジー首相暗殺 1985 (イスラエル) レバノンより完全撤退 1987 米ソ中臨時核全廃条約調印 1988 (ソ) アフガニスタンから撤退開始 (トルコ) 中学校学習プログラム改訂 イラン・イラク戦争終結 1989 (独) ベルリンの壁崩壊
1990年代	1990 エルトゥールル号事件百周年記念諸行事 (日本、トルコ) 1991 バブル崩壊 1992 PKO 協力法 自衛隊カンボジア派遣 - PKO 協力法に基づく自衛隊の派遣 1995 地下鉄サリン事件 1998 <u>中学校学習指導要領 (平成 14年 4月施行)</u> 長野オリンピックが開催 1999 周辺事態法の公布 - 周辺事態において自衛隊が活動可能となる	1990 東西ドイツの統一 イラクのクウェート侵攻 エルトゥールル号事件百周年記念諸行事 (日本、トルコ) 1991 第1次戦略兵器削減条約 (START I) - アメリカとソ連の軍縮 湾岸戦争 韓国と北朝鮮が国際連合に加盟 ソ連崩壊 - 構成国が独立して独立国家共同体 (CIS) を形成 1997 (トルコ) 初等教育 8年制移行 香港返還 - イギリスが中国に香港を返還する

	<p>国旗国歌法 - 国旗：日章旗国歌：君が代</p> <p>東海村 JCO 臨界事故</p>	<p>1999 ポルトガルがマカオを中国に返還する</p>
2000年代	<p>2002 学校週 5 日制の導入</p> <p>モスクワ条約 - アメリカとロシアによる軍縮条約</p> <p>FIFA ワールドカップ - 日韓開催</p> <p>2003 <u>中学校学習指導要領（平成 15 年 12 月一部改正）</u></p> <p>日本におけるトルコ年</p> <p>自衛隊イラク派遣</p> <p>2005 日本国際博覧会開催</p> <p>2007 <u>中学校学習指導要領（平成 20 年 3 月告示、平成 21 年度施行、平成 27 年度一部改正）</u></p> <p>2008 秋葉原通り魔事件</p>	<p>2001 アメリカ同時多発テロ事件</p> <p>アフガニスタン紛争</p> <p>2003 イラク戦争</p> <p>2007 世界金融危機</p>
2010年代	<p>2011 東日本大震災</p> <p>福島第一原子力発電所事故</p> <p>2013 富士山が世界文化遺産に登録される</p> <p>2020 年オリンピックの開催地が東京に決定する</p> <p>2015 <u>中学校学習指導要領一部改正</u></p> <p>2016 第 42 回先進国首脳会議</p> <p>アメリカの大統領（バラク・オバマ）がはじめて広島を訪問</p> <p>2017 南スーダンから自衛隊が撤収</p>	<p>2010 トルコにおける日本年</p> <p>2012 （トルコ）初等教育 12 年制移行（4+4+4）</p> <p>2013 （トルコ）中学校学習プログラム改訂</p> <p>2014 （トルコ）大統領選挙（初の国民による直接選挙）</p> <p>クリミア住民投票 - ウクライナのクリミアがロシアへ編入</p> <p>2016 （トルコ）クーデター未遂事件</p> <p>2017 国連で核兵器禁止条約が採択される（122 か国・地域が賛成）</p>