

歴史の「語り」は誰のものか

—「平和の礎」を事例として—

石川知行*

I. 関心の所在と研究の目的

従来の歴史教育では、歴史を学ぶことは他者を理解し、ひいては自己を理解することにつながると思われており、社会を形成するうえで必要なものとされてきた。こう考えてみると、歴史を学ぶ意義は非常に大きいことのように思えてくる。

しかし、他方世界に目を向けてみると、歴史を学ぶことでかえって国家間の衝突が助長されている面があることも事実である。つまり、歴史を学ぶことが、他者を「他者」として、自己を「自己」として語る「語り」として固定化すること、ひいては境界線とナショナル・アイデンティティを固定化する役割を担ってしまっているのだ。

このような歴史教育が抱える問題を考える場合、歴史教育だけでなく、それを支えてきた「公教育」の枠組みすらも批判的に検討しなければならない。今まで教えてきた歴史というのは本当に“公”教育にふさわしいものだったのだろうか。むしろ、そこで教えてきた歴史は国民を育成するための自国の歴史といったいわば“私”の領域のものともいえないだろうか。

本研究は、この「自／他」の「語り」に注目することを通して公教育と歴史教育の関係を再考し、公共的空間を創造する歴史教育の在り方を探求することを目的とする。

II. 「公教育」と歴史教育

1. 「公」とは何か

では、「公教育」の中に含まれる「公 (public)」という語句はどのような意味を含んだ言葉なの

だろうか。ハンナ＝アーレントは著書『人間の条件』の中で、公的領域とは共通の事柄について自由に議論し決定していく場であり、私的領域とは人々が生活し、生命を維持していく領域であるとした。そして、自由な議論ができる公的領域にこそ政治が生まれるとアーレントはいう。そこで生まれる政治とは、複数性（多数性）を前提としている。これは一見すると当然のことのように思えるが、非常に重要なことである。何故なら、複数性がなければ、そもそも人々は論と論とをぶつけて議論をする必要はないからである。その複数性の中で、複数の異論を相互に合意しあえるように調整する場が政治なのだ。アーレントは、公共性概念を、議論を行なううえで異質なものを排除しない、すべての人に開かれた自由なものとしてとらえていた。また、アーレントは政治に生活保障の問題を持ち込むことの禁止、言い換えれば、公的領域から徹底的に私的領域を排除することこそが、自由＝政治を成立させるための絶対条件だと考えた。

このようなアーレントの公共性の概念は、日本で普段用いる公共性の意味とかなりギャップがあるように思える。日本において公共性という言葉は、主に「公共事業」や「公共の福祉」と同義語で使われ、私たちが行政や政府、国家といった意味を多分に帯びたものと考えがちである。しかし、公共性は本来「政府や国家」という意味だけに限定されない、とても多義的な言葉である。

公共性の特性に関して、市川昭午は①国家性（国家に関係するもの、official）、②共通性（すべての人々に関係するもの、common）、③公開性

*茗溪学園中学校・高等学校

(誰に対しても開かれている, open) の三つに整理している¹⁾。一般的に、「公教育」という場合の「公」は、日本では①の国家性を指す言葉をして受け止められている²⁾。

このように「公」は非常に多義的な言葉であるが、この三つの特性のどれが強調されるかは時代や地域、そして現在においても使われる文脈によって大きく異なってくる。しかし、ここで注意しなければならないのは②の共通性に関してである。一口に「すべての人々」といっても、「すべての人々」という言葉が指し示す対象はとも曖昧である。実際、「すべての人々」が示す範囲は、①の国家性と③の公開性のどちらに立脚するかで全く違ってきてしまうのだ。例をあげてみよう。「すべての人々」を②の国家性に基づくものとするならば、「すべての人々」は国民とほぼ同義とみなすことができる。だが、「すべての人々」を③の公開性に基づくものとしたらどうだろうか。「すべての人々」は決して国民のみに限定されるものではなくなるだろう。

従来の「公教育」といった場合、「公」は①の側面が強かったといえ、そこでは国民のみが教育に関係する対象とみなされてきた。したがって、「公教育」で目標とされるべきものは、自ずと国民としてのアイデンティティを育成することとなっていった。

2. 「公教育」の問題点

しかし、国際社会・多文化社会の進展がみられる今の時代において、求められる資質は様々な背景をもった人々と共通の課題に関して議論し、価値を共有していくこととなっている。そのため、近代国家成立以降これまで行なわれてきた、構成員(国民)に共同体(国家)への帰属意識を高める共通の目的とアイデンティティ、価値観、文化などを注入する「公教育」だけでは不十分となってきている。

従来の「公教育」は、国民の育成に重きを置きすぎるあまり、同化が強制され、そこからはみ出

す異質な存在は無視されるか排除されていった。つまり、日本にいる限り、異質な「他者」の存在は認められることはなかった。

この「他者」とは、何も「われわれ」とは違ふとされるマイノリティや外国人などのいわゆる「かれら」の存在だけを指すものではない。「われわれ」とされる集団の中を見れば、本来は多様な主体が存在するはずである。だが、「われわれ」とされた瞬間、それら「差異=他者性」は隠蔽されてしまう。他者が存在しない空間を「私的」空間だとするアーレントの言葉を借りるなら、私たちがこれまで「公教育」と呼んできたものは、「国民の育成」という名のもと、差異をもつことが許されなかった「私的」な教育だったといえる。

このように個人より国家を優先する論理は、グローバル化が進化した1990年代からナショナリズムによって「公共性」を再定義しようとする日本の「公共性」論に多くみられる。齋藤純一はこの「公共性」論の特徴として「公共性」を「国民共同体」とみなす点をあげ、この「公共性」論の立場にたつ小林よしのりらの主張には共通見解があると述べている³⁾。その見解とは、「国民共同体」の課題は、戦後社会の「滅私奉公」精神の衰退や過度な個人主義の進展によって破壊されてしまった「公共性」をもう一度復活させることであり、そのためには「祖国のために死ぬ」覚悟を核心に置く市民=公民としての徳性を国家主導のもと積極的に涵養し、「私民」から「公民」への脱皮をはかることが重要だということである。こうした小林らの「公共性」論が、「内」と「外」を創り出すことによってはじめて成立する基本的には閉じた領域である共同体を自明の前提とすることで誰にでも開かれていることが成立条件であるはずの「公共性」を暗黙のうちに排除していることは明らかである⁴⁾。

3. 戦前・戦後における「公教育」と歴史教育の関係

さて、従来の「公教育」と、その一端を担った歴史教育はどのように結びついていたのであろうか。戦前においては、「公教育」の目的は「臣民の育成」であり、1890年に発布された教育勅語はその理念を強力に後押しするものであった。そのような「公教育」の中で歴史教育に求められた役割は、当然「臣民の育成」に寄与するものでなければならなかった。戦前の歴史教育は国史・西洋史・東洋史という三区分のもとで行なわれていたが、これらの歴史は「臣民の育成」という通底する目的の下、天皇という「万世一系」の絶対的な存在への忠誠心を培うための神話に基づく日本の歴史、近代日本が倣うモデルとしての西洋の歴史、日本が盟主として先頭に立って指導していくべき東洋の歴史、というように構造化されていたといえよう。

それが戦後になると、「公教育」は「臣民の育成」から、「国民の育成」に主眼が切り替えられた。そのために、国民をまとめ上げる紐帯として、戦前の天皇にとって代わる新たな概念である「階級」や「民族」が重要なキーワードとなった⁵⁾。

「国民の育成」という「公教育」の目的に基づき、戦後の歴史教育は日本史・世界史という二区分のもとで行なわれたが、戦後の歴史教育を通して、日本史の記述姿勢は、「日本」の歴史の存在を前提として、私たちが住む日本列島という地理的空間における歴史を記述するという一貫性を有してきた。他方、世界史の記述においても「日本」の歴史の存在は暗黙のうちに前提とされており、それは現在にかけて大きな変化はない。それは来年度から施行される学習指導要領の世界史Bの目標からも明らかである⁶⁾。

世界の歴史の大きな枠組みと展開を諸資料に基づき地理的条件や日本の歴史と関連付けながら理解させ、文化の多様性・複合性と現代世界の特質を広い視野から考察さ

せることによって、歴史的思考力を培い、国際社会に主体的に生きる日本国民としての自覚と資質を養う。

上の文章は一見、世界史を学ぶことはグローバル化が進む国際社会に生きていくうえで非常に重要なものだとポジティブに解釈されているように見える。しかし、その文脈は同時に、「ナショナル」な枠組は疑いえない「存在」であること、またそこに生きるのは「多様な個」ではなく、ナショナル・アイデンティティを自明とする「国民」であることを明示しているのである。ここには「自国」と「他国」を明確に区別する二元論が明確に見られる。

愛国心やナショナル・アイデンティティの論理が依拠する「自国」と「他国」の二元論は、少なくとも次の二つの危険性を孕んでいる。一つは、この二元論が、自国中心主義（「他国」に対する優越感）を引き起こす可能性である。言うまでもなく、その優越感は「他国」を支配する権利や義務が自分たちにはあるという論理に容易くすり替わる⁷⁾。もう一つは、「自国」と「他国」の二元論に立ったうえで成り立つ、「自国」の「歴史を語る」という行為自体が持つ問題性である。「一つ」の共同体の「歴史」を語るという行為は、実は片方の手で「自国」と「他国」それぞれの中に存在するはずのマイノリティを隠蔽・排除しつつ、もう一方の手で個人の差異までもを取り集め、「均質的な国民」を現象させてしまう。つまり、その行為自体が、本当は存在しているはずの「一つの共同体」内部の異質性・差異性を隠蔽してしまうのである。そして、それは歴史が国境や民族ごとに分断され、それぞれの共同体ごとに「私有化」されることを意味し、国や民族を超えた語りの可能性を閉ざしてしまうのだ。

「自国」の歴史を語るときに用いられる「われわれ」という主語は、まさにこの排除と取り集めによって初めて成り立つ制度であろう。そこでは「私」を「われわれ」として知り、そう知

ることによって「私」を愛し、その愛によって「私」を所有しようとする「われわれ」⁸⁾が重要視される(傍点五十嵐)。だとすれば、歴史の教科書が用いる「われわれ(日本人)」や「日本」の歴史といった、いわゆる「集合表象としての歴史」の語りこそがこの問題を表象しているということになる。

愛国心とナショナル・アイデンティティが、また、それら集合的アイデンティティの涵養を目的にしてきた歴史教育の語り自体が、このように意識的・無意識的を問わず暴力や差別を伴う潜在性を秘めているとすれば、私たちはいかにして「よりよい歴史教育」の在り方を検討していくことができるのだろうか。

Ⅲ. 歴史教育における〈われわれ／かれら〉

1. 従来の歴史教育とその問題点

私たちはそんなにも簡単に自国を「自国」と、他国を「他国」として分けることはできるのだろうか。また、「われわれ」と「かれら」を区別してお互いを確固たる存在としてみなすことができるのだろうか。そして、そもそも現在の政治的領域である自国／他国という区分を過去から現在までの歴史に持ち込み、一方を「自己」に同一化し、他方を「他者」として外部化して理解の対象とすることに妥当性はあるのだろうか。

こうした語りには一つ重大なパラドックスが潜んでいる。それは「日本人・日本国民」を主語として語る際に生じる〈均質的国家観〉に関わる問題である。つまり、「自国」と「他国」という二分法を超えた歴史を構築しようと「日本」対「他国」といったレベルでの対話がなされればなされるほど、本来は多様であるはずの「日本」や「他国」内部に対する認識が一方で希薄になってしまう危険性を孕んでいるのだ⁹⁾。

そして多様な主体による語りが可能であるはずなのに、一度「自国」と「他国」という区別ができると、「自国の歴史(ナショナル・ヒスト

リー)」としてその歴史的事象が「私有化」され、「国民」や「国家」という一つの主体で語られたナショナルな「閉じられた歴史」となってしまう。そうすると、必然的に国同士での「私的な」歴史のぶつけあいが生じ、国境や民族を超えた多様な主体による歴史の語りの可能性は閉ざされる。特にナショナル・ヒストリーに基づく語りは〈均質的国家観〉に陥りやすく、「自国」と「他国」の中を、過去から現在に至るまであたかも〈均一な国民〉しか存在しないかのように記述する傾向が強かった¹⁰⁾。

したがって、ここで私たちが問題とすべきは、現在の歴史教育が前提としている自国／他国、われわれ／かれらという境界自体を問うことにある。そして、これまで自国民のために内側へと語っていた「閉じられた」歴史を改め、「開かれた」歴史を創造するために私たちに必要なことは、①歴史の語りの中で用いられる「われわれ」と「かれら」が指し示す範囲の内実を明らかにし、②境界がいかなる目的のもとで引かれているかを問い、③その境界に基づく歴史の語りの妥当性を問いつつ、世界史におけるよりよい歴史の語りの在り方を考えていくことではないだろうか。

2. 公共的空間を創造する歴史教育の先行研究

世界史授業構成の研究は、専ら「どのような他国の歴史を学べばより他者を理解できるか」といった問題意識に基づいて進められ、そもそも自他の二元論自体を、つまり「かれら」と区別された「われわれ」(「日本」や「日本人」という「語り」自体の正当性を批判的に捉える提案は少なかったといえる。

だが、その中で宮蘭衛は、これまで「われわれの歴史」として語られてきた日本の歴史の在り方を問い、「共生」と「対話」を原理とする歴史授業構成の枠組みを提案している¹¹⁾。

自国の戦争の歴史は、自国中心的傾向を帯び、時として他国への共感や関心が弱く、

他国のことは忘却しやすい典型的事例である。

戦争の犠牲者の記憶・記憶の仕方にそれはよく表れている。戦争で殺した相手のことは忘れ、自国の戦死者のみを記憶し追悼するというのは、日本の場合だけではなく、近代国民国家に共通する一般的常識とされてきた。そこでは、戦争の事実を巡ってともに議論し、共生社会のあり方について対話する公共的空間を形成することは容易ではない。

犠牲者の記憶・記録は国境や民族によって差別され、自国・自民族にとって都合の良いように物語化される。そこで宮藪は、「自国民中心の戦争の記憶を克服し、国家や民族を超えた歴史認識と歴史の対話を切り開くためにはどのような形で戦争の記憶を留める方策があり得るのか。またそれにはどのような教材が求められるのか」

という問題意識から、沖縄の「平和の礎」に着目する。宮藪はこの「平和の礎」が歴史認識・歴史意識形成に果たす積極的役割を取り上げ、そこから、沖縄戦の教科書記述の公的データとして採用されている1976年3月発表の「沖縄県援護課統計資料」（以下、県援護課統計）と「平和の礎」に刻銘された人々の様相とを比較する中から、「平和の礎」の戦争の記憶・記録の仕方の今日的意義、そして、そこから見えてくる沖縄戦の歴史の多様性を明らかにし、「沖縄戦の実相」を豊かに描き出そうとしているのである。

「平和の礎」とは、1995年に沖縄県平和祈念公園（糸満市摩文仁）内にアジア太平洋戦争と沖縄戦終結50周年の記念事業として作られた記念碑である。そこには、判明している沖縄戦の犠牲者241,167人（平成24年6月23日現在）が全て一人一人固有名で刻銘されている（表1）¹²⁾。

表1 平和の礎刻銘者数（平成24年6月23日現在）

	出身地	刻銘者数
日本	沖縄県	149,246
	県外	77,349
外国	米国 (USA)	14,009
	英国 (UK)	82
	台湾	34
	朝鮮民主主義人民共和国	82
	大韓民国	365
合計		241,167

（沖縄県平和祈念資料館ホームページをもとに筆者作成）

宮藪は「平和の礎」の特徴を以下の2点に要約している¹³⁾。

- (1) 全ての人を1人1人の固有名で刻銘するもので、反匿名化・反数量化・反抽象化という方向を明確にしていることである。
- (2) 沖縄戦の全ての戦没者を記憶の対象として刻銘するという方法をとっていることで

ある。（傍点引用者）

宮藪は、「個人として全ての名を記録する」単純明快な刻銘原理が排除と差別を否定するとし、「平和の礎」と靖国神社の合祀方法との比較をする。靖国神社では毎年8月15日に全国戦没者追悼式が行なわれており、そこでは外国との戦争で日本の国を守るために斃れた自国の戦没者の

みを追悼する方法が採られている。つまり、われわれの死者／かれらの死者という選別をしたうえで、前者のみを合祀しているのである¹⁴⁾。それに対し、「個人として全ての名を記録する」「平和の礎」は、靖国神社の合祀方法とは明らかに異なるものであり、脱匿名化・脱ナショナリズムの追悼方法であると宮菌は述べる。

では、何故「個人として全ての名を記録すること」が排除と差別を否定し、対話を進める可能性を秘めているのだろうか。それは「誰かを排除することなく1人の人間として全戦没者を刻銘の対象にする」という極めて明快な原則を持つが故に、同じテーブルについて「平和の礎」の刻銘方法の在り方そのもの、そして戦争の意味、また歴史教育の在り方について対話する回路が開かれている¹⁵⁾ からだと宮菌は述べる。それ故、「平和の礎」は、沖縄戦で命を落とした全ての人々の死を、「日本人の死」や「県民の死」、「日本兵の死」といった国家や民族に基づく抽象的存在の死として語ってしまう教科書記述や私たち自身への内的反省を促す恰好の題材なのだというのである。

一方、沖縄戦において多くの小中学校教科書記述の根拠にもされる県援護課統計では、全戦没者数は200,656人となっている。そして、従来の教科書の記述にみられた「沖縄県民犠牲者12万人」説は、県援護課統計の沖縄県出身軍人・軍属(28,228人)と沖縄県民(94,000人)を合わせた数に基づいている¹⁶⁾。

しかしながら、県援護課統計にはいくつか問題がある。一つ目は、この沖縄県民の犠牲者数94,000人という数は、昭和19年と昭和21年の人口から算出された推定値である点である。これは、県出身軍人・軍属が一桁まで明記されていることとは対照的である。宮菌の指摘する通り、同じ沖縄県民でも「一般住民は歴史的存在すら証明されることなく忘却の対象とされて、歴史の彼方に置き去りにされてきた」¹⁷⁾ のだ。ここに、戦死者を軍人・軍属と一般住民とに区別す

るだけでなく、両者に対する眼差しの中に大きな落差が見える。二つ目は、沖縄で亡くなった旧植民地出身者(朝鮮人・台湾人)を排除している点である。戦争勃発当時「日本人」とされた人々には日本列島の人々だけでなく、植民地であった朝鮮半島や台湾出身の人々も含まれていた。彼(女)らの多くは、国家総動員法以来強制連行され、差別を受けながら「日本人」として労働に従事させられていたのである。だが、実際にこの援護課統計に載せられているのは現在の日本及びアメリカの死者のみであり、朝鮮半島や台湾出身の人々は意図的に統計から排除されている。

そうした反省から、「平和の礎」建立の際には、従来差別されてきた一般市民にも眼差しが向けられており、これまでの推定値を改めるべく、沖縄県の全市町村で行なわれた戦災実態調査に基づいて刻銘されている。同様に、忘却の対象となっていた旧植民地出身者にも光が当てられ、韓国では明知大学洪鐘^{ホンジョンピル} 秘教授が沖縄県の依頼を受けて、身元確認と遺族の同意を求めて刻銘作業に取り組んできた¹⁸⁾。

「平和の礎」の追悼方法は、従来戦没者を記憶し、追悼する際にみられた敵／味方、軍人／民間人、日本国民／外国人の区別を否定するものだといえる。だからこそ、宮菌は「平和の礎」がこれまでの沖縄戦の日本人中心の記憶を相対化する可能性を秘めているものとして高く評価しているのである。

IV. 授業化にあたって

1. 「平和の礎」を巡る問題

本節では「平和の礎」を授業化する際の視点を提示する。

まずは、授業化する際の視点を提示するにあたり、宮菌の研究に加え、摩文仁の丘を巡る言説と実践の分析を行なった北村毅の研究¹⁹⁾ も参照しながら、「平和の礎」建立を巡る構想段階から現在までの議論を整理する。

「平和の礎」を巡る議論は大別すると二つに分けられる。それは、(1)「誰を刻銘するか」という議論に関するものと、(2)「平和の礎」を巡る言説に関するものである。

(1) 「平和の礎」の刻銘に関するもの「誰を刻銘するか」

① 誰が刻銘されたか

「平和の礎」にその名が刻まれる者は、敵と味方、軍人と民間人、日本国民と外国人の区別・差別なく、沖縄戦における全戦没者である²⁰⁾。だが、実際には、「沖縄戦における全戦没者」ではないにもかかわらず刻まれた者と、「沖縄戦における全戦没者」にもかかわらず刻まれなかった者が存在した。「沖縄戦における全戦没者」ではないにもかかわらず刻まれた者とは、「沖縄県出身者に限り、満州事変に始まる十五年戦争の期間中に、県内外において戦争が原因で死亡した者」であった。つまり、日中戦争期に中国で死んだ者でも、沖縄県出身者であれば「平和の礎」に刻まれたのだ。反対に、「沖縄戦における全戦没者」にもかかわらず刻まれなかった者は次の二つのグループである。

i) ハンセン病元患者

ii) 韓国人戦没者

ハンセン病元患者は、刻銘されていない事実が新聞で大きく取り上げられ、その後患者のプライバシーに配慮しつつ、2001年にはじめて刻銘された。韓国人戦没者については、韓国の遺族の中には刻銘を拒否する者も存在する。刻銘拒否の理由として、沖縄戦での韓国人戦没者調査を行なっている洪教授は次の三点を指摘する²¹⁾。一点目は、財産相続にかかわる法律上の手続きの問題のためである。韓国では外国で死亡した場合、その遺産の相続は裁判での判決に基づくものとされるため、今さら持ち出されては困るという人があるのだ。二点目は、遺族が公職に就いているケースである。日帝時代に日本軍に加担したというのが、強制連行された

人々に対する韓国人の一般的な見方であり、遺族であることを知られては職業上まずいという思いがあるのだという。三点目は、公務員でなくとも同様に、日本軍に協力した家族の子孫としてレッテルを貼られることを恐れる人々がいるということだ。村の中で不名誉な視線を浴び、縁談などにも悪影響を及ぼすこともあるという。このような影響から、朝鮮半島から強制連行されてきた軍夫や従軍慰安婦の人々の多くは、未だ刻銘されずに「空白」となっている。

反面、「沖縄県出身者に限り、満州事変に始まる十五年戦争の期間中に、県内外において戦争が原因で死亡した者」は、沖縄戦の全戦没者記念碑という「平和の礎」の性格を曖昧なものにしてしまっている。

② 誰がどう分けられているか (刻銘方法)

刻銘方法を巡っては様々な要請が出されていたが²²⁾、最終的には当初の方針通り死者を出身地(国・地域、都道府県、市町村)ごとに刻銘することで決着した。「平和の礎」の役割と機能は「戦争の事実を記録すること」を最優先させ、沖縄戦の実相に関する解説は、「平和の礎」と一体の施設として位置付けられた平和祈念資料館で確認することとした。

(2) 「平和の礎」を巡る言説

① 政治空間における「語り」

除幕した「平和の礎」はその後どのように語られたのだろうか。北村毅は、クリントン大統領(当時)が2000年の沖縄サミットで敵味方の区別なくあらゆる戦死者の名前を刻んだ「平和の礎」が「強い人類愛を示している」と評価し、「過去五十年間、日米両政府は、礎の精神に基づいて、その責任を果たすために、日米関係を維持してきた。そして、それによって、アジアの平和が守られてきたのである」と演説したことに対して批判を行なっている²³⁾。ここでは、「平和の礎」が掲げた「平和の理念」が、軍事基地の存続という武力によってこそ保たれていると

される「アジアの平和」へと接続され、「平和の礎」が本来掲げる「平和」とはかけ離れたものとなり²⁴⁾、日米安全保障条約や基地を正当化する論理へとすり替えられてしまっている。

このような米政府に対し、日本政府側の当時の小泉純一郎首相は、2002年の沖縄戦「終戦」（日本軍の組織的戦闘の終結）を記念する「慰霊の日」（6月23日）の「沖縄全戦没者追悼式」での「あいさつ」で、「沖縄における米軍の存在はわが国のみならずアジア太平洋地域の平和と安定に大きく貢献している」と発言した。つまり、米政府と同じ認識を日本政府もまた持っていることを強調したのだ。

クリントン大統領及び小泉元首相の発言は、先の大戦の反省から一切の武力を否定するに至った“沖縄のこころ”を無視し、「平和の礎」の理念すらも巧みに既存の日米関係を正当化する論にすり替え、沖縄に米軍基地がある現状を肯定する。これにより、「戦没者という尊い犠牲があったからこそ、われわれは今日の「平和」や「繁栄」を享受できる」という「大きな語り」のもと、「沖縄という尊い犠牲があったからこそ、われわれは今日のアジアの「平和」や「繁栄」を享受できる」という陳腐な語りが生産されることとなった。この語りは、「靖国に祀られている人々の尊い犠牲があったからこそ、われわれは今日の日本の「平和」や「繁栄」を享受できる」という靖国のレトリックと全く同じであることが注目される²⁵⁾。

本来、「平和の礎」及びそれと補完関係にある平和祈念資料館は、ゼロ戦や人間魚雷等が展示されている靖国神社の境内に併設された遊就館のような軍事博物館や、前章でも述べた「沖縄の靖国化」といった状況に対するアンチテーゼとして建設されたはずであった。それにもかかわらず、「平和の礎」は、その刻銘基準故に、建立当初から「靖国化」の危険性が懸念され、実際、常に「靖国化」の危機に晒されてきたのである。

②新資料館の「語り」—展示の改ざん—

「平和の礎」及び平和祈念資料館が建設された当初の理念は、一連の平和事業を推進してきた大田知事に代わって稲嶺恵一知事が新しく就任すると、大きく歪められていくこととなる。それは沖縄開館前の1999年7月の平和祈念資料館展示改ざん問題を端緒とする。その中で、特に展示内容で問題となったのは、沖縄戦時のガマ（自然洞窟）内の模型に関する以下の2つである²⁶⁾。

- ・沖縄戦時のガマの中の様子を描いた「ガマでの惨劇」の壕模型から、住民に銃剣を突き付けていたはずの日本兵の銃剣が取り外された。
- ・コンデンスミルクに青酸カリを入れた容器を持って自決を強要する衛生兵が壕の中から取り除かれていた。

そこでは、変更された展示内容もさることながら、平和祈念資料館の展示解説の在り方を決定する監修委員会で展示基本案が了承されたにもかかわらず、その展示模型の見直しが監修委員会に無断で進められたことが問題視された。沖縄戦でガマに避難した住民に対し泣き叫ぶ幼児の口封じとして銃剣を向けた事例や、銃剣で刺殺される幼児を見たという体験者の証言は、沖縄では広く知られている事実である。監修委員会は、これらの証言や調査研究に基づいて、銃剣をむける日本兵の模型を展示することを了承して決定した。だが、その後の県庁職員による県三役への展示内容の説明内での「事実ではあるが余りに反日になってはいけない」「沖縄も日本の一県にすぎないので、日本全体の展示（記述）についても考えなければならない」²⁷⁾との知事の発言をきっかけに、事務局によって独自に展示作業の見直しが行われていたのだ。こうした稲嶺知事の発言及び展示作業の改ざんは明らかに沖縄に対する中央を意識してのものであり、これに対し荒川章二は、当時間近に迫っていた沖縄サミットとの関連を指摘し、「知事はサミットに集まった日本政府関係者の評価を気にしていたようだ（また普天間基地の県内移設をめぐる日本政府への交渉問題もあったと思わ

れる)」²⁸⁾と述べている。

開館後の2001年1月にも、県が旧資料館の屋外に展示されていた旧日本軍酸素魚雷や米軍戦車のキャタピラを再設置した。これに対して、新資料館の監修委員会の委員による批判や平和団体等の抗議行動が相次いだ。これらの兵器は未だに展示されている。

2. 授業化の視点

では、こうした「平和の礎」をどのような観点で授業構想していけるだろうか。

そもそも本論文の目的は、第1章でも取り上げていたように、「歴史教育において公共的空間をいかに創造していくか」ということであった。だが、従来の歴史教育は、意図するとせざるとを別にして、結果としてはむしろ私的空間(=ナショナル・アイデンティティ育成の場)を創造することに加担してきたものだったといえるだろう。

「公共的空間を創造する歴史教育」とはいかなるものであろうか。それは、筆者が「公共的空間」にこれほどにまでこだわることと同義である。筆者が「公共的空間」にこだわるのは、そこが唯一「私」が存在できる空間であるからだ。これは一見矛盾する言い様かもしれない。しかし、第1章でも述べたように、私的空間では「私」に先行して「国家」や「国民」が存在し、「私」はそこに同一化^{アイデンティティ}され、集合的表象〈われわれ〉に回収されてしまうほかない。「私」と国家が固く結びついて癒着し、離れられなくなったら、人間はどうなるのだろうか。それは、国家に生も死も自らの名前それ自体=アイデンティティすらも管理されるということに他ならない。

この「私」と国家が強固に結びつく最たる例が戦争である。ベネディクト=アンダーソンは『想像の共同体』で見事にその様子を描き出している²⁹⁾。

今世紀の大戦の異常さは、人間が類例のない規模で殺し合ったということよりも、途方

もない数の人々がみずからの命を投げ出そうとしたということにある。こうして殺された人々の数が、殺した人々の数をはるかに上まわったことは確かではないだろうか。究極的〔自己〕犠牲の観念は、宿命を媒介とする純粹性の観念をもってのみ生まれる。

戦争は人々を「誰(who)」としてではなく、「何かとして(as what)」動員していく。つまり、人々は固有名をもった個人ではなく、「日本国民として」戦争に動員されていったのである。この「何かとして」相対する一敵/味方、日本国民/アメリカ国民、軍人/一般住民である一からこそ、人々は〈殺す/殺される〉。戦争において、人々は「誰」としてではなく、「〈何か〉として」死んでいく。それが戦争なのだ。そして、彼らは「国のために死んだ」のである。

しかし、死者たちはその後再び「〈何か〉として」意味づけられた形で蘇生させられ、所有されるのである。数ある刻銘方法の中から出身地別刻銘が選ばれた理由は、死亡地刻銘では出身地が特定できない可能性があったり、原爆犠牲者ではプライバシーの問題がつきまったりして容易ではないからだろう。それよりは名簿等に基づいて出身地ごとに刻銘したほうが、全戦没者を刻銘するという「平和の礎」の理念に沿う形となるともいえる。

だが、一方で、この方法は近代国民国家成立以降の記念碑にみられる、〈われわれの死者/われわれではない者の死者〉に分けようとする欲望に私たちを駆り立てるだろう。現在の〈われわれ/かれら〉の基準をもとに、死者たちは〈われわれの死者/われわれではない者の死者〉と区分され、一方は追悼・記憶され、他方は忘却される。追悼というと聞こえは良いが、「誰」が死んだかを刻んだはずの「平和の礎」が、彼を「何として死んだか」を記憶する場として立ち現われてしまうのだ。死者は「誰」ではなく、「何かとして」再び確定される。これは死者の二度目の「死」ともいえる。そこでは1人1人の差

異は抹消され、摩文仁の丘にあるその他多くの慰霊塔と同様に「殉国美談」に使われる危険も生じるかもしれない³⁰⁾。

全戦没者の刻銘が目的だとすれば、全戦没者はただ機械的に記銘されてもよいはずである。それにもかかわらず、実際には現在生きている人々からの要請で「誰が刻銘され」、「どう刻銘されるか」が決められているのだ。これは、「死者の私的所有」である。そして、死者が「誰」ではなく、「何として」死んだかが歴史的・事実として歴史教育の中で語られるとき、つまり、再所有されるとき、彼らは三度目の「死」を迎えるのだ。

本来、「平和の礎」への刻銘は、「〈何か〉として」死んだ1人1人が、彼の名前を取り戻す作業に他ならない。固有名のみを刻む「平和の礎」は、それに対峙する私たちに、沖縄戦で人々が「〈何〉として」死んだのではなく、「誰」が死んだのかを教えてくれる。それは、「われわれの」物語を構成するか否かという線引きによって戦争の無数の記憶を抹消していく改ざん＝私有化を拒否するだろう。また、それは「戦争の犠牲のうえに今の「平和」や「繁栄」がある」というひどく単純化されたレトリックを問い、様々な語りを開かれた記憶の在り方を模索する力を養うだろう。

テッサ・モーリス＝スズキは、変化しつつあるグローバルな秩序の中で、戦争を記憶する新たな場と実践を発明するのにふさわしい場所の条件を以下のように述べている³¹⁾。

だが、記憶を害もなく中毒にもならない何かに転化するこうした試みは、まず死者の多様性と戦争体験の複雑さを認識することから始めなければならない。「我々の死者」と「彼らの死者」との境界をまたぎ越すこと、その経験の違いを否定することなく共に記憶すること、その方法が見出されなくてはならないのだ。

「平和の礎」は、まさにスズキのいう「我々の死者」と「彼らの死者」との境界をまたぎ越

すこと、その経験の違いを否定することなく共に記憶する」(傍点引用者)場、すなわち開かれた公共性の場を目指したとはいえないだろうか。

「現実には生きた人間たちの過去の体験に、人々の恐れや痛みをその矛盾に満ちた多様なありさまそのままに向き合うこと」³²⁾は、過去に対峙する私の姿勢を示しているだけではない。今は亡き死者とどうやって向き合っていくかは同時に、現在を生きる他者、あるいはそれらの他者たちと共に、どんな未来を志向していくのかと直結しているのである。

V. 本研究の成果と今後の課題

本稿で明らかになったことは、以下の点である。

第一に、従来の「公教育」の中で行われていた歴史教育は、日本史・世界史を問わず、自国／他国、われわれ／かれらという境界を前提としている。その限りにおいて、こうした歴史の「語り」は、その境界自体を問おうとしない、ナショナル・アイデンティティを涵養するための私的な教育に帰結する可能性を排除できない。こうした方向性は、当然のことながらグローバル化の進展する世界で、歴史教育がこれまで絶対視してきた境界と語りの妥当性を改めて問いに付すものである。第二に、「公共的空間を創造する歴史教育」を実践していくうえで、歴史の「語り」を具現化するものとしての「平和の礎」や平和祈念資料館といった歴史的資料や展示の在り方自体を検討するが重要な手がかりになるという提示である。とりわけ「平和の礎」をめぐる拮抗状態は、公教育における公共的空間の問題化にとって非常に重要である。

本稿で扱った「沖縄戦の記憶をどう共有していくか」という筆者の関心に近いものとして、現在、「真珠湾の歴史・記憶」をテーマにした、日米の教員ワークショップの試みがある³³⁾。こうした実践の分析を進めるとともに、沖縄戦の記憶、ひいては戦争の記憶をどう共有していくかというテーマを、より授業案という実践レベルにおいて具体化していくことが今後の課題である。

註

- 1) 市川昭午『教育の私事化と公教育の解体』教育開発研究所, 2006年
- 2) また, 英語の public 自体も多義的な意味をもつ言葉であり, 大別すると①「政府や国の」, ②「一般の人々にかかわる」, ③「公開の」の三つに分けられ, これは先述した市川の公共性の三つの特性とかなり重なり合ってくる。
- 3) 齋藤純一『公共性』岩波書店, 2000年
- 4) 同上, pp.5-6
- 5) 「階級」の概念に関しては日本でのマルクス思想の衰退により現在は正当性を失っているものの、「民族」の概念の有用性は今日でもある程度コンセンサスを得ているといえる。
- 6) 文部科学省『高等学校学習指導要領』東山書房, 2011年, p.20
- 7) 帝国主義の時代における欧米列強の「文明化の使命」や, 他のアジア諸国を「解放」し導くという使命を帯びた大東亜共栄圏にみられるような戦前の日本の行動などはまさにその典型である。
- 8) 五十嵐沙千子「公共性と共同体—あるいは愛の盲目」『東海大学紀要文学部』第84輯, 2006年, p.159
- 9) 日本を例にすれば, いわゆる「本土」に対する「アイヌ」や「対馬」, 「琉球」といった主体による語りや, 「移民」という主語で「日本」の多様な歴史を語ることも可能である(実際そうした取り組みは近年多くなされてきている)。しかし, 私たちは往々にして現在の政治主体をそのまま投影して過去の歴史を語り, 「あたかも過去から現在まで一貫してそうした集団がいた」というフィクションを信じてしまいがちである。
- 10) 例えば, アルフォンス=ドーデの小説『最後の授業』は, 普仏戦争の結果アルザスがフランスからプロイセン(ドイツ)へ割譲されるという時代背景を反映して書かれているが, そこにはアルザス固有の歴史を無視し, アルザスの祖国はフランスであるにもかかわらず, ドイツに奪われてしまうという国家を単位とする語りを採用されている。このように持つべきアイデンティティの最上位に「国家」や「国民」を位置づけ, それに基づいて歴史を語るという行為は近代国家成立以降多くの地域で見られ, 日本もその例外ではない。
- 11) 宮藺衛「共生と対話を原理とする歴史授業構成の枠組み」『新潟大学教育人間科学部紀要 人文・社会科学編』第8巻, 第1号, 2005年
- 12) 全て一人一人固有名で刻銘されていると述べたが, 「平和の礎」の中には, 名前を確認できず, 「〇〇の子・妻・長男・夫」などと刻銘されたいわゆる不明戦没者も300人以上存在する。しかし, これは誰かもわからない「無名戦士の墓」とは全く性質の異なることは明らかであろう。
- 13) 宮藺衛「「平和の礎」にみる国境を超える「戦争の記憶」の仕方(1)―「人間としてのアイデンティティ形成の可能性」『新潟大学教育人間科学部紀要 人文・社会科学編』第4巻, 第2号, 2002年, p.274
- 14) さらに, 靖国神社に祀られている日本国民の死者の中にも軍人/民間人という区別があり, 前者のみが合祀されている。
- 15) 前掲, 宮藺衛 2002年, p.275
- 16) 近年, 一部の中学校歴史教科書の中には, 日本軍死者94,000+沖縄県民死者94,000=188,000人というように, 沖縄県出身と他都道府県出身の兵を合わせた犠牲者数を記述しているものもみられる。
- 17) 前掲, 宮藺衛 2002年, p.292
- 18) しかし, 大韓民国や朝鮮民主主義人民共和国の碑には依然として大きな「空白」が存在する。宮藺はこうした状況の理由として, ①両国の沖縄戦での犠牲者の実態把握がなされていない, ②刻銘を拒否する遺族の存在を挙げ, 「平和の礎」に対する理解と対話をどのように進めるかが今後も課題だとしている。
- 19) 北村毅「沖縄の「摩文仁(まぶに)の丘」にみる戦死者表象のポリテクス―刻銘碑「平和の礎

- (いしじ)」を巡る言説と実践』『地域研究』第3巻, 沖縄大学地域研究所, 2007年, pp.49-66
- 20) また、敵と味方、軍人と民間人、日本国民と外国人の区別・差別なく、皆等しく同じように刻銘するが故に、「何故戦争が起きたのか」や「加害者と被害者の関係は」といった戦争責任が「犠牲者」という言葉によって覆い隠されてしまうのではないかという指摘が、建立計画当初からなされていた。これに対して、「平和の礎刻銘検討委員会」の座長を務めた石原昌家は、自身が監修委員を務めていた平和祈念資料館(1997年11月着工, 2000年4月開館)と常にセットとして位置付けることによって、戦争の真実が解明できるようにしておかなければならないとした。
- 21) 『琉球新報』1997年6月23日
- 22) 当時検討された主な刻銘方法は、①船舶別刻銘、②死亡地別刻銘、③原爆被爆者単位での刻銘、④出身地(国・地域, 都道府県, 市町村)ごとでの刻銘の4つであった。
- 23) 前掲, 北村毅 2007年, p.56
- 24) 「平和の礎」と同じ平和祈念公園内にある沖縄平和祈念資料館(2000年4月開館)の設立理念には、「この戦争(沖縄戦)の体験こそ、とりもなおさず戦後沖縄の人々が、米国の軍事支配の重圧に抗しつつ、つちかかってきた沖縄のこのころの原点であります。“沖縄のこのころ”とは、人間の尊厳を何よりも重く見て、戦争につながる一切の行為を否定し、平和を求め、人間性の発露である文化をこよなく愛する心であります。」とある。これがクリントン大統領の演説内容と矛盾することは明らかであろう。
- 25) 事実、小泉元首相は2001年6月25日の参議院決算委員会において、社民党の議員に「摩文仁の丘の平和公園の礎と靖国神社は、首相にとって同じですか、違いますか。その歴史的意味をどう認識しておられるのでしょうか」と問われた際、「沖縄と靖国神社という、地域的には違いますが、二度と戦争を起こしてはいけない、戦没者に哀悼の誠をささげるという気持ちにお
- いては共通のものがございます」と答えている。ここに「平和の礎」と靖国神社の接続がみられる。
- 26) 県による展示変更は壕模型だけにとどまらない。新資料館の展示における日本軍の住民虐殺や残虐性を薄める大幅な変更事項は、松永によれば、判明しているだけでも18項目にわたっている。(松永勝利「新沖縄県平和祈念資料館問題と報道—取材の現場から—」『争点・沖縄戦の記憶』社会評論社, 2002年, pp.131-209)。
- 27) 荒川章二「新沖縄平和祈念資料館設立をめぐって」『国立歴史民俗博物館研究報告 近代日本の兵士に関する諸問題』第126号, 国立歴史民俗博物館, p.163
- 28) 同上, p.182
- 29) 白石隆・白石さや訳『定本 想像の共同体—ナショナリズムの起源と流行—』書籍工房早山, 2007年, p.237
- 30) 「平和の礎」建立以前の摩文仁の丘では、沖縄防衛の陸軍第三十二軍最後の地であったということもあり、1960年代から他府県の慰霊塔が建てられるようになった。しかし、そこに刻まれた文章のほとんどは戦争や戦死を肯定・賛美するものであり、摩文仁の丘はさながら「沖縄の靖国」といった状況であった。
- 31) テッサ・モーリス=スズキ著 本橋哲也訳「記憶と祈念の強迫に抗して」『世界』第693号, 岩波書店, 2001年, p.41
- 32) 同上, p.42
- 33) 矢口祐人・中山京子・森茂岳雄編『真珠湾を語る: 歴史・記憶・教育』東京大学出版会, 2011年