

平成 21 年 5 月 23 日現在

研究種目：基盤研究(C)
 研究期間：2006～2008
 課題番号：18520501
 研究課題名(和文) 可能性としての歴史叙述－「原爆体験」を基軸に－
 研究課題名(英文) The Possibility of Historical Narrative
 : in the Case of Narrating A-Bomb Experience
 研究代表者
 今野 日出晴 (KONNO HIDEHARU)
 岩手大学・教育学部・教授
 研究者番号：103802131

研究成果の概要：

歴史叙述は、歴史学と歴史教育の両者を貫く基層として位置づけられ、生命と生活を脅かされた人びとの〈経験〉を課題として受けとめるものとしてあった。被爆者の戦後史(「原爆体験」)には、生命と生活の危険にさらされながら生きるという、普遍的なく生>のかたちがある。それゆえにこそ、懸命に生きようとする姿は、絶望のなかに〈生〉を蘇生させるのであり、その〈経験〉と応答することによって、私たち自身の〈生〉をも励ましていく。過去を生きる他者の「経験のリアリティ」が現在を生きる私たちの「生きるかたち」に及ぼしうるもの、いわば、歴史における他者と応答することによって発見される当事者性というものに歴史叙述の一つの可能性の中心がある。

交付額

(金額単位：円)

	直接経費	間接経費	合計
2006年度	1,700,000	0	1,700,000
2007年度	1,100,000	330,000	1,430,000
2008年度	600,000	180,000	780,000
年度			
年度			
総計	3,400,000	510,000	3,910,000

研究分野：人文学

科研費の分科・細目：史学・日本史

キーワード：日本史・歴史叙述・歴史教育・オーラル・ヒストリー・聞き取り・原爆体験・東アジア史

1. 研究開始当初の背景

歴史教科書問題の動向からもわかるように、歴史叙述や歴史認識の問題は、歴史学や歴史教育に関わる重要な課題として立ちあらわれていた。それは、学問的に深められるというよりは、一過性の政治論議として、どちらの側で発言するのかというような強いられられた枠組みをつくっていた。しかし、その一方で、歴史教科書とはこれまで何を基準にして描かれてきたのか、描かれるべきなのか、教科書叙述の「客観性」や「科学性」の問題、

あるいは叙述の主体が明示されてこなかったという「無名性」・「匿名性」の問題など、必ずしもこれまで正面から問われることになかった論点を、浮かび上がらせてきたことも事実であった。そして、これらの問題は、歴史教科書という問題だけにとどまらず、歴史研究と歴史教育の関係性を問うものであるうし、何よりも歴史叙述や歴史認識に対する本質的な問いというべきものであった。

しかし、強いられられた政治論議の枠組みによって、歴史叙述と歴史認識の問題は、冷静な

議論が難しく、歴史学と歴史教育の関係や位置づけの問題として論じられるという状況であった。しかし、こうした問題の立て方自体に、歴史教育が、歴史学から相対的に自立しているのか、あるいは、歴史学の研究成果を尊重するか否かというような議論の方向性を持っていたのであり、それは、歴史叙述の問題が排除され意味づけられてこなかったということでもあった。歴史はどのように叙述されるのかという問題を検討することは、歴史学と歴史教育の両者を貫く重要な問題を明らかにするものであり、さらに、歴史教科書問題においても、その混乱の糸を解きほぐす可能性をもっている。ここに本研究の基本的な意義があると考えられる。

2. 研究の目的

(1)まず、自らが歴史を描き(具体的な歴史叙述の試み)、同時に、その叙述自体を内在的に分析・検討することによって、歴史叙述の可能性をきりひらくことを目的としている。
(2)次に、歴史叙述に焦点をあわせることによって、歴史研究と歴史教育の関係性や位置づけについて新たな視点を提示し、あわせて、歴史教科書と歴史教育に有効な提言をおこなおうと試みるものである。
(3)最後に、被爆者からの「原爆体験」の聞き取りをおこない、記録に残すとともに、その証言を歴史として叙述するのと意味にも言及する。

3. 研究の方法

(1)歴史叙述の検討や分析は、通常、歴史家の歴史叙述を対象に、作品論として展開するような方法がおこなわれている。しかし、ここでは、内在的に参与する方法、つまり、具体的な歴史事象を、自らが主体となって叙述するところから、見えてくる可能性と問題性を明らかにしようとする試み。
(2)歴史叙述の問題は、叙述するという行為だけに限定されず、如何に歴史を語るのかという、「語り」の問題も含んでいる。これまで、教室で歴史はどのように語られるのかという問題は等閑視され、検討の対象にされることはなかった。そこで、歴史教科書に歴史はどのように描かれるのか、そして、教室で歴史はどのように語られるのかという問題を基軸にして、教科書叙述の「客観性」の問題、あるいは、叙述の主体が明示されないという「無名性」「匿名性」の問題などについて検討を重ねて、歴史教科書や歴史教育に提言をおこなおうとするものである。
(3)広島・長崎の被爆者はもとより、韓国在住の在外被爆者を含めた「原爆体験」を実際に聞き取り、「記録」として残していく。特に、被爆直後の「体験」だけでなく、その後の生活史にも留意しながら、歴史叙述を検討

する。それは、数に還元されてしまうような統計的な方法としてではなく、一人一人の固有な「体験」から被爆者の戦後史を検討するというもので、歴史が生成される場の問題を解明することにもつながっている。

4. 研究成果

(1)「軍隊体験」と「戦場体験」を描く

戦争学習において、生徒や学生たちは、戦死者や被爆者の数が実感をともなって理解されず、人間の生と死をくぐり抜けた数としてとらえられていなかった。加害についても、その犯罪性ゆえに、自分とはかわらないものとして、拒絶され、反発さえ招いていた(図書①：第Ⅱ部第3章)。被害も加害も抽象化され、概念化され、他人事となっていた。

そこで、具体的な歴史叙述としては、アジア・太平洋戦争期の「軍隊体験」と「戦場体験」に焦点をあわせて、普通の人びとが、軍隊に組み込まれ、「兵士」となって敵と戦い、傷つき、あるいは、遺骨となって帰ってくるという時間軸を基調にして叙述をおこなった。それは、「固有名」をもった兵士が、ひたすら歩き(行軍)、眠り、食事の調達をするような、戦場のなかの日常、戦場で暮らすことを念頭に、等身大の兵士像を描こうと試みたものであった(図書①：第Ⅲ部第2章)。

この叙述を構想する際に重視したのは、無名の民衆として概念化されるような人びとの姿ではなく、「固有名」をもった一人一人の多様な「軍隊経験」「戦場体験」を大事にして、「経験のリアリティ」を抽出すること、そして、そこから「全体の歴史像」へつなげるということであった。

かつての昭和史論争以来、「人間をどう描くか」という問題は、さまざまに論じられてきた(雑誌論文⑥)。遠山茂樹が、通史的叙述と個人体験の歴史叙述を二つの歴史叙述として、「相補われること」の重要性を述べながらも、その関係性を意味づけることはなかった(『歴史学から歴史教育へ』岩崎書店)。

政局政治史だけでは、人びとの生きる姿は見えないのであり、人びとの体験だけでは、社会全体の構造も見えてこない。さまざまな個人の体験にも、その時代の共通性・共時性が反映し刻印されているのであり、同時に、なぜ、そのような体験を個人に強いたのかという「問いかけ」が、当時の国際情勢や社会状況などへも眼を向けさせる。その眼差しが一個人の「体験」とそれを規定する全体の社会構造の連関を強く意識させる。本研究では、両者が切り離されて位置づけられるのではなく、個人の「体験」とそれを規定する全体の社会や国家とをつないで考えるという相互往還のなかで、歴史的な思考が深まるのではないかと想定し、歴史叙述と授業実践を試みた(図書①：第Ⅲ部第2章～第4章)。そ

れは、高校教育段階での「通史学習」の一環として構想・実践したものであり、「通史」のもつ全体性・総合性を維持しながら、形骸化した「通史学習」を乗り越えるための一つの試みであった。つまり、「通史」が全体性と総合性を暫定的にでも体现しているからこそ、個々の歴史的事象（個人の経験からさまざまな出来事まで）をそのなかに位置づけたり、相互に関連づけたりすることができるのであり、学習者自身が歴史で考えるための枠組み（暫定的な準拠枠）として機能する可能性をもっていることを明らかにした。そして、もちろん、それは、「絶対的な正史」として提示されるべきものではなく、学習者によって絶えず更新されかきかえられていくべきものなのである（論文②）。また、補足的に学習者が全体を把握する一つの方法として、単元全体を構造図として提示する学習活動も提案した（図書②）。

(2) 歴史叙述を意味づける

① 全体の歴史像・時代像を探求する

歴史学は、歴史叙述を最終目標として掲げてきた。歴史叙述は、歴史家にとって、歴史研究と並ぶ、あるいは、それ以上に重要な営みとして位置づけられ、歴史学に固有の課題であるかのように考えられてきた。そのため、全国の多くの教室で、歴史教師たちによって、描かれ語られてきた小さな営みとしての歴史叙述は、視野にはいることはなかった。本研究は、歴史研究者の大きな作品としての歴史叙述とは別に、「学校歴史」における小さな歴史叙述、歴史を語る実践を位置づけようと試みたものである。

かつて、太田秀通は、歴史教育者を、「専門領域のスペシャリストである必要は必ずしもないが、「全体の歴史像と歴史理論の創造的な研究者でなければならない」（『史学概論』學生社、1965年）とした。それを歴史叙述に引きつけて敷衍すれば、歴史教育者は、個別の歴史事象に関する研究成果を咀嚼しながら、耐えず全体の歴史像・時代像との関連を意識し、専門領域のスペシャリストが見逃しているような「全体の歴史像」を構想すべきであると位置づけた。歴史叙述の主体としての自覚が求められるとしたのである。

現在、いじめや自殺、子殺し・親殺しなど、日常の生活空間に「死」の話題はあふれている。未来を生きようとするはずの子どもや若者に「生命と生活の危険」は隣り合わせに存在している—それは、「戦場」や「修羅場」と表象されるほど—なのであった。それゆえにこそ、歴史教育者は、この点に敏感になって（想像力をはたらかせて課題化し）、人間の尊厳を確かめようとする歴史叙述に力を尽くすことができる、としたのである。

（以上、図書①：第Ⅲ部第4章）

そして、この「課題化」という営みは、かつて、上原専祿が、現実の国家や社会のなかで、解決、克服、対決、実現などを要する課題をよみとっていくとした「課題化的認識」と通底するものであり、その課題は、どこか遠くにあるのではなく、私たちの生活なから発見されてくるものであった（雑誌論文①）。まさに、眼前の子どもや若者のなかに未来へ向けて解決すべき課題を読み取り、その課題を基軸にしながら歴史を叙述するべきであろうと展望した。

② 過去を生きる「他者」と出会うこと

先に見たように、戦争認識において、被害も加害も抽象化され、概念化され、自分と関わり合いのない他人事として把握されているとするなら、自らが体験していない過去において、よそ事ではなく、自分のこととして歴史を考えること（当事者性）は可能なのかという問題は、歴史認識のレベルでも、歴史教育のレベルでも、重要な論点をなしている。

一般には、生徒や学生たちは、現在の価値観で推し量って、簡単に善悪を即断してしまう（そう割り切ることで、考え続けようとしないうところがある）。特に、加害という磁場においては、そうした傾向が強い。そんな「犯罪」は自分とは関係のないことであるとして（自分が当事者ではあり得ないとして）、その磁場から派生する「加害責任」というものからあらかじめ逃れている。

そこで、教室のなかの「語り」として、「兵士」の「戦場体験」を軸にする授業実践を試みた。「固有名」をもった一人一人の「兵士」に焦点をあわせることによって、人間の顔をもった戦争が、戦場が、その相貌をあらわすことを企図したのである。

具体的には、「捕虜を殺す兵士・殺さない兵士」として、初年兵の「刺突訓練」を扱った（図書①：第Ⅲ部第3章）。ここでは、まず、現在の価値観で捕虜の刺殺を断罪するのではなく、当時の価値基準において考えることをねらいとしていた。当時の兵士の捕虜認識や軍隊での教育を確認したあとに、中国戦線での初年兵の「刺突訓練」と見習士官の「斬首」を説明する。そして、「君たちの指揮官が、捕虜の一人も斬れないで立ち尽くしていたらどうだろうか」、「躊躇せずに見事に斬り捨てる指揮官と比べて、どちらが頼もしいと思うだろうか」と、挑発的に問いかける。人を殺すことが残酷だという現在の表層的な価値観だけではすまされない戦場の問題があるということである。そして、「なぜ、これまで虫を殺すのも嫌だと思っていた人までも、捕虜を殺すことができたのか、その理由を考えてみよう」と発問する。ここで最も問い尋ねたかったのは、周りには上官が居並ぶなかで、自分が初年兵として、一列に並ん

でいて、自分の番が来て、刺突銃を手渡された時に、それを拒否できるのかという「問い」であった。その「問い」が、一瞬でも自分自身の「修羅」を見つめることにつながる。「ここで断ったら、殴られる」「みんながやっていることではないか、相手はどうせチャンコロだ」、「みんなから臆病者と思われたくない」、「相手は何も悪いことをしていない農民ではないか」などなど。さまざまな思い（それは、兵士の思いでもあり、それを追体験している学習者の思い）が交錯し、「葛藤」のなかで、「自分もその場にいたら刺し殺すだろう」という苦い気持ちをもつ。そこから、当時の兵士が、何か特別な人々ではなく、自分と同じ「普通の人」であるということに気づく。そして、「ワー」と大声をあげて捕虜に向かっていくのは、人を殺す恐怖を振り払うためではなかったかと、過酷な場所に置かれた兵士の苦悩を共感的に理解する。

しかし、そうした過酷な戦場においても（「普通の人」が人を殺すことができるような条件が揃っていても）、極めて少数ではあるが、「刺突訓練」を拒否した兵士たちが確実にいた。教室の「語り」では、聞き取りを踏まえて、その中の一人渡部良三（1922年生まれ）の生涯と刺突訓練を拒否した状況とその後を紹介していく。1944年4月、河北省深県東魏家橋鎮で、初年兵たちは「刺突訓練」を命じられる。渡部は、最後まで迷っていたが、そのときに、「汝、キリストを着よ。すべてキリストに依らざるは罪なり。虐殺を拒め、生命を賭けよ」という声を聞いたという。そして、「刺突訓練」を拒否する。その後、国賊とののしられ、殴られ、蹴られ、ありとあらゆる凄惨なリンチをうけることになる。しかし、渡部は、現在においても、「刺突訓練」を拒否したことを後悔していない。

捕虜の刺突訓練を表層的に断罪したり、善悪を決定したりすることは、自分と関わり合いのないものと想定すれば、容易に処理できる。しかし、過酷な場所に置かれた兵士の苦悩を共感的に理解すれば（「経験のリアリティ」をくぐりぬけると）、そう簡単に処断できるような問題ではないことに気づく。それゆえに、やむを得ない、「仕方のない」として、苦い気持ちで決着させようとする気持ちもうまれてくる。ところが、次に、渡部の経験を学ぶことによって、「仕方のない」という決着では終わらず、「まだまだ考えなくてはいけない」というところにいる。一つの決着に安住せず、また、その決着を疑い、考えようとする。そうした思考の営み、さまざまに、行きつ戻りつしながら安易な決着を許さないような営為、「人間の眼」で「人間の心」で、歴史に生きる人びとに共感するという一つの事例を、教室のなかの「語り」として提示したのである。

以上のように、他人事として歴史を捉えるのではなく、当事者として歴史に向き合うということの意味、あるいは、自らが経験していない過去を生きる他者と、現在を生きる自分との接点を見いだすことの可能性（過去を生きる他者の「経験のリアリティ」が現在を生きる生徒たちの「生きるかたち」に及ぼしうるもの）を理論的に、実践的に考察した。いわば、歴史における他者と応答することによって発見される当事者性というものに焦点をあわせて探求してきた。過去に生きる異質な他者と出会うことによって、現在を生きる子どもや若者の価値観や倫理観が逆に照射されていく。そうしたなかでこそ、他者の苦悩に対する想像力が養われるのである。

③教科書叙述の構造を考える

教科書というものが、生徒や教師という、いわば、主要な読者が採択・選択の自由をもたないという特異な著作物である。さらに、実際の授業という場を考えてみれば、一般には教師が教科書を補いながら歴史が語られるのであり、教科書は、最初から著作者以外の他者によって解釈されることを前提にしてつくられた著作物であった。それゆえ、その叙述も、一般の著作物に比して、二重にも三重にも配慮しなければならない要件を抱えている。

例えば、教科書の歴史叙述における語り手とは果たして誰なのか。語り手が執筆者であることは自明のようにみえながら、事態はそう単純ではない。教科書は、「学習指導要領」に寄り添いながら記述され、あるいは、検定によって修正されて編まれる。さまざまな意図が複雑に絡み合い、せめぎ合いながら叙述され、テキストとして織り上げられていく。教科書制度の重層性が、それを必然化させる。その枠組みのなかで、教科書が織り上げられていく過程で、教科書執筆者の固有名と分担（誰がどこを書いたのか）が、明示されずに「匿名性」を帯びざるを得ないような側面が確かにある。

現在、歴史の客観性は共有されることによって担保されるのであり、それを可能にするものが相互批判であることは理解されるであろう。多くの人に共有されるような「a history」もあれば、誰にも共有されないような「a history」もある。そして、個々の「a history」が、相互に批判され検証されることによって説得的な「a history」が生まれ、それが共有されることで、より真実に近いものになっていくという筋道であろう。

より説得的で真実に近い「a history」とは何かということになれば、それは、やはり、通説や定説と呼ばれるものが想定される。現在真実に最も近いと学界全体で認識されているものでありながら、それ自体、固定的な

ものではなく、再審に付され、つねに批判にさらされ書き換えられていく。その再審性を含み込んだうえで、学界で共有されているもの、共有されていることによって客観性が一時的とはいえ担保されているもの、それが「学界の共有財産」と呼ばれるものであった。

その意味で相互批判をへたものは、「私」の「a history」ではなく、学界という「私たち」に共有された、「私たち」の「a history」へと意味づけられる。それが、学界という「私たち」を越えて共有されるもの、ある種の「普遍性」へと昇華したときに、「私たち」という呼び名も消えて、「無名性」「匿名性」を帯びてくる。「私」の語りから、「私たち」の語りへ、そして、普遍性を帯びた「彼らの語り」へと、歴史は叙述されることになる。

その意味では、歴史教科書において、その叙述が、「無名性」「匿名性」を帯びていくのは、そこに、「私の語り」や「私たちの語り」を越えて、質の異なった「彼らの語り」を叙述しようとしているからであった。逆にいえば、それゆえに、歴史教科書の叙述は、恣意的な語りをチェックする機能をもっているのであった（図書①：第Ⅲ部第5章）。

(3) 「原爆体験」を基軸に据える意味

歴史叙述を位置づけるに際して、特筆されるのは、阿部謹也の議論であろう（『阿部謹也著作集 第8巻』筑摩書房、2000年）。阿部は、「過去の記録に現在の経験が真理の源」として流れこんでいくような「経験」の重要性をのべ、現代の私たちにとって、欠くことのできない「経験」として〈原爆体験〉を位置づけた。したがって、「私たちはすべてヒロシマとナガサキの生存者であり、〈原爆体験〉を課題として受けとめないような歴史叙述は「われわれの経験」に基づくものたりえないと喝破したのである。ここに、歴史を叙述する際に、〈原爆体験〉を基軸に据える意味が明確に示されている（図書①：第Ⅲ部第4章）。

では、なぜ、われわれは、すべてヒロシマ・ナガサキの生存者であり、「原爆体験」が「真理の源」たりえるのか。原爆は、死体を消滅させ、固有名はもちろん、性別や年齢も判別されない夥しい死をうみだした。それは、人間としての死とは呼べない〈異形の死〉であった。生き残った者も、我先に逃げ延びようと、道徳的な行動が許されなかった。働く場を失い、学ぶ場を失い、人と人とのつながりが断ちきられる。人間が人間らしく生きることのできる基盤、その条件が根こそぎ奪われた。それが原爆であった。そして、被爆者は、その絶望的な『屍の街』から、人間が人間らしく生きるための基盤を回復していかなければならなかった。身体を回復させ、生活の基盤を回復させることが必要であった。

そして、何よりも、一人一人の死者を人間として追悼し、人と人とのつながりが回復されなければならなかった。

まさしく、被爆者にとつての戦後は、人間自身を取り戻す、回復過程としてあったのである。一日一日、生き延びるといふこと自体が、被爆者の原爆に対する闘いであった。ここに「生命と生活の危険にさらされ」ながら、生きるという、普遍的なかたちがある。それゆえにこそ、その生き続けようとする姿に、私たちの〈生〉は、励まされ、勇気づけられるのである。ここに「原爆体験」を基軸に据える意味、「原爆体験」が「真理の源」たりう意味がある。したがって、「原爆体験」は、被爆直後の体験に限定されるのではなく、戦前と戦後をつなぐ、個人のライフ・ストーリーとして、そこから紡ぎだされる〈経験〉を追求しなければならないこととなる。

1928年生まれの山本典人は、長崎師範学校在学中に長崎駅近くで被爆する。山本は、戦後の小学校教育、特に社会科教育において大きな業績を残している。実物教材を巧みに活用し、子どもたちの興味や関心を引き出すだけでなく、物語性豊かな「歴史劇」を練り上げて生き活きとした授業をおこなうことでもよく知られている。東京で小学校教師をしていた山本は、1971年夏に帰郷した際に、城山小学校主催の「平和祈念式」に出席し、教本の桜の樹と小さな石碑「嘉代子桜」に出会う。そして、動員学徒として城山小学校で働いていて被爆して亡くなった林嘉代子の物語を知る。嘉代子の母津恵は、1949年、娘をしのび、桜50本を同校に贈り、平和を祈ったのである。山本は、「被爆者であり、小学校教師であるわたしに課せられた仕事」であると考へ、城山小学校の子どもたちとも連絡をとって、紙芝居をつくりあげていく。その後、津恵に会って話しをきき、何度かの手紙のやりとりの末、児童文学『かよこ桜』（新日本出版社、1981年）を上梓する。

林津恵は、1970年3月4日、長崎放送のラジオ番組「被爆を語る」でその体験を公にした（その内容を書き起こしたものが、長崎放送報道部編『太陽が消えた あの日』童心社、1972年）。1971年には、ラジオ・ドキュメンタリーとして、「娘・嘉代子」も放送され、「嘉代子桜」をめぐる物語は、1970年代初頭から知られるようになっていた。ちょうど、1970年8月9日には、「長崎県原爆被爆教師の会」が結成され、教師の被爆体験もまとめられ（『沈黙の壁をやぶって』労働旬報社、1970年）、平和教育の気運が高まっていた。「嘉代子桜」の物語も、『夾竹桃の花さくたびに』（『ナガサキの原爆読本 中級用』1972年）に記されて、教育の現場に受容されていった。そうしたなかでの山本の平和教育であった。

林津恵が体験を語った、ラジオ番組「被爆

を語る」は、伊藤明彦（1936年生まれ：当時長崎放送記者）が1968年秋に「被爆者の声」の収録と保存を主要な目的（放送はその一部）としたものだった。伊藤自身も「入市被爆者」であったが、社内の事情で退職したあとも、「被爆者の声を記録する会」をたちあげ、1970年代に日本全国の被爆者を訪ねて、被爆証言を音源として残しておく。およそ2000人の被爆者に連絡をとり、1003人分の声を収録した（現在、マスターテープは、国立長崎原爆死没者追悼平和祈念館に所収）。以後、その記録をオープン・テープ、カセットテープ・CDと私財をなげうって全国の図書館・資料館、学校図書館へ寄贈していった。その1003人の「被爆者の声」を聞き取るなかで、生まれたのが、傑作『未来からの遺言—ある被爆者体験の伝記』（青木書店、1980年）であった。この書は、一人の「被爆者」の生涯を描いたもので、虚偽の証言が—虚偽の人生が—なぜ生まれたのか、その悲しい真実を探りあてていこうとするもので、現在のオーラル・ヒストリーで課題となっている論点がほとんど出揃っているだけでなく、深刻な問いかけを含むものになっている。伊藤によれば、この問題をくぐり抜けることなしには、前に進めなかったという。

伊藤は、ゴーギャンの「我々はどこから来たのか 我々は何者か 我々はどこへ行くのか」を引いて、「原爆という兵器を生み出した人類は果たしてどこにいこうというのか」と問いかけた（自分には、それを確かめる時間が残っていないがとしながらも、インターネットによって、「被爆者の声」を世界に届けることに大きな可能性をみていた）。そこにあるのは、被爆者とは誰か、自分とは何ものか、人類史のなかに、それらを発見していこうとする意識であった（その点では、文脈は異なるが、韓国原爆被害者協会の設立に尽力し、韓国の原爆被害者問題に一貫して取り組んできた郭貴勲は、人間が人間らしく生きる権利を追求してきたのであり、国境をこえた人間の普遍性を追求している）。

そこには、自らが被爆体験を語るだけでなく、それを後生に残す（音声として、児童文学として、教育として、権利として）ことの意味と意義がよみとれるのである。被爆者にとっての戦後は、人間を取り戻す、回復過程（被爆者自身が、自分自身をリハビリテートする）であると同時に、人間らしく生きることの意味を問い直す道程でもあった（以上、拙著『終わらない戦争—戦争体験と被爆体験—』有志舎、公刊予定、現在準備中

<http://www18.ocn.ne.jp/~yushisha/index3.htm>）。

付記）なお、聞き取りにあたって、次の方々大変お世話になりました。記して感謝申し上げます（渡部良三氏・関口達夫氏・伊藤明

彦氏・市場淳子氏・山本典人氏・郭貴勲氏・末永浩氏、順不同）。また、本年3月、貴重な示唆をいただいた伊藤明彦氏が、肺炎のため、お亡くなりになった。慎んでご冥福をお祈り致します。

5. 主な発表論文等

（研究代表者、研究分担者及び連携研究者には下線）

〔雑誌論文〕（計 4 件）

- ① 今野日出晴、「東アジア史」で考える—歴史教育にわたるといふこと—、岩手文化論叢、第7・8輯、145—159、2009、査読無
- ② 今野日出晴、歴史教育と社会科歴史—「歴史教師」といふ問題—、歴史評論、第706号、4—16、2009、査読無
- ③ 今野日出晴、子どもの空間認識と地図学習について—学習者から「聞き取る」といふ試み—、中等社会科教育研究、第26号、71—83、2007、査読有
- ④ 今野日出晴、大門正克編『昭和史論争を問う—歴史を叙述することの可能性—』によせて、年報日本現代史、第12号、231—244、2007、査読無

〔学会発表〕（計 3 件）

- ① 今野日出晴、「東アジア史」で考える—歴史教育にわたるといふこと—、第30回大阪大学歴史教育研究会、2009.3.21、大阪・大阪大学
- ② 今野日出晴、歴史教育と「社会科歴史」—「歴史教師」といふ問題—、宮城歴史科学研究会2008年度大会、2008.9.27、仙台・宮城学院女子大学
- ③ 今野日出晴、歴史学と歴史教育の構図—歴史叙述を中心に—、国史談話会2007年度大会、2007.6.9、仙台・東北大学

〔図書〕（計 2 件）

- ① 今野日出晴、東大出版会、歴史学と歴史教育の構図、2008、298頁、
- ② 日本社会科教育学会、社会科授業力の開発 中学校・高等学校編、明治図書、2008、320頁（110—125頁）

〔産業財産権〕

○出願状況（計 0 件）

○取得状況（計 0 件）

〔その他〕

6. 研究組織

(1) 研究代表者

今野 日出晴 (KONNO HIDEHARU)

岩手大学・教育学部・教授

研究者番号：10380213

(2) 研究分担者

(3) 連携研究者