

# 大牟田稔「平和のとりでを築く」

川口 隆行

一

二〇〇八年六月、平成二三年度実施数学指導要領（小学校社会科）解説書において、太平洋戦争での沖縄戦、東京大空襲などの各地への空襲、そして広島・長崎における原爆投下が初めて明記されたとの発表があった。翌七月、中学校社会科の新学習指導要領解説書においても、「歴史的分野」の「現代の日本と世界」の項目で、「我が國の国民が大きな戦禍を受けた」事例として、〈各地への空襲、沖縄戦、広島・長崎への原子爆弾の投下〉の文言が加えられたことが明らかにされた。

我が国が多くの国々、とりわけアジア諸国の人々に対して多大な損害を与えたこと、各地への空襲、沖縄戦、広島・長崎への原子爆弾の投下など、我が國の国民が大きな戦禍を受けたことなどから、大戦が人類全体に惨禍を及ぼしたことを理解させ、「国際協調と国際平和の実現に努めることが大切で

こうした方針がうちだされた直接の背景には、高等学校日本史における沖縄戦記述をめぐる問題があった。日本軍による沖縄住民に対する「集団自決」の強制を認めない教科書検定、それに対する沖縄県民各層をはじめとする多く人々から寄せられた抗議、といった社会問題にまで発展した事件に、一定の決着をつける狙いがあった。実際、文部科学省は、「沖縄戦をしつかり教えていくことが大事であり、それに努める」という渡海文科相（当時）の談話を具体化するために盛り込んだと説明している。

空襲と原爆投下は、戦後日本社会におけるアジア太平洋戦争についての語りを生み出すにあたって、きわめて特権的なトピックであった。そこに沖縄戦を加え、三つの出来事を明示することで、〈わが国の国民の戦禍〉をより広く、よりバランスよく教えることを目指したのが、解説書の大きな方向性だと、ひとまず言ってよい。

学習指導要領の解説書に法的拘束力はないが、教科書編纂、授業指導の指針を示すものである。従来の小学校社会科、中学校社会科の教科書でも沖縄戦、空襲、原爆投下についての記述は存在したが、今回の解説書の登場によって教科書における戦争記述の増加がいっそう促されるだろうし、戦争についての学習が充実されることも期待されなくはない。ただ、そこで考えねばならないのは、今後、増加が予想される戦争記述とは、どのような立場からなされるのか、そうした戦争記述によつて促される学習の「充実」とは、具体的にどのようなものなのか、ということにある。

あること』（内容の取扱い）に気付かせる。

習指導要領等との関係に立ち入つて検討すべきではあるが、解説書の記述に限つて考えてみても、いささかの疑惑が浮かばないわけではない。

ありていにいえば、やはり、沖縄戦、空襲、原爆といった出来事が「我が國の國民が大きな戦禍を受けた」事例として括られている点である。日本國の戦争被害を教えることはよくない、などというつもりはない。それは解説書が謳うように、きちんと教えるべき大切な事項であろう。だが、戦争における被害と加害の問題は複雑に絡み合っている。解説書もそのあたりのことは相応踏まえているようでもある。「我が國の國民が大きな戦禍を受けた」という記述の前には、「我が國が多くの國々、とりわけアジア諸國の人々に對して多大な損害を与えたこと」という文言を盛り込まれているからだ。とはい、空襲、沖縄戦、原爆投下という事例が明示された「我が國の大きな戦禍」と比べて、「とりわけアジア諸國の人々に對して被害を与えたこと」については、重慶爆撃、南京事件、従軍慰安婦、強制連行、捕虜虐待等々の具体的な出来事が挙げられているわけではない。ひとつひとつの事例を数えあげたらきりがないといえば確かにそうではあるが、ならば「我が國の國民の大きな戦禍」についても同様に違ひない。

ようは、ポイントの打ち方、力点の置き方にある。記述者の意図はひとまずおいたとしても、この記述を実践する立場に立つてみるとなるべく、詳しく述べて事例が挙げられている後者（「我が國の大きな戦禍」）に、より強い関心を示し、精力を注いだとしてもそれはそれで自然であろう。先に紹介した解説書の記述の結びには「国際協調と国際平和の実現に努めることが大切であること」

に付かせるという目標が掲げられていたが、もしそれを文字通り達成しようとするならば、「被害を与えたこと」と「大きな戦禍を受けた」ことのポイントの打ち方がもたらす効果を批判的に読み解いたうえで、現場での実践を心がけることが肝要であろう。

そもそも、今回の解説書の記述が登場した契機は、先に触れたように沖縄戦における「集団自決」をめぐる問題であった。日本軍による住民虐殺、すなわち「日本國民」同士の殺す／殺される関係を、この國の公的な歴史記述のなかにいかに位置づけるかこそが望ましいのか、といったことが問題の核心にあつた。「我が國の國民の大きな戦禍」という文言に、沖縄戦を回収する危うさは幾度でも強調したほうがよい。現在に至るまで沖縄を植民地的境遇に落とし込んだまま、「沖縄は『我が國』の平和と繁榮の礎として、尊い犠牲となつたのだ」といった（ステレオタイプ化された「ひめゆり学徒隊」をめぐる物語）神話のような語りを維持し、再強化することにもつながりかねないからだ。とらえようによつては、この解説書は「我が國の國民の大きな戦禍」と沖縄戦を結びつけようとする姿勢において、はからずも綻びを生じているともいえるのだが、私たちはその綻びの先から聞こえてくる声に、静かに耳を傾けたほうがよいだろう。

自己愛的で閉塞的な國民統合の物語のうちに、沖縄戦、空襲、原爆といったアジア太平洋戦争の記憶が、これまで以上に、前景化しないだろうか。社会科教育の門外漢としては、解説書がいざなおつとする授業が、歴史から遠く離れた平板で退屈な物語（神話享受の現）という新たな社会建設を目指したかに見える文言にせよ、現状

の国家間秩序の維持、追認にならないと誰が保証できよう。

## 二

では、〈言語の教育としての立場を一層重視し、国語に対する関心を高め、国語を尊重する態度を育てる〉（学習指導要領）ことを目的とする国語科の場合はどうだろうか。

今西祐行「ヒロシマのうた」、原民喜「夏の花」、井伏鱒二「黒い雨」、林京子「空き缶」など、多くの原爆文学が小中高の国語教科書に登場した。近頃では「夏の花」や「黒い雨」など一部の定番教材の採択率は減少傾向にある。一方で、これまで中心で定番教材の採択率は減少傾向にある。一方で、これまで中心であった小説や詩といった芸術作品にかわって、記録や説明文・評論などが新たに登場し、幅の広がりもみせている。狭義の文学という枠を超えた広がりのなかで、原爆を扱った言語文化とでもいうべきテクスト群は、教材としてそれなりに安定した地位を確保しているともみなせるわけである。

とはいっても、被爆から六〇年以上経過した今日、体験の継承的重要性といつたことが一般に言われるが、ことは言うほど容易ではあるまい。国語教科書における原爆文学と呼ばれる作品の自明性も決して保証されているわけではない。そうしたことを考えるうえで、ショーシャナ・フェルマンの指摘は重要な示唆を含んでいる。

ホロコースト、ヒロシマ、ヴェトナムの時代にあつて——つまり証言の時代において——教えることは、それ自体が証言を行ない、何事かを生起させなければならないのではない

か。あらかじめ型にはめられ、実体を与えられ、前もつて理解されることはわかっているような受動的な知識や情報である国民統合の物語を生み出すに大いに貢献した。原爆、戦争関連の教材群を仲立ちとして国語科で実践されてきた授業は、〈これは完全な事件であると誤って考えられているような事柄を、単に伝える〉ことに終始してはいないか。小説や詩、説明文や評論といった狭義のジャンルを超えて、十分な検証が必要であろう。そうした問題意識を欠如させるならば、〈自己愛的で閉塞的な国民統合の物語のうちに、沖縄戦、空襲、そして原爆といったアジア太平洋戦争の記憶が、これまで以上に前景化しないだろうか〉、〈歴史から遠く離れた平板で退屈な物語〉=神話享受の場とならないことを願う〉云々などと先の発言は、天に唾する所業となつて、すぐさまわが身に降りかかるだろう。原爆や戦争を題材とした言語テクストにきちんと対峙する行為の社会的な責任は、ますます大きくなっているとさえ思う。

そもそも教材としての原爆文学とその指導のあり方が、学習者にどうて既知の情報をなぞるだけであれば、それは自分たちの現在とは縁の薄い、遠い世のむかしばなしぐらいに受け流されるだろ<sup>(2)</sup>。あるいは、紋切り型の道徳的言説を内面化し、優等生的

な主体をたちあげる媒体＝道具ぐらにはなるかもしれない。だがそれは、氾濫するサブカルチャーに表象される戦争への無批判な興味を喚起する消費財となる危うさと紙一重でもある。ましてや、原爆や戦争を題材とした言語テクストを、国民統合の物語（そ）うした物語は、人道主義的普遍主義的な物語を必ずしも排除しない）

の文脈に位置づけ、解釈し、満足するようであれば、教材の位置からはずしたほうが無難かもしれない。

フェルマンが示唆するのは、証言としての言葉がもつ行為遂行的な力、すなわち証言が聴衆に憑依することで、全くの予見不能な危機的・批評的事態を教室にもたらしてしまった可能性である。

アメリカの大学での文学の授業の実践とそこから得た知見を、そのまま日本の国語教育の現場に持ち込むことには無理もあるし、危うさもある。ただ、フェルマンの言わんとすることの趣意は、

言語テクストと向き合うことで、予定調和的な知識の枠組み、認識のありようを揺さぶり、新たな問いを発見、思索し、表現するといった、国語教育の課題とも十分重なるはずだ。フェルマンの主張を机上の空論に終わらせないためにも、学習者の実態にあわせた教材選定、教材分析、指導の方法等々が、周到に準備、構想される必要があるのだし、それが果されてこそ、原爆や戦争を題

材とした言語テクストに向き合う行為は、学習者にとって、これまでの“わたしたち”と“わたし”的ありようを強く問いかえさずにはおられないものとして、立ち上がりつくるのではなかろうか。さらに、その問い合わせを、これまでとは違う新たな“わたしたち”的創出に主導的に参入する能力と姿勢を養うことにもつなげられないだろうか。あまりにも楽観的だし、希望的観測にす

ぎるという声が聴こえてきそうだが、まずはこのような地点を立脚点として、国語教科書に収録されている原爆テクスト、戦争テクストを「読む」ことから始めたい。

### 三

「平和のとりでを築く」という説明文教材がある。小学校国語教科書業界最大手である光村図書出版の国語教科書『国語六年（下）希望』に、平成一四年度版から現行版まで収録されている。初等教育の総決算、さらには中等教育への橋渡しといった役割を担つた教材として位置づけられているようだ。光村の教科書以外では、『ヒロシマから、ヒロシマへ——大牟田稔遺稿集』（渢水社、二〇〇二年一〇月）にも収められている。

筆者大牟田稔は、戦後広島を代表するジャーナリストのひとりである。一九三〇年、宮崎県生まれ。横須賀市の小学校に入学後、吳に転居。転校先の同級生に大庭みな子がいる。旧制中学三年の時、吳海軍工廠に学徒動員、工場の窓から原爆の雲をみたという。一九五三年には広島大学文学部文学科仏語仏文学専攻を卒業、中国新聞に入社した。大江健三郎『ヒロシマ・ノート』にも登場する金井利博の薰陶をうけ、のちに広島市長となる平岡敬とともに六〇年代以降の中国新聞の原爆、平和報道を牽引する。一九九二年には論説委員会主幹を最後に退職、広島平和文化センター理事長に就任する。二〇〇一年、他界。生前、梶山季之とも交友が深かつたことで知られるが、大牟田所有の蔵書類は梶山同様、現在、広島大学公文書館に寄贈、保管されている。

「平和のとりでを築く」は、物産陳列館から産業奨励館と名を変え、戦後は「ヒロシマ」の象徴へと変貌を遂げた原爆ドームが、世界遺産に登録されるまでの軌跡をわかりやすく解説した内容となっている。いま少し梗概を記しておこう。

冒頭、筆者は原爆ドームの名前を挙げて、〈平和を築き、戦争をいましめるための建造物として、ユネスコの世界遺産への仲間入りを果たした時、わたしは、建築されてからこの日まで、この傷だらけの建物がたどりてきた年月を思わずにはいられなかつた〉と語りだす。そして「一九一五年に物産陳列館として建築された時点から（この傷だらけの建物）をめぐる歴史が回想されるのである。

〈ヨーロッパ出身の若い建築家〉が設計した〈小さいながら、ひときわ目立つ建物〉は、〈広島を取り巻く時代の流れをじつと見守りつづける〉こととなる。一九四五年八月六日、広島に原子爆弾が投下、〈この建物にほど近い、約六百メートルの上空で爆発〉した。〈爆心地に近かつたこの建物は、たちまち炎上し、中にいた人々は全員なくなり、建物は〈れんがと鉄骨の一部〉を残し、〈丸屋根の部分は、支柱の鉄骨がドームの形〉となつた。

戦後間もない広島では、原爆ドームを保存するかとりこわすかという議論が続いたのだが、一九六〇年の春〈急性白血病でなくなつた一少女の日記がきつかけ〉となつて、〈市民も役所も「原爆ドーム永久保存」に立ち上がる〉り、保存を願う声は全国に広がつていつた。九〇年代に至ると、原爆ドームを世界遺産化しようという動きが高まり、一九九六年に無事世界遺産に登録される。原爆ドームは、〈未来の世界で核兵器を二度と使ってはいけない、いや、核兵器はむしろ不要だと、世界の人々に警告する記念碑〉

であり、〈見る人の心に平和のとりでを築くための世界遺産〉であると位置づけられ、結ばれている。

#### 四

このテクストには、大きなヤマが二つある。第一のヤマは原爆ドームの永久保存が決まる過程、第二のヤマは世界遺産化を実現する過程、それぞれを説明した箇所である。

第一のヤマでは、まず〈保存反対論の中には、「原爆ドームをみていると、原爆がもたらしたむごたらしいありさまを思い出すので、一刻も早くとりこわしてほしい。〉という意見もあつた〉ことが紹介される。しかし、〈あの痛々しい産業奨励館だけが、いつまでも、おそるべき原爆のことを後世にうつたえかけてくれるだろう〉と書き残して亡くなつた〈一少女の日記〉に後押しされ、官民挙げて永久保存に立ち上がつたという展開である。戦後十数年たつても継続する原爆の悲惨さ。〈一少女の日記〉は、つらい記憶から目をそむけようとする人々に、過去を直視する勇気と未来への責任を促したということなのだろう<sup>(3)</sup>。

さて、この第一のヤマは、保存賛成と反対という二つの立場の理由を提示し、新たな出来事の登場によつて対立が解消される、典型的な正一反一合の論理によつて構成されている。筆者の主張を「理解する」というのは、こうした表面的な弁証法的構造に寄り添つて「読む」ことで十分なのかもしれない。

だが、見逃せないと思うのは、原爆ドーム保存反対論について、〈という意見もあつた〉（傍論者）という表現がされているこ

とである。原爆ドームを見ると惨禍を思い出していたまれないという保存反対論だけが紹介されているが、「も」という助詞は、ほかにも反対する理由があつたことを示唆しているわけである。ならば、ほかにはどのような理由があつたのだろうか。そもそも筆者はなぜこの意見だけをとりあげてみせたのか。あるいは、反対理由が複数あつたならば、広島市民や行政を永久保存に向かわせた要因にせよ、「一少女の日記」だけとは限らないはずである。さらに裏を返すようにいえば、このテクストは、「一少女の日記」の果たした役割を強調するために、「原爆がもたらしたむごたらしいありさまを思い出すので、一刻も早くとりこわしてほしい」という反対理由を紹介したのではないのだろうか。このように、「も」という助詞は、テクストの表面的な論理を批判的にとらえ返し、新たな問いをつきつぎと誘発することとなる。もちろん筆者の論理展開が不十分であるとか、主張が恣意的であるなどと非難したいのではない。たつたひとりの少女の願いが人々の心を強く搖さぶり、世論を動かす大きな力となることさえあるというエピソードは、直接の読者として想定されている小学生にとって、自分と「世界平和」という途方もなく大きなテーマを繋ぐ回路を提供するかもしれない。それは明るい励ましのメッセージであろう。「平和のとりでを築く」という教材が読者に与える感銘があるとすれば、こうした点にあることを認めつつ、さらに「一步先へと進んで、「一少女の日記」という被爆体験者の遺言を、自分はどのように受け継ぐことができるのか、といった問題に対峙しあうとするならば、テクストの過剰とでも残余とでもいうべき領野への注目が必要となることも確かにことではないだろうか。

## 五

テクストが紡ぎだそうとする原爆ドームをめぐる記憶／物語からはみだし、こぼれおちてしまうものに目を向けてみること。そうしたことを考えたとき、さらに重要なのは、正一反一合の論理が、地方国内から世界規模へと拡大された第二のヤマであろう。「原爆ドームが世界遺産の候補として、世界の国々の審査を受けることになったとき、わたしは、ちよっぴり不安を覚えた」。

なぜならば、「戦争の被害を強調する遺跡であること」と「規模が小さいうえ、歴史も浅い遺跡であること」、それらのために「果たして世界の国々によって認められるだろうかと思った」からである。しかし「心配は無用だった」のである。「決定の知らせが届いたとき、わたしは、世界の人々の、平和を求める気持ちの強さを改めて感じたのだった」。

ここで筆者は、「不安を覚えた」理由を二つ挙げているのだが、「規模が小さいうえ、歴史も浅い遺跡であること」に「不安を覚えた」背景を説明することは容易である。テクストには、世界遺産にすでに選定された例として、「エジプトのピラミッドや、ギリシャのオリンピア遺跡」、日本の場合として「姫路城や屋久島」などの、規模も大きく歴史も古いものが列挙されているからだ。しかしながら、「戦争の被害を強調する遺跡であること」に、なぜ「不安を覚え」たのか。その背景を知ろうと探しても、表面的にはどこにも手がかりになるような箇所が見当たらないのである。触れないことこそが、「世界の人々の、平和を求める気持ち

の強さを改めて感じたのだった」という筆者の個人的感慨を、一般的な事実として読者にすんなりと共有させるための仕掛けとなつているといつてもよいぐらいだ。

現実には、原爆ドームの世界遺産登録にあたつて、世界遺産委員会では反対票こそ投じられなかつたものの、アメリカは黙認という立場で戦争遺産の取り扱い再考を要求、中国は賛否を保留、棄権という態度を示した。加害と被害の関係が絡み合つたアジア太平洋戦争をめぐる公的歴史の埋めがたい溝が存在したのである。世界遺産登録後のことではあるが国内の状況に目を向ければ、長崎市長を務めた本島等の「ヒロシマよ、おごるなけれ——原爆ドームの世界遺産化に思う」という倒錯的で激烈な文章が、被爆者団体から非難されたが大きな話題ともなつた<sup>(4)</sup>。

筆者大牟田稔は当然このような声を聽いている。だからこそ「不安を覚え」たのだ。〈世界の人々の、平和を求める気持ちの強さ〉が世界遺産化を実現させたなどといった記憶／物語では、抑えようとしても抑えきれない声が溢れだそうとしている。

こうした「読み」は歴史的文脈に通じた読者でないと成り立たないのではないか、という異論もあるだろう。だが、そんなことはない。社会科の授業でアジア太平洋戦争についても学習しているはずの小学六年生ともなれば、〈戦争の被害を強調すること〉が、なぜ「不安を覚え」た理由となるのか、じつくり考えさえすれば、ある程度までは推論可能な範囲であろう。それから先のことは、情報を教師が与えるのか、子どもたちに調べさせるか、教室の事情次第に違いない<sup>(5)</sup>。

原爆ドームが保存されたのも、世界遺産となつたのも、表面的

に語られる以上の葛藤や矛盾を抱えてのことなのだ。テクストはその痕跡を刻み込んだ記憶の場でもある。筆者はどのように時代や社会と格闘し、いかなる存在と対話を試みたのか。表現の奥底から聴こえる声に耳を傾け、自分自身もその対話を参入し、さらには現実の他者との対話に向かつて表現を試みることが求められているのではなかろうか。社会的な話題としての原爆、戦争体験は、開かれた人間関係を構想する力であつたが、閉じられた国民統合の物語を組み立てるためにも動員された。「平和のとりでを築く」を含め原爆、戦争を題材とした言語文化を「読むこと」「教えること」は、今後どのような力となるのか。向き合ひ方しないではある。そんな難しいこと、いまどきの子どもには無理だよ、あきらめともつかぬ声が聞こえてきそうである。いや、「読めない」「読もうとしない」のは、批判的思考と柔軟な感受性を失つた大人たちかもしれない。

## 六

「平和のとりでを築く」に付されている「学習」項目、いわゆる「学習の手引き」のひとつには、原爆ドームが「どうして保存されるようになつたのだろうか。そのわけをまとめよう」といつたものがある。現場を甘くみているとの誇りも受けそうだが、多くの教室では、〈「少女の日記」が保存運動の後押しをしたといふ、テクストの表面に書かれていることを簡単にまとめて終わりとしてはいなか。そのように思う根拠がないわけではない。次の項目を見ると、〈規模が小さい、歴史も浅い〉遺跡であ

る原爆ドームが世界遺産になつたのはなぜだろうか。筆者がどのように考えているのかをまとめよう」とある。あくまでも「筆者の考え方」とある点は配慮されているというべきだが、その「筆者の考え方」を相対化し、批評するための重要なポイントである、もうひとつのが「不安を覚えた」理由、すなわち「戦争の被害を強調する遺跡であること」にはまったく触れていない。それでは、「世界の人々の、平和を求める気持ちの強さ」が世界遺産化につながつたという「筆者の考え方」を追認して、それに疑問も持たずに「学習」を終えることだつて十分考え方られる。

「平和のとりでを築く」には三枚の写真が挿入されている。一枚目は、原爆ドームが物産陳列館もしくは産業奨励館と呼ばれていた頃の写真。二枚目は、「被爆した広島市街の様子」を写した写真。そして三枚目が、「核兵器の開発に反対する人々（パキスタン）」という説明書きが添えられた写真である。それぞれの写真は、テクストの意味内容を補強している。三枚目の写真は、「世界の人々の、平和を求める気持ちの強さ」を視覚的に表象しようとして配置されたものであろう。

この写真には、『Pakistan-India Peoples Forum for Peace and Democracy』という横断幕を掲げた人々とともに、「NO NUKE」とともに「NO MORE HIROSHIMA」というポスターも見受けられる。正しい撮影の時期と場所は不明であるが、『Pakistan-India Peoples Forum for Peace and Democracy』という同名の団体が開設しているインターネットのサイトを見ると、対話の積み重ねによってインドとパキスタン間の紛争解決、平和の実現を志す両国市民によって一九九四年に創設されたという<sup>(5)</sup>。インドとパキス

タンは、第二次世界大戦後のイギリスからの分離独立後、たびたび軍事的政治的な衝突を繰り返してきた。インドは一九七四年に核保有を宣言し、九〇年代に入るとパキスタンの核保有がささやかれるようになる。一九九五年にはカシミール地方の領有をめぐつて一挙に緊張が高まる。そしてインドは一九九八年に地下核実験を強行、それに対抗して数日後にはパキスタンも核実験を行い、核保有を正式に宣言した。

冷戦後の宗教ナショナリズムとも絡んだ両国の核開発競争は、冷戦期に確立した広島・長崎の訴えがすんなりとは世界に届かないのではないか、という不安を日本の一部でもたらすこととなつた。先に触れた本島等の「原爆はおとされるべきであった」発言もそうした不安を背景としていたし、林京子は「長い時間をかけた人間の経験」において、〈テレビニュースで報道される現地の、一般の人びとが喜ぶ表情をみて、私は絶望した〉空には放射性物質が飛び交っているのだが、見上げる空は青く晴れている。そして原子爆弾は、自分やその子供たちの頭上には落ちてこないと、保有国の人びともインドやパキスタンの人たちも、信じているのだろう」と主人公に語らせている<sup>(6)</sup>。

先のサイトから推測するに、教科書に添えられた写真に写っている団体の取り組みとは、インド、パキスタンにおいてナショナリズムに熱狂するマジョリティの動向と対抗するかたちで、地道に続けられてきたマイナーな運動であろう。確かにそれは「希望」である。だが、その「希望」とは、マジョリティに容易に屈しない、苦渋に満ちたマイノリティの運動の軌跡を想像することにし

歴史的・社会的文脈から切り離されることは、林京子が率直に語るような（絶望）を「まかす装置となつてはいなうだうか。それは『Pakistan-India Peoples Forum for Peace and Democracy』に対する冒瀆」とさえ思えてくる。

こうした問題は、筆者である大牟田稔の思想といつたものとは重ならないとは言えないにしても、大きくは別の次元の、すなわち国語教科書というメディアの問題なのだろう。国語教科書というメディアは、本文（テクスト）をみずから「論理」にふさわしいかたちに加工、変形してしまう。いや、こうした加工、変形のプロセスを通してしか、教科書の本文（テクスト）というのはありえないと考えたほうがよい。教室という現場で求められているのは、こうした苦い自覚に立つたうえでの、さらなる本文（テクスト）の加工、変形への野蛮な挑戦ではなかろうか、と思つたりもするのだが、それは極めて矛盾に満ちた困難な道のりに違ひない。

（以下、次号）

## 注

1 キャシー・カルース編『トラウマへの探求』（作品社、二〇〇〇年五月）九三、九四頁。

2 このあたりの記述は、拙著『原爆文学という問題領域』（創言社、二〇〇八年四月）と重複があるのを断わつておく。

3 『少女の日記』とは、一九六〇年四月五日に白血病で亡くなつた椿山ひろ子の日記のことである。彼女は、一歳八ヶ月の時、爆心地から1・5キロ離れた平塚町の自宅で被爆。亡くなつた時は、祇園女子高等学校二年に在学中のことであった。発病前から執筆されていた彼女の日記（一九五九年八月六日の項）には、「あのおそるべき原爆が、14年たつた今でも、いや一生がい生き残るだろう。そうして、20世紀以降は忘れられて原爆慰靈碑に書かれた文字と、あの痛々しい産業奨励館だけが、いつまでも恐るべき原爆を世に伝えてくれるだろう」と書き残されている。

4 注2拙著参照。

5 「平和のとりでを築く」は、「筆者の考えを受け止め、自分の考えを伝えよう」という目標を掲げた単元に収められている。筆者の考えに對して、自分の意見を書かせ、発表するという活動を積極的に促しているのである。同単元には「インターネットと学習」という項目もあつて、「あなたが身につけてきた『言葉の力』を思い切り生かして、インターネットを学習に役立てていきましょう」とある。だが、こうしたインターネットの活用による主体的な情報収集、発信という狙いも、テクストの批判的な「読み」に支えられたものでなければ、空回りすることであろう。

6 <http://www.pipfjp.org/>（二〇〇九年一月時点）。

7 引用は『長い時間をかけた人間の経験』（講談社、二〇〇〇年九月）五三頁による。

※ 本稿は、平成二〇年度「中等教育における教科教育内容に関する研究」（平成二〇年度広島大学大学院教育学研究科リサーチオフィス経費研究報告書、二〇〇九年三月）の川口執筆分担箇所、「原爆文学研究の現在」<sup>6</sup> いかに「読み」「教える」のか（『西日本新聞』二〇〇九年八月一三日）をもとに、あらたに書き下ろしたものである。