

中等歴史教育における「戦争」の教育内容開発（Ⅲ）

— 小単元「近現代日本の軍隊と社会」の場合 —

森 才三

前稿¹⁾において、筆者は、「批判的民主主義」の主体を育てるという社会科目的観に立ち、それを担う当事者としての「戦争を起こした当事者の責任を受け継ぐ関係者」という視点から、近現代日本における戦争について「なぜ、戦争をしたのか？」という問いを立て、戦争という「行為の論理」構造を解明する高等学校「地理歴史科」の教育内容の開発に取り組んだ。本稿では、それに引き続いて、近現代日本における戦争について「なぜ、戦争をすることができたのか？」という問いを立て、戦争を遂行した軍隊とそれを支えた「社会」の構造を解明する高等学校「地理歴史科」の教育内容の開発に取り組みむ。

1. はじめに

「戦争」をテーマとする授業の究極の目的は、「平和の文化」の構築にあることは、いうまでもない。しかし、昨今、「平和の文化」の構築の一翼を担っていると自負してきたヒロシマから、大変興味深い意見が発信されている。平岡敬(前広島市長)の「体験絶対主義」という発言もそのひとつである²⁾。平岡は、被爆の体験者としてのヒロシマの自己絶対化・独善性について、次のように述べている。

広島には「平和思想」があるのか疑問だ。思想は、批判を受けることで鍛えられるものだが、広島には「体験絶対主義」があって、異論を差し挟むのがためられる空気がある。

平岡の発言を耳にすると、かつて平岡が取り組んだ原爆ドームの世界遺産化(1996年12月2日登録決定、正式登録名は「広島平和記念碑」)に際して、本島等(元長崎市長)が寄せた「広島よ、驕るなかれ」と題する論文³⁾を想起する。本島は21世紀を「和解の世紀」と捉え、「原爆の惨状は多く語られている、しかし原爆投下の原因は語られることは少ない。」と述べ、原爆ドームの世界遺産化に対し苦言を呈している。原爆ドームの世界遺産化では立場を異にした両者であるが、平岡の「体験絶対主義」という発言には、本島の「広島よ、驕るなかれ」と通底したものを感じる。なぜ「体験絶対主義」とか、「広島よ、驕るなかれ」とかという発言が出てくるのだろうか。

それは、原爆投下を招来した戦争に対する向き合い方、つまり、戦争に対する問いの立て方の違いに由来するのではないだろうか⁴⁾。平岡や本島の発言は、戦争の当事者ないし関係者の視点から「なぜ戦争を起こしたのか?」「なぜ戦争が起こったのか?」と問いかけることなく、原爆被害の当事者の視点からのみ「なぜ戦争か起きたのか?」と問い続けている今日の状況に対する指摘ではないのだろうか。

こうした問題意識を背景に、本稿では、戦争の関係者の視点から「なぜ、戦争が起こったのか?」と問いかけ、近現代日本の諸戦争を遂行した軍隊とそれを支えた「社会」構造の解明をめざした授業開発に取り組みたい。

2. 「社会」構造を解明する授業の意義

(1) 「戦争」の原因を解明する授業づくり

筆者は、ここ2、3年「中等歴史教育における『戦争』の教育内容開発」に取り組んできたが、本稿は、その3番目の論文である。第一論文では、近現代日本の「戦争」をテーマとする歴史授業のあり方について検討し、批判的民主主義(Critical Democracy)の主体を育てるという社会科教育目的観に基づいて、近現代日本の諸戦争の原因を解明(分析)する授業として、下の【表1】のような類型を提起した⁵⁾。タイプA～Cの授業は、それぞれ〈観察者の視点〉〈関係者の視点〉〈当事者の視点〉から原因を考え、それを解明(分析)しようとするものである。また、第二論文⁶⁾では、そのうちのCのタイプの

【表1】「戦争」の原因を解明(分析)する授業の類型

類型	考える視点	発する問い	解明(分析)する対象	求める説明	
A	観察者の立場	なぜ、戦争が起きたのか?	「時代」構造	因果論的説明	決定論的原因
B	関係者の立場	なぜ、戦争が起こったのか?*	「社会」構造		可能論的原因
C	当事者の立場	なぜ、戦争を起こしたのか?*	「行為の論理」構造	目的論的説明	人為論的原因

(*は「なぜ、戦争をすることができたのか?」、**は「なぜ、戦争をしたのか?」と言い換えることができる。)

授業について、2つの意義——社会科教育実践の空白を埋めるものであること、戦争を考える視点を〈戦争の当事者の責任を受け継ぐ関係者の視点〉に変位させることが期待できること——を指摘し、小単元「近現代日本の諸戦争」の教育内容を開発した。

(2)「行為の論理」構造を解明する授業の限界

第二論文で開発した授業(Cのタイプの授業)は、近現代日本がなした諸戦争について、「なぜ、戦争を起こしたのか? (=戦争をしたのか?)」と問いかけ、近現代日本がなした諸戦争を日本の外交政策としての「行為」と見立て、「戦争」という「行為の論理」構造を解明(分析)するものであった。こうした授業により、学習者は当時の日本の分限や日本がなした「戦争」という「行為」の当否を判断する材料を手にすることができる。私たちは戦争を起こした当事者ではないし、当事者になることも不可能であるが、そうした知見を習得することによって、私たちは「戦争」の当事者の責任を受け継ぐ関係者の視点に立ち至ることが期待されるのである。それがCのタイプの授業の2つ目の意義であった。

しかし、「なぜ、戦争を起こしたのか?」と問いかける場合、戦争を起こした主体は日本という国家であり、個人ではない。「個人は、むしろ、国家が起こした戦争の被害者ではないか」という考え方もありうる。本稿の冒頭で取り上げた平岡や本島が指摘していることも、こうした考えと同一轍を踏むものである。「行為の論理」構造の解明(分析)をめざすCのタイプの授業には、そうした憾みがあるわけである。

(3)「社会」構造を解明する授業の意義

どうすればCのタイプの授業の限界を超えることができるだろうか。その工夫として、あくまでも社会認識の枠内で工夫する場合と、態度育成に踏み込む場合の2つのやり方が考えられる。後者は所謂「德育」の領域であり、社会科教育ではない。したがって、前者のやり方を採ることになるが、そうしたやり方として、梅津正美の「規範反省学習」をあげることができる⁷⁾。梅津の「規範反省学習」の最大の特徴は、概念的知識や説明的知識を習得を前提として、授業過程の最終部に、自己が依拠している規範の反省的吟味と行為の再方向づけを行なう段階を「討論」として位置づけることにある。梅津の提案は、社会認識教育として注目すべきものであるが、筆者は、社会科教育の役割は判断や意思決定の妥当性を高めることにある、という立場に立つ者であり⁸⁾、こうしたやり方ではなく、戦争を考える視点を選択する判断や意思決定の妥当性を高めるというやり方を採りたい。

すなわち、当事者の責任を受け継ぐ関係者という視点から戦争を考えるようになる授業、具体的には、日本という国家が起こした戦争に、その一員である個人がどうかかわっていたのかが、明らかになるような教育内容を準備するわけである。それが、Bのタイプの授業である。

“戦争”は超個人的・没個人的な国家の「行為」であるが、国家(社会)が個人によって形成されている以上、個人は、否応なく、その“戦争”を支えた構造のなかに生き／生かされることになる。Bのタイプの授業は、近現代日本の諸戦争について、「なぜ、戦争が起こったのか? (=なぜ、戦争をすることができたのか?)」と問いかけ、それを遂行した「軍隊」とそれを支えた「社会」構造を解明(分析)しようとするもので、そうした「社会」構造のなかで、いかに個人が“戦争”という国家の「行為」に荷担し／荷担させられ、それを遂行する「軍隊」を支えていたのかについて学習する。そうした学習を通して、学習者は、国家の「行為」としての“戦争”と個人との関係についての知見を習得し、“戦争”の関係者の視点に立ち至ることが可能となる。「社会」構造を解明(分析)する授業の意義は、“戦争”を遂行し「軍隊」を支えた「社会」構造のなかに個人を位置づけて捉えることができること、それによって、“戦争”に対する国家の責任を個人に引きつけて捉える視点が示唆されること、にあるのである。

3. 小単元「近現代日本の軍隊と社会」 授業試案

本節では、小単元「近現代日本の軍隊と社会」の授業試案を提示する(【表2】)⁹⁾。小単元は、「なぜ戦争が起こったのか?」の問いをメインエスチョンに、4つのパート(I～IV)が起—承—転—結で構成されている。

パートIは、人員の確保と軍紀の確立という視点から近代日本に創設された軍隊制度について説き起こす。次に、パートIIでは、それを受けて、そうした制度の下にいかにして兵士が生み出されていったのか、軍隊の基本単位である内務班での実際の生活や訓練の様子を当時の絵葉書(絵画資料)などから学習し、軍隊が果たした役割——社会の「国民化」と「文明化」——を解明していく。ここまでの学習で、学習者は「なぜ、戦争が起こったのか?」というメインエスチョンを、軍隊が果たした役割に結びつけて答えを求めようとするのが予想される。そこで、さらに分析を深めるため、パートIIIでは、内務班での生活の裏面へと学習を転じ、インフォーマルな規範が支配する軍隊の実相を解明していく。かくして学習者は、インフォーマルな規範が支配する軍隊を人々はなぜ受け入れ支持したのだろうか、という新たな疑問に立ち到る。こうした疑問に対して、パートIVは、当時の軍隊「マニュアル」本を資料として軍隊への説得の論理を読み取るとともに、教育程度別甲種合格率や現役志願者の教育程度などの統計資料をもとに“忠良”なる兵士の供給源を探り、総力戦体制に移る以前¹⁰⁾の軍隊を支えた「社会」構造を解明(分析)していく。

【表2】小単元「近現代日本の軍隊と社会」授業試案

1. 小単元の目標 近現代の諸戦争を遂行した日本の「軍隊」およびそれを支えた「社会」の構造を解明する。

2. 小単元の構成

パートⅠ	日本の軍隊の創設－人員の確保と軍紀の確立－
パートⅡ	日本の兵士の誕生と軍隊の役割－社会の「国民化」と「文明化」－
パートⅢ	軍隊生活の実相と軍隊の特殊性－インフォーマルな規律－
パートⅣ	軍隊の受容と支持－軍隊への説得の論理と軍隊の支持基盤－

3. 小単元の学習内容

※ 学習内容の(1)～(4)は、それぞれパートⅠ～Ⅳに対応している。

(1) 近現代日本(戦前)の軍隊は、「徴兵制」により国軍の兵士を確保する一方、「軍人勅諭」によって軍紀を確立し、創設されていった。

a. 明治国家にとって国軍の創設は急務であったが、身分意識や藩意識を持ち統一性を欠く士族兵は国軍の兵士としては不適切で、国軍創設にける経費を軽減する意味からも、明治国家の国軍は「徴兵制」によって創設された。

b. 「軍人勅諭」は軍隊を「天皇の軍隊」と位置づけ、「天皇への忠誠」を服従原理の根幹とした。「天皇の軍隊」とは軍隊が国軍であることを意味するものであり、「天皇への忠誠」とは軍人の政治不関与と軍隊の政治的中立の確保の意味があり、それらは統帥権の独立によって担保された。

(2) 兵営(軍隊)での生活や訓練は内務班を単位に営まれ、「日程表に従って、定時に、集団で、定式化された行動が一斉にできる」よう馴致される一方、兵士には洋風の衣食が提供された。

兵営での生活や訓練による近代的な定時法的時間意識・規律化された動作・標準化された言語の馴致は、「社会の国民化」(時間の国民化・身体の国民化・言語の国民化)を進め、西欧風の衣食は「社会の文明化」の推進力となった。

(3) 軍隊には、「階級」によるフォーマルな規範と「在隊年数」によるインフォーマルな規範の二重の規範があったが、私的制裁や員数主義などのインフォーマルな規範は、兵士の特殊な職務・絶対服従の馴致などの理由で黙殺された。

(4) 軍隊は、存在意義の強調・利益誘導的な説明・好印象づけなどによって、人々を説得し受容されていったが、そのうち最も効果的であったのは「軍隊は出世の場」という説明であり、軍隊のある種の平等性が人々には「軍隊は社会的上昇の一つの通路」と映り、人々の支持を調達した。

兵士は高等小学校卒程度の学力以下の者が殆どで、過酷な農村の労働を経験した彼らは、厳しい軍隊生活に耐えることができた。軍はある程度の知識と学力を持っている高等小学校卒程度層が兵士として最適と考え、高等小学校卒程度層も軍隊を「出世の場」と捉え積極的に志願する者が多かったが、彼らは自作下層・自作小作層に属し、上等兵や下士官として軍隊を支えた。

4. 小単元の展開(「小単元の展開」は、紙数の都合で、簡略化している。)

	主 な 発 問	資料	学 習 内 容
パートⅠ … 日本の軍隊の創設	○明治国家はどれくらいの兵力を持っていたか。 ○「徴兵制」とは、具体的にどんな制度だろうか。 ○なぜ、「徴兵制」を採用したのだろうか。 ○徴兵制はうまくいったのだろうか。	①	- 明治国家には自前の軍隊はなく、薩長土三藩からの献兵による1万の御親兵を当てていた。たった1万で内外の危機に対応することはできないが、とりあえず旧藩の士族兵を用いて国内の混乱に対応しつつ、徴兵制(1873年)により軍隊をつくらうとした。 - 満20歳に達した男子(免役者を除く)に徴兵検査を行い、合格者の中から抽選で3年間本籍地の軍隊に勤務させ(1927年、兵役法に改正され、2年間に短縮)、兵士としての教育・訓練が行われた。現役終了後は、予備役(4年4ヶ月、演習に参加)、後備役(5年)、国民兵役(40歳→1943年からは45歳)となり、在郷軍人として普通の生活を送るが、一旦有事となれば、召集に応じる義務があった。 - 旧藩兵は封建的な身分意識や藩意識を持っており、そうした意識は国土と国民を守る軍隊としては不適切で、装備や訓練の面でも軍隊としての統一性を欠くという問題があった。一方、徴兵制は、兵役が義務であったので、手当が少額で済む(1873年、1円56銭)し、いざという時には予備役や後備役から相当数の動員ができた。 - 血税騒動が起き、徴兵忌避も後を絶たなかったが、何度かの改正(79年、83年、89年)によって、優遇措置を改め負担の公平化をはかりながら、毎年1万の現役兵を受け入れ、日本の軍隊が創られていった。

	軍紀の確立 ○「徴兵制」だけで、内外の危機に対応できる軍隊ができるだろうか。 ○軍紀はどのように確立されていったか。 ○なぜ、「天皇の軍隊」として位置づけ、「天皇への忠誠」を軍紀の根幹に据えたのだろうか。	② ③ ・軍隊の人員は「徴兵制」で確保されるが、それだけでは精強で統制のとれた軍隊ができるわけではない。期待される日本の兵士に相応しい行動規範を示した軍紀の確立が必要となる。 ・『読法』(72),『軍人訓誡』(78),『軍人勅諭』(82年)によって,“精神力の強化”(西南戦争の教訓,“軍人の政治関与”(自由民権運動の影響)などを加味しながら改変され,「天皇の軍隊」としての位置づけ,軍隊における服従の根拠としての「天皇への忠誠」を特色とする『軍人勅諭』によって,確立されていった。 ・「天皇」は「国家」や「国民」という観念を具体的に示すシンボルであり,軍隊が封建領主の軍隊ではなく,国軍であることを示すため,「天皇の軍隊」と位置づけ,「天皇への忠誠」が軍紀の根幹に据えられた。それにより,軍人は天皇が認めた政府の政策に無条件に従い,国家のために献身せねばならず,軍人が政治的なことに関与することは禁止され(軍人の選挙権否定・集会参加や結社加入の禁止など),軍の政治的中立や軍人の政治不関与は統帥権の独立によって保証された。
パートⅡ…兵士の兵営生活	○徴兵期間中,どんなことが行われたのだろうか。 ・内務班の構成はどうなっていたか。 ・一日の生活はどんなものだったか。	④ ⑤ ・各中隊ごとにいくつかの内務班に分かれ,それを単位に集団生活が営まれ,様々な教育や訓練が行われた。 ・内務班は通常,初年兵(二等兵),二年・三年の古年兵(一等兵以上)と下士官を含む15~20名で構成され,班(初年兵と古年兵)ごとに部屋が割当てられた。内務班の班長は軍曹で,班付下士官の伍長(2名)や初年兵係の古年兵らが班長を補佐して訓練にあたっていた。こうした内務班が,戦時には分隊や小隊(分隊2つ)に編制された。 ・起床から消灯まで細かく時間に管理された日課に沿って集団生活が送られ,様々な教育や訓練が行われた。一番重要なことは,時間に従い行動することであり,兵士は生活や訓練を通して「日程表に従って,定時に,集団で,定式化された行動を一斉にする」よう馴致されていった。
国民化と文明化	○「日程表に従って,定時に,集団で,定式化された行動を一斉にする」兵営生活で,どんなことが問題となったのだろうか。 ○そうした問題は,どんなことを将来したか。 ○こうしたことを馴致された兵士たちが,兵役を終えて,それぞれの地域に戻ると,どうなるだろうか。	・軍隊には,近代的な定時法的時間秩序と意識の確立,身体の規律化,言語の標準化が必要であり,それまでの時間意識や歩き方(ナンバ歩き)などの動作,それぞれの地域の言葉(方言)しか知らないことなどが問題となった。 ・兵士たちに時計の普及が進む,兵士としての動作に適合するような身体づくり,共通語としての兵語(「残飯」「点検」「たるんでいる」「ボサッとしている」「処置なし」「気合いをかける」などのように普通の日本語として定着したものもある)の形成が進むことになった。 ・馴致された兵士は社会に戻り,それぞれの社会で定時法的な時間秩序,規律化された動作,標準化された言語の普及を進めることになり,こうして同じ時間意識を持ち,同じ動作をし,同じ言語を話す国民が形成されることになる。軍隊は「時間の国民化」「身体の国民化」「言語の国民化」を進め,「社会の国民化」の一つの装置として機能した,ということができる。
	兵営生活の衣食 ○兵士の服装はどんなものか。 ○兵営での食生活はどうだろうか。 ○軍隊の果たした役割として,どんなことがいえるか。	⑥ ・兵士の髪型はザンギリ頭,軍服は洋服,足には軍靴。軍隊における軍服着用や軍靴の経験が,洋服や靴の普及のきっかけとなった。 ・軍隊の兵食は,米が一人一日6合で,ほとんど口にしたことのない肉や洋食もよく出された,貧しい家の兵士には一人一日6合の米は魅力的で,兵食の洋食や肉食はその普及に大きな役割を果たした。 ・軍隊は衣食の西欧化に大きな役割を果たし,「社会の文明化」の推進力となった。徴兵制が定着していった理由の一端は,これらにある。
パートⅢ私制	○なぜ,消灯ラッパは「シンペイサンハ カワイソウダ ネ マタネテナクノカネー」と聞こえるのだろうか。	⑦ ・ただ単に兵営生活での教育や訓練の厳しさを象徴的にいっているのではない。消灯前30分の自由時間は,実際,初年兵にとっては“魔の時間”であったので,「マタネテナクノカネー」ということになった。

Ⅲ 軍 隊 の 常 態 化 の 現 実 — イン フ ォ ー マ ル な 規 範	裁 の 常 態 化 の 現 実 — イン フ ォ ー マ ル な 規 範	○消灯前の自由時間に、何があったのだろうか。 ○古年兵の初年兵に対する制裁は、何によっているのだろうか。 ○なぜ、インフォーマルな私的制裁が、許されているのだろうか。	⑧	・その時間、初年兵は、正当な理由とは思えない理由で、正当と思われる程度を超えた「いじめ」に近い制裁理不尽な私的制裁(「対抗ビンタ」「上靴や帯革ビンタ」「蟬」「鶯の谷渡り」「銃口のぞき」「自転車乗り」「食缶かぶり」「各班まわり」など)を古年兵から受けていた。 ・古年兵は一等兵以上であり、初年兵は二等兵であるが、制裁は階級によるものではない(初年兵が半年後に一等兵に昇進した後も続き、階級が同じでも古年兵の制裁はなくなる)。古年兵による制裁は、階級の下に基づいて明文化された規則に従ってなされるフォーマルな制裁ではなく、在隊年数に基づいてほとんど恣意的になされるインフォーマルな制裁である。 ・制裁は暴行罪であるが、初年兵は難を恐れて、古年兵を刑事告訴することはないし、1年我慢すれば、古参兵は除隊して新しい初年兵が入営し、立場が変わるので、初年兵は黙って1年間耐える。また、私的制裁によって、規範遵守意識の強化や命令に対する絶対服従の馴致が期待されていた。
	員 数 主 義 の 規 範	○私的制裁の他に、軍隊の特殊性を示すものはないだろうか。 ○なぜ、「員数主義」が特殊なのだろう。 ○一般社会の規範では認められない窃盗という行為を許すとはどういうことだろうか。	⑨	・支給された兵器・被服・営内靴・銃口蓋などが、検査の時にはきちっと揃っていないといけない、という「員数主義」がある。 ・支給品や備品を紛失してはならないということは当然であり、特殊ではないが、「員数主義」は員数を揃えるためには何をしてもよい、盗んできたものでもよい、ということを含意しており、そうしない者は容赦なく制裁を受けた。 ・軍隊は一般社会とは違う、ということを含意しており、それだけ、軍隊生活はつらいものだった。
Ⅳ 軍 隊 に 対 し て の 説 明 の 論 理 と 支 持	パ ー ト の 説 明 の 論 理 と 支 持	○人々は、軍隊はどのような所と考えたのだろうか。軍隊「マニュアル」本では、軍隊をどのように説明しているか。 ○これらには時期的な違いがあるのだろうか。 ○どの説明が一番説得力があっただろうか。 ○容易に上等兵になったのだろうか。 ○なぜ、軍隊は人々に受け入れられたのだろうか。	⑩	・「ナショナリズムや愛国心に訴え」で軍隊の存在意義を説明するもの、「名誉と恩給が与えられる」と利益誘導的な説明をするもの、「軍隊は人生の学校である」「軍隊は出世の場」「軍隊の食事は悪くはない」とか言って好印象づけて説得するもの、などがある。 ・軍隊の草創期はナショナリズムや愛国心に訴える建前のものがほとんどだったが、名誉一点張りでは、徴兵にとられた者が損をするという現実を説得することができないので利益誘導的な説明も見られるようになった。日本がいくつかの対外戦争を経験するに従い、「軍隊は厳しい所」というイメージに対して建前論では説得できなくなったので、好印象づけるようになった。
	軍 隊 の 支 持 基 盤	○どういう(階層の)人々が、軍隊を社会的上昇の一つの通路と捉え、支持したのだろうか。新兵の教育程度(資料a)、教育程度別の徴兵合格率(資料b)、現役志願者の教育程度(資料c)の資料から、どういうことがいえるだろうか。 ○なぜ、高等小学校卒程度の学力以下の者が、兵士の主たる供給源となったのだろうか。 ○なぜ、軍は高等小学校卒程度の学力の者が兵士	⑪	・上等兵は兵隊帰りの勲章であり、地域社会では大きな威信をもっていたので、兵士には上等兵への強い進級願望があった。それで、「軍隊は出世の場」という説明が一番説得力があった。 ・軍隊は財産、社会的地位、職業、家柄にかかわらず平等で、進級は成績(その根底は体力)次第であった。 ・軍隊はある種の平等社会で、誰でも成績次第で、地域社会で大きな威信を持つ上等兵になることができたので、軍隊を「出世の場」と捉え受け入れた。軍隊は社会的上昇の一つの通路であり、軍隊のある種の平等性が人々の支持を調達した。
	軍 隊 の 支 持 基 盤	○どういう(階層の)人々が、軍隊を社会的上昇の一つの通路と捉え、支持したのだろうか。新兵の教育程度(資料a)、教育程度別の徴兵合格率(資料b)、現役志願者の教育程度(資料c)の資料から、どういうことがいえるだろうか。 ○なぜ、高等小学校卒程度の学力以下の者が、兵士の主たる供給源となったのだろうか。 ○なぜ、軍は高等小学校卒程度の学力の者が兵士	⑫ ⑬ ⑭	・尋常小学校卒程度の者を中心に、その上の高等小学校卒程度の学力の者、それ以下の学力の者が、兵士の主たる供給源であった(資料a)。一方、軍は高等小学校卒程度の学力の者が兵士として最適と考え(資料b)、高等小学校卒程度の学力の者も軍隊を強く志願していた。(資料c)。 ・彼らは日頃から激しい農業労働に従事しており、過酷な農村の労働を経験した者には、軍隊生活は必ずしも苦痛ではなかった。貧しい農村が軍隊を支え、戦争が遂行されたといえる。 ・彼らは近代的な軍事技術を習得できるだけの最低限の知識と学力を持つ

	として最適と考えたのだろうか。なぜ、高等小学校卒程度の学力の者は、兵士を志願する者が多かったのだろうか。 ○高等小学校卒程度の学力を持つ層とは、どんな階層に属していたと考えられるか。	ている一方、徴兵忌避が一番少なく、国家や社会に対して批判的ではなかったし、彼らの多くが軍隊を「出世の場」と捉え、上等兵・下士官への上昇を志向していた。 ・実際の戦闘場面で重要な役割を担う彼らは、自作下層あるいは自作小作層であり、地域における保守的中間層を形成していた。
--	--	---

【教授資料およびその出典】

- ① 〈「日本の兵役制度」モデル図〉：『別冊歴史読本26号 日本の軍隊』818号（新人物往来社、2008年）などにより筆者作成。
- ② 〈「軍紀の確立」関係年表〉：戸部良一『日本の近代9 逆説の軍隊』（中央公論社、1998年）p. 59。
- ③ 〈「軍人勅諭」〉：荒井裕晶ほか編『資料日本史』東京法令出版、2010年、p. 330。
- ④ 〈「入営から除隊まで」絵葉書〉：前掲①，pp. 42～48。
- ⑤ 〈内務班〉：加藤友康責任編集『歴史学事典7 戦争と外交』，弘文堂，平成11年，p. 534。
- ⑥ 〈軍隊と洋食〉：吉田裕『日本の軍隊—兵士たちの近代史—』岩波書店，2002年，p. 38。
- ⑦ 〈消灯前後の“魔の時間”〉：前掲④，p. 45。
- ⑧ 〈内務班の私的制裁〉：河野仁『〈玉砕〉の軍隊，〈生還〉の軍隊』，講談社，2001年，p. 70。
- ⑨ 〈軍隊の員数主義〉：前掲⑧，pp. 73～74。
- ⑩ 〈軍隊「マニュアル」本〉：一ノ瀬俊也『明治・大正・昭和 軍隊マニュアル』光文社，2004年。
A「愛すべき邦国」（p. 28），B「軍隊が必要な理由」（p. 29），C「ナショナリズムの涵養」（p. 35），D「名誉と恩給」（p. 37），
E「軍隊は人生の学校」（p. 38），F「軍隊は出世の場」（p. 133），G「軍隊の食事は悪くない」（p. 141）
- ⑪ 〈上等兵への進級願望〉：前掲⑥，p. 83。
- ⑫ 〈兵士の供給源〉：前掲⑥…a「新兵の教育程度」（p. 103），b「教育程度別徴兵合格率」（p. 114），c「志願兵の教育程度」（p. 116）
- ⑬ 〈過酷な農村の労働〉：前掲⑥，pp. 102～03。 ⑭ 〈教育程度別徴兵忌避者〉：前掲⑥，p. 118。

4. おわりに

筆者は、「社会を批判する」個人を育成する社会科教育を主張している¹¹⁾。社会科の学習論における「批判」には、「分析」「反省」「代案」の3つの意味が考えられるが、筆者のいう「批判」は「分析」にあたる。しかし、筆者の意図する所は、「社会を分析する力を育てる」ということではない。「分析」は「反省」や「代案」の妥当性を保障するものでなくてはならない。そうした意味から、筆者は、社会科教育の役割はそれらの妥当性を高めることにあり、それは〈他者の視点〉を学習内容とし、授業を反省的判断の過程として組織することによって可能であると考えている。

本研究では、原因を解明(解明)する授業には、いかなる視点から“戦争”に対し「なぜ～か？」と問いかけるかによって、3つのタイプがあることを指摘したが、それは「反省」や「代案」の妥当性を高めるための方略にほかならない。3タイプのいずれかの授業を〈他者の視点〉として構想することによってその妥当性は高まる。今後も、学習者はどの視点で考えようとしているか見定めながら、学習者にどの視点で分析させるのが効果的か判断し、授業実践を重ねていきたい。

【註】

- 1) 拙稿「中等歴史教育における「戦争」の教育内容開発(Ⅱ)—小単元「近現代日本の諸戦争」の場合—」広島大学附属福山中・高等学校『中等教育研究紀要』第49巻，2009年，pp. 189～196。
- 2) 「論！2010ヒロシマ・ナガサキ『対談・核廃絶への広島島の役割とは』」、『朝日新聞・朝刊（広島版）』（2010年1月6日）27面。
- 3) 本島等「広島よ、驕るなかれ—原爆ドームの世界遺産化に思う—」，広島平和研究所『平和教育研究』VOL. 24，

- 1997年4月号。
- 4) 同様の問題関心から、奥田博子は、広島、長崎の原爆体験が日本人の戦争被害者意識の形成に取り込まれた過程を批判的に検証している。（『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年）
- 5) 拙稿「中等歴史教育における「戦争」の教育内容開発(Ⅰ)—戦争の原因を解明する歴史授業のあり方—」広島大学附属福山中・高等学校『中等教育研究紀要』第48巻，2008年，pp. 223～234。
- 6) 前掲1)を参照されたい。
- 7) 梅津正美「規範反省能力の育成をめざす社会科歴史授業開発」（全国社会科教育学会，『社会科教育』第74号，2010年，pp. 1～10）を参照されたい。梅津の「規範反省学習」は、社会関係における規範の機能の批判的解明を通して、自己が依拠している規範と行為のあり方を対象化し、それらを吟味・再方向づけしていける能力の育成をめざそうとするものである。
- 8) 拙稿『「社会を批判する」個人を育成する社会科歴史授業—『近現代日本の諸戦争』の場合—』（全国社会科教育学会，『社会科研究』第68号，2008年3月，pp. 11～20）を参照されたい。
- 9) 以下の文献を参考に、学習内容を抽出・設定した。
吉田裕『日本の軍隊—兵士たちの近代史—』岩波書店2002年。／戸部良一『日本の近代9 逆説の軍隊』中央公論社，1998年。／飯塚浩二『日本の軍隊』（岩波現代文庫）岩波書店，2003年。／一ノ瀬俊也『皇軍兵士の日常生活』講談社，2009年。／同『近代日本の徴兵制と社会』吉川弘文館，2004年。／同『明治・大正・昭和 軍隊マニュアル』光文社，2004年。／原田敬一『ニューヒストリー近代日本4 国民軍の神話—兵士になるということ—』吉川弘文館，1998年。／河野仁『〈玉砕〉の軍隊，〈生還〉の軍隊』講談社，2001年。／倉沢愛子・杉原達ほか編『岩波講座アジア・太平洋戦争 戦争の政治学』岩波書店，2005年。／『別冊歴史読本26号 日本の軍隊』818号，新人物往来社，2008年。
- 10) 軍隊を支えた「社会」構造は、総力戦期とそれ以前とは異なる。本稿では、総力戦以前のそれを対象とし、総力戦期については、改めて教育内容を開発したい。
- 11) 前掲8)を参照されたい。