

# 「過去」の架橋と対話に関する教育学的可能性

—歴史認識の対立を媒介とした日中の和解に向けて—

牧 野 篤\*

## Bottleneck in the Perception of Asia in the Post-War Japanese Pedagogy - Toward a Reconciliation Without the Sharing of the Past -

Atsushi Makino

Is it really possible to *share the same past* between Japanese people and other Asian peoples who live in the area Japanese troops invaded in the period of World War 2 (Asia-Pacific War)? What should be questioned here is how we could achieve an acceptance that takes differences for granted, a tolerance that does not force others to *share the same past*, and a saving of souls that takes antagonism for granted. Rages mobilized by reason cannot take for granted differences in our sense of history. They always want it one and the same. This hurts the existence of the souls of the masses. Because such sense of history serves only to justify themselves of *the present*, leaving themselves bonded by *the past*. Straightforward admiration and glorification of *the past* block off the exit for their souls and lead them to intolerant reproach. Then, they have no choice but to continue being mobilized by reason, i.e. politics. Then, in a value-conscious place of activity called education, for example at school, how can we try to bridge the gap in the perception of history without sharing *the past*? What's essential is that there will be an emergence of *others* inside oneself that provokes the emergence of *self-reflecting self*. That is to say, we will, without the sharing of the perception of history with the peoples of other countries, start by having children read the text of a history textbook currently available and making each child aware of what they think of what he/she has read. There, *others*, classmates and Asian children, who perceive history differently from the child himself/herself, will emerge through his/her reflection and imagination as an existence indispensable for him/her to be aware of him/her *self* and to exist. Then a bridge is thrown over the gap in the perception of the past and we can start writing a new history called the future, while mutually accepting *others'* perceptions of history. It seems that our task in the field of history education is to create the cycle of such self-perception based on the imagination of others.

### 目次

- I. はじめに—「過去」を架橋する方途を
- II. 日本における中国近代教育史研究の基本的枠組み
- III. 「国家」の転倒
- IV. 戦後日本教育学における方法の理想化
- V. 江沢民訪日の衝撃
- VI. 戦後教育学のアポリア
- VII. 「過去」からの自己の救済

### VIII. 「過去」の共有なき和解を

### IX. 一つの試み

### I. はじめに—「過去」を架橋する方途を

東アジアの民衆、とくに日本と中国の民衆は、歴史認識、なかでも過去の戦争に関わる加害と被害の歴史をめぐる認識を共有して、和解に至ることができるのであろうか。たとえば、ドイツとフランスとの間で行われたように、歴史認識をめぐる歴史学者の対話と協議を基礎に、共通教科書を編纂し、それを実践において用いる

---

\*生涯学習基盤経営コース 教授

ことで、両国民衆の和解を導く取り組みが、日中の間で可能なであろうか。ここで、考えるべきは、このドイツの取り組みは、きわめて高度な政治的な判断と妥協によって、それが可能となっているということである。いわば、きわめて理性的に、歴史の共通認識を形成するという価値が政治的に選択されている、つまり民衆の感情を理性的な和解へと動員する方向が政治的に選択されているといつてよい。

対立の歴史を持つ二国（または加害国と複数の被害国）の民衆の間で歴史的な共通認識を形成しようとする多くの議論においては、政治が扱われ、その政治においては、理性がそれを支配していることが前提とされているかのように見える。その限りにおいては、理性的に歴史を処理していけば、歴史認識を共有することは可能であるといえるかのように考えられる。

しかし、反面、日本の小泉政権時代のように、政権はその政治的目的を達成するために、きわめて理性的に民衆の感情を動員することも事実である。それ故に、ドイツの取り組みも日本の小泉政権も、同じく、その目的を達成するために民衆の感情を動員しているという意味で同義であるということもできる。この意味では、民衆の歴史認識と呼ばれるものは、むしろ政権によって政治的に動員される民衆の感情の政治的な表現形態であり、政治の動向によって、和解にも対立にも向かうものであるといつてよい。それはまた、和解に向かうにせよ、対立に向かうにせよ、単一の価値が政権によって選択され、それを民衆が受け入れることを要請、さらには強要されることと同義である。

民主政体を採用する私たちの国では、それが民衆の意思を直接政治的に実現する制度ではなく、政権を運営する人々の意思を私たちが選択する制度であるということにおいて、私たちは、高度に政治的な価値判断については、判断停止を強いられるという逆説の中にいる。民衆の歴史に対する感情が、政治的に動員されることで、歴史認識として噴き上がることは、その一例であるといつてよいであろう。この意味では、歴史認識問題を政治的に解決する、つまり共通の歴史認識を持つことを政治的な判断によって選択して、民衆にそれを受け入れることを強く求めることも、同様の構造をもっているといわざるを得ず、それは、政権の価値選択にあり方によっては、歴史認識が再び対立を招く可能性を棄てきれないということでもある。

しかも、この政治によって煽られる民衆の感情は、それがあつた種の心性やルサンチマンのようなものと結びつくことで、その感情を動員した政治権力をもってしても制御不能な噴き上がりを示し、かつその心性がその国が

よつて立つような価値観の秩序構造を基礎にもっているが故に、結果的には政権そのものが民衆の感情の噴き上がりを是認し、追従せざるを得なくなるという転倒を引き起こすものとしてある。政治によつて煽られる民衆の感情は、政権と価値基盤を共有しつつ、政権の統治能力を無能化することすらあり得るのである。それは、いわゆる被差別階層の民衆の方が、一般論として、好戦的であることや、一時期の中国民衆の激烈な反日デモなどにその一例を見ることができる。それはまた、戦前の日本においても、戦意高揚への民衆の自発的なコミットメントとして表出されたものでもあるといつてよい。

私たちに、今、問われているのは、政治状況によつて判断停止にならないような歴史的な価値選択のあり方を模索することであり、かつ民衆の心性の噴き上がりを誘うのではない、過去との対話のあり方を模索することである。噴き上がりかねない心性を持つ民衆自身が、他者を通して自己認識へと還る、そのまなざしを、過去が相互に媒介しつつ、相互に他者＝相手を認め、その他者から自己をまなざす私を立ち上げることで、その心性を相互性の中で自己を実現する方途へと転換することを模索することである。それはまた、過去から自己の心性を救い出すことで、政治によつて慰められる必要のない自己を立ち上げることでもある。すなわち政治的な解決に持ち込まない形で、たとえば日中両国の二つの異なる「過去」を架橋しつつ、和解、つまり未来に向けた志向性を互いに語り合いながら、手を携えあえる関係を築いていくことなのではないであろうか。それは、「過去」への認識を一つにした上で、許し合い、和解するというのではなく、むしろ、未来に向けての和解、つまり「過去」の違いを違いとして認め合いながら、共通の将来に向けての対話を許し合う関係としての和解、それを模索するということでもある。そのための基礎として、「過去」の共有ではなく、互いの「過去」に架橋すること、そのことの可能性を模索することが求められているのだといえる。対話とは、この意味におけるものである。それ故、この作業は、民衆の自己認識のあり方を問うものでもあり、その意味で、きわめて教育的な営みであるといつてよい。

以下、この問題を教育学の立場から考えるに当たつて、戦後日本の教育学がもつアジア認識の枠組みを示し、それが自らを高みに描く「贖罪」の歴史観であることを指摘して、その枠組みでは真の意味での歴史の共有は不可能であり、また「過去」への認識の違いを認め合つて、「過去」を架橋することはできないことを述べつつ、むしろ教育実践の場における歴史を共有しない和解のあり方の筋道を模索することが必要であることを示した上

で、そのための基礎的作業を構想する試みを行いたいと思う。そこでは、政治的に動員される民衆の感情が「過去」を語るのではなく、〈いま〉の自己を慰撫するためにも、その「過去」が政治的に動員されざるを得ないことを指摘するとともに、そうではない自己救済のあり方、つまり「過去」を「他者」が語り継いで架橋することによって、自己を「過去」から救い出して〈いま〉に生かしていく方途を教育実践の場において実現する可能性を、人の自己認識の構造をとらえることによって探求する試みを進めることになる。

## II. 日本における中国近代教育史研究の基本的枠組み

従来、日本の中国教育史研究（とくに近代教育史）の主流を形成していた基本的枠組みは、「ヨーロッパ―アジア」という二分法と、それに基づいて形成された、ヨーロッパによるアジアへの侵略、そしてアジアによるヨーロッパの内在的克服という近代史認識であった。この時、「ヨーロッパ―アジア」という二分法は、等価なものの質的差異ではなく、価値の序列的な二分法である。しかも、それは先験的に与えられた二分法であって、アジアをヨーロッパより低い価値としておきながら、アジアによるヨーロッパの克服は、革命という予定されたものとしておかれる。「ヨーロッパ―アジア」とは、ヨーロッパを価値基準とおき、アジアをそのヨーロッパよりも低い価値とおく概念であり、アジアの発展・進歩とは、ヨーロッパ的価値の非ヨーロッパ的貫徹、つまりアジア的貫徹の形態として析出されてきた。「ヨーロッパ―アジア」という二分法は「ねじれて」いる（小谷汪之）のである。つまり、ヨーロッパとアジアの価値的な差異を、優劣または高低の秩序へと組み換えて、その優劣・高低の秩序を歴史発展の段階論へとねじ込んでいるのである。それ故、たとえば、中国近代教育思想研究において、ヨーロッパ近代教育思想の受容と克服をとらえるとき、それは「『民族の土壌』への回帰（斎藤秋男）」という内在的な過程であるとされるが、この「民族の土壌」とは、ヨーロッパ近代的価値によって見出されたアジアであることになる。それは、研究者の持つヨーロッパ近代的な価値によって見出された、アジアの主体性の根拠という価値である。ここでは、アジアの主体性がヨーロッパ近代の価値を基準に評価されていることは、研究者に意識されていない。

この枠組みにおいては、中国近代教育史をとらえる場合、ヨーロッパ近代が中国に影響・衝撃を与えた事実が前提化され、そこが研究の出発点となる。この図式では、第一に、ヨーロッパ近代教育に接する前の中国教育の実態や思想的展開、及びそれらの近代以降の展開・変

容とのつながりが明確に意識されることはない。研究者によって見出された「民族の土壌」は、ヨーロッパ近代に対して見出されたアジアの自己意識として、ヨーロッパ中心の価値秩序の中へと還元されてしまうのである。

第二に、それ故に、アジアによるヨーロッパの受容は、ヨーロッパ的価値がアジアの中に実現していることだとされる。そこでは、アジアが、ヨーロッパ近代を自らの固有価値につなげて組み換え、新たな価値へと転生している具体的な姿は描き出され得ない。ヨーロッパ近代がアジア的に実現していると研究者によってとらえられた価値を、その基盤であるはずのアジア固有の価値に対置させ、アジア固有の価値を否定することになる。つまり、この否定を進歩・発展と見なす傾向を持つことになるのである。

そして、第三に、中国によるヨーロッパ受容後の新たな価値創成の過程を、「ヨーロッパ―アジア」の二分法に基づいて、ヨーロッパ近代の克服としてとらえるため、それが中国近代史の中に置き直される時、中国の近代は「改良から革命へ」という単純化された直線的図式へと還元される。ここにおいて、中国教育史研究では、新たな価値を創成する中国は、ヨーロッパ近代によってその主体性を見出される客体へと転じてしまう。しかも、ヨーロッパ近代によって見出されるアジアとしての主体性＝「民族の土壌」への回帰を、ヨーロッパの内在的克服とおくことは、「ヨーロッパ―アジア」という価値秩序において、価値体系を変えずに、序列を転倒させることへと転化せざるを得ない。

## III. 「国家」の転倒

中国がヨーロッパの衝撃を受け、自らをアジアと認識する以前、中国には「国家―国民」の概念は存在していなかった。そこにあるのは、倫理的な天一民（天下一生民）という体系のみであった。この思想風土にヨーロッパが侵入し、その国家が対置されるに至り、中国はそれとの対抗上、否応なしにヨーロッパの国家―国民と相似の「国家―国民」を創り出さざるを得なくなった。つまり、ヨーロッパの侵略に対抗する必要上、方法として「国家―国民」の形成が選択されたのである。こうして、観念上、天下は「国家」に、生民は「国民」に同値されることとなった。つまり、政治体制としての「国家―国民」が、道徳的・倫理的体系としての天下一生民を取り込み、道徳・倫理制度を政治体制内に包摂しつつ、それを実践し、政治的に実現するという閉じられた循環構造が形成されるのである。

この体制においては、中国儒教のもつ天本思想が、相關倫理としての「万物一体の仁」つまり平等観と結びつ

くことで、人間個人を、天の意志にもとづくあるべき人のあり方を経て、家と国家そしてその上に連続する形で天下の安定へと連なる「大同」へと媒介する。個人の道徳を天下へと媒介する装置として、「国家」がおかれ、「国家」そのものが天理の実現態として、目的である「大同世界」の実在へと展開するのである。侵略への抵抗のための方法であった「国家」が実現されるべき目的へと転化してしまうのである。

しかも、この目的としての「国家」は、個々の人間の生存を、天が求める人間の平等性を基本として、実現することが求められる。「国家」が天と同じ役割を担うことになるのである。ここにおいて、「国家」は、天と同じ意味を付与され、「国家」の目的は個の生存の全き保障、つまり「国民」の形成として立ち上がることになる。

こうして、ヨーロッパ列強の侵略への抵抗を目的として、方法として導かれた「国家—国民」の枠組みが、その目的によって方法から目的へと転倒するのである。

しかも、この「国家—国民」が現実の国家に対峙するとき、その「国家」が分裂することとなる。既述の「国家—国民」概念においては、それは天下一生民の道徳・倫理制度を体制内化したものとして、その「国家」は、「国民」の根拠である天理の実現態として目的化された「国家」でしかあり得ない。それは、「国民」の自己形成を取り込んだものとして、自己目的化し、「国民」の自己形成と同値された概念としておかれている。これに対して、現実の国家は、たとえば、政治的に腐敗した権力であり、民衆の「国民」化を実現し、その生存を完全に保障し得るものではない。つまり、現実の国家は目的としての「国家」へと変革されるべき対象へととらえ返されるのである。「国家」が既存の変革されるべき国家権力と、民衆の「国民」化とともに実現されるべき目的としての「国家」の二つに分裂する。しかも、ここでは既存の国家が民衆の立場から相対化され、変革されるべきものとおかれる一方で、目的としての「国家」は、「国民」の自己形成と同値されたままなのであり、目的としての「国家」は既存の国家へのアンチ・テーゼとして対置される。体制内の倫理制度が、自らを実現できなくなった政治制度に代位しようとするのである。ところが、既存の国家に対置される目的としての「国家」が「国民」の自己形成と同値されているために、目的としての「国家」は「国民」へと閉塞してしまい、既存の権力関係においては民衆の側、つまり被支配者へと転じてしまう。そして、この支配関係からの民衆の解放を求めることは、現実には、既存権力からの逃避を意味することとなる。しかも、この逃避は、その目的としての「国家」をもたらしたヨーロッパ近代を理想化する、つまり既存の国家打

倒を夢見つつ、ヨーロッパを志向する逃避でしかあり得なくなるのである。

こうして、「国民」は目的としての「国家」を内在させた目的として立ち現れるが、それが、既存の国家権力に対置される価値概念であり、しかも、既存の国家が中国というアジア（遅れたアジア）の固有性を背負い込んだもの（たとえば、封建的）であることにより、「国民」形成のあり方は、それらに対置される価値、つまりアジアを遅れたアジアとして価値づけ、そのアジアから改めて先進的で民主的と価値づけられたヨーロッパに依拠することとなるのである。

ここに、新たな転倒が形成される。ヨーロッパの侵略からの解放を求め、そのために利用すべき方法として受容されたはずのヨーロッパ近代が、中国（アジア）の固有性を否定する一方で、中国の近代化の目的となるのである。この構図では、中国の近代化はヨーロッパ化でしかあり得ず、ヨーロッパを乗り越えようすることは、「ヨーロッパ—アジア」の二分法において、この二分法を転倒する「中国革命」であると理解されることになる。

#### IV. 戦後日本教育学における方法の理想化

日本の教育学がその形成以降保ち続けているであろう「ヨーロッパ—アジア」のねじれた二分法に、同じくヨーロッパの衝撃下にあつて、解放を志向してきた中国近代教育が持つ二度にわたる方法としての「国家」の目的化という転倒が、すっぽりとはまり込んでいるのである。日本の戦後教育学において、中国近代教育史はヨーロッパ近代化という価値において解釈されてきた。しかも、この近代教育史研究の傾向は、戦後、強固なものとなる。そこには、日本の敗戦・加害責任、社会主義中国の成立、冷戦体制の存在という内外の情勢において、日本の中国教育研究者たちが、自覚的に中国近代教育を選び取るという主体性に関わる問題が存在している。ここでいう自覚的または主体性とは、戦後の冷戦体制下にあつて、理念的に後退していく（端的には、アメリカの影響の下、反共民主化へと転換していく）戦後教育改革の現実直面して、ヨーロッパ近代を克服して成立した（と価値づけられた）社会主義中国の、抵抗と解放の歴史を方法として用いることで、そしてそれを日本の戦争加害責任を問うことと重ね合わせることで、日本の教育の現実のあり方に警鐘を鳴らす役割を自らに引き受けるということである。

冷戦期とは、1920年代末のスターリニズムの形成に端を発し、工業化の進展、大恐慌後の国家の都市化と民衆の群衆化、国家の軍国主義化と群衆の政治的動員とが同時に進行しつつ、都市計画・社会計画が世界を覆つて

いく時代と重なりながら、戦後に連なっている。つまり、民衆の国民一般化と人間一般の概念が成立し、社会科学・教育学が確立する、近代化が世界に貫徹していく時代を背景に成立したのが、冷戦期であった。しかも、日本にとっての冷戦期は、この近代化の歩みの過程で、自ら発動した戦争に敗れるという、加害と敗戦の痛みを引きずったまま、東西冷戦の主役の間に否応なく他律的におかれることになった歴史的現実としてあった。

近代化の過程で自ら加害の責任と敗戦・被害の痛みとを背負い込まざるを得なかった日本の教育学研究者にとっては、冷戦期とは、近代化という普遍的な歴史の必然的流れにあって、意識的に加害責任と被害の痛みとを引き受けるべき主体性の問題をはらむ時代状況としてあった。それ故、中国近代教育の研究とは、日本においては、冷戦体制下に日本の教育現実を照らし出すもの、告発するものとして、研究者によって自覚的に選択された研究対象であらざるを得ないという複雑性を帯びることになる。

ここにおいて、このような二重の主体性（過去の戦争への責任と戦後の教育現実への責任）によって選択された中国近代教育は、その責任を問うための歴史法則を体现したものとして受け止められることになる。中国近代教育は、「ヨーロッパアジア」の近代史認識に組み込まれ、アジアによるヨーロッパの受容と克服という直線的な歴史観の中にねじ込まれるのである。しかも、それは、ヨーロッパ近代克服への過程と見なされることで、その過程が導く結果としての社会主義中国が、日本の教育現実を告発する方法として、理想化され、さらにこの理想化された社会主義中国から、過去のヨーロッパ近代の受容と克服とが解釈され返すという、研究者の認識構造を導くこととなっている。

この認識構造においては、戦争における国民の加害責任は歴史発展の法則が導く敗戦によって免罪され、無謀な戦争を引き起こし、またそれを国民に強いた指導者の責任だけが、国内的に問われることになる。

このような日本の教育学研究者の立場を担保していたものの一つが、中国共産党の歴史観であった。中国共産党は、日中国交回復以降一貫して、軍国主義者と日本人民を分け、軍国主義者に侵略戦争の非を負わせ、人民を犠牲者であるとして免罪してきた。つまり、人民との大同団結という普遍的理念の高みに立って、社会主義中国が日本人民を免罪するという構図が採用されていたのである。

## V. 江沢民訪日の衝撃

上記のような日本の中国教育研究者の理論枠組みに打

撃を与えたのは、1998年の江沢民の訪日であった。もともと、江の訪日に際して、日中の外務当局が描いたシナリオは、日中平和友好条約締結20周年を記念して、この20年間の日中関係の緊密化を基礎に、過去の戦争問題とくに日本の侵略と歴史認識の問題を決着させ、21世紀に向けた新たな日中関係の構築を宣言するものであったと聞く。しかし、江の訪日後の言動は、このシナリオから大きくはずれ、基本的に日本の過去の侵略の非と歴史認識の問題を指摘し、一方的な批判に終始するものであった。

従来、日本の戦争責任・歴史認識の問題については、中国の指導者たちは、この問題は中国の対日外交の原理原則であるとして、必ず言及してきた。しかし、それは、2000年にわたる友好往来における不幸な一時期として、また、日本人民と軍国主義者とを截然と分け、軍国主義者の罪を批判し、日本人民も被害者であるとして免罪する文脈の中で、触れられるのが常であった。つまり、日本の加害責任や歴史認識の問題を、日中の二国間で問いながらも、それらを常に相対化し得る視点との関わりの中でとらえることによって、自らの位置づけを常に普遍へと開いておこうとする姿勢が保たれていたといえる。彼らは、戦争の加害者であり、かつ被災体験をも持つ日本の民衆との接点を常に開く形で、日本の指導者の戦争責任を問おうとしていたのである。それは、世界の人民との大同団結という原則において、常に自らを普遍へと開き、その高みから特殊二国間問題を処理しようとする態度である。

しかし、江の言動は、これとは異なるものである。彼は一方的に日本の侵略戦争の非を問い、歴史認識の問題を指摘するのみで、過去やここ20数年間の友好の歴史、国交回復以前や以後の日本の友好人士の積極的な活動などについてはほとんど触れることはなかった。これまでの中国の指導者たちが持っていた普遍への回路を断ち切り、内向していく論理を一方的に押し出した上で、自らを正統であると強弁し、その正統性から日本を批判するという論理に終始したのである。

江沢民の日本批判の論理は、日本への不満を下敷きにしたものであったとはいえ、中国政府の一方的な論理にもとづいてなされたものだという性格を持っている。たとえば、江沢民政権のテーゼである「三つの代表論」（2000年）に見られるように、中国共産党は階級政党としての自己規定を放棄し、国民党への脱皮をはかっていたのであり、江の訪日は、共産党が従来の歴史観における階級闘争の論理を棄て去ろうとしていた時期に当たるのである。それ故、中国の国内的には、従来、全面否定されていた国民党の国家建設や近代化さらに日中戦争

において果たした主導的な役割などに対する評価が高まるとともに、日本に対しても、軍国主義者と人民という分け方をせず、日本国民の多くが支持した侵略戦争における日本軍の侵略として、その責任を問う動きが出てきていたのである。そして、この観点は、2006年に発行された歴史教科書（上海版）の記述によって、部分的ではあるが現実のものとなっている。

いわば、日本の教育学研究者は、普遍に開かれた正統としての中国という価値に自らを仮託することで、逆に自らの正統性を日本国内において主張する根拠を得ていたが、その根拠そのものを江の訪日が否定してしまったのである。しかし、視点を変えれば、普遍に開かれた正統としての中国という過去の論理も、中国の論理に基づいた歴史解釈によって一方的に提示されていたものに過ぎず、江の訪日における言動は、日本の教育学研究者とくに中国教育研究者の主体性の根拠が、外在的なものでしかなかったことをあからさまにしまったという側面をもっている。

このことは、日本の教育学が、民衆を対象化し、その国家の価値秩序を共有するが故に、同じく価値秩序を共有する民衆が、まさにそれ故、既存の政権を解体しかねない心性を持っていることをとらえていないことと同義であり、かつそれが結果的に、自らを政権に対峙させながら、その一方で民衆の心性を抑圧し、政権を維持することへと作用してしまうという矛盾した構図を持たざるを得ないことと同義であることを示しているといつてよい。

## VI. 戦後教育学のアポリア

この江沢民訪日の衝撃は、そのまま日本の戦後教育学のアポリアの一つを指し示していると考えられる。

戦後教育学のもつ国内的な思想枠組みは、国家－国民の対抗的相補関係または相補的な二分法である。この枠組みの中で、戦後の教育学は主体としての国民の形成を目指そうとしてきた。戦後教育学は、国家と国民とを安定的に対置させつつ、戦争責任に関わる倫理的価値を国民に担わせ、その高みから国家の政治的責任を問うというスタンスを採用したといつてよい。こうして、国内的には、国民が倫理的な高みから国家の戦争責任を相対化し、追及するという構図が形成される。しかし、それは、対外的には、国民を集合名詞である「日本＝日本人」として表出することを求めてしまうという図式を形成している。国家の政治から超越し、国家を倫理的に批判しつつ、自らの戦争責任を国家に仮託するという国民による戦争責任追及の国内的構図は、対外的には、「日本＝日本人」の戦争責任という形で展開するため、日本国家の

政治的責任を問うことはそのまま私たち「日本人」の戦争責任を問うことに他ならず、それは私たち日本人一人ひとりの倫理的責任を問うことであるという図式へと横滑りしてしまう。

しかも、これは、ある種の裏返しのナショナリズムと結びついている。私たち個人である日本人が倫理的責任を担うためには、その根拠として、自らの倫理観つまり贖罪の念を担保するものを求めざるを得ない。そこから、私たちは、アジア諸国に対して、「貧しいアジア」「遅れたアジア」を求めてしまう。それは、アジアの人々の自尊心を見ないことと同じである。つまり、見下すことにおける反省とでもいえる構図である。それはまた、既述の「ヨーロッパとアジア」の二分法において、自らを「ヨーロッパ」の側におきながら「アジア」を見下しつつ、しかも自らを「アジア」とおいて、戦争による犠牲者だと感受しつつ、その犠牲者である立場から同じく「アジア」に同情を寄せようとする意識の発露であるといつてよい。この優越感に絡まれた被害者意識は、また、日本が「アジア」の先進国であることによって、戦争犠牲者を自らの責任で弔うことなく、彼らを忘れようとするかのように繁栄を謳歌してきたことへの後ろめたさによっても絡みつかれている。倫理的に死者に絡みつかれたままになってしまい、死者そのもののまなざしから政治を問えないのである。

この国民の思想的な反省の構造は、実際には無反省を招いていることはすでに明らかであろう。つまり、この構造をそのままに、国民を戦争責任を担う主体へと確立しようとする、個人の倫理的責任を基礎に国家の政治的責任を問おうとする国内的構図を、国家間の政治の場において展開する論理を導き、結果的に、国家の政治的責任を免責し、無限に肥大化しつつ個人化していく国民の倫理的責任に、すべてを還元してしまうことになるのである。ここにおいて、国家の政治的な責任は免責されてしまう。すべては、私たち国民一人ひとりが担うべき倫理的、道義的責任なのだということである。

これは、「ヨーロッパ－アジア」という二分法において、ヨーロッパ近代を克服したと前提される社会主義中国によって正統と見なされた中国近代教育（革命的教育）を用いて、社会主義中国の教育を正統と位置づけ、日本教育批判の方法として用いるという認識の循環構造が形成されていることと同じことである。それ故、歴史観は受容から克服へ、または改良から革命へと直線的にならざるを得ず、方法が理想化されることは避けられない。

江沢民訪日の発言がえぐり出したのは、国家の政治的責任を個人の倫理的責任へと転嫁してしまう日本の戦後

教育学が持つ論理であり、かつそれが中国政府の公式見解に依拠することで手に入れていた正統という価値の欺瞞性であった。問われるべきは、国家の政治的責任を問い得る私たちの視座、さらには私たち自身が政治的責任を担い得るための論理を構築する視点の獲得である。

## VII. 「過去」からの自己の救済

私は、満州国時代の生活を、当時を生きた人々から聞き取る過程で、次のような場面に幾度も遭遇している。私との面談の中で、口を極めて日本人を罵っていた農民が、お茶を飲んで、ほっと一息つき始めたとき、身体を震わせ、涙を流して、次のように語りはじめるのだ。「今日、解放後初めて日本人にあって、自分の体験を話した。あなたを見てみると、当時の自分が目に浮かんでくる。いつも日本人地主の子どもと一緒にいた。仲良しだった。日本人の地主は、小作の私たちにもよくしてくれた。それが懐かしくて仕方がない。」「日本人の入植者も悲惨だった。日本人を守るといわれた日本軍は、先に逃げてしまった。そこにソ連が入ってきて、めちゃくちゃになった。多くの日本人が殺されたし、自害した。私の友だちも殺されてしまった。こんな悲しいことがあるか。」「中国人も日本人を痛めつけた。戦争中にいじめられた仕返しなどではない。ただ、強いものの尻馬に乗っただけだ。恥ずかしいと思うけれど、それが何百年もずっと為政者に虐げられてきた百姓というものだ。」「文革の時に、お前たちは日本人地主に苦しめられたのだから、日本人の罪行を罵れ、といわれた。父と母は、そんなことはできない、と拒んだ。中国人地主よりもよくしてくれた日本人地主を何で罵ることができるのか、と。農民の純心だった。そうしたら、売国奴だといわれて、私たちも子どもなのに、父母を批判した。そうすることが愛国的行為だと信じていた。」「日本人でたくさんの農民は戦争を嫌がっていた。私たちも、戦争は嫌だ。苦しめられるのはいつも民衆なのだから。」「日本人のことを罵倒した。それは悪意ではないことをわかって欲しい。」

支離滅裂に見えるこの一人語りの論理に、私たちは何を読み取るべきなのだろうか。彼らは、「過去」を語っているのだろうか。そうではない。彼らは、私という聞き手を前に、「過去」を語りながら、その実、自分の〈いま〉を語っている。〈いま〉において〈過去〉を生きている自分の存在を、死者の死からまなざし、私という聞き手との間に立ち上げ、その自分を確かめようとする情念に突き動かされているように見える。だからこそ、彼らのコトバは、「過去」を語りつつも、「過去」を語っているのではなく、〈いま〉この場所で、「過去」に自分が関わった、すでに亡くなっている人々の魂を救済するか

のようにして、強く、激しく語られつつ、そうすることで自分そのものを救おうとするかのような衝動をとまなつたものとして、私という聞き手に迫ってくる。

私たちが見なければならぬのは、情念・魂の救済とそれが「過去」から〈いま〉生きている自分を救い出すことでもあるという関係において、民衆は感情を表出しており、その感情は「過去」に属するのではなく、〈いま〉に属しているということである。これが、民衆の心性の一部を構成しているといつてよい。

このように見てくると、反日デモに参加し、日本への抗議行動をとる中国の若者や、日本政府のパフォーマンスに煽られて、反中・嫌韓の意思を表明する日本の若者の持つ歴史感覚と、私が接した戦争体験を持つ人々の感情と歴史感覚とは、明らかに違うが、両者の間には一つの共通項があることに気づかされる。その共通項とは、どちらも感情や感覚さらには魂というものに属するものを基礎としているということ、しかも、その感情や感覚・魂つまり心性に属するものは、それが個人の存在と深く関わるが故に、強固であり、かつ脆く、しかも「過去」に対する感情でありながら、それは〈いま〉のものだということである。

戦争を知らない世代の場合、彼らの「過去」は知識としての過去でしかない。しかし、彼らはその「過去」を語ることで、彼ら自身の〈いま〉を語っている。だからこそ、この彼らの「過去」への言及は、むしろ、激しい現在の彼らの表出とならざるを得ず、それ故に、政治的に動員され、政治的に慰められ、正当化され続けることを求めざるを得ない。

## VIII. 「過去」の共有なき和解を

たとえば、精神分析家のラカンのようなことをいっている。象徴は事物を殺すものとして現れる。そして、死者こそが主体の内部に、欲望の永遠の循環運動を築き上げることができる、と。これをここでの議論に引きつけば、ある種の郷愁の感覚が、〈いま〉の個人の内的な欠損を補填するために動員されるということであり、歴史的な過去と〈いま〉の「過去」とをつなぐ紐帯が完全に切断されていなければならないほど、それは有効に作用するということである。ここで問われているのは、〈いま〉の〈わたし〉が自分の内的な欠損を埋めようとする精神の運動として、郷愁＝死者のつくり出す欲望が動員され、それは私たち個人の存在を固有たらしめる他者＝死者への欲望であるが故に、その運動は押しとどめがたく展開し、激情を喚起せざるを得ない。いわば、精神的には、境界例的に「過去」への同一化を激発することで〈いま〉の自分へと還って行かざるを得ない精神運

動として立ち上がる他はないのが、この歴史的な自己主張なのだとすることである。

ここでは、中国の被害者たちが語り、また今の若者たちが語っている歴史問題は、ともに「過去」ではなく感情を激発し、自分の存在の欠損を穴埋めしないではいられない自分の〈いま〉という共通項だということが重要である。そして、この構図においてこそ、政治は個人の感情を動員することが可能となる。つまり、政治は「過去」を利用しつつ、個人の存在の固有性そのものを動員することが可能となるのである。

このような構図に対しては、加藤典洋の議論が注目される。加藤は、侵略戦争のために無意味に死んだ自国の死者を無意味なままに深く弔う仕方を探し出すこと、そうすることで歴史の断絶を埋め、国民としての連続性に立ちつつ、「他者」に出会うための「自己」を立ち上げよという。戦死の意味を見出そうとすれば、侵略戦争に義があったことをいわざるを得ないが、義を語ることは、倫理＝道義を政治に従属させつつ、政治を倫理に解消することに他ならない。それは、優位性に定礎された反省、見下す視点における責任の感受という構図を導くことになってしまい、論理的には、日本国家の政治的な責任を問うことはできなくなる。

この加藤の論理は、国家によって棄てられ、国民によって棄てられた自国の死者の死を、その意味を問うことなく、つまりその死を倫理化することなく、そのまま、つまり政治的行為による死として、国民が自らの責任において引き受けつつ、自己をまなざす他者へとおき直すことで、他国の犠牲者への視座を切りひらく可能性を示唆している。他国の犠牲者に対して、政治的責任を負う私たちの視座が開かれるのである。

ここで問われるべきは、対立を前提とした受容、「過去の共有」を強要しない寛容、対立を前提とした魂の救済のあり方であり、さらにいえば、政治が対立を煽れば煽るほど、傷つけられる魂が寛容へと傾く、そのあり方を考えることである。

理性によって動員される激情は、歴史感覚の対立を前提できない。それは、単一の歴史感覚を求めるだけである。このことが、民衆自身の魂の存在を傷つける。なぜなら、この歴史観は、過去を過去として今の自分を正当化するために使うことができるのみで、今の自己を過去に呪縛させてしまうからである。単純な過去の賛美や美化は彼らの魂の出口をふさぎ、寛容なき譴責へと彼らを陥れてしまう。彼らは理性＝政治によって激情を動員され続けないと、救済されなくなってしまう。こうした悪循環に陥るのである。既述の政治による共通の歴史認識の試みは、この意味での危うさを抱え込んでいるといっ

てよい。

そうではなくて、民衆は〈いま〉において「過去」を語ることで、〈過去〉を生きる自分を「過去」から救い出して、〈いま〉において存在せしめることを求めている。私たちは先の悪循環から抜け出すためにこそ「過去」を語り、〈いま〉において〈過去〉を生きようとしているはずである。

ここに、「過去」を共有することなく歴史を架橋するものが見えては来ないだろうか。つまり、その「過去」を〈いま〉において語り続け、語り継ぐこと、そうすることで、魂を救済し続けることである。

## Ⅸ. 一つの試み

では、教育という価値志向的な営みの場、たとえば学校において、この「過去」の共有を経ずして、歴史を架橋する試みはいかにして可能なのであろうか。それは既述のラカンの議論にもとづけば、〈いま〉の〈わたし〉の欠損を埋めて、私を固有たらしめる他者つまり死者への欲望を、教育という営みの中において、いかに満足させることができるのか、言い換えれば、私へと還ってこざるを得ない他者を教育という営みにおいていかに立ち上げるのかということである。それはまた、加藤の議論における「他者」に出会うための「自己」を立ち上げる、つまり自分をまなざす他者、さらにいえば他者を通して自分をまなざす自分をいかに作り上げるのかという問題とつながっている。

そして、この他者の立ち上げは、教育実践における省察的な自己の立ち上げと深く関わっている。省察的な自己とは、他者への認識を開かれた私が、私と他者との間に立ち上がることで、他者を通じた自己の目から私自身をまなざすことができるようになる私のことである。これを、歴史教育の場における認識の展開としてとらえた場合、その実践はどのような展開になるのであろうか。そこでは、省察的な自己を立ち上げるための他者を自己の中につくり出すことこそが鍵となる。つまり、歴史認識を他国の民衆と共有することなく、現今の歴史教科書を用いつつ、その歴史記述を読んだ自分がどのように思うのかを子どもたちに意識させることから、それは始められる。

そこでは、自分を意識する自分が立ち現れ、それを自分が意識することになる。学んだ歴史記述が自己認識の媒介として存在していて、自分を二重に意識すること、つまり自分を他者化しつつ、自分に還ってくる自分を意識するという認識の構造が生まれている。しかも、同じ日本人であるという認識を共有しているクラスメートが、「自分と同じ」／「自分とは異なる」意見を持って



いることを、クラスにおける議論を通して、認めることになる。自分が自分を意識しながら、「自分とは違う人が、同じ日本人であるという理由で、なぜ同じ意見を持つのか」／「自分とは同じ日本人なのに、なぜ、自分と友だちとでは認識が異なるのか」が問い返されることになる。友だちが、自分を意識する媒介として立ち現れ、その過程に、学んだ歴史記述が介在することになる。歴史記述に対する認識の異同が問題になるのではなく、友だちが他者となって、その友だちとの間で、歴史認識について意識している自分が立ち上がることになる。このとき、自分の歴史認識は、友だちという他者を通した自分の意識によって、意識化され、相対化されている。そこから、さらに、想像力を羽ばたかせて、では、たとえば中国の子どもたちがこの歴史記述を読んだとしたら、どう認識するだろうかと、考えさせてみる。それは、中国の子どもたちという他者を思い描きながら、歴史認識を想像している自分を、想像した中国の子どもたちを通して自分の意識で、意識化することと同時に、自分の歴史認識そのものを、自分が想像した中国の子どもの認識から、意識化し、相対化しようとするということでもある。

こうして、子どもたちは、自分の歴史に対する認識を意識化することで、無限に他者をつくり出すことができ、その他者を通して、その他者を認識している自分とその自分が持っている歴史認識を意識化し続けることができる。それは、また、常に他者との間で、歴史認識を媒介として、自分を他者からまなざして確定している自分を、作り続けることと同義である。自分を埋めるためにこそ他者を必要とし、自分をまなざすためにこそ他者を必要とする私は、歴史記述を意識化し、それを意識化している自分を意識化することで、常に自分へと還ってくる自分をつくり出す他者との間に生きようとするようになる。私が、「過去」から救い出され、〈いま〉、他者との関係性において息づいていくことになる。

自分とは異なる歴史認識を持った他者、クラスメートであり、中国の子どもたちである他者が、自分の省察と想像によって、自分が自分を意識し、存在するために不可欠の存在として立ち上がることになる。そこに歴史認識が介在する。つまり、「過去」が架橋されることになる。こうして、私は、他者と想像的に歴史認識を認め合いながら、新たな歴史つまり未来を記述することへと歩みを進めることになる。

このような他者への想像力に定礎された自己認識の循環をつくり出すこと、これこそが歴史教育における実践の課題なのではないだろうか。

#### <参考文献>

- \* 小谷汪之『歴史の方法について』、東京大学出版会、1985年。
- \* 溝口雄三『方法としての中国』、東京大学出版会、1989年。
- \* 加地伸行『儒教とは何か』、中公新書、1990年。
- \* 丸山真男『日本政治思想史研究』、東京大学出版会、1983年。
- \* 竹内好「方法としてのアジア」、武田清子・編『思想史の方法と対象—日本と西欧—』、創文社、1961年。
- \* 竹内好『近代の超克』、筑摩書房、1983年。
- \* 竹内好『内なる中国』、筑摩書房、1987年。
- \* 上原専禄『国民形成の教育学』、新評論、1964年。
- \* 斎藤秋男『陶行知生活教育理論の形成』、明治図書、1983年。
- \* 牧野篤『中国近代教育の思想的展開と特質—陶行知「生活教育」思想の研究』、日本図書センター、1993年。
- \* 加藤典洋『敗戦後論』、講談社、1997年
- \* ジャック・ラカン、宮本忠雄他訳『エクリ』、第1巻、弘文堂、1972年
- \* ファルク・ビンゲル、近藤孝弘『ファルク・ビンゲル—和解のための歴史教科書』、NHK出版、2008年  
(本稿は、International Conference “History Education and Reconciliation- comparative perspectives on East Asia”, Georg-Eckert-Institute for International Schoolbook Research (Germany) in cooperation with the Northeast Asia History Foundation (South Korea), October 13-15, 2008, Georg-Eckert-Institute for International Schoolbook Research, Braunschweig, Germanyにおける発表*Bottleneck in the Perception of Asia in the Post-War Japanese Pedagogy-Toward a Reconciliation Without the Sharing of the Past-*を日本語訳し、加筆修正したものである。)