

## 戦争経験をどのように引き継ぎ、 主体的に考えるか

—現代史 B の実践から—

高江洲 昌 哉

### はじめに

2010 年度から担当している現代史 B の講義は、担当当初に設定していた「アジア・太平洋戦争に絡む未決の課題」を確認する内容から「戦争の継承問題」に力点を置くようになってきた。そのため、シラバスの記述に「君たちはボイスレコーダーではない」と書くことで、非経験者であることの立場を自覚し、戦争を主体的に考える意味を前面に出すようにしてきた。もとより、こうした課題は、明確な到達点（規範とする答）があるわけではないので、2017 年度の実践も、受講生と共に試行錯誤しながら課題を確認する作業であった。本稿は「継承」という目的を全面に出した 2017 年度の実践を振り返り、成果と課題を確認していく。

本題に入る前に少し補足説明をすると、これまでの授業でも戦後 50 年の問題を取り上げた際に紹介した、加藤典洋と高橋哲哉の追悼と謝罪の優先順位をめぐる所謂「歴史主体論争」とも関連する。授業で「歴史主体論争」に言及した時に「この論争は、どちらの立場を支持するかという形で議論されてきたが、平成に生まれて、戦後世代の最後尾である君たちは、慰霊と反省のどちらが先かではなく、慰霊と反省の両立ができるように考えて欲しい」と話してきた。これは、授業のコメント類で、戦争一般について、日本の加害性を認め、客観的な理解を述べながらも、靖国や特攻などが事例になると、日本人として、死者への追悼を優先し、戦争の加害の側面が遠景化するように、慰霊が絡む問題は「平成生まれの子」でも「アキレス腱」<sup>1</sup>になっていると考えたからである。

戦争経験をどのように引き継ぎ、主体的に考えるか  
—現代史 B の実践から—

## 1：講義の概要

まずは、2017 年度の講義をどのように進めたのか、講義内容を列挙したい。

### 【資料① 2017 年度現代史 B の授業の流れ】

- 1：はじめに
- 2：反省的に歴史を見るとはどういうことかを考える
- 3：「水俣、工場技術者の告白」を見る
- 4：レポート作成のために一モニュメントを通して歴史を考える
- 5：戦後から戦後 50 年へ、そして戦後 70 年、さらにその先へ
- 6：戦争は銃後の庶民も加害者にする多摩地区の米機搭乗員虐待事件（外部講師：楢崎茂弥氏を招いての講義）
- 7：靖国神社について考える
- 8：特攻について考える
- 9：追悼と平和友好（外部講師：相模湖・ダムの歴史を記録する会を招いての講義）
- 10：ドキュメンタリー映画「台湾人生」を見る
- 11：慰安婦問題を様々な角度から考える
- 12：補足（相模湖ダム・台湾人生のコメントバーバーへの応答及び、特攻の回で中途に終わったビデオの後半を見る）
- 13：まとめ
- 14：試験

初回にこの授業は、「自虐」と「自尊」とは違う角度（自省史観）から歴史を考える授業であると話をし、第 2 回で、歴史を通して現在の思考の弊害を考えるということで、資料を配布して、①他者が見えなくなる思考、②共存する異なる声を聴く、③脊髓反射的思考、④同調圧力と思考停止といった諸問題があることを確認した。

歴史の授業では、どうしても事実を覚えることが先行されるのだが、本授業は事実を追うだけの暗記的授業ではないことを確認する内容でウォーミングアップをした後、今期の講義の主目標を提示した回であるが、一見すると他の内

容とズレた印象を与える第3回に触れたい。第3回は「水俣・工場技術者たちの告白」を鑑賞したのだが、このビデオは戦後50年にあたる1995年にNHKのドキュメンタリー番組で水俣病を発生させた工場内部の技術者に注目して、事態悪化のなかで彼らがどのように振舞ったのかを記録した番組である。事後的にでてくる反省点／批判点が現場では機能しなくなった事態を当事者の発言を中心に組み立てた内容になっている。自分たちの都合の良いように物事を見ていたという当事者の声を聴くことで、初回で述べていた「思考停止」とはどのようなものかを確認した。番組鑑賞後、広津和郎の「歴素を逆転させるもの」（1937年）を配布して、「授業で見た番組とこの文章を読んで考えたことをまとめなさい」という課題をだした。

ちなみに、広津のこのエッセーは、日本のエリートを輩出する（旧制）高等学校の面接で、雑誌は何を読むかと聞かれて、受験テクニックから無難をとって『キング』と答えることがまかり通っているという学生のエピソードからはじまり、本当のことを言わない風潮を当時の世相と絡めて、「結局受験者は真実を語るよりも『無難』を取ろうとする。余程莫迦正直な人間でなければ自分のほんとうの意見を答えない。いや、ほんとうの事を答える正直者を絶滅させようというのが、そういう問題を出す「意思」なのである」と述べ、大正初期にあった自由を懐かしみつつ、戦争に向かうなかで「ひとりよがりの誇張された日本歴史の中に若き日本を封じ込め」るような政策を進める文部／内務行政を「青少年を鎖国主義の小さな箱の中にぶち込」むと批判し、進歩主義的な立場から、こうした教育を進めることで進歩するはずの歴史が「逆転」とすると、警告を発する内容の作品である。

企業の論理を優先し、自分たちに都合の良いように現状を解釈することで決定的な手が打てず公害が拡大するチッソの行動、自由に考えるのではなく、「無難」な答えを選ぶ学習態度から、「日本の歴史が逆転する」と嘆く広津、これらの共通項を「思考停止」と捉え、学ぶとはどういうことかを確認しようと出した課題である。このように大上段に構えずとも、少なくとも、戦争を支持し、戦争の時代を「肯定的」に生きることを選択した時代を理解し、それを「未来

戦争経験をどのように引き継ぎ、主体的に考えるか  
—現代史 B の実践から—

の平和に活かす」という現代史 B で求めている「歴史の学びかた」を受講生自身が見つけるための課題であった<sup>2</sup>。ちなみに、授業の中で紹介した感想文は以下のようなものである。

【資料② 「歴史を逆転させるもの」感想文】

A「一つの視点からでしか物事を見れないということは、常に暴走するリスクをとまっております、それはとても恐ろしいことである」。

B「前期戦争観について書く講義の試験で、こう書けばよいだろうか、こう書けば先生の思考と合うのだろうか、という考えがなかったといえは嘘になる。…教育の機会を奪うことが自分の思考を鈍らせていく…（第2次世界大戦に向かった歴史を踏まえ）ただ、そうさせられていたから、と思って生きていくのでは過去を活かせなくなる。」

C「（戦争のような時代では）洗脳のような形で国にとって都合のいい人間を作り上げることができるので、「言葉を奪う」ということはとても便利なことなのかもしれません。しかし教育とは、人から言葉を奪い、判断力を奪い「無難」になるためのものではなく、正しいものが何かを自分で考えさせるための知識や判断力を得る場だと考えて、そして正しいものを正しい、間違っているものに間違っていると言える人間を育てる必要がある。」

こうした感想文を紹介しつつ、広津のエッセーの内容がよく分からないという感想もあったので、「君たちは何のために勉強をしているのか」と問題提起をして、「歴史を逆転させる」ような悪い結果に向かう教育環境に何故帰結したのか、それを支える「思考停止」の意味を説明して、授業を進めることにした。

当然、学生は高校・大学、または就職などで面接経験が豊富なため、模範解答をしてしまう態度に共感する感想を書く学生が多い。そのため、感想文を紹介したあと、「このエッセーを配ったのは、皆さんに共感を覚えてもらう、または、「期待される『模範解答を書くことはよくない』という“模範解答”を書かせることでもない」と発言し、続けて、「君たちの中には、平和教育などは答えがはっきりしていると思っている人がいませんか。また、結論がはっきり

しているというのは、ある意味で“権威主義”的なものと思っている人はいませんか」と指摘した。そこから「例えば、“今の暮らしを守るために9条改正”という人もいれば、“今の暮らしを守るために9条改正反対”という人もいる。『暮らしを守る＝平和』は同じでも結論は全く逆になる。こういう現状もあるので、平和がなぜ大事なのか、自分の頭と語彙力で考えることが大事だと思う」と、この授業の目的を述べた<sup>3</sup>。こうした「自分の頭で考える」ことの意味を確認して、半年間の講義を始めることにした。

さて、この授業では初回時においては大きな課題として認識していなかったが、授業を進めるうえで「若者の純粋性」というものをきちんと取り扱う必要があると感じるようになった。そのため次に、「純粋性」の取扱いについて次に述べることになる。

## 2:「純粋性の政治利用」について

「純粋性」については、単発的、もしくは自覚的ではない形で考えてきたキーワードであったが、授業内容で直接扱うことはなかった。振り返ってみると、2014年度の講義では、この年に南洋諸島へ調査に行く機会があったので、当地の慰霊碑の写真をみせる授業をした。その時に写真をみせつつ、玉碎的な戦いを批判すると、「犬死ではない」という反論や、批判的言質を死者への冒涇と反論する人がいることを踏まえて、犠牲者を貶めてはいけないという心情は、大量な死者を生むことになった作戦の妥当性を検証する契機が失われると指摘し、結論として、戦没兵士への慰霊と同時に「この作戦の妥当性を考えることは必要ではないか」と語った。よって玉碎に向かう「純粋性」を授業の中で発展させる萌芽はあったが、授業テーマとして積極的に取り扱うことはなかった。このように、2017年度まで、慰霊と作戦を検証する視点の両立は必要であると述べてはいたが、「純粋性」の問題を学生に提示するに至ってなかった。さらに、思考停止を理解するには、彼らの気持ちは「純粹」であったのか、もし、そうであるとするなら、それはどのように形成されたのか、この点を批判的に考えなければ、犠牲的追悼の視野を広げることはできないと考えた。前

戦争経験をどのように引き継ぎ、主体的に考えるか  
—現代史 B の実践から—

述の加藤・高橋論争の議論、構図を再生産するだけではないと思いつつも、明確な突破口を見つけられずにいた。こうした悶々としたものを含みつつ授業をしていたわけで、第5回の授業では佐藤忠男の『草の根の軍国主義』のエピソードなどを紹介し、戦争中の愛国心の問題には触れたが、「純粹性の政治利用」を伝えるには十分ではなかった。その後、第12回の授業で、「台湾人生」の補足として戦後の台湾史に関する話や朝鮮人特攻に関するビデオをみせたあと、「台湾人生」の中で言及された台湾人日本兵（中村輝夫＝李光輝）を扱った河崎眞澄『還ってきた台湾人日本兵』（文春新書、2003年）を紹介し、この本の終りの方で台湾人日本兵の生きざまを代表する形で登場する蔡焜燦が「軍歌を歌いながら戦争に反対するよ」（207頁）と発言した部分をコピーした資料をくばり、以下の課題でコメントを書いてもらった。この課題を出したことで、学生のコメントを読むことで、「純粹性の政治利用」を論点にする突破口を見つけることができた。

### 【資料③ 第12回授業の課題】

ビデオおよび右記資料にある「僕は命ある限り、日本の軍歌を歌いながら戦争に反対するよ」の意味も考えながら、現在、戦争を考える意味について私見を述べてください。

この課題に対して、以下のようなコメントがあった。

#### 資料：コメント①

人々の思いを読みとると、一概に戦争は悪だと言えなくなる。なぜなら、彼らにとっての戦争は、行く、送り出すことが前提の存在であり、“行く”という行為にどのような意味を見出すかを思考することが重要であるからだ。確かに彼らをそのような状況におかせてしまった戦争は悪であるという意見があるかもしれないが、しかし、戦争そのものの是非と、人々の戦争への思いに対しての評価を混同するのは異なると考える。兵士として戦い、死んでいった人々は何のために死んでいったのか、全員に“ヤマトダマシイ”が植えつけられていたのは確かで、大義名分として天皇陛下万歳、大東亜共栄圏発展が掲げられていた。それを自分の信条とした人々もいれば、そうでない人もいるだろう。そ

これらの違いには、授業で扱ったような“純粋さ”の話が絡むと思うのだ。これらの人々の戦争に対しての意見を見つめ、考え続けなければならない。

資料：コメント②

「(朝鮮人特攻兵に関するビデオを見て) 日本のために、自分の祖国ではない国のために亡くなっていった人のことを考えると頭ごなしに「戦争は悪だ」とただ声に出しているだけでは、彼らのことを否定することになるのではないかと少し感じました。「戦争＝悪」という式だけをインプットしているのでは、本当に戦争だけを否定することにはならないと思います。少し難しくて自分でもこれをどうすべきなのかはわからないけれど、戦争について、今自分の立場から考えてみたいと思います。青年たちの愛国心を利用して企んだ争いについては高江洲先生と同じように感じました。純粋であるがゆえにひとつの考えに固執し、離れられないようにしばりつけられてしまうのかと思いました。

こうしたコメントだけでなく、第13回のまとめの回では、前引のコメントと同じく第12回で実施した課題で回収したコメントのなかから、「考える手がかり／共有してもらいたいコメント」ということで、次のコメントを紹介した。

資料：コメント③

私はこれまで戦争は悪だという単純な考えしか、してきませんでした。しかし映像や資料をみて、その考えは単純すぎるものだと気づきました。戦争は悪だという考えは、祖国のために亡くなった方々の心を否定するようなものでもあるのだと気づきました。そのような方々の心を否定することなく、戦争に反対する必要があるのだと初めて感じました。

コメント③を紹介した後、続けて、「純粋性の政治利用」とは何かということとで、参考資料として高村光太郎の以下の詩を紹介した。

【資料④ 高村光太郎の「神の如く行へ」】

大詔は世界の歴史を両断した。

その宣べたまふ大みこころの畏さよ。

身をすててこそわれらは生くるしるしあれ。

戦争経験をどのように引き継ぎ、主体的に考えるか  
—現代史 B の実践から—

…中略…

われらをたのみたまふ大御心の畏さよ。

青年の純潔こそは

それにこたえへ奉る値あれ。

…後略…

もちろん、高村の詩が全ての若者に影響を与えたわけではないが、高村のように社会的に「純粋さ」を肯定し、利用しようとする環境があったことは確かである。また、広津が相談を受けた学生のように、社会を批判するよりも、社会に適応することが生きやすいと考える若者が多数いたのであれば、若者はこうした雰囲気と呼応するであろう。つまり、本当にそういう心境であったのかどうかは別として、公的な場所では自分が純粋であることを表明することもある。ようは、表明される言葉と本心が一致していたかどうかは不明であるかもしれないが、自分は純粋であると自己規定し、その純粋性で自己の社会的地位を得ようとし、その計算合理性ゆえに、国家に取り込まれるという図式ができる。また、「若者の純粋性を言上げすることで、誰か得しようとする人がいる」と提示することで、「純粋さ」と「従順的動員」は紙一重であると説明した。

愛国心に燃えて「挺身」の気持ちで戦争を戦ったという兵士像を信じる立場からすると、兵士の悲惨さを強調する行為は、「兵士を貶めている」ように感じるかもしれない。このような立場からすると、戦争や兵士を批判する行為は、彼らの国家への忠誠心を無化する「否定的曲解」に見えるかもしれない。だが、戦時期の若者の「純粋さ」を称揚して、戦後に戦争批判をさせないようにすることは、純粋さを利用する者／したい者がいたことを不可視化する行為—「純粋さ」を利用する構図を温存させる（再利用している）こと—といえるかもしれない。批判することが「否定的曲解」であるのならば、様々な力学を無視して「純粋性」だけをとりだして再利用するのは、「否定的曲解」の対比で「肯定的曲解」になるのではないかと学生に問題提起をした。

## まとめ

このような流れで授業を終えたわけであるが、最後に2017年度の試験解答に対する回答を通して、課題を提示したいと思う。ちなみに、問題は以下のとおりである。あわせて、代表的な回答を3つほど提示したい。

### 【資料⑤ 2017年度試験問題】

本授業を受けて考えたことを以下のワードを利用して、文章を作成してください

### 【利用ワード】

慰霊の作法、経験者にとっての戦争、非当事者と「責任」、政治道具としての歴史、“政治倫理としての歴史”、歴史の単純化、ナショナリズムの飼慣らし、理解度の問題

(試験解答A) (慰安婦や靖國など意見が分かれることをどう理解するか、という点で) 今回の授業で私はどういった経緯で自己の立場を決定することが重要であるか考えさせられた。これはこうであるからという固定観念で歴史の単純化を計ることは思考停止であるからだ。生の声や両者の立場からの意見を踏まえて自己の立場を確定させる、それが私達の求められる態度である。

(試験解答B) 歴史の単純化は様々な歴史像を切り捨てる、無視することになります。さらに解釈の違った人に歴史像を押し付けることになります。歴史は同じであるべきという同一歩調は排除、全体主義的空氣を生みます。歴史は単純化するべきでなく、複雑な歴史像の中で自分の解釈を考え見つけるべきです。

(試験回答C) 授業を受けはじめの頃は、感想文の内容を教授のニーズに合わせるべきという考えを持っていたが、考えがないのと同じであり、一種の思考停止に陥っていたのだと思う。正解を求めて、自分の意思が消えてしまうことに恐怖を抱き、同時に自分の意思に自信が持てるように、自分でしっかり考えたい。これから社会人に近づいていくことになるが、自分を無意識に殺し、社会に適応していくことが戦争のそれに似ていることに気付けたことが、人間として一歩成長できたのではないかと思っているがまだまだ難しい。

戦争経験をどのように引き継ぎ、主体的に考えるか  
—現代史 B の実践から—

提示した回答だけでなく、すべての回答を読みながら感じた点は、矛盾した結論になるが、キーワードを綺麗に整理した答案を読んでいると満足するよりも不安になった。人間の感情をきれいに整理した、自分の感情からひとまず離れた形でこの問題を理解したのではないかと危惧したのである。ここには、明らかに矛盾する自分がいる。感情に流されると、問題を感じ、感情から離れると問題を感じる、もちろん一長一短というまとめ方もあるが、筆者自身にも「模範解答」を持たないが故の気持ちの揺れがあるのかもしれない。

何故、回答文を読みながら疑問を感じたのかを考えてみると、別稿でも指摘した、学生が抱えていると思える「疲労感」<sup>4</sup>が吐露されておらず、真摯でありながら、どこか他人事のように抑制された文章だったからであろう。筆者は別の大学の授業で「シルバー民主主義」の話をした時に、現在日本が抱えている問題を知ることによって「損をしている」感を抱く学生がいることを確認した。こうした不満の感情があることを踏まえて歴史の問題に戻るが、聞かされる学生からすると、歴史の教師は、授業の時に、「戦争」の継承だけを述べるだけでいいかもしれないが、自分（学生）たちは、そうはいかない。自分たちは目の前にある、直接かかわったわけでもない戦争がもたらした未決の問題と財政赤字という大きな「負の遺産」を引き受けなければならない。そうすると、学生の心の中には、この「負の遺産」をつくりあげたものに対する「敵意」または「心の不安」を抱いてもおかしくない。これまでの平和教育は、こうした「心の不安」をあまり重視してこなかったと思う。「心の不安」を無視して、学生に過去の「負の遺産」を素直に引き受けろというのも調子が良すぎる。それと同時に、排外主義に向かわせるような話をしないことも必要であろう。

こうした心の問題に注目するようになったのは、数年前の授業アンケートに「内面を聞かれるような感じがした」というコメントを読んだことも一因である。もとより、筆者も内面を評価するつもりはないが、そう感じる気持ちもわからない訳ではない。そのため、次年度の講義初回では、この感想を紹介しながら、歴史認識が政治的問題になるように、それは「個々人の内面」で完結しているわけではなく、それが政治問題になることで、公開して議論する必要がで

てきたこと。また、内面に関与しない（採点できない）という「建前」によって、「思想検査」という批判を恐れて、「面倒なことは避ける」または「思考停止した模範解答」を提示しただけの授業になると、教養科目と言いながら、市民社会の問題を自力で解決する「教養」を自ら獲得する役割を失う恐れがあること。その結果、議論したい人だけが議論したり、または、ネット社会で罵倒しあうような状況の再生産を間接に手助けしているのではないかと述べた。

単に注意事項を述べただけであったが、このように整理をしながら気づいたことは、政治問題化することで、自己の感情が他者に干渉されるような意識、または、自己の感情に対する裁量権が他者によって減らされるような意識、苛まれ感というものが学生だけでなく日本社会に蔓延しているのではないか、こうした感情の問題と歴史認識を絡めて分析することは、今後の課題である。

もとより、授業という性格上、「考えた」ことを評価しなければいけないが、あくまでも授業の目的は、「多様な歴史像を共有するために、語彙力と寛容さを身につける」ことであり、様々な関心の人が歴史認識を考える場所としてこの授業を位置づけていきたい。

最後に、ある回答を提示して結びとしたい。この学生は以前受けた別の授業を振り返って「毎回ビデオを見終わったあとの心の中は自分の知らない世界が存在して、これからはきちんとこういう人達と向き合っていこうという気持ちが芽生えるが、帰ってご飯を食べて、テレビを見て、寝て起きてを繰り返したら一週間後には綺麗さっぱりこの気持ちなど無くなってしまう。それなのに毎回コメントシートには自分の価値観が百八十度変わるような映像だった、どうか、知らずに育ってきた自分が恥ずかしいなど、いかにも自分はできた学生ですと教授にアピールしなくちゃいけないことに違和感を覚えた。…レジュメに載るコメントはどこか教授の顔色を伺いながら認めたものが多いと感じざるを得なかった。何か喉に小骨が刺さったようなまま二年生になったが、この授業の初回で渡された資料の「歴史を逆転させるもの」の文献を目にしたとき、ずっと心地よい痛みを伴って小骨が抜けた」と書いている。もっとも、私の授業を受けたことで、この学生はこうした態度を劇的に変えたわけではなく「こ

戦争経験をどのように引き継ぎ、主体的に考えるか  
—現代史 B の実践から—

の授業の後は私は家に帰り好きなテレビを見て、バイトに行き、フロに入って寝て起きるを繰り返すだろう。そして、一か月後には今抱いているこの文章も忘れてしまうかもしれない」と正直に述べている。もっとも、私も授業で「単位取得だけの目的と、24 時間 365 時間真剣に考えるという、二項対立的な態度ではなく、その間の態度を広げて、自分の身の丈に合った平和の考え方を自分で見つける様に」と述べているので、答案を読んでも驚かなかった。それよりも、この学生は続けて「それでも、この授業で出された問題に 1 つ 1 つ立ち止まり、言葉を吸収し、自分の言葉というスコップを手に、歴史という土を少しでも掘れた授業の気がした」と書いていた。こうした態度を見つけたことが、正直な落としどころであろう。社会の寛容を失わせるような自滅型の思考に陥らない思考をみにつける場所として、この授業を活用してくれればと考えている。

#### 注

- <sup>1</sup> 兵士の経験を理解する問題は、後述の点とも関連するが、戦争に関する批判と肯定の二分法を超えるという意味を含んでいる。先の大戦批判、または戦後歴史学における科学の名による兵士の実像理解の弱さについて、古くは大濱徹也『天皇の軍隊』（教育社、1978 年）、近々でも吉田裕が指摘している。また、第 4 回（「モニュメントを通して歴史を考える」の回）の授業で配布している資料（亀山利子「ルポタージュ三十三年目の従軍記念」、『軍事民論』特集 21 号、1980 年）に登場する元兵士は「もう一度命令があれば、お国のためなら、今でも出ていく」と発言しているが、その人はもう一方で「家族を捨てて出てゆく奴なんか誰もいない。国のために行って、それで死んでしまったんだよ。好きで死んだ奴は誰もいない。あの戦場でつんのめってゆく姿を思い出したら、涙が出る。涙が出なけりゃ鬼だけでもね」と述べている。こうした兵士の心性をどのように理解するかという点になる。兵士の気持ちに寄り添いつつ、平和を考える態度を身につけるための実践といえよう。この初回の内容が「思考停止」や後段で述べる「純粋性の政治利用」を考える実践につながっていく。
- <sup>2</sup> 講義初回到、この授業の結論は「多様な歴史像を共有するため、心の余裕と語彙力を豊かにすることが目的である」と述べ、「あとの授業は、この結論を再確認するため、様々な事例を通して、その意味を確認していく作業です」と述べた。ちなみに筆者は「正しい一つの歴史」があるのではなく、「多様な歴史像」があるという立場を取っているが、この点に関しては、拙稿「現代史の授業で「相模湖・ダム」の歴史を記録する会」の活動実践を紹介して（『青山スタンダード』12 号、2017 年）を参照のこと。
- <sup>3</sup> 授業の後半で「君たちは、戦争と平和を二分法的に捉えている」と話して、開戦の詔書を読み上げた。おそらく戦争の結果から教えると開戦理由の「東洋平和」の論理は

見えなくなる。方や、その反作用として開戦の論理に固執して「何をしたのか」を不可視化し、日本に不都合な「実体」を宣伝戦と一蹴し「膺懲」観に回収されることも問題である。

- <sup>4</sup> 高江洲昌哉「現代史の授業で『相模湖・ダムの歴史を記録する会』の活動実践を紹介して」（『青山スタンダード論集』12号，2017年，36頁）