

「戦争体験」を活用した平和教育における「当事者性」の獲得 —歴史学的アプローチ、倫理学・哲学的アプローチに着目して—

佐藤宏之 [鹿児島大学教育学系 (社会科教育)]・新名隆志 [鹿児島大学教育学系 (社会科教育)]
田口紘子 [日本体育大学児童スポーツ教育学部]・杉原 薫 [鹿児島大学教育学系 (教育学)]

Awareness of Getting Involved in Peace Education through the Knowledge of War Experience: From the Viewpoints of Historical, Ethical and Philosophical Approaches

SATO Hiroyuki, NIINA Takashi, TAGUCHI Hiroko and SUGIHARA Kaoru

キーワード：平和教育、戦争体験、平和形成主体、当事者性、哲学対話

1. はじめに

1945年の日本の敗戦から75年以上の歳月が経過し、体験や証言として戦争・戦時が語られる時代から、非体験者からさらに次の非体験者へと継承される時代になった。そのことは戦争をめぐる語りや、実在としての戦争から書かれたものとしての戦争、記憶として再構成されたものとしての戦争へと移り変わったことを意味する⁽¹⁾。

出来事を実証する声や身体に直に出逢う機会が永遠に失われたとき、「写し」(写真、映像、証言記録など)や「痕跡」(遺跡、遺品、記録データなど)しか手がかりがなくなってしまったとき、私たちは後世にどのように記憶を継承するのか。そのために、どのような働きかけが必要なのか。私たちが体験しえないものを想起するには想像力に頼るほかない。見えないもの、聞こえないもの、触れえないものを、存在しないものとするのではなく、それらに思いをはせる力(想像力)や、思いをはせるなかで平和の尊さを理解し、平和は実現するものと考え、そのために参加する態度をいかにして育むことができるか。

本研究では、思いをはせるための素材として戦争体験者の証言⁽²⁾を活用する。戦争体験者のオーラル・ヒストリーのほか、日記や自伝・回想録などによって紡ぎ出される「戦争体験」の活用は、平和教育における定番の方法として定着しており、戦争が人間の命と暮らしをいかに破壊する非人間的なものであるかを学ぶことが学習の中心をなしていた。しかし、当時の人びとは、その人なりに工夫して、幸せに生きようとしていたはずである。私たちと変わらない、人びとの豊かな日常を突然断ち切る戦争とはなにか。実際に戦争や軍隊を受け入れていた社会を描き、そこに当時の人が見つけていた問題に目を向け、現在と乖離したものではなく、地続きなものとして学ぶ必要があるだろう。2014年より鹿児島県出水市で取り組んだ聞き取り調査は、戦争期の体験のみを切り取るのではなく、体験者のライフストーリー(生まれてから現在まで)を追う形式で、すべての体験者に統一した基準・観点から実施した⁽³⁾。それによって、個人の人生を追いながら、気持ちの変化を読み取ることができるばかりでなく、個々人がそのとき、どの立場で、なにをやっていたのか、比較・

検討しうる基盤ができた。

戦争の記憶は、ともすれば現在私たちが触れる機会の多いもの、学校で教えられるもの、インターネットで検索できるものなどに絞り込まれ、露出度の低いもの、教科書に記述されないものは必然的に忘却されていく⁽⁴⁾。また、戦争の栄光の部分（勝ち戦や凱旋など）や被害の部分（空襲体験や疎開など）は比較的語り継がれやすいが、その一方で、戦争の秘匿すべき部分（スパイ行為など）や加害の部分（残虐行為や違法行為など）はほとんど語り継がれることはない。私たちは戦争の記憶をどう伝え、育んでいくのか。記憶は、私たちに未来への責任、すなわち、戦争を繰り返さない責任、戦争を記録する責任、戦争を未来に伝える責任を自覚させてくれる。そして、その記憶のかたちを選択する責任が、現代を生きる私たちにある。

私たちは、「戦争はダメ」「戦争を繰り返してはいけない」ということを繰り返し学んできた。しかし、「どうすれば二度と戦争が起きないのか？」と問われると答えに窮してしまう。戦争の傷を抱えて生きている人びとへ共感を寄せ、なにがあったのか、なにが起きたのか、想像力を働かせ、同じ悲劇が決して繰り返されることのないような手立てをどう講じていくのか。そのためには、加害と被害の両方を重ね合わせることで「立体的」に歴史を俯瞰し、「戦争のメカニズム」を知ることである。そして、そうした知識を土台にしながらか戦争体験者＝当事者という図式を越えて、私たちの「当事者性」を取り戻す必要がある。戦争を経験していない私たちは、私たちの「当事者性」を獲得して初めて、「戦争を繰り返さない責任」について考えることができる⁽⁵⁾。

本研究では、学習者一人ひとりが構想し、平和形成主体となって行動するために、あえて伝統的な平和教育の素材である「戦争体験」にこだわり、個別的な「戦争体験」を超えて私たちの「当事者性」の獲得をめざす平和教育の方法に、歴史学、倫理学・哲学の観点から迫ってみたい。

2. 歴史的アプローチ

「戦争体験」は、身近な地域に戦争に関わった人がいることを知るうえで貴重な資料であるとともに、すでに過去の出来事であるため、その原因・過程・結果を俯瞰的にとらえることができる点に特徴がある。

こうした「戦争体験」の継承はどのようにして可能なのか。屋嘉比収は、〈当事者になる〉ことを沖縄戦理解のキーワードとし⁽⁶⁾、森茂起もまた、聞き手が戦争のトラウマ的体験の〈証人〉となることの重要性⁽⁷⁾を指摘している⁽⁸⁾。そして近年、多様な「戦争体験」に共通する核としてトラウマが注目される⁽⁹⁾。すなわち、負の感情と向きあうこと、トラウマを共有することで「戦争体験」を受け継ぐことができるのではないかと。そのために語り手の苦痛を引き受け、死者を含めた他者の痛みや苦しみを深く想起することが求められる。ここでの継承は、身体的・情動的な実践といえ、自分自身の身体を通して戦争の悲惨さや残酷さを共有していくことといえる。しかし、その「戦争体験」に向きあった子どもたちが、「現代に生まれてよかった」「戦争は過去のことで、日本は二度と戦争するはずがない」という感想を抱いたとしたら、戦争を身近なものにするための「戦争体験」が、かえって戦争を遠ざける結果をもたらしかねない。

また、「戦争体験」は、個人の体験が実感を伴っているがゆえに、その実感に拘束されて、体験を超えた全体を視野におさめることが難しい。だからといって、形骸化した通史では個人の体験が押しつぶされて実感をもって歴史を認識することができなくなってしまう⁽¹⁰⁾。

こうした個人の体験的記録と通史的叙述の間にある溝に対し、「通史」の流れに必ずしも沿ったものにはならない個人の体験から、その溝を埋める方法を示してみよう。

鹿児島県出水市にあった海軍出水航空基地（以下、出水基地）は、第三次海軍軍備拡張計画（マルサン計画）によって設置された。これに先立ち、出水・米ノ津・高尾野町の3町長が連名で、出水平野が要害の地であり、海陸交通運輸の要衝であることから陸軍飛行場の設置を陳情していたが、海軍の飛行場が建設されることになった。昭和12年（1937）に畑、山林、宅地など約10ヘクタールの土地の買収がはじめられ、佐世保海軍施設部のもとで工事が進められた。昭和15年には滑走路や施設もほぼ整備され、佐世保海軍航空隊が派遣隊を送って飛行作業が開始された。昭和16年8月中旬に本格的な戦争準備が開始されると、出水基地は第二航空戦隊艦攻隊の真珠湾攻撃の準備のための「訓練基地」となった。昭和18年4月1日に練習航空隊として出水海軍航空隊が開隊発足した。この練習航空隊では、基地要員を含め、約3,000人が出水の町を埋めたという。昭和19年8月には飛行機の整備教育を行うために高尾野町下水流に第2出水海軍航空隊が開隊、同年10月には出水で763航空隊（銀河部隊）が開隊、出水基地は「実戦基地」となった。そして、昭和20年3月18日以降、特別攻撃がはじまり、出水基地は「特攻基地」となった⁽¹¹⁾。

こうした基地設立の経緯とその役割の変化に、出水の人びとはどのように関わっていたのだろうか。「私の家の西の方で測量が始まったんです。それを住民は全く知らなかったんですよ。そしてところが、それが飛行場ができるから、この線内は今年中に移転せよということでした。」と、住民が知らぬ間に立ち退きを余儀なくされ、基地建設のために働いている（石原義孝さんの証言）。昭和12年、基地を作る計画が持ち上がったさい、基地が建設されることで出水地域に多くの兵隊が滞在し経済が活性化すること、基地で働く人びとの雇用が確保されることなどの理由から基地を誘致した。この間の出水地域は、「基地を招き、歓迎する地域」であったといえよう。

昭和18年、基地が完成し、「訓練基地」として発足すると、そこで働く人がいた。病弱だった野付文夫さんは、近所のおじさんから「お前みたいな若いもんが今頃ぶらぶらして遊んでるて、お前は国賊だ。」と言われて出水の航空廠に入ったという。また、小山節子さんは、鹿児島実践女学校卒業後、「航空隊の試験受けに行ったんですから。…試験を受けて、3人通っていったですよ。…わたしは主計課事務室。」に配属され、のちに地下戦闘指揮所で電話交換士として勤めた。

休日になると、隊員たちは基地の外へと出かけた。「基地にいる時、「今日休みだよ」と言われると出水の民家（クラブ）に行っていた。お茶を飲んだり、ご飯を食べたり、横になったり、くつろいでいた。東京からきて知り合いはいなかったけれど、みんな受け入れてくれた。」という（濱田謙一さんの証言）。隊員たちは、「わたしたちには特別にあるんですよ。お菓子とか、果物なんかもですね。持ってきてくれよったですもん。」と、子どもたちにお菓子や果物を持って民家を訪れ、そして地域の人びとは「お茶をあげたり、してましたよ。」「ないお米を、御飯炊いて母なん

かやりよったですもん。」と迎え入れていた(時吉清子さん、指宿サキさんの証言)。「一人はうちは、明日出撃しますので送ってくださいねと言われて、そして翌日に飛行機の音がしてきて、そして、手をわあっと振ったことがありましたね。…日曜日はお茶のみに来てらしたね。…だから一人の人はその後全然あれないから[家に来なかったから]、亡くなったんでしょうね。」「出撃だった方たちを、学校に呼んだことがあるんですよ。…そしたらその人たちは、出撃する、ちゃんどこ[首]に白いの巻いて、帽子を被って、いらしたんですよ。…歌だけは歌ったような覚えがありますね。…「お前が大きくなる頃は、日本も大きくなっていく」[曲名「子を頌う」]という歌詞でしたね。」と、基地の外で隊員と交流する地域の人びとの姿がうかがえる(時吉清子さんの証言)。

やがて、出水基地が「実戦基地」・「特攻基地」となると、施設の建設に動員される人や慰問に出かける人もいた。溝口親政さんは出水中学校報国隊として「安原砲台も2か月ぐらい行きましたよ。…それから掩体壕、それから川の砂利上げ。」に「どこどこに集まると、強制労働ですから。それで期限は期限なし。何時から何時までという。…全くの無報酬。無償のね。」と動員された。また、「農協におるときに、ここ[出水基地]も特攻隊が出よったからですね、慰問に行きましたよ。…ほいで「海行かば」[当時の大日本帝国政府が国民精神総動員強調週間を制定したさいのテーマ曲]という歌を歌って別れてきました。…どこが行ってくれ、かしこが行ってくれじゃなくて、自分たちで行こうかなという話し合いのもとに行ったと思います。」と自主的に慰問した様子うかがえる(有馬キミ子さんの証言)。

基地が完成・発足すると、そこで雇用が生まれ、働く人がいた。当初、「訓練基地」として発足し、隊員と下宿先、出水の人びとが基地の外で交流し、やがて「実戦基地」・「特攻基地」となると、砲台づくりや掩体壕づくりなどの施設の建設に動員される人、兵隊の慰問に出かける人もいた。それは、「基地と交流・協力する地域」としての姿であった。

昭和20年3月18日9:00ごろ、グラマンによる攻撃によって飛行場施設や兵舎に甚大な被害を被った。4月17・18日には爆撃機による攻撃で格納庫・滑走路などに致命的な損害を受け、付近の民家も被爆し、多数の死者を出した。同月21・22日には油脂爆弾・時限爆弾の攻撃により、出水基地は壊滅的な被害を受けることになる。基地だけでなく民家も大きな被害を受けたのは、出水地域が戦争を遂行するための施設である基地と協力関係にあったからである。

このように基地と地域の人びとの関係をみると、そこに住んでいる人びとは決して基地と無関係でいたわけではないということがわかってくる。すなわち、積極的 or 消極的、意識する or 意識しない、意図する or 意図しない、とに関わらず、戦争に協力する、同調する、傍観する、あるいは命の危険にさらされる可能性があったのである。

また、同じ兵士という立場にあっても、濱田謙一さんは「お国のために」と考えて海軍を志願し、重信一雄さんは赤紙(召集令状)によって、藤野光義さんは徴兵検査を受けて軍隊へ入隊している。一方、4男2女の三男だった山田登さんは、兄2人が病弱で兵隊に行くことができなかつたため、自分の家だけ玄関先に日の丸の旗が掲げられておらず、肩身の狭い思いをしたことから入隊を志願している。そこには「目には見えない圧力」があった。1945年8月15日、終戦の知らせを聞いて、

兵士の濱田謙一さんは「負けたと聞いて悔しかった。俺が現地行っていれば・・・。」と思う反面、死ぬつもりで軍隊に入ったけれど「生きて帰れる。よかった。うれしかった。」とも述べている。基地で働いていた野付文夫さんは「負けたという気持ちはなかったですけど、兵隊のほうが騒いでましたね。・・・やっぱり兵隊でなると、死ぬ覚悟で出てきてるもんだから、やっぱり負けたというのはいたくなかったんでしょうね。まだまだ、まだ俺たちはいるんだという、やっぱり意気込みで喚いてましたけど。」と、基地で働いてる人（軍属）と兵士の立場による気持ちの違いを証言している。一方、当時11歳だった永池マサさんは、玉音放送を聞いて「やれやれ終わった。」と感じ、当時8歳だった轟嘉子さんは「もう逃げなくていい。お父さんが帰ってくる。」と思い、当時7歳の藤本健一さんは「負けたことがいいことか、悪いことかわからなかった。」と述べる。立場や年齢が異なれば、同じ出来事に直面したとしても異なる感情を抱くのは当たり前である。戦時下において、すべての国民が戦争というひとつの方向に同じ気持ちでむかっていたわけでは決してなかった。

以上のように、体験者の声を聞き、その体験を内面化し、そのうえで自分ならなにができたのか。体験を内面化することで、それを自分事としてとらえる「当事者性」を獲得できる。また、体験者の声に共感を寄せ、何があったのか、何が起きたのか、想像力を働かせることで、未来への責任について考えることができる。さらに、体験者の声のなかに、「戦争の発動や抑止」に対する能動的あるいは受動的な営みを発見することができる。こうして個々人がどのような立場からどのような経験・行動をし、それが相互にどのような影響を与えあったか、異なった個々人が互いにどう関わって社会を動かしていたのかという、個人と個人、個人と社会の関係性から通史的叙述に迫ることができるのではないだろうか。

3. 倫理学・哲学的アプローチ

「なぜ、人類は武器を捨てないんだろう？」「なぜ、世界は一つの<国>になれないんだろう？」倫理学や哲学は、このような「そもそも」的な問いを發し、私たちが普段当たり前を受け入れたり前提したりしていながら、実はよく分かっていない一般的な概念や考え方を問い直し、それらを洗練し再構築していく営みである。この「実はよく分かっていない」ことへの気づきは、哲学的営みにとって本質的である。この「無知への気づき・驚き」こそが、哲学的議論を切り開く端緒なのである。

このような哲学的思考の営みを取り入れた教育手法、「哲学対話」が近年注目されている。哲学対話のルーツは、1970年代に当時コロンビア大学の哲学教授だったマシュー・リップマンが実践し始めた「子どもの哲学」である⁽¹²⁾。国内において哲学対話の理論・実践を牽引する一人である土屋陽介によれば、哲学対話に適した問いとは、調べればわかるような「正解」がなく、特定の知識に依存せずに誰もが対話に参加できるような問いである⁽¹³⁾。哲学対話は、様々な教材を利用し、そのように正解がない「そもそも」的な問いを子どもたち自身が提示することから始まる。そして、そのような問いを結論や合意を目的とせずじっくり時間をかけて議論し、各自が自分の考えの理由を明確にし、不明な点を明らかにしながら、考えを深めていく。

土屋は、哲学対話を前進させるのは「無知の気づき」だと述べる⁽¹⁴⁾。対話の参加者たちは、問いの探求の中で、その探求を可能にしてきた条件それ自体が問題であることに気づき、改めて「そもそも？」と問い始める。それによって、探求はさらに深められる⁽¹⁵⁾。「無知への気づき」こそが、思考を呼び起こすのである⁽¹⁶⁾。やはり哲学対話に造詣が深い河野哲也は、「驚き」という感情に即して同様のことを述べる。私たちが「考える」ことを始めるのは、それ以前の習慣的な方法が通用しない状況に直面した時、すなわち「驚いた」ときだと河野は言う⁽¹⁷⁾。「当たり前」が「当たり前」でなくなった時、私たちはひるみ、驚き、立ち止まる。そして、そこから考え始める。それまで「当たり前」としてきたものが分からなくなるという「無知への気づき」は、この「驚き」の感情を伴い、主体的な思考を促すのである。

このように、哲学対話の実践は、「無知への気づき・驚き」によって、子供たちが主体的に問い、考え始めるという過程を焦点化する。それゆえ土屋は、哲学対話では、自分の主張をしたり相手に反論したりすること以上に、相手の意見を聞き、疑問や反論を突き付けられることで自分の意見の弱点に気づくこと、つまり議論に「勝つ」ことより「負ける」ことの方が重要だとすら述べる⁽¹⁸⁾。ここからも分かるように、哲学対話は、同じ対話型教育であっても、問題解決的な学習のための討論やディベートとは全く異なる特徴と意義をもつ。近年の道德教育において哲学対話に注目が集まっている⁽¹⁹⁾理由には、このような特徴が大きく関係していると思われる。「考える道德」、「議論する道德」へと転換を図る道德教育は、「道德的な課題を一人一人の児童が自分自身の問題と捉え、向き合う」ことを目的としている⁽²⁰⁾。哲学対話における「無知への気づき・驚き」は、まさに課題を自分自身の問題と捉え、向き合う動機を与えるのである。

哲学対話の有効性は道德教育に限られるものではない⁽²¹⁾。特に平和教育において、哲学対話は当事者意識の涵養に大いに役立ちうるとと思われる。子どもたちが戦争という問題の中に「無知への気づき・驚き」を得て、主体的に問い、考え始めるということは、すなわち戦争という問題を自分の問題として捉え始めることを意味するからだ。同じ「戦争体験」という素材を用いるとしても、倫理学・哲学的アプローチは歴史学的アプローチとは全く異なる角度からの当事者意識の涵養を目指す。後者が、体験者個人のライフストーリーに寄り添いその個人の視点を内面化することによって「非日常」の戦争と「日常」を切り結ぶ試みであるのに対し、前者は、75年以上も過去の「非日常」で個別特殊な「戦争体験」の中に、現代の子どもたちでも問うに値し、主体的に考えを深めていける普遍的な問題があることに気づかせるのである。

個別特殊な戦争体験証言から直接的に普遍的な問いへの気づきを得ることは、子どもたちには難しいかもしれない。しかし、証言を題材にした思考実験を用いることにより、問題を分かりやすく整理して提示するという手法も考えられる。ここでは、シベリア抑留者が収容所の警備兵からパンを取り上げられた話を題材にした例を考えてみたい。

ソ連の警備兵が強引にそれ [パン] を取り上げてですね、そして、それを見とったソ連の、ロシアのあれが、まあ技術指導員ですね、その人が兵隊に、「何をするんだ、お前は。それは

捕虜に食べさせるんだから、取っちゃいかん」と兵隊に言ったんですね。そうしたところが、その兵隊は絶対それを聞かないで、「何言うんだ」と・・・（丸田時良さんの証言）

この証言には、捕虜に対する考え方を異にする二人のソ連兵が登場する。子どもたちにはそこに気づかせた上で、次のような思考実験的な問いを提示できるかもしれない。「あなたは兵士で、戦争で敵国兵士と殺し合いをしてきたとしよう。あるとき、あなたは敵国兵士を捕まえて捕虜にした。その捕虜に対して、どのように振る舞うべきか？」これはあくまで、哲学対話のきっかけを与える問いにすぎない。子どもたちはこの問いの考察を端緒として、自ら新しい問いを生み出すだろう。

「そもそもなぜ殺してしまわず捕虜にしなきゃいけないんだろう？」「敵なら何をしたらいいんじゃないの？」「捕虜はもう＜敵＞じゃないのかな？」「そもそも戦争の＜敵＞って誰だろう？」例えばこのような「そもそも」の問いの深まりを通して、子どもたちは、「戦争＝悲惨な殺し合い」という漠然とした紋切り型の理解では現実の戦争を真に理解することができないことに気づくだろう。この無知への気づきと驚きの連鎖を通して、自分がそれまで「当たり前」と思っていた感覚や考え方を反省し、おそらく多少傷ついたり、自分を恥じたりしながらそれらを再構築するだろう。もしかしたら、反省できない自分、考え方を換えられない自分に気づき、何かモヤモヤやイライラを抱えたまま終わることになるかもしれない。これらの反省、傷、恥、再構築、モヤモヤやイライラこそが、戦争という問題を自分のこととして、当事者として考えたことの証にほかならない。

このように、哲学対話は自己変容を生み出しうる。戦争を題材に哲学対話をすることは、戦争という問題を通して自己自身を問い直すことである⁽²²⁾。私たちはともすると、戦争から自己を隔絶することによって平和主義者たろうとする。戦争は自分が共感も理解もできない酷い惨事だから否定する、という態度がそうである。もし、平和教育がそのような態度を引き起こすものならば、子どもたちはいつまでも戦争に対する「第三者」であり続けるだろう。戦争という問題に「当事者」として向き合わせるためには、戦争を自己から遠ざけるのではなく、逆に戦争という問題の中に自己を見出し、問い直す態度を養わねばならない。哲学対話は、それに適した教育手法と言えるだろう。

もともと被爆体験風化の危機意識から始まった日本の平和教育では、戦争に対する恐怖や嫌悪の継承を第一主題としてきた⁽²³⁾。近年は、そのような従来の平和教育に対する反省から、戦争のネガティブな面に目を向けるよりも平和への志向や感性を育てること、あるいは、内面の問題や身近な問題から平和を考えさせることを重視した新しい平和教育構想も生まれている。しかし一方、そのように戦争という問題を平和教育の後景に退かせてしまうことは決して正しい道とは言えないのであって、重要なのは、戦争についての学びを抑制することではなく、戦争という「遠い」問題と内面や日常を接続させる教育方法を構想することだという主張もある⁽²⁴⁾。

戦争の悲惨さばかりに目を向けることは、戦争を自己から遠ざけることになるだろう。かといって、戦争から目を背けて平和や日常を見つめても、戦争から自己を遠ざけていることに変わりはない。従来の平和教育において十分に認識されてこなかったのは、戦争の中に自己自身を見る経験、戦争という問題によって自己自身の問い直しと変容を迫られる経験の重要性ではないか。そのような経

験こそ、戦争という「遠い」問題を自己の内面につなげる経験にほかならないだろう。「戦争体験」を用いた哲学対話は、この経験を与える教育手法として、大きな可能性を持つと考えられるのである。

4. おわりに

戦後、日本は、死者たちの遺言を引き継ぐことが、生き残った者の責務であり、生き残っている意味であると考え、その過去の「記憶」に取り組んできた。こうした取り組みは、戦後教育や戦争を教える平和教育の大きな原動力・駆動力となると同時に、民族主義的な教育論へと回帰するための原動力・駆動力にもなった。日本では、「戦死者に感謝を捧げるのはその犠牲によって幸福と繁栄を享受している人間にとって当然の義務」と考えられ、「祖国のために死ぬ」ことの正当化、死者を悼む思いが戦争の正当化に利用される危険性を孕んでいるといえよう。いま、こうした死者たちを手段とせず、死者たちに対する負い目を教育の駆動力とせず、かつ死者たちに対して応答し責任を果たす方法が求められている⁽²⁵⁾。

現代の子どもたちの日常と時間的・地理的に「遠い」戦争を理解するためには、「非日常」的な戦争をそのまま「非日常」として描くのではなく、往時の「日常」に位置づけることが重要であろう。出水市で取り組んだ聞き取り調査は、戦争期の体験のみを切り取るのではなく、体験者の人生の一幕として戦争期を位置づけた⁽²⁶⁾。「当たり前」や「普通」といった「日常」を「個人の目」を介して描くことで—それが個人の体験が実感を伴っているがゆえに—、現代の私たちが体験者の当事者意識を地続きなものとして共有できるのではないだろうか。

特に、戦争を経験していない私たちは、私たちの「当事者性」を獲得して初めて、未来への責任、すなわち、戦争を繰り返さない責任、戦争を記録する責任、戦争を未来に伝える責任について考えることができる。本稿は、「戦争体験」を土台にして、未来への責任のために、体験者の声に共感を寄せ、その体験を内面化することによって、「非日常」の戦争と「日常」を切り結んで考える歴史学的アプローチと75年以上も過去の個別的体験のなかにある普遍的な問いを自分の問いとして主体的に考える倫理学・哲学的アプローチによって、個別的な「戦争体験」を超えて「当事者性」の獲得をめざす、戦争という「遠い」問題を自己の内面につなげる平和教育の方法について検討した。

戦争体験者の声には、「非日常」的な個人と個人、「非日常」的な個人と社会との関係さえも乗り越え、未来にむかって進むことを可能とさせる力がある。その声に思いをはせ、その体験をあるがままに受け入れることから、平和の尊さを理解し、平和は実現するものと考え、そのために参加する態度が育まれると考える。

[付記]

本稿は、2020年2月22日、社会系教科教育学会第31回研究発表大会における報告の一部を改題のうえ、加筆・成稿したものである。なお、本研究は、JSPS 科研費 JP19H01681 による研究成果の一部である。

注

- (1) 成田龍一『「戦争経験」の戦後史—語られた体験／証言／記憶』（岩波書店、2010年）。
- (2) 『出水の戦争体験談集』1～13（出水市教育委員会、2017～2021年）。なお、これら体験談集のインデックスの役割をもつものとして、一般社団法人出水民泊プランニング／出水市平和学習ガイドの会編『出水の戦争体験談集・簡略版 未来に語り継ぐ「私の記憶」』（鹿児島大学佐藤宏之研究室、2021年）がある。また、その体験談の特徴については、佐藤宏之「地域の戦争の〈記憶〉をめぐる歴史実践—新たな価値の創出をめざして—」『鹿児島大学教育学部研究紀要 人文・社会科学編』第73巻（印刷中）で述べている。
- (3) 調査の目的・方法については、佐藤宏之「はじめに」（『出水の戦争体験談集』1、出水市教育委員会、2017年）1-7頁を参照。
- (4) 2014年にフランスのショア基金と政治イノベーション基金が共同で、31か国で3万人を超える若者（16～29歳）を対象に、どのようなかたちで過去を理解しているのか、またどのような手段を通して想起しているのかをアンケート調査し、どのような記憶が未来へと伝達されていくのかをあきらかにした。『未来の記憶』と題する報告書のなかで、「第二次世界大戦中に起こった出来事で、最も重要なものを3つ挙げなさい」という問いに対して、「ナチによるユダヤ人の抹殺」「広島と長崎への原爆の投下」「真珠湾攻撃」が続き、「第二次世界大戦に関する知識を何から得たか」の問いに「学校」「本やドキュメンタリー、証言などのノン・フィクション」「インターネット」が続いた（Fondation pour la mémoire de la Shoah, Fondation pour l'innovation politique, *Future Memories: A Survey on Memories of the 20th Century among 31,172 young people aged between 16 and 29, carried out in 24 languages across 31 countries*, 2015.）。このことは、現在も教育が歴史認識や記憶の伝達の主たる現場であることを示しており、学校で平和教育を実践することの意義を示唆している（武井彩佳『〈和解〉のリアルポリティクス—ドイツ人とユダヤ人』みすず書房、2017年、アンリ・ルソー『過去と向き合う—現代の記憶についての試論』吉田書店、2020年）。
- (5) 伊藤剛『なぜ戦争は伝わりやすく平和は伝わりにくいのか—ピース・コミュニケーションという試み』（光文社新書、2015年）189-202頁参照。
- (6) 屋嘉比取『沖縄戦、米軍占領史を学びなおす—記憶をいかに継承するか』（世織書房、2009年）。
- (7) 森茂起・港道隆編『〈戦争の子ども〉を考える—体験の記録と理解の試み』（平凡社、2012年）。
- (8) 一方で、当事者や証人としての語りには圧倒されるが、犠牲者である体験者を無条件に崇拝し、ヒーロー視したり、聖視したりすることの危険性（桜井厚・山田富秋・藤井泰編『過去を忘れない—語り継ぐ経験の社会学』せりか書房、2008年）や、当事者性へのこだわりは、過去の体験によって被害を受けた人びとの加害者への敵対心を煽り、民族、地域集団などの統合を図ろうとする「犠牲者ナショナリズム」の温床になりやすい（田中雅一「開いた傷口と向き合う—アウシュヴィッツと犠牲者ナショナリズム」蘭信三・小倉康嗣・今野日出晴編『なぜ戦争体験を継承するのか—ポスト体験時代の歴史実践』みずき書林、2021年）との指摘も重要である。

- (9) 蘭信三・小倉康嗣・今野日出晴編『なぜ戦争体験を継承するのか—ポスト体験時代の歴史実践』(みずき書林、2021年)。
- (10) 今野日出晴「平和教育のなかの「戦争体験」」(竹内久顕編『平和教育を問い直す一次世代への批判的継承』法律文化社、2011年)。
- (11) 『出水市埋蔵文化財発掘調査報告書 25:旧海軍出水航空基地掩体壕発掘調査報告書』(出水市教育委員会、2014年)。
- (12) 「子どもの哲学」の歴史と国内外の広がりについては、藤井基貴、土屋陽介「道徳科における「子どもの哲学」(P4C: Philosophy for Children)の導入—「哲学対話」授業の基本原理の検討と授業案・カリキュラム・評価の開発」(『静岡大学教育学部研究報告(基礎教育学篇)』第49号、2018年)74-76頁参照。
- (13) 土屋陽介『僕らの世界を作りかえる哲学の授業』(青春出版社、2019年)206-207頁参照。
- (14) 土屋陽介「子どもの哲学における対話の「哲学的前進」について」(『立教大学教育学科研究年報』第56巻、2013年)77-90頁参照。
- (15) 土屋陽介、前掲注(14)論文、86頁、土屋陽介、前掲注(13)書、138-140頁参照。
- (16) 土屋陽介、前掲注(13)書、54頁参照。
- (17) 河野哲也『人は語り続けるとき、考えていない 対話と思考の哲学』(岩波書店、2019年)68-69頁参照。
- (18) 土屋陽介、前掲注(13)書、47-48頁参照。
- (19) 日本学術会議哲学委員会哲学・倫理・宗教教育分科会「道徳科において「考え、議論する」教育を推進するために(報告)」(2020年6月9日)では、道徳教育において「子供の哲学」に代表される哲学的思考を導入することの有効性が述べられている。
- (20) 文部科学省『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』2017年、2頁参照。
- (21) 小学校での哲学対話実践に携わってきた寺田俊郎は、「学校での哲学対話は、独立した哲学対話の授業として実施する他に、さまざまな科目と組み合わせ活用することができる」と述べる(寺田俊郎「哲学対話の可能性」『国士館哲学』第21巻、2017年、22頁参照)。
- (22) 寺田俊郎は、哲学対話の特色の一つとして、「問われる事柄を自分自身の生に結びつけて考えることを促す」ことを挙げている(寺田俊郎、前掲注(21)論文、23頁)。
- (23) 日本の平和教育の勃興とその歴史的展開については、竹内久顕編、前掲注(10)書、第3、4章を参照。
- (24) 竹内久顕編、前掲注(10)書、第5章参照。竹内はそこで、従来の平和教育批判と新しい平和教育構想として高橋史郎と足立力也のものを取り上げ、それらに批判的検討を加えている。
- (25) 矢野智司「それからの教育学—死者たちとの関わりからみた教育思想への反省」(山名淳・矢野智司編『災害と厄災の記憶を伝える—教育学はなにができるか』勁草書房、2017年)。
- (26) 既存の体験談を否定するものではなく、そのなかから「日常」を紡ぎ出すことの重要性を指摘しておきたい。