

なぜ戦争体験を継承するのか —歴史教育の視点から—

今野 日出晴*

はじめに

2021年2月、蘭信三さん(上智大学)、小倉康嗣さん(立教大学)、そして私の三人を編者とする『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、以下、本書と表記し、本文中に頁数を示す)が刊行されました。幸い、多くの読者を得て(現在、3刷)、さまざまな書評も公にされてきました⁽¹⁾。これまでは、「戦争体験をどのように継承するか」という問題として、問われることが多かったように思いますが、本書は「なぜ戦争体験を継承するのか」という、根源的な問いを基底にしながら、研究の現場で、活動の現場で、それをさまざまに読み解き、歴史実践として応答しようとしたものです。ここに、本書の特色を見出そうとする評者もあり、戦争を体験した世代が少なくなり、その体験を日常のなかで聞くことのできるという時代はとうに終わりを告げている(〈ポスト戦争体験の時代〉)からこそ、この問いの意味がより一層重要なものになってきていることを看取しています。

本書の経緯については、蘭さんの「あとがき」に示されているように、2017年度日本オーラル・ヒストリー学会(JOHA)第15回大会シンポジウム「戦争経験の継承とオーラル・ヒストリー体験の非共有性はいかに乗り越えられるか」と特別部会「再び(戦争の子ども)を考える」を出発点とし、それに加えて、戦争体験の継承に挑戦している新旧の平和博物館を取りあげて、前者を第1部、後者を第2部とする構成として刊行されました。「あとがき」では、後者を組み込んだことが私の「発案」として記されています(487p)が、実は、そこには、私なりの葛藤が伏在していました。

言うまでもありませんが、博物館という施設は、法制度的には、社会教育法⁽²⁾の精神に基づいて、設置され、運営されていくものです。社会教育法で、社会教育は、「学校の教育課程として行われる教育活動を除き、主として青少年及び成人に対して行われる組織的な教育活動(体育及びレクリエーションの活動を含む。)」(第2条)とするところです。もちろん、学校教育以外の教育を社会教育と固定的にとらえるような認識、それ自体が、問題にされなければなりませんし、近年の「博学連携」(博物館と学校がそれぞれの教育機能を活かして連携する)ということからいえば、そのあり方をどのように構想していくのかということは、今日的な課題と言って良いように思います。しかし、私自身は、これまで、社会教育という領域ではなく、学校教育、とりわけ、社会科教育や歴史教育に軸足を置いて、研究を進めてきました。その意味では、なぜ、第2部を学校教育、平和教育の問題として「発案」しなかったのかという疑問が出てく

* 岩手大学教育学部社会科教育学研究室

るようになります。これまで、「戦争体験の継承」という問題は、平和教育でも重要な課題として提起されてきたからです。

そして、そのことに関わって、日高智彦さん（東京学芸大学）からのメールは、大事な意味がありました。日高さんは、本書をテキストに、週一回完全オンラインで、「考えたことを語り合おう」という、学部生中心の自主ゼミ（＝「歴史教育ゼミ」：授業時間外で、有志によるもの）を指導し、私宛に、学生の感想を送ってくれたのです（同時に、日高さんの問題提起の文章も）。そこには、教師を志望する学生たちによって、学校教育で、戦争体験をどう考えるのかというかたちで、自分たちの問題に引きつけて記されており、興味深いものでした。ですから、それを手がかりに、本来は、書かれるべきであった、平和教育、歴史教育で、「なぜ戦争体験を継承するのか」という問いを考えてみたいのです。

もちろん、これらの感想は、編者の一人である私に宛てての個人的なもので、公にされることを前提にしているものではありません。ですが、若い世代が、本書をどのように読むのか、さきの問題設定が有効なものであるのか、書評とは異なったかたちで、本書の意義が問われるような内容を含んでいると思います。日高さんの問題提起の文章は、ご本人によれば、「厳密に書けていない」ところもあり、「未定稿的なもの」ということですが、たいへん示唆に富むものであり、考えさせられました（歴史教育全般に関わる論点が含まれており、本稿では、限定してコメントしました。ご容赦ください）。本稿が通常の論文体ではないことも、上記のような事情を勘案して、学芸大学の自主ゼミのみなさんに応答したいということと、一つの覚え書きとして、私自身が考えを深めていく過程も含めて記したいということによるのです。日高さんとともに、自主ゼミのみなさんには、実名とともに、引用を許諾していただきました。それもあわせて感謝したいと思います。

1. 平和博物館が焦点になるということ

2021年4月18日、立命館大学国際地域研究所：平和主義研究会、International Network of Museums for Peace (INMP、平和のための博物館国際ネットワーク) 主催で、ウェビナー「戦争体験継承のダイナミックス－新刊『なぜ戦争体験を継承するのか』と対話する－」がおこなわれました⁽²⁾。本書と「対話して、戦争体験継承の意味と実践を再定位したい」という趣旨のもとにおこなわれ、私も、執筆者の一人として報告しました。

私は、ここでの報告で、なぜ、第二部に平和博物館を配したのか、私の問題意識を第二部の趣旨文で示しました。それは、

第二部の目的は、これまでの平和博物館の活動を戦争体験の継承という視点からふりかえり、平和博物館の現在を見定めるとともに、継承の意味と意義を明らかにしようとするところにある。

平和博物館は、博物館学はいうまでもなく、平和学・歴史学・社会学など、さまざまな学問領域から言及され、意味づけられてきた。しかし、その一方で、相互の領域を接続しながら議論することが少なく、それぞれの研究成果は共有されてこなかった。そこで、まず、総論では、平和博物館を考えるための基本的な視座を提示する。平和博物館の定義、性格、設置主体、そして、平和博物館をめぐる近年の社会環境を考察し、展示やワークショップのもつ今日的な意味を明らかにする。それは、博物館でしか経験できないこととは何か、そして、そこで、戦争

体験を継承できるのかという根源的な問いに対する応答をも意味している。

次には、それぞれの主題（沖縄戦・原爆・反核・空襲・性暴力・特攻など）から、個々の博物館の実践を、戦争体験の継承という視点から検証し、その意義を提示しようとするものである。博物館ガイドブックのような総花的な紹介ではなく、〈モノ〉のもつ迫真性と真正性、〈モノ〉の不在のなかでの出来事の生成、ダーク・ツーリズムと観光、体験者と伝承者、運動としての博物館、来館者の意識など、具体的な論点をともなって、平和博物館の現在を照射しようとする。

というものです。

ここにあるのは、さまざまな学問領域から言及されるにも関わらず、それぞれの領域ごとに議論が閉ざされてしまい、他の領域を参照することがないということ、相互の研究成果が共有されないという状況を打破したいという意識でした。それは、総論を執筆した福島在行さんの問題意識を代弁したのと言ってよいと思います。広島で、福島さんと話し合うなかで、福島さんの熱い思いに強く共感したところがそもそもの出発点でした。総論は、言うまでもなく、「平和博物館関係研究リスト」から「平和博物館研究をより深く学ぶため」の解説まで、福島さんの問題意識を十分に発現することこそが、編者として大事なことだと考えていました。さらに、各論ともいべき、それぞれの博物館については、蘭さんのご尽力によって、学芸員や社会学の若手の研究者が集い、いずれの方にも、上記の趣旨を踏まえた刺激的な論考を執筆していただいたと思います。蘭さんは(488～489 p)、それを、博物館の外部の研究者、内部の研究者・実践者、そして中間的な立場と、「立ち位置の一貫性のなさ」が欠点でもあり、長所でもあると説明しています。いずれにしても、博物館ガイドブックのような総花的な叙述ではなく、それぞれの立場から、平和博物館を本格的に検討の俎上にのせて、これまでとは異なった視界を開いたのではないかと思います⁽³⁾。

それは、それぞれの平和博物館が「継承」という視点において、「どのような役割を目的としているかの理解もあやふや」だったという段階から、「設立された経緯やどのような団体が運営しているかに注目することが、博物館の展示を見ることと同等かそれ以上に大きな認識を得ることができるという点に気づけた」（矢野太郎さん）ということによっても、確かめることができます。端的に言えば、博物館をみる眼がかわったということだと思います。近年、感じるものの一つに、ネットの情報を例にとれば、学生たちがその出所に関して、全く無頓着であることです。その情報は、果たして匿名なのか、記名なのか、編集を経たものなのか、経ないものか、信頼できるものか否かなど、通常は、それを念頭にしながら、雑多な情報を精査するものです。ですが、匿名の誰が書いたのかわからないものも、幾人もの検証を経たうえで責任の所在を明示したものも、ほとんど、おかまいなしに、検索で上位にくるものをそのまま受容するようなどころがあります。そうした作法は、博物館をみる際にも、同じように働いてしまいます。ですから、本書を通じて、それぞれの博物館が民間の設立なのか、公立なのか、どのような目的で設立されたか、そうしたことに無頓着であったということ、その自覚は大事なことだと思います。それは、展示そのものの目的や意図を考えることにもつながりますから、なおのことです。「女たちの戦争と平和資料館」(WAM)について、佐藤好さんが、「こうした施設はもっと認知度が高まっていくべきで」「問題に特化した施設は必要なのではないか」としながら、「一般向けの展示にしたら目指している理念がどんどん失われてしまう」としたことも、設立の目的、理念、そしてその発現としての展示を視野に入れて捉えようとするところ

から浮かび上がってくることです。それらを考えるからこそ、「植民地責任」に対して「自分の中に向き合う土壌が生成されていない」という自覚に至るのではないのでしょうか。また、さきのウェビナーで厳しく問われたのは、遊就館（靖国神社）が平和博物館という範疇に入れて論じることができるのかということでした。このことも、自主ゼミのみなさんに考えて欲しいことです。遊就館を平和博物館に数えている（9 p）ことが批判されているわけですが、表では、「戦後60年」前後以降解説の平和・戦争関係展示施設」としています（397 p）。このあたりをきちんと議論して統一した基準を設定していなかったという点に編者の一人として反省したいと思います。ただ、もし、遊就館やしょうけい館、知覧等の施設を、本書で検討しなかったとしたら、現在を照射するものにはならなかったのではないかとも思います。第1部の犠牲者ナショナリズムの論点と、響き合っていることが、これらの施設にはありますし、そうしたことを視野に入れることにこそ意義があります。その意味では、平和博物館か否かを踏み絵にするような議論よりも、執筆者の山本晶子さんの記述にある、「英霊が顕彰されるたびに、再び「殺される」無数の人びとの存在、当時の言説空間を抵抗感なくそのままに再現できてしまうこの装置（!）の在り方を、批判的に見つめ直し、直接的に表象されるものの裏側やその先へ、豊かに想像力を働かせたい」（276 p）ということのほうが重要だと思います。それは、さまざま立場で、さまざまかたちで掲げられる「平和」の内実を問うということにつながります。

大崎琴音さんは、平和博物館の「数の多さはもちろんのことその内容の多様性にも驚いた」という素朴なところから出発して、平和博物館が「それぞれの課題を抱えている」ことを読み取っています。そして、同時に、これらの課題は、ひとり博物館の問題ではなく、「平和教育や歴史教育を考える際に」も「向き合う必要があるのではないか」としていることが重要なことだと思います。そして、大崎さんは、小学生を博物館に引率するということを仮定して、「事前事後の指導と児童間における意見交換」おこなうこと（「議論をする場」の設定）で、戦争体験の「継承に少しでも近づくのではないかと提案しています。『意見交換』『対話』の問題は、次節以下で述べますが、ここでは、「事前事後の指導」のことを考えてみたいと思います。

大崎さんは、こうした博物館のそれぞれの立場性を念頭に、「平和博物館を訪れるにあたり、一番危険なことは、知識や理解がないまま訪れ見たものをそのまま受け入れてしまうことである」とし、「一つの立場・側面に偏ったもの」を「そのまま受け入れてしまう」ことにならないように、「事前事後にできるだけ偏りのない知識を与え、理解させる必要」性を述べています。こうした視点で事前事後の学習が必要であるのは理解できますし、実際の教育現場でも、そうした事前事後の学習がおこなわれているように思います。ただ、「博学連携」と謳われながら、実際は、博物館の学芸員を教室に招き、ゲストスピーカーとして話してもらうということで「事前学習」を終わらせるような事例を、大崎さんも知っているでしょう。単純に学芸員任せにする、丸投げのとして「事前学習」です。もちろん、事前学習に十分に時間を使えない、教育現場の多忙化の問題はよくわかります。ですが、私には、教師が、事前学習に時間を割かないのは、その意味を感じていないからではないかと思えます。もし、「できるだけ偏りのない知識を与え、理解させる」だけであれば、公立の博物館の学芸員に話してもらえば、それで十分なのです。少なくともかたちとしては、それで「事前学習」は済んだことになります。こうしたことは、何も、博物館だけでなく、修学旅行にも同様のこと（業者任せ）がおこっています。私には、こうした認識のかたちが、平和教育の形骸化・空洞化をより一層強めているように感じています。結論を先取りすれば、だから、第二部に平和教育を建てることができなかつたのです。

なぜ戦争体験を継承するのか

まず、事前学習の意味を、本書を手がかりにしながら、平和博物館と修学旅行を例に、少し考えてみたいと思います。立命館大学国際平和ミュージアムの兼清順子さんは、たいへん興味深い展示〔8月6日〕を紹介しています(345～346 p)。展示品の「ワンピース」⁽⁴⁾は、雑魚場町の建物疎開作業に動員されている時に、被爆した木村愛子さん(広島女学院1年生)のものとして展示され、愛子さんのお父さんの手記をもとに、その人柄や生活、被爆の状況が示されてきました。ところが、調査の過程のなかで、そのワンピースが取り違えられて、別人の遺品であることがわかったというのです。そこで、2018年の「8月6日のワンピース」の試験的な展示では、これまで通り愛子さんのものとして展示し、最後にその顛末を含め事実を明かしたのです。このことは、とても大事なことを示唆していると思います。

まず、展示品とされるものが、そこに確定されるまでにさまざまな議論と検証があり、時には誤って展示されることがありえることを実例をもって示したことが重要です。そのことによって、何をどう展示するのか、その選定から、真実性の吟味、検証まで、いわば、〈展示品のゆらぎ〉を可視化させたのです。私たちは、平和博物館の展示品をみるとき、その膨大な数に圧倒され、一つひとつを丁寧に見るということをしないで、確定されたものとして、それを確認するような気持ちで見えてしまいがちです。本来は、一つひとつに、所有者があり、それが、歴史の現場から展示されるまで、さまざまな経緯と議論があったに違いありません。いちいちに意識していたら、きりがありませんから、それを意識しないまま、通り過ぎてしまうのです。「8月6日のワンピース」は、通り過ぎることを拒み、たちどまって考えさせる力をもっています。

そして、ワンピースの本当の持ち主は、誰だったのか。いったいどこでどのような状況で被爆したのか。なぜ、被爆しなければならなかったのか。そのことに思いをめぐらせたいと思います。もちろん、今となっては、それを確かめる術はありませんが、しかし、それでも、私は、名前を知ることのない女の子が、気になってなりません。木村愛子さんの姿とともに、その後ろに、名前を知ることのないたくさんの女の子の姿が重なってきます。眼前の小さなワンピースの後ろに、見ることのできない女の子の姿を見ようと眼を凝らそうとしているのかもしれない。それは、亡くなった女の子たちの体験を想像することでもありますし、それを強いた社会や歴史を考えることでもあります。その意味で、この展示は、想像力を喚起するものです。考えてみれば、広島の被爆地から、小さなワンピースは引き剥がされて、京都で展示されてきました。今度は、それを、想像することによって、喪われてしまった、広島の歴史の現場へ連れ戻そうと試みるのです。

スタンプ・ラリーよろしく、チェックポイントを通過するように、足早に展示品を眺めていく小学生や中学生の姿は珍しいものではありません。ですが、立ち止まり、じっくりと展示品に向き合い、それが表象しているものを感じるとともに、その背後にある喪われた体験や出来事に想像をめぐらすこと、そういうことを可能にする事前学習とはどのようなものとしてありうるのでしょうか。「できるだけ偏りのない知識を与え、理解させる」以上の意味をもつような事前学習を考えたいと思うのです。

本書でも紹介したように(422-423 p)、北村毅さんは、沖縄のあるガマでの「集団憑依現象」を検討しています⁽⁵⁾。それは、修学旅行の高校生数人に、日本兵の「霊」が憑依するというものでした。「漆黒の暗闇」の陸軍病院壕のなかで、「破傷風患者、発狂者、麻酔無しで手足を切断された患者などの極限状態に置かれた人びとに関する証言を聞かされ、その痛みや苦しみに

共感、共振した」ことによって、引きおこされた「心霊体験」としてしています。そして、そこに高校生の「感受性の発露」を見出すとともに、「事前知識を十分に与えられず、悲惨な戦争体験を聞かされることに対する拒否反応の現れ」とも読み解いています。北村さんは、平和学習において、「生徒側に要請される想像力は、知識の裏づけあってこそ発揮されるものであり、事前知識を十分に与えられなかった彼らが、ガマの暗闇のなかで想像力ではなく感受性ばかりが肥大化させてしまった」と指摘しています。そして、高校生の感受性に寄り添いつつ、想像力を涵養させることを課題として提示しています。

これはとても大事な指摘であり、事前学習の知識の質をどう考えるのかということに関連しています。私も、事前学習が十分になされないまま、「暗闇」に投げ出され、「自分たちの生と全く切り離されて、過酷な体験を提示されても、受けとめきれない」とでもいうような悲鳴と心理的な反発とがそこにはある」（423 p）としました。ここでの事前学習に求められていたことは、極限状態を語る証言に耳を傾けることのできる、過酷な体験を受けとめることのできる、そういう向きあい方を可能にするような「心の構え」（言葉が固く、熟していませんが、柔らかな心のあり方…）をつくることではなかったかと思うのです。そして、見知らぬ他者が作成した、干からびた年代記のような、死んだ知識ではなく、「自分たちの生」と切り結ぶような、活きた知識です。また、死んだ知識であっても、「自分たちの生」と関わることで、活きた知識になる—暗記して、受験のために、切り貼したような知識も、自分のなかに、切実な問題意識が芽生えてくると、それが精彩を帯び、他の知識と連関して、自分にとって、大事な意味をもってくる—ということです。干からびた年代記も息を吹き返し、再生するようなイメージです。

そうなれば、当然、修学旅行の、あるいは、平和博物館の、事前学習ですむ話ではないことに気づきます。その「構え」をつくるには、日常の学習のなかでこそ、大事にしなければならぬことがたくさんあります。漫然と見えるものだけを見ていれば、そこにあるのは、ポロポロに焼け焦げたワンピースにすぎません。そのワンピースを手がかりに、眼を凝らして、亡くなった女の子たちの体験を見ることができのでしょうか。あるいは、ガマの暗闇のなかで、時間感覚が失われ、傷口の匂いや死体の匂いが立ち上って、あたかも、戦争の現場にいるように感じることができのでしょうか。そして、同時に、なぜ、そのようなことがおこったのか、なぜ、そんな体験を強いられたのか、当時の人びとが認識できなかったことも、現在の地点にたってみれば、さまざまな史・資料を駆使して、構想することができます。原爆投下の、あるいは、沖縄戦の全体像を把握しようと試みることができます。見えないものに眼を凝らし、見ようとする、感じようとする、問われているのは、想像する力です。そして、それは、歴史的な構想力でもあるのです。

多くの教室では、絵巻や風刺画など、絵画資料を使って、歴史学習がおこなわれています。そこでは、何が読み取れるのか、ということが中心的な問いになります。例えば、備前福岡の市（『一遍上人絵伝』）では、市で商われている商品が読み解かれ、あるいは、ビゴのさまざまな風刺画では、登場人物が国を表象しているものとして、その心情を「吹き出し」にして読みとらせようとしています。小学校から高校まで、絵画資料を読み解くということが頻繁におこなわれています。ビジュアルな資料は、その美しさやわかりやすさから、ICT教育が奨励されるなか、ますます活用されていくと思われます。しかし、色彩豊かな絵画資料の氾濫は、逆に、私たちの想像力を奪うことに作用してしまうかもしれません（見えるものしか見ないという、

無意識の作法に慣れていくということです)。提示された絵画資料の先に、想像力を上げていくことはできないのでしょうか。

山形の北脇貴司さんは、興味深い授業をおこなっています⁽⁶⁾。北脇さんは、学習者が「歴史像をえがく」という学習経験をさせることが重要であるとして、絵画資料を軸に小学校の歴史学習を組み立てています。例えば、「富岡製糸工場」(『上州富岡製糸場之図』)の図では、「目に見えるものを言いなさい」、「目に見えるものから、わかることを言いなさい」と指示して発表させたあとに、では「目に見えるものから、見えないものを想像してみなさい。おそらくこんなことじゃないかなあということを発表しなさい」として、自由に、想像させて、推測できることを発表させます。それは、明治時代の銀座の街並み(『東京開化名勝京橋石造銀座通り両側煉化石商家盛栄之図座』)でも同様に、目に見えるものから、目に見えない時代像を推測させていきます。ここで、子どもたちは、目に見える服装や持ち物、履き物、乗り物などの具体的なものを媒介しながら、江戸時代の身分制との違いや西洋文化の受容のイメージを膨らませていきます。北脇さんは、いくつもの授業で、絵画資料を使っていますが、いずれも、目にみえるものを読みとらせたあとに、見えないことを想像させようとしています。繰り返し繰り返し、見えないことに、注意を向けようとしていることが重要なのです。小学校から大学まで、発達段階に応じて、想像する力を育成することに着目し、実践することは可能なのだと思います。

このこと一つをとっても、平和博物館の展示を考えるということが、事前学習だけでなく、日常の学校の授業のありよう、社会科教育、平和教育、歴史教育とさまざまに広がっていくことがわかります。山本晶子さんは、「直接的に表象されるものの裏側やその先へ、豊かに想像力を働かせたい」としていましたが、それは、何も、平和博物館だけではない、重要な論点を提示しています。秋田大学の外池智さんは、広島や長崎、沖縄などの平和博物館でおこなわれている、戦争体験の「語りの継承プログラム」を精力的に調査・検討しています。そして、外池さんが、そのプログラムを学校教育におけるカリキュラム開発に活かそうと研究を進めているのは、そこに関わっています⁽⁷⁾。

私も、平和博物館でおこなわれているワークショップをはじめ、先端的な試みが、その困難性も含めて、平和教育へ、歴史教育へ、大きな示唆を、刺激を与えるに違いないという確信をもっていました。それが、第二部を平和博物館で構成するという、一つの理由です。

2. 「平和教育」から解き放たれること

みなさんの感想には、自分の体験も含めて、平和教育について言及されていて、とても興味深いものでした。ゼミの討論で、当初は、平和教育は「戦争の悲惨さを伝えることができれば成功である」という考え方が強かった(宮下桃佳さん)としています。また、矢野太郎さんは、「いかにこれまでの自分が「戦争」や「戦争体験」についてしっかりと考えてきたことが無かったか」、「ただ漠然と戦争や戦争体験の継承が必要だと根拠もなく考えて」いたとしています。そして、矢野さんは、教育実習で高校生に「なぜ歴史を学ぶ必要があるのか」という問いを投げかけた際、ある一定の生徒は「悲惨な戦争を学び、戦争を繰り返さないため」という答えを返してきたとしています。そうなのです。ほとんど、定型句のように、「二度と悲惨な戦争を繰り返さないために」と答えるのです。私も「日本近現代史」の講義で、最初の授業で、歴史を学ぶことの意味を尋ねると、それが正答であるかのように、何人もの学生が「悲惨な戦争を繰り返さないた

めに」と書いてきます。そこで、いささか意地悪く、私は、「戦争を繰り返さないために」なんて、本当に思っているの？、「悲惨な戦争」の何を知っているの？と、挑発するところから始めます。

もちろん、素直に「悲惨な戦争は繰り返してはならない」と思っているかもしれませんが、曖昧なまま、なんとなく書いているのかもしれませんが。あるいは、戦争の悲惨さを強調するような「平和教育」への反発を心の奥に秘めながら、書いていることもあるのでしょうか。「平和教育」の「盛んな」地域で、「平和教育」を受けてきた学生であっても（あるいは、受けてきたからこそ）、それを否定的に回想することがあります。例えば、「全校生徒が登校させられて平和学習を『させられ』ました。教師も嫌悪感丸見えだし暑いなあ〜うざいなあ〜としか思ったことがなかった」⁽⁸⁾というものです。むしろ、こうした感想は珍しいものではなく、ネットではよく見ることができます。私がここで注意を払いたいのは、「させら」れている、強いられていると意識される「平和教育」のあり方と、それへの教師の「嫌悪感」が、見透かされている（ある種の共犯関係：「ほんとはつまらないよなあ」とお互いに目配せするような）ということです。こうしたことからすれば、教師の側に、「嫌悪感」とまではいかなくとも、「平和教育」をおこなうこと、それ自体に意義を認めなくなっているように思えます。もちろん、地域のなかの戦争の記憶が異なるように、「平和教育」への取り組みも、それぞれの地域の条件で異なるのですが、それでも、現在の「平和教育」は、多くの教師がその意義を実感できずに、形式化・形骸化していると言って良いように思います。

本書（430－431 p）で、広島修学旅行をつくりあげた江口保さんが、すでに、1990年代半ばに、修学旅行のマンネリ化を指摘していたことを紹介しました。それは、この頃でも、教師が十分な下見もせずに、「企画まで旅行業者まかせにする学校」が増加し、「旅行業者が間に入って証言者を安易に学校に紹介する」システムができあがり、「児童・生徒の心をゆさぶる」ような証言も少なくなっているということでした。「平和教育」が主題として発現されやすい広島修学旅行が、こうした状況ですから、日常の授業実践では、なおのこと、難しくなっていることが推測されます。

以前に、「戦争体験の継承」という課題に対して、具体的な教育運動としての、あるいは、教育実践としての、いくつかの試みを取りあげて、「戦争体験」を綴ることの意味を明らかにしようとしたことがあります。戦後の民間教育研究団体での研究活動を軸に検討したものでしたが、1980年代をゆるやかな境にして、それまでの枠組みが変容していくような印象をもちました⁽⁹⁾。主要には、頂点的な授業実践を分析の対象としましたが、その際に、留意したことの一つは、その頂点的な実践を支える裾野の広さを意識しながら捉えようということでした。しかし、その裾野は、逆に狭まり痩せ細っていくような感触でした。事実、村上登司文さんの分析によると、教育研究全国集会の平和教育分科会へのレポート数が、90年代に入り、大きく減少していることがわかります⁽¹⁰⁾。それは、平和教育を実践し、レポートを作成して、教育研究の機会を得ようとする、平和教育を意識的に実践しようとする教師の減少を意味しています。また、2005年の兵庫県の調査では、平和教育、そのものが「カリキュラム上の位置づけがはっきり」せず、「教材や資料」も不足し、それらを準備する時間がとれないという状況が指摘されています⁽¹¹⁾。これらのことから、平和教育に関心が向かない教師が大多数であり、現在、教壇に立っている教師のほとんどは、自らも平和教育をおこなったこともなく、かつて、学習者（児童・生徒）としても、「平和教育」で心を動かされたという体験が乏しいということの意味しています。「平和教育」を世代論として読み解く⁽¹²⁾ことも可能でしょうが、私が注意

を払いたいのは、教師自身が、意味を感じるような「平和教育」体験をしてこなかったからこそ、旅行者や他の団体に丸投げするような「平和教育」になんの疑問も抱かないという、シンプルな事実なのです。

しかし、その一方で、矛盾するように聞こえるかもしれませんが、80年代以降、「平和教育」は新たな展開を示していきます。ヨハン・ガルトゥングが提唱してきた「構造的暴力」(人種差別、人権抑圧、貧困・飢餓、環境破壊など)の理論は大きな影響を与えていきます。「戦争の不在」は「消極的な平和」に過ぎず、さきの「構造的な暴力」の不在こそが「積極的な平和」であるとして、「80年代以降、戦争の問題のみでなく、差別・貧困・飢餓・環境など構造的暴力に関わる問題をも課題とする方向で、平和教育の射程は著しく拡大した」⁽¹³⁾という事態です。その点からいえば、宮下桃佳さんが、本書を読み進めるうち、「『戦争の悲惨さを継承できればその平和教育は成功である』という言葉に違和感を覚え、「悲惨さを継承した先には何が残るのか。本当に戦争がない世界が訪れたとして、そのあとの世界は平和と言えるのか。また、何を以て『平和教育の成功』と言えるのだろうか」という問いかけとその射程は、ガルトゥングのいう、「消極的な平和」から「積極的な平和」へと展望したもののようには思えます。こうした展望が平和教育の実践に取り入れられて、「積極的な平和」教育の実践は、開発教育、環境教育、人権教育、異文化間教育、国際理解教育などとしても、展開されるようになったのだと思います。

しかし、竹内久顕さんは、こうした状況を捉えて、平和教育の対象と内容が拡大すること(「広義の平和教育」)で、「開発教育・人権教育やグローバル教育・国際理解教育などの平和関連諸教育と平和教育との違いがわかりにくく」なり、平和教育の固有性が見失われてしまうと指摘しています。また、竹内さんは、従来のような「戦争の悲惨さを教えることに意を注いできた」平和教育(「狭義の平和教育」)では、戦争を克服し紛争を非暴力的に解決する展望と確信を育てることに成功していない⁽¹⁴⁾とも主張します。

こうした指摘をどう考えるでしょうか。

竹内さんの議論をみると、平和教育の固有の意義が、教育研究のレベルで揺らいできており、「平和教育を問い直す」ことの必要性を感じさせます。80年代からの平和学と平和教育の議論は、確かに、一方で、新たな可能性をひらき、「積極的な平和」教育として、新たな実践をうみだしてきたように思いますが、他方で、到達した思考のかたちが一つの拘束となって、ここで考察してきた「戦争体験の継承」という課題はますます後景に退いていったように思います。それは、宮下さんが指摘する「平和教育の成功と言えるほどの『戦争体験の継承』を行うことは可能なのか」ということに関わってくるでしょうし、「戦争体験」を学ぶこと、そこに固有の意味があるのかということが問われてきます。それは、まさに、本書のタイトル「なぜ戦争体験を継承するのか」ということを教育のレベルで、授業実践のレベルで受けとめることに他なりません。

さきに、私は、学生たちに、「戦争を繰り返さないために」なんて、本当に思っているの?と尋ねると書きましたが、実は、それに続けて、いくら過去の「悲惨な戦争」を学んでも、将来の戦争を防ぐことなんかできないんじゃない、と話します。未来の戦争では、ドローンやロボット兵器、サイバー・テロ、AIなど、これまでの日本の戦争では使われたことのないものが使用されるかもしれません。それは、戦争の質を変え、それを駆使する人間の意識を変えるように思います。そうした新たな戦争を考えると、過去の戦争の知識は、逆に、戦争を見る目を曇らせるかもしれません。過去の戦争の知識などないほうが、柔軟に対応できるという

側面さえありえます。当たり前ですが、過去の戦争を学ぶことが、未来の戦争を防ぐための特效薬になるわけではありませんし、そこに過剰に期待すること自体誤っているように思います。では、過去の戦争を学ぶことは何の役にも立たないのかといえば、そうではないでしょう（後述しますが…）。私が、言いたいことは、「戦争の悲惨さ」を学ぶこと、考えることと、未来に向けて、戦争や紛争を回避して、非暴力的に解決するということは、全く別のことである、いったんは、そう切り分けたほうが良いのではないかとことです。いわゆる「平和教育」と切り離して、「戦争体験」を学ぶことに、戦争体験を継承することに、どんな意味があるのか、と「問い」を立て直すことが必要になってくるように思うのです。そこで、その固有な意味が明瞭になれば、次に、狭義の平和教育の意義を明確にすることへもつながってきます。

3. 歴史教育の視点から考える

「戦争体験」を学ぶことに、継承することにどんな意味があるのか、なぜ、継承しようとするのか、さまざまな応じ方がありますが、みなさんのコメントに、すでに、いくつかの手がかりがあるように思います。その前に、1980年代の歴史教育についての動向をみてみましょう。先にみた「平和教育」の展開とは別の次元で、「戦争体験の継承」は大きな波に洗われることとなります。1982年に、高校歴史教科書の検定結果をめぐって、中国への「侵略」を「進出」に書きかえたとする、中国からの抗議を契機に、国際問題化し、「近隣諸国条項」（「近隣のアジア諸国との間の近現代の歴史的事象の扱いに国際理解と国際協調の見地から必要な配慮がされていること」）が追加されました。その後、高校歴史教科書に戦争犯罪や加害の事実に関する記述がみられ、教科書に掲載されることから、授業でも取りあげられることにつながっていったと評価されます⁽¹⁵⁾。しかし、あたかも、そうしたことへの「バックラッシュ」のように、90年代半ばには、中学校社会科教科書（歴史的分野）の記述をめぐって、日本の近現代史は、「悪逆非道の侵略戦争」を進めた歴史として、「一貫した悪意」で描かれ、その「自虐的」「反日的」な記述は削除されるべきであり、日本の誇りを回復するためには、「歴史の見直し」がはかられるべきだという運動が繰り広げられました。この運動を日本における歴史修正主義の新たな段階として記述したことがありますが、そこでは、「グローバリズムは、家族や地域や国家の枠組みをゆるがし、個人を繋ぎ止め、共同空間を維持してきた規範や規律をも変容させる。足もとが掘り崩されるような不安感をすくいあげ、共同性を支えるものとして、再び『国家』が迫り出してくる。日本を担う『われわれ』意識を強固なものとするために、歴史が召喚されて『歴史の見直し』がはかられる」と位置づけました⁽¹⁶⁾。

こうした「歴史の見直し」の枠組みは、加害の問題に触れるだけで、「反日的」であるという断罪へと容易に連動してしまいます。その意味では、教師にとって、「南京大虐殺」や「従軍慰安婦」など、政治問題化しやすい事柄は、殊更にとりあげないで、触れないで済ませたいものとなっていきます。現在においては、それが、ある種の「常識」となって、教育現場を捉え、基調となっているように思います⁽¹⁷⁾。戦争体験のなかでも、加害に関わる体験を扱うことは、特別な困難さをもっているのです。ですから、佐藤好さんが、「私自身も日本の戦争加害をきちんと理解したのは大学生になってからである」というのは、よくわかります。

戦争の加害を扱うことについては、かつて、目良誠二郎さんは、「主として私たちの父祖が犯した中国・朝鮮への侵略の実態や在日朝鮮人の置かれた状況のバクロ」を内容とする授業（倫理・社会、政治・経済、現代社会）をしてきて、「期待したような生徒の反応を引き出すこと」

が難しくなり、「無関心、場合によっては、反感する生じてくる」ようになったと「バクロ型授業」を反省しました⁽¹⁸⁾。そして、あたかも自分が朝鮮人や中国人のような顔をして、「日本の父祖たちの所業を告発していた」ことに気づくのです。そうした反省のうえに、「わが父祖たちと同様の欠点を多少なりとも共有している日本人の一人として、生徒たちと共にその欠点を克服するという視点に」立とうとします。そして、自らの傲慢な姿勢を改めるとともに、中国や朝鮮への蔑視を克服した実例を探究し、柳宗悦を中心に浅川巧・柏木義円・吉野作造・石橋湛山という一群の人びとの思想と行動に着目し、教材化していくのです⁽¹⁹⁾。現在では、柳宗悦や浅川巧などは、中学校の歴史教科書にも詳しく記述されていますが、この頃は、一般的なものではありませんでした。「無関心」や「反感」という生徒の意識に向きあい、新たな教材を開発することによって、学習内容を深めることによって、侵略した側とされた側という二元的な発想で塗りつぶすような認識のかたちを克服しようとしたのです。

「加害」に向き合うという点で、中国や朝鮮への蔑視や植民地主義を克服した人びとの思想と行動を歴史のなかから見出していくというのは、現在においても、大事な方法だと思いますし、特に、教師自らも同様の欠点を持つ者として、生徒に向き合っていくことはもっと重要です。これらは、生徒と対話しようとする姿勢から、生まれた学習内容なのです。

しかし、その一方で、柳らのような知識人、文化人の思想と行動という意味で、ややもすれば、優れた「偉人」というように捉えてしまうような傾向をもっていることも事実です。その点において、佐藤好さんが、東京大空襲・戦災資料センターの比江島大和さんの「被害と加害はグラデーションである」という言葉を手がかりに、「被害者」と「加害者」を一面的に規定できるものではないとして、「1人の人間の中に被害と加害の両方の側面が見え隠れしている」ことを読みとっていることは重要です。それは、一人の人間としての私たちの問題になるからです。

私も、以前に、初年兵の訓練として、縛られた中国人捕虜を標的とする「刺突訓練」をとりあげて、一人の兵士が戦争に行くということの意味を考えようとする歴史の授業をおこなったことがあります⁽²⁰⁾。授業では、さまざまな手記や証言などの資料を読みとることで、そこでの「戦争体験」の意味を考えていきました。生徒・学生たちは、体験を読むにつれて、「何か特別に残酷な人びとではなく、自分と同じ普通の人」が戦っていたことに気づき、「“ワーッ”と大声をあげて、捕虜に向かっていくのは、人を殺す恐怖を振り払うためではなかったか」と記します。そして、「誰だって人を殺すことなんてしたくない、でもしないと生きてはいけない。そんな状況におかれたら、私でも同じようなことをしたに違いない」と書きます。遠くの過去の戦場であったものを、自分に引き寄せて、自分自身の問題として意識していきます。それに続けて、「彼らも被害者であるのではないだろうか」と記します。こうした記述をうけて、私は、「過酷な状況におかれた被害者としての兵士が、加害者となって捕虜を刺し殺すという意味、被害者が加害者になり、加害者が被害者になるという重層的なあり様を読みとっている」と評しました。

この実践をしたころは、すでに、吉田裕さんが「被害と加害の重層性」として、「被害と加害の二つの側面は、実際には重層的な関係にあるという事実」を指摘していました⁽²¹⁾。吉田さんは、ハーバート・ノーマンや丸山真男の研究を紹介しつつ、圧迫され、抑圧されたもの(被害者)こそが、「最も無慈悲」に、「暴発的な衝動」を他者に向ける(加害者になる)と提起していました。つまり、これは、被害と加害という二元的な発想から離脱し、その重なり合いや絡まり合いに着目して、把握していこうとすることです。こうした見通しを念頭において、実践を組んだの

ですが、一人の人間としての「戦争体験」「戦場体験」を取りあげることが、さまざまなことを考えさせます。

まず、個人の「戦争体験」をたどることは、「悲惨な戦争」という抽象的なものに、具体的なイメージをつくることの支えになります。もちろん、どのような体験を考えようとするのか、ということが重要になってきますが、例えば、中国戦線での「住民の虐殺」という加害の体験についても、「被害と加害の重層性」という認識に立てば、虐殺の場面だけを取り出すのでは意味がないことに気づきます。なぜ、その兵士はそこに立っているのか、どのような心情で銃を握っているのか、そこに至るまでに何があったのか、過酷な戦場を生き延びてきた、ある種のライフ・ストーリーが必要になってくるのです。

その意味では、加害の行為を告発し、糾弾すればすむというような簡単なものではないこと、その難しさ、複雑さに気づきます。そうせざるを得なかった心情に接近すればするほど、内面的に理解し、自分に引き寄せて考えていきます。そうした行動がなにによって支えられていたのか、先の「刺突訓練」に即していえば、①「みんなしていることじゃないか」（集団との自己同一性）、②「誰よりも手柄をたてて認められたい」（上昇意識、社会的承認の要求）、③「どうせチャンコロじゃないか」（中国人への蔑視、人種差別意識）、④「上官の命令は天皇陛下の命令だ」（権威者の要求）、⑤「捕虜を殺してはいけないなんて知らない」（国際法の無理解）など、さまざまな心情、心理、思想、文化、教育によって支えられていたことがわかってきます。それは、「洗脳」などとして、安易に一括りにできるものではありません。そして、個人の心情を解きほぐしていくと、例えば、「なぜ、そんな差別意識が生まれたのか」「当時の教育はどうだったのか」というように、当時の社会に視線が及んでいきます。その行動を規定していたものはなにか、社会的・文化的な条件に思考をめぐらしていきます（そこに歴史教育は大きな力を発揮することができるように思います）。そして、多くの学生は、同時代の状況を理解すればするほど、それは、やむをなかった行動であったのではないかと理解していききますが、こうした授業のあとに、必ずといってよいほどに、「それを拒否した人はいなかったのですか」というコメントが寄せられます。同時代のなかでも、その状況に抗い、捕虜を刺突しないということが可能だったのかという問いです。その際には、「刺突訓練」を拒否した兵士として、故渡部良三さんを紹介します。渡部さんに聞き取りをおこなった際の音声や画像を軸にして、渡部さんがどのようなものに支えられて、拒否することができたのか、考えていきます⁽²²⁾。個人の「戦争体験」をたどることは、個人がどのような行動を選じたのか（選択可能性）というかたちで、問題を焦点化させますから、自ずと自分がその場にいたらという心情を喚起させるように思います。

また、前述の「見えるもの」から「見えないもの」へということを応用すれば、個人の「戦争体験」から見えるものと、それでは、見えないものが、個人の体験ゆえに、強く意識されます⁽²³⁾。それだけで「戦争体験」は代表されるのかという問いが含まれています。

また、さきの「刺突訓練」にしても、「住民への虐殺行為」にしても、見えないのは、実は、殺害された捕虜であり、殺害された住民なのです。彼らは自ら証言することはできません。自らの体験を自らの声によって語ることはできません。重要なことは、殺戮された犠牲者、被害者の声を聴くことができない、見ることができないということです。被害者は確実に存在していたのに、その顔がみえない、それが焦点を結ばないということ（被害者の「不在」）になります。それは、原子爆弾で亡くなった人、グラウンド・ゼロの地点での体験でも同様です。被害者の

最も悲惨な体験は失われたということです。

そこから出発するという事は、こうした問題を考える際に、まず、おさえるべき重要なことだと思います。歴史叙述の試みとして、「軍隊体験と戦場体験」を記した際に、1945年8月14日～16日まで、3日間にわたり、市ヶ谷の陸軍中央官庁で黒煙が高く舞い上がっていたところから、書き始めたのは、そこに理由があります⁽²⁴⁾。機密文書と重要書類など、軍関係の資料が組織的に大量に焼却されていったのです。それは、各部隊でも、市町村役場でも、アメリカ軍の占領に備えて、不都合な文書は隠蔽され、焼却されたのです。歴史研究は、そうしたなかで、わずかに残った痕跡をもとにしながら、その事象を明らかにしようとするもののように思います。その意味で、歴史教育も、こうしたこと（隠蔽されたこと、失われたこと）に鈍感であってはならないと思います。もちろん、文書や資料が焼却されただけではありません。先に記したように、殺戮された犠牲者、被害者の体験は失われたのです。その意味では、「戦争体験」を考えるということは、想像することによって、喪失した「戦争体験」を取り戻すことではないかと思うのです。これは、日高さんが、『協働』すべきは、体験者と非体験者というだけではなく、死者との関係でもあったことを見逃すべきではない⁽²⁴⁾（20210519レジメ）としていることと同義だと思います。日高さんは、故上原専禄さんの文章を引用しています。それは、アウシュビッツやソンミで、南京で、広島で、長崎で虐殺された、「そのような死者たちとの、幾重にも入り組んだ構造における共闘」⁽²⁵⁾ということでした。犠牲者との「共闘」は、本当に、難しく、「幾重にも入り組んだ構造」を解きほぐしながら、果たされます。それは、殺戮された犠牲者が成し得なかった、加害者への「告発」を考えることでもあります。そして、その「告発」は、〈犠牲者ナショナリズム〉のように、被害者として自らを規定し、加害者を告発するという作法を、集団として立ち上げていこうというものでは決してありません。

ここでの「告発」は、故石原吉郎さんの「告発することを禁じた者」による「告発」ということをイメージしています。石原さんは、加害と被害という集団的発想から自己を隔絶することによって、精神的な自立を獲得できると考えています。そして、「人間は告発することによって、自分の立場を最終的に救うことはできない」とも記します。「人間が単独者として真剣に自立するためには告発しないという決意をもたなければならない」のです。「告発という次元では、ただ不毛を生むだけ」で「告発する者と告発される者を明確に分断できるのは、限られた、ある特殊な期間でのことにすぎません」。そして、「告発することを自らに禁じた者が、なおその位置で立ちつづけようとするとき、はじめてその〈告発〉に真剣な表現と内容が与えられるのだと私は考えます。それは沈黙した怒りであるよりも、むしろ深淵のような悲しみであると思いますが、このような悲しみこそ信ずるに値するものであると私は考えます」（傍点、今野）というのです。だから、「私は告発しない、ただ自分の〈位置〉に立つ」ということなる⁽²⁶⁾のです。「被害と加害の重層性」を踏まえれば、「告発する者と告発される者」が分断できるのは限定された期間、局面であるということもただちに首肯されるでしょう。いずれにしても石原の「告発」に対する考えを念頭におけば、殺戮された犠牲者が成し得なかった、加害者への「告発」とは、あたかも、自分が被害者であるかのようになりかわって、集団として、加害者を断罪し、糾弾するようなものでは決してなく、失われたその体験の意味を、その犠牲者の声を、殺戮された犠牲者の傍らに立って、聴き、考え続けようとするところから始まるように思います。「戦争体験の継承」というのは、別の言葉でいえば、そうしたことを可能にする、私たち、個人の自立の問題としても提起されているのです。

みなさんのコメントに導かれながら、「被害」や「加害」、その重層性、そして、「戦争体験の継承」では、何が「隠蔽」されているのか、何を「継承」しようというのか、そして、私たちは「告発」できるのか、などなど、さまざまなことを考えてみました。

現在の「主体的な学び」という文脈から、次のような教育言説が唱えられています。曰く、〈教師が「戦争や暴力の実態を暴く」ような「暴露・告発」型の授業をしても、それらの事例は、教師の価値判断によって、選ばれたものであり、むしろ教師の思想や心情に同化を迫るような抑圧的な授業であり、児童・生徒が意見を自由に表明できるような討論授業こそが、「主体的な学び」を実現させるものとしてふさわしい〉⁽²⁷⁾ というようなものです。こうした教育言説と、これまで考察したことと、どのように切り結ぶことができるのか、触れ合うことが可能なのか、いささか憂鬱な気持ちになります。

こうした言説は、結果として「暴露」「告発」「加害」「加担」などを、歴史認識としても、学習内容としても、深めようという方向に教師を向かわせないのではないかと思います。本稿では、それとは異なって、俗流化された認識を再び問い直し考察しようと思いました。「暴露」とは、隠蔽され、失われた資料をかすかな痕跡から探りあてようとする、さらに、犠牲者たちの失われた体験に思いをよせ、眼を凝らして想像しようとする（それは、犠牲者を尊重すること）などとして深めることができるのではないかとということです。むしろ、それを可能にするような、学習者とともにある学習活動が大事になってきます。おそらく、それは、支持投票で優劣を競うようなものではなく、教師も含んで、沈黙も大事にされるような、静かな「対話」のイメージです。ですから、「告発」にしても、教師が壇上から、被害者に成り代わって糾弾するような「告発」ではなく、個人が殺戮された犠牲者の傍らに立つこと、そこで「告発」できるのか、自らに問いかける（自己内対話）ことを大事にするようなあり方です。「暴露・告発」型と一色で塗りつぶして、葬り去るのではなく、そこから、「戦争体験の継承」を軸に、歴史認識を再び捉え直し、歴史的想像力を涵養し、これからの市民として自立できるような道筋がありえるのではないかと考えているのです。その時に、本書の第1部と適合するような、学校教育の課題としての、第2部が展開できるように思います。

4. おわりにートラウマという視点ー

私は、本書で、「トラウマという歴史実践」というかたちで、田中雅一さんの議論（本書、第1部第2章）を援用しながら記しました。「トラウマ」に感染するのか、勇気をもらうのか、「戦争体験」の継承や共感、こうした「トラウマ」による受傷がある程度引き受けるところ（「トラウマの共有」）から、未来への可能性が開かれていくのではないかといいものでした。そして、その最も核心部分を体現したものとして、小倉康嗣さんが意味づけた（本書、第1部第1章）、広島市立基町高校での「原爆の絵」の取り組みをあげました。みなさんのコメントを読むと、そのところを的確に読みとっていただいたように思います。

大崎寿音さんは、『戦争体験の継承』といわれると一方的な印象が強かったものが、「この取り組みでの体験者の語りで」「それが、覆された」としています。同じく、矢野太郎さんは、「広島市立基町高校での実践は戦争体験がうまく継承されている例であると感じると同時に、生徒は『トラウマへの感染』や『トラウマの二次受傷』を乗り越える姿というのはとても印象に残るもの」として、「戦争や戦争体験を学ぶことと継承することは、根本的に異なるのだと『トラウマ』という視点から今回気づかされました」としています。どちらも、「トラウマ」を乗り越える高

なぜ戦争体験を継承するのか

校生の姿に心を動かされていることがわかります。大崎さんは、そこを、「非体験者の高校生が、トラウマにもなり得る恐怖の経験を自ら体験者から聞き出すことにより、そこで対話生まれ、その恐怖を乗り越えていた」とし、「非体験者の自分からは離れたところにある」「戦争体験」が「対話により実感、目の前にあるもの、現実味を帯びた人間の感覚というものになった」として「対話」という相互行為に注意を促しています。

また、渡辺風太さんは、「授業において、トラウマ的内容などは慎重に扱うべきであると考えていたが、授業で取り扱うべきではないかという考えに転換した」とします。それは、「現在のインターネット社会は情報に溢れており、授業でトラウマ的な情報に触れなくとも個人的にアクセスすることは十分に可能であり、「その際、仮に「空襲による焼死体」の写真を見たとしても、残酷な写真といった印象しか残らないのではないだろうか」として、「なぜ焼死体とならなければならなかったのか」、「焼死体の一人一人に存在していたはずの生活を考える」といったことは、「個人的な場を超えて、複数人の場で共有することが、必要のように感じる」としています。私が提起したことに正対して、時代状況を見据えたうえで、複数で共有することの意義を深めていただいたように思います。

その一方で、矢野太郎さんは、「日本の一般の中学生や高校生に学校現場でどのように考えさせるべきなのか、今の時点では私の中で考えがまとまっていません。特にトラウマを乗り越えて継承を成立させるということが日本中でうまく実践できるのか、全ての中高生にトラウマを経て戦争体験の継承を実践することが正しいのかは今後じっくり考えていきたいです」としています。その通りだと思います。私は、具体的な授業の場の問題として、「トラウマ」を発症するような学習内容を主題にして、「全ての中高生にトラウマを経て戦争体験の継承を実践することが正しい」とは全く考えていませんし、そのように主張したつもりもありません。

まず、確認したいのは、基町高校の取り組みは、広島平和記念資料館の主催する『次世代と描く原爆の絵』プロジェクトであり、それは、美術部の活動として課外時間に自発的におこなうものであったということです。参加を希望する高校生の課外活動であり、正規の教育課程の授業のなかでおこなわれるものではありません。参加しようとする高校生は、最初に、「つらい体験」であり、耐えることができるのかという覚悟が問われます。その意味では、ボランティアな意志が基盤となって、いわゆる偏りのない知識としての「事前学習」とは、質の異なる、「そこでの極限状態を語る証言に耳を傾けることのできる、過酷な体験を受けとめることのできる、そういう向きあい方を可能にするような「心の構え」をつくっていったことがわかります。最初から、できていたわけではなく、「体験者」の語りを聴きながら、次第に、できていったというものでしょうが…。そして、そうした構えがつくられていくなかで、これまで聞いてきた被爆者の話とは全く違うことに気がつきます。原爆の絵を描いた高校たちは「今までなにを聞いていたのだろう」と口を揃えて言う(66頁)のです。今まで幾度も広島の平和教育で聞いたはずの被爆者の話は、自分には語りかけてはこなかったのです。大勢の生徒に向かって語られる、講話としての「戦争体験」は、聞き届けられなかったのです。それは、知識についても同様でした。「原爆のことについては、『知っているつもりでい』たが、それは『嘘だった』と痛感する」(66頁)ほどなのです。これまでの原爆の知識が「嘘だった」と思えるほどに、本当の「原爆の怖さ」「残酷さ」を実感したのです。私は、ここに、「死んだ知識であっても、『自分たちの生』と関わることで、活きた知識」になった瞬間をみます。本来的に、教育という営みは、長い射程のなかで、死んだ知識を活きた知識にしていくことが目指されるのだろうと思います。

こうして見てくれば、基町高校の取り組みというのは、際だっていることがわかります。ですから、なおのこと、学校の教育課程において、「戦争体験の継承」のモデル・ケースとして位置づけて、授業実践として唱導することはできないと思います。ですが、この事例で、他者の「戦争体験」を「継承する」というのは、これほどに、「自分たちの生」にとって、意味のあることなのだということが認識されると思います。「戦争体験の継承」という理念を体現している一つのかたちと言っても良いと思います。これらのことをくぐり抜ければ、具体的な授業実践の構想も、授業の評価も、これまでとは異なってくるのではないのでしょうか。何よりも、その複雑さ、難しさが視野に入ってきます。矢野さんの『『トラウマという歴史実践』を積み重ねることが戦争体験の継承においていかに有効的であると同時に、本当の意味で戦争体験の継承が成立し得るのだということは、私にとっての大きな学びでした。しかしそれと同時に、将来学校現場で生徒を相手に戦争体験の継承を目指す場合、この「トラウマ」というものをいかに取り扱うべきなのかとても難しい問題だと感じています」ということです。また、宮下桃佳さんの「『戦争体験を継承する』ということが難しく、簡単に口にできるものではないことが理解できる」として、「戦争体験の継承」をすればよいと軽々しく使ってしまいそうになるが、その言葉に潜む複雑さや重さを想像し、今後の私自身の「戦争体験」としていきたい（傍点、今野）と綴っています。そうなのです。本書を読むという共同の体験を通して、ほとんど、定型句のように、「二度と悲惨な戦争を繰り返さないために」と安易に口にしていたことが「嘘だった」と気づいたのではないのでしょうか。だから、大崎さんは、「対話が行われる際には両者に大きな苦痛が伴うことがある」として、「対話により継承がなされるときにはこの苦痛を乗り越えなければならない」が、「また、苦痛により語られない、対話のレベルまで到達しない経験もあるのではないのか、そしてその経験こそ重要なのではないだろうか」というところにまで達したように思います。語られない体験、失われた体験、沈黙と、その重さ、それらは、「戦争体験の継承」を深めようとすると直面する課題です。それゆえに、小さな、失われた、あるいは、砕けそうになる声に、どうすれば、耳を傾けることができるのか、声を聞き届けることができるのか、そういう問題意識もうまれてきます。それは、想像することによって、殺戮された犠牲者の傍らに立っていることなのかもしれません。

最後に、渡辺風太さんが指摘した問題を考えてみたいと思います。渡辺さんは、「負の感情には向き合わず蓋をしたほうがよい、トラウマ的体験はしないほうがよいといった思いを抱いている」事例を確認し、「このような社会の状況をどのように考えたらよいのか」とします。そして、「なぜ戦争体験を継承するのか」という問いに対して、「どのような応答をするのか、社会の分岐点に立たされているように感じる。負の感情に向き合い、トラウマを共有するのか、それとも蓋をし、誰にも目の付かない所に仕舞い込んでしまうのか」と提起しています。

これを読んで、私は、ドイツの哲学者アドルノの議論を思い起こしました。アドルノは、「アウシュヴィッツ以後の教育」のなかで、〈主体への向け直し〉を提起します。それは、アウシュヴィッツのような凄惨な出来事が自分とは無縁だと切り離して、他者にその原因や理由を求めようとする態度に対して、主体である自分自身のなかにある無意識のメカニズムに眼を向け直そうとする態度を意味します⁽²⁸⁾。一人ひとりの内にある人種的偏見を生み出しているメカニズムを自覚することによって、自己意識は強化され、自己も強化されるとするのです⁽²⁹⁾。別の翻訳では、「本質的にはかかる主体を目指す方向転換であり、主体の自覚の強化であるとともに、主体の自我の強化でもあります」⁽³⁰⁾となります。自分自身のうちにある人種的偏見を

なぜ戦争体験を継承するのか

生み出すからくり、メカニズムを自覚することが、自我を強化することになるというのは、とても大事なことだと思います。自らが主体となること、自我を強化すること、自らが責任を引き受けようという態度、そうしたことがまさに、「アウシュヴィッツ以後の教育」で重要な課題であり、だから、「自律への教育」（傍点、今野）なのだろうと思います。アドルノは、それにもかかわらず、「過ぎ去ったことなど忘れよう」として、「記憶を破壊すること」がおこなわれ、「無力な私たちが虐殺された人々に捧げるのできる唯一のもの、つまり、記憶ですら、死者から騙し取ってやろう」という状況を指摘します。そして、それは、「自我の社会的弱体化の徴候」だとする⁽³¹⁾のです。自我が強化され、主体が立ちあがること、自律的な市民という道筋でいえば、それとは異なる「自我の社会的弱体化」の道筋も現れているということです。まさに、渡辺さんのいう「社会の分岐点に立たされている」ことなのだと思います。

そして、それは、蘭さんが、序章で、「戦争体験の〈忘却と想起〉という包括的なフレーム」（9頁）として、提示していることに関わっています。少し補足すれば、ドイツ国内には、ホロコーストを想起させるようなモニュメントが数多く設置されています。さらに、歴史教育についても、自らの加害に眼を閉ざすのではなく、過去を直視するものと意味づけられてきました。アライダ・アスマンは、こうした「想起の文化」に対する不快感や反発が拡がって「くなかで、時代の生き証人が退場し、世代が交代して」いってもなお、この「想起の文化」を—もちろん、いくつもの問題や課題があるにしても—未来に向けていかに形作られねばならないかということが問われるべきだとしています。そして、それこそが、私たちの市民社会を支えるもの⁽³²⁾になるということです。さきの、自我が強化され、主体となって自律的な市民が形成する社会と重なってきます。そして、アスマンは、「トラウマ的な過去と付き合うための四つのモデル」を提示し、最後の段階、ようやく輪郭を現した始めたばかりのモデルを「対話的に想起すること」としています。そして、「対話的想起」とは、「隣人に加えられた苦しみを、自らの記憶の中に一緒に受け入れる」ことであり、「一つの共有されたトラウマ的暴力の歴史の中で、その時々立場が変わる加害者と被害者の関係についての、共通の歴史認識のことをいう」⁽³³⁾のです。みなさんのコメントのいくつものことと、このアスマンの言葉は、確実に響き合っています。まだ、輪郭を現し始めたばかりのモデルですが、これが「想起の文化」を豊かにしていくものでしょうし、この「対話的な想起の絶えざる実践の中で」「相互の学びと歴史教育のための、重要な活動」⁽³³⁾も積み重ねられていくに違いありません。

註

- (1) 学会誌、書評紙、新聞などの書評で、書評者は（ ）で記します。『社会学評論』（渡邊勉）（第72巻第2号、2021年9月）、『日本オーラル・ヒストリー研究』（安岡健一）（第17号、2021年10月）、『臨床心理学』（森美緒）（第21巻第5号、2021年9月）、『歴史地理教育』（滝澤民夫）（第929号、2021年9月）、『週刊読書人』（好井裕明）（2021年4月16日）、『図書新聞』（平井和子）（2021年8月14日）、『毎日新聞』（高橋咲子）（2021年4月26日夕刊）、『北海道新聞』（永田浩三）（2021年5月9日朝刊）、『中国新聞』（森田裕美）（2021年5月16日）、『公明新聞』（福間良明）（2021年8月9日）、『しんぶん赤旗』（山本昭宏）（2021年9月12日）。他に、WANのサイト「女の本屋」でも紹介されています。<https://wan.or.jp/article/show/9406>
- (2) 立命館大学国際地域研究所：平和主義研究会、ウェビナー「戦争体験継承のダイナミックス—新刊『なぜ戦争体験を継承するのか』と対話する—」<http://www.ritsumei.ac.jp/research/iiras/news/article.html/?id=214>
当日は、執筆者からとして、「報告1：今野日出晴（岩手大学）「〈歴史実践〉として切り拓かれるもの—焦

点としての平和博物館」、報告2：福島在行（平和博物館研究会）「本書第二部『平和博物館の挑戦』総論の概要」、報告3：仲田晃子（ひめゆり平和祈念資料館）「戦争体験を伝える活動の継承」が、読者からとして、「報告4：村本邦子（立命館大学）新刊を読んで感じたこと、考えたこと、報告5：乗松聡子（INMPコーディネーター）新刊を読んで感じたこと、考えたこと」の報告がありました。

- (3) そうした点が評価され、日本平和学会の2021年秋季研究集会「平和と芸術分科会」で、執筆者の福島在行さん、兼清順子さん、根本雅也さんを中心に、「平和博物館の見え方、感じ方を言葉にしてみる試み（その一）」が組まれたのだろうと推測します。また、本書刊行後に、山田朗・師井勇一編『平和創造学への道案内－歴史と現場から未来を拓く－』（法律文化社、2021年）が出版され、その第Ⅲ部で明治大学平和教育登戸研究所資料館（山田朗）・広島平和記念資料館（小山亮）・平和祈念展示資料館（山口隆行）・昭和館（吉葉愛）が取りあげられています。これも、平和博物館への関心の高まりをあらわしていると思います。参照してください。
- (4) このワンピースについては、『立命館国際平和ミュージアムだより』（vol.26-2、2018年）に、兼清さんの解説とともに写真が掲載され容易に目にすることができます。
https://www.ritsumeikan-wp-museum.jp/wp-content/uploads/2019/03/26_2.pdf
- (5) 北村毅「戦死者の「憑依」を解きほぐす－「シャーマニズム」と「心霊」という二つの文脈から－」（『日本オーラル・ヒストリー研究』第16号、2020年）。
- (6) 北脇貴司「時代像の形成と絵画資料－複数の絵画資料と一人調べによる単元の展開」山形大学大学院地域教育文化研究科、2003年度提出論文）。
- (7) 外池智「戦争体験「語り」の継承とアーカイブ（1）～（8）」（『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』第36、37号、2014、15年、『秋田大学教育文化学部研究紀要・教科・』第71、72、73、74、75、76集、2016～21年）。
- (8) 山内規嗣「大学生の回想にみる平和教育実践の諸問題」（『学習開発学研究』第1号、2007年）100頁。
- (9) 拙稿「歴史教育の中のアジア・太平洋戦争－戦争体験を綴ることの意味」（成田龍一、吉田裕編『記憶の中のアジア・太平洋戦争 岩波講座 アジア・太平洋戦争 戦後篇』岩波書店、2015年）。この論考で、言及を80年代でとどめたことの原因には、それがあります。
- (10) 特に、10年ごとに、レポート提出数を表にしたものをみれば、それがよく理解できます（村上登司文『戦後日本の平和教育の社会学的研究』学術出版会、2009年、225～227頁）。もちろん、1989年に日教組から全協が分離したことが理由の一つですが、しかし、結果としては、その発信力が低下していったことは否めないように思います。
- (11) 村上、註（10）前掲書、149～168頁。
- (12) 村上登司文「戦争体験を第4世代（次世代）に語り継ぐ平和教育の考察」（『広島平和科学』第40号、2018年）。
- (13) 竹内久顕「Ⅰ 総論」（同編著『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）。私も、ここに、「戦争体験」と平和教育の関係を歴史叙述の問題として論じています（「平和教育のなかの『戦争体験』」）ので、参照してください。
- (14) 竹内、註（13）前掲書、79頁。
- (15) この点については、以前に言及したことがあります（拙著『歴史学と歴史教育の構図』東京大学出版会、2008年、特に、第Ⅱ部第1章）。
- (16) 「歴史修正主義」（木村茂光監修、歴史科学協議会編『戦後歴史学用語辞典』東京堂出版会、2012年、335頁）。こうした動きが日本だけではなく、世界的な潮流として顕わになっています。同時代の問題として、重要な論点になっていくと思われます。武井彩佳『歴史修正主義』（中公新書、2021年）を参照のこと。

なぜ戦争体験を継承するのか

- (17) さきにもたような「平和教育」の状況からしても、また、ここでの歴史教育の現状からしても、加害はなおのこと、被害さえも、実際の学校教育の現場では、表面的にしか取りあげられていないのではないかと推測されます。ですから、「平和教育」の定番が、相変わらず、戦争学習であり、戦争の残酷さや悲慘さ、非人間性を伝えることが、一般的におこなわれているとでもいうような認識は、現在の学校現場の状況をきちんとみていないと思います。
- (18) 目良誠二郎「バクロ型の日本近・現代史授業の反省」（比較史・比較歴史教育研究会編『日本・中国・韓国—自国史と世界史—』ほるぷ出版、1985年）。さきに、1980年代をゆるやかな境にして、それまでの枠組みが変容していくとしましたが、それは、こうした状況にも現れています。80年代の社会の変化が、生徒の意識の変化（「無関心」「反感」など）からも読み取ることができます。私も、80年代からの教育改革を授業研究・授業実践の動向と関連させて言及したことがあります（前掲、註（15）参照）。またその教育改革が、「個性重視」や「個性尊重」を基本原則として展開され、「子ども中心主義」が官民あげて進められていくなか、教育の市場化・民営化を梃子に、教育の階層化が進んでいくことを同時代史として検討したことがあります（拙稿「批判が忌避される時代の歴史教育」『同時代史研究』第13号、2020年）。
- (19) こうした点は、その後も、日本と韓国の合同歴史教科書研究会などで、特に、1991年の研究会では、柳宗悦が焦点となって、議論されました。そこでは、高崎宗司さんが、反戦・反植民地思想をもった日本人として柳を紹介し、柳の戦後まで一貫した朝鮮への共感、日本人の受けつぐべき遺産と位置づけられました。ここでの議論で、柳のような「良心的日本人」の発掘は、現場の教育実践のなかで、侵略の事実を発掘していく『『暴露型』の授業の限界に直面した教師・研究者の深刻な反省の結果できたもの』と評されました（日韓歴史教科書研究会編『教科書を日韓協力で考える』大月書店、1993年、特に第Ⅱ部）。
- (20) 拙著『歴史学と歴史教育の構図』（東京大学出版会、2008年、特に、第Ⅲ部第3章）。筑波大学附属高校と獨協大学と、同じ資料を使用して、2003年に実践したものです。
- (21) 吉田裕『現代歴史学と戦争責任』（青木書店、1997年、特に第Ⅷ章）。
- (22) 拙稿「解説 敵も殺してはならない」（渡部良三『歌集 小さな抵抗 殺戮を拒んだ日本兵』岩波現代文庫、2011年）。また、「宿命と、忘却と～“たった70年前”の戦争～」(北陸朝日放送、2016年放送、日本民間放送連盟賞入選作品)も視聴します。この番組で、私は、渡部さんのキリスト者としての信仰と行動を紹介して、個人の加害をどう捉えるか、考察しています。この番組を制作した黒崎正己さんは、その後、個人の意志と行動の問題として言及しています（『『個』の力で起てよ 全国の報道記者—新聞人桐生悠々に嗚われないために—』『Journalism』第363号、2020年8月号、朝日新聞社）。
- (23) 個人の「戦争体験」ですから、その個性ゆえに、それ以外の膨大な「戦争体験」の存在が意識されます。兵士の「戦場体験」といっても、陸軍か、海軍か、また、戦域によっても大きくその様相は異なってきます。
- (24) 拙稿「軍隊体験と戦場体験」（大門正克・安田常雄・天野正子編『戦後経験を生きる』吉川弘文館、2003年、のち、拙著『歴史学と歴史教育の構図』東京大学出版会、2008年、第Ⅲ部第2章）。『NNDドキュメント'21 南京事件Ⅱ～歴史修正を調査せよ～』（2018年5月13日放送）でも、最初に市ヶ谷での「黒煙」のことから始まっている。「政府の公式記録は、焼却されるなどして多くが失われた」なかで、「消し去られた事実の重みの検証を試みる」ことがねらいになっています。 <https://www.ntv.co.jp/document/backnumber/archive/post-93.html>
「調査報道」のひとつのかたちを示したように思います。清水潔『「南京事件」を調査せよ』（文藝春秋社、2016年）を参照のこと。
- (25) 『上原専祿著作集 第16巻』（評論社、1987年）45頁。
- (26) 石原吉郎『望郷と海』（みすず書房、2012年、25、129～130、267頁）。このことを十分に展開する紙

今野 日出晴

幅はありませんので、今回は、この程度でとどめておきます。

- (27) 和田悠「子どもと一緒につくる平和の教室」(小園崇明・渡辺哲郎・和田悠編『子どもとつくる平和の教室』はるか書房、2019年)
- (28) テオドール・W・アドルノ「アウシュヴィッツ以後の教育」(『自律への教育』中央公論新社、2011年、126-127頁)。翻訳者の原千史さんの優れた訳注を参考にしました。
- (29) テオドール・W・アドルノ「過去の総括とは何を意味するのか」(同、34頁)。
- (30) テオドール・W・アドルノ「過去の清算が意味するところ」(大久保健治訳『批判モデル集Ⅰ-介入-』法政大学出版会、1971年)183頁。
- (31) 前掲、註(28)、14頁。
- (32) アライダ・アスマン『想起の文化-忘却から対話へ-』(岩波書店、2019年、序論)。
- (33) 前掲、註(31)、特に、第7章。トラウマ的な過去と付き合う形式を時期に応じて力点の違いによって段階を設定している。最初が、「対話的に忘れること」、次が「決して忘れないために想起すること」、そして、「克服するために想起すること」、最後が、「対話的に想起すること」である。
- (34) 前掲、註(31)、217頁。

※自主ゼミのみなさんのコメントに応答しようと、考えてきましたが、まだまだ、不十分かもしれませぬ。いくつもの宿題が残っているような気がします。どうぞ、一緒になって考えていただければ、と思います。「なぜ戦争体験を継承するのか」という課題は、それほどに、難しい問題ですし、考えるに足る問題です。考えていくなかで、これまでの知識も活き活きと息づいてくると思います。本書を自主ゼミで、共同で読んだという「読書体験」を想起すれば、理解していただけるのではないのでしょうか。繰り返しになりますが、考える機会を与えてくれた、日高智彦さんと自主ゼミのみなさんには、心から感謝いたします。