



Title	戦争体験者への共感が持つ教育実践上の意味と課題
Author(s)	古波蔵, 香
Citation	大阪大学教育学年報. 2017, 22, p. 15-26
Version Type	VoR
URL	<a href="https://doi.org/10.18910/60448">https://doi.org/10.18910/60448</a>
rights	
Note	

*The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA*

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

# 戦争体験者への共感が持つ教育実践上の意味と課題

古波 蔵 香

## 要旨

戦後日本の平和教育実践の特徴の一つとして、戦争体験者の心情を理解すること、すなわち戦争体験者に共感することを生徒たちに求めてきた点が挙げられる。このような教育実践の前提となっているのは、戦争体験者の心情を、戦争を体験していない人々が理解できるという思考である。こうした思考が問題とされるのは、他者である戦争体験者の心情を、戦争を体験していない人々が望ましいと思う方向に沿うよう解釈し、操作してしまう危険性があるためだ。こうした問題を指摘した先行研究では、他者の心情を自らの都合に即して領有しないための作法として、他者を理解できないという苦しみを引き受けることが提案されている。

しかしながら、こうした先行研究の批判もまた、他者の心情に配慮することを重視している点においては同様であり、そうした心情理解を超えて、戦争の構造を理解するという今日の平和教育の課題が看過されてしまうという問題を抱えている。

本論文は、戦争の記憶を継承するにあたり、共感作用を積極的に取り入れている教育実践や、その実践に対する先行研究の批判を検討することを通して、平和教育実践における今日的課題を指摘する。

## 1. はじめに

第二次世界大戦の終結から70年を迎え、日本を取り巻く国際社会の政治情勢が大きく変化しつつある今日、日本の平和教育は一つの転換期を迎えている<sup>(1)</sup>。その転換を促す要因の一つは、戦争体験者への共感を通して戦争忌避の心情を育むというような、心情に訴えかける教育に重きを置いてきた戦後日本の平和教育に対する反省である。つまり、心情に共感することを重視するあまり、戦争の構造理解など戦争に関する科学的認識を培うという点が希薄ではなかったか、という批判が従来の平和教育に対して向けられるようになってきているのである<sup>(2)</sup>。こうした批判を受けつつも、戦争の記憶を継承するという営みが教育の場で行われる際、戦争体験者の心情を理解することに主軸を置く教育実践は今日もなお、広くかつ活発に行われている。

そこで本稿では、戦後日本の代表的な平和教育実践を考察し、それらに見られる「戦争体験者の心情を理解することに主軸を置く教育実践」の特徴を分析する。以下、本稿では、戦争体験者の心情を理解するよう促すことを「共感を求めること」と捉える。そのうえで、平和教育ないしは戦争記憶の継承という場において、なぜ共感に主軸を置いた教育実践が問題となるのかについて検証する。さらに、平和教育や教育の場における戦争記憶の継承において今後、重視されるべき課題は何か、またなぜその課題が重視されるのかを考察する。

## 2. 戦後日本の平和教育実践と共感

### 2-1. 『原爆の子』(長田新)と映画『ひろしま』(日本教職員組合制作)

戦後日本において、平和の重要性について教育をする必要性がひろく人々の意識にのぼってきたのは1948年末から49年末にかけての一年間であると言われている。だが、この時期の平和教育はまだ論壇の域を出ておらず、具体的な実践がほとんどない状況であった。このような状況を大きく変えたといわれるのが、長田新(1887-1961)によって出版された『原爆の子—広島の子のうたったえ』(1951)(以下、『原爆の子』)である。『原爆の子』は原爆を体験した広島の子供たちによって書かれた被爆体験の手記を1冊の本にまとめたものである。早くも1952年、エスペラント語に翻訳され、現在までに14の言語に翻訳されて、多くの国と地域に広がっている<sup>(3)</sup>。

思い出すのもつらい体験とあえて向き合わせ、それを手記という形で残すこと、また、それを読んで他者の体験に共感することを目論んだ平和教育実践の背景には、次のような平和教育に対する長田の考えが反映されていた<sup>(4)</sup>。

戦争の惨禍を身にしみて感じている児童たちの前に、彼らが経験した戦争の惨禍を取り上げることを避けて、かえってこれを忘れさせようとするが如き消極的の態度ではなくて、むしろこうした貴い体験を積極的に取り上げることによって生徒自身をしてあくまでも戦争の非人道的な残虐性を真剣に憎ませ、呪わせ、戦争の心理的原因をつくるようなあらゆる偏見を、生徒自身の心の中から抜き去って、戦争を否定する正しい知識や美しい感情や逞しい意志を芽生えさせ、進んでこれを育成強化させなくてはならない(長田 1990, 28-29頁)。

こうした長田の戦争に対する考えを踏まえ、当時の日本教職員組合が製作した映画が『ひろしま』(関川秀雄監督、日教組、1953年)である。『ひろしま』は、原爆がもたらした生々しい被害の実態をでき得る限り映像として再現しようと試みた作品である。この作品は、映画を観る者に戦争の悲惨さを伝え、二度と戦争を起こしてはならないという強い思いを抱かせようと意図している。本作品を制作した日教組は、当時、再軍備を進めようとしていた国家の動きに対し、「教え子を再び戦場に送るな、青年よ再び銃を取るな」というスローガンを掲げ、平和教育の充実を声高に訴えていた。こうした背景ともあいまって、『ひろしま』では戦争の恐怖を映画鑑賞者に強く意識させるために、生々しい戦禍の執拗な再現という手法が用いられている。

日教組は戦後日本の平和教育の推進および普及(特に学校教育における推進)に取り組んでいた団体の一つであるが、その日教組が長田の『原爆の子』から影響を受けて目指した平和教育が、戦時下の様子を生々しく伝えることによって戦争忌避の心情を形成するという共感作用を援用した平和教育であった。

### 2-2. 「おかあさんの歴史」(丸木政臣)

上述のような平和教育実践は、1960年代に入ると、社会全体で戦争記憶の風化が急速に進んだことにより、見直しを余儀なくされる。風化の主要因としては、生徒が戦争体験を持たない世代へと移行したことが挙げられる。

戦争非体験者である生徒たちにどのようにして戦争を伝えていくのか、このような課題に向き合った人物の一人が当時、和光学園中学校で教師をしていた丸木政臣である。丸木は戦争記憶の風化を懸念すると同時

に、それまで行われてきた平和教育に対しても限界を感じていた。それまでの平和教育とはすなわち、体験を共有できる者同士の間では成立し得るような共感作用に依拠した教育である。丸木はこうした平和教育に限界を感じ、新たな教育実践として「おかあさんの歴史」という授業を提案した。これは、それぞれの生徒たちが戦争体験者である「おかあさん」に当時の体験を聞き、その内容を持ち寄って教室で一つの歴史年表を作成するという実践である。

この実践における丸木のねらいとは、彼の主観的意図においては、「戦争のメカニズムを正確に認識させ」（丸木 1965, 18頁）ることであった。丸木によると、各々の「おかあさん」の人生史を反映させた歴史年表の作成は、「おかあさん」達の人生史を「戦争」という点で一般化し、時を同じくして起こった出来事でも、その出来事を体験した人々のいた空間や状況、境遇等がそれぞれ異なるため、出来事に対する認識は多様にあることを生徒たちに理解させることができる。こうした理解をもとに、「個別の体験を一般化し、個々の国民が境遇はちがってもなぜ共通に苦しまねばならなかったのか、その必然性＝法則性を明らかにする」（丸木 1965, 18-19頁）ことによって、戦争のメカニズムを正確に認識させることができる、と丸木は考えたのである。

体験を共有できる者同士の間で成立する共感作用を援用する平和教育に対し、ある一定の限界を認め、同じ体験をしていない者でも共有し得るものとして「戦争のメカニズム」という視点を取り入れた丸木の実践は当時においては画期的な試みであった。しかしながら、そのメカニズムを認識するためとして、また「感性的なものを契機」とすることが前提条件として据えられていた（丸木 1965, 18頁）。丸木の実践における「感性的なもの」とは、戦争体験者である「おかあさん」の心情を理解することであった。丸木は、「おかあさん」という身近な人物から語られる話であれば戦争体験を持たない生徒でも戦時下の人々の心情に共感できるだろうと考えた。生徒たちは「おかあさん」の置かれた悲しく苦しい境遇に共感することで戦争に対する忌避感を醸成していくことを期待されたのである。これは、先の映画『ひろしま』で確立された共感を援用するという手法が、共感の対象を変えた形で丸木の実践にも引き継がれていることを意味している。

しかし、ここには留意しておかなくてはならない点がある。『ひろしま』の時代は教師・生徒が同じ戦争体験者という立場であることが前提とされていたため、教師・生徒が戦争忌避の感情を共有することに対し、大きな齟齬は生じにくい状況であった。『ひろしま』における共感を援用する手法には「体験を共有しない他者」の心情に共感するという要素は必要とされなかったのである。他方、生徒が戦争非体験者世代となった丸木の時代においては、教育実践にかかわる人々の間で戦争体験の共有を前提とすることができなくなっていた。そのため、身近な人物への共感という、共感を援用するまた別の手法が導入されたのである。このように、『ひろしま』と丸木の実践における手法は全く同じものではないが、「共感を援用する」という形式だけが引き継がれていったということができる。

### 2.3. 「捕虜を殺す兵士・殺さない兵士」（今野日出晴）

今日、戦後70余年が経過し、教師も生徒も共に戦争非体験者世代となっている。このような状況下においても共感作用を援用した心情理解を重視する傾向は根強い。今野日出晴の実践がその代表的なものとして挙げられる。高校教師であった今野は現在の歴史教育および平和教育が表面上の暗記型理解による認識しか育むことができている現状を批判し、このような認識では戦争の記憶はいとも簡単に風化する危険性があるという懸念を示している。暗記型理解に終始してしまう要因として彼が挙げたのが、戦争体験の非日常性であった。生徒たちの日常生活から大きくかけ離れた戦争体験をただ言葉で説明して伝えるだけでは、生徒たちに戦争は自分と関わりのないものという認識を持たせかねない。こうした認識の帰結が表面的な暗記型理

解であろうというのが今野の見立てである。暗記型理解に留まることのないように戦争体験を伝えるという目的のもと、提案された実践が「捕虜を殺す兵士・殺さない兵士」である。

日本兵が行った加害行為の一つに、生きた中国人捕虜を「マルタ」に見立て、「刺突訓練」を行ったというものがある。これは人を殺すための訓練として主に初年兵向けに行われていたとされる訓練である。今野が戦争体験の題材として選んだのがこの「刺突訓練」であった。彼は教材化にあたり、①殺される中国人捕虜、②捕虜を殺すように命じる上官、③命令に従い捕虜を殺した初年兵、④命令に背き捕虜を殺さなかった初年兵（渡部良三）という4人の登場人物を設定している。初めに登場するのは①、②、③の人物である。③の初年兵たちの多くはこれまで人を殺した経験などない。そのため①の中国人捕虜を刺突銃で突き刺すことに対し、大きな迷いや抵抗を感じている。しかし、そうした初年兵の心の揺れを断ち切るかのように②の上官は声を荒げ、刺突命令を出す。当時の軍隊において上官の命令は絶対であった。このような状況のなかで初年兵らは人を殺せる兵士として育てられていったのである。

初年兵を取り巻く状況を説明した後、今野は「なぜ、これまで虫を殺すのも嫌だと思っていた人（登場人物③：引用者注）までも、中国人捕虜を殺すことができたのか」（今野 2008, 139頁）と発問し、上官や仲間にも困まれたなかで刺突銃を手渡される兵士の姿を生徒たちに想像させる。今野によると、この問いが意味するのは、「周りには上官が居並ぶなかで、自分が初年兵として、一列に並んでいて、自分の番が来たときに、それを拒否できるのだろうか」（今野 2008, 201頁）ということであるという。こうした問いにより、生徒たちは人殺しなどしたくないのに殺さざるを得ない状況に追い込まれた③の兵士の苦悩に共感し、兵士が最初から殺人鬼のような人間だったのではなく、普通の人間であったということに気づく。この気づきが、ここまでの段階における今野のねらいである。

次に今野が提示するのが④の渡辺良三である。渡辺は上官の命令に背いたことで凄まじいリンチにあうのだが、それでも最後まで刺突を拒否した人物として描かれている。捕虜を殺してしまった兵士たちの苦悩に共感し、「自分も兵士だったら殺したかもしれない」「あの時は仕方なかった」と思い始めていた生徒たちの考えは、渡部良三の登場によって覆される。どんなに過酷な状況下でも人を殺さなかった渡辺の存在によって、その他の兵士の加害行為に対する正当化は否定せざるを得なくなる。

今野の実践は、二つのタイプの兵士への共感を効果的に用いた優れた実践である。はじめに提示される捕虜を殺す兵士への共感によって、生徒たちは苦しい状況に追い込まれた兵士の苦悩に共感する。こうした共感には戦争忌避の感情を育むことに貢献する。さらに捕虜を殺さない兵士を提示することによって、いかなる状況下においても人を殺めてはならないという倫理観の育成が目指される。この実践で重要な点は、共感する相手や立場が多様に存在することが提示されている点である。日本兵は皆、一様に「加害兵士」として語られるような存在ではない。こうした、戦争を生きた人々の多様性に注目した今野の実践は、戦争体験者（あるいは戦争）に関する語り口がステレオタイプ化されていた当時の平和教育に重要な転換をもたらすものであった。そして、戦争体験者の生き方が多様にあるということを生徒たちに理解させるにあたり、今野が用いた方法もまた、戦争体験者（実践では日本兵）の心情を理解するという、共感作用を援用したものであった。

ここまで、共感を援用する手法を重視してきた戦後の平和教育実践を概観し、その具体的な方法論や内容が時代状況に応じて変化してきたことを明らかにした。教師・生徒が共に戦争体験を持っていた長田の時代の共感作用とは、自身の戦争体験の振り返りに伴う戦争忌避の感情を育成するためにあった。その形式を引き継いだ形で展開されたのが丸木の実践である。教師や保護者は戦争体験者だが、生徒は戦争非体験者世代となった丸木の時代には、身近な戦争体験者への共感作用が方法論として導入された。さらに、教師・保護



者・生徒が共に戦争非体験者世代となった今日においては、共感を成立させるために「もしも自分が同じ立場に置かれたら」という、様々な立場に置かれた多様な人々の生き方に対する、想像力を駆使した共感作用が採用されるようになった。しかしながら、いずれの実践においても共通しているのは、他者に共感することが重要視されている点である。他者に共感することは、果たして可能なのだろうか。可能であるとして、このような共感に問題はないのだろうか。

#### 2.4. 「同調・同化」と「共感・共同」の区別（安井俊夫）

共感が有する問題性を指摘し、共感を主軸とする実践に対して批判的に取り組んだ試みとして、安井俊夫の実践が挙げられる。安井は戦争体験者への共感を授業実践の方法として取り入れるにあたり「同調・同化」と「共感・共同」とを区別している。この区別のもと安井は前者の「同調・同化」を批判的に捉え、後者の「共感・共同」が目指されるべきだと主張する。以下では、安井が「同調・同化」と「共感・共同」の違いをどのように位置づけているのか、そして安井がこのような区別を試みた理由は何かという点に着目し、安井の実践の考察を行う。

安井の実践の一つ「南京の日本軍兵士」は大学生を対象に行われた実践である。この実践で安井が取り扱ったのは、南京における日本兵の残虐な加害行為である。安井はこの教材を提示するにあたり、①日本軍兵士に殺された中国の人々、②南京虐殺を計画・指示した日本軍上層部の人々、③上層部の指示の下、虐殺行為に及んだ日本軍兵士という3つの立場の登場人物を設定する。上層部の計画・指示が下級兵士に伝えられ、南京虐殺が実行に移されるまでの経緯を説明し、その後グループディスカッションの機会を設ける。以下は、安井が「同調・同化」と「共感・共同」の傾向が顕著に表れているとした二人の学生の議論を抜粋したものである（安井 2008, 188-189頁）。

角田「師団長クラスの上層部の考えが、この虐殺を生み出したことは確か。でも、その下において虐殺をした兵士を批判できるだろうか。あのような状況にいた兵士のことは、今のぼくらが批判できることではないと思う」

矢野「兵士は好きでそこへ行ったわけではない。そこへ連れて行かれたのだ。誰が何のために連れて行ったのか、ということを問題にすべき」

角田「今のぼくらはそういうことを問題にできる。でもあの時代にいたとしたら、絶対に同じことをやっているだろう。そう思うと、今のぼくらはあの時代の兵士の身になって考えなければいけない。彼らには苦しみもあったのだ」

矢野「身になって考えると、兵士の苦しみを共有するというのはわかるけど、命令されたからしかたなかったというのでは、兵士の苦しみを共有したことにはならない。こんな苦しみは二度といやだと思うことの方が大切で、誰が何のためにということがはっきりしなければ、また繰り返すことになる」

この議論を引き合いに、安井は「同調・同化」と「共感・共同」の違いを説明する。安井は角田の発言を次のように分析する。角田は「兵士の身になって」考え、「苦しみもあった」と述べていることから、兵士に対していわゆる共感的態度を示していると言える。しかし、「あの時代にいたとしたら、絶対に同じことをやっているだろう」「しかたなかった」と結論づけている点から、「ほとんど過去の兵士へ同調・同化している」状態である、と安井は分析している（安井 2008, 189頁）。

角田とは異なる形の共感的態度を示したのが矢野である。安井は、矢野の「二度といやだ」という発言に着目し、矢野は「今の僕ら」という立場から物事を見ていると分析する(安井 2008, 190頁)。つまり、角田は過去の兵士を軸にして、そこへ「今のぼくら」同調・同化」させているのに対し、矢野は「今のぼくら」を軸にしてそこから過去の兵士の加害行為を捉えようとしている、と安井はいう(安井 2008, 190頁)。そして、過去に「同調・同化」しようとする角田のような態度を「同調・同化」と呼び、現在の自分の立ち位置から過去を共感的かつ批判的に捉えようとする矢野のような態度を「共感・共同」と呼んでいる(安井 2008, 189-190頁)。

安井も今野も過去の人物の置かれた立場を生徒に想像させる点、そして教材の中に登場する日本兵が感じたであろう苦悩への共感を生徒に促す点においては共通している。しかし、今野の実践が兵士の苦悩に対する共感的理解を一つの到達点としたのに対し、安井はこの共感的理解を「同調・同化」と呼び、重要なのはその先に「今のぼくら」自身の考えを打ち立てることであると主張した。今現在の自分たちはどうするか、という思考を生徒たちに持たせることが安井の実践における一つの到達点として設定されているのである。

こうした安井の実践は、これまでの平和教育実践が行ってきた共感を援用した心情理解が他者への「同調・同化」に留まっていたこと、そしてこうした「同調・同化」の状態では平和教育の目的である戦争の構造理解や、そうした理解の上に成り立つ平和の構築が困難であるということを指摘した実践として、今後の平和教育が参考とすべき重要な事例である。

しかし、これまでの平和教育実践とは一線を画している安井の実践の中にも、変わることなく共有されている前提が存在する。それは他者の苦しみに共感できるという前提である。安井は「同調・同化」と「共感・共同」を区別し、前者を批判的に分析しているが、この批判は「同調・同化」で留まってしまうことに向けられた批判であり、共感そのものに対する批判的吟味はなされていない。安井の実践では、生徒たちが現在の自分の視点で戦争体験を捉える前段階としての共感は認められている。このことは、「共感・共同」の姿勢を持っていると安井に評価された学生(矢野)が「兵士の苦しみを共有するというのはわかる」と発言しており、それを安井が評価していることから垣間見える。安井の「共感・共同」は「同調・同化」を経由した後に立ち現れるものである。しかしながら、ここで問うてみたい。そもそも他者と同じ立場に立ち、他者の苦しみに共感することは果たして可能なのだろうか。このような共感を可能だとする思考に問題はないのだろうか。

### 3. 共感と他者理解

#### 3-1. 「他者と同じ立場に立てる」という思考が有する他者への暴力的側面

高橋舞は韓国や台湾の元「従軍慰安婦」の女性たちをめぐる議論について他者理解と言う側面から考察を行っている。日本人女性のなかには、日本軍が引き起こしたとされる元「従軍慰安婦」の女性たちへの行為を知り、彼女たちの受けた心身の傷を想う時、「同じ女性として許せない」と憤りをあらわにする人がいるかもしれない。高橋は、日本人女性が憤りの感情を持つのは、同じ「女性」というアイデンティティを共通に持っていることを通して「『女同士だからわかりあえる』という認識を持つ」からだろう(高橋 2009, 176頁)と推測している。このような認識を持つ日本人女性に対し、高橋は、日本人女性と元「従軍慰安婦」である女性たちとの間に存在する差異を忘却していると指摘し、次のような批判的見解を示している。

「女性」という同じアイデンティティを持つのであれば、「女性」という対等性のなかで、「わたし」

は純粋な気持ちで同じ被害者として、元「従軍慰安婦」たちを傷つけた加害者たち（国家、男性、民族）を批判し、謝罪や補償を要求することができる。しかし、例えば「わたし」が日本人女性であった場合、韓国・台湾ではなく、日本に生きているという「空間的配置」の異なりを認識すれば、それぞれが「女性」というときのアイデンティティの内実が同じはずではなかったとわかる（高橋 2009, 176頁）。

このように、差異があることを指摘した高橋は、「同じ女性として許せない」と憤るその思考には、共通性を無批判に強調することで元「従軍慰安婦」の女性たちから発せられるかもしれない「平穏で穏やかな日常を送っているあなたに、わたしの痛みのなかがわかるのですか」という批判の声を沈黙させてしまう危険性があると述べている（高橋 2009, 177頁）。無論、日本人女性の主観的意図としては元「従軍慰安婦」の女性たちを傷つけるつもりは全くないだろう。しかし、「女同士だから分かり合える」という他者理解には、元「従軍慰安婦」の女性たちが本当に発したかったかもしれない様々な声の可能性を抑圧、もしくは否定してしまう危険性がある。このような抑圧や否定は元「従軍慰安婦」の女性たちの他者性を無視した暴力的な共感につながりかねないものである。たとえ善意からくる行為であったとしても、私たちが他者の心中を察し代弁することは不可能なのだから。

このような他者理解は、他者を私たちが望ましいと思う方向に即して解釈し、操作を施してしまう可能性を持っており、ここには他者の他者性を領有するという暴力的側面が存在していると言える。では、こうした暴力を避けるために私たちは他者に共感するということを諦めなくてはならないのだろうか。

### 3.2. 「徹底的な非力さ」という苦痛

この問題を考えるに当たって、もう一度、出来事を直接体験していない私たちが他者の苦痛に共感するとはどういうことなのかについて別の視点から考えてみたい。ここで岡真理の考えは示唆的である。岡もまた、元「従軍慰安婦」の女性たちへの共感という場면을例示し、元「従軍慰安婦」の女性たちが体験した耐え難い苦痛に共感する一つの方法として「唯一、苦しむ者に対する想像的な同一化によって可能になる」（岡 2000年, 227頁）としながらも、次のように続けている。

私は彼女たちではない。だとすれば、彼女たちではない私の、彼女たちの苦痛に対する「共感」とは、私自身の他者性において求められなければならないのではないか。彼女たちに同一化することで想像的に共有される苦痛ではない、私自身の苦痛の固有性において追求されなければならないのではないか。私が、彼女の苦しみを苦しむのではなく、私自身の苦しみを苦しんではいじめて、ひとつの出来事が彼女と私のあいだで分有される、その可能性が生まれるのではないか（岡 2000年, 227頁）。

岡の言う「私自身の苦痛」とは、「出来事の暴力に対する私自身のこの徹底的な非力さ」（岡 2000年, 230頁）の自覚に伴う苦痛である。例えば、「私を『慰安婦』にされる前の17歳の私に戻してほしい」「私の青春を返してほしい」という元「慰安婦」たちの言葉の前に、私たちは、「徹底的に非力」である（岡 2000年, 270頁）。誰も、彼女たちの時間を戻すことはできないし、彼女たちが奪われた青春を返すことはできない。その意味で、私たちは「徹底的に非力」である。苦痛に苛まれる彼女たちを前に私たちができることといえば、ただひたすらに彼女たちの言葉に耳を傾け、何もできない自身の無力さの自覚に伴う苦痛に耐えることのみである。

元「従軍慰安婦」の女性たちの苦しみを理解し、寄り添いたいと願う良心的な人々にとって、ひたすらに



何もできないという現実は大きな苦しみを伴うものである。それでもなお、彼女たちと向き合おうとするならば、私たちは非力な自分という「私自身の苦痛」に耐えなくてはならない。もし、このような苦しみと向き合うことなく、共感という名の「同一化」によって、彼女たちのことを理解できたかのように振る舞おうとするならば、これは自らの「徹底的な非力さ」を隠蔽し、元「従軍慰安婦」の女性たちの他者性を領有してしまいかねない。

たしかに、他者の領有を回避するためには、岡が示した「出来事の暴力に対する私自身のこの徹底的な非力さ」への自覚を伴った共感的態度は重要であろう。こうした態度の在り様は今日の平和教育実践における生徒の反応にもしばしば見受けられる。

原幸夫は「戦争責任と平和学習の考察」という論考において、2005年、日中韓の中高生を対象に実施された青少年キャンプでのエピソードを紹介している。キャンプの3日目、学生たちは「日本軍性奴隷被害者の陳さん」の証言を聞く機会に恵まれた。陳さんは海南島に駐屯した日本軍によって4年近い監禁状態のもと、被害を強いられた体験を証言したという。この証言を聞いた一人の日本人女子高生は次のような感想を記している。

従軍慰安婦の方にお会いして私は泣きました。私がお話を聞いているときに泣いたのは、彼女の痛みが分からなかったからです。彼女のしゃべる声や話し方、声が震えてらしたり、涙をこぼされて言葉に詰まったりされていました。その雰囲気ですぐだけ彼女が苦しい、つらい、悲しい身を引き裂かれるような体験をされて、それを今も引きずっておられる、その苦しい事実を、戦争を知らない私たちに一生懸命に伝えようとして下さっている。そのことが分かるのに彼女の痛みを理解することができない、実感がわかない。そんな自分に私は激しい嫌悪感を持ちました。——（中略）——彼女と話したいと思いました。力もないのに彼女の苦しみを少しでも癒せたらと思いました。私に何ができるのでしょうか？何ができるのかを早く知りたいです。何ができるのでしょうか？（原 2008、3頁）

この女子高生の反応の中には、岡が述べた「出来事の暴力に対する私自身のこの徹底的な非力さ」への自覚が表れていると言えよう。先述したように、当事者でもない私たちが他者である当事者の体験や感情を理解できたと考えることには、他者の他者性を領有しかねないという暴力的側面が含まれる。事例の女子学生は「実感がわかない」自分に嫌悪感を持っている。嫌悪感を持っているということからは、陳さんが抱いたであろう痛みを想像し、理解しようとしたが出来なかったことへの自責の念が感じられる。陳さんの痛みを理解できず、実感が湧かなかったのは、女子学生が非情で感受性に欠けた人物だからではない。彼女は陳さんが受けたであろう屈辱的な仕打ちや、陳さんが感じたであろう感情を理解しようとするほどに、自分が今想像している感情とは比較にならない、陳さんが受けた出来事や感情はこんなものではないはずだ、と思い、葛藤している。

他者を理解することができない自分、嫌悪したくなるような自分と対峙しながら、それでも他者の話に耳を傾け続けることは、岡の言うところの「私自身のこの徹底的な非力さ」に直面するということであり、それはつらく、居心地の悪い状態である。事例の女子高生はその居心地の悪さを引き受け、その状況から逃げることなく戦争体験者と向き合っているということもできるだろう。

#### 4. おわりに―「負い目」としての共感

ここまで、戦後日本の代表的な平和教育実践を取り上げたうえで、それらの実践の主軸に置かれてきた戦争体験者への共感という特徴が有する他者領有の問題性を、岡の考えを援用しつつ指摘した。しかしながら、他者を領有しないことに配慮したこうした岡の思考法もまた、他者への共感を大切にしているものであるが故に、ある側面では弱さを抱えているように思われる。この弱さは、実のところ、戦争の記憶を継承することを目的としている平和教育において、看過することのできない問題でもある。以下では、矢野の「死者への負い目の物語」(矢野 2007, 1頁)という考えに依拠しつつ、平和教育実践や戦争記憶の継承において他者への共感が主軸に置かれることそのものの問題性について考えていきたい。

矢野によると、日本の「戦後教育学」は、第二次世界大戦における『戦争の犠牲者』への負い目によって駆動されてきた(矢野 2007, 6頁)のだという。その象徴的な例として挙げられているのが、本稿2-1でも紹介した日教組のスローガン「教え子を再び戦場に送るな、青年よ再び銃を取るな」である。このスローガンに込められているのは、単なる平和の希求だけでなく、当時の教師の多くが抱く第二次世界大戦で命を落とした犠牲者への負い目や悔恨の念であるという。こうした犠牲者＝死者への負い目は「無名戦士の墓に代表されるような犠牲となった無数の人々への感謝」(矢野 2007, 6頁、傍点は原文)として立ち現れ、この負い目に根ざす感謝の物語は後世代に「教える」べきものとして語り継がれていくこととなる。

このような負い目に根ざす感謝の物語が、第二項で検討したような、戦争体験者の心情を理解する教育方法に繋がることは想像に難くない。なぜならば、生き残った戦争体験者の証言が死者への負い目に根ざす感謝によって構成されていくのはもちろんのこと、こうした証言者の話を聴く戦争非体験者世代もまた、先行世代の犠牲の上に自分たちの生が成り立っているのだと考えることで負い目に根ざす感謝を引き受けながら戦争(第二次世界大戦)の記憶を受け継いでいくことになるからである。先の日教組はもちろんのこと、「おかあさん」の戦争体験に寄り添うことを求めた丸木の実践も、捕虜を殺した／殺さなかった日本兵の心情理解を求めた今野の実践も、その根底には犠牲者＝死者への負い目に根ざす感謝があると言えるのではないだろうか。

ここで今一度、本論の冒頭で掲げた課題に立ち戻ってみたい。平和教育や戦争記憶の継承を教育の場で行う上でなぜ共感を主軸に置いた教育実践が問題となるのか。それは、共感に主軸を置いた実践は戦争忌避の心情を醸成することには長けているものの、戦争がなぜ起こるのか、戦争とはそもそもどのような構造を持つものなのかという認識を培うことには向いていないためであった。戦争の構造を理解しないままに戦争忌避の心情だけが育まれたとしても、それだけでは戦争を起こさないために、あるいはすでに起こっている戦争や、私たち自身が(間接的に)今、関与してしまっている戦争に対し、どのような手立てが必要とされるのかを思考することは困難である。

さらに、「死者への負い目に根ざす物語」のみで戦争記憶が構成されていくなれば、問題はますます深刻なものとなる。本論第2項で取り上げた実践も、その実践を行った教師らの主観的意図としては、戦争(の悲惨さ)を伝えるために有効な方途であった。しかしながら、その対象がお母さん、日本兵というように、いわゆる“同じ日本人”という地平を共有している(と思っている)人々の物語として受け継がれていくとき、その物語は存在し得たはずの他者を私たちの思考の地平の彼方へ追いやってしまう危険性を持っている。すなわち、「死者への負い目の物語」は、同時代を生きていなくても、また、どれほど境遇が異なっていたとしても、その物語を自分たちの物語と考える人々の間で同じ国民としての同胞意識を形成することに貢献する。そして、この連帯の意識はいとも簡単に国家主義に反転し得る<sup>(5)</sup>。

こうした点において、「死者への負い目の物語」をベースとして共感作用を援用した教育は政治的な危険を伴う。その物語が国家と密接に関わらざるを得ない戦争の記憶となると、歴史的事実の隠ぺいや、他国・他民族・あるいは他者を排斥することにつながる政治的な危険性は大きくなる。こうした、「死者への負い目の物語」に基づく平和教育においては、今、この時代を生きている誰もがすでに戦争やそれに類するような出来事に関与している（せざるを得ない社会で生きている）ということを経験や思考の俎上に上げることはますます困難なものとなるだろう。

先に挙げた女子高生の事例はこのことを顕著に表しているのではないだろうか。女子高生は戦争体験者の話を聞いて自身が感じたことを「私に何ができるのでしょうか？何ができるのかを早く知りたいです。」という言葉で締めくくっていた。このことはつまり、彼女は岡が提示したような他者を領有する危険性は回避しているが、「日本軍性奴隷被害者の陳さん」の証言が自身とどのように関わっているのかということは思考できていないことを示しているのではないだろうか。すなわち、陳さんがなぜそのような状況に追い込まれたのか（今もお追いつまれているのか）、そして、そのような状況がどのような歴史的・社会的背景が交錯した中で作られていったのかという構造理解が抜け落ちていくように思われるのである。他者領有の危機を回避した共感の在り様もまた、出来事の構造を理解することに重点を置いた思考法ではないが故に、戦争記憶の継承に際し、戦争の構造を理解することが抜け落ちてしまう。

戦争記憶の継承、とりわけ戦争の構造理解を図るような教育が喫緊の課題とされている今日の平和教育においては、戦争記憶の継承を、「死者への負い目に根ざした物語」に見られるような、ある特定の立場、あるいは特定の個人の体験に基づく物語として構成することから意識的に距離を取ることが必要なのではないだろうか。そして、それと同時に、戦争を第二次世界大戦の記憶としてのみ位置づけてきた日本の平和教育の在り様そのものが「死者への負い目に根ざした物語」の醸成に寄与してきた、ということもまた、自覚的に問い直す必要があるだろう。

#### 【注】

- (1) 平和教育は大きく分けて「直接的平和教育」と「間接的平和教育」に分類される。前者は「戦争と平和の問題を直接、かつ意図的・計画的に」行うものであり、主に戦争体験の継承や反戦平和に関する内容を取り扱う。他方、後者は「人権意識や仲間意識を育てたり、豊かな人間的情操を育む」ものであり、扱う領域は文学、歴史、音楽、スポーツなど多岐にわたるとされる。（広島平和教育研究所編「平和教育実践事典」労働旬報社、1981年、34頁。）本稿における平和教育は戦争記憶の継承をテーマとするものであるため、前者の「直接的平和教育」に位置づけられるものである。
- (2) 石山久男「戦争学習・平和教育の実践とこれからの課題」『平和教育』2000年、Vol.58、佐貫浩「平和教育史への課題意識」『平和教育』2006年、Vol.71／「戦争反省の様態と平和教育」『平和教育』2007年、Vol.73などを参照。
- (3) 翻訳された言語は以下の通りである。  
エスペラント語、英語、ノルウェー語、デンマーク語、ドイツ語、フィンランド語、ギリシャ語、韓国語、フランス語、ロシア語、スワヒリ語、ベトナム語、タイ語、インドネシア語。
- (4) 村上登司文は、『原爆の子』を戦後日本の平和教育実践の原型であると分析している。何故ならば、『原爆の子』は戦後に日本において、戦争体験を子どもたちに伝えることを通じて、子どもたちの心の内に平和主義的態度を形成することに大きく貢献した書物であり、さらには、本著作をもとに当時の日本教職員組合が製作した映画、『ひろしま』（関川秀雄監督、日教組、1953年）は1950年代の学校における平和教育に活用され、平和意識の形成に重要な役割を果たしたとされているからだ（村上2009、74-75頁）。
- (5) こうした同胞意識はなにも、自国の「死者への負い目」によってのみ、醸成されるものではない。例えば、「女性」というような、共通した（ていると思っている）属性に依ることでもまた、同胞意識を形成するのに貢献する。

## 【参考文献】

- 原 幸夫 2008 「戦争責任と平和学習の考察」民主主義科学者協会京都支部歴史部会編『新しい歴史学のために』Vol.268, 1-10頁
- 広島平和教育研究所編 1981 『平和教育実践事典』労働旬報社
- 今野 日出晴 2008 『歴史学と歴史教育の構図』東京大学出版会
- 丸木 政臣 1965 「戦争を教えた記録（検討の素材）」『生活教育』第17巻9号, 8-19頁, 56頁
- 村上 登司文 2000 「戦後平和教育論の展開—社会学的考察—」『広島平和科学』Vol.22, 179-200頁
- 村上 登司文 2009 『戦後日本の平和教育の社会学的研究』学術出版会
- 岡 真理 2000 『彼女の「正しい」名前とは何か—第三世界フェミニズムの思想—』青土社
- 長田 新 1990 『原爆の子（上）』岩波書店
- 高橋 舞 2009 『人間成長を阻害しないことに焦点化する教育学』ココ出版
- 安井 俊夫 2008 『戦争と平和の学びかた—特攻隊からイラク戦争まで—』明石書店
- 矢野 智司 2007 「死者への負い目と贈与としての教育—教育の起源論からみた戦後教育学の課題と限界点—」教育思想史学会『近代教育フォーラム』No.16, 1-10頁.

*The Implications and problems of Sympathy with war survivors  
in peace education in Postwar Japanese Schools*

KOHAGURA Kaori

Peace education in Japanese schools has a certain singular characteristics such that teachers often tend to let (make) students sympathize with war survivors. The implicit belief driving this tendency is that those who do not have any experience of war should and can sympathize with war survivors; this type of sympathy must be the aim of peace education. However, this type of sympathy is problematic in ways that might endanger the very enterprise of peace education. For example, such peace education has come to foster feelings of resentment toward war, and hope for peace, in many students. Previous researchers who have criticized such peace education practices say that people who do not have any experience of war can not understand the feelings of war survivors.

In reviewing modern peace education however, it is important to explore additional problems resulting from the emphasis on sympathy with war survivors. This paper thus aims to identify some of these contemporary problems of peace education taught in Japanese schools. To do this, I first picked up some representative practices from various eras in postwar Japan, which exemplify the ways in which peace education emphasizes sympathy with war survivors. I also considered problems in previous research criticizing peace education.