

# 安井俊夫の戦争平和学習論

鳥塚 義和

## はじめに

安井俊夫の著書『戦争と平和の学びかたー特攻隊からイラク戦争まで』（明石書店、2008年）は、戦後の社会科教育における授業づくり論、戦争平和学習論のひとつの到達点を示すものである。安井の長年にわたる仕事は、巨大な山脈にも比すべきものがある。そのすべてを踏破し、全容をあきらかにすることは筆者の能力をこえている。

本稿では、安井の問題意識に寄りそい、その実践・研究史を「内側」から理解することに努め、この書で提起した「共感ー共同」を軸とする学習論がどのように形成されたのかを明らかにしたい。

## 1. 安井の仕事ーモチーフと時期区分

安井はこれまで初任教員の頃の体験（1）や授業実践史（2）をふりかえることはあっても、自らの戦争体験や戦後体験については、その著書の中で語る事がなかった。安井が授業実践の中でも特に戦争と平和の学習にこだわり続けてきたのは、自身の体験に深く根ざしていることは十分想像できることであったが、この書で初めて自らの戦争体験と戦後体験に触れ、「私は物心ついてから、さらに教師になり現在に至るまで、戦争とその克服に切実な関心を持ち続けてきた」（3）と述べ、実践・研究のモチーフを明らかにした。

安井は1935年東京の深川で生まれ、1941年に国民学校に入学、敗戦のときは5年生であった。「生まれ育った家は東京大空襲で町ごと焼かれ、学童疎開の辛酸もなめ、食糧欠乏時には『空腹』というものの苦痛を嫌というほど経験させられた」（4）と記している。安井の仕事は自らの戦争体験を問いなおし、その意味を分析し、社会科教育を通じて後の世代に引き継ぐことを意図したものである。

安井は母親から戦争体験をくりかえし聞かされたという。「私は、母から東京大空襲の中をどのように逃げ惑ったかを何回も何回も、聞かされました。私自身は学童疎開で東京にいなかったのです。しかし、聞いたたびに、迫ってくる火の勢い、焼け落ちてくる家々、物凄い火の『音』、逃げ道を塞がれる恐怖、等等を、どうしても思い描いてしまうのです。このイメージは、実に恐ろしいものとして、迫ってきます。体験したわけではないのに、その怖さを実感してしまうのです」と述べ、この「恐ろしさ」について、「こういうことを、共感共苦と言って好いのではないか、と思っています。それは自分の中の『想像』なのです。が、自ら想像するからこそ、怖いと実感してしまうのです」と語っている（5）。

安井が提起する「共感ー共同」という「戦争と平和の学びかた」は、授業者として「子どもの認識のすじ道」を追求していく中で理論化したものであるが、その原点は自身が学習者として母から戦争体験をくりかえし聞かされたことの意味を問いなおすことにあった。

安井の授業実践史と授業論、戦争平和学習論の形成過程を解明するために、40年以上におよぶ教員・研究者としての仕事を次の5つの時期に区分して検討していく。すぐれた実践者・研究者がそうであるように、安井の場合も常に問題意識がはっきりしており、自己の仕事の意味、研究課題について自覚的に語っていることが多い。

	年代	勤務校	主要な実践・研究テーマ	戦争平和学習論
第1期	1962年～ 1969年	印西中・柏 二中	歴史の発展法則を伝えるための教材 研究と地域の掘り起こし	
第2期	1970年～ 1977年	松戸一中	「子どもの認識のすじ道」という課 題の発見	「切実さ」と父母の戦 争体験の聞きとり
第3期	1978年～ 1988年	根木内中	「共感」を起点に子どもの追求を生 み出す授業づくり	「共感の質」を問う
第4期	1989年～ 2000年	愛知大学	授業づくりの理論化と子どもの視点 に立った近現代史の授業構想	“現在の時点”から見 ることの意味づけ
第5期	2001年～	同上	戦争平和学習の再検討と「共感－共 同」を軸とする学習論の提起	「共感－共同」という すじ道の検証

## 2. 第1期（1962～69年）－歴史の発展法則を伝える

1962年9月、安井は教員となり、印西中に赴任した。初任当時の授業について、「私は最初のころ、歴史の発展法則を、事実をあげながら一所懸命しゃべり、板書をして子どもにノートをとらせた。子どもも、初めは新任の先生への期待があったのか、きちんと授業をうけていた。ところが、一か月もたたないうちに、私が教室に行くと、『なんだ、また社会科か、あーあ』などといひだす始末で、授業も騒がしくなってきた」（6）と記している。最初は授業で悩む若手教師のひとりであり、「毎日夜中の一時ごろまで」「時として夜明け近くまで」授業の準備をし、「中学生にわかりやすい歴史事実」や「子どもに話す素材」を探して多数の書籍にあたり、「2DKの団地の部屋は本で身動きができなく」なるほどだった。安井もまた歴史学の研究成果に依拠して教育内容を設定し、それをかみ砕いて、わかりやすい教材で生徒に理解させようとする授業論に立っていた。「子どものことは視野に入っているのだが、自分のもっているもの、自分が学んだものを何とかこの子たちに伝えなければ、という姿勢」であった（7）。

民衆の側から歴史をとらえる授業を組み、箱根用水の物語の読み聞かせでは子どもが身をのりだしてくることに気づいたり、一方「新田開発なんてむだなことだ」というように安井の思い描くすじ道とは異なる子どもの反応に出会って困惑したりしている。こうした「つまずき」を経験しながら、なかなかその意味を把握できず、試行錯誤をくりかえした。

安井は学習者にも目を向ける必要があることに気づいていた。1965年の教研集会でのレポート「主体的・集団的な歴史学習をめざして」では、「生徒を歴史の中へ入りこませなければならない。歴史を自分自身とは関係のない存在としてではなく、歴史の中で思考し行動している指導者や民衆と同じ立場に引き入れなければならない。教材－授業をそのような形で組まなければならない」（8）と記している。しかし、この時期の安井は、学習者のことを視野に入れながらも、教育内容・教材の研究と地域の掘り起こし（9）に力点を置いており、具体的に子どもがどのように学ぶのかを分析しようとはしていなかった。

## 3. 第2期（1970～77年）－「子どもの認識のすじ道」という課題の発見

安井が教師の側の設定した学習内容と子どもの認識とのズレの問題を明確に意識して向き合い、そのことの意味を掘り下げて考え、授業づくりの根本的な転換・改革が必要であると考えようになったのは1970年のことであった。この年、歴史教育者協議会松戸支部を結成し、小学校教員

の実践にふれる中で、「子どもがどう学んでいくか」という視点から教材や授業を組み立てることを学んでいった。

安井は「東国と大和朝廷」の実践で「新鮮な発見」をした。それは「私が教えようと思うことを、子どもはそのまま受けとめない。全く別の角度から眺めていることが多い。だから、そのような子どもの認識のしかたとかみあわないと、私の歴史教育は子どもの上を素通りするだけで、ひとつも子どもの力にならない」(10)ということだった。これは安井にとっての“授業の発見”であり、以後の実践の出発点となった。安井は「古代史の再構成をもっと追求すべきか、あるいは、もっと子どもの認識を追求すべきか、かなり迷った」(11)が、結局後者の道を選んだ。子どもの認識のすじ道を追求することは、その後の実践・研究をつらぬく核心テーマとなった。

この時期の実践記録は『子どもと学ぶ歴史の授業』(地歴社、1977年)にまとめられているが、前近代史の授業では松戸市域の貝塚や古墳、坂川の歴史がとりあげられている。それは子どもの歴史への入り方を見ていったときに、「『できない』と考えられていた子が、地域の歴史の本質に迫っている。一般的な歴史の教材だけではできないことを、地域の視点を入れることによって可能にしている」(12)ことに気づいたからである。「地域の教材は、子どもから見ると入りやすさと切実さがある」(13)ことを見出した。

戦争平和学習の実践では、『子どもと学ぶ歴史の授業』に「父母と十五年戦争」「太平洋戦争とベトナム戦争」が収められている。前近代史の学習で「地域」の教材が果たした役割を、戦争学習では「父母の体験」に担わせて教材としている。1970年代を通じて、安井は子どもに父母の戦争体験の聞きとりをやらせている。この書に出てくる子どもたちは1972年に入学した学年であり、活発で、積極的に授業で発表したという。この世代の父母の多くは十代後半くらいの年齢での戦争体験者だった。聞きとりをするのは「戦争を考えるべき生徒側の切実性が引き出せることを期待したから」(14)であり、実際に「私の話や資料では、『身にせまる』迫力がない。つまり観客として見物しているにすぎなかったが、父母からのききとりによって、しだいに自分自身の問題に転化していった」(15)という。

安井は子どもの認識のすじ道を意識し、歴史の現場に近いところで子どもが考えていけるような場面を設定し、「その場」ではどうだったのかを問いかけ、子どもの「恐ろしさが身にせまってくる」といううけとめかたをとりあげて、「ひとごと」ではなく「自分の問題」として考えはじめていることを評価している(16)。この時期まだ「共感」というキーワードを用いていないが、事実上戦争学習においても「共感」という方法の重要性を指摘しているといつてよい。また、ここを起点にして、子どもが「なぜ国民が…」、「どうしてそんなことをするようになったのか」という追求を始めることも指摘している(17)。そして、平和を創る主体形成につなげていくことが重要であるが、「中学生にとって、認識はそんなに一直線にはすすまない」(18)と述べ、そのすじ道の解明が今後の課題であるととらえていた。

この時期の戦争学習論には、「共感」、主体形成へのすじ道の追求、討論という方法などがすでに出そろっている。その後の仕事は、この子どもの認識のすじ道を追求し、授業実践を通じて分析を深め、仮説を検証して理論化することに向けられていった。

#### 4. 第3期(1978~1988年) — 「共感」の質を問う

1976年に「中学生大暴れ」と新聞に報道された「事件」を体験した安井は、「社会科以前」の「子どもの荒廃」を前にして、どのように授業できりこむかを追求していった(19)。それは「共感」を起点に子どもの追求を生み出す授業づくりであり、「子どもが動く社会科」として提起され、社会科教育に関わる教員、研究者の注目を集めた。1980年には、「『子どもが動く社会科』

が提起しているもの」で、子どもの認識のすじ道を次のように定式化している。「A感じたこと（感情・心情）をそのままぶつける（子どもにとっての入りやすさ）。→B教材の中に入りこんでくる。身をのり出してくる（感じたことをぶつけることが教材と子どもを一体化する）。→Cひとごとでなく、切実な問題として考え始める（教材の主體的なうけとめ）。子どもの認識はこのようなスジ道をたどる。（中略）子どもは教材を主体的にうけとめるようになる。これは社会科の授業の原点ではないか。」(20)

安井は第2期では受身で子どもの認識のすじ道を探っていたのに対し、第3期では仮説に基づいて、より積極的・戦略的に教材・授業づくりにとりくみ、検証を重ねた。「私の方が、子どもの発想や感じかたをふまえて、どう授業をくみたてていくのか、私の方からの『攻め』を開始しなくてはならない」(21)との言葉通り、その実践記録は「地域」から大きくふみだし、古代のスパルタクスや近代のフランス革命、三・一独立運動などへとひろがっていった。

1982年10月に開かれた中学校社会科シンポジウムでは、「スパルタクスの反乱」の授業実践を報告し、「共感」をキーワードにして子どもが「わかる」すじ道について論じ、活発な論議を巻き起こした(22)。この時、藤岡信勝は、「“共感”からいきなり“主権者形成”へではなく、“共感”から“分析”へ、という点が重要である」と発言し、注目を集めた(23)。

戦争平和学習では、『学びあう歴史の授業』（青木書店、1985年）に「知る（戦争）ことを生きる力（平和）へ—十五年戦争の学習」という実践記録が収められている。1980年代になると、もはや世代的に父母の戦争体験のききとりは難しくなり、1982年の実践では、写真や歌、赤紙などの実物教材を活用し、体験記の読み聞かせを多用した。「プリントも発行しているが、15年戦争に関しては、現実を具体的に描いている本を感情をこめて読むことが効果的。生徒の現状をふまえると、プリント資料にして読みとらせるよりも、ずっと心を動かすことができる」(24)と記している。授業の中で、安井の家族の戦争体験（町は火の海）も語られている。この時期になると、子どもの認識のすじ道をくわしく追求し分析していく中で、生きる力、主体形成と関わって「共感の質」を問題にしている。

「戦争のもつ悲惨・残酷な事実は子どもにとっては学習の出発点である。それが『かわいそうに』『ひどいじゃないか』にとどまるなら、『ぼくたちはそんな世の中に生まれなくてほんとはよかった』となり、そこで子どもの歩みは止まってしまう。次への追求が生まれず、子どもの力として残らない。（中略）しかし、そこを起点にしながらも、その事実を自分としてうけとめるようになると、子どもはその事実の奥にあるものにまで追求の目を向けていく。そうやって事実を自分のものにする。つまり知識が主体形成へ一歩ふみ出し、知識を自分として生かすことができるようになる。」(25)

安井によれば、その分岐点は“恐ろしさ”を自分自身の恐ろしさにするところまで共感が深まっているかどうかである。では、共感の質を決める要因は何か。一つは、提示する事実の質や具体的内容であり、「入りやすさと切実さ」がなくてはならない。もう一つは、自分として主体的に見ようとする能動性である。子どもが問題意識をもって事実を見れば、想像力を働かせたり、事実を自分におきかえてみたり、自分なりのイメージを描こうとする。そうすることで“恐ろしさ”を自分のものにしていくことができるという(26)。

安井は、子どもが自分を問いなおし、新しい自分をうち出し、主体を形成していく上で、討論という学習方法を重視した。討論の意義は、子どもがお互いに「学びあい」を成立させることであるという。他の子の意見を聞き、それに反発し、自分の意見を具体化する中で、自分なりの視点や問題意識が育ち、その中で自分自身の視点からもう一度その事実をさぐり出す“事実の掘りこし”も行なわれることを指摘した(27)。そして、「事実自らかかわっていく主体的な追求に

よって、恐ろしさをもたらしたものの、戦争が何のためにおこなわれたかをつかんでいけば、それは日本・世界の平和をどう創り出すかを自ら考えていく有力な足がかりとなる。知る（戦争）ことが、生きる（平和）ことにつながる」（28）と述べ、共感を起点にした主体形成へのすじ道を提起した。

#### 5. 第4期（1989～2000年）－“現在の時点”から見ることの意味づけ

中学校教員を辞め、大学に籍を置く研究者として最初にとりくんだ研究は、授業づくりの方法の理論化であった。安井は、教育内容・教材・授業方法をどう設定するか、中学校教員時代の個別の実践例をとりあげながら、それを授業理論に普遍化することに努めた。1989年の論考「なぜ『あゝ野麦峠』を教材にするか－社会科授業づくりの構造」で、次のように定式化した。「社会科の授業づくりを論理的に整理すると、Ⅰ 教育内容の設定→教材の選定→授業方法の工夫 という形になる。（中略）授業づくりの『もう一つの道』を考えてもいいことになる。Ⅱ 教材の選定→授業方法の工夫→教育内容の設定」（29）。これは、教育内容を設定することを優先する従来の授業づくりに対し、子どもの認識のすじ道にかみあった教材の選定を優先する授業づくりの「市民権」を宣言したものであり、この授業づくり論は『社会科授業づくりの追求』（日本書籍、1994年）にまとめられた。

安井はこうした授業づくりの理論に依拠し、日本近現代史を学習者である子どもの側からとらえなおし、あらたな授業構想を生み出すことを次の課題とした。この課題にとりくむことに、別のもうひとつの意義を加える状況が生まれた。それは「自由主義史観」を掲げる藤岡信勝ら歴史修正主義者による教科書攻撃であった。安井は「この史観は子ども・授業への目を放棄した」（30）ものとうけとめ、授業論のレベルで批判・対抗する必要性を強く感じた。1997年2月27日に東大安田講堂で藤岡らと歴史教育討論会を行なった後、「日本近現代史教材・授業づくり研究会」（以下、「近現代授研」と略す）を結成して代表に就いた。この会の理念は、次のように示された。「この研究会は、子ども論の視点に立って日本近現代史の教材・授業づくりを進めていくことを目的に、1997年6月に発足しました。“子ども論の視点に立つ”とは、日本近現代史を学ぼうとする子どもの側からその教材・授業づくりを問い直そうとするものです。」（31）

討論会で藤岡らが強調したのは「当時の立場に立つ」ことであり、「現在の価値観で考えてはいけない」「当時の状況ではしかたなかった」という認識であった。これに対して安井は、アジアの人々をも歴史の主体としてとらえる視点が必要であり、当時見えなかったものを今とらえることが大切であると批判した（32）。「当時の立場に立つ」ことの重要性は、安井もくりかえし主張してきたことである。では、藤岡の方法とどのように異なるのか。そのことを実証的理論的に解き明かすことが喫緊の課題となった。

大学のゼミでの実践をもとにこのテーマを論じたのが『十五年戦争への道－自ら考える日本近代史』（日本書籍、1998年）である。戦争のあの状況の中では「仕方なかった」「やむを得なかった」という日本国民の間に根強く存在する「国民感情とでも言うべき」考えかたを「大学生も一定程度共有している」と指摘し（33）、その克服への道を探っている。

安井が重要だとみなすのは、現在からの視点である。なぜなら、「学習者が主体的に生きる『現在』という地点に立った時、当時の状況の中では見えなかったものが見えてくる」（34）からであり、「今であればこそ『どうしようもなかった』として選択した行為がもたらした悲しむべき結果を知っている、または知ることができるからである」（35）。そして、「戦争の構造・目的の分析という作業は、過去の苦しみに共感しながらも、そこから現在という時点に自らを移してくることによって可能になる」（36）と述べ、「分析」の必要性を強調し、そのためには現在の時点か

ら状況に主体的にかかわろうとする学習者の行為が重要であることを指摘した。安井は後にこの行為を「共感」と区別し、新たに「共同」という概念で提起することになる。

## 6. 第5期(2001年～)－「共感－共同」というすじ道の検証

9・11テロ以後の世界情勢の変化は、安井に戦争平和学習の再検討の必要性を強く意識させた。2005年2月から近現代授研のニューズレターに「戦争平和学習再検討の論点」を連載し、「私たちは、9・11テロ、アフガン戦争、イラク戦争など、テロと『反テロ戦争』による破壊・殺戮を直視せざるを得ない状況にいる。このような状況の中での平和学習をすすめるためには、授業者・学習者ともに、戦争という方法乗り越え、非暴力の方法による解決のあり方を追求する課題を負うことになる」と述べた(37)。そして、「共感」の質を検討するなかで主体形成につながる「共同」という概念を新たに設定し、「共感－共同」というすじ道を提起した(38)。

安井が「共感－共同」論を生み出すにあたって重要な契機となったのは、歴史修正主義とのたたかいであった。2001年に「新しい歴史教科書をつくる会」の教科書採択をめぐる全国的な攻防が行われ、2005年にもくりかえされた。この間安井は、近現代授研のニューズレターや大会レポートで、「つくる会」教科書に対し授業論レベルでのきびしい批判を行なった。次の8本である。①ニューズレター194号「授業論から見る中学校歴史教科書－教室からのF社本批判」(2001年7月)。②198号「声明文、原案作成者からのコメント」「『つくる会』歴史教科書の採択結果に関する声明」(同年9月)。③201号「教室から『つくる会』歴史教科書批判－『大東亜戦争』の授業のシミュレーションをもとに」(同年9月)。④281号「『新しい歴史教科書』の授業方法批判－『教師用指導書』の分析から」(2002年12月)。⑤2004年大会レポート「子どもの感性・共感と平和学習の再検討－『新しい歴史教科書』の授業方法批判から」。⑥448号「自由主義史観授業『集団自決の真実』を読む」(2006年6月)。⑦454号「中学校の教室でどんな授業が行われるのか－『新しい歴史教科書－教師用指導書』から」(同年7月)。⑧458号「『新しい歴史教科書』はどんな授業をおこなっているのか」(同年9月)。

この中で「共感－共同」論の形成過程に関わって重要なのは、⑤の論文である。この論文は『戦争と平和の学びかた』に収録されたが、大幅に書きかえられている。当初の論文では「つくる会」教科書の批判という課題を鮮明にうちだしていた。「①『新しい歴史教科書』の共感の方法とはどのようなものなのか。それは果たして共感というべきものなのか。②共感とはどのようなものと捉えて戦争・平和学習で駆使されるべきなのか。それは戦争・平和学習に、どのような再検討を迫るものなのか。」(39)と問いかけ、結論として、『新しい歴史教科書』の共感の方法とは本来の意味での共感とはいえず、学習者が「自ら『関わる』＝思考や判断の主体としてでなく、それを受容する客体の位置に置かれることになり、それは「同化・埋没」にすぎないと指摘した(40)。このように、安井の「共感－共同」論は、「つくる会」の「共感」論との峻別を図ることできたえられていった。

世界情勢をふまえ、歴史修正主義批判を経て構想された安井の戦争平和学習論は、『戦争と平和の学びかた』として結実した。ここでは、学習の目標を次のように設定している。「戦争の現実自ら向き合うことによって、まずは『なぜ』そのようなことがひき起こされたのか、つまり戦争の原因や目的を追求するなどの論理的な分析に向かうことである。そしてさらには、それをもとにして、その戦争という事態をいかにして克服し得るのか、つまり『どうすべきか』という追究に向かうことも望みたい。このように、戦争学習は『なぜ』をもとにして、『どうすべきか』その事態の克服＝平和への道を探る主体となることを目指している。」(41)

安井はすでに第3期に、「共感」を起点にすることで戦争の原因や背後の社会構造の追求や分

析がなされて科学的な認識が深まり、さらには戦争を克服し平和を求める実践的な立場に立つ主体が形成されていくことを提起していたが、アフガン戦争、イラク戦争、パレスチナ危機、特攻隊、ヒロシマ・ナガサキの原爆など具体的な事例をもとに、大学生の議論を通じてこの仮説の検証を試み、有効性を確認していった。

その際、学生の認識のすじ道を考察するなかで、新たに「共同」という概念を導入し、「共感－共同」こそ主体形成への道であることを明らかにした。なぜなら、「共感」に近づいても「同調－同化」に移行してしまうことがあり、「共感が必然的に分析に連続していくわけではない」から、分析への連続性を示す概念として「共感－共同」を提示したのだという(42)。安井は「共感－共同」は「共感共苦」(コンパッション)であるともいう(43)。対概念は「彼らの出来事」として見ること、相手への「同調－同化」である。それに対し「共感」は、「心情・動機などの内側に立ち入ること」(44)に始まり、「人々の苦しみを想像することによって、それを自らの痛みや悲しみとして切実に受けとめ」(45)ることである。「共同」とは学習者が自らを体験者と同じ状況の中に置き、同じ地点に立って考えようとすることであり、「双方(体験者+学習者)が主体となって事態に関わろうとする」(46)ことである。

「共感－共同」を可能にするには、どのような事実(教材)を提示すればよいのか。従来あまり論じられてこなかった点について、安井は具体的に論じている。戦後社会科教育での戦争平和学習、特にヒロシマ・ナガサキの原爆学習をもう一度検証し、戦争学習では避けられない「残虐・悲惨」という事実の提示について、教材の質の分析を行なった。悲惨・残虐な情景を見せれば追求が始まるとは限らない。ホロコーストの死体の山を見て「思考停止」という大学生の声や、「被爆のなまなましい実態をスライドで見せる」授業の結果、子どもの反応が「ショック」で終わってしまうという平和教育の実践事例、さらに人間不信の気持ちや無力感を引き起こすのではないかと懸念が表明されてきたこともとりあげて検討を加え(47)、こうした事態を克服する方法として、「黒こげの死体」など悲惨・残虐な事実だけではなく、それとつながっている「人間としての暮らし」に目を向けさせることを提起した。残虐性を日常と接続させ、学習者との距離を縮めるという方法である。ひとつは、被爆以前の「温かな家庭」など人間としての日常生活とのいたましい落差を教材化する方法であり、もうひとつは被爆以後、生き残った人々が戦後をどう生きたかを教材化する方法である(48)。安井は後者の方法を取り、「原爆の絵」をとりあげた授業を行ない、原爆体験者の体験と絵を描くにいたる経過、その間の苦悩や葛藤を学生が追求していくなかで、「共感－共同」が生まれていることを立証した(49)。

安井は「共感－共同」を可能にする学習方法として、討論をあげている。討論は第2期から重視していたが、ここでは戦争認識をより主体的なものとし、「平和を構想する主体形成」を生み出す方法として積極的に位置づけている。加害や抵抗・反戦運動の学習で、共感的にうけとめることは可能だが、そこから共同に向かうことがなかなか困難な場合に特に効果があるとしている。加害兵士の行為は「しかたなかった」、イスラエルの兵役拒否高校生に「頑張っしてほしい」というような主体を喪失した「同調－同化」に陥りそうな時、この見かたを克服しようとする意見が出されるならば、両者の議論を展開することによって、状況に対する主体のあり方について考えさせることができると述べている(50)。

## 7. 民衆の戦争責任問題

安井は、被害・加害・抵抗・加担など戦争のさまざまな面を授業でとりあげてきたが、その中で一貫して問いかけてきたのは、十五年戦争の中で国民が兵隊にとられ、侵略行為に加担させられたという問題であり、一般国民の戦争責任の問題であった。

第2期の実践では、「それじゃ、うちの父ちゃんにも責任があるのか？父ちゃんも満州へ戦争に行ったけど、いつも『戦争なんかイヤなのに行かされた』とっている……」という発言を引き出し、「中国にのりこんでいった国民（兵士）の心の中をどうみるか」と問いかけ（51）、討論を通じて国民にも戦争責任があるのかを考えさせている。そして、「自分が被害者になるという恐ろしさだけでなく、他国民を苦しめる加害者にさせられていく恐ろしさ」について指摘し、「私たちは、戦争のなかでいつのまにか、そのような恐るべき加害者にさせられてしまったことを考えさせたい」と記した（52）。

第3期の実践では、十五年戦争のまとめの授業で、最初に「戦争はほんとに恐ろしい、けどどんなことがいちばん恐ろしいと感じたか」と問いかけている。子どもがあげた「恐ろしさ」は大きく分けて次の5つであったことを紹介している。「戦火の中を逃げまどう」「虐殺をやらされる」「自由がなく毎日が苦しみ」「戦場で戦わなくてはならない」「徴兵令が来てつれていかれる」（53）。そして、最後に「国民は戦争の犠牲者」という子どもの発言をとりあげ（54）、国民の戦争責任について討論をしくんだ。

第4期の大学の授業でも、南京大虐殺をとりあげて学生に議論をさせた。虐殺を行なった兵士の体験をめぐって、一人の学生が「兵士の苦しみ」をとりあげ、日本の兵士が加害者であるとともに被害者であることを指摘して、その被害者の側面に対して「批判できない」と問題を提起すると、別の学生が現在の時点から国家の論理に目を向けて反論したことを紹介している（55）。また国民の戦争責任をテーマにして議論を行なわせた（56）。

安井にとって、兵隊にとられて戦場に行き、虐殺をやらされる恐ろしさは、ぜひとも子どもに「共感」させたい戦争体験であった。この「共感—共同」は十五年戦争の本質を追求する起点となる。兵士の立場は被害と加害を併せ持つものであり、侵略戦争の構造、さらには国民の戦争責任の問題へと追求はすすんでいく。それは二度と侵略戦争に加担しない、平和をつくりだしていく主体を形成する。安井は「実は、私が国民学校時代に最も不安と恐れを抱いていたことは、空襲や疎開ではなく、将来兵隊に取られて戦争に行かねばならぬということだった。それは逃れようがないという『恐さ』であった」（57）という。この「恐さ」の原体験は、安井の実践・研究の重要なモチーフになっている。

## おわりに

筆者は1959年に生まれ、1971年安井がいた松戸市の隣の柏市の中学に入学した。1927年生まれの父は浅草で東京大空襲の炎の海の中を逃げまどい、1932年生まれの母は学童疎開を経験している。父母から戦争体験を聞かされていたので、『子どもと学ぶ歴史の授業』に出てくる中学生のとりくみはよく理解できる。

しかし、現在の中学・高校の生徒は平成生まれであり、祖父母からも直接戦争体験を聞くことが難しくなっている。そうした中で、安井が学習者の認識のすじ道をふまえて提起した「共感—共同」を軸とする戦争平和学習論は、有力な道具となりうる。ただし、安井の理論は大学生を相手に検証したものである。今を生きる中学、高校の生徒に対してどれくらい有効性を持っているかを検証することは、現場の教員にとっての今後の課題である。筆者もその一翼を担っていきたい。

注 著者名を記していないものはすべて安井俊夫の著作である。

(1) 「『つまずき』をバネに」大畑佳司編『いかにして教師になったか』明治図書、1983。

(2) 「子どもが動く社会科実践小史」千葉県歴史教育者協議会編『子どもが主役になる社会科

- の授業』国土社，1997.7。
- (3) 『戦争と平和の学びかたー特攻隊からイラク戦争まで』明石書店，2008年，204頁。
  - (4) 同上201頁。
  - (5) 近現代授研メーリングリストでの筆者の発信に対する安井の返信による（2006年2月5日～6日）。
  - (6) 『子どもと学ぶ歴史の授業』地歴社，1977，まえがき i 頁。
  - (7) 前掲（1）10～11頁。
  - (8) 二杉孝司「子どもと学ぶ歴史の授業ー1977年安井俊夫『江戸時代の農民』」民教連社会科研究委員会編『社会科教育実践の歴史 中学・高校編』あゆみ出版，1984，263頁より再引用。
  - (9) 「北総開拓農民の歴史」『歴史地理教育』160号，1969.10。
  - (10) 前掲（6）まえがき ii 頁。
  - (11) 前掲（6）303～304頁。
  - (12) 前掲（6）10頁。
  - (13) 前掲（2）203頁。
  - (14) 前掲（3）203頁。
  - (15) 前掲（6）195～196頁。
  - (16) 前掲（6）193～194頁、200頁。
  - (17) 前掲（6）197頁。
  - (18) 前掲（6）184頁。
  - (19) 前掲（6）267～302頁。
  - (20) 「『子どもが動く社会科』が提起しているもの（下）」『歴史地理教育』306号，1980.5，66頁。
  - (21) 『子どもが動く社会科』地歴社，1982，まえがき iv 頁。
  - (22) 「『子どもの目』で歴史をとらえるー『スパルタクスの反乱』の授業」大槻健・臼井嘉一編『中学校社会科の新展開』あゆみ出版，1983。『歴史地理教育』348号，1983.3の特集「共感とわかるすじ道」参照。
  - (23) 藤岡信勝「科学的社會認識の形成と社会科の授業ー安井実践をふまえて」前掲『中学校社会科の新展開』。
  - (24) 『学びあう歴史の授業』青木書店，1985，154～155頁。
  - (25) 同上208頁。
  - (26) 同上208～209頁，146～147頁。
  - (27) 同上148頁，196頁，201～202頁。
  - (28) 同上210頁。
  - (29) 「なぜ『あゝ野麦峠』を教材にするかー社会科授業づくりの構造」『歴史地理教育』445号，1989.8，43～44頁。
  - (30) 「『近現代授研』に至る経過」『近現代授研事務局通信』No.2，1997.6。
  - (31) 「『日本近現代史 教材・授業づくり研究会』の紹介」安井俊夫編『子どもとつくる近現代史第1集』日本書籍，1998。
  - (32) 討論会を収録したビデオによる。
  - (33) 『十五年戦争への道 自ら考える日本近代史』日本書籍，1998，118頁。
  - (34) 同上82頁。
  - (35) 同上149～150頁。

- (36) 同上 177 頁。
- (37) 『近現代史教材・授業づくり研究会ニュースレター』 No. 389, 2005. 2。
- (38) 「戦争学習における共感と共同その 1 - 戦争平和学習の再検討 (5)」 『近現代授研ニュースレター』 No. 411, 2005. 7。「戦争学習における共感と共同」 『歴史地理教育』 693 号, 2005. 12。
- (39) 「共感の方法と戦争・平和学習の再検討 - 『新しい歴史教科書』 の授業方法批判から」 『愛知大学文学論叢』 131, 2005, 22 頁。
- (40) 同上 30 頁。
- (41) 前掲 (3) 6 ~ 7 頁。
- (42) 前掲 (3) 200 頁。
- (43) 前掲 (3) 184 頁。
- (44) 前掲 (3) 43 頁。
- (45) 前掲 (3) 28 頁。
- (46) 前掲 (3) 182 頁。
- (47) 前掲 (3) 4 頁, 120 頁, 175 頁。
- (48) 前掲 (3) 126 頁, 185 ~ 186 頁。
- (49) 前掲 (3) 133 ~ 155 頁。
- (50) 前掲 (3) 189 ~ 193 頁。
- (51) 前掲 (6) 176 頁。
- (52) 前掲 (6) 184 頁。
- (53) 前掲 (21) 178 頁。
- (54) 前掲 (21) 184 頁。
- (55) 前掲 (33) 174 ~ 179 頁。
- (56) 前掲 (33) 137 ~ 150 頁。
- (57) 前掲 (3) 202 頁。

(『社会科教育研究』 106、2009 年 9 月)