

【原著論文】

## 「戦争体験」を活用した平和形成主体育成の可能性 — 「歴史を学ぶ際に期待される行動と目的の組み合わせ」に着目して—

田口 絃子\*1・杉原 薫\*2・佐藤 宏之\*2・新名 隆志\*2

\*1 日本体育大学

\*2 鹿児島大学

本稿では戦争体験を中心に展開してきた日本における平和教育の変遷を概観し、学習者による戦争体験の活用の可能性と留意点を米国の歴史教育研究の成果の1つである「歴史を学ぶ際に期待される行動と目的の組み合わせ（スタンス）」を参考にして整理し、戦争体験の活用の射程を示した。戦争体験は様々な形で活用することが可能であるが、学習者が戦争体験の継承者となるだけでなく、平和形成の当事者となれるよう現代の公的議論に寄与する戦争体験の活用を考えていくことが必要であることが明らかとなった。

キーワード：平和教育，戦争体験，平和形成主体

**Cultivating Peacemakers through War Experience**  
— Focusing on “the Combinations of Purpose and Practice in Learning History” —

Hiroko TAGUCHI\*<sup>1</sup> · Kaoru SUGIHARA\*<sup>2</sup> · Hiroyuki SATO\*<sup>2</sup> · Takashi NIINA\*<sup>2</sup>

\*<sup>1</sup> Nippon Sport Science University

\*<sup>2</sup> Kagoshima University

This paper gives an overview of the transition of peace education in Japan, which deal with war experiences, and shows the possibilities of utilizing the experience of war. At that time, referring to "the combinations of purpose and practice in learning history", which is one of the results of history education research in the United States, it was shown that the possibilities and points to keep in mind for learners when utilize the war experience. Although war experiences can be used in various ways, the use of the war experience contributes to modern public debate so that learners can not only be the inheritors of the war experience but also be peacemakers.

**Key Words: Peace education, war experience, peacemakers**

## 1. 本稿の目的

本稿は日本の平和教育の中心として扱われてきた「戦争体験」に着目し、その活用の可能性と留意点を検討し、平和形成主体の育成をめざした平和教育を検討することを目的としている。

1945年の日本の敗戦から75年以上の歳月が経過し、平和資料館や学校の平和学習などにおいても体験者と対面して戦争体験を聞くことが難しくなっている。体験の「写し」(写真、映像、証言記録など)や体験の証拠である「痕跡」(遺跡、遺品、記録データなど)の収集や保存が急がれてきたところではあるが、それらが保存さえされていけば、我々は戦争体験を継承しているといえるのだろうか。そして我々に続く次世代も継承し続けてくれるのだろうか。

存在が忘れ去られたままでも運よく保存され続ける可能性もあるが、運悪く永遠に失われてしまう可能性もあるだろう。そして当事者にとっては忘れえない出来事であっても、直接関係しない者にとっては過去の1つの出来事となって風化していき、過去の無策や過ちが繰り返されることもある。このような事態を回避する方策の1つが戦争体験の活用である。定期的に活用することによって市民一人一人が戦争体験を保存や継承する当事者となり、活用のなかで再構成された戦争体験を記憶にして、親と子や同僚同士の日常会話のようなレベルでも次世代へ継承し、平和形成の当事者となっていく可能性を構想したいと考える<sup>1)</sup>。

従来は教師や体験者本人のような他者が意図的に切り取った戦争体験を、指示されて聞いたり読んだりすることで次世代への継承をめざす伝達アプローチが取られてきたが、後述するような様々な要因も重なって戦争体験やその伝達アプローチの限界が露見してきている。それでは学習者自身が主体となる戦争体験の活用はどのようにすれば可能になるのだろうか。本稿ではまず戦争体験を中心に展開してきた日本における平和教育の変遷を概観することで、その特徴と課題を確認したい。そして子どもの歴史の扱い方を明らかにした調査研究を参考に戦争体験の活用の可能性と留意点を

整理し、平和形成主体の育成に資する平和学習を検討したい。

## 2. 日本における平和教育の変遷

### 2.1 生活綴方と歴史教育における平和教育

日本の平和教育は日本国憲法と教育基本法を理念的支柱として、第二次世界大戦後に本格的にスタートしたが、それは、日本教職員組合の教育研究集会と様々な民間教育研究団体による取り組みを中心に繰り広げられた。日本教職員組合が平和教育に取り組むようになるのは、1951年の第1回全国教育研究大会からで、これ以降の大会スローガンとしては有名な「教え子を再び戦場に送るな」が用いられた。民間教育団体としては、教育科学研究会、歴史教育者協議会、日本生活教育連盟、日本作文の会などがあるが、そこでは生活綴方と歴史教育が平和教育の中核を占めていた<sup>2)</sup>。

宮原誠一は、1950年代の平和教育の具体的な実践として、東京都西多摩小学校での今井誉次郎による「社会科西多摩案」と山口県宇部市神原小学校での師井恒男による実践を紹介している。前者では、「新憲法へ」というテーマが平和教育の中心に位置づけられ、6年間にわたるカリキュラムが作成、実践された。後者では、全教科・全生活・全学年の学習の内容を平和教育(人権尊重、貧困、世界平和、真理、ジャーナリズム、民主社会)の観点から構成することが目指された<sup>3)</sup>。

また、1951年に広島の子どものたちの原爆体験手記である『原爆の子』を出版した長田新は、戦争の惨禍を取り上げること避け、忘れさせようとするような消極的態度ではなく、むしろ被爆という貴い体験を積極的に取り上げることによって、①戦争の非人道的な残虐性を真剣に憎ませ、呪わせ、②戦争の心理的原因を作るようなあらゆる偏見を拭い去り、③戦争を否定する正しい知識を育て、④美しい感情とたくましい意志を育てることによって平和を築こうとした。ここに戦後の日本の平和教育の原型を見て取ることができだろう<sup>4)</sup>。

このように平和教育への取り組みが展開される

なか、いわゆる「逆コース」の時代がやってくる。その結果、平和教育は非常に政治的イデオロギ一色の強いものになり、平和教育＝偏向教育と批判を受けたり、「平和教育」という言葉の使用が避けられたりした<sup>5)</sup>。

## 2.2 教科に限定されない平和教育

しかしながら、1970年代になると平和教育の実践・研究の組織化によって教科での学習に限らず教科外活動や学校行事などで多様な平和教育が展開されるようになった。例えば、広島に原爆が投下された8月6日の全校登校と平和集会、沖縄・広島・長崎への修学旅行、戦争児童文学作品の講読、戦争をテーマとした演劇などが挙げられる。また、戦争体験の聞き取りや地域の戦争遺跡調査の学習なども平和教育の中に盛り込まれるようになった。竹内(2011)によれば、こうした動きの契機には、被爆体験の風化を危惧した教師たちが広島、長崎で結成した「原爆被爆教師の会」の存在があるという。そして、同会を中心にヒロシマ・ナガサキといった被爆都市における原爆教育を中心に据えた平和教育が組織的に展開されるようになった<sup>6)</sup>。

## 2.3 戦争体験の継承と拡大

また、1970年代以降、戦争体験の風化をきっかけとして戦争体験の継承にも目が向けられるようになった。1970年代の子どもたちは終戦から20年以上が経過する中で直に戦争を体験したことがないだけでなく、経済的にも右肩上がり豊かになっていく平和の中で生きていた。こうした子どもたちへの平和教育の中に戦争体験の継承が位置づけられるようになったのだが、このことは今日の日本の平和教育の方向性を決定づけることとなった。戦争体験の継承は、次のような目的の達成を目指すものであった。第一に、戦争の持つ非人間性・残虐性を知らせ、戦争への怒りと憎しみの感情を育てるとともに、平和の尊さと生命の尊厳を理解させる。第二に、戦争の原因を追究し、戦争を引き起こす力とその本質を科学的に認

識させる。第三に、戦争を阻止し、平和を守り築く力とその展望を明らかにする<sup>7)</sup>。

1980年代になると、平和教育において戦争体験の拡大がみられるようになった。1982年に第二次世界大戦における日本のアジアにおける行為は「進出」か「侵略」か、をめぐる教科書問題が起きたり、歴史学者家永三郎による教科書裁判の第三次訴訟<sup>8)</sup>が提訴されたりといった動きをうけて、これまでの戦争に関する学習が、原爆や空襲などの被害体験中心であったという狭さが反省され、加害の事実も丁寧に教えようという機運が高まったのである。その結果、原爆や空襲に代表される戦争の被害体験に加え加害・抵抗・加担といった要素からなる体験をも含みこんだ平和教育実践が見られるようになる。例えば、東京都の私立の高等学校で教師をしていた目良誠二郎は、

「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」を教える授業を長らく展開していたが、自らの欠点を指摘されるだけでは生徒の前向きな反応を引き出すことはできないと自らの授業を見直し、朝鮮を愛し、朝鮮に愛された人物や朝鮮と対等な外交を貫こうとした人物へ着目することで侵略や差別が主流となっている時代にその体制に抗い人間の良心に忠実であり続けようとした日本人の姿を取り上げた。この取り組みは、戦争に対する恐怖、憎悪や嫌悪を抱かせる平和教育を批判し、世界平和を自分たちの手で作り出すような抵抗の事実を目を向けさせようとするものであり、被害・加害・加担・抵抗を有機的に結びつけることで、従来の被害のみに目を向けた平和教育の限界を乗り越えようとする実践として位置づけられる<sup>9)</sup>。

また、1980年代以降、人口の半数以上を戦後生まれが占めるようになり、戦争体験者が高齢化したことを背景に、マスメディアなどを中心に若い世代に戦争の体験を伝えることを目的として戦争体験者の証言を集めるという作業が盛んに行われてきたことも注目すべき点だろう。代表的なものとしては朝日新聞の「テーマ談話：戦争」を挙げることができる。集められた証言の中には、元

兵士が戦争の加害から目を背けることなく、むしろ自分たちが犯した残虐行為について記したのもあった。また、戦争体験継承の客体が戦争体験者の子どもから孫へと移行したことを背景として、全国から集められた戦争体験を収録した『孫たちへの証言』が1988年に出版された。この『孫たちへの証言』は、2020年に刊行された第33集まで続くこととなる。

しかしながら、こうした被害のみならず加害や抵抗をも含みこんだ平和教育は、1990年代半ば以降から自由主義史観など歴史修正主義の立場から批判を受けることとなり、80年代に高まった平和教育への機運は低下していく。具体的には、日本教職員組合は分裂し、平和教育研究に取り組んでいた諸団体でも活動停止や参加人数の減少がみられるようになった。これまでの平和教育の蓄積は全否定されるなど、苦しい立場に立たされるようになったのである<sup>10)</sup>。

### 3. 日本における平和教育の特徴と課題

#### 3.1 諸外国における平和教育

世界に目を転じると、1980年代以降、ノルウェーの社会学者ヨハン・ガルトゥング (Johan Galtung) が提唱した構造的暴力 (人権抑圧・飢餓・貧困など) の理論に基づき平和概念が拡大されたことによって、平和教育は開発教育、環境教育、人権教育、異文化間教育、国際理解教育などを広く内包するようになった。今日では戦争に関する問題を取り上げる平和教育を「狭義の平和教育」と呼び、構造的暴力にかかわる問題を取り上げる平和教育を「広義の平和教育」と呼んでいる<sup>11)</sup>。

欧米諸国にとって平和教育とはこの「広義の平和教育」を意味する場合が多い。例えば、日本と同様、第二次世界大戦の戦争加害国であり、敗戦国であるドイツの平和教育は、北欧の平和研究の影響を受けて「広義の平和教育」を指し、戦争に特化した平和教育を意味しない。ただし、ドイツではナチス統治時代を歴史教育の中でかなりの時間をかけて子どもたちに考えさせる。教科書には

ホロコーストはもちろん、シンティ・ロマの殺害、障害者の安楽死などドイツ人が行った様々な非人道的行為を詳細に記述するとともに、加害者や被害者による生々しい記録や悲惨な写真を多数掲載し、加害の非人道性と被害の苦痛を読者に可能な限り実感させようとしている。具体的に言えば、親衛隊に銃を突き付けられ、隠れ家から追い立てられるユダヤ人の母子、家族の遺体の前で悲嘆にくれるロシア人の母親、パルチザンを銃殺するドイツ兵の写真のほかに、アウシュヴィッツのガス室で遺体の焼却作業に携わっていたハンガリー人収容者の証言などが掲載されており、ドイツが加害者だったことを突き付けている。さらに、少数ながらもナチス体制に抵抗した国民がいたことも教科書には記載されている<sup>12)</sup>。

イギリスもまたドイツと同様に平和教育は「広義の平和教育」を指す。軍縮、東西冷戦のみならず、南北問題、社会的公正や非暴力、人権をも含むが、近年ではそもそも平和教育を取り扱う場がカリキュラムから消え、実践の場はほとんどないのが現状だ<sup>13)</sup>。

#### 3.2 日本の平和教育の特徴：戦争体験の継承

ここまでの議論を踏まえると、日本の平和教育の特徴が浮かび上がってくる。この点について村上 (2009) は次のように述べる。

日本の平和教育は第二次世界大戦の戦争体験の継承を中心に行われており、学校教育だけでなく、社会教育でも、またマスメディアによっても行われてきた。反戦平和を教育目的として戦争体験を伝える日本の教育は、戦後に発展してきた日本特有の教育領域であると言える<sup>14)</sup>。

日本の平和教育はドイツやイギリスとは異なり、「狭義の平和教育」を展開し、学校教育のみならず広く日本社会の中で反戦平和を目的として戦争体験を伝えることにその主眼が置かれてきた。こうした潮流の影響を受けて、毎年8月に

なると戦争体験を基にしたドラマやドキュメンタリーといったテレビ番組、戦争体験者の言葉を取り扱った新聞記事が急激に増えるが、私たちはそれを違和感なく受け入れている。ミュージアムや資料館などはもちろん、学校の教育現場でもこの時期をとらえて平和教育を積極的に行い、「戦争はダメ」「戦争を繰り返してはいけない」ということを子どもたちは繰り返し学ぶ。

こうした日本の平和教育の現状に対してコミュニケーション戦略の視点から平和構築を考えるカリキュラム「ピース・コミュニケーション」を提唱している伊藤（2015）は、「もちろん、それは大切なことだと思う。でも、学生時代の私自身を振り返ると、結末を知らされた映画を何度も観ているみたいで、「戦争は絶対にダメ」をくり返されることに少々辟易していたのも事実だ。正直に言えば、「そんなことは言われなくてもわかっているよ」と心の中では思っていた。」<sup>15)</sup>と率直に述べている。このような教育を受けてきた私たちは、「なぜ平和について学ぶのか？」と問われた際、「あのような悲惨な戦争を二度としないためだ」と答えるだろう。しかしながら、「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する。私たちがこれまで受けてきた平和教育ではこうした問いに答える力を育てることができていなかったのだろう。

### 3.3 日本の平和教育の課題：当事者意識の涵養

どうやって戦争を繰り返さないようにするのかという問いに答えるために必要なことは、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「当事者＝戦争体験者」という図式を越えて、私たちの「当事者性」を獲得する必要がある。戦争を経験していない子どもたちは戦争体験の当事者にはなりえない。しかしながら、来るべき社会の担い手として戦争体験を自分たちとは全くかわりのないものとして傍観するわけにもいかない。戦争を直に体験していない子どもたちには、子ど

もたちなりの「当事者性」を獲得することが求められる<sup>16)</sup>。さらに、子どもたちは戦争体験を次世代につなぐ継承の役割を担わなければならないし、平和構築に主体的に取り組む存在であることも求められる。そのような意味において、子どもたちには平和形成主体としての当事者意識を涵養していく必要がある。

戦争体験継承に対する当事者意識形成について研究した村上（2018）は、現在の平和教育の対象者は、戦争体験者を曾祖父母に持つ子どもたちであり、彼ら／彼女らにとって戦争は時間的にも、人間関係的にも距離があることからどうしても「当事者性」は低くなると指摘する。そして、それを克服し、戦争体験への「当事者性」を高めるために戦争体験継承の同伴者や支援者を形成する必要性を主張し、その育成方法を次のように示している。①戦争体験者あるいは戦争体験伝承者と具体的に出会う。②戦争体験継承の課題を自己に関連付ける。③戦争被害事象を受け止め・向き合う。④継承活動に参加する。⑤戦争体験継承の活動経験者に多くで会うことで当事者意識がさらに高まっていく<sup>17)</sup>。

大石（2018）もまた戦争を体験していない世代による戦争体験の継承に着目し、戦争体験を語り・継ぐさまざまな取り組みを「次世代型の平和教育」として紹介している<sup>18)</sup>。戦争を体験していない世代による戦争体験継承の具体的な取り組みとしては、広島市の被爆体験伝承者やユースピースボランティア、長崎市の青少年ピースボランティア、ひめゆり平和祈念資料館の説明員といった存在がよく知られている。これらは戦争を実際に体験した証言者に代わって、「伝承者」が戦争の体験事実を自分の体験を語るように伝えることで、若い世代に「伝える人」の役割を引き継ぎ、戦争体験継承の世代交代を行うことを目指している<sup>19)</sup>。しかしながら、そもそも私たちはすべての子どもたちを戦争体験者の同伴者や支援者にすることができるのだろうか。伝承者のような戦争体験者の同伴者や支援者にするためには膨大な時間と多大な労力を必要とするとともに、何よりも

本人に強い動機がなければならない。こういった意味においてもすべての子どもたちを戦争体験者の同伴者や支援者とするには困難がつきまとう。

また、こうした取り組みは広島、長崎、沖縄といった第二次世界大戦で大きな被害を受けた都市に集中しているのが実際だ。そして、こうした地域の戦争体験は、被爆などの生々しくも悲惨なものが多く、戦争を身近にするどころか、子どもたちに恐怖心を植え付け、かえって戦争を遠ざける結果をもたらしかねないことにも注意が必要だろう。

#### 4. 日本の平和教育の論点

ここまでに日本における平和教育の変遷および特徴と課題を確認してきた。近年では当事者意識の涵養も注目されているが、やはり戦争体験の伝達が中心となっており、平和教育の目的、内容、方法の3つの視点から次のような論点が指摘できるだろう。

##### 4.1 目的：戦争体験の継承か平和形成か

悲惨な戦争体験を継承することが、戦争の対極にある平和を求める人材の育成につながると考えられてきたが、具体的な平和形成についての教育は乏しく、平和形成主体の育成とはなっていないことが論点の1つ目である。人権教育や国際理解教育などを広く内包した構造的暴力にかかわる「広義の平和教育」でなくても、戦争体験を取り上げ、その継承だけでなく平和形成を射程に入れた平和教育も理論的には可能ではあるが、次に述べるように日本では学習構造上の課題もある。

日本の学校教育では、戦争体験についての学習と戦争体験を引き起こした社会についての学習、そして平和形成の学習が分断しており、平和学習の構造をとることが難しくなっている。また付け加えるならば、近年の学校現場は新しい教育課題や教員の負担軽減への対応にも迫られており、分断されたそれぞれの学習に時間や労力を割くことも難しくなっている。

日本の小学校6年生と中学校1～3年生が学ぶ社会科歴史学習では、戦争の原因と結果を諸国家の動きと主要な出来事から学ぶ通史学習を中心としており、ドイツのように生々しい戦争体験が多数取り上げられることは少ない。一方で戦争体験を取り上げて学ぶ機会が多いのは被爆地などへの修学旅行前の事前学習や総合的な学習の時間となるが、戦争体験の背景として歴史の通史学習が再提示されるだけのことも多い。被害の戦争体験だけが示され、歴史学習の通史と重ねた場合、国家が戦争を始めてしまえば個人は巻き込まれるしかないような印象を与えることになる。

また平和形成に資する学習としては、小学校6年生や中学校3年生の社会科での平和主義、人権、国際連合についての学習や道徳などを挙げることができるが、戦争体験とは直接はつながらず、市民に可能な具体的な平和形成の方法を教えるものとはなっていない状況である。

戦争体験の継承にとどめず、平和形成を意識させるため、子どもたちが戦争体験を聞いた後に「平和のために私たちにできること」を考えさせる平和学習も行われてはいるが、子どもたちの回答は「戦争は絶対ダメ」や「いじめをなくす」といった抽象的で曖昧な回答に終始してしまいがちであることも上述した学習構造上の問題が要因になっていると推測できる。

日本の平和教育がこれまで重視してきた戦争体験にこだわるならば、継承にとどめず、平和形成主体の育成をめざすことが必要となるだろう。学習者が戦争体験とそれを引き起こした社会について学ぶとともに、平和形成の当事者となってゆく平和学習の構造が必要となる。

##### 4.2 内容：戦争体験の拡大

戦争の惨禍を取り上げることが避けられていた時代もあったが、戦争の被害体験に加え加害・抵抗・加担といった体験をも学習内容とする平和教育が主張されていることは望ましいことと考えられる。被害と比べ圧倒的に少ない加害の戦争体験や心理的圧力や経済的利益のような明示されない

加担が含まれた戦争体験など、被害にとどまらない多面的な戦争体験を取り上げるべきだろう。目的を平和形成主体育成とするならば、それに資する平和教育内容となるよう、取り上げる戦争体験とその解釈を吟味していくことも必要となるだろう。

#### 4.3 方法：伝達の限界

戦争体験者の減少は避けられず、戦争体験継承の世代交代をめざす取り組みもなされていることは先に述べた通りであるが、もう一方で、そのような伝達の受け手となる学習者に戦争体験が伝わりにくくなっているという問題もある。

例えば村上(2018)は、長崎において修学旅行生が被爆者にやじを飛ばしたことを伝える報道(1997年)や「死に損ない」と言った報道(2014年)を取り上げ、生徒が「被曝体験を他人事と考える象徴的事件」として紹介している<sup>20)</sup>。他にも「平和な時代に生まれてよかった」といった戦争やその時代と現代とを断絶させてとらえる感想がある一方で、長崎の修学旅行生が爆心地公園を見て「落ちたのが公園で良かったですね」と述べたり、戦時中の食糧不足を伝える語り部に対し「コンビニに行ったら良かったのに」と「真面目に心配する子ども」もいたりすることを報じる記事<sup>21)</sup>などもあり、学習の前提となる時代背景が共有されないまま現代に対応させた感想を持ってしまうケースもあると推測される。

このような事態の要因は、興味ある情報だけを視聴できるメディア環境下で戦争についての情報が不足していることや学習者に想像力がないことなど、いくつも挙げることができるが、それらの解決は容易ではないだろう。そうであるならば、戦争体験者や継承者からの一方的な伝達に終わらぬよう、学習者が主体となって戦争体験を活用し、継承してゆく平和教育の可能性について考えてゆく必要があるのではないだろうか。

#### 5. 戦争体験を学ぶ際に期待される行動と目的

平和形成の学習に寄与し、学習者が主体となっ

て戦争体験を活用する学習の可能性を検討するために、本稿では米国の歴史教育学者であるキース・C・バートンとリンダ・S・レヴスティックが示している「歴史を学ぶ際に期待される行動と目的の組み合わせ(スタンス)」を参考にしたい<sup>22)</sup>。本書は社会文化的アプローチを採用し、「子どもたちの頭の中に存在していると思われている知識、もしくは子どもたちが個人として所有していると考えられる技術といったことに着目するよりも、むしろ子どもたちの行動—彼らが歴史をどう扱うのか—の社会的状況に埋め込まれた性質と目的に着目する」と述べており、学習者が戦争体験をどのように扱うべきかを検討するのに適切な枠組みを提供してくれると考えた。

米国やガーナ、北アイルランドなどで子どもたちの歴史的思考に関する調査研究を長年行ってき

表 歴史を学ぶ際に期待される行動と目的の組み合わせ(スタンス)

スタンス(行動と目的の組み合わせ)		
期待される具体的な行動		目的
自己認識	過去の何らかの要素と自己を同一視する	① 個人史や家族史の自己認識
		② 国家的な自己認識
		③ 国の現在と過去の同一視
分析的探究	過去の要素間のつながりを調べる	④ 原因と結果の理解
		⑤ 過去から教訓を学ぶ
		⑥ 歴史的説明の作られ方を学ぶ
道徳的応答	過去の人々や出来事を追憶し、賞賛し、非難する	⑦ 追憶
		⑧ 非難
		⑨ 賞賛
陳列展示	過去についての情報を表明する	⑩ 個人的充足
		⑪ 説明責任
		⑫ 他者への貢献

(バートンら(2015)より筆者作成)



たバートンらは、子どもたちが歴史を学ぶ際に期待されている具体的な行動には大きく4つあると指摘している。さらに、それぞれの行動は、表のようにそれぞれ3つの異なった目的へと方向付けでき、行動と目的の組み合わせを「スタンス」と呼んでいる<sup>23)</sup>。実際に歴史を学ぶ際にはこれらのうちのいくつかのスタンスが含まれるものであり、必ずしも相互に背反するとは限らないが、相互に背反する時もあるという<sup>24)</sup>。そしてバートンらは、どのスタンスがもっとも真正な歴史の用い方であると論じるのではなく、歴史が民主主義的市民性の育成へ貢献するために、それぞれのスタンスのどの側面を教育に取り入れ、どの側面を大目に見て、どの側面を斥けるべきか考察している<sup>25)</sup>。

バートンらの研究は米国などで蓄積されてきた調査研究の成果を社会文化的分析によってまとめ、歴史教育についてラディカルな議論を展開した最初の事例とされており<sup>26)</sup>、本稿の目的である戦争体験の活用の可能性を比較考察する共通基盤を与えてくれると考えられる。以下では、バートンらの歴史による民主主義的市民性（市民による公的議論や熟議）の育成を他者との社会形成に欠かせない公的議論へ参加するのに必要となる資質の育成に焦点化して読み替え、戦争体験の学習で可能な平和形成主体者の育成の可能性を検討していくこととしたい。

## 5.1 自己認識のスタンス

学習者が過去の人々や出来事と自己との間のつながりを容認するよう、同一視（自己認識）していくよう求められるスタンスを指す。過去がどのように現在に至ってきたのかを探究する分析的探究スタンスとは区別されるものであり、客観的で知的な歴史理解からは程遠いようにも思われるが、最も一般的な歴史的行為のひとつとされる<sup>27)</sup>。

表中の目的に対応させて例を挙げれば、①家族史の作成は家族という個人的共同体と自己とのつながりの感覚を育て、②国家の起源や歴史的転換点を知ることは国家の構成員であるという感覚や国家への忠誠心を生み出し、③国家の歴史的な社会

事業を知ることは現在の国家の社会秩序や政治行為を正当化や批判するために用いることができる。家族や国家といった共同体への愛着がなければ、互いに支え合いながら生活していきたいと思えないことから、自己認識スタンスは民主主義的市民性の育成に重要な役割を果たすと考えられる。

しかしこのスタンスにも限界があり、①は学校の歴史授業であまり扱われないため学習者は価値を見出す可能性があるが、公的議論への参加にもたらす影響は限定的であり、家族の外にある、より多様性に富んだ集団との同一視をも促していくことが必要となる。②も提供されるナショナル・アイデンティティが限定的なものであれば排除を促してしまう危険がある。③では「合衆国は自由を守るという理由だけで戦争をしてきた」といった国の過去についての見解を根拠に、現代の合衆国の武力行使を容認するような保守的な機能が問題となる。歴史それ自身が私たちに何をすべきかを語りかけてくることなどありえないが、武力行使の賛否のような現代で必要な判断に短絡的に歴史を用いられることはよくある。このような歴史の活用は、私たちが今日の行動を判断する必要性を奪ってしまうことから公的議論で果たす役割はほとんどないとされる。

このスタンスでの戦争体験の活用を考えれば次のような可能性や留意点が考えられる。①家族史として戦争体験を見出すことは困難な場合が多いが、家族の一步外である居住する地域の戦争体験であれば、その継承や地域の平和形成に向けた公的議論へつながる歴史の活用となる可能性がある。

また学習者に対して「あなたがもし○○だったら…」という問いかけで戦争体験者の立場に身を置かせて思考させるような活動も、戦争体験者と学習者の同一視を促すものと考えられる。体験者と学習者のつながりの感覚を育て、戦争体験者のように戦争や平和を考えていく当事者性の育成になるものと考えられるが、その一例として今野日出晴（2003）の「捕虜を殺す兵士・殺さない兵士」の実践の一部が挙げられる<sup>28)</sup>。

今野は当時の兵士の捕虜認識や軍隊での教育を

確認した後、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、自分の番が来て、刺突銃を手渡されたときに、それを拒否できるのかという「問い」を投げかける。「自分もその場にいたら刺し殺すだろう」という苦い思いをもち、学習者が兵士と応答することによって、自分自身の「修羅」を見つめたり、発見される当事者性があったりするとされる。今野は『『兵士』を軸にすることで、具体的な人間の顔をもった戦争が、戦場が、その相貌を表すのであり、それはどこか遠い世界の人々ではなく、近くで見かける『隣人』であり、親しい『身内』であり、何よりも『自分自身』として、当事者として戦争に向き合わせる」と述べ、戦争体験のなかでも戦場体験の意義を示している。学習者の発達段階としては高校生以上を対象にした実践になると考えられるが、戦争の最前線の苛烈な体験を扱うことによって可能となる実践の1つとして特筆すべきものとする。

②国家的な自己認識のスタンスにおいては、もともと日本にルーツを持つ人々の、被害の戦争体験が圧倒的に多く保存されてきたという事情があっても、外国にルーツを持つ学習者や被害以外の側面に目を向けさせない平和学習には限界がある。この点から言えば、朝鮮や被害・加害・加担・抵抗の有機的つながりに着目した先の目良実践は先進的だと評価できる。

また①や②を促した側面のある実践例としては、本多公栄(1973)『ぼくらの太平洋戦争』を挙げることができる<sup>29)</sup>。アジア各国の教科書に記された太平洋戦争を読んだ中学生が、アジアの友へ書いた手紙には「日本軍が犯した罪をお許し下さい」というものもある。これらをまとめた文集を持参した大使館訪問と各国の戦争被害の実態調査も行われ、中学生自身が太平洋戦争を明らかにしていた実践である。この文集を読んだ親の反応も掲載されているが、「今頃、お詫びを言う必要はない」といったものもあり、中学生とその親が、国家の過去や自身の過去と自分自身を関係づけたり、関係づけを拒否したりする様子がうかがえる。

③「特攻隊員達の死のおかげで今の平和な日本

がある」というように安易に現在と過去を結びつける見解は巷にあふれている。バートンらはこれらを「単に軽視したり無視したりするのではなく、開かれた問いとして扱ってみてはどうだろう」と提案する。例えば「特攻隊員達は本当に死ななければならなかったのか」と問いかけ、賛否両論さまざまな証拠を集めて考えさせる時には次に検討する「分析的探究スタンス」へ向かい、安易な同一視ではなく歴史における出来事の原因や結果の類似性を根拠にした今後の平和形成を考えるような戦争体験の活用が可能となると考えられる。

## 5.2 分析的探究スタンス

バートンらは、歴史的分析を異質な出来事の間に関わりを探し出し、発展の趨勢や因果のパターン、あるいは立論の構造を認識することと定義し、歴史家や教育者が最もよく推奨し、擁護し、そして正当化する活動であるが、このスタンスにも多様な目的があり、目的の違いが内容選択に大きな影響を与えると述べている<sup>30)</sup>。

④私たちの先祖がその時々どのような意思決定を行い、現在の社会を形成してきたのか知ることを目的とすれば、そのような知見を現在の公的議論にも活かすことができる子どもたちの育成が可能となる。しかし過去の人々の決定によってすでに現在の人々の行いは決定されているとか、先祖たちにも私たちにも選択の余地はない(なかった)といった信念を持たせぬよう留意する必要があるとされる。先祖たちは別の意思決定を行い、また別の帰結をもたらすこともできたことや、先祖たちが現在に影響を及ぼす選択をしていたとしても私たちはそれを支持したり、修正したり、ひっくり返す意思決定を行う自由を有していることを理解しておくことが重要となる。

⑤バートンらは普遍的な法則と受け取られかねない「教訓」という表現だけでなく、多くの不連続な事例から抽出された1つの「一般的なパターン(歴史的一般化)」や「アナロジー(類似)」という表現でも説明しているが、大半の子どもたちが歴史を学ぶ基本的な理由としてこの目的を挙げ

るという。例えば米国にとってのベトナム戦争の教訓は「戦争への介入に躊躇すべきでない」なのか「他国の内政から距離をおくべき」なのか。歴史におけるこのような教訓は数多くあり、ほとんどが曖昧模糊としているため、過去からどのような教訓が学べるのか、その教訓の現在への応用可能性をめぐって議論することは公的議論での言説の訓練となるという。

④⑤のスタンスでの戦争体験の活用を考えると、平和形成主体の育成の困難が浮き彫りになる。戦争体験という過去の一個人の経験には、国が戦争をはじめた原因や戦争を防ぐための教訓はほとんど出てこない。また社会科の通史学習で学ぶ「日本の国際的な孤立」や「関東軍の軍事行動（満州事変）」といった国家や集団が主語の通史が戦争の原因として想起されたなら、戦争体験の主語である過去の個人には他の選択肢がなく、国家が戦争を始めてしまえば私たちにも選択の余地がないように思われ、平和形成への教訓も得られそうにない。

世界や国というレベルとそこからは距離のある個人のレベルを切り結ぶ方策の1つとしては、世界や国レベルの動きと連動する地域や集団の動きも取り上げ、それらが個人の身近なレベルで与えた個人への影響とともに個々人の行為が作った地域や集団の動きの双方を捉えるなど社会の多層性に着目することが考えられる。世界や国の動きから大きな影響を受けながら、人々はどのように地域や集団を作り、それらから影響を受けたのかを具体的に考察することで、人々の行為の原因や結果、教訓が具体的に考察することが可能となる。学習者と距離的・人間関係的に近いところから平和形成を考える当事者の育成が可能になると考える。

⑥歴史的説明がどのように作られているか、特にその説明がどのような証拠に根拠づけられているかについて焦点を当てる形式のスタンスであり、証拠に基づいた歴史的言明と、証拠に基づかない神話や伝説、完全なウソといった言明とを区別する力は公的議論に必要となる。これを歴史教育の

目的と捉えている子どもは米国の先行研究には見られないが、子どもたちの関心や関わりがある現代的な重要性を帯びた論争問題をめぐって対立する証拠と視点を示すことで気づいていく可能性が示唆されている。

戦争体験で言えば、戦争を知らない世代にも関わりがある現代的な重要性を帯びた論争問題として「戦争当時から時間的距離を隔てた現在、日本は戦争責任を取らなくていいか」をめぐって対立する証拠の一部として学習者が戦争体験を活用していくことが考えられる<sup>31)</sup>。上述したように歴史教育の目的として子どもたちが捉えにくいと、高次で複雑な学習となることが予想されるが戦争体験の活用の可能性の1つとして考えられよう。

### 5.3 道徳的反応スタンス

道徳という観点から歴史を語ることはないかもしれないが、私たちは子どもたちに、歴史上の良い事柄に対して賛美することを期待しているし、悪い事柄を非難して欲しいと思っているとバートンらは指摘している<sup>32)</sup>。⑦過去において苦しみ死んでいった人間のことを記憶し省察することで、同様の悲劇を避けるための議論を始められるし、⑧歴史上の人権侵害や過ちと対峙することに対する非難は、正義や「公平さ」をめぐる問題に関心を向けること、⑨誰かを援助するような英雄的な行動への賞賛は民主主義社会への参加の準備になる。

このスタンスでの戦争体験の活用を考えると、⑦追憶は日本の平和教育がめざしてきたものに近いと言え、⑨賞賛のスタンスから先の目良実践を見ると、朝鮮を愛し、朝鮮に愛された人物や朝鮮と対等な外交を貫こうとした人物を取り上げ、その行動に焦点を当てることは平和形成のための行動のモデルを示すことになるだろう。⑧非難も非常時である戦争体験には暴力、虐待、差別的待遇が豊富に含まれ、それらに注目させることで取り入れやすいスタンスとなるが、バートンらは非難がより公的議論へ貢献するための留意点として2点挙げている。1つ目は不正義や不公平を非難し、それらを取り除くような消極的な手立てだけを議

論するのではなく、教育や失業に対する保護といったようなより公平な社会を実現するための積極的な手立てを考えていけるようにすることである。広義の平和教育に含まれるような学習となることが予想されるが、今後検討していかなければならない点であると考えられる。

そして2点目の留意点は、過去の不正義の状況から恩恵を受けている人々にとっては歴史的不正義に対する非難と現在の利害関係との両立が難しいことである。バートンらがニュージーランドで行った調査研究では、ヨーロッパ人を祖先とする子どもたちの多くが、先住のマオリ族はヨーロッパ人によって土地を奪われ、不公平に扱われたと認識しているが、マオリ族の人々に今から土地を返還すべきか議論する際には「彼らはそもそもあの時、私たちに所有を認めるべきじゃなかったんだ」と発言する子どもがいるように、他の集団の視点と自身の利害との調整に苦勞することを報告している。

この事例から考えると、戦争体験から日本の戦争責任を考える際の困難も予想できよう。「有効な手段への注目が欠落するのに従って、歴史上の不正義は既に解決したと考えるようになる」とバートンらは指摘しているが、例えばアジアの戦争被害者たちが個人として日本国家の責任を追及している状況を、我々日本人はどのように解決できるのか議論することなどが戦争体験の活用として想定できるだろう<sup>33)</sup>。解決策の提案は難しい問題となるが、どのような条件や状況が整えば解決できる可能性が広がるのかを議論することなどでも平和形成主体の育成になると考えられる。

#### 5.4 陳列展示スタンス

歴史的知識やコレクションの公開など、あらゆる歴史の活用は必然的に何らかの陳列展示という行為を含むとされる。歴史の他の活用（例えば分析的探究）の手段でも、結果として付随してくるものでもなく、陳列展示自体が目的となっている場合があるとバートンらは述べている<sup>34)</sup>。⑩個人的充足は自分が優秀だと思われるようバラバラの

詳細な知識を披露する行為が事例として示されているが、それが公的議論の場で行われる場合には他者との議論を停滞させる恐れがある。また⑪説明責任も子どもたちが学んだこと／教師や学校が子どもたちに学ばせたことを説明する責任を果たすためにテストなどで子どもたちが知っていることを公開させようとする場合には、子どもたちが公的議論へ参加する準備にならないことが指摘されている。一方、⑫他者への貢献は、即時的な目的は歴史的情報を提供することだけであり、情報の発信者ではなく、情報の受け手が一番の受益者となることを期待するスタンスである。自分以外の者たちが熟議する上で必要となる歴史的情報を彼らのために提供していくことを指し、このような情報は公的議論に必要不可欠なものとなる。このスタンスの留意点としては、情報提供のための展示物を作り上げる際に選択したこと（何を展示したいのか、どのようにそれを展示したのか）について注意を払い、その選択肢がもたらす結果や、その選択肢以外の場合の可能性についても注意を払っていくことと、他者が本当に必要としている歴史的情報、つまり視聴者自身の考えや見解、問いと結びつけられていくのか見極めようとしなければならないことが挙げられている。

これら3つのスタンスのうち平和形成主体の育成に役立つと考えられる⑫他者への貢献の目的で戦争体験の活用を構想すれば、学習者が他者への貢献を目的とした戦争体験の陳列展示をすることが挙げられるだろう。戦争体験をただ列挙するのではなく、他者が平和形成について考え始めるきっかけとなるような陳列展示を学習者自身が考え公開することは次世代の平和形成主体の育成に直接貢献することになるだろう。このスタンスに該当すると考えられる近年の事例としては、戦争体験者の当時の日記の内容そのものや日記をもとにしたつぶやきを、日記と同じ日付にツイッターで発信した実践などが挙げられる。ツイッターの受信者が戦争体験や平和に思いを馳せることに貢献しようとする実践であるといえよう<sup>35)</sup>。

## 6. 結語

本稿では戦争体験を中心に展開してきた日本における平和教育の変遷や特徴を概観し、学習者による戦争体験の活用の可能性と留意点をパートナーらの「歴史を学ぶ際に期待される行動と目的の組み合わせ(スタンス)」を参考にして整理し、戦争体験の活用の射程を示した。

戦争体験の活用方法を決定するにあたっては、学習者の資質・能力の様相はもちろん、地域の被害の体験なのか、兵士の加害の体験なのかといった活用を予定する戦争体験の性質といった要素も大きな影響力を持つ。特定の地域に着目し、その地域の小中学生が地域の戦争体験を展示することをめざす場合もあれば<sup>36)</sup>、広島の高校生のように被爆体験を繰り返し聴き、その記憶に残る光景を被爆者と共同で制作する「トラウマ的な感情の継承」<sup>37)</sup>を行うこともあるだろうが、活用を予定する戦争体験の性質、活用の目的と方法、学習者の資質・能力、活用する場面や背景といった要素の相互関係性から実現可能な平和学習は規定されてくることを意識する必要がある<sup>38)</sup>。

戦争体験は様々な形で活用することが可能であるが、学習者が戦争体験の継承者となるだけでなく、平和形成の当事者となれるよう学習者が取り上げる戦争体験や活用方法を選択し、他者と共有可能な記憶として伝承したり、戦争体験に関連する現代の公的議論に参加したりすることが必要だと考えられる。しかし日本では戦争体験と現代は敗戦によって断絶しているものと捉える傾向が強い。現代の公的議論を深めてくれるような戦争体験とその活用を学術的に例示していくことも急務と言えよう。

## 注

1) 戦争体験の継承は、多層的なレベルでなされていく必要があると考える。これまでも多くの子どもたちが学習者となる公教育レベルや積極的な市民による社会教育レベルでの継承がなされてきたが、学校を卒業した後に仕事や私生活で積極的に「戦争体験」の継承に関わる人はそう多くは見込めない。市民に関わるべき社会的課題は戦争体験の継承以外にも多く存在する

からである。本研究では市民が日常会話のようなレベルでも次世代への継承に関わる可能性があることに注目したい。

- 2) 竹内久顕編 (2011)、22-23 頁。
- 3) 同上書、23-24 頁。宮原誠一 (1976)、193-211 頁。
- 4) 長田新 (1951)、13-14 頁。
- 5) 竹内久顕編 (2011)、24-26 頁。
- 6) 同上書、31-37 頁。
- 7) 村上登司文 (2009)、85 頁。
- 8) この訴訟では、「南京大虐殺」「日本の残虐行為」「731 部隊」や沖縄戦での日本軍による「住民虐殺」「自決の強要」など、日本と日本軍の加害行為が正面から争われ、多くの歴史学者らも証人として出廷した。
- 9) 目良誠二郎 (2000)、198-204 頁。
- 10) 同上書、49-61 頁。
- 11) ガルトゥング (2019) 6-48 頁。
- 12) 原口健治 (2016)、35、52-53 頁。
- 13) 竹内久顕編 (2011)、211-212 頁。
- 14) 村上登司文 (2009)、11 頁。
- 15) 伊藤剛 (2015)、180 頁。
- 16) 同上書、189-202 頁。
- 17) 村上登司文 (2018a)、173-182 頁。
- 18) 大石学 (2018)。
- 19) 村上登司文 (2018b)、33-50 頁。
- 20) 村上登司文 (2018a)、178 頁。
- 21) 『「落ちたのが公園で良かったですねって、また言っていましたよ」』西日本新聞 2016 年 8 月 8 日(<https://www.nishinippon.co.jp/item/0/282737/>)2021 年 8 月 21 日閲覧。
- 22) パートンら (2015)。
- 23) 同書ではさらに、それぞれのスタンスが 6 つの文化的「ツール(道具)」を利用できるため、過去の理解の仕方には 72 通りの方法があることが示されている。これらは「学校での十分な調査研究に基づいて発見されたものに限定して挙げては過ぎない!」と述べており、大衆文化や学問領域などにはさらに別の過去の理解の方法がある可能性を示唆している(同上書、24 頁)。
- 24) 例えばクリストファー・コロンブスについて、自分と同じ民族集団の一員であることからコロンブスに結びつきを感じて自己認識する人(表②)もいれば、コロンブスが略奪したことを非難し、道徳的に応答する人(表⑧)もいる例が挙げられている(同上書、30-31 頁)。
- 25) 同上書、32 頁。
- 26) 渡部竜也 (2020)、19-30 頁。
- 27) パートンら (2015)、79-113 頁。
- 28) 今野日出晴 (2008)。今野日出晴 (2009)、18-25 頁。なお今野は「個人の体験が、その体験を強いた時代状況へ、当時の国際情勢や社会

状況などへも眼を向けさせる」ことや「全体と個をつないで考えるという往還の中で証言を聞き取ろうともする」ことなどを述べており、自己認識スタンスだけで実践を構成しているわけではないことは明らかである。

- 29) 本多公栄 (1973)。
- 30) バートンら (2015)、115-144 頁。
- 31) 高橋哲哉 (2000)、285-311 頁。高橋は「戦争当時から時間的距離を隔てた現在だからこそ、歴史研究が進展し新たな歴史的事実を知り得るのですし、戦争体験者の時代的な制約を超えて、あの戦争を批判的に見ることができないのではないか」と述べている。
- 32) バートンら (2015)、145-173 頁。
- 33) 高橋哲哉 (2000) を参考にした。
- 34) バートンら (2015)、175-199 頁。
- 35) 「しなやかに 歴史を『実践』する」朝日新聞 2021 年 8 月 29 日やNHK広島放送局の被爆 75 年企画「1945 ひろしまタイムライン」(<https://www.nhk.or.jp/hiroshima/hibaku75/timeline/>) 2021 年 8 月 21 日閲覧。
- 36) 本研究の一部として、鹿児島県北部に位置する出水市の戦争体験談集から選択した「戦争体験」を活用して獲得できる平和形成主体としての当事者性については別稿で述べている (佐藤宏之・新名隆志・田口紘子・杉原薫 (印刷中))。近年までに多くの地域で編集されているが、有効に活用される機会が少ない「戦争体験談集」を起点にして、居住している地域から学習を始めることの多い小・中学生を学習者とした平和学習プログラムを構想する場合を想定した。広島、長崎、沖縄といった第二次世界大戦で大きな被害を受けた都市以外の「戦争体験」の有効な活用の提案も意図している。
- 37) 今野日出晴 (2018) では、高校生が「悲しくなったり、辛くなったり、涙が出てきたり、夜うなされたり」しながらも、伝達をこえた体験の「協働的な生成」を行っている。義務教育レベルで実践するのは難しいと考えられるが、戦争体験の活用の事例の 1 つと言えよう。
- 38) バートンらは社会文化的分析の中でも、人間の行動と動機 (目的) を理解するためのケネス・バーク (Kenneth Burke) のフレームワークを参考にしてはいるが、分析においては以下の相互に関連した 5 つの要素に注意しなければならないと論じている (バートンら、前掲注 22、26 頁)。
  1. 行動(act)...人間が携わる思考または行動
  2. 場面(scene)...行動が発生する環境または背景
  3. 行為主体(agent)...考察対象となる行動に携わる人間
  4. 媒体(agency)...行動を実行するための手段

(社会文化理論の専門家の間では、より頻繁に「文化的なツール」、もしくは「人工物(artifacts)」)

##### 5. 目的(purpose)...行動に携わる動機

#### 附記

本研究は、JSPS 科研費 JP19H01681 による研究成果の一部である。

#### 引用・参考文献

- 伊藤剛 (2015)『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。
- 大石学 (2018)『戦争体験を「語り」「継ぐ」—広島・長崎・沖縄“次世代型”の平和教育』学研。
- 長田新 (1951)『原爆の子—廣島の少年少女のうったえ』岩波書店。
- ガルトウング, J. (藤田明史訳) (2019)『ガルトウング平和学の基礎』法律文化社。
- 今野日出晴 (2008)『歴史学と歴史教育の構図』東京大学出版会。
- 今野日出晴 (2009)「兵士の『戦場体験』がもたらすもの」『歴史地理教育』748 号、18-25 頁。
- 今野日出晴 (2018)「『戦争体験』をわかち合うこと」『日本オーラル・ヒストリー研究』第 14 号、2018 年、55-64 頁。
- 佐藤宏之・新名隆志・田口紘子・杉原薫 (2022)「『戦争体験』を活用した平和教育における「当事者性」の獲得—歴史学アプローチ、倫理学・哲学的アプローチに着目して—」『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』第 31 巻 (印刷中)。
- 高橋哲哉 (2000)『『記憶の義務』と現代史教育』フォルジュ, J.F. (高橋武智訳)『21 世紀の子どもたちに、アウシュヴィッツをいかに教えるか?』作品社。
- 竹内久顕編 (2011)『平和教育を問い直す—次世代への批判的継承』法律文化社。
- 原口健治 (2016)『歴史教科書とナショナリズム—日本とドイツ—』春風社。
- バートン, K.C. & レヴスティク, L.S. (渡部竜也・草原和博・田口紘子・田中伸訳) (2015)『コモン・

グッドのための歴史教育』春風社。(Barton, K.C. & Levstik, L.S. (2004). *Teaching History for the Common Good*, Routledge.)

本多公栄 (1973) 『ぼくらの太平洋戦争』鳩の森書房.

宮原誠一 (1976) 『宮原誠一教育論集第 1 巻 教育と社会』国土社.

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.

村上登司文 (2018a) 「戦争体験継承に対する当事者意識を育てる教育の考察」『京都教育大学教育実践研究紀要』第 18 号、173-182 頁.

村上登司文 (2018b) 「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、33-50 頁.

目良誠二郎 (2000) 「福沢諭吉の視点から柳宗悦の視点へ—日朝関係史のバクロ型授業を乗り越える試み」『展望日本歴史 2 歴史教育の現在』198-204 頁.

渡部竜也 (2020) 「社会文化的アプローチは社会科教育研究を変えるか?—米国社会科教育研究に押し寄せた質的研究革命を中心に—」『社会科教育研究』第 141 号、19-30 頁.