

第8回平和教育学フォーラム  
於京都教育大学 2023年2月11日



テーマ：平和教育の総合的な再構築を目指して

基調提案

# 平和教育研究の動向と研究成果

元京都教育大学教員  
村上登司文

©t.murakami

# 1. はじめに

- **【昨年フォーラムのテーマから】** 世界大で平和教育の「見取り図」の作成が試みられている中で、日本国内の平和教育の「見取り図」は作成できるだろうか。平和教育実践者との対話を重ね、研究者の連帯を取り戻す必要がある。同時に、平和教育の研究に学問としての系統性を持たせる課題も残っている。参加者の皆さんとともに、平和教育の研究について、現状と課題を共有しましょう。参加者が、できるだけ意見を交流し、平和教育の内容や方法にアカデミックに接近ができることをめざしています。
- **【第8回フォーラムのテーマ】** 平和教育学は、世代間継承、トラウマ、平和を形成する力の育成、情報化・グローバル化への対応、・・・など数々の研究課題に答えながら、どのように今日の最先端の研究を把握・共有すればいいのだろうか。平和教育「学」の視点から、諸課題を整理し、これらの課題に答えうる様々な研究の現状を捕捉してみよう。

# 1-1 基調提案の目的

- 国際社会が急変する中で、日本の平和教育はどのように対応してきたのであろうか。従来の（伝統的）平和教育が2000年代は低迷期にあるといわれ、他方で戦争体験者による直接的継承から間接的継承へと向かう過渡期にあるといわれる。低迷期を脱し、過渡期を乗り越えて平和教育実践を進めるための羅針盤として平和教育研究がある。平和教育の目的・内容・方法の「総合的な再構築」を目指して、平和教育研究の成果を検討する。
- 基調提案では、平和教育学としての取り組みが広がった2000年代以降について、平和教育研究がその研究課題にどう答えてきたのか、急変する社会変化にどう対応してきたのかを分析する。それにより、平和教育の現状を俯瞰し、**2020年代**に日本の平和教育が進むべき方向性を提案する。
- 提案の骨子は、目的重視の平和教育から方法重視の平和教育へ転換し、教師が教える平和から子どもとともに学ぶ平和をめざし、当事者として戦争の記憶を継承し、**変動する**国際社会で平和形成の主体を地域社会**において**育成する平和教育、の提案である。

## ○平和教育学のアプローチ

- 平和教育学の必要性については、再三に渡って先行研究で提起されてきた。
- 平和教育学は定義として、平和教育の実践と理論そのものを研究対象とし、学術的方法を用い、平和教育実践を理論面で支え、平和教育の諸問題の解決を促す学問である。平和教育学は、平和学と教育学の接点領域として学際的な性格を有する。学術的方法には、教育学、歴史学、社会学、心理学、国際関係論などによる方法が含まれる（村上 2017、1）。
- 平和教育研究における重要な課題は、学術的に実証化を進めることである。平和教育研究においては、平和教育の実践（プロジェクトやプログラム）の有効性や効果の評価について実証的に検証することが重要である。坂出義子が述べるように、「従来の、平和に向けた教育の実践とその研究は、しばしば理論的及び教育学的裏付けに欠けると指摘される」（坂出 2012、47-48）。平和教育研究のあり方として、理論化と実証的検証が必要であるといえよう。

## 1-2. 平和教育の乖離の観点

表1 平和教育における乖離

記号	乖離の対比
a	昔の戦争の学習 ↔ 今の戦争の理解
b	遠くの戦争の学習 ↔ 近くの生活の現実
c	平和創造の理念 ↔ 現実の戦争・紛争の解決
d	従来の平和教育 ↔ 新しい平和教育

注：竹内（2003、2011）による乖離の記述を参考にして作成した。

### a) 昔の戦争の学習と今の戦争理解との乖離

- 日本の戦争体験を継承するのが「従来の平和教育」では主流となっている。ロシアによるウクライナへの軍事侵攻（2022.2.24から）を受けて、日本の安全保障を見直す動きが広がっている。武力によって国境を変更しようとする国（ロシアや中国）に隣接する国として、防衛力の向上が問われて、さらなる軍事依存が予想される中で、戦争の教え方についての知見が平和教育研究に求められる。従来型の平和教育を見直して、これからの平和教育では戦争の現実的な解決策を粘り強く模索すべき（梶田 2022）、との主張が出ている。

### b) 遠くの暴力の学習と生活の現実との乖離

- 遠くウクライナで続く戦争、世界的規模で起こる急激な気候変動、経済のグローバル化と人々の経済格差など、現在の国際的課題をどう教えるかが教育現場で問われている。こうした世界の平和の課題についての学習と、日本で学ぶ子どもたちの身近な課題（いじめ、貧困化、分断）への取り組みが、別次元の問題として並行しており、子どもの主観世界の中でなかなかつながらない。

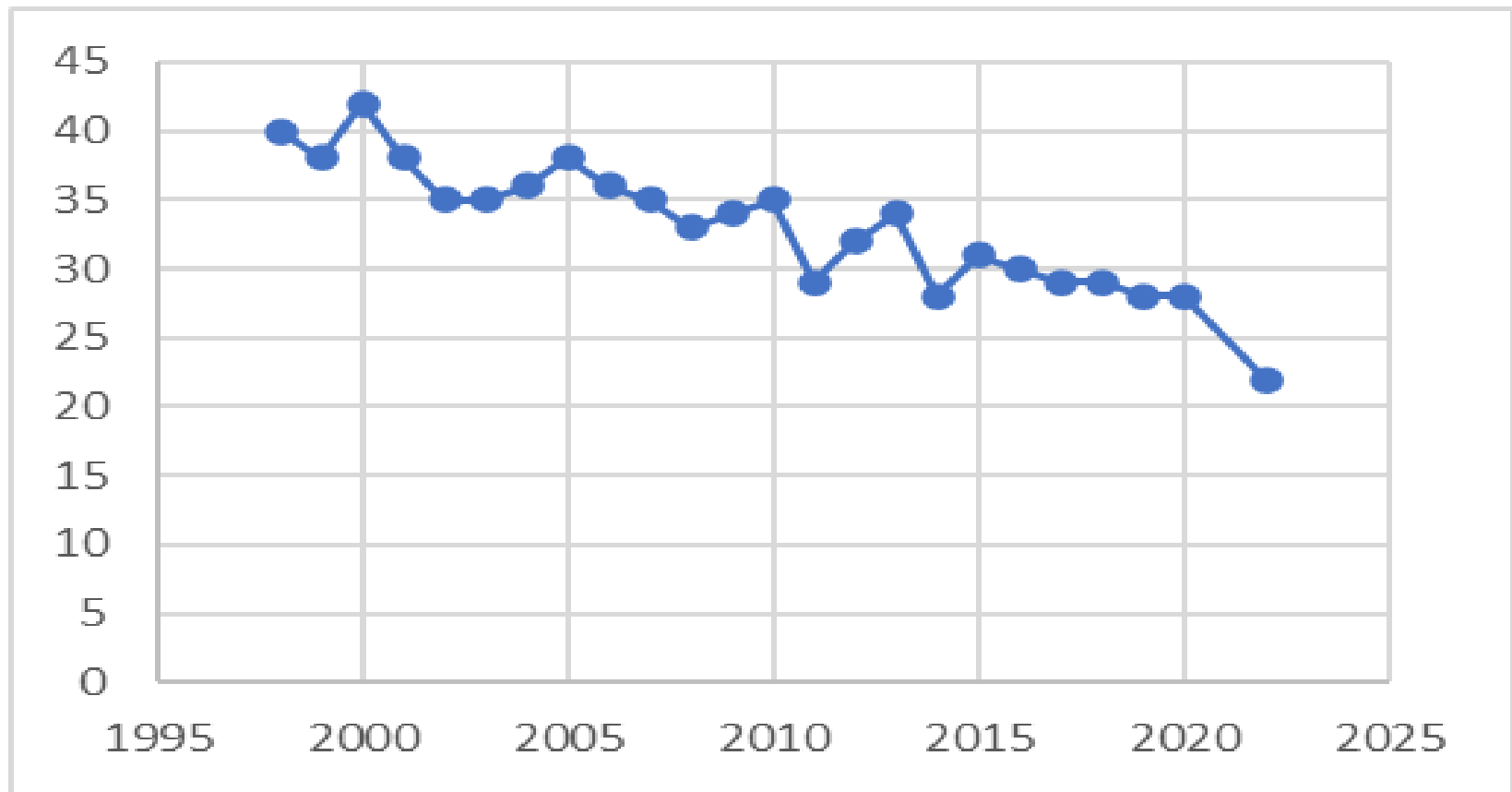
### c) 平和創造の理念と現実の戦争・紛争の解決との乖離

- 世論調査では日本国憲法の改正について、国民の支持が広がってきている。現実に国家利害や対立がある以上、敵対性に目を背けてはならないとの論もある（佐藤卓己 2014、12）。憲法の平和主義の理念をいかしながら、「敵対国」からいかに日本を守れるのかが課題となっている（寺田 2012）。中国、ロシア、北朝鮮との近隣関係において、どのように平和形成の主体を育成できるかが問われる。

### d) これまでの平和教育と新しい平和教育との乖離

- 戦後日本の平和教育実践運動は、教職員組合の教育研究集会（教研）など、いくつかの民間教育研究団体の取り組みに支えられて、実践や教材を豊富に蓄積してきた（西尾 2011）。ただし戦後80年近くが経過し、平和教育実践にマンネリ化や形骸化が見られ再構築することが問われている。従来の（伝統的）平和教育では、上に述べた平和教育の乖離を埋めるには不十分となっている。新しい平和教育では、グローバル化や情報化など社会変化に対応すると同時に、平和な社会の創造に平和主体として参画することが求められている。

図1 日本教職員組合の全国教育研究集会の「平和教育」分科会へのレポート提出数



注：2021年は新型コロナのため全国教育研究集会がオンライン開催され、「平和教育」分科会は不開設となった。

## 2. 研究課題に対応する研究成果

### ○研究課題の項目

- (1)子どもの発達段階に対応したカリキュラム開発
- (2)戦争記憶の再活性化
- (3)戦争の悲惨さを子どもに伝える方法
- (4)平和形成主体の育成
- (5)平和な国際関係の構築
- (6)実証的検証による研究



## 2-1 子どもの発達段階に応じたカリキュラム開発

- 広島県の平和教育をリードした藤井敏彦は、平和教育の目的を3つあげた（藤井 1976、15）。その3つの目的は、広島県教職員組合（広教組）発行の『平和教育実践事典』（1981）に記載されている。広教組の平和教育の3つの目的が、日教組の平和教育の3目標（1981）として転載されている。下に平和教育の目標を引用する。
- ①戦争のもつ非人間性、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（感性的な認識）、
- ②戦争の原因を追求し、戦争をひきおこす力とその本質を科学的に認識させる（知的な認識）、
- ③戦争を防止し、平和を守り築く力とその展望を明らかにする（実践的な認識）（日本教職員組合他編 1981）

- **【問題点1】** 平和教育の3目標の②にある「科学的に認識させる」については、偏りがあったと、西尾理は批判的に論じる。西尾によれば、戦後日本で日教組や民教協が進めた平和教育における「科学的認識」は、ほぼ「マルクス主義に基づいた社会科学としての科学的認識」の意味で用いられていた（西尾 2008、12）。平和教育において、この「科学的認識」が目標とされる割には、その授業実践が蓄積されることが少なく、それゆえその有効性が確認されるまでには至っていない（西尾 2008、18）。目標②の認識枠組は国際政治を見る上で重要ではあったが、冷戦終了後もイデオロギー的な状況把握から脱却できておらず、世界の戦争の変化を客観的に十分に捉えることができなかったといえよう。
- **【問題点2】** 小中学校で平和教育を受けた学生が一様に指摘しているのは、山内規嗣によれば、子どもの発達段階や感受性の限界を越えて悲惨すぎる内容の教材が提示されていることがある。それにより、子どもに戦争への憎悪や戦争・平和の認識を持たせる前に、平和教育の授業に対する嫌悪感や拒否感を抱かせてしまい、平和学習を子どもが続けることを妨げてしまう、という問題である。自分が受けた平和教育について、大学生のコメントに、「聞きあきた」、「結論はいつも『戦争はダメ。平和がいい』だったと思う」、「『戦争はいけない』ということばかり書いていた」（山内 2007、101-105）。2000年代には、子どもの発達段階に対応した平和教育の教育到達目標と教育内容を整理し、それに即してカリキュラムを開発していく課題が認識される。

表 2 発達段階別に見た平和教育の学習目標

平和教育プログラム（広島市委員会 2013）		平和教育手引書（長崎市教育委員会 2018）	
小学校 1, 2, 3学年	被爆の実相に触れ生命の尊さ や人間愛に気づく	小学校 1, 2学年	平和の大切さに気づき 平和への想いを伝える
		小学校 3, 4学年	平和の心を育み、平和 への想いを伝える
小学校 4, 5, 6学年	被爆の実相や復興の過程を 理解する	小学校 5, 6学年	平和への心を深め、平 和への想いを伝える
		中学校 1, 2学年	平和について過去と現 在を見つめ、行動する
中学校 1, 2, 3学年	世界平和に関わる問題を考察 する	中学校 3学年	平和について未来を考 え、行動する
高等学校 1, 2, 3学年	平和で持続可能な社会の実現 について展望する		

- 「広島市平和教育プログラム」の実施効果を見るために児童生徒を対象に、卜部匡司ら（2013）は質問紙調査を行った。研究協力校において、授業実施の事前と事後に、質問紙調査を行った。授業実施の効果として、①ヒロシマをめぐる知識（原爆の知識を含む）の精緻化があった。②「平和な社会の構築のために自分にもできることがあり、平和学習は大切だ」と感じる者が増えている。③学習を通じて平和の大切さを認識しながらも、平和な社会作りのために実際に行動するかといえは必ずしもそうではない、などの実施の影響を析出した（卜部ら 2013）。
- 戦争体験の「継承」→平和の「発信」（広島市教育委員会 2011）、→平和の「創造」（長崎市教育委員会 2018）。
- 長崎市の「平和教育手引書」（長崎市教育委員会 2018）は、方法として広島市と同様に「対話型授業の実践」を重視している。
- 平和教育の内容として、西尾理は日本の戦争加害の教材を系統的に取り入れようとする。加害者となった戦場の兵士の行動を吟味し、戦争加害行為における共通要因を探り、米日韓ソを比較する。授業では、戦争中に正義に反する加害行為をどの段階で拒否できるかを問う（西尾 2018）。

## 2-2 戦争記憶の再活性化

- 原爆の語りの変遷には、寺岡聖豪（2017）によれば、①被爆証言、②反戦メッセージ、③記憶の継承、④記憶の復元、に分類される。この「原爆の語り」には、公的なものと私的（個人的）なものに分けられると述べる。
- 外池智は、広島市の「平和教育プログラム」に着目する。平和教育実践において、戦争を体験した世代や、直接的な戦場・戦争体験者をよりどころとしない、「次世代の平和教育」と呼ぶべき実践が、日本各地で試みられている（外池2018、4）。  
「次世代の平和教育」の特色として3点を挙げる（外池2015、4）：①継承的アーカイブの活用、②戦後の平和希求活動への着眼、③「目的の平和教育」から「方法的平和教育」へ、の3つである。この特色③については、従来行ってきた平和を目的とする「目的重視の平和教育」とどまらず、能力の形成を促す「方法重視の平和教育」が目ざされている。
- 戦争について知るために、田口紘子ら（2021）によれば、日本が行った戦争の加害と被害の両方を重ね合わせることで「立体的」に戦争を俯瞰してこそ、「戦争のメカニズム」を知ることになる。若者自身が「当事者性」を獲得する方法には、「陳列展示」を学習者自身が考える（創造する）という手法を提示する。
- 「戦争体験」を活用した「当事者性」の獲得方法を、佐藤宏之ら（2022）は提案する。若者達が当事者性を取り戻す方法として、①戦争体験者の声に共感を寄せ、その体験を内面化し、自分なら何ができたのかを考える歴史学的アプローチと、②75年以上も過去の個別的体験の中にある普遍的な問いを（例：なぜ人類は武器を捨てないんだろう）、自分への問いとして主体的に考える倫理学・哲学的アプローチ、などの有効性を提起した。

表3 戦争体験の語りの構造

語りのレベル	語りの特徴	各レベルの記憶 (例)
グローバルのレベル	普遍的価値・普遍性	世界史的記憶 (世界記憶遺産)
国のレベル	標準的語り (マスター・ナラティブ)	国民的記憶 (教科書)
集団のレベル	定型的語り、雛形 (モデルストーリー)	集合的記憶 (展示内容)
個人のレベル	個別な非定型的語り	個人的記憶 (体験記・証言録)

注：蘭（2008）を参照して作成した。

- 国のレベルでの戦争体験の語りにおいて、影響を及ぼす要因として、犠牲者ナショナリズム（田中雅一 2021）、被爆者ナショナリズム（直野章子 2015）の用語がある。その他にも、自国中心主義、エスノセントリズム、反日主義、反米主義、反ユダヤ主義なども規定因として考えられる。
- 犠牲者ナショナリズムとは、国家や民族の被害体験あるいはトラウマ体験を核とするナショナリズムの一形態である。それは、過去の体験によって被害を受けた人々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ものである（田中 2021、108）。
- 草原和博ら（2022）は戦争の記憶について、社会科教育での対応、中等教育での授業開発、平和資料館の展示の再構成、平和教育を実践することを教師と子どもの両方でメタ化による再構築を試みる。戦争体験の語りを解体し、学習者自身が改めて編集し直す、などのワークを取り入れる。平和に関して、博物館、教科書、アーカイブなどの「記憶の伝承装置」に刻み込まれた集合的記憶を相対化し、共同で語り直す教育活動を行う。

## 2-3 戦争の悲惨さを子どもに伝える方法

- 平和教育の目的である戦争の悲惨さへの感性的認識を深めるために、従来の平和教育では戦争の残酷な写真や展示を見せることは、必要で有効と考えられていた。ただし2000年代に入って、戦争を学習する平和教育において、戦争の残虐性を子どもに伝える方法と、その後の十分な心理的ケアの必要性が、実践上の課題と認識されている。
- 被爆者の原爆体験は大量死に触れる体験であった。・・・トラウマを持つ生存者は、過去の記憶とともに生きているのではなく、終わることのない、完了することのない〈出来事〉とともにあるという（直野 2015）。
- 直野章子は二次受傷を「トラウマの感染」と呼んだが、それは避け否定されるべきことではなく、「同伴者」に不可避の心的状態とされる（直野 2008、41）。今野は、戦争体験の継承は「トラウマ的な感情」をも含み込んだ体験を分かち合うことの中で生まれてくる「教訓」や「理念」であると考えたい、とする（今野 2018、62）。
- 子どもたちにウクライナ戦争をどう教えるか、子どもたちの恐怖に寄り添う方法が示されてきた。ユニセフ文書や、アメリカのNCTSN(National Child Traumatic Stress Network)に提示されている。



- 【トラウマの影響】白井章詞によれば、平和教育で児童生徒に生じるトラウマは、悲惨な場面を見聞きすることで受ける心的外傷のことを指す（白井 2020、243）。白井は数量的調査による社会学的知見を示す。原爆資料館訪問経験者に対するネット調査により、〈広島・長崎在住者〉（小学生から高校生までの間に部分的にでも広島県や長崎県に住んだことのある人）と〈県外者〉（それ以外の県に住んでいた人）との比較を行った。
- 原爆資料館への訪問によって、恐怖を感じ、体調不良を起こしたことのある者の発生状況については、〈広島・長崎在住者〉の方が〈県外者〉よりも発生率が高い。ただし〈広島・長崎在住者〉は、原爆資料館を活用した平和教育が、核兵器廃絶や戦争・原子爆弾に関心を高める効果があると評価し、平和学習の意義を認めている。「トラウマハイリスク」が回答者の27.6%おり、原爆資料館訪問から10年以上経過した回答者の中にも、未だにトラウマ状態にある者は少なくなかった（白井 2020）。

【A.戦争体験継承のモデル】戦争体験を用いて平和教育を行う手法が、平和教育研究として深められてきた。試行される戦争体験継承についてのプロセス・モデルは、

①地域や体験者個人の体験と、自分自身とを重ねる。②戦争被害と戦争加害を合わせた多角的視点から戦争を立体的に認識する。③自分の戦争観を固定化せずに関わりうるものと認識する。④戦争体験者・展示内容・他者と対話することにより、自分の戦争観を生成（再構築）していく。⑤戦争の問題（戦争体験継承など）を自分の課題として、当事者意識を持って対峙し、平和のために社会参画する、などのプロセスが想定されている。

## 2-4 平和形成主体の育成

- 教育基本法の規程によれば、教育の目的の1つは、日本の子どもたちを平和形成の主体者に育てようとする事といえる。他方紛争地では、平和構築のために教育を役立てようとする（小松 2006）。
- 戦争体験継承の教育が、平和形成主体の育成につながってこなかった（田口ら 2021、6）との反省がある。平和教育の目標の一つとされた「実践的な認識」をどのようにして深めることができるのか。
- 平和に関するどのような学習が、平和形成教育の方法として適切であろうか。山崎茜ら（2015）は、平和教育の経験と顕在的平和構築意識との関連を検討し、平和形成方法の教育について示唆を得ようとする。大学生に対する回想法による調査で、〈広島・長崎県出身大学生〉と〈他府県出身大学生〉を比較対照する。〈広島・長崎県出身大学生〉において、①千羽鶴作成、②平和劇の鑑賞、③平和についての創作活動、などの経験が、有意に多かった（山崎ら 2015、244）。
- 平和構築者（Peace Maker）を育成する際の課題として、草原和博（2018）は平和観が構築されていないことを挙げる。学習者にとって平和形成方法がわからない理由として、①平和教育の主流〔従来型〕では限定された平和観の形成になっている、②日常生活レベルにおける平和観の構築が必要である、③自らの平和観をメタ認知する機会がない、などである。学習者が自らの平和観は変わりうることを自覚し、多様な平和観があることを理解すれば、現状の平和観をベースにして、平和実現に向けての改善策を考え、平和を積極的に構築しようとする、との一連の授業モジュールを提案する（草原 2018）。

## ○平和学的アプローチ

- 平和学の技法として高橋眞司は、戦争体験がない若い世代の一人一人が平和の願いを心の中だけの願いに留めず、平和の意志にまで高めて具体的な行動を起こすように働きかける。高橋はそのための方法として次の5項目を提示する。
  - ①現場踏査：現場の風に吹かれる、②人に会う、③共感する—わが腸（はらわた）痛むまで、④新しい概念を抱懐する（例えば、生存者の使命）、⑤他者と協働する、である（高橋 2009、12-16）。
- 日本平和学会大会では平和教育分科会が開設されてきた。2005～2018年の期間の平和教育分科会の経緯について報告を学会誌に掲載している（杉田 2019）。
- 日本平和学会内に「平和教育プロジェクト委員会」が設置され、平和教育プロジェクトが推進された（高部 2019）。そのプロジェクトの成果は『平和創造のための新たな平和教育 平和学アプローチによる理論と実践』（高部ら 2022）として出版された。本ではワークショップを手法として、実践的な認識を高めて平和創造に導く実践方法が示されている。

## 2-5 平和な国際関係の構築

- 非核宣言自治体の国内外での広がり。国内では、全国自治体の93%の宣言率である。非核宣言自治体協議会では、核兵器廃絶を求める内容の決議を行った自治体が連携し、戦争の惨状や平和の尊さを伝える事業を実施するなど、核兵器廃絶と恒久平和の実現を広く呼びかけている。
- 2017年に「核兵器禁止条約」が国連加盟国の6割を超える122か国の賛成により採択され、多くの国が核兵器廃絶に向けて明確な決意を表明した。
- 公正な社会や国際社会を表す理念に向けて、世界各国で平和教育を行うことが目ざされている。新たな平和教育理念として、ESD（持続可能な開発のための教育）やSDGs（持続可能な開発目標）がある。・・・ESDでは、地球規模の課題と身近な生活をつなげて、より良い社会を目ざすとされる。戦争や紛争を無くすことのみならず、身近な対立・紛争への対処で、非暴力を貫くこと、またさまざまな暴力を無くすことが平和であり、そのためESDも平和の文化への取組の一環とされる（浅川 2013）。近年ユネスコスクールの広がりがあるが、環境のテーマが主流である。
- 2015年に、SDGsが国連サミットで採択された。2020年にSDGs達成のための「行動の10年」が開始された。SDGsの16番目の目標「平和と公正をすべての人に」にあるように、平和と公正がセットになっている。

## 2-6 実証的検証による研究

- 平和教育研究の質的研究と量的研究では、それぞれにおいて実証的検証が可能である。質的研究では、①感想文・コメント分析として、授業の受講学生によるコメント利用（山内 2007）、②聞き取り調査を利用した広島での平和教育（舟橋 2011）、③事前と事後調査（卜部ら 2013）、④実験群と非実験群（統制群と非統制群）を用いた比較調査（池野ら 2008）、⑤史料を用いて、終戦直後の平和教育を明らかにする実証研究（山崎 2012）（宮崎 2012）、などがある。量的研究では、⑥意識調査の実施が多い。小学生への意識調査（森川 2022）、先行の平和意識調査の整理（伊藤 2012）、大学生意識の比較調査（山崎ら 2015）、中学生の平和意識調査による比較研究（村上 2006、2022）、ネット利用による意識調査（白井 2020）、⑦心理学的調査の分析（野中ら 2009、2010、2012）がある。
- 実証的検証を行った④の池野範男らは、平和の形成や構築に資する新しい平和教育を構想し、仮説を設定して実証的に解明する授業研究を、中学校3校の協力を得て実施した。研究では「歴史学習」を単元に入れたクラスと、入れなかったクラスとで事前／事後テストを行い比較した。「歴史学習」のある単元の授業の方が、平和に対する考え方や、平和貢献への意識をより高めることを析出した（池野ら 2008）。
- 平和交流会での平和学習の効果について、⑥の森川敦子ら（2022）は広島と長崎の小学校児童達に対して比較調査した。児童達の一方が他方に教える形式よりも、双方で教え学び合う双方向的な学習形式の方が、平和意識が高まっていることを調査結果より析出した。
- 心理学的調査として、⑦の野中陽一郎らは2009年から2012年にかけて、平和イメージ尺度の作成や、原子爆弾に対するイメージについての研究を行った。

# 3. 社会変化への対応

## 3-1. グローバル化と比較教育研究

- 平和教育に外交や安全保障政策を教育内容に入れても、軍縮や非軍事的解決を志向することはできるといえる。寺田佳孝（2011）は、ドイツの生徒が外交・安全保障政策の資料を批判的に分析し検証することで、平和構築に向けた各人の意見を練り上げて形成する教育方法を紹介する。その学習では、「人権侵害を阻止するための武力」が必要との主張を、生徒が無批判的には肯定しないように配慮されている、と述べる（寺田2011）。生徒が複眼的・説得的に批判できるようになることが、実証的分析を重んじるドイツの「外交・安全保障政策の教育」から、示唆される（寺田2012、152-153）。
- 平和教育に国際関係論を取り入れる試みがある。野島大輔は、従来の平和教育に国際関係論から具体的な教育内容を取り入れた平和教育カリキュラムを案出する。国際的視野から、戦争の抑止、武力を用いない紛争解決、国際的対立の軽減、平和な社会の形成方法、などを扱う（野島2016）。
- カリキュラム編成の国際比較研究として、中矢（2012）は3カ国の平和教育カリキュラムを比較する。アメリカ、カナダ、インドネシア各国の7つのカリキュラムを比較対照した。分析からの示唆は、①カリキュラム編成では、個人、個人間、集団間、地域そしてグローバルな次元へと、「平和」意識のつながりや広がり認識できるように組み立てられている。②暴力やコンフリクトを非暴力的に解決し、平和を構築するための価値観、知識、スキルの育成が、子どもの発達段階や経験を踏まえて体系化されている、などがあつたと述べる（中矢2012、29）。

## 3-2. 情報化に対応した研究

- 2000年代以降は情報化・デジタル化が急速に進み、教育界でもさまざまな場面で情報機器が活用されるようになった。平和教育実践の研究においても、新たな情報技術、情報機器の利用、ネットの活用方法が開発されている。
- 戦争デジタル・コンテンツの利用が広がる。2000年代に戦争体験者が減少する中で戦争体験者からのオーラル・ヒストリーを用いたデジタルアーカイブ教材、戦争体験証言ビデオ等を、平和教育実践で利用する教育方法が研究された。平和教育実践そのものを継承するため、平和教育者たちのインタビュー動画のアーカイブ化が2021年より始められている。
- オンラインが利用され、コロナ禍下で対面での感染リスクを避けるために、高齢の戦争体験者とのリモートでの交流、リモート修学旅行などが試行された。
- 情報技術の利用として、2010年代になって平和学習で、新たにWebGIS [インターネット上で利用可能な地理情報システム (GIS) のこと] 技術としてのGoogle Maps API、全天球パノラマVR教材、模型配置と連動した没入型タンジブル (触知可能) 平和学習用VRの教材、等の利用が試みられた。しかし、新技術の利用がどこまで実用化されるかは未知数である。

### 3-3. 地域と連携した研究

- 沖縄において、森田満夫によれば、教育行政は平和教育の内容に対して規制する傾向があったが、市町村史編纂事業では、沖縄戦の状況をリアルに捉える平和教育実践を引き出し、地域に根ざす平和教育行政の好例となった（森田 2012）。沖縄県独自の「平和学習ポータルサイト」が作成されている。一方で、聞き取り調査の対象者から、「沖縄の平和教育の低調さ」の言説を聞くことが多いことが記された（外池 2018、229）。
- 東京都町田市では、法政大学と町田市と、町田市原爆被害者の会とが共同で「被爆体験記録プロジェクト」を実施し報告した（佐藤繭美 2013）。

#### 【B.平和形成主体の育成モデル】

①急激な社会変化に主体的に対応しようとする。②国際分野に関心を持ち、国際関係論の批判的思考力を身につける。③情報過多な社会に翻弄されずにメディア情報リテラシーを持ち、SNSやオンラインでの繋がりを活用する。④グローバルな広い視野から、ローカルな課題を位置づけてその解決に関心を持つ。⑤平和の課題の解決に参加する政治主体となり、平和形成に向けて発信し、平和で民主的な社会の形成に参加する。



# 4. まとめ

## 4-1 平和教育の研究成果について

- 2000年代以降に、平和教育研究が展開し平和教育学として層をなしてきた。平和教育研究において、理論的および教育学的に裏付ける実証的検証を行う研究が少しずつ増えている。これは平和教育学として理論の系統化や体系化に資する研究が増えてきたことを意味する。
- 平和教育における「乖離」を埋める回路（方策）についての研究が発表されている。平和教育の実践的認識を高めて平和形成主体を導くプロセスとして「戦争体験継承のモデル」と「平和形成主体の育成モデル」を提起できよう。
- 古い／遠い戦争との「乖離」については、地域の戦争体験の継承、平和資料館の展示の構想、戦争証言のアーカイブやデジタル戦争資料の利用、オンラインや情報技術などの活用といった回路づくりの研究が着手されている。
- 平和教育実践の効果や有効性について、実証的検証に着目する研究が見られるようになった。平和教育プログラムやプロジェクトの策定・実施時において、事前／事後調査による検証実施が複数見られる。
- 戦争体験継承に若い世代が当事者として対峙する教育方法の研究が進んでいる。平和教育実践への関心や当事者性を高める「教員研修」や「授業研究」、地方自治体で児童生徒の派遣事業が続けられている。ポスト戦争体験者時代の継承方法の実践と理論化が、学校や教育委員会、自治体などで進んでいるといえよう。

## 4-2 方向性：これからの平和教育

- 従来型（伝統的）平和教育→ 次世代型の平和教育
- 教育の目的、内容、方法について、「総合的な再構築」を
- 平和教育の目的として、「知的な認識」の育成を
- 方法の重視：「目的重視の平和教育」→「方法重視の平和教育」
- 子どもが主体的に参加できる学習方法を：教師中心の平和教育→子ども中心の平和教育
- 内容面で、平和教育のマンネリや形骸化を防ぐ：子どもの発達段階に応じた平和教育のカリキュラム化を
- 現代社会で子どもが対峙する平和課題の解決を考察できる力を
- 平和形成に当事者性を持つ主体の育成を
- 悲惨な戦争に対する子どものトラウマの考慮と対応を

## 4-3 平和教育学としての課題

- 平和教育研究の理論化や実証的検証を進めて、平和教育学の理論体系を構築する。個々の研究成果や知見を系統的に組み立て、平和教育の目標を合理的に達成できるような理論的基盤を形作る。
- 平和創造に向けて、柔軟性を持った批判的思考力を育て、平和課題を解決しようとする主体性を育てる教育学的な知見を多く得る。
- 一般に日本人は公正さをめぐる海外の政治問題に関心が低く、日本の平和教育でも政治的な「公正さ」が重視されてこなかった。どのような社会がより平和なのかを問い、平和形成主体として社会参加意識を高める研究が課題といえよう。
- 平和教育や平和概念を広く取る平和教育の研究においては、研究内容が拡散的になり收拾がつかなくなるという問題の克服方法はまだ見えず、課題として残る。
- 海外との研究交流で平和教育の多様な問題に学問的にアプローチする方法を海外と情報交流して、日本の平和教育研究の学術的レベルを向上させることができるだろう。

# 参考文献

注：本基調提案は「[総説] 2000年代以降の平和教育研究の動向と成果」（掲載予定）をベースとして作成した。

- 浅川和也（2013）、「ESDと平和教育」『部落解放』（681）、12-19
- 蘭 信三（2008）、「戦後日本社会と満州移民体験の語りつぎ」『戦後日本における市民意識の形成: 戦争体験の世代間継承』慶應義塾出版会、53-84
- 蘭 信三、小倉康嗣、今野日出晴編（2021）、『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
- 石井眞治、山崎茜、杉田郁代、森川敦子（2015）、「広島市平和教育プログラムに対する小学校教諭志望大学生及び幼稚園教諭志望大学生の認知」『比治山大学紀要』（22）、75-83
- 池野範男、川口広美、田口紘子、井上奈穂、伊藤直哉、南浦涼介、河村直明、三反田隆志（2008）、「中学生の平和意識・認識の変容に関する実証的研究: 単元「国際平和を考える」の実践・評価・比較を通して」『広島平和科学』（30）、71-93
- 伊藤泰郎 2012、「広島県の小中学生の平和学習の経験および戦争と平和に関する知識や意識の分析」『現代社会学』（13）、23-48
- 井上孝代（2006）、「ハワイのコミュニティ心理学と平和教育」『コミュニティ心理学研究』9(2)、116-122
- 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』（14）、55-64
- 卜部匡司（2009）、「ESDは平和教育にどう位置づくか?」『徳山大学論叢』（68）、63-75
- 卜部匡司、山崎茜、石井眞治（2013）、「広島市における新たな平和教育プログラムの効果に関する研究」『広島国際研究』（19）、113-121
- 大治朋子（2020）、『歪んだ正義: 「普通の人」がなぜ過激化するのか』毎日新聞出版

- 岡本三夫（1999）、「平和教育の危機と希望--狙い撃ちされた広島現場から見えてくるもの」『平和教育研究年報』(27)、77-81
- 沖村民雄（2011）、「二一世紀の平和教育の課題を考える－平和教育の創造的発展のために」『民主主義教育21』（全国民主主義教育研究会編）(5)、5-12
- 乙須 翼（2012）、「「人間の苦痛」の鑑賞と展示－教育学的考察の試み」『長崎国際大学論叢』(12)、1-13
- 乙須 翼（2015）、「博物館展示から考える「人間の苦痛」の教育的利用－教員に求められる資質と倫理」『長崎国際大学論叢』(15)、1-12
- 梶田叡一（2022）、「教育の不易(第50回)新たな平和教育の推進を」『時報市町村教委』(299)、19-21
- 草原和博（2018）、「平和観の再構築とそのメタ認知を促す授業モジュール」『広島大学大学院教育学研究科紀要. 第二部, 文化教育開発関連領域』(67)、47-56
- 草原和博、松宮奈賀子、三好美織、小山正孝、川口広美、金鍾成、岩田昌太郎、丸山恭司、吉田成章、桑山尚司（2021）、「INEI加盟大学と連携した授業研究・平和教育セミナー(2)：「PELSTE2021」の実施計画」『広島大学教育学部共同研究プロジェクト報告書』(19)、25-32
- 草原和博、小山正孝、川口広美、金鍾成、川口隆行、間瀬茂夫、岩田昌太郎、丸山恭司、吉田成章、桑山尚司（2022）、「INEI加盟大学と連携した授業研究・平和教育セミナー(3)：平和教育者アーカイブの構築」『広島大学教育学部共同研究プロジェクト報告書』(20)、43-52
- Klaus Boehnke、Henning Schmidtke and Moor Shani（2012）、「平和構築－社会心理学的アプローチ」『紛争と平和構築の社会心理学－集団間の葛藤とその解決』北大路書房
- 古波蔵香（2012）、「平和教育に関する批判的考察：被害者性に共感することの問題性」『道徳教育方法研究』(18)、21-30

- 小松太郎（2006）、『教育で平和をつくる—国際教育協力のしごと』岩波ジュニア新書
- 坂出義子、栗原慎二（2012）、「英国の学校における平和な関係作りに向けた教育」『学校教育実践学研究』（18）、47-56
- 佐藤卓己（2014）、「「戦争」イメージの貧困を乗り越えて：いま求められる平和教育とは」『月刊民放』44(8)、9-13
- 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：歴史学的アプローチ、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』（31）、11-20
- 佐藤繭美（2013）、「町田市原爆被害者体験記録作成プロジェクト報告(1)社会福祉領域における産官学協働の映像記録化作業の展開過程」『現代福祉研究』（13）、65-72
- 佐貫 浩（2010）、『平和的生存権のための教育—暴力と戦争の空間から平和の空間へ』教育史料出版会
- 白井章詞（2020）、「原爆資料館を活用した平和教育の効果と課題」『多文化社会研究』（6）、243-258
- 杉田明宏（2017）、「コンフリクト転換からの平和教育の再構成：戦争学習を超える地平への視座」『ランセンド研究：平和的手段による紛争の転換』15 (1)、4-11
- 杉田明宏（2019）、「平和教育分科会報告」『平和研究』（52）、71-77
- 全国民主主義教育研究会編（2011）、『特集：21世紀 平和教育の展開』（民主主義教育21 Vol.5）
- 千田成美（2016）、「消極的平和と積極的平和に着目した社会科における平和教育：広島市立学校平和教育プログラムを用いて」『探究』（27）、84-91
- 高橋眞司（2009）、「新しい学問・平和学—その定義と技法」『ナガサキから平和学する！』法律文化社

- 高部優子、暉峻僚三、奥本京子（2019）、「平和教育プロジェクト委員会」『平和研究』(52)、67-70
- 高部優子、奥本京子、笠井綾編（2022）、『平和創造のための新たな平和教育』法律文化社
- 田口紘子、杉原薫、佐藤宏之、新名隆志（2021）、「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」『日本体育大学大学院教育学研究科紀要』5 (1)、1-15
- 竹内久顕（2003）、「二〇世紀の平和教育から二一世紀の平和教育へ」『教育』53 (1)、105-111
- 竹内久顕（2006）、「「平和教育学」への予備的考察(1): 日本国憲法の教育学的解釈」『東京女子大学紀要論集』57 (1)、23-46
- 竹内久顕編（2011）、『平和教育を問い直す』法律文化社
- 竹内久顕（2022）、「GIGAスクール時代の平和教育：オンラインを活用した平和教育の可能性」『教職研究』（37）、27-38
- 田中雅一（2021）、「開いた傷口に向き合うーアウシュビッツと犠牲者ナショナリズム」『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
- 千々石康明（2021）、『戦争はいかにして終結したか』中公新書
- 寺岡聖豪（2017）、「「原爆を語る」と平和教育」『福岡教育大学紀要、第四分冊、教職科編』（66）、15-26
- 寺田佳孝（2011）、「外交・安全保障政策の批判的検証を重視したドイツ平和教育の視座」『社会科教育研究』（112）、25-37

- 外池 智 (2015)、「教員研修における平和教育—広島市、長崎市、那覇市の取り組みを事例として」『秋田大学教育文化学部研究紀要 教育科学部門』(70)、1-18
- 外池 智 (2016)、「継承的アーカイブの活用と「次世代の平和教育」の展開—広島「平和教育プログラム」の実践」『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』(38)、1-12
- 外池 智 (2018)、『継承的アーカイブの活用と「次世代の平和教育」の構築』（2015-2017年度科学研究費補助金 基盤研究 (c) 研究成果報告書）
- 外池 智 (2021)、『地域における継承的アーカイブと学取材としての活用』（2018-2020年度科学研究費補助金 基盤研究 (c) 研究成果報告書）
- 飛田麻也香 (2021)、「イスラエル・パレスチナ共通歴史教材：複眼的叙述の分析」『広島大学大学院人間社会科学研究科紀要 教育学研究』(2)、580-591
- 直野章子 (2008)、「暴力の跡と情動という知—〈ヒロシマ〉の跡を辿りながら」『戦後日本における市民意識の形成』慶應義塾大学出版会、23-52
- 直野章子 (2015)、『原爆体験と戦後日本：記憶の形成と継承』岩波書店
- 中原滯佳 (2019)、「「実践としての平和教育」序説—ローゼンバーグとフレイレのあいだで」『新潟国際情報大学国際学部紀要』(4)、43-53
- 長崎市教育委員会 (2018)、「平和教育手引書」
- 中島常安 (2006)、「幼児期平和教育の課題：直接的平和教育と間接的平和教育をめぐって」『心理学』26 (2)、59-73
- 中矢礼美 (2011)、「インドネシアにおける平和教育に関する研究」『教育科学』(28)、5-24



- 中矢礼美（2012）、「平和教育カリキュラム編成に関する国際比較研究：アメリカ・カナダ・インドネシアの事例」『広島大学国際センター紀要』（2）、16-30
- 西尾 理（2008）、「平和教育における「科学的認識」の考察：『歴史地理教育』における平和教育実践記録の分析を通して」『教育実践学論集』（9）、11-22
- 西尾 理（2011）、『学校における平和教育の思想と実践』学術出版会
- 西尾 理（2018）、「加害からの平和教育- ナショナリズムを超えて」『都留文科大学研究紀要』（88）、75-98
- 日教組平和学習冊子編集委員会編（2001）、『総合学習の時間に生かす これが平和学習だ!!』アドバンスサーバー
- 日本教育学会国際交流委員会編（2022）、『戦争と教育-ウクライナ危機から考える』教育開発研究所
- 日本教職員組合・国民教育研究所（1981）、『平和教育教材資料：小学校』日本教職員組合・国民教育研究所
- 日本国際理解教育学会編（2021）、『国際理解教育を問い直す-現代的課題への15のアプローチ』明石書店
- 日本ユネスコ国内委員会（2016）、「持続可能な開発のための教育(ESD) 推進の手引」
- 野島大輔（2010）、「日本国内の平和教育の進展と、その問題点及び課題」『立命館国際関係論集』（10）、125-153
- 野島大輔（2016）、「世界秩序を構想する学習による平和教育の再構築：中等教育におけるカリキュラム開発と実践」（博士論文）

- 野中陽一郎、蘆田智絵、石井眞治（2009）、「平和イメージ尺度の作成」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第一部 学習開発関連領域』（58）、65-71
- 野中陽一郎、森俊郎、沖林洋平、石井眞治（2010）、「平和教育に関する研究(1)：長崎市内の小学校におけるアンケート調査を通して」『学校教育実践学研究』（16）、137-143
- 野中陽一郎、玉山瑞衣、石井眞治（2012）、「平和教育に関する研究(2)：平和教育の学習内容が原子爆弾に対するイメージに及ぼす影響」『学校教育実践学研究』（18）、179-183
- 浜日出夫（2008）、『戦後日本における市民意識の形成：戦争体験の世代間継承』慶應義塾出版会
- D.バル・タル編著、熊谷智博・大淵憲一監訳（2012）、『紛争と平和構築の社会心理学－集団間の葛藤とその解決』北大路書房
- 平田仁胤 2012、「戦後日本における被爆体験の継承可能性：若者世代にとっての被爆証言=平和教育のリアリティー」『日本オーラル・ヒストリー研究』8 (0)、109-124
- 広島市教育委員会（2013）、「広島市立学校平和教育プログラム 指導資料」
- 広島平和教育研究所編（1981）、『平和教育実践事典』労働旬報社
- 藤井敏彦（1976）、「平和教育をどうすすめるか」『平和教育』（1）、8-24
- 藤井敏彦（1978）、『幼児期の平和教育』ささら書房
- 藤井佑介、柳田泰典（2011）、「平和教育実践のための段階構造の提案－長崎市における平和教育と平和責任概念を基に」『教育実践総合センター紀要』（10）、33-42
- 藤原孝章（2021）、「序章」『国際理解教育を問い直す－現代的課題への15のアプローチ』明石書店、11-15

- 舟橋喜恵（2009）、「広島の平和教育(その1)」『広島平和記念資料館資料調査研究会研究報告』(5)、47-58
- 舟橋喜恵（2011）、「広島の平和教育(その2)「是正指導」の影響」『広島平和記念資料館資料調査研究会研究報告』(7)、73-84
- 平和教育学研究会編（2017）、『平和教育学事典』（web版）
- ベティ・リアドン、アリシア・カベスード、（藤田秀雄・浅川和也監訳）（2005）、『戦争をなくすための平和教育：「暴力の文化」から「平和の文化」へ』明石書店
- 水本和美（2021）、「広島における平和と学びー被爆体験および平和教育を手がかりに」『広島発の平和学』法律文化社、25-44
- 宮崎敦子（2012）、「占領期における平和教育についての考察」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要：別冊』20(2)、163-172
- 村上登司文（2006）、「平和形成方法の教育についての考察：中学生の平和意識調査を手がかりに」『広島平和科学』(28)、27-44
- 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（2017）、「平和教育学の展開」『平和教育学事典』（web版）
- 村上登司文（2022）、「2000年代の日本の平和教育：社会学的研究方法による分析」『平和研究』（58）、143-161

- 村本邦子（2004）、「戦争とトラウマ—語り継ぎと歴史の形成・教育」『女性ライフサイクル研究』(14)、5-17
- 村本邦子、芳賀淳子（2014）「立命館大学国際平和ミュージアムにおける平和教育の現状と可能性」『立命館平和研究』(15)、59-68
- 森川敦子、不動美咲、土屋満並、石井眞治（2016）、「幼児期における平和教育の現状と課題—広島市の幼稚園への質問紙調査をもとに」『比治山大学紀要』(22)、109-119
- 森川敦子（2017）、「広島市立学校平和教育プログラム」『平和教育学事典』（web版）
- 森川敦子、酒井研作、濱田祥子、中村桂子（2021）、「小学校の平和学習における広島・長崎の交流と意義—ESDの視点を踏まえて」『比治山大学紀要』(27)、85-96
- 森川敦子、酒井研作、濱田祥子、中村桂子（2022）、「小学校の平和学習における広島・長崎の交流と意義(2)—2年間の平和交流会をもとに」『比治山大学紀要』(28)、75-86
- 森田満夫（2012）、「戦後沖縄における平和教育行政考：課題と可能性」『教職研究』(22)、91-109
- 山内規嗣（2007）、「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』(1)、99-109
- 山崎茜、沖林洋平、石井眞治、鈴木由美子、森川敦子（2015）、「平和教育が平和構築意識に及ぼす影響に関する研究」『学習開発学研究』(8) 44、241-244
- 山崎雅子（2012）、「敗戦後の「平和のための教育」提唱をめぐる平和と教育の問題：平和教育成立の一つの背景として」『立教大学教育学科研究年報』(55)、69-85
- 山田 満（2003）、『「平和構築」とは何か』平凡社新書
- REARDON Betty A., 秋林こずえ 2008、「ベティ・リアドン客員教授公開講演会「平和教育 —現在の課題と可能性」要旨」『立命館平和研究』(9)、43-48