

戦後平和教育論の展開
— 社会学的考察 —

村上登司文

京都教育大学 広島大学平和科学研究センター客員研究員

**The Development of the Theory of Peace Education
after the War:
A Sociological Analysis**

Toshifumi MURAKAMI

Kyoto University of Education

Affiliated Researcher, Institute for Peace Science, Hiroshima University

SUMMARY

This paper describes the development of the theory of peace education after the Second World War, and analyses it from a sociological viewpoint. Firstly it describes historical development of the theory of peace education. The ideal of pacifism in the theory of peace education has been traced to the Constitution of Japan and the Fundamental Law of Education, which were established just after the last and lost war. The memory of the last war experience was lessened during the period of high growth of Japanese economy, but peace education for passing on the war experience began to develop in the early 1970s. The session on "peace education" in the Japan Society for the Study of Education was set up in 1976, it meant that the importance of peace education was recognized at the academic level. After 1990, the theory of peace education in a broad sense has studied not only structural violence but also human rights and international understanding from a comprehensive viewpoint.

This paper sociologically analyses the relations of social factors which have influenced the development of the theory of peace education. This research shows that constructing of peace educational theory have been under the influence of social factors as follow; the lost war experience, political party confrontation after 1955, documents issued by the UN or the UNESCO, mass media, overseas theory of peace education, and peace studies.

Japanese theory of peace education performed a social function to explain theoretically the necessity for keeping and freshening of the collective memory of the last war. It has recognized the importance to train the affection, recognition and behavior of children towards peace building. Japanese theory of peace education has made importance of historical method, but now it needs to apply geographical method more often and social studies which socialize children towards the conflict resolution and constructing a peaceful world. It is necessary to systematize the theory of peace education and to promote peace education studies now.

目次

1. 平和教育論の展開
 - (1)平和教育論の始まり
 - (2)1960年代
 - (3)1970年代
 - (4)1980年代
 - (5)1990年代
2. 構造的視点からの考察
 - (1)年代別に見た社会的要因の影響
 - (2)年代をまたがる社会的要因
3. 平和教育論の特徴
4. 今後の研究課題

1. 平和教育論の展開

(1) 平和教育論の始まり

中野光は、戦前の1919年に結成された啓明会、1921年に改称されて日本教職員組合啓明会の国際教育運動を紹介し、平和教育の源は戦前にあるとした。¹⁾ 中野は、「両大戦間には平和教育にとっての貴重な遺産があり、そこから歴史的教訓が引き出されるべきである」²⁾ と述べる。しかし、その平和教育論は広く実践されることはなく、日本の教育は軍国主義教育に取り込まれていく。

1946年11月に公布された「日本国憲法」には、全ての戦争に反対する平和主義の原則が含まれている。憲法前文の「平和を愛する諸国民の公正と信義に信頼して、我らの安全と生存を保持しよう」と決意した」には、外国への信頼に基づく平和主義がある。さらに前文では、「平和を維持し、専制と隷従、圧迫と偏狭を地上から永遠に除去しよう」と努めている国際社会において、名誉ある地位を占めたいと思う」と述べられ、平和な国際社会の形成に対して貢献する意志を示す。前文の理念を実現する方法として、憲法の第9条では、戦争放棄、戦力の不保持、交戦権の否認を規

定している。

1947年3月に「教育基本法」が制定される。日本国憲法制定の理念を受けて、基本法前文には「…世界の平和と人類の福祉に貢献しようとする決意を示した。この理念の実現は、根本において教育の力にまつべきものである」との記述がある。その第1条の教育目的は、「教育は、人格の完成をめざし、平和的な国家及び社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値をたつとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない。」このように日本国憲法と教育基本法は、平和主義的な理念と世界観に立っており、平和的な国家及び社会の形成に貢献することを日本国民に要求する。こうして戦後1・2年の間に平和主義の法的基盤が形成されたが、戦争に関して意図的で組織的な平和教育を実践すべきという平和教育論は、学校の教師の間にまだ生成していなかった。

宮原誠一(1954)によれば「平和教育ということは、一般に、1948-49年頃からはつきりした問題意識をもって論じられ、1950-51年頃から実践的な具体化への動きが見られるようになった。」³⁾ 宮原誠一(1950)は、平和教育を「広義の平和教育」の上に「狭義の平和教育」を位置づける構造を提示した。⁴⁾ 宮原によれば、広義の平和教育とは「平和のための社会的条件をつくりだしてゆく態度と能力をやしなう人間教育」であり、そしてユネスコ憲章の理念に基づく「国際理解の教育」を狭義の平和教育と規定した。

雑誌「教育」の巻頭に「主張—ほんものの教育」(1952)が載せられた。⁵⁾ 「平和のための教育とは、日本を—そしてひいては東洋や世界を—国民や人民の真の要求にそむいて、戦争にかりたてようとしている力に対して抵抗する教育の全てのことである。」そして、「平和のための教育という特別な教育はない」と述べ、「日本人の教育、日本の社会の明るい未来をめざしている教育、子どものためのほんとうの教育が、それがそのまま我々の欲する教育なのである」と述べる。これは戦後の<民主教育>が平和教育であるという論につながっている。

勝田守一(1954)は論文「平和教育の考え方について」において、⁶⁾ 「戦争教育を目当てにしたいとなみ(戦争教育)は教育でない」、「平和教育以外に教育というものはない」、「平和教育は党派を超えた人間教育である」などと述べる。本物の教育、

真実の教育の追求こそが平和教育の本質であり、「何が真実の教育か」を探求していくところにこそ、「平和教育」が成立すると述べる。ここには戦後は教育そのものが「平和的」でなくてはならないという、勝田の強い主張が読みとれる。⁷⁾

民間教育研究運動のリーダーである勝田（雑誌「教育」の編集長、日教組の教育研究運動の指導者の一人）がこうした研究姿勢を出すことにより、平和教育を特別に扱った論文や実践がこの時期に教育界であまり見られなくなる。宮原や勝田のこうした平和教育論により、1950年代前半において、民主教育こそが平和教育であるとの考え方が、教育界で主流となる。

心情的平和教育のみでは教育方法として不十分であるとの認識がこの頃すであつた。宮原誠一・五十嵐颯（1952）は、平和のための教育は、①平和を讃美し、「戦争はいやだ、平和がよい」という言葉を子どもたちにいわせたり書かせたりするだけの教育ではない。②破壊を許さない平和の条件を、まずもって自分たちの社会につくりだしてゆく態度と能力をやしなう教育が、平和のための教育である、と述べる。彼らの別の言葉では、平和教育は平和な手段で解決しようとする態度と能力とを養うことである。⁸⁾

日本教職員組合（日教組）が、自分たちの生活を守る組合として1947年6月に結成された。1951年9月に「教師の倫理綱領」を採択し、その第3項に「教師は平和を守る」と規定している。1951年以降、全国教育研究大会（後に教育研究全国大会）を初めて開催している。平和教育の具体化はこの日教組が中心となって推進してきたといえるが、日教組の平和教育運動は、大きく次の三領域に分類することができよう。

まず、〈政治〉運動としての平和教育がある。日教組は文部省と政治的に対立し、教育の中央統制に対する抵抗を運動として組織した。文部省が進める勤務評定（勤評）、学力テスト、主任制、学習指導要領の法制化、教科書検定などに反対してきた。次に、〈平和〉運動としての平和教育がある。与党自民党による再軍備・日米安保体制を基本とする外交・防衛政策に反対し、反戦平和運動として組合運動が展開された。つまり日教組は、日米安保条約、米軍基地、自衛隊、日の丸・君が代、日本国憲法改定などが日本の平和を脅かすものと把握し、反対運動を展開してきた。さらに、教育〈実践〉としての平和教育がある。これは戦争について子どもたちに教え

る平和教育実践運動である。そこでは、日本の過去の戦争体験を継承することが平和教育実践の中心と位置づけられている。こうした日教組の平和教育運動の中で、平和教育論が展開していくことになる。⁹⁾

(2) 1960年代

教師の槐一男によれば、1955年から60年ごろの間は、戦争中に生まれた生徒を相手にムード的な平和教育が行われていた。¹⁰⁾ しかし、1960年代は高度経済成長と進学率急上昇の教育爆発があり、社会全体として戦争体験の風化が急速に進む状況にあった。安田武(1965)は、「戦争体験」という言葉が夏の季語となり、やがて廃語となるであろう風潮を、どうくい止める方法もありはしない、¹¹⁾ と平和教育の将来を悲観的に予測する状況にあった。

長洲一二(1963)は、1950年前後の日教組の教研全国集会では平和教育は大きな柱であったが、経済の高度成長期に入りこの時期[1960年代]にはあまりそうしたテーマは現れなくなった、と述べる。¹²⁾ その一方で、1960年代になって、教師や女性や子どもたちの戦争体験を記した書物が少しずつ出版されるようになった。¹³⁾

平和教育を実践する教師の中に、感性的平和教育の限界を指摘する者もいた。丸木政臣(1965)は「子どもたちに悲憤の思いをかき立て、戦争憎悪の気持ちを沸き立たせるのはいと簡単なことである。『きけわたつみの声』(1949.10)や『はるかなる山河に』(1947.12)を読んでやり、映画『ひろしま』(1953)でも見せて話し合わせたら、たちまち私たちが求めるような反戦・平和の声が出てくるだろうと思う。そんな感性的・主観的・情緒的なものは、簡単に湧出するがまた消失するのも早い。戦争をしんから憎み、どんな困難にも耐えて平和を求め、それを実践によって貫徹していく子供を作るには、感性的なものを契機にしながらも、戦争のメカニズムを正確に認識させなくてはならないと考えた。」¹⁴⁾ こうした認識に立ち、丸木政臣は、子どもたちが父母の戦争体験を書く作業を通して戦争をイメージ化し問題意識を主体化する手段として、感性的方法を用いる。

(3) 1970年代

1970年頃から、被爆体験の継承を中心とした平和教育論が展開し始める。被爆後

24年目にあたる1969年に、被爆体験風化への対抗として、被爆体験継承をめざす「広島被爆教師の会」が結成された。日教組の協力を得て、1971年に「全国被爆教師の会」が結成された。

平和教育の広がりを目指して、広島平和教育研究所の設立、日本平和教育協議会の設置、日教組教研全国集会で平和教育小分科会の設置などにより、1970年代中頃までに順次平和教育が「制度化」されていった。1970年代中頃以降、被爆体験や各地の戦争体験を継承する平和教育実践が、日教組教研全国集会や日本平和教育協議会の組織を通じた教育研究活動などにより、他の地域に広がってゆく。¹⁵⁾ 平和教育の地理的広がりに伴うように、平和教育論の構造が考察され、カリキュラム開発がなされ、教材・資料が発行されていく。¹⁶⁾

広島市教育委員会（1972）は、教育委員会としては全国で初めて『平和教育の手引』を発行する。学校における平和教育として、「われわれは、核兵器が再び人類の頭上に炸裂することのないよう、歴史の生き証人としてのヒロシマの使命と責務という観点に立ち、平和教育に積極的な取り組みをしなければならない」と述べる。ヒロシマの平和教育はその内容に、原爆についての学習が中核として考えられなければならないとし、原爆体験を原点とすると記されている。¹⁷⁾ 長崎市教育委員会（1978）も『平和に関する指導資料』を発行するが、広島市とは反対に「原爆を原点とする」ものではないと明記し、具体的指導も特設時間を設定して行うものでないとする。¹⁸⁾

ヒロシマの平和教育論者の一人である藤井敏彦（1976）は、「平和教育をどう進めるか」の論文を記し、平和教育の三要素を述べる。それは、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。②戦争の原因を追及し、戦争を引き起こす力とその本質を科学的に認識させる。③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、¹⁹⁾ の三要素である。藤井の平和教育論により、平和教育の構造、目的、内容、さらに理論と実践の課題が平和教育に関心ある教師達に提示され、教育〈実践〉に向けた平和教育論の雛形ができあがったといえよう。

平和教育実践が広がっていく同じ時期に、教育学界で平和教育論構築の場が設定された。1974年に日本教育学会の広島大会のシンポジウムとして「平和教育」が討

論され、戦後29年目に「平和教育」の存在意義が教育学界で再確認された。それを受けて1976年に平和教育が日本教育学会大会の課題研究に位置づけられた。「平和教育」の課題研究部会が設置されたのは、平和教育が学会レベルで重要な研究課題であると認知されたことを示している。

表1 日本教育学会大会における平和教育関連の課題研究部会における研究テーマ

西暦	回	課題研究部会の研究テーマ
1974	33	大会シンポジウム「平和と教育」(広島大会)
1975	34	
1976	35	平和教育 注:この年に<平和教育>の課題研究部会が設置される。
1977	36	平和教育
1978	37	教育学における平和認識
1979	38	平和教育と教科・教材
1980	39	軍縮教育と平和教育
1981	40	平和教育と道徳教育—歴史の教訓を含めて
1982	41	小・中・高校・大学を通じての平和教育
1983	42	平和教育と軍縮教育
1984	43	大学における平和教育
1985	44	平和・軍縮教育, 環境教育, 開発教育
1986	45	「教育の国際化」と平和教育
1987	46	教育における戦争責任の問題
1988	47	教育における戦争責任の問題(その2)
1989	48	「構造的暴力」と平和教育
1990	49	平和教育の構造的把握
1991	50	転換期の平和教育
1992	51	平和教育の国際的経験
1993	52	ユネスコ「セベリア声明」・歴史教育の教訓
1994	53	平和教育の現段階 注:部会名を<平和・人権・国際理解の教育>に変更。
1995	54	戦後50年と平和教育—加害責任の教育をどう考えるか
1996	55	子どもの権利保障の現段階
1997	56	平和・共生の教育—その課題と展望
1998	57	平和・人権教育における歴史認識
1999	58	平和教育・平和文化 注:部会名を<平和教育・平和文化>に変更。

表1は、日本教育学会大会に設置された平和教育関連の課題研究部会における1976年以降の研究テーマを示したものである。第一回目の課題研究では、日教組の国民教育研究所員の伊ヶ崎睦生が司会に森田俊男が報告者の一人になっており、この課題研究の設置は、一面では日教組内の平和教育実践運動の盛り上がりを受けたものといえよう。その一方でこの時期に大学レベルで平和研究が進展し、平和研究に関心を持つ研究者が各大学に増えていく。初めての課題研究部会で、司会の伊ヶ崎睦生は、ユネスコの「国際教育の勧告」(1974年)の検討と国内での具体化が必要であるとまとめた。²⁰⁾

1977年に、森田俊男は、未だ日本人(軍)がアジアで何をしてきたかの問題がほとんど取り組まれていないことを指摘した。この年、城丸章夫は「日本学術会議が数年前に、教育系大学における平和教育講座の設置及び各大学における平和研究の推進を勧告していることを指摘した。」²¹⁾ それを受けてか、神戸大学教育学部で、1982年に「平和教育」が教職専門科目として開講された。滋賀大学教育学部でも、1987年に一般教育総合科目の一つとして「平和教育」の授業が始まった。

(4) 1980年代

村井実(1980)は日本の平和教育を、①平和教育をとり立てては行っていないもの(日常的な平和教育)。②社会や道徳の授業の一部を利用して、積極的に平和教育を行おうとするもの(とりたてての平和教育)、の二つの範疇に分ける。その上で、取り立てての平和教育に対する批判として、子どもたちに平和への意欲の形成をめざして、戦争の醜く悲惨で非人道的な場面を子どもたちに印象的に提示しても、子どもたちに戦争を避けたり平和を追求する態度が形成されるわけではない、と述べる。子どもたちに対し、平和は全て善く戦争は全て悪いと決めつけるような「平和教育」をするならば、平和と同時に「善悪の決め付け」を子どもたちに教えることになる。決めつけの思考パターンは子ども達の柔軟な思考を妨げ、他国への偏見・敵意に誘導するので、それは戦争の心理条件形成につながる、と村井は考える。

1980年代の平和教育論の中に、アジアを教えることが特に重要な内容として入ってくる。²²⁾ 平和教育の課題研究部会での研究テーマは、平和教育研究者の関心と、国内および国際的政治状況の影響を受けている。米ソの核軍拡競争に直面して世界

に反核運動が広がった1980年代前半に、「軍縮教育」は3回もテーマに挙げられた。これはまた、国連とユネスコによる軍縮教育キャンペーン（1980年に軍縮教育10原則が出る）による影響でもある。²³⁾

西ドイツでは「構造的暴力」、つまり流血の暴力を意味するのではなく、それによって社会が不正や不和を生み出すような暴力の問題が注目されており、1981年にそうした西ドイツの平和教育が初めて紹介された。藤田秀雄は、今日(1984年)、国際的には「平和」とは構造的暴力が除去された状態（積極的平和）と定義される、と述べた。²⁴⁾

1982年、グローバル・エデュケーションの用語が紹介された。それはグローバル・リテラシー（地球的知見）を得る教育であり、世界に生起している問題（人口、環境、貧困、紛争など）についての教育であるとされた。一方、田中治彦（1987）は、地球的課題である「南北問題・開発問題」をいかに教育課題として捉えるかの視点から、開発教育を定義し、開発教育の場と内容と方法を明らかにする。²⁵⁾

藤澤法暎（1983）により、ヨーロッパの歴史教科書づくりにおける国際協力、特に1953年以降の西ドイツのゲオルク・エッカート国際教科書研究所の活動が紹介された。藤澤は国際的な相互批判と協力による教科書改善を進める必要性を主張する。²⁶⁾ 藤澤法暎（1987）は、日本人にとって「現在の歴史をよりよく書き続ける」努力を重ねるとは、核廃絶・全面軍縮の先頭にまず日本自らが立ちつつ、東アジアにデタントの枠組みを築き上げていくことであり、また南北問題・自然と人間との共生といった全人類の課題に積極的に取り組んでいくことでもある。それは、われわれ自身を平和・人権・開発の主体に本格的に鍛え上げていくことだ、と言い換えてもよい、²⁷⁾ と述べる。

長浜功（1987）によって、初めて日本教育学会大会で教育の戦争責任が論じられた。長浜は「教え子を再び戦場に送るな」の反戦のスローガンは叫ばれ続けたが、教え子を戦場に送った学者や教師自身の理論と実践の構造には見向きもせず、口先だけの平和論が横行したと批判する。²⁸⁾ 藤田秀雄（1988）は、「教育の戦争責任とは、戦争への教育を計画し、実施した国家権力と教育関係者の責任である」とする。戦争への教育の責任とは、①被教育者を戦場に送り出し死傷させた責任（戦争で死んでいった兵士を育てる）。②主としてアジア民衆に対する加害者を育てた責任。③沖

縄戦において、日本兵が沖縄県民を殺し、また多数の自決者を出した責任、と整理する。²⁹⁾

1980年代最後の1989年には、「構造的暴力と平和教育」というテーマのもとで報告がなされた。福田弘によれば、近年平和教育は、「平和擁護の教育」から「平和な世界創造の主体形成」という、より広義の概念規定がされる傾向がある。平和教育の主要素としての軍縮教育も、人権教育、開発教育と不可分であると認識され、飢餓、貧困、人権抑圧、自然破壊などの「構造的暴力」の解消が平和概念に含まれるに至っている、と述べる。平和教育の方法論として、①感性に訴える平和教育の方法の重要性を認めつつ、②理性的・科学的認識、③実践的認識・課題認識、など三者の調和的育成が不可欠であると、平和教育の課題研究部会では共通理解された。³⁰⁾

(5) 1990年代

1990年代はポスト冷戦時代となり、平和教育論も再検討されそのあり方が模索された。平和教育の課題研究部会は、1994年に名称を「平和・人権・国際理解の教育」と改称して再出発した。そこでは、最大の克服課題として戦争の問題を中心としつつも、構造的暴力の問題をも視野に入れた広義の平和教育の研究、平和に不可欠な人権尊重を実現するための人権教育の研究、諸国民の相互理解にたつ平和な世界建設に資するための国際理解教育の研究などを、総合的に追求することとされた。³¹⁾

1991年に、「転換期の平和教育」が平和教育の課題研究の研究テーマとなった。藤井敏彦は、「この課題研究にはそのつどそのつどの内外の政治状況が微妙に反映されてきた」と述べる。1991年1月に起こった湾岸戦争は新しいタイプの戦争であると認識された。藤田秀雄は、湾岸戦争を新しい型の戦争とする理由の一つに、「国連安保理決議」によりアメリカが兵員・武器・戦費を日本を含めた諸外国に提供させて戦ったことをあげる。さらに別の理由として、マスメディア教育を取り上げ、湾岸戦争時における米軍の報道規制を取り上げた。³²⁾

伊ヶ崎睦生(1992)は、15カ国の教科書における「パールハーバー」の記述の分析(米国の研究グループと共同)を紹介し、戦争を直視した近代史の教育を行う必要性を述べる。³³⁾

藤沢法暎(1993)は、日韓両国民の歴史認識を埋める方法として、1990年に始まっ

た日韓歴史教科書の共同研究会の活動を紹介した。藤沢は、過去をふり返ることは、すぐれて未来志向的な営みである、と述べる。ただ、「中国・韓国などかつて日本の侵略の犠牲になった国々と接する場合、戦争責任を自覚している日本人は、ややもすれば『ご無理、ご尤も』になりがちである。これは長い目で見ると双方にとってマイナスだ」と指摘し、国情、文化の違いをわきまえつつ、「自然体」の交流を心がけたいものだ、とまとめた。³⁴⁾

安達喜彦(1994)は、アジア太平洋戦争における「侵略・加害」の実態を子ども達に教える必要を説く。ただし、「『加害』の事実を羅列するだけでは、歴史の認識を深めることができず自民族に対する嫌悪感だけを育てるばかりでなく、アジア諸民族への蔑視観を再生してしまう恐れがある」³⁵⁾と懸念を示す。加害体験継承を行う平和教育実践の広がりに対して、その重要性を確認しながらも、問題点があることも認識されている。高嶋伸欣(1995)は、1990年代前半の平和教育の特徴として、「最大の変化は、教科書検定において、日本によるアジア侵略の記述が事実上フリーパスになったことだった。80年代の教科書問題をめぐる議論の中で、一貫して維持されていた内外の世論による厳しい文部省批判がもたらした一つの結果と考えられる。」³⁶⁾

しかしながら、平和教育や近現代史の授業において戦争加害体験を教えることは自虐的であると、巻き返しのキャンペーンが、1990年代後半に国内で行われるようになった。産経新聞や書籍、³⁷⁾「現代教育科学」などの雑誌で、加害体験継承が自虐的であるとか、感性的教育方法を取ることに批判がなされ、戦争体験継承を説く平和教育論が問い直されている。

この批判の口火となったのが、藤岡信勝(1993)による「平和教育再編の時」³⁸⁾の記事であろう。藤岡は、「湾岸戦争は、平和教育がよりどころとしてきた憲法9条の『平和主義』の理想が国際政治の現実の中で破綻したことを示す衝撃的な事件であった」と述べ、従来の平和教育がパラダイム転換する必要があるとする。そして、「平和教育の再建のため、さしあたり憲法9条と国際貢献の関連を教師の間で議論するところから始めてはどうだろうか」と述べる。

高橋史郎(1997)は反戦平和の平和教育を「反日的自虐的な平和教育」と批判する。³⁹⁾戦争の悲惨さ・残酷さに対する嫌悪感を育て、戦争をくい止め平和を守る平

和教育は成果が上らず形骸化しており、加害を継承する平和教育は、日本の加害を強調するので自虐的であり日本を嫌いにする反日的教育である、と高橋は批判する。

堀尾輝久(1997)は、地球時代を「地球上に存在するすべてのものが、一つの絆によって結ばれているという感覚と意識が、地球規模で共有されている時代、あるいは共有されていく時代である」と定義し、その地球時代の教育課題として平和・人権・共生の文化がその中心となると述べる。⁴⁰⁾ 1990年代後半にユネスコや国連での議論を通じて平和文化の構築が課題であるとの認識が平和教育研究者に広がり、それを受けて課題研究部会は1999年に「平和教育・平和文化」に変更された。

1976年から1999年までの24年の間に、日本教育学会の平和教育関連の課題研究部会に関わってきた研究者は多い。この課題研究の司会または報告者として3回以上課題研究に関わりが有った人を、その時期から区分して前半型、中間型、後半型と分けると次のようになる。なお、研究者名の右()の中の年号は、何年から何年までの間に関わったか、そして回数への何回関わってきたかを示す。前半型は森田俊男(1976-1979年, 3回)、城丸章夫(1976-1980年, 3回)であり、前半・中間型が伊ヶ崎睦生(1976-1995年, 14回)、藤井敏彦(1976-1991年, 6回)であり、中間型が福田弘(1983-1994年, 4回)、楠原彰(1989-1994年, 3回)、藤沢法暎(1983-1993年, 3回)であった。中間・後半型は藤田秀雄(1982-1999年, 7回)であり、後半型は安達善彦(1993-1998年, 3回)、河内徳子(1994-1999年, 3回)、中野光(1990-1998年, 3回)、などであった。もちろん司会担当年や報告年、またその回数だけでは、平和教育研究との関わりは判断できないが、こうした研究者が1974年以降の日本教育学会での平和教育論構築に積極的に関わってきたといえよう。これ以外の研究者が平和教育の研究活動に携わっている事は言うまでもない。

2. 構造的視点からの考察

(1) 年代別に見た社会的要因の影響

戦後日本の平和教育論が、社会変化との関係でどのようにして構築されてきたのか、ここでは平和教育論の展開が社会的要因と因果的にどのように関わってきたの

かを述べる。まず、平和教育論の形成と発展に影響を及ぼした社会的要因について、年代別に考察する。

1940年代後半、政治的要因であるアジア・太平洋戦争の敗戦体験下においてそれを繰り返さないという意図から、日本国憲法で平和主義が定められ、平和的な国家及び社会の形成者を教育の目的とする教育基本法が制定された。両者により日本の法体系の中核に平和教育の理念が埋め込まれたといえよう。

1950年代には、東西の冷戦下で日本が再軍備していく政治的過程において、日本国憲法の平和主義をより所とする平和教育論が生成される。それは反戦平和を志向する特徴を持つといえる。日教組大会のスローガンに「戦場に再び教え子を送らない」(1951年)が掲げられ、戦争の遂行を目的とした〈戦中の教育〉とは異なる〈民主教育〉こそが平和教育であると論理づけられた。民主主義の教育や子どものための教育が「ほんとうの教育」とされ、それが平和教育と理解されていた。

1950年代前半に教育学界の主流にある研究者が平和教育を民主教育一般と論じたため、取り立てた平和教育論が論じられることが少なくなり、平和教育論そのものの構築はあまり進まなかった。戦争という国際的要因の影響として、日本が関係する隣接地域で戦争が行われた時は、戦争に巻き込まれるのではという危機感から、反戦平和をめざす平和教育運動が高揚し展開される。朝鮮戦争(1950-51年)が起ると、日教組による平和運動としての平和教育運動が始まった。政治的要因として、自由民主党と社会党との対立図式が成立した1955年の政治体制下(55年体制)で、日教組は社会党側に立つこととなり、反自衛隊、反安保の平和運動に深く関わり、それに向けた平和教育もなされた。

1960年代には小・中学生達は全員戦後生まれとなり、戦後15年以上経ったという時間的要因の影響を受けて戦争体験の風化が進む。戦争風化は高度経済成長という経済的要因により促進され、空襲の焼け跡に即席に建てられた建物は取り壊され新しいビルが建ち並び、戦争体験を想起するものが消えていった。55年体制の政治的要因の影響下で、日教組は文部省による教育の中央集権化に対抗する政治運動として、民主化を要求する平和教育運動を展開した。

教育現場からの要請という教育的要因として、1970年代には戦争風化に抗して、広島・長崎を発信源とする被爆体験継承をめざす平和教育論が形成される。被爆教

師によるヒロシマ・ナガサキの継承活動が始まり、それと並行して各地で戦争体験の継承をめざして教師による平和教育論が展開された。教科外活動として「とりたてての平和教育」が主唱され、特別活動—学校行事—修学旅行の利用（例えば広島、長崎への修学旅行）を通じて平和教育の実践が進められる。他方、ベトナム戦争でアメリカ空軍機による北ベトナム爆撃（1965年開始）が激化した時期に、国際的要因である北爆のイメージに重ね合わせて、日本の空襲体験を継承する平和教育論が広がった。教育学界の支援という研究的要因として、1976年の日本教育学会大会で「平和教育」（1976-1993年）の課題研究部会が設置され、平和教育論を学問的に構築する場ができた。この課題研究部会では後に広義の平和教育概念の下で、構造的暴力も視野に入れた平和教育論が展開されるようになり、「平和・人権・国際理解の教育」（1994年）と名称が変更され、さらに「平和教育・平和文化」（1999年）と改称される。

1980年代には、外交関係という国際的要因として、アジアとの外交関係が平和教育論に影響を及ぼす。1980年以前に行われた日韓基本条約の締結（1965年）、中国との国交正常化（1972年）、日中平和友好条約の締結（1978年）で東アジア諸国との交流が進展していたことが、1982年に教科書問題という外交問題が起こる前提となった。韓国や中国と国交が結ばれる以前は、外国に向けては最小限の戦争責任を認めるが、国内的には戦争責任の問題を否定あるいは不問に付すとの、ダブルスタンダード（二重基準）が成立していた。朝鮮や満州（中国東北部）の植民地支配、ならびに中国や東南アジアへの侵略戦争での戦争加害体験の継承が、平和教育において重視されるようになった。こうして1980年代を通じて、戦争加害体験の継承が平和教育論で多く取り上げられるようになる。一方、ヨーロッパが源の平和学という近接学問領域の影響を受け、「積極的平和」や「構造的暴力」の概念が紹介される。⁴¹⁾ 平和教育論においても、平和の概念が拡大してゆき、広義の平和をめざす平和教育論が説かれるようになる。⁴²⁾

1990年代には、「侵略」の用語が学校の社会科教科書で普通に使用されるようになった。平和教育実践で、戦争加害体験の継承が行われるようになる。1990年代後半、加害体験継承の平和教育に対し自虐的との批判がなされるようになった。他方、1980年代に引き続き、平和教育においても地球的視野が必要と説かれる。また、人

権教育や国際理解教育の視点を取り入れ、共生や環境に配慮した広義の平和教育論を構築する必要が説かれるようになる。外国からの影響という国際的要因として、東西冷戦の終了後、外国の平和教育では、国内の民族紛争の解決や、日常的暴力の解決が重要な課題となっていることが紹介された。研究者のネットワーク化という研究的要因の影響を受け、平和研究者の世界的かつ組織的なつながりが増え、また外国人研究者との共同研究も増えて、平和教育に関する情報が共有される度合いが増えてきた。日本国内では、1990年を境に多くの平和博物館が開館し、平和博物館開設ブームとでもいえる状況があった。しかし、それは時間的要因の影響でもあり、戦後50年つまり半世紀以上が過ぎ、戦争体験者の減少により、直接的に戦争体験が継承されることが少なくなった。戦争体験が「博物館入り」して展示物やビデオを通して、間接的に子ども達に継承される事が多くなった。

(2) 年代をまたがる社会的要因

平和教育論の展開を年代別に述べてきたが、ここでは年代をまたがって平和教育論に影響を及ぼした社会的要因について述べる。

政治的要因として、日本は戦後50年以上に渡って戦争がないという「消極的平和」の国民生活を享受している。経済的要因として、特に1960年代の高度経済成長期を経過して日本が経済大国となり、その後の安定成長期を経て、人々は豊かな消費生活を送ることができるようになった。個人レベルでは消費を中心とした私的な日常生活に関心を集中するようになり、平和問題に大きな関心を持たなくなっている。その意味で平和な日本の経済的繁栄は、平和教育論構築の否定的要因でもある。そうした日本の社会にあって、平和教育論では、人々が豊かな私生活に閉じこもるのみでは不十分で、諸外国の平和問題に関心をもち国内の「積極的平和」の形成に関心を向けなくてはならない、と説くことがまず必要となる。

つぎに、マスコミの要因として、戦後の日本国民の多くに平和主義的態度を形成してきたのは、マスメディアの影響が大きいといわれる。⁴³⁾ 日本の新聞・テレビなどのマスメディアは平和問題に大きな関心を払い、戦後幾たびか戦争体験継承のキャンペーンを行い、戦争体験継承活動の場を紙面で提供したり、戦争展に協賛してきた。平和教育論を受け入れる国民的下地をマスコミが形成してきたといえよう。

さらに、外国の平和教育論の紹介という国際的要因の影響も無視できない。ユネスコ憲章(1945年)、ユネスコ・国際教育勧告(1974年)、ユネスコ軍縮教育世界会議資料・軍縮教育10原則(1980年)、子どもの権利条約(1990年)、ユネスコ国際教育会議・総合的行動要綱(1994年)、人権教育のための国連10年(1995-2004年)、平和の文化国際年(2000年)、などの内容が国内に紹介されることにより、日本の平和教育論を世界的視野から再構築する視点が提供された。

研究の発展という研究的要因として、平和教育論の展開において研究方法の進展が見られる。歴史教科書のあり方が問われ、検定教科書が分析され、教科書の国際比較研究が行われた。日本の平和教育研究は、歴史的手法が中心であったが、アジア・太平洋戦争に対する「国内での視点」から「国外からの視点」への転換があった。国外からの視点とは、戦争加害の視点、戦争当事国における双方向の視点などである。さらに、欧米などの平和教育の紹介が継続的に行われてきた。比較教育学の視点が入り、1990年代に入ってから外国の研究者と共同研究が推進されるようになる。こうして、世界各国の平和教育論は相互に関係が緊密になり、常時外国の平和教育論の影響を受けながら平和教育論の構築がなされるようになっていく。ただし、平和教育について因果関係的な学問的説明が充分になされるようになったとはいえ、社会科学的研究を進めることが必要とされている。

3. 平和教育論の特徴

戦後構築された日本の平和教育論の特徴をいくつか挙げることでできよう。

①平和教育の教育方法には三要素(感性、認識、行動力)の教育が必要であることは、1950年当初から教育研究者により認識はされていた。しかし、反戦平和主義に立った戦争体験継承のための教育方法は、感性的方法に頼りがちであった。平和教育論形成の出発点から、平和教育の方法について上記三要素を教育すべきとの指摘はあるが、その後の平和教育実践では感性的方法に偏りがちであり、それへの反省は断続的になされてきた。

②平和教育論において、二分法的に平和教育を分類する認識枠組みがよく使用される。戦後の平和教育論の展開でよく出てきた対句は、狭義の平和教育-広義の平

和教育，取り立てての平和教育—日常教育活動での平和教育，直接的平和教育—間接的平和教育，平和についての教育—平和のための教育，被害体験の継承—加害体験の継承，などである。平和教育論展開の現在の方向としては，概念・視野・内容が広がっていく傾向にある。例えば，狭義の平和だけでなく広義の平和の視点も必要とされ，また平和についての教育だけでなく平和のための教育も必要である，という方向に展開している。2000年は平和の文化国際年であり，今までのユネスコ活動全体を包括する「平和の文化」という概念も登場しており，日本で進めてきた平和教育との関係が問われている。今後平和教育論を構築していくためには，平和教育の内容をどこに焦点化するかが課題となっている。

③平和教育論では，「歴史的教育方法」がその中心的な教育方法となってきた。平和教育論には過去の戦争体験について学ぶ歴史教育を手法とする教育論の構築が多い。その一方で，難民や地域紛争など現在の世界情勢について学べる「地理的教育方法」での平和教育論が少ない。平和的国家及び社会を形成する方法や，紛争解決方法について教える「公民的教育方法」の分野での平和教育論が今まで少なかったといえよう。歴史的教育方法が中心の日本の平和教育論は内容的に過去指向となる傾向があった。過去指向だけでは不十分で，現在の紛争解決や未来指向の平和教育を実践することも必要であるとの平和教育論も出てきた。⁴¹⁾

それゆえ，これからの平和教育論の構築において，平和教育に近接する教育領域との協同・相補関係が必要である。近接教育領域としては，国際理解教育，人権教育，開発教育，環境教育，地球市民教育，ワールド・スタディズなどがあり，それらの視点を取り入れた平和教育論を構築する必要がある。ただし，平和教育論の内容が広がって対象が曖昧になると，②で挙げた焦点化の問題が出てくる。

④平和教育論の社会的機能としてどのようなものがあるだろうか。1950年代の平和教育論では，平和教育が民主教育一般に解消されてしまう。その後，被爆・戦争体験継承の平和教育<実践>が1970年代に全国的に広がり，平和教育実践が教育学界での平和教育研究より先に進み，平和教育論の構築がそれを後追いついた様相があった。

1970年代後半以降は日本教育学会において，平和教育の課題研究部会が設置され，平和教育に関する研究報告の蓄積が行われた。教育現場での平和教育実践に対し，

平和教育研究の研究成果を提示する機能が果たせるようになった。日本教育学会の平和教育論においては、戦争体験の継承を重視しており、アジア・太平洋戦争の「集合的記憶」の形成を理論的に体系化する機能を果たしてきたといえよう。

その一方で、日本の戦争加害体験継承を進める平和教育論は、一部の教育学者たちから反発・批判を引き起こす。加害体験継承に反対する教育論に対しては、それを進めるべきとの立場からの批判がある。戦争加害体験の継承内容と教育方法は、1990年代後半の論争題となった。

4. 今後の研究課題

本稿では、戦後平和教育論の展開過程における社会的要因との関わりを考察した。平和教育論の形成・展開に対して社会的要因が影響を及ぼし、時間を含めた社会的要因との相互作用の中で、平和教育論が構築されてきたことが示された。

「平和教育論」の分析対象を、学校教育における平和教育論に限定したが、それ以外の平和教育についての平和教育論に分析対象を広げる必要がある。例えば、藤田秀雄は社会教育における平和学習を取り上げる。⁴⁵⁾ さらに、人々の平和意識や平和的な態度形成に、平和博物館やマスコミなどが及ぼす平和教育的な影響についての平和教育論も考察の対象に入れる事が可能である。それら広義の平和教育の作用が戦後の日本人にどのような影響を及ぼしてきたのか、についての考察は、平和教育論の今後の発展にとって有用な研究課題といえよう。

その他の重要な研究課題として、平和教育論を体系化し「平和教育の理論」にまで高めることがある。それは平和教育学の成立を目指す方向であり、堀江宗生(1980)は初めてディシプリン(学問領域)としての「平和教育学」の概念を提示した。⁴⁶⁾ それへの当時の反響としては、①教育や教育学は、本質的に平和的なものであるから、平和教育学と断るほどの必要性はないという批判があった。②これまで平和教育の実践はあったが、平和を教育学的に、あるいは平和教育実践を学問的に検討した研究はないという反響であった。堀江によれば、平和教育学は、平和教育自体を研究対象として社会科学的に分析する学問である。その際、「まず平和教育に関連する事象を『社会過程』としてとらえ、社会科学的に分析し、理論的整理を行うところか

ら出発しなければならぬ」⁴⁷⁾と述べる。その必要性を認識しているので、本稿では「平和教育論」の展開を社会学的視点から分析し、構造化しようと試みた。堀江が平和教育学の概念を提示して以降20年が経過しているため、平和教育の研究の蓄積も進み、平和教育学の成立基盤は整いつつあるといえよう。2000年を迎えて、平和教育学の成立と、その学問的発展が望まれる。

註

- 1) 啓明会による、国際平和のための教育についての提言の原文がある(中野光『大正デモクラシーと教育』1990年版, 129-131頁)。
- 2) 中野光 1991「両大戦間期における日本の平和教育」『教育学研究』58巻1号, 79頁。
- 3) 宮原誠一 1954「平和教育の動向」『日本資本主義講座』第9巻, 433頁。
- 4) 宮原誠一 1954「平和教育の動向」447頁(宮原誠一1950「日本の教師は平和を愛さぬか」『6.3教室』1950年1月号, を引用)。
- 5) 「主張 ほんものの教育」『教育』No. 9, 1952.7。
- 6) 勝田守一 1954「平和教育の考え方について」『教育』No.32, 1954.5。
- 7) 草野滋之 1992「1950年代における平和教育の分析—勝田守一の所論を中心にして」『和光大学人文学部紀要』第27号, 134頁を参照。
- 8) 宮原誠一・五十嵐顕 1952「計画的実践の成長—師井氏の記録が示していること」『教育』No. 9, 1952.7, 10頁。
- 9) 日教組の平和教育論は、教育研究全国集会の報告書である「日本の教育」に掲載の「平和教育」分科会の討議内容の報告に現れている。
- 10) 槐一男 1969「平和教育におけるリアリズムの欠如とその克服」『教育』No.231, 1969.2。
- 11) 安田武 1965「教師・おとなの戦争体験と教育」『生活教育』201号, 1965.8, 36頁。
- 12) 長洲一二 1963「戦争をどう教えるか」明治図書, 18頁。森田俊夫によれば、1960年代中頃より主として教研全国集会で取り上げられてきた平和教育に関する内容として以下のものを挙げた。原爆被爆問題, 基地問題(米軍, 自衛隊の), 大都市の空襲被災, 戦争体験の発掘と継承, 在日朝鮮人・国内少数民族の権利に関するもの, 日本の教育における民族的原則, 民族文化の問題などである(楠原彰, 課題研究「平和教育」のまとめ, 『教育学研究』44巻3号, 1977.9, 70頁)。
- 13) 里見実 1968「教育における戦争体験の継承—記録・資料」『教育』No.216, 1968.1, 81-82頁。
- 14) 丸木政臣 1965「戦争を教えた記録(検討の素材)」『生活教育』201号, 1965.8, 18頁。
- 15) 1970年代を通じて、広島・長崎の平和博物館を訪問する子どもたちの数(団体入館児童・生徒数)が増加している。
- 16) 広島平和記念資料館(1955年開館)や長崎国際文化会館(1955年開館)などにおいて、平和教育教材や資料が販売されている。1975年以降日本各地に設置された平和博物館は、平和教育普及

- のセンター的役割をになっている(村上登司文 1996「平和博物館による戦争体験の継承の考察」『京都教育大学紀要』Ser.A, No.89を参照されたい)。
- 17) 広島市教育委員会 1972「平和教育の手引—小学校編(第一次試案)」。
 - 18) 長崎市教育委員会 1978「平和に関する指導資料(試案)」。
 - 19) 藤井敏彦 1976「平和教育をどうすすめるか」『季刊平和教育』1号, 15頁。
 - 20) 伊ヶ崎睦生による課題研究「平和教育」のまとめより(1976.9『教育学研究』43巻3号, 61頁)。
 - 21) 楠原彰による課題研究「平和教育」のまとめより(1977.9『教育学研究』44巻3号, 71頁)。
 - 22) 「特集:アジア・アフリカをどう教えるか」『平和教育』No.21, 1985。「特集:戦争体験学習を問い直す」『平和教育』1987, No.26。「特集:十五年戦争をどう教えるか」『平和教育』1987, No.27。「特集:加害をどう教えるか」『平和教育』No.30, 1988。
 - 23) 藤田秀雄 1983「ユネスコ・軍縮教育論とわが国の課題」『教育学研究』50巻1号, 101-103頁。
 - 24) 藤井敏彦 1985「討論のまとめ」『教育学研究』52巻1号, 85頁。
 - 25) 田中治彦 1987「開発教育と平和教育」『教育学研究』54巻1号, 98頁。
 - 26) 藤澤法暎 1984「ヨーロッパの歴史教科書づくりにおける国際協力」『教育学研究』51巻1号。
 - 27) 藤澤法暎 1988「平和教育と戦争責任—西ドイツの場合」『教育学研究』55巻1号, 65頁。
 - 28) 長浜功 1988「教育の戦争責任について」『教育学研究』55巻1号。
 - 29) 藤田秀雄 1989「教育の戦争責任に関する問題提起」『教育学研究』56巻1号, 85頁。
 - 30) 福田弘 1990「討論のまとめ」『教育学研究』57巻1号, 100頁。
 - 31) 福田弘 1995「討論のまとめ」『教育学研究』62巻1号, 21頁。
 - 32) 藤田秀雄 1992「平和教育の新たな課題」『教育学研究』59巻1号, 82-83頁。
 - 33) 伊ヶ崎睦生 1993「各国教科書に見る『パール・ハーバー』の記述比較」『教育学研究』60巻1号
 - 34) 藤沢法暎 1994「日韓歴史教科書研究交流の経験から」『教育学研究』61巻1号, 46頁。
 - 35) 安達喜彦 1994「教育課題としてのアジア太平洋戦争」『教育学研究』61巻1号, 47頁。
 - 36) 高嶋信欣 1996「90年代の今, アジアから問われている課題」『教育学研究』63巻1号, 46頁。
 - 37) 藤岡信勝・自由主義史観研究会 1996「教科書が教えない歴史」産経新聞社(産経新聞に1996年1月-6月に連載したものをまとめた書籍)。
 - 38) 『読売新聞』1993.4.30朝刊。
 - 39) 高橋史郎 1997「平和教育のパラダイム転換」明治図書。
 - 40) 堀尾輝久 1998「地球時代の教育—平和・人権・共生の文化を」『教育学研究』65巻1号, 35-36頁。
 - 41) 「学校における平和教育のあり方について—神奈川県平和教育懇話会のまとめ」(1987.5)は、平和学の影響を受けて、広義の平和教育概念に基づく平和教育の在り方を考えている。
 - 42) ガルトゥングが唱えた構造的暴力論(1969)が、日本教育学会大会の平和教育の課題研究では1981年に初めて紹介される。そこには10年あまりのタイムラグ(時差)があった。
 - 43) 本橋春紀 1995「被爆・終戦番組の四十年」『マス・コミュニケーション研究』No.47, 41頁。
 - 44) 例えば、神奈川県平和教育懇話会 1987「学校における平和教育のあり方について」。
 - 45) 藤田秀雄 1988「平和学習入門」国土社。

- 46) 「平和学」という学問体系が成立するならば、その一つの系となるべき分野として「平和教育学」が存在しても良いはずであり・・・」（堀江宗生 1980「平和教育学をめざして—その系譜・課題・方法」『平和研究』第5号, 155頁）。
- 47) 堀江宗生 1980, 160頁。