

## [総説] 2000年代以降の平和教育研究の動向と成果

村上 登司文

京都教育大学

広島大学平和センター客員研究員

## [Review] Trends and Achievements in Peace Education Research since the 2000s

Toshifumi MURAKAMI

Kyoto University of Education

Affiliated Researcher, the Center for Peace, Hiroshima University

### Abstract

Peace education is considered to have entered a transitional period in the post-war era in the 2000s. In order to reconstruct peace education during this transitional period without stagnation, it is necessary to promote academic empirical verification. The purpose of this paper is to identify trends and research findings in peace education research with regard to the period since the 2000s, when its initiatives have expanded. This paper focuses on a review of articles and books on peace education research from 2000 to 2022. This paper examines research findings that address the following research questions in peace education research. (1) Curriculum development in accordance with children's developmental stages, (2) Reactivation of war memories, (3) Methods of communicating the horrors of war to children, (4) Development of peace builders, (5) Building peaceful and just social and international relations, and (6) Research through empirical verification. Furthermore, this paper examines research findings in response to transformation in a rapidly changing society.

These include comparative educational research in globalization, research in response to information technology, and research in cooperation with local communities. Finally, this paper summarizes the findings and challenges of this research.

## 1. はじめに

### 1-1. 研究目的と研究方法

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。平和教育が 2000 年代は低迷期にあるといわれ<sup>1)</sup>、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。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り、平和教育研究を発展させその成果を上げることで平和教育の「再構築」に取り組むことができよう。

平和教育を研究対象として、研究を志向することにより平和教育学まで高めることができる立場がある。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<sup>2)</sup>。本稿では、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、平和教育研究の動向と研究成果を明らかにすることを目的とする。

分析対象とした論文や書籍は、「平和教育」の検索語により抽出した 2000 年から 2022 年までの平和教育に関する文献資料が中心である<sup>3)</sup>。分析したのは平和教育研究の発展に寄与したとみられる平和教育に関する論文と書籍である。論文については、インターネットでオープンアクセスが可能なものを分析対象とした。多くの大学や研究機関はオープンサイエンスに協力的なので、そうした学術志向の機関が発行する研究誌の論文に対してほとんどアクセスできると考えた。平和教育研究と予想されるがネットでアクセスできない論文については、複写依頼で取り寄せた。本稿では、平和教育研究に関する文献資料のレビューにより、動向と成果をまとめるという記述スタイルを取る。ここでは、評価すべき論文や書籍をリストアップし、その中からテーマに沿ってレビュー内容を構成するという手立てを用いる（藤原 2021、14）。

---

1) 平和教育の発展を、反戦平和教育を押し進める視点だけから見ると、現在の平和教育はやや停滞しているといえるだろう（村上 2022、148）。

2) 平和教育学を成立させる意義について論じられている（村上 2009）（野島 2010、140）（西尾 2011）（竹内 2011）。

3) CiNii では検索語による検索結果の表示において、同一論文が 2 回以上掲載されている場合がある。同一論文であっても、文献表記が部分的に異なっている場合は複数回採録される。また、文献発表年が年度表記されると同時に、発行年月表記（1 月～3 月）される場合は 2 度採録されることがある。

## 平和教育学のアプローチ

平和教育は〈実践〉志向であるべきか、あるいは〈研究〉志向であるべきか、進む方向性について平和学界において立場の違いがある。平和教育学では、〈研究〉志向のスタイルを取り、研究テーマに関する先行研究に基づき研究課題を定め、実践研究や理論研究を行い、研究による知見を提示することが求められる。新たな知見と既知の研究成果とを結びつけて、平和教育研究の系統化と体系化を進め、その結果として平和教育学がさらに発展していくことを目指す。

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）。

## 平和教育学の制度化への動き

平和教育学研究会が竹内久顕を中心に 2005 年に発足した（竹内 2006、43）。関西で平和教育学フォーラムが 2011 年より回数を重ねて開催されている。学会活動としては、平和教育学を取り上げたテーマとして、日本平和学会大会の 2008 年秋の分科会「平和学と教育学の結節点をめぐって—平和教育学の可能性」と、2009 年秋の分科会「平和教育学の可能性を探る」が開催された。平和教育学の展開を受けて、『平和教育学事典』（平和教育学研究会編 2017）を web 版で発信した。

大学の授業科目として、2001 年より京都教育大学で「平和教育論」の授業が開講された。琉球大学教育学部で「平和教育学」を冠した授業題目「平和教育学概論」が教育学部共通科目として 2017 年に開講された<sup>4)</sup>。「平和教育学 I、II」が 2022 年に開講された。静岡大学教員免許更新講習で「修学旅行での平和教育を考える」が 2016 年に開講された。広島大学人間社会科学部研究科に「平和教育の構築への実践的アプローチ」が 2022 年度に開講され<sup>5)</sup>、同年度に「平和情報発信演習（戦争と平和の教育学）」が開講された。

2000 年代に入って、平和教育研究の博士論文が提出されている。平和教育を直接的に論文のテーマとする博士論文は 2007 年から提出され始めた。「平和教育」についての研究が博士論文と認められることは、各論文が学位を取れる研究レベルに到達していることを意味しており、また学界において「平和教育」が研究対象として認知されたことを示す。「平和教育」を論文題目名に使用した博士論文は、2000 年代（3 本）、2010 年代（3 本）、2020 年代（2 本）、合わせて 8 本が日本国内で提出されている。

---

4) 授業「平和教育学概論」の達成目標に、…平和教育について概観する。具体的素材として沖縄の歴史的事象である沖縄戦を取り上げ、…中高の社会科授業、総合の授業においてどのような取り扱いが可能かを考える（琉球大学のシラバスの HP、2022.12.3 閲覧）。

5) シラバスの授業目標・概要に「平和を希求する広島大学において、平和教育を構築することは重要な課題である。グローバル社会の進展により多様な文化的歴史的背景を持った人々が共生する時代において、平和教育をどのように構築していけばよいか、ヒロシマからの視点を含め、実践的にアプローチする」と記載される（広島大学のシラバスの HP、2022.12.3 閲覧）。

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の裏付けに欠けると指摘される」（坂出 2012、47-48）。この欠けている部分を埋めていくことが、今後の平和教育研究のあり方として重要であるといえよう。

## 1-2. 平和教育の乖離の観点

1990年代以降に平和教育が「低迷」した理由として、竹内（2003）は平和教育における乖離に着目する<sup>6)</sup>。『平和教育を問い直す』（竹内 2011、7）では4つの「平和教育の乖離」を指摘した。それらは、①過去の戦争を多く教えるが今の戦争を考えるのにあまり役に立っていない乖離、②遠くの戦争の暴力を学ぶが身近な暴力への対処がない乖離、③平和の創造について理念を述べるが現実を変える難しさとの乖離、④反戦平和を願う教育方法と平和の創り方を教える方法との乖離、にまとめることができよう。この乖離の観点は、平和教育が直面する現代的課題を捉えることに役立つ。竹内の観点を参考にして、表1に平和教育における乖離の対比を示す<sup>7)</sup>。

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。

表1の乖離の各事項から、現時点で平和教育を取り巻く乖離の状況を見ていこう。乖離を埋めるもの（別名では、回路／方策）を探ることが課題となる。

### 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年2月24日から）を受けて、日本の安全保障を見直す動きが広がっ

6) 竹内（2003）では次の3つの乖離を指摘した ①過去の戦争の学習と現実の戦争（湾岸戦争、アフガン戦争）の乖離、②戦争の学習と生活現実（競争、いじめ、管理など学校や社会の抑圧のシステム）の乖離、③平和創造の理念（平和憲法）と現実の戦争・紛争解決の乖離（竹内 2003、110）。

7) 竹内は平和教育の乖離を埋める重要性を説き、「どうすれば乖離を埋めていくことができるのか。この問題を解決することができるか否かが、これからの平和教育の命運を決することになる」（竹内 2011、15）と述べる。

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。現実には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 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<sup>8)</sup>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（別の形容では、伝統的／老舗的）平和教育は推進力が低下しており、平和教育の課題（乖離も含める）に対する解決力として不十分となっている。

例えば 1990 年代までは、平和教育の中心地とされる広島で活発な平和教育実践があった（舟橋 2009）。当時の文部省によって 1998 年から開始された広島県に対する「是正指導」が、平和教育の危機的状況を起こした原因であると、市民団体より指摘された（舟橋 2011）。広島県では、①平和教育年間カリキュラムの作成校の減少、②平和教育を推進する組織が激減した。まず、是正指導により広島県下の同和教育推進体制が大幅に縮小した。同和教育は平和教育と同様に教職員組合などが推進しており、校内の推進体制も「同和」と「平和」を兼務することが多い。是正指導は、広島県内の学校の平和教育実践運動の活力低下に影響を及ぼした。岡本三夫は、平和教育・人権教育を偏向教育・反日教育・自虐教育と非難する一部教育界とマスコミに対して強く批判する（岡本 1999、77-79）。是正指導の背景として舟橋喜恵は、「広島の平和教育は、八者懇談会の合意文書のもとで、残念ながら行き過ぎがあった」（舟橋 2011、84）、とする<sup>9)</sup>。

8) 例えば、民間教育研究団体連絡会（民教連）、全国民主主義教育研究会（全民研）などである。

9) 八者懇談会の合意文書(1985.9.17 署名)と当時の対立状況について詳しく説明されている(舟橋 2011、76-77)。

全国的に日本教職員組合（日教組）の平和教育運動の推進力の低下傾向が続いている（村上 2009、224）。低下を示す指標として、全国教育研究集会（全国教研）の平和教育分科会へのレポート提出数は、1980年代は70本前後あったが、1990年代には40本強に減り、図1に見るように2000年代に35本前後に低下し、2010年代後半には30本を切っている。レポート数の減少は、各都道府県教職員組合のレポートを選出する力、および全国教研に動員する力の低下によると思われる。

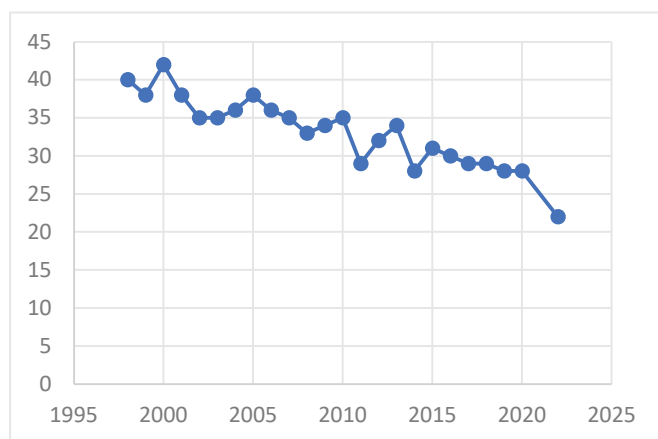


図1 日本教職員組合の全国教育研究集会の「平和教育」分科会へのレポート提出数

注：2021年は新型コロナのため全国教研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

従来の平和教育の停滞と戦争体験者の減少で、1990年代から過渡期にある平和教育を、再構築するためには、平和教育学として次の研究課題に答えることが有効であろう。①子どもの発達段階に応じ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平和で公正な社会関係や国際関係の構築、⑥実証的検証による研究（村上 2009、415）<sup>10)</sup>などである。以下、それらの研究課題に対する研究成果を見ていく。

### 2-1. 子どもの発達段階に応じたカリキュラム開発

研究課題の1番として述べたカリキュラム開発について見ていこう。広島県の平和教育をリ

10) 平和教育学による研究対象の範囲については、広義の平和教育でなく狭義の平和教育とそれに直接的に関係する周辺事項に限る方が良いといえる。限定により国際理解教育や開発教育の研究対象と差別化して、平和教育学の固有性を示すことにつなげる。つまり、直接的暴力や戦争をなくす教育を研究対象の中心に置くべきと考える（村上 2009、415）。西尾も、平和教育を消極的平和や直接的暴力を中心に据えた理論と実践を行うのが望ましいとする（西尾 2011、174-177）。

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。『平和教育教材資料：小学校』（日本教職員組合ほか編 1981）には平和教育の「3目標と6視点」が記載されている。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目標として転載されている。以下日教組による平和教育の3目標を引用するが、下線部は藤井が記した3つの目的に付加または変更された箇所を示す。

- 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）

上記のことから広教組の平和教育が、日教組による1980年代の平和教育の原型となり、日教組の平和教育実践運動を牽引したことがわかる。その20年後の2001年に発行された冊子の『総合学習の時間に生かす これが平和学習だ!!』では、「この理念 [3目標6視点] がもっと創造的に活用されていたら、決してその後の平和教育が『マンネリ化』や『形骸化』と呼ばれる状況にはいたらなかったでしょうし、平和教育が反戦教育に終始してしまうようなこともなかったのではないのでしょうか」（日教組平和学習冊子編集委員会編 2001、31）とある。ここには、1980年代・90年代の平和教育実践運動が創造的に十分に展開しなかったことへの反省が見られる。

上記の平和教育の3目標の2番目②にある「科学的に認識させる」については、偏りがあつたと、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」<sup>11)</sup>の意味で用いられていた（西尾 2008、12）。西尾によれば、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番目の認識枠組は国際政治を見る上で重要であったが、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、世界の変化を客観的に捉えることができなかつたといえよう。

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。小中学校で平和教育を受けた学

---

11) 『平和教育実践事典』の「戦争の科学的認識」の項目の中に、④結局、戦争は、階級や民族や宗教の対立を含む社会の体制的矛盾の産物であるが、そういった科学的認識を育てるためには、国家、階級、帝国主義などの概念の理解を図ること」（広島平和教育研究所編 1981、10）、とのイデオロギー的な記述がある。

生コメントの集約から見出されるのは、平和教育のカリキュラム化の不十分さである。学生が一律に指摘しているのは、山内規嗣によれば、児童生徒の発達段階や感受性の限界を踏み越えて悲惨すぎる内容をもつ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基本的な戦争・平和認識を持たせる前に、平和教育の授業実践そのものに対する嫌悪感や拒否感を抱かせてしまい、継続的かつ主体的な平和学習をかえって妨げてしまう、という問題である。自分が受けた平和教育について、大学生のコメントからは、「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）。

2010年代に入って平和教育実践の発達段階別の学習目的や、子ども主体の教育方法の提示が行われた。「広島市立学校平和教育プログラム 指導資料」（広島市教育委員会 2013）が編集され、それに基づいて小学校から高等学校までの平和教育のつながりをプログラムとして編成し、副読本が発行された（広島市教育委員会 2013）。

広島市教育委員会が策定した「平和教育プログラム」の実施（2013年度より）は、それまでのカリキュラム開発と比べて、プログラム作成過程が進展した評価できる。その理由は、従来の多くの平和教育論と異なり、プログラム開発を実証的に立案・実施している点にある。森川敦子によれば、広島市の平和教育プログラムは立案時に、心理学及び教育学の専門家による効果検証の結果を踏まえて策定された。広島市の平和教育では、「今後も継続的な教育実践と効果検証を行いながら、本プログラムの効果や課題を客観的に把握し、より効果的な教材や指導方法を開発していく必要がある」（森川 2017）とされる。この平和教育プログラムを分析し、広島の学校現場の現状を調べて、本プログラムを用いた社会科での平和教育単元が構想された（千田 2016）。平和教育プログラム実施の効果に関する研究もなされた（ト部ら 2013）。広島市の平和教育プログラムは、「2019年からの一部の見直し作業が始まったが、骨格はそのまま生かされる見通しである」（水本 2021、37）とされている。

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 1,2,3学年	世界平和に関わる問題を考察する	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 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		

注：広島市の平和教育プログラムでは、各学習目標に対応した教育内容を提示している。



広島市の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。このプログラムに基づいて授業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ば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）。

戦後 70 年以上が経つ中で、平和教育が目ざす方向性としては、戦争体験の「継承」から、平和の「発信」を経て（広島市教育委員会 2011）、平和の「創造」へと向かっている（長崎市教育委員会 2018）。広島市の平和教育プログラムを参考にして、長崎市は「平和教育手引書」（長崎市教育委員会 2018）を編集し副読本を発行した。この手引書では、従来の長崎市の平和教育における「被爆体験の継承」「平和の発信」の 2 本柱に、「平和の創造」を加えて 3 本柱とした。また、広島市と同様に「対話型授業の実践」を重視している。

他方で、2000 年代に包括的平和教育論が広がり、拡散化した平和教育の内容を西尾理は整理しようとする。反戦平和（消極的平和）を起点としながら、人権の観点から平和教育を再構成することを構想している（西尾 2011）。

平和教育は、佐貫浩によれば、平和に関する知識の伝達に留まるものであってはならない。激しく展開する現代にあって、自己のアイデンティティの危機を背負う子どもたちは、貧困と暴力が拡大し悪循環する世界にある。平和教育は現代の戦争と平和についてのリアルな認識を彼らに与えるか問われている（佐貫 2010、7-17）。

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、米日韓ソ連を比較する。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

遠い昔の戦争の学習と、今の戦争への対応との乖離を埋める平和教育が必要である。戦争記憶を再活性化する平和教育研究の成果について見ていく。戦争体験者が急速に減少する中で<sup>12)</sup>、ポスト体験時代へと（蘭ら 2021）、体験者不在時代での継承へと研究の焦点が移行しつつある。いくつかの研究では、戦争体験の継承を若い世代が自分ごとにする当事者性の育成が試みられる（田口ら 2021）（佐藤ら 2022）。

「原爆の語り」がどのように変遷してきたかを、寺岡聖豪（2017）は跡づけている。原爆の語りの変遷には、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

---

12) 総務省の調査によれば、軍人恩給を受けている元軍人らの平均年齢が 100.1 歳となった。恩給受給者数は、ピーク時の 1973 年度に 139 万人で、2021 年 3 月に 6414 人（ピーク時の 0.46%）となった（「讀賣新聞」2022.12.8 朝刊）。

る。原爆の語りは、これらが直線的に進むのではなく、重層的に含み込まれて今まで変遷してきたとする。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。

「記憶の継承」に対して、「遺志の継承」は個人の「思い」に力点が置かれるときがある。継承の過程において、個人に焦点化した歴史の脱文脈化は、歴史認識の右傾化の文脈の中で行われ、日本の戦争責任を問わない危険性のあることが指摘された（今野 2018、55-56）。同様に、戦争の直接体験者が持つ被害者性に自己を同一化させることで、自らを被害者の枠に押しとどめ、加害の認識（加害責任）を都合よく隠蔽させてしまう危険性がある（古波蔵 2012）、ことも指摘されている。

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」にとどまらず、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。この方法とは、平和教育を通じて言語スキルや問題解決力、社会参画力や人間関係形成力を育成することである。外池は、次世代の平和教育では、「方法的平和教育」を展開していると述べ、長崎、沖縄、秋田、国立、館山、松本などで「次世代の平和教育」の多様な展開を、2015年以降も継続的に研究・発信している<sup>13)</sup>。

戦争を繰り返さないためには、戦争について知ることが必要である。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。戦争非体験者である若者自身が「当事者性」を獲得する方法には、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。「戦争体験」は、身近な地域に戦争に関わった人がいることを知る貴重な資料であると同時に、過去の出来事であるため、その原因・過程・結果を俯瞰的に捉えることができる。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（例えば「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。

## 戦争体験の語り

戦争体験は個人的で私的な個別の体験であり、戦争について体験者本人しか知らない体験的

---

13) 「次世代の平和教育」では、こうした被害—加害の二項対立的な取り扱いではなく、「今」につながる今日までの平和の希求の取り組みを取り上げていることが指摘できる（外池 2015、10）。

事実を想起しながら語られる。だが、個人による戦争体験に関する語りであっても、所属する社会（集団や国レベル）の語りから何らかの影響を受ける。語りの構造として（表3参照）、蘭信三によれば、戦争体験の何をどう語るかは、語り手個人が所属する「集団（共同体）」の中で「定型的な語り（モデルストーリー）」によって規定されている。その定型的な語り自体も、より大きな所属社会（国のレベル）での「標準的語り（マスター・ナラティブ）」に規定されている（蘭 2008）。マスター・ナラティブとは、政府など権威ある機関や組織によって認定された公的な語りを指している（蘭 2021、41）。

上に述べたように、戦争体験を語る個人の語り方（目的・内容・方法等）は所属する集団の語りに規定されている<sup>14)</sup>。集団による語り自体も国によって制約を受けている。表3は、それぞれのレベルでの語りの特徴と、継承される記憶について示している。

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）を参考にして作成した。

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 2021）、被爆者ナショナリズム（直野 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）。これに対抗する平和教育を社会心理学的に見ると、他集団への集合的ナラティブの知覚を、相手の視点から見るように変化させることが試みられている（Klaus Boehnkeら 2012、344）。

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、平和教育の実践において、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。

14) 加害者個人が「被害者像」に合うように、自らの「被害者性」を主張することがある。つまり、個人が無意識のうちにその集団の定型的語りに合うように自己アイデンティティを形成し、自らを規制し規律するようになる。他方で、被爆証言のプロットが定型化し、それがどのように脱構築されうるかが論究された（平田 2012、109）。

### 2-3. 戦争の悲惨さを子どもに伝える方法

平和教育の目的の1つ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。

戦争や災害などの悲惨な体験を負った被害者は、「心的外傷後ストレス障害」(Post Traumatic Stress Disorder=PTSD)の症状(再体験、回避、覚醒亢進)を示す場合がある<sup>15)</sup>。症状として、抑うつ状態が続く、不意に不安にさいなまれる、高ぶる感情を抑えきれない、などがある。

被爆者の原爆体験は大量死に触れる体験であった。彼らには五感を通して記憶が迫ってきて、被爆から数十年後になっても、生き残りたちを捉えて離さない<sup>16)</sup>。トラウマ(心的外傷)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。一方で直野章子は、誰のどのような体験が「トラウマ体験」として認識されるかは、政治的、社会的、文化的な覇権争いの中で変動している、とする(直野 2015、177-183)。

戦争や災害被害者の話を聞いたり、現場を目撃することで自らは体験していなくても、その被害者と同様の、PTSD 症状を示すことがある<sup>17)</sup>。このような現象は「二次受傷」(Secondary Trauma)または「二次的外傷性ストレス」と呼ばれる。戦争資料を展示などで見聞きした後のトラウマが、二次受傷として継続する場合がある。

戦争被害の実相を深く知るためとはいえ、戦争による身体的被害の描写の視聴は大人でも堪えがたい場合がある。山内規嗣が集約した学生のコメントによれば、「広島原爆資料館に小5、長崎に小6のとき見学、耐えきれず・・・、初めて全部目を背けずに見れたのは、大学1年に入ってからでした。私は泣きながら全部資料館を見通しました。吐き気はありましたが、視覚的情報によるものではなく、精神的・心理的いたみからくるものでした」(山内 2007、101)。村本邦子は「戦争関連の記念館を訪れる度に、過酷で悲惨な現実には、ただただ圧倒され、具体的な事実は、混乱の中で、最後はいつも曖昧模糊とした闇の中に沈んでいった」(村本 2004、6)と述べる。

直野は二次受傷を「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)。今野日出晴は、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)。

---

15) 戦争に関するトラウマの伝達経過として、戦争被害者自身が経験した「人間の苦悩」が「トラウマ」(PTSD)になる。その戦争体験を継承された者が「二次的外傷性ストレス」(Secondary Trauma)を持つことになる。

16) 戦争によるトラウマの長期的影響の一つとして「生存者罪悪感」がある。戦争体験者の中に、悲惨な戦争状況をくぐり抜けて自分だけが生き残ったことへの罪悪感に苦しむ人がおり、こうした罪悪感は生存者罪悪感(サバイバーズギルト)と呼ばれている。

17) 欧米を中心にトラウマという概念が注目されて社会に広がるようになったのは、「PTSD」が1980年にアメリカ精神医学会の『精神障害の診断と統計の手引き 第3版』で診断名として採用されて以降とされる(直野 2015、177-181)。

白井章詞によれば、日本の教育現場で行われる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<sup>18)</sup>、〈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は、核兵器廃絶や、戦争や原子爆弾のテーマに関心を持つために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」<sup>19)</sup>が回答者の 27.6%おり、未だにトラウマ状態にある者は、原爆資料館訪問から 10 年以上経過した回答者の中にも少なくなかった（白井 2020）。

ウクライナ戦争が 2022 年に始まり、それを見聞きする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。方法については例えば、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<sup>20)</sup>。

戦争体験を教える側と学ぶ側のずれが着目された。乙須翼（2012、2015）は、戦争体験者の「人間の苦痛」について見せる側の意図と、見る側の動機のずれを指摘する。「人間の苦痛」に関連した施設（平和資料館など）や展示資料を見せる側（教育者・展示者）の意図（ねらい）として、戦争を繰り返してはいけないという「戒めの教訓」がある（乙須 2012、3）。他方で、「人間の苦痛」を「見る側」（子ども・視聴者・訪問者）の動機に、①好奇心、②同情、③ホラー（怖いもの見たさ）、④メディアで扱われた残虐行為の場を直接確認したい、⑤見ることで自分達の幸せな生活を実感したい、などがあることを指摘する（乙須 2012）。

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地域の体験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変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。

このプロセスを、社会心理学から平和構築方法に対応させて見ると、平和教育の目標は、[上記の②に該当] 他者のナラティブの正当化、[③に該当] 他集団に向けた自己のナラティブと行為を批判的に見直す意思の形成、[④に該当] 相手の苦しみに対する効果的な共感、[⑤に

---

18) 調査方法はインターネット調査で、調査時期は 2019 年 3 月。調査対象者は、インターネット調査会社に登録している者のうち、原爆資料館に行ったことのある 12 歳～39 歳の者である。有効データは 1033 件（欠損データ 2 件を除く）である（白井 2020、246）。

19) トラウマハイリスクとは、IES-R 調査項目の集計で 25 点以上の者とされる（白井 2020、256）。

20) NCTSN「戦争について子どもに話す際に」をオーラル・ヒストリー学会が翻訳し提供（2022）。UNICEF：How to talk to your children about conflict and war, 8 tips to support and comfort your children、をネットで検索可。

該当] それに非暴力的活動に参加しようとする意欲の形成 (Klaus Boehnke ら 2012、344)、のそれぞれに相当する。

#### 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<sup>21)</sup>の主体者に育てることといえる。平和教育で「平和で民主的な国家及び社会の形成者」を育成するためには、平和形成のための教育が重要な方法となる。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。平和教育プログラムの目標が、広島市の「発信」から、長崎市の「創造」へと発展し、子どもが主体者となって、平和な社会の創造を目指すものとなる。

平和に関するどのような学習が、平和形成主体の教育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<sup>22)</sup>、〈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平和劇や平和についての創作活動、などの学習活動を行った経験が、有意に多かった。比較分析では、現在持っている平和構築意識<sup>23)</sup>に、両大学生グループ間で有意な差は見られなかった。つまり、〈広島・長崎県出身大学生〉は平和学習の経験は多いが、平和構築意識のレベルでは、〈他府県出身大学生〉と違いがあるとはいえなかった。ただし、対象学生全体において、平和構築が重要であるとの認識が、平和構築意欲に影響を及ぼしていたことを析出した (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。学習者は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)。

---

21) 「平和形成」は、教育基本法の教育目的にある「平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質」の規程に由来し、子どもを平和形成の主体に育てることを意図した用語である。他方、「平和構築」は平和学や国際関係論で多く用いられることがある。平和構築は紛争の発生を最小化し、発生した紛争の拡大を防止し、紛争によるダメージを復興し、その地域の持続開発に結びつけていく、と記述される (山田 2003、70)。

22) 2012年5月に調査を実施。調査対象は、国立大学生 (分析対象126名/回答数170名) である (山崎ら 2015)。

23) 平和構築意識について15の質問項目は、表14 (平和構築の重要性和意欲に関する分散分析) に記載されている (卜部ら 2013、120)。

## 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行動を起こすように働きかける。高橋はそのために次の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共感する一わが腸（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）。

杉田明宏は、日本の平和教育について、4つの問題を指摘する。①日本人の問題に偏している、②原因・構造・プロセスが欠如、③平和を築く方法に触れていない、④戦争学習に限定されている。上記問題点を指摘し、摩擦が生じた際に、いかに暴力（直接的暴力）にエスカレートさせずに解決するかというコンフリクト転換の視点を平和教育に導入することを提示する（杉田 2017）。

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年から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）。平和教育分科会は、多様な研究枠組を持つ人々がつながる結節点になっていた。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. 平和で公正な社会関係や国際関係の構築

平和の理念に向けて、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。そのための教育の推進策としては、国内ですでに「持続可能な開発のための教育(ESD)推進の手引」（日本ユネスコ国内委員会 2016）が作成された。

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）。

2015年にSDGsが国連サミットで採択された。これは、2016年から2030年の15年間で、世界各国が協力してより良い社会を目ざし、手を取り合って解決すべきゴールである。2019年3月には、ESD for 2030が国連総会において採択された。

広島市の「平和教育プログラム」（2013）はESDの考えを取り入れている。森川ら（2021）は、ESDの視点を踏まえて平和教育を開発し、広島と長崎の小学校の平和交流を実施する。平和教育に適用するESDの7つの視点として、①批判的思考力、②未来計画力、③多面的思考力、④コミュニケーション力、⑤協力態度、⑥繋がり態度、⑦参加態度、の7つをあげ、それ

らの向上を目ざす（森川ら 2021、87）。

## 2-6. 実証的検証による研究

平和教育研究における検証方法として、実証的に教育効果を把握する手法がある。2000年代に入ってから、実証的検証を行う研究が増える傾向にある。

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研究が可能である。質的研究では、①感想文・コメント分析として、授業の受講学生が書いたコメントの利用（山内 2007）、②聞き取り調査を利用した広島での平和教育についての論考（舟橋 2011）、③事前と事後調査（ト部ら 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）などがある。

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の野中陽一朗らは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。まず、平和をどのようにイメージするかを平和尺度の作成を、大学生調査により試みた（野中ら 2009）。次に、平和教育の効果測定のために、小学5・6年生調査で平和教育の実施において事前／事後テストを行い「知識の定着」の効果は析出したが、「関心の側面」では有意差はなかった（野中ら 2010）。野中ら（2012）は、平和教育の学習内容（7種類）が、原子爆弾のイメージ（6種類）に及ぼす影響を調べた。日本型平和教育の学習内容が、大学生調査により、原子爆弾のイメージ形成という観点から教育効果があり妥当であると結論づけた。



### 3. 社会変化への対応

2000年代以降もグローバル化、情報化、地域連携と社会が急変する中で、平和教育研究はそれに対応してどのような研究成果をあげているのであろうか。

#### 3-1. グローバル化と比較教育研究

2000年代に入ってグローバル化がさらに進み、平和教育研究においてもドイツなど外国の平和教育の紹介や比較、また海外での現地調査の報告が行われている。

自国の平和教育の方向性を明らかにするためには、他国の平和教育との比較研究が有効となる。中矢礼美（2011）は、インドネシアを取り上げ、国レベルと地域（マルク州）レベルの平和教育の特徴と課題を述べる。インドネシアでは、国防と国内各地の紛争解決（介入）のため国軍が大きな力を持つ一方で、「多様性の中の統一」といった理念による教育が行われている。紛争後地域（マルク州アンボン県）では、「平和な文化の構築」という平和教育カリキュラムが開発された。

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やを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）。

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可能である。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）。

外国の平和教育の紹介として、ハワイのコミュニティ心理学と平和教育の紹介（井上 2006）、イスラエル・パレスチナ間の歴史教科書対話プロジェクト（飛田 2021）、がある。大学での平和教育の報告として、広島大学のEVRIによる海外教育大学と連携した授業研究・平和教育セミナーの報告（草原ら 2021）、がある。

### 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技術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。

過去の戦争や遠くの暴力を自分事として捉える方法として、情報技術の活用がある。平和教育の乖離を埋める回路として、オンラインの活用、動画サイトの活用、VR技術の活用、「#あちこちのすずさん」のようなSNSの活用などが、整理された（竹内 2022）。

情報技術の利用として、2010年代になって平和学習で、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<sup>24)</sup>、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

平和教育において地域の戦争の歴史から学ぶことは多い。身近な地域での戦争体験の継承活動への参加を促すには、地域での働きかけが重要である。長崎の平和教育は、原爆を原点としないことを一時期打ち出していたことが、原爆教育の軽視につながり、その影響が後も続いたとされる（藤井 2011）。

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。だが、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」<sup>25)</sup>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 2013）。

平和教育の実践研究の場として、大学附属学校が利用され、岡山大学、奈良教育大学、京都教育大学、日本女子学園、立命館大学などの附属学校が研究協力校として研究論文に記載されている。

---

24) Google Maps API とは、Google Map の各種機能を、さまざまなサービス・サイト・アプリに埋め込むためのものである。

25) 外池の2017年頃の聞き取りから、「沖縄の平和教育は低調である」の理由としては、「学力」の問題、時間の問題、予算の問題、基地の問題、兵士からの被害の問題、等に整理される（外池 2018、229-232）。

#### 4. まとめ

2000年代以降に、平和教育研究は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。

平和教育の学習目標のうち、感性的な認識の向上のためには豊富な実践がある。一方、「科学的に認識させる」知的な認識の向上のための教育実践は多いとはいえない。その中で、実践的な認識の向上については、平和形成主体の育成として2000年代になって教育実践が少しずつ広がってきた。平和教育への平和学的アプローチは、平和形成に向けた「実践的な認識」を深める平和教育を提案している。これは積極的平和に向けての「方法重視の平和教育」ともいえる。

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、一部ではあるが学校や教育委員会、地方公共団体で進んでいるといえよう。他方で、トラウマや二次受傷について、実態把握や、近接研究領域の研究成果を取り入れて対応方法の提示がなされた。

広島市教育委員会の「平和教育プログラム」が平和教育研究にインパクトを及ぼしている。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。

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。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が着手されている。

#### 研究の課題

本稿では戦争を教える平和教育の展開に焦点を当てている。ウクライナ戦争が始まり、ポスト冷戦の国際政治が大きく変わる中で、戦争について認識を再構築する教育は必須である。国際的紛争を防ぎ平和創造に向けて、柔軟性を持った批判的思考力を育てる教育方法の知見を多く得る必要がある。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ための教育への支援が課題といえよう。

平和教育研究での理論化や実証的検証を進めて、平和教育学の理論体系の構築を進めたい。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の形成に向けて、平和教育学と見なせる論文数が今後も増えることが期待される。

平和教育の隣接教育領域と協同して、平和教育研究を進めることは今後も重要である。平和のための教育研究として、社会科教育、市民性教育、開発教育、国際理解教育、人権教育など

の研究との協力が目ざされる。その一方で、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るので、研究成果を構造化し整理することが今後も課題として残る。

日本と海外では、平和教育の研究領域の範囲にズレがある。海外では非暴力的解決方法の教育研究例が多いが、日本社会は治安が良く、それを題材とした研究は少ない。一般に日本人は公正さをめぐる政治問題への対応、例えばアムネ스티などに対して関心が低く、日本の平和教育でも政治的公正さが重視されてこなかった。海外との研究交流で多様な平和課題に学問的にアプローチする方法を情報交流して、平和教育研究の学術的レベルを向上させることも課題である<sup>26)</sup>。

**謝辞：**本稿の作成において、平和教育学研究会の浅川和也氏と野島大輔氏よりいくつかの有益な示唆をいただいた。本研究は JSPS 科研費 JP22K02330 の助成を受けたものである。記して謝意を表したい。

## 参考文献

- 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
- ト部匡司 (2009)、「ESD は平和教育にどう位置づくか?」『徳山大学論叢』(68)、63-75
- ト部匡司、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」

---

26) Reardon により、国際的な平和教育運動との関連で、平和教育が学問分野として確立されてきた経緯について述べられた (Reardon 2008)。

- 『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נסェンド研究：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－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
- 寺田佳孝 (2012)、『ドイツの外交・安全保障政策の教育：平和研究に基づく新たな批判的観点の探求』風間書房
- 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」『心理科学』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!!』アドバンテージサーバー
- 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)
- 野中陽一朗、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
- 野中陽一朗、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

- 野中陽一朗、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—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
- 山寄雅子 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