

原子爆弾に対するイメージの検討

野中 陽一朗*・明賀 裕紀**・森 俊郎***・石井 眞治****
(2010年12月3日受理)

The examination of the image against atomic bomb

Youichirou NONAKA, Hiroki MYOUGA, Toshirou MORI and Shinji ISHII

Abstract. The purpose of this study is to examine the dimensional structure which forms image of atomic bomb. We clarified how prosocial behaviors effect the image against atomic bomb. Participants ($N=71$; university students) were completed two questionnaires: developed scale on the image of atomic bomb and prosocial behavior scale. The findings were as following. The dimensional structure of the image against atomic bomb consists of four aspects, "potency", "feeling", "harm", and "cruel". In addition, we examined effects of the prosocial behaviors to form image of atomic bomb. We clarified how the prosocial behaviors effect forming each image against atomic bomb. We found that statistical significance between students with high level of prosocial behavior and students with low levels of prosocial behavior in terms of potency and feeling. There were no statistical significance between two groups in terms of harm and cruel. On the basis of the results of this study, we discussed the problems of the future of the peace education.

問題と目的

平和な社会を形成することは、人類における恒久の課題であろう。それでは、平和な社会とはどのように捉えることができるのだろうか。従来、平和という言葉を対象として行われてきた研究は、平和という言葉の文化間における意味比較、平和という言葉の内包的情緒的意味の検証、そして平和を意味する言葉そのものを対象とした連想法による調査といった大きく3つの観点から研究が進められてきた。石田(1968)は、各文化における平和を表わす語の意味比較を行い、日本語の平和が「国内における秩序ある混乱のない状態」と「心のみだされない状態」と言葉の意味の重点が置かれていると指摘している。また、田中(1971)はSD法を用いて平和という言葉そのものに含まれる内包的情緒的意味を検証するために世界15の文化における10代を対象に調査を行った。その結果、平和という言葉には、すべてポジティブな価値を有する「望ましい」や「好ましい」という情緒的意味を伴うことが明らかにされている。

る。清水・梅本・永田・森川(1967)は高校生を対象に刺激語の1つとして平和という刺激語の連想調査を行い、平和に「快楽的評価」や「快の感情」を含む因子の因子得点が高いことを明らかにしている。また、松尾(1983)は大学生を対象に平和に関する連想調査を行い、その結果に基づき平和を構成する意味的要素を明らかにしている。そして、野中・蘆田・石井(2009)は、松尾(1983)を発展させ現代の日本の大学生が平和をどのようにイメージするのかを明らかにしている。その中で、日本の現代の大学生は、平和を内包的情意的意味だけでなく、平和記念像や平和公園といった反戦シンボルや戦争や核兵器といったネガティブシンボルからもイメージしていることが示されている。このことは、平和と戦争が対で表現される習慣に見られるように、平和が戦争の反対概念として捉えられていることと考えられる。加えて、村上(2006)は、平和な社会を維持し形成し続けていくためには、子供たち自身にも平和とは何か、また平和社会形成の方法について

*広島大学大学院教育学研究科博士課程後期, **広島大学大学院教育学研究科博士課程前期

岐阜県各務原市立緑苑小学校, *比治山大学現代文化学部

考えさせることが望まれていると指摘している。このような平和社会を形成するための方策として平和教育が挙げられる。

平和教育の重要性に関しては、疑いの余地がないだろう。藤田（1988）によれば、平和な世界創造のためには、世界の世論を高めるより道はなく、いま平和教育が国連・ユネスコでも、専門家たちの間でも切実に求められている。また、平和教育は本質的に国際連帯の教育を含んでおり、他国や他民族についての無知、偏見、差別意識を打破し、真の国際連帯の精神を広範な国民の一人ひとりの意識に根づかせることが平和教育の必須の課題となる（藤井，1992）。しかしながら、ひと口に平和教育といっても平和の概念をいかにとらえ、平和をどう定義するかによって、平和教育の内容や方法に大きな違いが生まれることが考えられよう。

それでは、平和教育とはどのように定義されているのだろうか。現在の平和教育における平和の概念について、ガルトゥング（2003）は、暴力の形態を考察することから背反的に、「消極的平和（戦争のない状態）」と「積極的平和（構造的暴力が不在である状態）」と定義している。この定義に基づき、平和教育は多様な教育分野との相互展開をみせている。Harris（2004）は、21世紀初頭の現在における平和教育は、国際教育、人権教育、開発教育、環境教育、紛争解決教育の5つから構成されていると指摘している。一方、我が国の平和教育は、直接的平和教育と間接的平和教育との2つの面から構造的にとらえることができるとされている（広島平和教育研究所，1982）。藤井（1992）によれば、直接的平和教育とは、戦争と平和に関する問題を、直接にかつ意図的、計画的にとりあげて考えさせたり、それに関連した行動をさせたりする教育である。他方、間接的平和教育は、戦争と平和の問題を直接とりたてては扱わないけれども、人間の命を大切に戦争をにくみ平和を愛する感情や意識を育てる教育である。このことから、間接的平和教育は直接的平和教育のいわば土壌づくりをする教育と考えられる。しかしながら、日本における平和教育として1番にイメージされるものは、広島・長崎の原爆体験や戦争体験の継承を主目的とした平和教育であろう。山本（2007）は、国際比較を通じて、諸外国

の平和教育には、様々な平和教育の理論的背景・実践の多様性がみられるが、日本では、戦争体験・原爆体験という固有性が平和教育の特徴として際立っていると指摘している。すなわち、日本の平和教育における平和の定義は、「消極的平和」の面に重きがおかれ、直接的平和教育が主に行われてきたと考えられよう。

日本の平和教育は、近年の諸外国における平和教育の潮流を考慮すると、主目的の独自性が際立っている。藤井（1992）は、直接的平和教育の目的として、戦争のもつ非人間性・残虐性を知らせ、戦争への怒りと悲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こと、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こと、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ことといった3つの要素は必ず含まれるべきであると指摘している。加えて、直接的平和教育の内容が、戦争体験の継承、戦争原因の科学的認識、核兵器の現状と科学技術のあり方、戦争を阻止し平和を守り築く力とその展望、国際連帯の教育の5つに規定されることも指摘している。このことから、我が国の平和教育の内容は、5つの直接的平和教育の内容の中でも、戦争体験の継承が主目的となっていると考えられる。

我が国の平和教育として、戦争体験の継承がなぜ主に取り上げられるのだろうか。藤田（1988）によれば、我が国ほど、戦争体験の記録集や戦争に関するフィルム、ビデオ、スライド等がつくられている国はないであろうと指摘されている。その所以は、世界唯一の被爆国であることが関係すると考えられる。被爆県である広島や長崎の平和教育は原爆教育としても知られているだろう。藤井（1992）は、原爆教育を人類最初の被爆体験の継承を通じて若い世代に核戦争の防止と核兵器の廃絶、戦争の廃絶の必要性を自覚させ、そのためにどう生きるべきかを考えさせるものと指摘している。日本高等学校教職員組合（1983）によれば、被爆県での組織的な平和教育の取り組みは、戦後24年を経た1969年に広島教師たちによって始められ、原爆投下の8月6日に登校した県下の児童・生徒たちに、みずからの体験を教材として原爆の惨禍を語り、平和の尊さを訴えるということを行ってきた。また、長崎でも同様に、1970年か

ら8月9日には、一斉に登校した児童・生徒たちに、被爆体験をもつ教師たちがみずからの体験を語るという形で被爆体験継承の運動が広がられてきた。つまり、平和教育の組織的な取り組みは、このように特設授業から出発したと考えられる。また、藤井(1992)は、有名無名の被爆者による原爆実相の証言記録は、原爆体験継承の平和教材として果たしている役割が大きいこと、そして爆心地およびその周辺の被爆遺跡や原爆資料館、平和記念館それに慰霊碑などは、原爆被災の実相を迫真的に伝え、平和の尊さを訴える上でもっとも強力な実物教材の役割を果たしていることを明らかにしている。つまり、日本の平和教育にとって広島・長崎の原爆体験は、いわば原点であり続けていると考えられる。

しかし、戦後60年以上が経過する中で、我が国では、戦争体験の風化が進んでいると考えられる。このような点に関して、臼井(1999)は、第二次世界大戦で敗北するまで、日本は19世紀以来、戦い続けてきた。そのため、日本国民は、その責任を明確に認識し、きちんとした形でその遺産、歴史の教訓に学ばなければならないと指摘している。また、河内・村上・佐貫・藤田(1995)は、戦争体験の継承を中心としてきた日本の平和教育が、現在までの成果を整理し、今後さらに発展する事が望まれていると指摘している。このようなことから、戦争体験及び原爆体験をどのように伝え教育していくかは重要な問題となるだろう。村上(2009)によれば、戦争についての教育は、それぞれの国が過去に行った戦争について、教え手(国家、教師、マスメディアなど)が戦争のイメージを提示し、受け手がそれを集会的記憶として共有するとされている。しかしながら、何を集会的記憶とするかは、立場や態度及び行動によって様々なものとなるであろう。また、入江(2000)が今日のグローバル化社会において、従来の平和についての概念が大きく変わったことを指摘しているのと同様に、時代背景によっても我が国の平和教育の根底をなすであろう原子爆弾のイメージに差異がみられることが考えられる。そのため、戦争体験の中でも我が国の特徴である原子爆弾は現在どのようにイメージされているのかを検討する必要があるだろう。

一方、間接的平和教育は直接的平和教育の土壌

づくりをするものと考えられる。すなわち、間接的平和教育のアウトカムとしての要因が原子爆弾をイメージする際に差異をもたらすことが示唆される。Nevo & Brem(2002)は、平和教育の目的の中で、向社会的スキルの向上を挙げている。また、植田・町野(2007)は平和の機能的価値が、一人ひとりの人間が持つ多様な背景に対する「寛容」を育成する上で重要であると捉えられるようになったと指摘している。このようなことから、原子爆弾をイメージする際に影響を及ぼす要因として向社会的行動を取り上げることが可能と考えられる。

そのため、本研究は以下の2点を明らかにすることを目的とする。第1に、日本の平和教育の中でも根底をなすであろう原子爆弾について現在行われている一連の日本型平和教育を受けてきた場合にどのようにイメージされているのかを特定する。第2に、向社会的行動が原子爆弾をイメージする際に及ぼす影響を検討する。このことは、日本の平和教育を発展させるだけでなく、現行の平和教育で行われている教育活動を評価し、今後の平和教育の改善を目標としてなされる評価システムの一翼をなすものとなるであろう。

方 法

調査参加者 H大学に所属する男性35名と女性36名の総計71名(平均年齢21歳2ヶ月)であった。なお、本調査は現在の小学校、中学校、高等学校といった一連の日本型平和教育を受けてきた上で原子爆弾に対してどのようにイメージされているのか特定することを目的とするものであり、かつ調査項目の意味や調査における教示文を明確に理解できる者を対象に行う必要があった。そのため、大学生を対象として調査を行った。

調査内容

1. 原子爆弾イメージ

原子爆弾に対するイメージの数並びに性質を図る指標として、野中・蘆田・石井(2009)が、平和をイメージする構造で戦争や核兵器を同じネガティブシンボルで捉えていることから、清水・梅本・永田・森川(1967)の戦争という刺激語の連想調査を行った結果、および心理学専攻の大学院生5名により、原子爆弾という連想調査を行った

結果の双方の中から、心理学専攻の大学院生5名が原子爆弾に対する内包的情緒的意味を検証可能とした項目を選定した。そのため、本原子爆弾イメージ尺度は合計24個の形容詞対の5段階評定で構成された。各項目は原子爆弾についてどのようなイメージを抱いていますかを問うものであった。

2. 向社会的行動

菊池(1988)により作成、標準化された大学生を対象とした尺度であり、1因子により構成され、「列に並んでいて、急ぐ人のために順番をゆずる」などの項目を含む合計20項目であり、採点方法は20項目の得点を単純加算するというものであった。各項目は5段階評定法(したことがない、1度したことがある、数回したことがある、しばしばした、いつもした)によって回答を求めた。

調査の時期および手続き 2010年6月上旬に、講義中を利用し、質問紙調査を集団での一斉回答方式により行った。

結果

原子爆弾イメージ 原子爆弾に対するイメージを明らかにするため、以下の手続きにより因子分

析を行った。各調査参加者の24項目の原子爆弾イメージ尺度に対して、主因子法により因子を抽出した。固有値の減衰状況や因子の解釈可能性も考慮して固有値1以上、因子負荷量は、全ての因子で.38未満、もしくは2因子以上に.38以上が存在しない4因子について、プロマックス回転を行った。その結果、Table 1に示したような4因子を抽出した。なお、Table 1の各形容詞は右側対の評定値が大きくなるよう配列した。また、因子パターンは男女でほぼ同一であったため調査対象者の男女をまとめて分析を進める。

第1因子は、「おだやかなーはげしい」、「楽しいー苦しい」、「軽いー重い」などの7項目で因子負荷量が高く、原子爆弾の破壊力や強度をイメージする因子であると考えられた。そこで、第1因子を「力量性」因子と命名した。第2因子は、「気持ちのよいー気持ちのわるい」、「感じのよいー感じのわるい」などの8項目で因子負荷量が高く、原子爆弾に対する自身の感情や気持ちといった情動状態を伝達する因子であると考えられた。そこで、第2因子を「情意性」因子と命名した。第3因子は、「安心しているーおそれている」、「好きなー嫌いな」、「無害なー有害な」などの5項目で因子負荷量が高く、原子爆弾の損害や危害

Table 1 原子爆弾に対するイメージ

| 項目番号 | 項目内容 | 因子負荷量 | | | |
|-------|-----------|-------|----------|-----|-----|
| | | F1 | F2 | F3 | F4 |
| 13 | おだやかな | — | はげしい | | |
| 9 | 楽しい | — | 苦しい | | |
| 11 | 軽い | — | 重い | | |
| 24 | 迫力のない | — | 迫力のある | | |
| 16 | 嬉しい | — | 悲しい | | |
| 10 | 弱い | — | 強い | | |
| 17 | 幸福な | — | 不幸な | | |
| 14 | 気持ちのよい | — | 気持ちのわるい | | |
| 20 | 自由な | — | 不自由な | | |
| 18 | 感じのよい | — | 感じのわるい | | |
| 21 | きれいな | — | きたない | | |
| 12 | 親切な | — | 不親切な | | |
| 23 | 思いやりのある | — | わがまま | | |
| 22 | 陽気な | — | 陰気な | | |
| 19 | にぎやかな | — | さびしい | | |
| 4 | 安心している | — | おそれている | | |
| 2 | 好きな | — | 嫌いな | | |
| 5 | 無害な | — | 有害な | | |
| 7 | やさしい | — | こわい | | |
| 3 | 明るい | — | 暗い | | |
| 15 | 親しみをもっている | — | 敵意をもっている | | |
| 6 | 人間的な | — | 非人間的な | | |
| 1 | 暖かい | — | 冷たい | | |
| 8 | 生きる | — | 死ぬ | | |
| 因子間相関 | | F1 | — | | |
| | | F2 | .48 | — | |
| | | F3 | .50 | .53 | — |
| | | F4 | .50 | .53 | .57 |

をイメージする因子であると考えられた。そこで、第3因子を「被害性」因子と命名した。第4因子は、「親しみをもっている－敵意をもっている」、「人間的な－非人間的な」、などの4項目で因子負荷量が高く、原子爆弾がもたらす悪鬼や非情をイメージする因子であると考えられた。そこで、第4因子を「残酷性」因子と命名した。

次に、各下位尺度の信頼性を検討するため、Cronbachの α 係数を算出した。その結果、「力量性」因子は $\alpha = .83$ 、「情意性」因子は $\alpha = .84$ 、「被害性」因子は $\alpha = .88$ 、「残酷性」因子は $\alpha = .69$ であった。したがって、ある程度内的整合性が高く、各下位尺度の信頼性が確認された。

向社会的行動の男女差 菊池(1988)による大学生の尺度得点には性差が認められた

そこで、調査対象者71名に対して性別を要因とした対応のない t 検定を行った。その結果、本研究においては、向社会的行動の男女差が認められなかったため、調査対象者の男女をまとめて分析を進める。

向社会的行動の高低による原子爆弾に対するイメージ 各原子爆弾イメージについて、向社会的行動の高低による比較を検討する。まず、本研究における向社会的行動の平均値により向社会的行動の高群および低群を作成し、4つの原子爆弾イメージの各次元に対する平均値と標準偏差の結果を向社会的行動の高群と低群独立に算出したものがTable 2である。

Table 2をもとに各原子爆弾イメージに対して、向社会的行動の高群と低群を比較するためにそれぞれ対応のない t 検定を行った。その結果、「被害性」、「残酷性」においては、向社会的行動の高群

と低群の間に有意差がみられなかった。一方、「力量性」、「情意性」においては、向社会的行動の高群と低群の間に有意差がみられた($t(69) = 2.42, p < .05, t(69) = 2.26, p < .05$)。そのため、向社会低行動の高群は低群よりも原始爆弾のイメージにおける「力量性」、「情意性」を高く評定していることが示された。

考 察

本研究の目的は、日本の平和教育の中でも根拠をなす原子爆弾について現在行われている一連の日本型平和教育を受けてきた大学生はどのようにイメージしているのかを特定すること、また、向社会的行動が原子爆弾をイメージする際に及ぼす影響を検討することであった。

まず、原子爆弾を内包的情意意味という観点から、調査参加者は、「力量性」、「情意性」、「被害性」、「残酷性」の4つから原子爆弾に対するイメージを特徴づけていた。「力量性」は、原子爆弾の破壊力や強度をイメージする項目から構成されており、原子爆弾が戦争体験の中でも、いかにこれまで破壊力を備えたものなのかを学んできたことが考えられる。また、「情意性」は、原子爆弾に対する自身の感情や気持ちといった情動状態をイメージする項目から構成されており、原子爆弾そのものよりも投下されたことやその後の影響を踏まえてイメージしていることが考えられた。「被害性」は、原子爆弾の損害や危害をイメージする項目から構成されており、原子爆弾の危険性をもイメージしていることが考えられた。そして、「残酷性」は、原子爆弾がもたらす悪鬼や非情をイメージする項目から構成されており、いかに原子爆弾が人道的に反しているものなのかをイメージしているものと考えることができた。このように、相互に関連し合う原子爆弾に対するイメージを規定する4つは、これまでの日本型の平和教育において、いかに原子爆弾の体験継承を目的として学んできたかを物語っていると考えられよう。このことは、藤井(1992)が指摘している直接的平和教育の目的として必要な3つの要素を現在の日本型の平和教育は踏襲していると考えられる。また、藤田(1988)が、我が国ほど、戦争体験の記録集や戦争に関するフィルム、ビデオ、スライド等がつくられている国はないと指摘しているよ

Table 2 向社会的行動の高低による原子爆弾に対するイメージ

| 原子爆弾イメージ | 向社会的行動 | N | 平均値 | 標準偏差 | t-test |
|----------|--------|----|------|------|----------|
| 力量性 | 低群 | 37 | 4.47 | 0.72 | 2.42 * |
| | 高群 | 34 | 4.79 | 0.28 | |
| 情意性 | 低群 | 37 | 4.31 | 0.58 | 2.26 * |
| | 高群 | 34 | 4.59 | 0.44 | |
| 被害性 | 低群 | 37 | 4.77 | 0.47 | .18 n.s. |
| | 高群 | 34 | 4.79 | 0.52 | |
| 残酷性 | 低群 | 37 | 4.38 | 0.71 | .40 n.s. |
| | 高群 | 34 | 4.44 | 0.62 | |

* $p < .05$

うに、原子爆弾の体験継承のための教材が豊富にあることも関係していると考えられた。

また、向社会的行動が原子爆弾をイメージする際に及ぼす影響に関して、向社会低行動の高群は低群よりも原始爆弾のイメージにおける「力量性」、「情意性」を高く評定していることが示された。このことは、原子爆弾の破壊力や強度また原子爆弾投下やその後の影響に対するイメージに向社会的行動が関与していることが示された。つまり、間接的平和教育は直接的平和教育の土壌づくりをするものと捉えるならば、間接的平和教育を早期に行う中で、向社会的行動を向上させるような取り組みを行うことが原子爆弾の体験継承を進める上で効果的に働くことが示唆された。中島(2006)は間接的平和教育の中で幼児期の平和教育の重要性を指摘している。このため、幼児期から間接的平和教育の中で向社会行動を育むような試みが必要となろう。一方、原子爆弾のイメージにおける「被害性」と「残酷性」は、向社会的行動の高群と低群の間に有意差がみられなかった。このことは、双方の群において、どちらも評定が高かったことが関係していると考えられた。また、「被害性」と「残酷性」といったイメージは向社会的行動の及ぼす影響因よりも他の間接的平和教育で育まれる要因が影響因となることが示唆された。さらに、本研究における原子爆弾に対する4つのイメージを大学生は高評定していた。教育評価のアウトカムの観点から考えるならば、日本型の平和教育は、原子爆弾を介した体験の継承において妥当であると考えられよう。

最後に本研究で得られた知見の頑健性を高めるため、検討しなければならない今後の課題を考察する。まず、本研究で対象とした調査対象者のこれまでの平和教育の経験則を考慮することであろう。本研究においては発達段階の観点から、大学生を一括して取り扱った。しかしながら、村上(2006)は、平和教育での学習内容において地域差がみられることを指摘している。すなわち、各地域特有の平和教育で育んできたことに差異が生じることが考えられる。また、United Way of America (1996)によれば、学校で導入されている種々の教育活動は、インプット、活動、アウトプット、アウトカムの4つの要素から成り立っている。すなわち、インプットや活動がどのような

ものであり、どのように対象者自身が考えているのかといった一連のプロセスを踏まえた上で原子爆弾に対するイメージをアウトカムとするプロセスモデルを構築し検証する必要があるだろう。また、Nevo & Brem (2002)は、平和教育の実践活動の設定期間に数時間、数週間、数ヶ月間、学年度、複数年といった区分があることを指摘している。そのため、発達段階と設定期間を考慮した上で原子爆弾のイメージを検証することが、発達による原子爆弾に対するイメージの変遷および平和教育の実践活動の効果を評価することに繋がるであろう。以上、今回の研究では上記課題に鑑み、原子爆弾に対するイメージを継承する上で望ましい平和教育の実践活動を検討していくことが必要であると考えられる。

付 記

本研究は第4回広島大学同窓会ドリームチャレンジ賞の助成を受けて行ったものの1部である。

謝 辞

本研究を行うにあたり、貴重な資料およびコメントをいただきました長崎市教育委員会中央公民館野中純先生に感謝の念を捧げます。また、論文作成にあたりご指導・ご助言いただきました金沢緑先生に甚深の感謝の念を捧げます。The author thanks Professor Greimel Elfriede for her helpful comments concerning this manuscript.

引用文献

- 藤井敏彦(1992). 平和教育 芝田進午(編) 戦争と平和の理論 勁草書房 pp.242-258.
- 藤田秀雄(1988). 平和学習の意義と課題 藤田秀雄(編) 平和学入門 国士社 pp.8-62.
- ガルトゥング, Y. (2003). 平和学における認識論と方法論 ガルトゥング, Y.・藤田明史(編), ガルトゥング平和学入門 法律文化社 pp.69-85.
- Harris, I. M. (2004). Peace Education Theory Journal of Peace Education, 1, 5-20.
- 広島平和教育研究所(1982). 平和教育入門 広島平和教育研究所出版部.
- 入江昭(2000). NHK人間講座 戦争のない世紀のために(放送教材) 日本放送出版協会.

- 石田雄 (1968). 平和の政治学 岩波書店.
- 菊池章夫 (1988). 思いやりを科学する—向社会的行動の心理とスキル 川島書店.
- 河内徳子・村上登司文・佐貫浩・藤田弘 (1995). 平和・人権・国際理解の教育—平和教育の現段階— 教育学研究, 62,17-22.
- 松尾雅嗣 (1983). 連想調査による「平和」の意味分析 IPSHU研究報告シリーズ, 8, 1-61.
- 村上登司文 (2006). 平和形成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). 平和教育の現状と課題 - 平和教育の推進のために 日本の科学者 44, 408-413.
- 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, 59-73.
- Nevo,B.,& Brem,I. (2002). Peace Education Programs and the evaluation of their effectiveness. In Salomon,G.,& Nevo,B. (Ed.), Peace Education : The concept, principles, and practices around the world.(pp.271-282) Mahwah, NJ: LEA.
- 日本高等学校教職員組合 (1983). 平和教育の展開 民衆社.
- 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.
- 清水御代明・梅本堯夫・永田照子・森川弥寿雄 (1967). 連想法による意味の分析日本心理学会モノグラフ5 東京大学出版会.
- 田中靖政 (1971). 現代日本人の意識 中央公論社.
- 植田隆子・町野朔 (2007). 平和のグランドセオリ—序説 ICU21世紀COEシリーズ 第1巻 風行社.
- United Way of America.(1996). Measuring program outcomes: A practical Approach. Cal: United Way of America.
- 白井久和 (1999). 日本における平和研究 白井久和・星野昭吉(編)平和学 三嶺書房 pp.43-66.
- 山本貴之 (2007). 日本における平和教育の共時的・通時的位置づけ日本教育社会学会大会発表要旨集録, 59, 83-84.