

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—

藤井佑介（九州大学大学院）

柳田泰典（長崎大学教育学部）

1. 研究背景・目的

広島、長崎へ原子爆弾が投下され、日本における戦争が終幕を迎えてから60年あまりの月日が経つ。戦争が日本に残したものは無残さと残虐性、そして核の恐ろしさと非人間性がもたらす戦慄と恐怖であり、日本はその経験を基に非核の国として世界へ平和を訴え続けている。現在、国連ユネスコ等によって平和の文化や平和教育の概念が出され、世界的に平和志向の文化と教育を構築しようとする動きがある。日本においても教育カリキュラムの中にも平和教育（間接的平和教育も含む）に関するものは位置づけられており、現場において実践されているが、日本の平和教育の基礎にあるのは敗戦後の日本国民の戦争反対と平和希求の精神であるといえる。

従来、戦争責任を論ずる時には戦争責任と戦後責任が区別されてきた。しかし、現在、「戦前責任」「平和責任」という新しいパラダイムがある。「戦前責任」というのは「戦争と平和—九段階接合理論」¹⁾の戦前期におけるものであり、戦争期の戦争責任、戦後期の戦後責任に対応して戦前期には戦前責任が存在するという観点から、元長崎大学教育学部教授である高橋真司教授が提唱したものである²⁾。

また、「平和責任」とは同じく高橋によって提唱された概念であり、戦争責任の問題が若い世代の共感を得られる問題となっていないことをあげ、平和責任がすべての人が負うべき根源的な責任であり、戦後の平和は無償で購われたものではなく、高価な犠牲を払って購われたものであるため、戦後の平和を享受している戦後世代の人々に課されるものであるという概念である。

これらのことを踏まえ、本研究では日本における平和教育の歴史の変遷の概要をまとめ、また被爆地である長崎市の平和教育の歴史や現在の実践を調査することによって、その問題点を明らかにし、それを補うための平和責任パラダイムの平和教育段階論を提案することを目的とする。

2. 研究方法・対象

研究方法は既存の文献によって平和教育の歴史の変遷と概要を整理する。さらに長崎市における平和教育の歴史の変遷と実践を調査する。

研究対象は長崎市教育委員会の平和教育研究指定校となっている小学校に着目し、研究授業やカリキュラムを現在の平和教育として研究題材とする。広島・長崎は世界で唯一無二の被爆地であり、歴史的にも非核の立場から平和教育が熱心に行われてきた地域である。平和教育の先進である長崎の平和教育を考察することによって、現在の平和教育の動向を探ることができると考える。

3. 平和教育の概説

3-1 内容

学校における平和教育は直接的平和教育と間接的平和教育との2面から構造的に捉えることができる。直接的平和教育とは戦争と平和に関する問題を直接、かつ意図的・計画的に取り上げて考えさせ、それに関連した行動をさせる教育³⁾、のことである。間接的平和教育とは戦争と平和の問題を直接とりたてては扱わないが、人権意識や仲間意識を育て、豊かな人間的情操を育み、人間の命の尊さと美しさを教える教育のことである(広島平和教育研究所 1981)。

平和教育は特定の領域で行う教育ではなく、教育全体を貫いて行われるものである。教科における科学的・芸術的認識と教科外における行動的・体験的認識との統一を図っていくことが平和教育カリキュラム編成の基本原理である。

日教組平和学習冊子編集委員会(2001)と安達喜彦(1985)は以下のような平和教育の3つの目標と発達段階別の学習目標を提起している。

〈平和教育3目標〉

- ①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。(感性的認識)
- ②戦争の原因を追求し、戦争を引き起こす力とその本質を認識する。(科学的認識)
- ③今日の世界と日本についての認識を深め、戦争を防止し、平和を守り築き出す力とその展望を明らかにする。(実践的認識)

〈小学校段階での学習目標〉

小学校段階においては、他者と共存できる感性を育み、命と人権に関する身近な問題から平和な社会的関係のあり方を考える。世界の人々と緊密に繋がっていることを理解し、ともに友好的に生きることのできる公正な地球社会作りに参加できる基礎を養う。

〈中学校・高等学校段階での学習目標〉

世界の国々や諸地域の多様性を尊重し、平和を妨げる様々な問題を理解し、望ましい関係のあり方を考える。平和的に生きることができ、戦争のない公正な地域社会づくりに参加する。

平和教育は教科の枠を超えたものである為、学習指導要領のような決まった学

習目標規定はないが、上記した目標や学習課題は平和教育の実践における基準として適当であり、このような内容に沿って平和教育は実践されている。

ユネスコ（国連教育科学文化機関）が1995年に「平和・人権・民主主義教育に関する総合的行動要綱」を出しているが、上記の目標に比べると、平和の概念も時代認識も平和学習の内容も非常に総体的で、対象が広範囲である。

3-2 歴史的変遷

日本の平和教育は1950年代に①平和と民主主義の教育、また②平和と生産の教育、という言葉で平和の捉え方、内実の構造的性を示して追求された。60年代前後には③平和と民族（在日朝鮮人）の教育、ついで④平和と独立の教育、70年代に入り⑤民族に先住民アイヌ、ウィルタが含意され、80年代前後には⑥原爆（核兵器廃絶）学習・沖縄（反戦・非戦）学習等に力点が置かれた。80年代半ばから、平和・人権・民主主義、そして環境保全・持続的発展ということを不可分のものとして捉えることが始まった。そして90年代に入り、増大・激化する、いじめ・人種差別・民族浄化など社会的崩壊の危機を前に寛容を平和の土台とすることが求められた。これらの歴史的変遷を受け、現在では直接的平和教育と間接的平和の両方の必要性が求められてはいるが、間接的平和教育に比べ、直接的平和教育は衰退しつつあると言える。

上記のうち、1955年前後から10数年間に渡り、平和教育が低迷した時期が存在する。その原因はまず、日米安保体制に基づく軍備拡張を推進した保守党政府が平和運動や民主化運動に対決する姿勢を強化したことが挙げられる。それは政府の教育政策にも影響を及ぼし、公選制教育委員会の任命制の切り替え、教師の勤務評定の実施、学習指導要領の改訂と法的拘束力の強化、教科書検定の強化、など政府・文部省による教育行政の中央集権化が推し進められた。その結果、教科書からは戦争や原爆被害に関する記述が大幅に消された。これらは広島・長崎の平和教育にも大きな影響を与え、危機感を感じた広島・長崎、東京の教師達が平和教育の再興を目指し、「平和教育分科会」の設置を起点とし、平和教育の組織的研究と実践を始めた。また、「被爆教師の会」を結成し、全国へ平和教育運動が進められていった。歴史的変遷に関して、本来は説明すべき点が多いが、本稿では頁数の関係上、最低限とし、上記までに留める。

4. 長崎の平和教育

4-1 歴史的変遷

主に長崎で平和教育が重視されるようになったのは1970年である。長崎市教育委員会は、小・中学生の原爆意識調査を行ったが、結果として継承の不十分さが表出することとなった。それを契機とし、『沈黙の壁をやぶって』⁴⁾が出版され、被爆教師の会を結成し、8月9日を「原爆の日」とした。1971年には「原爆

をどう教えるか」が出版され、「夏休みの友」に原爆ページが設けられた。1972年には『継承の証を絶たず』が出版され、『ナガサキ原爆読本』全4巻も完成した。しかし、原爆読本は平和教育の貴重な実践上の資料として重宝された一方、県議会では偏向よばわりされ、原爆読本隠しやその購読が校長や市教委によって妨害された。これは文部省が、あくまでも被爆教師の会や日教組に主導されることのない平和に関する教育実践を求めた結果である。文部省と地方の教育委員会、他方に被爆教師の会と教職員組合の対立構造が生まれ、法的権力として勝る文部省は1976年に全県交流人事を強行し、被爆教師の多くは一方向的に離島へ転任させられた。そのような逆風の中、日教組は77年には中学用『平和のあゆみ』と『原爆を教えつつけて』が出版し、78年には第1回国連軍縮特別会議が開催された。このような日教組主導の動きに対して、市教委は1978年「平和に関する指導資料試案」を作成し、平和教育3原則を打ち出した。それは①原爆を原点としない、②平和に関する資質を啓発、③特設時間を設定しないというものであり、平和教育の取り組みに規制を加えようとするものであった。しかし、1980年には日教組が「組写真ヒロシマ・ナガサキ」を、平和サークルが「平和カレンダー」を発行した。

4-2 平和教育の基本三原則とその変遷

1977年10月、長崎市教育長は「教育問題研究委員会」を設置し、平和教育の基本原則を諮問した。また、1978年2月「平和に関する基本三原則」を答申するとともに、長崎市教育委員会が「平和に関する指導資料（試案）」を作成し、78年度より実施した。また2000年には平和に関する教育の基本三原則検討協議会が開催され、「平和教育の基本三原則」としてその改訂版が出された。2つの基本三原則は以下の通りである。

表1 「平和に関する教育の基本三原則」（長崎市教育委員会 1978年2月）

第一 平和に関する教育の基本的なよりどころを憲法、教育基本法などの法令に示された「平和希求の精神」に求め、いわゆる「原爆を原点とする」ものではないこと。

第二 児童生徒の人格を、真に平和を希求する日本人として形成するため、平和に関する指導を通して、「生命尊重の態度」「人と人との望ましい人間関係の在り方の理解」「社会生活についての正しい認識」「国際協調の精神」「自然と人間とのかかわりについての理解」「芸術を愛し創造しようとする精神」などの平和に関する資質を啓発するものであること。

第三 学校における具体的な指導は、学習指導要領に従い、各教科、道徳及び特別活動の指導を進めていくなかで取り扱うものであり、いわゆる特設時間を設定して行うものでないこと。

以上の基本三原則に基づいて、普遍的な妥当な平和に関する教育を

推進するわけであるが、本市における平和に関する教育は、この普遍性・妥当性のほかに、長崎市民の悲願、原爆被爆都市としての本市の特殊性を生かすことにも、十分意を用いなければならないと考える。

表2 「平和教育の基本三原則」(長崎市教育委員会 2000年12月)

第一 平和教育の基本的なよりどころを日本国憲法、教育基本法などの法令に示された「平和希求の精神」に求めるものとする。

第二 児童生徒の人格を、真に平和を希求する日本人として形成するため、平和に関する指導を通して、「生命尊重の態度」「人と人との望ましい人間関係の在り方の理解」「芸術を愛し創造しようとする精神」などの平和に関する資質を啓発するものであること。

第三 学校における具体的な指導は、学習指導要領に従い、各教科、道徳、特別活動及び総合的な学習の時間で取り扱うものとする。

長崎市においては以上の基本三原則に基づいて、普遍的で、妥当な平和教育を推進する。

この普遍性・妥当性をふまえ、原爆被爆都市としての本市の特殊性を生かして、被爆体験を継承し、平和の大切さを発信できる児童生徒の育成に努める。

表1と表2を比較するとその争点が「原爆を原点とする」かどうか、「特設時間」を設けるかどうかの2つであることは明確である。高橋(2004)は市教委が以上のような改訂を行ったことに対し、以下の3点をその背景として挙げている。①基本三原則の中に不適切な表現が見出されること、②原爆の取り扱いについて学校現場に戸惑いがあったこと、③2002年度から新設される「総合的な学習の時間」において、多くの学校が平和教育を展開することが予想されること、等である。

4-3 学校教育における取り組み(長崎市教育委員会 2006より引用)

(1) 各教科・道徳・生活・総合的な学習の時間における指導

長崎市教育委員会は平和教育が教育課程全般にわたって実施されるべきものであること踏まえ、各教科・領域等における具体的な取り扱いについて明らかにしている。

①平和教育指導資料の作成(1978年より)

各教科・道徳・特別活動・総合的な学習の時間における平和教育の具体的な指導指針として、それぞれの各教科・領域等における取り扱いや各学校の実践例等を中心に平和教育指導資料を編集し、すべての教職員へ配布している。

②指導計画書への位置づけ(1980年より)

それぞれの指導内容において、平和の資質としての関連を明確にし、市教委編集の指導計画書に位置づけることで、全教育課程を通して具体的な指導

の実現を図り、平和に関する資質の基盤づくりを狙いとしている。

(2) 原爆被爆都市としての特殊性を活かした指導

長崎市教育委員会は原爆被爆都市としての特殊性を積極的に活かす方向で様々な事業を展開し、原爆被爆や戦争の実相の継承と、戦争のおろかさや平和の尊さに対する子ども達の認識を深めるよう努めている。

①8月9日の全校登校日の設定(1971年より)

各小・中学校で「平和祈念式」「平和集会」等を実施し、原爆犠牲者の慰霊と原被爆者の実相と継承を狙いとしている。1995年3月、条例により「ながさき平和の日」と定めた。

②原爆資料館等一日学習(1982年より)

市内の小学5年生を対象として、原爆資料館学習を実施。1997年からは、原爆資料館の改築を機に、被爆建造物等記念碑巡りを含む一日学習へと発展している。

③原爆被爆パネル写真巡回展(1987年より)

中学校を対象として、原爆被爆パネル写真巡回を実施。

④被爆体験談話(1995年より)

市内すべての小・中学校で毎年一回、継承部会員・地域住民・教員等による講話を聞く会を開催している。

(3) 教職員への研修

年々、戦後世代の教職員が増えている現状を踏まえ、教職員対象の研修の充実を図っている。

①平和教育研修会(1993年より)

管理職と担当者を対象として、各小・中学校の平和教育の実践について発表・協議することによって、平和教育の在り方の充実を目的として実施。また、全体会の中に被爆体験講話を位置づけ、原爆被爆や戦争の実相の継承に努めている。

②平和教育講演会(1996年より)

世界的な視野で平和を考える研修の機会を設定し、教職員の平和に関する資質向上を図るため、全教職員を対象として講演会を実施している。

③初任者への平和教育研修会(1996年より)

初任者研修の一環として、平和教育の講座を設定し、その中で、長崎市の平和教育の在り方についての講義、被爆体験講話等を実施することで、初任者の原爆被爆や戦争の実相に対する認識を深め、初任者の平和教育の資質向上を図っている。

4-4 具体的実践授業

以上のような歴史の変遷や学校教育における取り組みを踏まえて、ここでは具

体的な授業実践を取り上げる。以下は 2005、2006 年度に長崎市教委の平和教育研究指定校となった長崎市立 N 小学校の実践である。中学校よりも小学校の方が平和教育の問題が顕著に現れると考え、小学校を取り上げた。研究発表会は 2006 年 11 月 24 日に行われた。N 小学校の研究主題は「平和を願う心の育成を目指して～自他を見つめ、平和への思いを発信する活動を通して～」であり、平和教育三原則に基づいた①生命尊重の態度、②人と人との望ましい人間関係の在り方の理解、③社会生活についての正しい認識、④国際協調の精神、⑤自然と人間とのかかわりについての理解、⑥芸術を愛し創造しようとする精神、の 6 つの資質と道徳、総合、各教科や特別活動との関連を重要とした。低学年においては道徳、生活科、中学年においては道徳、総合的な学習の時間、高学年においては総合的な学習の時間を中心として平和教育が進められた。2 年間の平和教育研究を通して、教師が感じる児童の変容は「教室に平和の姿を掲示したことや、1 学期に効果的な平和学習を仕組むことができたことで、児童は平和の大切さや戦争の怖さ・悲惨さなどを意識するようになってきた。そのため、教育活動全般で平和や戦争といった言葉が聞かれるようになり、2 年生の授業では戦争を無くす機械、爆弾を無くす機械を願った児童がいた」、「各教科で自分を見つめる機会が多くなったので、少しずつではあるが、児童の発言の中に争わない、仲良くといった言葉が出てくるようになった」、「それぞれの学習の過程で考えたことや訴えたいことを、内容に適した表現方法や伝え方について直接的な体験を通して試行錯誤しながら学ぶことができ、思いを発信する経験を積んできた。」(長崎市立 N 小学校 2006) という 3 点が挙げられている。

公開授業は 1 年生 生活科「みんなだいすき」、4 年生 道徳「ジャガイモ畑で(尊敬・感謝)」、5 年生 総合的な学習の時間「つなごう平和の灯」であった。

小学 1 年生においては発達段階により、間接的平和教育が中心となる。内容は家庭での手伝いについて各自発表するというものであり、授業目的は家庭の仕事の理解と工夫といった技術的なことと家庭の温かさや大切さに気づくといった心の育成の 2 点である。授業はまず、自分が家庭で行った仕事について同じ班のメンバーへ発表し、その後全体の前で発表するという流れであった。また最後に教師が児童から手伝いをした感想を聞き、まとめて終わった。教材はチャレンジカードというワークシートを用い、自分が行った手伝いとそれに対する保護者の感想が記入されていた。これは間接的平和教育の一例であると言える。

小学 4 年生では道徳で「感謝する心」という単元の授業が公開された。平和教育の学習課題に沿って、小学 4 年生の発達段階から考えると平和教育の内容の中心が間接的から直接的へ移行する時期である。授業内容はお年寄りとの交流会を思い出し、「ジャガイモ畑で」という物語を聞き、それらを通してお年寄りから学んだり、感謝したことについて考えるというものであった。授業の目的はお年寄りとの交流を通して、共生する力を養うということとコミュニケーション能力の育成である。授業の進め方は一斉授業であった。これも小学 1 年生の実践と同じ

く、間接的平和教育の一例であるといえる。

小学5年生では総合的な学習の時間で「つなごう平和の灯」という単元の28時間中の15時間目の授業であった。小学5年生における平和教育は直接的平和教育が中心となる。授業内容は前時までに誰に、どんな方法で、何を、伝えるかということ自分で計画したものを書いたワークシートを利用し、発表し、友達からアドバイスをもらうというものであった。授業目的は戦争を繰り返してはいけないという思いを強く持つことと人の意見を尊重しながら上手に話し合うことができるようになることであった。授業の構成上、終始、児童の活動だったが、時には教師の助言を受け、話し合いを進める様子が窺えた。伝える相手は低学年の児童や自分の家族といった様々な対象であった。一見、扱っている内容から直接的平和教育かと捉えがちであるが、内実として、「伝える」ということ教育目的としていることから間接的平和教育に位置付けられると言える。

よって、上記に挙げた実践例のいずれも間接的平和教育であるといえる。

5. 考察

前章まで、平和教育の概要に加え、長崎市における歴史的変遷と実践を述べてきたが、本章では問題点を明らかにするとともに、それを養う平和教育実践の段階論を提案する。

長崎市の具体的な授業実践より、発達段階による学習課題の設定という一つの基準はあるものの、間接的平和教育がその内容や目的を占めている状況である。また、学校教育における取組は4-3で述べたようなことが行われているが、それらは一過性のものであり、教育現場や内容に反映されていない現状がある。その原因は歴史的変遷にあるといえる。平和教育は3-2でも述べたように、日米安保体制を原因とした平和教育の低迷期があった。また、長崎市の歴史的変遷としても、三原則に原爆を原点としない、や特設時間を設けるかといった争点が挙げられ、官製の平和教育をもって平和教育を実践しようとした過去が現在でも大きな影響を及ぼしている。これらは、いずれも戦争責任に関わる問題であり、それらが間接的平和教育を推進していった文部科学省の理由と成果といえる。

つまり、戦争責任論に影響された歴史的変遷を原因として、現在の平和教育は間接的平和教育に偏りを見せ、直接的平和教育の割合が少ないことが大きな問題として指摘できるのである。確かに、道徳等において間接的平和教育を行い人格の形成等は平和責任の担う上で重要な要素となるが、被爆国だからできる特殊性をもっと強調し、直接的平和教育の効果を十分に吟味する必要があるといえる。発達段階に応じた教育の重要性は教育学の分野において必然の扱いとなりつつあるが、長崎においては被爆者や戦争経験者が減少している今こそ直接的平和教育の担う役割というのが重要となってくる。有史以来、人類の長い歴史から考えると、戦い(戦争)の無かった時代は存在せず、原子爆弾が使用された第二次世界

大戦後から現在に至るまで今でさえも世界各地では核実験や戦争が続いている。現代の日本の若者は戦争を経験していない、また、戦争経験者から直接話を聞くことが出来る世代であり、合わせて伝えていける世代である。そのような視点より、私は現在生きる人々は「平和継承における特殊な世代」とであると定義する。継承の仕方によって未来の平和や戦争に対する概念が変わる可能性があり、それだけ現在の人が担う平和責任は大きいといえる。戦争責任の影響によって後退している直接的平和教育を、平和責任の概念で捉えなおすことによって、継承と共感を実現していくことが平和教育の課題となるのである。

以上のことを踏まえて、著者が考える平和責任を全うする平和教育の実践のために具体的な段階構造を提起する。RRPE (Recognize, Reflective, Participation, Expand) の4項目である。まず Recognize (認識) であるが、ここでいう認識とは「知る」ということを指す。過去の出来事より多くのことを学び、それを概念として認識することがまずは必要である。無知であることを自覚し、平和や戦争に関して知ろうとする意欲や態度が平和責任を全うするきっかけや基盤となるといえる。次に Reflective (省察) であるが平和や戦争のことを知るることによって、自分が置かれている現状や社会を省察し、平和の重要さやそれを継承する必要性を実感する。さらに Participation (参加) であるが、自分の置かれている立場を理解し、平和を継承するためには何をすべきかを考え、身近なことから行動し、活動へ参加する。段階的に安易なことから始めていくことが継続性を持つために重要であるといえる。最後に Expand (拡張) である。ここでいう拡張とは平和を未来、後世へ継承するといった時系列的な縦軸と、被爆地の特殊性を活かした教育の基で自分が培ってきたものを他者や他地域へ伝達し、呼びかけるといった時代横断的な横軸の2軸によって成り立つものである。縦と横の両方へ継続的に進む必要があり、これを持ってさらなる平和責任が他者へと伝わっていくものだと考えられる。平和責任の概念は派生的に拡大を進行させなければならない。これら4項目を段階的に踏むような平和教育の位置づけや実践、またはイデオロギーの生成がこれからの平和教育の進展には必要であるといえる。またそれは地域、学校、政治、いろいろな場面において構成されなければならないものである。

6. 課題と展望

今後の本研究の課題として、上記の段階論の実践と浸透が挙げられる。教育現場を中心とし、段階論に順じて実践することにより、その成果に応じた浸透の推進とともに具体的な問題点と改善点が明らかになると考えられる。段階ごとの細かい具体的活動の明示や、さらなる段階の追加といった展望を含め、本研究に残された課題や展望は多いといえる。

【注】

1) 「戦争と平和—九段階接合理論」とは戦争を中軸に据えて人類史ないし世界歴史を構想すると、戦前期、戦争期、戦後期の3期に区別することができ、それらの3期はそれぞれ前期、中期、後期の3段階に区別することができる。3期×3段階＝9段階。また歴史的可能性として戦後期の第3段階「平和期」が戦前期の第1段階「戦争準備期（前期）」に接合する意味を含む。

2) 高橋（2004）は「一国の社会がなしくず的に不正規軍を創設し、軍隊に関する法律を制定・施行してそれを正規軍に昇格させ、政治・経済・社会・文化を軍事化して、いつでも不正義の戦争を開始し、侵略戦争の戦端を開くことができるように戦争準備をととのえてゆくとき、そこに私は戦前責任があるというのである。」と述べている。

3) 具体的には戦争体験の継承、戦争原因の分析、戦争防止・反戦平和、平和維持の国際的努力、等が挙げられる。

4) 長崎県教職員組合長崎総支部長崎原爆被爆教師の会 1969 労働旬報社

【参考文献】

安達喜彦 『平和教育の学習課題』地歴社 1985 pp22、49-66

草野十四朗、山川剛「第14章 長崎の平和教育」高橋眞司、舟越耿一（編）『長崎から平和学する！』2009 pp181-189

長崎市教育委員会 『平和に関する指導資料（試案）』1976 pp1-3

長崎市教育委員会 『平和に関する指導資料（第17集）』2000 pp3-6

長崎市教育委員会 『平和に関する指導資料（第21集）』2006

長崎市立N小学校 『平和教育研究紀要』2006 pp2-6、41-77

高橋眞司 『長崎にあつて哲学する—原爆死から平和責任へ—』北樹出版 2004 pp115、183-187、190-191

日教組平和学習冊子編集委員会 2001『これが平和教育だ！』アドバンテージサーバー pp14-33

広島平和教育研究所 『平和教育実践事典』労働旬報社 1981 pp1-34