

# 身近な問題として戦争を捉え平和への認識や態度を育む平和学習 －戦争を題材とする平和教育の課題解消をめざして－

新谷 和幸 小林 正平 胤森 裕暢

Peace learning that views war as a familiar problem and raises awareness of peace.  
: Aiming to resolve the issue of peace studies on the theme of war.

Kazuyuki NIIYA Shohei KOBAYASHI Hironobu TANEMORI

本研究の目的は、平和概念に基づく平和教育の包括性を踏まえた学び（間接的平和教育）が浸透する中で、日本の平和教育の固有性としてだけでなく、日本の学校教育における平和教育の独自性を示す上で、「戦争」に焦点を当てた平和の学び（直接的平和教育）の必要性について検討を行う。平和教育研究や平和教育実践に関する先行研究の知見をもとに、日本の平和教育の課題や戦争に焦点を当てた平和の学びの課題を示すとともに、課題解消のための授業の手立てとして、現時点で生じる戦争事例を学習材として扱う点、現時点で生じる戦争事例と過去の大戦の事例を比較・関連づける点を挙げ、それらを含み込む授業実践事例の分析・検討を通して、子どもが遠くの戦争を身近な問題として捉え、平和形成の主体としての意識を高められたか、実証的に明らかにする。

キーワード 平和概念 戦争 直接的平和教育 平和教育の固有性 平和学習

## 1. はじめに

これまで国際社会は、国際連合によって脅威を内部化し国際協調することで、世界平和の実現と人類の福祉の増大をめざしてきた。しかし冷戦以降、国際社会のパワーバランスは、急速且つ複雑に変化することとなる。ソ連の崩壊に伴うアメリカ極支配、その後のアメリカ文化や経済のグローバル化、IT化は、国際競争の激化を招き、国家間の格差を広げた。また、イスラム教国などのアメリカへの反発や中国の軍事的・経済的台頭に伴い、国際社会におけるアメリカの影響力が低下し、反国家的な武力集団の形成やテロだけでなく、保護主義的・自国優先的な国家も表れる結果となった。さらには、資源や環境、飢餓や貧困など地球規模の問題、近年のコロナウイルスの蔓延も加わり、国際秩序の不確実性は増している。

このような状況の中、国家連合であるEUとCISの離脱・加盟をめぐる、地域共同体の安全保障の懸念から、ロシアのウクライナ侵攻が行われた。この戦争による国際情勢の不安定化は、日本で暮らす私たちにも物価高騰などの経済面だけでなく、北朝鮮の日本海などに向けたミサイル発射、中国と台湾の関係悪化、中国やロシアによる日本の領空・領海侵犯の増加など、安全保障面でも大きな影響を与えている。日本で戦争の足音を間近で感じられる出来事が起こる今、平和で文化的な民主国家・社会の形成をめざす私たちにとって、

改めて平和の概念的意味や価値、そして戦争と平和の関連性が問われている。

他方、平和教育研究では、これまでの平和教育授業実践や平和概念の拡張などもあり、「戦争」などの直接的な被害や影響を通して平和を考える学習への批判的意見や課題などが指摘されている<sup>1)</sup>。戦争や紛争などの直接的な暴力だけでなく、貧困や差別、いじめなどの社会構造的な要因に基づく間接的な暴力にも着目し、平和教育を包摂的に取り上げていくことこそが、平和教育の研究・実践で追究されるべき課題として広く支持される<sup>2)</sup>。

しかし、戦争や紛争、貧困や差別など現代の社会問題の多くは、政治的・経済的要因だけに限らず、文化的・社会的・宗教的なものも含め、社会関係的に多様な要因が複雑に絡み合っている。また、それらの要因による社会への影響も、現代のグローバル化を考えれば発生地に限らず、空間的に様々な地域や国に及んでいる。さらに、その要因や影響は、現在の状況だけで考えるのではなく、過去も含めた時間的な視点で捉える必要がある。現代の社会問題を通して、問題に関連する社会の構造や仕組みを科学的に認識しながら、平和で民主的な社会の形成者としての資質・能力を育む教科として、社会科や公民科がある。だが、平和学で求める平和概念の包摂的な意味内容を、平和教育で学ぶ内容・方法として捉えたならば、学習指導要領や子どもの科学的思考の発達段階を考慮した場合、早くても中学校第3学年の公民的分野の学習まで待たなければならない。平和教育は、中等教育に限らず、また社会科に限らず、学校教育全般を通して育むものである。学校教育での平和教育実践における系統的学びについて考えると、その基盤であり起点となる学びのあり方が重要となってこよう。

また、現代のグローバル化や情報化の進展によって、わたしたちは遠くの戦争やその影響を身近で感じやすくなるとともに、我が国周辺での戦争・紛争に繋がりがねない出来事が頻繁に生じるようになってきている。この状況を考えると、戦争という人間が引き起こす最も多くの人命に影響を与える暴力に焦点を当てた学びは、やはり必要ではないのだろうか。戦争は直接的でその影響も可視化しやすい暴力だからこそ、初等段階の子どもでも戦争を通して平和を希求する思いはもちろん、平和な社会を形成することの意味や自らの役割なども子どもなりに育むことが可能となろう。

そこで本研究では、戦争と平和の関係性や平和の意義が問われる今、平和概念に基づく平和教育の包括性を踏まえた学びが浸透する中で、改めて平和教育における「戦争」に焦点を当てた学びの可能性について検討を行う。これまでの平和教育研究や日本の平和教育実践に関する先行研究の知見をもとに、戦争に焦点を当てた学びの課題を示すとともに、課題克服のための手立てを導き出し、授業実践事例の分析を通して実証的に明らかにする。

第1に、平和教育の内容的基盤である平和概念について、平和学の視点から概念の意味拡張・変遷を捉え、それに伴う平和教育への影響について分析・検討する。

第2に、これまでの先行研究をもとに、日本の平和教育実践の観点から、戦争に焦点を当てた平和学習へ傾倒した要因やその課題を明らかにする。また、日本の平和教育研究の観点から、日本の平和教育の固有性として戦争に焦点を当てた平和学習の意義を明らかにし、課題克服のための手立てを示す。

第3に、本研究で示す課題克服の手立てに適した事例として、転入してきたウクライナ児童の立場や状況を考えながら、平和の意味を追究する授業を示す。

第4に、授業実践での子どもの発話や様子、子どもの記述内容をもとに分析・検討を行い、戦争に焦点を当てた平和教育実践における学びの効果として、子どもたちの関わりを通じた平和概念の拡張や平和形成の主体としての意識の高まりを明らかにする。

## 2. 平和概念の意味拡張による平和教育への影響

平和とは、一般的に戦争のない状態とイメージされがちであるが、平和教育の内容的基盤となる平和学の平和概念では異なる見解をもつ。最も認知されているのは平和学の父と呼ばれるノルウェーの社会学者ヨハン・ガルトゥングの捉え方であろう。ガルトゥングは、広い意味で平和を「暴力が存在しない社会秩序」とした<sup>3)</sup>。その暴力には、戦争など行為主体が存在し直接的で顕在化される直接的暴力（個人的暴力）と、貧困や格差、人権侵害など社会構造によって生み出される、行為主体が曖昧で間接的・潜在化される構造的暴力（間接的暴力）がある。そのうち、直接的暴力の不在を「消極的平和」、構造的暴力の不在を「積極的平和」として示した<sup>4)</sup>。その後、ガルトゥングは消極的平和・積極的平和の意味内容の拡大・深化を図っている。これまでの直接的暴力・構造的暴力に加え、それらの暴力を生み出す言葉や思想などを「文化的暴力」とし、それらを含め「あらゆる種類の暴力の不在または低減」を消極的平和と捉え直した<sup>5)</sup>。また、「人間の基本的な必要がすべて満たされた社会の状態」を積極的平和とし、そこでの「人間の基本的な必要」の具体を、「『生存』・『福祉』・『自己』（アイデンティティ）・『自由』で世界の中で人間が人間として生きていくために最低限度必要なもの」と示している<sup>6)</sup>。いずれにしろ、ガルトゥングが暴力の意味づけを踏まえ平和を捉え、その違いから2つの側面が平和に存在することを示したことは、平和教育のあり方にも大きな影響を与えることとなる。

その後、平和概念は人間の生存に関連する基本的人権の観点を含み込む積極的平和を中心に平和の解釈が整理され、意味内容が拡張・具体化される。それに応じ、国連やユネスコでは、平和教育の捉え方の転換が行われ、「軍縮教育」としての狭義の平和教育も大事としながらも、「構造的な目に見えない暴力にいかに対応していくかが、教育と平和に関する重要且つ基本的な課題」とされた<sup>7)</sup>。そして、平和教育は平和に関連する人権教育や環境教育、国際理解教育などの各教育領域との協働を通して積極的平和の実現をめざす教育として国際的に認識されることになる<sup>8)</sup>。これについて寺崎は、ガルトゥングの言説を踏まえ、「平和への教育は、教育そのものと置きかえることができる。しかし、本当に置きかえるためには、現代世界の問題に関する新しい総合的な教育が必要であろう。その教育を通じてつくられていくものが、同じ国連が提唱している『平和文化』である」と述べている<sup>9)</sup>。

このように、平和学の平和概念の変遷を通して、積極的平和の実現をめざす平和教育が、国連やその関係機関によって国際的に展開されていることがわかる。では、日本における平和教育はどのようなのであろうか。これまでの変遷やその課題を踏まえ検討していこう。

## 3. 日本における平和教育の実践と研究

### (1) これまでの日本の平和教育実践とその課題

日本の平和教育は、それを論じる立場によって様々な解釈があるが、概ね平和を築く民

主的な社会形成者としての資質・能力を育む教育として捉えられよう。

現代における日本の平和教育は、終戦による「民主教育育成」の文脈の中で、憲法の平和理念を中核に反戦平和の志向のもと行われたことから始まる<sup>10)</sup>。その後、高度成長期に戦争体験の風化が問題視され、戦争及び被爆体験の継承を軸とする平和教育が教職員組合を主導に行われ運動化された。ここまでは、日本を中心とする一国平和主義に立った狭い範疇での平和教育とされる。しかし、1980年代のアジア外交を契機に、アジア諸国への戦争加害の責任が、平和教育で議論されるようになる。さらに冷戦終結後、国際関係改善に伴う国際協力・貢献が求められ、グローバル化による地球規模の社会問題も顕在化していくことで、平和教育は世界的視野で社会構造的な部分も含め語られることとなる。実際の学校教育における平和教育では、具体的にどのような「実践」が行われたのだろうか。

池野によると、日本の平和教育は、直接的暴力や構造的暴力を取り上げてその問題解決に関する行動を促す「直接的平和教育」と、人権や仲間意識など平和意識に関する、あるいはそれを支える意識や人間関係を幅広く取り上げ、直接的平和教育の土壌を創る「間接的平和教育」の2つの平和教育に分類できるとされる<sup>11)</sup>。これまでの日本や世界を取り巻く社会状況や平和学における平和概念の意味内容の変遷を考えると、池野の述べる直接的平和教育と間接的平和教育はそれぞれ、再定義された平和概念の消極的平和、積極的平和について学ぶことも含意していると考えられる。

しかしながら、これまでの平和教育の「実践」を分析し類型化した小原によると、平和教育の学習の多くは、①戦争や核兵器の問題提起・告発を行う「告発型」学習、②戦争や平和問題への活動の工夫や努力を追体験させる「共感型」学習、③戦争の原因を特定し解決方向を教え込む「価値注入型」学習、の3つに分類されるとした<sup>12)</sup>。これを見る限り、学校教育での授業実践の多くは、戦争を起点とした直接的平和教育の実践を中心に行われていることがわかる。また、戦争要因につながる構造的暴力や文化的暴力の解決をめざす学習でも、子どもが探究的に追究する学びとはなっていない。これについて小原は、いずれの学習も「教師が望ましいと考える資質を育成するために、その手段として戦争と平和の問題に関する認識を形成するというものであり」、「平和な社会の実現のために望ましいと考える生き方を教えるために都合のよい戦争や平和の問題に関する事実が強調され、都合の悪い事実は取り上げられなくなるという危険性が生じる」と問題点を指摘している<sup>13)</sup>。また池野も、小原の示した各類型の学習が、平和教育というよりも戦争学習であり、情緒面・心情面の理解が中心で構造面など平和の本質を捉えられず、教師の都合の良い事実や生き方だけを偏向的に取り上げる学習になりやすいと、民主主義的な観点から課題を指摘している<sup>14)</sup>。

このように、これまでの日本の平和教育実践を振り返ると、その課題として、1つは間接的平和教育よりも、日本の過去の戦争・原爆などの直接的暴力の経験を踏まえ、直接的平和教育に重視して行われていた点、もう1つはその直接的平和学習も、過去の戦争・原爆などの事実を踏まえ、被害や悲惨さへの共感や告発、価値注入などの教師主導の実践が行われていた点が挙げられよう。特に後者は、先に示す平和教育の目的としての、平和を築く民主的な社会形成者としての資質・能力の育成という点からも、平和教育の根底に関わる大きな課題と言えよう。

他方、なぜ世界レベルでは間接的平和教育を中心に行われているにもかかわらず、日本の学校教育では直接的平和教育を中心に実践が行われるのであろうか。これまでの日本で行われてきた平和教育の変遷を見る限り、まず敗戦や被爆を経験し、その教訓を踏まえ憲法の下、平和的・民主的國家を形成した日本の歴史的過程が大きく影響しよう。また学校教育において、戦争・原爆を絶対悪とする考え方と平和希求の精神が混在する中、それらを同義的に扱う反戦・反核を中心とした平和教育実践が、子どもの教育に携わる教員の組合組織を中心に長年行われてきたことも関連があろう。さらに、近年の平和学における平和概念の意味内容の改定も、少なからず影響があると考える。以前の平和概念は、「直接的暴力の不在＝消極的平和」「構造的暴力の不在＝積極的平和」と暴力概念の違いに焦点化されていた。そのため、平和教育を実践する教師には、めざす方向性が明確で授業の開発・改善のポイントも捉えやすかったであろう。それ故、平和学での平和概念の改定・拡張が、学校現場での平和教育を行う上で浸透しづらく、直接的平和教育が多くなされる結果になったものと考えられる。実際、平和教育実践の課題として学問的な検討の不十分な点が、平和教育研究からも指摘されている<sup>15)</sup>。

では、日本の平和教育の実践レベルではなく、研究レベルではどうなのであろうか。

## (2) 日本の平和教育研究における平和教育学との関連と課題

日本の平和教育の「研究」に関しては、社会的事実としての平和教育を論じる「社会学的アプローチ」、平和教育の実践的方法を論じる「教育学的アプローチ」、平和な社会の形成方法を論じる「平和学的アプローチ」の3つが挙げられている<sup>16)</sup>。これらは、「社会学的アプローチ」を土台に他の2つの研究が成立するとされ、それらを包括する学として「平和教育学」が位置づけられている。平和教育学は、平和教育の理論と実践を対象に、社会科学的分析によって平和教育に関する問題解決を促す学問とされる。ここでの平和教育実践に関しては、内容は平和学、方法は教育学、目標は双方の知見に基づき構成され、教科・領域においてそれぞれの学習方法理論を踏まえ行うものとされる<sup>17)</sup>。

学校教育の場合、教科・領域の授業を通して平和教育が行われる。そのため、平和教育研究の知見を生かした「学校教育」における平和教育実践は、教育学の中でも応用学としての各教科教育学などの方法のもとで取り込まれることとなる。また、平和教育実践の内容については平和学の知見に基づくとされるものの、学校教育で法的拘束力をもつ学習指導要領に示す各教科・領域の学習内容に準じて行わなければならない。このように日本の平和教育研究は、「平和学と教育学の接点領域」の実践学であるが故、教育実践を行う上で平和学や教育学はもちろん、各教科教育学や学習指導要領の制約を、内容的にも方法的にも受けることとなる。日本の平和教育実践で間接的平和教育が浸透されない要因には、平和教育研究の内容と方法、平和教育実践の内容と方法それぞれに、影響する学問領域が多様且つ複雑で、授業化する上で考える要素が多く不明瞭な点が考えられよう。

また、多様な暴力の不在を平和概念として扱う間接的平和教育は、取り扱う射程が広範囲に亘るため、平和教育にもかかわらず「平和」という概念そのものの認識や社会における重要性を子どもたち自身が捉えにくくなっている。実際に、竹内は近年の平和教育の課題として、平和教育学の研究対象が広がりすぎて、その固有性が拡散する危険性を指摘し

ている<sup>18)</sup>。また、日本の平和教育学の第一人者である村上も、様々な領域教育から相互に学ぶことへの意義は認めながらも、それぞれの固有の課題の位置づけが不明瞭になる点を問題として指摘している<sup>19)</sup>。

では、日本の平和教育の固有性とは一体何だろうか。これについて竹内は、「日本の平和教育の歴史的経緯を踏まえた場合、戦争廃絶を課題として取り組まれてきた日本の平和教育の『固有性』を見失うことなく、平和の諸問題に取り組むような平和教育の構築が必要」と述べ、日本の平和教育の固有性を「戦争廃絶を課題として取り組む平和学習」として示している<sup>20)</sup>。また、平和教育の範疇の広がりによって、開発教育や国際理解教育などの教育と平和教育の違いがわかりにくく、「結果的に平和教育が教育一般と同義」となることで、「平和教育と銘打つ必要がなくなってしまう」と述べ<sup>21)</sup>、「教育の全体に向けて平和教育は何を発信できるのか、平和教育からしか発信できないことは何なのかを追究せねばならない」と指摘している<sup>22)</sup>。それに関連して君島も、平和概念の拡張が平和学において、明白な暴力である戦争問題への取り組みを相対的に弱くする可能性を危惧している<sup>23)</sup>。神代も、道徳科での平和教育ではあるものの、ガルトゥングの平和概念に対する批判的検討を行った上で、戦争を主題とする狭義の平和を明確に扱う重要性について言及している<sup>24)</sup>。

これらの平和教育学者の見解によると、日本の平和教育の固有性とは、日本が歴史的に経験した戦争や核兵器などを扱う直接的平和教育と言える。そして、この戦争に焦点を当てた直接的平和教育は、平和関連教育と平和教育の違いを示す大事な要素であり、間接的平和の課題も解消し平和教育の学びの固有性・独自性を示す上で重要な学びと言えよう。しかし、これまでの日本の直接的平和教育実践は、先述の通り、教師が望ましいと考える資質を育成するための手段として、戦争や平和の問題に関する認識形成が行われ、戦争の被害や悲惨さへの共感や告発、価値注入などの教師主導の実践によって、子どもたちに平和を築く民主的な社会形成者としての資質・能力の育むことができていない点が課題であった。では、その課題を解消するにはどのような手立てが必要なのであろうか。日本の平和教育の固有性として、戦争に焦点を当てた直接的平和教育の必要性を主張した竹内の言説を中心に探っていこう。

### (3) 直接的平和教育の課題を解消する手立ての検討

竹内は、日本の平和教育について、実践者の豊富な蓄積と努力にも関わらず、「過去の戦争と今日の戦争の乖離」「遠くの暴力（戦争・飢餓・抑圧）と身近な暴力の乖離」「平和創造の理念（平和憲法）と現実の乖離」「これまでの平和教育と新しい平和教育の乖離」の4つの乖離が生じているとした<sup>25)</sup>。これら4つの乖離の解消が、日本の直接的平和教育の課題の解消につながるのではなかろうか。そこで、戦争に焦点を当てた直接的平和教育実践に当てはめながら、4つの乖離について詳しくみていくこととする。

まず「過去の戦争と今日の戦争の乖離」に関しては、これまで太平洋戦争や原爆など日本が経験した過去の大戦を学習材として実践されてきたことを考えると、当時と今では戦争のイメージだけでなく、戦争の構造や方法も大きく異なるため、直接的平和教育を行った時期によって認識や経験のズレが大きく生じることがわかる。また、このようなズレは、同じ時期の実践であったとしても、例えば授業者である教師と学習者である子どもの中に

も、世代の違いから生じると言えよう。

次に、「遠くの暴力と身近な暴力の乖離」に関しては、戦後日本の平和教育が始まった頃は、教師も子どもも過去の大戦の経験者であったり、まちの様子や生活の中で過去の大戦を身近に感じたりすることが多かったであろう。しかし大戦以降、日本では一度も戦争は生じていない。そのため、なかなか遠くの戦争を身近に感じて平和を考えることは実感が伴わないため難しいと言えよう。現在はグローバル化や情報化の進展もあり、遠くの戦争の状況を捉えたり、その影響を身近でも感じたりする機会が多くなった。しかしながら、子どもが遠くの戦争を身近な問題として捉え、自分事として考えるのは容易ではない。

「平和創造の理念（平和憲法）と現実との乖離」に関しては、国際紛争を解決する手段として戦力の放棄を、日本では最高法規である日本国憲法で認めているが、国際協調の観点からその解釈の変更が生じている。だが竹内はこの乖離について「理念（理想）と現実が乖離していること自体は問題ではない。もし理念（理想）と現実が即応していたならば、現実の矛盾や不正義を乗り越えることはできず、人は現実に流されるままに生きていくしかない。憲法と現実が乖離しているからこそ、現実をより良い方向へと高める原動力としたりうる」と示し、両者結びつけるプロセスが見出せない点を課題として挙げている<sup>26)</sup>。

最後に、「これまでの平和教育と新しい平和教育の乖離」に関しては、既にこれまでの見解で述べてきたところであるので割愛する。

このように、竹内の示す4つの乖離について検討していくと、戦争に焦点を当てた直接的平和教育の課題への示唆となるのは、特に「過去の戦争と今日の戦争の乖離」、「遠くの暴力と身近な暴力の乖離」についてであろう。「過去の戦争と今日の戦争の乖離」では、世代間の認識・経験のズレを生じさせる根本要因として、これまでの実践で過去の大戦のみを学習材として扱って行った点と言える。それを解消するためには、授業実践において教師や子どもの認識・経験の乖離が生じないように、現時点で生じる戦争事例を学習材として扱うことが必要となろう。しかし「遠くの暴力と身近な暴力の乖離」での指摘のように、日本が現時点で戦争状態ではないため、子どもたちが戦争を実感したり、自分事として捉えたりすることは難しい。そこで、現時点で生じる戦争事例と過去の大戦の事例を比較・関連づけることで、子どもたちの国でも過去に戦争があり、自分たちの暮らすまちや家族（先祖）も戦争との関連や影響を受けていたことに気付かせる。子どもたちは、現在の遠くの戦争を自分の身近な問題として感じ、それを自分事として受け止めて考えていくことによって、平和形成の主体としての意識を高めることができるのではないかと考える。また、平和への子どもたち自らの捉えに関しても、先の手立てを踏まえ、戦争が生じている場所と日本の状況、過去と現在の日本の様子などを、空間的・時間的な観点で比較・関連づけたり、現在の日本の状況を批判的に考えたりすることで、子どものもつ平和概念の拡張も可能になるのではないかと考える。

以上のように、直接的平和教育実践において、「現時点で生じる戦争事例を学習材として扱う点」、「現時点で生じる戦争事例と過去の大戦の事例を比較・関連づける点」は、日本の平和教育の固有性を生かし日本の直接的平和教育の課題を解消するための手立てとなろう。それによって子どもたちは、遠い戦争を身近な問題として感じながら、自らの平和の捉えを吟味・再構築（変容・意味拡張）し、平和形成の主体としての意識を高めることが

できるであろう。では、実際にこれらの手立てをもとに授業化するにはどうすればよいであろうか。2つの手立てを踏まえた授業事例を通して見ていこう。

#### 4. 課題解決の手立てを踏まえた実践事例

本研究では、平和教育における「戦争」に焦点を当てた学びについて、これまでの平和教育実践の課題を踏まえながら検討し、課題解消の手立てとして「現時点で生じる戦争事例を学習材として扱う点」、「現時点で生じる戦争事例と過去の大戦の事例を比較・関連づける点」を見出した。その手立ての有効性を検証する上で、2023年3月に広島県X市立Y小学校第4学年1組（全28名、欠席1名）に対して行われた社会科単元「世界とつながる広島県—平和とは何か—（全5時間）」の5時間目に行われた社会科平和学習としての実践を事例としてあげる。このクラスには、ウクライナから避難したP児が在籍する。本授業実践の内容を明らかにする前に、まず授業者が指導案で示した本授業に対しての思いやP児と学級の実態について示し、本授業における本研究で導き出した課題解決のための手立ての具体などについて明らかにする。

##### （1）授業者の本授業に対する思いと実践学級の児童実態

授業者が指導案で示した、本授業への思いや学級児童に関する内容は以下の通りである。

社会科平和学習の授業を実践するにあたり、令和4年の5月からウクライナより避難しているP児に焦点を当て、学級全体で「平和とは何か」について授業を展開していきたいと考えていた。これまで教師も子どもも、「平和とは何か」について、8月6日付近では考えることもあるが、時が経てばしなくなる。日本で暮らす私たちにとって、平和はとても大切なものと感じてはいるものの、抽象的でなかなかイメージしにくいものでもあった。

そのような状況の中、2022年5月初旬、P児がウクライナから日本に避難し、Y小に転入してきた。当初日本語はもちろん話すことはできず、意思表示はできるがどことなく寂しそうな感じであった。秋ごろから教師との会話の中で、戦争が始まったのは朝方4時頃だったことやウクライナの名産物などウクライナのことを少しずつ語るようになってきた。

P児が本学級にやってきて、他の子どもたちが感じたことは、「本当に戦争は起きている」ということである。子どもたちは、これまで社会科の既習単元「きょう土の伝統や文化と先人たち」の学習で、ヒロシマの復興や原爆ドームの保存について学習してきた。被爆直後の画像を見ながら、「今のウクライナもこんなことが起きているのかな」と、ヒロシマとウクライナを結び付けて考える子どもも出てきた。また、ある子どもの日記には、「Pさんは、平和な日本で暮らしてほしい。私たちと仲良くなって友達になったから、ずっと日本にいてほしい。でも、Pさんのことを考えるとウクライナに戻った方がいいのかな。でも、戦争がおきているから。帰ってほしいけど帰ってほしくない、私はどうしたらいいか分かりません。」と記されていた。

子どもたちにとって、戦争をしていない日本は平和かもしれない。子どもの意識の中にも、「平和＝戦争のない状態」はイメージしやすい。しかし、ガルトゥング博士が唱える「積極的平和」という概念で考えてみれば、今の日本は平和な状態であるとは言えない。このような直接的な言葉の概念を知らない子どもたちでも、「今の日本は平和ですか？」と問い

ば、「平和だけど平和でない部分もあるような気がする」と答えるのではないだろうか。もしP児の写真を示し「P児は平和だと思うか？」と問えば、「今、日本にいることは平和だけど、家族と離れ離れになっている状態は平和ではない気がする」と答えるかもしれない。

約1年間、P児と共に生活してきた中で、子どもたちは自分たちにもできることをたくさん考え、行動してきた。P児と会話をするために、ロシア語の本を購入してきたり、学級の係の仕事でロシア語係を作ったり、P児にも伝わる活動を生み出してきている。また、言葉は通じなくても、P児のことを考えた行動をとったり、放課後一緒に遊んだりする姿もたくさんみられた。子どもたちの行動は、まさに平和を作り出す行動と言えよう。

そのような環境の中で、1年間ともに過ごしてきたP児と他の子どもたちとで、「平和とは何か」という授業展開をしていきたい。「世界につながる広島県」の単元の第1時では、この単元名を書くと子どもたちの中から「先生、世界につながる広島県じゃなくて、Y小だよ。」「Y小もいいけど、4年1組だよ。」「そうだよ、P児と私たちはつながっているから、世界につながる4年1組だよ。」と声があがった。教師が学ばせたいことと児童が学びたいことが一致した瞬間であった。

授業で深く迫るための手立てとして、まずはウクライナの場所、首都、有名なもの、P児に聞きたいことからスタートする。しかしP児は、笑顔に隠された心の悲しみを抱えており、気持ちの浮き沈みもあって授業に参加する時と気分が乗らない時がある。だからこそ、P児の気持ちに寄り添いながら慎重に授業を進めていきたい。以前P児に、「平和とは何か。」と聞いた時には、暗い表情をしながら「分からない」と答えた。しかし、ウクライナに住む父や親戚や友達のことを話してくれている時は、とても楽しそうな表情で教えてくれる。本学級の他の子どもたちにも、P児のように導入時で平和とは何かを問い、「平和である」か「平和でない」かについてグループで考えさせたい。「平和でない」状態では、なぜそう思うのか理由に迫り、日本が抱える問題にも触れさせたい。

また、過去にヒロシマで起きたことと現在ウクライナで起きていることをリンクさせながら、過去のヒロシマと現在のウクライナの人々の気持ちに寄り添いたい。しかし、対立国であるロシアを責めるような展開は望まない。実際、我々が知り得る情報は切り取られた一部の報道によるものであり、それが全てとは限らないからである。本授業がよりよい世界にしていきたいと考えるきっかけ、ウクライナのことを知るきっかけになればいいと思う。まずは知ることそして考え、伝え、行動していくことが大事である。

最近問題になっている迷惑行為やいじめ、差別問題は、相手の気持ちを考える想像力の欠如があると考えられる。本学級の児童に「平和とは何か」と考えた時に、本学級の子どもたちはP児の気持ちに寄り添い行動するのではないか。本授業を通して、想像力の欠如が平和ではない状態を生み出している一つの要因になっていることに気付かせたい。

「平和とは何か」と考えたときに、答えは一つではない。ゴールの姿として4年1組のコミュニティの中で、実は一人一人が本学級の中で平和を作り出していることに気付かせたい。P児の気持ちに寄り添い、言葉をかけ、自分が何をすべきか理解し、行動していることが平和を作りだしているのだと気づかせたい。それは「P児に対してだけ？」と問うことで「誰にでもそうできる人でありたい」との返事を期待する。平和を作り出している自分自身に気付かせたい。

## (2) 課題解決の手立てを踏まえた授業の具体

前節に示す授業に対する授業者の思いやクラスの実態から、P児が転入して10か月間、子どもたちはP児とともにクラス社会を形成し、子どもたちなりに平和な社会を実現してきた。その成果を生かせるように、授業者はあえて戦争を体験しているP児に焦点を当て、クラス全体でP児の思いや立場に寄り添って「平和とは何か」について考える授業を構成し、子どもたちに平和形成の主体であることを実感させようとしていることがわかる。

では、授業者は具体的にどのような授業を構成したのだろうか。本研究で導出した課題解決の手立てとの関連を踏まえ、表1の授業構成事例を見てみよう。

表1. 本研究で導き出した課題解消の手立てを踏まえた授業構成の事例

【本時の目標】	
<p>これまで獲得した自分なりの平和概念について、資料観察や意見交流を通して批判的に考えながら、戦争や核兵器などの暴力の不在だけでなく、人間として人々が当たり前に日常生活をおくることができる状況が平和には必要であること、自分たちが平和な社会を築く一員であることに気づくことができる。</p>	
主な学習活動	○教師の支援・子どもの反応や予想
<p>1. ウクライナとP児について振り返り、現在のウクライナと過去のヒロシマの状況について考えながら、本時の学習問題を確認する。</p>	<p>○ P児の気持ちに寄り添いながら、現在のウクライナと過去のヒロシマの状況を比較し、共通点に気づくことができるよう、それらに関する写真を提示する。</p>
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;">○○は本当に平和なのだろうか？</div>	
<p>2. 日本は平和なのか考える。</p>	<p>○ 前時の活動（「平和か」「平和でないか」）を想起して取り組められるように、学習問題の○○に入る言葉について考え、互いの意見を交流する場を設ける。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・日本は戦争がない。でも平和であるが、それ以外の問題もあり、本当の平和とは言えない。</li> <li>・○○に入る言葉は、日本と41である。</li> <li>・日本は平和だけど、平和ではない部分もある。</li> </ul>
<p>3. P児に関する新聞記事の内容を聞き、P児がウクライナに帰る方が平和なのか、日本にいたことが平和なのか考え、意見交流する。</p>	<p>○ P児の夢を理解できるように、新聞記事を紹介し、記事を読んだ後の感想を尋ね、P児にとって「パパと暮らすことが夢」であることを確認する。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ウクライナに帰った方がいい、帰らせてあげたいという気持ちが湧いてくると予想する。</li> </ul> <p>○ P児の立場に寄り添って自分なりの考えをもち意見交流できるように、何がP児にとって平和かと問う。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・平和の意味を理解していけば、本当の平和とは何か分からなくなる。</li> <li>・ウクライナ…家族と暮らせる。慣れたごはん。友達がいる。住み慣れている。</li> <li>・日本…安全。戦争がない。ビルが壊れない。4年1組のみんながいる。</li> </ul>
<p>4. ○○に入る言葉や、41（4年1組）が平和なのか、平和を作り出しているのか考え発表する。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・P児とクラスメイトが楽しそうに授業をしている動画を視聴する。</li> </ul>	<p>○ 本時の学習問題とP児・自分たちの関係に気づけるよう、クラスの様子を示す動画を示し、「この様子は平和？」「どうやって平和を作り出したの？」と問う。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・平和…いつもの生活がある。P児が楽しかったから。みんなが楽しめる。P児のことを考えて。</li> </ul>
<p>5. みんながしていることは、「P児だけにすることなのか」考え、自分たちの行動を振り返る。</p>	<p>○ クラスでの子どもたちの行動が、平和を作り出す第一歩になることに気づけるよう、左記に示す発問を行い、本時の学びについて振り返る場を設ける。</p>

表1を見ると、本研究で導出した課題解決の手立てとの関連としては、まず「現時点で生じる戦争事例を学習材として扱う点」において、ウクライナ出身のクラスメイトP児の故郷で起こった「ロシアのウクライナ侵攻」を取り上げている。今回の授業を行うにあたり、同じクラスメイトにウクライナ出身のP児がいることは、小学4年生の子どもたちにとって、戦争を身近に感じる上で大きな要素と言えよう。また、「現時点で生じる戦争事例と過去の大戦の事例を比較・関連づける点」に関しては、侵攻前後のウクライナと原爆投下前後のヒロシマを対比してまちの変容を見取することで、子どもたちが「戦争」という共通点からウクライナとヒロシマを関連づけられるようにしている。このように授業者は、クラスに転入したウクライナ出身のP児と子どもとの関わり、現在のウクライナと過去のヒロシマとのつながりを通して、子どもたちにロシアによるウクライナ侵攻といった遠くで起こった戦争を、自分たちの身近な問題として捉えられるようにしている。

また、「〇〇は本当に平和なのだろうか？」という学習問題や問いを用い、〇〇に入る社会範疇を変えながら子どもに平和の意味を考えさせていくことで、子ども同士の関わりを通して子どものもつ平和概念の意味内容の変容・拡張を図り、子どもの平和形成者としての意識や自覚を高めようとしている。これらの方法は、子どもの平和概念の変容・拡張、子どもの平和形成に対する態度といった、子どもの平和に対する見方・考え方を広げ深めるための授業者の工夫として、特筆すべき点と言えよう。

では、実際の授業はどうであったのだろうか。実践の具体的な活動・内容がわかるように、教師と子どもの発言や様子を踏まえ、以下にプロトコルとして表2を示す。ちなみに、授業の展開を捉えやすくするため、プロトコルとともに①から⑦までの活動内容も示した。

表2. 授業実践における教師と子どもたちの発話記録

教師の発問・説明・手立て	子どもの発言・反応
<p><b>【I. P児に関連するクイズによるアイスブレイク】</b></p> <p>T1:いつもの行くよ。カム ヒア！（P児を黒板前に）。 簡単な問題から（ウクライナの国旗提示）。</p> <p>T2:では次は？これはP先生、どう？（P児は積極的に行動）。</p> <p>T3:ビックボイス！ワンモア。スパシーバ！</p> <p>T4:グッド。今度は…（小さい声でノートを読む）。</p> <p>T5:ズドラーstvîche（P児身振りで回答するよう促す）。</p> <p>T6:これ（ノートを掲げる）、ロシア語係が作ってくれました。</p> <p><b>【II. 本時の学習問題を設定するまでの導入】</b></p> <p>T7:今、ウクライナはどんな状態ですか？</p> <p>T8:戦争しているね。</p> <p>T9:何が似ているの？隣と話してみて。</p> <p>T10:（黑白写真を提示）これウクライナ？ヒロシマ？</p> <p>T11:これは…こっち（ヒロシマの様子を示す写真を提示）。</p> <p>T12:その年までに何人の人が亡くなった？</p> <p>T13:何年何月何日に落とされたの？</p> <p>T14:じゃあ、ウクライナは？</p> <p>T15:今度はこれ（ウクライナの大花の写真提示）。平和の絵が出るよ。</p> <p>T16:はい。これはどこ？（フラワーフェスティバルの写真提示）</p> <p>T17:花は同じ。</p> <p>T18:まちも（現在のウクライナと終戦後の広島焼け野原の写真）</p> <p>T19:被害も</p>	<p>C1:教えてP先生！（P児が移動）</p> <p>C2:ウクライナの国旗。青が上、青空です。</p> <p>P1:スパシーバ（小さい声）。</p> <p>C3:「ありがとう」です。（P児は終始笑顔でアクティブ）</p> <p>P2:ズドラーstvîche（小さい声）。</p> <p>C4:「こんにちは」。</p> <p>C5:すばらしい。</p> <p>C6:ロシアと戦争している。</p> <p>C7:ヒロシマと似たようになっている。</p> <p>C8:焼け野原。</p> <p>C9:どちらかわからない。</p> <p>C10:原爆ドーム。</p> <p>C11:14万人。</p> <p>C12:1945年8月6日午前8時15分。</p> <p>C13:2022年2月24日朝4時。</p> <p>C14:はい！わかった！ウクライナの大花！</p> <p>C15:フラワーフェスティバル。先生、花が同じ。</p> <p>C16:同じ。</p> <p>C17:同じ。</p> <p>C18:同じ。広島と似ている。</p>

<p><b>【III. 日本が平和かどうかについての予想・話し合い】</b></p> <p>T20:今日のめあてだけど…。(「〇〇は本当に平和?」と書く)なん          でしょうか?〇〇は本当に…C19さん。</p> <p>T21:日本は平和ですか?教えて(該当項目に挙手するよう促す)。</p> <p>T22:はい,(超平和),どうぞ</p> <p>T23:この辺(平和)の人!</p> <p>T24:じゃあこのへんは。平和でない・・・</p>	<p>C19:はい!「日本」は?</p> <p>C20:世界は!4年1組は?</p> <p>*超平和(1人),平和(大勢),平和でない(1名)</p> <p>C21:みんなで踊ったり笑ったりできるから!</p> <p>C22:日本は大勢の人が家を持っているけど,事件とかも全く起きないわけではないけど,外国ほどではないから。</p> <p>C23:平和だけど災害やいじめ,最近のSNSなどがあるから。</p> <p>C24:犯罪や殺人がおこっているし,北朝鮮のミサイルが日本におちるかもしれないから。こわい!</p>
<p><b>【IV. P 児関連の記事からウクライナの状況やP 児の心境の想起】</b></p> <p>T25:「先生,世界!」って言っていた人がいたけど,世界ではどこの国が平和を望んでいますか?</p> <p>T26:Aさんが先生って持ってきてくれたの(P児の記事を提示)。(新聞を読む)「ウクライナから日本へ移り住んだP児母Oの記事」</p>	<p>C25:ウクライナ。</p> <p>C26:新聞ね。Pさんがのっていたやつ。みたことある。(静かに聞き入る)</p>
<p>ロシアの侵略から1年,終わりを見えない避難生活。Oさんの子どもPさん。心のよりどころとして支えていきたい。避難してきた経緯で体調を崩す。不安で泣いてばかり。短期滞在したことのある日本へ。知り合いのいる広島に移住した。死の恐怖からは解放された。我が子を第一に,なんとか暮らしている。ウクライナにいる夫を思うと休まる日はない。</p>	
<p>T27:Pさんの夢知っている?</p> <p>T28:続き読むよ。</p>	<p>C27:お父さんと会うこと。</p>
<p>ウクライナでは,戦闘要員となる年齢の人は出国を制限。夫は自宅へ残る。持病で懲役は免除。停電が日常茶飯事。テレグラムで何度も連絡をとりあうが,つながりにくい。その後ろでサイレンが鳴る。近所に砲弾がおちる。</p>	
<p>T29:これがPさんのまちです(侵攻前後のまちの写真を指す)。</p>	<p>C28:(侵攻前のまちの)写真で見える景色はすごいのに。</p>
<p>戦争が終わるのを待ってられない。パパに会いたい。Pさんも不安を募らせる。学校にも慣れてきた。日本食に口が合わない時,さみしさが残る。いつ帰ると聞かれる度につらい。ウクライナ関連のニュースはみない。大丈夫が口癖になる。</p>	
<p>T30:何を感じましたか?</p>	<p>C29:自分がそんなかんじだったら悲しい(*P児:振り向き聞く)。</p> <p>C30:反対。こちら辺の景色が焼け野原になるのもいやだし,自分の生まれた場所から離れてそこが焼け野原になるのもいやだ。</p> <p>C31:Pさんがニュースで出たことを経験していると知って悲しい。</p> <p>C32:Pさんのお父さんが大丈夫か心配。</p>
<p><b>【V. P 児にとっての平和についての吟味・検討】</b></p> <p>T31:この前,Bさんの日記に「Pさんにとって平和って何?」って書いてありました。Pさんにとって「日本にいたことが,本当の平和か?(○)」「ウクライナに帰った方が本当の平和か?(●)」みんなはどう思う?</p> <p>T32:じゃあ聞いてみよう。C37さん。          *右に示す児童発言は,○日本,●ウクライナ,☆半々に分類。</p>	<p>C33:うーん,まってっよ。ウクライナに帰った方が…。</p> <p>C34:えーわからん。どっちかっていわれても。</p> <p>C35:ウクライナの戦争がおわってからかえるんだったら。</p> <p>C36:戦争が終わるならいいけど。Pさんなりに帰りたいと思うけど。</p> <p>C37:☆日本にいた方が安全でいいけど,ウクライナは危険。</p> <p>C38:●ウクライナの方がいい。Pさんにとって故郷だし私たちがウクライナに行ってどっちが幸せって聞かれているのと同じ。</p> <p>C39:●Pさんが帰りたいから。みんなの日常を取り戻しお父さんと家族で前のような生活をしてほしいし,自分だったら帰りたい。</p> <p>C40:●理由は日本だったら安全だけど,ウクライナだったら戦争しているから。日本だと日本語勉強しないとイケない。でも命が。</p> <p>C41:●僕だったらいつものように生活したいし家族がいなかったら少しでも悲しくなって,めっちゃめっちゃいやになっちゃう。</p> <p>C42:●ロシアとの戦争が終わったらすぐ故郷に帰りたいし,わたしなら他の国行ったらお父さんのことが心配。自分だったらいやだ。</p> <p>C43:★ウクライナに行ったらパパにあえるけど,ウクライナは危険。日本ではあえないけど,命が危険でない。</p> <p>C44:○日本にいた方がいい。ウクライナに帰ると戦争に巻き込まれる。終わっても建物も食べ物も壊れているから生活できない。</p>

<p>T33:いくよ。あっちが日本，こっちがウクライナ。どの辺りかな？ きいてみよう。Pさん，日本がいい，ウクライナがいいですか？ T34:ウクライナに帰って何がしたいと聞くとPさんは応えました。</p>	<p>C45:○理由は男子だと国のために戦争に参加するのはちょっと。 *ウクライナ派 (1/4)，悩んでいる派 (半分)，日本派 (少数) P3:わからない。戦争のないウクライナがいい (翻訳ソフト活用)。 P4: (ロシア語で話す。事前に聞き取った内容を翻訳ソフトで変換)</p>
<p>【翻訳】「私はもどったら全てのおもちゃで遊び，それから，犬と散歩にいて，それから数時間，私の父を抱きしめ，おばあちゃんちにいて，プールをつくってそこで泳ぎます。それが初日の過ごし方です。」</p>	
<p>【VI. 平和を作り出す主体についての吟味・検討】</p> <p>T35:ここにこう書いてあるけど，4の1は平和を作り出している？ T36:これは平和ですか？ (クラス写真を提示) T37:これは平和ですか？ (みんなでの活動写真を提示) T38:最初の時にこれ (ノートを出す) をやってくれたんだけど，みんなは何でしてくれたの？Pさんの顔をみて！？ T39:なぜこれを平和だと思ったの？隣と30秒。 T40:なんで？ T41:みんなつくりだしているね！ T42:ねえねえ，これってPさんだけにやるの？ T43:C55さんは？</p> <p>【VII. 学びを通して獲得した子どもたちの平和概念の発表】</p> <p>T44:最後までめね。平和とは○○だ。 T45:ムービーOK？ (子どもたちが書く中，P児に小声で話す)。 T46:では，C56さん。 T47:つっこんでいい？C56さんにとって平和は？</p> <p>T48:平和のために，行動するってことだね。 T49:P先生ありがとう。</p>	<p>C46:作り出そうとしている！ C47:平和！ C48:平和！ C49:Pさんとしゃべりたいから。 C50:Pさんと会話したいから (P児も含め子どもの笑顔，笑い声)。 C51:笑っているし，戦争もないし。うれしそう。笑顔！ C52:みんな笑顔で，みんなPさんのことを考えている。 C53:戦争はないしいじめもない，みんなニコニコして楽しそう。 C54:みんなに。 C55:クラスの人だけでなく，世界中の人に！</p> <p>(各自ワークシートに書く。)</p> <p>P5:ノー！ C56:平和が一番！ C57:平和とは生きること。 C58:平和とは戦争をいやだと思ふ気持ち。 C59:心から笑えること。 C60:戦争がないからと言って平和ではない。 C61:平和は大事なことだと思う。 (子どもたちがP児にむかって拍手。P児は照れながら笑顔。)</p>

(筆者作成)

## 5. 実践授業の分析と考察

ここでは，本研究で導き出した学校教育における日本の平和教育(特に直接的平和教育)の課題を解消するための手立てを踏まえた授業実践によって，子どもたちが遠くの戦争を自分たちの身近な問題として捉えながら，子どもたち同士の関わりを通して自らがもつ平和概念を吟味・再構築することで，平和に対する意味を変容・拡張させ，平和形成の主体としての意識を高めることができたか，集団と個の観点から分析する。

まず，学級集団の見取りに関しては，前章に示す授業実践での教師と子どもの発言・行動などをもとにプロトコル分析を行う。次に，子ども個々の見取りに関しては，記述内容をもとに，パフォーマンス課題を用いたループリック評価などを活用し分析・検証を行う。

### (1) 実践授業のプロトコル分析

子どもたちは，これまでの社会科や平和に関する学校行事などの学びを通して，広島市が世界の平和の発信地として様々な国々と交流していることから，「広島＝平和」と捉えている。そこで，本授業では子どもが所属する社会範疇を，広島市から日本，そして世界へ広げたり，身近な学級へと焦点化したりすることで，これまで身につけた自らの平和概念を批判的に捉え，平和概念の意味内容を深化させていった。前章で示す授業プロトコル(表

2) に便宜的に示した7つの学習活動(①～⑦)ごと、分析していくことにする。

### ① 活動Ⅰ－P児に関連するクイズによるアイスブレイク－

本学級に転入したウクライナ出身P児の実態を踏まえ、これまでの子どもたちとの関わりを生かせるように、まず導入段階で朝の会や帰りの会で行っていた「P先生教えて」というコーナーの活動を行っている。ちなみにこのコーナーは、係活動として子どもたち(ロシア語係)がP児に関する問題を作り、それをP児が出題し答えるクイズ形式の活動である。活動Ⅰに示す教師とP児、他の子どもたちのやりとり(T1-6, C1-5, P1-2)を見ても分かるように、ウクライナの国旗やロシア語などを子どもたちがしっかり理解し、学級全体でP児を受け入れ、P児のことを理解しようとする子どもたちの関係性が読み取れる。これはその後の授業展開の中でも、ロシアのウクライナ侵攻の年月日や時刻、ウクライナのまちにある建物などを理解していることから窺える。また、P児に関しても、声は小さいものの、クイズに答えるように周囲の子どもにアピールしたり、感情を織り交ぜながら時折興奮気味でこの活動を楽しんだりしている様子がわかる。ウクライナの事例、P児に関する授業内容を扱う上でのアイスブレイクを行うことによって、本授業のレディネスは整っていると見えよう。

### ② 活動Ⅱ－本時の学習問題を設定するまでの導入－

次に、活動Ⅰを生かしながら、教師が行った現在のウクライナの状況を問う質問(T7)を契機に、ヒロシマとウクライナの比較を踏まえた本時の学習問題につなげるための活動を行っている。ここでは、子どもからロシアとウクライナが戦争状態であること(C6)、ヒロシマと似ている状況(C7)を引き出している。また、焼け野原の黒白写真がどちらの状況を示すものか考える活動を通して、子どもから戦争という直接的暴力による被害を受けたまちとして、過去のヒロシマと現在のウクライナの共通点を感じさせている(T10・11, C9・10)。さらに、P児が暮らしていたウクライナのまちのシンボルであった大花の写真と広島で5月に開催されるフラワーフェスティバルの写真を段階的に提示し気づきを問うことで、花をめぐる平和なまちとして戦争前(過去)のウクライナと現在の広島の共通点を感じさせている(T15-17, C14-16)。これまでの学習で、子どもたちは広島の歴史的経緯や取り組みやフラワーフェスティバルが「広島と世界を結ぶ平和の花の祭典」であることを認識していることもあり、その後の共通点を確認するやりとりでも、C18から「広島と似ている」という発言を容易に引き出すことができたと考えられる(T17-19, C16-18)。このようなウクライナの現状を過去の広島と比較しながら世界に視点転換させることで、子どもたちに国際社会という範疇において平和が保たれていない状況があることを、暗黙的に捉えさせている。

### ③ 活動Ⅲ－日本が平和かどうかについての予想・話し合い－

以上のような導入展開を生かし、活動Ⅲでは本時の学習問題「〇〇は本当に平和？」を提示し(T20)、〇〇に当てはまる社会範疇から、これまで獲得し形成した子どもたち自身の平和概念をゆさぶる活動を行っている(T21-24)。T21の「日本は平和ですか？」の発問に対し、これまでの既習内容や前のウクライナとの比較から、多くの子どもたちは概ね「平和」と捉えている。しかしながら、その理由をみると、「災害やいじめ、最近のSNSなどがあるから(C23)」など、自然災害や間接的な暴力などによって、人々の人権や生存における

人間としてあるべき状況が保たれていない点など、積極的平和に関連する状況の不在についても言及している。さらに、「犯罪や殺人がおこっているし、北朝鮮のミサイルが日本におちるかもしれないから。こわい！(C24)」と、戦争や殺人といった直接的暴力の観点からも、平和が維持されていない状況、平和が脅かされている状況を捉えている発言もみられた。このように、「日本は本当に平和か？」という本時の学習問題と関連する話し合いを通して、子どもたちは世界が平和な状況ではない点、日本が確実に平和な状況と言えない点、必ずしも戦争の不在が平和とはいえない点に気づいている。

#### ④ 活動Ⅳ－P児関連の記事からウクライナの状況やP児の心境の想起－

それらの気づきを明確化させるため、まず活動Ⅳでは今平和を一番求めている国としてウクライナを引き出し、クラスのAさんが気づいたP児に関する新聞記事（授業プロトコルの四角枠内の文言）の読み聞かせによって、P児を通して他の子どもたちにも、戦争を身近に感じ、戦争が現実に行っていることを捉えさせている(T25-30, C25-32)。活動を通して子どもたちは、P児のウクライナでの生活や日本に避難して以降の生活、P児が一番求めていることとしてウクライナの父と会うことなどを知り、P児の心情を慮ってそれぞれの思いを表出している(C29-32)。しかしながら、「自分がそんなかんじだったら悲しい(C29)」といった発言からもわかるように、子どもたちはP児の立場を考えながらも、P児の立場に自らを置き換え、自分事として捉えるまでには至っていない。

#### ⑤ 活動Ⅴ－P児にとっての平和についての吟味・検討－

そこで活動Ⅴにおいて、クラスのBさんの日記にあった「Pさんにとって平和って何？」と記した言説を契機に、仲間であるP児にとって日本にすることが平和か、ウクライナにもどることの方が平和か、子どもたちがP児の立場を考え自分事として感じられるように、究極の選択を迫っている(T31・32)。戦時下のウクライナに対して戦争のない日本、ウクライナを離れて暮らすP児の立場、ウクライナの父に会いたいP児の心情から、子どもたちは選択を決めかね葛藤していることが発言からわかる(C33-37)。また、ウクライナに帰る方が平和と考える子ども、日本にいる方が平和と考える子どものいずれも、「ウクライナに行ったらパパにあえるけど、ウクライナは危険。日本ではあえないけど、命が危険でない(C43)」などの意見のように、どちらかに意見選択はしたものの、その根拠を明確にするまでには至っていない(C38-44)。話し合いの後に最終選択を子どもたちに迫る活動(T33)でも、クラスの半分以上は悩んでいる状態であり、選択できていない。この状況から、子どもたちは、P児の立場に立って考えながら自分事として捉えていることがわかる。この活動の後、実際にP児から自分の心情をみんなに伝えてもらう予定であった。だが、みんなの前で発言すること、またその心情をみんなに伝えることを頑なに拒否したため、P児がウクライナに帰ってやりたいことを聞く活動に変更している。そこでP児は「家のおもちゃで遊ぶ」「犬の散歩をする」「父を抱きしめる」「おばあちゃんちに行く」といった、日常生活で可能なごくありふれた活動を、帰った初日にやってみたいこととして示していた。ここに示す内容は、いずれも平和概念の積極的平和が成り立つ状況と言えよう。また戦争という直接的暴力は、人々のありふれた日常や人間として生活・生存する当たり前の状況まで奪うものであることを、先の選択活動とP児の言説から感じ取ることができたと言えよう。

## ⑥ 活動Ⅵ－平和を作り出す主体についての吟味・検討－

これらの活動を踏まえ、活動Ⅵでは平和の意味内容や平和の重要性だけでなく、平和をつくり出す主体について迫っている。ここでは活動Ⅰで「〇〇は本当に平和？」の〇〇を考える際に、4年1組と挙げた子どものことに触れている(T35)。ここでは、「4年1組は平和か？」と問い、ここを起点に展開する予定であったが、子どもたちの考えの深まりを受け、「4年1組は平和を作り出している？」に変更している。これに対し、C46が「作り出している」ではなく「作り出そうとしている！」とした点に注目したい。これは、P児の故郷であるウクライナが平和でない状況はもちろん、4年1組の仲間であるP児が日本にいる状況、さらに戦争などの暴力の不在・低減による消極的平和の観点だけでなく、積極的平和の観点も踏まえ、平和形成の主体として意識した上での発言と窺える。このような些細な言葉にも、発言した子どもたちのP児に対する心情、P児の立場になって自分事として考えた証と捉えたい。また、写真に写っている仲間やクラスの状態を子どもたちが「平和」と応えた後、ロシア係を設けP児に関するクイズノートを作成した理由(T38)、クラスの写真などをみて平和と応えた理由(T39・40)を、子どもたちに問いかけている。子どもたちは「Pさんとしゃべるようになりたいから(C49)」など、P児と同じクラス社会の一員として関わり・つながりをつくることを挙げている(C49・50)。また、「みんな笑顔で、みんなPさんのことを考えている(C52)」と、笑顔でいられることは平和な状態でなければならないことに気づいている。さらにC52のこの発言には、「相手の立場にたって考える想像力の欠如こそが、戦争につながる」と考える授業者の思いとリンクしている。このような授業者の考える平和の思いを子どもたちに伝えていなくても、きちんと捉えている点は特筆すべき点であろう。このような発言を受け、授業者は「みんなつくりだしているね！(T41)」と平和の主体が子どもたち自身であることを示し、「これってP児だけにやるの？(T42)」と揺さぶり発問を行うことで、「クラスの人だけでなく、世界中の人に！(C55)」という子どもの言葉を引き出している。子どもたちは、これまでの学びを通して、広島市が世界の平和の発信地として様々な交流をしていることを学んでいる。暗黙的ではあるが、広島市で暮らす子どもたち自身も平和の発信者であり、平和をつくる主体であることを感じているにちがいない。

## ⑦ 活動Ⅶ－学びを通して獲得した子どもたちの平和概念の発表

最後の活動Ⅶでは、これまでの学びを振り返り、「平和とは〇〇だ」に当てはまる言葉を考えさせ、これまでの平和として捉えていた意味内容を見つめ直し、自分なりに改定、拡大・深化させている(T44-47)。「平和とは生きること(C57)」「平和とは戦争をいやだと思いう気持ち(C58)」、「心から笑えること(C59)」などは、まさに積極的平和につながる内容と言えよう。また「戦争がないからと言って平和ではない(C60)」とする子どもの発言は、平和学における平和概念(積極的平和)の改定につながる内容であり、日本にいる同じ学級社会を形成するP児の立場に立った状況ではないと発言できない内容と言えよう。

ちなみに、ここまでの7つの活動は全て、これまでに子どもが行った取り組みや発言などが学習活動の起点となって展開されている(C1, C6, C19, T25, T31, T35)。地道ではあるが、子どもの学びへの意欲や関心など高め、学びの主体として、平和形成の主体としての意識を育む上で、緻密に考えられた有効な手立てと言えよう。

以上の授業における教師と子どものプロトコル分析から、学級全体としては平和概念の意味内容を戦争の不在だけでなく、人間として当たり前で暮らせる状況も含め、意味内容を改定・拡張し、平和概念の社会における重要性を感じるとともに、クラス社会はもちろん、様々な社会範疇に属する平和形成の主体としての子どもたちの意識の高まりや自覚が捉えられる。

## (2) パフォーマンス課題を用いたルーブリック評価などによる分析

今度は、集団ではなく個の観点から、子どもたちが授業を通して平和概念の意味内容を拡張することができたか、また平和概念を社会で重要な概念として捉え、平和形成の主体としての意識を高めることができたか、検討していく。

【パフォーマンス課題】「平和とは何か？」これまでの学びをもとに自分の考えをできるだけ書きましよう。

《評価基準》評価規準はⅢ

Ⅳ：暴力の不在（消極的平和）と、人間が人間として生きていく最低限度必要なものが満たされた状態（積極的平和）の2つの観点に関する具体が前者は1つ以上、後者は2つ以上記述されている。

◎Ⅲ：暴力の不在（消極的平和）と、人間が人間として生きていく最低限度必要なものが満たされた状態（積極的平和）の2つの観点に関する具体が記述されている。

Ⅱ：人間が人間として生きていく最低限度必要なものが満たされた状態（積極的平和）に関する観点の具体のみ記述されている。

Ⅰ：戦争や核兵器など暴力の不在（消極的平和）の観点に関する具体のみ記述されている。

図1. パフォーマンス課題とルーブリック（筆者作成）

まず平和概念の意味内容の拡張に関しては、図1に示すパフォーマンス課題をもとに、子どもの記述内容から4段階の評価基準を設定し判断した。また、消極的平和につながる暴力の不在、積極的平和につながる人間として生きる上での基本的要素が保たれた状態に関する具体が、いずれも1つずつ含まれていれば達成基準（評価規準）の評価Ⅲとした。

表3は、第三次第1時の授業前と後に行った評価（欠席の1名とP児を除く26名の評価）を見ると、まず授業前では平和を戦争や核兵器の無い状態と示す子どもが23名（評価Ⅳ・Ⅲ・Ⅰ）もいた。これは前時まで、世界平和の発信地として広島市の取り組みを通して戦争・核兵器といった直接的暴力の不在に関する学びが生きて働いていると言えよう。評価規準以上の評価が10名と想定よりも多かった。その理由としては、やはりP児の様子や状況をこれまで子どもたちが関わりを通して知っていたことなどが影響したと推察する。

次に、授業後の評価を見ると、達成規準以上は12名と微増しただけに止まっている。しかしながら、記述内容を詳しく分析すると、戦争や核兵器などの暴力の不在（消極的平和）の具体のみを記述した評価Ⅰが13名から5名へ、また積極的平和の具体のみを記述した評価Ⅱは3名から

表3. ルーブリック評価Ⅰ

評価	本時前(人)	本時後(人)
Ⅳ	3	4
Ⅲ	7	8
Ⅱ	3	9
Ⅰ	13	5
合計	26	26

（筆者作成）

表4. ルーブリック評価Ⅱ

本時前\本時後	Ⅳ・Ⅲ	Ⅱ・Ⅰ
Ⅳ・Ⅲ	5	4
Ⅱ・Ⅰ	7	10

（筆者作成）

9名へと大幅に変化している。また、積極的平和の具体を記述した子どもが合計で21名（評価Ⅳ・Ⅲ・Ⅱ）もいることから、子どもたちは授業を通して新たな平和の観点を得て意味内容を改定できたと言えよう。

だが、授業を通して消極的平和・積極的平和の両方の観点を子どもたちが育み平和概念の意味拡張につながったか示す具体としては、この2つのデータの比較では、判断できない。そこで、本時前と本時後のルーブリック評価をもとに評価ⅣとⅢ、評価ⅡとⅠを一纏めにし、2つの評価段階によってクロス集計を行ったのが表4となる。この評価を見ると、授業前後で変わらず評価規準以上の子どもが5名、また授業を通して評価規準以上となった子どもが7名という結果であった。この数字だけみると有効性は感じられない。しかし、授業前後で評価が下がった4名の記述内容を分析すると、それらはいずれも授業の記述で積極的平和に関する具体を複数詳細に書いていた。

このことから、4名の子どもは、授業を通して得た積極的平和に関する新たな観点に着目しそれをもとに記述したためと推察される。また、授業の前後どちらも評価規準を達成できなかった10名に関しても、授業前後の記述全てを併せた上で評価してみると、消極的平和と積極的平和の両方の観点を具体を記述していた子どもは7名となり、少なくとも平和に関する2つの観点が存在することは認識できているものと言えよう。

他方、表5のパフォーマンス課題に対する抽出した子どもの記述内容を見ると、A児は「戦争をしないだけでは平和ではないです。」と、戦争などの直接的暴力に焦点化されているものの、消極的平和を示す暴力の不在だけで平和が成立しないことを理解している。B児やE児も「せんそうという言葉がなくてせんそうがないこと」「せんそうのせのじもないような世界」という表現で、消極的平和だけでは平和が成立しないことを示している。また、A児は「心から本気で楽しい幸せと思いながら笑うこと」「戦争がなくても笑顔じゃなければ意味が無い」と顕在化・可視化される社会状態だけで平和を判断できないこと、社会で暮らす人々の思いや気持ちなどの可視化されない部分の充実も平和には必要と記している。この点はA児がP児の立場に置き換えて考えたことを示す点であり、積極的平和の内容を示す記述とも言える。C児・D児も「ともだちといっしょにあそんだりえがおになったりすることが平和」「日常がくずれず本当に大切な人がいる」「今が自分たちがあたりまえにすごしている今が幸せなんだ」と示し、人間として当たり前の暮らしが出来る状態が保たれてこそ平和であると、積極的平和に関する内容を踏まえ記述している。それに

表5. パフォーマンス課題に対する抽出した子どもの記述内容

A児	戦争をしないだけでは平和ではないです。心から本気で楽しい幸せと思いながら笑うことが一番の平和だと思います。戦争がなくても笑顔じゃなければ意味が無いと思います。戦争はもちろんいけないこと。でも笑顔でいるのが一番平和です。【評価Ⅳ】
B児	せんそうという言葉がなくてせんそうがないこと。めいわくこういや、いじめやけんかがないこと。ふつうに学校に行けること。ふつうに食べ物が食べれること。かぞくといっしょにすごせること。【評価Ⅳ】
C児	ともだちといっしょにあそんだりえがおになったりすることが平和。人がたくさんいてにぎやかなのが平和。さつじんやせんそうがないことがへいわ。【評価Ⅲ】
D児	日常がくずれず本当に大切な人がいること。(家族など)今が自分たちがあたりまえにすごしている今が幸せなんだ。(※この後に絵文字+幸せ~の吹き出し)【評価Ⅱ】
E児	せんそうのせのじもないような世界。ばくだんのない世界。ばくはつをひとをなくす。とりのさえずりだらけの世界【評価Ⅰ】

\*原文のままです。文字化できないところは(※)で内容を示す。文章の後に評価レベルを【】で示す。(筆者作成)

対しE児は、「とりのさえずりだらけの世界」と示しており、積極的平和の観点を人間でなく鳥の立場になって表現している。ループリックの評価基準では評価Iとなるが、平和概念を人間が構成する社会範疇でなく、環境という視点に立ち、さらに人間の立場でなく動物の立場で捉えた記述は、多面的・多角的な見方・考え方で表現として評価に値すると考える。

このようにループリック評価のデータだけでなく、その記述内容をさらに分析してみると、本授業を通して多くの子どもたちが平和概念の意味内容を拡張できたとははいかないが、消極的平和と積極的平和に関する2つの観点が平和概念に存在することを大半の子どもたちは認識できたものと言えよう。

次に、平和概念の社会における重要性については、表6の授業後に行った子どもたちの振り返り記述の分析を通して検討していくことにする。授業後の学びのふりかえりにおける自由記述であるため、平和概念の重要性を見取る手立てとしては十分とは言えないが、児童の記述から読み取れるものがいくつかあった。

抽出した子どもの記述内容を見ると、F児は「自分たちのふつうはP児にとっての宝物」という言葉で示すように、「ふつう」と捉えるごく当たり前の状況が平和な状況であると捉えている。また、家族と一緒に過ごしたり笑顔でいられたりするといった日常生活をおくることが当たり前でなく、それが出来ない場所があることを、P児を通して学んだことで平和の重要性を捉えている。

G児は、P児との関わりを通してウクライナや世界の平和を考え、平和な社会を形成する一員として自覚している。「P児も成長したし、4年1組も成長した」との言葉の奥には、相手を思いやり互いにつながることで、個だけでなく集団も成長し平和な社会を形成できることを示唆している。

H児は、P児にとっての平和を、「戦争のないウクライナであり、今までの日常を家族みんなで楽しく笑ってらせるほど幸せなことではない」と示し、消極的平和の実現を踏まえた積極的平和の実現があってこそ、平和が成立することを捉えている。心と体、そして社会的な側面での健康を示す平和におけるWell-beingの重要性を認識していると言えよう。同様の捉えは、具体的な記述はないが、I児の文言からも窺える。

表6. 授業後の振り返りにおける抽出した子どもの記述内容

F児	自分たちのふつうはP児にとっての宝物。P児に会って約1年、私はウクライナという国をまず最初知りませんでした。でも、P児が来たおかげで平和の大切さや本当の平和（笑顔でいられると言うことの大切さ、家族でみんなとくらせることの大切さ）を知ることができました。いつまで戦争が続くかわからないけど、終わってほしいです。
G児	P児のこと（世界のこと）を勉強していくうちに、ウクライナのことや戦争のことをしれました。前〇〇くんが言ったように、P児を笑顔にできるのは4年1組だけだと思いました。最初より、P児がなじめてきたし、少しずつ日本語が話せるようになって、P児も成長したし、4年1組も成長したと思います。
H児	P児にとっての平和は、戦争のないウクライナであり、今までの日常を家族みんな楽しく笑ってらせるほど幸せなことではないと思います。P児だけでなく日本にひなんしてきた人も、今までの日常を家族みんな楽しくくらししてほしいです。
I児	P児がきてくれたから「社会」のじゅぎょうでウクライナのことも分かったし、じゅぎょうもこんなに深く入れて本当によかったです。言葉とか文化とか食べ物とかよく学べた。（*この後ウクライナ国旗の絵）心から笑えるのが、P児にとっての“幸せ”だと思う。
J児	P児はたしかにかわいそうです。でも本当に本当にいきてよかったと思いました。私はP児がくる前、ウクライナなんてちっとも知りませんでした。P児は平和とは何かを気付かせてくれた先生です。

\*実際は「P児」は実名が、「〇〇」に児童名が示されている。言葉で表現できない部分は（\*）内です。（筆者作成）

最後にJ児の記述では、「かわいそう」という言葉にあるように、P児の立場に同化して考えるまでには至っていない。だが「本当に本当にいきていてよかった」と、平和の根底に生存がまずもって大事なことを理解している。P児との関わりを通して相手を知り学ぶことが平和への第一歩と考えていることから、平和の重要性を感じていることがわかる。

以上のように、授業を通して平和概念の社会における重要性に関しては、具体的に記述されている点は少ないものの、クラス社会におけるP児との関わりを通して、当たり前の日常生活の大切さ、当たり前が当たり前でない現実、相手を知り相手と関わり学ぼうとすることでみんなが笑顔で当たり前に生活できる平和な社会を築けることを、社会における平和の意義・重要性として間接的ではあるが捉えていると言えよう。

他方、子どもたちの平和形成者としての意識の高まりに関しては、表6の抽出児童の振り返り記述を見る限り、G児が「P児を笑顔にできるのは、4年1組だけだ」「P児も成長したし、4年1組も成長した」と述べる程度で、今後に向けた平和形成の主体としての自覚や意識の高まりは感じられない。また、抽出児童以外の記述を見ても、「4年1組が支える」、「えいえん平和で、せんそうきんしけんかきんしのせかいにしたい!!」「P児は4年1組が助ける」など、クラス社会の範疇でのP児を意識した平和形成に関する内容のみに止まった。

しかしながら、この結果だけで子どもの平和形成の主体としての意識が高まっていないと判断することはできない。なぜなら、ふりかえり記述は自由記述の形式をとっており、平和形成の主体としての高まりを見取るためのものではないからである。平和形成の主体を見取るルーブリック評価があればよかったが、授業事例として取り上げた関係上、行われていなかった。

集団としての取り組みを見る限りではあるが、子どもたちは身近なクラス社会を中心に、平和形成の主体として授業に取り組み、平和形成に対する意欲の高まりも感じられる。実際、授業後に行われたインタビューの中で授業者は、「いろいろリンクしてつながって、子どもって心に響いているんでしょね。出た瞬間、『先生、この前の』ってよく言います。いろいろつながって。例えばこのP児の授業をやったとき、『先生、あれだね』とか。『P児のウクライナが』とか。『ああ先生、戦争があったけえやるんじゃ』とか。多分そう。残っているんだと思います。」と話していた。子どもたちは、今回の授業を通して、現在のウクライナと過去のヒロシマ、そして日本の平和とウクライナの平和、P児にとっての平和と自分にとっての平和など、色んな観点から学びをつなげ平和について考えた経験を、授業後も生かし考え続けている。このような姿こそ、まさに平和形成の主体としての意識を持ち続け、高めている証拠ではないかと考える。

## 6. おわりに

本研究では、戦争と平和の関係性や平和の意義が問われる今、平和概念に基づく平和教育の包括性を踏まえた学びが浸透する中で、改めて平和教育における「戦争」に焦点を当てた学びの可能性について検討した。理由は以下の2点である。

第1に、日本の平和教育における授業実践の課題、実践と研究の乖離を解消する上で、日本の平和教育において戦争に焦点を当てた直接的平和教育実践を行う必要性である。

平和教育の内容的基盤となる平和学の平和概念が、ガルトゥングによって消極的平和・積極的平和という2つの見方・考え方で示された。2度の意味内容の改定・拡張によって、現在は暴力の不在（消極的平和）のもとで人間が人間として生まれる可能性を実現できる状態（積極的平和）を平和と捉え、その実現に向けて国連や関連機関を中心に世界的に取り組まれている。だが、これまでの日本の平和教育実践をみると、消極的平和をめざす直接的平和教育の実践が中心であり、過去の戦争を学習材に戦争の悲惨さ等の共感や価値注入などによる教師主導による授業実践によって、平和形成の主体として子どもを十分に育むことができていない点が課題として多く挙げられていた。もう一方、積極的平和をめざす間接的平和教育の実践においても、平和教育で扱う内容と方法それぞれに対して研究的にも実践的にも影響する学問領域が多様且つ複雑なため、授業化する上で着目する要素が多く困難であった。さらに、学校教育における環境学習や国際理解学習などの平和関連教育と平和教育の違いが不明確である点も課題とされ、平和教育の意義や独自性が曖昧となっていた。そこで、本研究では、戦争に焦点を当てた直接的平和教育を日本の平和教育の固有性として捉える先行研究に着目し、その見解を分析・検討した。今回、直接的平和教育の課題解決する手立てとして、「現時点で起こる戦争事例を学習材として扱う点」、「学習材である現時点で起こる戦争事例と過去の大戦の事例を比較・関連づける点」を見出し、日本の平和教育における戦争に焦点を当てた直接的平和教育実践の必要性を示した。

第2に、子どもの平和概念の意味拡張、子どもの平和形成の主体としての意識を高める上で、日本の平和教育の課題を解消するための手立てとして挙げた「現時点で起こる戦争事例を学習材として扱う点」、「学習材である現時点で起こる戦争事例と過去の大戦の事例を比較・関連づける点」の有効性である。

本研究では、日本の平和教育の課題、特に直接的平和教育実践の課題を解消する手立てとして、「現時点で起こる戦争事例を学習材として扱う点」、「学習材である現時点で起こる戦争事例と過去の大戦の事例を比較・関連づける点」を導き出し、それらの観点を踏まえた授業を事例として示した。この授業では、クラスに転入したウクライナ出身のP児と子どもとの関わり、現在のウクライナと過去のヒロシマとのつながりを通して、ロシアによるウクライナ侵攻といった遠くの戦争を自分たちの身近な問題として捉えられるようにしていた。また、「〇〇は本当に平和なのだろうか？」という学習問題や問いを用い、〇〇に入る社会範疇を変えながら子どもが平和の意味を考えさせていくことで、子ども同士の関わりを通して子どものもつ平和概念の意味内容の変容・拡張だけでなく、子どもの平和形成者としての意識や自覚を高めようとしていた。実践授業における子どもの発話記録や記述内容を分析・検討した結果、子どもたちは子ども同士の関わりを通して、自らのもつ平和の捉えと対峙し、平和概念の意味を拡張することができた。また、ウクライナ出身のP児との関わりを通して平和形成の主体としての意識を育む様子も見られた。

本研究では、平和概念に基づく平和教育の包括性を踏まえた間接的平和教育の学びが浸透する中、平和教育における「戦争」に焦点を当てた直接的平和教育の学びの必要性・有効性を明らかにした。しかしながら、積極的平和をめざす上で、直接的平和教育の学びをどのような方法で紡ぎながら間接的平和教育の学びとして包括していくか、この課題については解決できていない。今後の課題として取り組んでいきたい。

## 【註】

- 1) 竹内久顕(2011)『平和教育を問い直す－次世代への批判的継承－』法律文化社, p. 79.
- 2) 竹内久顕(2011)同上書, pp. 51-52.
- 3) ヨハン・ガルトゥング著, 高柳先男・塩屋保・酒井由美子訳(1991)『構造的暴力と平和』中央大学出版部, pp. 7-8.
- 4) ヨハン・ガルトゥング(1991)前掲書, p. 44.
- 5) 新たな消極的平和の定義に関する説明は, 以下を参考にして論じる。
  - ・ヨハン・ガルトゥング・藤田明史編著, 安斎育郎・伊藤武彦・奥本京子・中野克彦・西山俊彦著(2003)『ガルトゥング平和学入門』法律文化社, pp. 6-8.
  - ・ヨハン・ガルトゥング著, 藤田明史編訳(2019)『ガルトゥング平和学の基礎』法律文化社, pp. 182-186.
- 6) 新たな積極的平和の定義に関する説明は, 以下を参考にして論じる。
  - ・ヨハン・ガルトゥング・藤田明史編著, 安斎育郎・伊藤武彦・奥本京子・中野克彦・西山俊彦著(2003)前掲書, pp. 9-10.
  - ・盛永審一郎・松島哲久・小出泰士編(2019)『いまを生きるための倫理学』丸善出版, pp. 184-185.
- 7) 寺崎昌男(2003)「平和教育の新しい課題」『学術の動向』編集委員会・日本学術会議編『学術の動向』第8巻第6号 pp. 50-52.
- 8) 竹内久顕(2017)「平和教育学の研究課題」平和教育学研究会編『平和教育学事典』, p. 3.  
[https://kyoiku.kyokyo-u.ac.jp/gakka/heiwa\\_jiten/pdf/kenkyukadai.pdf](https://kyoiku.kyokyo-u.ac.jp/gakka/heiwa_jiten/pdf/kenkyukadai.pdf)  
(2023.12.23 最終閲覧)
- 9) 寺崎昌男(2003)前掲論文, p. 52.
- 10) 以下, 日本の平和教育に関する変遷に関しては, 次の論文を参考にして論じる。
  - ・藤原孝章(2000)「平和教育」森分孝治・片上宗二編『社会科重要用語 300 の基礎知識』明治図書, p. 261.
  - ・村上登司文(2017)「平和教育学の展開」平和教育学研究会編『平和教育学事典』, pp. 1-4.  
[https://kyoiku.kyokyo-u.ac.jp/gakka/heiwa\\_jiten/pdf/heiwayouikugakunotenkai.pdf](https://kyoiku.kyokyo-u.ac.jp/gakka/heiwa_jiten/pdf/heiwayouikugakunotenkai.pdf)(2023.12.23 最終閲覧)
  - ・村上登司文(2000)「戦後平和教育論の展開－社会学的考察－」広島大学平和科学研究センター編『広島平和科学』第22号, pp. 179-200.
- 11) 池野範男(2009)「学校における平和教育の課題と展望－原爆教材を事例として－」広島大学平和科学研究センター編『IPSHU 研究報告シリーズ: 研究報告』第42号, pp. 400-401.
- 12) 小原友行(1995)「社会認識教育としての『平和教育』」『教育科学社会科教育』第409号, pp. 38-41.
- 13) 小原友行(1995)同上論文, p. 40.
- 14) 池野範男(2009)前掲論文, pp. 401-403.
- 15) 村上登司文(2017)前掲論文, p. 1.

- 16) 日本の平和教育研究に関するアプローチに関しては、以下を参照して論じる。
- ・竹内久顕(2017)前掲論文, pp.1-4.
  - ・村上登司文(2017)前掲論文, pp.1-4.
- 17) 竹内久顕(2017)前掲論文, p.1.
- 18) 竹内久顕(2017)前掲論文, p.4.
- 19) 村上登司文(2017)前掲論文, p.4.
- 20) 竹内久顕(2017)前掲論文, p.3.
- 21) 竹内久顕(2011)前掲書, p.80.
- 22) 竹内久顕(2011)前掲書, p.84.
- 23) 君島東彦編(2009)『平和学を学ぶ人のために』世界思想社.
- 24) 神代健彦(2017)「道德教育と平和」平和教育学会編『平和教育学事典』, pp.3-4.  
[https://kyoiku.kyokyo-u.ac.jp/gakka/heiwa\\_jiten/pdf/dotoku.pdf](https://kyoiku.kyokyo-u.ac.jp/gakka/heiwa_jiten/pdf/dotoku.pdf)  
(2023.12.23 最終閲覧)
- 25) 竹内久顕(2011)前掲書, pp.7-16.
- 26) 竹内久顕(2011)前掲書, p.14.

#### 【参考文献】

- ・胤森裕暢, 品川歩美, 森信吉, 新谷和幸(2023)「平和と安全保障を学習する公民的分野の実践的課題－教材と授業過程を中心に－」鳴門社会科教育学会編『社会認識教育学研究』第38号, pp.1-10.

#### 【付記】

本稿の作成は、公益財団法人日本教育公務員弘済会より、令和5年度日教弘本部奨励金の助成を受けて行っている。