

# 人権教育における平和教育の実践

## — 四日市市立港中学校の事例から —

三重大学大学院 人文社会科学研究科 地域文化論専攻 地域社会文化論専修

109M213

安岡 祐歩

# 目次

第1章 序論	3
1.1 平和教育の現状	3
1.2 本研究の目的	4
1.3 内容構成	4
第2章 日本の平和教育	5
2.1 平和教育の概念	5
2.2 平和教育の社会的目的と教育的目標	6
2.3 日本の平和教育の歴史	8
2.4 日本の平和教育の特徴	10
2.5 日本の平和教育の課題	12
第3章 未来志向の平和教育と参加型学習	15
3.1 「未来志向の平和教育」	15
3.2 「参加型学習」	17
3.2.1 参加型学習の概念	17
3.2.2 平和教育における参加型学習の意義	18
3.3 参加型学習としての「未来志向の平和教育」	19
3.4 「参加型学習」の具体例	20
3.4.1 幡多高校生ゼミナールの概要	20
3.4.2 幡多高校生ゼミナールの活動	22
第4章 人権教育と平和教育	26
4.1 人権教育としての平和教育	26
4.2 「参加型学習」における教師の役割	28
4.3 参加型教育の課題	29

第5章 三重県の平和教育	31
5.1 使用する資料について	31
5.2 三重県の平和教育の歴史・特徴	32
5.3 三重県の平和教育の課題	35
5.4 四日市市立港中学校での実践	38
5.4.1 人権学習の位置づけ	38
5.4.2 参加型学習の実施状況	39
5.4.3 人権教育の利点	41
終章	43
資料1	44
資料2	45
参考文献・参考資料	46
謝辞	50

# 第1章 序論

## 1.1 平和教育の現状

「平和の世紀」といわれた21世紀も2001年の同時多発テロによって、出鼻をくじかれた形になった。その他にも、新教育基本法の成立やアジア全体の政治的緊張など、終戦から65年が経ち、現在は「戦後」ではなく新たな「戦前」といわれている。そして、ますます激しくなる受験戦争など、日本の平和教育を取り巻く環境も厳しい状況にある。このような状況の中でも、全国各地の学校で平和教育が行われ、さまざまな実践が蓄積されてきた。しかし、それらの実践のほとんどは第二次世界大戦の被害や加害の側面、広島・長崎への原爆投下などの過去の戦争体験の継承が中心に行われてきた。そのような、日本の平和教育に対して「心情的平和教育である」とする批判が平和教育の本格的な展開当初からなされていた。また、現在、平和教育は大きな広がりを見せており、これまでの反核平和教育や反戦平和教育に留まらず、人権や環境問題、貧困まで扱った包括的平和教育にその領域が拡大している。平和教育に対する様々な批判、平和教育自体の領域の拡大、日本を取り巻く政治的状況などの状況の中で、平和教育の教育内容の転換がより必要になっている。

一方、平和教育がどうあるべきかという理念的な研究として、過去の戦争体験だけにこだわるのではなく、現在の問題や未来を志向した教育が必要であるとする「未来志向の平和教育」が村上登司文や野島大輔によって主張されている。また、教育方法の変化に関しては、平和教育において参加型学習を取り入れることが国際的にも主張されている。参加型学習では、生徒自身の主体的な参加が重視されており、生徒自身が平和的な意見を持ち、技能を得ることが重視されている平和教育においては有効な学習方法と言える。そして、「未来志向の平和教育」や「参加型学習」を実践していくうえで、人権教育との連携が注目されている。

## 1.2 本研究の目的

今回の論文の目的は、人権教育における平和教育の可能性を明らかにすることである。第1に、現在の日本の平和教育において教育理念の転換として「未来志向の平和教育」が求められていることを論ずる、そして、「未来志向の平和教育」の実現のためには「参加型学習」の実践によってさまざまな価値、知識、技能を手に入れる必要があることを明らか

にする。

第2に、多くの人権学習で実施されてきた「参加型学習」のノウハウを平和教育に応用できるのではないかということが平和教育の研究者から言われている。そこで、三重県の四日市市立港中学校の人権教育の中で行われる平和教育の実践を考察することにより、人権教育における平和教育の可能性を明らかにしていく。

### 1.3 内容構成

次章からは、現在の日本の平和教育の全体をつかみ、課題を明らかにする。まず、第二次世界大戦の終戦により教育においても平和を目指すことがはっきりと規定され、戦争体験の継承、反核平和教育を中心に行われてきた平和教育の歴史を整理する。次に、日本の特徴をとらえ、日本の平和教育の課題として、「心情的平和教育」に留まらないための教育理念、教育方法の転換が必要であることをみる。

第3章では、第2章で明らかにした課題に対して、教育理念の転換に関しては、生徒自身が平和問題を自らの課題としてとらえ未来を志向していく「未来志向の平和教育」を、教育方法の転換に関しては、生徒が主体的に授業に参加するために「参加型教育」を取り上げる。そして、「未来志向の平和教育」と「参加型教育」が実践されている具体的なモデルとして、高知県の幡多高校生ゼミナールをとりあげる。

第4章では、日本において「未来志向の平和教育」、「参加型学習」を実現していくための方法として、人権教育に注目し、人権教育と平和教育の関連性について考察していく。

第5章では、三重県の平和教育を取り上げる。三重県教職員組合の方へのインタビューや10年史、実践の分類からその歴史や特徴をとらえる。そして、人権教育の中で平和教育を行っている事例として、四日市市立港中学校の森口桂子先生の実践を取り上げ考察し、人権教育における平和教育の利点をあきらかにしていく。

## 第2章 日本の平和教育

第2章では、日本の平和教育の課題について見ていく。まず本論文であつかう平和教育を定義し、平和教育の社会的目的と教育的目標から、平和教育で手に入れるべき価値、知識、能力・技能について考察する。続いて、日本の平和教育の歴史や特徴をみる。そして、日本の平和教育への様々な批判や、それに対する多くの研究者の主張や考察をもとに現在の平和教育に関する課題を明らかにする。

### 2.1 平和教育の概念

「平和教育」といっても、その基本概念は実践される状況、論者によってさまざまである。

村上登司文は自身の著書のなかで「広義の教育における平和題材に関する知識の習得と平和的態度や技能の習得<sup>1)</sup>」と規定している。そして、村上登司文は平和教育を構成する要素を以下のようにまとめている。

表1 平和教育を構成する要素

構成要素	例
平和教育の主体	教師 保護者 学校 教職員組合 博物館・資料館 マスメディア 市民団体 教育委員会 文部科学省 国家
平和教育の客体	子ども 視聴者・読者 入館者 地域住民 国民
平和教育の場	学校内 学校外
平和題材	狭義の平和教育 広義の平和教育
平和意識	反戦平和意識 向平和意識

出典：村上登司文『戦後日本の平和教育の社会学的研究』学術出版会、2009年、116頁。

平和題材について、「教義の平和教育」とは消極的平和に関する題材と重なる部分があり、直接的暴力を中心とした平和題材について取り上げるものである。過去や現在の戦争についての戦争題材を中心として、校内暴力や社会の暴力問題などが挙げられる。広島・長崎

<sup>1)</sup> 村上登司文『戦後日本の平和教育の社会学的研究』学術出版会、2009年、19頁。

への修学旅行など戦争の中でも特に核兵器に関する教育に重点を置いた反核平和教育や、沖縄への修学旅行や地域の戦争体験の継承など、戦時中の被害、加害、抵抗などの学習に重点をおいた反戦平和教育は「教義の平和教育」に含まれる。また、「広義の平和教育」は積極的平和に関する題材であり、人権問題、貧困問題、人口問題、差別問題を取り上げている<sup>2</sup>。

近年広まってきた概念である「包括的平和教育」は「狭義の平和教育」だけにとどまらず、「広義の平和教育」まで扱った平和教育である。ハーグ・アジェンダでは「平和研究者にとって、人権教育や開発教育、紛争解決教育、軍縮教育（非武装化教育）、多文化教育なども同じように重要である<sup>3</sup>。」として、包括的平和教育の重要性を主張されている。

本論文では、「教師・学校」を平和教育の主体として考え、「生徒」を平和教育の客体として考える。そのため、本論文では平和教育を「教師・学校が行い、生徒たちの平和題材に関する知識と平和形成のための態度と技能を養うための教育」と規定する。また、村上は平和教育を通して客体に形成される平和意識を反戦平和意識と向平和意識の二つに分けている。<sup>4</sup> 本論文では、特に向平和意識の形成のための平和教育について考察していく。

## 2.2 平和教育の社会的目的と教育的目標

平和教育の社会的目的は「反核・反戦平和教育」と「包括的平和教育」により差が生じている。「反核・反戦平和教育」によって目指される社会的目的は、核兵器の廃絶、戦争・紛争の解決、またその持続という「消極的平和」である。一方、ハーグ・アジェンダでは平和教育の目指す社会的目的を「社会的不正義を解消し、暴力を根絶し、戦争をなくすこと」<sup>5</sup>としている。ハーグ・アジェンダのいう平和教育は「包括的平和教育」であり、目指すべき社会的目的は「積極的平和」であることがいえる。現在は、日本でもこの「包括的平和教育」の概念が広がっている。

では、戦争を含めたあらゆる暴力が存在しない未来を目指すために、平和教育を通してどのような目標が達成されるべきだろうか。ベティ・リアドンは平和教育の目標として、「社会と政治の責任に気づき、学習者が平和と正義にたいする課題について、自分自身のもの見方をつくることにある」<sup>6</sup>としている。そして、ハーグ・アジェンダでは、「平和教育の

<sup>2</sup> 村上登司文、前掲書、2009年、115頁～117頁。

<sup>3</sup> ベティ・リアドン、アリシア・カベスード著『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』(株)明石書店、2005年、12頁。

<sup>4</sup> 村上登司文、前掲書、2009年、117頁。

<sup>5</sup> ベティ・リアドン、アリシア・カベスード、前掲書、14頁。

<sup>6</sup> 同上書、18頁。

目的は、人々が平和のための活動に積極的に参加し、その役割をになえるように準備すること」<sup>7</sup>とし、平和教育の最終的な内容として、市民運動や組織への参加を通してグローバルな市民性と積極性を身につけることが最も重要であるとしている<sup>8</sup>。

このことから、平和教育が目指す社会的目的を達成するために、平和教育では、さまざまな平和題材にたいして自分自身の考えをもち、実際に社会活動に参加していく人材の育成が求められている。

それでは、そのような人材を育てていくために、平和教育によって身につけるべき価値、知識、技能にはどのようなものがあるのだろうか。「包括的平和教育」という概念が広まったことにより、平和教育であつかう平和題材も戦争や核兵器問題から、環境問題や人権問題、ジェンダーなど広範囲のものになってしまった。そのため、生徒たちの発達段階に合わせた平和題材の選択が重要になってくる。では、平和教育を進めていく上で、どのような価値、知識、能力・技能を習得されるべきであろうか。

表2は、ベティ・リアドンによって示された平和教育によって身につけるべき価値や知識、技能である<sup>9</sup>。まず、平和教育のアプローチとして3つの価値に基礎が置かれている。人間の尊厳に重点を置いた平和教育は、人権教育と多く重なる部分があり、得られる知識は日本国憲法の基本的人権や子ども権利条約などの人間の権利に関するものである。そして、身につけるべき技能としては、人権規範にもとづく判断力などが挙げられる。

また、社会正義を重視した平和教育で得られる知識は主に民主主義や政治にかかわるものである。身につけるべき技能としては、既存の政治体制を批判的に判断するような批判力や他とのコミュニケーション能力である。

そして、協同性・非暴力的な社会を目指す平和教育は、軍縮・非武装化教育と連動する部分が多くあり、核兵器などの武器や紛争などの対立、またいじめ問題などの身近な対立や暴力にかんする知識を得る必要がある。そして、そのような対立を解決するためにダイアログなどの対話能力、平和的な代替案を提案するような創造力などが求められる。

また、表で挙げた評価基準は同時に授業内容として活用することができる。また、それぞれの教育から得られる知識や技能は、包括的平和教育の考えから、その他の価値の教育に応用が可能である。

<sup>7</sup> ベティ・リアドン、'アリシア・カベスード、前掲書、21頁。

<sup>8</sup> 同上書、60頁～64頁。

<sup>9</sup> 同上書、66頁～68頁。



表2 「平和の文化」のための学習目標

価値	知識	能力・技能	評価基準
人間の尊厳 (人権)	人間・個人・文化的 アイデンティティと社 会的課題の多様性	多様性ととも生きる ・異文化間における協 力 ・人権規範にもとづく判 断	・実際の異文化間での共 同 ・人権侵害にたいする人権 規範による行動
社会正義 (民主主義)	民主的プロセスと統 治の多様な形態	責任をはたす ・批判的検討 ・事実や意見のコミュニ ケーション ・政治的な意思決定	・事例の理解と発表 ・問題の理解と解決の可 能性の提示 ・政治的見解の根拠をしめ す
協同性 非暴力的な社会 (平和)	人間の多様性と対 立にたいする建設 的な代替案	対立に対処する ・話し合いとディベート ・紛争解決 ・和解 ・社会の再建 ・共同的な問題解決と 課題達成	・話しあいや文書による 議論でいくつかの代替案 を示す ・そのうちひとつを選んで 選択理由を説明する ・紛争解決の手順と和解 への筋道をシミュレーショ ンする

出典：ベティ・リアドン、アリシア・カブスード『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』(株)明石書店、2005年、67頁。

### 2.3 日本の平和教育の歴史

文部省は1945年9月に全国の学校へ、戦時中に使われていた教科書の中の軍事的、戦意を煽る表現を黒く塗り削除する作業を指示した。その後、GHQによって、翌年の1月から追加の削除の指示がだされた。この作業からは、過去の軍国主義を否定的にとらえ、新たな教育に向かっていることがわかる<sup>10</sup>。その後、1947年3月には「教育基本法」が制定された。1947年に制定された教育基本法では第一条（教育の目的）において「平和な国家及び社会の形成者」という表現も使われ、平和を目指した教育が示されている。

<sup>10</sup> 村上登司文、前掲書、2009年、72頁

そして、1951年、日本教職員組合は朝鮮戦争に対する危機感から、「教え子を再び戦場に送るな」というスローガンのもとで第一回教育研究全国大会が開いた。この頃から、「平和教育」という言葉が全国的にも使用されはじめ、日本の平和教育が始動した。その後、全国教研では、平和教育をどのように展開していくかなど、そのあり方についての模索期が続く<sup>11</sup>。また、1954年にビキニで第五福竜丸の被爆事故が起こると反核平和運動が盛り上がり、地域での戦争体験の継承や教育も盛んにおこなわれるようになった。1955年4月に長崎国際文化会館（現長崎原爆資料館）が開設し、同年8月には広島平和記念資料館が開設され、修学旅行で訪れる学生が増えるなど日本の平和教育は反核平和教育を中心として盛り上がっていく。しかし、1957年の全国教研からは、「国民教育運動」という研究課題の中に平和教育が含まれる形となり、直接的に分科会の研究課題に設定されることがない状態が続く。

1960年代に入ると高度経済成長とともに、戦後から15年以上がたち「戦争体験の風化」が問題視されるようになった。1968年に広島で行われた調査では、原爆投下の年月日・時刻を正しく答えたのが、小学5年生で39%、中学1年生で48%、中学3年生で71%であった。また、原爆投下について「親の話やテレビで知った」と答えた子どもが全体の三分の二を占めていた<sup>12</sup>。

そこで、広島では広島県教職員組合によって1968年から1970年にかけて急速に平和教育実践運動が展開され、その中で1969年には広島被爆教師の会が結成された。また、翌年には長崎被爆教師の会が結成されるなど、1970年に入ってから、平和教育実践運動は広島・長崎の教師たちを中心として進められてきた。その後、1970年代の中頃には平和教育実践運動が全国へと広がり、8月6日と9日を平和教育の登校日とするなど「特設授業」という形で、とりたてての平和教育が全国で行われるようになる。また、各地で戦争体験の継承などさまざまな平和教育がおこなわれるようになり、広島平和記念資料館への修学旅行による子どもの団体入場者数が増加している。1970年代以降の平和教育の内容は、「第二次大戦における日本の否定的な戦争題材を中心に教えていることが特徴である。」<sup>13</sup> そして、1978年の日教組の全国教研から「平和と民族の教育」分科会が独立して設定されることになる<sup>14</sup>。

1982年に起きた教科書問題によって、南京大虐殺や従軍慰安婦問題などの日本の加害の

<sup>11</sup> 永井俊策「平和教育の現状と課題」『子どもたちは平和をつくれるか』(株)現代書館、1994年、168頁。

<sup>12</sup> 永井俊策、前掲書、169頁。

<sup>13</sup> 村上登司文、前掲書、2009年、397頁。

<sup>14</sup> 永井俊策、前掲書、170頁。

側面も平和教育では扱うようになり、90年代には「侵略」の用語が学校の社会科教科書でも使用されるようになる。そして、80年代からは平和教育の概念が広がりを見せ、「積極的平和」や「構造的暴力」の概念が日本に入ってきた。また、1980年代以降は日本の大学でも平和教育の講義が開講され、学校での平和教育は国語、社会、道徳などの教科と修学旅行や講演会などの特別活動を中心として行われている。<sup>15</sup>

1990年代に入り、米ソの冷戦が終わると世界的な核戦争の危険性が低下したため、反核平和教育への関心が薄れた。そのため、核問題や戦争に関する事柄だけではなく、人権や環境問題、異文化理解、貧困なども含めた「包括的平和教育」の概念が広まった。また、90年代には多くの平和博物館が全国各地で開設された。これらの開設ブームは、戦後から45年以上が経過し、戦争体験者が減少し直接的に戦争体験を継承することが困難になったという時間的経過の結果である。その後は、ビデオや絵本などのように間接的に子どもたちに教えられることが多くなった<sup>16</sup>。

2000年代は平和教育にとって厳しい始まりとなった。2001年9月におこったアメリカの同時多発テロによって再び戦争の危険性が増したためである。終戦以降、反戦平和主義をとってきた日本の教育理念に陰りが見えてきている。そのような政治的状況の中で、終戦から60年以上がたち、戦争体験者が減少し戦争体験の継承はますます困難になっている。しかし、そういった不利な状況の中で、「包括的平和教育」の影響を受け、新たな平和教育のあり方が追求されている。それは、反戦・反核平和教育にとどまらず平和教育を広い視野から再構築しようとする試みである。そして環境、人権、国際理解など様々な教育領域との連携が目指されている。現在、実際の教育現場でも「平和教育」という名の下に人権教育や国際理解教育などが行われている。また、その逆として平和教育が「人権教育」の一環として取り組まれている現場もある。<sup>17</sup>

## 2.4 日本の平和教育の特徴

村上登司文は、戦後の日本の平和教育は「平和についての教育」を主流に進んできたと主張する。「平和についての教育」とは、「平和問題に関する教育であり、戦争や紛争などを平和題材として取り上げ、それに関する知識（情報）を学習者に（直接的に）提供しようとする<sup>18</sup>」教育である。これらの教育は直接的平和教育とも呼ばれ、学習者が平和に関す

<sup>15</sup> 村上登司文「平和教育—平和を創る人を育てる—」『いま平和とは何か』(株)法律文化社、2004年、285頁。

<sup>16</sup> 同上書、285頁。

<sup>17</sup> 同上書、285頁～286頁。

<sup>18</sup> 村上登司文、前掲書、2009年、26頁。

る知識を得ることを目的としている。取り上げられる平和題材としては、沖縄戦などの戦争や紛争に関する事柄、広島・長崎への原爆投下などの核兵器問題の関する事柄などが多い。

戦争に関する事柄では、戦争や紛争に対して否定的な戦争題材が取り上げられることが多い。イギリスやアメリカでは、正義や自由を守るための戦いとして戦争に対して肯定的に教えられることもある。これらの海外との違いは、第二次世界大戦における連合国と連盟国の違いからきているものと思われる。日本の平和教育では悲惨な戦争被害や加害の歴史や数字を生徒たちに教え、戦争を絶対悪としてとらえさせることが多くある。そのため、「戦争題材を教える平和教育では、戦争被害者の証言を子どもたちに教え伝え、戦争被害者の信条を共感的に<sup>19)</sup>理解させる教育が多くある。

日本は世界唯一の核被害国であり、本格的な平和教育の始動も反核平和教育から始まったことから、日本では核兵器に関する平和教育が主流である。村上登司文が中心になり、兵庫県教職員組合によって2005年に兵庫県で行われた調査では、扱われる平和題材としては「広島・長崎の原爆」が最も多かった。小学校では全体の82.2%の学校で行われており、中学校では71.9%であった。<sup>20)</sup>

また、「シロシマ・ナガサキの教育の目的は、子どもたちが核兵器の恐ろしさを実感し、核兵器に反対の意見を持ち、核兵器がない平和な社会に向かおうとする態度を形成することとされ、教師の多くは子どもたちが核兵器反対の態度を示すことを望む<sup>21)</sup>」教育がなされている。そのため、アメリカなどでは、原爆投下が第二世界大戦終戦のための必要悪と正当化されるのに対し、日本では人道上許されることではないとする意見が大部分をしめている<sup>22)</sup>。

村上は、1997年と2006年に東京都、京都市、広島市、那覇市の中学生に対して平和意識に関する調査をおこなっている。その調査によれば、日本の中学生たちは正義の戦争論に半数以上が反対しており、8割以上の生徒が日本の戦争に対して反対している。また、約7割の生徒が平和な社会を形成するために何かしたいと思っている。しかし、それらの生徒の約6割は「わからないけど、何かしたい」という漠然とした理由であった。そして、平和貢献意欲の無い生徒たちの理由の多くが「何をしたいのかわからない」というものであり、約6割の生徒が選択していた<sup>23)</sup>。

<sup>19)</sup> 村上登司文、前掲書、2009年、406頁。

<sup>20)</sup> 同上書、154頁。

<sup>21)</sup> 同上書、407頁。

<sup>22)</sup> 同上書、406頁～407頁。

<sup>23)</sup> 村上登司文「戦後日本の平和教育」『日本から発信する平和学』(株)法律文化社、2007年、

このように、日本の平和教育は、扱う題材としては「狭義の平和教育」を中心として発展し、教育内容は知識の提供を主とした「平和についての教育」が主であった。そのため、日本の生徒たちの平和意識は高いものとなっているが、平和形成のための具体的な方法を知らないというのが現状である。

## 2.5 日本の平和教育の課題

平和教育は本格的に始まってから約60年が経ち、数多くの実践や理論の組み立てが教師や平和学の研究者によって行われてきた。しかし、一方で平和教育にはさまざまな課題があることも事実である。

「心情的平和教育のみでは平和教育の教育方法として不十分であるとの認識は1950年代の初めにすでにあつた」<sup>24</sup>と村上登司文が言うように、日本の平和教育は戦争の悲惨さを生徒たちに一方的に教えるだけで、具体的な行動や能力が伴わないという批判が昔からある。また、心情的な平和教育では戦争における国際関係などが無視されているため、生徒たちに単純な善悪の決めつけを教え、他国への偏見や敵意を育ててしまう危険性もあるという意見もある。(村井実 1980)

日本の平和教育を心情的平和教育であったとする批判の論点は主に2つである。ひとつは、戦争の悲惨さや残虐な面が強調されているという点、もうひとつは平和教育を通じて生徒たちに具体的な能力や行動が伴っていないという点である。

佐貫浩は日本の平和教育が心情的平和教育に陥ってしまう原因について次のことを指摘している。第一の点は、戦後の教育において政治教育が抑圧されてきたという点である。政治や民主主義に関する知識、それに伴う主体的な判断や行動が保障されていなければ、平和に関する実践や能力を身につけることは困難である。そのために、現在の日本の平和教育が知識のつめこみや感情への訴えといった偏ったものになっている。第二の点は、平和教育だけではなく、現在の学校教育が受験という圧力の中で基本的に知識伝達型の授業形態になっているという授業方法に関する点である。知識伝達型の教育は受動的な教育方法であり、生徒自身が主体的に考え行動する機会を失っている。<sup>25</sup>

また、「50年代前半に『民主教育一般が平和教育である。』と論じられたため、平和教育に特別な内容や方法が必要であると論じられることが少なくなり、平和教育論そのものの

---

203頁～206頁。

<sup>24</sup> 村上登司文、前掲書、2009年、62頁。

<sup>25</sup> 佐貫浩「戦後日本の平和教育の到達点と課題」『藤岡信勝氏の「歴史教育・平和教育」論批判』大月書店、1996年、207頁～208頁。

構築はあまり進まなかった。」<sup>26</sup>と主張するように、日本の平和教育は各教師の独自の方法によって行われており、特有の教育内容や教育方法が確立していないのが、現在の日本の平和教育の現状である。

そして、日本の平和教育が「平和についての教育」を中心に進んできたことも、生徒たちが感情的な感想で終わってしまい、具体的な能力や技能が備わらないことの一因であると考えられる。総合的な学習の時間や社会科などで平和問題や戦争について扱うとき、過去の戦争か海外の事例が題材として挙がることが多い。そのような題材では、生徒たちが平和問題や戦争を自分たちの身近な問題としてとらえることが困難になってしまう。

日本の平和教育が「平和についての教育」を中心に進んだことに対して、アメリカの平和教育は既存の政治体制に対しての反対姿勢を示しており、「平和問題についての教育」であった。当初のアメリカの平和教育では、ベトナム戦争などの具体的な紛争が題材として扱われ、知識としての平和ではなく反戦デモなどの具体的な行動をとることが強く望まれていた。90年代に入ると「紛争解決」の用語がアメリカの平和教育の中で使われるようになり、その教育実践として和解の仕方を生徒に教えるなどの教育がなされていた。アメリカの平和教育では、生徒自身が平和構築のための技術や方法を獲得することが強く推奨されており、扱われる内容としても学校内の暴力事件の解決など身近な平和問題が挙がることが多い<sup>27</sup>。このように、アメリカでは政治的状況や国内事情により、自分たちにとって身近な平和問題が扱われている。日本では、身近な戦争や校内暴力の解決などの平和問題を扱うことは困難だが、近年ではアジア全体の政治的緊張や在日外国人の増加など日本特有の平和問題も増加している。生徒たちが平和問題を自分たちの身近な問題としてとらえ具体的な技術や行動が伴う平和教育が必要である。

一方、佐貫浩は日本の戦争学習において、戦争の残虐性や悲惨さだけではなく、「被害・加害・抵抗・たたかい」を教える視点を獲得してきたとも主張している。日本の中にも戦争に反対したものがいたこと等の人としての希望の側面も学習し、平和への行動を模索していくという視点である。そして、日本の平和教育はこれまでに「悲惨・残酷な事実についての学習には、注意深い教育的配慮が必要であることを指摘してきた」<sup>28</sup>とも主張する。例えば、原爆に関する学習や戦時中の大量虐殺について生徒たちが学ぶ際に、その意味を生徒たちが正しく理解できるか、そのための事前学習を十分に行うことが求められるということである。佐貫はこのことを「意味化」という言葉を使って説明している。「意味化」

<sup>26</sup> 村上登司文、前掲書、2004年、283頁。

<sup>27</sup> 同上書、296頁～297頁。

<sup>28</sup> 佐貫浩、前掲書、1996年、206頁。

とは、「事実や現象の原因や関連をとらえ、それに主体的に立ち向かえる姿勢を認識において獲得することである」<sup>29</sup> 心情的平和教育に陥らないためにも、生徒の意味化の発達に合わせた学習と事前学習が重要であると主張している。

村上登司文は、「平和は大事であるが、平和のための子どもたちが何ができるかの方法を整理し、その方法の実行を支援する教育が必要となる<sup>30</sup>」と述べ。そのためには、現在行われている戦争体験の継承による反戦平和教育だけでは不十分とし「平和形成方法の教育」が必要であると主張する。「平和形成方法の教育」とは、「平和社会を形成する方法についての知識や、形成に必要な態度や技能の教育のことである<sup>31</sup>」具体的には、暴力による対立を非暴力によって解決する非暴力的解決能力や仲裁能力である。そして、平和活動に参加するためには問題解決への責任感や勇気、忍耐が必要であり、そのための教育が求められている。<sup>32</sup>ここでいう暴力による対立とは、紛争などの世界的規模のものから、教室での喧嘩やいじめなどの身近なものまでさまざまな対立が考えられる。

このように、平和教育に対する批判、つまり平和教育では実際的には生徒の具体的な能力形成の役に立たず、感情に訴えるだけの教育であるという批判に対して多くの研究者たちが自らの論理を展開している。そして、そこから見えてくる日本の平和教育の課題は、心情的平和教育にとどまらないために「生徒たちが平和問題を自分たちのことととらえ、平和形成のために必要な技能・態度を手に入れる」ことである。この課題は、ハーグ・アジェンダで示された、「人々が平和のための活動に積極的に参加し、その役割をこなせるように準備する」という平和教育の教育的目標そのものである。そのためには、日本の平和教育がこれまで進めてきた、知識伝達を中心の「平和についての教育」からの「教育内容・教育理念の転換」と「教育方法の転換」が必要である。

---

<sup>29</sup> 佐貫浩、前掲書、1996年、206頁。

<sup>30</sup> 村上登司文、前掲書、2009年、413頁。

<sup>31</sup> 同上書、414頁。

## 第3章 未来志向の平和教育と参加型学習

第2章では、現在の日本の平和教育の課題として、心情的平和教育からの脱出を、そのための教育内容、教育方法の転換の必要性を明らかにしてきた。第3章では、それらの課題に対して、教育内容・教育概念の転換としての「未来志向の平和教育」を取り上げ考察していく。そして、日本の平和教育の現場において「未来志向の平和教育」を実現するために有効な教育方法の転換として、「参加型学習」をあげ、その例として高知県の幡多高校生ゼミナールを取り上げる。

### 3.1 「未来志向の平和教育」

これまでの日本の平和教育では過去の事柄に関することが中心的に学習されてきた。過去に関する事柄では、戦争に関する被害、加害、抵抗などの歴史を学習することが多い。それにより、戦争の悲惨さや二度と戦争を起こしてはならないという気持ちが生徒の中で芽生えることが多い。しかし、現在の平和教育では、生徒たちが平和問題を自分たちの身近の問題としてとらえるために、過去の事柄だけではなく現在や未来に関する事柄も学習していく必要が出てきた。現在に関する事柄とは、現在起きている紛争や国際問題、環境問題をどのように解決していくのかという問題や人権に関する学習などである。

「もっとも効果的な平和教育の教育手法のひとつは、ハーグ・アジェンダに示された未来への変化を『おもいえがく』ことである」<sup>33</sup>「現実を可能な未来にかえるよう学習を計画し、実践することが教育の課題である」<sup>34</sup>このように、ハーグ・アジェンダでは重要な点として平和創造ということが挙げられている。そのため、平和教育では過去や現状を踏まえたうえで具体的な未来を模索する力が必要である。これらの未来を描く教育は平和教育の本質的な部分であると考えられる。

村上登司文は、現在の平和教育を「未来志向の平和教育」に発展させる必要があると主張している。そのためには、過去や現在の平和題材だけではなく、未来の平和形成のための教育についても研究する必要がある。例えば、紛争や社会的緊張を非暴力的な方法によって解決していくような教育である<sup>35</sup>。

野島大輔は、平和教育における未来的視点について「暴力が極小化された『望ましい未

<sup>33</sup> ベティ・リアドン、アリシア・カベスード、前掲書、2005年、128頁。

<sup>34</sup> 同上書、128頁。

<sup>35</sup> 村上登司文、前掲書、2009年、415頁。



来』の建設を創造的に考え、紛争を根本的・創造的に解決したり、『平和の文化』に基づく社会の構築の案を立てたりする」というようにまとめている<sup>36</sup>。そして、未来的視点にたった教育の長所として、イデオロギーそのものを扱うようで、実際は既成のイデオロギーから脱した自由な論議が可能であるとしている。また、年長者が「過去志向性」の発想を無意識に行うのに対し、未来を構想する学習では青少年たちが本来持っている「未来志向性」を引き出しながら、青少年たちの自発的な発想を尊重しながら進めることができるとしている。<sup>37</sup>

「未来志向の平和教育」は、授業内で過去を中心として学ぶのではなく、未来をどのように創造していくかを考える。これは、今まで日本の平和教育の特徴であった第二次世界対戦の戦争体験を継承していく学習とは根本てきに違っている。また、未来とは自分たちで模索していくものであり、「未来志向の平和教育」も知識を学ぶものではなく、生徒自身の具体的な行動が求められている。

例えば、広島原爆投下の事実を学び、「かわいそう、戦争は許せない」という感想で終わるのではなく、現在の広島の問題は何か、それをどのように解決していくか、また今後広島のような悲劇を繰り返さないためには何をすべきなのかという未来のことまで考えることが「未来志向の平和教育」である。また、「未来志向の平和教育」は、本来の平和教育の教育目標である「平和題材に対して自分自身の考えをもち、実際に社会活動に参加していく」ことと共通するものであり、平和教育として大きな効果が期待できる。

また、「未来志向の平和教育」は戦争や紛争の代替案を提案するという点において、「協同性・非暴力な社会」という価値観に重点をおいているといえる。現在の日本は、生徒たちの身近に直接的に戦争や紛争を実感できる状況にないため、軍縮・非武装化教育にかんしては価値観と知識を教えるに留まっている状況である。それらの状況が日本の平和教育が心情的平和教育といわれている原因の一つであると考えられる。「協同性・非暴力な社会」に価値をおいた平和教育で身につけるべき能力・技能として、ディベートなどの対話能力や代替案の提案などの創造力を上記した。これらの対話能力や創造力は現在、国語などの教科や人権教育などで培われているが、それらの教育では「協同性・非暴力な社会」という価値観が薄れている。

以上のことから、「未来志向の平和教育」の内容が平和教育の最終的な目標である生徒に

<sup>36</sup> 野島大輔「海外での研究・実践の動向から考える、今後日本の平和教育における『未来的視点』の必要性について」平和教育学会報告書、2009年、1頁。

<sup>37</sup> 野島大輔「海外での動向から考える、日本の平和教育の将来的方向性」『平和研究セミナー論集 2010』日本平和学会『平和研究セミナー論集』編集委員会、2010年、59頁。

よる平和運動であると同時に、「協同性・非暴力な社会」に価値をおいた、対話能力や創造力を育てるための平和教育であるといえる。そして、「未来志向の平和教育」から考えられることに、平和教育の方向性がある。表2で見たように、平和教育では学習すべき様々な価値や知識、能力・技能がある。これらを学習していなかで、「過去」ではなく「未来」を志向した教育が現在の日本の平和教育では必要となってくる。

では、「未来志向の平和教育」の実現のためにはどうすべきか、次にその可能性として「参加型学習」を取りあげる。

### 3.2 「参加型学習」

#### 3.2.1 参加型学習の概念

どこからどこまでを「参加型学習」とするかという範囲は論者によってさまざまである。それゆえ、「参加型教育」の範囲が曖昧であるという批判も存在する<sup>38</sup>。岡崎裕は参加型学習を、「学習者自身が社会との能動的かかわりのなかで、経験的・対話的方法によって知識を積極的に生み出し、身につけていこうとする試み」<sup>39</sup>であるとした。そして、学習方法の特徴として、「学習者中心主義」「社会性」「能動性」「知識創造性」「対話主義」「経験主義」とし、学習者が主体的に取り巻く社会と有機的に繋がりながら進めていく学習であるとした。「参加型学習」の「参加」という言葉には教育課程への参加と、社会への参加という二つの意味が考えられ、平和教育では社会への参加を重視されると考える。<sup>40</sup>

本論文では、これらの理論をふまえつつ参加型学習の主体を学生に限定し、「生徒たちが主体的に、対話的・経験的・双方向的な取り組みから知識や能力・技能を得る社会性をもつ学習」とする。そして、本論文では参加型学習を「狭義の参加型教育」と「広義の参加型教育」とにわけ、その具体例を表3に示した。

「狭義の参加型学習」は主に室内で行われる参加型学習であり、演劇などのロールプレイや、ある議題についてグループで話し合う、地域の人々を招き少人数のグループで順番に話を聞くなどのグループワークショップがこれにあたる。「狭義の平和教育」では、価値観や知識、能力を効率よく理解することに重点が置かれる。

「広義の参加型学習」では、学習の場が学内には限定されない。スタディーツアーでは直接「現地」に赴き体験を通して学ぶ学習方法がとられている。具体例としては、修学旅行

<sup>38</sup> 山崎雄介『「参加型学習」の批判的検討—何への「参加」か、何が「学習」されているのか』『いま人権教育を問う』榊大月書店、1999年、123頁～125頁。

<sup>39</sup> 岡崎裕「人権教育と参加型学習—同和教育の二一世紀的展開」『参加型人権教育論』榊明石書店、2000年、19頁。

<sup>40</sup> 同上書、24頁～29頁。

などで広島、長崎、沖縄などへ行き、戦争遺跡を訪れることや、現地の人々の暮らしを直接体験することなどがある。これらの「広義の参加型学習」は「狭義の参加型学習」と比べて学外に出て直接に体験をするため、社会性が強いといえる。

表3 参加型学習の種類

参加型教育の種類	具体例
狭義の参加型学習	ロールプレイ プレゼンテーション グループワークショップ
広義の参加型学習	フィールドワーク スタディツアー 体験学習 ボランティア活動

出典：著者作成。

参加型学習の意義<sup>41</sup>として、学習者の主体的な社会参加という「社会性」に注目するならば、「広義の参加型学習」がより本来の参加型学習に近いといえる。

### 3.2.2 平和教育における参加型学習の意義

平和教育の課題である、教師から生徒への一方的な知識伝達型の授業からの転換として、もっとも効果的と考えられるのが参加型学習である。参加型学習とは、学習者が自身の学習過程に積極的に参加し、受動的な学習に比べてより大きな学習効果をあげるものである。そして、参加型学習自体が社会的課題を扱う、また社会の中で学ぶことによって社会性を持ち、学習者は学習によって得た知識や技能を社会生活に応用しなければならない。こうした参加型学習の特徴から、平和教育においても参加型学習を実践していく必要があると考えられる。

野島大輔が2009年の平和学会で報告された、海外の未来的視点を重視した平和教育の事例として次のような例が挙げられる。①特定の紛争の具体的な解決方法を提案する。②未来社会を自由に構想する。③演習を通じて平和構築活動の模擬体験をする。④身近な紛争（校内の生徒どうしの対立など）を自力で解決できるようなトレーニングを行なう。⑤暴力の極小化された、望ましい世界秩序を、直接に構想・提案する<sup>42</sup>。そして、これらの教育

<sup>41</sup> 小貫仁「参加型開発と参加型学習」『開発教育2007 vol.54』(株)明石書店、2007年、74頁～75頁。

<sup>42</sup> 野島大輔、前掲書、2009年、1頁。

で重視されるのは生徒自身の積極的な参加であり、生徒たちの自主的な活動のための教師の支援が必要である。

また、国際的に平和教育を効果的に進めるために参加型の学習が広く推奨されている事例として、ベティ・リアドンは著書で次のように主張している。「平和教育のカリキュラムは、学習者の主体的な行動と参加をすすめ、人々が積極的な参加をしていくのにもっとも意義のある、効果的な学習のすすめ方である。<sup>43</sup>」このように国際的にも平和教育において参加型学習が必要であることが認知されている。

児玉克哉は参加型学習をエクスポージャー型教育として、その意義を以下のようにまとめている。一つは、参加者が知識を主体的に得ることができるという点である。参加型学習の基本はもちろん学習者の「参加」である。そのため、高いレベルの知識の習得や現実の社会と有機的に結び付けることが可能である。二つ目に、参加型教育は、さまざまな重要な「技能」の習得に役立つというものである。「技能」には、多くの情報を整理する情報マネジメント能力や自己主張をする、他人の意見を尊重する、協力、交渉、仲裁など人間関係に関する能力である。その他にも、困難な社会を変革していくための想像力・創造力に関する能力がある。三つ目として、態度の変革がある。学習者が知識を得るだけでなく、問題解決型の思考を身につけ具体的な行動に出ることが重要なのである。参加型教育は以上のような技能・能力を得るために効果的な教育方法である。<sup>44</sup> このような意義は、まさに平和教育に適した学習方法とすることができる。

### 3.3 参加型学習としての「未来志向の平和教育」

以上のことから、「未来志向の平和教育」も「協同性・非暴力的な社会」に価値をおいた参加型学習といえる。「未来志向の平和教育」では、紛争や具体的な対立にたいして平和的な代替案を出すことが求められていた。しかし、授業内で代替案を考えるだけでは「狭義の参加型学習」で留まってしまう。参加型学習の観点から、代替案を社会の中で実践していくような「広義の参加型学習」にまで発展していく必要があり、現在の日本の平和教育ではそのような学習が求められている。また、現在の紛争や暴力的な対立にたいする代替案を考えるという学習は、小・中学校の学生たちにとっては知識的にも高度な内容である。校

<sup>43</sup> ベティ・リアドン、アリシア・カベスード、前掲書、2005年、87頁。

<sup>44</sup> 児玉克哉「エクスポージャーとして生きる—未来はここからはじまる」『はじめて出会う平和学—未来はここからはじまる—』有斐閣、2004年、267頁～273頁。

内のいじめ問題や国際問題などの生徒たちにとって、身近な問題を設定するなどの配慮や、「未来志向の平和教育」につながるような、段階を踏んだ地道な参加型学習の実践が必要になる。

そして参加型教育の流れとして、まず「狭義の参加型学習」において、平和形成のために必要な知識や能力・技能を効率的に身につけ、「広義の平和教育」によって自分たちの社会と結び付けていくということが考えられる。このことによって、それぞれの平和題材を過去のものではなく現在の自分たちの問題であると認識でき、さらに心情的な平和教育に留まらず何らかの具体的な行動をともなった学習が実現できる。そして、最終的には「未来志向の平和教育」などの高度な平和教育を実現できると考える。

### 3.4 「参加型学習」の具体例

ここでは、高知県の幡多高校生ゼミナールの活動を通して、平和教育における参加型学習の効果や意義を具体例として見ていきたい。幡多高校生ゼミナールでは「広義の参加型学習」として、学習者を主体としたフィールドワークが実際の活動のなかで実施されており、その具体的な活動から平和教育にかんする効果を見ていく。

#### 3.4.1 幡多高校生ゼミナールの概要

佐貫浩は、「1980年代かたの高校生平和ゼミの活動をみれば、高校生が、平和のための社会参加を大胆に探求していることが明確であろう」<sup>45</sup>として、高校生平和ゼミナールの活動を通して、高校生が平和形成活動に積極的に参加してきたことを主張している。ここでは、高校生平和ゼミナールの代表的な活動として、高知県の幡多地区の高校生たちが行っている幡多高校生ゼミナールを取り上げる。

幡多高校生ゼミナール（以後、幡多ゼミと略す）は、高知県幡多地区の高校生が主体となって活動しているサークルである。幡多地区の高校である宿毛高校・宿毛工業高校・大方商業高校・幡多農業高校・清水高校によって1983年8月3日に設立された<sup>46</sup>。幡多ゼミの目的は、「足元から平和と青春を見つめよう」<sup>47</sup>であり、学校という枠を超えて、地域の人権問題や現代史、平和について自主的に調査し、学ぶことである。名称の「幡多高校生ゼミナール」には、広く環境問題や人権問題などに高校生たちが主体的に取り組めるよう

<sup>45</sup> 佐貫浩、前掲書、1996年、207頁。

<sup>46</sup> 「高知・20世紀の戦争と平和」編集委員会・高知・空襲と戦災を記録する会編『高知・20世紀の戦争と平和』平和資料館・草の家、2005年、133頁。

<sup>47</sup> 幡多高校生ゼミナール公式ホームページ <http://hatazemi.k-free.net/>

にという思いがこもっており、幡多地区の高校の活動が、幡多ゼミ全体に広がるようなネットワークを作っている<sup>48</sup>。幡多ゼミの特徴は、その規約によく表れている。表4は、幡多ゼミの規約の一部である。

表4 幡多高校生ゼミナール規約

名称 本会は幡多高校生ゼミナールと称します。会員は本会の目的に賛成する幡多地区の高校生とします。

目的 「足下から真理と平和を見つめ、青春の生き方を学びあおう」をモットーに、地域の現代史を発掘し、民主主義と人権を守るための調査をすすめます。「平和的な国家及び社会の形成者として真理と正義を愛し」「自主的精神に充ちた心身とともに健康な国民」(教育基本法)をめざす。“地域づくりの高校生ボランティアサークル”です。また、「学校間の差」をのりこえ、仲間づくりをすすめる自主的サークルです。

活動 (1) 会員の思想・信条の自由を大切にし、自発的な地域調査を進めながら、共通理解を深めます。(2) 学問の自由を尊重し、地域から世界を見通す確かな学習をすすめます。(3) 幡多の美しい自然の中で地域のすぐれた文化を引き継ぎ創造します。(4) 多くの人々とふれあい、視野をひろげながら、自分達の進路を切り開く力を育てあいます。(5) 楽しい交流活動を通じ、友情と連帯を深めます。(6) ニュースや報告集を発行します。(7) 会員の増加に取り組みます。

出所：幡多高校生ゼミナール『渡り川』平和文化、1994年、123・124頁。

幡多ゼミの活動の大きな特徴は、幡多地域を中心としたフィールドワークである。フィールドワークを行う際には、まず教師たちが事前調査を行うが、本格的な調査は生徒自身によって行われる。フィールドワークによって、生徒たちは机上では得られない生の体験をすることになり、「自分が感じとったものを大切にし、そこから次の学びが始まる」<sup>49</sup>のである。フィールドワークは「広義の参加型学習」の代表的な例であり、よって幡多ゼミ

<sup>48</sup> 幡多高校生ゼミナール『渡り川』平和文化、1994年、123頁。

<sup>49</sup> 「高知・20世紀の戦争と平和」編集委員会・高知・空襲と戦災を記録する会編、前掲書、2005年、136頁。

では生徒の自主的な参加型を基本においているといえる。

このフィールドワークで注目すべきは、「現代の青年としての自分の生き方を考える」とことと結びつくようにしているという点である<sup>50</sup>。単に、現代史を学ぶだけではなく、「今の自分たちが何をなすべきなのか」を考えられるような仕組みになっている<sup>51</sup>。そして、考えたことを実行に移し、実生活や実体験に活かすようにしている。このように、幡多ゼミでは、学習者の学びを彼らの社会と結びつけていくことがゼミ活動の目的として設定されている。このことから、幡多ゼミでは「参加型学習」における「社会性」が重視されているといえる。

幡多ゼミが社会にかかわっていく活動として、自主映画や演劇などの「表現活動」である。規約の中の活動にもあるように、幡多ゼミには、自分たちが学んだことをニュースや報告集として発行し、広く社会に訴えていこうとする意志がある。表現方法は、当初は文化祭などでの展示活動から始まり、スライドや人形劇、自主映画、演劇などへと発展していった。表現の場所も、幡多地区から日本全国へと拡大していった。表現活動を通じて、ゼミ生たちは学んだことをもう一度学び直し、学習を深めることができる。そして、自分たちの調査した内容などを、表現し社会に訴えることで、ゼミ生たちは社会的に重要な役割を担っているという自覚をえる。また、自主映画や演劇を作っていく過程において、生徒たちは自分たちの興味や関心を自覚し、それぞれの個性を伸ばしていく<sup>52</sup>。また、ゼミ生全体で協力していく中で、仲間はずれを作らないようにしている。そして、ゼミ生同士の議論も活発に行われ、個々の自立を促している。

幡多ゼミの特徴から「広義の参加型学習」が重視されていることがわかった。では、幡多ゼミにおいて「広義の参加型学習」としてのフィールドワークはどのように実施されているかを、その代表的な活動からみていきたい。

### 3.4.2 幡多高校生ゼミナールの活動

幡多ゼミの代表的な活動としては第1に、幡多地域の被爆者調査が挙げられる。広島と長崎の被爆から40周年にあたる1985年から調査が始まったが、調査の目的は幡多地区からヒロシマ・ナガサキが示す人類的課題を学ぶことであつた<sup>53</sup>。幡多ゼミの高校生たちは、調査の中で、幡多地域に数多くの直接被爆者、救援活動などで被爆した二次被爆者が存在

<sup>50</sup> 「高知・20世紀の戦争と平和」編集委員会 高知・空襲と戦災を記録する会編、前掲書、2005年、136頁。

<sup>51</sup> 同上書、137頁。

<sup>52</sup> 同上書、139頁。

<sup>53</sup> 同上書、133頁。

し、その中にビキニ事件において第5福竜丸以外のマグロ漁船も被爆していたという事実を知ることになる。また、放射能雨を浴びたことにより急性白血病死したとみられる室戸岬水産高校の生徒がいたということも、調査によって明らかになった。こうした事実は、それまで決して明るみに出ていたわけではなく、高校生たちの誠意ある調査の賜物であるといえる<sup>54</sup>。これらの活動では、過去の歴史を学ぶ活動のなかに参加型学習が取り入れられており、幡多地区の被爆者という自分たちに身近な問題と、原水爆という世界的課題を結び付けて考えることができている。

そして、こうした調査の過程から、ドキュメンタリー映画「ビキニの海は忘れない」の撮影も開始された。この映画は、全国上映運動を通して、幡多ゼミの活動を広く紹介すると同時に、ビキニ問題の重要性を社会的にアピールすることになった。

さらに、幡多ゼミの調査は、マグロ漁船に当時在日朝鮮人労働者が数名乗り込んでおり、ビキニ被災の船が日本から韓国に輸出されているという事実も明らかにした<sup>55</sup>。この事実により、ビキニ諸島周辺における日本と韓国の遠洋マグロ漁業の関係が表に出ることになった。韓国では、もともと遠洋マグロ漁業を行っていなかったが、ビキニ事件以降、日本漁船がビキニ諸島周辺での操業を避けるようになると韓国がアメリカの指導のもとで、日本に代わって操業を始めたのである。その際、技術指導を行ったのが、日本で働いていた在日朝鮮人たちであった。こうしたことは、日本と韓国の経済的従属関係を示してもいる<sup>56</sup>。幡多ゼミの高校生たちは、ビキニ問題を通じて、戦争の悲惨さだけではなく、現在の国際関係に繋がる歴史的問題を学ぶことになったのである。

第2に、ビキニ事件の調査の他に、「朝鮮人の強制連行・強制労働問題」の調査も、代表的な活動である。「過去には大勢の朝鮮人が幡多地区に存在していた」という中村高校の生徒との会話がきっかけになり、中村高校の部落問題研究部による朝鮮人問題の調査が開始された。この調査が、窪川高校や大方商業高校にも広がり、やがて幡多ゼミ全体として朝鮮人問題に取り組むようになっていった。幡多地区において、朝鮮人が存在していたことは確かな事実であったが、加害問題やプライバシーの問題、差別問題を含むデリケートな問題であることから、明確な資料や記録がなく、調査は「地域の人たちとの信頼関係を築きながら」<sup>57</sup>、聞き取りによって行われていった。

このゼミ生たちの忍耐強く誠意のある調査からも、数多くの事実を掘り起こすことがで

<sup>54</sup> 「高知・20世紀の戦争と平和」編集委員会 高知・空襲と戦災を記録する会編、前掲書、2005年、133頁。

<sup>55</sup> 幡多高校生ゼミナール、前掲書、1994年、18頁。

<sup>56</sup> 同上書、19頁。

<sup>57</sup> 同上書、28頁。



きた。まず、当時の朝鮮人たちは、幡多地区のダム建設などのために、1939年以降強制的に連行され、3K（きつい、汚い、危険）と呼ばれる作業を行っていたことや、当時の幡多地区全体の朝鮮人分布や朝鮮人差別、労働者の死亡事故などについても明らかにした<sup>58</sup>。また、ダム建設中には、労働者本人だけではなく、子どもの犠牲者もいたという事実を明らかにし、朝鮮人たちの家族についても関心をよせ、調査を行っている。その調査により、大奈路小学校の当時の生徒名簿から、確かに多くの朝鮮人の子どもたちが幡多地域にいた事実を浮かび上がらせることができた。この生徒名簿は、経歴が曖昧なものや行方不明の生徒も記されており、当時の生徒たちの悲惨な状況が伝わってくるものだった<sup>59</sup>。その他にも、高校生たちは、差別や強制労働といった負の側面を多く知ると同時に、朝鮮人と地元の人々との交流も知ることができた。例えば、少なくとも3人の女性が朝鮮人の青年と結婚し、それを支えた近隣の人々がいたという事実や、朝鮮人を差別することなく一人の人間として接し友達になったという話も明らかになった<sup>60</sup>。

さらに、幡多ゼミでは、朝鮮人労働者の調査を通じて、韓国や朝鮮人学校の高校生たちとの繋がりができることになった。この繋がりに、ゼミ生たちは朝鮮人たちへの差別は過去のものではないと知り、2度と同じ過ちを繰り返さないよう考えるきっかけにもなった。

幡多ゼミでは「調べ、学び、表現する」<sup>61</sup>ということを通して、高校生たちの内面的な成長を助けるとともに、地域や世界に働きかけることを重視している。幡多ゼミの卒業生である山本美雪さんは「高校生にしかできないこともたくさんある」<sup>62</sup>と話している。この言葉には、高校生としての自覚と自信が現れている。平和教育を通じて、自身が高校生という立場から様々なことを経験し、達成してきたからこそその言葉である。

このように、幡多ゼミではいままで原水爆や戦争などの直接的暴力や差別・経済問題などの構造的暴力について、自分たちの地域から掘り起こす形で学んできた。このことから、幡多ゼミにおける平和教育の学習プロセスを考えていきたい。幡多ゼミでは、幡多地域から学習を始めていくことで、世界的な課題を自分たちの身近な問題と関連して考えることができている。また、過去の問題だけではなく、韓国や朝鮮人学校の学生との交流を通じて現在の問題にも関心をもっている。そして、学習してきた内容をドキュメンタリー映画などの形で社会的にアピールしていくことで、社会にかかわった平和教育を実現している。

58 幡多高校生ゼミナール、前掲書、1994年、34頁。

59 同上書、40頁。

60 同上書、35頁。

61 同上書、139頁。

62 同上書、134頁。

幡多ゼミの大きな特徴は、学習のきっかけづくりから最終的な活動の中で、一貫して「広義の参加型学習」を行っている点である。

これらの「調べ、学び、表現する」活動の中で、ゼミ生たちは平和教育にかんする様々な価値観や原爆や戦争に関する知識を得ており、それらの知識を整理する能力や問題点を考察する判断力などを養っているといえる。

幡多ゼミは学外の活動であり、これらの活動をそのまま現在の教育現場で実践していくのは困難であるが、「広義の参加型学習」や、学習プロセス、「調べ、学び、表現する」という活動は応用できる点がある。

## 第4章 人権教育と平和教育

第3章では、平和教育の課題に対して「未来志向の平和教育」が求められているということ、そのために発展的な「参加型学習」を実現していく必要があることをみてきた。しかし、第2章でも述べたとおり、「未来志向の視点」と「参加型学習」を十分に行うためには多くの条件が必要になってくる。第4章では、「未来志向の平和教育」を実際の教育現場で実践していくために、「人間の尊厳」に価値をおいた平和教育として、人権教育としての平和教育の可能性と「参加型学習」の課題を考察していく。

### 4.1 人権教育としての平和教育

ハーグ・アジェンダでは、平和教育と人権教育の関連性が主張されている。表2では、平和教育で学ぶべき価値の一つとして「人間の尊厳（人権）」をあげている。表5は、生徒の発達段階に合わせて学習されるべき平和教育の中心的概念・価値である。これらの概念・価値は人権教育と深くかさなる部分がある。ベティ・リアドンは「正義と平和が必然的につながっているのと同様に、人間の尊厳と戦争をなくすことが関連している<sup>63</sup>」と主張し、人間の尊厳を実現するという人権教育の観点から平和教育をとらえている。

また、野島大輔は、人権教育や開発教育の分野では、ロールプレイ、シミュレーション、KJ法などの参加型学習が実際の教育現場にもすでに多く取り入れられており、その分野でのノウハウを応用することによって、平和教育においても生徒たちの主体的な興味や関心を引き、平和のための建設的な代替案を学習者が導きだしていく教育、つまり「未来志向の平和教育」への新たな教育方法の構築が可能であると主張している。<sup>64</sup>

人権教育においても平和教育と同じく、知識の習得だけではなく、学習者の技能や態度の形成が重要視されている。人権教育によって身につける能力・技能としては、対話能力や情報処理能力、判断力などが挙げられており、平和教育と重なる部分が多くある。<sup>65</sup>しかし、人権教育と平和教育の違いとして、平和教育の最終的な目標が暴力の解決という軍縮・非武装化教育の実施にあるという点である。そのような意味で、「未来志向の平和教育」は

<sup>63</sup> ベティ・リアドン、アリシア・カベスード、前掲書、2005年、62頁。

<sup>64</sup> 野島大輔、前掲書、2010年、65頁。

<sup>65</sup> 中川喜代子「参加型人権教育 - 学校における人権教育の実践的課題」『参加型人権教育 - 学校における人権教育の実践的課題』榊明石書店、2000年、229頁～257頁。

人権教育とはまた違った教育ということが出来る。しかし、長期にわたって実施されてきた人権教育を入り口として、「未来志向の平和教育」につなげていくことができるのではないだろうか。

これらのことから、戦争をふくむあらゆる暴力をなくすという平和教育の社会的目標に向けて、軍縮教育などの観点からアプローチするよりも人権教育の分野からアプローチしていくことが、日本の教育現場に合うと考える。

表5 平和教育における中心的概念と内容に対応する発達段階

発達段階	中心的概念・価値
児童期(小学校1年～3年生)	規則 秩序 尊重 公正 多様性 協力 個人的責任
後期児童期(小学校4年生～6年生)	法律 市民権 共同体の権利 憲章 憲法 自由 宣言 社会的責任
少女・少年期(中学校1年生～3年生)	正義 平等 公平 条約・規約 地球的責任 国際法
青年期(高校1年生から3年生)	道徳的排斥 道徳的責任 道徳的包摂 地球市民 権 環境への責任

出典：ベティ・リアドン、アリシア・カブスード著『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』(株)明石書店、2005年、63頁。

また、表5から読み取れるように、それぞれの発達段階にあわせた学習を行うことにより、よりよい平和教育が行える。児童期では、多様性を認め合い、いじめやけんかなどの暴力をなくし、公正なルールにしたがって生活をしていくことが自分たちにとって重要であることが認識できる。後期児童期になると、そうした人権の価値が世界共通のものであると認識できるであろうし、憲法や憲章などの人権の価値を裏付けるものを学習できる。また、社会的責任として、戦争や紛争といった直接的暴力よりも、環境保全などの自分たちの生活にとって重要な物事に人的・物的資源を使う必要があることを学ぶことができる。中学校から高校にかけて、生徒たちの社会へのかかわりもより強くなる。そうした中で、平和のための自らの社会的責任を学び、市民運動やボランティア活動などの具体的な社会活動を通して、平和教育において求められる能力・技能を積極的に身につけていく必要がある。

ある。<sup>66</sup>

発達段階における平和教育をみると、小学校の段階では生徒たちが生きていくうえで重要となる価値や知識をしっかりと身につけ、その後の学習の下地をつくる必要があることがわかる。また、小学校の段階では「社会性」はまだ薄い。このことから、「狭義の参加型学習」によってしっかりとした価値や知識を身につけ、中学校や高校において「広義の参加型学習」を実施するという流れが必要である。

#### 4.2 「参加型学習」における教師の役割

学校教育の中で「参加型教育」を行ううえで、教師の役割をファシリテーターという。ファシリテーターとは、ファシリテート（促す）者という意味があり、教師のような生徒にとって上からの教育を行うものではない。ファシリテーターの役割は論者によって様々であるが、「学習の場」を創り出すということは共通している。「学習の場」とは「参加者が主体的に学習に参加できるような場」であり、「学習者が自尊心をもち、誤りを恐れずに学んでいく場」である。<sup>67</sup>また、議論を構造化し、整理することや、対立を解消するなど学習の流れを整理していくことが求められる。<sup>68</sup>では、平和教育において、ファシリテーターとしての教師の役割とはどういったものが考えられるだろうか。

森実 はファシリテーターと教師の主な違いを表6のように示している。

表6 ファシリテーターと教師の違い

ファシリテーター	教師
大人を対象にしている	子どもを対象にしている
パートタイムの学習者である	フルタイムの学習者である
参加を強制する力が弱いことが多い	一般に出席を強制する力が強い
関わり方が短期的である	1～2年の長期にわたる関わりが多い
対等に近い横の関係になりやすい	教員を権力者とする縦の関係になりやすい

出典：森実『参加型学習がひらく未来 - 「人権教育 10年」と同和教育』(株)解放出版社、1998年、68頁～69頁。

<sup>66</sup> ベティ・リアドン、アリシア・カベスード、前掲書、2005年、62頁～64頁。

<sup>67</sup> 中川喜代子「新たな段階を迎えた人権教育・人権啓発」『参加型人権教育 - 学校における人権教育の実践的課題』(株)明石書店、2000年、258頁～260頁。

森実『参加型学習がひらく未来 - 「人権教育 10年」と同和教育』(株)解放出版社、1998年、59頁～69頁。

<sup>68</sup> 小貫仁、前掲書、2007年、77頁。

本論文では、学校教育における平和教育を扱っているため、対象となる学習者は子どもである。また、これまでも見てきたように、平和教育においては単発式の「参加型学習」ではなく、「狭義の参加型学習」から「広義の参加型学習」への発展などの長期にわたる取り組みが重要になってくる。そういったことから、平和教育においては、ファシリテーターとしての要素よりも教師としての要素がより強く必要となってくる。ただ、教師と生徒との関係では、ファシリテーターとしての要素を重視する。平和教育を行ううえでは、教育の場も平和的であることが重要であり、平和課題を教師が一方的に教えるのではなく生徒たち自身が「気づく」ために、生徒との関係はファシリテーターのような関係である必要である。

#### 4.3 参加型教育の課題

林美輝は、『参加型学習』において、学習者としての『参加者』こそが、人権に関する規範の妥当性の検討の課程に『参加』していないと見ることができる。特に、ゲームやロールプレイといったアクティビティを中心とした『参加型学習』には、このことがよく当てはまる<sup>69</sup>として、「参加型学習」における生徒たちの「不参加」の側面を指摘している。林の指摘する参加型学習は本論文では「狭義の参加型学習」に当たり、人権教育で実施される「狭義の参加型学習」において、その「ねらい」や「目的」自身が批判的に検証される対象となっていないことが問題としている。そのため、「ねらい」や「目的」が初めから設定されており、生徒による学習の導入部分の「気づき」が教師によって誘導されている危険性を主張している。

このような課題に対して、平和教育では社会的な目標として「暴力の解決」、そして「未来志向」という方向性を持つため、「狭義の参加型学習」におけるねらいも一定の方向性をもつことになる。身近な喧嘩や環境破壊などの平和題材を取りあげ、未来の平和を目指すという方向性を示すことができれば、生徒たちの中で規則を守るなどの人権的規範に「気づく」ことも可能であると考えられる。また、「あらゆる暴力の解決とその持続」を目指す平和教育の性格上、その授業において「未来志向」などの一定の方向性が必要であり、「誘導」ではないと判断する。

第二章であげた幡多ゼミの活動においても、幡多地区の被爆者の目的は原爆や水爆の危険性や負の歴史を学ぶことであり、その根底には原水爆への反対という価値観がある。こ

<sup>69</sup> 林美輝「人権学習としての『参加型学習』の検討：その『不参加』の側面を中心に」『京大大学生涯教育学・図書館情報学研究』2004年、13頁。

のような価値観は、平和教育としては自明のことであり議論の余地はないと考える。また、幡多ゼミでは、一つの学習の反省から次の学習の目的やねらいが生徒たちによって設定されている。これらの活動は、生徒が参加型学習の「ねらい」や「目的」の妥当性の検証に参加している事例である。「狭義の参加型学習」においても、学習の振り返りにおいて次回の学習の目的やねらいを生徒自身に設定させるという実践も可能であるとする。

人権教育では、「参加型学習」と「従来の授業」との比較において、その「参加」という方法論にばかり目がいき、学習内容・教育内容の比較が不十分であるという批判もある。このことは、現在の日本の平和教育が「心情的平和教育」にとどまっている原因の一つではないだろうか、これまでの参加型教育では参加型の方法をとるだけに留まり、身につけるべき価値や知識、能力・技能が曖昧なケースもあった。<sup>70</sup> 表2や表6で示した価値や知識、技能をしっかりと示し、また生徒と議論していくことが必要である。

上記したように、参加型学習にたいする批判の大部分は「狭義の平和教育」に向けられたものである。人権教育や平和教育において、参加型教育が推奨される理由として、参加型学習が「社会性」をもつ学習方法であるということがある。そのような意味では、「広義の参加型学習」が人権教育や平和教育では、より効果的な学習方法であることが考えられる。また、「参加型学習」の課題を受け止めつつ、「広義の参加型学習」を支える「狭義の参加型学習」を模索していく必要がある。

---

<sup>70</sup> 山崎雄介『『参加型学習』の批判的検討—何への『参加』か、何が『参加』されているか』『今人権教育を問う』(株)大月書店、1999年、122・123頁。

## 第5章 三重県の平和教育

第4章では、人権教育における平和教育の可能性と「広義の参加型学習」の実施の必要性を示した。第5章では、実際の教育現場において人権教育の中で行われている平和教育からその可能性を探っていく。そのために、本論文では、三重県の平和教育を取り上げる。まず、三重県教員組合（以後、三教組よ約す）の10年史や西井達子さんへのインタビューなどから三重県の平和教育の歴史と特徴をまとめる。そして、資料から三重県の平和教育の課題を明らかにしたのち、四日市市立港中学校の森口圭子先生へのインタビューやその他の実践から実際の教育現場において、人権教育のなかで平和教育を進めていく意味を考えていく。

### 5.1 使用する資料について

三重県の平和教育の歴史や特徴を明らかにするために、三教組が保管していた実践報告集を使用する。三教組には、三重県の幼・小・中・高・障害者学校の教職員の約9割が所属しており多くの実践が報告されている。今回使用した資料は、三教組が毎年行っている教育研究三重県集会で報告された三重県下の小中学校の平和教育の報告書である。ただし、保管されていた資料が2003年から2006年までと2009年から2010年だったため、2007年と2008年の資料が不足している。ただし、これらの資料には各学校が平和教育をどのように位置づけているか、平和教育の年間スケジュールや具体的な実践内容などが記載されている。そのため、三重県の小中学校の平和教育の実態をつかむための有効な資料といえる。

また、これらの資料の他に2名の方にインタビュー調査を行った。一人は三教組の委員長である西井達子さんであり、三重県の平和教育の歴史や現状を中心に聞き取りを行った。もう一人は、四日市市立港中学校の教師をやられている森口桂子先生である。森口先生には、現場の教師の目線から平和教育を行う上での障害や課題、また留意していることなどを中心に聞き取りをおこなった。



## 5.2 三重県の平和教育の歴史・特徴

ここでは、インタビューや資料から三重県の平和教育の歴史をまとめていく。

三教組は全体の目標として、「人権、平和、環境、共生」を掲げており、平和教育の中身としては、「地球規模で考える」「加害の歴史を教える」ということが重要視されている。また、教育現場では、20年以上前から三重県の若い教師たちの間では、「若い人たちが平和教育を盛り上げていこう」という盛り上がりがあった。そして、夏休みの登校日を中心に前項で平和学習をおこなっており、それを支える形で学級活動や道徳の時間に平和教育が根付いていた。また、現在も「組合が強いので、教員同士の情報交換などはできている」ということであった。

三重県の平和教育は、1990年代の後半から、日本の加害の面に焦点をあてた教育が広がりを見せ、三重県下の各学校で夏季集合中の登校日を中心に平和教育が実践されてきた。現在でも、登校日には各学校で平和集会などの取り組みがなされ、登校日の実践に向けて総合的な学習の時間に準備や事前学習を行うなど重要視している学校も多い。その他にも修学旅行や学校行事による劇などの取り組みも行われている。修学旅行の行き先としても、それまでは大阪や東京が中心だったが、1990年からは広島へ訪れる学校も増えてきた。三重県では、2000年からの総合的な学習の時間が導入される以前から、道徳や学級活動の時間などを使っての人権学習や平和教育が定着しており、総合的な学習の時間に抵抗なく平和教育が行われた。三重県は組合員による平和教育も盛んに行われ、写真展や広島・沖縄へのスタディーツアーなどが組合員によって実施されてきた。そして、三教組の青年部員も自ら広島や沖縄に学びにいき、そうした実体験による学びを現場に還していく活動も盛んに行われている。また、2005年からは、毎年青年部が中心になり、バス一台で8月に「ヒロシマ平和行動」を行い、2年前からは高校生も参加している。2007年には、青年部が掲げた青年部教研の柱の一つに平和教育が掲げられ、多くの実践を交流し合い横のつながりを保っている。

平和教育が実践されている場面としては、夏季集合中の登校日や修学旅行、各教科、学級活動、文化祭などの学校行事などさまざまな場面で行われている。実際の現場では、それぞれの教師たちが空いた時間を有効に活用し柔軟におこなっているということであった。また、小中学校を中心とした県教県では、平和教育の分科会が移設されているのに対して、高校では教科研のみが開設されている。そのため、高校での平和教育は各教科を中心に行われている。

表7 平和教育で取り上げている題材<sup>72</sup>

	2010	2009	2006	2005	2004	2003	計
1)広島・長崎への原爆投下	14	8	9	5	9	14	59
2)地域の戦争体験	5	11	9	5	5	4	39
3)戦時中の生活(全体)	9	8	4	2	4	3	30
4)沖縄戦・米軍基地	7	6	5	2	5	2	27
5)在日外国人との共生・国際理解	3	4	6	4	3	2	22
6)イラク戦争(現在の戦争)	1	3	5	1	5		15
7)人権・同和問題	3		2	2	1	2	10
8)核実験・核兵器	1		1	5	2		9
9)空襲による被害(東京大空襲など)	3	1		1	3		8
10)地雷問題		2	1	1	3	1	8
11)日本の戦争加害			2	2	2		6
12)今の自分たちにできることを考える	1	2	1	1		1	6
13)国歌・国旗	1	1			2		4
14)ユニセフ			1	1	2		4
15)特攻隊		1	2				3
16)環境問題			1			1	2
17)日本国憲法第9条	1	1					2
18)難民問題		1	1				2
19)貧困問題		1	1				2
20)ユダヤ人の迫害	1						1
21)阪神大震災					1		1

出典：教育研究三重県集会報告書より著者が作成。

<sup>72</sup> 表7は、教育研究三重県集会の報告書をもとに作成した。資料の中に出てくるそれぞれの実践で扱われた平和題材をカウントしている。なお、連動している授業の平和題材は、授業数に関わらず一つとしてカウントしている。また、一つの授業内で複数の題材が扱われている場合は、それぞれを一つとしてカウントしている。

平和教育で取り上げられている題材については表7を参考にしたい。最も取り上げられている題材は「広島・長崎への原爆投下」であった。村上登司文が2005年に兵庫県で行った調査でも、取り上げられる題材としては「広島・長崎への原爆投下」が最も多かったことから、三重県も全国と同じように反核平和教育を中心に行われていることがわかる。題材として「広島・長崎への原爆投下」が多くあげられる理由としては、8月6日や9日に行われている平和集会があり、それを支える形でさまざまな平和教育が実践されているからである。

その他にも、「空襲による被害」や「沖縄戦」などの第二次世界大戦を中心とした過去の戦争が多く取り上げられているという特徴があった<sup>73</sup>。三重県の平和教育でも、「広島・長崎への原爆投下」の他にも「地域の戦争体験」、「戦時中の生活」、「沖縄戦、沖縄基地」など、過去の戦争に関する題材が多く取り上げられている。「地域の戦争体験」を継承していく教育が盛んな理由として、三重県には多くの戦争遺跡が残っているという点が上げられる。津市や四日市市には防空壕が残っており、伊賀市の俺体壕や青い目の人形なども身近な戦争題材として使用されている。

また、三重県は全国的にみても在日外国人の人口が多いなどの地域的特徴から、クラス内にも国籍の違う生徒が在籍しているケースが多い。そのことから、「在日外国人との共生、国際理解」に関する教育が盛んに行われており、表7でも5番目に多い数字になっている。

表8は三重県の平和教育で実践されている教育方法を集計した結果である。最も多く実践されていた教育方法は「ビデオや映画、劇を視聴」というものであり、続いて「講演会」、「通常授業・資料学習」、「絵本や本を読み聞かせ」という教師からの一方的な教育方法が主であった。

2010年と2006年にそれぞれ「参加型学習」が行われているが、どちらも「ちがいのちがい」という参加型学習の実践であった。「ちがいのちがい」の実践は「人権・同和問題」と「在日外国人との共生・国際理解」の授業内で行われていた。その他の参加型学習では、自分たちで地域の人々に戦争体験を聞きに行く「聞き取り調査による学習」や劇などの「表現活動」、三重県に多くのこる防空壕などを訪れる「戦争遺跡や平和資料館を見学」といった学習方法がとられていた。

---

<sup>73</sup> 村上登司文、前掲書、2009年、155頁。

表8 学習方法<sup>74</sup>

	2010	2009	2006	2005	2004	2003	計
1)ビデオや映画、劇を視聴	11	12	5	6	8	10	52
2)講演会	9	10	4	8	4	6	41
3)通常授業・資料学習	9	9	1	4	7	4	34
4)絵本や本を読み聞かせ	12	5	5	2	4	4	32
5)調べ学習・発表	1	4	2	4	7	3	21
6)戦争遺跡や平和資料館を見学	4	4	3	4	2	3	20
7)表現活動	1	3	1	6	5	1	17
8)聞き取り調査による学習	3	4	1	1	3	2	14
9)パワーポイント			7		1		8
10)外国人との交流	1	1	2	1	2		7
11)子どもの感想文を活用			1	1	3		5
12)討論会やディベート	1		1	1	1		4
13)参加型学習	1		1				2

出典：教育研究三重県集会報告書より著者が作成。

### 5.3 三重県の平和教育の課題

本節では、インタビューや資料から、三重県の平和教育の課題を明らかにする。

三教組の吉井さんはインタビューの中で、「過去の戦争や日本以外の国で起こっていることを扱うと自分たちのことに置き換えて考えることができない。逆に、地域の戦争や在日外国人などの自分たちに身近なことを扱うと広くみれなくなっている」ということが現場の教師のあいだでも認識されており、三重県の平和教育の課題だとおっしゃっていた。このような課題は、三重県特有のものではなく日本各地で見られる特徴である。

表1からも読み取れるように、三重県の平和教育で扱われる題材は「過去の戦争」と「在

<sup>74</sup> 表8も、表7と同様に、教育研究三重県集会の報告書をもとに作成した。各授業で行われた教育方法をカウントしている。なお、「参加型学習」はゲームやアクティビティなどの「狭義の参加型学習」であり、「外国人との交流」「子どもの感想文を活用」「討論会やディベート」とは区別してカウントしている。また、一つの授業内で複数の題材が扱われている場合は、それぞれを一つとしてカウントしている。

日外国人との共生・国際理解」が主であった。イラク戦争などの現在の戦争についても取り上げられているが、新聞やニュースなどを伝えるのみの授業が多く、具体的な解決策を模索するようなものではなかった。

また、以下は、2010年の教育研究三重県集会の報告書のなかから、三重県の各学校が平和教育の課題と感じていることの一部をまとめたものである。

#### 幸小学校 フィリピンから見た太平洋戦争：講演会

平和教育の実践により、生徒たちの中に「日本の人が悪かった」「昔の日本が悪かった」という思いをするものもいた、そのため感想を交流することによって「人」ではなく「戦争自体」がいけないことなのだとすることを考えたいと思い、話し合いをすすめた。その結果戦争自体が悪いと生徒は感じるようになっているが<sup>75</sup>、戦争や平和について掘り下げることができなかった。

#### 山本千恵理 原爆ドームに関する学習：国語科による取り組み

「学び合う」ための学習活動に視点をあててきたが、「聴きあう」ための学習には、指導案作成の段階で検討が必要だったように思う。学習活動の中に「聞く」「書く」の活動をはっきり区別させる取り組みが必要だった。

#### 南勢中学校

誰かのために何かをすること、を中学生に意識させたい。学校生活の中で、「誰かのために何かをする」という行為を取りあげてなかったと感じている。「自分のために」ならないことはしないという雰囲気が強くなっている。

また、生徒たちはTVやインターネットも含め多くの情報に触れることができる。しかし、情報を判断する力はまだまだ未熟であるし、それを正しく解説する役割を担う存在が生徒の周りには乏しいように思える。調べっぱなしで終わらせず、そのように外国のことを感じているかなどを教師や大人たちとやりとりすることが大切と感じている。

#### 井田川小学校6年生 「戦争体験者による講演会」

戦争を他人事や過去のこととしてとらえている生徒も少なくない、今後の取り組みを考えていきたい。

<sup>75</sup> 生徒の感想より

## 白川小学校

### 1.2年生 「おかあさんの木」：ビデオ学習

今の身の回りの平和が続くことを願う気持ちを強くしたが、そのためにできることを追求するのは、今後の課題として残った。

### 3.4年生 「ヒロシマ」：通常授業

子どもの戦争に対する認識は、浅いものだった。しかし、一部の子は関心が高いようであった。「どんなに小さくてもいいので、戦争について、今の自分たちができることを考える」という取り組みでは、18人中3名ほどしか意図していたものではなかったため、継続的に学習することの大切さをした。

### 5.6年生 「沖縄戦」：写真を利用した学習

生徒は戦争の事実をしり、理解できた。そして、二度と戦争を起こさないよう学習しているととらえている。現在の世界で行われていることにもっと触れ、過去のことではなく今のこととして、行動し活動できる学習がいる。

## 笠間小学校分会 「平和朗読劇」

「教師の真剣な活動は子どもに直接はねかえる」という言葉が代表するように平和への願い、戦争を許さない思いは、大人側の真剣な訴える様子から子ども達はより敏感に受け止め学ぶのではないかと感じた。

## 亀山西小学校 「戦争体験者による講演会」

漠然としていた「戦争はいけない」ということが、話をきくことでより具体的になったのではないかと思う。現代史や近代史、国語科の学習だけではなく、継続的に日々の場面をとらえて平和を考え、その感性を磨く取り組みが大切である。

## 尾鷲小分校

戦争遺跡・体験談などの学習を切り口に、「当時の人々の暮らしを知ることによって、戦争の全体像をつかむ」「戦争が身近にもあったこと、戦争の非人間性・抑圧性」「いのちのつながり」を学んでほしい。子どもたちに問うてきた「自分に何ができるか」という問いに自分が答えるようにがんばっていきたい。学んでいきたいと思っている。

#### 桑名市立正和中学校 「沖縄戦などに関する学習」

私たちが真に生徒たちに伝えなければいけない「平和」とは、武力により平和を保つのではなく、憲法第9条の「戦争放棄」の理念であることを生徒たちと沖縄の問題を考えながら再認識した。今後も世界の平和の問題について、生徒たちと考えることを続けていきたいと思う。

#### 河合小分会 「青い目の人形」

一年生たちの平和や戦争について、それぞれに聞いたことや思ったことを反し合っている。戦争の悲惨さを今後も伝えていき、それとともに命の尊さや人と人とのつながりから始まる平和の大切さや喜びを学んでもらいたい。

以上のことから、三重県の平和教育では、生徒たちが戦争や紛争などを「いけないこと」と認識することはできている。しかし、戦争や紛争自体が過去のことであり、現在の自分たちとは関係のないことだと思っている生徒も一部にいる。これらは、過去の戦争に関する平和題材が多く扱われている特徴に原因があると思われる。

また、「聞く」「書く」などの能力や、テレビやインターネットなどからの情報を正しく処理する能力などを養っていく必要性を教師たちも指摘している。これらのことは、「心情的平和教育」という現在の日本の平和教育の課題ともつながっている。価値や知識の学習だけではなく、能力を養っていくための「広義の参加型学習」が必要となってくる。

そして、生徒たちに「今自分たちに何ができるか」を尋ねるような、未来を志向した学習も取り組まれている。しかし、「戦争」や「平和」という漠然としたテーマになってしまっているため、もっと生徒たちにとって身近な題材に関するテーマを扱っていく必要があり、そうした学習から「未来志向の平和教育」の定着を進めていく必要があるだろう。

### 5.4 四日市市立港中学校での実践

ここからは、森口桂子先生（以後、森口先生と略す）の実践やインタビューをとおして、実際の教育現場から見える人権教育における平和教育の取り組みや、「参加型学習」がどのように活用されているかを考察していく。

#### 5.4.1 人権学習の位置づけ

現在、森口先生が勤務している四日市市立港中学校（以後、港中学校と略す）では、人

権・同和教育の一環として平和教育が行われている。<sup>76</sup> 資料からも読み取れるように、学校全体の教育課題、めざす子ども像を実現するために、人権・同和教育の目標として「人権の大切さを理解し、互いに認め合い、支え合い、高め合う生徒の育成」が掲げられている。そして、人権教育を通じて、人権・平和問題に関する基礎学力、自己の意見を持ち、他人の意見を聞くことのできる仲間づくり、身の回りの人権問題に気付き、差別をなくせうとする態度の育成を図っている。

人権学習の流れとしては、1年次には部落差別や障害者問題などの自分たちの身近な人権問題について取り組み、2年次では在日外国人など日本国内だけではなく世界的な視野にたった問題に取り組んでいる。そして、3年次からは公民や修学旅行などで環境問題、人口問題、紛争、核問題などの平和教育と関連した学習がなされている。森口先生が人権教育を通して重視していることは、様々な人権問題を「自分の問題なんだと気づいてもらう」ことであった。港中学校の生徒たちは平和について考えるとき「戦争がない状態」という消極的平和を思い浮かべ、自分たち以外には興味・関心がもてない生徒が多いと考えられている。

港中学校では、そうした生徒たちに対して、「多くの人たちに出会うなどの直接的な学習を通して自分たちの言動を振り返らせたい。また、社会は世界の様子をしっかりと見つめさせ、自分たちができることを考えさせたい。そして、平和な世界を作るために自分たちができることが身近にあることに気付かせたい」としている。「直接的な学習」とは参加型学習のことであり、「自分たちができることが身近にあることに気付かせ」る学習は、未来を志向した学習である。

このように、港中学校における人権学習は、人権学習単体での活動ではなく、学校全体の教育目標を達成するための学習として位置づけられている。そのため、道徳や学級活動だけではなく、社会や国語などの各教科に浸透している。

#### 5.4.2 参加型学習の実施状況

森口先生に人権教育を進めるうえで留意している点について尋ねてみると、「なるべく押しつけないように気をつけている。授業がきっかけづくりにしてもらって、大人になってどのように行動するかを大切にしている。いろいろな意見があるが、自分はどうかを考えているような授業にしていきたい。」という答えが返ってきた。昔は人権教育のなかでも教師たちが上から教えていく授業が多かったが、現在は何が正しいのかよりも自分の意見を

---

<sup>76</sup> 資料1・資料2を参照。



持つことに重点を置いているようである。そうした授業を目指すうえで、森口先生は「参加型教育」を実践されている。「自分の意見を持ち、話す」という公民的資質を育てる上で、まず4人グループなど、少数での活動から始め、クラス、学年、全校と、発展していく学習を進めている。現状では、4人などの少数では皆、自分たちの意見を話すことができているという。

「在日外国人との共生・国際理解」を題材とした授業内では、「ちがいのちがい」という参加型学習が実践された。この実践をとおして、生徒たちはあつていい違いとあつてはいけない違いを自分たち自身で考えることができたという。その他にも、3年生の授業において職業差別について学習した際には、ディベートによって自分たちで何が差別なのかを議論し見出していった。港中学校では、参加型学習によって生徒自らが人権問題の課題を明らかにするよう努めており、人権問題に取り組む人々を紹介することによって、生徒たち自身も課題に対して自分たちの考えを持つよう実践されている。三年次の修学旅行で東京の第五福竜丸展示館を訪れ、元乗組員である大石又七の公演を聞く。これらの学習も放射能の恐怖やビキニ事件の知識を得ることと同時に、「大石さんの活動を聞くことによって、それを自分たちのことに置き換えて、じゃあ自分たちには何ができるのかを考えてほしい」という思いが込められている。

効果的に参加型教育が行われて例として、文化祭で行われた全校生徒に対するクイズ形式の参加型学習があげられる。昨年度、文化祭においてユニセフの活動や世界的な課題について、穴埋め問題などのクイズ形式による学習を行い、最後に実際の募金活動への参加を促した。その結果、50人の生徒がユニセフハンド・イン・ハンド街角募金に参加した。これは、全校生徒の4人に1人にあたる。今年度は、全校生徒による学習を行わなかったところ、32人に留まった。これらは、文化祭における「狭義の参加型学習」において、生徒たちが問題意識を持ち、募金活動という「広義の参加型学習」に効果的に繋げることができた事例である。生徒たちは「狭義の参加型学習」で平和課題にかんする知識や解決方法などを学習し、「広義の参加型学習」にも意識的に取り組むことができている。

その他にも港中学校では、授業への導入を中心として、人権教育以外のさまざまな場面で参加型学習が取り入れられているということであった。参加型学習に対して、生徒たちは積極的に参加しており、森口先生も「人の意見を認める」など参加型教育を行うためのクラスづくりを普段から心がけているようである。

### 5.4.3 人権教育の利点

人権教育の利点として、「狭義の参加型教育」の実践が根付いているという点があげられる。港中学校において、人権教育を進めていく上で、ディベートやゲームなどの「狭義の参加型学習」が授業の導入部分などを中心に定着している。また、福祉委員会を中心に募金活動や清掃活動などの「広義の参加型学習」が盛んにおこなわれている。このように、参加型学習が定着している状況は、平和教育を進めていくためにも必要な環境であり、十分に活用していくことができる。今後は、ユニセフハンド・イン・ハンド街角募金などの事例のように、「狭義の参加型学習」から「広義の参加型学習」への発展させていく学習が必要である。

そして、人権教育のもっとも大きな利点は、学校教育のなかに人権教育がしっかりと位置付けられているということである。港中学校では、教育課題にたいしてしっかりとした人権・同和教育目標が設定されている。そのため、1年次から3年次まで、各学年での人権学習の取り組みや行事での取り組みが設定されている。また、三重県、四日市市という大きな枠組みでも人権教育の指針が示されている。

森口先生に平和教育を行う上での障害を聞いたところ、「学校全体は平和教育を行うことにたいしては協力的である。しかし、現場では教師同士の意見を合わせ、意思疎通を図ることが難しい。また、教科の中では時間が足りず平和教育を行うことが難しい」ということであった。また、平和教育は各教育の思いで取り組まれており、単発式になってしまうことも多い。

このような課題に対して、学校教育の中に位置づけられた人権教育を利用することによって教員同士の意思疎通を図り、単発式ではなく発展的な平和教育ができるのではないかと考える。港中学校では、実際に3年次において紛争問題などの平和題材について学ぶことになっている。1年次からの学習によって、「自分の意見をもつ」、「他人の意見を聞き入れる」などの公民的資質を養いつつ、紛争問題や暴力的対立の解決などの平和課題に繋げることも可能である。

森口先生は、昔の平和教育と比較しながら以下のように話してくれた。「1980年代は平和教育が重要視されていた、そして平和教育の観点から教科が行われていた。社会では過去の戦争の歴史などを学び、国語で平和の感性を学ぶ、というようにそれぞれの教科の連携も今以上にとれていたように思う。それぞれの教科を発展していく形で平和教育がなされていたし、低学年ではここまで、高学年ではここまでやろうというような縦の教育も目指されていた。」

現在の人権教育では、規模は小さいかもしれないが、同様の取り組みがなされている。

人権教育の枠組みを利用し、平和教育の要素を取り入れることで、より効果的な平和教育を実践していくことができるだろう。

## 終章

本論文では、「未来志向の平和教育」の実現のために「参加型学習」、とくに「広義の参加型学習」を実際の教育現場で実施していくことの必要性を論じ、その可能性を人権教育に見てきた。人権教育では、「参加型学習」がすでに多く実践されており、それらの経験を平和教育の分野で応用することが可能であろう。また、人権教育は学校教育のなかにしつかりと位置付けられており、縦の教育や教師間の意思疎通を図りやすい、そのような下地を利用することで、単発式の平和教育に留まらない実践が可能である。

また、人権教育と平和教育では多くの共通点がある。その中でも「社会性」を重視するという点は重要である。現在の日本の平和教育が、実際の行動を伴わない「心情的平和教育」にとどまっているという批判に対して、社会に出た際に主体的な意思決定や行動のできる生徒を育てることが求められている。三重県の平和教育でも、やはり過去や心の教育に力を入れている傾向にある。過去の歴史や戦争を憎む心の教育は重要であるが、未来を志向し、社会的な技能・能力を身につける学習も同様に重要である。そのために、人権教育や平和教育の「社会性」を重視した、「広義の参加型学習」の実践が必要になってくる。

そして、人権教育と平和教育は重なる部分が多くあるが、同じものではない。包括的平和教育の重要な柱として人権教育が含まれているが、人権教育のみでは平和教育としては不十分である。平和教育の第一の目的は戦争・紛争などの直接的暴力の解決であり、平和教育のアイデンティティである。また、日本の平和教育の本格的な実践が反核平和教育から始まった事により、毎年8月6日と9日を中心として平和教育が実践されており、それを支える形で1年の平和教育が行われている。広島・長崎を中心とした反核平和教育、沖縄の基地問題などは、日本の平和教育において最も重視されるべき平和課題である。

しかし、三重県においても戦争を過去の事として考えている生徒が少なくないようであった。人権など、生徒たちが実感を持って学習できるような「広義の平和教育」を入口として、戦争や紛争などの「狭義の平和教育」に繋げていき、現在の紛争や広島・長崎、沖縄などの課題についてより深い学習が求められている。

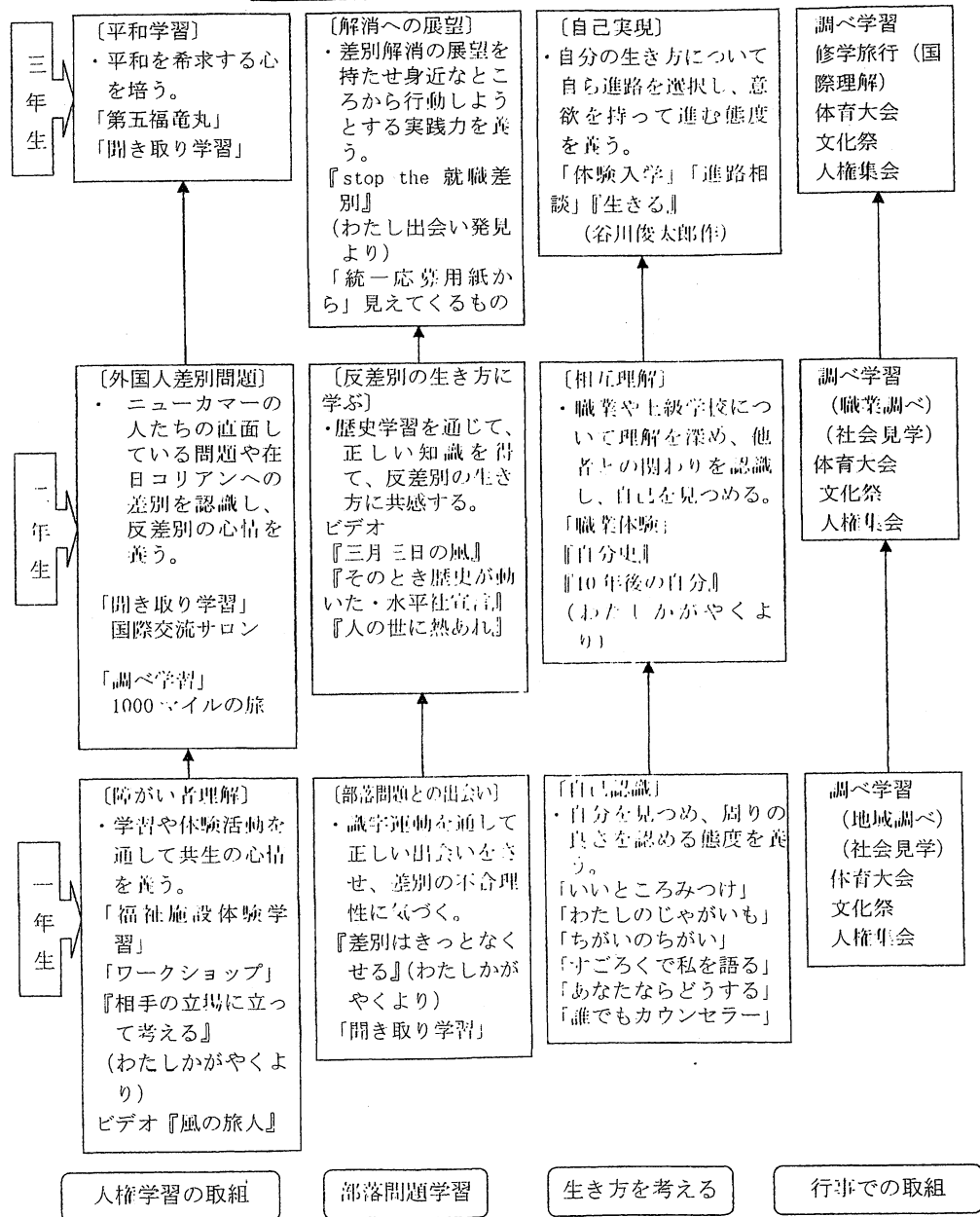
問題は単純ではない、しかし、様々な実践を積み重ねていくことで、生徒たちが平和課題に対して主体的に取り組み、実際的な行動を起こしていく平和教育が実現していくと

# 資料 1

## < 3年間の港中学校人権・同和教育 >

心豊かにして自主的、主体的に行動し、互いに高め合う生徒の育成（2年次）

互いに支え合い、高め合う生徒の育成

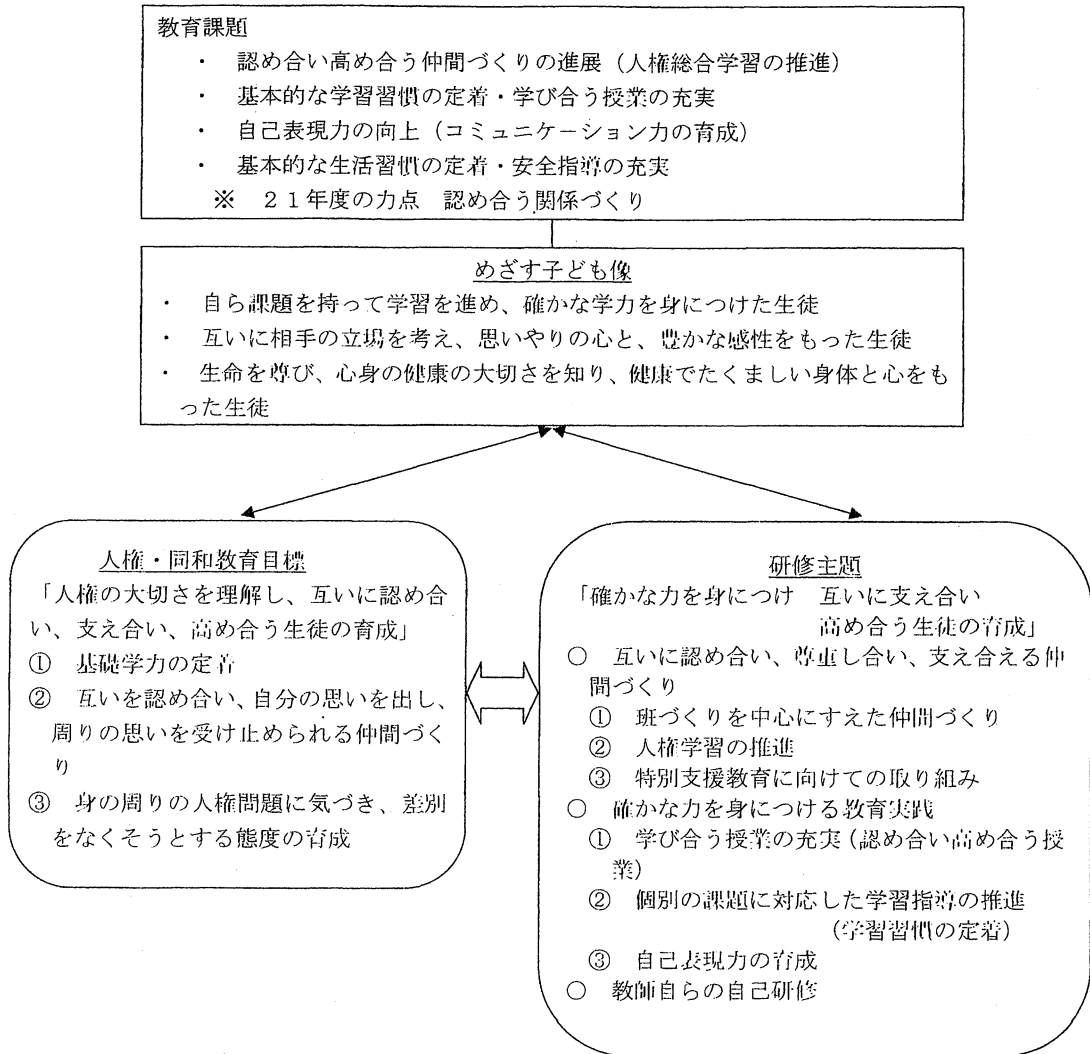


互いを認め合い、自分の思いを出し、周りの思いを受け止められる仲間づくり

出典：森口桂子『第60次教育研究三重県集会 報告書』2010年。

## 資料 2

＜人権教育の位置づけを明らかにした教育目標の構造図＞



出典：森口桂子『第60次教育研究三重県集会 報告書』2010年。

## 参考文献・参考資料

阿木幸男著『非暴力トレーニングの思想－共生社会へ向けての手法』論創社、2000年

安斎育郎・池尾靖志編『日本から発信する平和学』法律文化社、2007年

飯塚峻・平野克彦編『いのちをいつくしむ学校の人権教育・人権問題どう理解し、伝えていくか』(株)ぎょうせい、2001年

池尾靖志編『平和学をはじめる (第2版)』晃洋書房、2004年

今谷順重編『小学校社会科・新しい問題解決学習の授業展開』(株)ミネルプア書房、1991年

岡本三夫・横山正樹編『平和学の現在』法律文化社、1999年

「開発教育」編集委員会編『開発教育 2007 vol.54』(株)明石書店、2007年

君島東彦編『平和学を学ぶ人のために』世界思想社、2009年

教科書検定訴訟を支援する全国連絡会編『教科書から消せない戦争の真実－歴史を歪める藤岡信勝氏らへの批判－』青木書店、1996年

「高知・20世紀の戦争と平和」編集委員会・高知・空襲と戦災を記録する会編『高知・20世紀の戦争と平和』平和資料館・草の家、2005年

高知県教職員組合 勤評闘争六・二六 五〇周年記念実行委員会『6.26・50周年 勤評闘争に学ぶ』西村謄写堂、2008年

高知高校生ゼミナール『海光るとき』民衆社、1990年

児玉克哉・佐藤安信・中西久枝『はじめて出会う平和学－未来はここからはじまる－』有

斐閣、2004年

斎藤文男「平和教育の構想力」『子どもたちは平和をつくれるか』斎藤文男・柳淑子編、(株)現代書籍、1994年

潮木守一「参加型学習の参加と課題」『武蔵野女子大学現代社会学部紀要』2号、2001年

第53次教育研究三重県集会報告書、2010年

第54次教育研究三重県集会報告書、2009年

第55次教育研究三重県集会報告書、2006年

第56次教育研究三重県集会報告書、2005年

第59次教育研究三重県集会報告書、2004年

第60次教育研究三重県集会報告書、2003年

中川喜代子・岡崎裕編『参加型人権教育 - 学校における人権教育の実践的課題』(株)明石書店、2000年

永井俊策「平和教育の現状と課題」『子どもたちは平和をつくれるか』斎藤文男・柳淑子編、(株)現代書籍、1994年

永井道雄編『核時代の平和をもとめて』国際連合大学、1984年

日本人権教育研究学会編『21世紀の人権・同和教育への展開 - 人権・同和教育と教師の力量形成 -』(株)学術図書出版、2004年

野島大輔「海外の動向から考える、日本の平和教育の将来的方向性」『平和研究セミナー論集2010年』日本平和学会「平和研究セミナー論集」編集委員会、2010年



幡多高校生ゼミナール『渡り川』平和文化、1994年

幡多高校生ゼミナール・高知県ビキニ水爆実験調査団『ビキニの海は忘れないー核実験被災船を追う高校生たちー』平和文化、1988年

林美輝「人権学習としての『参加学習』の検討：その『不参加』の側面を中心に」『京大大学生涯教育学・図書館情報学研究』京都大学 3号、2004年

藤原彰、森田俊夫編『藤岡信勝氏の「歴史教育・平和教育」論批判』大月書店、1996年

(社) 部落解放・人権研究所『人権の学びを創るー参加学習の思想』(株)解放出版社、2001年

ベティ・リアドン、アリシア・カベスード著『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』(株)明石書店、2005年

松尾正幸・佐長健司編『(教室ディベートの新時代7) ディベートによる社会科の授業づくり』明治図書出版株式会社、1995年

村上登司文『戦後日本の平和教育の社会学的研究』(株)学術出版会、2009年

村上登司文「平和教育ー平和を創る人を育てるー」『いま平和とはなにかー平和学の理論と実践ー』藤原修・岡本三男編、(株)法律文化社、2004年

森田俊夫著『平和の文化を育てようー新しい《戦前》を前にして』平和文化、2000年

森実『参加型学習がひらく未来 - 「人権教育10年」と同和教育』(株)解放出版社、1998年

八木英二・梅田修編『いま人権教育を問う』(株)大月書店、1999年

ルドルフ・シュタイナー著、西川隆範訳『教育の方法—シュタイナー教育基礎講座Ⅱ』(株)  
アルテ、2004年

## ウェブサイト

幡多高校生ゼミナール公式ホームページ <http://hatazemi.k-free.net/>

三重県教職員組合ホームページ <http://mtu.mie-kyobun.or.jp/>

## 謝辞

最後になりましたが、この修士論文を執筆するにあたって、資料収集やインタビューなどで多くのご協力をいただきました。三重県教職員組合中央執委員、西井達子さん、四日市市立港中学校教諭、森口桂子先生、児玉ゼミのゼミ生、研究員の竹峰さんに心より感謝いたします。

そして、担当教官の児玉克哉教授には、ご助力とご指導を賜りましたことを深く感謝し、お礼申し上げます。