

# 日本における平和教育の共時的・通時的位置づけ

山本貴之（東京大学大学院）

## 1 問題設定

### ～平和教育と保守的ナショナリズムの関係性～

平和教育は、「平和についての教育」と「平和のための教育」に大別される。日本における平和教育に関して一般的にイメージされるのは、前者の「平和についての教育」であり、広島・長崎・沖縄の戦争体験の継承をメインイシューとする平和教育であろう。

日本における平和教育は、戦争体験の継承を通して、戦争に対して積極的に異議を唱えてきた教育分野である。そのため、平和教育自体が現在の保守的ナショナリズムの議論の対極に位置づけられるものと認識されている。しかし、日本における平和教育は戦争体験の継承がメインイシューであるため、戦争に関する国民の歴史認識形成・価値観形成に大きく寄与する。この点で、日本における平和教育は、従軍慰安婦問題・沖縄戦の解釈問題等で議論が起こっている、現在の保守的ナショナリズムの文脈と関連性を有している。本発表では、平和教育の国際比較と日本における平和教育の歴史背景をみるとことにより、「日本における平和教育と現在の保守的ナショナリズムの関係性を問い合わせすこと」を目的としている。

この目的に従い、まず国際的な平和教育の取り組みを概観する。平和教育の潮流や国ごとの多様性を比較することによって、日本における平和教育の特徴が浮かび上がる。次に、日本における平和教育の特徴が歴史的にどのように形成されたのかを概観する。具体的には、戦争体験を後世に継承するというメインイシューと、戦争体験の風化への懸念との間の葛藤が、日本における平和教育にみられる特徴である。この国際比較・歴史記述から見える日本における平和教育の独自性とは、「戦争体験の継承と、戦争体験の風化への懸念との間の葛藤に対処する形で、戦争体験に対する認識・解釈に関する教育が焦点化してきた」ことである。

しかし現在、「新しい歴史教科書をつくる会」(以下、「つくる会」)と平和教育、という対立関係が生まれている。本発表の結論部においては、この対立関係の現在の形態にみられる、「日本における

平和教育が、反戦思想との対極に位置する保守的ナショナリズムの流れの端緒となっている、というパラドキシカルな現象」を提示する。

この結論を以て本発表は、保守的ナショナリズムとの関連性を通じて、平和教育学研究をメタ的に捉え直す試みであるといえよう。

## 2 平和教育の国際比較

### ～平和教育の理論的背景の多様性～

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(J. Galtung)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)」を定義した。ガルトゥングの定義に基づいて、平和教育は多様な教育分野との相互展開を見せてきた。

ハリス(I. M. Harris)はこの相互展開を分析し、21世紀初頭の現在における平和教育が5つの潮流から構成されている、と述べる。具体的には、国際理解教育・人権教育・開発教育・環境教育・紛争解決教育、の5つである。このように、多様な教育分野の理論・実践を背景にもつ国際的な平和教育の枠組みと、歴史的・政治的・教育的・人種民族的背景要因の違いは、国による多様性・独自性を生み出している。

国際比較を通じて、日本における平和教育の特徴は「第二次世界大戦での被害・加害体験を入れている」「核抑止論は容認されず、反核平和主義的」等であると言われている。

以上をまとめると、諸外国の平和教育には、歴史・政治・教育・人種民族等の背景の差異から、様々な平和教育の理論的背景・実践の多様性がみられる。対して日本では、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。

## 3 日本における平和教育の歴史的展開

### ～平和教育の発展と平和教育批判～

日本の平和教育が本格的に議論され始めたのは1950年代からである。日教組や各県教組によって政治運動としての平和教育が展開され、戦争体験の継承が平和教育実践の中心として位置づけられ

た。1960年代に入ると、高度経済成長・進学率の急上昇を背景に、戦争体験の風化が懸念され始めた。1970年代を通じて広島・長崎に関する原爆学習が発展した。また、1972年の沖縄返還を機に、沖縄戦に関する学習が広まった。1980年代には、「アジアを教えること」が注目され、侵略戦争と植民地支配の史実が平和教育に導入されるようになった。1990年代に入り、戦争体験の継承を中心としつつも、構造的暴力の問題、人権教育、国際理解教育などの総合的な展開がみられるようになった。一方では、1990年代半ばから戦争加害体験の視点が平和教育に導入される。1990年代の平和教育において特筆すべきは、戦争加害体験を教える平和教育に対して、藤岡信勝や高橋史朗から「自虐的な平和教育」という批判があがったことであろう。2000年代に入った現在の平和教育に関しては、戦争体験の風化、社会科教科書の戦争・原爆記述の減少、高校生の広島・長崎への修学旅行の減少がみられる。更に、「つくる会」の歴史（及び公民）教科書の検定・採択をめぐる議論は社会問題として重要であろう。

以上の歴史的背景を総括すると、日本では1950年代から日教組主導の戦争体験継承型の平和教育が実践され、方法論的な研究が蓄積されてきたことがわかる。近年においては、グローバリゼーションの影響下で国際理解教育・人権教育・環境教育など、諸外国の取り組みを日本における平和教育にも積極的に導入する流れがみられる。しかし、戦争体験継承型の平和教育は戦争体験の風化への懸念との葛藤の中で、今まで日本における平和教育のメインイシューであり続けたことは疑うべくもない。戦争体験継承型の平和教育に対して最も影響力のあった批判は、従来の平和教育の内容・方法への見直しを迫った、藤岡・高橋の批判であった。この藤岡・高橋の「自虐的な平和教育」批判に対して平和教育研究者・実践者から反批判が加えられてきた。しかし、今や平和教育の内容・方法への批判から端を発したこの「自虐的な平和教育」の問題は、歴史教科書批判を経て、現在の社会問題にまで発展している。

#### 4 総括

##### ～平和教育を通じてみえる社会問題の端緒～

以上の平和教育に関する国際比較・歴史的背景の記述から、「日本における平和教育＝戦争体験の継承」という特徴をみることができた。この戦争体験継承型の平和教育は被害者（そして加害者）としての日本の経験の貴重さゆえに今まで保持されてきた。そして、その経験の貴重さゆえに、風化が懸念され続けており、継承の重要性は時が

経つにつれ増しているといえよう。

しかし、多様な展開を見せていく平和教育の枠組みの中で、それでもなお戦争体験の継承に重点を置き続けてきたことによって生じた現象にも着目せねばならない。具体的には、平和教育に関する言説の内部で生じた内容・方法の議論が、藤岡・高橋をはじめとする「つくる会」の思想的・政治的運動展開との対立を経て、現在の日本の保守的ナショナリズムの議論にまで発展していることがある。平和教育の言説内での議論が、保守的ナショナリズムの言説との親和性ゆえに、国内・国際社会の問題に飛び火するに至った。

この一連の流れをみてみると、平和教育の内容・方法という平和教育分野内部での批判・反批判の構造が、「平和教育」対「つくる会」という対立関係に変化したことが窺える。そして、最終的には「つくる会」という平和教育の外部にあるグループが、歴史（及び公民）教科書の採択を通じて、平和教育全体を直接的に従属的位置づけの下に置く、というシステムが構築されるに至った。

総じて、現在の保守的ナショナリズムと「つくる会」との親和の一連の流れの端緒として、日本における平和教育の独自性を指摘することが可能であろう。ここに、反戦思想に基づき戦争体験の継承をメインイシューとしてきた平和教育が、反戦思想との対極に位置する保守的ナショナリズムの流れの端緒となっている、というパラドキシカルな現象がみてとれる。

この現象に関する原因の所在が平和教育のみにある、と明確に指摘することはできない。それでも、責任の一端は平和教育研究者・実践者の負うところである、という批判は妥当であろう。現在、日本における平和教育は現場の教師たちの日々の実践の中で取り組まれている。この事実を見落とすことなく、上述の社会問題に対峙していくことが、これからの中の平和教育研究者の責務であろう。

#### 参考文献

- ・ ガルトゥング・Y 2003, 『ガルトゥング平和学入門』 法律文化社
- ・ I. M. Harris 2004, "Peace education theory" *Journal of Peace Education*, Vol. 1, No. 1, pp.5-20
- ・ 森田俊男 2006, 「平和教育のあゆみ—〈今の事態・課題〉を知るために—」『人間と教育』第52号, 16-23頁
- ・ 村上登司文 1995, 「平和教育の世界的動向—PECによる資料を中心として—」『平和研究』第19号, 94-103頁
- ・ ————— 2000, 「戦後平和教育論の展開」『広島平和科学』22, 179-200頁