

平和教育における「科学的認識」の考察

—『歴史地理教育』における平和教育実践記録の分析を通して—

西 尾 理*

(平成19年6月13日受付, 平成19年12月14日受理)

A study of social science recognition on peace education

—Focusing on analysis about documents of teaching practice for peace education
on monthly *history geography education*—

NISHIO Osamu*

A purpose of this study is to inspect the effectiveness of social scientific recognition in after the war Japanese peace education from class practice. The Japan Teachers' Union which promoted after the war Japanese peace education gathered up the three points that the concrete purpose of peace education was to recognition of sensitivity, social scientific recognition, recognition of practice. The social scientific recognition continued being an important aim of peace education. However, it was 90's, and doubt about the effectiveness of this social scientific recognition was expressed, and it was it with a dispute. Therefore I tried inspection from documents of teaching practice. I cannot confirm the effectiveness and think conclusion when there was a problem in itself in introduction of social scientific recognition as the cause.

Key Words : recognition of sensitivity, social scientific recognition, development stage theory, class

1. 問題の所在と目的

本稿の目的は、授業実践の場から、戦後日本の平和教育における科学的認識の浸透度と有効性を検証することにある。

現在の平和教育は、国際的にも平和教育という同じカテゴリーの下で様々な活動が一括されている⁽¹⁾。そのため、平和教育はさまざまな場所、個人によって異なる意味を持っている。心の問題として捉えたり、紛争を非暴力によって解決するスキルだと捉えたり、また、人権、環境、軍縮、平和の文化の問題として捉えている⁽²⁾。それは、各国家、各地域の歴史的経緯、現在の諸事情によるものである。解決困難な紛争を抱えている国家・地域における平和教育、エスニック間の緊張状態にある国家・地域における平和教育、平穏な経験しかない国家・地域における平和教育はそれぞれ内容、方法、価値観が違うものになる⁽³⁾。

このように、現在の平和教育は一様ではない。その理由は、第1に、そもそも平和教育の理論化、研究、プログラムの発展が実践主導で始まったものであったこと。第2に、平和教育に影響力を持ってきたユネスコの採択した条約、宣言、勧告の内容が多岐に渡ってきたため、平和の概念が拡大してきたことである⁽⁴⁾。

平和の概念に多大な影響を及ぼしてきたのは、ヨハン・

ガルトゥングの平和概念である。ガルトゥングは、平和の概念を今までの単に戦争のない状態（消極的平和）から、貧困、差別、抑圧、経済格差のない状態（積極的平和）にまで広げた⁽⁵⁾。

近年、ガルトゥングは、暴力の概念を文化の枠までに広げ⁽⁶⁾、平和を①すべての類の暴力の不在・減少。②紛争の非暴力的、創造的な転換と定義している⁽⁷⁾。

現在の平和教育はこのガルトゥングの平和概念を基に行なわれてきたといっても過言ではない。その理論、カリキュラム、授業実践は、主に国際理解教育、開発教育で行なわれてきた。さらにそれは、平和を実現するためのスキルの開発や授業観の転換を図ることまで展開してきている。

これに対して戦後日本の平和教育は、敗戦を契機とし、戦後の所謂“逆コース”への対抗から実践が行なわれてきたため、アジア・太平洋戦争等の近現代史、原爆被害、憲法第9条、安保・基地・自衛隊など反戦のための戦争学習が中心となってきた。ガルトゥングの概念によれば、「消極的平和」である。また平和教育の中心的担い手となってきたのが、日教組を中心とする現場の教師たちであった。そのため、日本独特の展開を示してきた。

具体的には、1947年に「日本民主主義教育協会」（民教協）が結成され、他に先がけて意識的な平和教育実践の

*兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科学生 (Doctoral program student of the Joint Graduate School in Science of School Education, Hyogo University of Teacher Education)

必要を唱えていたとされる⁽⁸⁾。1951年になると日本教職員組合（日教組）全国教育研究会が開催され、平和教育を現場に浸透させるために、日教組と教育科学研究会（教科研）、日本作文の会、歴史教育者協議会（歴教協）、郷土教育全国連絡協議会、日本生活者連盟（日生連）などの民間教育研究団体の研究活動が重要な役割を果たした⁽⁹⁾。そうした過程において、日教組と民教協は、平和教育の具体的な目標を、感性的認識、科学的認識、実践的認識の三点にまとめてきた。すなわち、①戦争のもつ非人間性、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、戦争をひきおこす力とその本質を科学的に認識させる（科学的認識）、③戦争を防止し、平和を守り築く力とその展望を明らかにする（実践的認識）⁽¹⁰⁾。

このなかで②の科学的認識は、平和教育の重要な目標であり続けた^(注1)。その理由は、そもそも民教協が、新教科主義とでもいうべき立場をとって科学的教育学の確立を主張し、児童・生徒に科学的な認識をあたえなければならないことをその目標としてきたからである⁽¹¹⁾。戦後教育の歴史において、新教科主義とでもいうべき立場から新教育が批判されてきた際、その価値判断となってきたのが科学的認識であった。そして科学的認識を児童・生徒に持たせるためには、教育の系統性が必要であった。そのため、経験主義（問題解決学習）VS 系統主義（系統学習）の論争が巻き起こったのは周知の事実である。また、この新教科主義の立場は文部省による系統学習を古い系統学習として批判も行なってきた。この古い系統主義との違いの判断としてきたのもそれが科学に基づいているかということであった。戦後日本の平和教育もその例外ではなく、事実、歴教協の平和教育における代表的論客であった安達善彦は、平和教育実践において科学的認識を感性的認識から到達させるべきであると主張してきた^(注2)。

90年代になって、自由主義史観を標榜する藤岡信勝は、平和教育における科学的認識の有効性について疑念を表明し、論争の対象となった^(注3)。

このように、日本の平和教育において科学的認識が重要な目標であり続け、さらに1950年代における新教育との論争や90年代の平和教育における論争においても重要な対象であり続けてきた。ところがこの科学的認識は、平和教育における授業実践の場においてどれだけ浸透し、有効性を持ちえてきたかということが今まで考慮に入れられてこなかった。管見したところ、先行研究にはそのような論考は見当たらなかった。その考慮や検証なしに論争が行なわれるのだとしたら、それはおかしなことであろう。そこで、戦後日本の平和教育を検証し、これからの日本の平和教育の方向性を考える上で、しかも過去

にあったように、論争を「観念的」なものにしないためにも、実際の授業においてその浸透度と有効性を検証し、考察する必要があると考えるのである。

2. 考察の方法

上記の目的のため、本稿の対象とする平和教育は、学校教育（小学校・中学校・高等学校）における授業実践とする。その授業実践は、国際理解教育や開発教育等で行われた実践ではなく、日教組を中心とする実践やそれと関わる民教協における実践ということになる。そこで第一に対象とされるのは、日教組の教育研究全国集会の記録である『日本の教育』であろう。

しかしこの記録は、その報告が各分科会に分かれての膨大なものであるため、授業実践の細かい過程が記録されていない嫌いがある。他の各県教組の実践事例の記録も、所在地の実践に偏っていたりして適当ではない。全国民主主義教育研究会（全民研）の機関紙『民主主義教育』及び『未来をひらく教育』や日本平和教育研究協議会の『平和教育』は、最初に発刊されたのが、それぞれ1970年と1976年と比較的新しく、しかも季刊であるため検証の対象としては弱い。その点、歴教協の『歴史地理教育』は、①1954年に発刊され、爾来、月刊誌として途切れることなく発行されてきたこと、②授業実践過程も、発足時からそれなりに意識されて記録され、生徒の感想文も豊富に掲載されていること、③地域的偏りがなく、このような理由から、この分析を通して、戦後日本の平和教育における「科学的認識」の「授業実践」の「実態」をかなりの程度掴めるのではないかと判断した^(注4)。

そこで本稿は、以下の方法で考察を行なう。まず科学的認識の概念説明を行なう。次にその立場が科学をどう捉えているのかを明らかにした上で、歴教協の機関紙『歴史地理教育』に掲載された平和教育に関する授業実践記録からその浸透度と有効性について検証し、平和教育における問題点と課題を明らかにしたい。

3. 科学的認識とは何か

科学的認識は、主として社会科教育における目標のひとつとなっている。用語としても「社会認識」、「社会科学の認識」、「科学的社会認識」、「理性的認識」等の言葉が錯綜している^(注5)。さらにその意味内容においても同様である。筆者の見るところ、それらを整理し2つに分類する。

① マルクス主義に基づいた社会科学としての科学的認識

② K.ポパーや米国の「教育の現代化」による「新社会科」の影響を受けた社会科学としての科学的認識^(注6)

戦後日本の平和教育における科学的認識とは、ほぼ①の意味で用いられてきた。では、具体的にどのような内容

が目標とされてきたのか。以下の表は、新教科主義ともいべきの立場から新教育及び古い系統学習を批判した言説から科学的認識のエポックを浮かび上がらせようと試みたものである^(註7)。

表 1

経験主義（問題解決学習）	新教科主義（系統学習）
<ul style="list-style-type: none"> * 現代性 * 心理主義、相互依存主義、社会機能主義 * 生活上の問題解決（体制の枠内という限界） * 単なる寄せ集めや表面的な現象を捉えさせるのみ 	<ul style="list-style-type: none"> * 歴史性（史的唯物論） * 社会の運動法則性 * 社会矛盾による社会変革の必要性とその理論 * 生活上の問題解決の構造的な原因を社会体制の変革によって解決 * 社会諸科学の系統性を学ばせることによって社会のなかにある因果関係、法則的關係を捉えさせる。

表 2

古い系統主義（文部省、注入主義）	新しい系統主義（新教科主義）
<ul style="list-style-type: none"> * 機能主義 * 権威主義 * 支配と服従 * 国民の利益から離れた支配者の利益を守るための枠組み * 権力に従順、画一的、強圧的に知識を憶えこませる方法 	<ul style="list-style-type: none"> * 階級性 * 科学の法則性 * 客観的系統性（歴史の発展法則） * 児童・生徒の発達 * 学習過程の教育的系統性

上記の表にある「史的唯物論」、「運動法則性」、「階級性」、「歴史の発展法則」という用語からわかるように、マルクスの歴史発展段階説にその基礎を置き⁽¹²⁾、民衆と支配者という階級の存在の考察とその相互間の関連（対立）の社会構成の認識という筋道をとるものである⁽¹³⁾。例えば歴教協の設立趣意によれば、歴史学と正しい教育理論とは、この発展段階説という歴史学に立脚してマルクス主義の理論に依拠した科学的認識を高めるといふ正しい教育理論に依拠することを意味するのだという。その理由は、マルクス主義（歴史発展段階説も含めて）が科学であるからだというのである。また清水幾太郎によれば、社会科学が社会科学を基礎とすると主張するとき、社会科学とは体系的で、構造的で唯物論的でなければならない。そしてそれはマルクス主義以外にないので、社会科学教育は、マルクス主義を基礎としなければならないのだという⁽¹⁴⁾。

4. 科学的認識における科学の捉え方

では、この場合の科学という言葉はどう捉えたら良いのであろうか。

そこで長年、歴史学だけではなく歴史教育にも関心を持ち、日教組や歴教協の理論的指導者であった遠山茂樹の理論を手がかりに考察してみたい⁽¹⁵⁾。

まず第1に、戦前、歴史教育が『修身』や「国体」の信念を高めることに利用されてきたことに対する反省と戦後の同様な動きに対して歴史教育を守るためであった。「歴史は修身ではない、科学である—これが戦後の歴史教育の出発点であった」⁽¹⁶⁾。すなわち、対抗軸としての科学である⁽¹⁷⁾。

第2に、歴史学が科学そのものだからである。その理由として、遠山は次のように言う。「歴史が「物語」から脱却し、神話・伝説・伝承と峻別された真実を選び出すことのできる科学的方法論の上に立つことによって、近代歴史学が成立したのであり、歴史学が科学であることは、疑い得ないことである⁽¹⁸⁾。その理由は、「民衆は階級ないし社会集団として捉えざるをえないのだから、歴史学は民衆と支配者という階級の存在の考察→その相互間の関連（対立）の社会構成の認識という筋道をとるほかない。」⁽¹⁹⁾というのである。

第3に、歴史における事象の因果関係の妥当性である。例えば、歴史学習において遠山は次のように言う。「（歴史教科書にある）重要事項をバラバラに理解したのでは、歴史の認識にはなりません。諸事項を関連づけて理解することが、歴史学習の中心であり、そしてこのことが生徒の理解にとって、もっとも困難な点です。困難な点の中心は、関連づけ、つまり関係の認識において、基本的な原因・結果と副次的なそれ、関係の変化の主要な側面と二次的なそれとを識別することにあります」⁽²⁰⁾。遠山の主張は、この歴史における知識の羅列を否定するものであった。そのポイントとなるのがこの歴史の因果関係であった。では、なぜ歴史の因果関係がポイントになるのか。それをヴェーバー（Max Weber 1864-1920）に依拠して述べてみたい。

ヴェーバーは、われわれは自らの価値評価の対象をより正確にとらえ、評価するためにどうしても対象についての因果的知識を必要とするということになるという⁽²¹⁾。ヴェーバーは言う。「我々の科学が、経済的な文化現象を、因果的に遡及して個別的な原因—それが経済的な性質のものであれ非経済的な性質のものであれ、—に帰属させる限り、科学は「歴史的な」認識を得ようと努めているのである」⁽²²⁾。ヴェーバーが主張するように、価値判断に左右されない普遍的に妥当する認識は、一定の価値判断（態度決定）という、科学的にその「正しさ」の証明できぬ主観的要素にその原初的な根拠をもっている⁽²³⁾。なぜならば、それは、歴史的に変遷するものであるので、「そ

のような価値が〔客観的に〕妥当すると判断することは信仰の問題」だからである⁽²⁴⁾。では何をもって「科学」とするのか。それが、因果認識であり、因果認識がなされて「科学」が成立する。因果認識こそ科学的命題の普遍的妥当性を保証するものであり、因果的に処理されたものだけが科学的に処理されたといえる⁽²⁵⁾。だから、歴史についてもヴェーバーは次のように言う。「もし歴史家が読者の前で彼の認識根拠を逐一説明して見せることもなく、彼の歴史的な因果関係の論理的な結果だけを知らせ、かかる因果判断の経過の一つ一つを事細かに『理屈をこねて説く』代わりに、これを『示唆する』ような叙述の形を取る場合に、この歴史家の叙述は一遍の歴史小説になることはあっても、科学的な立証では決してないであろう。つまり、芸術的な形式をまとった外観の内部に因果帰属という、堅固な骨組みが欠けていたならば、それは科学的な立証ではないであろう。…我々がこれまで専ら考察してきた歴史叙述の最も重要な側面である因果的な遡及がこのような妥当性を得るのは、まさに次のような場合にだけに限られる。すなわち、この遡及が論争を呼んだようなときに、客観的可能性の範疇を利用して、因果的な個々の構成的要素のあの孤立化と一般化と、そしてそれによって可能になった因果帰属的な総合とを吟味して、あの因果的な遡及がかかる吟味に耐えた場合だけ妥当性を得るのである」⁽²⁶⁾。それゆえに遠山が歴史の因果関係という時、(歴史発展段階説が)歴史事象をつなぐ因果関係の説明が(どの説明よりも)妥当だと検証されれば、それは「科学」となりうるのである。

第4に、概念の妥当性である。概念とは、「事物の本質的な性質をとらえようとした〈考え〉のこと」である⁽²⁷⁾。内田義彦は、概念装置という言葉で説明している。概念装置は、自然科学において自然を緻密に観察する装置として、望遠鏡や顕微鏡が人の眼を補佐するように、社会を観察する眼の補佐として使用するのだが、概念装置なのだ⁽²⁸⁾。だから、歴史をどう捉え、認識するかといった場合、概念は必要不可欠のものとなる。遠山は、歴史認識の基礎概念ともいべき分析として、たとえば「階級」「社会構成」「民族」「国家」「発展」「革命」を挙げている。そして、これがきちっとおさえられないと、もろもろの史実の相互連関とその変化についての歴史認識ができないという基礎的な概念であると述べている⁽²⁹⁾。またこれに付け加えるとしたならば、「生産力」「生産関係」という概念である⁽³⁰⁾。この中で、遠山が一番重視していると思われる概念は、「階級」である。遠山ははっきりと次のように主張する。「私は、歴史教育の基本である時代の特色を子どもに認識させるには、まず階級と基本的階級対立の存在に気づかせ、その理解から入ることを、くりかえし指摘した。それは、歴史観を教えることを意図したのではなく、そうした認識の道筋をとらなければ

ば、社会をまとまりあるものとしてつかむことができないと考えているからである。そのことは研究成果の蓄積である学会の共有財産から導き出されることである。歴史教育の科学性とは、このことから出発することである」⁽³¹⁾。

第5に、仮説の妥当性である。遠山は、先の「階級」について、「人間を階級として把握することは、歴史認識のひとつの方法である。方法とは、分析のための道具としての仮説という意味である。……分析をすすめる尺度として、階級的視点は確立されなければならない。歴史認識の基礎概念としての階級とか民族とかを実体化してしまうことは危険である。これが理論上の仮説であることを忘れて実体化される時、現実を理論でもってわりきる公式主義になってしまう」のだ⁽³²⁾。

5. 平和教育における科学的認識

以上、遠山の歴史学と歴史教育からの科学の捉え方について分析してきたが、平和教育においても、15年戦争の学習や戦後史学習が大きな比重を占めてきたことから、歴史学、歴史教育と平和教育は密接なつながりをもってきたことは周知の事実である。そこでこの捉えかたを手がかりとして、平和教育における科学的認識とはいかなるものかを明らかにしていきたい。

歴教協の『歴史地理教育』誌上では、平和教育における科学的認識それ自体の説明は体系的になされてこなかった。それが自明の理のように使われてきた。そのため、日教組及び(歴教協を含む)民教協と同様の平和教育目標を掲げている広島平和教育研究所の『平和教育実践事典』にある「戦争の科学的認識」の項目⁽³³⁾に拠ってみた。次の観点での説明がなされている。①戦争がなぜ起こるかを明らかにすること。②戦争が何のために、誰の利害で起こるかを明らかにすること。そのために、③戦争の歴史的背景・原因・経過・結果を事実やデータなどで理解させ、戦争の性格を明らかにすること。④結局、戦争は、階級や民族や宗教の対立を含む社会の体制的矛盾の産物であるが、そういった科学的認識を育てるためには、国家、階級、帝国主義などの概念の理解を図ること。⑤上記のことを認識すれば、平和の展望と結びつくこと⁽³⁴⁾。

ただし、この5つの観点に対する内容説明がなされていないが、歴教協の科学的認識がマルクス主義の理論に依拠していること、また歴教協の有力な会員である加藤文三^(註8)が「(近・現代史において) あいついで起こった戦争は、資本主義の発展が生み出したものであり、それに階級闘争と国際情勢とが関連しているのだから、…」⁽³⁵⁾と述べていることから、レーニン等の「帝国主義論」を土台にしていることは明白であろう。そのため内容については、関連する文献から平和教育における科学的認識に該当する箇所を筆者が整理して提示することにした^(註9)。

それは以下のようなものである。

①資本主義が絶えず市場を求める性質を持ち、発展すると国内の市場だけでは足りなくなり、海外へ市場を求め、植民地獲得に向かうようになる。このような帝国主義段階の国家が複数存在し、市場を獲得するために最終的には戦争が不可避になること。これは資本主義体制そのもののもつ矛盾である。②資本家というブルジョワ階級が市場獲得のために、政治家、軍部などの支配階級と一体となって遂行するのである。③は、上記の①②を基本として認識される。④自国を守るための自衛戦争は帝国主義国にはあり得ない。そういう情報に惑わされず、戦争によって利益を得ようとしている資本家を中心とする支配階級に眼を向けるべきである。戦争をこうした帝国主義国の領土拡張戦争と植民地にされた民族の解放戦争や社会主義国の資本主義国への解放戦争とは明確に区別すべきである。そして、帝国主義国に生活している人々は、自らの階級意識に目覚め、民族の解放や社会主義への開放を目指している人々と連帯して、平和を目指していくことが重要である。さらに、資本主義そのものの体制が戦争を生む原因であることから、この体制を変革することが平和につながっていくという認識をもつことが必要である。⑤以上のような認識が持てたならば、状況に惑わされない平和への展望が持てるようになるであろう。

6. 科学的認識の平和教育実践事例における浸透度と有効性の検証

では、このような平和教育における科学的認識が、どれだけ実践の場に浸透したのだろうか。このことを『歴史地理教育』における実践事例から検証していく。

先に述べたように、安達義彦は『歴史地理教育』において、感性的認識から科学的認識へ至るという目標を掲げてきた。実践事例にもこの言葉（またはそれに近い表現）は、50年代の初期の実践事例にも見受けられるので、科学的認識が平和教育の主要目標であったことが分かる。しかし、筆者の調査によるとその事例は、507事例^(註10)中42事例で、その他の事例には、科学的認識という言葉はおろかその方向に向かう表現がなかった。ではその42事例の内、どのくらいの事例が科学的認識の内容を教材化して生徒に理解させているのであろうか。それを表にしたのが表3である。事例の中に科学的認識を教えてみたができなかったので、これからの課題であるとした事例が二つある。それは、別々に数に加えた。科学的認識の項目にある、「これからの課題」、「達成できなかった」、「難しい」、「無理」、「(一応)できた」、「少し達成できた」は、事例にある本人の自己申告である。「(一応)できた」は、実践事例の文から科学的認識の説明が具体的に示されているものを筆者の判断で挙げた。「少し達成できた」

は、事例中、生徒へのアンケートを取って、できた生徒もいたという記述があったことによる。「項目・羅列のみ」は、指導案にただ科学的認識を育てるための概念（例えば、階級や帝国主義など）が項目として挙がっているか、羅列してあるだけで、実際の授業で具体的にどのように教えたかの記述がないものである^(註11)。

表 3

科学的認識	括弧内は、科学的認識に近い表現を採っているもの
これからの課題	25 (8)
達成できなかった	4 (2)
難しい・無理	3 (3)
(一応) 達成できた	3 (3)
少し達成できた	1
項目・羅列のみ	7 (6)
発達段階を考慮	1

この表からも見る限り、達成できた^(註12)と考えられるものは、「(一応) 達成できた」と「少し達成できた」であるが、それを合わせてもわずか4事例に過ぎない。全体の実践事例からみたらそれこそ微々たるものにすぎなくなってしまう。野村千代子は、15年戦争の学習において、科学的認識は、小学校段階では無理であり、発達段階において、順次教えていくことを提唱するに至る^(註13)。それでも、生徒の中に科学的認識を育てるという目標は、こと平和教育の実践事例を見る限り成功してきたとは言い難いのである。

7. 平和教育における科学的認識の問題点

以上、平和教育における科学的認識を『歴史地理教育』の実践事例を通して検討してきたが、ここから明らかになったことは、課題として主張されてきた科学的認識であるが、実践事例では、その内容に踏み込んで記述しているものが少なく、また達成できたとする記録がほとんどないことである。このように、平和教育の実践事例に限っていえば、実践の成果があがってきていないということ、主張されてきたことと現場との乖離についての原因は、科学的認識の現場への導入に何か問題があったとみるべきであろう^(註14)。では、どういう問題があったのだろうか。実践事例を基に検証していくことにする。

(1) 世代間のズレ

先に述べたように、安達善彦は、常に科学的認識を平和教育の課題として挙げてきたが、実際の実践事例の多くは、感性的認識に止まったものが多い。そして、そのことは時代が進み、戦後生まれが多くなっていくにつれて、平和教育の第1歩としての感性的認識を生徒に持たせることの重要性が増し、なかなか科学的認識を持たせることには至らないという矛盾が大きくなっていったと

考えられる。その理由は、平和教育の中心が15年戦争の学習であったため、初期の頃は、子どもも親も戦争体験者であったが、子どもも戦後生まれになり、後に親も戦後生まれという状況になって、科学的認識に至る前の感性的認識を育むのに多くの労力が必要となってきたためである。例えば、1980年代からいじめや生徒の心の荒廃から平和の問題に繋げようと試みる実践が出てくる⁽³⁶⁾。

それは、世代が進めば進むほど、より多くの感性的認識を育む必要性がでてくる。以上のことを図にすると以下ようになる。

①戦前・戦中生まれ：戦争体験（感性的認識）→科学的認識
②戦後生まれⅠ（親は戦争体験あり）：戦争体験無し→感性的認識（親の戦争体験の聞き取り等）→科学的認識
③戦後生まれⅡ（親も戦争体験無し）：戦争体験無し→感性的認識Ⅰ（人権・他者の尊重等）→感性的認識Ⅱ（祖父母の戦争体験の聞き取り、地域の掘り起こし等）→科学的認識

図 1

さて、先の安達喜彦の平和教育に関する論考の中に、次のような一節がある。なぜ教師の道を選んだのかという質問に対して、『『連日連夜、空襲を受ける大阪の街で中学時代を過ごしたので、私の中学時代は恐怖の思い出しかない。防空壕の中で B29 の爆音の音におびえながら、今日は殺られるのではないかと思ひ続け、空襲の後、燃え狂う街の中を逃げまわり、そうした中でクラスの友達のいく人かは死んでいった。日常的に死と直面して生きた戦争の体験、人間のみにくさがむき出しになり、人間について深く考えさせられた戦後の経験、それが今日の私の考え方の根底になって、再びあのようなことをおこさせないためにも教育の仕事が大切であると考えている。』…私自身の教師としての原点はやはりそこにしかないのではないかと思う⁽³⁷⁾』。また安達は、次のようにも述べている。「(1945～1949年頃は、) 平和と民主主義の理念が、教える側にも学ぶ側にもあった痛切な戦争体験によって裏打ちされて、『日常生活のもっとも基本的なモラル』として刻み込まれていった⁽³⁸⁾』。安達が、「ひとりひとりの教師が原点から教育のあり方を問いなおされている」と主張するとき、それは「平和主義」であり、「教え子をふたたび戦場に送るな」ということであった⁽³⁹⁾。それは安達を含めた世代の戦争体験から導かれたものでもあった。しかし、今の生徒たちには戦争体験はない。したがって、今の生徒たちには、15年戦争の学習を中心とした平和教育が、原点たりえないということであり、別の原点が存在するのではないのかということなのである。

(2) 公式主義

授業構成の方法としての感性的認識から科学的認識へ

という段階にこだわってきたために、現場で実践する段階になると科学的認識に到達することが主目標になり、それ自身が公式主義に陥ってしまったことである。谷川彰英の言葉を借りれば、「ただ科学の成果への『認識』が問題にされていたに過ぎない⁽⁴⁰⁾」のである。そういった事例が、筆者が見る限り17件挙げられた。いくつか挙げてみよう。

まず、谷弥兵衛のベトナム戦争の実践事例⁽⁴¹⁾から、教師のなぜベトナム人民は戦うのかという問いに対しての部分である。「…『自分の国やから』という答えがもどってきた。私はそういう答えでは満足できないのであった。『自分の国だから守らねばならない』ということの中味を具体的につかまねばならないからである。そうでなければ、ベトナム人民が困難な状況の中で必ず勝利し、圧倒的な武力にもかかわらずアメリカ帝国主義が敗北していく必然性の理解が本物にならないからである。私は唐突であったが、「ベトナムから放り出されたらベトナム人はどこに住めるか。アメリカ人はベトナムに住まなければならない理由はあるか」と質問した。答えは明らかであった。複雑な理論より、この方が民族解放戦争の根拠を理解させやすいのではなからうかと思うからである。大胆かも知れないが、思いきっておしとおした。そこからこの戦争が、ベトナム人民には正義のものであり、アメリカにとっては不正義のものであって必ず正義は勝つのだと結論づけた⁽⁴²⁾。谷自身もこの授業が荒っぽい授業だったことを認めている⁽⁴³⁾が、これは、教師の側で科学的認識に沿ってベトナム戦争を教えようとする余り、短絡的な結論に至ってしまったものと思われる。

次は、清水潔による安保条約の実践事例の部分である⁽⁴⁴⁾。「教師：もう少し詳しく言うと、安保条約の十何条かに、日本がやめますと言ってから、一年後にアメリカはでていかなければならないという約束になっているんです。生徒：アメリカがいなくなって、北方領土問題などでソ連が日本に戦争をしかけてきたら日本は、やっぱり安保条約はなくさないほうがよいと思います。教師：なくすなくさないということではなくて（よいか悪いかというべきであった）「なくすにはどうしたらよいか。」という問題で、一つの例としてやったわけです。公害をなくすにはどうしたらよいのかというのと同じです⁽⁴⁵⁾。

これも教師が、安保をなくすことをすでに前提としている。そのため、生徒の安保をなくさないほうが良いという意見を受け止めていないように感じられる。

以上の事例は、平和教育の中で科学的認識を生徒に持たせようとする余り、公式主義的になってしまったことにその原因が見られるように思われる。

(3) 個々人の主体性の欠如

実践事例の中の感想には、15年戦争を「結局、戦争は仕方がなかった」とか「戦争を防ぐには無理があった」

というものが見られた。また戦後の学習でも「戦争には反対だが、自衛隊には賛成」とする意見に生徒の科学的認識の弱さと判断する事例も見られた。石井郁子は、次のように述べている。「戦争についての科学的な認識をということで、戦争の原因を明らかにしなければならないことが絶えず繰り返されてきた。…しかし、この目標に取り組んだ実践の報告からは、おうおうにして戦争不可避論に陥ることが報告されているように、戦争の原因を科学的に認識させる授業のあり方について、私たちはまだ実証的に解明しきれておらず、成功していないと思う」⁽⁴⁶⁾。しかし、それは科学的に認識させる授業のあり方が解明されず、成功していないからなのだろうか。そもそもそれは、科学的認識それ自体の持つ陥穽の問題ではないのだろうか。

科学的認識によれば、資本主義の運動法則そのものの持つ矛盾から、戦争は不可避だと考えられる。ここからは、佐藤学が言うように、「歴史を因果的、決定論的に認識する一種の宿命論を導き出した」⁽⁴⁷⁾のである。そこには、個々人の主体性が欠ける結果に陥ってしまう。その理由のひとつは、科学的認識には、状況性が欠如しているという問題である⁽⁴⁸⁾。もうひとつは、科学的認識を踏まえた上で主体化それ自体が緻密性に欠けていなかったかという問題である。科学的認識における主体化といった場合、それは、個々人の主体化というより、階級的主体化とでもいった方がよいものであった。戦争を防ぎ、平和を築く個々人の主体化は、資本主義体制のままでいくら反対しても、その体制の矛盾から逃れることはできない。そのことは15年戦争の歴史が証明している。だから戦争をなくすには、戦争を生み出す資本主義体制を変えなければならない。ここで個々人が階級意識に目覚め、戦争をなくし、平和を築くための新しい“体制”（社会主義）を目指すこと、その点にのみ個々人は主体化されることになるといった内容⁽⁴⁹⁾を指していると思われる。

しかし、このような階級的主体化は可能だったのであろうか。例えば、ブルデューは次のように述べて、その緻密性の欠如を批判している。「集団ないし「集団意識」の実在を仮定し、たとえ集団的条件の産物であっても階級利害の自覚のように個人的意識の中でのみ攻勢される心的傾向を集団の側に記入（ママ）することになれば、集団的なもの的人格化はこれらの諸条件、とりわけ特定集団の客観的・主観的同質性の度合いとその成員たちの意識の度合いを決定する諸条件、を分析しないで済ましてしまう」⁽⁵⁰⁾。

(4) 科学的認識外の戦争については扱わない（扱えない）

科学的認識が持てれば、戦争の原因がわかり、戦争を防ぐ力になりえるのだろうか。その矛盾が端的に現れているのは、社会主義国が主導となった戦争の実践事例がひとつもないことである。例えば、戦後に起こった戦争で取

り上げられているのは、朝鮮戦争、ベトナム戦争、湾岸戦争、ユーゴ紛争、9・11、アフガニスタン戦争、イラク戦争等である。この採り上げられた戦争の特徴は、すべて米国が関わっていることである。この中には、ハンガリー動乱やチェコ事件、中越戦争、ソ連のアフガニスタン侵攻、チュチェン紛争もない。その理由は、科学的認識による戦争の認識では、社会主義国が自ら戦争を起こすことは理論上ありえないからである。社会主義国が行なえる戦争は、米国のような帝国主義国による侵略に抵抗する戦争や民族解放戦争しかありえないと考えられているからであろう。したがって、ソ連が（明らかに）他国に侵攻した問題や社会主義国同士の戦争は、認識外となるので扱わない（扱えない）ということになるのである。しかし、それで生徒は納得するだろうか。

例えば、磯兼俊彦の自衛隊を扱った実践事例⁽⁵¹⁾では、安保条約を必要だと考えた者が3、4割いてその多くが8月に起きたチェコ事件を取り上げていた。このことに対する教師の考えの部分を紹介しよう。

「このことは、私にさまざまな事を考えさせた。ショッキングなできごとに遭遇した場合、感情的に判断しがちなのは子どもばかりではないし、数時間の授業では如何ともし難い要素を含んでいるにしても、やはり反省させられた。……要するに子どもには難しかったのではないだろうか」⁽⁵²⁾。

この場合、端的に言えば、「チェコ事件がなぜ感情的な判断になり、ベトナム戦争が科学的認識になるのか」という問題を孕んでいると考えられる。これでは生徒は納得しないであろう。このようなことが生じてしまうのは、戦争に対する観方が、科学的認識のみに依っていたことに問題があったのではないだろうか。

(5) 日本というナショナリズム認識からの限界性

これまでの実践事例を検討してみると、平和教育の視点が、常に日本からの視点、日本という国家の枠組から発していることである。15年戦争の内容はもとより、被害と加害の問題も日本を視点にした国家間関係によるものである。戦後の平和教育関係を見ても、日本に関連し、日本の平和を脅かすような戦争やできごとに対抗するという内容がほとんどである。日本の視点からだけではなく、国際関係の視点から、日本に直接関係がない戦争や平和の問題を採り上げるという視点がほとんど見られない。

また、常に日本という国家の枠組からの発想なので、国家を超えた視点での平和教育の試みがなされていない。平和教育において、科学的認識における世界認識というものが、国家枠—それは、ナショナリズムも含めて—を基本単位とした認識であることに原因があると考えられる。このような認識枠組のみでは、これからのグローバル化した世界において、平和教育を考えることには限界があるのではないだろうか。

以上、平和教育における科学的認識それ自体の様々な問題点を指摘してきた。このことに加えて、科学的認識の中に含まれる内容をどう教材化するのか、またそれをどのように生徒に認識させるのかといった方法論が乏しかったことである。こうしたことが、平和教育実践において、感性的認識に関する授業記録は多大なものになるにもかかわらず、そこから科学的認識に至る授業実践がほとんど見られない理由だと考えられる。しかし、現場レベルでは、感性的認識から科学的認識に至ることができないのは、科学的認識の導入自体に問題があるのではなく、現場の認識不足、努力不足と考えられてきたのである。そのことは、表3において「これからの課題」と記した実践記録が多いことに端的に示されている。

8. 子どもの側からの実践事例－本多公栄・安井俊夫・加藤公明の実践事例－

このような現状に対して、『歴史地理教育』における実践事例の中に、科学的認識を目標とした平和教育に意識的に対する実践が存在した。

本多公栄は、(マルクス主義による系統的)歴史学に対して、歴史教育の相対的独自性を追及してきた⁽⁵³⁾。1973年に出版された『ぼくらの太平洋戦争』は、本多の教え子の中学生が、太平洋戦争の学習に的をしぼり、日本軍の「加害」のため被害を受けたアジア諸国への手紙書き、調査活動、体験の聞き取りなどをまとめた実践記録である⁽⁵⁴⁾。

本多は、この実践記録を生徒の立場に立って、著者の責任で組み立てたものに過ぎないと述べている⁽⁵⁵⁾。それゆえに、この記録は、現存する体系的歴史学からの歴史教育ではなく、生徒の様々な意見や感想を網羅したものになっている。それは、歴史学の成果を生徒に教えるのではなく、生徒自身が歴史意識を主体的に創り上げることを重視し、さらに本多みずからも生徒の歴史認識から学び、新たな歴史像を創り上げようとする本田の実践のスタイル⁽⁵⁶⁾が結実したものであった。

70年代半ば頃からは、安井俊夫の一連の実践が現れてくる。千葉の中学校教師であった安井は、子どもの考え方や感じ方から授業方法を追求する必要性を感じ、実践を進めてきた⁽⁵⁷⁾。

安井は、「戦争の本質をつかむ科学論だけではなく、子どもにどう学ばせるかという教育論・授業論として展開したいとおもっている。」と述べている⁽⁵⁸⁾。安井は、事実(授業の場合でいえば、教材)に自ら主体的に関わっていくような主体形成を育てるためには、その事実自らかわっていく切実さがなくてはならないと論じるようになるのである⁽⁵⁹⁾。その切実さの問題は「共感」の問題に発展した。安井の実践と主張は、安井の15年戦争の学習のみでも、科学的認識からの系統学習重視とは一線を画する

が、これがかなりの評価を得たのは70年代になって、いわゆる“落ちこぼれ”の問題が学校現場に噴出してきて、それまでの科学的認識からの系統学習では通用しなくなってきたからであろう。“楽しい授業”、“子どもが動く授業”が言われ出した所以である。

また90年代になると、千葉の高等学校教師である加藤公明の討論授業の実践が挙げられる。加藤は、「平和の主体を育てる歴史の授業－だれのための国体護持か－」⁽⁶⁰⁾において、以下のように述べる。「平和教育の目的が生徒を平和の主体として成長させることであることは、言うまでもない。そして、そのためには、生徒に近代の日本が体験してきた戦争や侵略の歴史について多くの正しい歴史認識を持ってもらわなければならない。問題はいかにしたらそれが実現できるかである。一般には、戦争の歴史を系統的・構造的に講義してゆくという方法が通例だが、それでは生徒の現有の戦争認識や平和についての意識とかがみ合わず、授業が生徒の頭上をただ通過しているだけという場合が多い。そこで、むしろ逆に生徒がいま持っている戦争や平和についての認識・意識を出発点に、問題提起を重ねてゆき、活発な討論を組織して、そのなかで生徒自身が日本近代の戦争と侵略の歴史を彼らなりの視点から構造的・科学的に捉え、自らの認識を発展させていく、そして、それを土台に戦争と平和に対して主体的に自分の意見と態度を形成できるような授業ができないか」⁽⁶¹⁾と問題提起する。

そして加藤は、戦争の原因を軍人、昭和天皇、地主・財閥、貴族、政府、国民の6説に分け、討論を組織していった⁽⁶²⁾。皮肉なことにこの加藤の実践は、例えば、戦争の原因を軍人、昭和天皇、地主・財閥、貴族、政府、国民の6説に分けて討論させた部分など、先に整理した平和教育の科学的認識の②「戦争が何のために、だれの利害でおこるのか。それは、資本家というブルジョワ階級が市場獲得のために、政治家、軍部などの支配階級と一体となって遂行するのである」に具体的に応える実践になっていると評価できるのである。

しかし、『歴史地理教育』誌上においては、系統主義(による科学的認識を身に付けさせる)の立場からは批判を受けたのである⁽⁶³⁾。

9. 科学的認識から国際法(国際人道法)・国連憲章・人権へ－まとめと課題－

本稿では、戦後日本の平和教育において、目標のひとつであった科学的認識の有効性を『歴史地理教育』の授業記録から検証した。ここで明らかになったことは、筆者が授業実践記録を見る限り、目標とされる割には、その内容が授業実践で取り上げられることが少なく、またその有効性が確認されるまでには至っていないということであった。その理由については、現場の認識不足や努力不足で

はなしに、平和教育において、科学的認識を生徒に持たせるという目標に無理が生じたのではないかということであった。要するに、理論面での目標と実践段階とのギャップなのである。逆に加藤の実践のように、反対の視点から結果的に科学的認識を生徒に持たせることに迫っている事例が見受けられた。当然、戦後日本の平和教育実践の記録は膨大なものであり、『歴史地理教育』の実践記録のみで断定することは避けるべきであるが、ひとつの傾向は示しているのではないかと考える^(注15)。

ところでこの間、国際的な平和教育の動向を受容しようという積極性はなかった。例えば、先に記したガルトウングの構造的暴力が唱えられたのは1969年のことであるが、平和の概念を採り入れた論考は、やっと1997年になって安達喜彦が⁽⁶⁴⁾、実践では、2000年になって蒔田豊明の記録が掲載されている⁽⁶⁵⁾が目立つ程度で、またそこには30年以上ものタイムラグがあるという現状である^(注16)。それよりも、論考などで主張されてきたのは、国際法（国連人道法）・国連憲章である。1990年代以降、科学的認識を生徒に持たせるという目標よりも、主たる目標ではなりつつあるように思われるのが、国際法（国連人道法）・国連憲章なのである^(注17)。

平和教育において国際法（国際人道法）・国連憲章の必要性を早期から唱えていたのは、森田俊男である。森田は国際法の教育について次のように述べている。広島・長崎原爆学習において、①原爆の実相に触れ、その残酷さを胸に刻み、核兵器は《絶対に許されない》《人道に反する》と心に刻ませる。②もし核兵器大国の間の核戦争になれば“人類の全滅、生物の死滅の危機”の危機をもたらすこと。③核兵器など大量破壊兵器は、人道法に違反するものであり、その使用は戦争犯罪であることを学ばせる。④国連憲章の原則、人道法をしっかりとふまえ、“戦争は許されない”“核兵器廃絶を”と訴え、平和活動を行っていく⁽⁶⁶⁾。これは、日教組・民教協の平和教育目標のうち、②の科学的認識の箇所を国際法（国際人道法）・国連憲章に置き換えたものである（①、②は感性的認識、④は実践的認識）。森田はまた「憲法や国連憲章は、法というかたちで、人類が到達してきた合意点を示している。…個々人の「平和の構想力」は、これらの到達点と格闘しなければならない」⁽⁶⁷⁾として、科学とともに平和教育の目的や指標として述べている。

『歴史地理教育』誌上においても森田⁽⁶⁸⁾の他に、戦争の違法化という視点や歴史的に戦争を違法化してきた歴史を教えることの重要性が論じられてきた⁽⁶⁹⁾。例えば本庄豊は、戦後日本における平和教育は、戦争の悲惨さを共感的に理解させるという点で蓄積を持っているが、国際政治を戦争違法化にむけた歩みとしてとらえることなど、いわば理性的な平和教育はまだ途上にあると主張している^(注18)。実践記録においても関原正裕の実践を始めとし

て⁽⁷⁰⁾掲載されているが、最初の実践記録は、2003年末からであり⁽⁷¹⁾、それまでは国際法を扱った実践記録はなく、国際連合の実践事例でさえわずか1件しかない。それも90年代に至って、日本の自衛隊のPKO参加問題が浮上してきてからなのである⁽⁷²⁾。1990年代以降、ソ連を始めとした社会主義国の崩壊による冷戦状況の終焉、その後の湾岸戦争、自由主義史観からの批判、そして9・11以降にみる米国の戦争に対して、平和教育の目標をマルクス主義の理論に依拠した（今となっては、）狭い範囲での科学的認識ではなしに、国際法（国際人道法）・国連憲章を目標とした、もっと「普遍的」な「科学的認識」への捉え直しを始めているように感じられる^(注19)。しかし、今のところ『歴史地理教育』誌上において、今までの科学的認識に関する何らかの総括が行なわれたという形跡はない。確かに、国際法（国際人道法）・国連憲章を目的・指標とした平和教育は、7. で示した科学的認識の問題点を止揚しているかのように思える。一方、国際理解教育や開発教育、米国の平和教育においては、早くから人権を指標とした平和教育の理論化及び実践が行なわれてきている^(注20)。国際法（国際人道法）・国連憲章も突き詰めていけば、それは人権の問題でもある。

今後の課題として、ひとつは、平和教育における科学的認識の理論的総括である。もうひとつは、国際法（国際人道法）・国連憲章や人権を目標とした平和教育の構築を如何におこなうのかである。

—注—

- 1 筆者が、日教組全国教研の報告書『日本の教育』の第1集（1952年）から第55集（2006年）までの社会科教育、平和教育に該当する箇所を調査したところ、科学的認識（またはそれに近い表現）に触れていないのは、第39集（1990年）までのところ、第7集、第20集、第25集のみであった。ただし、それ以降になると第40集、第41集、第44集、第45集、第46集、第50集、第51集、第54集、第55集で、触れている報告書の方が少なくなっていく。
- 2 例えば、「近現代史学習の課題－戦争と平和の学習をどうすすめてきたか－」『歴史地理教育』第293号、「子どもたちが未来形で戦争を語り始めた－平和教育の課題－」同、第322号、「子どもたちとともに未来をきり拓くために－反核の高まりと平和教育の学習課題－」同、第345号、「子どもたちの平和認識を深めるために－平和学習と歴史教育の課題－」同、第380号、「平和を育む主体形成のために－平和学習の到達点と課題－」同、第608号。安達の論考は、1982年に国連軍縮特別総会参加を契機に「構造的暴力」に関係する内容を取り込むなどしてきたが、感性的認識から科学的認識へとという枠組みは変わっていない。

- 3 例えば、藤岡信勝「平和教育の反省」『教育』第585号、p. 46。これに対する反論として、佐貫浩「戦後日本の平和教育の到達点と課題」藤原彰・森田俊男編『近現代史の真実は何か』大月書店、1996等。
- 4 本稿の平和教育実践の対象範囲は、学校教育（小学校、中学校、高等学校）による授業に限定したものであり、特別活動、大学での授業、社会教育を含むものではない。またこれが「実態」のすべてではなく、あくまで傾向であることは承知している。
- 5 本稿では便宜上、「科学的認識」という言葉に統一することとする。
- 6 この分類において、日本社会科教育学会編『社会科教育事典』ぎょうせい、2000年、森分孝治、片上宗二編集『社会科重要用語300の基礎知識』明治図書、2000、川合章『社会科教育の理論』青木書店、1979、小嶋昭道『社会科教育の歴史と理論』労働旬報社、1983年、森分孝治『社会科授業構成の理論と方法』明治図書、1978を参考とした。
- 7 表1、2に関しては、船山、前掲書の他に船山謙次『社会科論史』東洋館出版、1963、臼井嘉一『社会科授業論研究序説』ルック、1995から抽出した。
- 8 『歴史地理教育』誌上において、最初に日本近現代史の戦争を扱った実践を発表したのは加藤である。「近・現代史の学習（2）－戦争の取扱いかたをめぐる－」『歴史地理教育』第39号
- 9 この内容は、ヒルファーディング『金融資本論（下）』岩波文庫、pp. 336～351.1982、レーニン『帝国主義論』国民文庫、p. 127.1961、遠山茂樹『歴史学から歴史教育へ』岩崎書店、p.38、p.66.1980、藤原彰『日本近代史Ⅲ』岩波書店、p.147.1977から作成した。
- 10 創刊号から2007年5月号までの小学校・中学校・高等学校の授業実践の調査である。平和教育として採り上げた基準は、（子どものいじめや貧困、環境問題等でも）テーマに平和教育が掲げられているもの、15年戦争を中心に、近現代史において戦争を扱っているもの、戦後史で平和憲法、安保、基地、自衛隊、原爆など戦後の平和運動と関連するもの全てである。それらを全て読み込み、分類し、判断とした。
- 11 「（一応）達成できた」の項目は、事例の記述の上から、科学的認識の説明が（生徒に）具体的にできたと筆者が判断したものを挙げてある。
- 12 この表には「達成できた」の項目がない。その理由は、実践事例の中にそう記述している者がいなかったことが挙げられるが、筆者が膨大な実践事例の、特に生徒の感想文を読んだ限りでは、いわゆる感性的認識の成果が圧倒的であったし、記述者もその成果を述べているものがほとんどであった。
- 13 野村千代子「15年戦争の学習－小・中・高で何をおさえ、どう教えるか－」『歴史地理教育』第291号
ここでは、小学校・中学校・高等学校の到達目標をそれぞれ設けた試案を提案している。
- 14 これまでであれば、その理由として、例えば教師が遠山の言わんとしている科学的認識の理解を正確に捉えるだけの意識と力量が足りないからだという理由が考えられるかもしれないが、筆者はその立場を取らない。なぜならば、事例のほとんどが『歴史地理教育』にわざわざ掲載された実践事例であり、歴教協選り抜きの会員のものであること。それでいて、科学的認識を育てたという実践事例がわずかなものだとすれば、それを教育現場に降ろすことそのものか、またはその方法に問題があったと見るべきだからである。
- 15 筆者が、日教組の全国教研における社会科及び平和教育に関連する分科会の記録（発表者のレジュメも含めて）も調査した結果、科学的認識の内容に踏み込んで扱っているのはわずか1件であった。中島一（岩手・高校）「生徒の科学的認識をどう育てるか－戦争学習をめぐる－」（第24次・日高教第21次教育研究全国大会報告書、1972年）である。ただし、この発表では、独占資本が進み、資本家が植民地獲得を目指す要求が高まり、政府が第1次世界大戦に参加したという説明を行なっている。しかし、この実践記録も科学的認識のさらに本質的な部分である、資本主義の「発展段階、発展法則」それ自身に戦争の原因が存在するというところまでには至っていない。中島は自らもそれが課題であると述べ、「発展段階、発展法則」にせまるための方法を発見しなければならないと主張している。このように、高等学校の平和教育において、科学的認識を持たせることを焦点においた実践でもそれを生徒に持たせることは困難な目標なのである。
- 16 ちなみに民教協の中では、1989年になって教科研の村井淳志が平和概念の発展の紹介とこれからの平和教育への課題を論じている。「現代日本の平和教育理論の展望と課題」『教育』国土社、第516号を参照されたい。日教組においては、日教組教育文化政策局編『もうひとつの「平和教育」反戦平和教育から平和共生教育へ』労働教育センター、1996が発刊されたが、全国教研において、日教組全国教研の積み上げや歴史的経過とはまったく無縁なところで作成されていて、反戦・平和の歴史と切れていることなど戦争を扱わない平和教育への不満が大きく、また党派的な問題も絡んでこの書は批判にさらされることになった。2001年になって、日教組平和学習冊子編集委員会編『総合学習の時間に生かすこれが平和学習だ!!』が刊行され、平和概念の発展とそれに伴う国際的な平和教育の動向を受容する状況になり、実践記録も見られるようになった。この件に関しては、『日本の教育』第46集、第47集、第48集、第50集参

照。このように、平和概念の発展と国際的な平和教育の受容はかなり遅く、依然として中心的に扱われてはいないのが現状である。

17 日教組全国教研の『日本の教育』でも、第40集から科学的認識への言及が減り、代わって、国際法、国際人道法、国連憲章、人権への言及が目立つようになる。

18 本庄豊「平和教育の課題と授業－アメリカの戦争犯罪と原爆投下－」『歴史地理教育』増刊第663号、p. 67. これも理性的認識（いわゆる科学的認識）の箇所に国際法（国際人道法）組み込まれている。

19 この問題に関しては、例えば松竹伸幸『国際法を生み出す力 反戦の世界史』新日本出版社、2003

20 例えばリアドンは、人権教育が平和教育の発展とその統合と分類に寄与することを提唱している。(Betty A. Radon, *Human Rights as Education for Peace*, <http://www.pdhre.org/book/readon.html>)

－参考文献－

- (1) Ariel Salomon, Baruch Nevo dited *PEACE EDUCATION The Concept, Principles, and Practices Around the World* LAWRENCE ERLBAUM ASSOCIATES, PUBLISHERS Mahwah New Jersey London 2002, p. 3.
- (2) *ibid*, p.4.
- (3) *ibid*, pp. 5～7.
- (4) 1999年「平和の文化に関する宣言と行動計画」が国連総会で採択され、翌2000年には、ユネスコによる「平和の文化国際年」がスタートした。その内容は、紛争から男女平等まで多岐に渡っている。「平和の文化」については、平和の文化をきずく会編『暴力の文化から平和の文化へ 21世紀への国連・ユネスコ提言』平和文化、2000
- (5) ガルトゥング『構造的暴力と平和』中央大学出版部、1991
- (6) *GARTWUNG, PEACE BY PEACEFUL MEANS Peace and Conflict, Development and Civilization* SAGE, 1996, p. 33.
- (7) *ibid*, 9.
- (8) 船山謙次『戦後日本教育論争史－戦後教育思想の展望－』東洋館出版社、p. 39～40、1958
- (9) 船山、前掲、pp. 69～70.
- (10) 日教組平和学習冊子編集委員会編『総合学習の時間に生かす これが平和学習だ!!』アドバンテージサーバー、p. 30、2001
- (11) 船山謙次『続・戦後日本教育論争史』東洋館出版社、p. 82、1960
- (12) マルクス『経済学批判』国民文庫、pp. 15～17、1953
- (13) 遠山茂樹「教科書訴訟支援と歴史学の課題」『歴史学研究』79.11 474号、p. 9.
- (14) 清水幾太郎「社会科学と社会科教育」『岩波講座現代教育学12 社会科学と教育 I』岩波書店、p. 101、1961
- (15) 遠山茂樹『歴史学から歴史教育へ』岩崎書店、1980
- (16) 遠山、前掲書、p. 20.
- (17) 遠山、前掲書、pp. 8～12.
- (18) 遠山、前掲、歴史学、p. 51.
- (19) 遠山、前掲、教科書、p. 9.
- (20) 遠山、前掲、歴史学、p. 108.
- (21) 住谷一彦、小林純、山田正範『マックス＝ヴェーバー』清水書院、p. 184、1987
- (22) ヴェーバー『社会科学の方法』講談社学術文庫、pp. 48～49、1994
- (23) 住谷他、前掲書、p. 168.
- (24) ヴェーバー、前掲書、p. 23.
- (25) 住谷他、前掲書、p. 186.
- (26) ヴェーバー『歴史学の方法』講談社学術文庫、pp. 144～145、1998
- (27) 思想の科学研究会編『新版 哲学・論理用語辞典』三・一書房、p. 82、1995
- (28) 内田義彦『読書と社会科学』岩波新書、pp. 133～159、1985
- (29) 遠山、前掲、歴史学、p. 36.
- (30) 遠山、前掲、歴史学、p. 184.
- (31) 遠山、前掲、歴史学、p. 12.
- (32) 遠山、前掲、歴史学、p. 154.
- (33) 広島平和教育研究所編『平和教育実践事典』労働旬報社、pp. 11～12、1981
- (34) 広島平和教育研究所編、前掲書、p. 10.
- (35) 加藤文三「戦争の学習をめぐる」『歴史教育論の展開』新日本出版社、p.263、1973
- (36) 高安正平「非行と人権学習－なぜ国民は戦争をくいとめられなかったのか－」『歴史地理教育』第339号
- (37) 安達喜彦「教育実践の課題としての戦争学習」『教育科学』明治図書 第145号、p. 59.
- (38) 安達喜彦「戦後史における平和教育」『社会科の歴史下』民衆社、p. 29、1998 括弧内筆者。
- (39) 安達、前掲、教育実践、p. 60.
- (40) 谷川彰英『社会科理論の批判と創造』明治図書、p. 105、1979
- (41) 谷弥兵衛「ベトナム戦争をどう教えたか」『歴史地理教育』第163号
- (42) 谷、前掲、pp. 29～30. 傍点筆者。
- (43) 谷、前掲、p. 30.

- (44) 清水潔「戦後の歩みと私たちの生活」『歴史地理教育』第372号
- (45) 清水, 前掲, p. 17. 傍点筆者。
- (46) 石井邦子「社会科学習と子どもの発達－戦後史学習を例として－」『歴史地理教育』第372号, p. 35.
- (47) 佐藤学「個の身体記憶からの出発 戦後歴史教育の反省」小森陽一／高橋哲哉『ナショナル・ヒストリーを超えて』東京大学出版会, p. 310, 1998
- (48) 岡義達『政治』岩波新書, p. 27, 1971
- (49) ルカーチ『歴史と階級意識』白水社, p.60, 1991
- (50) ブルデュー『実践感覚Ⅰ』みすず書房, p.245, 1988
- (51) 磯兼俊彦「矛盾を見抜く目を－小学校六年生の憲法学習－」『歴史地理教育』第156号
- (52) 磯兼, 前掲, p. 24. 傍点筆者。
- (53) 本多公栄「歴史教育から歴史学へ」『社会化教育の理論と実践』岩崎書店, 1984
- (54) 本多公栄『ぼくらの太平洋戦争』ほるぷ出版（復刻版）, 1984
- (55) 本多, 前掲書, p. 405
- (56) 小国喜弘『戦後教育のなかの〈国民〉 乱反射するナショナリズム』吉川弘文館, p. 134, 2007
- (57) 歴史教育者協議会編『歴史教育50年のあゆみと課題』未来社, pp. 428～429, 1997
- (58) 安井俊夫「戦争体験から学ぶもの（下）－十五年戦争の授業を中心として－」『歴史地理教育』第254号p. 59. 傍点筆者。
- (59) 安井俊夫『学びあう歴史の授業－知る楽しさを生きる力へ－』青木書店, pp. 144～148, 1985
- (60) 『歴史地理教育』第488号
- (61) 加藤, 前掲, p. 8. 傍点筆者.
- (62) 加藤, 前掲, pp. 10～11.
- (63) 北尾悟・河野勉・永瀬弘勝・坂本昇「座談会 加藤公明実践を検討する」『歴史地理教育』第488号
- (64) 安達喜彦「憲法史観の確立を－現代史学習の課題－」『歴史地理教育』第566号。ただし、論点の中心ではない。
- (65) 蒔田豊明「チョコレート・砂糖・綿から現代世界の平和問題へ－中学3年間で学んだ平和と暴力の問題－」『歴史地理教育』第612号
- (66) 森田俊男『小・中・高校における国連憲章・国際法の教育 世界市民として生きるために』平和文化, p. 11, 2005.引用は筆者が整理したもの。
- (67) 日高教・高校教育研究委員会, 森田俊男・渡辺賢二・鈴木敏則編『平和教育ハンドブック』平和文化, p. 14, 2006
- (68) 森田俊男「イラク戦争 終われば忘れるのか－国連憲章の原則と「法の支配」の理念の擁護へ：国連と国際法」『歴史地理教育』第656号, 「原爆投下－核兵器と国際法について－《学び・調べ・アピールする》を励まそう－」『歴史地理教育』第688号
- (69) 渡辺賢二, 本庄豊, 村松邦崇, 滝沢正「座談会 子どもの戦争学習をどう進めるのか」『歴史地理教育』第687号
- (70) 関原正裕「国際人道法から憲法第9条へ」『歴史地理教育』第684号
- (71) 2003年12月増刊号の平井敦子「戦争はひどい、信じられない！を乗り越え自分感覚をくぐって考える教材を提供する選択社会10時間プログラム」
- (72) 堀口博史「戦争と日本国憲法と国連」『歴史地理教育』第497号