

平和教育学の展開

村上 登司文

1. 平和教育学とは

平和教育学は、学術的な視点から平和教育を論ずる必要性があるとの認識に基づき、平和教育について研究する学問である。平和教育が一つの教育領域として発展するためには、平和教育実践と平和教育研究と平和教育運動の三者が協力して展開する必要があった。

平和教育学という新たな学問が成立するためには、平和教育学の固有性（アイデンティティや存立基盤）について以下の条件を満たす必要がある。平和教育学が学問領域（ディシプリン）として、①固有の研究対象があり、②適切な研究方法を用い、③体系化された理論を築き、④研究成果について十分な評価を得ている、などである。そうした条件を満たして、⑤学問の専門的分野として「平和教育学」が外部から認知されることになる。

定義として、平和教育学は平和教育の実践と理論そのものを研究対象とし、学術的方法を用い、平和教育実践を理論面で支え、平和教育の諸問題の解決を促す学問である。平和教育学は、平和学と教育学の接点領域として学際的な性格を有する。学術的方法には、教育学、歴史学、社会学、心理学、国際関係論などによる方法が含まれる。現在のグローバル化社会において平和を実現するために比較教育的方法を取り入れ、平和教育の発展を図ることが重要な課題である。

2. 国内での展開

戦後、日本国憲法・教育基本法の平和主義の理念に基づいて、平和のための教育論が展開した。戦後の教育界では、戦前の超国家主義および軍国主義の教育が反省・否定され、戦後すぐの平和教育論は、教育そのものが平和で民主的な社会を目指すべきという民主主義を志向する教育論であった。

民間教育運動として、日本教職員組合がリードする平和教育運動が広く展開していく。そのスローガンとして有名なのが1951年に作られた「教え子を再び戦場に送るな」であり、反戦平和教育のシンボルとなっている。1970年代から80年代にかけて、学校現場で反戦平和教育の実践が広く行われてきた。他方で、『原爆の子』（長田新編 1951）の出版を契機に、広島から原爆教育を中心とする平和教育が始まり、反核平和運動の展開と共に、日本固有の平和教育実践運動が発展していく。

ヒロシマ・ナガサキ・オキナワの学習を中心とする反戦平和教育の教育実践の広がりや、日本独自の平和教育実践運動として高く評価することができる。しかし、平和教育実践に対して、平和教育研究からの学問的な検討が充分であったとはいえない。

平和学が学術的な視点から平和運動の羅針盤であるべきように、平和教育研究が学術的視点から平和教育実践を支援することができると考えられる。平和教育についての研究成果が積み上がり、「平和教育学」の理論的支援を受けられれば、学校で平和教育を行う教員は、自己の実践を学術的な視点から捉え直し、政治的であるとの偏向批判をうけること

が少なく、創造的に実践を深めることが可能となろう。

平和教育課題研究部会

しかし1970年代以降、平和教育は平和学においてよりも、教育学において固有の研究対象として研究がなされてきた。例えば、日本教育学会大会の課題研究部会のテーマとして、「平和教育」が27年の長期にわたって継続的（1976–2002年）に取り上げられた。「平和教育」の課題研究部会では、教科や道徳と平和教育との関連、各学校段階での平和教育の実践などの報告があった。また、ユネスコなど国連機関や諸外国における平和教育の取り組み、教科書作成の国際協力など、が紹介された。軍縮教育、開発教育、構造的暴力の概念など、平和教育に関連する新しい視点や概念が海外から紹介された。このように、日本教育学会における平和教育研究は、従来の反戦平和をめざした教育だけでなく、海外の研究動向を幅広く紹介してきた。それにより日本の平和教育の新たな課題や将来の方向性を提起してきたといえよう。課題研究部会で報告した中で平和教育の論者として影響が大きかったのは、森田俊男、城丸章夫、藤井敏彦、佐貫浩、藤田秀雄などである。

「平和教育学」論

日本平和学会において1980年前後から、平和研究の重要な課題の一つとして、平和教育論を体系化し「平和教育の理論」にまで高める必要があるとの認識があった。平和教育学の成立をめざし、堀江宗生によりディシプリン（学問領域）としての「平和教育学」の概念が提示された。堀江は、平和教育学を平和学の一つの系となる分野として想定する。平和教育学は、平和教育自体を研究対象として社会科学的に分析する学問であり、平和教育に関連する事象を「社会過程」として捉え、社会科学的に分析し理論的整理を行うべきと述べた（堀江 1980）。

1995年に村上登司文は、「平和教育学の構想」の中で、平和教育をより広く深く実践するために、平和教育を理論化する必要性を説く。また、海外の平和教育の理論と実践を理解するために、平和教育学という学問的受け皿が必要とする。そして、日本の平和教育は世界に紹介するに足る十分な成果を上げているので、それを理論的に整理して世界に発信することが望まれる、と述べた（村上 1995）。

平和教育学研究に関わる組織的な動向としては、2005年に発足した平和教育学研究会をあげることができる。日本の平和教育研究の蓄積と歴史を受け継ぎながら、21世紀の新しい平和教育を創造していくことを目的として、竹内久顕が中心となって、2005年に「平和教育学研究会」が始められ、平和教育学への予備的考察が進められた。平和教育学研究会の成果の一つが、『平和教育を問い直す』（竹内 2011b）として公刊された。学会活動としては、2008年の日本平和学会秋季研究集会で、「平和学と教育学の架け橋—平和教育学の可能性」という、「平和教育学」を冠した初の研究部会が開かれた

2000年代末になると、若い世代によって平和教育学に言及する論文が書かれるようにな

る。平和教育学をテーマとした博士論文として、金恵玉「平和教育学の可能性と必要性」（2008年度）、平和教育学の構築を検討する博士論文として、野島大輔「世界秩序を構想する学習による平和教育の再構築」（2016年度）がある。

3. 海外での展開

欧米では、1960年代と1970年代における平和研究の発展が、平和教育研究の発展を促がした。国際平和学会の平和教育部会として、1972年にPEC（Peace Education Commission）が設置されその活動によって、世界各国の平和教育研究者の連携が広がった。PEC会員が中心となって、平和教育研究を進め、幾冊かの平和教育の研究物が出版された。欧米の平和教育では、積極的平和（positive peace）の概念に基づいた平和教育の実践が主流となった。その流れに南米のパウロ・フレイレによる「意識化」や対話方法のアプローチが加わり、さらに貧困や開発も平和教育の重要なテーマとなった。1980年前後は平和教育研究者が国連の軍縮教育に関心を示し、米ソがヨーロッパで軍事的に対立した1980年代前半には核軍縮教育が欧米で関心を集め広がった。

ポスト冷戦の1990年代前半に、平和教育について比較教育的な研究が進む。ビエルステッドの分類によれば、平和教育の研究領域には、哲学的考察、歴史的考察、心理学的分析、各国の現状分析、平和教育教材・資料、学齢段階に応じた教育方法、学校外の平和教育活動、などが示された（Bjerstedt, Åke 1996）。そうした比較研究において、各国により平和教育の違いが明らかになった。1990年代には、「包括的平和教育」（Comprehensive Peace Education）の平和教育概念が広がるのと同時期に、平和教育研究者の数が増加した。この包括的平和教育は、積極的平和を目指しており、学習題材が広範囲で包括的であり、教育方法においても、日常の紛争解決や平和建設に資する態度やスキルを形成しようとする。海外での平和教育の分類として、紛争地域、緊張地域、平穏地域など地域の特性により、必要となる平和教育プログラムに違いがあるとの指摘がなされた。研究者の増加とともに、AERA（全米教育研究協会）の「平和教育 SIG（専門部会）」など、平和教育研究者のネットワークがいくつか形成され、平和教育研究の成果が積み上げられてきた。

こうした研究者の増加が原動力となり、*Journal of Peace Education* が2004年に創刊された。このジャーナルには、世界各国から編集委員や投稿者が参加し、世界規模のネットワークでつながっている。こうしたことから、2004年の*Journal of Peace Education*の創刊をもって、海外において平和教育学が「制度的に離陸した」と捉えられる。平和教育研究の小論文を集めた*Encyclopedia of Peace Education*のホームページが作成され、2008年にはそれが編集されて本として発行された（Bajaj ed. 2008）。

4. 今後の方向

学問の成立条件としての必要事項として、日本の平和教育学には制度化の課題が残る。つまり、学会や研究組織などの学問内部のコミュニケーション・ネットワークが不十分と

いう点である。これは、平和教育学の「制度化」の程度（レベル）に関係している。つまり、①大学組織内での位置づけ（講座、コース、センターなどの開設）、②予算措置などの外部からの評価、③研究会や学会の成立、④専門誌の発行、などが制度化の評価基準としてあるが、それらの多くは未達成である。

世界では包括的平和教育の概念を用いて、幅広い平和教育実践について研究することが主流となっている。それゆえ「広義の平和教育」の概念に含まれる各教育領域が協同して、積極的平和の実現をめざして教育実践を行うのが平和教育であると、国際的に認識されている。しかし、この広義の平和教育概念は、日本で従来使用されてきた反戦平和の平和教育概念とは異なる。そのため平和教育学の研究対象（守備範囲）が広がりすぎて、その固有性が拡散する危険性を伴う。それゆえ、広義の平和教育を平和教育学の一義的な研究対象とするのは、研究対象の範囲が広がりすぎて不適當である。つまり、平和教育学の固有性を保つために、研究対象としては狭義の平和教育（戦争や直接的暴力をなくす教育）と、それに直接的に関連する周辺事項に、集中する方がよいといえよう（村上 2009a）。

つまり、戦争を教える平和教育を研究対象として固有性を確保することと、平和教育研究の研究対象のウィング（守備範囲）を積極的に広げて研究者のネットワークを広げ、平和教育研究の層を厚くすることで平和教育学の研究を進めること、という両者の併用で進める。世界の平和教育研究は研究対象を広げることで発展したが、日本の平和教育学は研究対象に優先順位をもたせることで固有性を確保することができよう。今後の方向については、理論を体系化し、研究成果について広く合意と評価を得ることにより、平和教育学を発展させることが期待される。

参考文献・資料

堀江宗生（1980）「平和教育学をめざして—その系譜・課題・方法」『平和研究』5号

村上登司文（1995）「平和教育学の構想」『解放教育』No.330

Bjerstedt, Åke. (1996) . "Six International Conferences of PEC (the Peace Education Commission), *Peace Education Miniprints*, 87.

Monisha Bajaj ed. (2008) *Encyclopedia of Peace Education*, Information Age Publishing.

村上登司文（2009a）『戦後日本の平和教育の社会学的研究』学術出版会

村上登司文（2009b）「海外の平和教育研究の発展段階—日本の平和教育学成立への示唆」『平和研究』34号

竹内 久顕（2011a）「平和教育学への予備的考察(3)-平和教育学の課題と方法」『東京女子大学紀要論集』61(2)

竹内久顕編著（2011b）『平和教育を問い直す』法律文化社