

平和教育の社会学的研究方法の特性と適用についての考察

村 上 登司文 (京都教育大学教育学部)

教 育 研 究 論 集

創刊号(2002年3月)抜刷

平和教育の社会学的研究方法の特性と適用についての考察

村上 登司文 (京都教育大学教育学部)

1. 社会学的研究の意義

戦後55年が経過して21世紀に入ったとはいえ、アジア・太平洋戦争の敗戦体験とそれからの復興が、戦後日本の社会発展の基盤となったことに変わりはない。しかし、過去の戦争体験が社会生活において占める割合や影響力は年代の進展とともに減少し、「ポスト冷戦」後の国際状況の中で戦争体験継承の形態も大きく変わらざるをえない。学校教師のほとんどが戦争体験を持たない戦後世代となる中で、戦争体験は過去の歴史的事項になりつつあり、戦争体験を継承する平和教育を方法的にも内容的にも転換する時期となっている。また、国際社会の仕組みや戦争の遂行方法が大きく変容した現在、21世紀に生活する子どもたちに対して、より役に立つ平和教育を実施するためには、平和教育についての研究をさらに深める必要がある。

現在までの平和教育研究では、平和教育がどうあるべきかの理念的研究(べき論)と、平和教育をどう実践するかという方法学的研究(方法論)が中心であり、戦後平和教育の展開と実態を明らかにしようとする実証的研究は少なかったといえよう⁽¹⁾。

平和教育を社会状況の変化に対応させて実践していくためには、平和教育と社会との関連を詳しく考察する必要がある。今までの平和教育研究においては、平和教育と社会の関連性が考察の視野に入っても、平和主義的理念に立つ「べき論」の教育学的立場から、それぞれの時期の社会状況を批判するにとどまっていた。それゆえ、平和教育を今後も発展させていくためには、現在まで平和教育が社会との関連でどのように展開してきたかを、客観的・実証的に明らかにする必要がある。

他方で、日本の平和教育の特徴的な様相について

解明を進めることは、国外の教育研究にも貢献できるという点で有用である。世界の平和教育と比較すれば、日本の平和教育は戦後著しく発展した教育領域として一定の特徴を有しているの、それを研究することは十分に意義があるといえよう。

片岡徳雄(1990)は教育社会学研究の理論研究について次のように述べる。

日本からの理論輸出が期待されている、といったことではないだろうか。まさに、教育に関して世界が求めているのは、「日本的なるもの」の提示と解明である。わが学会[日本教育社会学会]の諸研究に即していえば、日本に独自の教育社会の構造であろう。ここでいう「教育社会の構造」には、教育に関する行為・慣行・イデオロギー・制度などが入る・・・([]内は筆者注)⁽²⁾。

日本の戦争体験を基にした平和教育は「日本的なるもの」として日本独自の発展と構造を持つ教育領域であり、それを社会学的に考察することは、日本の教育の特徴を明らかにする意味からも研究の意義があるといえよう。

本論文の目的は、①平和教育の社会学的研究方法が他の研究方法といかに異なり、どのような特性を持つのか、②社会学的研究方法により、平和教育の分析をどのように進めることができるか、を明らかにすることである。研究方法として、社会学的アプローチと教育学的および平和学的アプローチとを比較対照することにより、社会学的研究方法の特性を明らかにする。次に、社会学的研究方法の適用の視点から、平和教育の研究領域を示し、その社会学的分析の進め方を考察し、分析材料である平和教育関連文献・資料についても考察する。

2. 研究方法の比較

(1) 主要な研究アプローチ

平和教育について三つの研究アプローチを比較する。それは従来行われてきた教育学のアプローチ、平和教育を平和形成の一手段と捉える平和学からのアプローチ、そして本論文の考察の対象である社会学的アプローチの三つである。これ以外に社会科学的方法論のアプローチとして、心理学、政治学などのアプローチからの研究も可能であろう。

以下では、教育学、平和学、社会学の各研究アプローチについて比較する。表1は、三つの研究アプローチが志向する価値、研究対象、目指す研究成果を一つの表にまとめたものである。各アプローチが目指す研究成果は次のような特徴を持つ。

- ①教育学のアプローチ：平和教育はいかにあるべきかの理念と、どのように実践すればよいかの手段・方法を提示しようとする。
- ②平和学のアプローチ：平和教育が、平和な社会を形成することに向けて、どのように貢献することができるかの方法を提示しようとする。
- ③社会学のアプローチ：平和教育が実際にいかにあるかの実態や、平和教育の展開にどのような法則が働いているのかの因果関係を明らかにしようとする。

(2) 教育学のアプローチ

まず教育学のアプローチについて述べる。伝統的教育学では、望ましい教育的実践を明らかにしようとする規範的な研究意図を有し、実践のためのあるべき教育方法を提示しようとする。それゆえ、教育学のアプローチでは、表1で示すように、教育的価値を実現することを志向し、平和教育に関連する思想や歴史を解明しようとしながら、平和教育のより

よい実践方法を明らかにすることを目指す。

平和教育の教育学のアプローチでは、平和教育実践の報告がなされたり、平和教育に対する期待が述べられたり、平和教育の方法がいかにあるべきか、平和教育がどのような子どもを育てるべきかなど、平和教育の「規範モデル」を提示しようとする⁽³⁾。このように教育学のアプローチでは、平和教育の理念を構築し、それに基づいて平和教育をどのように行うべきかの方法論を導き出すことに研究の関心があるといえよう。

戦後の日本では長い間、国内の教育界だけを視野に入れた国内向けの平和教育が実践されてきた。しかし、1980年代以降「教育の国際化」が急速に進行し、その流れの中で教育の課題の一つが、「人類社会」の統合や共存に貢献することであると捉えられるようになった。近代に入って、教育は長く国家や民族の統合に貢献したけれども、人類社会の統合や共存にあまり役立ったとはいえない。むしろ人類社会の分裂に手を貸した例の方が多かったといえよう。小林哲也(1987)によれば、教育や教育学の課題は、今後はむしろ「人類社会」の統合や共存に向けて努力することとされる⁽⁴⁾。

近代以降の教育モデルは、ナショナルモデルに始まり、それが国際化モデルとなり、21世紀の現在は地球を一つの共同体と見るグローバルな視点が重要視されるという方向で発展してきた。国際主義を超えて新たなグローバルな世界像は、「グローバリズム・モデル」といわれる⁽⁵⁾。こうした教育学のモデルの変化は、平和教育の内容にも影響を及ぼしていく。現在では地球市民というグローバルな視点から、教育目的・内容・方法の改革が目指されている。グローバルな視点から教育を実施しようとするとき、それは平和教育が目指す教育の目的や展開と重なり合う。

表1 平和教育への研究アプローチによる相違

研究アプローチ	志向価値	研究対象	目指す研究成果
教育学のアプローチ	教育的価値	教育界	平和教育の実践方法の提示
平和学のアプローチ	平和的価値	政治との関わり	平和な社会の形成方法の提示
社会学のアプローチ	事実把握	社会的事実	実態把握・因果関係の提示と検証

(3) 平和学的アプローチ

次に平和学的アプローチを見ていこう。広島平和公園にある原爆慰霊碑の碑文には、「安らかに眠って下さい。過ちは繰返させぬから」と、原爆投下を再び繰返さないことを誓う。「世界が平和になりますように」と祈ることは大切であるが、そのために何らかの具体的な行動をとらなければ、実際に平和な社会を築けない。エラスムス（1517）は500年近くも前に、平和の実現をただ神に祈るだけでは不十分で、人間自身の手で戦争の除去に努めなくてはならない、と述べた⁽⁶⁾。

平和を求めるには、戦争を除去する手段、または戦争の防波堤をどのように築くかを明らかにする必要がある。平和学は、戦争の原因や形態や力学を分析し、平和の諸条件を探求しようとする学問である。平和学は学問として、平和形成に関する科学的・客観的な知識を生産することを目的としているが、同時に価値としての平和を実現することに役立つとする規範的科学の性格が強い⁽⁷⁾。平和学的アプローチでは、平和的価値の実現を志向し、政治的変革方法を主要な研究対象とする。

猪口邦子（1989）によれば、戦争への防波堤として、教育により市民に平和志向の態度を築くこと、外交や対外政策により平和的・友好的関係を維持・発展させる国際関係のシステムを築くこと、ど大きく二つのことが提示されている。

戦争は外交の失敗の結果であり、市民の戦争に対する防波堤が心に築く「平和のとりで」（ユネスコ憲章）や経済的相互依存のネットワークであるなら、国家の戦争に対する最も基本的な防波堤は外交と対外政策である⁽⁸⁾。

その意味で、平和教育は戦争を防ぐ第一義的な方法ではないが、心の中に「平和のとりで」として戦争の防波堤を築くものである。平和教育に対する平和学的アプローチでは、平和な社会の形成を実現する「手段」として教育をどのように利用しうるかに最も大きな価値が置かれる。つまり、平和教育は平和形成の手段の一つとされ、教育を通じて平和な社会を形成する方法を明らかにするとともに、平和を実際に具体化していくことが平和学的アプローチで

は目指される。

他の社会科学の研究領域と同様に、平和学は欧米日などの先進諸国の研究者たちによってその多くが担われてきた。創設当初の平和学では、北半球が抱える問題（核問題、軍拡問題、東西対立）へ研究関心が偏っていたとされる。そうした問題意識に対して厳しい批判がなされ、1980年代以降、「構造的暴力」の概念が広がり、南北問題、社会開発、フェミニズムなどの新たな視座から平和問題を解決することが求められるようになった。1990年代に入ると平和学では、紛争を予防し紛争解決を目指し、多文化・多民族の共生、環境問題を見据えた持続可能な発展を視野に入れた開発を目指すようになった。国際的な教育界では、ユネスコが主導した「平和の文化」の形成に向けた動きが強くなった。「平和の文化」は、平和・人権・民主主義を実現する機能を果たすものと位置づけられている。2001年以降は、「平和の文化」の形成に教育をどのように貢献させていくかが、平和学的アプローチの第一の課題となっている。

3. 社会学的アプローチ

(1) 社会学的アプローチとは

平和教育の社会学的アプローチでは、平和教育を「社会的事実」として研究の対象とし、平和教育を客観的・実証的に解明することを目指す。その研究成果としては、平和教育の実態や展開に関する知識を獲得し、さらに平和教育が展開する法則に関する知見を得ることを目指している。

ただし、どのような社会学的理論を用いて対象を考察するかで得られる知見は異なるといえよう。菊池城司（1992）は、「観察された事実を我々がどのように知覚するかは、我々がかけている理論の眼鏡に依存しているという意味で『理論負荷的』である」⁽⁹⁾と述べる。「理論の眼鏡」とは、研究者の問題意識であり、対象の分析方法である。それゆえ研究者がどのような問題意識を持つか、またいかなる分析方法を用いるかにより、研究対象についての知見（見方）が異なり、研究成果も異なってくるといえよう。

片岡徳雄（1992）は研究方法への示唆として、「一

般に、現代日本の教育社会の解明には、歴史的な考察と比較的な対照が必要であるとともに、それを通して『日本独自』の問題構造の解明も期待されるべきであろう⁽¹⁰⁾と述べる。片岡は、歴史的考察や比較対照の有用性を説き、教育社会学の「歴史研究」や「比較研究」が、教育史学や比較教育学による研究と異なるとする。後者の教育史学や比較教育学が、歴史的あるいは多文化的に「拡散的」に現実や特色を明らかにするのに対し、前者の教育社会学は、現在の日本の事実や特色を「収斂的」に明らかにすることにある、と述べる⁽¹¹⁾。

このように、教育社会学による平和教育の比較・歴史研究においては、単にその歴史を記述したり、国による平和教育の特色を比べるのみでは不十分である。教育社会学の研究では、平和教育について「収斂的」に明らかにすること、ここでは事実命題、さらに事実命題を構成して「理論」を創り出すことを目指すのが教育社会学の学問的立場であるといえよう。

それでは理論とはいかなるものであろうか。森重雄（1990）によれば、教育社会学における理論とは、①教育という対象に、②経験的に妥当しつつ、③その深層にひそむ社会のロジック（論理）を整合的に照射することによって、教育を証言する言説⁽¹²⁾の総体なのである⁽¹³⁾。

森はマートンの論を参照して、社会学理論とは、「現象に構造を与える深層連関を表明し、経験によって検証されつつ『経験的知見の妥当範囲』を拡大する言明である」とまとめる⁽¹⁴⁾。社会学的概念は観察されるべき事柄を規定する変数であり、変数間の経験的関係が探求されるべきものである。変数間の関係を示す命題が論理的に互いに関連されて一つの理論が立てられる⁽¹⁵⁾。このように社会学では、社会学的概念を使用して現実の深い洞察を行い、変数間の関係の検証を通じて、理論と現実を照らし合わせることが重要となる。菊池城司によれば、「教育社会学は経験科学であって、現実と思考との絶えざるフィードバックがあってこそ、自立的な発想が可能になることを、改めて認識する必要がある。」⁽¹⁶⁾

こうしたことから、教育社会学の理論とは、教育

の構造（深層構造も含む）を経験に照らし合わせて合理的に説明し、実証化する論理的な文章であるといえよう。したがって平和教育についての社会学のアプローチでは、まずできるだけ平和教育の現実に照らし合わせてそれを記述することが第一に必要となる。次に研究の対象である平和教育を客観的・実証的により広く深く説明する理論体系を築くことが目指される。

(2) 平和教育の社会学的研究領域

平和教育のどのような側面が、社会学のアプローチによる研究対象となるのであろうか。教育社会学は新堀通也（1977）によれば、教育事象の三つの領域を研究する。それは、「社会としての教育」⁽¹⁷⁾「社会から教育への社会的規定」「教育から社会への社会的機能」の三領域である⁽¹⁸⁾。新堀のこの分類を応用すれば、平和教育事象においても、次の三領域が研究対象となろう。

- 1) 社会関係としての平和教育：平和教育を一つの社会的な事実、活動、現象、体系、制度として捉え、平和教育の構造や展開などを考察する。学校内、地域社会、国内、さらに世界各国における平和教育を体系・制度として分析対象とし、その構造と展開を考察する。
- 2) 平和教育の社会的機能：平和教育は社会に対して社会的影響を及ぼしており、どのような社会的機能を果たしているかを考察する。
- 3) 平和教育への社会的規定：平和教育は社会から影響を受けており、どのように社会的に規定されているかを考察し、社会的要因との関係を探る。

1) 社会関係としての平和教育

平和教育を一つの社会的事実として捉え、その構造を明らかにし、その歴史的展開の過程を内部の社会関係の視点から考察する。

平和教育は独自の目的・内容・方法を有する教育事象であるが、平和教育を一つのシステムとして捉え、それはいくつかの部分によって構成されると考える。システムとしての平和教育は、その部分の間

に存在する社会関係によって説明される。まず、平和教育の理念と実践が相互にどのように影響しているかなどの関係を見ることができよう。そして国レベルや地域レベルの平和教育がどのように関係するのかの「縦の関係」、また学校教育内の平和教育と、学校外の地域における平和教育との「横の関係」もある。

平和教育の表層構造は、平和教育の制度化や、教材やシラバスの出版やカリキュラムの作成などから、平和教育の量的・質的広がりとして捉えることができよう。他方、観察者（研究者）に見えるのは構造ではなく構造が作り出したものであるとの視点もある。観察可能な表層ではなく、経験的現実の基底にある、もしくは背後にある深層構造に着目し、平和教育の深層構造は何かと⁽¹⁹⁾、考えることも平和教育の全体を解明するには必要であろう。

2) 平和教育の社会的機能

教育には、文化伝達機能、文化的統合機能（記憶保持機能を含む）、政治的社会化機能、などがあり、平和教育もそうした社会的機能を果たしている。

まず、平和教育の文化伝達機能としては、過去の戦争、平和運動、国連機関やNGOの活動、現在の地域紛争など、平和問題に関する様々な情報を人々に与える働きがある。

次に、文化的統合の働きとして、平和教育を通じて人々が平和意識をどのように形成しているかの分析視点がある。それを分析する方法として、社会意識の一つとして平和意識を捉える知識社会学によるアプローチがある。バーガー⁽²⁰⁾に代表される考え方では、日常的に処理される事柄について人々が知っているものが「知識の在庫」をなしており、社会を制度的および正統的に維持するためには、それらの知識の在庫は共通なもので統合されなければならない。知識社会学は、社会が「客観的事実」と「主観的事実」としての二面性を持っており、それが知識によって媒介的に統合されていると見る立場である⁽²¹⁾。この立場からは、①平和に関する主観的事実がどのように形成され、②それが客観的事実にかに転換し、③知識として社会をどのように統合しているかを分析する。

日本の平和教育において、戦争体験の継承は重要な役割を果たしてきた。日本国民の戦争体験の記憶は、継承作用によって保持され、それはアルヴァックス（1950）が述べる集合的記憶の一つとなっている⁽²²⁾。そのことの説明としてバーガーが用いる用語を使えば、戦争の記憶に関する主観的事実の集合体が、戦争体験として継承されることにより、つまり歴史的知識を媒介とすることにより、集合的記憶としてまた歴史的記憶として客観的事実を形成するといえよう。バーガーは次のように述べる。

象徴的世界は歴史をも整序する。それ〔象徴的世界〕は集団のすべての出来事を過去・現在・未来を包摂する一つのまとまりを持った統一性の中に位置づける。過去に関しては、それは集団の中に社会化されたすべての個人によって共有されている「記憶」を甦らせる（〔 〕内は筆者注）⁽²³⁾。

社会の中で、平和に関していかなる歴史的記憶が人々の「知識の在庫」となり、それにより人々の平和意識がどのように形成されているかの枠組みで考察することができよう。

その他に、教育という営みが政治にどのように関わっているのか、つまり政治的行為や政治的制度が埋め込まれている社会的コンテクスト（文脈）を教育がどう構成しているかの分析視点がある⁽²⁴⁾。平和な社会の形成は政治の重要な課題であり、平和教育は人々に対して平和的態度を形成したり、積極的参画態度・技能を形成するなどの政治的社会化の機能を果たしている。平和教育が政治的社会化機能を通じて、特定の政治的態度の形成を促すときは、それへの反作用として平和教育を取り巻く教育界において政治的対立を生じることがある。

ここで述べた文化伝達機能、文化的統合機能、政治的社会化機能などの表だった平和教育の顕在的機能と対比して、平和教育の潜在的機能は何かの分析もできよう。例えば、平和主義的平和教育の普及が反体制的活動であり、旧東側諸国への利敵行為の機能を果たしていると見なされたことがあった。この場合、平和教育が平和主義的態度の形成という顕在的機能だけでなく、宥和政策の支持者を増やし利敵

行為につながる潜在的機能を果たすと批判されて問題となった⁽²⁵⁾。

3) 平和教育への社会的規定

すべての教育領域がそうであるように、平和教育も社会から何らかの影響を受けている。平和教育に対してどのような社会的要因が影響（社会的規定）を及ぼしているか、という視点からの分析である⁽²⁶⁾。

この要因分析法は比較教育研究においてもよく利用される分析手法である。二宮皓（1990）によれば、比較教育学の研究方法の一つに、諸外国の教育制度や教育の実際を形成する諸要因を解明することによって、諸外国の教育をより深く理解することをねらいとする要因分析法（factor analysis）がある⁽²⁷⁾。比較教育学では、様々な要因が提示されている。サンディフォードは、各国の教育制度が歴史的、地理的、民族的、政治的、経済的な諸要因によって形成されている、と考えた⁽²⁸⁾。また、かつてハンス（1947）は国民教育制度に影響を及ぼす因子群を想定し、各種の因子（要因と同義）を整理して、自然的諸因子、宗教的諸因子、世俗的諸因子に分類した⁽²⁹⁾。このように比較教育学では、国により教育制度や実践の相違を引き起こす原因についての差異を解明しようと、諸要因の分析とその実際状態について例証を行ってきた。

平和教育に対して、その国の歴史、地政学的位置、政治、人種民族関係などの諸要因が、何らかの影響を及ぼしている。つまり平和教育の実際と展開にいくつかの社会的要因が規定力として働いている。社会的要因による規定関係を見る要因分析は、社会的事実としての平和教育の実態を社会学的に考察するための重要な分析方法である。

けれども、要因分析を用いた国際比較というマクロな比較分析は、分析対象がマクロすぎて実証化が難しいという難点があり、大雑把で雑な研究になるという危険性がある。平和教育の国際比較を行う際は、この点を充分留意する必要がある⁽³⁰⁾。

(3) 比較歴史的分析

1) 比較社会学

平和は一国内の問題であるだけにとどまらず国際

間で協力して解決すべき課題を多く含むので、平和な社会の形成に貢献しようとする平和教育は、その国だけで通用する特殊な教育であってはならないといえる。その意味で日本の平和教育が普遍性を持ち、外国の平和教育と多くの共通項を持つ必要がある。そのためには、各国の平和教育を比較検討してそれぞれの国の平和教育の特性を明らかにすることが有用である。自国外の視点から見ることにより、日本の平和教育の特徴を解明することができよう。

デュルケム（1895）は『社会学的方法の規準』において、「比較的方法もしくは間接的実験こそは社会学においての証明方法であり」、「比較社会学は社会学そのものである」⁽³¹⁾と述べる。各国の平和教育の特徴をより明確に認識できるという意味で、比較の視点が重要である⁽³²⁾。

平和教育の国際比較では、世界各国の平和教育の特徴を言説の形で整理し、その類似点と相違点を社会的要因によって因果的に説明することが可能である⁽³³⁾。教育社会学研究での国際比較研究について沖津由起（1991）は次のように述べる。

「日本の教育にそのような特質をもたらしたのは、日本と他の社会の間のどのような差異であるのか」「他の社会で別の特質が見られるとすれば、それはどのような要因によるのか」という基本的諸問題の説明図式として、アカデミクな面での精練は必ずしも充分でなかったと思われる〔下線は筆者〕⁽³⁴⁾。

その不十分な研究領域にアカデミクな知見を得る意味から、平和教育を比較社会学の視点から要因分析を進めることは、研究上の意義があるといえよう。

ただし、平和教育の国際比較において、一国の平和教育を類型化したり、一般化するのは大理論の弱点をさらすことになる。特に、平和教育研究者の言説を収集し、各国の平和教育の特徴を明らかにしようとするとき、不確かな観察に基づくという大理論の問題点が出やすい⁽³⁵⁾。

もう一つの問題点として、国際比較で平和教育を一般化や類型化する際に、一般化や類型に入るもの以外が見えなくなるという恐れがある。個別の平和

教育と類型モデルとが一對一の対応となっておらず、実際には一つ以上の類型にまたがっていることも考えられる。こうした問題点を確認した上で、類型化や一般化を進めていく必要がある。

2) 歴史社会学

歴史社会学は、歴史の展開を広く社会・経済・文化的視点から説明的に把握しようとする領域ないしは方法であり、歴史の展開を内在的に説明しようとし、歴史一般に通じる展開の因果的法則を普遍化して認識しようとする。歴史社会学では、歴史の展開に内在する法則性に関心があり、因果関係を「現在」の結果から「過去」の原因に遡ろうとする。歴史社会学は史実の丹念な再構成に興味があるというよりは、歴史的因果関係に興味があり、それをよりよく説明する仮説を案出することに価値を置くという学問的立場といえよう。

例えば、デュルケムの『フランス教育思想史』は、機能主義的な社会学の枠組みで、教育史研究の成果を新しい視点から次のように再構成した。

社会変動による新しい集合意識の発生→新しい教育観の発生→それを実現せんとする新しい教育制度・組織の形成→その中に織り込まれた新しい教育課程（カリキュラム）→新しい人間類型の誕生⁽³⁶⁾

この歴史的ダイナミズムの枠組みは、平和教育でも使用できよう。例えば、戦後の新しい人間類型に影響を及ぼした教育観として、軍国主義教育の否定と民主主義教育があり、1980年代以降の教育の国際化と、1990年代以降の地球市民としての教育が21世紀の人間類型を創り出す、との説明に導く。

平和教育の社会学的研究では以上のような視点に基づいて、比較分析と歴史分析を行う。その研究方法は、次のようにまとめられよう。いくつかの国で平和教育システムが制度化され拡大する歴史的過程において、平和教育システムを取り巻く様々なシステム（または社会的要因）との間にいかなる関係を形成してきたかをまず検討する。次に、このシステム間関係史の国際間での比較を試みる。平和教育と他の社会システムの「システム間関係」を歴史的・比較的に検討することによって、日本の平和教育シ

ステムの特質がどのように生じたかを全体的に解明できると思われる⁽³⁷⁾。

4. 平和教育の文献・資料の分類

ここでは平和教育の社会学的研究で用いる平和教育に関する文献や資料について分類整理する。表2は研究資料となる平和教育の文献・資料の分類枠組を示したものである。横軸は、平和教育の文献・資料を平和教育論に関するものか、または平和教育実践に関するものかの「対象領域」によって区分する。縦軸は文献・資料を学問的理解を志向するのか、または実際に役に立つ実用を志向するのか、という「志向」によって区分する。いいかえれば、それは理論化への志向が強いもの（学問志向）と、教育現場での応用に役立てようという実践への志向が強いもの（実用志向）との区分である。この「対象領域」と「志向」の二つを分類軸として、平和教育の文献・資料を、表2のように四つのカテゴリーに分類することができよう。以下それぞれのカテゴリーについて説明していく。

①基礎論

基礎論とは、平和教育を学問的興味に基づいて論理的・理論的に明らかにしようとする文献である⁽³⁸⁾。平和教育の必要性や意義を哲学的に理論づけ、平和教育の目的、内容、方法を演繹的に明らかにしようとするものである。だが研究者や時代や地域が異なれば、平和教育の理念に違いや変化が生じる。平和教育論の展開の研究としては、日本教育学会における平和教育課題部会の時系列的な報告と討議についての分析がある⁽³⁹⁾。また、外国の平和教育の実践を、比較教育学の学問的視点で紹介する文献・資料もこの基礎論に入る。外国の平和教育を客観的に理解しようとする比較研究により、日本の平和教育を相対的に捉え直すことが可能となる。平和教育に関する

表2 平和教育に関する文献・資料の分類枠組

志向 \ 対象領域	平和教育論	平和教育実践
学問志向 (academic)	①基礎論	③実践の実態分析
実用志向 (practical)	②応用論	④実践報告・資料

こうした基礎論が蓄積されて、教育学理論として体系化されることにより平和教育学が成立する条件の一つが整う⁽⁴⁰⁾。

②応用論

応用論とは、教育現場での実践方法を示す教育論であり、平和教育をどう実践するかの実用的方法を説く文献や資料である。それには、平和教育実践のための入門書や指導書、平和教育の実践で生じた問題に答える解説書も含まれる。平和教育の教育課程(カリキュラム)案もこの分類に入る。ただし、今までに発行された平和教育論を、「基礎論」か「応用論」かに厳密に分けることは難しく、両方の性格を持った文献も多いと思われる。

③実践の実態分析

平和教育の実践について実態調査が行われることがあり、その調査報告がこの範疇に入る。平和教育に関する調査として、教員組合やマスメディアにより、子どもたちに対する平和意識調査や教師に対する平和教育の実態調査がなされている。

子どもを対象にした意識調査として、県教組が実施している小中学生に対する平和教育調査「平和教育アンケート」⁽⁴¹⁾がある。その他、マスメディアによる平和意識に関する調査が多くある。他方、学校教師に対する平和教育の実態調査や⁽⁴²⁾、県教組による平和教育実践調査や⁽⁴³⁾、大学教育学部による調査報告などがある⁽⁴⁴⁾。

④実践報告・資料

実践報告は、どのような教材を用いて平和教育をいかに実践し、子どもがどう変わったかを記録した報告書である。日本のそれぞれの地域に、学校で平和教育をどのように実践してきたかの実践報告がある。また、教組による全国教育研究集会の分科会での討議や、平和教育実践例などが掲載された文献もある。

他方、実践資料は、平和教育の実践に役立つ資料や文献などをまとめたものである。平和教育教材や平和教育実践資料集がそれに当たる。国語教科書にも戦争児童文学などの平和教材が掲載されている。また、副教材として子ども向けの戦争に関する絵本や児童文学、写真集、副読本などが現在まで数多く

出版されている。また、平和教育論を編纂し、平和教育実践のために必要な資料をまとめた『平和教育実践事典』(1981)も発行された⁽⁴⁵⁾。

以上、平和教育に関する文献・資料を分類するそれぞれのカテゴリーについて説明してきた。平和教育の社会学的研究では、平和教育論と平和教育実践の両方を社会学的に研究する。教育方法学の研究手法と比較して、教育現場向けに実践方法を明らかにしようとする実用志向は教育社会学では弱く、平和教育論の展開過程と平和教育実践の実態を明らかにしようとする学問志向が強い。つまり、平和教育の社会学的研究では、分析対象としては、①から④までのすべてを含むが、学問志向の強い基礎論(①)と、実践の実態分析(③)を主な研究対象として研究を進めるといえよう。

5. まとめ

教育学や平和学と比べて社会学的研究方法の特性は、平和教育の実態を明らかにし、因果関係の提示とその検証を行うことといえよう。そこでは、平和教育を一つの社会的事実と捉え、それを価値自由の立場から考察し分析する。社会学的研究では、文化的相対主義の視点から日本の平和教育の展開と実態を分析してその特徴を明らかにしようとする。さらに、社会学的研究の優位性としては、研究対象を可能な限り実証的に明らかにしようとするので、より客観的な実態が解明されることにある。

教育社会学的研究の進め方として、平和教育を社会関係、社会的機能、社会的規定などの分析視点から、平和教育の実態と展開に関わる社会的要因間の関係について因果的説明を行おうとする。各国の歴史、地政学的位置、政治、人種民族関係がそれぞれの国の平和教育の実際と展開にどのように影響を及ぼすかを考察する。平和教育の比較歴史社会学的分析により、平和教育が展開する歴史的過程において、どのような社会的要因により規定されるかを分析する。国際間で平和教育を比較することにより、日本の平和教育の特質の生成を解明することが期待される。

平和教育を社会学的研究の対象に選ぶということ

は、長期的視野に入っているのは平和への貢献である。その意味では価値志向的（平和志向、有用性志向）であり、社会学的研究に必要とされる「価値自由」の立場であるとはいえない。つまり、平和教育の社会学的研究が目指すものは、平和や有用性を目指す平和学の価値志向に接近している。その意味で平和教育の社会学的研究は、実態把握と因果的説明を目指す社会学的アプローチに立ってはいいるが、研究成果を平和社会の形成に役立てようとする意図を有する点において、平和学的な価値志向に近いという特徴を持つ。

1980年頃から「平和教育学」の成立が目指されてきた⁽⁴⁶⁾。平和教育学は、平和教育の目的・内容・方法を解明することが研究の中心的課題であり、方法論を重視している点で教育方法学に近く、実践指向が強い学問領域である。それは、平和な社会形成に貢献するという価値志向的な教育論を構築し、具体的な方法論を整理して提示しようとする。平和教育の「社会学的研究」の学問的貢献としては、社会学的分析により平和教育の実態把握と因果関係を提示し、平和教育学の理論体系構築のための基礎的理論を提供できることにあるといえよう。

注

- (1) 村上登司文「戦後平和教育論の展開－社会学的考察」『広島平和科学』22号、2000年。
- (2) 片岡徳雄「教育社会学の歴史的・比較的視座－日本的なるものをめぐって」『教育社会学研究』第47集、1990年、105頁。
- (3) 森重雄によれば、「教育学の任務には、教育をめぐる『良き通念』を先導し、それを教育理論へと結晶化する価値創造の営みが含まれる。」（森重雄「教育社会学における理論」『教育社会学研究』第47集、1990年）
- (4) 小林哲也「はじめに」、小林哲也・江原武一編『国際化社会の教育課題－比較教育学的アプローチ』行路社、1987年を参照。
- (5) 小林哲也「国際化社会と比較教育学」、小林哲也・江原武一編『国際化社会の教育課題』1987年、25頁。
- (6) かつてエラスムスは次のようにいう：公の祭典がおごそかにいとなまれ、到る処で声をはりあげて平和が祈願されています。その声は恐ろしい叫喚とさえ聞こえます。「神よ、我らに平和を与え給え。乞い願わくば我らの祈りを聞き入れ給え!」と。けれどもこれに対して神は当然答える権利があるというものです。「何をふざけているのだ。お前たちは自分の意志で招いた災厄を私にとり除いてほしいと祈っている。自分自身が企んだのだから、わが身に救いを頼むがよいぞ」とね。（エラスムス（箕輪三郎訳）『平和の訴え』岩波文庫、1961年 [原典1517年]、66頁）
- (7) 岡本三夫『平和学』法律文化社、1999年。
- (8) 猪口邦子『戦争と平和』東京大学出版会、1989年、248頁。
- (9) 菊池城司「教育社会学の『パラダイム』展開」、柴野昌山ほか編『教育社会学』有斐閣ブックス、1992年、21頁。
- (10) 片岡徳雄 1990年、105頁。
- (11) 片岡徳雄 1990年、107頁参照。
- (12) 言説について、「discours or discourse は、談話・講義・論述・叙法・言語表現などと訳され、本来は言葉による思考ないし思想の伝達といった意味である」（今津孝次郎「教育言説としての『生涯学習』」『教育社会学研究』第54集、1994年、41頁）。あるいは、「言説：メッセージを伝える文字的・音声的な言葉の集合である言表の集積からなる」（森重雄「教育言説の環境設定」『教育社会学研究』第54集、1994年、25頁）などと説明される。
- (13) 森重雄「教育社会学における理論」『教育社会学研究』第47集、1990年、9-10頁。
- (14) 森重雄 1990年、9頁。
- (15) R. K. マートン（森東吾ほか訳）「社会理論の経験的調査に対する意義」『社会理論と社会構造』みすず書房、1961年 [原典1957年]、第2章。
- (16) 菊池城司「序論：理論を創る」『教育社会学研究』第49集、1991年、7頁。
- (17) 例えば教育社会学では、「社会としての教育」領域を研究対象とするとき、「教育を一つの社会的な事実、活動、現象、体系、制度とみなし、その社会構造、社会過程、社会関係、社会規範を研究する」（新堀通也「教育社会学とは」、新堀通也・片岡徳雄編『教育社会学

- 原論』福村出版, 1977年, 17頁)。
- (18) 新堀通也 1977年, 17-19頁。
- (19) 菊池城司 1992年, 13頁。
- (20) P. L. バーガー (山口節朗訳) 『日常世界の構成』新曜社, 1977年 [原典1966年]。
- (21) 石戸教嗣「知識社会学」『新教育社会学辞典』東洋館出版社, 1986年。
- (22) M. アルヴェックス (小関藤一郎訳) 『集合的記憶』行路社, 1989年 [原典1950年]。
- (23) P. L. バーガー 1977年, 174頁。
- (24) 政治の教育社会学を概念化することについては、(刈谷剛彦「教育の経済学から『経済の教育社会学』へー高卒者の就職とその社会的構成の比較社会学」『教育社会学研究』第49集, 1991年, 61頁)を参照。
- (25) Caroline Cox, Roger Scruton, *Peace Studies: A Critical Survey*, Institute for European Defence & Strategic Studies, 1984.
- (26) 社会的要因分析法による考察の背後には、構造機能主義的に問題設定しているという前提がある。つまり、「構造を持つ関係の形態のそれぞれの中に、パターンに従う関係の組み立ての順序と性質の中に相違が観察される場合、これまで特定の要因が両者の相違の原因であると説明されてきた」(菊池城司 1992年, 14頁)
- (27) 二宮皓「比較教育学の研究法」, 吉田正晴編『比較教育学』福村出版, 1990年, 27頁。
- (28) 二宮皓 1990年, 28頁。
- (29) 自然的諸因子としては民族, 言語, 地理的・経済的環境があり, 宗教的諸因子としてはカトリック教, 英国国教会, ピューリタンがあり, 世俗的諸因子としては人文主義 (ヒューマニズム), 社会主義, 国民主義 (ナショナリズム), 民主主義, などをハンスは挙げた (N. ハンス (利光道生訳) 『比較教育: 教育におよぼす因子と伝統の研究』明治図書出版, 1956年)。
- (30) 比較教育学における要因分析法の問題点として, 二宮皓は次の二つを指摘する。①要因分析法による比較教育学的研究がきわめて巨視的 (マクロ的) な研究になるという点にある。②諸要因と教育制度との関係を厳密に関係づけ, その関係を実証的に証明することがきわめて困難であるという点である (二宮皓 1990年, 31頁)。
- (31) E. デュルケム (佐々木交賢訳) 『社会学的方法の規準』学文社, 1979年 [原典1895年], 161頁。
- (32) 刈谷剛彦によれば, 平和教育の国際比較を行わなくとも, 視点の相対化により日本の平和教育について比較社会的に分析することは一応可能となる。「比較社会的視点とは, 対象としている社会において自明視されている『常識』をいったん括弧に入れ, 視点を相対化することで, 社会的想像力を働かせようする方法である。いくつかの異なる社会を対象に, 実際にいわれる『比較研究』を行わなくても, 比較社会的に日本社会を分析することは可能である。また, 自覚的にそのような視点に立つ日本研究が待たれている」(刈谷剛彦 1991年, 76頁)。
- (33) 各国の平和教育の特徴を社会的要因によって説明している (村上登司文「平和教育の世界的動向ーPECによる資料を中心として」『平和研究』19号, 1995年)。
- (34) 沖津由起「『システム間関係の比較歴史社会学』の可能性ー日本における相対的学力重視規範の成立・定着をめぐって」『教育社会学研究』第49集, 1991年, 155頁。
- (35) 大理論は, 不確かな観察に基づいて, 社会システムの複雑さをいくつかの簡潔な命題の中に閉じこめようとする (菊池城司 1992年, 19頁)。
- (36) これは麻生誠による説明である (麻生誠「私の歴史研究」『教育社会学研究』第57集, 1995年, 82頁)。
- (37) 沖津による比較歴史的社会学的方法とは, 「ある社会で教育システムが制度化され拡大する過程において, 教育システムを取り巻く様々なシステムとの間にいかなる関係を形成してきたかを包括的に検討すること, そしてさらに, このシステム間関係史の社会間での比較を試みるということである。このような『システム間関係』の歴史的・比較的検討によって, ある社会の教育システムの現在の特質がいかにして生じたかを最も全体的に把握し得ると考える」(沖津由起 1991年, 159頁)。
- (38) 基礎論の例として, 政治運動にとらわれず, 柔軟な発想の形成こそ平和教育に取り入れる必要があると説く平和学者の論文もある (山本満「平和教育への問題提起」『平和研究』2号, 1977年)。
- (39) 例えば, 竹内久顕「日本教育学会課題研究『平和教育』

の経過と課題』『教育学研究』第58巻, 第1号, 1991年。

- (40) 村上登司文「平和をめざす教育学の創造」, 解放教育研究所編『人間解放のカリキュラム』明治図書, 1997年。
- (41) 1968年, 1975年, 1979年, 1987年, 1996年の各年に調査を実施している(広島平和教育研究所「中間報告: 平和教育アンケート」『広島教育』No. 517, 1996.8)。
- (42) 広島市教職員組合平和教育部会「平和教育の取り組み実態調査」(1985.10)。
- (43) 兵庫教育文化研究所平和教育部会「『平和教育実態調査1995』の報告: 身近なところで平和教育を」, 兵庫教育文化研究所『子どもと教育』No. 92, 1996年。
- (44) 滋賀大学教育学部平和教育研究会「滋賀県下の平和教育の現状」『平和教育の課題と方法に関する学際的研究Ⅱ』1989年。
- (45) 広島平和教育研究所『平和教育実践事典』労働旬報社, 1981年。
- (46) 堀江宗生「平和教育学をめざしてーその系譜・課題・方法」『平和研究』第5号, 1980年。

A Study of the Features of a Sociological Approach to Peace Education

MURAKAMI Toshifumi (Kyoto University of Education)

This paper investigates some methods of research on peace education, and first makes a comparison of approaches of pedagogy, peace research and sociology to peace education. Most of the pedagogical studies on peace education are idealistic or method-oriented after the Second World War. In order to improve the theory and practice of peace education for the 21st century, it is necessary to clarify the social development of peace education in an objective way. Until now, there have only been a small number of positive studies on the true state and development of peace education by sociological methods.

In a sociological approach, peace education is regarded as a social fact, so the social structure and social functions of peace education are analyzed. The aims of the sociological study are to gain knowledge on the real state of peace education and to study the historical development of peace education. Using methods of comparative and historical sociology, the social factors that define the developmental process of peace education are analyzed.

It is expected that the formation of Japanese features of peace education should be explained in comparison with peace education in other countries. Japanese peace education based on passing on war experiences in the Second World War is a specific field of education that has a characteristic in its development and structure. The sociological case studies of Japanese peace education lead to a better understanding of the Japanese educational system.

Peace education research has the feature of being peace value-oriented to find practical educational methods for peace building and peace making. The academic contribution of this sociological study of peace education is to provide the basic theory for structuring the whole theory of peace education research.

Key words peace education, sociological approach, sociology of education, peace education research, peace research