

平和の大切さについて考える社会科授業

川野 哲也

Social Studies Lesson to Think About the Importance of Peace

Tetsuya KAWANO

1. 問題意識

中学校学習指導要領によれば、社会科の目標は「グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の形成者に必要な公民としての資質・能力の基礎」を育成することである¹⁾。さらに「自国を愛し、その平和と繁栄を図ることや、他国や他国の文化を尊重することの大切さについての自覚などを深める」ことなどが示されており、平和教育は社会科の中心的課題の一つである。

戦争と平和を扱う教育実践については、これまで膨大な量の取り組みと研究成果がある。また竹内久顕、村上登司文、西尾理らによる総括的な研究²⁾があり、そこから大きな流れをつかむことができる。特に竹内の議論から整理してみよう。

戦後、15年戦争における空襲や原爆経験を中心とし、戦争の残酷さ、悲惨さを訴える形の平和教育（平和学習）が多く実践されてきた。戦争体験者から話を聞いたり、修学旅行で被爆地を訪問したり、夏休みの登校日に特別授業を行ったりしてきた。1980年代、貧困や差別などの構造的暴力に着目するヨハン・ガルトウングの議論が紹介されると、しだいに平和教育は開発教育、環境教育、人権教育、異文化間教育、国際理解教育などをも含む包括的なものととらえられるようになった。

1990年代の冷戦終結後、中国が台頭し、イスラム地域の緊張は高まり、世界中で民族紛争が起こるようになった。日本国内では集団的自衛権の行使容認、さらには憲法改正が議論されるようになってきた。それまでの反戦を訴える平和教育はあまりにも非現実的だとして批判されるようになる。竹内久顕は、これまでの平和教育には紛争や対立をどのように解決するかという観点は弱かったと指摘する³⁾。戦争の悲惨さを訴える平和教育を否定するべきではないが、その観点をも含みながら新しい形の平和教育を見出していくことが現在の課題である。

さて、多くの市民が無残にも死んでゆく姿を見れば、戦争という手段を選ぼうという気にならないであろう。しかしそのような平和教育については、多くの課題も指摘されている。小西正雄⁴⁾は、千羽鶴を飾ることで世界が平和になるわけではないこと、不戦や反戦を掲げる平和教育は精神主義であること、場合によっては戦争の可能性があるという覚悟の上でこそ、平和は現実的な力となっていくこと等を指摘する。山内規嗣⁵⁾は、空襲や原爆についての平和学習を受けてきた大学生へアンケートを行っている。平和学習に対する嫌悪感や心理的抵抗を示している者も少なくない。また平和学習が原因の分析や平和実現のための実践的側面を欠いているという声もある。古波蔵香は、戦争体験者の心情に共感させる教育実践は、「戦争回避の心情を醸成することには長けているものの、戦争がなぜ起こるのか、戦争とはそもそもどのような構造を持つものなのか」という認識を培うことには向いていない」と指摘する⁶⁾。

以上の観点を踏まえ、本論では今後の新しい平和教育のあり方について考察したい。戦争と平和についての授業のあり方を分析考察するとともに、「平和の大切さ」という価値の意味について検討したい。なお高校の地歴科と公民科は厳密に言えば社会科ではないが、中学校社会科に応用可能な部分も少なくないため、その視点に着目して取り上げることとする。

2. 戦争と平和の概念

戦争のあり方について整理しておきたい。まずは西谷修の著書から整理してみる⁷⁾。

17世紀に、ヨーロッパ全土を巻き込んだ宗教戦争（三十年戦争）が起こる。プロテスタント、カトリックがそれぞれ神の名のもとに悲惨な殺し合いを続けた。それがあまりにも酷いものであったため、人々は秩序の安定を図って講和会議を開いた。ウェストファリア条約である。そこでは政治的秩序を作るのは宗教や地域勢力ではなく「主権国家」であることが明確に位置付けられた。戦争を行うのは主権国家のみであり、それ以外の内乱は主権国家が鎮圧する（外国は内政不干渉）。主権国家の戦争する権利を認めるのだけでも、国家同士は相互に牽制し合い、結果的には戦争を抑止することになる。このような主権国家を単位とした国際秩序をウェストファリア体制と呼ぶ。

この体制の成立に影響を与えたのがグロティウスの思想であった。グロティウスについては倉山満の議論が分かりやすい⁸⁾。グロティウスの考えでは、戦争に正義や善悪はない。もし仮に正義や善悪を認めてしまうと、戦争はいつまでも終わることがなく悲惨なものになる（宗教戦争は善悪のための戦争）。グロティウスは、戦争を、野蛮な殺し合いではなくルールに基づいた儀式のようにとらえるようにした。すなわち戦争とは国家と国家の決闘のようなものであり、主権を持つ国家だけに認められた正式のルールである。戦争の際には、その目的を明確にし、戦争の開始（宣戦布告）と終了（平和条約）を明確にする。敵と味方と中立を区別し、戦闘員と非戦闘員を区別する。グロティウスの考えは「国際法」として広く認められるようになった。

18世紀以降、国家と戦争のあり方は大きく変わる⁹⁾。市民革命の後、各地で国民国家が形成された。それまでの国王や傭兵による戦争ではなく、国民が国家を守るという国民軍による戦争となった。以前は王家と王家の戦争であったため、武力や財力に限界が来ると戦争を終わらせていた。しかし国民国家が登場すると、国民全員が戦争に参加でき、国家予算の枠まで戦費を調達できるようになる。その結果、戦争は大規模化していく。第一次世界大戦の際には兵器の殺傷能力の向上もあって、甚大な被害を見せた。政府は強気なことを発言することで国家の主導権を握ろうとし、いくつかの戦闘で敗北しても戦争としての敗北を認めようとしない。国力の全てをあげて戦争に投入するという「総力戦」であった。徹底的に一方の国が崩壊するまで戦争をやめることができなくなってしまった。ヨーロッパの状態があまりにも破滅的であったことから、人々は戦争そのものが文明を脅かす惨事であり、悪いことだと考えるようになった。二度と戦争を起こさないような戦争防止の仕組みを作ろうと考えたのである。そこで、ウェストファリア体制に変わる新しい体制が模索され、その中心が国際連盟であった。

第二次世界大戦に向かう状況を確認しておこう¹⁰⁾。1929年の世界恐慌により失業者は増え、ヨーロッパ各国が弱体化していく。その中でドイツの脅威は増していく。ソ連ではスターリンの独裁が進み、ドイツとイタリアが反共産主義とファシズムを掲げて台頭する。ドイツのナチ党は多くの民衆から支持を集め、1933年にヒトラーが首相に任命される。石田勇治はヒトラー政権が誕生した理由について議論する¹¹⁾。ヒトラーは巧みな演説で人々を惹きつけた。ナチ党の地方政治家たちはそれぞれの地域の課題に合わせて主張した。カトリックの多い地域ではマルクス主義を批判し、労働者の多い地域では資本家を批判し、貧しい農村地域では都市の政治家を批判した。さらに人々の不満をユダヤ人に向けるよう扇動した。かくして全ての社会階層に支持され

るようになった。ヒトラーにより、国民の団結と復興への動きが示されると、それまで支持してきた人々はいつそう熱狂的になり、それほどでもなかった人々さえもヒトラーに賭けてみようという思いとなった。ナチ党は国民の権利を制限していったが、共産化の動きを前に、このような非常時には多少の自由が制限されるのは仕方ないと考え、人々の抗議は起こらなかった。多くの人は自ら進んでナチ党へ入党したという。

日本の動き、日本が日中戦争から太平洋戦争へと突入した理由については、NHK取材班『日本人はなぜ戦争へと向かったのか』が分かりやすい¹²⁾。陸軍が独断専行で満州事変を起こしたが、うまく処理できないままさらに暴走してしまい、日中戦争へ至る。外交では、十分な意思決定が出来ないまま国際連盟を脱退し、その後もオランダ、イギリス等各国と連携しようとするが、気が付けば日独伊だけが孤立することになっていた。新聞やラジオなどのメディアが軍部の動きを大きく報じることで世論の熱狂や盛り上がりを作り上げていった。その後、アメリカによる経済制裁を前に政治家たちは混乱し、戦争回避の判断が出来ないまま、日米開戦に踏み切った。南方に侵攻し石油を確保した後も、占領地計画も曖昧なまま、戦線拡大は歯止めがきかなくなってしまう。連合軍の反撃を受け、劣勢に立たされてもお戦争は継続された。第二次世界大戦は、世界中に甚大な被害をもたらして終結した。

戦後の状況についてである¹³⁾。大戦中に、最終兵器としての核兵器が登場した。核兵器の威力はあまりにも大きく、人類を破滅させてしまうほどである。核を保有する大国同士は、もはや戦争をすることができなくなった。戦後に登場した国際連合は、平和の維持、安全保障についての秩序づくりを担った。以前であれば戦争は国家としての当然の権利であったのだが、ここでは戦争そのものが禁止となり、破壊や殺戮は「人類にとっての罪」となった。主権国家よりも上の位置に国際秩序が存在するという形が出来たのである。国連の秩序のもとでは戦争は禁止になったが、現実には多くの戦争が起こった。アジア・アフリカ地域では、宗主国に対する独立闘争が起こる（アルジェリア戦争等）。独立の動きをソ連が支援したり、共産化の動きに対してアメリカが介入したりと、米ソの代理戦争という側面もあった（ベトナム戦争、中東戦争等）。

その後の動向について最上敏樹の書からまとめてみる¹⁴⁾。冷戦終結後には、湾岸戦争やイラク戦争等が起こる。それはアメリカ、あるいは国連を中心とする国際社会が、国際秩序を乱す国家に対して武力行使を行うという形をとる。国連は戦争を禁止しているが、しかしながら違法な武力行使を行う国に対して経済制裁や軍事制裁を行うことは認めている（なお湾岸戦争は国連決議を受けていたが、イラク戦争は国連決議に基づいたものではなかった）。また冷戦終結後において、同一国内の民族同士が激しく対立する民族紛争が起こりやすくなった。ボスニア＝ヘルツェゴビナ紛争、ソマリア紛争、ルワンダ紛争、コソボ紛争等である。ソマリア紛争やルワンダ紛争では国連の平和維持活動が展開している。ルワンダでは住民による虐殺が行われたが、国連PKOはこれを防止することが出来なかった。コソボ紛争の際には、セルビア系住民がアルバニア系住民に迫害を加えているという理由でNATOが空爆を行っている（人道的介入）。こうした武力行使に関しては様々な意見があり、コンセンサスを得てはいない。

国際政治における戦争や紛争について概観してきた。私たちは平和のあり方をどのように構想すればよいか。平和主義については松元雅和が議論している¹⁵⁾。松元が依拠するのは、あらゆる暴力（武力）を否定するという絶対的な平和主義ではなく、暴力手段は賢明な手段ではないという理解のもと、例外的な条件においては暴力を容認するという立場である。当然ながら選択肢の一つとして考えて良い。現在、対立や葛藤を含む現実の国際関係を前に、暴力（武力）はやむなしという議論がある。松元はそれらに対して平和主義の立場から反論を試みている。例えば、自衛のための戦争は正しい戦争であるという考え方がある。政府がプロパガンダを行うこと、最後まで降伏を認めないことなどを想起すれば、それは必ずしも説得力ある考えだとは言えない。

また、他国で生じている人権侵害に対して人道的介入（武力を含む）は必要だという考えもある。しかしそれは暴力に暴力を重ねることになり問題の解決にならない。内政干渉になるという点で国際法から外れている。以上のような議論に基づき、松元は安易な形での武力行使を批判している。

様々な複雑な国際情勢を取り上げて戦争の条件を議論した藤原帰一は、平和の条件について、次のように述べる。

「暴力が国際政治の現実であることは否定できない。暴力に頼ることなく戦争を回避することもきわめて難しい。だが、その現実の中には常に複数の選択が潜んでいることも見逃してはならない。…ここで求められるのは暴力への依存を最小限に留めながら平和を実現する方法を具体的な状況のなかで探ることであり、そこでは戦争の条件と平和の条件が裏表のように重なり合うのである。」¹⁶⁾

おそらくこのあたりに「平和の大切さ」という言葉の意味が示されているのではないだろうか。

まとめてみよう。戦争は良くないという認識が広く定着しつつある一方で、常に戦争は引き起こされてきている。戦争を防ぐための協調体制は一定の範囲で機能するが、それが破綻した際にはよりいっそう大きな戦争となった。戦争が起こる原因や背景は、経済問題や国民感情、政治家のあり方などが考えられる。現在もなお、様々な形で武力行使の必要性が想定されるが、複雑な国際問題や民族紛争の中で、戦争への道を回避し、平和への道を模索していくことが求められている。

3. 社会科における戦争の取り上げ方

以下、社会科授業のいくつかを取り上げ、その力点の置き方に着目して検討してみる。

1) 「人々はどんな心境か」という問い

多くの授業は、歴史的経緯を概観するとともに、戦時中における1人ひとりの生きる姿を明らかにしようとする。特に小学校は、その傾向が強い。

例えば宇田川嘉一の授業（小学6年）では、空襲直後の焼け跡の写真を見て話し合ったり、空襲や集団疎開を体験した地元の住民にインタビューを行ったりしながら、人々の生活や被害の大きさ等を明らかにしていく¹⁷⁾。空襲では、我が家が焼けてしまったこと、多くの友達が命を落としたこと、軍隊が死体を片づけていたこと、当時は十分に食べられなかったこと、などが明らかになる。「話をきいているうちになんだか恐くなってきました。本当に戦争はいやだと思いました」といった児童の感想もある。

板垣英一の授業（小学6年）では、空襲についてのドキュメンタリーを見たり、食事や服装などの生活について調べたり、核兵器等について調べたりして学びを深める¹⁸⁾。戦後、反省を踏まえて国際連合を結成するが、現実には世界各地で戦争や紛争が起こっていることを取り上げる。平和な国際社会のために何が必要か、自衛隊の役割について話し合う。以下は児童の感想である。「今一番わたしたちにできること、それは平和を願うことだ。ただ平和を願うだけではなく、歌を歌う、平和のことについて呼びかけるなどできることはたくさんある。」「戦争の悲惨さ、怖さ…色々なことが分かったから、下級生に伝えたり、歌に気持ちを込めて歌ったりすることが「平和」を後世に伝える、今、わたしができることだと思う。」

安井俊夫は、『戦争と平和の学び方』の中で、大学生に対する平和教育の取り組みを提起している¹⁹⁾。安井が取り上げたのは原爆の時を描いた絵である。一枚目は、17歳の少年が、校舎の下敷きで苦しんでいる子どもを助けることができなかったという時の様子を描いた絵である。体験したのは17歳であるが、この絵を描いたのは、それから60年近くたった時である。長い年月

がたつが、忘れようとしても忘れられなかったという。この授業を受けた学生たちは、この体験者の心境に近づこうと想像をめぐらす。自分の力のなさへの絶望感ではないか、助けられなかったという罪悪感ではないか、苦しみという記憶は心の中に残り続ける、などの感想が出される。さらに安井は、被爆者たちがアメリカを非難したり、報復や復讐を求めたりしているわけではないことに着目する。原爆を正当化してはならない、二度と使用されてはならないという思いに気付かせようとする。

以上、いくつかの授業を取り上げてきた。多くの授業者は、戦争に至る経緯について学習した上で、一人ひとりの人間的な視点から戦争の様子を明らかにしようとする。苦しく、悲しい様子、悲惨な現実をとらえていけば、破滅をもたらす戦争を二度と起こしてはならないという強い意思、態度が形成されるであろう。

2)「どうすべきだったか」という問い

多くの授業は、歴史における「ある時点」、あるいは現代の外交の場面に立って考えさせようとする。

田中龍彦の授業案(中学2年)では、15年戦争についての学習において常にAかBかという選択肢を掲げている²⁰⁾。選択肢は「ドイツ国民はヒトラーを支持すべきなのか」「リットン調査団の勧告に対して満州国を中国に返すべきか、このまま支配を続けるべきか」「政府は五・一五事件の事後処理をどうすべきなのか」「政府は二・二六事件後の軍事予算をどうすべきなのか」等である。歴史の実際は戦争と破滅に向かう。田中はここで明言していないが、それにブレーキをかける平和の道を模索させているように見える。

河原和之の授業(中学2年)では、明治から昭和にかけての動きについて、意思決定をさせながら進めていく²¹⁾。明治維新直後、ドイツを手本として富国強兵策を取ったが、ベルギーやスイスを手本として小国主義を目指す道もあった。どちらの道をとるべきか。日清・日露戦争に勝利した当時、台湾や朝鮮を統治し、領土を拡大したが、それでよいか。授業の中で生徒たちは様々な意見を出していく。「その当時は植民地にしたり、領土を広げたりすることが普通だったからしかたないと思う」という意見と、「こんな差別や韓国人を苦しめるのだったら、併合は正しくなかったと思う」という意見との間で議論となっている。ただしこれは、当時の価値観で言えば正しかったが、現在の価値観では正しくないということであり、厳密に言えば矛盾しておらず、両立可能である。

鴫田拳の授業(中学3年)では、自衛隊の海外での武力行使を認めるかどうかについて議論している²²⁾。国連や国際社会が目指している平和構築の取り組みに日本の自衛隊も参加するべきだという意見、武力行使に参加してしまえば大きな戦争に巻き込まれてしまうかもしれない、武力以外での協力にとどめるべきだという意見が聞かれる。授業は、武力に頼らない平和、話し合いで解決することを模索している。この議論は平和的解決という意見に集約されていくが、そこに現実的な提案はあまり見られない。話し合いが大切なのは分かるが、話し合いが決裂した時のことも想定しておくべきではないか。

堀口俊雄の授業(小学6年)では、現代の国際紛争を扱う²³⁾。ユーゴ問題、NATOの空爆などについて説明しながら、場面設定を行って問いかける。それは、もし今日本に対してA国が戦争を仕掛けてきた場合どうするか、という問いである。国連に調停を申し入れる、NATOに直訴する、アメリカと連合して報復する等の様々な選択肢があげられる。いずれの選択肢も、話し合いで解決するといった牧歌的な話ではなく、厳しい現実に向き合うような緊張感のある話だと言える。

華井和代の授業(高校公民科)では、2011年のリビア紛争における国連やNATOの介入を扱

う²⁴⁾。授業では時系列に沿って紛争解決の方法を考えさせる。反政府デモ、リビア政府によるデモの弾圧、国連による非軍事的措置、NATOによる文民保護のための武力行使、カダフィ暗殺という流れが取り上げられる。生徒は、それぞれの場面で国連はどうすべきか、NATOならばどうすべきか、日本政府はどうすべきかと問われる。生徒からは、武力行使に賛成という意見、武力行使に反対という意見が出てくる。国際社会による紛争解決の過程を追体験する授業と言える。

以上、いくつかの授業を取り上げてきた。多くの授業は、政府の立場で意思決定をさせようとする。戦前の場合、戦争への道を進んだという歴史的事実の選択肢 A と、平和的な解決を目指す代替的な選択肢 B という形となる。現代の国際紛争については、よりいっそう多様な選択肢が想定される。ここで生徒は政策決定者の難しい心境を追体験することになる。外国の脅威や経済的状況、解決困難な国際情勢をとらえればとらえるほど、戦争はやむをえないという見方、武力行使の必要性が浮かび上がってくる。

3)「なぜ戦争になったのか」という問い

そこで次のタイプの授業を取り上げたい。多くの授業者は、悲惨な戦争を二度と繰り返さないという立場から、なぜあの時戦争を止めることができなかつたのか、うまくいけば戦争を避けることができたのではないかという問いをかかげる。

内藤圭太は多くの授業案(中学歴史)を提示している²⁵⁾。授業の詳細な様子は示されていないが、授業の視点、発問は非常に重要である。第一次世界大戦はなぜ起きたのか、防ぐことはできなかったのか、話し合いで解決することはできなかったのか。ここでは国際協調、国際連盟が十分に機能しなかつたことに目を向けさせている。また、ヒトラーの独裁政治を考える場面では、当時民主的と言われたワイマール憲法から独裁者が生まれたのはなぜかと問う。世界恐慌の対策が不十分だった際に国民の支持を集めたということが明らかになる。この授業は歴史を学ぶということと同時に、現代における民主主義を維持するという課題を意識している。

内藤は別の授業案で日本の開戦について取り上げている²⁶⁾。日本はなぜアメリカと戦争をしたのか、なぜ戦争を防ぐことができなかつたのかについて問う。軍部が発言を強めていたこと、日独伊の3国が国際的に孤立したこと、アメリカ等の経済制裁を受けたこと、国民が戦争に反対できなかったこと、などが挙げられる。

藤田幸美の授業案(中学歴史)でも、なぜ戦争を止めることができなかつたのかを議論する²⁷⁾。藤田は焼き場に立つ少年や戦争孤児の話をしながらかつ時の人々の生きざま、悲惨な出来事があったことなどを取り上げる。その上でなぜ日本は、圧倒的な国力の差がある中で、アメリカとの戦争を始めたのか、なぜもっと早くに戦争を止めることができなかつたのか、という点について問う。軍部が台頭していたこと、石油が必要だということ、本当の情報が届いていなかったこと、などが扱われる。どうすれば戦争を止めることができたかという問いでは「国民主権の政治」「自由な発言」などが挙げられる。

沖津真帆の授業案(中学公民)の中にもこのような視点が含まれている²⁸⁾。戦争が起こる原因は何か。太平洋戦争やベトナム戦争の資料から読み取る。戦争の原因は、政治的要因、経済的要因に加え、国民の熱狂的な支持という心理的要因も位置付けることができる。それゆえ戦争を防ぐためには政治上の努力に加え、言論の自由を守ったり、プロパガンダを見分けたりすることが必要だということが明らかになる。

西尾理の授業(高校公民科)では、当時民主的とされたワイマール憲法のもとで、独裁者ヒトラーが生まれたのはなぜかと問う²⁹⁾。世界大恐慌の大混乱の中、大統領の権限が強化されたこと、ヒトラーが大衆操作に長けていたこと、民衆がヒトラーを支持したこと、などが挙げられる。

以上、いくつかの授業を取り上げてきた。戦争は悲惨であるという前提に立ちつつも、そこから戦争に至る仕組み、戦争の原因について考察する授業である。戦争が過ちであり、戦争をしない状態が正しいとするならば、その正しい状況の中から過ちが生まれたことになる。戦争をしていない時、その時においても戦争を生み出す要因が少しずつ膨らんでいる。例えば、経済問題、国民感情、議会制民主主義のあり方、軍隊の統制、国際関係などがある。歴史学習においては政府の判断や個々の事件が強調され、国民感情や構造的要因等は見えにくくなってしまふ。戦争の原因を見出すことが出来れば、未来において類似したケースに対してブレーキをかけることができる。

4) 戦争の矛盾についての問い

戦争と平和を扱う授業のいくつかは、授業者が意図しているかどうかは別として、戦争や武力行使そのものの矛盾を扱うものとなっている。

角田将士と渡邊巧による授業（中学歴史）では、近現代の戦争が総力戦であるという点に着目する³⁰⁾。近現代の戦争は、戦国時代の戦いと異なり、軍人だけでなく、多くの人々を巻き込む総力戦である。戦争においては国民の参加と協力が必要であり、そのために法律・教育・メディアを通して、戦争に反対しない社会を作り出してきた。授業では、「なぜ…都市部を攻撃して人や物をできるだけ多く破壊する必要があったか」と問う。その問いに対しては「国民のすべてが戦争に様々な形で参加していたため」という答えを想定している。一度に大きなダメージを与えるために都市を空爆したということが明らかになる。ここでの探究のあり方としては正しいが、しかしながら戦争とは本来、武装した軍隊同士の戦闘になるべきではないか。女性や子どもや高齢者のような非戦闘員が攻撃にさらされるのは本来、国際法上も問題であるという指摘がなされるべきである。

佐々木英三の授業（中学歴史）では、原爆の問題について扱う³¹⁾。アメリカには原爆肯定論があるという。戦争終結を早めたこと、アメリカ軍にそれ以上の犠牲を出さずに済んだこと、ソ連に対して威力を示すことが出来たこと、などが議論されている。アメリカには原爆投下、太平洋戦争さえも正しいことだったと考える人もいれば、原爆や戦争に反対意見を持つ人もいる。生徒は、意見が対立している様子やその仕組みを理解していく。

渡辺哲郎の授業（高校地歴科）は、空襲における矛盾を考える³²⁾。太平洋戦争中、アメリカ軍は人々の戦意喪失をねらって都市を無差別爆撃し、空襲は全国の中小都市に及んだ。日本では、防空法により空襲があっても都市からの退去は禁止されていた。授業ではそうしたことの問題性を指摘していく。生徒からはアメリカのやり方に対して「アメリカはチャンスととらえていたのではないか」「戦争を終わらせようとした」等と推察していく。

西尾理によるユーゴ内戦への人道的支援についての授業（高校公民科）もある³³⁾。1990年代のボスニア内戦、コソボ内戦を取り上げる。セルビア人の「民族浄化」作戦、人道的介入という名目でのNATOによる空爆を扱う。授業では人道的介入を行うべきかどうかと問う。その際に西尾は「人道的介入のフレームワーク」として、プラス評価とマイナス評価を挙げている。住民の保護、人権を守ることが大切であり、軍事拠点に絞った形の空爆であるというプラス評価もある。その一方で、侵略を正当化してしまう、介入の効果があるかどうか分からない、介入後の平和構築が難しい、などのマイナス評価もある。

以上、いくつかの授業を取り上げてきた。授業者は意図していないかもしれないが、これらは戦時における攻撃、武力行使、軍事行動の意味や限界を議論するものとなっている。仮に武力行使がやむを得ないことだとしても、政府は目的を明確にし、攻撃を最小限度に抑えつつ、早期終結を目指しながら軍事展開するべきである。しかしながら世界大戦においては、非武装の市民を

無差別に攻撃したり、目的を見失い際限なく戦争を継続したり、多くの点で問題だと言える。授業ではそれらの問題性を明らかにしていく。こうした視点で学ぶことで、武力行使の規模を最小限度に抑える方法について考えるであろう。

4. 考察

本論では、戦争と平和を扱う社会科授業のあり方を4つに分けてとらえた。一つ目は、戦争における人々の苦しい生活、悲惨な現状を明らかにしていく授業である。体験者の視点に立ち、心境に共感しながらとらえていく。子どもたちは悲惨な様子を前に、平和への願いや祈りに向かいがちである。二つ目は、政府の立場に立って考え、政策決定者の思いを追体験する授業である。授業者としてはその当時の判断に誤りがあって、平和的な道を模索して欲しいという願いを持つ。しかし当時の状況、外国の脅威や解決困難な国際関係をとらえればとらえるほど、武力行使はやむを得ないという思いになりがちである。

三つ目は、戦争は悲惨であるという前提に立ちつつも、そこから戦争に至る仕組み、戦争の原因について検討する授業である。それは、戦争ではない状態から戦争が生じてくる仕組みを明らかにしようという姿勢である。過去の状況に目を向けてはいるが、過去の様子を全体的に把握するものではない。未来においても起こりうる部分（論理）を過去に見いだすものである。四つ目は、武力行使という判断の結果や意味について検討する授業である。政府は一定の目的のもとで武力行使を想定する。平和実現という目的であっても悲劇的な結果をもたらすこともある。授業ではその仕組みについて目を向ける。武力行使の結果（時には間違えることもある）を予測し、もし仮に武力行使をすとしても、行使を最小限度に抑える方法について考える。

以上の4つを①②③④とした上でまとめてみると図表のようになる。

	現実志向 抽象的平和	未来志向 具体的平和
社会全体	①悲惨な現実を知る授業 追体験	③戦争の原因を考察する授業 戦争に至る仕組みを知る
政府の判断 意思決定	②政府の判断を知る授業 追体験	④判断の限界を考察する授業 目的から外れる仕組みを知る

(図表)

①と②については、人々の被害の様子、政府の葛藤、それら現実をとらえるという点では重要な学びではある。しかしながら厳しい現実を直視すればするほど、平和という地点は非常に遠いものになってしまう。悲惨な現実を見れば絶望的な心境になり、何かに祈りたくなる。現実の葛藤場面を見れば武力行使もやむを得ないという思いになる。すなわち①と②の学びにおいて「平和」の観点は理想的な抽象論のように見えてくるのである。これらの授業を本論は「現実志向・抽象的平和」ととらえたい。

③と④についても、過去や現実をとらえようとしている。しかしその眼差しは、現実に圧倒される眼差しではなく、現実の中に平和のための論理を探し求めようとする積極的な眼差しである。未来においても起こりうる部分を発見しようとする。うまくいけば、戦争へ向かおうとする社会や政府に対して、具体的な提言が可能となる。これらの授業を本論は「未来志向」「具体的平和」ととらえたい。

戦争では多くの人々が命を失う。戦争は非人間的であり、残虐的である。戦争を忌避する姿勢が根底には必要である。そう考えればまずは①のタイプの授業が構想されるであろう。しかしながら平和教育のための授業のあり方は、①に限定されるものではない。残りの三つも含めて、そ

れぞれの特徴を生かしつつ、平和の実現を考えていくべきである。

「平和の大切さ」とは何か。当然、戦争が嫌で、平和を願っているということがまず前提である。しかし平和を願うということの次に、平和へ到達する具体的なプロセスを提示できるということが重要である。平和の実現が難しいという現状を踏まえ、平和な社会という仕組みを構想し、戦争へ向かいつつある現実を批判し、さらにもし一部に武力行使が求められるとしてもなおそれが拡大化泥沼化しないような方法を提示することが重要である。それこそが社会科学学習が目指すべき平和教育だと考える。

<注及び参考文献>

- 1) 『平成 29 年度 中学校学習指導要領 社会科』文部科学省。
- 2) 村上登司文「戦後平和教育論の展開」『広島平和科学』22 号、2000 年、pp.179-200。西尾理著『学校における平和教育の思想と実践』学術出版会、2011 年。竹内久顕編著『平和教育を問い直す』法律文化社、2011 年。
- 3) 竹内、前掲書、p.79。
- 4) 小西正雄著『「戦後民主主義」と教育』明治図書、1995 年、4 章。
- 5) 山内規嗣「大学生の回想にみる平和教育実践の諸問題」『学習開発学研究』第 1 号、広島大学大学院教育学研究科学習開発学講座、2007 年、pp.99-109。なお次の議論も興味深い。白井章詞「原爆資料館を活用した平和教育の効果と課題」『多文化社会研究』第 6 号、2020 年、pp.243-258。
- 6) 古波蔵香「戦争体験者への共感が持つ教育実践上の意味と課題」『大阪大学教育学年報』第 22 号、大阪大学人間科学部教育学研究室、2017 年、pp.15-26。
- 7) 西谷修著『戦争とは何だろうか』ちくまプリマー新書、2016 年、第二章。
- 8) 倉山満著『ウェストファリア体制』PHP 新書、2019 年、3 章。
- 9) 西谷修、前掲書、第三章・第四章。
- 10) J.M. ロバーツ著、五百旗頭真監修『世界の歴史⑨第二次世界大戦と戦後の世界』創元社、2003 年、第三章。
- 11) 石田勇治著『ヒトラーとナチ・ドイツ』講談社現代新書、2015 年。
- 12) NHK 取材班編著『日本人はなぜ戦争へと向かったのか』(上・下・戦中編) NHK 出版、2011 年。なお本書は 2011 年に放送された NHK スペシャル (同名タイトル) をまとめたものである。
- 13) 西谷修、前掲書、第五章。
- 14) 最上敏樹著『いま、平和とは』岩波書店、2006 年。
- 15) 松元雅和著『平和主義とは何か』中公新書、2013 年。
- 16) 藤原帰一著『戦争の条件』集英社新書、2013 年、p.191。
- 17) 宇田川嘉一「長く続いた戦争と新しい日本への出発」『1 単元の授業 21 小学社会 6 年』日本書籍、2002 年、pp.180-201。
- 18) 板垣英一「社会に主体的に参画する力を育む社会科学習の展開Ⅱ 小学校 6 年『戦争と人々の暮らし』の実践より」『福井大学教育実践研究』第 33 号、2008 年、pp.65-76。
- 19) 安井俊夫著『戦争と平和の学び方』第 3 章、第 4 章、2008 年、明石書店。安井俊夫は長年中学校教師として社会科を教えてきた。特に歴史についての実践研究がある。本書は教員養成の場面での大学生に対する指導記録である。
- 20) 田中龍彦著『討論する歴史の授業 5』地歴社、2015 年。
- 21) 河原和之「近代日本の進路を問う」歴史教育者協議会編『“歴史の討論授業”の進め方』国土社、2002 年、pp.182-195。
- 22) 鴫田拳「武力で平和は保てるか」小蘭崇明ほか編著『子どもとつくる平和の教室』はるか書房、2019 年、pp.107-122。
- 23) 堀口俊雄「小学校社会科における“戦争と平和”の論争授業づくり 新しい戦争と日本」森分孝治編著『“戦争と平和”をめぐる論点・争点と授業づくり』明治図書、2006 年、pp.105-120。
- 24) 華井和代「紛争解決への取り組みを学ぶ国際平和学習」『社会科教育研究』日本社会科教育学会、No.118、2013 年、pp.15-27。
- 25) 内藤圭太著『単元を貫く「発問」でつくる 中学校社会科 授業モデル 30』明治図書、2015 年、pp.90-97。
- 26) 内藤圭太著『15 のストラテジーでうまくいく！中学校社会科 学習課題のデザイン』明治図書、

2017年、pp.120-121。

- 27) 藤田幸美「なぜ戦争を止めることができなかったのだろうか」土屋武志編著『見方考え方を育てる 中学歴史授業モデル』明治図書、2019年、pp.116-125。
- 28) 沖津真帆「社会問題の探究に向かう力を培う中学校社会科授業の開発 第3学年総括単元における「平和」概念の批判的形成学習」『社会認識教育学研究』第32号、鳴門社会科教育学会、2017年、pp.69-78。
- 29) 西尾理著『学校における平和教育の思想と実践』学術出版会、2011年、pp.373-386。
- 30) 角田将士、渡邊巧「社会科授業における『戦争と平和』へのアプローチ」『立命館平和研究』第12号、2011年、pp.27-37。
- 31) 佐々木英三「中学校社会科歴史的分野における“戦争と平和”の論争授業づくり 原爆投下は必要だったのか？を考える」森分孝治編、前掲書、pp.136-149。
- 32) 渡辺哲郎「なぜ空襲でも逃げちゃいけないのか」小藺崇明ほか編、前掲書、pp.143-161。
- 33) 西尾理著『学校における平和教育の思想と実践』学術出版会、2011年、pp.297-307。