

平和教育における戦争体験談への共感による心情主義とその脆弱性

ー広島市の平和教育プログラムを事例にしてー

との いけ あき ほ
外 池 彩 萌

(本学兼任講師)

はじめに

戦禍における悲惨な体験談に共感することは、戦争を防ぐことに繋がるだろうか。岡田(2022)は、体験世代から非体験世代へ戦争体験が継承されることを「バトンの受け渡し」というメタファーにより説明する。『継承』とは、みずからは未経験者であることを自覚しながら、体験者からのインプットと、さらなる未体験者へのアウトプットを兼ねた、バトンリレーのようなもの(同上:191)であるという。岡田(2022)は、巷間に使用されるこの比喩を「バトンリレー・モデル」と銘打ち、同モデルでは「目的共有的・直線的・一対一的なイメージ」が継承の困難さを強調するとして、「環礁モデル」を提案している⁽¹⁾。

沖縄県糸満市にある「ひめゆり平和祈念資料館」(1989年-)は、沖縄戦において看護要員として沖縄陸軍病院に配置された沖縄師範学校女子部ならびに沖縄県立第一高等女子学校の生徒と職員、いわゆる「ひめゆり学徒隊」の沖縄戦体験を主題にした資料館である(ひめゆり平和祈念館HP)。開館後、元ひめゆり学徒たちは「証言員」として来館者に展示室の説明や戦争体験講話を行っており、このような活動は同館を特徴づけるものであった(普天間 2022:44)。体験者からの直接継承が叶う場としての価値を確立するなか、2000年頃には証言員らの高齢化により次世代継承問題が浮上した(同上:44)。それを解決すべく2005年より採用されたのが「説明員」だった。説明員は、「証言員の仕事を受け継ぐ職員」という位置づけで新設されたが、証言員の仕事として最も重要である「平和講話」を担当するようになったのは、採用から10年もの月日が過ぎた2015年からであった(同上:44)。なぜ10年もの歳月を要したのか。最初の証言員として採用された仲田(2021)によると「当初、証言員たちは、展示室での説明や講話は、自分の体験だからできる、と捉えていた。そのため、戦後生まれの学芸員は、他の仕事はほぼ全て行っていたのにも関わらず、これらの仕事は行っていなかった」(同上:328、下線と太字は筆者)。この種の認識は、非体験者の側にもみられる。仲田(2021)は採用と同時に多くの取材があり、その際には必ず「体験者と同

じようにどのように伝えることができるのか（いや、できないのではないか）」という問いを投げかけられたという（同上:329）。このような出来事に際し「体験者でなくても、戦争体験を伝えるためにできることがある、それはどのようなことか、ということと言語化し、資料館の中でも共有していくこと」は、説明員を形づくる上での重要な作業であったという（同上:329）。

ひめゆり平和祈念資料館における語りの継承者育成エピソードからは、「体験の直接的継承」という行為は、単なる「話の伝達」以上の意味を持ち合わせる、という認識が共有されていることを匂わせる。体験した者だけが語り得る身体性や臨場感や切実さ——心を揺さぶるような体験談を聞くことで、非体験者は体験者への共感という回路を辿りながら、体験者の語りを追体験する。「バトンリレー・モデル」とは、共感や追体験という方法により反戦的態度の醸成をめざすもの——仮説的にそう考察するならば、一体そこにどのような問題が存在するだろうか。

戦争体験者の語りを聞くことは、日本の平和教育実践において長年主流とされてきた（西尾 2011:103）。しかしながら戦争体験者の減少は、そのような方法の転換を必然的に要する。歳月の経過による戦争体験者からの直接的継承の終焉を前に、「戦争体験者への共感を通して戦争忌避の心情を育むというような、心情に訴えかける教育に重きを置いてきた戦後日本の平和教育」（古波蔵 2017:15）は、もはや手放しでは成立しないためである。そうであるからこそ、心情へ訴えることで戦争を忌避し平和を愛する心を育むという平和教育のスタイルをこれまで以上に強化し継続していくことは、平和教育の一途として構想しうる。実際に、「戦争体験者の心情を理解することに主軸を置く教育実践は今日もなお、広く活発に行われている」（同上:15）。しかし他方で念頭に置くべきは、こうした心情への訴えを教授の主な手法とする実践は全国で広く共有されながらも、繰り返し批判されてきたという事実である（村井 1980, 石山 2000, 佐貫 2006 など）。平和教育において心情をどう扱うべきか——これは日本の平和教育が抱える古くて新しい問題なのである。

古波蔵（2017）は、戦争体験者の心情を理解するように促すこと、すなわち学習者に体験者への共感を求めることを戦後日本の平和教育実践の特徴としている。これらは戦争体験者への共感が可能であるという思考の上に成立し、共感を基にした他者理解が「自分たちが望ましいと思う方向に即して解釈し、操作を施す」（同上:21）という暴力的側面をもつとして批判している。また安井俊夫（1935-）が「同調・同化」と「共感・共同」を峻別したように、体験談に触れた受け手は、体験者の苦痛へ同化するのではなく「徹底的な非力さ」（同上:21）という学習者自身の苦痛を引き受けることが重要であることが示された。

しかしながら、結びで「共感を軸に置いた実践は戦争忌避の心情を醸成することには長けている」（同上:23）と述べられているように、同論考では共感という教授方法の根本的な問題性には考察が及んでいない。

このような問題意識のもと本稿では、広島市で実施されている平和教育プログラムを取り上げ、同プログラムの指導資料及び『ひろしま平和ノート』における記述の分析ならびに実践の検討を通して、今日の平和教育実践において心情や共感がどのように取り扱われているのかを明らかにする。目的を達成することで、心情主義的な方法の脆弱性を検討し、平和教育における心情と理知の関係性を問い直すことを目指す。広島市では、2013年度より市内全ての小・中・高等学校及び特別支援学校で12年間の体系的な平和教育プログラムが実施されている。本稿では同プログラムを、平和教育の機会が公的な整備により確保されているという意味で先駆的な事例として位置付け、検討の対象とする。この目的を達成するために本稿では、第一に、広島市が公開している資料等を基に、平和教育プログラム策定の経緯及び概要、変遷の実態を確認する。第二に、プログラム内の各単元目標や広島市立A小学校における『ひろしま平和ノート』を活用した平和教育実践の実態を検討することで、心情がどのように扱われているかを明らかにする。第三に、心情主義を取り巻く道徳教育研究の蓄積を手がかりに、心情主義的平和教育を批判する森脇健夫の理論を参照することで、平和教育における心情と理知について考察する。

1. 広島市による平和教育プログラムとその変遷

学校教育の対象者が非体験世代に移った1970年代前後、原爆体験の風化を嚆矢に広島で平和教育実践と研究が組織化された（藤井1972）。1968年3月には広島県原爆被爆教師の会が結成され、副読本『ひろしま』が作成された。また1971年には、広島市教育委員会（以下、市教委）により『平和教育の手びき（試案）』等が作成され、今日でも同市で掲げられている平和教育の目標「ヒロシマの被爆体験を原点として、生命の尊さと一人一人の人間の尊厳を理解させ、国際平和文化都市の一員として、世界恒久平和の実現に貢献する意欲や態度を育成する」が定められた。

このように、広島市では原子爆弾を原点とした平和教育実践が蓄積されてきた。しかし、市教委事務局学校教育部指導二課により2010年度に実施された「児童生徒等の平和に関する意識実態調査」の結果は、児童生徒の被爆に関する知識や平和への意識の希薄さを浮き彫りにした。例えば、広島原爆投下の正確な年・月日・時分についての知識・理解を問う項目に全て正解した児童生徒の割合は、小学生33.0%（2005年調査49.6%）、中学生

55.7%（2005 年度調査 67.6%）で過去最低であった⁽²⁾。これを受けて策定されたのが本稿で取り上げる平和教育プログラムである。本節では、同プログラムの概要と変遷について確認する。

1-1. 平和教育プログラムの内容

広島市では、2010 年度調査の結果を受け、従来からの取組の見直しが行われた。2025 年現在、前述した目標の達成のために、広島市では、継承と発信という 2 つの柱の下でそれぞれ 4 つの事業が推進されている（図 1）。平和教育プログラムは、「継

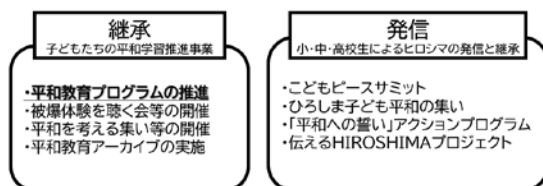


図 1 広島市による平和教育
(広島市公式 youtube 2022 を基に筆者作成)

承」として実施される事業のひとつである（広島市公式 youtube「授業づくりの基礎②～平和教育プログラム～」2022 年 2 月 7 日公開）。

2011 年度、プログラムの開発のために大学関係者や学校関係者等で構成される策定委員会が設置された。同委員会による検討の後、教材開発協力校による実践研究を経て、2013 年度より広島市内の全小・中・高等学校及び特別支援学校において同プログラムが実施された。同プログラムは、「小学校から高等学校までの 12 年間を見通して、児童生徒の発達段階に即して目標や内容を設定」（令和 5 年版指導資料 :1）したものである。内容構成にあたっては、①被爆の実相や戦争等に関する知識、②課題を解決するための思考力・判断力・表現力、③自他を敬愛し、他者とよりよく関わる技能、④人や自然を尊重し、世界平和を愛する心情という 4 つを骨子としており（同上 :3）、各学年につき年間 3 時間で構成される 1 つの単元が設定されている。

平和教育プログラムの実施に際し、学習の具体的な内容として副教材『ひろしま平和ノート』が作成され、小中高生全員に無償で配布されている（森川 2017）。教職員向けには、指導の手引きとして『広島市立学校平和教育プログラム指導資料』が作成された。『ひろしま平和ノート』は書き込み式のノートで、小学校 1~3 年生用、小学校 3~6 年生用、中学生用、高校生用の 4 冊に分かれている（図 2）。小学校 1 年次に「ぼく・わたしのたからもの」をテーマに学習がスタートし、プログラムの最終学年である高校 3 年次の単元には、平和な世界を創造する「私たちの平和プロジェクト」が設定されている。このように各単元で取り上げられる内容は、小学校段階から高等学校段階にかけて、自分→自分と他者→身近な集団→世界というように、自分（学習者）を起点に同心円状に拡大するよう設計されてい

る。各学年で設定される3時間の
内訳は、小学校1年次が図画工作
→図画工作→特別の教科 道徳、小
学校6年次が社会科→社会科→国
語科で構成される様に、特定の教
科展開が用意されている訳ではな
い。さらに各単元は、内容の構成
に関わらず、「気づく」→「考える」
→「発信する」という学習の流れ
を取る。



図2 平成25年度版ひろしま平和ノート
(森川 2017:3)

1-2. 『ひろしま平和ノート』の改訂

2019年度には「平和教育プログラム検証会議」が設置され、4つの観点（①被爆の実相を理解し、確実に継承することができるものとなっているか、②学んだ事実をもとに考えたことを発信していく力を身に付けることができるものとなっているか、③発達段階に即したものとなっているか、④教材の資料等は最新の情報となっているか）が設定され改訂の必要性が検証された。

その結果、『ひろしま平和ノート』の一部が改正されることとなった。具体的には、小学1年・5年・6年を除く全ての学年で、内容の削除や追加、学習形態の変化や着目視点の増加等、大小様々な変更がなされた。例えば、改訂の傾向を象徴する小学3年生と高校1年生の新旧の内容を比較すると表1のようになる。小学3年次の目標は旧版・新版共に、戦時中の「厳しい生活の中でも家族が支え合っていくことの大切さを知るとともに、戦争や原子爆弾が尊い命や家族のきずなを一瞬で奪う非人道的なものであることを理解し、平和を大切にしようとする心をもつ」ことである。そのための教材として平成25年度版では、教材として漫画『はだしのゲン』がひろしま平和ノートに掲載されていた。一方で令和5年度版では、漫画『はだしのゲン』が削除され、代わりに原爆で家族全員を無くした岩田ちづ子氏の体験談が掲載された。同検討会内で、漫画『はだしのゲン』を教材とすることは「児童の生活実態に合わない」「誤解を与える恐れがある」との指摘があったという（中国新聞 2023年2月16日）⁽³⁾。

表1 平和教育プログラム指導資料 学習内容の比較
(令和25年度版及び令和5年度版『平和教育プログラム指導資料』を参照し筆者作成)

学年	順番	單元名	平成25年度版	令和5年度版
			主な学習内容	主な学習内容
小3	学習①	せんそうがあつたころの広島	【子どもたちの暮らし～今と昔】 ●今の暮らしの写真と戦時中の暮らしの写真を比べることを通して、戦時中の厳しい食生活の状況を知り、節度ある生活の大切さに気付く。 ・今と昔の対比写真・ロールプレイング	【子どもたちの暮らし】 ●戦争中の子どもたちの暮らしの様子について理解する。 ・戦時中の暮らしの様子 ・今の暮らしの様子
	学習②		【家族のきずな】 ●戦時中のゲンたちの暮らしや家族への思いから、家族が支え合っていくことの大切さを理解する。 ・漫画「はだしのゲン」・ペアトーク	【引きさかれる家族】 ●戦争や原子爆弾によって家族を奪われた人々の思いについて考える。 ・ちづ子さんのお話
	学習③		【引きさかれる家族】 ●戦争や原子爆弾が尊い命や家族のきずなを一瞬で奪う非人道的なものであることを理解し、平和への思いを交流し合う。 ・漫画「はだしのゲン」・グループでの話し合い	【つたえたいこと】 ●これまでの学習から考えたことや、やってみたいことを学級の友達に伝える。 ・岩田美穂さんの取組・グループ活動
高1	学習①	ヒロシマ	【平和とは何か】 ●これまでの学習を踏まえ、「平和とは何か」について、グループなどで話し合い、多角的な視点から平和について考える。 ・グループでの話し合い（ブレインストーミング）	【原子爆弾と被爆の実相】 ●「平和とは何か」についてグループなどで話し合った後、原子爆弾やその被害などについて、資料をもとに科学的な認識を深める。 ・グループでの話し合い（ブレインストーミング） ・DVD「原爆投下10秒の衝撃（NHK制作）」
	学習②		【原子爆弾と被爆の実相】 ●広島に投下された原子爆弾やその被害などについて、資料をもとに科学的な理解を深める。 ・DVD「原爆投下10秒の衝撃」（NHK制作）	【原子爆弾投下後のヒロシマ】 ●「8時15分 ヒロシマで生きぬいて許す心」を通して、ヒロシマで学ぶ高校生としての生き方について考察を深める。 ・「8時15分 ヒロシマを生きぬいて許す心」
	学習③		【被爆体験者が伝えること】 ●中沢啓治さんの証言から被爆の実相とともに、中沢さんの生き方について学び、「ヒロシマ」について自己の考えを深める。 ・DVD「はだしのゲンが伝えたいこと」 ・グループでの話し合い	【「伝えること」の大切さ】 ●被爆二世の美甘章子さんや被爆体験者の中沢啓治さんのメッセージから、発信することの重要性理解し、発信しようとする態度を育む。 ・「美甘章夫さんインタビュー映像」（広島市制作）

また令和5年度版高校1年次では、中沢啓治氏の被爆体験が削除され、美甘章子氏が父である進示氏の被爆体験を描いた『8時15分 ヒロシマで生きぬいて許す心』等が追加された。加えて、中学3年次学習②の『ひろしま平和ノート』には、章子氏のインタビューでの語りが掲載されるなど、令和5年度版において同教材は中心的な位置にある。インタビューでは「戦争ではどの国もひどいことをしていたし、日本も例外ではない。アメリカが悪いのではなく戦争が悪いのであって、立場の違う人たちのことを理解しようとし、もしくは自分の利益追求に走ってしまう人間の弱さが戦争につながる。どちらかが悪いという考え方は全く意味がない」(同上:27, 下線は筆者)という言葉が、進示氏の教えとして掲載されている。確かに戦争という極限状況において、いずれの当事国においても深刻な惨禍が生じることは疑い得ない。しかしながら、だからこそ平和学習においては、特定の行為主体がいかなる意図や条件の下で、該当の攻撃や戦略的選択に至ったのかを科学的かつ構造的に理解することが不可欠である。なぜならば、このような理解の蓄積なくしては、戦争の防止や再発防止に資する方策を導出することは不可能であるからだ。また学習のまとめともなる義務教育の最終学年において、このような語りを歴史的経緯や戦争防止に関する補足情報もなく掲載することは、戦争の原因を人間の心の問題に矮小化するだけでなく、原爆の投下や戦争責任を問う思考そのものの契機を閉ざす可能性がある。

部落問題研究所の機関紙『人権と部落問題』979号(2024年1月)では、「平和教育『はだしのゲン』削除問題」が特集として組まれた。同誌において井村(2024)は、「改悪」された『ひろしま平和ノート』の問題点を4つ挙げている(同上:11-12)。第一に、どの学年の『ひろしま平和ノート』にも原爆を落とした国名が記されていないこと、第二に、同様に日本国憲法や憲法9条についての記載が一切ないこと、第三に、日本の加害性に関する記述の欠落、第四に、2017年に採択され2021年に発効された核兵器禁止条約の取り扱い方である。中学3年次の単元名は、旧新版ともに「持続可能な社会の実現」である。しかし指導資料を比較すると、平成25年度版の学習①の目標が「核兵器廃絶に向けた…」であるのに対し、令和5年度版では「核軍縮に向けた…」に変化している。また、中学2年次学習③の『ひろしま平和ノート』には、被爆国の日本による核兵器に対する立場として、「核軍縮を進めていくためには、核兵器の非人道性と安全保障の観点を考慮し、核兵器国の協力を得ながら、現実的かつ実践的な取組を粘り強く進めていく必要がある」(令和5年度中学校版『ひろしま平和ノート』:20)という日本政府の見解が掲載されるのみで、条約成立の過程や成立に対する被爆者の思いは、全く触れられていない。これらの動向は、2023年5月に開催されたG7広島サミットにおいて、岸田首相(当時)が繰り返した核抑止の方向性とも合致する

として批判されている（同上 :12, 神部 2023:64-65）。

このような改訂の問題を抱えながらも、市内の全ての公立学校で『ひろしま平和ノート』を活用した平和教育実践が試行錯誤されている。

2. 平和教育プログラムにおける心情の取り扱い

2-1. 指導資料における学習目標にみる心情の取り扱い

広島市平和教育プログラムにおいて、心情はどの様に取り扱われているのだろうか。指導資料において各単元で設定されている教科及び目標を整理すると、表2のようになる。表2には、「心情を育てる」ことが目標にされている学習と「思いや願い」への言及がある箇所には網掛けを、態度や意欲の育成が目標とされている箇所には下線を記した。

広島市内の児童生徒らは、小学校から高等学校までに36時間の平和教育プログラムを受ける。全36時間で、特別の教科 道徳が10時間（全体の約27.7%）と最も多く設定され、次いで特別活動等が9時間（全体の約25.0%）となっている。高等学校では全ての時間で特別活動等が想定されていることから、全体のうち特別活動等の占める割合が大きくなっている。また国語は7時間（全体の約19.4%）想定され、全てが単元のまとめの時間となる学習3に当てられている。この他に、社会は5時間（全体の約13.8%）、生活科が1時間、外国語が1時間である。

表2 平和教育プログラムにおける単元名・教科・学習課題の目標一覧

学年	単元名	教科	学習課題の目標
小1	みんなたからもの	図画工作	①自分の宝物を絵に表す活動を通じて、表したいことを見付け、好きな形や色を選んだり、いろんな形や色を考えたりしながら、どのように表すかについて考えることができる。
		図画工作	②自分たちがかいた宝物の絵を鑑賞する活動を通して、自分たちの作品の造形的な面白さや楽しさ、こめられた思いや表し方などについて感じ取ったり考えたりし、自分の見方や感じ方を広げることができる。
		道徳	③原子爆弾によって大切なものが一瞬にして消えてしまったことを理解し、命や平和の大切にしようとする <u>心情を育てる</u> 。
小2	みんな生きている	生活	植物に親しみをもち、自分たちと同じように植物も成長していることに気づき、生命を感じて大切にしようとする <u>心をもつことができる</u> 。（知識・技能）
		道徳	①原子爆弾で焼かれながらも新たな芽を吹き、生命をつなげていく被爆アオギリについて知り、当時の子どもの <u>思いや願いを想像することによって、生命あるものを大切にしようとする心情を育てる</u> 。（内容項目D 生命の尊さ）

小2	みんな生きている	国語	③学習して考えたことから書くことを見つけ、伝えたいことを明確にすることができる。
小3	せんそうがあったころの広島	社会	①戦争中と現在の生活の様子の写真を比較し、子どもたちの暮らしの様子の違いを理解することができる。(知識・技能)
		道徳	②原子爆弾によって突如家族を奪われたちづ子さんの気持ちを考えることを通じて、生命の尊さを知り、生命あるものを大切にしようとする <u>心情を育てる</u> 。(内容項目D 生命の尊さ)
		国語	③相手に伝わるように、理由や事例を挙げながら、話の中心が明確になるように話の構成を考えることができる。(思・判・表 A 話すこと・聞くこと (1) イ)
小4	広島のみばくと伝えたいこと	社会	①原子爆弾の投下前後の様子を比較したり原子爆弾の影響を調べたりすることを通じて、原子爆弾による被害について知ることができる。(知識・技能)
		道徳	②戦争が激しくなり、大好きなピアノを弾くことができなくなった明子さんの <u>気持ちを考える</u> ことを通じて、自分ができることに全力を尽くしてやりぬこうとする <u>心情を育てる</u> 。(内容項目A「希望と勇気、力と強い意志」)
		国語	③司会などの役割を果たしながら、平和に関わって、自分たちが残したいものや伝えたいことを話し合い、互いの意見の共通点や相違点に着目して考えをまとめることができる。(思・判・表 A 話すこと・聞くこと (1) オ)
小5	戦争・原子ばくだんがうばったもの～みばく者の思い～	道徳	①被爆体験記を基に、戦争や原子爆弾が奪ったものについて考えることを通じて、戦争の人間性を改めて実感するとともに、誰に対しても差別することや偏見をもつことなく、公正、公平な態度で接し、正義のある平和な社会の実現に努めようとする <u>態度を育てる</u> 。(内容項目C「公正、公平、社会正義」)
		道徳	②原子爆弾の被害を受けながら、広島市民のライフラインとなる水道(水)を守るために自分のけがを顧みず働いた堀野九郎さんの姿を通じて、郷土の伝統や文化を守った広島市の先人の努力を知るとともに、郷土を愛する <u>心情を育てる</u> 。(内容項目C「伝統と文化の尊重、国や郷土を愛する態度」)
		国語	③今まで学習したことをもとに、平和について自分の考えをまとめ、読む人に伝わるように考えたことを明確にし、文章全体の構成を考えている。(思・判・表 B 書くこと (1) ア・イ))
小6	これからの広島	社会	①基町地区の再開発事業について知ることを通じて、まちづくりは、安全さや快適さを求める <u>人々の願い</u> を実現しようとして行われていることを理解することができる。(知識・技能)
		社会	②新聞記事を調べることを通じて、自分たちの身近にある平和について考え表現することができる。
		国語	③これまでの学習や身近な人へのインタビューを通じて、平和なまちとはどのようなまちなのかを考え、互いの立場や意図をはっきりさせながら話し合い、考えを広げたりまとめたりすることができる。(思・判・表 A 話すこと・聞くこと (1) カ)

中 1	人々の平和への思い	道徳	①今も走る路面電車の歴史と原爆投下から3日後に電車を走らせた人々の思いから、困難を乗り越え挑戦し続けることが社会の発展を支える力となることを理解し、郷土の発展のために自分が寄与しようとする <u>実践意欲</u> を育てる。(内容項目 A「希望と勇気、克己と強い意志」、C「郷土の伝統と文化の尊重、郷土を愛する態度」)
		道徳	②爆心地周辺を恒久平和の象徴の地として整備する活動をして、被爆後の復興に向けた広島市民の願いや思いについて考え、現在の平和記念公園の果たしている役割の重要性に気付き、郷土の発展に努めようとする <u>実践意欲や態度</u> を育てる。(内容項目 C「我が国の伝統と文化の尊重、国を愛する態度」、C「国際理解、国際貢献」)
		国語	③文章を読んで理解したことに基づいて、自分の考えを確かなものにすることができる。(思・判・表 C 読むこと (1) オ)
中 2	広島と世界とのつながり	道徳	①二人の被爆者の生い立ちや当時の様子から被爆の実相に触れ、原子爆弾の被害を知らない人々へ継承していくために必要なことを考える活動を通じて、世界の平和と人類の発展に寄与する <u>実践態度や意欲</u> を育てる。(内容項目 C「国際理解、国際貢献」)
		社会	②オバマ元アメリカ大統領やローマ教皇のメッセージ、日本政府の考えを通じて、平和や核兵器に対する様々な見方・考え方があることを理解し、複数の立場や意見を踏まえて、世界の人々へ発信するメッセージを考察し、表現することができる。(思・判・表)
		国語	③根拠の適切さを考えて説明や具体例を加えたり、表現の効果を考えたりするなど、自分の考えが世界の人々へ伝わる文章になるように工夫することができる。(思・判・表 B 書くこと (1) ウ)
中 3	持続可能な社会の実現	社会	①核軍縮への動きについての資料から世界の軍縮に向けた動きを読み取り、核兵器の現状についての課題を考える活動を通じて、核兵器をめぐる課題を解決するために必要なことを考察し、表現することができる。(思・判・表)
		道徳	②世界で平和を発信する人々の言葉や活動に込められた思いや願いを、国際平和に向けての取組みを通じて考え、世界の平和と発展に寄与しようとする <u>実践意欲や態度</u> を育む。(内容項目 C「国際理解、国際貢献」)
		外国語	③世界の人々に平和で持続可能な社会の実現について考えてもらうために、世界で活動する人々の言葉や活動に関して聞いたり読んだりしたことを基に、考えたことや感じたこと、その理由などを、簡単な語句や文を用いて書くことができる。(思・判・表 書くことウ)
高 1	ヒロシマ	特別活動	①「平和とは何か」「原子爆弾と被爆の実相」をテーマにブレインストーミングやディスカッションを行い、多様な考え方に触れるとともに、グループワークを通じて、他者を尊重し、認め合いながら協働する <u>態度を養う</u> 。
		特別活動	②美甘進示さんの生き方を通じて、原子爆弾投下後のヒロシマの人々の <u>気持や思い</u> 、言葉、生き方について知り、人間の尊重や相互理解や協力の大切さを理解し、自らがどう生きていくのかについて深く考える。

高1	ヒロシマ	特別活動	③被爆二世として平和活動を続ける美甘章夫さんや、漫画を通じて被爆の実相を伝えてきた中沢啓治さんのメッセージを理解するとともに、世界の人々や後世の人々に被爆の実相を伝承していくことについて考え、国際社会に生きる主体的に日本人としての平和について発信する態度を育む。
高2	平和で持続可能な社会について	特別活動	①国際社会の特質、国際紛争の諸要因及び国際法の果たす役割について理解するとともに、よりよい国際交流の在り方を考えるなど、共に尊重し合い、主体的に国際社会に生きる日本人としての在り方生き方を探求する。 ②ヒロシマに触れた人々の思いと私たちの思いを重ね、国際社会に生きる主体的な日本人としての在り方生き方について考える。 ③平和な社会を創造するための様々な取組を手がかりに、ヒロシマの役割について考えようとするとともに、広島の高校生としての自覚をもち、社会に貢献するために行動しようとする態度を育成する。
高3	私たちの平和プロジェクト	特別活動等	①令和2年度平和宣言に関する資料などをもとに、現代社会において「平和」の実現のために必要なことは何かについて考えることを通じて、平和な社会の実現にはお互いを尊重し合い、協力し合える人間関係の構築が重要であることを理解する。 ②SDGsで2030年までにめざす17のゴールを理解し、グループで自分発の平和プロジェクトを作成して提案する活動を通じて、社会に貢献することについて考える。 ③自分が目指す進路と関わらせて「平和」を捉え、「平和」を創る主体としての目指すべき自己の将来像を描く活動を通じて、卒業後の自分自身の在り方生き方や進むべき方向性を考える。

令和5年度版広島市平和教育プログラムを基に筆者作成

表2からは小学校1年生から5年生までの全ての単元で「心情を育てる」ことが目標に掲げられていることがわかる。「心情を育てる」ことを目標とする学習では、全てで特別の教科 道徳が想定されていた。一方で「思い」や「願い」は、小学校から高等学校のどの段階でも扱われる。心情を「態度」や「意欲」にまで敷衍すると、中学校から高等学校段階に集中していることがわかる。

また同プログラムでは、戦争体験者の語りを直接聞くという活動は含まれていないものの、体験者や被爆二世の体験談は物語文として数多く掲載されている（表2太字箇所）。

2-2. 広島市立 A 小学校の実践例

それでは、『平和ノート』を活用した実践の実際とはいかなるものであろうか。本項では、広島市立 A 小学校第5学年の「広島市の復興と人々の願い」という単元の事例を取り上げる。筆者は、市教委平和学習担当者からの紹介により、2025年7月7日に同校の実践を参

与観察した⁽⁴⁾。以下、実践の記述は、該当部分の指導資料、『ひろしま平和ノート』、筆者のフィールドノートによるものである。同校は2024年度に広島市から「特色ある教育実践研究（平和教育）」の指定をうけ、総合的な学習の時間を通した「未来



図3 小学5年次の学習のながれ
(令和5年度『ひろしま平和ノート』:11)

に向けて、他の地域(他の都道府県、国際社会)に向けて子どもたちが語りたくなる平和教育」を研究してきた。同単位では、原子爆弾の投下を受け壊滅的な被害を受けた広島市の復興に託された思いと復興の過程を知り、最後に「広島平和記念都市建設計画」の内容を踏まえつつ、「これからの広島の復興の発展のための担い手として自分にできることを考え、意見をまとめる」という学習活動が計画されている。

学習1「気づく」は、特別の教科 道徳の時間に実施された。授業では、平和ノートに掲載された藤恵京子氏に関する体験談を読み物教材として、「戦争や原爆が奪ったものには、どのようなものがあるのかを考える」ことがめあてとされた。体験談を要約すると次のようになる。京子は国民学校4年生の時に広島で被爆した。敗戦から20年後に京子が大阪へ遊びに行った際、警察官から「僕は広島的女性は気持ちが悪い。原爆にあった広島的女性は」と言われる。それから京子は出身地を明かさないように生きてきたという。京子は、原爆は外傷だけでなく、心にも傷を残すと語った。

授業は、指導資料に掲載された展開に則り行われた。京子の体験談を教師が読み終えると、児童らは教師から「警察官からの言葉をかけられた時、京子はどんな気持ちだったのだろう」

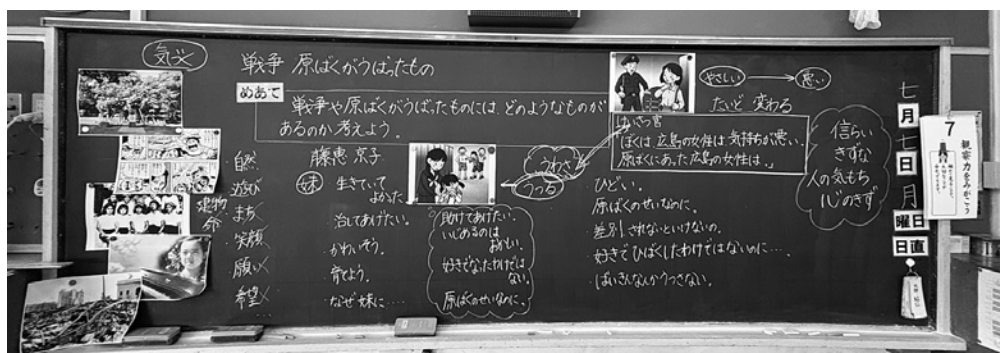


図4 広島市立A小学校 第5学年学習①の板書
(2025年7月7日 筆者撮影)

と問われた。児童らは『ひろしま平和ノート』に自分の考えを記述した後、意見共有を行った。そこで「(自分は悪いことをしていない)原爆のせいなのに」「ひどい」といった意見が出され、児童らが、京子の心情を共感的に追体験する様子が見られた。また警察官の発言から「女性だけへの差別だったのか」という疑問や、警察官が一步下がり言葉を発したという描写から、当時病気が移るという噂が流布していたこと等が話題にあがった。最後に授業の結びとして、児童らは、主発問である「戦争や原爆が奪ったものは何か」という問いに取り組み、原爆が「信頼」や「絆」、「人を思いやる気持ち」を奪うというという意見が出された。

このように体験者からの直接的継承という方法は取らずとも、戦争体験者の悲惨な体験を知り、体験者の心情や思いへの共感という経路を辿ることで、戦争を忌避する心や態度を育成しようとする平和教育のスタイルは、現在でも根強く存在している。

3. 心情主義的平和教育の脆弱性

戦争の悲惨や反人間性をもとに戦争を憎み否定することに終始する日本の平和教育の傾向は繰り返し批判されてきた。とりわけ森脇（1997）は、このような傾向を心情主義的平和教育と銘打ち、「感情に突き動かされる『パブロフの犬』や『スキナーの鳩』を育てることになってしまうのであれば、それこそ未来の主権者を育てることとはほど遠いことになってしまう」（同上:162）として批判している。このような批判がありながらも、広島市による平和教育プログラムを基にした実践にみたように、心情や感情、そして共感の平和教育のなかで今なお大切にされている。それでは、このような心情に訴える教授方法には、どのような問題が潜んでいるのだろうか。

3-1. 道徳教育における心情主義への批判

教授が心情主義になることの危険性は、道徳教育の分野で繰り返し議論されてきた（藤井 1989, 吉田 2006 など）。しかし日本の道徳教育において、登場人物の心情を考察するという学習展開が今日も典型的であるように、道徳教育においてもまた、共感や心情といった方法が重視されている。

心情的理解への過剰な期待を疑問視する松下良平（1959-）は、『知ることの力 心情主義の道徳教育を超えて』（2002年、勁草書房）において、日本の道徳教育に浸透する心情主義的な傾向を、それを下支えするロケットモデル構造に根本原因を見出すことで告発している。松下は同著書で、「知と行為の二元論や認識・情意・行為、あるいは知・情・意の三分法に依拠する道徳教育論」を「心情主義的道徳教育」と呼称した（同上:45）。それは、認識と情意と行為の関係を、あたかもロケット本体と燃料（エネルギー源）と運動の関係と

同じであるかのように捉えることを特徴とする。すなわち「ロケット本体が燃料＝エネルギーを供給されることで飛び出すように、判断や知識も、意欲や自覚や『やる気』という心的エネルギーを供給されることによって行為に移る」という考え（ロケットモデル）に立脚することで成立している。このような図式のもとでは、「わかっているのにやらない」現象の原因は必然的に、認識や理解の不十分さというよりも認識と行為を媒介するものとしての意欲や自覚等の欠如や意識の弱さの方にあるとされる。そのために、道德教育の中心課題は、道德的認識や判断力を身につけることよりも、意欲や自覚を高めることや心情へ焦点化されるという（同上：45）。そして松下は、心情主義的道德教育論の問題を、①ロケットモデルによる知の歪曲、②知行不一致現象の拡大再生産、③学習者への心理的抑圧、④〈他者〉の声の抹消、⑤支配的権力の再生産、⑥道德の衰弱あるいは法の専制という6つに整理した（同上：146-170）。

一方で、心情を重視する立場である中川（2010）は、松下（2002）の主張を受け、道德と感情の関係性へ議論を発展させている。中川（2010）は、松下（2002）において心情を重視した道德論の筆頭者であるスピノザやヒュームが検討されないことに違和感を示しつつ、フランソワ・ジュリアンを引きながら「道德を教えること／教わることに本質的」な疑問を投げかける。それはつまり、「道德とは経験によって基礎づけられるものなのか、それとも理性によって基礎づけられるものなのか」というものである。中川は、ヒュームが共感（sympathy）を道德的な観念が発生する源として位置付けているとして、例えば「井戸に落ちそうな子どもを見て助けようとしなない人はいない」ことに私たちが経験的に拘束性（「思わず」してしまう）を感じるように、共感が反省や推論を全く欠く働きであると述べる（同上：59）。その意味で、道德原理そのものが感情という契機を不可欠にもつと見做す立場がありうると結論づける。

このような道德性の教授において、心情を危険視するのか、それとも有効な方法と見做すのかという2つの立場は、本質的には、道德性が発揮される際に必要となるのは、心情的理解か理知的理解かという機能的有効性をめぐる問いである。

3-2. 森脇健夫による心情の平和教育への批判

平和教育研究において、心情に訴えるという方法の自明性に疑義の目を向けているのが森脇健夫である。森脇は平和教育の教授構造に問題性を見出し、心情主義の根本的な問題性について論究している。

森脇（1997）によると、日本の平和教育における「戦争への怒り、憎しみの感情を育てる」こと（＝感性的認識）、「戦争の原因を追究し、戦争をひきおこす力とその本質を科学的に

認識する」こと（＝科学的認識）、「戦争を防止し、平和を築く力とその展開を明らかにする」こと（＝実践的認識）という3つの柱は、方法論レベルに具現化されるにあたり段階論として解釈されたという（同上:156-157）。つまり、平和教育の教授は、感性的認識→科学的認識→実践的認識という段階により深められるものとして解釈されているというのである。この段階論的解釈により「心情」は平和教育の入口に位置づけられ、誰もが第一の目標とせざるを得ないのである。

森脇（1997）はまた、このような構造により引き起こされる心情主義的平和教育の根本的な問題を3つに分け論究している。第一に、心情の理解や心情の主張は「戦争がなぜ許されるべきでないのか」という本質的問いを欠落させる。「平和」という規範的原理の普遍的な基準に「心情」はなりにくい。だからこそ、心情の理解のみでは、「悲惨さ」や「非人間的」でなければ戦争を認めてもよいという思考に陥る危険性や、自分や自分がコミットした他者の生活の平穏だけを志向するエゴイズムを孕むという。さらに実践的に課題となってきたのは、感性的な平和論は防衛戦争論への対抗理論に脆いということである。森脇（1997）は、吉村徳三と加藤文三の教育実践における、ある生徒の主張の変化に触れながら、心情を根拠にした主張は、マスコミによるプロパガンダにより敵国の侵略性・暴力性などデマゴギーを叩き込まれれば、理性的検討を経ることなく、容易に戦争支持に代わると述べる（同上:159）。

第二に、子どもの思考の自由を侵害するという問題である。教師が子どもを感性的に揺さぶるために「戦争の悲惨さ」が典型的に現れた教材を用いる時、感性に訴える力をもとに「反戦」「厭戦」へと短絡させるという自体が生じる。このような「事実」提示型の教材をもちいた授業では、教師が子どもがどのような心情をもつべきかを強制してしまうという。このような授業は、宇佐美寛の「うわばみ主義」や藤井千春の「思い込め式」授業の典型であり、子どもの思考の深まりを阻害する。

第三に、思考が「善玉・悪玉の二項対立の図式」に収斂してしまうという問題である。上述してきた過程を経て、論理的・科学的思考の育成へと段階が進んだとしても、子どもたちが既に獲得している感性的な見方は論理的な見方を規定してしまうという。森田は、宇佐美寛の「恋愛と恋愛論」や鶴見良行の「バナナと日本人」の実践を引き合いに出しながら、感性的認識が理性的な認識を方向付け導くと述べる（同上:160-161）。戦争や搾取という事象を前に、感情移入の回路を辿ることで、善玉・悪玉という二項対立図式に思考が囚われることは、複雑な社会関係や批判的思考への視野狭窄を誘引する。

おわりに

本稿では、広島市で実施されている平和教育プログラムを取り上げ、同プログラムの指導資料及び『ひろしま平和ノート』における記述の分析ならびに実践の検討を通して、今日の平和教育実践において心情や共感がどのように取り扱われているのかを明らかにした。この点に関して、議論を端的にまとめ結論を述べる。

まず広島市が公開する資料などを基に、平和教育が本格化した 1970 年前後から 2025 年現在までの広島市による平和教育の変遷を概観した。それにより 2010 年度に市教委が実施した意識調査の結果により、平和教育プログラムが制定されたこと等を確認した。また平成 25 年度版と令和 5 年度版の指導資料及び『ひろしま平和ノート』を比較することで、内容的・構造的な変容を明らかにした。次に、指導資料における学習目標と広島市 A 小学校の実践において心情がどのように取り扱われているのかを明らかにした。指導資料に掲載されている全ての学習目標や実践の実際からは、体験者への共感や心情的理解は今日においても方法として重視されており、それによる平和への態度形成がめざされているという傾向を見出した。最後に、心情主義的平和教育の問題性を道德教育の議論に触れながら検討した。

森田（1996,1997）は、感性的認識→科学的認識→実践的認識という教授段階に心情主義的平和教育を喚起する構造的な問題があると指摘する。そのことを踏まえながら、表 2 から単元構造を概観すると、多くの学年で導入に道德が配置され、学習の総括として国語が位置づけられている点が確認できる。すなわち、体験談への共感を基盤をとしつつ、自らの意見を表出するという学習展開がひとつの傾向として認められる。このような構造は、森脇が問題視する感性的認識の獲得を第一義的目標とする枠組みに他ならない。一方で、今日の国際社会および日本の社会状況に鑑みれば、論理的思考の涵養や戦争に対する批判的認識を有する市民の育成は喫緊の課題である。ゆえに広島市の事例は、制度的に学習機会が保証されているという点で一定の意義を有するものの、教育内容および単元構造の両面において改善の必要性があるといえよう。広島市に留まらず、論理的思考の育成に立脚した平和学習をいかに創造していくかは、教育実践および研究の双方において問われている。

また令和 5 年度改訂は、内容が公開されると、多方面から業務が停滞するほどの批判にさらされたという（神部 2023:59）。同時に市民や民間教育団体からは、具体的な内容の変更に関する検討の詳細や、意思決定のプロセスを開示する要請もされたが、市教委から明確な回答はなく、教育への不当な支配が喚起されるという（同上 :62）。広島市の事例からは、

公的組織が平和教育を組織することが、学習機会の確保と教育内容への介入という両価性をもつことが示唆された。

本稿では、心情主義の今日的状況を明らかにしたうえで、その脆弱性を指摘することに注力していた。したがって、繰り返し脆弱性や危険性が指摘されながらも、なぜ現在も、心情を重視するスタイルが根強く存在するのかといった問いに応答することや、心情主義とは別様の平和教育実践の姿を提示することはしていない。本稿に残されたこれらの課題は、「ポスト戦争体験の時代」（蘭他:2021）の到来を目前に、筆者だけでなく、平和教育研究が喫緊に取り組むべき問題であろう。

註

- (1) 岡田（2022）が提案する継承の環礁モデルでは、内海は体験者の記憶・記録、州島は非体験者たち、外海は無関心な層を表す。体験者の記憶と記録を中心に、関心を持つ人が環状に集まっている状態となる。ここでは水位が忘却の深さを表し、「州島の多様性と水位を保つこと」すなわち「非体験者らの多様性と記憶や記録への関心度を保全する」ことがめざされる（岡田 2022:194-198）。
- (2) 同調査への結果の背景には、1998 年より実施された文部省による「是正指導」が影響しているという指摘もある（神部 2023, 井村 2024, 辻 2024）。
- (3) 平成 25 年度版では、被爆前後にゲンが家計を助けようと路上で浪曲を歌って小銭を稼いだり、栄養不足で体調を崩した身重の母親に食べさせるために池の鯉を盗んだりする場面等が掲載されていた。令和 5 年度版の指導資料において同単元の留意事項が付言される項では、戦中や戦後の子どもたちの姿を描いた作品を子どもたちへ読み聞かせすることが提案されている。該当作品が 12 紹介されており、その中のひとつに『はだしのゲン』がある（令和 5 年度版指導資料:37）。
- (4) 広島市教育委員会学校教育部指導第一課の紹介による（A 小学校訪問:2025 年 7 月 7 日）。

謝辞

本稿執筆にあたりご協力いただいた広島市市教委の松本穂高氏と広島市立 A 小学校の職員ならびに児童の皆様に心より感謝申し上げます。

引用参考文献

- ・蘭信三, 小倉康嗣, 今野日出晴編（2021）.『なぜ戦争体験を継承するのか—ポスト体験時代の歴史実践』. みずき書林.
- ・石山久男（2000）.「戦争学習・平和教育の実践とこれからの課題」. 日本平和教育研究協議会編『平和教育』第 58 号 ,pp.16-21.
- ・伊藤泰郎（2012）.「広島県の小中学生の平和学習の経験および戦争と平和に関する知識や意識の分析」. 広島国際学院大学社会学部編『現代社会学』（13） ,pp.23-48.

- ・井村誠 (2024). 「改訂された『ひろしま平和ノート』の問題点」. 部落問題研究所編『人権と部落問題』76 (1) ,pp.6-13.
- ・岡田林太郎 (2022). 「〈環礁モデル〉試論—〈バトン・モデル〉に替わるポスト体験時代のメタファー」. 戦争社会学研究会編『戦争社会学研究 第6巻 ミリタリー・カルチャーの可能性』. みずき書林 ,pp.189-36.
- ・神部泰 (2023). 「平和教材『はだしのゲン』削除問題から考える——『新しい戦前』にしないために」. 日本共産党中央委員会編『前衛』No.1030,pp.59-66.
- ・古波蔵香 (2017). 「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 ,pp.15-26.
- ・佐貫浩 (2006). 「平和教育史への課題意識」. 日本平和教育研究協議会編『平和教育』第71号 ,pp.78-85.
- ・辻隆広 (2024). 「『はだしのゲン』削除問題の背景を問う——広島版「共感」「許す心」「和解」批判——」. 部落問題研究所編『人権と部落問題』76 (1) ,pp.14-20.
- ・長州一二 (1963). 「教育で戦争をとりあげる意味—平和教育の焦点と盲点」. 『戦争をどうおしえるか』明治図書出版 ,pp.9-23.
- ・中岡哲郎 (1963). 「実践記録“戦争をどうおしえるか”高校の実践」. 『戦争をどうおしえるか』明治図書出版 ,pp.105-116.
- ・中川大 (2010). 「感情と道徳—道徳を教えること／教わることという問題に向けて—」. 『平成19～21年度科学研究費補助金(基盤研究(B))研究成果報告書 道徳教育の効果的な教育方法の開発』 ,pp.63-73.
- ・仲田晃子 (2021). 「〈ひめゆり平和祈念資料館〉ともに働くという継承」. 蘭信三・小倉康嗣・今野日出晴編『なぜ戦争体験を継承するのか—ポスト戦争時代の歴史実践』. みずき書林 ,pp.325-337.
- ・西尾理 (2011). 『学校における平和教育の思想と実践』. 学術出版会.
- ・ひめゆり平和祈念資料館 HP (最終閲覧日:2025/10/04) <https://himeyuri.or.jp/JP/top.html>
- ・藤井敏彦 (1972). 「平和教育と国際連帯」. 国民教育研究所編『国民教育』, 第18号 ,pp.14-31.
- ・藤井千春 (1989). 「道徳教育における心情主義批判: 心情主義の危険性の指摘と『判断力』を育成することの必要性の強調、『経験主義』学習論の立場から」. 大阪府立大学人間科学研究会編『人間科学』21号 ,pp.51-68.
- ・普天間朝佳 (2022). 「戦争がさらに遠くなった世代へ—ひめゆり平和祈念資料館の平和学習プログラムリニューアルの取り組み—」. 日本カリキュラム学会編『カリキュラム研究』第31号 ,pp.44-45.
- ・松下良平 (2002). 『知ることの力 心情主義の道徳教育を超えて』. 勁草書房.
- ・村井実 (1980). 「『平和教育』をめぐる一つの根本問題」. 教育哲学会編『教育哲学研究』42巻 ,pp.56-66.
- ・森川敦子 (2017). 「広島市立学校平和教育プログラム」. 平和教育学研究会編『平和教育学事典』 pp.1-4.
- ・森脇健夫 (1996). 「段階論的平和教育批判」. 『現代教育科学』. 明治図書, No.476,pp.103-107.
- ・森脇健夫 (1997). 「心情主義的平和教育批判」. 『三重大学教育学部研究紀要 教育科学』, 第48巻 ,pp.153-165.
- ・吉田武男 (2006). 「『心理主義』の弊害と特別活動の意義」. 『日本特別活動学会紀要』第14号 ,pp.6-11.

付記

本研究は、日本平和学会 平和研究助成基金の支援を受けたものです。