

中学校社会科公民的分野における平和教育実践の展開と課題

麻 生 多 聞

(キーワード：日本国憲法9条，戦争放棄，平和主義，憲法学習，平和教育)

1. 緒論

社会科公民的分野の教育は、日本や世界の諸事象に関心をもって多面的・多角的に考察し、民主的、平和的な国家・社会における主体的な意思決定者としての、公民的資質を育成することを目標とするものである。中学校の学習指導要領は、ほぼ10年おきに改正されており、最近の中学校学習指導要領は2008年に告示されて2012年に全面实施となった。2016年12月21日に中央教育審議会によって出された「幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」は、2008年改訂の学習指導要領における小・中・高等学校を通した社会科，地理歴史科，公民科の成果と課題について次のように述べている。

「社会的事象に関心を持って多面的・多角的に考察し、公正に判断する能力と態度を養い、社会的な見方や考え方を成長させること等に重点を置いて、改善が目指されてきた。一方で、主体的に社会の形成に参画しようとする態度や、資料から読み取った情報を基にして社会的事象の特色や意味などについて比較したり関連付けたり多面的・多角的に考察したりして表現する力の育成が不十分であることが指摘されている。また、社会的な見方や考え方については、その全体像が不明確であり、それを養うための具体策が定着するには至っていないことや、近現代に関する学習の定着状況が低い傾向にあること、課題を追究したり解決したりする活動を取り入れた授業が十分に行われていないこと等も指摘されている。これらの課題を踏まえるとともに、これからの時代に求められる資質・能力を視野に入れば、社会科，地理歴史科，公民科では、社会との関わりを意識して課題を追究したり解決したりする活動を充実し、知識や思考力等を基盤として社会の在り方や人間としての生き方について選択・判断する力，自国の動向とグローバルな動向を横断的・相互的に捉えて現代的な諸課題を歴史的に考察する力，持続可能な社会づくりの観点から地球規模の諸課題や地域課題を解決しようとする態度など，国家及び社会の形成者として必要な資質・能力を育んでいくことが求められる」

その全体像が不明確とされた「社会的な見方・考え方」について、答申は、「課題を追究したり解決したりする活動において、社会的事象等の意味や意義，特色や相互の関連を考察したり，社会に見られる課題を把握して，その解決に向けて構想したりする際の視点や方法」とし，公民的分野では「現代社会の見方・考え方」として，「社会的事象を政治，法，経済などに関わる多様な視点（概念や理論など）に着目して捉え，よりよい社会の構築に向けて，課題解決のための選択・判断に資する概念や理論などと関連付けて」働かせるものとして位置づけている。

新学習指導要領（次期学習指導要領）解説により示された公民的分野における改訂の要点のうち，憲法学習・平和教育をテーマとする本稿との関わりが認められるものとしては，「社会に見られる課題を把握したり，その解決に向けて考察，構想したりする学習の重視」という枠組における，「人間の尊重と日本国憲法の基本的原則」で「我が国の政治が日本国憲法に基づいて行われていることの意義について多面的・多角的に考察し，表現できる」ようにすることや，民主政治と政治参加で「民主政治の推進と，公正な世論の形成や選挙など国民の政治参加との関連について多面的・多角的に考察，構想し，表現できる」ようにすること，「国家間の相互の主権の尊重と協力，国家主権，国連における持続可能な開発のための取組に関する学習の重視」という枠組における，「世界平和と人類の福祉の増大」で「国際協調の観点から，国家間相互の主権の尊重と協力，各国民の相互理解と協力及び国際連合をはじめとする国際機構などの役割が大切であることを理解できる」ようにすること，「その際，領土（領海，領空を含む。）と国家主権を関連させて取り扱ったり，国際連合における持続可能な開発のための取組についても触れたりして，基本的な事項を理解できる」ようにすることなどを挙げることができる。さらに，「分野全体を通して，課題の解決に向けて習得した知識を活用して，事実を基に多面的・多角的に考察，

構想したことを説明したり、論拠を基に自分の意見を説明、論述したりすることにより、「思考力、判断力、表現力等」を養う」という方向性が示されている点についても、とくに確認しておきたい。

学習指導要領における「多面的・多角的な考察」という目標にもかかわらず、中学校社会科教科書の内容については、2008年改定の学習指導要領により「領土教育」が強調され、政府の見解や資料を「充実」させて記述する教科書が増えることとなった。通常、教科書検定基準は学習指導要領の改定にあわせて見直されてきたが、文部科学省が異例の見直しを行い、2016年度から使用される中学校教科書については、2014年に告示された検定基準が初めて適用された。また、教科書作成の指針となる学習指導要領解説書の改定も、2016年度より使用される教科書検定に反映されている。このような状況において、中学校社会科教科書における憲法9条学習の内容はどのようなものとなっているであろうか。本稿の考察に先駆けて、2016年度中学校社会科教科書の内容を整理してみたい。

2. 2016年度中学校社会科教科書における憲法9条学習の内容について

本章で参照する中学校社会科教科書は、東京書籍『新編・新しい社会・公民』、教育出版『中学社会公民・ともに生きる』、清水書院『中学公民・日本の社会と世界』、日本文教出版『中学社会・公民的分野』、帝国書院『社会科・中学生の公民・より良い社会をめざして』、育鵬社『新編・新しいみんなの公民』、自由社『中学社会・新しい公民教科書』、以上である。2015年の教科書検定で合格したのは、この7社であった。

憲法により規定される「平和主義」について、各社教科書にはどのような記述が見られるだろうか。まずは、憲法9条の制定要因について見てみたい。日本の侵略戦争によりアジア太平洋地域に重大な損害を与えられ、さらに自国民に対しても権利・自由の抑圧があったことへの反省という見地から、そもそも日本国憲法9条の非武装平和主義は位置づけられなければならない。

かような見地からの記述があるのは、東京書籍「日本は、第二次世界大戦で他の国々に重大な損害を与え、自らも大きな被害を受けました。そこで、日本国憲法は、戦争を放棄して世界の恒久平和のために努力するという平和主義をかかげました」²、教育出版「第9条では、戦争の永久放棄、戦力の不保持と国の交戦権の否認を定めています。なぜ、このような内容が憲法に示されているのでしょうか。それは、日本がかつて戦争によって、他国の人の生命や人権を奪い、また日本国民自身も、同様に大きな被害を受けたことで、その悲惨さを痛感し、深く厳しい反省をしたからです」³、清水書院「日本は、第二次世界大戦において、ほかの国ぐにの多数の人びとを殺傷し、ばく大な被害を与えた。また、日本の多くの人びとが戦場で兵士として死傷し、戦闘に加わらなかった無数の人びとも、傷つき命を失った。…この認識と反省のうえに、日本国憲法は戦争放棄を定め、国民の大多数がこれを支持した」⁴、日本文教出版「かつての日本は、日中戦争や第二次世界大戦を通じて、アジア・太平洋地域を侵略し、ほかの国々に深刻な損害を与えました。そして、自らも、戦場や国内で多くの犠牲者を出し、世界で初めての原子爆弾による惨禍もこうむりました」⁵、の4社である。この4社は、他国と自国民に侵害を与えたことへの反省という記述において共通するが、日本による戦争の性格が侵略戦争であったことを明記するのは日本文教出版のみであり、生徒に「自衛戦争の文脈で他国民に損害を与えた」と解釈する余地を残す内容となっている。

帝国書院は、「日本国憲法は、前文において、ふたたび戦争の惨禍が起こることのないようにすることの決意を明確にしています。そして、第9条で戦争を放棄し、戦力を保持しないことや、国が戦争を行う権利を認めないことなどを定め、平和主義を宣言しています」⁶と記述している。これは、先の4社とは異なり、戦争においていかなる事態が生じたかを記述していない。

育鵬社は、「第二次世界大戦に敗れた日本は、連合軍によって武装解除され、軍事占領されました。連合軍は日本に非武装化を強く求め、その趣旨を日本国憲法にも反映させることを要求しました。このため、国家として国際紛争を解決する手段としての戦争を放棄し、「戦力」を保持しないこと、国の「交戦権」を認めないことなどを憲法に定め、徹底した平和主義を基本原理とすることにしました。国民に国防の義務がない徹底した平和主義は世界的には異例ですが、戦後日本が第二次世界大戦によるはかりしれない被害から出発したこともあり、多くの国民にむかえ入れられました」⁷とし、自由社は「いかなる国家も、国民の安全と生存を外部の侵害から守る権利（自衛権）をもつことが認められており、各国は自衛のために軍力を保有しています。しかし、第二次世界大戦に敗れたわが国は、連合軍による占領のもとで軍隊が解体されました。占領下につくられた日本国憲法は、前文で「平和を愛する諸国民の公正と信義に信頼して、われらの安全と生存を保持しようと決意し

た」と宣言し、平和主義の理想を打ち出しています。しかし、軍事力を保有することなくわが国の安全を保持することが可能かについては、長らく議論がなされてきました」⁸とする。この2社は、日本が武装解除をされたという側面を前面に打ち出し、国際法上通例では当然保持できる軍事力を異例な形で剥奪されたという筆致において共通する。また、育鵬社は、日本の戦争行為によって対外的に損害がもたらされたことへの反省をめぐる記述は皆無であり、「日本がはかりしれない被害から出発した」というように、日本をもっぱら戦争の被害国としてのみ位置づけている。

次に、憲法9条と自衛隊の関係をめぐる各社の記述を見てみたい。「政府は、主権国家には自衛権があり、憲法は「自衛のための必要最小限度の実力」を持つことは禁止していないと説明しています。一方で、自衛隊は憲法第9条の考え方に反しているのではないかという意見もあります」⁹、のように、政府見解（合憲論）をまず挙げた上で違憲論も示すという形が、7社すべてにより採用されている。しかし、育鵬社は、北朝鮮や中国による脅威の解説に1頁を割き、政府による軍備増強姿勢を跡づける姿勢をとっている。ここで掲載されている「アジア太平洋地域における主な兵力の状況」¹⁰という図では、航空戦力の比較において、「北朝鮮560機、日本410機」という単純な表記が見られる。一見すれば日本より北朝鮮の方が遥かに強力という印象を生徒に与えるものだが、航空戦力の評価にあたっては、作戦機数のみならず、どのような機種がどの程度の割合で採用されているのか、あるいは各パイロットの年間飛行時間といったデータも掲載しなければ正確な判断は困難である。北朝鮮人民軍空軍における現代戦闘機はMiG-23とMiG-29のみであり、両機をあわせても、日本の航空自衛隊におけるF15Jの採用機数に遥かに及ばない状況¹¹などを一切等閑視する防衛白書（2015）がそのまま転載されているという姿勢が注目されるべきであろう。同年（2015年）に刊行されているIISSの*Military Balance 2015*を参照すれば、日本の航空自衛隊の年間飛行時間が150時間であるのに対し¹²、北朝鮮人民軍空軍の年間飛行時間は20時間¹³であることもわかる。また、育鵬社のみに見られる特色として、「国民に国防の義務がない徹底した平和主義は世界的には異例」¹⁴という形で「国防の義務」を強調し、「憲法で国民に国防の義務を課している国もあります」として、イタリアなどの徴兵制存置国の憲法条文を列挙している¹⁵ことも指摘しておきたい。

次に、集団的自衛権をめぐる記述について見てみたい。東京書籍「2015（平成27）年には、日本と密接な関係にある国が攻撃を受け、日本の存立が脅かされた場合に、集団的自衛権を行使できるとする法改正が行われました。これに対して、憲法第9条で認められる自衛の範囲をこえているという反対の意見もあります」¹⁶、教育出版「この権利（筆者註：集団的自衛権）について、平和憲法を掲げる日本は、「国際法上この権利を保有しているが、行使できない」という考えを、これまでに表明してきました。しかし、国際社会への協調と貢献を積極的に推進していく「積極的平和主義」の考え方をもとに、2014年、集団的自衛権の行使を認める閣議決定が行われました。これに対しては、平和的生存権や憲法第9条の意義を重視する立場などから、批判の声もあがっています」¹⁷、清水書院（集団的自衛権をめぐる記述なし）、帝国書院「自国と密接な関係にある国が武力攻撃を受けた場合に、自国が直接攻撃されていなくても、ともに実力で阻止する権利を集団的自衛権とよびます。日本では、憲法第9条との関係から、集団的自衛権の行使は認められないと考えられてきました。しかし近年、日本を取りまく状況の変化を受けて、2014年に政府は、集団的自衛権を限定的に行使できるとする憲法解釈を閣議決定しました」¹⁸。清水書院を除く以上の4社は、政府見解と違憲論の両論併記の形をとるが、帝国書院は過去における違憲論のみの記述にとどまっており、閣議決定後の否定論に言及していないことを強調しておきたい。

日本文教出版「日本は、自国の安全と極東における国際平和のために、アメリカと日米安全保障条約を締結しています。そして、他国が日本の領土を攻撃したときに、共同して対応できるように、基地を提供し、アメリカ軍の国内駐留を認めています。近年、テロリズムとの戦いや日本周辺の軍事情勢の変化の中で、アメリカとの防衛協力が強化されてきています。こうした日本をとりまく安全保障環境の変化に対応するため、2015年に安全保障関連法が成立し、これまでの政府の憲法解釈で許されなかった集団的自衛権の行使が限定的に認められることになりました」¹⁹、育鵬社「（筆者註：北朝鮮や中国による脅威を3段落にわたり記述した上で）このような周辺の安全保障環境の急変に対し、政府は2014年に憲法解釈を実情に即して改め、集団的自衛権の行使を限定的に容認することを閣議決定しました。そして、2015年には平和安全法制関連二法が成立し、日本の安全保障体制が強化されました。また、自衛隊による在外邦人保護要件が緩和され、国際平和への積極的貢献の範囲も広がりました」²⁰、自由社「2014年にはそれまで個別の自衛権に限られていた憲法解釈を変更し、集団的自衛権の行使容認が閣議決定され、わが国と密接な関係にある他国への武力攻撃を自衛隊が阻止できるように、自衛隊法などの法整備を進めることになりました」²¹の3社は、現状追認の記述に終始しており、違憲論を記述していない。

3. 内容の整理と問題提起 ― 教育の「政治的中立性」

以上の内容を整理すると、次期学習指導要領解説における「多面的・多角的な考察」という方向性、あるいは「「人間の尊重と日本国憲法の基本的原則」で「我が国の政治が日本国憲法に基づいて行われていることの意義について多面的・多角的に考察し、表現できる」ようにすること」という方向性と適合しているとは思えない内容の記述が顕著であると言わざるを得ない。2014年に告示された教科書検定基準による政府見解記述を求める方向性により、上述の中学校社会科教科書は従来にないレベルで政府見解に配慮する内容となっている。しかし、「政府見解を教える」こと自体に問題はなくとも、「政府見解を教える」ということと、「政府見解を正しいものとして教える」ということは全く異なる。学校教育で行われるべきことは、政府見解が正しいか否かを判断できる力の涵養であり、政府見解や他の多様な見解とそれぞれの論拠等を公平に示し、それらを教授するために必要な知識と方法を与え、討論等の方法を用いて多様な見解に触れさせながら自らの見解を相対化し深めることが志向されるべきである²²。そのような見地から、中学校教育現場での憲法学習授業実践においては、「年々「政府寄り」になる教科書を踏まえ、「教科書を教えるのではなく、教科書で教えるようにしてい」という声も聞かれる²³。

ところが、18歳選挙権導入と絡んで発表された学校教育における教員の「政治的中立性」を求める提言²⁴において、教員の「制限違反」に対する罰則の提言が見られることから、現場の萎縮も懸念される現状にある。さらに、2016年7月7日には、自民党が、教育現場で政治的中立性を逸脱する教諭の事例がなかったかを把握する「学校教育における政治的中立性についての実態調査」への協力をホームページ上で募っていたことが報道された²⁵。「調査」の概要は、広く市民に対して、学校教育における「政治的中立を逸脱するような不適切な事例」を「具体的に（いつ、どこで、だれが、何を、どのように）」、自民党ホームページの記入欄に記入するように呼びかけるものであった。

「党文部科学部会では学校教育における政治的中立性の徹底的な確保等を求める提言を取りまとめ、不偏不党の教育を求めているところですが、教育現場の中には「教育の政治的中立はありえない」、あるいは「子供たちを戦場に送るな」と主張し中立性を逸脱した教育を行う先生方がいることも事実です。学校現場における主権者教育が重要な意味を持つ中、偏向した教育が行われることで、生徒の多面的多角的な視点を失わせてしまう恐れがあり、高校等で行われる模擬投票等で意図的に政治色の強い偏向教育を行うことで、特定のイデオロギーに染まった結論が導き出されることをわが党は危惧しております。そこで、この度、学校教育における政治的中立性についての実態調査を実施することといたしました。皆さまのご協力をお願いいたします」と書かれた呼びかけ文は、この後、二度修正されることになる。最初の修正後には「教育現場の中には「教育の政治的中立はありえない」、あるいは「安保関連法は廃止にすべき」と主張し中立性を逸脱した教育を行う先生方がいることも事実です」となり、「子供たちを戦場に送るな」の部分が「安保関連法は廃止にすべき」に差し替えられ、二度目の修正後には、「安保関連法は廃止にすべき」との言葉が削除されたが、調査は7月18日まで続けられた。「密告の呼びかけ」と批判されたこの調査は、上述の「政治的中立性」なる概念を政府与党がどのように考えているのかについて如実に示すものといえよう。

学校現場における個々の教師は党派的な教育をしてはならないという意味で、「教育の政治的中立性」はたしかに重要であるが、安保関連法、集団的自衛権行使容認という政策をめぐるのは、その端緒となった閣議決定のみによる憲法解釈変更という営為の違憲性が圧倒的多数の憲法研究者により指摘されており、これは「政治的中立性」という次元の問題ではない。教育基本法14条2項は「特定の政党を支持し、またはこれに反対するための政治教育」を禁ずるが、憲法遵守を義務づけられる教育公務員としての学校教員が、立憲主義に違反する形で強行された憲法解釈変更をめぐる学界の批判を取り上げることは、「政治的中立性」を侵すものではないどころか、責務といっても過言ではない。したがって、そのような教員の実践をサポートすべく、中学校社会科教科書の集団的自衛権をめぐる記述において、本来であれば、政府見解と両論併記の形式をとり、閣議決定後・安保関連法制定後も違憲論が存在することに言及されていなければならない。しかしながら、そのように記述された教科書は、上述のように、全7社のうちわずか2社のみなのである。

そもそも、教育現場において要請される「政治的中立性」とはいかなる意味の概念なのであろうか。教育基本法14条の規定内容は、1項「良識ある公民として必要な政治的教養は、教育上尊重されなければならない」、2項「法律に定める学校は、特定の政党を支持し、又はこれに反対するための政治教育その他政治的活動をしては

ならない」となっている。1項により尊重されるべきとされる「政治的教養」の内容については、一般的に、①民主政治、政党、憲法、地方自治等、現代民主政治上の各種の制度についての知識、②現実の政治の理解力及びこれに対する公正な批判力、③民主国家の公民として必要な政治道德及び政治的信念、とされる。1976年の旭川学テ事件最高裁判決²⁶で確認されたように、すべての国民は、自ら一個の人格として成長発達する権利を有しており（成長発達権）、さらに子どもはこの成長発達に必要な学習を施すよう大人に対し要求する権利を持つ（学習権）。教育の本質は、まずもってこの子どもの学習権を充足するための責務として行われる営みであるという点に求められ、かような本質に照らせば、政治教育を尊重し、積極的にこれを実践することを規定する1項が、教育基本法14条の原則として位置づけられるべきことになる。その上で、14条2項は生徒の学習権侵害となるような一方的観念の教え込みを禁ずる規定であり、その趣旨を踏まえ、政治的中立性とは、政治的なテーマや社会的論争の俎上にある事柄を授業実践において取り上げる際、それを「論争があるものとして扱っているかどうか」が問題ということになる。論争ある事柄について、論争あるものとして授業が行われ、生徒自身が多用な立場で検討することが保障されていれば、生徒に一方的な観念を教え込むことにはならず、「政治的中立性」には反しないと考えるべきである²⁷。

近年の学校教育においては、有権者教育の基本的枠組が指導要領改訂により整備され、「公共的な事柄に自ら参画していく資質・能力の育成を重視する方向性」が重視されるに至っている。現代社会における多様な課題を自分自身の課題として受け止め、主体的に考察することができる力（＝「公民的資質」）を涵養することが求められている。そもそも公民科教育における政治学習には、2つの教授法がある。①「政治について教える」(Teaching about Politics)：「知識理解型」社会認識の修得、②「政治を通して教える」(Teaching through Politics)：「意思決定型」社会認識の活用、以上の2つである。しかし、従来の公民科教育の多くが①の方法に依拠してきたように思われる。例えば、「選挙について教える」ということは、重要語句の暗記や構造の理解を促すことと同義となり、理論の教授に終始してしまう。しかし、政治や選挙の仕組みを教えても、現実の政治に対する判断力を涵養するものになっていないことが、若者の政治に対する無関心を生む一因となってきたのではないか。就業意識の低下や投票率低下をはじめとする政治的無関心といった課題を克服し、先述したような意味での「公民的資質」を高めるためには、「政治を通して」教える②の方法も必要と考えられる。

かような問題意識から出発し、最近の学校現場では、未成年者模擬投票の実践が模索されてきている。私自身、教員養成大学に勤務する立場にあることもあり、中学校における模擬投票（主権者教育）を選挙管理委員会との連携により実践する機会にも恵まれている²⁸。模擬投票には、実際の体験を通じて政治との距離を縮め、選挙の重要性を認識させて政治への関心を高めることにより政治参加の心理的障壁を低くする効果、そして、教科書上で習得された政治・選挙をめぐる知識を、文字の上のみならず現実において確認し、活用する機会が提供されるという効果が認められる。

日本ではようやくといった形だが、アメリカ、イギリス、ドイツ、スウェーデン等では、実際の選挙に連動した「模擬選挙」が長らく行われている。スウェーデンの“Skolval”²⁹は、学校で行われる模擬選挙であり、1980年代から全国規模の事業となった。国政選挙、地方選挙、EU選挙に連動する形で実施され、学校での模擬選挙にあわせて政党の討論会も行われる。学校教育庁が政党を学校に招聘し、討論会実施のためのガイドラインを策定。選挙管理委員会が投票箱や投票用紙を学校に提供する。スウェーデンの国政選挙では、若者世代（18～29歳）の投票率が毎回8割前後を記録しており、その要因としてこの「模擬選挙」が位置づけられることも少なくない。

日本では学校教育の政治的中立性という見地からかような取り組みが遠ざけられてきたが、近年では実際の選挙と連動した模擬投票の実践例も蓄積されるようになってきている。2010年には参院選と連動した模擬投票が神奈川県全ての高等学校で実施されている。この模擬投票については、2つの方法がありうる。①架空の政党や候補者、あるいは架空の政策・マニフェストを作成して模擬投票を行うものと、②実際の選挙における政党のマニフェストや実際の政策を用いて模擬投票を行うもの、この2つである。海外では当たり前となっている②の方法を用いた模擬投票の実践が望ましいと考えられるが、学校現場の教諭から聞こえてくる声としては、②を用いることにより「政治的中立性違反」というレッテルを貼られることへの懸念のために、なかなか②は採用しがたいというものが非常に多い。実際に、高等学校の事例であるが、山口県の県立高校において行われた安保法制をめぐる模擬投票の実践に対して、自民党県議が県議会で「政治的中立性違反」の可能性を指摘し、県教委の教育長が謝罪、教員の指導責任が問われたという報道もある³⁰。

4. 学校現場における平和教育実践の展開

「平和教育」と呼称される学校教育領域は、教育課程において「平和教育」という科目として設定されたものではなく、社会科、総合的な学習、道徳、特別活動など教科・領域をこえて実践される教育領域として位置づけられるものである³¹。まずは、平和教育の展開を確認することとしたい。

1970年代末までの時代における日本の平和教育は、戦争と平和を直接のテーマとして行われる直接的平和教育と、人権意識・仲間意識など平和意識に関わる、あるいは支える意識や人間関係等を幅広く取り上げ、直接的平和教育の土壌を作る教育をテーマとして行われる間接的平和教育に分類される³²。この両者の関連について、竹内久顕は「平和教育は教育の全領域と深い関わりをもちながらも直接的平和教育に焦点づけられなければならない」としたうえで、直接的平和教育の目的として、(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。(2)戦争の原因を追究し、戦争を引き起こす力とその本質を科学的に認識させる。(3)戦争を阻止し、平和を守り築く力とその展望を明らかにする、という3点が不可欠の要素とされたことを指摘する³³。もっとも、1970年代までの時代における平和教育は、アジア太平洋戦争を素材として戦争の悲惨さを訴え、感性的認識を育てる実践といった「反戦・平和のための教育」が主であった³⁴。

これに対し、1980年代以降における平和教育の方向性は「包括的平和教育」といっても過言ではないような実質を帯びようになる。1970年代後半から1980年代にかけて、①被害(空襲、原爆、徴兵、戦病死、戦傷、学徒出陣、特攻隊、各戦場での悲劇、沖縄戦等)の学習のみならず、加害(朝鮮・台湾の植民地支配、朝鮮・中国からの強制連行、従軍慰安婦、各地での住民虐殺等)の学習も加わることとなり³⁵、戦争体験が多面的・重層的に把握されるようになった。1970年代後半から、中学校社会科における平和教育実践において、日本の教科書記述のみならずアジア諸国の教科書記述もあわせて参照することを通じ、アジア太平洋戦争を多面的・重層的に把握することを目指す本多公栄の実践³⁶や、朝鮮における植民地支配と在日朝鮮人の差別実態を他のアジア諸国への侵略の実態とともに教える目良誠二郎の「暴露＝告発型授業」実践³⁷などが存在していたことも指摘しておかなければならない。目良は、1970年代後半から、かような「暴露＝告発型授業」に対する生徒の反応の鈍化や「居直りの反発」に直面し、80年代半ば以降に「暴露＝告発型授業」の反省に向き合うに至っている。⑦「日本の侵略をおそらくあたかも中国人や朝鮮人のような顔をして「暴露＝告発」していた姿勢」、そして⑧「加害の事実を暴露的に教えるのに急で、生徒たちに加害の事実を直視する勇気とアジア諸国民との和解・共生を願う主体的な意欲と展望を育てるという、授業本来の目的を見失っていたこと」、この二点に対する反省を起点とした目良は、とりわけ⑧の見地から、「わが父祖たちのなかから侵略を批判しアジアの人びとと対等につき合おうとした先駆的な事例を掘り起し、私たち自身のなかに日本近代の重大な欠点を克服できる力と可能性のあることを生き生きと示すこと」によって、「加害の事実とともに脱亜入欧的でない「もう一つの日本」を教材化すること」を目指したのであった³⁸。

⑦の見地に関して、生徒自身による「アジアの被害者との同一化」がもたらす問題については、次のような指摘がある。「日本の加害性を「アジアの被害者」の立場になって糾弾する時、私たちは自らを「アジアの被害者」に投影・同一化し、私たちが向きあうべき「加害性」を隠蔽してしまう危険性がある。このような隠蔽の危険性こそが、被害者への「同一化」が孕む問題性である」³⁹。「わたし」が「アジアの被害者」に同調し、日本の加害行為を糾弾するその時、「わたし」は「わたし」が有しているはずの「日本人」性を拒絶することができる。そして、こうした拒絶には「わたし」が「日本人」として負うべき加害責任を隠蔽する恐れがあるのだ。このような隠蔽は、自分以外の一部の日本人へと責任の矛先を向けることにより、自らを安全な場所に避難させ、自己のあり方を問う、という責任回避を目論む危険性を持っている」⁴⁰。

次に、1980年代以降の直接的平和教育の範疇において、②ヨハン・ガルトゥングによる「構造的暴力論」を踏まえ、貧困、抑圧、差別等に関わる問題の解決に関連する行動を促す教育が導入されることとなる⁴¹。ガルトゥングによる「構造的暴力論」を踏まえた平和教育の展開は1990年代以降も継続することとなるが、竹内久顕はこれとともに、さらに1980年代に拡大された平和教育の射程の中に、③「学校や教室の暴力(いじめ、管理、排他的競争等)を克服する学校づくりや生活指導」も含まれることになったことを指摘しつつ、この両者を「広義の平和教育」に分類している⁴²。平和教育の射程拡大が、問題の有機的連関を無視した形での単なる問題の羅列にとどまるのであれば、かような包括性は曖昧化してしまうこと、戦争の悲惨さを伝え、どうすれば戦争を阻止で

きるかという「狭義の平和教育の固有性」が見失われてしまうという問題提起も行っている⁴³。竹内は、「今日の主動向である平和教育の射程拡大ではなく、あえて平和教育固有の視点である「戦争の廃絶」＝「コンフリクトの非暴力的解決」に立ち返ること」⁴⁴を主張し、80年代以降の平和教育に圧倒的影響力をもったガルトゥング平和学の批判的検討が不可欠であること、「暴力」概念の無限定的拡張がもたらす曖昧さが、平和教育の「固有性」を失わせることにつながりかねないこと、平和教育の実践に即して考察すれば、「構造的暴力」論を持ち込む必然性を見出しがたいことを説くのである⁴⁵。

5. 中学校社会科公民的分野における平和教育実践の展望

本章では、日本国憲法により規定される立憲平和主義をめぐり、中学校社会科公民的分野でどのように教授することが望ましいかという課題について、憲法学的見地から考察する。まずは、本稿で度々引用の対象とされた平和教育研究に携わる代表的な論者である竹内久顕による、次のような提言を参照したい。

「第9条は、「武力による威嚇又は武力の行使は、国際紛争を解決する手段としては、永久にこれを放棄する」というもので、裏返せば、「武力以外のあらゆる手段を用いて国際紛争を解決する」という積極的かつ能動的な条文である。また、前文には、平和的生存権の享有主体は「全世界の国民」と記されている。これら平和主義の諸条項を「生き方の原理」として読み換えると、次のようになるだろうー人間が生きていくうえで、また、生活を営むうえで直面するさまざまなコンフリクト（紛争、対立、葛藤）を非暴力的方法によって克服し、あらゆる暴力の存在しない「積極的平和」の実現したコミュニティ（家庭・学校・地域・日本・世界）を、他者との共生と連帯・協力によって創造する。こうした「生き方の原理」とその方法の獲得を教育の場で実践すれば、それが平和教育である」⁴⁶

筆者は、戦前における軍事的価値の最優先政策とその陰にあった人権抑圧という戦争体験を踏まえ、軍事的価値を否定したという点において、憲法9条の意義を認めるべきとする樋口陽一の見解、とりわけ、次の2点について共感するものである。憲法9条は安全保障に関する規定にとどまらず、市民的自由保障の基盤としての意味を持つものであり、日本という国家の「自由」の形の基本を規定するものでもあるとし、非軍事化を通じて日本社会における批判的自由を下支えする展望を拓き、祭政一致の軍事帝国を、神権天皇から象徴天皇への転換、政教分離、そして憲法9条により解体し、日本社会をタブーから解放した点に決定的な意義を持つものとして、これを位置づける議論⁴⁷、そして、自衛のための武力行使を一切認めない非武装平和主義条項として憲法9条を理解するという戦後憲法学の「非現実的」な解釈論が維持され、それと同じ見地に立つ政治的・社会的勢力が存在してきたからこそ、専守防衛の枠組に日本の自衛隊がおさまってきたという憲法9条論の効用⁴⁸についてである。したがって、筆者は、憲法9条の規範内容を尊重すべきという前提に基づき、自民党政権による解釈改憲（集団的自衛権行使容認）に対して厳しく批判的な立場に立つ。

しかし、かような立場に立つ筆者にとって、上記竹内による提言（以下、竹内提言）は憲法学的見地から批判されるべき内容を含んでいる。まずは、竹内提言の批判的検討の前提として、憲法学説における憲法9条論の展開を跡づけることとしたい。

かつて憲法学における憲法9条論では、山内敏弘に代表される次のような議論が有力であった。「侵略戦争によってまさに一人ひとりの無辜の市民の生命や生活をも侵害されようとするときに、それを排除しようとする国家の武力行使にも正義はない」とするため、「所詮、国家の軍事力は一人一人の国民の生命を守るためには行使されえない」こと、「戦争は、その本質からして組織化された暴力であり、殺戮と破壊を計画的・体系的にもたらすもの」であること、仮に暴力に対する場合でも、かような暴力に正義は認めがたいとする見地から、「暴力行使が一旦その目的により正当化された場合には、次にはその暴力行使が間違った目的のためにも行使されることになる」という暴力連鎖論が説かれることとなるという。かような議論は、「軍事力の行使という暴力の連鎖を断ち切るためには、一体どうすればよいのかという問題」に対し、「結局、非暴力抵抗という形をとる他ない」とし、「人間の生命の犠牲という点では非暴力抵抗は武装抵抗に比べて概して犠牲は少ないし、また効果の点でも決して遜色がない」という見地から、「結局、日本国憲法の戦争放棄思想は、究極的にはこのような非暴力抵抗の思想によってもっともよく正当化され得る」という結論に至ることになる⁴⁹。

この山内の議論の核心は、いかなる形の武力行使にも、換言すれば侵略戦争に対する「自衛」のための武力行

使であっても正義を認めることはできないという認識に認めることができる。かような議論が現在の憲法学説においても有力であるならば、憲法学説と竹内提言は親和的ということになる。しかし、憲法学説における長谷部恭男の憲法9条論登場以降、山内のような議論に対して異論が向けられるようになる。

長谷部恭男「穏和な平和主義」論⁵⁰は、立憲主義を「善き生とは何かに関する対立を私的領域に封じ込めることで、公共のことがらに関する理性的な解決と比較不能で多様な価値観の共存を両立させようとする」プロジェクトとして定義するところから出発する。従来の憲法学における立憲主義の伝統的な定義によれば、「個人の権利・自由を確保するために国家権力を制限することを目的とする」思想として定義されてきた⁵¹。長谷部は、立憲主義は多様な意味合いを持つ概念であるとし、「国家権力の制限」という伝統的な立憲主義の定義を「その最低限度の意味内容」としつつ⁵²、「生の意味、世界の意味について、この世には多様で相互に比較不能な考え方が併存し、せめぎあっている。根底的に異なる諸価値が対峙する社会で、人々がなお平和な社会生活の便宜を公平に分ち合って生きることのできる条件」⁵³を提供する枠組こそが立憲主義の本質であるとする。「個人がそれぞれの抱く善の観念に誠実に生きることが可能にし、それを促す環境として、多様な善の観念に対して政府が中立的に振る舞う社会が望ましい」ため、「さまざまな善の観念に対する国家の中立性が要請される」ことになる⁵⁴。立憲主義の核心をリベラリズムにおける「善に対する正義の優位」として位置づけ、価値観の異なる者同士が平和的に共存するためにはその棲み分けが重要であるとする長谷部によれば、徹底した非武装平和主義として憲法9条を解釈する議論は「『善き生き方』としての絶対平和主義」⁵⁵として位置づけられることとなる。「相手が攻撃をやめるか否かにかかわらず、そうすることが正しい人の道だからという理由」が、個人レベルの倫理として語られるのであれば何ら問題は生じない。しかし、かような価値観が個人レベルにとどまるのではなく、憲法により国の政策として執行されることは、長谷部によれば立憲主義に適合し得ないということになる。

このような長谷部による立憲主義の捉え方に対して、杉田敦は「公権力をコントロールする道具としての憲法という枠組により確保される自由な空間の中で求める実質を、一人ひとりの生き方に委ねるもの」として憲法を位置づけるリベラリズム的立憲主義論が、最近の憲法学における大きな流れ⁵⁶であることを指摘している。そして、長谷部による憲法9条論に対しては、憲法学では様々な反応が示されたが、有力な憲法学者による好意的な反応も見られる。例えば愛敬浩二は、長谷部説が、「個人の信条＝善」の問題として非武装平和主義にコミットしない人々との関係において、憲法9条を正当化することの必要性を問題にしている」⁵⁷ことから重視されるべきことを指摘している。「日本国民の多くが『戦前日本のマイナス体験』を実感しており、非武装平和主義にコミットしている状況の下でなら、『長谷部の問い』をシリアスに受け止める必要はないだろう。しかし、『相対化の時代』が到来した現在、非武装平和主義を支持する憲法学者といえども、この問いを避けては通れないのではないか」⁵⁸と述べる愛敬は、「絶対的な思考によって正当化する議論」によってではなく、「相対的な思考」によって憲法9条の非武装平和主義解釈が正当化されるべきことを説くのである。

筆者はかつて、長谷部によるリベラリズム的立憲主義論に基づく憲法9条論に対し、リベラリズム的立憲主義論自体に賛同できないという見地から批判を行った⁵⁹。しかし、現在では、リベラリズム的立憲主義論は支持した上で、長谷部の憲法9条論を批判するという方向に舵を切るに至っている⁶⁰。その契機となったのは、筆者の勤務校における大学生・大学院生との憲法講義等を通じた討議・意見交換である。先述した山内敏弘による議論に代表される形で展開されてきた戦後憲法学の憲法9条論では、学生を説得することが困難になってきている。

非武装平和主義として憲法9条を解釈すべし、自衛隊は違憲であるとする講義を行えば、中国との尖閣諸島や韓国との竹島をめぐる領土問題、北朝鮮によるミサイル発射問題等を踏まえ、到底納得できないとする反応を示す学生の方が圧倒的に多数派を占めることになるのは間違いない。まずは個別的自衛権保持・行使合憲論、すなわち自衛隊合憲論をまずは前提とした上でなければ、集団的自衛権行使容認を閣議決定のみで強行した安倍政権の政策批判をめぐる学生の共感を調達することも困難であるように思われる。

国民的記憶であったはずの戦争体験が風化し、日本がかつてアジア太平洋地域で侵略戦争を行ったことへの反省という文脈から日本国憲法を捉えようとする意識がかぎりなく稀薄化している。「日本国憲法は戦勝国アメリカにより押しつけられたもので、そもそも民主的正統性を具備しない憲法の第9条により、主権国家が本来保有するはずの自衛戦力までもが否認されている。かような憲法のために、日本はアジアの近隣諸国との関係において不利益を被っているのであるから、憲法改正が、とりわけ第9条の改正が望ましい」。このような主張を数多くのゼミ生・学生が口にする。とりわけ、筆者のゼミに所属を希望する学生には比較的反動的な傾向が看取されるが、かようなゼミ生であっても、先述のような改憲論に概ね好意的である。ゼミ生ではない学生の中には、「過去の清算」、「過去の克服」という方向性により政治・社会・思想的な自己の存立基盤が失われ、依拠するア

アイデンティティが喪失することを恐れるもの、あるいは、思想的・精神的に「過去の清算」にコミットできないがゆえに、アジア人蔑視意識を引きずったまま「拒否反応」を示すものも少なくない。

そもそも、55年体制以降において、各種業界団体や地方村落といった共同体を基盤とする保守、そして、労組という共同体を基盤とする革新という構図が存在してきた。従来の保守系運動は、ムラ共同体的な「地盤」に立脚するものであったが、例えば「新しい歴史教科書をつくる会」運動のような保守系運動は、共同体に基盤を持たない個人の集合による都市型ポピュリズムである。グローバル化の進行により旧来の共同体は思想的にも社会的にも機能を喪失し、流動化するに至った。これが90年代以降の日本社会のあり様である。共同体の喪失により生じたアノミー的状况の中で、戦前・戦中に存在していた国民的規範性・共同性を再構築すべきとする議論にコミットする草の根「保守」市民たちによる保守系運動は、既存の保守系運動とは異なる文脈から自然発生してきた大衆運動としての実質を帯びている。宮台慎司は、かような保守系運動の主体を、「意味や崇高さというゲタ」を履くルサンチマンに満ちた不安に脅える脆弱なニヒリストとして位置づけ⁶¹、「意味にすぎない人間」としての脆弱性を指摘する。かような脆弱性は、権威主義の視座構造を受容しやすいパーソナリティと結合するが、かようなパーソナリティを備える者はナチス期ドイツ市民にも見られたものであり、戦争に対する大衆心理的基盤となる。「教科書を書き直すこと、憲法を書き直すことが「私」の回復になると信じ、そして強い知事、強い首相に「私」を重ね合わせる人々が増えた。「権力」は「私」という個人と対峙するものではなく、不在で脆弱な「私」が同一化する対象となってしまう⁶²。

小熊英二・上野陽子による「新しい歴史教科書をつくる会・神奈川県支部有志団体史の会」参与観察⁶³から導かれた、草の根「保守」運動の特質は、「つくる会」批判者が抱きがちな「右翼」というイメージからおおよそかけ離れた「普通の市民」を自認する点に求められる。既存政党と距離をとった「普通の市民」は、動員によるものではなく参加者の自発的参加を重視し、固定した役職や上下関係を作らない「ゆるやかな共同体」を形成する。村落型の地盤選挙が地方レベルでも崩壊し、「支持政党なし」の市民が増加する社会で、従来の保守系運動とは異なる草の根ナショナリズム運動のあり方を示している。「かような運動を、「自民党・文科省側が一貫して企ててきた教科書攻撃の一環」「右翼」「ファシスト」などと攻撃しても、彼らには届かない」のであり、その理由は「こうした運動の参加者には、自分たちが「体制側」であるという自覚も、「右翼」的なイデオロギーを信奉しているという意識もなく、「健康」な「常識」＝「リアリズム」に従っているだけだと思っているからである⁶⁴。

かような「普通の市民」は、「反国家バカサヨク」、「朝日」、「北朝鮮」、そして何より「個人主義（＝ミーイズム）」に対する激しい嫌悪感を共有し、「人権」は「ミーイズム」の同義語として、「サヨク」は「自己中心主義」と同義語として、非難の対象となる。「サヨク」や「朝日」といった「普通でないもの」の排除により「普通」というアイデンティティの確保を図る彼らにとって、「普通でないもの」は決して消滅することなく、永遠に発見され続ける。「サヨク」、「朝日」、「北朝鮮」、「フェミニズム」、「夫婦別姓」、「在日」、「外国人労働者」…。排除の構造により抑圧され、安定した自我の不在が恒常化し、そこからの解放を願う彼らの不安が解消されないかぎり「普通でないもの」の排除は続くが、こうした排除の連鎖によってその不安が解消されることはおそらくありえない。かような「普通の市民」が右派ポピュリストを当選させる基盤となり、結果としてマイノリティ抑圧や国際関係悪化を招いている。小熊英二はこのように分析している⁶⁵。

先述したように、「権力」は「私」という個人と対峙するものではなく、不在で脆弱な「私」が同一化する対象となってしまう。そもそも日本国民においては、権利・自由に対する最大の抑圧主体であり続けてきた国家権力を恐れるという視点が稀薄である。市民革命は、このような国家権力を統御することに成功した市民の歴史的闘争として位置づけられ、これこそが近代立憲主義の中核概念となったが、民主主義革命により血を流した経験を持たない日本人にとって、そのような感覚は抱きたいものなのかもしれない。安倍政権による閣議決定のみを通じた集団的自衛権行使容認をめぐる解釈改憲に疑問を抱くことなく、中国・北朝鮮による脅威を根拠としてこれを当然視し、野党の与党に対する「森友・加計疑惑」追及を「些細なことばかり国会で取り上げる」と批判し、与党をなお擁護する市民が少なくないという現象は、かような構造の中に位置づけることもできるであろう。

このような前提に基づいて、中学校公民科教育、とりわけ憲法学習の文脈における平和教育をどのように実践すべきかという課題に向き合うとき、先述の竹内提言のように、憲法9条をはじめとする平和主義条項を「生き方の原理」として読み換え、家庭・学校・地域・日本・世界といったあらゆる場面における紛争を非暴力的方法により解決すべきという「生き方の原理」と、その方法獲得を教育の場で実践することが平和教育としてあるべきものとするのも、一つの選択肢ということになる。しかし、先述したように、最近の憲法学説では、杉田

敦が指摘するように、リベラリズム的立憲主義論が最近の憲法学における大きな流れとなっており、戦争体験の稀薄化の時代、価値相対化の時代にあつては、憲法9条の非武装平和主義解釈は「絶対的な思考によって正当化する議論」によってではなく、「相対的な思考」によって憲法9条の非武装平和主義解釈が正当化されなければならないと考える。

「立憲主義は、多様な価値観を抱く人々が、それでも協働して、社会生活の便益とコストを公正に分ち合つて生きるために必要な、基本的枠組みを定める理念である。そのためには、生活領域を公と私とに人為的に区分すること、社会全体の利益を考える公の領域には、自分が一番大切だと考える価値観は持ち込まないよう、自制することが求められる。…そうした自制がないかぎり、比較不能な価値観の対立は、「万人の万人に対する闘争」を引き起こす。それは、遠い昔の話でもなければ、ただのおとぎ話でもない。いまでも世界のいたるところで、そうした闘争は続いている。立憲主義はたしかに西欧起源の思想である。しかし、それは、多様な価値観の公正な共存を目指そうとするかぎり、地域や民族にかかわりなく、頼らざるをえない考え方である」⁶⁶。長谷部恭男はこのように述べ、立憲主義に基づく憲法は、人の生きるべき道や、善き生き方について教えないこと、教えてはならないことを説く。かような立場が「大きな流れ」として位置づけられる現在の憲法学的見地に立脚すると、憲法上の平和主義条項を「生きる原理」として構成する竹内久頭による提言には問題が認められるべきこととなる。

しかし、筆者は、「現実の世界でどれほど平和の実現に貢献することになるかにかかわりなく、とにかく軍備を放棄せよという考え方は、「善き生き方」を教える信仰ではありえても、立憲主義と両立しうる平和主義ではない」⁶⁷という長谷部の見解に対しては賛同することができない。長谷部が提唱するリベラリズム的立憲主義論に立脚した上で、憲法9条を非武装平和主義として解釈することは、立憲主義と適合しうるものと考えている。その根拠となる議論は別稿⁶⁸で発表済みであるため、ここでは詳述しないが、これを要約すれば次のようになる。

ピーター・カツツェンスタインが指摘するように、安全保障政策の決定主体としての国家は単純化され得るものではなく⁶⁹、日本の暴力抑制的な安全保障政策は、抑制要因として機能する政治・社会・文化的相互作用を通じて制度化された規範に基づき、形成されてきた。この制度化された規範には、①日本の国内的制度（防衛政策をめぐり、経済政策を最優先する見地から強い影響力を及ぼしてきた通産省、大蔵省等と防衛庁の関係、自衛隊の文民統制、市民社会から隔絶された小規模な防衛庁のあり方等の国家機構、国家と社会の関係、外国との関係という3つの次元を含む）と、②規範的文脈（社会規範と法的規範の相互作用により形成されるもの）という2つの側面がある。①においては、市民の視線に敏感な公権力のあり方が重要な要素であり、強固に確立された平和主義という日本の政治的文化を決定づけたものは、憲法上の平和主義条項自体ではなく世論の重みであった⁷⁰。つまり、憲法9条をはじめとする条文ではなく、「第二次大戦の惨禍からの教訓から得られた市民社会の学びの深さ」⁷¹こそが、決定的要因ということになる。

平和主義国家という日本の集団的アイデンティティが1960年代に形成されるに至った背景には、経済成長を通じて社会の安定性が追求され、社会的・経済的・政治的な諸相を反映する形で安全保障をめぐる集団的アイデンティティの規範意識が暴力抑制的な方向において確立されると、それがその後きわめて強固に数十年間にわたり日本の安全保障政策を規定するに至ったという経緯がある。この規範的文脈は、左派野党勢力、市民運動、そして軍拡を批判するメディアの結合の結果として把握されるべきものであり⁷²、暴力行使に抑制的な安全保障政策の基盤は、憲法9条というテキストそのものから抽出される「普通の人には背負えない、過度に重い峻厳な倫理的責務」であったわけではなく、相互作用関係にある制度、規範、利益により形成され、為政者を持続的に拘束してきた集団的アイデンティティであった。これは、「特定の集団や組織内部のみでしか通用しない包括的教説に基づく非公共的なリーズニング」ではなく、「多様な価値観を持つ道徳的かつ合理的の市民により支持されるリーズニング」を伴うものであったと考えるべきである。

長谷部恭男のリベラリズム的立憲主義論が依拠するリベラリズムは、価値観の異なる者同士は棲み分けた方が共存できるとする暫定協定型リベラリズムであり、先述したように非武装平和主義としての憲法9条解釈が立憲主義に非適合とする立論において「善き生き方」としての絶対平和主義」⁷³という捉え方がなされているが、カツツェンスタインの分析はかような捉え方によっては把握されえない暴力抑制的な日本の安全保障政策と憲法9条の関係を示すものであるように思われる。

また、長谷部は、憲法の骨格や基本的な正義に関わる問題について、リーズニングのあり方が限定されると考えるジョン・ロールズへの共感を示しており⁷⁴、ここでいうロールズとは『政治的リベラリズム』⁷⁵を著した後のロールズと考えられるが、いかなる哲学的・道徳的教義からも超越したものとして位置づけられる正義の政治的

構想を示した『政治的リベラリズム』における、「反照的均衡」⁷⁶から「重合的合意」⁷⁷へのシフトについて、筆者は、なお「反照的均衡」の重要性が認識されるべきことを主張した⁷⁸。『政治的リベラリズム』における「反照的均衡」の過程の説明を、単純に「孤独な思考プロセス」としてモノローグ的なものとして理解することは不適切であり、公共的理性構想におけるダイアログ的契機的重要性を踏まえ、むしろ再帰的ダイアログの可能性を胚胎したものとしての政治的リベラリズムこそが、現代の多元主義社会に即した規範理論の姿でありうることであり、暫定協定型リベラリズムとは異なり、世界観や価値観を異にする他者を交渉不可能な相手として排除するのではなく、絶えざる交渉の相手として位置づけるリベラリズムのあり方とロールズの『政治的リベラリズム』の接合可能性が認識される必要がある。

「相対化の時代」において、立憲主義に基づく憲法は、人の生きるべき道や、善き生き方について教えないこと、教えてはならないと長谷部は述べる。この点について筆者は異論を持たない。憲法9条をめぐる中学校公民科教育において、憲法上の平和主義条項を「生きる原理」として構成し、個人の生において直面する一切のコンフリクト（紛争、対立、葛藤）を非暴力的方法によって克服すべきことを憲法9条が規定するものとする授業実践を行うことに対し、筆者は躊躇を覚える。多様な包括的教説が併存する社会において、普遍的なカント的道德原理への志向性をもつ配慮された判断ないし確信に基礎づけられたコミュニケーションにより、結果として政治的構想が創出される必要がある。諸教義の重合は、重合の外にある不一致な諸教義の多元性をも保持するものであり、ロールズにおける上位概念としての「道徳」は一元的で独善的なものではない。一定範囲における諸教義の重合と、教義の重合外部分の多元主義を「事実」として受け止めるものである必要がある⁷⁹。中学校公民科教育における平和教育実践においては、差異化を抑圧するものとして生徒と教員の、あるいは生徒同士のコミュニケーションを機能させてはならず、合意形成の裏面、すなわち「既存の「合意」の批判的解体という側面」にも目を向けつつ、自説自身に対する批判的距離を獲得するために、決してモノローグに陥ることなく他者との現実のダイアログを通じて、非武装平和主義としての憲法9条解釈を正当化し続けることが求められている。そこで求められる方向性とは、個人に対し「生きる原理」を説くものとして憲法9条を位置づけることではない。

ここで、長年にわたり公立学校において社会科教育に携わり、現在では大学で社会・公民科教育法を担当する桑山俊昭の見解を参照したい。桑山は、従来の平和教育の「弱点」のひとつとして、「学校教育で培われた平和意識が社会に出ると剥奪されやすいという構造」を指摘している⁸⁰。「学校で育まれた平和意識は、単純化すれば「戦争は悪、平和が大切」「争いは平和的に解決する」という理念である。しかし、日本と世界の現実、このような理念とは大きく異なる状況にある。日本は就職・結婚さえ容易ではないほどの競争社会・不安社会となり、信頼や話し合いより力による解決が幅を利かせる。国際社会も紛争・暴力・テロ・不正義が横行する不安に満ちた世界で、争いの平和的な解決は進まず、アメリカが独善的な力の行使をねらう。日本国憲法の平和主義は、残念ながら世界では少数派の考え方にとどまる。マスメディアの主流は憲法の平和主義を非現実的と冷笑しつつ、中国・北朝鮮の脅威を煽る。－卒業後の生徒が出て行く社会は、端的に言えば憲法の平和主義が容易には通用しない世界である。彼らは現実社会からの再教育の試練にさらされる。平和意識は動揺と変容の危機に直面する。これまでの平和教育が、この平和意識剥奪の構造まで配慮して組み立てられていたかという点、それは不十分であったと言わざるをえない」⁸¹。桑山は次のようにも指摘する。「生徒はいずれ、憲法の平和主義とは敵対する議論にさらされるのに、学校の平和教育はそれを見越したものにはなっていない。これまで平和教育の側が、敵対議論については荒唐無稽なものと切り捨てたり、相手にしないという傾向があったことは否めない。しかし、相手は世論の多数派かもしれない。憲法の平和主義とは敵対する議論をも研究して、それを乗り越えられるようなものに平和教育を鍛えること、これも現代の平和教育の課題である」⁸²。

この論者は、建前としての平和主義と実態の政治意識との間に存在する「相当の乖離」を埋めることができるような平和教育を求めるといふ問題意識に立脚している。かような問題提起を見ると、憲法9条改憲派の論客かと思われがちであるが、桑山は日本国憲法の平和主義に基づく政策の試案として、次のようなものを提示している。①対米従属的な日米安保条約を廃棄・米軍基地撤去・日米友好条約の締結、②自衛隊の軍備縮小および近い将来の廃止を目指す、③自衛隊の海外派遣を行わない、④領土問題をはじめいかなる紛争も平和的外交的交渉により解決を図る、⑤北東アジアでの平和友好的条約組織構築への取り組み、⑥北東アジアに平和友好的情勢が構築されるまで自衛隊を維持、⑦国際紛争や不正義に対し非軍事的対応を呼びかけ、積極的役割を果たす⁸³。これらの政策は、憲法学における平和主義研究者にとって異論の少ないものであるように思われる。「憲法の平和主義が現代の課題にも有効であることに確信をもたせるような平和教育」を志向する桑山は、「日本領土への侵略・攻撃・テロにどう対処するのか」、「領土問題にどう対処するのか」、「アメリカの軍事行動に協力するのか」、「国

際的な紛争や不正義にどう関与するのか」という「現代の4つの課題」に「憲法の平和主義はこたえられるか」と問い、それぞれに関わる事実を丁寧に積み重ねていくことを通じて、生徒の認識の変化を待つべきことを説くのである。この「それぞれに関わる事実を丁寧に積み重ねていくことを通じて、生徒の認識の変化を待つ」という方法論にこそ、中学校社会科公民的分野における平和教育の方向性をめぐるヒントがあるように思われる。

先述したように、中学校社会科公民的分野における平和教育に際しては、「差異化を抑圧するものとして生徒と教員の、あるいは生徒同士のコミュニケーションを機能させてはならず、合意形成の裏面、すなわち「既存の「合意」の批判的解体」という側面」にも目を向けつつ、自説自身に対する批判的距離を獲得するために、決してモノローグに陥ることなく他者との現実のダイアログを通じて、非武装平和主義としての憲法9条解釈を正当化し続けること」の重要性が認識される必要があると筆者は考えている。ここにいう「既存の「合意」の批判的解体」とは、まさに、小熊英二が指摘した、「右翼というイメージからおおよそかけ離れ、「普通の市民」を自認し、「健康」な「常識」＝「リアリズム」に従っているだけだと思っているナショナリスト」の増大に伴う、憲法9条の規範的価値を批判する言説の「批判的解体」ということができよう。憲法9条を非武装平和主義として解釈する言説には、自説自身に対する批判的距離を獲得するために、決してモノローグに陥ることなく他者との現実のダイアログを通じて、非武装平和主義としての憲法9条解釈を正当化し続けることが課されている。カッツェンスタインが分析したように、日本の暴力抑制的な安全保障政策に対する最大の規定要因となったのは、憲法上の平和主義条項自体ではなく、「第二次大戦の惨禍からの教訓から得られた市民社会の学びの深さ」をはじめとする「政治・社会・文化的相互作用を通じて制度化された規範」であった。かような規範を、価値注入的にではなく、客観的な学びの過程を通じて子どもたちに教授していくことこそが求められている。教員養成大学に勤務し、中学校教育現場での数他の教育実習や教育実践を参観してきた筆者の皮膚感覚を前提とすれば、「憲法9条にこのように書かれているのであるから自衛隊は違憲だ」、「ただちに自衛隊は解体しなければならない」、「集団的自衛権は憲法9条の条文からはいかようにも導くことができないから日米安保体制は違憲だ」…。条文のみを根拠として憲法9条の規範的価値を教授しようとしても、教育的効果は期待できないように思われる。むしろ、生徒に「憲法学」への拒否感を高め、生徒とのダイアログの可能性を教員自身が閉ざしてしまうことにつながりかねない。まさに桑山俊昭が、「これまで平和教育の側が、敵対議論については荒唐無稽なものとして切り捨てたり、相手にしないという傾向があったことは否めない。しかし、相手は世論の多数派かもしれない。憲法の平和主義とは敵対する議論をも研究して、それを乗り越えられるようなものに平和教育を鍛えること、これも現代の平和教育の課題である」⁸⁴と述べるごとくである。

「既存の合意」として共有されつつある安全保障をめぐる生徒の認識を、決してモノローグに陥ることなく批判的に解体してみせる教員の力量、これが中学校社会科公民的分野における平和教育では重要であるように思われる。なぜ集団的自衛権が国家の安全保障政策にとって好ましくないのか。国連憲章51条にしたがって集団的自衛権を行使したと国連安全保障理事会に報告された事例の多くに自衛権濫用の疑念が向けられてきたこと、湾岸戦争やイラク戦争をはじめとする「正義の武力介入」が実際にはそのような実態とはほど遠いものであった事実。集団的自衛権行使による軍事攻撃・介入がどのような結果をもたらしたのか。集団的自衛権行使という名目で軍事介入が行われた結果、平和をもたらすことなくむしろ混乱を招き、介入前よりも事態が悪化することになったケースがきわめて多いという事実⁸⁵。北朝鮮からのミサイル飛翔の可能性を踏まえ、日本が米軍と一緒にいれば安全だ、米国の抑止力がなければ日本が丸裸になるというという「固定観念」に対し、「米国の抑止力が機能しているということは日本にミサイルが落ちないことではなく、日本に落ちても最終的には米国が報復して戦争に勝利するという意味であり、日米同盟による抑止力とは日本に被害がないことを前提としていない」、「日本が安全でいることと米国による世界秩序の維持は両立しない可能性があり、例えば米艦防護により日本がやろうとしていることは、米国と一体化し米国の覇権争いに巻き込まれていくリスクを高めること」⁸⁶という元内閣官房副長官補・柳沢協二の指摘。公民的分野に関わる学習指導要領の「分野全体を通して、課題の解決に向けて習得した知識を活用して、事実を基に多面的・多角的に考察、構想したことを説明したり、論拠を基に自分の意見を説明、論述したりすることにより、「思考力、判断力、表現力等」を養う」という方向性を前提とすれば、桑山俊昭が主張するように、「それぞれに関わる事実を丁寧に積み重ねていくことを通じて、生徒の認識の変化を待つ」ことが重要であろう。勿論、ここで例示した内容にとどまることなく、憲法9条の規範的価値を客観的に教授するために有用な事実、指摘は無数に存在する。それらを用意するのが教科内容学としての憲法学、平和学、国際政治学、国際法学の課題であろう。かような意味で、教科教育学と教科内容学の連携も深められる必要がある。

また、竹内久顕による、「80年代以降の平和教育に圧倒的影響力をもったガルトゥング平和学の批判的検討が

不可欠」という主張についてであるが、現在の安全保障における重要な課題としての「対テロ戦争」という文脈において、そもそもアルカイダやイスラム国等のテロ集団を米国が育てたという歴史的経緯にも触れたうえで、「対テロ戦争における弱者による抵抗手段としてのテロ」という側面への気づきを後押しすることにより、「日本の安全保障と米国主導の世界秩序は両立しない」という柳沢協二の指摘に対する理解を深めることが可能となる。このような文脈において、筆者はガルトゥングの構造的暴力論を平和教育の範疇から排除してしまうのではなく、むしろ「狭義の平和教育」の中に位置づけるべきではないかと考えている。現在の日本をとりまく安全保障をめぐる議論を生徒に教授する上で、必要と考えられる事実が取捨選択されるべきであり、とりわけ「対テロ戦争」をキーワードとする現在の安全保障にとっては、先述したような文脈においてガルトゥング的な方向性は有益と考えられるからである。

「多様性を否定し、一つの考え方しか許されないような閉塞感の強い社会という意味での「正方形」は間もなく完成する、いやひょっとすると既に完成しているのかもしれない」。これは慰安婦記述の「学び舎」歴史教科書を採用した灘中学校・和田孫博校長が、自民党議員から問い合わせを受けたり、抗議の葉書が数百枚届いたりという経験を踏まえて記した文章の結びである⁸⁷。憲法学における平和主義学説は、かつてない苦境の中にあると言わざるを得ない。しかし、このような苦境の中にあってもこそ、「多様性を否定し、一つの考え方しか許されないような閉塞感の強い」授業実践を平和教育は行うべきではない。「既存の合意」として共有されつつある安全保障をめぐる生徒の認識を、決してモノローグに陥ることなく批判的に解体するべく、「それぞれに関わる事実を丁寧に積み重ねていくことを通じて、生徒の認識の変化を待つ」授業実践を粘り強く研究・開発し続けることが、中学校社会科公民的分野では求められていることを指摘して、擱筆することとしたい。

注

- 1 「わが国は、遠くない過去の一時期、国策を誤り、戦争への道を歩んで国民を存亡の危機に陥れ、植民地支配と侵略によって、多くの国々、とりわけアジア諸国の人々に対して多大の損害と苦痛を与えました」村山内閣総理大臣談話「戦後50周年の終戦記念日にあたって」（1995年8月15日）
- 2 『新編・新しい社会・公民』（東京書籍、2016）42頁。
- 3 『中学社会・公民・ともに生きる』（教育出版、2016）66頁。
- 4 『中学公民・日本の社会と世界』（清水書院、2016）92頁。
- 5 『中学社会・公民的分野』（日本文教出版、2016）68頁。
- 6 『社会科・中学生の公民・より良い社会をめざして』（帝国書院、2016）40頁。
- 7 『新編・新しいみんなの公民』（育鵬社、2016）56頁。
- 8 『中学社会・新しい公民教科書』（自由社、2016）72頁。
- 9 前掲註2, 42頁。
- 10 前掲註7, 59頁。
- 11 IISS, *Military Balance 2015*, (Routledge, 2015), at 259–263.
- 12 *Ibid*, at 259.
- 13 *Ibid*, at 263.
- 14 この点については、現在世界各国では徴兵制を存置する国家の方が少数派であるという現実との矛盾を指摘することができよう。
- 15 前掲註7, 56–57頁。
- 16 前掲註2, 42頁。
- 17 前掲註3, 70頁。
- 18 前掲註6, 181頁。
- 19 前掲註5, 70頁。
- 20 前掲註7, 59頁。
- 21 前掲註8, 165頁。
- 22 竹内久顕「平和教育と開発教育の協同の可能性」開発教育62号（2015）5頁。
- 23 岩橋雅子・福田泰子「3年たったら選挙権—憲法・子どもの権利・平和教育—中学校での学びはいま」子どものしあわせ795号（2017）19頁。

- 24 自由民主党『選挙権年齢引下げに伴う学校教育の混乱を防ぐための提言』2015年7月8日。
- 25 しんぶん赤旗2016年7月18日付。
- 26 最大判1976年5月21日（刑集30巻5号615頁）
- 27 小林善亮「政治的中立性」と教育の自由」歴史地理教育849号（2016）14－15頁。
- 28 2017年度鳴門教育大学大学院学校教育研究科社会系教育コース「教育実践フィールド研究・中学校班」は、鳴門教育大学附属中学校において選挙管理委員会との連携による模擬授業・模擬投票の実践を行う機会に恵まれた。
- 29 Skol は英語の School, Val は英語の Election に相当するスウェーデン語である。
- 30 共同通信2015年7月5日付。
- 31 宮崎敦子「日本の平和教育についての考察 — その特性から」早稲田大学教育学会紀要13号（2012）35頁。
- 32 池野範男「学校における平和教育の課題と展望 — 原爆教材を事例として」松尾雅嗣教授退職記念論文集『平和学を拓く』IPSHU 研究報告シリーズ42号（2009）400頁。
- 33 竹内久顕「平和教育の歴史的展開（2）」竹内久顕編『平和教育を問いなおす — 次世代への批判的継承』（法律文化社，2011）37頁。
- 34 千田成美「消極的平和と積極的平和に着目した社会科における平和教育 — 広島市立学校平和教育プログラムを用いて」探究27号（2016）85頁。
- 35 桑山俊昭「現代の課題に応える平和教育が求められている」民主主義教育218号（2014）65－66頁。
- 36 本多公栄『ぼくらの太平洋戦争』（ほるぷ出版，1984）
- 37 目良誠二郎「開かれたナショナル・アイデンティティの形成と社会科・歴史教育 — 加害の授業をどう反省するか」歴史学研究716号（1998）175頁。
- 38 同上。さらに目良は、かような実践に対して、なお生徒から向けられる「居直りの反発」、すなわち「近代日本は自らが帝国主義（侵略）の道を進まないかぎり欧米帝国主義によって植民地化されてしまったのではないか」という反発の根底にある疑問に、真正面から答えるという手続が重要であることも指摘している。同上176頁。このような生徒による疑問に対し、植民地化政策が日本独立のためのやむを得ない選択ではなかったことの「決定的な証拠」として、目良は「朝鮮の永世中立化政策の存在」を挙げる。かような議論は目良の実践当時の教科書には存在しないものであり、教員による補足が求められることになる。
- 39 古波蔵香「平和教育における「加害者性」をめぐる問題」中国四国教育学会・教育学研究紀要58巻(2012)14頁。
- 40 同上。
- 41 池野，前掲註32, 400頁。
- 42 竹内久顕「平和教育の歴史的展開（3） — 1990年代半ば以降」竹内久顕編『平和教育を問いなおす — 次世代への批判的継承』（法律文化社，2011）49頁。
- 43 竹内久顕「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巻2号（2011）225頁。なお、別稿「平和教育の歴史的展開（2）」竹内久顕編『平和教育を問いなおす — 次世代への批判的継承』（法律文化社，2011）44－48頁において、竹内は、③を提唱した佐貫浩による平和教育論（佐倉浩『学校を変える思想 - 学校教育の平和的原理の探求』教育史料出版会，1998, 53－55頁）の特徴を「（狭義の）平和教育論」と「学校論」「学力論」が組み合わさって提起されている」ことに認めている。
- 44 竹内久顕「平和教育の「固有性」と「包括性」 — 隣接諸領域との接続のあり方」日本教育学界大会研究発表要綱70号（2011）137頁。
- 45 同上。
- 46 竹内久顕「平和教育をつくり直す」君島東彦編『平和学を学ぶ人のために』（世界思想社，2009）39－40頁。
- 47 樋口陽一「戦争放棄」樋口編『講座憲法学2 — 主権と国際社会』（日本評論社，1994）120頁。
- 48 同上，128－129頁。
- 49 山内敏弘「平和主義の現況と展望」憲法問題10号（三省堂，1999）75－91頁。
- 50 長谷部恭男『憲法と平和を問いなおす』（ちくま新書，2004）160－174頁。
- 51 芦部信喜・高橋和之補訂『憲法・第6版』（岩波書店，2015）13頁。
- 52 長谷部恭男編『安保法制から考える立憲主義・民主主義』（有斐閣，2016）2頁。
- 53 長谷部恭男『比較不能な価値の迷路 — リベラル・デモクラシーの憲法理論』（東京大学出版会，2000）はしがき。

- 54 同上, 61頁。
- 55 長谷部恭男・杉田敦『これが憲法だ!』(朝日新書, 2006) 21-22頁。
- 56 愛敬浩二・樋口陽一・杉田敦・西原博史・北田暁大・井上達夫・齋藤純一『対論・憲法を／憲法からラディカルに考える』(法律文化社, 2008) 51頁。
- 57 愛敬浩二「平和主義—「相対化の時代」における憲法9条論の課題」法律時報80巻9号(2008) 91頁。
- 58 同上, 91-92頁。
- 59 麻生多聞『平和主義の倫理性—憲法9条解釈における倫理的契機の復権』(日本評論社, 2007) 199-210頁。
- 60 麻生多聞「絶対平和主義とは異なる非武装平和主義の可能性」憲法問題27号(2016) 65-75頁。
- 61 宮台慎司「『情の論理』を捨て, 『真の論理』を構築せよ」宮台慎司ほか編『戦争論妄想論』(教育史料出版会, 1999) 13頁。
- 62 大塚英志『戦後民主主義のリハビリテーション』(角川書店, 2001) 566-568頁。
- 63 小熊英二・上野陽子『〈癒し〉のナショナリズム—草の根保守運動の実証研究』(慶応義塾大学出版会, 2003)
- 64 同上, 215-216頁, 91頁。
- 65 同上, 219-220頁。
- 66 長谷部, 前掲註50, 178-179頁。
- 67 長谷部, 前掲註50, 179頁。
- 68 麻生, 前掲註60。
- 69 Peter J. Katzenstein, *Cultural Norms & National Security: Police and Military in Postwar Japan*, (Cornell University Press, 1996), at 4.
- 70 *Ibid*, at 71.
- 71 *Ibid*, at 68.
- 72 Peter J. Katzenstein, *Rethinking Japanese Security-International and External Dimensions*(Routledge, 2008), at 67.
- 73 長谷部恭男「平和主義と立憲主義」ジュリスト1260号(2004) 61-62頁。
- 74 長谷部・杉田, 前掲註55, 22頁。
- 75 John Rawls, *Political Liberalism*, (Columbia University Press, 1993)
- 76 原初状態という仮説的思考実験の場と, 原初状態においてではなく現実の価値多元社会に身を置く個人の判断を結びつける概念。原初状態における正義原理の合理的演繹と, 原初状態に存在せず現実の価値多元社会に生きる個人の日常を接続せんとする試みであり, 「価値多元社会における共通価値の再興」という課題に対し, 誰もが日常的な規範をめぐる営みからプロセスに参加できるという方法論を通じて応えようとするもの。
- 77 全ての市民により受容される単一の包括的教説は存在しないが, 政治的領域における価値の共有は可能であり, 異なる価値観を持つ集団間での「重合的合意」により諸市民協働のための正義原理構築が可能になるという概念。この概念に対し, ユルゲン・ハーバーマスは, 諸市民がコミットする多様な非公共的価値が偶然一つに収斂するという幸運の賜物として公共的妥当性を帯びるにすぎないものであり, 公共的自律を通じた諸市民により共同で検討されることを通じて間主観的に共有される公共的観点が獲得され, 非党派的な公共的討議の結果としてもたらされるものではないとして批判した。Jurgen Habermas, *Die Einbeziehung des Anderen-Studien zur Politischen Theorie*, (Suhrkamp Verlag, 1999), S. 101-104.
- 78 麻生, 前掲註60, 70-71頁。
- 79 麻生, 前掲註60, 73頁。
- 80 桑山俊昭「現代の課題にこたえる平和教育が求められている」民主主義教育218号(2014) 67頁。
- 81 同上, 67頁。
- 82 同上, 68-69頁。
- 83 同上, 73頁。
- 84 同上, 68-69頁。
- 85 高作正博編『徹底批判! ここがおかしい集団の自衛権—戦争をしない国を守るために』(合同出版, 2014) 41-44頁。
- 86 朝日新聞2017年8月22日付。
- 87 朝日新聞2017年8月19日付。

Study on the practices of peace education in the social studies (the field of civics) in Junior High Schools.

ASO Tamon

(Keywords : Japanese Constitution Article 9, the renunciation of war,
pacifism, Constitution learning, peace education)

The purpose of this paper is to bring the problems of the practices of peace education in the social studies (the field of civics) in Junior High Schools into focus through the analysis of social studies textbooks (the field of civics) and the environment surrounding the social studies (the field of civics).

In the practices of peace education with a generation that has no experience of war, we should develop the effective peace education programs raise awareness about the article 9 of the Constitution of Japan under active deliberation from a broad perspective. It should ensure coexistence of different values of students.