

「軍縮・不拡散教育」の理論と実際
— 中等教育でのカリキュラム開発と実践報告を主眼として —

野 島 大 輔

目次

はじめに

1. 「軍縮教育」から「軍縮・不拡散教育」へ
 - 1-1 1974年のユネスコ国際教育勧告
 - 1-2 1980年の軍縮教育世界会議
 - 1-3 「軍縮・不拡散教育」の概念による「軍縮教育」の再生
2. 「軍縮・不拡散教育」を実現する上での諸問題
 - 2-1 教育制度・教育行政上の問題点
 - 2-2 教科の内容面に関する問題点
 - 2-3 カリキュラムの開発に要する現場の体制作り
3. 「軍縮・不拡散教育」のカリキュラム開発と実践報告
 - 3-1 先行実践
 - 3-2 カリキュラムの基本枠組み
 - 3-3 カリキュラムの実践
 - 3-4 受講生徒のグループによる作品例
 - 3-5 カリキュラム「平和学入門」の評価
 - 3-6 カリキュラムの改善の必要な点
 - 3-7 カリキュラムの改善
4. 結論

はじめに

21世紀に入り、世界各地では新たな形態の直接的暴力が広がっている。それらは、主権国家内の対立が武力紛争化したもの、超大国や大国の支配に対する異議申し立てが苛烈な暴力の形態となって現れたもの（「テロリズム」）、それに対する超大国・大国らの暴力的な反応（「国家テロリズム」）、などが主な形態となる。これらには、前世紀の後半期においても深刻化への懸念がなされていたが、より顕著で広範に見られるようになってきている。

そういった直接的暴力の背景には、様々な形の世界大の構造的暴力が存在していることが指摘される¹⁾。経済、特に金融のグローバル化による世界的な市場の統一化の方向は、国家や地域の境を超えた交易をもたらす一方、貧富の格差の拡大を招き、富の公正な分配に大きな影響を与え、特に貧困層の人々の不安や不満を日々蓄積させている。

こうした世界的な直接的暴力や構造的暴力の広がりを鑑み、ユネスコ（UNESCO、国連教育科学文化機関）では、より非暴力的な世界の建設に向けた教育の指針を示し、「平和の文化」²⁾や「持続可能な開発のための教育」などを推し進めようとしてきた³⁾。

これらユネスコによる「平和のための教育」⁴⁾の動きは、ユネスコ設立（1945年）以来の取り組みに基づくものである。1974年の平和教育に関する勧告は、日本国を含む当時の多くの主権国家の代表の集まる総会場で採択された。

米・ソ核超大国による核開発競争がピークを迎えると、第一回国連軍縮特別総会が開催され（1978年）、その教育への反映として、パリ軍縮教育会議（1980年）が開催された。

近年、新たな核兵器の保有国が出現し、核不拡散体制が揺らぐと、国連総会は「軍縮・不拡散教育」の名称を用いて国連事務総長にその研究を要請し（2000年）、事務総長は「軍縮・不拡散教育」についての報告を行っている（2002年）。また、日本国（特に外務省）はその普及について、各国による共同ステートメントのイニシアティブを取っている（2010年）。

しかしながら、「軍縮・不拡散教育」に関する実践は「ほとんど、あるいはまったくといってよいほど普及していない」という現状が報告されており⁵⁾、その高まる必要性・重要性に教育現場が追いついていない。

本稿は、今日の国際社会で切実に求められている「軍縮・不拡散教育」を、日本国内の学校教育、特に中等教育（中学・高校段階）において実現するため、そのカリキュラム開発と実践を通じての考察に基づき、今後の日本国内の「軍縮・不拡散教育」の進展のために必要な条件や課題を模索するものである。

なお国際関係論は、国際社会にある広範な事象を対象とする性質上、様々な学問分野との密接な関連を有するが⁶⁾、教育に関する事象が様々な時代に様々な意味で国際関係に多大な影響をもたらしてきた歴史的事実⁷⁾や、現代のユネスコなど政府間の国際機関における国際理解や

世界平和のための教育に関する勧告や報告、NGOによる世界平和に貢献するための教育の理論や実践の研究が推進されている事実⁸⁾などを鑑みれば、これら教育に関する事象は当然に国際関係論の重要な分析対象となりうる。国際レベルでは、International Studies Association (ISA) のALIAS 部会 (Active Learning in International Affairs Section, 1996年設立) において、シミュレーションやゲーミングなどの手法を用いた国際関係論の効果的な教育法が模索され、研究誌 *International Studies Perspectives* には、その理論や実践に関する研究論文が多数掲載されている。国際平和研究学会 (IPRA) には1974年より平和教育部会 (PEC, Peace Education Commission) が設置され、2004年には研究誌 *Journal of Peace Education* が創刊されている。

しかしながら国内レベルにおいては国際関係論の学術成果を活かす教育を直接かつ専門に扱う固有の学会はなく、それらの研究は社会科教育、グローバル教育などの教育関係の諸学会の間にむしろ大きく分散しており、国際関係論、とりわけ国際政治の分野と教育学の接点についての独自の体系は未形成である。また、「軍縮・不拡散教育」の研究・実践が最も期待される分野である平和教育については、例えば日本平和学会では設立当初から「平和教育学」の設置が意識されながらも未だ完成を見ず⁹⁾、1990年代以降は長い低迷期に入っている。

このような日本国内での現状を踏まえると、国際関係論と教育学という二つの広大な学術分野の接点についての一般的・包括的な関係を提起することは、筆者個人の力量を大きく上回る。よって本稿の研究に関しては、①前半部では国際関係論の立場から、国際関係論の特に「軍縮・不拡散教育」にまつわる領域に関する日本国内の教育の様々な現状を、国際的なレベルでの規範の視点より批判的に考察しながらその問題点を示し、②後半部では前半部の考察結果を踏まえながら、国際的なレベルの規範に基づいた、日本の国内レベルでの「軍縮・不拡散教育」の具体的なカリキュラムの立案とその実践報告とを、教育学 (カリキュラム研究・評価) の方法を用いて行い、という、二段構えの研究手法を用いるものとする¹⁰⁾。

1. 「軍縮教育」から「軍縮・不拡散教育」へ

1-1 1974年のユネスコ国際教育勧告

1974年のユネスコ国際教育勧告 (国際理解、国際協力及び国際平和のための教育並びに人権及び基本的自由についての教育に関する勧告、第18回ユネスコ総会採択) は、戦争を防ぎ世界平和に貢献するための教育のあり方を示している。この勧告は、後に「国際人権法」や「国際人道法」に表わされるようになる人間の持つ基本的諸価値を基盤にしつつ¹¹⁾、必要な教育のあり方を世界に指し示そうとしたものである。この勧告の中には、今日再認識されている「軍縮・不拡散教育」に連なる部分として、例えば次のような表記 (該当箇所抜粋、傍線は筆者に

よる)がある。

○「すべての段階及び形態の教育に国際的側面及び世界的視点をもちこたせること」(Ⅲ 指導原則 4 (a))

○「国内的及び国際的諸問題についての批判的理解力を獲得すること」(同5)

○「教育は、拡張、侵略及び支配を目的として戦争をすること並びに抑圧を目的として武力及び暴力を用いることが許されるべきでないことを強調すべきであり、かつ、平和の維持に対する各自の責任をあらゆる人々に理解させ負担させるようにすべきである」

○「教育は、国際理解及び世界平和の強化に貢献すべきであり、すべての形態及び表示による植民地主義と新植民地主義、あらゆる形態及び種類の人種主義、全体主義及び人種差別政策並びに国民的及び人種の憎悪を醸成し、かつ、この勧告の目的に反する他のイデオロギーに反対する闘争における諸活動に貢献すべきである」(以上、同6)

○「教育は、諸国間の矛盾と緊張との底にある経済的政治的性質を有する歴史的及び現代的諸要因についての批判的分析並びに理解、真の国際協力及び世界平和の発展に対する現実の障害であるこの矛盾を克服する方途についての研究を含むべきである」(V 学習、訓練及び行動の特殊的側面 14)

○「教育は、人類の存続及び福祉を左右する主要問題を持続させ悪化させる諸条件(不平等、不正、力の使用を基礎とした国際関係等)の根絶並びにこれらの問題の解決に役立ちそうな国際協力の諸方策の両方に向けられるべきである」「この点に関して学際的性質をもちこたざるを得ない教育は、次のような諸問題を取り扱うべきである」(倫理的及び公民的側面 18)

(b) 平和の維持。諸種の様式の戦争とその原因及び結果。軍備縮小。軍事目的のための科学と技術の使用を禁止すべきこと及び平和と進歩のため科学と技術を使用すべきこと。国家間の経済的、文化的及び政治的関係の性質と効果並びにこれらの関係のため特に平和維持のための国際法の重要性¹²⁾

下線部のように、世界平和実現の観点から、広く世界の人々に世界的な視点や現実の国際社会への批判的分析力と平和への責任を持たせ、国際社会の構造から生じる諸問題を克服するための学際的な性質を有する教育の必要性を示したこの勧告は、国際社会での様々な矛盾や暴力が依然克服されていない今日において、さらに重みを持つものである。

日本国は、国内各地の民間レベルでの活動を背景に1951年にユネスコに加盟しているが、この勧告後も国際理解のための教育の活性化には長期を要した¹³⁾。

1-2 1980年の軍縮教育世界会議

1978年の第1回軍縮特別総会の開催などの世界的な核軍縮の必要性の高まりを受け、ユネスコ主催の軍縮教育世界会議（1980年）の最終文書では、「軍縮教育」を、軍縮に関する教育と軍縮のための教育の両方を含むと定義している。その中にある軍縮教育の10原則では、「軍縮教育」が、「現在の武装民族国家のシステムを」「非武装平和の新しい世界秩序にトランスフォームする過程を探る」目的を持つ教育であると定義された¹⁴⁾。また、開発教育や人権教育との連携のもとで実践していくことや、「もっとも想像的な教育方法」を重視し、「参加の学習の方法」を用いて、「問題中心的」であって、「軍備の削減と戦争の根絶へむけての実際の措置」を「検討、評価する分析的・批判的能力」を発展させるべきことなどが提起されていた（以上、傍線筆者¹⁵⁾）。

このように最終文書には、「軍縮教育」が、単に軍備の縮小に関する知識としての関心の域を超えて、軍縮のための具体的な方策についての参加型の学習であることが提起され、軍備の対立や拡大をもたらしやすい現状の世界秩序を改革し、新たな世界秩序の構想を求めるべき性質のものであることが記されている。

当時の日本国内での「軍縮教育」の実践としては、被爆地である広島の高校生たちによる「原爆瓦」の採集活動が挙げられている¹⁶⁾。教科の体系的な教授を中心としていた当時の学校現場では、学習者たちが教室から外に出て、自らの手で作業を行いながら原子爆弾の爪あとを探るという学習手法は、当時としては斬新なものであった。しかしながらこれらの取り組みは、望ましい世界の秩序を考案し、現状の世界のしくみの「トランスフォーム」を試みる、という段には到っていない。

1987年に森田は、空や永井とともに、「今までの平和教育を大切にしつつも、軍縮教育の持つ指導領域の広さ、多角的視野をとり入れていく時代がきている」としながら、アメリカでの中学・高校年齢の生徒を対象とする1983年の実践を好意的に紹介している。この実践は、社会科・理科・英語（国語）科の三教科・各10単元ずつのカリキュラムで、豊富な資料を用いながら、ロール・プレイやゲーム、討論、創造的思考のためのブレーン・ストーミング、などを含んだ学習として計画されたものである。特に参加型のアクティビティとしては、米ソの紛争を想定した「石油島ゲーム」（軍事力を行使するよりも交渉と妥協が両者に有利であることを学習者に体得させる）があり、さらには想像上の未来世界を描く課題も課すなど、上記の最終文書の下線部に表わされた教育像をかなり反映したものである。この実践について森田は、「日本の平和教育では未踏のものであるとあってよい」「日本の軍縮教育も具体的な政策判断のできる主権者の育成に意を注がねばならない」と評している¹⁷⁾。

1-3 「軍縮・不拡散教育」の概念による「軍縮教育」の再生

1970年に発効した核兵器不拡散条約の理念が、イスラエルの核兵器保有の疑惑、インドとパ

キスタンによる核実験の応酬（1998年）により揺らぎだすと、「軍縮教育」は、2000年以降に「軍縮・不拡散教育」として再注目されるようになる¹⁸⁾。

アナン国連事務総長（当時）は、事務総長にその研究や準備を要請する第55回国連総会の決議（2000年）を受けて、「軍縮・不拡散教育」に関する報告書を2002年に提出している。この報告書では、「軍縮・不拡散教育」は、①平和教育や紛争解決の教育を補完するものであること、②最も有効な手段としての参加型形式の学習形態を駆使すること、③中等教育レベルを含むあらゆるレベルの教育において実施されるべきこと、などが記され、「軍縮教育」の継承や展開が企図されている（傍線筆者）¹⁹⁾。

これらの決議と報告書を踏まえて日本政府（外務省）は、作業文書の提出や共同ステートメントの実施、各国の外交官や国防関係者を広島・長崎に招待しての国連軍縮フェローシップの実施、現場教育関係者を招いての軍縮セミナーの開催、などを行った²⁰⁾。日本政府と国連大学の共同で提出された作業文書（2010年）では、市民社会と政府の連携の必要性が強調され、被爆者の証言や経験をデジタル技術を用いて次世代に伝える提案がなされている²¹⁾。2010年5月の核不拡散条約の運用検討会議では、日本政府が42ヶ国の共同提案国を代表して「軍縮・不拡散教育」の重要性を訴える共同ステートメントを提示し、(1)「核兵器のない世界」の実現のため「軍縮・不拡散教育」の果たす役割の重要性、(2)核兵器使用の破滅的な結果に関する教育の重要性、(3)各人が軍縮・不拡散の促進に主体的に貢献できるよう、「批判的思考」の教育の重要性、などが表明された²²⁾。

冷戦終結後の新たな核開発の時代には、国際司法裁判所の核兵器の使用の違法性に関する勧告的意見（1996年）や、核保有国に対し核不拡散条約第6条の核軍縮の義務の誠実な遵守を迫る新アジェンダ連合（NAC）による交渉（1998年）などを支えた、世界法廷運動などの地球市民レベルからの国際的な反核の動きが活発化した。これらの動きは国際関係論の分野で「地球（国際）立憲主義」として積極的に採り上げられている²³⁾。また、リオ・サミット（1992年）やハーグ・アジェンダ（1999年）に多数のNGOが参画したことや、対人地雷禁止条約（1999年発効）締結のための交渉を押し進めた「地雷禁止国際キャンペーン（ICBL）」の活動などのように、世界的規模での軍縮への地球市民レベルからの参加が、一部現実のものとなった²⁴⁾。

日本国内の教育では、2002年の学習指導要領において「総合的な学習」の時間が導入された際に、「国際理解」はその典型的な学校カリキュラムの開発事例として推奨された。しかしながら、「軍縮・不拡散教育」を直接に学校教育に取り入れる動きは、未だほとんど形作られていない。1990年代以降に強く現れた、国際社会の意思決定に地球市民が直接的に関わるという動きについても、社会科（地歴科、公民科）教育ではあまり体系立てて扱われていない²⁵⁾。その一方、海外青年協力隊など海外での様々なボランティア活動を通じて、国際開発や国際協力の世界に自ら足を踏み入れる若者の数は、増加傾向にある実態が見られる²⁶⁾。

2. 「軍縮・不拡散教育」を実現する上での諸問題

以上のように、ユネスコの国際教育勧告を下地にした、「軍縮教育」から「軍縮・不拡散教育」への流れは、国際社会がこの分野の教育の必要性や重要性について十分に認知し、広範に実践される必要性を悟っていることを示している。しかし実際には、「軍縮・不拡散教育」は、2002年の事務総長の報告によると、軍縮教育国際会議の最終文書の実施面では「ほとんど進捗が見られなかった」²⁷⁾とされる。リアドンは、平和教育の諸分野の中でもとりわけ「軍縮教育」の分野の取り組みが最も遅れていることを指摘する²⁸⁾。専門家によっても、この教育は世界的には「ほとんど、あるいはまったくといってよいほど普及していない」²⁹⁾との状況が報告されている。

日本国内の学校教育においても、反核や核軍縮に関わる教育として被爆体験を継承する教育活動は盛んに展開されたが、国際社会の求める「軍縮教育」（現状の世界社会をトランスフォームし軍備が極小化されうる世界の秩序を構想する）では顕著な進展が見られない³⁰⁾。軍縮、特に核軍縮の実現のためには、核兵器が使用された場合の被害実態に関する情報やその体験の継承を通じて、人々の間に反核の精神が広く普及されていくことは確かに重要であるが、核軍備を極小化するための具体的な構想や政策が伴わなければ、望ましい社会変革を引き寄せることはできない。

それでは、日本国内で、国際社会の求める「軍縮・不拡散教育」を実現するには、いったいどのような問題点があるのだろうか。

2-1 教育制度・教育行政上の問題点

中等教育を含む日本国内の学校教育は、学習指導要領の基準に基づいて実践されるのが原則である³¹⁾。戦後これまでに様々な教科・科目の新設・見直しや統廃合が行われてきた中で、これまでの学習指導要領では日本国憲法の「平和主義」を尊重する基本的姿勢は維持されてきた。しかし教科の制度面についていうと、国際社会の平和の実現に関する学習の深化にとって、必ずしも容易な体制があったとはいえない。

軍縮教育国際会議で、当時のユネスコの理事長であったムボウ(M'Bow, Amadou-Mahtar)は、軍縮教育の実践の枠組みとして、①教育課程全体を軍縮の精神で組織すること、②軍縮教育に最も適した学科の枠内で軍縮を教えること、③軍縮を独自の学科として教えること、の3点を提起していたとされる³²⁾。③についていうと、軍縮など国際政治を学習するための独立の教科や科目（たとえば「国際関係」科のような）は、現在の日本の教育の正式な教科や科目としては存在しない。①には③よりもさらに膨大な研究の努力と年月とが必要とされるであろう。そのため、現状で直ちに日本国内の教育現場において「軍縮・不拡散教育」を実践するには、②

の観点から、「中学社会公民的分野」「現代社会」「政治・経済」など公民科系の科目³³⁾の中にある国際政治に関係する単元の中で行うか、「国際理解」がその典型例として推奨される「総合的な学習」、または各校が独自に設定可能な「学校設定科目」の中で各校現場教員の創意のもとに実践するしかない。

教育行政上の問題点としては、担当省庁の管轄の問題がある。日本ユネスコ国内委員会が省内に設置されていることから解るように、本来、平和のための教育は文部科学省の管轄となる。しかしながら、平和教育、特に教員組合など革新系の運動団体を母体にした平和教育は、長期にわたる保守政権を背景としていた旧・文部省と悉く対立を繰り返してきた。その後両者の間には和解が試みられ、対立は緩和されてきてはいるものの根本的に解消されたとは言い難い。また、国際理解や国際協力の教育を実践するパイロット校の役割を期待された「ユネスコ協同学校」のネットワークづくりには、旧・文部省や文部科学省の関心が2003年までほとんど向けられなかったという経緯がある³⁴⁾。

一方、「軍縮・不拡散教育」は上述のように外務省によって近年推進され、国内では、軍縮・不拡散のためのセミナーや、軍縮・不拡散をテーマとした若い世代の交流会などが企画・運営されている。外務省によるこれらの普及活動は、政府の外交政策の変動の影響を受けるために今後も恒常的な取り組みとなっていかどうかは予測しがたいが、実際に「軍縮・不拡散教育」の国際的・国内的な進展には大いに貢献している面がある。ただし外務省はその管轄上、学校教育には直接に介入することはできない³⁵⁾。

このように、「軍縮・不拡散教育」の実現に際しては、まず教育制度や教育行政上の面での障壁が存在している。

2-2 教科の内容面に関する問題点

国際政治について最も深く扱う高校・公民科の既存の教科の学習について³⁶⁾、特に「軍縮・不拡散教育」の目指す望ましい世界秩序を考えていく学習の上で問題となるのは、国際社会のしくみに関する教科書の記述が、必ずしも国際関係論の基本的な知見を踏まえては記述されていないように見受けられる点である。公民科系の科目の検定教科書における国際政治に関わる部分の記述について、2001年と2010年の2回の調査を実施したところ、次のような問題点が観察された。

(1) 2001年の「政治・経済」の教科書の調査³⁷⁾では、国際法や国際機構の項目に対して、1990年代とは比較にならないほどの表記関心が向けられるようになり、国際人権法に属する諸法規、国際環境法に属する諸法規、国連平和維持活動(PKO)、欧州連合(EU)、新国際経済秩序(NIEO)などを多くの教科書が取り上げるようになっていた。しかし、次の3つの問題点も見られた。

- ①リアリズムの論調かユートピアニズムの論調かへの偏り，もしくは両者の未統合・混淆
- ②グローバル・ガバナンスの実態への調査や関心の根本的な不足
- ③世界にある国家は，内部で文化・民族が統合された国民国家（ないし民族国家）であることが常態である，との誤った世界認識

(2) 2010年度の「政治・経済」の教科書の調査³⁸⁾では，国際的な事件や事象に関する記述の関心はさらに増大し，内戦や飢餓などの時事問題が写真入りで大きく掲載されるようになってきた。ヨーロッパでの近代の国際社会の出発点とされる主権国家システムの発祥に関する，三十年戦争やウェストファリア条約への記述も増している³⁹⁾。また，「軍縮・不拡散教育」に関わる核兵器の廃絶や軍縮については，調査対象7書のうち5書が国際社会の課題としてコラムや特集を設けて扱っている。旧来の国際社会の仕組みを変革する動きとして着目される事柄である，欧州安全保障協力機構（OSCE），対人地雷禁止条約，クラスター爆弾禁止条約，国際刑事裁判所（ICC）などについても意欲的に掲載され，中には，人道的介入，国連改革の議論，EU憲法の採択問題，オスロ合意，東アジア共同体の可能性，などやや専門的と思われる事象の掲載も見られた。しかしながら，この再調査によっても，上に指摘した3つの問題点は継承されている現象が観察できた⁴⁰⁾。

①②③の問題点について，それぞれ国際関係論の立場から具体的に検討してみる。

まず①については，リアリズムの論調（国家利益中心，国際政治は力が動かす，勢力均衡が国際関係を安定させる，など）にのみ力点を置く書や，ユートピアニズムの論調（コスタリカの非武装政策を大きく取り上げるものなど）に力点を置く教科書が見られる。同じ書に双方の立場によると見られる記述が説明なく混淆されているケースもある。核抑止論やその「恐怖の均衡」については，2010年の調査で4書が項目として掲載しているが，その批判的側面にはほとんど論及がなされていない。覇権安定論に関する事柄については，対象中大半の書が米国の単独行動主義について国際秩序の上で批判的に捉えて記述しているが，米国が「世界の警察官」であると単に肯定的に記すものも1書ある。他に，ユートピアニズムに傾斜する記述としては，国連憲章の規定を直接引用せずに，国連総会の権能について過大評価する書が見られる。国連総会の決議は拘束力を持たないという原則や，平和と安全の論題については総会よりも安保理での審議が優先されるという基本原則の記載を欠いたまま，「事実上の『世界の議会』」「世界の市民集会」と表現するものや，決議の「多数決」制（全会一致制ではなく）の導入の意義を強調するもの，「平和のための結集」決議について強調的に記すもの，などがある。

②については，個々の国家の主権と安保理の強制措置との関係について，そもそも総合的に

記していない（ある箇所では国家の主権を至高としながら別項で強制措置について触れ、両者の関係について説明のないもの；ある箇所では国内法よりも国際法を上位に置く傾向があるとしながら別項で国際法は「強制力を持たない」とし、両者の関係について説明が施されていないもの、など）ものがある。国際連盟の欠陥として「経済制裁のみ可能であった（軍事制裁ができなかった）」⁴¹⁾ことは各書によく取り上げられているが、連盟規約の定めを踏まえて、経済制裁が効果を上げえなかった理由や、一般に軍事制裁の方がよりよい効果を期待できるのか、などについての評価はより実証的に記述される必要があるだろう。この他、国際法の分類として、武力の行使を一般に違法化した国連憲章の成立以後も古典的な「平時・戦時」の区分で説明しているもの（4書）や、領土紛争について国際法の理論をひも解かず「わが国」固有の領土と教化に勤しむもの（1書）があるが、これらに関しては根本的な調査・検討の不足があるのではないかという懸念が生じてしまう。

③については、「今日、世界の国のほとんどは国民国家であるといえるだろう」「…国家は今日、国民国家であるのが普通」とするものや、「国民国家の主権が保障されることが…国際社会での平和の基礎」とする教科書がある。「軍縮・不拡散教育」において、現在の武装民族国家のシステムを非武装平和の新しい世界秩序にトランスフォームする過程を探る課題においては、学習者に現状の正確な「世界認識」があることが大前提となる。しかし国際社会が、個々に国内の民族や文化が単一的に統合された国家群からなる、という現実には存在しない像を教科書が与えていれば、「軍縮・不拡散教育」の実践にとって大きな負の影響を及ぼすことになる⁴²⁾。まして国家のパワーを源泉とした国際社会の理解を基本とするリアリズム的な教科書の記述の断片がそれを後押しすれば、主権国家の中にある様々な多元性の受け入れや、国家どうしの連帯、国際機関による主権の共同利用や主権の制限、トランスナショナルな地球市民レベルの連帯などの発想をより困難にし、主権国家をあまりに永久不動の国際社会の単位とするような、柔軟性を欠いた未来構想をもたらす易くするのである。

社会科教育での「世界認識」の教育のあり方については、これまでも様々に論じられてきたが⁴³⁾、現行の国際法の諸規範や国際関係論の知見に基づきながら、現代に到るまでの人類社会の組織化の過程の記述を踏まえつつ、現代の地球大のマクロ社会像を俯瞰的に整理した基本構図が、教科書の公民科の国際政治を扱う単元においてしっかりと提示されていないのである。このことは、「軍縮・不拡散教育」を進める上で、大きな障壁となりうる⁴⁴⁾。

2-3 カリキュラムの開発に要する現場の体制作り

新しいカリキュラムを実際に学校で編成し実践する際には、次のように、(1) 学術理論の裏づけのある教材研究 (2) 学習の目的に適した教授法の研究 (3) 教材の配備や時間割上の配

慮などの環境の整備 などの諸準備が、関連教員間の情報や目的の共有の元に行われることが実際には求められる。これらをすべて整える作業は個人教員の権能を上回るため、学校経営上の措置も伴われねばならない。

(1) について、「軍縮・不拡散教育」のカリキュラム創りにあたっては、国際関係論のうち、世界秩序論、世界システム論、国際（地球）立憲主義、世界政府論、グローバル・ガヴァナンス論など地球大のマクロ社会に関する理論の研究が必要となる⁴⁵⁾。

(2) について、教育学のうち、従来の軍縮教育や平和教育の実践に関する研究や、参加型・未来志向の学習の教授法、カリキュラム編成の理論やその評価法、などの研究が必要となる⁴⁶⁾。

(3) については、図書や教材などの充実や、他の科目との整合性の担保、単位認定や人員・教室配置などに関する教務的な協力などが必要となる。学校外のリソース（リソース・パーソンや平和博物館など）との連携の構築も要される。

この他にも、参加型・獲得型の学習スキルの習得や、近現代史に関する学習などが、学習者の側に既に備わっていることが求められる。これらの準備的な学習は「軍縮・不拡散教育」の履修前に校内に設定されていなければならない。

以上のように、「軍縮・不拡散教育」で求められるカリキュラムの開発と実践に際しては、教育制度や教育行政、教科の内容面、現場の体制作り等に関する様々な方策が講じられなければならない。

3. 「軍縮・不拡散教育」のカリキュラム開発と実践報告⁴⁷⁾

以上の分析を元に、日本国内の中等教育において、「軍縮・不拡散教育」のカリキュラムを現実に編成・実践することが可能かどうか、という検討に入る。現行の学習指導要領では、「総合的な学習」や「学校設定科目」などのカリキュラムを、各校の実情に見合った形で編成することが奨励されている。従って既述のように、「軍縮・不拡散教育」は制度上そのどちらかの枠組みで行うのが最も円滑であると思われる。

学校カリキュラムの開発とは、(i) 計画 (ii) 実施 (iii) 評価・改善 という一連の作業を動的なプロセスとしてとらえたものであるとされる⁴⁸⁾。カリキュラムの目的や内容については、「軍縮・不拡散教育」の場合は関係する国際的な文書に既に明文化されているため、それらに基づくことになる。また、国際社会レベルで提起されている「国際教育」「軍縮教育」「軍縮・不拡散教育」の諸文書には、第1章で触れたように、「世界的視点をもたせる」「批判的理解力」「もっとも想像的な教育方法」「参加の学習の方法」「問題中心的」、「軍備の削減と戦争の根絶へむけての実際的措置」を「検討、評価する分析的・批判的能力」の進展や、「平和教育や紛

争解決の教育を補完するものであること」「最も有効な手段としての参加型形式の学習形態を駆逐すること」など、教育方法や学力観についての要件も明確に含まれている。これら国際文書の求める教育内容・方法と、学習者の発達段階（中等教育段階）や実践される学校の環境とを摺り合わせたカリキュラムを開発することになる。

筆者の場合、カリキュラム開発とその実践の現場は大阪府下のA校で、中学3年次・高校1年次での「軍縮・不拡散教育」に必要な準備的な科目や、高校2～3年次対象の旧科目（「地球社会と個人」…身近な社会問題を地球的な発想から捉えなおす自由選択科目）の実践経験の上で、「軍縮・不拡散教育」のカリキュラムの構想を立てていくこととなった⁴⁹⁾。

3-1 先行実践

このカリキュラムの開発において参考とすべき世界の教育実践の中で、「軍縮教育」や「軍縮・不拡散教育」の求める形態に最も近いこれまでの教育実践は、1970年代の米国で盛んであった「世界秩序の学習（World Order Studies）」である。世界的な平和教育の推進者であり、ユネスコでの平和教育の展開に対しての貢献も大きいリアドンは、中等教育の現場において、自らその実践と普及に努めてきた⁵⁰⁾。

「世界秩序の学習」の背景には、専門家による学術的な研究として「世界秩序モデルズ・プロジェクト（World Order Models Project, WOMP）」の取り組みがあった。WOMPは未来の公正な世界秩序を考案する際の基本的な価値として、

- ①暴力の極小化，または戦争の防止
- ②経済的な福利の極大化，またはより多くの人々に対しての，よりよい生活水準の提供
- ③差別と抑圧の除去による社会的正義の増大
- ④意思決定のプロセスに少数者や個人の参加を増大させ，公共政策作りにおける民主的基礎の拡大
- ⑤生態学的バランスの回復を通じての，生活の質の改善

を設定しており、これらの基本価値はWOMPの研究にも参画していたリアドンの実践において基本的に受け継がれている⁵¹⁾。ただし後年リアドンは、既存の平和研究の全般についてジェンダー平等の価値を含めるべきことを批判的に提唱しており、「世界秩序の学習」についてもジェンダー平等の観点が導入されるべきと論じている⁵²⁾。

以上の諸価値は、国際人権法や国際人道法に記されている諸価値や、近年国連において提唱される「持続可能な開発のための教育」にも通ずるものであり⁵³⁾、日本国内でのカリキュラム開発に際しての基本要件である、学習指導要領の基づく日本国憲法の平和主義の原則や基本的人権の尊重の原則とも、共通の要素を多く含むものである。

リアドンは、「世界秩序の学習」の基本的手順として、次の5段階のステップを置いていた。

- a. 診察：世界の諸問題について，原因や価値との関連において要約と分析を取り行う。
- b. 予後診断：それらの問題やその他の諸問題が出現する潜在的な可能性について20～30年そのまま進むとどうなるか予測する。
- c. 第一段階で定義した諸問題の解決のためにデザインした，代案となる国際システムをいくつか提示しながら未来を取り扱う試みを行う。
- d. この予測に続いて，代案および望ましいシステムの選択の評価を行う。
- e. 移行措置：現在の世界システムを「好ましい世界」にトランスフォームするために必要なストラテジーや政策の構想を練る⁵⁴⁾。

実践を元に，リアドンは「世界秩序の学習」の実践上の困難点として次の二つを報告している。

- 一、事物が高度に抽象的で理解が困難
- 二、未来の望ましい社会への移行過程の構築が困難⁵⁵⁾

この冷戦期での先行実践とその反省を踏まえつつ，「軍縮・不拡散教育」のカリキュラム開発では，その時代の国際社会の問題点を克服していくという基本的な意義を維持しつつも，21世紀の世界の実情に見合った内容にするための慎重な検討が施されなければならない。

3-2 カリキュラムの基本枠組み

以上を踏まえて，「軍縮・不拡散教育」の日本国内で実践可能なカリキュラムのあり方として，国際的な文書の示す要件に基本的に添うことを旨としながら，次の基本的な枠組みをカリキュラム開発の骨子として設定する。

- ①当面実践しやすい「学校設定科目」での学校カリキュラムとして開発し，順次それに評価とフィードバックを加えていく基本枠組みとする。
- ②既成の「世界認識」の修正に必要な，グローバル・ガバナンスの具体的な実例を豊富に用意する⁵⁶⁾。
- ③主権国家システムの理解とその変化について，既存の学習との位相の違いに留意しながら取り上げる。
- ④アクティヴ・ラーニングの学習スタイルを用いて，視覚的・疑似体験的にグローバル・ガバナンス史をたどりながら，人類社会の組織化の過程について重点的に学ぶ⁵⁷⁾。
- ⑤紛争解決の理論と手法を学んだ上で，グローバル・ガバナンス史の学習にそれを当てはめ，各時代の深刻な暴力を解決するために国際社会の仕組みに変更が加えられてきたことに重点を置いて学ぶ⁵⁸⁾。

⑥⑤では、学習者自身の個人やグループによる独自の解決案を奨励し、学習者自身の国際政治への主体的な参加感や、紛争解決能力の強化を図る。

⑦ WOMP の設定する基本的諸価値に添いながらも、21 世紀の世界の現実に妥当するような意欲的な構想を求めていく。

⑧ 準備的な学習事項として、近現代史の基本知識の他に、事象を総合的に俯瞰しながら事物全体の構造を見抜く学習や、ロール・プレイやゲーム、シミュレーション、発表や論文作成の学習のスキルの習得について、確認を行う⁵⁹⁾。

⑨ 以上すべての課程において、学習者の個人やグループとしての創造性がよく発揮されるような演習を、豊富に織り込む。

⑩ 以上すべての課程において、国際関係論の知見を十分に踏まえた学習内容とする。

以上の骨子に基づきながら、＜表 1＞のように、次の 5 段階の学習単元を設定する。

＜表 1：設定単元の一覧（筆者作成）＞

	単元項目	主要な学習活動
1	＜導入＞ 現実の世界にある暴力の分析	現実の世界にある様々な暴力の事例について、それらを地球大・総合的・構造的に捉える。 * 暴力の発生の原因や、その背景にある構造的な要因について、討論形式で互いに深め合いながら学ぶ。 * 暴力の表層にとらわれず、より深いところにある問題点の「発見力」の醸成を促す。
2	＜展開＞ 平和学の基礎的な概念と 考え方	平和学での平和と暴力の概念定義を学び、紛争の分析手法を習得する。 * 直接的・構造的・文化的暴力；消極的・積極的・文化的平和の概念を学ぶ。 * 過去・現在の紛争にあてはめ実際に分析する。
3	紛争解決法	紛争解決の基本手順と方法に習熟する。 * 「トランセンド法」を習得する。 * 単純な紛争から複雑な紛争へと段階を追って習熟できるように、演習を中心とした学習を実施する。

4	グローバル・ガバナンス史と歴史上の大きな紛争の解決	<p>過去の歴史上の大きな紛争に対して独自の解決案を提示する。</p> <p>* 人類社会の組織化が、大規模な紛争とその解決に際しての社会変革，という過程で動いてきた歴史を踏まえる。</p> <p>* 実際の世界の紛争を，学習者が実際に動きながら，役割劇とその紛争解決，という手順でアクティブに学ぶ。（例：30年戦争→主権国家システムの誕生，主権国家の対立→国際機構の誕生，一次大戦→国際連盟，二次大戦→国際連合，など）</p> <p>* 歴史上の大きな紛争に対する独自の解決案をまとめる。史実とも比較する。</p>
5	望ましい世界秩序の構想	<p>核兵器を始めとする軍備の縮小を達成しうるような，あらゆる暴力が極小化された，非暴力的に実現可能な，望ましい世界のしくみを考案する。</p> <p>* グループで，世界の様々な暴力の現状をもとに，望ましい世界の仕組みについて現実の国際社会の改革案を創り上げる。</p> <p>* WOMP の設定した基本価値およびジェンダー平等の価値に基づくことを条件とする。</p> <p>* 現実の世界からその案に移る「移行措置」の手順についても示すものとする。</p>
6	<まとめ> 発表と評価	<p>作品の発表を行い，作品に対する学習者どうしの相互評価と教員の評価，第三者による評価を実施する。また，学習者個人の「平和形成力」の進展や世界平和への貢献意欲についても評価を行う。</p>

3-3 カリキュラムの実践⁶⁰⁾

前節の基本骨子と単元表に基づき，さらに<表2>のように，より細かな授業項目を作成し，2009年度と2010年度に大阪府内の私学A校でこの新たなカリキュラムを実践した。この科目を学ぶ上での準備的な科目の履修を終えている必要があるため，高校2～3年生を対象とする自由選択科目で，世界史の近現代の履修を終えているか併習していることと，社会科や地歴科・公民科の学習が得意であること，を授業選択の原則的な許可要件とした。A校は学期完結制を採っているため，秋学期のみの学習で，総時数は60時間である。2009年度・2010年度ともに，それぞれ8名の生徒が選択・受講した（さらに高度な内容の学習を希望する生徒たちのため，冬学期には「平和学特講」の科目を設置し，「平和学入門」の授業内容の深化・継続を行うこととなった）。

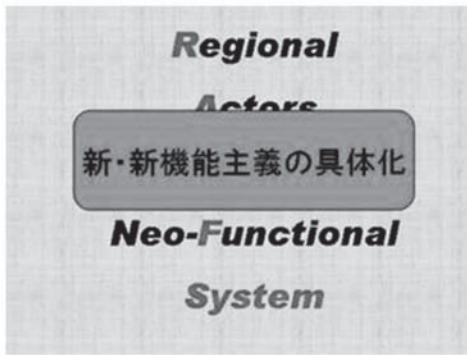
<表 2: 「平和学入門」で実践するカリキュラムの授業項目の一覧 (筆者作成) >

授業名: 「平和学入門」(学校設定科目)

- (1) 世界をよくするためのアイデアを出し合う
 - * 個人の課題をもとにクラスで話し合う
- (2) より平和的な世界を実現するための個人の提案をまとめる (初期草案)
- (3) その案の実現のために必要な調査や情報をリストアップする
- (4) 国際法についての基本的な学習
 - * リストから各自が選んだ国際条約についてレポートをまとめ電子メールでメーリングリストを通じて受講生全員に送信し, 互いに質疑応答をし合う
- (5) 歴史上に見られた様々な国際的な秩序や理論について比較する
 - * 個人で順位をつけ, グループで検討する
- (6) 直接的暴力についての概観
 - * 核兵器など大量破壊兵器, ヒロシマやホロコーストなどのジェノサイド (担当教員による現地取材の報告), 国際刑事裁判所の理想と限界
- (7) 平和学の基本用語の学習
 - * 平和と暴力の定義, 様々な文化における平和概念の位相
 - * 主権国家, state と nation の区別 (単一文化的国家群の世界認識を克服)
- (8) 深層文化
 - * 平和学のテキストを講読し, 実際の事例に当てはめる
- (9) 仲介・調停
- (10) グローバル・ガバナンス (政府なき統治) の現状
- (11) 紛争解決法
- (12) 仲介・調停と紛争解決法の実習
 - * 2 者間のコンフリクト, 3 者以上のコンフリクト, 複雑な紛争, の解決手順の習得
- (13) 過酷な紛争の解決法として編み出された歴史上のシステム (グローバル・ガバナンス史)
 - * アクティブ・ラーニング・メソッドを用いた, 紛争解決のグループでの演習
- (14) 国際法と国際機構の理論的な学習
- (15) 国際連盟の機能と限界 (原書講読)
- (16) 過去に見られた安全保障の理論
 - * 勢力均衡, 集団安全保障, 国家統合論など
- (17) 戦争違法化の歴史
- (18) 国際連合の機能と限界
 - * 安保理と拒否権, 安保理と総会の関係, 平和維持活動など憲章や事例から学ぶ
- (19) 国際司法の歴史
 - * 常設国際司法裁判所, 国際司法裁判所の歴史と, いくつかの判例
- (20) 機能主義・新機能主義のアプローチとその限界, 国際統合理論について
- (21) 平和実現のための人類の努力のうちこの他に重要なもの
 - * 平和ワーカー, 軍隊の廃止, 非核地帯・非核憲法, 日本国憲法第 9 条, など
- (22) 世界政府の理論とその限界
- (23) 望ましい世界秩序の構想・発表 (最終案)
- (24) 発表 (授業内, および校内発表会において実施, それぞれ評価を行う)

3-4 受講生徒のグループによる作品例⁶¹⁾

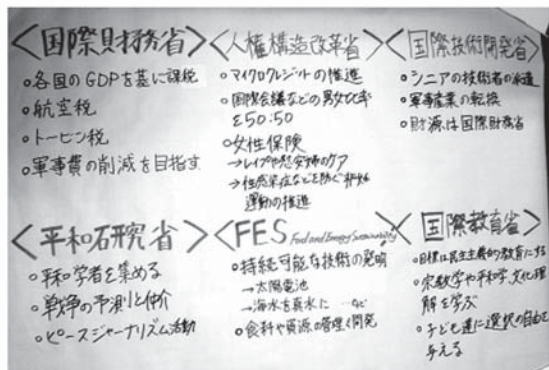
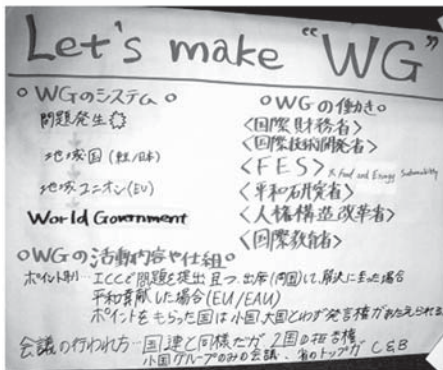
(1) 2009 年度…「RANF システム」



<写真 1, 写真 2: 「RANFシステム (Regional Actors Neo-Functional System)」の発表風景 (筆者撮影)>

この案は、新機能主義の弱点を補うため、現代的な交流手段を駆使して人的交流を高め、欧州連合のような主権を共同利用する緩やかな国際組織体を次第に形成しつつ、地域のアクターの力も用いながら種々の暴力を解決しようとする、新機能主義の改良形としての基本構想である。

(2) 2010 年度…「Let's make WG (世界政府)」



<写真 3, 写真 4: 「Let's make WG (世界政府)」の発表資料から (筆者撮影)>

この案は、従来型の世界政府の案を、地域的な国際共同体を中間組織として置くことでその集権制からくる弊害を改善しようとするものである。世界政府は地球的な諸問題の解決を本務とし、国際連合にはないいくつかの専門省庁を置くことで、地域的な機構との連帯のもと世界

の様々な暴力や矛盾を合理的に解決しようとする基本構想である。

3-5 カリキュラム「平和学入門」の評価⁶²⁾

カリキュラム評価については、その目的や構成に即した様々な手法や観点がある。ここでは、「平和学入門」のカリキュラムが「軍縮・不拡散教育」の目的をどの程度達成できたか、学習者（個人、グループ）のカリキュラムの事前・事後の変化から学習の効果を求め、さらによりカリキュラムに改善するため、＜表3＞に掲げる4項目での評価を実施した⁶³⁾。

＜表3：評価項目表（筆者作成）＞

(1) このカリキュラム実施全体を通じての、各学習者個人の「平和形成力」のエンパワーメントの変化（質問紙法） ⁶⁴⁾
(2) 学習者個人の、カリキュラム実施前後の「平和形成力」の変化（作品評価） ⁶⁵⁾
(3) 望ましい世界の仕組みの構想に関する、学習者個人の案とグループの作品との比較（作品評価） ⁶⁶⁾
(4) 校内発表会での、学習者たちの案に対するリスナーの生徒たちによる評価と、案の提示と説明を受けたリスナー生徒自身の平和問題への関心強度の変化（質問紙法） ⁶⁷⁾

この他に、中心的な演習課題であるロールプレイやシミュレーションを伴う授業の一部で、第三者（中・高教員である院生研究者1名）から参与観察を通じての批評を得た。さらに、当番の生徒による毎日の授業の記録と感想を記す「授業ログ・ノート」を活用し、生徒の理解度と印象を把握する材料として、適宜授業にフィードバックした。主要授業では教員のフィールドノートや録音・録画により、「授業ログ・ノート」と合わせて授業内容や活動の多角的な事後確認ができるようにした。

なおこの研究では、カリキュラムの作成者・実践者が自ら実践を振り返り、その成果を順次現場に還元していく手法を採るため、アクション・リサーチとして位置づけ、関係の諸理論⁶⁸⁾を参照して実践に臨んだ。

評価項目表の(1)について、2009年度に得られた学習者個人の感想（自由記述）によれば、「これまで学んだ中でベストの科目だった」「これまで学校で学んだすべての科目の中で、これほど真剣に取り組んだことは初めてだった」など、このカリキュラムに関する肯定的な記述がいくつか見られた。予想外の反応として、それまでの不登校の傾向を克服し、平和学を学ぶための進路を選ぶようになった学習者もあった。2010年度の学習者による自己評価によれば、このカリキュラムの学習前→学習後で全体の評価ポイントに有効回答6名中5名の向上が見られ

た⁶⁹⁾。(2)(3)においても、このカリキュラムの前後において、作品中に両年度とも基本的に量的・質的な向上の傾向が見られた。

(4)においては、校内発表会で発表された案に対するリスナー生徒たちの評価は両年度とも概ね良好であった。また、リスナー生徒たちが案の発表の前後で、世界の紛争の解決に関する自己の関心や解決の可能性への展望において、概ね大きくプラスの方向でのエンパワーメントを得ている傾向が見られた⁷⁰⁾。

これらはこのカリキュラムへの肯定的な評価とみなすことができる。

3-6 カリキュラムの改善の必要な点

カリキュラムを試行実践して、以下のような改善の必要な点が見出された。

①核抑止論の有効性に傾斜する（「軍縮・不拡散教育」の意図とは真逆になる）学習者があり、反対者も有効な反論を直ちに形成できない場面があった。（教員による観察と当該生徒への質問紙調査）

②平和問題へのスピリチュアルな面からのアプローチがカリキュラムの中にあまり含まれていないとの指摘があった（参与観察者による批評）。

③未来を構想する場面で、創造的な学習スキルの習熟に長期を要する学習者が見られた。（教員による観察）

④作品中に、現行の国際社会のシステムから、構想された世界のしくみへの移行措置や、ジェンダー平等の視点について反映された分量が比較的少ない。（教員による作品評価）

⑤一部の学習者が、作業に必要な知識が自分に欠けているとの印象を訴えた。（質問紙）

3-7 カリキュラムの改善

上記の改善の必要なそれぞれのポイントについて、次のような代案を立ててカリキュラムや授業運営の面での改善や補完を順次試みた。

①について、核抑止論への批判については教科書の記述がないこともあり、国際関係論の論文を元に作成した資料を提示して説明することとした。

②について、「世界法廷運動」などの「地球立憲主義」の動きや「非暴力不服従運動」などの主題を補充し、地球市民が国際社会を動かす努力（学習者たちが将来その中に参加することができる）についてより深く扱うこととした。

③について、「集団創造思考」のトレーニングの時間を挿入した。

④について、アニメやおもちゃ、学習者自身の体験などから、日常生活の中に隠されているジェンダーについての問題点に気づき、そこから地球大の家父長制の問題に触れて行く、という展開上の工夫を施した。

⑤について、近現代史の既習要件の周知を徹底しつつ、事前の履修相談の機会を設けた。また歴史資料や国際条約集を参照する頻度を増やした。⁷¹⁾

4. 結論

以上のように、前提となるいくつかの条件の準備を経て、発達段階への考慮と段階的な履修構想を踏まえたカリキュラムの構築、及び参加に力点を置いた授業運営を伴えば、「軍縮・不拡散教育」で求められている新たな世界秩序の構想を眼目とする参加型の学習は、日本国内の中等教育での教育において、十分に成立しうることが明らかになった。

ただし、以上のカリキュラム開発と試行実践は、A校の少人数の学級での、社会科学習の比較的得意な学習者による範囲に留まっている。ユネスコや国連事務総長らが企図するように、あらゆる段階の学習者が学べるものとして一般に普及させるには、更なる研究が求められる。

「軍縮・不拡散教育」のカリキュラムを開発する過程で、国際政治の分野に関する既存の教科教育に関するいくつかの問題点が見出された。それらの解決のためには、国際関係論と教育学の接続領域に関する研究の進展が今後は一層必要とされてくる。この点を今後の研究・実践の課題としたい。

注および参考文献一覧

- 1) 本稿での「暴力」及び「平和」の概念は、ガルトゥング (Johan Galtung) による、①直接的暴力 ②構造的暴力 ③文化的暴力 の3つと、それぞれの暴力の不在状態を示す ①消極的平和 ②積極的平和 ③文化的平和 の3つを平和の概念とする定義に従っている。
- 2) 第52回国連総会で採択された「平和の文化に関する宣言」(1997)では、「平和の文化」とは、人権の尊重やあらゆる形態の暴力の拒否などを反映し鼓吹する一連の価値観、態度、伝統、行動様式及び生活様式であると定義され、教育のあらゆる側面がこの目的に向けて活用されなければならないとされている。
- 3) 「持続可能な開発のための教育 (Education for Sustainable Development, ESD)」とは、国連環境計画 (UNEP) の設置による「環境と開発に関する世界委員会」の国連総会への報告書『われら共通の未来』にある「持続可能な発展」の概念を、リオ宣言 (1992) での展開を経て、ユネスコとギリシャ政府主催のテサロニキ会議 (1997) において「環境と持続可能性のための教育」として教育に導入することが提唱されたものである。長谷敏夫『持続可能性に向けた教育へ』『新教育事典』勉誠出版(2002)。
- 4) 平和教育の定義には様々なものがある。村上は平和教育を、①平和についての教育 ②平和のための教育 ③平和を大切にする教育または平和を通じての教育 ④教育における平和 ⑤積極的平和としての教育 の5つの理念型に分類し、また実際に平和的な社会を創り上げることのできる「平和形成力」の育成を提唱する。村上登司文「平和教育—平和を創る人を育てる」『いま平和とは何か—平和学の理論と実践』(藤原・岡本編)法律文化社(2004) pp.278-281; 同『平和な社会形成のための教育—いきいき平和学習』京都教育大学教育社会学研究室 (2011)。本稿での平和教育の概念は、「軍縮・不拡散教育」

を扱う性質上、特に①②を重視していく。また本稿では学校教育（特に中等教育）での教育を対象として論じるものとする。本研究の分析の手法やカリキュラム開発は筆者独自のものであるが、「平和教育学研究会」や「平和教育授業研究会」のメンバーからの指摘や討論から啓発された部分が多い。

- 5) 土岐雅子（黒澤編）「軍縮・不拡散教育の役割と課題」『大量破壊兵器の軍縮論』信山社出版（2004）
- 6) 石井貫太郎『国際関係論へのアプローチ』ミネルヴァ書房（1999）には、国際関係論と諸学との接点についての諸論稿が収められている。
- 7) 例えば、ナチス政権期のドイツや戦前日本に見られた軍国主義的・全体主義的な政治体制がその思想や行動を支える教育体制を築いていたことを想起されたい。現代では、例えば国連が国連平和大学において平和のための専門家を養成しているし、国連平和大学が置かれるなど非武装の政策や平和外交で知られるコスタリカにおいて、非暴力的な紛争解決に関する教育実践（例えば、Academy for Peace の 'BePeace' Program, Marie, Rita 代表へのインタビュー 2009年1月3日）が広くなされていることが挙げられる。国際関係論では、ナイは国際的な教育の交流をソフト・パワーの重要な一つと捉えている。ナイ、ジョセフ、S（山岡訳）『ソフト・パワー～21世紀国際政治を制する見えざる力』日本経済新聞社（2004）。教育学の側からは、近代教育学研究への基礎を築いた教育学者であるコメニウスの直観教授法が、ドイツ三十年戦争のさなかに平和のための教育の国際的な展開という意識のもとで開発されたことや、フレイレが開発途上地域での教育実践を通じて、知識の伝達（権力者の意向や価値観が含まれる）を中心的な手法とする既存の教育への批判と、抑圧されている立場に置かれている人々自身の視点や学習力に着目する必要性を訴える教育方法を提示していたことなどが挙げられる。堀内守『コメニウスとその時代』玉川大学出版部（1984）；フレイレ、パウロ（小沢他訳）『被抑圧者の教育学』亜紀書房（1979）。現代日本においては、平和教育の研究者の村上が、二次大戦後の日本が一度も戦争をしなかったこと背景として、戦後の学習指導要領の変遷や現場実践、日英の子どもの意識調査の比較などを通じて、平和教育の効果を社会的に示している。村上登司文『戦後日本の平和教育の社会学的研究』学術出版会（2009）。
- 8) 例えば、IIPE（International Institute on Peace Education）などによる、平和のための教育を世界各地での普及・振興する活動が挙げられる。また、世界の700以上といわれる数のNGOが集結して採択されたハーク・アジェンダでは、平和教育を地球大に展開するキャンペーンや、平和教育が教育制度のあらゆる段階において必修科目とされること、などが提起されている。
- 9) 堀江宗生「平和教育学をめざして—その系譜・課題・方法」平和研究5号（1980）が「平和教育学」の語を学術的な意識の上で用いた初例とされる。
- 10) 本稿は、国際平和研究学会の平和教育部会での2010年7月、グローバル教育学会での2011年9月、日本平和学会の平和教育分科会での2011年10月の、筆者による3回の発表報告に基づいている。
- 11) 勧告の前文、用語の定義I-(c)。リアドンは、これらの価値が平和教育の目指す価値であると明言する。リアドン、ベティ；カベスード、アリシア編著（藤田・浅川監訳）『戦争をなくすための平和教育』明石書店（2005）pp.33-34
- 12) 訳文は、文部科学省の仮訳に基づく。後の、ユネスコの国際教育のための教育専門家会議による『国際教育に関するカリキュラム、教科書、他の教材の開発、評価、改訂のための指針と基準』（1991）には、10,12,13,17,20,26,30,33,39,51の各項に、世界秩序を扱う学習に関するさらに具体的な文言が見られる。
- 13) 日本国際理解教育学会の設立は1991年。
- 14) 「トランスフォーム（transform）」とは、通常「変形させる」「変態させる」「組成を変える」などと

- 翻訳される（松田徳一郎・監修『リーダーズ英和辞典』研究社 1984）が、いずれも原義に見合わないため、ここでは平和学で用いられる、紛争の深部にある暴力を生みやすい構造を非暴力的な構造へと置き換える、という意味と共通の性質をもつ語として、原語のカタカナ表記とする。Galtung, Johan, *Transcend and Transform: An Introduction to Conflict Work*, Paradigm Pub (2004)
- 15) 軍縮教育世界会議最終文書 A2, A7, A8。藤田 秀雄（日本社会教育学会 編）「平和学習論の国際的展開」『社会教育の国際的動向』東洋館（1987）pp.198-201 に詳説。
 - 16) 森田俊男「平和と民族の教育：第3分科会・社会科教育」日本の教育 第31集 日本教職員組合編（1982）；森田俊男「自覚的に平和・軍縮教育を」教育評論 419号（1982）。一方、「平和・軍縮教育」の語を用いながら、原爆被害に関する写真展や映画の鑑賞など従来の平和学習とほとんど違いのない実践を紹介している論稿もある。例えば、須貝和輔「平和教育・その原則的視点を一戦争体験・記録映画づくりのなかで」季刊国民教育 55号（1983）。ここでは、軍縮教育の国際的な規範を、従来の被爆体験の継承と反核を中心とした平和学習の根柢をより強化するために用いるという方向性が見られる。
 - 17) 広島平和研究所・YMCA 国際平和研究所（監訳）『軍縮教育—生存のための学習』平和文化（1987, 原著 1983）
 - 18) その後の朝鮮民主主義人民共和国による核実験成功の宣言（2006, 2009）は、核軍縮への展望にさらなる不安を抱かせることとなった。「軍縮」はともかく、諸国間の核配備の不均衡の状態を保持したままの「不拡散」が世界的に共有される価値かどうかについては相当に議論の余地があるものと思われるが、ここでは公式な名称を踏襲して論じる。
 - 19) 国連事務総長による軍縮と不拡散の教育における国連研究, 国連総会決議 57/124, 23, 24(b), V28 段落。本稿後段で扱うカリキュラム開発は、この報告書に基づき、中等教育を対象とする。
 - 20) 「資料1 軍縮・不拡散教育に関する日本の取り組み」解放教育 504号（2009）
 - 21) 外務省 HP「軍縮・不拡散教育に関する共同ステートメント」http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/kaku/npt/jointstate_edu1005.html（2010年5月更新）
 - 22) Ibid.
 - 23) 君島東彦「核軍縮における NGO と政府の連携—『世界法廷運動』の意義と射程」『現代立憲主義の認識と実践』日本評論社（2005）。地球（国際）立憲主義については、浦田賢治「地球立憲主義の政策課題—核兵器の禁止・廃絶並びに国際兵器の制限・廃絶」（深瀬他編）『恒久世界平和のために—日本国憲法からの提言』勁草書房（1998）；最上敏樹『国際立憲主義の時代』岩波書店（2007）など参照。
 - 24) トロントにて開催された国際会議 "Learning Democracy by Doing" の "Global Citizenship Education" 分科会での諸報告は、国際関係論の主要理論のうち地球市民による参加と規範の形成の側面に深く着目するコンストラクティヴィズムの潮流は、特に未来の世界秩序を考える学習との方法論的な親和性が高いとする。（2008年10月18日 筆者が分科会に参加）
 - 25) そもそも国際政治の単元に関して特に工夫された実践は、公民科の他の分野のものに比して少ないとされる。樋口雅夫「『国際政治』の学習」（日本公民教育学会編）『公民教育事典』（2009）
 - 26) 青年海外協力隊への応募者数は、2009年には2,391名（前年1,985名）、合格者数は861名（前年726名）と、若者の進路先として次第に広く認知されてきている。「JICA ボランティアニュース」第6号（2009年9月1日）JICA の HP より
<http://www.jica.go.jp/volunteer/outline/publication/journal/volunteernews/vol6/news.html>
 - 27) 「国連事務総長による軍縮と不拡散の教育における国連研究」（前掲）冒頭の要約部及び13段落
 - 28) リアドン：カベスード『戦争をなくすための平和教育』（前掲書）p.79

- 29) 土岐「軍縮・不拡散教育の役割と課題」（前掲論文）。
- 30) 教科の学習外での実践では、札幌市の高校生たちによる学校横断的プログラムの実践報告がある。片岡徹「軍縮・不拡散教育の高度化に関する一考察」北星学園大学文学部北星論集 47 巻 1 号（2009）。片岡はこの「軍縮・不拡散教育」のプログラムに自らコーディネイターとして参画しつつ、「今までの知識や発想だけでは不十分で、鋭い観察力と豊かな構想力が必要」「さまざまな見方や立場を許容しつつ、一人一人が考えることの重要性」と指摘しながら、これらはいずれも日本の教育では「不得手としてきた観点」であると指摘する。
- 31) 学習指導要領の法的拘束力については様々な見解があり、判例の立場も分かれてきた。2006 年にいわゆる「未履修」問題が大きく取り上げられてからは、学習指導要領の項目をすべて満たす授業計画について、より厳密に考えられる傾向が強まっている。一方、「総合的な学習」の科目や、高等学校の「学校設定教科」「学校設定科目」では、地域、学校及び生徒の実態、学科の特色等に応じて各学校が創意をこらし、学校単位での特色ある教育課程を編成することが奨励されている。文部科学省『高等学校学習指導要領』第 1 章 第 2 款 4・5（2003 年施行）
- 32) 森田俊男「教育課程上の基礎概念」国民教育 53 号（1982）pp.78-80
- 33) 日本国内での平和教育は、歴史教育者協議会編の雑誌『地理歴史教育』に多くの実践報告が掲載されてきたことから解るように、地歴科系の諸科目で実践されることが多かった。しかし歴史学を親学問とする歴史教育は、未来への視座を持ちつつも直接的には未来を学習対象としないため、望ましい社会の未来構想を直接に扱うことは困難である。
- 34) 米田伸次「ユネスコの提起する『国際理解教育』と日本のこれからの国際理解教育」国際理解教育 9 号（2003）
- 35) 本稿の研究は学校教育（中等教育）での「軍縮・不拡散教育」のあり方を対象としているが、例えば広島平和記念資料館や大阪国際平和センター（ピースおおさか）での核軍縮に関する資料の展示・啓発のように、平和のための博物館などにおける社会教育としての軍縮教育の取り組みもある。
- 36) 地歴科の教育研究では、例えば世界地理や世界史での学習において、国際政治を考える際に基本となる世界の地理や歴史に関する、客観的な情報の学習の歪みについての「世界認識」の問題が論じられてきた。
- 37) 当時の検定教科書 4 書を対象とした。野島大輔『高等学校での国際法・国際関係の学習に関する一提言～「グローバル・ガバナンス」をどう教えるか～』帝塚山学院大学国際理解研究所 第 27 回国際理解教育コンテスト奨励賞論文（2001）。以下の記述は特定の教科書への個別の指摘を目的としたものではないので、教育学の論文の慣例に従い社名や書名は記さないものとする。
- 38) 当時の検定教科書 5 社 7 書を対象とした。
- 39) ただし、ウェストファリア条約が主権国家システムの創始にとって決定的で唯一の時代区分であったかどうか、また東アジアなど世界の他の地域における国際関係システムの評価については、慎重に扱う必要がある。明石欽司『ウェストファリア条約—その実像と神話』慶應義塾大学出版会（2009）
- 40) 2010 年度採択仕様の、「現代社会」の教科書についても調査を行ったが、概ね同様の傾向が見られた。
- 41) 経済制裁の実施を確保するための各国陸海軍の分担による兵力の発動は想定されていた（国際連盟規約 16 条二）が、これについてはほとんど言及されていない。
- 42) 学習指導要領を教育現場で具体的に展開する際の基本的な考え方を示す目的を持つ書物に、「主権国家は領土国家とか国民国家とも呼ばれる」「端的に言って、主権国家とは他の国々と権力を争う戦争の機構であった」「20 世紀末の世界はほぼ完全に主権国家から成っている。このように国民国家の体制が

- 全世界にわたって完成したことは…」と、主権国家と国民国家を同義とする理解の上で、国民国家が世界の常態と記されている。河合秀和「現代の国際政治」『改訂高等学校学習指導要領の展開 公民科編』（大杉・七條編）明治図書（2000）。記述の意図は不明であるが、指導的な立場にある書による、このような基本的な世界認識の上での誤謬がもたらす影響は看過できない。
- 43) 公民科での「世界認識」の教育について、木下は、「世界観的理論」と「実践されている世界観」には違いがあるとし、両者の関係を把握しながら理論的抽象概念を投入することによって、世界観の問題を考察する学習が有効であるとする。さらに「世界観的理論は知識を媒介するだけではなく、かえって確信を形成するのであり、その習得は包括的な人間の能動性を要求する」「公民科教授における世界観と自主性や創造性や責任意識性のような行動資質の形成は、何よりもその結節点にある民主主義的確信の形成に向けられる必要がある」と指摘する。これは「軍縮・不拡散教育」で提起される教育方法観と基本的に一致する。木下百合子『現代公民科教授の理論』教育出版センター（1991）pp.17-19, 33-35
- 44) 調査対象の教科書中、重鎮の国際法学者が執筆陣に含まれている1書では、極めて精緻かつ理解しやすい記述がなされており、本文に挙げたような問題点は一切存在していない。このことは、国際政治に関する記述が国際関係論の知見にきちんと基づいて書かれているかどうか、がいかに重要であるかを示している。
- 45) これら諸理論の概観については、浦野起央『国際関係理論史』勁草書房（1997）が解りやすい。
- 46) 国際関係論と教育学の接点領域に関わる、相当広い範囲の理論の研究が要される。筆者が出席した学会は、国際法学会、世界法学会、日本国際連合学会、日本平和学会、国際平和研究学会、日本国際政治学会、日本国際理解教育学会、公民教育学会、日本社会科教育学会、法と教育学会、異文化間教育学会、ゲーム&シミュレーション学会、ISAのALIAS部会、などである。他にも、紛争解決教育の理論の導入や、未来教育の視点も重要となる。ラムズボサム、オリバー他著（宮本訳）『現代世界の紛争解決学』明石書店（2009）；Hicks, David & Richard Slaughter eds. *Futures Education*, Kogan Page（1998）
- 47) 教育学のカリキュラム研究はこれまで米国において最も盛んであり、日本国内では戦後の経験主義の導入期に最盛期を迎えたが、学術組織として日本カリキュラム学会が設置されたのは1990年となった。「軍縮・不拡散教育」は社会科、特に公民科の学習での実施が想定されるが、米国においても日本においても、諸教科のうち社会科のカリキュラムの編成が従来から最も論争的であった。カリキュラムの編成理論には様々なものがあるが、現在最も標準的な社会科のカリキュラムの編成法は「スコープ&シーケンス法」とされる。これは、目的とされる学習内容（社会的な機能や学ぶ領域）を一つの軸に、子どもの発達段階または教材の系統性（一般から特殊へ、など）をもう一方の軸とし、その交点に単元を配置していく方法である。木村博一「スコープ（領域）とシーケンス（配列）」（日本カリキュラム学会編）『現代カリキュラム事典』ぎょうせい（2001）；西岡加名恵「教育課程をどう編成するか」（田中他編）『新しい時代の教育課程』第3版 有斐閣（2010）。「軍縮・不拡散教育」に近接する領域を持つ、グローバル教育のカリキュラムにも、スコープ&シーケンス法が用いられる（「中心概念法」を取る論者もある）。久野弘幸「グローバル教育におけるカリキュラム開発」（日本グローバル教育学会編）『グローバル教育の理論と実践』教育開発研究所（2007）；木村一子「国際理解教育のカリキュラム」『新版カリキュラム研究入門』勁草書房（1999）pp.122-124。
- 48) 山口満「カリキュラム開発の今日的課題と方法」『現代カリキュラム研究』第二版 学文社（2005）。「学校を基盤としたカリキュラムの開発（School Based Curriculum Development, SBCD）」の概念を自

- 覚的に提起したのは、経済協力開発機構（OECD）が最初とされる（1973年）。佐藤学「SBCD」『現代学校教育大事典』新版 ぎょうせい（2002）。各国ではその頃から様々に研究や開発が進められてきている（有本昌弘『スクール・ベースト・アプローチによるカリキュラム評価の研究』学文社（2007）pp.25-124）が、日本国内では戦後すぐの高揚期を過ぎると、文部省の作成する学習指導要領の比重の圧倒性から、学校単位で作成されるカリキュラムの研究や開発は不活発な状態が続いていた。「総合的な学習」の導入（2002年）に合わせて、総合的な学習のカリキュラムを学校単位で開発することがようやく推奨されるようになり、現場教員の自律性と専門性の向上が喫緊の課題とされている。佐藤学「カリキュラム開発」『現代学校教育大事典』（前掲書）
- 49) A校の、中高6年一貫教育で国際学校を併設していることや、国際バカロレア（IB）の学力観を意識した柔軟な学力観、教員の意欲的な実践を喚起し自由な授業づくりを尊重する方針、帰国生徒・国内生徒・外国籍生徒らが在学する多文化的環境、などの学校環境上の特徴が、以下の実践を支えることとなった。これはA校の学校長の承認の下で行われた正規の科目での実践であり、SBCDのひとつとして位置づけられる。
- 50) 当時米国での世界秩序の学習の一般的な進め方を記したものとして、Wehr, Paul and Washburn Michael, *Peace and World Order Systems – Teaching and Research* SAGE Publications (1976), 中等教育向けのブックレットとして、Institute for World Order, (Metcalf, Lawrence: series ed.) *Crisis in World Order – The Cold War and Beyond* Random House (1975) などがある。
- 51) Reardon, Betty *Comprehensive Peace Education: Educating for Global Responsibility* Teachers College Press (1988) p.4; Reardon, Betty and Mendrovitz, Saul H, “World Law and Models of World Order” *Peace and War* (Beitz, Charles R and Herman Theodore, eds.) W.H. Freeman and Company (1973) なお、WOMPの取り組みをヒントにした国内の社会科学習の構想としては、二井正浩「未来に視点をのいた現代史学習の内容構成—世界秩序モデルプロジェクト（WOMP）を手がかりに」社会科学研究 42号（1994）があるが、基本概念の整理と配列の試みの段階に留まっている。
- 52) リアドン、ベティ（山下訳）『性差別主義と戦争システム』勁草書房（1988）
- 53) ウェンデンは、“Sustainable Peace”の概念を用いて、価値を根底におくことにより平和教育と環境教育の連結を図っている。Wenden, Anita L “Value-based Perspective Development” *Educating for a Culture of Social and Ecological Peace*, SUNY Press (2004)。
- 54) Reardon *Comprehensive Peace Education*, *op.cit.*, p.5
- 55) リアドン、ベティ「平和のための教育としての人権」『世界の人権教育～理論と実践』明石書店（1999）
- 56) 現状の世界社会をより客観的に捉える基底としては、すべての国際法文書を材料としながら国際社会の実相を社会的に捉える「国際法社会学」の立場が有用である。廣瀬和子『国際法社会学の理論—複雑システムとしての国際関係』東京大学出版会（1998）。グローバル・ガヴァナンス史という視座については、入江昭（篠原訳）『グローバル・コミュニティ—国際機関・NGOがつくる世界』早稲田大学出版部（2006）を参照。
- 57) 社会科の学習にゲームやシミュレーションを導入する試みについては、欧米では早期から実施されてきたが、この種の教育活動は、今日では「アクティヴ・ラーニング（Active Learning）」と総称される。欧米の教育が早くからシミュレーションやゲームの手法を導入してきたことについて、William A. Nesbitt, “the Values of Simulation Games’ and ‘Limitations and Prospect” *Simulation Games for the Social Studies Classroom*, Foreign Policy Association, 1971 国際関係論の内容をシミュレーション・ゲームで教授する事例として、ISAのALIAS部会での、国際関係論をアクティヴ・ラーニ

ングの手法で教授する教育効果の論文内容をまとめた、馬場孝「国際関係学における教育方法と内容の展開（上）（下）一米学会誌掲載（International Studies Perspectives）論文サーベイ」静岡文化芸術大学研究紀要9・10号（2008, 2009）を参照。国内の実践では、関寛治『グローバル・シミュレーション&ゲーミング—複雑系地球政治学へ』科学技術融合振興財団（1997）などがある。

- 58) このコースでの紛争解決理論としては、その簡明さのため初歩的な学習にも適した「トランセンド法」を用いることとする。ガルトゥング, ヨハン; 藤田明史 編著『ガルトゥング平和学入門』法律文化社（2003）。授業の読本としては、世界のいくつかの言語に翻訳されて用いられている現代平和学の初学者用のテキストである, ガルトゥング, ヨハン『平和を創る発想術』岩波ブックレット（2003）を用いた。他に、各年度版の『国際条約集』（編集代表・奥脇直也, 有斐閣）を必携とした。
- 59) 社会事象の相互の関連性や全体構造を見抜く力の養成には、スパイラル・ノートの手法やKJ法の学習への習熟が有効である。ウォレス, M.J（万戸訳）『スタディースキルズ—英米の大学で学ぶための技術』大修館（1991）; 川喜田二郎『KJ法—混沌をして語らしめる』中央公論社（1996）。開発教育では、南北問題を模擬体験的に学んだり、先進国の日常生活で使われる製品が世界の構造的暴力の一端にあることを学んだりするための様々な教材が開発・活用され、既に多くの学校で用いられている。
- 60) 学校教育でのカリキュラムの編成作業は, C (Check) → A (Action) → P (Plan) → D (Do) → C (Check) →…のステップの反復で一般に表現される（田中統治「カリキュラム評価の必要性と意義」『カリキュラム評価入門』同上書）が、個別の授業の詳細な報告とその分析・評価である「授業研究」「授業評価」には別途相当な資料を必要とするため、稿を改めて行うものとする。「教育課程評価」と「授業評価」の区分については、例えば、安彦忠彦「教育課程の経営と評価」『教育課程の理論と構造』学習研究社（1979）を参照。
- 61) この他、東アジア共同体の構想や、日朝和解案のような地域的な国際紛争の解決案にもグループで取り組んでいる。
- 62) カリキュラム評価の研究は1930年代の米国での研究が始原とされ、以降様々なモデルが考案されてきた。今野喜清『教育課程論』第一法規（1981）p.127。学習者の個人差を対象とする「測定」概念に対し、システム自体の改善に役立てる画期的な「評価」の概念を提起したのはタイラー（Tyler, R.W）が最初で、その後も様々な批判や検討が加えられてきた（浅沼茂「アメリカにおけるカリキュラム評価論の変遷」教育学研究 47 卷3号（1980）。カリキュラムの概念は非常に多岐に富むため、カリキュラム評価の理論も広範に及び、例えば教育行政や社会変革とも関わりうる。従って特定のカリキュラムの評価について、そのカリキュラムに関わる複雑な教育活動のどの要素をどのように評価するかは、改善のための適切な情報が得られるよう、その目的に沿って個別に定められる必要がある。更にその際には、目標として予期されていなかった変化や事象についても正確に把握することも求められる。田中耕治「『エバリュエーション』の成立」『教育評価』岩波書店（2008）; 浅沼茂「カリキュラム評価」『現代学校教育大事典』（前掲書）。

学校を基盤とするカリキュラムの改善に関する評価については、「何のために」「どのように」評価するか、を明確にし、一定の調査スキルに基づきながら、量的・質的なデータを多角的に集め、第三者の視点も交えながらそれらを分析し、その結果をカリキュラムの改善のためにフィードバックしていく、という工程が基本となる。根津朋美「カリキュラム評価の理論と方法」（田中・根津編）『カリキュラム評価入門』勁草書房（2009）。本稿では、新たに作成したカリキュラムが、第1章に挙げた「軍縮・不拡散教育」の期待する基本要件の達成度、特に学習者の意欲・能力（軍縮を可能とするような、武装国民国家のシステムに代わりうる世界の構想力）の形成や向上にどのように寄与しているか、改善

を要する点は何か、に絞って、以下のように多角的な視点からの評価を行うものとする。

- 63) ハリスによると、平和教育の実践についての評価は、たとえば既習者の選挙での投票行動の原因についてみても、それに及ばず変数が多すぎるため、一般に極めて困難である。しかしながら、個々のプログラムについては生徒の変化で効果を測ることは可能とする。Harris, Ian "The Promises and Pitfalls of Peace Education Evaluation" *Transforming Education for Peace* (Lin, Jing et al eds.) Information Age Publishing (2008)。ここでは、学習者が少人数であることや、個人の変化の事例を観察して次の改善に繋げることがカリキュラム評価では最も肝要、などの理由で、質的研究の手法を用いての評価とした。教育実践での質的研究の構想と手順については、メリアム、S.B (堀 他訳)『質的調査法入門—教育における調査法とケース・スタディ』ミネルヴァ書房 (2004) などの教科書を参照しつつ、日・米の大学教員2名からの事前指導を受けた。なお本研究の授業での調査は、2009年度は一般的な授業研究での倫理に基づいて実施し、2010年度は「立命館大学における人を対象とする研究倫理」の承認を得て実施した（承認番号「衣笠-人-2010-27」）。
- 64) 2009年度は授業への感想などの記述を求めた。2010年度はこのカリキュラムを通して、学習者たちが、世界平和の実現に資する意欲と能力の形成が主体的に強化されたか、という学習者自身による自己評価として、

- ①自分が持っていた世界観や平和観の進歩・改善の実感
- ②学習時の、自分自身の動機や主体性の保持感
- ③世界の将来を実際に設計する人類の一員であるとの実感
- ④他のクラスのメンバーと、公平な立場や条件で取り組んでいる実感
- ⑤世界にある様々な暴力や問題を、より正しい方向に直していく、という方向性の維持感
- ⑥課題を解決する基本的な知識の保持感
- ⑦証拠や根拠に基づいての構想である実感
- ⑧調査能力や創造力・発想力・構成力・討論力など力量の保持感
- ⑨他のクラスのメンバーとの、意味のあるクリエイティブな交流感
- ⑩質問に対しての解りやすい説明・回答の責任感

の10項目（各7段階スケール）による学習の前後での数値の変化を観た。これらの項目は、一定のプログラムを経ての個人の「平和形成力」の強化度を観るという共通要素に基づき、次に挙げる平和開発のプロジェクトについてのエンパワーメントの評価で用いられた項目を参考に、第1章で掲げた「軍縮・不拡散教育」で期待される価値や技能・態度の変化に関わる諸項目に基づきながら応用して設定した。伊藤武彦「エンパワーメント評価」（井上編）『エンパワーメントのカウンセリング—マクロ・カウンセリング実践シリーズ5』川島書店（2007）； 藤掛洋子「プロジェクトが農村女性にもたらした質的变化の評価にむけて—パラグアイ共和国農村部における生活改善プロジェクトの事例より—」日本評価研究1巻2号（2001）

- 65) このカリキュラムを通して、学習者個人の紛争の分析力と解決案の構想力に変化が観られたか、という面での評価である。実際に世界にある様々な紛争をリストから各自が選び、授業で学んだ紛争解決の手法を応用してそれらの紛争の分析を行いつつオリジナルの解決案を提示する、というレポート形式の課題に対する担当教員による評価であり、紛争の深部を見抜く分析や解決案を構想する際の手順の正確な習得・応用ができていないか、に着目した。作品創りやグループ学習への参与を主とする学習の授業評価や学習評価については「ポートフォリオ法」が適するとされている。小田 勝己『総合的な学習に適したポートフォリオ学習と評価』学事出版（1999）。

実際には例えば、本カリキュラムの開始間もない頃には、世界にある様々な暴力の改善について「差別や偏見をなくす」「中立する機関を作る」のような抽象的な提案が主であったが、学習後には、実際に世界にある紛争について、紛争当事者やその目的を整理し、目的相互の両立や紛争の構造の変革を促すような解決案を提示する独自の作品を、ほぼ全員が提出することができるようになるという進展が見られた。

- 66) このカリキュラムでの集団での演習課題を通じて、学習者の各個人の案とグループの案との比較から、各個人の案を上回る内容の案がグループで構想されたか、即ちグループでの有機的な創造作業が有効に機能していたか、という面に関する教員による評価である。実際には例えば、国際機関の役割に和解の促進やメディアの管理などの機能を追加していくような量的な拡大と、国際協力の内容面で経済交流と人的交流を並行し相互に強化させるような、複数の案を融合する質的な高度化などの進展が見られた。また、補助的に実施した学習者たちによる質問紙での回答からも、グループの案を個人の案よりも優れたものとする自己採点の傾向がうかがえた。
- 67) このカリキュラムを通して作成された、学習者グループによる新たな世界秩序の案について、その案を聞いたリスナーである別の生徒たち（カリキュラムの詳細な内容を知らない第三者）による、案自体への評価と、案が提示された前と後でリスナー生徒たち自身の世界平和への関心や態度がどのように影響を受けたか、というリスナー生徒たち自身の変容の自己評価を通じた、案の第三者へのインパクトに関する評価である（発表そのものの解りやすさに関する評価については本稿の主題からやや離れるため、稿を改めての報告としたい）。
- 68) アクション・リサーチは、「望ましい社会的変化を引き起こすための社会的実践プログラムと実験的手法を組み合わせた研究」（『心理学辞典』丸善2004）と定義される。その際、「観察する人間も、『干渉観察者』として」「研究を行う」ものとする（『岩波心理学小辞典』岩波書店1979）。アクション・リサーチの研究手法は今日では様々な応用されているが、ここでは、開発したカリキュラムを実践し、修正を施しながらより高次のものへと高めていく目的と位置づけた。具体的な手順としては、①計画②実践③評価④修正⑤適用の段階により実践される。（山口裕幸「アクション・リサーチ」『心理学辞典』有斐閣1999）アクション・リサーチは、観察の客観性の確保などの面で留意を有するが、少人数グループで何かを実践し問題点を見つけ改善する目的に適合した研究方法として広く用いられている。学校教育でのカリキュラム開発のアクション・リサーチの理論的位置づけについては、矢澤雅「カリキュラム・アクション・リサーチの歴史的展開と本質的要素」『現代カリキュラム入門』（前掲書）を参考とした。
- 69) スコアは、-2, +4, +4, +6, +8, +11。
- 70) 2009年度作品「RANFシステム」の発表について、全回答49のうち：
42名がよい案である・どちらかといえばよい案である、と答えた。
26名が実現可能・どちらかといえば実現可能、と答えた。
世界にある紛争の解決についての興味について、41名が増した・やや増した、と答えた。
発表を聞いて、回答者自身の、世界にある紛争の解決の可能性についての考え方が、31名が高くなった・やや高くなった、と答えた。
- 2010年度作品「WGシステム」の発表について、全回答64のうち：
50名がよい案である・どちらかといえばよい案である、と答えた。
24名が可能・どちらかといえば可能、と答えた。

世界にある紛争の解決についての興味について、42名が増した、やや増した、と答えた。

発表を聞いて、回答者自身の、世界にある紛争の解決の可能性についての考え方が、36名が高くなった・やや高くなった、と答えた。

71) 以上のような改善を施しながら、2011年度以降もこのカリキュラムの実践を継続している。

（野島 大輔，立命館大学大学院国際関係研究科博士課程後期課程）

The Theory and Practice of Disarmament and Non-Proliferation Education: Focusing on Curriculum Development and Practical Report in Secondary Education

This thesis investigates the theory and practice of Disarmament and Non-Proliferation Education, at a real stage of curriculum development and its practice in secondary education at a school in Japan.

Regarding UNESCO's Recommendation concerning education for international understanding (1974) and the final document of the World Disarmament Conference (1980), Disarmament and Non-Proliferation Education has recently been re-focused by United Nations General Assembly and Secretary General's report. This type of education for peace proposes that every member state should promote a study of transforming the current system of armed nation states into a new world order of planned unarmed peace, using the most imaginative educational methods, and participatory learning techniques. However, this educational program, especially for secondary education, has seldom developed in the world or in Japan.

To overcome this impasse, the author tries to develop a suitable curriculum by referring to the history of World Order Studies, and considering world status and the current IR theories in the 21st century. Further, through practicing the new curriculum and reviewing its reflection, the author presents some proposals about the necessity of integrating ideas of IR theories and educational theories.

(NOJIMA, Daisuke, Doctoral Program in International Relations,
Graduate School of International Relations, Ritsumeikan University)