

# 平和教育における被爆地の役割 —サービス・ラーニングを通じた大学生の学び—

第2回核兵器廃絶市民講座  
2023年7月15日

国際基督教大学  
西村 幹子  
nmikiko@icu.ac.jp

# アウトライン

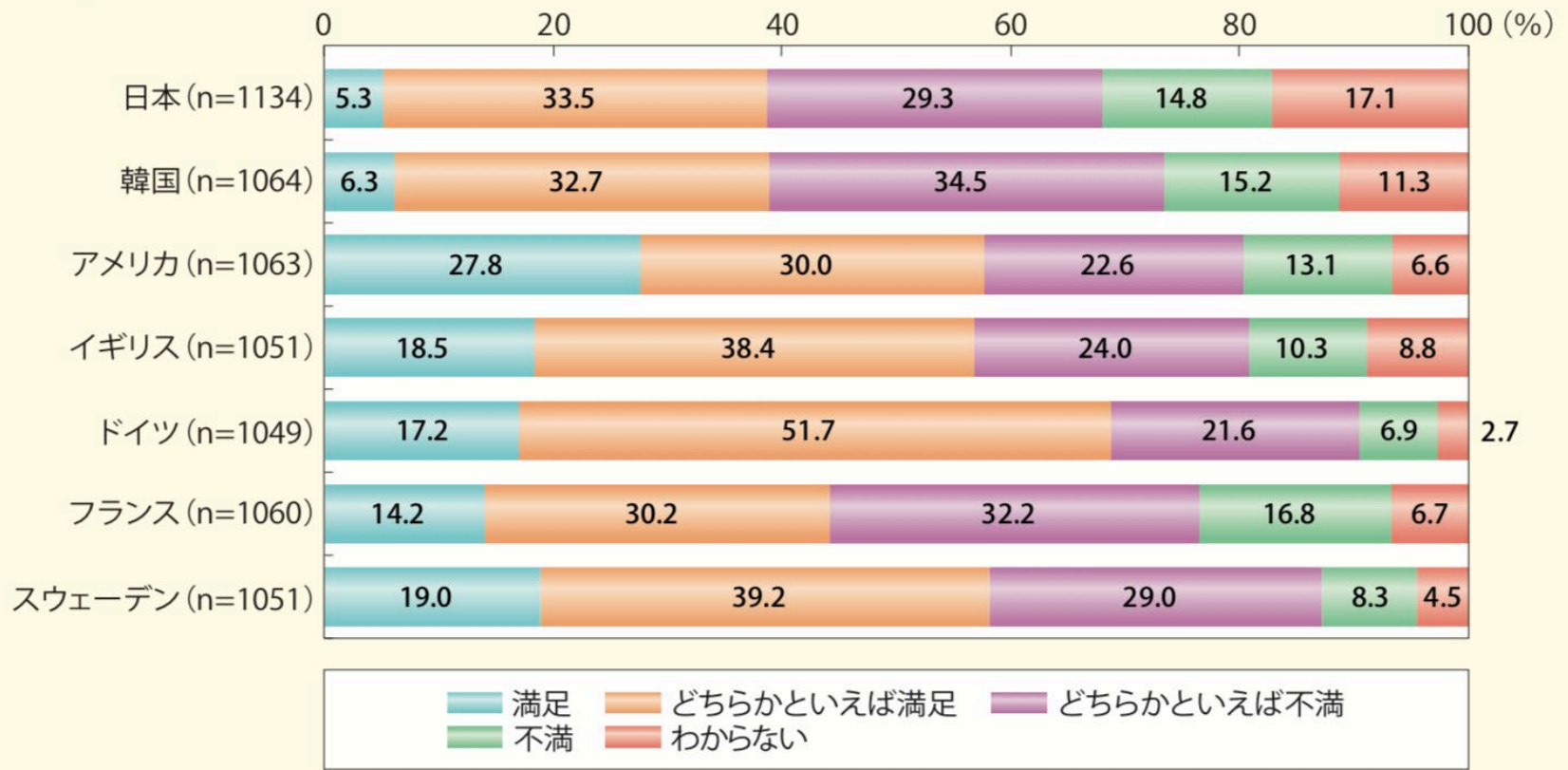


- インTRODクシヨンー日本の若者の社会的関心の低さ
- 本質的な平和教育とは
- サービス・ラーニングを通して学生は何を学ぶのか
- 被爆地・長崎で学生は何を学んだのか
- 平和教育における被爆地・長崎の役割とは

# 日本の若者は社会に満足していない？

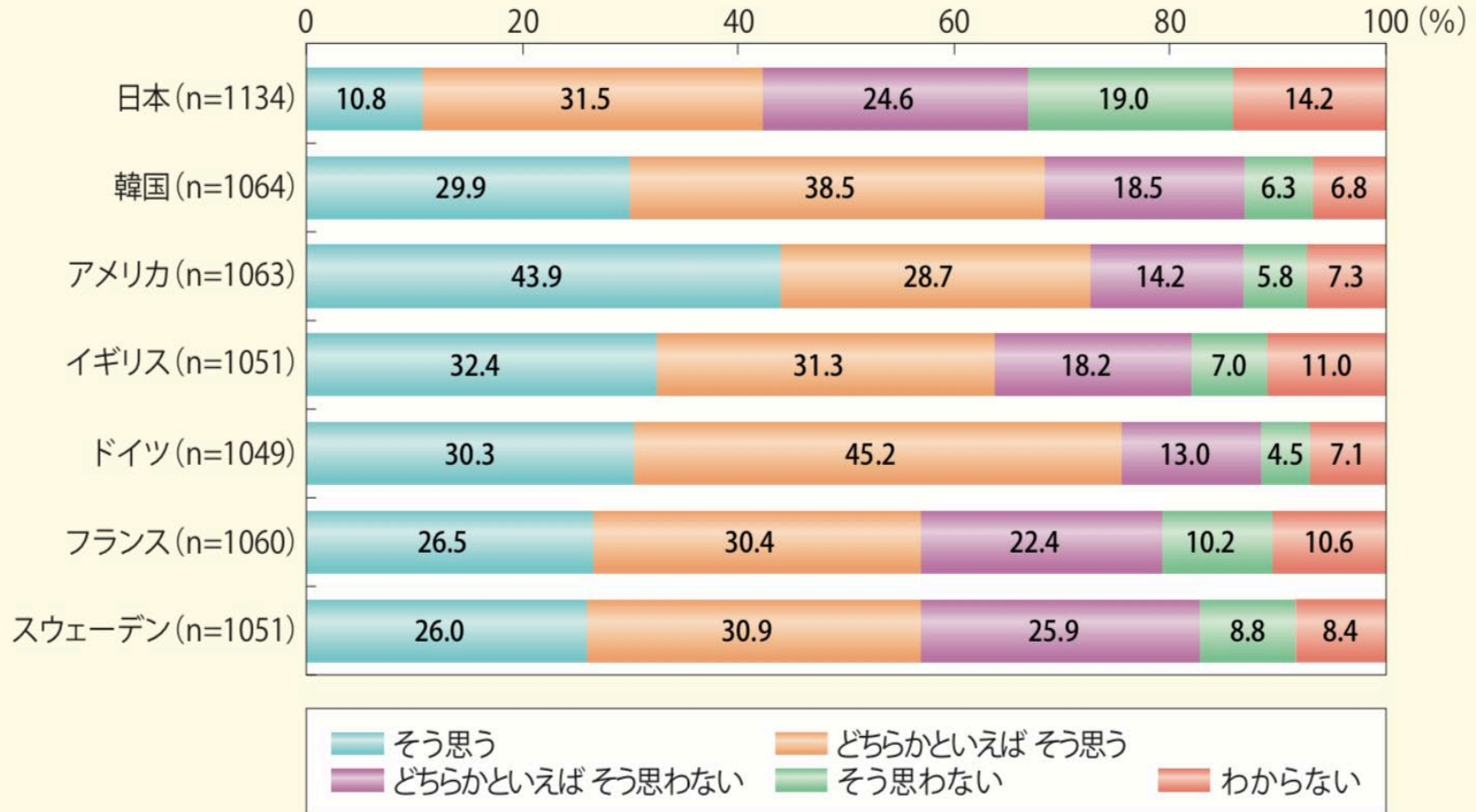
図表 18 自国の社会に満足しているか

(a) 諸外国比較



# 日本の若者は社会的課題に関与することに関心がない？

(b) 社会をよりよくするため、私は社会における問題の解決に関与したい



# 大学教員の社会的関心は？



	コミュニティ組織のメンバーである、あるいはコミュニティを基盤にしたプロジェクトに参加したことがある割合(%)	地元、国、国際レベルで社会サービス機関と働いたことがある割合(%)
カナダ	39	15
アメリカ	52	21
日本	<u>23</u>	<u>12</u>
韓国	<u>24</u>	<u>13</u>
香港	36	21
中国	<u>14</u>	<u>5</u>

# 本質的な平和教育とは何か？

# 平和教育の仮定



- 教育は知識の伝達ではなく、社会的な産物である。
- 自由のための教育は、日常生活の行動を自分たちで決める権限がある民主的な生活に前提条件となる。
- 教育は、権威主義や操作、ヒエラルキーのある関係、イデオロギー的支配の拒否という意味も含む。

# 平和教育の内容

- 問題の処方箋をとおした直接的、構造的、文化的暴力の特定の明示
- 参加と対話的な学び
- 教師/ファシリテーターによるコード化と学習者による脱コード化: 実践からプラクシスへ
- 社会変革という視点をもって、自らのおかれた状況を考える力をつける

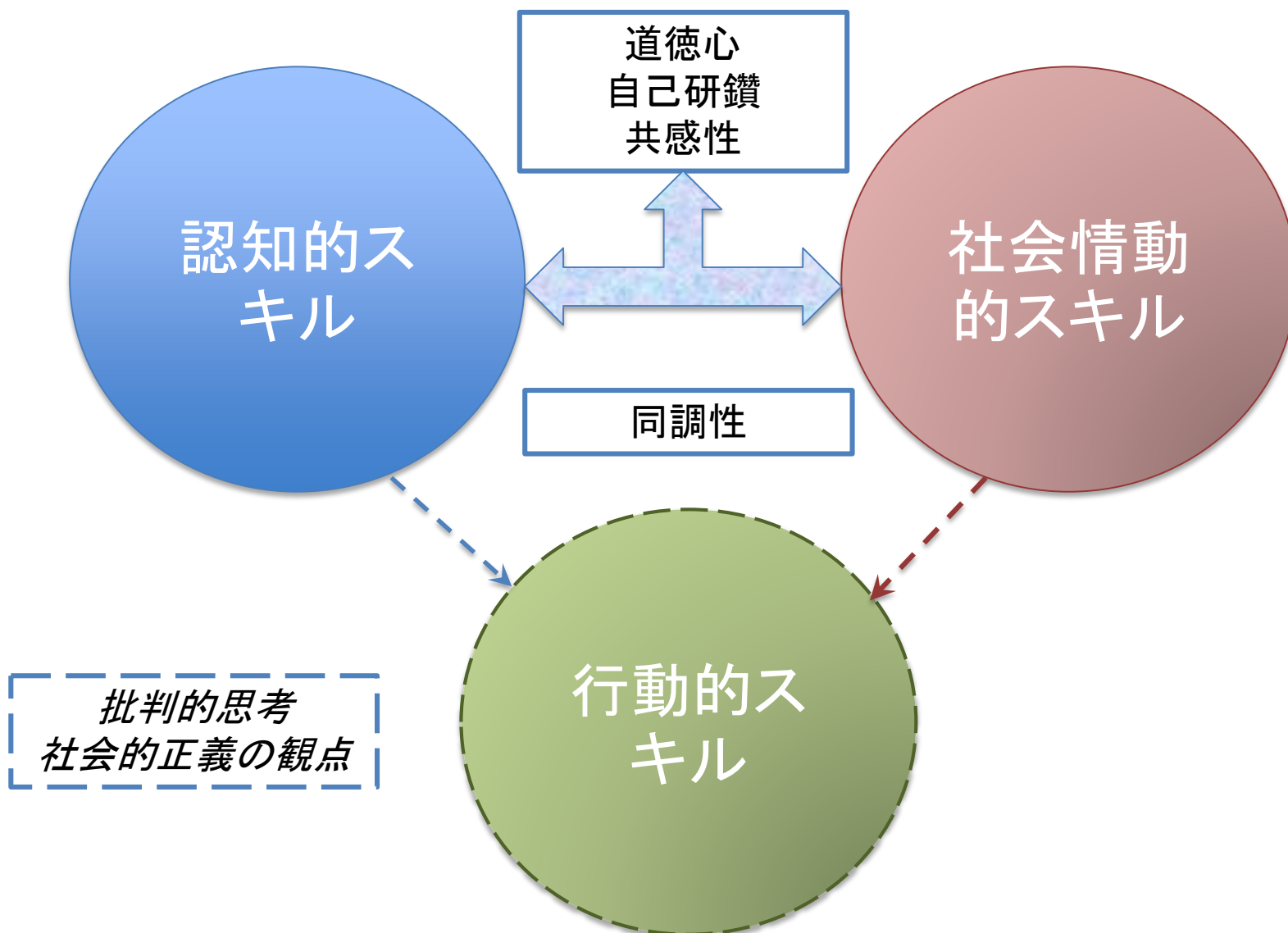


# 東アジアのグローバル市民性教育の傾向



- 多数派の見解に同調する傾向 (Yang, et al., 2011)
- 個人的な道徳心と自己研鑽が強調される (Kuronuma, 2019; Fraillon, et al., 2012)
- 社会正義や批判的思考力よりも人道的な側面に焦点 (Sim, 2016)
  - なぜそれが起きているのか、よりも彼(女)らに対して何をすべきかが焦点になる。

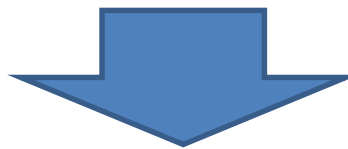
# 東アジアにおける課題



# サービス・ラーニングを通して学生は 何を学ぶのか

# サービス・ラーニングとは

社会の中のさまざまな課題に対して、人びとと共に共通の目的を持ち、それに対して自分事として取り組み、さらにはそうした課題に関する既存の知と自らの経験から得られた学びを結び付けることによって、新たな考え方、行動の仕方、自分自身のあり方を省察(リフレクション)しながら発展させる意図を持った経験的学修プログラム



*批判的思考と創造的思考の習慣化*

他者のために、そして世界の平和のために、批判的に考え行動し続けることのできる生涯学習者(ライフロング・ラーナー)としての成長

# カリキュラムの仕組み



春学期	夏休み	秋学期	冬学期	春休み
<b>STEP 1: 一般教育</b>				
<p>GES046 S2:サービス・ラーニング 講義+18時間実習 3単位 <small>講義2時間・実習16時間</small></p>		<p>GES046 S2:サービス・ラーニング 講義+18時間実習 3単位 <small>講義2時間・実習16時間</small></p>		
サービス・ラーニング・オンライン・モジュール 単位認定対象外				
<b>STEP 2: コミュニティ・サービス・ラーニング実習</b>				
<p>SLR204/SLR304 コミュニティ・サービス・ラーニング I/II 30日間実習 3単位 <small>実習科目</small></p> <p>活動前の履修登録により、春学期に成績付与</p>		<p>SLR204/SLR304 コミュニティ・サービス・ラーニング I/II 30日間実習 3単位 <small>実習科目</small></p> <p>活動前の履修登録により、秋学期に成績付与</p>		<p>SLR204/SLR304 コミュニティ・サービス・ラーニング I/II 30日間実習 3単位 <small>実習科目</small></p> <p>活動後の履修登録により、翌年春学期に成績付与</p>
<b>STEP 2: 国際サービス・ラーニング実習（二年生以上対象）</b>				
<p>SLR201 サービス・ラーニングの実習準備 1単位 <small>講義1時間</small></p> <p>活動前の履修登録により、春学期に成績付与</p>	<p>SLR205/SLR305 国際サービス・ラーニング I/II 30日間実習 3単位 <small>実習科目</small></p>			<p>SLR305 国際サービス・ラーニング II 30日間実習 3単位 <small>実習科目</small></p> <p>活動後の履修登録により、翌年春学期に成績付与</p>
<b>STEP 3: 振り返り</b>				
		<p>SLR303 サービス活動の振り返りと共有 1単位 <small>講義1時間</small></p>	<p>コミュニティ・サービス・ラーニング参加者向け発表セッション 単位認定対象外</p>	
<b>発展コース</b>				
			<p>SLR381/SLR382 サービス・ラーニング特別研究 I/II 2単位 <small>講義2時間</small></p>	
※ I と II は隔年開講				

# 意図を持った学びに必要なもの



- **問い:** 社会にある課題や生き方に対して自分が持っている問い。独りよがりな問いではなく、さまざまな対話を通してたどり着いた問題意識に裏付けられた「問い」

サービス活動を通して自ら答えを出そうとするもの

- **立ち位置(ポジショナリティ):** 自分の経験や先行研究に照らして社会にある課題を批判的に認識し、それに対して自分がどのように関わるのかという意識をもった主体性
- **対話:** 先人たちとの対話(先行研究レビュー)、専門家との対話(教員等)、同世代との対話(クラスメイト等)、サービス活動先の多様な人びととの対話(受入れ先機関、サービス活動が対象とする人びと、異なる立場の人びと)
- **振り返り(リフレクション):** 自分との対話、自分の経験に向き合い、その経験を既存の知に位置づけること、自分のあり方、社会との関わり方を見直すこと

# 学生から出た問い(例)

1. 外部者が社会に介入することの必要性はどこにあるのか。また外部者の役割は何か。
2. 村への開発支援活動を継続的、効果的に行うためにどのような枠組みが求められるか。
3. コミュニティーが抱いている平和や環境への意識を変えるにはどうしたらよいか。また変える必要はあるか。
4. 異なる他者が互いの相違点を乗り越え、共生するために何が必要か。
5. 障害者の社会参加・進出をどのように捉えるか。インクルーシブな社会とは何か。そのための教育とはどのような教育か。

# 「立場」と「立ち位置」

	立 場 (自分に限界を課すもの)	立ち位置 (自分の限界に挑戦するもの)
決定要因	社会的地位	課題意識
可変性	不変なもの	可変なもの
姿勢	受動的／無批判的	能動的／批判的
権力との関係	権力関係を不問／所与にするもの	権力関係に働きかけるもの
偏見・限界に対する姿勢	無意識的	意識的
学びの捉え方	当たり前を疑わない	当たり前を疑う
知識の捉え方	与えられるもの	生み出すもの
社会的課題の捉え方	自分とは無関係に客観的に存在するもの	自らが当事者として関わるべきもの



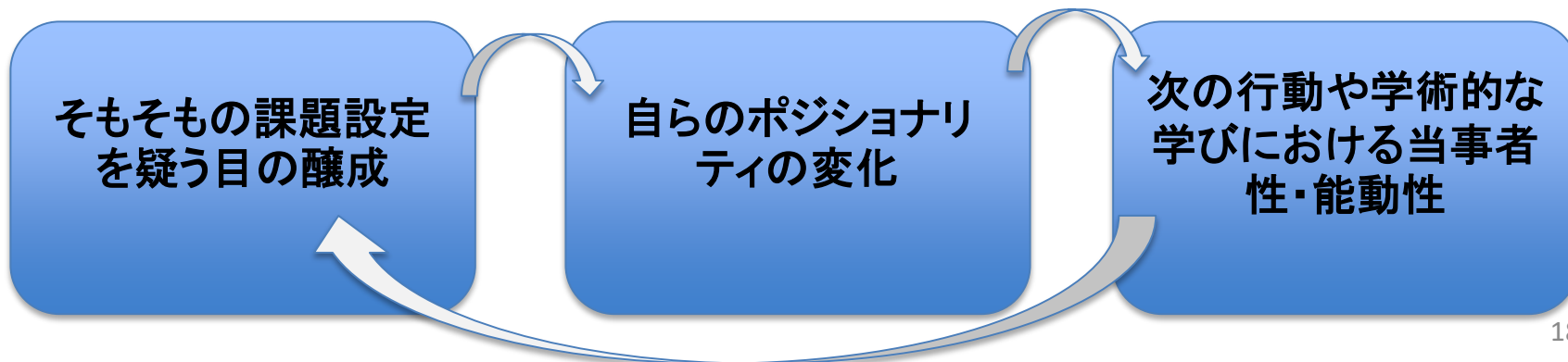
# クリティカル・リフレクション： 自分や社会に対して問うこと



- 認識論 (Epistemology)
  - それを知っていることをどのように知るのか
- 存在論 (Ontology)
  - ものや人やシステムはどのように存在するのか
- 価値論 (Axiology)
  - 価値の基準は何か
- 方法論 (Methodology)
  - それをどういうやり方で知るのか

# 学生にみられた変化の例

- 外部者の役割、コミュニティの定義への積極的な意味付け
- 自分が持っていた能力観や発展という考え方の狭さへの気付き
- 「現地」にある慣習、技術、知恵に対する関心と学ぶ意欲の醸成
- 環境問題や平和課題への当事者性の醸成





# サービス・ラーニングの 学修評価ルーブリック

カテゴリー	コンピテンシー	学びの次元
問いと視点	テーマの選定	認知的
	課題の説明	認知的
アイデンティティと関係性	多様性からの学び	社会情動的
	市民としてのアイデンティティと参加	認知的・社会情動的
	コミュニケーション	社会情動的・行動的
振り返りと分析	知識の分析	認知的
	自らの立ち位置(ポジションナリティ)	行動的
	振り返り(リフレクション)	認知的・社会情動的 行動的
学びの統合	学びの応用	認知的
	経験とのつながり	認知的・社会情動的
学びの発表	発表の構成	認知的
	表現	認知的
	資料と根拠	認知的

**被爆地・長崎において学生は何を学んだか？**

# 長崎におけるサービス・ラーニング・プログラム



- 2019年3月に長崎大学と学術交流協定を締結
- 2019年8月に長崎平和推進協会の協力を得て、長崎大学とICUでサービス・ラーニング・プログラムを実施
- 2021年3月に長崎大学、長崎平和推進協会、ICUでサービス・ラーニングに関する協定書・覚書を締結
- 活動内容(2019年～2022年に10名が参加)
  - ユース・ピース・フォーラムの準備と開催支援
  - 長崎市への事務的な支援
  - 学校訪問と勉強会への参加
  - 長崎大学での学習とリフレクション
  - 平和祈念式典への参加と開催支援
- 活動後の取り組み
  - 博物館等の資料の英語への翻訳
  - 長崎原爆展の開催

# 学生の学び①自分事化

- 被爆者の方の「被爆者や戦争体験者の戦争体験をただコピーアンドペーストで伝承しても意味がない」という言葉をきかっけに、私はただ戦争体験の継承を推進するための取り組みや方法にだけとらわれ、本来の戦争体験を継承する意義に目を向けていなかったことに気づいた。戦争を継承するためには、まず戦争というものを自分のこととして捉える必要があることを学んだ。
- 長崎は「平和のシンボル」として、他の人びとに原爆の脅威を伝え、核兵器廃絶の運動を起こす必要があるというのは私のバイアスであったと気づいた。長崎市長の、「広島と長崎は特別ではない」というスピーチを聞いて、目から鱗が落ちた。世界のどこにいても、私たちは同じように14,000個の核弾頭の脅威に晒されているのだ。

# 学生の学び②平和への理解



- 長崎でのサービス・ラーニングを振り返ると、いつも「平和とは何か」「どうしたら永遠に核兵器を禁止できるか」という問いに行きついた。(略)長崎に行くまで、私は平和は理由もなく良いものだと思っていた。理解もせず、平和はなにか素晴らしいものだと思っていた。長崎では、なぜ人びとが平和を求めるのかについて幅広い考え方があることを学んだ。まだ答はでないが、平和に対する自分自身の答をみつけることが大切であると思うようになった。



# 学生の学び③：平和教育の偏り



- 日本の加害行為について触れられている部分は少なかったように様々な施設で感じた。
- 「平和=戦争がない」のような教育であるように感じた。食糧問題や水問題は大きなトピックであるが、長崎ではあまり見られなかった。
- 女性の被爆者の声がなかなか聴かれず、被爆者の男性的なイメージがあることに関心をもった。
- 都道府県単位ではなく、長崎県内の市単位でも平和教育の地域差があること、さらに市内でも学校ごとに先生の平和教育への力の入れ具合によって学習に差ができてしまうことも学んだ。

# 学生の学び：平和教育のあり方



- 長崎ではコミュニティの平和意識は比較的高いが、現地の人々のコメントの中には、学校の「平和教育はただ恐ろしく、退屈だ」という声も聴かれ、一部の市民が精力的に非核運動に関わっていることも見て取れた。従って、長崎の平和教育は、平和に関連する活動や関与に結びついていないのではないかと感じた。(略)平和教育のある部分がより形式化され、今日の生徒に対して妥当性を失っているのではないか。長崎の原爆についての知識はもっているかもしれないが、それは単に「過去に起きた出来事」でしかない。
- 自分たちが「若者」と括られることが何回もあり、違和感を持った。今、問題と向き合う上で、「若者」というアイデンティティは必要ないと感じた。「若者」という言葉を意識すると、どうしても、戦争は、過去のもので、祖先の思いを継承していこうという意識に繋がってしまう。(略)継承ではなく、今を生きる私たちが「これからの私たちの未来のために」戦争や原爆を考えることが大事なのである。他人の思いを引き継ぐというより、自分の問題として考えさせることが、自主的に平和学習を行う人を増やすことにつながるのではないだろうか。<sup>26</sup>

# 学生の学び④：自分たちへの期待



- 活動を通じて、若者が平和学習や被爆体験継承に関心を持つことが長崎では重要視されていることに気づいた。数多く参加したフォーラムや交流会では毎回必ず、「若者への継承」という言葉が挙がることも印象的だった。そのため、知識や経験が不十分であったとしても、日本の一若者として被爆問題に関心を持ち行動を起こすことが受け入れ先では求められていると考えた。(略)私が今後すべきことは、被爆地以外の地域の若者へ長崎被爆について発信することだ。
- 長崎で、多くの大人たちに、若いというだけで自分の声に価値を置いてもらったことで、「若い」ということのカ、道具としての学生であるということ、について学んだ。この経験から、学生も本当に「社会の一員」としてインパクトを与えることができるのだということを感じた。
- 自分は長崎出身ではないので、長崎の平和教育について何を言うことに恐怖心を覚えていた。しかし、長崎平和推進協会のスタッフの方が私のコメントを歓迎してくださって、長崎の外の視点が非常に有難いとおっしゃってくくださったことで、私は、私自身が東京から来た人間という境界線を自分から作っていたことに気づいた。

# 学生の学び⑤ポジショナリティ



- 人びとの心を動かし行動につなげるのは感情だが、活動するときに必要なのは論理性である。被爆者の人びとの語りが感情に訴えるのであれば、それらの声の効力を強め、行動を起こすのが私たちの役割である。ある被爆者3世の方の立場は被爆者3世だが、彼の立ち位置は、平和に情熱を傾ける個人である。この出会いは私の立場から行動するのではなく、より良い社会にしたいという信念と願望から行動することを教えてくれた。
- 長崎に残されている記録の中には、相手の恨みよりも未来の平和を願い、懸命に希望にしがみついている人の姿がたくさんあった。(略)長崎で出会った殆どの人が、相手を恨むのではなく、戦争自体を恨み、子どもたちには、ただ戦争は悪い事だと伝え、ひたむきに平和を訴えている。(略)彼らほど、平和に近い人間は、いないのではないだろうか。長崎という地は、いかに平和が尊いものか、考え知る機会をたくさん与えてくれる。

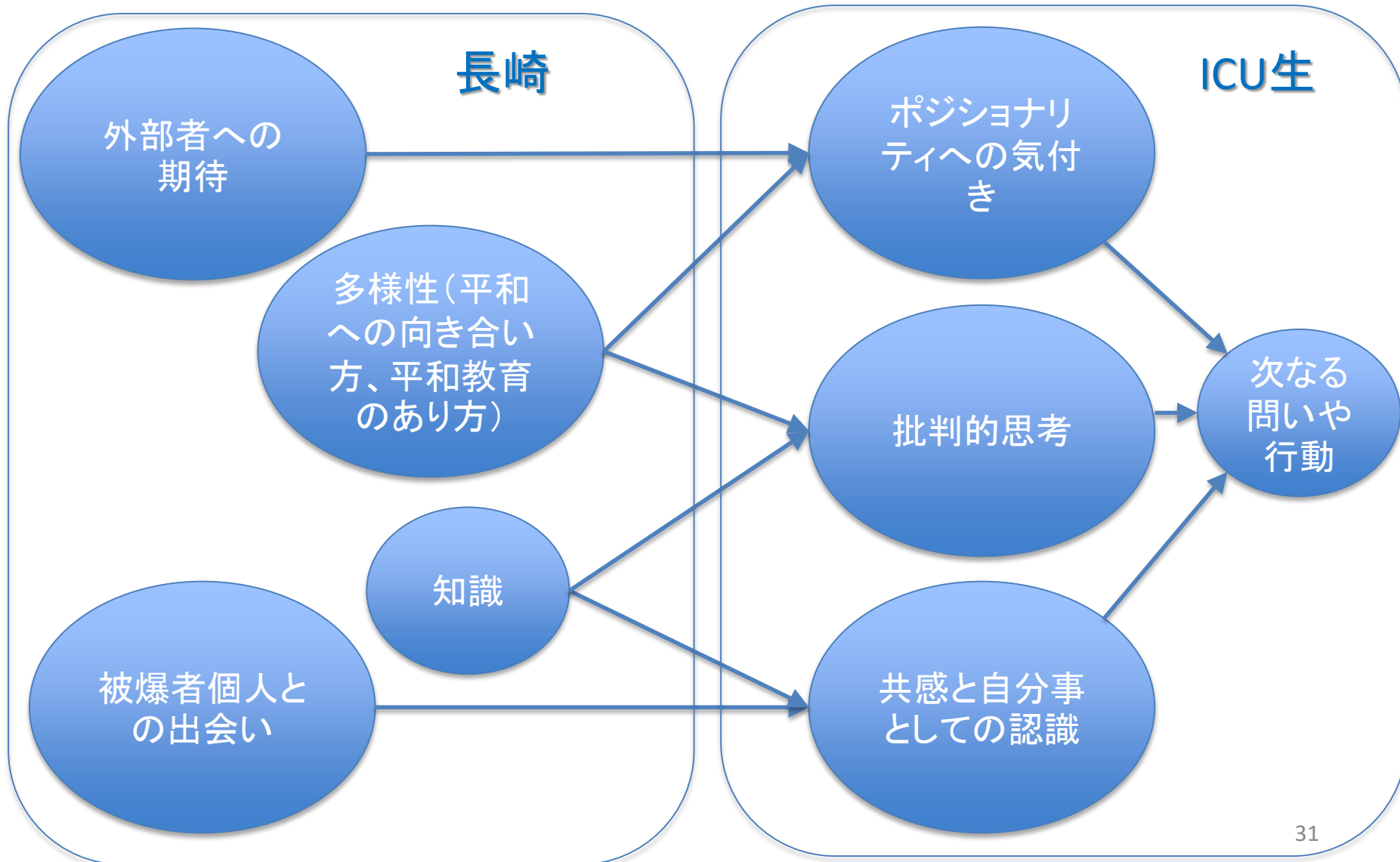
# 学生の学び⑥: ポジショナリティ



- 自分の国籍に囚われると、自国の歴史の責任を背負うべきか、自分は〇〇人として何をすべきか、といった、答えのない問題と向き合い続けなければならない。それよりもむしろ、過去の歴史を基に、自分はどのような社会を望むのか、そのような社会で生きたいかという観点を重視することで、将来につながる議論や思考が期待できる。私は核兵器がある世界に生きる一人の当事者である。核兵器があるという現状に危機感を覚えるからこそ、同じ想いを共有できる仲間と出会い、歴史からの学びを基に核兵器のない未来作りを目指し、国籍という概念を乗り越え市民や地域レベルでの安全保障を創造することの重要性を訴えていきたい。

# 平和教育における被爆地・長崎の役割とは？

# 被爆地長崎の何が学生たちの 何を変えたのか



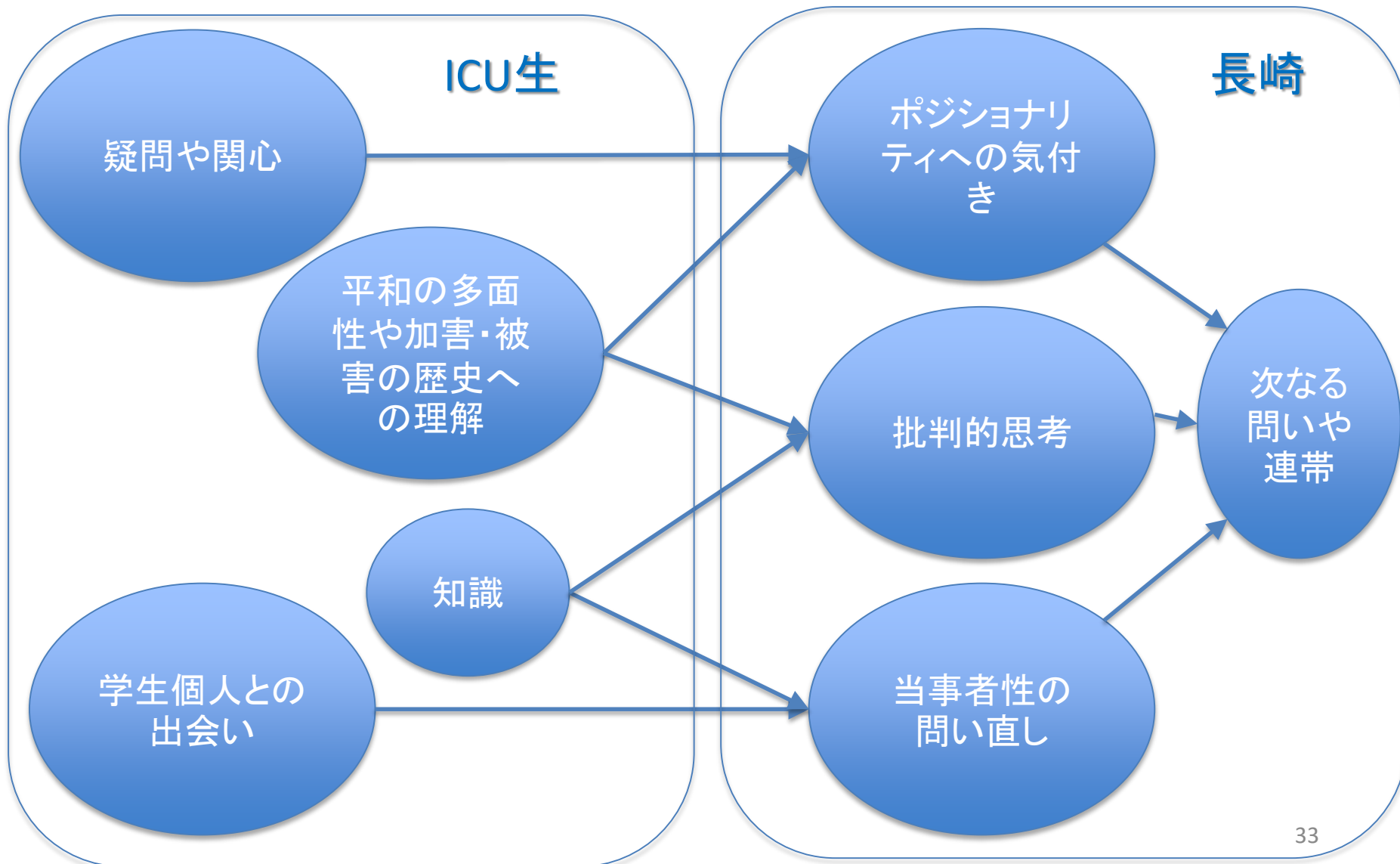
# 学生たちは長崎の何を変えたのか？ (中村桂子先生の振り返り)



- そもそも長崎が提供できる学びとは何なのだろうか。プログラム支援の過程において、筆者は「学びにおける長崎の役割」というテーマに突き当たり、それを繰り返し熟考していく必要性に迫られた。それは新しい発見や気づきの連続であった。(略)(受け入れ側も)「若者にはどうせわかってもらえないだろう」と、意識せずとも、受け入れ側の心に「壁」を作ってしまった。
- 筆者の想像を裏切ったのは、学生たちが、戦争や原爆を単なる「過去の歴史」ではなく、一人ひとりの「自分の物語」に結びつけて考えることができていた、という点であった。
- すべての学生に共通していたのは、すでに自分の中に「当事者」としての意識と体験があるということだった。(略)「自分事」と受け止められるかは、世代の違いや距離の遠さによるものではなく、一人ひとりの心の持ち方次第である。
- 学びたいという真摯な思いが、その思いを受け止める「場所」と出会うとき、学修における効果は何倍にも増幅していく。
- 被害と加害の両面から戦争の全体像を学ぶ上で、長崎という地はむしろ、この上ない「考える材料」を提供する場所でもあるのだ。



# 学生たちが被爆地長崎の何を変えたのか



# 学びの双方向性

- 被爆地の役割は、学びの双方向性の実現
  - お互いに戦争、核兵器廃絶、平和について考えることで、相互のポジショナリティを問い直す
  - 知識や経験は必ずしも一方向ではなく、個人個人が各人の経験に根差した感情や知識を持ち寄ることで共感が生まれる
  - 被爆地以外の人びとや異世代が持ち込む新しい視点もある→過去の継承だけではなく、未来の共創という視点が大事
  - 同情ではなく連帯への意識付け

# 参考文献



内閣府(2018)『子供・若者白書』、内閣府.

中村桂子(2023)「サービス・ラーニングにおける被爆地・長崎の役割国際基督教大学サービス・ラーニング・センター」『サービス・ラーニング研究シリーズ8:教員からみたサービス・ラーニング』41-47.

Fraillon, J., Schulz, W., & Ainley, J. (2012). ICCS 2009 Asian Report: Civic knowledge and attitudes among lower-secondary students in five Asian countries. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Hwang, F. (2015), The Internationalization of the Academy in East Asia. In Arvevaara, T., and Finkelstein, M. (Eds.), *The changing academy – The changing academic profession in international comparative perspective*, Springer, p. 259-270.

Kuronuma, A. (2019). Learning outcomes of international service-learning in the Japanese context: The case of International Christian University. A paper presented at the 7<sup>th</sup> Asia-Pacific Regional Conference on Service Learning. June 19-21, 2019. Singapore, Singapore.

Sim, H. R. (2016). Global citizenship education in South Korea through civil society organizations: Its status and limitations. *Asian Journal of Education*, 17, 107-129.

Cabezudo, A. & Haavelsrud, M. (2007). Rethinking peace education. In Webel and J. Galtung (Eds.), *Handbook of peace and conflict studies* (pp. 279-296). London & New York: Routledge.

Yang, D. Y., Chiu, C., Chen, X., Shirley, Y. Y., Cheng, Y., Kwan, L. Y., Tam, K., and Yeh, K. (2011). Lay psychology of globalization and its social impact. *Journal of Social Issues*, 67(4), 677-695.