

平和教育の可能性を探る

著者	松本 一彰
雑誌名	紀要
巻	35
ページ	111-116
発行年	1980-12
URL	http://id.nii.ac.jp/1118/00000794/

平和教育の可能性を探る

松本 一 彰

1 平和教育をめぐる問題点

広島・長崎に投下された原爆は一瞬にして二十数万の生命を奪い、その後の三十数年の間で、更に十数万人を死に至らしめたばかりか、現在でもなお三十数万人の被爆者を、健康・生活・精神の三つの面にわたって苦しみ不安におとしめている。「原爆被害は奇襲性、大量性、無差別性、被害の持続性という特質をそなえ、¹⁾従来のものであった所謂通常兵器による被害と比較してみると、その特徴が全く異質なものになっていることが分かるのである。

戦後、わが国の平和教育は、こうした世界最初の被爆体験を原点として、その被爆体験を中心に置きながら、さまざまな戦争体験の継承、戦争原因の追求、核兵器の威力や実態についての学習を主要な柱としてすすめられて来た。しかし、所謂「平和教育」あるいは「平和教育をすすめている教師」などという言葉が聞かされると、一般の人びとはどのようなイメージを抱くのであろうか。

ここで、教育誌から二つの例を示してみよう。

昨年(1978年)のはじめに、小・中学生の原爆についての意識調査をすることを広島の研究者に依頼されて、千葉県内の若干の学校と教育委員会を訪ねたのだが、そこでの責任者の返事は、すべて、次のようなものであった。「私個人は原爆には反対ですし、この調査の意義も認めません。しかし、とかく世間からは問題にされ勝ちです。誤解だとは思いますが、私どもとしては困ります。だから、調査をしないでください。」(中略)

「困る」主たる理由は何であるか。「偏っている」とか、「イデオロギー的だ」とか、「組合運動だ」とかいうことであり、「保守政治家や地域のボスが問題にする危険がある」ということなのである。そして、このような主張の不当性をどんなに述べても頭として受けつけない。²⁾

石田明氏は著書『被爆教師』のなかで、第一回原水爆禁止世界大会(1955年)に参加したことについて、「わた

しがこの大会に参加することは学校の誰も知らず、ほとんど隠れるようにして」来たと述べ、69年の「広島県原爆被爆教師の会」の結成に集まった当時の被爆教師たちのことを「かくれ切利支丹のように一人一人ひそかに生きてきた」とのべている。³⁾

広島・長崎の原爆被爆から35年を経た今日、子供達にきくと原爆を落とした国はソ連、と答える子供達もいるそうである。原爆がいつ、どこで落とされたかとか、どんな被害の状況だったのだろうかなど、きわめて基本的なことについてのアンケート調査でさえ、「調査してもらっては困る」ということになるのである。平和教育が今日置かれている社会的・政治的状況は、正にこのような状況なのだ、とあってよいであろう。平和は思想・信条の違いを越えて、すべての日本国民が、いや世界中の諸国民が願いとすものであるはずなのだが、それにもかかわらず、「困る」ことになってしまうというのである。

一般に「平和教育」という言葉を聞くと、一種のイデオロギー的なにおいをそこに感じとったり「偏向教育」をすることだと一方的に判断したりすることが多いようである。「それは(平和教育をすることは)違法ではない。それどころか、よいことだ。しかし、それをやっている人間がよくないので、だから君も近づかない方がよい。」などという忠告もよく聞く。こういう「平和教育に対する、いわばアレルギー体質」とでもいうべきものが、人びとの間に作りあげられてしまっている、とあってよいだろう。平和教育の運動は、「アカ」のレッテルをはられて、攻撃されることも珍らしくなかったし、今日でもその可能性があることなのである。

しかし、平和教育をこうした見方で見る人びとといえども、平和の尊さや人間の生命の尊さについては異論のないことであろう。平和が悪で、戦争が正しいと思う人はいないはずである。B・フランクリンは「よい戦争とか悪い平和などというものはこれまでに決して存在しなかった。」といった。平和の尊さを万人が認めるのであれ

ば、何故、平和のための教育が正しいこととして、すべての人びとから認められないのだろうか。「戦争のもつ非人間性・残虐性を知らせ、平和の尊さと生命の尊厳を理解させる」のが、何故偏向している教育だということになるのだろうか。

こうした事情は、戦後の平和教育が革新と呼ばれる人達によって進められて来た一方で、保守的な人びとは新憲法の平和的条項を必ずしも支持していないために、平和教育が敵視されて来たことによるのはたしかである。しかし、平和教育自体の方でも、その在り方や内容について、新たな検討を加えつつ、より高次の「平和教育」または「平和のための教育」へと進むことが望まれるのではないだろうか。「平和教育」という呼び名が人びとの先入観のおかげで、平和教育が意図するものと違ったものに人びとを導いてしまうのであるとすれば、ここでは「平和のための教育」という注釈をつけておかねばなるまい。

2 平和教育のより大きな展開と深化

H. リードは彼の「平和のための教育」の中で、平和のための教育という言葉を二つの目的を表すために用いている。

- (1) 平和愛好者にするために計画された教育
- (2) 平和な人びとのために計画された教育

平和をめぐる諸課題はいずれも未来志向的課題であるといわれる。現在の日本の状況に照らし合わせてみれば、H. リードの分類する二つのどちらも、今日の世界の現実からはほど遠く、理想というより空想に等しいようなものだ、といわれるかも知れない。それからまた一方で、平和のための教育などという特定の領域や教育方法があるわけではなく、それは民主教育一般の中に解消させてしまうことのできるものだ、という意見もあるだろう。

元来、平和のための教育は特定の思想・信条を前提とするものではない。多様な思想・信条の存在することを前提にして、なおその上に成り立つものである。しかし、次の一点だけは共通しているし、共有する点でもある。それは、「戦争は人間がおこすものであるが故に、人間はこれを防止することができる」ということである。⁽⁴⁾

この意味において、平和のための教育は、人為的に降りかかって来る災害に備えるという点で、地震災害に備えるのとは異なる。戦争は、一個人、一世代の人間にとっては、戦争がひとたび起きてしまえば、地震と同じく不可避な宿命であるが、社会的・歴史的な文脈の中では、決して地震と同じ「災害」ではない。戦争は人間がおこすものであるが故に、人間はこれを防止できる、と

信じて人びとをその方向へ導いてゆき、「平和をきずくことを最高の道徳とする」ような意志をもった人間、そしてそれに向かった行動ができる人間を育てることを目指すのが、平和教育の理想だ、とされる。現実からは遠く離れた、何よりもきびしい理想像ではなからうか。どんなことがやれて、どこまで理想に近づけるのだろうか。

すでに述べた通り、わが国の平和教育は、原爆体験を中心に置いて、戦争体験の継承、戦争原因の追求、核兵器の威力や実態の学習が主であった。それは、日本の子供達に戦争の悲惨さを知らせ、平和を愛好する心と核兵器否定の精神を育てる上で少なからぬ役割を果たしてきた、と評価されている。⁽⁵⁾

しかし、反面で戦争体験は被害者体験が主であり、戦争の中での「加害者日本人」という面でのとりあげはまだ不十分だといわれる。また、二十世紀末の今日の世界情勢の中では、全地球的な問題として取り上げるべき問題——たとえば、資源やエネルギーの問題、食糧や人口の問題、環境破壊や汚染の問題など——を平和教育へ取り入れてゆくべきであろう。また、従来は避けられ勝ちだった戦争の研究、軍事・兵器などについても、実態を知るといって積極的に取り入れられるべきではないだろうか。(これが興味本位にならぬように気をつけるのは当然のことであるが)

このように多くの分野を取り入れて、それらの問題を学ばせることにより、平和な社会を担うに足る人間の育成ができるということになれば、それはもう、H. リードのいう「平和のための教育」である。

一般に、国家権力が軍備増強を行ない、戦争への準備をする時には、内外の危機を煽っておく一方で、ある特定の国からの脅威を唱えるとともに、その相手国についての正確な情報を国民に与えず、次第に仮想敵国としてのイメージを強めてゆく、という手段がとられるようである。これは二十世紀になってからでも数々の紛争の際に見られたことであり、当事国同士以外の国民の眼にはかなり明らかな事実として映ることが多い。

従って、H. リードのいう「平和のための教育」のうちの前者、即ち「平和愛好者にするための教育」は、このような、戦争に至らしめる可能性をもつメカニズムに対抗するための社会的機能の一部といってよいであろう。いや、対抗する機能といってしまうとは間違いとなる。教育が直接に戦争のメカニズムに対して対抗できるというのではない。あくまでもその戦争のメカニズムに対抗できるような素地を教育しておくことができるということなのである。戦争のメカニズムのうごきを予知でき、それに正しく対応できる人間を作ることが

「平和のための教育」にできることなのである。

平和を創り出すための教育とは、「戦争が欠如している状況の平和」⁽⁶⁾を作り出すというのではなく、戦争を生み出しやすいこうしたメカニズムに対し、それを超えてゆく運動として、社会に必須の機能として理解されなければならない。

日本では、このような平和に関する組織的な研究が、広島大学を中心に、平和教育学または平和学の創造を目指してアカデミックな活動をずっと行なってきた。被爆三十周年に当る昭和五十年には「平和科学研究センター」が発足し、現在「教育原理」の講義に「平和教育」がとり上げられ、総合科学部では総合講義「戦争と平和の諸問題」が講ぜられているという。また、こうしたききなれない「平和学」も、アメリカでは大学院で専攻できる制度になっていて、用語も Peace Studies; Peace Science; Irenology などという名称が使われているそうである。⁽⁷⁾

3 実践への方向で

——アメリカ研究を通して考える——

(その1)

E. O. ライシャワー教授はその著書 The Japanese の中で次のように書いている。

日本の学校ぐらゐ、世界中のことを広く教える学校は、他にあまり例を見ない。自国の歴史や文化だけでなく、西欧の歴史や文化に関する知識は、日本の教育の重要な一環をなしており、中国の歴史や文化にもかなりの注意が払われている。

それにひきかえて、西欧諸国の教育課程は、西洋史や西洋文明のわくを踏み出すことにまことに臆病であり、この面においてはもっとも先進的とみなされるアメリカですら、ほんの一部の地方で、かいなでの注意が払われているにすぎない。

途上国は途上国で、旧宗主国に対しては引きつづき注意を払うが自国の文化伝統に関しては、まだ十分な学問的蓄積をもつには至っていないかも知れず、近隣諸国や世界の他の地方に対しては、おそらくなんの関心も払わないであらう。

日本の教育も、世界の広大な地域をやりすごしてはいらぬ。だが、少なくとも一部の遠隔かつ異質な文化伝統については他国に例を見ないほどの広がりや深さまで、これを取り扱っている。⁽⁸⁾

日本の公教育機関が真の意味に於ける国際教育に熱心である、とはいえないかも知れない。しかし、明治以

後、白人中心の文化に対する日本人の志向もあって「外国」とは即白人を主とする諸国の意であり、その点でいえばライシャワー教授のいう通り、日本が外国についての教育に熱心だったといえると思う。しかし、その反面で白人以外の文化圏に対してはあまり関心がなく、特に朝鮮半島や東南アジア諸国に対しては、関心を示して理解するというよりも、蔑視や征服の対象として見ている方が強いといえる。この点では日本の国際理解のための教育はライシャワー教授の指摘通り、西欧文明の国々との関係に偏したものであるし、この「外(国)人＝白人」という図式を打ちこわすこと自体が、日本人にとっては「平和のための教育」の一部であるといえよう。

ここで思い出されるのは、国際理解のための教育、地域研究のことである。本学に於いてカリキュラムの中に、「イギリス研究」と「アメリカ研究」が、それぞれの国や文化の総合的理解の教育のために設置されて久しい。このような地域研究の講座は上記のような国際理解のための教育を助けるであろうし、平和のための教育にも役立つものと思われる。

私の関係するアメリカ研究に関する限りでいえば、アメリカのさまざまな姿を、日本から見た日米関係という視点で追っていくと、実に多くの平和のための問題や教訓が単一民族の国日本と、多様な人種の国アメリカとの関係の中に具体的に浮きぼりにされて出て来るのである。そういう考え方の中から、しだいに国際的な文化比較の眼が養われてゆき、いかなる人種や文化の外国人も「異人」とは映らず、同じ人間の仲間という認識が深まれば、草の根レベルでの平和への条件はやがて、整えられていくだろう。

幕末開国時のインパクトを与えたのも、戦勝国として日本にのり込んで来たのも、隣国アメリカであったのだから現在では、東洋の一国であるというより、アメリカ圏内の一国といった方がよいかも知れないほどの影響をうけているのも当然といえば当然のことである。大太平洋で隔てられているので、我々にすぐの隣国という認識はうすい。しかし、この遠くて近い隣国のさまざまな事情を日米関係を軸にして学ぶ時、学ぶ者の心に、アメリカ以外の他の国との関係においても理解と寛容が生まれ、ユネスコ憲章にいう通り、「戦争は人の心で生まれるものであるから、人の心の中に平和のとりでを築くことができるようになってくれることを期待したいのである。

(その2)

私、非常に訴えたいことは、その広場でもそんだけ朝鮮人が、もうものすごい……。連れてこられて、どこの人が連れてきたか、どういうふうに連れてきたか。そ

の名前も一つもないんですよ。ないし、そんだけ死んでも、あともケロとして、そんなもん本当もうその辺のネコの子一つ死んだのでも(ぐらいいも)いま思っていないでしょう。

それだけの朝鮮人が来て、そういうふうに死んでもねえ……。それで(それに反して)日本人はちゃんと、あの兵隊行って死んでも、何に行行って死んでもねえ。その何かオンキュー(恩給)いうんですか。ちゃんと金が下りてきて、そんだけの家族の生活を、みなみてくれているでしょう。朝鮮人なんか、その時そういうふうにしても全然どこ誰か、馬の骨か何か、全然そういうものもわからないんですよ。

で、私はもう本当、生活保障金もraitたいですね。日本人でも何もしないで、そういうふうになっているのね。私、朝鮮人としてねえ、何でもそういうふうにまでねえ、家族全部を死なして……。うちのお母さんも、やっぱりその、あのなん(原爆病)で死んだでしょう。いま、兄さんも大阪で……。⁽⁹⁾

この人は広島で被爆し、大阪で子供を産んだのだが、産んだ子供の体にぶつぶつ水虫みたいなものができて「それがみなつぶれたら、ちょうど原爆で焼け死んだ人の体みたいになって」子供はまもなく死んでしまったのだという。三人産んで三人とも同じような死に方だったという。

ここには朝鮮人といわれる人達の被害体験がある。日本人より二重の苦しみがある。そして、見逃がしてならないのは、日本人の加害体験がここにあるということだ。それは、原爆の記憶と共に、まだそこに生きている事実なのだ。この記録を読む時、本当に人間としての怒り、戦争のもつ犯罪性への憤りを、この直接体験者と共有できている自分に気がつく。

このような「被害者・加害者メカニズム」を、小田実氏は「国家原理」と「普遍原理」とをもち出して、このメカニズムを説明する。

国家原理は自分の原理の貫徹のために個人を強制して戦場に駆り出し、彼は弾をうち、敵は倒れる。このことによって、彼は国家に対しては被害者、敵に対しては加害者の位置に立つ。……(その場合)やっかいなことは、その国家原理が、たいていの場合、どのように普遍原理と相反する国家原理であろうと、普遍原理と一体となって働きかけて来ることだ。曰く聖戦、曰くアジア民族開放のため。……国家は、まず個人に弾をうつことを強制するだろう。その強制の根拠としてその行為が……国民としての義務である……(普遍原理が

国家原理と重なっているために)それはむしろ人類の義務である(ということになり)国家原理の命に服することは人類の普遍原理の命に服することでもある(ということになってしまふ。)⁽¹⁰⁾

聖戦と違って戦争遂行に邁進した初期にあって、日本人は国家原理と普遍原理の食い違いには気づいていなかった。少なくとも大多数の日本人にとって。同じことはアメリカ人についてもいえるに違いない。しかし、日本は戦争に敗け、被害者体験をもって始めて、国家原理と普遍原理を区別して眺めることができ、そこに国家原理のエゴイズムと欺瞞を見出したのである。そしてよりどころとしての平和主義、平和憲法、民主主義が普遍原理になったのであった。だが、それらの普遍原理は日本人の方からすれば「アメリカ」というものとびったり重ね合わせられていた。だが、アメリカもまた国家原理を背負っていた。戦後しばらくしてアメリカに失望した日本人は、このようなアメリカ像を抱いた人であったはずである。

一方、戦争を勝ちいくで終ったアメリカ人の方でも、こうした国家原理と普遍原理の裂けめが見えて来ていいはずの出来事があった。それがヒロシマ・ナガサキであり、東京大空襲であり、ヨーロッパ大陸ではドレスデン大空襲なのであった。しかし、アメリカ人の大多数にとっては、国家原理と普遍原理は一体のままであったに違いない。そうした彼らには、加害者としての戦争体験は欠如している、といっておくべきだろう。

戦争と平和の問題の取り扱い、こうした被害者と加害者のメカニズムによって見る時、初めて公正・公平なものとなり、客観性をもつのである。そして、戦争を知らない世代に対しても説得力をもつものとなり得るのである。

「戦争をまともに問題にすることをぬきにして平和が考えられないように、加害者体験をぬきにして被害者体験を話すことはできないし、ひいては平和そのものも語ることはできない。」と小田実氏はいいい、日本のみならず世界の平和運動がともすれば無視しがちだったのはこの点であったと指摘するのである。

日本人の場合、アメリカ人のヒロシマ・ナガサキに当る、加害者としての戦争体験は何であろう。いいだも氏は、前述の被害者・加害者メカニズムの考え方に賛同したあとで、次のようにいう。

「たしかに太平洋戦争の時には爆弾が降って来て死ぬか焼け出されるかしたから、たしかに被害者体験であって、これは二度とごめんだということにストレートにな

って、それは非常に安易な共感をも簡単に呼びうるのですけれども、時間帯をもう少し前にずらして、中国との戦争というところに時間帯をとっていったら、自分の父ちゃんなり自分の兄さんなりが中国に行き、焼いたり殺したり犯したりしているかも知れないという問題が出てくると思う」^㉑

戦後の我々日本人は、全部が何らかの被害者であるということにされて、加害者の面での戦争体験は伏せられたままになってしまった。だから、ベトナム戦争の時にも日本は根本からの加害者意識はもてなくて、沖縄から米軍機がベトナムへ爆撃に出かけていることもあまり痛みとして感じなかったのだろう。

アメリカにベトナム反戦の気運が起きた時のように、アメリカでもアメリカ社会の中で被害者体験を経験せざるを得ない状況（たとえば、白人社会の中の黒人またはWASPの中にいるユダヤ人というような人種差別の社会環境）の中におかれた人達は、アメリカの大義名分（たとえば広島・長崎への原爆投下は戦争の早期終結と、日本本土決戦による多数の人命を救うためにやむを得なかった、とするような大義名分）を疑い、そこに視点をすえられるのである。

この視点は、アメリカ社会の中の弱者のみが持つことのできる視点である。そして、この視点から見るのでなければ、ユダヤ系作家や黒人作家の作品も、正しくは評価できないのかも知れない。このようにして、始めて、アメリカの内部に眼を置いたことになるのであって、この視点なしでは黒人問題も、さまざまな人種問題も正当な見方で見ることはできないように思える。われわれは、まず日本国内の韓国人達のことを正しく見つめることから始めなければならない。近く、朝鮮半島の国々へ眼を向けず、いきなり国際的・全地球的なものへ眼を向けず、そこには、本当は見えないはずのものも見つからないのであろうと思う。近くの国を素通りして、遠くの大国に眼が止まるのは、寄らば大樹のかげ、といった事大主義か、金銭的な利益を考えただけの行為であるからだ。そのような態度、見方に終始する限りは、平和な関係に向かって一歩でも踏み出すことはできないであろう。

（その3）

1950年代にあっては平和研究は、西欧世界のものであり、研究対象も戦争、あるいは戦争に類する紛争とその原因に限ることができた。しかし、1970年代までに、平和研究はいわば多様化して来た。研究対象が戦争の欠如

した状態と定義されるものだけでなく、積極的平和とか、平和でない状態とか、構造的暴力などという概念が導入されてくるに従って、研究対象もさまざまとなった。平和というものが国家間の問題に止まらず、世界各地の集団が、「平和でない状態」と感ずるものがあれば、それが平和研究の対象となるようになった。例をあげると、超大国政府対象の平和研究、多国籍企業対象の平和研究、第三世界の農村を対象とする平和研究、などに専門化、特殊化するようになる。そうなると、それらの特殊研究的な平和研究を連繫させるより高次の次元の平和研究が考えられる、といった具合で、今日では全く新しい局面に入って来たのだという。^㉒

平和教育は、こうした平和研究の成果に支えられながら、平和教育自体も、多様化し、扱う内容も種々なレベルや価値に分れてもよいであろう。平和教育は、さきに挙げたようなものに限ることなく、たとえば戦争と直接結びつかない、しかし、人の心に平和でない（peaceless）状態を生み、人と人を隔てるような原因を作る事象を取り上げてよいであろう。また、巨視的に見れば、全地球的な問題、たとえば資源やエネルギーの問題、人口と食糧の問題、環境と公害の問題、巨大な組織と個人の問題（G.オーウェルの作品の「1984年」に表されているような）、巨大な軍備競争と人類の滅亡の可能性、などといった問題などを取り入れてゆくべきではないだろうか。石油の問題などは、日本にとっては死活問題であり、石油の獲得をめぐる紛争が起こる可能性は、非常に高いわけである。従って、中東地区をよりよく理解することと、エネルギー消費に対してわれわれが、日常いかに考え、対処していくか、ということは平和と大きな関係があることになるからである。全地球的規模で平和教育の対象を考えるというのは、この点のことをいっている。資源や食糧の問題がただ単に、世界地理の知識の範囲に止まっていたら、平和研究や平和の問題にはなり得ない。われわれの平和の問題意識と主体的に結びつけてゆく努力をしなければ、これらの問題は平和研究や平和教育の視野の中には入って来ないのである。

このようにして今日の平和研究は、かつて1950年代に考えられていた国際関係の諸学の範囲よりも、より広い範囲と視野をもつものに発展した。ヒロンマ・ナガサキの体験を原点とする「平和教育」も、このような平和研究の一部として依然重要なものであり続けながらも、一方では新たにその視野と領域を拡大し、より今日的意義のあるものにならなければならないであろう。このように考えてみる時、平和教育乃至は平和研究が、十分大学生

の知的水準に応じられるものであり、且つ実際に行なわれなければならないものであることがはっきりすると思う。本学に於いて実践のための一方法としてのアメリカ研究を通して、そしてまた欧米本位でない視点によりつつ、平和の研究をし、平和のための教育の可能性を探っていくとすることが私の立場である。

(注)

- (1) NGO被爆問題国際会議広島専門委員会, 広島平和教育研究所共編「ヒロシマで教える」(労働教育センター, 1977年) p. 7
- (2) 城丸章夫「平和教育運動の成果と課題」(教育運動研究 No. 10 あゆみ出版, 1979年) pp. 49~50
- (3) 城丸章夫, 前掲書, p. 56
- (4) 城丸章夫, 前掲書, p. 59
- (5) 藤井敏彦, 「80年代と平和教育の課題」(平和教育, No. 12 明治図書, 1980年) p. 12
- (6) 武者小路公秀, 「国際学習過程としての平和研究」(国際政治, 54号, 有斐閣, 1975) p. 1
- (7) 堀江宗生, 「平和教育学をめざして」(日本平和学会, 平

和研究, 第 5 号, 早稲田大学出版部, 1980年) p. 160

- (8) E. O. ライシャワ, ザ・ジャパニーズ (文芸春秋, 1979) 国弘正雄訳 pp. 401~2
- (9) 広島県朝鮮人被爆者協議会, 白いチョゴリの被爆者 (労働旬報社, 1979年) pp. 114~5
- (10) 小田実, 「平和の論理と倫理」(小田実評論集 I, 講談社, 1976年) pp. 122~9
- (11) 大岡昇平対談集 (中央公論社, 1962年) p. 61
- (12) 武者小路公秀, 前掲書, pp. 1~16

参考文献

- (1) 広島市長崎市原爆災害誌編集委員会編, 「広島・長崎の原爆災害」(岩波書店, 1979)
- (2) ケネス・E. ボールディング武者小路公秀訳, 「紛争と平和の諸段階」(ダイヤモンド社, 1980)
- (3) 武者小路公秀・蟻山道雄編「国際学」(東京大学出版会, 1976)
- (4) 馬場崇, 「アメリカの石油戦略と安全保障」(教育社, 1979)
- (5) 森永和彦, 「アメリカの農業と食糧戦略」(教育社, 1978)