

国家の理不尽な暴力と闘えなければ、 「平和」を学んだといえない

——日本における新しい「市民社会型平和教育」の提案——

上村 英明

第1章 はじめに：私の背景

第2章 平和教育環境の変化：「胡散臭い平和」の時代

- 1) 「平和」は「胡散臭い」か
- 2) 人口構成の変化：戦争体験者の減少と平和に無関心な若者の増加
- 3) 学校における「平和教育」の縮小と教育機関の管理化
- 4) 「平和」という言葉の氾濫・多様化

第3章 「平和教育」の変遷とその特徴：歴史的役割と限界

- 1) 「従来型平和教育」：終戦直後から日本社会に果たした役割
- 2) 「多面的平和教育」：加害事実に向き合う
- 3) 「包括的平和教育」：「平和」の対概念を「暴力」に転換

第4章 「市民社会型平和教育」の提案といくつかのその特徴

- 1) 平和主義の成功事例：論理的に捉え、グローバルに考える
- 2) 軍事大国日本：加害と被害、そして見えないものを探す
- 3) 市民型社会教育の実践：「中立性」の再考、「政治性」と「党派性」の識別

第5章 おわりに：「恵泉平和教育」の4原則

第1章 はじめに：私の背景

米国の哲学者マイケル・サンデル的にいえば、人は、独立した個人では

ありえず、自らが属する多様なコミュニティに影響されて思想を形成する。その意味でいえば、ここで展開する新しい平和教育論は、2つの流れに大きく影響を受けたといえるだろう。ひとつは、「平和啓発」や「平和教育」に関わった経験である。「平和啓発」とは聞きなれない言葉だ。人権分野では、一般的に生徒・学生への学習活動を「人権教育」、社会人に対するそれを「人権啓発」と呼ぶ。この点から、社会人に対する平和学習活動を「平和啓発」と呼んでおきたい。

「平和啓発」では、私は1992年4月に開館した「川崎市平和館」という平和博物館に学芸員に当たる専門調査員として就職した。1998年4月には明治学院大学の「国際平和研究所」の特別所員に異動し、その後、2002年4月から現在までの20年間、恵泉女学園大学の教員として、学部及び大学院の平和に関する必修科目を担当し、学部生及び大学院生への「平和教育」に従事してきた。この「平和啓発」、30年の経験がひとつ目の流れである。

もうひとつの流れは、1982年「市民外交センター」¹⁾という人権NGOを設立し、市民運動に携わってきたことだ。このNGOでは、「先住民族の権利」回復の視点で、人権に加え、先住民族が直面する環境、開発、紛争解決、多文化共生などの活動に関わってきた。同時に「先住民族の権利」に関わることは、近代植民地主義のさまざまな構造、そして「文明化の使命」という近代国家の原理との闘いであり、それを通して、政府と対峙することでもあった。その意味では、NGO活動家としての40年は、「平和実践」に関わった年月だった。本稿は、こうした背景の中で得た知見・経験を整理し、新しい時代に、新しい世代への平和の基礎教育のあり方を提言するものである。

1) 本書の主人公である、廣岡守穂氏は、1982年の設立以来「市民外交センター」の会員であり、「最高顧問」を務めている。

国家の理不尽な暴力と闘えなければ、「平和」を学んだといえない（上村）

第2章 平和教育環境の変化：「胡散臭い平和」の時代

1) 「平和」は「胡散臭い」か

私の平和教育の授業では、この10年ほど、導入の言葉は「平和は胡散臭い」というものだ。この表現は大学で「平和」について学ぼうとする学生たちに面白い反応を引き起こす。必修科目「平和研究入門」を履修した1年生のレポートの一部を紹介したい。

「恵泉に来て、平和研究入門の最初の授業で『平和って胡散臭い言葉だよ』と言われた。衝撃的だった。先生の口からその言葉が聞けただけでも、この授業をとった意味があったと考えている。正直、授業を受ける前はまた平和かという思いがあった。よくテレビや新聞・書籍で目にし、日本では夏に近づくほど盛んに叫ばれる言葉だ。誰だって戦争状態よりは穏やかな日常を望んでいるはずである。平和＝善という感覚だったが、あまりに流行って過剰に多用されているような気がして、少し聞き飽きていたのかもしれない。

先生の言われた胡散臭いという表現は、そんな私の思いを言い表していた。平和であれば何でも良いことだという考えしかなかったが、では誰が平和を決めるのか、本当に良いのか。平和の名のもとに行われていることは警戒することなく賛同するが、それは本当に平和のためなのか。」（2018年・恵泉女学園大学1年生）

私が提起する「平和は胡散臭い」という表現には、2つの意味がある。第一は、この学生のレポートの第二段落に書かれている「平和の名」で行われていることへの「警戒」である。望んでいる日常を「平和」だと位置づければ、誰も「平和」に反対しない。しかし、この「平和」をどう達成するかには、異なる手段がありうる。保守的な政治家ばかりでなく、安全

保障に関わる専門家の多くも軍事力やさまざまな武力行使を前提に「平和」を語る。「平和」は誰でも使える故に、誰がどの文脈で使っているかを精査する必要があり、この点、とくに若い世代への注意喚起が必要という意味で「胡散臭い」のである。

「胡散臭さ」のもうひとつの意味は、先の学生のいう「また平和かという思い」あるいは「平和＝善という感覚」の過剰さ故の倦怠感である。この問題に大きく関連する「従来型平和教育」の特徴は後述するとして、一般に日本で「平和教育」を行う者にとり、平和は絶対的に「善」、良いものであり、学ぶべきものである。具体的にいえば、「絶対に戦争をしてはいけない」という考えに、疑問を挟んではいけない。実施する教員の気持ちはわかる。しかし、生徒や学生の立場からどう見えるだろうか。戦争体験がないあるいは「戦争体験につながるものがない者」²⁾にとって、「善」が繰り返し叩き込まれることは、思考停止ではないだろうか。それは、校則や偏差値教育に縛られ、これらにウンザリしてきた彼らに、同じ感覚を覚えさせないだろうか。つまり、「平和」という良いことを学ばなければならないという視点は、本質的な自由が保障されていない教育制度の中では、抑圧と映ることもあるということだ (ガルトゥング, 1997)。私も、広島で講義をした際、被爆者教育・原爆教育に疲れたという若者に何度も会ったことがある。

さて、1950年代～60年代に「平和教育」を受けた生徒や学生の多くにとって、「平和」に「胡散臭さ」を感じることはなかっただろう。それは輝き、希望を表していたと思う。何が変化したのか。平和教育環境の変化を以下に考察してみよう。

2) 戦争体験者に対して、戦争の傷跡・痕跡を体験した世代を「戦争体験につながるものがある世代」と定義したい。自分を含めてだが、自ら調べることで、戦争体験に近づくことができる。私の家族は戦後台湾から引き揚げたが、終戦後基隆の収容所に集められ、和歌山県の田辺に移送された。乗船した船は、米軍の戦時貨物船 (リバティ船) であった。

国家の理不尽な暴力と闘えなければ、「平和」を学んだといえない（上村）

2) 人口構成の変化：戦争体験者の減少と平和に無関心な若者の増加

第一の特徴は、戦争体験者の高齢化あるいは激減である。たとえば、日本の総人口における「戦前生まれ」の人口は、2014年20%を切り、2019年には15.5%となった。また、この戦争体験世代の平均年齢は2019年10月時点で、81.8歳である（総務省『人口推計』2019年10月）。高齢化の事例を挙げれば、2021年8月9日長崎の平和祈念式典で、被爆者代表として「平和への誓い」を読み上げた岡信子さんは92歳であった。戦争の記憶を、どう令和の時代に語り継ぐかという問題意識が生まれるのは当然である（日本経済新聞 電子版 2020年8月15日）。

他方、「戦争を知らない世代」は、平成、令和と元号が変わる中、拡大しつつある。とくに「平成生まれ」（1989年～2019年）には注目してよい。先に「戦争体験につながるものがない」世代と書いた。私自身は、1956年の昭和生まれ、終戦から11年目に生を受けた。「戦争を知らない世代」だが、つながるものは持っている。両親も祖父母もまた親戚のほとんどが戦争体験者であり、母の実家に行けば、仏壇には海軍で亡くなった叔父の遺影があり、街中にも白衣姿の傷痍軍人の姿があった。その点「平成生まれ」は、ほぼ戦後45年目以降に生まれた世代で、極端な場合3世代に亘って「戦争を知らない世代」で構成される場合がある。この世代の人口が、「戦前生まれ」の人口を抜き、総人口に対し、2015年23.8%、そして2019年には27.1%になった（総務省、同上）。この世代は、投票率などから政治に無関心な層が多いと言われ、まさに1990年代に登場した「歴史修正主義」に影響されやすいと言われる。しかし、この世代は、歴史修正主義者に影響される以前に、そもそも社会から切り離された世代といえないだろうか。私の平和教育に関する別の学生のレポートを紹介してみたい。

「平和研究入門の良かった点は平和について深く考えさせられるということです。私は大学に来るまで平和が何か考えたこともありませんでした。考えなかったのは、私が平和について関心が薄かったとい

うことではありません。考える以前に、私自身何をするにも『自分が良ければそれでいい』あるいは『私が平和について考えたところで何も変わらないだろう』と思っていました。日本史や世界史といった社会科学科目を勉強したり、テレビで平和とは相反するニュースを目にしたたり、平和がこうで過去の歴史がこうで世界を良くしようと問いかけられても、なぜかどこかで諦観していました。」(2021年・恵泉女学園大学1年生)

ある意味純粹に、「平和」を学ぶ機会に出会わなかった世代であるのだろう。とりわけ生活に不自由さを感じない故に社会に関心のない世代かもしれない。であれば、「語り継ぐ」だけではなく、この世代に届く「平和教育」の新しい戦略が必要だと言えないだろうか³⁾。

3) 学校における「平和教育」の縮小と教育機関の管理化

日本の「平和教育」を支えた法的枠組みは、日本国憲法とこれを教育に展開した教育基本法である。2つの法とも1947年に施行されたが、この時期「平和教育」の大きな課題は、戦前に教育を受け、平和教育・民主主義教育を教えたことのない教師の再教育であった。

日本で、この課題を担ったのは文部省（現在の文科省）ではなく、教職員組合で、その牽引車に、同じ1947年結成の「日本教職員組合」（以下、日教組）があった。日教組では1951年の第1回全国教育研究大会から「平和教育」の分科会が設けられた。その他、学術団体である「歴史教育者協議会」（1949年発足）（以下、歴教協）などにより、戦後日本の平和教育は推進された（竹内、2011、22-23）。これは何を意味しているかといえば、1947年

3) ここ数年、AIを使ったカラー化で戦前・戦中の写真にインパクトを与える試みがある（庭田杏珠・渡邊英徳『AIとカラー化した写真でよみがえる戦前・戦争』、光文社（新書）2020年、など）。個人的には、とても興味深いのが、平和教育の戦略を転換するものではない。

国家の理不尽な暴力と闘えなければ、「平和」を学んだといえない（上村）

以来文部省から告示された小・中・高校等の教育内容の規準を定めた『学習指導要領』に「平和」という文字は書きこまれても、「平和教育」は言及されなかったことだ。政府による「平和に関する教育」の内容は、「中学校学習指導要領（社会科）」でいえば、「（第二次世界）大戦が人類全体に惨禍を及ぼしたことを理解させる」、「日本国憲法の平和主義について理解を深め、我が国の安全と防衛及び国際貢献について考えさせる」、「戦争を防止し、世界平和を確立するための熱意と協力の態度を育てる」ことで、充足される。残念ながら、日本では、公式にかつ体系的に「平和教育」は存在せず、一般的な教科の一部でしかなかった。平和教育に熱心な教師に出会った子どもたちだけが、「幸運」にも平和教育に出会ったに過ぎない。

その意味で、日教組の教師たちによる、踏み込んだ「平和教育」の実践は貴重であった。しかし、1950年に朝鮮戦争が熱い戦争として勃発し、冷戦が深刻化すると、「平和教育」は軍国主義への批判を超えて、イデオロギー対立に巻き込まれることになった。この動きを先導したのはGHQ（連合軍最高司令部）でありまた日本政府であった。日本の占領方針は「非軍事・民主化」から「米国の反共の防波堤」に転換し、この年、警察予備隊が発足して日本の再軍備が始まった。さらに、翌51年には第二次世界大戦を終結させる対日講和条約が結ばれることになり、すべての交戦国を対象にした「全面講和」か資本主義諸国との「片面講和」か、さらに米国との安全保障条約締結の是非が激しく議論された。この状況の中で、日教組は「平和と独立のための教育」（第2回教研大会）をテーマに掲げるが、ここでの「平和」は朝鮮戦争（のちにはベトナム戦争）に対する反戦であり、「独立」とは米国による安全保障体制からの離脱を意味した。その結果、「55年体制」と呼ばれたイデオロギー対立の中で、「米国＋資本主義陣営＋保守政権＋文部省」対「ソ連・中国＋社会主義陣営＋革新野党＋日教組」という構造が「平和教育」を取り囲む環境になってしまった（竹内、2011、24-26）。

他方、冷戦が一定終結すると、教育関連法の「改正」が保守政権の下で次々と実施された。2006年の「教育基本法」を皮切りに、教育3法と呼ば

れた「学校教育法」,「地方教育行政組織法」,「教育職員免許法」が2007年には次々と「改正」された。これらの「改正」では,学校の目的の再定義,政府・教育委員会の強化,教員の人事管理の厳格化などが行われ,グローバルな競争社会に対応する迅速な組織運営などが大義名分とされたが,その本質は労働組合の弱体化であった。日教組の組織率は,1958年には86.3%であったが,1976年の56.3%から下がり始め,2020年には21.3%にまで落ち込んでいる。同じく,教職員組合全体の組織率も,1991年に新設された全日本教職員組合(以下,全教)も含め,2020年のそれは31.4%である(文部科学省『令和2年度教職員団体への加入状況に関する調査』2020年)。その点,「改正」は国家の教育への介入の強化であると,日本弁護士連合会からも指摘されている(「教育関係3法『改正』法案に関する意見書」日本弁護士連合会,2007年6月14日)。

この中で,「平和教育」は「実践的でない」という理由で縮小され,実践する個別の教員への圧力が強められた。この時期,次のような新聞記事を見つけることも難しくなくなった。

「平和学習,被爆地で後退:広島平和教育研究所が,広島県内の全小中学校にアンケート調査を行ったところ,平和学習計画のある小中学校は2004年度で24%に過ぎず,1997年度の95%から大きく後退した。同調査では,修学旅行に平和学習を取り入れている学校も2004年18%で,1997年の35%からほぼ半減した。」(朝日新聞夕刊,2004年7月31日)

4)「平和」という言葉の氾濫・多様化

日本国憲法が第9条で「戦争」・「戦力の保持」を否定すると,日本における「平和」は「戦争」と「武力」の対立概念であり,これは明確な第二次世界大戦の教訓であった。しかし,冷戦構造が崩壊した1990年代,この言葉の多義性はとくに「武力行使」を軸に拡大することになる。

国連では,1992年,プトロス・プトロス=ガリー事務総長によって『平和への課題』が発表され,その中で「平和執行(強制)」の概念が提起さ

国家の理不尽な暴力と闘えなければ、「平和」を学んだといえない（上村）

れた。そして、翌1993年には「平和執行（強制）部隊」がソマリアに投入されたが、失敗に終わる。また、コソボ紛争などで「人道的介入」の議論が注目を集めるようになり、2006年には国連首脳会合成果文書で、武力行使を含む「保護する責任」が確認された。日本でも、同じ1992年に、「国際平和協力法」（いわゆるPKO法）が制定され、国連の平和維持活動、人道的な国際救援活動、選挙監視活動に参加できるようになった。活動の最初は、1992年の第二次国連アンゴラ検証団の中での選挙監視活動への参加であったが、2009年には国連安保理決議に応じて海賊対処活動に従事するようになり、2011年には陸海空3自衛隊統合の海外基地がアフリカのジブチに開設された。2013年安倍晋三政権の下で『国家安全保障戦略』が閣議決定されて以来、政権によって「積極的平和主義」（第Ⅱ章1節、3頁、2013年12月17日）が使用されてきたことは有名である。これに対し、「積極的平和」を1959年から提唱してきたノルウェーの平和研究者で、平和学の父と呼ばれるヨハン・ガルトゥングが、その言葉の意味が「正反対」に使われていることに警鐘をならしている（「安倍首相の“積極的平和主義”は印象操作」ノルウェーの平和学の父に聞く、DIAMOND online, 2017.7.3）。

その他、1997年に設立され、憲法改正や戦前への伝統回帰を掲げる国家主義団体「日本会議」でさえ、その目標で、「平和と安全のための国」や「世界への平和貢献」を謳っていることも紹介しておこう（日本会議HP、「日本会議が目指すもの」、2021年8月15日閲覧）。

第3章 「平和教育」の変遷とその特徴：歴史的役割と限界

1) 「従来型平和教育」：終戦直後から日本社会に果たした役割

教職員組合による「教え子を再び戦場に送るな」のスローガン（1951年日教組中央委員会採択）に強く印象付けられる「従来型平和教育」は、戦没者への鎮魂を土台に、第二次世界大戦で「日本人」が経験した悲惨な戦争体験を次の世代に伝えることを目標にした。政府主催で、1952年に始まっ

た「全国戦没者追悼式」をはじめ、全国で310万人といわれる「日本人」戦没者への鎮魂の意識は、終戦直後、多くの「国民」に共通であったし、戦争体験を学んで、「平和」の素晴らしさを伝える教育の必要は、ほとんどの「国民」に自然なことであっただろう。そして平和を尊ぶ心を育てるためには、戦争の悲惨さ、苦しみや悲しみを直接体感する機会が重要である。その点、「沖縄慰霊の日」(6月23日)、「広島原爆の日」(8月6日)、「長崎原爆の日」(8月9日)、「終戦記念日」(8月15日)は絶好の平和学習の場であり、それに伴いいわゆる「平和の季節」も誕生するようになった。1970年代までは、こうした「平和教育」のスタイルは圧倒的に主流であり、メディアの中では現在でも主流であるといえる(竹内, 2011, 35)。メディアは、毎年新しい戦争体験者の「発掘」に奔走し、70年代以降には銃後の地域での戦争や戦後体験の聞き取り、また最近では戦争遺跡で語る戦争など、その記憶を「引き継ぐ」努力が行われている。他方、日本の「平和教育」の原型として、「従来型平和教育」は若者たちの意識の中に別の形で定着している。私の学生もそのレポートで以下のように書いている。

「平和という言葉を知ると、戦争という言葉とリンクさせて考え、無意識に『平和＝戦争がない』という等式として成り立たせてしまう者もいるのではないだろうか。現に自分が受けてきた中高の平和学習は日本が関与してきた戦争の流れを学び、修学旅行で広島の大原爆ドームや沖縄のひめゆりの平和祈念資料館などを巡り、戦争体験者のお話を聞くという学び方であった。……その中高での平和学習を一言でまとめると『戦争は二度と繰り返してはいけない』という言葉で完結させてしまう。戦争の被害や『傷跡』に触れることを重視し、感情的に『戦争はいけないのだ』と感じさせる。」(2021年度恵泉女学園大学1年生)

この学生は、「従来型平和教育」の特徴を「感情的」と表現しているが、

国家の理不尽な暴力と闘えなければ、「平和」を学んだといえない（上村）

教育学者の竹内久顕もこの特徴の問題点を、次のような若者の新聞投書を使って紹介している。

「若者は平和問題に無関心だといわれるが、原因は平和教育の内容にあるのではないか。中学まで受けてきた平和教育は『戦争は悪い』というだけで『なぜ悪いのか』を考えさせてくれる先生は、ほとんどいなかった。そのため、まじめに考える人を除いて、多くは『よくわからないが、戦争は悪いものらしい』という認識だけが植え付けられる。（中略）平和教育とは、なぜ戦争が悪なのかを、自分の頭で考えさせるものだと思う。戦争とは何かを考えさせる。そういう教育をせずに、平和を叫んでいるだけなら平和など来るはずもない。」（朝日新聞朝刊、2004年11月18日、19歳予備校生）（竹内、2011、5）

この投書者や私の学生の意識を前提にすると、戦争体験が遠い世界になり、学校や教師が抑圧的となり、「平和と戦争」の概念が交錯する中で育った若者たちに、敗戦時の体験を繰り返し「平和＝善／戦争＝悪」と感情的に学ばせようとする「平和教育」が「胡散臭い」と映っても不思議なことではない。さらに、「従来型平和教育」の土台ともなる戦争体験者が激減する中、「戦争体験の風化」を嘆くという問題意識だけでは、新しい世代への「平和教育」の浸透という課題に迫ることにはならないだろう。とくに、投書者が述べているように、現在の若者の中にも「まじめに考える人」はいて、「従来型平和教育」にも理解を示すだろう。しかし、平和教育の内容が未消化である「多く」の若者には、それはむしろ平和への新たな無関心層の誕生につながるのではないかと危惧される。

2) 「多面的平和教育」：加害事実に向き合う

戦争による「被害」を強調する「従来型平和教育」に対し、対立軸の視点を加えようというのが「多面的平和教育」である。もちろん、この視点

が「従来型平和教育」にまったくなかったわけではない。教育学者勝田守一は1950年代に、戦争体験学習に「侵略の罪」を入れることを提案しており、また先述した歴教協の教育実践報告にも1960年代から南京大屠殺、「従軍慰安婦」、松代大本營の建設、花岡事件などの「加害」事実が登場するようになった。しかし、1982年に日本の戦争行為を「進出」か「侵略」かの教科書の表現問題が東アジア諸国との外交問題となったことで、歴史教科書に加害行為が記載されるようになり（竹内, 2011, 37-38）、ピースボートの第1回クルーズ（1983年）も、アジアにおける日本軍の加害行為を検証する旅であった。

竹内の整理に従えば、この「多面的平和教育」とは、被害体験中心の平和教育に対し、日本軍の「加害」を対置させ、さらに日本社会の「加担（戦略的協力、傍観等）」、「抵抗（非協力、反戦等）」を加えて戦争の実相を多面的に学習しようというものであった（竹内, 2011, 40-42）。

しかし、冷戦構造に一定組み込まれた日本の平和教育には、試練の時が訪れた。1989年に米ソ首脳のマルタ会談で冷戦に基本的な終止符が打たれ、1991年には、冷戦の一方の中心であったソ連が崩壊した。これを機に資本主義、競争原理を土台とするグローバル化や新自由主義、新保守主義が台頭し始めたのである。「加害・加担・抵抗」を組み込む「平和教育」は、1990年代に入ると「自虐史観」とレッテルを貼られ、これを否定する組織が次々と立ち上げられた。「自由主義史観研究会」（1995年発足）、「新しい歴史教科書をつくる会」（1997年発足）、先述の「日本会議」（1997年）などである。これらの団体は、教科書の市販（2001年～）、動画配信サイトの経営（「日本文化チャンネル桜」2001年～）など、一般市民を対象に既存のメディアを通さない広報活動を積極的に行ってきた。こうした勢力による、「従来型平和教育」・「多面的平和教育」は自虐的であり、同時に「反日」であるというプロパガンダが保守化しつつある社会にまき散らされた。それが学校に広がると、前述したように、本来平和教育を快く思っていなかった教育行政によって平和教育とくに加害・加担・抵抗などを扱う「多面的平

国家の理不尽な暴力と闘えなければ、「平和」を学んだといえない（上村）

和教育」は、教育の「中立化」の原則を犯した政治教育・偏向教育としてバツサリと切り捨てられた。

象徴的な例は「従軍慰安婦」の教科書への記載だろう。1993年に政府が「従軍慰安婦」の強制性を認めると、1996年にはすべての（中学校）教科書がこの問題を掲載した。しかし、「新しい歴史教科書をつくる会」が1997年に結成され、その歴史や公民教科書が文部科学省の検定を合格した2001年付近から、同会の運動と裏付ける資料がないなどの政府見解で、2005年には全教科書がこれを削除することになった⁴⁾。また、歴史認識に対する韓国・中国の抗議に対して、「嫌韓・嫌中」の社会的空気が醸成された。例えば、山野車輪の『マンガ 嫌韓流』（普遊舎）が発行されたのは、同じ2005年のことである。

3) 「包括的平和教育」: 「平和」の対概念を「暴力」に転換

「包括的平和教育」は、1980年代～90年の米国の平和教育学者ベティ・リアドンによって確立された「平和の文化」を築く手法、また先に紹介したヨハン・ガルトゥングの1960年代以来の平和理論に依拠している。簡単にまとめれば、ガルトゥングは、「平和」の対概念を「戦争」ではなく「暴力」であるとし、その構造を「直接的暴力」「構造的暴力」「文化的暴力」と分類した。そして、「戦争」を含む「直接的暴力」のない状態を「積極的平和」、 「構造的暴力」や「文化的暴力」のない状態を「積極的平和」と定義した。この考え方によれば、平和教育の射程は、「暴力」を克服する視点から、開発教育、環境教育、人権教育、国際理解教育、多文化主義教育などに広がることになる。さらにこの教育では、参加型学習が推奨される（リアドン他、2005、87-102）。

4) 「慰安婦」の中学校教科書記述に関しては、学び舎が2015年教科書から「慰安婦」記述を復活、2021年教科書から山川出版が「従軍慰安婦」との記述を再開することになった。また、同年の教科書から、「南京事件」に関しても全社が再び紹介するようになった。

「包括的平和教育」が平和教育の重要な方向性であることにも異論の余地はない。とくに「平和」の対概念を「戦争」ではなく、「暴力」とした点は、後述するが極めて重要である。そして、大学を含む高等教育機関の平和教育は、グローバル化の中で複雑に構造化した地球的課題への取組として、大枠で、この「包括的平和教育」を志向している。国際的に有名な英国のブラッドフォード大学の「平和コース」、日本で、恵泉女学園大学とともに「平和学」の修士号が取得できる広島市立大学のそれも、開発や紛争解決、安全保障、地球環境などを包括的に扱った教育プログラムである。これをさらに広範囲に扱った教育が、2015年に国連で採択された「持続可能な開発目標 (SDGs)」教育である。SDGsでは、目標16で「平和と公正をすべての人に」という平和の課題が示されており、2030年に向け、健康・福祉、経済、気候変動などの課題で「誰一人取り残さない」社会の実現に向け、「世界」が取り組む共通目標を設定したことは、「包括的平和教育」の完成形ともいえる。

「SDGs教育」は学校ばかりでなく、政府・自治体、さらに企業でも、注目され、取り組まれているが、その本質である「包括的平和教育」は、2015年以前から、「従来型平和教育」や「多面的平和教育」とその合わなかった文科省でも、実態的な「包括的平和教育」が採用されてきた。例えば、1998年の「中学校学習指導要領」の「社会」「公民的分野」では、教えるべき「内容」に以下のようなキーワードがある。

個人の尊厳、両性の本質的平等、労働条件の改善、労働組合の意義、公害の防止など環境の保全、社会保障の充実、基本的人権の尊重、平和主義、民主政治、政治参加、世界平和、各国民の相互理解、核兵器の脅威、地球環境、資源・エネルギー問題など

他方、2017年の「中学校学習指導要領」の同じ部分には、まったく同じキーワードが並び、資源・エネルギー問題のあとに「貧困」と「持続可能な社会」が付け加えられた程度であった。「学習指導要領」の言う「多面的・多角的」学習は、平和教育が日本の加害責任や戦争犯罪、植民地責任など

国家の理不尽な暴力と闘えなければ、「平和」を学んだといえない（上村）

に言及せず、「かわいそうな人々に日本人が理解を示し、手を差し伸べる」という文脈である限り、「包括的平和教育」との親和性が高い。

これが「包括的平和教育」の問題にもつながる。その教育では、平和教育に開発教育、人権教育、環境教育、国際理解教育などが組み込まれることで、竹内によれば、「戦争」から学ぶという、本来の平和教育の意味の実質消滅になりかねない（竹内, 2011, 60-61）。逆にそれぞれの分野の統合教育であるが故に、各分野は中途半端にしか紹介されない。さらに、現行の平和教育の教科書のほとんどが「平和課題」、「地球的課題」の「寄せ集め」になり、もし教えようとすれば、教員も学生も図抜けて広い視野を有した「平和のエリート」であることが期待される。例えば、『はじめて出会う平和学』（2004年）、『新・平和学の現在』（2009年）なども、各分野の統合という意味での平和教育の典型的なケースで、その構造的問題を平和研究者の児玉克哉は次のように表現している。

「平和学を教えることは容易ではない。国際政治学、社会学、経済学、物理学、工学、心理学、教育学、哲学、歴史学、文学など広範な分野の学問が関わっており、講義のテーマは分散・分裂してしまうか、1つの分野に偏ったものになるかのいずれかになりがちである。」（児玉他, 2004, i）

第4章 「市民社会型平和教育」の提案といくつかのその特徴

では、こうした平和教育の歴史および現状の教育環境を前提として、どのような新しい平和の基礎教育を提案できるであろうか。一般的な傾向でいえば、最近の平和教育では、「包括的平和教育」を土台に、ワークショップやセミナーなどで、体験型・参加型のプログラムが流れになっているようだ。2014年に日本平和学会に設置された「平和教育プロジェクト委員会」の任務もこうした形態での平和教育の提供である（日本平和学会HP, 2021年8月15日閲覧）。

確かに、体験型・参加型の手法の展開が必要であることを否定しない。

しかし、欧米で展開される教育理論・手法の有効性は日本社会で抜本的に検証される必要がないだろうか。人権や民主主義の基本認識あるいはそうした価値への信頼は、日本では共有化されておらず、状況は悪化しているとさえ思われる。たとえば、米国の新保守主義の影響下、2006年に麻生太郎外相は、日本の外交方針として「価値観外交（価値の外交）」を提唱した。自由、民主主義、基本的人権、法の支配、市場経済という「普遍的価値」に基づく外交である（麻生、2007、24-25）。しかし、強力な権威主義がはびこり、官尊民卑の思想が根深い日本社会では、「法の支配」は、悪法による弾圧や理不尽な規制に転化しかねず、国際社会と共有できる「法の支配」を意味しないことがある。

その点、本稿で提案する「市民社会型平和教育」は、私の教育経験から以下のような特徴をもつものである。

まず、「平和」の対称軸は、ガルトウングの理論に沿って「暴力」に置くが、日本社会の特性を考えれば、さらに絞って「理不尽な国家暴力」と考える。かつて、ある高齢者のグループと「戦争」か「理不尽な国家暴力」かを巡って、以下のような小さな討論を行った。

「あなたたちが若い世代に伝えたいことは戦争をしてはいけないということですか。本当にそう信じていますか。むしろ、国家が行う理不尽な暴力を認識し、それに立ち向かわなければならないということではありませんか。アジアの解放とウソについて、侵略を行う。精神力をもってすれば、物量に優れた軍隊に勝てる、という非科学的で一方的な思い込み。生きて恥をさらすより、死ぬことが重要というマインド・コントロール。どちらだと思いますか。」（「DEARカレッジ」平和ブログ、2021年8月16日所収）

平和教育で伝えたいことは、「戦争」をしないことなのか、あるいは「戦争」に現れる日本の「理不尽な国家暴力」を認識し、立ち向かうことなの

国家の理不尽な暴力と闘えなければ、「平和」を学んだといえない（上村）

かと尋ねたが、最終的にはみなさんの合意を得ることができた。「戦争」は「理不尽な国家暴力」の典型的な構造であり、これに焦点を当てることで、同じ軸線上にコロナリズムもセクシズムもレイシズムも、そしてグローバル化も射程に入れることができる。これが決まれば、平和教育は、たくさんの事例を知識として細かく教える必要はない。例えば、私の構想する基礎的な平和教育は、全体として大きく3部に分けられる。①「理不尽な国家暴力」に関する「戦争」からの教訓、②人権教育、開発教育、環境教育などとの関係性、③「理不尽な国家暴力」に対抗する市民教育・政治教育である。いくつかのポイントを、授業の流れに沿って紹介してみよう。

1) 平和主義の成功事例：論理的に捉え、グローバルに考える

私の平和教育の授業は、「学びの始まりを考える」をテーマに、第一次世界大戦から始める。第一次世界大戦の呼び名は、当初これではなかった。「第一次」は「第二次世界大戦」が起きてはじめて意味を付与される言葉だ。一般的には「大戦争（The Great War）」と呼ばれた。それは、主戦場であった欧州が経験したこともない戦争であったこと、と同時に、その後「戦争」を大きく変えた戦争だったからである。2018年の終戦100周年を迎える欧米ではいろいろな記念行事が行われ、その中でこの戦争は次のように評価された。「The war that changed the world（世界を変えた戦争）」（メルボルン博物館、2015年）、「The War that Made Today（今日を作った戦争）」（イリノイ大学シカゴ校、2018年）などである。では、世界を変え、今日を作った戦争が日本ではなぜ教えられないのだろうか。主戦場が遠く欧州であり、一説には日本兵の戦死者415名で、英国の約89万人、フランスの140万人、ドイツの205万人と比較しても軽微だったからと言われる。しかし、だとすれば、自国民の犠牲が少なければ、普遍的な課題である「戦争と平和」の問題を学ぶ必要がないのだろうか。ここに日本の平和教育の矛盾がある。他方、第一次世界大戦が、「世界を変える戦争」となった理由も、実は欧

州で欧州人たちが多くの犠牲者を目の当たりにしたからに他ならない。一般に、第一次世界大戦では、戦死者（行方不明者を含む）1600万人、戦傷者2100万人という膨大な人的被害が生じ、欧米の諸市民に衝撃を与えた（桜井, 1999, 10）。

1914年7月に始まった戦争は、当初はその年のクリスマスまでには終わると思われていた。その理由は、自分たちは、「文明人」であり、「文明人」同士が悲惨な戦争をするはずがないと信じていたからである。1814年にナポレオン体制が崩壊し、翌年ウィーン体制が敷かれると、欧州は安定を取り戻した。経済学者カール・ポラニーは1815年～1914年を「平和の100年」（桜井, 1999, 9）と名付けた。欧州内部の戦争ではイタリア統一戦争（1859年～61年）、普墺戦争（1866年）、普仏戦争（1870年～71年）とごく短期のものが多く、むしろこの時期欧州では市民社会が花開いた。しかしポラニーは間違っていた。その植民地には同じ「平和」は訪れなかったからだ。第1次アフガン戦争（1838年～42年：英・アフガニスタン）、アヘン戦争（1840年～42年：英・中国）、アロー戦争（1856年～60年：英仏・中国）、インド大反乱〈セポイの乱〉（1857年～58年：英・インド）、コーチシナ戦争（1858年～62年：仏・ベトナム）、第2次アフガン戦争（1878年～81年：英・アフガニスタン）、ズールー戦争（1879年：英・南アフリカ）、清仏戦争（1884年～85年：仏・中国／ベトナム）、第1次エチオピア戦争（1894年～96年：伊・エチオピア）、義和団の乱（1899年～1901年：列強8カ国・中国）、ヘレロ・ナマ戦争（1904年～07年：独・ナミビア）、マジ・マジ戦争（1905年～07年：独・タンザニア）など、アジア・アフリカの植民地、その周辺では帝国主義戦争が繰り返された。が、欧州市民はこれらを「野蛮人」に対する「文明化」の戦争だと考え、関心をほとんど寄せなかった。今回、植民地をも巻き込み、1918年11月まで4年以上の悲惨な戦争が欧州で続いたことは、破壊や虐殺が欧州人の庭先に植民地から「逆上陸」し、欧州人自身が「野蛮人」であることを明らかにしたのだった。アーネスト・ヘミングウェイが『日はまた昇る』（1926年）で引用した「失われた世代」は、この衝撃を表している。

国家の理不尽な暴力と闘えなければ、「平和」を学んだといえない（上村）

授業では、映画『戦火の馬』（2011年：スティーブン・スピルバーグ監督）の一部を使い、英国騎兵隊の突撃、ドイツの機関銃列、塹壕戦、戦車の登場などを説明する。この戦争で人類は、近代総力戦に突入するが、その特徴は、近代戦争技術の発達（機関銃、戦闘機、潜水艦、毒ガス、鉄道網、通信技術など）とこれらを運用する経済力と工業力である。大規模な戦死傷者の原因には、機関銃と重砲の影響が大きいと言われるが、とくに機関銃は、英国のヴィッカーズ、ドイツのMG、フランスのオチキス⁵⁾などのメーカーが凌ぎを削り、通常毎分450～600発の弾丸を、引き金を引き続けるだけで発射できる銃列が死傷者を増加させた。こうした戦争技術を「発展」させ、それらを実戦配備できるのは、まさに近代国家だけであり、近代総力戦の野蛮な現実を欧州市民ははじめて実感した。

この現実を目の当たりにしても、当時の世界帝国であった英仏政府は、従来型の戦争観を捨てなかった。戦争は国家主権の自由な行使であり、勝者は敗者から賠償金を取り、領土を割譲される権利があるという「無差別戦争観」である。これに対し、当時は中小国であった2つの国から、異論が提出された。できたてのソ連からは、その最初の外交文書として、ウラジミール・レーニンの「平和に関する布告」が1917年11月8日に発表された。そこでは、第一次世界大戦の終わらせ方の原則として「無賠償」・「無併合」・「民族の自己決定」（植民地の解放）と即時講和という画期的な提案が行われた。また、米国の第28代大統領ウッドロー・ウィルソンは「世界に貴重な原則を示した」とこれを称え、これを超える講和原則を資本主義諸国から出す必要を痛感した。1918年1月8日、ウィルソンは彼の講和原則を「14カ条」として米連邦議会の年頭教書で発表した。これには、「秘密外交の廃止」・「軍備縮小」・「植民地問題の公正な措置」（民族の自己決定）・

5) 日本軍がライセンス生産して日露戦争で配備した機関銃もオチキス社製で「保式機関砲」と呼ばれた。オチキスは他国ではスペルに合わせてホッチキスと呼ばれ、後に文房具の「ホチキス」を開発する。現在掃除機メーカーのルンバが元々、軍用ドローンのメーカーであったことも紹介する。

「ロシアからの撤兵とロシアの自由選択」・「国際平和機構の設立」(国際連盟)などが含まれていた。しかし、当時の中小国であったソ連や米国、そのリーダーであったレーニン、ウィルソンの提案は、国際連盟の設立を除いて、英仏伊日諸政府により体よく無視された。1919年のベルサイユ会議では、ドイツには天文学的な数字の賠償金が課せられ、当時のドイツ領土の13%が失われた。但し、従来型の戦争処理は、結果的にドイツ国民の反発を生み、その後アドルフ・ヒトラーとナチスの台頭を招き、次の大戦への導火線となった。

他方、彼らの平和提案は、大きな挫折を経ながらも、戦争のあり方を変えていった。1920年の国際連盟の設立によって、戦争にはいかなるルールもないとする「無差別戦争観」が戦争には正しい理由が必要だとする「正戦論」に取って代わられた。1928年には、さらに進んで国際紛争を解決する手段としての戦争を放棄する「不戦条約」が締結された。日本も成り行き上、原加盟国となったため、その後行った戦争を「戦争」とは呼べず、「事変」と言い変えた。「満州事変(1931年～32年)」、「上海事変(第一次:1932年、第二次:1937年)」などはその例だ。そして、1922年にはワシントン、1930年にはロンドンで海軍縮小会議が開催され、それぞれに軍縮条約が締結された。これは、平和主義が戦争のあり方を変えた極めて重要な成功事例である。平和主義の成功事例を教えることは、戦争は人間の本能であり、絶対になくならないと主張する人々への重要なメッセージである。

さらに、レーニンとウィルソンの提案は、植民地解放闘争を刺激した。1919年には、植民地解放の思想に触発され、韓国の「三・一独立運動」、中国の「五・四運動」が起きたことは有名である。さらに、「不戦条約」は1945年の国連憲章(第33条)、また1946年の日本国憲法(第9条1項)の土台ともなった。そして、この提案が実現したのは、実は、第二次世界大戦の戦争処理である。昔、反米的な人物に国際会議で聞かれたことがある。「本土を焦土とされ、原子爆弾を広島、長崎に投下されたにも拘わらず、なぜ日本人は米国を恨んでいないのか。」この回答は、単純化すれば、第

国家の理不尽な暴力と闘えなければ、「平和」を学んだといえない（上村）

一次世界大戦後、戦勝国が戦後敗戦国にさらに辛酸をなめさせるという戦争の終わらせ方が変化したからだ。さまざまな問題を否定しないが、米国は、戦後の日本に「ガリオア基金」、「エロア基金」などを通じて、膨大な復興支援を行い、また農地改革や財閥解体など民主主義の定着を図ったことはよく知られている。

上述のように、第一次世界大戦の反省の中で、植民地の解放、戦争の放棄の考え方が登場し、国際平和機関、国際社会が誕生した。日本の平和教育に、これを学ぶ価値がないと誰がいえるだろうか。

2) 軍事大国日本：加害と被害、そして見えないものを探す

別の授業では、映画『パール・ハーバー』（2001年：マイケル・ベイ監督）の一部を鑑賞する。「従来型平和教育」では、日本における敗戦間際の被害状況を中心に教育するため、戦争を知らない世代は、日本がかつて軍事大国であったことを知らない。そして、この鑑賞は学生たちに衝撃を与える。

日本では圧倒的なこの「奇襲攻撃」の勝利に沸いたが、開戦証書を米国政府に渡すのが遅れた不手際で、米国ではこの「sneaky attack（卑劣な攻撃）」に対する屈辱として、「Remember Pearl Harbor！（真珠湾を忘れるな!）」というスローガンが生まれた。ある意味その帰結が広島、長崎であった。この経緯を簡単に説明し、真珠湾攻撃への屈辱は、依然として忘れられていないこと、その事例としてアリゾナ記念館などに言及する。その教訓は、自国の被害には敏感だが、自国の加害には鈍感になるということだ。この関係を変える意味でも、2016年5月米国のバラク・オバマ大統領は現職大統領として初めて広島を訪問し、同年12月安倍晋三首相がアリゾナ記念館で犠牲者を慰霊したことを紹介する。そして、日本の「平和教育」は従来被害を教えるという面が強かった点から、積極的にその加害を学び、かつて軍事大国であった国の市民として他国の市民の想いに向き合う重要性を強調する。

もうひとつの重要なポイントは、映画に描かれなかった人々を探すことだ。2001年の『パール・ハーバー』はもとより描き方の視点が異なる『トラ・トラ・トラ!』(1970年:リチャード・フライシャー, 舛田利雄, 深作欣二監督)にも同じ課題がある。質問の答は、2つの映画とも、ハワイを舞台にしなから、ハワイ人が登場しないことだ。なぜ、太平洋のど真ん中に米海軍の基地があるのか、という疑問にも通じる。

ハワイ王国は、日本に先駆けて近代化に成功した非欧米の国であった。1839年には、マグナ・カルタに模して「権利宣言」を採択し、日本に約50年先立つ1840年には「ハワイ憲法」を發布している。さらに、1845年には「ハワイ議会」が召集され、1852年には、成年男子の普通選挙権も認められた。また、明治維新後、最初に日本を訪問した国家元首は、1881年のカラカウア王で、こうした機会に日本人のハワイ移民への道も開かれた。他方、近代化の促進などのため多くの米国人がハワイで生活するようになり、1874年には米布(ハワイ)互恵条約が結ばれた。その時期、米国では秘密裡にハワイの併合計画が練られていた。1870年、米国陸軍省は「ハワイ」に関する秘密報告書をまとめ、米国がアジアに利権を得る際の地理的位置、パール・ハーバーの戦略的重要性を確認した。その後、1887年には米布互恵条約の改定で、米国海軍のパール・ハーバー独占使用が実現した。5年後の1893年、在ハワイ米国人、米国の駐ハワイ公使と結託した海軍軍艦ボストン号の武装海兵隊が、突然リリウオカラニ女王が執務する王宮を包囲してハワイ王国は崩壊した。米国にとっての「奇襲攻撃」、ハワイ王国にとっての「卑劣な攻撃」は、「もうひとつのパール・ハーバー」といえる⁶⁾。この視点は、米国や日本の視野から消し去られ、映画でも見えないものとされたのである。

ここで、さらに学生に一枚の地図をみせる。日本の歴史教科書にある日

6) 米国では、1893年米軍主導によるハワイ王国崩壊は、違法行為であったと認める謝罪決議が1993年連邦議会によって採択された。ハワイ先住民の運動によれば、ハワイは米国の軍事占領下にある。

国家の理不尽な暴力と闘えなければ、「平和」を学んだといえない（上村）

露戦争要図である。この地図を使って、教室では、日露戦争の各軍隊の配置、戦闘の推移が説明される。ここで見えなくされたものとは何だろうかと再び質問する。ロシア軍が守る東清鉄道沿線に向かう日本陸軍は、1904年2月韓国の仁川に上陸し、ソウルを占領し、平壤を通過して中国に入った。また、バルチック艦隊との海戦に向かう日本海軍が1905年5月に出撃した場所は韓国南部に建設した鎮海湾の拠点からであった。韓国は当時中立を宣言していたにも拘わらずである。さらに、1904年～05年に日露の大会戦が行われた旅順、遼陽、沙河、黒溝台、奉天はすべて中国の土地である。日本における日露戦争の描き方も、そこに住む人びとの視点を考えようともしていない。

平和教育の文脈ばかりでなく、公正な市民社会のあり方としても、社会の中で実は見えるはずのもの、見えなくされているものを見ようとする努力は重要である。

3) 市民型社会教育の実践：「中立性」の再考、「政治性」と「党派性」の識別

さらに別の授業では、2016年の改正公職選挙法による18歳選挙権を学ぶ。しかし、学ぶのは選挙の方法や仕組みではない。政治にどう参加するかそしてその意味を学ぶ。まず、選挙と投票の意味である。例えば、オーストラリアでは通常95%以上の投票率で政治家が選ばれるが、それは選挙が義務制だからである。行かないと、日本円で約2000円の罰金が課せられる。しかし、細かく見ると、その義務とは投票所に行く義務であって、その後投票するかしないかは個人の自由だ。投票所に行くとは、それほど重要なことだ。授業を履修している大学1年生に聞くと、選挙権はあるが、選挙には行ったことのない学生が多い。なぜ行かないのか。多くの学生の答は月並みだが、自分の1票では何も変わらない、からだ。そこで日本のように投票率が低いと、政治家たちはどう考えるだろうか、と問う。ひとつは、市民が、みなさんのように、政治を諦めているから、投票率が低い。そし

て、もうひとつは、市民が現在の政治に満足しているから、投票率が低い。2020年9月、ある高校での講演会で、麻生太郎副総理は「若者の政治無関心、悪いことではない」と述べた (ITmediaNews, 2020年9月9日)。何不自由ないのだから、難しい政治に関わる必要はない、とのことだ。とくに政権に近い政治家が考えることは後者である。もし、今の社会に問題を感じるのであれば、投票率を上げることで、政治や政治家を見ているぞ、というメッセージを送る事ができる。どの政治家に入れるか、どの政党に入れるかは、投票に行つて少しずつ政治を学ばばよい、と指導する。

その他、デモの組織の仕方、政治家のなり方、NGO・NPOの作り方、議会や裁判の傍聴の仕方、情報公開の権利などを学習する。デモに関しては、これを市民権だと知らない学生が多く、デモ行進は市民には迷惑行為で、デモをしている人たちはちょっと変わった人という印象がある、そうさ。ある仕事先で、大きな問題が起きた時、みなさんは組織内部の問題解決の制度を使うだろう。しかし、それが機能しない場合、退職を考える前に、もうひとつ手段がある。社会に訴えるという方法で、そのひとつにデモの権利がある。ここで学ぶのは、デモへの参加ではなく、デモを組織する方法だ。権利なので、手続きを踏めば、誰でもデモを組織できる。必要な手続きは簡単で、自治体と警察 (公安委員会) との交渉だ。デモには、出発点と終着点が必要で、一般に公園を使えば、そこを管轄する自治体の使用許可がある。また行進のルートは警察との確認の相談が不可欠で、許可をもらえば、警官が交通整理をしてくれる。実行できる段階になれば、仲間を集め、メディアに連絡して、当日取材してもらえれば、理不尽なことに対するみなさんの主張を社会にアピールすることができる。

そしてもう一点、どうして「政治」を学ぶことの理念の説明をする。高校などでは、学校は「政治的に中立」な機関なので、多くの教員が「政治的なこと」を話してはいけないと信じている。事例はあげないが、教育機関だけでなくメディアや自治体にも公共機関は「政治的中立」であるべきだとの「神話」に深く蝕まれている。その点、学生たちに、なぜ先生は政

国家の理不尽な暴力と闘えなければ、「平和」を学んだといえない（上村）

治的な意見をはっきり言えるのかと質問される。私の回答は以下のようなものだ、よく聞いてほしい、私は「政治的」な発言をしているが、「党派的」な発言はしていない、そして自分と違う意見の根拠も説明している、と。2006年に改正された教育基本法では、政治教育の規定は第14条にある。第1項には「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。」つまり投票率の重要性や市民的権利であるデモの組織法を教えても問題とはならない。加えて、第2項は次のように規定している。「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の政治的活動をしてはならない。」第2項は、政治教育を禁止しているが、すり替えがあることがわかる。よく読めば一目瞭然に「特定の政党を支持し、又はこれに反対するため」の教育、つまり「党派教育」は禁止だということだ。私は、核兵器禁止条約の批准に賛成であり、植民地主義の清算や先住民族の人権回復に賛成であるが、どこかの党派を支持しあるいは反対した結果の意見ではない。政府の政策が間違っているからであり、その根拠を明確に述べ、また政府の政策の根拠も説明している。この条件を満たせば、政府の政策に関する意見表明は、教育基本法上でも可能だ。もしこれが出来なければ、三権分立を含めて、民主主義そのものが崩壊する。近代市民社会においても、政府は無批判に晒されると腐敗するあるいは独裁やポピュリズムに流される。その先には、暴力や紛争、戦争が待っている。つまり、政府を批判する論理や方法を学ぶ「市民社会型平和教育」は、日本社会において重要な平和教育だと考える。

私の授業を受けた、学生の感想を最後に紹介しておこう。

「実際に『平和研究入門』で初日に学んだことは、戦争は戦争でも、第一次世界大戦を舞台に戦争のメリットや戦争の様相を変えた機関銃の話だった。これらの話は高校時代に学んだ敗戦の悲しみに共感するようなものではなく、リアルで戦争そのものを第三者目線で客観視す

るものであった。……戦争が起こる仕組み、残酷ではあるが人を素早く殺害する方法を論理的に知れた。それを知って何になるのか、戦争の恐ろしさを伝えるだけでいいのではないかと思う人もいるだろう。しかし、戦争の恐ろしさを伝えることや過去の出来事を嘆くだけでは平和は生まれない。戦争の仕組みを知り、戦争が起きたきっかけや戦争のメリットを紐解いてからこそ見える未来が存在し、構築できる平和があると私は考える。そして、未来は私たちの手によってつくられるからこそ私たちが論理的で理性的に過去の出来事を紐解き、考え、行動する必要があるのだ。もちろん、誰もが平和的活動を行うことを求められているわけではない。しかし、私たちには選挙権があり、情報を収集できる権利があり、多くのことを自分の手で変えることができる。」(2021年度・恵泉女学園大学1年生)

第5章 おわりに：「恵泉平和教育」の4原則

恵泉女学園大学での平和教育の成果として、2013年に確立した「恵泉平和教育4原則」と呼ばれるものがある。①非暴力の徹底=暴力を前提とした平和を否定する、②直接的・構造的・文化的暴力対象とし、平和を多面的、立体的に扱う、③平和の実現の判断は最も底辺に置かれた人々の視点から行う、④歴史的背景の検証を欠かさない(堀芳枝他, 2013, 41-46)。本稿は平和の専門教育を否定するものではない。但し、今日本に必要なのは圧倒的に平和の基礎教育だということだ。最後になるが、この大きな4原則の下に、基礎教育である「市民社会型平和教育」も存在している。

参考文献

麻生太郎『自由と繁栄の弧』幻冬社、2007年。

上村英明「恵泉女学園大学の平和教育と平和学」日本科学者会議編『日本の科学者』53巻1月号、本の泉社、2018年1月号。

国家の理不尽な暴力と闘えなければ、「平和」を学んだといえない（上村）

上村英明「平和はうまく教えられているか？—「恵泉の平和学」から「平和の基礎教育」を考える」『社会が変わるとはどういうことか？』（廣岡守徳編），有信堂，2019年。

岡本三夫『平和学—その軌跡と展開』法律文化社，1999年。

岡本三夫・横山正樹編『新・平和学の現在』法律文化社，2009年。

ヨハン・ガルトゥング（西村文字訳）「平和のための平和を体した教育—それは可能か」『平和研究』第2号，日本平和学会，1997年。

ヨハン・ガルトゥング（木戸衛一，小林公司，藤田明史訳）『ガルトゥングの平和理論』法律文化社，2006年。

君島東彦編『平和学を学ぶ人のために』世界思想社，2009年。

越田清和編『アイヌモシリと平和—〈北海道〉を平和学する』法律文化社，2012年。

児玉克哉，佐藤安信，中西久枝『はじめて出会う平和学—未来はここからはじまる』有斐閣（有斐閣アルマ），2004年。

桜井哲夫『戦争の世紀—第一次世界大戦と精神の危機』平凡社（平凡社新書），1999年。

竹内久顕「平和教育をつくり直す」『平和学を学ぶ人のために』（君島東彦編），世界思想社，2009年。

竹内久顕編著『平和教育を問い直す—一次世代への批判的な継承』法律文化社，2011年。

日本平和学会編『平和教育といのち』（『平和研究』第52号），早稲田大学出版部，2019年。

藤原婦一編『テロ後—世界はどう変わったか』岩波書店（新書），2002年。

Bridge For Peace編『私たちの歴史認識—戦後世代の声』Bridge For Peace，2009年。

星野英一・島袋純・高良鉄美他『沖縄平和論のアジェンダ』法律文化社，2018年。

堀芳枝・上村英明・高橋清貴編『学生のためのピース・ノート』御茶の水書房，2013年。

ベティ・リアドン，アリス・カベスード（監訳：藤田秀雄，浅川和也）『戦争をなくすための平和教育：「暴力の文化」から「平和の文化」へ』明石書店，2005年。

（2021年8月30日脱稿）

（恵泉女学園大学人間社会学部教授，市民外交センター共同代表）