

# 大学生の回想にみる平和教育実践の諸問題

山内規嗣

(2007年2月28日受理)

## Problems of the Peace Education Practice deduced from Recollecting the University Students

Noritsugu YAMAUCHI

It is as for purpose of this study, to analyze of contradiction between purpose of peace education and peace education practice in Japan on the basis of the recollection of the university students, and to obtain the clue of the practical improvement. Part of peace education practice forms non peaceful feelings and intellectual understanding and practical attitude. For example, the child forms the image of the enemy via the peace education practice of part, and acquires the hate for this enemy than the hate for war. Structural problem of peace education practice exists in this background, but the teacher and the child are difficult to recognize the fact. As for being conscious of this problem, super it is superior to the micro power in school training, via peace education practice it can become the basis which actualizes the study of learner subject.

**Key words:** Peace education, Peace learning, School education

キーワード：平和教育，平和学習，学校教育

### はじめに

本学では1949年新制大学としての開学以来、「建学の精神」にて「自由で平和な一つの大学」を謳い、また2003年の「大学運営の基本方針」においても理念5原則の1つとして「平和を希求する精神」掲げているように、平和への探究が全学的テーマとされてきている。「広島」大学が有する歴史的課題を自覚的に担おうとするこの姿勢に基づいて、本学における平和問題に関する専門の研究や授業科目のみに限らず、すべての研究・教育は、人間形成や知的・文化的創造という広い視点から日々これに携わっていることになる。

論者自身もまた、この視点にたつて、担当する教職必修科目の一部時間を用いて平和について講義し、さらに小学校教育における平和教育のありかたについて履修学生達との間で意見交換を行い、相互学習の場としてきた。広島県・長崎県出身の学生も多く含まれるその履修者から得られた記述意見のなかには、幼少期から積み重ねられてきた平和教育の成果を示す回想が、少なからず示されている。次に掲げる2つの学生コメントは、そのような平和教育実践による態度形成の典型的事例である<sup>1)</sup>。

#### <コメント1>

身近にいる原爆被災者の話を聞いたり、映像を見たりすることで自然に小学生のころから（生まれたときからかも）平和祈念日について考える動機づけをされて育ったような気がします。（2000.7.17）

#### <コメント2>

〔広島〕小さい頃に、原爆や、戦争の写真や映画を嫌という程見せられて、特に低学年の頃はそれを見た日は眠れないほど、こわかったのを覚えています。毎年、登校日が来るのがこわくて嫌でした。しかし、平和教育は絶対必要だと思います。自分がこわくて嫌な思いをしたのは事実ですが、それを他県の人には全く知らないという事実を知った時、もっとこわいと思いました。私たちは、小さい頃から、体に、戦争はこわいものだという考えがしみついています。その感覚がない人がいるというのもこわいことです（2000.7.17）

コメント2に見られるように、平和教育に熱心な広島県・長崎県とそれ以外の地方とでは、平和教育の実践的努力における明らかな地域差が存在する。しかし、ここで本論の問題対象として注目するのは、そのよう

な格差よりもむしろ次のような、熱心な平和教育を受けてきたはずの学生が記した否定的な回想である。

### <コメント3>

全校生徒が登校させられて平和学習を「させられ」てました。教師も嫌悪感丸見えだし暑いなあ〜うざいなあ〜としか思った事がなかったように思います。「戦争なんかいけないものに決まってるじゃん何で毎年こんなやるんだ〜」と思ってました。その意識自体が平和学習の賜物、と言われればミもフタもないですが、記憶に残ってる限りでは、不益な時間だったように感じていたようですね。(2000.7.17)

このコメントは、広島県出身の学生が、夏季休業中である8月の全校登校日の印象について記したものである。これほど端的でなくとも、否定的な回想を記す広島県・長崎県出身学生は、1999年から2005年にわたり毎年複数存在している。彼らは平和教育の目的と重要性を理解しながらも、自ら経験した平和教育実践がその目的を全うしていなかったことを、そこで指摘しているのである。

もちろん、このような意見を記す学生は両県出身者の全員ではなく、多数意見を占めているのは先述のような平和教育を肯定的に評価する意見である。比率をみるかぎりでは、この学生達が学んだ時期の各地の平和教育実践はおおむね成功しており、否定的な少数意見はその学生自身の学習態度の問題を指し示すものでしかない、と言うことも可能ではある。しかし、そのような統計学的思考のみに依拠することが、個人の唯一性を捨象した画一的な人間像を招来しようという危険性をふまえるならば<sup>2</sup>、個人の尊厳と普遍的人間性の認識に基づく民主的社会のありようを探究すべき平和教育においてこの少数者の存在をいわば「逸脱」として無視することは、平和教育の本来の目的に反することになる。しかも、以下にみていくように、否定的な回想を記述する学生は、おおそ真摯な学習態度をその文面に示しているのである。

それゆえ、本論の課題は、それ自体としては正当な教育目的を有する平和教育が、なぜこのような意見を一部の学習者に生み出すような平和教育実践として現実化するのかについて検討し、その問題に対する改善の端緒を探り出すことにある。

## 1. 平和教育の目的とその諸様相

平和教育が「平和的」な人間の育成を目指すというとき、この「平和的」という概念には、平和教育実践

においていかなる含意が与えられているのか。その具体的内容の手がかりが、次の学生コメントにある。

### <コメント4>

ある道徳の授業で、戦争というテーマを扱った授業があったそうです。その授業の感想で、子どもは「戦争って悲しいね」と言ったそうですが、教師は「戦争を悲しむだけでなく憎まなければ、この授業は失敗です」と言ったそうです。(2005.7.25)

ここに記された、戦争を「憎」むという心情の形成は、戦後の平和教育実践において一つの要点と考えられてきた。例えば藤井敏彦は、1972年の時点で平和教育の目的について以下のように述べている。

- 「(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、戦争をひきお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。」<sup>3</sup>

これらの項目のうち、(1)では戦争と平和に対する基本的な心情の育成、(2)では戦争についての本質的理解、(3)では平和実現を目指す実践意欲・態度と実践力の形成が、それぞれ目的構成要素として掲げられている。また、これらの諸要素は、学習指導要領において道徳教育の目的として示されている道徳性の4様相、すなわち(道徳的な)心情、判断力、実践意欲と態度、実践力とほぼ一致する。言うまでもなく、日本国憲法や教育基本法に掲げられた平和主義の理念は、学習指導要領では例えば「民主的」で「平和的」な社会・国家の構成員へ向けての人間形成という道徳の目標として具体化されている以上、平和教育は道徳教育と自ずから重なり合う<sup>4</sup>。そして、コメント4に挙げられた教師は、このような平和教育の目的論に基づいて、戦争に対する「憎しみ」を子どもの心に育成する授業実践を行おうとしたものと考えられる。

このような目的論を提示した藤井自身は、1990年代初頭において、大学の教員養成カリキュラムの担当授業科目に、これに基づく平和教育論を組み入れていた<sup>5</sup>。このとき藤井は、とくに大学教育の特性をふまえて(2)の知識・科学的理解に重点を置く一方、まさにこの「戦争と平和に関する情報・知識には欠けている」として、高校までの平和教育実践の問題を指摘している。それでは、この問題提起からおおよそ10年後の学生達は、自らの学習体験をどのように問題化していたのだろうか。

## 2. 諸様相についての問題意識とその背景

学生コメントにおける平和教育実践への批判は、先述した心情、知的理解、実践的意欲などの全てにわたって確認できる。しかもそれは、以下にみるように、平和教育の目的が未達成のままにあるというだけでなく、平和教育の目的自体を一部の平和教育実践が否定してしまっている可能性さえ示している。

### (1) 心情の問題

#### <コメント5>

[小学校中学年] 親と広島原爆の写真集を見たが、その時、確かにただショックなだけで、そこから「戦争は絶対だめだ」という考えにはつながらなかった。発達段階を踏まえた教育はとても重要なものだと実感した。(2001.7.23)

#### <コメント6>

[小学校8/6登校日] 私は、その授業が大嫌いでした。原爆の落ちた日のアニメや人形劇、絵本を見て、生々しいシーンの絵を見て、こんな事実があったんだよ、という授業…。怖いというイメージの他に何も残っていません。授業の方法によっては、その内容が、道徳的内容にならないと思いました。(2005.7.25)

#### <コメント7>

[広島原爆資料館に小5、長崎に小6のとき見学、耐えきれず] 初めて全部目を背けずに見れたのは、大学1年になってからでした。私は泣きながら全部資料館を見通しました。吐き気はありましたが、視覚的情報によるものではなく、精神的・心理的いたみからくるものでした。現実を直視するためには大人になることも必要なきときがいっぱいありますね。(1999.7.5)

#### <コメント8>

[長崎] 小学校低学年のころは写真などがただただ怖いばかり、それ以後はもう「聞きあきた」という感じでした。(1999.7.5)

#### <コメント9>

中学生のころ、しつこ過ぎていやになりました。戦争のおそろしさを伝えることは大切ですが、あまりにグロテスクなものは、その後戦争関連の資料をみる気をなくさせると思います。(2000.7.17)

以上、平和教育実践を通じて、戦争に対するよりもむしろ平和教育に対する嫌悪感や心理的抵抗を抱いた、という典型的コメントを列挙した。これらの学生が一律に指摘しているのは、児童・生徒の発達段階や感受性の限界を踏み越える内容をもつ教材の提示が、子どもに戦争への憎悪や基本的な戦争・平和認識を獲得させる以前に、そのような授業実践そのものに対する嫌悪感や拒否感を抱かせてしまい、継続的かつ主体的な平和学習をかえって妨げてしまう、という問題である。これについては、例えば1982年の段階でも、宗藤尚三が、幼児期における平和教育実践の立場から、すでに次のように批判している。

「幼い子どもに最初から残酷な戦争の話をしたり、悲惨な写真を見せたりすることは、かえってナイーブな幼児の心に恐怖心を植えつけ、人間や世界に対する不信感とニヒリスティックな感情を育てることになるだろう。」<sup>7</sup>

この批判にある通り、発達段階を無視した教材を使用する平和教育実践によって恐怖心などの否定的感情を強烈に体験させられた児童は、そこに生じる人間と世界への不信感や自己の無力感によって、平和教育の目的を構成する「平和を希求する意欲・態度」の形成を阻害されてしまう。そして、子どもの成長にしたがってそれらの教材が与える強い刺激に耐えられるようになったとしても、その時点で子どもはすでに内面形成されている心理的抵抗を新たな教材に対しても反復し、戦争に対する恐怖心の代わりに、戦争に関わる知識一般に対する嫌悪感や倦怠感を抱くことになる。そして、現行の平和教育実践が戦争の陰面として平和を認識させるという方法論に基本的に依拠しているために、その嫌悪感や倦怠感はそのまま平和教育実践に対するものに転化する。つまり、このような平和教育実践のみでは、戦争に対する憎悪よりも、むしろ平和教育そのものに対する憎悪や受動性を育ててしまうという転倒が、ここに見出されるのである。

ところで、すでに見てきたように、平和教育と道徳教育は密接な関連性を有している。しかし、これを上述のような平和教育実践の場面で捉えたとき、かえってそこに平和教育と道徳教育の断絶が露呈してしまう可能性があることを、次の学生コメントが示している。

#### <コメント10>

[小] 戦争の恐怖を教えられるばかりで、友だちの中にはそれがもて、戦争にかかわるものは見たくもなくなってしまう人もいます。私も苦手で、何度も夜こわい思いをしました。その平和教育で学んだのは、確実に戦争の恐ろしさばかりですが、私が平和を

本当に大切に思えるように育ったのは、私の周りに広がっていた人間関係が、仲よく、共に生きることの楽しさや心地よさをとても自然に教えてくれたからかもしれません。(2005.7.25)

この学生コメントが例示しているのは、戦争を否定することを通じて平和を学ばせる平和教育実践によっては、平和を愛する心情が育成されなかったという経験的事実である。学校生活や家庭生活における平和的な人間関係の構築が、平和教育にとってきわめて重要な意義を有するという認識は、多くの平和教育論者に共有されている。しかし、そのような平和的・人間的な関係ならびに環境の構築が学級経営や道徳教育に専ら委ねられる一方で、平和教育実践はそれらと切り離された特別なカリキュラムや行事として位置づけられ、しかもそこで戦争の悲惨さが子どもの感情の許容度を越えて教授されるとき、その子どもが、前者によって獲得した「平和の尊さと生命の尊厳」の日常的なものとしての理解と、後者によって獲得した戦争に対する非日常的なものとしての憎悪とを、人間・社会の理解総体のうちに関連づけることは困難となる。そして、戦争に対する憎悪よりも平和教育に対する拒否感が優越する場合には、子どもは、平和を愛する心情を、平和教育に積極的な関心を持たないという態度によって逆説的に示すことになるのである。

## (2) 知的理解の問題

### <コメント11>

私が小学校の時からずーっと学校で学びつけてきたことは「戦争はいけない!!」ということだけでした。(2000.7.17)

藤井がその不備を指摘していた知的理解の問題について、この学生は、12年間の平和教育実践を通じて、不備という以前に、幼少期の理解から一歩も進まなかったかのように記している。この学生と、被爆者や戦争体験民間人などの語り部から経験談を直接聞く機会を与えられた学生達とを比べると、平和教育実践に対する評価の差はきわめて大きい。そのような実際の人間による戦争体験の伝達は、個人的体験としての限界があったとしても、戦争の被害実態を追体験するという、学校教育と質的に異なる教育内容を有している。しかし、平和教育実践がそのような質的な理解の進展ではなく量的なそれを目指すとき、多くの学生コメントで指摘されていた類似教材の反復提示に陥るか、子どもが理解すべき戦争の悲惨さの水準を絶えず上昇さ

せていくかが選択されることとなる。

### <コメント12>

小学校から高校まで毎年夏になると戦争映画ばかり見せられました。高校生になると、そのあと1人でトイレにも行けなくなるというような残酷で生々しいものばかり見せられて本当に嫌でした。このような戦争をもうくり返してはいけないという考えを持たせるためには有効なのかもしれないけど、それがなぜ起こったか、ということについては今考えるとほとんどふれられていなかった気がします。(2003.7.14)

戦争の悲惨な実態について繰り返し教授される一方で、戦争の原因や歴史的背景について具体的・理論的に理解するための教材を与えられないままにおかれた結果、これらの学習者は、「戦争なんかいけないものに決まってる」(コメント3)という初歩的な認識から踏み出す契機を得られず、それを発展させようとする意欲・関心をも失っている。

その一方で、子どもがなご積極的な学習意欲を有していた場合、その手がかりを、自らの学習意欲を満足させない平和教育実践ではなく、学校教育の外部に見出すという可能性がある。

### <コメント13>

軍部がまちがっていた、とは私も思います。しかし、もっと別の角度から戦争について考えることができるような授業があっても良かったのではないかと思います。でも戦争に関して敏感になりすぎている日本ではムリなんですかね。(2000.7.17)

### <コメント14>

【『戦争論』を早くに読んだ】学校ではあまり深く教えてくれなかった、考える機会がなかった『戦争』というものをもっと深く知りたい、という気持ちだったと思います。そういう気持ちで読むと、あの本は強烈でした。[考える場が学校には絶対的に少なすぎるのではないかと] (2001.7.23)

これらのコメントにみるように、一部の学生は戦争についての理解を深化させようとする学習意欲を持つがゆえに、小林よしのりの漫画作品などに代表されていたいわゆる「自由主義史観」を平和教育の対抗言論として認識するに至っている。

また、平和教育において戦争の否定として提示される平和の概念を、批判的に検討しようとする学生も存在する。

<コメント15>

「平和」とか一言でいうけど、殺人・誘拐・理由なき快樂に近い犯罪、このようなものが起こっている今の日本が本当に「平和」などという言葉を手軽に口にしていいものなのか、最近ニュースなどを見てよく考えます。(2003.7.14)

このコメントを記した学生は、平和概念の理解を、<平和一戦争>という明快で単純な対立図式から、日常生活にも伏在する非人間化的暴力性の批判へと深化させるための手がかりを獲得している。じつは、これと同様の内容は、従来の平和教育論においても、例えば宗藤の次の叙述にすでに示されていた。

「たとえ社会がどのように争いのない平和な状態であっても、そこに生きる人間の権利が無視され、非人間化されているならば、そこには平和は存在しない。」<sup>8</sup>

しかし、この疑問が平和概念の深化へと展開せず、たんに日常的世界の相対化や、戦争状態と平和状態の境界の曖昧化をもたらすのみに終わるならば、それは「万人の闘争」としての日常世界認識へ、すなわち非人間化へ向かう力を普遍的・必然的なものとして理解するという悲観的運命論への転倒へと至ることさえ、可能なのである。

(3) 実践的意欲・実践力の問題

<コメント16>

私は広島での平和教育には否定的です。「戦争はダメだ」という感情論ばかりで、「どうすればいいのか」「なぜダメなのか」という具体性・理論性に欠けているからです。実際、高校生にもなると、平和教育はウンザリ、という人が結構いて、かなり問題じゃないかと思えます。(2000.7.17)

この学生は、自らの体験した平和教育実践について、知的理解の問題とともに実践力育成の欠落をも指摘している。近年では、「構造的暴力」(ガルトゥング)の視点から平和教育カリキュラム編成を行う外国の実践事例が日本にも紹介されているが、そこでは、個人間の対話的・受容的關係の構築が、戦争回避と平和実現のための基盤として位置づけられている。つまり、いじめの解決などといった身近な対立を学習材として、子どもが人間の暴力性を日常生活と自分自身の中に認識し、その理性的超克を通じて実践意欲・実践力を形成していくことが、目指されているのである<sup>9</sup>。

しかし、すでに述べたように、日本の学校教育では一般にそのような関係構築が学級経営や道徳教育の対

象とされているとすれば、戦争の実態を中心に教授する平和教育実践の中に、子どもが直接的な効力を速やかに実感できるような平和実践の具体像を組み入れることは難しい。

<コメント17>

小さい頃(小学生)平和学習の感想文には「戦争はいけない」ということばかり書いていた。中学生になって、日本も「悪い」ことをしてきたのを知り、でもやっぱり「いけない」としか書けなかった。今、既に「戦争とは...」と説明できない。でも「いけない」とも言うことができなくなった。TVで起こっている内戦も「やめて」と言えなくなった。何ができるのか。事実を、因果関係を、結果を、自分なりに理解して伝えること、だろうか。(2001.7.30)

この学生コメントでは、おそらくは「十五年戦争」の視点を取り込んだ平和教育実践のもとで学びながら、それにもかかわらず、あるいはかえってその学習を媒介として、実践的意欲を減退させていったという転倒の過程が示されている。戦争に対する自己の無力感、幼児期のみならず成人期においても、世界と自己についての認識を成熟させることによって、戦争認識の拡大による平和実現への自己の実践力の否定というかたちで生起するのである。

以上に示されてきたことは、一部の平和教育実践を通じて、平和教育を否定するような心情や知的理解、実践的態度等を学習者が形成している可能性がある、という問題であった。このような転倒は、学生コメントに明記されているように、コメント記述者によって自覚されているものであり、またそのいずれもが、個々の平和教育実践における方法・内容上の不十分さや画一性などにひとつの原因をもつものである。それゆえ、これらの問題に対しては、教育者の問題視野を知的理解のみならず心情や実践的態度形成にまで拡大することによって、大学教育によるその補完・発展も含め、現行の平和教育実践の延長上において解決可能であると考えられることもできる。

しかしながら、学生コメントが提起している問題は、上述のような転倒にとどまらない。学習者が自覚しやすいそれらの問題とは異なり、平和に対立する心情等が一部の平和教育実践によって子どもにまったく無自覚に形成されるといういっそう重大な問題が、次に論じられることになる。

### 3. 非人間化的認識の形成

<コメント 18>

[中1] アメリカのことをひどい国だと思ってすごくドロドロした気分になっていた。でも、傍らにいた外国人の男の人が展示品を見ながら涙を流していたのを見て、ものすごくハッとしたのをよく覚えている。(2001.7.30)

このコメントを記した学生は、なぜその場面で「ものすごくハッとした」のか。それは、平和教育実践を通じて形成されていた外国人のイメージと、実際に目の当たりにした外国人の個人像との間に断絶が存在していることに、この学生が偶然にも気づき、それと同時に、後者によって前者の一面性を認識しえたからである。すなわち、この学生は、原爆投下という歴史的事実を認識したさい、加害者としての「ひどい国」という一面的なアメリカ像によって、そこに住む個々のアメリカ国民間の意見の相違を捨象していたが、原爆資料館見学時に個人としての外国人の感情表出を偶然目撃することで、アメリカ国民を含む連合国民が自分と同じ感情をもち平和を希求する人間・個人であるということ、ようやく認識できたのである。もしもここでの偶然がなければ、コメント18の記述者は、「ひどい」アメリカというイメージをその後も保持し続けたかもしれない。

日本の平和教育実践において、アメリカは原爆投下の責任を日本と分かち合っている。戦争責任・加害責任の問題そのものは本論の主題ではないが、平和教育実践の領域に限ってみれば、例えば、従来の一面的な被害者意識に対する反省に基づいて「十五年戦争」の視点から体系的な平和教育実践を行う古谷博の著作<sup>10</sup>と、そのような加害責任に対する一定の反論を行おうとする高橋史朗の著作<sup>11</sup>とは、具体的な戦争理解における対立点が見出せるにもかかわらず、アメリカを加害者として位置づけることについては共通している。そして、そこでは、原爆投下に至るアメリカの国家政策・戦略決定の過程とその帰結は具体的教授内容として包摂されるとしても、原爆投下に多様な反応を示した個々のアメリカ人の姿は登場しない。彼らは、あえて言えば、そのような平和教育実践の視野からは対話不可能な他者として排除されているのである。ここには、国民を構成する個人の多様性に対する認識なしに、善悪二元論的に敵一味方の区別を行おうとする態度へと誘う経路が、図らずも準備されている。

この結果として生起するのは、平和を希求し個人の尊厳を守ろうとする人間的思考と、個々のアメリカ人

のありようや歴史的文脈などを知らないまま、「アメリカ」なるものを非人間的行為の主体として、すなわち対話不可能な「敵」として憎悪するという「非人間化」的＝戦争的認識とを、両者の間の矛盾について無自覚な状態で子どもが獲得するという問題状況である。戦争への憎悪は、先の事例では平和教育実践への拒否感に転倒していたが、ここでは、戦争「加害者」や「敵」への憎悪という、より重大なものに置き換わってしまっている。

<コメント 19>

戦争に対する戦いと、戦争主義者に対する戦い。私たちはこのことを普段意識してなさすぎる、あるいは混同している気がする。(2002.7.29)

相手が本当に「戦争主義者」かどうかはさておき、そのような相手を何らかの非人間的イメージによって「絶対悪」や「敵」として一面的・類型的に表現することは、その集団を構成する個々の人間の差異を隠蔽することに結びつく。そして、これと表裏一体となっているのが、そのような「敵」にすべての「悪」を押しつけることで、「味方」集団の暴力性・攻撃性を否定し、あるいは「正義」の行為者として正当化するという思考である。このようなイメージ手法は、戦中日本の学校教育はもとより各国の戦時宣伝や人種差別的行為に共通して見いだされる。例えばキーンはその著作『敵の顔 憎悪と敵意の心理学』の中で、「敵」への憎悪と敵意を小児的なパラノイアとしての『影』の投射」、すなわち自己の暴力性を否定するために他者にそれを投射する自己防衛機制であると指摘する。そして、「戦争の主な責任は、悪者や心のねじけた人間にではなく、ごく当たり前の善良な市民たちにある」という事実、つまり自分自身が戦争行為者になりうるという事実を直視せずに、加害責任を国内外の他者に負わせるとき、それは戦争を否定しながら新たな「敵」イメージを創出するという戦争的行為にほかならない、と批判するのである<sup>12</sup>。これと同じ状況が一部の平和教育実践でも生じていることが、コメント18からも、そして次の学生コメントからも、確認できる。

<コメント 20>

[小、原爆資料館] 私が思ったことは、「ひどい。アメリカはなんてひどいことをしたのだ」ということでした。このような考え方は、結局アメリカを「モノ」化していて、ひとりひとりの心の葛藤などには目を向けていないと思います。[いじめ問題にもつながる]

自分にとって許せない相手でも、その人にも家族などがあり、その人を必要としている人がいることを忘れてはならないと思いました。(2001.7.30)

この学生の場合は、「敵」国を非難する自分自身の態度もまたじつは他者を非人間化するものだったということに気づき、日常的な暴力性に対する内省的視点を獲得できた。しかし、もしもこの認識なしに、自らがその正義感に基づいて「敵」と正対する側にあるという暗黙の自己了解と、「敵」への憎悪とが、一人の子どものなかで結びついてしまったとするならば、その子どもは、対話を拒絶し「敵」を排除するという行為が、それらに潜在する自分自身の暴力性について反省する契機のないままに、容易に正当化されてしまうだろう。それは、例えば、一人の「いじめっこ」を対話不可能な他者として集団で排除しようとする子ども達の、無批判な正義感と通底する。

それにしても、このような子どもの態度そのものは、これまでの平和教育実践においてまったく認識されていなかったわけではない。例えばすでに1970年の時点で、ある小学校教諭は、原爆投下の被害についての説話後に提出させた小学5年生の感想から、次のような少数意見を引用し問題視しているのである。「くやしい。日本もあれくらい強いばくだんを持っていたら、たくさんの人を救われていたかもしれない。」「落とした国に五、六ばつしかえしをしたい。」

これに対してその教諭は、被害者の実態に即した理解や戦争の原因についての認識等を喫緊の教育課題として挙げている。しかし、これらの感想において子どもが、「悪」である「敵」と「正義」である「味方」のイメージを形成していることと、それが自らの平和教育実践によってもたらされた可能性については、記述をみるかぎりでは自覚されておらず、したがってこれらの問題への対応も今後の教育課題の中に挙げられていない。この事例にかぎって言えば、憎悪による他者の非人間化という問題が、従来の平和教育実践の視点から看過されていることになる。

もちろん、戦争責任や加害責任の議論をたんに曖昧にしてしまうような相対主義は回避されねばならない。しかし、とくに児童期の子どもは、戦争という抽象概念を操作することがまだ困難な発達段階にあるとすれば、子どもは戦争そのものを憎悪するよりも、むしろ、平和教育実践において与えられる事例の中から戦争の暴力性を体現する「加害者」を選び出し、これを憎悪してしまうことになる。つまり、その場合には、子どもが平和教育実践を通じて戦争的な心情・理解・態度をまったく無自覚に獲得するという、よりア

イロニカルな転倒が出来る。しかも、教師がこれと同様の戦争的な諸相をすでに内面化している場合には、その問題性は教師自身にさえ把握されないのである。

#### 4. 平和教育実践の抑圧的雰囲気

最後の問題事例として取り上げるのは、平和教育実践それ自体から学習者が感得した抑圧的雰囲気についての学生コメントである。

<コメント21>

戦争や平和、そして人権といった言葉がでると必ずといっていいほど暗い感じの授業になってしまいます。小学校から人権問題等については学習しているんですが、その答えが全て同じであるような気がします。それが当然なのかもしれませんが…。(2001.7.23)

<コメント22>

[広島出身]平和学習はとても活発に行われていた。しかし、結論はいつも、「戦争はダメ。平和がいい。」だったと思う。もっと、そういった子どもの考えを揺さぶるようなことを教師が提示すればいいと思うのだが、それさえも許されない雰囲気が広島にはあるような気がする。(2003.7.14)

学生自身が述べている通り、平和教育のあらゆる実践を通じて形成されるべき価値判断は、平和の実現が望ましいというきわめて自明のものである。平和教育を平和学習と呼ぶ場合でも、学習論は一般に学習過程の多様性と学習者によるその自由な構成を主張しつつ、獲得される価値そのものについては学習者の完全な自由に委ねず教師による指導を前提としているのであるから、子どもが平和学習を通じて戦争肯定的な認識を形成することは、学校教育の目的を参照するまでもなく許容されるものではない。

しかし、日常的な水準で自明なものと思なされる平和概念の理解を、平和教育実践を通じてその水準から深化させ実践的態度形成に結びつけていくことは、本来の平和教育の目的に適うことであり、それゆえコメント22において提起されているように、子どもの無自覚な価値判断に揺さぶりをかけてその根拠を自覚させ認識を深化させるという授業方法も、道徳教育における「価値の明確化」などの方法論と同程度の意義を有するはずである。しかし、学生コメントを見るかぎり、彼らが経験した平和教育実践について、そのような揺さぶりが教師の側から与えられたという記述はま

つたく存在しない。むしろ、それは、子どもの側のいわば逸脱的態度によって与えられる。

<コメント23>

[小学校の平和教育、先生は頭ごなしに戦争の悪を訴えていたが]感想を書かされた一人の男の子が「戦争はカッコイイ」と書いていた記憶があります。(1999.7.12)

<コメント24>

小学校3年生のとき、『はだしのゲン』を授業で見、その後クラスで感想を言い合う場がもたれました。となりの男の子が「鉄砲とかかっこいいから、別に戦争はいいと思う」と言ったことがすごく印象に残っています。その後、話し合いがどう進んだとか、先生が何を言ったかは全く覚えていませんが、その男の子の言葉は忘れられません。(2004.7.26)

道徳教育でも重要とされる、無自覚な価値判断を批判的に再検討するための契機を、これらの学生は、戦争を肯定する同級生児童の意見のなかに見出している。その強烈な印象は、一方的な平和教育実践による価値判断の教え込みに対する反発として、あるいは、表面上は自由な話し合いの場でありながら教師が求める結論を子ども達がすでに暗黙のうちに了解しているという状況に対する異議申し立てとして、学生の記憶に刻印されている。このような子どもの側からの揺さぶりに対して、教師は一般の学習支援の授業実践と同様に、教師の一定程度の指導のもとで子ども同士の議論にいったん委ねることができるだろうか。

平和教育実践においてこれを具体化しようとすれば、例えば、戦争や原爆投下を肯定する側と否定する側のディベートなどといった授業構成を想定しよう。しかし、すでに見てきたように、平和教育を通じて子どもが戦争への憎悪を戦争加害者への憎悪に転倒したかたちで獲得していたとするならば、このような授業実践は、戦争肯定側に立った子どもを、それ以外の子どもたちが「戦争主義者」「悪」「敵」として非人間化する契機を与え、かえって学級内に戦争状態を巻き起こしてしまう可能性がある。その危険性を回避しようとするれば、教師の指導はより直接的なものにならざるを得ない。

<コメント25>

先生が求めていると明らかに分かる考えに疑問を投げかけたら、その考えを改めるよう言われたのを覚えている。(2002.7.22)

この学生の経験では、教師は子どもに直接的指導を行っているが、その疑問に対する答えをも、子どもが納得できるかたちで同時に提示しえていたのかどうかは、このコメントのみからは判断できない。

その一方で、教職を志望する小学校教員養成課程所属学生という立場から、そのような子どもからの揺さぶりに対する不安が存在しているということが、別の学生コメントに示されている。

<コメント26>

戦争について他の知識をもって理屈づけてくる生徒について、そのようなこと思ってもみませんでした。本当に困惑してしまいます。実際そのような生徒に対してはどのように対応・指導していくべきなのでしょう。(2003.7.14)

ここであらためて確認しておくが、コメントを引用した授業科目の履修学生は平和教育に対して決して無関心ではない。例えば2005年度「道徳教育指導法」(履修者約100名)において、平和教育にかかわる講義の回に寄せられた質問・意見等の学生コメントは59件記録されているが、これは他の回の平均26件に倍する。各学生が経験した平和教育実践に対するそれぞれの批判や疑問は、このような高い関心に裏打ちされたものである。しかもそれは、学習者側からの一面的な批判や第三者的な意見にとどまらず、次のコメントにも見られるように、将来の教師として自分自身が平和教育を実践しようかどうかという主体的な問いを、明らかに導き出しているのである。

<コメント27>

この前行った小学校の観察実習で、子どもが「はだしのゲン」の絵本を出して、おもしろがって大勢で見て、騒いでいる場面を見かけた。私はこれを見たとき、この子たちに本当の戦争のおそろしさを分かってもらうにはどうしたらいいんだろう・・・と悩んだ。(1999.7.5)

<コメント28>

映画をみたり、プリントをよんだり、話を聞いて、いつでも「感想文」を書かされた。毎年同じ内容を書いてしまう自分が居ていやだった。どんな形で教師はこんな悩みを解決したらよいのだろうか。(1999.7.5)

とくにコメント28では、平和教育の目的を全うできなかった過去の学習者としての反省と、将来ひとりの教師として同じような教育実践を継承しかねない不



安とが、平和教育実践への批判を仲立ちとして結びつけられている。この観点に立ったとき、次のそれぞれ異なる学生による2つのコメントは、平和教育実践に対する教職志望学生の意識を端的に示す一例として、相互に関連づけることが可能となる。

#### <コメント29>

広島においても形式だけという気がします。平和公園の見学、映画鑑賞...etc 先生達もやらなくちゃいけないからという気持ちだったように思います。教育ってそういう義務感にとらわれた気持ちでやるのでは、意味がないと思います。(2000.7.24)

#### <コメント30>

全然しないわけにもいかないし、平和教育って難しいなあと思いました。(2000.7.17)

すなわち、ここに見出されるのは、平和教育の重要性を理解しながらも、その目的を充足するような平和教育実践の具体像を過去の自己体験によって獲得できていないために、自信のないまま「しないわけにもいかない」ものとして向き合わざるを得ない学生が、しかし同時に、そのような義務感に依拠する教育に「意味がない」ということをすでに自覚している、という閉塞感である。

それでは、彼らが実際に教壇に立ったとき、このような意識に基づいて平和教育を実践しようとするれば、どのような問題が生じるか。既存の教育内容・方法を自分なりに改善することは、その理論的根拠に自信がない以上、困難である。そして、自分が対応できないような疑問や揺さぶりを、教師の側から子どもに与えることはもちろん不可能であり、また逆に、子どもの側からの問題提起に対しても、その考え自体を改めさせるか、そのような問題提起を未然に防ぐことが、当面の方策となってしまうだろう。

その場合、教師は自覚の有無に関わらず、その最も効果的な手段として、子どもが素直な意見を言いがたい抑圧的な雰囲気や学級に形成する可能性がある。しかも、そのような雰囲気は、結果的に、平和を肯定するという望ましい態度を学級全体で共有しているかに見えるため、教師も子ども達も、そのような平和教育実践の帰結を肯定的に評価することができる。しかし、その教室で何らかの疑問や別の意見をもつ子どもや、その雰囲気自体に批判的視座をもつ子どもが、少数ながら存在した場合、その子どもは、一体化した雰囲気や学級から排除されないために、その少数意見を隠蔽する。そして、その子どもは、多数者に感知され

ない「他者」というかたちで、やはりその子どもも本来のありようを教室から排除されてしまうこととなる。この潜在的な他者排除の可能性を示すのが、次の2つのコメントである。

#### <コメント31>

平和学習をする時の教室の雰囲気は何だかいつもと違った。絶対的に平和が正しい!という空気が漂っていて、年があがるにつれて、何だかへんな気持ちになった。今から思えば、「非民主的」な空間が、知らず知らずのうちに生まれていたのかもしれない。(2002.7.22)

#### <コメント32>

[平和教育の授業中に違和感]自分も戦争はいけなと思っていますのだけれど、急に皆が「戦争反対!!」という考えの下、にわかにつらな雰囲気や戸惑いを感じたのだと思います。でもこんな気持ちをもつ自分はダメだ、と思って、そんな気持ちは隠していました。日の丸、君が代問題を高校で学んだ時も、同じような思いをしました。クラスの雰囲気が急に1つの考えに団結して、この考え方バンザイ!!という感じになるのが妙に変な感じで、違和感を感じていました。今振り返ってみると、私は、他の考えとは有無を言わず排除して、1つの考えを皆が支持する、という点で上のような授業はおかしいと無意識に思っていたのだと思います。もっと視野を広くした授業だったら…とと思いました。(2002.7.29)

これらの学生コメントは、教師の側からすれば明らかに授業目標を達成した実践に対して、その教師が意識しがたい学習者側の「違和感」を提起している。もちろんここで再確認すべきことは、戦争を否定し平和を肯定する認識や態度の形成そのものは学校教育の目的に合うことであり、それがすべての子どもに共有されることも本来望ましいということである。また、渡辺一夫が寛容の限界について述べたように、戦争などの暴力によって他者を排除しようとする者は、寛容の理念を掲げる民主的社會においても例外的な不寛容の対象になる可能性がある<sup>15</sup>。しかし、平和という共有可能な価値の創造を導くための多様な意見の交流を阻むならば、思考にあらかじめ絶対的制約を設けるそのような態度と、戦後民主主義教育が掲げる主体的で平和的な人間の形成という理念との乖離に、あらためて注意が必要となるのである。

## 終わりに

本論では、平和教育の目的と平和教育実践の個別の実態との矛盾点を学生コメントの記述から析出することを通じて、それらの実践が平和教育本来の目的を達成するための具体的な改善の手がかりを、ただし学習者の視点のみに依拠しつつ、限定的に得ることができた。

提示された問題点は、一部の平和教育実践がその目的と真逆の結果をもたらしているというきわめてアイロニカルなものであったが、それらはまた、現行の平和教育の内容が戦争についての理解を中心としている以上、戦争そのものの否定的性質が平和教育実践に与える負の影響として解釈することもできるだろう。これをふまえれば、例えば、ある平和教育実践が有する転倒的狀況を教師が自覚したとき、その問題そのものを教材化することによって、戦争について語る行為を通じてさえ戦争が非人間化的作用をなすというメタ的な戦争批判を行うことも可能である。平和教育実践は、自らが有する制約を教育実践自体のなかで明確化し自己批判することによって、その制約を超克した学習者主体の学校教育を実現するための基盤となりうるのである。

また、抑圧的雰囲気、平和教育実践に対する教師の受動性によってではなく、コメント32に見られるように積極的な熱意によっても生起しうることを考えるとき、そのような場を構成する教育的関係が学校外部の構造的暴力に由来するものでないとするれば、平和教育実践の領域を越えて、学校教育特有のミクロな権力の端的な表出としてこれを把握するという視点も、新たに得られることになる。このような視点にたてば、大学教育もその批判対象の例外とはならない。

### <コメント33>

児童・生徒の意見・反論をゆるさないような雰囲気の授業は大学にもあります。(1999.7.5)

ここに指摘されている通り、論者の学部教育実践もまた、平和や人間性を論じながら、そのような抑圧的な教育関係を無自覚に生じさせている可能性がある。講義に対するコメントを記さない多くの学生達の沈黙は、排除された他者の語られざる言葉として読むべきなのかもしれない。いずれにしても、以上の問題に対する教育者側の具体的な方策については、稿を改めて論ずることとする。

## 注

- 1 以下、本文中の学生コメントは、「道徳教育論」(学校教育学部開講科目、1999-2001年)ならびに「道徳教育指導法」(教育学部第一類開講科目、2002-2005年)の履修生による出席票コメントのうち引用・公開拒否者以外の主要なものを集約した、各年度の応答プリントより引用する。コメント中、日付はそのコメントを掲載した応答プリントの配布日を、[ ]内はプリント作成時の引用者による省略・注記をそれぞれ示す。
- 2 ハンナ・アレント『人間の条件』、志水速雄訳、筑摩書房、1994年、65-67ページ。
- 3 藤井敏彦「平和教育とはなにか」、藤井敏彦編著『幼児期の平和教育』所収、さ・さ・ら書房、1978年、36ページ。
- 4 藤井自身も「平和を守り、築く仕事こそ今日の人類に課せられた最高のモラル」と述べている。同上書、117ページ。
- 5 藤井敏彦「ヒロシマで未来の教師を育てる教育学の授業」、日本科学者会議他編『大学の平和学習』所収、平和文化社、1991年、115-116ページ。
- 6 同上書、118ページ。
- 7 宗藤尚三編著『子どもの心に平和のとりでを 幼・低学年と両親への平和教育』、汐文社、1982年、68ページ。
- 8 宗藤同上書、40ページ。
- 9 ベティ・リアドン/アリシア・カベスード著『戦争をなくすための平和教育』、藤田秀雄・浅川和也訳、明石書店、2005年。平和教育が日常生活における実践へと根付かないという問題の指摘としては、例えば宗藤編著、前掲書、83ページ。「結局、それは戦争体験が今日の自分の生きかたの問題として、いわば現実を変革するモチーフとして語られていないからであろう。」
- 10 古谷博『十五年戦争学習の実践と総括』、ルック、1994年、176ページ以下。
- 11 高橋史朗『平和教育のパラダイム転換』、明治図書、1997年。そこではアメリカの位置づけを論じないというかたちで暗黙の前提としている。
- 12 サム・キーン『敵の顔 憎悪と敵意の心理学』、佐藤卓己・佐藤八寿子訳、柏書房、1994年、24ページ以下、99ページ以下。また、ジョン・W・ダワー『容赦なき戦争 太平洋戦争における人種差別』、猿谷要監修・斎藤元一訳、平凡社、2005年。このような「敵」イメージの今日的な典型は、小林よしのり『戦争論』、幻冬舎、1998年、31ページ

ジ、145ページなどにおける欧米国民像を参照。

- 13 林勝己「原爆体験の風化のなかで」、森田俊男『平和教育における平和』、平和文化、1989年、115ページより重引。

14 林同上書、116ページ。

- 15 渡辺一夫「寛容は自らを守るために不寛容に対して不寛容になるべきか?」、『寛容について』所収、筑摩書房、1951/1972年、248-264ページ。