

# 大学における平和教育の課題

梅野正信\*

(1993年10月15日 受理)

## Some Problems of Peace Education on University

Masanobu UMENO

### 一、問題の所在

平和教育は、今日、「消極的平和」と「積極的平和」、あるいは、「直接的暴力」と「間接的暴力」(ヨハン＝ガルトゥング)といった分類から、「直接的平和教育」と「間接的平和教育」(藤井敏彦)<sup>(1)</sup>に区分される。本論が主題とする「大学における平和教育」は、このうちの後者、すなわち「間接的(積極的)平和教育」に比重をおくことが多い。

むろん、両者ともに重視されるべき視点であることはいうまでもなく、とりわけ後者は、大学の講義や演習を中心とする学生とのかかわりを考慮した際、最適のスタンスであると考えられなくもない。

しかしながら、後述するように、平和教育の目的が「運動の力」となる「主体形成」(藤田秀雄)にこそあるとすると、大学における平和教育が、はたして、今日、有効かつ不可欠の要素を包含している現況にあるのか。本論の主題とするところはこの点にある。

### 二、『大学の平和学習』の問題

近年、『日本の科学者』誌上に「平和・軍縮教育の現状と課題」、「大学における平和教育—第二次中間報告—」が相次いで報告され、後に、『大学の平和学習—大学教育の新しいうねり—』<sup>(4)</sup>として整理された。

以下、これを批判的に検討する中で、大学における平和教育の課題を提示したい。

まず、第1に指摘しておきたいのは課題整理のあり方である。

---

\* 鹿児島大学教育学部社会科教育学

前記報告では、大学における調査で、89サンプル中、重点をおいたものポイント30以上に「軍縮」「平和理論・平和思想」「平和・反戦運動」「広島・長崎」「日本国憲法」「差別・人権」「核兵器・核戦略」が、20以上には「天皇・天皇制」「非核三原則・非核政策」「軍拡・軍事費」「アジア民衆への加害」「被爆者問題」「15年戦争」「日米安保」「人間性や攻撃性と戦争」「貧困・飢餓」「南北問題」などが見える。

このうち、「軍縮」「平和理論・平和思想」「平和・反戦運動」「広島・長崎」「核兵器・核戦略」「非核三原則・非核政策」「軍拡・軍事費」「アジア民衆への加害」「被爆者問題」「15年戦争」などは、一応「直接的平和教育」に、それ以外は「間接的平和教育」の領域とみなすことができる。

これをふまえて、『大学の平和教育』は、項目すべてにわたった「平和教育の実践が行われている」という広がりが高く評価できる<sup>(5)</sup>と結論づけている。

この点、中間報告でも、「平和教育を軍縮教育と等置せず、『積極的平和』を目ざす広義の平和教育のいっそうの実践が課題である」と総括している。

「積極的平和」という概念は、実践的行為段階では、確かに、徹底性という意味で「積極的」でありうるかもしれない。

しかしながら、大学における、講義や演習等の教育段階においても、なおかつそれは妥当な評価として受け入れることが可能か、すなわち、「積極的平和教育」にまでひろげられた領域や形態のすべてに、ことさら「平和教育」の概念を対応させることは妥当なのか、疑問は残る。

なぜなら、とりわけ、社会科学においては、科学の成果を教育するという意味で、その教育全体が「平和教育」であるとの強弁ができなくもなく、場合によっては、このような無原則的論理を招きかねない危険性をも認められるからである。

『大学の平和学習』も、この点、その目的を「平和の運動の力となる」「平和な世界創造の主体形成」におきつつ、その重点的内容として、(1)軍縮と貧困、自然破壊、人権抑圧、(2)加害の歴史教育の充実、(3)行動者を育てる平和教育、など羅列するにとどまり、行為と論理を不整合なままに包み込んだものとなっている。<sup>(7)</sup>

第二に、大学生の現状理解にかかわって指摘したい。

藤田は、学生の傾向として「あらゆることへの消極性、批判的精神の弱さ、正義感の稀薄」さを指摘し、これを平和教育の阻止要因の一つにあげ、これらが「小・中・高校の構造の中でつくられたもの、換言すれば、偏差値・入試中心の極端な競争原理と厳しい管理主義のもとで形成された」と断じている。<sup>(8)</sup>

これは、ややもすると、大学生の否定的側面を、大学以前の学校及び社会の問題点としてクローズアップさせ、このことによって、大学そのものの教育の在り方がかかえもつ課題性を回避させかねないものとなっている。

以下は、高校生を対象とした平和教育に関する意識調査と、これと同様の項目を大学生に記述させた資料の一部であり、大学生については筆者が每期開講している「社会科教育概論」において、

(1) 長崎に原爆投下された年月日と時刻 (1945年8月9日11時2分)				(4) 敗戦の年月日 (1945年8月15日)		
	正答(%)	不完全(%)	誤答(%)		正 答	誤 答
高 校	296(86)	29( 8)	20( 6)	高 校	98(29)	257(61)
大 学	6( 9)	34(50)	28(41)	大 学	17(25)	51(75)
(2) 広島に原爆投下された年月日と時刻 (1945年8月6日8時15分)				(5) 「核の冬」の説明		
	正 答	不完全	誤 答		正 答	誤答・無答
高 校	156(45)	119(35)	70(20)	高 校	44(12)	304(88)
大 学	13(19)	24(35)	31(46)	大 学	17(25)	51(75)
(3) 日米開戦の年月日 (1941年12月8日)				平和体験について	高校(%)	大学(%)
	正 答	誤 答		映画・講演など	44(41.7)	3(4)
高 校	6( 2)	339(98)		学校の授業	5(1.4)	4(6)
大 学	7(10)	61(90)		本	13(3.8)	1(1)
				フィールドワーク	63(18.3)	5(7)

ほぼ毎期調査しているものの今年度前期（1993年5月11日）分の集計（68名3，4年生対象）である。<sup>(9)</sup>

長崎や広島に原爆が投下された時刻は、単なる知識だといえなくもないが、しかしながら、この日時や時刻の暗記は、たとえ長崎の高校生といえども受験や試験に求められる事項ではない。

それにもかかわらず、これだけの差が数字に表われる要因としては、上記の表を見てもわかるように、むしろ、それぞれの生徒や学生を取り巻く文化、意識の違いにあるように思われるし、さらにいえば、本学学生における平和体験の貧弱さにあるとさえいえよう。

したがってここでは、大学生生活の、すでに後半にかかった時点での知識や体験の貧弱さを、その背景にある社会認識全般にわたる貧弱さとともに、正面から大学教育そのものの欠落部分と認識した上で、その平和教育の在り方を考え直す作業の必要性を確認しておきたい。

### 三、大学における平和教育の欠落部分

本論は、前述『大学の平和学習』を基本的には尊重する立場から、その欠落部分を捕捉するために、次の二点を改革の視点として提示するものである。

それは、第一に、いわゆる「消極的平和教育」という、一見、ネガティブな印象を与えかねない、平和教育の最も中核部分にあたる教育を、大学生の知識や認識の獲得過程の中核に位置づけ、その上で、これを支援する形で「積極的平和教育」を設定すること。第二は、中核部分にあたる「直接的」平和教育に関わる具体的内容の再検討である。

第一の点は、大学における、おもに社会科学系講座の課題となるものである。

前述したように、「間接的平和教育」が「積極的」でありうるのは、あくまでも実践行為段階においてであり、「直接的」平和教育を欠落させた「間接的」平和教育、すなわち社会科学の理論的学習一般は、むしろ、その語義通りの「消極的」平和教育でしかない。

したがって、この教育にたずさわるものが「平和」教育と実質的に切り結ぶ条件は、その講座、および講座の相互関係、もしくは研究教育システムにおける、「直接的」平和教育との間の相互補完関係の有無に依存しているのである。

次に、第二点について、これまでの「直接的」平和教育に欠落していた側面として、以下4点を提示したい。

第一は、人間の死を実感させる教育の必要性である。

それは、一般に数値で表わされる戦争犠牲者の、その数値の重みがどのように実感されているかという、すなわち、一人の死がどのように受けとめられているか、という意味での「死」(生)観の再認識の必要性である。

ここでいう一人の死とは、たとえば、加藤周一が、「私がどうしても承認できないことは、あれほど生きることを願っていた男が殺されたということである。生きることを願っていたのは、もちろん中西だけではなかった。しかし中西は私の友人であった。一人の友人の生命にくらべれば、太平洋の島の全部に何の価値があるだろうか。」(『羊の歌』)<sup>10)</sup>と記した、その一人の友人の死の意味するところのものである。

エゴイズムに立脚しない平和への希求が、はたして戦争を防ぐ大衆的圧力を形成し得るのかという疑問はひとまずおくとしても、ここでは、加藤の、友人の一つの命がかけがえのないものであったという認識が、集積された数値としての「死」の基数に位置づけられている点にこそ注目すべきである。

トーマス・マンが序文をおくる『血で書かれた手紙』も、戦争中にナチスの手によって虐殺された一つ一つの死を記録する。

たとえば、カウムというポーランドの農民の子供は、ブスコフ収容所にて14歳にして虐殺された。彼は死の直前、鉄条網越しに紙片を道に投げ、のちにこれが拾われて両親の元にとどけられる。

「おとといは、子供が二人逃げたんだ。そしたら、みんな一列に並ばされて、五人目ごとに銃殺されちゃった。ぼくは、五人目にあたらなかったけど、でも、ぼくにはわかるんだ。ぼくも、もう生きたまんまでここから出られやしないんだ。だから、みんなに、さよならだよ、やさしかったママ、大好きなパパ、それからかわいい妹たち、ぼくはもう涙が出て……」

ポーランドの教会堂の壁には、虐殺される直前に血で書かれた文字が残る。

「あなた、わかる、あなたの妻のジナとあなたの息子のイムスがここで殺されたのよ。あの子は泣きじゃくっていたわ。死にたくなかったのよ、……」

個々の死の記録は、私たちに、どのような形をとって引き継がれているのだろうか。<sup>11)</sup>

大量死の重みは、たとえば、広島テレビが広島二中一年生全員の原爆死を一人一人追跡したドラ

マ「碑」や、知覧の特攻平和会館における1028名一人一人の顔写真とともに、一個の死の集積としての数値把握によってはじめて、その正当な重みを持って伝わっていくものと思われる。<sup>12</sup>

死を実感することのいま一つの側面は、死の意味する残酷性の認知である。

「人間をかえせ」「歴史」などの10フィート運動前後の記録フィルムは、1980年代当初、各地の教育委員会によって、ケロイドを克明に撮影した映像の小学生観賞を時期尚早とされた。

この時期、行政側に加えて、民間教育団体においてもこれを容認する傾向があったが、ここでは、論理の善悪に偏った平和教育が、戦争の一つの実体としての「死」を素通りする危険性を現出させていた。

戦争はあくまでも残酷かつ嘔吐すべきものである。残酷でなく嘔吐しない戦争はありえない。

この点、平和教育の原点的認識として確認しておく必要がある。

第二の側面は、民衆の戦争責任を継承することの必要性である。

近年、民衆レベルでの戦争責任論が多角的に論じられている。

それは、軍国主義的政策の中枢にいたものや天皇にかかわる戦争責任から、ジャーナリズムや教育の戦争責任を問うもの、そして、本論がとりわけ重視する「被害者」としての民衆に課せられた「戦争責任」にいたるまで、非常に多岐にわたっている。

この中には、家永三郎や高橋彦博など、「民衆」の側の戦争責任についての、これを正面から論じたものもあるが、<sup>13</sup>ここでは、いわゆる「一億総懺悔」（東久邇宮内閣 1945年）の否定のもとに消しさられた「一億」の側の責任を主題としたい。

大島幸雄は、『戦後民衆史』<sup>14</sup>で、山中恒の回想をひきながら、きのうまでの軍国教師が、「自分たちは為政者にだまされていたのだ、悪いのは軍閥であった」<sup>15</sup>と、被害者の席へとすわりこんでしまい、一億玉砕を説いていた先生が「進駐軍の通訳になるとニコニコして」いたことの責任を問いかけた。

このように視角から戦争責任を論じたものとしては、ほかにも、川名紀美、藤井忠俊などの研究が報告されている。<sup>16</sup>

「民衆」の戦争責任論を論じた黒羽清隆も「戦争の主体としての民衆」の中で、以下のように、一般民衆の戦争への積極的負担を説明した。

「かれらの善意、かれらの真面目さ、かれらの『滅私奉公』というタテマエへの服従—これらの『美德』をぬきにしては、弾丸切手の販売も、乏しい生鮮食料品の分配も、サツマイモの『供出』も、防空訓練も行うことはできず、こうした国民的な努力の結果として、未曾有の侵略戦争はなしとげられていったのである。どんな権力支配も、下からの一定の支持—民衆の主体的なサポートなしには成りたつてゆかないという真理は、ナチズムのばあいも、日本ファシズムのばあいも、本質的な区別なく妥当する。」<sup>17</sup>

この側面から戦争を再認識する作業の前提には、むろん、天皇や軍・政・財界の、中枢としての戦争責任論がある。

しかし、民衆の主体的支持によってこそ成立する、その具体的現出形態の歴史的検証なくしては、今日においてなお、これを民衆レベルで阻止することにはならないものと思われる。

第三の側面は、一国民として加害者の立場に立つことの意味である。

近年、日本の内閣が、国家を代表して、東南アジアに対する加害責任を明確化させようとしていることは周知の事実である。しかし、これを私どもが、にわかに、かつまた安直に当然の如く受け入れていく経緯については素直には肯定的評価をなしえないことをここに明示しておきたい。

たとえば、筆者は、広島や長崎に投下された原爆の被爆国国民であり、さらには自ら友人に被爆二世をもつ一市民である。そういう意味で原爆は憎しみの対象以外の何ものでもない。ましてや、それを美化することはできない。

改めて述べるまでもなく、原爆の投下は、アジア解放を目的とした所産ではなく、冷戦の開始を告げ、人類にとって新たな破滅的な危機の時代の現出を象徴するものである。

しかしながら、この上で、なおかつ、アジアの民衆が日本の敗北を民主主義勝利の象徴的事件として受け入れた歴史は、ある意味では許容すべきなのであろう。

ところで、林博史は、東マレーシアで、日本への原爆投下シーンを見ていた華人の観客が一斉に大きな拍手をした、という荒川純太郎の体験を紹介し、<sup>18)</sup> 日本とアジアの戦争認識の差異を論じたが、きのこ雲に拍手をおくる被害者たちに、その下で何十万もの人々が一瞬のうちに焼けただれた加害国日本の筆者は、あえて、これらの拍手をおくる同時代人と手をつなぐことが可能か、と問われたとき、自らの理性に反して、やはり、「否」と応じるであろうことを自白せざるをえない。

そして、それにもかかわらず両者は、このような張りつめた関係の中でこそ、手を結ばなくてはならないのである。ここに、加害者としての意識を持つことの重い意味が存在する。

最後に、第四の側面として、評価と切り離された主体的行動の必要性を問いたい。

冒頭に紹介した報告では、平和教育にかかわる「評価」の難かしさが指摘されていた。

筆者の平和教育の実際は、高校一年生全員を対象とし、長崎中の原爆碑を調査して一冊に整理したものであったが、そこでは、この作業の全体を、全く評価に組み入れないことを当初から言明し、一人一人を放課後の教室から説得しつつ運動を展開した。<sup>19)</sup>

かりに、大学が、評価を基盤とした人間関係の下で展開される「平和教育」のみを包み込むものであるとすれば、大学もまた自由な学問の府たりえないことになりはしないか。

#### 四、むすびにかえて——良心的兵役拒否の論理から——

前節までの全てが、いわゆる理性的な論理構築のプロセスに沿ったものとはいえ、したがって、「間接的」平和教育を主導する、大学における平和教育においては、必ずしも容易に受け入れるものではないのではないかと危惧もある。

それでもなおかつこれを問いたすのは、筆者に、はたして理性と論理の力は、いかほどに平和

の実際を支えることが出来るのかという疑問、換言すれば、理性と論理は、むしろ、歴史的には、戦いを正当化することに多くもちいられてきたのではなかったのか、という疑念が根強くあるからである。

ヒューマンな理性が、戦争を、ある意味では正当化する論理たりえた具体的事例は歴史上に事欠かない。

ここでは、この問題を、私たちも含め、大学生に直近する問題としての「良心的兵役拒否」の論理を通して考えてみたい。

鎌田定夫は、ユネスコの軍縮教育世界会議（パリ 1980年6月—10月）で、軍縮教育の10原則(6)「軍縮教育のプログラムのなかで、良心的兵役拒否の権利と殺人を拒否する権利に十分に注意がむけられるべきである。」<sup>20)</sup>が、会議の中で特に意識的に組み入れられたと報告した。戦争が残酷で、かつ嘔吐すべきものであるにもかかわらず、私たちを含めた市民のおおよそが手をそめる可能性を十分に有し、その狂気に向かって主体的に関わることさえもありうる、という歴史を踏まえるとき、「良心的兵役拒否」の学習は、今日の日本にこそ、むしろ求められているものといえよう。

また、宮田光雄は、この問題を高校生に語りかけ、「平和を守り支」える「国民的兵役拒否」としての日本国憲法第9条の意義を問かける。<sup>21)</sup>

宮田は、ボン憲法（1949年）の基本権第4条「(三) 何人も、その良心に反して、武器をもってする戦争の役務を強制されてはならない。」<sup>22)</sup>を示して、これが、第二次世界大戦後の西ドイツにおいて、「良心的兵役拒否」を認めることは「良心の大量摩滅」（自由民主党）につながるとする否定的見解に対し、むしろ「良心の大衆的惰眠」（社会民主党）の危険性が指摘され、「兵役拒否者の数をできるだけ多くすることによって、こうした〈良心の大衆的惰眠〉に対抗すべき」だとし、これが一つの権利として確立された経緯を紹介した。

この権利は1956年に立法化され、「良心にもとづき国際間のいっさいの武力行使に加わることに反対し、したがって武器をもってする兵役を拒否するもの」（連邦法252）となった。

宮田は、兵役拒否者が、審査委員会において「みずからが兵役拒否の基本権を必要とする理由を立証しなければなら」ず、たとえば、「強盗に襲われて、他に方法のない場合」、しかもそこで、たとえば「父親（母親あるいは許婚者）の生命が脅かされる場合」、などに答えることなどを紹介した上で、良心が、考えるもっとも主体的・個人的なものである以上、この良心審査の問題が「政治と倫理と公法とのあいだのもっとも解決困難なアポリアを形づくること」<sup>23)</sup>になろうと結論づけている。

日本国憲法第9条下に生活する私どもは、今日、すぐさま「良心的兵役拒否」への対応を要請されているわけではない。

とはいえ、良心的兵役拒否の論理を国民的に保障したのものとして第9条を考えようとする思考回路は、はたして、今日、私どもの中に、国民的レベルにおいて十分に育成されつつあるといえるのだろうか。

そして、そのための平和教育はどのようなシステムとネットを持つべきだろうか。

