

佐貫 浩 (法政大学)

本著は、博士号論文「戦後日本における平和教育の社会学的研究」を土台に、平和教育の日英比較研究を加えて編集されたものである。戦後日本の平和教育研究と実践に加えて、世界的な平和教育研究の展開と英国の平和教育実践にも分析を加えた国際的視野を持った研究として、大変意欲的なものである。しかし読み進めるうち、多くの疑問にぶつかった。研究書であるだけに、そういう疑問点を率直に述べさせて頂き、書評に代えたい。

(1) 概念規定上の問題点

この本では、平和教育についての概念が、27頁の構造図と全体の記述から判断して、○「平和についての教育」⇒「直接的平和教育」⇒「平和問題に関する知識の学習」⇒直接の戦争学習⇒「消極的平和の教育」○「平和のための教育」⇒「間接的平和教育」⇒「構造的暴力……環境問題等の学習」⇒構造的暴力の不在についての教育⇒「積極的平和についての教育」⇒「包括的平和教育」という2分割系列で把握されていると読みとれる。しかしここには、次のような点での混乱と曖昧さが含まれている。

1) 「平和についての教育」(education about peace、「直接的平和教育」)は「平和問題に関する知識の学習」を課題とし、それに対して「平和のための教育」(education for peace、間接的平和教育)が「平和的態度や技能の形成」であると区分することは、実態にそぐわない。日本の戦争・被爆体験の継承の教育(「平和についての教育」)が、単なる「知識」の学習で、「平和的態度や技能の形成」の教育とは別カテゴリーに区分されてよいか。

2) 第10章の「まとめ」では、「1990年代以降、国内的にも国際的にも平和教育の概念を広い意味で次第に捉えるようになり、『平和についての教育』概念から、より広い『平和のための教育』概

念の捉え方へと転換している。」(404頁)と書かれているが、この概念枠組みでは、日本の平和教育が、90年代以降はじめて、「平和的態度や技能の形成」に重点を置いて取り組むようになったという評価となる。それでよいか。

3) 「積極的平和教育」と「消極的平和教育」への平和教育の概念分けは、再検討されるべきではないか。平和教育の焦点の課題は、戦争と暴力の廃棄にこそある。戦争がない状態を理由に平和が実現されているとする主張に対して「積極的平和」概念を提示することの意味は否定しないが、戦争の批判と廃棄を考える「直接的平和教育」が、“戦争がない状態を目指すだけでは消極的である”として「消極的平和教育」とカテゴライズされることは、教育実践の実態を正確に反映せず、かえって混乱と認識の誤りを導くだろう。

4) 「平和のための教育」が「平和を大切にす教育」(education in peace)と別カテゴリーで区分されのも日本語の感覚として違和感がある。〈education in peace〉は教育の過程自体が平和の方法＝価値に依拠する教育の意味だろう。的確な用語を使用すべきだろう。

(2) 平和教育や平和意識の国際比較について

著者の研究の今後への期待が一番大きいのは、この領域であろう。しかし現時点では、未だ議論の精緻さに欠けている。例えば「日本の回答生徒において、正義の戦争論を支持するのは、15%以下にすぎず、今後戦争をしないという戦争放棄の考えを85%以上が支持している。平和主義を、正義の戦争を支持せず、かついかなる戦争をも行うべきではないとする考えであるとする……多くの日本の中学生たちは平和主義的傾向が強く……」(353頁)、「日本の生徒の方が平和意識(平和主義的傾向)は高い」(356頁、傍点は佐貫、以下同様)と結論づける。第7、第8章の平和教育の日英比較研究は、一定の説得力を持って、英国など正義の戦争史を国民的体験として継承している国と日本のような否定的な戦争体験の上に絶対平和主義的傾向が強い国との平和教育の構造的な差異を抽出しているが、このように日本の生徒の

方が「平和意識が高い」と総括してしまうと、せっかく明らかにされた平和意識構造の違いの意味が読み取れなくなる。この違いの意味を把握することのできる分析枠組みの構築を期待したい。

(3) 平和教育理論や実践分析の方法論について

著者は、分析方法として「社会学的アプローチ」を採ると述べているが、同時に「平和教育を社会学的研究の対象に選ぶという行為において、研究者自身（たとえば筆者）の長期的視野に入っているのは平和への貢献である。『平和に貢献したい』という意味では、価値志向的（平和志向、有用性志向）であり、社会学的研究に必要とされる『価値自由』の立場にあるとは厳密に言えない。つまり、平和教育の社会学的研究がめざすものは、平和や有用性をめざす平和学の価値志向に類似することになる」（17頁）とも述べる。

だが、もしそう述べるのなら、この研究で厳密に論じられるべきは、「社会学的アプローチ」と「教育学的価値」との関係ではなかったのか。著者の意図を善意に解釈すれば、価値中立的な社会学的分析方法を通して、平和教育の教育価値的なありようを提起しうるのでどうかを見極める方法論の吟味ではなかったか。しかしそういう展開はない。

各章の分析では、意図的に客観的事実を記述することだけに努力が傾けられているかの印象がある。藤岡信勝氏らによる「加害を教える平和教育」への批判があった事実は述べられているが、その意味も、問題点も書かれていない。そういう記述方法が全体を通じたこの本の特徴となっている。そういう記述方法が著者のいう「社会学的」手法なのだろうか。

そのアプローチの性格が、第5章「平和教育実施に対する政治的規制」の記述にも現れている。5章では、教育が政治的な対立の中にあっても、その対立を超えて主張されるべき教育価値が成立しうるのでないかという視点がない。だから、平和教育についての論争は、政治的立場の違いによる教育に関する政治的主張の差異として記述されるに止まる。

平和教育の政治性を論じるのであれば、政治的価値と教育的価値との関係を解明すべきであろう。政治的論争の対象だからといって学習対象にすることを避けるならば、人権、環境、福祉、差別、平等々は、ことごとく教育内容から除かれてし

まう。政治のレベルで対立が現に存在しているにも関わらず、教育の論理にしたがってそれを学ばせる独自の方法が、教育的価値という視点から成立しうるからこそ、そういう教育が成り立つのである。そして戦後の平和教育の「政治的偏向」を巡る抑圧と抵抗の議論は、教育的価値の政治に対する自律性を巡る論争として展開してきた。そして政治的価値から自律した教育的価値の主張が、「教育の自由」や「不当な支配」の禁止（教育基本法）の論理として構築されてきたのである。そういう論点への言及がないのは、どうしてなのだろうか。

(4) 第10章「まとめ」への違和感

「まとめ」の記述に、奇異な感じを受けざるを得なかった。突然この「まとめ」で、「本書で述べたように、現在世界では、包括的平和教育の概念に立って、幅広い平和教育を研究することが主流となっている。それ故広義の平和教育概念に含まれる各教育領域が共同して、積極的平和をめざして教育実践を行うのが一般的になっている。しかし、広義の平和教育概念は、平和教育のアイデンティティが拡散する危険性を常に伴うので、平和教育学の研究対象とするのは、対象の範囲が広がりすぎて不適當である……。平和教育学の研究対象は、狭義の平和教育とそれに直接的に関係する周辺事項に限る方が良いであろう。つまり平和のための教育や包括的平和教育概念を第一の研究対象とはせずに、直接的暴力や戦争をなくす教育を研究対象の中心に置くべき……」（415頁）と述べられる。本書全体の序章で提起された概念枠組み——そして平和教育理論の検討では「積極的平和教育」に力点が置かれていると読み取れるにもかかわらず——にしたがう研究ではだめだという提起が、突然「まとめ」で指摘されるのは、どう理解すればよいか戸惑う。

また、「積極的平和」概念が広がるには、ヨハン・ガルトウングの「構造的暴力」概念が大きな役割を果たした。著者が、「広義の平和教育概念」では問題があるというならば、ガルトウングの「構造的暴力」概念自体の批判的検討をすべきではないか。

またこの最後の段階で「今後の平和教育のあり方」を提言するとして、「戦争加害の教え方が現在でも確立しているとはいえない」（410頁）、「ナ

シヨナリズムを抑制して自国を客観的に子どもたち自身が評価する批判力を育て、彼らの歴史を見る目をより公正なものにする必要がある」(410-411 頁)、「平和問題の解決に具体的に参加するように支援する平和教育の実践」(413-414 頁)等が提案される。これらは間違いだとは思わない。しかしこれらの主張は、各章の「社会学的アプローチ」の中で説得的に検討されてこそ、「まとめ」で再確認できることである。しかしそうならならず、まとめの提案が、各章の展開と切り離されて、最後に突然「価値的」態度表明として提起されるのである。それはどうも、著者の主張する「社会学的アプローチ」の結果であるように思えるのである。

(5) 個々の論点の根拠が示されているのか

叙述の中に、疑問を持たざるを得ないものが、相当箇所あることが気になる。

- ・「日教組組合員の教師たちの多くは(注・55 年体制下の — 佐貫) 組合運動の中で、平和運動や民主化運動に直接関わっており、平和教育のためには、そうした活動を行うだけで十分であると考えていた。」(76 頁) — では、日教組主催の教研集会はなぜ始まったのか。
- ・「…… 1994 年に総理大臣となった村山社会党委員長が自衛隊を合憲と認め、日米安保堅持の政策をとり、国内での防衛政策に対する第一党と第二党間の主要な対立が解消された。こうして、自衛隊や日米安保の存続を、平和教育で批判の対象として否定的に扱うことはほとんどなくなった。」(190 頁) — 沖縄からの批判などをどう見るのか？
- ・「自国が平和でない理由として、日本の子どもたちが環境破壊を問題視し、英国の子どもたちがいじめをより問題視していたこと」(343 頁) — 果たしてこういう性格付けが一般論としていえるのかどうか。調査対象の特殊性はないか。
- ・「平和教育の内容として教員が政治的な論争題材を学校で教えようとすれば、それに対して政治的規制が働き、また教職員間の対立・葛藤を生じるなどして、平和をめざしながら学校内が『平和的でなくなる』という意図と結果が異なる状況を生み出すこともあった。」(399 頁) — これは「平和」という概念使用についての混乱としかいいようがない。

・「被爆体験を教える日本の教師は、子どもたちが抱くかもしれない核戦争勃発の恐怖への心理的ケアを通常行おうとせず、子どもの核戦争への不安感や恐怖感を核廃絶への願いや活動に変換しようとする。」(407 頁) — 一般的にそうだと行ってよいか。

・「日本の原爆教育を中心とした反戦平和教育は、そのままでは核拡散が進む世界の変革に通じるものではない。」(411 頁) — どういう根拠に基づくのか。

著者自身も求めているだろう教育現場の平和教育推進者たちとの協力・協同を考えると、それらの実践や運動に対する実証的、学問的根拠を持った説得的な批判が求められる。外国の平和教育や平和教育理論についての著者の広い視野は、今後の平和教育学の展開に貴重な力となるものであると確信する故に、平和教育実践者との率直な相互批判を含んだ協同的な議論を期待したい。それをくぐり抜けることで、より豊かな展開が可能となるだろう。

補足すれば、平和教育でしばしば論争されてきた日本の戦争反省を巡る論争や、ナショナリズム、被害と加害と抵抗を巡る論争などが、触れられていない。今後の課題としてほしい。

(学術出版会刊 2009 年 11 月発行 A5 判 480 頁 本体価格 6,400 円)