

平和学実践の形態について：

授業・セミナー・ワークショップを通した平和教育・学習の問題点と可能性

奥 本 京 子

Formation of Practices of Peace Studies:

Problems and Possibilities of Peace Education through Classes, Seminar and Workshop

Kyoko Okumoto

抄 録

平和学のひとつの実践である平和教育・学習の必要性を感じる時、柔軟な発想、また発想の転換が重要であると気付く。芸術等によって想像力と創造力を育成することで、共感を伴った、非暴力の手段による行動が、平和の文化をきずくのである。平和教育・学習の内容もさることながら形態・環境の持つ重要な役割についても再確認する必要がある。本稿は、実際の平和教育・学習の体験から分析した「形態」の問題点と可能性について検討するものである。

キーワード：平和学、平和教育・学習、形態、転換、文化

(2001年9月12日 受理)

Abstract

Peace Education is one component of Peace Studies. Practices of Peace Education require both teachers and students to have flexible ideas and to experience transformation. The imagination and creativity which can be encouraged by arts lead people to build the Culture of Peace, accompanied by empathy and nonviolent actions. The contents of Peace Education are important, but the formation and the environment also play a significant role in Peace Education. This paper examines the problems and possibilities of the "forms" of Peace Education practiced by the author.

Key words: Peace Studies, Peace Education, formation, transformation, culture

(Received September 12, 2001)

はじめに

激化するグローバリゼーションの中で社会システムが次々に変化していく現代において、政治、経済、文化等、様々な分野で歪みが生じてきている。我が国においては、特に目に見える戦闘がないし、第三世界の地域のような飢え・栄養不足・医療の不備などはほとんど問題にならないほどである。しかし、公害・労災・職業病・差別、さらに、量・質ともに変化している社会的な病・殺傷事件などを耳にするごとに、平和教育の重要性がたちこちから叫ばれ、「心の教育」が大切だ、という掛け声がよく聞かれる。¹ 如何にしてそれを現実化・具体化していくべきなのか真剣に考察し、実践しなければならない。本稿は、平和学の実践としての平和教育・学習を取り上げる。平和学理論や平和教育・学習の内容を討議するものでなく、私自身の平和学の実践に基づき、平和教育・学習の形態・様式にのみ焦点をあて、その問題点と可能性について検討していくものである。²

平和教育・学習の定義と意義

まず最初に、平和「教育」と平和「学習」との関係を整理しておきたい。『大学の平和学習—大学教育の新しいうねり』の中で伊藤らが、編集意図でもあり、また平和教育に対する著者達の姿勢もそこにある(4)、と示しているように、平和教育とは、学生自身による自主的・積極的な平和「学習」とならなければならない。つまり、平和学習とは学習者の主体性により重点を置く平和教育のことであり、藤田が説明するように、ヨハン・ガルトゥングが「平和」概念を1969年に定義付け、暴力からの解放という意味が明らかになって以来、³ 平和教育は平和な世界創造のために連帯し、行動する人を育てることを目標とするようになったのである(14)。批判的思考と生命尊重の意識、共感の力をもった主体形成としての平和学習となったのである。加えて、藤田が2001年2月の最終講義において強調しているように、「平和な世界創造のための主体形成」を意識し、平和「教育」と同時に、平和「学習」といえるような実態を伴ったものを英語のPeace Educationにあたる日本語としておきたい。本稿では、日本語で一般化している、教え育てるという一方的なニュアンスの強い「教育」ということばに、学び習う「学習」の意義を加えて持たせることとする。

平和とは創りだすものである。「直接的暴力」のあるところには少なくとも「消極的平和」を、「構造的暴力」のあるところには確固たる「積極的平和」を、創りだすことが要であるというのが、現在平和学の分野では常識となっている。⁴ 例えば、「日本は平和な国である」等と、平和は既に存在していると錯覚し、その実態の無い「平和」を「守」ろう(頻繁に声高に叫ばれてきたキャッチフレーズのひとつ)とするのではなく、積極的に具体的な行動を起こし創りだすことに意識を転換していかなければならない。

日本の教育基本法前文において、「この〔日本国憲法の〕理想の実現は、根本において教育の力にまつべきものである」とされているように、平和を育成する教育(学習の意も含む)に期待すべきことは非常に大きい。世界人権宣言においては、第26条第2項では、

「教育は、人格の完全な発展並びに人権及び基本的自由の尊重の強化を目的としなければならない。教育は、すべての国又は人種若しくは宗教的集団の相互間の理解、寛容及び友好関係を増進し、かつ、平和の維持のため、国際連合の活動を推進するものでなければならない。」とあり、国際人権規約においては、A規約（経済的、社会的及び文化的権利に関する国際規約）第3部第13条「教育についての権利」で、同様のことが述べられている。子どもの権利条約の第1部第29条「教育の目的」では、「すべての人民の間の、種族的、国民的及び宗教的集団の並びに原住民である者の理解、平和、寛容、両性の平等及び友好の精神に従い、自由な社会における責任ある生活のために子どもを準備させること。」とある。「平和」の実現と保持においては、これらの条文で謳われている教育（学習を含む）が如何に不可欠であるか再認識する次第である。

従って、戦争の被害・加害のみに集中した伝統的な「平和教育」のみならず（それが重要であることはいうまでもない）、戦争や暴力を予防するにはどう行動すればいいのか、また予防して平和の状態を保持するには社会をどう構築していくべきなのか、感じ、考える人を育てることが、本来「平和教育」のあるべき姿ではなかろうか。日本でも小・中学校、高等学校、大学、それぞれの場において、一部の熱心な教師が、工夫を重ねていろいろな角度からの独創的な平和教育を行ってきた。ひとつひとつの例に敬意を払いながらも、「平和学」の視点から「平和教育・学習」というものをきちんと整理・体系化し、一般の国民にその重要性と独自性をアピールし、文化としての平和教育・学習を浸透させるという意義からも、意識化することの必要性を感じる次第である。

一般的には、従来の平和教育が平和についての知識を強調するあまり、「平和的ライフスタイルの学習という視点を欠いていた」（岡本『平和学を創る』81）のであり、「平和問題についての知識は豊富で、ヒロシマ・ナガサキの歴史と経緯についてはそらんじているほどだが、愛の奉仕、弱者への配慮、動物や環境へのやさしい態度については無知、無為、無関心という人間しか生み出せない平和教育だ」（81）ったとしたら、それはなぜか。『大学の平和学習』でも指摘されているように、日本の大学の平和教育全国調査によって分析されたことのひとつが、「習得した知識が学生の行動や態度にまで結びついていない」ことである。授業内では、平和意識を変化させ成長している学生が多いのであるが、それが、自覚化し行動に結びつききっかけを掴んではいない、また習得した平和意識をより堅固にする手だてが見つかっていないのである（52）。そこには、内容はもとより、「平和教育」とされてきたものの形態にも問題があるのではないか。朝日新聞が報じるころによると、1976年日本で初めての「平和学」講座が四国学院大学で開講されて以来、平和学関連講座を開講したのは全国565大学のうち約三割の160大学以上に上っている今、その内実と形態の実態が再度整理される必要があるのではないか。

さらに、今日の日本の学校が、藤田が断言するように「構造的暴力の場となっている」とするならば、国旗掲揚や国歌斉唱の強制を含めた体制側の問題、いじめの存在の黙認や、教師からの一方的な授業形態、体罰、権威、逆に教師への暴力などの内実の問題、さらに進学受験するにあたって断片的知識の詰め込み、入試のための技術的訓練等の問題、等を

含めて、学校の教育実践現場についても、その教育・学習形態や環境について、問われねばならない。『平和学を創る』の中で、岡本が指摘するように、教育・学習の内容以上に重視されるべきは、学習環境や学習過程 (learning process) といわれるものであり、これは、教室の構造、机や椅子の配置、教師と児童・生徒・学生の位置関係といった物理的な環境と同時に、教師と学習者との共同作業によって作り出される信頼関係をも意味する(123)。また、従来の「平和教育」では、知識の詰め込みが中心となり、必ずしも「平和的感性」が培われて来たかという、そうではないと岡本は加えて指摘する。平和教育や人権教育というと、学習者にとっては「繰り返しが多く、いうことが教条的でうんざり」であったり、押し付けの「権威主義的」な「暴力的平和教育」ともいわれかねない、形骸化した「通過儀礼」になってはいないか、と岡本は問うている(123)。

前述の、伝統的に受け継がれてきた学校現場における構造的暴力といってもいいような諸問題に取って代わり、理想とする平和教育・学習の視点からは、想像力・創造力の喚起、人種・宗教・文化・社会・価値観の多様性の認識、寛容・共感・非暴力の力を養うこと、などが課題としてあげられるが、それはどのような形態・環境で実現すべきであろうか。本稿では、そういった点を考察したいと思う。平和教育・学習の場が、小・中学校、高等学校、大学だけではなく、博物館、公民館、地域の文化センター、研究所など、多様な場作りが必要であろう。地域・コミュニティに根ざした発信の場としてこれらを捉え、例えば、公開講座等によって、学内・学外を問わず、受講者の年齢の幅を積極的に評価し、性別の制限なしに(特別な意図がある場合を除き)、平和教育・学習が一生涯続けられる場として、平和的意識を発信する拠り所的な存在となることが求められているのではなかろうか。学校の「安全神話」が覆されていく昨今、物理的な安全性を保障することと、地域に根ざし開放された学習の場をつくることとは、同列の問題ではないはずである。

平和学との関係における平和教育・学習の実践

平和教育・学習の実践形態について検討する前に、それと平和学との関係についても明らかにしておきたい。『構造的暴力と平和』において、平和学の創始者の一人であるヨハン・ガルトゥングは、

さまざまな形態の暴力がどのように相互に関連しているか、そしてそれをどのように研究することができるか。しかしなによりも、それにたいしてわれわれにできることはなにかを考える必要がある。平和とは暴力をへらし、暴力に抵抗する力をつくり出すことである。冷戦は暴力と暴力の威嚇の狂宴であった。一九八九年にヨーロッパで起こったこと [ベルリンの壁崩壊] は、それを克服することが可能なことを示している。そして平和学はそこで一定の役割を果たした。今後、平和学の役割はますます重要になっていくであろう。(まえがき)

と解説している。「行動」することの重要性を強調しつつ、平和学の役割に期待している。ここでは、平和学がなすべきことは、主体性をもって研究し行動する人間の育成、ということであるから、つまりは先に述べたように平和教育・学習そのものを指していると理解

してもよいだろう。その意味で、平和学の実践のひとつは、人間の育成（あるいは自主的な成長であるかもしれない）であるところの平和教育・学習である、としておきたい。

また、岡本が分類した「平和学の鳥瞰図」では（『平和学—軌跡と展開』237-8）、平和学関係の諸テーマは、次のように大きく5つに分けられている。

- A. 戦争と軍事に関する研究と教育（物理的争いを中心にした暴力の批判）
- B. 政治的、経済的、文化的、宗教的、人種的解放に関する研究と教育（弱者に対する暴力の批判）
- C. 生活スタイルの見直しに関する研究と教育（自然に対する暴力の批判）
- D. 学習過程と態度形成に関する研究と教育（心理的・教育的暴力の批判）
- E. 哲学・思想、倫理学、神学、宗教学、世界観・人間観に関する研究と教育（平和学の理論的基礎づけ・体系化）

以上を見てもわかるように、様々なテーマを内包した「平和学」とは研究と教育である、というのが岡本の視点であろう。平和学とは、平和のために行動する人間を形成するための研究と教育であり、反対に平和教育とは平和学を構成する重要なひとつの要素であるということを確認しておきたい。

実践の形態(1)大阪女学院短期大学におけるカリキュラムと Topic Studies II

実践面において、平和教育・学習がどういった問題点や可能性を内包するものであるか、実例を挙げて分析したい。ここでは最初に、大阪女学院短期大学(OJJC)のカリキュラム構成について、次に、私の担当する科目のひとつである Topic Studies II について、平和教育・学習の観点から検討・評価したい。再度確認しておくが、本報告は、私の経験の中での平和教育・学習における形態・様式の、限界・問題点と可能性について、考えていくものである。その教育・学習内容に関しては、今回は検討せず、どういった形で、所謂理想に近づいた平和教育・学習をなすことができるのかという点を議論する。

まず、OJJCカリキュラムの最大の特徴である四つのコア、①平和の追求 ②科学と宗教 ③現代社会と人権 ④生命の危機、とはまさに平和学そのものであると言いたい。例えば、ユネスコなどでは現代平和学の重要な柱として平和（ここでは戦争の不在という狭義）、開発（発展）、人権、環境の四つを上げるのが普通である（岡本『平和学を創る』79）。比較してみてもわかるように、実質的にOJJCの四つのコアと重複している。また、『大学の平和学習』は日本の大学の平和教育全国調査の結果を分析するにあたって、「平和教育を軍縮教育と同義に考えるのではなく、人権教育・国際理解の教育・環境教育・開発教育・人間的倫理の教育を包括したより広い意味を持つものとして」考える視点が大切（44）としている。その意味からもOJJCではコアカリキュラムを中心として平和学が実施されていると言えよう。

また、David P. Barash 著 *Introduction to Peace Studies* は、長い間英語圏における平和学を専門とする大学学部生や大学院生の入門書として親しまれてきたが、その目次を見ても明らかのように、平和学という学問分野は、多様なアプローチが必須であることがわかる。

例を挙げて具体的に確認しておく。*Introduction to Peace Studies* はまず大きく四セクション、Part I: The Promise of Peace, the Problem of War、Part II: The Causes of War、Part III: Building “Negative Peace”、Part IV: Building “Positive Peace”に分かれている。それぞれのセクションをさらに細かな章立てにしているのだが、歴史、政治、経済、国際関係、環境、人権、等の諸要素を巧みに盛り込み多様なレベルで解説した構成となっているわけである。本論文では教育・学習内容の詳細には触れないで、OJJC カリキュラムは、「平和学」と銘打たずとも実質はそのものであるということの証明のみに留める。そして四つのコアを中心として構成された OJJC の教育・学習の場は、いわゆる平和学の場であると言いたい。また、ガルトゥングが主張するように、平和学の実践の一つが、平和教育・学習とするならば、OJJC という平和学の教育・学習の場は、平和教育・学習の場であるというべきであろう。

しかし、いくら OJJC の教育・学習が平和学の実践であり、また、カリキュラム上は三学期制により能率的に教育・学習することができるように見えるとはいっても、広い視点から見た平和教育・学習の目的から考えると、問題点が無いわけではない。二年制の短期大学においては、時間的制約がまず筆頭に上げられる。次に、大学という場では伝統的に当然のことではあるが、担当者側にとって単位取得から生ずる物理的・精神的制約がある。「単位」を与えるという一つの目的のために、特に横並びの科目 (Topic Studies 等) の評価基準の規定や、その規定に因って束縛されるシラバスの問題がある。授業計画の条件、例えば評価基準やコンテンツの質・量を他のクラスと合わせる必要性のある場合、本来の「平和学的」アプローチ、つまり討論をつくし、一方的な押し付けのない方法が不可能になる危険性がある。また、各学期・各授業時間の制限などについても考察の対象になるであろう。一般的に他大学では、二学期制で前期と後期、各12から13週間の講義時間確保ができ、それぞれの授業時間は90分である。週に一回の科目だとすると、通算、 $90(\text{分}) \times 12 \sim 13(\text{週間}) = 18 \sim 19.5$ (時間) が一学期に確保できる。OJJC では、三学期制のため、例えば Topic Studies は、各学期10週間、一週間に70分授業が2回であるから、通算、 $70(\text{分}) \times 2(\text{回}) \times 10(\text{週間}) = 23.3(\text{時間})$ 。一見、通算時間の確保はなかなか上出来である、と言いたいところではあるが、取えて問題点を指摘したい。どの分野の学習もそうであるが、特に平和学では、感じること・共感すること、が重要である。贅沢な文句かもしれないが、学習者のための授業と授業の合間の「熟成期間」のことを考えると、授業時間を確保するだけでは間に合わないこともあると思う。次に、先述の学習環境・過程であるが、教室の物理的な構造の問題がある。OJJC においても、伝統的な教壇と黒板と学習機の配置は、平和学的环境の理想からは程遠い (Topic Studies では学生数は多くて三十人であり、三十の机を毎授業円形に並べ替えることは不可能ではないが、短い休み時間を考えると困難ではある)。最後に、担当者側の問題点と共に、学生にとっても、多忙を極める二年間で (特に二年目に就職活動を控えた学生にとっては)、すし詰め状態の各スケジュールのなかで、時間的・精神的余裕を持つことは難しい。

しかし、もちろん問題点ばかりではない。実際にレベル別に分けられた一クラス三十人

の授業は、教師と学習者、また学習者同士の関係を密にすることが可能であり、討論もよく行われる。また、学期末に提出する英語のリサーチペーパーのために、担当教師は、アウトラインやファースト・ドラフトなどを、詳細に確認をする。そのとき、学生と面接をしながらの指導ということも多いし、説明文を細かく書いたものを返却することも多いので個人的な学習相談に乗りながらコミュニケーションがとれるというのは「平和学的」に見ても大きな利点である。

また、この二年間で積み上げたものを、日本や海外の四年制大学への進学・編入学によってさらに深い学習を選択するという可能性はある。二年間で学習の興味の方向性がある程度定まり、自己を確立し、自分の道をさらに具体的に追求する姿勢ができれば、進学しさらに学習を続けることができるであろう。しかし、短期大学においては、留年したり、休学して留学したり、専攻科に進学したりしない限り、二年間で学習を終了するし、やはり大部分は就職する道を選択する。こういった時間的な制限は行動にまでつなげていく学習を理想だとすると、たった二年間で一体何ができるのか、という問題に帰着してしまう。先述の進学の可能性にしても、それはあくまでも次段階における可能性であって、決して短期大学の枠内のそれではないのである。

結局のところ、当然のことながら各科目の担当者と学習者が、様々な制限の中で最善をつくすということが重要であるが、OJJC 全体を平和教育・学習の場と見て諸問題を扱った包括的な平和学の実践の場だと捉えることと同時に、各担当者が各担当科目においてその専門性を活かしたアプローチをすることの重要性をさらに確認する必要があるだろう。横並びの Topic Studies のさまざまな制約には（同じ制限の中で学習者が平等に学習できるという）主旨があるのなら、同時に他の制約の少ない科目の中で、各担当者が、「平和学的」な学習形態・環境に重点をおきながら、各専門性をいかした教育・学習を行うことに意義を見つけることができるだろう。興味深いことに、『大学の平和学習』では、日本の大学の平和教育全国調査で教育内容（扱うテーマ）について、半数以下の授業でしか取り上げられなかったテーマのひとつに「文学・芸術と平和」がある（43）そうだが、総合的な教育・学習が重要な平和学において、こういったテーマの偏重は問題である。例えば担当者が元来文学専攻者であったとするならば、その専門性において平和学的な視点を盛り込んだアプローチが担当科目の中で実践されることで、カリキュラム全体の包括的バランスをとり、真の意味において平和学につながるものと信じる。加えて、先述の問題点・限界を、大学の授業という場ではなく別の形で解消するという意味において、次の平和教育実践を検討したいと思う。

実践の形態(2) 平和学関連のセミナーとワークショップ

多かれ少なかれ「学校」や「大学」という枠組みの中においては、カリキュラム・評価・時間、などといったさまざまな制約・条件がつきまとうものである。平和教育・学習は、そういう観点から、特に評価するという権威、また評価されるという恐怖から、もっと解放された形でも手に届くところにある必要があると信じる。枠組みの中に閉じこもった、

特に精神的な制限付きの(教師にとっても学習者にとっても)平和教育・学習に留めるのではなく、そこから外れた形でも試みる必要がある。これには、平和博物館や文化センターなどでの平和講座、また NGO や研究所主催の講演会などという形もありえるし、大学における公開講座にも可能性がある。ここでは、私が2000年秋に経験した二種類の学校外のセミナーとワークショップの例を紹介し、平和教育・学習の形態・環境についての新たな可能性を模索していきたい。いかに、参加型、さらには参画型の学習・教育が可能であるか、また制約があるか、検討していくものとしたい。

一つ目は、10月27～29日、財団法人大学セミナー・ハウス主催、平和学会企画による「第184回大学共同セミナー：平和の文化の担い手になろうー戦争と暴力の世紀を越えるためにー」というセミナー形式のもので、東京八王子市にある大学セミナー・ハウスにて行われた。大学学部生、大学院生、社会人学生、主婦、定年退職した平和運動家など参加者数34名。講師陣は、中日の講演会担当の、地雷問題専門の NGO 活動家(テーマは、「地雷廃絶に向けた各国市民の取り組み」と写真家(「カンボジア・地雷の現場報告」)、また、セクション演習(分科会)講師は、私を含め三人の研究者が、それぞれ違うテーマを取り上げた(私以外の二人のテーマは、「核兵器廃絶への方途ー国家、NGO、市民に何ができるか」と、「アジア留学生と考える日本の戦争責任と和解への道」であった)。

二つ目は、11月24～26日、会場を OJJC とし、平和学教授でトランセンド・ネットワークのディレクターでもある、ヨハン・ガルトウング博士による、講演「Conflict Transformation around the World (紛争転換の理論と実践)」と、ワークショップ「21世紀の平和を築く」を、私自身がその NGO ネットワーク、トランセンドのメンバーとして運営・企画した体験である。参加者は、三日連続のワークショップには部分参加も含めて33名、最終日午後の講演会には、ワークショップ参加者も含めて、74名であった。いずれも、大学学部生、大学院生、大学教授、主婦、平和運動家、NGO 関係者、まで、多岐にわたった。学部生の多かった東京のセミナーよりも、専門性のある研究者などが多く、参加者の学問的レベルとしては、格段に高いものであった。

東京の大学セミナーハウスのセミナーについては、私のセクション演習は「芸術(文学など)の平和における可能性：想像力と創造力」と題したが、総計11名の参加者が集まって、いろいろな方向に議論が発展していった。大学の枠内において授業を運営するのとは違い、参加者全員のモチベーションがさらに非常に高い訳だが、ひとつの目安として、例えば、参加者は宿泊費・食費込みで学生一万二千元、社会人一万五千元支払う。特に、遠方から来た参加者は交通費もかかる。しかも、参加者34名のうち、関東地区以外から参加した人は、五名いた(OJJCからは学生二名の参加あり)。金銭的な面からだけでなく、参加者らと話してみて、一生懸命に「平和とは？」を模索しようという姿勢が強く感じられたが、そういったモチベーションの高さは、一方的な講義型の学習形態ではなく、きわめて参加度の高い学習形態を可能にする。さらに、参加するだけでなく、参加者が企画そのものにも、(時間の制限上)少しではあるが関わっていける可能性を実感した。私のセクションには、およそ二時間半から三時間のセッションが、三回与えられていたのだ

が、心構えとしては、講師としてというよりは話題提供者のようになり、できるだけ材料を提供した後は、私見を言わない、また、思考のプロセスの上で操作をしないということ意識したつもりである。そして、期待通り参加者から活発に意見が出、それを議論として導いていくという役割に徹することが出来たのだと思う。また、最後の全体会の各セッションの発表のために、議論を重ねたが（もちろん、指導者としての多少の意見や答をときには提案）、自然と参加者自身が主体性を持って取りまとめをすることになった。また、比較的大学学部生の若い参加者が多かったのであるが、参加者同士の後のコンタクトも、特にインターネットを活用したネットワークにより続いている。こういったコミュニケーションは、セミナーが終わった後でもお互いを励まし合う、という学習面での効果もあるようだ。それに、次のガルトウングのワークショップへの参加も、この東京の大学セミナー参加者からも数人あったので、継続するとよい学習効果を上げることができると確信した次第である。

二つ目のガルトウングのワークショップに関してもモチベーションは、非常に高いものであった。参加費の値段からしてもそのことが言える。常勤の仕事をもっている人は二万円、非常勤の人は一万八千円、学生は一万五千円と、同じ三日間の内容でも、食費・宿泊費含まずの経費がかかるので、参加者にとってはかなりの負担になる。会場がOJJCだったということもあり、最終日の午後の講演会だけは、OJJCの学生には無料で学習の機会を提供したほかは、一般参加料二万円、学生千円に設定した。ここでは大学セミナー・ハウスのセミナーに比べると比較にならないくらい参加者には金銭的な負担であった。参加費以外に、食費・宿泊費がかかるし、また、33名のワークショップ参加者のうち、関西地方以外の遠方からの参加者は、12名にものほり、北は北海道、西は広島からの参加であったこともあり、経済的負担は大きかった。そして、東京のセミナーと同様に、ここでのモチベーションの高さは重要であった。ガルトウング氏は、彼の紛争転換の理論を解説することをしながら、同時に参加者自身の討論を中心としたワークショップ形態を大切にする。特に、それぞれの分野で活躍する活動家や研究者が多くいたので、専門的な視点から、参加者がガルトウング博士に挑戦するという一幕も頻繁に見られ、お互いが持続的に刺激をしながら、進んでいったのであった。

また、こういったセミナーやワークショップでは、物理的な構造への配慮がなされたときにさらに効果がアップすると確信した。大学セミナー・ハウスの物理的な建物の構造はコミュニティー形成を意識したもので非常に興味深いものであった。全体が集会できるような、また講演会を聞くための、大きな建物もあれば、各セッションにわかれて、個人的にセミナーを開くことの可能な小さな小屋のような建物もたくさんあり、この小さな小屋では、お茶を飲みながら、床に座り込んで共同の作業をする、というようなことも可能で、セッション演習はそういった調子で進めた。また、ガルトウング氏のワークショップでは、会場として、椅子や机の設置していないカーペット敷きの階段教室(OJJC新館208号教室)を提供し、参加者はそこに座り込んで物理的・肉体的にも気楽に参加できた。また、それぞれのセミナー・ワークショップでは、企画の中に組み込んだ懇親会もあり、そこで、さ

らに個人的な深い内容の議論が交わされたり、さらに親睦を深めたことも良い影響をもたらした。

しかし一方で、「学校」以外の場での平和教育・学習の形態においても、可能性ばかりでなく限界もある。自由に参加型・参画型の学習形態が可能であるといっても、また、学習者の意欲が高いといっても、たった三日間というような短期間に、達成出来ることには限界がある。ある一定の時間を共に過ごし、一種の知的興奮状態に身を置くというのは、参加者に一時的なやる気を起こさせる。もちろん、それが継続して長期間の学習につながれば、効果的ではあるが、そうでない場合も多い。日常的に「平和」についての研究やそれに関することをしていたりしない限り、日常生活に戻った後、なかなか継続することは難しいということもまた現実である。また、先述の参加費についても、経済的にある程度の余裕のある人、あるいは、研究職についていて、研究費などのサポートが職場から得られる人が、実際は有利であるという事実は否めない。一万二千元や一万五千元という参加費は、学生にとっては参加を制限されるものであるかも知れない。

本報告は、今回の私の実体験をもとに、さらに自由で、平和教育・学習という側面から効果の高い、さまざまな束縛から解放された、教育・学習方法を探り出そうとするものである。もともと「平和」とは、一方的に押し付けたりするものではない。ましてや、議論・討論なしの平和の学習、となるとそれは根源的に問題であり、平和教育・学習とすら呼べるものではない。もちろん、高校を卒業し、学問という分野については入門のレベルにいる学習者にとっては、講義形式の学習も必要ではある。多量の知識や情報を取り込むこともまず最初の学習の大事な一段階となるからである。しかし、その後は、柔軟なアプローチをするために、視野を広げて、さまざまな平和への糸口の方法を見つけるために、多様な意見を交換したり、討論したり、試してみたりするべきなのである。

「形態」にこそ芸術のプロセスを：新たなる可能性

以上の実践分析を受けて、さらに将来に向けて平和教育・学習の問題点と可能性を考察するとき、規格化されたものではない、多様で柔軟な方法論が模索される必要があることはいうまでもない。ここでは、最後に、平和教育・学習をさらに前進させる可能性のひとつとして、芸術の役割に触れておきたい。平和について考察するとき、特に我が国において忘れられがちであったのは、芸術の重要性であり、特に知識詰め込み型の従来の平和教育とは無関係のよう思われて来たからである。先述の「実践の形態(1)」においても参考にしたが、『大学の平和学習』によると、日本の大学の平和教育全国調査で教育内容(扱うテーマ)について、半数以下の授業でしか取り上げられなかったテーマのひとつに「文学・芸術と平和」がある(43)ということも、今まで平和と芸術の関連性を軽視してきた事実の反映かもしれない。また「平和教育」という枠中に閉じ込めなくとも、鶴見俊輔が『教育で創造力を殺すな』において主張しているように、今の日本での知識偏重型「能率的教育」(67)はたかだか六十年の歴史にすぎず、特に最近(三十五年ほど⁵⁾)の小学校・中学校・高等学校のすべてにわたってひとつの約束にしたがう知性の訓練では、「上級校

への入学試験とかかわりのないさまざまな教育〔芸術系科目など〕は低く見られている」(67) わけで、「想像力をひろげる余地が、そこにはない」(67) ののだとしたら、ますますもって、平和教育ならずとも芸術の役割を復活させ、平和を育てる土壌をつくっておく必要性があるのではないだろうか。

ここで私が指摘したいのは、平和を創るプロセスにおける、想像力と創造力（独創性）の重要性である。トランセンド（超越法）によってガルトゥングが提唱していることであるが、Attitude（態度）、Behaviour（行動）、Contradiction（矛盾）のそれぞれにおいて、（態度としては）共感、（行動としては）非暴力、（矛盾のあるところに）創造性が必要であるということだ。そうすることによって発想の転換（transformation）が可能になり、紛争が平和への良い機会であると捉えることができるようになる。芸術はそういった所において必要な力を養っていく力がある。⁶ 芸術のひとつの形態である演劇を例にとると、それを創造するプロセスにおいては、また、完成した作品を鑑賞するプロセスにおいても、そこにあるのは、「学習」と同様の過程である。その過程では、そこに関わる人間全員による、「対話」が基盤に存在する。お互いにおつかり合いながら、理解しあいながら、また、新しいアイデアを出し合いながら創作する、また、その結果を鑑賞される。加えて、絵画美術においても同様のことが言える。創作過程において必要とする様々な力は、芸術家⁷ によっていかんなく発揮され、完成した作品を、本人が、また他者が鑑賞するとき、そこにも同様の力が存在しなければ、解釈され得ない。芸術の各過程におけるそういった行為には、平和の原点を見出すことができる。つまり、平和創造に関しても、最初から全過程において必要なのは、想像力と創造力の刺激である。演劇という芸術形態の様々な段階において必要なものは、平和を創る、あるいは、紛争を平和に転換する過程において必要な要素（共感、非暴力、創造性等）と重複しているのである。言い換えてみれば、芸術活動とは、平和を創造していくということに深く関連するのであり、その過程において養われた多様な力や感性が、反対にまた平和を受け入れる土壌を用意するのである。

西暦2000年は、ユネスコの主導のもと、国連の「平和の文化国際年」であった。翌年（2001年）からの十年間はさらに「世界の子どもたちのための平和と非暴力の文化国際10年」と定められている。これらのテーマと芸術とは切っても切り離せないものである。ここで使われている「文化（culture）」は広義のものであり、「環境・習慣・状況」というような意味にも取ることができる訳であるが、その一部は芸術が担っていることは否めない。芸術が創り出す世界のそれぞれの過程において平和の文化が実現することを無視してはならないし、また反対に、平和の文化の中で鍛えられた想像力や創造力により芸術が発展するのである。実際、平和教育・学習の形態という視点から、ガルトゥングのワークショップと講演会の合間には、ある参加者のインドの弦楽器シタールの演奏を挟み込み、ガルトゥング自身が即興でそれに捧げた形で英語で作詩するという、企画を立てた。ここでは、芸術の世界が平和学習に心地良い刺激を与え、また、平和学習の場であるという安堵感が参加者（二人のパフォーマーと観客の両方を指す）の芸術的行為を励行するのであった。こういった、芸術を当たり前の「平和の文化」として、また、それを奨励するツールとして

活用していくような企画が、平和を促進するためには、また平和学習においては、望まれるのだと実感するところである。

『平和学の現在』のはしがきの中で横山はこう書いている。

平和学を学ぶのに特別な準備はいらない。予備知識もとくに要求されない。共感にもとづいた他者への関心——おそらくこれがいちばん必要なことだ。[省略] 現場でのエクスポージャー体験をとおして社会の現実を目をひらく。先入観や偏見を洗いなおす。お互いの関係性をとらえる。関心をもちつづけ、顔の見える交流をかさねる。問題の背景や構造の把握を試みる。こうしたコミットメント(自己投入)をとおし、手応えのある世界理解を自分のものとして獲得する。グローバリゼーションや開発主義を相対化する批判的視点をもつ。「平和学の現在(いま)」にはこうしたことが欠かせない。(i)

まさにこうしたことを受け止めて、平和学を学ぶ学習者と教師(また時に学習者となりうる)にとって、理想の教育・学習形態を模索することが大切なのである。「学校」というそれぞれの枠の中で、平和教育・学習をすることに関しては、これから、如何に、効果的な、存在意義のあるものにできるか、カリキュラム構成から内容まで、いろいろと検討していくべきである。また、学校という場所以外においても、その枠にとらわれない自由な性質を活かして、後の学習につなげていけるような、創造的・独創的な形態が望まれる。岡本(『平和学—その軌跡と展開』80)や上記の横山が言うように、「エクスポージャー」、つまり、足で考えること、現場へ行って「五感で学ぶ」ことを重要視する平和学学習のために、現場研修の準備と研修後の評価のできる環境の整備も不可欠であろう。同時に、大学であれ、それ以外のワークショップなどの場においてであれ、平和の文化を推進するものとして、平和教育・学習を企画したい。また、企画者と参加者が一緒になって企画することで、芸術的要素をとり入れた、また、芸術の創造性を組み込んだものを提供したい。参加者・学習者のために、刺激を受けたそれぞれの想像力をさらに鍛練し、平和への行動のための環境を整えることのできるような考え方を広めていくべきなのだ。まさにそれこそが、平和教育・学習の「形態」に芸術を組み込むことの意義であり、必要性を痛感する理由である。

おわりに

本稿を書いているたった今(2001年9月11日)、自宅のテレビのニュースが米国で起こっている想像を超える悲惨事を放映している。凍りつくような思いに捉えられながらも、「安全保障」の意味を考え直さずにはいられない。「戦争」の実態と形態が激変するなか、従来の政治学でいうところのそれではなく、本当に感じ、考え、行動する社会を備えることが真の「安全保障」ではなかろうか。想像力を養うことで、共感をもつことにつながる。創造力は発想の転換を可能にし、柔軟な思考に結びつく。様々な境遇にある他者の事を感じ取り、自己の尊厳を大切に、また21世紀における非暴力の使命を理解し実行することを励行するための平和教育・学習がまさに今求められている。無力感に苛まれるのではな

く、それでも希望を持ちたいと思える教育・学習である。では、如何にそれを効果的になしうるのか、どういった形態・環境を整えるべきなのか。課題は単純ではない。学校・大学という場において従来の教育の枠にはめたシステムを持続するだけでなく、地域に密着した平和学の実践であるところの平和教育・学習が望まれている。場そのものを学校・大学においてもいいし、その他の場所として平和博物館や研究所でもよいだろう。インターネットを介した教育・学習の手段も、遠隔地からの参加や、子育て中の主婦・主夫のキャリアアップのための参加、など様々な理由から、これからはさらに増えていくだろう。複数の企画者・団体が、お互いに場を提供しあいながら連携することも可能であろう。どういった形態を選択するにしても、地域に、社会に、そして世界に「発信」することを平和教育・学習の目指す第一の検討項目とすべきである。様々な機会を与えられ、私自身が学習する恵みを受けていることを感謝し、関係者の皆様のこれからの平和研究・活動がより豊かになることを願いつつ、まとめとしたい。

注

- 1 『情報・知識 imidas2000』と『情報・知識 imidas2001』（東京 集英社：2000、2001）を参照すると、第15期中央教育審議会では、1996年7月の第一次答申で、「生きる力」と「ゆとり」を鍵概念にして「自ら学び、自ら考える教育」への転換を説いた。さらに、1997年5月の神戸児童連続殺傷事件などをきっかけにして、文部省が教育改革プログラムの中心テーマの一つに「心の教育」を位置づけ、中央教育審議会でも98年6月に「新しい時代を拓く心を育てるために」という答申を出し、家庭教育のあり方にまで踏み込んで呼びかける形式で提言を行った。これを受けて日本の社会全体で対応する必要性が高まってはいるものの、特に文脈や背景を無視した奉仕体験義務化の提唱についてはこれを危惧する声も多いこと等も確かであり、真の「心の教育」とは如何にしてなされるべきか早急な検討がなされるべきである。
- 2 本稿は、2000年12月23日、日本科学者会議主催、第13回総合学術研究集会「人間と地球の未来を考える」第一分科会「21世紀に向けて平和の文化を築く」（1.2）平和教育実践 において口頭発表した「平和教育実践報告：平和学関連のセミナー／ワークショップを通して」を一部基にしてその後研究したものである。
- 3 『構造的暴力と平和』参照のこと。
- 4 『構造的暴力と平和』参照のこと。
- 5 鶴見は1991年の時点で「二十五年」と書いているが、その後の状況も基本的に大きな変化がないと考え、「三十五年」としておく。
- 6 拙稿“The Role of Arts in Peace Education”大阪女学院短期大学紀要第28号（1998）101-114参照のこと。
- 7 拙稿“The Role of Arts in Peace Education”大阪女学院短期大学紀要第28号（1998）101-114参照のこと。特別な才能をもった職業芸術家のみならず、芸術に携わる如何なる人にも芸術性が潜在すると考え、評価したい。

参考文献

- Barash, David P. *Introduction to Peace Studies*. Belmont, Wadsworth Publishing Company : 1991.
藤田秀雄 “平和教育・平和の文化に関する日本の課題” 最終講義立正大学大崎校舎 2. 2. 2001。
藤田秀雄 “平和教育の意義と課題” 『大学の平和学習—大学教育の新しいうねり』日本科学者会議平和・軍縮教育研究委員会編 東京 平和文化 1991. 13-23
Galtung, Johan. 『構造的暴力と平和』高柳先男、塩屋保、酒井由美子訳 東京中央大学出版部 1991。

平和の文化をきずく会編『暴力の文化から平和の文化へ—21世紀への国連・ユネスコ提言』東京
平和文化 2000。

堀孝彦、伊藤武彦“日本の大学の平和教育全国調査”『大学の平和学習—大学教育の新しいうねり』
日本科学者会議平和・軍縮教育研究委員会編 東京 平和文化 1991。25-57

本田雅和、豊秀一“平和学キャンパスに続々：学生主導の開講、交流も”『朝日新聞』11. 7. 2001。
15

伊藤武彦、榊原道夫、藤田秀雄、堀孝彦 まえがき『大学の平和学習—大学教育の新しいうねり』日
本科学者会議平和・軍縮教育研究委員会編 東京 平和文化 1991。3-6

岡本三夫『平和学を創る—構想・歴史・課題』広島 財団法人広島平和文化センター 1993。

岡本三夫『平和学—その軌跡と展開』京都 法律文化社 1999。

鶴見俊輔“「赤毛のアン」を手がかりに”『教育で想像力を殺すな』鶴見俊輔、高橋幸子編 東京
明治図書出版 1991。56-68

横山正樹 はしがき『平和学の現在』岡本三夫、横山正樹共編 京都 法律文化社 1999。i-v

吉峯啓晴編著『基本的な人権六法』東京 三五館 1995。