

平和教育の 国際的動向

伊藤武彦

[和光大学]

国際理解と教育の
No.5. 1995.
pp. 70-78

ユネスコの「平和の文化」プログラムと各国での具体化を紹介し、スウェーデンなど国際的な平和教育のなかでの日本の平和教育の特徴と今後の課題を示唆する。

はじめに

平和教育の国際的動向について紹介するのが、この小論の目的である。しかし、「国際的」といっても、アジア諸国を含めた世界各国の平和教育について、歴史的展望も含めて、各々紹介するのは筆者の能力と与えられた紙数を越えていく。ここでは、筆者が一九九四年の秋に参加した国際平和学会総会で活発に論議された問題をはじめとして、国際平和学会の平和教育委員会ととりあげられている話題、最近のユネスコで重点的に取り組まれている「平和の文化」プロジェクトを紹介し、最後にそのような動向からみた日本の平和教育の特徴を論じてみたい。

一 国際平和学会と平和教育委員会の活動

平和教育を研究している人たちの国際的団体としてもっとも強力で代表的な組織は国際平和学会（IPRA: International Peace Research Association）の平和教育委員会（Peace Education Commission: 以下PEC）であろう。国際平和学会は平和の条件や戦争と暴力の原因などについての研究を目的とした多分野の学問分野の研究者と研究団体・組織のメンバーからなる国際学会である。その中にはいくつ

かの研究グループや委員会があつて、平和に関する研究を分野ごとに行っている。P.E.Cは、もともと古くから活動している委員会である。P.E.Cの設立の目的は平和教育に関心のある者や平和教育に関連する研究を国際的に協力・促進させることにある。

P.E.Cは平和教育を二種類に分類・定義している。すなわち、第一は明示的な(explicit)平和教育であり、もう一つは暗黙の(implicit)平和教育である。両方の教育により、とりわけ新しい世代に平和的な価値と態度を身につけさせる教育が重要であるとしている。P.E.Cが扱っているのは就学前教育・初等教育・中等教育・高等教育にわたる教育のさまざまなレベルに加え社会教育や日常生活での平和教育と幅広い。国際平和学会は二年に一回総会を開催している。前回の総会は京都で一九九二年に開催され、平和教育委員会の組織する分科会で熱心に討論がおこなわれた。

今回の第一五回大会は一九九四年一〇月三〇日から一日まで、マルタ共和国内のマルタ大学と地中海会議場でおこなわれ、筆者は全日程に参加することができた。

全体会では、「文化間の紛争に対する平和研究と平和教育の役割」、「平和の文化にむけての平和研究と平和教育の挑

戦」、「地中海地域で平和は可能か?」、「民族と紛争解決への平和研究からのアプローチ」の四つの問題についてシンポジウム形式の論議があつた。第二の平和の文化の問題は、全体会だけではなく平和教育の分科会でも取り上げられた話題であり、次節に詳しく紹介したい。

分科会は、「国内紛争・紛争解決」・「国際政治経済学における人間疎外」・「平和教育」・「平和史」・「女性と平和」・「東欧の変化」・「国防と軍縮」・「生態学的安全」・「食糧政策」・「非暴力」・「危機地域での平和創造 peacebuilding」・「難民」・「コミュニケーション」・「平和運動」の一四であつた。P.E.Cの主催する平和教育の分科会は、参加者が最も多く、発表論文数も四〇本以上もあり、開催時間も指定された時間からあふれて、夜も臨時に一セッション開くなど、活況をていしていた。

二 平和の文化

(一) ユネスコと「平和の文化」プログラム

全体会のテーマにもなり、平和教育の分科会で一セッションを費やして検討されたことの一つに「平和の文化」の創造の問題がある。

「平和の文化」はユネスコが近年進めているプロジェクトの名称である。ユネスコ憲章の前文に「戦争は人間の心から生まれるので、人間の心に平和の砦を築かなければならない」とある。いわゆる二極対立の冷戦構造から大きく変化した今日の国際情勢のもとで、この憲章の精神に基づいて、新しい平和の課題が提起されている。ユネスコは国連の機構の一つであるが、国連安保理事会のこれまでの活動で知られているのは、**平和実現 (peacemaking)** と **平和維持 (peace-keeping: P K O)** に関するものである。この二つは基本的に紛争解決のために武力の行使をも含む概念として用いられ、いわゆる消極的平和（戦争の不在）の実現のための活動に他ならず、その名目で大国の権益のために国連が利用されてきた歴史的経過があることも周知の通りである。これに対して、ユネスコでは**積極的平和**をめざす**平和創造 (peace-building)** の課題を自分たちの任務としている。つまり、平和的・非暴力的方法で教育・文化・科学・芸術を武器に平和な国際的秩序を打ち立てようとする試みの一環として、九〇年代に入って「平和の文化」プログラムが提起されたのである。

(2) ユネスコ「平和の文化」プログラムの実際

この「平和の文化」プログラムは、とりわけ紛争があった

国やあるいは紛争が起こりそうな国で具体化されている。現在、エルサルバドルとモザンビークでこのプログラムが行われている。その国でのユネスコの機関の諸活動を調整し、当該国の「平和の文化」を打ち立てるために、以前、対立していた勢力の和解を進めるという活動とともにNGOや政府・諸団体などさまざまな団体や個人のネットワークを作ること

を課題としている。エルサルバドルでは二〇以上のプロジェクトが政府とさまざまな立場の代表によって計画されている。そのなかには、先住民の支援活動や戦争によって障害をもった子どもの養育などもある。そのような活動を通して、民主主義的な市民の形成と人間の発達・新しい国家のアイデンティティを促進し、「平和の文化」を学習し、そのなかで生きるということを強調している。モザンビークではユネスコが地域のNGOを支援して教育・訓練のための教材を準備している。特に、女性の役割を平和促進者(peace promoter)と位置づけている。また、音楽などを通して平和コンサートなども行っており、その活動は多様である。

(3) 「平和の文化」を各国でも

「平和の文化」プログラムはこれまでのユネスコの活動のより一歩進んだ試みであると特徴づけられよう。このプロゲ

ラムは先に紹介した二カ国に限らず、すべての国で、「ミリタリズム(軍事優先)の文化」から「平和の文化」への転換を、各国そして国際的に実現することを目的としているからである。「ミリタリズム(軍事優先)の文化」とはリッター・ワールストローム(一九九二)が特徴づけているように、現在の先進諸国をはじめとして各国に蔓延している文化である。ワールストロームは、表1のように「ミリタリズム(軍事優先)の文化」から、「平和の文化」への転換を提起している。

ユネスコのパンフレットによれば、「平和の文化」とは人々の間の信頼・協力を作り出す過程でもあるとする。紛争解決をするのに武器の代わりに言論を用いることを学ぶのである。人々同士が争うのではなく、飢餓や社会の不正義と闘うことを意味している。政府が軍備にお金を使うのではなく、社会的事業に力を注ぐことを意味する。「ミリタリズム(軍事優先)の文化」から「平和の文化」への新しい社会に移行するためには、紛争の場面は非暴力的手段によって解決されなければならない。

「平和の文化」の具体的な定義については、プログラムの組織者の一人デイビッド・アダムズ(注1)自身、定まった

表1 ミリタリズム(軍事優先)の文化から平和の文化への転換 (Wahlström,1991)

～から	～への転換
ミリタリズム(軍事優先)の文化	平和の文化
権威主義的教育	民主的教育
軍事訓練	軍縮教育
偏見に充ちた敵のイメージの宣伝	偏見に対する反撃
人間と自然に対する暴力的行為	人間と自然に対する非暴力的行為
ミリタリズムの概念・神話・イメージ	代案の(alternative)概念・神話・イメージ
父性の無視	父性の促進
男女差別の支持	男女平等の支持
服従・画一主義	自主・自立・批判的思考の支持
平等と正義と人権の無視	平等と正義と人権の尊重
人種差別とナショナリズム	寛容と地球的責任

定義はないと言明している。しかし、平和教育が平和の文化の創造に果たす役割が大きい事は言うまでもない。ベッセルズ(一九九四)は、平和教育が「平和の文化」の創造に貢献する上での五つの原則を提案している。第一に、平和教育が学校外も含め様々な社会レベルで進められなくてはならない。第二に、競争ではなく協力・共同の活動が家庭・学校・地域・職場で推奨されるべきである。第三に、破滅的な抗争を防ぐには集団や個人を越えた上位の目標(例えば対立する民族間でも共に受けうる利益)を設定し、その実現の

ために協力することである。第四に、共感と多文化理解が平和教育のプログラムに統合されなくてはならない。第五に、積極的平和にむけての平和教育の構造と内容と教授法が根本的に再構築されなければならない。「平和の文化」の創造は活動によって学習する過程なのであるとベッセルズは強調している。

三 国際的な平和教育の動向と日本の平和教育

(一) 日本の平和教育の特徴

国際的な平和教育の動向と一口に言っても、世界にはさまざまな国があり、また、先進諸国に限ってもその平和教育の特徴は多様であろう。しかし、P E Cでの議論などを参考にして考えると、海外の平和教育からみて日本の平和教育には以下のような特徴があると思う。

第一の特徴として、日本の平和教育は伝統的に日本が起こした戦争の歴史、とくにアジア・太平洋戦争のなかで起こったことを重点的に教材として取り上げてきたことである。他国の平和教育はこのような歴史的な経過の事実の探求に重点をおいている所は多いとは言えない。むしろ、現代の世界で起こっている国際的な民族間、あるいは国家間の紛争を取り

上げている場合が一般的である。このような日本の特徴の生かされた理由にはさまざまなものがあると思われる。そのいくつかを指摘しておきたい。まず、アジア・太平洋戦争は日本の民衆が直接体験した戦争であり、その時の被害と悲惨な体験（たとえば原爆）を継承するという社会的意義のある活動と日本の平和教育が結びついて発展したことが挙げられる。次に、日本の戦争が侵略戦争であって、戦争における不正義な行為の事実があり、これまでもそれらの事が明らかにされてきたにもかかわらず、国家の教育方針はそのような歴史を教材として扱うことに消極的であり、妨害さえしたという立場を取ってきている。これに対し、日本の教師たちが批判的立場から、子ども・青年の健全な歴史的認識を形成したという抵抗的な意図によって平和教育をおこなってきた。この日本の歴史的特徴はフアジズム諸国に対する抵抗の戦争を行ってきた諸国の第二次世界大戦の経験とは全く趣を異にしている。それらの国では第二次世界大戦を教育するということは、非常に時に備えるという安全保障のための教育、あるいは自国の体制の正当化がむしろ強まってしまふことを意味するのである。

第二の特徴は、第一の特徴と関連するのだが、日本の平和

教育が日本の戦争についての科学的認識や日本国憲法の民主的理解など、いわゆる知識・理解の課題が重視されてきたのに対して、海外では、むしろ技能や態度に重点をおいている場合も多い。たとえば、紛争解決 (conflict resolution) をテーマとする平和教育では、紛争解決の歴史的な経過や事実よりも、子どもたちが実際の生活のなかで活用できるようなトレーニングを重視している。また、非暴力思想 (ガンジーやマルチン・ルターなど) の内容を子どもにも深く理解させるよりも、非暴力トレーニングなどによって非暴力的にもめ事の解決を子どもが行えるような実践的な教育を行っている。

つまり、日本の平和教育は戦争や平和についての認識をいかに高めるかが重視されてきたのに対し、ユネスコなどで提起する平和教育では子どもの態度のなかでも特に行動的成分が重視されているといえよう。このような特徴にも日本の教育状況に基づきいくつかの理由が考えられるが、特に日本の小・中・高校の教育内容が学習指導要領によって細かく規定されていて、各クラス・学年・学校のカリキュラムの自主性がそこなわれていることがあげられよう。

(2) イギリスの平和教育との比較

このような海外と日本の平和教育の違いをイギリスの平和

教育の例で見えてみよう。ムラカミ (一九九四) はイギリスの平和教育と日本の平和教育との比較をしている。その一部を抜粋して図式化したのが、表2である。日本の教師とイギリスの教師の対比が興味深い。第二次世界大戦中はファシズムと闘った経験を持つイギリスは現在核保有国であり反核運動も活発である。

(3) スウェーデンの平和教育との比較

次に、スウェーデンの例を挙げよう。ビエルステット (一九九〇) は、スウェーデンでの「平和への準備」教育計画の立案に際して、平和教育には四つの目標分野があるとして、それぞれの認知的・技能的側面、価値的側面、行為準備的側面を表三のように整理している。

表3で (1) の「非暴力の準備」の「認知的成分」(小さい長方形で囲まれている部分) について、彼は、その分野での基本目標を「生徒は戦争と平和についての歴史的な知識と現代の知識を持ち、暴力による解決の不安定さと危険の洞察を持たねばならない」としている。これがいわゆる狭義の平和教育に対応する部分である。彼はさらにこの下に次の十一の下位目標を設定している。

(1) 生徒は第二次世界大戦を含めたいくつかの戦争につ

表2 日本とイギリスの平和教育の比較 (Murakami,1994より抜粋)

	イギリスの平和教育の特徴	日本の平和教育の特徴
平和教育の構造	平和についての教育と平和のための教育を区別する。平和的な方法を使わない平和についてのいくつかの教育は平和教育とみなさない。	平和教育は直接的教育と間接的教育がある。間接的平和教育は直接的平和教育の基礎を作るものと考えられている。平和教育とはこの直接的平和教育のことを指すとみなされている。
平和教育の目的	平和教育は紛争と暴力の原因の解明をバランスのとれたアプローチによって、追求する。学生は問題解決の代案を探すことを求められている。	この前の戦争体験を継承することによって戦争に反対する態度を子どもに身につけさせるのが平和教育の主な目的である。
教えこみについて	教育は平和教育において子どもたちに教えこみをするのを避けようとする。その代わりに平和問題の対立する見方を提示して問題を自分たち自身で客観的に考えることを手助けする。	たとえば、原爆教育の場合には原爆被害者の証言を子どもに聞かせたり、読ませたりすることによって、その悲惨な体験を情動的に追体験するようにしている。教師は平和教育の目的の達成のために情動的な方法を用いる。

いての知識を
 持ち、戦争の
 複雑な原因と
 結果について
 の洞察と、戦
 争がどのよう
 に体験（兵
 士・非戦闘
 員）されたか
 についての理
 解が必要であ
 る。
 (2) 第二
 次世界大戦後
 の軍拡競争と
 軍縮の交渉の
 試み、そして
 その交渉によ
 って得られた
 結果、あるい

表3 平和教育に関連する構成要素の図式 (Bjerstedt,1993)

4つの分野	認知/技能(認知的成分)	価値(価値的成分)	行動準備(行動的成分)
(1)非暴力への準備	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> 暴力に基づいた解決の不安定さ危険の洞察。 </div> /コミュニケーションスキル。紛争解決のスキル	非暴力の倫理。	平和への努力と暴力による解決に反対する意志と意欲。
(2)世界市民の責任	異文化の意識化。グローバル・生態学的な見通し。	「人権」に基づいた「グローバルな倫理」。国際法の尊重。	広範囲な責任。世界社会の発展への参加(関与)。
(3)平等の態度	世界社会の不正義と不平等に対する洞察。偏見の意識化。	平等の理念(理想)。	異質な集団に対して関心を持ち、寛容な態度で正義と平等な分配の実現のために努力することへの準備。
(4)代案を批判的に探求するための準備	歴史的な発展や今日の開発を批判的にみる能力。メディアに対する意識化。/他の選択可能性を生成する能力。	「未来をつくるのは我々共通の課題である」という立場に立つこと。	他者と協力することにより、新しい代案を求めて、それを開発し努力することへの準備性。

は得られなかった結果について、生徒は知る必要がある。

(3) 自国の軍事的・非軍事的防衛政策について知ると同時に、さまざまな今日の(批判的)代案・平和論争・平和運動についても知識を与える必要がある。

(4) 今日の世界での莫大な軍事費と、もしそれが他の側面の発展に投資されたときの結果を十分理解する必要がある。

(5) 生徒は戦争は不可避的に起こるのではなくて、紛争解決の一つの方法として政治指導者によって普通起こされるのだということを分かる必要がある。

(6) 生徒は、核戦争も含めた近代戦争の結果について知り、紛争解決の方法として、そのような戦争が承認しがたい悲惨なものであるということを知らされなければならない。

(7) 戦争というものは、マスメディアや書物において、しばしば理想化(美化)され、英雄視されて記述され、大量の暴力につきものの恐れ・苦しみ・被害をおおい隠すことがあるということを知らなければならない。

(8) 戦争の前には現実離れた敵のイメージの大規模な宣伝(プロパガンダ)が行われることが多いことを自覚し、片寄ったプロパガンダ的な材料に対して、それを正しく認識

し、批判できるスキルを獲得しなくてはならない。

(9) 暴力は相手からの暴力による反撃を招くという「暴力の悪循環」についての知識が必要である。

(10) 国際的紛争が戦争という結果にならないことも多くあるということと非暴力的な紛争解決を導く代案の方略についていくらかの知識を知る必要がある。

(11) 二国間が「敵」というように考えられている時、より建設的な平等な条件でコミュニケーションと協力の努力を増やすべきだ(減らすのではなく)ということを知らねばならない。

このように、スウェーデンは第二次世界大戦中にも中立国であったこともあり、自国の戦争の歴史よりも、戦争防止と非暴力的な問題解決のための知識・スキルが強調されているといえる。

おわりに

前の部分では、日本と海外の違いを強調したけれども、世界の平和教育には共通する理念、目標をしてそれを支える国際法などの根拠がある。最近では「子どもの権利条約」を実体化する教育は、日本での広義の平和教育の課題であると

もに、人類社会での人権の歴史的発展に「国際貢献」するという普遍性を持つものであろう。この意味でミリタリズム(軍事優先)の文化から平和の文化への転換の課題の日本での実践も、ユネスコが各国に提起しつつある国際的課題に答えることであると同時に、これまでの日本の子ども・親・教師たちが取り組んできた活動の継続と発展の問題でもある。

平和教育の国際的動向をふまへ、人類普遍的な課題を日本の実状に応じて具体化していくことは大切である。それに加えて、海外の心ある人々と対話し、日本の経験を伝え、お互いに交流する活動の重要性を筆者は、最後に指摘したい。日本の教師たちが、研究団体を自ら組織し、他の地域の実践に学び、交流し、お互いの活動を豊かにしあってきた対話と協力の関係が、今日では、文化を越え、民族を越え、国境を越えて実現できる可能性がますます開けてきている、と筆者は感じているのである。

(注一) アダムズは、ワールストロームとともにセベリア声明(一九八六)を準備し、声明発表後も各国の諸団体と個人に普及活動を行ってきたアメリカの心理学者である。

【参考・引用文献】

・ Bierstedt, Ake (1990). *Toward a rationale and a didactics of*

peace education. *Peace Education Miniprints*. No. 6.

・ Bierstedt, Ake (1991). The difficulties of peace education. *Peace Education Miniprints*. No. 17.

・ Bierstedt, Ake (Ed.) (1993). *Peace education : Global perspectives*. Stockholm : Almqvist & Wiksell International. [本書はP.E.O.の事務局長(当時)によりて編集されており、ニューヨーク・北アイルランド・アメリカ・日本・オーストラリア・スウェーデン・フィリピン⁵の各国の平和教育が各章で紹介されている]

・ Murakami, Toshifumi (1993). Peace education in Britain and Japan: A comparison. In Bierstedt, Ake (Ed.) *Peace education: Global perspectives*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International. pp. 79-93.

・ UNESCO (1994). *UNESCO's Culture of Peace Programme*. UNESCO (Brochure). [ユネスコ発行のパンフレット]

・ Wahlström, Ritta (1991). Peace education meets the challenge of the cultures of militarism. *Peace, Environment and Education*. 2(1) pp.13-32.

・ Wessells, M. G. (1994). *The role of peace education in a culture of peace: A social-psychological analysis*. Paper presented at the IPRA XV General Conference, Malta.

[うごう・たけひこ]一九五五年生まれ。心理学。和光大学助教授]