

平和と教育と価値をめぐる一試論

相 馬 伸 一

(受付 1997年5月28日)

平和教育と価値の問題

今年度担当の「教育哲学」の講義で、わたしは、教育学における平和の問題をテーマにとりあげている。

A・ケストラー (Arthur Koestler) が、「有史、先史を通じ、人類にとつてもっとも重大な日はいつかと問われれば、わたしは躊躇なく一九四五年八月六日と答える。人類史上初の原子爆弾が広島上空で太陽をしのぐ閃光を放って以来、人類は『種としての絶滅』を予感しながら生きていかねばならなくなつた」¹⁾ と記しているように、ヒロシマは人類史のエポックであり、ポスト・ヒロシマの時代と世界にあって、「平和」は、ようやく普遍的価値として認識され、ユネスコ憲章前文や教育基本法に見られるように教育の目的としても自覚的に明示されるに至った。しかしながら、戦後教育の目的あるいは価値としての平和は、自覚的に意識されてきたというよりも、タテマエとして棚上げされ、多くの場合、敬遠されてきたのが実態だったのではないか。こうした問題意識が講義テーマ設定の動機であった。

教育における平和の重要性を認めない者はいないが、あえてそれにとりくむ者は少ないという事実。この背景には、平和をめぐる価値判断にあたつて、深刻な対立が予想されているということがある。実際、「一たび平和を教室内で問題としてとり上げれば、平和の概念や定義、あるいはそれらをめぐるさまざまの考え方や論議について、政治的に対立的な立場がとか

1) A・ケストラー、田中三彦・吉岡佳子・訳、『ホロン革命』、工作社、1983年、16ページ。

く尖鋭に表面化して²⁾こざるをえないわけである。もちろん、そうした困難にもかかわらず、平和の教育的価値を深く認識して、さまざまな教育実践が展開されているのは言うまでもない。

試みに「教育哲学」の受講生の皆さんに「『平和教育』と聞いて何を連想しますか?」というアンケートをとってみた。平和教育の端的なイメージとしては、「被害者ヒロシマ」、「被爆の証言ビデオの鑑賞」、「核実験の継続」、「沖縄の基地問題」、「中国侵略と残留孤児」、「従軍慰安婦」、「憲法九条」、「平和公園」、「平和資料館」、「東京大空襲」、「はだしのゲン」、「碑めぐり」、「過去の戦争認識」といったキーワードが与えられた。やはり、本学学生に占める広島県内出身者の割合が高いこともあって、小中学校で受けた「平和授業」や「平和学習」や「平和集会」での記憶をあげた学生がかなりの数にのぼった。実際、他県の学生が、「『平和教育』と聞くと、僕は『広島』を連想します。というのも、僕は愛媛県出身なのですが、愛媛県には『平和教育』という教育があまり盛んでなかったので、こちらにきて、友達などに『平和教育』の時間が学校であったことを聞いて、少し驚いたのを覚えているからです」と記しているように、こと広島においては、平和教育はむしろ盛んであるといえる。しかし、アンケートに答えた学生の平和教育に対するイメージは、決して肯定的なものばかりではないのである。少々ここにあげてみると、

「今思うと、平和教育とは、平和の尊さを学ぶというよりは、戦争の残虐さをおしえられたものだと思います」。「平和教育と聞くと私は逆にカルト宗教のようなことを連想してしまいました」。「覚えているのは、一生懸命、折り鶴を折ったことだけで、あまり役に立っていない気がする」。「日本の国の罪はそれとして、平和教育とは、事実を知ることであり、植えつけるものではないと思う」。「小学校のころから平和教育の授業というとやはり原爆であったように思う。広島に生まれ、広島に育った私にとって、考え

2) 村井実、「『平和教育』をめぐる一つの根本的問題」、『教育哲学研究』、42号、教育哲学会、1980年、57ページ。

相馬：平和と教育と価値をめぐる一試論

なくてはならない問題だと思うし、また、学び、語り継いでいくという使命もあると思う。……いけないことだというよりも恐いものとして知識を植えつけられたような気もする。私にとっての平和教育とは恐怖心を植えつけることかも知れない」。「毎年毎年同じ事をくり返して、『もう、いいよ～』とよく思っていたものです」。「戦いがなくなったから『平和である』という考えではなく、人間的に平和な世界になるように教えることだと思う」。「過去がああだったから、どうとかじゃなくて、これから先の未来においてどのような教育を発展させるべきかということが重要視されるべきであると私は思う」。「中学二年まで岡山にいて、全く『平和教育』を受けておらず、広島に来て初めて受けた。平和教育といつても、私が広島に来て受けたものは、平和がどうのこうのではなくて、第二次世界大戦で起こった事柄を聞いたものだった。そして、周りの友達は異様なまでに『原爆』のことについて詳しく知っていた。どうやら平和教育とは戦争を語り継ぐものであったらしい。残念だった記憶がある」。

平和教育へのこうしたネガティブな反応は、大きくは二つの側面に向けられている。一方は、歴史中心で後ろ向きに感じられる教育内容に対してであり、他方は、教化的に感じられている教育方法に対してである。そして、平和学習や平和集会の意義に少なからず懐疑的な感想が寄せられているのである。

前者については、平和という概念の曖昧さを一瞥すれば、平和の内容価値を明確にして「平和を教える」ことの困難は容易に察せられよう。平和は、しばしば健康にたとえられる。健康とは対極にある病気が、医学の対象としてこここまかに定義されるのに対して、健康は医学の目的でありながら、その定義は意外に曖昧なままである。と同じように、平和の対極にある戦争については詳述されてきた一方、平和そのものへの考察が十分になってきたとはいえないかった。平和教育における内容価値の検討が課題となるわけである。

後者は、「平和に教える」ということの困難を指している。教育的行為

は、ウェーバー的な方法論的個人主義に立てば、目的合理的かつ価値合理的行為たらざるを得ない。大人なり教師なりが、子どもなり生徒なりの人格にある種の教育的価値を実現しようとするかぎり、その行為は目的志向的にならざるを得ないし、そうあることが大人なり教師なりの熱意の証しだである。ゆえに、平素は無自覚なレベルにおかれている平和なる価値を明確に課題化し、この価値の教育的実現を図ろうとすればするほど、教育意志が先行し、学習者は「植えつけられた」と感じてしまう。教育者の熱意が逆作用する結果になってしまうのである。

平和教育とは、端的には平和を価値とする教育ということであろうが、J・ガルトゥング（Johan Galtung）が平和教育のあり方として位置づけた「平和のための平和を体した教育（Education for and with peace）」³⁾、つまり平和を内容価値・方法価値の両面において尊重する教育は、このように思いのほかの困難を前にしている。しかし、裏を返せば、平和という価値が自覺的に掲げられているがゆえに、価値判断から不可避であるという教育的行為本来の困難が浮き彫りになっていると見なすこともできる。以下、主として増渕幸男の教育的価値論についての考究⁴⁾ および平和研究（peace studies）の知見を導入した海外の平和教育研究の成果⁵⁾に検討を加

3) J. ガルトゥング、西村文子・訳、「平和のための平和を体した教育——それは可能か」、『平和研究』、2、日本平和学会、1977年、86–98ページ。

4) 増渕幸男、『教育的価値論の研究』、玉川大学出版会、1994年。

5) Stephen P. Marks, *Peace, Development, Disarmament and Human Rights Education: The Dilemma between the Status Quo and Curriculum Overload*. In: Magnus Haavelsrud & Johan Galtung (ed.), *The Debate on Education for Peace, International Review of Education*, Vol. 29, No. 3, 1983, pp. 289–310. 本論文末に資料1として抄訳を掲載。

Anatol Pikas, *Symmetric Peace Education and Unesco's Potential for Promoting It*. In: *The Debate on Education for Peace*, pp. 331–343. 本論文末に資料2として抄訳を掲載。

Magnus Haavelsrud, *Principles of Peace Education*. In: Magnus Haavelsrud (ed.), *Education for Peace. Reflection and Action, Proceedings of the First World* ↗

相馬：平和と教育と価値をめぐる一試論

えつつ、平和を媒介とした教育における価値問題について若干の考察を試みたい。

教育と価値をめぐる現在

「価値観の多様化」が言われて久しい。たしかに、特定の価値観のもとに民族なり国民が統合されるという時代は遠い過去のことであるが、一見想像もつかないように思われる。しかし、個性化というかけ声のもとで、人々人が代替不可能な価値観を維持しているとは思えない。独自の価値観を掲げること自体、奇異の眼で見られるのがしばしばであり、実際のところは個性化とは裏腹の画一化が進行している。であるから、価値が多様化したというよりもむしろ価値が不確実になった（wertunsicheren）という方が適切であろう⁶⁾。この「価値不確実」の思想史的状況を概括しつつ、価値をとりまく状況を確認し、その教育的問題性をおさえておこう。

古来、価値体系は、洋の東西を問わず、それが宗教であるにせよ、倫理であるにせよ、私的なレベルを越え、公共的・統一的・普遍的な体系を志向するかぎり、一種の「厳肅主義（rigorism）」によって支えられてきたといってよい。神といった超越的・非合理的観念や、公正や愛情といった社会倫理は、独裁制・寡頭制・貴族制・封建制といった政治権力や神話・伝説・預言といった宗教的啓示、および社会慣習といった強制力によって、社会統合の客観的規範であり続けてきた。伝統的価値論のうち、神との一致を価値基準とする「永遠主義（perennialism）」や、観念論に代表される理念

→ Conference of the World Council for Curriculum and Instruction (WCCI), University of Keele, UK, September, 1974, IPC Science and Technology Press, p. 250–268.

Magnus Haavelsrud, *An Introduction to the Debate on Peace Education*. In: *The Debate on Education for Peace*, pp. 275–280.

6) W・ブレツィンカ、岡田渥美・山崎高哉・監訳、『価値多様化時代の教育』、玉川大学出版部、1992年。とくに第1章および第6章に教育と価値についての考察がある。

や精神といった超経験的価値を重視する「本質主義（essentialism）」は厳肅主義に属するといえる。このもとにおける教育的価値論は、当然の帰結として、演繹的に導き出された超越的な価値を、一種の徳目として提示することになる⁷⁾。

さて、近代化過程において価値体系は大きく変容することになったが、その背景にはさまざまなファクターがあげられようし、それらはまた相互に関連している。しかし、まず第一に経済的価値の拡張を認めないわけにはいかない。市民社会は、G・W・F・ヘーゲル（Georg Wilhelm Friedrich Hegel）によれば、「個人の労働を通して、また他のすべての人たちの労働と欲望の満足とを通して、欲望を調停し個人を満足せしめる」、「欲望の体系」であった⁸⁾。そこでは、A・スミス（Adam Smith）が、「見えざる手（invisible hand）に導かれ、自分が全然意図してもみなかつた目的を推進するようになるのである。……彼は、自分自身の利益を追求することによって、実際に社会の利益を促進しようと意図する場合よりも、いっそう有効にそれを促進する場合がしばしばある」⁹⁾と述べたように、個人と共同体が自然的に調和し、近代的個人が担う私的な生産活動が社会の一般的利益を最大限に増進することが期待されていた。この市民社会論批判にとりくんだK・マルクス（Karl Marx）が、その批判を徹底するために経済学批判に至らねばならなかつたこと¹⁰⁾は、価値転換の一局面を反映している。マルクスによる貨幣の物神化と労働の自己疎外の認識はここでは措くとして、のちのプラグマティズムの興隆が示すように、伝統的な倫理的規制を打ち破って、快楽は価値として承認され、その地歩を固め、勢力圏を拡大していく。

価値体系の変容のファクターとして次に挙げられるのは、宗教的勢力圏

7) 田浦武雄、『教育的価値論』、福村出版、1967年、4-7ページ。

8) G・W・F・ヘーゲル、高峯一愚・訳、『法の哲学』、論創社、1983年、167ページ。

9) A. スミス、大内兵衛・松川七郎・訳、『諸国民の富』、三、岩波文庫、1965年、56ページ。

10) 上山春平、『歴史と価値』、岩波書店、1972年、55ページ。

相馬：平和と教育と価値をめぐる一試論

の縮小による世俗化と近代科学の興隆である。ことにヨーロッパ社会において、その文化をおおう天蓋ともいえたキリスト教の普遍的(catholic)世界観の崩壊は、信念体系の分裂と相克をもたらした。この崩壊の背景には、ルネサンス人文主義による中世的世界観の相対化があった。さらに一七世紀科学革命は、第一の書である聖書に説かれた神意を第二の書である自然をとおして読み解こうとする新興科学者の宗教的パトスによって推進されたものであったが¹¹⁾、この帰結は逆に天蓋の虚構性を証明することになり、同時並行的に自覚されつつあった近代的個人によって、宗教的決断は、共同体から個人に帰属することになる。M・ウェーバー(Max Weber)は、この状況について、「われわれの生活の究極の拠どころとなりうべき立場は、こんにちすべてたがいに調停しがたくまた解決しがたくあい争っている」¹²⁾と述べ、「神々の闘争」の到来を指摘した。一元的価値体系の崩壊と価値の多様化である。この価値の多様化は、価値の共同体的規制の緩和によって生じたかぎりにおいて、個人における自由と共同体における寛容との反映である。しかし一方でそれは、もはや普遍妥当的・絶対的・永遠的な価値なるものが存在し得ないことを示すものであり、価値そのものの価値は徹底して貶められていることになる。

ここで価値の求心力低下に科学が果たした役割は少なくない。「経験科学は、人間にたいして、なすべきことがらを教えることはできない。むしろただ、なしうことと——事情によっては——現に意欲していることがらの客観的な意義とを教えることができるだけ」であり、「価値の妥当を評価することは、信仰上の問題であり、……経験科学の対象ではない」という前提に立たざるを得ない¹³⁾。この「知的廉直(intellekutuelle Rechtschaffenheit)」

11) たとえば、村上陽一郎、『近代科学と聖俗革命』、新曜社、1976年、7-9ページ。

12) M・ウェーバー、尾高邦雄・訳、『職業としての学問』、岩波文庫、1980年改訂版、64ページ。

13) ウェーバー、出口勇蔵・訳、「社会科学および社会政策の認識の『客觀性』」、『ウェーバー 政治・社会論集』、河出書房新社、1988年、56-57ページ。

としての「価値自由（Wertfreiheit）」の態度ないし断定的価値判断の禁止は、あくまで理解の主体である人間と理解の対象である人間の尊厳の要求から立てられている。しかしこれは、価値判断を回避するという実践的無関心に結びつく危険性を常にはらんでいる。ゆえに、価値の多元化は、価値の死にもつながりかねない。これがF·W·ニーチェ（Friedrich Wilhelm Nietzsche）の言う「神の死」にほかならない。

ニーチェは、「神は死んだ！ 死にきりだ！ そしておれたちが神様を殺したのだ。……こうした行為の偉大さは、おれたちには偉大すぎはしないか？ ……おれたちのあとから生まれてくるものはみな、この行為のおかげで、これまでにあったすべての歴史よりも一段高い歴史に属することになる」¹⁴⁾と述べて、古典的・伝統的価値体系の破綻を宣言し、「真理は存在しないということ。事物の絶対的性質、[物自体]など存在しないということ。……『これこれのことはこうであると私は思う』という価値評価こそが、『真理』の本質である」¹⁵⁾とし、人間の自由な決断や欲求の積極肯定、つまり「獅子の精神と小児の創造力」に、神なき社会における人間存在の展望を見ようとした¹⁶⁾。価値が人間の自由を奪う鎖であるという認識は、人間を歴史的・社会的拘束から解放するものである。しかし、こうした積極的ニヒリズムに生きることは、そう誰にでもできることではない。価値体系の虚構性への失望が浸透し、価値判断の回避と逡巡が広範に導かれる事にもなる。さらには、多くの凡人には望めそうもない創造力と生命力ある存在がいればいたで、それに服従しつつも嫉妬するという面従腹背的風潮が社会を支配することにもなる。

そして、伝統的価値体系を激変させてきた科学と経済の合理主義は奇妙

14) F·W·ニーチェ、氷上英廣・訳、『華やぐ知慧』、第三書、箴言一二五、『ニーチェ全集』、第十卷（第Ⅰ期）、白水社、1980年、196ページ。

15) ニーチェ、清水本裕・西江秀三・訳、『遺された断想』、『ニーチェ全集』、第十卷（第Ⅱ期）、白水社、1985年、32ページ。

16) ニーチェの知見がS·フロイト（Sigmund Freud）によって科学的に展開されたことは周知のことである（上山前掲書、68ページ。）。

相馬：平和と教育と価値をめぐる一試論

にも結びつき、テクノロジー支配をもたらした。近代科学は、一八世紀に専門職化した早い段階から産業社会と結合し、依然として真理探求をその任務として掲げつつも、経済への奉仕という側面を無視しては成り立たなくなつた。こうした技術の肥大化、つまりイデオロギーからテクノロジーへのシフトは、価値をますます手段的・道具体的なレベルに引き下ろしたといえる。この流れの加速にマス・メディアが果たした役割は、万人が認めるところだろう。早くは一九世紀にその萌芽がみられる大衆社会において、権力と富の分配は依然として不平等であった一方、実質的に広範にいきわたったのが情報であった。ここでその普及を担ったのは国民学校制度と新聞とであったが、それは市民社会の自己教育手段としての意味合いを根本的に変質させたところで大衆化したものであった。すでにその出発点において、一方で国民統合の手段として政治的教化機能を担い、他方において大衆を商業的ターゲットとして見なしていたのである。大衆商業新聞の紙面は、新聞社の態度を表明するようなお堅い社説よりも、読み手の感覚を直接に刺激する風刺画や時事漫画によって占められる。二十世紀における電子メディアの発達と普及は、ついには識字の壁をも乗り越え、伝統的に憩いと秘密の場であった家庭に深く分け入った。そこでマス・メディアは、消費原理の浸透と人間関係の分断という二つの大きな流れを決定的にした。前者についていえば、古典近代的意味での「市民」が「論議する」人間であることが望まれたのに対して、「大衆」は「消費する」人間になった¹⁷⁾。後者については、H·M·マクルーハン（Herbert Marshall McLuhan）が、「メディアはそれを使う人間にとて壁のない牢獄になっている」¹⁸⁾と述べたように、メディアは伝統的・共同体的な人間関係を分裂させ、人間のアトム化を極限的なレベルにまで高めた。この結果、自由な一方で孤独に陥

17) J·ハーバーマス、細谷貞雄・訳、『公共性の構造転換』、未来社、1973年、215ページ以下。

18) M·マクルーハン、栗原 裕・河本仲聖・訳、『メディア論』、みすず書房、1987年、21ページ。

り、主観的判断の意思と能力を失った人間の価値へのニヒリズムは、いまや克服しがたいほどに重層的で堅固になっている¹⁹⁾。

以上に見たような「価値相対主義（value-relativism）」の広範な浸透は、一面においては、世界が多元的価値からなるのを認め、人権の尊重や異文化理解の基盤を形成した。新カント派の H・リッカート（Heinrich Rickert）は、その論文「価値の体系について」（Vom System der Werte.）の冒頭に「体系への意志は誠実さの欠如である」とのニーチェの章句を引いているが²⁰⁾、実際、体系信仰は価値の多神教という時代の運命を直視していないし、それを乗り越えることはできない。ゆえにむしろ、一元的価値体系の破棄によって、「多様性（diversity）」そのものが価値と見なされる展望が開かれたということは認めざるを得ない。しかし一方、価値相対主義は、物象化を背景とした拝金主義に代表される特定の価値観による支配を許しました。価値の多様化とは裏腹の画一化という様態である。増渕幸男は、この状態を「価値相対主義の絶対化」として位置づけている²¹⁾。そして、所詮は相対的にすぎない経済価値は、消費することと所有することによってしか価値として体得されない。J・ボードリヤール（Jean Baudrillard）が高度大量消費社会の分析にあたって示したように、自己は生産手段と化した一方、消費にあたって自己は、商品市場のターゲットと化しているのである。ここで消費は、自己を他者と区別するシンボルとしての役割を担うことになる。「洗濯機は道具として用いられるとともに、幸福や権威等の要素としての役割を演じている。後者こそは消費の固有な領域である」²²⁾。ここに、M・ブーバー（Martin Buber）が、根源的な人間存在の関係として

19) 増渕前掲書、203-205ページの考察が参考となる。

20) H・リッカート、九鬼一人・訳、「価値の体系について」、九鬼、『新カント派の価値哲学』、弘文堂、1989年、150ページ。これは、ニーチェの『偶像の黄昏』（「箴言と矢」、第26節）からの引用。

21) 増渕前掲書、266-267ページ。

22) J・ボードリヤール、今村仁司・塚原 史・訳、『消費社会の神話と構造』、紀伊国屋書店、1979年、93ページ。

挙げた「我—汝」関係が衰退し、相手をもモノとして扱い、経験や利用の対象としてしまう「我—それ」の関係が支配しているのは容易に看取されるところとなる²³⁾。加えて、ニヒリズムと表裏一体となった物欲解放の「快楽主義（hedonism）」をうかがうことができよう。

こうした状況が教育に及ぼす影響の深刻さは指摘するまでもない。価値をめぐる状況の変質は、教育者にも被教育者にも、そしてその関係および制度にも深い影を落とさずにはおかないと。端的にそれは教育の物象化として特徴づけられよう。

価値判断を回避する科学的態度の優先は、教育者が主観的判断を下すことをためらわせ、教育者の無個性化を進行させる。そして教育者は、科学的態度を標榜すればするほど、経済合理主義ともあいまって効率性を重視し、子どもの感情・興味・意志などの非合理的側面を看過しがちになる。管理教育の行き過ぎもここに関係づけて理解することができるかもしれない。1990年に起きたいわゆる「校門圧死事件」の被告は、生徒が駆け込んでくるにもかかわらず校門を閉めたことについて、「『鉄則を貫くことが教育である』私は当時、この言葉を固く信じて疑わなかった。……決められたことを守ることは、教師と生徒の信頼関係の基礎であるという信念のもとに私は慣習的に行わってきたことを、そのままに門を押して閉めていた」²⁴⁾と告白しているが、合理的行為の理想としての「憤激なく偏頗なく（sine ira et studio）」がこのようなかたちで徹底されたことは悲劇というほかはない。

一方、「我—それ」関係の浸透によって、本来、教授＝学習という相互人格的な人間関係の所産としての知識や経験は、一種の消費財として手段化されることになる。ボードリヤールが、学校が一種の階級制度であることを指摘し、その差別構造のもとで、大多数の者が、「モノ自体に価値を与え、他のすべてのもの（思想、余暇、知識、文化）にモノとしての価値

23) M・ブーバー、植田重雄・訳、『我と汝・対話』、岩波文庫、1979年。

24) 細井敏彦、『校門の時計だけが知っている』、草思社、1993年、17ページ。

を与えざるを得ない」²⁵⁾ という状態に陥るとしているとおりである。ゆえに、モノとしての知識に意味が問われることはない。というのは、それは所有されるのであって、関係することではないからである。教育は単なる情報伝達となってしまう。

子どもへの影響はさらに深刻である。消費原理の浸透によって、子どもの自発性・能動性・創造性の現れとされる遊びすらも、テレビ・ゲームに代表されるような受動的・消費的な遊びへと変質しており、最近とみに現実感覚の欠如が指摘されている。たしかに、マス・メディアの普及によって、疑似体験が拡大し、直接的・身体的体験は著しく縮少した。「いま、ここ」という現実認識が曖昧になっている状況は、たとえばメディアという海に自我が溶解していく様子にもたとえられるかもしれない。教育者にとつても、学習者の自我が把捉困難な事態が少なくなく、学習者自身にとっても、自らの現実認識が曖昧な状況で、学習者をとりまく世界の意味がリアルに感じられないことがしばしばである。これは、学習者が世界を位置づけていく座標の原点に否応なく自身が存在することを自覚できないからにほかならない。これに加えて、価値の手段化・道具化も、価値を重んずる態度をすたれさせるのを加速する。こうして、管理教育体制から課せられる規律のもとで、子どもたちは、自己抑制の校内道徳と自己解放の校外道徳を巧みに使い分けることになる²⁶⁾。ここには、J·H·ヘルバルト (Johann Friedrich Herbart) が教育目的に掲げたような「堅固なる倫理的品性 (Charakterstarke der Sittlichkeit)」²⁷⁾ は認められようもない。品性に時と場所を越えた安定性と一貫性が備わらないからである。

こうして、教師や大人は、良かれと思い科学的態度にたって効率的に教育を行なせながらも、実感をもって受けとられていないことをひしひし

25) ボードリヤール前掲訳書、65ページ。

26) 増瀬前掲書、211ページ。

27) J·H·ヘルバルト、是常正美・訳、『教育学講義綱要』、協同出版、1974年、177ページ。

相馬：平和と教育と価値をめぐる一試論

と感じて慨嘆し、生徒や子どもは、教育される情報を実感をもって受けとめられないでいる。日常的な教育儀礼に埋没し、教育が情報伝達レベルにとどまっているときにはさほど問題とならないかもしれない。しかし、ひとたび、その教育の意味や価値が問われ、単なる認識のレベルにとどまらず、行為のレベルに至ることが求められるとき、また、偏差値信仰にもとづいた学力評価の尺度がなじまない徳や情緒がテーマとなるとき、教育にあたる者は、教育における価値問題の難しさに直面せざるを得ない。平和教育は、まさしくこうした問題領域にかかわっているのである。

平和と教育的価値

教育と価値が直面している隘路を踏まえたうえで、教育において平和をあつかう際の価値論的問題に考察を進めたい。価値は一般に、価値づけする主体と価値づけされた客体との間で成り立つ一種の関係として間主観的に理解されてきた。しかし他方、主観的に判断された価値が客観的に妥当であると見なされないかぎり社会的には受け容れられないのも事実である。この価値の両義性は、たとえば善のような道徳的価値を考えると分かりやすい。ある歴史的・社会的制約のもとに生きる人間が善を志向する際、なんの前提もなしに善を設定しうるのではない。彼ないし彼女がその社会的・歴史的環境を受容するにせよ拒否するにせよ、それを準拠点として、あるべき自己存在を規定するというところから善なら善という価値を考えざるを得ない。教育的価値においては、この価値の二面的性格が常に問題となる。というのは、教育的価値は、大人なり教師なりの先行する世代が、価値判断をとおして肯定的に評価された対象である「財 (Güter)」、とりわけ文化財を取捨選択し、陶冶財として価値づけて編成されることによって成り立つからである。

教育的価値の客観的側面は、教育実践にあたって、知育・德育・体育・美育といった内容価値として展開されなければならず、新カント派のW・ヴィンデルバント (Wilhelm Windelband) やリッカートがとりくんだ真・善・

美・聖等の文化価値体系定立へのアプローチ²⁸⁾が「伝統的価値観への攻撃にたいする反撃の意図をはらむもの」²⁹⁾とされるにしても、そうしたとりくみをまったく時代遅れのものとして退けることはできない。教育的価値という見地からは、価値が能力をもった主觀による価値づけを必要とするかぎり個性的であることは踏まえつつも、客觀的に妥当であると見なされ社会的に共有される価値が探求されなければならないのである。

教育的価値の主觀的側面は、M・シェーラー（Max Scheler）らが指摘しているように³⁰⁾、価値判断における感情の問題にかかわる。日常生活での「話は分かるがその気にならない」といった場合に見られるように、実際の価値判断にあっては、高度の推論をとおした真—偽の判断よりも好—悪、美—醜といった判断が優先する場合が少なくない。「価値感情（Wertgefühl）」が問題として浮上してくるわけである。実際、いかに精緻に定立された教育的価値も、学習者の関心と興味の喚起をともなうことなしに、価値として認められ、獲得しようと意欲されることはない。その意味で、学習者たちに関心や興味がなければ、教育の前提である教育可能性もないのであり、ここに教授と学習という価値志向的行為につきまとう困難がある。しかし言うまでもなく、教育的行為は教師と生徒の意識の差異を乗り越えるところに成立する。F・E・D・シュライエルマッハー（Friedrich Ernst Daniel Schleiermacher）が、「すでに発展した意識が自己発展しつつある意識の中に入り込んでくるのであるから、教育的な働きかけの影響を受けることによって、無意識状態が意識状態に高められる」³¹⁾としているとおり、教育的関係における意識の差異の超克が必須の課題となるのである。

さて、平和教育に問題を限局していく。平和教育にあって「平和」が冠

28) 九鬼一人,『新カント派の価値哲学』,弘文堂,1989年が参考となる。

29) 上山前掲書,74ページ。

30) 金子晴勇,『マックス・シェーラーの人間学』,創文社,1995年,8-10ページを参照した。

31) F・E・D・シュライエルマッハー,長井和雄・西村皓・訳,『教育学講義』,玉川大学出版会,1969年,151ページ。

せられながら、平和とは対極にある戦争がテーマとしてとりあげられるがちな背景には、平和が一義的な規定になじまない多義的な概念的特質を有していることがあるということはすでに述べた。

たとえば平和は、個人の精神の静穏としてとらえられるというように、主観的側面が認められる一方、一定のレベルで実現された正義や自由や平等としての社会的・客観的側面を有している。また、これに関連して言えることであるが、平和は客観的に人間をとりまき、その生存を維持する「現実」である一方、いまだ成就されずに熱望されている「理念」でもある。この意味で平和は、人間の生の α であり ω であるといえる。さらに平和の主観的側面に限ってみても、正義への意志のような理性的・合理的側面があるかと思えば、それには包摂し尽くされない、たとえば調和への憧憬のような心情的側面も認められる。

このように平和は多義的な概念なのであるが、むしろまた、平和が対立的な範疇の間を運動する概念であることが、平和の概念をとらえにくくしているともいえる。外なる平和が不在のとき、人間の内面には危機がするどく認識され、平和の回復が熱望される。平和が至上の価値となる。しかし、ひとたび外なる平和が到来し、それがある程度にわたって継続すると、平和の日常化によって、次第に主観的には意欲されないようになる。これは、平和という価値への感情が、意識の深層に沈殿した状態と考えられるし、内なる平和の疎外状態ととらえることもできよう。この状態がさらに長く続くと、平和はもはや深刻に価値としては求められなくなる。いわゆる「平和ボケ」は、この状態と考えることができる。E・シュプランガー (Eduard Spranger) は、価値問題への言及において、いみじくも「平和な場合の国家の価値は、自然にわれわれの意識の下に沈んでいる」³²⁾ と例示している。平和も、他の価値概念と同じように、「われわれがそれについて考えていない場合や、他の種の非常に強い興味に惹かれている場合に

32) E・シュプランガー、伊勢田耀子・訳、『文化と性格の諸類型』、2、明治図書、1961年、91ページ。

は」³³⁾、体験されることはない。平和は人間の生の基礎的条件でありながら、G・ブートゥール（Gaston Bouthoul）が言うように、「無意識的なものではないまでも、自覚されないもの」³⁴⁾ なのである。

さて、こうした平和の価値的特質のもとで、「平和のための教育」は困難に逢着せざるを得ない。一応の外なる平和の成就によって、内なる平和が本質的価値として意識にのぼりにくくなる様態は、そのまま、平和な時代における平和教育の難しさに直結する。

通常、平和教育においては、平和の価値を意識させるために、最初に「警告」という段階が設定される。A・ピカス（Anatol Pikas）は、これを平和教育における弁証法的過程の定立段階としている。実際、警告によって学習者は、自己の住んでいる時代・社会が決して平和ではないということを教えられる。それまでの素朴な認識が打ち破られ、「不安」の感情が喚起される。そして、被教育者が平和を求めることが期待される。しかしひカスが、「その信号は、それが新しく、……その受け手にとって意味があると証明されるかぎりで効果的である。その信号が絶えず繰り返され、それが警告している災害が起こらないならば、信号はいかなる効果をも持ち得ない」³⁵⁾ と述べているように、平和の危機を訴え、不安が喚起されようとも、実際にその危機が訪れなければ、次第に警告に対する反応は鈍くなっていく。「オオカミ少年」の例ではないが、平和教育が功を奏さない背景の一つをここにうかがうことができよう。平和教育の困難は、生の自覚と間断なき再創造という教育一般のテーマの抱える困難でもある。

この困難を考える際に一つの示唆を与えるのが、O・F・ボルノー（Otto Friedrich Bollnow）が言う「被護性（Geborgenheit）」概念である。これは、何かに守られている一種の被包感であり、実存主義的投企による孤独な個

33) 前掲訳書、同ページ。

34) G・ブートゥール、中原喜一郎・訳、『平和の構造』、白水社、文庫クセジュ、1978年、24-25ページ。

35) Pikas, *Ibid.*, p. 333.

相馬：平和と教育と価値をめぐる一試論

人の不安との対決から生み出された、ボルノーなりの実存主義克服のアプローチである。言うまでもなくこれは、周囲の状況への依存や埋没ではない。彼自身、「この被護性は、人間の努力が払われていなければ、外部から贈り物として人間に授けられない。……内心の努力によってのみ成就されうるのでなく、人間が自分の周りに住みながら、その中に存在することのできる囲まれた空間を作ることによってのみ成就される」³⁶⁾ と述べているように、人生のさまざまな局面において存在に不安をもたらす違和感との遭遇を自分に課せられた課題として引き受けること、すなわち状況の自己課題化によってはじめて感得されるのである。彼は別の言葉でこれを「存在信頼 (Seinsvertrauen)」とも呼んでいる。しかし、これは一度成就すれば維持され続けるのではない。「人間は、……当然の所持とみなすやいなや決まって滑り落ちるものを、その都度新たに獲得しなければならない」³⁷⁾ のである。被護性の感得にあたっては、「いま、ここ」という現実感覚が堅固であることが求められていることが分かる。

しかし、現実感覚の重視は言うは易く、その実際は容易なことではない。今も世界のどこかで戦火が絶えず、暴力と貧困にさいなまれているという現実は、なかなかリアルに認識されない。「いつか、どこか」のことを「いま、ここ」の問題としてとらえられないのである。これは、過去や未来やどこかの問題が知らされる以前に、「いま、ここ」という現実認識が棚上げにされているからであるが、この点で J・J・ルソー (Jean-Jacques Rousseau) の「先見の明 (prévoyance)」批判は傾聴に値する。彼は、「絶えず私たちを私たちの外に引っぱり出して、しばしば、私たちが到達することができないところにおく先見の明、これが私たちのあらゆる不幸の本当の源だ。人間のようなかりそめの存在が、めったにやってこない遠い未来にたえず目をやって、確実にある現在を無視するとは、何という妄想だろ

36) O・F・ボルノー、須田秀幸・訳、『実存主義克服の問題』、未来社、1969年、232 ページ。

37) 前掲訳書、232-233 ページ。

う」³⁸⁾ と述べて、未来の完成のために現在を犠牲にする教育を痛烈に批判し、現在を生きること、すなわち生活能力の育成にこそ教育の目的があり、そのプロセスそのものに完成をみていた。いわゆる現在主義の立場であり、「完成 (perfection)」という観点から見れば、階段型のモデルに対する循環型のモデルということができる。

階段型か循環型かということは、ここでは問題とはならない。それは、生の局面に対する焦点の違いにすぎないからである。階段型の完成モデルは、西洋近代初頭に至るまで、修道士の生活理想に見られるように、来世での完成のために現世での生を神に向かって動機づけ、神学に取って代わった啓蒙合理主義のもとでは、無限の進歩という観念に基づいた人間の主体的努力を動機づけてきた。その功罪はともかくとして、未来の完成イメージをまったく描かないで生きることはできないし、現在にとどまり続けることもできない。実際の発達は、これらの二つのモデルが絡み合った「らせん型」の展開をとると見なすことができるが、そこに被護性が人生の途上で「その都度」感得されるべきことであるという意味が出てくる。

ここにまず、「現在を支える固有の価値が認められていない」³⁹⁾ という現代の教育価値的問題を踏まえ、現実の生の自覚や欲求を支える価値の探求が求められることになる。これが、生命の維持・発達にかかる価値であることは疑いを入れない。H・スペンサー (Herbert Spencer) はこの経済的価値を重視し、功利的価値の段階を構成した⁴⁰⁾ のは周知のことであるが、従来、とくに新カント派に代表される観念論的価値論においては、「植物のようにただ生きているだけの生」は無意味であるとされ、経済的価値は文化価値から除外される傾向があった⁴¹⁾。しかし、現実の生の自覚や欲求な

38) J・J・ルソー、今野一雄・訳、『エミール』、上、岩波文庫、1962年、109ページ。

39) 増瀬前掲書、71ページ。

40) H・スペンサー、三笠乙彦・訳、『知育・德育・体育論』、明治図書、1969年、とくに11-70ページ。

41) 九鬼前掲書、105ページ。

くして、いかなる世界認識・歴史認識もリアルになされないことからしても、この価値は、教育の内容と方法の両面にわたる基礎的価値として認められざるを得ない。J・デューイ（John Dewey）が、「教育は成長することと全く一体のものであり、それはそれ自体を越えるいかなる目的ももたない」⁴²⁾ とし、超越的な価値が演繹的に導き出されるのに抗して、「成長（growth）」に教育内在的な価値を見た意義もここに認められよう⁴³⁾。価値論的に言えば成長は、励起された価値感情をとおして生命が外界に拡大する過程とみなすことができる。ゆえにこの価値は、消費原理・競争原理・効率主義の台頭のもとで、それに適合的な生活能力を形成することのみを主題とするのではなく、環境や他者との出会いの局面において、自己のおかれている「いま、ここ」を認識するという、P・フレイレ（Paulo Freire）の言う「意識化（conscientization/conscientização）」としての意義に解されなければならない。ここには、感性や意志の陶冶、そして身体性の教育的価値も関連づけられよう。

自己の現実認識というテーマについては、たとえばM・ホーベルスルッド（Magnus Haavelsrud）の所論が参考となる。彼は、フレイレの意識化

42) J・デューイ、松野安男・訳、『民主主義と教育』、上、1975年、92ページ。

43) デューイの教育的価値論における「成長」の位置づけについては次の文献を参照した。

斎藤 勉、『デューイの教育的価値論』、福村出版、1980年、242-244ページ。

なお、「成長」のような過程を価値と見なす見解については、ブレツィンカの批判がある。彼は、「産出結果の概念ではなく過程の概念において記述されるような」「素質の発展」「人格の完全な発達」「自己実現」「解放」等の目標は、理想的な心的性向こそが教育目標たりうるという観点からは、それが価値中立的性向概念であることと合わせて、教育目標と見なせないとしている（ブレツィンカ、小笠原道雄・坂越正樹・監訳、『信念・道徳・教育』、玉川大学出版部、1995年、33ページ。）。こうした主張の背景には、多分に戦後世界における「自己発達的価値」の拡張による「義務的価値及び受容的価値」の求心力低下を問題視する観点があり、「教育とは影響を与えようとする企て」（前掲訳書、9ページ。）という教育意志優位の教育観があることは否めない。ともあれ、過程と価値の関係については、さらなる考察が必要であろう。

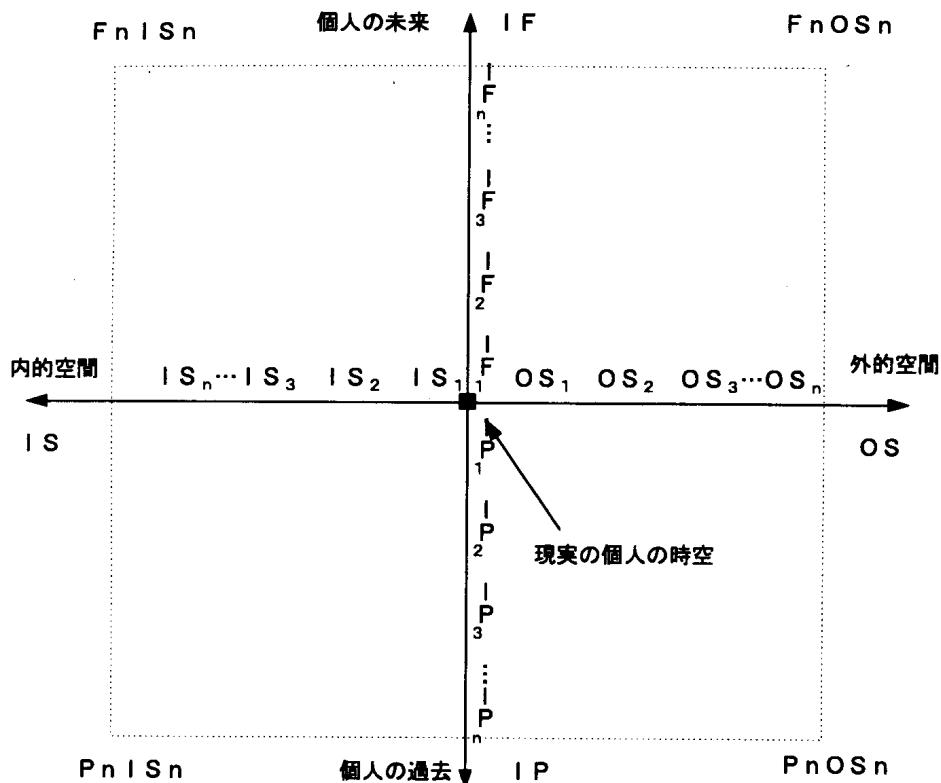


図 個人と時間／空間

概念に依拠しつつ、平和教育を、個人が現実におかれた時空に立脚しながら歴史認識と世界認識を獲得する過程としてとらえ、図のような時空図式を提示する⁴⁴⁾。「図の左の半分（内的空間）は、とくに私自身と過去・現在・未来の人間一般について知っていたり知らなかったりすることがらを表している。図の右半分（外的空間）は、左から右に次第に広がる地理的空間を表している。図の下半分は過去、上半分は未来を表現する。二つの直線が相互に交差するところで、私たちは現実の時間と空間のうちに個人を見いだす（いま、ここに）」⁴⁵⁾。ここに示される領域は、個々人によって変化するものであり、この二つの地平の拡大が教育プロセスそのものとなる。ここでは、絶えざる自己認識と未知の領域の志向がともに求められることになる。

44) Haavelsrud, *Principles of Peace Education*. In: *Education for Peace. Reflection and Action*, p. 252.

45) *Ibid.*, pp. 251–252.

現実的な時間・空間の認識は、従来の教育が垂直的な意志決定に依存し、調和を強調し、対立や矛盾の認識を避けてきたために困難である。またホーベルスルッドが、「現実的・時間／空間は世界の大多数の人々にとって最も本質的な学習源を構成するが、工業化された国に住んでいている私たちのような少数派は、情報テクノロジーによって私たちに向かってきた非現実的・時間／空間からの情報爆発もとで生きていることを留意する必要がある」⁴⁶⁾と述べているように、メディア社会に住む私たちは、最高の陶冶財である直近の現実をリアルに感得できないという奇妙な状態におかれている。しかし彼の言うように、「私たちが自身の現実的文脈において不一致と矛盾を認めないならば、それで私たちは、私たちとかけ離れた文脈で同じことを認めることができてはどうしてできようか？」⁴⁷⁾。平和教育は「この図中の多様な場所と時間の関係についての彼ないし彼女の理解を述べることを可能にするような教育」⁴⁸⁾となることが望まれるが、そのためには教育者の方法的努力が不可欠である⁴⁹⁾。

世界的・歴史的事実と生活経験との結合は、学習者に現実の生の自覚をうながす有効な手立てであるが、ピカスの言うように、事実を提示する「警告」という第一段階は、そのメッセージが世界中に広げられるときですら、それ自体で平和を打ち立てることができない⁵⁰⁾。ゆえに、ピカスが平和教育の反定立段階として位置づけている「原因の特定」がなされることになる。

46) *Ibid.*, pp. 257–258.

47) *Ibid.*, p. 258.

48) *Ibid.*, p. 264.

49) たとえばピカスは、「よい平和教育者は、信号をさまざまに変え、自身への同一化を強めることによって、警告信号への関心を引き伸ばすことができる。たとえば、広島と被爆後の人々の写真を示す。彼は、広島の地図をとりあげ、破壊の同心円を示す。それから、彼は生徒に自身の都市の地図を渡し、爆心を商業の中心地に置き、その都市が核爆発のあとどのようにみえるかを記述するよう生徒に尋ねるのである」と述べている（Pikas, *Ibid.*, p. 333.）。

50) *Ibid.*, p. 334.

学習者のリアルな認識を導くためには、「警告信号を『問題』に変える」⁵¹⁾ことが必要であり、ここに平和の阻害因子である、経済的不平等・特権階級の存在・超大国のエゴ等々の平和の敵が設定されることになる。敵の認識によって、危機の認識は先鋭なものとなろうことは疑いを入れない。平和の重要性を念頭においた継続的な意志と態度の形成が期待されるであろう。実際、多くの平和教育実践は「原因の特定」を重要なプロセスに位置づけている。しかし、その実践が「平和建設とは逆の展開である敵のイメージを作り出し」、「攻撃性によって動機づけられている」という事実は、実践的熱意の影で看過されがちである⁵²⁾。ここに、従来の「『善い』『悪い』についてのあまりにも多くの単純な決めつけに充ちていた」⁵³⁾ 平和教育のあり方に対して消極的な見解が提示されることにもなる。

たとえば村井実は、「人間にとての戦争の真の原因……は、自分、あるいは自分の仲間、あるいは国家をしばしば絶対的あるいは優越的に『善い』と見なし、相手をしばしば『悪い』と決めつけるという、そして、『善』のためには進んで『悪』を滅さなければならないとする、人間のいわば特異に人間的な考え方の習性に求められるべきだと思う」⁵⁴⁾ とし、「教育を通しての平和への道」は、「人々が自分自身は善く、相手は悪いということを軽率に決めつけることの誤りを知るように、早くから徹底して人々を教育するということである」⁵⁵⁾ とした。ゆえに、善悪の単純な決めつけによって、「戦争への潜在的可能性を子どもたちに養うことになっているとも考えられる」⁵⁶⁾ とし、いわば、価値判断の一時停止あるいは価値判断への熟慮の教育を提唱する。この見解は、解釈学が明らかにした前科学的（vorwissenschaftlich）メタ次元、すなわち共同体・解釈・言語・コミュニケーション等が人間の

51) *Ibid.*, p. 334.

52) *Ibid.*, p. 334.

53) 村井前掲論文、64ページ。

54) 前掲論文、63ページ。

55) 前掲論文、64ページ。

56) 前掲論文、65ページ。

思考や行為の感情をすでに限界づけているという事実を認識し、その制約性を相対化して独断主義を回避するためには、たしかに有効であろう。しかし、価値判断への熟慮は、認識レベルを豊かにしても、行為レベルに展開されずに終わることがしばしばであり、ときには行為しないのを正当化するイデオロギーに転化する危険もあることが指摘されねばならない。

ゆえに価値判断への廉直な姿勢は、常に行為レベルにおいて検証されるなかで鍛えられなければならない。その行為の場こそ、対話、とりわけ対立関係における対話にほかならない。これがピカスが提唱する平和教育の総合段階としての「対称的平和教育 (symmetric peace education)」である。実際、ホーベルスルッドも指摘するように、現代世界において平和とは対極をなす状態に共通してみられるのが、「民族主義 (racism)，女性差別 (sexism)，軍国主義 (militarism)，帝国主義 (imperialism)，年齢差別 (ageism) と中央集権化 (centralism)」といった「非対称的対立 (asymmetric conflicts)」⁵⁷⁾ であり、誰しもが現代世界の成員として、これらの対立に関与している事実を自覚することが平和の出発点になることは間違いないだろう。この段階においては、「私たちの『主義』が勝つ前に、平和は再建されることはあり得ない」⁵⁸⁾ という観念を捨て、「脅威を与え、互いに怖れている党派間の協力によってのみ、平和は達成される」⁵⁹⁾ という立場に立脚することが必要となる。これは、「非対称」の対立を「対称」にしていく営みにほかならず、それ自体が和解と権力相対化のプロセスである。また、価値判断への熟慮の態度もここでこそ本来の意味をもとう。

こうした対話を場とした対立解消の実践には、ピカスが教育手段として挙げるよう、「(1) 知的洞察、(2) 感情的習慣の訓練、(3) 自己表現の習

57) Haavelsrud, *An Introduction to the Debate on Peace Education*. In: *The Debate on Education for Peace*, p. 276. ここでの帝国主義は、新植民地主義や南北問題を含む。

58) Pikas, *Ibid.*, p. 335.

59) *Ibid.*, p. 335.

熟」⁶⁰⁾ が要請されるが、これは技術的・手段的に解されるべきではなく、非対称的関係を不自然で調和を欠いたものとみなす一種の美的価値感情の表出として、また同時に、ある場合には自らの優位を進んで放棄する道徳的価値感情の実践として展開されるのでなければならない。

美的価値感情というのは一見そぐわないようだが、「権力的人間は美的一心的傾向の独自の完成や内的形式に到達することができない。それにしては、権力的人間は外的作用という要素に、外面的なものへの努力に、あまりにも一面的に方向づけられているからだ」⁶¹⁾ というシュプランガーの言のように、美的感情がしばしば権力への傾斜へのカウンター・バランスとなることを考慮に入れれば、あながち荒唐無稽とは言えないだろう。道徳的価値感情については、シュプランガーが「社会的人間」について、「他人の生命への献身および他人において自己を感じること」⁶²⁾ をあげているように、「いつか、どこか」のことを「いま、ここ」にもっともよく結合させる人間類型であることからも理解されよう。社会的人間が経済的価値にとらわれにくくすることも重要なポイントである。ただし、美的人間にはともすれば「何らかの支配と服従の関係の秩序づけを要求する内的自己訓練が欠如している」⁶³⁾ こと、そして社会的人間にはしばしば「成文化された法律に依存するような法的秩序に対する理解がない」⁶⁴⁾ ことなどの諸点が指摘されるが、この点で知的訓練がその役割を果たす必要が出てくる。

ヘルバートは、「利得や立身出世のため、または嗜好から学ばれる事柄に

60) *Ibid.*, p. 336. ピカスは、「対立した意見を持つ生徒が学友と一緒に対称的・建設的にお互いにコミュニケーションすることを学ぶ」というミクロなレベルでの教育実践から冷戦下における民族間の相互理解のために、対立するイデオロギーを標榜する国家間の教科書の相互使用、そして学生や市民の対話というより拡大されたレベルでの実践を提示している (*Ibid.*, pp. 335–339.)。

61) シュプランガー前掲訳書, 1, 230 ページ。

62) 前掲訳書, 1, 200 ページ。

63) 前掲訳書, 1, 190 ページ。

64) 前掲訳書, 1, 207 ページ。

あっては、それによって人間が一層よくなるか、それとも悪くなるかの問題に思い煩わされない。そういう人は現に見られる如く、目的の善か、悪か、無関心かを問うことなしに、甲事または乙事を学ぼうと意図する。そして彼らによつては、求められている熟練を、彼に、完全に、速やかに、愉快に授ける、そういう教師が最良の教師である。ここで論じられるのは、かかる教授ではなくて、ただ教育的教授 (erziehender Unterricht) についてだけである⁶⁵⁾ と述べている。実際、「知恵が多くなれば悩みも多くなり、知識を増す者は悲しみを増す」⁶⁶⁾ ではないが、真理の体得が常に平和に結びつくわけではない。「『無知』による誤解が学習によって克服されたときには直ちに平和が導かれるかといえば、必ずしもそうではない。人間は、詳細に相手を知って、その上で争うこともできる。歴史上の戦争の多くは、おそらく単なる無知に原因して生じたと見られうるよりはるかに以上に、相手を詳細に知ったうえでおかつ生じたと見られなければならないであろう」⁶⁷⁾ という村井の指摘は重要である。知育そのものがはらまざるを得ない没目的性・没価値性が、実際的な平和能力との乖離と常に背中合わせであることは留意される必要がある。単なる主知主義の教育は、せいぜいピカスの言う警告の段階にとどまってしまう。ゆえに、知識の教授は教育的価値を媒介するかぎりにおいて、はじめて教育的となるということが強調されることになる。これは、真理が文化価値の不可欠の構成要素でありながら、「善や美が人あるいは物に述語されるように真が対象に述語されるとみなすことはできない」⁶⁸⁾ というその特質によっていよう。こう論ずると、真理の教育的価値としての意義を否定するようであるが、自己をとりまく世界の問題に対する鋭敏な美的感情や道徳的感情が、一時的な衝動のレベルを超えて継続的な態度にまで形成されるには、知的訓練によらざるを得な

65) ヘルバルト前掲訳書、120ページ。

66) 『旧約聖書』、「伝道者の書」、1、18。

67) 村井前掲論文、60ページ。

68) 小倉志祥、「価値の哲学——序説」、『価値の哲学』、講座哲学、4、東京大学出版会、1973年、25ページ。

いことは言うまでもない。知的訓練を媒介することによってのみ、現代世界の非対称的対立に不調和を感じる美的感情としての調和も、自己のなかに他者を発見する道徳感情をとおして他者や環境を理解し対称的関係の創出を促す知識ないし規範としての人権も、学習や経験の対象としてその輪郭を明瞭にすることができるにちがいない⁶⁹⁾。

ともあれ、知的訓練においては、言葉のなかにとらえられたものを、互いに交換しあうことによって、感覚的な把握を越えた理解に至る対話という形式が、重視され維持される必要があろう。というもの、対話こそが知識の提示が単なる価値伝達に陥るのに抗して価値発見の方法となることができ、同時に価値実践の場として展開するからである。フレイレが、意識化の教育としての「課題提起教育 (problem-posing education)」において強調する、「成長する過程にたいして共同で責任を負う」「生徒であると同時に教師であるような生徒と、教師であると同時に生徒であるような教師 (teacher-student with students-teachers)」という関係が求められることになる⁷⁰⁾。

以上、教育における平和の価値問題について考察してきたが、これをさらに実践的に展開するのは、ここでの課題ではないし、現在の筆者の力量の及ぶところでもない。ゆえにここでは、一つの事例をとりあげ、若干の

69) 本稿においては、とくに非対称的関係の対称化を重視したため、シュプランガーが言う意味での「権力的人間」を課題としていない。平和における権力の問題、教育的には政治教育の価値問題は、避けて通れない課題である。「政治にタッチする人間、すなわち、手段としての権力と暴力性とに関係をもった者は、悪魔の力と契約を結ぶものであること。さらに、善からは善のみが、悪からは悪のみが生まれるというのは、人間の行為にとって決して真実ではなく、しばしばその逆が真実であること。……これが見抜けないような人間は、政治のイロハもわきまえない未熟児である」(ウェーバー、脇 圭平・訳、『職業としての政治』、岩波文庫、1980年、94ページ)。ウェーバーがここで述べている政治的成熟は重要な考察課題である。

70) P・フレイレ、小沢有作・楠原 彰・柿沼秀雄・伊藤 周・訳、『被抑圧者の教育学』、亜紀書房、1979年、80-81ページ。

考察を加えるのにとどめたい。

S・P・マークス (Stephen P. Marks) は、カリキュラム過剰と教育政策の意思決定過程の複雑さに直面して、現行の教育体制において平和教育を可能にするカリキュラム統合案を提起している⁷¹⁾。これは、「社会的・経済的開発状態、生活レベル、物質的・非物質的な人間のニーズの満足度その他のレベルを決定する社会的・国際的構造の批判的検討に学習者をとりこむ学習過程」⁷²⁾ である「開発教育 (Development Education)」、「良き国際的実践として軍備削減と戦争排除に向けた実際的ステップを調査し評価する分析的・批判的能力を開発するため」⁷³⁾ の「軍縮教育 (Disarmament Education)」、そして、「人権に対する普遍的な希求と人間社会の一員であるという感覚を学生に自覚させること。人権保護の国際手段とその制度に関する基礎的知識を学生に伝えること。これらの問題と人権否定の具体的ケースへの応用について批判的に考える経験を学生に与えること。および、権利の侵害を経験した人々への関心や感情移入を励起すること」⁷⁴⁾ を課題とする「人権教育 (Human Rights Education)」を相互の弁証法的関係に着目して統合しようとするものである。

これは、ユネスコの軍縮教育世界会議での成果としての、「平和と人権と開発という三つの用語はそれぞれが他の二つとの関連において定義されなければならないかぎり、平和教育の統合的な要素として、軍縮教育は人権教育や開発教育と本質的な結合がある」⁷⁵⁾ との理解と平行するものであるが、マークスは、R・J・デピュイ (René Jean Dupuy) の「平和なくして開発は不可能であり、開発なくして人権は幻想であり、人権なくして平

71) Marks, *Ibid.*, p. 290.

72) *Ibid.*, p. 293.

73) *Unesco Yearbook on Peace and Conflict Studies 1981*, Westport, CT, Greenwood/Paris, Unesco, 1982, p. 195.

74) Marks, *Ibid.*, p.294.

75) *Disarmament Education, Report and Final Document of the World Congress on Disarmament Education*, Paris, Unesco, 1980, p. 9.

和は暴力である」⁷⁶⁾との言及に着想を得て、平和・人権・開発のトリアーデが、他の二項目があつてこそトリアーデの各項目が達成されるという三つの相互互換的な関係にあると洞察し、この統合的構成による平和教育の実践を提唱するのである。ピカスの試みが平和教育の方法価値についてとりくんだものであるとすれば、マーカスの試みは平和教育の内容価値を明確にしようとするものであろう。これは、現行の広い意味での平和に関する教育をいかに統合するかという実際的な関心から考察されており、これを教育一般とどのように整合させていくかという問題は残るもの、その試み自体は評価されて良いと思われる。

本稿で試みにあげた、成長・人権・調和の三項も、成長なき人権は幻想であり、人権なき調和は不可能であり、調和なき発達は偏頗であるかぎりにおいて、そこに弁証法的関係が認められる。しかし、マーカスの着想を単純に援用することでは明らかに不十分であり、それぞれの領域が担う教育の方法的・内容的側面、それぞれの相互的関係等々、稿を改めての考察課題は山積している。

むすびにかえて——教育学の規範性問題——

ウェーバーは、経験科学が世界の意味を与えるものではなく、「むしろこの世界の『意味』というようなものの存在にたいする信仰を根本から除き去る」⁷⁷⁾ ものであることを言明した。しかし、教育的行為にあたって意味を問わないので済ませることはできない。教育もそれを定立しようとする教育学も、何らかの「善さ」を志向するかぎりにおいて、価値判断を完全に回避することはできない。そして、経験科学的手法から価値規範が導き出されることはないと増渕が、『心理学の用いる自然科学的な思考法においては、因果性の概念が第一の役割を果たしているので、眼前的の観察事実からその

76) *450ème anniversaire de la Fondation du Collège de France (1530–1980)*, Paris, Collège de France, 1980, p. 27.

77) ウェーバー、尾高・訳、『職業としての学問』、41ページ。

原因へと辿って洞察していくこと、つまり価値体験にたいする探求に帰納法を用いるという方法では、「価値体験の規範性は出てこない」⁷⁸⁾と述べているとおりである。しかし、ヘルバルトが教育学の構成を方法は心理学に目的は実践哲学に求めて以降⁷⁹⁾、経験科学的手法が教育学においても台頭するなかで、価値問題をあつかう教育目的論が学問的課題から剥落していく。

そして、目的論の不在は、「可能性優位の教育観」のもとで、発達の意味を変質させ⁸⁰⁾、能力の乱開発といった状況を招來した。これは、とくに二十世紀後半の「教育爆発 (education explosion)」のもとでグローバルな問題となっている。そして一方、社会的交通の激化によって、それまでは社会の暗黙の了解とされてきた価値体系が、決して唯一のものでも普遍的でもなく、多元的価値の一つにすぎないことが広く認識されるに至り、社会的コミュニケーションの困難に直面して「共有価値 (shared value)」が問われるに至っている。教育学における規範性の問題がふたたび浮上しているのである。この点で、社会の多人種化というインパクトのもとで、イギリスの教育哲学にあっては、1980年代に「多様性 (diversity)」のなかに社会全体の善さ (good) を積極的にみていく見地⁸¹⁾にたつ「規範的教育哲学」が、それまでの「分析的教育哲学」にとって代わったという宮寺晃夫の指摘は重要である。また、ドイツの1960年代以降の「価値づけの危機」を課題化し、W・ブレツィンカ (Wolfgang Brezinka) は、「被教育者の幸福と公共の福祉が評価基準であるというところから出発するような教育の規範的哲学」⁸²⁾の立場を明確に打ち出している。

78) 増測前掲書、114ページ。

79) ヘルバルト前掲訳書、3ページ。

80) 原 聰介・宮寺晃夫・森田伸子・高橋 勝・森田尚人、『教育と教育観』、文教書院、1990年、24-25ページ。

81) 宮寺晃夫、『現代イギリス教育哲学の展開』、勁草書房、1997年、362ページ。

82) ブレツィンカ前掲訳書、102ページ。ただし、彼の所論は、註43でも触れたように、リベラリズムの価値観に懷疑的な課題意識によっていることはおさえておく必要がある。

平和教育が非対称的対立の克服を課題とするかぎり、そもそも異文化理解は本質的な問題領域なのであり、そこにもやはり共有されうる価値の枠組みが求められることは言うまでもなく、一種の規範的性格を前提とすることからのがれ得ない。たとえばマークスは、目的論的・認識論的価値設定が「存在せず、純粹な『反形而上学的』『価値自由的』科学者であることを装うのは自己欺瞞のよく知られたケースである」⁸³⁾と述べて、積極的な価値判断を表明してはばかりどころがない。しかしこれは、教育学の規範性の確信ある肯定であっても説得的な擁護としては十分ではない。ともすればイデオロギー対立の場と化しやすい平和教育にあっては、教育学の規範性への深い洞察が不可欠に要請されるように思われる。またその洞察につき、平和教育が敗者の教育、被抑圧者の教育という限界を越えて、対立の解消過程で抑圧者を巻き込み、さらに中立者をも巻き込んだ、普遍的な広がりをもつ教育となる展望も開かれよう。

現実世界の非対称的対立に直接には関与しない「中立的傍観者 (neutral by-standers)」⁸⁴⁾を対立問題に関与させる方途については、その政治的中立を反映してか、中立が現状の間接的支持に帰結しがちな傾向に陥りがちであることに反省的な洞察を加えている北欧系の平和研究者の見解に見るべき点が多い。たとえばホーベルスルッドは、図のような四類型の中立を提示する。中立は、彼によれば、道徳的情報を有する者、道徳的であるが情報が欠ける者、情報を有しているが道徳が欠ける者、情報も道徳も有しない者に分類される。そして、このそれぞれに向けた教育内容が必要であるとする⁸⁵⁾。しかし、中立者に平和への価値感情を喚起することの困難は、

83) Marks, *Ibid.*, p. 2.

84) Haavelsrud, *Ibid.*, p. 277.

85) *Ibid.*, p. 278–279. たとえば、グループ1には被抑圧者との連帯を促すこと、グループ2には紛争の現実を知らせ価値判断させること、グループ3には平和的な価値観（たとえば、開発・人権・軍縮）とそのグループ固有の価値観を対比させること、グループ4にはグループ2とグループ3の組み合わせた内容が提示されるとしている。

		情報を得ている	
		はい	いいえ
道徳原理をもつっている	はい	グループ1	グループ2
	いいえ	グループ3	グループ4

図 中立の諸類型

すでに考察してきたように容易なものではない。さらに、抑圧者への教育は、「彼らが理想のために権力を手放す用意があるという信念」⁸⁶⁾に基づかねばならないだけに、そこには大きな困難をともなう。

しかし、教育における共有価値とそれを支える教育学の規範的性格への探求は、人間が、「世界にたいして態度をとり、かつ世界にある意味を賦与しようとする能力と意志にめぐまれた、文化人(Kulturmensch)」⁸⁷⁾であるという理解、すなわち価値の伝達者にとどまらず創造者であるという理解にたつかぎり、フレイレの戒める省察なき行動主義⁸⁸⁾への転落を回避するためにも不断に求められる営みなのである。

[付記] 今春ご退職の宇野 豪名誉教授には、短い間ではあったが、公私にわたって大変お世話になった。とりわけ、「平和と教育の理論の考察」に期待を寄せてくださったことは忘れられない。本稿が中間考察にも序論にも至らない進行中(in progress) の考察の断片にすぎないことを恥じ入る

86) *Ibid.*, p. 279.

87) ウェーバー、出口・訳、「社会科学および社会政策の認識の『客觀性』」、82 ページ。

88) フレイレ前掲訳書、159-160ページ。

ものであるが、今後の考察の深化を肝に銘じつつ、本稿を宇野先生にお贈り申し上げたい。

資料1. S・マークス

「平和・開発・軍縮・人権の教育： 現状とカリキュラム過剰のジレンマ」（抄訳）

訳者まえがき

以下に研究資料として訳出するのは、S・マークス (Stephen P. Marks) の「平和・開発・軍縮・人権の教育：現状とカリキュラム過剰のジレンマ」(*Peace, Development, Disarmament and Human Rights Education: The Dilemma between the Status Quo and Curriculum Overload.* In: Magnus Haavelsrud & Johan Galtung (ed.), *The Debate on Education for Peace, International Review of Education*, Vol. 29, No. 3, 1983, pp. 289–310.) である。著者のマークスは、ユネスコ人権平和委員会に所属し、ニース大学その他から学位を取得し、人権・国際機構・国際法・軍縮等の分野で大学での講義経験を有している。本論文でマークスは、カリキュラム過剰の実態のなかで、平和教育を効果的に導入する方途として、国連やユネスコ等での平和教育に関連するさまざまな分野の教育研究の動向を追いつつ、平和・人権・開発の弁証法的関係に着目し、これに基づいた統合的な平和教育内容を提起している。訳出にあたっては、原文と注記の一部を割愛した。なお、原文中でイタリック表記の部分やコーテーションでくくられた部分は「」で示した。

本文

「教育」の激増

世界的あるいは国内の喫緊の課題が話題になる場合、常に、まさにほとんどの場合、それが教育者の考慮すべき問題となるべきだと信ずる善意の人々がいるようだ。その傾向は、新「教育」がこうしたそれぞれの課題の

相馬：平和と教育と価値をめぐる一試論

ために認められるように提案することにあるようだ。こうして、私たちは、たとえば、環境教育、エネルギー教育、人口教育、消費者教育、親子関係教育、その他について耳にすることになった。本論文の主題は、平和教育、軍縮教育、人権教育および開発教育である。しかし、教師たちが、そのような「教育」の意図にどんなにかかわりを持っていようと、彼らは必須のカリキュラムを網羅することが困難であることに気づいている。カリキュラムに、二つ、三つ、四つ、あるいは五つの新「教育」を詰め込むのは非現実的であろう。

さらに、新「教育」は、ときに、教育制度と意思決定の中核の信じられないほどの変化を考慮に入れることなく、世界の全階層と全地域にむけて提案される。たとえば、アメリカ合衆国では、カリキュラム内容が約16,000の地方教育当局によって決定されるということを考えてみよう。そして、意思決定者と意思決定過程の慣性が、これに加えられなければならないわけである。

カリキュラム過剰と意思決定者の慣性は、新「教育」の導入にとって克服できないほどの障害になるのではないだろうか？ 平和・軍縮・開発および人権教育の促進のためのいかなる議論も、現実に実りを得るという観点から問われなければならない。

「教育」の激増とともに、より包括的な「教育」のもとに、いくつかの新しい「教育」を集めようという傾向も平行してある。「市民権教育」、「グローバル教育」と「国際教育」は、その実例である。後者の表現は、「国際的な理解と協力と平和のための教育」、および1974年の第18期ユネスコ総会で採択された勧告のタイトルである「人権と基本的自由に関する教育」の短いタイトルとして用いられてきた。

包括的なアプローチとして「国際教育」を追求する一方、ユネスコはまた、人口、環境、そして（より本論文の目的に関連した）人権と軍縮の分野におけるいくつかの新「教育」を提案してきた。後者の二つは、1978年と1980年の世界会議、すなわちユネスコ総会と国連総会の決議をとおして、

それぞれ検討され、議決された。

しかし、「教育」の激増は、教育者が教育の「現状」とカリキュラム過剰の間のジレンマに捕らえられるという問題を生み出した。したがって、本論文の意図は、仮説的定義としての弁証法的アプローチ、およびこのアプローチを引き出す教育活動の二、三の実例を示唆し、用語とそれを基礎づけている諸概念について、よりよい理解を得るように寄与しようとするこにある。

仮説的定義

教育者に新「教育」を提案させる際、問題の複雑性は、それぞれの問題の要因の識別をほとんど不可能にするほどである。すなわち、それぞれの定義は、強い主観的な要素を持っており、不斷の発展のなかで、新しい概念を反映しているのである。したがって、以下に引用された「定義」は、単にそれぞれの定義の支持者の関心の概括的な徵候を示すための部分的で仮説的なものにすぎない。

「平和教育」は、さまざまに定義されてきたが、内容と形式の双方へのアプローチの多様性は、文化的・学問的優先順位か、もしくは提案されている諸定義への部分的バイアスを示している。実際、エイレーネ、パックス、シャローム、サーンティ、サンディ、サマ、平和その他といったさまざまな言語の「平和」の同義語の大きく異なった意味を引き合いに出せば、定義の多様性について多くのことが学ばれるだろう⁸⁹⁾。

実際、平和教育は、いろいろなレベルの紛争やグローバルな問題についての教室でのもっとも小規模の言及から、人々を公正な世界の創出に参加させるようにしむけ、直接的・構造的暴力を可能な限り縮減させる社会秩序をめざして、学習過程の全レベルにおける研究と教授と活動のより包

89) バーバラ・スタンフォードは、異なった言語の平和の同義語に反映している平和へのさまざまなアプローチを示すことによって平和研究のアンソロジーを始めている (B. Stanford, *Peace-making*, New York, Bantam Books, 1976, pp. 10–11.)。

相馬：平和と教育と価値をめぐる一試論

括的な統合といった教育活動にまで対応している。平和教育の創始者の一人が訴えたように、「万人が、自身の型を開発しなければならないのであり、固定的な標準の型などない。それは、平和教育の全体的な観念とは対極にある」⁹⁰⁾。ヨハン・ガルトゥング (Johan Galtung) による言明は、その謙虚さのために、平和に関するコース・セミナー・議論その他の内容への彼のアプローチは、よい出発点である。

ガルトゥングは、平和研究を四つに分類している。

「『開発』——基礎的価値・基礎的潮流・世界的問題の状態を提示する機会を与える。

『紛争』——目標や利害といった価値が対立したとき何が起きるか、紛争発生・紛争力学・紛争解決を論ずるための機会を与える。

『平和』——開発と紛争への創造的アプローチが、直接的暴力と同様に構造的暴力に対する戦いにおいて、いかにしてともに可能となるかについて論ずる機会を与える。

『未来』——潮流を分析し、行動への提案を行い、これらのすべてを未来というスクリーンに投影する機会を与える」⁹¹⁾。

この間20年以上、平和教育についてはかなりの著作が出ているが、先駆的著作の多くは、平和教育を主題としたハンドブック⁹²⁾ や『平和提言集』の特別号⁹³⁾を発刊した国際平和学会 (IPRA) の平和教育委員会によってなされた。

平和教育はここで論じられる（開発・人権・軍縮）という三つの語に関連するということに疑いはないだろう。さまざまな形態で暴力を維持した

90) J. Galtung, *Education for and with peace: is it possible?*. In: J. Galtung (ed.), *Peace: Research, Education, Action. Essays in Peace Research*, Copenhagen, Christian Ejlers, 1975, vol. 1, p. 333. 邦訳、ガルトゥング前掲論文、97ページ。

91) *Ibid.*, pp. 332–333.

92) Christoph Wulf (ed.), *Handbook on Peace Education*, Frankfurt a.M./Oslo, International Peace Research Association (Education Committee), 1974.

93) *Bulletin of Peace Proposals*, 10, 1979, No. 4; and 12, 1981, No. 2.

り、それを助長する構造やそれらの構造を変化させる行動への強調によって、それぞれの教育は区別されるだろう。

平和教育と同様に、「開発教育」は、社会的・経済的開発状態、生活レベル、物質的・非物質的な人間のニーズの満足度その他のレベルを決定する社会的・国際的構造の批判的検討に学習者をとりこむ学習過程であり、個人として、集団の成員として、市民としての学習者が、学習過程のなかで占める場である。それは、教育の本質を、「意識化」をもたらす対話、すなわち、社会的・政治的・経済的矛盾を認識し、現実の抑圧的要素に対して行動をとることへの学習であるとするフレイレの『被抑圧者の教育学』にもっとも近い教育的アプローチである⁹⁴⁾。「知識は、自分をもの知りと考える人びとが、何も知っていないとかれらが考える人々に授ける贈物である」という教育の「銀行」概念とは区別される⁹⁵⁾。開発教育は、不公正と不平等の本性と原因と社会的公正の必要条件の自覚を強調する。したがって、それはかなりの程度、人権教育と重なる。しかし、それは社会的・経済的条件や、それが「権利」という言葉で表現されるかどうかは別として、物質的・非物質的な人間のニーズの満足を妨げる要因への強調のおき方によって後者と区別される。

「軍縮教育」は、いくつかの重要な方法で平和教育を補う。ユネスコで1980年6月に開催された軍縮教育世界会議は、次のように軍縮教育を定義した。

「軍縮教育は、平和教育の本質的な構成要素として、軍縮のための教育と軍縮についての教育の双方を意味する。……既存科目への適切な教材の導入、あるいは、明確な研究分野の展開を軍縮の精神をもった教育としてみなすかどうかに關係なく、軍縮教育は、もっとも想像的な教育方法、とくに特定の文化的・社会的状況と教育段階に適応させる参加型の学習方法を

94) フレイレ前掲訳書、第3章。

95) 前掲訳書、67ページ。

とするべきである」⁹⁶⁾。

この世界会議は、さらに開発教育と人権教育に関連させて、軍縮教育とは何を意味するかについても詳述した。

「軍縮教育とは、軍縮について何を考えるかといより、軍縮について考える方法を教授することを意図したものである。したがって軍縮教育は、良き国際的実践として軍備削減と戦争排除に向けた実際的ステップを調査し評価する分析的・批判的能力を開発するために問題中心的であるべきだ」⁹⁷⁾。

世界会議以前に、実際にはそれを予期して、軍縮教育へのアプローチは、国連総会によって採択された。第一特別部会の軍縮に関する最終文書のなかで、総会は言明している。

「軍備競争によって生み出された問題と軍縮の必要性へのいっそうの理解と自覚に寄与するという立場で、各政府と政府および非政府の国際組織は、あらゆるレベルにおける軍縮と平和研究のための教育計画を開発するための方策をとるよう勧告される」。

ユネスコは、とくに「明確な研究分野として軍縮教育の展開を意図した計画を促進する」よう勧告された⁹⁸⁾。

国連総会特別部会および軍縮教育世界会議以降、軍縮教育の分野は広がり、その焦点はよりするどく定義されている⁹⁹⁾。軍縮教育は軍備競争や軍拡停止と軍縮への移行の条件とプロセスの強調によって他の教育的アプロー

96) *Unesco Yearbook on Peace and Conflict Studies 1981*, Westport, CT, Greenwood/Paris, Unesco, 1982, pp. 194–195.

97) *Ibid.*, p. 195.

98) 国際連合文書 S-10/2, パラグラフ 106 および 107。

99) Marks et al, *Disarmament education, Special issue of Bulletin of Peace Proposals*, 11, 1980, No. 3.

M. Haavelsrud (ed.), *Approaching Disarmament Education*, Guildford, UK, Westbury House, 1981. および,

B. Reardon, *Obstacles to disarmament education*. In: S. Rana (ed.), *Obstacles to Disarmament and Ways of Overcoming Them*, Paris, Unesco, 1981, pp. 113–134.

チとは区別されるという簡潔な言及から、それは明らかであろう。

平和教育（軍縮教育を含む）に関連づけられる一方、人権教育には、人権に関する国際法という明白に同一視される準拠基準があるという事実から、それ自体の特性がある。異なった哲学的・宗教的パースペクティブが人権のより深い起源を強調する一方、人権研究の本質的な焦点はその準拠基準である。1978年にウィーンでユネスコによって組織された人権教育国際会議の最終的な文書によると、

「人権の教育と教授は、国連憲章、世界人権宣言、国際人権規約その他の国際的な人権上の手段の諸原則に基づかなければならない。したがって、個人と集団の権利と同様に、経済的・社会的・文化的・市民的・政治的権利も同様の強調が置かなければならぬ。あらゆる人権の不可分性が、認められなければならない」¹⁰⁰⁾。

人権教育の目的のより完全な定義は、1978年に、アメリカ、ドイツ連邦共和国、フィンランド、カナダの教育者の参加を得て、アメリカで開催された会議で提示された¹⁰¹⁾。それらの目的は以下のとおりである。

- 人権に対する普遍的な希求と人間社会の一員であるという感覚を学生に自覚させること。
- 人権保護の国際手段とその制度についての基礎的知識を学生に伝えすること。
- これらの問題と人権否定の具体的ケースへの応用について批判的に

100) *The Teaching of Human Rights, Proceedings of the International Congress on the Teaching of Human Rights, Vienna, 12–16 September 1978, Paris, Unesco, 1980, p. 40.*

101) 人権教育の目的に関する情報は以下の出版物に求められる。

Judith Torney-Purta, *Human rights. Descriptions of classroom activities*. In: N. Graves; O. J. Dunlop, & J. Torney-Purta (eds.), *Teaching for International Understanding, Peace and Human Rights*, Paris, Unesco.

M. S. Branson and J. Torney-Purta, *International Human Rights, Society and the Schools*, Washington, DC, National Council for the Social Studies, n.d. NCSS Bulletin No. 68.

相馬：平和と教育と価値をめぐる一試論

考える経験を学生に与えること。および、
——権利の侵害を経験した人々への关心や感情移入を励起すること。

1978年にウィーンで国際会議が開催されて以降、かなりの教育経験によって提起された定義が試されるのが可能になった。人権教育促進に関するユネスコの計画の一部として、1979年6月の専門家会議で提起され、1980年にベオグラードで開催された第21期ユネスコ総会で承認された人権教育推進計画に従って、1982年7月にシュトラスブルクで開催された人権教育専門家会議では、こうした経験が検討された¹⁰²⁾。

根本概念間の相互関係

(a) 変化するパラダイムと社会科学のより制度化された学問で用いられる定義や (b) 根本概念が網羅する意味の広範な範囲を考慮した際、上に引用された定義の仮説的性格やそれらの定義が明かす重複性が期待されることになる。平和・人権・軍縮・開発は、少くとも四つのレベルの分析なし意味で用いられる。

——抽象概念

——価値

——研究分野

——協力計画の目的

実際として限度がないゆえに、これらの語の使用に厳格な制限を押しつけるのは人為的であろう。それにもかかわらず、同じレベルで諸概念の相互関係を扱うように心がけねばならない。したがって、諸概念の相互関係に関する以下の論議においては、二点が留意されなければならない。

a. 教育目的の用語を連結する努力は、分析のレベルを識別してこなかつたがゆえに、各用語は研究分野にふさわしいとみなされた価値や目的を含意する抽象概念として使われているという理解の上で言及されること。そして、

102) *Plan for the Development of the Teaching of Human Rights* のテキストは、*Unesco Bulletin Human Rights Teaching*. 1, 1980, No. 1, pp. 2-6. 所収。

b. 四つの提案された研究分野（諸「教育」）の間の結合関係は、のちに論議されるように、平和と人権と開発の間の弁証法を援用することによって、より容易に確認されるのであり、軍縮教育は単に平和教育の要素であるばかりでなく、総会の用語によるところの「明白な研究分野として」展開できるということが理解される。

実際、結合の表現の最初の例として、平和教育の一部としてとくに軍縮教育に触れよう。この教育目的への結合は、人権教育国際会議の最終文書で、以下のように表された。

「一方においては、人権と開発、他方においては、人権となかんづく軍縮を含んだ平和との密接な関係についての覚醒のために、不斷に配慮が払われるべきである」¹⁰³⁾。

軍縮教育世界会議の方針表明は、等しく明白である。

「平和と人権と開発という三つの用語はそれぞれが他の二つとの関連において定義されなければならないかぎり、平和教育の統合的な要素として、軍縮教育は人権教育や開発教育と本質的な結合がある」¹⁰⁴⁾。

こうした相互関係は、異なった教育の『ペア』として提起されてきた。たとえば、軍縮教育世界会議文書で、ジュディス・トーニー (Judith Torney) とレオナルド・ガンブレル (Leonard Gambrell) は、軍縮教育と人権教育のつながりを説明している¹⁰⁵⁾。彼らは、軍縮教育と人権教育を1974年の国際理解教育についてのユネスコの勧告に関連させ、それらの連結が勧告によって実現される突破口であると見なしていた。ロビン・バーンズ (Robin Burns) は、他の研究において、開発教育と軍縮教育を連結し、適切なカリキュラム (教育内容) の開発、教育を学習者のリアリティー (教育形態) に

103) *Teaching Human Rights*, Paris, Unesco, 1980, p. 40.

104) *Disarmament Education, Report and Final Document of the World Congress on Disarmament Education*, Paris, Unesco, 1980, p. 9.

105) J. Vollmar Torney and L. Gambrell, *Disarmament education and teaching about human rights*, *Bulletin of Peace Proposals*, 11, 1980, No. 4, pp. 391–400.

相馬：平和と教育と価値をめぐる一試論

関連づけ、教育の政治的意味（教育構造）を確認するという意図で、これらの連結にもとづいた案を定式化している¹⁰⁶⁾。

さまざまな見解や以上に触れた研究を援用することで、人権・平和・軍縮および開発教育の関連性について二点が打ち出されよう。

a. ここで含まれた諸概念は、一つの実現には他の二つの実現を必要とするという意味で、一方が他に対して弁証法的な関係に立つ国際共同体の三つの主要目的に対応する。

b. 世界人口の大多数の社会的・経済的・政治的条件の現実は、高度な変化、多くの場合には革命的变化を意味する諸目標から今まで除外されてきた。教育にとってこの事実が意味するところとして、一つには、平和・人権・開発および軍縮のための効果的教育とは、彼ないし彼女が自身のおかれている現実の不正や抑圧を認知し、その変化に取り組むように発達させるように、学習者との対話を確立することがある。

より簡潔にはこのように表される。平和・軍縮・人権および開発教育は、同時に、いわゆる「中立」原則と同程度の科学的方法を必要とする一方、共通して、変化をはらむ諸価値に関わっている。言い換えれば、教育への四つのアプローチは、科学的または教育的な企てに内在している諸価値がより明白にされるという認識にもとづいている。「目的論的・認識論的価値設定は、いかなる社会的研究にも常に内在する」。それらの設定が存在せず、純粹な「反形而上学的」「価値自由的」科学者であることを装うのは自己欺瞞のよく知られたケースである。平和・軍縮・人権および開発教育の場合、その価値が言明され、研究目的が、とくに学習者の生活の重要な次元と一致させられる¹⁰⁷⁾。したがって、科学的かつ倫理的、学問的かつ政治的なこ

106) Robin Burns, *Development education and disarmament education*, *Bulletin of Peace Proposals*, 11, 1980, No. 3, pp. 263–272.

107) Mihailo Markovic, *The purpose of social science research*. In: Hans-Henrik Holm and Erik Rudeng (eds.), *Social Science. For What? Festschrift for Johan Galtung*, Oslo/Bergen/Tromsø: Universitetsforlaget, 1980, p. 50.

これらの教育的アプローチの目的と一致して、教育の認知的方法と心情的方法との間のバランスが不可欠である¹⁰⁸⁾。

この点で、平和・人権・開発の間の弁証法にもとづいた概念的アプローチの探求が有用であることが理解されよう。

概念的アプローチ：平和・人権および開発の弁証法

ここでいう弁証法は、「真理のより高い位置」を表すより包括的なシステムに矛盾が同化されるなかで矛盾が解消されるプロセスをさし¹⁰⁹⁾、平和・人権・開発の弁証法は、トリアーデの三項目のうちの一つが他の二項目に優先するような矛盾的命題が、他の二項目があってこそトリアーデの各項目が達成されるという三つの相互互換的な命題に置き換えられるものである¹¹⁰⁾。

この弁証法的関係は、1980年6月、ローマ法王ヨハネ・パウロ二世がユネスコを訪問したおりの12人の著名人の国際協議会によって明らかなかたちで認められた。

「平和・人権・開発が分離されたかたちではもはや考察されないようにするためには、平和・人権・開発の間の有機的・弁証法的連結の確立に、第一のプライオリティーがおかれねばならない」¹¹¹⁾。

平和一人権一開発の弁証法は、実際、フランスのもっとも著名な教育計画のひとつの基礎的命題に採用された。近年、コレージュ・ド・フランスの国際法教授職が設けられた。その教授職にあるルネ・ジャン・デピュイ（René Jean Dupuy）教授は、開発法研究によってこのコースを開始したが、彼は、開発法研究は、必然的に、平和についての法規や人権の国際保護の

108) B. Reardon, *Disarmament and peace education*, Prospects, 8, 1978, No. 4, pp. 395–405.

109) P. Edwards (ed.), *Encyclopedia of Philosophy*, London, Collier-Macmillan, 1967, vol. 2, pp. 385–389.

110) Marks, *The peace-human rights-development dialectic*, *Bulletin of Peace Proposals*, 11, 1980, No. 4, pp. 339–347.

111) 勧告のレポートは、ユネスコ文書SS-80/WS/32にある。

現状についての研究によってフォローされねばならないと語った。というのは、「平和なくして開発は不可能であり、開発なくして人権は幻想であり、人権なくして平和は暴力である」からである¹¹²⁾。平和・人権・開発への弁証法的アプローチの例は、とくにその教授価値に関連している。

平和・人権・開発をあつかうもう一つ試みは、1981年8月の「人権・平和・開発の間に存在する関係」をテーマとした国際連合セミナーであった。その機会に、以下の区別が作られた。平和は、「状態」ないしは「関係」であるとみなされるべきである。開発は、「プロセス」として記述される。そして、人権は、「規範的名辞」を表明することとされた¹¹³⁾。

「人権」と呼ばれる規範的名辞の長所によって、「開発」に関連した物質的および非物質的な人間のニーズを満たすを中心とした複雑なプロセスが、「平和」として認識される非暴力的諸関係の状態を達成するために望ましくかつ必要であるということが決定されるならば、この区別には訴求力があると言えよう。このように、三概念には、論理的シーケンスがある。しかし、より詳細にみれば、このアプローチは人為的に見えるのであり、彼ないし彼女がそれを採用しようとするなら、その教育者は誤りをおかすことになる。実際問題として、三つのすべての概念とも、関係・プロセス・規範的名辞を意味するように用いられている。たとえば、人権は本質的に国家と個人との関係にかかり、開発は一方で個人と社会の諸関係を含み、他方で社会と利用可能な資源との関係を含んでいる。平和は、暴力縮減、平和維持、平和建設、その他の「プロセス」と密接に同一視され、人権は、具現化と実現と施行の「プロセス」に焦点をおいている。最後に、開発と平和は、「平和に対する権利」と「開発に対する権利」を人権として承認することを通して規範的名辞として確認された¹¹⁴⁾。このように教育者は、どの

112) *450ème anniversaire de la Fondation du Collège de France (1530–1980)*, Paris, Collège de France, 1980, p. 27.

113) 国際連合文書 ST/HR/SER. A/10, paragraph 25.

114) 国際法におけるこれらの二つの権利の状態については,

のような意味でこれらの概念を使っているかを決めるように注意しなければならない。

「弁証法的」という語は、もう一つの別の方法で使われる。教育における弁証法的思考とは、平和と開発と人権の促進のような社会行動への学習に連結することを意味する。パウロ・フレイレの『批判的意識への教育』への序文で、デニス・グーレット（Denis Goulet）はこう記した。

「弁証法的に考えることとは、つい最近のことすら説明するなつかしい概念の陳腐化を決定づけることである。しかし、真実の弁証法の達人と目される者のうちには、現在享受されている新しいレベルの批判的意識の名において、過去を拒否することなく、過去を『超えていく』能力がある」¹¹⁵⁾。

人権・平和・軍縮・開発は、教育を受ける者たちが歴史の客体というよりは主体になるために、教育が知識伝達を越えて、教育を受ける者たちが自身の社会的現実にみずからを関わらせるまでに至らなければならない重要領域である。

著者と同じように、私たちが豊かな国の大学で教え、これらの問題を考察する特権的位置にあるということは、第三世界の教育者に「教える」ことは特段ないというのではなくて、彼らとともに教育経験に参加することから学ばねばならないことが多くあるということなのだ。技術「援助」を使命とする教育「専門家」がしばしば確認するように、もっとも創造的で



Marks, *Emerging human rights: a new generation for the 1980's?*, *Rutger's Law Review*, 33, 1981, No. 2, pp. 444–446.

ここでの言及に加えて、*Bulletin of Peace Proposals*, 11, 1980, No. 4. の平和と開発への権利に関する特別号が参考となる。また以下の文献には二つの権利についてすぐれたアイディアと情報がある。

K. Tomasevski, *The right to peace*, *Current Research on Peace and Violence*, 5, 1982, No. 1, pp. 42–69.

Theo C. van Boven, *The right to development and human rights*. *The Review*, Geneva, International Commission of Jurists, No. 28, June 1982, pp. 49–56.

115) Paulo Freire, *Education for Critical Consciousness*, New York, Seabury Press, 1973, p. vii.

相馬：平和と教育と価値をめぐる一試論

効果的な教育活動は、軍事化・乱開発・人権否定の結果によって直接の影響を受ける人々によって、地域レベルで行われるものある。こうした「草の根の」努力に直接関与しない人々にできることは、

- a. これらの教育的・政治的経験が国外に知られるように、国際的な最前线やメディアへのアクセスを提供すること。
- b. とくに専門的および政府間レベルでこうした努力の国際的法制化に寄与すること。そして、
- c. 彼らの合法的教育活動の帰結として、抑圧の犠牲である教育者を保護し守るように行動すること、であろう。

また、平和・軍縮・開発・人権に関連した地域的問題に学習者をひきいれ、かつ、これらの根本概念の間の弁証法的関係への自覚を増大させることによって、この弁証法は、先進国でも実行可能である。以下、本論文では、根本概念間の教育学的関連性の探求がなされる。

検討中の四つの教育的なアプローチが抽象概念によって同一化され、ある種の価値と科学的調査の原則が適用される目的を意味していることが思い起こされるべきである。以下の分析の目的で、軍縮は平和の下に包含される。

私たちが、価値・プロセス・規範的名詞・政治的目的・教育活動の焦点におけるあるべき関係を包括する三つの概念として平和 (P)・人権 (HR)・開発 (D) をとりあげるなら、私たちは三つのサブセットが三つのありうべき概念のペアの交差からなり、一つのサブセットは三つのすべての概念の交差に対応するのを確認するだろう。図は、これらの交差を図示したものである。

三つの主要概念 (P, HR, D) の各々主要問題が他の概念に関連する諸問題やサブトピックを包含するので、このベン図のすべてのセクションが占められることになる。主に平和に関心のある教育者は、軍事から民生目的への産業の転換の問題を考慮する際、彼の分野への関連から躊躇しなくてよい。国民経済上、および国際経済関係上のこの転換の意味するところは、

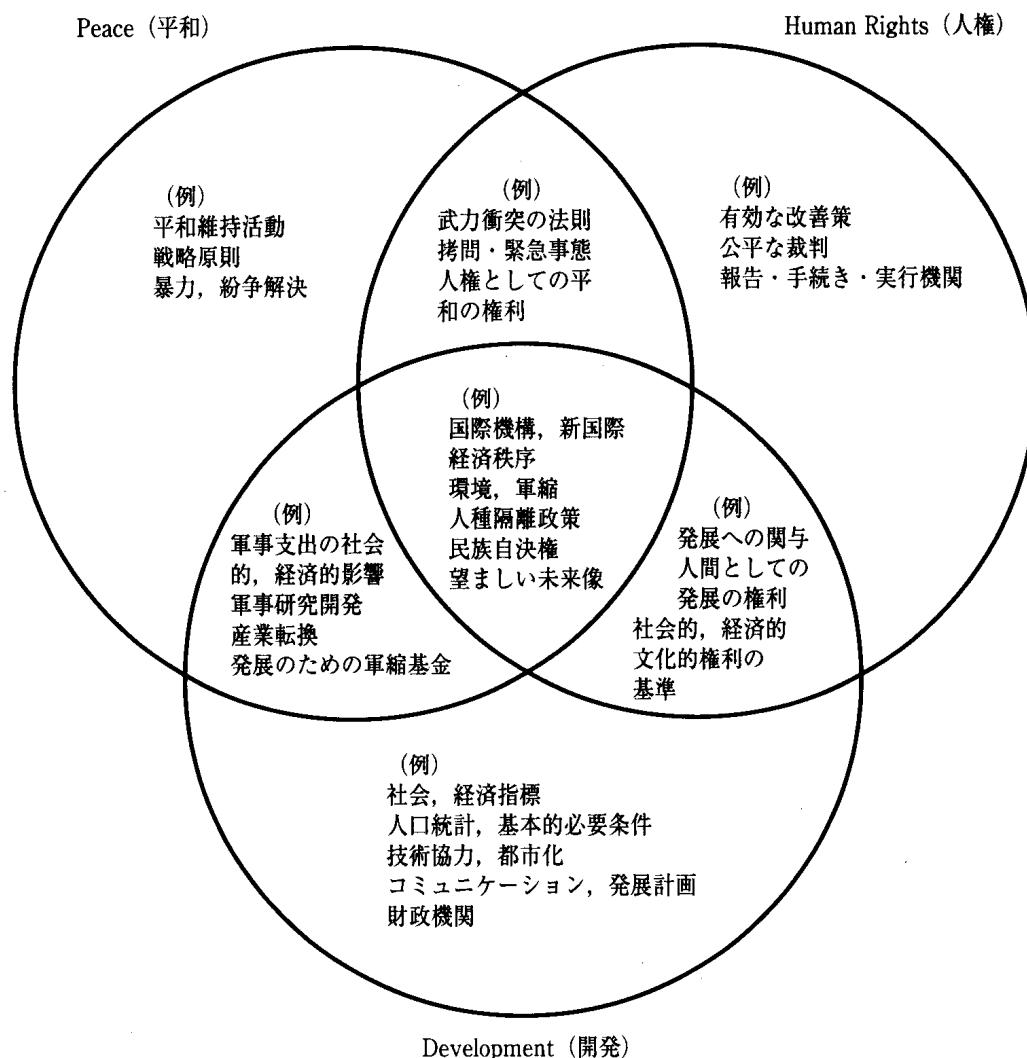


図 交差概念としての平和・人権・開発

明らかに開発研究に関連している。

これらの概念の交差は、マトリックスの図で、より体系的に提示される。図に提示されるうちの三つのタイプは、三つの主要な焦点のうちの一つを集中的にあつかう専門コースに対応し、残りの七つは、他の二つか三つすべての焦点をもたらす。

a. 単一焦点コース。タイプ1, 2, 3は、三分野それぞれの専門授業に関連する。平和研究(タイプ1)のための可能なテーマには、紛争解決、さまざまな暴力の形式、軍備競争その他が含まれる。人権研究(タイプ2)には、典型的なトピックとして、公正な管理の条件、効果的救済策の具体化、

相馬：平和と教育と価値をめぐる一試論

一次焦点 二次焦点	平和	人権	開発
平和	1	4	5
人権	6	2	7
開発	8	9	3
平和・人権・開発10			

図 平和・人権・開発教育の諸類型

非差別その他が含まれる。開発研究（タイプ3）の適当なテーマとしては、社会的・経済的指標、開発計画、労働の国際分業、財政制度、都市化その他がある。

b. 複数焦点コース。タイプ4と5では、平和が中心的である。タイプ4は、人権との関係において平和を研究することに関連し、軍事化プロセスの機能としての拷問の事例にみられる傾向といったトピックを含んでもよい。タイプ5（開発要素をともなった平和）は、軍支出の社会的・経済的効果や、一般に軍縮と開発の相互関係のような主題を含む。また、このタイプに関連して、天然資源へのアクセスを保護するために緊急展開部隊を取りあげるという計画があるだろう。

人権研究は、タイプ6と7で中心的である。武装対立（国際人道法）時における人権の適用性は、人権研究の平和的側面をもたらすことを意図するタイプ6に適している。経済的・社会的・文化的権利の具現化との関連で構造的暴力の研究が、もう一つの例となる。人権の具現化に関連した開発の側面は、タイプ7の焦点である。低開発という状況が人権低下の規制

と開発権の人権としての承認に対する有効な根拠を構成する領域は、このタイプのもとにおける探求の適当な主題であろう。

タイプ8と9では、開発が中心的である。タイプ8は、開発研究における平和との関連性を強調し、自己信頼と内生的開発の条件として自己決定を達成することをねらって解放戦争によって軍事力を使用する場合の研究や、または国際労働分業とある種の紛争形成のつながりについての研究を含むであろう。タイプ9は、開発の人権的側面であり、人権および開発条件、または新国際経済秩序の構築において人権が占めるべき位置としての参加の問題を含むであろう。

タイプ10は、国際組織の役割、環境、アパルトヘイト、軍縮、望まれる世界像その他といった問題が平和・人権・開発の見通しに影響を与えるかぎり、それらの分析を通して、平和・人権・開発の三つのすべての概念を等しいバランスでもたらすものを含む。

このモデルに負担をかけすぎることを避けるために、本論文の最初で教育分野として定義された軍縮のテーマが上の諸類型のうちでは、平和概念に取り入れられたことは、もう一度触れられなければならない。

こうした教育活動の特定内容の拙速な列挙では、提案された諸類型の意味を素描する以上のこととはできない。その応用は、ここで触れた三領域(P, HR, D)の専門研究の教育者にはむしろ自明のことである。ほとんどの大学教師は、これらの領域が問題となることに敏感であるが、彼らが教えるように求められている、経済学、歴史、地域研究、国際法、政治学、行政、政府その他といったより限定されたカリキュラムを用いることができるのみである。以上の意見の意図は、以下のとおりである。

- a. 伝統的教育課程における平和・人権・開発の弁証法的相互関係を網羅するのを容易にすることができる概念を提案すること、そして、
- b. これらの弁証法的関係のより詳細な分析を可能にする専門的なセミナーかコースのためにテーマを提案すること。

最後の分析においては、実践活動をとおして、これらの概念を学習環境

に適用することが重要である。

人権・平和・軍縮・開発の関係を強調する教育活動

平和—人権—開発の弁証法が有用な概念であり、平和・軍縮・人権・開発教育の間に相互関係がたしかに存在することが同意されるならば、実際的問題は、いろいろな学習環境においてこうした教育をどのように包括していくかということである。そこで、これらの相互関係の理解を伝えたいと望んでいる教師ないし教育者が直面する三つの問題があるようだ。

- a. 既存の教育の枠組みのどこで、これらの問題が扱われ得るか？
- b. 教師がよりよく情報を得ることができ、学生が信頼にたる参考資料や学習手段を持つことができるよう、どんな教材が利用できるか？
- c. これらの相互関係を持ち出すため、どのような特別な活動に着手できるか？

最初の問題に対する解答は、個々の教師によって彼自身の状況において提供されることがあるだけであり、その位置は一つの学習環境から他の環境までの間でかなり変化する。二番目の問題に関しては、有用な教材のいくつかはユネスコで利用でき¹¹⁶⁾、その教材のいくつかのカタログは二、三の国で出版された¹¹⁷⁾。第三の問題に対する部分的な解答としては、二、三

116) たとえば *Handbook for Social Studies, World Problems in School-Suggestions for Teachers*. には、「学校における国際理解」、「国際理解教育」、「平和と人権」がある。これらは、特に中等レベルに関連する。大学教育向けのユネスコ教材には、「人権教育」、「人権・軍備・兵器管理・軍縮の国際的側面」、「軍縮への障害」、「軍縮への障害克服への方途」、「新国際経済秩序にむけて」が含まれている。

117) アメリカのカタログのうちで、とくに中等レベルにとくに有効と思われるのは、*Global Education*, by Social Studies School Service (10,000 Culver Building, Dept. Y I, P. O. Box 802, Culver City, California 90230.) 大学レベルでは、*Peace and World Order Studies: A Curriculum Guide*, by the World Policy Institute (777 UN Plaza, New York City, NY 10017.) がある。

開発教育に関して、注目すべき多くのカタログのうちの一つは、The Centre for World Development Education (128 Buckingham Palace Road, London SW1.) のものである。年次カタログに加えて、CWDE には、資料センター、参考資料 ↗

の活動例をあげ、中等・大学レベルで何がなされ得るかを説明することになろう。

中等レベル

ジュディス・トーニー・プルタ (Judith Torney-Purta) は、ここで論議されたすべての形態の教育に大きな範囲で適用できる人権教育の三原則を確認した¹¹⁸⁾。問題に対する国家的アプローチのみを提示するよりも、むしろ国際的基準が早く提示されなければならない(主要原則)。歴史よりはむしろ現在の出来事が強調されなければならない(最近原則)。重要な認識能力を獲得しているが、まだ多くの態度や概念が堅固になっていない幼児中期は、そのような教育のためにもっとも適当な時期であるようだ(可塑性原則)。「権威主義的な教室や学校で人権を公告することによって送られる矛盾したメッセージの危険性のために」¹¹⁹⁾、開放的な教室の雰囲気と教授計画への学生参加が、社会科の教育一般におけるよりもこの領域においてはより重要であることを、彼女は示唆している。この言明はもちろん、ここで提示された他の「教育」に同様にあてはまる。中学校の教育活動の二つの例は、上記の考慮に従っている。

a. 権利対立。教師は、しばしば紛争に至る人権の複雑さと相互関係を

→ コレクション、切り抜きファイルと写真のコレクションがある。500項目を上回るカタログ・リストは、CWDE によって蓄積されたものである。

人権教育については、人権インターネットの出版物(1502 Ogden Street NW, Washington, DC 20010) が非常に有用である。

118) J. Torney-Purta, *Socialization and human rights research: implications for teachers*. In: M.S.Branson et al, *International Human Rights*, op. cit., pp. 35-47.

この研究が本質的に人権教育にかかわる一方、平和・軍縮教育の主題についての優れたアイデアが、B. Reardon の著作に見いだされよう。たとえば、以下の彼女の寄稿論文が参考となる。

Education for peace and disarmament:a suggested sequence of learning objectives. In: M.Haavelsrud, *Approaching Disarmament Education*, pp. 238-252.

119) J. Torney-Purta, *op. cit*, p. 46.

相馬：平和と教育と価値をめぐる一試論

理解させるために、学生たちを実際の生活のなかで起こる矛盾した要求を規則的に分析するように習慣づけている。クラスでおしゃべりしそう一人の学生のせいで表現の自由が濫用される際、結果としてクラスで得るところが少なくなる他人の権利の平等が危機にさらされことがあろう。教師は、権利対立を指摘し、それらを地域社会、国ないし世界における人権問題として分類し、論議する。ときにそのような対立は、（とくに自己決定権への矛盾した要求による）抑圧や武装対立といった形の暴力に至るか、経済的・社会的な不平等と開発の主要問題としての一般的な経済的・社会的構造への対立を含んでいる。

b. 制度的差別。プレイヤーかチームが動きの数を示す異なった色のボード、マーカーとカードをつくって、ゲームが構成される。ほとんどのボード・ゲームがプレイヤー（チーム）に等しく動けるチャンスをあたえるのとは異なって、このゲームでは、青カードが組織的に青チームにより長い動きを与えるので、青のチームが常に勝つようになっている。この組み込まれた差別を経験することで、学生たちは、平等と公平の概念を考え、それらについての彼らなりの定義を展開するようになれる。それから、制度的差別、とくにアパルトヘイトについての論議がもたれ、その後、学生たちは、分析のために、差別がその法律の要素となっている社会の、異なるグループに適用されている法律が与えられ、さらに先進国と開発途上国との間の差別を含む経済関係に対する公平と平等についての研究に拡張されていく。制度的差別への問い合わせを提起することによって、学生は（たとえば南アフリカでの）平等と非差別を成し遂げるための暴力使用とさまざまな形態の政治的・法的・外交的行動との関係を持ちだすことができる。また、学生たちは、新国際経済秩序への要求の基礎に気づくようになれる。

大学レベル

二つの例は、平和一人権一開発の弁証法が大学課程の授業の一部となり得る数えきれない方途を示すであろう。すでに触れたように、コレージュ・ド・フランスのデピュイ教授は、彼の全課程をこの弁証法に基づけた。以

下の例は、それほど野心的でなく、国際関係、政治学、歴史、国際法、倫理学その他のコースの適当なときに使われ得るものである。

新聞の分析的・文脈的読解のトレーニング。

中等教育でより一般的に用いられるのであるが、これは人権・平和・開発・軍縮に関連するニュース項目から学生が報告するものであり、大学レベルにあってもなお有効である。彼は、クラスの最初に各学生にニュース項目を要約し、その人権上の意味について論議するようにさせることが、大学卒業レベルの学生に非常に有用（小グループに有利である）ことに気づいた。学期が進むにつれて、学生たちは三つの累積的段階を通過する分析のなかで、次第に洗練されていくように要求される。基礎的国際手段（国際人権規約）を参照して関連する権利を確認し、そのソースを広げるとともに、人権の悪化・制限・規制の問題を持ち込むことによってこの確認プロセスを完成させ、最後に、可能な救済策と犠牲者が人権の国際保護のさまざまな手続きをどのように使うか、およびそれによってもたらされる結果について論議する。議論への参加は非常に高く、権利と救済策とを確認するまでの進歩は際だったものである。通常選ばれたニュース項目は、平和や開発問題を含む。またこの方法は、軍備・兵器管理・軍縮のコースで著者によってうまく用いられた。

内容分析と同様のテクニックを通して、出版や他のメディアの報道の偏見や方向づけについての重要な研究のために、より洗練された方法が用いられ得る。主要な研究計画は、論文と学位論文を含めてそうした方法に基づくことができる¹²⁰⁾。

120) こうした研究の方法については、

J. Halloran. *The need for communication research in developing countries*. In: *Mass Communication Yearbook*, Vol. 2, London, Sage, 1981.

それらの方法の平和への適用については、

J. Becker, *Communication and peace*, *Journal of Peace Research*, 19, 1982, No. 3.

Tapio Varis, *Peace and communication:an approach by flow studies*, *Journal of Peace Research*, 19, 1982, No. 3.

相馬：平和と教育と価値をめぐる一試論

経済的・社会的・文化的権利における平和と開発の局面。

経済的・社会的・文化的権利について教授する際、平和と開発に関して多くの局面がある。経済的・社会的権利の具現化が開発の実現と完全に一致するかどうか、どれほど一致するかという問題を論ずるために、教室は理想的環境である。もちろん学生が、経済的・社会的権利の具現化が開発の実現への前提条件となる範囲を見つけだす作業で、難問にぶつかるなかで多くを学ぶことができないことはない。教育権の具現化は、たとえば開発の必要条件とみなされるかもしれない。また、学生は、開発政策がある種の権利に対する規制を必要とする領域があることを調査するだろう¹²¹⁾。たとえば雇用の自由選択は、実行されるべき秩序だった経済計画のために制限を受けるかもしれない。この問題についての国際労働基準の位置は、人権と開発の急務を和解させる試みとして批判的に調査され得る。

このアプローチの特有の側面として、経済的・社会的・文化的権利を尊重する基準や指標を見つけだすことがある。開発指標において多くのことがなされてきた一方、「健康と安寧にふさわしい生活水準に対する権利」を判断するのが成功するようには思われない。それにもかかわらず、これらの「法的に論争のつかない」権利の尊重を判断する何らかの基準が必要である。「経済的・社会的・文化的権利の誓約」における報告システムの作用は、これらの権利の具現化を判断する非常に複雑な問題を探求する機会を提供する¹²²⁾。

また、(進歩的尺度に対立する直接的具現化としての)人権と権利「正当

121) このテーマについては、

Marks, *Principles and norms of human rights applicable in emergency situations*. In: K.Vasak (ed.), *International Dimensions of Human Rights*, Paris, Unesco/Westport, CT: Greenwood, 1982, Chapter 8.

122) この報告制度については、

Kamleshwar Das, *United Nations institutions and procedures founded on conventions of human rights and fundamental freedoms*. In: K.Vasak (ed.), *International Dimensions of Human Rights*, pp. 331–334.

性」の観念の二つの主要カテゴリーの各々のために予知される具現化の手段の違いを説明することが重要である。いわゆる「人権—開発のトレードオフ」とか、「開発第一、人権第二」という見方をめぐる討議は、いかなる人権ないし開発の課程においても見のがされてはならない。

私たちの現在の目的にとって興味深いことは、開発権の具現化の内容と手段の研究は参加権の詳細な検討に至るのであり¹²³⁾、それは、資源の生成、意思決定過程、商品とサービスの分配の改善、そして、政治的プロセスおよび文化創造におけるニーズの定義づけに大衆が参加する権利である。参加は開発教育における主要概念であるが、参加もまた人権であるという事実には、ほとんど注意が払われていない。具体的な用語でこの権利を分析するため、さらなる努力を払うことによって、人権は、開発の障害などではなく、むしろ開発の具体化の構成要素であることを証明するだろう。そうした参加活動の助けになる環境を教授するに際して、教室における自治は、この点の実証例をもたらすかもしれない。

最終考察

人権・平和・軍縮・開発教育のようなこみ入った冒険にとりくもうとする教育者に処方箋を提案するのは、希望的観測でしかない。彼らにはすでに、必要なカリキュラムに対処するのに十分な手段を手にしている。同時に彼らは、現代生活の主要な問題に学習者の意識を呼び覚ます否定し得ない義務がある。これらの四つの教育的方向づけによって暗示された概念と利用可能な教材は、既存のテーマに採用されうるのであり、特別な教育を確立する機会をもつ数少ない教師を指導するという義務を果たす助力になります。さらに、これらの方向づけが政府間の意思決定を通して受けた国際的承認は、特別な活動やこの領域の課程を教育当局が是認するように説得しようとする教師や教員組織に力強い議論を呼び起こしている。通常の課

123) Philip Alston, *Development and the Rule of Law: Prevention versus Cure as a Human Rights Strategy*, Geneva, International Commission of Jurists, 1981, pp. 35–40.

相馬：平和と教育と価値をめぐる一試論

程にせよ、特別課程を通してであるにせよ、平和・軍縮・開発・人権教育のなかで展開させられた考えは、社会と国際関係の理解に不可欠であるがゆえに、空想的理想的に屈服するよりも、こうした考え方から結論を引き出す教育者こそが、最後の分析において「現実主義者」である。「現実の」世界は、対立・乱開発・人権否定の挑戦に満ちたダイナミックなものであり、教育の任務は、世界をより理解できるようにし、学習者にこれらの挑戦に対する創造的解決策を見つけだし適用するよう刺激することである。

資料2.

A・ピカス「対称的平和教育と その推進に対するユネスコのポテンシャル」（抄訳）

訳者まえがき

以下に研究資料として訳出するのは、A・ピカス (Anatol Pikas) の「対称的平和教育とその推進に対するユネスコのポテンシャル」(Symmetric Peace Education and Unesco's Potential for Promoting It. In: Magnus Haavelsrud & Johan Galtung (ed.), *The Debate on Education for Peace, International Review of Education*, Vol. 29, No. 3, 1983, pp. 331–343.) である。ピカスは、1968年以来スウェーデンのウプサラ大学教授で、アメリカやドイツの大学の客員教授も務めている。数多くの平和教育に関する著作があり、スウェーデンの学校教育に平和教育を導入する計画に携わっている。本論文でピカスは、「警告」「原因の特定」「対称的平和教育」という平和教育の三段階を提示し、第三段階をグローバルな規模で実現するという目的のための実践的示唆に論及し、「組織の対称的構造に、ユネスコが、その明白な目的を果たすためのもっとも大きなポテンシャルがある」としている。訳出にあたっては、原文の一部、および対称的平和教育にたいするユネスコの果たす役割に言及した末尾部分、および注記は割愛した。原文中のイタリック表記の部分、およびコーテーションでくくられた部分は

124) Pikas, *Ibid.*, p. 341.

「」で示した。

本文

平和教育における発達段階

平和教育は、いかなる特別な平和目標が学生の特定の発達段階にマッチするかを尋ねるとき、ひとつの学問になる。

成功した平和教育は、独特の動機構造をともなった思考の発達段階を表現する三つの固有の、弁証法的段階をたどるということが、ここでは主張される。私たちが正しい順序でこれらの段階を観察し、その生徒と一緒に本当の対話を維持し、各段階にあまりに長くとどまらないようにするならば、生徒の関心を保持することができ、適切な行動へと彼らを導くことができる。これらの段階については、以下で記述される。

第一段階：警告

平和建設の第一歩は、のちに自身を平和行動家か平和教育者とみなす者による警告とともに始まる。「私は驚いた。軍備競争は恐ろしい脅威である。核兵器は私たちを破壊することができる」。これは、平和建設の弁証法の最初の適切な段階ないし命題である。

その信号は、基本的には一方通行のコミュニケーションとして、非対称的に与えられる「私的メッセージ」である。それは、群れの敏感な一成員が、種に共通の危険について警告するという構造的に系統発生的な背景を有する。その信号は、(1)それが新しく、(2)それが補強されるかぎりで、すなわちその受け手にとって意味があると証明されるかぎりで効果的である。その信号が絶えず繰り返され、それが警告している災害が起こらないならば、信号はいかなる効果をもち得ない。つまり、群れの成員は、自然法則に従って、繰り返されても補強されない信号に対する抵抗をつくりだすのである。

よい平和教育者は、信号をさまざまに変え、かつ信号の同一性を強めることによって、警告信号への関心を引き伸ばすことができる。たとえば、広

相馬：平和と教育と価値をめぐる一試論

島と被爆人々の写真を示す。彼は、広島の地図をとりあげ、破壊同心円を示す。それから、彼は生徒に生徒の住む都市の地図を渡し、爆心を商業の中心地に置き、その都市が核爆発のあとどのようにみえるかを記述するように生徒に尋ねるのである。

よい平和教育者は、生徒たちに、彼らの恐れをみつめさせて、絵や物語に表現させるようにする。大人は、請願に署名し、平和デモに参加する。火の十字架が学校から学校へと送られ、信号はまき散らされる。マスメディアは、再軍備の危険について報道する。あらゆる政治家が、平和について何か積極的に発言する義務を感じ、平和意識の啓発を組織し、参加者が恐れを訴えるために会議を組織する国際団体に資金が与えられる。

ときに、恐れの信号の絶え間ない反復が実際は逆効果かもしれないという印象をもつ。それらの信号は、倦怠と逃避、さらに悪いことに、軍縮と平和とはまったく対立した反応を引き起こす。ある日、教室で教育者が彼のメッセージを伝え、自分の意見を述べ、通りでのデモに参加するように生徒に勧めたとき、彼は話題がもはやどこにもないことに気がつくだろう。そして、他の大人たちをも関与させようとするものの、平和行動主義者は、職場の同僚が他に多くのすることがあるのに気づく……。

しかし、倦怠と逃避は、自覚を促すことをめざした努力に対する最悪の反応ではない。より深刻なのは、戦争に対する恐怖が再軍備を通した安全保障の必要性を生み出すということであり、多くの人々のなかに「彼らの部隊」がかつて用いた武器を見る潜在的な好奇心を覚醒させるように警告が意図され、軍備強化を描いた絵が飾られることである。

平和教育ないし平和活動における警告という第一段階は、そのメッセージが世界中に広げられるときすら、それ自体で平和を打ち立てることができないことは明白であろう。

第二段階：原因の特定

よい平和教育者は、倦怠や聴衆の望ましくない反応をみてとって、新しい要素を導入する。彼は、警告信号を「問題」に変える。彼が頼れるもつ

とも便利な装置は、物語の「悪者」の追跡である。これは、平和建設の弁証法におけるアンチテーゼを構成する。

ここにひきだされた「悪者」は、しばしば、ある「主義」、搾取、貧困ないし「積極的平和」の敵というように多くの形態をとる。もっとも政治的な平和教育者は、「あなたが平和を取り入れるまえに、『主義』（あるいは、世界における不正その他と）と戦わねばならない」というスローガンを採択しさえする。生徒と平和行動家は、共通目標を見つけ、それによって、彼ら自身が平和建設とは逆の展開である敵のイメージを作り出しているということにほとんど気がつかないのがしばしばである。

私たちは、平和教育ないし平和活動の第二段階が攻撃性によって動機づけられていることに気づくであろう。敵のイメージは、教室の生徒と教育者の、そして研究における研究者のアドレナリンの流れを維持している。たとえあなたが政治的に、あるいは、国家的に中立であるとしても、敵のイメージを避けることは困難である。

平和建設の弁証法のアンチテーゼ段階において平和を直接危険にさらすもつとも有害な形式のうちでも、

- a. 「悪者」は「向こう側」の軍事力である。この意見は、私たちの安全維持のために「私たちの側」の再軍備に寄与する。あるいは、
- b. 「悪者」は、身近な軍事力、つまり私たち自身の政府の軍事力である。平和活動家の申し立ては、自身の軍事力が安全や中立を保証するとみなす人々から鋭い反応を引き出す。

「原因の特定」という平和教育の第二段階は、建設的に指導され得る「悪者」の間の何らかの知覚的対称へとさらに進まなければならぬことは明白である。

第三段階：対称的平和教育

対称的平和観念は、平和建設の弁証法におけるジンテーゼを表す。このジンテーゼは、警告信号が与えられ、敵対者が確認されるという前段階によってつくられた教育的状況を建設的に扱う。

相馬：平和と教育と価値をめぐる一試論

対称的平和概念によれば、「脅威を与え、互いに怖れている党派間の協力によってのみ、平和は達成される」。対話における敵対者は自身で（政治的・国家的その他の）アイデンティティを定義し、他方の側によって単純に「レッテル貼り」されず、双方とも「友人になる」とか「お互いを完全に理解し合う」という義務を負っていないことが重要である。主な必要条件は、(1)彼らが互いに戦っておらず、破壊していないことであり、(2)共同の建設的行動において確証し、拡大し、調査し、試行し、向上させる平和に関連した価値の共通領域を有していることである。

さまざまな対称的でない平和教育のなかで、「対称的平和教育」と矛盾していないものも多くあるだろう。明らかに「対称的平和教育」と一致しないものは、ここで「非対称的」と分類される。非対称的平和教育の例は、「私たちの『主義』が勝つ前に、平和は再建されることはあり得ない」という態度によって示される。

対称的平和教育の教育的任務は、前段階の平和教育より困難である。それに強いてとりくまない理由がないのならば、私たちがそうしないのは実際のところ非常に困難である。しかし、他の段階が対称的平和に至るチャンスを持たないという事実は明白である。

対称的平和教育の奨励策は、以下の構成要素からなる問題解決作業である。

- a. 対立している党派同士が、双方に等しく共有されるときのみ満足できる生存への共通利害があることを理解させる方法。および、
- b. 対立している党派同士に彼らの共通利害を保証するために、政治的・国家的アイデンティティを放棄する必要のないことを理解させる方法。

上の問題の解決は、「汝らは互いに愛し合わねばならない」という掟のなかで見いだされることはない。それらの問題は、生徒が以下の作業の中で興奮と満足を得るように、(1)知的洞察、(2)感情的習慣の訓練、(3)自己表現の習熟を提供することによってのみ解決される。「彼らそれぞれが多くの異なる方法で考え、行動している一方、反対者とともに、彼らが同

じ方法で考えることができ、緊急の共通目的のために行動している領域に気づくことである」。

生徒のためのこの作業原理は、決して革新的なものではない。しかし、平和教授学の主要で必須の段階が影響を強めつつある今日の平和教育にあっても、それはしばしば、ある場合には、故意に実行されない。この最後の第三段階を実現するのに必要なのは、とくにこの目的のために計画された一連の具体的・現実的な教材と方法の開発である。

平和教育の諸側面：ミクロとマクロのレベル

あらゆる現実的平和教育の基礎としてのミクロのレベル

政治のような平和にかかわる問題において、人々は現実的理想と同様にロマン主義的理想に影響される。「ロマン主義的理想」は、態度を引き出すが、行動のなかで試されない。こうした理想は、感情の直接的表現によって成し遂げられると想像される。幻想は、集合的レベルにおいて、強力な開発の波によってもたらされたものからつくられる。「現実的理想」は、平和建設にあたっての、いま、ここでの個人的経験に基づいている。「私は、それをやりとげられるし、私たちは一緒に成功する」。通常は最初の成功には努力を必要とするが、実践とルーチンは徐々にその作業を容易にする。

対称的平和教育をミクロのレベルで現実化することは困難ではない。適当な訓練としては、対立した意見を持つ生徒が学友と一緒に対称的・建設的にお互いにコミュニケーションすることを学ぶのが計画される。彼らは、長期的な成功への道と、しかしながら、コミュニケーションの限界とを学ぶ。その目標は、各々が他者の自己実現と対立しない自己実現を成し遂げることである。

著者は、生徒のためにこうした個人的経験に帰結するコミュニケーション訓練を開発してきた。その当事者／話者は、攻撃的で破壊的な態度を除去し、共通の価値を確証するのに成功する。ときに彼らは、一緒に何らかの建設的な活動を実行することができるようになる。方法と技術についてそれほど多く発表されてはいないものの、多くの他の教育者が同じよう

相馬：平和と教育と価値をめぐる一試論

な実践をしているだろう。

平和教育のミクロとマクロのレベルの間の転移問題

生徒のうちに創造されたあらゆる現実的洞察と習慣が、経済的・政治的・社会的権力によって人間が単なる玩具になるとされるマクロなレベルにどうやって転移させることができだろうか？

私たちは、正義への教育、正しい態度の教育が、ユネスコの勧告のような合意をとおして地球的スケールに移されるという理想主義的仮定にだたちに直面する。しかし、私たちがグローバルな会議が言明している自由と人権というあらゆる理想主義的目標についての声明をまとめ、それらをあらゆる平和に関連した教育の基礎的な内容リストとして勧告したとしても、教師と学生との間でそれを具現化するいかなる段階においても現実的関与を引き出せないで終わることは、現在の経験に照らして明らかである。

ユネスコを除いた、これらの合意と宣言に強く反対する経済的・政治的・社会的権力は、この利害の欠如に対して責任を負わない。その理由は、(1) 上に引用した威厳ある勧告が、教育的目標の輪郭は簡潔に示す一方、それらの目標は具体的な教材の開発や実践からのフィードバックをとおして支持され成長させられるものであるという洞察によって導かれていないことであり、そして、(2) これらの初步の教材が相互に伝統的な敵対関係をもつ国家の双方の小グループの間で開発され得るということが理解されてこなかったことである。対称的平和教育の具現化にあたって、「他の陣営」に属する国の教育者とともに、私たちは、可能なかぎり早く、ミクロのレベルの内容と方法を試す「他の目的」から出発しなければならない。多国間合意とグローバルな勧告がなされる時とは、そうした多くの両者会談の成功が成し遂げられた時であろう。

著者は、対称的平和教育を「他の陣営」に属する国の教育者とともに、ミクロからマクロなレベルに移す三つの方法を考える。

1. 教師間の口頭での勧告の集団的効果：

「ここに実際に使える教材がある！」

2. 共通の平和教育内容の構築のために、対立するイデオロギーのブロックや中立国との間で対称的作業を行うこと。
3. ヒエラルキーで下層にある人々の間の相互理解のために準備された建設的な対立。

以下は、これらの三つの方法への障害とオプションについての論議である。

教師間の普及効果

教育的理想的は、その教材次第で立ちも倒れもする。生徒が対立を解決するため互いにコミュニケーションするのを可能にする具体的で面白い訓練を開発できれば、その訓練の妥当性と効果についての評判は教師の間で広がるだろう。さらに、すべての生徒がここでのコミュニケーション行為の学習である種の成功を経験するなら、生徒たちは、それを彼らのコミュニティ・レベルでも実践することができる。こうした訓練の背後にある構造は、それ自体あらゆる民主主義社会にとってよい対称的相互作用という理想を見いだすのを励起する。

このアプローチは、平和教育の対称的段階を広げるための必要条件としての個人レベルでのミクロの経験を強調する。またそれは、それを国家レベルにまで広げる適切な手段を提供するかもしれない。しかし、民主主義的だといわれる社会においてさえ、口頭コミュニケーションを禁止するエスノセントリックな徴候があるので、これはマクロなレベルへの転移には十分でない。続いて、相互に脅威を与えてると見られるブロックや文化の間への拡張できるように、共通の平和教育内容へのとりくみと「準備された建設的な対立」というテクニックという二つの方法が提案される。

共通の平和教育内容に向けた

対立するイデオロギー・ブロック間の対称的作業

スウェーデンの学校での異なった平和教育プロジェクトにとりくむなかで、著者は教師が修辞的な質問をしているのを聞いた。「私は、ソビエトの学校にどんな平和教育教材があるだろうかと思う」。「検索してみよう！」と

相馬：平和と教育と価値をめぐる一試論

いう建設的な反応は多くない。しかし、「彼らと私たちを同時に満足させるような平和教育教材を計画し、交換しよう！」

私たちが双方の平和を欲するなら、私たちは共通の平和教育教材を持たなければならないという考えは、それ自体理解するのは容易である。先生と生徒が「向こう側」が同じ方法で同じ材料を使っているのを知ったとき、本当に平和に至る平和教育が誕生することになる。また、競争しているブロックと「複雑な中立者」のために共通の平和教育内容をつくるという考えを実行するための試みがなされるとして、起こるべき困難を理解するのはまた容易なことである。しかし、対称的平和教育が本当に平和に至る唯一の平和教育であることがひとたび認められるなら、すべての手段はその実現に集中させられるだろう。

この目的に向かって、ついには想像されるより多くの機会が、共同行動から生じるかもしれない。こうした機会は、1980年6月のユネスコの軍縮教育世界会議で——公式プログラム外で——起こった。そこには東西両陣営からおよそ30人の参加者があった。誰も出身国の公式代表として行動せず、自分自身も「向こう側」も政府の公式の平和政策に対立することを言うとは感じていなかった。満場一致で同意されたモデルは、「積極的選択案の東西テーブル」と名づけられよう。象徴的に、それは次のように記述されよう。

1. 双方の参加者はそのテーブルの反対側に彼らの教材をおき、中立だと主張している者は、彼らの教材をテーブルの角におく。
2. 参加者は、次に、そのテーブルを歩き回り、向こう側に展示されている教材のなかから選択するが、その際、選択しないで置いておく理由は説明しない。
3. 従来の敵陣営と「中立関係者」の提案から対称的に選択された教材が、その参加者の国の学校で対称的に使われる。はじめから、より大きなスケールでの応用に至るように、相互のフィードバック・統制・改訂といった実験がなされる。

相互理解のための用意された建設的対立

「用意された建設的な対立」は、もともとは、著者がおよそ20人のアメリカとスウェーデンの学生グループで、3学期にわたって試行した小グループの出会いの方法である。その方法の原案は全段階、その規則を変更できる参加者とともに前もって論議された。「相互理解の増進という共通目的のための相互的操作」という文脈における「操作」という語の使用は別として、実験的操作の要素はなかった。また著者は、「論議における相互的で同意された統制と協力の方法」をスウェーデンで行われた、そのすべてが共産党員からなるソヴィエト連邦と東ドイツからきた市民との直接対話で用いた。これらの会合とアメリカとスウェーデンの学生の会合との主な違いは、後者の場合、さまざまな段階が常に前もって論議されたが、前者においては、こうした論議は最初の段階のあとに合意され、以降の議論の間に自然に発達したことであった。全参加者によると、その会合は、基本的な政治的アイデンティティを失うことなく、積極的な相互理解と緊張緩和に至った。

「用意された、建設的対立」の段階におけるステップは、著者のテクニックの応用に續いて以下に記述される。

1. 通常啓発された人々が会うとき、私たちは、習慣的な「信号」を与えることによって始める。私たちは、しばしば食事をともにする。国際友好の修辞学的・形式的な宣言ではなく、お互いに対する同情的で正直な態度があるだけである。

2. 私たちは、思慮深く自分らしい言葉遣いで、それぞれの政治的観点を明確に述べる。「向こう側」からの参加者がイデオロギーの個人的ニュアンスを表現できないと思うのは間違いである。私たちの無知のため、彼らの立場はステレオタイプに見えるかもしれないが、また、「私たちの側」からの異なった意見が彼らにとってステレオタイプに見えるかもしれないということを認めなければならない。

私は、私自身を西洋世界のヨーロッパ人であると確認する。私は軍事手

相馬：平和と教育と価値をめぐる一試論

段によってその領土を守る自国の権利を信じるが、この防御がその境界を越えてなされることには決して同意しない。また私は、国で採られている政治制度がその国民だけのことであると言い、そして、他人が私の国の政治的独立に対して同じ態度をとることを望む。彼は、会話のこの部分で対称性を維持するためにさらに何か述べることができるだろうか？

3. イデオロギーの差違にもかかわらず、私たちは共通の人間的価値をもっているか？ 彼の価値のリストには何が含まれているだろうか？ 彼は、私の意見を聞きたいだろうか？ 最初に、いかなる価値が共通して持たれ、同意によって補強されるかに集中しなければならない。いずれかがもう一方をプロパガンダであると見なす発言をするならば、この段階では対立することなくあとにまわされる。

4. 私たち共通の価値を補強し、可能ならば、数時間ないし数日の休憩のあとで、互いの体制で好きでないことについて話し始めることができたかどうかという問題を提起する。共通価値についての私たちの以前の合意を危険にさらすところまでには至らないように、保証が与えられる。その狙いは、あり得る誤解を発見し、相互理解を増大させることである。このような慎重な準備のあと、不毛ないし破壊的になることなく、重大で敏感な点を含む外交政策における「向こう側の弱点」について、私の考えを表明することができた。その前提条件はもちろん、他方が「私」の国の政策の弱点を批判的に扱うことによって、対称性が維持されるということである。

5. その議論の終わりに、私たちはお互から学んだことを要約する。

Summary

A Consideration in Progress on Peace, Education and Value

Shin'ichi SOHMA

This paper aims at groping out the valid framework of educational values in order to support content and method of peace education.

In the contemporary world, the belief in value in general is on the decline through the collapse of the unitary and traditional system of value and the tremendous diversification of value. In this situation, value assumptions fall into some difficulties despite that value assumptions are the inescapable procedure to give all the educational behavior the valid direction.

This paper presents the tentative framework of values in peace education: growth, human rights and harmony. Growth is the process which one's life expands to the outer world through the durable feeling of value. Human rights is the knowledge or the norm to understand the encounter with others or heterogeneous environments through the moral sentiment which finds him/herself in external objects or phenomenon. Harmony is an aesthetic sense which feels discordance in asymmetry conflicts such as racism, sexism, militarism, imperialism, ageism and centralism in the present world.

The triad should have the dialectical relation which each of them can only be achieved if the other two are since without growth, human rights is illusory; without human rights, harmony is impossible; without harmony, growth is impartial. This idea is required to be reexamined based on further reflections on the normative nature of educational science.