

教員養成のための平和教育への視座

橋浦洋志*

(2014年9月16日受理)

Perspective for Peace Education in Curriculum for Students to become Teachers

Hiroshi HASHIURA

キーワード: 寛容, 非暴力, 創造

「平和」について学ぶことは、現代及び未来の教師のあり方を考えたとき、最も重要な課題である。教員養成の柱となる科目は、いわゆる教員免許状取得のための必修科目として設定されているが、ここに「平和教育」を加えるべきである。

「平和」は、人類の悲願でありながら未だに達成されていない難題である。しかし、常に「平和」とは何かを問いつつ、「平和」の実現に向かって努力することは、万人に課せられた課題であり、とくに教員養成にあつては最も重要な課題として捉えられなければならない。児童生徒に教師は何を伝えるべきかを考えたとき、その多様な内容を「平和の実現」に集約することができる。ここでは、日本の事情を踏まえ、日本という歴史文化を背景にして「平和」を考え、「平和教育」への4つの視点を提示し、教員養成における「平和教育」の必要性について考察する。4つの視点を基本的に支えるものとして、とくに「寛容」「非暴力」「創造」を挙げた。これらが「平和」の実現に向けて如何に機能するかについて、日本の近現代の歴史文化の特徴を顕す事象や言説を手がかりに考察する。直接的な平和論ではなく、むしろ間接的に平和に関わる事象や言説を取りあげ、その重要性について改めて意味づけ、教員養成において「平和教育」が不可欠であることを述べる。

I 「平和」とは何か

この論考での主張は、「学校教育教員養成課程における必修科目として平和を学ぶ科目を設けるべきである」ということである。

教育の目的はいくつかあるが、基本的には世界の「平和の実現」にあるといってもいいであろう。何故なら、学問も、経済も、芸術も「平和」無くして成立しないからであり、何よりも「学校」は「平和」でなければ真つ当な役割を果たすことができない。

*茨城大学教育学部

一方で、「平和」の対極が「戦争」だとすれば、「戦争」が科学・技術や経済に与える積極的な影響も無視できない。「戦争」が科学・技術を進展させることは否めないし、また「戦争」が経済の活発化に寄与することも事実である。

従って、「平和」を考えるときに重要なのは、どんな立場で考えるかである。一人の人間は、社会に生きている限り多面的な立場を要求される。親の立場、技術者の立場、会社員の立場、国民の立場など、我々は複数の立場をその都度選択しながら生活を営んでいる。「平和」もこのようなことを考慮に入れながら考えなければならない。ここでは、当然、「教師の立場」から「平和」について考えることになる。あるいは、「教師の立場」から「戦争」を考えることになる。その際「教師」の役割を規定することも、何を第一の価値基準にするかによって決まる。「国」あるいは「国民」なのか「経済」なのか、あるいは「民族」か「宗教」か。ここではきわめて単純な価値基準を設定したい。それは「子ども自体」である。「自体」といったのは、目的化された「子ども」即ち「～のための子ども」ではなく、「子どもが子どもとして存在すること」自体を不動の価値として据えることにしたい。換言すれば、教育は「子どものための教育」に他ならない。

では「平和」とは何か。改めて「平和」についての考察を、我々一人ひとりが自覚的に出発させることによってしか、「平和とは何か」に答えることはできないだろうし、このことが喫緊に求められているのが、我々の生きている現代なのである。とくに教育に携わる者は、この問いに常に答えようとして努力することが求められている。改めていえば、教育の「目標」は多岐にわたるが、それらを束ねる概念があるとすれば、それは「平和の実現」である。

現在、日本において平和に関する博物館はきわめて少ない。展示内容を限定した小規模な展示場はあるであろうが、「平和」全体を視野に入れたものはきわめて稀なように思われる。ここでは、立命館大学の「国際平和ミュージアム」による「平和」についての考え方を紹介しておく。

「国際平和ミュージアム」の『常設展示図録』によれば、<平和は「暴力のない状態」です>と規定される。そして「3つの暴力」として「直接的暴力・構造的暴力・文化的暴力」が挙げられている。「直接的暴力」は「暴力の原因がはっきりわかるタイプの暴力」、「構造的暴力」は「人間の能力が開花することを妨げ、社会構造のなかにひそんでいる原因で起こる暴力」、「文化的暴力」は「暴力を助長したり、正当化する文化のありよう」である。

さらに『ミュージアム・ガイド』には、「暴力を克服する図」が示されている。それによれば、我々が生活している場を3つに分け、「地球社会」「地域社会」「紛争地」としている。これらを取り巻くかたちで「市民の活動」（平和のための取り組み）が示されているのでここに列挙すると、「地球社会と出会う」「多文化共生をめざす」「人権監視」「難民支援」「緊急人道支援」「戦争犯罪処罰の促進」「非暴力的介入」「軍縮（核など）」「復興支援」「開発協力」「お金の流れの平和化」「環境保全」「フェア・トレード（公平な取引）」とある。これらを見渡すと、我々が世界を眺めたときに問題があると思われるほとんど総てが、ここに含まれている。「平和」を実現することの困難さを痛感させられるが、どこからでもいいから「平和」へのアプローチを試みることを提起している。

ここから言えることは、「平和」という概念は、「行為」として捉えられなければならないということである。これらの行為の先に、究極の理念としての「平和」がある。

では、行為と何を指すのか。項目に対応させて行為を考える限り、それは具体的で明確な平和活

動を指すことになる。当然このことは「平和」にとってはなくてはならないものである。しかし、現実問題として、多くの人々はこのような活動からの距離は遠い。そして、圧倒的にそのような人々によって世界は構成されているのである。従って、行為をより広い意味で受け取ることが、平和を身近に引きつけるためには重要である。つまり、我々一人ひとりの人生観や人間観の次元で平和を考えること、それを踏まえた言動を日々の生活の中で発揮できることが、平和の実現という遙かな山頂を広い裾野で支えることになる。この裾野を創出する際に重要な役割を果たすのが教育である。教育は、個別の具体的な活動の手前で、平和とは何か、どうすれば平和が実現できるかについて考え、一人ひとりがその可能性を模索する知力を養うことを目指すべきである。

「平和」について考えるとき、「平和」はその実現に向けて歴史的に追求されてきたことを踏まえれば、歴史性を下敷きにしながら考える必要がある。つまり「平和」は、その地域の文化や歴史を踏まえ、それぞれが努力してきた軌跡を通して見えてくるものと考えられる。従って、ここでは、明治以降の日本に顕れたいくつかの問題を手掛かりに考察する。

Ⅱ 「平和」への意志を支えるもの

「平和」を考えるとき、平和そのものを言い当てることは難しい。しかし「平和」の条件は言うことができよう。条件として、「1.寛容 2.非暴力 3.創造」を挙げたい。

1. 寛容

渡辺一夫は「寛容（トレランス）は自らを守るために不寛容（アントレランス）に対して不寛容（アントレランス）になるべきか」（『世界』1951.9 岩波書店）において、「寛容は、自らを守る為に不寛容に対して不寛容になってよいというはずはない」と述べた。

渡辺はさらに「寛容の武器としては、ただ説得と自己反省しかないのである」とも述べている。当然ここには「不寛容」がもたらした悲惨に対する自省がある。「寛容」は「不寛容」に対して非力であることを承認しつつも、「寛容」の立場を手放さないのは、「寛容は、人間の恒常的な姿である筈だ」からである。渡辺は「寛容は寛容によってのみ護らるべきであり、決して不寛容によって護らるべきでない」とも述べている。この論の終結部で渡辺はさらにこう語る。

ただ一つ心配なことは、不寛容のほうが、手とり早く、容易であり、壮烈であり、男らしいように見える為に、忍苦を要し・困難で・卑怯にも見え・女々しく思われる寛容よりも、はるかに魅力があり、「詩的」でもあり、生甲斐をも感じさせる場合も多いということである。恰も戦争や暴動のほうが、平和よりも楽であると同じように。

「不寛容」と「寛容」とを対置して、それぞれ「手とり早さ・容易・壮烈・男らしさ」と「忍苦・困難・卑怯・女々しさ」と言い換えていることは注目すべきである。ここには「不寛容・寛容」は、理屈ではなく心理的な情動性によって選択され、「不寛容」の方がより選択される性質を持っていることが、「心配なこと」として指摘されている。

「不寛容」の特徴を改めて見てみると、そこには「効率性」と「外向性」が見て取れる。人心は

効率性や外向性という「分かりやすさ」を欲するのであり、この点からして、「暴力」はもっとも効率的で露出的な手立てということになる。相手を敵味方に二分し、自己実現のために敵を力で打ち倒す。これほど単純で分かりやすいことはないし、また刺激的でもある。

一方の「寛容」には非効率性と内向性が見て取れよう。それは他人の目から隠れている「分かりにくさ」として受け取られる。「不寛容」からすればこの「分かりにくさ」そのものが許容できず、「不寛容」の対象となることは目に見えている。そうであれば、「不寛容」は「不寛容」を自ら欲するという、対立の自働性から逃れることは難しい。

「寛容」とは「考え続けること」と深く関係していよう。「分かりやすさ」とは思考の停止を意味するとすれば、「寛容」は、ここに複雑さと奥行きを持ち込み、短絡的な結論を引き延ばすことで、自己を相対化しながら、相手と向き合い続ける説得的な態度であるともいえる。「考え続けること」が「女々しさ」であるのは、功利的な実効性に乏しく、優柔不断に見えるからである。功利性や実効性は、多くは社会の権威・権力の価値観に基づいて判断される。従って、「女々しさ」の内向性は社会における一般価値への拒絶として受け取られる。換言すれば、権威・権力という社会の多数が従う一般価値に対して、「女々しさ」はそれから顔を背ける個人の身振りである。また「寛容」は、他人とはたやすく共有できない「忍苦」や「困難」を含み持っており、これらは基本的に個人が引き受けなければならない。こう考えてくると、渡辺の「不寛容」と「寛容」は、権威・権力と個人の対立として捉え返すことができる。

ところで、日本近代詩の曙といわれる島崎藤村による『若菜集』（1897.8）の冒頭では、「六人の処女」が歌われている。これは「うすごほり」の標題で『文学界』（1896.12）に発表されたものである。「六人の処女」は「おえふ・おきぬ・おさよ・おくめ・おつた・おきく」である。ここではそれぞれについての説明は避けるが、注目すべきは、これらの女性たちはいずれも世の中の一般的価値観からはずれた、周辺に生きる女たちである。世の中の中心に男性が存在し、それに呼応するようにして一般的な女性たちも位置づけられるが、このような一般価値としての女性像をかいくぐるように、「六人の乙女」ではそれぞれの人生が見出されている。

問題は、藤村が「六人の処女」を『若菜集』の巻頭詩篇とした意味である。明治29年は、日清戦争が終わった翌年である。明治以降に日本がはじめて外国と戦った戦争であり、日本のその後を決定づけた出来事であった。この時期は、「立身出世」、「富国強兵」、「殖産興業」に見られるように、個人から国家まで、遠心的な膨張主義が貫かれた時代である。それは男性中心の国家主義的価値観の支配下にあり、国民国家の形成とともに、民衆は中央集権的発想のもとに一極化を強いられていく時代でもあった。「国語」の観念もこの頃に成立する（田中克彦『ことばと国家』岩波書店）。このような時期に「六人の処女」を歌った藤村は、はっきりと国家主義的価値観への懐疑を提示したと言えよう。もともと「六人の処女」に直接的な懐疑は語られてはいない。しかし、ここに歌われたのが女性であり、かつ世の中の周辺に位置する境遇であることから、十分に中央集権的価値観への反措定としての意味を持つ。つまり、『若菜集』は「女々しさ」を積極的に意味づけることによって、近代詩の入り口を拓いたと言えるのである。文字通り「六人の処女」は周辺に位置するがゆえの「忍従」と「困難」を、一身に引き受ける女性たちでもある。「寛容」の問題に即していえば、日本の近代を出発させるには、「男性・中心」を相対化し、「女性・周辺」を正面から意味づけという、価値の異質性に対面する「寛容」の態度が不可欠であった。日本の近代詩がここ

から出発したことの意味は大きい。

藤村が尊敬してやまなかった北村透谷は女性を見出した詩人思想家である。自由民権運動を担う壮士たちへの懐疑から、民権運動から離脱した透谷は、石坂ミナとの出会いを契機として、政治から文学へと転じていく。透谷が自己批判も含めてとくに問題視したのは、壮士たちの遊郭通いである。天下国家を論じる彼等が、いったんその場を離れると遊郭へと向かう。このことは何ら懐疑の対象とはならず、むしろ「男らしさ」の証でもあった。しかし、透谷はこの「男らしさ」が近代を創っていく過程で障害になることに気づいた。そこには女性への敬意が微塵もないからである。近代を構想するためには、男と女が相共に努力する必要があり、とくに女性を如何に思想化するかは急務の課題であった。透谷は、いわば「女々しさ」にこそ近代への可能性を見たのである。それは、徹底した内面主義で貫かれており、人生の価値は「内部生命」にあると語った。他人からは見ることができない、評価することが不可能な「内部生命」こそが人生が立脚すべき場所であることを主張したのである（「内部生命論」1893.5）。

透谷が「恋愛」（「厭世詩家と女性」1892.2）ということばに託した意味は重い。「恋愛」が男女平等の大前提をもって成立することは、透谷から出発する。遊郭における男女の情の在り様を批判し、男女ともに個人であることの自覚を内面の価値とともに認識したときに、「恋愛」は成立する。「恋愛」は「迷うこと」を積極的に価値づける事によって成立する。それは「迷わない」ことを本質とする「粹」の美学を批判する事によって獲得されるものであった（「粹を論じて『伽羅枕』に及ぶ」1892.3）。

近代は、少なくともこのような「女々しさ」を思想的に掘り下げ、意味づけることなくしては出発しない。近代は、徴兵制に象徴される「不寛容」によって国家体制は整えられたが、思想的な近代は「女々しさ」を積極的に受容する「寛容」によって開拓されたとも言える。

2. 非暴力

ここでは「非暴力」について考える。「暴力」ということばは幅が広い。軍隊は典型的な暴力装置であるが、軍隊だけが暴力を発揮するわけではない。以下3つの観点で考える。

(1) 経済

北村透谷は「泣かん乎笑はん乎」（1890.4）でこう語った。

公伯の益す昌えて農民の日に凋衰するを見ずや、人心奢美に傾いてより、親を捨つる の児、妻を追ふの暴漢、得て数ふ可きや、嗚呼外面に歓声を聞き、裡面に血涙の滴る を見る、

日本の近代は、外に向かつては欧化主義を取り近代的な開化を装うが、内側では農民の疲弊と都市（東京）のスラム化が進行していた。貨幣経済の侵蝕は農民から土地を奪い、工場労働者として安価な労働力を生み出すに至ったことは周知のことである。国家的事業としての殖産興業はこのことなくしては不可能である。しかし、このような状況は、何も農民ばかりではなく、やがて国民全体が生産活動の労働力として収奪されていくことになる。夏目漱石は『それから』（1909.6-10）の中で、このことに対する批判を長井代助に語らせている。

代助は、高等な教育を受けながら働かない男である。それには明確な理由がある。現代では「神聖な労力」は不可能であり、すべては「麵麩のための労力」に墮しているからである。「麵麩のた

めの労力」は労力そのものを目的としているのではなく、「麵麩」のための手段に過ぎない。このような労力は「不純」な労力なのであるから、自分は働かないと語る。代助は内容のある時間を保持したいのであり、「麵麩のための労力」は人生を消耗させるに過ぎないと感じている。代助は、明らかに殖産興業という国家的価値観に対抗している。代助によれば、日本は「牛と競争する蛙」であり、「もう腹が裂けるよ」と、その惨状を表現する。「牛」とは西洋列強であり、西洋に追いつけ追い越せのかけ声とともに近代化を推し進める、日本の貧困が告発されている。

一方、代助の友人である平岡は、大陸に渡って落ちぶれて帰ってくる。平岡の消息は大陸に進出した日本の膨張政策に沿った軌跡を描きながらも、平岡は失敗者として帰国する。平岡は「麵麩のための労働」を当然のこととして受け入れざるを得ない立場にいる。親からの援助で生活している代助の批判は、平岡の前に矛盾を来す。代助の批判は基本的に「卑怯」と隣り合っている。親からの仕送りという遊民的身分だからこそ、「神聖な労力」を主張できるからである。しかしそこには近代日本が抱え込む社会的矛盾を突いた鋭さがある。経済的収奪は、国内資本による国民の収奪、それはそのまま大陸への資本投入と他国民の収奪を意味した。

伊藤博文がハルピンで暗殺されたのもこの年であり、翌年幸徳秋水らが検挙される大逆事件が起きる。日本は日清、日露の戦争によって疲弊し切っており、望みなき青年たちに向かって石川啄木は「時代閉塞の現状」(1890.8)を書いた。近代化を大陸への膨張政策に頼った結果、その行き詰まりは青年たちから未来を奪い、生きる意味を見失わせた。「富国強兵」「殖産興業」という功利主義が、戦争の終結によって停滞したとき、青年たちは未来の当て処を見失ったのである。

『それから』は、代助が平岡の妻三千代を奪うことが話の筋をつくるが、このことは当時の姦通罪を意識したものである。法律を犯しても守るべき自己があることを代助は身を以て示す。その結果、代助は親からの援助を打ち切れ、「麵麩」のための職を求めざるを得なくなる。これは代助の「神聖な労力」を語る論理の破綻である。しかし、社会からの追放を覚悟しての姦通は、なお自己自身の「内部生命」を保持する意志の発現として、重い意味を持っている。代助は、経済的収奪としての労力を提供するのと引き換えに、三千代を手に入れたのである。言い換えれば、代助の犯した罪は、経済的収奪への、密やかで強固な抵抗なのだといえよう。

作家漱石が登場する以前、日本政府が国民を徹底した収奪の対象とした事件として、渡良瀬川鉍毒事件がある。鉍毒被害民約 800 名が誓願運動を開始したのが 1897 年 3 月である。周知のように、田中正造が国を告発し、谷中村村民とともに闘った。この鉍毒事件は古川鉍業による足尾銅山の採掘に端を発している。鉍滓から流れ出る鉍毒が渡良瀬川に流入し、流域一帯の農漁民の生活を破壊した。田中は 1901 年 12 月には村民の窮状を天皇に直訴しようとした。このときの直訴状には幸徳秋水の筆が入っている。

足尾銅山の労働力には、とくに中国人も投入されている。これらの人々は、定住する余力もなくヤマからヤマへと渡り歩く生活を強いられている。いわゆる足尾暴動は 1907 年 4 月から 7 月にかけて起こり、軍隊が出動している。資本によって収奪される鉍夫の窮状は、宮嶋資夫の『坑夫』(1916.1)によって、その実情を見て取ることができる。経済的収奪がいかにも人間を歪めていくか、それを強いるのが富国強兵・殖産興業を目指す国権に他ならないことはいままでもない。

経済的収奪を暴力の観点から捉えるとき、そこには暴力を許容する差別が働いていることに気づく。国民差別であり民族差別でもある。物質には限りがあり、世界規模で有り余っているわけでは

ない。有限な物質・資源をどのように配分するかは、常に重要な問題であり、富の配分と「平和」は密接に関連していることはいままでもない。経済活動を数値主義から解放し、具体的な労働者の現状として捉え直すとき、経済を収奪という暴力からいかに解放するかが、重要な問題として改めて浮上するのである。

(2) 軍隊

萩原朔太郎の「軍隊—通行する軍隊の印象—」（1922.3『青猫』所収）から、4連、5連、6連を引く。

暗澹とした空の下を / 重たい鋼鉄の機械が通る / 無数の拡大した瞳孔が通る / それらの瞳孔は / 熱にひらいて / 黄色い風景の恐怖のかげに / 空しく力なく彷徨する。 / 疲労し / 困憊し / 幻惑する。 / お一、二、お一、二 / 歩調を取れえ！
(第4連)

お このおびただしい瞳孔 / 埃の低迷する道路の上に / かれらは憂鬱の日ざしをみる / ま白い幻像の市街をみる / 感情の暗く幽閉された。 / づしり、づしり、づたり、づたり / ざつく、ざつく、ざつく、ざつく。
(第5連)

いま日中を通行する / 黝鉄の凄く脂ぎった / 巨重の逞ましい機械をみよ / この兇逞な機械の踏み行くところ / どこでも風景は褪色し / 空気は黄ばみ / 意志は重たく圧倒される。 / づしり、づしり、づたり、づたり / づしり、どたり、ばたり、ばたり。 / お一、二、お一、二。
(第6連)

朔太郎はここで、「軍隊」がもたらす情状性を「暗澹とした空」と表現した。「暗澹」とは「軍隊」がつくり出す感情であり、気分である。「軍隊」はいつけん活動的に見えて、実は不活発を本質としている。それは極度に萎縮し、凝固した心の様態を本質としていることによる。

「拡大した瞳孔」は次行の「瞳孔は熱に開いて」に受け継がれ、生命的躍動の喪失を意味する。生きるという基本的な感情や意志が抜き取られ、正面を向いている顔は何も見えてはいないのである。

「黄色い風景の恐怖」は、「拡大した瞳孔」に映った「風景」がもたらすものである。「軍隊」は常に「風景」に隠れている「恐怖」と対面し、「風景」は「風景」としての意味を失って、それは恐怖の対象でしかない。このような「風景」であることを止めた「風景」の中を軍隊は進むのであるが、それはまさに「彷徨」でしかないであろう。「風景」との親和性を失った「軍隊」は、基本的に「風景」にあらざる「風景」の中を「彷徨する」しかない。それ故に、「軍隊」は「疲労」と「困憊」と「幻惑」を身内に蓄積していく。「軍隊」が進む「市街」には「感情」がない。「市街」はその奥に「感情」を「幽閉」して、「軍隊」を迎える。「おびただしい瞳孔」は「道路の上」自らの「憂鬱」を抱えて行進する。

軍隊は「兇逞な機械」（第2連）と語られている。とくに「機械」という表現は、軍隊が一つのシステムとして、目的のために機能性を発揮する組織であることを語っている。軍隊は人間の組織でありながら、人間の条件である「考える自由・行動の自由」がない。その欠落を必須の条件として軍隊は成立している。「兇」は傷つける意味である。つまり軍隊とは、個人がその意味を考え

することもなく、ひたすら人を傷つけることを目的に行動する組織だということである。

「どこでも風景は褪色し/黄色くなり」（第2連）は、「軍隊」は「風景」の色合いを消し、「風景」の楽しさを放逐するということ。「風景」はたんなる目に見える事物ではない。「風景」は人間の精神と深く関わり合って、人間の想像力を規定する。「風景」はもともとそこにあったわけではなく、「風景」は発見されたものである。ヨーロッパにおける「風景」の発見は18世紀後半といわれている。「風景」は人間の内部の目が捉えた世界のたたずまいなのである。「風景は褪色し」とは、このような人間の内部の目が光を失うことである。内部と外部の絶妙な交感によって形成される「風景」は、「軍隊」によってかき消されている。「意志は重たく圧倒される」は、「軍隊」の行進を見る側の心持ちである。「軍隊」には、個人の意志が入り込む余地はなく、むしろ意志を排除することが「軍隊」であることである条件である。

「お一、二、お一、二 / 歩調とれえ！」「づしり、づしり、づたり、づたり」「ぎつく、ぎつく、ぎつく、ぎつく。」「づしり、どたり、ぱたり、ぱたり。」という一連の「音」には、「軍隊」の重苦しさや滑稽さがよく表れている。統制がとれた外見と、萎縮し俯く命が共存する「憂鬱」な組織が「軍隊」なのである。

朔太郎が捉えた「軍隊」は、「平和」を映す鏡として見ることができる。「軍隊」の「憂鬱」がよって来るところは、個人の「趣味性」が存在しないことにある。趣味性とは、あらゆる文化の基礎であり、自己表現の源泉として意味づけることができる。人間が趣味性を失い、一方向に進むことを余儀なくされたとき、「風景は褪色」する。「平和」は、この逆であり、「風景」はそれぞれの「瞳孔」によって捉えられ、趣味性によって色彩豊かに意味づけられる。「風景」の色合いは生き方によって様々であるはずだ。「風景」は「拡大した瞳孔」によっては捉えられない、繊細にして多様な色合いを持つ。人それぞれの「瞳孔」が「風景」を見出し、身の内に意味づけできることが「平和」の条件である。

(3) 緩やかな時間

戦争は環境破壊の最たるものである。もちろんその手前には人間破壊、生命破壊がある。そして核兵器は、長期にわたる環境汚染を引き起こす点でも最悪の環境・人間・生命破壊をもたらす。

「平和」とは、人間がそれぞれの環境と親密な関係を絶やさずに持続できることにある。従って、急激な環境の変化は、よほどのことがない限り「平和」の条件とはなりえない。その例を「公害」に見ることができる。「公害」の発生は、それまでの歴史や文化の緩やかな展開を断ち切るように、異質な力が進入し、環境を急激に変えたときに起こる。水俣病をはじめ多くの公害はこのような状況下で発生する。

水俣病事件は、日本窒素株式会社水俣工場の排水が水俣湾に流れ込んで引き起こされた有機水銀中毒事件である。水俣病の発見から公式認定まで、約三十年の歳月を費やし、現在もなお水俣病患者の苦難を救済していない。水俣は熊本県と鹿児島県の県境付近に位置する。眼の前には不知火海が広がり、その先には天草の島々が浮かぶ景勝地である。水俣湾は外洋と接しながらもほとんど波もなく、従って魚の産卵場所に適し、魚種も豊富であった。水俣病患者の発生は、ほとんどが水俣湾とともに暮らしてきた零細漁民である。彼等にとって、海は生活の場そのものであり、海とともに彼等の一日はあった。そこには、自然のリズムと同調しながら生活の知恵を培ってきた、くつきりと際立つ生き死にがあった。このような水俣に、最先端の化学工場が突然やってきたのであ

る。いうなれば、それまでゆっくりと動いていた時間が、企業の生産性という全く異質な時間へと塗り替えられていく。当然、生活の様も一変し、「会社もん」が出現した。

水俣病が発見されたとき、それは「奇病」として扱われ、その原因は怠け者が腐った魚を食べたからだときえいわれた。そこには、企業という生産の論理に取りこまれた人々の、水俣病患者への差別が露骨に表れている。「会社もん」は当然都市の論理を身につける。それは消費経済に積極的に参加する生活感覚を身につけることでもある。都市の人間は基本的に不動産を持つことは難しいので、従って金を重視し貯蓄を美德とする。しかし、水俣の魚民は金の使い方を知らないほどに、金とは縁遠い生活観に基づきつつ、慎ましく暮らしてきたのである。水俣の海はこのような人々のものであった。日本窒素水俣工場はこのような歴史と文化を断ち切るように侵入してきた。生産の論理は人と海を収奪し、世界的な悲劇を生むことになる。

「戦争」は水俣病事件と無縁ではない。水俣病事件そのものが戦争状況を呈しているが、日本窒素肥料株式会社は明治の日露戦争後（1908.8）に発足している。昭和初期さらに朝鮮の興南へと進出し、大規模な水力発電ダムを造っている。もちろん朝鮮人の村を一掃し、村人を労働力としたのである。

人間が人間らしく生きられる時間と空間というものがある。それは、少なくとも時間と空間の断裂を回避し、持続性ある緩やかな変化を保持することが大切であり、「平和」の条件の一つもここにある。

3. 創造

「平和」は創造的精神によって実現される。「平和」は無風状態ではなく、活気ある活動態のなかに映し出されるものだろう。それは、他者との価値の共有を目指して思いを表現すること、即ち、社会的活動から芸術活動までを含んだ活動態のなかに反映される。このような事が可能であるためには、必ず他者と対面しなければならない。表現は他者との対面、葛藤を通してこそ表現たりえるのである。従って、自己表現は、他者への敬意を前提としなければならない。換言すれば、自己が受け入れられないこともあるということを経験とすることである。創造的とはこのことを前提としなければ成立しない。押しつけは創造的精神とは無縁である。たとえば、紛争地域への具体的な支援は、住民の生活の条件を整えるので十分に創造的である。そのとき、その地域の特性を他者として捉え、ふさわしい支援とは何かを考えることが重要である。ここで検討するのは、芸術的創造性と「平和」の関係である。

「芸術とは何か」という問いに答えることはさておき、「平和」にとっての「芸術」の役割を考えてみる。

「芸術」とは共感を通して、あるいは共感を場として成立する。その時の共感とは、利害損得やイデオロギーといった、効率性や権力を軸に成立するのではなく、共感それ自体が意味を持つ共感である。あるいは共振といってもよい。そこには、規則性と流動性が渾然と溶け合い、活気あるカオスが出現している。何ものにも還元されず、何ものにも代替できない人間の根源的活動が、運動態として共有されている。

権力はものごとを利害ではかり、ものごとの価値を代替的に考える。権力が好むのは交換価値である。何事かと取り引きできることが、権力にとっての価値である。芸術の価値はここにはない。芸術は運動であり、生成である。音楽は、メロディと和声の進行という時間性として出現する。そ

して、各パートや音符自体は、音色や長さや強さといった、対立項の融和と離反のエロスをもって、リズムとしての音楽を創出する。

絵画についていえば、形と色彩の緊張関係が、形の変形と色彩の変化の融和と離反を通して、運動を出現させる。時には、制作者の筆跡そのものが作品の時間を担い、決して単線的、直線的ではない複雑化した創造的時間を出現させる。

ロシア系ユダヤ人であるダニエル・バレンボイムは、イスラエルとアラブの合同のオーケストラを創った意味について、インタビューに答えて次のように語っている（「音楽にできること」『朝日新聞』2013.1.8）。

音楽は音楽以外の目的に利用されてはならない。音楽こそが、あらゆる異分子を調和へと導く希望の礎です。音楽家は政治に何の貢献もできないが、好奇心の欠如という病に向き合うことはできる。好奇心を持つということは、他者のことばを聞く耳を持つということ。相手の話を聞く姿勢を失っているのが今日のあらゆる政治的な対立の要因です。（略）真にグローバルな世界とは、あらゆる人が他者の文化に関心を持っている世界のこと。人間の感情で最も大切なものは好奇心であり、好奇心こそが立場の異なる人との出会いのきっかけになるのです。

ここでバレンボイムは「好奇心」ということを主張する。なるほど、芸術が成立する基本は何かと問われれば、「好奇心」以外の何ものでもないかも知れない。他の何か役に役立つという目的を定めては、芸術の存在は危うくなる。「好奇心」は他者との意思疎通の出発点であり、到達点でもある。「好奇心」を活発に持続させるエネルギーによって芸術は成立しているとも言える。「グローバルな世界」は「あらゆる人が他者の文化に関心を持っている世界のこと」とする彼の考えは、「平和」に限られた地域のものではなく、文字通り世界規模の広がりとして「平和」を捉えることを提唱している。また、このようにも語っている。

大切なのは音楽を通じて社会を、他者を知ること。それを子供たちに教えること。芸術は、人間が社会で生きてゆくための知恵の集積です。

我々は、芸術を個人的な遊戯としてしか見ない傾向にある。それは音楽の受け手、あるいは音楽の作り手の問題というより、日本社会の芸術観の貧弱さにある。我々は「人間」という観念をもつてものごとを捉えているであろうか。「国民」「市民」「社長」「先生」など、役割としての呼び名は行き交うが、これらを超越した「人間」という全体的観念あるいは形而上的存在を探求する意志に欠けている。これでは、他者に敬意を払い、向き合おうとする「好奇心」は成立しがたいし、「社会」という観念の成立も怪しくなる。「社会」は、「人間」を基礎とした「他者」への「好奇心」によって関係づけられる制度に他ならないからである。貧困な国家主義や民族主義とは対照的な場所に芸術、あるいは創造的行為は息づくはずである。

Ⅲ 「平和」教育のための問い

1. ほんとうに「子どもがかわいい」か

「子ども理解」ということばがある。それは感情面から行動面までを含めて、大人の尺度では測れない子ども独自の世界を知ろうというものである。「子ども理解」は、内容的には様々な個別の課題を抱えていて、「教育」には欠かせない基礎である。「子どもがかわいい」と思うことも、「子ども理解」を通してより強められて行くであろう。

「子どもがかわいい」ということは、その「かわいさ」に敬意を払い、子どもの存在自体を守る義務が教師にはあるということである。教師の都合に合わせた「かわいさ」ではなく、「子ども理解」を深めながら「かわいさ」を少しずつ見出していくことが、教師の教育活動の基本となる。この「子どものかわいさ」は、教師にあっては、大人になる途上に出現するたんなる一過性の、偶然的なものではあり得ない。子どもは、やがて大人になっていく存在ではあるが、大人になるために子どもであるのではない。大人になるとは、所属する社会のなかで権利と義務とを行使しながら、他者との関係を築いていくことであり、ここでの教育の役割は大きい。しかし、子どもは大人社会へ奉仕するための存在ではない。将来社会に役立つために子どもであるのでもない。子どもは子どもとして、そこにただ存在しているだけである。社会に役立つということは、各人がそれぞれの考えに基づいて、大人になる過程で緩やかに身につけていくべき事柄である。子どもは子どもの今を生きるだけである。このような子ども観を持つことと「子どもがかわいい」ということは切り離せない。子どもを大人への途上にある者として、大人社会への奉仕者として手段化するとき、「かわいさ」は大人の身勝手な功利主義に取り込まれてしまう。

従って、「子どもがかわいい」という言説は、それ自体すでに子どもをあらゆる暴力から守る責任を負うことを、当の発話者は表明している。「子どもがかわいい」とは、子どもに降りかかる理不尽な暴力を憎み、拒否する意志に基づいて表出される言説である。「子どもがかわいい」とは、このような責任を果たそうとする意志の表明以外の何ものでもない。「ほんとうに子どもがかわいいか」、世界の子どもたちを視野に入れて、教員養成教育は改めてこの問いを立てるべきである。

教育は「どのような大人をつくるか」によって規定されていることも事実である。このことは社会的生産性への奉仕者として子どもを榨取ることになる。教育は、この点で、「子ども自体の尊厳」と「社会への奉仕者」として子どもを捉える矛盾の中に置かれている。「矛盾」ということは、両者を条件として教育は成立するということである。一方が欠けては「矛盾」は成立しない。従って、「子どもそれ自体」の尊厳を十分に確保することは、教育者の基本的責務である。言うまでもなく、「戦争」は回避すべく教育者は全力で努力しなければならない事柄である。少なくとも、子どもは全くの被害者でしかないからである。

2. 「介護体験実習」の意味は

社会的な弱者への配慮は不可欠であり、この弱者の存在を前提にして、教育のあるべき姿が考えられるべきである。しかし、現実の教育のモデルは、「健康で元気な心身」を目標にしている。何故取り立てて「健康で元気な心身」が要求されるのか。当然、人生を楽しく過ごすには「健康」は必要なことである。しかし、このような個人の人生に閉じられて「健康」が意義づけられるばかりではなく、そこには生産性の維持向上という労働価値としての「健康」がある。従って、今日の

労働者における疾患状況が、如何に生産活動を引き下げているかということも話題になるのである。

この点からいえば、老人や社会的弱者は非生産的存在である。そして今後も生産性を回復する見込みはない。このような弱者に対する「介護体験」を、教員免許取得資格の条件とすることは、端的に言えば「弱者を敬う」ことを知り、これを子どもたちに伝えていくことが期待されているからであろう。

もちろん、子どもも社会的弱者である。老人と違うのは、将来生産に携わり、生産活動を支える担い手として、将来に期待できる点にある。この将来の生産の担い手を育てるのが教育の一つの目的でもある。しかし、前述したように、子どもは生産活動のための手段として生きているのではない。子どもは弱者としての自分の生をそのままに生きているだけである。

社会は「健康」な労働力として生産活動に寄与できる人々を基準にして骨格ができていく。「平和」もまたこのような活発な生産活動と切り離すことはできない。しかし、「現在」の生産の担い手は、「子ども」と「老人」との間、二つの社会的弱者の間に位置していることを忘れてはならない。「健康」な青年あるいは、壮年かつては「子ども」であり、やがては「老人」となる宿命にある。これを、量的に見れば、常に子どもや老人がいるように、常に青年や壮年がいる。彼等は恒常的に一定の量を占めている。しかし、この量的な内実は、それぞれの個人によって構成されており、それぞれは「子ども」から「老人」へと向かう時間的な経過の中にある。決して恒常的な青年や壮年として存在するのではない。青年も壮年も、個人の人生のある期間に過ぎない。であれば、この一定の期間に特別な価値を付与することは、人間を量的な労働力としてのみ遠くから眺めている、抽象的な視点によることは自明であろう。

青年や壮年は生産を保持し、社会を維持していくためには重要である。しかし、彼等を中心に据えることは、強者の価値観で社会を構成することである。「健康」で活動的な知力と体力を前提に価値を構成することである。しかし、誰もがこのような時期から退場する時が来る。そのとき、自らが構成した社会的価値は、知力と体力の衰えたわが身を片隅に追いやることになる。このような矛盾を抱えて、われわれは労働に励み、生活の場所を整備しているのである。

ここで、私が言いたいことは、青年や壮年ではなく、その端に居る「子ども」と「老年」を価値基準とした社会を考えることはできないかということである。換言すれば、「子ども」と「老年」に奉仕する「青・壮年」として、彼等の生産性を意義づけることはできないかということである。

「健康」は「健全」という内面性と結びつき、社会的価値を積極的に構成する。「健全」とは、肉体的健康と手を携えて、体制が要求する強者の生き方をいう。その先鋭化したものが軍隊である。従って、体制にとって、軍隊が「不健全」であることは自己矛盾でしかない。軍隊は権力を常に「健康」「健全」として認定する。このような軍隊は、青・壮年の生産力を消費力へと反転させたものと考えることができる。しかもその消費力は、「子ども」と「老人」とは真っ向から対立する。これら社会的な弱者は、少なくとも、軍隊の消費力の圏外にある。

「介護体験実習」が、弱者への理解とそれに基づく具体的な行動を通して、人の一生という時間を意味づけ、これを教育に活かしていくということであれば、ここには、教育における反生産的、反軍隊的な「平和」の思想が埋め込まれているはずである。社会を青・壮年中心の思想から解放し、「子ども」と「老人」を錘とした、「やじろべい」として人の生を捉え、「青・壮年」の生産活動はその中心にありながら、両端によってはじめて中心たり得ていることを認識することが重要では

なかろうか。青・壮年においても「病」を得ることがあり得ることからすれば、中心はむしろ抽象的な一点であり、両端の方が実質を持っているともいえる。「平和」は、人生の時間の両端である「子ども」と「老人」が生活し易い環境の整いを条件としているのだと考える。

3. 「学校教育」は考えているか

戦争（暴力）は考えることを停止させたところに起こる。思考停止は戦争の条件である。「学校」は如何にして考え続けるかを学ぶ場所である。

昭和20年8月15日に、日本の敗戦を以て終結した「十五年戦争」において、徴兵された兵士がいかにか「考えること」を置き忘れていたかを、吉田嘉七著『定本ガダルカナル戦詩集』（創樹社1972.11）に見てみよう。

撃ちてし止まん

この島や、小さかるとも、/ 退かば国は危うし。// この敵や、激しかるとも、/ 我ならで誰かさ
さえん。// みいくさの尖兵にして、/ わが身はも、わがものならず。// 木の根食い、土は嘗むれど、
わが剣、衰えはせじ。// いざや今こそ撃ちてし止まん。/ 撃ちてし止まん

（「ガダルカナル戦詩集」）

これは当時の戦争詩の特徴の一つを示している。「国は危うし」の認識のもとに、「わが身」を犠牲にして顧みない決意が歌われている。問題は、この情念が「木の根食い、土は嘗むれど、わが剣、衰えはせじ。」という、兵士としての基本的な条件を欠いた、物心両方の貧困とともにあることである。これは「戦友よ、/ がんばりだ。/ 飯は十日も食わないが、/ 死んでたまるか、/ ルンガに日の丸かかげるまでは、/ 弱音はあげぬぞ。/ 草を食っても、/ 土を嘗めても。/ こだ、/ がんばりだ。」（「ガ島前線」第4連）と直結する。これはもう戦争ではない。少なくとも、科学的兵器によって遂行される近代戦争の担い手の条件は存在しない。第2連には「弾丸が無ければ剣でさし、剣が折れたら拳固でなぐれ。」とある。これが冗談ではなく、「撃ちてし止まん」の実質だとしたら、空虚な「がんばり」しかそこにはない。戦況の分析も、状況把握もない「がんばり」のための「がんばり」が、「国は危うし」という最大の観念化と共存していることに、改めて気づく。このような兵士であれば、敗戦を迎えて戸惑いと虚脱感に囚われる。

歴史の日

たちまち来たり / たちまちに過ぎしは何ぞ // 悲しみのこのはてにして / 事なきに似たる静け
さ // 庭すみに仏桑の花/青空にうつりゆく雲

（「敗戦以後」）

「大詔」を受けての感慨が映されている。しかし、ここには兵士として戦った目的への挫折感は何もない。「事なきに似たる静けさ」とは、兵士として命を賭けて戦った人間が、これまでの状況を剥奪されたとき、己の存在までもが真空化した様である。敗戦を受け入れることで、なぜこのような「たちまちに來たり/たちまちに過ぎしは何ぞ」という空無な問いに直面しなければならないのだろうか。「ヴェトナム独立戦争」に遭遇したときの作品「戦争」では、この事がいっそう鮮明になる。

独立が何だ、解放が何だ、/生命をかけて守るものとは何だ//もうおれには遠いものばかりだ
 (「戦争」第2連)

これまでの戦争体験がこう言わせたのか、もともとこのような次元での戦争だったのか、どちらともいえないが、しかし、「撃ちてし止まん」の兵士が敗戦を迎えて、たちまち「独立」「解放」が「遠いもの」になるという、この意識の流れの素早さは何であろうか。「撃ちたい奴らは撃つがいい死にたい奴らは死ぬがいいおれたちは弾丸をそれた弾丸だ」(第6連)という虚無感は、実はもともと兵士の心根に深く横たわっていたのではなかったか。そうでなければ、あれだけの出来事がすばやく「遠いもの」へと変貌する理由を探することはできない。「生命をかけて守るもの」など初めからなかったのではなかろうか。

この一連の空虚さは、如何に兵士たるものが自ら考えることを放棄し、放棄させられてきたかを痛感させずにはおかない。

戦争とは多かれ少なかれ思考の停止を強いる。日本の教育は、この点を深く顧みて、教育とは「考え続けること」を基盤とし、多様な考えを交錯させ続けることが勉学の本態を維持することであり、延いては「平和」の条件をより強固に整えることになることを、肝に銘じるべきである。忍耐強く考え続ける知性を育み、現実と向き合いながら「平和」を追求する姿勢を学ぶことが、教員養成にとって不可欠なことは、改めていうまでもなからう。

IV 「開かれたコミュニケーション能力の育成」としての「平和教育」

「戦争は平和のための戦争である」というのはおそらく正しい。少なくとも「戦争は戦争のための戦争である」とは誰もいわない。戦争さえも平和のためであるのなら、ますます平和を考えることは重要になる。では何故、学校教育において「平和」のつくり方を学ばないのであろうか。人間の生き方を考える際には「道徳」が要求されるが、「平和」は要求されていない。

「道徳」は人間論的な考察を基盤として成立するが、しかし、「道徳」の顕れ方はその地域の文化によって違っている。その地域がどのようなコンセンスを形成しているかによってずれを生じるのは当然である。たとえば、「人は右、車は左」、「バスの中で大声でしゃべってはいけない」「ご飯は座って食べなさい」等々。これらは、何処でも通用する普遍性を持ってはいない。一般性として成立するとすれば、せいぜい「人には優しくしなさい」「盗みをしてはいけません」「暴力をふるってはいけません」「いじめてはいけません」程度の「道徳」である。しかし、「暴力をふるってはいけません」は、「暴力」の内実を確認しなければ意味をなさない。個人的な暴力はいけないといっているのか、すべての暴力を否定しているのか、定かではない。この領域へ足を踏み込むことが「平和」を考えることなのである。居心地のいい、当たり障りのない抽象論ではなく、具体的な状況を目の前に据えて、「暴力をふるってはいけません」について考えることが要求されているのである。

最初に見たように、「平和」問題は、さまざまな領域にまたがって存在する。これらの具体的な領域を包み込む「平和」の概念は、閉じられた、地域性や特定のコンセンスの枠内を超えてい

る。「平和」は、閉じた地域性相互の問題であり、全世界的な視点に立って人類が取り組むべき最も重要な課題である。教育が「国際的に活躍できる人材の育成」をいうならば、ますます「平和の実現」への教育的取り組みは重要であろう。人々の国際的な活躍は、武器商人や、スパイでもない限り、「平和」を前提にしなければ成立しないからである。

現在の教員養成が抱える課題の一つに、「コミュニケーション能力の育成」がある。「コミュニケーション能力」を、漠然と人と話し合える能力と捉えたのでは、その確かな育成は難しい。ある目標を設定し、それに向けて必要不可欠な能力として設定することが重要である。その目標の一つとして「平和の実現」を挙げることは有効ではなかろうか。誰もが願い、かつ困難な問題が山積する渦中に身を置きながら、「平和の実現」について調べ、考えを交換し合うことは、誰にとっても意味あることであり、加えて、「英語」の必要性も必然性を以て受け取られるであろう。何のための英語教育か、必ずしもはっきりしない現今にあって、「平和の実現」はその意義を当面確保することができる。

現在の教員養成が求めている「コミュニケーション能力」は、私見によれば、「対子ども」「対保護者」「対同僚」の範囲を出ていない。もし、このような限定的な人間関係における「コミュニケーション能力」であるなら、これは真の能力とはいえない。何故なら、限定的な、閉鎖的な人間関係を前提にした「コミュニケーション」に終始してしまうのは目に見えているからである。真の「コミュニケーション」というものがあるとすれば、非限定的な、開かれた人間関係をいかに創っていくかが、常に問いかけていなければならない。「開かれたコミュニケーション」を実現するためにも、「平和の実現」というテーマは教育的意義を十分に持っている。「学校の常識は社会の非常識」が成立するとすれば、それは「閉じられたコミュニケーション」に自足しているからに他ならない。そのようなことを言わせないためにも、教員養成における「開かれたコミュニケーション能力の育成」は不可欠である。「平和の実現」は絶好のテーマである。

引用文献

- ・『朝日新聞』2013.1.8
- ・北村透谷選集 岩波書店 1970.9
- ・『世界 主要論文選 1946—1995 戦後 50 年の現実と日本の選択』岩波書店 1951.9
- ・啄木全集第四巻 筑摩書房 1967.9
- ・田中克彦『ことばと国家』岩波書店 1981.11
- ・藤村全集第一巻 筑摩書房 1966.11
- ・漱石全集第八巻 岩波書店 1956.7
- ・萩原朔太郎全集第一巻 筑摩書房 1975.5
- ・宮嶋資夫『坑夫』復刻版 法政大学西田勝研究室 1992.7
- ・『立命館大学国際平和ミュージアム 常設展示図録』2005.12
- ・『立命館大学国際平和ミュージアム ミュージアム・ガイド』
- ・吉田嘉七著『定本ガダルカナル戦詩集』創樹社 1972.11