

「実践としての平和教育」序説 ——ローゼンバーグとフロイトのあいだで——

中原 滯 佳*

要旨

平和教育では、その射程をめぐって、紛争のない平和な社会の創造を目指した<狭義の平和教育>か、構造的暴力の克服も射程に入れた<広義の平和教育>か、という議論が今なお展開されている。本論では、その議論を踏まえたうえで、マーシャル・ローゼンバーグとパウロ・フロイトの思想を取り上げ、「平和教育はどうあるべきか」という古くて新しい問いに答えることを目的としている。新しい<狭義の平和教育>の展開として、ローゼンバーグの思想を振り返り、<広義の平和教育>の源流として、フロイトの思想をたどった。そこでは、平和を創ることの必要性と構造の理解を含む社会変革の重要性が浮かび上がってきた。

最終的に、問いに対する応答として、「狭義か広義か」という議論を超えて、平和を包括的に理解することと平和を創ることの両者を実現する「実践としての平和教育」を提起した。

キーワード：平和教育、マーシャル・ローゼンバーグ、パウロ・フロイト、実践としての平和教育

はじめに

本論の目的は、紛争のない平和な社会の創造を目指した<狭義の平和教育>と構造的暴力の克服も射程に入れた<広義の平和教育>の理論的水脈をたどり、両者の対話のなかから新たな平和教育の可能性を探ることである。

平和教育の射程をめぐっては、構造的暴力概念の誕生とともに今も議論が展開されている。たとえば、竹内久顕によれば、<広義の平和教育>は、平和諸関連教育との差異化が困難になり、平和教育の固有性が見失われるという問題が起きている。したがって、平和教育は<狭義の平和教育>に焦点を集中させ、「暴力（戦争・テロ）をどうすれば廃絶できるか」＝「紛争・対立をどうすれば非暴力的に解決できるか」という問いに答えることに専念すべきである。

同様に<狭義の平和教育>を薦める立場である村上は、これからの平和教育において平和的態度や技能の形成がなされるような平和教育の実践が重要であると考えている。平和形成方法の技能とは暴力的な対立関係を非暴力的に解決しようとする非暴力解決能力や紛争後の和解能力などが含まれる。つまり、<狭義の平和教育>は、個人が非暴力的に紛争を解決する力や平和を創り出す力を育成するというところに焦点を当てているといえるだろう。

しかし、例えばある特定の紛争を取り上げ、これを非暴力的に解決しようとしても、それは個人そのものの暴力性の問題という視点だけでは十分に解決されず、構造の理解やその変革が必要

* NAKAHARA, Reika [新潟国際情報大学国際交流ファシリテーター推進員]

になることはいうまでもない。

このような「平和教育とは何か」という古くて新しい問いについて、本論ではマーシャル・ローゼンバーグ (Marshall Rosenberg) とパウロ・フレイレ (Paulo Freire) の思想を取り上げ、これら2つの思想の比較から新たな平和教育の可能性を探りたい。

1. 平和教育のひろがり

1-1. 平和教育の展開——〈広義の平和教育〉と〈狭義の平和教育〉——

80年代以降の平和教育の射程のひろがりの背景にはヨハン・ガルトゥング (Johan Galtung) の平和学の影響が大きい¹。構造的暴力概念の提唱によって、平和教育も「戦争の不在」だけを平和の前提とすることができなくなった。その結果、平和教育のなかに、戦争やテロなどの直接的暴力の問題に焦点をあてる〈狭義の平和教育〉に加え、貧困や差別など構造的暴力の問題も射程に含む〈広義の平和教育〉が誕生した。

〈広義の平和教育〉は、ベティ・リアドン (Betty A. Reardon) の包括的平和教育が代表的なものであり、海外ではこの枠組みで平和教育を捉えることが一般的になっている²。ただ、海外における平和教育の位置づけをめぐる問題は、日本の議論の文脈とは若干異なり、「平和についての教育」か、それとも「平和のための教育」か、あるいは「積極的平和のための教育」かといった文脈で議論される³。

竹内久顕は、いわば〈狭義の平和教育〉論を薦める立場である。村上登司文も竹内と同様に、平和教育において、戦争や直接的暴力をなくす教育とそれに直接的に関連する周辺事項に集中することを主張する立場である⁴。

その理由として、〈広義の平和教育〉が孕む大きなふたつの課題があげられる⁵。ひとつは、開発教育や国際理解教育、異文化教育などの平和諸関連教育と平和教育との「ちがいがわかりにくくなり、平和教育の固有性が見失われる」という問題である。もうひとつは〈広義の平和教育〉が課題とすることは、教育それ自体の課題でもあり、平和教育が豊かになってしまうと、平和教育が教育一般に回収されてしまうという問題である。

〈広義の平和教育〉が孕む課題は、それ以外にも存在する。たとえば、平和教育のなかに開発教育をはじめとする様々な関連する教育が包括されることで、体系化が混乱をきわめ、それをもとに実践を行う学校現場が実践の位置づけをするのが困難になるという指摘である⁶。

〈広義の平和教育〉によって固有性が見失われるという課題は平和学の研究対象が拡大した際にも同様にみられたように、学問対象の拡大に付随する普遍的な議論である⁷。この課題に応えるために、竹内は平和教育の固有性と包括性を両立させる見通しをたてた。〈狭義の平和教育〉が応答すべき問いを「暴力(戦争・テロ)をどうすれば廃絶できるか」＝「紛争・対立をどうすれば非暴力的に解決できるか」に設定することを提案する。そうすることで、平和教育の固有性を保持しながら、関連諸教育との「インターフェイス」を保った平和教育の構造化や体系化が可能になる⁸。

1-2. 広義の平和教育と開発教育

〈広義の平和教育〉がもたらした成果ももちろん存在する。平和教育は開発教育が取り組んできた貧困や飢餓など構造的暴力の問題を含めるようになり、開発教育は戦争の問題を教材化するなど、両者の射程の広がりによって、平和諸関連教育がゆたかに発展した⁹。例えば、開発教育

や環境教育などは NGO や市民運動との関わりが深く、貧困や環境など生の現場から平和との関わりを迫りしよとする動きによって、これまでの平和教育が見落としてきた議論を示した¹⁰。

しかし、竹内がいうように、構造的暴力の問題と平和教育の接合についてどのように整理するかについては論争的である。開発教育と平和教育はその射程を広げて発展し、平和諸関連教育がゆたかに発展した一方、両者の差異化が困難になった。それに関して、竹内は「平和に関する「〇〇教育」のそれぞれが追及してきた課題—それこそがその「〇〇教育」の得意分野ということなのだから、それらを互いに「インターフェイス」することで、「〇〇教育」単独ではなし得なかったダイナミックな実践ができる」¹¹と考えた。あくまでも、平和教育は＜狭義の平和教育＞でおこなわれてきた「紛争・対立の非暴力的解決」という課題に焦点をあて、開発教育は構造理解と、その問題の解決に向かう主体を育成するという課題に集中すべきであるということだ。

また、それは＜狭義の平和教育＞のなかで構造の問題を無視することではない。戦争や紛争を中心に扱う過程で、戦争の原因に構造の問題をめぐる不正義が浮かびあがり、その不正義をどう解決できるかを問いかけていくことで暴力の廃絶への解答をみいだせる。つまり、構造理解やその解決を中心の課題とせずとも、構造の問題についての学習は十分可能であるということだ。

しかし結局のところ、構造が生起させる諸問題の「解決」を課題とし、構造の問題をどう解決すべきかという問いに答えることなしに、「紛争を非暴力的に解決する」ことはできないのではないか。また、例えばひとつの紛争を取りあげ、非暴力的に解決しようとしても個人そのものの暴力性の解除という視点だけでは不十分であり、構造の理解やその変革が必要となるだろう。つまり、＜狭義の平和教育＞で課題としない構造の理解と構造の変革なしには、紛争そのものの解決にはならないという、依然として未解決の問題が残る。

2. 非暴力コミュニケーションの思想

2-1. ＜狭義の平和教育＞の先端——非暴力コミュニケーション

このように＜狭義の平和教育＞と＜広義の平和教育＞というテーマは、日本において平和教育がどうあるべきかという議論の中心であり続けてきたが、ここで＜狭義の平和教育＞にみられる先端的な試みとして非暴力コミュニケーション（NVC：Nonviolent communication）の実践がもたらす可能性について考えてみたい。

NVCは紛争解決・転換学習の実践である、より包括的な「非暴力トレーニング」の一部である¹²。NVCは紛争の構造を理解するのみならず、日常のなかで自ら平和を築いていく具体的な方法に着目し、深層心理や社会心理学の理論に基づいてつくられた。日常からの平和構築を目指す新しい実践として世界各地で注目されている。

NVCはアメリカの心理学者であるマーシャル・ローゼンバーグ¹³によってつくられた新しいコミュニケーションのあり方である。ローゼンバーグはマハトマ・ガンジー（Mahandas Karamchand Gandhi）から大きな影響を受けているため、NVCもガンジーの非暴力の考えに基づいている部分が多い。

トリシュ・ディキンソン（Trish Dickinson）はNVCを国際連合教育科学文化機関（UNESCO）の「平和の文化」の重要な構成要素であると主張する¹⁴。「戦争は人の心の中で生まれるものであるから、人の心の中に平和の砦を築かなければならない」というUNESCO憲章の前文に基づき、NVCはそれを具体化したものであり、人の心に内なる平和を築こうとする試みである。

日常生活では、対人関係において、一方的な決め付けや命令、攻撃的な言葉など直接的な暴力

によって他者を傷つける場面が多くある。NVCはそのような日常のなかで起きる暴力を介在したコミュニケーションとは異なる、もうひとつのコミュニケーションを提起している。暴力的なコミュニケーションは、他者のみならず、自分も傷つけているとローゼンバーグはいう。自分も他者も傷つける攻撃的な言葉や態度をとってしまうのは、自分が本当に必要としている「ニーズ」が満たされていないことによる。それが暴力の因子となり、行動へと表面化するとローゼンバーグは考える¹⁵。

通常の「心の底からの訴えを遠ざけるコミュニケーション」は、何が自分にとって必要かではなく、支配者によって決められた規範に従って、何が正しくて、何が間違っているかという思考に基づいている。そのような思考が心の習慣になり、自分の内面ではなく、外の権威を基準に行動をする「従順な奴隷状態」に私たちは置かれている¹⁶。

その意味で、自分の内面のニーズに従おうとするNVCは、支配の言語から私たちを解放するものでもある。だれかあるいはなにかに押しつけられた言動ではなく、つねに自らのニーズとつながることで自分の本当に望む選択をし、行動をする。その選択と行動によって自らの意識と生き方が変わり、他者との関係が変わる。「ニーズ」は、通常、社会構造によって隠されているが、本来、人類はみな普遍的なニーズを共有している。したがって、お互いの「ニーズ」とつながりあうことで、自分も相手も傷つけないコミュニケーションをとることが可能になる。直接的暴力をなくすことを目指し、自分と他者との間に平和の文化を築こうとするNVCは<狭義の平和教育>にとってきわめて実践的な試みである。

2-2. ローゼンバーグの社会変革の戦略

この意味で、NVC自体は<狭義の平和教育>の実践であるが、単に紛争の非暴力的解決のみを目指したものではない。ローゼンバーグはNVCによって社会変革をも目指している¹⁷。

はじめに、自分自身に従おうとする戦略を教えてあげよう。現時点でそれがベストだと思っている。それは、自分自身のなかのパラダイムを変えることである。それは私がプログラムされている方法から自分自身を解放し、生き方や私が共鳴する物語への反映の仕方と調和するためである。いいかえると、自分の中で選ばれた世界をつくらうとすること。平和は自分自身から始まる¹⁸。

ローゼンバーグは暴力的な人間関係ができる背景には、外部から押し付けられ、知らず知らずのうちに内面化された「物語」¹⁹があると考えている。その「物語」はウォルター・ウイंक (Walter Wink) によれば、「暴力を礼賛する物語」である²⁰。よき人が悪い人を倒す勸善懲悪を善き生とみなしており、それが現在私達を取り巻いている物語であるとローゼンバーグは述べている。

そして、そのような「物語」を支える精神性を変える必要性について語っている。外の権威によって定められた基準ではなく、自分のニーズに従って生きようとすることで、生き方が変化する。つまり、それは社会変革が人の精神性の変化から始まり、その精神性にそった今までとは異なる社会の物語を自ら選択することによってなされることを示している。NVCは自分の内なる声に耳を傾け、それに基づく自分の望む「物語」にそって生きようとすることで、社会を変えていこうとする試みである。

3. 平和教育とパウロ・フレイレ

3-1. <広義の平和教育>の再発見——パウロ・フレイレ

一方、<広義の平和教育>から包括的な平和教育を考えるアプローチを、パウロ・フレイレ²¹の思想から考えてみたい。周知のとおり、フレイレはこれまで平和教育にも多大な影響を与え続けてきた²²。その最大の貢献を一言でいえば、平和教育と社会変革をつなげたことにある。フレイレ自身、社会変革を伴わない<狭義の平和教育>に警鐘をならしている。かれは UNESCO の平和教育に関する賞を受賞した際に以下のように述べている。

私は世界中の名もなく、不運な、搾取された人々から学んだことがある。それは、平和が基本的で、欠かすことのできないものだということ、同時に、平和は戦いとらなければならないということである。(中略) 平和は永続的な社会正義の構築のなかでつくられ、発展する。私がいわゆる平和教育を信用していない理由は、社会の不正義に目を向けさせないかわりに、それを隠し、そこにいる犠牲者をより抑圧するからである²³。

フレイレは構造的な暴力の犠牲となる人々の存在、その構造的暴力それ自体から目をそらす平和教育を批判する。また、フレイレの考えで言えば、<狭義の平和教育>における課題も構造の理解や構造の変革なしには達成しえない。また搾取などの抑圧状況はそれ自体が暴力であると主張する。なぜなら抑圧状況はよりゆたかな人間になるという人間の存在論的、歴史的使命を妨げるからである²⁴。その暴力はひとつの過程として、抑圧者の世代から世代へと受け継がれ、抑圧者が暴力の相続人となり、暴力の風土のなかで形成される²⁵。

ひとたび、暴力と抑圧状況が確立してしまうと、そこに巻き込まれている人びと、つまり、抑圧者と被抑圧者の双方の全生活様式を、それはつくりだしてしまう。どちらの側も、この状況にどっぷりと漬かり込んでいるあいだに、抑圧的社会的行動様式の特徴を身につけている。それが暴力の落とし見であること、権力をもつ人間たちがうち立てた暴力支配に発祥するものであることは、すこし背景を見るだけで明瞭である。暴力は抑圧者の世代から世代へと受けわたされていく。かれらは暴力の相続人となり、暴力の風土のなかでみずからをかたちづくる²⁶。

したがって、一見すると、抑圧者と被抑圧者の個人同士の紛争であっても、その関係性のなかに構造的な問題が潜んでいると考える。さらにいうと、現代社会で暴力の問題を考える際に、単純に抑圧者である人間と被抑圧者である人間が分かれているという状態はありえない。むしろ支配構造は重層化しており、自らが抑圧者にも被抑圧者にもなりうる。すると単純に「垂直的な暴力」だけを考慮にいれて考えることはできない。「垂直暴力」がいわゆる抑圧者から被抑圧者へと向けられた暴力であるなら、「水平暴力」²⁷は被抑圧者から被抑圧者に向けられた暴力である。被抑圧者は自分自身の内面に抑圧者を宿し、それを内面化することで、抑圧者と同じような行動をとる。

しかし、抑圧者との同化という被抑圧者の願望が実現される可能性は抑圧的な社会構造によって大幅に制限されている。この厳しい現実と直面したとき、自らの内面の意識を発見するまでは、抑圧状況に対して宿命的な態度をとる²⁸。こうした状況にいらだち、ささいな理由で水平暴力を

発揮する。被抑圧者は同じように内面に抑圧者を宿した仲間に対して、暴力をふるうのだが、それはかれらが間接的にしか、抑圧者を攻撃できないことを意味している²⁹。

支配は伝達という世界の見方の一方的な押しつけによって行われる。抑圧者による伝達は抑圧者のイデオロギーを植え付けることによって、考える余地を与えず、被抑圧者の声を奪い、従順な奴隷へと変えていく。支配者が自らの世界観を共有させることで抑圧状況を維持できるとしたら、その世界観によって規定された抑圧状況を対話によって検討にさらし、その状況を変えていこうとする行為によって、社会は変革される。ここに「意識化」というフレイレの重要な概念が成立する。フレイレによると、自分が内面化している暴力的な構造を対象化して分析し、自分の内面の二重性に気付き、そのような暴力的な構造そのものを変革しようとする必要がある。したがって、＜狭義の平和教育＞の課題である紛争の非暴力的解決にも、構造の分析や理解を含む社会変革が求められる。

3-2. フレイレの社会変革の思想

フレイレは抑圧状況を暴力と考え、抑圧状況そのものの転換を必要としていた。暴力は風土となり受け継がれる。その暴力の連鎖を止めるためには、暴力をふるう人の意識や行動を変えればよいというわけではない。「水平暴力」がそうであったように、意識や行動は構造によって規定されるため、それを規定する構造を明らかにし、その構造を変革することも暴力の克服において重要である。しかし、フレイレは「人間の意識を現実の単なるコピーと見做す」³⁰ことはしない。

フレイレは世界が人間の意識を完全に規定するわけでも、純粋に人間の意識が変われば世界が変わるとも考えていない。「世界と人間は絶えざる相互作用のなかに存在する」³¹とフレイレが強調するように、世界は自分たちを取り巻き、そこにおける生き方や人間関係を規定するが、人間は単に現実に埋没するのではない。現実との密着を断ち切ることができる人間は「みずからの与えられた生に、みずからがつくりだす生活を付け加える」³²ことができる。それは松岡の言葉を借りると以下のように言い換えられるかもしれない。

世界と自己を変えるエネルギーは従来と異なる自己の在り方を選択することから生まれてくる。そのとき、あるべき自己が実現される状況に今ある世界を変容させることが、世界とともにある人間にとっての課題となる³³

社会変革のためには、自分の意識や生き方を変えることと同時に、それを取り巻く世界の変容が求められる。したがってフレイレの社会変革の実践は社会構造を変化させるために社会に介入していく行動が伴う。そして、その社会構造を常に省察の対象にする。世界のなかにいるだけでも、世界のそとにいるだけでもなく、世界とともにある人間が社会を創り、変えていくのだ。

3-3. 水平暴力の克服に向けて——フレイレに残された課題

しかし、フレイレは晩年、単に権力の奪還だけでは社会は変革されないということに気付いていた。権力を保持しているのは国家だけではない。自分たちが普段密接に関わる学校や自治体、会社などにもヒエラルヒー的な構造が存在している。そのような自らの「与えられた場」で運動を起こすことの重要性をフレイレは語っている³⁴。社会構造の変革という大きな目的と、日常からの平和の実践の両者の必要性を主張していたものの、フレイレは平和の実践の具体的な「方法

は」示せずにいた。そのような平和の実践の方法論として、非暴力トレーニングや NVC の試みは内面にすりこまれた支配者の存在に気付かせるという意味できわめて重要である。NVC は紛争解決学習に類型され³⁵、今後の〈狭義の平和教育〉における実践的フロンティアであるといえる。その意味で、先述のローゼンバーグの戦略を、フレイレが残した課題の克服という文脈で理解することができるだろう。

非暴力を貫き通したガンジーは非暴力を徹底するためには、「トレーニング」が必要だと考えていた。暴力的な行動は長い時間をかけて自分の身体に染みついたものであり、それを変えるためには、訓練が必要であり、日々の繰り返しの実践が不可欠である。

4. 平和教育のフロンティア——「実践としての平和教育」

フレイレが行ってきた教育はまさに社会変革を目指した教育であった。しかし、晩年には国家レベルの社会変革の必要性和同時に、「個々に与えられた場の民主化」の重要性に気づき、日常的に平和を創ることはフレイレの残された課題となった。フレイレの考える社会変革と具体的な平和の実践を平和教育へどのように応用すべきだろうか。ここで再び〈広義の平和教育〉と〈狭義の平和教育〉という文脈を少し離れて「平和のための教育」と「平和についての教育」という議論に立ち返ることで、この問題を再度整理してみたい。平和を創ることと平和を包括的に理解すること、この両者を併せ持つ平和教育は可能だろうか。

ここで、近年議論されるようになった「実践としての平和教育 (peace education as a practice)」について考えたい。ケヴィン・ケスター (Kevin Kester) は平和教育の変遷をたどったうえで、平和教育のモデルとして「実践としての平和教育」を提示した³⁶。この実践としての平和教育の取り組みの一例³⁷として、リアドンらによってはじめられた「国際平和教育研究会」(IPE)と「地域に根差した平和教育研究会」(CIPE)があげられる。「地域に根差した平和教育研究会」は地域に根差した問題を世界規模の問題と結びつけながら地域での政策提言などを行うものであり、「国際平和教育研究会」は社会を転換することを目指しつつ、各地域の平和教育者間のコミュニティを形成し、連帯を生み出そうとするものである³⁸。

「実践としての平和教育」は平和の文化にむけて社会を転換するために、暴力に立ち向かい、抵抗することを目的としている。そこでは、他者との対話によって社会問題の解決に取り組むなかで、それに関する知識や平和を構築するスキルを身につける。それは自らの認識や考えを他者との対話によって「省察」しながら、具体的な社会問題の解決に取り組むという実践である。「実践としての平和教育」はいわば、「平和のための教育」あるいは「積極的平和のための教育」といえるだろう。

重要なのは、他者と水平的な関係を築き、社会変革を目指そうとするプロセスである。それは対話を通じた民主的な関係性のなかで人は真に人間化していくというフレイレの思想に根差している。そのようなフレイレの思想に大きな影響を受けたリアドンは「批判的平和教育」を提唱し、社会変革を目指す平和教育の方法と内容は包括的で批判的である必要性を訴えている。今ある社会を変えることを目指す包括的な平和教育は、必然的に批判的でなければならない。とはいえ、それが「洗脳」であってもいけない³⁹。そのために、開かれた対話と探究によって、常に自らを省察し、検討にさらすことが必要である。リアドンによれば、そのような「民主的な対話のプロセス」のなかで、他者性や連帯の感覚を身につけることができる⁴⁰。その感覚は平和の文化にとって欠かせないものである。

「実践としての平和教育」は、社会変革をめざし、他者との対話をつうじて、社会的な課題に関する知識やそれを解決するためのスキルを身につけるものである。それと同時に、その過程そのものが人間化のプロセスであり、平和の文化を創造している。ケスターがいうように、「実践としての平和教育」は平和を包括的に理解する「平和についての教育」も、平和を実際に創る「平和のための教育」も包含する実践である⁴¹。

おわりに

人を疎外しながら人を解放することはできない。真実の解放—人間化の過程—は、人間に別の預金をするのではない。解放とは実践である。つまり、世界を変革するために世界にはたらきかける人間の行動と省察である⁴²。

「平和教育はどうあるべきか」という古くて新しい問いに応えるべく本論を展開してきた。新しい<狭義の平和教育>の展開として、ローゼンバーグの思想を振り返り、<広義の平和教育>の源流として、フレイレの思想をたどった。そこでは、平和を創ることの必要性と構造の理解を含む社会変革の重要性が浮かび上がってきた。

最終的に、「平和教育はどうあるべきか」という問いへの応答として、「狭義か広義か」という議論を超えて、平和を包括的に理解することと平和を創ることの両者を実現する「実践としての平和教育」を提起した。フレイレが常に人間化を目指すプロセスそのものの人間化を主張していたように、その2つのプロセスは本来切り離すことができない。その意味で、「実践としての平和教育」は、上記のフレイレが生涯にわたり主張し続けてきた言葉とも共鳴している。平和教育の理論的フロンティアは、このフレイレの基本的視座から再構成されるべきだろう。

¹ もちろん平和教育の展開を80年代以降とひとくくりにして説明することには異論があるだろうが、本論ではその点については言及しない。

² 村上登司文 [2011]、「欧米の平和教育」『平和教育を問い直す』（竹内久顕編著）法律文化社、215頁。日本では包括的平和教育を推進する立場として松井ケティなどが挙げられる。包括的平和教育については、ベティ・リアドン、アリシア・カベスード [2005]、『戦争をなくすための平和教育——「暴力の文化」から「平和の文化」へ』（藤田秀雄、浅川和也監訳）明石書店を参照のこと。

³ これに関し、村上は平和教育を「平和についての教育」「平和のための教育」「平和を大切にする教育」「教育における平和」「積極的平和としての教育」の5つに分類している。詳しくは、村上登司文 [2006]、「平和教育——平和を創る人を育てる——」『いま平和とはなにか』（藤原修・岡本三夫編）法律文化社を参照のこと。

⁴ 竹内久顕 [2011]、『平和教育を問い直す』法律文化社、91頁と村上登司文 [2009]、『戦後日本の平和教育の社会学的研究』学術出版会を参照のこと。

⁵ 竹内、前掲書、79-80頁。

⁶ 西尾理 [2011]、『学校における平和教育の思想と実践』学術叢書、176頁。西尾も平和教育は「積極的平和」や「構造的暴力」へと拡散させるのではなく、「消極的平和」や「直接的暴力」を中心に据えた理論と実践を行うことが望ましいとする立場である。

⁷ 松尾雅嗣 [2004]、「安全保障と平和」『人間の安全保障の再検討』平和科学研究センター、5頁を参照のこと。

⁸ 竹内、前掲書、92頁。

⁹ 竹内、前掲書、84-85頁。

¹⁰ 竹内、前掲書、60頁。

¹¹ 竹内久顕 [2015]、「平和教育と開発教育の協同の可能性」『開発教育』62号、9-10頁。

¹² <狭義の平和教育>のなかでも、非暴力トレーニングを含むコンフリクト解決教育は新しい平和教育の

- ひとつであり、これまでの平和教育の課題であった平和創造の理念と現実の乖離を埋められる実践であると竹内は指摘している。しかし、新しい平和教育はこれまでの豊かな蓄積を踏まえていないという危うさも内包している。(竹内、前掲書、114 - 119 頁を参照のこと。)
- ¹³ マーシャル・ローゼンバーグは非暴力コミュニケーションを創ったアメリカの心理学者である。彼の師匠であるカール・ロジャースのもとで、NVC の基礎となっている理論について学んだ。また、NVC の「非暴力」という言葉はインドで非暴力直接行動を行ったマハトマ・ガンジーの非暴力の思想に基づいており、NVC それ自身がガンジーにおおきな影響を受けてつくられた。
- ¹⁴ Trish Dickinson [1998], Non-violent communication, compassionate communication, *Medicine, Conflict and Survival*, vol.14, p.56.
- ¹⁵ Gert Danielsen [2005], *Meeting human needs, preventing violence: Applying human needs theory to the conflict in Sri Lanka*, Universidad del Salvador Buenos Aires, USAL, p.3.
- ¹⁶ マーシャル・ローゼンバーグ [2012], 『NVC——人と人との関係に命を吹き込む法——』(安納献他監訳) 日本経済新聞出版社、53 頁。
- ¹⁷ 詳しくは、Marshall Rosenberg [2004], *The heart of social change: How You Can Make a Difference In Your World*, Puddle Dancer Press.
Marshall Rosenberg [2005], *Speak Peace in a World of Conflict: What You Say Next Will Change Your World*, Puddle Dancer Press. を参照のこと。
- ¹⁸ Rosenberg, *The heart of social change*, p.2.
- ¹⁹ ローゼンバーグのいう物語とは、文化的な神話あるいは基本的なパラダイムと言い換えられている。その物語は私たちを取り囲んでいて、その物語に従って生きるようプログラム化されてしまっているという。(ibid, pp.8-9.)
- ²⁰ 詳しくは、片野淳彦 [2014], 「キリスト教における平和の思想と課題」『PRIME』37 巻、53-54 頁あるいはウォルター・ウイック [2006], 『イエスと非暴力—第三の道』(志村真訳) 新教出版を参照のこと。
- ²¹ フレイレはブラジル出身の教育学者であり、ブラジル、チリ、ギニア・ビサウなどで識字教育を行う実践家でもある。フレイレが実践した識字教育は世界に大きな影響を与えた。抑圧された人々が単に文字を読み書きできるようになるのではなく、そのプロセスをつうじて失われた人間性を取り戻す人間解放の教育を目指していた。(詳しくは、パウロ・フレイレ [1985], 『被抑圧者の教育学』(小沢有作他訳) 亜紀書房などを参照のこと。またフレイレの思想や生い立ち、影響を受けた思想家について解説する著作としてモアシル・ガドッチ [1993], 『パウロ・フレイレを読む』(里見実・野元弘幸訳) 亜紀書房が参考になる。)
- ²² Lesley Bartlett [2008], Paulo Freire and Peace Education, *Encyclopedia of Peace Education*, New York: Teachers College, Columbia University.
他には、Kevin Kester [2008], “Peace Education: Experience and Storytelling as Living Education”, *Peace & Conflict Review* Volume 2, Issue 2. などを参照のこと。
- ²³ UNESCO [1988], “SPEECH BY PROFESSOR PAULO FREIRE Laureate of the Unesco Prize 1986 for Peace Education”, *UNESCO PRIZE 1986 and 1987 FOR PEACE EDUCATION*, p.27.
- ²⁴ フレイレ『被抑圧者の教育学』36 頁。
- ²⁵ フレイレ、同上、41 頁。
- ²⁶ 里見実 [2010], 『パウロ・フレイレ「被抑圧者の教育学」を読む』太郎次郎社エディタス、87 頁、被抑圧者の教育の翻訳部分。
- ²⁷ フレイレ『被抑圧者の教育学』48-49 頁によると、「水平暴力」という概念自体は、フランツ・ファノンの考えに大きな影響を受けている。(フランツ・ファノン [1996], 『地に呪われた者』(鈴木道彦・浦野衣子訳) みすず書房を参照のこと。)
- ²⁸ 松岡靖 [1997], 「フレイレ教育学における「被抑圧者の二重性」と命名の分析」『名古屋大学教育学部紀要 教育学科』43 号 (2), 81 頁。
- ²⁹ フレイレ『被抑圧者の教育学』47-49 頁。
- ³⁰ 原安利・森川直 [2008], 「パウロ・フレイレの教育論における「意識化」概念に関する哲学的探究——『自由のための文化行動』を中心に——」『研究集録』第 139 巻、27 頁。
- ³¹ フレイレ『被抑圧者の教育学』28 頁。
- ³² パウロ・フレイレ [1984], 『自由のための文化行動』(里見実他訳) 亜紀書房、60 頁。
- ³³ 松岡、前掲論文、82 頁。
- ³⁴ Franz Giuseppe [2016], ‘The Overcoming of Violence: Paulo Freire on the Use of Violence for Social Transformation’, *KRITIKE*, Vol.10, No.2, 2016, pp.78-80.
- ³⁵ 竹内、前掲書、116 頁。
- ³⁶ Kevin Kester [2010], Education for peace: content, form and structure——mobilizing youth for civic engagement, *Peace & Conflict Review*, Volume 4, Issue 2, p.8.

³⁷ 他の例は Kester, Education for peace: content, form and structure,p.8 を参照のこと。

³⁸ 秋林こずえ [2008]、「ベティ・リアドン客員教授公開講演会—平和教育の現状と課題」『立命館平和研究』9巻、46-47頁を参照のこと。

³⁹ 批判的平和教育に対する懸念や批判への応答などについては以下の文献を参照のこと。Betty A. Reardon [2013],” Meditating on the Barricades: Concerns, Cautions, and Possibilities for Peace Education for Political Efficacy”, *Critical Peace Education: Difficult Dialogues*, Springer, pp.1-28.

⁴⁰ Betty A. Reardon, Dale T. Snauwaert [2015], *Betty Reardon: A pioneer in education for peace and human right*, Springer, p.178.

⁴¹ Kevin Kester, Education for peace: content, form and structure, p.8.

⁴² フレイレ『被抑圧者の教育学』79頁。

参考文献

Betty A. Reardon [2013],” Meditating on the Barricades: Concerns, Cautions, and Possibilities for Peace Education for Political Efficacy”, *Critical Peace Education: Difficult Dialogues*, Springer, pp.1-28. .

Betty A. Reardon, Dale T. Snauwaert [2015], *Betty Reardon: A pioneer in education for peace and human right*, Springer.

Franz Giuseppe [2016], ‘The Overcoming of Violence: Paulo Freire on the Use of Violence for Social Transformation’, *KRITIKE*, Vol.10, No.2, pp. 68-83.

Gert Danielsen [2005], *Meeting human needs, preventing violence: Applying human needs theory to the conflict in Sri Lanka*, Universidad del Salvador Buenos Aires, USAL.

Kevin Kester [2008], “Peace Education: Experience and Storytelling as Living Education”, *Peace & Conflict Review* Volume 2, Issue 2, pp.1-14.

Kevin Kester [2010], “Education for peace: content, form and structure——mobilizing youth for civic engagement”, *Peace & Conflict Review*, Volume 4, Issue 2, pp. 58-67.

Lesley Bartlett [2008], Paulo Freire and Peace Education, *Encyclopedia of Peace Education*, New York: Teachers College, Columbia University.

Marshall Rosenberg [2004], *The heart of social change: How You Can Make a Difference In Your World*, Puddle Dancer Press.

Marshall Rosenberg [2005], *Speak Peace in a World of Conflict: What You Say Next Will Change Your World*, Puddle Dancer Press.

Trish Dickinson [1998], Non-violent communication, compassionate communication, *Medicine, Conflict and Survival*, vol.14, pp. 56-62.

UNESCO [1988], “SPEECH BY PROFESSOR PAULO FREIRE Laureate of the Unesco Prize 1986 for Peace Education”, *UNESCO PRIZE 1986 and 1987 FOR PEACE EDUCATION*, pp. 23-28.

秋林こずえ [2008]、「ベティ・リアドン客員教授公開講演会—平和教育の現状と課題」『立命館平和研究』9巻、43-48頁。

ウォルター・ウィンク [2006]、『イエスと非暴力—第三の道』（志村真訳）新教出版。

片野淳彦 [2014]、「キリスト教における平和の思想と課題」『PRIME』37巻、49-59頁。

里見実 [2010]、『パウロ・フレイレ「被抑圧者の教育学」を読む』太郎次郎社エディタス。

- 竹内久顕 [2011]、『平和教育を問い直す』法律文化社。
- 竹内久顕 [2015]、「平和教育と開発教育の協同の可能性」『開発教育』62号、4-11頁。
- 西尾理 [2011]、『学校における平和教育の思想と実践』学術叢書。
- 原安利・森川直 [2008]、「パウロ・フレイレの教育論における「意識化」概念に関する哲学的探究——『自由のための文化行動』を中心に——」『研究集録』第139巻、25-34頁。
- パウロ・フレイレ [1984]、『自由のための文化行動』（里見実他訳）亜紀書房。
- パウロ・フレイレ [1985]、『被抑圧者の教育学』（小沢有作他訳）亜紀書房。
- フランツ・ファノン [1996]、『地に呪われたる者』（鈴木道彦・浦野衣子訳）みすず書房。
- ベティ・リアドン、アリシア・カベスード [2005]、『戦争をなくすための平和教育——「暴力の文化」から「平和の文化」へ』（藤田秀雄、浅川和也監訳）明石書店。
- マーシャル・ローゼンバーグ [2012]、『NVC——人と人との関係に命を吹き込む法——』（安納 献他監訳）日本経済新聞出版社。
- 松尾雅嗣 [2004]、「安全保障と平和」『人間の安全保障の再検討』平和科学研究センター。
- 松岡靖 [1997]、「フレイレ教育学における「被抑圧者の二重性」と命名の分析」『名古屋大学教育學部紀要 教育学科』43号(2)、79-89頁。
- 村上登司文 [2006]、「平和教育——平和を創る人を育てる——」『いま平和とはなにか』（藤原修・岡本三夫編）法律文化社、278-304頁。
- 村上登司文 [2009]、『戦後日本の平和教育の社会学的研究』学術出版会。
- 村上登司文 [2011]、「欧米の平和教育」『平和教育を問い直す』（竹内久顕編著）法律文化社、207-216頁。
- モアシル・ガドッチ [1993]、『パウロ・フレイレを読む』（里見実・野元弘幸訳）亜紀書房。

