

日本人の対外国観と国際理解

国際理解教育の理念の歴史的検討を中心に

佐々木 文

広島大学大学院国際協力研究科 博士課程後期

〒739-8529 広島県東広島市鏡山1-5-1

1 はじめに

人類に甚大なる被害をもたらした2度にわたる世界大戦の経験から、ユネスコが、真の世界平和を希求し、そのために教育、特に、国際理解教育を重視してきたことは、周知のことであろう。日本でも、第二次世界大戦への深い反省にたって、戦後直後から国際理解教育に積極的に取り組まれてきた。

しかしながら、日本の国際理解教育には、研究、実践ともに、その必要性の認識の高まりに反して、多くの課題が山積していることを、残念ながら指摘せざるを得ない状況にある。

そもそも、国際理解とは、相互理解に至り、他者と深い人間関係を築くための、一時的な自己懐疑・自己否定を含む自己言及的（Self-referential）な心性・態度の形成を必要としており、さらにこの自己言及をするためには、他者の立場を介することが不可欠となる。この点に関して、井上星児はピアジェの言葉を引用しつつ、「（ピアジェの言う）国際情勢や国際的制度についての新しい知識を子どもに提供することと並んで、個人と集団が陥りがちな、知的・感情的自己中心主義からの脱却」のために、「今日の国際理解教育論が他者理解と自己言及とを両輪として展開される必要があることを述べている²。この問題は、国際理解教育にとって、国際的知識の習得のみならず、人間的成長の観点が不可欠なることを示している。国際理解教育が、単なる社会科学習ではないことに鑑みれば、むしろ人間的成長の観

点こそが重要な視点であると考えることができよう。

しかし、その一方で今日の国際理解教育は、井上の言う自己言及の精神を欠いた、またはそこまで至らない自己理解の意味をとらえてきたのではなからうか。現在の国際理解教育は、他国、他文化に関しての可能な限り偏りのない情報や知見を集めることによって、さらに、トランスナショナルな、また、グローバルな事象の概説的知識の提示によって、それらの理解を促すことに焦点が当てられる傾向にある。もちろん、先駆的な実践を確認する事もできるが、全体的な動向として、未だにその傾向は色濃く残っていると言える。そのために、近年、ユネスコによって示された国際理解教育で目指されるべき学習の4本柱のうち、第1の〈知ることを学ぶ〉段階にとどまり、〈為すことを学ぶ〉、〈人間として生きることを学ぶ〉、そして、最重要とされる〈ともに生きることを学ぶ〉段階へ発展することはなかったのではなからうか。加えて、学習者が、常に、自己と他集団、国家と国家という枠での認識や意識形成にとどまることに結実するのが否めないことは、今後の国際理解教育の進展にとって、最大の問題であるといえよう。その原因は、様々に考えることができれば、その一つに、従来の国際理解教育において、はじめに「国際」という言葉ありきでの実践がなされ、国際社会自体について、また、国際社会の基盤ともなる国家〈主権国家や国民国家〉についての検討までいたらなかったこと、そして、人間的成長の本質についての厳密な検討がなされ

なかったことがあげられよう。つまり、国際理解教育においては、国家と国家の関係は必然的であり、そのため、国家そのものの検討は不必要とされ、国際的な知識の理解に偏重していたことに、その原因の一端を見出すことができると考える。

現代世界の動向に視点を転じれば、たしかに、国家が存在し、その枠組みが解消されるには時間を要するであろう。しかし、核や地球環境破壊といった人類の「負の遺産」への危機意識の共有に始まり、ヒト・モノ・カネの国際的移動、さらには、技術や学問の進歩、平和や人権思想の拡大といった積極的な要因を含め、現代が地球時代であるという時代認識が高まっている。そこでは、民族や宗教に関わる問題をはじめ、平和や人権、環境の問題、さらには、共生や相互理解のあり方など、その問題認識や解決のために、国際社会が、単に国家の集合体であるという認識では捉えることのできない事柄が様々に露呈している。とすれば、国際理解教育において、国際社会は主権国家によって形成されているという前提にたち、国家の枠を越える論理の追求に重点がおかれる傾向も、見直さなければならぬといえよう。つまり、一方では国民国家の枠組みが必要とされ、他方では国民国家の枠組みを超えた論理が展開する現代社会において、国際理解教育が前提とする〈ナショナルなもの〉や〈インターナショナルなもの〉、さらにはナショナリズムやインターナショナリズムについての再検討が求められよう。しかし、それらの解明には、多様な検討が必要となり、そのすべてを本稿で明らかにすることはできない。

そこで、本稿では、その第一として、日本の国際理解教育において、国際社会とはどのように考えられ、国民国家とはどのように位置づけられているのか、さらに、そのための学習のあり方はどのように規定されてきたのかを考察することを目的とする。具体的には、これまでの国際理解教育研究においてとらえられてきた対外国観、世界観は、国家・国家利益(ナショナル・インタレスト)、ナショナリズムなどの問題への本格的な取り組みを捨象した、あるいは回避した「国際」認識を基礎とするものであった、という視点に立ち、その意義と限界を明らかにする。その上で、国際理解

教育においてどのように国際社会とナショナリズムのつながりをとらえ、その中で国際理解に向けてどのような学習のアプローチの可能性があるのかを検討する。

なお、ナショナルやネイション、ナショナリズムについては、その使われ方如何により様々な意味が与えられている。本稿で用いる意味としては、ナショナルについては国家(的)を、ネイションについては国民を指す。また、ナショナルなものについては国家の枠組みを前提として、その内にある文化的なもの、あるいは、文化を基盤として過去から脈々と流れくる精神などといった文化的要素の強いものを指し、その主体は、その国の国籍を有するか否かによらず、一国内に生活基盤をおくすべての人々とする。それに対してナショナリズムについては、政治的な意味を強く持たせ、国民、あるいは国家の価値をどこにおくか、どのように導き出すか、そして、どのようにその価値を尊重することが可能となるのか、という問いを含めた視点で用いる。したがって、その主体は国民とする。

2 日本の国際理解教育にみる対外国観

(1) ユネスコ国際教育の初期国際理解教育と現代国際理解教育の比較

日本における国際理解教育の導入期においては、ユネスコの影響を非常に大きく受けていた。そして、「戦争は人の心の中に芽生えるものであるから、人の心の中に平和の砦を築かなければならない」というユネスコ憲章の前文を中軸とした、世界人類の平和的共存を国際理解教育の最重要課題として取り組まれてきたことはいうまでもない。さらに、現在もなお、この前文にこめられた世界人類の平和的共存は、国際理解教育の最重要課題とされている。

初期のユネスコ国際教育に目を向けると、各国家・民族などの文化価値の多様性を理解し、尊重し合うことを非常に重要視してきたことがわかる。たとえば、ユネスコ初代事務局長であるジュリアン・ハックスリーは、1947年に次のような報告をしている。

「人間の多様性を保つことは非常に重要なこと

である。いづれにせよ、人間の多様性を減じようとする一切の企ては、科学的に見て正しくないし、長い行程をもつ人間の進歩に反することである」。

また、この点に関して、丸山真男は、1949年に開催されたユネスコ平和問題討議会の中で、次のように述べている。

「本来、真のインターナショナリズムというのは、各民族の文化的個性を尊重することによってのみ可能だと考える。民族文化の個性を互いに尊重していくと言うことが、むしろ本当のインターナショナルな精神じゃないかと思えます」。

両者の見解より、国家、民族、あるいは、さらにミクロな集団の文化や人間そのものの多様性を理解し、相互にそれぞれの価値を尊重すること、つまり、相互のナショナルな価値を尊重することが、平和な国際社会を形成する基盤を為すと考えられる。一方のナショナルが他方のナショナルを滅することは、平和な国際社会形成を妨げるばかりか、将来的にみて人類の滅亡をも意味するのであり、いずれもしてはならないこと、そして、すべてのナショナルなものは、自他のナショナルの間に優劣を決定づけることはできないのであり、それぞれに個別の価値を見いだすことが必要とされた。これは一例にすぎないが、このように、初期のユネスコ国際教育では、平和な国際社会の形成と各国家・民族相互のナショナルな価値の尊重が非常に明確に直結した形で示されていた。

1947年、ハックスリーの報告の後、ユネスコ第2回総会において「国際理解に影響を及ぼすもるもの緊張」の研究の実施を決議した。研究の目的は、国家的侵略を生み出す原因を究明し、それらに基づいて、国際理解の態度を形勢し、発展させるための方法を見いだすことであった。そして、この問題について、8名の社会学者が解明にあたった（以下、1947報告とする）。その討議の結果、12の項目にわたる国際理解に必要な条件が示された。その中にある、教育についての言及を取り上げてみよう。なお、1947報告を受けて、日本でも社会学者、教育学者らによる平和問題討議会がおこなわれ、その中で丸山が上述したような言及をしている。

「教育は、そのあらゆる面において、国家主義的自己正義感と戦わなければならない、さらにまた、

自他いづれもの社会生活の諸形式に対して、常に批判的な、自己抑制に満ちた評価を作り上げるように努めなければならない」。

先に示したハックスリーや丸山の言及に見られる人間の多様性、集団の価値の尊重とは、単に自集団、及び他集団の相互の尊重を意味するのではなく、1947報告にあげられているように自己批判・抑制をとらなければならない、ということまでも含まれている。第二次大戦直後という時代にあつて、その時代であるからこそ、このような自己批判の思想が生まれたのであろうが、その後のユネスコ国際教育においては、ここまでの自己・他者間の理解についての言及は見られない。ユネスコ国際教育では、東西冷戦、南北格差といった諸問題の解決を目指して、「国際理解」、「国際平和」、「国際協力」に重点がおかれるようになった。例えば、1974年には、ユネスコ国際教育の集大成として有名な「国際理解、国際協力及び国際平和のための教育並びに人権及び基本的自由についての教育（以下、1974年勧告とする）」勧告が採択され、その後もこの勧告をめくつての議論を交えた勧告が採択された。1994年には、「第44回国際教育会議宣言」が採択されたが、この宣言は、1974年国際教育勧告採択20周年にあたる1994年に、東西冷戦終結後の新しい国際情勢において、1974年勧告が現状に適應してるか、また、修正されるべき箇所はないかについて検討の上、1974年勧告を改訂する形で採択されたものである。そして、1974年勧告採択までは、「国際理解、国際協力」がユネスコの国際教育の中心をなしてきたが、1974年勧告以降、人権、基本的自由の尊重・保障、世界平和などが、その基本理念の最重要の事柄として掲げられるようになった。その理念が基盤となり、1990年代の、世界の大きな変動とともに、特に「平和、人権、民主主義のための教育」という平和・人権・民主主義の三本柱が基本理念として重視されるようになってきたのである。このように、現代では、「平和・人権・民主主義」に重点が置かれ、一人ひとりの人間が平和に生活し、そして人権を尊重される民主主義に基づく社会を目指しており、国際云々よりも、むしろ、人間そのものへと重点が移されている。しかし、その内実においては、第二次大戦直後に見られたような、

抜本的な言及を見ることはできない。

(2) 学習の四本柱

抜本的な言及は見られないのであるが、学習そのものについての具体的な方策が検討されている。1993年、「21世紀のための教育に関する国際諮問委員会（以下、「国際委員会」とする）」が開かれ、「拡大する人類社会の国際化における協力と連帯を促進するための教育の役割」をテーマに会議が進められた。そして、人道的、文化的及び国際的な教育の重要性を強調した枠組みを設置し、そのなかで、異文化への寛容、尊重及び理解など、世界社会に通用する価値に焦点を当てた文化及び教育の展開、複合社会に責任ある参加をするための個人およびグループに対する基本的な生活技能の習得を含めた教育と市民との関係が挙げられた。この国際委員会が進められるなかで、委員長ジャック・ドローールは、国際的なレベルにおける「学習社会」の実現化の基軸となる「学習の四本柱」についての報告をおこなった（以下、ドローール報告とする）。そして、国際委員会では、学習の四本柱についての具体的な意見交換が為された。

ドローール報告においては、「共に生きること」の学習、「知ること」の学習、「為すこと」の学習、「人間として生きること」の学習の4点が、学習の基軸となるべきであると提言された。学習の四本柱の中で、最も重視されているのが、「共に生きる」ことの学習であり、それは、「他者とその歴史、伝統、価値観などに対する共通の分析に支えられて、人々が協力したり不可避な摩擦を知性と平和的な手段で解決できるような新たな精神を創造する」ことであるとされた⁷。これまでも共に生きることの学習は最重要課題とされてきたが、ドローール報告ほどに明確に示されることはなかった。上述した、初期のユネスコ国際教育のころにハックスリーや丸山が指摘している、文化及び人間の多様性とその価値の尊重とは、暗に多文化、そしてすべての人間の「共生」を意味しているのであろうが、それから50年が経過した1997年のドローール報告によって、その重要性が具体的に、かつ明確に提示されたといえよう。

他の3つの柱は、「共に生きること」の学習を

支えるものである。理解の手段を獲得するための「知ること」の学習、自らのおかれた環境の中で創造的に行動するための「為すこと」の学習、そして、上述の三つの柱から必然的に導き出される過程としての「人間として生きること」の学習である。これらの中でも、「人間として生きること」の学習は、特に重要とされている⁸。

これらのドローール報告の学習の四本柱を受けて、国際委員会では、これまでの学校教育では、伝統的に主として「知ること」の学習と「為すこと」の学習を重視しており、他の二つの柱は、せいぜい二者からの当然の帰結にすぎないものであったと指摘している。さらに、教育を知識と実践の両面において、人間の一生を通じた全体的な経験としてとらえるためには、あらゆる学習活動の中で、四本柱のそれぞれに同等の配慮が払われるべきであること、そして、教育を特定の目的の達成手段としてとらえるだけではなく、全き人間への発展過程と考えるべきなのであり、「人間として生きること」の学習が非常に重要であることを、提言している⁹。なお、「人間として生きること」の学習については、1972年に出されたエドガー・フォール報告にもその重要性が指摘されており、ドローール報告はそれを継承するものであった。

これら学習の四本柱のなかでも、特に「人間として生きること」の学習に再度その重要性が見いだされ、「共に生きること」、「知ること」、「為すこと」の学習の中軸を為す必要性が指摘されるようになった点から、人間そのものの全面的な成長に焦点が当てられていることが明らかになる。そして、人間そのものの成長こそが、国家の発展と健全なナショナリズムの育成、そして、国際社会における全人類の平和的共存の実現にかかわる重要な意味をもっていることを意味している。

(3) 日本の国際理解教育研究

ユネスコ国際教育の展開は、日本の国際理解教育の導入の際に大きく影響をあたえた。日本の国際理解教育研究において、ユネスコ国際教育の展開は、国際理解教育の展開をみるにあたっての不可欠な要素となっており、導入期から現在まで、研究の柱の一本として、ユネスコ国際教育がすえ

られてきた。

導入期から現在に至るまでの国際理解教育研究について、永井滋郎は次のように時期区分をしている。永井の時期区分に従い日本の国際理解教育の展開を概観してみよう。

第一期は1947年から1953年までのカリキュラム模索期、第二期は1953年から1960年までの教育実験期、第三期は1960年から1985年までの研究・実践の多様化期、そして、第四期は1985年から現在までの理論的体系化期である¹⁰。この時期区分と合わせて、日本の国際理解教育研究を概観すると、ユネスコ国際教育と日本の国際理解教育とのかかわりが明らかになる。1960年までの国際理解教育は、ユネスコからの影響が最も大きい時期であり、特に第一期のカリキュラム模索期には、ユネスコ国際教育は非常に高く評価されていた。日本国憲法の前文、及び教育基本法の前文に掲げられている、自国、他国の対等関係の構築と全世界の国民が平和のうちに生存する権利を有することの確認、そして、普遍的にして個性豊かな文化の創造といった内容については、その成立過程において、GHQからの要請などの様々ないきさつがあるが、第二次大戦を敗戦に終わった当時の日本国民にとって、非常に崇高な目的であったようである。そのような時代に、ユネスコ国際教育は、憲法前文などにある世界平和の実現に向けての一筋の光を差し込んだことはうかがえるであろうし、当時の教育学研究者のみならず、政治学・法学の分野からも、ユネスコ国際教育に関する様々な議論が展開されていたことから、日本において、ユネスコが非常に高い評価を受けていたことが明らかになる。カリキュラム模索期とは、言うなれば、ユネスコ国際教育の導入に際しての、カリキュラムを模索していた時期である。また、特に、世界平和の実現が目指されていたこの時期は、日本の国際理解教育において、アジア諸国との相互理解と、アジア諸国と日本との関係を理解することの必要が指摘され、明確に言及されているわけではないが、アジアの中の日本、アジア人としての日本人、という観点からの理論がみられるのも、第一期の特徴である¹¹。また、第一期は、ナショナリズムに関して、第二次大戦時における「負のナショナリズム」に抗するための「健全なナショ

リズム」の育成が求められた時期でもある。

第二期の教育実験期には、国際理解教育の数多くの実践が発表されたのであるが、そのきっかけとなったのはユネスコ協同学校計画であり、協同学校実践研究校として選ばれた各学校において、積極的に実践面における国際理解教育研究が取り組まれた。その教材開発の中軸としてもまた、アジア諸国の文化理解がとりあげられていることがわかる¹²。

しかしながら、第三期は、日本は高度経済成長期にあり、このころから、ユネスコ国際教育からの影響は薄らいでくる。1966年に文部省より「期待される人間像」が発表され、世界に対して十分に目を見開き、複雑な情勢に対処することのできる日本人の育成、日本人としての自己再確認と自覚の育成が教育に求められた。しかし、「期待される人間像」では、その基盤には経済成長のための教育という視点が隠されており、これを機に、第三期初期の国際理解教育は、経済成長と重ねられながら、「国際社会に生きる日本人の育成」がスローガンのように目指されるようになる。その最も顕著なものが、1984年に出された臨時教育審議会答申である。そこでは「教育の国際化」と「世界の中の日本人」という言葉が用いられていることから明らかなように、「国際性」への重視よりも、「国民性」が重視されていた。臨教審の1984年答申と同時期に進められた学習指導要領の改訂でもまた、「世界の中の日本人」という言葉が用いられ、「国際社会にいきる日本人の育成」という言葉が象徴する思想に対して、国際理解教育や教育学関係の研究者の批判がよせられた。

このように国際理解教育が教育行政機関により国家主義的に偏向し始めたことに反して、これら答申に秘められたナショナリズムに対する嫌悪感から、ナショナリズムについての検討をタブー視する傾向が一層強く見られるようになった。一方では、自国中心主義的な国家主義へのベクトル、他方では、ナショナリズムの検討を捨象するベクトルが作用し、さらに、はじめに国際という言葉ありきの研究が先行するベクトルが働き、それにより、第一期において重要視されてきた国家と国際社会のつながりと多様性の尊重、そしてナショナリズムとインターナショナリズムの形成の論理

についての深い検討がほとんど為されなくなったといえよう。

また、第三期から第四期にかけて、おそらくは上述したような国家主義的傾向に反しての動きと見なすことができるであろうが、戦争責任問題についての議論を中心として、東アジア諸国との相互理解を重要視する見解が多く見られるようになる。しかし、その一方で、第一期及び第二期国際理解教育では取り上げられていた東アジア以外のアジア諸国との関係や相互理解についての検討が減少した。

さらに、第三期後半は、日本における高度経済成長にともなって「ヒト・モノ・カネ」の国家間での移動が激しくなり、国内における在日外国人、外国人労働者、また、在外日本人の子女に関して、国内における「国際化」の問題が表面化した。その一方で、国際的な経済開発にともなう地球規模での開発・環境問題が表面化し、グローバルな視点からの問題解決が必要とされるようになった。この二点からあきらかなように第三期から第四期にかけては、第二期に多く見られた旧植民地の独立をきっかけとした世界規模での経済開発にともなった諸問題が、世界的に一挙に顕在化した時期である。このような世界の動向に影響を受けて、日本の国際理解教育は、特に第三期後半から研究・実践の多様化期にはいる。開発教育、環境教育、異文化理解教育、グローバル教育、帰国子女教育など、国際理解教育が対象とする分野の多様化が見られた。その多様化により、国際理解教育の理論が確乎たるものとなるように検討されることはなく、どの「教育」にも非常に類似した目的が掲げられ、学習内容の違いが簡単に提示されたにとどまった。このような国際理解教育関係分野の多様化は、国際理解教育の理論の曖昧さを露呈したといえよう。なかでも、国際理解教育は、多様化をみだすすべての分野を含む国際理解教育の包括的要素を見いだそうとする動きと、多様化により分化したそれぞれの教育が、国際理解教育との違いを明確にしようとする動きが見られ、後者においては、他とは異なる要素の検討が必要とされた¹³。第三期には、現在の国際理解教育に見られる諸問題の根源が山積しているといえよう。ゆえに、第四期にはいり、国際理解教育の理論体系の

構築が必要とされるようになったのである。その中軸の一つに、国際理解教育の名称に掲げられている「国際」をどのようにとらえ、国家と国際社会のつながりを検討する動きが見られるようになった。とくに、第四期には、冷戦構造が崩壊し、国際社会の構図が、第三期までのものと大きく変わったため、国際理解教育における国際社会のとらえ直しを図ることが必要とされた。そして、国家の枠組みよりも、個人の人格の発達・尊厳、及び自己・他者関係における相互理解が重要視されるようになった。また、第四期に入り、特に東アジアの人々との相互理解が一層強く求められるようになった。その一方で、それまで教育におけるナショナリズムのタブー視によって水面下に押し込められていた負のナショナリズムが噴出したかのように、自由主義史観が出現し、さらに自由主義史観論者に対して、特に教育に携わるものとの間で根強い支持が高まっている。日本人が、彼らのいう「健全なナショナリズム」へと偏向することを防ぐためにも、戦争責任問題をめぐる東アジア諸国関係を中心とした問題解決の糸口を探ることの必要と、真の意味での健全なナショナリズムとは何か、を考察する必要を強く求めていく必要がある。健全なナショナリズムについては、その具体的な意味は示されることはなかったが、勝田守一¹⁴や永井滋郎¹⁵がすでにその必要性を述べている。両氏の見解には、国際理解教育によって、国民国家の枠組みを捨象した国際社会を構築したり、安直にコスモポリタンを育成することを目指すのではなく、まずは国際理解教育を通しての健全なナショナリズムの育成がともなって、初めて平和な国際社会を築くことにつながるということが述べられているのである。

(4) 学習内容に見る外国観

国際理解教育の教材としてにおいて取り上げられている「外国」についての現状を見ると、アジアについてはすでに述べたとおりであるが、第一期から第四期を通して、アメリカ合衆国との関係を扱うものが圧倒的に多い。最近では、英語学習を国際理解教育に位置づける実践が増加しており、その中で、アメリカ合衆国をとりあげることが多くなっている。また、南米と日本との歴史的

な深い関係から、南米諸国を取り上げるものも見られる。ヨーロッパについては、比較的少なく、特に北欧、東欧について取り上げるものはほとんどない。最近注目されているのは、アフリカを取り上げた教材であり、そこでは、従来のような文化理解の観点のみならず、国際協力という新しい観点が重視されるようになった。

さて、国際協力について学習者の理解を求めることの重要性は、すでに第二次世界大戦直後にユネスコが始動したときからみられた。当初の国際理解教育における国際協力は、世界戦争を体験し、原爆の開発とその威力をみた世界の人々が、その悲惨さと恐怖、さらには次の世界戦争により地球は滅びるであろうことを確信し、世界平和の実現のためには、各国が協力し合わねばならないという一点にその意義が見いだされていた。このような意味をもっていた国際協力が、旧宗主国であった先進諸国の経済成長とそれにともなう旧植民地であった途上国との格差の拡大から、先進国側から途上国への援助という意味を強めたのは、1960年代である。つまり、いわゆる南北問題、さらには南南問題という各国間の格差によって生じる問題の解決に焦点があてられたのである。1974年勧告が成立するまでの過程で、その名称において「国際理解」、「国際平和」、「国際協力」のどこに力点を置くかについての議論が繰り返されており、平和のための協力という意味よりも、国際平和と国際協力が区別されたところからも、国際協力の意味において途上国への援助という側面が強まったことがうかがえよう。この場合、もちろん日本は先進国側に位置づけられ、日本以外のアジア諸国のほとんどは、途上国であった。その意味では、日本と他のアジア諸国との間に再度壁を築き上げることとなった。また、1980年代ごろからは、援助という意味とともに、地球的規模での開発・環境の問題解決に向けての協力に焦点が当てられた。国際協力には、開発にともなって生じたグローバルな問題の地球的解決が、国籍や民族などのナショナルな区別にとられない「地球市民」として人々が協力することにより実現するよう求められるようになる。さらに国際協力の意味は、1990年代にはいと、より複雑になっていった。たとえば、ユネスコが初期の国際教育において、

文化と人間の多様性の理解を求めてきたにもかかわらず、民族浄化に代表されるような人権侵害が生じた。それに対して、国際的な武力介入がいつも簡単におこなわれた問題、さらに、女子割礼にみるような、ある地域の文化の存続が、欧米諸国の価値観に基づく人権の尊重か、といった文化価値をめぐる問題が生じたように、どちらについても正否を決定づけることのできない問題状況の中での国際協力的解決がもとめられるようになった。

国際理解教育において、このような国際協力の問題、性差別をめぐる問題や宗教上の理由による食事の問題などを取り上げるときには、往々にして「われわれ(日本人)は、なにができるだろう」、「わたしたちの」と比べてみよう」といった発問がなされることがある。その際に、学習者が、それぞれの問題に潜む原因を深く追求し、同時に、自らの属する国に、あるいは自己に潜む偏見や差別意識を深く検討しない限り、自国・自己を中心とした価値観に基づいて物事をとらえるであろうし、さらには対比により、他国に対する優越感をはぐくむことに帰結することが考えられよう。ここでは、まず、依然として日本人に根強く残る、欧米に対する引け目とアジア・アフリカ・南米諸国に対する蔑視や優位性のような対外感情があることも必ず押さえなければならないであろう。特に、他国との援助関係についての学習は、他国自国間関係を、援助する側、される側といった論理にのみ落ち着くのではなく、両者が対等関係を築くことを目指す点を重視し、原点に立ち返っての平和のための協力とは何か、を再検討しなければ、前述のような対外感情をますます増幅させることにもなりうるのではなからうか。

(5) 従来の国際理解教育にみる外国観

以上の考察をもとに、国際理解教育における国際社会に生きる人間育成の論理について、筆者なりにまとめると、図 1 のようになる。

図に見るように、既存の国際理解教育は、先に示した、ドローール報告にあげられている四本柱を軸に考えると、「知ること」及び「為すこと」の学習が重視されていることがわからう。また、「共に生きること」の学習については、最重要課

題として取り上げられることが多く、「人間として生きること」の学習については、本格的に検討されることはほとんどなかったといえよう。

全体的に見て、「国際社会に生きる日本人の育成」が掲げられているものの、ナショナリズムに関する検討は省かれることがほとんどであり、国際理解教育においては、その意味も曖昧なインターナショナリズムを育成することに力が注がれている。

「知ること」の学習で取り上げられる内容は、ほとんどが他国と何らかの関係をもつもの、あるいは、対比によるものである。これらの知識により、思考力、選択力、発見力などの能力を身につけることが目指されるのであるが、「人間として生きること」の学習に関する内容が欠如している。そのため、例えば学習者に偏見がある限り、その偏見についての自覚を大前提としなければ、いずれの知識も偏見の固持を、さらには、負の効果を

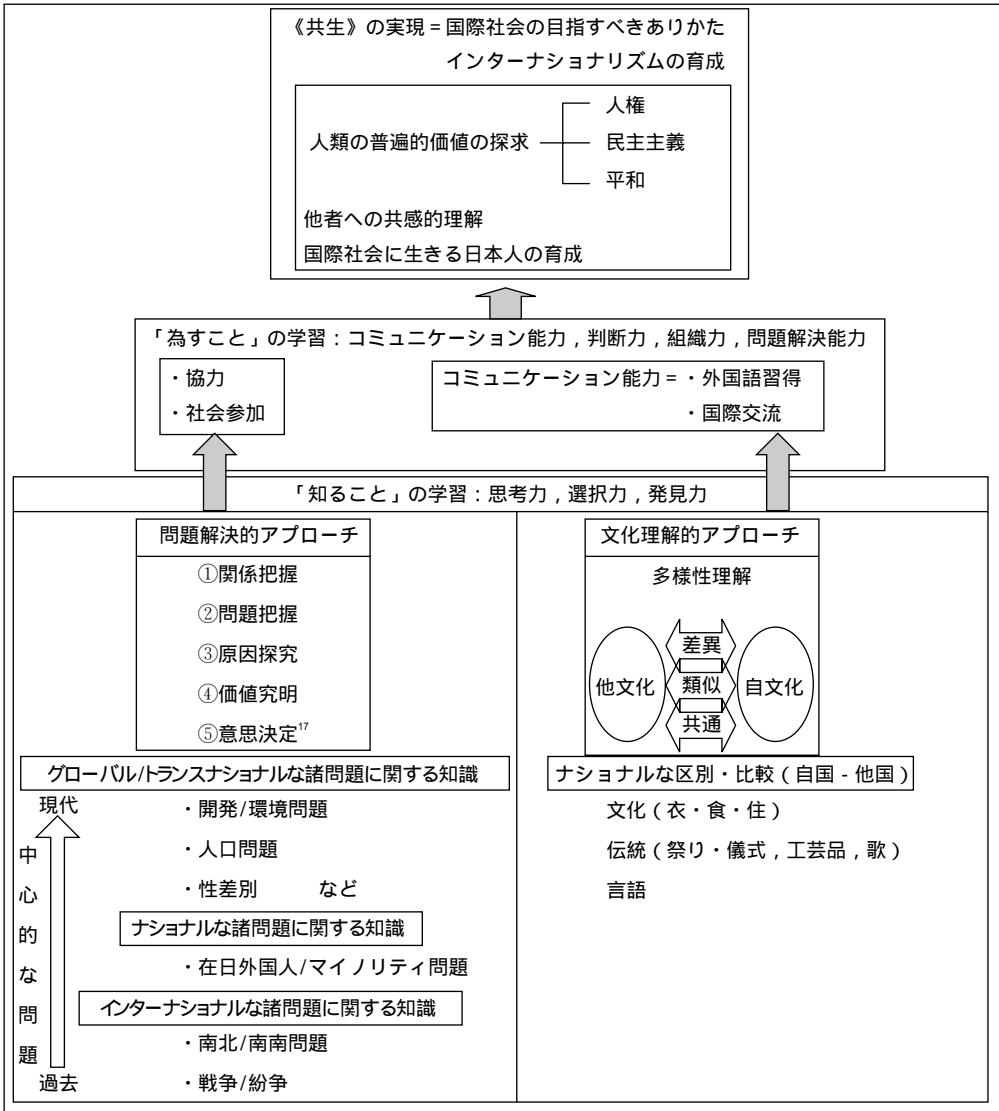


図1 国際理解教育の学習内容にみる国際社会に生きる人間育成の論理（筆者作成）

ももたらす偏見を生じさせる素地となりかねない。また、批判的検討に基づく自己・自国理解についての観点が欠けているため、学習者が自己や自集団にかかる諸問題や、他国と自己、あるいは自国とのかかわりを見いだすことが困難となっている。勝田は、国際理解教育において知識習得に偏重し、自国とのかかわりや健全なナショナリズムについての検討を捨象することについて、次のような問題を指摘している。

「国際理解の教育といえは、すぐに諸外国のことについて知識を持たせることだという考えになりがちだが、世界地理を学んだり、相互依存関係を学んだりすると言うことそれ自体も価値のあることにはちがいないが、現実生きる日本人としての人間の統合された部分として働く知識や理解にならなければ、それは、ほんとうの効果を期待しえまい」¹⁶

勝田は1951年にすでに上述のような指摘をしているのであるが、結局、これまでの日本の国際理解教育においては、他国理解とは他国についての知識習得に偏重するものであった。また、近年になってようやく日本に関する理解が重要視されるようになったが、その理解もまた、自国の伝統を知識として習得すること、そして、自国文化を理解し尊重することに重きが置かれ、先に示した自己批判や勝田の言う「日本人としての人間の統合された部分としてはたらく知識や理解」に関する言及には触れられていない。このような問題はまた、健全なナショナリズムのみならず、インターナショナリズムの育成も阻むものになろう。健全なナショナリズムに基づく自国理解のない国際理解はあり得ないのではなからうか。

(6) 国際理解教育とナショナリズム・ナショナルなもの

ナショナリズムに関しては、第二次大戦を中心とした時間軸の中で、自国中心主義的ナショナリズムが教育を通じて国民に育成されたこと、それが、他国民に膨大な被害を与え、その心に深い傷を刻み込んでしまったことへの反省から、多くの日本人が言及してきたことは認められよう。初期の国際理解教育においても、このことへの反省を常に訴えてきた研究者はいる。しかし、現代の国

際理解教育の現状に鑑みると、教材論が開発されつつある¹⁸一方で、本論において取り上げた、国民国家、特にナショナリズムについての検討の捨象という問題に関しては、上述したように、これまでとほとんど変わらない。このような国際理解教育の対外国観に関する限界、すなわち、偏った他国に関する知識習得を重んじ、ナショナリズムに関する問題や自国批判を欠如、捨象してきたという限界を克服する必要は大いにあるだろう。

このように考えると、国際理解教育において、国家と国際社会のつながりを再検討し、そこに生きる人々をどのように育成するのかを再検討する必要があるといえよう。国際理解教育において、国際社会における人類の平和的共存が最重要課題とされている限り、それに対応する人間をどのように育成するのかは、繰り返し検討されなければならない。人々は現存する国家に必ず所属している。その所属する国家において、国民は自国中心主義的なナショナリズムから脱却し、それに対する健全なナショナリズムを自己内に培って行かねばならない。また、他方では国際社会からその普遍性が認められ得るナショナルなものを継承していくことにより、国際社会へと開かれるのである。ゆえに、国際理解教育が国民国家と国際社会のつながりを検討することは非常に重要な課題である。さらに、これからの国際社会において国民国家の枠組みが徐々に崩れていくことが予想されたとしても、ナショナルなものは残っていくし、現代を生きる人間は引き継いでいく責任がある。そのため、現時点での国家と国際社会とのつながりについての考察が、未来の国際社会のあり方を問いつける鍵となるであろう。

3 国際理解教育におけるアプローチの可能性

(1) 国民国家と国際社会のつながり

そこで、次に、勝田守一、堀尾輝久の論究を援用しつつ¹⁹考察してみよう。

勝田は、1950年に開催された「歴史教科書を主とする教科書の改善/ブリュッセル・ユネスコ・セミナー」に参加しており、寺崎昌男は、勝田を、日本の初期の国際理解教育の代表的な研究者であ

ったと評している²⁰。上記のセミナーにおいて、勝田の参加したグループでは、次のようなナショナリズムと国際的理解の問題についての一文を採択したと述べている。

「われわれは、他の国民や民族を抑圧することによって成長する非妥協的で自己本位のナショナリズムを育成することは認めようとは思わないが、建設的な世界精神が健全なナショナルな感情のうちに、しっかりと根を下ろしていることを考慮するものである。それは、ナショナルな伝統の中で最も健全なものによっていのちを與えられる。なぜなら、思想が眞實で正しいならば、それは一つのネーションの特権たることを止めて、極めて単純に人類の普遍的になるからである」²¹。

また、堀尾輝久は、「私自身、普遍性というものを「歴史的・社会的に規定され同時に未来へと開かれた普遍性」とこれまで表現してきたのだが、それは別な言い方をすると、個別性と普遍性の関係という難問をどう解いていくのかということでもある。私たちは、「違いを超えて人間として共通のものがあるではないか。」という仕方、普遍ということを考えることがある。それは、一つの視点として重要だが、もう一つの視点として、「差異をこえてではなく、差異を貫く普遍。」という、差異と普遍の関連性のとらえ直しが必要ではないかと考えている²²と述べている。

このような両者の見解から、国際理解教育におけるナショナリズムとナショナルなものの二つのアプローチからの考察をするに当たっての重要なヒントが得られる。ナショナリズムについては後述することとし、ナショナルなものとインターナショナルとの関連性をとらえる重要な視点として次の二点をみいだすことができよう。

ナショナルなもの

一点目は、ナショナルなレベルにおける普遍的なものに支えられた、国際社会の成立である。例えば民主主義や平和、共生といった概念について、ナショナルなものを貫くこと、すなわちナショナルな中に生活する人々により、生活基盤の中で貫かれることを通して、国際社会における普遍性へと開かれるということである。もちろん、平和や民主主義に対するそれぞれの考え方やそれに向け

ての方法は異なるであろうが、個別に貫かれた平和や民主主義、共生といった概念とその実現へのプロセスが、国際社会において、包括的な平和や民主主義、共生を創造しようということである。例えば、勝田の平和に関する言及をみると、「国民の生活の平和と安定は、国民の間の相互の人権の尊重がなくては守りぬかれない。そして、私たち日本人が、個人の権利を守るという意味での平和な生活をもし自分で経験することができなかつたら、私たちは、世界の平和の現実的な意味をも理解することはできない²³と述べている。勝田の言及は、ナショナルなレベルでの平和の構築が世界の平和の実現につながることを示していよう。一国の民主主義や平和、共生の実現が積み重ねられることにより初めて、人類の平和的共存が実現した国際社会が成立するということである。逆に言えば、たとえ一国であっても民主主義や平和、共生が実現しない国が存在する限り、人類の平和的共存に基づいた国際社会は成立し得ないということである。

二点目は、ナショナルなものの蓄積による、国際文化の創造である。ナショナルなものの中には、世代を越えて継承していくべき普遍的価値のあるものが多くある。それらがナショナルの差異を超えても、その普遍的価値を他国民から見いだされることにより、多様性のある、そして、個別なものの普遍性が認められる国際文化を創造しようということである。それぞれが全く個別なもの、堀尾の言葉を援用するなら、特殊なもの²⁴でありながらも、それぞれに価値があり、その価値を人々が相互に認め合うことにより、多様性に富む国際文化が創造されうる。このような多様性が認められるところでは、人々の精神にも豊かさを与えるものとなる。それが、インターナショナリズムの一つといえるだろう。例えば、両者は次のように述べる。勝田は、「私たちは現実に一国の国民の中に正しい観念として息づきつつ成長してきた伝統的文化というものを見いだすことができる。そして、それが人類の普遍的なものであり得ることを信ずることができる。国際的理解を進めるということは、決して様な世界主義の中に国民を埋没させることを意味するわけではあるまい。たとい、世界国家が出現したとしても、なお

意味を失わない国民的価値としてのこるものについて、私たちはその多様の豊かさを希望しなければならぬ」とのべ²⁵、堀尾は、具体的な事例の一つとして大江文学の国際的普遍性をあげている²⁶。

以上から、国際理解教育において目指すべきナショナルなものとインターナショナルとの関係は、ナショナルなレベルにおける普遍的なものに支えられた国際社会の成立と、ナショナルなものの蓄積による国際文化の創造であろう。国際理解教育においては、これら二つの関係を軸に据えたカリキュラムを開発していくことが必要となる。また、これら二つの関係の実現が、人類の平和的共存という国際理解教育の最重要課題に向かうであろう。

ナショナリズム

ナショナリズムについては、非常に多くの研究が為されながらも、ナショナリズムそのものの思想性から、すべての研究にまたがる共通の見解ではなく、研究者それぞれのアプローチが見られる。そのため、本論においてナショナリズムを本格的に考察することは困難であるため、国際理解教育とナショナリズムという視点からの若干の考察をしたい。

国際理解教育とナショナリズムの関係について考察するために、丸山真男の次のような言及に注目したい。

「政治的なものの位置づけ。政治は経済、学問、芸術のような固有の「事柄」をもたない。その意味で政治に固有な領土はなく、むしろ、人間営為のあらゆる領域を横断している。その横断面と接触する限り、経済も学問も芸術も政治的性格を帯びる。政治的なものの位置づけには二つの危険が伴っている。一つは、政治が特殊の領土に閉じこもることである。そのとき政治は「政界」における権力の遊戯と化する。もう一つの危険は、政治があらゆる人間営為を横断する面にとどまらずに、上下に厚みをもって膨張することである。そのとき、まさに政治があらゆる領域に関係するがゆえに、経済も文化も政治に蚕食され、これに飲み込まれる。いわゆる全体主義化である」²⁷

丸山の言う「政治的なものの二つの危険」が、負のナショナリズムを生み出す要因となってい

る。すなわち、一部の領域の、一部の人間にのみ政治の行為が預けられ、国民のほとんどが無関心になっている状態においては、その無関心さがかえって負のナショナリズムを培うのであり、一方、政治があらゆる領域に関係してしまった状態もまた、負のナショナリズムを培う。第二次大戦時に日本において科学と国家利益あるいは教育と国家利益とが手を結んでしまった状態は最たる例であろう。そして、両者とも、先にも少し触れたが、教育の担うところが非常に大きく、教育を通じてこれらの負のナショナリズムは国民に培われていく。その中で、特に国際理解教育に着目すると、次の二つの問題を抱えていると考える。

第一は、行政機関により「国際社会に生きる日本人の育成」というスローガンのもとに推進されてきた。そこに込められている意味の曖昧さの検証にとどまることなく、学校教育を中心として積極的に推進されたために、国際理解教育は上滑りに進められ、スローガンに隠された自国中心主義的な傾向をもった「国際理解教育」をおこなってきたともいえよう。

第二は、スローガンに隠されたナショナリズムに対して非難し、さらにはナショナリズムへの過剰ともいえるアレルギーに似た対応から、ナショナリズムを捨象してしまった。それは、私たちのアイデンティティとは、イデオロギーとは何かといった検討の捨象をも意味する。ナショナリズムに対する過剰な嫌悪と捨象が、かえって、第二次大戦時を彷彿させる負のナショナリズムをもちろ、彼らは自らの考えを「健全なナショナリズム」と称しているのであるが、再燃させるに至った原因となったのではなからうか。

第二次大戦時の経験は、日本人である私たちにとって、汚辱の歴史でも、忘却すべき歴史でもない。この経験は、常に批判の基軸として、現代から将来に向けて、あの時代に帰ってはならないという座標として刻み込んでいかねばならないのであり、常に反省することにより保ち続けるべきものである。この意味において、ナショナリズムという言葉のもつイメージが、あまりにも政治色の濃いものであるが故にマイナスイメージがつけられるが、その一方で負の方向へと導かれるナショナリズムを、その方向性を妨げ、正の方向へと

導き直す軌道を敷くのもまた、ナショナリズム、それも、健全なナショナリズムなのではなからうか。健全なナショナリズムとは、過去から現代、現代から過去という時間軸の往還を軸とするベクトルをもつ自国批判・反省と、他国と自国という平面軸の往還を軸とした、他から認められ得る誇るべきものの保持という二つの思想に支えられるものであろう。

また、国際理解教育においては、往々にしてナショナリズム、あるいはナショナル・インタレストについては、インターナショナリズム、グローバリズムと相対、あるいは対立する概念として位置づけられる。しかし、先に勝田、永井の指摘を示したように、ナショナリズムの延長線上にインターナショナリズム、グローバリズムがあるのであり、それは、自国と他国とを往還しながらインターナショナリズムの形成へと伸びていくものである。もちろん、ナショナリズムといっても、偏

狭な負のナショナリズムは、逆に自国中心主義的な閉ざされる方向へ向かうベクトルをもっている。故に、ナショナリズムを考察するとき、果たしてそれが偏狭なのか、健全なのかを常に検証するべきであり、その検証する主体こそが、勝田の言う、その問題をもつ 私たち なのである。しかし、その検証に先立っては、必ず他国を介する必要がある。ナショナリズムについて、批判的検討をした上で、さらに他から認められ得る誇りをもつことこそが健全なナショナリズムであり、この健全なナショナリズムをもって曲折したナショナリズムを克服しない限り、学習者の思想をインターナショナリズム、グローバリズムへと開き、価値を転換することはできないであろう。

(2) 国際理解教育の学習体系

それでは、上述の考察をもとに、国際理解教育の学習体系はどのように定義されるであろうか。

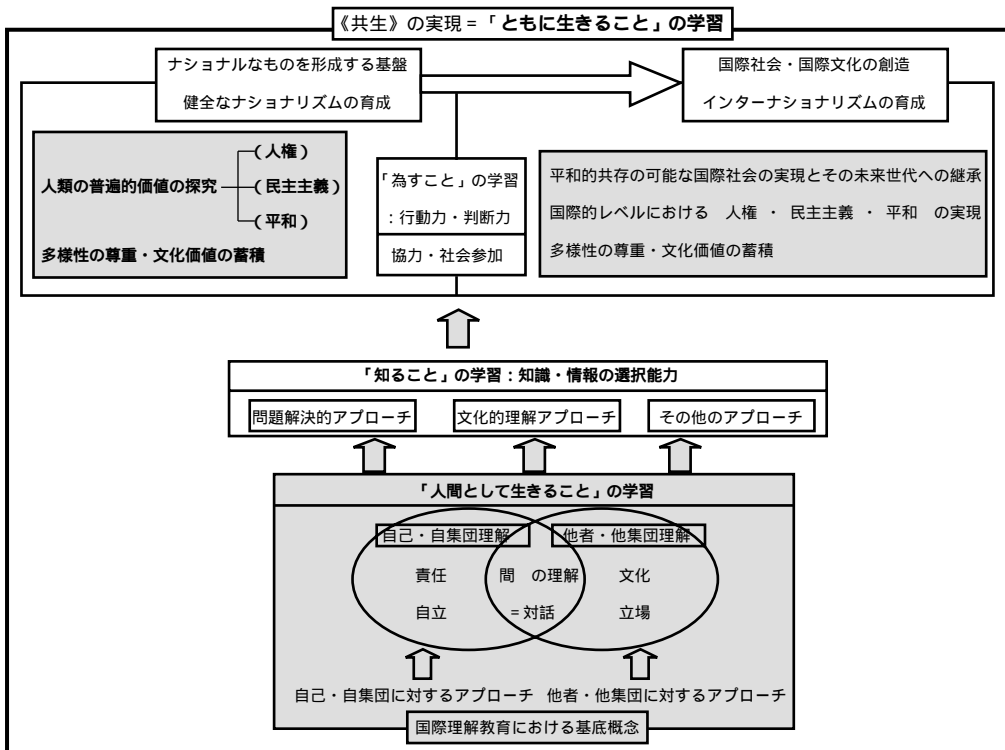


図2 国際理解教育の学習体系図 (筆者作成)

図 2 にまとめてみた。

ここでも、学習の四本柱を基軸としている。「知ること」の学習では、理解の手段として、これまでの国際理解教育においてその基底概念ととらえられてきた問題解決的アプローチと文化理解的アプローチ、その他のアプローチを中心に、知識・情報の選択能力を身につけることが最も重要となると考える。また、「為すこと」の学習では、国内・外における協力、社会参加のできる行動力及び判断力を身につけ、さらには国と国をつなぐ行動力を身につけることが重要となると考える。そのためには、「知ること」の学習も重要ではあるが、それ以上に、「人間として生きること」の学習、そして、人類の普遍的価値の探求、多様性の尊重・文化価値の蓄積が重要である。これらを筆者は国際理解教育における基底概念ととらえている。

「人間として生きること」の学習は、先のドロール報告にあるように、他の三つの柱から必然的に導き出される過程であり、それを筆者は自己・自集団に対するアプローチと他者・他集団に対するアプローチに分けて考察した。さらに、他者・他集団に対するアプローチについては、文化、

立場の二点について、他者の観点を通して理解することであり、この他者理解が欠けると、自己・自集団に対するアプローチをとることができなくなる。なぜなら、自己・自集団に対するアプローチには、責任、自立が必要であるのだが、これらはすべて他 自問理解にもとづくものである。ここでいう他 自問理解とは、他者に対する理解と、その上でおこなわれる自己に対する批判的・反省的検討を踏まえた理解を通して、両者の立場・関係をも理解するという、3つの理解を意味している。他者理解を欠いては、自己・自国中心に陥る危険性が非常に高くなる。そのために、他者を介することは欠かしてはならないのである。

他者理解を基盤として、自己・自集団理解に至るのであるが、自己・自集団に対するアプローチで、責任・自立の二点を取り上げているのは、次のような理由からである。

第一にある責任とは、自己の責任、そして自集団の責任を十分に理解し、かつ、それらを負うこ

とのできる人間の育成の必要性からである。自集団が過去におこなってきたこと、例えば独自の伝統や他集団から影響を受けた文化、他集団に対しておこなった功罪など過去に対して自己を開き、自集団のイデオロギーなどに対して批判的検討をした上で認識することである。ここで述べている責任には三つの意味がある。

一点目は、過去に生きた人物とのかかわりにおける責任である。この責任はさらに二つに分けられる。第一は、自己の国民性を、過去から引き継いできた文化・伝統から認識することであり、いわば連続した歴史の継承という責任である。第二は、自集団のもつ過去の経験や現時における自己の立場を、過去に生きた人物や他集団との関係性の中で認識することであり、こちらはある時代をとらえ、そこからの現代を生きる人間の生き様や立場の理解という責任である。したがって、自集団の先人と自己との間に共通の、あるいは普遍的責任もあれば、先人が負うべき責任と現代を生きる自己が負うべき責任と異なるものもある。この点を混同してしまわないよう、十分配慮した理解の過程を経ることが重要である。

二点目は、現代を生きる人間同士のかかわりにおける責任であり、他者や他集団とのかかわりにおいて、他者や他集団の立場から自己や自集団の立場についての理解という責任である。この点についても、上述と同様に、他者や他集団と共通の、あるいは普遍的責任もあれば、他者や他集団が負うべき責任と自己や自集団が負うべき責任とが異なるものもある。この点を混同しないよう、また、自己や自集団の論理で他者や他集団をとらえてはならないのである。それも他者とのかかわりにおける責任といえるであろう。

三点目は、未来に生きる人間や生物とのかかわりにおける責任である。特に三点目に関しては、一・二点目に述べた過去、現在に生きる人物、生物とのかかわりの中で、自己がどのような立場にあるのか、また、どのように責任を負うべきか、についての考察の過程を経ること無しに、考察を進めることはできない。これら三つの責任は、それぞれ別々にあるのではなく、過去・現在・未来へと流れる、歴史に組み込まれるものである。

第二に、自立した個人の育成である。人間は、

必ず多くの集団にまたがって所属している。これらの集団から自立した心性を培うことが、人間として生きる学習のうえでの最終的な目的となるであろう。もちろん、集団のイデオロギーなどを自立の基盤としているのであるが、自集団から自立するということは、自集団に対して常に批判的な考察を可能とするばかりでなく、他集団に対する公平な判断能力を身につけることにもつながる。

また、他 自問理解には、両者のつながりを理解することも必要となる。その際、対話が重要となる。ここでいう対話については、丸山が「自己内対話」という言葉を用いて次のように述べている。

「俺はコーヒーがすきだという主張と俺は紅茶が好きだという主張との間にはコーヒーと紅茶の優劣についてのディスカッションが成立する余地はない。論争がしばしば無意味で不毛なのは、論争者がただもっともらしいレトリックで自己の嗜好を相互にぶつけあっているからである。自己内対話は、自分のきらいなものを自分の精神の中に位置づけ、あたかもそれがすきであるかのような自分を想定し、その立場に立って自然的自我と対話することである。他在において認識するとはそういうことだ²⁸」

丸山のいう自己内対話からは、自己の外側に、自己をとらえる視点をおくことこそ、自己を認識する際に不可欠な視点であることも明らかになる。それは、直接の対話のみならず、自己内対話のような、ひとりの人間の心性の内部における、他者を介した対話の成立をも必要としている。このような対話を成立させることが、自己・自集団の理解と、他者・他集団の理解、そして、両者の間の理解という三つの理解を深化させるものとなる。

これらの「人間として生きること」の学習を通して、ナショナルなものを形成し、健全なナショナリズムを自己の内に確立するために必要な心性を培うことが可能となるのではなかろうか。

4 おわりに

健全なナショナリズムを形成しうる教材開発

についての試論

最後に、国際理解教育においてこの学習体系をもとに、学習者が国家について検討し、さらに、健全なナショナリズムを形成し、他から認められ得るナショナルなものを探求しうる教材を開発するための視点を試論的に考察してみよう。

教材観として取り上げたいのは、勝田のいう「私たちの問題は、私たち自身にしかわからないし、私たち自身の力でなければ解決できないということである²⁹」という見解と、堀尾のいう「われわれは誇りうべきものは何かということを丁寧に発掘しながらそれを現代の問題についで教材化する、そういう努力がこれからますます必要になってきている³⁰」という見解である。

両者の見解から考察すると、教材開発の視点として重要なのは、私たちの問題、すなわちナショナリズムの方向性についての問題を批判的に検証・解決する力、そして、私たちの誇りうるもの、すなわちナショナルなものを探求・発見し、それらを継承していく力を養うことである。さらに、教材開発において、個人により探求・発見されたものの中に、わたしたちが解決・継承していく責任のあるものを見だし、それらを担っていく自覚を養うことが求められよう。

それでは、国際理解教育において、具体的にどのような健全なナショナリズムを、どう育成していくことが可能となるのであろうか。堀尾は、日本国憲法にある「憲法九条」をめぐる成立過程やその後の諸問題に対する認識を踏まえながら、現在では世界的にその普遍的価値が見いだされていることについてふれ、「憲法九条は、過去の戦争の責任の自覚を一つの大きなバネにしなが、核時代の始まりにおける新しい世界秩序をどう考えていくかと言うことの中でつくられたのもあって、そういう意味で憲法九条というのは世界的な意味をもっている³¹」と述べている。堀尾は、九条の世界的価値を、日本人がその精神の中でどう息づかせていくか、ということを問題視しているのであろう。さらに堀尾は、日本国憲法の前文、そして、教育基本法の前文にも着目し、そこに掲げられた思想の重要性を指摘する。国際理解教育では、健全なナショナリズムの育成の問題を考察

するにあたって、憲法九条、日本国憲法前文、そして教育基本法前文にある思想を、日本人それぞれの精神として培っていく責任を持っているのではなからうか。

また、このような教材開発にあたって、日本人と第二次大戦との関係を取り上げることができよう。具体事例については、ヒロシマの被爆体験と軍都としての体験という二つの側面を取り上げることができよう。被爆体験は、これまでも「平和教育」のなかでいろいろな方法で教材化が為されているが、被爆体験の問題は、現在もお進展する核開発の問題と非常に深くつながっている。ヒロシマで1945年8月6日8時15分におきた出来事を、その当時の人々の手記などから起こして追体験させる教材を作ると同時に、オッペンハイマー、アインシュタインといった、原爆開発にかかわった科学者らの、現代の核開発に至るまでの反省をも追体験させることにより、ヒロシマで起こった出来事を単に悲惨な出来事としてとらえるのみではなく、核戦争の恐怖と平和への願いを継承していくことが被爆国としての責任であることの自覚を養うことができるであろう。また、被爆国としての責任とは、もちろん加害の責任をも踏まえた上で、一国内の体験を、国際的な経験として継承していく責任でもある。軍都としての体験ももつヒロシマは、被爆地という体験とともに加害の側面からの戦争責任をも担っている。ヒロシマにある二つの港から多くの兵士が戦場に赴いた。その中で、呉港から出港した戦艦大和の乗組員であった吉田満の手記には、現代を生きる私たちが、戦争責任としてなにを追うべきか、さらには、当時のような負のナショナリズムには、なにをもって抗することが可能となるのかを深く考えさせられる文面が綴ってある。たとえば、哨戒長臼淵大尉の発言。

痛烈ナル必敗論議ヲ傍ラニ、哨戒長臼淵大尉、薄暮ノ洋上ニ眼鏡ヲ向ケシママ低ク囁ク如ク言ウ

「進歩ノナイ者八決シテ勝タナイ 負ケテ目ザメルコトガ最上ノ道ダ日本八進歩トイウコトヲ軽ンジ過ギタ 私的ナ潔癖ヤ徳義ニコダワッテ、本当ノ進歩ヲ忘レテイタ敗レテ目覚メル、ソレ以外ニドウシテ日本

ガ救ワレルカ 今目覚メズシテイツ救ワレルカ 俺タチハソノ先導ニナルノダ 日本ノ新生ニサキガケテ散ル マサニ本望ジャナイカ」

彼、臼淵大尉ノ持論ニシテ、マタ連日「ガンルーム」ニ沸騰セル死生談義ノ一応ノ結論ナリ 敢エテコレニ反駁ヲ加工得ル者無シ³²

ここに託された、現代日本人への思いはいかなるものであったのか、現代を生きる日本人の戦争責任とは何かを考えるヒントを与えるものである。しかし、さらに重要な意味として受け止めるべきものは、この言葉には、当時の日本の国家に対する痛烈な批判がこめられているということである。彼らの内には、健全なナショナリズムととらえることも可能となる思想があり、この言葉の深奥に隠れている。将来に生まれくる日本人に新生国家の創造を願う気持ちに、それをすくい取ることができよう。そして、大和の乗組員らが希望した、新生国家を支える国民の精神として出されたものが憲法九条である。先にも取り上げたが、憲法九条を通して、第二次大戦の戦中から戦後にかけて、人々がどのような思いを込めたのかを追体験させることにより、その思いを、現代を生きるわたしたちはどのように引き受けるのかを考察することが可能となるであろう。また、現在もお根強く残る負のナショナリズムに抗する健全なナショナリズムとはどのようなものなのかを考察するために機能するであろう。さらに、負のナショナリズムに抗するためにも、憲法九条を私たちの努力で保持していく必要性を理解しなければならないであろう。日本人が健全なナショナリズムを自己の内に培うためには、戦争責任問題を踏まえて、負のナショナリズムに抗する健全なナショナリズムの育成という問題をくりかえし検討しなければならない。それは、対外的に、そして次世代に対して、負い続ける責任である。

このような観点からの教材を開発することは、今後の国際理解教育においての重要な課題であろう。

【註】

(1) 自己言及に関しては、グールドナーからルーマン

まで社会科学の分野ではかなり論究が進められているが、井上は、戸坂潤の「本当の文化とは、まさにそれ自身への批判的精神としての文化意識をもつ」という言葉を引用しつつ、「自己自身を科学的に批評する科学そしてその自己言及をつうじて自身の代謝、発展を遂げる科学、それが科学の本義にかなう科学なのである。それはまた、デモクラシーについてもいいうるのだ（井上（1996）、p. 29）」と述べており、自己、ないしは自集団の発展に際しては、自己に対して批判的に省みることが不可欠であることを述べ、また、その観点として、他者を介することを必要としている。さらに、井上はその観点を国際理解教育の分野にこそ導入する必要がある、と積極的に提唱している（寺崎昌男編（1998）、p. 91.）本論で述べていく国際理解教育論については、井上の言う、自己言及と他者理解を基軸に据えて、具体的に国際理解教育論を構築し、教材開発をおこなう上での中軸を為す基底概念及び最重要課題について検討する。

(2) 寺崎編(1999)、井上「ピアジェの項」、p. 91.

(3) ここでいう人間的成長については、スジャ・トモコの言及を援用して次のようにとらえる。

人間的成長は、人間の自己意識、自己生活の意味、全体の中における自己の位置づけを考えなおし、再定義するところから始まるものであり、そこでの自己意識が、家庭やコミュニティーへ、さらには、国や国際社会へと開かれていくという論理である。（スジャ・トモコ（1980）、pp. 115-116）。

(4) ジュリアン・ハックスリー（1947）、pp. 13-15.

(5) 平和問題討議会議事録（1949）、p. 78.

(6) 永井滋郎（1995）、p. 153.

(7) 天城勲（1997）、p. 14.

(8) 天城（1997）、p. 14.

(9) 天城（1997）、pp. 66-67.

(10) 永井（1993）、p. 3.

(11) 勝田（1951）『平和と教育』刀江書院、p. 44.

(12) 日本ユネスコ国内委員会（1960）、p. 131.

(13) 研究の「多元化」の問題について、米田伸次は、「国際理解教育の目標や内容と関連した様々な教育実践が近年増えつつある。こうした傾向を国際理解教育とどう位置づければいいのかなど、教育

現場では戸惑いや混乱が生じているのが現状である。」と指摘している（米田（1993）、p. 344）。

(14) 勝田（1951）、p. 83-84.

(15) 永井（1989）、p. 14-15.

(16) 勝田（1951）、p. 79.

(17) ここでいう五類型については、大津和子の論究を援用した（大津（1997）p. 15-16）。

(18) 例えば、渡部淳のいう、国際理解教育の教材開発における「演劇的知」の導入など。

(19) さらにこの二点について、丸山真男の論究からは、一国内において、これら二点についての普遍性が人々により、あるいは人々の間で貫かれることの重要性が見いだせる。一点目に関して、「民主主義はやや逆説的な表現になりますが、非政治的な市民の政治的関心によって、また「政界」以外の領域からの政治的発言と行動によって初めて支えられるといっても過言ではないのです」と述べているところから、人々によって不断に民主主義を守る努力をすることにより初めて国際的に普遍的な価値が見いだされている民主主義が一国内に確立しうることが示されている。それにより、国際的にもその普遍性が確立することにつながる。また、二点目については、アンドレ・シーグフリードの言葉を援用しながら、「芸術や教養は「果実よりは花」なのであり、そのもたらす結果よりもそれ自体に価値がある。…文化的創造にとっては、ただ前へ前へと進むとか、不断に忙しく働いているということよりも、価値の蓄積ということがなにより大事」であると述べている。一国内であっても、国際社会であっても個別に存在する多様な文化の価値を人々が理解することにより、一国内のみならず、国際社会においても文化の価値の蓄積をみることができるのである。そこに、多様な文化価値の存在する国際社会が構築されうる（丸山（1961））。

(20) 寺崎（1996）、p. 21.

(21) 勝田（1951）、p. 64.

(22) 堀尾（1997）、pp. 22-23.

(23) 勝田（1951）、p. 46.

(24) 堀尾（1997）、p. 21.

(25) 勝田（1951）、p. 42.

(26) 堀尾（1997）、p. 23.

(27) 丸山（1998）、p. 73.

- (28) 丸山 (1998), p. 252 .
- (29) 勝田 (1951), p. 4 .
- (30) 堀尾 (1997), p. 21 .
- (31) 堀尾 (1994), p. 21 .
- (32) 吉田 (1994), p. 46 .

【主要参考文献】

- [1] 天城勲監訳 (1997) 『学習：秘められた宝』ぎょうせい .
- [2] 井上星児 (1996) 「アジア後発近代国家における西洋先進科学の受容と再創造の過程 明治前期の日本における社会科学的認識の生成・発展をモデルに」東洋大学アジア・アフリカ文化研究所 『研究年報』第31号 .
- [3] 大津和子 (1997) 『グローバルな総合学習の教材開発』明治図書 .
- [4] 勝田守一 (1951) 『平和と教育』刀江書院 .
- [5] ジュリアン・ハックスリー(1947), ユネスコ, その目的と哲学, 『世界』, 第19号, 岩波書店 .
- [6] スジャ・トモコ (1980) 『開発と自由』, サイマル出版会 .
- [7] 寺崎昌男編 (1999) 『教育名言事典』東京書籍 .
- [8] 寺崎昌男 (1996) 「戦後教育課程にあらわれた国際理解と外国認識」『戦後教科書における海外認識の研究』(研究代表者坂本明:平成7年度科学研究費補助金(一般研究(C))研究成果報告書).
- [9] 永井滋郎 (1989) 『地球的な協力のために 国際理解教育』第一学習社 .
- [10] 永井滋郎 (1991) 「国際理解教育の現況と課題」鳴門教育大学研究紀要(教育科学編), 第6巻 .
- [11] 永井滋郎 (1993) 「国際理解教育カリキュラム化の視点」全国社会科教育学会 『社会科教育論叢』第40集 .
- [12] 永井滋郎 (1995) 「ユネスコ国際理解教育の初志について」日本国際理解教育学会 『国際理解教育』vol. 1, 創友社 .
- [13] 日本ユネスコ国内委員会編 (1960) 『学校における国際理解教育の手引き』東洋社 .
- [14] 平和問題討議会議事録 (1949) 『世界』第39号, 岩波書店 .
- [15] 堀尾輝久(1997) 『現代社会と教育』岩波書店 .

- [16] 堀尾輝久(1994) 『日本の教育』東京大学出版会 .
- [17] 丸山真男 (1961) 「「である」ことと「する」こと」『日本の思想』所収, 岩波書店 .
- [18] 丸山真男 (1998) 『自己内対話』, みすず書房 .
- [19] 吉田満 (1994) 『戦艦大和ノ最期』講談社 .
- [20] 米田伸次(1993), 国際理解教育の理念と展望, 中西晃編著 『国際教育論』, 創友社 .
- [21] 米田伸次ら(1997) 『テキスト国際理解』, 国土社 .

Abstract
International Understanding of Japanese and Their Views towards Foreign Countries
—With Special Reference to Historical Research on Philosophy of Education for International
Understanding in Japan —

Aya SASAKI
Graduate Student,
Graduate School for International Development and Cooperation,
Hiroshima University
1-5-1, Kagamiyama, Higashi-Hiroshima, 739-8529

The purpose of this paper is to analyze the concept of International Understanding (Kokusai Rikai) in Education for International Understanding in Japan, and to identify its meanings and new approaches toward curriculum and lesson plan development.

For this purpose, the author focused on the following two points.

First, the author identified the meanings of “International” from the point of view of the international society, its the countries it consists of, and the relationship between the individual and its their country. Second, the author has analyzed the importance of Education for International Understanding and the nature of related issues through the examination of the policies of UNESCO and Japanese Ministry of Education, Science and Culture and the historical development of Education for International Understanding.

As a result, the author found two major problems regarding the concept of International Understanding in Japan.

First, the fundamental problem of Education for International Understanding in Japan is that one tends to insist on a macro-perspective of International Understanding. That is, one tends to think that international society is consists of nation-states. Second, is related to the first problem is that one tends to be predisposition towards knowledge-based teaching of cultural studies divided into nation-states or ethnic groups. Therefore it can be assumed that students can not reach proper international understanding.

To overcome this problem, Education for International Understanding in Japan should focus more on the micro-perspective that is closing connected with individual people lives. Then students should think about the meaning of “international understandings” or “live together” by themselves, through the study of the relationship between people who have an individual identity.