

国際理解教育の現況と課題

永井 滋郎*
広島大学教育学部

The Status Quo and Problems of Education for International Understanding

Jiro NAGAI**
Faculty of Education, Hiroshima University

SUMMARY

The main purpose of this article is to discuss the status quo and problems of Education for International Understanding (International Education). In 1983, Unesco held two significant international meetings on this education. One was the Intergovernmental Conference on Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education Relating to Human Rights and Fundamental Freedoms, with a View to Developing a Climate of Opinion Favourable to the Strengthening of Security and Disarmament, Unesco House, 12-20 April 1983. The other was the International Congress on the occasion of the thirtieth anniversary of the Associated Schools Project, Sofia, Bulgaria, 12-16 September 1983.

Under the present serious international situations, we are confronted with many problems to be solved in the education for international understanding. We are now discussing about Intercultural Education, Cross-cultural

* 広島大学平和科学研究センター兼任研究員

** Research Associate, Institute for Peace Science, Hiroshima University

Education, Multi-national Education, Environmental Education, Development Education, Disarmament Education, Peace Education, Futures Education and Global Education, etc., all of which are approaches to the education for international understanding in a broader sense. These can be classified into two large groups, that is, cultural approach and problem-solving, which must be integrated into a more comprehensive dimension.

It can be said that the international education has become very much diversified today. Therefore, it is necessary for us to reorganize theories and practices in the field of education. The global education may give us good suggestions and ideas for this kind of reorganization.

1. ユネスコの国際会議の動向

国際理解教育の現況と動向を示す上において、ユネスコ（国際連合教育科学文化機関）主催の次の2つの国際会議は、非常に重要な意味をもっていると思われる。

- (1) 「安全保障と軍縮促進に向けての好ましい世論の喚起を目的とする、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に関する政府間会議」¹⁾（1983年4月12～20日、パリのユネスコ本部で開催）
- (2) 「協同学校計画30周年記念国際会議」²⁾（1983年9月12～16日、ブルガリア人民共和国ソフィア市で開催）

第21回ユネスコ総会（1980年）の決議に基づいて開かれた(1)の政府間会議（以下、「国際理解教育政府間会議」と略称する）の主な目的は、以下の4点にあった。

- ① 安全保障と軍縮促進に向けての好ましい世論を喚起する観点に立って、「国際理解、国際協力及び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」の役割の検討
- ② 上記教育に関する第18回ユネスコ総会『勧告』（1974年）の実施状況についての検討
 - i) 『勧告』を実施するために行った加盟国の活動の検討
 - ii) 加盟国の『勧告』実施状況報告のための分析的方法の検討
- ③ 『勧告』の諸目標を達成するために用いるべき方法・手段の検討
- ④ 最終報告書と勧告の採択

会議への出席者は、122か国からの代表者にオブザーバーをも加えて総数546名にのぼった。我が国からは、大村喬一ユネスコ常駐代表（駐仏日本大使館公使）、奥田真丈横浜国立大学教授（元文部省初等中等教育局審議官）、行田博文部省初等中等教育局高等学校教育課長補佐、及びユネスコ常駐代表補佐（駐仏日本大使館一等書記官）2名とユネスコ常駐代表部職員1名の計6名が参加した。

会議は全体会（Plenary）と2つの分科会（Commission）で構成された。全体会は、フランス駐在エクアドル特命全権大使・ユネスコ常駐エクアドル代表 Gonzalo Abad Grijalva を議長に、アルゼンチン、チェコスロバキア、フィンランド、

日本、ソ連、アメリカ合衆国など14か国の主席代表を副議長に選出し、主として前記①と③につき討議した。分科会Ⅰ（CommissionⅠ）は主として前記②のi)を、分科会Ⅱ（CommissionⅡ）は主として前記②のii)を議題とした。

全体会の議題①では、この会議の目的と意義、各国の教育政策と国際教育（＝国際理解教育）の関連、軍縮教育の必要性、自己帰属性（identity）や愛国心と国際理解の関係、外国人移住者の増加に伴う社会の文化・価値の複合化、現代世界の重要問題を国際教育に導入することの緊急性、人権教育の推進、諸教科・教科書・教材の改善、高等教育や学問研究との関わり、外国語教育及びマスメディアの重要性、諸々の教育機関や運動との協力体制、等について多くの報告や論議が行われた。また、議題③に関しては、国際教育の日常実践化、政府の積極的姿勢の必要性、国際教育の環境づくりの重要性、『勧告』の実施に対する法的支持、家庭・学校・社会・マスメディアの協力関係、資料入手と表現の自由、教員養成と教師教育の改善、情報や人物の交換交流計画の促進、地域的及び国際的なセミナーや会議の効用、子供の自発的・実際の活動法、多学問的アプローチ、問題解決学習、歴史・地理・公民・社会科・道徳・芸術などの教科内容の改善、外国語教育の強化、教科書・教材の開発、高等教育段階への国際教育の導入、生涯教育の視点の重要性、教育実験・評価等に関する学問的研究や子供の発達及び学習過程についての研究並びに人権研究や科学的な平和研究の必要性、情報や人物（生徒・教師を含め）の交換交流計画の問題点、ユネスコ国内委員会の強化策、ユネスコ協同学校計画（後記参照）及びユネスコクラブ活動の拡充、等をめぐって討議が行われた。

分科会Ⅰは、次の4項目をとりあげた。

- (ア) 基本的原理、各国の教育の伝統や背景、教育政策、法的措置
- (イ) 公的教育における教育内容、教育過程（processes）及び教材
- (ウ) 学校外活動、文化交流・交換計画及びマスメディアの役割
- (エ) 教育関係者の養成及び教育研究並びに教育実験
- (オ) 国際的協力及び諸国民・諸文化間における考えや技能の交流

分科会Ⅱは、

- (ア) 加盟国の『勧告』実施報告書の提出の手続き、及びその検討の手続き

(イ)『勧告』の実施法について加盟国の相談に応ずる最も適当な方法

(ウ)情報の収集法と各国報告書の作成法

(エ)『勧告』実施報告提出のための分析的方法に関する(ユネスコ)事務局への
勧告

等について検討した。その場合、特に、調査のための質問紙の改善、国家レベルでの報告書作成上の問題点、国際的レベルでの情報収集の困難性、加盟国報告の総合的まとめ方の取り扱い、定期的評価の必要性、関係専門委員会の構成などが問題となった。

最終全体会においては、次のごとく、ユネスコ加盟国及びユネスコ事務局に対して、21の勧告が採択されたのである。

- ① 国際教育発展のための『勧告』の実施
- ② 軍縮・開発・安全保障など人類的重要問題の国際教育への導入
- ③ 国際教育促進のための専門委員会及びユネスコ事務局長諮問委員会の設置
- ④ 教員養成及び教育研究を含めてのパイロット＝プロジェクト網の構築
- ⑤ 人権教育推進
- ⑥ 全体主義や人種差別を否定する教育の強化
- ⑦ 開発教育の促進
- ⑧ 国際法を含めての法尊重教育の振興
- ⑨ 青少年教育や成人教育を含めての生涯教育の重視
- ⑩ 民族解放教育への支持
- ⑪ 民族解放の視点に立った教育内容(特に教科書)の改善
- ⑫ 外国人移住者及び家族のための教育的配慮と措置
- ⑬ (軍縮、安全保障など)現代の重要問題を含めての国際教育の視点に立った教科書・教具・教材の改善
- ⑭ 他文化理解を含めての外国語教育の振興
- ⑮ 国際教育のためのマスメディアの活用
- ⑯ 国際教育における(ユネスコ)協同学校とユネスコクラブの役割の重視
- ⑰ 生徒、教育関係者及び情報、考え、経験の交換交流の促進
- ⑱ 民間諸団体との協力関係の発展

①⑨ 「国際青年の年」(International Youth Year, 1985年)への支援(青少年活動への援助)

②⑩ 国際教育や『勸告』実施への教師の関心・意識・参加を高めていくこと

②⑪ 『勸告』実施に関する各国報告書作成のための分析的方法の究明

会議は最後に、『勸告』の実施のため、加盟国、政府間諸機構、国際的民間諸組織、すべての教育関係者及び関係機関に対し、いっそうの努力と協力を要望するアピールを採択して、終了したのであった。

国際連合やユネスコが発足して以来、国際理解教育関係の専門家会議やワークショップなどはしばしば行われてきたのであるが、政府間会議が開催されたのは、これがはじめてである。それだけに、この会議の意義はきわめて大きかったといえよう。

「協同学校計画30周年記念国際会議」は、「国際理解教育政府間会議」と同じく、第21回ユネスコ総会の決議に基づき、1983年9月12～16日の間、ブルガリア人民共和国の首都ソフィアにおいて開かれた。この会議の目的は主として次の3点にあった。

① 国際理解教育におけるユネスコ協同学校計画³⁾30周年に当たり、参加国の代表によって過去30年の成果を検討すること。

② 1974年の第18回ユネスコ総会勸告「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と基本的自由に関する教育」の実現に対する協同学校計画の果たすべき役割について考察すること。

③ 1983年4月に開催された「国際理解教育政府間会議」の諸勸告を考慮して、1984～89年度における協同学校計画発展中期計画策定への示唆を行う。

会議は、ブルガリア人民共和国政府の受け入れにより、ソフィア市内の国立文化宮殿を会場とした。参加国は69加盟国、参加者は各国代表者、専門家96名及び国際的諸機関並びに国際的民間諸団体からのオブザーバー126名、総計222名であった。日本からは、筆者が唯一の代表として出席した。

この会議での全体会、分科会(分科会Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ)及び地域部会(ヨーロッパ地域部会、アラブ諸国・アフリカ地域部会、アジア地域部会、ラテンアメリカ・カリブ海地域部会)の討議や提案の多くは、これまでの数々の国際会議やワーク

ショップのそれらと類似しているが、特に次の諸点は、重要あるいは新しい動向として注目すべきことと思われる。

- ① 協同学校計画30年間における参加国・参加機関の増大は大きな成果と認められるが、それとともに活動内容のいちじらしい多様化がみられ、あらためてこの計画の本質が問われている。
- ② 第18回ユネスコ総会『勧告』及び「国際理解教育政府間会議」の諸勧告を受けとめ、協同学校計画の継続と強化について合意をみた。
- ③ 協同学校計画の発展のために、各国それぞれに活動の調整機関(national coordinating body)を確立すべきこと、及び地域内の各国協同学校計画間の協力体制を強化するため地域調整官(regional coordinator)を設置することが示唆された。
- ④ 今後の研究方向として次の4点が強調された。
 - i) 協同学校計画における学校外活動の重視。
 - ii) 協同学校計画とユネスコクラブ活動との提携。
 - iii) 「現代世界諸問題研究」における軍縮、新国際経済秩序、人権の重視。
 - iv) 教員養成・教師教育段階での国際教育の拡充。
- ⑤ 「国際青年の年」(1985年)及び「国際平和年」(1986年)が、協同学校計画を活性化していくための年次の目標として意識された。
- ⑥ 中期計画(1984～89年)の重点として次の3点が明示された。
 - i) 1984～85年度に学校外活動を集中的に実施する。
 - ii) 1986～87年度に成人教育への拡充及び高等(大学)教育機関やコミュニケーション専門家たちとのいっそう緊密な協力をはかる。
 - iii) 1988～89年度に前項 i) 及び ii) の成果を地域的並びに国際的に比較・評価する。

前記2つの国際会議、すなわち「国際理解教育政府間会議」及び「協同学校計画30周年記念国際会議」の中心議題の1つとなった『勧告』は、国際理解教育に対するユネスコの現在の見解を示しているものであり、その実現ということがユネスコ加盟国の大きな課題となっているわけである。「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に関する勧告」⁴⁾

という名称の示すように、ユネスコは、「国際理解」「国際協力」「国際平和」の3つの概念と、「人権」及び「基本的自由」の2つの概念とを一応区別しながらも、それらが基本的には不可分一体であるとの見解に立っている。そして、『勧告』は、国際理解教育（＝国際教育）のための教育政策の指導原則として、次の7項目をかかげるのである。

- (1) すべての段階及び形態の教育に国際的側面（international dimension）と世界的視点（global perspective）をもたせること。
- (2) すべての民族、その文化、文明、価値及び生活様式（国内の民族文化及び他国民の文化を含む）に対する理解と尊重。
- (3) 諸民族及び諸国民の間に世界的な相互依存関係（global interdependence）が増大していることの認識。
- (4) 他の人々と交信する能力。
- (5) 権利を知るだけでなく、個人、社会集団、及び国家にはそれぞれ相互に負うべき義務があることを知ること。
- (6) 国際的な連帯及び協力についての理解。
- (7) ひとりひとりが、自分の属する社会、国家及び世界全体の諸問題の解決に参加する用意をもつこと。

『勧告』は、これらの理念的な追求とともに、植民地主義、アパルトヘイト（人種差別）、全体主義その他イデオロギーによる国民的及び民族的憎悪の存在等、国際理解を妨げるもろもろの障害が現に存在しているという認識に立ち、その克服への闘いを呼びかけている。また、国際理解における文化的側面を強調して、異なる文化、その相互影響、ものの考え方や生活様式についての相違点を相互に理解しなければならないことを指摘し、文化の多様性の認識、相互評価に基づく「文化間理解」（intercultural understanding）の必要性を強調する。さらに、従来、「人権の研究」「他国の研究」「国連の研究」という3主題をもって考えてきた国際理解教育が、ユネスコや加盟国の努力にもかかわらず、なお実験学校的段階にあってその影響するところが少ないこと、教育内容や方法も青少年にとって必ずしも適切でなく、教育の実態は掲げられた理念からほど遠いものであること、などを卒直に認めつつ、いっそう世界の平和と人類の福祉に直接関わりのあ

る諸問題、例えば文盲、病気、飢餓、食糧、人口、資源、環境、文化遺産保全の問題など、全人類の・地球的な共通課題が国際理解教育の内容として新しくとりあげられるよう提案したのであった。

このように、『勧告』は、国際理解教育に対するユネスコ自身の多様な考え方を表明しているものと言うことができるであろう。

2. 国際理解教育の多様化⁵⁾

今日、国際理解教育に関しては、ユネスコ的な見解の外に、種々の主張をもった理論や実践が併存している。この多様化こそ、国際理解教育の現時点における特徴であると言ってよかろう。その様相は、この種の教育をさす名称の多様さの中にもよく現われている。

かつてロンドン大学教育研究所 (University of London Institute of Education) の教授であり、イギリスにおける国際理解教育の理論的指導者である James L. Henderson は、一時期、この教育を「世界理解教育」(Education in World Understanding) とか「世界研究」(World Studies) とか呼んだことがある⁶⁾。彼はまた、「地球社会教育」(Global Education) という用語の創始者の 1 人でもある⁷⁾。

ユネスコとともに国際理解教育に大きな関心をもつ OECD (経済協力開発機構) は、特に文化的側面を重視して「文化間教育」(Intercultural Education) を強調する。

太平洋地域での文化理解に大きく貢献しているハワイの東西センター (East-West Center)、特にその東西文化学習施設 (East-West Culture Learning Institute) は、Cross-cultural Education (「諸文化横断教育」あるいは「比較文化教育」とでも訳すべきか?) とか Trans-national Education (「諸国家横断教育」あるいは「超越国家教育」と訳し得ようか?) ということばを用いる⁸⁾。

多民族・多文化国家であるアメリカ合衆国では、その「異民族文化研究」(Ethnic Studies) に関連して、「多文化教育」(Multi-cultural Education) とか「多国家教育」(Multi-national Education) などの用語も使用している。同国では、近年、国際理解教育の新しい表現として、「地球社会教育」(Global Education)

の語が、連邦政府教育局(Office of Education)や全米社会科協議会(The National Council For the Social Studies)などにより用いられている。

これらのほか、「平和教育」(Peace Education)、「原爆教育」,「軍縮教育(Disarmament Education)」、「環境教育」(Environmental Education)、「開発教育」(Development Education)、あるいは「未来教育」⁹⁾(Futures Education)なども、世界平和の実現と人類福祉の向上をめざし、問題解決のための国際理解・国際協力を主張する点において、広義の国際理解教育の範疇に属するものと言えるであろう。

我が国では最近、文化間教育が、海外子女教育や帰国子女教育などと結びつき、「異文化間教育」¹⁰⁾の名称をとって、日本的な国際理解教育として重視されるようになってきている。

このような国際理解教育に関する用語、主張、解釈の多様化は、一方において、この教育の発達を物語るものであるが、他方では、さまざまな混乱をひきおこして、その発展を妨げる原因ともなりかねない。いずれにしても、用語の多様性や多義性は、この教育のいっそうの発展を期すとき大きな問題となろう。したがって、これらの理論的な整理と、この整理のための展望をもった新しい視点が必要になると考えられる。

おおよそ国際理解教育に関するもろもろの理論や実践は、実際にはさまざまな要素を組み合わせているものであるが、それぞれの最大の力点の置き方によって分類してみると、次の2種類のアプローチに大別することができよう。

① 文化理解的アプローチ

② 問題解決的アプローチ

文化理解的アプローチとは、地球上の人類の多様性を認め、その相互理解の必要性を説くものであり、すぐれて文化人類学的観点に立っている。これは、現状の比較分析から、民族・文化の差異性の根源・理由を追求していくという点で、過去志向性を持ち、歴史的条件や地理的条件を重視し、文化・価値に対する相対主義の立場をとる。

これに対して、問題解決的アプローチは、地球上の人類が当面している重要課題(例えば、人口、食糧、資源、エネルギー、環境、文化財、核問題、戦争と平

和、等々)を、人間の基本的欲求の普遍性・共通性の認識と、平和・福祉という絶対的価値観に基づいて、相互の協力により解決していこうとするもので、人類の連帯性を前提としつつ、未来志向性を持ち、特に政治的・経済的諸条件を重視し、このため、政治学・経済学・社会学・心理学・行動科学等の社会諸科学の学際的協働を求めることになる。

このように、2つのアプローチの間には、その前提や方向性、あるいは力点の置き方において大きな差が認められるわけである。この一見相矛盾する2つの要素は、何によっていっそう高次のものへ止揚され得るであろうか。これは、多様化する国際理解教育の理論や実践を整理し、体系づけていく場合に、最も重要な問題となるのである。

本論では、この理論的問題を解く鍵を、次に述べる地球社会教育論の考察をとおして追求することにする。

3. 地球社会教育論からの示唆

日本研究者であり国際政治学者である Edwin O. Reischauer (米国ハーバード大学教授)は、その著『21世紀へ向って』¹¹⁾ (“Toward the 21st Century”)の中で地球社会のための教育の必要性を力説している。彼の所論の基本的前提は、「世界は急速に巨大な単一体に縮小しつつあって、世界は一体、つまり地球社会(global society)となって生存し続けるか、そうでなければ亡んでしまうか、のいずれかである」という仮説である。このように、世界の組織体としての相互依存関係を強調し、「1つの世界」である「地球社会」のための教育を提唱する主張は、グローバルエデュケーション地球社会教育(Global Education)と呼ばれる。それは、地球を1つの組織体システム(system)と把握し、このシステム内での人類生存のための教育をめざすものである。ユネスコの国際理解教育が、現在の視点に立って世界共同体的協調を現実の国際社会に要請するのに対して、地球社会教育は、まさに21世紀という未来的視点から人類の今日の危機的状況を共通の重要課題ととらえ、人類の明日への生存を悲願とするといえよう。したがって、地球社会教育は、その立体的・構造的システム論と未来学的観点の導入において、従来の平面的・モザイク的世界観に立つ過去志向型教育あるいは単なる現代重視型教育とは全く異なった新しい教

育理論であると言えよう。

地球社会教育の創始者の1人である James Becker (米国インディアナ大学教授、社会科開発センター長)は、その著『地球社会のための教育』¹²⁾ (“Education for A Global Society”)において、次のように論じている。

「我々人間は、今日もはや土地に結びつけられた存在ではない。このことは、地球が広大な宇宙に浮ぶただ1つの小遊星にすぎないことを意味する。そして、地球はごく限られた資源しかもたないのに、人口過剰は進行している。限られた資源は急速に消耗され、それとともに汚染が進む。……………このトータル(total)なシステムである地球社会に発生することがらは、そのシステムの中に生起するものによって決定される。……………世界は、地理的、経済的、技術的に今や1つの組織体である。」

Becker とともに地球社会教育の開発に努めてきた Lee F. Anderson (米国ノースウエスタン大学教授)は、教育と社会科学の対象としての世界の諸問題に関わる2つの重要命題、すなわち、

- i) 地球的(あるいは遊星的)社会=地球社会システムがすでに現出しつつあること。
- ii) この地球システムの出現が人類の生存条件を根本的に変革するものであること。

を明らかにし、この現象を^JJカーブ理論¹³⁾で示した。Jカーブとは、はじめはゆるやかな発達曲線を描いて進行している現象が、時のたつにつれ急激に加速度を増して爆発的発展を遂げる状態をいう。最初のうちは等差級数的に、やがてある時点から等比級数的に発達していくことを示す。人口増加、科学・技術の進歩、環境破壊、兵器の殺傷力、人間の欲求、等々の驚くべき上昇、それに反比例する食糧、資源、エネルギー、居住域などの急速な減少。しかも、これらの諸現象は相互に複合し、相対的に増幅していく。このように、あらゆる現象の地球化が今やJカーブを描いて進んでいる。この状況をそのまま放置すれば、人類社会は間もなく破滅の危機を迎えることになる。かかる事態に対して、教育や社会科学が適切に対応し得なかったならば、地球社会は爆発して人類は死滅するであろう。

Becker や Anderson に並んで地球社会教育を提唱する Howard D. Mehlinger

(米国インディアナ大学教授)もまた、あらゆる面におけるJカーブ現象の危機を指摘して、地球社会的相互依存関係を明らかにするとともに、もはや「アメリカ文化」「ロシア文化」「日本文化」ではなく「世界文化」「地球文化」が、程度の差こそあれ、すべての国に形成されつつあることに注目する。科学、技術、芸術、さらには人々の日常的な生活にも世界化・地球化が進行しているのである。このような地球社会の中では、人々は自国・自国文化のことを知るばかりでなく、他国・他民族の社会・文化を知り、人類的な観点や地球的な視野をもたなければならぬ。

Mehlingerは、彼の「グローバル研究」(Global Studies)の意図について次のように述べている。¹⁴⁾

「我々は、現実の世界情勢を思考する場合、概念的時代錯誤(conceptual lag)に陥入ることが少くない。例えば、『主権国家』とか『地理上の地域区分』とか『諸文化圏』等の諸概念は、過去においては世界を理解する上で有効であったのであるが、人類の相互依存関係がいちじるしく増大し、文化の地球化が加速的に進行している『現代』を理解するためには、もはや十分有効な概念として機能しなくなっている。

今日、我々は、人類史上の一大転換期に直面しており、社会的な大変貌が全世界的規模で生じつつある。ことに、世界の相互依存関係の増大は明白な現実であり、もしこのことを認識しなければ、人類は破局に向うであろう。」

そして、Mehlingerは、初等教育から大学教育をも含め、すべての学校教育が、相互依存的地球社会のための教育を行う重大な使命と責任を担うものであることを強調した。

BeckerやAndersonもまた、人類史が今や「前地球時代」から「地球時代」へ移行しつつあり、この移行過程が学校をはじめその他の教育機関に対し広般で多元的な変貌をせまり、その教育的変革が新しくて緊急な教育哲学を必要とし、さらに新しい教育哲学が教育の「地球化」への努力を促進するとしている。そして、地球社会教育の主たる目標に次の5項目をかかげるのである。¹⁵⁾

- i) 子供たちに、個人としての自己理解を育成する。
- ii) 子供たちに、彼等が人類の一員であることを認識させる。

- iii) 子供たちに、彼等が遊星地球の住民であり、その従属者であることを理解させる。
- iv) 子供たちに、彼等が地球社会の成員であることを把握させる。
- v) 子供たちに、人間個人として、知的に、また責任をもって生活していくのに必要な能力を養成する。

これらの諸目標は、地球社会教育が、地球社会への科学的社會認識の形成とともに、地球社会の成員としての市民的資質の育成をめざしていることをよく示すものである。

アメリカ合衆国における地球社会教育で1つの先導的役割を果たしたのは、Becker を中心とする「中部アメリカ計画」MAP (Mid-America Program の略称)であった¹⁶⁾。MAPとは、インディアナ大学社会科学開発センターの研究プロジェクトの1つである「教育における地球的視野育成のための中部アメリカ計画」(Mid-America Program for Global Perspectives in Education)である。1974年に発足したこのプロジェクトは、リリー財団や合衆国連邦政府教育局等の財政的援助を受け、中部アメリカ5州(イリノイ、インディアナ、ケンタッキー、ミシガン、オハイオ)を研究の場として実験活動を展開し、カリキュラム、教材、授業案の開発に取り組んだ。この場合、従来の教育内容が世界の取り扱いに関して次の傾向(A)をもっていることを批判し、教育内容の「地球化」の方向を(B)として明示したのであった¹⁷⁾。

- | (A) | (B) |
|------------------|---------------|
| i) ヨーロッパ中心主義 | i) 世界中心主義 |
| ii) (地理的)地域中心主義 | ii) 地球組織体中心主義 |
| iii) 国民・民族集団中心主義 | iii) 人類中心主義 |
| iv) 国家中心主義 | iv) 地球社会中心主義 |
| v) 人間中心主義 | v) 生態学的組織中心主義 |
| vi) 過去中心主義 | vi) 歴史中心主義* |
| vii) 知識中心主義 | vii) 問題解決中心主義 |
| viii) 傍観者の態度 | viii) 参加者の態度 |

* (ここに言う「歴史」とは、世界像を単に過去の生産物としてとらえるので

はなく、過去・現在・未来の相互作用という真の意味での歴史発展の相において把握するということである。)

以上の基本的方向づけをもってMAPが開発したカリキュラムの1例としては、「中部アメリカの世界貿易」¹⁸⁾をあげることができよう。これは、「世界は1つである」「中部アメリカは合衆国の心臓部である」「国際貿易は重要である」との3命題をかかげ、中部アメリカの地域社会がいかに全世界と貿易を通して結びついているか、を子供たちに学習させることをねらっていた。その内容としては、船舶、トラック、車輛、航空機など中部アメリカの産物がどのように輸出されているか、また、世界の産物がどのように中部アメリカへ輸入されて人々の生活に浸透しているか、を具体的に研究させながら、輸出入に関連した用語、概念、法則・原理、法律等について社会科学(特に経済学)的に理解させ、なかでも地球的な組織体にまで成長してきている多国籍企業のはたらきとその重要性に気づかせることに力点を置いている。学習のまとめに当たっては、相互依存関係がますます進行していく状況を考察させることにより、地域社会それ自体の地球化を現在及び未来の大きな課題として把握させるよう努めているのである。

Mehlinger も、1975～77年の間に、彼自身の「地球学習プロジェクト」(Global Studies Project)を開発した。この新しいカリキュラムもまた、当時彼が所長であったインディアナ大学社会科開発センターの研究プロジェクトの1つであり、中学校(ジュニアハイスクール)の地理学習や世界史学習の代替科目の開発をめざすものであった。それは、各単元それぞれ5～6週間の授業をもって学習できる6単元で構成されており、全単元を学習するには2学期を要する。しかし、6単元全部を学習させる必要はなく、学校・学級の実情に応じ、単元のあるものを個々にでも採用できるモジュール方式をとっている。また、各単元はいくつかの授業で組織されているので、それらの授業を適当に組み合わせて利用することもできる。6単元とは次のとおりである。¹⁹⁾

- i) 地球時代における遊星地球
- ii) 地球時代における家族
- iii) 地球時代における情報 (communication)
- iv) 地球時代における食糧とエネルギー

V) 地球時代における労働

VI) 地球時代における人権

この単元構成は、以下の4つの仮説に基づくと説明されている。

- i) アメリカの若者は、世界の発展に対応していける能力を高めるための知識、態度、技能を身につけなければならない。
- ii) 11～13歳の時期は、世界の発展について本格的に理解させるのに最も適した年齢である。
- iii) 授業の中で、青少年の興味・関心に即しつつ、重要な社会現象を取り扱う教材を作り出すことは可能である。
- iv) 地球の視野から世界を学習させることは、典型的な世界地理への地域文化的アプローチよりも、重要な技能や態度を育成する上で、はるかに有効である。さらに、この単元構成による具体的なカリキュラム例として、次の一連の授業を提示している。²⁰⁾

第1課 大平原の利用者

第2課 諸文化間のコミュニケーション

第3課 近代産業の矛盾

第4課 エネルギー資源の変化

第5課 結婚風習の多様性

第6課 人種問題と人権

この授業構成は、身近かな地域の問題から発して、地域社会自体がいかに国際的・地球的な関連に置かれているかを認識させるとともに、風習・文化・価値観の多様性や、近代産業・エネルギー・人種・人権などの問題のもつ地球的性格を把握させることをねらっているのである。どの課も学際的アプローチをとり、従来の社会科(Social Studies)などの授業構成と比較するとき、地球社会教育の特徴をよくうかがわせるものだといえよう。

現在のアメリカ合衆国では、「地球社会教育」に多義性が存在し、その解釈も多様である。ほとんどユネスコ的な国際理解教育と同じような意味で用いられている場合もある。しかし、Becker, Anderson, Mehlingerなどが唱える本来の Global Education には2つの重要な要素があると考えられる。その1つは、現代社

会を未来への展望をもって地球組織論的にとらえる社会認識であり、他の1つは、人類の相互依存関係を強調して相互の理解と協力の必要性を主張する国際理解教育の立場である。認知的側面においては前者が、情意的側面において後者が優越するといえよう。

現実的には、科学的社会認識と国際理解的意識とが往々にして相矛盾することもあり得る。また、政治的・経済的問題やイデオロギーが介在するとき、この矛盾が激化する場合も少なくない。このような国際社会の認識と国際理解の態度との相剋・矛盾を解消あるいは止揚していく理論的基盤はいずこに求め得られるであろうか。我々が目下の平面的・モザイク的国際社会の実態に固執するかぎり、それは非常に困難である。この点で、地球社会教育論は、現在の国際社会を未来に向かって超えていく立体的・構造的地球組織論に拠ることによって、社会認識と国際理解とを矛盾なく総合・止揚する可能性を含みもつといえる。

また、国際理解教育における文化理解的アプローチと問題解決的アプローチとを止揚し得るのもグローバルな視点に立つことによってではなかろうか。21世紀をめざす人類生存のための地球的観点においてこそ、過去志向的文化理解も現代志向の問題解決も、より高次の未来志向的国際教育（＝国際理解教育）の中に有意義な相補性を確保し得ると思われる。

問題解決的アプローチに属する開発教育、環境教育、平和教育、軍縮教育などは、地球社会教育と軌を一にするところが多い。また、文化間教育、異文化教育というような文化理解的アプローチも地球社会教育の中に矛盾なく包摂され得るであろう。なぜならば、地球社会の中で人類のさまざまな文化が構成要素となって普遍的グローバル文化が形成されつつあるからである。このように考えてくれば、広義の国際理解教育における最も新しい理論である地球社会教育こそ、21世紀教育への展望を開く鍵であるといえよう。

第18回ユネスコ総会の『勧告』が、教育における国際性（international dimension）と並んで地球的視野（global perspective）の重要性を強調しているのうべなるかなである。

4. 国際理解教育の課題

国際理解教育に関する国内的、地域的、国際的な諸会議で、いつもくりかえして指摘される問題点は、現時点に即したこの教育の目標や内容の焦点化、実際的な学習指導法の改善、具体的教具・教材の開発、実用的な評価技術の開発、並びに、国内（national）段階での研究組織・調整機関の確立、地域（regional）レベルでの協力関係の緊密化、及びユネスコなどの国際機構を中心とした国際的（international）な協力体制の強化、等々である。また、この教育の教師教育や大学教育への導入・拡充、大学及び教育研究諸機関の提携による科学的研究の促進、さらには、開発教育・軍縮教育など新しい教育的要請への対応なども、今後の重要な課題となっている。これらの点については、すでに述べた「国際理解教育政府間会議」や「協同学校計画30周年記念国際会議」もとりあげているところである。したがって、ここでは、それらを再び議論することはさけない。いずれにしても、国際理解教育は、なお多くの解決すべき諸課題を抱えている現況にある。

これについて、日本ユネスコ国内委員会編『国際理解教育の手引き』（昭和57年版）は、世界的課題と我が国の課題という両面から、ほぼ次のように論じている²¹⁾

まず、世界的課題に関しては、最近の国際情勢の緊張は人類史上かつてない危機的なもので、これら人類が当面する共通課題の解決は、世界の人々の全員参加の行動による以外にはないとし、教育こそその根本的手段であることを強調している。特に国際教育（＝国際理解教育）がグローバルな視野に立って平和倫理ともいうべき道義的観点を確立すべき今日、人類の将来に決定的影響をもつ国際理解教育こそ世界の教育全般の革新的促進力とならねばならないと主張し、あらためて第18回ユネスコ総会の『勧告』の意義を認め、その実現こそ世界的な教育の課題であると力説している。

我が国の国際理解教育の課題としては、ユネスコの基本理念に従って展開してきた協同学校計画の成果を評価するとともに、この教育に対して現場の学校・教師から投げかけられる次の批判や問題点を取り上げている。

① 国際理解教育の重要性に対しては異論はないけれども、問題が大きすぎてとっ

つきにくい。また、身近で緊急な問題としての切実感が乏しいため、児童・生徒の関心を呼び起こすことが難しい。

- ② 冷厳な国際社会の現実の中にあって、理念中心の国際理解教育がどれほどの効果をあげられるか疑問である。
- ③ 国際理解教育は、教育課程の全般にわたって実施することが望ましいが、そのための時間的余裕がなく、この教育にまで立ち入ることが難しい。
- ④ 学校によっては、国際理解教育に対する教職員全体の共通理解や協力を得ることが困難である。
- ⑤ 国際理解教育は、限られたグループ、すなわち自分たちのみに語りかける“内集団”だけのものとなっているのではないか。協同学校のような実験学校だけの研究ではなく、一般の学校への効果的な普及策を講ずる必要がある。
- ⑥ 国際理解教育が成果をあげるかどうかは、日本の将来を決定することになるであろうが、いま一つ盛り上がりを欠き、とかくマンネリズムに陥りがちであるから、その原因を究明する必要がある。

すなわち、同「手引き書」は、我が国の国際理解教育が当面する困難性を、理念面での高度性・抽象性、内容面での多面性・学際性、方法・実践面での現実とのギャップなどの諸面から反省しているのである。また、この教育における教師教育の重要性を指摘し、国際理解教育では教師もまた学習者でなければならないと説いている。さらに、第18回ユネスコ総会勧告は、その内容が多面的で包括的なものであるだけに、実践には数多くの困難が伴うことを予測するとともに、今日の国際理解教育の多様化という新しい局面に対応するため、この教育の組織化、構造化、体系化をめざして研究を着実に進めることが大切であるとしている。

我が国における国際理解教育の指導者の1人である内海巖博士（広島大学名誉教授）も、「現時我が国における国際理解教育（国際教育）の根本的考察への提言」と題する論考の結論として、次のように述べている²²⁾

「『国際教育』を最大限に理解すれば、ユネスコの『平和・軍縮教育』と『国際理解・人権教育』にかかわるすべての教育を含み、OECDの教育計画をも併せ考えられるであろう。しかし、ユネスコ国際理解教育協同学校計画の伝統を継承しつつ、異文化理解教育、海外（帰国）子女教育、環境教育、開発教育、平和・

軍縮教育等を包括していくためには、我が国における国際教育は如何にあるべきかという根本的考察を必要とするといわなければならない。この切実にして重要な研究課題の解明こそ、目下の急務であると考え次第である。」

同博士は、国際理解教育の多様化と混乱の一因をなしたユネスコ自体における国際理解教育理念の内部矛盾を指摘し、多様化するこの教育を日本・日本人の主体性においてどのように理論的、実践的に再構築すべきか、問題を提起されているわけである。

「手引き書」もまた、我が国の国際理解教育の今日的力点について、「国際社会での日本の立場を主体的に把握し、世界の共通課題解決のための広い世界的視野をもった国民すなわち国際性の豊かな日本人を育成していくことこそ、我が国の教育の最も重要な課題であるといえよう。」と述べている。このように考えれば、まさに、グローバルな考え方と国民的自覚の調和こそ、今日的課題の焦点であるといえよう。

国際理解教育の研究面では、今必要とされることの1つは、国際理解教育に関わるさまざまな主張や実践を、理論的にどのように位置づけ、構造化し、全体としての科学的体系をいかに構築するかということであろう。

すでにこの教育に関する研究や、それによるカリキュラム、実験授業、教材・資料等の開発は莫大な量にのぼっている。したがって、これらの蓄積物をどのように整理していくかという研究方法の開発が要請される。おおよそ教育にあっては、その理論や実践の科学化・体系化だけでなく、それに関わる研究自体の科学化・体系化も必要である。すなわち、教育実践の科学化の前提として、教育研究そのものが科学化されなければならないのである。したがって、国際理解教育にあっては、国際理解教育研究の科学、いわば国際理解教育学が必要とされる。

国際理解教育学の成立のためには、国際理解教育に関する教育理論(哲学的)的、教育史的、比較教育学的、教育心理学的、教育方法学的、教授学(あるいは教材学、または教育内容学)的研究の諸領域が開拓されていかねばならないであろう。そして、さらにそれらが総合され、体系づけられていかねばならない。かかる国際理解教育学は、その目的論、内容論、方法論からみてすぐれて教科教育学的であることが予測される。すなわち、それは、教育の目的・内容・方法を統一的に

とらえていく実践の科学である。そこでは、何よりも日々の国際理解教育の実践を科学化することが求められる。そして、そのための研究の科学化なのである。

国際理解教育が教科教育学的な裏づけをもち、国際理解科ともいふべき教科・科目の成立も可能であろう。この新教科・科目は、「現代科」あるいは「未来科」としての特徴を有し、その内容・方法は総合的・学際的である。現在の我が国の高等学校第1学年の必修科目「現代社会」は、それが国際理解教育の線に沿って効果的に指導されれば、これに近いものとなろう。ことに、「地球社会教育」が提供するカリキュラムや単元は、国際理解科として適当なものと考えられる。

もとより、国際理解教育は、単に1つの教科・科目であるよりも、生涯教育の観点から、家庭教育、学校教育、社会教育を含め教育の全体構造をとおしてこそ十分な成果が期待されるものである。それなればこそ、国際理解教育の体系化が必要であり、国際理解教育学の確立が望まれる次第である。

さらに、国際理解教育の発展のため常にその必要性が強調される教員養成や教師教育の問題は、教員養成機関及び大学への国際理解教育の導入を要請してくる。この意味で、教員養成段階における国際理解教育の拡充や、大学でのこの教育に関する研究及び実践ということは、我が国のみならず、世界の教育の今後の大きな課題であるといえる。このためにもまた、国際理解教育学の開拓が必要とされるのである。

なお、牧野博彦氏（帝塚山学院大学副学長、国際理解教育研究所長）は、国際理解教育学を構想する場合、前述したように教育学の立場から研究分野を設定するだけでなく、哲学、人文科学、社会科学を含めた広い分野からもアプローチが必要であると論じている。なぜならば、国際理解とか国際平和の問題は、諸現象の原因や結果、あるいは目的と手段との接合部分のプロセスを科学的に説明する必要があるからで、この分野は認識論、文化論、集団論によって構成されるとし、その内容を次のように示している。²³⁾

① 理解についての仮設（認識論の関係）

- i) 行動科学におけるシステム論
- ii) システムにおける言語論
- iii) 言語における意味論

- IV) 意味の重なり合いとしての理解
 - ② 価値と文化(文化論の関係)
 - I) 意味の形成における文化論
 - ii) 文化と価値論
 - iii) 価値と集団
 - ③ 集団の拡大原理と国際理解(集団論の関係)
 - I) 価値の分化と統合化
 - ii) 全体社会的集団の拡大原理
 - iii) 国際社会における相互理解
 - IV) 国際社会における連帯
 - V) これらの原理における国際理解教育の役割または位置づけ
- 同氏の所論は、国際理解教育学における平和原理の体系化への提言として意味深いものを含めているといえよう。

註

1. Unesco, Intergovernmental Conference on Education for International Understanding, Cooperation and Peace and Education Relating to Human Rights and Fundamental Freedoms, with a View to Developing a Climate of Opinion Favourable to the Strengthening of Security and Disarmament, Unesco House, 12-20 April 1983, Final Report, UNESCO/ED/MD/74, 1983.
2. Unesco, INTERNATIONAL CONGRESS ON THE OCCASION OF THE THIRTIETH ANNIVERSARY OF THE ASSOCIATED SCHOOLS PROJECT (Sofia, Bulgaria, 12-16 September 1983), DRAFT FINAL REPORT, UNESCO / ED-83 / CONF. 403/11, 15 September 1983.
 拙稿(永井滋郎),「ユネスコ協同学校計画30周年記念国際会議の報告」,『国際理解』16号,国際理解教育研究所,1984・9, pp. 3 ~ 20.
3. ユネスコ協同学校計画は,1953年に発足した国際理解教育実験活動である。これに関しては,多くの出版物,文献があるが,特にユネスコ国内委員会編,『国際理解教育の手引き』,東京法令,昭和57年,及び内海巖著,『国際理解教育の研究 — ユネスコ国際理解教育協同学校計画を中心として — 』,第一法規,1973,など参照のこと。
4. Unesco, *Recommendation concerning Education for International Understanding, Cooperation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental*

Freedoms, 23 November 1974.

5. 拙稿(永井滋郎),「社会科教育と国際理解教育—地球社会教育への展望—」,『史学研究』五十周年記念論叢,広島史学研究会,福武書店,1980,pp.593~599.
6. James L. Henderson (ed.), *World questions: a study guide*, Methuen, 1963.
J. L. Henderson, *Education for World Understanding*, Pergamon, 1968.
7. James L. Henderson はロンドン大学教育研究所(University of London Institute of Education)での講義「国際問題」(International Affairs)において,すでに1960年代に Global education の語を用いている。拙稿(永井滋郎),「連合王国における国際理解教育の現況」,『広島大学教育学部附属高等学校研究紀要』第12号,1967,pp.41~48.
8. Verner Bickley, “Cross-cultural, cross-national education—the greatest resource—,” *Culture Learning Institute Report*, Vol. 5, No. 4, East-West Culture Learning Institute, East-West Center, 1978.
9. Robert M. Fitch and Cordell M. Svengalis, “Futures Unlimited: Teaching About Worlds To Come,” *NCSS Bulletin* 59, National Council For The Social Studies, 1979.
10. 異文化間教育学会,『異文化間教育学会ニューズレター』(第1号~第7号),異文化間教育学会事務局,博文館,昭和56~59年。
11. Edwin O. Reischauer, *Toward the 21st Century: Education for a Changing World*, Alfred A. Knopf, New York, 1973.
12. James M. Becker, *Education for A Global Society*, Phi Delta Kappa, Educational Foundation, Bloomington, Indiana, 1973, pp. 7-10.
13. Lee F. Anderson, *Exploring the Emergent Meaning of Global Education*, MAP, Social Studies Development Center, Indiana University, 1977, pp. 5-19.
14. Howard D. Mehlinger and others, *Global Studies For American Schools*, National Education Association, Washington, D. C., 1979, pp. 8-14.
15. James M. Becker (ed.), *Schooling for a Global Age*, McGraw-Hill, 1979, p. 41.
16. James M. Becker, *MID-AMERICA PROGRAM FOR GLOBAL PERSPECTIVES IN EDUCATION – A Statement of Purpose – (Draft)*, Social Studies Development Center, Indiana University, 1975.
17. Anderson, op. cit. pp. 131-150.
18. MAP (James M. Becker), *Mid-America Trades with the World*, MAP, Social Studies Development Center, Indiana University, 1978.
19. Mehlinger et al op. cit. p. 16.
20. Mehlinger et al op. cit., pp. 19-63.
21. 日本ユネスコ国内委員会編,『国際理解教育の手引き』,東京法令,昭和57年, pp.

72～75.

22. 内海巖, 「現時我が国における国際理解教育(国際教育)の根本的考察への提言」, 『国際理解』15号, 国際理解教育研究所, 1983・9, p. 27.
23. 牧野博彦, 「国際理解教育学の構想」, 『国際理解教育』第3号, 国際理解教育研究協議会, 昭和49年, pp. 8～9. 及び, 牧野博彦, 「国際理解教育の体系化への一考察」, 『国際理解』6号, 国際理解教育研究所, 1974・7, pp. 47～49.