

国際理解教育の基礎理論の検討及び  
その結果を適用した初等教育における  
教材開発に関する研究

佐々木 文

2002年1月

## 【目 次】

〔序の部〕	本研究の構造と概要 .....	1
第一章	本研究の主要課題および目的 .....	1
第一節	主要課題 .....	1
第二節	研究の目的 .....	2
第三節	研究方法 .....	2
第二章	先行研究の類型と課題 .....	4
第一節	先行研究の類型 .....	4
(1)	ユネスコ国際理解教育に関する研究 .....	4
(2)	日本の教育行政機関の答申及び学習指導要領に関する研究 .....	6
(3)	教科教育、及び「総合的な学習の時間」でおこなわれる 国際理解（学習）の教材開発に関する研究 .....	6
(4)	国際理解教育の基礎的概念に関する研究 .....	7
(5)	新しい教育パラダイムに関する研究 .....	8
第二節	実践の傾向とその課題 .....	10
第三節	これまでの授業実践の内容にみる「国」及び「国際」観の整理 .....	13
第三章	本研究の構成 .....	15
第四章	初等教育に焦点を当てることの重要性 .....	17
〔第Ⅰ部〕	教師の「国際理解教育」認識の改善のための理論研究 ——理念・制度・運動史、基本概念の再検討など—— .....	25
第一章	戦後国際理解教育の展開 .....	25
第一節	日本の戦後国際理解教育の成立とユネスコとの関係 .....	25
第二節	国際理解教育史の整理 .....	27
(1)	日本の国際理解教育の略史と時代区分 .....	27
(2)	第一期（1947年から1952年）：カリキュラム模索期 .....	28
(3)	第二期（1953年から1955年）：教育実験期 .....	34
(4)	第三期（1956年から1963年）：研究・普及期 .....	34
(5)	第四期（1964年から1973年）：拡充・転換期 .....	35
(6)	第五期（1974年から1991年）：多様化・停滞期 .....	38
(7)	現在 .....	44

第三節 現在の国際理解教育の課題.....	49
(1) 国際理解教育の基礎理論の再検討の必要 .....	49
(2) 初等教育の国際理解教育の問題 .....	50
第二章 戦後国際理解教育論の再吟味と今日的課題の検討 .....	61
第一節 初期の国際理解教育の目的と背景 .....	61
第二節 自己批判・自己言及の心性の形成 .....	62
第三節 健全なナショナルな価値・感情の形成 .....	64
(1) ナショナルなものと国際理解との関係 .....	65
1 現在の国際理解教育の課題としてのナショナルなもの .....	65
2 ナショナルな価値・感情 .....	67
(2) 国際理解教育の目的としてのナショナルな価値・感情の形成 .....	69
1 変わらざることの価値・感情 .....	70
2 変えてゆくことの価値・感情 .....	72
3 国際理解教育の目的としてのナショナルな価値・感情 .....	74
(3) 国際社会へ開かれるナショナルな価値・感情 .....	75
(4) 初期国際理解教育論から導かれる国際理解教育の今日的課題 .....	76
第四節 国際理解教育における〈学習〉のあり方.....	76
(1) 学習の四本柱と課題 .....	76
(2) 学習の転換 .....	78
1 学習の新たなアプローチ .....	78
2 つながり築いていくいとなみとしての学習 .....	80
第三章 国際理解教育の基礎概念の再検討 .....	86
第一節 「国」の成立と変容——国際社会の略史——.....	86
(1) 近代国家の成立 .....	86
(2) 世界大戦の勃発と国際社会 .....	87
(3) 冷戦と国際社会 .....	87
(4) 冷戦崩壊 .....	89
1 グローバル化の急進 .....	89
2 市民レベルの行動・交流の活性化.....	90
第二節 「グローバル時代」の陥穽.....	91
(1) グローバル時代の陰と陽 .....	91
(2) 安易な自国理解と市民の暴力 .....	92
(3) 偏った個性の認識の危険性 .....	96

第三節 問題解決のアプローチ	99
(1) 歴史の中の自－他のかかわり	99
1 国際理解と歴史学習	99
2 過去の過ちを原点とした自国理解	102
3 未来世代への責任	110
(2) 自－他のかかわりと個の存在価値の発見	111
1 ペルソナとしての自己の発見	111
2 他者を意識することの重要性	112
(3) 個から世界への広がり	113
(4) 〈かかわり〉を構成する四つの交通	114
第四節 現代国際社会に生きる人間像	116
第五節 初等教育の国際理解教育の教材開発の視座	117
(1) 国際理解教育の目的	117
(2) 初等教育の国際理解教育の教材開発の視座	117
1 目標	118
2 内容・方法	118
 〔第Ⅱ部〕 初等教育「国際理解教育」実践のための教材開発研究	
―― 〈かかわり〉・〈対話〉による身体論的アプローチと	
〈他者追体験〉による演劇教材開発――	123
 第一章 身体論的アプローチを用いた学習内容・方法	123
第一節 かかわりと対話という身体論的アプローチ	123
(1) 看護学から学ぶ語り・対話の重要性	123
(2) 対話の形態	126
1 自己内対話	126
2 動的な対話	127
3 モノログと対話	127
4 対話のために	130
(3) 対話の限界	131
(4) 〈からだ〉全体で感じることの重要性	132
(5) 〈ことば〉を超えた〈からだ〉のかかわり	132
第二節 身体論的アプローチを用いた学習内容・方法	135
(1) 〈他者追体験〉の内容としての語り・対話	135
(2) 〈他者追体験〉の学習の意義	136



1	児童期の子どもに内面変化を生じさせる内容 .....	136
2	自己犠牲を含むネガティブな内容の他者追体験の有効性 .....	138
(3)	他者追体験から生み出されるナショナルなものとのかかわり .....	139
(4)	身体論的アプローチをとる学習 .....	140
<b>第二章</b>	<b>〈他者追体験〉による演劇教材開発 .....</b>	<b>146</b>
<b>第一節</b>	<b>演劇教材の有効性 .....</b>	<b>146</b>
(1)	これまでの演劇を用いた教材についての若干の整理 .....	146
(2)	演劇と自己言及 .....	147
<b>第二節</b>	<b>初等教育の国際理解教育の演劇教材開発の視座 .....</b>	<b>148</b>
<b>第三章</b>	<b>演劇の有効性を用いた教材の試論</b>	
—	安重根と千葉十七の相互理解過程を題材とした高学年用教材の開発— .....	152
<b>第一節</b>	<b>安重根と千葉十七の相互理解過程を題材とした教材 .....</b>	<b>152</b>
(1)	安重根と千葉十七 .....	152
(2)	安と千葉の対話 .....	153
<b>第二節</b>	<b>教材の意義：安と千葉の相互理解から学ぶ〈国際理解〉 .....</b>	<b>155</b>
(1)	他者との接触を通しての衝撃と齟齬の自覚 .....	155
(2)	他者認識と自己言及との往還を通しての自己検証 .....	156
(3)	国際理解へと発展する安重根と千葉十七の相互理解 .....	158
<b>第三節</b>	<b>演劇教材と国際理解——安と千葉の相互理解過程の物語を通して—— .....</b>	<b>159</b>
<b>〔結の部〕</b>	<b>本研究のまとめと提言 .....</b>	<b>163</b>
<b>第一章</b>	<b>本研究のまとめ .....</b>	<b>163</b>
<b>第一節</b>	<b>論旨の整理 .....</b>	<b>163</b>
<b>第二節</b>	<b>国際理解とは .....</b>	<b>167</b>
<b>第二章</b>	<b>国際理解教育の課題と展望 .....</b>	<b>169</b>
<b>第一節</b>	<b>課題 .....</b>	<b>169</b>
<b>第二節</b>	<b>すべての生命の共生の実現に向かうために .....</b>	<b>169</b>
<b>【主要参考文献】</b>	<b>.....</b>	<b>171</b>
<b>【巻末資料】</b>	<b>国際理解教育に関するアンケート .....</b>	<b>179</b>

## 【図表目次】

表 1	新しいパラダイムの諸教育 .....	9
表 2	国際理解と平和のための教育 .....	36
表 3	1974 年国際教育勧告：指導原則 .....	38
表 4	第 10 期中央教育審議会答申に示された 「教育・学術・文化における国際交流」 .....	39
表 5	臨時教育審議会の要点 .....	42
表 6	第 15 期中央教育審議会答申に見る国際理解教育の要点 .....	47
図 1	「戦争責任」の区分 .....	103
図 2	日本を中心にみた責任の担い手と相手方との区別 .....	103
図 3	自己—他者間の交通 .....	115
図 4	交通論を軸とした語り・対話を取り入れた教材の構成（筆者作成） .....	141

## 〔序の部〕 本研究の構造と概要

### 第一章 本研究の主要課題および目的

#### 第一節 主要課題

教育の領域としては、せいぜい半世紀余の歴史しかもたない「国際理解教育」<sup>1</sup>の現在の最重要課題は、その教育目的・内容・方法、及び教育評価に関して、一日も早く体系的な理論を構築し、それに基づくカリキュラムや教材を開発していくことである。そして、従来の国際理解教育の研究は、主に中等教育を対象としてきたが、国際理解を促す基底ともなる感性は、初等教育段階で形成されるものであるとする発達心理学的根拠もあり、とくに初等教育を対象とする国際理解教育の理論を検討する必要がある。

2002年度から本格的に実施される「総合的な学習の時間」では、実践内容のテーマの一つとして「国際理解」が例示されている。しかしながら、「総合的な学習の時間」のカリキュラムや副読本は作られておらず、各小学校の実状に即して授業研究が行われることが望まれている。また、教育課程審議会の答申によると、初等教育における国際理解の学習に、英語の学習を充てることを積極的に推進しており、他国の人々とのコミュニケーションを図る力として、英語の早期習得が望まれている。しかし、その他の、すでに取り組みされている試験的な「総合的な学習の時間」の導入を見ても、学校現場では、国際理解教育の本質を見失いかねない実践が多いといわねばならない。現在の国際理解教育の実践の多くは、単発のイベントの国際交流活動に偏し、この問題については1950年代にすでに指摘されていたのであるが、しかし、その後も、とくに、初等教育における国際理解教育では、深い反省なしに、国際交流活動重視の実践がなされてきた。また、その研究も、個別の授業研究が多く、体系的な国際理解教育のカリキュラム化にまで及ぶことはほとんどない。いわんや、既存の教科目の内容や方法までも国際理解教育の視点から再考しようという試みはまれだといえる。

初等教育における国際理解教育の問題の改善には、国際理解教育に取り組む教員の認識の改善が不可欠であるが、現場の多忙さから、国際理解教育の既往の理論を教師が主体的に検討していくのは困難であろう。他方、国際理解教育の理論に関する研究では、そうした現場の混乱、焦燥、さらに、国際理解教育に対する教師の認識改善に手をさしのべるような具体的な理論の再検討と、それに基づいたカリキュラムや教材の開発を試みる研究は少ない。「総合的な学習の時間」の本格的な導入を前にして、学校現場と教育行政機関、理論研究が有機的連携を欠いているといえる。

## 第二節 研究の目的

本研究では、国際理解教育の過去・現在の諸理論を再検討し、その整備した理論枠組みを適用した初等教育の国際理解教育の教材開発を行うための基本的視座を明らかにすることを目的とした。すなわち、①国際理解教育の独自の内容・方法に則したカリキュラム開発の必要性を論じ、②そのカリキュラム開発の基盤となる、とくに、既往の雑多な概念の整理を中心とした基礎的理論体系を整備し、③基礎理論とその結果を適用した初等教育における教材開発を行った。

具体的に言えば、最近とくに初等教育に多く見られる、「総合的な学習の時間」対応としての国際理解教育の実践には基本的な問題点が見出されるのだが、実践の側（学校・教師）には、必ずしもそのことが自覚されていない。そのような状況の改善のためには、実践者の「国際理解教育」認識が、まず変わる必要があり、そのためには、従来の国際理解教育の目的や方法、さらには、自明のこととされてきた「国」、「国民」、「国際社会」をはじめとするキー概念をも再吟味し、考察することが初等教育の実践者にも求められるのである。こうして、初等教育における国際理解教育の実践に方向づけを与える基礎理論が形をなしてゆくであろう。

次に、この基礎理論に基づいて、「国際理解教育」のカリキュラム化・教材化を考えるにあたって、これまでの実践に見出される問題として、次の二点を中心に検討した。

- 1 学習者に、具体的にどのような心性や態度を育成することを目指してきたか。
- 2 そのような姿勢・態度の育成のために、どのような授業内容・方法を用いてきたか。

上記の検討結果を踏まえ、教材開発を試みる上での基本的な問題点として、次の三点を主に考察した。

- 1 精神的側面から生じる人間的な相互依存の関係についての理解をどのように促すことができるのか。
- 2 〈自己批判・自己言及に基づく他者理解の過程〉とはどのようなものであり、教材の中に、どのように組み込むことができるのか。
- 3 国際理解教育にとって、なぜ、国民的自覚の育成が必要であり、それをどのように教材に組み込んでいけるのか。

## 第三節 研究方法

本研究では、次のような手順をとって研究を進めた。

第一に、日本において、なぜ国際理解教育が第二次大戦直後から重要視されてきた

のか、また、現代、及びこれからの社会に適切な教育であるのかを考察した。とくに、教育行政機関が深くかかわってきた1980年代からの国際理解教育に着目し、その功罪について検討した。そして、ここで明らかにした課題とかかわって、初等教育の国際理解教育に生じている問題を明らかにした。

第二に、初期（1950年代前半）の国際理解教育の理論を再検討することを通して、国際理解教育に重要な諸概念を抽出し、その本来の性格や意義を導き出した。具体的には、国際理解教育の必要性を早くから指摘し、積極的な研究を進めてきた、勝田守一、永井滋郎らの研究、及び後年「地球市民教育」の必要を述べてきた堀尾輝久などの研究を参考にし、「国」や「国際社会」のとらえ方がどのように変化したか検討した。また、今後さらに相互依存的、かつ流動的になるであろう国際社会の中で生存し、それを人間的に創りかえてゆくために、国際理解教育を通して、学習者がどのように人間形成されていくことが求められてきたのかを整理した。そして、初期と現在の国際理解教育とを比較して、現代及び未来の課題を導き出した。

第三に、国際社会の略史を整理し、そこで生きる人間に求められる資質などの諸概念について明らかにした。そして、その結果から、国際理解教育の目的を再定義した。

第四に、以上の作業の上で、次に、初等教育に焦点を絞った国際理解教育の目標、内容、方法を再定義した。目標については、初等教育における国際理解教育において重要となると考えられる、学習者一人ひとりに育成すべき能力や心性・態度を中心に検討を進めた。第二、第三の考察から得られた、当該教育にとって最重要の事項ともなる、①自己批判、自己言及を中心とした他者—自己理解、②人と人との「つながり」の中に自己が生きていることの自覚、③国民的資質・国民的自覚の必要、の三点の心性・態度を設定し、これらについて分析した。

第五に、上記の考察によって得られた、初等教育の国際理解教育の目標、内容、方法に基づいて、他者、とくに他国・他民族・他文化の中に生きる他者と、相互に信頼し共生するための、自己言及と他者理解にはどのような国際理解教育の学習内容、方法が適切なのかを検討した。その結果、学習過程に物語・対話を活用した演劇的效果を導入することの適合性と有効性を見出し、教材開発の基軸とした。本研究では、安重根と千葉十七を取り上げた〈歴史追体験〉教材を開発し、その事例を中心に、初等教育の国際理解教育の教材開発の基本的視点を提示した。

## 第二章 先行研究の類型と課題

### 第一節 先行研究の類型

国際理解教育の研究が日本で本格的になされるようになったユネスコの協同学校計画以降、国際理解教育は、とくに授業実践の開発を中心として盛んに進められてきた。それらの研究を概観すると、次の五つに分類できる。

- 1 ユネスコ国際理解教育に関する研究  
: ユネスコ国際理解教育会議報告、ユネスコ国際理解教育についての歴史研究、協同学校計画指定校による教材研究など
- 2 日本の教育行政機関の答申及び学習指導要領に関する研究  
: 「教育の国際化」論についての研究、答申に取り上げられる「国際社会に生きる日本人」育成論に関する研究、「総合的な学習の時間」に関する研究など
- 3 教科教育、及び「総合的な学習の時間」でおこなわれる国際理解（学習）の教材開発に関する研究  
: 既存の各教科において行われる国際理解に関する授業開発（とくに社会科教育における国際理解の学習が多い）、小学校への外国語の時間と「総合的な学習の時間」導入に向けての授業開発など
- 4 国際理解教育の基礎的概念に関する研究  
: 初期の国際理解教育研究に見られる国際理解教育導入に向けての研究、「国際人」の育成・「国際社会」と教育などといったキーワードに関する研究など
- 5 新しい教育パラダイムに関する研究  
: 国際理解教育と関連性の深い、グローバル・エデュケーション、ワールド・スタディーズ、異文化間教育といった新しい教育パラダイムと言われる諸分野に関する研究

次に、これら五類型に即して、その内容を整理するとともに、そこから抽出される問題点について考察してみよう。

#### (1) ユネスコ国際理解教育に関する研究

第一に、「ユネスコ国際理解教育に関する研究」とは、ユネスコの動向を紹介する

研究、報告書の紹介にとどまる研究から、それらの諸報告をうけて、独自の論を探求する研究までである。その一般的な傾向は、おおよそ次のように整理できる。

ユネスコ国際理解教育が最初に提起されたのは1940年代後半である。このころ、当時の日本ユネスコ国内委員会会長であった森戸辰男や、当時のユネスコ国際セミナーに日本代表（オブザーバー）として参加した勝田守一は、ユネスコ国際理解教育を高く評価し、当時の日本の状況からの考察を踏まえ、日本の教育へ導入することの意義を指摘している。森戸は、戦後日本の教育改革の回顧と展望を述べるなかで、当時のユネスコの国際理解教育会議での内容である「国際理解と国際協力のための教育」の意義・名称・組織・原則などについて詳細を紹介し、ユネスコ国際理解教育と同様の目的を日本の平和教育に当てることの必要を述べている<sup>2</sup>。また、勝田は、ユネスコの国際理解教育会議に参加し、そこでの会議内容を詳細に報告し、国際理解教育が日本の教育に必要であり、導入することの有意義を示している。そして、日本の教育に国際理解教育を導入する際に、どのような点について重点を置いて取り組まれる必要があるか、などを考察している。

そして、加盟各国において国際理解教育の本格的なカリキュラム開発に向けた研究をおこなうために、実験的に実践する「協同学校計画」が始まった。日本ではこの協同学校計画への参画をきっかけとして、学校教育への国際理解教育の導入が進められた。この後、1974年に「国際理解、国際協力および国際平和のための教育ならびに人権および基本的自由についての教育に関する勧告」（以下、「1974年勧告」）が出され、文部省も1982年に『国際理解教育の手引き』を改訂するなど、同勧告についての研究が日本国内でも展開する。

近年では、天城勲が、21世紀国際教育委員会の会議の内容やその会議において元EU委員長のジャック・ドロールらによって報告された〈学習の四本柱〉に関する報告をまとめ、邦訳している<sup>3</sup>。この〈学習の四本柱〉は、国際理解教育のみならず教育分野全般において高い評価を得ている。また、堀尾輝久<sup>4</sup>、千葉泉弘<sup>5</sup>、米田伸次<sup>6</sup>らは、「1974年勧告」の見直しを図った、1994年の「平和、人権、民主主義のための教育」についての宣言やその総合行動要綱や近年の「平和の文化」構想を掲げたユネスコ国際理解教育についての内容やその構想について評価した論を述べている。

一方、永井滋郎は、ユネスコ協同学校計画に参加した広島大学付属中・高校に在職中から、国際理解教育の教材開発に積極的にかかわり、理論的考察のみならず、実践の立場から、数多くの報告をしている。そこでは、協同学校計画そのものについての評価や当該計画を通して生徒が身につけたであろう国際観についての実践的研究も行っている。これら一連の永井の研究の成果は、のちの国際理解教育の教材開発研究に大きな影響を与えており、日本の国際理解教育の教材開発研究の基礎となってきたともいえよう<sup>7</sup>。

## (2) 日本の教育行政機関の答申及び学習指導要領に関する研究

教育行政機関の答申及び学習指導要領の研究に関しては、とくに臨時教育審議会（以下、臨教審）の答申が発表された以降多く見られる。

臨教審以降の教育行政機関から発表される国際理解教育の目的や内容は、「国際社会に生きる日本人」「世界の中の日本人」といった言葉に端的に現れているが、国際理解教育とうたいつつも、ナショナル・インタレストに強く偏向した内容となっていくという危険性をはらんでいる。これらについては、とくに国際理解教育に限らず、学校教育全般でこのような「日本人」育成が強調されることに対して、批判が多くあった。

その後、第15期中教審答申で発表された、2002年度から本格的に実施される「総合的な学習の時間」の主要テーマとして「国際理解」が掲げられた<sup>8</sup>が、文部省（現文部科学省）からは「総合的な学習の時間」の具体的なカリキュラムは提示されず、各学校の状況に応じた内容、方法を用いることが期待されている。そのため、上述のような危険性は薄らぎ、答申や学習指導要領に対応するために、「総合的な学習の時間」導入にむけて、いかにして学校現場で取り組んでいくことができるか、どのような内容が適切か、といった研究がなされるようになった。このような動向は、国際理解教育の本来の性格から逆行する、ナショナル・インタレストへの偏向や、他国についての知識偏重といった現在の国際理解教育の問題を隠蔽する危険性をはらんでいる。

## (3) 教科教育、及び「総合的な学習の時間」でおこなわれる国際理解（学習）の教材開発に関する研究

現行の各教科における国際理解学習の研究は、主に社会科教育を中心としておこなわれてきた。近年では「総合的な学習の時間」で行われる国際理解に関する授業研究も盛んになされている。また、これらの多くは、他国の人々との共通言語を用いての対話、国際社会の複雑なシステムや構造とその歴史に関する学習が中心に構想されているため、もっぱら中等教育を中心として展開してきた。一方で、初等教育では、このような高度な知的理解を必要とする学習は困難であるため、国際交流活動や英会話といった体験重視の学習を中心にすすめられている。ここでは、中等教育も含めた授業研究について整理した。

田淵五十生は、中・高等学校の社会科の実践の中で、「ヒロシマ」の被爆者、「ミナマタ」の公害病患者の訴え、在日外国人への差別問題、飢饉と貧困に苦しむ人々についてとりあげ、こういった社会問題を通して、人権について考える社会科教育の授業研究をしている<sup>9</sup>。



また、西村公孝や佐島群巳、有田和正らもまた、社会科の国際理解学習の教材開発に関する研究をしている<sup>10</sup>。

小学校段階の授業研究として、臼井忠雄は社会科の授業で「国際理解・日本と韓国」という教材を開発している。臼井実践は、日本と韓国の関係史から、植民地支配や韓国人に対する差別や偏見についてストレートに、かつ一方的に教える形ではなく、現代のそれぞれの文化の相似点や異なる点から入り、児童自ら調べ進める学習によって、韓国文化について詳しく知り、その知識をもとにして、「近くて遠い国」といわれる韓国へのイメージから、「近くて親しい国」へと関係を築くことのできる人間を育成することを目指している<sup>11</sup>。また、三浦健治も、学習指導要領の内容から国際理解教育として授業を構想できるものを取り上げ、授業開発を行っている<sup>12</sup>。

さらに、各学校単位でも、教科教育研究として、国際理解の授業研究を数多く独自に行い、それらを報告している<sup>13</sup>。これらもまた、社会科教育の授業実践として開発されたもの、または社会科と深いつながりをもっているものである。社会科以外の教科では、たとえば生活科の授業で、日本と他国の食事の中で同じ食材をつかった調理方法や調味料として使われるものの効能などを学ぶ授業実践や、音楽科の授業で、同じ材料をつかって作られた楽器について学ぶ授業実践なども見られる<sup>14</sup>。

一方、先にも述べたように、2002年から本格的に導入される「総合的な学習の時間」の本格的な実施に先だって、試験的に「総合的な学習の時間」導入する学校も増え、そこで国際理解教育が実践されることも多い。そこでは、ゲストティーチャーを招いて、他国について、トピック的に学習したり、小学校にも導入が必要とされている外国語学習（具体的には英語コミュニケーションの授業）を行う学校が多い。また、最近では、青年海外協力隊として、海外で活動した経験をもつ日本人から、活動のこと、他国の人々から見た日本や日本人のこと、活動によってお互いに何が変わったかなどについての話を聞く授業が行われている。このような授業は、日本人が〈ソト〉に身をおくことによって感じた、外から見た日本・日本人観に触れることができ、話を聞いたあとの授業の展開の仕方によっては、日本人としてのあり方を今一度批判的に見る材料となる。このように、他国の人々の視点に立った日本人観に触れることを重視した実践も見られるようになっている。

#### (4) 国際理解教育の基礎的概念に関する研究

国際理解教育の本格的な理論研究は、国際理解教育が導入されようとしていた初期の段階に、勝田守一が積極的におこなっている<sup>15</sup>。しかしながら、各教科での授業開発、ユネスコ国際理解教育についての研究、さらに協同学校の研究と比して、勝田の研究以降、本格的に理論構築に取り組む研究は非常に少ない。

一方、国際理解教育の基礎的な概念である国際化、グローバル化というキーワードに関しては、国際政治経済学、国際社会学や国際関係学などの分野での研究が進められた。教育行政機関のみならず、他の研究分野からも、国際理解教育に限らず、教育はこのような社会の変化に対応する必要があると指摘されるようになり、国際化の中での教育のあり方や役割について論じる研究がなされた。宮原修や奥田眞丈らは、急激な国際化についての考察を踏まえ、国際社会に対応できる人間を育成することを目的とした授業を開発している<sup>16</sup>。また、国際化時代にある日本の教育について、ヨーロッパにおける国際化の意義と教育とを比較検討した、沼田裕之の研究<sup>17</sup>や、「教育の国際化」という問題について、在・滞日外国人、帰国児童・生徒、マイノリティといった視点から研究した田中圭二郎らの研究<sup>18</sup>などがある。

しかしながら、これらの研究においては、社会諸科学分野での最新の研究成果や、国際理解教育にとっての本質的事柄に関する研究成果が出ているにも関わらず、それらを積極的に取り込みながら、国際理解教育の理論構築を試みる研究は少ない。

#### (5) 新しい教育パラダイムに関する研究

新しい教育パラダイムとは、1980年代を中心として多くの研究がなされるようになった、グローバル・エデュケーションや開発教育など、国際理解教育と密接に関係する分野である。これらに関しては、各分野でそれぞれに研究が進められているが、そのすべてを検討することは、ここでは割愛し、新しい教育パラダイムそのものについて論じた大津和子<sup>19</sup>や、その教育パラダイムを包括して、国際理解教育がどのようなアプローチを取ってきたかを論じた永井滋郎の研究<sup>20</sup>を簡単にまとめてみたい。

国際理解教育は平和や人権、環境などあらゆる問題を包括的に取り込んできたのに対して、環境教育や開発教育、平和教育、人権教育などは、文字通り問題の焦点を絞って研究されてきた。また、国際理解教育とならんで、非常に包括的な問題を取り込んできたと考える異文化間教育は、とくに、言語、コミュニケーション、在日外国人や留学生とのかかわりといった、「文化」を具体的に突き詰めていく視点からの研究がなされてきた。もちろん、国際理解教育でも文化的な側面についての内容が取り上げられるが、それと比して、異文化間教育では幅広い意味をもつ文化について、詳細に、部分的な諸問題に焦点を当てながら研究が進められてきた。

次の表1は、新しいパラダイムの諸教育の関係について、大津がまとめたものである。

表 1 新しいパラダイムの諸教育

	学習領域	教育目標	視野
部分的		異文化理解教育	
包括的	環境教育 開発教育 平和教育 人権教育 ワールド・スタディーズ	国際理解教育	国際教育 グローバル教育

(出典:大津和子「地球市民を育てるために-新しい開発教育としてのグローバル教育」  
開発教育推進セミナー編『新しい開発教育の進め方-地球市民を育てる現場から』古今  
書院、1995年、p.9より)

表に見るように、国際理解教育はその目標において、他の関連教育分野が取り上げる事象を包括的にとらえてきた。この表について、大津は次のように述べている。

「環境教育、開発教育、平和教育、人権教育は、それぞれ環境問題、平和問題、人権問題を中心に扱い、ワールド・スタディーズはこれらの諸問題及び異文化の理解などを含む包括的な学習領域をもつ教育である。異文化理解教育は異なる文化の理解を、国際理解教育は国際理解をめざす教育である。そして、ユネスコの提唱した国際教育は、欧米で進められてきたグローバル教育とともに、グローバルな視野を持ちながら、幅広い領域を扱う教育である。これらの諸教育は、互いに影響し合いながらもそれぞれ個別の歴史を歩んできた。」<sup>21</sup>

大津は、国際理解教育について、ここでは簡単に触れるにとどまっているが、きわめて包括的要素をもつものであるという見解を示している。しかしながら、国際理解教育は、その基盤を「国際社会」にすえて、そこで生じるあらゆる問題を射程としているにも関わらず、これらの諸問題を、まさに包括的にとらえることのできる理論の構築はなされてこなかったといえる。また、他の関連教育分野の研究では、それぞれに「環境」や「人権」、さらには「言語」や「コミュニケーション」といった各教育におけるキーワードとなる事柄に焦点を当てた研究を主として行ってきたのに対し、国際理解教育研究は、国際社会における諸問題の細部に至るまでの包括的な要素をもつものであり、その多様性のあまり、当該教育にとってキーワードとなる事柄に焦点を当てた研究がほとんど見られず、曖昧にされてきたといえる。さらに、これらの関連教育分野の研究は、相互に全く分割して研究が進められる傾向もみられる。

ところで、国際理解教育研究はあらゆる分野を包括的に射程としてきたが、永井は、これらの国際理解教育研究を、その最大の力点の置きどころをとらえて次の二種類に

大別している<sup>22</sup>。

その第一は、文化理解的アプローチである。これは、人類の多様性を認識し、その相互理解の必要を主張するものであり、文化人類学的な視点をもつ。民族や文化の現状を比較・分析し、それを成立させる要因などを追求するという点で過去志向的であり、歴史的条件や地理的条件あるいは文化・価値の相対性を重視するものである。

第二は、問題解決的アプローチである。これは、今日の人類が当面する諸課題について、人間の基本的欲求の共通性の認識と、平和・福祉というような普遍的価値に基づいて、相互の協力によって解決しようとする。それは、人類連帯の現実を前提としつつも、著しく未来への志向性を示し、とくに政治的・経済的諸条件を重視して、政治学・経済学・社会学・心理学・行動科学など社会諸科学の学問的・学際的な協同を求めるものである。

このような永井の整理整理によれば、国際理解教育は、新しいパラダイムの諸教育の内容をほぼ全体的に含んでおり、国際理解教育でこれら諸教育の内容を包括的に取り上げてきたことがわかる。

## 第二節 実践の傾向とその課題

それでは、初等教育の学校現場においてどのような実践が展開されてきたのであろうか。これまでの授業実践をみると、そこには一定のパターンを見出すことができる。

国際理解教育の授業実践は、1950年代のユネスコ協同学校計画への参画から本格的に始められたが、とくに臨教審以降は、協同学校計画は希薄化し、各学校単位での授業研究が急増している。その数は理論研究と比にならないほど多い。また、第15期中教審答申の発表以降、2002年度からの「総合的な学習の時間」の導入をきっかけとして、授業研究はさらに今後も増加することが予想できる。

さて、これまでの授業研究などから、そこで掲げられている目的に着目して整理してみると、次の六点到分類することができる<sup>23</sup>。

### ① 人権尊重・人間尊重の精神の育成についての授業

#### 1) 多様性の理解

：「自国と他国の文化についての学習を通じて、共通性やちがいを理解し、多様な文化を互いに尊重する」

「異なる文化を認め、その価値を尊重できる」

#### 2) 生命の尊厳

：「命のつながりを理解する」

「自分はかけがえのない存在であることを理解し、自己尊重（セルフ・エスティーム<sup>24</sup>）の気持ちをもつ」

### ② 共生の実現についての授業

：「相手を思いやり、互いに認めあい、共に生きていこうとする豊かな心の育成」

③ 自国文化・他国文化の理解についての授業

1) 自己表現力の育成

：「自ら学び、自ら進んで自己表現をしようとする心情の育成」

2) 主体性の育成

：「国際化時代を主体的に生き抜く力をもった子どもを育てる」

3) 国際的視野の育成

：「広い視野で物事を考え、主体的に表現できる」

「国際協調の精神を養い、主体的に活動しようとする態度を育てる」

④ コミュニケーション能力の育成についての授業

：「多様な言語に触れ、互いに認めあい、国際社会を共に生きる児童を育成する」

⑤ 国際協力についての理解についての授業

⑥ 世界平和の実現についての授業

そして、これらの目的にそって、次のような授業内容・方法で授業がなされている。

① 人権尊重・人間尊重の精神の育成

- ・帰国児童の異文化体験を生かす学習
- ・自分の生き立ちをたどる学習
- ・ロールプレイを用いた学習
- ・人権問題についての学習
- ・戦争についての学習

② 共生の実現

- ・高齢者や障害者と接したり、ボランティアとしてかかわる

③ 自国文化・他国文化の理解

- ・ゲストティーチャーの招聘
- ・外国についての学習
- ・地域に伝承する遊びや日本の伝統的な祭り、食文化についての学習

④ コミュニケーション能力の育成

- ・外国語学習（とくに英会話）
- ・インターネットをつかって発信する
- ・ゲストティーチャーの招聘

⑤ 国際協力についての理解

- ・国際連合についての学習
- ・募金活動
- ・相互依存関係についての学習
- ・国際的な協力によって解決へと導かれる必要のある問題（環境・開発など）につ

いての学習

⑥ 世界平和の実現

- ・戦争についての学習
- ・ヒロシマ・ナガサキの体験：原爆についての学習

これらの類型からわかることの一つは、日本の国際理解教育の実践が、ユネスコ国際理解教育の目的や協同学校計画で目指されてきた目標を基盤としている点である。

この点について、たとえば、1954年に実施された協同学校計画では、次のような目標が設定されている。

- ① 基本的人権の尊重
- ② 日本と諸外国との相互理解と協力
- ③ 国際的協力機関についての理解と協力
- ④ 世界平和の実現

さらに、「1974年勧告」では、指導原則として次の七項目を掲げている<sup>25</sup>。

- ① すべての段階および形態の教育に国際的側面と世界的視点をもたせること
- ② すべての民族、その文化、文明、価値および生活様式に対する理解と尊重
- ③ 諸民族および諸国民のあいだに世界的な相互依存関係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、および国にはそれぞれ相互に追うべき義務があることを知ること
- ⑥ 国際的な連帯およ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、国および世界全体の諸問題の解決に参加する用意をもつこと

このように、これまでの国際理解教育の授業の目的、内容、方法が、おおよそユネスコ国際理解教育の指導原理や協同学校計画での目的などと類似している理由については、協同学校計画で行われた授業研究の成果が評価されてきたこともあげられようが、逆に、ユネスコ国際理解教育が発表してきた内容と比較して、当時の文部省が発表してきた国際理解教育に関する項目が具体的な実践に開かれていなかったという点の現われであるともいえよう。

### 第三節 これまでの授業実践の内容にみる「国」及び「国際」観の整理

さて、これまでに数十年間国際理解教育の研究及び実践がなされてきたのであるが、その間、国際社会は変動している。その変動を受け、国際理解教育研究では、「国」や「国際社会」をどのようにとらえてきたのであろうか。この点について、国際理解教育の授業実践にみる「国」及び「国際」観に焦点を当て、次に検討してみよう。

国際理解教育の授業内容として取り上げられている「外国」を見ると、第二次大戦直後から現在までアメリカ合衆国を扱うものが圧倒的に多い。また、南米と日本との歴史的に深い関係から、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、とくに北欧、東欧について取り上げるものはほとんどない。アジアについては、第二次大戦の反省と、アジアの諸国との関係回復のために、1950年代から取り上げられることは多くあったが、とくに近年になって、中国、韓国といった近隣諸国について再び積極的に取り上げる授業が多く見られるようになった。これら諸外国の学習では、日本との歴史的な関係やそれぞれの食・住・言語といった「文化」についての学習がほとんどである。これらの国は、日本と政治的、歴史的に近い関係にあり、メディアに登場する機会も多いということも取り上げやすい理由の一つであろう。また、最近では、アフリカ諸国も、目だって取り上げられている。ここでは、アジアの開発途上国を扱う場合も含め、授業内容として、従来のような食・住・言語といった「文化」的な観点のみならず、「国際協力」からの観点が重視されるようになっている。

この「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、すでに第二次大戦直後にユネスコが始動したときからみられた。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、各国が対等に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ま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一方通行的な援助という意味を強めたのは、1960年代である。アフリカ諸国の独立を契機に、いわゆる南北問題、さらには南南問題が表面化し始め、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。ユネスコにおいても、「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ために、国際協力の意味において途上国への援助・支援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、開発途上国であった。その意味では、日本と他のア

アジア諸国との間に再度壁を築き上げることとなったとも言える。また、1980年代ごろからは、地球的規模での開発・環境の問題解決に向けての協力が焦点が当てられた。このころになると、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を、国籍や民族などのナショナルな区別にとらわれず、「地球市民」としての人々が協力することにより解決されることが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、それに対して、国際的な武力介入がいとも簡単におこなわれた事実、さらに、女子割礼にみるような、ある地域の文化の存続か、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論争が生じたように、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的な協力による解決が求められるようになったのである。

このように、一口に国際協力といえども、時代の流れのなかで多様な協力の目的や方法が見いだされてきた。国際理解教育でもアジアやアフリカの諸国について取り上げる際、国際協力の観点からの授業実践が行われることが多く見られるようになったが、その内容には、格差そのものについての学習や、学習者が行えるアジア・アフリカ諸国への支援の可能性を取り上げているものが多く見られる。これらの学習も必要となろうが、このような国際理解教育がかえって誤解や偏見を助長する可能性をはらんでいるということは、これまでも指摘されてきた点である。この問題性は、たとえば、慎重に取り上げなければ、かえって偏見を生み出すことにつながるおそれがあるような、「われわれ（日本人）は、なにができるだろう」、「わたしたちの〇〇と比べてみよう」といった発問が簡単になされることから見出すことができる。このような発問がなされる場合、学習者は、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、かえって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るためである。

このように、国際理解教育の実践で扱われる国やその観点は変容してきているが、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・アフリカに対する蔑視や優位性のような対外感情が未だにあることも必ずおさえなければならないであろう。とくに、他国との協力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、偏見を含んだ対外感情をますます増幅させることにもなりうるであろう。



### 第三章 本研究の構成

本研究の構成は次のとおりである。本研究は、序の部、第Ⅰ部、第Ⅱ部、結の部の4部構成をとる。

第Ⅰ部の第一章では、国際理解教育の概略史を整理する。そして、つぎのように時代を区分し、導入期から現在に至るまでの日本の国際理解教育研究の展開を概観する。

- ① 第一期（1947年から1952年）…カリキュラム模索期
- ② 第二期（1953年から1955年）…教育実験期
- ③ 第三期（1956年から1963年）…研究・実践期
- ④ 第四期（1964年から1973年）…拡充・普及期
- ⑤ 第五期（1974年から1991年）…多様化・停滞期
- ⑥ 現在

この時代区分を詳細に見直すと、ユネスコ国際理解教育と日本の国際理解教育とのかわりが明らかになる。これらの時代区分で若干の整理を試みることで、国際理解教育の歴史とそこに見出せる課題を明らかにしたい。

第二章では、とくに、国際理解教育で国民的資質や自覚の形成に関する論を展開していた初期の国際理解教育の理論的指導者である勝田守一と、現在〈地球時代の教育〉について積極的に研究を進めている堀尾輝久の研究を主に援用し、初期の国際理解教育の目的が据えられた背景と、その過程を追う。また、近年、国際理解教育の学習のあり方についての議論が盛んになったが、それについての整理もしたい。そして、現代国際理解教育と比較することによって、カリキュラム開発に向けて、国際理解教育の目的や内容を検討するために、国際理解教育の今日的課題を明らかにしたい。

まず、第一章で整理した、国際理解教育の基礎理論の検討に際し重要な示唆を与えている、初期の国際理解教育の理論を再検討し、初期の国際理解教育では重要とされていた自己批判、自己反省の態度の形成と、国、民族、文化などのナショナルなものを学習することの意味、ナショナルな感情や価値の育成の重要性について明らかにする。そして、それらと現在の国際理解教育とを比較して、それらが現在の国際理解教育にも重要な心性・態度であることを考察し、今日的課題を明らかにする。

第三章では、第二章までに明らかにした国際理解教育の課題をふまえて、国際理解教育の目的や、初等教育の国際理解教育の目標、内容、方法を検討する。具体的には、次の二点について検討する。

第一に、国際理解教育導入期から現在までの国際社会、世界の変化の略史を整理し、現代社会に生じている問題と、その問題から今後生じる可能性のある問題を明らかに

する。これは、第一章で整理した国際理解教育の概略史と照らし合わせて、現代の国際理解教育の基本的な概念や目的などが各時代背景を通して改善され、現代社会の問題に適応するかたちで再検討されているかについて考察するためである。

第二に、第一の考察から、社会諸科学の研究などから、これからの国際社会、世界に生きる人間として求められている資質を考察する。これは、国際理解教育でどのような人間育成が望まれるのかを、教育分野以外からも考察する必要があると考えたからである。

これらの考察をふまえて、初等教育での国際理解教育のカリキュラム化のために、教育全体を通しての国際理解教育の基本的な理論について再検討する。

まず、国家観、国際観の略史を追い、グローバル時代と呼ばれるにいたった現在、国際理解教育を進めて行くにあたって見落としてはならない危険性や担うべき課題を明らかにする。そして、国際社会を担う人間として必要とされる要素について分析する。それらの分析結果を用いて、国際理解教育の目的を再定義し、そのうえで、初等教育での国際理解教育の目標、内容、方法を検討する。

第Ⅱ部では初等教育の国際理解教育の教材開発に関する検討を進める。まず、第一章では、身体論的アプローチをとることの有効性をあきらかにするために、〈対話〉〈からだ〉を中心に検討する。〈対話〉は、近年国際理解教育研究のみならず、他の教育分野などにおいて注目を集めている。国際理解教育でも、対話を取り上げることは注目されているのであるが、それらのほとんどで、直接、他国、他文化の人々との対話を前提としている。しかし、そのような対話において、真の他者理解が実現するとは限らない。そこで、真の他者理解が実現するような対話とはどのようにして行われるかを、看護学、及び障害児との対話をとりあげて具体的に分析し、それらをもとに、国際理解教育の内容・方法として対話を取り上げることの重要性とその限界を明らかにする。さらに、看護学や障害児教育をその検証のために用いた結果、対話の限界を克服するためには〈からだ〉全体で他者、あるいは諸問題を感じ取ることの重要性を明らかにする。

第二章では、物語を追体験させる演劇教材の有効性を明らかにする。そして、演劇教材を用いることにより、前章にて検討した国際理解教育の基礎理論を教材化する可能性を明らかにする。ここでいう演劇教材とは、学習者に、とくに学習者とは異なる社会の中で生きてきた具体的な人物の物語を追体験させるものである。現実にはその人物として生きることは不可能であるが、物語の中でその人物として生きることは可能である。

そして、第三章では、初等教育の高学年用の教材として安重根と千葉十七の相互理解過程を取り上げ、彼らの関係を物語化することで、教材開発のための試論を提示する。

## 第四章 初等教育に焦点を当てることの重要性

国際理解教育は、幼児教育、学校教育から社会教育までを含む教育活動を包括かつ一貫するものとして検討されるべきものであろう。しかし、これまでの国際理解教育の本格的な教材開発は、もっぱら中等教育に焦点が当てられ、初等教育での実践は、国際交流活動が中心であった。本研究では、初等教育における国際理解教育を中心に論じ、とくに、〈感性〉をいかにして豊かにするか、そこに焦点化して、基礎理論の検討と教材開発の基本的視座についての研究を行っていく。

ここで、本研究で、初等教育を対象として国際理解教育を検討する理由を簡単に述べたい。そこで、まず、学齢期までの子どもの成長を、松田道雄<sup>26</sup>と堀尾輝久<sup>27</sup>らの研究を援用しながら、他者を意識し始める時期は一般的にいつ頃であり、どのような形で他者とのかかわりやコミュニケーションが図られはじめられるのかということを中心に整理してみよう。

3ヶ月頃になると、あやしてもらおうと笑うようになり、自分を取り巻く周囲の状況を感じとらえられるようになり、母親との心のつながりができ始める。4、5ヶ月になると、喜怒哀楽を外に表せるようになる。また、記憶をもつようになる。8ヶ月になるころには人見知りが見られ始め、10ヶ月頃には、簡単なことをまねしたり、音楽にあわせてからだをゆさぶったりすることができ、自分の好き、嫌いははっきりと表現することができるようになる。このころから、感情の分化・発達を示すようになる。また、はなすことばは限られているが、おとなのことばを相当に理解できる。

1歳頃になると、自分より少し大きい幼児があそんでいるところへ行き、自分も仲間に入れてもらうことに喜びを感じるようになる。そして、自分のまわりの人たちの社会の中に積極的に参加していくようになり、他者の存在と自分の存在を次第に区別することができるようになる。このころから、言語的コミュニケーションが可能となってくるのであるが、ことばの習得や身のふるまいなどは、他者の模倣から始まるものなので、人間関係が非常に重要となる。

2歳頃には、自他未分化な混合心性的状態から、自己と他者が分離していく段階へと入る。周りの世界をよく感じることができるようになり、それだけ恐怖心も生じるため、孤独を嫌がり、大人にかまってもらいたいという気持ちが強くなる。一方、自分のことを自分でしようとしたり、おとなのまねをしたがったり、おもちゃなどに対して自分のものという意識が強くなる。自己と他者の関係を強く意識するようになり、自立と依存との間にある状態であることがこのころの特徴である。また、堀尾によれば、この時期は、自己の人格についての最初の目覚めの時期である。

3歳頃には、人間としての自立性が強まり、仲間と一緒に生きていきたいという気

持ちが生じる。そして、集団生活を送ることができる場があれば、友だちと遊ぶことを通して、協力ができはじめる時期である。

4歳頃には、想像力が急速に高まり、想像力が刺激されることによって、生活の楽しさを増幅させていく。

5歳頃には、創造性が豊かになる。自分の意志で行動することが多くなり、自立や自発性も高まる。この自発性が、積極的に友だちと協力しようとする気持ちをたかめるのもこの時期である。そして、この5歳頃には、集団行動の中で、集団の中での自分の責任というものを感じ始める。この責任感をのばすことによって、自分たちで協力する体制を作っていくことができる。ごっこ遊びをはじめ、集団的に取り組む遊びが多くなり、様々に人間関係の中で体得していく。たとえば、自尊心や競争心、くやしさといった対他的感情が豊かになる一方で、他者と協力、協調し、互いに感情をぶつけ合うことによって、友だちもまた、感情を持った人間であることを理解するようになる時期である。5歳までに、子どもの他者との関係が深まり、他者への意識が高まるとともに、自己と他者の関係の中から多感に自他の共通性や違い、そして、他者の存在の不可欠さを感じ取るようになる。さらに、5歳をこえると、人間としての自立性がたかまり、社会の一員として、おとなをふくむ人間関係により深くふみこんでくる。知的におとなの内面を理解することはできないが、おとなの表情やもののいい方で、おとなの気持ちを理解する力が育つ。

このように、小学校に入学する前に、子どもは、他者との関係において、他者と自己との区別、そして他者との協力と集団の中にいる自分の、集団に対する責任というものを育まれていくのである。こうして、5歳までに他者を意識し、また他者との関係の中に自己があることに気づき始めるのである。その関係を支えているのは、子どもがもって生まれた高度な感性であろう。子どもは、これから人生を過ごしていく中で、様々な場面で知的能力を備えていくのであるが、すべての触れるものに対する優しさと、新鮮さと感動を味わうことができる力は、生まれながらに備わっていると考える。とくに、児童期までの子どもと大人とを比較して、知的能力においては大人にかなうはずのない子どもであっても、それをカバーするかのようには、感性の面では子どもの方が非常に優れていると考えられる。その感性を十分にのばしていくのは、とくに児童期の教育がになっていく課題である。

加えて、灰谷健次郎は、児童期前の子どもの詩の分析を通して、子どもには、生命を尊重する力がすでに備わっている指摘する。具体的には、次のように述べている。

「一つの生命は他の無数の生命に支えられてある、そういう世界を、そっくりそのまま生活の中に持ち込んでいたのが、子どもたちではなかったか。(いくつかの児童期までの子どもの詩を紹介し<sup>28)</sup>かれらの中にあっては、もともと命というものは、それ

がどんな小さな命であっても対等なものとしてとらえ、友愛の時間というものをまたたくまに成立させてしまう特技をもっているのだ。犬や猫にも、蝶や小鳥にも、草や木にも、風や雪にも、あらゆる自然物と対話することが可能なのだ。子どもたちがそういう世界をもっている。」<sup>29</sup>

このように子どもには、目にみることのできないすべての〈生命〉を体で感じることによって、その重みを見いだす力が備わっていると考えることができる。このような〈子ども時代〉に、どれだけ感性に響く経験をするか、そして、この力をどれだけ持ち続けることができるか、そして、また、子どもにはこの力が備わっている、と尊重することは、子どもがすべての生命に対する対等な見方を持ち続けて成長することにつながるであろう。この児童期までに備わっている生命への畏敬の念は、次世代の世界をになう人間として必要不可欠な能力でもある。

また、大江健三郎は、自身の三人の子どもとのかかわりの中で、子どもには次のような力と責任があることを述べている。

「子供にとって、もう取り返しがつかない、ということはない。いつも、なんとか取り返すことができる、というのは、人間の世界の「原則」なのです。この原則を、子供自身が尊重しなければなりません。それは子供の誇りの問題です。(しかし) 取り返しのないことをすることはないかといえば、現実にあるのです。殺人と、自殺です。ほかの人間を殺すまで暴力を振るい、自分を殺すまで暴力をふるうことです。そして、この二つの恐ろしいことは、ひとつなのです。「暴力」と「人間のいのち」ということを結んでよく考えれば、一つのことと思いたられるのじゃないでしょうか。このような暴力を子供たちにふるわせない、子供自身もそれをふるわない、と決意することが人間の「原則」だ、と私は信じます。(中略) 子供たちが人間らしい誇りを持って、自分は「原則」を守り、そこから考えを進めてゆくかどうか、世界の明日が明るいかどうかはかかっています。」<sup>30</sup>

「(もし) もう取り返しがつかないことをしなければならない、と思いつめたら、その時「ある時間、待ってみる力」をふるい起こすように、それには勇気がいるし、日頃からその力を鍛えておかなければならないものでもあります。しかし、その力は、あなた方(子どもに向けて)にあるのです。」( )内は筆者による)<sup>31</sup>

両者が示すように、子どもは、すべての生けるものに共通して、それらの生命を感じる大きな力をもっているのである。これを、児童期にかけて伸ばしつづけることができれば、生命を失うということがどんなに悲しいことか、しかも、暴力によって生命が失われるということがどれだけ重い罪であるのか、を容易に理解できる力と、そ

れをしない、させないためにはどうすればよいかを考える力を育てることになるであろう。現実の世界(及び国際社会)では、絶え間なく民族紛争は起こり、宗教をめぐる対立は激化している。また、命の重みが全く感じられないような悲惨な事件は後を立たず、世界各地で、さまざまに「暴力」はふるわれている。最近では、凶悪犯罪の低年齢化まで叫ばれるようになってきている。児童期は、子どもに備わっている生命を尊重する力に加えて、暴力をふるわないたくましい心——ここでいう暴力は言うまでもなく言葉や圧力などによって精神的苦痛を与えるようなものも含まれるが——を育成するために、もっとも大切な時期である。これらは、人間として生きていく上での最低限の力としてすべての人間に備えられていなければならないであろう。そして、こうした力を基盤として、これからの世界をになってゆく子どもを育成することこそ、教育、とくに世界の平和の実現を究極目標として掲げてきた国際理解教育が取り組むべきなのではなかろうか。

このように児童期までに、子どもは他者とのかかわりの中で育つ中で、他者を強く意識したり、自己と他者の区別がおおよそつくようになる。また、豊かな感性を備え、とくに、生命に対する畏敬の念を強くもっている。こうしたことから、他国についての知識習得に偏るような表面的な内容に止まらず、適切な方法を取ることによって、国際理解教育の本質に深くふみこんだ教材開発を進め、学校現場に導入していくことは困難なことではないと考える。

これまでの国際理解教育において、初等教育での実践は、国際交流活動が中心であった。しかし、このように考えると、児童期は、重要な人間形成期であり、国際理解を促す心性・態度を育成するには、最も適した時期であるといえる。国際理解教育は、国際社会などの複雑なしくみなどの理解のみならず、その前提として、このような心性・態度を育成していくことを決して軽視してはならず、むしろ、初等教育こそ、国際理解教育を行う中心として考えてゆくべき対象年齢であろう。とくに児童期は、義務教育が始まると同時に、それまでの幼児期の生活とは子どもの世界が大きく変化する。この変化、すなわち、学校生活という新しい空間に入り、そこでのカリキュラムや教育内容によっては、かえって、豊かな感性を押し殺してしまう可能性もあろう。

しかし、この初等教育において、幼児期までの他者とのかかわりにみられるような豊かな感性をいかにしてのばすかが、児童期以降の子どもの成長に沿って、他者とのようにかかわっていくことができるかを決定するのである。初等教育では、6年間という長い期間に、発達段階に沿って、幼児期の他者とのかかわりを基盤として、さらに高度な他者とのかかわりを身につけていくことができるのである。

本研究では、このような理由から、とくに児童期の子どもを主体とし(国際理解教育の対象年齢とし)、生命に対する畏敬の念を抱き続け、さらにどのような力を児童期に身につけていくことが可能であり必要なのか、それにはどのような方法を用いるこ

とがよいか、といった国際理解教育の基礎理論を検討することにした。

- 
- <sup>1</sup> 「国際理解教育」という名称に関しては、ユネスコも、「国際理解の教育」「世界市民のための教育」「国際教育」など、時代とともに、使用する名称を変化させてきた。また、当該教育の研究者によって異なる呼び方をする場合もある。しかし、本研究では、汎をさけるために、総称して、一般的にもっとも広く知られている「国際理解教育」として、統一することとした。
- <sup>2</sup> 森戸辰男『日本教育の回顧と展望』教育出版, 1959年。
- <sup>3</sup> 天城勲監訳『学習:秘められた宝 ユネスコ「21世紀教育国際委員会」報告書』ぎょうせい, 1997年。
- <sup>4</sup> 堀尾輝久「21世紀に向かう教育」民主教育研究所編『季刊 人間と教育』労働旬報社, 1995年, pp. 5-17, 「対談 21世紀の世界と平和・人権」民主教育研究所編『季刊 人間と教育』労働旬報社, 2000年, pp. 70-83。
- <sup>5</sup> 千葉果弘「1974年国際教育勧告の改訂をめぐって」日本国際理解教育学会編『国際理解教育』vol. 1, 創友社, 1995年, pp. 6-41。
- <sup>6</sup> 米田伸次「「平和の文化」の創造に向けて」帝塚山学院大学国際理解研究所編『国際理解』30号, 1999年, pp. 1-3。
- <sup>7</sup> 永井滋郎「国際理解の教育目標」広島大学教育学部社会科学会編『社会科研究』第5号, 1957年, pp. 44-51, 「ユネスコ協同学校計画専門家国際会議に関する報告」『広島大学教育学部研究紀要』第2号, 1973年 p. 76-80, 「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編『社会科教育論叢』第40集, 1993年, pp. 2-16など。
- <sup>8</sup> 文部省『小学校学習指導要領解説 総則編』1999年。
- <sup>9</sup> 田淵五十生『国際理解・人権を考える社会科授業』明石書店, 1990年。
- <sup>10</sup> 西村公孝『地球社会時代に「生きる力」を育てる』黎明書房, 2000年, 佐島群巳・有田和正編『「国際理解を旨とする」学習と方法』教育出版, 1986年。
- <sup>11</sup> 臼井忠雄『国際理解・日本と韓国』日本書籍, 1992年。
- <sup>12</sup> 三浦健治編『小学校 国際理解教育の進め方』教育出版, 1994年。
- <sup>13</sup> 谷川彰英・太宰府西小学校著『国際理解教育と国際交流』国土社, 1996年, 西中隆・大阪市立真田山小学校編著『公立小学校における国際理解・英語学習』明治図書, 1996年など。
- <sup>14</sup> たとえば、東広島市立平岩小学校では、2年生の生活科「平岩みのりの秋」では、一年を通じて大豆を育てるところから、その大豆を利用しての食材（みそと豆腐）をつくり、これらをつかって日本の食事と中国の食事を作るという授業を行っている。また、6年生の音楽科「竹を通して見える！アジア（世界）」では、竹をつかって作られた楽器に触れたり、自分たちで作るといった授業を行っている。また、韓国での竹をつかった楽器を学び、演奏会を開いている。また、後段の青年海外協力隊として海外で活動した日本人を招いた授業も、平岩小学校の国際理解教育の授業である。
- <sup>15</sup> 勝田の研究については、永井滋郎（永井滋郎「国際理解の教育目標」広島大学教育学部社会



科学会編『社会科研究』第5号, 1957年, p. 47) や寺崎昌男 (「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) pp. 9-22) も紹介し, 高く評価している。

<sup>16</sup> 奥田眞丈ら編著『国際感覚を育む』東洋館出版会, 1993年, 宮原修編著『国際人を育てる 世界の中の日本人』ぎょうせい, 1998年。

<sup>17</sup> 沼田裕之『国際化時代日本の教育と文化』東信堂, 1998年。

<sup>18</sup> 田中圭二郎ら著『国際化社会の教育』昭和堂, 1996年(初版は1990年)。

<sup>19</sup> 大津和子「地球市民を育てるために-新しい開発教育としてのグローバル教育」開発教育推進セミナー編『新しい開発教育の進め方-地球市民を育てる現場から』古今書院, 1995年。

<sup>20</sup> 永井滋郎『国際理解教育 地球的な協力のために』第一学習社, 1989年。

<sup>21</sup> 大津和子「地球市民を育てるために-新しい開発教育としてのグローバル教育」開発教育推進セミナー編『新しい開発教育の進め方-地球市民を育てる現場から』古今書院, 1995年。

<sup>22</sup> 永井滋郎『国際理解教育 地球的な協力のために』第一学習社, 1989年, pp143-144。

<sup>23</sup> 目的と内容に関する類型化は, 筆者が修士論文作成時に行った小学校教員対象のアンケート, インターネット上で公開されている各小学校のホームページ, 各種紀要掲載論文, 出版されている授業事例についての書籍を参考に整理した。

<sup>24</sup> 国際理解教育におけるセルフ・エスティームの位置付けに関しては, 野崎志帆の研究に詳しい。野崎は, セルフ・エスティームというものを安直に国際理解教育に導入することの批判と, 国際理解教育におけるセルフ・エスティームの位置づけに関する検討をおこなっている(野崎志帆「セルフ・エスティームの普遍性と相対性についての一考察〜発達と社会的文脈という軸を用いて」『大阪大学教育学年報』第5号, 2000年, 野崎志帆「国際理解教育におけるセルフ・エスティームの本来的意義の検討「共生」と「エンパワメント」の視点から」帝塚山学院大学国際理解研究所編『国際理解』31号, 2000年など)。

<sup>25</sup> 永井滋郎『国際理解教育 地球的な協力のために』第一学習社, 1989年, pp. 12-13より抜粋。

<sup>26</sup> 松田道雄『育児の百科』岩波書店, 2001年(第4刷, 第1刷は1967年)。

<sup>27</sup> 堀尾輝久『人間形成と教育——発達教育学への道——』岩波書店, 1991年, pp. 130-135。

<sup>28</sup> ここで挙げられている詩は, 次のようなものである。

ゆき	5歳	うえだ	しんご	けいろうの日	7歳	すみだ	はるひこ
		ふくのうえにとまって		ぼくはちかくに			
		なにかにかくれてねてしもた		おじいちゃんや			
				おばあちゃんがないので			
いぬ	6歳	さくだ	みほ	となりのとしよりのいぬに			
		いぬは		ちくわをやることにしました			
		わるい		ペッチはちくわをひとくちで			

---

めつきはしない

のみこんでしまった

ペッチはけいろうの日がわかったかな

<sup>29</sup> 灰谷健次郎『私の出会った子どもたち』新潮社, 1984年, pp. 151-154.

<sup>30</sup> 大江健三郎『「自分の木」の下で』朝日新聞社, 2001年, pp. 178-181.

<sup>31</sup> 同上, p. 183.

# 〔第 I 部〕 教師の「国際理解教育」認識の

## 改善のための理論研究

### ——理念・制度・運動史、基本概念の再検討など——

#### 第一章 戦後国際理解教育の展開

##### 第一節 日本の戦後国際理解教育の成立とユネスコとの関係

国際理解教育の歴史を振り返る際、初発のユネスコの国際理解教育を欠かすことはできない。「国際理解教育」という名称が、世界的に広められた出発点は、1946年の第一回ユネスコ総会での「国際理解のための教育」の提起にさかのぼる。このとき、世界平和実現を目指す人間育成という目的が掲げられたが、この目的自体は、1889年に開催された第一回世界平和会議において、国際的な誤解を深めていた教科書の改善が決議されたことにまで。さらにさかのぼって見ることができる<sup>1</sup>。この第一回世界平和会議の後、戦争の原因ともなる諸国民間の偏見・憎悪、そして、相互理解の欠如が生み出される要因は、学校教育、教科書記述と深くかかわりがあるとされ、国際的な教科書改善への取り組みが始まる。その後も継続して、教科書改善を中心として世界平和を目指した教育の在り方が模索された<sup>2</sup>。この取り組みについて、勝田は、「教科書は、国民大衆が最も長い間その判断力の未熟な間に読まされるものであり、その影響力の国民精神に及ぼす比重は極めて大きいことは否定できない。——教科書の改善によって、国際的な理解を促進するという意図の意味が明らかになってきた。教科書は一種の大衆伝達的手段とも見られないことはないからである。」<sup>3</sup>と述べており、当時のこの決議は、後の「国際理解のための教育」の成立につながる重要な取り組みであったことを示唆している。このような教科書改善を中心とした世界会議が行われる中でも、人類は、地域紛争、諸国間の戦争、さらに、第一次大戦や第二次大戦まで至る幾たびもの戦争を経験した。そして、第二次大戦による人類への惨禍を経験し、戦後は、ユネスコが中心となり、国際理解教育を推進し、一貫して世界平和を究極目標として掲げ、当該教育の世界的普及を目指していくことになったのである。ユネスコは、戦前から繰り返し教育の改善についての議論を重ねてきた諸会議を踏まえて、この間に起こった戦争のすべてを反省し、その上にたつ世界平和の実現を目指し、1946年の「国際理解のための教育」を提言するに至ったと言えよう。

このように、ユネスコは、「国際理解のための教育」を提言したものの、当時、具体

的に「国際理解のための教育」の内容や方法が定まっていたわけではなかった。そのため、多くの国際セミナーの開催を通して、国際理解教育の概念や内容、方法について模索し、その一方で、歴史や地理の教科書改善を進めてきた。そして、国際理解教育の目的を実現し、世界的に普及させていくために、繰り返し会議を開催し、人権の尊重と基本的自由とを基盤とした国際理解と国際協力を促進することを各国に求めてきた。ユネスコは、「人の心の中に、平和の砦を築く」ことをユネスコ憲章の前文に掲げているように、第二次大戦の反省から、戦争のない、平和な世界の構築を究極目標として、設立以来、教育分野に特別の力を注いでおり、その中でも、国際理解教育への取り組みを重要視してきた。それは、戦争にかかわった各国のイデオロギーやアイデンティティ形成などは、教育を通して人々に植え付けられ、影響を与えたものであるから、世界平和を構築するために、国際理解教育は重要な責任を担う分野であったからである。

1950年代に入ると、ユネスコ主導により、加盟各国で国際理解教育の学校現場への実験的な導入である「ユネスコ協同学校計画」が開始された。この計画にいち早くから参画してきた日本では、この計画は、国内における国際理解教育の普及活動的な性格を帯びてくることになる<sup>4</sup>。しかしながら、一方で、協同学校を中心に、各国で国際理解教育がより一層普及しつつある中で、ユネスコが世界的な組織であり、また国際機関であるがゆえに、率先して国際理解教育のカリキュラム化を進め、各国に提示することはできず、国際理解教育の普及と定着は、加盟各国に委ねられていた。つまり、国際理解教育の具体的なカリキュラム化は加盟各国の実状に合わせて、それぞれに自主的に取り組まねばならない課題とされたのである<sup>5</sup>。

その後、ユネスコは、アジアを中心とする国々が次々と独立したことをきっかけとして、東西相互の文化に対する理解の必要を主張した。第二次大戦時から相変わらず東洋文化への蔑視と西洋文化への優越視がみられており、相互に独自の文化のもつ良さを理解し合うことの必要が重要課題とされたのである。しかしながら、加盟各国からは、それについて相対主義的な考え方であるという批判が生じ、また、時は米ソを中心とする東西冷戦の最中であったため、ユネスコが独自の世界を築こうとしているかにとられるという批判を受けた。さらに、その後の冷戦の激化にともなって、ユネスコの取り組みが具体的に進められるようになればなるほど、徐々に各国への影響は薄らいでいくことになる。しかし、冷戦の終結を見た1980年代後半頃から、ユネスコの国際理解教育は、再び注目を集めるようになる。近年では、たとえばアジアの開発途上国をはじめ、各国でのユネスコ協同学校計画の取り組みがさかんになり、ユネスコ国際理解教育が再評価され始めている。そして、1996年には *LERNING: the treasure within* (邦訳『学習：秘められた宝』) が発表され、その中でもとくに学習の四本柱については高い評価を得ている。

さて、このようなユネスコの動きの中で、日本においては、戦後の早い段階から、民間のレベルにおいてユネスコ協会（当初は、ユネスコ協力会）が設立されるなど、ユネスコ活動が積極的に取り組まれてきた。また、学校においては、ユネスコクラブ活動が開始されるなど、ユネスコ活動も普及していった。これによって、ユネスコ設立まもなくして、日本の加盟が認められたことは周知のことである。そして、協同学校計画へ日本の学校教育が参画する頃には、国際理解教育の重要性や有効性を、教育行政機関のみならず、数多くの教育学者らが指摘するようになった。その後も日本の国際理解教育は、ユネスコが発表する勧告などに深い影響をうけ、展開している。

1946年に始まったユネスコ国際理解教育は、日本の国際理解教育の現在までの礎となっており、ユネスコの「国際理解のための教育」がきっかけとなって取り組まれ始めた日本の国際理解教育は、協同学校への参画以降、ユネスコ国際理解教育との密接なかかわりを保ちながら、導入と普及に取り組んできたといえよう。

## 第二節 国際理解教育史の整理

### (1) 日本の国際理解教育の略史と時代区分

それでは、導入期から現在に至るまでの日本の国際理解教育の展開を、次のような永井滋郎が行った時代区分を参考に、概観してみよう<sup>6</sup>。

- ① 第一期（1947年から1952年）…カリキュラム模索期
- ② 第二期（1953年から1955年）…教育実験期
- ③ 第三期（1956年から1963年）…研究・実践期
- ④ 第四期（1964年から1973年）…拡充・普及期
- ⑤ 第五期（1974年から1991年）…多様化・停滞期
- ⑥ 現在

永井は、第一期を1947年から1952年までの「カリキュラム模索期」、第二期を1953年から1955年までの「教育実験期」、第三期を1956年から1963年までの「研究・実践期」、第四期を1964年から1973年までの「拡充・普及期」、そして、第五期を1974年から1991年までの「多様化・停滞期」としている<sup>7</sup>。この時代区分を詳細に検討することで、ユネスコ国際理解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。

この時代区分のうち、とくに第一期は、国際理解教育の基本的枠組みを形作った時期でもあり、本研究と問題意識を共有する部分も多く、現在にもつながる重要な問題提起がなされている。しかしながら、現在の国際理解教育の研究では、あまり触れられることがほとんどないため、この時期に提起された国際理解教育の問題については後の章で詳しく検討するため、ここでは、若干の整理にとどめたい。ただし、特に初

期の時代の日本の国際理解教育は、ユネスコとの密接な関係があったため、ユネスコの国際理解教育の展開についての検討を含めて、日本の国際理解教育の略史を概観する。それによって、国際理解教育の歴史的展開と、各時期の特徴、及びそこに見出せる研究上の、また、実践上の課題を展望することにしたい。

## (2) 第一期（1947年から1952年）：カリキュラム模索期

第二次大戦は、戦闘機や原子爆弾などの開発によって、それまでの地上戦中心の戦争から、より広い範囲に攻撃を与え、一度に大量に、しかも無差別的に死傷者を生じさせることが可能となった戦争でもあった。第二次大戦では、ジュネーブ条約などの国際法がみすみすと破られ、一国の武力が容易に国境を越え、世界中を脅かすことが可能であることを人々にしらしめたのである。この戦争の体験は、終戦を迎えた人々に、二度と世界大戦を起こすことのない、平和な世界を希求させた。もちろん、戦争下における人々の生活は、心身共に苦痛の連続であり、それから逃れたいという感情がもっとも深いものであったろうが、もしも、次の世界大戦が勃発したならば、一国の壊滅だけにとどまらず、全人類の生命をも脅かすであろうことは必至であり、それを当時の社会学者らが強く訴えたことも、平和への希求につながったと考えることができる。

さらに、この戦争体験は、ユネスコの設立の意義をも変えたといえる。先にも述べたとおり、ユネスコは、第二次大戦以前に「平和のための教科書改善」会議を繰り返し開催してきた「知的協力国際委員会」の流れを汲み、ユネスコ準備委員会を経て、終戦直後に設立される<sup>8</sup>。「知的協力委員会」では、第一次世界大戦のみならず、世界各地において一部の国家間での戦争が頻発した時期にあつて、それらの戦争に対する反省から、とくに、問題を抱える当該国間の相互の理解のために、当該国間の協力による教科書改善の実現が中心的なテーマとされていた。しかしながら、結果的には、本格的な世界大戦が、従来 of 戦争の形態を大きく変えて勃発し、その体験は、各国の教育を通じて、当該国間のみならず、世界中の国家すべてが協力して世界平和に努めねばならないことを強調したユネスコの設立理念へと受け継がれる。このような歴史を経て生まれたユネスコの理念をもとに、1946年の第一回ユネスコ総会において「国際理解のための教育」が提起され、これが、今日に至るまでの国際理解教育の基礎を築いたといえる。ちなみに、第一回総会で提起された「国際理解のための教育」は、「平和の精神の涵養と平和人の育成」を主要な目的としていた<sup>9</sup>。翌1947年のユネスコ第二回総会では、「国際理解に影響を及ぼすもろもろの緊張」に関する研究の実施が決議された。この研究の目的は、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教育の方向づけをし、当該教育を発展させるための方略を見出すことにあつた。

その1つの成果として、国家主義的侵略の原因と、国際的理解に必要な条件とを考察するためにユネスコによって集められた社会学者らによって12項目にわたる声明が発表されている<sup>10</sup>。この12項目の全てを詳細に検討することは、本研究の課題を越えるが、中でも、重要となる部分を次に列挙した。

- A：われわれの知りうるかぎり、戦争が「人間性」そのものの必然的不可避の結果であることを示すようないかなる証拠もない。なるほど、能力においても、気質においても、人間個人による差異はむろん大なるものがある。同時に平和を確立し、維持するためには、なにを措いてもみたされなければならない万人共通の生命に本来的な欲求がいくつかある。たとえば人はいずこにあるとを問わず、飢餓と疾病、不安と恐怖とからの自由を欲するし、同じくいずこにあるとを問わず、人間同士の親睦と、同胞からの尊敬と、そしてまた個人の人間的成長ないし発展の機会を希求するものである。
- D：国家間乃至国家群間における近代戦争は、世代から世代へ継承されている国家的自負の神話、伝統、象徴類にとってはぐくまれる。今日行われている社会的象徴には、いまなお国家主義的色彩の濃厚なものが極めて多く、それらが、事実上世界はすでに相互依存的なひとつになっているにもかかわらず、依然として政治的国境を超えた思想の自由な交流を阻害しているのである。
- E：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、自他いず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。
- F：現代における高速、広汎な交通手段の発達は、世界的連帯性の促進に大いなる助けとなり得るものである。この大量的通信手段を善用し、他の諸国民に関する正しい理解を促進することこそ、国際連合諸機関の特別な責任でなければならない。それは常に双方からの往復交通でなければならない。もし世界各国が彼ら自身を、他国民が彼らを見るとおりに見ることができるようになったならば、それは平和促進の大きな力となるであろう。
- G：いかなる集団にとっても、自分が将来いつまでも劣等者的地位にとどまらなければならないであろうということは、到底受け入れがたい。これらの理由によって、植民地的搾取や、一国内における少数民族壓迫のごときは、結局世界平和とは両立し得ない。社会学者としてわれわれは、いかなる人種的集団といえども、天賦的に劣等者であるという証拠は何一つ知らない。<sup>11</sup>

第二回総会のちに招聘された社会学者による、このような研究成果は、1949年の第三回ユネスコ総会においての「共同宣言」として結実する（以下「1949共同宣言」）。

「1949 共同宣言」は、抽象的かつ理念的でありつつも、現代の国際理解・国際協力が目指すべきあり方としても重要な内容である。たとえば、項目の A や G の内容は、現代の国際協力のあり方の原点ともいえ、再評価するに値する内容ともなっている。

さて、このようにユネスコが国際理解教育の確固たる成立と普及を目指し、様々な活動する中で、日本においては、1940 年代の時点で、まだユネスコの活動やユネスコによる国際理解教育の内容について大きく取り上げられることはなかった。ただし、先述したが、たとえば、ユネスコ協会が政府からの要請ではなく、民間からの要請によって設立されたことから分かるように、当時の日本人の中には、ユネスコに対して非常に高い関心と期待をもっていた人が多かったことがうかがえる。また、戦後の新教育体制の基礎でもある、日本国憲法をはじめ、教育基本法、学校教育法では、第二次世界大戦の反省から、再び戦争の惨禍が起こることのない恒久の世界平和を目指す国民を育成することが究極の目標とされている。これは、ユネスコ憲章の前文及びユネスコの国際理解教育の目標とも理念を同じにしており、ゆえに、日本において、戦後まもなくユネスコの推進する国際理解教育の導入がなされようとしたのも、容易に理解できる。

さて、一方で、日本でも制度的に国際理解教育が導入されてはいない時期であったが、当時は、ユネスコ国際理解教育に掲げられている理念を中心とした国際理解教育を、日本の教育において展開していくことの必要が、教育学研究者のみならず、社会科学分野の研究者からも強く指摘されていた時代でもあった。たとえば、当時の日本ユネスコ国内委員会会長であった森戸や、当時のユネスコの会議にも参加した、戦後日本の代表的な教育学者でもある勝田、政治学者である丸山真男らは、当時の日本の教育にとって、国際理解教育が非常に重要な意味をもつものとして、高く評価している。とくに、「1949 共同宣言」では、戦争をめぐって繰り広げられた諸科学の研究や戦争の原因たる事象について、それぞれの国家が反省すべき課題が中心となっているものの、これらの課題が果たして各国家によって為されているのか、逆に、現代世界が、当時よりも、より一層危惧される状況に陥っていないのか、各国民が自らの国家を批判的に見定めなければならないことを示している点に、この宣言の価値を見出している。

1950 年代に入り、ユネスコでは、1950 年に、「世界市民性教育」（「世界市民のための教育」）勧告が、さらに、1953 年には「世界共同社会に生活するための教育」勧告が、平和の精神の涵養、平和人の育成、国際連合についての教育、世界市民としての教育、人権宣言普及などを包括する教育として採択された。ユネスコは、この勧告をうけて、「世界共同社会に生活するための教育」の分野で「その事業を行う際に守るべき原則ととるべき方法」についての専門家会議を 1953 年から 1954 年にわたって実施した。会議では、「世界共同社会」という名称を用いることへの議論も重ねられた結果、「国



「国際理解と国際協力のための教育」勧告と名称を変更して打ち出された。当時、このような短時間で、名称の変更を余儀なくされた理由の一つには、加盟国の一部から、国際社会は主権国家が大前提として存在し支えるものであるが、ユネスコ勧告が、主権国家主体の国際社会とは別の、新たな組織の創出を目指しているかのような印象を与えると批判されたことがあげられる。ユネスコが「世界市民」や「世界共同社会」をキーワードとする教育を掲げる背景には、第二次大戦など戦争の一要因となった偏狭な国家主義への反発として、「国際主義的」、「世界市民主義的」事柄を強く求める傾向があったことはいなめないが、ユネスコは、いきなり「世界共同社会」の形成を目指したのではない。

さて、ここで、初期のユネスコ国際理解教育が、その名称の決定に苦慮した背景を簡単に整理してみよう。まず、ユネスコが「世界共同社会」という言葉を使用するにいたったいきさつについて、森戸は次のように述べている。

「国々の対立または並立を越えて、また非武装・再軍備という問題の背後に、世界史上にかつてない、意義の深い大きな変化が起こっている、という事実に関心を向け、そしてその基礎の上に立って、平和の問題を考えていかなければならないのではないか。というのは、世界はこれまでのような国々の反目対峙を基調とする、いわゆる国際社会から新しい形態に変わろうとしているからである。すなわち、国際反目よりは国際理解、国際対峙よりは国際協力が、世界の国々の間を関係づけるものとして、増してきている。そして帰着するところは、世界がいわゆる国際社会から世界共同社会の方に移り変わりつつある、という事実なのである」<sup>12</sup>

「従来、ユネスコは国際理解の教育を進めて、戦争の原因の一つを為す諸国民間の無知や誤解をなくすことに努力してきた。けれども、国々がお互いに生活慣習や生活の様式を知り合って、諸国民の間に理解を進めてゆくだけでは、まだ不十分ではないか。平和の樹立には、もう一歩進められなければならない。すなわち、世界の諸国民は、お互いに相知り相理解するだけでなく、世界諸国民がよりあって世界をつくっており、互に助け合って世界が成り立っているという事実をはっきりと認識し、これにふさわしい態度と行動のとられることが必要なのである。」<sup>13</sup>

このように、当初ユネスコは、決して主権国家の存在を軽視していたのではなく、諸国民間の相互理解の上に立つ世界共同社会の形成に人々が寄与することを望む考えであった。結果的には、一部の加盟国からの上述のような強い批判を受け、「国際理解と国際協力のための教育」という名称が考え出されたのである。それでは、当時、ユネスコは、国際理解と国際協力との関係をどのように位置づけていたのであろうか。

この点についても、次のような森戸の論考からうかがい知ることができる。

「ユネスコは、当時流行の新語「平和共存」をユネスコ活動に取り入れるべきだ、というインド代表の提案が討論された後に、「平和協力」ということで妥協されたのでした。多くの国々は、積極的な内容に乏しい一時的な戦術転換のためと思われるこのような標語（「平和共存」）は、ユネスコ活動に取り入れるべきでない、と主張しました。討論の結果、消極的な「平和共存」を積極的な内容をもつ「平和協力」にかえることで落ち着いたのでした。そして、ユネスコ教育の名称を、「国際協力」を加えて、「国際的な理解と協力のための教育」としたのであります。」<sup>14</sup>

森戸が述べるように、当時のユネスコは、平和的共存をより積極的に促す用語として国際協力を用いた経緯があった。

以上のように、ユネスコが提起する国際理解教育の勧告などは、その大前提として国家が為すべき課題が取り上げられていた。つまり、各国には、こうした勧告を、さらに具体的に検討し、自国の教育へと盛り込んでいく作業が必要とされていたのである。

これを十分に意識していたであろう森戸は、当時のユネスコ「国際理解と国際協力のための教育」に掲げられていた目的を日本の平和教育にあてることの必要を述べている<sup>15</sup>。

一方、勝田は、国際理解教育の必要を強く述べつつも、国際理解教育の導入には、慎重が必要であると指摘し、当時の日本がおかれていた状況に鑑み、将来の日本が二度と同じ道を歩むことのないように、社会科、とくに歴史教育に国際理解教育を生かす必要を述べている<sup>16</sup>。そして、まず、第二次大戦までの社会科教育や歴史教育が学習者に及ぼした悪影響を検討し、ユネスコが掲げる国際理解教育の理念や性格を組み込んでいくことによって、大戦後のこれらの教育分野の早急な見なおしの必要を詳細に述べている。それによって、国際理解教育を慎重に充実させていくことができることを述べる。さらに、勝田は、第二次大戦時にみられた偏狭なナショナリズムとその育成に寄与してきた教育を深く反省してはいるが、それを繰り返さないためといって、ナショナリズムを一方向的に否定するのではなく、むしろ、国際理解教育には、〈健全なナショナリズム〉の育成が基盤となる必要がある、ととらえている<sup>17</sup>。国際理解教育は、戦争のない、平和な世界を形成するという目的のために行われるものであるという、安直にとらえれば非常に肌触りの良い理念を掲げており、当時の日本では受け入れられやすかったことは理解できよう。しかし、勝田は、国際理解教育が導入され始めたこの時期に、「ナショナリズムの教育の反動から、上滑りな国際教育に立っているきらいがないでもない」<sup>18</sup>、「国際理解とは、単に諸外国の人々の生活を知ることだけを目

指しているわけではない。それももちろん必要なことだが、諸外国の地理をどんなに学ばせたところで、国際理解の教育とはいえないだろう」<sup>19</sup>と、すでに国際理解教育が、安易な国際主義に陥りつつあったという当時の問題も含めて、当該教育を導入していくにあたっての留意点を鋭く指摘しているのである。ゆえに、勝田は、歴史教育と国際理解教育とをかかわらせながら、国際理解教育論を展開していく。加えて、勝田は、国際理解教育の導入に必要な不可欠となろう、次のような3つの前提条件と6つの検討課題を挙げている<sup>20</sup>。

#### 【国際理解教育の前提条件】

- 一 人権尊重の教育がこれと平行して行われなければならない
- 二 日本人どうしの愛情を育て、日本の運命に対して、誠実に取り組んでいくような方向に教育が考えられなければならない
- 三 国際的理解の教育は、つねに国際的な協力のもとで行われなければならない

#### 【国際理解教育での検討課題】

- 1 客観的な、科学的な態度で、諸外国の生活や歴史を取り扱わなければならないこと
- 2 異なった文化や歴史や慣習を通じて、わたくしたちと同じ人間性を理解させること
- 3 ある国の政府の政策と人民の生活や行動とを簡単に同一視しないこと
- 4 現在の世界の指導的・科学的発展では、各国の人々が相互に資源的に依存しあっているという事実をはつきりと子どもたちが認識する必要があること
- 5 人類の文化運営の交流について、学習することを通じて、世界の文化に連なる日本人の生活を理解させること
- 6 子どもたちの国際的な活動上、アメリカのみならず、インドや中国やフィリピンあるいはインドネシアというような国々の青少年と日本の青少年の交渉にも配慮すること

このように、第一期においては、勝田を代表として、当時の時代背景や日本人の外国観、外国人観などを自省的に考慮しながら、日本の教育で国際理解教育を導入するにあたっての諸課題について詳細な検討がすすめられていた。そして、ここでは、ユネスコにおいても、日本においても、国際理解教育をより学校現場へ浸透させるためにも、このような目標論が中心でありながらも、国際理解教育のカリキュラム化に向けた議論がなされていた時期でもあったといえる。

### (3) 第二期（1953年から1955年）：教育実験期

さて、国際理解教育の理念やカリキュラムを模索してきたユネスコは、1952年の第7回総会において、国際理解教育の実践研究をすすめるための「世界共同社会に生活するための教育共同実験活動」を決議する<sup>21</sup>。この決議によって、いわゆるユネスコ共同学校が、当初の参加国は、10数カ国であったが、加盟国の間で本格的に展開していくことになる。そして、この協同学校計画の本格的な実施は、第二期が教育実験期であることを特徴づけている。ユネスコ加盟各国は、国際理解教育の諸勧告を受けて、まずは、中学校から高等学校の協同学校に指定された学校において、続いて小学校において、勧告に則った教材を開発・実践することに力を注いだ。日本は、いち早くこの協同学校計画に参画し、参加校を中心に、積極的に実践研究に取り組んでいく。この協同学校計画は、第三期の研究・普及期まで盛んに実施されている。

また、同時期に、日本では、とくに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、アジアの中の日本、アジア人としての日本人、という観点からの言及が見られるようになった<sup>22</sup>。そして、協同学校を中心に進められた当時の国際理解教育の教材開発も、アジア諸国の文化理解が教材開発の中軸となっており、日本とアジア諸国との双方についての理解とその文化の尊重を目的とした教材が多く見られることに、その特徴の1つを見出すことができる<sup>23</sup>。ここには、第二次大戦時における日本人の行動に対する反省が込められており、国際社会よりも、まず、アジアの中に生きる一員として、アジア諸国を理解することを重要視していたことが伺えよう。

このように、第二期では、協同学校計画を中心として、国際理解教育についての実験的試みを中心に展開していった。

### (4) 第三期（1956年から1963年）：研究・普及期

第三期は、研究・普及期として特徴づけることができる。学校現場への本格的な導入・普及へ向けて、具体的に学校カリキュラムや教科書、教師問題について取り組まれた。この時期は、ユネスコ国際理解教育が最も大きく変化する時期でもある。ちょうどこの時期は、国際社会が大きく変化し、揺らいだ。アジア・アフリカにおける旧植民地国・地域の多くが独立を果たしたのであるが、この独立をきっかけとして、各国間、地域で、他国の犠牲をはらってまでも国益を追求しようとする紛争や戦争が生じた。さらに東西冷戦が激化し、世界観の大転換期を迎えると同時に、第一期に最も恐れていた世界的な戦争を再発しかねない危機的状況をも迎えた。このような背景があつて、ユネスコを中心として、より一層、国際理解教育の進展に力が注がれてお

り、世界平和というような大きなテーマのみならず、世界の各地域やそこで生じている問題が具体的に提起されるようになった。

1956年、ユネスコ第9回総会において、世界の急速な変化とそれへの適応の緊要性から、「東方及び西方の諸国民の生活に生じた急激な変化の徹底的かつ客観的な研究」が必要であることが認められ、「東西文化交流重要事業計画」が決定した。「国際理解と国際協力のための教育」の諸活動も、この計画の一翼を担うこととなった。さらに、第9回総会では、この「東西文化交流重要事業計画」の目標及び内容についての具体的な検討を進めるために、国際諮問委員会を設け、まず、「学校カリキュラム国際諮問委員会」による「東西文化価値の相互理解との関連における学校カリキュラム」が検討された<sup>24</sup>。「学校カリキュラム国際諮問委員会」では、教育において東西文化価値の相互理解を促す場合に、学習者の発達段階への配慮も重要となることが確認された。また、「アジアの教科書・教材における西洋の取り扱いに関する専門家会議」が開かれ、そこでは、アジアの教科書や教材における西洋の取り扱いについての問題点を指摘し、その改善策を提示している。当時は、アジア・アフリカ諸国が数多く独立した時期であるが、その多くが含まれる東洋の文化と旧宗主国側である西洋諸国との相互の教科書記述をめぐる問題が表面化し、双方の教科書記述の批判的検討が必要とされた。教科書記述が学習者に与える影響に関しては、以前から指摘され続けており、教科書の記述内容に偏見や偏向的な文章が見られる場合、学習者もまた、記述に沿って偏見を抱くことが懸念され、教科書内容に関して、関係する国により相互に批判的に検討される必要を訴えていた。そして、これらを具体的に学校現場で実践するために、1953年から実施されていた協同学校計画をこの重要事業計画の路線に沿って進められることが期待され、1959年にユネスコ事務局長より参加協同学校へ「新しい方向づけ」が勧告され、東西文化交流重要事業計画に沿って、教育目標、内容、計画が提示された。また、国際理解教育の実践に際して、「教師が他国の文化について教えるとき、教師の所属する社会や歴史的・現実的条件、あるいは個人の性格や教養などにより、知識だけでなく、同時に恐怖や不安、逃避や敵意、独善や無関心の態度をも伝え、その効果は、生徒に長く刻みつけられる」ことの悪影響が指摘された。さらに、「教師が東西文化についての正しい理解を持ち、諸国民の連帯と人類文化の発展について広い展望をもつことが最も緊要な問題である」と指摘された。教師の考え方による学習者への影響を自覚することと、教師自身も他国や自国についての理解を改善していこうとする態度が必要であることが示されている。

#### (5) 第四期（1964年から1973年）：拡充・転換期

第四期は、国際理解教育にとっては、拡充・転換期であった。ユネスコ国際理解教

育は、1970年に入り、アジア・アフリカ諸国の独立にともなう国際情勢から少なからず影響をうけて、それまでより具体的かつ実践的に展開し、さらに、文化の多様性と人類共通の諸問題についての理解と、世界連帯意識の重視を強固なものとしていった。

1970年前半のユネスコ国際理解教育に関する会議や勧告などは、ユネスコ国際理解教育の集大成ともいえる「1974年勧告」の発表に至るまでに繰り返し議論された内容を含んでいるため、ここでは、少し具体的に取り上げて見たい。まず、1970年に「国際理解と平和のための教育専門家会議」が開催され、その報告書の中で、「国際理解」の定義と国際理解教育のねらい、目標及び任務が明確に提示されている。それを筆者なりに整理したのが、表2である。

表2 国際理解と平和のための教育

国際理解	文化的・社会的・経済的あるいは政治的なすべてのことがらについて、国をこえたあるいは国と国との間の関係にかかわりのある人間関係の複雑性と多様性を理解しうる人間の能力を意味するものである。 それらの諸関係を全世界的な関連から考察し、しかも平和な世界秩序のなかで人類の福祉を向上させるように、それらの諸関係を調整していく必然性を理解する人間の能力を意味する。
国際理解教育のねらい	われわれは、異なる社会制度、異なる生活様式をもった異なった社会のなかにすんでいるが、ある特定の目的については、人類全体を一つの単位として考えなければならない時期にきていることを青少年に理解させること
国際理解教育の目標	世界について、また、人間関係についての考え方を教えるとともにさらに平和な世界秩序の達成を促進するための考え方と行動の習慣を形成すること。
国際理解教育の任務	他国の諸制度や生活様式は、それらがどのように異なっており、またなぜ異なっているのかを理解させるとともに、それらの差異が人類の貴重な遺産の一部を形成していることを認識させること。さらに、このような差異に基づいて生じた紛争は決して戦争という手段で解決されるものではなく人の作った諸制度をどの様に調整すればすべての平和と反映のために役立つかを考え出すことによって解決されなければならないことを、すべての人々にはっきり認識させなければならない。

(永井滋郎『国際理解教育に関する研究』第一学習社、1985年、p. 51を参考に筆者作成)

この会議以降、いわゆる「1974年勧告」が出されるまでの間、ユネスコの国際理解教育は、何度もその名称を変更してきたことから明らかなように、国際理解教育の普及と深化に向けて、さらに綿密な議論が繰り返された。具体的には、「国際理解と国際協力」、そして、それらに並行して「国際平和」という用語を用いるか否かの議論が繰り返されている。

さて、この時期の日本の国際理解教育は、その目的と内容に大きな変化が見られるようになる。1955年の「経済計画」から、1973年の「経済社会基本計画」に至るまで、日本政府は、一貫して経済成長に重点化した政策をたてた。その目標は、1950年代後半から1960年代にかけて、ほぼ達成された。この経済成長重視の政策の中で、1966

年、『期待される人間像』が文部省より発表されたことは、国際理解教育にも大きな影を落とすことになる。『期待される人間像』は、高度経済成長を受けて、「立派な日本人」を育成するためには教育基本法では足りず、それを補うために教育基本法の目的を見直す作業として取り組まれ始めた<sup>25</sup>。『期待される人間像』には、戦後の状況について、次のように記されている。

「第二次世界大戦の結果、日本の国家と社会のあり方および日本人の思考法に重大な変革がもたらされた。(中略)とくに敗戦の悲惨な事実は、過去の日本および日本人のあり方がことごとく誤ったものであったかのような錯覚を起こさせ、日本の歴史および日本人の国民性は無視されがちであった」<sup>26</sup>

敗戦直後から、日本人の、日本人としての資質やナショナル・アイデンティティは意気消沈し、その一方で、世界平和への大きな期待が寄せられていたのであるが、高度経済成長をきっかけとして、再び日本人としての自覚が強く求められている。さらに、ここに示された教育の目標、及び重要課題は、次の通りである<sup>27</sup>。

目標：「教育は人格の完成を目指すものであり。人格こそ、人間の様々な資質・能力を統一する本質的な価値である。すなわち、教育の目的は、国家社会の要請に応じて人間能力を開発するばかりでなく、国家社会を形成する主体としての人間そのものを育成することにある。」

課題：国際的な緊張と日本の特殊な立場から考えて、日本人としていかに対処するか  
要請：日本人であるという自覚と世界に開かれた日本人

当時の国際社会における日本の立場の変容から、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が目指されているが、それは、決して初期に勝田が国際理解教育導入の際に求めたような、自己批判的、自省的な自覚に基づくものではなく、それとは逆の方向性を帯びている。第二次大戦時の国民としての自覚形成に見られたような要素が、象徴（天皇）への敬愛の念、国家のための勤労の追求のかたちで含まれている。その前提として、日本人としての自己再確認と国民としての自覚を養うことが求められているのである<sup>28</sup>。このころから、1970年代にかけて、日本では、教育行政機関（文部省）の主導のもとに、『期待される人間像』に端的に示されたような国際社会における日本のあり方を極度に意識した。これが、ユネスコの国際理解教育から乖離していく大きな要因となった。また、国際社会に生きる日本人の育成」が掲げられながらも、国際社会へと開かれているのではなく、非常に内向的な性格を帯びる。この『期待させる人間像』の発表をきっかけとして、高度経

済成長に沿った形で教育の改善が進められるようになり、その一方で、当時の国際情勢に鑑みて、自衛力の増強が必要とされるようになり、国際理解教育や平和教育の方向転換が迫られた時期であった。

(6) 第五期（1974年から1991年）：多様化・停滞期

1974年、「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」（以下「1974年勧告」とする）がユネスコ総会で採択された。「1974年勧告」が採択された以後、ユネスコは、同勧告に示された目標や内容の、学校教育での具体的な実践に向けて、研究や会議を重ねていく。1976年から1982年にかけては、「1974年勧告」の実施にともなう諸問題を検証するための国際的、地域的、及び国別の専門家会議や研究が頻繁に開催された。これらの会議の結果や研究の成果を参考に、1983年、「安全と軍縮の強化を指示する雰囲気を作るための、「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」政府間会議」が、開催され、1986年からは、「国際理解、国際協力、及び国際平和に関する教育の進展のための行動計画」が10年計画で実施された。

「1974年勧告」の要素を筆者なりに整理したのが、表3である。

表3 1974年国際教育勧告：指導原則

指導原則	<p>教育は、国際連合憲章、国連教育科学文化機関憲章及び世界人権宣言に掲げられた諸目的によって浸透されたものであるべきである。同宣言第26条の規定は次の通り述べている。「教育は、人格の完全な発展並びに人権及び基本的自由の尊重の強化を目的としなければならない。教育は、すべての国または人種若しくは宗教的集団の相互間の理解、寛容及び友好関係を増進し、かつ、平和の維持のため、国際連合の活動を推進するものでなければならない。」</p> <p>あらゆる人々が諸目的の達成に積極的に貢献することができ、かつ、個人及び社会の生活と基本的な権利及び自由の行使に影響を及ぼす世界の諸問題を解決するために必要な国際的な連帯と協力を増進することができるようにするため、次の諸目的は、教育政策の主要な指導原則とみなされるべきである。</p>
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 すべての段階及び形態の教育に国際的側面及び世界的視点を持たせること</li> <li>2 すべての民族並びにその文化、文明、価値及び生活様式に対する理解</li> <li>3 諸民族及び諸国民の間に世界的な相互依存関係が増大していることの認識</li> <li>4 他の人々と交信する能力</li> <li>5 権利を知るだけでなく、個人、社会的集団及び国家にはそれぞれ相互の間に権利のみならず負うべき義務もあることを認識すること</li> <li>6 国際的な連帯及び協力の必要性についての理解</li> <li>7 個人がその属する社会、国家及び世界全体の諸問題の解決への参加を用意すること</li> </ol>
	<p>国際教育は、学習、訓練、情報、及び行動を組み合わせ、個人の適当な知的及び感情的発達を助長すべきである。国際教育は、社会的責任感及び恵まれていない集団との間の連帯感を発達させるべきであり、かつ、日常の行動における平等の原則の遵守に導くべきである。国際教育は、また、国内のおよび国際的諸問題についての批判的理解力を獲得すること、事実、意見及び考え方を理解し説明すること、集団のなかで</p>



働くこと、自由な討議を受け入れこれに参加すること、いかなる討議にも適用できる基本的な手段規則を守ること並びに当該事実とその要因についての合理的な分析を基盤として価値判断及び決定を行うことを個人に対し可能にする性質、適性及び能力を発達させることにも力を貸すべきである。

教育は、拡張、侵略及び支配を目的として戦争をすること並びに抑圧を目的として武力及び暴力を用いることが許されるべきでないことを強調すべきであり、かつ、平和の維持に対する各自の責任をあらゆる人々に理解させ負担させるようにすべきである。教育は、国際理解及び世界平和の強化に貢献すべきであり、すべての形態及び表示による植民地主義と新植民地主義、あらゆる形態及び種類の人種主義、全体主義及び人種差別政策並びに国民適及び人種的憎悪を醸成し、かつ、この勧告の目的に反する他のイデオロギーに反対する闘争における諸活動に貢献すべきである。

(日本ユネスコ国内委員会編『国際理解教育の手引き』東京法令出版、1982年、pp. 251-252 を参考に筆者作成)

表3に見るように、「1974年勧告」には、これまでのユネスコ国際理解教育の勧告等と比較して、その内容が具体的に提示されている。しかし、それらは、学校現場において、具体的なカリキュラム開発の際に、参考となるほど具体性をもったものであるとはいいがたい。また、その特徴として、これまでは国際的視野を身につけることに重点がおかれていたのに対して、新たに、世界的(global)視点をも身につけさせることを強調している点をあげることができる。このような視点は、国家の枠組みを超えて起こっている地球的課題や、民族紛争、人種差別などにも目を向けるために必要な視点である。さらに、勧告そのものには拘束力はないが、これまでの国際理解教育に関する諸勧告以上に、各国に「1974年勧告」を遵守・履行する責務を強調している点にみられるように、加盟各国において国際理解教育をよりいっそう充実させていくことを強く求めている。

一方、日本では、『期待させる人間像』の発表以来、国際理解教育はユネスコから乖離し、次々に文部省を中心として、国際理解教育を積極的に推進する動きが見られるようになり、一層経済成長とのかかわりを深め、内向的な性格をはらむ国際理解教育が展開する。この時期の文部省主導の国際理解教育の動向を追うことは、国際理解教育を改善するための重要な問題点を指摘することにもつながる。

「1974年勧告」とほぼ同時期に、第10期中央教育審議会より答申(「教育・学術・文化における国際交流」)が発表された。第10期答申では、表4に示すような、国際交流を中心とした教育における課題、目的、及び具体的内容について盛り込まれた。

表4 第10期中央教育審議会答申に示された「教育・学術・文化における国際交流」

国際社会に生きる日本人の育成	1971年の答申は、急激に変転する国際化社会において将来を担う日本人をいかに育成するかという観点から新たな学校教育のあり方を課題としたものである。 今回の答申は、学校教育については、前回の答申の実施を期待しつつ、それに継続するものとしてとくに国際社会に生きる日本人の育成の具体的な課題として、国際理解教
----------------	--

	育、コミュニケーションの手段としての外国語教育及び開かれた大学の3点について提案を行ったものである。
国際理解教育	<p>現行の学習指導要領における取り扱いに付き、現在開かれている教育課程審議会などで検討されていることを期待して、答申では、これまでの国際理解教育の問題点として、ともすれば観念的な知識としての理解に止まり、具体的な実践にまでつながらない傾向がある旨指摘しその改善を求めている。現在、一部の有志校で実践しているユネスコ協同学校や、姉妹校活動などもその内容、規模においてまだ極めて貧弱であり、今後とも一層の充実が期待される場所である。この点に関連し、とくに青少年を直接に指導する立場にある学校教育及び社会教育の指導者がまずもって国際的な経験を積み、国際理解を深めることが必要である。その意味でも、現在実施している小・中・高等学校教員の海外派遣事業（年間5000人）や社会教育指導者の派遣事業（年間約60人）は、昭和50年度以降も引き続き実施する予定であり、社会教育団体際交流事業への補助も一層強化することとしている。昭和49年度から三年計画で実施している国際理解教育日米協同研究事業についても、昭和50年度から研究者の相互交流を行い、本格的に取り組む計画である。</p>
目標	<p>①国際社会の一員としての日本の責務を自覚し、国際社会において信頼と尊敬を受けるに足る日本人を育成すること。  ②日本についての外国人の理解と、我が国民の諸外国に対する理解を深めること。  ③相互の接触から得られる理解と刺激によって、教育・学術・文化におけるそれぞれの発展・向上を図ること。  ④国際的な協力事業への積極的な参加を通じて、人類共通の課題の解決に寄与すること。</p>
基本的考え方	<p>①教育交流は、国内及び国外の教育諸活動の発展の動向に即して行なわれるべきこと。  ②学術交流は、学術の普遍性のゆえに、国内及び国外の発展の動向に即して、平常的な活動として行なわれなければならない。  ③文化交流は、それぞれの固有の文化に対する深い理解と尊重の精神の下に、異質の文化の相互影響による創造的発展を促すものであるという考えに立って国内及び国外の文化活動の発展の動向に即して世界的な規模において行なわれるべきこと。  ④教育・学術・文化の交流は、原則的には、政治・経済の交流からは相対的に自立しつつ、長期的視野に立って、行なわれるべきこと。</p>
教育・学術・文化における国際交流振興のための重点施策	
1. 国際理解教育の推進	
重点施策	<p>①小・中・高等学校における国際理解教育の振興のために教育内容・方法を改善するとともに、国際理解のための実践的活動を行なう場の拡大についても考慮すること。  ②青少年及び勤労者を含む一般成人に対する国際性の啓培を推進するために、社会教育の分野において、国際理解を深め、国際協調の精神を涵養する教育活動を促進する具体的な施策を計画すること。  ③小・中・高等学校の教員及び学校教育・社会教育・文化活動の指導者に国際性を持たせるために、現行の海外派遣事業を更に拡充すること。  ④海外勤務者の子女の教育については、国際性を培い、国際理解を深めるという観点からも留意すべきものでもあるので、その改善充実についてとくに配慮すること。</p>
教育・学術・文化における国際交流振興のための具体的施策（答申付属書）	
2. 国際社会に生きる日本人の育成	
①国際理解教育の推進	
具体的施策	<p>①国際理解に関する資料や教材を準備し、各学校が必要に応じ、国際理解教育のための教材研究を行なえるよう、国及び地方公共団体段階での情報提供の為の適切な措置を検討すること。  ②海外からの帰国子女を受け入れる研究協力校あるいは特別学級、ユネスコ協同学校等における国際理解を推進するための活動を奨励し、拡大するための具体的援助措置を検討すること。  ③姉妹都市や姉妹校の関係を結ぶことは、自発的に国際交流を進める上で極めて有効であり、関係行政当局としてもこれを奨励すること。  ④成人教育、青少年教育など社会教育の各分野の指導にあたる者の国際交流を活発に</p>

し、社会教育の場における学修活動を通じて国際理解の推進を図ること。  
 ⑤婦人や青少年の国際性の啓培を図るため、婦人学級、国立婦人教育会館、青年の家、少年自然の家等、社会教育の実践の場を外国人との交歓の場として活用するなど、実効性のある具体的施策を計画すること。  
 ⑥国際協調、国際理解の線に沿って、外国人に対する世話や交歓を目的として企画された民間団体や一般社会人のユネスコ活動等、各種有志活動を積極的に助成すること。  
 ⑦青少年団体による自発的国際交流事業は、青少年の国際的視野の啓培や国際理解の促進において効果的であるので、これに対し、今後とも積極的に助成すること。

(文部省編『教育・学術・文化における国際交流』、1974年、p. 5、pp. 22-23、p. 33を参考に筆者作成)

そして、同答申では、教育の課題について、次のように示されている。

「人類の福祉と平和を指向した国際協調の場にあつて、国益を考えつつも国際協調の心構えに徹し、国際的に信頼され、尊敬される日本人の育成を図るとともに、相互の理解と発展向上の基盤となるべき教育・学術・文化の国際交流活動を抜本的に改善・拡大する事を我が国に課せられた極めて重大な課題として提示している。さらに、教育・学術・文化の国際交流活動が目指すべきものとして4つの目標を掲げているが、これらの目標の達成に当たって留意すべき基本的な考え方を提示している。すなわち、教育・学術・文化の国際交流活動は、国内及び国外におけるそれぞれの発展の動向や要請とかかわりなく展開されるならば、それは有効に機能しないのみならず、その成果をも期待することができない。また、教育・学術・文化の交流は、政治・経済の交流からは相対的に自立し、より長期的な視野にたつて交流それ自体を目的として推進すべきであるとしていることは重要な指摘である。」

このように、第10期中教審答申により、はじめて、文部省によって、国際理解教育の学校現場への導入・実践に向けての具体的な施策が提言された。ただし、「1974年勧告」については、この答申が打ち出されてから8年後の1982年に、国内委員会を通じて具体的に内容が発表されたことから明らかなように、当時の文部省は、ユネスコ勧告よりも、答申の方針を重視していたことがわかる。

1982年になり、ようやく、「1974年勧告」についての詳細と勧告のもとに学校教育において行われるべき具体的施策が紹介された『国際理解教育の手引き』が日本ユネスコ国内委員会より刊行された<sup>29</sup>。

続いて1984年に発足した、臨時教育審議会は、1987年までの間に、四次にわたる答申を発表した。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、「教育の国際化」と謳いながらも、その目的は、日本のさらなる経済発展によって世界への影響が増大し、一層の経済発展が目指されたものであった。そして、日本

人一人ひとりの国際性の向上を重視することよりも、日本人として、国際社会において日本を発展させるための「国民性」を向上させることが重視されていた。この臨時教育審議会答申の中で、国際理解教育に重要な提起をしたと考えられる第四次答申の要点を筆者なりにまとめたのが、次の表5である。

表 5 臨時教育審議会の要点

最終答申（第四次答申）	
時代的 要請 —国際 化の進 展—	<p>これまでの我が国は欧米先進工業国からの科学技術の導入・移植に努力を集中し、教育・研究・文化・スポーツの諸領域における国際的交流と貢献が必ずしも十分ではなかった。</p> <p>これからの新しい国際化は、これまでの追いつき型近代化における国際化とは認識や対応を異にするものでなければならず、教育・研究・文化・スポーツや科学技術などの諸領域において相互交流を推進するという均衡のとれた国際交流に転換していかなければならない。また、これらの分野における国際的貢献を果たしていくことが重要となってくる。国際社会でいきるためには、先進諸国の一員としての国際的な責任を果たすとともに、人と人との交流、心の触れ合いを深めることが重要であるが、人的交流が拡大してくると、いわゆる文化摩擦が生じてくる。</p> <p>これをむしろ国際社会の常態と考えて、これからの日本社会の国際化のためのエネルギーに変えていくような新しい積極的な生きかたが求められている。このような努力を通じて、我が国の個性豊かな伝統・文化の特質と普遍性が改めて再発見されることとなり、多様な文化と多元的な制度の共存と協調による平和と繁栄の国際社会の形成のために、我が国の文化が寄与しうることともなるであろう。</p>

(文部省『臨時教育審議会第一次-第四次答申』、1986年、1987年を参考に筆者作成)

このように、この時期は、教育行政機関による積極的な国際理解教育の導入が推進されるようになる。その一方で、当該教育研究では、ナショナリズムについて検討することは、もともと避けられがちであったが、その傾向が一層強くなっていった時期であったとも考えることができる。

文部省が主導して積極的に導入を推進してきた国際理解教育は、第四期から第五期にかけての高度経済成長の影響により、その性格は内向的である。その成立の経緯をしっかりと把握していないと、第二次大戦時下の日本の教育に見られたような要素を含む、他の犠牲の上に立つナショナル・インタレスト重視へと傾く性格があることを見逃しかねない。初期の国際理解教育で勝田が指摘した、安易な国際主義に陥ることの危険性がここに見て取ることができよう。その一方で、国家主義、ナショナリズム、日本人といった基本的概念の深い検討を欠いたままの、はじめに国際という言葉ありきの安易な国際主義に陥りがちの研究が先行するようになる。それにより、第一期において重要視され、国際理解教育研究にとって重要な検討課題でもある、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ル主義の形成の論理についての深い検討がないがしろにされたといえよう。

このように、教育行政機関主導型の国際理解教育が主流となっていくことによって、国際理解教育の理論やカリキュラムについての深い研究がなされないままに、学校現場への普及が必要とされ、授業研究に偏ったことに鑑みると、国際理解教育の研究の停滞化の第一の原因が見いだせるであろう。

一方、第五期は、国際理解教育の多様化期でもある。日本における高度経済成長とともに、「ヒト」の国家間での移動が激しくなり、国内における在・滞日外国人が増加し、国内での外国人との間に生じる問題も増加し、さらに、在・滞日外国人の子どもに対する教育についての問題も顕在化した。同時に、海外における企業の進出とともに、在外日本人の子どもに対する教育についての問題もますます深刻化した。さらには、世界規模での経済開発にともない、森林破壊や環境汚染が進むなどの諸問題が一挙に現れた。開発、貧困の格差も大きくなったのもこの時期である。これらの問題は、問題が生じた一国のみが解決に取り組んだとしても、解決しようのない問題であり、また、その原因も、当時国や地域のみによるものではなく、他の国々の開発もかかわって生じている。この時期に新しく表面化した問題は、国の枠組みを超えた「グローバルな」問題である。

そして、このような新しい問題は、当然ながら国際理解教育にも影響を与えることになる。主要な問題についての視点や取り組む方法の相違から、異文化理解教育、帰国子女教育などに加えて、開発教育、環境教育、グローバル教育が注目され、学校教育のみならず、民間レベルの社会教育を通じての実践までも始められるようになった。他の関連領域とは異なる、独自の目的や方法を探る動きが活発化した<sup>30</sup>のであるが、その一方で、どの分野にも類似した目的が掲げられた。これらを包括的にとらえる教育として、国際理解教育の研究が進められることはなく、おのおのが他の分野との違いや他の分野の限界を示すなどの動きが見られるようになる。

先述した、永井が整理した国際理解教育の研究にみられる文化理解的アプローチと問題解決的アプローチから、永井は、これら二つの志向性や比重の置き所に大きな差が存在し、それが、国際理解教育の多様化と混乱の要因となっている、と指摘している。そして、今後の研究課題として、次のように述べる。

「国際理解教育学の創造、すなわち、それは、国際理解教育の研究が理論化され、体系化されて国際理解教育学を創造することが重要である。そのためには、国際理解教育に関する教育理論（哲学）的、教育史的、比較教育的な諸研究の諸領域が総合化され、全体としての体系を整えて行かねばならない。」<sup>31</sup>

前章で検討した永井、大津両氏の研究から明らかなように、国際理解教育がとらえる諸問題や事象の多様化と、それに比して、研究そのものが遅滞しているという問題

である。この点については、両者と米田伸次も、類似した観点から、次のように述べている。

「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。」<sup>32</sup>

研究の多様化にみるように、国際理解教育以外の教育分野の研究は、それぞれが焦点化している問題が注目され始めた時期から一時的に盛んになされるようになったが、しだいに意気消沈し、とくに学校現場では国際理解教育ほどの浸透をみることはなかった。国際理解教育は、様々に関係教育分野が作られる一方で、教育行政機関が国際理解教育の重要性を示したことから、授業研究に偏重しつつあり、研究や教育現場に混乱が生じた。その結果、研究の遅滞化を招いたといえる。

#### (7) 現在

現在の国際理解教育では、冷戦構造が崩壊したことや様々にグローバル化が叫ばれていることによって、それまでの国際理解教育が想定してきた国際社会の構図そのものが大きく変わったため、国際理解教育の研究でも、そのとらえ直しを図ることの必要に迫られている。そして、そのとらえ直しの視点には、国家や国際の概念枠組みを再検討するというよりは、むしろ、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に重点を移す傾向が見出せる。たとえば、ユネスコ国際理解教育も、1970年代ごろには東西冷戦、南北問題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」に重点を置いていたが、現代では、むしろ、人間そのものへ着眼に重点が移されている<sup>33</sup>。また、日本でも、冷戦構造の崩壊は、近隣諸国との関係をとらえ直すきっかけともなり、とくに東アジアの人々との一層の相互理解が再び強く求められるようになった。加えて、従軍慰安婦や南京大虐殺などの第二次大戦時に日本がなした歴史事実を曲解する、歴史修正主義者らの言説がとくに目立ち始め、戦争責任問題をめぐる長年の課題について、東アジア諸国との間で、真なる問題解決の糸口を探ることの必要が生まれた。

さて、90年代に入ると、ユネスコは、「1974年勧告」の採択以来、繰り返しおこなってきた同勧告の見直しと普及をさらに徹底した。1991年、ユネスコ第26回総会において、「「国際理解、国際協力及び国際平和に関する教育並びに人権及び基本的自由に関する教育」の発展のための総合的活動計画（案）」が審議された。この活動計画をめぐる加盟各国の見解によると、「1974年勧告」の趣旨をさらなる具体化を目指し、新し

い観点に立つ国際理解教育を通して、人々が友好的な共存を可能にすることが基本的に大切であるとしている。また、カリキュラムの改善や構成方法などについても提言している。

その後、1994年に、「第44回国際教育会議宣言」（以下、「1994年宣言」とする。）が採択される。「1994年宣言」は、1974年勧告採択20周年に、東西対立後の急速な変化を見せた国際情勢に、「1974年勧告」が適応する内容となっているのか、また、修正すべき点はないのかを検討の上、「1974年勧告」を改訂する形で採択されたものである。ユネスコ国際教育の中心は、「1974年勧告」までは「国際理解、国際協力」であり、「1974年勧告」以降は、人権、基本的自由の尊重・保障や世界平和などが、基本理念の最重要項目として掲げられるようになってきたことは先にも述べた。そして、この「1994年宣言」では、国際情勢の変動とともに、とくに、平和・人権・民主主義の三つの基本理念が重視されるようになり、「平和、人権、民主主義のための教育」として結実したのである。

また、国際理解教育の新たな展開として、1993年に開催された「21世紀のための教育に関する国際諮問委員会」（以下、21世紀国際委員会とする）の最終報告書である『学習：秘められた宝』も見逃すことができない。21世紀国際委員会では「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」を主要なテーマとして会議が進められ、その最終報告書『学習：秘められた宝』が1996年に発表された。『学習：秘められた宝』では、多角的に国際理解教育を考察しているが、国際理解教育を、学校教育に限定するのではなく、生涯学習の重要事項としても位置づけ、その内容として取り上げる必要のある項目が具体的に提示されている。また、『学習：秘められた宝』では、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定し、異文化への寛容、尊重及び理解といった、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や、複合社会に責任ある参加をするための個人および集団の基本的な生活技能の習得を含めた市民教育の重要性が指摘されている。

現代の国際理解教育にとっては、この『学習：秘められた宝』は、全般的に重要な問題を提起しているが、とくに委員会の委員長であるドロール氏の報告は示唆にとんだものであった。このドロール報告では、次のような〈学習の四本柱〉が掲げられた。

- ① 知ることを学ぶ (learning to know)
- ② 為すことを学ぶ (learning to do)
- ③ 人間として生きることを学ぶ (learning to be)
- ④ とともに生きることを学ぶ (learning to live together)

この四点については、後に本文でも詳述するが、四つの中でも最重要課題とされているものが、四点目の「共に生きることの学習」であり、他の三つについては、この「共に生きることの学習」の基礎となる学習としてあげられている。そして、三つの

基礎概念の中では、三点目の「人間として生きることの学習」が、とくに重要とされている。これは、すでに1972年に出されたエドガー・フォール報告書である *Learning to be* (邦訳は『未来の学習』) の主要テーマとして取り上げられていたが、1996年になって再び取り上げられた理由は、「人は来るべき世紀にこれまで以上の自立心と判断力を持って共通の目的を達成するために、個人の責任感を一層強固にしなければならなくなる」<sup>34</sup>からである。

このように、ユネスコは、国際理解教育のさらなる普及を目指して具体的なカリキュラムに関する提言を発表する一方で、「平和の文化」構想を立て、国際理解教育を通じて具体的に「平和の文化」を各地に築き上げることも目指すようになった。この「平和の文化」構想も重要であるため、その成立背景を簡単に整理してみよう。

ユネスコでは、1992年、国際理解教育における文化の役割や文化の教育についての理解を深めることをねらいとする会議を開催した。この会議では、文化と文化的発展の定義と、文化的発展にかかわる教育の働きについての見解が示された。そこでは、文化教育に含まれる教育七項目をあげ、文化間教育、多文化教育についての内容などが明示されている。1997年には、国連総会において、2000年を「平和の文化国際年」とすることが決定され、それをうけて、ユネスコでも、教育を通じて「平和の文化」を構築するために尽力することが決定された。第二次大戦の反省も空しく、結果的に20世紀は「戦争の世紀」と呼ばれるほど戦争が頻発し、世界中で戦争が起こった世紀でもあった。東西冷戦期のみならず、その構造が崩壊した後も各地で戦争、紛争が絶え間なく生じ、戦争の形態も多様化し、使用される武器も、その破壊力を増しつつしてきたことは周知である。そのため、この20世紀の終わりにあたる2000年を「平和の文化国際年」とし、2001年から始まる新世紀は「平和の世紀」になるように、積極的な行動を起こしていこうとする構想である。

ここで言われている「平和の文化」とは、

- ①自由、正義、民主主義、寛容と連帯、そして人権尊重の原則に基づいた文化
  - ②暴力を拒絶し、対話と交渉により問題を解決しようとする文化
  - ③対立の原因を根本から探り、効果的に争いを防ぐ文化
- である<sup>35</sup>。

このような文化を作り上げることは、社会全般の目的でもあるが、やはり、ユネスコが常に力を注いできた国際理解教育を中心として、教育活動においても、積極的に取り組むべき問題である。

それでは、ユネスコ国際理解教育が上記のように展開する中で、1990年代以降、日本の国際理解教育はどのような展開をみせているのであろうか。

日本では、1996年の第15期中教審第1次答申の中で、国際理解教育について改めて具体的に言及されたことをきっかけとして、国際理解教育の導入への動きが活発化し



た。ここでは、「国際理解教育の充実」を明文化し、今後の日本の教育における国際理解教育の必要性とその学校現場への積極的な普及へ向けての明確な姿勢を示した。これをうけて、制度的にも、学校教育における国際理解教育の実践が急速に普及し始めた。第15期答申において、まず示されたのは、〈不易〉と〈流行〉というふたつの社会の変化に対して、教育を通じてどのように対応していくかという点である。

これについては、具体的に、次のように述べられている。また、第15期答申でいわれる国際理解教育について、筆者なりに整理したのが、表6である。

「これからの社会の変化は、これまで我々が体験したことのない速さで、かつ大きなものとなるとの認識に立って、豊かな人間性など「時代をこえて変わらない価値のあるもの」(不易)を大切にしつつ、「時代の変化とともに変えていく必要があるもの」(流行)に適確かつ迅速に対応していくという理念の下に教育を進めていくことが重要であると考える」

表6 第15期中央教育審議会答申に見る国際理解教育の要点

第3部 国際化、情報化、科学技術の発展など社会の変化に対応する教育のあり方	
国際化と教育	国際化が急速に進展するなかで、絶えず国際社会に生きているという広い視野をもつとともに、国を越えて相互に理解し合うことは、ますます重要な課題となりつつある。加えて、経済大国となった我が国は、地球環境問題への対応や科学技術や文化の面などで、今後一層積極的に国際社会に対して貢献し、世界の安定と発展に寄与していくことが必要である。いずれにせよ、国際化の進展は、人と人との相互理解・相互交流が基本となるものであり、その意味で、教育の果たす役割は、ますます重要なものとなると言わなければならない。
国際化の状況に対応する教育	1. 広い視野を持ち、異文化を理解するとともに、これを尊重する態度や異なる文化をもつ人々と共に生きていく資質や能力の育成を図ること。 2. 国際理解のためにも、日本人として、また、個人としての自己の確立を図ること。 3. 国際社会において、相手の立場を尊重しつつ、自分の考えや意思を表現できる基礎的な力を育成する観点から、外国語能力の基礎や表現力などのコミュニケーション能力の育成を図ること。
国際理解教育の充実	・国際理解教育の必要性 国際化が進展する中であって、広い視野とともに、異文化に対する理解や、異なる文化をもつ人々と共に協調して生きていく態度などを育成することは、子どもたちにとって極めて重要なことである。こうした教育は、すでにこれまでも、各学校において、各教科、道徳、特別活動などの指導において、あるいは学校独自の行事などを通して、様々な形で取り組まれてきたところである。しかし、相互依存の関係が深まるこれからの国際社会を考えると、このような教育はますます重要なものとなってきており、これからの学校教育においては、国際理解教育の推進についての明確な理念をもつてこの面での教育を充実させていく必要があると考える。
国際理解教育の重要点	1. 多様な異文化の生活・習慣・価値観などについて、「どちらが正しくどちらが誤っている」ということではなく、「違い」を「違い」として認識していく態度や相互に共通している点を見つけていく態度、相互の歴史的伝統・多元的な価値観を尊重し合う態度などを育成していく ①一つのものの見方や考え方にとらわれて、異なる文化・生活・習慣などを断定的に評価するようなことは子どもたちをいたずらに偏見や誤った理解に陥られる基

	<p>になりかねず、決してあってはならないこと。</p> <p>②自分自身が何者であるのかを知ること、すなわち、自分自身の座標軸を明確にもつこと。</p> <p>2. 広い視野を持ち、異文化を理解し、これを尊重する態度や異なる文化をもった人々と生きていく態度などを育成すること。</p> <p>①我が国の歴史や伝統文化などについて理解を深めさせること。</p> <p>②子どもたち一人一人の個の確立がなければならないこと。</p> <p>③欧米先進諸国に目を向けがちであった点について、今後は、アジア諸国やオセアニア諸国など様々な国々にも一層目を向けていくこと。単に知識理解にとどめることなく、体験的な学習や課題学習などをふんだんに取り入れて、実践的な態度や資質、能力を育成していく必要がある。</p>
教員の取組	各教科、道徳、特別活動などのいずれを問わず推進されるべきものであり、各学校ごとに、理念、各教育活動の役割やねらいについて、全教員が共通理解をもつて取り組むことが重要である。
教員養成	教員養成課程における国際理解に関するカリキュラムの充実を図ること
教員の研修	各種研修における国際理解に関するプログラムの充実や教員の海外派遣の拡充を図ること。
国際理解教育への取組に対する支援	多様な形態で行われている国際交流活動について、各学校段階に応じ、また、各学校の実態を踏まえながら、このような取組を支援していく必要がある。様々な派遣事業に参加し、海外において豊富な経験を積んできた教員などを、国際理解教育に積極的に活用していくことも必要なことと考える

(中央教育審議会『21世紀を展望した我が国の教育のあり方について』1996年、pp.47-51を参考に筆者作成)

ここでは、国際理解教育の必要性と再評価をおこなっていることが明らかになる。さらに、2002年度より本格的に実施される「総合的な学習の時間」では、学習活動の事例として第一に「国際理解」があげられており、各教科・領域を横断的・総合的にその学習を進めることが重視されるに至っている。

このように、ユネスコや日本の教育行政機関が改めて国際理解教育に注目し、学校教育での取り組みに力を注ぎ始めたのをきっかけとして、国際理解教育の研究も変わってきた。それらを筆者なりに整理すると、次の二点になる。第一に、〈学習の四本柱〉の検討などを含めた、ユネスコ国際理解教育の理念、国、国際などの基礎概念の再検討といった、国際理解教育の基本的な理論の再考に関する研究、第二に、第15/16期中教審答申や2002年度から本格的に実施される新教育課程に示されて以来、急速に学校現場に浸透、導入されつつある国際理解教育への対応、とくに授業に関する研究である。しかしながら、第一の研究では、国や国際社会を取り上げた国際理解の学習の内容と方法の検討にとどまっている。また、社会の変化(国際社会からグローバル社会へ)を表層的にとらえ、その内実についての深い検討は見られないのである。このような状況から、初期の国際理解教育で指摘されたような、安易な国際主義に落ち着いた状況にあることがうかがえる。

### 第三節 現在の国際理解教育の課題

#### (1) 国際理解教育の基礎理論の再検討の必要

このように、現在の国際理解教育研究は、ユネスコも、日本の国際理解教育研究者らも、今一度、国際理解教育の目的や内容などを再考し、現代的課題を組み込んだ新しい国際理解教育像を模索している時期であるとも考えることができる。ユネスコ国際理解教育の会議ではこれまでの勧告の内容や各国での展開などを今一度検討しなおす動きが、また、日本の国際理解教育の研究のなかでも、「国」や「国家」をどうとらえ、どのように教えていく必要があるかという点やこれまでの研究を検討しなおし、具体的な理論研究の必要を指摘する声も多くなった。

そして、日本の学校現場では、国際理解教育の取り組みが盛んになっており、国際理解教育をさらに普及し、進展させる土壌は整いつつある。しかしながら、学校現場では、国際理解教育の目的や内容を熟慮した上での実践を行うというよりは、「総合的な学習の時間」の本格的な実施をまえに、緊急の対策として行う実践が多く、混乱が生じていることは危惧される。かといって、国際理解教育の理論をじっくりと検討し、その理論に基づいた、教材開発を、現状の学校現場の繁雑な仕事の中で行っていくには限界があろう。この状況では、理論研究と学校現場の実践との乖離がより一層広がることと危惧される。また、教育行政機関が進めてきた国際理解教育には、冷戦が崩壊し、グローバル時代と呼ばれるようになった現代にあっても、なお、先述したような内向的な性格がうかがえる。さらに、国際理解教育の導入が一層積極的に推進されるようになった現在、そのような性格についての深い検討を軽視し、早急な学校現場での実践が進められると、国際理解教育は、その目的と反して、安易な国際主義に陥った、上滑りな国際理解の学習になりかねない。このような傾向に鑑みると、現場での実践を、より国際理解教育の真の目的を達成する形で進展させるためにも、現代の国際理解教育における最重要課題は、理想論のみの追及でも、なりふりかまわない実践研究でもなく、基礎理論の構築とその理論を基盤とした教材開発論の構築をバランスよく進めていくことなのであると考えることができる。

そのために、初期の国際理解教育で本格的に取り組まれていた基礎的な理論の検討から見直し、原義に立ち返ることによって、本来の性格や意義を再考するという形で取り組んでいく必要がある。なぜならば、日本の国際理解教育は、初期の国際理解教育論において提起されていた諸課題を克服する形で、展開してこなかったからでもある。また、戦後国際理解教育論を吟味し、これらが投げかける国際理解教育の今日的課題と現代国際社会の諸問題や求められる人間像をふまえた国際理解教育の基礎的な理論の再検討をする必要がある。

## (2) 初等教育の国際理解教育の問題

これまで、主に研究の領域に焦点を当てて検討してきたが、次に、このような国際理解教育の歴史的展開、および、研究の展開の中で、現在の学校現場、とくに初等教育における国際理解教育をめぐる諸課題について整理してみよう。まず、現場での国際理解教育の実践に関して、教員自身はどのような点に問題を見いだしているのだろうか。この点については、筆者が1996年に行ったアンケート調査から得られた結果をもとにすると、次のように整理できる<sup>36</sup>。

### 1 理論面の問題

- ・扱い方、概念、内容、方法等が整理されておらず、曖昧である。
- ・研究そのものが不十分である（理論、カリキュラム・教材開発など）。
- ・理論と実践が結びついていない。
- ・現場に対して情報提供が不十分である。

### 2 実践面の問題

- ・教員間及び学校間の共通認識が図れない。
- ・専門研究機関（地方教育センターなどを含む）との連携が弱い。
- ・理論研究と実践的課題とがかみあっていない。
- ・体験学習が望めない（ゲストティーチャーを招待することが難しい）。

これら理論面、実践面での問題は、実際に国際理解教育に携わった教員からの指摘がほとんどである。しかしながら、さらに深刻なのは、先述の米田の指摘にあるように、多様な研究が先走って、現場の状況に関しての次のような問題がある。

### 3 教育現場の状況について

- ・小学校現場は多忙な状況にあり、時間確保が困難である。
- ・子どもも教員もゆとりがない。
- ・早急に取り入れることに対する不安。
- ・国際理解を自分の問題としてとらえきれない。
- ・教育現場での国際理解教育の位置づけがはっきりしない（各教科にくみこむのか、国際理解教育という教科を必要としているのか、さらには学校教育全体を包括するものとしてとらえるのか）

このアンケート調査は、広島県内の小学校を無作為に抽出して行ったので、小学校

それぞれの国際理解教育に対する取り組みについては、各都道府県教育委員会より指定された国際理解教育の研究指定校や、青少年赤十字の加盟校、国際理解教育の研究を行っていない小学校など、様々である。日本の教育に導入されて以来 50 年あまり経過し、また、第 15 期中教審答申や 1991 年以降の学習指導要領において示された内容によれば、国際理解教育の重要性は、再度高まり、本格的な理論研究と比較して実践に関する研究が数多く進められている。しかし、その一方で、アンケート調査実施校の現状から見ても、国際理解教育の、学校現場への導入に際しての問題も数多く生じている。

このような現在の現場教員の国際理解教育に対する意識もふまえれば、現在の初等教育における国際理解教育の問題は次のように整理できる。

第一に、教育行政機関が提示する国際理解教育は、その目的や内容について厳密に提示されておらず（「総合的な学習の時間」のカリキュラムや副読本など）、漠然としたものであるにもかかわらず、教育現場への導入が求められている。そのため、学校現場では、残念ながら国際理解教育の本格的な導入以前に、混乱をきたしている。学校現場への国際理解教育の導入が求められる中、現場では、多忙さや他の教科・領域との関係から、国際理解教育の目的や内容を熟慮した上で実践を行う段階まで至っていない。

第二に、初等教育レベルでは、とくに、初期の国際理解教育で勝田が指摘したような、安易な国際理解にとどまっているという問題が生じている。他国についての衣食住、あいさつの仕方、ことばといったわかりやすい文化、国や国際社会、他国と日本との関係のシステムや歴史などの学習内容に偏り、それらは知識の習得が中心となっている。とくに、初等教育では「総合的な学習の時間」の試験的な導入によって、国際理解教育は、「楽しい授業」、「おもしろい授業」にとどまり、イベント的に実践される傾向が強い。他国や他文化についての知識を習得することが全く無意味であるというのではないが、それのみに偏ると、諸外国についての知識習得学習にとどまる。このような内容は、学習者と学習内容とのかかわりが不明確であり、本来の意味での国際理解にはいたらない。初等教育の子どもの発達段階から考えても、単なる楽しい、おもしろい授業にとどまるのではなく、学習者と他国や他文化に生きる人々とのつながりや、地球規模で起こっている諸問題とのかかわりなどを、想像力を働かせ、深く考えさせる授業、学習者に揺さぶりを与えるような授業を展開することは可能である。学習者の心性や態度までもとらえた目的、内容、方法の検討を踏まえた教材開発が行われなければ、本来の意味での国際理解へはつながらない。このような点に、とくに教員の国際理解教育についての認識の浅さがうかがえる。

第三に、教育行政機関が国際理解教育の重要性を示しつつもその内容について詳細を示していないところを、研究を通して明らかにしていかなければならないのであるが、

国際理解教育の研究はユネスコ国際教育に関する研究と各教育現場での授業実践研究に偏重しており、国際理解教育についての本格的な理論研究が少ないことは先にも指摘したとおりである。とくに、導入から50年以上たった現在も、授業の内容にはほとんど変化はみられない<sup>37</sup>。これらの問題は、すべて、初等教育における国際理解教育の本格的な理論研究や体系的なカリキュラム開発や具体的な授業開発に及ばなかったことに起因しているといえる。

また、学習者が国際理解にいたるといえるのは、早急にその答えが出せるものではない。そのためには、学習の基底に、学習者である児童に備わっていないなければならない〈感性〉が前提条件ではないかと考える。また、この感性を培うのも、国際理解教育ではなかろうか。そのように考えると、国際理解に至るまでには、安易な道はなく、初等教育の六年間という長い道のりを体系的に取り組んでいく必要がある。このような実践における問題に鑑みても、「国際理解」という用語の表面的イメージによる実践ではなく、今一度、国際理解教育の基礎理論から検討しなければならない意味が見出せよう。

<sup>1</sup> この会議は、当時の平和主義者や国際主義団体によって開催されたものである（勝田守一「国際理解の教育」の項（海後宗臣編『教育学辞典』1955年、平凡社、p. 446））。

<sup>2</sup> 勝田守一「平和教育への国際的協力」『世界』1951年1月を参考。

<sup>3</sup> 同上、p. 129.

<sup>4</sup> 永井滋郎「ユネスコ協同学校計画専門家国際会議に関する報告」広島大学教育学部編『研究紀要』第2号、1973年、p. 76.

<sup>5</sup> 永井滋郎「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編『社会科教育論叢』第40集、1993年、pp. 6-7.

ユネスコによる国際理解教育のカリキュラム化をめぐる展開については、永井が「この計画が当初にねらった国際的比較による国際理解教育の定式の発見と言うことはなお困難であり、そのカリキュラム化にまでは至り得ていない状況にあるといえよう」と述べている。さらに、日本の教育の現状に鑑みると、ユネスコ協同学校計画へ参加し始めたころは積極的な実験・研究がみられたものの、1970年代後半には、次第に、この計画は弱体化し、現在は研究組織としては形骸化してしまっていると永井は指摘している。

<sup>6</sup> 永井は、国際理解教育研究の第一人者といっても過言ではなく、当該教育研究には欠かすことのできない研究論文を多数輩出している。この時代区分は、これらの研究論文を参考にして、まとめたものである。

<sup>7</sup> 永井滋郎「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編『社会科教育論叢』第40集、1993年、p. 3.

<sup>8</sup> 勝田守一「平和教育への国際的協力」『世界』岩波書店、1951年1月、pp. 125-132を参考。

<sup>9</sup> これ以降のユネスコ国際理解教育に関する記述については、勝田守一、永井滋郎の研究を参照し、まとめた（勝田『平和と教育』刀江書院、1951年、「平和教育への国際的協力」『世界』岩波書店1951年1月、永井「国際理解の教育目標」広島大学教育学部社会科学会編『社会科研究』1957年、「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、1991年、「ユネスコ国際教育の初志について」日本国際理解教育学会編『国際理解教育』vol. 1、1995年、創友社など）。

<sup>10</sup> 12項目の内容は次の通りである。

A われわれの知りうる限り、戦争が「人間性」そのものの必然的不可避の結果であることを示すようないかなる証拠もない。なるほど、能力においても、気質においても、人間個人による差異はむしろ大なるものがある。同時に平和を確立し、維持するためには、なにを措いても満たされなければならない万人共通の生命に本来的な欲求がいくつかある。たとえば人はいずこにあると問わず、飢餓と疾病、不安と恐怖とからの自由を欲するし、同じくいずこにあると問わず、人間同士の親睦と、同胞からの尊敬と、そしてまた個人の人的成長ないし発展の機会を希求するものである。

B 平和の問題とは、集团的乃至国家間の緊迫や侵略をいかに統御可能の範囲内に抑え、さらに進んでいかにしてこれらの個人的にも、社会的にも建設的な目的に指向させ、かくしてもはや再び人が人を搾取するがごときことなからしめるか、という問題である。この目的は単に表面的改革や孤立的努力によって達成できるものではない。社会組織ならびにわれわれのものの考え方自体におけるさまざまな根本的変化が肝要なのである。

C もしわれわれが武力構想に導くような侵略を避けようと欲するならば、最大限の社会的正義が行われるように、この近代的生産力ならびに資源の利用を計画し、調整することがぜひとも必要である。経済的な不平等、不安定、失望こそは、すべて集団間、国家間の抗争を作り出す。そしてすべてこれらの事実が往々人々に誤ったイメージやあまりにも単純な解決を盲信させたり、あるいは煽動形の責任転嫁的（スケープゴートィング）呼び掛けに耳を藉させることになり、これがしばしば誤って、たとえば甲集団は乙集団を目してあたかも一大脅威でもあるかのように考える緊迫状態のひとつの重要な原因となるのである。

D 国家間乃至国家群間における近代戦争は、世代から世代へ継承されている国家的自負の神話、伝統、象徴類によってはぐくまれる。今日行われている社会的象徴には、いまなお国家主義的色彩の濃厚なものがきわめて多く、それらが事実上世界はすでに相互依存的なひとつになっているにもかかわらず、依然として政治的国境を越えた思想の自由な交流を阻害しているのである。

E 両親や教師たちにとっては、多くの場合、彼ら自身の少年少女時代——したがって現在とは異なった条件の下において——獲たその心的態度や忠誠心が、今日この変化しつつある世界においては、もはや有効な行動への手引きとしてどのくらい不適当なものとなっているかを承認することがなかなか困難である。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たたかわなければならず、さらにまた、自他いずれもの社会生活の諸形式に対して、常に批判的な、自己抑制に充ちた評価を作り上げるように努めなければならない。

F 現代における高速、広汎な交通手段の発達は、世界的連帯性の促進に大いなる助けとなりうるものである。だが、同時にこの発達は、事柄の真偽を弁別したり、自分たちが欺かれ誤られていることを認知したりできない立場におかれた非常に多くの人々にまで、歪曲された真実が伝達されるという危険を、一層大きくするものである。したがってこれらの大量的通信手段を善用し、他の諸国民に関する正しい理解を促進することこそ、国際連合諸機関の特別な責任でなければならぬ。それは常に双方からの往復交通でなければならない。もし世界各国民が彼ら自身を他国民が彼らを見るとおりに見るようになるようになったならば、それは平和促進の大きな力となるであろう。

G いかなる集団にとっても、自分が将来いつまでも劣等者的地位に止まらなければならないであろうということは、到底受け入れがたい。これらの理由によって、植民地的搾取や、一国内における少数民族壓迫のごときは、結局世界平和とは両立し得ない。社会学者としてわれわ



---

れは、いかなる人種的集団といえども、天賦的に劣等者であるという証拠はなに一つ知らない。

H いまや多くの社会学者たちがこれらの問題を研究中である。だが、彼らは今日なお今だ国家的、イデオロギー的、階級的相違によって相互に隔離されている。そしてこれらの相違のために、政治的指導者たちが自己の目的のために利用する似而非科学的理論の出現に際して、それに対する社会学者の有効な抵抗がはなはだ困難になっている。

I 経済的または政治的勢力が、研究者に対して偏狭な黨派的見解を承認させようとする場合には、社会科学における客観性を達成することはつねに不可能である。なによりもまず集中的な、そしてまた十分な財政的基礎を与えられた国際的な研究および教育のプログラムが要望される。

J たとえばわれわれは、広い地域的あるいは国際的規模における社会学者たちの協力、乃至はまた国際的庇護の下での国際大学やいくつかの世界的社会科学研究所の創立を提唱する。ただ国際的規模における事実の科学的な調査研究こそ、各国民の文化に関する最も有益な知識を供給し、また全世界にわたって諸国民の正当な願望、豊富とともに、もろもろの危険な不安状態や緊迫の諸原因をも明らかにしてくれるであろう。同様に、家庭、学校、青少年団、その他の諸団体における教育方法の研究——すなわち青少年の魂に、戦争へか、平和へかの方向づけを与えるような教育方法の研究——もまた必ずや効果多い仕事であるに相違ない。これら諸研究からもたらされる知識がひろく普及されることになれば、おそらくわれわれは各国家それぞれの教育プログラムの指導に関しても、充分具体的な提案をなしうる日を期待してよいであろう。

K 最近の物理学と生物学とは、その研究の結果がいかなるものであるかの実例を、きわめて印象的な仕方でも示した。その実際的結果のあるものごときは、この文明世界の緊迫を緩和するどころか、むしろ驚かせ、脅えさせるに役立ったその研究が原子力戦争および生物学的戦争の発達に利用されたからといって、科学者自身のこの世界への災厄招来の責任者であるわけではない。だが、この事態こそは、今日科学がどのように利用されるかを決定するもろもろの力を反映している。他の諸要因もこれに関連するが、とにかく、人々が彼等ならびに社会に対して内外両面から作用する諸勢力を理解することに責任を持つならば、将来科学的ならびに技術的発達の含む力を、建設的に利用する機会を増大するであろう、とわれわれは考える。

L この自己認識ならびに社会的洞察の獲得という仕事において、「人間の学」たる諸社会科学はもっとも重大な役割を受け持つものである。しかも今日頼もしいひとつの兆候は、これら諸科学間の障壁が、その直面する共通の問題に出あって崩れつつあるということである。社会学者は世界すべての国民に対して、一国民の自由、幸福は、究極において他の世界全国民の自由、幸福と緊密にむすびついているものであるということ、また世界はもはやいつまでも互いに食うか食われるかの場所である必要は毫もないということをはっきりと明らかにするために、今こそその力を藉すことができる。自己の集団のための努力が人類のための努力と両立するようになることが不可能ではない。

---

(G.W オルポートら「平和のために社会学者らはかく訴える——ユネスコを通じての声明——」『世界』第 37 号, 岩波書店, 1949 年, pp. 16-19) .

<sup>11</sup> 同上.

<sup>12</sup> 森戸辰男「国際理解教育の基本的理念——国際理解の教育と世界共同社会——」『日本教育の回顧と展望』教育出版, 1959 年. p. 145.

<sup>13</sup> 同上, p. 147.

<sup>14</sup> 森戸辰男「世界情勢と国際理解 ユネスコ国家日本の登場」国際理解編集委員会編『国際理解』創刊号, 国際理解教育研究所, 1972 年, pp. 8-9.

<sup>15</sup> 森戸辰男『日本教育の回顧と展望』教育出版, 1959 年.

<sup>16</sup> たとえば, 勝田「国際理解の教育」『初等教育資料』1951 年 9 月, pp. 8-10, 「国際理解の教育」の項 (海後宗臣編『教育学辞典』1955 年, 平凡社, p. 446), 「国際教育の諸問題」『平和と教育』1951 年など, 勝田は, 国際理解教育と歴史教育の密接なかかわりについて多くの論考で言及している.

<sup>17</sup> 勝田は, 第二次大戦時の偏狭的なナショナリズムの教育が, 直接の戦争の原因にはならなかったものの, それを容易にし, 残虐なものにし, 「こうした過去を追った日本の終戦後の教育はその反動として, 上滑りな国際教育に立っているきらいがないでもない. そこで私はもういちど教育におけるナショナリズムをふりかえる必要を感ずる」と述べている (「国際教育の諸問題」『平和と教育』1951 年, pp. 76-77) .

<sup>18</sup> 同上.

<sup>19</sup> 同上, p. 9

<sup>20</sup> 勝田「国際理解の教育」『初等教育資料』1951 年 9 月, pp. 8-10

<sup>21</sup> 永井滋郎「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紀要編集委員会編『国際理解教育 vol. 1』創友社, 1995 年, p. 157

<sup>22</sup> 勝田守一『平和と教育』刀江書院, 1951 年, p. 44.

<sup>23</sup> 日本ユネスコ国内委員会『学校における国際理解教育の手引き』東洋社, 1960 年, p. 131.

<sup>24</sup> これに関する内容については, 次のとおりである.

「(ユネスコの任務の) 発展の諸側面としてはおよそ次のものがあげられるであろう. すなわち (ア) 東西文化の交流の概念が, 宗教・芸術・言語などの比較的アカデミックなものから, 次第に生活様式や社会・経済などの内容をもつものにまで拡大されていた. それにともなって, 学者・専門家の間の問題にとどまらず, それぞれの国民の関心や問題の対象とされてきた.

(イ) ヨーロッパの人々が, 従来ありがちの西洋文化中心の考えを改めて, アジア諸国民の文化と今日の課題を理解する必要が自覚されてきたこと. このことは, 2 回にわたる国際諮問委員会が, 当分西洋側が東洋を理解することに重点を置く方針を決定していることから了解できる. しかし, これに対応して, 東洋における西洋文化の理解の仕方, その「質」が改めて問題にな

ってきている。

(ウ) 異質的な要素をもつ外国文化について理解する場合、自国の文化についての主体的な理解と、その理解の立場が意識に上ってきた。問題は今日ナショナリズムとインターナショナリズムの問題としても提起されている。

(エ) 相互に理解されるべき文化その物についてだけでなく、今日その広い相互理解を障害している歴史的または社会的条件を直視する方向へ進んできた。ユネスコの立場として政治的問題に対する自制をとまなつつも、妨げる条件にチャレンジする方向へと進んでいる。

(オ) 東西両洋の意味を単に二つの地域と考えず、相互理解の課題が存在する限り、ヨーロッパ相互またはアジアの国相互の文化的理解の重要性が指摘されてきた。そのために、東西両洋という概念を拡大する必要も起こり、人類的な規模での平和と協力の脈絡で問題を考える方向に進みつつある」(『東西文化価値の相互理解と国際理解の教育』日本ユネスコ国内委員会、1960年、p. 29)。

<sup>25</sup> 堀尾輝久『日本の教育』東京大学出版会、1995年(第3版、初版は1994年)、p. 225。

<sup>26</sup> 文部省編『期待される人間像』1966年、p. 10。

<sup>27</sup> 同上書。

<sup>28</sup> たとえば、初期のユネスコ国際理解教育を高く評価していた森戸辰男は、『期待される人間像』の最終的なまとめにあたった中央教育審議会の会長だった。堀尾は、『期待される人間像』成立過程で、森戸が示した考えについての問題を述べている。森戸は、『期待される人間像』について堀尾が問題視している、第一の項目にあげられている「象徴」を最も重視している。また、この答申が出されて、防衛力の増強にかかわっての言及を示している。森戸が初期のユネスコ国際理解教育を高く評価していたという事実や、ユネスコ国際理解教育が成立した過程を知るために重要な報告を行っていることから、国際理解教育の歴史を再検討する上で重要であるが、反面、『期待される人間像』成立の過程にかかわっての森戸の思想をも踏まえた再検討の必要もあるだろう(堀尾、前掲書、pp. 225-229)。

<sup>29</sup> この1982年の『国際理解教育の手引き』において示された内容について、次のようにまとめることができる。

〈教育の今日的課題〉：日本人が、主体性を堅持しつつ、国際社会でよりよく生活でき、諸国民との相互協力を実現していくために、我々の国際性を高めることによって、外国人との関係を改善していくこと。

〈国際理解教育に対する諸批判〉：

1. 理念中心に流れる傾向のある国際理解教育では、冷厳な国際社会の現実にそぐわず、児童・生徒の関心を呼び起こすことが難しい。
2. 教師間に見解の相違があって、全校的な協力を得ることができない
3. この教育を各学校へ普及していく努力が不徹底である。

〈国際理解教育の目標とその構造〉：

①人権の尊重

- ・国際理解と人権の尊重とが、表裏一体のものだと考えられていること
- ・基本的人権の尊重こそ国際理解の基盤であること

②他国文化の理解

- ・諸国民同士の相互理解、とくに文化的相互理解
- ・他国・他民族・他文化の理解では、世界の文化の多様性、価値観の多様性を受容する相互尊重と、寛容な態度及び共感的な理解の重要性
- ・国際理解と国民としての自覚と誇りとの関係
- ・他国・他民族・他文化と自国の生活や文化、社会との対比による理解

③世界連帯意識の育成

- ・相互依存関係の理解と国際的協力機構に対する協力的態度の育成

④平和のための教育

- ・心から平和を愛し、戦争を憎み、平和な社会的融合性をもって、ものごとを平和的に解決しようとする人格を形成していくこと
- ・真に平和を希求し、平和の実現のために献身しようとする「人間」の育成

⑤目標構造

- ア． 平和な人間の育成
- イ． 人権意識の涵養
- ウ． 自国認識と国民的自覚の涵養
- エ． 他国・他民族・他文化の理解の増進
- オ． 国際的相互依存関係と世界の共通重要課題の認識に基づく世界連帯意識の形成
- カ． 国際協調・国際協力への実践的態度の養成

〈今日的重点〉：1970年代からのユネスコ国際理解教育の新しい動向

1. 文化相互理解（諸文化間の相互理解）の重視
2. 国際的相互依存関係と世界の共通重要課題の認識を通しての世界連帯意識と世界的視野の育成

〈日本の国際理解教育の課題〉：

①日本人の自己再発見

日本人及び日本文化の特性を自らよく認識し、日本人にとって他国や他国文化の理解は難しいものであると言うことを真摯に受け止め、それを乗り越えて他国文化の理解への積極的な姿勢をつくりあげていかねばならない。また、国際理解は、一方通行であってはならず、あくまで相互理解でなければならない。他国を理解する必要があるとともに、自国、自国民、自国文化を他国民によりよく理解させることも重要である。

## ②国際性豊かな日本人の育成

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。

〈国際理解教育の世界的課題〉：人類共通課題に対する教育とその革新の必要性

〈我が国の国際理解教育の課題〉：

1. 国際理解教育の重要性に異論はないが、問題が大きすぎてとっつきにくい。また、身近で緊要な問題としての切実感が乏しいので、児童・生徒の関心を引き起こすことは難しい。
2. 冷厳な国際社会の現実にあつて、理念中心の国際理解教育は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つて実施することが望ましいが、必ずしも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全職員の共通理解や協力を得ることが困難である。
5. 国際理解教育の実践は、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。ユネスコ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、いま一つの盛り上がりを欠き、とかくマンネリズムに陥りがちになる原因を究明する必要がある。

上記の問題点は、我が国の国民教育の一環としての国際理解教育の不成功や関係者の努力の不足を意味するものではない。この教育の成果は一朝一夕にしてあげられるものではなく、それがゆえに国際理解教育の重大な意義と必要性があると受け止めなければならない。

〈国際理解教育の困難〉：国際理解教育の困難については、そのねらいが高度であり、人間の内面的な問題と深くからんでいること、内容が多面的であり学際的アプローチを必要とすること、理想と現実の相剋という場面に絶えず直面することなどが挙げられる。さらに、日常の教育実践の場においては、各教科などにおける国際理解教育の位置づけや役割の明確化、知識・理解と意識の変容や態度化との間にみられるギャップなどにかかわる問題もある。

〈今後の課題〉：新しい国際理解教育の方途については、さまざまな考え方もできようが、いずれにしても、この教育の目標、内容、方法は、論理的に一貫した有機的関連性をもち、全体としていっそう組織化・構造化・体系化されていかねばならないであろう。

そのためには、理論的研究を深めるとともに、実践の蓄積を図っていくことが大切である。ことに、国際理解教育の多様化という現実を考慮するとき、その必要性がいっそう痛感されるのである。国際理解教育を確立していくためには、もとより教育目標そのものの領域を十分に検討していくことも肝要であるが、この教育の性格上、自然科学的、社会科学的、哲学・倫理的及び

情操的という多面的な角度から学際的にアプローチすることにより、目標達成のためのこの教育の内容的中核領域を明らかにしていく必要がある。このことは、今日、国際理解教育の視点が著しく拡大されたこともあって、極めて重要な課題となっているといえよう。

(日本ユネスコ国内委員会編『国際理解教育の手引き』東京法令出版、1982年、pp. 11-18, pp. 72-75)。

<sup>30</sup> 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(米田伸次「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、1993年、p. 344)。

<sup>31</sup> 永井滋郎「国際理解教育学の成立について」日本国際教育学会編『紀要』創刊号、1992年、pp. 18-20。

<sup>32</sup> 米田伸次「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、1993年、P344。

<sup>33</sup> 米田伸次ら『テキスト国際理解』、国土社、1997年、p. 16。

<sup>34</sup> 天城勲監訳『学習：秘められた宝 ユネスコ「21世紀教育国際委員会」報告書』ぎょうせい、1997年、p. 14。

<sup>35</sup> 日本ユネスコ協会のホームページ (<http://www.unesco.or.jp>) より引用したユネスコ事務局長 F. マイヨールの言葉である。

<sup>36</sup> このアンケート調査は、広島県内の小学校を無作為抽出して行った。小学校それぞれの国際理解教育に対する取り組みについては、各都道府県教育委員会より指定された国際理解教育の研究指定校や、青少年赤十字の加盟校、国際理解教育の研究を行っていない小学校など、様々である(拙稿「小学校での国際理解教育の実践をめぐる問題状況とその歴史的由来、およびその改善の方策に関する研究」1996年度広島大学大学院国際協力研究科修士論文)。

<sup>37</sup> この点についての指摘は、大津和子もまた「日本においては、国際理解教育はどのような歴史をたどってきたであろうか。1951年に日本ははじめてユネスコ協同学校計画に参加し、国際理解教育にとりくむようになった。しかし、これらは概ね実験授業の域を出ず、一般学校に影響を与えることはほとんどなかった。これまで国際理解教育と呼ばれた授業の多くは、異文化理解に重点をおいたものであり、今日でもその傾向はほとんど変わっていない。」と述べている。

## 第二章 戦後国際理解教育論の再吟味と今日的課題の検討

### 第一節 初期の国際理解教育の目的と背景

ここでは、戦後国際理解教育の諸論から、現在の国際理解教育の目的の検討のために重要となるものを吟味し、国際理解教育の今日的課題を明らかにする。とくに、初期の国際理解教育論の展開と、ここでの国際理解教育の目的を再検討する。初期の国際理解教育の展開に見る限り、抽象的かつ理念的な内容が盛り込まれていることは否めないが、これまでの研究史のなかでも、初期の研究には理論面に関して、非常に重要な研究が行われている。この時代は、第二次大戦直後で、二度と戦争を起こさないために、平和な世界が保たれるよう、教育が果たすべき役割について、具体的な考察に取り組んでいる。とくに、ユネスコが国際理解教育について提言した以降、日本でも、国際理解教育の基礎的な理論の検討に力が注がれた。

戦争への強い反省をこめて進められた基礎理論の検討の上に初期の国際理解教育の目的や内容がしめされており、ここから、現代の国際理解教育の課題や目的を考察するために大きな示唆が得られると考える。そこで、まず、これまでの国際理解教育の中でも、最も具体的に基礎理論から検討されていると考える初期の国際理解教育の基礎的な理論を整理してみよう。初期の国際理解教育論では、とくに、次のような目的があげられていた。第一に、自己批判・自己言及の心性の形成、第二に、健全なナショナルな価値・感情の形成である。中でも、国民的資質や自覚の形成は、近年の国際理解教育の理論ではほとんど具体的に取り上げられることがなく、第二次大戦直後で、同時に東西冷戦期の始まりという時代にあって、いわゆる「積極的な平和」論<sup>1</sup>にも似た平和を追求しようとする動きが見られるのも、この時代の国際理解教育の特徴であるといえる。当時の時代背景から、これら二つの目的が掲げられていたことは容易に理解できるが、これらの目的は、現代の国際理解教育にも十分に通用する、重要なものである。いつの時代でも、戦争は、地球全体の生命体への最大・最強の暴力である。戦争という痛み、苦しみ、他国への反省の上に深く検討された、初期の国際理解教育に示された目的は、現在の国際理解教育にも十分に通用するものである。しかしながら、これら二点については、国際理解教育の目的として再吟味されていない。とくに、第二については、現在の国際理解教育に国民的資質の育成が目的としてあげられているにもかかわらず、ここに示されているような健全なナショナルな価値・感情が国民的資質として再考されるべきであろうが、現在の国際理解教育で示されている国民的資質には異なる意味がふくまれており、これが、たとえ国際理解教育の本来の意義とは反するものであったとしても、こういった問題についての具体的な検討もみられない。

そこで、上述の二つの目的について、初期の国際理解教育ではどのように検討が進められてきたのかを整理してみたい。

## 第二節 自己批判・自己言及の心性の形成

第一に、自己批判・自己言及の心性の形成については、ユネスコ国際理解教育の勧告（第二回総会決議、及び1949年に発表された共同宣言など）や、勝田守一の研究で指摘されている。初期の国際理解教育研究では、国際社会を射程にとらえるのみならず、国や民族のようなナショナルな要素をもつものについての理解に際しても、国民的資質や自覚を必要とするという議論がなされており、その基底には、国民として、自国や自文化に対する自己批判・自己言及の態度が必要とされていた。

前章でも検討した「1949共同宣言」の項目Eでは、「自他いずれに対しても批判的な自己抑制に満ちた評価を創り上げるよう努める」ことが明記されている。これは、それまで、教育を通して、偏向的な国家主義を国民の内部に形成してきたことの反省に立っていることはいうまでもない。

さらに、項目Fでは、世界的連帯性の促進のために、大量的通信手段を善用し、人々が他国の人々について正しい理解を示すよう促すことが国連諸機関の責務であることを指摘している。確かに、情報を収集し、知識としてそれらを参考しながら他国についての理解の基盤を作ることは重要であるが、情報を通しての他国理解は、ともすれば悪用され、有害となるおそれもある。第二次大戦時は、情報の収集能力が急速に向上するにしたがって情報が汎用されるようになり、戦略として悪用されてきたことは周知である。項目Fでは、それらの反省も含めて、国連諸機関は、常に往復交通に基づいた情報の流れを支援することが強調されているのである。情報を有効に活用し、往復交通が実現するところに、人々が、他国民からの自国をみる視点をもつことができるようになる。このように、まず、「1949共同宣言」の項目EとFからは、〈国際理解〉の基本として、外に視点を置き、自己を批判的にとらえるという心性が必要となることが読み取れる。

また、ユネスコ初代事務局長であったジュリアン・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」<sup>2</sup>。

また、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ものは、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います」<sup>3</sup>。

ユネスコは世界中の人々が一丸となって、平和な世界を創り上げることを求める一方で、個別の国家や民族、文化などといった〈ナショナルな〉側面について正面から取り上げることはしなかったが、ハックスリーや丸山は、ユネスコ国際教育会議について検討する中で、国家、民族、文化の多様性を理解し、個々のナショナルな価値を相互に理解し尊重することが、平和な国際社会を形成する基盤を為すことを指摘しているのである。ある国家が他の国家を、あるいは民族を滅することは、平和な国際社会を形成できないばかりか、新たな生命の誕生を絶ち、また、後世までその苦しみを残し続けるものである。すべてのナショナルな性質を帯びるものは、自一他のナショナルに対して優劣の価値を認めず、それぞれに個別の価値を見いだし、尊重しあうことが重要であり、第二次大戦の反省と新しい世界平和の実現が目指された初期の国際理解教育では、その導入をめぐる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との関係を重視しなければならないことを明確に示していた。

また、ユネスコの第二回総会決議、及び「1949 共同宣言」においても、具体的な地域や一部で生じた紛争に限定することなく、広く国際社会をとらえ、その中では、万人が共同の目的として世界平和を希求し、協力して実現すること、そのための個人の人間的成長が強く必要とされている。そして、後にユネスコの国際理解教育から薄れていくようになる、自己反省・批判の必要性についての言及が、この時代のユネスコ国際理解教育において明確に確認できる。不当な国家主義により戦争は生じるのであり、それを阻害するためにも、教育を通じて、国家主義的自己正義について自己反省的に検討していく必要があること、教育はそれを保障しなければならないことが指摘されているのである。また、このような国家主義的自己正義に対する自己反省は、他国民や他民族といった他の集団の視点から自己が身を置く集団を眺めるという、外からの視点での検討される必要もある。そのためには、他集団についての十分な理解と自集団との歴史的な関係についての理解がなければ、他者の視点から自己反省をすることは不可能となるのである。

一方、勝田は、「私たちの直面している非常に困難な問題について、子どもたちが誠実な愛情をもって取り組んでいくという、そういう意欲を抜きにして、国際的理解の教育は有害でこそあれ、決して有効ではない」<sup>4</sup>と述べている。ここで指摘されている「誠実な愛情」とは、自己や自集団のみならず、他者や他集団への愛情も含まれてい

る。こうした愛情をもって問題に取り組むということは、すなわち、自己や自集団に対する、批判的・自省的な態度が不可欠ということでもある。それは、非常に困難な問題に、自己・自集団中心的に取り組むならば、他者や他集団の存在への愛情は消されてしまうからである。

このように、自己批判、自己反省の態度を育成することは、国際理解教育に欠くことはできない。また、自己批判、自己反省のためには、他国民や他民族といった他の集団の視点に立ち、自己の集団を批判的にとらえることが不可欠であるため、他者、他集団について、他集団と自集団とのかかわりについての十分な理解が必要となる。したがって、自己批判、自己反省にもとづいた自己・自国理解と他者・他国理解とは切り離すことのできないものである。

これらの国際理解教育に関する研究を通して、他集団についての十分な理解と同時に他集団に対する尊敬を抱くこと、そして、外界に視点を置き自集団について自己反省的に検討するという国際理解の原点が、次第に明らかにされていった。もちろん、第二次大戦直後にあつては、これらの諸課題を指摘すること自体が、非常に重要なことであつたが、1940年代後半になると、これらの諸課題が指摘されるのみにとどまり、多くの集団を理解する際に必要な、自己と他者・他集団をつなぐ心性や態度について具体的に検討することは、重要な課題として未だ残されている。

### 第三節 健全なナショナルな価値・感情の形成

第二に、健全なナショナルな価値・感情の形成について、勝田は次のように述べる。「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、それが人類的・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、決して一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ない。」<sup>5</sup>

「私たちは、過去の歩みをナショナルな運命としてどのようなものでも引き受けることを通してしか現在の私たちの課題を解くことはできない。偏差値を計算することではなく、特殊性を分析することが大事なのである。…（中略）…裏がえしの醜くゆがんだ行動の勃発を抑止するために、敢えてナショナルなものに正当な位置を復権させることが必要なのだ。」<sup>6</sup>

これらの勝田の指摘から、国際理解教育では、いきなり世界主義に向かって、国際人の育成を行おうとするのではなく、それぞれのナショナルな価値・感情の形成を基盤とする必要があることがわかる。

それでは、このナショナルな価値・感情の形成と国際理解教育とのかかわりについて、検討してみよう。

## (1) ナショナルなものとの国際理解との関係

### 1 現在の国際理解教育の課題としてのナショナルなもの

まず、ナショナルな価値・感情の形成が必要とされてきた初期の国際理解教育を整理する前に、現在の国際理解教育では、学習者が国や国際社会とどのようにかかわりをもつことが必要とされているのかについて考察したい。もっとも、この点に関しては、論じられているものは数少ない。

平野の次のような見解は、国際関係において、個人が国民として果たす必要のある役割と責任について考察するための示唆を得ることができる。

「これまでの国際関係は国家を主体とするものと考えられてきた。(中略)しかし、国家の対外行動を承認するの否認するの、究極的には国民一人ひとりである。また、国際平和も最終的には個人にとっての正義の実現を目指すものである。したがって、国家の存在を性急に否定するのではなく、国家と個人の関係を問うことが必要となる。すべての個人が通常いずれか一つの国家に組織され、国家を通じて国際社会に参加している現段階では、個人がどのように国家に組織されているのかという問題が、国際平和の可能性にも大きくかかわっている」<sup>7</sup>

ここでの平野の見解からは、たとえグローバル時代といわれる今日であっても、国民として存在する個人は、長い国民の歴史の中に組み込まれているのであり、その歴史の中で、国家との関係を自覚し、個人的であれ、集団的であれ、他国の人々と何らかの関係を結ぶためには、常にそれらの歴史を背負う責任があるということが明らかとなる。

一方で、これまでの国際理解教育では、国や民族などのナショナルな価値は国際理解の対極に位置づけられ、国際理解教育でナショナルな価値というものを安易に取り上げるならば、かえって自国中心主義的であり、極めてナショナル・インタレストに偏向するような内容へと向かう可能性があることが指摘されている。たとえば、嶺井明子は、次のように述べている。

「学校教育は、基本的にナショナルな価値を教育することにより日本の「国民形成」の機能を担う機関であり、原理的に見ればインターナショナルな価値を教育する国際理解教育とは両立しない側面もあることが十分に想定される。こうした点をどのようにとらえるか。(中略)ユネスコの経緯からも、国際理解教育という領域は、ナショナル

ルな価値とインターナショナルな価値との緊張関係の上にあるのであり、本来、理念としてはインターナショナルな志向を強く内包しつつも、現存の国家のナショナル・インタレストによって反対方向に引っ張られる危険性の極めて強い教育課題領域であることがわかる。」<sup>8</sup>

前章でも述べたが、とくに、このようなナショナル・インタレストへの志向が強く現れているのが、臨教審などの文部省（文部科学省）の答申にみられる「国際社会に生きる日本人の育成」を掲げた国際理解教育である。行政機関がもつ性格であるため、このような志向が現れることは当然であろうが、嶺井が指摘するように、ナショナル・インタレスト追求へと傾くならば、国際理解とは反対の方向へと向かい、それはたとえ国際理解教育という名称をつかっているとしても、その意義は反してしまうことになる。しかし、その一方で、国際理解とは、「ナショナルな価値とインターナショナルな価値」とが「緊張関係」にあるばかりではない。インターナショナルな価値へと学習者が開かれるためのきっかけとして、ナショナルな価値を身につけることが必要となる。この点に関して、堀尾輝久は次のように述べる。

「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” という仕方で、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」<sup>9</sup>

「(インターナショナル・コミュニティは) ネーションというものを前提にして、ネーションがインターナショナルなものへと開かれていく(中略)インターナショナルというのは、全体としてはナショナルなものを相対化しなければ活けないという方向性を持ちながら、ネーションの自覚を媒介として初めて成立するわけで、いきなり世界市民というわけにはいかない。ナショナルなものをとばしてしまうと、インターナショナルにもならないのです。つまり、ナショナルなものを通してインターナショナルなものをどう作っていくかという関係でとらえるべきだと、私は考えています。」<sup>10</sup>

堀尾は、1945年以降を〈地球時代（あるいは地球時代の始まり）〉と呼び、その時代に適応する教育を〈地球時代の教育〉、〈地球市民教育〉として数多く論じている。その中で、いきなり世界市民の育成やネーションを超えたものをとらえようとするので

はなく、ナショナルなもの、ネーションを媒介として、インターナショナルなものを作っていく必要があることを述べている。ナショナルな価値とインターナショナルな価値とは、必要十分関係にある。堀尾の指摘にあるように、現在の国際理解教育が、今日的課題として、これまでの国際理解教育の目的に掲げられてきた国民的資質・自覚の形成のとらえかたについて再検討する必要があることがうかがえる。

そこで、次に、初期の国際理解教育で重要視されていた〈ナショナルな価値・感情〉について再検討し、上述の今日的課題を解決へと方向付ける基礎づくりを試みたい。

## 2 ナショナルな価値・感情

また、初期の国際理解教育研究では、国民的自覚と国際理解とは関係づけられて取り上げなければならないことが指摘されている。

勝田は、国際理解教育の前提に、人間的に開発されたナショナリズムの健全な教育が存在しなければならない、そのナショナリズムの基盤なしに、国際理解教育はあり得ない、と主張している<sup>11</sup>。この背景には、次のような問題点が見いだされていた。

「戦後の日本の教育はある意味では（戦前のような極端な）ショーヴィニズムの克服に力を注いできた。しかし、その力が上滑りで、手触りのよい国際的な精神を作るといような形に墮していることが問題なのである。」<sup>12</sup>

ここで勝田は、困難な問題やナショナリズムに対して閉鎖的であり、「手触りの良い国際的な精神」に流れているこの時期の現状から脱しなければならず、そうでなければ、国際理解を進めることは逆に有害となるということを指摘しているのである。

それでは、国際理解教育が手触りの良い国際的な精神の形成へとながされないために、ナショナルなものについて、具体的にどのような形で組み込まれていくことが必要とされていたのであろうか。

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、本セミナーにおいて、勝田が加わったグループは、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、極めて単純に人類的普遍的になるからである」<sup>13</sup>。

当時の時代背景から、非妥協的で自己本位のナショナリズムの育成を反省しながらも、全くナショナリズムを排除するものではなく、健全であり、真実で正しいナショナルな伝統、感情であれば、世界へと開かれるものであることが指摘されている。第二次大戦直後であり、東西冷戦が顕在化してきた時代にありながらも、ナショナルな感情の育成の必要が指摘されている点から、他の犠牲の上に立つ自国中心主義がはびこっていたこと、そして、これらを阻むためには、単純に世界精神の追求へと移るのではなく、まず、各国で、健全なナショナルな伝統、感情を形成することが目指される必要があることが明らかになる。また、勝田は、当時のユネスコ国際理解教育の会議に出席し、そこでの検討内容などから当該教育について次のように述べている。

「ユネスコが世界の平和を維持するために、国際理解の教育に力を入れているのは、国際的な協力によって戦争防止の努力を教育を通じて行おうとした理想にもとづいている。ユネスコは、決して、単にナショナリズムを否定しようとはしていない。現在の各国の教育の自主性を否認して、いきなり世界市民の教育を行おうとする意図ではない。それは、現在では不可能なことでもありまた望ましいことでもない。しかし、各国の少年少女が、自国を愛するだけでなく、相互に他国の人々の生活とその歴史を理解し合うことを通じて、一定の国の国民でありながら、同時に世界市民であることを自覚して、人種的偏見を去り、平和な世界関係を取り結ぶようにあることを目指しているのである。むしろ、それぞれの国の少年少女が自国の文化と生活とをもって、世界文化を豊富にし、世界に共通し、あるいは国際的に連関する諸問題を協力して解決することが望まれている」<sup>14</sup>

当時、ユネスコの国際理解教育はコスモポリタンの世界主義を中軸としていたとして批判を受けたのであるが、勝田は、ユネスコの国際理解教育がいわんとする中に、〈ナショナルな感情・価値〉の重要性が認められることを指摘する。そして、この〈ナショナルな感情・価値〉について、勝田は、国際理解教育であるからこそ重視していかなばならないことを次のように述べる。

「世界のどこかに「近代化」の典型があつて、われわれの近代化はその典型を基軸として一定の偏差値をもって進行した、という見方は、いまでも日本近代化論に後遺症となっている。…（中略）…私たちは、過去の歩みをナショナルな運命としてどのようなものでも引き受けることを通してしか現在の私たちの課題を解くことはできない。偏差値を計算することではなく、特殊性を分析することがだいじなのである。い

つも典型との距離をはかっているならば、自分だけはそこから抜け出られると考えること自体が病床状態を重くすることになる。…（中略）…裏がえしの醜くゆがんだ行動の勃発を抑止するために、敢えてナショナルなものに正当な位置を復権させることが必要なのだ。」<sup>15</sup>

勝田のこのような指摘から、過去の日本人が体験してきたこと、積み上げてきた歴史を、いまを生きる日本人は、ある一定の距離をおいて見るのではなく、あえてその時代の中に入り、その時代にあった特殊性を直視することが重要であることがわかる。たとえば、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。健全なナショナルな感情・価値とは、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二つの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、他から認められうる、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。

このナショナルな価値・感情に関しては、一国の国民としての愛情と意欲という言葉を用いながら、国際理解教育を通して学習者に、それらの形成の必要を次のように述べている。

「私たちの直面している非常に困難な問題について、子どもたちが誠実な愛情を持って取り組んでいくという、そういう意欲を抜きにして、国際的理解の教育は有害でこそあれ、決して有効ではない」<sup>16</sup>

「私たちにとって、国民生活や国民文化に対する愛情とこれを守り育てようとする意欲は絶対に欠けてはならない。そうした愛情や意欲のないところには、人間としての存在の意義さえもないからである。」<sup>17</sup>

これらの意欲と愛情とは、絶えず愛情を注いでゆく対象となる〈変わらざること〉と、絶えず積極的な意欲をもって〈変えてゆくこと〉の二つの価値があることを意味していると考えることができる。これら二つの価値・感情を学習者に育成することの重要性について、次に具体的に考察してみよう。

## (2) 国際理解教育の目的としてのナショナルな価値・感情の形成

さて、これらのナショナルな価値・感情には、〈変わらざること〉と〈変えてゆくこ

と」という二つの価値・感情を内包しているといえる。〈変わらざること〉とは、二つの意味がある。第一に、一人ひとりの人間が人間として生きる場、生命をつなぐための営み、長い歴史の中で培われてきた文化に見いだされる価値である。この意味で、一人ひとりの人間そのもの、あるいは国や民族の文化そのものに価値があり、その価値が尊重されることが重要となる。このような価値・感情が蓄積することによって、地域、国、民族などの各単位の価値も尊重される。さらに、平和な国際社会、世界を築く基盤となる。第二に、個々の人間や国、集団がもつ、長い間に築き上げられた歴史そのものである。それは、誇るべきもののみならず、過ちや反省すべきものもあり、それらすべてを指す。〈変えてゆくこと〉とは、困難な問題に対して、誠実な愛情をもって取り組もうとする意欲を持ち、あらゆる人々とのよりよい生活の安寧を創り出そうとする態度である。また、過去からの歩みの延長に自己の生活があるのだから、過去の過ちや問題を振り返り、そこから、新たな生活の安寧を創り出そうとする感情である。ここでも、自己批判・自己言及的な態度が必要となる。これら〈変えてゆくこと〉の感情は、他者や国、諸問題などとのかかわりを見だし、常にかかわり続けることが必要となる。他に対する無関心は、〈変えてゆくこと〉に対して、最も対極の感情である。これら、〈変わらざること〉と〈変えてゆくこと〉の二つの価値・感情からなるナショナルな価値・感情が、平和を最も阻害する、他の犠牲の上に立つ、偏狭的なナショナリズムに抗する。そして、世界中のすべてのナショナルな価値・感情が、互いに尊重され、育まれることが、国際理解教育が目指す平和な世界の創造へとつながる。

次に、この二つの価値・感情について、さらに詳細に検討してみよう。

## 1 変わらざることの価値・感情

〈変わらざること〉の価値・感情がみいだされるものとして、人権についてとりあげ、検討してみたい。一国内において一人ひとりの基本的人権が守り抜かれねば、国の平和は実現せず、世界の平和も実現しない。勝田が述べる次の二つの見解からは、この価値について具体的に考察するための示唆を得られる。

「国際理解の教育と最も直接に関係するのは、基本的人権の教育であることはユネスコも指摘している。あらゆる人々の基本的人権の尊重という態度が、他国のひとびとに対する恐怖と憎悪と敵意とを取り去るために重大な地盤になることはいうまでもない。しかし、そうした態度は、実は自国の現実の生活の中で、基本的人権の尊重が実現されていなければならない。同時に民主的過程が私たちの社会の中にどのように拡大されていくかという条件に関係をもっている。このように考えてくると、国際理



解の教育は結局日本の現実の問題を教育がどのようにになっていくかという教育全体の問題と関連して考えられなければならないことがわかる」<sup>18</sup>

「文化的伝統と歴史的背景の相違によって各国民の行動の型の背後に人間として同一な基本的欲求を満足させようとする意味が発見されなければならない。基本的欲求を満足させることは個人の権利である。この権利の尊重は、その理解から始められなければならない。(中略)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抜かれない。それを自分で経験しなければ、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」<sup>19</sup>

このような、個人がもつ基本的欲求を満たす権利、言い換えれば、「基本的人権」に〈変わらざるごと〉の価値が見いだされる。ここで言う欲求の一つとして、極めて生活上の基本的な営みであり、かつ万人に共通する「食」と「寝」の欲求と、生まれ育った、自己のアイデンティティのよりどころとなる「場所」の安定があげられよう。

「食」と「寝」の欲求は、すべての人間が、人間として生きていく術であり、すべての人間に共通し、誰しも変えることのできない営みである。それらが侵害されるということは、絶命を意味する。地球上に生じるあらゆる争いごと、その最たるものとしての戦争や紛争は、こういった営みを侵害するものである。

一方、「場所」の安定は、には二つの重要な意味がある。第一に、国民としての精神のよりどころとしての場である。それは、それぞれがもつ国民「である」資質、つまり、代々受け継がれてきた精神が生まれ出た文化や人々の心性、親や兄妹である。第二に、文字通り、空間としての場である。それは、それぞれの居住空間としての場、また、自国と他国との関係の中で、互いにアイデンティティをおく「場所」として実際に存在する国である。たとえ、ある空間で多数の互いに異なる国民が生活していても、これらの場は誰にも侵害されることなく、公平に住み分けられていなければならない、〈変わらざる価値〉を有するものである。そして、その空間とは、小さな地域でもあり、一国内でもあり、地球全体でもある。これらは、最も基本的な人権として、この世に生まれ出たものすべてに、生まれたときから与えられるはずの権利である。つまり、この最も基本的な人権とは、人間が人間として生きている証であり、自他共にこうした「花」をもって生まれ出ているのである。この花が数多く咲くところ、すなわち、すべての人々に〈変わらざるごと〉の価値・感情がみいだされることによって、公平な〈住み分け〉社会が築かれ、平和と安定した生活が実現する。

このように、〈変わらざるごと〉の価値・感情として、一人ひとりの人間が、人間として生まれ出で、長い歴史の中で生命をつないでいることを互いに尊重するという根本的なことを理解することから国際理解はスタートしなければならない。

また、個々の文化にも、この〈変わらざるごと〉の価値が見いだされる。これについては、丸山が述べる「である」価値・論理を重ねてみる<sup>20</sup>。丸山が言う「である」価値は、言い換えれば、〈変わらざるごと〉に見いだされる価値である。

丸山は、アンドレ・シーグフリードの言葉を援用しながら、「である」価値について次のように述べている。

「彼はちょうど、「である」と「する」という言葉をつかって、教養のかけがえのない個性が、彼のすることではなくて彼があるところに、あるという自覚をもとうとするところに軸をおいていることを強調しています。ですから、彼によれば芸術や教養は「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だからです」<sup>21</sup>。

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、多様な文化の価値が蓄積された社会の実現をみることができるのである。

そして、個々の人間や国、集団がもつ、長い間に築き上げられた歴史そのものにも〈変わらざるごと〉の価値が見いだされる。それは、誇るべきもののみならず、過ちや反省すべきものもあり、それらすべてを指す。誇るべきものとは、長い時間をかけて築き上げられた文化や一人ひとりの人間に受け継がれてきた命にながれる歴史である。過ちや反省すべきものにも、〈変わらざるごと〉の価値・感情が見いだされる。過去の過ちや反省すべきものは、二度と変えることのできないものである。それは、消し去ることはできず、忘却してはならないものである。それらから、現在、そして、将来を見据えて、二度と同じ過ちを繰り返さないための定点観測の定点として、常にとらえておかねばならない。

## 2 変えてゆくことの価値・感情

また、人権には、〈変えてゆくごと〉の価値・感情も見いだされる。丸山は、この「「である」ことと「する」こと」についての講演の冒頭で「権利の上にねむる者」について論じるが、ここでは、「「主権者であることに安住してその権利の行使を怠っていると、もはや主権者でなくなっているといった事態がおこるぞ」という警告となっている」<sup>22</sup>と述べている。つまり、人権というものは、不断に権利をもつために行動し、自らもつ権利を行使しようとしなければ、いつの間にか第三者によって人権を持つ者としての存在を失うおそれがあることをも理解しなくてはならないのである。人権に

は〈変わらざるごと〉の価値と〈変えてゆくごと〉の価値の、両方の要素があり、平和や民主主義は、〈変えてゆくごと〉の価値を基軸に生み出されなければならない。

さらに、〈変えてゆくごと〉の価値についてさらに具体的に考察するために、丸山が民主主義を例に次のように述べる内容を援用してみたい。

「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」<sup>23</sup>。

人々によって不断に民主主義を守る努力を実行することにより、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の内に確立しうることが示されている。一国内において民主主義が成立しなければ、国際的な民主主義の実現はあり得ないであろうとの見解を勝田も示しているのであるが、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のである。このような考え方は、初期のユネスコ国際理解教育などに見られる国際協力のあり方、すなわち、世界平和は、それぞれの国民が積極的に協力することによって実現するという見方に通じるものである。民主主義や平和といったものについては、「する」こと、すなわち、人々が民主主義や平和が実現しつつあるのかを不断に検証し続けることに価値がある。こうした、〈変えてゆくごと〉の価値・感情がそれぞれの国内で認められなければ、国を越えての、〈変えてゆくごと〉の価値・感情など存在し得ないのである。

このような、世界平和を実現し得る、国民として、〈変えてゆくごと〉の価値・感情は、国民「である」責任を担っていることも意味している。この点については、宮田光男も、次のような興味深い指摘をしている。宮田は、非武装国民抵抗を〈市民的防衛〉とすることが、デモクラシーと平和を掲げる憲法の原則に矛盾なくつながることを述べ、その〈市民的防衛〉を実現するために、政治意識と市民的連帯感とをよりいっそう強固にする必要があるとしている<sup>24</sup>。そして、そのために、次のような指摘をしている。

「なによりもまず、みずからの国が真に守るに価することを自覚させるため、民衆の政治過程への参加を促し、社会的矛盾と葛藤を克服する基本的政策が追及されねばならないであろう。社会的・政治的に疎外感や孤立感に陥った民衆からは、積極的な抵抗への参加を期待することはできない。それゆえ、たとえ一枚岩的統一ではないまでも、社会的な連帯と帰属とを保障しうる長期的な体制づくりが不可欠であろう。たとえば、アパルトヘイト政策によって人種差別の犠牲を強いられている人々や、経済的な不平等に悩み政治的圧迫を受けている人々は、〈解放者〉として振舞う侵略者に対

し、みずからの国を守る〈愛国心〉や〈気概〉を到底もちえないはずである。」<sup>25</sup>

国は、こういった市民的活動の権利を国民である人々に保障しなければならないが、同時に、人々はこういった権利があることに安住するのではなく、とくに、その国の国民であるならば、平和や民主主義の実現に向けて、不断に活動に取り組む努力をしなければならない。また、政治的に国民として認められている人々の中にも存在する、不平等な悩みを抱えている人々とともに、その悩みの解決に向けて取り組む努力が必要である。さらに、同じ国内に住んでいる政治的・社会的な権利を有していない他国民が、様々な不平等に悩んでいることを見逃してはならず、国民として、同じ国に住む人々の生活の安定に努力しなければならないのである。

### 3 国際理解教育の目的としてのナショナルな価値・感情

これらの価値や感情は、まず、所属する国の中での人間関係を基盤としている。その中で、自己の存在と果たすべき責任とを理解することによって、すべての人々が他に支えられ、他を支えて生きているという人間として生きるつながりをも理解することが可能となろう。ある国民であるということは、必ずその基盤として歴史的な（縦軸に沿った）生命のつながりと、同時代に生きている人々との共時的な（横軸の）つながりといった人間関係の中に自己が存在しているのである。こういった人間関係を理解させることにより、人間の中に自己があり、自己もまた他を人間として存在させているという関係を理解することができるのである。そして、こういった理解は他者を介さねば可能と成らず、他者の存在について理解すると同時に、他者もまた、他者を支え、他者に支えられて生きているというつながりを理解することが可能となる。そして、その他者とのつながりは、決して国内にとどまるものではなく、国境を越えて広がるものである。このように、他者の存在を理解することが、勝田の言う〈誠実な愛情〉となると考える。この誠実な愛情と意欲とが、ナショナルな価値・感情として重要かつ不可欠なのであり、国際的な場面で生きる力として、また、国際的な理解の基盤として必要であることは明らかであろう。

以上の考察から、平和や民主主義、基本的人権は、人々によって、まず、国民としての愛情と意欲をもって、それらの〈変わらざること〉と〈変えてゆくこと〉の価値・感情といったナショナルな価値・感情を通して導き出されるものであることが明らかになった。そして、一国内の平和や民主主義の実現と基本的人権の尊重は、〈変わらざること〉の価値・感情と〈変えてゆくこと〉の価値・感情という二つの軸において、世界へと開かれるものとなるのである。そして、これらの国民としての、〈変わらざること〉の価値・感情と、〈変えてゆくこと〉の価値・感情とが、つまりは、ナショナル

な価値・感情となる。勝田は、このようなナショナルな価値・感情を、国際理解教育において、学習者に培ってゆくことを求めていると考えるのである。

### (3) 国際社会へ開かれるナショナルな価値・感情

〈変わらざるごと〉の価値・感情と〈変えてゆくごと〉の価値・感情という二つの軸からなるナショナルな価値・感情は、それぞれに、特殊な性格をもつものである。その特殊性が貫かれることで、国際社会へと開かれる普遍性が見いだされるのである。この特殊性には、二つの意味がある。

第一に、一人ひとりの人間の中に、〈変わらざるごと〉の価値・感情と〈変えてゆくごと〉の価値・感情によって息づいた国民としての自覚と責任である。

第二に、国や民族、各集団に所属する人々によって創造されてきた文化や社会である。これについては、堀尾が、「特殊性を通して見える国際的な普遍」として、大江文学を好個の例として、次のように説明している。

「大江文学には、つねに回帰するいくつかのイメージがある。それは、彼が生まれ育った愛媛の森や谷であり、障害を背負ったご子息の光君との共生の体験であり、あるいはヒロシマという、世界の経験からすれば非常に特殊な体験である。そういう特殊性を背負ってじつは普遍的な文学が作られていくのだ、というふうに考えることができる。特殊性というものは、普遍から見てその障害物などではなく、むしろその特殊を通して普遍が見えてくる。そういう特殊なるものをどう発見するかということも、また大事なことだ。」<sup>26</sup>

ここに取り上げられているように、大江文学に扱われる郷の風景、家族の絆、ヒロシマの体験は、非常に特殊な性質を持つものであると同時に、すべての人間に普遍的に備わる、生きる証や痛みである。大江文学は、ノーベル賞を獲得したことからも明らかのように、きわめて〈日本的〉、あるいは〈地域性に富む〉モノであるにもかかわらず、その価値が、日本人のみならず、他国、他文化の人々からも認められている。大江文学のように、他国民から尊重されることによって、極めて自国の文化にこだわりをもつことや個人的な生活に価値が見いだされるのである。

人々が築き上げてきた文化には、世代を貫いて、その集団の人々が継承しつづけた特殊性が見いだされる。そして、それらが国の差異を超えても、その特殊性に価値が見いだされ、尊重されることによって、普遍的に価値づけられる。それぞれが全く個別なものであり、特殊なものでありながらも、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、国際社会へとひらかれるのである。

#### (4) 初期国際理解教育論から導かれる国際理解教育の今日的課題

以上の考察から、初期国際理解教育では、自己批判・自己言及の心性の形成、そして、健全なナショナルな価値・感情の形成が重要とされていたことが明らかになった。これらのうち、とくに、後者の健全なナショナルな価値・感情の形成は、当時の時代背景や国際社会の有り様から、最重要視されていたことがわかる。先述したように、これらは、現在の国際理解教育において、ナショナル・インタレストへの極端な偏向を危惧するあまり、欠如していた視点である。これまでに考察してきた中で、学習者が国際社会、インターナショナルなものに開かれるためには、ナショナルなものを通すことが必要であることが明らかになった。これを、現在の国際理解教育の理論やカリキュラムを開発する際に、欠かすことのできない重要な視点として、いかに組み込んでいくかについて、検討していくことが必要となろう。また、健全なナショナルな価値・感情の形成には、自己批判・自己言及の心性は欠かすことができない。これらは一体の関係にあるため、自己批判・自己言及の心性についても、考察を進める必要がある。しかし、初期の国際理解教育論をそのまま引用するのではなく、これらについて再検討するためには、初期の国際理解教育の段階で、当時の国や国際社会の情勢などからの具体的な検討が進められたように、現在の国際社会や国についての状況などからも考慮して、現在、およびこれからの国際理解教育で育成する必要があるのかを検討しなければならない。

### 第四節 国際理解教育における〈学習〉のあり方

#### (1) 学習の四本柱と課題

さて、国際理解教育の理論面の具体的な検討が最も盛んであったのは、初期の国際理解教育の研究であるが、近年では、国際理解教育の学習のあり方が注目を集めている。そこで、次に、国際理解教育の学習のあり方についての諸論を整理し、これに関しての今日的課題を明らかにしたい。

まず、「21世紀国際委員会」の最終報告書『学習：秘められた宝』の中の、ドロール報告にある〈学習の四本柱〉を取り上げてみよう。学習の四本柱とは、①知ること、②為すこと、③人間として生きること、④共に生きることである。

ドロール報告でも指摘されているが、現在の国際理解教育では、この〈学習の四本柱〉の中でも、「知ること」の学習が重視される傾向がある。「知ること」の学習内容として挙げられるものは、他国・自国間関係をもとに、①他国・自国の文化、②他国

との関係（戦争・紛争、経済などの諸問題、交流など）、③国内における異文化間関係（在・滞日外国人との関係、「単一民族/多民族国」論争など）、④国を超える、あるいは各国が共通して抱えている課題・事象（環境破壊・人口増加などの人類全体の生死がかかわるような問題、情報通信のグローバルな公共化など）、⑤上記①から④までの内容と関連する、民主主義や人権といった、万人に共通する普遍的価値、⑥ミクロな視点に立つての、他者及び自己の理解、の六点にまとめられよう。

これらの学習を通して、学習内容に必要な知識についての思考力、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。このような能力は、学習者にとって重要であることは言うまでもなく、また、それを否定することはできない。なぜなら、これらの能力が〈人間として生きる〉ことにつながる、真実や正義、あるいは、誤りや悪しきものなどについて、倫理的な判断を促す際には、とくに重要となるからである。しかしながら、たとえどれだけ多くの知識や情報を得たとしても、それらが、与えられる状況によって、または、学習者のおかれた環境によって、より良いとされる知識を得る方法は異なり、また、そこで得られる知識には、様々な意味での限界（量的にも、質的にも。与えられる状況によって、与える主体、あるいは、学習者による何らかの制約がともなうため）があるということを自覚する必要がある。ある時間・空間においては、そこに生きる人間はその時間・空間から得られる知識を軸として、真実や正義とは何かを考察する。しかし、場所を違えれば、当然、異なる見方があり、それが異なる知識として存在しているし、それによって倫理なども異なったものとなる。また、同じ場であっても、人々の立場が変われば、異なる見方が生まれるものである。これは自明であるし、また言い古された問題であるにもかかわらず、人々は、往々にして、主に自らの場における知識や倫理を基準として、様々な事象をとらえてしまう。たとえば、全人類的に普遍的な意味をもつとされる「民主主義」であっても、その言葉の奥にある欧米的な真実や正義に偏りがちであるということをも含めた理解や見方をしないことなど、問題は様々に指摘できよう。

このように考えると、とくに国際理解教育においては、知識をより多く得ることができれば良いというものではなく、様々な提供される知識に関して、人々のおかれた状況により、真実と見なされているものや正義とされるもの、さらには、人間として生きる筋道も異なるものであることを自覚する必要がある。逆に考えれば、このような自覚がともなわない状態で、いくら多くの知識を得たとしても、それは国際理解教育からはかけ離れたものとなっていくであろう。

そして、このような自覚を含めて、自己、他者がおかれている環境から、それぞれの立場や考え方をとらえなおしていくことが、国際理解教育にとって重要な目的でもある、他者理解と自己理解の基盤となるのである。まさにこの点が、学習の四本柱の最重要課題とされている「共に生きる学習」の前提となる学習の中で、「人間として生

きることの学習」が「知ることの学習」よりもより重要視されている理由であろう。

## (2) 学習の転換

### 1 学習の新たなアプローチ

ドロール報告では、四点目の共に生きることが最終目標として位置づけられており、他の三点は、共に生きることにつながる学びの柱である。これら三点の中でも、とくに、人間として生きることが重視されている。一方、現在の国際理解教育では、「知ること」が重視される傾向が強い。知ることの学びに偏っているとはいえ、これを欠かしてはならない。知ることの学習を通して、思考力、選択力、想像力などの能力を培い、これらが、人間として生きることにつながる、倫理的な判断力となるであろう。しかし、知識をより多く得ることができれば、よりよい国際理解へとつながるというものではない。知識を得ることと同時に、人間として生きることの学びをどのように考え、他の学びとどのようにつなげてゆくかを検討する必要がある。したがって、国際理解教育は、学習の転換期にあるといえる。この点に関して、堀尾は次のように述べる。

「‘Knowledge is Power’、知は力なりという言葉がありますけれども、本当に力にしていくような認識のあり方ということが問われているのです。民衆が知をもち、それを力にすることこそが実は民主主義そのものではないのかというふうに感じています。当然それは教養の質の問題にかかわるわけで、たんにそれは認識の世界を広げるという問題だけではなくて、やはり感性のレベルでの人の痛みや悲しみを共有することができる、そういうコンパッションを含んで教養というものをとらえなおす必要があるのではないか。教養が「人と人をつなぐもの」というふうにいわれますけれど、それは認識を通してつなぐだけではなくて、まさに、感性を通して、あるいは人間的なふれあい、それは苦しみを共有するという含んでも教養の問題が考えられていいのではなかろうかと思います。」<sup>27</sup>

ここで堀尾が述べるように、認識、つまり「知ること」の学習のみならず、感性や人間的なふれあい、つまり「人と人とをつなぐ」学習を取り入れることが重要である。

それでは、〈人と人とをつなぐもの〉とは、具体的にどのようなものであろうか。次に、それについてある国際協力活動に従事した人の体験を事例に検討してみよう。

先述したが、初期の国際理解教育では、国際協力とは、すべての国の人々による〈世界平和〉への直接的な行動を指していることがうかがえるのであるが、その目的は、



「万人共通の生命に本来的な欲求」を、すべての人々にみたくことであった。これは、現在においてもなお、平和な社会を構築するための国際協力の基底的な概念であると同時に、究極の課題であろう。こうした原点に戻り、国際協力とは、協力し合う人間が常に公平で、かつ、常に人間として生き、存在するなかで互いに支え合う、その意味での相互依存関係にあるという基本的前提の上に立って考える必要があるものである。また、一方的な授与関係に基づくものは、協力とはいえず、双方向的な授与、それは、佐藤学の言う「癒し癒される関係」といった<sup>28</sup>、精神的な相互依存の関係をも含むものが、協力である。国際協力とは、このような意味で人と人がつながることによって支えられるものである。たとえば、1999年度にノーベル平和賞を受賞した「国境なき医師団」の活動は、まさしく上述の意味での国際協力であるといえる。国境なき医師団の人道援助活動は、常に最も基本的な人権を侵害されている人々、すなわち、今ある命さえ危ぶまれている人々にしっかりと寄り添っている。活動に従事する人々は、自己のもつ自由、もちろんそれはその人が属する集団において実現した自由であろう、その自由をつかって、苦境に立たされた人々と分かち合おうとしている。MSF (MEDESINS SANS FRONTIERES) インターナショナル評議会議長であるジェームズ・オルビンスキーは、ノーベル平和賞受賞スピーチの中で、次のように述べている。

「国境なき医師団のボランティアやスタッフは、人間としての尊厳が脅かされた人々の中で日々生活し、活動しています。彼らは自分のもつ自由を、世界をもっと住みやすい場所にするために使いたいと考え、この仕事を希望しました。世界秩序といった大きな議論はともかくとして、人道的な行為とはこういうことです。一人ひとりが困難な状況に置かれた他者に手をさしのべること。」<sup>29</sup>

このように、彼らの活動は、一方的に、彼らが傷ついた人々の苦痛を軽減しようとする自らの意欲のみに支えられているのではなく、次にあげているオルビンスキーのエピソードにあるように、彼らは、傷ついた人々から、精神を癒されることによって支えられていることを忘れてはならない。両者は、相互依存関係で結ばれており、その関係を築くことで彼らの活動も続けられるのである。

「虐殺のあったキガリの病院である女性患者が私に言った「ウメラ、ウメラシャ」という言葉が思い出されます。これはルワンダの言い回しで、大ざっぱに訳せば、「しっかり、しっかり、友よ、がんばって勇気を奮い起こせ」という意味です。彼女はなたでおそわれ、全身を意図的に切り刻まれました。耳は切り落とされており、念入りに傷つけられた顔の傷口は大変深いものでした。その日は何百人という男性、女性、子どもが病院に運び込まれました。彼女はそうした患者の中のひとりで、筆舌に尽く

し難い苦しみの中にいました。私たちが彼女にできたことは、わずかながら縫合をして出血を止めることだけでした。私たちは極度に疲労していました。他にもたくさんの患者が治療を待っていることを知っていた彼女は、私をこの逃れようのない地獄のような状況から救おうと、それまで聞いたことのないような澄んだ声でこういったのです。「ウメラ、ウメラシャ（さあ、がんばって勇気を奮い起こしなさい）」<sup>30</sup>

対外的な国際協力活動に限らず、たとえば、阪神大震災の際、ボランティアのあり方が問題として取り上げられたが、協力する側、援助する側からの一方的な授与関係は、「する—される」といった関係を強固なものとし、協力される側、援助される側に一方的に圧迫感を与えかねない<sup>31</sup>。また、先述のエピソードにあるように、協力、援助する側にも疲れや苦痛が生じるが、これをどう軽減するか、といった問題も生じる。これらを解決するためには、エピソードに見られるような双方向的な癒し、癒される関係は相互依存関係であり、そのことを互いに理解し合うことが重要なのである。オルビンスキーにもたらされた癒しは、傷ついた彼女を一方的に治療される側に位置づけるのではなく、国境なき医師団のスタッフと協力して、共に「世界をもっと住みやすい場所」にしようとして活動する存在として位置づけた。国際協力とは、まさに、この相互依存関係に基づいて、世界をもっと住みやすい場所にしようとする、すなわち、すべての人々の生活の平和と安定を実現することなのではないだろうか。そして、相互依存関係、国際協力は、先述した人と人のつながり、国際理解と相互信頼の上に築かれ、行われるものでなくてはならない。そして、今後の国際理解教育は、常に人は癒し、癒されるといった、相互依存関係にあることを、国境なき医師団の国際協力活動に見られるような人と人のつながりを支えとした「人間として生きること」の学習を中軸にした目的、内容を検討していく必要がある。

## 2 つなかりを築いていくいとなみとしての学習

次に、「人と人とをつなぐ」学習について、さらに詳しく考察するために、佐藤学の研究を援用してみよう。佐藤は、学習という実践を次のようにとらえている。

「学習という実践は、対象との関係と意味を構成する認知的・文化的実践であると同時に、教室の他者との対人関係を構成する社会的・政治的実践であり、自分自身の自己内関係を構築する倫理的・実存的実践でもある。」<sup>32</sup>

ここに三つのかかわりが示されている。第一に、学習内容と学習者とのかかわり、第二に、他者と学習者とのかかわり、第三に自分自身と学習者とのかかわりである。

さらに、佐藤はこれらのつながりを発見し、築いていくとなみが学びであると述べる。

「モノや事柄や人間に絶えず「繋がり」を生み出してゆくこと、その「繋がり」を発見し築き上げていくとなみが「学び」と言ってよいだろう。学びを遂行しつづけるものは、モノとの関わりや他者との関わりや自分自身との関わりにおいて、たえず「繋がり」を見出し築き上げることを身の所作として体得したものなのである。」<sup>33</sup>

国際理解教育の学習は、「知ること」の学習重視の傾向から、ここで述べられているような、「つながり」の学習へと転換する必要がある。これに、先に検討した初期国際理解教育の目的とを絡めて、国際理解教育の学習として、組み込む必要がある学習過程については、次の三点に整理できる。

第一に、〈変わらないこと〉の価値と〈変えてゆくこと〉の価値を軸として、自己と自国、自己と他国とのつながりを理解することである。この理解によって、さらに国際社会とのつながりを創造する力へと開かれていく。

第二に、国や国際社会に生じる諸問題とのつながりを理解することである。これらの諸問題とのつながりを理解することによって、問題に対して深い関心を抱くことができるからである。学習者自身では解決することのできない非常に困難な問題が数多くあろうが、学習者が関心を抱くことにより、他者の問題に対する関心を開かせることが可能となる。その関心の集合体が、解決へと導く最も大きな力となる。

第三に、他者との関係について、時間に沿った、縦軸のつながりと、空間に沿った、横軸のつながりを理解することである。国際理解教育では、生命の尊さを実感することは不可欠である。学習者自身の生命は、決して一人きりでできあがったものではなく、ひとりで守りきることのできるものでもない。多くの人々の生命に支えられて自己の生命があることを理解し、そのつながりを発見すること、そして、将来へとつないでゆくことを学び取らねばならないであろう。

このような「つながり」の学習を、現在、及びこれからの国際理解教育の目的、教材の開発にどう反映させていくかが重要な課題となる。

以上、第二章では、戦後の国際理解教育論を、理論と学習のあり方という側面から整理し、これらから、国際理解教育の今日的課題を考察してきた。それをまとめると、次のようになる。

第一に、学習者が国際社会、インターナショナルなものに開かれるためには、ナショナルなものを通すことが必要である。現在の国際理解教育の理論やカリキュラムを開発する際には、欠かすことのできない視点として、健全なナショナルな価値・感情の形成と自己批判・自己言及の心性の形成とをいかに組み込んでいくかを再検討する

ことが課題である。

第二に、これまでの国際理解教育の学習の主流であった「知ること」重視の傾向から、「つながり」重視の学習へと転換していくことも課題である。

これらについて再検討するために、現在の国際社会や国についての状況などからも考慮して、現在、およびこれからの国際理解教育で育成する必要があるのかを検討しなければならない。そこで、第三章で、第二章までに明らかにした国際理解教育の今日的課題をふまえて、国際理解教育の目的や、初等教育の国際理解教育の目標、内容、方法を検討してみたい。

<sup>1</sup> 従来,特に,東西冷戦が激化するのにもなって,国際平和の構想は,「戦争ではない状態」ととらえられていたのに対し,1960年代になって,平和についての基本的な考え方に変化が生じ,社会的・経済的不公正,不平等に対して非暴力的な方法によって闘争していく過程こそが平和であるという積極的な平和の概念が提起されるようになった(衛藤瀋吉,渡辺昭夫,公文俊平,平野健一郎著『国際関係論』東京大学出版会,1988年(初版は1982年)pp.138-139を参考)。だが,冷戦という時代を経て,この積極的な平和の概念が登場したことについて,平野健一郎は,「ユネスコ憲章」は,その冒頭に,「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とりでを築かなければならない」と宣言した。この思想は,そのころ始まっていた冷戦の雰囲気の中で,単純素朴な理想主義として冷笑されたが,結局,不変の哲理として今日に生き続けている。」と述べている。ユネスコ憲章にある「人の心の中に平和のとりで」を築くということは今一度とらえなおして,一人ひとりの人間の平和観を変え,積極的に平和を追求することのできる人間を育成する必要があるがえよう。

<sup>2</sup> ジュリアン・ハックスリー「ユネスコ,その目的と哲学」,『世界』,第19号,岩波書店,1947年 pp.13-15.

<sup>3</sup> 平和問題討議会議事録『世界』第39号,岩波書店,1949年,p.78.

<sup>4</sup> 勝田守一『平和と教育』刀江書院,1951年,P.80.

<sup>5</sup> 同上,p.42.

<sup>6</sup> 勝田「歴史と医学と教育と——松田道雄氏の育児論の思想について——」『思想』No.528,岩波書店,1968年.

<sup>7</sup> 衛藤瀋吉,渡辺昭夫,公文俊平,平野健一郎著『国際関係論』東京大学出版会,1988年(初版は1982年),p.140.

<sup>8</sup> 嶺井明子「「学校教育」における「国際理解教育」の課題」筑波大学比較・国際教育学研究室編『比較・国際教育』第3号,1995年,pp.73-74.

<sup>9</sup> 堀尾輝久『現代社会と教育』岩波書店,1997年,pp.22-23.

<sup>10</sup> 堀尾輝久『日本の教育』東京大学出版会,1994年,p.16,p.19.

<sup>11</sup> このような勝田の指摘について,永井も「勝田教授は,『平和と教育』において,この教育の目標としては,まず(1)諸国民間の恐怖と憎悪を引き起こす基盤となっている,国民間の無理解を取り除き,心の中の平和を確立する(2)諸国民の慣習,文化歴史の際の必然性と,その中に見いだされる基本的欲求の同質性を理解させることの必要性を説かれている。この世界意識や国際理解と協力の態度養成に関連して,ナショナリズムの問題がある。確かに人類が過去において犯した偏狭なナショナリズム,独善的ショーヴィニズムは克服されなければならない。しかし国際理解の教育はけっして愛国心を否定するものではない。むしろそれは,正しいナショナリズムを基盤として,初めて現実的になりうる。」(永井滋郎「国際理解の教育目標」広島大学教育学部社会科学会編『社会科研究』第5号,1957年,p.47)と述べている。

- 
- <sup>12</sup> 勝田守一『平和と教育』刀江書院, 1951年, p. 78.
- <sup>13</sup> 同上, p. 64.
- <sup>14</sup> 勝田守一「国際理解の教育」『初等教育資料』1951年9月, p. 8.
- <sup>15</sup> 勝田は, 松田道雄の育児論の思想性を考察し, 松田の「ナショナルなもの」に対する二つの問題意識を詳細に考察している中でこれらを述べている. そして, 松田の問題意識は「この後遺症の治癒に医師らしく立ち向かっているように見える。」と述べている(勝田守一「歴史と医学と教育と——松田道雄氏の育児論の思想について——」『思想』No. 528, 岩波書店, 1968年, p. 865) .
- <sup>16</sup> 勝田守一『平和と教育』刀江書院, 1951年, p. 80.
- <sup>17</sup> 同上, p. 78.
- <sup>18</sup> 同上, pp. 86-87.
- <sup>19</sup> 同上, pp. 45-46.
- <sup>20</sup> 勝田と丸山が主としている研究分野は異なるのであるが, 両者の研究は同時代になされ, その内容は自らの研究分野の領域に止まることがない. 当時の日本の状況や国際社会の動きなどから今後日本はどのような方向へ進むと予測されるか, また, これからの日本人がいかにあるべきか, 教育はどう進められるべきかなどについて論じている. 両者の見解には異なる点も見出せようが, 本論では, 共通点を中心に取り上げていき, そこから現在の国際理解教育の課題を明らかにしたいと考える.
- <sup>21</sup> 丸山真男「「である」ことと「する」こと」『日本の思想』所収, 岩波書店, 1961年, p. 178.
- <sup>22</sup> 同上, pp. 154-155.
- <sup>23</sup> 同上, p. 172.
- <sup>24</sup> 宮田光雄『非武装国民抵抗の思想』岩波書店, 1985年(初版は1971年), p. 74, pp. 112-113.
- <sup>25</sup> 同上, p. 113.
- <sup>26</sup> 堀尾輝久『現代社会と教育』岩波書店, 1997年, p. 23.
- <sup>27</sup> 堀尾輝久「教育と歴史認識」教育科学研究会編『教育』国土社, 1997年, pp. 14-15.
- <sup>28</sup> 佐藤は, 学校での人間関係について, 「傷つけ傷つけられる関係」から「癒し癒される関係」へと転換することを提言しているのであるが, その考え方を国際協力に援用することが可能ではないかと考える(佐藤学「ケアリングと癒しの教育」『学びの快楽 ダイアログへ』所収, 世織書房, 1999年, pp. 288-289) .
- <sup>29</sup> 1999年度ノーベル平和賞受賞スピーチのホームページより抜粋.  
(<http://www.japan.msf.org/nobel-sp.html>)
- <sup>30</sup> 同上
- <sup>31</sup> 阪神大震災の際にボランティア活動に参加した村田浩は, ボランティアのあり方について考

---

察する中で、「援助する—される」関係について述べている内容を援用した。

「援助する側は「援助する—される」関係を当たり前と思いきみ、関係の特殊性に配慮せずに活動を行っていた団体が多かったという印象がある。公的機関の援助は義務という側面があるので、被災者に与える圧迫感は減るが、無償の行為にはかなりの圧迫感がある。(中略)(ボランティア活動の)基本的原則は、「被災者自らが立ち直れるように周囲で支える」ことであり、「施しを与えて、被災者を無気力で依存的な状態にすることではない」と言えるだろう。」(村田浩「被災者と病者——ボランティア活動に参加して」中井久夫他著『昨日のごとく 災厄の年の記録』所収、みすず書房、1996年、p. 82, p. 86)。

<sup>32</sup> 佐藤学『教育方法学』岩波書店、1996年、p. 69.

<sup>33</sup> 佐藤学「ケアリングと癒しの教育」『学びの快樂 ダイアログへ』所収、世織書房、1999年、pp. 290-291.

### 第三章 国際理解教育の基礎概念の再検討

#### 第一節 「国」の成立と変容——国際社会の略史——

本章では、第二章で明らかにした今日的課題を詳細に検討するために、まず、現在の国際社会や国に生じている問題状況などを整理し、第二章で整理した二つの目的が、現在、およびこれからの国際理解教育で育成していく必要があるのかを検討したい。そして、それらを現時的な形に変えて、国際理解教育の理論を検討したら、どのようなのかについて、具体的に考察したい。

##### (1) 近代国家の成立

ヨーロッパでの三十年戦争をきっかけとして、ヨーロッパ諸国間の問題を処理するために開かれた、初めての国際会議で、「ウエストファリア条約」(1648年)が締結された。これ以降、国民、領土、政府、主権という四つの要素を含む国家を中心とした国際体系の基礎が生まれ、国際体系が確立されたといわれる<sup>1</sup>。ただし、ここでは、ヨーロッパにおいて創られた国と国との間に生じる問題の平和的な解決が「国際」平和を意味していたことは言うまでもない。そして、この条約が成立した頃のヨーロッパは、絶対君主制に基づいた、キリスト教的世界主義によって統治された国家で占められており、どの国も、このキリスト教的世界主義により、国家の安定と、国家間の安定をも可能にしていた。その後、絶対君主への民衆の対抗による革命によって、絶対君主制が崩壊すると共に、民族が国家の基盤となり、政治に大衆が参加できるようになることで、いわゆる「近代(国民)国家」が成立する。また、19世紀以降は、政治・経済との一体化による国が再建・発展する過程の中で、民族全体を包括するほどに国の権力が増強されていき、これによって国家の数を増大させるきっかけとなった<sup>2</sup>。さらに、一民族のみで国家が形成されるのではなく、社会的イデオロギーを軸として、複数民族の政治的共同体として、国家が形成されるようになる。この変化は、各国家における、ナショナリズムの興隆へとつながった。このような近代国家の発展の一翼を担ったのは、政治と経済との一体化と、それに影響された教育の拡充であった。とくに、義務教育は、統一言語の普及や国民意識形成に重要な役割を果たし、統一された国民国家形成に重要な役割を果たした。これらの近代国家は、ヨーロッパを中心に帝国主義の下に形成され、ほとんどが、アジア・アフリカ地域に植民地をもつことになる。大航海時代を経て、主として西ヨーロッパ諸国によって進められていた対外領土の拡大、すなわち植民地政策によって、ヨーロッパ以外の地域にまたがって国の領土が拡大した。この政策は、ヨーロッパ以外の地域での近代国家の成立を促進させ



ることにもなる。こうした近代国家の成立により、まず自国の国益を重視する傾向が強くなり、そのための領土拡大（植民地政策）がヨーロッパ諸国のみならず、他の国でも見られるようになっていく。もちろん日本においても、その近代化と、近代国家の確立過程の中で、植民地政策がとられたことは、ここで改めて確認するまでもない。また、近代国家成立以前からの対立構造が、この時期の国民国家形成に隠蔽され、再び現代になって、紛争というかたちであらわれていることも忘れてはならない。

## (2) 世界大戦の勃発と国際社会

自国の国益重視の傾向が著しかった 19 世紀から 20 世紀にかけては国益をめぐっての戦争が相次いで勃発した。とくに 20 世紀は「戦争の世紀」とよばれるほど、数多くの戦争とそれをめぐる開発が進められてきた。同時に、近代化、産業化による技術進歩もあいまって、使用される新しい兵器も次々に開発され、戦争の規模が拡大していった。その第一は、第一次大戦の勃発である。第一次大戦では、開戦まもないころは、兵士らが土壕を掘り進めていく方法がとられていたが、戦争が進む中で、戦車、機関銃などの兵器が開発され、大戦も終盤になると飛行機が登場するなど、容易に国境を越える攻撃を可能とし、大量殺戮を可能にした。また、第一次大戦が繰り広げられた場所はヨーロッパが中心であったが、植民地化にあったアジア、アフリカの人々が強制的に連行され、戦争に動員されたことも、やはり広範囲にわたる世界戦争であったことを表している。

当時に至っては、どの国家でも、国家は自明かつ普遍のものとなっていた。とくに、ファシズムの色の濃い国家では、国民は、国益のために働き、命を落とすことも辞さない構えを必要とされた。国益のためであれば、他の民族ごと抹殺してもよいという考え方が正当化されていく。そして、大戦後は、世界の平和を求め、国際連盟が設立されるなど、平和への取り組みもなされたが、そのかいもなく、第二次大戦が勃発したことは、周知のことである。

第二次大戦では、一層戦争の兵器開発がすすみ、世界中を網羅する戦争を可能とした。そして、ついに、人類全体を滅亡させる兵器開発の発端となった、原子爆弾の開発、使用に至るのである。

## (3) 冷戦と国際社会

二度にわたる世界戦争を経て、植民地下にあった国々が次々と独立を果たし、ヨーロッパを中心としていた国際社会の主たる構成単位は、新興国家の参加によって大きく変化する。しかし実質的に国際社会の実権を握っていたのは、東西二極に対立した

アメリカ合衆国とソビエト連邦であった。

イギリスは、第二次大戦までの間、三大国としてアメリカ、ソ連と並びその名があげられていたが、第二次大戦後、次第にアメリカ、ソ連とイギリスとの間の差が開き始めた。国民国家を主たる構成単位とする国際社会は、アメリカとソ連という東西の二極に対立した大国が、国際社会の主導者としての実権を掌握していることを暗に示した、チャーチルの「鉄のカーテン」演説は有名である。国際社会におけるイギリスの主導者としての実権の弱体化をきっかけとして、19世紀まで国際社会の実権を掌握していたヨーロッパ諸国の実権も弱り始める。そして、ヨーロッパ諸国の植民地下にあったアジア・アフリカの諸地域では、ヨーロッパ諸国から独立し、国家を興し始めた。国際社会での実権がヨーロッパ諸国から米ソへと移り、この二大国は、まずヨーロッパ諸国を舞台として、そして、アジア・アフリカの新興国家へと舞台を移し、それぞれに友好国を増やしていくことが大きな政治課題ともなっていく。こうして、独立により、アジア・アフリカ地域で近代国家が数多く成立するが、米ソの二大国による対立が激化するに従い、二大イデオロギーにより国際社会は二分化されていく。その一方で、1960年代以降は、国際社会の多くの場面において、いわゆる第三世界の台頭も見られた時期でもあった。しかし、米ソの冷戦化における国際関係のもとでは、事実上は、国が国として自由に他国との関係を取り結ぶことが困難でもあり、新興国であってもこの二大対極の対立に巻き込まれていくことになる。さらに、この二大国で争われた宇宙・核開発は、イデオロギーのみならず、その力で世界を二分した。核開発は、原子爆弾の開発に端を発し、次々に開発が進められた。核開発の進展によって、二国は、国際社会への権力を増大させた。また、この対立の激化は、第三次世界大戦の開戦をも想像させ、それは、すなわち全面的な核戦争の開始を意味するものであった。その危険性が高まる一方であった頃には、一度核戦争が勃発すれば、世界中が壊滅状態になると推測され、多くの国家の間で危機意識が共有されていくことにもつながっていった。これは、第二次大戦時のヒロシマ・ナガサキでの経験から容易に予測される、人類の危機であった。

1970年代になると、二大国の緊張が高まる一方で、石油ショックに見るように、ある地域での紛争・戦争が、他の直接かかわりのない地域へまで影響を与えるという現象が生じたことで、とくに経済においては世界は一枚岩であるという意識が生まれていく。ただし、この時期は、まだ国益のみ重視した国々の政策が多く見られた。そして、新たに独立した国々を中心に、領土拡大、資源獲得のための戦争・紛争が絶えず起こり始めた。その一方で、ヨーロッパ諸国や米ソ、日本といった、いわゆる「先進国」を中心とした経済開発が活発化し、その結果、世界中を巻き込む重大な環境破壊も、地球的な課題として問題化し始める。

また、この時代は「世界はひとつ」「宇宙船地球号」という言葉が端的に示す様に、

「地球（グローバル）」の意識が高まりはじめた時代であった。多国籍企業の活動の活発化が好個の例のように、経済活動における脱国境化はさらに加速し、環境破壊や紛争の頻発などによる地球的課題が共有されていく過程で、グローバルな意識が生み出されていく時期であった。そして、この意識が徐々に世界中の人々に浸透し始めたのも、この時期である。国益を重視する各国独自の政策であっても、それによって、自国の正負双方の影響を他国にまで与え、他国の正負双方の影響を自国に受けるという、相互に強力に依存しあっていた世界を生み出すことになったのである。

#### (4) 冷戦崩壊

##### 1 グローバル化の急進

ほとんどの国家が米ソの二極に分かれ、米ソの二大国が国際社会の主導権を握っていたが、1980年代後半に新たな局面を迎える。それはいうまでもなく、東西ドイツ統一、ソ連の解体、そして冷戦構造の崩壊である。これによって、人類は、東西二大国によって競って開発され、常に一触即発状態であった核戦争の恐怖からは、ひとまず逃れることができた。しかし、その一方で、米ソの二大国の対立の影に身を潜めていた、多くの諸問題が顕在化していく。たとえば、社会主義によりかろうじて統一されていた東欧の多民族国家においては、「民族自決権」を支えとして、人種・民族・宗教・言語などが共通する集団単位で国家を形成しようとする動きが見えはじめ、アジア・アフリカ諸国においても諸民族単位での独立の動きが見られるなど、局地的な紛争が頻発する。

ここに至り、19世紀に形成され冷戦崩壊以前まで続いてきた社会的イデオロギーを軸として、一つの政治的共同体を組織しようとした「国」時代は、ある意味では過去のものとなりはじめた。つまり、これ以降は、それぞれの民族に固有性を中心に、文化的共同体としての性質を基準とした国家が数多く誕生していくのである。しかしながら、先にも述べたように、この過程は決して平和な過程ではなく、社会主義の幕が取り去られることにより、それまで封印されてきた、近代国家成立期までの争いが浮上し、かつての民族間の対立構造が顕在化し、紛争を引き起こす結果となったのである<sup>3</sup>。現在の国際社会の中で起こっている紛争の多くが、第二次大戦時のような国家間の利害が原因となっているのではなく、民族間による、宗教や文化をめぐる前近代からの対立である。そして、これらの紛争は、冷戦期に起こった中東戦争と異なり、規模が細分化し、他の地域がその紛争の影響を被ることは少ないものの、メディアを通じて、その生々しい状況が世界中に伝えられるようになった。

戦争、紛争に限らず、すべてのものがこれまでに容易に国境を越えるような時代を

迎えることを、どれだけの人々が予測できたであろうか。

冷戦崩壊後の国際社会の変化を、平野健一郎は次のように述べる。

「国際社会が国家間社会である時代には、国際関係は平面上に展開される事象であった。二つあるいは二つ以上の国家が、戦争、外交、通商、さらには文化交流を一つの次元、国家間関係の次元で営んだ。国際社会は社会の社会であったが、国際関係に関する限り国内社会は基本的に無視されてよいとされていた。国際社会が社会の社会であるという複合的な様相を色濃くしてきた今日では、もはやそのような見方を取るべきではないであろう。国際関係、脱国家関係、地球的關係のいずれかを排他的に論じることはできないのである。そのような場合の理解の方法は、それらのすべてを重ね合わせることであろう。事実今日の国際社会では、地方、国家、地域そして世界のあらゆる次元で、それぞれの次元の主体が渾然一体となって、インターナショナルおよびトランスナショナルな関係を作り出している。見かたを変えると、今日の国際社会は入れ子の箱さながらに、いくつもの同心円からなる重層的な構造になっている。」

平野が指摘するように、地方、国家、地域などのあらゆる次元の主体が渾然一体となった現在、国家という枠組みが変化し、さらには国際社会の意味も冷戦期までのそれと異なるものとなった。この変化がもたらした「ヒト・モノ・カネ・情報」の容易な越境は、冷戦崩壊後のヨーロッパを中心とした動きに現れているように、一人ひとりの力によってあらゆる次元が変わったり、崩壊したり、人々の生活を改善したり、逆にあらたな問題をも起こすものであるということ、世界中の人々に自覚、認識させた。

## 2 市民レベルの行動・交流の活性化

冷戦が崩壊するころまでは、国家は、自明かつ普遍のものという印象をあたえ、国際体系の中核をなしていたのであるが、市民の力で変わり、市民の力により崩壊させることができるものとなった。グローバル時代とは、国家は自明のものでも、普遍のものでもなく、国家も、さらには、国際体系をも市民の力で変えうる時代である。その一方で、先述したが、依然として民族独立をめぐる紛争や戦争責任問題、ナショナル・インタレストなど、国家への執着、国をめぐる未解決の問題が山積しており、また、新たな火種も絶えず生じている。

遠く離れた国に住む友人とレンズを通してリアルタイムに顔をつきあわせて会話ができる。個人的な制限をのぞけば、冷戦期に見られたようなイデオロギーによる壁は低くなり、ほとんどの人がほとんどの国に自由に行き来できる。しかしながら、自由

が保障された平和な生活を送っている人と、紛争下にあり、また、迫害を受けているなどで人権が侵害されている人、この両者が共存する時代でもある。そして、先述したように、他の地域での紛争の直接的な影響はほとんどなくなったが、メディアを通じてリアルタイムに紛争の状況が世界中に伝えられるようになった。これは、メディア側の意図がたとえ紛争の生々しさと残虐さを伝えようとしたとしても、観る側の感覚にはテレビゲーム的な影響をもたらし、第二次大戦時に被害にあった人々の痛みを同時代的に感じ取ることができないのと同じように、人権が侵害されている人たちの痛みはかえって伝わりにくくなったともいえる。

その一方で、情報のグローバル化は、紛争の痛みを、両者の間でつなぐことをも可能とした。とくに著しく発達した情報化によるグローバル化の波は、市民レベルでの行動や交流を活発にさせたのである。先のユーゴスラヴィアへの NATO による空爆を、カタリーナというセルビア人の少女がインターネットを通じて世界に向けて発信し、それを読んだ多くの人々とリアルタイムで対話を繰り広げた。カタリーナとネットを通じて対話した人々との関係のなかには、非常に無機的なものもあったであろうが、多くが対話を通じて揺さぶりを受けている。カタリーナもまた、対話を通じて葛藤している。この事実は、遠く離れたところでの紛争を、実に身近に感じ取ることを可能としていることを物語っている<sup>5</sup>。これらのように、どこにいる人であっても、どの国民であっても、どの国境をも、スイッチ一つで容易に越えることができるということは、冷戦期までにはまったく予想のつかなかったことだろう。この意味では、現代社会での生活は、多くの人々に自己の考え方の真偽を探求するためのさまざまなものの考え方や意見などを容易に受けることができ、また、自己の意見を表明する場が多く開かれ、そして、よりよい生活をするために選択する〈自由〉を得たといえる。もちろん、このような自由を保障されていない人々はまだまだ多くいる。かれらもまた、よりよい生活をするための自由を保持しているはずの存在である。このような人々の自由を保障するのもまた、国のみならず市民である。前例に挙げたカタリーナとの対話のように、市民による対話こそ、国際平和を創造する基礎となるという見方が非常に高まっているのである<sup>6</sup>。

## 第二節 「グローバル時代」の陥穽

### (1) グローバル時代の陰と陽

東西冷戦時代には考えられないほどに、人々は国を越え、世界中を様々な手段で往来できるようになった。生活もより便利で快適になるように開発が進められてきた。戦争の恐怖から解放され、生命を脅かされることのない平和な生活が営めるように

なった開放感を味わいつつも、東西冷戦で再び戦火に巻き込まれる可能性を秘めていた時代から解き放たれた人々にとって、この「新しい時代」の便利さ、快適さは、時代の変化に隠れている問題に対する関心を失わせる可能性がある。現代社会は、「グローバル社会」と言われて久しい。「ヒト・モノ・カネ・情報」の容易な越境という言葉は、端的に「グローバル化」を表している。とくに、最近では、インターネットの普及やメディアの進歩によって、物理的な距離を瞬時に往来できるようになった。また、航空関係の進歩は、ヒト・モノが、より短時間で、スムーズな移動を可能にした。さらには、こうした容易な越境の実現は、文化的な距離をも近づけた。世界中、どこにいても、どの国にも見られる同じファーストフードショップやコンビニがあり、同じメニューを注文できる。日本車が、諸外国で使われている。世界中で、文化の均一化が徐々に進んでいるのも、グローバル化の特徴であろう。しかしながら、グローバル化の特質や利便性だけに眼を向けていると、見落としてしまう問題もある。グローバルな現象の周辺には、まだ各地域に根づいている文化が人々の生活に染み渡っているのであるが、そこにまで、文化の均一化が進みつつある。また、人々は、冷戦期には考えられなかったほど「自由」に、あらゆる手段を用いて国境を越えることができるようになり、国の垣根が低くなればなるほど、一人ひとりのアイデンティティというものがしきりに問われるようにもなった。これらについては、多く指摘されているのであるが、さらに踏み込んで、「グローバル化」した現代社会の問題について、安易な自国理解と偏向した個性の認識の危険性という二点から考察してみよう。

## (2) 安易な自国理解と市民の暴力

まず、安易な自国理解について考察してみよう。国際理解教育が始動して以後の50年間を通して、これまでに、国際社会では、様々な場面で、市民レベルでの活動が活発に行われるようになった。環境問題への取り組みや社会的弱者の社会参加に向けての活動から、冷戦を崩壊させたことに至るまで、市民の力は大きく社会変化に影響を与えてきた。しかしながら、冷戦期までの戦争の主体は国家であったが、冷戦崩壊後は、民族、宗教、国家、さらには、小集団が大集団に攻撃を加えるように、すべての次元が主体となりうる紛争、戦争が生じている。先の同時多発テロ（2001年9月11日、アメリカ合衆国ニューヨーク市、ワシントンD.C.）とその後の米国からの報復は、こうした時代を象徴するものである、さらに、これらの事件や紛争、戦争に対して、事件後に一部の政治家が、半ば一方的な採決によって法改正を行ったり、悪と見なされる側に対して、暴力や圧力によって抗する動きなどは、グローバル時代に反して、国が国民、住民に対して、さらには、他国、他集団への制圧力を増大させる可能性を秘めている。

その一方で、国の動向やその動きによって生じる問題に対して無関心層が広がりつつあるのも問題である。無関心であり続けるのは、都合の悪いことには眼を向けようとしない態度を表しており、問題と自己とのかかわり、国とのかかわりが非常に浅いか断絶している状態である。こうした無関心層の広がりや、別の問題を生じさせる。無関心さは、異質なモノを強く意識せざるを得なくなると、内向きの「仲間」意識が高まり、異質なものに対して過剰に反応し、排外的な態度へと変わる。たとえば、教科書問題や靖国参拝をめぐる問題を生じさせた一因であり、他国、とくに、第二次大戦時に日本が多くの被害を与えたアジア諸国に、再び深い傷を与えてしまった。人々の無関心が、第二次大戦直後からの延長線上にこのような問題の潜在化と表面化を繰り返している。これらの問題は、無関心であるがゆえに、自国に対する知識や批判的態度が欠如しており、安易な自国理解に落ち着いているということを証明している。これらの問題は、国際理解を阻む大きな要因となることはいままでもない。

市民の力は、国や国際社会を変えうる力であることは、現代社会の動向から明らかであるが、半面、市民の力が、戦時の負のナショナリズムを支え、他に対する暴力を支えてきたということも、これまでの歴史が証明している。このような市民の暴力を抑制するためにも、批判的・自省的な自己理解は重要なのであるが、さらに、国際理解教育にとっての重要性を探るために、日本人の他国観を例に挙げて検討してみたい。

日本人の他国観には、アジア諸国<sup>7</sup>と欧米諸国によって、その心性・態度の違いが見られるということは、これまでの社会科学の分野を中心にすでに多くの研究者によって指摘されている。

欧米については、明治以降、「目指し、追いつき、追い越し、追い込まれる」といったサイクルを繰り返しながらとらえてきた<sup>8</sup>。一度は欧米を抜く勢いで発展したように見えたが、第二次大戦の敗戦を境に、再び劣等感にさいなまれ、またこのサイクルをたどっている。一方、アジアは、とくに日清戦争以降、第二次大戦の敗戦をむかえるまで自衛と支配の対象としてとらえてきた。第二次大戦の経験を通して、未だアジアに対する意識を大きく変えることはできず、つねに差別意識が潜在し、ことあるごとに表面化を繰り返すのである<sup>9</sup>。そして、これら二つの心性・態度は密接に関連しており、その相互作用が問題を複雑にしている。

このような対外国観の違いの根底には、敗戦により、日本人の対外国観にみられるような問題が封印されたことが重大な問題となっている。この点について、竹内好は次のように指摘している。

敗戦により「失ったのは、明治以来つちかっていたアジアを主体的に考える姿勢である。アジアの一員として、アジアに責任を負う姿勢である。それを放棄してしまった。そして、もし欲すればただちに世界国家なり世界政府なりが実現するような幻想

にとらわれてしまった」<sup>10</sup>

アジア諸国に対しては、一方で日清戦争から第二次大戦までの日本政府主導のもとにすすめられてきた侵略、植民地政策がとられていたが、他方では竹内の指摘にあるように、アジアを主体的に考え、アジアに責任を負う姿勢をとる人々（たとえば、柳宗悦や矢内原忠雄らのように）もいたのである。しかし、敗戦は、アジア蔑視の問題とともに、アジアに責任を負う姿勢をも失ってしまった。

また、丸山真男は「敗戦はむしろしばしばナショナリズムの焰をかきたてるにもかかわらず、日本の場合には外人を驚かすほどの沈滞、むしろ虚脱感が相当長い間支配した」<sup>11</sup>。そして、この虚脱感がもたらしたものは、新たなナショナリズムへの転換ではなく、「伝統的ナショナリズム感情の分散的潜在」<sup>12</sup>であった、と指摘している。竹内や丸山の指摘からも明らかなように、敗戦がもたらしたこうした伝統的な負のナショナリズムの封印は、その後のアジアへの反省や責任をも封印してしまったといえる。そして、現在までの対外国観の裏に潜在的に位置づいているのである。

このような現状の最も重大な問題については、もちろん、戦後も竹内や丸山らのような研究者や教養人らによって指摘・検討されてきたのだが、それにもかかわらず多くの日本人がいかに批判的、自省的に自己を理解しようとしなかったか、ということが、ここに挙げた問題にはっきりと現われている。そして、現在でもなお、批判的、自省的な自己理解の欠如によってさまざまな問題が生じている。たとえば、日本に住む外国人の数の増加に伴い、日本人と在日・滞日外国人との間に生じる問題の数も比例して増加していることがあげられよう。本来、国際社会を目指した日本であるならば、在日・滞日外国人数の増加傾向とは反比例に日本人と外国人との間に生じる問題は減少していく傾向を見せても良いはずである。しかし、現状は正反対を示している。

たとえば、鶴見俊輔が論じている次のような例は、日本人に見られる典型的な問題点を示している。

「いつのことだったか、新聞に、日本人の主婦から、在日朝鮮人への反論として、「差別がいやだったら国へお帰りになったらいいのです」と書いた投書が出ていた。そういう感覚は、この投書を敢えて新聞に送った積極的な主婦にあるだけでなく、もっと消極的な多くの日本人の中に暗黙の前提としてあると思う。それは、なぜ六十万人の在日朝鮮人がこの国にいるかという日本史の事実をまっすぐにとらえることのできないためにあらわれた判断であり、日本人が日本について持っている知識の不足の為にあらわれた判断である」<sup>13</sup>。

こうした問題は数多く起こっている。ここで鶴見が示す問題点は、主婦の投書にあ



るような感覚が、アジア諸国の人々に対して、そのなかでも韓国・朝鮮人に対して、最も生活に身近な問題について敏感であろう主婦層のなかに暗黙の前提としてあるということである。また、在日朝鮮・韓国人の人々に対して、日本との間にどのような背景があったのか、その経緯についてあまりにも無知である。その事実を率直に、そして、日本に対して批判的にとらえようとせず、過去のアジア諸国に対する行為などについて、忘却という態度をとることで、自らの生活の安定を図ろうとしている点もみられるのである。

このような暗黙の前提の問題は、外国人はその人が国籍を持つその国に住むべきだ、という排外的な考え方がいまだに日本人の内面に潜んでいるということにある。そしてこのような考え方が一度表面化すると暴力へとつながる。それが肉体的な暴力に及ばないまでも、精神的暴力を強く与えることになる。これは現代の日本人のみに見られる特有のものではなく、明治維新以来、表面化と封印とを繰り返しているものである。

ここで、繰り返される問題については、竹内が次のような事例を取り上げて説明している。

「明治維新前後の急旋回により、攘夷と文明開化が起こった。そして、再び、大東亜戦争（太平洋戦争）という攘夷運動が過ぎ去った後、猛烈な勢いで文明開化が起こった。歴史は1945年で断絶したのではなく、国家は一度破滅したかも知れないが、民族としては連続している」<sup>14</sup>。

このような歴史の連続性は、攘夷と文明開化のみならず、朝鮮人に対する差別意識や第二次大戦時の責任のとらえかたに關しての市民の深層心理に現れる。たとえば、在日朝鮮人に対する暴力に注目すると、デマから始まった関東大震災時の朝鮮人虐殺、1920年代から労働力増強のため日本への朝鮮人強制連行、植民地化に伴う朝鮮人の「日本皇民化」（朝鮮文化の剥奪）、「いやなら国にお帰りなさい」という感覚に見られるような敗戦後にも見られる排他主義など、列挙するときりがないほどである。すべてに連続して朝鮮人、韓国人に対するステレオタイプは再生産されている<sup>15</sup>。また、無反省的に繰り返される政治家の「失言」は、過去と現在との連続性の現れであり、政治家らの考え方の中に、過去の過ちにつながる精神が潜在しているということを示すものである<sup>16</sup>。これらの連続性が断ち切れなかったことは、日本人が過去に対して忘却、封印の態度をとり、批判的、反省的に自己を見定めることができなかったことをあらわしている。とくに、第二次大戦後は、1945年8月15日を境に、平和な生活を希求するあまり、戦前までのアジアへの関心が消え去り、アジアとの断絶・忘却が急速に時代の流れとなったこと<sup>17</sup>が、現在の問題につながるひとつのきっかけのとなっている。

このように、日本人は、排外的で、対アジア観と対欧米観の二面性をもつ他国観を明治期以来連続的にもち続けており、日本人は、各時代において、常に自己批判を怠ってきたかが明確にわかる<sup>18</sup>。また、鶴見の指摘にあるように、日本人が、自らの歴史や文化などについての知識を十分に持っていない、ということも、上述の問題を生じさせる原因となっているのである。

これらから考えられることは、日本人は、他国の人々と比較すると、他のもの、異質なものに対して過敏に反応を示す一方、自国の文化や歴史についての認識や自国がかかわってきた問題についての自覚に欠けているという特徴を挙げることができよう。他のもの、とくに欧米についての情報収集は非常に多く、上手に取り入れてきた。とくに近年は、メディア、そしてインターネットの普及により、様々な情報が怒涛のごとく流れこんでいるが、その中から自国についての情報や自国がかかわる問題を多角的に捉えようとする視点に欠けているのである。また、日本人にみられる他国観、たとえば鶴見が取り上げているような、新聞投稿や外国人のアパートの賃貸申し込みの拒絶などという排外主義的な他国観は、それらの一つ一つが外国人にとっては屈辱に感じられているにもかかわらず、日本人は自己について批判的に自己理解しようとする傾向がある。そして、このような行為は、無意識のものである場合が多いため、一層、自省的な自己理解が困難となる。また、これらの排他的傾向には歴史的な連続性があり、しかも、それらは日本人の個々の内面に潜在している。これらの問題を自ら解決しない限り、日本人の個々の内面に至る国際化はなしえない。繰り返しになるが、共通性で構成される「仲間」意識が高まると、異質なものに対して過剰に反応し、それに対して排外的になったり、自国についての知識や自国に対する批判的態度が欠如することは、国と国との間の相互理解を阻む最も大きな要因であることはいうまでもない。とくに、自国に対する批判的態度の欠如の問題は深刻である。

### (3) 偏った個性の認識の危険性

次に、偏向した個性の認識の危険性について考察してみよう。国民国家の形成、国際社会、グローバル社会と世界が開けてきた過程とは逆に、偏った「個人主義」的社会、個々の人間が孤独で、孤立した状態で生きる時代へと進む可能性もある。また、近年、様々な場面で「個性」について取り上げられることが多くなってきたが、偏った「個人主義」の認識と絡まって、個性についてもまた、偏って認識されつつある。他とのかかわりに対して、無関心であり、自己中心的にしか他とのかかわりを見いだせない現象がみられるのは、こうした問題を端的に表していよう。たとえば、他者との関係を持ちたいときにネットをつなぎ、自分の思うとおりの相手を創り上げて「会話」を楽しみ、自分の都合の悪い場面にさしかかると、「リセット」できるという、一

人ひとりに閉じこもった世界が作られる。本来ならばかかわっていく必要のある他者を必要とせず、自分に都合のいい他者のみが自分の想像の世界でのみ創り上げられるのである。こうした現象は、さらに、地下鉄サリン事件や近年多く見られるようになった、残虐化した少年犯罪、自殺の増加といった事件の一因となっているだろう。これは、前項で触れた「仲間」意識とは対極に位置するようであるが、双方とも自己中心的にウチに閉じこもり、異質さを排除するものであり、「仲間」意識の延長線上にある、究極の排他的傾向が、この偏った「個人主義」である。個々の排他的傾向が、ウチ向きの「仲間」意識と連なっているという事柄、たとえ一人ひとりの人間の問題であっても、ひいては、国際理解までも阻害する要因となる。

このように、「個性」が偏って認識されている問題を考察するために、「個人主義」について若干考察してみたい。

個人主義とは、一般には「社会や集団にではなく、個人に価値をおく思想。道徳や教育においては個人の自立性を尊重し人格の感性を目指す態度として、政治的には個人の自由を重視する主張として、経済の領域では私的利益の追求を肯定する自由放任主義として具体的に現れる。他人の人格や権利を自己のそれと同等に尊重する点で、利己主義とは異なる」<sup>19</sup>と定義される。とくに「他人の人格や権利を自己のそれと同等に尊重する」という点は、単に自己の利益のみを追求しようとする「利己主義」的な発想とはその意味を異とするものであることを決定づけている。しかしながら、この個人主義の意味が、現代の日本では、緩やかに変えられて認識されているようである。

もともと日本の文化の中に個人主義という考え方は根付いておらず、明治維新後、急速に近代化してきたのにしたがって、この考え方が日本に入ってきた。浜口恵俊は、東洋的な人間観を次のように述べる。

「私たち東洋人の文化的伝統の中には、個人主義への志向はなかった。自己依拠主義はむしろ否定される。社会生活をまったくひとりの力でやって行くことは、とても不可能だ。“人は互い”“人は情”という諺があるように、人々の間での相互依存こそが、人の本態なのだ。」<sup>20</sup>

浜口は、東洋的な人間観として「間人主義」を挙げているのであるが、ここで浜口がいう「間人」とは、「既知の人との有機的な連関を常に保とうとする関与的主体性の持ち主」<sup>21</sup>である。

その一方で、国際化が目立ち始めた日本で問題となるのが「島国根性」であることも指摘している。「島国根性」を浜口は「日本人の「非国際性」に由来する、協調的でないどこか偏狭な民族的性格。内向的・消極的な態度で、いくらか排他主義的な「ところもある性質」としている<sup>22</sup>。そして、

「こうした「島国根性」は、「国際化」が進めば、自ずとなくなってしまうものなのかもしれない。しかし、「根性」と言われるからには、それが一朝一夕に消滅するとも思えない。なぜなら、日本人の基本的性格としての「島国根性」は、永い歴史の中で、島国という得意な生態学的環境によって培われた民族的体質であるからだ」<sup>23</sup>

と、述べている。これら「間人主義」と「島国根性」という性格を合わせると、同じ集団に属する人間との関係は保ちつつも、他の集団に属する人間に対する排他的な態度も併せ持つという、負の共同体が築き上げられている可能性が指摘できよう。先述した「いやならお国に帰ればいいじゃないですか」という発想の奥にあるような、「市民の暴力」にも現れているものは、このような負の共同体意識であろう。つまり、ウチの人間とソトの人間とを明確に分けるといって、国際化とは反対のベクトルをもつ国民性を無意識にもっていると解釈できるのである。そして、それは、国際化されてきた日本、グローバル時代にある日本というイメージとはほど遠いものであると同時に、いまだに解決を見ていない問題でもある。

浜口をはじめ、多くの論者によって指摘されてきたこのような日本人の性格の負の側面と、先に述べた「個人主義」の問題とがからまりあって、緩やかに「個人主義」の意味を変えて、日本人に認識されたと考える。それは、浜口が指摘しているように、西洋的な個人主義<sup>24</sup>と同じ意味であると単純には言えないと考えられる。もともと「個人主義」という概念がなかった日本社会・文化に、西洋的「個人主義」が流れ込んできて、その意味が曖昧にとらえられていたために、余計に、その誤認の度合いは根強いと考える。

日本人の性格を特徴づける「島国根性」ということばに代表されるように、「ウチ」意識、同質のものをもつ人間で構成される「仲間」意識は、その中に閉じこもってしまうと、異質なものをもつ「ソト」のものを差別、排除しようとする態度が表出する。この「仲間」意識は、人々にとって常に必要とされているのではなく、自己が不利な立場に立ったときや他からの害が及ぶという恐れを感じたとき、都合が悪い状況になったときに表出する。このような他を排除する態度は、現在生じている多くの問題に関連している、偏って認識された「個性」「個人主義」にもみられる。

個性が論じられるときには、そのほとんどがあまりにも個々の人間に焦点が当てられるあまり、他者とのつながりが不鮮明になっており、安直で曖昧な「個人主義」とからまりあて、個性という言葉もまた、本来の意味を失っている。個性について着目されることによって、一人ひとりの自己表現力が高まった傾向は認められようが、自己中心的な傾向も否めないのである。メールのやりとりを例にあげて考えてみよう。使い方によっては、先述のカタリーナの日記に見るような非常に有意義なやり取りも

可能であろうが、そのほとんどがパソコンや携帯電話上でのメールのやりとりを見ることができるようになり、自分のきままに他者とかかわりを持ちたいときにつなぎ、気が向かなければ容易にきってしまうことができる。しかも、多くの場合、ネット上の対話やかかわりであり、直接他者と接することがなく、他者との関係を自己の都合にあわせて容易に「リセット」できることにメールの有効性が見出されている。この「リセット」が問題なのである。また、「ひきこもり」という現象も、他とかかわりを極端に嫌った結果生じたものである。さらに、「個性の尊重」には「自由」という言葉が添えられることがしばしばあるが、自由についても慎重に検討しなければ、「自由＝気まま勝手」と置き換えられかねない。「個性」という言葉がここまで容易に用いられるようになった現在、その意味がはき違えられるあまり、誤った方向へと向かいつつある。これらの問題は、自己の都合、利益、感情を最優先させ、自己の必要に応じて他者を排除しようとする、きわめて自己中心的な態度である。これらは、先述の「仲間」意識に見られる排他主義の延長線上にある、究極の排他主義であり、このような個々の排他主義が、「仲間」意識と連なっているということから、たとえ一人ひとりの人間の問題であっても、ひいては国と国との間の相互理解を阻害する要因となることも明らかであろう。

人は、生まれながらにして他者とかかわりの中で育つので、他者に受け入れられることで精神的な安定を図ることができる。共通性という「仲間」意識は、その温床である。しかし、他者の存在が自己とは異質のものであるということを強く意識したときに、疎外感が生じるのは、共通性に閉じ込められた結果、自己、自国、自文化などについて無知になり、批判的、反省的態度が欠如すること最大の原因である。

市民の力は、国や国際社会を変えうる力であるが、反面、市民の力が、戦時の負のナショナリズムを支え、他に対する暴力を支えてきたと言うことも、これまでの歴史が証明している。他とかかわりに対して無関心であると、他を強く意識せざるを得なくなったときに、自己中心的になり、排他的な感情が生じ、こうした力は一度誤った方向へ動き始めると、止めどない。力を誤った方向へと向かわせないためにも、市民一人ひとりが、他とかかわりを自覚し、批判的・自省的な態度で、自己や自国を理解することは欠かせない。

### 第三節 問題解決のアプローチ

#### (1) 歴史の中の自—他のかかわり

##### 1 国際理解と歴史学習

現代の国際社会は、先述のように、市民の力、言い換えれば「草の根」の人々の力が、すべての人々の生活を変えることのできる可能性を秘めた社会である。しかしながら、市民の力が、ひとたび負の方向へ進み始めると、激しい暴力性を帯びる。それは、たとえば、第二次大戦中に見られた残虐行為が、当時の一般の民衆の手によりくだされたということからも明らかである。そして、このような市民の暴力に対しては、繰り返し日本国内、国外を問わず、常に日本人に対して反省が求められてきたにもかかわらず、先の主婦のことばや政治家の発言にみられるような数々の過ちは繰り返されている。この市民による暴力は、安易な自己、自国理解、自己中心主義が生み出したものである。

そこで、次に、市民の暴力に陥らせる安易な自国理解を打破するために、歴史を問い、過去の人々とのつながりを自覚することの必要性を検討してみたい。

「歴史の再生産」についての議論は、数多くされている。この議論の中で、とくに取り上げられるのが、「戦争」であろう。戦争には、民族・宗教間の対立であったり、国家利益を目的とした、政治的対立であったりするが、最も根底で戦争を支える力となっているのは、その民族、宗教、国家の主権者ではなく、そこに属する人間の根底に潜在し、輻輳する感情や過去の経験などである。町田幸彦は、コソボ紛争について、E. H. カーの言葉を引用しながら、次のように述べる。ユーゴ側の、経済危機克服のために民族感情を煽動し、民族対立を引き起こしたミロシェビッチ政権の延命のために、その「戦術を可能ならしめた背景には、国民レベルでの共鳴盤があったからでした。（中略）「根底にひそみ深い意味をもつ原因」を探るためには、旧ユーゴ連邦時代から克服できなかった負の遺産の問題も振り返る必要があります。」<sup>25</sup>と。

町田がいう負の遺産とは、実際に現在に生きる人間が経験したことのみならず、過去に生きた人間が経験してきた迫害や差別、他からの圧力などの負の経験を、現在に生きる人間までも、遺産として受け継いでいるということであろう。歴史的に、地下水のように脈々と引き継がれた負の遺産により、人間は、歴史を繰り返してしまう。コソボ紛争は、過去何百年もさかのぼるころから争い続けた民族・宗教間の対立が、潜在と顕在を繰り返し、1998年に紛争というかたちで、再び顕在化した。一時は社会主義により人々の心の中に潜在化された負の遺産が、民主化と同時に噴出したのである。このような民族・宗教対立は、長い歴史の中で、負の遺産についての詳細な分析が為されないままに、徐々に人々の心の中に鬱積していくのである。そして、これは旧ユーゴにのみ、もう少し拡大してヨーロッパのみに独特に見られる事例なのではない。近代以降に特徴的な国家利益の絡んだ戦争、たとえば、第二次大戦時の日本とアジア諸国間関係、アメリカとイスラム社会やイスラム国家との関係、そして、冷戦構造、など、すべての争いに関与した人々の過去から現在に、そして、将来にわたって、負の遺産として引き継がれるおそれは十分にあるのである。国家利益の絡んだ戦争は、

敵対した一人ひとりの心の中に憎悪が鬱積することにより、国家間では終結を見ても、人々の心の中では未だ終結を見ないのである。先述した日本人の対外国観に現れる、差別の繰り返しなどは、その典型であろう。こうした「歴史の再生産」から脱却することは可能なのであろうか。もちろん、再生産されるべき歴史の「正の遺産」はあるであろう。しかし、「負の遺産」を、少しずつ負ではないものに転換していく可能性はあるのではなかろうか。

また、第二次大戦までの国益を追求する事に起因する戦争は、常に新しい戦闘の方法が開発され、より高度なそして広範囲な攻撃を可能にすることにより、二国間、あるいは数カ国の間での戦争から世界中を巻き込む大戦争を生み出した。第一次大戦の初期までは、少なくともクリスマスや新年には戦闘を停止し、敵味方の区別なく、互いにお祝いをするのできる状態であった。たばこをともに分かち合うことのできる、そして、それがゆるされる「人間味」があったということは記録に残っている<sup>26</sup>。しかし、航空機やイペリットのような毒ガス兵器が開発され始めた第一次大戦の中期からは、このような兵士間のやりとりもなくなり、そして、やがて遠く離れたところから、大量殺戮の可能な兵器が主流となっていった。もちろん戦争を肯定するわけではないが、敵味方の互いの顔が見える戦争であった時代には、極めて限られた時間であっても、戦争から離れて互いに対話をすることができた。だが、兵器の開発が進展するにしたがって、顔の見えない状態になり、誰が攻撃を加え、誰が死に、誰が苦しんでいるのか、全くわからない。このような戦争の殺戮の被害を受けるのは、戦場へ行く必要のある最小限の兵士と、そこに住む市民であった。ノーベルやアインシュタインの研究のように、たとえ戦争目的のために開発に及んだものでもなく、ひとたび戦争のために利用されてしまうと、次世代では暗闇へとつながるのである。

ただ、兵器の開発が進んだ最近の紛争の中でも、ボスニア・ヘルツェゴビナの紛争の場合を例に挙げると、クロアチア側とユーゴ側の青年は互いに紛争の最中であってもこの紛争のことを話し合う場をもつことができたという<sup>27</sup>。しかし、コソボを含めたユーゴの紛争での NATO 軍/国連軍の武力介入は、ユーゴ、コソボ、クロアチアなどの市民の人権を全く無視した被害をもたらした。市民のレベルでは、敵、見方なく対話することも可能である一方、市民の暴力により残虐な行為を促すという結果があらわれた。この紛争は、両市民間に一層深い溝を掘り、次世代へ一層根深い「負の遺産」を継承したにすぎない。

さて、このような「負の遺産」の継承を少しでも途絶えさせてゆくためには、歴史の学習が欠かせない。1950 年代初頭に、勝田が国際理解教育において歴史の学習が重要となる理由を次のように述べている。

「ユネスコが世界の平和を維持するために、国際理解の教育に力を入れているのは、

国際的な協力によって戦争防止の努力を教育を通じて行おうとした理想にもとづいている。ユネスコは、決して、単にナショナリズムを否定しようとはしていない。現在の各国の教育の自主性を否認して、いきなり世界市民の教育を行おうとする意図ではない。それは、現在では不可能なことでもありまた望ましいことでもない。しかし、各国の少年少女が、自国を愛するだけでなく、相互に他国の人々の生活をその歴史を理解し合うことを通じて、一定の国の国民でありながら、同時に世界市民であることを自覚して、人種的偏見を去り、平和な世界関係を取り結ぶようにあることを目指しているのである。むしろ、それぞれの国の少年少女が自国の文化と生活とをもって、世界文化を豊富にし、世界に共通し、あるいは国際的に連関する諸問題を協力して解決することが望まれている」<sup>28</sup>

歴史を学習するということは、自国中心的に歴史をたどるのではなく、「相互に他国の人々の生活をその歴史を理解しあうこと」とあるように、他国とのかかわりの中で学習するということである。自国中心的に歴史をたどるならば、歴史教科書問題に例を見るように、他国とのかかわりを困難にする状況を迎えることは間違いないであろう。他国とのかかわりの中で歴史を見るということは、当然、自国に対しての批判的な見方が必要となる。歴史を繰り返すことが平和な世界を崩すのであるから、国際理解教育は「歴史の再生産」を防がねばならない。このように考えると、国際理解教育にとって、歴史学習は重要となるのである。

## 2 過去の過ちを原点とした自国理解

次に、先述の市民の暴力行為について、家永三郎と丸山真男の研究を参照し、自国理解のためにはどのような過程が必要であるのかを検討してみよう。まず、「戦争責任」を例にあげて考えてみよう。「誰の」責任なのか、責任の主体・起点と、「誰に対する」責任なのか、責任の対象・帰結点を明確にさせなければ、責任そのものについて言及することは不可能である。

家永は「戦争責任」について次のように述べている。また、家永が述べる「戦争責任」について簡単にまとめたものが、図1, 2である。

「そもそも「戦争の惨禍」は、(中略)人間の意志と行為とによって開始され遂行された戦争という社会的事件の結果であるからこそ、その責任が問題となるのである。(中略)人間の意志決定に基づいて主体的存在と見るかぎり、その主体的行為による結果に対して責任の問題の生ずることは避けられない。」<sup>29</sup>

この点については、丸山も誰に対する責任かということをも明確にさせることの必要



を言明している。また、丸山は、責任の主体が為した行為によっても区別しなければならないことを述べている<sup>30</sup>。

家永は、「戦争責任」の区別の中で、起点となる責任の担い手と帰結点となる責任の相手方は、一組ごとに全く別の意味の責任がある、と述べている<sup>31</sup>。つまり、「戦争責任」とは、多数の意味の責任を含んでおり、一色で戦争責任を語ることは不可能なのである。

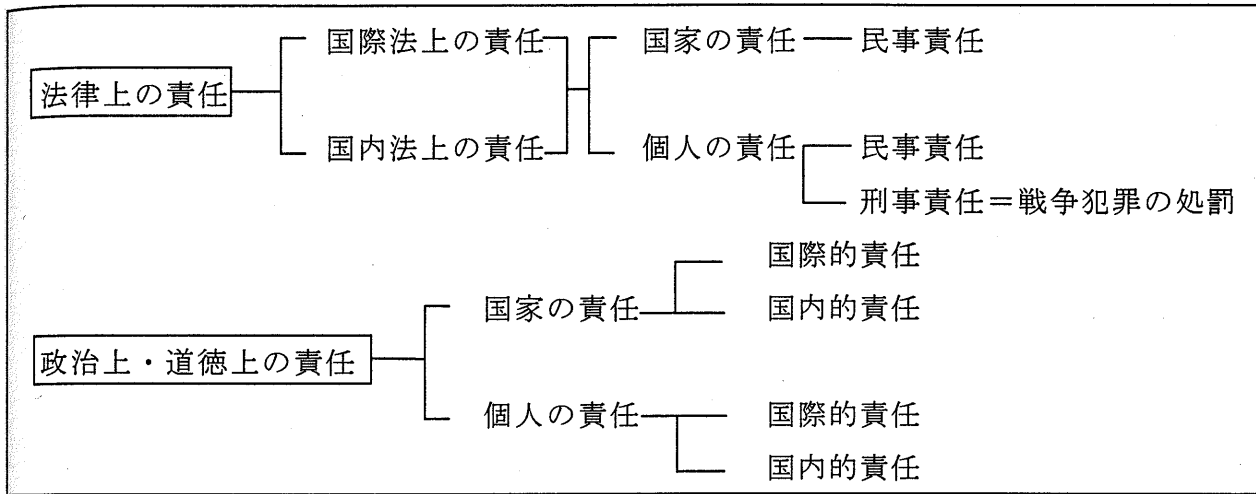


図 1 「戦争責任」の区分

(家永三郎『戦争責任』岩波書店、1985年、pp.32～35を参考に筆者作成)

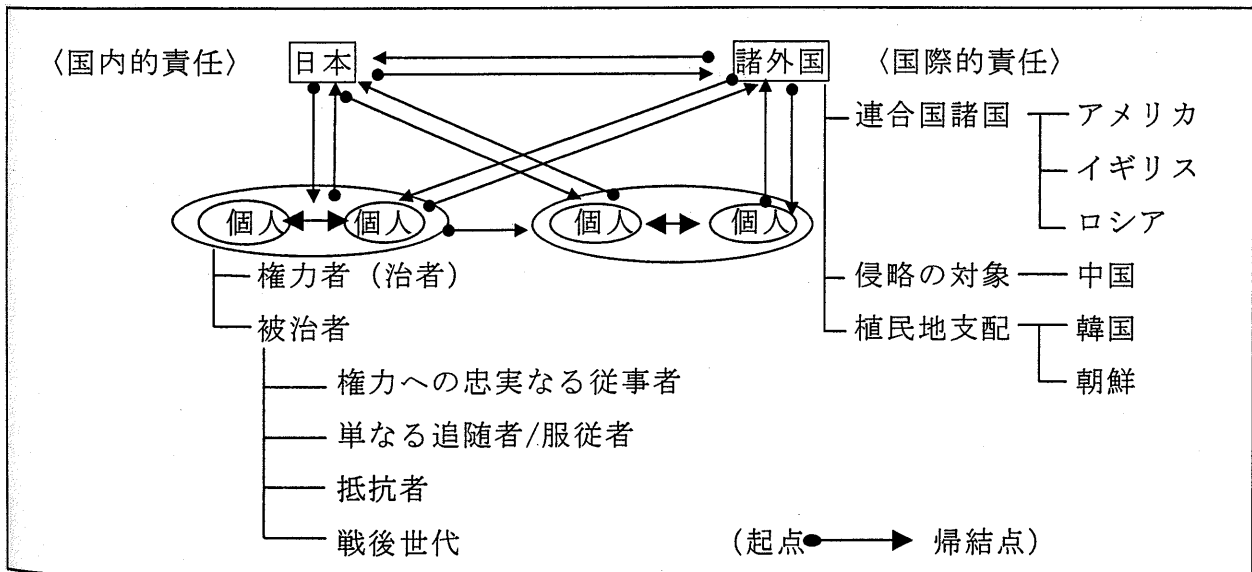


図 2 日本を中心にみた責任の担い手と相手方との区別

(家永三郎『戦争責任』岩波書店、1985年、pp.32～35を参考に筆者作成)

「戦争責任」とは、一人ひとりの人間が主体的に責任を引き受けるものである。罪を償うという意味を含むことは当然のことであるが、さらに、過去の悲劇を引き受けることも責任である。したがって加害者の立場である人々は言うまでもなく、被害者の立場である人々も、戦争に参加していない立場の人々も、戦争を経験した過去がある人々がみな、それぞれが置かれた立場から主体的な「自己批判」というかたちで考えることを通して、「戦争責任」を考えることに参加することができたならば、それは戦争を防御する最も有効な手段となるであろう。

さて、次に、図2に示した政治上・道徳上の個人の責任とかがわってくる市民の暴力について、丸山の論を援用し、具体的に考察してみよう。

丸山は、戦時下における日本の「超国家主義」の実体について、本格的に取り上げて究明されていない<sup>32</sup>と指摘しており、なぜ究明されていないのかについて考察することによって、「超国家主義」の実体の問題に迫っている。その中で丸山が提示している「国家」からの「見えざる網」や「心理的な強制力」<sup>33</sup>はどのように人々に影響を与えたのであろうか。

最初の「網」は、教育勅語の発布である。国家が「国体」において真善美の内容的価値を占有し、また、「国家活動が、その内容的正当性の規準を自らのうち」にもっているため、「いかなる精神領域にも自在に浸透しうる」絶対的価値となる。そのために、人々の私的領域は、本来存在しないものとして捉えられ、個人的領域は、おのずと国家的意義とつながるものとされていた<sup>34</sup>。このようにして、「国家主義が精神的権威と政治的権力を一元的に占有」<sup>35</sup>した結果、人々はそれぞれの「個人」と「国家」とを結びつけた意味での「国民」とならなければ「個人」の存在を維持できなかったのである。

次に、兵士に注目して「国家」との三つの重要なつながりを考察してみよう。

兵士は、多重の「見えざる網」や「心理的な強制力」により、「個人」と「国家」とを合一化させられていた。これによって、兵背はまず第一に、兵士という身分による網に縛られていた。兵士は、非戦闘員と比較すると、絶対的価値を持つ天皇や「国家」に、より近い存在として位置づけられる。当時は天皇や「国家」に近い存在であるほど、身分として高い地位が得られる時代であったため、兵士の「個人」的存在価値は、非戦闘員と比較して高くなるのである。また、非戦闘員は、自分よりも兵士の身分は高いものであるという価値を、教育を通じて教え込まれたことはいうまでもない。

兵士の持つ第二の網は、セクショナリズムによる軍教育の網である。単に各集団・分野において封建的であるだけでなく、各集団・分野ごとに、それぞれに属する兵士に対し、他集団・分野に対する自集団・分野の優越意識を浸透させる。そして、それぞれの小集団が「縦に究極的権威への直結によって価値づけられている結果、自己を究極的実体に合一化しようとする衝動を絶えず内包して」<sup>36</sup>いた。このようにして、「個

人」と天皇及び「国家」との合一性を増幅したのである。

また、天皇や「国家」の下層に位置づけられている政治的実権者らは、単なる独裁観念のみから、兵士の全体を支配していたのではない。かれらは、それぞれの職責が、天皇からのさずかりものであるという認識からも、その政治的実権を握っているのである。天皇に最も近い存在として、自己についての高い価値を見いだすことによる精神的な支えを持ちながらも、それゆえに天皇からの職責である政治的な実権を握らざるを得ないという精神的な圧力を、下層の人々に向けていわば「抑圧の移譲」をすることによって、「精神的均衡」を保持しようとしているのである<sup>37</sup>。この天皇との職責上の距離による人間の価値規準と上層から下層への「抑圧の移譲」は、政治的実権者からはじまり、兵士の下士官に至るまで存在する。そして、最も下層である下士官の「抑圧の移譲」先は、国外の戦地に赴いたときに、その国の民衆に向けられる。それが、現在最も重大な「戦争責任」上の問題となっている、外地での日本軍の暴虐な振る舞いとなって現れたのである。このような「抑圧の移譲」が「個人」と「国家」との合一化をより一層促進させ、それが「心理的な強制力」となって、それぞれの職務に応じた振る舞いとしての暴虐などの行為が現れたのである。

国家と兵士とのつながりを整理すると、次のようになる。

第一に、「兵士」という身分が国から与えられることにより、非戦闘員よりも高い身分として位置付けられる。

第二に、セクショナリズムによる軍教育により、他の兵士の集団よりも優越性が誇示される。

第三に、上からの抑圧を上に向けることができず、より下層へ向けて、一層強力な形で抑圧が加えられる、「抑圧の移譲」が生じる。

これら 3 点から考察すると、国家と兵士との間は、一見、単交通の間、つまり、国家が一方的に兵士を支配し、操作しているかに見えるが、第一と第二のような待遇が与えられることによって、「抑圧の移譲」というかたちで、日本の侵略の対象となった諸外国の人々までも国家の力を及ぼせることに加担したのである。共通の目的意識、ここでは、ナショナリズムが働いて、国家と兵士との間に双交通が生じており、双交通が生じることで、負のナショナリズムを、一層負の方向へと進ませることに拍車をかけたのである。単交通という、一方通行的な支配の延長線上に、双交通という同化が成立しており、したがって、単交通から双交通への移行がみられるのである。

このようにして「国家」の、いわばカリスマ性をはぐくんできた「皇国」日本は、敗戦というかたちで戦争の終結を向かえた。そして、双交通の間が断絶したとき、精神的権威としての天皇の神格が崩壊すると、下士官はよりどころをなくし、それだけでなく、精神的権威と政治的権威のもとで行った罪が問われるという、二重の苦境に直面した。戦犯裁判に直面した下士官には、「刑事責任」や非人道的な罪（暴虐）への

責任について重点的に問われた。その際、兵士の中で最も下層であり、抑圧を移譲すべき場所を国内に持たなかった下士官自身が、自己の戦争責任に関して問いつめられたときにとった態度は、戦時の罪を政治的実権者らや戦争そのものに帰することにより、自己の罪から逃れることであった。もちろん、これはすべての人にあてはまるわけではない。

自己の罪から逃れようとした兵士たちのその行動について、兵士たちは、自己の犯した罪の、非人道性について骨身にしみいる思いを抱いている。しかし、それらをぬぐい去ろうとして、上層からの「抑圧の移譲」により行った行為は仕方のないことであり、戦時中にはそれらに対して抵抗することはできなかったとし、自分が置かれた立場が窮地に立たされたときに初めて、エゴイストな側面を見せ始めたのである。

しかし、このような自己の非人道性に対する深い認識と、指導者層に向けられた怒りとは、表裏一体にあるのである。第二次大戦当時、敵側の人間の命を奪ってしまった兵士が、年老いた現在もなお、当時自分のした行為を思い出すたびに涙を流し、「殺してしまった」とつぶやくだけという話を身近に聞いたことがある。このような50年以上も孤独に責任を背負い続けた当時の兵士の思いを、現在を生きる日本人はどのように受け止めなければならないのであろうか。

加藤哲太郎の著書『私は貝になりたい』には、加藤自身も含めて、兵士がとるべき責任が明確に示されており、それらから、現代を生きる日本人の責任とは何かを考察するための重要な意味が隠されている。加藤は、自らの戦犯としての経験から、戦争に荷担した、死に直面したことで、自己批判を繰り返し、マッカーサーによって裁判のやり直しが下され、さらに、減刑となったことから、他のBC級戦犯で死刑に処せられた仲間への思いをつづっている。かれは、戦争において犯した「殺人」について、それは戦争だから仕方のないことだ、と考えたくも、それでも、罪を犯したことには相違ないと述べている<sup>38</sup>のである。そして、かれは、自己の戦争に対する反省と、同じ兵士の経験を持つ人々に対して次のように述べている。

「戦地から帰ったとき、そして平和が再び訪れたとき、兵隊は良心の呵責に攻められる。(中略)「戦争は犯罪である」…そのような抽象的なことを言っても、人間はどれほどのことをその言葉からくみ取って将来の活動の指針とするのであろうか、大きな疑問である。罪を戦争に帰して、あとは知らん顔をする、この知らん顔をすること自体が、罪の意識があればこそではないか。だから、罪は戦争にあるのではなく戦争に参加した各人にある。(中略) そうだ、戦争は犯罪である、だから、自分が戦争であんなことをしたのは仕方がなかったというより以上に考えない、あるいは考えようと欲しない人たちは、またいつの日か、強制されて軍隊にとられたら、同じ過ちを繰り返さないだろうか。大きな疑問がもたれる。いな、おそらく、その人はまた同じ過ち

を繰り返すに相違ない。(中略)臭いものに蓋をしてはいけない。勇気を出して真実を語ろう。人間は一足飛びに神のような高い道徳に到達することはできない。そのあいだに、数段階の人間革命が必要である。あなたは、自己の革命を恐れてはならない。(中略)人間の道徳を取り戻すべきあなたの人間革命の時期は、今をおいてほかにないのだ。人間革命は飛躍ではあるが、一足飛びに高い雲の上の天井に飛び上がるのではなく、したがって、思うほど困難なものではない。自己を正しく批判する勇気をお出しなさい。自己を批判しないで、自己の道徳を高めることはできない。」

この加藤の文面は、加藤と同様に、戦争にかり出され、兵士として、敵側の人間と戦った兵士にも向けられている。そして、加藤は、兵士、さらにいえば現代を生きる日本人に向けて、自己を高めるきっかけとして、「自己を正しく批判する勇気をお出しなさい。自己を批判しないで、自己の道徳を高めることはできない」と、自己批判が必要であることを述べているのである。戦争にかり出された日本兵としてとるべき責任は、ここにあるのだ、といているのである。

これら兵士たちの「戦争責任」について、罪を犯したものであるからこそ、当然の償いをしなければならない、と、戦犯裁判にのみ責任をとらせることに終わらせてはいけない。むしろ、このような兵士たちの「戦争責任」に対する苦しみはなぜ兵士たちに向けられたのかを深く検討し、兵士たちのみならず、人々と「国家」とのかかわりから、日本人一人ひとりの「戦争責任」をふりかえらなければならないのではなからうか。

それでは、兵士の責任ばかりではないとしたら、他に戦争の責任を引き受けなければならない人物がいるのであろうか。

政治的実権者は、下士官まで抑圧を移譲させることにより、内面的依存を発生させ管理してきた。非戦闘員に対しては、教育などを通して、彼らの価値観を占有してきた。こうして「個人」と「国」が合一した非戦闘員である人々は、兵士たちが戦地に赴くことを止めなかったし、止めることができなかった。このような抑圧は、さらに敵側の人間に移譲されることになる。当時日本に強制連行されていた中国人・朝鮮人に対して、また、強制連行とはかかわりのないところで、日本に移住していた外国人に対して、差別のまなざしがむけられることになるのである。非戦闘員である人々には、戦犯裁判に直面した兵士たちの苦しみの基底に非戦闘員が負わなければならない「戦争責任」がある。また、中国人・朝鮮人を中心とした、当時の在日外国人に向けた差別に対する責任もある。政治的実権者も、彼らの人間的価値を決定づけるために究極的価値である天皇や国家に近づくため、職務的距離のみならず、内面的にも天皇や国家に依存していたに違いない。さらには、国家が戦争を起こした目的を支えていた市民(国民)にも当然責任がある。人々と「国」との間に築き上げられた内面的依

存は日本人一人ひとりに生じ、その結果、すべてにおいて「罪」が悪循環していたのである。あらゆる政策を通じて、やむを得ず戦争に加担せざるを得なかった場合や、戦争についての価値観そのものが操作されてしまっていたという時代背景もあろうが、いずれにせよ、戦争で自らが直接やっていないとしても、同じ「日本人」があらゆる立場の人々を傷つけてきたことに対して、市民一人ひとりが責任を負わねばならない。なぜなら、抑圧の移譲の連鎖の中に組み込まれ、多くの他国民への暴力を支えたのが市民の力であるならば、それを断ち切る勇気もまた市民の力にあるからである。

これらの罪の悪循環は、敗戦の経験と、アメリカからの占領により、戦犯らに対する刑の執行により、一掃された。というよりも、日本人の中で、これを機に一掃してしまいたい、出来事であったのだろう。早く忘却したい悪夢であったのだろう。そして、「平和」ということばに、日本人のほとんどが、美しさを感じたのだろう。

しかし、敗戦直後の忘却も含めて、日本人であるならば、いつの時代であっても、こうした過去をもっていることを自省的に振り返り、他国の人々との共生に役立てていく積極的な態度を持たねばならない。次の兵士の日記のような記録をたどり、戦時に生きたあらゆる立場の人々がどのような未来を創りたいと願っていたのか、その思いを掬い取る責任もあるということを忘れてはならないであろう。

『戦艦大和の最期』を著した吉田は、白淵磐の次のような発言に心打たれて記録していた。

「進歩ノナイ者ハ、決シテ勝タナイ 負ケテ目ザメスコトガ最上ノ道ダ

日本ハ進歩トイウコトヲ軽シジ過ギテキタ 私的ナ潔癖ヤ徳義ニコダワツテ、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 俺たち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」(下線部は筆者による)<sup>39</sup>

この言葉を受けるかのように、吉田は第二次大戦をめぐる自己批判について、次のように述べる。まず、1952年には、

「敗戦によって覚醒した筈の我々は、十分自己批判をしなければならないが、それほど惚ちにわれわれは賢くなったであろうか。我々が戦ったということはどういうことだったのか、我々が敗れたというのはどうことだったのかを、真実の深さまで悟り得ているか。——少なくとも、私はそうではない。私は考える。先ず、自分が自分に与えられた立場で戦争に協力したということが、どのような意味を持っていたかを明らかにしなければならない。私の協力のすべてが否定されるのか、またどの部分が容認され、どの部分が否定されるのかを、突き止めなければならない。そうでなく

て、日本人としての新生の糸口を、どこに見いだし得よう——先ず率直な自己展開を自らに課した所以である」<sup>40</sup>

そして、また、1974年には、

「この作品の初稿は、自分がこの戦争を如何に戦ったかを赤裸々に記録することによって、戦後生活出発の手がかりにすることを動機として書かれた。われわれが人間として生きる責任が、主戦を境に断絶してしまうものでない以上、平和な時代への転換にあたって、それぞれの戦中体験を正確に再現し、そこに含まれた意味を自ら確認することは、当然なされるべき務めであると考えたのである。」<sup>41</sup>

と懐古しているのである。

吉田は、自己の立場から、どのような責任を担うべきなのかを考え、また、将来を生きる日本人に、それぞれの立場からの責任とは何かを問うところから始めなければならないことを、自らの責任としているのである。そこから、現代、そしてこれからは生きる日本人にもその責任があることを教えられよう。

加藤や吉田が選んだのは、当時侵した罪をつぐない、次世代で同じ過ちを繰り返さないために、敗戦と同時に断絶した帝国主義化の国家との双交通の間を再度結びなおし、他国への侵略に加担した兵士であり続ける立場であった。この立場は、現代の日本に生きる〈私たち〉とは明らかに異質のものである。しかし、そうすることによって、自己を含む当時の日本人が犯した罪をうきぼりにさせ、二度とこの過ちを繰り返さないよう、現代、そして、これからは担う日本人に、その責任を持ち続けることを自覚させようとしている。

とかく、戦争という事態が収束した後は、国家や政府、そして、その指導者的存在であった一部の人間に、そして、第一線で他者の命を奪わざるを得なかったすべての兵士に「負の責任」が押しつけられる。しかし、ことの発端を發した人間はいたにせよ、現代を生きる日本人が、当時の誰が悪い、誰のせいだ、と判断することはできない。すべては、罪の悪循環を断ち切るすべをなくしてしまったすべての日本人の責任である。二度と過去の過ちのような歴史を繰り返さないための第一歩を踏み出すには、過去に生きた日本人から現代を生きる日本人に対して發せられたメッセージから、自己が負うべき責任と反省的態度の心性をもち続けることである。同時に、未だ日本人に見え隠れする第二次大戦時のあらゆる過ちを引き起こした原因となった安易な自国理解から脱することである。

このように考えると、安易な自国理解からの脱却は、過去の過ちを客観的にとらえる視点も必要となるであろうが、最も必要なのは、現代を、そしてこれからは生きる

人間は、主体的に過去の人々の過ちや苦しみ、痛みを受け継いでいかねばならないという責任をもつことである。現在を生きる自分は、当時生きてきた日本人、日本人に抑圧され、虐殺され、強姦された人々、そして、現代に生きる、被害を受けた人々の子孫に対してどのような立場にあるのかについて考える。そして、自分が負うべき責任とは何かを、彼らを介して問い続けることが、「ウチ」と「ソト」を差別化してとらえ、さらに、過去の過ちを原点として、市民の暴力として発展してしまう安易な自国理解から、上述の責任の上に立った自国理解へと向かうのである。現代を生きる人間として、過去へ、そして、他国民への責任を負うことは、負の循環を断ち切る力を備えてゆくことにつながるであろう。

### 3 未来世代への責任

上記のように、過去の間人からのつながりが自覚されるならば、それは未来世代へのつながりの自覚へと開かれることにもつながる。

岩井克人は、未来世代へのつながりについて次のように述べている。

「未来世代とは単なる他者ではありません。それは自分の権利を自分で行使できない本質的に無力な他者なのです。その未来世代の権利を代行しなければならない現在世代とは、未成年者の財産を管理する後見人や意識不明の患者を手術する医者と同じ立場に置かれているのです。自己利益の追求を抑え、無力な他者の利益の実現に責任を持って行動することが要請されているのです。すなわち、「倫理」的な存在となることが要請されているのです。(中略) 京都議定書の批准を巡る最近の混乱には、まさにその「倫理」こそ地球上でもっとも枯渇した資源であることを思い出させてくれました。」<sup>42</sup>

経済開発と環境汚染の関係とその解決策を論じる中で、京都議定書のような環境問題に対する経済界からの国際的活動は環境問題すべてを解決するものではない、経済の論理では作動しえない環境がある、それは「未来世代」の環境である、とのべている。

国益重視は他を傷つけるばかりか、それは人類すべての自傷行為であるということは、冷戦時代からその意識は高まっていたが、未来世代までその傷はつながっていることを自覚させられる。未来世代は今存在せず、今を生きる人々とは関わるできない。だが、未来世代は現在世代の命を受け継いで生まれる。その未来世代を傷つける行為は、やはり、自傷行為にもつながるであろう。これらを、現代を生きる人間は、現代のみを見ていたのでは意識することは難しい。これまでの長い歴史を振り返



り、そこでの過ちを自覚し、現代を生きるわたしたちと過去に生きた人々とのつながりを理解することにより、今のわたしたちの生き方が、未来世代の生活と深くかかわり合っていることを理解するのである。それは、単に自集団の未来世代のみならず、未来の世界へと開かれるきっかけとなるのである。

## (2) 自－他のかかわりと個の存在価値の発見

### 1 ペルソナとしての自己の発見

次に、偏って認識されてきた「個人主義」「個性」に関する問題を解決するために、本来の〈個性〉の意味について検討してみたい。〈個性〉とは、一人ひとりの人間が備えもっている人間性そのものである。そして、すべての人々が備えもっている個性は、同じものは二つとない、一つだけのものであり、長い歴史の中でも一度きりのものである。このような性格をもつ個性について考察するために、まず、犬養道子の次のような指摘を援用してみたい<sup>43</sup>。

「『ペルソナ』というラテン語には、「唯一性」と「一回性」が非常につよく出てくるのです。……おびただしい人間たちの中で、ある人、たとえばあなた、たとえばこの私、それはたった一回出るのです。似かよった性格や才能の他人はいるでしょうが、まったく同じというのは存在しない。つまり唯一性。……唯一であってしかも一回ですから、その人がいいとか悪いとか、世間的な意味で偉いとか偉くないとか、そういうことと関係なく、尊いのです。……すなわち、すべての「ペルソナ」は共通して秘めもつ能力によって、無限の不可見の世界に向けて開かれていると言えるのです。それだけではない、その能力によって、思考の中で時代や場所さえ、越えることができます。……あくまでも唯一の、たった一度の「各ペルソナ」と、他のおびただしい「ペルソナたち」との関わり合いとの間に横たわる緊張関係。唯一・一回の「各ペルソナ」と、他の無数の「ペルソナたち」と共通するものを分け合う「各ペルソナ」。やさしいことばにおき直しますと、ペルソナとペルソナは互いに「呼びかけ」「答えあう」「響きあう」ことができる存在です。……普遍・共通なものと一回性の全くユニークなもの、他との関わり合いと、この三つが「ペルソナ」という言葉にはふくまれます<sup>44</sup>。

ここで論じられている〈ペルソナ〉の間に見られる三つの関係、すなわち、ペルソナ間で呼びかけ、答えあい、響きあうことによってみいだされるものが〈個性〉である。個性とは、先述したように、一人きりで存在するだけでは輝くものではない。個性の伸長といえども、それは、ひとりで創り出されるものでもない。個性ということ

ばを安直に捉えてしまうと、逆に個性を喪失してしまうのである。

ペルソナとは、この世に生まれ出たという事実をもって、「唯一であってしかも一回」だから「その人がいいとか悪いとか、世間的な意味で偉いとか偉くないとかと関係なく、尊い」存在であるということである。そして、ペルソナ同士のかかわりの中で、「呼びかけ」「答えあう」「響きあう」ことによって、個性は光り、さらにペルソナは尊い存在となるのである。一人ひとりの個性を磨く、光り輝かせるためには、他者とのふれあいやすり合わせを欠かすことはできないのである。したがって、一人ひとりの〈個性〉は人と人のかかわりの中で生まれ、見いだされるものであり、個性は、自立した人間として生きていること、すなわち〈ペルソナ〉である自己、他者の存在を証明するものである。この意味で、一人ひとりの人間は必ず固有・唯一性と、他との間に異質性をもっているのである。

## 2 他者を意識することの重要性

また、互いの〈個性〉を自覚し、理解し合うには、自己と他者との間にある見えない糸、つまり、つながりを見いだし、それを保ち続けていかねばならない。それは、相互の理解のために必要なつながりである。なぜなら、たとえば、自己を理解するためには、自己を見つめる視点を外に置く必要があるからである。これについて、なだいなだは、次のように述べる。

「個人の場合も、〈行動〉、あるいは〈言動〉で、くるっているとまわりの人間が気づくことが多いのです。気づくのは本人ではない。外側の人間です。本人は病識をもちません。周りの人間が、かれは変なことをいう、やることがおかしい、そう思って医者のところにつれてくる。(中略) 本人が気づかないのは、(常識と呼ばれる) 判断の基準そのものがくるうからです。…社会のくるいはその外側の社会に身を置かないとわからない。しかしなかなかそれができない。だからくるいに気がつかない」

また、中村雄二郎も、個々の人間が生きるためには他者の存在が必要であることを次のように述べる。

「人間にとって重要なのは自分とは違う価値観をもつ他者の存在です。異質な他者によって初めて見えなかった自分の姿が見えてくる。これは文化や社会についても言える。他者を見失った文明、同質な集団や均質な価値観だけになってしまった文明というのは危うい。」<sup>45</sup>

現代社会の病理現象とも言える、他者とのかかわりを容易に「リセット」する感覚は、まさに、他者性を欠くことによって、自己と他者の〈ペルソナ〉を喪失している状態である。自己の中、または取り巻く環境に、他者性を欠いてしまうと、自己、他者のいずれの〈ペルソナ〉も喪失してしまう。なぜなら、他者との差異を意識することによって、自己や他者の個性というものが見いだせるのであり、それは他者との関わりなくしてはなしえないからである。したがって、他者を意識し、他者とのつながりを創り出すことから始められなければならないのである。一人ひとりが〈ペルソナ〉として尊重されるためには、必ず他者の存在とそれとのかかわりが不可欠なのである。

### (3) 個から世界への広がり

さて、前節で、インターネット上では、自分勝手な、都合の悪い状況になれば、簡単に他者との関係を断ち切り、「リセット」できるという問題があると指摘したが、それは、他者とのつながりを成立させている当事者間に、他者を意識し、他者とのつながりを保ち続けようとする意欲があれば、遠く離れた、直接顔をつきあわせることのできない他者であっても、自己とつながることができる。

カタリーナと各国の人々とのインターネット上の〈対話〉に見られるように、カタリーナから発信された日記に関心を抱かねば、カタリーナとの対話はもちろん成立しない。発信者であるカタリーナ自身にも、世界へ向けて発信しようとする自己表明力がなければ、この日記が世界中に広がることはなかった。そして、この日記をめぐって、世界中の数多くの人々がネット上でつながったのである。発信したカタリーナの側には、他者とのつながりをもちたいという思いがあり、その思いを拒否しなかった、受信し、それに応答した側の人々との間で現実につながれたのである。遠く離れた場所にいる、現実には会うことのできない他者とのつながりが成立したのである。こうしたつながりによって、カタリーナは、現実には身近に起こっている戦争とその中にいる自己の孤独さという恐怖から、ネット上で他者とつながっているということで、多少回避できたのかもしれない。つねに自分からの発信を受け止めてくれる人がいる、という安堵を得ていたのかもしれない。他者とのつながりは、一人の少女の生命を支えていたと考えられる。また、ネット上で繰り広げられる対話から、カタリーナはあらゆる批判、非難を受けながらも、彼女の語り口は、終始、戦争の中におかれたセルビア人としての自分のあり様を克明に記し、理不尽な戦争に対して怒りをぶつけるという形を取っている。しかし、その根底には、平和への思いを広めたいという感情が流れている。メールを使って、世界中の人々との対話を始めたのは、平和への思いに突き動かされた結果の行動である。

自己の勝手な思いで他者との関係を断ち切りたいなら簡単に「リセット」できるネ

ット上であっても、当事者同士が他者とのつながりを保持しようと試みる場面であれば、遠く離れた場所にいる他者とのつながり、それが自己と他者の生命の支えとなったり、自己・他者理解を促すことが可能なのである。また、カタリーナのような人々から投げかけられた糸を、つかみとり、そこから、今、自己がおかれている立場や生き方というものを自問することができるのである。

過去・現在・未来という時間軸（縦軸）上にも、同じ現在を、異なる場所で生きているという空間軸（横軸）上にも、人と人とのつながりにより、自己と他者の互いの〈ペルソナ〉の尊重と互いの生の証が生み出されるのである。

#### (4) 〈かかわり〉を構成する四つの交通

以上の考察から、現在の国際理解教育の第一のキーワードとして、〈他とのかかわり〉があげられよう。そこで、まず、このかかわりの形態について、篠原資明の交通論を援用して分析してみたい。

篠原は、人と人との間の存するところ、あるいは人と人に限らず、生と死の間、時間など、間が見られるところのすべてに、単交通、双交通、反交通、異交通の四つの交通があると述べている。単交通は、一方的に投げかけられ、与えられるものであり、それは、支配的な側面もある。双交通は、ある二つ以上のもの間に共有するもの、たとえば、規則、言語コード、時、場などがあり、双方向的に認識されるものである。反交通は、他へ向けての交通が遮られている状態や、単交通や双交通の成立が、ある世界に限られ、それ以外の世界へ向けての交通が遮断されている。異交通は、「不協和な関係にありながらも、その間に何らかの交通がそのつど成立しつつ、何かそれまでにない異質なものが生成していく」<sup>46</sup>。

これら四つの交通を、人と人との間、自己と他者との間に置き換えると、次のようになろう。すべての間は単交通と反交通から始まる。それを双交通とするか、異交通とするかは、間にかかわっているものが対話に臨む心性によって変化させることができる。双交通へと進むと、安定性、いいかえるならば、自己と他者の共通性が生じる。その重要性も指摘できようが、一方で、両者を共通性に閉じこめる要素をもつため、安易な理解に甘んじて、双交通の成立に安定を求めるならば、それ以上の理解を深めることは困難となる。場合によっては、それが、「同化」といった間を作ることも考えられる。

異交通の間は、違和感や不快、痛みを伴う場合も考えられるが、さらにそれを超えて異交通の間を成立させることができる場合、互いの異質性や新たな近似性が見出される。また、異交通の場合、共通性よりも異質性が重視されるため、常に自己と他者との間では、それぞれ固有性、唯一性を保持できる。そのため、相互の異質性の価値

が見出され、互いに尊重しあうことへと発展していく。

これらの交通論を整理して図に表したものが図1である。図1に表したように、反交通に見られる異質による遮断——この場合の遮断は、自己と他者の双方の遮断をいう——をどのように受容するかが重要である。その方法として双交通を成立させるならば、互いの共通性が見いだされるが、これは、自—他間に閉塞される方向性をもつ。一方、異交通を成立させるならば、互いに異質性を保つことができる。双交通は、確かに共通性に落ち着くと、両者を閉塞してしまいかねないが、一時的に双交通を成立させながらも、再び異交通を成立させることによって、共通性の理解を通して、さらなる深い異質性の尊重へとつながることも考えられるのである。したがって、これら四つの交通論のうち、異交通の間に着目することが重要となる。

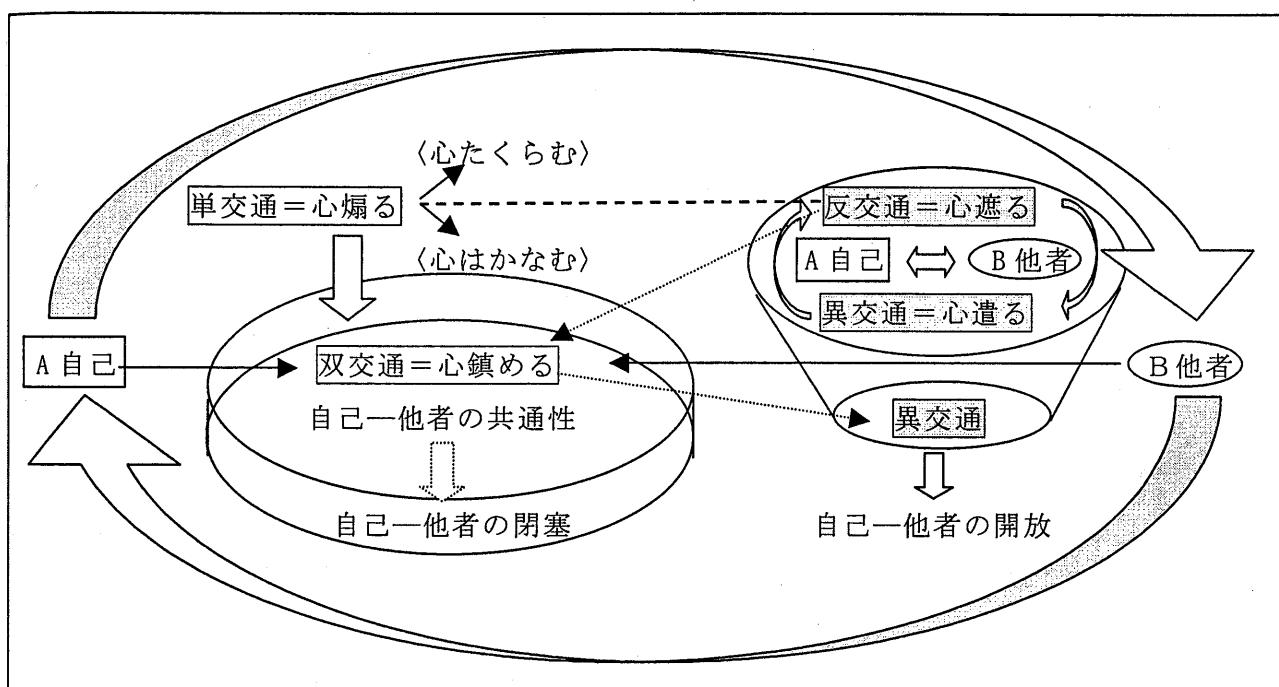


図3 自己—他者間の交通

(篠原資明「生死間の交通論」竹安邦夫編著『生きる論理・生きる倫理』京都大学学術出版会、1999年、pp.129-167を参考に、筆者作成)

ところで、国際理解教育では、とくに、空間軸上のかかわりが中心となることが多いが、ここでいう他とのかかわりとは、空間軸上(横軸)のかかわりと、時間軸上(縦軸)のかかわりであり、これらの自覚を必要としている。

空間軸上のかかわりの自覚は、先述の偏向した個性の認識の危険性の解決への糸口となる。現代社会の病理現象である他者とのかかわりを容易に「リセット」する感覚は、他者を欠くことによって、自己と他者の個性を喪失してしまう。個性は、自立し

た人間として生きているという、唯一の自己、他者の存在の価値を証明するものである。そして、個性は、一人きりで存在するだけでは輝くものではない。一人ひとりの個性は、人と人とのかかわりの中で、他と自己との間の異質性が互いに触れ合い、尊重されることによって輝くものであるから、他とのかかわりの中で自己は生きていることを自覚することが必要となる。

時間軸上のかかわりの自覚は、安易な自国理解の解決への糸口となる。現代を生き、これからを生きる人間は、過去から生命を引き継ぎ、未来世代へと生命を受け渡す。自己が生きている時間のみを眼に向け、一時の利益のみを追求していたのでは、自らの生活や生命までも脅かす結果になりかねない。過去の人々の過ちや苦しみ、安らぎや感動、尊ぶべきものに目を向け、過ちは二度と同じ過ちを繰り返さないよう、尊ぶべきものは受け継いでこれからの生活の安寧に努めなければならない。これまでの長い歴史を振り返り、過去に生きた人々とのつながりを自覚し、その人たちの生き様を学び取る。その際に必要となるのは、自国、自集団のみならず、他国、他集団の過去の人々とのかかわりの中で、自己と自集団の過去を振り返る、批判的・自省的な態度である。その上で、未来世代へと生命を引き継ぐのであれば、同時に、このような態度を引き継いでいくことができるであろう。

#### 第四節 現代国際社会に生きる人間像

これまで、現代国際社会・「グローバル時代」の陥穽に潜む問題の解決の方向性について考察した。これらの問題の解決のためには、前章で考察したような健全なナショナルな価値・感情と自己批判・自己言及の心性とが必要であることは明らかである。これに加えて、これからを生きる人間に求められるキー概念として、「他者を意識し、互いの異質性を尊重しつつ、つながりをもつ」ことがあげられる。以上の考察から、これからの時代を生きる人間像を整理すると、次の四点にまとめられよう。

第一に、自己も他者も、この世に生まれ出たという事実をもって唯一、固有の存在であるから、その存在そのものが尊いことを常に自覚していること。

第二に、他者の存在を意識し、他者とのかかわりを保とうとする人間であること。ここでいう他者とのかかわりとは、同じ時間に生きている、空間軸上の他者とのかかわりと過去から未来へと命をつないでいるという、時間軸上の他者とのかかわりをさす。そして、人と人とのつながりの中に、一人ひとりの異質性を見いだし、それを〈個性〉として尊重できること。

第三に、自己や自集団に対して批判的、反省的な態度をもって、その立場やあり方を理解できること。そして、集団に所属する人間としての自覚、責任をもっていること。

第四に、自己と国や民族、国際社会などやそれらの中で生じている問題とのかかわりを自覚し、負うべき責任とは何かについて考えられること。

そして、これからの国際社会では、国際社会を変えていく力をすべての人々が公平に持つことができ、その一方で一つ一つの文化の価値が見いだされ、一人ひとりの生命が尊重されるよう、システムなどが改善されていかねばならない。世界の平和を実現させるためにも、このような国際社会を創り上げていくことは必要である。

これらは、国際社会に生きるすべての人々が有するよう、人々が互いに努めていくことが求められよう。国際理解教育では、学習者に、これらの素地を培い、学習者の身近なところから、上述した社会を創り出す力を身につけることが重要である。

これらをもとにして、国際理解教育の目的をとらえ直す必要がある。

## 第五節 初等教育の国際理解教育の教材開発の視座

### (1) 国際理解教育の目的

これまでの考察をもとにして、国際理解教育の目的は次のように再定義できよう。

第一に、自己と他とのかかわりの理解と、その中に生きている自己と他者の存在の自覚である。そして、そのかかわりの中で、自己と他者の異質性を尊重する態度形成である。

第二に、自己批判・自己言及と自己批判・自己言及の際に必要な他者理解の心性の形成である。

第三に、健全なナショナルな価値・感情の形成である。そして、自一他のナショナルなもの価値を見だし、尊重することである。

次に、これらを具体的に初等教育の国際理解教育の教材開発に組み込み、第二章で明らかにした「つながり」の学習のあり方からも加えて、検討してみよう。

### (2) 初等教育の国際理解教育の教材開発の視座

ここで、繰り返しになるが、「つながり」の学習のあり方をまとめた三点について、今一度、提示しておく。

第一に、〈変わらざる事〉の価値と〈変えてゆく事〉の価値を軸として、自己と自国、自己と他国とのつながりを理解することである。この理解によって、さらに国際社会とのつながりを創造する力へと開かれていく。

第二に、国や国際社会に生じる諸問題とのつながりを理解することである。これらの諸問題とのつながりを理解することによって、問題に対して深い関心を抱くことが

できるからである。学習者自身では解決することのできない非常に困難な問題が数多くあろうが、学習者が関心を抱くことにより、他者の問題に対する関心を開かせることが可能となる。その関心の集合体が、解決へと導く最も大きな力となる。

第三に、他者との関係について、時間に沿った、縦軸のつながりと、空間に沿った、横軸のつながりを理解することである。国際理解教育では、生命の尊さを実感することは不可欠である。学習者自身の生命は、決して一人きりでできあがったものではなく、ひとりで守りきることのできるものでもない。多くの人々の生命に支えられて自己の生命があることを理解し、そのつながりを発見すること、そして、将来へとつないでゆくことを学び取らねばならないであろう。

これらの「つながり」の学習を中心とした初等教育の国際理解教育の教材開発に向けて、目標と内容、方法を次のように設定したい。

## 1 目標

目標は次の四点である。

- 1 生命の尊さを実感し、他者と自己とのかかわりを感じ取る感性の深化
- 2 自己・他者理解のために必要な自己批判・自己言及の態度の育成
- 3 国や民族などのようなナショナルなものや国際社会、及びそれらの中で生じている諸問題とのつながりを感じ取る感性を基盤としたナショナルな価値・感情の育成
- 4 歴史的な見方、考え方の育成

これまでの国際理解教育では、基本的な概念としては先述したような心性・態度の重要性は認識されてきたが、具体的な目標の検討、さらに教材開発まで至らなかった。他国の人々との共通言語を用いての対話、国際社会の複雑なシステムや構造、歴史の学習が中心として進められ、もっぱら中等教育を中心として展開してきた。初等教育では、このような学習は困難であるため、国際交流活動や英会話といった体験重視の学習にとどまり、目的にあげた心性・態度からはほど遠い学習となっていた。しかしながら、国際理解教育の目的を、国際理解にとっての基礎となる心性・態度の育成とした場合、逆に、初等教育での実践が最も適切な時期となる。児童期の子どもが持つ豊かな感性を生かした国際理解教育を行うことで、当該教育の本来の目的を達成することができる。

## 2 内容・方法

まず、目標にあげた心性・態度の育成に対して、これまでの国際理解教育の学習の内容、方法の限界は次の二点に整理できる。



第一に、国際交流活動が中心となった他の文化についての授業は、ゲストティーチャーの招聘に偏りがちになり、イベント的なものとなるため、目標にあるような、感性を揺さぶる内容とはなっていない。また、長期にわたっての授業担当は難しく、地域によってはゲストティーチャーとして招待することが難しいところもある。こういった諸問題も含めて、ゲストティーチャーを招待することに頼らなくても、間接的に他の文化や社会、他の場所に住む人々と触れ合うことのできる内容、方法を開発する可能性はないか。

第二に、他地域や他文化についての学習の大半は、知識、情報を得る形であった。知識や情報を得ることは決して無意味なことではないが、知識や情報のみでは、学習者が体得した偏見、嫌悪感、恐怖心などを克服できない。とくに初等教育段階の子どもは、うまれたときからからだ全体で感じ取り、身をもって覚えたことは、知識よりも、むしろ、他から大きな揺さぶりが与えられることによって、改善されたり、深化していくのではなかろうか。また、第二章で考察したように、学習の転換、すなわち、「知ること」重視の学習から「つながり」重視の学習へと転換し、この学習を授業にいかに関与していくかが重要となる。

このように考えると、内容には、他国や他文化の知識や情報に限られる必要はなく、むしろ、学習者に自分自身が無意識に持っている偏見を自覚させ、学習者に葛藤を与えるような、感性を揺さぶる教材を開発することで、目標にあげた心性・態度を育成することが可能となる。このような教材開発には、次のような二点をふまえる必要がある。第一に、学習者が、ナショナルなもの知識や情報をひたすらに、ふんだんに収集することを必要とするものである。第二に、学習者に、他者理解のために、①（他者の立場への）立脚、②受容の心性・態度と、自己理解のために、①葛藤・揺らぎ、②自己批判、自己反省の心性・態度を実感させるものである。それは、自己や自集団の外側に立ち、〈向こう側〉から、自己を貫く見方で、他者—自己間の理解を必要とするものである。

これら二点をふまえるということになると、内容としては、ある人間の生き様を物語化したものを、方法としては、その人間として擬似的に体験する、〈かかわり〉や〈対話〉を中心とした身体論的アプローチをとり入れることが適当である。

- 
- <sup>1</sup> 花井等『新国際関係論』東洋経済新報社, 1996年, p. 22.
- <sup>2</sup> E. H. カー『ナショナリズムの起源』みすず書房, 1952年.
- <sup>3</sup> 二宮宏之「国家・民族・社会」歴史学研究会編『わたくし達の時代』東京大学出版会, 1996年, pp. 440-441.
- <sup>4</sup> 平野健一郎『国際文化論』東京大学出版会, 2000年, p. 192.
- <sup>5</sup> カタリーナの日記については, インターネットで日本語に訳されて紹介されている (<http://www.wardiary.org>). また, NHK スペシャル「戦争日記～区縛の下の対話」(2000年8月) というタイトルで放映され, 本も出版された(カタリーナ・ブガルスキー『私の戦争日記 インターネットでのよびかけ』ケイ・アイ・メディア, 2001年).
- <sup>6</sup> 文化, 国などを越えた対話の必要性, 重要性については, 近年多くの研究者やジャーナリストらが指摘している. とくに, 「市民による対話」が焦点化されている傾向にある. たとえば, 高橋進は, 最近の歴史教科書問題や首相の靖国参拝問題に対する意見を述べている中で, 「日韓の市民社会が, 国境を越えてどう結びつきを強めていくのかが問われている. 民間, 市民レベルでの共通認識を作り上げていくことが, 根本的な(歴史問題の)解決のひとつの道」であると, 市民の対話の重要性を指摘している(朝日新聞 2001年7月27日付).
- <sup>7</sup> ここで, さらにいえば, アフリカ諸国, 及び中・南米諸国に対しては, 関心すら乏しいものであるという問題がある. しかし, 本節では, アジア観と欧米観を中心に考察する.
- <sup>8</sup> 竹内好は, このようなサイクルについて, 「日本の敗戦と, それに伴う戦後の改革とが, ちょうど明治維新前後の, 譲位から開国への急旋回に近いものがあつた. 大東亜戦争という譲位運動の夢が覚めてしまえば, 今度は猛烈な勢いで文明開化を迫りかけるようになるのは, 歴史の先例にあることなのだ」と, 述べている(竹内好『日本とアジア』筑摩書房, 1993年, pp. 92-93).
- <sup>9</sup> この点に関して, 鶴見俊輔は, 「日本人に対する私の恐怖は, 戦争体験に根をもっている, それは, 在日朝鮮人の日本についてもっている感覚と一点において交叉する. 1945年の敗戦と米軍による占領という形で日本の侵略戦争は終わったけれども, その後も, 日本人は侵略の潜在系を保ち続けているという認識においてである」と日本人の朝鮮人に対する差別の潜在を指摘している(鶴見俊輔『鶴見俊輔集Ⅱ 外からのまなざし』筑摩書房, 1991年, p. 251).
- <sup>10</sup> 竹内好『日本とアジア』筑摩書房, 1993年, p. 95. また, 尹健次も, 第二次大戦後は, 1945年8月15日を境に, 戦前までのアジアへの関心が消え去り, アジアとの断絶・忘却が急速に時代の流れとなったことを指摘している.(尹健次「戦争思想の出発とアジア観」中村政則ら編『戦後日本 占領と戦後改革第3巻 戦後思想と社会意識』岩波書店, 1995年, p. 126).
- <sup>11</sup> 丸山真男「日本におけるナショナリズム」『現代政治の思想と行動』, 未来社, 1964年, p. 165.
- <sup>12</sup> 同上, p. 167.
- <sup>13</sup> 鶴見俊輔『鶴見俊輔集Ⅱ 外からのまなざし』筑摩書房, 1991年, pp. 248-249.
- <sup>14</sup> 竹内好『日本とアジア』筑摩書房, 1993年, pp. 93-94.

<sup>15</sup> 文京洙「在日朝鮮人にとっての戦後」中村政則ら編『戦後日本 占領と戦後改革第5巻 過去の清算』岩波書店, 1995年, p. 165.

<sup>16</sup> 加藤周一「過去の克服」覚書」中村政則ら編『戦後日本 占領と戦後改革第5巻 過去の清算』岩波書店, 1995年, p. 2.

<sup>17</sup> 尹健次「戦争思想の出発とアジア観」中村政則ら編『戦後日本 占領と戦後改革第3巻 戦後思想と社会意識』岩波書店, 1995年, p. 126.

<sup>18</sup> この点について、藤田省三は、「自己批判能力が最も欠けている国民は日本国民をおいてほかにはいない」と述べている（藤田省三『全体主義の時代経験』みすず書房, 1995年, p. 90）。

<sup>19</sup> 濱嶋朗ら編『社会学小辞典 新版』有斐閣, 1997年, p. 187.

<sup>20</sup> 浜口恵俊『間人主義の社会 日本』東洋経済新報社, 1982年, p. 9.

<sup>21</sup> 同上, p. 5.

<sup>22</sup> 同上, p. 118.

<sup>23</sup> 同上.

<sup>24</sup> 浜口は、西洋的個人主義について「他人からの援助を宛にせず、あくまで独り立ちすることが理想とされる。つまり、自己以外の者には頼らないという、自己依拠主義が理想なのだ。このような信念のもとでは、“個人”としてのあり方が人としてのあり方を決めることになる」と述べている。こうした個人主義がはたして西洋的であるか否かは深く考察をする必要があろうが、本研究の課題を超える。

<sup>25</sup> ここでは、町田幸彦は、カーの『危機の二十年』のなかにある、次のような文章を引用している。「戦争の怒りの激情が高まると、この破局を単に一握りの人たちの野望と傲慢とのせいにしてしまつて、それ以上の解明を追求しなくなってしまうのが、このような受難に宿命的なことのようなのである。しかし、戦争の猛威が荒れ狂っているときこそ、この悲惨な事態の直接の個人的な原因をさぐるよりも、むしろ根底にひそみ深い意味をもつ原因の分析に努力を向けることが実際は重要である。」（町田『コソボ紛争 冷戦後の国際秩序の危機』岩波書店, 1999年, pp. 5-6.

<sup>26</sup> 1998年にベルギーのイーペル市（第一次大戦時にドイツ軍によって用いられたイペリットガスによる被害が甚大であった）に完成した”IN FLANDERS FIELDS MUSEUM”では、第一次大戦から第二次大戦までのヨーロッパでの様子を、どのような武器が使用され、それによりだれがどのように被害をうけたか、生き残った人たちからの証言や当時の市民や兵士の日記をもとに描かれていたり、帰還しなかった兵士の写真や戦争でなくなった市民の写真が展示されたり、再現ビデオが上映されるなど、当時の市民の生き様を中心にえがかれた展示品が設置されている。その博物館のガイドブックに、敵味方なくクリスマスや新年を祝ったという記録が兵士の日記に記されていることが記載されている。（”THE CHRISTMAS TRUCES”ガイドブック pp. 8-15）。ちなみに筆者は、1998年4月（広島大学大学院国際協力研究科博士課程後期在学中）、同市で開催された「世界青年交流の集い（戦災・被爆都市の青年の集い）」に川瀬真紀（同大学院博士

---

課程後期：当時）とともに広島市からの推薦を受けて出席し、世界各国の首脳に送る「世界の指導者への平和アピール」の起草にかかわった。

<sup>27</sup> 前掲の博物館開館記念の式典に筆者が参加した際に聞いた、そこで出会ったクロアチア人青年の話より。

<sup>28</sup> 勝田守一「国際理解の教育」『初等教育資料』1951年9月, p. 8.

<sup>29</sup> 家永三郎『戦争責任』岩波書店, 1985年, p. 23.

<sup>30</sup> 同上, pp. 30-31.

<sup>31</sup> 同上, p. 33.

<sup>32</sup> 丸山真男「超国家主義の論理と心理」『現代政治の思想と行動』所収, 未来社, 1964年, p. 11.

<sup>33</sup> 同上, p. 12.

<sup>34</sup> 同上, pp. 14-16.

<sup>35</sup> 同上, p. 17.

<sup>36</sup> 同上, p. 23.

<sup>37</sup> 同上, p. 25.

<sup>38</sup> 加藤哲太郎『私は貝になりたい——あるBC級戦犯の叫び——』春秋社, 1994年, pp. 48-49.

<sup>39</sup> 吉田満『戦艦大和の最期』講談社, 1994年, p. 182.

<sup>40</sup> 同上, pp. 168-169.

<sup>41</sup> 同上, p. 171.

<sup>42</sup> 「未来世代への責任——経済学の「論理」と環境問題の「倫理」」朝日新聞 2001年8月4日付夕刊。

<sup>43</sup> 犬養は、個性ということばを使っておらず、〈ペルソナ〉という言葉をつかっているのであるが、この〈ペルソナ〉についての考え方が、個性を論じる際に参考になると考えた。

<sup>44</sup> 犬養道子『個人と国と国際と』岩波書店, 1990年, pp. 4-8.

<sup>45</sup> 中村雄二郎氏に聞く「文明の何が問われているのか」朝日新聞 2001年11月9日付。

<sup>46</sup> 篠原資明『言の葉の交通論』五柳書院, 1995年, pp. 6-7.

# 〔第Ⅱ部〕 初等教育「国際理解教育」実践のための 教材開発研究——〈かかわり〉・〈対話〉による身体論的ア プローチと〈他者追体験〉による演劇教材開発——

## 第一章 身体論的アプローチを用いた学習内容・方法

### 第一節 かかわりと対話という身体論的アプローチ

初等教育の国際理解教育の学習内容・方法を、目標にそって考察するために、今一度、今後の国際理解教育の目的とすべき点を確認しておこう。

- 1 生命の尊さを実感し、他者と自己とのかかわりを感じ取る感性の深化
- 2 自己・他者理解のために必要な自己批判・自己言及の態度の育成
- 3 国や民族などのようなナショナルなものと国際社会、及びそれらの中で生じている諸問題とのつながりを感じ取る感性を基盤としたナショナルな価値・感情の育成
- 4 歴史的な見方、考え方の育成

これらの心性、態度を形成する内容・方法として、〈かかわり〉と〈対話〉といった、身体論的アプローチを用いることが適切であると考え。とくに、初等教育の児童期にある子どもたちにとっては、各自に備わっている豊かな感性を活かした、からだ全体で感じ取ることのできる方法を用いるほうが望ましい。そこで本章では、〈かかわり〉・〈対話〉による身体論的アプローチを用いた学習内容・方法を検討するために、まず、看護学を援用し、対話の形態を分析したい。そして、篠原資明の交通論と人と人とのつながりの形態を分析し、それを軸として身体論的アプローチを用いる学習の意義を明らかにしていこう。なお、対話については、教育学研究ではその重要性が数多く指摘されているが、本章で考察する対話は、若干異なる観点から検討していくことにする。

#### (1) 看護学から学ぶ語り・対話の重要性

上述の目標を達成するには、他者に対する理解のために、学習者の側から自己を開き、他者とのかかわりを見いだしていくことが求められる。このような他者理解は、看護学に詳しく、多くの興味深い成果がある。看護師は、患者に対する理解のために、

自己を開いていくことが求められる。そこで、まずは、看護学の諸論を参考にしながら、語り・対話のあり方について検討してみよう。

患者は、病気やけがによりそれまでの生活基盤を突如として大きく崩したり、生命を失うのではないか、あるいは、これまで過ごしてきた生活を失うのではないかという不安や恐怖にかられる。このような立場に立たされたら、ほとんどの場合が、自己の苦痛のために他者を受け入れにくくなる反面、そのような思いを共感してもらえ他者を強く必要とする。看護師<sup>1</sup>は、その患者の不安や苦痛を軽減するために、非常に深く患者を理解することが必要となり、その深い理解が、患者やその家族らからも求められるのである。そして、その理解が、患者とのかかわりを、信頼の上に成立させることができる。そこでの患者に対する理解の前提となるものは、一方的に救われる者、癒される者としての患者というのではなく、自立したひとりの人間として生きている患者として理解されなければならない。このような患者—看護師関係は、人間理解の究極の対置であり、国際理解教育の教材開発の上で重要な示唆が得られる。なぜなら、患者—看護師関係は、一方は、生活基盤の喪失と自己の生にかかわる負の側面を非常に多く抱えており、他方は生を脅かされることなく、普段通りの生活を平穩のなかに送ることができる、という関係だからである。それでは、看護師による患者理解には、どのような過程が必要とされてきたのであろうか。

そこで必要となるのが、いうまでもなく、患者についての知識・情報の収集、そして、患者との対話である。ここでの患者と看護師の間で繰り広げられる対話に必要な看護師側の態度から、国際理解教育の方法としての対話のあり方の検討に重要な示唆が得られる。

患者についての知識・情報の収集とは、つまり、患者の、病気やけがを患う前までの健康な時の生活に関する情報、患ってからの患者の状態（治療内容及び治療に応じる患者の様子、患者の思いなど）についての客観的な情報を収集することである<sup>2</sup>。この情報は、患者の病状やからだについての理解のために非常に重要である。そして、この情報を得るためには、患者との対話を欠かすことはできない。しかしながら、患者との対話は、客観的な情報の獲得のみを目的としているのではなく、「病むものを理解し、その心に焦点を結ぶ、そして病むものに苦しみを超え、それに打ち勝とうとする気力を与える」<sup>3</sup>ことに真の目的がある。したがって、患者との対話による患者理解は、客観的な情報からの理解と、それ以上に重要である看護師側からの患者に対する共感的な理解が必要とされている。

看護師と患者との対話について、千名裕は、次のような心性・態度の必要性を述べている。

- ① 常に自己の対話能力を批判的に、あるいは反省的にとらえること
- ② 「いかに話すか」よりも「いかに聞くか」<sup>4</sup>ということを重視すること

- ③ 病んでいるものに近づくこと、病んでいるものとともにあろうとする態度<sup>5</sup>
- ④ ③の一方で、自己の考えを素直に表現すること
- ⑤ 「黙る」ことも対話の一つであることを認識し、患者の沈黙に深く耳を傾けること<sup>6</sup>

これらの対話における心性・態度は、他者を理解する上でどれも重要であろうが、中でも「聞く」「黙る」ということ、そしてその間の沈黙に耳を傾け、患者の声を聞こうとすることは、極めて重要な対話の形態であると考えられる。このような対話の形態を〈自己内対話〉とよぶことができよう。

そして、さらにこの自己内対話の過程については、池川清子の理論を援用することができよう<sup>7</sup>。

池川は、看護者と患者との関係には、他者を見いだし、自己を見い出す、という形をとること、関係の中で、互いに変化しあい、関係の中で互いに了解しあうという存在のしかたが重要であることを述べた上で、次のような看護者側の自己内対話の過程を指摘している。

- ① 自分自身の既成の認識とその認識が正しいものと決めてかかる惰性的状態のなかで、一度立ち止まって主体的に自分自身を問うこと
- ② 自分以外の他者の存在を代行することはできず、また自分の存在も代行してもらうことはできないという、独自の存在、〈ひとりで在る〉ということ認識すること
- ③ 〈いまここで生きている〉ことへの自覚をすること
- ④ 自己に対して誠実なかかわり方をすること

それでは、このような千名と池川の対話についての理論の要点を筆者なりに整理してみよう。

第一に、対話者同士の間、「聞く」「黙る」「立ち止まる」という行為がみられたら、その沈黙に入り込み、自己の内部で深く自己と他者の立場を考察するという重要性を見いだしている。これを〈自己内対話〉としよう。自己内対話とは、自己の規制の認識や対話能力といった自己がすでにもっているものに対して、自己がもっていないものであったときに、それらを否定することなく、自己の内部に自己、他者をおき、常にその両者の間で問い、互いに問答し、自己と他者の立場やあり方を検証し続けることである。その大前提として、互いに自立した存在、かけがえのない存在であるということを知覚することが必要とされる。

第二に、他者と自己の間に発信・受信という行為がある場合、自己の思いや考えたことを、自己、他者に対して正直に「表現する」ことの重要性が挙げられている。これを〈対他対話〉としよう。これらを区別するのは、自己内対話は、他者と直接会わなくても、可能な対話であるのに反して、対他対話は他者と直接会って進められるも

のだからである。そして、対他対話は、自己内対話とは切り離せないものであって、自己内対話は、どのような対話の場面であっても必要とされる形態である。

第三に、対話が成立しない場合も想定されることをあげることができる。誰かに発信することを拒んでいる語り、発信する、受信する手段が全くない語り、そして、発信する側と受信する側のいずれかにその意欲がない語りである。これをモノログとしよう。共感的な理解のためには、このモノログをも逃してはならないし、モノログをすくい取ることによって、共感的理解を深めることも可能となる。

それでは、国際理解教育の教材開発に組み込んでいく対話の形態について、さらに詳しく考察してみよう。

## (2) 対話の形態

### 1 自己内対話

自己内対話とは、様々な方法により他者や他国、他文化について得られたものを、自己の内部で反芻することである。その際、他者認識と自己言及とを往還する必要がある。

ここでいう他者認識とは、①他者を理解しようとする際、他者は自分と全く違ったものであり、そして他者のことは容易には理解できないととらえる感覚<sup>8</sup>、②自己と他者とは対等の立場にあるという前提から<sup>9</sup>他者の立場を探求・認識し、そこから物事を見つめ直す心性、③他者に感情移入してしまわない、さらにいえば安易に共感しない<sup>10</sup>態度、の三つの心性・態度の上に成り立つ。そして、そこでの自己言及とは、認識した他者の立場から自己の立場を批判的に問い、検証することである。

さらに、このような自己内対話は、次の三つの理解を可能にする。第一に、自己が他者について理解すること、第二に、自己が他者を介して自己についての理解を深めること、そして、第三に、他者が自己について理解することをうながすことである。加えて、自己内対話を行うことにより、新たな問いや相手に対する関心を醸成することが可能となる。

しかし、これら他者認識と自己言及とは表裏一体の関係にあり、いずれかを欠くと、いずれも成立し得なくなり、自己内対話も成立しなくなる。ゆえに、他者の立場の認識を一步ずつ深め、そして、他者の立場から、自己の立場や見方・考え方を見直すという過程を螺旋的に経ることが重要なのである。

自己内対話は、あくまでもひとりの人間の内部で、擬似的に他者を立てて行う対話であるため、先に示した四点の交通論のいずれかの形をとって、自己内対話の結果を検証する必要がある。そこで重要となるのが、対他対話である。



## 2 動的な対話

対他対話とは、基本的には他者に向けて発せられることば、語りといった、いわゆる「対話」のことをいう。国際理解教育の内容・方法として用いる対他対話は、まず、自己内対話において考えたことを相手に表現し、それに対して相手がどのように考えたのかを、相手の立場を通して探求することである。そして、自問を検証し、さらに次元の高い、新たな自問をもち、それを他者へ向けて発するという過程が重要となる。ゆえに、自己内対話がともなうものでなければならない。この対他対話と自己内対話の往来においては、語るだけでなく、〈聞く〉こと、そして、〈黙る〉ことが重要である。それは他者をまるごと受容する態度であると同時に、他者と自己の間におこる沈黙の必要性を感じることで、他者への受容の扉をより一層開いていくことにつながる。

自己内対話をし、対他対話に臨む、そして、さらに深い次元において自己内対話をする、という動的・螺旋的な対話のプロセスを経ることが、相互理解へとつながるのである。たとえ、現在のように、対他対話が遠く離れた人物と容易に行えるようになり、また、近くにいる他文化、他民族の人と容易にコンタクトをとることが可能になっても、自己内対話を伴わない対他対話は、有意義な対他対話として成立し得ないのである<sup>11</sup>。

これら自己内対話と対他対話の往来という形の対話は、〈動的な対話〉である。動的な対話は、次のような人間関係を築くことにつながる。それはまず、出会ったもの同士が、互いに自己と他者の両方についてバランスよく理解し合う。そして、それらを通して、他者との関係性の上で自己がどのような立場で、どのようにあるべきかを考え、実行することである。これらが成立して初めて相互理解の一步を踏み出すのであり、さらに、この相互理解は、一時の事実ではなく、また始点はあっても帰結点はない、限りなく深化していく〈過程〉なのである。

## 3 モノローグと対話

それでは、自立や受容の心性、個・独の自覚には、対話（ダイアログ）のみを必要とし、モノローグは必要な語りではなく、モノローグを取り上げることは、これらの心性・態度を育成することはできないのであろうか。また、モノローグが存在するところには、これらの心性は培われないのであろうか。ここでいうモノローグとは、前項で明らかにした自己内対話とは異なる。モノローグとは、あらゆる他に向けて意図的に発信されない語り、他に向かわせようと言う意志をもたない語りである。

他者とコミュニケーションを取る際の対話の重要性は数多く指摘されるようになってきたが、「通常の対話」をするためには、互いに同じ条件、すなわち同じ言語を使っていることが大前提となっている。また、同じ言語を使い、対話をすることにより、互いの理解を深めていくということも前提となっている。つまり、われわれが「対話」という場合には、同じ言語を、同じレベルでこなし、あるいは、母語以外のことばであっても、ある意味内容が共有されており、ことばを発することによって、互いに理解しあえるという、暗黙の前提に立っているといえるのである。

しかしながら、国際理解教育において、とくに、対話は、同じ言語を使う人たちの間のみでなされるものではなく、異なる言語を母語とする地域の人たちとの対話も必要とされる。さらには、同じ言語を使う人たちとの間の対話であったとしても、その人が意図していることが、すべて適切なことばで表現されたり、表現したことが、他者にそのままの意図をもって理解されない場合もある。

このように、これまで、対話については、その重要性が指摘されるわりには、対話の困難性に着目されることは少なかったと言える。対話をより十分に、深く進めるためには、対話のもつ困難性にも留意しなければならないであろう。そこで、この困難性を克服する方法として、モノログに着目し、モノログの重要性とその深奥にある心を探ることを、筆者の体験から検討してみたい。モノログをいかにしてくみ取るか、その能力が基底となつてこそ、深い対話は可能となると考える。

筆者は、臨時採用で、ある小学校の障害児学級の担任、続いて、臨時採用の終了後は、同時に同じ学級の介助指導員として勤務した経験をもつ。そこで筆者はその学級の自閉症の児童（A児とする）とのかかわった。出会ったばかりの頃のこの自閉症の児童の語りはまさしくモノログであった。そして、A児とのかかわりからモノログもまた自己言及と他者理解の心性を培うことが可能であるということを教えられたのである。

筆者がA児と出会ったとき、彼は4年生であった。A児は、小学校に入学した当初は全く発語がなかった。彼が最初にことばを発したのは3年生になってからであった。そのことばは「が」であった。A児は「が」を繰り返していたのであるが、その「が」の意味を誰もが理解できなかった。しかし、「が」が、ある大学の近くの信号機下に書かれている「ががら口」という地名であるということが理解されたことをきっかけに、しだいに発語の数が増えてきた。

筆者が初めてであったときのA児は、覚えてたの単語を繰り返し口にしていた。しかし、彼には表現したいものと、発することばが一致している場合と、全く異なる場合とがあった。たとえば、「おまわりさん、おまわりさん」、「パワーショベル、パワーショベル」と単語を繰り返しながら、彼の頭の中で開かれている状況をひたすら描いていた。彼が描いているものは「おまわりさん」だ、とことばで表すことができると

いうことは、表現したいものとその名称が一致している。それらは、担任や介助指導員から教えられたもので、彼とのある種の対話がそこで成立していたことになる。

一方、その場には外的要因がいったい見あたらない場面において、とつぜん「がしーん」ということばを何度も叫んで泣き始めたり、部屋を歩き回りながら好きな運送会社や自動車会社の名前をいっていた。このような A 児のモノローグを、一般的なことばの意味からとらえようとすると、かえってとらえどころのないものとなる。すなわち、A 児と担任（筆者）は、たとえ同じ日本語を用いても、A 児は、A 児しかもっていない言語コードで語っているのである<sup>12</sup>。しかしながら、この「がしーん」ということばを A 児は、自己の怒りとは何の関係もなく、無意識につかっているのではない。A 児の世界に入ることができたならば、その関係が見えてくるのである。たとえば、酒木保は、

「ここで、普段私たちが椅子と呼んでいるものに対して、椅子という制約をはずし、「この物」としてかかわってみるとどうでしょう。この物の上に紙を置いて、それに文字を書くと、普段私たちが「机」と呼んでいる物になります。（中略）花が活けられた花器を置くと、「花台」となります。椅子という名称をはずして椅子にかかわると、これは瞬時にしてさまざまな物に転じます。（中略）椅子は、それを使う人間のかかわり方によって様態を変化させることができます。椅子に対する人間側の反応によっては、本来のありように手を加えたり加工されたりすることなく、椅子でありながら椅子である必要が無くなるわけです。（中略）「物」と「事」の「存在や関係の構造」は、ほんの少し見方を変えれば、実は非常に自由なものであることが分かります。」<sup>13</sup>

と、指摘するのであるが、ここで述べられているように、ある物に対しての一般的呼称とその意味にこだわらなければ、場面や他者の立場から、ある物の様態を自由な発想で考えることから探っていくことが可能となるのである。このように考えて、A 児の「がしーん」ということばを追っていくと、A 児が大好きなマンガに辿り着く。A 児は悪者のロボットと正義の味方のロボットが闘い、悪者ロボットを倒すようなマンガが大好きであった。そのマンガで、闘いのシーンに必ず「ガシーン」という効果音がかかれている。また、悪者ロボットが何かを破壊するときにも「ガシーン」ということばが効果音として使われているのである。A 児は、この絵と「ガシーン」ということばとそのイメージとを一体化させて、頭の中で怒り、苛立ちの表現方法ととらえていたと考えるのである。

A 児の言葉の意味をとらえるためには、彼のことばを受容する側に「常識」として内在している言葉の意味から離れ、あたかもそのモノローグが自己に向けられているかのようにとらえて、A 児の楽しいときに使用する言葉、怒っている時に使用する言葉の

世界へと入っていく必要がある。受容する側が、常識としてもっている事柄から離れて、子どものモノローグをひたすら聴き、彼の中にあるであろう世界を自己の内面において広げ、彼との対話を成立させることが必要となる。それにより、A児には、受容されたことの喜びが生まれる。それがきっかけとなって、子どものモノローグを、自発的な語りへと変え、それを他者へと向かわせようとする意志を育てることができる。また、たとえ、モノローグであっても、受容する側の自己内において対話を成立させることはできる。このようなモノローグの受容は、自閉症児の言語面における発達のみならず、自閉症児の心性を他者へと開くことを可能にする。それは、自閉症児の内側にあった独特の世界から自立することにもつながるであろう。さらには、受容した側も、自閉症児からの信頼を得ることが可能となる。その信頼こそが、自閉症児による受容であり、それにより、自閉症児を受容した側にも、自立の深まりがみられるであろう。

このような筆者の障害児とのかかわりを参考にすれば、他者—自己間のモノローグを含めた語り・対話からは、他者との近似性、そして異質性を見いだす自己内対話を中心とすることの重要性が明らかになる。そのような対話を通して、他者との代替のきかない一人きりの存在であるという自覚を生み、さらにその自覚は、自集団からの自立を生み出すといえよう。また、一方が他者を受容しようとし、自集団から自立する心性をもってして、他方の自立と受容とを促すという、相互の発展を可能とする関係力を生み出すであろう。このような語り・対話をすすめることによって、共生の感覚を身につけていく過程となるのである。

#### 4 対話のために

対話に臨むには、他者と接することにより、相手が自らの偏見とは異なる人物であることの衝撃と齟齬を感じる大切である。なぜなら、衝撃と齟齬の自覚という心の揺さぶりは、人間を、過去の経験に束縛されていた相手に対する見方から覚醒させる要素を持つからである。さらに、そのような揺さぶりが、個々の内面に潜在している偏見を表出させ、自覚に至らせる。人間が、他者についてイメージする場合、自己の所属する集団や育ってきた環境などによる、先験的な偏見を通して物事を見定めるため、イメージする段階ですでに偏見が投影されている。つまり、誰しものが、他者に対して偏見を持っているのである。しかし、偏見は、個々の内部に潜在しているものであるから、そのような偏見を、揺さぶりによって表出させ、どのような偏見であるのかを自覚することが重要なのである。

以上、教材開発に組み込んでいく語り・対話の形態を考察した。これらの語り・対話は、学習の内容と方法の両方の、二層の語り・対話を設定することができる。方法

としては、第二章で述べた「つながり」の学習の展開に沿って、問題・題材の受容、つまりモノログの受容、他の学習者、教師との対話、つまり対他対話、そして学習者自身との対話、つまり自己内対話を組み込む。内容としては、ある人物の語り・対話そのものを題材として取り上げ、それを学習者が追体験することによって、対話の世界を学習に創り出す。これら二層の語り・対話を設定することが、目標に向けて望ましい学習の展開になると考えるのであるが、語り・対話を取り上げるのみでは、限界がある。ことばの往来に偏ってしまうため、それは、知識習得の学習と近似した方法にとどまるおそれがある。また、ことばの往来によってしか他者を理解できない場合は、モノログの理解は困難となる。

### (3) 対話の限界

ここで、語り・対話の限界について、さらに詳しく考察してみたい。筆者がかかわった自閉症児は、以前は常にモノログを発していたのであるが、その奥には、非常に深い感性が潜んでいる。彼は、つぶやきながら、彼と周りの人間との関係を創り上げ、彼の世界を彼の心や頭の中に無限に広げているのである。ただ、それを他者へと発信することを拒んでいるだけなのである。したがって、彼の心の中にいかにして入ることができるか、そのきっかけをつかむことが、彼との相互理解の一步を踏み出す鍵となる。その鍵が、感性を働かせて彼の世界を感じ取ることである。このように考えていくと、他者—自己間の語り・対話は、同じ言語コードをもっていなくても、自己内対話をもって対他対話をするにより、他者との近似性、そして異質性を尊重することが可能となるのである。したがって、このような語りや対話を支える最も重要な語りは、自己内対話である。たとえば、それは、A児とのかかわりから、次のようなことが明らかになった。

モノログをひたすら聴き入れ、自己の内部においてA児の世界を繰り広げ、その中でA児と対話するためには、A児の世界を、A児と同じ視点から感じ取り、様々なものに対して感覚を共有しなければ、A児へと自己を開くことは難しい。そこで、A児の世界を、A児と同じ視点から、テレビのコマーシャルを楽しんだり、マンガの擬声語を表現するなどを通して、A児の世界へと入り込んでいく。加えて、A児が発したモノログをしっかりと受け止めたことを、A児に向けて発信する。この繰り返しで、A児は、からだから拒み続けていた他者への語りの発信を他者へ向けることができるようになったのである。

モノログを受容するためには、受信者側を取り巻く世界のみならず、発信者側を取り巻く世界を、単に知識だけに頼らず、感性を働かせて理解する必要がある。したがって、モノログの重要性の理解と動的な対話、そして、感性とを組み合わせるこ

とによって、他者理解と自己言及は進展するということになる。そこで、他者やあらゆる問題などと学習者とのかかわりを創り出す学習方法をくみこむこと、すなわち、語り・対話も含めての身体論的なアプローチをとることの有効性が見いだされるのである。

#### (4) 〈からだ〉全体で感じることの重要性

国際理解教育の教材開発のうえで、語り・対話を内容・方法として組み込むことの有効性を明らかにした。その反面、対話には限界があることも指摘した。そこで、有効であると考えるのが、かかわりを創り出す学習内容・方法をくみこむことである。他者とのかかわり、題材となったものとのかかわりを、学習を通して創り出す必要のある方法を用い、それが語り・対話と組合わさることによって、目標に達する最も適切な学習の展開を設定することができる。その具体的な展開としては、次の二点をあげたい。

第一に、学習者が、他者に対して、からだを開くことを必要とされる状況をつくることである。それは、言い換えれば、他者へとからだが接近し、さらには他者の中まで入り込むということである。

第二に、学習者が、自己のからだで他者のからだの状態を感じるが必要となる場面を設定することである。他者の熱や震え、鼓動を学習者が感じ取り、そして、学習者がそのからだの変化を自覚することが必要とされる。

これらにより、他者や様々な事象に出会い、葛藤し、揺さぶられることによって感性は形成されるものである。他者理解や自己言及、人と人とのつながりの理解のためには、国際理解教育の中でこのような経験を蓄える必要がある。

初等教育においては、その発達段階などから考慮して、このように感性を働かせてかかわりを創り出す学習は適していると考えるのであるが、さらに、具体的に、からだ全体で感じ取ることで、学習者の心性に揺さぶりが生じることが、他者へと自己を開いていくきっかけとなることを明らかにし、対話のようなことばのかかわりの限界をこえるからだのかかわりの重要性を検討してみよう。

#### (5) 〈ことば〉を超えた〈からだ〉のかかわり

さて、ここで、再び筆者の障害児との体験にもどろう。筆者の接した A 児は自閉症をもつ障害児で、障害児学級でふだんは生活している。しかし、同じ学校の中で、交流学級において、健常児である他の児童と接する機会もある。A 児と接するこどもたちの反応は、おもしろがっている子、奇妙な顔で見ている子、怖がっている子、他の子

達とかわらない態度で接する子、とそれぞれであった。ここでは、その中で B 児（交流学級の児童）と A 児とのかかわりについて取り上げてみたい。

B 児は、A 児の同級生で、しかも A 児を怖がっていた。A 児は自分の思うとおりにものが進まないでパニックを起こし、周りの人たちをける、つねる、かむといった行為、あるいは自傷行為にはしる。それを何度も眼にしてきた B 児は、A 児を恐がり、近寄ることができなかつたのである。A 児はこのパニックと、ことばの理解（A 児のことばを他のこどもが理解することと、他の子どものことばを A 児が理解すること）が困難であることが原因で、同じ場で過ごす時間があっても、ほとんどの場面で、他の同級生との交流やかかわりがもてなかつた。ただし、B 児は、障害児への差別意識が強い児童でもなく、障害児である同級生との交流を深めていくことの重要さはわかつていたようである。

クラスが五年生になったとき、A 児にも少しずつでも同級生の子どもたちの中に、かかわりをもちながら入ってもらいたいという教師の強い願から、いくぶん教師主導の働きかけがあったとも感じるが、まず、A 児よりも背が高い B 児と他の二人の三人に、一緒に過ごす行事や授業のたびに A 児と常にかかわってもらった。三人のなかでも、とくに A 児を怖がっていた B 児は、A 児と近づくことをいやがり、体にふれるときは A 児から B 児に手をさしのべても体を硬直させ、最初は、手をつなぐ場面でも、互いの指と指とを一本ずつつなぐことさえもままならなかつた。それでも、A 児とかかわってもらいたいと思い、パニックのときにすぐかけよれる距離をとりながら、B 児たち三人に A 児とのかかわりを保ち続けてもらった。そのような時間を過ごしていくなかで、五年生の三学期になったばかりの時、B 児が突然「先生、わたし（A 児に）何してあげればええ？ どうすればええ？」と強く問うてきたことがあった。その勢いと B 児の、鋭くも、優しいまなざしは、返すことばを失うほどで、どのように答えたのか正確は思い出せないほど強く印象に残っている。「いっしょにおってくればええんよ。」と伝えると、その日を境に、B 児と A 児は、おたがいのおでこをつきあわせながら、A 児のことばがけにあわせて、B 児がことばをかえし、B 児のことばがけを A 児が一生懸命聴いている、といったかかわり方が二人の間に築かれていった。そして、A 児は、B 児からのばされた手を自然にとり、一緒に手をつないでいることがすごくうれしそうであった。それは、それまでの B 児の様子からは想像もつかないほどの大きな変化であり、同時に、A 児にとっても大きな転機であった。B 児の心性の深いところで、何かしらの揺さぶりがあつた、それをきっかけとして、B 児と A 児とのからだの距離が縮まり、B 児の A 児に対する理解が深くなっていったことは間違いのないことである。

当初の B 児に見られたように、A 児への偏見をもってはいけなく、避けてはいけなく、と頭では認識、理解でき、ことばで表現をすることは可能であっても、からだのこわばり、からだがかたくなるなどの緊張状態、逆にあつくほてったりするような興奮状

態、さらには、からだがことばを発することを妨げるなどのからだにあらわれる現象は、ことばをつかった対話以上に、正直にその人なりの心情を表している。

A 児は、他者に自己の語りを受け入れられた頃から、他者に積極的に話しかけ始めた。B 児に対しても A 児から話しかけることがほとんどであった。しかし、B 児は当初、A 児と一定の距離を保ち続け、対話をするのもほとんどなかった。それは、A 児を、無意識にからだで拒んでいたと考える。だが、B 児と A 児とのからだの距離が縮まったところから、A 児—B 児間の理解が深まった。B 児から A 児との対話を積極的にはじめ、A 児もまた、そのことばに答えて、次々と対話が繰り広げられた。二人の間のからだの接近が物語るものは、B 児が A 児の世界に入ることができた、さらにいえば、二人の間に、ある共有できる時間、空間が創り出されたということ二人とも実感できたからではないかと考える。自閉症児は、とかく他者との関係を取ることができない、その名の通り、自己を他から遮断していると捉えられるが、周囲から関係をとることを積極的に進めると、必ず自己を他者へと開放できる。B 児のからだの接近は、B 児による A 児への深い理解のみならず、A 児が他者へ心を開くきっかけをも創り出したのである。

からだの接近が何を物語っているのかを検討するために、竹内敏晴の次のような考察<sup>14</sup>は、重要な示唆が得られる。

「身振り・身動きをまねするという事は、同じ動きを体の中に感じるということ。同じ動きは、肉体の動きだけではなく、その動きを生み出してくる生理状態、心理状態全体を、自分の中に感じ取るということで、つまり相手を理解する一つの明確な行為であるわけです。」<sup>15</sup>

A 児と B 児とは、からだの距離が縮まってからは、B 児が前髪を手であげ、おでこを突き出すと、それにあわせて A 児もおでこに手を当てて前髪をあげ、おでこをひっついたりするようになった。おでこをひっつけた状態で、B 児がはなしかければ、A 児も言葉を返す。その返された言葉の内容が、B 児が発したことばとかみ合っていないくても、二人の間に、〈異交通〉のままに対話は続けられる。どちらかが笑えば他方も笑う。そういうかわりを繰り返しており、A 児は無意識に、自己の良き理解者である B 児のまねをしていた。竹内の考察にもあるように、二人で同じような動きをすることで、一層深く相手を理解していたと考えられるのである。また、こうした A 児との対話は、B 児のみならず、他の子どもにも広がりをもたせるようになった。A 児は、B 児という理解者である友だちをもてたことで、他の子どもへと自分を開いていくことができたのである。A 児は周りの子どもに対して、その子どもの目を見つめ、「あなたに話しているんだよ」と、からだで合図を送りながら、語りかける。語りかけられた子どもが A 児



にからだを寄せながら A 児の望みどおりの答えを返したら、つぎつぎとその子どもと対話を進めるのである。このような対話を繰り返しているうちに、A 児と他の子ども一人ひとりとのからだの距離が縮まっていった。反面、A 児からの語りかけに対して躊躇したり、身を拒ませたりする子どもに対しては、A 児は、たとえなんらかのことばを返されても、対話は進展しないのである。

このような A 児と B 児のかかわりから、B 児の〈心性の揺れ〉と、それによる〈からだ〉の接近は、他者と自己を深く結び付ける契機となっており、さらに、A 児と他の子どもたちとの間に築かれたつながりから、からだの距離の接近は、相手を理解してきたことの現れであり、対話を進展させることが明らかになる。また、それが、互いの信頼や尊重を生み出している。このように、からだ全体で感じ取ることで、学習者の心性に揺さぶりが生じることが、他者へと自己を開いていくきっかけとなる。感性を働かせてかかわりを創り出し、語りや対話へと進展するといった、身体論的アプローチをとる学習の内容・方法を用いることが、初等教育の国際理解教育の目標に向かって適した方法であることが明らかになる。

また、先の竹内が論じている中にあるように、他者の動作を真似るだけではなく、その心の揺らぎ、葛藤とそれによって身体に現れる生理現象をも感じ取ることが、他者や様々な事象を深く理解することへとつながる。加えて、先述した三つの語り・対話、モノローグの受容と対他対話、そして自己内対話を用いることで、一層他者を深く理解し、自己言及という態度、ナショナルなものとのつながりを感じ取る感性を身につけることができよう。さらに、幼児期から児童期にかけては、それぞれの人生を生き抜くための教養を最も身につける時期であり、その手段は、大人がやっていることを真似ることによって身につける。そのような段階で、様々な人物の生き様を、からだ全体をつかって真似ることを通して、より豊かな教養と感性とを育むことにつながるであろう。

このような、からだを通しての他者とのかかわりを創り出す教材、すなわち〈他者追体験〉の教材を開発することは、国際理解教育の目標にある心性・態度の形成に最も適した学習となると考える。

## 第二節 身体論的アプローチを用いた学習内容・方法

### (1) 〈他者追体験〉の内容としての語り・対話

国際理解教育は、人々が〈共に生きる〉ことを、最重要の課題として取り上げている。共に生きる他者は、時間や場所を問わず、出会うことのない異なる生活時・空間にいる人々も含んでいる。異なる生活時・空間にいる生命を実感することが重要となる

のである。国際理解教育の目標にある、他者理解や他者とのかかわりの発見やその存在そのものの尊重というのは、目の前にいる他者の身ならず、このような他者を対象としているのである。異なる生活時・空間にいる他者と共に生きていることを実感するためには、知識のみならず、個人の感性をはたらかせなければならない。自己は一つの人格として、異質な存在として、また、他者も同様に一つの人格、異質性をもつ存在として理解することにより、共に生きているということを感じ取る感性を身につけておく必要がある。これに関して、花崎皋平の次のような指摘には、人々の物語とかかわりを持ち、互いに語り、聴きあうことの重要性が述べられている。花崎は、すべての人々の語りや物語を、他者をつなげ、互いに聴き、語り合う場を創り出すことができれば、「民主主義の活きた場をつくりだす」ことが可能であると、次のように述べている。

「民衆が支配され、教化され、沈黙させられる秩序を打破し、民衆が語り、要求を出し、自分たちで関係を編むこと、それが「解放」の原理である。その原理の具体的な現われは、人々が自分の「物語」をためらいなく語るということであり、語ることによって既定のものとされる状況を超えることである。民衆がこもごも語り、互いに聴きあい、たがいの差異と共通するものを知り合うことが、民主主義の活きた場をつくりだすことになる。」<sup>16</sup>

ここで花崎が述べていることは、民主主義の原点でもあるが、すべての人々から語られる物語を、すべての人々が受容する態度をもっていれば、たとえ、他者との直接的な対話やかかわりがなくても、「民主主義の活きた場をつくりだす」ことが可能となる。語りや対話には、追体験の対象となる人物の心情が描かれており、また、その人が生きた時代、環境などを、その人の視点から読みとることができる。それらを学習者が一時的に共有できることによって、異なる生活時・空間に生きる人々とのかかわりを創り出すことができる。異なる生活時・空間にいる他者の生命を感じ取る感性を学習者に培うためには、直接会うことのできない他者と学習者がかかわり合うという状況を創り出し、他者との語り・対話が組み込まれているような、擬似的に他者の生き様を追体験する教材は有効であると考えられる。

## (2) 〈他者追体験〉の学習の意義

### 1 児童期の子どもに内面変化を生じさせる内容

次に、小学生がからだ全体で他者追体験をすることを通して、揺さぶりと葛藤、衝

撃を体感することによって、自己の内面変化を生じさせる意義について、具体的に検討したい。とくに、「死」が内容にあげられるような、演技上の自己犠牲を含むネガティブな内容や、歴史的に民族間の複雑な感情が絡み合った内容を取り上げることが、果たして初等教育にある児童の発達段階や心性の状態に合ったものであるのか、目標にあげたような心性や態度を育成することに有効であるのかを検討したい。自己犠牲を含むネガティブな内容を取り上げるのは、学習者に非常に大きな揺さぶりを与えると同時に、現在生きている環境とのギャップや、あえて苦しみを感じさせる内容を取り上げることで、学習者の内面で様々に自己内対話を創り出すことが可能となると考えるからである。

まず、初等教育期の児童がからだ全体で他者追体験をすることを通して、内面変化を生じさせることの有効性を、小学校での実践を事例に考察してみよう。

鳥山敏子は、小学校で、からだ全体で感じ取り、表現する、「「からだ」の視点から人間のあり方、生き方を見つめる授業」づくりに積極的に取り組んでいる。人間に限らず、自然界のあらゆる生き物の生命に触れる授業、他の生きものの生命を引き受けて生きているということをつらさを感じ取る授業などを実践している。鳥山が、これらの授業づくりに取り組む意味を次のように述べる。

「わたしはまず、「今をこの瞬間を深く生き生きと生きるからだ」を育てるための授業をやっている。生き生きと深く生きるからだは、理念の段階を超え、自らの生命をまっすぐのばそうとする方向に向かう。それは、生命を抹殺しようとする流れと自ら対抗していく。「戦争」とか「平和」とか「人間」とかを、理念、理屈の段階でとらえては、とても授業は、本当には成立しないように思える。子どもたちはすぐ簡単に「平和」を口にし、「戦争に反対する」ことを口にしてしまうが、これからの地球にとって人間にとって必要なものは、そんな人間ではないだろう。」<sup>17</sup>

鳥山の実践からは、初等教育の段階から、からだ全体で生命の息吹を感じ取ったり、他の生命を引き受けながら自らの生命があることを実感することをおして、「平和」や「人間」の大切さを自ら学び取ることの可能性が明らかになる。また、他の生命の「死」に直面すること、ネガティブな内容を授業に取り入れて、あえて学習者に一時的な苦しみを与える場面を作る授業も行っている。たとえば、三、四年生の段階で、第二次大戦時の人々の生活がどのようなであったのか、地域の老人にから寄せられた手紙を詳細に読んだり、『一つの花』（今西祐行）<sup>18</sup>の朗読劇を行っている<sup>19</sup>。また、四年生で「鶏を殺して食べる授業」を行っている<sup>20</sup>。これらの授業を行うにあたって、「死」というものに直面させることの意味や児童の発達段階を考慮したものであるのかは、明確に記されておらず、また、教育学や心理学などの分野においても、初等教育段階

の児童に対して「死」を扱った教材がどのような教育的効果を発揮するのかについての理論的説明もなされていないのが現状である。しかしながら、鳥山実践を通して、一見、ネガティブと思われる内容であっても、児童の内面を揺るがし、生命の尊さを実感するということが、学習者の心に刻み込まれていることは明らかである。

## 2 自己犠牲を含むネガティブな内容の他者追体験の有効性

自己犠牲を含むネガティブな擬似的体験として適していると考えるものが、先述した、加藤や吉田の戦争体験をもとにした日記や自伝、カタリーナの日記に記されているような、ある人物の〈負の体験〉である。これに関して、好井裕明と山田富秋は「個人の記憶・個人の語り」について大変興味深い考察をしている。「個人の記憶・個人の語り」について、好井と山田は、次のように述べている。

「戦争における個人の物語。これは、戦争とを体験したことのない人々が、戦争とはどのような体験なのかを実感するとき、大きな導きの糸、てがかりとなる。個人的な戦争の記憶。(中略)具体的な時間、場所が特定され、そこにおかれた自らの肉体がさまざまな体験をする。そして、いまの「わたし」が、当時の情緒を思い起こしつつ、その意味を語っていく。(中略)つねに「わたし」を準拠点としつつ、限りなく具体性を帯びていく「個人の語り」「個人の物語」。こうした語りが私の目の前にあふれだすとき、その「糸」をたぐりつつ、戦争の意味を「わたし」のくらしのなかで、少しずつ考えだすことができる。」<sup>21</sup>

好井らの考察にあるように、戦争における個人の物語のような、ある人物の負の体験の事例を物語化し、彼/彼女らの生き様を学習者が擬似的に体験することは、歴史を知ることと同時に、いまを生き、これからの世界を創り出す学習者が自己のあり方を問い、自己と他者を深く理解するきっかけとなると考える。彼/彼女らは、そのおかれた状況から他者に向けて、直接自己の思いを語ることは許されなかった。そこで、日記という形に変えて、「自分の「物語」をためらいなく語」っているのである。彼/彼女らの日記には、彼/彼女らがおかれた状況が克明に記されている。日記に述べられている彼/彼女らの思いと自己とを対話させることによって、彼/彼女らを過去に生きたひとりの人間として浮かび上がらせることができ、自己のあり方を問い、彼/彼女らとのつながりを理解することができる。それは、国際理解教育の目的としてあげた、自己言及の心性や人と人とのつながりの理解、さらには、ナショナルな価値・感情の形成につながるものであろう。

これらの題材は、初等教育の段階にある児童にとっては、非常に衝撃的なものであ

ろう。とくに、戦時の物語にかかわるならば避けることができない「死」の問題は、学習者に恐怖心を芽生えさせるものになりかねない。しかし、多感な児童期の段階で、苦痛であった生活を強いられた人々とかかわり合うことで、衝撃が与えられ、場合によっては学習者の内面で苦痛が生じることによって、生命の尊さを実感し、今生きている自己の生活を改めて見直すことが可能となる。また、人物を通して、題材となる時代背景や諸問題と学習者とのかかわりをもたせることで、その人物が生きた場所で、どのような問題が生じ、何をきっかけとして人々が苦痛に強いられたのか、といったことを、擬似的に主体性をもって考えることができる。そして、人々を苦痛に至らしめた問題の原因を考えたことで、これからの社会のあり方や自己の生き方を考えることができる。「死」が内容にあげられるような、演技上の自己犠牲を含むネガティブな内容は、児童期の学習者にとって苦痛を伴うものとなるであろう。しかし、多感な児童期であるからこそ、からだ全体で苦痛を感じ取り、その苦痛から生み出されるであろう学習者の内面の変化は、生命の尊さ、大切さ、そして、学習者が今を生きていることを強く実感することができるであろう。また、苦しみを擬似的に味わうことを通して、苦しみを乗り越える方法を模索することができるのである。それは、ことばで、知識として認識するレベルを大きく超えるものとなる。

### (3) 他者追体験から生み出されるナショナルなものとのかかわり

さて、国際理解教育では、ナショナルな価値・感情の育成も目標として掲げているのであるが、そのためには、学習者が、他者追体験によって、ナショナルなもの、インターナショナルなものとのかかわりを見いだす必要がある。ここでいうナショナルなものとは、第二章で検討した〈変わらざること〉の価値・感情と〈変えていくこと〉の価値・感情にも連なるものである。たとえば、長い歴史の中で培われ、受け継がれてきた文化、伝統や、自集団の歴史の中にある誇りや過去の過ちに対する責任の感情などである。

日本の伝統文化の一つである、能や狂言を例に取り上げてみよう。能や狂言の世界では、師から弟子に教え伝える方法は、ことばではなく、からだ全体で師の表現を学び取るという。師の表現そのものから弟子は学び取っていかねばならない。それは、能や狂言の世界では師の存在、動作そのものに価値があることを表している。そのとき、学ぶ側である弟子は、師に対してからだが開かれていなければ、師から学び取ることは不可能だろう。また、それぞれの文化に息づく職人仕事も、からだで技術を学んでいく。その国や地域にある材料を使い、その場独特の天候や季節を感じ取りながら物を創り上げていく。自然に根付き、自然をからだで感じ取らねば、こういった技術は学ぶことはできないのである。さらには、日本の伝統文化に限らず、私たちの日

常生活の身振りやしぐさは、私たちを取り巻く文化に根付いたものであり、それを生まれたときから、とくに子ども期にまねることを通して身につけていく。野村雅一は、文化によってパターン化されている「しぐさの共鳴」について、次のように述べる。

「人間の体というのは無意識の習慣のかたまりなんです。そして、その習慣というものも、いつも他の人との関わり合いの中でできあがってくるものなんです。身振りのもっと基本は、からだの姿勢とか構えですが、それはいつも他の人とのやりとりのなかで、共鳴とか同調とかという、コミュニケーション以前のやりとりをとおして、身につけていく。そのために、文化によっていろいろなパターンが生まれてくるわけです。」<sup>22</sup>

私たちは、人とのかかわりの中で、自然に、無意識に、私たちを取り巻く文化に根づいた身振りやしぐさを体得している。たとえば、人と会い、挨拶を交わす時におじぎをするのは、その習慣がある場所では全く不自然なものではなく、かえってそれをしなければ、よそよそしささえ他者に与えてしまいかねない。しかし、おじぎの習慣がないところでは、とても奇異な行動にみえるのである。一方、挨拶を交わすときに、お互い両手を広げ、抱き合い、ほほを寄せ合うという習慣のない日本では、このような行動に対して躊躇したり、身構えたりする人が多い。

こういった学びは、他者を真似るという追体験から生み出されるナショナルなものの体得を表している。これらは、人が生まれたときから、長い年月をかけて身につけていくものであるが、他のナショナルなものを学ぶ場合も、まず、からだでそのナショナルな文化に根づく人々の身振りやしぐさを体得することは、学習者がもつナショナルなものとの間で、心性の揺らぎを生じさせるであろう。そして、学習者のナショナルなものを自覚させる一助となることができる。同時に、擬似的にふれた他のナショナルなものへの理解へと踏み込むことが可能となるのである。

このようなナショナルな価値・感情というものは、国際理解教育の学習の中で重要となる。しかし、それらは、ことばや画像、まして具体物として示すことには限界がある性格のものである。つまり、ことばを介すことなどによって、認識のレベルのみでとらえるには限界があり、それゆえに、追体験することによって、学習者が自ら感じ取っていくことが最も有効な学習となるのである。

#### (4) 身体論的アプローチをとる学習

次に、身体論的アプローチをとる学習について、第三章で考察した、交通論をもとに検討してみよう。交通論を用いることで、「つながり」の学習が成立する。

現在の国際理解教育では、人々が共に生きることが最重要課題として取り上げられている。一人ひとりの人間、そして、一つ一つのナショナルなものにある唯一性に価値が認められ、互いに異質なままに存在すること、そして、互いに尊重されることによって、共に生きる空間が創り出される。したがって、国際理解教育では、先述した目標にも掲げているように、共通性よりも、むしろ、異質性に着目し、それを尊重できる心性・態度を育成する必要がある。そこで、篠原の交通論にある、〈異交通〉を軸とし、先述の対話の形態、そして、学習のあり方とを合わせて、他者追体験の教材の構成を検討した。それを筆者なりに整理したものが図4である。

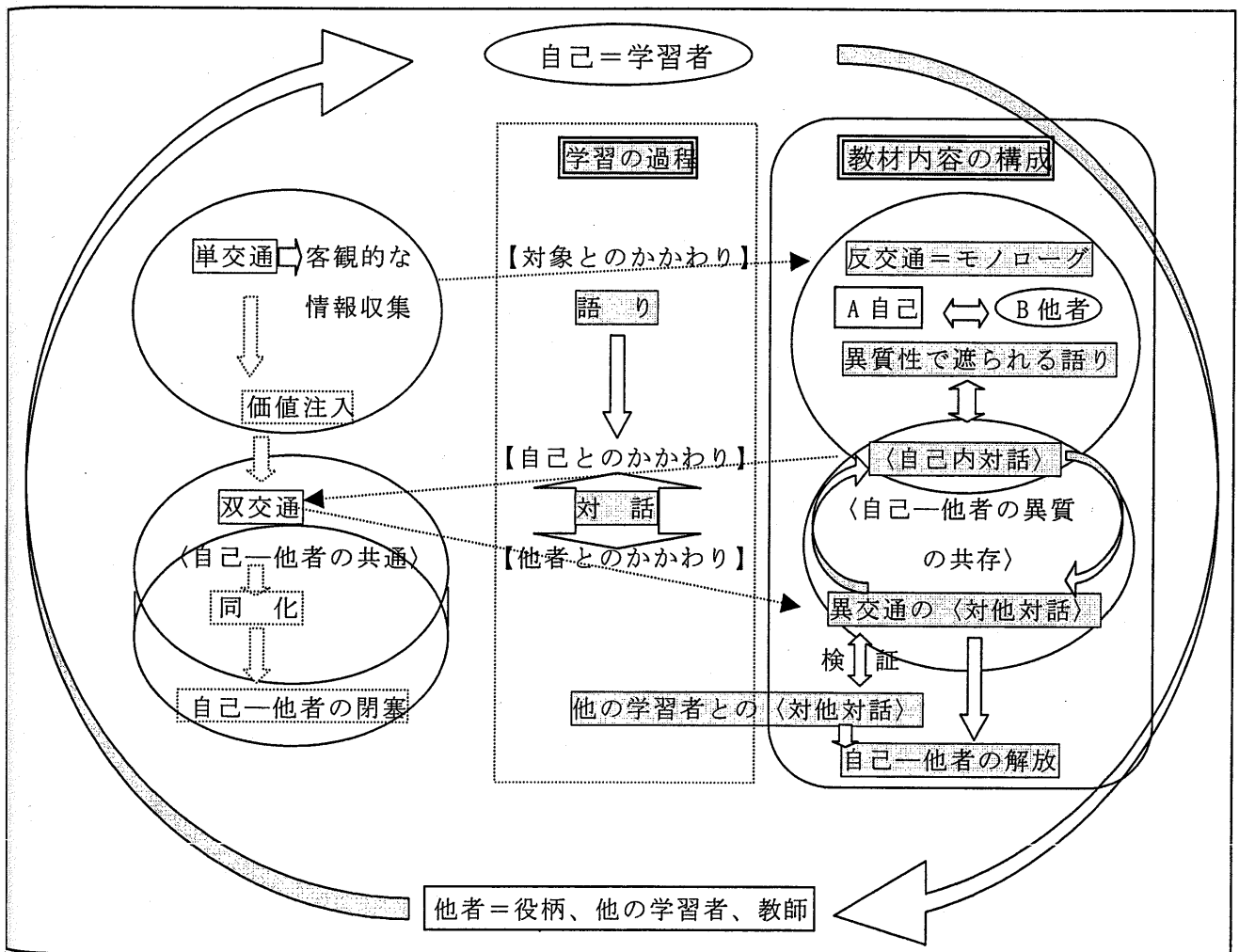


図4 交通論を軸とした語り・対話を取り入れた教材の構成 (筆者作成)

最初に、単交通と反交通を軸とした〈語り〉から始まる。ここでは、単交通よりも、反交通の間がより重視される。先述したように、単交通というのは、双交通での同化に作用する、価値注入のような一方的な支配的要素をもつ。したがって、ここでは、単交通を利用するのは知識や情報の収集に限定したい。反交通の間は、異質性により

自己と他者とを遮るものがあるので、ここでの語りはモノローグとなる。

そこで、自己の内面において、仮の他者との対話、つまり、〈自己内対話〉をおこなう。ここから、語りのステージから対話のステージへと移行する。ここでは、他者を受容し、他者に近づくことが必要とされる一方で、つねに互いに他者と自己とは異なる存在であり、ひとりの自立した人間として生きているという前提のもと、対話に臨むことが必要とされているのである。したがって、その異質性を尊重し、互いに独立した存在であらねばならない。ゆえに、反交通の間は重要であり、そこでの語りをすくい取って自己内対話をすることが、他者理解へのきっかけとなる。

次に、互いが異交通の間であることを自覚する。ここで、安直に双交通であることを自覚したのでは、互いの理解の発展性に欠けるので、たとえ、双交通が成立したとしても、異交通へと向かう手立てを考える必要がある。異交通の間にある対話の場合は、必ず自己批判的・反省的検討を要し、常に深い他者理解へと向かっている。そして異交通の間にある〈対他対話〉と〈自己内対話〉を繰り返し行う。異交通の間にあると、そこで行われる自己内対話では、自己の内面に培われてきた既成の認識・概念への懐疑をもたらす。そのような懐疑心や自省心は、他者に近づくために必要となる。

このように、あらかじめ受信した他者のモノローグと自己とを関わらせて自己内対話を行うのであるが、ここで問題となるのは、内容によっては、モノローグを発信した他者に対して自己から発信しようとしても、他者がそれを受信する術をもたない場合があることである。このような場合は、直接対他対話を行うことは不可能となるが、第三者である他の学習者を媒介として、自己内対話の結果を検証することにより、間接的に対他対話を行うことが可能となる。

このような教材の構成をとりいれると、対象、他者、自己と学習者とのかかわりという、三つの「つながり」の学習が成立する。

第一の学習内容とのかかわりであるが、これは、追体験する人物とのかかわりであり、また、追体験する人物とのかかわりを通して、その人物が生きた時代や環境といった背景と学習者とのかかわりも理解できる。時代、環境といった背景を理解するためには、まず、客観的にさまざまな情報、知識を収集し、その上で追体験する人物とのかかわりながら、さらに理解を深める。これは、たとえば、国や国際社会に生じる諸問題と学習者とのつながりが理解でき、主体的にそれらの問題と向き合う態度を育成する学習となる。

第二に、他者と学習者とのかかわりであるが、この教材での他者とは、他の学習者、教師、他の学習者が追体験する人物が含まれる。学習者が追体験する人物も他者に当てはまるが、学習のうえでは、ここには含まないことにする。追体験のうえで、他の学習者が演じる〈他者〉とのかかわりを通して、自己が演じる人物の理解を深めたり、他の学習者や教師とのかかわりから、自己の考え方を検証する学習となる。それによ



って、多くの人々の生命に支えられて自己の生命があることを理解し、自己の生命には歴史的なつながりがあることを自覚する、生命の尊さを実感する心性を育成する学習ともなる。

第三に、自分自身と学習者とのかかわりであるが、これは、学習者が自己の内部で自己と自己以外の人物を創り上げることで、自己分裂を生じさせ、それによって自己の立場やあり方を模索する、自己言及の態度形成のための学習となる。

このような身体論的アプローチをとる教材を開発するために、内容の設定基準として次の四点をあげたい。

第一に、学習者と学習内容との間には、反交通が成立することである。時や場、言語など、学習者に対して遮断されている条件をもつものからの語りがあり、さらに、それらに対して学習者が語りを発信できない状況にあるという間である。

第二に、学習者が、情報や知識を容易に収集できるよう準備されている、あるいは準備可能なことである。

第三に、学習者がすでに備えている「常識」や知識、感覚を揺さぶるものであるということである。それは、学習者に内面変化を生じさせるような、大きな衝撃を与えるものである。

第四に、学習内容に、登場人物同士や事象との間に対話や問答が展開されていることである。図4の右側に示したように、まず、モノログがあり、その語りを受容する場面を設定する。たとえば、ある役柄が学習者に与えられたり、日記のような個人の心情に触れさせるなどである。また、全く対照的な立場にある人物を登場させ、それらの間を遮るものがあるような関係を取り上げるのも、この反交通の場面にふさわしい。次に、受容したモノログを学習者の内面に取り込み、自己内対話をしなければならない場面を設定する。そこでは、学習者が大きく揺さぶりを与えられたり、葛藤するような状況を取り上げる。そして、一時的に教材で取り上げられた世界に入り、与えられた人物として他の登場人物と対話を行う場面を設定する。このような教材内容の構成に基づいて展開することが望ましい。

また、他者追体験の教材をこのように構成することで、国際理解教育の目標にあげている心性・態度を育成することが可能となる。この構成をとる他者追体験の教材を開発するために、身体論的アプローチを活かした演劇の要素を取り入れることが有効である。そこで、次に、演劇の要素を初等教育の国際理解教育の教材に取り入れることの有効性を検討したい。

<sup>1</sup> これまででは一般的に「看護婦」と呼ばれていたが、近年、男性の看護者も増加してきたため、「看護師」という呼称へと統一しようという動きがある。本研究では、「看護師」を用いる。

<sup>2</sup> たとえば、ナイチンゲールをはじめとして、ヘンダーソン、ペプロウ、ロイなどの患者に関する理解の過程のモデルなど（フロレンス・ナイチンゲール/湯槇ますら訳『看護覚え書』現代社、2000年（第1版は1968年）、野島良子『看護論』へるす出版、1997年、横須賀北部共済病院看護部編『状況に応じてやさしくわかる看護理論臨床活用事例集②』日総研出版、1998年などを参考）。

<sup>3</sup> 千名裕編『心の対話心の看護』中央法規出版、1997年（第1版は1985年）、p. 5.

<sup>4</sup> 同上、p. 17.

<sup>5</sup> 同上、p. 27.

<sup>6</sup> 同上、p. 56.

<sup>7</sup> 池川清子『看護 生きられる世界の実践知（フロネーシス）』ゆみる出版、1998年（第1版は1991年）、pp. 36-49.

<sup>7</sup> 同上、p. 56.

<sup>8</sup> 丸山によると「自分と全く違った何ものかに接しているという感覚がどうしてもあるところには、その「他なる者」を必死になって理解しようとする。つまり、自分の精神の中に既存しているイメージなり考え方なりを、投影しただけでは相手のことはわからないという自戒心が絶えず働く」とある（丸山真男/萩原延寿「他者との出会い」『国際交流』第8号、1976年、pp. 9-10）。

<sup>9</sup> この点について、オルポートは「互いに異なる集団の成員が、共通の目標を追求しつつ、相等しい地位をもちながら出会うときには、今まで互いに抱いていた偏見が減少する」と述べている（G. W. オルポート著『人格と社会との出会い』誠信書房、1972年、p. 328）。

<sup>10</sup> この点については、牧野博彦の指摘からも明らかになる（「国際理解の難しさ」『国際理解』14号、国際理解教育研究所、1982年、pp. 3-5）。

<sup>11</sup> 丸山は、「現代はコミュニケーションが発達したために安易に相手の言うことがわかるとして、自分の他者理解を問いもしないで理解したつもりになり、かえって他者感覚がなくなった」と指摘している（丸山真男/萩原延寿「他者との出会い」『国際交流』第8号、1976年）。

<sup>12</sup> 熊谷高幸は、このような自閉症児がもつことばについて、次のように述べている。

「自閉症者の場合には、感情とことばとの結びつきは緊密ではない。感情は時に全く不適切なことばと結びついてしまうことがある。（中略）これらの無意味な言葉は、私たちには無意味だが彼らにとっては意味があり、内部のモヤモヤとして捉えがたい感情につけられた個人的な名称なのだと考えられる。その名称を呪文のように唱えることによって、内部の混乱をいくぶんコントロールできることを彼らは自然に学んだのだろう。」（熊谷高幸『自閉症からのメッセージ』岩波書店、1999年（第12刷、第1刷は1993年）、p. 214.

---

このように、筆者が担任をしたA児のみならず、自閉症者は自分なりのことばで表現をするということを自然に学んでいる。しかしながら、それを周囲の人間が、勝手に創り上げた「常識」としてのことばから離れて理解しようとしなければ、彼/彼女らは、こうした感情とことばとの乖離現象から解放されないであろう。

<sup>13</sup> 酒木保『自閉症の子どもたち 心は本当に閉ざされているのか』PHP 研究所, 2001 年, pp. 17-19.

<sup>14</sup> 竹内は、教育現場や障害児療養、教師の研修などの場で演劇のレッスンを数多く行い、そこで経験から、からだとことばについての研究を行っている。

<sup>15</sup> 竹内敏晴『子どものからだとことば』晶文社, 1997 年 (第 21 刷, 初版は 1983 年), p. 28.

<sup>16</sup> 花崎皋平『個人/個人を超えるもの』岩波書店, 1997 年 (第 3 刷, 第 1 刷は 1996 年), p. 9.

<sup>17</sup> 鳥山敏子『からだが変わる 授業が変わる』晩成書房, 1998 年 (第 7 刷, 第 1 刷は 1985 年), p. 293.

<sup>18</sup> これは、第四学年の国語科の教材として取り上げられている物語である。

<sup>19</sup> 鳥山敏子『自然を生きる授業』晩成書房, 1991 年, pp. 118-134.

<sup>20</sup> 鳥山敏子『からだが変わる 授業が変わる』晩成書房, 1998 年, p. 290.

<sup>21</sup> 栗原彬ら編『越境する知 2 語り：つむぎだす』東京大学出版会, 2000 年, pp. 209-210.

<sup>22</sup> 村澤博人ら編『「演じる」 3』ポーラ文化研究所, 1991 年, p. 124.

## 第二章 〈他者追体験〉による演劇教材開発

### 第一節 演劇教材の有効性

#### (1) これまでの演劇を用いた教材についての若干の整理

前章で、国際理解教育で擬似的体験の内容、方法を設定することの意義を述べたが、本章では、それを教材化するために行こうな方法である、演劇について検討してみたい。

近年、〈演劇〉を用いた教育活動が再び着目されはじめ、その教育的意義も見直されている。

日本の学校教育史をひも解けば、〈演劇〉を用いた教育実践は決して新しいものではなく、大正芸術教育運動をはじめ、現在まで数多くの研究や実践がなされている。しかし、とくに近年、竹内敏晴や鳥山敏子、佐藤学、渡部淳らによって、教育における演劇の有効性や演劇のもたらす作用に着目した研究が盛んにみられるようになった<sup>1)</sup>。

これらの研究を参考に、教育における演劇の有効性や教育的効果について、筆者なりに整理してみると、次のようにまとめることができる。

第一に、演劇による教育を通して、学習者の表現能力、想像力を高めることができることである。これは、国語科教育における演劇による教材の、言葉の学習、文学の学習といった、国語科の目的に応じた演劇の教育的な効果にも通じるものでもある。

第二に、学習者が演劇という表現活動を通して、他者とかかわり、互いに感情をぶつけ合う中で、一つのものを作り上げるという、集団性を高めることができることである。

第三に、演劇という活動は、個々の人間が他の役柄とかかわりながら、自己を発揮していくという、自己の開発ができるということである。

第四に、与えられた役柄を演じ、その人物の立場を理解することを通して、社会やその中に生きる人々などに対する洞察力を身につけることができることである。

第五に、表現を通じて内なるものを表に現し、自分の世界を他者に向けて開き、他者から開かれることにより、コミュニケーション能力を高めることができることである。

このように、演劇では、主として他者とかかわりの中で自己の人間性が高まっていくという、自己目的的活動が重視されている。そして、これは、国際理解教育においても、今後、有効な教育方法の1つとなるものであろう。しかし、これまでの研究では、自己目的的活動を通して、他者認識が可能となるという観点のみに着目し、演劇を通して促される自己言及に関する検討が欠落してきた。一方で、従来の研究成

果を十分に反映させることを考えながらも、他方で、国際理解教育において演劇による教材を開発する意義を明らかにするためには、演劇を用いることによる自己言及の可能性について検証していく必要があるといえる。

## (2) 演劇と自己言及

ディドロによると、俳優の仕事は、「感情的同化を起こすことではなく、感情の外的表出を子細に観察し、研究し、これを外形的に巧みに描写すること」であり、「俳優に必要なのは感じやすさではなく冷静な知性であり、むしろ感じやすさの欠如こそが名優の条件である」と述べている<sup>2</sup>。ディドロの言及から明らかになることは、与えられた役柄から、距離を置いてその人物について概観する立場を常に持っていることが重要である。

また、ブレヒトは、役作りの過程について次のように述べる。

「もし俳優が自分のみにあれこれがふりかかるなら・自分はどうなっているだろう？ こういったりああしたりするならどんな様子に見えるだろう？ としか問わないなら、それは幼稚きわまるたぐいの感情移入である。——そうやってあちことからいろいろと助言を得ながら、その人をきっかけとして新しい事件が起こったのだ・と考えられる新しい役を作り上げてゆくために、自分はこれまでにある人がこういう・ああするのを・どんな風に聞きまた見てきたか？ とか——その他もっといろいろと問うこともせずにはだ。役の統一は、つまり、個々の特徴が相矛盾する・その仕方によってつくられるのだ。」<sup>3</sup>

ブレヒトが指摘するように、役者は、役作りの段階で常にその役から距離を置いて〈問い〉を持ち続けることが重要なのである。そして、また、「個々の特徴が相矛盾する・その仕方によってつくられるのだ」とあるように、役者と役、役者と他の役者とその役との間に異交通が成立し、つねに葛藤が生じることが、役作りの基本となる。役者は、問いと葛藤を持ち続けることにより、すこしづつ、役の立場、他の役者とその役の立場の認識を深化させることができるのである。

さらに、仲島陽一は、ルソーの演劇に関する論究を用いて次のように述べる。ルソーは、「同化作用そのものに対しても倫理的反省を加え」ており、「感情的同化は、①それが自己忘却、自己超出、自己疎外であり、②模倣によって何かを身につけることが真の習得ではないと考えている」<sup>4</sup>と指摘している。つまり、感情的同化によって役柄に同化してしまうことで、自己は他者になりかわってしまい、演じている間、自己が喪失されてしまう。すると、与えられた役柄と、自己に関する探求が深化しないので

ある。感情的同化による自己忘却、自己超出、自己疎外という問題は、これまでの演劇教材や、類似する要素を持つゲーム・シミュレーション教材の研究において、見落とされてきた点であろう。自己と役柄の二つの立場を持ち続けることに、演劇を国際理解教育の教材として用いる意義が見いだせる。この点については、堀尾の次のような指摘からも明らかとなる。

「自分のとりくむ役づくりのなかで、それに同一化し、日常性の中の自分を「異化」することによって、自分の人格、自己像にとっての新しい契機をつかむことができる。」

5

堀尾の指摘にあるように、役柄に「同化」し、自己を「異化」することで、演劇を通して、他者としての役柄のみならず、自己理解も可能となるのである。

また、演劇の〈異化〉効果は、役柄への同化と同時に、役柄からの自己の分裂、つまり異化することによって自己を常に持ち続けることで、自己言及を可能にするという意味と、追体験の世界と自己が生きる世界とが混同することを防ぐ。とくに、初等教育の段階にある子どもにとっては、この〈異化〉効果を常に心がけておくことで、追体験のマイナスの要素となりうる恐怖心のみかられたり、偏見を助長することを妨げることができよう。

## 第二節 初等教育の国際理解教育の演劇教材開発の視座

以上の考察から、演劇教材の教育的効果について、次の五点に要約できよう。

- 1) 演劇教材では、実際には会うことのできない人間の生き様を、与えられた脚本通りに演じることにより、自己の内部にその人物の〈貌〉を創造することが可能となる（〈貌〉の見える自己—他者関係の構築）。
- 2) 役者は、与えられた役柄に感情移入するのではなく、役柄に人格を移し替えた自己と、役柄から距離を置いた自己を保持し続け、距離をおいたところから、役柄について問いを持ち続けることが重要となる。なぜなら、問いを解決するときには生じる葛藤により、自己言及をするからである。このように、役者は、二つの貌を自己の内部に設定することにより、役柄と自己との間で、対話を創り出すことが可能となる。（葛藤的な自己内対話の能力の形成）。
- 3) 役者は、ひとりの人間を演じることを通して、その人物の様々な背景について認識する。それをきっかけとして、与えられた役柄が生きた世界と同じ場所にいる人々へと自己を開くことを可能とする（個を通した多くの他者の貌の創造）。
- 4) 役者は、脚本という閉ざされた世界における他の演者との関係性の中で他の演者

と接することにより、演じるという相互行為を通じて、他の演者が演じている役柄についての認識を深めていく（往還的な他者認識と自己言及の能力の形成）。

- 5) 役者と観客の関係は、「他者から見られることによって、自己がかかる（対他的存在）」である人間の特性を浮き彫りにする。つまり、役者は常に観客の反応の一部始終といった感覚にさらされることにより、より深い自己言及が可能となる（螺旋状の自己言及の発展）

これら五点の演劇教材の教育的効果に、先に検討した初等教育の国際理解教育の目的を照らし合わせてみると、国際理解教育での演劇教材の意義は、次のように整理できる。

第一に、他の文化に生きる人間をマクロにとらえる見方では見落とされがちであった本質を把握することができること。これは、2) 葛藤的な自己内対話の能力の形成、4) 往還的な他者認識と自己言及の能力の形成から導かれる。ここでいう本質の把握とは、一人ひとりの人間の生き様を演じることによって、その人間について深く理解することのみならず、その人間が育った環境、文化をも深く理解することも必要となるため、他の文化に生きる人間をマクロにとらえるよりも、他者、他文化に対しての深い理解が可能となる。さらには、学習者は、自己内対話を重ねながら、他者についての深い理解が必要とされるのであるが、その際、他者がもつものと自己のアイデンティティやナショナルなものとを併せ持つことが必要となる。それによって、他者のナショナルなものへの理解と同時に、自己のナショナルなものへの理解を深めていくことが可能となる。2)、4)のような教育的効果は、国際理解教育の目的にあげた、自己・他者理解のために必要な自己批判・自己言及の態度を形成するとともに、自己批判・自己言及に基づくナショナルな価値・感情の育成することに意義が見出せる。

第二に、異なる場に生きる他者との共生の感覚を実感できること。この点は、上述の1) 〈貌〉の見える自己—他者関係の構築、3) 個を通した多くの他者の貌の創造から導かれる。国際理解教育の目的にあげた、他者とのつながりを感じ取る感性を形成するというのは、目の前にいる他者との直接のつながりのみでなく、遠く離れた場にいる他者ともつながっていることも実感できる感性が重要なのである。演劇教材の個を通した多くの他者の貌の創造、〈貌〉の見える自己—他者関係の構築といった教育的効果からは、こうした感性を培うことに意義が見出せる。

第三に、ある人物を通して、その人物が生きる世界と同じ場所で生きる人々に対して、自己を開放することができること。これは、1)から5)のすべての教育的効果から導かれる。本研究では、国際理解教育が想定する国際社会に生きる人間については、人と人とのつながりを築き、それを基盤として地球文化・地球社会を創造することができる人間としているのであるが、そのためには、学習者が自己を他の文化、社会へと開放し、他の場所へと向かっていく必要がある。

先述した五点の教育的効果からは、こうした態度を形成することに意義が見出せる。

演劇を通して、擬似的にからだ全体をつかって他者の生き様をおうことにより、学習者が直接会うことができない、異交通の関係にある他者との接近を図ることが可能となる。第I部の第三章で〈ペルソナ〉について犬養道子の考察を援用しながら論じたが、このペルソナとは、パーソナルの語源であり、劇中に役者が使う〈仮面=ペルソナ〉という意味もある。与えられた役についての深い理解を得た上で演劇に臨むのであるが、役を演じるとは、その人なりの〈ペルソナ〉を身にまとう、からだ全体がその役となって生きるということである。このとき、学習者はからだを役に対して開き、入り込んでいくことが求められるのである。演じる役という仮面=ペルソナをつけ、その役のペルソナ=固有性、唯一性を理解し、他のペルソナとのかかわりの中で、役の個性を光らせることである。学習者は、与えられた役が生きてきた文化に根付いて体得した身振りやしぐさを自ら体得し、他のペルソナや、自己の演技を見る観客と対話する。そうすることで、その人が生きた時代や環境をも理解することができるし、自己に返して、自己のあり方や取り巻く環境、時代を理解することもできる。これがロールプレイやシミュレーションのような一時的に役に「なりきる」とことと、演劇と異なる点であり、演劇を用いることの有効性を最も表している。

そこで、次に、これまでの考察をふまえて、安重根（アン・ジュングン）と千葉十七（ちば・とうしち）という二人の歴史的人物によってなされた、相互偏見から相互理解に至る過程を事例として取り上げ、高学年用の教材開発の試論を提示してみたい。二人の相互理解については、近年、国際理解教育の教材として用いられることは有効であることが指摘されているのであるが<sup>6</sup>、ここでは、二人の関係は単なる和解に至った敵=味方である、という〈結果〉的事実に重きをおくのではなく、二人がたどった屈曲にとむ相互理解・相互畏敬の〈過程〉それ自体に焦点を当てることにする。ここに、演劇を用いる意図がある。さらに、彼らの相互理解についての〈物語〉を追体験することによって、どのように相互理解に必要な心性・態度の形成が可能となるか検討する。とくに、学習者が、〈動的な対話〉を用いて、物語を追体験することの重要性を明らかにし、演劇を用いた教材の開発の方向性を、試論的に提示しよう。



---

<sup>1</sup> たとえば、次にあげるような文献である。

竹内敏晴『教師のためのからだとことば考』筑摩書店, 1999年.

竹内敏晴『こどものからだとことば』晶文社, 1997年(第21刷, 初版は1983年).

竹内敏晴『思想する「からだ」』晶文社, 2001年.

鳥山敏子『自然を生きる授業』晩成書房, 1991年.

佐藤学「交響する学びの公共圏——身体の記憶から近代のだつ構築へ」栗原彬ら編『内破する知 身体・言葉・権力を編みなおす』東京大学出版会, 2000年, pp. 83-122.

渡部淳『教育における演劇的知』柏書房, 2001年.

<sup>2</sup> ここでのデイドロの言及については、仲島の研究を援用した(仲島陽一「演劇を通してみた啓蒙教育思想」『フランス教育学会紀要』第6号, 1994年, p. 21) .

<sup>3</sup> ベルトルト・ブレヒト『ブレヒト 演劇論』, ダヴィッド社, 1963年, p. 118.

<sup>4</sup> 仲島陽一「演劇を通してみた啓蒙教育思想」『フランス教育学会紀要』第6号, 1994年, p. 20.

<sup>5</sup> 堀尾輝久『人間形成と教育——発達教育学への道——』岩波書店, 1996年(第6刷, 第1刷は1991年), p. 158.

<sup>6</sup> 安と千葉の関係が国際理解教育の重要な教材足りうることは、堀尾輝久(堀尾「地球時代とその教育」佐伯胖ら編『現代の教育 11 国際化時代の教育』岩波書店, 1998年, pp. 22-23), 中川浩一(中川/趙珍淑「安重根顕彰碑探索—その教材的意義を中心に—」『茨城大学教育学部紀要(人文・社会科学, 芸術)』44号, 1995年, pp. 15-26), 及び井上(Seiji INOUE (1998), 'Across the Altruistic Education into International Ethics-A Few Suggestions from Hiroshima and Japan-' *Journal of International Development and Cooperation*, Vol. 4, IDEC, Hiroshima University, p. 22) らが早い時期から指摘, 注目していた.

### 第三章 演劇の有効性を用いた教材の試論——安重根と千葉十七の相互理解過程を題材とした高学年用教材の開発——

#### 第一節 安重根と千葉十七の相互理解過程を題材とした教材

##### (1) 安重根と千葉十七<sup>1</sup>

安と千葉の相互理解過程を物語化した演劇教材は、低学年にとっては非常に難しい。当時の複雑な時代背景を理解する必要があるため、高学年に適した教材である。高学年であれば、この教材にあらわれるナショナルな価値・感情、すなわち、韓国人、日本人であることの責任についての理解は可能であろう。

敬虔なカトリック系キリスト教信者であった安重根は、韓国の信川郡清溪洞で育った。安は、日本が韓国併合の政策を徐々に進めていたとき、韓国が日本の抑圧にさらされている、という危機感を抱いていた。しかし、彼はそれに対して即座に実行に移すのではなく、このような状況下において自分が何をなすべきか、深く考える日々を過ごしていた。そして、第三次日韓協約が結ばれた後、義兵運動に参加した。

ところで、韓国併合政策の中心人物は、伊藤博文、桂太郎、小村寿太郎らであったが、とくに、伊藤は初代総理大臣を務めた後、初代韓国統監の任に就いた。伊藤は、その政策の立て役者であったといえる。1909年10月、伊藤はロシアの蔵相との会談のためにハルビンへ赴いた。その目的は、極東問題、日本の韓国併合など、日露両帝国の利害関係の調整であった。そして同月26日、安は、ハルビン駅頭に降り立った伊藤を射殺した。安は、最初に伊藤を撃ったが、確信できなかったため、伊藤に随行していた日本人3名も撃った。彼らは負傷するにとどまったが、伊藤は撃たれてから30分後に死亡した。安は、現場ですぐに捕らえられ、旅順刑務所に投獄された。

尋問と裁判の中で、安は、伊藤射殺の理由を次のように述べている。

伊藤個人への私怨があったからではない。政治家である伊藤には、日清・日露戦争において日本が掲げていた、韓国独立と東洋平和という大義名分を日本自らが破ったことや、国王高宗の妃である閔妃を殺害したことなどを含む、15の罪があったからだ、と。

また、安が、獄中において書き進めた『安応七歴史』の一部には、裁判の形態に対する不服と、伊藤射殺に関わっての自省について、次のような内容が記されている。

自らの行為は、私怨からおこなったのではなく、正当な行為であると信じて、国際公法に則した審理を要求していた。しかし、日本側の検察官らはその訴えを聞き入れず、さらに裁判では、検察官らは、極刑を早々に進めようとしていた。それに対して、「要するに、私に死刑を求める理由は、自分のような人物を生かしておいては、多く

の韓国人が自分を見習って同じような行動を起こすとおそれているからだ。もし日本人に罪がなければ、なぜ韓国人をはばかりの必要があるか。多くの日本人のうち、伊藤一人が被害を受けたのはなぜか。韓国人をはばかり日本人は、みな伊藤と同じ目的を持つからではないか」と日本人に対する的確な批判を表明している。また、安は、閔妃弑殺の指揮をとりながらも、罪を免れた三浦梧楼と自分の罪は、どちらが重く、軽いのか、そして、自分の罪は何であるのか、と心の中で葛藤していた。しかし、伊藤個人の命を奪ったことに対しては、自分は大罪人であり、自分自身の仁の弱さが罪であり、同時にそれは韓国人の罪でもある、と自省している。

安は、事件5ヶ月後の1910年3月26日に刑を執行された。

千葉十七は、宮城県栗原郡に生まれ、育った。

千葉は軍人を志し、日露戦争の二年前に徴兵検査を受け、入隊後すぐ憲兵を志願した。旅順の関東軍督府憲兵隊に所属していた千葉は、伊藤射殺の情報が入ると、翌27日、安ほか8名の韓国人をハルビンから旅順刑務所に護送する任務を命じられた。さらに、安の看守の一人としての任務を言い渡された。当初、千葉は、安に対して、激しい憎しみを抱いていた。また、日本の最も偉大な政治家を「殺害」したことがなぜ義挙であるといえるのか、という疑念も抱いていた。

しかし、千葉は、獄中における安の態度や、検察による尋問、及び裁判に対する安の主張に接することにより、過去の経験のもとに抱いていた疑念や憎しみという感情が揺さぶられた。その結果、千葉は日本の政策や自分の立場について疑問を抱くようになり、安との対話を希望するようになった。その後、実現した安との対話を通して、千葉は安の立場を徐々に理解していった。そして、千葉は、安に対して、日本人が韓国人に対して侵した行為について謝罪した。その後、安の死刑執行当日、自分がかねてから懇望していた安直筆の書を安から贈呈された千葉は、生涯その遺墨保存と懺悔供養を行い続けた。

## (2) 安と千葉の対話

安と千葉は、どのような対話をしたのであろうか。この間の二人の対話を、斎藤泰彦の著述を借りて引用すれば、次の通りである<sup>2</sup>。

千葉は、安の獄中の態度や伊藤射殺をめぐる主張に少しずつ心を揺さぶられ、直接、安と語り合いたいと思う。ある時、千葉が安にたばこを勧めて、家族や故郷について尋ねたのをきっかけに、対話を進める<sup>3</sup>。

安「人間の命は、皆両親から授けられたものであり、この命の流れは無窮なる流れです。どんなに貧しくとも平和に暮らせるのは幸せなことです。ご両親は大切にしてください。」

千葉は、このような安の家族を愛する人柄に心をうたれるが、両親から授けられたありがたい命を賭けてまで、なぜ伊藤射殺に及んだのか、という疑問を抱き、その動機を尋ねた。

これに対して、安は、次のように答えた。

安「人の生きる姿には、その人がおかれた立場や環境によって美しく見える場合も醜い場合もある。伊藤の政策や日本による韓国統治は、強い日本の立場からすればみな美しくも善政にも見えるが、韓国の国民は日本の圧政下でもものもいえず、どんなに正直に生きようとしても生きていくこと自体が困難となっている。生存することさえ危ういのに、美や醜を語ることなどできない。日本人も韓国人も対等に生きられてこそ互いに美醜や正邪を語り合える。伊藤に対してはまったく私怨はなく、伊藤にも家族にも詫びたい。」<sup>4</sup>

千葉は、安の主張から徐々に明らかになる韓国の状況や、安との対話の内容から、自らに対して次のような問いを持った。

千葉「われわれ日本人は、いつも正しいことをやってきたとは思わないが、今となってはやはり、安や韓国に対してはいささか負い目があるように感じられてならない。」<sup>5</sup>

しばらくして、安と千葉は再び語り合った。

千葉「日本があなたの国の独立を踏みにじるようになったことを、日本人の一人としてお詫びしたい。」

安は千葉の手を取り、

安「あなたのような人から…。歴史の流れは、個人の力ではどうしようもないかも知れません。韓日の関係も伊藤公一人の責任ではないかもしれないし、今回の私の行動も歴史の流れを変えることはできないかも知れません。しかし、将来韓国同胞たちの独立心を呼び覚ますきっかけとなることを願っています。」

千葉「日本の憲兵として、あなたのような人格者を重大な犯人として看守するのはつらい。」

安「あなたは軍人として当然の任務を果たしているのです。私が伊藤公を射殺したのも、独立平和を願い活動している義兵軍の参謀中將の任を与えられ、その任務を遂行したまでです。お互いの立場立場で仕方のないことだから、最後まで自分の任務に忠実に尽くすことが大切です」<sup>6</sup>

死刑執行当日、千葉は安と伊藤の二人の命を思い、

千葉「この半年たらずの短い間に、ふたりもの尊い命が――」

と、千葉は元勲としてあがめた伊藤と敬慕して止まない安との別れを悼んだ。そして、先述したが、安は、千葉に以前一度だけ頼まれた書を書き、渡した。その際、

安「東洋に平和が訪れ、韓日の友好がよみがえったとき、またうまれかわってお会いしたいものです」

と千葉に語った。これが、安が千葉に語った最後の言葉である。

安の死刑執行後、千葉は、「安に対するこの審判が、後世必ずや世界の歴史から糾弾されるだろう。またその日が来なければ、韓国にも本当の平和はめぐってこないかも知れぬ。これからの日韓はしばらく冬の時代を過ごさなければならぬのではないか」と日誌に書きとどめている。また、晩年、千葉は日韓関係の真相を知るために、歴史を学んだ。そして、安との出会いを振り返り、「いささか安への身びいきになるかもしれないが、維新から歩み続けてきた日本の道は、やはり結果としては、安の国に対し、冷たい仕打ちとなってしまった」、と自責の念を抱いている<sup>8</sup>。

## 第二節 教材の意義：安と千葉の相互理解から学ぶ〈国際理解〉

### (1) 他者との接触を通しての衝撃と齟齬の自覚

安と千葉の対話を通して、二人はどのように相互に理解し合っていたのであろうか。その過程を追ってみたい。そして、安と千葉の相互理解という、非常にミクロな関係が、国際理解へとつながっていることを学ぶことができるという意義を明らかにしたい。

当初、千葉は安の人物像について、日本の元勲である政治家を「殺害」した、野蛮で凶悪な犯人という偏見を持っていた。伊藤という人物は、日本人ばかりでなく韓国人に対してもすばらしい政策を採っていたと認識していたため、安に対する激しい憎しみとなっていたのである。

しかし、千葉は、きわめて礼儀正しく、毅然としている安の姿を目にした時、「安という人物は、自分が安に対して抱いていた怒りや憎しみをもあっさり飲み込んでしまうようだ」<sup>9</sup>、という印象を受けている。千葉は、それまでに安に対して抱いていた感情が、安の姿に触れることにより、全く別の感情に変化していく感覚を自覚しているのである。

一方、安は、首謀者である伊藤が極悪であるがゆえに、日本人はみな悪人であるという偏見を持っていた。しかし、安は、旅順にいる千葉ら日本人の仁義に厚い振る舞いに接したとき、同じ日本人でも、旅順の日本人は、その指導者が仁慈であるために、みな仁に厚いのであろうか、という印象を受けている。安は、人により、また、集団のおかれた立場により、同じ日本人であっても異なるのであり、自分の中に十把

一絡げにみていた偏見が潜在していたことを自覚している。

両者は、過去の経験から、相手民族に対して確固たる負のイメージを抱いていた。その時点では、相手に対して抱いていた偏見はそれぞれに無意識であり、自覚できる状態ではない。しかし、両者は互いに接することにより、相手が自らの偏見とは異なる人物であることの衝撃を感じ取っている。また、過去の経験から両者の内面に潜在していた偏見と、接触したときに与えられた衝撃とが食い違っていたこと、つまり、齟齬を自覚している。

そのような衝撃と齟齬の自覚という揺さぶりは、両者を、過去の経験に束縛されていた相手に対する見方から覚醒させている。さらに、揺さぶりは、両者の内面に潜在していた偏見を表出させ、自覚させている。

## (2) 他者認識と自己言及との往還を通しての自己検証

以上のような揺さぶりと偏見の自覚は、自己や相手に関する問い（自問）の醸成とそれについての自己検証を行うきっかけとなっている。

千葉は、安という人物を、獄中における安の生活態度や伊藤射殺に関する主張などの一つ一つから見定めている。安と出会うまでの千葉は、伊藤の植民地政策に対して疑いを持たなかった。しかし、千葉は、そのような政策に対して痛烈に批判をしている安の言動には、偽りはないであろう、という確信に徐々に転じている。同時に、千葉は、自己の内部にこれまで培われてきた、日本の軍人としての国や元老に対する忠誠心に溺没することなく、自己を見つめ直している。その結果、千葉は「日本人は、韓国人に対していささか負い目を感じているように思えてならん」という意識を持ち始める。

一方、安は、旅順監獄の日本人らの振る舞いから、それぞれの日本人の立場、職務と個々の人間性を見定め、同時に、「韓国独立義兵軍参謀中将」<sup>10</sup>としての国に対する忠誠心に溺没することなく、しかも、自己を一度相手の立場へと移行させて、そこから自己を見つめ直している。先述のように、安は、裁判や尋問が進むにつれて厳くなる検察官や裁判官らの発言に対して、理解しがたい気持ちやいらだちをつのらせる。しかし、韓日の関係や伊藤射殺、自分に科せられた刑といったすべての問題が、自分と韓国人の「仁の弱さ」にあると自省している。安は、伊藤の対韓政策に追従する旅順の日本人に対する怒りを抱くものの、彼らは、なぜ安の立場からの言及を受け入れようとししないのかを考える。その結果、一方的に日本だけの悪を追求するのではなく、韓国の側にも罪はあるのではないかと、という自省の念を抱いているのである。また、政治家としての伊藤が、多数の韓国人を殺害した罪に対して、安は義兵として、彼に同等の罰を与えた。それと同様に、安もまた、伊藤個人の大切な命を奪った罪に対し

て、同等の罰を受けなければならない、と自らの罪を認めている。

このように、両者とも、他者の立場に感情移入することなく、他者の立場と自己の立場とを行き来しながら、他者を認識し、自己の立場や考え方に批判的検討を加えている。つまり、彼らはそれぞれに、自己の内部で他者認識と自己言及とを往還しながら〈自己内対話〉を行っている。

そして、自己内対話の結果、新たな問いや相手についての関心と、〈対他対話〉に臨む気持ちを生じさせている。まず、自己内対話から対他対話へと気持ちが移行した千葉は、安にたばこをすすめて、家族や故郷について質問する。それに対して、安は、快く応答する。両者の家族や故郷についての対他対話を通して、安は、個々の人間の命の大切さを語る。それをうけて、千葉は、安が想像以上に徳の深い人物だと確信するのであるが、ここで新たな問いが、千葉の内面に醸成する。千葉は、自己の命を擲ってまで伊藤射殺に踏み切った、安の民族としての立場は認識することができた。その一方で、家族や故郷について安が語る、代々受け継がれてきた命は大切にしなければならない、という安の思想も理解できた。しかし、安の述べる命の尊さを安の立場から考えたとき、「父や母から与えられた大切な命を投げ捨ててまで、なぜ伊藤射殺に至ったのか」という最初の疑問が、より深い次元においてよみがえってきたのである。そして、千葉は、率直に安に問うた。

千葉の疑問に対して、安は、伊藤の罪、そして、自らの罪についての考えを交えながら、的確に答えている。

次に、このような対他対話の後、千葉は、日本人として、また、日本軍の憲兵として、自分も韓国の独立を踏みにじった一人であることを自覚している。それは、対他対話の後に行った自己内対話により、安の立場をより高いレベルで認識し、そこから自己の立場を問いただした結果である。そして、二度目の対他対話において、千葉は、自己内対話の結論を安に伝えている。それは、日本人として韓国の独立を踏みにじるようになったことに対する謝罪の表明である。安は、千葉が憲兵という立場にありながら、率直に謝罪したことに対して深く感動している。そして、安は、千葉が韓日関係について、伊藤一人の行動・責任ではなく、すべての日本人の責任でもあると受け止めたことに対して敬意を表している。同時に、安は、安自身の行動が歴史を変えることはできないが、安の行動を通して、すべての韓国同胞が独立心を奮い起こしてほしい、と願っている。さらに、安の言葉を受けて、千葉は、憲兵という立場から、安のような人格者を看守することのつらさを語る。すると、安は、千葉に、軍人として当然のことをしているのだから、最後まで自分の任務に忠実に尽くすことが大切であることを諄々と答えている。

二度目の対他対話の後、千葉は、伊藤の政策は韓国国民に対して苦痛を与えるものであったと理解しながらも、安の命を悼むと同様に、伊藤の命が失われたことを悼ん

でいる。千葉は、両者の立場はたとえ対立するものであったとしても、安と伊藤のどちらかに傾倒することなく、また、自己の立場に溺没することなく、両者との別れを惜しんでいる。

最後の対他対話となった死刑執行当日、安は、以前一度安直筆の書を千葉から依頼されたことを思いだし、一気に書き上げ、千葉に渡した。

その文面は「為国献身軍人本分」であった。その書の背後には、千葉の心情に対する理解といたわりが表れている。それは、千葉が、憲兵、そして、日本人という立場にありながらも、自らの韓国に対する責任を自覚して、謝罪したことに対する、安の敬意の表れである。また、それは、獄吏として安を看取することにつらさを感じていた千葉の気持ちに対する、安のいたわりである。そして、書を渡した後、安が千葉に語った言葉には、東洋に平和が訪れ、韓日の友好がよみがえったときには、敵対国民としてではなく、新たな立場から物事を見定めることができるであろうという気持ちが込められている。

安の死刑が執行された後、旅順の監獄内では、安について語ることはタブーとされるようになった。千葉は、今後は公然と安をたたえることなどできないだろう、と安に対する思いを内に秘める。

このように、両者は、対話を通じて、常に自己の立場を、相手を介して見つめ直している。つまり、他者認識と自己言及とを不断に往還しているのである。そして、両者は、他者認識と自己言及との過程を経て、自己と相手の立場をより一層深く自覚し、認識しているのである。それゆえに、両者は、対話を重ねるごとに、自己内対話をし、対他対話に臨むというプロセスを経て、相互に、より深奥へと理解を深めることができたのである。

しかも、別れの日を迎えたとき、そこで両者の相互理解のプロセスが終了するのではなく、千葉が自己内対話を続行することにより一層深まっているのである。安と千葉の両者間で繰り広げられた、相互偏見から相互理解・相互畏敬のプロセスは、たとえ一人の命が失われても、もう一方が相手の立場を十分に理解していたならば、自己内対話という形で継続されうることをも明らかにしている。

さらに、両者の相互理解は、現在では韓日両国の関係者により、宮城県大林寺において行われる、両者の合同法要という形に広げられて、相互理解は引き継がれ、後世の人間の心をも動かしているのである。

### (3) 国際理解へと発展する安重根と千葉十七の相互理解

なぜかれらは、全く対極的な関係にありながらも、かれらの子孫に至る現在まで相互に交流することが可能となったのであろうか。



両者は、公共的な場面において看守と囚人という「個」としての対話を始めている。その中で、それぞれの語りの奥に秘められた「私」の部分において「響鳴」しあう。そのとき、千葉の内面においては「自己批判」が、安の内面には、「理解の態度」が生じている。そして、「私」の「響鳴」を通して「共有価値の発生」がみられ、それを支えとして、公共的な場面における「個」の対話がより一層進むといった構造であると考える。

二者間には、三つの心的な環流が見られることになる。第一に、一人ひとりの内部において「個」と「私」の間に環流である。第二に、「公共」的場面の二者と「共同」的場面の二者の関係においても環流である。そして、三点目は二者がいる「公共」的空間と「共同」的空間を超える環流である。ここでいう公共的場面、空間とは、お互いが韓国人、日本人としての顔をもち、それぞれの国に属していることが感じられる空間であり、共同的場面、空間とは、二人が、安重根と千葉十七という人間として共有している場所、時間のことである。これらの環流が、螺旋を描くものであるならば、二者間は相互理解が「国際理解」につながるのみでなく、さらに深い相互の関係へと進展するであろう。また、自己批判を通じて、自己の内面にある「国家」との合一性と対話を持つことになる。そこで「国家」と自己とのかかわりについて「ネーション」としての「自覚」について「自己言及」することにより、「私」が「国家」よって埋没されることを防ぐことができる。同時に、この「自己批判」は、対話者を「理解の態度」へと導くものである。このプロセスを経て、「国際」的な共有価値＝「国際理解」を生じさせるのである。

### 第三節 演劇教材と国際理解

#### ——安と千葉の相互理解過程の物語を通して——

安重根と千葉十七の相互理解過程を物語化し、それを用いた演劇教材の開発を試論的に提示したのであるが、その過程では二人の間にどのような対話が繰り広げられ、それを体感することによって、学習者は何を身に付けることが可能となるのであろうか。

まず、安と千葉の間は、初対面の場では反交通であった。互いのナショナル、つまり韓国人である安と日本人である千葉といったナショナルな側面が、互いの間をさえぎっていた。そして二人の間には、沈黙がある。しかし、その間に、互いに相手がどういう人物であるのか、自己がイメージしているとおりの人間であるのかを探っていた。これは、自己内対話である。そして、その思いが、相手を知りたいという気持ちに変わり、対他対話という形で問いの検証が始まるのである。この時点で、二人の間には、異交通が成立している。対話を通して、二人とも、思っていた人物と本当の人

物とのギャップに気づき、相手に触れてみて揺らぎが生じている。そして、さらに相手に対する問いが増してくるのである。その問いを検証するに依じて、二人の間には共通性が生まれてくる。これは一種の双交通が成立しているともいえる。互いに大切にしている家族がいるということ、殺された伊藤博文にも、家族がいるという共通性の理解から、互いに新たな問いが生まれる。一時的に双交通が成立し、互いに共通性が理解されることによって、互いの異質性に触れる深い問いが生じるきっかけとなったのである。なぜ伊藤を殺害してしまったのか、なにが韓国人と日本人をここまで引き裂いたのか、それを自己内対話するうちに、千葉の中では、最初は、安ほどに日本人であるということにこだわりをもっていなかったようなのであるが、このとき、日本人であることの負い目を感じ始め、自己の中に、日本人であることの存在意識がたかまる。一方、安の中では、伊藤を殺害したことに対する自己嫌悪と、その罪に対する日本人から与えられる罰と韓国人であることのアイデンティティを貫き通すこととの間で、苦しみを感じる。しかし、それが、互いの異質性を見出すきっかけとなる。そして、こうした二人の間に成立した異交通と対話によって、韓国人であること、日本人であることを貫き通すことが、自らの責任であることを両者とも自覚し、互いのナショナルを尊重しあうことができたのである。同時に、それは、二人の相互理解が、後世の平和を築くものとなることへの願いというかたちで、世界に開かれたのである。

このような対話を通しての彼らの相互理解の追体験からは、次のようなことが学ばれる。

安と千葉の相互理解過程を物語化し、それをを用いた演劇教材を通して、学習者は次のようなことを身につけることが可能となる。

第一に、たとえ、最初は互いに遮りあうもの、つまり異質なものを持っていても、それを排他的にとらえずに、相手を知ろうとする意欲である。他者に対して自己が持っているイメージに当てはめようとするのではなく、それが正しいかどうかを問い続ける態度が身につく。

第二に、他者はひとりの人間として生きている、存在しているという固有性の尊重である。なんらかのかたちでの優位一劣位の関係にあってはならず、だれもが生まれながらにして存在しているということそのものに固有の価値をもっていることを理解することができる。

第三に、他者の異質性にふれることによって、自己がもつナショナルなものを自覚し、そして、互いのナショナルな価値を尊重することである。自己が持つナショナルなもの、すなわち、この追体験を通して、日本人であるならば、戦争期に同じ日本人が他国、とくにアジアの人々に対して犯した過ちが自覚され、その自覚のうえに立ち、誠意をもって他国の人々と接する態度も身につけることができる。さらに、他のナショナルな価値を異質なものとして排除するのではなく、それを尊重することができる。

二人は、最初は反交通の状態で互いのナショナルが互いをさえぎるものとなっていたのであるが、それぞれの共通性が見出され、双交通が成立した、さらに、共通性に止まらず、対話を重ねることにより、互いのナショナルを理解し、それぞれ尊重することができたのである。それは、互いのナショナルが貫かれた、普遍性をもったということであらわしている。この相互理解過程を通して体感し、学んだことは、他者、他国、他文化とのふれあい、つながりに気づき、互いの独自性、固有性を尊重する国民的資質としての心性・態度の形成へと導かれる。そして、それは、学習者が、国際社会、地球時代に向けて自己を開いていく力となるであろう。

国際理解の基礎ともなる、このような安と千葉の両者に見られた心性・態度は、まさに、児童期に形成されるものであり、初等教育において、このような国際理解教育を実践していく意味があるのである。演劇教材を通して、追体験することにより、衝撃や揺さぶり、感動や苦痛の体感をともなわせることが、学習者に心性・態度の内面変化を生じさせる。とくに、小学生がこのような体験をすることは、大人よりも内面変化が大きいと考える。

---

<sup>1</sup> 齊藤泰彦『わが心の安重根 千葉十七・合掌の生涯』五月書房, 1994年, pp. 190-191, pp. 210-211.

<sup>2</sup> 齊藤は, 千葉の子孫や安の血縁者, 伊藤射殺に関係する当時の事情を知る者, 安重根研究者らとの交流や『安応七歴史』から得られたエピソードなどをもとに同上書を著している.

<sup>3</sup> 筆者が中川氏にインタビューしたところ, 安と千葉の対話は, 千葉が韓国語(朝鮮語)で尋ねたか筆談のどちらかで行われたようである.

<sup>4</sup> 齋藤, 前掲書, pp. 176-179.

<sup>5</sup> 同上, p. 201.

<sup>6</sup> 同上, pp. 211-212.

<sup>7</sup> 同上, pp. 223-225.

<sup>8</sup> 同上, p. 88.

<sup>9</sup> 同上, p. 160.

<sup>10</sup> 同上, p. 4.

## 〔結の部〕 本研究のまとめと提言

### 第一章 本研究のまとめ

#### 第一節 論旨の整理

本研究は、国際理解教育の本格的かつ体系的な理論の一日も早い構築を願って、その基盤形成に資する一試論を提起し、それに基づく初等教育用のカリキュラムや教材の開発基本的課題とした。

研究の目的を、

- 1 国際理解教育の独自の内容・方法に焦点化したカリキュラム化が必要であることを論証すること
- 2 国際理解教育のカリキュラム開発の依拠原理となる、とくに、既往の諸概念の整理を中心とした、国際理解教育の基礎的理論体系の整備
- 3 そのような基礎理論の一環としての試論の提起と、その結果を適用した初等教育用の教材開発

の三点に絞って進めた。

まず、第Ⅰ部第一章では、国際理解教育のカリキュラム化に関し、当該教育の研究の概略史を整理することによって、その必要を次のように明らかにした。

第一に、これまでは国や国際といった用語の定義の検討が怠られており、国際理解教育論においてとらえられてきた国際観、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。ごく最近、国際社会の急転した動向に鑑みても、旧来のままの国際理解教育でよいか、早急に検討しなければならない段階にきている。

第二に、可及的速やかに学校現場へ国際理解教育の導入が望まれているにもかかわらず、学校現場では、教職員の多忙さや他の教科教育との関係から、国際理解教育の目的や内容を熟慮した上での実践を行うところまでいかず、「総合的な学習の時間」の本格的な実施をまえに、やや緊急の対策として行う実践が多く、混乱が生じている。

第三に、これまでの国際理解教育研究から明らかのように、継続的に、学校教育全般で広く行われる必要があるにもかかわらず、各教科教育の範囲内で国際理解の学習の開発が進められているが、単発的なものが多い。体系的な国際理解教育のカリキュラムがこれまでに開発ところまでいかなかったからである。

第二章では、戦後国際理解教育の諸論から、現在の国際理解教育の目的の検討のために

重要となるものを吟味し、国際理解教育の今日的課題を明らかにした。また、近年、国際理解教育の学習についての報告があり、その報告の内容について日本の国際理解教育の研究者らは高く評価しており、学習のあり方が注目を集めた。そこで、国際理解教育の学習のあり方について、検討した。そして、国際理解教育の学習は、「知ること」の学習重視の傾向から、「つながり」の学習へと転換する必要性を述べ、初等教育の国際理解教育に組み込んでいく学習過程を、次の三点に整理した。

第一に、〈変わらざること〉の価値と〈変えてゆくこと〉の価値を軸として、自己と自国、自己と他国とのつながりを理解することである。この理解によって、さらに国際社会とのつながりを創造する力へと開かれていく。

第二に、国や国際社会に生じる諸問題とのつながりを理解することである。これらの諸問題とのつながりを理解することによって、問題に対して深い関心を抱くことができるからである。学習者自身では解決することのできない非常に困難な問題が数多くあろうが、学習者が関心を抱くことにより、他者の問題に対する関心を開かせることが可能となる。その関心の集合体が、解決へと導く最も大きな力となる。

第三に、他者との関係について、時間に沿った、縦軸のつながりと、空間に沿った、横軸のつながりを理解することである。国際理解教育では、生命の尊さを実感することは不可欠である。学習者自身の生命は、決して一人きりでできあがったものではなく、ひとりで守りきることのできるものでもない。多くの人々の生命に支えられて自己の生命があることを理解し、そのつながりを発見すること、そして、将来へとつないでゆくことを学び取らねばならないであろう。

また、国際理解教育の今日的課題を次の二点に整理した。

第一に、学習者が国際社会、インターナショナルなものに開かれるためには、ナショナルなものを通すことが必要である。現在の国際理解教育の理論やカリキュラムを開発する際には、欠かすことのできない視点として、健全なナショナルな価値・感情の形成と自己批判・自己言及の心性の形成とをいかに組み込んでいくかを再検討すること。

第二に、これまでの国際理解教育の学習の主流であった「知ること」重視の傾向から、「つながり」重視の学習へと転換していくこと。

第三章では、第二章で明らかにした今日的課題を詳細に検討するために、まず、現在の国際社会や国に生じている問題状況などを整理し、第二章で整理した二つの目的が、現在、およびこれからの国際理解教育で育成していく必要があるのかを検討した。そして、それらを現時的な形に変えて、国際理解教育の理論を検討したら、どのようになるのかについて、具体的に考察した。そして、これらの考察をふまえて、国際理解教育の目的や、初等教育の国際理解教育の目標、内容、方法を検討した。

現代的な問題としては、とくに、グローバル時代といわれる現代の陥穽について考

察した。ここでは、市民の暴力や自己言及の欠如、人と人との間の断絶を国際理解教育において早急に取り組むべき課題として提示した。これらの問題の解決のためには、初期国際理解教育の目的にあった健全なナショナルな価値・感情と自己批判・自己言及の心性とが必要であることは明らかである。これに加えて、これから生きる人間に求められるキー概念として、「他者を意識し、互いの異質性を尊重しつつ、つながりをもつ」ことがあげられる。以上の考察から、これからの時代を生きる人間像を次の四点に整理した。

第一に、自己も他者も、この世に生まれ出たという事実をもって唯一、固有の存在であるから、その存在そのものが尊いことを常に自覚していること。

第二に、他者の存在を意識し、他者とのかかわりを保とうとする人間であること。ここでいう他者とのかかわりとは、同じ時間に生きている、空間軸上の他者とのかかわりと過去から未来へと命をつないでいるという、時間軸上の他者とのかかわりをさす。そして、人と人とのつながりの中に、一人ひとりの異質性を見いだし、それを〈個性〉として尊重できること。

第三に、自己や自集団に対して批判的、反省的な態度をもって、その立場やあり方を理解できること。そして、集団に所属する人間としての自覚、責任をもっていること。

第四に、自己と国や民族、国際社会などやそれらの中で生じている問題とのかかわりを自覚し、負うべき責任とは何かについて考えられること。

そして、国際理解教育の目的を次のように再定義した。

第一に、自己と他者とのかかわりの理解と、その中に生きている自己と他者の存在の自覚である。そして、そのかかわりの中で、自己と他者の異質性を尊重する態度形成である。

第二に、自己批判・自己言及と自己批判・自己言及の際に必要な他者理解の心性の形成である。

第三に、健全なナショナルな価値・感情の形成である。そして、自―他のナショナルなもの価値を見いだし、尊重することである。

以上、三点の国際理解教育の目的をもとに、初等教育の国際理解教育の目的、内容、方法について考察した。

初等教育の国際理解教育の目標は次の四点である。

- 1 生命の尊さを実感し、他者と自己とのかかわりを感じ取る感性の深化
- 2 自己・他者理解のために必要な自己批判・自己言及の態度の育成
- 3 国や民族などのようなナショナルなものと国際社会、及びそれらの中で生じている諸問題とのつながりを感じ取る感性を基盤としたナショナルな価値・感情の育成
- 4 歴史的な見方、考え方の育成

第Ⅱ部第一章では、第一部での考察結果から、初等教育における国際理解教育の学習の内容・方法を検討するために、とくに、〈対話〉と〈かかわり〉という身体論的アプローチをとることの有効性を明らかにした。そして、第三章で考察した交通論を用いて、教材の構成を検討した。この教材の構成をとりいれると、次のような三点の学習の過程が作られる。

第一の学習内容とのかかわりであるが、これは、追体験する人物とのかかわりであり、また、追体験する人物とのかかわりを通して、その人物が生きた時代や環境といった背景と学習者とのかかわりも理解できる。時代、環境といった背景を理解するためには、まず、客観的にさまざまな情報、知識を収集し、その上で追体験する人物とのかかわりながら、さらに理解を深める。これは、たとえば、国や国際社会に生じる諸問題と学習者とのつながりが理解でき、主体的にそれらの問題と向き合う態度を育成する学習となる。

第二に、他者と学習者とのかかわりであるが、この教材での他者とは、他の学習者、教師、他の学習者が追体験する人物が含まれる。学習者が追体験する人物も他者に当てはまるが、学習のうえでは、ここには含まないことにする。追体験のうえで、他の学習者が演じる〈他者〉とのかかわりを通して、自己が演じる人物の理解を深めたり、他の学習者や教師とのかかわりから、自己の考え方を検証する学習となる。それによって、多くの人々の生命に支えられて自己の生命があることを理解し、自己の生命には歴史的なつながりがあることを自覚する、生命の尊さを実感する心性を育成する学習ともなる。

第三に、自分自身と学習者とのかかわりであるが、これは、学習者が自己の内部で自己と自己以外の人物を創り上げることで、自己分裂を生じさせ、それによって自己の立場やあり方を模索する、自己言及の態度形成のための学習となる。

また、身体論的アプローチをとる教材を開発するために、内容の設定基準として次の四点をあげた。

第一に、学習者と学習内容との間には、反交通が成立することである。時や場、言語など、学習者に対して遮断されている条件をもつものからの語りがある内容にあり、さらに、それらに対して学習者が語りを発信できない状況にあるという間である。

第二に、学習者が、情報や知識を容易に収集できるよう準備されている、あるいは準備可能なことである。

第三に、学習者がすでに備えている「常識」や知識、感覚を揺さぶるものであるということである。それは、学習者に内面変化を生じさせるような、大きな衝撃を与えるものである。

第四に、学習内容に、登場人物同士や事象との間に対話や問答が展開されていることである。図4の右側の教材内容の構成に基づいて展開することが望ましい。



対話と感性の関係について付言するなら、感性の学習は、学習者自身が、自己の内面においてさまざまな葛藤を繰り広げることを通して、学習者が、個から集団へと開かれていく学習である。そして、その学習を進めるための基底的なアプローチとして、ナショナルなアプローチとトランス・ナショナルなアプローチが考えられる。ここにいう、ナショナルなアプローチとは、自集団にしながら、自己批判的・内省的に吟味するという理解の過程であり、トランス・ナショナルなアプローチとは、〈向こう側〉にあるものからの、他—自間を〈貫く〉見方を軸とした、他者—自己間の理解に始まり、他集団—自集団間の理解へと発展する理解の過程である。本研究では、前者については、その国や民族に根付く伝統文化や人々に見られるしぐさなどをあげ、後者については、遠く離れたところにいる、直接会うことのできない他者との対話をあげた。ここでみられる他者—自己間の理解には、他者・他集団理解に向かう①立脚、②受容の心性と、自己・自集団理解に向かう①責任、②葛藤・揺らぎ、③自立の心性が必要となると考える。これらの心性を育むために、からだがひらかれることの重要性を明らかにしたのである。また、自己の内面における葛藤は、他者との語り・対話を通して解決され、さらに深い葛藤へと螺旋状に展開していくものである。したがって、感性の学習における他者・他集団理解と、自己・自集団理解、そして、それらの〈間〉の理解には、語り・対話のありかたが最も重要な鍵となるのである。

そして、第二章で、〈他者迫体験〉の演劇教材の開発の重要性を述べた。

最後に、安重根と千葉十七の相互理解過程を題材とした初等教育の高学年用の演劇教材の開発を試論的に検討した。

## 第二節 国際理解とは

最後に、国際理解教育を構成している〈国際理解〉とは、どのように定義できるか整理したい。

国際・理解とは、直接的に読みとるなら、国と国との間（関係性）を理解することであろう。そして、国と国との間は、現状から考えると、単交通である場合が多く見られるであろう。それを、異交通の間へと転換し、その関係をどう生かしていくか、という問いへとつなげていかねばならない。すなわち、国、文化、民族独自の異質性——これは、先述の一人ひとりのペルソナや個性と同様の意味をもつ——が生きた国際社会が形成されねばならないということである。他との間、つながりがあるからこそ、唯一の、そして、それ自体に価値のある存在として、異質性は生まれる。

このようにして、互いに異質性が自覚されることから、互いの価値は尊重されるのである。国際理解とは、ナショナルとナショナルの間にある異質性について理解し、尊重することである。異質性は、他との間につながりがあれば、互いに触れ合うこと

によって、顕在化し、さらに、互いに尊重されることによって、普遍性が見いだされる。異質性が普遍性にかわり、それが蓄積されることによって、国際理解教育が究極的に目指す〈ともに生きる〉社会が形成される。そして、〈国民的資質・自覚〉の本来の意味は、これらの普遍性を理解し、尊重することのできる心性・態度といえる。折しも時代は、堀尾のいう「地球時代」の幕開けを迎えている。

## 第二章 国際理解教育の課題と展望

### 第一節 課題

本研究で明らかになったことをより精緻なものにするためには、次のような課題が残されている。第一に、具体的に初等教育全般を見通すカリキュラム開発を進めていく必要がある。そして、そこでも、理論研究と学校現場の実践とが、〈異交通〉の関係を保ちつつ、常にカリキュラム開発が深化、改善されるよう、相互に理解し、協力しあう体制づくりにも力を注いでいかねばなるまい。第二に、本研究では、安と千葉の相互理解過程を題材にした初等教育高学年用の教材開発の試論を提示するにとどまり、本格的に授業の展開や実践、学習者の心性・態度形成過程などの評価について考察できなかった。具体的なカリキュラム開発に着手するためにも、今後の課題であると考え。第三に、第一部では教師の国際理解教育に対する認識改善を目的として検討してきたが、第二部で検討した初等教育の国際理解教育の学習を行うためには、教師の側にも、ここに掲げた目標にある心性・態度が培われていなければならない。そのためには、教員養成や研修の段階で、充実した国際理解教育の内容が構成されていく必要がある。

### 第二節 すべての生命の共生の実現に向かうために

従来の国際理解教育研究の多くに、共生の重要性が取り上げられてきた。

国、民族、宗教そして国際社会。これらはそれぞれ全く異なる社会的・文化的集団としての役割や意味、形態をもっているが、どれも、そこに所属する国民や民族、信仰に限らず、すべての人々の一人ひとりの〈生〉を支える、または、助ける機能を持っていなければならないものである。それらは、決して自集団、他集団を問わず、一人ひとりの生を危ぶむような影響を与えてはならないものである。しかし、その機能を創り出したり、変えたりするのは、一人ひとりの人間、とくに、その集団に属している人間である。そして、それは直接国や民族の中枢にかかわらなくても、草の根レベルから始めることができる。そのためには、先述したように、まず、一人ひとりの行動が、国や国際社会を変えうるという、国や国際社会とのつながりを理解しなければならない。それでは、どのように国や国際社会を変えていくことが望まれているであろうか。国際理解教育は、その究極目的として、世界平和と同時に世界中に住む多様な人々が、どこで生活を営もうとも、共によりよい生活を営む、共生の実現を掲げている。これは、とくに近年の国際理解教育研究で取り上げられるようになった。『学習 秘められた宝』のなかでも、最重要課題として掲げられているのである。しかし

ながら、言葉が与えるイメージが先行し、それが重要であるということについて、具体的な検討が為されなかった。共生が意味することも、幅広くとらえられ、これといった定義が非常に難しいことも、具体的な検討にいたらなかった原因であろう。

本研究でも、共生のあり方についての検討までは至らなかったが、ここで付言したい。共生とは、互いの価値の理解と尊重を基盤として、その価値を侵害することなく、また平和を分かち合いながら住み分ける、その住み分け社会・文化こそが、多様な人々との共生のあり方であると考え。ここで、〈平和を分かち合う〉と述べたが、それは、単にモノ・カネ、知識や技術の分かち合いを意味するのではない。ここで言う分かち合いとは、先述のオルビンスキーのスピーチにある「自分のもつ自由を、世界をもつと住みやすい場所にするために使いたい」という部分に現れている精神である。これは、自己がもつ自由を利用して、世界中に住む人々と自由を分かち合いたいと置き換えることができるであろう。ここで言われる自由とは、自己の精神や生活のあり方、他から得る情報、空間を行き交いする選択ができるということではなかろうか。そうした自由が得られる状況にある国や国際社会であるかという判断をしたり、自己や他者が置かれた立場を十分に理解していなければ、自己が自由であるか否かの判断はできない。この意味では、自己は〈自己からの自由〉をえる必要がある。共生のあり方を模索するためには、平和のみならず、自由とはなにか、それぞれの国や民族、宗教、文化といった人々の生活基盤からの深い検討を要する。

また、共生する対象となるのは、過去に生きた、あるいは未来に生きる人間、同時代に生きていながらも、生活の場が異なる人間、あるいは、広くとらえるならば、生活圏の全く異なる生命体をも含む、生きる場の異なる人間、生命体である。これらの生命と共に生きるということを検討する必要もある。本研究では、これらの検討にはとうてい及ばないが、今後、もっとも検討を要するテーマとなるであろう。

## 【主要参考文献】

- 秋元寿恵夫『医の倫理を問う 第731部隊での体験から』頸草書房, 2000年(初版は1983年).
- 朝日新聞社編『朝日キーワード〔別冊〕国際編』朝日新聞社, 1996年.
- 天城勲監訳『学習:秘められた宝 ユネスコ「21世紀教育国際委員会」報告書』ぎょうせい, 1997年.
- 家永三郎『戦争責任』岩波書店, 1985年.
- 池川清子『看護 生きられる世界の実践知(フロネーシス)』ゆみる出版, 1998年(第1版は1991年).
- 犬養道子『個人と国と国際と』岩波書店, 1990年.
- Seiji INOUE (1998), 'Across the Altruistic Education into International Ethics-A Few Suggestions from Hiroshima and Japan-' *Journal of International Development and Cooperation*, Vol.4, IDEC, Hiroshima University, p.22.
- 井上星児「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編『研究年報』第31号, 1996年.
- 井上星児『教育名言辞典』中の「ピアジェ」の項, 教育開発情報センター, 1998年, p.91.
- 井上達夫ら著『共生への冒険』毎日新聞社, 1992年.
- 入江昭『新・日本の外交 地球化時代の日本の選択』中央公論社, 1991年.
- 魚住忠久「国際理解教育の展開」『現代教育科学』明治図書, 1996年.
- 臼井忠雄『国際理解・日本と韓国』日本書籍, 1992年.
- 内海巖「我が国における国際理解教育の今日的課題」『国際理解』創刊号, 国際理解教育研究所, 1972年.
- 内海巖「国際理解教育の現状と基本的課題」『日本比較教育学会紀要』第4号, 1978年.
- 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』, 国際理解教育研究所, 1983年.
- 衛藤藩吉ら編『国際関係論』東京大学出版会, 1988年(初版は1982年).
- 大江健三郎ら著『自立と共生を語る 障害者・高齢者と家族・社会』三輪書房, 1999年(初版は1990年).
- 大江健三郎『「自分の木」の下で』朝日新聞社, 2001年.
- 大津和子『グローバルな総合学習の教材開発』明治図書, 1997年.
- 大津和子『国際理解教育 地球市民を育てる授業と構想』国土社, 1992年.

- 大津和子「地球市民を育てるために——新しい開発教育としてのグローバル教育」開発教育推進セミナー『新しい開発教育の進め方・地球市民を育てる現場から』日本ユネスコ協会連盟, 1995年.
- 奥田眞丈編『国際化と学校教育』ぎょうせい, 1995年.
- 岡村達夫編『教育のなかの国家』勁草書房, 1983年,
- カタリーナ・ブガルスキー『私の戦争日記 インターネットでのよびかけ』ケイ・アイ・メディア, 2001年.
- 勝田守一「平和教育への国際的協力」『世界』第61号, 岩波書店, 1951年1月.
- 勝田守一「国際理解の教育」文部省編『初等教育資料』, 1951年.
- 勝田守一『平和と教育』刀江書院, 1951年.
- 勝田守一「独立日本の教育の方向——思想の立場からの提案——」『教育』No. 8, 1956年.
- 勝田守一「歴史と医学と教育と——松田道雄氏の育児論の思想について——」『思想』No. 528, 岩波書店, 1968年.
- 加藤典洋「民族と国家——政治学への問い」『思想』No. 863, 岩波書店, 1996年.
- 加藤典洋「語り口の問題」『敗戦後論』, 講談社, 1997年.
- 加藤周一「過去の克服」覚書」中村政則ら編『戦後日本 占領と戦後改革第5巻 過去の清算』岩波書店, 1995年.
- 加藤哲太郎『私は貝になりたい——あるBC級戦犯の叫び——』春秋社, 1994年.
- 加藤節「民族と国家——政治学への問い」『思想』No. 863, 岩波書店, 1996年.
- 柄谷行人『探求 I』講談社, 1992年.
- 河内徳子『人権教育論』大月書店, 1990年.
- 河野重男監修『国際化時代に求められる資質・能力と指導』教育開発研究所, 1997年.
- 川端末人編『世界に子どもをひらく』創友社, 1990年.
- 熊谷高幸『自閉症からのメッセージ』講談社, 1999年（初版は1993年）.
- グラハム・パイク, ディヴィッド・セルビー共著 中川喜代子監修『地球市民を育む学習』明石書店, 1997年.
- 栗原彬ら編『越境する知2 語り：つむぎだす』東京大学出版会, 2000年.
- 齋藤純一『公共性』岩波書店, 2000年.
- 斉藤泰彦『わが心の安重根 千葉十七・合掌の生涯』五月書房, 1994年.
- 酒木保『自閉症の子どもたち 心は本当に閉ざされているのか』PHP 研究所, 2001年.
- 作田啓一「戦後日本の個人主義と集団主義」『世界』第483号, 岩波書店, 1986年1月.

- 佐島群巳・有田和正編『「国際理解を目ざす」学習と方法』教育出版,1986年.
- 佐藤郡衛「総合学習としての国際理解教育」佐藤編『『総合的な学習』の実践 No.3 国際理解教育の考え方・進め方』『教職研修』8月増刊号,教育開発研究所,1997年.
- 佐藤郡衛/林英和編『国際理解教育の授業づくり』教育出版,1998年.
- 佐藤照雄編『INTERNATIONAL EDUCATION』教育出版センター,1993年.
- 佐藤学「ケアリングと癒しの教育」『学びの快樂 ダイアローグへ』所収,世織書房,1999年.
- サン＝テグジュペリ「人間の大地」『南方郵便機・人間の大地』所収,みすず書房,1983年.
- 篠原資明『トランスエステティーク——芸術の交通論』岩波書店,1992年.
- 篠原資明『言の葉の交通論』五柳書院,1995年.
- 篠原資明「生死間の交通論」竹安邦夫編著『生きる論理・生きる倫理』京都大学学術出版会,1999年.
- 島久代・増田茂編著『教室からの国際理解』中教出版,1990年.
- ジュリアン・ハックスリー「ユネスコ,その目的と哲学」『世界』,第19号,岩波書店,1947年.
- ジョン・トムリンソン 片岡信訳『グローバリゼーション 文化帝国主義を超えて』青土社,2000年.
- 神門誠司「たとえ敵味方であっても信頼し合える「安重根と千葉十七」」島根県国際理解教育研究会編.
- 杉林隆「国際理解の推進と教育の役割」『国際理解』3号,国際理解教育研究所,1973年.
- スジャ・トモコ『開発と自由』,サイマル出版会,1980年.
- 佐々木文「国際理解教育の教材開発における《動的な対話》の意義——安重根と千葉十七の相互理解の心理過程をめぐって——」日本国際理解教育学会編『国際理解教育』vol.5,創友社,1999年.
- 全国海外子女教育・国際理解教育研究協議会編『地域に根ざした国際理解教育実践事例集』第一法規,1993年.
- 千名裕編『心の対話心の看護』中央法規出版,1997年(第1版は1985年).
- 高階玲治編著『小学校・国際理解教育の活動プラン』明治図書,1996年.
- 高谷清『はだかのいのち』大月書店,2000年(第5刷,第1刷は1997年).
- 竹内常善『開発と貧困』財団法人広島平和文化センター,1996年.
- 竹内敏晴『ことばが劈かれるとき』思想の科学社,1997年(初版は1975年).
- 竹内敏晴『子どものからだとことば』晶文社,1997年(初版は1983年).
- 竹内敏晴『ことばとからだの戦後史』筑摩書房,1997年.

- 竹内好『日本とアジア』筑摩書房, 1993年.
- 田中圭二郎ら著『国際化社会の教育』昭和堂, 1996年(初版は1990年).
- 谷川俊太郎, 佐藤学「【対談】ことばはいま, 現実をつかめるか」『ひと』5・6, vol. 5, 太郎次郎社, 2000年.
- 谷川彰英・太宰府西小学校著『国際理解教育と国際交流』国土社, 1996年.
- 田淵五十生『国際理解・人権を考える社会科授業』明石書店, 1990年.
- 千葉杲弘「1974年国際教育勧告の改訂をめぐって」日本国際理解教育学会編『国際理解教育』vol. 1, 創友社, 1995年.
- 中央教育審議会編『教育・学術・文化における国際交流』, 1974年.
- 中央教育審議会編『21世紀を展望した我が国の教育の在り方について』, 1996年.
- 鶴見俊輔『鶴見俊輔集Ⅱ 外からのまなざし』筑摩書房, 1991年.
- 寺崎昌男「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)1996年.
- 寺崎昌男編『教育名言事典』東京書籍, 1999年.
- 寺西和子「国際理解教育における問題解決的アプローチの検討」全国社会科教育学会編『社会科研究』第41号, 1993年.
- 中井久夫他著『昨日のごとく 災厄の年の記録』みすず書房, 1996年.
- 永井滋郎「国際理解の教育目標」広島大学教育学部社会科学会編『社会科研究』第5号, 1957年.
- 永井滋郎「ユネスコ協同学校計画専門家国際会議に関する報告」『広島大学教育学部研究紀要』第2号, 1973年.
- 永井滋郎『国際理解教育に関する研究——国際的協同研究をとおして——』第一学習社, 1985年.
- 永井滋郎「国際理解教育の諸概念の再検討」異文化間教育学会編『異文化間教育』アカデミア出版会, 1988年.
- 永井滋郎『国際理解教育 地球的な協力のために』第一学習社, 1989年.
- 永井滋郎「戦後国際理解教育の軌跡」全国社会科教育学会編『社会科研究』1992年.
- 永井滋郎「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, 1991年.
- 永井滋郎「国際理解教育学の成立について」日本国際理解教育学会編『紀要』創刊号, 1992年.
- 永井滋郎「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編『社会科教育論叢』第40集, 1993年.



- 永井滋郎「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編『国際理解教育』, 創友社, 1995年.
- 中川浩一「安重根顕彰碑探索—その教材的意義を中心に—」『茨城大学教育学部紀要 (人文・社会科学, 芸術)』44号, 1995年.
- 仲島陽一「演劇を通して見た啓蒙教育思想」『フランス教育学会紀要』第6号, 1994年.
- 中西晃『国際教育論』創友社, 1993年.
- 西村公孝『地球社会時代に「生きる力」を育てる』黎明書房, 2000年.
- 西中隆・大阪市立真田山小学校編著『公立小学校における国際理解・英語学習』明治図書, 1996年.
- 二宮宏之「国家・民族・社会」歴史学研究会編『わたくし達の時代』東京大学出版会, 1996年.
- 日本ユネスコ国内委員会編『学校における国際理解教育の手引き』東洋社, 1960年.
- 日本ユネスコ国内委員会編『東西文化価値の相互理解と国際理解の教育』, 1960年.
- 日本ユネスコ国内委員会編『学校における国際理解教育の手引き』光風出版, 1963年.
- 日本ユネスコ国内委員会編『国際理解教育の手引き』東京法令出版, 1982年.
- 日経新聞社編『ベーシック国際関係入門』日経新聞社, 1993年.
- 沼田裕之『国際化時代日本の教育と文化』東信堂, 1998年.
- 野島良子『看護論』へるす出版, 1997年.
- 灰谷健次郎『私の出会った子どもたち』新潮社, 1984年.
- 花崎皋平「現代日本人にとって民族的自覚とは」『世界』第483号, 岩波書店, 1986年1月.
- 浜口恵俊『間人主義の社会 日本』東洋経済新報社, 1982年.
- 花井等『新国際関係論』東洋経済新報社, 1996年.
- ハンナ・アーレント『イエルサレムのアイヒマン』みすず書房, 1969年.
- 樋口信也『国際理解教育の課題』教育開発研究所, 1995年.
- 平田オリザ『芸術立国論』集英社, 2001年.
- 平野健一郎「新しい時代の新しい国際理解教育をめざして」『国際理解』24号, 国際理解教育研究所, 1993年.
- 広島県教育委員会編『国際理解教育の栞』1952年.
- 藤田省三『全体主義の時代経験』みすず書房, 1995年.
- フロレンス・ナイチンゲール/湯楨ますら訳『看護覚え書』現代社, 2000年 (第1版は1968年).
- 文京洙「在日朝鮮人にとっての戦後」中村政則ら編『戦後日本 占領と戦後改革第

- 5巻 過去の清算』岩波書店,1995年.
- ベルトルト・ブレヒト『ブレヒト 演劇論』,ダヴィッド社,1963年.
  - 細見和之『アイデンティティ/他者性』岩波書店,1999年.
  - 堀尾輝久『日本の教育はどこへ』青木書店,1990年.
  - 堀尾輝久『人間形成と教育——発達教育学への道——』岩波書店,1991年.
  - 堀尾輝久『日本の教育』東京大学出版会,1994年.
  - 堀尾輝久「21世紀に向かう教育」民主教育研究所編『季刊人間と教育』労働旬報社,1995年.
  - 堀尾輝久『現代社会と教育』岩波書店,1997年.
  - 堀尾輝久「憲法・教育基本法50年—地球時代に向けて—」教育科学研究会編『教育』国土社,1997年11月増刊, No. 620.
  - 堀尾輝久「地球時代とその教育」佐伯胖ら編『現代の教育11 国際化時代の教育』岩波書店,1998年.
  - 堀尾輝久「対談 21世紀の世界と平和・人権」民主教育研究所編『季刊 人間と教育』労働旬報社,2000年
  - マーガレット・ミード『地球時代の文化論』東京大学出版会,1981年.
  - 牧野博彦「国際理解と文化」『国際理解』8号,国際理解教育研究所,1976年.
  - 牧野博彦「国際理解の難しさ」『国際理解』14号,国際理解教育研究所,1982年.
  - 町田幸彦『コソボ紛争 冷戦後の国際秩序の危機』岩波書店,1999年.
  - 松田道雄『育児の百科』岩波書店,2001年(第4刷,第1刷は1967年).
  - 丸山真男「「である」ことと「する」こと」『日本の思想』所収,岩波書店,1961年.
  - 丸山真男「思想のあり方について」『日本の思想』岩波書店,1961年.
  - 丸山真男編『人間と政治』有斐閣,1961年.
  - 丸山真男/萩原延寿「他者との出会い」『国際交流』第8号,国際交流基金,1976年.
  - 丸山真男「超国家主義の論理と心理」『現代政治の思想と行動』所収,未来社,1964年.
  - 丸山真男「日本におけるナショナリズム」『現代政治の思想と行動』,未来社,1964年.
  - 丸山真男『自己内対話』,みすず書房,1998年.
  - 三浦健治編『小学校 国際理解教育の進め方』教育出版,1994年.
  - 水越敏行・田中博之編著『新しい国際理解教育を創造する』ミネルヴァ書房,1995年.
  - 嶺井明子「「学校教育」における「国際理解教育」の課題」筑波大学比較・国際教育学研究室編『比較・国際教育』第3号,1995年.
  - 嶺井明子「ユネスコ74年勧告と日本の国際理解教育」日本国際理解教育学会編『国

- 際理解教育』vol. 2, 1996年.
- 箕浦康子「地球時代の教育と現職教員研修」祖父江孝男代表『地球時代の教育——自文化と他文化の関係を問う』日本生命財団特別研究助成プロジェクト国際理解教育研究会, 1995年.
  - 箕浦康子『地球市民を育てる教育』岩波書店, 1997年.
  - 宮田光雄『非武装国民抵抗の思想』岩波書店, 1985年(初版は1971年).
  - 宮田光雄『大切なものは目に見えない——『星の王子さま』を読む——』岩波書店, 1995年.
  - 宮原修編著『国際人を育てる 世界の中の日本人』ぎょうせい, 1998年.
  - 茂木俊彦『障害児と教育』岩波書店, 1992年(第5刷, 第1刷は1990年).
  - 森戸辰男「国際理解教育の基本的理念——国際理解の教育と世界共同社会——」『日本教育の回顧と展望』教育出版, 1959年.
  - 森戸辰男「世界情勢と国際理解 ユネスコ国家日本の登場」『国際理解』創刊号, 国際理解教育研究所, 1972年.
  - 文部省学術国際局編『ユネスコ関係法令集』, 1976年.
  - 文部省編『期待される人間像』1966年.
  - 文部省編『小学校学習指導要領』1999年.
  - 文部省編『小学校学習指導要領解説 道徳編』1999年.
  - 山下邦明訳「ユネスコと国際理解教育——その変遷と意義——」帝塚山学院大学国際理解教育研究所編『国際理解』, 1996年.
  - ユネスコ教育開発国際委員会編『未来の学習 Learning to be』第一法規, 1975年.
  - 尹健次「戦争思想の出発とアジア観」中村政則ら編『戦後日本 占領と戦後改革第3巻 戦後思想と社会意識』岩波書店, 1995年.
  - 横須賀北部共済病院看護部編『看護理論 臨床活用事例集』日総研出版, 1998年.
  - 横須賀北部共済病院看護部編『状況に応じてやさしくわかる看護理論臨床活用事例集②』日総研出版, 1998年.
  - 吉田満『戦艦大和の最期』講談社, 1994年.
  - 吉本隆明『私の「戦争論」』ぶんか社, 1999年.
  - 米田伸次「私学に於ける国際理解教育の展開と課題」日本私学教育研究所編『日本私学教育研究所紀要』, 1990年.
  - 米田伸次「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, 1993年.
  - 米田伸次「ユネスコの提起する「今日の新しい国際理解教育」」異文化間教育学会編『異文化間教育』9, アカデミア出版会, 1995年.
  - 米田伸次ら『テキスト国際理解』, 国土社, 1997年.

- 米田伸次「『平和の文化』の創造に向けて」帝塚山学院大学国際理解研究所編『国際理解』30号,1999年.
- 渡部淳『国際感覚ってなんだろう』岩波書店,1995年.
- 渡部淳「『国際化』と『国際理解』教育」堀尾輝久ら編『講座学校第3巻 変容する社会と学校』柏書房,1996年.
- 臨時教育審議会編『臨時教育審議会 審議の経過の概要(その3)』,1986年
- E.H.カー『ナショナリズムの起源』みすず書房,1952年.
- G.W.オールポート『人格と社会との出会い』誠信書房,1972年.
- G.W.オールポートら「平和のために社会学者らはかく訴える ——ユネスコを通じての声明——」『世界』第37号,岩波書店,1949年.
- 「未完の世紀」朝日新聞社『論座』2000年.
- 『荒れ野の40年 ヴァイツゼッカー大統領演説』岩波書店,1986年.
- 「平和問題討議会議事録」『世界』第39号,岩波書店,1949年.

**【巻末資料】 国際理解教育に関するアンケート**

## 国際理解教育に関するアンケート調査表

(1)目的：国際理解教育の研究及び実践上の問題点を明らかにするとともに、他の国と日本の小学校の教育現場における国際理解教育に関する問題点及び課題を比較、研究を行う。

(2)対象：広島県全域の小学校より無作為に抽出。  
(一学校当たり3組分のアンケート用紙を送付)

(3)調査項目

☆印の質問は複数回答

1 当てはまる項目に○をつけ、質問事項に対して回答をご記入ください。

・性別（男・女）      ・年齢（20代・30代・40代・50以上）

・帰国・入国児童はいますか。

（担任及び専科の学級にいる・他の学級にいる・いない）

・学校全体の目標に国際理解教育の視点はとりいれられていますか。

（いる・いない）

・現在の小学校教育において教師・各教育機関関係職員が重視していかなければならない今後の課題、早急に解決していくべき問題点を一項目簡単にご記入ください。

（国際理解教育に関する事項でないことで構いません。）

2 国際理解教育について、①～③の内該当番号を選び、四角のなかにご記入ください。

① 知っているが国際理解教育の視点を取り入れた実践はしていない。

（3-11、13-16の質問項目へ）

② 国際理解教育の研究・実践をしている。

（3-5、12-16の質問項目へ）

③ 初めて知った。

（3-5、13-16の質問項目へ）

3 平成元年度の学習指導要領改訂の際、教育課程改善の基本的方針の4として「国際理解を深め、我が国の文化と伝統を尊重する態度の育成を重視すること」があげられました

①「国際理解」とは、人々がなにを、どうすることによって、どのようになったら理解した（理解できた）といえるとお考えですか。簡単にご記入ください。

② 人々が身につける「国際的資質」とはどのような資質だとお考えですか。

4 教科書内における教育課程改善の基本的方針4に関連する教材について

① 国際理解に関係する目標を設定して活用した。

② 国際理解の視点は特に意識せずに活用した。

③ 国際理解に関係する教材は活用していない。

④その他〔

〕

5 「異文化」とはどのような文化を指すものだとお考えですか。

6 2の質問で、①とお答えになられた先生方におうかがいします。

・ 何を通じて知りましたか。番号をご記入の上、具体的にどのようなものか〔 〕内にご記入ください。☆

a 新聞 b テレビ c ラジオ d 教育雑誌 e 国際理解教育専門書

f 各教育機関の資料 g 教員研修（初任者研修含む） h 大学での講義

i その他（

）

7 いつごろ国際理解教育について知りましたか。（おおよその年代で結構です。）

ex) 3年前、1994年度・平成6年度（の研修にて）・・・〔

〕

8 国際理解教育の内容・テーマ（教材）として思い浮かべられるものをご記入ください。（各教科書の教材や補強教材などから）

9 小学校において国際理解教育は必要だと思いますか。○で囲んだ上、なぜそのように思われるのか〔 〕内にご記入ください。

・必要である

・必要ではない

なぜ〔 〕

10 9の質問において「・必要である」とお答えになった先生におうかがいします。

なぜこれまでに、研究または実践をされなかったのですか。☆

- ① 必要であるが、担任及び専科の学級に帰国入国児童がいなかったため。
- ② 必要であるが、国際理解教育は小学生の発達段階に応じた内容ではないため。
- ③ 必要であるが、国際理解教育の扱い方が曖昧であり、わからないため。  
(どの時間で扱うのか、どの範囲まで内容として扱えるのか。)
- ④ 教科書で取り上げられている内容で十分に国際理解教育の目標は達成できるため
- ⑤ 各教育研究機関による研究は学校現場で国際理解教育が研究・実践できる体制までに整えられていないため。
- ⑥ 国際理解教育は現在の小学校のカリキュラムには不相当であるため。
- ⑦ 国際理解教育についての詳しい情報がないため。
- ⑧ 国際理解教育の研究指定校の実践による研究が不十分なため。
- ⑨ 他の教科や指導などにかかる時間により、国際理解教育を研究または実践する時間的余裕がないため。
- ⑩ その他 ( )

11 今後、国際理解教育についてどのようにしたいと思われませんか。○で囲んでください。

- ① 国際理解教育の研究・実践をしてみたいと思う。
- ② 国際理解教育の研究・実践は今後もしないと思う。  
→①とお答えになった先生におうかがいします。  
どのようなかたちで研究・実践してみたいとおもわれますか。  
(アルファベットをご記入ください) ☆
- a 国際理解教育の研修に参加したい。
- b 授業ではなく、教室内の掲示や朝の会・帰りの会などからはじめたい。
- c 現状の各教科の目標・内容に国際理解教育の視点を取り入れた授業をしたい。
- d 各教科・道徳・特別活動以外に国際理解教育を一つの教科として授業をしたい
- e 学校全体の取り組みとして研究・実践していきたい。
- f 国際理解教育についての詳しい情報を知りたい。
- g 「総合学習」の時間が設けられたら「国際理解教育」を組みたい
- h その他 ( )



→②とお答えになった先生におうかがいたします。

今後どのようになれば研究・実践をすすめようと思われませんか。☆

i 教育・研究機関による学校現場と連携を図って国際理解教育の研究・実践がすすめられるような体制の確立。

j 新たな「国際理解教育」科（及び国際理解教育関係の教科）の設定。

k 新たに学習指導要領の各教科等の目標における国際理解教育に関する視点の導入。

l 教員増員などによる他の教科や指導にかかる時間の削減がはかられ、時間的余裕がとれないかぎりほしない。

m 小学生の発達段階に応じた国際理解教育の研究・開発の進展。

n 帰国入国児童が担任及び専科の学級に転入すれば実践したい。

o 研究校に指定されれば実践したい。

p 今後も研究・実践ほしない。

q その他（

）

1 2 2の質問で②とお答えになられた先生方におうかがいたします。・

質問事項にお答えいただき、○番号の質問は該当番号を四角のなかにご記入ください。

ア. どのようなきっかけで研究切実践をされましたか。☆

①新聞・テレビ・教育雑誌・専門書等を見て関心を持った（必要と感じた）ため。

②教員研修に参加して関心を持った（必要と感じた）ため。

③国際理解教育の研究授業を参観して関心を持った（必要と感じた）ため。

④大学時代に講義を受けて関心を持った（必要と感じた）ため。

⑤国際理解教育の研究校に指定されたため。

⑥担任及び専科の学級に帰国または入国児童が転入してきたため。

⑦学校に帰国または入国児童が転入してきたため。

⑧校区に在日外国人が多く居住しているため。

⑨学校が青少年赤十字に加盟しているため。

⑩その他（

）

イ. いつごろ国際理解教育について知りましたか。

また、いつごろから国際理解教育の実践をされはじめましたか。

ex) 3年前、1994年度・平成6年度（の研修で知った）

・知った時期（

）・実践した時期（

）

ウ. どのような目標をたてられましたか。(態度形成・理解の面について)

エ. どの時間において実践されましたか。またなぜその時間を選ばれたのですか。

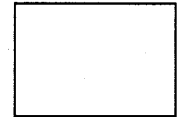
☆ (○をつけてください)

- ・国語科 ・社会科 ・算数科 ・理科 ・体育科 ・家庭科 ・音楽科
- ・図工科・生活科 ・道徳 ・学級活動 ・学校行事 ・クラブ活動
- ・児童会活動・上記以外で国際理解教育の時間を設けて実践した。
- ・その他 ( )

→なぜ

オ. 教材開発及び授業研究の際、何かご参考にされたものはありますか。

- ① 独自で教材開発、授業研究をすすめた。
- ② 国際理解教育についての研究文献を参考にした。
- ③ 大学での講義を参考にした。
- ④ その他 ( )



カ. どのような内容の実践をされましたか。

キ. 研究・実践を通して今後の課題と考えられる事項はありますか。

[授業においてでも、学習指導要領のようなカリキュラムについてでも結構です]

ク. 研究・実践を通して今後も国際理解教育は必要だと思われますか。

また、なぜそのように思われますか。○で囲んでください。

(思う 思わない)

→なぜ

1 3 現在の国際理解教育の問題点及び課題と考えられる事項をご記入下さい。

1 4 今後、国際理解教育はどのようにあるべきだとお考えですか。☆

- ① 学習指導要領改訂の際「国際理解教育」というひとつの教科として成立させるべきである。
- ② 学習指導要領改訂の際、国際理解教育の視点を小学校教育全体のカリキュラムに導入していくべきである。
- ③ 教員養成課程において国際理解教育に関するカリキュラムを充実させる必要がある

- ④ 国際理解教育の教員研修を充実させる必要がある。
- ⑤ 教員の海外派遣の拡充を図る必要がある。
- ⑥ さらに各教育機関による研究の進展の必要がある。
- ⑦ さらに学校現場の教職員が研究・実践をすすめていく必要がある。
- ⑧ 各教育機関と学校現場とが連携を図りながら、理論・実践の研究を進展させる必要がある。
- ⑨ 研究指定校の実践を通じた国際理解教育の研究がさらにされる必要がある。
- ⑩ 各教育機関により国際理解教育の詳しい情報提供のシステムを設ける必要がある
- ⑪ 日本の小学校教育においては国際理解教育はしなくてもよい。
- ⑫ わからない
- ⑬ その他 (  )

15 本アンケートをご参考とさせていただきます私の研究のテーマとしております、「研究及び実践の望ましい相互支援のあり方」とは、研究機関としての大学側による国際理解教育の理論並びに教材開発と、学校現場側による授業実践と評価という連携により、国際理解教育の研究をさらに進展させていこうとするものなのですが、これにつきましておうかがいいたします。

ア. 学校現場に導入することについて

(賛成である 反対である)

→なぜ

(  )

イ. このようなかたちになれば国際理解教育を実践してみたい。

(思う 思わない)

16 アンケート項目以外の国際理解教育についてのご意見並びに本アンケートに関しましてお気づきの点がございましたらご記入ください。