

「国際化」に対応した社会科教育の系譜と課題

The genealogy and problems of the social studies which corresponds to "internationalization"

大友 秀明*

OTOMO Hideaki

【キーワード】 社会科 国際理解教育 開発教育 教科書問題

はじめに

1984（昭和59）年に内閣総理大臣の諮問機関として設置された臨時教育審議会は、1987（昭和62）年に最終答申を提出した。そこでは、「我が国は今日、21世紀に向かって社会の成熟化への展開、情報中心の科学技術への転換、新しい国際化への以降の時期にさしかかっている。これらがもたらす可能性と問題点を見定めるとともに、日本文化・社会の特質と変動を十分に認識することが、今次教育改革の出発点でなければならない」とした上で、教育改革の視点として、①個性重視の原則、②生涯学習体系への移行、③変化への対応の3つを示している。

とくに、③については、「教育が直面している最も重要な課題は国際化ならびに情報化への対応である」と述べている。臨時教育審議会は、社会の「国際化」に対応する教育改革の必要性を強調した。これを受けて、同年、答申を提出した教育課程審議会も「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」を、教育課程の基準改善のねらいの一つとした。実際、「国際化」への対応については、社会科の目標のなかに直接反映された。小・中学校の目標が「国際社会に生きる民主的、平和的な国家・社会科の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う」とされ、「国際社会に生きる」の文言が新たに付け加えられた。

このように、臨時教育審議会や教育課程審議会の答申、それに基づく社会科の学習指導要領の改訂という教育の動向の中で、「国際化」時代に対応した教育、「国際理解教育」が注目されるようになった。

本論では、日本社会の「国際化」に対応する社会科教育の系譜として、①戦後直後のユネスコに由来する「国際理解教育」、②国際社会の南北問題や地球環境危機などを主題とする「開発教育」、③日本人の国際意識や歴史意識の課題の克服を主題とする教科書問題を取り上げ、それぞれの特色と動向を明らかにするとともに、今後の社会科教育の課題を提示する。

I 「国際化」と教育改革

1989（平成元）年の学習指導要領の改訂は、「戦後政治の総決算の一環としての戦後教育の総決算」をめざす臨時教育審議会答申及び教育課程審議会答申に基づく教育内容の改変である。

その結果、戦後教育改革のシンボルであった社会科が解体された。小学校低学年の社会科が廃止され、高等学校社会科は「地理歴史科」と「公民科」に再編成されることになった。この「社会科解体」こそが平成元年の教育課程改訂の特徴である。

我々は、この社会科解体という問題にどのように対応したらよいか。その手がかりとして、ここでは、改訂の基本方針の一つである「教育の国際化」問題に着目したい。確かに、社会の変化に伴って、教育に目標・内容・方法を改善することは必要である。社会科は、社会の変化のうち「国際化」問題に真正面から取り組まなければならない。

それでは、当時叫ばれていた「国際化」とは何であり、また、その意味の理解の仕方はどのようなものであったのか。日本人の「国際化」認識を整理すると、次のようになる¹⁾。

①「国際化」という言葉に、「進んだもの」「新しいもの」といった華やかなイメージを感じるもので、いわば「ファッションとしての国際化」である。これは明治以来の「舶来主義」思想の延長線上にあり、多くの日本人に共通するものであろう。また、語学研修、留学、海外旅行ブーム、外資系企業人気などもこのあらわれと言えよう。

②「国際化」を「国益追求・国威発揚」の発想で考える「ナショナリズムとしての国際化」の認識もある。例えば、教育課程審議会の答申に「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」とあるように、「国際化」は我が国の伝統重視とセットにされている。実際、国際社会に生きる日本人としての自覚などを涵養する観点から、国旗及び国歌のもつ

* 埼玉大学教育学部社会講座

意味について理解させ、それらを尊重する態度を育てることが重視されている。この「国際化」は「民族化」「国粹化」の別名にすぎないものといえる。

③国益を超える「人類益」の発想で「国際化」を考える「グローバリズムとしての国際化」の認識もある。今日の我々の生活にとって重要な諸問題は、核、経済、科学技術、環境、資源・エネルギー、人口、食糧、人権などの例でも明らかのように、もはや個々の国家や社会の判断にゆだねるべきではない、普遍的な「地球的な課題」である。つまり、グローバルな「地球的・世界的な課題」を解決し、人類の未来の可能性を切り拓くためには、これまでの国家中心の競争や対立の関係に代わって、新しい協働の世界システムを創り出す必要性が認識されている。このような主権国家の枠組みを超える「国際化」認識も現れている。

ここに示した日本人の「国際化」認識の背景には、日本の国際社会との関わりの歴史的事情がある。戦前の近代化黎明期の日本はアジアから離脱し、西洋の仲間入りを目指し「脱亜入欧」によって国際化を果たそうとした。しかし、昭和の戦時中は、かつて離脱しようとしたアジアの盟主たらんとして「大東亜共栄圏」を唱え、西洋と対決するに至る。「脱亜入欧」は西洋文化の移入、「大東亜共栄圏」は日本文化のアジアへの移出であり、文化・文明の動きは正反対ではあるが、いずれも一方通行に終始している点で共通している。

これに対して、戦後の「国際化」は、限界はあるものの、次の2つの点で戦前・戦時中の「国際化」とは異なる。

- ①文化・文明の動きが双方向に向かう相互通行であること
- ②その対象国にアジア、西洋以外の諸外国が含まれていること

このように、戦前に比べれば、世界諸国との相互関係はその広さの点でも深さの点でも進化している。それだけに今日の「国際化」は戦前・戦時中のそれに比べれば複雑で屈折した面をもち、多義的な概念である。今日の「国際化」は少なくとも次の3つの異なる過程を含むものである。

- ①外国人、外国の物資・情報（価値や技術を含む）・文化等の日本への移動（流入・導入・摂取）—「外国化」
- ②日本人、日本の物資・情報（価値や技術を含む）・文化等の外国への移動（流入・導入・摂取）—「日本化」
- ③上記の過程を円滑にする手段・条件の発達とそれらの影響による相互的な「文化変容」の進展—「地球化」

これらの過程の総和が日本の「国際化」である。現実の「国際化」の過程は、それぞれのバランスの上に展開されるものであろう。

II ユネスコと「国際理解教育」

社会科教育で考える「国際化」時代に対応した教育とは、「国際理解を深める教育」ということになる。この「国際理解教育」は、ユネスコ（UNESCO=国際連合教育科学文化機関）の推進により国際的規模で展開されてきている。ユネスコの基本精神は「ユネスコ憲章」の前文に以下のように表現されている。

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。

相互の風習と生活を知らないことは、人類の歴史を通じて世界の諸人民の間に疑惑と不信を起した共通の原因であり、この疑惑と不信の為に、諸人民の不一致があまりにもしばしば戦争となった。

ユネスコは、この憲章前文にあるように、人の心の中に平和のとりでを築くために、世界の諸人民の相互の風習や生活を知ることが必要とした。そして、ユネスコは、諸国民の教育、科学及び文化の協力と交流を通じた国際平和と人類の共通の福祉の促進を目的として、1946（昭和21）年に創設された国際連合の専門機関であり、我が国は、1951（昭和26）年に加盟しています。

ユネスコは、1952年に「世界共同社会に生活するための教育協同実験活動」を発足させる決議を行い、1954年から2年間、協同実験活動が始められた。その後も継続され、この計画は1960年からユネスコ協同学校計画と呼ばれるようになった。

この時期の当事者だった永井滋郎は、「国際理解教育」の本質と性格を原理的に決定づけた教育目標には、次の要素が含まれているとしている²⁾。

- ①平和な人間の育成
- ②人権意識の啓培
- ③自国認識と国民的自覚の涵養
- ④他国・他民族・他文化への理解の増進
- ⑤国際的相互依存関係と人類の共通重要課題の認識に基づく世界連帯意識の形成
- ⑥国際協調・国際協力の実践的態度の養成

これらの諸目標の構造関係は、①と②が教育の基盤であり、③、④、⑤が相互に関連しながら中核となり、⑥が帰結になる。この基盤、中核、帰結の三者は密接な関係をもち、相互に一貫性をもっていなければならないとした。

「国際理解教育」は自由と正義を希求し、自他の人権尊重の意識をもつ平和的な人間の育成を目指すものである。

なお、当初の協同実験活動に参加した学校名と研究テーマは下記の表のとおりである。

「国際化」に対応した社会科教育の系譜と課題

年度 学校名	1954 (昭和 29) 年	1955 (昭和 30) 年
東京教育大学 附属中学校	・人権の研究 ・人権意識の成長を はばむ要因について の研究	・人権意識向上に関 する実験的研究 ・人権教授における 講義法と活動法の 比較研究
(私立) 和光学園中学校	・東南アジアの人々 —とくにインドネシア	・東南アジアの理解 —とくにパキスタン
川崎市立 田島中学校	・フィリピンの理解 ・人権の研究 —とくに朝鮮人	・フィリピンの理解 ・朝鮮人に対する偏見 除去について
広島大学教育学部 附属中学校	・原爆と平和	・わが国における女性 の地位 ・イギリスの中学生の 生活
東京教育大学 附属高等学校	・東南アジアの理解 —とくにパキスタン	・東南アジアの理解 —とくにパキスタン
広島大学教育学部 附属高等学校	・人権の現状 ・イギリス人の生活	・国際間および人種間 における人権の問題 ・イギリスの文学と国 民性 ・イギリスの歴史

その後の研究テーマを見ると、当初は人権の研究が重視されていたが、その割合は低下し、これに代わって総合的な主題（人権、他国、国連の研究を関連させて総合的に取り扱うもの）を取り上げる傾向が強くなっている。他国・他民族の理解は一定の水準を維持しているが、国連の研究は少なくなったといえる³⁾。

1960年からのユネスコ協同学校計画は、その後、ユネスコスクールと呼ばれるようになった。その概要は次のとおりである⁴⁾。

現在のユネスコスクールは、①地球規模の問題に対する国連システムの理解、②人権、民主主義の理解と促進、③異文化理解、④環境教育、といったテーマについて、質の高い教育を実践する学校である。我が国は、制度発足当初から、ユネスコスクールの活動に取り組んできた。2018年10月現在、1,116の幼稚園、小学校・中学校・高等学校及び教員養成系大学がこのネットワークに参加している。

現在、我が国では、「持続可能な開発のための教育」(ESD)の普及促進のためにユネスコスクールを活用することになっている。その際に大切なことは、以下のとおりである。

- ①「持続可能な開発のための教育」を通じて育てたい資質や能力を明確にし、自分で、あるいは協働して、問題を見出し、解決を図っていく学習の過程を重視した教育課程を編成するよう努めること。
- ②総合的な学習の時間を中心とした教科横断的な指導計画を立てるなど、指導内容を適切に定め、さらに、指導方法の工夫改善に努めること。
- ③「持続可能な開発のための教育」の推進拠点として、研究・実践に取り組み、その成果を積極的に発信することを通じて、「持続可能な開発のための教育」の理念の普及に努めること。

「持続可能な開発のための教育」とは、持続可能な社会づくりの担い手を育てる教育であり、その中には、国際理解、環境、多文化共生、人権、平和、開発、防災などのテーマ・内容が含まれている。したがって、この教育で取り上げるテーマ・内容は必ずしも新しいものではない。むしろ、持続可能な社会の構築という共通の目的や視点から、具体的な活動の展開に明確な方向付けをするものである。

Ⅲ 国際認識と「開発教育」

戦後、社会科教育の歩みのなかで、自由と正義を希求し、自他の人権尊重の意識をもつ平和的な人間の育成を目指す「国際理解教育」が推進されてきた。この人権意識の啓培と平和のための教育こそ、今日の社会科教育の課題の一つである。そこで問題にしなければならないことは、我々日本人の国際認識・意識の質についてである。

かつての様々な調査によると、中学生の国際認識・意識の問題として、①欧米志向と欧米への劣等感、②それと裏腹になっているアジア蔑視感、③アフリカ、ラテン・アメリカに関する情報不足と無関心が指摘されている。中学生の認識は、日本人一般の認識でもある。そこで、我々の国際認識の枠のなかに、アジア、アフリカ、ラテン・アメリカ諸国の、いわゆる「発展途上国」「第三世界」の問題を、どのように位置づけ、考えるかが問われている。

何よりも、「発展途上国」の人口、貧困、飢餓、環境破壊等の問題を自己・自国の問題として理解することが重要である。このことを大切にする教育が「開発教育」と呼ばれている⁵⁾。

現在、開発教育は「これから21世紀にかけて、早急に克服を必要としている人類社会に共通の課題、つまり低開発についてその様相と原因を理解し、地球社会構成国の相互依存性について認識を深め、開発を進めていこうとする多くの努力や試みを知り、そして開発のために積極的に参加しようとする態度を養うことをねらいとする学校内外の教育活動」と定義づけられている。

つまり、開発教育は、低開発の諸現象（貧困、飢餓、栄養・医療問題、教育問題、環境問題等）を単に理解し、同情するのではなく、その原因に踏み込みながら先進工業諸国側の責任を認めつつ、第三世界と先進諸国との関係や地球規模の生態系全体の保持という観点から展開されている。また、今日では、開発教育が「ひとつの地球」全体の開発という視点から、先進諸国に住む一人ひとりの生活そのものを問い直すことも包含されるようになってきている。

開発教育は、社会開発に加えて一人ひとりの人間の開発、すなわち、物質的必要な充足に留まらず、人間が人間らしく生きるための解放のプロセスという側面を持つようになってきている。

このように、開発教育は、第三世界の開発問題、先進諸国と第三世界の関係、個人の生き方（地球的視野

の涵養)を領域とするが、具体的な内容は、開発問題、南北問題、核、人権、環境等の問題である。例えば、「一本のバナナ」から、自己の食生活が「発展途上国」の貧困とどのようにかかわっているの知ることができ、今までの国際認識の甘さを痛感することができる⁶⁾。

また、アフリカの飢餓問題は、森林などの環境破壊がその原因とされているが、その根底には「南北問題」がある。アフリカの人々はなぜ森林を伐採するのかという問題を追究すると、必然的に「発展途上国」と「先進諸国」の経済格差や従属問題があらわれてくる⁷⁾。

このように日本人の国際認識において「発展途上国」「第三世界」を正當に位置づけているとは言い難い。また、同時に、日本社会の内部においても、「単一民族」のイデオロギーを固守しつつ、「民族秩序」の下位に位置づけた在日朝鮮人やアイヌ、被差別部落民、さらには沖縄住民その他の「異質」(異質集団)として差別・抑圧する精神構造を変革しないという指摘もある⁸⁾。確かに、戦後の教育は、自由・平等・人権といった理念を掲げてきた。しかし、我々日本人は、この自由・平等・人権を学び、教育を受ければ受けるほど、在日朝鮮人も被差別部落も見えなくなっている。

そこで、必要なことは、日本の社会は様々な異質集団を抱えた多民族社会であるという事実を認識し、同時に、自由で平等な民族共生を保障するための、制度や生活態度を確立していくことである。これからの人権教育を展開する際には、この「異質との共存による個の自覚の徹底と、そこにおける他者共生の民族的自覚をもつこと」が求められよう。

真に日本が「国際化」するためには、様々な異質集団に対する偏見や差別を克服すること、さらには、どのような立場に置かれているかを客観的に認識すること、自分の生活を含めて日本人や社会の在り方を検討することである。

要するに、自己・自民族中心的な考え方からの発想転換が我々に求められている。

IV 戦争責任と歴史認識

ここでは、自己認識の問題を取り上げる。これは我々の歴史についての自己認識であり、さらに言えば、戦争に対してどのような責任の意識をもつか、戦後をどのように認識するかという問題である。

1980年代当初、「侵略・進出」の記述をめぐって教科書問題で明らかになったように、我が国の文教当局は、十五年戦争ないし第二次世界大戦における我が国の加害責任をできるかぎり回避したり、隠蔽したりする政策をとってきた。その結果、我々は日本人による戦争加害の歴史を学んではいない。しかし、事実は決して消滅するものではない。被害国の人々はその歴史を忘れず、子どもたちに確実に伝えているからである。

今や日本人の大多数は戦後生まれであり、戦争を知らない世代である。戦争に対する責任をもつ必要はないという考え方もある。国際化時代と呼ばれる現在、日

本人は、日本の歴史を忘れるなど教えられているアジアの人々と付き合うことになる。過去を学ばず、過去に無反省・無自覚の日本人は、アジアの人々からどのようにみられるのか。そこからは国際理解どころか国際誤解以外の何も生まれないであろう。

アジア諸国との間で教科書問題を繰り返す日本は、ドイツがポーランドやイスラエルと教科書についての協定を結び相互に検討し合っている事実から学ぶ必要がある。また、ドイツ連邦議会で行われたヴァイツゼッカー大統領の演説『荒れ野の40年』から、大統領が自国の敗戦・戦後をどのように認識しているのかを見てみたい⁹⁾。

大統領はつぎのように述べている。「罪の有無、老幼いづれを問わず、われわれ全員が過去を引き受けなければなりません。全員が過去からの帰結に関わり合っており、過去に対する責任を負わされているのであります。」「過去に目を閉ざす者は結局のところ現在にも盲目となります。非人間的な行為を心に刻もうとしないものは、またそうした危険に陥りやすいのです。」「歴史の真実を冷静かつ公平に見つめることができるように、若い人々の助力をしたいと考えております。」

日本とドイツは、その歴史や現状の類似性からしばしば対比されるが、戦争に対する責任の意識の仕方に関するかぎり、両国の間に大きな開きがある。大統領は、暗い過去の現実を直視し、過去に出来事を心に刻むことを求め、戦争責任について青年を含むドイツ全体にあらためて訴えかけたのである。この「心に刻む」とは「ある出来事を自らの内面の一部となるよう、これを誠実かつ純粋に思い浮かべること」である。我々にもこの「誠実さ」が求められているように思う。

V 国際関係のなかの教科書問題—東アジアの試み

1982年の歴史教科書検定問題が、日本国民が自国史を見直し、韓国・中国との共同研究をはじめ大きな契機になった。また、同じ敗戦国でありながら隣国との歴史教科書対話を続けるドイツの取組みの紹介が共同研究の大きな推進力になった。

ここでは、ドイツの歴史教科書記述の改善の動向を垣間見た上で、日本と東アジアとの取組みについて紹介し、そこからくみ取るべき視点を指摘したい¹⁰⁾。

1. ドイツの歴史教科書対話

1982年、日本の歴史教科書がアジア各国からの厳しい批判にさらされている最中、藤沢法暎は『朝日新聞』の論壇(8月19日付)に「西独の教科書作りに学べ」という一文を寄せている。そこでは、西ドイツの国際教科書研究所がナチ時代を反省し、近隣諸国と対話を継続している活動が紹介され、日本もドイツの経験に見習うべきとの提言をしている。

冷戦下での東側のポーランドとの教科書対話は歴史認識の共有化を目指す事例として世界的に評価されている。ドイツとポーランドの教科書委員会が勧告を発

表したのは1976年であったが、その勧告の内容が実際に教科書に反映されたのは80年代半ばを過ぎてからである。近年ではドイツとポーランドの共通の歴史教科書を作成する動きもある。

また、西の隣国フランスとの歴史教科書対話も進められ、現在は、両国が支援する形で共通歴史教科書が2006年に出版され、和解のプロセスの一部として大きな役割を果たしている。この教科書は、共同で執筆し両国の学習指導要領に対応しており、正式に授業で使用可能なものである。

教科書には、ナチス占領に対するフランスのレジスタンス運動を取り上げるとともに、ヴィシー政府のナチズムへの協力の事実も記述されている。また、戦後ドイツの対戦国との和解政策とともに、今日の極右ネオナチの活動実態が掲載されている。共通教科書は作成されたものの、現場への浸透はまだ先の課題のようである。一般学級での使用は副教材としての位置にとどまっているという。

このようなドイツの息の長い地道な和解のための歴史教科書対話から我々は何をくみ取るべきか。教科書対話を推進している国際教科書研究所のファルク・ピングルは和解を進めるための共通歴史教科書づくりの基本姿勢について、以下のように述べている¹¹⁾。

違いを否定するのではなく、私たちの間にはどのような違いがあるのか、そしてその違いはお互いの共存を許さないほど強いものなのかということについて意見交換することが大切なのです。そうした議論を行うことで、お互いの違いを認識し、共同で活動に取り組んだり、同じ学校に通ったり、共に多くを学んだりできるように導いていくべきなのです。

このような隣国・他者に対する「まなざし」が和解のための対話には不可欠であろう。

2. 日韓歴史共同研究の進展

先の藤沢を世話人代表とする日韓共同歴史教科書研究が1990年から2年間行われた。これは日韓両国の専門家による歴史教科書改善の共同研究であり、研究対象を多々問題になる近代の日韓関係に限定したものである。

韓国側が日本の歴史に求めたのは、近代日本の侵略・植民地支配の実態と朝鮮民族の抵抗を正確に記述することであり、この点では大きな対立は起こりえなかった。議論になったのは、韓国側の日本認識をめぐってであった。日本側は、①侵略戦争・植民地支配の時代にも、これに反対し続けた日本人は少数とはいえ存在したこと、②近代日本にアジア諸民族に差別意識を持たず、同じ人間同士として接近していた日本人は必ずしも少数ではなかったことも認識すべき旨を主張した。韓国側の態度は固かったという。

日本側は、日韓友好を築こうとするためには、日本の

正の要素に目を開くことを求めた。つまり、侵略・植民地支配の事実をあいまいにせず、しかもあの時代にも存在した日本人とアジアの隣人たちとの友情・連帯の遺産を掘り上げることが「教科書の中の国際関係」の重要な課題とした。近・現代の日韓関係史の教育を、侵略・抵抗・連帯の3つの視点から、特に連帯の契機を重視しつつ、進めていくことが提言された¹²⁾。

近現代の日朝関係史をとらえるキーワードは、侵略・抵抗・連帯の三つとする日本側の認識であったが、当時の韓国側は侵略・抵抗までで足踏みしていたという。

この研究会を発展させる形で韓日歴史教科書研究（韓国側）と歴史教育研究会（日本側）の共同研究が1997年から行われている。本研究会は、日本と韓国との歴史の共通認識を、教材という形で叙述し、双方の人々に歴史の共通認識のベースを提供することを目指している。また、先史から現代までを対象に、日韓両国の歴史教科書を再検討し、歴史研究と教科書、教科書と教育実践の関連性の構築を重視し活動を展開している¹³⁾。

3. 日韓中共通教材の作成

2001年に「新しい歴史教科書をつくる会」による教科書編纂と教科書検定合格によって、韓国・中国両政府が日本政府に対して修正を要求、歴史認識をめぐって、再び外交問題になった。

こうした中で、公式な日韓歴史共同研究は2002年、日中歴史共同研究が2006年から行われ、それぞれが報告書を提出している。いずれも、政府間の歴史対話であるが、歴史解釈をめぐって研究者の意見が対立し、両論併記の形がとられている。

また、近年は民間レベルでもさまざまな取り組みが行われている。そのひとつの傾向としては、研究ネットワークが広がり、共通歴史教材の作成にいたるケースも出てきている。その事例は以下のとおり。

- ・歴史教育者協議会・全国歴史教師の会『向かい合う日本と韓国・朝鮮の歴史』（青木書店、2006年）
- ・日韓共通歴史教材制作チーム『朝鮮通信使』（明石書店、2005年）
- ・日中韓共通歴史教材委員会『未来をひらく歴史』（高文研、2005年）

自国史の相対化、自国史の自国中心主義の克服を目指す歴史対話の重要性は認識されてきた。また、歴史認識の共有化を目指し、対話の成果として共通の歴史教材としてまとめる動きが活発化してきている。それと同時に、国際シンポジウムなどの交流を通して、日中韓のネットワークが拡大しつつある。

その成果の一部が、二谷貞夫編『21世紀の歴史認識と国際理解 - 韓国・中国・日本からの提言』（明石書店、2004年）、加藤章編著『越境する歴史教育』（教育史料出版会、2004年）、劉傑（他）編『国境を越える歴史認識 - 日中対話の試み』（東京大学出版会、2006年）、近藤孝弘編『東アジアの歴史政策 - 日中韓 対話と歴史認識』（明石書店、2008年）等である。

4. 対話・和解・共通教材教科書

東アジアの共同研究は、研究対話から始まり、和解を目指した共通教材・教科書づくりへと向かっているように見える。共通教材には、2種類あるという。①長い和解過程の到達点としての教科書（独仏共通教科書などの和解到達モデル）と②和解を掲げて作成されている教材（紛争解決モデル）である。これは、歴史認識の共有は和解の結果なのか手段なのかという問題であるという。

共通教材・教科書に「和解」の視点を導入することにより、広い視点と未来志向の発想のもとに、東アジア史を柔軟的に構成し、再解釈する可能性が開かれると評価する向きもある。他方では、中国や韓国が求めるものは、和解手段としての共通教科書という見方もある。つまり、中国や韓国は未だに日本を紛争相手国に近い存在として認識し、対等なパートナーと見なしていないというものである。共通教材・教科書を和解の手段とみる中国・韓国と和解の目的とみる日本との認識の「ずれ」の解消が今後の課題になろう。

当面は、違いを認識することが歴史認識共有の第一歩とし、和解到達モデルで徐々に進むこと。具体的には、民間レベルで進行している各種の日韓中の共通教材の試みと、政府間レベルで立ち上がった歴史共同研究が、互いに緊張関係は保ちつつも最低限の相互信頼関係を築くことで短期的には、教科書叙述への相互勧告、長期的には共通教科書の地平を探ることではないか¹⁴⁾。

VI 諸民族の生活や文化の学習

以上、我々の国際認識の質を問う場合、我々の生活と「発展途上国」との関係、及び自己の歴史認識の在り方を問い直す必要があると述べてきた。そのうえで、諸民族の生活や文化を社会科教育になかでもより積極的に取り扱うことが求められている。

現代の世界には、言語・宗教・習慣・価値観・生産等で異質性・多様性に富んだ様々な諸民族・諸国家・諸文化圏が混在している。国際理解教育は衣食住から価値観や宗教に及ぶ生活や文化における異質性や多様性を認識し、それを超えて、人間としての普遍と連帯を目指すことが課題である。そのためには、国際理解の視点から我々の日常生活の文化そのものの教育が必要である。

どの民族にも、それぞれ固有の生活文化がある。それは衣食住から通過儀礼、年中行事、風俗、礼法、暮らし方などの固有の生活様式である。その生活文化の歴史的・地理的背景や現状をそれぞれが等しく価値があるものとして理解することが求められよう。

また、生活様式を文化とするならば、水の利用量の違いや水利用の方法も文化であり、世界中に様々な水文化があることになる。たとえば、世界の風呂の入り方は、その地域の気候や水や燃料の入手しやすさなどにより様々な型がある。それは典型的な水利用の文化である。また、食生活・食文化を考えても、「国際化」の進展に伴っ

て、食習慣・食事観の違いによる文化摩擦が生じることも少なくないであろう。外国で生活する場合、国内で外国人を迎える場合、何れの場合も、相互の食文化の尊重や理解が基本となる。

おわりに

以上のように、我々の国際意識・認識や自己の歴史意識を問い続けながら、身近な生活の問題をグローバルな視点からとらえることが、「国際化」時代の社会科に求められている。そして、そのことが国際理解教育の目指す平和的な人間の育成につながるものであろう。

最後に、今後の社会科教育の課題について整理しておきたい。

第一に、「国際化」の意味内容の変化と進化である。新学習指導要領（2017・18年）では、社会科の目標は「グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の形成者に必要な公民としての資質・能力の基礎」の育成となっている。「グローバル化する国際社会」という文言が加わり、現在は、この「グローバル化」に対応した社会科教育の内容が問われている。

第二に、「国際化」に対応する教育の系譜が交差し合うようになっている。ユネスコ憲章の前文にあるように、諸民族の生活や文化の理解がその底流にはあるが、国連が採択した「持続可能な開発のための教育」(ESD)や「持続可能な開発目標」(SDGs)を¹⁵⁾、ユネスコスクールも開発教育も重視している。この教育は社会的課題に関心を持ち、その課題解決に向けて参加できる人間の育成を目的にしている。これはグローバルな視野に立った市民教育・シティズンシップ教育の具体的な実践が求められている。

最後に、それぞれの系譜の根底には人権教育の課題が潜んでいる。「国際化」「グローバル化」に対応した教育とは、常に、全世界の人々の人権意識の育成を図るものでなければならない。

【註】

- 1) 澤田昭夫・門脇厚司編『日本人の国際化—「地球市民」の条件を探る』(日本経済新聞社、1990年)、55頁以下参照
- 2) 永井滋郎『国際理解教育 地球協力のために』(第一学習社、1989年)、16～17頁。本書の「はしがき」に永井は国際理解教育との出会いについて、以下のよう述べている。

それは、1954(昭和29)年、ユネスコ(国際連合教育科学文化機関)の国際理解教育における「協同学校計画」の教育実験活動が、当時私の勤務していた広島大学教育学部附属中・高等学校で開始したことを機縁としている。

(中略)

国際理解教育についての私の研究は、ユネスコ協

同学校計画だけでなく、日米文化教育会議の国際理解教育協同研究事業や OECD（経済協力開発機構）の環太平洋研究組織などの国際的協同研究にも及び、私の第一に研究分野となった。

また、戦後のユネスコ実験校（東京教育大学附属中学校）に勤務していた梶哲夫は、ユネスコの国際理解教育の意義について、概ね以下のように述べている。

- ①基本的な人権の尊重、日本と諸外国との相互理解と協力、国際的協力機関についての理解と協力、世界平和の実現などに関する教育をどのように考え、いかに実践したらよいかについて、その本質を究明し、具体的な実践を組織的、継続的に実施している。
 - ②これらの重要な教育課題を国際的規模で行っている。
 - ③総合的な性格をもった教育課題に、どのように取り組んだらよいかについて、抽象論ではなく、具体的に展開しながら研究を進めている。
 - ④実験的教育研究について、貴重な貢献をなしている。朝倉隆太郎・平田嘉三・梶哲夫編著『小・中・高校社会科教材の精選と系統化』明治図書、1975年）、185～186頁。
- 3) 永井滋郎、前掲書、53頁。
 - 4) <http://www.unesco-school.mext.go.jp/>
 - 5) 国際協力推進協会編『開発教育ガイドブッケー教材の研究と紹介』(明石書店、1991)、2頁。その他、田中治彦『南北問題と開発教育』(亜紀書房、1994年)、開発教育推進セミナー『新しい開発教育のすすめ方』(古今書房、1995年)、田中治彦『国際協力と開発教育』(明石書店、2008年)、田中治彦編著『開発教育』(学文社、2008年)を参照。
 - 6) 「一本のパナナ」の実践は、大津和子『社会科＝一本のパナナから』(国土社、1987年)による。大津のその後の実践については、同『国際理解教育』(国土社、1992年)、同『グローバルな総合学習の教材開発』(明治図書、1997年)がある。
 - 7) 石弘之『地球環境報告』(岩波新書、1988年)、同『地球生態系の危機』(筑摩書房、1987年)、同『地球への警告』(朝日新聞社、1991年)
 - 8) 尹健次『異質との共存』(岩波書店、1987年)、同『孤絶の歴史意識』(岩波書店、1990年)
 - 9) 戦争責任の問題については、藤沢法暎『ドイツ人の歴史意識』(亜紀書房、1986年)、永井清彦『ヴァイツェッカー演説の精神—過去を心に刻む』(岩波書店、1991年)参照。なお、ドイツの「過去の克服」について懐疑的な見解もある。木佐芳男『〈戦争責任〉とは何か』(中央公論新社、2001年)、西尾幹二『異なる悲劇 日本とドイツ』(文藝春秋、1994年)など。
 - 10) 本論のVの論述は、拙稿「「外国との共同研究」にみる新しい視点」(『社会科教育』明治図書、617号、

2010年9月)による。

- 11) 近藤孝弘『ファルク・ピンゲル 和解のための歴史教科書』(NHK出版、2008年)
- 12) 藤沢法暎『韓国との対話—戦争・若者・教科書』(大月書店、1998年)、同『ナショナリズムと歴史教科諸問題』(DTP出版、2006年)参照。
- 13) 『日韓歴史共通教材 日韓交流の歴史—先史から現代まで』(明石書店、2007年)
- 14) 剣持久木(他)編著『歴史認識共有の地平—独仏共通教科書と日中韓の試み』(明石書店、2009年)
- 15) 「持続可能な開発目標」(SDGs)は2015年の国連総会で採択された。そこでは国際社会が積み残した地球的課題を確認し、今後の新たな目標を17項目策定している。具体的な内容については、田中治彦(他)編著『SDGsと開発教育』(学文社、2016年)、蟹江憲史『SDGs(持続可能な開発目標)』(中央公論新社、2020年)を参照。

【附記】

本論は、下記の拙稿を大幅に修正したものである。

- ・「「国際化」と社会科教育の課題」(秋田大学アメリカ理解教育研究会編『American Reports(Ⅱ)』1993年)
- ・「「外国との共同研究」にみる新しい視点」(『社会科教育』明治図書、617号、2010年)