

国際理解教育と社会科教育のインターフェース

——歴史教育の役割を中心に——

The Interface between International Education and Social Studies:
With special focus on the role of History Education

森田 真樹

MORITA Masaki

I 問題の所在

近年、学校教育において〈国際理解教育〉¹⁾が実践されることは、さほど珍しいことではなくなっている。その一方で、言葉のイメージや感覚的な理解で実践されることも多く、国際理解教育の姿は、ますます分かりにくくなっていることは否めない。言うまでもなく、国際理解教育は、教科横断的性格をもち、学校教育の全般に関わるものであるが、科目の特性から〈社会科〉²⁾の果たす役割は大きいと言えよう。かといって、社会科で国際理解教育を展開するということは、より多くの諸外国への知識を獲得させればよいというような単純なものではない。また、社会科を、地理教育、歴史教育、公民教育と大別するならば、歴史は、地理や公民に比べ、国際理解教育との関係性が分かりにくいのが実態であろう。それでは、国際理解教育の観点に立つのであれば、社会科の中でも歴史教育は、どのような役割を果たし、どのような教材を開発していくことが必要となるのであろうか。

国際理解教育の歴史をひも解けば、それは決して新しい教育ではなく、日本でも、第二次世界大戦直後から取り組まれてきた。1950年代には、国際理解教育の理念や方法についての研究が、社会科や歴史教育との関連で活発になされており、重要な問題が提起されていた。当時なされた問題提起は、現代的な課題ともつながりを持つと考えられるが、初期の国際理解教育論を踏まえて、現代の社会科や歴史教育のあり方を展望しようとする研究は未だに少ない。

しかし、その全容の解明は容易ではない。そこで、本稿では、テーマを限定し、初期の国際理解

教育研究において重要な役割を果たした、勝田守一³⁾の国際理解教育論を検討することで、歴史教育が国際理解教育にはたす役割を明らかにし、現代における国際理解教育と社会科教育との接合の方法について検討してみたい。

II 国際理解教育の始動と展開

1 ユネスコ成立期の国際セミナー

まず、ユネスコ設立時の国際理解教育をめぐる動向を簡単に整理してみよう。

設立当初のユネスコの活動の中心は、世界平和の実現にむけた、国際理解教育の世界的普及であったと言っても過言ではない。しかし、当時は、当該教育の目的や内容についての合意はなく、1947年以降、毎年、各国から招聘した研究者による国際セミナーを開催し、検討が進められた⁴⁾。各セミナーの詳細にまで、ここで踏み込む余裕はないが、たとえば、「国際理解を進める方法としての地理教育」(1950年)、「歴史教科書を主とする教科書の改善」(1950年)、「国際理解を進める方法としての歴史教育」(1951年)など、社会科(とくに歴史教育)がセミナーのテーマとして掲げられており、国際理解教育の普及をめざすユネスコは、まず、社会科教育の改革に重点をおいていたことが分かる⁵⁾。

近代国民国家における国民教育の中で、社会科が、他国や他民族への誤解や偏見の助長、さらには、偏狭なナショナリズムの育成に深く関わってきたこと、そして、その結果として第二次世界大戦の惨禍を招いたことは周知であろう。「人々の心の中に平和のとりでを築く」(ユネスコ憲章前文)ことを目指し、偏見の除去や真の国際的、文

化的な相互理解のために、国際理解教育へ大きな期待を寄せていたユネスコが、まず社会科の改善に着手せざるを得なかった背景は容易に想像できよう。とくに、国際理解にとって、その最も弊害となってきたと考えられた当時の歴史教育は、ユネスコの理念を実現し、国際理解教育を普及するためにも早急の改善が必要とされたのである。

2 歴史教育に関する国際セミナー

歴史教育を中心テーマとしたセミナーは、この時期に2回開催されている。1950年の「歴史教科書を主とする教科書の改善」（ベルギー・ブリュッセル）には、勝田が、1951年の「国際理解を進める方法としての歴史教育」（フランス・セーヴル）には、小沢栄一が、日本から参加している。ここでは、参加者の勝田や小沢の論考を参考にしながら、セミナーでの議論を整理してみたい。

1950年のセミナーにおいては、主に歴史教科書の改善が中心的な課題であった。

歴史教育について様々な角度から議論される中でも、参加者の勝田は、「ナショナリズムと国際的理解」の問題に興味をもち、積極的に関わっていく⁶⁾。それは、歴史教育は、ナショナリズムと密接に関係するために、国際理解と歴史教育を考えるためには、ナショナリズムの問題を避けることはできないという問題意識に立ってのことであった。

偏狭なナショナリズムによる歴史的事実の解釈の偏向は、戦争の原因や国民文化の扱いなどに反映され、それが国民間の国際的誤解を深める要因となってきたことは、多くの研究者の間で共通認識となっていた。セミナー開催の時点での各国の歴史教科書は、それ以前よりも改善されつつあったが、教科書における偏向的な記述はまだ残っていた。加えて、意識的に教科書記述を歪曲させることのみならず、教科書執筆者が無意識的に持っている偏向的な態度や見方についても議題となり、それらは、偏向的なナショナリズムのみによって生じるのではなく、宗教の違いも大きな要因となっていることが報告された。

これを避けるために、科学的な成果に基づく歴

史教育が必要であると主張されるが、勝田はセミナーで議論となった二つの事柄に注目している。

その第一は、歴史教育の目的についてである。セミナーでは、「歴史をそれ自身において価値をもつ科学で絶対的客観性を以て科学として学ばなければならない」という主張が主にヨーロッパの国々の代表によって出され、その一方で、「歴史教育は客観的であるように努めなければならないとしても、それは個人を教育する手段の一つ」であるという、米国の代表者を中心とする主張に分裂した。しかし、これらは、歴史教育の根幹に関わる問題であり、お互いに簡単には妥協することができず、合意には至らなかったようである。

第二に、国家史と世界史の関係についてである。セミナーでは、国家史は世界史に解消できるという主張と、できないという主張の2つの立場からの意見が対立したが、そもそも歴史教育の変遷や意図、学問的な背景は各国により異なるため、その議論にも決着はつかなかった。勝田は、日本の現状を考えると、「国民史を世界史に解消することはできず、自己の歴史を支配しつづけてきた精神を理解しないでは、よき世界市民にはなり得ないであろう」という見解に賛同している⁷⁾。

このような議論をふまえ、最終的に、勝田の参加したグループの勧告に、以下の一文が採択されたことは、興味深い。

「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与えられる。なぜなら、思想が真実で正しいならば、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。」⁸⁾

この一文は、国際理解教育にとって、二つの意味において重要な指摘をしていると考えることができる。まず、「建設的な世界精神」の育成は、あくまでも、「ナショナルな伝統」や「ナショナルな感情」における「健全なもの」により意味を

発揮することができる」と提起されていることである。つまり、国際理解を進めるにあたって、偏狭なナショナリズムの育成は避けなければならないが、それは、ナショナルな感情というものを全く排除することと同意ではなく、逆に、ナショナルな伝統やナショナルな感情に根ざさなければ、「世界精神」の育成は困難となると考えられていたのである。次に、ナショナルなものは特殊であり、世界的な、または、グローバルなものが普遍的であると考えるのではなく、ナショナルなものであっても、それが真に正しいものであれば、それ自体が人類的に普遍となるという見解も見逃すことはできない。勝田の指摘する、このような〈普遍〉をめぐる視点は、国際理解教育でも重要となる。

小沢の参加した翌年の1951年のセミナー「国際理解を進める方法としての歴史教育」では、歴史教育の制度、内容、方法、精神などについて、より具体的で、実践的レベルの議論が進められた⁹⁾。本セミナーにおいても、ナショナリズム、世界史と自国史との関係などについて盛んに議論され、最終的には、グループの研究結果に基づき、各学校段階における歴史教育の方法や事例を示すに至っている。国際理解と歴史教育についても、さらに議論が進み、「国際理解」の名の下で、歴史教育が再び捏造されることへの危惧も示されていた。たとえば、「国際理解のため」という視点を意識するあまり、歴史の〈正・善〉のみを強調し、過去の戦争や紛争がなかったかのように見せかけるのであれば、国際理解の進展は望めないとも指摘されている。さらに、セミナー報告に示された、次の記述も注視したい。

「歴史がほんとうの意味で教えられるなら、それはひとびとを、批判的かつ人間的心情豊かなものにしていくし、悪い教え方をされれば、それは人びとを頑迷固陋なものに、また狂信家にしてしまう。そこで、こどもはたとえ初歩の歴史的訓練からでも、すべてが国際理解の助けになるような心情の資質と態度を進めはじめることができるわけである。(中略) こどもたちがおとなになって、昔の人間の闘争の原因や結果について知るとき、また

人間の努力の歴史が、国際的な協力の方向に向かっていくことを知るとき、さらにかれらが学んできた歴史が、かれらに、諸国民間の相互依存の成長も、無数の個人の不撓不屈の努力も、ともに人間の自由の確立のためのものであることを教えるとき、そのとき国際理解ということの意味はいよいよ深まるのである。」¹⁰⁾

ここで検討した2回の国際セミナーでは、国際理解教育と歴史教育についての積極的な議論がなされ、それを踏まえて勧告や報告書が作成されるなど、その後の歴史教育や国際理解教育の展開に、少なからず重要な影響を与えるものであった。その一方で、当時の時代背景から、西欧的な文脈での解釈や問題提起が多いこと¹¹⁾、具体的な学習に関する方策が詳細に提示されることが少なかったなどの課題も見出すことができる。

これらの課題はあるとしても、戦後の国際理解教育の出発にあたり、国際理解教育には、歴史教育が不可欠であること、ナショナルな感情や伝統に思考の軸をおきながら、世界意識の形成や国際理解へと発展させる必要があることが提起されていたことは、改めて確認しておきたい点である。

Ⅲ 国際理解教育と歴史教育

1 導入期国際理解教育の諸課題

日本は、1951年にユネスコに加盟し、1953年からユネスコ協同学校事業に本格的に参加するなど、ユネスコの提唱する国際理解教育に、早い時期から取り組んできた。1955年には、『学校における国際理解教育の手びき』（日本ユネスコ国内委員会編）が発行されるなど、学校への国際理解教育の積極的な導入が促されていく。しかし、取り組みの本格化とは裏腹に、この時期の国際理解教育には、すでに次のような課題もあった。

第一に、戦時の偏狭的なナショナリズムを育成する教育への強い反発から、安易な国際主義へと偏向する傾向にあったことである。教育界全般に横たわった問題でもあったが、結果として、当時の国際理解教育は、たとえば、文通や交歓による「国際親善教育」、国際連合やユネスコについての「啓蒙的宣伝教育」、諸外国に関する知識の附与と

いう莫然たる「世界の認識教育」などの皮相な段階にとどまる実践も多かったと言われている¹²⁾。

第二に、ユネスコ協同学校計画は、実験校だけの「内集団」の研究にとどまり、他校への効果的な普及にはつながらなかったことである¹³⁾。各協同学校での研究・実践には優れたものがあり、先進的な役割を果たしてきたとは言え、その成果が、一般校に普及しなかったのであれば、国際理解教育の普及も限定的であったと言えよう。

第三に、教育行政に関わる問題として、1958年の学習指導要領改訂に至っては、伝統重視で、一国ナショナリズム的性格を濃厚にもった内容が強調され、国際理解教育は原理的に後退していったことである¹⁴⁾。つまり、ユネスコの理念に従った国際理解教育の研究や実践が展開し、文部省(当時)も国際理解教育を積極的に導入していこうという姿勢を見せながらも、他方では、ユネスコの国際理解教育の理念とは道を異にする政策が展開されることになったのである。社会科においても、1947年版と1951年版の『学習指導要領試案』を比較すれば、1951年の段階で、1947年版よりも国際理解教育の原理的水準は低下しているという指摘もある¹⁵⁾。これらから、日本の国際理解教育は、導入間もない時期から、強いナショナル・インタレストを背景にもつ文部行政型の国際理解教育へと転化しつつあったと言える。

2 勝田守一の国際理解教育論

この時期の国際理解教育の理論的指導者には、海後勝雄、永井滋郎らもいるが、その中でも先駆的役割を担ってきたのは、勝田である。

勝田は、まず、国際理解教育は、平和な世界を形成するために行われるという目的を明確にし、国際理解とナショナリズムの関係に着目する¹⁶⁾。国民教育である限り、ナショナリズムの影響を受けないことはないという認識にたつて国際理解教育を捉えていくが、そこでは、歴史や地理の教育の改革を中心とした議論が展開されていた。

勝田は、戦前の日本の教育の責任を十分に認識し、とくに歴史や地理の教育が、偏狭なナショナリズムの育成に関わっていくことには徹底して反対する。しかし、先にも検討した初期のユネスコ

の見解を援用しながら、国際理解教育は、ナショナリズムを否定したり、現在の各国の実状を否認して、いきなり世界市民の教育を行おうとする意図ではないことを強く指摘する。そして、「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、人種偏見を去り、平和な国際関係を取り結ぶようになることを目指している。」とし、健全なナショナリズムに基づく国際理解教育を提起する。

加えて、勝田が、戦時期には、国粹的なナショナリズムへ走り、敗戦とともに、今度は、世界平和主義に傾向するという、つまり、卑屈で、強いものには従順で、弱いものには傲慢な、日本人の特性やそれを生み出す社会の原因を究明することなく、国際理解教育を考えることは危険で、無意味である、と主張していることも見逃すことはできない。さらに、諸外国の学習を通して「国際理解」を進めることは、戦前の教育においても積極的になされておき、諸外国の事象を学ぶこと自体が国際理解につながる訳ではなく、大切なのは、事実と反した内容の教授による日本の優位性を強調させないことにある、と指摘する。

そして、国際理解教育のために必要となる事柄として、以下の6点をあげる。

- 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うこと。
- 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 現代の世界の指導的・科学的発展の段階では、各国の人々が相互に資源的に依存し合っているという事実をはっきりとこどもたちが認識すること。
- ⑤ 人類の文化運営の興隆について、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 こどもたちの国際的な活動としては、団体的には、国際的青少年運動への参加、個人的には、諸外国の青少年との道徳など、い

いろいろな方法があることを考慮すること。

これらの中でも、②について、日本人の欧米に対する劣等感、戦中の不健全な傲慢意識にかわり、戦後は、また劣等意識に逆戻りしていること、さらに、アジア諸国の人々へは、その劣等感の裏返しとして、優越感を成長させてきたことを問題とし、それを乗り越えるために、アジア諸国の人々の生活に焦点を当てる必要性を述べていることは、とくに重要な点であろう。

また、③について、他国の政府に関する事柄を知れば、その国の人民もそうであるかのように認識しがちな傾向を指摘し、政府の政策を批判的にとらえるとしても、その国の人民やその生活をも、反感と不信でみることは、国際理解教育の目指すところではないとする点も着目すべきである。

その後も、勝田は、基本的には同一の原理で一貫される国際理解教育論を展開していくが、勝田の考えを最もよく代表しているのは、『教育科学事典』の「国際教育」の項目であると言われる¹⁷⁾。教育学の専門的な辞書の中では、戦後の最も早い段階の記述であるが、そこでは、勝田は、まず国際理解教育の目的を以下のように性格づける。

「国際教育は、正確に言えば、国際理解の教育というべきであろう。それは、平和の維持のために各国民間の相互理解を教育を通じて推進することを目指している。したがって国際理解の教育は、平和教育の一部であるとみることができる。つまり、国際教育は、単に国際的な知識を豊富にさせることをめざすだけでなく、各国民間に相互の善意と信頼とをきずきあげるために、種々の機関や方法を通じて行わなければならない。しかし国際教育は、単に世界市民を形成するというだけでなく、各国民の人間性にもとづく国民性および文化を尊重しながら、各国民相互の善意にもとづく理解を促進することを通じて、世界に開いた心をもつ国民を形成することをめざすのである。」¹⁸⁾

続いて、勝田は、国際理解教育の内容として、まず、「国民間の誤解を生む最大の機会は、国民主義を鼓吹しがちな国史教育の中に見出される」として、ナショナリズムに偏向しない客観的な歴

史教育を行い、さらに、社会科一般の内容において、人類の進歩と幸福とに貢献した人々の仕事、各国民の人間性の共通性、それぞれの国民文化の世界人類の生活に対する貢献を国際理解教育の中心的な内容として扱うこととしている。

では、このような国際理解教育を構想していた勝田は、そもそも国際人や国際感覚をどのように考えていたのだろうか。それは、次のようなものであった。

「愚見によれば、「国際人」というのは、外国人に対してまず差別がなく、人間としてつき合える人のことだ。「差別」なくというのは、大國小国人との差別、白人系の人士と有色の人士との間に区別なく、人間としてつき合えるということである。と同時にことばがわからなくても、妙にニヤニヤして卑下しないということも含まれている。(中略)それはむしろ昔の日本人にはそなわっていた性質ではなかったかと思う。そして、そういう気持が素朴なままで生き続けている人たちは、意識しない「国際人」といっていいだろう。」¹⁹⁾

「・・・その他に知性をともなう「国際的精神」の問題がある。そして、それは、意図的な教育によって若干は育て上げることができる領域に属している。それはなにか、といえ、国民が自分の民族の歴史的・地理的位置のできるだけ正しいパースペクティブをもつということである。これは、「国際会議」で活動する「国際人」を育てるといふことは余り関係がない。」

「りっぱな業績をあげた学者や芸術家のところへは、海外の人たちが向こうからやって来て、学びたいと願うだろう。こういう人こそ私たちは「国際人」といふべきで、むやみに国際会議に出て、外国人の友人をつくりたがる人だけを「国際人」と考える必要はなからうと思う。それに欧米的エチケットに慣れた人や西欧語の巧みな人を「国際人」というのもおかしな話である。」

このように、国際理解教育を平和教育や人権尊重の教育との関係で捉えていた勝田は、「国際人」とは、外国人に対して差別がなく、人間としてつ

き合える人であり、その基礎となる「国際的精神」とは、自分の民族の歴史的・地理的位置について、できる限り正しい知見をもっていることと考えていたのである。

ここまで検討してきた勝田の国際理解教育論を、本稿の課題意識から、筆者なりに整理すると、次の4点が重要な点として指摘できよう。

- ① 国際理解教育とは、平和教育の一部であり、最終的には、人類または世界の平和に貢献するものであること。そして、その基盤には人権尊重の思想が必要であること。
- ② 国際理解教育を進めるにあたり、まず、日本人、日本社会の特質、たとえば、弱いものには傲慢になり、強いものには従順であるという性格や、それを生み出す社会の複雑な原因を追及する必要があること。そこへの深く、批判的な自己吟味が伴わない国際理解教育は不十分であり、逆に、危険でもあること。
- ③ 国際理解教育は、最終的には、世界市民の育成を目指すことはいうまでもないが、それは、決してナショナリズムやナショナルな感情といったものを軽視することと同意ではなく、健全なナショナリズムの上にたって、世界市民の育成は可能となること。つまり、過去の反省から、即座にナショナルなものを否定し、即座にコスモポリタンを育成することを目指すのであれば、それは安易な国際主義に陥ることになりかねないと考えていること。
- ④ 国際理解には、歴史教育が最もその妨げになる要素をもっているが、逆に国際理解には、歴史教育はなくてはならないものである。つまり、歴史教育は、国際理解を深めると同時に、健全なナショナリズムの育成に重要であること。その際には、過去を隠蔽したり、歪曲することで、自国をとらえることは避けなければならないが、事実に基づく科学的な内容が教授される必要があり、〈ナショナルなもの〉の中に、普遍的なものを見出すことも重要となること。また、同時に、アジア諸国民についての視点も重要となること。

このように、勝田は、国際理解と歴史教育との関わりを十分に認識した、国際理解教育論を展開

していた。戦中の偏向的な歴史教育への反省によるところが大きいであろうが、同時に、勝田は、当時の日本が、国際理解教育という名の下で、表面的な国際主義に陥っていることにも懸念をいっていた²⁰⁾。偏狭なナショナリズムは克服しなければならないが、それは、コスモポリタンの育成でもなく、過去を忘却、隠蔽することでもない。日本人が常に持ち続ける、欧米諸国への劣等感、その裏返しとしてことあるごとに表出するアジア諸国への優越感が生まれる要因、つまり、日本人・日本社会のもつ特質を認識しない国際理解教育は、無意味であることとらえていたことは重要な問題提起として受け止めておきたい。

IV 国際理解教育と〈ナショナルなもの〉

さて、ここまでの検討内容は、現在の社会科や歴史教育にとって、どのような示唆を得ることができるのであろうか。

勝田は、国際理解教育を積極的に評価し、学校への普及を求めながらも、その一方で、国際理解教育が、安易な国際主義に陥りがちであったことや、国際理解教育は、諸外国のことについての知識を持たせるものであると考えられがちな風潮を批判していた。そして、諸外国についての知識を得ることの価値を認めながらも、ナショナリズムやナショナルな感情に基づかない国際理解教育はありえず、それを欠くのであれば、本当の効果を期待できないともしていた。このように考えると、勝田の国際理解教育論の一つの特徴として、〈ナショナルなもの〉の存在と役割を重要視していることをあげることができる。

それでは、国際理解教育にとって、〈ナショナルなもの〉とはどういった意味を持つのか。ナショナリズム論や国家論について、詳細に検討する余裕はないため、ここでは、堀尾輝久の論を援用しながら、国際理解教育における〈ナショナルなもの〉の役割について、簡単に検討してみたい。

堀尾は、現在は、地球時代の入り口であり、そこでの国際社会は、インターナショナル・コミュニティであると捉えて、次のように述べる。

「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い

けないという方向性をもちながら、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。（中略）そして、ナショナルなものをとばしてしまうと、それは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つく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。」²¹⁾

ここでまず注目されるのは、「〈ナショナルなもの〉を通さなければ、〈インターナショナルなもの〉にはならない」という観点である。ここに、国際理解教育において〈ナショナルなもの〉を重視する第一の意味を見出すことができる。ちなみに、堀尾は、ナショナルなものとして、主に、国民、民族をイメージしながら用いているが、ここでいう「〈ナショナルなもの〉を通す」ことは、国粹的な意味で日本を押し出すことでもなく、偏狭なナショナリズムを育成することでもない。

堀尾は、さらに論を進め、「普遍」には、①違いを超える普遍と、②個別を貫く普遍があると指摘する²²⁾。国際理解教育の文脈で考えるならば、これまでは、前者の「普遍」を重視してきた。しかし、〈ナショナルなもの〉であっても、深く吟味することで、もう一方の「普遍」が見えてくる。ここに、国際理解教育において、〈ナショナルなもの〉を重視する第二の意味が見出せる。

そう考えるならば、〈インターナショナルなもの〉をつくり上げるためには、〈ナショナルなもの〉を全く排除することはできず、むしろ、この〈ナショナルなもの〉を通して、〈インターナショナルなもの〉を展望することが重要となると言える。上記のように、国際理解教育において〈ナショナルなもの〉とは、二つの意味で重要となるが、これらの観点を欠く国際理解教育が展開するのであれば、勝田が批判する安易な国際主義に陥ることもつながりかねないのである。

この〈ナショナルなもの〉は、現在の人々の中に、自覚的に、また無自覚に浸透しているものであり、歴史的に形成され、未来の世代へと受け継がれていくものでもある。これは、歴史認識や歴史意識のあり方とも関わるがゆえに、〈ナシヨナ

ルなもの〉を自覚するには、時間軸との関係で展望する必要があり、国際理解教育においても、歴史教育との密接な関係性を、常に意識しなければならないのである。そして、「安易な国際主義」に陥らず、同時に、偏狭なナショナリズム育成を避けるためにも、常に〈ナショナルなもの〉への深い自己言及をとまなう歴史教育が不可欠となるのである。

それでは、これまでの検討で明らかになった視点に基づきながら、〈ナショナルなもの〉への深い自己言及を促し、それによって〈インターナショナルなもの〉を展望するために、どのような学習が考えられるのであろうか。

V 教材化の基本的視点—試論的課題提起—

〈ナショナルなもの〉への深い自己言及を中心とした学習を構想するには、さらなる理論的な研究の積み重ねが必要となり、容易ではない。そこで、ここでは、教材開発をする際に重要となる基本的視点を試論的に提示することにした。

これまでに指摘したように、国際理解教育は、単に諸外国のことを知るのではなく、「〈ナショナルなもの〉を通して、〈インターナショナルなもの〉をつくり上げる」という視点を欠いてはならないものであった。

「〈ナショナルなもの〉を通して、〈インターナショナルなもの〉をつくり上げる」ために適切な教材は多くあろうが、ここでは、「耳塚」をめぐる歴史認識・歴史意識の問題に深く踏み込んだ、井上星児の論考を題材に検討してみたい²³⁾。

「耳塚」は、80年代以降、歴史の教科書に記載されるようになってはいるが、N.クリフトフ²⁴⁾も指摘するように「京都以外では日本人のほとんどが知らないが、朝鮮半島ではほぼ誰もが知っている」ものである。「耳塚」をめぐる歴史については、ここでは割愛するが、豊臣秀吉の命令によってなされた、文禄・慶長期の朝鮮侵略において、戦功の証として切り取らせた耳や鼻を、秀吉による「虚構の供養」として作らせたのが、この耳塚である。そして、江戸時代の朝鮮通信使の京都入洛の際に、耳塚をすべて「簾で覆い隠す」という事件がおこってから、日本人の集団的記憶からも

消えていったと言われる。

もちろん、歴史的事実としての「耳塚」を理解することも必要ではあるが、教科書にあまり登場しない歴史事象を詳細に学習すること自体に意味があるわけではない。国際理解教育として有効であるのは、井上の論考の意図に読み取れるように、むしろ「耳塚」を用いながら、日本人のもつ集合的記憶のあり方にまで鋭く踏み込んでいることにある。これに関して、次のような井上の指摘は重要であろう。

「(耳塚四百周年記念事業における、京都在住の在日コリアンR氏による主催の弁)「私たちの目的は、憎しみに根ざすものではなく、歴史の教訓に学ぶというところにある。……民族間の紛争や憎悪は、この東アジア地域に特有のものではなく、ボスニアその他……で普遍的なものであり、それを克服するのは容易ではないことも承知している。しかし、これ(記念事業)は、先へ踏み出す第一歩なのだ」と。

ここには、自民族の〈屈辱〉の物語を加害者の鼻先につきつける調子はない。むしろ、それを「歴史の教訓」とすることで、将来の〈善隣〉の契機を共有しようと呼びかけるわが隣人たちの心遣いが見てとれる。その寛容は逆に一層日本人に、「簾で隠して」きた歴史への廉恥と清算の念を呼びさますのである。」

国際理解教育や歴史教育において、〈ナショナルなもの〉への自覚をうながす教材は様々にあるため、各事象の背景や文脈に即して、そのあつかい方を検討していく必要がある。様々に〈ナショナルなもの〉を自覚していく中でも、国際理解にとっては、とくにわれわれが無意識にもっている感情や思考方法、また、井上の言葉をかりるならば、「簾で隠してきた」「集合的記憶」などへの自覚は重要となろう。なぜならば、これらが、国際理解にとっても、最も弊害ともなりうるからである。しかし、われわれが無意識にもっている感情や、そもそも歴史の中で隠されてきたことへの自覚をうながすことは決して容易なことではなく、そこでは、「他者を媒介する」ことが最も有効な

手段となる。「他者を介する」ということは、つまりは、他者のもつ〈ナショナルなもの〉と、自己の〈ナショナルなもの〉とを付き合わせることもある。それが、〈インターナショナルなもの〉を作り上げる契機ともなるのである。

井上は、在日コリアンR氏による主催の弁を引用し、「その寛容は逆に一層日本人に、「簾で隠して」きた歴史への廉恥と清算の念を呼びさます」と述べている。これからも分かることは、〈ナショナルなもの〉の自覚、さらに自己言及をすすめるためには、他者との関わり（ここでは他の民族の人々）が有効であり、不可欠となることである。この観点に立てば、〈ナショナルなもの〉を自覚させるための歴史（とくに自国史）教育とは、決して、一国の歴史で完結させることはできない。つまり、常に、他国、他民族、他者の歴史との関わりを持たせた歴史教育が必要となり、このような意味においても、一国中心史観を越えていかなければならないのである。

〈ナショナルなもの〉を歴史的に考察する場合、そこには、正の意味の〈ナショナルなもの〉と、負の意味の〈ナショナルなもの〉が見いだせよう。井上の「耳塚」の例には、日本人が、負の意味で継承してきた〈ナショナルなもの〉へ深く自己言及していくことが、「将来の〈善隣〉の契機」を作り出すことへつながることが見てとれる。そして、この段階にいたることによって初めて、国際理解の第一歩をふみだすこととなるのである。

井上の論考を参考にしながら、この「耳塚」を教材化していく意義を筆者なりに整理すると、次の四点に集約できる。第一に、日韓の歴史認識の溝を埋めるために、日本人が忘れてきた（隠蔽してきた）歴史的事実に目を開くことができること。第二に、日本人の集合的記憶のあり方に目を開くことができること。第三に、これらを通して、〈ナショナルなもの〉を自覚させ、深く自己言及することにつながり、それによって、〈インターナショナルなもの〉へと目を開くことができること。加えて、第四に、これは日韓の問題のみならず、世界の多くの民族間、国家間に存在する歴史認識をめぐる問題へと目を開いていくことができること。

「耳塚」以外にも適切な題材の発掘は十分に可能であり、たとえば、日本を多文化社会であるととらえ直せば、国内の歴史事象の中にも、多くの題材を見出すことができるのではなかろうか。

歴史教育において、歴史認識や歴史意識を形成していく過程で、このように、〈ナショナルなもの〉への自覚をうながしていくことが、国際理解教育であるといっても過言ではない。歴史教育の中で、このような観点から教材を開発していくことができるのであれば、そのことが、国際理解教育を深化させることにもなるのである。逆に考えれば、このような〈ナショナルなもの〉への自覚が伴わない歴史教育しか実践されないのであれば、国際理解教育も本来の意味を発揮することができないとも考えられよう。

VI おわりに

本稿では、初期の国際理解教育論の中で、主に勝田の論を中心に検討しながら、そこでの問題提起を重要な視点として、現代の歴史教育のあり方を検討してきた。

国際理解教育にとって、諸外国について、またそこで生きる人々の生活についての知識を得ることも重要である。しかし、それのみに留まるのでは、真の国際理解に至ることはできない。国際理解教育は、「自己言及と他者理解を両輪として展開するもの」（井上星児）であり、そこでは、とくに〈ナショナルなもの〉への自覚的理解が最重要となるのである。そして、〈ナショナルなもの〉への自覚的理解を促すためにも、国際理解教育と社会科（とくに歴史教育）は常に接合していかなければならないのである。そこでは、勝田も意識し、現在では、堀尾も提起している「〈ナショナルなもの〉を通して、〈インターナショナルなもの〉をつくり上げる」という観点と、また、「ナショナルなものを通しての普遍」という観点も忘れることはできない。本稿では、〈ナショナルなもの〉自体の本格的な検討はできなかったが、自国の歴史の中にも、突き詰めていけば、世界的にも普遍的な事柄や思想を見出すことができるし、また、自国の負の歴史、隠蔽されてきた歴史などへの徹底した反省と事実の掘り起こしによっても、人類

的課題に通じるものを見出すことは可能であろう。

現代社会は、グローバル化が進展し、人々の移動、情報の伝達など、勝田が生きた時代とは、時代状況が大きく変化している。現代の学校教育において、国際理解教育がますます注目を浴び、実践も活発化していくこと自体は、国際理解教育の進展にとっては、望ましい。しかし、グローバル化の進展している社会であるからこそ、半世紀前に問題提起されていた国際理解教育と社会科や歴史教育との関係性について、今一度見直しておくことは重要であると思われる。安易な国際主義に陥ることを避ける一つの方策としても、国際理解は、歴史的に形成されてきた〈ナショナルなもの〉の深い省察によってうながされるという視点を意識して、教材の開発に取り組むことも重要となるのではなかろうか。

国際理解教育と社会科教育の接合についてのさらなる検討、本稿で提示した教材開発の視点による具体的な授業開発などは、今後の課題としたい。

【註】

- 1) ユネスコも時々で名称を変更し、日本でも「国際教育」とされることもあるが、本稿では、用語として定着していると考えられる「国際理解教育」で統一する。
- 2) 本稿では、煩を避けるため、社会系教科目を包括する意味で、「社会科」と表記することにする。
- 3) 勝田は、戦後の日本を代表する教育学者であり、新教育の出発時に、社会科の創設にも重要な役割を果たした人物であることはよく知られている。しかし、同時に、寺崎昌男（1996）でも指摘されているように、勝田は、当時の学界的威信をもつ『教育科学事典』（1952年、朝倉書店）や『教育学辞典』（1954年、平凡社）において、「国際教育」や「国際理解の教育」の項目を執筆するなど、国際理解教育においても重要な役割を果たした人物であった。
（参考）寺崎昌男（1996）「戦後教育課程にあらわれた国際理解と外国認識」『戦後教科書における海外認識の研究』（研究代表者坂本明：平成7年度科学研究費補助金研究成果報告書）、pp.9-22.
- 4) ちなみに、国家間の教育改善の活動は、国際連盟の知的協力委員会によってもなされているが、本稿の主要テーマではないため、ここでは割愛したい。
- 5) 各セミナーの際に配布された資料やセミナーの報告書の多くには、何らかの観点から、国際理解教育の重要性と

- ともに、社会系教科、とくに歴史教育の改善について言及されているものが多い。たとえば、以下のものがある。
- ・日本ユネスコ国内委員会事務局訳 (1953)『歴史教育に関する若干の提案』、文部省。
 - ・日本ユネスコ国内委員会事務局訳 (1953)『地理・歴史及び社会科における教科課程の比較研究』、文部省。
 - ・小沢栄一訳 (1955)『ユネスコ 新しい歴史教育のあり方』、古今書院。
 - ・勝田守一訳 (1956)『ユネスコ 歴史教科書と国際理解』、古今書院。
- 6) 勝田 (1951a)「平和教育への国際的協力——ブリュッセル・ユネスコ・セミナーの印象——」『世界』、No.61、pp.129-132. なお、本セミナーの詳細は、勝田訳 (1956)『ユネスコ 歴史教科書と国際理解』、古今書院、に詳しい。
- 7) 勝田 (1951a) 参照。ちなみに、勝田は、国史と世界史をめぐる問題について、後日の論考において、以下のように述べており、世界史と自国史を独立させればよいと考えていたのではない。
- 「国民の歴史(国史)と世界史とは、個別のものではなく、1つのものだけということである。教授方法の上から、国史と世界史とが別の機会や段階に分けられても、それは本質的な問題ではない。たいじなのは、つねに国民の歴史が世界史的な感覚によって貫かれているということである。また逆に世界史が、国民的意識に貫かれて学習されるということである。」(勝田 (1957)「歴史教育の理論」『現代教科教育講座第7巻 歴史教育』、河出書房、p.90.)
- 8) 勝田 (1951a)、p.130.
- 9) 「12才以下の児童」、「12才から15才までの生徒」、「15才以上の生徒」、「歴史教師の訓練」という4グループでの研究がなされた。本セミナーについては、小沢 (1952)『国際理解と社会科における歴史教育』、古今書院、C. P. Hill 編・小沢訳 (1955)『ユネスコ 新しい歴史教育のあり方』、古今書院、に詳しい。
- 10) 小沢 (1955)、pp.12-13.
- 11) 勝田訳 (1956) の「訳者あとがき」の中で、勝田は、この問題にふれ、アジア人にとっては、多少問題がずれていると感じると述べている。
- 12) 永井滋郎 (1957)「国際理解の教育目標」『社会科研究』、第5号、pp.44-51.
- なお、後日、永井は、いわゆるユネスコの「1974年勧告」が発表される時期には、日本の国際理解教育は、すでに、かなり停滞していたとも評価している。
- 13) 日本ユネスコ国内委員会編 (1982)『国際理解教育の手びき』、東京法令出版、p.74.
- 14) 寺崎 (1996) 参照。
- 15) 現在、日本の行政主導でいわれる国際理解教育は、ユネスコ主導での国際理解教育とは大きく乖離していることは、これまでも、様々に指摘されている。また、寺崎 (1996) によれば、戦後新教育によって出発した社会科の1947年版と1951年版の『学習指導要領(試案)』を比較すると、1951年の段階で、1947年版よりも国際理解教育の原理的水準は低下していたという。
- 16) 勝田 (1951b)「国際理解の教育」『初等教育資料』(1951年、9月号)、pp.8-10. なお、本文中の以下の記述は、本文献にしたがった。
- 17) 寺崎 (1996) による。
- 18) 『教育科学辞典』(1952)における「国際理解」の項(同書、p.309.)
- 19) 勝田 (1968)「「国際精神」を育てているか」『国際文化』(1968年3月号)。本文以下の引用も同文献より。
- 20) 勝田 (1952)「独立日本の教育の方向」『教育』、No.8、p.82.
- 21) 堀尾輝久 (1994)『日本の教育』、東京大学出版会、p.19.
- 22) たとえば、堀尾 (1997)『現代社会と教育』岩波新書など。
- 23) 井上星児「知られざる「耳塚」の悲劇」(2001年11月6日 朝日新聞(夕刊) 文化欄)。なお、井上は、「他者理解と自己言及の往還」による国際理解教育を構想しているが、その点については、たとえば、井上星児 (2003)「グローバルな〈危機社会〉のもとで、国際理解教育はいかにして可能か」『グローバル教育』(日本グローバル教育学会編) Vol.5、pp.2-20. を参照のこと。
- 24) クリフトフは、「耳塚」を例にとりながら、日本とアジア諸国間には歴史的分断線が深く横たわり、その解決のためには、日本が過去と正面から向き合うようになり、韓国と中国が未来指向になって初めて実現すると述べている。このように、歴史認識をめぐる国際的な問題の解決には、その当事者、当事国の両者が、それぞれに克服しなければならない問題もある。そして、それは、互いに共通の歴史事実を理解していれば解決できる、という単純な問題ではないであろうが、ここからも、国際理解教育にとって歴史教育が重要であることが分かる。
- (参考) ニコラス・D・クリフトフ (1999)「アジアの将来を左右する「日本の歴史認識」」『論座』(1999年1月号)。