

日韓の未来を選択することを重視した国際理解教育の カリキュラム開発

－学習領域「未来への選択」を手掛かりに－

釜田 聡*

(平成29年3月30日受付；平成29年5月22日受理)

要 旨

本研究は、日韓関係の未来を選択する（日本と大韓民国（以下、韓国）の未来を選択する）ことを重視した国際理解教育のカリキュラムを開発するための視点を導出することを目的とする。

本研究では、日本国際理解教育学会が設定した学習領域「未来への選択」を手掛かりに、日韓の相互理解を目的とした歴史教育実践研究を分析・検討し、日韓の未来を選択する国際理解教育カリキュラムの開発の視点を導出した。

研究の結果、次の3点をカリキュラム開発の視点として確認できた。

- 1 未来への選択の生成過程：未来と現在、過去の関係、生徒自身との関係
- 2 未来への選択と児童・生徒の発達：日韓の何を選択させるか
- 3 未来への選択の学習活動：日韓の児童・生徒の対話

今後の研究課題として、児童・生徒と日本、韓国との関係を基軸にした東アジア全体を包含する具体的な学習プランを構想することを指摘した。

KEY WORDS

日韓の未来 The future of Japan and Korea 国際理解教育 International understanding education
カリキュラム開発 Curriculum Development

1 問題の所在

本研究課題設定の理由は、次の3点である。

1点目は日韓をとりまく政治外交上の問題である。2点目は国際理解教育の学習領域「未来への選択」との関係である。3点目は日韓歴史教育実践研究との関係である。つまり、現在の東アジア情勢、特に日韓の現状を踏まえ、教育の未来を展望したとき、学習領域「未来への選択」がますます重要な学習の場になると考えたからである。

以下、順に説明する。

1. 1 日韓をとりまく政治外交上の問題

2011年12月14日、ソウル日本大使館の前に少女像が設置された。2012年8月10日、当時の韓国大統領である李明博氏が竹島（独島）に上陸し、日韓の間に激震が走った。まさに、日韓の過去と現在がつながり、当時の韓流ブームを吹き飛ばした。その後、日韓政府は、慰安婦問題の解決に向け度重なる交渉を経て、2015年12月28日に日韓両外相共同記者発表をした。この発表の骨子は次のとおりである¹⁾。

- ・日本政府は、慰安婦問題は、当時の軍の関与の下に、多数の女性の名誉と尊厳を深く傷つけた問題であることを認めた。
- ・日本政府の予算により、全ての元慰安婦の方々の心の傷を癒やす措置を講じる。
- ・この問題が最終的かつ不可逆的に解決されることを確認する。

これらを表明した上で、日本政府と韓国政府は、今後、国連等国際社会において、本問題について互いに非難・批判することは控えることを公表した。

韓国側も、ほぼ同様の発表を行い、これまでの日本政府の取組を評価し、日本側が表明した措置²⁾が着実に実施されるとの前提で、今回の発表により、日本政府と共に、この問題が最終的かつ不可逆的に解決されることを確認することを表明した。しかしながら、2016年12月28日、韓国の市民団体が釜山の日本領事館前に少女像を設置したことに

*学校教育学系

より、この合意に暗雲が立ちこめた。当初、釜山市東区側は公共の場所への設置は認められないとして少女像を撤去したが、市民等の激しい抗議が殺到すると少女像を市民団体に返還した。設置についても「市民団体が設置するのを妨げない」と設置を認める方針を示した。こうして12月30日市民団体側は、再度、釜山の日本総領事館前に少女像を設置した³⁾。日本政府は、2017年1月9日長嶺安政駐韓大使を一時帰国させ、極めて深刻な外交状態のまま現在に至っている。

1. 2 国際理解教育の学習領域「未来への選択」との関係

大津和子(2010)は、「国際理解教育は、国際化・グローバル化した現代世界／社会の中で生きていくために必要な資質や能力を育成する教育である」とし、「教育全般のもつ根源的な側面を含みつつも、国際理解教育にこそ求められる独自の目標を明確にすべき」と述べ、国際理解教育の機能的目標を体験目標、知識・理解目標、技能目標、態度目標の4つの側面に分けて設定した⁴⁾。また、大津は国際理解教育の学習領域を「A多文化社会」、「Bグローバル社会」、「C地球的課題」、「D未来への選択」の4領域に分け、構造化を図っている。その中でも、「D未来への選択」は、A～Cの三つの学習領域の上位概念に位置付き、様々な学習に関連することが求められている。さらに、「D未来への選択」は、(1)歴史認識、(2)市民意識、(3)参加・協力の三つの学習内容が設定された⁵⁾。

1. 3 日韓歴史教育実践と国際理解教育の関係

本研究は、釜田・鈴木(2010)⁶⁾、釜田(2010)⁷⁾、釜田・許(2015)⁸⁾、釜田・許(2016)⁹⁾の研究の潮流と日韓相互理解に関する歴史教育と国際理解教育の接点に位置付く。

本研究は、こうした先駆的な実践研究を踏まえた上で、これまでの教育実践研究を「未来への選択」の視点から検討することで、本研究が目ざすカリキュラム開発の視点を導出しようとする試みである。また、国際理解教育の学習領域「D未来への選択」を射程に入れた国際理解教育のカリキュラムを開発し授業実践を行うことは、日本の未来や日韓関係の未来を選択することができる資質・能力を育成することにつながり、新たな地平を切り拓くための有効な手立てになると確信している。

以上のことから、本研究題目を「日韓の未来を選択することを重視した国際理解教育カリキュラム開発」と設定し、次の研究目的と研究方法を構想した。

2 研究の目的と方法

2. 1 研究の目的

本研究は、国際理解教育の学習領域「未来への選択」を手掛かりに、日韓の相互理解を目ざす歴史教育実践研究をとらえ直し、日韓の未来を選択する国際理解教育カリキュラム開発の視点を導出することを研究目的とする。

2. 2 研究の方法

最初に、「未来への選択」の生成過程と構造について述べる。次に、日韓の「未来への選択」に密接に関係する日韓の歴史教育実践研究の概要を時系列に整理する。続いて、日韓の相互理解に関する新しい教育の動向を整理し、未来への選択との関係を検討する。最後に、本研究のまとめとして、日韓の未来を選択することを重視した国際理解教育のカリキュラム開発の視点を導出する。

3 研究の結果と考察

3. 1 国際理解教育の学習領域「未来への選択」の生成過程と構造

3. 1. 1 国際理解教育の概念

1974年11月19日第18回ユネスコ総会において、「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¹⁰⁾」(以下、ユネスコ勧告)が採択された。日本では、このユネスコ勧告が示す国際理解教育の概念に基づいた教育研究が推進されてきた。しかし、ユネスコ勧告が示す国際理解教育の概念が曖昧であり抽象的であったため、教育研究の場では、国際理解教育の射程があまりにも多様化し混乱状況に直面した。

一方で、国際化・グローバル化の進展により、国際理解教育への期待が益々高まった。このようなとき、「国際理解教育概念の明確化」が研究課題として浮上してきた。

国際理解教育概念の明確化にかかわっては、渡部(2010)¹¹⁾や嶺井(2011)¹²⁾、藤原(2015)¹³⁾らが詳しく論じてい

る。例えば、渡部（2010）は「1970年代から指摘されるようになってきた『国際理解教育の多様化』はより強く自覚されるようになり、同時に、『国際理解教育の概念の明確化』が理論研究の焦点として大きく浮上することになった」と課題を指摘した。その上で、渡部は、今後の国際理解教育について、次のように言及している。

「国際理解教育を従来の教育学の下位概念として静的にとらえるよりも、①「多様な課題が流れ込む場」としての国際理解教育、②「時代が提起する課題と格闘する場」としての国際理解教育、③「未来の課題に開かれた場」としての国際理解教育として、その“磁場”のダイナミズムを把握することがより重要ではないか¹⁴⁾」。

渡部の理論的提言について、嶺井（2011）は「『磁場としての国際理解教育』という捉え方は、領域や範囲をめぐる際限のない議論からぬけだすことを可能にした点で前進であった」と評価している。一方で、「国際理解教育は何かという点については今後の課題として残されたままであった」という認識を示している。藤原（2015）は、このような国際理解教育概念の明確化の議論について、「日本国際理解教育学会編の『グローバル時代の国際理解教育』（2010, pp.28-39）では、人は、出会い、経験、参加を通して、気付き、発見、納得、実感、共感などをへて、目標の構造化をはかっている」として、これまでの議論を総括した。その上で、目標の具体と学習すべき内容領域、国際理解教育が育成すべき人間像などを明示している。

3. 1. 2 国際理解教育の構造

国際理解教育の概念にかかわる混乱状況を整理して、新たな地平に立つため、大津（2011）らは国際理解教育の目標と内容構成の構造化を図った。主な概要は次のとおりである。

国際理解教育の機能的目標を、授業評価上の便宜を考慮して、体験目標、知識・理解目標、技能目標、態度目標に分けて設定した。体験すること自体の中に、学習者にとってのさまざまな気付きや発見、喜びや感動があり、それらの重要性を授業者がより意識的にカリキュラムに組み込むために、あえて体験目標を設定した。具体的には、「体験目標：（人と）出会う・交流する、（何かを）やってみる・挑戦する、（社会に）参加する・行動する」である。

各実践の中で、いずれか一つの型を組み込む場合も、全ての型を組み込む場合もあってもよいとする。

表1 国際理解教育の学習領域とキーワード

学習領域	主な内容	キーワード		
		小学校低学年以上	小学校高学年・中学校以上	高校以上
A 多文化社会	1 文化理解	生活文化 伝統文化 文化の多様性と共通性	文化の尊重 文化的寛容	全体文化と部分文化 対抗文化 エスノセントリズム
	2 文化交流	異文化体験（食文化など）	文化交流による文化の歴史的 形成	文化摩擦、文化対立、文化変 容、文化支配他
	3 多文化共生	地域の多様な人々との文化交流	マイノリティとマジョリティ	多文化共生とジレンマ
B グローバル社会	1 相互依存	モノ、ヒトを通じたつながり	ヒト、コトを通じたつながり	コトの影響、グローバリゼーション
	2 情報化	身近な情報と情報源	マスメディア メディアリテラシー	情報格差 情報操作
C 地球的課題	1 人権	自尊心・自己主張 他者の考え 人権の尊重 先入観・偏見への気付き	世界の子どもたち 子どもの権利条約 地域や国内のマイノリティ	民族、ジェンダー、セクシュ アリティなどにかかわる差別 問題と当事者たちの闘い
	2 環境	地域の環境問題 生活の見直し	地球環境問題、生態系 環境の保全	資源をめぐる南北対立、世界 環境会議、持続的開発
	3 平和	けんかや対立の原因と解決法	戦争と子ども 難民の子どもたち	積極的平和、構造的暴力、人 間の安全保障
	4 開発	発展途上国の子どもたち	健康、教育、南北格差、 ODA、NGO等の取り組み	人間開発、持続可能な開発
D 未来への選択	1 歴史認識	地域の歴史認識	地域の国際的歴史認識 アジアの歴史認識	自国中心史観・ヨーロッパ中 心史観の克服、地域・国家・ 世界史の統一的把握
	2 市民意識	地域の人々とのつながり	地域の一員意識	民主主義社会の一員意識
	3 参加・協力	地域への発信 ユニセフへの協力	地域づくり ボランティア活動	社会的正義、当事者意識 さまざまな国際協力活動

（大津が作成した「国際理解教育の学習領域とキーワード¹⁵⁾」を筆者が一部を再編集した）

国際理解教育の学習領域は、「A多文化社会」、「Bグローバル社会」、「C地球的課題」、「D未来への選択」の4領域に分けられている。各領域の学習内容は、キーワードを中心に分類整理されている。キーワードは、「学際的な国際理解教育学の主な基盤学問である文化人類学、異文化コミュニケーション学、国際経済学、国際政治学、国際社会学、平和学、国際開発学などにおける基礎的な概念を、学習者の発達段階に応じて厳選したもの¹⁶⁾」とされる。

表1では、学習領域として、4領域の枠組みが示されている。4領域にそれぞれに主な内容とキーワードが分類・整理されている。分類・整理の視点は、子どもの発達や興味・関心、問題意識を重視している。

例えば、学習領域「A多文化社会」・主な内容「2文化交流」のキーワードは次のように分類・整理されている。

小学校の低学年以上では異文化体験（食文化など）が示されている。小学校高学年・中学校以上は文化交流による歴史的形が例示されている。高校以上は「文化摩擦、文化対立、文化変容、文化支配他」が示されている。つまり、国際理解教育学の基盤となる学問の成果を児童・生徒の発達段階に即し、また児童・生徒の興味・関心、問題意識に沿うように設定されている。具体的には、小学校の低学年と中学年の子どもたちには、「食」が最も興味・関心を持ちやすい素材であり、食を通じて、異文化体験を行うことは妥当な設定と考える。小学校高学年・中学校以上は、文化交流と歴史的経緯の関係、さらには文化がどのように生成されたかなど、概念的な学習が設定されている。高校以上は、さらに文化摩擦や文化対立など、現在の世界の諸地域で起きている民族紛争や文化摩擦を学習の対象として設定することを意味している。

また、学習領域「C地球的課題」・主な内容「2環境」は、「キーワード」として、次のように整理されている。

まず、小学校の低学年以上では、「地域の環境問題、地域の見直し」とあげられている。次の「小学校高学年・中学校以上」では、「地球環境問題、生態系、環境の保全」が例示されている。続いて、「高校以上」では、「資源をめぐる南北対立、世界環境会議、持続的開発」が例示されている。

小学校の低学年・中学年では、地球的課題を学ぶ基礎となる「地域」に学ぶ基本的な姿勢が確認できる、その後、小学校高学年・中学校では、地球環境問題や生態系、環境の保全など、地球的規模の環境問題の事実について学ぶ。高校以上では、自然をめぐる南北対立、持続的開発など、いわゆるGlobal issuesを取り上げることを推奨している。

これらは、あくまでもカリキュラムや教材を設計したり、授業プログラムを構想したりするときの指針になるものであるが、教育実践研究上、大きな手掛かりになる提案である。

このような国際理解教育の構造化は、これまでの国内外で実践されてきた国際理解教育の教育実践及び理論研究の集積を分類・整理した画期的な研究成果といえよう。

3. 1. 3 国際理解教育の構造と「未来への選択」

学習領域「未来への選択」は、「他の3領域の学習にもとづき、あるいは、他の3領域の学習の過程で、アジアや世界の歩んできた歴史を踏まえて、自らが地域や社会の一員であるという意識をもち、さまざまな人々や諸課題が他人事ではなく、自らの生活や存在とかわかっていることに気づき、自己の生き方につなげていこうとする学習領域¹⁷⁾」である。主な内容としては、1 歴史認識、2 市民意識、3 地域・社会への参加、国際協力（参加・協力）が設定されている。以下、三つの内容について、検討する。

・歴史認識

未来を構成する要素として、「時間意識としての歴史性、空間意識としての関係性、そして生きるという意識としての主体性」をあげている。その上で、時間意識としての歴史性を個人の領域と共同体の領域と分け、未来の選択で射程に入れる歴史認識とは共同体としての歴史意識とする¹⁸⁾。大津（2010）は、「歴史認識については、小学校低中学年段階では、地域における異なる文化をもつ人々にかかわる歴史を、できればかれらとの出会いの機会や、その文化を経験する場を設定して、体験的に学ぶ」ことを推奨している。最終的には、「高校段階では、自国中心史観やヨーロッパ中心史観に陥ることなく、地域・国家・世界の歴史の統一的把握をめざす」としている¹⁹⁾。

これらの考え方は、歴史教育のねらいに合致する部分もあるが、より強く未来を射程に入れることや異文化と歴史認識との関係を強調するところに特徴がある。

・市民意識

地球規模で市場主義が進み、過酷な競争社会が出現している。一方で、国益重視の新しい保守主義の台頭もみられる。このようなとき、どのような市民像を描くべきかは慎重な議論が必要であろう。多田・藤原（2010）は「多元的で重層的な市民像、リベラルな個人に基礎をおいた市民像、多様な他者と連携し共創できる市民と主張したい²⁰⁾」と述べている。大津（2010）は、市民意識を育み醸成するための具体的な学習として、次のように提言している。

「小学校低学年中学年段階では、一人一人が家庭、学校、地域の一員であるという意識を育む。小学校高学年・中学校段階では、民主主義の一員としての権利や義務について、単に言葉としてだけでなく、具体的な生活の中で学ぶ。高校段階では、地域、国家、地球社会の一員として地球的な課題に関心をもち、社会的正義の実現に向けて、努

力しようとする態度を培う²¹⁾」。

グローバル化・情報化が進展しているなか、物理的・形式的には社会の一員であることは理解したとしても、実際に身のまわりの諸事象、地球の裏側の諸事象に、興味・関心、問題意識をもち、自分との関わりを見出すことは簡単ではない。これまでも、国際理解教育や開発教育等を中心に、数多くの実践研究が積み上げられてはいる。それらの実践研究で、共通しているのは、内容面では学び手にとって身近な事象と世界のつながりを見出すことができる素材を重視し、方法論としては体験的な活動と地球的規模の概念・構造を学ぶ学習と有機的な関連を図ることを重視していることである。

・地域・社会への参加, 国際協力

山西 (2015) は、教育の場で地域をとらえる重要な点として、「地域をより伸縮自在に、柔軟に、重層的にとらえる視点が、学びの具体性と解決行動の具体性という観点から、重要である²²⁾」と指摘している。また、留意点として、多田・藤原 (2010) は「地域は、歴史と未来の交差する地点であり、くらしを創造する空間であり、グローバルゼーションの進行する場所である²³⁾」という認識のもと、地域から出発する学習活動の重要性を指摘している。

大津 (2010) は、具体的な学習活動として、「小学校低中学年では、地域の人々への発信やユニセフなどへの募金活動が良く取り組まれている。小学校高学年・中学校・高校段階では、社会への参加や国際協力の重要性について学び、ボランティア活動をはじめ多様な活動の仕方があることを知り、それらに積極的に参加しようとする²⁴⁾」ことを示している。

これまでも、地球的規模の課題を学ぶ上で、「Think Globally, Act Locally」(地球規模で考え、足元から行動)の原則で、数多くの国際理解教育や開発教育、環境教育が実践され、重厚な教育実践が集積されてきた。当然、そこには、児童・生徒の発達段階に適した地球的規模の問題と地域の問題、さらに自分の問題を統一的に把握できるように教育実践の知が組み込まれている。

3. 2 日韓の「未来への選択」に密接に関係する日韓の歴史教育実践研究

ここまで、主に国際理解教育の構造と「未来への選択」の生成過程とその特色について述べてきたが、ここでは日韓関係にかかわる歴史教育実践を「未来への選択」の視点から検討する。「未来への選択」の構造に「歴史認識」がその中核に位置付くこと、さらには国際理解教育の構造に「未来への選択」が極めて重要な位置を占めていることから、本研究目的に迫るため、この作業が必要不可欠だからである。

最初に、日韓の相互理解を旨とした歴史教育研究・教育実践研究について述べる。次に、日韓相互理解にかかわる教育実践研究(歴史教育の実践と国際理解教育の実践)の到達点を明らかにする。続いて、教育実践研究の今後の課題を整理し抽出する。

3. 2. 1 日韓の相互理解を旨とした歴史教育実践研究

これまで、日韓の相互理解を旨とした学術的交流は、主に歴史学研究・歴史教育・歴史教育実践、さらには国際理解教育の視座から行われてきた。この間の経緯については、これまでも君島 (2009)、釜田 (2004)・(2012)、金 (2016)らによって、それぞれの視点で総括されているが、「未来への選択」にかかわって、再度、検討する。

例えば、君島 (2009) は交流によって歴史の共通認識を求める努力には、色々な方法があり、幾つかの段階があるとして、主に日本側からの研究交流の段階を次のように示している。

第一段階：研究者の交流・翻訳

相互の歴史書などを紹介し理解を促進すること。相互交流から研究成果の翻訳紹介など。

第二段階：日韓の歴史研究者による研究発表会

日本と韓国の歴史研究者による日韓合同の研究會。日韓にとどまらず、比較史や東アジア史の視点からも研究が進展している。

第三段階：歴史教育・教育実践による研究

歴史教育をめぐる研究、その中でも歴史教育と歴史教科書を学び合う交流。相互の歴史認識についての理解を深めるには、歴史研究者による歴史研究の成果を学びあう交流よりも、歴史教育をめぐる交流がレベルが高い。

第四段階：教育実践の交流

主に小学校・中学校・高校の教員による教育実践の交流である。お互いに国でどんな歴史教育が行われているか、子どもたちがどんな歴史教育を受けているかを知ることは、共通の歴史認識を求めていくために、重要である。

第五段階：共通の歴史教材を作成すること。

教員が教育実践の交流を進めるためにも、さらには教室で授業をするためにも、さらには市民が共通の歴史認識を獲得していくためにも、日韓共通の歴史教材が必要である。

以上、君島の研究成果の一部を抽出整理したが、君島自身、日韓の教室における教育実践研究を高く評価している。

また、日韓の教室における教育実践研究の継続のためには、日韓の教員間の交流と不断の対話、対話による共通教材の作成への期待をしている。

釜田（2004）は、1970年代から日韓歴史教育研究を次のようにまとめている。

1970年代：李元淳氏と加藤章氏を中心とした歴史教育研究の対話が始まった時代。

1980年代：歴史教科書問題から歴史教科書叙述を基軸にした日韓の対話が始まった時代。

1990年代：1980年代の研究を土台として、日韓の歴史教育交流が多角化・活性化した時代。

2000年代：歴史学と歴史教育の対話が継続し、さらには歴史教育実践を通じての対話が芽生えた時代。

結果的に数多くの対話のチャンネルが構築され、現在に至っている。

最近では、金（2016）が日韓の相互理解の対話を、社会科と国際理解教育の視点から次のように分類整理している²⁵⁾。

「体験・交流型」：他者と直接ふれあうことに特徴がある。主に教師や学生の人的交流や姉妹校などの学校交流で行われている。

「授業型」：授業を媒体として他者を理解することを意味するとして、「他国理解型」と「見方提示型」に分けている。「他国理解型」は他者について知ること＝相互理解を想定する。ユネスコ学校の実践や小学校社会科6年生の国際理解分野を例にあげている。「見方提示型」は他者の見方を認識すること＝相互理解として、谷川グループ²⁶⁾の実践や釜田の先行研究²⁷⁾を代表例としてあげている。

「共同教材開発型」：同じ出来事に関する日韓の共通理解を図るための教材を開発する類型。理解の共有＝相互理解とした。二谷グループ²⁸⁾の実践や大津グループ²⁹⁾の実践を例にあげている。金は、さらに上記の先行研究がなぜ現状（日韓の相互理解の現状）を打開できなかつたのかについて究明を試みている。

以上、君島、釜田、金の先行研究の類型化においては、三者とも教育実践者同士のさらなる対話を求めていることが確認できる。

3. 2. 2 日韓の相互理解を旨とした歴史教育実践の到達点と課題

ここでは、「未来への選択」を手掛かりに、これまでの日韓相互理解を旨とした教育実践研究の検討を行う。その研究対象として、「未来への選択」の基盤となる歴史認識（日韓中）や他者との対話と教育実践の有無を手掛かりに次の五つを選定した。

一つは、釜田（2002）の「日韓関係史を重視した中学校歴史的分野の教材開発」、二つ目は、釜田（2010）の「未来志向の日韓関係を築く」である。三つ目は小嶋（2010）の「新しい市民社会を創る子どもの育成」、四つ目は鹿野（2010）の「歴史認識の違いを乗り越えて」である。最後に、金（2016）の「『対話型』国際理解教育の試み」である。

以下、順に検討していく。

ア 釜田（2002）「日韓関係史を重視した中学校歴史的分野の教材開発」（中学：社会）

この教育実践研究は、日韓の中学生に対して、同一の教材と指導案で授業実践を行い、その成果と課題をもとに、日本の中学校で継続的な教育実践を行ったものである。その成果として、教科書では日韓関係史は断片的な記述であるが、そこに「通信使」や「江華島事件」等の節目になる歴史的事象の連続性や因果関係について考える場を設定することで、歴史的事象をつなげ、日本と韓国の歴史を統一的に把握しようとしたとする成果が確認できる。

イ 釜田（2010）「未来志向の日韓関係を築く」（中学：社会）

この教育実践研究は、自分と現在の韓国の関係をイラストに描かせるところから授業が始まる。その後、日韓関係史に関する歴史的评价を行い、その結果についてグループやクラスで協議した。まさに、現代から過去へ、そして、過去の歴史認識をクラス内で磨き合う授業となった。成果としては、生徒が現在と過去を結ぶ重要性、多元的な歴史像に触れる意義に気づいたことがあげられた。

ウ 小嶋（2010）「新しい市民社会を創る子どもの育成」（中学：社会、道徳、特別活動、総合学習）

この教育実践研究は、直接日韓関係史を扱っていない。しかし、「過去や未来とつながるわたし」という視点で、歴史をとらえさせるために、アジアの近代化や明治維新を西洋の市民社会の成立と比較して考えるなど、「未来への選択」の重要な要素を組み込んでいる。また、教室に平和の文化を築くため、子どもたちのセルフエスティームの形成支援が必要だという認識に立ち、特に「自己内葛藤に打ち勝つためのセルフエスティーム」という概念を用い、その形成支援の場としての「学びの出会い」を設定し、他者との出会いを通して自己理解を深めると共に、社会性を育てていくような授業を構想した。「未来への選択」の「歴史認識」と「参加・協力、対話と学び」に関して成果が確

認できた。

エ 鹿野 (2010) 「歴史認識の違いを乗り越えて」 (高校：歴史・現代社会, 英語)

この教育実践も、直接日韓関係を扱っていない。「原爆投下の是非」という歴史認識の対立が予想される事象について、歴史的アプローチと民主的な対話のアプローチで、「未来への選択」に迫ろうとするものである。具体的には

(1) 対立点の明確化, (2) 国際法の視点, (3) 振り返りの作文, と三つの学習の場を設定することによって、高校生が過去と現在を結びつけ、さらに未来を展望しようとする生徒の姿が確認できた。

オ 金 (2016) 『『対話型』国際理解教育の試み (小学社会：韓国小学6年生, 日本小学5年生)』

これまでの日韓相互理解を旨とする教育実践研究を地道に精査し、その研究成果を分類・整理しながら、なぜ現在の日韓の問題解決に結び付かなかったのかという問題意識から研究が構想された。金は、これまでの先行研究は、「真性な対話」が不十分であったからとする。「真性な対話」を生み出すための教育実践研究を日韓の小学校で行い、その研究成果を公表した。日韓の小学生に、双方の社会科教科書を検討させ、意見交流を促している。金自身が日韓の小学校の教室を行き来し、日韓の小学生の対話を促すなど優れた教育実践研究である。一方で、この教育実践研究は、研究者自身の卓越した力量 (日韓の言語、各種コーディネート) があるからこそ可能になった教育実践研究であり、本実践研究に限っては一般化が難しいと考える。

3. 3 日韓の相互理解に関する新しい教育の動向

ここまで、歴史教育実践を中心に「未来への選択」の可能性を検討してきた。

ここでは、これらの先行研究を踏まえた上で、新しい地平にたつ研究を検討する。

3. 3. 1 大津 (2015) らの研究成果『日韓中で作る国際理解教育』(明石書店)

この研究成果は、2007年7月にユネスコアジア文化センターの研究助成を受け、札幌で開催された「日韓中三カ国相互理解のための教材開発ワークショップ (以下、札幌WS)」の教育実践研究の潮流に位置付くものである。札幌WSでは、韓国6名、中国5名、日本22名の計33名が参加して、「日韓中ラーメン物語」や「日常生活と生活文化」などの五つのグループに分かれてカリキュラム・教材の開発を行った。その時の議論を踏まえて、科研プロジェクト「日韓中の協働による相互理解のための国際理解教育カリキュラム・教材の開発」が立ち上がった。『日韓中で作る国際理解教育』(明石書店) は、この科研プロジェクト3年間の研究成果でもある。「未来への選択」の視点から、本研究成果から学ぶことは、次の点である。

- (1) 東アジア情勢を踏まえ、また共通教材の汎用性を考え、子どもたちの身近な事象を重視した。つまり、政治外交上の論点になる課題を排除しつつ日韓中で協働研究、協働実戦が可能な事象を抽出した。
- (2) カリキュラム・教材開発の対象は、子どもたちの発達段階を考慮しつつ、小学生から高校生を射程に入れた。
- (3) 開発したカリキュラム・教材は、原則的に三カ国で実践を行い、ブラッシュアップしている。
- (4) 共通教材として、主たる教材・資料、モデルプラン、評価なども公表し、おおよその追試が可能になるように務めている。

3. 3. 2 日中共同「異己」理解共生授業プロジェクト

「未来への選択」にかかわって、新しい潮流を一つあげる。それは、日中共同「異己」理解共生授業プロジェクト (以下、異己プロジェクト) である。これは、主に日中の子どもたちの相互理解と共生を旨とするものであるが、今後、日本と中国、韓国の三カ国での国際協働教育実践研究を視野に入れている。

以下、異己プロジェクトの概要を説明する。

異己プロジェクトは、釜田・姜英敏 (北京師範大学) が協働で立ち上げて、実践しているプロジェクトである。同じ集団内で、自らと異なる集団・グループを「異己」ととらえ、その存在の認識過程と理解、さらには共生へのアプローチを体験させようとするものである。例えば、友人関係・友人間の所有物の概念が日本と中国、あるいは韓国と著しく異なることを事例にして、個人で考え、グループで考え、さらにクラスで話し合う。次に、国境を越えた仲間の話し合いの結果とその理由から学ぶ。続いて、相互に意見交換を行い、「異己」の存在とその社会的・文化的背景を学ぶというプログラムである。現在、共生へのアプローチに取り組んでいる。今後の研究の進展が多方面から期待されている。

異己プロジェクトについて、「未来への選択」の視点から学ぶべき点は次のとおりである。

- (1) 「異己」という他者の認識、理解から、「異己」との共生までを射程に入れていること。
- (2) 「対話」の方法については、文字データと数字データを用いている。ワークシート等も開発され、一般化を意図している。将来的に日本、中国、韓国の教育現場で広く普及が可能な教育実践研究を重視していること。
- (3) 個人の意志決定を重視し、その上で、グループ、クラス、さらには国境を越えた「異己」との対話を意図してい

ること。

「未来への選択」の視点からは、「異己」プロジェクトから学ぶべき点は多い。児童・生徒の身近な日々の言動、生活習慣・価値観の相違からグループやクラス内の葛藤、さらには国境を越えた集団との葛藤、さらには「異己」との共生をどうすべきか、自らの意志決定と自己省察が問われ、「未来への選択」を重視した教育実践研究との親和性が確認できる。

4 研究のまとめと今後の課題

日韓は、少子高齢化や晩婚化、急速な多文化化など、共通の社会問題を抱えている。本来であれば、それらの社会問題に協働で立ち向かうべき関係だと思ふ。しかし、竹島・独島の領有権や少女像などの歴史認識問題など、不断の対話と信頼構築が必要な案件が多い。これらの解決にはこれまで以上に、日韓相互理解を旨とした教育の充実と発展が待たれる。また、このような状況下で、本研究の成果を抽出し、研究課題を明らかにすることによって、今後の日韓相互理解のための教育の方向を見定めたい。

4. 1 未来への選択の生成過程と構造

現代における国際理解教育の現状と課題を検討し、そこから「未来への選択」という概念が生成されてきた過程を整理した。その結果、国際理解教育が関連諸領域の「磁場」の役割を果たしつつ、その中で国際理解教育の固有の目的を明らかにした。その内容構成等を整理し「未来への選択」という概念が生成された。「未来への選択」の構造も明らかにされ、教育実践研究の指針も提示されている。

4. 2 未来への選択と歴史教育実践研究

これまでの日韓相互理解を旨とした教育実践研究のうち、主に歴史教育実践研究について検討した。その結果、現在はカリキュラムや教材開発、日韓の教室を取り結ぶ児童・生徒の対話が基軸になりつつあることが確認できた。しかし、日韓の教室を取り結ぶ教育実践研究は積み上げられつつあるが、一般化、さらに普及させることについては、まだまだ改善の余地があることが分かった。

4. 3 日韓の相互理解に関する新しい教育の動向

大津（2015）らの教育実践研究と「異己」プロジェクトなど、これからの展開が期待される教育実践研究があることが確認できた。また、日韓の「未来への選択」を重視するカリキュラム・教材を開発する場合には、歴史認識問題等を直接扱わずに、身近な生活習慣や価値観、日頃の言動から問題設定する方法も有効であることが確認できた。

以上のことから、本研究では、次の三点が確認できた。

1点目は「未来への選択」の生成過程である。未来と現在、現在と過去の関係、生徒自身と過去、現在、未来の関係をとり結ぶ教育実践研究が積み上げられ、一定の成果が確認されている。

2点目は「未来への選択」は児童・生徒の発達段階を重視していることである。具体的には、日韓の問題の何を選択し、児童・生徒に考えさせるかが重要であることが分かった。

3点目は「未来への選択」を重視した学習活動には、日韓の児童・生徒の対話が有効であることが確認できた。

4. 4 今後の課題

今後の課題について、意志決定と社会参画、共生の視点から述べる。

日韓について、児童・生徒に「未来への選択」を促すことは、日韓の過去と現在の関係を統一的に把握し、さらにその延長線上に自己の存在を位置づけるという作業が必要となる。そこには、当然、児童・生徒の意志決定と未来をどのように選択・創造していくかという責任が問われる。日韓の関係を人ごとではなく、自分事として捉えていく、さらには「今の自分」でできることから実践していくことなど、喫緊の教育課題は少なくない。

共生の視点からは、多文化化が急速に進む現在、日韓の問題にとどまらず、教室内の他者の存在の自覚、他者とのように折り合いをつけていくかなど、まさに児童・生徒にとっては、教室内に共生への課題が埋め込まれているのである。日韓の未来を生徒が考察する、構想する、選択することは、実は児童・生徒にとっては、今の自分の居場所、あるいは、これから出会う未知の集団・グループ内の問題にも直結する課題でもある。韓国の存在は、まさに「鏡」であり、そこに移された自画像から、学ぶべき点は多い。

注

- 1) http://www.mofa.go.jp/mofaj/a_o/na/kr/page4_001664.html (2017.3.7閲覧)
- 2) 上記(2)の措置：(2)日本政府は、これまでも本問題に真摯に取り組んできたところ、その経験に立って、今般、日本政府の予算により、全ての元慰安婦の方々の心の傷を癒やす措置を講じる。具体的には、韓国政府が、元慰安婦の方々の支援を目的とした財団を設立し、これに日本政府の予算で資金を一括で拠出し、日韓両政府が協力し、全ての元慰安婦の方々の名誉と尊厳の回復、心の傷の癒やしのための事業を行うこととする。
http://www.mofa.go.jp/mofaj/a_o/na/kr/page4_001664.html (2017.3.7閲覧)
- 3) http://www.chosunonline.com/site/data/html_dir/2016/12/30/2016123002003.html (2017.3.7閲覧)
- 4) 大津和子「国際理解教育の目標と内容構成」日本国際理解教育学会編著『グローバル時代の国際理解教育』明石書店、2010、pp.28-39
- 5) 同上
- 6) 釜田聡・鈴木克典「未来志向の日韓関係を築く－現在と過去の連続性に気づき、未来を考えようとする学習活動－」日本国際理解教育学会編著『グローバル時代の国際理解教育』明石書店、2010、pp.146-151
- 7) 釜田聡『『ポニョの海』が取り結ぶ日韓の現在・過去・未来－『持続可能な開発のための教育(ESD)』の視点から－』、上越教育大学学校教育実践研究センター編、『教育実践学へのいざない』能登印刷株式会社、全259頁、2010、pp.20-29
- 8) 釜田聡・許信恵「東アジアの未来を選択するための国際理解教育カリキュラム開発－日韓併合100年の新聞記事に着目して－」『上越教育大学研究紀要』VOL.34、上越教育大学、2015、pp.79-89
- 9) 釜田・許「日韓の未来を選択する国際理解教育カリキュラム・教材の開発－日韓基本条約を中心に－」『上越教育大学研究紀要』vol.36(1)、2016
- 10) <http://www.mext.go.jp/unesco/009/004/013.pdf> (2017.3.11閲覧)
- 11) 渡部淳「国際理解教育の理論と概念」日本国際理解教育学会編著『グローバル時代の国際理解教育』明石書店、2010、pp.17-25
- 12) 嶺井明子「多元的シティズンシップによる国際理解教育概念の再構築－ユネスコと日本を事例として－」日本国際理解教育学会編集『国際理解教育』vol.17、pp.37-46、2011
- 13) 藤原孝章「国際理解教育の景観」日本国際理解教育編『国際理解教育ハンドブック』明石書店、2015、pp.8-15
- 14) 渡部淳「国際理解教育の理論と概念」日本国際理解教育学会編著『グローバル時代の国際理解教育』明石書店、2010、p.23
- 15) 大津和子「国際理解教育の目標と内容構成」日本国際理解教育学会編著『グローバル時代の国際理解教育』明石書店、2010、pp.28-39
- 16) 同上
- 17) 同上
- 18) 同上
- 19) 同上
- 20) 多田孝志・藤原孝章「学習領域『未来への選択』」日本国際理解教育学会編著『グローバル時代の国際理解教育』明石書店、2010、p.138
- 21) 大津和子「国際理解教育の目標と内容構成」日本国際理解教育学会編著『グローバル時代の国際理解教育』明石書店、2010、pp.28-39
- 22) 山西優二「地域での連携」日本国際理解教育学会編著『グローバル時代の国際理解教育』明石書店、2010、p.171
- 23) 多田孝志・藤原孝章「学習領域『未来への選択』」日本国際理解教育学会編著『グローバル時代の国際理解教育』明石書店、2010、p.139
- 24) 大津和子「国際理解教育の目標と内容構成」日本国際理解教育学会編著『グローバル時代の国際理解教育』明石書店、2010、pp.28-39
- 25) 金鐘成「『対話型』国際理解教育の試み－日韓の子どもを主体とした『より良い教科書づくり』実践を事例に－」『社会科研究』Vol.84、全国社会科教育学会、2016、pp.49-60
- 26) 谷川彰英(2005)『日韓交流授業と社会科教育』明石書店
- 27) 釜田聡「未来志向の日韓関係を築く」日本国際理解教育学会編著『グローバル時代の国際理解教育』明石書店、2010、pp.146-151
- 28) 二谷貞夫・梅野正信『日韓で考える歴史教育』明石書店、2010
- 29) 大津和子編『日韓中でつくる国際理解教育』明石書店、2014

引用・参考文献

- ① ベネディクト・クローチェ『歴史の理論と歴史』岩波文庫、1952
- ② E.H. カー(著)、清水幾太郎(翻訳)『歴史とは何か』岩波新書、1962
- ③ 姜尚中・木宮正史『日韓関係の未来を構想する』新幹社、2013

- ④ 木村幹『日韓歴史認識問題とは何か』ミネルヴァ書房，2014
- ⑤ 日本国際理解教育学会編著『グローバル時代の国際理解教育－理論と実践をつなぐ－』明石書店，2010
- ⑥ 日本国際理解教育学会編著『現代国際理解教育事典』明石書店，2012
- ⑦ 日本国際理解教育学会編『国際理解教育ハンドブック』明石書店，2014
- ⑧ 和田春樹・内海愛子・金泳鎬・李泰鎮『日韓歴史問題をどう解くか』岩波書店，2013

本研究は、JSPS科研費23531245（基盤研究(C)）「東アジアの未来を選択する国際理解教育のカリキュラム・教材開発－日韓関係を中心に－」の助成を受けたものである。

The Development of International Education Curricula for Directing Selecting the Future of Japan and Korea:

A Focus on the Learning Area “Directing the Future” With reference to the learning area “Selection for the Future”

Satoshi KAMADA*

ABSTRACT

This study aims to develop derive perspectives on for the development of International Education Curricula for directing selecting the future of East Asia (mainly Japan and the Republic of Korea [South Korea]). Focusing on With reference to the learning area “Directing Selection for the Future” established by the Japan Association for International Education, we conducted a comparative study of the the present study compared and examined practical research on history education aimed at mutual understanding between Japan and Korea, and used this knowledge to develop derived the perspectives on developing for the development of the International Education Curricula to direct for selecting the future.

Our research identified The following 3 perspectives for curriculum development were extracted as a result of the study.

- 1 Future Selection Generation Process: Future and Present, Past Relations, Relationships with the Student
- 2 Future Selection and Student Development: Choices What to Choose between Japan and Korea
- 3 Learning Activities for Future Selection: Dialogue between Students in Japan and Korea

Related issues for future study include As future study issues, I pointed out a conceptual learning plan for all of encompassing the entire East Asia based on the relationship between students and Japan and Korea.

* School Education