

グローバル化する国際理解教育をどう行うか : 小学校国語を例として

著者	村上 明子
雑誌名	研究論集
巻	95
ページ	135-148
発行年	2012-03
URL	http://id.nii.ac.jp/1443/00006112/

グローバル化する国際理解教育をどう行うか

— 小学校国語を例として —

村 上 明 子

要 旨

本稿は、急速なグローバル経済の進行に伴い、数多くの問題を抱える現在の国際社会において、グローバル教育のトランスナショナルな考え方を受け入れつつ国際理解教育の新たな可能性を、初等教育、特に小学校国語において探ろうとするものである。

まず、学習指導要領の「国際理解教育の方針」に含まれた問題点を指摘し、「伝統・文化」の概念を新しく規定し直し、自国に対する客観的、批判的理性を養うことを国際理解教育の重要な条件の一つに据えた。次に、現在の国際理解教育の実際を踏まえ、小学校国語においてどのような国際理解教育が有効であるかの試案を示し、自己の行為や営為を「多くの中の一つ」と位置付けることが「共生」のための必要な条件であることを述べた。

以上を通じ、トランスナショナルな考え方を標榜しつつ、他の視点を取り込むことで自己を批判的に捉える再帰的教育の方向性を追究した。

キーワード：国際理解教育、グローバル教育、小学校国語、共生、再帰的教育

1

本稿を始めるにあたり、「国際理解教育」と「グローバル教育」について、その差異と近似性について述べておきたい。

魚住忠久は、この二つの教育概念について、次のように記している。

国際理解教育は、主権国家の集合体としての国際社会を前提に他国理解や異文化理解、国際関係理解の学習を通じて諸国民、諸国家間の平和、友好、協力の実現をめざす教育である。他方、グローバル教育は、グローバル化する世界を前にしてグローバルな見方や意思決定、行動のできるグローバル公民の育成をめざすもので、国際理解教育とはその方向とするところは異なる¹

以上によれば両者の概念的な違いは明白である。しかし、今日の国際社会は国民国家の併存の上に成立しており、教育もまた各国家の方針のもとにあるから、「グローバル教育」は必然

的に「国際理解教育」とある程度近似した展開をとることになる。「グローバルな見方や意思決定、行動のできるグローバル公民」が十全に活動するためには、国際社会にその活動を保証する政治的な中心が成立している必要があるが、現在の社会はそのような力のある国際政治の中心をもたないからである。

ディビッド・ヘルドは、現代社会は経済のグローバル化に政治が追い付かず、強い効力をもった国際法を設定できる機関がないために弊害が生じている、と述べている²。たとえば国際連合の政治力は決して強大とは言えないであろう。そのため、日々加速化する経済のグローバル化には個々の国家が主に対応せざるを得ず、その結果、あるものは経済優遇政策をとり、あるものはそれさえ果たせず経済的破綻を招き、特にアフリカなどに見られるように国民国家が崩壊するという状況が生じている。さらにはこのような国際社会間の貧富の差の拡大を一因として、移民問題、女性問題、教育格差、環境問題等々、多様な問題が重来している。今日まで、国際理解教育もグローバル教育も共に、このような政治・経済・文化の大きな潮流の中で生起する表面的な現象をターゲットとして展開してきた。グローバルな規制力を持たない、強い政治権能をもった機構のない国際社会の中で、両者はいわば、対症療法的に個々の問題に対処しようとしてきたように見える。その間、国際教育の根底をなす理念は、いまや全く有効性が疑問視されるようになった「同じ人間だ、文化は理解できる」とする楽観から政治・経済・文化の総合的、かつ動態的な視点へと移行していった。グローバル教育はそのような国際社会の動態的総合性に立脚して理論化を深めていったのであるし、国際理解教育もまた、1987年8月の臨時教育審議会の答申³の文言、「これからの新しい国際化は、これまでの近代化時代における国際化とは異なり、全人類のかつ地球的視点に立って、人類の平和と繁栄のために様々な分野において積極的に貢献し、国際社会の一員としての責任を果たしていくものでなければならない」に見られるように、グローバルな視点を吸収している。畢竟、グローバル教育と国際理解教育は対立・断絶したものではなく相互に関連性を有し、国際理解教育の側に視点をとるならば、グローバル教育の批判を拒むことなく受け入れ、国際理解教育をさらに発展したものにしていける必要があることは明らかだろう。

本稿は、以上を鑑み、グローバル教育の問題設定を受け入れつつ国際理解教育の新たな可能性を、殊に初等教育において、探ろうとするものである。

なお、本稿と類似するグローバリゼーションに焦点化した先行研究や教育実践⁴は多数あるが、多くは社会科や総合的な学習の時間に向けてのそれであり、本稿は小学校国語に焦点化した点に独自性を有する。

2

日本の公教育は、国家のシステム — 明治以来の官僚育成システム — とそれに伴う社会の階層化と分かちがたく発展してきた⁵。官僚育成システムは能力主義であるから、形式的に平等ではある。しかし、中産階級を育成するこのシステムがバジル・バーンスタインの述べるように中産階級の価値観によって形成されたものであり、その再生産に手を貸すものであるならば⁶、公教育の場である「学校」もまた、社会的平等や、階級文化を含む文化的多様性の観点からの批判にさらされる必要があるだろう。この観点を包含する国際理解教育は、日本の教育システムに対する批判の一翼を担う。このような再帰的認識の育成は、多くの学生にとって最終学歴となる大学教育においてはもちろんのこと、その入り口である初等教育においても — 欧米に倣うまでもなく — 実施されてしかるべきであろう。

以下、初等教育に焦点化して論じていくが、まず、初等教育が拠って立つところの学習指導要領、改正教育基本法、学校教育法を受けて、平成23年度から施行された小学校の新学習指導要領総則「教育課程編成の一般方針」に、次のように記されていることに注目したい。

道徳教育は、教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき、人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念を家庭、学校、その他社会における具体的な生活の中に生かし、豊かな心をもち、伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛し、個性豊かな文化の創造を図るとともに、公共の精神を尊び、民主的な社会及び国家の発展に努め、他国を尊重し、国際社会の平和と発展や環境の保全に貢献し未来を拓く主体性のある日本人を育成するため、その基盤としての道徳性を養うことを目標とする。(傍線筆者)

この方針に対し、以下の点に留意しておきたい。

第1に、国家的統合の維持を基本とする国の国際理解教育の方針は、伝統文化の尊重と愛国心がセットになっているように見えるということである。

国民国家体制を継続していく以上は、その維持を目的とする教育に配慮する必要があるというロジックもある種の説得力をもつ。だが、国家的統合を強調し強要すればするほど、それに反発する勢力を産出し、あるいはその団結を高めてしまう効果をもつとは言えないだろうか。その結果、推進派と反対派との間の諍いが高まり、国家的統合がむしろ阻まれるなどといったようなことがまま見られるのは社会学的には周知の事実である。また、「国際社会の平和と発展や環境の保全に貢献する」ためには先述したように国家を超えた「グローバル公民」の視点が必要不可欠であることも贅言を要しない。

一般に「自国の文化を尊重する態度を養うことで他国の文化を尊重する態度が養われるのだ」

という言説があるが、一見説得力をもつこの論理も理念的に過ぎ、現実との距離があるように感じられる。実際、歴史を一瞥すれば明らかなように、エスノセントリズム、排外思想の多くは不況下で中産階級が没落する、あるいは安価な労働力としての移民の存在がスケープゴートとしてクローズアップされる等といった政治経済的状况において生じている。エスノセントリズムの砦は、ルサンチマンに満ちた心の中で愛国心と結び付き、極めて安直に、簡単に築かれてしまうのである。国際社会に政治的中心が必要だと議論は、政治的経済的要因に向かい合おうとするところにその意味があり、その視点から見れば、上記のような理念的言説は根拠薄弱のそしりを免れえないであろう。「自文化理解」がそのまま簡単に「他文化理解」へと直結するなどといった歴史的根拠の薄い推論に基づいて教育を行うのではなく、私たちはむしろ次のように考えるべきではなかろうか。すなわち、国際政治が十分に機能しておらず、ポストナショナリズムへと時代が進行してもなお、国民国家の枠組みを強固にせざるを得ないからこそ、自国の歴史や現状を、文化、政治経済などを含む総合的現実的観点に立って、他国の視点やグローバルな視点で捉えること — すなわち自国に対する客観的、批判的理性をもつこと — それこそが教育方針^{かなめ}の要になるはずだ、と。

第2に、伝統・文化の尊重は、ともすれば文化本質主義に傾きやすく、「日本の伝統・文化」といったものが所与のものとしてあり、古代から現代にいたるまで不変で固定的であるかのような錯覚を与えかねないということである。「伝統は作られたものである」とするホップスボームの「創られた伝統」⁷説は既に実証的な裏付けがなされ、学術的に認知されている。日本においても「創られた伝統」は、例えば信仰の対象という当初の意義を奪われた仏像や寺社の建造物が、文化財として新たな価値を付与され、日本的伝統・文化の表象とされていることに一目瞭然であろう。しかし、かといって筆者はここで「伝統・文化は創られるものである。新たな日本の伝統・文化を創出しよう」という、政治的解釈によっては保守的な主張にも革新的、進歩的思想にもなりうるスローガンについて述べたいのではない。学問的に見ていくと、「文化」という概念は、高等文化や大衆文化、それに続くサブカルチャー、その他にも学校文化や企業文化、都市文化や地方文化等々、時代や社会集団によって意味するところが変移している。つまり、文化概念はそもそも、どの時期に誰がどのように見たかという視角の中にあり、歴史的、社会階層的な、ある種のポジションによってなされるという相対性、可変性を抱え込んでいる。相対性、可変性を有するものとしてしか存在しえないのが「文化」であるならば、「伝統・文化」尊重の教育とは、日本の「伝統・文化」の中身とは何かを議論する場を与えることに他ならないであろう。えてして特定の社会集団やその利害に結びついている特定の文化観を押し付けるのではなく、お互いの文化観をもちよって民主的に考えていくこと、文化を実体化することで議論を閉ざしてしまわず、最終的な答を出さないことにより議論の範囲からはじかれる人々が出ないようにすること — このような、一種の「構成主義的」⁸アプローチこそが「そ

れらをはぐくんできた我が国と郷土」を多角的に捕捉することであり、日本列島で「多文化共生」している私たちの今を理解することである。この視点からの「伝統・文化」尊重の教育は、「我が国固有の文化」とされているものを市民的議論の対象として客体化し、その結果として新たな共生的文化意識を獲得する契機を含んでいるといえるだろう。

3

小学校における国際理解教育は、では、実際にはどのように実施されているのだろうか。多田孝志は以下の具体例を掲げている。

- 1) 生活文化の比較をする。衣食住、生活習慣、民話、童謡など外国のそれと比較し、自分たちの生活を見直してその違いと共通点を考えさせる。
- 2) 児童と同じ年代の海外子女が、海外体験を綴った作品を教材として活用する。
- 3) 直接体験のよさを生かす。手食、外国の遊びなど直接体験が可能なことを授業に取り入れる。
- 4) 地域の特性を生かした教育の実践。地域の生活や産業と世界の結びつき、地域の文化財のルーツ探し、地域の気候風土と類似した外国の地域調査など。
- 5) 国連の活動や現実の世界の動きを教材化する。新聞や雑誌の記事、VTRを資料として活用し、現実感をもたせる⁹。

以上に見られる小学校の国際理解教育は、基本的にジョン・デューイや古くは実物教育（ペスタロッチ）の伝統に則る体験主義的なものである。

上記の1)～3)は「知識としての外国」を自身の日常生活と比較し、異文化を意識させ、相対的な視点を獲得させる。これらの教育実践は、ともすれば日本対外国、あるいは自文化対異文化の二項対立の枠組みに取り込まれがちではあるが、「文化の多元性」を認識させる手立てとしては常套的である。これに対し4)は、自分と直接的には関係していないように見えるものとの繋がりを調べさせ、相互の関係を自覚させる。たとえば、自分が穿いているジーンズからその縫製を担っている他国の工場や労働者を想像させる、スーパーマーケットの食材から自らの居住地と他国との接続性や相互依存性を認識させるなどである。この点において4)はいわゆる世界と地域の関係性を主眼に置いた「グローバルローカル」の視点からの教育であり、国家の枠組みを超えて「グローバル化した世界」を実感させるものである。ここから「共生」という概念を導き出すのはたやすい。そのため、環境教育、平和教育からはもちろん、開発教育の立場からも「世界と私とのつながり」を問う教育実践として重視されている¹⁰。5)はマ

メディアを通じて学校や地域の外にある国内外の「世界」を認識させ、その連動を実感させるとともに、地球規模で発生している諸課題を学ばせるものである。また同時に、情報のグローバル化に伴い国際間に流通するようになった膨大な情報を適切に選択し判断するための情報リテラシー教育の側面も併せ持つ。

国際理解教育は、学校生活の様々な面で実施されており、それは「学校生活全体での取り組み」、「教科・領域での取り組み」、「総合的な取り組み」に分けて捉えることができるという¹¹。その一つ一つはそれぞれに興味深い、一例として、小学校教育において最も多くの授業時間を費やす「国語」という教科に限って言うならば、先に掲示したような教育実践はどのような形で可能であろうか。

小学校国語においては、学校教育法第21条第3項の「伝統と文化を尊重」という方針を受け、「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」が新指導要領より置かれることになっている。「伝統的な言語文化に関する事項」の第1学年及び第2学年は、「昔話や神話・伝承などの本や文章の読み聞かせを聞いたり、発表し合ったりすること」とあるので、まずはこれを使用してみよう。教材は、例えば桃太郎の昔話¹²である。

- 1 桃太郎の昔話を読み聞かせる。
- 2 その後でいくつかのグループに分かれ伝言ゲームを行い、各グループに同内容の情報を伝えさせる。例えば次のような内容である。

「桃太郎が鬼退治に出かけた後、桃太郎の無事を、おじいさんは山に出かけて山の神様に、おばあさんは川に出かけて川の神様に祈りました。おじいさん、おばあさんの気持ちが神様に通じたのか、桃太郎は鬼を退治し、宝物をたくさん持ち帰りました。」
- 3 各グループの、伝言ゲームの最後の児童の話を書き留めさせ、発表させる。それぞれを最初の話と比較し、伝言内容に変化があればそれを確認させる。
- 4 次に、桃太郎の昔話の別バージョンをいくつか紹介し、それらがなぜ部分的に違った話になっているのか尋ねる。
- 5 児童の考えを踏まえ、「答え」を述べる。

「ひとつだと思った桃太郎のお話、少しずつ違ったお話がありましたね。それは、伝言ゲームのように、昔の人々が口々に桃太郎のお話を伝えていった結果です。いまではもう桃太郎のお話のどれが最初に話されたものなのかわからなくなりました。本に書かれている桃太郎のお話は、長い間にたくさんの人々が語り伝えてきた桃太郎のお話の一つが、たまたま本に採られたに過ぎません。本に書かれたものとは違う桃太郎のお話のどれもがそれぞれに正しいのです。」
- 6 次に、今度は最もよく知られている外国、アメリカ合衆国を取り上げ、「アメリカ人

とはどんな人たちですか？」と尋ねてみる。

7 児童から「白人」(金髪・碧眼)などのイメージが出されたら、アメリカに住むアジア系、アフリカ系、ラテン・アメリカ系、先住民など、さまざまな髪や目や肌の色をもつ人々の写真を見せ、彼ら彼女らもまた、「白人」と同じくアメリカ人だと告げる。

8 最後に日本について尋ねる。

「日本ではどうでしょう？みんな同じ人たちばかりですか？」

9 総括する。

「桃太郎のお話の一つではなかったように、アメリカ人も少しずつ違って、いろいろな人々がいます。長い年月の間にアメリカ大陸にいろいろな人々がやってきて、一緒に暮らすようになったからです。日本でもアメリカでも世界中のどこでも、ひとつではなく、いろいろな性質をもったたくさんの人々が暮らし、たくさんものがあります。」

この授業は、伝言ゲームという身近な遊びから、昔話が伝播の過程で物語内容を変化させ、複数のバージョンが生じているということに気付かせ、そこから文化の多元性・多様性への気づきに導こうとするものである。また、各バージョンの話が「それぞれに正しい」ことを確認させることで、特定の文化だけが正しいとする、文化の「真正さ」の概念を相対化することを目的とする。

3、4年生を対象としては、次のような体験学習はどうだろうか。

1 文字を集めさせる。漢字や仮名文字のほか、観光地の解説板にはアルファベット、簡体字、繁体字、ハングルが、墓石や石塔には梵字も見られるだろう。駅の切符売り場などには点字も見られるはずである。各国料理のレストランの看板にはフランス語の記号付き文字やドイツ語のフラクトゥール、インドレストランのデーヴァナーガリー文字などが見られるかもしれない。実際に使用されているチラシやパンフレットを持参させたり、看板や墓石などの文字の写真を撮らせ、それがどこに使われていたかを記録させる。親にも協力してもらおうとよいだろう。

2 教室の壁一面にそれらを貼りだし、「なぜ、こんなにたくさんの文字が日本にあるのか、誰が使うのか」を考えさせる。

3 児童の考えを受けて、「答え」を説明する。

「日本ではたくさんの文字が使われています。それは、日本に住む人々や日本に観光やビジネスなどの目的で訪れる人たちが使うものです。目の不自由な人が使う文字もあ

りました。日本には、こんなにたくさんの文字を使う人々が住んでいるのですね。また、やってきているのですね。」

- 4 これらの文字を使用する国や民族とつながりがあることを説明する。

「お墓に使われていた文字（梵字）は仏様をあらわす文字です。点字は目の不自由な人たちの文字でしたね。レストランの看板に使われていた文字はフランスの文字ならフランス料理のレストランを、ドイツの文字ならドイツ料理のレストランを意味します。このように、文字には特別な意味をもつものやその文字が使われている国を示すものもあります。私たちは、これらの文字を使う人々や国々と昔から今まで深い関係を築いてきました。日本にある文字はそのような人や国との親しい関係を示すものです。」

- 5 学校で使用されている文字はその一つにすぎないことを説明する。

「学校で使われる文字は、これら社会の中で使われているたくさんの文字の中のほんの少しです。学校の外にもたくさんお勉強することができますね。」

この授業は、日常に使用されている文字を集めさせることで、文字と言語が結びつくこと、日本が多言語・多文化状況にあることへの気づきに導くことを目的とする。また、学校で使用する文字、言語、文化はそのうちの一つに過ぎず、学校を取り巻く社会にはさらに数多くの文字、言語、文化があることへの理解を促すものである。

5、6年生には同じ文字をテーマにしたものでも「書体」を取り上げることができるのではないだろうか。書体を考えることは、習字体験の授業にも接合できるはずである。

- 1 文字の書体に注目させる。年賀状印刷のサンプルを提示して、さまざまな書体（明朝体やゴシック体、手書き文字等の書体）を紹介する。
- 2 「身の回りにある文字の書体を集めてみましょう」として、実際にその書体が使用されているチラシやパンフレットを持参させたり、変わった書体の写真を撮らせたり、印鑑を押させたり、また、インターネットなどからも集めさせ、それがどこに使われていたかを記録させる。楷書の他に、老舗の暖簾や看板には行書、草書、印鑑には篆書、隸書、落語は橘流、歌舞伎は勘亭流、相撲は根岸流、寺社に貼られた千社札の籠文字などいろいろな書体があり、それらのいくつかを集めることができるだろう。見つけてきた書体について調べさせ、解説を付けさせるのもよい。
- 3 集まったものから教室の壁に貼りだしていく。

- 4 ある程度集まったら、グループに分かれて話し合いをさせる。各々の書体の持つイメージを比較させ、その印象や特定の場で使用される意味を考えさせる。

「学校の名前が千社札のような文字（籠文字のこと）で書かれていたら？」

「落語の題目がこの文字（篆書を指さしながら）で書かれていたら？」

「教科書が手書きのこの文字（行書体を指さしながら）だったら？」

また、逆を考えさせる。

「新聞や教科書などは、なぜ手書きではなく印刷されているんだろう？」

「手書きの文字で教科書が書かれていたらどんな感じだろう？」

- 5 児童に話し合いの結果を発表させる。予想される答えとして次のようなものが考えられる。

①教科書や新聞など多くの人が読むものは、手書きよりも印刷された文字書体のほうが読みやすい。

②書体にはいろいろなイメージがあって、場に合う、合わないがある。

- 6 ①の児童の発表を受けてまとめ、また新たに問いかける。

「教科書や新聞は、印刷された文字の書体が統一されていて読みやすいですね。でも、手書きの文字なら感じるはずの、うまい字だなとか下手糞だなといった印象は印刷書体からは受けませんし、書道で書かれた文字に見られるように、力強く、迫力があるとか、やわらかくて華やかだといった感じもあまりありません。印刷された文字は標準化されていてわかりやすい代わりに個性に乏しく、その場でなぜそのように書かれたのかというような情報もそぎ落とされているのです。印刷された文字も手書きの文字もどちらが正しくてどちらがだめだというものではありません。」

「印刷文字に当たるのが標準語です。手書き文字に該当するのが方言です。なぜだかりますか。」「標準語は日本全国で統一され、どの地域に行っても通じる言葉です。方言は地域によって異なっており、その土地の人々の考えや気持ち、感覚を伝えます。これもまた、標準語が日本語として正しい言葉で、方言は間違った日本語だというものではないですね。」

- 7 ②の児童の発言をまとめる。

「文字の書体には、その書体を用いるのにふさわしい目的があるように感じられました。教科書がお蕎麦屋さんの看板のような文字（行書体）で書かれていたら変な感じがします。ギャグ漫画が印鑑の文字（篆書・隸書）で書かれていたら楽しめません。言語もそうですね。中華街ではない、普通の日本の町にあるマクドナルドの看板が中国語で書か

れていたら変な気になります。しかし、江戸時代の寺子屋の教科書はお蕎麦屋さんの看板のような文字（行書体）で書かれていたし、中国のマクドナルドの看板は中国語です。私たちが今、この場にはこれでないとだめだと感じたり考えたりする文字の書体や言語も、例えば博物館で、江戸時代の本が展示してあるような場所で見ればお蕎麦屋さんの看板の文字も違和感がなく、中国に行けば中国語のマクドナルドの看板は当たり前で何の不思議もないわけです。つまり、びったりだと感じられるものは、文字の書体にせよ言語にせよ、もっと広く文化と呼ばれるものにせよ、その場所その場所によって適当に決められているということです。逆にいえば、場所が変わればびったりだとは感じられなくなってしまいます。言語や文化はそのようなもので、どの言語やどの文化が正しいとは決められないものなのです。」

8 学校もまた「場所」の一つにすぎないことを説明する。

「学校で皆さんが学ぶ知識は、日本で暮らす上で必要な情報交換や意思を通じ合わせることを目的にした、標準化された知識です。学校の外には、例えば職業でいえば、植木屋さんが庭木を整備するために必要な知識や魚屋さんが新鮮な魚を仕入れたり腐らせないように冷蔵したりお客さんにもっと買ってもらうための知識があります。あるいは地域でいえば北海道や沖縄に住んでいる人たちの知識、民族でいえば、日系ペルー人や日系ブラジル人、また日本に住むイラン人などの知識があり、それらは学校で学ぶ知識とは異なっています。しかし、学校で学ぶ知識の方がそれらの知識よりも正しいと考えるならそれは間違いです。その場所やそのネットワークに必要とされる知識はさまざまで、それぞれに正しく、その場所にびったりしているのです。学校もまた、そのような場所の一つにすぎません。私たちが学校で学ぶことができるのは、たくさんある考え方や感じ方のほんの一部なのです。世界中にはこのようなたくさんの方の『場所』があります。日本とは全く違った『場所』もいくつもあります。そのようなところには、日本とは違った考え方や感じ方で暮らしている人々がたくさんいます。私たちと考え方や感じ方が違うからと言って、その人たちが間違っているわけではないことはもう理解できましたね。『場所』が違えば考え方も感じ方も違うのです。みなさんはこれから、いろいろな『場所』の人々と喧嘩をしないで仲良く暮らしていくこと、これを『共生』といいます。世界中の人々と上手に共生する方法を見つけていくことが大切ですね。」

この授業は、文字の書体を通じて「文化の相対性・可変性」への気づきへと導き、「共生」概念を理解させることを目的とするが、その意味するところはなかなか複雑である。

第1に、新聞や教科書などは印刷書体が統一され標準化されることで判読しやすくなっているが、そのために文字が使用されている場の固有性や誰がどのように文字を書くかという文字にまつわる社会的意味の情報が捨象され、場と結びついたものとしての実体感がなくなっていることを、子供にわかる範囲で気付かせる必要がある。

第2に、文字にはその文字の言語と書体という二つの面があるが、社会では数多くの言語と書体が使用されているのに対し、学校で使用されているのは、社会における実体験とは切り離された言語 — 実体感の薄い（フォーマリティの高い）標準語であり、その特定の書体である教科書体のみである。学校は教科書を中心に教育を行っているが、教科書は皆に同じようにわかりやすくするために標準化し、規範化した印刷書体である教科書体を使用している。それは学校ではこれが適切であると恣意的に決められているからである。学校で出会うことのできる言語や書体は社会全体の中のほんの一部で、それもたまたまそうなったということに過ぎない。

第3に、教科書で使用される書体が数多くの書体の一つにすぎないように、学校という社会もまた多様な社会の中の一つに過ぎないということを認識させたい。学校の知識は社会全体の知識の中の一部である。世界中の学校で、また学校以外の教育の場所で、教えられている知識の背後にはまた無数の知識がある。それらの中には私たちとは全く知識の概念が異なるものも含まれているだろう。例えば、日本の教育は知識の積み上げ式で、将来にわたり知識を使って生活する — 知識基盤社会に対応するという発想だが、口伝重視の社会では知識は使うと価値が下がるという発想のところもある。このようにずれたり違っていたりする知識をお互いに認め合いすり合わせながら「共生」し、地球全体の社会が平和な発展を遂げるように努力しなければならない。そのためには勉強の場は学校だけに限定されず、空間を超えたあらゆる場所に開かれる必要がある。学校もまた多くの「場所」の中の一つであり、特定の文化を持った社会機構のひとつであることを、最終的には理解させたい。

一回きりの授業で以上のすべてを児童が理解することは不可能だが、繰り返し同種の活動を行うことによって、上記の、子供にも分かりやすく例示したような活動の根本的なメッセージ、すなわち「文化の相対性・可変性」ということについての気づきがある程度もたらすことは十分可能であると考ええる。

4

国際理解教育は、その特質上、自国、自文化に対する客観的、相対的な視点を養うものであるから、潜在的に日本、もしくは日本社会（日本社会の下位範疇である学校社会も含む）に対する再帰的反省の契機を常に含んでいる。そのような再帰的教育は、グローバル・スタンダードといった、いまだ存在の曖昧なものを目指すのではなく、自他の関わり合いの中で常時考慮

され、試行され、調整されていくものであるはずだろう。

一般に国際教育の中心と見なされているユネスコは、21世紀教育国際委員会の報告書『学習：秘められた宝』¹³において「共生」概念を打ち出し、「知ることを学ぶ」、「為すことを学ぶ」、「共に生きることを学ぶ」の3点と、その上に立って「人間として生きることを学ぶ」を学習の目標としているが、この地球上で「人間として共に生きる」ということは、自分の行為、営為が多様なものの一つにすぎないという認識をもち、その認識の上に行動するとはどういうことかを意識し続けるということではあるまいか。それはとりもなおさず、私たち教育実践を行う側においても、教育システムの中のエスノセントリズムを相対化する契機を受け入れ、時には自らを創り直していくということに他なるまい。

近代国語学・国文学に対する批判的研究が告発してきたように、国語はナショナリズムの根幹をなすものであり、国語科は、国民国家において体制を継続し国家的統合の維持を図る上で最も重要な科目の一つであることは間違いないであろう。それゆえトランスナショナルな問題設定を取り入れた国際理解教育の実践は、時に縊路に分け入るような艱難に感じられるが、グローバル教育の視点は、いわばナショナリズムの本丸である国語科、小学校国語においても具体化するのだということの本稿は示そうとしたものである。ただし、本稿は文献での知見に基づき探求を行った試論であり、実際の小学校教育の現場で試行されたものではないため、児童の反応や教育効果を検証できていないうらみがある。しかしながら、教育研究でよく知られているように、殊に教育現場においては教育対象の条件を揃えることが不可能であるため、科学実験のような正確さで教育効果を検証することができない。科学的であろうとするならばコンテキストで何が起きているかに焦点化したようなアプローチ — すなわちエスノグラフィックな志向性をもったアプローチに、少なくともある程度はならざるを得ない。実際、社会学や文化人類学の知見によれば、そのようなエスノグラフィックな研究こそが正しい研究だということになっていると概ね言えるであろう。エスノグラフィックなアプローチの必要性、重要性は当然疑うべくもないが、その一面、このような研究はコンテキストに焦点化するがゆえに、いわば具体が強烈すぎ抽象的なビジョンが後景化してしまうという偏向が見られるのではないだろうか。国際理解教育の例でいえば、個々の学校の状況や特定の児童の分析が中心の事例研究、個別研究が前面化し、その結果、本来の研究目的であり、より大きな問題である国際理解教育自体が後景となり、コンテキストに埋没してしまうという皮肉な結果がもたらされる。事象の、特に人間の営為の全体は抽象と具体と両面があるはずである。個別性・具体性を考究するアプローチと総合的な形でビジョンから始まって具体を目指すというアプローチとは共存する必要があるだろう。そういった意味で本稿は、国際理解教育のビジョンから始まりつつ具体を目指し、最終的にはエスノグラフィックな詳細なコンテキストへと至ろうとする試みの端緒を示したものであるといえるであろう。

- 1 魚住忠久「グローバル教育の課題」石坂和夫編『国際理解教育辞典』創友社、1993年、192頁。
- 2 デヴィッド・ヘルド『デモクラシーと世界秩序—地球市民の政治学』（佐々木寛・遠藤誠治・小林誠・土井美穂・山田竜作共訳）、N T T出版、2002年、319 - 323頁。
- 3 大蔵省印刷局編「教育改革に関する答申—臨時教育審議会第1次～第4次（最終）答申」1988年、280-281頁。
- 4 多田孝志『学校における国際理解教育』東洋館出版社、1997年、日本グローバル教育学会編『グローバル教育の理論と実践』教育開発研究所、2007年、梶田叡一・人間教育研究協議会編『国際教育の課題と展望』金子書房、2011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、など。
- 5 竹内洋『立身出世主義—近代日本のロマンと欲望』（増訂版）世界思想社、2005年、66-72頁。
- 6 バジル・バーンスタイン『＜教育＞の社会学理論—象徴統制、＜教育＞の言説、アイデンティティ』（久富善之・山崎鎮親・小沢浩明・長谷川祐・小玉重夫共訳）、法政大学出版局、2000年、19-29頁。
- 7 E.J.ホブズバウム、T.レンジャー編『創られた伝統』（前川啓治・梶原景昭訳）、紀伊国屋書店、1992年。
- 8 ジェームズ・A.バンクス『入門 多文化教育—新しい時代の学校づくり』（平沢安政訳）、明石書店、1999年、10-11頁。
- 9 多田孝志「小学校の国際理解教育」石坂和夫編『国際理解教育辞典』創友社、1993年、166-167頁。
- 10 開発教育研究会編『身近なことから世界と私を考える授業』明石書店、2009年、13-80頁。
- 11 佐藤郡衛『国際理解教育—多文化共生社会の学校づくり』明石書店、2001年、46頁。
- 12 野村純一「新・桃太郎の誕生—日本の『桃ノ子太郎たち』」『野村純一著作集 第3巻 桃太郎と鬼』吉川弘文館、2000年、8-152頁。本書には、昔話の中の多様な桃太郎像が紹介されている。
- 13 ユネスコ21世紀教育国際委員会、天城勲監訳『学習：秘められた宝』ぎょうせい、1997年、66 - 76頁。

参考文献

- 魚住忠久「グローバル教育の課題」石坂和夫編『国際理解教育辞典』創友社、1993年。
- 大蔵省印刷局編「教育改革に関する答申—臨時教育審議会第1次～第4次（最終）答申」1988年。
- 開発教育研究会編『身近なことから世界と私を考える授業』明石書店、2009年。
- 梶田叡一・人間教育研究協議会編『国際教育の課題と展望』金子書房、2011年。
- 佐藤郡衛『国際理解教育—多文化共生社会の学校づくり』明石書店、2001年。
- 竹内洋『立身出世主義—近代日本のロマンと欲望』（増訂版）世界思想社、2005年。
- 多田孝志『学校における国際理解教育』東洋館出版社、1997年。
- 日本グローバル教育学会編『グローバル教育の理論と実践』教育開発研究所、2007年。
- 野村純一「新・桃太郎の誕生—日本の『桃ノ子太郎たち』」『野村純一著作集 第3巻 桃太郎と鬼』吉川弘文館、2000年。
- バーンスタイン、バジル『＜教育＞の社会学理論—象徴統制、＜教育＞の言説、アイデンティティ』（久富善之・山崎鎮親・小沢浩明・長谷川祐・小玉重夫共訳）、法政大学出版局、2000年。原著、Basil Bernstein, *Pedagogy, Symbolic Control and Identity* (Taylor&Francis, 1996) .

村 上 明 子

- バンクス, ジェームズA. 『入門 多文化教育—新しい時代の学校づくり』(平沢安政訳)、明石書店、1999年。
- ヘルド, デイヴィッド 『デモクラシーと世界秩序—地球市民の政治学』(佐々木寛・遠藤誠治・小林誠・土井美穂・山田竜作共訳)、NTT出版、2002年。原著、David Held, *Democracy and the Global Order : From the Modern State to Cosmopolitan Governance* (Polity Press, 1995) .
- ホブズバウム, E.J., T.レンジャー編 『創られた伝統』(前川啓治・梶原景昭訳)、紀伊国屋書店、1992年。原著、Eric J. Hobsbawm and Terence Ranger, eds. *The Invention of Tradition* (Cambridge University Press, 1983) .
- 三浦健治編 『小学校 国際理解教育の進め方』教育出版、1994年。
- ユネスコ21世紀教育国際委員会、天城勲監訳 『学習：秘められた宝』ぎょうせい、1997年。

(むらかみ・あきこ 国際言語学部教授)