

<論 文>

日・韓の中学校「社会科（公民的分野）」教科書内容の比較検討
—「包括的平和教育」の観点から人権に関わる人物分析を中心に—

孫 美 幸

Comparative analysis of the social studies textbooks (the field of civics) in Japanese and Korean Junior High Schools - Focusing on the people related to human rights from the viewpoint of 'Comprehensive Peace Education'

SOHN, Mihaeng

The purpose of this paper is to bring the present problems into focus through the comparative analysis of Japanese and Korean social studies textbooks (the field of civics), when they have 'comprehensive peace education programs' in the lessons at each jr. high school.

When I made the analysis of the textbooks, I set the 4 standards referring to 'Suggestions for teaching and learning about human rights in schools' by the council of Europe in 1985. In this paper, I put the focus on 'the people, both successes and failures, in the historical and continuing struggle for human rights' among them.

After examining the textbook under the above standard, I found several problems for peace education. As a result, we should develop the effective 'comprehensive peace education programs' overcoming these problems one by one carefully.

Keywords : Japan, Korea, Junior High School, social studies (the field of civics), peace, human rights

キーワード：日本、韓国、中学校、社会科（公民的分野）、平和、人権

1 はじめに

これまで日本と韓国の平和教育をテーマにした研究は歴史教育を中心に論じられてきた。各国で語られている歴史をお互いに理解し、歴史の複数性を認識することが相互理解の第一歩であることはもちろんである。しかし、日本と韓国の交流を更に多様化し豊かにするためには、各国の歴史観を並べるといった国民国家の枠組みを越える視点がなければ真の平和的な関係構築は難しい。

現在の教育は国民国家の枠組みを強調する「国民教育」ではないだろうか。「国民教育」には新しい文化を創造する能力の育成という視点が欠けており、グローバル化、多元化する社会の中でその限界性を現してきている。西川長夫が「国民化は、国家のあらゆる抑圧装置とイデオロギー装置を動員して行われる、国民的事業であった。（中略）学校は教育の中心的な装置であるが、それは義務教育に限らない。¹⁾」と述べているように、学校教育そのものが近代国民国家の産物であり、そこから解放していく必要がある。そこで提唱されるべきなのは、日本と韓国の「歴史的な現実 に即した新しい普遍性の構築²⁾」であり、これまで別々に発展してきた人権教育、開発教育、多文化共生教育などを結んでいく「包括的平和教育³⁾」の視点が重要になってくる。

これまで両国における公教育を行なうことの意味や目的を如実に表している「道徳」を中心に、どのように「いのち」や「人権」に関わる項目を扱っているかをまず正確に知る必要があり、両国の副読本と教科書を比較分析し問題点を明らかにすることを基礎的な研究として行った⁴⁾。

本論文では、「道徳」と関連の深い「社会科（公民的分野）」においてどのように「いのち」や「人権」に関わる項目を扱っているかを、「人権のための歴史的な闘争に関わる人物」に関する教科書の記述分析を通して考察する。そこから「包括的平和教育」のテーマになりうるものを考える上で、現在の課題を明確化することを目的とする。「包括的平和教育」において、「人権のための歴史的な闘争に関わる人物」の学習は大変重要であり、本論で取り上げる意義があると考えられる。それはなぜなら、平和や人権のために積極的に活動してきた人物の先例を学ぶことを通して、子どもたち自身が自分の生活の中でどのように活動すればよいか、具体的に考える契機となるからである。

また、日本と韓国の中学校「社会科（公民的分野）」と平和教育に関連する先行研究は大きく2つに分けられる。1つは、中学校「社会科（公民的分野）」での平和教育（人権・国際理解等も含む）に関する実践研究や教材・カリキュラム開発であり⁵⁾、2つ目は、中学校「社会科（公民的分野）」の教科書に関して平和や人権の観点から分析したものである⁶⁾。

日本では、中学校社会科の授業時間数や内容3割削減により、従来から公民的分野で行ってきた歴史や平和の問題と深く関連させて授業を展開していくことが難しくなっている⁷⁾。そして、韓国でも受験戦争の激化に伴いテストに備えた学習の域をなかなか出ることができな

い。そこで、このような状況を打開していくためにも、他教科や課外活動などと広く連携した視点からプログラムを作成していくことが重要となってくる。本論における、「人権のための歴史的な闘争に関わる人物」に関する教科書内容の考察は、今後プログラムを両国で共有していくために必要な、基礎的研究の一部である。

2 「包括的平和教育」とは何か

(1) 「平和」をめぐる言説

現在、「平和」という用語は、「暴力のない状態」として理解されつつある。日常の生活において経験する暴力にはどんなものがあるだろうか。「家庭内暴力、学校でのいじめ、会社での首切り、国家間の戦争、地域紛争、ジェノサイド（大量虐殺）、テロリズム等」と藤田明史（2003）は挙げている⁸⁾。このように直接的な目に見える形の暴力を「直接的暴力」という。

また、J・ガルトゥングは、一人の人間が実際に達成し得たことが、その人間本来の可能性を下まわった場合、そこには「暴力」があると定義した。このような考え方から、飢餓、貧困、差別など社会に根ざした構造的なものである場合の暴力を「構造的暴力」と呼び、「直接的暴力」「構造的暴力」を助長、正当化するような暴力を「文化的暴力」と呼んだ。

本論文では、以上に挙げた、「直接的暴力」「構造的暴力」「文化的暴力」のない状態を、目標とする「平和」の状態とする。

(2) 「包括的平和教育」の定義

日本の平和教育は、第二次世界大戦以降の憲法第九条をはじめとする平和憲法学習と、被爆国としての被害者意識にもとづく学習にほとんど限定されてきた。つまり、「直接的暴力」をなくすという視点が強調されてきた。やがて、戦争中の日本の行動や戦後処理に対して内外からの見直しが起こり、徐々にアジア諸国からの視点も入れた平和教育が追求されるようになってきた⁹⁾。しかし、依然として被爆国としての被害者意識にもとづく「反戦平和教育」は教育現場に色濃く残っているといえる。

また、「構造的暴力」や「文化的暴力」をなくす視点をとり入れた教育には、人権教育、多文化教育、国際理解教育、環境教育などがあげられる。それぞれの分野において、現場の熱心な教師を中心に現在まで発展してきた。しかし、中にはD・セルビー（2002）のように問題点を指摘する者もいる。「グローバル教育体系のうちにある‘教育’のなかには、人間以外のものを排除するものがある。人権教育は字義どおりそうである。人間文化の多様性を探求することで、多文化教育はすべての人間文化が自然に根ざしていることを見逃している。平和教育は、動物に対してなされる組織的暴力を概して無視している。¹⁰⁾ すなわち、現在まで各教育概念は個別に発展してきたが、それでは現状の「構造的暴力」や「文化的暴力」までなくすことが

できないということを示している。複雑にからみあった諸問題に対して、それぞれの概念を結ぶ作業が必要である。本論文では、今まで語られてきた反戦平和教育、人権教育、多文化共生教育などを広く包括する概念として平和教育を定義し、これを「包括的平和教育」と呼ぶ。

国連総会では、2000年を「平和の文化国際年」とし、2001年から2010年を「世界の子どもたちに平和と非暴力の文化をつくる国際10年」と宣言した¹¹⁾。「平和の文化」の内容は「包括的平和教育」に通じるものであり、「平和の文化」を築く上で特に人権教育の重要性を述べている。そこで本研究では、平和教育の中核概念である人権教育に注目する。そこから平和が派生していくものとして包括的な平和をとらえる¹²⁾。

また、1998年にはユネスコ総会によって「平和の文化と共生のための教育」が世界に「平和の文化」を構築するための教育として採択された。人権と民主主義、地球的課題、異文化理解、地球環境の4つの学習テーマを、いのち、つながり、参加をコンセプトに据えて有機的に関連させて学習を展開するように示唆している¹³⁾。そして、以上のような平和教育を行なう上で、「知識伝達のための授業」から「思考と対話の過程を重視する授業」への転換が重要となってくる。ここでは、参加型学習、フィールド学習、ワークショップなど多様な手法で子どもたちの心を揺さぶる平和教育を考える。

以上のような考察をもとに、「包括的平和教育」の「包括性」を中学校における授業構成に必要な視点から定義すると、以下の4点にまとめられる。

①学習カリキュラム領域の包括性

従来、平和教育や人権教育は、「社会科」、「道徳」など単独で実施されることが多かった。他教科や特別活動などと連携しながら学校全体でカリキュラムを実施していく。

②カリキュラムを支援する組織の包括性

学校の教師だけでなく、地域、NGO、大学生などと協力しながら共にカリキュラムをつくり、授業を実施していけるように多機関と協働するネットワークづくりを行なう。

③平和教育の内容の包括性

今まで語られてきた反戦平和教育だけでなく、人権教育、多文化共生教育、環境教育などを広く含む。

④平和教育の手法の包括性

教師が一方的に生徒に説明し考えさせるだけでなく、参加型学習、フィールド学習、ワークショップなどさまざまな手法を取り入れる。

以上4点を授業構成の中心に据えることを念頭において本論では教科書分析を行なう。

3 中学校「社会科（公民的分野）」における「包括的平和教育」の視点の必要性

まず、「社会科（公民的分野）」の中のキーワードである「公民」という概念について考察す

ることから始める。教育思想事典には「公民教育」として次のような説明がなされている。「公民」という言葉は、国民や市民と異なり、独特のニュアンスを有する概念である。「公民教育」に相当するドイツ語は、国家的理念にもとづいて国家公民の教育を行なうという性格が濃厚である。他方、英語では、市民社会、民主主義社会における良き市民として必要な資質、能力の育成という意味が含まれている。「公民教育」は、このように幅の広い概念であるが、いずれにせよ、国家もしくは市民社会の存続の必要性から、政策的に求められる教育であるという共通の性格を有している¹⁴⁾。グローバリゼーションが進行し、国民国家の意味が問い直されている現在において、既定の国家や市民社会の概念を前提として議論すること自体が問い直される必要があり、J・Hoffmanは既定の概念とは切り離れた“citizenship”を提唱している¹⁵⁾。

これまで語られてきた「公民」の概念は国民国家を前提にした上で展開されてきた。それが幅の広い概念であったとしても、国家が独占的な機関としてある者を「包摂」する一方で「排除」する構図を崩すことはできない。小熊英二は、国民国家が抱える「包摂」と「排除」の構図について、「ある領域内の人びとに身分を問わない「国民」としての権利と平等」が「すべて「国民」内部のものであり、往々にして「国民」以外の者への差別・侵略・無関心といったマイナス面と、表裏一体でしか発生しない。¹⁶⁾」と述べる。

また、J・Hoffmanは「コスモポリタン」や「地球市民 (global citizen)」という概念でさえも、既存の国民国家を前提としている点で不十分だとしている。「新しい“citizenship”の概念は、これまでとは異なる形の新しい自由、自治、共同体等の概念に支えられる形で変容される必要がある」とし、その論理は関係性 (relational) を重視するものである¹⁷⁾。そして、この新しい“citizenship”の概念を定義する重要な考え方として“momentum concepts”を挙げている。それは、国民国家を基礎とした静的な概念ではない。つまり、常に変革の過程にあり、全ての人々を含んだ「今・現在」の闘争として永遠に変容し続ける¹⁸⁾。この変革の過程は、例えば「人権」の概念が初めは女性や移民を含んでいなかったことから少しずつ広がりを見せてきたように、国民国家を基底とした「公民」の概念も変容しつつあるのだ。

それでは、以上のような新しい“citizenship”の概念を反映するにはどのような公教育の理念や「社会科 (公民的分野)」のあり方が考えられるだろうか。藤永芳純は教育の役割について次のように述べている¹⁹⁾。「教育の役割として考えられるのは、一つは既存の文化の継承能力の育成と、次の新しい文化を創造する能力の育成であるといえよう。(中略) 社会性 (社会適応の能力) と普遍性 (脱社会的視点からの批判能力) という二つの側面を合わせて考えなくてはならない。」つまり、国民国家を強固にするための「国民教育」には、国民国家から排除された人々、すなわちさまざまな文化的背景をもつ人々と創り出していく「新しい文化を創造する能力の育成」という「普遍性」の観点が欠けており、グローバル化、多元化する社会の中でその限界性を現してきている。

ただし、「普遍性」について提唱する際に気をつけなければならない点がある。駒込武は、E・

サイドが述べた「新しい普遍性」という言葉を引用して次のように述べる。「アメリカのような欧米諸国が人権など普遍的な価値に関わる語彙を独占してきた以上、それは、日本社会の歴史的な現実 に即して「新しい普遍性」の構築を目指すものでなくてはならない²⁰⁾。」このように、日本と韓国の歴史的な現実 に即した、「新しい普遍的理想の追求」が教育においても必要であり、「包括的平和教育」がその根幹となりうるはずである。その際、一方的な強者の論理の押し付けにならないように、他者と向き合い、声を聞こうとする視点を忘れてはならない。

以上のような新しい“citizenship”の概念は、関係性を重視し全ての人を含んだ「今・現在」の闘争として変容し続ける。また、「新しい普遍性」の構築に向け他者と向き合う必要がある。このような新しい“citizenship”のあり方は、具体的に前章で述べた「包括的平和教育」の4つの視点から以下の通り説明できる。

①学習カリキュラム領域

各教科及び「道徳」の時間内だけで授業を組み立てるのではなく、平和教育や人権教育を主に行ってきた「社会科」や「道徳」などを中心に他教科、特別活動などと関連させてカリキュラムを構成する。領域を固定せず、広く教科間の関係性の中で学習を構築していく。

②カリキュラムを支援する組織

国民国家がある者を「国民」として「包摂」する一方でそれ以外の人々を「排除」していくという暴力性は、学校カリキュラムを教師や学校内だけで完結させる構図と共通する。さまざまな人々が広くカリキュラムや授業構成に関わっていくことで、国民国家に立脚した学校教育を解放し平和創造の可能性となる。

③平和教育の内容

反戦平和教育としてこれまで発展してきた平和教育は、「今・現在」の闘争として「直接的暴力」「構造的暴力」「文化的暴力」をなくす幅広い概念に変容し続けている。それは、個別に発展してきた人権教育、多文化共生教育、環境教育などと関連させながら教育内容を構成していくことである。

④平和教育の手法

脱社会的視点からの批判能力や他者と向き合い、声を聞こうとする姿勢を育成するには、教師からの一方的な授業の説明や生徒が個人で考える授業だけではなく、参加型学習やフィールドワークなどを通してさまざまな人々と向き合っ て話し、体験しながらテーマを深めていく授業が必要である。

以上のような視点を重視し、従来両国の「社会科（公民的分野）」で取り扱ってきた内容編成の特質や個性を尊重しながら、公民的分野の学習を「包括的平和教育」カリキュラムの一部として編成していきたいと考えている。

4 中学校「社会科（公民的分野）」における「包括的平和教育」の比較分析方法

(1) 日本と韓国の比較分析対象

日本と韓国の中学校「社会科（公民的分野）」の比較については、両国で使用されている教科書の内容分析をしていく。両国ともに検定済教科書が使用されており、現行のカリキュラム（日本は2002年度改訂学習指導要領、韓国は第7次教育課程）下で発行されている2006年度のものを使用する。日本では、「公民的分野」の教科書は1冊としてまとまっており3年生で学ぶが、韓国では、「社会科」の中の一部として「世界史」や「地理」と同じ教科書の中に公民的分野が2年生の後半から3年生にかけて収録されている²⁰⁾。詳細は以下の通りである。

＜比較分析する中学校「社会科（公民的分野）」教科書＞（2006年度）

韓国	日本
『社会2』『社会3』 (以下出版社名:高麗出版、教学社(2種類)、クムソン出版社、図書出版ディデイトル、トンファ社、中央教育振興研究所、チハク社)	『中学社会公民的分野』(大阪書籍)、『中学社会 公民ともに生きる』(教育出版)、『新中学校公民改訂版日本の社会と世界』(清水書院)、『中学生の社会科公民地球市民をめざして』(帝国書院)、『新編新しい社会公民』(東京書籍)、『わたしたちの中学社会公民的分野』(日本書籍新社)、『中学生の社会科公民 現代の社会』(日本文教出版)、『新訂版新しい公民教科書』(扶桑社)

(2) 分析する上での主要な比較軸

分析するための主要な比較軸は、個人が提唱しているものよりもできるだけ国際的に承認されている概念を採用し、その正当性を保持したいと思う。ここでは、1985年に欧州評議会(Council of Europe)で採択された「学校における人権についての教育と学習のための提言」を採用する。これは、学校における平和学習や人権学習についての提言が具体性に欠けるものが多い中、非常に明確に人権学習で獲得すべき知識や技能について定義されている。本論文では特に、人権学習において習得されるべき知識²¹⁾の中から「成功例・失敗例を含む、人権のための歴史的・継続的な闘争に関わる人物」に着目して比較分析する²²⁾。「人物」に着目することで、それぞれの国民国家においてどのような人々が「国民」への「包摂」に影響力をもっていたり、また「排除」されているかを確認することが容易になる。

分析は次のような視点から行う。教科書にどのような人物が主に掲載されているのか。それは、なぜなのかを掲載されている人物に関する記述内容を中心に、「国民」への「包摂」と「排除」という視点から考察する。そして、「包括的平和教育」と新しい“citizenship”の関連性で述べた授業構成の4つの視点から、具体的に次のような授業内容を目標として想定し、教科書記述の考察から出てきた課題を克服したい。

＜包括的平和教育における具体的な学習内容（人権に関わる人物）＞

初期段階	発展段階
<ul style="list-style-type: none"> ・ 家族やクラスなど自分の尊敬する身近な人々を発表しあう。 ・ 人権や平和の進展に貢献した人々のエピソードを直接聞いたり VTR を見る。 ・ 人権や平和に関わる人々の活動やその経緯を比較し共通点などを議論する。 ・ 自分の周りで家族やクラスの平和的な雰囲気づくりに活躍している人を考える。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 平和や人権の進展に貢献した人々の誕生日や記念日をカレンダーなど、芸術作品として創作する。 ・ それらの人々の尊敬できるところを話し合う。 ・ 見習いたい行動や活動を列挙し、学校での人権や平和に関わる活動につなげる。

5 日本と韓国の「社会科（公民的分野）」教科書内容の比較検討
 ～ 「人権のための歴史的な闘争に関わる人物」の視点から

(1) 日本

まず、人権のための歴史的な闘争に関わる人物については、固有名詞が掲載されている人に限り、整理する。どのような人物が取り上げられ生き方のモデルとされているのかを整理し、その人物が取り上げられている意図を探ることにより日本の傾向を明確化させる。一覧は以下の通りであり、写真のみ掲載されている人物は省略している。

＜日本の「社会科（公民的分野）」に2回以上掲載されている人権のための歴史的な闘争に関わる人物＞

名前(出身国・職業等) 出版社	主題を構成している章（ページ）	（タイトル） 主な内容の要約
緒方貞子（日本・元国連難民高等弁務官）大阪書籍、他4社	第4編現代の国際社会 第1章国際社会と人類の課題 1 国家と国際社会（p162）	（もっと知りたい国連の活動・難民の救済）コソボ自治州におけるアルバニア系難民の国際援助の先頭に立った人である。
明石康（日本・元UNTAC代表）大阪書籍、他1社	（第4編・第1章・1）（p163）	（もっと知りたい国連の活動・PKOと国家の再建）自力で内戦の終結ができずにいたカンボジアに対して、国家の再建を助けた。
免田栄（日本・冤罪により死刑宣告を受けた）教育出版、他1社	第2章わたしたちの暮らしと民主政治 1 暮らしの中に生きる憲法 4 自由であること（p36）	（自由に生きる権利・生命・身体的自由）冤罪により死刑宣告を受けたが無罪が証明され、現在死刑廃止の活動をしている。
マーチン・ルーサー・キング（アメリカ・牧師）教育出版、他1社	第2章わたしたちの暮らしと民主政治 1 暮らしの中に生きる憲法 6 平等な社会を創る（p40）	（差別を撤廃する）黒人への差別を撤廃する運動の先頭にたった。「すべての人々が平等につくられている」という演説の紹介。

横田めぐみ（両親やその他の拉致被害者と掲載されている場合もあり）（日本・拉致被害者）扶桑社、他2社	わが国周辺の問題（表紙見返し） ----- 課題学習① 主権が侵害されるとはどんな場合か調べてみよう（pp.142-143.）	（わが国周辺の問題）北朝鮮による拉致被害者の情報を求めるポスター。 （日本人拉致問題）めぐみさんは暗い船室におしこめられ「お母さん」と泣き叫びながら壁をかきむしったため、生づめがはがれ血だらけになっていたという。
黒柳徹子（日本・元ユニセフ親善大使）清水書院、他1社	序章 現代社会を生きる（pp.6-7.）	（現代社会を生きる）ユニセフの活動を通して出会った子どもたちへの思いを日本の子どもたちに伝える。
朝日茂（日本・生活保護の基準の引き上げを求めて訴訟を起こした）清水書院、他1社	第1 編 私たちの生活と政治 第1 章 人権の尊重と日本国憲法 2 基本的人権の保障 社会権 社会権について考える（p52）	〔「最低限度の生活」とは？朝日訴訟〕 「国の生活保護基準は低く、憲法第25条の理念に反する」として東京地方裁判所に訴えた訴訟を紹介。
アウン・サン・スーチー（ミャンマー・民主化運動指導者）東京書籍、他2社	第2 章 人間の尊重と日本国憲法 3 人権と共生社会 3 自由に生きるために - 自由権（p50）	（自由に生きる権利）民主化を要求して長期的に軍事政権によって自宅に軟禁されてきている。

上記の表の通り、緒方貞子、明石康、黒柳徹子といった国連の機関を通して世界的に活躍する人物が、必ずしも授業で取り上げなくてもよい「付録」の部分ではあるが、複数の教科書で取り上げられている。主に、日本人が主導したプロジェクトがどのように成功したかなど記載されている。例えば、大阪書籍（p163）には、「国連は、明石康さんを代表とする国連カンボジア暫定統治機構（UNTAC）をつくり、国家の再建を助けました。日本も初めて自衛隊員を派遣し、国連のもとでの平和維持と、社会復興のための国際活動に参加するようになりました。」とある。

国連の活動の紹介というよりも、日本人が主導したプロジェクトの成功や自衛隊を派遣することで国際的な支援活動に積極的に参加するようになった日本を称えるという側面が強い。このような記述の仕方は、「国民」への「包摂」を表している部分であると言える。また、一見日本の成功談に見えるような、カンボジアの UNTAC の活動やそれに伴った自衛隊の派遣については様々な意見があり、一面的にこのプロジェクトがカンボジアの国家再建の助けとなったと言うよりも、子どもたちがその可否を主体的に考えられるような課題の設定の仕方が必要である。

免田栄や朝日茂など、日本における基本的人権のあり方や司法制度の問題点を考えさせるトピックは重要であり、国民国家における様々な法律システムや人権のあり方などを根本的に考えさせるという点で評価できる。それは、「国民」として「包摂」され平等な権利があるとされる中でも、その中で人々を「排除」する国民国家のシステムそのものを問う視点であるからである。

横田めぐみと拉致被害者については、北朝鮮による人権侵害として各教科書で扱われているが、特に扶桑社については国防や自衛隊の任務などに関連させながら述べられていることが多い。拉致という人権侵害は許さない一方で、その一方的な報道により差別発言や被害が続発している日本の朝鮮学校の問題を考えさせるなど、多面的に問題をとらえる工夫をしないと、一方的な思い込みや偏見を植え付ける危険性がある。

また、キング牧師やアウン・サン・スーチーが複数の教科書で取り上げられていたり、世界の紛争地域で活動するNGOのスタッフや子どもが積極的に子どもの権利、平和、環境問題などで発言、活動したりしている事例を取り上げている。これは、「国民」への「包摂」に関わる国家的英雄にこだわらずに人物を取り上げているという点で評価できる。しかし、教科書の本文に掲載されていないものも多く、日本の生活や自分たちの問題とどのように関連させながら、彼らを取り上げるかが重要になってくる。

以上の考察から、取り上げられている人物やその記述については、国民国家における法律システムや人権について根本的に考えさせる内容よりも、「国民」への「包摂」に影響をもつ内容が多いことがわかった。それは、国民国家の枠組みを強調する「国民教育」の側面が強いことを示している。このような状態を解放するには、全ての人を含んだ「今・現在」の闘争として、「新しい普遍性」の構築に向け他者と向き合うことが、授業においても必要である。それが、「包括的平和教育」における新しい“citizenship”の4つの視点であり、そのような点を重視した授業構成について、以下の通り具現化していけるのではないかと考える。

①学習カリキュラム領域

中学校「社会科（公民的分野）」の学習は3年次に行われる。義務教育段階の「社会科」の総まとめの意味でも、事前に「人権のための歴史的な闘争に関わる人物」に関して他教科や特別活動などで関連した学習が重要になってくる。例えば、国連機関を通して活躍する人物だけでなく、広くさまざまなNGOで活動する人物について子どもたちが調べ、その人物を通して国連やNGOの活動の仕方について対立する意見や共通する意見をまとめ、議論する。その後、公民的分野の学習でそれまでの人物の学習を振り返りながら教科書を読み進めることで、学びを深化させることができる。

②カリキュラムを支援する組織

①の学習を進めるにあたって、地元の国際協力、人権、環境などの活動をしている人々と協力することができる。ゲストスピーカーとして自身の体験を語ってもらうだけでなく、子どもたちの調べ学習に必要な資料の提供、教員と協力して学習プログラムを作るなど協力関係を築く必要がある。例えば、地元の国際協力NGOで活動する人々の話を聞いて子どもたちが議論した後、「道徳」や「社会科」で登場する「人権のための歴史的な闘争に関わる人物」の活動とを比較し、時代背景や立場の違いなどを多面的に考えることができる。

③平和教育の内容

教科書に掲載されている人物は活動分野や国籍などが限られている。人権、平和、環境、多文化共生など、各分野で活躍してきた人々を、教科書に掲載されている人物と関連させてとりあげることで、「直接的暴力」「構造的暴力」「文化的暴力」をなくすという包括的な視点を養える。また、一見国際協力の分野で活躍している人でも、活動内容は現地の井戸や用水路の整備、植林など環境問題と深く関わっていることもあり、そのような活動分野を越えた包括性についても着目させたい。

④平和教育の手法

学校の教科内で教師が参加型学習などを積極的に取り入れることはもちろんである。例えば、①で例示したように国連機関を通して活躍する人、NGOの活動をしている人などについて調べ学習をした後、それぞれの役割を演じながら活動の問題点やそれぞれの組織の強みや弱点などについて議論することも可能である。また、②と関連して地元のNGOや個人を訪ね、インタビューや職業体験などを最初の導入の授業にすることで子どもたちに興味をもたせることもできる。

(2) 韓国

前節と同様に、人権のための歴史的な闘争に関わる人物を、固有名詞が掲載されている人に限り、整理する。どのような人物が取り上げられ生き方のモデルとされているのかを整理し、その人物が取り上げられている意図を探ることにより韓国の傾向を明確化させる。一覧は以下の通りであり、写真のみ掲載されている人物は省略している。

<韓国の「社会科（公民的分野）」に2回以上掲載されている人権のための歴史的な闘争に関わる人物>

名前（出身国・職業等） 出版社・学年	主題を構成している章（ページ）	（タイトル）主な内容の要約
キムグ（金九）（韓国・独立運動家）高麗出版・3年、他1社	Ⅶ地球村社会と韓国 3 わが民族の発展課題（p179）	（わが民族の発展課題）「北朝鮮のキムイルソンも我々と同じ祖先の血と骨をもった」と統一政府の樹立のために努力した。
キムデジュン（金大中）（韓国・元大統領）教学社・3年（ファンジェギ他編）、他2社	Ⅶ地球村社会と韓国 3 わが民族の発展課題 3 現代社会の特性と我々の課題（p180）	（未来を準備するための我々の課題は？）ノーベル平和賞を受賞した。
ダニー・ソ（アメリカ・環境活動家）クムソン出版社・2年、他1社	5 現代社会と民主市民 2 民主市民の資質と役割 市民社会と市民の社会参与 市民が参与しない社会はどのようになるか？（p144）	（小さな実践が社会を変える）アメリカで環境保護団体を組織し活動。社会功労賞を受賞する。

上記の表の通り、金九や金大中が数社で取り上げられている。この中でも、金九の思想や独立運動のあり方については、「正しい民族運動」を一方向的に教えるというスタイルではなく、キング牧師の演説の一部と比較しながら、自分たちにとって住みよい社会を考える活動として掲載するような工夫が教科書の随所に見られる。

これは、韓国が日帝時代や軍事独裁の時代を経て民主化闘争を行ってきた歴史的背景が大きく影響している。子どもたち自らが国内の独立運動と海外の平和人権運動とを比較しながら考えを深め、民主市民としての資質を高められるようにしたいという意図が窺える。

韓国における市民社会のあり方について、康大賢は、「抵抗的市民社会²⁰⁾」として内部の力によるものというよりも外部に対する反発力によって市民社会が形成されてきたと述べる。外部勢力に対する抵抗から形成されてきたために、「量的に成長はしたが質的にはまた成熟していない」という見方である。しかし、以上のような教科書内容や授業構成への意図は、韓国における民主市民の育成という視点が現代において深化してきていると言えるのではないだろうか。つまり、国民国家のあり方と民族運動の関係性を根本的に子どもたちに考えさせるものであり、評価できる点である。

また、子どもの立場からでもできるNGOなどの活動の紹介例に、韓国系アメリカ人のダニー・ソのみを唯一の例として扱っているのは、「民族的なルーツ」へのこだわりの表れとも言える。全体として人権のための歴史的な闘争に関わる人物の事例紹介が少なく、取り上げている少数の事例も韓国にルーツのある人物のみである。それは、明らかに「国民」への「包摂」の意図が表れている部分だと言える。

以上のような考察から、国民国家と民族運動のあり方を根本的に問う内容が一部で掲載されているものの、掲載されている人物の大多数が韓国にルーツのある人物ばかりで、人権に関わる人物の掲載自体も大変少ないことがわかった。このような状態では、「国民教育」が孕んでいる「包摂」と「排除」の構図を乗り越えられない。韓国では、日本よりも「包括的平和教育」における新しい“citizenship”の視点を含んだ内容が、より一層求められる。そして、そのような視点を重視した授業構成については、以下のように具現化していける。

①学習カリキュラム領域

韓国の中学校の公民的分野では、「人権のための歴史的な闘争に関わる人物」の事例が少なく、公民的分野の学習以前に他教科などでさまざまな事例について学習することが不可欠である。例えば、「道徳」で取り上げられている人物を見ても、韓国の儒学者や独立運動家を中心に構成されている。

国籍を問わず幅広い活動に関わる人物をある程度教科間で共有しながら、さまざまな角度から学習を進めることが重要である。例えば、英語の時間にキング牧師の英語のスピーチを読んで感想をまとめる、「特別活動」や「社会科」の歴史的分野でキング牧師の生い立ちや功績について調べる、公民的分野で韓国の独立運動家の活動と比較しながら意見を述べる、といった

ような連携ができるだろう。

②カリキュラムを支援する組織

①の学習を進めるにあたって、地元の国際協力、人権、環境などの活動をしている人々と協力することができるが、韓国では日本よりも厳しい受験体制の中でゲストスピーカーをよんで授業を組み立てるなど、授業内だけで実施していくのは難しい場合がある。その際、韓国に特徴的な長期休暇中に実施される NGO 主催のキャンプへの参加が選択肢の一つとして挙げられる。子どもたちが人権、環境などさまざまな分野をテーマにした夏休みのキャンプに参加し、実際に活動している大人たちと出会う貴重な機会である。その経験から、公民的分野の時間に、身近な平和人権運動に関わる人物を振り返り、歴史上の人物について学習を進めることができる。

③平和教育の内容

教科書に掲載されている人物は韓国の独立に関わった人など大変限られている。国籍を越えてさまざまな分野の人物を取り上げることはもちろんであるが、韓国国内でも長年平和や人権活動に関わり、国際的にも注目されている人々は多くいる。例えば、従軍慰安婦の問題に取り組む「ナムムの家」では実際に従軍したハルモニ（韓国語でおばあちゃんの意味）たちが暮らしており、世界中で多くの活動を展開している。そういった人々を取り上げることで、戦争、平和、人権、性や司法の問題など多分野にわたって包括的に学習を深めることができる。

④平和教育の手法

教科内で参加型学習を進めることがまず重要である。韓国では熱心な教員を中心にさまざまな手法が実施されているが、受験や試験に向けた学習の中でまだ十分に普及していない。初歩的な手法から各学校で少しずつ取り入れていく努力が必要である。また、韓国では学校ごとに学習内容を決められる「裁量活動」が「特別活動」以外に設置されている。そのような時間をフィールドワークや体験活動に当てるなど学校全体としての努力も必要である。

6 おわりに

前章までの分析を通して、日本と韓国の中学校「社会科（公民的分野）」の教科書に、どのように「人権のための歴史的な闘争に関わる人物」が記載されているかを整理し、「包括的平和教育」の学習を新しい“citizenship”の4つの視点からどう構成すればいいか考察した。

日本で取り上げている「人権のための歴史的な闘争に関わる人物」については次のような課題がある。①国連の機関を通して世界的に活躍する人物が主導したプロジェクトの成功談ばかりを一面的に並べるのではなく、子どもたちがその可否を主体的に考えられるような課題の設定がないこと、②拉致被害者の取り上げ方について、日本での報道の仕方をメディア・リテラシーの観点から考えさせたり、在日コリアンの抱える問題を取り上げるなど、多面的に拉致問題を考えさせる必要があること、③キング牧師やアウン・サン・スーチーが複数の教科書で取

り上げられているが紹介のみに留まっていること、が挙げられる。

韓国で取り上げている「人権のための歴史的な闘争に関わる人物」については次のような課題がある。①金九や金大中など韓国人のみが紹介されており、更にさまざまな国の人物と関連させながら考えさせる必要があること、②子どもの立場からでもできる NGO などの活動の紹介例も、韓国系アメリカ人のダニー・ソのみであり、民族的ルーツに関わらず全世界で活動する子どもたちの例も多く取り上げる必要があること、③えん罪事件の訴訟に関わった人物など、韓国における基本的な人権のあり方や司法制度の問題点を考えさせる人物がヒトラーやソクラテス以外で紹介されていないこと、が挙げられる。

全体を通して、人物の一面的な紹介のみを重視する日本の教科書に対して、人物を通して多面的に社会的、歴史的背景を探ろうとする課題を多く設定している韓国の教科書とは大きく異なっていた。しかし、それは教科書の違いを超えて、日韓の「社会科（公民的分野）」のカリキュラム政策上の学習原理に関わる問題でもあり、今後更なる研究が必要である。また、両国ともに国民国家形成と強く結びついた国家的英雄の掲載が多く、国際的に平和や人権の活動に活躍した人物の掲載が少ないことが課題として挙げられる。両国の教科書は、依然として国民国家の支配的イデオロギーやナショナリズムが色濃く反映されていることが分かった。

今後、両国における「包括的平和教育」プログラムを、新しい“citizenship”の視点から具現化していくにあたって、以下のような点を考慮することが必要である。

両国ともに教科書に掲載されている人物が限られており、「人権のための歴史的な闘争に関わる人物」の事例に偏りがあることから、国籍を越えてさまざまな分野の人物を取り上げることが重要である。また、日本の教科書には韓国人の、韓国の教科書には日本人の平和人権活動に関わる人物の紹介がないため、両国の中学校の交流を含めたプログラムを考える際、お互いに各国の人物を紹介することで、共に学びあう姿勢も求められる。そして、このような学習を、公民的分野の学習に入る以前にも行い、学びを深化させることも必要である。

以上のような学習を進めるには、それぞれの地域や NGO の活動をいかした手法も同時に考えていかなければならない。ヨーロッパ諸国では、すでに人権教育や平和教育において、学校、地域住民、NGO のネットワークづくりや協働授業のシステム構築が多く行われている。もちろんヨーロッパ諸国でも先住民の扱いなどについて教科書レベルで様々な課題を抱えるものの、トランスナショナルな主体も含めて多角的に協働して学校現場から積み上げていこうという試みから学ぶ点は多い。このような教育実践は、国民国家の支配的イデオロギーにつながれた学校文化自体の変革を迫るものであり、トランスナショナルな国境を越えたネットワークが日本と韓国のナショナリズムのぶつかり合いを越える手段になりうると考える。

このような観点から、本論文で分析できなかった「いのち」や「人権」に関わる項目について今後は更に分析を進め、そこから得られた共有できるテーマを軸に、両国の中学校の現状にあった独自のプログラムを開発することが求められる。そのためには、両国で活動中の NGO

の教育プログラムを参照しながら、プログラムを共有できるように再整理していくことが必要である。

なお、日韓の公民教育の分析という点から、両国における公定の文書の分析や批判も重要であるが、本論では教科書内容に限定し、そこまで触れることができなかつた。また、具体的なプログラムの提示についても、今後の研究の課題としたい。

<注>

- 1) 西川長夫 (2006) 『〈新〉植民地主義論 - グローバル化時代の植民地主義を問う』 pp.27-29 (平凡社)
- 2) 駒込武 (1996) 『植民地帝国日本の文化統合』 pp.388-389, pp.453-454 (岩波書店)
- 3) 「包括的平和教育」については、Reardon, B. が “Comprehensive Peace Education” として言及している。(1988). *Comprehensive Peace Education-Education for Global Responsibility*. Teachers College, Columbia University, pp.74-80
- 4) 孫美幸 (2007) 「日本と韓国の道徳教科書内容の比較検討 - 生命尊重・人権尊重を中核とした平和教育の視点から」、日・韓次世代学術フォーラム編・発行『次世代人文社会研究第3号』 pp.225-246
- 5) 中学校「社会科 (公民的分野)」における平和教育実践や教材、カリキュラム開発については次のような論文がある。松井克行 (2003) 「Betty A. Reardon の中高校グローバル教育カリキュラム編成 - 社会科カリキュラム開発へ示唆するもの -」(日本社会科教育学会編集・発行『社会科教育研究』第90号、pp.15-23)、田鍋潤 (2008) 「グローバルな視点から見た韓国の社会科カリキュラム編成と課題 - 現行及び改訂試案の小・中学校社会科カリキュラムをもとにして -」(社会系教科教育学会編集・発行『社会系教科教育学研究』第20号、pp.203-211) など。
- 6) 中学校「社会科 (公民的分野)」の人権や平和の観点からの教科書分析については次のような論文がある。氏原陽子 (2008) 「教科書の隠れたカリキュラムによって伝達されるジェンダー・メッセージの変遷 - 中学校社会科・公民教科書及び政治・経済・社会教科書の分析」(『桜花学園大学保育学部紀要』(6)、pp.47-60)、キムハンウォン (2006) 「中学校社会科教科書の民主市民教育内容分析: 2、3学年教科書一般社会分野を中心に」(済州大学平和研究所『平和研究』第16巻、第2号、pp.63-82) [韓国語] など。
- 7) 氏家和彦 (2005) 「新課程中学校『公民』授業の現状 (上) 憲法・平和学習にも触れて」(全国民主主義教育研究会編集・発行『未来をひらく教育』136号、pp.84-85)
- 8) ヨハン・ガルトゥング・藤田明史編著 (2003) 『ガルトゥング平和学入門』 p4 (法律文化社)
- 9) 開発教育推進セミナー編 (1999) 『新しい開発教育のすすめ方 改訂新版』 p11 (古今書院)
- 10) 浅野誠・D. セルビー編 (2002) 『グローバル教育からの提案』 p21 (日本評論社)
- 11) 日本教育学会 平和教育・平和文化研究委員会編・発行 (2000) 『平和教育・人権教育資料集』 pp.149-154
- 12) 山本友一 (1996) によると、構造的暴力を中心にすえた一面的な平和教育実践によって、「直接的暴力としての戦争についての学習とその原因であるはずの構造的暴力についての学習とが、ますます乖離してしまう危険性」を指摘し、「構造的暴力の視点 (積極的平和観) と直接的暴力の視点 (消極的平和観) とをいかにして連結するかが、21世紀に向けての平和教育の最大の課題である」としている。本論文でも、人権教育に焦点化しながらもこの課題をどう乗り越えるかという視点を忘れてはいけない。山本友一 (1996) 「21世紀における平和教育のあり方」 pp.114-117 (阪上順夫編著『21世紀を創造するための社会科教育の改革』東京書籍)
- 13) 吉田康彦編著 (2004) 『21世紀の平和学』 p83 (明石書店)
- 14) 教育思想史学会編 (2000) 『教育思想事典』 pp.281-283 (勁草書房)
- 15) Hoffman, J. (2004). *Citizenship beyond the state*. SAGE Publications Ltd. p2
- 16) 小熊英二 (1998) 『日本人の境界 沖縄・アイヌ・台湾・朝鮮 植民地支配から復帰運動まで』 p636 (新曜社)
- 17) Hoffman, J. (2004). pp.17-19
- 18) Hoffman, J. (2004). pp.12-13

- 19) 藤永芳純 (2005) 「道德教育の多様性—教育の保守性と創造性」 pp.168-170 (越智貢他編『応用倫理学講義6教育』岩波書店)
- 20) 駒込武 前掲書 pp.388-389, pp.453-454
- 21) 韓国における「社会科」は、「歴史、地理、政治、経済、社会、文化」などを統合した教科として呼ばれている。しかし、解放以降長期間「社会生活科」と呼ばれてきたために現在でも多く使用されている。また、「一般社会科」という用語は、「社会科」の「歴史教育」と「地理教育」を除外した「政治、経済、文化」などのいわゆる「公民科」を指す用語として使われてきた。現在、「一般社会科」という科目は事実上なくなっている。(車京守 (2004)『現代の社会科教育』p25 (学文社) [韓国語]) 本論文では、日本の「社会科（公民的分野）」との比較という視点から、混乱を避けるために日本と同じ用語を使用する。
- 22) 習得されるべき知識については、①人間の権利、義務、責務や責任などの主要概念、②さまざまな形態の不正、不公平、および性差別、人種差別を含む諸形態の差別、③成功例、失敗例を含む、人権のための歴史的、継続的な闘争に関わる人物や運動や重要な事件、④「世界人権宣言」など「人権」に関する主要な国際的宣言ならびに条約に分類される。本論文では、③の一部について取り上げる。
- 23) 日本教育学会 平和教育・平和文化研究委員会編・発行 前掲書 pp.97-102
- 24) 康大賢 (2006)『韓国市民社会と市民教育』pp.169-172 (韓国学術情報) [韓国語]

<参考文献>

(日本語)

- 浅野誠・セルビー, デヴィッド編 (2002)『グローバル教育からの提案』(日本評論社)
- 氏家和彦 (2005)「新課程中学校『公民』授業の現状(上) 憲法・平和学習にも触れて」(全国民主主義教育研究会編集・発行『未来をひらく教育』136号)
- 氏原陽子 (2008)「教科書の隠れたカリキュラムによって伝達されるジェンダー・メッセージの変遷 - 中学校社会科・公民教科書及び政治・経済・社会教科書の分析」(『桜花学園大学保育学部紀要』(6))
- 小熊英二 (1998)『〈日本人〉の境界 沖縄・アイヌ・台湾・朝鮮 植民地支配から復帰運動まで』(新曜社)
- 開発教育推進セミナー編 (1999)『新しい開発教育のすすめ方 改訂新版』(古今書院)
- ガルトゥング, ヨハン・藤田明史編著 (2003)『ガルトゥング平和学入門』(法律文化社)
- 教育思想史学会編 (2000)『教育思想事典』(勁草書房)
- 駒込武 (1996)『植民地帝国日本の文化統合』(岩波書店)
- 孫美幸 (2007)「日本と韓国の道德教科書内容の比較検討 - 生命尊重・人権尊重を中核とした平和教育の視点から」, 日・韓次世代学術フォーラム編・発行『次世代人文社会研究第3号』
- 田鍋潤 (2008)「グローバルな視点から見た韓国の社会科カリキュラム編成と課題・現行及び改訂試案の小学校社会科カリキュラムをもとにして」(社会系教科教育学会編集・発行『社会系教科教育学研究』第20号)
- 西川長夫 (2006)『〈新〉植民地主義論 - グローバル化時代の植民地主義を問う』(平凡社)
- 日本教育学会 平和教育・平和文化研究委員会編・発行 (2000)『平和教育・人権教育資料集』
- 藤永芳純 (2005)「道德教育の多様性—教育の保守性と創造性」(越智貢他編『応用倫理学講義6教育』岩波書店)
- 松井克行 (2003)「Betty A. Reardon の中高校グローバル教育カリキュラム編成 - 社会科カリキュラム開発へ示唆するもの -」(日本社会科教育学会編集・発行『社会科教育研究』第90号)
- 山本友一 (1996)「21世紀における平和教育のあり方」(阪上順夫編著『21世紀を創造するための社会科教育の改革』東京書籍)
- 吉田康彦編著 (2004)『21世紀の平和学』(明石書店)

(韓国語)

- 康大賢 (2006)『韓国市民社会と市民教育』(韓国学術情報)
- キムハンウォン (2006)「中学校社会科教科書の民主市民教育内容分析: 2, 3学年教科書一般社会分野を中心に」(済州大学平和研究所『平和研究』第16巻, 第2号)
- 車京守 (2004)『現代の社会科教育』(学文社)

(英語)

Hoffman, J. (2004). *Citizenship beyond the state*. SAGE Publications Ltd.

Reardon, B. (1988). *Comprehensive Peace Education-Education for Global Responsibility*. Teachers College, Columbia University

