

# グローバル教育を視点とした教科書分析の一考察

—小学校第6学年社会科最終単元を対象として—

石野 沙織

(京都教育大学大学院 社会科教育専修)

A Study of the analysis of the textbooks from the point of view of the global education  
—As the target of the final unit in elementary school sixth grade social studies—

Saori ISHINO

2014年11月30日受理

**抄録**：本論文は小学校社会科第6学年の最終単元における教科書の記載内容を、グローバル教育の視点から分析し考察したものである。分析結果として、①グローバル教育の視点が顕著に表れるのは環境問題に関する単元である ②相互依存的関係を持つ諸問題が個別事象として扱われている ③取り上げられる問題が、国際紛争を主とするものになっていることが分かった。現在の学習指導要領は国際社会における「国家」を基本概念とした国際理解教育の方針で、教科書の記載内容も、国際機関等の働きや組織そのものに関するものとなっている。しかし持続可能な社会が目指され、一人ひとりの価値観や行動の変革が求められている現代において、諸問題の解決策が国際機関を前提とする教科書記載では不十分であり、グローバル教育の視点を取り入れた、自己の価値観や行動の変革をもたらすことが可能となる記載内容が必要である。

**キーワード**：小学校，社会科，教科書，国際理解教育，グローバル教育，ESD

## I. はじめに

第二次大戦が終わり、資本主義経済を中心とする経済発展は、物質的な豊かさをもたらすと共に、地球温暖化に代表される環境問題や、貧困、児童労働等の様々な問題を引き起こした。環境問題をはじめ、今日の世界で起きている問題は、これまでの国家間の力関係や軋轢による国際紛争から、資本主義経済に基づく貿易によって生じる問題までを含むものへと性質の変化を見せている。こうした経済発展によって生じた問題は、もはや国家間の対応のみで解決することは不可能であり、企業の取り組みはもちろんのこと、一人ひとりの価値観とライフスタイルの転換が求められている。この価値観と行動の変革をもたらすためには、教育がその重要な役割を担っており、これは1992年の国連環境開発会議で合意されたアジェンダ21において、持続可能な開発（現在の世代の要求を満たしつつ、将来の世代の要求も満たす開発）を促進する上での教育の重要性で述べられている。このときの「持続可能な開発」は環境面に焦点化したものであったが、その後、国際会議の議論を経て、持続可能性は環境面だけでなく、貧困や人権、平和等も包括する概念であることが示され、2005年からの10年間は「国連持続可能な開発のための教育の10年」と定める国連決議がなされた。

こうしたことを背景に、現在、世界で起きている環境、貧困、人権等の現代社会の諸問題を自らの問題として捉え、持続可能な将来を実現できるような価値観と行動の変革をもたらすことを目標としている「持続可能な開発のための教育（Education for Sustainable Development 以下 ESD）」の推進が求められている。また、平成20年度版に学習指導要領が改訂される際にも、「持続可能な社会の実現」がキーワードとなった。そこで、ESDに関連する分野の中でも、国際理解学習に焦点をあて、これまでの日本の国際理解教育の実情を踏まえ、筆者がESD推進のために必要であると考えグローバル教育の視点から、小学校社会科第6学年の最終単元における、学習指導要領と教科書の記載内容を分析し考察をする。

## Ⅱ. 国際理解教育とグローバル教育

本章では、ユネスコの提唱する国際理解教育（国際教育）の変遷と日本の国際理解教育の変遷を述べた上で、グローバル教育と国際理解教育の違いを述べる。

### 2.1 ユネスコの国際理解教育の変遷と日本の国際理解教育

戦後間もなく、第二次大戦を教訓としたユネスコ憲章が発表され、その前文には「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こした共通の原因（略）」と記され、国家間の文化や風習を理解する国際理解教育の重要性が示された。その後、東西冷戦や地球環境問題等の顕在化を背景に、ユネスコの推進する教育方針も社会の変化に応じて、国家間の相互理解を目指すものから、国際的な相互依存関係に目を向けるものへと変化した。佐藤（2001）はユネスコの主導する国際理解教育（国際教育）は、表1に示したように大きく4つの変遷を辿っていると述べている。

表1：ユネスコの国際理解教育の変遷

第1期 1946～1954	世界規模の戦争を繰り返さない、平和実現のための国際理解教育（模索期）	戦争を回避するためには相互の風習と生活の理解が重要であることが示され、世界規模の戦争を二度と起こさないための教育として実施された。この第1期は、それぞれの国家の独自性を踏まえて具体的に展開していくための模索期である。
第2期 1955～1974	植民地から解放された国々の文化や、東洋・西洋文化の相互理解	植民地支配から独立した第三世界の誕生期にあたり、1956年のユネスコ総会では「東西文化価値の相互理解に関する重要事業計画」が採択され、東洋と西洋に生じた民族の文化的差異の研究の必要性が求められた。
第3期 1974～1980's	開発教育、環境教育、軍縮教育等の視点が加えられ、国際理解教育の多様化が進む	南北問題や地球規模の環境問題が顕在化したことにより、地球の一体化が強く意識された時期であり、1974年に開催された第18回ユネスコ総会で「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」が採択された。これにより、これまでの文化理解が中心であった国際理解教育の内容に、開発や環境、軍縮等の視点が加えられた。この1974年の勧告が今後のユネスコの指針を方向付けるものとなった。
第4期 1990's～	平和・人権・民主主義をキーワードとし、持続可能性の視点を取り入れた新しい国際教育	1974年に採択された勧告を改訂した「平和、人権、民主主義のための教育に関する宣言」がなされ、平和・人権・民主主義に加え、持続可能性の視点を取り入れた国際教育の推進がなされ、現在に至っている。

佐藤郡衛（2001）『国際理解教育 多文化共生社会の学校づくり』より筆者作成

一方、日本の国際理解教育であるが、戦後の日本における国際理解教育は、ユネスコ憲章の影響を強く受け、ユネスコの主導する国際理解教育の方針に沿って進められた。しかし、1970年代半ばからは、それとは異なる展開を見せる。1974年の中教審答申において、国際社会に対応するための、国際交流・外国語教育・帰国子女教育を柱とする「国際社会に生きる日本人の育成」が教育政策として打ち出された。日本の現状を考慮した教育方針への転換が必要とされ、同年のユネスコ総会で採択された勧告が教育方針に反映されることがなかったのである。

さらに1975年の日米文化教育会議の開始による、日米二国間の国際理解教育の実験的实施や、1980年前後にグローバル教育や開発教育等が日本に紹介されたこと、経済活動の著しい国際化で、日本国内の外国人人口が急増し「内なる国際化」が顕在化したことにより、これまでのユネスコ中心の国際理解教育だけでなく、多様な教育が「国際理解教育」の名称の下で実践された。1970年代半ばからの日本の国際理解教育は混乱期と表すことができるだろう。

## 2.2 国際理解教育とグローバル教育

こうして、日本では国際理解教育の名称で様々な教育実践がなされてきたが、1990年代に入ると、環境教育や開発教育等、それぞれの立場から多様化していた国際理解教育の整理・統合が行われ、その過程において、国際理解教育はグローバル教育として統合する動きが強まった。現在、国際理解教育の定義は、日本国際理解教育学会や文部科学省が以下のように示している。

- 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（日本国際理解教育学会）
- 国際社会において、地球的視野に立って、主体的に行動するために必要と考えられる態度・能力の基礎を育成する教育（文部科学省）

文部科学省は2005年の「初等・中等教育における国際教育推進検討会報告」において、「国際化が一層進展している社会においては、国際関係や異文化を単に理解するだけでなく、自らが国際社会の一員としてどのように生きていくかという主体性を一層強く意識することが必要」との認識を示し、従来の国際理解教育から国際教育へと名称を変更した。上記に示した定義は、この国際教育の目標として示されたものである。

このように、国際理解教育はその名称や、当初ユネスコが主導して行われていたものから変容を遂げている。その最も大きな点は、グローバル教育として統合されたことである。後述の教科書分析をする際、筆者はあえて「国際理解教育」ではなく、「グローバル教育」の視点から分析を行っている。そこで、まずはグローバル教育がどういったものであるのか、国際理解教育との違いを示しながら述べることにする。

グローバル教育は、現在、確立された定義はなく、それぞれの立場からその定義が主張されているが、共通認識として、今日におけるグローバル教育は、地球社会を相互依存のシステムととらえ、開発、人権、平和、環境、多文化に関する問題の解決を図る「地球市民」や「地球人」の育成を目的としている<sup>1</sup>ことが挙げられる。ここで、魚住忠久の主張から国際理解教育とグローバル教育の違いについて述べると、その大きな特徴は、「国家」の取り扱いである。魚住は国際理解教育を「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」、対するグローバル教育を「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市民の育成をめざすもの」と述べている<sup>2</sup>。つまり、両者の大きな違いは「国家」をベースにするかの点であるといえる。国際理解教育は、国際社会における国家の枠組みを基本概念とするのに対して、グローバル教育は国家の枠組みを超えた概念である。そのため、グローバル教育が扱う領域は広範囲になり、開発教育・人権教育・環境教育等もこれに内包される。グローバル教育は、それ自体が確立された教育内容というよりは、社会や諸問題を考える上での「脱国家的視点」といえるだろう。1980年代までの国際理解教育は社会の変化に対応しながらの多様化を進めていたが、どの分野の内容にしても、その前提となったのは国際社会における「国民国家」の枠組みであった。東西冷戦の社会構造を背景に、国民国家同士の相互理解と利害の調整を図るための国際協調・協力の必要性があったのである。

しかし、今日における地球温暖化をはじめとする世界の諸問題は、これまで顕著に見られた国家間の軋轢による国際紛争から、経済のグローバル化によって引き起こされるものへと性質の転換がなされている。こうした経済活動によって引き起こされた諸問題は、もはや国や国連の政策的対応のみで解決することは困難な状況となっている。今世界に求められているのは、これまでの国際紛争に見られた「国家の利益」ではなく「地球益」を優

<sup>1</sup>日本社会科教育学会編（2012）『新版 社会科教育事典』ぎょうせい p20

<sup>2</sup>魚住忠久（2003）『グローバル教育の新地平』黎明書房 p51

先することであり、持続可能な社会の実現のためには、「日本がどうするのか」といった国レベルの視点ではなく、「自分に何ができるのか」を考え、これまでの価値観や行動を変革することである。

現在、ユネスコが主導する ESD は、その理念や目標において、一人ひとりの価値観と行動の変革が求められている。もちろん、先進国と途上国において必要とされる、またそれぞれの実践可能な取り組み内容については、その国の現状を考慮する必要があるため、国家の枠組みを全て無視して個人の価値観や行動の変革をもたらすことは現実的とはいえない。しかし、一人ひとりの価値観や行動の変革が重要であるならば、これまでの国家間の文化的理解や、国際紛争解決のための国家の国際協力がメインの学習内容である国際理解教育ではなく、脱国家的視点であるグローバル教育が必要となっていると言える。このことは ESD 実施計画<sup>3</sup>における「グローバルな視野を持ちつつ」や「地球的視野で考え」といった文言からも窺うことができる。また、グローバル教育が実現すべきカリキュラムは、子どもたちが地球社会の一員として知性を働かせ、責任ある生活を築きうるように資質・能力を育て、地球社会の改善・発展に向けて主体的に参画する意思・意欲の形成を図ることを可能にするものでなければならず<sup>4</sup>、この点からも、持続可能な社会の実現を目指す教育実践としては、グローバル教育の視点がこれを担うと考えられる。

### Ⅲ. 学習指導要領と教科書の分析

本章では、グローバル教育の視点に基づき、現行の学習指導要領と教科書の内容を分析する。

#### 3.1 学習指導要領の方針

現行の学習指導要領に改訂される際、「持続可能な社会の実現」がキーワードとなった。社会科が育成を目標としている「公民的資質」にもこの文言は明記され、社会科全体の改善の方針にもこれは見られた。

では実際の学習方針と内容はどうなっているのか、小学校で国際教育を扱う第6学年に着目すると、現在、国際単元に該当する小学校第6学年の目標としては、以下のことが述べられている。

(2) 日常生活における政治の働きと我が国の政治の考え方及び我が国と関係の深い国の生活や国際社会における我が国の役割を理解できるようにし、平和を願う日本人として世界の国々とともに生きていくことが大切であることを自覚できるようにする。(下線は筆者によるもの)

上記(2)「平和を願う日本人として(略)」とは、日本は憲法に基づいて戦後一貫して平和な国際社会の実現に向け努力を続けてきたこと、今後もその努力を継続することの重要性と、そうした平和を願っている日本人として世界の国々の人々と共に生きていくことが大切である自覚を育てることを意味している。この目標からもわかるように、現在の学習指導要領は、グローバル教育ではなく、国際社会における国家の枠組みを前提とする国際理解教育の方針をとっている。

具体的な内容について見ると、上記下線部に該当する箇所は内容(3)にあたり、その学習内容は、「ア 我が国と経済や文化などの面でつながりが深い国の人々の生活の様子」「イ 我が国の国際交流や国際協力の様子及び平和な国際社会の実現に努力している国際連合の働き」となっている。アの内容については、日本と関わりの深い国を数か国挙げ、その国の衣食住といった生活様式の特徴や文化的行事について調べ、他国の考え方や文化を尊重する態度を養うと同時に、自国の文化も認識させ尊重させるものである。イに関しては、主に国際連合の働きを取り上げ、日本もこの国際連合の一員として世界の中で役割を果たしていることを学習する。この2つの内容は、国家間の文化的差異や、国家の集合体である国連との中で日本が果たしている役割を学習するため、国際社会における国家の枠組みが前提となった国際理解教育である。

現在の学習指導要領は、「持続可能な社会の実現」つまり ESD の影響を強く受けその改訂がなされた。本章の

<sup>3</sup> 正式名称「我が国における『国連持続可能な開発のための教育の10年』実施計画」

<sup>4</sup> 日本社会科教育学会編(2012)『新版 社会科教育事典』ぎょうせい p21

冒頭でも述べたように、社会科が育成すべき市民的資質にも持続可能な社会の実現が記載されたが、小学校社会科における国際教育単位では、こうした視点からの学習方針は示されず、従来の国家を基本概念とする国際理解教育の立場に立つ方針が示されている現状である。

### 3.2 教科書の記載内容

前項において、現行の学習指導要領は国際理解教育の方針になっていることを述べたが、日本国際理解教育学会や文部科学省の示す国際理解教育は変容し、2.2でも示したように、文部科学省は国際理解教育から国際教育へと名称の変更もしている。そこで、これまでの国際理解教育がグローバル教育に統合された経緯を踏まえ、本項では実際に採用されている教科書4社の記載内容について分析を行う。分析を行うにあたり、「グローバル教育の視点（脱国家的視点）があるか」に焦点化し、今回はその基準として以下の大近正博の設定したグローバル教育の目標を用いることとする。

地球的規模で世界の平和を妨げている問題に対してその現状や原因、自分の生活とのかかわりから自分にできることを考え、実践していくことができる。<sup>5</sup>

この目標から、以下の4点についての記載や指導計画が立てられているかを分析する。ただし、大単元前半の「ア 我が国と経済や文化などの面でつながりが深い国の人々の生活の様子」の該当する部分については、異文化理解や日本との関係性を主とする国際理解教育であるため、分析対象から除外する。

- ①地球規模の問題の現状を認識することができるか
- ②地球規模の問題の原因を考えているか
- ③問題と自分の生活との関わりを見ているか
- ④（問題を解決するために）自分にできることを考えているか

<分析結果>

表2：教科書分析（東京書籍）

時	内容	①	②	③	④
1	導入	○			
2	青年海外協力隊・NGO	○			
3	国連・ユニセフ				
4	諸問題の解決と平和（国連・日本）	○			●
5	<b>環境問題</b>	○	○	○	○
6	国際交流（スポーツ・文化）				○
7	国際交流と国際貢献				○
8	個人に可能な国際協力				○

表3：教科書分析（光村図書）

時	内容	①	②	③	④
1	導入	○	○	△	○
2	ユニセフ・国連	○			
3	<b>環境問題・紛争</b>	○	○	○	○
4	青年海外協力隊				
5		○			○
6	国際交流（スポーツ・文化）				○
7	国際交流				○
8	個人に可能な国際協力				○

表4：教科書分析（日本文教出版）

時	内容	①	②	③	④
1	導入・諸問題の認識	○			
2	国連	○			
3	ユニセフ・ユネスコ	○			
4	<b>日本政府の国際協力</b>				
5	NGO				○
6	国際交流				○
7	学習のまとめ				

表5：教科書分析（教育出版）

時	内容	①	②	③	④
1	導入・青年海外協力隊	○	○		
2	ユニセフ	○			
3	国連	○			
4	<b>環境問題</b>	○	○	○	○
5	国際交流				○
6	多文化共生社会	○			○

<sup>5</sup> 日本グローバル教育学会（1998.3）『グローバル教育』p72

\*時数と対応する内容は、教師用指導書の設定に基づく。

\*表2の4時における④に●を示した。これは、「わたしたちは、それぞれの国や民族の一員であるとともに、地球という同じ星に生まれた人間だということを忘れてはいけないね。」「これからの平和な世界を築くために、僕たち自身がどのような努力をすればよいかを考える必要があるね。」という記述がされており、主な学習内容自体は、世界の諸問題の解決を国連が図っており、日本も国連の一員として役割を果たすべきことを理解するものであるが、この記述は国家の枠組みを超えたグローバル教育の視点であるため、他のものとは区別して記した。

\*表3の1時における③の△は、分析視点の「問題と自分との関係」ではないが、問題を抱えている国と日本、そして自分とのかかわりを捉えているため、この表記とした。

#### <東京書籍>

- ・ 導入において、2008年に開催された「アフリカ開発会議」が取り上げられ、アフリカの国々は紛争や貧困が原因で十分な食料を確保することが困難であることや、教育機会が保障されていないこと、不十分な医療体制や環境問題があることが記述されている。この点において、分析視点①に該当すると判断した。しかし、諸問題の原因についての言及はなされず、自らの生活との関連性について触れられることもなく、②～④に該当する記載見られない。
- ・ この導入は「世界で活やくする日本人の人々」の単元名がつけられ、提示してある写真には、青年海外協力隊やNGO等で活躍する日本人の姿がある。これらの写真や記述から、日本人の人々が世界の人々とどのような協力活動をしているのかという、2時からの学習につなげる問題設定がなされている。そしてこの問題設定に基づき展開されるのが、日本のODAとしての青年海外協力隊の活動内容やNGOの活動、国連等の国際機関の活動である。2～4時までの学習が、こうした国際機関や政府機関、NGOの活動に焦点化したものとなり、諸問題の原因や自分の生活との関連性について言及することは一切なされていない。唯一4時において●で示したようなグローバル教育の視点が見られ、こうした視点を持ち問題を受け止める必要性が記述されていた。この記述により、次時からの環境問題や国際交流等において学習者自身の価値・行動の変容を促す構成がなされている。
- ・ 具体的な諸問題を扱う小単元において、分析視点の4観点全てを満たすのは、環境問題に関する5時のみであった。地球温暖化を代表とする環境問題は生活との密接な関わりを持っていることが示され、自分にできる対策を考えることができる構成になっている。また、国連やNGOが中心となる記述にはなっているが、「持続可能な社会」の実現が求められていることが示された。しかし、この「持続可能な社会」についての説明は、開発と環境に焦点化されたもので、1992年に採択されたアジェンダ21の内容となっており、環境・経済・社会すべての面で持続可能性を目指しているESDの視点に立つ「持続可能な社会」の取り扱いはされていない。
- ・ 6,7時では、スポーツや文化面での国際交流がなされていることや、平和な世界の実現のためには、自国の文化を重視する一方で、異なる文化を尊重し、差別や偏見のない交流や協力が必要であることが記されている。ここでは、環境問題等の世界の諸問題を取り上げることはないため、①～③に該当することはないものの、在日外国人人口の増加等、学習者自身の生活と直接の関わりが考えられる事象が記載されており、また、外国語活動の導入により、児童の外国人との関わりが増えているため、自身の価値観と行動の変革に結びつきやすい展開となっている。
- ・ 小学生にできる国際協力について考える展開となっている8時は、使用済み切手を集める活動や、ランドセルを送る活動等が示されている。しかしこれらの活動は、NGOの活動に基づくものであり、これまでの国際機関や政府の活動を中心とする学習展開の流れに沿ったものとなっている。

#### <光村図書>

- ・ 導入では世界地図を用いて、栄養不足の人と5歳未満の幼児死亡率の割合が高い国や地域を示し、アフリカやアジアにそれが集中していることを客観的に認識させている。また、最低限必要となる栄養を摂れない人が、世界規模では6人に1人いること、5歳未満で死亡する幼児が3秒に1人いること、世界人口の8割が飢餓や

貧困、教育や医療にも問題を抱える開発途上国に住んでいる事実を提示していることから、世界にある問題の現状についての認識ができていないと判断できる。さらに記載内容には、何故こうしたことが起きるのか、また、割合の高い国と日本との関係について言及する記述があり、日本が開発途上国から食料や資源を輸入していることが書かれ、具体的にコーヒー豆とカカオ豆の輸入先上位5ヶ国が示されている。貧困や飢餓等の問題と自分の生活との関わりまで見ることはできていないが、何故こうした問題が起きているのか、開発途上国と日本、そして自身の生活に目を向けている点で、分析視点②③に該当すると判断できる。また、こうした現状を認識したうえで、自身にできることはないのかを考える記述がされており、導入段階では分析視点の4観点を網羅する記載がなされている。この導入では、問題を抱える世界の国々のために自分にできることを考える際、国連やユネスコの働きについてまだ触れていないため、これらの機関を前提とした考えではなく、自分の経験や考えから開発途上国への支援を考えることができる展開となっている。しかしながら、貧困や飢餓等、諸問題の原因についての具体的な記述はされておらず、日本と貿易による結びつきがあることは示されているが、この貿易に関する問題点は一切述べられていない。

- ・ 2時においてはユニセフと国連についての学習展開となっている。しかしユニセフの活動についての記載の中にも、児童労働や子ども兵士が世界にいることや、安全な水を使えない人が世界には約9億人いること等、諸問題の現状を認識できる記載がなされている。また、ユニセフが支援を行っている事実のみではなく、その支援によって途上国の子どもにどういった影響があるのかを示している。ここでは井戸ができることにより、これまでの水汲みの時間を勉強に充てることができ、学力をつけることにより自分の力でより未来を切り開けると述べられている。このように、単なるユニセフの支援活動の学習ではなく、事象間の関連性を認識できる記載となっている。さらに教科書ではないが、教師用指導書には、「単に募金をしたいという意識を育てるだけではなく、自分たちの日常の生活の在り方を見直していけるようにしたい」と指導上の留意点として述べられ、ユニセフの活動そのものの学習で終わるのではなく、自身の生活と結びつける指導展開が提示されている。
- ・ 3時においても、事象間の関連性に着目した記載がなされ、紛争が環境破壊や貧困を引き起こす原因になることが記されている。また、1990年以降の主な紛争地域を表す地図が掲載されており、1時で示された栄養不足と幼児死亡率の地図を関連させることで、これらの関連性に気付かせることも可能となる。  
環境問題については、地球温暖化、砂漠化、森林の減少、オゾン層の破壊に関することが別ページに資料として記載され、その原因についての記載もなされている。温暖化が進行した場合にどのような事態が起こるのか、そして自分達の暮らしが今後の地球環境を左右することが述べられ、生活の見直しが必要であることが示されている。紛争と自分の生活を関連させるのは難しいため、生活との関連付けは環境問題のみで見られたが、紛争問題についても、解決はできなくとも自分にできることはないかを考えるよう記述がなされている。
- ・ 4.5時は青年海外協力隊の活動内容を学び、自分にもできる国際協力はないのかを考える構成になっている。協力隊に参加した人の話から、相互理解の重要性が示され、また「私にもできる国際協力」として、熊本県の小学生が実際に取り組んでいる活動が紹介され、自分たちにできることから何かを始めることの重要性が示されている。この点において④に該当するとした。この相互理解を図るために、次時からはスポーツや文化を通じた国際交流がなされていることや、一人ひとりが自国の伝統文化を守りつつ、他国の文化を理解する姿勢が必要であることが示され、世界での諸問題を解決するためには、同じ地球に住む仲間として心の結びつきが必要であることが示されている。最終の8時においては、自分にできること、皆と協力すればできることを、現在、10、20年後に分けて考え、その場限りの学習ではなく、将来にわたって問題意識を持てる内容となっており、④の観点到該当する。

#### <日本文教出版>

- ・ 1時においては、紛争やテロ、難民や環境問題等の諸問題があることが示され、次時より、こうした問題に対してどのような取り組みがなされているのかについて展開される。ただし、他の教科書に見られた環境問題を焦点化して扱う小単元の設定もなく、一貫して国連やユネスコ等の国際機関の活動内容についてのみ述べられている。諸問題があるという事実記載はされていても、原因について言及することはなく、国際機関の働き

に徹底しているこの記載内容は、最も学習指導要領の方針をそのまま反映させている教科書であろう。表4にも示したように、分析視点であるグローバル教育に最も該当しなかった教科書である。

#### <教育出版>

- ・ 導入において、これまで人間がより豊かな暮らしを求めたことにより、地球環境が悪化している現状や、災害や紛争問題、難民問題等の諸問題が世界には存在し、日本はODAの一つとして開発途上国の人々を支援するため、青年海外協力隊の取り組みをしていることを示している。地球環境の悪化や紛争等の問題があることを認識できるため、①に該当する。②についても地球環境の悪化は人間がより豊かな暮らしを望んだことが原因であり、紛争そのものについての言及はされていないが、難民問題は災害や紛争が原因となっている因果関係が示されているため、分析視点に該当すると判断できる。

1時は世界の諸問題を解決するため、世界各国の国際協力により様々な活動が行われていること、そうした活動に日本人も多く参加していることが示され、ODA（青年海外協力隊）以外に世界ではどのような努力がされているのか、今後の学習における動機づけとなる記載内容である。

- ・ しかし2,3時におけるユニセフと国連の学習においては、栄養不足や学校に通えない子どもがいることや、戦争等の諸問題がある事実の記載はなされていても、それらの関連性や原因について言及されることはなく、記述内容は一貫してこれらの国際機関の働きを扱うものである。教師用指導書において、2時のまとめとして「自分たちが協力できることについて考える」指導展開が示されているが、ここで提示されているのは「ユニセフ募金」を通してどういったことができるのかに限定されており、指導書においても国際機関の働きを前提とする学習展開となっている。諸問題の原因について言及されず、自身の生活との関わりについても触れられないため、②～④の視点に該当することがなかった。
- ・ 他の教科書同様、環境問題に関する4時においてはその原因についての記述がなされ、生活との関係について直接的な記述はなされていないものの、現在の暮らしは大量のエネルギーを消費し二酸化炭素を排出している旨が記されているため、自身の生活とを関連させることが可能と判断した。また、地球環境を考えたとき、どのような暮らしが必要になるのかを考えさせる記述がされており、分析視点の4観点をすべて含む記載内容となっている。その後の5,6時は国際交流についての記載内容となっており、異なる文化的背景を持つ者同士が、互いを尊重し、理解し合う姿勢が求められ、こうした姿勢を身につけることの重要性が示されている。今後求められる個人の姿勢であるため、④に該当するものと判断する。

## IV. 分析結果の考察

4社の記載内容の分析を通して、以下の3点が全体の傾向として見られた。

1. グローバル教育の視点が顕著に表れるのは環境問題に関する単元である
2. 相互依存的関係を持つ諸問題が個別事象として扱われている
3. 取り上げられる問題が、国際紛争を主とするものになっている

1においては、表2～5を参照してもらいたい。日本文教出版を除く3社で環境問題に関する小単元が設定され、問題の原因、自分の生活との関連性、自分にできる問題解決の方策を考えるまで一連の流れができています。これは、ESDを推進するにあたり、先進国が取り組むべきものとして環境保全が挙げられていることが要因と言える。しかし、要因はESDの推進によるものだけではなく、問題と生活との関わりを見出しやすいことも挙げられるだろう。他の問題に比べ、環境問題は自分の生活との関わりを見出しやすく、小学校段階においても解決に向けての取り組みがしやすい。環境問題と一括りに言っても、砂漠化や森林破壊、オゾン層の破壊等、その内容は様々であるが、世界共通の大きな問題である地球温暖化は児童にも馴染みのある言葉であり、この原因となる二酸化炭素の排出要因は児童の生活とも密着したものである。指導書にも挙げられている節電やリサイクル等の取り組みは、特別な機会や場を設けることなく、児童が日常生活の中で実践でき、主体的な行動がとりやす



い。こうしたことから国家の概念を特別意識する必要がなく、環境問題は現在、教科書上で実践されているグローバル教育の主流である。

2においては、光村図書以外の3社が主に該当するものであった。4社とも学習指導要領に則した構成をとっているため、国連やODAの活動内容についての学習が主となっていたが、事象（問題）間の関連について言及する記述が見られたのは、光村図書のみである。例えば環境問題に着目すると、貧困との関連性が見出され、そこから派生させて多くの問題を考えることが可能となる。図1は貧困化と環境破壊が循環現象をおこすことを表したもので、この循環図の中に含まれる食糧不足については教科書で取り上げられている事象である。現行の学習指導要領の方針に沿って、国連等の機関の活動についての学習を行ったとしても、これらの関係性についてふれることは十分可能であり、環境問題に関する学習ではグローバル教育の視点が十分に導入されていることから、環境問題を通して他の問題と自分の関係を認識することが可能となる。国際理解教育の立場に立っても、事象の原因や事象間の関連性についての認識ができれば、国際機関の活動がなぜ必要であるのか、その活動がどれだけの貢献を果たしているのかを理解できるはずである。今の教科書の記載は、国際機関の役割を知るために諸問題を提示しているに過ぎず、諸問題よりも国際機関に比重が置かれている。問題を個別事象として捉えては、学習の幅は広がらず、浅い認識に終わるだろう。

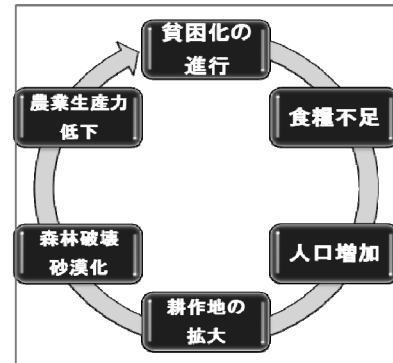


図1：貧困化と環境破壊の循環現象模式図

(石川誠 講義資料より筆者作成)

3については、国際機関の働きを扱う際、難民問題や飢餓、子ども兵士等の具体的問題を提示しているが、これらの問題は国家間や民族間の衝突による紛争が主な原因となっているものが多い。確かにパレスチナ問題等、国家間や民族間の軋轢によって生じている国際紛争は今なお存在し、それにより難民と化した人や、兵士として働かされている子どもがいることは事実である。こうした問題では、いくら児童個人の価値観やライフスタイルを変えたとしても、さしたる意味はなく、国連をはじめとする国家レベルの対応が必要不可欠となる。しかしながら、現在の世界が抱える問題は、こうした国際紛争だけであろうか。現実には、我々が普段手にする農産品等の一次産品を主とする貿易により引き起こされる貧困問題や人権問題、環境問題等がある。持続可能な社会をめざす際、個人の価値観や行動の変革が求められるのであれば、その対象は、むしろ自分の生活との密接な関係がある、開発途上国との貿易によって引き起こる問題であるべきではないかと考える。

グローバル教育の視点から学習指導要領と教科書の分析を行い、その結果、対象とした単元は国際理解教育の立場からの展開がなされ、グローバル教育の視点は環境問題にのみ見られることがわかった。しかし、国際機関についての学習を主とする国際理解教育においても、事象間の関連性や自分の生活との関わりについて言及することは光村図書の記載から十分に可能であると筆者は考える。国際理解教育の視点を残しつつ、そこにグローバル教育の視点も導入すれば、国連やユネスコ等の国際機関の取り組みと、児童自身で考え、実践する個人レベルでの取り組みの両方を学習内容に盛り込むことができるため、学習の幅が広がり、国際理解教育をベースとしたESDの推進が可能となるだろう。持続可能な社会の実現が求められている今、それを達成するためには、自分の生活との関連性についての記載はさらに必要となり、記載内容や方法にも工夫が必要となるだろう。

## V. おわりに

グローバル教育の視点から学習指導要領と教科書の分析を行ってきたが、筆者は国際理解教育を批判しているわけではない。グローバル化が進んでいるとはいえ、それぞれの国が持つ文化等には違いがあり、そうした違いを理解し尊重していくためには、国際理解教育が必要であるし、今なお国際紛争が起きている現状を考えると、国連等の機関について学習することは必要である。しかし、国際理解教育に偏った方針や展開がなされていることは問題であると筆者は考える。現代社会が抱える問題は、国家間の軋轢によって生じる国際紛争のみではなく、

経済活動によって生じる環境問題や、児童労働の問題等のように、自分の生活との関係性を持つものもある。こうした問題がある中で、自分の生活との関連性を見出す問題が、環境問題に限定され、その他の問題は対国家の問題として捉えることが適切であるとは思えない。持続可能な社会の実現が目指され、一人ひとりの価値観と行動の変革が必要とされている現代であるからこそ、環境問題を独立した問題として捉えて、個人レベルでできる対応策を考えるのではなく、事象間の関連性についても目を向け、諸問題と自分との関わりについて認識することが必要だと、分析結果から考えた。

平成26年3月に行われた中央教育審議会の「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会」では、今後、初等中等教育段階において育成すべき資質・能力として、環境問題の深刻さから、地球環境問題等に関わる「持続可能な社会づくりに関わる実践力」「地球的視野・価値観」等も検討する必要があるとされ、次の学習指導要領改訂において、分析対象とした単元にも「持続可能性」の視点が加わることが期待できるであろう。この点から、教科書の記載内容もグローバル教育の視点が導入され、自分の生活との関連性に着目できる内容への変更が期待できると考える。

#### 参考文献・資料

1. 大近正博「地球市民育成をめざすクロスカリキュラムのあり方」『グローバル教育』（1998.3）pp.66-77
2. 教育出版編『小学社会6下 教師用指導書 授業編』教育出版
3. 佐藤郡衛（2001）『国際理解教育 - 多文化共生社会の学校づくり - 』明石書店
4. 東京書籍編『新しい社会6下 教師用指導書 指導編』東京書籍
5. 西井麻美・藤倉まなみ・大江ひろ子・西井寿里 編著（2012）『持続可能な開発のための教育（ESD）の理論と実践』ミネルヴァ書房
6. 日本国際理解教育学会編（2010）『グローバル時代の国際理解教育 - 実践と理論をつなぐ - 』明石書店
7. 日本社会科教育学会編（2012）『新版 社会科教育事典』ぎょうせい
8. 日本文教出版編『小学生の社会6下 教師用指導書 朱書編』日本文教出版
9. 日本ユネスコ国内委員会（2013）『ユネスコスクールと持続発展教育（ESD）』
10. 光村図書編『社会6 学習指導書』光村図書
11. 文部科学省（2008）『小学校学習指導要領解説 社会編』
12. 文部科学省（2005）『初等中等教育における国際教育推進検討会報告 - 国際社会を生きる人材を育成するために』