

# 総合的な学習と国際理解教育

## Integrated Learning and Education for International Understanding

石井 由理 ISHII, Yuri

● 山口大学教育学部  
Faculty of Education, Yamaguchi University



総合的な学習, 国際理解教育, カリキュラム

The Period of Integrated Study, Education for International Understanding, Curriculum

### ABSTRACT

The new national curriculum, which adopted the Period of Integrated Study, was implemented in all Japanese schools in 2002. Since Education for International Understanding was listed by the Ministry of Education and Science first among three other areas such as the environment, information, health and welfare, many schools are now trying to organize their own curriculum to put Education for International Understanding into practice.

This paper argues that despite such effort by schools, Education for International Understanding in Japanese schools still has problems both at the policy and practical levels. At the policy level, the narrow interpretation of Education for International Understanding, which was the view held by the Ministry of Education and Science before the revision, still exists. This view lacks global perspectives and potentially encourages ethnocentrism instead of international understanding. At the practical level, since many schools concentrate so much on devising a child-centered approach, they seldom pay attention to why, in the first place, they need to adopt the approach. They also seem to have little interest in finding out why they are encouraged to include areas such as Education for International Understanding and environment in the Period of Integrated Study.

In order to test the argument, this paper examines criticism against Education for International Understanding in the early 1990s and practices in the 2000s under the new curriculum.

## 1. はじめに

2002年から教育課程に総合的な学習の時間が導入され、それに伴って全国の学校で国際理解教育の実践が広まっている。「国際理解教育」が教育課程政策の一環として広く知られるようになったのは、臨時教育審議会や教育課程審議会が「教育の国際化」に関する答申を出した1980年代後半からであり、その後10年あまりの間の実践の積み重ねが現在の国際理解教育を形作ってきた。しかしその一方で、今までの国際理解教育に対して多くの研究者が疑問を投げかけ、改善の提案をしてきている。

本稿の目的は、このような批判や提案が、2002年からの新教育課程にどの程度反映されているかを検証することである。はじめに2002年の教育課程における総合的な学習の時間と国際理解教育との関連について簡潔に述べた後に、ユネスコ路線から離れて独自の道を歩み始めたといわれる1974年以降、最近の教育課程改訂に至るまでの日本の教育政策における国際理解教育を概観する。次に、臨時教育審議会以降の国際理解教育に対する批判を紹介する。最後に、新教育課程政策と、それを先取りする形で行われた文部科学省の研究校での実践事例について、前節での批判を考慮しながらその問題点について論じる。

## 2. 総合的な学習の時間の導入と国際理解教育

2002年4月から、全国の小中学校で新教育課程が施行された。今回の教育課程改訂のもっとも大きな特徴は、週五日制と総合的な学習の時間の導入である。総合的な学習の時間とは、既存の教科の枠にとらわれることなく様々な題材を取り上げて、子どもの興味関心を中心に学習を進めていくために設けられた時間であり、一週間に2から3授業時間が当てられている。どのような題材を取り上げてどのような学習活動を展開するかは、学校の独自性に任されているが、実際には文部科学省から例として出されている分野や実践事例に沿って進められているのが現状である。

今回の教育課程改訂による総合的な学習の時間導

入の前段階として、前回の改訂での小学校低学年への生活科の導入があるが、これも教科の枠を取り払い、児童の興味・感心に基づく活動を中心に据えたものであった。このような従来の教科中心、教科書中心の教育とは異なるものを促進する理由として、文部科学省（当時は文部省）は以下のように述べている。

「総合的な学習の時間」を創設する趣旨は、各学校が地域や学校の実態等に応じて創意工夫を生かして特色ある教育活動を展開できるような時間を確保することである。また、自ら学び自ら考える力などの「生きる力」は全人的な力であることを踏まえ、国際化や情報化をはじめ社会の変化に主体的に対応できる資質や能力を育成するために教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習をより円滑に実施するための時間を確保することである。  
(教育課程審議会, 1998)

つまり今後の社会の変化によって、既に前人によって整理された系統的な知識や解決法のない問題が多く出てくるであろうから、系統的に学んでいないこともそれまでの経験や学習を活用して、自力で解決していける人間を育てる必要があるというわけである。そして、今後特に重要になってくる分野であり、その教科横断的な性格から総合的な学習の時間で扱うのがふさわしいものとして、国際理解、情報、環境、健康・福祉が例示されたのである。

## 3. 日本の教育政策における国際理解教育の解釈

総合的な学習の時間が扱う分野の一番目には、国際理解教育があげられている。2002年の改訂以前から、既に教育政策の中に国際理解教育は存在していたし、特に1974年のユネスコ国際教育勧告を意識した同年の中央教育審議会答申以降、国際理解教育は必ず教育課程政策の中に入ることになった。しかし一般の教員にとっては、「やらなくてはならないもの」という位置づけではなかったために、あまり知られることがなかった。それが広く知られるようになったのは、1980年代半ばの臨時教育審議会

で「教育の国際化」が大きく取り上げられてからである。この臨時教育審議会に至るまでの日本の教育政策における国際理解教育の特徴を、米田(1992, pp. 31-30)は次のように述べている。

国際交流、外国語教育の見直し、帰国子女教育の3つが、1974年に教育の国際化として具体的にこれから勧めていく教育として提唱されています。実は1987年初めからの臨教審、教課審の答申におきましても、それが踏襲されています。

また、1974年以降の日本スタイルの国際理解教育は、異文化理解中心になっている。いかにうまく欧米とかかわっていくかにポイントが置かれてくる。だから、国際交流が中心になってくるわけです。「人権の尊重」とか「国際的な連帯、協力」とかいったものがまったく影をひそめてしまっている。・・・1980年前後からの我が国の国際理解教育はますます異文化理解中心、国際交流中心になってきています。

1974年以前の国際理解教育は、ユネスコ協同学校計画に参加しているごく少数の学校で行われていた、いわばユネスコスタイルの国際理解教育である。それに対し1974年以降は、国際理解教育は一般の教育政策の一部として行う方向に転じた。「国際理解」ということばが意識的に教育課程に取り入れられるようになったのはこの現われであり、国の学校教育政策としての国際理解教育になったのである。つまり「日本スタイルの国際理解教育」とは、日本が自国の学校教育で扱うにあたって、国際理解教育をどう解釈したかということになる。それが異文化理解と国際交流だったということである。

これとは対照的に、ユネスコ1974年勧告ではそれまでの国際理解教育を見直し、国際理解の他に国際協力、平和、人権、基本的自由を含めた国際教育を提唱し、指導原則として以下の7項目をあげた。

- ・あらゆる段階、あらゆる形態の教育における国際的視点およびグローバルな視野。
- ・国内の民族文化および他国民の文化を含む、全

ての人民と、その文化、文明、価値および生活様式に対する理解と尊重。

- ・諸人民および諸国民の間にグローバルな相互依存関係が増大していることについての自覚。
- ・他者と意思疎通する能力。
- ・権利を知るだけでなく、個人、社会的集団および国家にはそれぞれ相互に負うべき義務もあることを自覚すること。
- ・国際的な連帯及び協力の必要についての理解。
- ・個人がその属する社会、国および世界全体の諸問題の解決への参加を留意すること。

(ユネスコ第18回総会, 1998, p. 192)

これらと比較すると、国際理解を異文化理解、国際交流とする当時の日本の文部省の解釈が、大変狭い範囲に国際理解教育を限定したものだということがわかる。

また米田は、この傾向は臨教審以降も継続されたと述べているが、これは次の永井の発言にも示されている。永井は、1990年前後の文部省の協力校・協力団体による調査研究課題から、この頃の国際理解教育について以下のように述べている。

現在の文部省などが考えている国際理解教育が何を意味するかと言うことが、大体わかります。ひとつは学校教育面の帰国子女教育・英語教育・外国人子女に対する対応であり、もうひとつは留学生問題など社会教育レベルにおける国際理解の民間活動です。(永井, 1992, p. 8)

上記の指摘の他にも「日本スタイル」の国際理解教育の構成要素がある。戦後の道徳導入の議論の中で登場し、臨教審以降の教育課程政策で一層強調されるようになった「日本の伝統と文化への敬意」である。「国際理解」は常にこの「日本の伝統・文化」と対になって、しかも「日本の伝統・文化」を主とするならば副の形で出てくることになる。これは、当時の中曽根首相の「他国を尊重するにはまず自国の尊重から」という考えに基づくものである。

#### 4. 日本スタイルの国際理解教育に対する批判と提案

こうした「日本スタイルの国際理解教育」, 「文部省などが考えている国際理解教育」に対して, 批判や提案も多々なされてきた。

批判の内容としてまずあげられるのは, 既に米田や永井の発言にもあった, 視野の狭さである。ユネスコでは国際理解教育を始めた当初から「人権の尊重」を中心に据え, 「世界市民のための教育」や「国際協力と平和のための教育」という名称が使われたことがあるほど, 文化以外の分野も重要な要素になっている。これに対し, 日本では文部省路線の国際理解教育になって以来, このような視点はすっかり影を潜めてしまっているという。かつて行われていたユネスコ協同学校での実践の多くが人権に重点を置いていたことと比較すると, 内容の変化は明らかである。こうした批判は, 1980年代になって, 「新しい国際理解教育」として開発教育を提案する民間の動きとして, 具体的に現れてきた(米田, 1992; 室, 1980)。

さらに, 日本スタイルの国際理解教育が重視している異文化理解そのものについても批判がある。例えば永井(1992, p. 7)は, 日本スタイルの国際理解教育は, 「国際理解と我が国の文化・伝統の尊重がひとつの文章でつながっているのであり, 重点の置き方によっては, 全く反対の方向に動いていくという危険も感じられます。つまり, 国際化の名のもとに国粹化が進行し, 国家主義が深まっていくという危険性すらある」として憂えている。国際理解教育が扱う範囲を異文化理解に狭めているばかりでなく, その異文化理解に関してもユネスコの解釈とは異なるものだけということである。

以上は政策レベルでの解釈に対する批判であるが, 批判と提案はさらにより具体的な授業内容に関してもなされている。例えば木村(2000)は, 「『総合的な学習の時間』のカリキュラムを構成する際に, 国際理解に関する内容に限らず, ワールド・スタディーズのカリキュラムおよび単元構成の手法に学ぶべき点が多い」として, イギリスのワールド・スタディーズの事例を詳細に分析した後に, 以下のように述べている。

ワールド・スタディーズは, グローバルな理解と自己探求との統合を理念としてかかげ, それを単元構成原理とすることにより, . . . 単元構成レベルにおいても目標・内容・方法の構造化をはかることに成功していた. . .

日本で開発されたグローバル教育のカリキュラムは, グローバル性の理解という教育内容に重点がおかれ, グローバル学習をとおして何を学ぶのかという教育目的, いいかえれば理念が問われてこなかったために, カリキュラムとしての論理的一貫性に欠けたものとなっていた。そのため, 実践レベルにおいて, 単に知識を並べ, 発展途上国やそこに住む人々に対する偏見を強める結果を生むような授業や, その活動を通して何を学習させたいのかを明確に位置づけないままに, 活動的な学習方法のみを短絡的に導入した授業などが多くみられた。(木村, 2000, p.208)

上記は日本のグローバル教育に対してなされた批判であるから, 少なくともグローバルな視点は入っているのだが, それでも木村は, 日本の実践の問題として「何を学ぶのか」「何を学習させたいのか」の理念の欠如を繰り返し指摘している。同様の問題意識は, 大津和子によるグローバル教育の研究にも見られる。大津(1997)もやはりイギリスのワールド・スタディーズとアメリカ, カナダのグローバル教育の理念を取り入れて, その中心概念を「文化」「相互依存」「希少性」「紛争」「変化」「公正」の6つに整理したうえで, それを「かすがい」(木村, 2000, p. 208)として社会科や国際理解教育の単元構成に用いることを提案している。この「理念」に基づいて「中心概念」を用いて単元構成をするやり方は, ワールド・スタディーズ以外の教材にも見られる。次節では, 国際理解教育に使える内容を持つ教材として, アメリカの『木と学ぼう: プロジェクトラーニング ツリー』(アメリカ森林協議会, 1999)と『フード・ファースト・カリキュラム』(ルービン, 1993), イギリスの『テーマワーク』(開発教育センター, 1994)を例にとり, 日本の国際理解教育

の実践との違いを、「理念」と「概念」を中心により詳しく見ていく。

## 5. カリキュラム構成の枠組みとしての理念・概念

### 5.1. 木と学ぼう:

#### プロジェクト ラーニング ツリー (PLT)

PLT の理念は、「はじめに」の中に見出すことができる。「子どもたちに自分たちと森林との相互依存関係を理解させ、森林資源を長期的に社会のために利用することができる、知識と態度と技能を持った市民を育てる」(アメリカ森林協議会, 1999, p. V) 教育だということである。この理念のもとに開発された 140 あまりの概念が、段階的につながりを持つ 7 つの基本項目 (環境の意識化, 木々の多様な役割, 文化的状況, 社会的な視点, 自然の管理と生態系の相互依存, 生命維持システム, ライフスタイル) に整理されている。つまり, 身近な自然の意識化から始まるカリキュラムが最終的に目指すのは, 学習者個人や社会のライフスタイルを変えることによって森林の長期的利用を可能にしようということである。その過程で, 2 から 4 項目においては, 人間と森林の関わり合いを様々な観点から理解し, 5, 6 項目においては, それらを踏まえた上で, 人間と森林の相互依存関係, さらに地球システムの一部としての人間と森林へと視点が広がっていく。

このように, 森林の長期利用を可能にする必要があるということ, それは今現在のライフスタイルのままでは難しいということなど, 森林をめぐる今, 我々は問題を抱えていて, それを解決しなくてはならないのだという理念が, はっきりと示されている。学習にあたっては, 子どもたちは木で楽器を作ったり, 校庭を探検したり, 様々な活動をするようになるが, それらの活動も, 理解させたい概念, 身に付けさせたい技能などによって, その目的に適しているとして選ばれた活動である。

### 5.2. フード・ファースト・カリキュラム (FFC)

FFC の理念もまた, 巻頭の著者のことばに明らかである。それは, 「世界中で, ごく一部の金持ちが, 貧しいものの犠牲のうえに, …… 諸資源に対す

る経済的な統制力を自分達に集中させている」ために飢えがおきるという根本原因を認識し, 「日々の生活における私たちの一つひとつの選択が, 飢えの原因となり, またその解決への道にもなる, ということが見え始めることが, 大切」(ルービン 1993, p. vii) であるというものである。この理念のもと, カリキュラムは, 子どもたちが自分達の食べ物がどこから来るのかを知り, 民主的に現状を変革するための技能を身につけるように構成されている。到達目標は以下の 7 項目である。

- ・身の回りの世界について, 批判的かつ自立的に思考する。
- ・世界形成にかかわる能力をもつ, 主体的な人間となる。
- ・世界全般について, また特に食糧問題について関心を持ちつづける。
- ・食糧システム (食べ物はどこから来るか, 誰が作るか, 誰がコントロールしているか, 誰を経由してくるか, それはなぜか) を認識する。
- ・飢えの原因を理解する。
- ・飢えの解決に向けて何ができるか, どうすれば食糧システムを変えられるかに気づく。
- ・集団での問題解決と意志決定のすすめ方を実際にやってみることが出来るようにする。

(ルービン, 1993, p. 1)

それぞれの単元は 3 から 4 の中心概念から構成され, 様々な活動を通して子どもたちがその中心概念を理解できるように考えられている。

上記から明らかなように, PLT 同様, FFC にははっきりとした現状の解釈が示されている。現在の世界には飢えという問題が存在し, その原因は絶対量の不足ではなく分配の問題であるという解釈である。また, 民主的に現状を変革するという大前提も示されている。例えば, 単元 1 の中心概念のひとつは「この世界には豊かで多様な生き方がある。それら総てを尊重することが可能だ」であるが, これは自分達から見た解決法のみが全世界で通用するものではなく, 様々な立場から現状を理解することが必要であることを知るためのものである。

問題の解決へ向けて、現状を理解させるために多様な見方ができるようにすること以外にも PLT と共通しているのは、世界をシステムとして理解するという点（相互依存も含まれる）、最終的には自分のライフスタイルの変革につながる点である。

### 5.3. テーマワーク

この教材は、前期の二つのように特定のテーマを中心に完成したカリキュラムを提供するものではなく、「テーマ」を用いてどのように児童中心の学習を構成していくかの手引書として書かれたものである。よって、ブレインストーミングやロールプレイなど、様々な活動の手法を紹介している部分もあるが、一方で、なぜそのような活動を取り入れる必要があるかの「理念」をはっきりと持ち、「概念」を用いて組み立てていく方法を紹介している。なぜならば、「教師が子どもたちに何を身につけてもらいたいのかということがはっきりしていないと、単にいろんな活動を、何もかも1つの袋に投げ込んで、例えば、歴史や地理のこまぎれの知識と一緒にインドの衣装も食べ物もなげこんでごちゃごちゃにしてしまうようなことになって」（開発教育センター、1994, p. 104）しまうからである。

この本の理念は「創造的にテーマを設定していけば、子どもたちに、今日世界で起きている様々な問題を理解させるきっかけとなる」（開発教育センター、1994, p. iii）ということである。PLT, FFC 同様に、世界には問題があることが前提であり、子どもたちにそれを解決していく力をつけさせるために設定された活動なのである。以下にこの理念が現れた文章を抜粋する。

私たちが考える国際理解教育は、反性差別教育・反人種差別教育・平和教育・多文化教育・開発教育・環境教育・未来教育などと多くの点で共通するところがあります。私たちは、子どもたちが提示された問題の相互依存関係に気がつくように援助することが大切であると思っています。

・・・今日の世界の抱える問題は、そう簡単明瞭なものではありません。・・・しかし、小学

校の段階で、そういう問題に取り組んでいく技能や態度を身につけさせることが、後々、こうした問題を考えるときの本質的な基礎になるのです。

私たちが小学校の段階で導入する問題は、子どもたちが異なった見方を知ったり、与えられた情報に対して疑問を持つような方法で取り組まれる必要があります。例えば、現地のインディアンや、多国籍企業や、環境保護主義者の各々の主張を、聞いたり疑問に思ったりすることなく、南米の熱帯雨林の破壊という現象だけを見ていたのでは、討論の広がりには期待できません。私たちは、充実した討論をさせるためにも、話し合いのやり方と情報を子どもたちに与える必要があるのです。

（開発教育センター、1994, p.3）

このような理念のもとに、国際理解教育に適した概念の例として、イメージ、公正、協力、分業、選択、原因と結果、偏見、共通点と相違点、相互依存、葛藤、価値と信念、正義、コミュニケーション、開発、権力の分配、変化があげられている。これらの概念を用いてテーマ・ワークを計画する際の留意点として、人々の差異よりも類似点を取り上げる多文化的なアプローチとテーマにまつわる問題点、例えば開発と環境をめぐる対立の問題などを、避けずにむしろ明らかにすることが示されている。

PLT や FFC とは異なり、テーマ・ワークは、特定の問題についての学習を深めるための教材ではなく、児童中心の学習という手法をどのように活用するかガイドブックである。にもかかわらず、活動中心の学習を取り入れるに当たって、理念を持ち、教師が明確に伝えたいことを中核にすえて、概念をかずがいに内容を組み立てる必要をはっきりと主張している点は、前二者と共通している。

## 6. 日本の新教育課程政策と実践

前節で述べた教材の日本語訳が出版されたり、研究者によって日本の国際理解教育に関する批判がなされたのは、臨教審の政策で国際理解教育が再び注目されるようになった1990年代前半が主である。これらの批判が出された後の1996年の中央教育審

議会答申から、今回の新教育課程である2002年実施の教育課程改訂の作業に入ったのであるが、1990年代の教材や研究が提供した批判や提案は、新教育課程の「総合的な学習の時間」や国際理解教育にどの程度生かされているのだろうか。

まず政策面から見ると、1996年の中央教育審議会第一次答申では、臨時教育審議会答申よりも国際理解教育がユネスコ寄りになってきている。臨時教育審議会では、教育の国際化が議論されたが、海外・帰国子女教育や外国人留学生に関する制度的な改善が主眼であった。一般の学校に関することでは、外国語学習の向上と相対的なものの見方の育成が含まれていた。1996年の第一次答申では、この一般の学校に関わる部分が増え、内容もより具体的になっている。特に相対的なものの見方が異文化理解にとって重要であるとする点は、ユネスコと立場を同じくするものである。また、環境教育や国際理解教育が今後の社会にとって重要な分野であるとされ、そのような教科横断的な内容の学習を進めるために総合的な学習の時間が確保されたことは、地球規模の課題の認識についても、前回の教育課程改訂よりは前進したと見ることができる。

しかし、一方で進展のあまり見られなかった点もある。それは、国際理解教育が扱う内容についての解釈が、外国語によるコミュニケーションと文化の分野に限られていることである。特に小学校の総合的な学習の時間においては、国際理解教育とは英語学習のことであると誤解をされかねないほど、英会話学習の導入が強調されている。さらに異文化学習においても、学習者自身は同質の集団であることが前提とされており、日本国内の文化の多様性については何も触れないままである。「日本人として、また、個人としての自己の確立があいまい・・・なままでは、国際的にも評価されない」（中央教育審議会、1996, p. 74）という文面からは、同質な我々と異質な他者という構図が、国境を境として成り立つものという考えや、国際的に評価をされることをもって国際理解教育の目的とする、臨教審の持っていた考え方が、新教育課程政策にも引き継がれていることが推察できる。

次に、学校での実践のレベルではどうか。例とし

て調べたのは、2001年7月に文部科学省から出された、小・中学校の教育課程研究指定校研究集録に納められた、それぞれ15校ほどの「総合的な学習の時間」の実践である。新教育課程の正式な実施は2002年からであるが、すでにこれらの学校では新カリキュラムを先取りした「総合的な学習の時間」の実践がなされていた。

これらの実践について第一にいえることは、ユネスコの国際教育はおろか、異文化理解に取り組んでいる学校自体が少ないということである。圧倒的に多いのは、学校のある地域の自然や産業などを取り上げた「ふるさと学習」である。自国文化の尊重は異文化の尊重と対になって、始めて自国を相対的に見る目が養われると考えられるが、ふるさと学習の多くはふるさと礼賛に終わってしまっている。

次にいえることは、カリキュラムの組み立てに当たって、地球システムという視点を持ったものがほとんどないということである。たまに地球の環境に触れるものもあるが、地元から視野を広げていった結果地球まで行き着いただけであって、地球規模の問題から考えて組み立てた結果、その中の自分の位置に気づくために地域について学ぶのだという、明確な計画に基づいたものではない。

三点目としては、それぞれの活動が細切れで、体系的に整理されていないということである。これは、前述の二点目とも関連している。概念を用いて組み立てていないために、個々の活動や単元の間に関係のつながりが見出せないのである。

四点目は、実践する教師の側が、子どもに伝えたいものを持っていないのではないかと、ということである。総合的な学習の時間では体験的な学習を取り入れること、という政策の要求もあり、子どもの活動が大切であるということは、繰り返し各校のレポートで述べられているし、実際に盛んに活動をしている。しかし、なぜ体験的な学習が必要なのかという根本的なことになると、政策で用いられたことばである「生きる力」をつけるために必要だから、という答えにとどまっている。政策では自分で問題を見つけ、解決する力が生きる力の一部であるとしているが、何を問題としてとらえ、どのように解決をしていくのかによって、必要な力は異なるはずであ

る。教師が、子どもたちにどのような社会でどのように生きてほしいから、どのような「力」を付ける必要があって、故にどのような体験を通せば子どもにその力をつけさせることができると考えたのか、が不明である。体験的な学習と国際理解教育や環境教育がつながるのかを理解して活動を計画している学校が少ないのは、こうした問題意識が希薄なためであると考えられる。

最後に、米英の教材との共通点を述べると、子どもの活動を構成するにあたって、どのような段階を追って展開していくかについては、前節の教材と似ている考え方が多く見られた。すなわち、まずはテーマとなったもの、例えば「木」に親しむこと、次にそれをいろいろな視点から理解していくこと、そして最後に自分が関わっていくことである。つまり、このようなテーマで体験的な学習を組み立てよ、というタスクに対しては、日本の学校の実践は、子どもの理解のプロセスを考慮して大変よく応じているのである。

細切れの実践が多い中、今回調べた中で最もはっきりとした全体像をもってカリキュラムを考えていたと思われるのは、熊本大学教育学部附属中学校の例であった。「未来創造 II」と題された実践は、8つのコースに分かれ、その中でグループごとにプロジ

ェクト学習を行うというものである。プロジェクト学習に必要な技能に関しては、前段階の「未来創造 I」で集中的に身につけている。以下に「未来創造 II」のテーマとコースのマトリックスを引用する。(表1)

そもそも「未来創造」という命名が、子どもたちに未来を作り出す力をつけさせるための教育ということであるから、他の実践例に多く見られる「(学校名など)タイム」という名前と比べて、かなりはっきりとした意図をもったものである。しかし、現代をどう解釈した上でどのような未来を作るための、どのような力をつけるのかは、明記されていない。

一人の生徒が全てのコースを取るわけではないので、各コースが扱う分野の相互の関連性が特に重視されているとは考えにくい。それぞれが複数のテーマに関連しているのであるから、共有するテーマを通してつながっていることになる。この事例においても概念は用いられていないが、同じテーマ、例えば「環境」をいくつかのコースが扱っていることから、それぞれのコースで取り上げる「環境」が異なる概念をかすがいとして組み立てられていることが考えられる。つまり、「今昔物語」で科学技術をメインテーマとした時のサブテーマ「環境」と、「健康」コースで「健康」をメインテーマとした時

表1 (出典：熊本大学教育学部附属中学校「豊かな創造性をはぐくむ魅力ある教育課程」『中等教育資料』777号, 272頁.)

コース	テーマ	環境	国際理解	福祉	健康	科学技術	文化芸術
エコプロジェクト F Across the World		◎	○		○		
環境 ISO 附中プラン		◎	○			○	○
めざせ Global Citizen!		○	◎	○			○
世代を越えた コミュニケーション		○		◎	○		○
Healthy Life in the World!			○		◎		
交通今昔物語		○		○		◎	
絵本をつくらう課		○	○	○			◎
The making of the drama II				○			◎

(◎：メインテーマ ○：サブテーマ)



のサブテーマ「環境」は、自ずから視点が違ってくるはずだからである。ただし、選ばれたテーマが文部科学省の提案した分野とほぼ同じであることから、伝えたい概念があつてテーマを選択したのではなく、与えられたテーマを網羅した結果、それらを所定のコースで扱う際に異なる概念を用いることになったと考えるほうが妥当である。よって、概念間の関連性が考えられたかどうかは不明である。

また、この大変よく練られた枠組みを用いた実践においても、地球をシステムとして見る視点は弱い。人権や平和、公正など、ユネスコの国際理解教育、国際教育には欠かせない要素がないかわりに、本来学習の一手段であるはずの絵本作りやドラマ作りなどを目的とするコースが採用されている点などからも、地球規模の問題の解決として個人個人のライフスタイルを変えるという理念でカリキュラムが構成されているのではないことは明らかである。

## 7. 結論

新教育課程に「総合学習の時間」が設けられ、体験を重視した子ども中心の学習方法をとることが義務づけられてから、学校では様々な工夫がこらされるようになり、国際理解教育ということばも頻繁に使われるようになった。しかし、本稿で取り上げた学校での実践報告を見る限り、新教育課程下の国際理解教育の実践には、1990年代になされた様々な批判や提案はほとんど反映されていない。活動をさせなければいけないから活動をさせる、国際理解や環境、健康・福祉、情報が文部科学省によって例示されているからとりあえずこれらの分野を扱っている、といった印象は否めない。自分達の問題意識から始まって、それをいかに子どもたちに有効に伝えていくかの工夫をした結果ではなく、問題意識のないままに、政策に従って体験的な学習だけを取り入れただけでは、批判にあつたような「理念」に基づく構成にはならないであろうし、「理念」をよりわかりやすく伝えるために「概念」を用いるという発想も、出てこないであろう。

少なくとも政策レベルでは、今後の社会の問題として国際理解をはじめとするいくつかの分野があげ

られ、そのための時間まで確保されたのであるから、何らかの問題意識はあつたはずである。現在の実践の問題の一つは、その政策作成レベルでは存在したはずの問題意識が、現場に理解されていないことである。これらの問題に取り組むための手段として提案された学習者中心の手法が、その提案理由から切り離されて一人歩きをしてしまっているようである。よって、もともとの問題からは離れて、とにかく活動しやすいテーマへと流れていくのである。ふるさと学習をもって国際理解教育に替える背景は、このあたりにあるように思われる。

また、政策レベルでの視野の狭さの問題も依然として残っている。多少、文化の相対性に関する解釈に改善はあつたものの、地球をシステムとして様々な問題を相互に関係のあるものとし、自分もまたその中の一部であるとする視点や、公正な社会作りを目指すというような、ユネスコの理念に基づく国際理解教育の多くの要素は、今回も採用されなかった。

以上からわかるように、「総合的な学習の時間」の導入は、ユネスコスタイルの国際理解教育への転換への起爆剤とはなり得ていない。しかし、熊本大学附属中学校の例に見られるように、実践の積み重ねの中から少しずつ、3年間の総合的な学習の時間全体で何を学ばせるか、そのためにはどのような活動をさせるかという、理論的な枠組みを作る試みが登場しつつある。今後、このような取り組みが、「地球的規模の問題」を認識した教師自身の問題意識に基づいて行われるようになれば、現在細切れに存在している優れた体験的学習が、さらに効果のある、理念を持った国際理解教育へと発展していく可能性もあると考える。

## 参考文献

- アメリカ森林協議会 (1999). ERIC国際理解教育センター (訳) 木と学ぼう：プロジェクト ラーニング ツリー. ERIC国際理解教育センター.
- 中央教育審議会 (1996). 21世紀を展望した我が国の教育の在り方について (第一次答申). 高校教育8月増刊号. 中等教育資料 777.
- 開発教育センター (1994). 国際理解教育資料情報センター (編訳) 石井正 (訳). テーマ ワーク：グローバルな視野を活動の中で育てる. 国際理解教育資料情報センター.
- 木村一子 (2000). イギリスのグローバル教育. 勁草書房.
- 教育課程審議会 (1998). 幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校, 盲学校, 聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について (答申). 学校運営研究485, pp.5-107.
- 室靖 (1980). 新しい国際理解教育としての開発教育. 国際理解12, pp.3-11.
- 永井滋郎 (1992). 国際理解教育の現状と課題. 研究報告 40 異文化理解教育の現状と課題. 中央教育研究所. pp.6-22.
- 大津和子 (1989). グローバル教育のカリキュラムと授業構成の新構想：社会科における地球市民的資質の育成を目指して. 未出版修士論文. 兵庫教育大学.
- 大津和子 (1997). グローバルな総合学習の教材開発. 明治図書.
- 初等教育資料 739.
- ユネスコ第18回総会. (1998). 国際理解, 国際協力, および国際平和のための教育と, 人権と基本的自由についての教育に関する勧告. 堀尾輝久・河内徳子 (編). 平和・人権・環境 教育国際資料集. 青木書店, pp.190-200.
- 米田伸次 (1992). 「国際理解教育研究所」の活動と国際理解教育が目指すもの. 研究報告40異文化理解教育の現状と課題. 中央教育研究所. pp.23-38.
- ルービン, ローリー (1993). 国際理解教育資料情報センター (訳). フード・ファースト・カリキュラム：食べ物を通して世界を見詰めよう. 国際理解教育資料情報センター.