

国際化対応を目的とした高校における教育課程の特質と課題

—東京都立国際高等学校の「国際理解科目」の位置づけと開発過程に着目して—

常葉大学 鎌田公寿

東海大学 藤井大亮

兵庫教育大学 坂口真康

常葉大学 羽田野真帆

筑波大学 菊地かおり

【キーワード】国際化, 新国際学校, 教育課程の編成及び開発, 国際理解

1 問題の所在

臨時教育審議会(以下、臨教審)において国際化⁽¹⁾への対応が中心的なテーマの一つとなって以来、高校教育は国際化・グローバル化対応の教育政策が展開される場となっている。1980年代以降、高校の多様化政策の一環として国際科や国際コース等の設立が相次いだのをはじめとして⁽²⁾、2000年代に入ってから、「スーパー・イングリッシュ・ランゲージ・ハイスクール(SELHi)事業」(2002~2009年度)、「スーパーグローバルハイスクール(SGH)事業」(2014年度~)などが実施されている。本稿では、これらの教育政策を通時的に検討する視点を得るために、1980年代後半の議論にさかのぼり、当時、国際化への対応として何が目指されていたのかを探索する。

本稿が着目するのは教育課程に関わる議論である。国際化への対応をめぐる臨教審の議論は、教育課程の検討にも引き継がれた⁽³⁾。1985年に設置された教育課程審議会の最終答申『教育課程の基準の改善について』(1987年12月)では、「1. 教育課程の基準の改善のねらい」の4項目目に、「国際理解を深め、我が国の文化と伝統を尊重する態度の育成を重視すること」が挙げられている。このように、国際化対応をめぐる論点の一つが「国際理解のための教育」⁽⁴⁾(以下、国際理解教育)であった。国際理解教育は、国際化対応の教育政策が展開される場となっている高校の教育課程においてどのように具体化されていったのだろうか。

これを解明するために、本稿では、東京都立国際高等学校(以下、都立国際高校)における教育課程の開発過程を検討する⁽⁵⁾。同校は東京都の高校教育改革を通じて1989年に設立された「新しいタイプの高校」である。国際学科のみを有する単科高校であり、検討段階から同校には、国際理解教育を推進するセンター校としての役割が期待されていた⁽⁶⁾。開校初年度には東京都の国際理解教育推進校に指定されており⁽⁷⁾、学校行事を含めた多様な取り組みが国際理解教育と結びついているが、中でも「『国際理解』の授業は、都立国際高校の教育課程上の一つの目玉である」と考えられていた⁽⁸⁾。このように、同校の実践は当時の先駆的な取り組みとして位置づけることができ、特に「国際理解科目」の開発過程を検討することで、高校教育において国際化にどのように対応しようとしていたのかを明らかにすることができると思う。

加えて同校は、臨教審で提起された「新国際学校」の一つに位置づけられ、外国籍生徒や海外帰国生徒を受け入れてきた学校でもある。菊地らが指摘するように、国際化・グローバル化対応の教育政策においては、「日本人の育成」に主眼が置かれてきたなかで⁽⁹⁾、生徒の背景の多様性が

その開発過程にどのように影響を与えたのかを検討することが可能となる。

ここで、国際理解教育に関する先行研究で示されてきた論点を整理しておこう。桐谷は、1947年以降の学習指導要領を対象に、「国際理解教育」に関連する記述のある教科や領域等の分析を行い、「各教科・科目で時期や濃淡の差はあるが、全体として、『国際協調』『世界平和』を基調とする国際理解教育から、『国際社会に生きる日本人』を育成する国際理解教育へとシフトしてきている」⁽¹⁰⁾ことを指摘している。その上で、「学習指導要領における国際理解教育は、内容については社会科を除き減少傾向にあり、質的にはナショナリズムと連動したものになりつつある」と述べ、「偏狭なナショナリズムを克服するための国際理解教育の実践の更なる展開が必要であろう」⁽¹¹⁾という結論を提示している。ここでの「偏狭なナショナリズム」とは、単一の「日本人」を前提とする自国中心主義に傾斜したものと解釈できる。菊地らによれば、これは「社会認識が国際化からグローバル化へと変化する中で一貫して」おり、「ここに含まれる矛盾は、多様なルーツをもつ生徒が在籍する高等学校を想定するとき、より顕著になり、かつ問題化される」⁽¹²⁾。ゆえに、高校教育における国際化対応について探索する際には、「偏狭なナショナリズム」をいかに乗り越え得るのかという論点が重要になるといえるだろう。

ただし桐谷は、学校独自に設置された教育課程としての国際理解教育については言及していない。一方で、高校の国際理解教育の教育課程や教育実践例に関する研究⁽¹³⁾や、本稿でも対象とする設立当初の都立国際高校の教育理念や教育課程を整理した研究⁽¹⁴⁾も行われてきた。しかしながら管見の限り、先行研究において教育課程の編成に踏み込んだ分析が十分に行われてきたとは言いがたい。「偏狭なナショナリズム」の克服という点に留意しつつ、国際化対応の教育課程のあり方を検討するという点に本稿の意義がある。

2 本稿の目的と研究の方法

(1) 本稿の目的と研究課題

本稿の目的は、国際化対応を目的とした高校における教育課程の特質と課題を明らかにすることである。そのために、都立国際高校の「国際理解科目」の位置づけと開発過程に着目する。具体的には、東京都から都立国際高校へと議論のレベルが移行するなかで、論点がどのように変化したのかを捉えることで、高校段階における、国際理解教育を軸とした国際化対応の教育課程編成に向けた示唆を得る。上記の目的を達成するため、以下、2つの研究課題を設定する。

【研究課題1】都立国際高校の「国際理解科目」の教育課程編成上の位置づけを明らかにする。その際、都立国際高校開校に向けた東京都レベルでの議論を東京都教育委員会関係資料から跡付け、教育課程編成の方針と科目構成を整理する。

【研究課題2】都立国際高校の「国際理解科目」の開発過程において、生徒の背景の多様性に応じてどのような改善が行われたのかを明らかにする。開校から完成年度にいたる3年間の教育課程開発にかかる各種資料を対象とし、科目担当教員の認識を手がかりにしながら分析を行う。

(2) 分析対象と分析枠組み

本稿では、都立国際高校の教育課程に関する資料の分析を行う。主たる分析対象とするのは、表1に挙げた資料である。また、都立国際高校の国際理解科目の編成を分析する際には、『教育課程報告書(Ⅱ)』の「3 国際理解に関する教育課程の編成」において示された3つのアプローチを

枠組みとして用いる(括弧内の頁は『教育課程報告書(Ⅱ)』の頁を示す)。

表1. 分析対象とする資料

①東京都教育委員会関係資料 ・国際高等学校基本構想検討委員会『東京都立国際高等学校(仮称)基本構想検討内容について一報告書』(1986年3月)(以下、『基本構想報告書』) ・東京都立国際高等学校(仮称)教育課程検討委員会『東京都立国際高等学校(仮称)教育課程等の検討内容について一報告書』(1987年3月)(以下、『教育課程報告書(Ⅰ)』) ・東京都立国際高等学校(仮称)教育課程検討委員会『東京都立国際高等学校(仮称)教育課程等の検討内容について(Ⅱ)一報告書』(1988年3月)(以下、『教育課程報告書(Ⅱ)』)
②都立国際高校の教育課程開発にかかる各種資料 ・『国際理解科の年間指導計画と教材開発 第一次報告書』(1990年3月)(以下、『第一次報告書』) ・『国際学科の教材開発 第二次報告書』(1991年3月)(以下、『第二次報告書』), 同第三次報告書(1992年3月)(以下、『第三次報告書』) ・『東京都立国際高等学校研究紀要』第2号(1991年3月)(以下、『紀要第2号』), 同第3号(1992年3月)(以下、『紀要第3号』)

(※『東京都立国際高等学校研究紀要』第1号(1990年3月)は国際理解科目についての記載がないため、本稿の分析対象としない。)

一つ目は、同心円型のアプローチである。社会科が例に挙げられているように、身近な地域から国、近隣諸国、さらに遠い諸国について学習するように内容を配列するものである。これは「学習者の経験に即しながら、自国を中心にした視点から次第に目を外に向け学習の対象を拡大しようとする」(p.5)アプローチである。

二つ目は、クロス・ナショナル/クロス・カルチュラル型のアプローチである。このアプローチは、同心円型のアプローチから発想される「[国際理解に関する教育課程に必要な]新たな教育課程の編成の在り方」(p.5, □内引用者)の一つとして提示されている。これは、「どの国のどの文化も同じ平面に位置付け、同時に一つの視点で横から通して考えてみる」というアプローチであり、「どの国に対しても等しい視点から学習することができる」(pp.5-6.)とされている。ここでは、国と文化が結びつけられていることも指摘しておく。

三つ目は、グローバル型のアプローチである。クロス・ナショナル/クロス・カルチュラル型のアプローチが「特定の国家や文化を対象に一定の観点に基づいた内容構成」となっており、「多国家間ないしは地球全体という視点が欠けている」ことを指摘し、「国家を時に相対的に見る視点」の必要性が提起されている(p.6)。これは「人類は一つの共同体として共通の運命を担う存在である」という認識に立つ」(p.6)アプローチである。

国際理解に関する教育課程は、以上の3つのアプローチを主題に応じて適切に組み合わせて編成することが必要であるとされている⁽¹⁵⁾。しかしながら、実際にこれらのアプローチが国際理解科目の教育課程編成や指導計画にどのように反映されているのかについては記載がない。そこで本稿では、いくつかの科目の年間指導計画等を取り上げながら、分析・解釈していく。

3 東京都教育委員会関係資料にみる教育課程編成の方針と「国際理解科目」の構想

(1)『基本構想報告書』にみる教育課程編成の方針と「国際理解科目」の設置

『基本構想報告書』では、都立国際高校の基本構想がまとめられている⁽¹⁶⁾(以下、括弧内の頁は『基本構想報告書』の頁を示す)。冒頭で、「I 教育課程編成の基本方針」として、①豊かな国際感覚と優れた外国語能力を高める、②我が国の文化・伝統等を尊重し継承する態度を育てる、③生徒の個性や能力を伸長する教育を進める、④特色ある教育活動を通して総合的な思考力等を養う、

⑤充実した学校生活の実現を図る、⑥生涯にわたって意欲的に学び続ける人間を育てる、⑦体力の向上や健康・安全の保持増進を図る、の7つが示されている(pp.4-5.)。この基本方針のもと、「普通教育に関する教科・科目」に加え、世界各国の文化・伝統に対する理解を深め、外国語能力を高めるための「専門教育に関する教科・科目」として、外国語に関する科目及び国際理解に関する科目が位置づけられた(p.6)。なお、必修教科・科目の単位数は、「普通教育に関する教科・科目」が38単位、「専門教育に関する教科・科目」が28単位となっている。また、選択教科・科目の単位数は、普通教育と専門教育を合わせて上限32単位となっている(p.30)。

国際理解に関する科目は、教科・科目の性格と内容に基づいて、国際的な学習ができるよう4種のプログラムを設け、それぞれ3科目又は4科目を組み合わせて編成するとしている(p.6)。『基本構想報告書』における国際理解に関する各科目を示したのが表2である。

この段階では、具体的なプログラムとして、「国際理解プログラム」「日本理解プログラム」「人間理解プログラム」「国際理解実習プログラム」の4つが構

表2. 『基本構想報告書』の「国際理解科目」(※○印は必修科目)

プログラムの種類	科目例
国際理解プログラム	○比較文化, 国際関係, 世界文学, 地域研究
日本理解プログラム	○日本文化, 伝統芸能, 社会生活
人間理解プログラム	コミュニケーション, 演劇, 福祉
国際理解実習プログラム	○情報科学, 映像, ○課題研究

(出典:『基本構想報告書』p.7より筆者作成。)

想されている。3つの理解プログラムと1つの実習プログラムという区分がなされており、理解プログラムは国際理解と日本理解に分けられ、さらに人間理解が設定されている。日本理解が独立したプログラムとして設定されたのは、教育課程編成の基本方針の②を受けてのことだと考えられる。

なお、科目例のうち、「比較文化」「情報科学」「課題研究」が第2学年の必修科目、「日本文化」「課題研究」が第3学年の必修科目になっている(「課題研究」は2年間にわたって必修科目)。その他は選択科目である。また、国際理解科目は第2学年から履修すること、第2学年で「比較文化」を履修してから第3学年で「日本文化」を履修することとなっている。

(2)『教育課程報告書(Ⅰ)』にみる「国際理解科目」の構成

『基本構想報告書』に基づき、『教育課程報告書(Ⅰ)』がまとめられた。『教育課程報告書(Ⅰ)』では、『基本構想報告書』で示された教育課程編成の基本方針に加えて、編成に当たっての重点事項が新たに示された(以下、括弧内の頁は『教育課程報告書(Ⅰ)』の頁を示す)。それらは、①高校生として身に付けるべき基礎・基本を重視する、②日本人としての素養を身に付け、日本の文化と外国の文化についての理解を重視する、③物事を論理的に考え、相互に意志[ママ]を伝達し合うことができる能力を重視する、④自ら課題を見付け、解決を目指して努力する意欲と能力・態度を重視するという4点である(pp.1-2.)。①～④はそれぞれ、「基礎」(普通教育に関する必修科目)、「応用」(文化理解プログラム及び社会理解プログラム)、「表現」(外国語及び情報・表現プログラム)、「統合」(課題研究)として位置づけられている。

これらの重点事項を踏まえて、国際理解科目は表3のように再構成された。表2と比較すると以下の変化を指摘できる。まず、4つのプログラムであったのが、「文化理解」「社会理解」「情報・表現」の3つに再編されたことである。「応用」にあたる文化理解プログラム及び社会理解プログラムは、「豊かな国際感覚の基礎」を、「日本の文化と外国の文化についての理解」を通して身につける(p.1)。「表現」にあたる外国語及び情報・表現プログラムは、言語能力に加え、「コンピュ

表3. 『教育課程報告書(Ⅰ)』の「国際理解科目」(※○印は必修科目)

教科	科目	
専門教科 (国際理解)	文化理解	日本文化, ○比較文化, 伝統芸能, 外国文学
	社会理解	○国際関係, 社会生活, 地域研究, 社会福祉
	情報・表現	○情報科学, コミュニケーション, 映像, 演劇

(出典:『教育課程報告書(Ⅰ)』p.5より筆者作成。)

ータによる情報伝達, 映像や演劇等の表現, 更にコミュニケーションの理論の基礎等」を身につける(p.2)。これら3つのプ

ログラムの中で, 第2学年で履修する「比較文化」と「情報科学」, 第3学年の「国際関係」が必修科目として設定されている。また, 普通教科・専門教科(外国語)・専門教科(国際理解)の選択科目の単位数は, 第2学年が計10~11単位, 第3学年が計18~19単位となっている(p.5)。科目の名称も一部変更されており, 「世界文学」が「外国文学」に, 「福祉」が「社会福祉」となった。『基本構想報告書』では「国際理解実習プログラム」に位置づけられていた「課題研究」は, 『教育課程報告書(Ⅰ)』では, 専門教科(国際理解)とは別に独立して設定されている。また, 個々の国際理解科目の内容についても検討が進んでおり, 各科目の「目標」, 「内容」, 「内容の取扱い上の留意事項」が具体的に示された。

(3)『教育課程報告書(Ⅱ)』にみる「国際理解科目」の構成

『教育課程報告書(Ⅱ)』においても, 教育課程編成の基本方針が継承されている(以下, 括弧内の頁は『教育課程報告書(Ⅱ)』の頁を示す)。『教育課程報告書(Ⅱ)』における国際理解科目は, 「社会福祉」が「福祉」に戻った他は『教育課程報告書(Ⅰ)』と同じ構成である(pp.21-30)。

『教育課程報告書(Ⅱ)』で注目されるのは, 「Ⅰ 教育課程の検討課題」の中に「2 帰国生徒等の履修の形態」という項目が設けられ, 日本人学校出身者, 現地校・国際学校出身者, 在京外国人子女と場合分けをして, 必要な配慮について述べている点である(pp.3-4)。ここに至って, 多様な文化的背景や海外経験を持つ生徒が, 同じ教室でともに文化や社会について学習する状況が具体的に想定され, それを念頭に置いた教育課程の検討が進んでいったと考えられる。多様な背景を持つ生徒が在籍する都立国際高校では, 「自国」の文化・伝統といったとき, 必ずしもそれが日本とは限らない。『教育課程報告書(Ⅱ)』において提起された3つのアプローチ(「2(2)分析対象と分析枠組み」参照)は, 多様な背景を持つ生徒を想定した教育課程を構想する必要から提案されたのではないかと推察される。この点については次節で改めて検討する。

開校当初における「国際理解科目」の構成は, 都立国際高校が開校した年度末に公開された『第一次報告書』をみると, 『教育課程報告書(Ⅱ)』で検討された国際理解科目の案がそのまま採用されている。このように, 都立国際高校の国際理解科目の構成は, 開校前に東京都レベルで検討されており, それをもとに国際理解科目の指導計画が設定されたのである。

4 都立国際高校における国際理解科目の編成と開発過程

(1) 年間指導計画・単元指導計画にみる3つのアプローチ

本項では, 「2(2)分析対象と分析枠組み」で示した3つのアプローチに基づき, 『第一次報告書』を主たる対象として, 国際理解科目の個別の年間指導計画及び単元指導計画, そして国際理解科目全体の構成について分析する(以下, 括弧内の頁は該当資料の参照頁を示す)。

①同心円型のアプローチ: 「日本文化」

ここでは, 同心円型のアプローチを採用していると解釈できる, 「日本文化」を取り上げる。年

間指導計画は表4のとおりである。同心円型のアプローチについては、自国すなわち「日本」という円が中心となる。「日本文化」はまさに、他のどの国でもない「自国」の文化を扱う科目であるがゆえに、特別な位置を与えられている。『紀要第2号』を見ると、「地域研究」の指導課題にかかわって、「世界の諸地域の学習にあたって、わが国との比較が大切な観点となる」(p.109)ため、「異文化理解には自文化の知識が不可欠」(p.108)であるとの見解が示されている。つまり、自文化への理解が他文化を理解する際の前提であり、比較の基準とみなされているといえる。このことから、国際理解科目における「日本文化」の位置づけを見て取ることができる。

表4. 「日本文化」の年間指導計画

指導目標： 日本の社会の基盤となっている生活文化とそれを支える伝統についての理解を深めさせるとともに、それを正しく継承し、発展させる態度を養う。	
大単元	中項目
日本文化のとらえ方	1. 外国人から見た日本文化／2. 日本文化及び日本語の起源
日本人の生活と文化	1. 民俗学の方法／2. 日本人の衣・食・住
日本人の生活と文化(民俗調査)	1. 民俗調査方法／2. 民俗調査実習
日本文化の変容と将来	1. 祭りの形式／2. 民俗芸能と祭り／3. 祭りの変遷と将来
日本人の自然観と文化／日本人の人生観と文化／日本語・日本文化についてのまとめ	1. 年中行事／2. 民間信仰／3. 日本語・日本文化についてのまとめ

(出典：『第一次報告書』p.9より筆者作成。)

一方で、大単元「日本文化のとらえ方」の中項目「1. 外国人から見た日本文化」では、「日本語のあいさつのことばや日常会話でよく使われる慣用的な表現について、英語および英語以外の外国語との比較をしながら、日本人の思考様式、生活様式の特徴を考えさせる」(p.10)とある。このように、外国人の目線から日本文化の特徴に迫るような学習活動が計画されている。この方法は、次に取り上げる「比較文化」においてもみられる。

②クロス・ナショナル／クロス・カルチュラル型のアプローチ：「比較文化」

ここでは、クロス・ナショナル／クロス・カルチュラル型のアプローチの特徴がもっともよく表れている「比較文化」を分析対象とする。年間指導計画は表5のとおりである。他に同じアプローチを採用していると解釈できる科目には、「社会生活」「地域研究」などがある。いずれも文化の比較をベースとしている。これは「クロス・カルチュラル型」としての側面であるといえる。

表5. 「比較文化」の年間指導計画

指導目標： 1 世界諸地域、諸民族のもつ多様な文化について理解を深めさせ、相互の比較により、それぞれの文化がもっている固有の価値に気付かせる。 2 国際社会の一員として、それぞれの国、民族のもつ文化を尊重し、そこから学ぶ態度を養い、人類共有の文化を守り、育てる意識をもたせる。	
大単元	中項目
1. 人間と文化	人間行動と文化／文化の受容と継承／比較文化の方法(日本人と外国人)
2. 世界の諸地域における民族と文化	民族をとりまく環境と生活／民族と社会構造／民族と言語／民族と文学／民族と宗教／民族と芸術／日本民族の文化
3. 文化の伝播と変容	大陸文化の渡来／ヨーロッパ文化の伝播／近代国家の成立と欧米文化の受容／異文化の接触と交流
4. 現代と文化	現代の文化交流と異文化理解／文化の大衆化・個別化／伝統文化尊重と文化創造(課題研究への取り組み)

(出典：『第一次報告書』p.15より筆者作成。)

大単元「1. 人間と文化」の中項目「比較文化の方法」では、一貫して「外国人と日本人」(p.16)の比較により、ものの考え方、生活様式などの違いや共通性をまとめるといった活動が計画され

ている。最初の大単元にこのような学習活動を位置づけるということは、やはり「日本文化」との関連を意識してのことであると考えられる。日本文化への理解を軸に、他国の文化への理解を深めることをねらいとしているといえる。

もっとも、「比較文化」の指導目標は、生徒が「国際社会の一員」としての自覚をもつことにある。ここには、文化とは「人類共有」のものであり、それぞれの文化の価値を尊重することが、国家間の関係構築に寄与するとの考えが見て取れる。この点にかかわって触れておきたいのは、「国際社会の一員」に含まれる「社会」という言葉についてである。この科目自体は「比較文化」であり、その前提となる「日本文化」も同様に「文化」が中心テーマである。けれども「比較文化」においては同時に、上記の指導目標にみるように、「国家／文化」とは異なるレベルでの「社会」も含意されているように思われる。「社会」を定義するのは容易ではないが、少なくとも「比較文化」という科目の文脈では、単に国家と国家、つまり一対一の関係ではなく、その一つひとつが要素となって複雑に絡み合い、秩序を有する「社会」を形成している、といった世界的な諸問題の解決を見据えた関係のありようが示唆されている。これは「クロス・ナショナル型」としての側面であるといえる。

③グローバル型のアプローチ：「国際関係」

ここでは「国際関係」を分析対象とする。年間指導計画は表6のとおりである。

表6. 「国際関係」の年間指導計画

指導目標：	
1 世界の諸国が共通してかかえている国際的な課題について地球的視野から考える姿勢を育てる。	
2 世界の政治・経済上の諸問題を通して、世界が相互依存関係で結ばれていることを理解させる。	
3 国際上の諸問題に対して関心を持ち、それに対する自分の考えを表現できる資質を養う。	
大単元	中項目
1. 国際社会	(1) 国際社会の成立／(2) 国際社会の構造／(3) 戦争と平和
2. 現代社会の諸問題と国際関係	(1) 資源・エネルギー問題／(2) 環境問題／(3) 人口・食糧問題
3. 戦後の国際政治	(1) 戦後の国際政治の展開…米ソの外交政策、ヨーロッパ、中国の外交政策／(2) 紛争の中の国際関係(事例研究、朝鮮戦争、中東戦争など)
4. 国際経済と国際関係	(1) 国際経済のしくみ／(2) 社会主義経済と国際関係／(3) 南北問題
5. 国際社会と日本	(1) 日本の戦後の外交政策／(2) 国際化の中の日本経済／(3) 日本の果たすべき役割

(出典：『第一次報告書』p.31より筆者作成。)

「国際関係」において特徴的なのは、地球規模で考えなければならない問題が扱われている点である。具体的には、「環境、資源・エネルギー、人口、食糧、軍縮問題や、国際政治・経済上の諸問題」(p.31)などが広く扱われている。大単元「2. 現代社会の諸問題と国際関係」の中項目「(3) 人口・食糧問題」の指導内容には、「地球的視野でこれらの問題を考える姿勢を養う」(p.33)とある。これはまさに、小関のいう「グローバルなものの方」であり、「地球全体を視野に入れ、国益を越えた地球益の発想から物事が判断される」⁽¹⁷⁾ことがねらいとされているといえよう。また、上述したクロス・ナショナル／クロス・カルチュラル型のアプローチとの連続性を見出すことができる。地球的視野に立つ上で、多様な文化をもつ国家同士の関係をまずは捉える必要がある。これを経ることで、国家同士が協働して取り組む課題が明確に意識される。

以上の分析を踏まえつつ、国際理解科目全体に目を向けると、おおむね同心円型のアプローチによって編成されているといえる。自国の文化への理解を深めつつ、他国の文化を尊重し、さら

にその精神でもって連帯し、地球規模の問題の解決に向けて国際社会で日本が担う役割を考える、といった学びが想定されているのである。ただし、「国際関係」は第3学年で履修する必修科目となっている一方で、「日本文化」と「比較文化」はともに第2学年で履修する科目である。そのため、必ずしも「日本文化」を履修してから「比較文化」を履修する、という順番にはなっていない。加えて、「日本文化」は選択科目であるのに対し、「比較文化」は必修科目となっている。また、先述のとおり、「日本文化」にも文化の比較という方法が取り入れられている。これらのことから、国際理解科目の編成は、完全なる同心円型のアプローチによるものとはいえないだろう。このような科目編成となっている理由を検討するためには、生徒の実態を踏まえて、その後、各科目の年間指導計画及び単元指導計画がどのように改善されていったのかを分析する必要がある。

(2) 多様な背景をもつ生徒の実態と科目編成の関係性

そこで次に、実際に多様な背景をもつ生徒の実態を踏まえて教育課程を運用するなかで、どのような課題が認識され、その解決がどのように図られたのかを検討する。

まずは「日本文化」の受講者にみられる傾向に目を向けたい。「日本文化」の当時の担当者によれば、「外国人生徒は、当面の滞在国たる日本についての知識を得、それを自分の価値観の中に位置づけようとする傾向が強い。また、海外帰国生徒は、海外の生活体験の中で、自分が日本人であることを認識せざるを得なかったために、または自分が日本人であることを認識できなかったために、所与の『日本文化』を、『習得』しようとする姿勢が見られる。そして、興味深い事に、この姿勢は、日本で生まれ育った生徒にも顕著に見い出される」(『紀要第2号』p.99)という。ここでは、「生徒の入学種別それぞれの特性に応じた、また共通のレディネスの形成」(『第二次報告書』p.8)が課題として認識されている。

上記から、日本文化への理解は、日本人生徒においても課題とみなされていることがわかる。これを踏まえ、「民俗文化の実像や、分析の基礎となる概念について、正確に理解させる」(『紀要第2号』p.99)という方針が打ち出され、大単元「1. 日本文化のとらえ方」に指導項目「1章 なぜ『日本文化』か」が追加された(『第二次報告書』p.16)。ここでは、民俗学の知見を参照し、日本文化の生活文化としての側面に焦点を当て、そこに「日本人の自我」(『紀要第3号』p.83)を見出そうとしている。これは、外国人生徒や海外帰国生徒が「日本文化」において学ぶべき対象を明確にすることを可能にする。ただし、それは「国際化」を排除するものではない。変更が加えられた指導項目「2章 外から見た日本文化」では、「文化摩擦についてその構造を分析させ、摩擦を最小限にとどめる方策を検討させる。また、異文化と自国文化に対する、望ましい態度について考察させる」(『第二次報告書』p.16)ことが目指されているからである。

他方、外国人生徒や海外帰国生徒においては、「日本人」への同化ではなく、既存の自国認識や自己アイデンティティの発展が重要であるとされている。次に引用するのは、「比較文化」の指導課題についての記述である。「複数の文化に触れ生活体験を通して文化の違いを認識してきた彼等・彼女等の文化認識を深め、より体系的・論理的な文化理解へと導いていくことは、自国認識、自己のアイデンティティ[ママ]の確立のために大切なことである」(『第三次報告書』p.12)。日本人生徒についても同様に、「生活体験を通して交流を実現させるだけでなく、体系的な文化理解へと次元を高めていくことが必要である」(『第三次報告書』p.12)とされている。

さらに、アイデンティティの問題は、次に引用する「国際関係」の指導課題としても言及され

ている。「国際化の進展の中で、より身近な問題として民族の問題を考える必要が出てきた。今年度の授業においては、民族問題を多民族国家の到来という形で授業を試みたが、異文化接触によって生じる問題（文化多元主義、民族文化の統合とアイデンティティの問題等）など、視野の広い教材化を図っていくのもその方向のひとつである」（『第三次報告書』p.19）。このように「国際関係」では、生徒自身のアイデンティティの問題を、具体的な社会問題を通じて考えてもらうことが目指されているといえる。教室における多様性だけでなく、社会問題としてのアイデンティティをも捉えることで、互いのアイデンティティに価値を見出し、強制的にはなく、自発的に自らのアイデンティティを構築するような実践が企図されていると解釈できる。

(3) 考察

国際理解科目の科目編成を分析すると、随所に「自文化＝日本文化」との認識がみられる。紀要や報告書に、「わが国」との言葉が散見されることからすれば、教員側に、無意識的にはあっても、「日本」を中心とした思考様式が、設立当初には根強くあったといえる。しかし他方で、「日本文化」ではなく「比較文化」が必修科目であったことなどから、同心円型のアプローチにおける自文化中心主義の克服が試みられていたともいえる。それゆえ、不完全な同心円型のアプローチであったと考えられる。

さらにその後の改善において、生徒のアイデンティティを考慮に入れた、日本文化を相対化するための試みを確認できる。国際化対応の教育政策において「日本人の育成」に主眼が置かれてきたなかで、各生徒のアイデンティティを、硬直的なものではなく、可変的なものと捉え、そして生徒自らがその変容を自発的に目指すための理論と実践を国際理解科目に組み入れようとする姿勢がうかがえる。

5 結論と今後の課題

本稿では、都立国際高校の国際理解科目の位置づけと開発過程に着目し、国際化対応を目的とした高校における教育課程の特質と課題を検討してきた。国際理解科目の位置づけとしては、自文化を基盤としながらも、それを相対化するために「比較文化」を必修科目とし、文化間比較という方法を採用している点を指摘した。そして開発過程においては、日本文化の生活文化としての側面に焦点を当て、他方で外国人生徒や海外帰国生徒の経験を重視することで、多様な生徒のアイデンティティ形成に配慮している点がみられた。国際化は日本社会だけでなく、学校という社会にも影響を及ぼす。都立国際高校の教育課程、とくに国際理解科目は、当然のことながら、国際化する日本社会、そして世界を生きるための能力や態度の育成を目的としてはいるが、学校内部における生徒の多様性という意味での国際化にも対応している点が大きな特徴といえる。

しかし、生徒の多様なアイデンティティを生かした教育課程の改善は、十全なカタチで実現されていないという意味で、当時における課題でもあった。これには、「4(3) 考察」で述べた教員側の「日本」を中心とする認識が大きくかかわっていると考える。だが、時代の制約を受けながらも、多様なアイデンティティ形成と日本文化への理解とを両立する手立てを模索していた都立国際高校の取り組みは、グローバル時代を迎えて久しい現代社会において、「偏狭なナショナリズム」を克服する教育課程のあり方を考える際にも示唆に富むものであるといえよう。

今後は、生徒同士の関係にも目を向け、生徒同士の相互行為によるアイデンティティ形成の教

育実践的価値を理論的・実証的に裏づけること、そしてその実態を解明するための調査方法を検討することが課題となる。また、開校から30年以上経っていることを踏まえ、国際理解科目がどのように変遷してきたのかを検討する必要がある。

【注】

- (1) 臨教審の『教育改革に関する第四次答申(最終答申)』(1987年8月)には、国際化の進展について、「交通・通信手段の発達、経済・文化交流の拡大に伴い、地球は急速に小さくなり、国際社会はますます相互依存の度を深めている」との認識が示されている(p.5)。
- (2) 永井滋郎, 1993, 「国際理解教育カリキュラム化の視点」『社会科教育論叢』40, pp.8-9. 永井によれば、最初に「国際科」を設けたのは帝塚山学院泉ヶ丘高等学校で、1983年のことであったという。その後、他の私立高校での設置が続いたが、公立に設置された事例として、1989年開校の都立国際高校が言及されている。
- (3) 有園格, 1988, 「教育課程の基準の改善についての答申と個性化・国際化・情報化への対応: 資料①」『教育情報研究』3(4), p.60.
- (4) 臨教審でも、「国際化への対応のための改革」の一つとして「国際理解のための教育」が言及されていた(臨教審, 上掲, p.28)。
- (5) 本稿で学校名を明示することについて、都立国際高校の学校長に許可を得ている。
- (6) 東京都教育委員会指導部, 1988, 「国際高等学校の検討内容について」p.9.
- (7) 東京都教育委員会, 1990, 『平成元年度 東京都の国際理解教育(国際理解教育指導資料)』p.67.
- (8) 近藤孝弘, 1989, 「新国際学校構想の現状と問題」西村俊一編著『国際的学力の探究』創友社, p.217.
- (9) 菊地かおり・鎌田公寿・羽田野真帆・坂口真康・藤井大亮, 2021, 「国際化・グローバル化対応の教育政策にみる目指す人物像の変遷: 後期中等教育に関わる議論を手がかりに」『国際教育評論』17, pp.1-15.
- (10) 桐谷正信, 2015, 「学習指導要領の変遷と国際理解教育」日本国際理解教育学会編『国際理解教育ハンドブック: グローバル・シティズンシップを育む』明石書店, p.69.
- (11) 桐谷, 上掲, p.76.
- (12) 菊地他, 上掲, p.14.
- (13) 小澤一郎, 1991, 「高等学校における国際理解教育の実証的研究: 研究開発学校による『国際理解科』の設置を通して」『東京学芸大学附属学校研究紀要』18, pp.193-204. 参照。
- (14) 中西晃, 1989, 「新国際学校構想と課題」『日本音響学会誌』45(3), pp.229-235. 参照。
- (15) 『教育課程報告書(II)』において、これらのアプローチの出典は記されていないが、学識経験者として委員に加わっていた加藤幸次(上智大学教授・当時)は、その後、「価値多元化社会にふさわしい物の見方・考え方」として「同心円的な見方」「クロス・カルチュラルな見方」「グローバルな見方」を提起している(加藤幸次, 1993, 「価値多元化社会」石坂和夫他編著『国際理解教育事典』創友社, pp.34-35.)。さらに小関は、加藤の議論を参照し、「世界を見る三つのものの見方」として「自国中心のもの見方」「国際的なもの見方」「グローバルなもの見方」を提起している(小関一也, 2011, 「多元性・多層性から読み解くグローバル・シティズンシップ: 『グローバルなもの見方』を基軸として」『国際理解教育』17, pp.47-54.)。
- (16) 『基本構想報告書』、『教育課程報告書(I)』、『教育課程報告書(II)』のそれぞれの趣旨と議論の経緯については、次の論文を参照のこと。羽田野真帆・菊地かおり・坂口真康・鎌田公寿・藤井大亮, 2021, 「国際化対応を目的とした新設高校における教育目標設定の経緯と論点: 東京都立国際高等学校開設当時の議論に焦点を当てて」『日本高校教育学会年報』28, pp.16-25.
- (17) 小関, 上掲, p.49.

【付記】本研究は、JSPS 科研費 JP18K02408 の助成を受けたものです。

【謝辞】本稿にあたり、東京都立国際高等学校の米村珠子校長(執筆当時)をはじめ、同校の先生方に多大なるご協力をいただきました。また、本稿で用いた資料の収集にあたっては、小川玲氏、岡村拳氏の協力を得ました。ここに記して感謝いたします。