

研究動向

国際理解教育における近年の研究動向

—— 日本国際理解教育学会の研究活動を中心として ——

嶺井明子*

Akiko MINEI

はじめに—「多様化」or「拡散」,「パラダイム転換」がキーワード

本小論は「国際理解教育」における近年の研究動向を概観し、その特徴を明らかにしようとするものである。国際理解教育が扱う教育課題は、グローバル教育学会、開発教育協会、社会科教育関連学会、異文化間教育学会、日本比較教育学会など様々な学会等でとりあげられている。所属会員も重複している場合も多い。そこで、本小論では国際理解教育の名称を冠している日本国際理解教育学会をとりあげ考察の対象とする。主として、同学会紀要である『国際理解教育』（創友社）、及び、学会として取り組んだ科研費共同研究の成果を収めた1998年報告書^①、2006年報告書^②を検討の素材とする。

日本国際理解教育学会が設立されたのは1991年1月である。1980年代半ばの臨時教育審議会の論議を契機として、「国際化」に対応する教育をどのように推進していくのが教育界の関心を集める中で設立された。1987年12月の教育課程審議会答申は、教育課程の基準を改善する留意点の一つとして「国際理解を深め、わ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」を挙げ、1989年版学習指導要領にその趣旨が盛り込まれた。1988年に文部省は『昭和63年国際化資料 国際理解と協力の進展』（ぎょうせい）を刊行した^③。

こうして国際化に対応した教育を推進する教育課題領域として、「国際理解教育」が「再浮上」し、1990年代以降、学校教育に広く浸透していくことになった。文部省では「国際理解教育専門官」ポスト（初等中等教育局高校教育課、1992年）、地方の教育委員会においては教員研修講座に「国際理解教育」が新設されるなど、普及を図る取り組みが広がることになる。その後1998年版学習指導要領において、「総合的な学習の時間」の内容例示に「国際理解」が挙げられたことは周

*筑波大学大学院人間総合科学研究科

知の通りである。

一、「再浮上」した「国際理解教育」（学会設立前史）

実は、戦後日本における「国際理解教育」の歴史を振り返れば、占領期にまで遡ることができる。ユネスコが提唱した「国際理解教育」（「世界市民性の教育」、
「世界共同社会に生活するための教育」、
「国際理解と国際協力の教育」など英語名は変遷）を世界でいち早く受容し、普及を図り、実践した歴史が日本にはある。当時の学習指導要領（試案）のもとで活発に実践された地域もあった。文部省中等教育課は1950年度から中等教育研究集會に「国際理解の教育」部会を特設し報告書も刊行していた。

1952年の独立以降は、「国際理解教育はユネスコの仕事」と考えられ、ユネスコ国内委員会の所管となり、文部行政の後景に退くことになる。「ユネスコ協同学校」⁴⁰を中心として国際理解教育の研究・実践が推進される時期となる。当時あって、東京教育大学、附属中学校、附属高等学校、附属駒場高等学校は理論、実践の両面において全国をリードする中心的役割を果たしていた点をここで特筆しておきたい。

1964年の東京オリンピック、新幹線開業と日本の高度経済成長期に入り、日本企業の海外進出にともなうアジア諸国からの「エコノミック・アニマル」批判が噴出し、国内にあっては帰国子女の教育が社会問題化していく。

こうして「国際化時代に対応する抜本的な施策を樹立する必要がある。」と文部大臣が諮問し（1972年6月）、「国際理解教育」が中央教育審議会の舞台に登場することになる。1974年5月の答申「教育、学術、文化における国際交流について」では、重点施策の第一に、国際社会に生きる日本人の育成が掲げられ、その方法として、「1. 国際理解教育の推進」が提示された。奇しくも同年、1974年11月にユネスコは、国際理解教育に関する唯一の勧告である「国際教育」勧告（正式名称は「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」）を採択した。1974年、ここに、日本における国際理解教育の二つの源流があり、現在の「国際理解教育の多様化」の源泉がある。しかし国際理解教育が学校教育の現場に浸透していくのは臨教審答申を待たねばならなかった。

二、日本国際理解教育学会の基本的スタンス

日本国際理解教育学会は、学術団体としての性格と実践団体・実践ネットワークとしての性格を併せ持つとよくいわれるが、この点が学会の研究活動を特徴づけている。

1. ユネスコの国際理解教育が原点

日本国際理解教育学会は、設立趣意書によると、ユネスコの1974年「国際教育」勧告をふまえ、グローバルな視点に立った新しい国際理解教育を構築することがねらいの一つである。

こうした学会の基本的スタンスは、学会設立に関わり運営の中枢をしめた人物の経歴からも理解される。初代会長は天城勲（元文部事務次官）であり、1991年の設立時から2000年度まで名実共に学会をリードした。天城自身、文部省在職中の1960年代初めからユネスコの会議に参加し、1974年ユネスコ国際教育勧告の作成過程や採択にも日本代表として関わり、文部省退職後も顧問として、1990年頃までユネスコ総会に参加していた経歴がある。それだけに天城自身、1974年ユネスコ勧告の意義と各国の「妥協の産物」としての限界性を認識しており、国際理解教育の概念の明確化と理論構築の必要性を機会あるごとに語った。ユネスコ21世紀教育国際委員会報告『学習：秘められた宝』（1996、邦訳はぎょうせい、1997）の作成にも参加している。天城の後をうけ2001年度～2006年度まで会長に就任した米田伸次は、1960年代前半からユネスコ協同学校の社会科教師として国際理解教育の実践を積み重ね、帝塚山学院大学の「国際理解研究所」の所長をつとめた経歴の持ち主である。また1961年から1991年の日本帰国までの30年間にわたりユネスコという国際舞台で勤務した経歴をもち、国際的な広い人的ネットワークをもつ千葉泉弘も常任理事として学会運営の中枢を担っていた。

第1回学会科研 第1回目は1995～1997年度に実施され、報告書『国際理解教育の理論的実践的指針の構築に関する総合的研究』（基盤研究A(1)、研究代表者：中西晃）が1998年3月に刊行されている。同報告書の天城勲会長による「まえがき」は当時の学会のスタンスをよく表している。「国際理解教育は、そもそもユネスコの理念にもとづいて始められたが、爾来半世紀を経過し、この間…目的や方法には幾多の変遷がみられる。…わが国においては、独特な条件が加わってさらに多様な変遷と発展を辿っているが、その過程で国際理解教育は目的や理論があいまいであるとの批判や、学校現場からは実施についてのマニュアルがほし

いと要望も聞かれた。」1974年ユネスコ勧告は、「あまりにも包括的であり」、「全体として理論的に構造化されていない」、その結果「世界の国際理解教育の拡散化、多様化を促したが、わが国においても事態は同様であった。」とはいうものの「国際的公文書としてその存在価値を保っている」。そこで、「ユネスコを主流とする国際理解教育の動向を総合的に検証することとした」。一方、わが国では中教審、臨教審の「国際化を促進する立場から、国際社会に生き、貢献できる日本人の育成という大きな基本目標が示されており、この中における国際理解教育の使命、役割が新たな課題とされている。」

1998年報告書の構成は、「第1章研究の概要」（中西晃、川端末人、島久代）、「第2章ユネスコにおける国際理解教育の概念の変遷」（千葉杲弘、天野正治）、「第3章ユネスコ協同学校の展開」（米田伸次、嶺井明子、金谷敏郎）、「第4章日本における国際理解教育論の推移とその展開」（佐藤郡衛、松井美帆）、「第5章国際理解教育国際協同研究の多様化」（永井滋郎）、「第6章日本の学校教育における国際理解教育の実践とその成果」（中西晃、宇土泰寛、多田孝志）、「第7章まとめと今後の課題」（新井郁男）である。頁数からみると、ユネスコ関係の第2章と第3章で、全体の半分近くを占めており圧倒的に多い。

2. 実践研究が大きな柱

日本国際理解教育学会の特徴のもう一つの点は、実践と理論の統合、実践研究が重視されていることである。学会の組織として、研究委員会とならんで、実践研究委員会が組織されている。学会紀要には研究論文と並んで、実践研究、実践報告の欄が設定されている。年に一度の学会大会の他に、1998年以降、「教育実践研究会」が開催されており、学会構成員には教師やNPO関係者など実践者も多い。かつて学会が研修会を開催することについて理事会で議論になったことがある。学会は学会員による自由な研究発表・討議の場であると考えている場合、会員を対象として研修会を実施するというのは違和感を覚えるむきもあるであろう。実践団体、運動団体的な側面をあわせもつと指摘されるゆえんである。

(1) 実践研究会の開催

実践研究会は全国各地で開催されており、その内容は学会紀要にレポートされている。

1998年度（第1回）1998年11月 島根県国際理解教育研究会共催

「火」と「竈」の国の実践を語り合う

1999年度 (第2回) 1999年11月 大阪市

「学校を地域と世界に開く
—総合学習を視野に入れながら—

2000年度 (第3回) 2000年11月 東京

教材開発から授業実践まで—インド理解をテーマとして

2001年度 (第4回) 2001年11月

千葉県教育委員会・千葉県教育研究会国際理解教育部会市川支部共催
地球時代に生きる子どもの育成
—総合的な学習の時間における国際理解教育のあり方について

2002年度 (第5回)

●上越集会 2002年12月 上越国際交流協会・上越教育大学共催
上越地域における“Think Globally, Act Locally”実践の在り方
—ひろがる国際理解教育支援ネットワーク—

●富山集会 2003年2月 富山大学教育学部付属教育実践総合センター・国際
協力事業団北陸支部・とやま国際理解教育研究会 (NGO) 共催
総合・国際理解・英語活動—どうとらえ、どう実践する？

2003年度 (第6回) 2003年11月 奈良教育大学

国際理解教育の最前線—多様な切り口から G'Local な実践へ

2005年度 (第8回) 2005年8月 国立民族学博物館共催

国際理解教育における博物館活用の可能性
—国立民族学博物館を活用したワークショップ型教師研修会の試み—

2006年度 (第9回)

●2006年7月 国立民族学博物館共催
国際理解教育における博物館活用の可能性(2)
—国立民族学博物館を活用したワークショップ型教員研修の試み—

●2006年11月 かながわ開発教育センター・神奈川県国際交流協会共催
地域にみる多文化化と国際理解教育

2007年度 (第10回) 2007年8月 国立民族学博物館共催

国際理解教育における博物館活用の可能性(3)
—国立民族学博物館を活用したワークショップ型教員研修の試み—
〔「博学連携教員研修ワークショップ2007」〕

2008年度（第11回）2008年8月 国立民族学博物館と共催

国際理解教育における博物館活用の可能性(4)

—国立民族学博物館を活用したワークショップ型教員研修の試み—

(「博学連携教員研修ワークショップ2008」)

(2) 実践研究会の活動と近年の特徴

実践研究会の活動の特徴として、学会単独主催というよりも開催地の関係諸団体と共催し、各地の国際理解教育実践者との連携、ネットワーク化を図りつつ、実践研究の層を拡充し、実践の中から理論の構築を図ろうとしている点を指摘できよう。

1998年度の第1回実践研究会において、日本における国際理解教育実践の全国的動向として、イベント型から教科型へ、さらに総合型への流れが指摘されており、「総合的な学習の時間」の導入を意識した国際理解教育の実践研究がなされていた⁶⁾。以降、総合学習を意識した実践研究会が続く。“Think Globally, Act Locally”，支援ネットワーク，G’Localな実践，といったタイトルが目をひく。

2005年度からは国立民族学博物館と連携した「博学連携教員研修ワークショップ」が、森茂岳雄の企画のもとでスタートし、継続実施されている⁶⁾。この取り組みは、2002年度からの「総合的な学習の時間」と「完全学校五日制」の実施によって、これまでの学校（教室）に閉じ込められがちであった学びの場を「ひろげ」，「つなげ」ていくメディアとしての博物館の意義と可能性が認識され、全国で学校と博物館の連携がさまざまな形で進められてきている。

三、学会研究委員会の特定課題研究にみる近年の特徴

これまで学会で研究課題として取り組まれてきたのは、主に5つの分野であり、1. 国際理解教育の概念の明確化，2. 国際理解教育史の解明，3. 海外との比較研究，4. 授業実践事例の収集・分析・理論化，5. 「総合学習」時代にふさわしいカリキュラムの開発，と整理されている⁷⁾。近年における学会の研究委員会が設定する特定課題研究を検討してみると、いくつかの特徴が見られる。この内容も、実践研究会報告と並んで、学会紀要にレポートされている。

第一に注目されるのは、日本のみで国際理解教育を研究するのではなく、韓国、中国の研究者との交流、ネットワーク化を図ろうとしている点である。千葉理事（当時）が中心となり国際委員会が企画・実施していた「学会スタディツアー」で

の韓国訪問が契機となり、2002年6月の大会から韓国の国際理解教育関係者の参加が始まった。以降、11月に開催される韓国国際理解教育学会の大会には日本から参加し、6月の日本の大会には韓国から参加し発表するというパターンが定着しつつある。こうした流れの中で2006年6月の大会では、「アジアにおける国際理解教育の現状と研究ネットワーク構築の可能性」がテーマとされ、日本・韓国・中国の3カ国の研究者が登壇し語り合う場が実現した。翌2007年8月には大会終了後に3カ国による教材開発のワークショップが開催された。

第二点として、カリキュラム開発に研究が焦点化されている点である。これは、後に詳述するが、2003年度～2005年度に実施された学会科研「グローバル時代に対応した国際理解教育のカリキュラム開発に関する理論的・実践的研究」に対応した課題設定となったことによる。ここにおいても国際理解教育の概念の明確化という課題が取り組まれている。

さらに第三点として、「転換期を迎える国際理解教育」という認識が注目される。2007年7月、北海道教育大学で開催された大会では、公開シンポジウムと特定課題研究を一本化し、まさに「転換期を迎える国際理解教育」について検証する企画であった。この企画は、前述した2003年度から実施された学会科研の成果を総括するものでもあった。このシンポジウムについても後で詳述する。

四、学会紀要にみる研究動向

最近5年間の紀要『国際理解教育』から、「研究論文」(●)、「実践研究」(★)として掲載されている論考を以下に列挙する。ちなみに「実践研究」は「実践報告」とは別のカテゴリーとして設定されている。実践と理論の統合をめざすという学会設立時からのねらいが紀要の構成にもみられる。列挙したタイトルから分かるように実に多様である。まさに「国際理解教育の多様化」の実相を示しているといえよう。

第10号 (2004.6)

- 井田仁康 ニューゼaland社会科における国際理解教育とそのスタンス
—日本の社会科との比較から
- 釜田 聡 日韓の相互理解をめざした歴史認識を深めるために
—歴史教育交流と教科書叙述を通じて

- 金 瑠淑 卒業生調査をもとにした小学校英会話の効用と課題
—異文化間コミュニケーション能力の視点から
 - ★今田晃一・手嶋將博
博物館を利用した国際理解教育の可能性
—ハンズ・オン教材を用いた学習プログラム開発に向けて
 - ★石塚美枝 小中学校における交流活動参加を通じた留学生の学び
—留学生にとっての「異文化トレーニング」という視点から
- 第11号 (2005.6)
- 田尻信堂 図像資料を活用した移民史学習の可能性
—「大陸横断鉄道と中国人移民」の教材化
 - 山西優二・近藤牧子
文化理解の再考
—動的文化理解の概念とその実践に向けての教材検討
 - 小林 亮 異文化間トランスの形成に向けたユネスコの国際理解教育
 - 松井克行 人権、平和、民主主義という普遍的価値に基づく小中高グローバル教育の単元構成
—Betty A. Reardon 著『寛容—平和の入口』を手がかりとして
 - ★高橋真央・天沼直子・加藤貴子
国際理解教育における遠隔交流授業の可能性
—ケニア・マサイと日本の小学校における遠隔教育の実践から
 - ★中川和代 「総合的な学習の時間」における国際理解教育の授業づくり
—直江津港におけるロシア船員との交流を通して
- 第12号 (2006.6)
- 横田和子 音の力と国際理解教育
—モンゴルの音楽をモチーフとした出前授業の実践から
 - ★今田晃一・木村慶太
博物館を利用した国際理解教育の実践と評価
—国際理解教育の自己評価チェック表の提示
 - ★小嶋祐伺郎 「未来への選択」の視点に立った市民性資質を育成するための授業実践
—保小中連携教育の構築を通して

第13号 (2007.7)

- 中山京子 真珠湾と広島記憶をめぐる日米共同実践
—ロサンゼルス・オハマ・京都の中高生をつなぐ
- 李 炫姪 国際理解教育の実践分析—交流効果を中心として
- 太田 満 日中両国における「戦争・平和博物館」の現状と国際理解教育の課題
- ★田村かすみ 平和教育の理念を取り入れた国語科カリキュラムの開発
- ★野中春樹 参加体験型・問題提起型学習における教員の役割
—サラワク・スタディーツアーの実践を通して

第14号 (2008.6)

- 太田 満 日本の歴史教科書の中の台湾—語られない民衆の歴史
- 坪田益美 「深い多様性」に基づくカナダのシティズンシップ教育
—WCP 社会科共通フレームワークの分析を手がかりに
- 横田和子 ことばの豊穰性と国際理解教育
—ことばとからだのかかわりを中心に
- ★今田晃一・木村慶太・日比野功・手嶋將博
博学連携ワークショップ型教員研修の実践的展開—国立民族学博物館との共同研究の成果を活かして
- ★石森広美 グローバル・イシューを意識した内容中心指導法による英語の授業の可能性

五 国際理解教育学会の論点：求められる国際理解教育のパラダイム転換

2000年代に入り、「過渡期」、「転換期」、「パラダイム転換」といった言葉が国際理解教育の関係者の間で語られるようになる。多様化あるいは拡散の状況を呈する学会活動のなかで、「国際理解教育のパラダイム転換」という提起をめぐる論議が注目される。

1. パラダイム転換—第2回学会科研

既に何度か言及したが、2003～2005年度、第2回目の学会科研「グローバル時代に対応した国際理解教育のカリキュラム開発に関する理論的・実践的研究」（基盤研究(B)(1)、研究代表者：米田伸次2003年度、多田孝志2004・2005年度）が取り組まれ、第1分冊（実践研究）、第2分冊（理論研究）からなる報告書が2006

年に刊行された。

学会長であった米田伸次は、「求められるパラダイムの転換」と題して、同報告書・第2分冊の「まえがき」において次のように述べている。

「日本にユネスコが提起した国際理解教育が導入されてより50数年、日本の国際理解教育の取り組みは著しい発展を遂げてきたことは確かである」。しかし、「国際理解教育の概念が明確でなく、理論的体系も確立されていないという指摘は、国際理解教育学会としても重く受け止めねばならない課題である。そもそも1991年、国際理解教育学会が発足の目的の第一にすえていたのは、グローバル化に対応した国際理解教育の再構築という課題の解決であった」。今回の科研で実施した教師に対する実態調査では、国際理解教育の発展を阻害しているもの、国際理解教育の今後の発展を保障するものとして、「グローバル時代に対応した国際理解教育の概念、理論の解明」が挙げられており、「国際理解教育の領域が広く焦点化しにくい」が実践上の課題の上位にあげられていた。国際社会と国内的な変化、グローバル時代、多文化共生時代が国際理解教育に求めているニーズをしっかりと受け止め、国際理解教育のパラダイム転換を図ることが必要である。

また、米田は続けて、国際理解教育の概念については、日本では狭義と広義の二通りがあることを指摘し、本研究では、1974年ユネスコ勧告を基底とする広義の国際理解教育の観点にたつことを明記し確認している。

「従来、日本の国際理解教育は、国際理解（他国理解・国際社会の相互依存理解）、異文化理解・異文化コミュニケーションを中心にすえた国際理解教育（狭義）と、1974年ユネスコ「国際教育」勧告を基底にすえ、人権、平和、異文化理解・異文化コミュニケーション、開発、環境、国際理解…をキーワードにしたさまざまな国際的な教育の包括的な教育としての国際理解教育（広義）という2つのとらえ方、スタンスのもとに進められてきた。本研究、とりわけカリキュラム開発研究では、後者（広義）の国際理解教育という観点到立っていることを、最初に明確にしておかねばならないだろう。」

（1）実践研究部会…モデルカリキュラムの提示

第1分冊、カリキュラム開発（実践研究）編は、教育現場で実践されている国際理解教育のカリキュラムを収集、分析し、問題点や課題を明らかにするという作業、研究を踏まえ、多様な国際理解教育のモデルカリキュラムを提示するという構成になっている。とりわけ、モデルカリキュラムは、国際理解教育のパラダ

イム転換を視野に入れて、これまでの実践と研究の成果のもとに、目的、目標を明らかにし、学習領域を4つ（多文化社会，グローバル社会，地球的課題，未来への選択）に分けて整理している。国際理解教育における学習領域の構造（図1）、実践的枠組（表1）が下記のように提示されている⁹⁾。

実践の多様化に関わって、①学習内容の相互関連性、②外部連携性、③未来志向性の三つの傾向が指摘できるという⁹⁾。①について、図1、表1では領域が明確に区別整理されているが、実際の実践ではその領域内で独立して授業が構想されることはなく、関連性をもって組み立てられているものがほとんどである、②は、学校以外の組織や人々と連携して実践する事例が増えている、③は「未来は…私たちが選び取るもの」であるという積極的な姿勢を実践によみとることができる、実態把握をした上で、理解・思考判断に終わらず、地域の一市民として社会参加を行う、地球市民の一人として意志決定して発信、行動化を試みるといった事例が多いという。

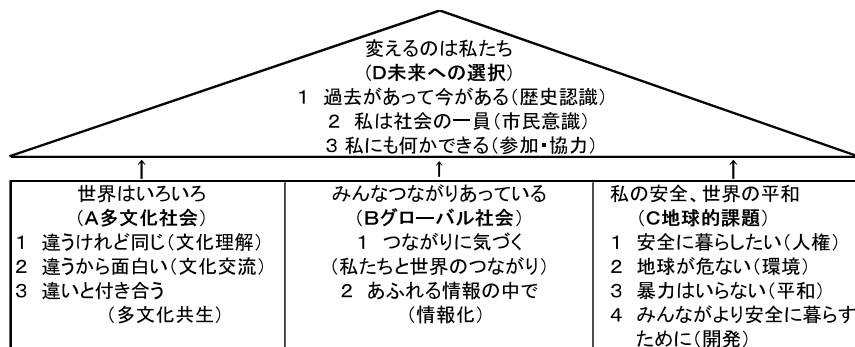


図1 学習領域の構造

表1. 実践的枠組

	1	2	3	4
A 多文化社会	文化理解	文化交流	多文化共生	—
B グローバル社会	相互依存	情報化	—	—
C 地球的課題	人権	環境	平和	開発
D 多文化社会	歴史認識	市民意識	社会参加	—

(2) 理論研究部会…国際理解教育概念を明確化するアプローチ

理論研究部会では、「国際理解教育の多様化」についてその実相を把握すること、また多面的なアプローチから国際理解教育「概念の明確化」に取り組むことをめざし、下記の一定の成果を得たとまとめられている⁽⁴⁰⁾。

1) 「多様化」の進行を把握する視点

1980年代後半からの国際理解教育の急激な変化は国際理解教育の構造全体に関わる問題であり、教育課題の多様化、アクターの多様化、教育内容・方法の多様化などが一体的に進行する事態であった。アクターの多様化を軸に考えると、国際理解教育史の第2期(1952～1974)では主にユネスコ・文部省・ユネスコ協同学校の3者というわかりやすい構図であった。それが1974年以降の第3期になると、学校現場(担い手の量的拡大と実践の広がり)、学会・研究団体(研究の広がり)、地方自治体(研修の広がり)、中央官庁(関係機関の広がり)、ユネスコ(関連領域の広がり)と焦点化)、NGO/NPOなどの諸団体(関係団体の広がり)、研修の広がり)と多様になる。しかも各アクターが時期によって基本方針の転換を図っている。

そこで「国際理解教育の概念」を明確にするには、どのアクターがどのような論理や文脈でその用語を用いているのか、そして「国際理解教育」にそれぞれがどのような意味内容を含めて捉えているのかを確認する作業が必要になる。それが「明確さ」ということに導く糸である。1つの定義なり、研究・実践の枠組みなりを提示することはほとんど不可能である。

2) 理論研究から見た「国際理解教育実践」の範疇

学校現場で多くの関係者が国際理解教育にむきあうことになったが、これを「実践の多様化」という相において把握すると、A:教室で取り扱う学習テーマや学習内容を中心としたとらえ方、B:教科や学習領域にかかわらず、取り扱う視点やスキルを中心としたとらえ方、C:海外と実体的な接点がある教育プログラムとしてのとらえ方、D:教育対象の被規定性を中心としたとらえ方、E:日本人の行動様式や資質の変革といったような理念的啓蒙運動としてのとらえ方、F:教師の主観的意図によるとらえ方、という6つのフェーズをあげるができる。

3) 磁場としての「国際理解教育」の態様

多様化した国際理解教育を把握する視点として、磁場というとらえ方を試論と

し提示する。従来の教育学の下位概念として静的にとらえるよりも、①「多様な課題が流れ込む場」、としての国際理解教育、②「時代が提起する課題と格闘する場」としての国際理解教育、③「未来の課題に開かれた場」としての国際理解教育として、その磁場のダイナミズムを把握することがより有効であろう。

2. 「転換期を迎える国際理解教育」とは？

第17回大会（2007年7月）の公開シンポジウム「転換期を迎える国際理解教育」から研究動向、理論研究の現段階を指摘したい。「転換期どのようにとらえ、どう乗り越えていくのか、その視点を探り21世紀に求められるあり方を展望する」⁽⁴⁾ 企画であった。このシンポジウムは上記の第2回学会科研の総括も兼ねており、理論研究部会から渡部淳と嶺井明子、実践研究部会から藤原孝章と中山京子が登壇した。

「転換期」について、渡部は①学会の組織そのものの変化（学会創設期の理事の定年等）、②国際理解教育の多様化、際だつ曖昧さの側面から検証した。②について前項「国際理解教育概念を明確化するアプローチ」で既述した(1)～(3)を説明した。次に、「国際理解教育研究に迫られているダイメンションの変化」に対する応答として、学習内容・学習スタイルの変化と教師像の変容が相即不離の関係にあること等の理由から、渡部自身による「教師の資質論研究」の取り組みが紹介された。研究視点の特徴として、参加型学習と表現活動を一体的に把握し、「コトバ」「モノ」「身体」という3つのモードで考えていること、また学校教育全体を通じて、一人の人間がどんなアクティビティを経験し、どんなスキルを獲得していくべきなのか、そのプロセスをデザインしようとしている点にあるという。

嶺井は1990年代の国際理解教育の興隆ムードから近年の停滞状況への転換を、教育行政施策の側面から検証した。学力低下論や、「英語のできる日本人育成」、日本の伝統・文化理解教育の強調といった政策動向を指摘するとともに、①学会科研で実施した各都道府県の教育センターの教員研修講座の開設状況の調査結果（1985～2005）、すなわち「国際理解教育」の名称を冠した講座が減少し、英語教育などにシフトしている実態、②戦後文部行政における「国際理解教育」の対応部局の推移、③行政による「国際理解教育」概念、用語の使い方の変化といった点から検証した。教育の目的は日本「国民」の育成につくものではなく、「社会の形成者」たる市民の育成を目的（教育基本法第1条）としている点に注意を喚起した。

藤原は、転換期を外在的要因と内在的要因から整理し、国際理解教育の課題を指摘した。自律的で内在的要因な視点から転換期の根拠を見いだすべきであるとして、①カリキュラム開発研究における転換（その視点は学会科研で取り組んだカリキュラム開発研究に示されている）、②教員の疲労感とファシリテーター論（教員に「オールマイティ」を求めなくて良い）を挙げた。また、国際理解の対象を本質主義的に規定しがちであったことを転換し、構築主義的な視点による教材化を促すこと、「総合」型の実践だけでなく「PISA 型学力」の観点から教科の中の国際理解教育を改めて見直す必要があることを指摘した。

中山は、国際理解教育はこれまでも「発展」・「転換」を続けてきたとしつつ、今現在の「転換」として学力保障が叫ばれる中での国際理解教育の一時停滞現象、実践の多様化を指摘した。そして、多様化している実践の学習領域の構造と実践の枠組みが明確であり、かつ育つ力がはっきりしていれば学力問題に積極的に答えることができるとのべ、学会科研の成果である、図1の「学習領域の構造」、表1「実践的枠組」を提示した（63頁参照）。

3 進行中の3つの研究プロジェクト

役員選挙（3年任期）により、学会は2007年7月の大会総会終了後から新体制に移行した（会長：多田孝志）。理事が世代交代し、学会設立時からの理事は不在となった。新体制のもとで、研究委員会は複数の研究プロジェクトを同時進行させる新しい方式を採用している。

1. ユネスコの世界遺産教育と日本の国際理解教育（田淵五十生）、2. ことばと国際理解教育（山西優二）、3. グローバル時代のシティズンシップと国際理解教育（嶺井明子）のプロジェクトが同時進行している。2008年6月の富山大会では1のプロジェクトが特定課題研究のテーマとされ、世界遺産教育と奈良の史跡を結びつけ、「持続可能な開発のための教育の10年」（持続発展教育の10年）と連動させた研究が報告された。2009年6月大会では「ことばと国際理解教育」、2010年度大会では「グローバル時代のシティズンシップと国際理解教育」が特定課題研究として計画されており、公開研究会を重ねている。

以上、日本国際理解教育学会の近年の研究活動の動向を概括してきた。学会設立以来、国際理解教育の概念の明確化とグローバル時代に対応した体系的理論の構築、実践と理論の統合が課題とされてきた。実践の多様化が進む中でパラダイ

ム転換が求められ、まさに転換しつつある研究活動の状況が特徴的である。

註

- (1) 『国際理解教育の理論的実践的指針の構築に関する総合的研究』（基盤研究A(1), 研究代表者：中西晃) 1998年3月,
- (2) 『グローバル時代に対応した国際理解教育のカリキュラム開発に関する理論的・実践的研究』（基盤研究B(1), 研究代表者：米田伸次2003年度, 多田孝志2004・2005年度), 第1分冊(実践研究), 2006年4月, 第2分冊(理論研究)2006年5月
- (3) 同書は, 「[国際化]を考える」, 「国際化をめざした実践事例」, 「国際化のための施策の概要」から構成されており, 目次に「国際理解教育」という用語を一切使用していない点に留意したい。天城勲氏の論考のタイトルも「国際化と国際教育の意義」である。
- (4) 2008年4月22日付け国際統括官・初等中等教育局長の連名通知は, 親しみやすくする目的で「ユネスコ協同学校」から「ユネスコ・スクール」へと改称するという。
- (5) 多田孝志・研究実践委員会委員長(当時), 『国際理解教育』vol. 5, 1999, 70頁
- (6) 森茂岳雄, 第8回(2005年度)教育実践研究会報告, 『国際理解教育』vol. 12, 2006, 72~73頁
- (7) 前掲『グローバル時代に対応した国際理解教育のカリキュラム開発に関する理論的・実践的研究』第2分冊(理論研究), 238頁
- (8) 大津和子「国際理解教育の学習領域」(前掲『グローバル時代に対応した国際理解教育のカリキュラム開発に関する理論的・実践的研究』第1分冊)25頁, 藤原孝章・多田孝志「未来への選択」同書184頁
- (9) 中山京子『国際理解教育』vol. 14, 2008, 149頁
- (10) 渡部淳「第5章まとめ:本学会の理論研究と国際理解教育の概念」, 前掲『グローバル時代に対応した国際理解教育のカリキュラム開発に関する理論的・実践的研究』第2分冊, 236-252頁
- (11) 山田千明・上別府隆男「第17回大会・公開シンポジウム報告」『国際理解教育』vol. 14, 2008, 133頁。シンポジウムの内容は132~153頁参照。