

国際理解教育と地理教育の接点に関する考察

— 高等学校を中心に —

平 篤志

(国際理解教育・地理学)

A Study of Relation between Education in International Understanding and Geography Education with a Focus on the High School Level

Atsushi Taira

Faculty of Education, Kagawa University, 1-1 Saiwai-cho, Takamatsu 760-8522

要 旨 本稿では、高等学校教育を中心として、国際理解教育と地理教育の接点について考察し、特に国際理解教育としての地理教育のあり方を検討した。国際理解教育と地理教育は、その目標に異文化理解という共通項をもつ。国際化の進む今日、多文化共生の概念を基礎におきながら、国際理解教育においては異文化の展開する「地域」への理解を、地理教育においては「国際理解」という視点をそれぞれより重視することが求められる。

キーワード 国際理解教育 地理教育 多文化共生 異文化理解 地域

1. はじめに

「国際化」という言葉が一般的に用いられるようになって久しい。教育界においても例外ではなく、幼稚園から大学まで国際化への対応が叫ばれない現場はないであろう。2006年3月、中央教育審議会（中教審）の専門部会は、小学校5年生からの週1時間程度の英語学習の必修化を提言し、議論がつづいている。しかし、英語導入がそのまま教育の国際化を意味するわけではない。ところが、中学校や高等学校を含めて、実際の教育現場において、教科の壁を取り払った「総合学習」の時間に「国際」がキーワードとなる場合が多々あり、その際に「英語」が介在する例がまた多くみられるのが現状である。

同じ「国際」という言葉を冠した教育領域に、「国際理解教育」がある。しかし、その中身を

その生い立ちについては、あまり知られていないのではないだろうか。一方で、広く社会科教育の一分野をなす地理教育は、自分の生活する地域と他者の生活する地域に関する理解、合わせて「世界」の理解を目指してきた。「国際理解」と「世界の理解」はどう関係するのか。本稿は、高等学校教育を中心に、生い立ちの異なる「国際理解教育」と「地理教育」の接点を探り、主として国際理解教育としての地理教育の可能性を考察することを目的とする。

国際理解教育に関する論攷は、近年増加の傾向にある。魚住（2000）は地球的な視野に立って共生の時代を拓く観点から、佐藤（2001）は多文化共生社会の学校づくりという視点から国際理解教育の歴史と現状について分析を行っている。佐藤・林編（1998）は、小中学校における総合的な学習の充実をめざす中で、国際理解教育の実践方法を具体的に提示している。ま

た、石原・住野（2001）は、日本の国際理解教育の問題点を指摘した上で、国際理解教育における異文化理解の重要性を指摘している。

しかし、これまでの研究は、どちらかといえば小中学校における国際理解教育の考察が中心であり、高等学校レベルにおける考察はあまりない。また、以下本論で論じるように国際理解教育の目標は、地理教育のそれと通じるものがあるにもかかわらず、両者の関係を論じた先行研究は、濱野（2006）ほかわずかにあるに過ぎない¹⁾。本稿が、高等学校教育を中心に両者の接点に注目する理由はここにある。以下2章では、その歩みを含めた国際理解教育の内容と課題を吟味し、次いで3章では地理学と地理教育の目標を再確認する。そして4章においては、国際理解教育としての地理学のあり方を考察する。

2. 国際理解教育の歩みと課題

国際理解教育は、英語や社会科と異なり単独の教科ではなく、総合的な教科（分野）である。ただ、下に詳しく述べるように、その生い立ちをみると言語（教育）との近親性が強かったといえる。総合的な教科（分野）として多文化教育や異文化理解教育があるが、国際理解教育と同じものではない点に注意を要する。

上述したように、日本は今、さまざまなレベルで国際化に遭遇している。しかし、「国際化」という言葉自体も多義的であり、国家同士の相互関係の強まりを意味するインターナショナルリゼーション（internationalization）、人やものの越境の日常化による社会のボーダーレス化を意味するトランスナショナルリゼーション（transnationalization）、そして世界全体の一体化や地球社会化を意味するグローバルリゼーション（globalization）という3つの概念を含んでいる（梶田、1996）。

言語や文化を異にする人々の国境を越えた移動は、各国の民族・人種構成の異質化を促進し、異なった文化的背景をもつ人々との共生を迫ることになる。これまでの日本の国際理解教育

は、国家の枠組みを前提としながら、他国との協調のあり方を考え、他国や異文化を理解することが主要なテーマであった。しかし、グローバルリゼーションの進行によって、国際理解教育もまた、世界が直面している様々な問題の解決の一端を担える人材の養成に貢献することが求められるようになった。

日本の国際理解教育は、理想主義のもとで、高度に抽象化された教育的言説によって進められてきた。具体的には、「ナショナルアイデンティティ」の形成を目指した「ナショナリズムとしての国際理解教育」と、地球市民の育成を目指した「グローバル教育」とが併存してきた。しかし、現代は多元的なアイデンティティを模索する「ポストナショナリズム」の時代であり、「国際理解教育」もまた新たな視点からそれ自体を再考する時期に来ている。

1) 日本における国際理解教育の歩み

日本の国際理解教育の出発点は、1950年代に国際理解のための教育のあり方を検討していたユネスコへの加盟が契機となっている。ユネスコの国際理解教育の歩みは、次の4つの時期に区分される。

- ・第1期（1946-54年）：世界規模の戦争を二度と起こさないための教育を、国家の独自性を踏まえながら具体化していった時期
- ・第2期（1955-74年）：新興独立国家の誕生とともに、東西文化価値の相互理解の線に沿って国際理解のための教育を推進した時期
- ・第3期（1974-80年代）：国際理解教育の内容に、開発教育、環境教育、軍縮教育などが新しく加えられた時期
- ・第4期（1990年代以降）：平和、人権、民主主義をキーワードとする新しい国際理解のための教育を開始した時期²⁾

一方、上記に対応する期間、日本では、まず1970年代初めまでは、協同学校計画のもと、人権の研究、他国・他民族理解、国連研究などが推進された。1970年代半ば以降は、それまでの取り組みが衰退し、日米間の理解推進と海外子女教育、そして帰国子女教育が中心的なテーマ

となった。1980年前後には、開発教育やグローバル教育が紹介され、国際理解教育の内容が多様化した。つづいて、1980年代には、ユネスコの国際理解教育、開発教育・環境教育などの新しい国際理解教育、そして海外・帰国子女教育などの国際化に対応した教育の3つが混在する状態となった。ようするに、この間、国際理解教育は、文化理解アプローチと問題解決的アプローチを統合するグローバル教育へと脱皮したといえる。ただし、そこには国際理解教育の概念の固有性と共通性の明確化に関する検討が不足していたとされる。

1990年代は、国際理解教育をグローバル教育として統合する動きが活発化し、多様化した国際理解教育のそれぞれの立場からの整理が開始された。国際理解教育をグローバル教育に統合するにあたって、概念の多様化が観察された。「国民的資質」と「グローバル的資質」をどのように関連づけるかが議論される一方で、「国家関係論的認識」を越える議論もあった。ここでは、「国家公民」概念は、どのような事柄も地球全体の中で位置づけて考える「国際公民」概念に含まれるとされ、「国際公民」は21世紀社会に向けての教育理念として認識された。つまり、これは国民国家という枠組みに縛られた国際理解教育を解放しようとする動きであった。その背景には、日本の特殊性と普遍的価値をめぐる議論の対立があった。

日本の特殊性を前提にした国際理解教育は、「オリエンタリズム」に陥る危険性があるという意見があった。それを防ぐために普遍的価値観に基づく国際理解教育の必要性が議論され、その視点として、①国際公民としての資質の育成方法を考察すること、②人権そのものの内実を深めながら、具体的な人権教育を進めること、③人類共通問題の解決に向けて、共同の取り組みを展開すること、④ユネスコの活動に積極的に参加し、日本の国際理解教育を拓くことが提起された。一方で、問題点として、普遍的価値というものがあるのかどうか、地球市民、グローバル市民の具体的な姿をどう構築するのかが残され、日本の特殊性と普

遍的価値の統合を目指した教育の実現への努力が必要とされた。そのためには、日本の文化・伝統を、グローバルな視点から再吟味することが1つの方法として提示される一方、国家の枠の中で「地球市民」としての普遍性をもちうる人間の具体像の構築やそのための教育実践の方法が先決課題とされるなど、目標自体の混乱もあった（佐藤・林編、1998；魚住、2000；佐藤、2001）。今後は「個人的資質」の見直しとそれをいかに「国際的資質」へ結びつけるかが問われなければならない。言い換えれば、真の意味で「国際人」を育成することが重要であるといえる。

2) ポストナショナリズム時代の国際理解教育

その後、現代社会は、「国家」の呪縛から解放された多元的なアイデンティティの形成を可能にする「ポストナショナリズムの時代」へ突入した。国際理解教育もまた、時代の変化に即して、多元主義を前提にしたものへ転換する必要性があり、新しい理念を構築することが課題とされる。

では、多元的アイデンティティの形成と何か。実際、1つの国家の中に、多様な文化の存在と多元的アイデンティティの形成をはかることは可能であろうか。ポストナショナリズムの教育は、特定のナショナリティに規定されない。個人が国家という枠組みの中でのみ生きるのではなく、たとえば日本人であればアジア人として、同時に地球市民として生きるというように、多元的なアイデンティティをもつ人間の育成が求められ、それが国際理解教育の課題の1つとなる。

ポストナショナリズム時代の教育の理念は、「共生」である。ここでいう共生とは、自己との共生、他者との共生、環境との共生を意味する。具体的な学習の柱としては、①知ることを学ぶ、②為すことを学ぶ、③共に生きることを学ぶ、④人間として生きることを学ぶ、という4点が佐藤（2001）によって提示されている。

国際理解教育の学習内容は、「文化多元主義」を軸に構成する必要がある。文化多元主義で

は、文化を多元的に、かつ可変的にとらえる。新しい異文化理解教育としての国際理解教育は、①生き方や社会のあり方に関する多くの選択肢を知り、グローバル社会の中の自己という観点で、より説明力の高い方策を選択できるようにする、②自己の文化の中からいかに多くの選択肢を他者に提供できるか考える、そして③「学びあい」の大切さを世界に訴えていくための方法を考えることが基本となる。それは、既存の知の体系を批判的に問い返し、再構成していく取り組みといえる。

国際理解教育の今後の課題は、新しい知の育成である。具体的には、多元的な知、相互作用的な知、参与的な知を育成することが重要である。新しい知は、「異文化間リテラシー」の獲得といえる。実践の課題として、学習スタイルと教授スタイルを見直し、参加型・体験型の学習の積極的な導入が重要である（佐藤，2001）。日本においては、学校を多かれ少なかれ支配している「日本系日本人」を中心とした単一民族的な考え方³⁾とそれを支える構造的な特質を変えていく必要がある。

3. 地理学と地理教育

1) 地理学の目標

地理学は古くて新しい学問であるとされる。地理学の歴史は、はるかギリシャ・ローマ時代にさかのぼる。地理学の目標そのものも、その長い歴史の中で変化してきた。自然と人間の関係に重きがおかれた時代もあれば、地域的差違の説明に基づいた地域構造や地域性の解明が重視された時代もあった。しかし、これらの視点は今日においても重要であり、地理学の歴史は、ある意味で地理学の目標そのものが多様化してきた歴史といえるかもしれない。しいていえば、地理学は、地域、場所、空間をキーワードとする総合科学といえるであろう（浮田編，1984；西川，1985；杉浦ほか，2005）。

地理学の目標が多様化する中で、地理学はつねにローカルな場所と国家あるいはその中間的な地域、さらにグローバルな世界との関係に注

目してきた。最近では、たとえば環境を保護しようとする立場から発せられる"Think globally, act locally."（地球規模で考え、自分の住む地域で行動しよう）といったスローガンにみられるように、ローカルな場とグローバルな世界との関係が一般的に議論されるようになった。したがって、地域や国の、あるいは世界の諸課題を考える際に、今日ほど地理学的視点が重要である時代はこれまでなかったともいえよう。

2) 地理教育の目標

教育は、そもそも人間形成を目標としている。国家によって行われる公教育においては、その国家あるいは社会が期待する人材の育成が目指されている。この中にあって、社会科教育は公民的資質の育成が目標とされてきた。したがって、地理教育は、地理的な見方・考え方の指導を通して児童・生徒の公民的資質を育てることになる。

地理教育の目標は、桜井（1999）によれば、具体的には他の一般的な教育目標と同じく、実質的陶冶と形式的陶冶に分けることができるという。ここで実質的陶冶とは、日本や世界の諸地域に関して理解すべき事柄であり、形式的陶冶とは、それを学習することによって獲得される地理的な見方・考え方や地理的分析能力をさす。

それでは、現行の地理教育の目標は何か。最新の文部科学省編『高等学校学校指導要領解説・地理歴史編』（2005年一部補訂版）によれば、地理歴史科の目標は、「我が国及び世界の形成の歴史的過程と生活・文化の地域的特色についての理解と認識を深め、国際社会に主体的に生きる民主的、平和的な国家・社会の一員として必要な自覚と資質を養う」こととされる。高等学校の教科「地理」は、「地理A」と「地理B」に分かれ、それぞれの目標は、以下の通りである。まず、「地理A」（2単位）は、「現代世界の地理的な諸課題を地域性を踏まえて考察し、現代世界の地理的認識を養うとともに、地理的な見方や考え方を培い、国際社会に主体的に生きる日本人としての自覚と資質を養う」ことを

目標とする。一方、「地理B」(4単位)は、「現代世界の地理的事象を系統地理的、地誌的に考察し、現代世界の地理的認識を養うとともに、地理的な見方や考え方を培い、国際社会に主体的に生きる日本人としての自覚と資質を養う」ことが目標である。いずれにしても、現代世界の地理的な認識力、地理的な考察力をもって、国際社会で活躍できる日本人を養成することが最終目標となっている。

地理的な見方とは、具体的には、①地域の特色を他地域との比較、関連において捉えること、②地域の人々の生活に関する諸事象の性格や意味を、地方的特殊性と一般的共通性の観点に立って捉えること、③地域やそこに住む人々の生活に関する諸事象の特徴を生み出した地理的な諸条件について考えること、④日本や世界における大小さまざまな地域的なまとまりを考えるとともに、それらの地域間の相互関係や競合関係について考えること、⑤自然および社会的条件と人間との関係について考えること、そして⑥地域の変容に気づかせ、その動向や意味について考えることとされる(高橋・溝尾, 1989)。

地理教育の目標は、小学校、中学校、高等学校と段階を経るにしたがって、当然高度なものとなる。高等学校「地理」は、「世界の人々の生活の地域的特色とその動向を、自然条件及び社会環境との関わりにおいて理解させ、現代社会に対する地理的な認識を養うとともに、国際社会における日本の立場と役割について生徒に考えさせる」ことを重要視してきた(桜井, 1999)。変化の激しい今日にあっては、この目標は、その重要性をますます増しているということができよう。

4. 国際理解教育と地理教育の接点

1) 総合学習としての地理学

総合学習は、その導入からかなりの年月が経ち、小中学校では定着してきた(中川, 2005)。しかし、高等学校ではその導入が2003年度から始まったこともあり、まだまだ不十分であるよ

うに思われる。その理由として、たとえば社会の分野であれば、中学校では「社会科」としてまとまっていたものが、高等学校では「地歴科」と「公民科」に分断され、「教科」の壁が小中学校と比べて高いためと推測される。今日のように複雑化の一途をたどる社会にあっては、各教科の独立性が高いほど、逆にそれらを橋渡しする総合的な教科が必要であり、重要になる。先に引用した高等学校の指導要領では、「総合的な学習の時間においては、各学校は、地域や学校、生徒の実態等に応じて、横断的・総合的な学習や生徒の興味・関心等に基づく学習など創意工夫を行かした教育活動をおこなうものとする」(p.273)となっている。地理教育は、上記で確認したその目標から考えて、「国際理解」の観点から総合学習へと発展させる、あるいは総合学習と連携することが容易な教科である(若狭, 2005)。したがって、地理担当教員は、教科としての地理の重要性を学校関係者のみならず、一般社会に認知させるためにも、率先して総合学習を担当することが求められよう。

2) 国際理解教育としての地理教育

地理教育を国際理解教育として考えるとき、現行の高等学校・地理の教科書をみると⁴⁾、地域性をふまえた現代世界の課題の考察、世界の生活・文化の地理的考察、地球的課題の地理的考察の3点が国際理解教育的観点と見なされよう。しかし、地理の教科書の記述には「国際理解」や「異文化理解」という語が欠如している。分析の対象とした教科書の中で、これらの語を索引に掲げた教科書はみられなかった。

教科書の中には、清水書院刊『現代地理A』や教育出版刊『地理A』のように、「はしがき」の欄(あるいは「おわりに」の欄)を設け、そこで教科としての地理を学ぶ目的を述べているものがある(表参照)。なぜ地理を学ぶのか、それが社会人としてどのような意味をもつのかについての言及は、すべての教科書で必要ではないか。そして、そこで地理を学ぶことが、国際理解、異文化理解につながることを強調し、現代人として生きるうえで必須の知識であるこ

表 高校地理教科書にみる地理学習の目的（「はしがき」「おわりに」の記述から）

出版社	書名	記述
清水書院	現代地理A	はしがき：(前略) 私たちは地理を学ぶことを通して、21世紀の現代世界を読み解く術を着実に身につけて、旅路の安全を図ることが求められている。(後略)
教育出版	地理A	はしがき：(前略) 「地理A」では、現代世界の地域ごとの特色と動向、地域間の結びつき、さらに環境・資源・人口などの世界全体に共通する課題が、地域によってどのような問題を生み出しているのか、その解決のためにどんな努力がなされているのかを学習する。(後略)
帝国書院	新地理A	はしがき：(前略) この教科書は、(中略) グローバル化した時代認識のうえに立ち、世界の人々の相互理解がいつそう深められることを願ってまとめられた。(後略)
教育出版	地理B	はしがき：(前略) わたしたちは今、世界の人々の生活の実態と、その地域的な相違や関連を明らかにしようとする地理の学習を通じて、身のまわりの市町村から世界の国々、州・大陸にいたるまで、学ぼうとしている。(中略) 地理的な考え方を有効な手段として、世界に共通する現代の課題の解決を追求していくことにしよう。(後略)
帝国書院	世界地理B	はしがき：(前略) 地理を楽しく学ぶための出発点は、(中略) 見知らぬ地域のように関心をもつことである。(後略) おわりに：(前略) 現代の世界では、国際化・グローバル化、異文化理解、環境問題などの言葉をよく耳にする。一方では、異文化理解のように、自分の文化とは違う文化があることを理解すること(中略)が必要である。しかし同時に、異文化理解には、互いに同じ人間であるという共感が必要である。(後略)

注：一部、文体を「である」調に改めている。
(2005年度用各教科書により作成)

とを社会に向かっても主張すべきであろう。

ところで、地理学の立場に立って「国際理解」の側面を強調した研究は、意外と少ない。その中で、おそらく大嶽らの著作が最初期のものと思われる(大嶽・二木編, 1983)。そこには、1980年代初頭時点における国際理解のあり方が、地理学の視点から述べられている。大嶽は、「今日(当時)われわれの生活は世界各地の人々の生活と密接に結びついており、相互依存の状態はますます高まっている。それだけに世界各地の生活や地域的特色について理解を深めることが一段と重要になってきており、世界地誌や各国地誌、特定地域の地域的記載の必要性が高まっている。(中略) 国際化時代に入り、海外勤務が次第にふえ、外国と日本にまたがる日本人の数は今後ますますふえるだろうが、そのためにも国際理解のための地理学、地理教育が必要なのである」(pp. 2-3)と力説する。

大嶽によれば、このような国際化時代の地理学、地理教育において重要となる点として、大きく3つあるという。第一に、世界には、自分

と価値体系を異にする人々が多数存在することと自分の価値体系、価値判断が必ずしも最高・最善のものではないことを認識し、他人に対し謙虚になることを地理教育の面からも教えること、第二に、国際感覚を身につけること、そして第三に、地理学の本質である地域の究明を推し進めることである。現実の世界がどのような状態かを知ることは、生活の便宜面での必要と精神的安定の必要からの両面から要求され、そのような要求を充たす学問分野は、地理学においてほかにないという。

一方、同じ著作の中で、小西正雄は、国際理解と地域認識とを関連づけている。当時すでに、国際理解の重要性がこれほど標榜された時代はなかったと主張する。学校教育の現場では、先に述べたように、「国際人の養成」が声高に叫ばれ、中でも社会科教育においては、「世界理解と世界への参加者としての自己理解」をめざすグローバル教育の必要性が唱えられるようになっていた。そこでは、地理学の果たす役割が重要であるとされた。自然・社会の諸現

象を空間的にとらえる視点は、地理学独自のものであり、国際理解が標榜される現代は、まさに地理学の時代であるといっても過言でないとする。しかしながら、肝心の地理教育の場においては、このような地理学のもつ重要性が、十分には認識されていなかったようである。

それでは、地理的視点にたった国際理解とは何か。それはまず、さまざまな地域の認識のしかたを可能にすることから始まる。にもかかわらず、それまでの地理教育においては、かなり限られた視点にたった特定の地域認識のみが強調され、しばしば重層的な地域認識がおろそかにされた。地誌学こそがその危険性を排除するための有力な方法であるにもかかわらず、ある特定の地域の中に、その“場所”を従属させる誤りを繰り返してきたという。

当時の地理教育を、小西は、国家中心的世界観を未だに強く保持しつづけていると感じており、国際理解にとってむしろ有害である場合があり得ると指摘する（大嶽・二木編1983：173）。そして、当時の地理教育における世界像は、人間（あるいは組織）の働きかけによって一定の性格を保持するようになった部分空間の集積（例えば国家や自治体）からなっており、個人の行為の集合が作り出した地域を認識することへの配慮が欠落しているとする。個人の行為の集合が作り出した「地域」に目を向けることは、真の国際理解につながるとともに、身近な題材を取り上げる機会が増大するという意味において、とくに初等ないし前期中等教育における地理教育をより魅力的なものとするという効果をもつ、と小西は考える。

作花は、事象を地理的に分析したり、事象相互間の関係を追及するのは、その中から、真の地域を発見するためにほかならないと主張する（作花、1971）。これを受けて小西は、空間を「地域」に分割するとき用いられる各種の指標が、それ自体に優劣の価値を含まないものである以上、国家や生産構造などと少なくとも同程度には、個人の行為が作り出した「地域」を認識させるべきであるとする。地理学がその独自の分析視点とする地域認識そのものが固定的

であったとすれば、国際理解教育の前途はけわしいという。世界それ自体が多様であるのと同じように、「地域」の設定・認識も多様かつ流動的であらねばならず、それが地理学および地理教育を、国際理解を達成するためのもっとも有力な手段とする最低限必要な条件であると強調する（大嶽・二木編、1983）。

上記の議論から約20年の月日が経過した。21世紀初頭の現在、1990年代に声高に叫ばれた国際化に伴う「距離の絶滅」、「国家の相対化」に関する議論が方向転換を迫られている。交通・通信技術の進歩は、確かに距離の摩擦を減じたが、その恩恵を受けたのは全人類ではなく、そのような技術を使いこなせる人々に限定され、デジタルデバイドといった言葉を生んだ。

国境の壁を突き崩すように見えた人々の流れは、2001年9月のアメリカ合衆国における同時多発テロ事件以後、主要先進国において新たに構築された国境の壁によって阻まれつつあり、国家の存在が相対化される兆しはない。緩やかな国家連合をめざす欧州連合においても、その根本理念を謳う憲法の批准が思うように進んでいない。また、欧州連合の枠組みが広大になるにつれ、ヨーロッパとは何かという基本的な問題が浮上している。その際、国家単位では、多いところで数百万人に達するイスラム系住民をはじめ、非ヨーロッパ系の住民の存在をどう考えるのが重要な点となる。アメリカ合衆国においては、近年、ヒスパニック系の人口が黒人人口を抜いて、少数派の中の多数派となった。

つまり、これまでの国や地域の特徴そのものが根本から変容しつつあるのである。日本では現在、教育基本法の改正論議を含め、「愛国心」の育成をめぐる議論が行われている⁵⁾。しかし、その日本においても外国人人口が増え続けており、児童・生徒の国際化も進んでいる。多国籍の児童・生徒が学ぶ教室で「愛国心」をどう教えるのであろうか。あるいはそもそも教えるべきなのか。現在の議論には、異文化理解、多文化共生に通じる自己を相対化する視点が欠落している。

地理学および地理教育は、このように変容し

つつある世界や地域の姿を的確に把握し、その有り様を生徒に伝え、生徒自身がさまざまな指標を用いて地域像を構築できるよう手助けすることが何よりも必要である。そして、それは地理教育が国際理解教育の重要な担い手として今後も生き残るための術となるはずである。

5. おわりに

本稿は、高等学校教育を中心にして、国際理解教育と地理教育の接点について考察してきた。その結果、国際理解教育と地理教育は、その出自は異なるが、目標には共通する点があることが明らかとなった。

今日、他者を理解すること、異文化を理解することがこれまでになく重要性を増している。社会科教育の一分野をなしてきた地理教育においては、それを総合的な学習としてとらえ直し、他者理解、異文化理解を含む国際理解の一貫として地域を、そして世界を学習するという観点をより強調することが要請される。一方、これまで言語（学習）に重点がおかれてきた国際理解教育においては、自分たちの住む場所を含めた、人類の暮らす、広く地球社会の特徴と課題を理解するという社会科学的な視点を導入することを提案したい。地理教育と国際理解教育の有機的な連携が双方を深化させるはずである。

付記

本稿は、拙稿「国際理解教育と地理学」（小林浩二・朴恵淑編著『地理教育の課題と展望』（仮題）（ナカニシヤ出版）（印刷中）所収）を基に、大幅に加筆・修正したものである。

注

- 1) 国際理解教育と社会科の関連については、井田（2004）がある。
- 2) ユネスコの国際理解教育について、詳しくは米田（2004）、小林（2005）を参照。
- 3) 日本における「単一民族論」の系譜と日本の「多民族性」については、小熊（1995、1998）が参

考になる。

- 4) ここでは、2005（平成17）年度用の各教科書のうち、教育出版刊『地理A』、清水書院刊『現代地理A』、第一学習社刊『地理A』、東京書籍刊『地理A』、帝国書院刊『新地理A』、同『高校生の地理A』、二宮書店刊『高校生の新地理A』、教育出版刊『地理B』、東京書籍刊『地理B』、帝国書院刊『新詳地理B』、同『楽しく学ぶ世界地理B』、二宮書店刊『詳説新地理B』を対象とした。
- 5) 本稿提出後の2006年12月15日、政府・与党案による新教育基本法が、臨時国会において可決され成立した。

文 献

- 石原和子・住野好久. 2001. 異文化理解教育としての国際理解教育に関する一考察. 香川大学教育実践総合研究, 2, 39-52.
- 井田仁康. 2004. ニュージーランド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. 国際理解教育, 10, 12-29.
- 魚住忠久. 2000. 『共生の時代を拓く国際理解教育』, 黎明書房.
- 浮田典良編. 1984. 『人文地理学総論』, 朝倉書店.
- 大嶽彦彦・二木敏篤編. 1983. 『国際理解としての地理学』, 大明堂.
- 小熊英二. 1995. 『単一民族神話の起源』, 新曜社.
- 小熊英二. 1998. 『〈日本人〉の境界』, 新曜社.
- 梶田孝道. 1996. 『国際社会学のパースペクティブ』, 東京大学出版会.
- 小林 亮. 2005. 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. 国際理解教育, 11, 48-65.
- 作花典男. 1971. 中学校における地域概念の育成. 地理, 16-4, 31-35.
- 桜井明久. 1999. 『地理教育学入門』, 古今書院.
- 佐藤郡衛. 2001. 『国際理解教育』, 明石書店.
- 佐藤郡衛・林 英和編. 1998. 『国際理解教育の授業づくり—総合的な学習をめざして』, 教育出版.
- 杉浦章介・松原彰子・武山政直・高木勇夫. 2005. 『人文地理学—その主題と課題』, 慶應義塾大学出版会.
- 高橋伸夫・溝尾良隆編. 1989. 『地理学講座6 実践と

- 応用], 古今書院.
- 中川和代. 2005. 「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－. 国際理解教育, 11, 102-117.
- 西川 治. 1985. 『人文地理学入門－その思想史的考察』, 東京大学出版会.
- 濱野 清. 2006. 国際理解の視点から他教科・科目と連携して増やす! (特集: 高校地理履修者を増やす!), 地理, 51-8, 36-39.
- 米田伸次. 2004. ユネスコの提起する「国際理解教育」と日本のこれからの国際理解教育. 国際理解教育, 9, 204-213.
- 若狭 勝. 2005. 21世紀の地理教育像を見据えて(後編). 地理, 50-8, 76-79.