

地理における国際理解教育の現状と問題点

——概括と考察——

中 澤 浩 一

The Present Situation and the Problems of Education for International Understanding in Japanese Geography Teaching —The General View—

Koichi NAKAZAWA

概 要

国際理解教育の目標の吟味と教科の性格の検討を通じて考察すると、地理は「他国・他民族・他文化理解」、グローバルな課題の学習を通じて「地球的市民性の育成」を中心にした面を担当することが適切であるといえる。

「他国・他民族・他文化理解」では、ステレオタイプの認識にならないようにする必要があり、文化相対主義の考え方を採用することが有効である。地誌学習を重視し、生活文化に配慮する必要がある。事例地域選択方式は、教材過剰化の克服には有効だが、地域の多様性が見過ごされ、ステレオタイプになりやすい問題がある。アジアを理解する学習を従前より重視する必要がある。

「地球的市民性の育成」では、人口問題、南北問題、環境問題を中軸にすえ、グローバルな視野から地球的・人類学的課題の実態と問題性を認識させることが有効である。グローバルな視野からとらえさせる系統地理的学習と、地域の諸条件との関連で具体的に理解させる地誌的学習を適切に組み合わせることが必要である。未来予測に立ち人類の危機を強く認識させ、人類はなにをしなければならぬか、自分にできることはなにかを考えさせることが重要である。

以上の面で現行指導要領や教科書は、軽く薄い扱いになっている。今後改善が必要である。

キーワード：ステレオタイプ、事例地域選択方式、地誌的学習・系統地理的学習、
地球的市民性、地球的・人類学的課題

1. 研究の目的と視点

筆者は、中学校、高等学校の地理、歴史、公民等の教科・科目における国際理解教育の現状の問題点と改善の課題についての研究を進めている。本報告はその一環であり、地理教育の課題についてまとめたものである。

近年、国際理解教育の重要性が繰り返し提起され、1989年改訂の学習指導要領では従前のもの以上にその推進の方向が示され位置づけられて以来、学校における取り組みが盛んになってきたといえる。しかし、国際理解教育は「理念が先行し、まだ実質は伴っていない」といわれる状態にあることは否定しきれないように思われる。このことは、青少年の他民族・国家、異文化を固定観念や偏見で見る、人類の抱える地球的課題に対する無関心・傍観者的態度、コミュニケーション能力の欠如している等の実態にも現れているといえよう。

国際理解教育は、単に知識を授けるだけではなく、発想や物の見方・考え方を土台から変え、意識や行動の変革をもたらさなければならない面を含んでおり、日本人の在り方や今までの教育を問い直さなければならないほどの問題を含む大きく重いテーマである。そして、これは克服しなければならない困難な課題でもある。従って、他民族・国家、異文化の表面をなぞるような浅く軽い指導では、生徒は皮相な理解しかえられず、余り効果が期待できない。かえって、固定観念や偏見を増幅させてしまうことすらある。

学校における国際理解教育の取り組みは、まだ試行錯誤の状況もみられる。一方、専門研究者の国際理解、異文化理解の理論研究は報告も多く成熟してきている。両者の間に介在する課題、すなわち現場の諸問題を解きほぐし収斂する考え方や、専門研究の成果を教育現場に具体化するにあたって重視しなければならない考え方や問題点等を明らかにし、両者の橋渡しをする分野の研究開発が望まれるといえよう。

本研究は、このような問題意識に立って、中学校・高等学校の地理における国際理解教育の目標と考え方、重視すべき内容と構成の在り方について検討を加えたものである。

2. 国際理解教育における地理の役割

ここでは、国際理解教育の目標を吟味し、「地理」がどのような役割を果たすべきかについて、教科・科目の性格に照らし検討する。

(1) 国際理解教育の目標の吟味

(表・1)は、第二次世界大戦後の教育改革で提起されてきた国際理解教育の目標と、国際

地理における国際理解教育の現状と問題点

(表・1) 国際理解教育の目標と課題の系譜

(年)	(事項)	目 標 ・ 課 題
1974	教育基本法 (前文)	・世界の平和と人類の福祉に貢献することは根本に教育の力が必要 ・個人の尊厳, 真理と平和を希求する人間
1947	学校教育法 (18条)	・郷土及び国家の現状と伝統の正しい理解, 国際協調の精神
1966	中央教育審議会 (答申, 「期待される人間像」)	・国際情勢の中の開かれた日本人
1972	対外経済協力審議会 (答申)	・開発協力における国民と他の国民のエンカウンターの基底としての相互理解
1973	経済社会基本計画 (閣議決定)	・経済交流の進展とともに文化交流・人的交流の拡大 ・国際間の相互理解 ・国際協調の精神の涵養
1974	中央教育審議会 (答申・「教育・学術・文化における国際交流について」)	・日本及び諸外国の文化・伝統についての深い理解 ・国際社会において信頼と尊敬を受ける能力と態度を身につけた日本人 (このための諸般の国際交流の促進, 国際理解のための社会教育の推進, 学校に対する支援についても提言)
1976	教育課程審議会 (答申)	・家族, 郷土, 祖国を愛するとともに国際社会の中で, 信頼と尊敬を得る日本人の育成 ・小学校, 中学校, 高等学校名段階における改善の重点事項として「国際社会における日本人として必要な資質・能力」をあげる. ・とくに社会科, 国語, 英語, 道徳の時間などで, 基本的人権の尊重, 日本と諸外国との相互理解と協力, 国際協力機関についての理解と協力, 世界平和の実現等を目標に配慮する.
1982	日本ユネスコ国内委員会 (「国際理解教育の手引き」を刊行 1974年ユネスコ総会勧告を検討した結果, 日本の国際理解教育の基本的な方針としたもの)	①. 人権の尊重 ②. 他国文化の理解 ③. 世界連帯意識の育成 (下位目標) ・平和な国民の育成 ・人権意識の涵養 ・自国認識と国民的自覚の涵養 ・他国・他民族・他文化の理解の増進 ・国際的相互依存関係と世界共通課題の認識に基づく世界連帯意識の形成 ・国際協調, 国際協力への実践的態度の育成

<p>1987 臨時教育審議会 (二次答申,「国際化への 対応」は答申の大きな柱)</p>	<p>世界の中で真に信頼される日本人として</p> <ul style="list-style-type: none"> ・広い視野の中で日本社会・文化の個性を自己主張,多様な異なる文化の優れた個性の理解 ・日本人として国を愛する心,広い国際的,地球的,人類的視野の中で人格形成を目指す,異文化理解と国際的コミュニケーションの能力育成 <p>これらの条件として</p> <ul style="list-style-type: none"> ・広い国際的視野と人類的視野で物事を考えることができる知識,能力 ・異文化と意志疎通ができる語学力,表現力,国際的な礼儀作法・知識・教養 ・国際社会において日本の歴史,伝統,文化,社会等についての説得力と日本認識
<p>1987 教育課程審議会 (答申)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・国際理解の推進とわが国の文化・伝統を尊重する態度の育成 ・高等学校社会科を地理歴史科と公民科に再編,地理歴史科を国際理解を主眼とする教科にする
<p>1996 中央教育審議会 (答申,「21世紀を展望したわが国の教育の在り方」について)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・日本人としての自覚とともに国際的視野からの国際理解,異文化理解(自らの座標軸をもつ国際理解,異文化理解) ・世界に貢献しつつ主体的に生きる日本人 ・外国語教育の改善 ・海外在住の子どもたち等の教育の充実
<p>1997 教育改革プログラム (行政・経済構造,社会保障構造,財政構造等と並ぶ6大改革の1つとして教育改革について閣議決定)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・国際社会の中で世界に貢献しつつ主体的に生きる日本人の育成 ・教育の国際交流の推進(留学生交流,教員等の国際体験,国際貢献,研究者交流,国際機関を通じた協力,外国人子女教育等)

化に伴う教育課題の系譜を大観したものである。この表を基に、国際理解教育の目標にかかわる問題点について、次のように考察した。

国際情勢の変化に対応し、ユネスコにおいて追求されてきた国際理解教育の理念や考え方は変遷してきた。ユネスコ活動を大切にしてきた日本は、これに対応する形でユネスコの考え方を取り入れてきた⁽¹⁾。大きくみると日本の国際理解教育は、ユネスコの日本版といえよう。「人権の尊重」、「他国・他民族・他文化の理解」、「世界連帯意識の育成・国際協調の精神、態度の育成」等が一貫して強調されてきたのは、その表れとみることができよう。その中で「日本の伝統・文化の理解」、「自国認識と国民的自覚の涵養」等が強調されてきたのは、指導要領との整合性を考慮した日本的修正であるといえよう。

異文化を理解するには、どのような座標軸に立って理解しようとするのか、その尺度を持たなければならない、そのために自国文化を理解する必要があると考えられている⁽²⁾。これに対し、「単一民族・単一文化の日本人が、その日本を認識することが、複合民族・複合国家にある他文化の適正な認識にすぐに結びつくとは考えられない」という見方もある⁽³⁾。このことに配慮し、日本文化理解の眼を通して他文化を理解するに際しては、他国の大多数が複合民族・複合文化であることを学習過程に取り込むことが必要であろう。

学術のため長年海外に滞在し、多くの外国人と交流した自然科学の研究者が、その体験の中から、日本の文化や歴史、古典や漢籍を十分に学ばなかったことを悔悟し、母国の文化、伝統、情緒を培い、自国の文化の根っこを形成することが、国際人の要件だと述べている⁽⁴⁾。この趣旨のレポートは数多くあるが、これも日本文化の学習重視の見方といえよう。国際理解における自国文化学習の意義は、「国際化とは、当該社会の成員が、各文化固有の価値体系をそれぞれ基盤にもちながら、通文化的に共有できる価値体系を地球規模で習得し、それを実践する過程である」⁽⁵⁾という考え方に収斂できよう。

「自国認識と国民的自覚」、「祖国愛」等の目標は、これを掲げることに否定的な見方、どちらかというとな否定的な見方、肯定的な見方に分かれる。否定的な見方は、国家主義的アイデンティティの強調は、自国・自民族優越主義につながり、他国・他民族の理解を歪めるという見方である。このことから、かつて他民族を抑圧、迫害したことを忘れてはならず、これからもこれを強く警戒しなければならないとする見解である⁽⁶⁾。

どちらかというとな否定的な見方には、「日本人として国を愛する心と国際的視野を対立的に考えるべきではない、日本も国際社会の一員として、その中にいると考えることが必要である」⁽⁷⁾、「日本人の…」という言葉をつけ加えると、自民族主義的な意味あいを持ち、民族的優越感や卑下意識につながる恐れがあり、他民族との協調の道を閉ざすことになる。これでは全地球的課題に貢献できる人間を育てられない。他人類や全人類の立場でものごとを見、異なった文化とつき合う方法を身につけることの方を重視すべきだ⁽⁸⁾。」「国際社会にあっては国家社会の存在はあたりまえのことであり、そこから“国家公民”の概念が生ずるが、それをことさら優先させる必要はない。国際理解のために、これから必要な地球的視野と複眼的思考に立って行動する“国際公民”が重視されなければならない」⁽⁹⁾等の見解がある。これらは共通して、グローバルイズムの観点に立つ国際理解教育を重視しているといえる。

肯定的な見方は、「日本を愛し、日本を知り、それをきちんと外国人に説明し議論できる能力と勇気を持つ日本人が求められている。大国になると偏狭なナショナリズムが見えがちであるが、これを排除した健全なナショナリズムが必要である。これがないと骨なしになる」⁽¹⁰⁾と

いう意見に代表される見解である。

これらの考え方は、国際理解教育においてなにを重視すべきか、その中でナショナリズムをどうとらえるかによって違いが生じているといえる。重要な一つの争点になりうる課題であるが、その選択は現場の教師にゆだねられている。「主体的に生きたいと願う個人と、それを現実に取り込みつつ存在している国家は、どのように一人ひとりの立場に立って意識されるべきだろうか、日本国の視点で世界とどう向き合うかが、教室で正面から論じられることはめったにない。このことは国際化の主体とは何かという重要な課題につながっている。国家アレルギーを排し、偏狭さや事大主義にも陥らない日本論の構築が今求められている⁽¹¹⁾」という現場の声や、「ナショナリズムは時代、集団の範囲、社会領域、指向性、価値観を異にするものがあり、簡単に割り切ることができないものであり、排他的なものと共存的なものがあるとして、共有される国民意識も新たな確立が必要だとする見方がある。そしてインターナショナリズムは国と国の関係から始まり、それが拡大普遍化していくなかで問題解決にあたるというアプローチをとる。グローバリズムは国対国の相互関係の緊密化と複雑化を包括的にとらえ、いわば全体の中で問題を解決していこうとするアプローチをとる。そしてインターナショナリズムは、ナショナリズムとグローバリズムを繋ぐ架け橋とならなければならない」とする見解⁽¹²⁾は、ナショナリズムの問い直しと新たな確立を要請しているといえよう。今後の重要な課題である。

それはそれとして、グローバリズムの観点に立つ国際理解教育は今後特に重視されなければならないと考える。その主要な理由として、世界的根拠と日本における根拠があげられる。世界的根拠として自由貿易の拡大など世界のグローバル化の著しい進展と環境問題等地球的諸問題の深刻化があげられる。日本における根拠として、今日の日本における「国際化」が著しいことがあげられ、これらがグローバルな教育を要請しているのである⁽¹³⁾。

これは、未来志向に立って地球的視野を持ちながら幅広い領域を扱い、地球市民性を身につけて、全人类的課題の解決に貢献しうる資質・能力を養うことを目指して。環境教育、開発教育、平和教育、人権教育、人口教育、国際理解教育、異文化理解教育・多文化教育、グローバル教育、ワールドスタディーズ、国際教育等があげられている。これらをまとめて「グローバル教育」と称しているものや「新しいパラダイムの教育」、「新しい国際的な教育課題」と称するものがある⁽¹⁴⁾⁽¹⁵⁾⁽¹⁶⁾⁽¹⁷⁾。

1982年日本ユネスコ国内委員会刊行「国際理解教育の手引き」は1974年ユネスコ総会の勧告を受けてから年月をかけてまとめたものである。それまでの国際理解教育の考え方や課題も検討し包括的にまとめており⁽¹⁸⁾、日本の国際理解教育のための「教科書」ともいえる地位を占

めた。その後の臨教審，中央教育審議会，教育課程審議会等の答申も，「手引」の内容を敷衍した範囲にとどまっており，大きく踏み出したものはない。これらの中には，「世界共通課題の認識」，「国際協調，貢献」等の目標や課題が含まれ，グローバリズムに対応できるが，位置づけは大きくない。さらに中学校や高等学校の教科書になると，課題の重要性に比し，扱いは薄くなっている。

上記のグローバルな視野に立つ「新しい国際的な教育課題」は，国連人間環境会議や地球サミットを通じての環境教育への要請，複合民族・複合文化国家における多文化教育への要請，先進国 NGO による途上国援助の活動の学習の必要性の中から生まれた開発教育など，それぞれが根拠と国際的・社会的基盤を持って進められている⁽¹⁹⁾⁽²⁰⁾が，まだ全体を総合する体系を充分には持っていない。日本においては，今まで進めてきた「国際理解教育」の傘をより大きく広げ，その中に包含させ，それらの内容を扱うにふさわしい教科で取り組むことが望まれる。

(2)．「地理」の役割

指導要領は，社会科，高等学校地理歴史科とも，「国際社会に生きる民主的，平和的な国家・社会の一員として必要な資質・能力」を養うことを究極的な目標として示している。地理教育は，中学校社会科「地理的分野」と高等学校地理歴史科の科目「地理 A」及び「地理 B」で実施されている。中学校の地理と高等学校の地理とも，世界及び日本の各地域の人々の生活，文化の地域的特色と共通の課題，それらの地域的まとまりや相互の結びつきを理解させるとともに，国際社会における日本の立場と役割を考えさせること，さらに全体を通じて地理的見方・考え方を培うことを目標にしていることは共通している。高は中よりも内容を詳しく扱っていること，また事象をより多角的に考察させようとするなどの違いがある。

このような地理教育の目標と，目標を達成するために構成される内容は，国際理解教育との連結性が極めて高いといえよう。地理学習は，国際理解教育のどの目標達成にも寄与しうる性格を持っているといえよう。そして，その中で特に各地域の人々の生活，文化を学ぶことを通じて「他国・他民族・他文化の理解」や地球的視野に立って全人類的課題を学ぶことを通じて「国際的相互依存関係と世界共通課題の認識，世界連帯意識の形成，国際協調・国際協力の実践的態度の育成」の目標実現に対しては，地理が大きな役割を果たすことができよう。地理は，「地理的見方・考え方を培うことを中核的なねらいにしている。従って，「地理的見方・考え方」からのアプローチを通じて他国・他民族・他文化を理解し，全人類的課題を学ぶということになる。

地理学は大きく地誌学と系統地理学に分類されるが，地域をとらえる方法論を異にする。国

際理解教育を視野に入れた「地理的見方・考え方」は、地誌学と系統地理学の方法論を援用することが有効であると考えられる。

地理学が研究対象とする事象は、地形・気候・土壌・海洋・陸水等の地表における自然的事象、人口・集落（村落・住居）・都市・産業（農牧業・鉱工業・商業・貿易）・人種・民族・宗教・言語・政治等の人文的（社会的）事象がある。一つ一つの地域（国）において、これらの事象がどのように重なり合い関係し合っているか、他の地域とどのように関係し合って地域の特色を形成しているかを追求するのが地誌学である。

これに対し系統地理学はある事象だけを対象とし、それが世界全体でどのように分布し各地域にどのように展開しているかを見る。そして、その事象の各地域にみられる特色を、地域の諸条件からみて明らかにしようとする。ある事象について、世界的なシステムの中でその地域的特色をとらえようとするものである。このようにして自然的事象を対象とするのが自然地理学、自然的事象のうち気候を対象とするのが気候学、人文的事象を対象とするのが人文地理学、人文的事象のうち主に人口を対象するのが人口地理学、経済活動を対象するのが経済地理学、農業を主な対象とするのが農業地理学、工業を主な対象とするのが工業地理学ということになる。

国際理解のための「他国・他民族・他文化の理解」では、対象とする地域の諸事象の総合的把握に基づいて学ぶことにより固定観念や偏見による理解に陥るのを避けやすい。従って、まず地誌的アプローチからの学習が有益である。その学習の中で、構造的にとらえた学習内容のキーにあたる事項について系統地理的な学習を加えていけば、より広い視野からの理解に達する⁽²¹⁾。

途上国の貧困の問題を学習する場合は、人口や食糧生産、開発の問題を地球的規模でとらえることから出発する。従って人口地理学、経済地理学などの系統地理的アプローチが有益である。その学習の中で、ある地域の貧困の問題をより深く追求する必要が生ずる。その場合は、その地域の諸事象、諸条件との関連からとらえる地誌的な学習を加えていくことが必要である⁽²²⁾。

学習テーマによっては、主として地誌的学習や主として系統地理的学習もありうるが、多くは両者を融合させた学習がより広く深い国際理解に導く場合が多い。地理学及び地理教育は基本的にこのような性格を持っているのである。

3. 他国・他民族・他文化に対する青少年の意識の歪みとその要因

ここでは、青少年の他国・他民族・他文化認識に歪みがあるかどうか、世界をどのようにイメージしているか、その傾向をとらえる。ついで歪みの要因を考察してみることにする。

(1). 一般的傾向

中・高校生が世界の国々をどう見ているか、どの国に行ってみたいか、住んでみたいか等の項目の質問紙による調査を実施した報告がある。

その目立った結果をみると、ヨーロッパやアメリカに対して、「先進的」、「高い生活水準」、「時代の先端」などが多い。アジアやアフリカに対しては、「発展途上国」、「貧しい」、「大陸」、「難民」、「人口が多い」などをイメージする者が多い。行ってみたい、住んでみたい、その国の人と友だちになりたい等の項目では、アメリカやヨーロッパに対して高く反応するが、アジアに対しては低い結果になっている⁽²³⁾⁽²⁴⁾⁽²⁵⁾。大学生に対する同様の調査もあるが、結果は同じような傾向を示している⁽²⁶⁾。

青少年は、アメリカやヨーロッパに対して好感的、アジアやアフリカに対しては、貧しく暗いイメージを持っており、好感度はアメリカやヨーロッパに対するよりも低くなっている。調査項目や対象数が限られているので、その程度がどのくらいであるかは明確にできないが、青少年が他国・他民族・他文化に固定観念や偏見を持っており、特にアジア、アフリカに対する見方に問題が多いことは否定できないように思われる。

木村（宏）は、中学校における歴史の授業の中で、生徒がアジアに対する蔑視、差別的な意識があることを感じとり、それを調査によって確かめている。そして、それを正そうとする意図による授業を実施したが、そのあとでもなおアジア蔑視の意識が根強かったことを報告し、それが根づよい日本のアジアに対するリーダー意識と結びついていると述べている⁽²⁷⁾。これは明らかに認識が歪んでいる例といえよう。

(2) 歪みの要因

社会心理的要因

ステレオタイプ、偏見、自民族優越主義がある。外的刺激を感覚、知覚し、必要なものに、その同質性をもとにグループ化する過程がカテゴリー化である。カテゴリー化によって内グループ内の同質性を大きくし、外グループとの異質性を最大にして、内と外とを明確に峻別しようとする。カテゴリー化が過度に進むと、外グループの人間を一つの型にはまった見方をし、固定的・画一的なイメージでとらえるステレオタイプとなる⁽²⁸⁾⁽²⁹⁾。

「ステレオタイプのイメージは、対象のある側面に着目してそれを強調するが、その強調は

時として、同一の側面が見方によってプラスにもマイナスにもみられるような強調のされ方を
する。相手との友好が開かれているときには、強調された側面が相手を評価することになり、
友好が壊れたときには、マイナス評価の材料になる」⁽³⁰⁾という見方は、国際理解教育にとって
示唆に富む指摘といえよう。

偏見は、相手がある社会・文化に属しているという理由だけで、その集団の嫌な性格を持っ
ていると一般化され、嫌悪、敵意ある態度の対象としてしまう不当なカテゴリー化であり、ス
テレオタイプに支えられている概念であると解されている⁽³¹⁾。偏見には、相手に対する肯定的
なものと、否定的なものがあり、後者には誤った硬直した一般論に基づく否定的な民族的偏見
があるという見方もある⁽³²⁾。

自民族中心主義（自民族優越主義）は、自らの国家・文化・民族が世界の中心であるという
主観的な価値基準をあてはめて、他の国家・文化・民族を判定するもので、穏やかなものと過
激なものがあるとみられている。自民族を優れているとみなし、他を軽蔑することが問題とな
る⁽³³⁾。

グディカンストは、上記の説明の中でステレオタイプ、偏見、自民族中心主義は、程度の差
はあるが避けられないものであると述べている。

教育の影響

ステレオタイプ、偏見、自民族中心主義は、対象を類型化して見ようとするカテゴリー化と
関連して形成される概念である。ところが教育においてカテゴリー化は避けられない。多様で
複雑な対象を、すべて個別々に教えきことはできないからである。類型化してその特徴を
理解させることにならざるをえない。

教師がマイナス的なステレオタイプ、偏見、自民族中心主義に陥らないように特別に配慮し
て指導しても、それらを完全になくすことは困難であろう。いかに少なくするかという問題に
なる。

教育によって、むしろマイナス的なステレオタイプ、偏見、自民族優越主義が生徒の意識に
強化されることすらあるといわれる。「相手文化はこうに違いないと短絡的に決め込んでしま
う姿勢や出来合いの通俗的・ステレオタイプのものの見方で知ったつもりになるという状況
を克服しない限り、異文化理解どころか、相手に対する偏見は拡大再生産されていくことにな
る」⁽³⁴⁾という見方に留意しなければならないだろう。

メディアの影響

無数に起こっている世界中の出来事のうち、たまたま通信社や新聞社の取材ネットワークに
ひかかったもののうち、公示社の判断（社会的意識・態度、見方）に左右されて選ばれたもの

が報道される。ニュースは本質的に加工されたものである。原事実と報道された事実の間にギャップが生じる。まして、型にはまったステレオタイプ化された報道によって、受け手たちが形づくる型にはまったイメージが集団的、民族的、国家的な偏見や誤解を生じることになる。そうなると一種の社会的な犯罪であるとさえいえよう⁽³⁵⁾⁽³⁶⁾。

新聞、テレビ、ラジオ、雑誌、広告等を見ると、青少年の他国・他民族・他文化理解に対して誤ったイメージ形成に影響を及ぼすとみられるものが多い。リオのカーニバルの報道の影響とみられるブラジルの「陽気な人びと、陽気な国」⁽³⁷⁾、観光広告による南太平洋の島々の「南海の楽園」などがそれである。日本人の国際化は「欧米化」とさえいわれているが、テレビに登場する外国人は白人が圧倒的に多く、登場する外国の場所も欧米地域が多い。アジア理解はどうなっているのかと疑問を抱かざるをえない⁽³⁸⁾。これらは一部の例をあげたに過ぎず、その青少年に及ぼす影響は避けられない状態にあるといえよう。

文明史的背景

近代日本の形成において、脱亜入欧的枠組の中で、西洋モデル像が国家目標として大きな役割を果たしたとされる。それ以前の中国対日本という東洋中心の対外認識の枠組は、西洋対日本を基軸としたものに置換された。その中で中国蔑視論が生まれ、中国に対する日本の優越意識がアジア全域に拡大され、アジアの資源に着目し、アジアを利用するという見方を形成したといわれている⁽³⁹⁾⁽⁴⁰⁾。オリエンタリズムは、ヨーロッパ人がヨーロッパ中心の世界観に立って、非ヨーロッパ的なものをすべてアジアとしてまとめて認識し、アジア支配のイデオロギーとした（E.W.サイード、板垣雄三訳『オリエンタリズム』、平凡社、1986）思想とされるが、日本人のアジアという概念はこのようなヨーロッパ中心の見方からの借り物という性格を帯びていたとみられるという⁽⁴¹⁾。

今日の日本人が、このような認識をそっくり丸ごと受けついでいるとは思われない。しかし現在の日本人の欧米（人）に対するイメージとアジア（人）に対するそれとかなり開きがあり、また日本人の欧米人に接する態度とアジアの人に対する態度に違いがあるのを見ると、欧米に対する憧憬と卑下、アジアに対する蔑視等の意識が残っていることは否定できないように思われる。それがどのくらい根深いものかどうか、どのような面にどの程度残っているかについて、さらに検討する必要がある。

4. 地理における他国・他民族・他文化理解の課題

上記の考察から、ステレオタイプ、偏見、自民族中心主義に基づく認知が、他国・他民族・

他文化に対する理解を歪めることを明らかにした。上述したようにグディカンストは、ステレオタイプ、偏見、自民族中心主義は程度の差はあるが避けられないものであるという。とすれば、それをいかにして少なくするかという問題になる。この観点から、ここでは地理教育が取り組むべき課題を提起し検討する。

(1) 「事例地域選択方式」の問題点

地理ではあらゆる地域をまんべんなく学習することは、時間的制約から不可能である。またそうすることは、事象の網羅的な列挙に傾斜し、暗記中心の地理学習に終始しがちである。これは今までもしばしば指摘されてきたが、まだその状況から脱しきれていないように思われる。

これを改善するため、指導要領は「地理的見方・考え方」を培うことを目指した思考する学習を重視し、ある事象について「二つ又は三つ程度の地域」を選んで学習することが望ましいという考え方を示している。地誌学習を中心とする中学校の地理、系統地理と地誌を融合する立場をとっている高校地理 A・B に共通する考え方として示している。このことから、例えば東南アジアの米作については、タイとインドネシアの米作は学習するが、他の地域の米作については省略するという扱いになっている。東南アジアの米作は、タイとインドネシアで代表させて理解させるという考え方によるのである。他の事象についても同様の扱いになっており、教科書もそういう内容構成になっている。このような学習が「事例地域選択方式」といわれるものである⁽⁴²⁾。

事例地域選択方式は、学習対象とした事象に関して選択した地域の学習に限定してみれば、地域的見方・考え方を培うために有益である。しかし次のような面で多様性が見過ごされ、ステレオタイプに陥りやすい問題点がある。

学習対象とするある事象は、類似、共通した様相をみせながら、広域的な範囲の地域内に展開しているが、詳しく見ていくと地域間に相違があり多様性が認められる。事例地域選択方式は、類似、共通性に着目し、選択した地域について学習することで、その事象の学習を代表させるので、地域（国）間の相違・多様性が見過ごされてしまう危険がある。指導上特別な配慮をしない場合は、選択しない地域も、選択した地域と同じようなものというステレオタイプ化した認識に陥りやすいのである⁽⁴³⁾⁽⁴⁴⁾。

さらに事例地域選択方式は、一つ地域（国）内の多様性を見過ごしてしまう恐れもある。全国で最も多くの学校で使用されているとされる TE 社の高校地理 B の教科書について、アジアの国々がどんな内容でどのくらいの頁数を配当しているかをまとめたのが（表・2）である。これによると、中国・インド・韓国等については、まとまった地誌的記述になっているが、他

地理における国際理解教育の現状と問題点

(表・2)．教科書に記述されているアジアの国々と主な内容・配当頁 (TE社, 地理B)

柱	国名 (主な内容)	頁数
(1). 現代と地域	マレーシア (多民族国家, プミプトラ政策)	1
	フィリピン・タイ・マレーシア・シンガポール・インドネシア・ブルネイ (アセアン工業化, 貿易, 日本企業の進出)	0.5
(2). 人間と環境	タイ (モンスーンと稲作)	4
	インドネシア・マレーシア・タイ (熱帯林の破壊)	0.3
	中国 (漢民族の生活と文化)	3.7
	東南アジア (華人社会の変化)	0.3
	インド (ヒンドゥー教徒の生活と文化)	4
	インド (発展途上国の人口問題)	2
	中国 (発展途上国の人口問題)	2
(3). 生活と産業	中国 (工業化, 経済特区)	0.2
	NIES (工業化, 貿易)	0.2
	フィリピン (バナナのプランテーション)	3.2
	マレーシア (進出する日本企業)	3
(4). 世界と日本	韓国 (工業化, 発展に伴う課題)	2
	朝鮮民主主義人民共和国 (社会主義国家, 新しい動き)	1
	中国 (半世紀の歩み, 農業生産の変化, 工業化と開放政策)	5

の国々はあちこちで分散的に登場し、それぞれ異なった事項の説明がなされている。その事項とは、世界の中で目立つ特色のある事象についての内容である。中国・インド・韓国以外の国々については、国内における多様性に着目する扱いが非常に薄くなっているのである。しかも中国・インド・韓国以外の分散的に登場する国々に対して、必要な程度までその国を理解できるかどうか疑問を感じざるをえない。アジア以外の地域も同様の構成になっている。また中学校の地理教科書は地誌的な構成になっているが、大国以外は数か国をまとめた扱いになっており、高校の場合と同様に一つの国の国内における多様性だけではなく、国と国との間の多様性が見過ごされやすい問題がある。

事例地域選択方式は、教材過剰化を克服する手段として発生した「範例方式」と通ずる考え方がある。範例方式は、いくつかの教材の間に存在する共通の基本的な性質を発見し、それらの諸教材を類型として設定し、それを学ばせる方法である。類型教材を代表する一つの教材について、一般的・法則的な見方や考え方を獲得させ、そしてそれを類型に適用させ、さらに自己をとりまく世界の理解と自己と世界のかかわりを理解させようとするものである⁽⁴⁵⁾。

事例地域選択方式も、教材多様化を克服する精選の手段として有効であると考えられる。しかし、事例として選択された地域の学習で獲得したイメージで、選択されなかった地域も「同じよう

なもの」とみてしまわないように指導しなければならない。ある指標でみると両者の間に類似、共通性があるが、別の指標でみると相違、多様性があることを理解させなければならない。

そうすることは、また教材過剰化の問題を引き起こすことになる。その克服と、ステレオタイプの指導にならないようにすることとのジレンマを抱える。このことは地理の内容構成全体を再検討しなければならないほどの大きな課題を提起しているといえよう。

(2)。「文化相対主義」に立つ他国・他民族・他文化理解の有効性

ステレオタイプ、偏見、自民族優越主義にならないようにするには、自文化と相手文化を優劣で見たり価値判断をするのではなく、ただ違いがあるという見方でとらえることが重要であり、その上で相手も尊重するという態度を持つことが大切であるとの見方がある。

これは、文化相対主義の考え方である⁽⁴⁶⁾⁽⁴⁷⁾。今日、この考え方は異文化理解を主導する地位を確保しているといえよう。

地理における他国・他民族・他文化理解の学習にも、これの適用が有効である面が多いが、それには地理の性格に配慮した対応が必要であると考ええる。

地誌の重要性

文化相対主義では、自文化と相手文化を相対化して見るのが大切である。このことから地理学習においても、日本と他国を相対化してみるのが大切である。しかし相対化しうるだけの相手国に関する知識を持ち合わせていないという実態が目立っている。

中学校の歴史は日本歴史の通史的学習を行う。高校日本史Aは近代史に重点をおき、日本史Bは古代から現代までまんべんなく学ぶ通史的扱いになっている。両者とも、日本の歴史の形成に関係が深く文化の交流のあった国々がその時々登場する。高校の世界史Aは近代史に重点をおき、世界史Bは古代から現代までまんべんなく学ぶ通史的扱いになっている。ここでは移動する世界史の潮流の渦を追うように、時代によって登場する地域、国が次々と変わる。このため、まとまった一国史として学ぶのは日本史だけである。地理はすでに考察したように、事例地域選択方式により、一つひとつの国ごとにみると、断片的、分散的に構成されている。これでは、一つひとつの国ごとにみた日本との相対化はむずかしいといえよう。

生徒は、日本史及び日本地誌のまとまった学習をしている。それと相対化できるのは、理解しようとする相手国の一国史及び地誌に関する知識である。しかし現状における内容構成では、このような扱いが非常に薄くなっている。また相手国と自国とを「良し・悪し」で判断することではなく、その国の歴史的、社会的に一貫した存在として、まず理解しなければならない⁽⁴⁸⁾。その理解の土台となるのか、その国の歴史であり地誌であると考えられる。

文化相対主義は、自国文化の尺度で相手文化を理解するとともに、相手文化の土壌の中に入

り込んで理解することが大切である。さらに、そうした理解をもとにして、相手文化の尺度でも自国文化を理解することを求めているのである。このような尺度は、その国の歴史及び地誌理解があって、はじめて持つことができるものとする。

生活文化の理解を通じた人間性への共感

どの国、どの民族の人々も、自国、自民族の歴史の理解の中から、また生活のドラマの中から自己のアイデンティティーを感じている。他国・他民族・他文化理解では、このような民族の心を知ることが大切である。

このことから、「異文化理解教育では、自文化と相手文化についての知識や情報の認知的局面に終始しがちである。これに加えて感情面及び行動面も不可欠で、三局面が立体的に作用し合うことが重要である」⁽⁴⁹⁾という指摘を重視したい。

このためには相手の生活文化を共感的に理解することが大切であるとする⁽⁵⁰⁾。地理教科書の地誌の記述の多くは、自然環境の特色や生産活動、生産量等の説明をしているが、それは生活の結果として地域に投影された事象であり、生活そのものではない。作物をどのような道具を使って栽培しているか、農地の所有はどうなっているか、人々は収穫の喜びをどのような催しをして祝っているのだろうか、どんな家に住んでいるのだろうか、それは自然環境にどのように適応しているのだろうか、食物はどんなものをどのように調理して食べているのだろうか、農民の願っていることはどんなことか、どんなことに喜び、どんなことに困っているのだろうか等、仕事、衣・食・住の実態、家族構成や役割などについて知ることが生活文化を知ることであるとする。日本の地理教科書には、このような面の記述はほとんどみられないが、外国の教科書には、他国のある少年を主人公にして、その生活をドラマ風に記述しているものがあり⁽⁵¹⁾、他国の少年が自分の友人のように描かれている。参考にすべきであろう。

このような生活文化に対して、単に生徒のエギゾチックな好奇心を満たすだけでは不十分であり、かえって蔑視してしまうことになれば逆効果である。相手の立場になり、自分の生活の実感としても理解できるようにすることが大切である。外国に行って現地の人びとと融け込んで生活し、貧富の差を超えた現地の豊かな生活文化のすばらしさを共感的に理解し、現地の人びとと友好的に交流したという体験を持つ人は少なくないが、そういう境地に生徒の意識を近づけることが大切であるといえよう。そうすることが、認知的局面だけではなく、感情面、行動面に及んでいく異文化理解であるといえよう。

(3) 他国・他民族・他文化理解における「アジア」の問題

アジアは日本から最も近い地理的位置にある。今日では経済的結び付きも緊密であり、人の往来も多くなっている。ODA、NGOなど様々な形の援助も少なくない。日本の存立や日本人

の生活は、アジアとの関係なくしては成り立たない密接な関係にある。これが日本からみた「近いアジア」の姿である。

しかしアジアと日本の心理的・社会的距離は近くない。日本人のアジアを見る眼には、欧米人に対するのと比べて、偏見、蔑視的な傾向がみられる（上記3（1））。さらにアジアの人々も日本（人）に対して親しい隣人とは見ていない。

アジアからの在日留学生、アジアに進出した日本企業に働く現地の人々、日本人観光客を見る現地の人々等が日本（人）をどう見ているかについて多くの報告があるが、それをまとめると、「勤勉」、「高い能率」、「発達した科学技術」、「礼儀正しく規則を守る」等の好感的な見方がある反面、「利益中心」、「親しい関係がつくりにくく深くつき合にくい」、「第二次大戦の反省が不十分」、「アジアの人の前で傲慢な態度をとる」、「アジアの文化を理解しようとししない」、「外国語をまともに話せない」、「観光客のマナーが悪い」等の非好感的な見方も目立っている⁽⁵²⁾⁽⁵³⁾⁽⁵⁴⁾⁽⁵⁵⁾⁽⁵⁶⁾⁽⁵⁷⁾。これらの調査の中で、在日留学生が日本で暮らした結果、日本が嫌いになったと感ずるものが少なくないとしているものもある。

今、アジアは急速に開発がすすみ経済が成長しつつあるが、そういう過程にある途上国の人々の先進国に対する見方の問題点について、ローマクラブ・レポートは「途上国の開発が進むと、都市の一部に裕福な暮らしをする人が出現する。そういうなかで依然として貧しい人々が多いが、それらの若者の欲求不満が高まる。そこへアメリカや日本で製作されたテレビや映画があふれ、そこに表現される憎悪、暴力、物欲、麻薬、ポルノが氾濫している。ここから西側文明に対する蔑視、魅力と嫌悪の両面感情が生れている。これが先進国と途上国との関係に重荷になるだろう」とのべている⁽⁵⁸⁾。先進国に対する憧憬と自から途上国に対する嫌悪の図式がみられる⁽⁵⁹⁾。

このように、日本人のアジアを見る眼、アジアの人々の日本（人）を見る眼の両面からみて、日本とアジアの心理的・社会的距離はまだ遠いといえる。

「近くて遠いアジア」を「近くて近いアジア」にする視点に立った国際理解教育の充実が望まれる。このためには、アジアの国、民族、文化に対するステレオタイプ、偏見、蔑視におちいらないようにする理解をすすめるとともに、未来志向に立った友好的でかけがえのない隣人の意識を育てることが特に必要であろう。

5. 「地球的・人類的課題」の学習と地球的市民性の育成

文化相対主義の考え方は、二つの国の間の相互理解、二つの文化の間の相互理解に有益な方

法論を提供するが、それだけではおおいきれない問題がある。それは「世界共通課題の認識に基づく世界連帯意識の形成」、「国際的視野で物事を考える」、「世界に貢献する日本人の育成」などの目標達成に対して、十分な対応ができないからである。(ここでは、これらの目標をまとめて「地球的市民性」と称することにする)。

地球的市民性の育成には、地球的・人類的課題の学習が有益であると考ええる。グローバルな見方・考え方はグローバル化した時代の要請である⁽⁶⁰⁾⁽⁶¹⁾。人類的課題をグローバルな視野に立って理解し、その実態と問題性を認識させ、未来の予測に立って、人類はなにをしなければならないか、そのための国際協力はどうかあるべきか、自分にできることはなにか等を考えさせることを通じて、世界連帯意識を培い、世界に貢献しようとする意欲や態度を育成しようとするものである。

「国際化時代は共存共栄の時代であり、他人類や全人類の立場でものごとを見、異なった文化とつき合う方法を身につけなければ、全地球的取り組みをしている課題に貢献できない」⁽⁶²⁾、「ある地域が貧困である場合、その原因を知った上で、それが世界にどのような影響を及ぼしているか、自分とどのような関係があるかを理解することが大切である」⁽⁶³⁾、「地球的危機の本質理解と地球人としてあるべき新しい倫理が求められる」⁽⁶⁴⁾等の指摘も、地球的・人類的課題を理解することや、地球的市民性を重視する見解である。

このことを目指す地理教育の役割と課題について、以下検討する。

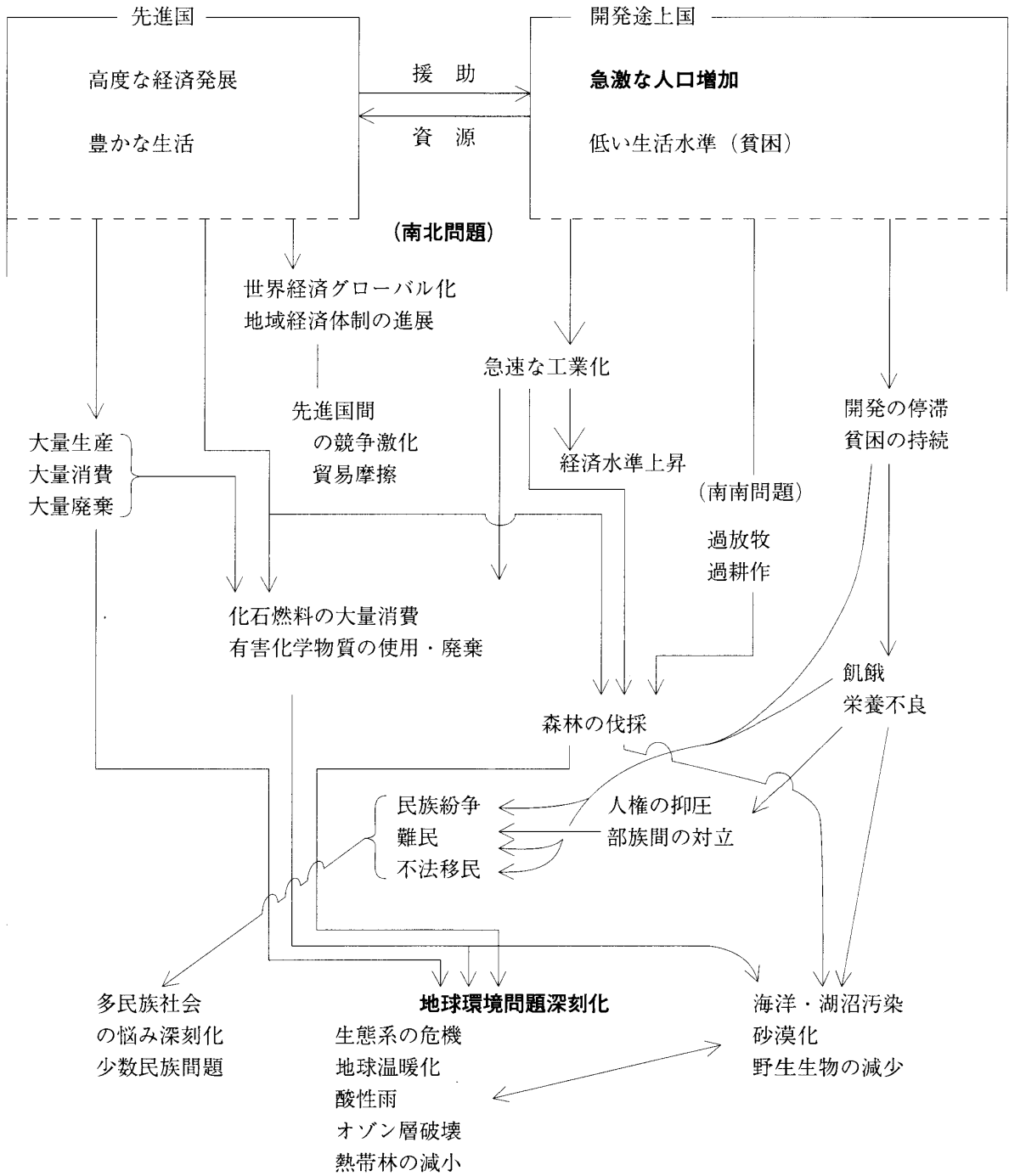
(1). 重視すべき内容

様々な地球的・人類的課題について、相互の関連を考察し(図・1)を作成した。図のような関係の中で様々な地球的・人類的課題が発現しているが、特に深刻なのは地球環境問題であるといえよう。

このような考察から、「人口問題」、途上国の貧困と先進国の関係を考える「南北問題」、「地球環境問題」の重要性が大きいといえる。この三つを要因と結果のタテ、関係と影響のヨコの中軸にすえ、あるいはトリプルの関係でとらえて、地球的・人類的課題の全体像をとらえ、その位置づけの中でその他の問題を理解し考えることが適切であろう。

「人口問題」、「南北問題」、「環境問題」は地理の性格からみた学習対象としての適合性も大きい。これらの問題を大きく地球的広がりの中でとらえるには系統地理的アプローチが適する。その中のある地域について、その問題がどのような環境、地理的条件のもとで生起しているか、どんな社会構造に組み込まれ人々の生活にどんな影響を及ぼし、どう対処しているのかについての追求は、地誌的アプローチが適する。

現行指導要領の示す内容が、この課題に適切に対応できるようになっているかについて見て



(筆者作図)

(図・1) 地球的・人類的課題の鳥瞰

みた。その結果、中・高とも地球的市民性に該当する趣旨は示されているが、内容は軽く薄い扱いになっている。中学校の多くの教科書では、事例地域選択方式による地誌学習になっており、人口問題や環境問題が、いくつかの国で分散的に取り上げられている程度である。高等学校では人口問題と環境問題を地球的規模で理解させるようになってきているが、別々のところで扱われている。南北問題のまとまった扱いはみられないものが多い。

このような現状から、各教師の工夫によって取り組まなければならない状況になっている。

(2). 未来予測の思考

地球的・人類的課題は人類の未来に大きな警鐘を鳴らしている。人類が有効な対策を講ぜられないまま推移するとという前提でみると、地球環境の面で、温暖化により2100年に気温が2℃上昇、海面が50 cm上昇し、もっと近い将来に異常気象が多発する。フロンは1995年に全廃されたが、途上国が2010年まで猶予され、まだ残留フロンが大気中にあることから、オゾン層破壊は21世紀半ばまで続く。酸性雨によりすでに各地に森林の衰退、文化財の崩壊がある。開発による途上国の海洋・湖沼汚染による漁業危機、都市部できれいな水がえられなくなる。森林減少による生態系への影響が深刻化し、野生生物が絶滅の危機にさらされる等が予測されている⁽⁶⁵⁾。

また国連人口基金の推計によると、中位予測で2050年に人口が100億人になるとし、今まで続けてきた食糧増産が限度に近づいていることから、すでに食糧と人口のバランスが崩れ始め、世界が食糧不足に陥る危険は、今後数拾年が境目だとしている。

ローマクラブ・レポートは、途上国と先進国の関係が作り出す要因から、「貧困は今後先進国にも増大していくだろう」⁽⁶⁶⁾とし、さらに「歓迎されない経済移民を受け入れる先進国は、多民族社会の悩みが深刻化し、社会的緊張による暴発が起こる可能性」⁽⁶⁷⁾を指摘し、さらに民族紛争、宗教対立、部族間抗争、武器輸出等の増加を予想している⁽⁶⁸⁾。

このような予測から、今後数拾年の人類の取り組みのいかんが大きな岐路になるとみられている。ライシャワーは、この数拾年について、「過去200万年の人類が経験したことのない“瞬間的滅亡の危機”という綱渡りの時」とさえ述べている⁽⁶⁹⁾。

このような地球的、人類的課題の重大性について生徒に十分に認識させることが重要であると考えられる。その認識がしっかりしているものになれば、なんとかしなければならない、自分になにができるのかを考えることに導くことができるだろう。

(3). 「自らの在り方」への問いかけ

地球的・人類的課題への貢献について、次のような問題点を考える必要がある。

先進国の一員としての在り方

「途上国の人々が努力しているにもかかわらず、なぜ貧しいのか。それはかなりの部分、先進国にもある。途上国にそれぞれの歴史と文化があり、経済的格差、環境問題、資源問題など、どれ一つとっても南と北の国々が深くかかわっている。その現実を先進国の人々は知らなければならぬ」⁽⁷⁰⁾という指摘にあるように、先進国が無縁ではないことを理解させる必要がある。

藤崎は、詳細なデータの分析に基づき「先進国が途上国に環境問題への本格的な取り組みを要求したとしても受け入れない。それは貧困が克服されたとき、はじめて可能である。先進国がなすべきことは、まず自ら本格的な対策を講ずることである。それには技術体系、社会制度の抜本的な改革が必要であろうが、それを実行する能力を有するのは先進国以外にありえない。先進国がなし遂げたそのできあがったものを途上国が導入することは可能であり、後発性の利益も機能するだろう」⁽⁷¹⁾と論じていることは示唆に富んでいる。

これらと関連し、国際社会の課題になっている「持続可能な開発」の問題も考えさせる必要がある。

このような点から生徒に、途上国の貧困や環境問題に先進国が積極的に貢献しなければならず、自分もその一員であるということを認識させることが重要であるといえよう。

国際貢献に寄与する国民の立場と個人の在り方

日本は途上国に対する政府開発援助（Official Development Organization. ODA）は、資金額で世界のトップである。これに対し、海外協力を行う民間の非営利組織である非政府組織（Non Government Organization. NGO）は他の先進国に比べて寂しい現状にある。

途上国の貧困や地球環境問題の本格的な解決に向けた援助には、巨額の資金、技術体系、推進システム、人的援助などなどを必要とし、国としての貢献、国連の取り組みが必要である。日本がこれらに貢献してきたのは疑う余地はないが、問題もあったとされる。日本の援助は経済開発面に使われ、途上国の工業化を促したが、環境問題への対応が乏しく環境破壊を起し、人口の都市集中、都市と農村の格差等を生み、農村を疲弊化させ、その貧困が改善されなかったという指摘である。このことから、これらの問題に配慮したきめ細かな対応、環境問題への配慮、国内の各地域の実態に応じ、ただ援助すればよいのではなく自立を促すような援助が必要だという意見も少なくない。

日本人の国際貢献は、国家を媒介として実施される。日本人として国際貢献をしたいと願うならば、納税者としても国の行う援助の内容や実際をよく知り、納得がいくようにしなければならない。その上で、国の行う国際貢献を強く支えていかなければならない。

地球的・人類的課題への対応は、人類が未来への命運をかけた壮大な事業である。国家と切り離された個人では及ばない面が多い。自国だけではなく他国も含めた国家や国家間の力を集結した英知ある取り組みなくしては不可能であろう。一時の国益を損ねても、人類のためによりよいことであれば実行する、それが長い目でみて自国のためにもなると考える国々をいかに多くし、それを国際世論にしていくかという課題に国際社会が当面しているといえよう。今までタブー視されてきたが、このような論議を教室で行い、国家の在り方とそれにかかわる国民としての自覚を促してみることも大切であると考えます。

個人の意見、立場で、直接国際貢献に参加するのがNGOやその他の国際ボランティアである。個人々々の様々な事情や都合があり、強制できないができれば参加したいと考え、もし参加しなくても国内で参加する人を支援したいと考えるような意識を育てたい。NGO等の大きな特色は、地域の実態に応じて現地の人々と交流しながら、現地の人々の自立を促す活動がしやすいことである。対象は少なく小さいものであっても、その意義は大きい。草の根の交流は、人間の心に残る友好関係を築くものである。

国の行う援助、貢献と草の根の貢献、支援、交流が組み合って、はじめて本物の国際貢献になるといえよう。NGOの活動に参加した人の体験を聞く、あるいはそのレポートを教材にした指導が有効である。

さらに日常生活の在り方や意識を変えるようにすることも大切である。エネルギー節減、リサイクル、大量消費・大量廃棄の生活スタイルを改める、飽食を見直す等に取り組ませたい。これらは、一人ひとりの行うことは小さくとも、集まれば大きなものになる、そして自分から始めなければならないと考えるようにさせたい。それが途上国の貧困の問題や地球環境問題につながる課題であるとの認識を持たせることが必要である。

6. 今後の課題

本研究では、地理教育における国際理解教育で、ステレオタイプ、偏見、自国民民族優越主義の認識に陥らないため、文化相対主義の考え方を援用した他国・他民族・他文化理解が有効であることを明らかにした。また地球的市民性の育成に対して、人口問題、南北問題、地球環境問題の学習が有効であることを明らかにした。それぞれに含まれる課題として、もっとアジアに眼を向ける必要がある、事例地域選択方式を見直す、国際貢献への視点をもっと重視する必要がある等を論じた。

これらの中で、指導要領や教科書の内容が上記への対応からみて、軽く薄い扱いになっている

ることを改める必要がある点を指摘した。これは今後更に検討し、代案を提言したい。

なお本研究では積み残した課題として、教育方法は論考に至らなかった。地理における国際理解教育の目標達成に有効な教育方法を明らかにし、別の機会に提言する。

注

- (1) 金谷敏郎, 「国際的な教育課題への取り組みの変遷」, 『国際理解教育・環境教育などの現状と課題』, 図書教材センター, 1994, p. 57-62.
- (2) 中央教育審議会答申, 『21世紀を展望したわが国の教育の在り方について』, 1996.
- (3) 金谷敏郎, 「国際理解のための教育の目的・目標についての史的検討」, 前掲 (1), P. 67.
- (4) 例えば藤原正彦, 「真の国際人」, 読売新聞, 1997.10.25.
- (5) 江口信清, 「日系カナダ人の“北米文化”」, 笈文生・飛田就一郎編『国際摩擦と国際理解3・国際化と異文化理解』, 法律文化社, 1990, p. 95.
- (6) 尾関周二, 「国際化とコミュニケーションの思想」, 尾関周二・久保穰・高橋喜明・千野陽一編『国際化時代に生きる日本人』, 青木書店, 1992, p. 33-35.
- (7) 小林哲也, 「日本における国際化教育」澤田昭夫・門脇厚司編『日本人の国際化』, 日本経済新聞社, 1990, p. 206.
- (8) 小林哲也, 「これまでの日本人中心の考え方から脱却すること」, 河野重男・加藤幸次編『心の時代の教育・No. 4. 国際化時代に求められる資質・能力と指導』, 教育開発研究所, 1996, p. 22-23.
- (9) 前掲 (1), p. 66-68.
- (10) 柳谷謙介, 『こころの地球儀』, サイマル出版, 1992, p. 155-162.
- (11) 千葉充, 「国際化時代を自覚的に生きる主体的な態度の育成」, 前掲 (8), p. 233.
- (12) 竹熊尚夫, 「ナショナリズムとインターナショナリズム」, 前掲 (8), p. 76-80.
- (13) 開発教育推進センター編著, 『新しい開発教育のすすめ方—地球市民を育てる現場から—』, 古今書院, 1995, p. 9-20.
- (14) 樋口信也, 『国際理解教育の課題』, 教育開発研究所, 1995, p. 47-90.
- (15) 前掲 (1), p. 20-42.
- (16) 西脇保幸, 『地理教育論序説—地球的市民の育成を目指して—』, 二宮書店, 1993, p. 67-69.
- (17) 前掲 (13), p. 9-20.
- (18) 日本ユネスコ国内委員会編, 『国際理解教育の手引き』, 東京法令出版, 1982.
- (19) 前掲 (1), p. 20-42.
- (20) 前掲 (13), p. 9-20.
- (21) 前掲 (16), p. 94-113.
- (22) 前掲 (16), p. 113-116.
- (23) 小口久智, 「中学校における世界地理学習の現状と課題」, 日本地理教育学会・大阪教育大学合同学術研究発表大会, 1997.7.
- (24) 原眞一, 「高校生の国際感覚と世界認識」, 地理の広場 76 号, 全国地理教育研究会, 1991.12, p. 34-41.
- (25) 建部 豊, 『情報を多面的, 多角的にとらえる能力を育成する学習指導の工夫』, 東京都教員研究生報

告書, 1995.

- (26) 岩崎暁男, 「対日観と対米観の変遷—stereotype と national identity の形成をめぐる—」, 日本教育社会学会大会発表, 1991.10.
- (27) 木村宏一郎, 「アジアからみた歴史教育の課題—“アジアの中の日本”の授業実践から—」, 文京沫編『アジアの人びとを知る本5・アジアで生きる人びと』, 大月書店, 1992, p. 188-191.
- (28) 岡部朗一, 「個人と異文化コミュニケーション」, 吉田暁監修『異文化コミュニケーション』, 有斐閣, 1987, p. 114-115.
- (29) グディカnst (William B. Gudykunst), 西田司・吉田順子・岡村輝人・小池浩子・赤須薫・野澤和典・茶尾薫・宇治谷映子訳, 『異文化に橋をかける—効果的なコミュニケーション (Bridging Differences Effective Intergroup Communication)』, 聖文社, 1991, P. 120-122.
- (30) 井上純一, 「反セム主義のステレオタイプ—日本人にとってのユダヤ人問題—」, 前掲 (5), p. 100-101.
- (31) 前掲 (28), p. 117-119.
- (32) 前掲 (29), p. 115-116.
- (33) 前掲 (29), p. 110-111.
- (34) 藤巻正己, 「異文化研究の進め方」, 藤巻正己・住原則也・関雄一編著『異文化を「知る」ための方法』, 古今書院, 1996, p. 3.
- (35) 武内英雄, 「メディアと異文化ステレオタイプ2」, 本名・秋山・竹下, ベイツ・ホッフア, ブックス・ヒル編『異文化理解とコミュニケーション』, 三修社, 1994, p. 26-27.
- (36) 島崎憲一, 『現代新聞の原理—ニュース加工論—』, 弘文堂, 1968, p. 25.
- (37) 前掲 (35), p. 29.
- (38) 伊健次, 「日本人のアジア観」, 前掲 (27), p. 136.
- (39) 中谷猛, 「日本における西洋モデル像と国際認識」, 前掲 (5), p. 45-76.
- (40) 前掲 (38), p. 125-138.
- (41) 前掲 (38), p. 124.
- (42) 「事例地域選択方式」という名称は, 地理教育研究者が現行指導要領の考え方を解釈し検討する中でいわれるようになった.
- (43) 前掲 (23).
- (44) 前掲 (38), p. 135.
- (45) 井上弘, 「範例方式」, 『教育学大事典』, Vol 4, 第一法規, p. 539-540.
- (46) 八代京子, 「異文化教育とトレーニング」, 前掲 (35), p. 102-108.
- (47) 石井敏, 「異文化コミュニケーション教育」, 吉田暁監修『異文化コミュニケーション』, 有斐閣, 1987, p. 256.
- (48) 加藤幸次, 「国際化時代の地理・歴史教育はどうあるべきか」, 前掲 (8), p. 122.
- (49) 前掲 (47), p. 256.
- (50) 宇野彰人, 「作業的学習活動を重視した学習意欲を高める社会科学習」, 新地理 41-1, 日本地理教育学会, 1993.6, p. 26-31.
- (51) 別技篤彦, 『世界の教科書は日本をどう教えているか』, 白水社, 1992, p. 151-158.
- (52) 国友隆一, 『どこまですすむ日本の国際化地図』, 日本実業出版社, 1992, p. 46-47.
- (53) 朱永新, 「在日留学生と中国現地の日本合併企業の従業員の日本意識に関する調査」, 『アジア文化』 18号, アジア文化総合研究所, 1995, p. 69-78.

- (54) 袁振国, 「在日中国人留学生の日本意識に関する調査報告」, 前掲 (53), p. 79-83.
- (55) 坪井健, 「在日留学生と日本人学生—なにが留学交流を阻害しているか—」, 前掲 (53), p. 102-111.
- (56) 村井吉敬, 『漫画で読む東南アジア』, 筑摩書房, 1992.
- (57) 陸培春, 「シンガポールからのメッセージ. 歴史の荷物をどうおろすか」, 前掲 (27), p. 202-203.
- (58) ベルトラン・シュナイダー (Bertrant Schneider), 田草川弘・日々野正明訳『国際援助の限界—ローマクラブレポート—』 (The Scandal and the Shame of Roverity and Underdevelopment), 朝日新聞社, 1996, p. 18-20.
- (59) 伊東亮三, 「指導の意味の問い直しを—地理学習を中心に—」, 社会科教育 No. 267, 明治図書, 1985, p. 124-132.
- (60) 前掲 (48), p. 120-123.
- (61) 前掲 (16), p. 67-69.
- (62) 前掲 (8), p. 22-23.
- (63) E・O・ライシャワー・納谷祐二・小林ひろみ, 『日本の国際化—ライシャワー博士との対話』, 文芸春秋社, 1978, p. 423.
- (64) 魚住忠久, 「国際協力・地球環境問題をどのように扱うか」, 前掲 (8), p. 128-131.
- (65) 矢野恒太郎記念会, 『世界国勢図会 96・97』国勢社, 1996, p. 31-34.
- (66) 前掲 (58), p. 1.
- (67) 前掲 (58), p. 13-15.
- (68) 前掲 (58), p. 15-16.
- (69) 前掲 (63), p. 550.
- (70) シャプラニール市民による海外協力の会, 『NGO 最前線—市民による海外協力 20 年—』, 柏書房, 1993, p. 12.
- (71) 藤崎成昭, 『地球環境問題と発展途上国』, アジア経済研究所, 1993, p. 22-28.

参考文献

- 中澤浩一, 「国際理解教育におけるアジア理解と地理・歴史教育」, 『アジア文化』 22 号, アジア文化総合研究所, 1997.