

学校における国際理解教育の実態に関する考察 — 埼玉県事例から —

A Study on Education for International Understanding in School: The case in Saitama

張 瓊華 ZHANG, Qionghua

● 国際基督教大学教育研究所

Institute for Educational Research and Service, International Christian University



総合的な学習の時間 国際理解教育 異文化理解

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

ABSTRACT

The Period of Integrated Study has been adopted in all school since 2002. Education for international understanding has expanded to include elementary school and high school. It is said that education for international understanding had been focusing on intercultural understanding and focusing exclusively on Europe and America until 1990s. Does education for international understanding also have such a trend in school after 2000 ?

This study tries to clarify how that education for international understanding is carried out in school from a case study in Saitama. Conclusions are derived from the analyses of the substances, forms and countries picked up in the class.

Although it seems that the education in Japan puts stress on intercultural studying and intercultural understanding, many countries are being picked up and various contents and forms are being adopted. And international understanding, international cooperation, the protection of the environment and keeping the peace over the world are being learned in school. Therefore, the focus of intercultural understanding and the trend of regarding Europe and America as being important are not being supported.

1. はじめに

2002年より学校に「総合的な学習の時間」の導入をきっかけに、国際理解教育が小・中学校や高等学校に広まるようになった。これまで日本における国際理解教育は異文化理解中心になり、欧米重視の傾向があると批判されてきた(米田, 1992, p. 31; 石井, 2003)。

果たして2000年以降も学校における国際理解教育はそのような傾向があるのだろうか。本稿では、小・中学校や高等学校において国際理解教育がどのように行なわれているのかを埼玉県的事例から検討し、その実態について考察する。

もちろん、2002年までに国際理解教育は行なわれていないというわけではない。1970年代まで、国際理解教育がすでにユネスコ協同学校で行なわれ、1980年代以降は帰国子女教育や外国人子女教育などが行なわれてきた。しかし、それらの教育は限られた学校で限られた生徒を対象にしてきたに過ぎない。「総合的な学習の時間」で行われることは、より多くの学校により多くの生徒を対象にした本格的な国際理解教育が展開されることを意味する。それは、国際化に伴い、国境を越える人口流動により在日外国人の増加や多文化共生の社会実現を目指す国内外の運動などを背景とする。国際化社会、多文化社会に対応するために、1996年の中央教育臨時審議会で国際理解教育が重要な分野とされ、そのための総合的な学習の時間も確保されるようになった。

現状では、「総合的な学習の時間」をどのように利用するかは、文部科学省から国際理解、情報、環境、健康・福祉が例として出されているが、実際には学校に任されている。つまり、どんなものを取り上げ、またどのように取り上げるかは学校が決められることになっている。そこで、学校における国際理解教育が何を取り上げ、またどのように行なわれているかは理論的にも政策的・実践的にも重要な検討課題となろう。しかしながら、「総合的な学習の時間」が導入されるまでの国際理解教育の理念や政策に関する研究や実践例の紹介は多いが、現在実践されている国際理解教育の実

態に関する研究は少ない。

これまでの国際理解教育に関する研究は、①理念や目標の変遷に関する史的検討(図書教材研究センター, 1994, p. 8~69)、②国際理解教育に関わる都道府県教委や指定都市教委の指針や指導資料に関する分析(図書教材研究センター, 1994, p. 105~119)、③臨時教育審議会以降の国際理解教育に対する批判や提案は2002年から新教育課程にどの程度反映されているかに関する検討(石井, 2003)、④国際理解教育の授業実践の方向性に関する検討(佐藤 & 林, 1998)に分類できる。これらの研究は1950年代からの国際理解教育の理念や展開過程、そして1980年代や1990年代における帰国子女教育や在日外国人子女教育を検討してきた。さらにごく一部の学校で取り上げられている国際理解教育の実践例を紹介し、日本スタイルの国際理解教育は異文化理解を重視し、視野が狭いと指摘している。しかし、2000年以降に広く展開されてきた国際理解教育の実態や構造・機能に関する研究はほとんどない。本稿の目的は、埼玉県的事例を取り上げ、現在学校における国際理解教育の実態を明らかにし、その形態・意味・機能について考察することである。まず、これまでの日本における国際理解教育の特徴を簡潔に整理する。次に、「総合的な学習の時間」の導入に伴い、国際理解教育が学校でどのように進められているのか、その実態を検討する。最後に、その意味と機能について考察する。

本研究は、筆者の2002年4月より行ったフィールドワークと埼玉県国際交流協会の平成12年度と13年度にわたって実施した国際協力普及事業に関する報告書(『埼玉県国際協力普及事業事例報告書』¹⁾)に基づいている。フィールドワークは埼玉県の小・中学校と高等学校を対象としている。小・中学校の場合、2002年4月から2003年3月まで不特定の学校の国際理解教育授業を観察した。高等学校の場合、県立上尾高等学校の「国際関係」の授業を2003年4月より週2回観察し、「現代社会」の授業も見学してきた。国際協力普及事業は、県から(財)埼玉県国際交流協会に委託して、学校や公民館などから依頼を受けて、アドバイザー

(日本人)や、在住外国人あるいは国際協力事業に携っている日本人(ゲスト・ティーチャー)を派遣し、学校教育や生涯学習の場における国際理解教育を支援するものである。なお、埼玉県を選んだ理由は、2つある。1つは、県内に在住する外国人数は県人口の1%を占める9万2千人に達し、その国籍は130か国を超えており、地域での「内的国際化」は重要な課題となっており、そこでの国際理解教育の取り組みは国際理解教育の典型例の1つになると考えられるからである。もう1つは、埼玉県が平成12年度よりすでに一部の学校で先取りした「総合的な学習の時間」の実践が始まり、2000年以降の学校における国際理解教育の実態を考察する際に、格好の地域だと判断したからである。

2. これまでの学校における国際理解教育の特徴

「総合的な学習の時間」が導入されるまでの国際理解教育の理念や特徴は、多くの研究によって明らかにされている。例えば、図書教材研究センターの「国際理解のための教育目的・目標についての史的検討」(1994)は、国際理解教育を1974年に至るまでと、1974年以降とに分けて、その理念や目的の変遷を明らかにした。この分け方は、1974年のユネスコ総会における国際教育に関する勧告の採択が国際理解教育についての考え方の大きな節目であると考えている。

また石井(2003, p. 28~29)も1980年代半ばの臨時教育審議会に至るまでの国際理解教育を1974年以前はユネスコスタイルの国際理解教育、1974以降は「日本スタイルの国際理解教育」とに分けている。「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なわれていた、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以降は、国際理解教育は一般の教育政策の一部として行なう方法に転じた。『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」と指摘している」。

1950年代から1970年代までは、第二次世界大

戦が終了したにも関わらず、朝鮮戦争、キューバ危機、ベトナム戦争などによる危機感を背景に、ユネスコが「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」を勧告した。日本の場合、たとえ1974年のユネスコ国際教育勧告を受け、国際理解教育を政策に取り込んだとしても、国際機関という外からの方針にしたがったことから、1950年代から1970年代までの国際理解教育を「外来型国際理解教育」と呼ぶことにしよう。つまり、国際社会が抱える問題を解決するために国際機関の要請にしたがって行なう教育である。

1980年代から、国際的活動の拡大、国境を越える人口の流動を背景に、帰国子女、在日外国子女が増加し、それら子どもたちの教育問題が課題となる。それへの対応が迫られ、文部省は帰国子女の比較的多い地域の国立大学付属学校に帰国子女教育学級を設けられ、帰国子女教育研究協力校、帰国子女受け入れ校などを指定した。また、在日外国子弟に関しても、教育研究校を指定した。つまり、1980年代から1990年代までは、「帰国子女教育」や「在日外国人子女の教育」が重視され、前者に関してはいわゆる「自文化回帰」教育、後者に対しては取り出し授業による日本語教育が行なわれるようになる。もちろんこの時期、少数ながら、一部の学校では、国際理解教育に熱心に取り組む教師が現われ、様々な形でその教育を行ってきたことと、地域社会やNGOも国際理解教育に協力してきたことも事実である。そして2000年以降、国際理解教育は一般の学校に広まることになった。いずれにしても、これは、在住外国人の増加と多文化化社会に対応する必要性の高まりを背景とする。ここでは、この日本国内が抱える問題を解決するために着手した国際理解教育を、「内発型国際理解教育」と呼ぶことにしよう。

すでに述べたように、1980年代から1990年代までは、国際理解教育が少数の学校でしか行なわれておらず、帰国子女教育や外国人子女教育が主流であった。また、帰国子女や外国人子女の教育は異文化の理解を配慮しているとはいえ、自文化回帰や取り出す授業に象徴されるように、基本的

には日本文化や日本語への適応のために教育であり、多言語教育・多文化教育ではない。この意味で、この時期での内発型国際理解教育は「成員の同質化教育」と言えよう。

では、2000年以降に始まる国際理解教育はどのように行なわれているのか、次にその実態を検討したうえで考察したい。

3. 学校における国際理解教育の実態

では「総合的な学習の時間」はどのように利用されているのであろうか。聞き取り調査によれば、ほとんどの学校では、「総合的な学習の時間」で国際理解、環境、福祉などが取り上げられている。

国際理解教育は、小・中学校では、主に「総合的な学習の時間」において、高等学校では、「国際関係」（選択科目）や「現代社会」などの授業において行われている。そのほかに、「国語」、「社会」、「英語」、「世界史」などの教科においても行なわれている。さらに、クラブ活動、特別活動、学校行事、PTA活動、ロング・ホームルーム、部

活動においても、国際理解教育が展開している。場所は教室に限らず、体育館、視聴覚教室、会議室、多目的ホール、教育相談室、公民館、音楽室、調理室、研修室、図書室、講義室、メディアサイト、特別室、ランチルーム、柔道場なども利用されている。

では、以上のように、様々な場所を利用して、多くの教科で行なわれている国際理解教育はどのように構成されているのであろうか。以下では、学校における国際理解教育の実態を内容や形態、形式、対象国から検討することにしよう。

3.1. 国際理解教育の内容や形態の類型化

国際理解教育は、その形態と内容によって、「触れ合い型」、「学習型」、「比較型」、「考え型」の4つに分類することができよう（表1）。なお、「触れ合い型」は外国の踊りやゲームの学習と外国料理の学習の2つ、「学習型」は異文化学習、外国事情学習、日本との関係の深い国の学習の3つに、「比較型」は、日本の外から見た日本、日本と外国の比較の2つ、「考え型」は、日本人の海

表1 国際理解教育の形態や内容の類型

類型	内容	テーマ
触れ合い型	外国の踊りやゲームの学習	外国人とダンスやゲームをやろう みんな友達になろう 外国人を招待して 触れ合い アジアの人と友達になろう 世界の遊びで心をひとつ いろいろな外国人と仲良くなろう 外国人と友達を作ろう
	外国の料理の学習	外国の料理を作ろう
学習型	異文化学習	英語による交流 外国の民族舞踊 外国の生活 外国の文化 外国のじゃんけんを知ろう
	外国事情の学習	その国の家族や子どもの様子 その国の環境問題 その国にある動物
	日本との関係の深い国の学習	韓国のこと 中国や韓国について知ろう 日本との関係の深い国

比較型	日本の外から見た日本	外国人が見た日本 NGO 活動を通して見えてくる日本、世界 韓国との関係で見る日本
	日本と外国との比較	フィリピンの子どもたちと日本の子どもたち 日本の家、世界の家 ここが変だよ！日本の高校生
考え型	日本人の海外活動状況	NGO の活動と問題点 青年海外協力隊の活動状況 海外の生活体験 ボランティア活動体験談
	世界が抱える問題	発展途上国と貧困 地球に自分ができること 平和について 人権と福祉
	国際理解・協力	国際理解 21 世紀を共に生きよう 国際協力 日本文化と国際理解 国際理解の促進と進路意識の高揚のための講演会

注：この表の内容は『埼玉県国際協力普及事業事例報告書』に基づいて筆者が分類し作成したものである。

表 2 学校段階と 4 類型

		4 類型				合計	
		触れ合い型	学習型	比較型	考え型		
学校段階	小学校	度数	23	43	1	5	72
		学校段階の%	31.9%	59.7%	1.4%	6.9%	100.0%
	中学校	度数	4	14	2	11	31
		学校段階の%	12.9%	45.2%	6.5%	35.5%	100.0%
	高校	度数	5	2	2	5	14
		学校段階の%	35.7%	14.3%	14.3%	35.7%	100.0%
合計	度数	32	59	5	21	117	
	学校段階の%	27.4%	50.4%	4.3%	17.9%	100.0%	

注：この表は『埼玉県国際協力普及事業事例報告書』に基づいて筆者が数量化したものである。

外活動状況、世界が抱える問題、国際理解・協力の 3 つに分けられる。全体的に見ると、「学習型」が占める割合は最も高く、50.4 % となっており（表 2 を参照）、次に「触れ合い型」、「考え型」、「比較型」の順になっている。これは、先行研究が指摘しているように、異文化接触、異文化学習の傾向が強いことを示唆している。

しかし、学校段階別に見ると（表 2）、「触れ合い型」と「学習型」は小学校に多く見られるが、「比較型」と「考え型」は中学校や高等学校に多く採用されていることが分かる。つまり、国際理解

教育の形態と内容は学校段階によって重視される側面が異なっているということになる。

また、この 4 類型はそれぞれ無関連ではない。「触れ合い型」は、主にゲスト・ティーチャーと一緒に、ゲームをしたり、踊りを踊ったり、料理をしたりすることであるが、異文化の学習と関連している。また、「触れ合い型」と言っても、小学生の場合と中学生や高校生の場合、その内容は異なっている。小学生の場合、外国のゲームや踊りの学習は中心となるが、中学生や高校生の場合、料理の学習のみとなる。「学習型」は、主にゲス

ト・ティーチャーにその国の文化や社会事情を教
えてもらうが、その後一緒に料理をする場合も多
い。「比較型」は日本と外国との比較をするが、そ
れは「考え方」や「学習型」とも関連している。
「考え型」は問題をどう解決するか、自分がどうす
べきかについて意見を交換し合うが、それは触れ
合い、学習、比較などによって外国に関する知識
や情報を得たうえでの問題探求活動である。

なぜ小学校では、「触れ合い型」と「学習型」が
よく見られるのかについては、次の例から見てみ
よう。

A 小学3年生が体育館で外国人ゲスト・ティー
チャーを迎えた時の様子や触れ合いの効果につい
て、その学校の先生は次のように説明した。

「スタッフの方が体育館に入場するなり子ども
たちから歓声があがった。なぜならそれぞれ
の民族衣装を身にまとっての登場だったから
である。3年生の子どもたちにとって視覚的に訴
えられることが一番印象に残るものだ。それぞ
れの国についての説明も同じで写真や具体物
(食器・スパイス・子供用の服など)を見せてく
れたり、実際に遊びをやったりして本当の意味
での触れ合いができた交流会であったと思う」。

「今回一番強く感じたことは、国際理解の中
で一番大切なのは人との触れ合いであるとい
うことだ。実際スタッフの方と会ってからの子ども
たちの表情や取り組み方は、会う前比べて雲泥
の差であった。自分の課題をまとめていく際
にも忘れてしまったところを自分から友だちに聞
いたり、教師にビデオを見せてほしいと頼んだり、
その国の本がないか探し回ったりと活動が
ひろがっていった。」(小学校 教諭『埼玉県国
際協力普及事業事例報告書』(2)P 69~71)

このように、こういった「触れ合い型」や「学
習型」は子どもの異文化への関心呼び起こす役
割を果たしている。これは発達過程の問題と学習
過程の問題を考慮していると考えられる。つまり、
国際理解教育は、触れ合い、学習、比較、考えを
通して進められており、小学校段階では、異文化

接触や異文化学習によって国際理解への関心を育
むことに重点が置かれていると考えられる。

3.2. 国際理解教育の形式

国際理解教育はどのように行なわれているかを
検討するために、内容だけでなく、形式も見る必要
がある。

観察や事例報告書から見れば、その形式は、楽
しみタイプ、調べタイプ、質疑応答タイプ、講演
タイプ、セミナータイプの5つに分けられる。小
学校では、楽しみタイプ、調べタイプ、中学校で
は、調べタイプ、質疑応答タイプ、講演タイプ、
高等学校では、質疑応答タイプ、講演タイプ、セ
ミナータイプがよく見られる。

楽しみタイプとは、遊びながら外国の文化に触
れる学習方法である。例えばB小学校で、中国、
ペルー、ネパールのゲスト・ティーチャーと交流
する際、以下の活動場面が見られる。

ネパールコーナー：民族衣装の披露、試着、ハ
ンカチ落としのゲーム、ネパールのダンスな
どを行なった。

中国コーナー：チェンズという足で遊び具を蹴
るゲーム、チャイナドレスの試着、「雛と鷺
というゲームなどを行なった。

ペルーコーナー：民族衣装の披露、試着、イス
取りゲーム、サッカーをする。また、音楽を
かけて実際にペルーのダンスを踊った。

調べタイプとは、知りたい国、知りたいこと
について、インターネットや図書館を利用して調べ
ることである。この場合、学校の先生の指導下で
行なわれる。

質疑応答タイプとは、ゲスト・ティーチャーに
外国に関することや国際社会で現在起こっている
ことに関する意見を聞くことである。このタイプ
は高等学校でよく見られる。生徒の質問内容は文
化以外の分野に及んでいる。例えば、上尾高校の
高校3年生はゲスト・ティーチャーのドイツ人と
中国人にそれぞれ次のような質問をした。

ドイツ人ゲスト・ティーチャーに

- ・ ドイツの高校生と日本の違いは
- ・ 国際結婚してよかったと思いますか
- ・ ドイツのおすすめの観光地はどこですか
- ・ ドイツが統一されてから今までで、一番良いと思った首相は誰ですか、それはなぜですか
- ・ イラク戦争についてどう思いますか
- ・ ユーロ通貨は便利ですか
- ・ 日本人は個性がないと思いますか
- ・ 日本の習慣で驚いたことは
- ・ ヒトラーについてどう思いますか
- ・ ドイツは環境問題に力を入れていますか

中国人ゲスト・ティーチャーに

- ・ 何で、そんなに自転車が普及したのですか、一人っ子政策についてどう思いますか
- ・ 北朝鮮のことをどう思いますか
- ・ 日本の高校生と中国の高校生はどちらが忙しいですか
- ・ 中国で今、流行っているものは何ですか
- ・ 日本に来て、一番印象に残ったこと、驚いたことは何ですか
- ・ 貧富の差は激しいのですか
- ・ 六カ国協議を中国の人々はどんな思いで見ましたか
- ・ 英才教育を受けて、最後まで生き残れない人は、その後どうなるのか
- ・ 保険がないときの災害はどのような対処がなされているのですか
- ・ なんで日本だけに戦争の損害賠償を求めるんですか

これらの質問は、生徒が「社会」や「現代社会」の授業あるいはメディアから得た情報に基づいて出されたものと考えられるが、その問題関心は外国の文化だけでなく、その国の各種政策、社会現状、日本との関係、国際情勢までに広がり、それを理解しようとしている。

講演タイプとは、ゲスト・ティーチャーは特定のテーマについて講演することである。例えば、C 中学校で、グアテマラ人ゲスト・ティーチャー

は「平和について～グアテマラの内戦から」について、OHP を使用しながら国を紹介し、政府とゲリラの戦争を話した。D 高校で、ブラジル人ゲスト・ティーチャーは日本での経験に沿って「外国人から見た世界の捉え方」、日本人ゲスト・ティーチャーは「NGO 活動を通して見えてくる日本、世界」日本に対する考え方について講演を行なった。

セミナータイプとは、あるテーマやある国のことについて、生徒たちは事前勉強や調査を行なったうえで、ゲスト・ティーチャーに勉強したことを報告し、さらに感想や意見を発表し合うことである。

3.3. 国際理解教育の対象国

日本における国際理解教育は欧米重視の傾向があるとされてきたが、果たしてそのような傾向が実際に見られるのであろうか。ここでは、授業でどのような国が取り上げられているかを国際交流協会が派遣した前 10 位のゲスト・ティーチャーの国籍と回数を取り出して見みよう。

表 3 派遣スタッフの国籍と回数

国籍	回数
中国	49
ブラジル	40
韓国	35
フィリピン	33
モロッコ	21
ネパール	16
ソマリア	12
バングラデシュ	10
イラン	10
ベルー	10

注：この表は『埼玉県国際協力普及事業事例報告書』に基づいて筆者が整理し作成したものである。

表 3 は、平成 12 年度 13 年度に国際交流協会が小学校、中学校、高等学校に派遣したゲスト・ティーチャーの国籍と回数（前 10 位まで）を示したものである。表から分かるように、欧米重視の傾向が見られない。

また、2003 年 4 月から 7 月までに上尾高等学校の「国際関係」の授業に呼ばれたゲスト・ティー

チャーの国籍も中国、日本、ドイツ、イギリス、インド、マレーシアとなっている。つまり、継続して行なわれている授業でも、そのような傾向が確認されていないということである。したがって、学校に来てもらっているゲスト・ティーチャーの国籍から見た限り、欧米重視の傾向が見られない。これは、2つの原因が考えられる。1つは、ゲスト・ティーチャーとして採用されているのが県内在住の外国人であり、登録している欧米人が非常に少ないことにある。もう1つは、言葉の制約によることにある。というのは、学校で通訳を介さない触れ合いが望ましいとされており、在日欧米人の中に日本語ができる人は少なく、選べようとしても選べない状況にあるからである。

以上のように、国際理解教育の形態・内容や形式、そして対象国を検討した結果、その教育は多様性に富んでいることが分かる。それは、世界に向けて、多くの学校で多くの国を取り上げ、多様な内容を学習していることである。この意味で、2000年以降の国際理解教育の特徴は「対象の多様化」にあると言えよう。

4. 考察

以上のように、1980年代以降の「内発型国際理解教育」は2つのレベルで行なわれている。1つは、学校内の異文化を背景とする生徒に対しては、諸外国で行なわれてきたような多文化教育・多言語

教育と対照的な教育、すなわち日本語・日本文化への適応教育を行なっていることから、成員の同質化教育になろう。これは1980年代から1990年代までは学校における国際理解教育の主流である。2000年以降は、日本以外の国々に向けて、地域社会に住む外国人を媒介して、外国文化に関する学習が広まるようになってきた。これは対象の多様化教育と言えよう。このように、学校における国際理解教育は二重の構造をなしている(図1)。それは、学校内部では異文化的背景をもつ生徒に対する成員の同質化教育と、世界に向けて多様な外国の文化を学習することを通して国際理解を進めようとする対象の多様化教育という二重構造である。

その対象の多様化教育では、内容的にも形式的にも多様性が見られる。その形態と内容から見ると、「触れ合い型」、「学習型」、「比較型」、「考え型」の4つがある。その形式を見ると、楽しみタイプ、調べタイプ、質疑応答タイプ、講演タイプ、セミナータイプの5つのタイプがある。そして、どのような内容でどのように教えるかは学校段階によって違いがある。小学校では、外国人との触れ合いや異文化の学習が重視されているが、中学校や高等学校では、異文化を学習すると同時に、問題の解決や探求活動も重視されている。

小学校の場合、形態と内容は「触れ合い型」であるか「学習型」であるかに関わらず、楽しみタ

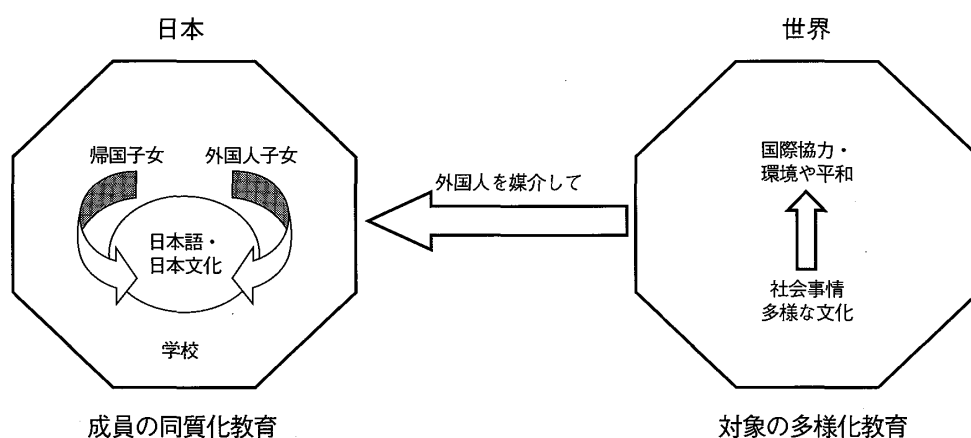


図1 学校における国際理解教育の構造

イブや調べタイプの形式が採られている。これは、生徒を異文化への関心へと導いている。

中学校の場合、形態と内容は「学習型」や「比較型」であるが、調べタイプ、質疑応答タイプの形式が採られている。これは、生徒を異文化や国際理解への関心の広がりへと導いているのであろう。

高等学校場合、形態と内容は「触れ合い型」、「比較型」、「考え型」であるが、質疑応答タイプ、講演タイプ、セミナータイプの形式が採られている。これは、生徒を問題の探求へと導く働きをしていると考えられる。

このように、学校における国際理解教育は内的には同質化教育、外的には多様化教育となっている。対象の多様化教育は、異文化学習や異文化理解に重点が置かれているように思われるが、多くの国が取り上げられ、多様な形態・内容が取り入れられ、多様な形式が採用され、また学校段階によって異なる内容や形式が取り入れられることで、異文化理解にとどまらず、国際理解、国際協力、環境保護、平和維持に及んだ教育が行なわれている。また、取り上げられている国を見る限り、欧米重視の傾向も見られない。

以上は学校における国際理解教育を内容、方法、対象国から考察したものである。しかし、学校における国際理解教育の構造と機能を総合的に考察

するには、生徒がどのような国や地域に関心を持ち、またその国や地域のどんなものに関心をもっているのか、そして、対象の多様化教育を受け、どのように影響されているかを検討する必要がある。それは今後の課題としたい。

主な参考文献

- 江淵一公(1994) 異文化間教育学序説 九州大学出版会
 中西晃ほか編著(1991) 教室からの国際化 ぎょうせい
 埼玉県総合政策部国際課(2001) 埼玉県国際協力普及事業事例報告書(1)と(2)
 佐藤郡衛・林英和編(1998) 国際理解教育の授業づくり 教育出版
 図書教材研究センター(1994) 国際理解教育・環境教育などの現状と課題 図書教材研究センター 図書教材研究シリーズ-14
 中央教育審議会(1996) 21世紀を展望したわ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
 石井由理(2003) 総合的な学習と国際理解教育 国際基督教大学学報 教育研究 45
 米田伸次(1990) 国際理解教育展開事例集 一橋出版株式会社
 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

注

- 1 この報告書は以下のように学校ごとにまとめられている。本稿では、それを数量化したうえで、分析した。

NO 10

I. 小学校(4年生)		教科	総合的な学習の時間	
異文化紹介				
形態	全体, グループ別	参加人数	69人	
実施日時	平成13年7月16日(月) 10:00~12:00	実施場合	体育館	
学校名・住所	〇〇〇	〒〇〇〇	地域区分	〇〇〇
連絡先	TEL: 〇〇〇	FAX: 〇〇〇		
派遣スタッフ(人数, 国籍)	4人: 中国, ペルー, ネパール, 日本			
具体的内容	最初に国の紹介を5~10分位行い、その後各国のブースに子どもたちが分かれて、自由に質問や、ゲームなどを行なった。 ・ネパール: 民族衣装の披露, 試着, ハンカチ落としのゲーム, ネパールのダンスなど。スパイス(黒塩), 豆を持参。 ・中国: チェンズという足で遊び具を蹴るゲーム, チャイナドレスの試着, 「雛と鷺という名前のゲームなど。保存食については乾燥筍, 高菜を持参。 ・ペルー: 民族衣装の披露, 試着, イス取りゲーム, また、音楽をかけて実際にペルーのダンスを踊る, サッカーなど。保存食について, 乾燥したジャガイモを持参。うずらの卵くらい大きさのものを水につけて料理するとのこと。 最後に全員でペルーの踊りを体験し, 感想を述べて終了。			