

## 文化間理解と教科指導

— 大学生等調査から —

橋 迫 和 幸

### The Effects of Subject-Teaching on Intercultural Understanding

— Survey of Senior High-School Graduates —

Kazuyuki HASHISAKO

はじめに

国際理解 (international understanding) の教育は、平和教育や人権教育などとともに、戦後の世界の教育において重要な課題の一つとされ、ユネスコを中心に積極的に取り組まれてきた。わが国でもユネスコ国内委員会などを中心として国際理解教育への取り組みがなされてきたが、それは平和で差別のない国際社会において「名誉ある地位」を占めることをめざすとともに、自国のことのみに専念して他国を無視するような国のありかたを厳しく戒める日本国憲法の理念と、そして平和を愛好する国民の育成をめざす教育基本法の理念に立つものにほかならない。

ところで国際理解の教育は、1974年にユネスコの第18回総会で「国際教育勧告<sup>(1)</sup>」が採択されて以来、「文化間理解」(intercultural understanding) の教育を重視する新たな段階を迎えて今日に至っている。先の臨時教育審議会がその答申において、教育における国際化への対応をわが国の教育改革の重要な政策課題の一つとして掲げ、そのなかで異文化理解の促進を重視しているのは、こうした国際的要請にも応えようとするものといえよう。

しかしこの課題を達成するためには、わが国の国民における国際理解や異文化理解の実態が明らかにされなければならない。そして、それにもとづいて教育における実践課題を明らかにすることが必要である。このような考えに立って、われわれは1988年に科学研究費補助金(一般研究C)を得て、「異なる文化間の理解を伸ばすための効果的な教育・学習活動の研究」を行なった<sup>(2)</sup>。この研究においてわれわれは、近年増大しつつある中学生・高校生の海外修学旅行や海外ホームステイの異文化理解に対する効果について事例的研究および歴史的研究を行なうとともに、大学生等を対象として現代日本の青年における異文化理解の実態と問題を明らかにする調査を行なった。これらの研究の成果は逐次まとめて報告している<sup>(3)</sup>が、本稿は後者の調査結果の一部として、中学校・高等学校における教科の学習が異文化理解の促進にどのような効果をもっているか、その実態と問題について分析と考察を行なうものである<sup>(4)</sup>。

## I. 研究の課題

国際理解や異文化理解の促進においては、学校教育に限らず、社会教育やその他の社会的諸活動を含めて、広く日本社会のありかたそのものが問われよう。それは外交や経済関係のありかたともかかわる問題である。とりわけ今日ではマスコミによる報道のありかたが、人々の国際理解や異文化理解に及ぼす影響は計り知れないものがある。しかしなおかつ、そのなかにあつて学校が重要な役割を果たすことは否定できない。なぜなら、学校における国際理解教育や異文化理解教育が人々の国際理解や異文化理解の原型を形作るうえで大きな役割を果たすと考えられるからである。

学校における国際理解教育や異文化理解教育をめぐることは、教科指導だけでなく、特別活動や学校行事を含めた諸活動、さらには潜在的カリキュラムを含めて、学校全体のありかたが問われなければならない。しかし、そのなかでも世界についての認識や意識、態度の育成にかかわる教科指導の役割はとりわけ大きいというべきであろう。例えば、いまだにわが国のアジア諸国に対する侵略という過去の過ちをきちんと子どもたちに伝えようとしまいような歴史教育のありかたを不問に付したままで、国際理解や異文化理解の教育をすすめるのであれば、それはまやかしいといわざるをえない。臨教審自身が認めるように、「近隣諸国に関する知識はこれまで極めて散漫」(第2次答申)であったとすれば、それは学校の教科指導においてどのような問題があったからなのか。国際理解や異文化理解の教育をすすめるには、まずもってこのことが明らかにされなければならないだろう。一体、今日の学校における教科指導は、異文化理解の促進においてどのような役割を果たしているのだろうか、そこにどのような問題があるのだろうか。これが、われわれの研究課題とするところである。

ところで、わが国の学校の教科指導において、国際理解や異文化理解の視点が決しておろそかにされてきたわけではない。それどころか戦後初期には、日本国憲法と教育基本法の理念を背景として、国際理解教育の視点は今日よりむしろ強かったと言われている。しかし多田孝志の研究によれば、学習指導要領においてはその改訂のたびに国際理解に関する記述が減少するとともに、一部の教科領域に限局化されてきたことが明らかにされている。他方、異文化理解の点では、同研究によれば、初期の学習指導要領では他文化理解が重視されていたが、のちに次第に自他双方の文化理解を経て、最近では他文化理解にかかわる記述はほとんど見られなくなったことが明らかにされている<sup>(5)</sup>。こうした経緯は、戦後教育史において学習指導要領改訂のたびに愛国心の育成が強調されてきたことと表裏をなすものであろう。

こうして、学習指導要領においては、国際理解や異文化理解の教育がむしろ軽視されてきたことが知られる。しかし、これによって国際理解や異文化理解の教育を推進する努力が一般に軽視されてきたわけではない。例えば、1971年には民間の研究機関として国際理解教育研究所が設立され、この領域の教育の推進に大きな役割を果たしてきたし、また都道府県・政令指定都市の教育研究所・センターなどでも研究が行なわれてきている。

そうした研究のなかで、教科指導における国際理解・異文化理解を課題とした研究については、例えば、富山県総合教育センターや名古屋市教育館(のちにセンターと改称)、鹿児島県総合教育センターなどの研究がある。

数年にわたって継続的に調査研究を行なってきた富山県総合教育センターの研究では、県内公立学校における国際理解教育に関する指導の実態調査をふまえて、小・中・高等学校の教科

指導における国際理解教育の指導計画および指導事例の提案を行なっている。そこでは、教科および活動領域として、小学校では国語、社会、音楽、道徳および特別活動、中学校では国語、社会、外国語（英語）および道徳、そして高等学校では国語、社会、音楽、外国語（英語）および特別活動が対象とされている。国語・社会の2教科は小・中・高共通に取り上げられ、また音楽および特別活動が小・高、道徳が小・中、そして外国語（英語）が中・高それぞれ共通に取り上げられている。他方で、理科、数学、美術、体育、技術および家庭科は、対象として取り上げられていない<sup>(6)</sup>。

同様に比較的長期にわたって継続的に研究を行なった名古屋市教育館（センター）の研究では、名古屋市における児童・生徒の人権意識や他国理解についての実態調査をふまえ、国際理解教育を推進するための小・中学校のカリキュラム案や指導計画案、指導案を作成し提案するとともに、そのカリキュラム案にもとづいた授業の試みとその分析を行なっている。そこで対象とされている教科および活動領域は、小学校が国語、社会、理科、音楽、体育、道徳および特別活動、中学校が国語、社会、美術、外国語（英語）および道徳で、国語、社会および道徳の3教科・領域が小・中共同に取り上げられている。理科、美術および体育が含まれている点が富山県総合教育センターの研究と異なるところであるが、他方、ここでも同様に数学、技術および家庭科は含まれていない<sup>(7)</sup>。

鹿児島県総合教育センターでは国際理解教育をすすめるためのハンドブックを作成したりセミナーを開いたりして、国際理解教育の指針の提示、指導実践例や教材例の紹介など、国際理解教育の普及、推進に努めている。そこで指導実践や教材の事例として提示されている教科・活動領域は、小学校が社会と道徳、中学校が国語と道徳、そして高等学校が外国語（英語）と特別活動である<sup>(8)</sup>。

以上の研究のなかには、臨教審がその答申において教育における国際化を提言する以前から行なわれてきた研究も含まれている。これらの取り組みは、わが国の教育の全体からみればなお少数派といえるかもしれないが、しかし先にふれたとおり、わが国の教育課程を規定する学習指導要領において国際理解や、他文化理解という意味での異文化理解の観点が後退してきているなかで、こうした研究が意欲的に進められてきていることは、注目してよいだろう。

しかし、ここにあげた都道府県・政令指定都市教育研究所・センターの研究ではいずれも、教科指導における国際理解教育についての具体的提言を行なっているもの、それによって実際に児童・生徒の国際理解や異文化理解がどれだけ深まっているのかについては、必ずしも明らかにされていない。学習指導要領において国際理解や異文化理解の視点が軽視されているという現状にあって、教科指導をとおしてこれらの理解を促進するのは今後の課題というべきであろう。しかし、そのためにも、今日の学校における教科指導が国際理解や異文化理解の促進において全体としてどのような役割を果たしているのか、そこにどのような問題があるのかを明らかにすることが、まずは求められる。以下に報告するわれわれの研究は、このような課題意識に立って行なわれたものである。

しかし、これはわれわれの研究課題の一面にすぎない。異文化理解はまた文化間理解とも言われるように、たんなる他文化理解ではありえない。異文化理解とは、自国以外の国々や民族の文化を理解することだけを意味するのではなく、同時に自国文化についての深い理解を含むものでなければならないとわれわれは考える。

異文化理解の促進は、その目的を誤れば、かえって他国や他民族の文化に対する蔑視とその

反面での自国文化に対する優越意識を醸成する危険性を内包している。とりわけわが国では、今日でも国民の間に日本文化に対する優位性意識が根強いと言われ、日本がかつてアジア諸国に侵略し、かの地の文化を日本文化へ同化する政策を強行した歴史さえ、いまだ真剣に反省されていない。ユネスコが求める文化間理解は、他民族支配のための手段ではなく、諸民族の平和的共存を促進するためのものである。わが国において、このようなユネスコの理念に立った異文化理解を促進するためには、わが国の文化に内在するそのような優越意識、その裏腹での他民族や他文化に対する蔑視が克服されなければならない。異文化理解は、自国文化に内在する民族的・文化的差別の克服と結び付けられるとき、はじめて本当の意味で「文化間理解」の名に値するものとなろう。長所ばかりでなく欠点をも含めて、わが国の文化についての正しい理解を促進するうえで、教科の学習はどのような役割を果たしているのであろうか。これが、われわれの研究課題のもう一つの側面である。

## II. 調査の概要<sup>(9)</sup>

### 1. 調査のねらいと対象

前章でのべたような課題意識にもとづいて、われわれは大学生等を対象に、現代の青年は、高等学校までに学んだ教科のうち、どのような教科が内外の文化についての知識と理解を獲得するうえで役立ったと考えているか、またそれによって実際、日本の文化と世界の文化について具体的にどのような知識・理解を得ているのかを明らかにすることをねらいとした。

具体的には、調査は大学・短大・高等専門学校および専修学校（以下、大学等と称する）に在学中の学生、言い換えれば高等学校までの教育を終了した青年を対象として行なわれた。これら各種の学校に在学中の学生を対象としたのは、サンプルが特定の集団に偏らないようにするためであった。しかし他方で、高等学校までの教科の学習についての意識が鮮明なうちに回答を求める必要があるとの判断から、これらの大学等の、低学年学生を対象とすることにした。また、地域による偏りを防ぐために、調査対象は広く全国から求めるように努めた。

### 2. 調査の方法・実施

調査は質問紙法によって行なったが、調査票は主として自由記述形式とし、異文化について即座に思い浮かべられることをそのまま記述してもらうという方法をとった。異文化理解というような微妙な問題について、先入観をまじえず事実をできるだけありのままにとらえるには、あらかじめ選択肢を用意して回答の手がかりを与える方法はなじまないと考えたからである。

このように自由記述を主とすることから、調査の実施方法はおのずと限定されることになった。すなわち、設問に対して各自でじっくり考えて回答たり、あるいは何かを調べ、または人に聞いて記述したりする余地を与えるような方法はなじまない。そこで調査の実施にあたっては、調査対象の大学等の教員を調査者として依頼し、授業の時間内という拘束された条件で、しかも一定時間のうちに学生に記述してもらうという方法をとった。

調査は1988（昭和63）年の冬から1989（平成元）年の春にかけて、すなわち大学・短大・高専では1988年度の終わりごろ、また専修学校では1989年度の始めごろに、行なわれた。

なお、大学等の教員に依頼してその授業時間内に調査を実施してもらった関係で、調査票は当該授業の受講生数に見合う数が回収された。しかし調査結果の分析にあたっては、回収され

た調査票のすべてを分析の対象とはせず、一部を抽出してサンプルとした。抽出にあたっては、当該大学等1校当たり50部、また同一校において文科系・理科系それぞれの学生が十分な数を越えている場合はそれぞれごとに50部を抽出することにした。ただし1グループのサンプルが50部を下回る場合は、一部抽出をせず全数を対象とした。なお1グループあたり50部抽出のさい、同一グループに同一高校出身者が複数含まれている場合は、さらにそのなかから一部抽出を行なって同一高校出身者が重複しないようにし、調査対象者の出身高校ができるだけ広範にわたるように配慮した。以上の手続きによってサンプルとして抽出された調査対象者は、総数1,213人にのぼった。

### 3. 調査対象者の属性

こうして得られた調査対象者の属性は、表1～6に示すとおりである。まず表1は、調査対象者の学校種別構成を示す。専修学校に比べて大学・短大・高専の学生が多く、全体の4分の3を占めている。現代日本の青年の中等後教育進学動向からすれば、調査対象者の在学する学校種別に関する限り、サンプルにやや偏りがあることは否定できない。しかし、われわれがねらいとするのは高等学校までの教育についてであり、その意味では、このようなサンプルの偏りはそれほど重大な問題とは考えられない。

男女別構成は、表2に示すとおりである。大学・短大・高専において女子の比率がやや高く、反面、専修学校では男子の比率が相対的に高いというちがいが見られるものの、総じて両者はほぼ相半ばしており、男女別構成にそれほど大きな偏りは見られない。

表1 調査対象者の学校種別構成

学校種別	人数	
大学・短大・高専	905 (74.6)	
内 訳	国公立大学	300 (24.7)
	私立大学	458 (37.8)
	短期大学	100 (8.2)
	国立高専	47 (3.9)
専修学校	308 (25.4)	
計	1,213 (100.0)	

\*括弧内の数値は%

表2 調査対象の男女別構成

	大学・短大・高専	専修学校	計
男子	人 384 (42.4) %	人 168 (54.5) %	人 552 (45.5) %
女子	人 521 (57.6) %	人 140 (45.5) %	人 661 (54.5) %
計	905 (100.0)	308 (100.0)	1,213 (100.0)

調査対象者の在学する大学等の所在地域および出身高校の所在地域別に見た構成は、表3に示すとおりである。調査対象者はできるだけ広く全国から求めるよう努力したが、それでもなお、関東地方の大学等に在学する学生が過半数を占めた反面、中国、四国地方の大学等からはサンプルを得ることができなかった。その意味では、地域的な偏りがあることは否定できない。しかしこれを出身高校の所在地域で見ると、地域的な偏りはずっと緩和され、調査対象者の出身地はほぼ全国にわたっているといえよう。

表4は調査対象者の高等学校卒業年次別構成を示す。これによって、昭和62年、63年の卒業生が中心で、昭和60年代初頭に高校を卒業した者が過半数を占めているのがわかる。

表5は、高等学校での教科・科目の履修状況を示す。ただし、ほとんどの者が共通に履修すると思われる国語、数学、外国語（英語）および保健体育は省略した。社会科のうち「現代社会」の履修率が突出

しているのは、これが必修科目であることによるものであろう。これを除けば、「日本史」と「世界史」の2科目が高い履修率を示している。他方、「倫理」および「倫理社会」の2科目は、履修率が低い。なお男子と女子では科目によって履修率に若干のちがいが見られるが、全体としてその差はそれほど大きくない。

理科のなかで「理科Ⅰ」の履修率が突出して高いのは、これもまたこの科目が必修であることによると考えられる。これを除けば、「化学」と「生物」の2科目が高い履修率を示している。その反面、「理科Ⅱ」「基礎理科」および「地学」の3科目において履修率が低い。男女差はそれほど大きくないが、それでも「物理」では男子が高く、「生物」では女子が高いというちがいが認められる。

芸能関係4教科についてはいずれかのⅠを選択必修することになっているが、見られるとおり、「音楽」と「美術」において履修率が相対的に高い反面、「工芸」を履修した者はごくわずかにすぎない。男女差は、「音楽」において女子がやや高いほかは、それほど大きくない。

「家庭科」を履修した者の大部分が女子であるのは、これが女子のみ必修

表3 調査対象者の在学大学等および出身高校所在地域別構成

地 域	在学大学等		出身高校	
	人	%	人	%
北海道	50	( 4.1)	24	( 2.0)
東北	150	(12.4)	146	(12.0)
関東	641	(52.8)	489	(40.3)
中部	50	( 4.1)	159	(13.1)
近畿	143	(11.8)	126	(10.4)
中国	—	—	39	( 3.2)
四国	—	—	21	( 1.7)
九州	179	(14.8)	181	(14.9)
外国	—	—	2	( 0.2)
不明	—	—	26	( 2.1)
計	1,213	(100.0)	1,213	(100.0)

\*九州は沖縄を含む。

表4 調査対象者の高校卒業年次別構成

卒業年	人 数
昭和56年	2 ( 0.2)
昭和57年	2 ( 0.2)
昭和58年	11 ( 0.9)
昭和59年	43 ( 3.5)
昭和60年	74 ( 6.1)
昭和61年	146 (12.0)
昭和62年	335 (27.6)
昭和63年	366 (30.2)
平成元年	173 (14.3)
不 明	61 ( 5.0)
計	1,213 (100.0)

\*括弧内の数値は%。

表5 高校で履修した教科・科目

教科・科目	男 子		女 子		計	
	人	%	人	%	人	%
現代社会	464	(84.1)	589	(89.1)	1,053	(86.8)
日本史	399	(72.3)	530	(80.2)	929	(76.6)
世界史	370	(67.0)	499	(75.5)	869	(71.6)
地理	309	(56.0)	309	(46.7)	618	(50.9)
倫理	132	(23.9)	189	(28.6)	321	(26.5)
倫理社会	96	(17.4)	81	(12.3)	177	(14.6)
政治経済	290	(52.5)	284	(43.0)	574	(47.3)
理科Ⅰ	425	(77.0)	571	(86.4)	996	(82.1)
理科Ⅱ	110	(19.9)	167	(25.3)	277	(22.8)
基礎理科	25	( 4.5)	50	( 7.6)	75	( 6.2)
物理	367	(66.5)	273	(41.3)	640	(52.8)
化学	418	(75.7)	449	(67.9)	867	(71.5)
生物学	305	(55.3)	505	(76.4)	810	(66.8)
地学	144	(26.1)	168	(25.4)	312	(25.7)
音楽	248	(44.9)	380	(57.5)	628	(51.8)
美術	248	(44.9)	247	(37.4)	495	(40.8)
工芸	23	( 4.2)	25	( 3.8)	48	( 4.0)
書道	139	(25.2)	206	(31.2)	345	(28.4)
家庭科	5 ( 0.9)		604 (91.4)		609 (50.2)	
宗 教	27 ( 4.9)		69 (10.4)		96 ( 7.9)	
n	552人		661人		1,213人	

であることの現れである。「宗教」は一部の私立高校で行なわれているにすぎず、したがって履修率も低い。

表6は、中学校の教科・科目のうち、「道徳」および「宗教」についてだけその履修率を示したものである。道徳は必修であるにもかかわらず、少なくとも調査対象者においてその履修を認めたものは4分の3にすぎない。この傾向は男女間にちがいが無い。

表6 中学での道徳・宗教の履修状況

項目	男子	女子	計
道徳	人 % 390 ( 70.7)	人 % 484 ( 73.2)	人 % 874 ( 72.1)
宗教	16 ( 2.9)	20 ( 3.0)	36 ( 3.0)
n	552人	661人	1,213人

#### 4. 設問の内容と結果の分析方法

現代日本の青年は、高等学校までに学んだ教科について、異文化理解の学習にそれらがどのように役立ったと見ているのだろうか、またそれによって異文化についてどのような知識や理解が得られたと考えているのだろうか。本稿での課題を明らかにするための設問の具体的内容は、次のとおりである。

「あなたの中学や高校の時のことを思い出してください。あなたは、次のような勉強をしたことと思います。」

このような文章に続けて、次のように19項目にわたって教科領域および活動領域を列挙した。

国語、地理、日本の歴史、世界の歴史、公民・政治経済、現代社会、倫理・倫理社会、数学、理科、保健体育、音楽、美術、工芸、書道、英語、技術、家庭、道徳、その他の活動（これらに、それぞれア～テの記号を付している）。

次いで、次のように質問した。

「あなた自身が、日本の文化や生活習慣を知る上でとくに役立ったと思うものは、ア～テのうちどれですか。3つまで選んでその記号を（ ）のなかに書いてください。」

この設問のもとで、上記19項目のうちいずれかを3つまで選択させた。そのうえで、次のように質問した。

「上であなたが選んだものについて、そこで日本のどんな文化や生活習慣を学んだことがとくに印象深かったか、[ ]の中に書いてください。」

この設問は、まったくの自由記述で回答を求めた。用意された括弧[ ]は、せいぜい二十数字で充たされるほどのスペースである。

これとまったく同様の形式で、「世界の文化や生活習慣」について問うている。異なっているのは、上に示した設問のうち、「日本の」が「世界の」または「世界のいろいろな土地や人々の」に変わっている点だけである。

なお、上記の教科領域一覧のうち、「現代社会」および「工芸」は明らかに高等学校における科目であるが、その他はいずれも中・校にまたがった内容である。例えば、「日本の歴史」は中学校社会科・歴史的分野と高等学校社会科・日本史の両方を含む、という具合である。

設問の後段は、まったくの自由記述形式であることから、当然のことながら、得られた回答はきわめて多岐にわたった。結果の分析にあたっては、記述された内容の一つひとつあたりながら記述内容そのものに即して分析カテゴリーを立て、それにしたがって回答の分析を行なっ

た。回答記述には不十分な内容のものが少なくなかったが、その意図するところを可能なかぎり汲み取って解釈するように努めた。また、記述内容が多岐にわたったことから、その分類は困難をきわめたが、可能なかぎり共通項を見出して、カテゴリーに分類するよう努めた。それでも特定のカテゴリーにまとめられなかったものは、「その他」として一括することにした。ここで採用したカテゴリーの立て方自体には、なお検討の余地がある。

### Ⅲ. 日本と世界の文化や生活習慣を学ぶうえで役立った教科

現代日本の青年は、高等学校までに学んだ教科のうち、日本と世界の文化や生活習慣を学ぶうえでどのような教科の学習が役に立ったと見ているのであろうか。その結果は、表7に示すとおりである。

この結果から、日本と世界の文化・生活習慣それぞれについて学ぶのに役立ったとされている教科を回答率の高いものについて列挙すれば、次のように、いずれも5つの教科・科目に比較的集中している（括弧内の数値は回答率）。

日本の文化・生活習慣を学ぶのに役立った教科——日本の歴史（72.5）、国語（43.0）、地理（25.2）、現代社会（19.8）、公民・政治経済（16.3）。

世界の文化・生活習慣を学ぶのに役立った教科——世界の歴史（66.6）、地理（44.8）、英語（27.7）、音楽（17.3）、美術（14.3）。

こうして整理してみると、次のようなことがわかる。

まず、上位5つの教科・科目のうち、日本の文化と世界の文化に共通しているのは地理の1科目だけで、残り4つの教科・科目は、両者で異なっている。

しかし、日本の歴史と世界の歴史とをどちらも歴史科目として共通すると見なすなら、これらが日本の文化の学習および世界の文化の学習にそれぞれ役立ったとされている点では共通すると見てよからう。しかも、日本の歴史と世界の歴史とは、いずれも日本の文化、世界の文化それぞれの学習においてもっとも役立ったと見られていることが注目される。同様に、国語と英語をいずれも言語教育の教科とみなすなら、日本の文化と世界の文化の学習において、これらがいずれも高い比率を示している点で両者は共通しているといえる。こうして、日本の文化も世界の文化も、その学習においては言語教科と社会科が大きく役立っていると見られているのがわかる。

しかし他方で、音楽と美術が世界の文化についての学習に役立ったとする回答が比較的多い反面、日本の文化の学習に役立ったとする回答はあまり見られない点で、両者には大きなちがいが見られる。世界の文化を学ぶのに音楽と美術の学習が役立ったとする回答が比較的多いのは注目すべき点であるが、その反面で日本の文化を学ぶのに役立ったとする回答が少ないのは、今日の学校における音楽、美術教育のありかたをめぐる問題の所在を示唆するものであろうか。例えば、音楽教育において西洋音楽が重視されるわりには、日本の伝統音楽が軽視される傾向にあるといわれることなども、ここに反映しているのかもしれない。

音楽・美術を含めて芸能4教科はいずれも日本の文化を学ぶのに役立ったとする回答が少ないなかで、それでも書道についてはいくらかの回答が寄せられている。しかもこれは高等学校では選択科目であり、表6に示されているとおりの科目を選択した者が比較的少ないことからすれば、これが日本文化の学習に役立ったとする回答は必ずしも少なくはないといえよう。

表7 日本と世界の文化や生活習慣を学ぶうえで役立った教科

教科	(A)	(a)	(B)	(b)
	日本の文化や生活習慣を学ぶうえで役立った	左のうち文化について学んだ内容を記述した者	世界の文化や生活習慣を学ぶうえで役立った	左のうち文化について学んだ内容を記述した者
	人 %	人 %	人 %	人 %
国語	521 (43.0)	†435 [83.5]	43 (3.5)	30 [69.8]
英語	72 (5.9)	58 [80.6]	336 (27.7)	†247 [73.5]
地理	306 (25.2)	†220 [71.9]	544 (44.8)	†370 [68.0]
日本の歴史	879 (72.5)	†672 [76.5]	33 (2.7)	16 [48.5]
世界の歴史	131 (10.8)	102 [77.9]	808 (66.6)	†499 [61.8]
公民・政治経済	198 (16.3)	†137 [69.2]	92 (7.6)	58 [63.0]
現代社会	240 (19.8)	†144 [60.0]	109 (9.0)	55 [50.5]
倫理・倫理社会	49 (4.0)	†37 [75.5]	118 (9.7)	†83 [70.3]
数学科	8 (0.7)	5 [62.5]	8 (0.7)	8 [100.0]
理科	4 (0.3)	3 [75.0]	11 (0.9)	10 [90.9]
音楽	85 (7.0)	†76 [89.4]	210 (17.3)	†159 [75.7]
美術	81 (6.7)	64 [79.0]	173 (14.3)	†120 [69.4]
工芸	16 (1.3)	14 [87.5]	8 (0.7)	6 [75.0]
書道	117 (9.6)	†88 [75.2]	15 (1.2)	14 [93.3]
技術	18 (1.5)	13 [72.2]	2 (0.2)	2 [100.0]
家庭	94 (7.7)	†83 [88.3]	9 (0.7)	8 [88.9]
保健体育	21 (1.7)	14 [66.7]	4 (0.3)	3 [75.0]
道徳	69 (5.7)	†50 [72.5]	5 (0.4)	4 [80.0]
その他の活動	40 (3.3)	29 [72.5]	28 (2.3)	19 [67.9]
n	1,213人		1,213人	

\* A, B欄の( )の数値は、調査対象者数(1,213人)に対する比率。

a, b欄の[ ]の数値は、A, B欄の実数に対する比率。

\*\* †の記号を付したものは、以下の考察において、記述された内容の分析を行なう対象を示す。

なお、工芸が日本文化についても世界の文化についても回答率が低いのは、これが高等学校で始めて課される選択科目で、しかも表6に見られるとおり、もともとこの科目を選択した者が少ないことの結果であろう。

以上とは対照的に、日本の文化の学習においても世界の文化の学習においても役立ったとする回答が共通して低かったのは、数学、理科、技術、家庭科、保健体育および道徳の各教科・活動領域である。これらのうち、数学と理科の自然科学系教科を挙げた回答が少ないのは、これらがもともと自然を対象とする教科であることからすれば、当然のことと思われるかもしれない。しかし、そう言ってしまってよいのだろうか。たしかに、数学と自然科学は自然の現象を扱う領域である。しかし、それは生の自然現象を扱うのではなく、科学という人間の知的営みによってとらえられた自然を教えるものであり、そうだとすればそれは一つの文化といえるのではないだろうか。少なくとも、数学史や科学史が文化史の一領域であるとするれば、数学や理科の学習においても文化の学習は可能だし、またそのようなありかたが追求されるべきではないだろうか。例えば、先に検討した富山県総合教育センター、名古屋市教育館(センター)

および鹿児島県総合教育センターの研究においては、いずれでも国際理解教育を促進するための教科指導として数学は含まれていなかったが、しかし富山県総合教育センターを除く残り2者では、理科が含まれていた。そこには、工夫によっては自然科学系教科でも文化の学習は可能であることが示唆されているように思われる。

同様のことは、保健体育についてもいえるであろう。人間の身体やその健康の維持はたんなる自然的事象ではなく、すぐれて社会的・文化的な系であり、それを社会的にどう達成するかはそれぞれの社会の文化と密接にかかわることがらだと見るべきではないだろうか。とすれば、保健体育もまた、文化の学習に寄与するところが少なくないと考えられるのである。現に、名古屋市教育館（センター）の研究で体育が対象に含まれていたのは、このような視点を示唆するものであろう。

技術と家庭科についてはどうだろうか。技術は自然に働きかけてそこから生活に有用な価値を生み出す労働を支えるものだとすれば、それはまさしく自然と文化の接点に位置づくものとして、文化との関わりが深いはずである。また、家庭科は家庭生活という、文化や習慣の伝達と創造の場にかかわる領域を対象とするのだとすれば、これもまた文化とは密接にかかわっているはずである。にもかかわらず、これらがいずれも日本の文化、世界の文化の学習においてそれほど役立っていると見られていないことは、今日の日本の学校における技術・家庭科の学習をめぐる問題の所在を示唆するものであろう。それはこれらの教科において技術主義的傾向が強いといわれることと関連しているように思われる。

こうして、少なくとも現代日本の青年の意識において、言語系教科、社会系教科および芸能教科がそれぞれ何らかの意味で日本の文化、世界の文化の学習に役立ったととらえられている点に、学校における教科学習の積極的な面が現れていると見られる反面、その他の領域においては、異文化理解という点で、今後検討すべき課題が多く含まれていると考えられる。

#### IV. 教科学習で学んだ日本の文化・世界の文化

現代日本の青年は、高等学校までに学んだ様々な教科・科目の学習によって、日本の文化、世界の文化について具体的にどのようなことを学んでいるのであろうか。

ここで、表7の(a)(b)欄は、それぞれの教科・科目で日本の文化と世界の文化についてどのようなことを学んだか、その具体的内容について記述した回答の数および、各教科・科目について日本の文化・世界の文化を学ぶのに役立ったと回答した者に対するその比率を示すものである。これによって、いずれの教科・科目でも、それが日本の文化または世界の文化を学ぶのに役立ったと回答した者の大部分が、学んだ内容について具体的に記述していることがわかる。しかしその具体的な内容は、自由記述であることから、当然、きわめて多岐にわたった。その結果、具体的な内容を記述した回答が多い場合でも、それをいくつかのカテゴリーに分類することが困難な場合もあれば、逆に回答数が少なくても、全体としていくつかのカテゴリーにまとめやすいものもあった。こうして、記述された具体的な内容のカテゴリー分類が可能であったのは、表7の(a)(b)欄の数値に符号(†)を付した項目である。そこで、以下ではこれらの項目のみについて、その内容を検討することにする。なお、以下においては、いずれでも、記述内容をカテゴリーに分類した結果を、回答数の多いものから順に配列して示すこととする。

### 1. 「国語」で学んだ日本の文化

すでに見たとおり、国語では日本の文化を学んだという回答が、世界の文化を学んだとする回答に比べて圧倒的に多かった。それはこの教科が日本語といういわば日本文化の中枢にかかわる事項を内容とするものあってみれば、当然のことであろう。その国語で、では一体、日本の文化・生活習慣についてどのようなことがらを学んでいるのだろうか。それは表8に示すとおりである。なお、国語で日本の文化を学んだと回答した者は、表7に見るとおり521人であったが、他の教科・科目についてはいずれでも、それによって学んだ文化の具体的内容として1人1項目しか示していないのに対して、国語だけは例外的に、1人で2項目の内容を記述した事例が少なくなかった。その結果、内容記述の総数は606件となった。これは、日本の文化を学ぶのに国語の学習が役立ったとした回答者の一人当たり平均で1.16件となる。

さて、国語はそれ自体一つの文化であるとするれば、ここに示された記述はいずれも日本の文化について示したものともしえる。しかし詳細に見れば、分類した7つのカテゴリーのうち、(1)、(6)および(7)の3つのカテゴリーは、それぞれに異なった内容を示したものであるにせよ、いずれもたんに国語という教科の内容に関することながらを指摘したものにすぎず、日本の文化の内実はまだ掘り下げて言及したものとはいえない。これら3つのカテゴリーで回答数は239件、全記述数606件の39.4%にのぼる。

表8 「国語」で学んだ日本の文化や生活習慣

記述の内容	記述件数
	件 %
(1) たんに「古典」とか「古文」などと書いた記述、または古典の特定のジャンルや作品を具体的に挙げた記述	177 (34.0)
(2) たんに「日本人の生活」とか「風俗」「人々の様子」「社会の状態」などと、国語で学んだ日本人の生活や文化について漠然と指摘した記述	98 (18.8)
(3) たんに「日本語」とか「日本の文字」あるいは「言語の発達」などと、日本語という言語文化について漠然とのべた記述	89 (17.1)
(4) 「和歌」「俳句」などを挙げた記述	52 (10.0)
(5) 「日本人の考え方」や「日本人の思想」などと、国語で学んだ日本人の思考様式について漠然とのべた記述	47 (9.0)
(6) たんに「現代文」や「近代文学」などと書いた記述、または近代文学の作品を具体的に挙げた記述	34 (6.5)
(7) たんに「文学」や「文学作品」「物語」などと書いた記述、またはそれらの特定のジャンルを挙げた記述	28 (5.4)
その他の記述	81 (15.5)
無記入	86 (16.5)
n	521人

\* 国語については記述内容が複数にわたった。  
記述総数は606件。一人当たり平均記述数  $606 \div 521 = 1.16$ 件。

\*\* nの数値は、日本の文化を学ぶのに国語の学習が役立ったと回答した者の数。

他方、日本文化の内実にくらか踏み込んで記述していると見られるのは、(2)、(3)および(5)の3つのカテゴリーである。すなわち、カテゴリー(3)は、日本人の生活とか風俗に言及している。カテゴリー(3)は、日本の文字とか言語の発達など、日本語という言語文化の特質にふれようとしたものである。そしてカテゴリー(5)は、日本人の考え方とか思想など、日本人の精神文化に言及しようとした記述と見られる。これら3つの記述数合計は234件で、全記述数606件の38.6%を占める。他方、カテゴリー(4)の記述は、たんに国語という教科の構成要因を示したにすぎないとも見られるが、しかし同時に、日本独特の文学的表現形式という意味での日本文化の一つの特質を示そうとしたものとも考えられる。そこで、これを(2)、(3)、(5)の3つのカテゴリー群とあわせると、日本文化の特質にふれようとしている記述は、全部で286件、全記述数606件の47.2%に達する。こうして、国語で学んだ日本の文化・生活習慣として具体的な内容にふれた記述がほぼ半数を占めている。

しかし、その記述に現れた理解のしかたは、なお多分に表面的であることは否定できない。例えば、カテゴリー(2)において、日本人の生活とか風俗と書いた記述は漠然としたもので、それが具体的にどのような特質をもつものとして理解されているのかは明らかでない。カテゴリー(3)については、日本の文字とか言語の発達などといっても、それだけでは日本語という言語文化の特質についての記述としては、不十分である。また、カテゴリー(5)についても、日本人の考え方や思想といっても、それがどのような点で日本特有の文化なのかは示されていない。

こうして、日本の文化・生活習慣についてのべようとしながら、その理解は表面的であまいである。ちなみに高等学校学習指導要領では、言語能力や言語感覚、国語を尊重する態度を育成することとともに、「言語文化に対する関心」を深めることが国語の目標の一つとして掲げられている。そのことからすれば、日本人の生活習慣についてはともかく、日本語の言語文化としての特質についての理解はもっと示されてもよいのではなからうか。少なくともこの点に、国語の学習をめぐる問題があるように思われる。

## 2. 「英語」で学んだ世界の文化

英語では、世界の文化・生活習慣について学ぶのに役立つとする回答が圧倒的に多かった。その具体的内容の記述は、表9に示すとおりである。ここでは、カテゴリー(2)を除いた残り4つのカテゴリーすべてが、何らかの意味で文化や生活習慣に言及したものと見てよいだろう。

カテゴリー(2)のなかには、例えば「外国語という文化」といった記述も見られるが、しかしこのような表現を含めて、このカテゴリーに属する記述は、要するにただ英語を学んだという事実をのべたものにすぎない。

これに対してカテゴリー(1)は、「欧米の生活」とか「英米の生活習慣」など、欧米の生活や文化にふれようとしたものといえる。カテゴリー(3)では、「あいさつのしかた」とか「くつで家にあがる」など、欧米で見られる生活習慣の特徴にふれようとする傾向が認められる。カテゴリー(4)は、「国際語」などのように、英語の言語文化としての特質に言及しようとしていると見てよいだろう。そしてカテゴリー(5)は、「英米人の発想」とか「英語的ものの考え方」など、英語圏の人々の思考様式に言及したものと見られる。これら4つのカテゴリーに属する記述をした者は合計169人で、世界の文化を学ぶのに英語が役立つと回答した者336人の50.3%を占めている。こうして、英語を挙げた者のほぼ半数が、それによって学んだ世界の文化について具体的な内容を指摘しようとしていることがわかる。

表9 「英語」で学んだ世界の文化や生活習慣

記述の内容	記述数
(1)「欧米の生活」とか「アメリカの文化」「英米の生活習慣」などと、英米を始めとする外国の文化・生活習慣について一般的に表現した記述	人 % 60 ( 17.9)
(2)「日本語以外の言葉」とか「外国語という文化」「会話」などと、たんに英語を学んだという事実をのべた記述	52 ( 15.5)
(3)「あいさつのしかた」とか「くつで家にあがる」「復活祭」など、英米人の文化・生活習慣をやや具体的に挙げた記述	46 ( 13.7)
(4)「国際語」とか「英語と日本語のちがい」などと、英語の言語的特徴や日本語とのちがいについて一般的に表現した記述	35 ( 10.4)
(5)「英米人の発想」とか「英語的ものの考え方」「ユーモア」など、欧米人の思考や行動様式にふれた記述	28 ( 8.3)
その他の記述	26 ( 7.7)
無記入	89 ( 26.5)
計	336 (100.0)

\* 合計欄の数値は、世界の文化を学ぶのに英語の学習が役立ったと回答した者の数。

しかしここでも、その世界の文化についての理解のしかたは表面的なものに止まっているといわざるをえない。カテゴリ(3)では、「くつで家にあがる」とか「復活祭」など、たしかに欧米に見られる具体的な生活習慣にふれている。しかしカテゴリ(1)においては、「欧米の生活」とか「英米の生活習慣」といいながら、具体的にどのような内容を指しているのかは明らかでない。カテゴリ(4)では、「国際語」という英語の一つの属性を指摘した記述が見られるものの、しかし英語の言語文化としての特質について十分深い認識を示すものとはいえない。またカテゴリ(5)においては、例えば「ユーモア」など英米人の国民性を示す特徴を指摘した記述が見られたものの、「英米人の発想」とか「英語的ものの考え方」がどのような意味で英語圏の文化に特有なのかについての理解が十分に示されているとはいえない。

学習指導要領の規定によれば、中学校・高等学校とも共通に、外国語の理解、外国語による表現能力および言語に対する関心とともに、「外国の人々の生活やものの見方」についての理解を得させることが、外国語（実際には多くの場合、英語と見てよいだろう）学習の目標の一つとして掲げられている。国語の場合に比べて、文化理解という視点はより強く打ち出されているのである。このことからすれば、上に見たような結果はきわめて不十分なものというべきであろう。ちなみに、臨教審答申は、教育における国際化への対応というその提言において、外国人とのコミュニケーション能力の育成を具体的な施策の一つに掲げている（第3次答申）。異文化圏に暮らす人々とのコミュニケーションを行なうには、外国語を駆使する能力そのものももちろん不可欠であるが、その外国語そのものをおして異文化についての理解を深めることも、それに劣らず重要なことであろう。学習指導要領における外国語教育の目標に上記のようなねらいが含まれているのは、そのような考え方が背景にあったはずである。にもかかわらず

ず、上に分析したように、外国語（英語）学習をとおしての外国文化の理解が必ずしも十分とはいえないという事実は、今日のわが国の学校における外国語教育の問題点を示唆しているように思われる。

### 3. 「地理」で学んだ日本と世界の文化

地理については、これが世界の文化を学ぶのに役立つとする回答が多かった反面、日本の文化を学ぶのに役立つとする回答はそれほど多くなかった。しかしそれでも、地理によって学んだとされる日本の文化の具体的内容について記述した回答は、比較的多数にのぼっている。具体的にどのような内容が記述されているか、それは表10に示すとおりである。

分類した6つのカテゴリーのうち、カテゴリー(1)はたんに産業について示した記述、カテゴリー(3)は自然条件について指摘した記述、そしてカテゴリー(5)はただ地名などを挙げただけの記述であり、これら3つのカテゴリーに属する記述は、要するに日本の地理について学んだという事実をそれぞれの視点でのべたものにすぎない。これら3つで合計107人、日本の文化を学ぶのに地理の学習が役立つとする回答者の35.0%を占めている。

これに対して、(2)、(4)および(6)の3つのカテゴリーについては、いずれも何らかの意味で日本の文化に言及しようとしたものといっていよいだろう。すなわちカテゴリー(2)の記述は、「各地の生活のちがいがい」とか「地方色豊かな文化」などと、地域によって文化や生活習慣にちがいが見られることを示そうとしている。カテゴリー(4)の記述は、「気候に適した生活」とか「地

表10 「地理」で学んだ日本の文化や生活習慣

記 述 の 内 容	記述数	
	人	%
(1)「各地の産物」とか「各地の産業」などと、地域によって産業の特色にちがいがあを漠然と示した記述	44	( 14.4)
(2)「各地の生活のちがいがい」とか「地方色豊かな文化」などと、地域によって生活や文化の特色にちがいがあを漠然と示した記述	37	( 12.1)
(3)「気候」とか「地形」などと、たんに自然条件に関する事項を指摘した記述	34	( 11.1)
(4)「気候に適した生活」とか「地形に応じた生活」などと、生活や文化と自然条件との関係について漠然と示した記述	31	( 10.1)
(5)「沖縄」とかあるいは「日本の各地」などと、たんに各地について学んだという事実をのべた記述	29	( 9.5)
(6)「集落の形態」とか「家のつくり」などと、総体としての日本の生活や文化の特色を指摘していると思われる記述	12	( 3.9)
そ の 他 の 記 述	33	( 10.8)
無 記 入	86	( 28.1)
計	306	(100.0)

\* 合計欄の数値は、日本の文化を学ぶのに地理の学習が役立つと回答したものの数。

形に応じた生活」などと、生活や文化と自然条件との関連に言及しようとしたものといえよう。そしてカテゴリ(6)の記述は、「集落の形態」とか「家のつくり」など、漠然とではあるが、総体としての日本の生活や文化の特色を指摘しようとしたものとも見られる。

しかし、これら3つのカテゴリに属する記述をした者の合計は80人で、日本の文化を学ぶうえで地理が役立ったとする回答者全体の26.1%にすぎない。しかも、その理解のレベルは多分に表面的であいまいであるという指摘をまぬがれないだろう。例えば、「地方色豊かな文化」といっても、具体的には地方文化のどのような特色が理解されているのか、「気候に適した生活」とは具体的にどういうことと理解されているのか、あるいは「家のつくり」に日本文化の特色があるとしても、それは具体的にどのような点でそうであると理解されているのか、などについては明らかでない。こうして、地理学習をとおしての日本文化の学習は、あいまいで限られたものといわざるをえない。

他方、すでに見たように、地理によって世界の文化・生活習慣について学んだとする回答は日本のそれに比べてはるかに多く、したがってまた、その具体的内容について記述した回答も多数にのぼっている。しかしその具体的な記述内容は、表11に示すとおり、基本的には日本の文化についての記述の場合と同様の傾向にある。すなわち表11において、(3)~(6)の4つのカテゴリの記述は、いずれもただ地理を学んだという事実と言及したものの、あるいは地理的事象

表11 「地理」で学んだ世界の文化や生活習慣

記述の内容	記述数
(1)「気候に応じた生活」とか「地形と生活」などと、生活や文化と自然的条件との関係について漠然と指摘した記述	人 % 71 ( 13.1)
(2)「諸民族の文化」とか「食文化」「住居」などと、生活や文化に関する事項を一般的に指摘した記述	65 ( 11.9)
(3)「アジア」とか「ヨーロッパ」あるいは「米大陸」などとたんに世界の諸地域名を挙げた記述	58 ( 10.7)
(4)「気候」とか「地形」などと、たんに自然条件に関する事項を挙げた記述	54 ( 9.9)
(5)「産地」とか「産業」「産物」などと、たんに産業に関する事項を一般的に指摘した記述	51 ( 9.4)
(6)「各地域の様々なこと」とか「世界の国々」あるいは「広い国が多い」などと、たんに世界地理について学んだという事実をのべた記述	40 ( 7.4)
その他の記述	31 ( 5.7)
無記入	174 ( 32.0)
計	544 (100.0)

\* 合計欄の数値は、世界の文化を学ぶのに地理の学習が役立ったと回答したものの数。

一般についてのべたものにすぎず、これらの記述をした者が合計203人、地理が世界の文化を学ぶのに役立ったと回答した者全体の37.3%であった。これに対して、文化や生活習慣にふれていると見られるのは(1)および(2)の2つのカテゴリーに属する記述だけで、両者の合計は136人、地理を挙げた者の25.0%にすぎない。しかもその記述内容は、「気候に応じた生活」とか「地形と生活」など生活や文化が自然条件と関連していることを漠然と示したもの、また「諸民族の文化」とか「食生活」など文化そのものを指摘しながら、しかしその内実についてどれだけ理解しているかは十分示されていない回答が、大部分である。こうして、地理で学んだ世界の文化についても、その理解のしかたはあいまい、かつ表面的なものといわざるをえない。

このような結果になったのは何故だろうか。高等学校学習指導要領の社会科・地理では「世界の人々の生活の地域的特色とその動向」を理解させることが目標とされており、異文化理解は必ずしも主要な学習課題とはされていない。また日本の文化についての学習も重視されているとはいえない。しかしその目標のなかに同時に掲げられている「国際社会における日本の立場と役割について考えさせる」というねらいを達成するためには、世界の自然地理や政治・経済・産業だけでなく、世界の諸地域で人々がどのような特色ある生活や文化を営んでいるかについての理解を育成することが当然に求められるべきであろう。そしてそのような理解の育成においては、他方で日本の文化や生活習慣についての学習も当然に欠くことができない。さらに言えば、中学校学習指導要領の社会科・地理的分野では、「日本や世界の各地域における人々の生活には、地方的特殊性と一般的共通性のあることに気付かせ、各地域やそこに住む人々の生活を正しく理解するための基礎を培う」ことが目標の一つとして掲げられている。このことからしても、地理学習における日本と世界の文化についての学習は重要な課題として位置づけられるべきことであろう。にもかかわらず、上に見たように、地理学習においては日本についてだけでなく世界についても、その文化的側面についての理解が必ずしも十分とは見られないことは、この点をめぐって今日の地理学習に問題があることを示唆しているように思われる。

#### 4. 「日本の歴史」で学んだ日本の文化

先に見たとおり、日本の文化について学ぼうと日本史の学習が役立ったとする回答は、日本の文化と世界の文化の両者を含め、全教科・科目のなかでもっとも多かった。したがってまた、それによって学んだ日本の文化の内容について記述した回答数も最多数を占めている。では、日本史の学習をとおして、日本の文化についてどのようなことが学ばれているのであろうか。その記述内容の分析結果は、表12に示すとおりである。

7つのカテゴリーのうち、(1)、(3)、(6)および(7)の4つのカテゴリーに属する記述は、いずれも文化について記述したものと見てよいだろう。すなわち、カテゴリー(1)は歴史的に形成されて現在の日本の文化の特徴となっていることがらを指摘しようとしたもの、カテゴリー(3)は文化が歴史的に形成され変化してきたことを指摘したものといえよう。カテゴリー(6)および(7)は、時代を特定しているかどうかのちがいはあるものの、過去における日本の文化を指摘しようとしたものと考えられる。これら4つのカテゴリーに分類された記述をした者は、合計341人で、日本の文化を学ぶのに日本史の学習が役立ったと回答した者全体の38.8%にのぼっている。

これに対して、(2)、(4)および(5)の3つのカテゴリーに属する記述は、それぞれ視点を異にしたながらも、いずれもただ歴史を学んだという事実と言及したものにすぎないといえよう。これら3つのカテゴリーの記述をした者は合計258人、全体の29.4%である。

表12 「日本の歴史」で学んだ日本の文化や生活習慣

記述の内容	記述数
(1)「庶民の生活文化」とか「仏教文化」「歴史的遺物」などと、歴史的に形成されてきた文化について指摘しようとしていると見られる記述	人 % 160 ( 18.2)
(2)「古代の文物」とか「江戸時代のもの」などと、それぞれの時代の事物(文化と特定しないもの)について漠然とふれた記述	124 ( 14.1)
(3)「文化の変化」とか「文化の形成のされ方」「文化の交流」などと、文化が歴史的に形成され変化してきたという事実を一般的に表現した記述	107 ( 12.2)
(4)たんに過去の時代の名前を挙げただけの記述、または特定の時代について学んだという事実をのべた記述	70 ( 8.0)
(5)「日本史の流れ」とか「現在に至るまでの発展」などと、たんに歴史的变化について学んだという事実を指摘した記述	64 ( 7.3)
(6)「古代の文化」とか「江戸時代の文化」などと、特定の時代の文化について一般的に指摘した記述	39 ( 4.4)
(7)「昔のしきたり」とか「昔の生活習慣」などと、過去に見られた文化や生活習慣について漠然と指摘した記述	35 ( 4.0)
その他の記述	73 ( 8.3)
無記入	207 ( 23.5)
計	879 (100.0)

\* 合計欄の数値は、日本の文化を学ぶのに日本の歴史の学習が役立ったと回答した者の数。

こうして、日本史の学習においては日本の文化が一定ていど学ばれていることは確かなように思われる。それは、わが国の歴史学習においては文化史の学習に一定の比重がおかれていることの反映であろう。とはいえ、例えば「庶民の生活文化」といっても、それが時の権力や支配的な文化の圧力との拮抗のなかでどのようにして独自の発展を遂げたのかについて、どれほどの理解がなされているのだろうか。また、文化が歴史的に形成されてきたことを知っているとしても、それが実際どのような経過を経て形成され、そこにどのような問題が含まれているのかについてどのような理解をもっているのか。あるいは「昔のしきたり」といいながら、それと現在の文化的状況とのかかわりについてどうとらえているのか。これらのことは、記述には現れていない。さらに言えば、日本文化の形成過程で中国や朝鮮の文化が果たした役割について言及した回答は、ごく例外的であった。他方で、とくに近代以後、日本の文化が欧米の文化と出会うなかで飛躍的な発展を遂げた反面、また歪みも引き起こしたこと、他方では逆に、日本の植民地侵略の過程で、日本の伝統文化なるものが政治的に利用されてきたこと、こうしたことについての知識を示す回答は、ほとんど皆無であった。日本の歴史を学ぶことは、一面において、文化の担い手を育成することを課題とするものだとすれば、日本の文化的伝統を受け継ぐこととともに、日本の文化史における負の遺産についても正しい知識と理解をもつことが不可欠であろう。その意味で、日本文化の学習という視点から見た日本史の学習には、なお解決すべき課題が少なくないことを、上の結果は示唆しているように思われる。

### 5. 「世界の歴史」で学んだ世界の文化

世界の文化を学ぶうえで世界の歴史の学習が役立ったとする回答は、全体を通じて、日本の文化の学習に日本史の学習が役立ったとする回答に次いで多数であり、しかも世界の文化を学ぶのに役立ったとされた教科・科目のなかでは最多数を占めている。そのような世界史の学習において、具体的には世界の文化・生活習慣についてどのようなことがらを学んでいるのであろうか。それは、表13に示すとおりである。

ここでは、圧倒的多数(20.3%)が、たんに「世界の歴史」とのべたり、あるいは特定の時代や国名を挙げるなど、要するにただ世界史について学んだという事実を指摘したものにすぎない(カテゴリー(1))。これに、「市民革命」とか「産業革命」など世界史上の政治的・経済的出来事にふれた記述(カテゴリー(3))を含めると、合計232人、全体の28.7%が、たんに世界史に関する一般的事項を指摘しただけのものである。

これに対して、文化に関連する事項を指摘していると見られる(2)、(4)および(5)の3つのカテゴリーに属する記述は合計194人、全体の24.0%にすぎない。しかしそれでも、「古代文明」とか「ルネサンス」など世界の文化史上における重要な出来事を指摘した記述、あるいは宗教にふれた記述などが少なからず見られる。また、漠然とながら文化や生活習慣が国や地域によって異なること、あるいはそれが歴史的に形成されてきたことについての理解を示す記述(カテゴリー(2))も決して少なくはない。これらはなお表面的な理解にすぎないと見られるにしても、こうしたことについての知識をもっていることは大切なことである。

しかし、この程度の理解で果たして十分というのだろうか。例えば、高等学校学習指導要領では社会科・世界史について、「世界の歴史における各文化圏の特色を把握させて、国際社

表13 「世界の歴史」で学んだ世界の文化や生活習慣

記 述 の 内 容	記述数
	人 %
(1)「世界の歴史」とか「ヨーロッパの歴史」などと、たんに世界史を学んだという事実と言及し、またはたんに特定の時代や国名を挙げただけの記述	164 (20.3)
(2)「生活習慣の変化」とか「外国の文化」「庶民生活」「国による考え方のちがい」などと、外国の文化・生活習慣のちがいやその歴史的変化を漠然と指摘した記述	97 (12.0)
(3)「市民革命」とか「産業革命」「絶対主義」「独立戦争」など、世界史上の政治・経済にかかわる事項を挙げた記述	68 (8.4)
(4)「古代文明」や「ルネサンス」など、文化史上の出来事に関する事項にふれた記述	51 (6.3)
(5)「キリスト教」や「イスラム教」などと、宗教に言及した記述	46 (5.7)
そ の 他 の 記 述	73 (9.0)
無 記 入	309 (38.2)
計	808 (100.0)

\* 合計欄の数値は、世界の文化を学ぶのに世界の歴史の学習が役立ったと回答した者の数。

会に生きる日本人としての資質を養う」ことが目標の一つとして掲げられている。これはまさしく異文化理解の課題を指し示したものと考えられるが、しかしその課題の追求にあたっては、当然、「国際社会に生きる」とは国際社会にどうコミットすることなのかが問われるべきであろう。少なくとも、それを自国文化優越意識とその裏腹の他国文化蔑視の視点ではなく、互いにそれぞれの価値を認めあうという、いわば文化的共存の視点に立ち、そのような視点でとらえられた異文化理解の促進という課題の一翼を世界史の学習も担うべきだとすれば、上のような結果は、この点でなお問題が少なくないことを示唆しているように思われる。そのことと関連して、とくに日本史の学習をめぐって指摘したと同じことが、世界史の学習についても問われるべきであろう。

## 6. 「公民・政治経済」で学んだ日本の文化

公民・政治経済の学習が日本の文化を学ぶのに役立ったとする回答は比較的多く見られた。しかしそれによって学んだとされる内容は、表14に示すとおり、必ずしも文化や生活習慣にふれたものとはいえない。すなわち、分類した4つのカテゴリーのいずれもそれぞれにニュアンスのちがいを含みながら、日本の社会やその政治・経済の特質について言及したものである。

強いて言えば、カテゴリー(3)に分類された記述が、例えば「現代の生活」などにふれている点で現代日本の文化的状況を指摘しようとしたものとも見られるが、しかしその理解はなお表面的である。他方、カテゴリー(1)に見られる「三権分立」とか「憲法」など、またカテゴリー(2)に見られる「経済大国」などは、日本の政治や法制の特質あるいは日本経済の特質を指摘しようとしている。これらは、カテゴリー(4)に見られるような、たんに「日本の政治・経済全般」などという記述に比べれば、政治・経済の日本の特質を一步ふみこんでとらえようとしたものといえる。また、一つの国がどのような政治制度を採用し、どのような経済活動を営んでいるかは、その国の文化的発展の度合いとかわかることがらであろう。その意味では、カテゴリー

表14 「公民・政治経済」で学んだ日本の文化や生活習慣

記述の内容	記述数
(1)「日本の政治」とか「三権分立」「憲法」などと、日本の政治や法制の特質を示そうとした記述	人 % 84 ( 42.4)
(2)「日本の経済」とか「経済大国」などと、日本の経済の特質を漠然と示した記述	18 ( 9.1)
(3)「社会のしくみ」や「現代の生活」などと、日本の社会や生活の現実に関する事項を漠然と示した記述	17 ( 8.6)
(4)「日本全般」とか「日本の政治・経済全般」などと、たんに日本社会について学んだという事実をのべた記述	16 ( 8.1)
その他の記述	2 ( 1.0)
無記入	61 ( 30.8)
計	198 (100.0)

\* 合計欄の数字は、日本の文化を学ぶのに公民・政治経済の学習が役立ったと回答した者の数。

(1)と(2)の記述は、日本の文化的特質にふれようとしたものとも考えられる。

しかし、文化とのかかわりにおいて日本の政治や経済の特質をとらえるなら、例えば日本の政治制度の基本である三権分立が日本の政治的風土に十分根づいているといえるのかどうか、もし根づいていないとすれば、それは日本の文化的状況とのかかわりでどこに問題があるのか、また日本人の政治行動が日本人の伝統的な慣習や価値意識とどのようにかかわり、日本における民主主義の発展が日本人の政治的・文化的風土にどのような影響をもたらしたのか、あるいは逆に、後者によって前者がどのように阻害されているか、などについての理解が求められるべきではないか。また、経済大国といわれるような日本企業の強力な経済力はどのようにしてもたらされたものなのか、それは自らの権利よりも企業への忠誠心を重視する日本人の行動様式によってもたらされたものであり、そこに現代日本の文化的ありようをめぐる問題があるのではないかと、などの視点で、日本の生活や文化とのかかわりにおいて日本経済の特質をとらえることが求められるべきではないか。とりわけ政治外交や国際経済をめぐるわが国が多くの問題に直面しつつある今日、これらをたんに政治・経済の問題としてとらえるだけでなく、日本の文化や日本人の思考様式・行動様式とも深くかかわる問題としてとらえるような姿勢が求められるように思われる。このように考えるなら、公民・政治経済の分野で日本の文化について学ぶべき課題は少なくないというべきであろう。

#### 7. 「現代社会」で学んだ日本の文化

高等学校で必修となっている現代社会について、これが日本の文化・生活習慣を学ぶうえで役立ったとした回答は、先の公民・政治経済の場合とほぼ同じような傾向であった。しかしそ

表15 「現代社会」で学んだ日本の文化や生活習慣

記 述 の 内 容	記述数
	人 %
(1)「現代の社会状況」とか「社会のしくみ」などと、現代日本社会の現実にかかわる事項を漠然と示した記述	39 ( 16.3)
(2)「現代生活のしかた」とか「年中行事」「地域文化」などと、生活文化にかかわる事項を一般的に示した記述	28 ( 11.7)
(3)「政治のしくみ」とか「三権分立」などと、日本の政治や法制の特質を漠然とながら示そうとした記述	22 ( 9.2)
(4)「日本の経済」とか「公害問題」などと、日本の経済の特質や問題点を漠然とながら示そうとした記述	20 ( 8.3)
(5)「日本全般」とか「日本と世界との関係」などと、たんに日本の現代社会について学んだという事実をのべた記述	18 ( 7.5)
(6)「人の目を気にする日本人」などと、日本人の行動様式の特徴を指摘した記述	13 ( 5.4)
そ の 他 の 記 述	4 ( 1.7)
無 記 入	96 ( 40.0)
計	240 (100.0)

\* 合計欄の数値は、日本の文化を学ぶのに現代社会の学習が役立ったと回答した者の数。

の具体的内容については、表15に見るとおり、公民・政治経済の場合に比べて、文化に言及した記述がいくらかまとまって見られる。すなわち、(2)および(6)の2つのカテゴリーに分類した記述は、それぞれに日本の文化に言及したものといえよう。しかし、これらの記述を行なった者は合計41人、全体の17.1%にすぎない。他方、(1)および(3)～(5)の4つのカテゴリーは、日本社会のしくみとか日本の政治・経済の特質を指摘したもので、基本的には、公民・政治経済について記述された内容と大差ない。

たしかに、高等学校学習指導要領では社会科・現代社会において文化や生活習慣についての学習が目標のなかには明記されていない。しかし、その内容の項では「現代社会の基本的問題」と並んで「現代社会と人間の生き方」が掲げられ、そのなかで「人間生活における文化」が内容の一つとされている。したがって、現代社会の学習のなかで文化や生活習慣についての学習が当然なされているはずである。日本の文化や生活習慣についてどのようなことを学んだのかという問いに対して、この程度の回答しか得られなかったという事実は、現代社会における文化の学習に問題があることを示唆するものといえてよいだろう。

#### 8. 「倫理・倫理社会」で学んだ日本と世界の文化

倫理・倫理社会が文化や生活習慣について学ぶのに役立つとする回答は、日本についても世界についても、もともと少数であった。にもかかわらず、それによって学んだとされる具体的内容についての記述は、どちらについても比較的まとまって見られた。その記述内容は、表16および表17に示すとおりである。

日本の文化については、「日本人の思想」とか「日本人の精神」などと、日本人の精神文化に言及したものが記述の大部分を占めている。このような記述をした者は数としてはごくわずかであり、またその記述内容は多分に表面的であいまいなものであるが、しかし倫理・倫理社会の学習によって日本人の思考様式について学んだことを指摘しようとした回答がいくらかでもまとまって見られたのは、注目してよいだろう。

世界の文化については、「哲学思想」とか「各国の思想」など、世界の哲学思想にふれたものももっとも多い。これを含めて、分類した4つのカテゴリーすべてが、思想や宗教などの精神文化にふれたものであった。ただし、これらはいずれも一般的な記述にとどまっており、具

表16 「倫理・倫理社会」で学んだ日本の文化や生活習慣

記 述 の 内 容	記述数
(1)「日本人の思想」や「日本人の精神」などと、漠然とながら日本人の精神文化に関することがらを指摘した記述	人 % 31 ( 63.3)
そ の 他 の 記 述	6 ( 12.2)
無 記 入	12 ( 24.5)
計	49 (100.0)

\* 合計欄の数値は、日本の文化を学ぶのに倫理・倫理社会の学習が役立つと回答した者の数。

表17 「倫理・社会」で学んだ世界の文化や生活習慣

記 述 の 内 容	記 述 数
(1)「哲学思想」とか「各国の思想」「哲学の変遷」などと、世界の哲学や思想などに漠然とふれた記述	人 % 39 ( 32.8)
(2)宗教にふれた記述	13 ( 10.9)
(3)「世界の人たちの考え」とか「古今東西の考え方」などと、思想に関する事項に漠然とふれた記述	11 ( 9.2)
(4)思想にふれたその他の記述	9 ( 7.6)
そ の 他 の 記 述	12 ( 10.1)
無 記 入	35 ( 29.4)
計	119 (100.0)

\* 合計欄の数値は、世界の文化を学ぶのに倫理・倫理社会の学習が役立ったと回答した者の数。

体的に、例えば「各国の思想」の特質やちがいについてどこまで理解しているのか、また宗教と人々の生活とのかかわりについてどのように理解しているのか、などは明らかでない。

日本の文化においても世界の文化においても、思想や宗教を始めとする精神文化が、人々の日常的な行動様式や思考様式、あるいは社会のありようや人間関係とどのようにかかわっているのかについて、一体どれだけの理解があるのだろうか。倫理科目を学ぶことはたんに倫理学や倫理思想について学ぶことではないとすれば、このようなレベルでの理解が求められるのではないか。しかし、この点は必ずしも明らかではない。

### 9. 「音楽」で学んだ日本と世界の文化

芸能教科については、それが世界の文化を学ぶのに役立ったとする回答に比べて、日本の文化を学ぶのに役立ったとする回答が少ないことは、すでに指摘したとおりである。この点は音楽についても同様であるが、しかしこの教科の場合、それによって学んだとされる具体的内容の記述は、日本の文化についても比較的まとまって見られたので、ここでは日本の文化と世界の文化の両者について、その記述内容を検討することにする。その内容は、表18および表19に示すとおりである。

日本の文化について学んだ内容としては、「雅楽」とか「民謡」あるいは「琴」など、日本特有の音楽のジャンルや楽器を具体的に挙げた記述が多数を占めているのが注目される。これに比べれば、世界の文化について記述の多かった「世界の音楽」とか「音楽家」（カテゴリー(1)）、あるいは「クラシック音楽」とか「バロック音楽」（カテゴリー(2)）などの記述は、たんに世界の音楽について学んだという事実を示したものにすぎないといえよう。こうして見ると、音楽はそれ自体一つの文化であることからすれば、日本の音楽文化についてもある程度学んだという意識がここには示されているように思われる。

しかしそれにしても、すでに指摘したとおり、日本の文化を学ぶうえで音楽の学習が役立ったとする回答が、世界の文化を学ぶうえで役立ったとする回答に比べてはるかに少ないという

表18 「音楽」で学んだ日本の文化や生活習慣

記述の内容	記述数
(1)「雅楽」や「民謡」「長唄」あるいは「琴」など、日本特有の音楽のジャンルや楽器を具体的に示した記述	人 % 45 ( 52.9)
(2)「日本の音楽」とか「日本の歌」「日本の楽器」などと日本の音楽文化の特質を一般的に示そうとした記述	13 ( 15.3)
(3)日本の音楽と外国の音楽のちがいや共通点など、内外の音楽の比較に言及した記述	6 ( 7.1)
その他の記述	12 ( 14.1)
無記入	9 ( 10.6)
計	85 (100.0)

\* 合計欄の数値は、日本の文化を学ぶのに音楽の学習が役立ったと回答した者の数。

表19 「音楽」で学んだ世界の文化や生活習慣

記述の内容	記述数
(1)「世界の音楽」とか「音楽家」「作曲家」など、音楽に関する事項を一般的にのべた記述	人 % 42 ( 20.0)
(2)「クラシック音楽」とか「バロック音楽」など、西洋音楽に関する事項を挙げた記述	33 ( 15.7)
(3)「民族音楽」とか「民族楽器」など、民族的な特色をもった音楽に関する事項を挙げた記述	29 ( 13.8)
(4)「曲を通じての国の特色」とか「欧米の生活における音楽」などと、音楽と社会や生活とのかかわりについて指摘しようとした記述	20 ( 9.5)
(5)「国による音楽のちがい」とか「日本の音楽と世界の音楽のちがい」などと、地域による音楽の特徴のちがいを漠然と指摘した記述	13 ( 6.2)
その他の記述	22 ( 10.5)
無記入	51 ( 24.3)
計	210 (100.0)

\* 合計欄の数値は、世界の文化を学ぶのに音楽の学習が役立ったと回答した者の数。

事実には変わりがなく、ここにどのような問題があるのかについて検討する必要はなお残るであろう。他方、世界の文化については、表19のカテゴリ(4)に示されているように、「曲を通じての国の特色」とか「欧米の生活における音楽」など、音楽と生活との関連に言及した記述がいくらか見られたのに対して、日本の文化については、この種の記述はほとんど見られなかったことも、注目すべき点である。

## 10. 「美術」で学んだ世界の文化

文化について学ぶのに役立つ教科として美術を挙げた回答のなかでは、音楽の場合と同様、世界の文化を学ぶのに役立つとするものは比較的多かったのに対して、日本の文化を学ぶのに役立つとする回答は少なかった。そして、具体的に記述された内容については、日本の文化に関してはカテゴリーにまとめられるほど一定の傾向が見られなかった。そこで、ここでは美術で学んだ世界の文化・生活習慣としてどのようなことが記述されているかについて見ることとする。その記述内容は、表20に示すとおりである。

見られるとおり、ここでは、「美術作品」とか「絵画」「美術史」など、たんに美術に関する事項を一般的に指摘した記述（カテゴリー(1)）が多数を占めている。これに次いで、「洋画」とか「ルネサンス美術」「印象派」など、とくに西洋美術に関することがらを挙げた回答（カテゴリー(2)）が比較的多く見られた。美術はそれ自体ひとつの文化であるとするれば、この種の記述は、西洋文化の一端について学んだ事実を示すものといえよう。しかし、他方で日本の文化を学ぶのに美術の学習が役立つとする回答があまり多くなかったことをあわせ考えるなら、上のことは、美術の学習が西洋美術に傾斜していることを示唆するものとも考えられる。たしかに、カテゴリー(4)に示されているとおり、「日本と西洋の美術作品のちがいがい」とか「美術の観念のちがいがい」など、日本を含めて国や地域によって美術にちがいがいがあることを示そうとした記述がいくらか見られたことは、西洋美術以外についても学習されたことを示唆するものであろう。しかし、そのような認識を示す記述は全体から見ればきわめて少数である。このあたりに、今日の美術教育をめぐる一つの問題が指摘されるかもしれない。

なお、カテゴリー(3)に分類した「風習」とか「考え方」などの記述は、あいまいな表現ながら、美術をとおして知られる文化や生活習慣の特質に言及しようとしたものとして、注目してよいだろう。美術は思想や感情のたんなる表現手段ではなく、それ自体ひとつの文化であるとするれば、文化としての美術そのものについての理解を深めることは大切である。しかし同時に、美術に結実した人々の思想や感情を、美術をとおして読み取ることも、異文化理解においては

表20 「美術」で学んだ世界の文化や生活習慣

記 述 の 内 容	記述数
	人 %
(1)「美術作品」とか「絵画」「美術史」などと、たんに美術に関する事項を一般的にのべた記述	43 ( 24.9)
(2)「洋画」とか「ルネサンス美術」「印象派」などと、西洋美術に関する事項に一般的にふれた記述	27 ( 15.6)
(3)「風習」とか「考え方」などと、一般的ながら美術をとおして知られる文化や生活習慣にふれようとしていると見られる記述	18 ( 10.4)
(4)「日本と西洋の美術作品のちがいがい」とか「美術の観念のちがいがい」などと、国や地域による美術のちがいを漠然と指摘した記述	17 ( 9.8)
そ の 他 の 記 述	15 ( 8.7)
無 記 入	53 ( 30.6)
計	173 (100.0)

\* 合計欄の数値は、世界の文化を学ぶのに美術の学習が役立つと回答した者の数。

大切な課題であろう。カテゴリ(3)に分類した記述は、必ずしもそのような認識を明確に示すものとはいえないが、しかし萌芽的ながらそのような認識の現れを示唆するものとして、注目に値する。

### 11. 書道で学んだ日本の文化

日本の文化を学ぶのに役立つ教科として芸能教科を挙げた回答は少なかったが、そのなかでも、書道を挙げた回答はいくらか見られ、それによって学んだ日本の文化についての記述もいくつかのカテゴリにまとめられる内容を含むものであった。その記述内容は、表21に示すとおりである。

書道はそれ自体、日本の代表的な文化の一つであるから、分類した4つのカテゴリのすべてが、それぞれの表現で文化に言及したものともいえよう。なかでも、「書体」とか「かな文字」など、日本の文字文化の特徴を指摘した記述（カテゴリ(1)）が多数を占めていること、また「書の心」とか「わび」など、一般的な表現ながら、書道に現れている日本の精神文化に言及した記述（カテゴリ(3)）がいくらか見られたことなどが、注目されることである。他方、「漢字の伝来」とか「中国文化の流入」など、書道そのもの、および日本独特の仮名文字の原型となった漢字を含めて、日本の文字文化は中国文化の影響のもとに発展したという事実と言及した記述（カテゴリ(4)）が、ごくわずかながら見られたことにも、とくに注目しておきたい。こうして、書道で学んだとされる日本の文化の具体的内容について、その理解はなお表面的であるにしても、書道を日本文化の一つの特徴としてとらえ、しかもそれが中国文化の影響のもとで発展したという事実にも目配りしていることは、たしかに書道の学習が日本文化の学習において一定の役割を果たしていることを示すものといえよう。しかし、これほど明確な日本の文化でありながら、日本文化を学ぶのに役立つ教科として書道を挙げた回答が決して多くはなかったことは、なお問題が残っていることを示唆するものというべきであろう。

表21 「書道」で学んだ日本の文化や生活習慣

記述の内容	記述数
(1)「書体」とか「行書」「かな文字」など、日本の文字文化の特徴に一般的にふれた記述	人 % 24 ( 20.5)
(2)「筆・墨で書く」とか「昔の人の筆の運び方」などと、書道の特徴や歴史について一般的にのべた記述	23 ( 19.7)
(3)「書の心」とか「わび」など、書道に現れている日本人の精神文化にふれようとしていると見られる記述	16 ( 13.7)
(4)「漢字の伝来」とか「中国文化の流入」など、書道から知られる日本文化への中国文化の影響に言及した記述	9 ( 7.7)
その他の記述	16 ( 13.7)
無記入	29 ( 24.8)
計	117 (100.0)

\* 合計欄の数値は、日本の文化を学ぶのに書道の学習が役立つと回答した者の数。

## 12. 「家庭科」で学んだ日本の文化

家庭科についても、これを日本文化を学ぶのに役立つ教科として挙げた回答は少数であった。しかし、その少数者の大部分がその内容について記述している。その具体的内容は、表22に示すとおりである。

ここで分類した3つのカテゴリーは、それぞれに内容を異にしながら、しかしいずれもその理解のレベルはほぼ同様とみてよいだろう。すなわち、食文化、服装文化、あるいは総体としての日本の家庭生活というように記述内容は異なっているにせよ、いずれも一般的・概括的な理解を示すものにすぎない。

表22 「家庭科」で学んだ日本の文化や生活習慣

記 述 の 内 容	記述数
(1)「日本の味」とか「和食」「日本食のマナー」あるいはたんに「料理」などと、日本の食文化や食習慣に関する事項を一般的に挙げた記述	人 % 41 ( 43.6)
(2)「日常生活の基礎」とかあるいは「日本の衣食住生活」などと、日本の家庭生活について一般的、概括的にのべた記述	22 ( 23.4)
(3)「服装の歴史」とか「和服」などと、日本の服装文化について一般的に言及した記述	9 ( 9.6)
そ の 他 の 記 述	11 ( 11.7)
無 記 入	11 ( 11.7)
計	94 (100.0)

\* 合計欄の数値は、日本の文化を学ぶのに家庭科の学習が役立つと回答した者の数。

家庭科が対象とする家庭生活は、地域とともに、まさしく文化や生活習慣が形成され発展する場であるとすれば、そのような視点で現代日本の家庭生活をとらえる視点をもっとあってもよいのではないか。そのさい、日本国内にあっても家庭の生活文化は地域によって伝統的に多様であったこと、それはいまでもどのように残っているのか、またその多様な伝統文化や生活習慣が次第に消滅してきているとすれば、それは日本社会全体の文化的状況とどういふかわりにあるのか、そのようなことが家庭科で学ばれるべきではないだろうか。そして、そのような視点でとらえるべき対象としては、たんに衣食住文化だけでなく、子育て文化や、あるいは家庭における性役割を規定してきた日本文化の特質についての学習も、当然に含まれるであろう。このような視点から、家庭科教育のありかたについて検討する必要があるように思われる。

## 13. 「道徳」で学んだ日本の文化

道徳の時間に学んだことが、文化や生活習慣を学ぶのに役立つとする回答は、世界の文化についてはほとんど皆無であったが、日本の文化についてはいくらか見られた。そのわずかな回答のうち、具体的に記述された内容は、表23に示すとおりである。

見られるとおり、記述内容は2つのカテゴリーに分類された。一つは、「日本人の精神」と

表23 「道徳」で学んだ日本の文化や生活習慣

記述の内容	記述数
(1)「日本人の精神」とか「日本人の行動」「日本人の倫理観」などと、日本人の思想や倫理観、生き方などの特徴を漠然とながら示そうとした記述	人 % 25 (36.2)
(2)「同和問題」などと、日本社会における差別の問題に言及した記述	15 (21.7)
その他の記述	10 (14.5)
無記入	19 (27.5)
計	69 (100.0)

\* 合計欄の数値は、日本の文化を学ぶのに道徳の学習が役立ったと回答した者の数。

か「日本人の行動」「日本人の倫理観」などと、漠然とながら日本人の思考様式や行動様式に言及した記述（カテゴリー(1)）で、これが多数を占めている。もう一つは「同和問題」など、日本社会における差別の問題をとりあげたものである。これは、道徳の時間にしばしば同和教育が行なわれることを反映したものであろう。こうして、道徳の時間の学習をとおして日本人の思考様式・行動様式について学んだとする回答、また日本社会の差別について学んだとする回答がわずかながら見られたことは、道徳の時間の学習の文化学習としての一面を示唆するものとして注目される。

しかし、差別は社会制度の問題であるとともに、人々の意識に根ざすことからであるとすれば、それはすぐれて文化にかかわる問題であるが、「同和問題」を指摘した回答者において、それを日本文化に内在する問題としてとらえようとする認識があるかどうかは、明らかでない。他方で、「日本人の精神」とか「日本人の行動」などを指摘した回答者において、その日本人の思考様式や行動様式そのものが差別意識を内包するという問題についてどれだけの認識をもっているのかもまた、明らかではない。これらの指摘が見られることは、道徳の時間の学習がただ一方的に既存の価値体系や規則に服従することを求めるものではないことを示唆するものといえるにしても、しかし、一つの社会の道徳や倫理がその社会の文化的ありようと深くかかわるものだとすれば、日本の文化に内在する強制と服従、差別と偏見などの問題に、道徳の学習はもっとコミットすべきではないだろうか。このように考えるなら、ここに示された結果には、今日の道徳の時間における指導のありようになお問題の少なくないことが示唆されているように思われる。

## V. まとめ

以上、高等学校までに学んだ教科書の学習が、日本の文化と世界の文化を学ぶのにどれほど役立ったと見られているか、またそれによって日本の文化、世界の文化について具体的にどのようなことがら学ばれているかを、大学生等の意識調査をもとに検討した。

もとより、今日のように情報化のすすんだ社会においては、日本の文化や世界の文化について何らかの知識や理解を獲得するうえで、マスコミその他、学校以外の情報源が大きな影響力

をもっていることは否定できない。また、調査対象とされた大学生等が、高等学校を卒業してすでに一定時間をすぎていることから、異文化について彼らが知っていることには、高等学校卒業後に学んだことも反映しているだろう。たとえそうだととしても、しかし、彼らが学校以外の情報源で学んだこと、また高等学校卒業後に学んだことは、何らかの意味で高等学校までに学んだ教科の学習と深くかかわっていると考えてよいだろう。すなわち、学校以外の様々な情報源のなかから、異文化についてどのような知識や理解を獲得するかは、高等学校までの教科の学習で異文化についての基礎的な知識が獲得されているかどうかによってあるていど規定されるといってよいのではないか。このように考えるなら、上に見たような結果は、教科の学習が異文化理解にどのような効果をもっているかを、一定ていど反映していると考えられる。

そのうえで、以上の分析に示された結果をどう評価するかをめぐっては、意見が分かれるかもしれない。すでに指摘したとおり、学習指導要領では国際理解や異文化理解の観点が後退してきているという事情からすれば、それでもなお、教科の学習は異文化理解にある程度の効果をもっているという見方もあろう。しかし、すでに詳細に検討してきたとおり、いずれの教科についても、それによって学んだとする日本の文化と世界の文化についての知識・理解は全体に表面的で漠然としたものであると結論せざるをえない。そして、その問題をめぐっては、調査対象者自身の学習のしかたに問題があるというよりは、それぞれの教科の指導のありかたに問題があるというべきであろう。とりわけ、文化についての知識・理解が目標の一つに掲げられている言語系教科や社会系教科、またそれ自体が文化である芸能教科においてさえ、日本の文化と世界の文化の学習という点では必ずしも十分な成果が示されていないことは、とくに注目すべき問題だと思われる。

もとより、教科の学習は異文化について学ぶことを主要な目標とするものではない。しかしこれからの日本社会の国際化という課題を前にして、平和や人権、あるいは環境の問題などとともに、異文化についての理解を促進するうえで、学校における教科の学習が果たす役割はますます増大しているというべきであろう。とりわけ、すでに指摘したとおり、今日でもなおわが国の国民の間には日本文化優越意識が根強く、それが国際化を妨げる大きな要因になっていることを考えるとき、そのような優越意識を克服し、世界の多様な文化について深く理解するとともに、それぞれを対等平等な価値をもった存在として認識することが切実に求められている。そして、この課題については、学校教育、なかでも教科の学習が果たすべき役割は大きい。そのような視点からも、上で検討したような、異文化理解という観点での今日の教科学習をめぐる問題は、早急に解決しなければならない課題というべきであろう。

## 注

- (1) UNESCO, Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms, 1974.
- (2) この研究は、国立教育研究所研究室長（当時）・故有本良彦氏を研究代表として行なわれたものである。氏は、1990年8月、本研究のなかばにして急逝された。本稿は、本調査研究の結果の他の部分をとりまとめた別の報告（下記参照）とともに、氏の霊前に捧げるものであることを、とくに付記しておきたい。
- (3) 中・高校生の海外修学旅行および海外ホームステイに関する事例的・歴史的研究の成果は、次の

論考で報告している。

① 橋迫和幸「文化間理解と海外修学旅行—韓国・中国・台湾修学旅行の事例研究—」,『国立教育研究所研究集録』第19号,1989年。

② 有本良彦「高校生のアメリカ合衆国での経験—ホームステイ旅行・修学旅行参加者の作文の語るもの—」,同 第20号,1990年。

③ 渡部宗助「中等学校生徒の異文化体験—1906年(明治39)の『韓満大修学旅行』の分析—」,同 第21号,1990年。

(4) 大学生等調査の全体は、次のような5つの設問からなっている。

設問1 日本の文化に共通する特色についての知識・理解を問う。

設問2 カルチャーショックの体験の有無と意味の理解を問う。

設問3 日本の文化とは異なった世界の文化についての知識・理解を問う。

設問4 日本文化に内在する多様性やそれぞれの個性についての知識・理解を問う。

設問5 世界の文化および日本の文化についての知識・理解の獲得に対して教科の学習が果たしている役割を問う。

以上5つの設問のうち、本稿では設問5の結果について分析と考察を行なう。設問1～4の結果については、次の論考で報告している。

① 設問1および2 山田兼尚「大学生らの『日本文化』と『カルチャーショック』の捉え方」,『国立教育研究所研究集録』第24号,1992年。

② 設問3 橋迫和幸「現代日本の青年における異文化理解の実態と問題—大学生等調査から—」,同 第24号,1992年。

③ 設問4 橋迫和幸「現代日本の青年における日本文化の多様性理解の実態と問題—大学生等調査から—」,科学研究費報告書,国立教育研究所,1992年。

(5) 多田孝志「国際理解教育の基礎的研究—わが国の教科書の分析を中心に—」,『東京学芸大学海外子女教育センター紀要』第4集,1987年。

(6) 富山県総合教育センター「国際理解教育に関する調査研究—県内公立学校における指導の実態—」,『研究紀要』第1号,1982年。

同「国際理解教育に関する調査研究(第3報)—本県公立学校における国際理解教育の実態とその展望—」,同 第3号,1984年。

同「国際理解教育に関する調査研究(第4報)—小学校における年間指導計画と指導事例の作成—」,同 第4号,1985年。

同「国際理解教育に関する調査研究(第5報)—中学校における年間指導計画と指導事例の考察—」,同 第5号,1986年。

同「国際理解教育に関する調査研究(第6報)—高等学校における指導について—」,同 第6号,1987年。

(7) 名古屋市教育館「国際理解に関する研究—小・中学校の授業実践を通して—」,1979年。

同「国際理解に関する研究—小・中学校のカリキュラムの作成を通して—」,1981年。

名古屋市教育センター「国際理解に関する研究—小・中学校授業実践と資料活用を通して—」,1982年。

同「国際理解に関する研究 教科指導における国際理解教育—小・中及び学年の指導の一貫性を求めて—」,1984年。

(8) 鹿児島県総合教育センター 研究紀要第49号『国際性を育てる教育ハンドブック』,1987年。

同 研究紀要第55号『国際性を育てる教育の素材の開発と教材化』,1988年。

(9) 本章は、別途報告した2つの論考(注(4)の②③)における「調査の概要」とかなりの部分重複していることを断わっておく。既述のとおり、本稿はこれら2つの論考とともに同一の調査をもとにしたものであるが、しかし3つの論考はそれぞれ別々の掲載誌に発表せざるをえなかったため、「調査の概要」については重複をさけることができなかった。

