

---

# 地理教育における異文化理解

篠原 昭雄  
川崎 誠司

---

## 1. はしがき

現代の世界は、まさに激動の時代にあり、国際関係はますます複雑化している。また、平和、人権、民族、人口、食料、資源、環境など世界的諸問題もさらに深刻化している。その中であって、わが国においては急激な国際化が進展し、他国、他民族及び異文化との接触・交流が密接になり、政治・経済面だけでなく、社会・文化の側面においても様々な“摩擦”や“緊張”が生じるようになってきた。このような変化への対応として教育においては、異文化についての理解を深め、他国、他民族との共存共栄により諸国家・社会の平和的な発展を図るための異文化理解教育の重要性が更に高まっており、地理教育においても、それに応える研究や実践が求められている。

地理教育においては、社会科の一分野として、これまでも地理学的考察方法に基づく社会的事象・諸問題の究明という基本的性格から、他国、他民族の生活・行動や諸問題を考察・理解するという、いわば国際理解と深くかかわる教育を行っており、地理教育及び地理学研究者による国際理解究明の論述も数多く見られる。しかし異文化理解に視点をあてたものは極めて少ない。それはまた、1970年代のユネスコの国際理解教育諸会議における「国際教育 International Education」に関する勧告などにより、他国の文化の理解と共通の人間性の理解が主張され、異文化理解に力点が移行してきた時期<sup>①</sup>以降において僅かに取り上げられているに過ぎない。しかも、異文化理解アプローチのための視点の考察に限られ、異文化理解を深めるために必要な要素・条件を明らかにし、それと地理教育の基本的性格や内容・方法との関係を具体的に究明して、地理教育における異文化理解深化の方途を考察したものは殆ど見当たらない。国際化の進展と激動する社会や世界の情勢にあって、21世紀を展望する現代の社会観や世界観或いは人間観を構築することを重要な目標とする地理教育の新しい役割やパラダイムを創造する研究への志向は、時代的・社会的要請も絡んで真正面から取り組まなければならない時期にきている。

本研究は、以上のような観点から、地理教育における異文化理解深化の在り方は、異文化理解を目標とした社会科カリキュラムに内在していること、及び地理教育の本質をなすところの地理学的考察方法と密接にかかわることを仮説として、地理教育における異文化理解の方途について、二つの側面から追究したものである。一つは、アメリカ・カリフォルニア州における異文化理解を目標とした社会科カリキュラムを分析し、異文化理解のための地理的アプローチについて考究するもの

である。もう一つは、地理教育の方法と密接にかかわる地理学的考察方法を明らかにし、それと異文化理解とのかかわりを論証するものである。

## 2. 異文化理解のための地理的アプローチ—アメリカの社会科カリキュラムの検討を通して—

### 1) 地理教育における生活文化

地理学では自然環境と社会環境に生起する多様な事象を空間的に把握しようとする。空間は地表面における広がりのことであり、地域空間における自然条件や社会条件すなわち地理的環境の条件はそれぞれ異なっている。そこにおける諸事象の分布や態様の相違が地域的な差異、換言すれば地域的特色であるが、それを形成する要因がそれぞれの地域の地理的環境の違いであり、その違いに基づき生活文化の地域的差異を生み出すのである。

人間は自分を取り巻いている自然環境や社会環境と密接な関係をもちながら、環境から影響を受けたり環境に働きかけたりして、それぞれ独特の生活文化をつくりだしてきた。

文化について飛田就一は哲学の立場から、「一般にある集団ないし社会の成員によって習得され、共有され、伝達され、そして認知された人間の存在ないし行動の様式と様態のシステム」あるいは、「多様な要素としての部分文化を含み、それらが相互に関係性を持ち、一定の機能性と目的性をもった、時間の流れにある構造化された全体システム」と定義している<sup>②</sup>。また祖父江孝男は文化人類学の立場から、「後天的、歴史的に形成され、外面的および内面的な生活様式の体系であり、集団の全員または特定のメンバーにより共有されるもの」というクラックホーンとケリーの定義を、最も適切なものとして取り上げている<sup>③</sup>。また彼は、「実にいろいろな定義が今日までに試みられているのだが、文化ということばをとくに『人間の生活様式』にかざっているのがふつう」と述べている。

以上の研究成果を整理すると、文化という概念は、「①集団ないし社会の成員である人間によって習得され、②社会的に共有・伝達・認知され、③多様な部分要素により構造化され、④行動様式などの外面的なもの倫理観・価値観・超自然観・宗教・思想などの内面的なものからなる生活様式の体系」という要素からなるものと言えるであろう。

こうした文化が地球上でそれぞれの自律性をもって多元的に存在することを認識し、対象文化と周辺文化（自己の文化を含む）との比較においてその間の相違性や共通性を容認し、それらを尊重する意識が内面化され、態度変容に至ることを一般に異文化理解と呼んでいる。地理教育においては地域の特色を把握する際に、地理学の基本的な概念と方法が取り入れられている。異文化理解ではとりわけ重要と考えられる「人間生活の多様性の理解」には、それぞれの地域における人々の生活・文化の形成を自然条件や社会条件との関係でとらえ、その特色や変容の意味を理解させることが重要である。その場合の地理教育は、「地誌学習における地域内構造と地域間関係」「地理における比較と関連の概念」という概念や方法で考察する。そのような考察の仕方から見て、地理教育は異文化理解と密接な関係があると考えられる。

近年、地理教育では、地域の生活・文化を重視することによる異文化理解へのアプローチが期待されている。だがその実態は、地名や物産或いは統計などの暗記に力点が置かれ、地域における人々の生活・文化の営みを付随的に扱う傾向が見られた<sup>④</sup>。そこで、人間の生活文化や関連する諸

問題を取り上げることによって、個々の地域の他と違った面のミクロな理解や、従来見落とされやすかった文化を支える個人の理解を進めることが可能になる。また、そのことによって地域の生活・文化を異文化理解に結びつけることができると考えられる。

そこで本研究では、地理教育と異文化理解との関係は異文化理解を目標とした社会科カリキュラムに内在しているという仮説に基づき、異文化理解をねらいの一つとしてフレームワークを設定したアメリカ・カリフォルニア州のカリキュラムに注目し、具体的にはサクラメント市統合学区の1992年版社会科（History-Social Science）カリキュラム<sup>6)</sup>を取り上げ、地理教育における異文化理解の問題を明らかにする<sup>6)</sup>。検討にあたっては、地理教育が異文化理解のいかなる要素と密接にかかわるかを明確にし、その観点からカリキュラムの内容分析を行い、異文化理解のために地理的なアプローチがカリキュラムにおいてどのように反映しているかを明らかにするとともに、地理教育において異文化理解を深める方途を考究する。

## 2) 地理教育における異文化理解の要素

地理教育では、具体的な地域に即して自然環境や社会環境によって生み出された人間の生活文化について、その基本的意義を理解することを重要な目標にしている。その理解にあたって、そこに住む人々の多様な生活や行動様式の態様を、自然条件や社会条件との関係及び他地域との比較や関連においてとらえると同時に、その変容の意味についても理解させることが重要になる。

このように地理教育では、具体的な地域における人間の生活文化を対象とし、生徒の問題意識と関連させながら地理的な見方や考え方に立って考察させ、生活文化の意義や地域的特色を理解させて、地域をよりよいものに変容させようとする実践的態度を育成することも重要なねらいの一つになっている。その際、とくに地域における生活文化を他地域におけるそれと対比して、相違性或共通性を明確にすることによって理解する方法がとられる。

地理教育においては、地域における生活文化の相違の要因は、生活文化を生み出す土台である地域の地理的環境の相違にあると考える。それは、それぞれの地域の自然や社会的な環境条件のもとで人間生活が営まれ、それが長い歴史の中で蓄積され、固有の文化を生み出してきたと考えるのである。地域や異文化の理解はこのように理解することであって、そのような観点に立った生活文化のとらえ方によってこそ、文化の相対主義的な把握と結びつくものであり、また異質な生活文化に対してステレオタイプな見方や偏見を回避できるのである。むしろ、それぞれの生活文化がもつ価値を認識したり尊重したりする態度につながってゆくといえる。

では、従来の地理教育において指導上どんな問題があったか、またそれは異文化理解を推進するうえでどのような問題を提起していると考えられるだろうか。筆者はかつて、地理教育における問題として、①網羅的な扱い、②人間の生活や営みに関する内容の不足、③多様で個性的な事象をパターン化・類型化してしまう傾向などにあることを指摘した<sup>7)</sup>。網羅的な扱いとは、日本の地理教科書などにも見られるように、世界のあらゆる国や事象を網羅的に扱う傾向があるということである。そのため、内容が平板的になり具体的な生活や文化の形成の因果関係や意義の考察が欠落しがちになる。人間の生活や営みに関する内容の不足は、具体的な地域で営まれる生の人間的要素が不

十分なために、生活文化に関する基本的な知識や地域の人々の生活文化の意識を子どもにとらえさせるものになっていなかったということである。パターン化・類型化の傾向は、たとえば地域間比較の際に、文化現象の共通点でとらえたパターンといったマクロな視点からとらえられやすい。そのようなパターンに基づく認識も必要ではあるが、生活文化の理解には個々（個人）の文化的態様も重要であることから、具体的な個人や地域の態様については見落とされやすかったという点を指摘したものである。地理教育における異文化理解へのアプローチには、それらの点を是正しつつ、地理教育の本来もつ地域の生活文化認識の方法を生かす必要がある。それは、地理教育のねらいが、具体的な地域に即して生活文化を究明することにあるからである。

### 3) アメリカ社会科カリキュラムにみる異文化理解のための地理的アプローチ

#### (1) サクラメント市統合学区社会科カリキュラムの背景

アメリカ合衆国は多様な民族よりなるという歴史的・社会的要因から、集団間教育 (Intergroup Education), 民族学習 (Ethnic Studies), 多民族教育 (Multiethnic Education), 多文化教育 (Multicultural Education) 等において、人種・民族間の相互理解や共生のための教育を推進してきた。最近我が国でも国際化の進展に伴い、異文化を持つ外国人が多く住むようになり、多文化的性格が色濃くなってきた。地理教育における異文化理解を考える場合においても、文化の相互理解を重視するこのカリキュラムを分析することは意義があると考えられる。

1980年代後半のアメリカにおいては、文化的多元主義重視の風潮が高まり、以前にも増して多様な集団の文化の価値や独自性を尊重することの重要性が叫ばれるようになった。しかしその一方で、文化的多元主義はアメリカ社会の断片化をもたらすなどとする保守主義側からの批判が活発化した時代でもあり、現在に至るまで活発な議論が繰り広げられているのである。

そうした社会的状況の中で、カリフォルニア州においては1987年に社会科フレームワークの改訂が行われた<sup>8)</sup>。カリフォルニア州の今回の改訂は全米で最も大規模な部類に属し、同心円拡大という伝統的なカリキュラム構成のアプローチを廃止した。そして歴史と地理に重点を置き、異文化理解を重点目標の一つとして多文化的視点を取り入れた内容構成を設定している<sup>9)</sup>。このフレームワークにおける、K (幼稚園) 段階から第6学年までの内容構成は次の通りである。「K (幼稚園) 学ぶことと働くこと：今と昔、第1学年 時間と空間における子どもの場所、第2学年 相違ある人々、第3学年 継続と変化、第4学年 カリフォルニア：変化しつづける州、第5学年 アメリカ合衆国の歴史と地理：新しい国家の建設、第6学年 世界史と世界地理：古代文明」

このフレームワークに基づき、州都のサクラメントでは1992年に実践的内容を加味してカリキュラムの改訂を行った。その学年別内容構成は以下の通りである。

K (幼稚園) 学ぶことと活動すること：今と昔

(a)共同活動の学習 (b)共同活動：探検、創造、伝達 (c)過去の時代とのふれあい

第1学年 時間と空間における子どもの場所

(a)社会的技能と責任感の発達 (b)子どもの地理的、経済的世界の拡大 (c)文化的多様性の知覚の発達、今と昔

第2学年 相違ある人々

(a)必要を満たしてくれる人々 (b)我々の両親，祖父母，大昔からの祖先 (c)多くの文化出身の人々，現在と大昔，

第3学年 継続と変化

(a)身近な歴史：過去と伝統の発見 (b)国家の歴史：人々との出会い，一般の人々と偉人たち，伝記，物語，民話，伝説を通して

第4学年：カリフォルニア 変化しつづける州

(a)自然環境 (b)コロンブス以前の入植と人々 (c)探検と植民地の歴史 (d)布教，ランチョ，独立のためのメキシコ戦争 (e)ゴールドラッシュ，州の地位，西方移動 (f)急激な人口増加の時代，大規模農業，国内の他地域との連関 (g)現代のカリフォルニア：移民，技術，都市

第5学年 アメリカ合衆国の歴史と地理：新しい国家の建設

(a)コロンブス以前のアメリカ大陸と人々 (b)開拓時代 (c)植民地入植(c)－①バージニア入植 (c)－②ニューイングランドでの生活 (c)－③植民地時代中期 (d)アパラチア山脈越えの西方入植 (e)独立戦争 (f)新しい共和国での生活 (g)新国家の西方拡大 (h)過去と現在との連関：アメリカ国民，当時と今

第6学年 世界史と世界地理：古代文明

(a)古代人と人間社会の発達 (b)近東，アフリカにおける文明の起こり：メソポタミア，エジプト，紅海西岸 (c)西洋思想の土台：古代ヘブライと古代ギリシャ (d)西洋の東洋との出会い：インドと中国の古代文明 (e)東洋の西洋との出会い：ローマ

(2)カリキュラムに見られる異文化理解のアプローチ

一般に異文化理解には，多面的・多角的な考察が必要と考えられている。1992年版のカリキュラムにおいては，一見混在した社会的事象の構成に見えるが，実は歴史的側面を軸に地理的側面を取り入れた形態となっている。

歴史的側面においては，過去の事象を異文化的な存在とみなし現在の社会構成との関連においてとらえる。本カリキュラムではK段階から歴史的内容を中心に構成されている。第1学年と第2学年においては，文化とのかかわりにおいて過去と現在とを比較する内容が取り入れられている。なかでも第2学年では，子どもの意識の空間的・時間的拡大とともに，家族を取り上げて，年長者や祖先と自分たちとのものの考え方などの文化的な相違，社会は生活文化やものの考え方など文化的に異なる人々から構成されていることなどに気づかせる。この学習において子どもたちは，身近な人々の間においても文化的に異なることを認識し，そのことを外の社会におけるさまざまな人間関係にもあてはめてゆく。そうすることにより，文化の相違は様々な関係において存在するということの理解を深めるのである。第3学年と第4学年の共通テーマは「変化」である。第3学年では身近な歴史を通して，歴史的なものの見方の感覚を身につける。第4学年では，州の変化を取り上げて移民の歴史をテーマに文化の多様化の学習をする。第5学年は合衆国の歴史を地理的な条件や内

容との関係で学習する内容となる。第6学年では世界史と世界地理の観点から古代文明を取り上げて、文明の形成を地理的・歴史的観点から考察させ各文明の特色について学習する構成となっている。

地理的側面については、具体的には、たとえばK段階では「探検」と称して学校内を観察したり、近隣の景観を認識したりする学習内容が取り入れられている。これは自分を取り巻く環境への意識を高めることにつながり、そこで生活する自分の相対的な位置の感覚や環境の中での自己認識を育成することをねらっている。このことは文化に気づくための基礎を培うことになり、いわば異文化理解への第一歩であるといえる。

第1学年では、「子どもの地理的世界の拡大」がテーマの一つになっている。場所感覚の発達をねらいとして、地図を用いて身近な地域や周辺世界について探求したり、土地利用を主題にして景観の変容について考察したりする。これらの学習においては地理学の分布と環境の概念が取り入れられており、それによって環境における事象相互の関係の認識へと高めてゆく素地を育てるというねらいがあるものと考えられる。また、縮尺、距離、位置などの地理的な概念が学習内容となるが、これらは地理的事象をとらえる際のさまざまな見方と結びつくものである。

第2学年は、学年テーマが「相違ある人々」とあるように、学年全体を通じて人間同士の相違に着目する内容で構成されている。たとえば「必要を満たしてくれる人々」の単元では、食料生産にたずさわる人間に着目して地理的なアプローチによって学習する。その際、位置や気候、灌漑システムなど地理的環境にかかわる内容が取り入れられている。それにより、環境が食料生産に与える影響について考察することとなり、環境が変われば食料にも変化があらわれることから、終局においては食文化の多様性の理解へとつながるのである。

第3学年は「継続と変化」が学年テーマである。前述のごとく歴史的内容を中心に構成されるこのカリキュラムは、本学年では特に歴史的内容を中心としているが、身近な地域やコミュニティ、国家などの歴史を考察するときに、歴史的な変化の要因を地理的環境条件との関連でとらえさせる内容構成になっている。たとえば、コミュニティが形成される場合、その地域の地形、土壌、水利、鉱産資源といった環境条件がいかなる影響を及ぼしているか考察したり、コミュニティの歴史の変遷を古地図の比較により認識させたりするのがそれである。これらのことから、文化は環境の影響によってそれぞれ独自性を有し、しかもそれは固定的なものではなく、絶えず変化しつづけるものであるということの理解が深まるのである。

第4学年以降においては、歴史的内容で構成されているように見えるが、具体的にはそれに地理的な内容が色濃く盛り込まれている。また文化のとらえ方に関しては、第3学年までの個人やコミュニティにおけるミクロな文化を対象とする微視的な形式から、州や国家、世界といった巨視的なもの見方へと変化している。ここにはスケールを変えて事象をとらえようとする地理的な把握の仕方が反映しているものと考えられる。第5学年では、アメリカの歴史と地理、第6学年では世界の歴史と地理というように、歴史の舞台の地理的環境、歴史的事象の地理的条件という両者を関係づけた総合的理解を目指している。

以上のように、地理的側面は環境の違いが文化の違いを生むということの認識と密接にかかわっ

ている。社会における多様な事象は、様々な環境条件の下で具現している。そうした事象により構成される文化は地域的な異質性と関係している。このような関係の把握を行うことによって、「文化の相違に優劣の関係は存在せず、それぞれの文化に生きる人間にも優劣はない」という理解を深めてゆくのである。

世界の歴史の学習においても異文化理解の観点から、歴史を横断的にとらえ、同時代史的に扱う方法がとられているが、文化に対するこのような地理的環境条件を歴史的内容の学習に取り入れることにより、文化を発展段階といった優劣の関係に立脚して見るものの見方がなくなり、異文化に対する相対的な見方が育成されると考えられる。こうした文化形成の地域における環境条件とのかかわりの考察とともに、歴史的側面と地理的側面を取り入れた総合的な事象把握の仕方という二つの観点から異文化理解を深めることを編成の原理としていることが、本カリキュラムの特色のひとつであると言える。

### (3)人間や生活文化に関する具体的事例の取り上げ方の特色

これまでも述べたように、サクラメント市統合学区の社会科カリキュラムでは、異文化理解のための地理的なアプローチとして環境の概念を重視している。では、その環境の影響を受けたり環境に働きかけたりしながら生活している人間を、カリキュラムではどのように扱っているのだろうか。

カリキュラムにおける文化的・倫理的リテラシーに関する学年別の目標は、以下のように示されている。

K（幼稚園）：共有された習慣、伝統、文学、音楽、芸術を通して、学級内の個人同士の文化的相違の感覚を発達させる。

第1学年：神話、御伽話、伝説、伝記、音楽、芸術の学習を通して、多様な文化や人々を比較・対照する。

第2学年：（特に記述なし。本学年の学習内容が文化理解を目指すものとなっている。）

第3学年：近隣の先住民（Maidu, Miwok）の習慣や伝統がわかる。

自分たちの祖先の習慣や伝統を互いに比較し、サクラメントおよびカリフォルニアにおける今日の移民について、アメリカの歴史の一部として認識する。

わがコミュニティの人々が市政府をどのように選び、どのように地域の問題を解決しているかがわかる。古い時代の形式の政府と比較する。

現在のサクラメント市長がわかる。

サクラメントの歴史的な関心事がわかる。

以下の文化地理的な集団のアメリカ社会への貢献を比較・対照し認識を深める。

African Americans, Hispanic Americans, Native Americans, Pacific Islanders, Asian Americans, European Americans

第4学年：カリフォルニア先住民の伝説や信念を比較・対照する。

カリフォルニアにおける探検、定住、カリフォルニアの成長、に貢献した歴史的偉

人（男女）を知る。

農場、布教所、インディアン部落、金鉱地、町、に入植した人々の日常生活を理解する。

Native Americans, Asian Americans, Hispanic Americans, European Americans, African Americans, Pacific Islanders のアメリカ社会への影響や貢献を理解する。

第5学年：先住民の習慣や伝統：工芸品、音楽、ダンス、フォークロアを知る。

ニューイングランドのピューリタンとピルグリムズの価値観と宗教を比較する。入植地における、イギリス系、オランダ系、スウェーデン系、ドイツ系、アイルランド系、スコットランド系、カソリック系、ユダヤ系の各居留民の日常生活やアメリカ社会への貢献についての理解を發表しあう。

入植時代とアパラチア山脈横断時代（西方進出時代）の民間伝承、音楽、手工芸品についての認識を深める。

独立、博愛主義、自由の宣言を通して、奴隷制度の否定を評価する。

第6学年：古代文明に見られる人々（男性、女性、子ども、農民、貿易業者、建築家、奴隷、学者など）の日常生活を表現する。

古代文明の貢献を分析する。（芸術、建築、ドラマ、詩、ダンス、音楽、文学）これらを今日のわれわれの生活と関連させる。

当時の主要宗教の西洋思想への貢献を分析する。これらを今日のわれわれの生活と関連させる。

文化の相違性と共通性把握の重点の置き方に関して見てみると、K段階から低学年にかけては文化の相違性の認識を中心としているが、学年の進行とともに共通性についても把握させる傾向にあると考える。このことは集団の取り上げ方をみても明らかである。

低学年では、個人間の文化的な相違の感覚を發達させることが主眼になっている。級友同士の文化の相違を取り上げて、学級の文化的な多様性に気づかせたり、著名人を取り上げてアメリカを支え發展させてきた人間の民族的・文化的な多様性に気づかせたり、家族や先祖と自己との文化的な相違に気づかせたりするのがその例である。

第3学年からは「集団」の概念が導入される。第3学年から第5学年においては、人間の集団として民族集団を取り上げている。先住民、アフリカ系アメリカ人、ヒスパニック系アメリカ人、アジア系アメリカ人などである。それらの比較学習により、祖先の出身地域の相違が文化の相違の要因の一つになっていることや、民族的な多様性がアメリカの文化を豊かなものにしていくことを知る。そのような認識は、地球的な民族の多様性を広い視野に立って環境論的に、また地域的にとらえることへと發展するものと考えられる。

さらに第6学年においては文化集団を取り上げるにより集団の把握の仕方を変えている。そうすることで相違性の認識と同時に「集団」の概念を認識することにもなり、人間をカテゴライズする共通性に気づくことになりうるのである。



こうした内容構成の仕方により、人間は互いに相違性や共通性のある多様な特性を有していることとの理解や、相違性や共通性に配慮しながら人間をとらえる視点を変化させること、すなわち多面的考察が可能になる。このことは、特定の見方に偏したパターン化された考察を避けることになるとともに、異文化理解に必要な複眼的なものの見方と結びつくものでもある。そうした見方で、具体的な地域に即して多面的・総合的に考察する方法は地理教育の基本的な考察方法であって、その点でも異文化理解に必要な能力の育成に地理教育が深くかかわると考える。

### 3. 地理学的方法から見た異文化理解

本項では、地理教育と異文化理解を深めるためのいかなる要素・条件とが密接にかかわるかを明らかにし、それと地理学的考察方法との関係及びそれに基づく地理教育における異文化理解の視点と方法について考察する。

#### 1) 異文化理解とその基本的要素

異文化理解の基本は、自文化と異なる文化の特質の理解と、それに必要な諸能力の習得とともにその存在を容認できる態度を身につけることである。その場合、文化をどのようにとらえ、その特質をどのように理解するかということが重要になる。

文化の概念として多様な定義がなされているが、ここでは、人類が自然環境の猛威と戦い、生き延びるために、自然を観察し、理解し、適応する方法を考え、そして創造し或いは習得し、後代に伝承していく、全体としての統一された生活様式とする。具体的には、その土地（風土）に基づく、経済行為、衣食住、言語、宗教、風俗・習慣、制度をはじめ、自然観・世界観・人間観、善悪の基準、思考様式など精神文化的要素を含む全体的統一体がそれにあたる。文化人類学で主流を占める、特定の集団によって“後天的・歴史的に形成され共有される生活様式の総体系”も前述の定義と対応するものであり、人類集団の自然環境をベースに幾世代にわたって蓄積された知識、経験、思想、価値観、生活態度、社会階層、宗教、時間空間関係の行動様式等の諸相ととらえることができる。

さて異文化理解という場合、それをどのようにとらえ理解することか、具体的にそれらの文化要素をどのようにとらえることが異文化理解と結びつくかということが重要になる。二谷貞夫は、異文化理解の視点として「世界史」の立場から、「それぞれ対等な諸地域文化圏によって世界が構成されていることの理解と…異質な他者の存在を容認できる態度の育成」においている<sup>(10)</sup>。日本ユネスコ国内委員会編「国際理解教育の手引き」でも国際理解は文化間の相互理解（Intercultural Understanding）であるとして、「他国・他民族・他文化の理解では、世界文化の多様性、価値観の多様性を受容する相互尊重と、寛容な態度及び共感的な理解ということが重要になろう」<sup>(11)</sup>と述べている。また異文化理解に結びつく自文化の理解として、「他国・他民族・他文化を理解していく過程は、常に自国の歴史や伝統・文化そして今日の社会生活や問題状況について理解が正しく深いつき、それだけ他国についての理解も正しく深いものになる」<sup>(12)</sup>と述べている。

異文化理解の基本について、石井敏は、異文化コミュニケーションの立場から、1) 自文化と異文化の相違点と共通点を客観的に理解し、文化の差を優劣視しない文化相対主義による異文化との

共存の必要性の理解, 2) 一面的理解から相互・多面的理解へ, タテの異文化意識からヨコの異文化意識への変革が必要, 3) とかく自他の文化の知識・情報を増す認知的側面に終わりがちであり, 相互理解には, 認知と感情(情緒)的・行動的側面が不可欠であり, その3者の立体的把握が必要, という3点を指摘している<sup>(43)</sup>。

異文化理解の視点としては, 前述の諸論をもとに次のように要約できる。すなわち, ①それぞれの文化にはそれ独自の生活様式や価値体系があり, そのメンバーにとっては, その生活様式や価値体系が意味を持っていて, 文化間には優劣の差はないという, いわゆる文化相対論の立場に立っていること, ②地域や人間集団の文化の共感的理解と多様性の容認が必要であること, ③それには文化間の相違点と共通点の客観的理解と多面的考察が必要であること, ④タテ意識でとらえるよりヨコ意識で, つまり空間的な関係としての把握が必要なこと, ⑤単に客観的認識ではなく, 情緒・行動の側面を持つ主体的認識であること, などがそれである。しかしそれらは, 異文化理解のための目標或いは視点であって具体的な内容ではない。実際の異文化理解教育では, これらの視点に立ち, 具体的に教材を構成し, 異文化理解教育の目標にアプローチすることになる。その場合の文化のとらえ方として, 次の2側面に配慮する必要がある。それは, 集団(総体)としての文化の側面と, 個人(個別)の持つ文化の側面である。前者の立場は, 総体として類型化或いは一般化されるため, 情緒的・行動様式としての把握が欠落しやすい。それに対して後者は, 情緒・行動様式についての共感的理解に優れるが, 個々の多様性をどうとらえ一般化するかの問題がある。このことは, どの人文・社会科学の場合にも遭遇する問題でもある。例えば地理学におけるミクロな地域とマクロな地域との関係がそれである。異文化理解において, 個人(個別)の文化現象を集団としての文化現象とどう結びつけるかということが重要になる。その場合, 「人間はだれでも生まれ育った土地(風土)における文化の産物で, その文化特有の価値観や生活様式に規制される」<sup>(44)</sup> ことから, 個人の文化現象の背後にあるもの, つまりその現象を成り立たせている諸要因や諸条件に視点をあてる必要がある。それがいわば「文化型」<sup>(45)</sup> であって, 異文化理解には, 個人が規制されている文化の型を正しく認識する必要がある, その際, 自文化の型は他文化の理解に重要な意味を持つと考えられる。

また異文化における行動や生活の様式は, そこに住む人々の文化コンテクスト(文脈), つまり異文化の人々の生活実感や状況の枠内で理解する必要がある。すなわち相手文化の歴史・環境条件に立って考えるとともに, そのような視点で自他の文化を考察する複眼的思考が異文化理解にとって重要なのである。

## 2) 地理学的考察方法の持つ異文化理解の側面

前項の異文化理解の要素から見て, 地理学的考察の持つ異文化理解的側面について考察してみたい。第一は, 地理学における考察方法とのかかわりである。地理学的考察には, 地理学の系譜から二つの側面がある。一つは, 地誌(地域)的方法 Regional Approach であり, もう一つは系統地理的方法 Systematic Approach である。前者は, 地域論的方法であり, 地域区分に基づく地域を取り上げて, その個性・特色・変容の状態を, その地域を構成する諸事象相互の関連を明らかにしてとらえる方法である。後者は, 環境論的方法であり, 政治・経済・社会・文化・生活などの諸事象の

分布状態や成り立ち（形成—生成・発展と変化—衰微・消滅という生態系）を地理的条件（自然環境と社会環境の持つ条件）とのかかわりでもとらえるものである<sup>(16)</sup>。地理教育の内容や方法も基本的にはこれに準拠しており、地理的な見方や考え方、或いは考察方法の基本をなすものである。

しかし、この両者は、諸要素の輻輳する地表の人文諸事象を追究するための視点と方法の違いによるもので、追究の過程では相互に関連し補完し合う関係にある。例えば、地域性を把握する視角として、環境体系の研究が基礎になっている。言うまでもなく環境には主体（人間やその活動の態様）が不可欠である。主体なくして環境は存在しない。「人間と地域環境の関係は人間生態系として実態的に把握できるので、それを究明するには土地（風土）との関係において人間（主体）を考察する必要がある。」<sup>(17)</sup> その土地（風土）こそ人間を取り巻く自然、生活、経済、政治、精神などの総合された環境である。また、それらの環境の構成は人間社会、科学技術や文化要素の変化によって変容し、文化的環境を拡大・充実させて人間生態系を形成する。そしてそれは、空間的なヨコの関係であると同時に、それぞれの地域による個性的なものを創出する。それゆえそれらには、形成の時間差や地域差はあるものの優劣という概念は存在しない。そこにおける主体の環境とのかかわり或いは生産、創造、行動という営みが差異や独自性の要因であり、その主体に視点を当てる時、共通性の把握が可能になる。異文化理解の基本的要素における文化相對論に立つ文化理解、文化の相違点と共通点の理解と多面的考察、空間的關係におけるヨコ意識などは、地理学の前述のような側面と深くかかわっている。

第2は、生活様式のとらえ方におけるかかわりである。

地理教育における地理的な見方や考え方の基本をなす地理的環境、すなわち事象成立・形成の地理的条件というとらえ方は、人文地理学における環境論に立脚している。地理学自体も、世界の多様な生活・文化の態様究明に最大の関心があった。例えば、人文地理学創立者の一人、ヴィダル・ド・ラ・ブラーシュは、文化景観の形成者としての人間の主体性を重視し、環境は人間の活動にたいして可能性を賦与するものとみなした。そしてその考察の手がかりとして生活様式（genre de vie）の概念を設定した。それは人間の自然への働きかけ、すなわち複合環境（milieu composite）に対する適応作用の所産であり、人間と自然との協働により生成するものとした。「社会集団の様式は、文明の進歩につれて自然環境の直接的影響から次第に解放されたもの」と考え、人間と自然との関係を統一的にとらえ、その具体的表現が生活様式であるとし、それを歴史的・生態学的に分析してその特色を説明している<sup>(18)</sup>。

マクシミリアン・ソールもまた生活様式究明を前提にした考察を行っている。彼は人間の生活に差異や進化をもたらす原動力として地理的環境の概念を想定し、生活様式究明にあたって、環境とのかかわりによって導かれた「技術」を中心概念に据え、その集合体としての生活様式を地理的環境適応の動態的形態ととらえている。そして、その状態を地域に即して把握することが環境や生活様式理解の基本としている<sup>(19)</sup>。それには人文地域系を、基本地域—二次的地域—大人文地域のそれぞれに表れる生活様式という階層構造的にとらえることの必要性を論述している<sup>(20)</sup>。生活様式の概念は、生態学における生活型につながるものであるが、ソールにおける社会的環境の最も重要な概念である「生活様式」は、本質的には類型概念である。このことから、この考えは生活文化の客観

的な理解には通じるが、異文化理解の重要な要素である共感的・主体的な理解には直結しない。その理解に結びつけるには、前述の基本地域における生活様式形成の具体的要因を、しかも人間それ自体に視点をあてて考察する必要があるだろう。いずれにしても人文地理学における生活様式の究明は、その地域の環境条件とのかかわりで、多面的に考察するところであり、生活文化の優劣を求めめるのではなく、地域の特性を認識することにある点では異文化理解と密接に関係するものである。

佐藤甚次郎は、地域の生活文化と土地柄について数多くの事例を挙げながら論述している。そこでは生活文化を自然環境への対応・適応の観点、文化創造の主体としての人間及び生活文化の世界化と地方化の観点から衣食住地域の特質と展開について追究している<sup>(21)</sup>。そして、文化の多様性の根源は、文化形成の基となる生活の環境への営みにある。それは、それぞれの自然環境の相違（特性）によっても、また人間集団自体（社会的条件）によっても異なる。しかし、その主体としての人間という立場からみると、そこにはいつも人間としての共通の営みがある。したがって文化の多様性や個々の文化の特性理解も、「認識の主体と対象との一体性に立つ必要がある」<sup>(22)</sup>と述べている。この視点も異文化理解の基本と密接にかかわっている。異文化理解は、個別（個人）の文化現象を通して理解を深めることが求められる場合が多い。同様に地理学でもミクロな究明結果を、マクロな地域的類型の中に一般化し類型化していく方法がとられる。こうした考察方法は決して異文化理解において避けるべきステレオタイプの理解とは結びつくものではない。むしろミクロな究明によって「人間の微妙な心理的動きにまで触れることを可能にする」<sup>(23)</sup>のである。近年、地理学の一部門である文化地理学の発展も著しい。その先駆とも言えるワグナー及びマイケルの所論によると、その内容は、文化領域の設定、言語、宗教、地名、家屋形態、諸民族の食事、文化の伝播、社会経済的進化の段階、土地制度、移住、都市のパターン、文化景観など多岐にわたっている。文化地理学では、それらを一貫して、特定の国または地域を対象にして、総合概念と発展のプロセスでとらえる、言わば文化現象を総合的に把握しようとしている。このような地域に即してアプローチすることは、現在の文化人類学の方法である。地理学の目的は文化人類学のそれとは異なるが、地理学の原点とも言える具体的な地域に即した総合的な把握こそ、地域の文化尊重の理解と結びつき、異文化理解の基本に通じるものと考えられる。

第3は、異文化理解（認識）と地理学的認識方法との関係についてである。地理学における地理的認識も、地理学の発達に伴い質的に変容している。その系譜を見ると、実証主義地理学 Positive Geography から人文主義地理学 Humanistic Geography へと変化してきている。前者は外部から事象を客観的に観察・分析して、特殊性－類型－法則の論理をたどる新カント派の哲学に立つものであり、後者は、事象を人類集団の心理・精神の表現として内面からアプローチする行動主義的地理学 Behavioral Geography や現象学的地理学 Phenomenological Geography である。異文化理解にはその文化現象または文化集団の内面からのアプローチが必要である。地理学的考察に基づく地理教育においては、後者の認識方法を生かすことになる。菊地利夫は、地理教育における国際理解は異文化の解釈・理解にあるとし、その場合、異文化を外部から観察する「異文化の認識」では実証主義地理学の、いわば知識にとどまってしまうその目的を達成することができない。方法論的に、その土地に居住している人間集団の立場に立って見た、新しい地理学としての人文主義的地理学の原

理に立つ「異文化の理解」の必要性について詳述している<sup>(24)</sup>。それは、理解の根底に国々や民族の基本的性格・生活文化の特異性を、それらの立場、換言すれば他者理解という立場に立って解釈し、その深層に普遍的に存在する人類の共通性の理解を根本原理とすることを意味している。

大嶽幸彦もまた地理学の立場から、国際化教育を異文化教育ととらえ、地理教育のアプローチとして「風土と人間」の考察を主眼とすることの必要性を主張している。その理由は、「人間は風土の申し子」であり、生まれ育った風土・環境の影響を共通に強く受けている。それが国際化時代の今日、かくも世界各地で文化が異なっているという事実に着目する必要がある、それを解くには地理教育としての新しい概念が求められる。「その概念こそ、人間主義の地理学が実存的現象学の照明のもとで評価した“生きられる空間”という概念であり、態度や知覚、環境的価値によって表現される空間についての個人的体験の概念を評価することである。」<sup>(25)</sup>と述べている。大嶽の言う「人間主義の地理学」は、まさに菊地における「人文主義地理学」Humanistic Geographyと同義語であり、抽象化された人間一般という意味での“人間と風土”ではなく、また認識主体が対象を客観化してとらえるのではなく、具体的に個人を問題にすることが重要な視点となることについて論述しているのである。

これらの視点は、前述した異文化理解の基本的な視点と重なる部分が多い。例えば、文化の独自性、ヨコ意識でのアプローチ、客観認識でなく主体的認識などの各部がそれであり、それらが、延いては文化の共感的理解に結びつくと同時に、文化の多様性を容認できる意識を涵養できるようになると考えられる。その意味でも、地理学的考察が異文化理解の側面と密接にかかわっている。

### 3) 異文化理解に結びつく地理教育の方法

地理教育における地理的見方・考え方の基本をなす地理学的考察方法と異文化理解とが密接に関係するという視点から、ここでは、地理教育のいかなる方法や内容が異文化理解を深めることと結びつくか考察する。

地理教育と地理学との関係という観点から、地理学的考察ないしは地理学それ自体に教育的価値が内在していること、地理教育はそれをベースにしなが、時代や社会基盤、家族や社会的な要請及び学習者の心性とそれの陶冶性などの諸条件のもとに成り立つものであることについては、筆者自身もかつて明らかにした<sup>(26)</sup>。地理教育における異文化理解の在り方は、地理学における前述のような考察方法において求めることができる。

第1は、地理教育における多面的考察である。多面的考察は、地域または事象を把握する際、一面的でなく、視点を変えて様々な角度から考察することである。地理教育では、地域の特色や変容をとらえる際、地域の特色は、地域を構成する自然、人口、資源と産業、住民と生活・文化、村落と都市、地理的位置など地域を構成する事象の関連の仕方であり、その特色の把握は、それらの事象の相互間や他の事象との関連性の考察によって求められる。またその変容は、それら事象及び事象間の関連の仕方の変化という動的な把握によって究明する<sup>(27)</sup>。このことは、地域におけるいずれの事象に視点をあてて追究しても地域の特色を把握することが可能であり（地誌学習におけるいわゆる“窓方式”がこれに当たる）、実際には、幾つかの視点から考察することになる。それが多面

的考察である。異文化理解に必要なフレキシブルで複眼的な理解は、このような学習によって習得できると考える。

第2は、生活・文化の諸事象の把握の仕方である。地理教育において取り上げる事象として、特に近年、生活・文化事象が重要になっている。例えば、現行学習指導要領「地理A」でそれを見ると、「世界の人々の生活・文化に関する地域的特色と共通の課題を理解させ…」(目標)と設定しており、「生活・文化」としたのは「国際化の進展に対応する観点から…地域によって異なる多様な人々の生活・文化を理解し、…諸地域の人々と相互に協力することができる資質を養う…」ためと解説している<sup>(28)</sup>。また、「共通の課題」としたのは、「地域間の人々の交流や接触の活発化により…異なる文化の理解に関する課題及び地域性を踏まえ…人類が協力する」こと、世界の人々や文化に対する「固定観念や誤解、偏見を取り除く…課題」と述べている<sup>(29)</sup>。この目標に立って、内容では「(2)世界の人々の生活・文化と交流」の中に世界の人々の生活・文化が地域の自然環境と深くかかわることを示した「ア 自然環境と人間生活」、「イ 諸民族の生活・文化と地域性」、「ウ 諸地域の人々の交流と日本の課題」を設け、自然環境及び社会環境の多様性を背景に、世界の諸民族の生活・文化の特色を理解させることになっている<sup>(30)</sup>。その把握の仕方は、事象成立・形成を地理的諸条件すなわち自然環境及び社会環境の持つ諸条件とのかかわりで総合的にとらえることである。そのことは、事象の態様や特色はそれを支える個々の条件や条件相互の関係の変化に伴って変容すること(動態的把握)を意味しており、このような見方・考え方による諸民族の生活や文化の理解は、固定的・定型的なものや価値の優劣ではなく、それぞれの独自性或いは固有の価値の理解に結びつくと考えられる。

第3は、他国・他地域から自国や自分の地域を見る視点である。地理教育では他地域との比較や関連の方法において、他地域から自分の地域を見るという考察方法がとられる。現行中学校学習指導要領においても、「世界から見た日本」(内容(2)のア)などが設けられている。これは、世界の諸地域や国のレベル(空間の規模)で日本の国土や人々の生活の様式・行動を考察するものである<sup>(31)</sup>。高坂正堯も、世界地図は、「それが人間に対して持つ意味は時代や社会によって、見る人によって異なっている。…地球と世界とは異なった概念である。地球の知識では世界を知ったことにならない。…異なった土地の人々がどのような異なった見方をしているか」を主体的にとらえる必要があると述べ、オーストラリアのタスマニア島など他国から日本を見た論説を行っている<sup>(32)</sup>。このような見方は、他の科学分野においてもとられている<sup>(33)</sup>。異文化理解には、自己(自文化)のフィルターで他者(他文化)をとらえるのではなく、他者に立って考察することが基本になっている。このような考察方法は地理教育において育成できると考えられる。

第4は、地域の規模として、ミクロとマクロの関係を構造的にとらえる点である。異文化理解において文化をとらえる場合、マクロに見た集団としての類型化された言語、宗教、風俗・習慣、衣食住等の生活様式も対象とするが、個人的な文化現象も重要な対象となっている。個人差や個性の伴うこの文化現象を理解する方法が基本的な課題になっていることは、前項において既に述べた。地理教育では、空間的な地域のスケールを階層的・構造的にとらえて、地域やそこにおける事象を考察する。例えば、一つの家屋(家)とそれを取り巻く環境、身近な地域というミクロなものから

字—大字—村—町—都市—国内の地域(地方)—国土(クニ)—世界的な地域(国際関係)—世界(地球)レベルなどマクロな地域を設定して考察する。中学校社会科地理的分野において、身近な地域やそこにおける個々の事象を、日本の諸地域や国土、さらに世界における一部として、それらの中に位置づけ、それらとの比較や関連において把握するのもその例である。思考のズームを自在に変えて考察する方法、個々の地域や事象をより広域に、或いは全体に位置づけて把握する方法は、地理教育の特色の一つである。地理的見方・考え方の一つ、「日本や世界には大小様々な地域的まとまりがあり、それらの地域は相互に関連し合っていることを理解させること」(中社 目標3)や「日本や世界は、大小様々な地域に区分でき、それらとそれらの相互関係によって構成されること」(高校地理 目標)はそれを端的に示している。

第5は、生活文化、生活様式に関する諸事象の態様だけでなく、その背後にある他の事象や条件との関係を明らかにしその意義を考察することである。異文化理解には、文化間の相違点と共通点の理解と多面的な考察が必要である。地理教育における地域的特色は、地方的特殊性 Regional Peculiarities と一般的共通性 Common Features の次元構造によって構成されている。そしてこの両者は、地方的特殊性を掘り下げると一般的共通性があることが把握でき、その一般的共通性をさらに追究することにより新たな地方的特殊性が発見できるという関係にある。その関係を掘り下げていくことに理解の深まりがあると考えられる。この考え方を生かすことも異文化理解を深めることに欠かせないことと考える。

最後は、共感的認識或いは主体的認識の仕方についてである。地理教育では、昭和50年代の人間化(Humanizing)教育の風潮に沿って共感的理解や主体的認識の重要性が確認されてきた。香川県中学校社会科研究会では、共感に連なる社会認識として、(1)人間の選択についての多様な見方と思考—人間の選択には、地理的、歴史的、社会的条件とともに主体性が重なりあっていること、(2)選択にはそれなりの価値を認める幅広い見方と思考、(3)相手の立場に立って選択を考えていくという共感的な見方と思考の3点を定めている<sup>64)</sup>。思考・判断力を身につけさせる地理教育においては、このような認識が当然求められる。具体的には人間化の地理すなわち、内容における人間の生活・文化(人間の意志と営み)、方法における主体的に考え追究する学習において実現できる。この考察の仕方は、前述の新しい人文主義地理学の思考方法と共通するものである。このような認識力もまた異文化理解を深める上で極めて重要である。

#### 4. おわりに

本研究では、国際化の進展に伴う異文化理解教育の重要性に鑑み、異文化理解を深めるための地理教育の方途を二つの側面から考究してきた。すなわち、地理教育における異文化理解の在り方は、異文化理解を目標とした社会科カリキュラムに内在しており、その分析によって究明できること、及び地理教育の基本をなす地理学的考察方法と密接にかかわるといふ仮説に基づき、Ⅱでは、アメリカ・カリフォルニア州における異文化理解を目指した社会科カリキュラムを分析して異文化理解のための地理的アプローチについて考察した。またⅢでは、地理学的考察方法と異文化理解との関係を明らかにし、地理教育における異文化理解の在り方について論証してきた。

その結果、Ⅱの社会科カリキュラムは、異文化理解をねらいの一つとして、特に小学校低学年を中心にして、歴史的内容を軸に、地理的内容を取り入れた形で設定されているが、分析の結果、次の点を明らかにした。すなわち、異文化理解へのアプローチについては、歴史教育では、文化を発展段階すなわち時系列によるタテの関係といった視点でとらえやすく、それが文化の優劣の関係に立った見方になりがちであったが、地理的なアプローチを取り入れることによって歴史を横断的にとらえることと結びつき、文化を相対的に把握する見方が育成される。これによって文化をパターン化（類型化）してとらえる欠陥を是正できることが明らかになった。また、人間や生活文化に関する具体的事例の取り上げ方については、(1)人間をとらえる視点を、個人－民族集団－文化集団と変化させることにより、人間は互いに相違性及び共通性のある多様な特性を持っていることの理解ができ、また漸次、多面的考察に進むことが可能になり、それが複眼的なものの見方の育成に結びつくこと、(2)教科書に見られるような網羅的扱いの是正ができることが明らかになった。Ⅲにおいては、異文化理解の深化に必要な幾つかの視点及び要素と地理学的考察方法との関係について考究し、(1)地理学における空間的なヨコの関係、地域の環境による個性及び個性形成の人間の主体性という探究方法が、異文化理解の基本的要素である文化の相対的理解に結びつくこと、(2)地理学における生活様式形成の要因を人間に視点をあてて、地理的環境とのかかわりで多面的に考察することにより異文化理解ができること、また、地理学のミクロな考察をマクロに一般化する方法が異文化理解に結びつくこと、(3)地理学における人文主義的地理学の認識方法が、異文化理解の基本的視点である文化の独自性、ヨコ意識でのアプローチ、主体的認識さらに文化の共感的理解と密接に関係することなどを論証した。

また、前述の関係把握をもとに、異文化理解に結びつく地理教育の方法として、次の六つの点を指摘した。

第1は、多面的考察が異文化理解に必要なフレキシブルかつ複眼的な見方や考え方に結びつくこと、第2は、事象成立・形成の態様や変容を地理的諸条件とのかかわりで総合的に把握する方法が、文化の独自性、固有の価値の理解と結びつくこと、第3は、視点を変えて他国・他地域から自国・自分の地域や生活・文化をとらえる見方が、他者の立場に立って考察する異文化理解に結びつくこと、第4は、地域の規模から見たミクロとマクロの構造的な見方が、異文化理解における個人と集団の文化の把握方法と関係すること、第5は、異文化理解における文化間の相違点と共通点及びその背後にある関係（要因）の把握に、地理教育における地方的特殊性と一般的共通性の次元的構造に基づく理解が極めて有効であること、最後に、異文化理解に不可欠な共感的・主体的理解に、人間化の内容と方法及び新しい人文主義地理学の思考方法を取り入れた地理教育の方法が密接に関係すること、などの指摘がそれである。

ボーダレス化する一方で民族間の対立が激化する今日の世界情勢と、国際化の進展により異文化との接触・交流が一層求められる我が国の動向の中で、異文化理解の重要性がますます高まっている。それに応える新しい地理教育の役割やパラダイムを創造する研究が特に必要になっている。その意味でも、本研究のような地理教育における基本的な内容や方法と異文化理解との具体的な関係を究明する研究が更に必要と考える。



（本研究において、アメリカ・カリキュラム分析に関しては、川崎誠司が研究して本論文のⅡを執筆し、異文化理解と地理学・地理教育との関係に関しては篠原昭雄が研究してⅢを執筆した。）

（しのはら・あきお 産業情報学科）

（かわさき・せいじ 筑波大学大学院博士課程教育学研究科）

## 注

- (1) 篠原昭雄（1989）『中学校社会科 新旧学習指導要領の対比と考察』 明治図書 230-234
- (2) 飛田就一（1990）「異文化理解の構造」飛田ほか編『国際化と異文化教育』 法律文化社 7
- (3) 祖父江孝男（1990）『文化人類学入門』（増補改訂版） 中公新書 40
- (4) 正井泰夫（1984）「地理教育と国際理解」町田貞・篠原昭雄編『社会科地理教育講座1 地理教育の理論』 明治図書 187
- (5) Sacramento City Unified School District (1992). History-Social Science Core Curriculum for Grades K-6.
- (6) 本来、「歴史-社会科学フレームワーク」と訳すべきであるが、本研究では、内容的に社会科と共通することから「社会科」の訳語を使用した。
- (7) 川崎誠司（1994）「地理教育における異文化理解の課題—民族文化の扱いを中心に—」篠原昭雄先生退官記念会編『現代社会科教育論—21世紀を展望して—』 帝国書院 105
- (8) 現行のカリフォルニア州社会科フレームワークの詳細については、三浦軍三（1990）「“人権の世紀”における米国公民形成と社会科の性格—カリフォルニア州歴史—社会科学フレームワークの特色と背景を中心に—」（日本社会科教育学会編『社会科教育研究』No62）参照。
- (9) 森茂岳雄（1994）「グローバル時代の社会科の新展開(1)—アメリカの社会科を事例として—」篠原昭雄先生退官記念会編『現代社会科教育論—21世紀を展望して—』 帝国書院 317
- (10) 二谷貞夫（1986）「異文化理解への視点をめぐって」日本社会科教育学会編『社会科教育研究』No55 28-34
- (11) 日本ユネスコ国内委員会編（1982）『国際理解教育の手引き』 東京法令出版 12-13
- (12) 前掲 13
- (13) 石井敏（1987）「異文化コミュニケーション教育」古田暁監修，石井敏・岡部朗一・久米昭元著『異文化コミュニケーション』 有斐閣選書 252-257
- (14) Spinder, George D. (1974). Beth Anne. A Case Study of Culturally Defined Adjustment and Teacher Perceptions, New York, Holt, Rinehart and Wiston. 81-82.
- (15) ジェニファー・ファークス，河野守夫（1987）『異文化間教育論』 東京書籍 218-219
- (16) 篠原昭雄（1984）『地理教育の本質と展開』 明治図書 70-76
- (17) 山田安彦（1974）「地理学における地域研究」田辺健一他編『地理学と環境』 大明堂 207
- (18) P. Vidal de La Blache (1922) 飯塚浩二訳『人文地理学原理』上巻 岩波文庫 223-239
- (19) Max Sorre (1975). Rencontres de La Geographie et de la Sociologie Marcel Riviere. 松田信訳『地理学と社会学の接点』 大明堂 170-172, 207

- (20) 西川治 (1985) 『人文地理学入門』 東大出版会 151-152
- (21) 佐藤甚次郎 (1976) 『生活文化と土地柄』 大明堂
- (22) 前掲 11-12
- (23) 尾崎帛四郎 (1979) 『微細地誌— Micro-Regional Geography』 二宮書店 6-7
- (24) 菊地利夫 (1987) 「新地理学の発達と国際理解との関係」日本地理教育学会編『新地理』第35巻第2号 53-63
- (25) 大嶽幸彦 (1985) 「国際化の中における地理教育」『月刊社会科教室』 中教出版 9-10
- (26) 篠原昭雄 (1989) 「地理教育から見た地理の学問」梶哲夫・横山十四男先生退官記念出版会編『社会科教育40年—課題と展望』 明治図書 75-85
- (27) 篠原昭雄 (1984) 『地理教育の本質と展開』 明治図書 132, 143-144
- (28) 文部省 (1989) 『高等学校学習指導要領 地理歴史編』 実教出版 164-165
- (29) 前掲 166-167
- (30) 前掲 175-182
- (31) 文部省 (1989) 『中学校学習指導要領 社会編』の地理的分野 大阪書籍 32-36
- (32) 高坂正堯 (1968) 『世界地図の中で考える』 新潮選書 17-23
- (33) 樋口敬二 (1972) 『地球からの発想』 新潮選書 9-26, 232-241
- (34) 香川県中学校社会科研究会 (1984) 『人間の共感を軸とした社会科の構築』 明治図書 12-13

## Cross-Cultural Understanding in Geography Education

Akio Shinohara

Seiji Kawasaki

The aims of this study are (a) analyzing History-Social Science Curriculum, which includes geographical content and aims at promoting cross-cultural understanding, to make clear the way of it in geography education, and (b) making clear the relation between geographic way of thinking and cross-cultural understanding.

The contents of this paper are as follows;

I. Introduction

II. Geographical Approach to Promote Cross-cultural Understanding: Analyzing History-Social Science Curriculum in the U. S.

1. Cultures in Geography Education

2. Elements of Cross-cultural Understanding in Geography Education

3. Geographical Approach for Cross-cultural Understanding in “History-Social Science”

III. Cross-cultural Understanding from the Perspective of Geography.

1. Cross-cultural Understanding and Its Basic Elements

2. Perspectives of Cross-cultural Understanding in Geographic Way of Thinking

3. Ways of Geography Education to Promote Cross-cultural Understanding

IV. Conclusion

History-Social Science Curriculum is designed to include geographical content into history education; this way of study can get rid of the mind which views cultures from the standpoint of developmental extent, and can help students understand cultures relatively. And it was made clear that this way of study can correct the tendency to understand cultures stereotypically.

And, six viewpoints of geography education are mentioned which are expected to promote cross-cultural understanding. For instance, many-sided inquiry into cultural phenomena is connected with flexible ways of consideration, and synthetic study on the status and changes of a cultural phenomenon stimulates the understanding of originality or value of the culture. It is important to view one's own culture from foreign perspectives, and a global and structural way of viewing is also important, Approaches of geography education or common features between cultures and their backgrounds, and the methods of humanistic geography should be incorporated into general geography education.

**Key words:** geography education, cross-cultural understanding, mode of life, multiculturalism, geographical approach