

博士学位論文

中国の経済発展地域における国際理解教育の現状と課題
——蘇州市工業園區における調査を中心に——

2014 年

奈良女子大学大学院 人間文化研究科

博士後期課程 社会生活環境学専攻

秦 莉

目次

序論	6
第一章 前史としての日本における国際理解教育史	11
第一節 「国際理解教育」という概念の創始	11
第二節 ユネスコの「国際理解教育」概念	11
第三節 「国際理解教育」概念の受容と変遷	13
1. 国際理解教育の黎明期：ユネスコ憲章以前	14
2. 国際理解教育の第一期～第二期（1945～1959年）：ユネスコ加盟初期の 国際理解教育	15
3. 国際理解教育の第二期（1960年代～1973年）：政治経済的戦略	16
4. 国際理解教育の第三期（1974年～1979年）：国際的理念から日本人の アイデンティティー路線へ	17
5. 国際理解教育の第四期（1980年代）：国際社会における日本人の主体性 の強調	18
6. 国際理解教育の第五期（1990年代以降）：伝統文化理解かグローバルマ インドか	20
7. 文化的同質性と文化的多様性の対立を止揚する主張	22
第二章 中国における国際理解教育の成立	30
第一節 中国における「教育国際化」提唱までの前史	30
1. 中国の「西洋転向期」	31
2. 中華人民共和国の成立から文化大革命前までの教育	31
3. 文化大革命期の教育	32
4. 改革開放政策が導入された後の教育	33
第二節 中国における教育国際化	34
1. 教育国際化の定義	34
2. 国家の政策による規定と具体的措置	36
3. 教育国際化の問題点をめぐる議論	37
第三節 中国における国際理解教育の創始と展開	38
1. 国際理解教育の理念	38
1-1. 多文化主義を目指す世界公民の養成	39
1-2. 国際競争に打ち勝つ人材の養成	40
1-3. 「応試教育」、「素質教育」との関連	41
2. 国際理解教育の内容と方法	42
2-1. 国際理解教育の内容	43
2-2. 国際理解教育の方法	44

2-2-1. 授業による実施	44
(1). 国際問題に関する専門授業の開設	44
(2). 外国語教育の推進	44
2-2-2. 課外活動による実施	45
2-2-3. 教科への浸透	46
第三章 予備調査——北京、鄭州、蘇州における国際理解教育	53
1. 調査目的	53
2. 調査対象	54
3. 調査期間	54
4. 調査方法	54
第一節 国際理解教育の提唱者へのインタビュー	54
1. 国際理解教育の理念について	55
2. 北京市固有の教員養成講座と地方教材について	56
3. 現状及び改善方法について	57
4. 国際理解教育養成講座の受講教師から見た現状と問題点	57
4-1. 国際化資源の転換不足	57
4-2. 表面的な国際理解教育の現状	58
4-3. 全教員の共通認識と養成課程の必要性	58
第二節 北京市における国際理解教育	58
1. 調査地域の概況	58
2. インタビュー結果	59
2-1. 「教育国際化」についての理解	59
2-2. 「国際理解教育」についての理解	60
2-3. 国際理解教育と多文化教育の関係	61
2-4. 国際理解教育と中国語理解との関連	62
2-5. 国際理解教育の実施状況	62
2-5-1. 「国際理解教育」科目の開設	62
2-5-2. 「校本課程」の実施	63
(1). 国際交流	63
(2). 民族教育	63
2-5-3. 国際部の設置	63
2-6. 「国際理解教育」実施上の課題	64
第三節 鄭州市における国際理解教育	65
1. 調査地域の概況	65
2. インタビュー結果	65
2-1. 「教育国際化」についての理解	66

2-2. 「国際理解教育」についての理解.....	66
2-3. 国際理解教育と多文化教育の関係.....	66
2-4. 国際理解教育と中国文化的理解との関連.....	67
2-5. 国際理解教育の実施状況.....	67
2-6. 「国際理解教育」実施上の課題.....	67
第四節 園区以外の蘇州市における国際理解教育.....	68
1. 調査地域の概況.....	68
2. インタビュー結果.....	69
2-1. 「教育国際化」についての理解.....	69
2-2. 「国際理解教育」についての理解.....	69
2-3. 国際理解教育と多文化教育の関係.....	69
2-4. 国際理解教育と中国文化的理解との関連.....	70
2-5. 国際理解教育の実施状況.....	70
2-6. 「国際理解教育」実施上の課題.....	71
第五節 三地区における国際理解教育の比較.....	72
1. 各地区の共通点と相違点.....	72
2. 三地区での調査から見えた問題点.....	72
第四章 蘇州市工業園区における国際理解教育.....	76
第一節 調査地域の概要.....	76
第二節 調査目的.....	77
第三節 調査対象.....	77
第四節 調査方法と調査期間.....	77
第五節 調査結果.....	78
1. 行政担当者へのインタビュー結果.....	78
1-1. S 局長の見解.....	78
1-2. X 処長の見解.....	79
1-3. 行政担当者へのインタビュー結果の考察.....	79
2. 各学校の外観及びインタビューによる各学校の概況把握.....	80
3. 各調査校のインタビューから見た分析.....	82
3-1. 国際理解教育の理念についての理解度.....	83
3-1-1. 「国際理解教育」についての理解.....	85
3-1-2. 「教育国際化」についての理解.....	85
3-1-3. 「応試教育」との関連.....	86
3-1-4. ユネスコの「国際理解教育」理念への理解.....	86
3-1-5. 「国際理解教育」実施の必要度.....	86
3-1-6. 自国文化への理解.....	87

3-1-7. 国内少数民族への理解	87
3-2. 実施状況及び校本教材作成	88
3-2-1. 多彩な「校本課程」の実施	89
3-3. 保護者、生徒の反応	90
3-3-1. 保護者の反応	90
3-3-2. 生徒の反応	91
3-4. 問題点と今後の課題	92
第六節 総括的考察	92
結章	96
文献一覧	102
中国語文献	102
中国語以外の文献一覧	106

※ 学位論文には全てのインタビューのテープ起こし記録が資料として添付されているが、個人情報保護のため、インタビュー記録の部分はインターネット上では公開しない。

序論

「国際理解教育」とは、第二次世界大戦後にユネスコが世界平和を目指して提唱した教育である。以来、国際理解教育は世界の様々な国や地域で、ユネスコの理念を受容しつつも、それぞれの国や地域に合った方法に変えられて実践されてきた。グローバル化が進展した今日では、国際理解教育はますますその重要度が増し、注目されている¹。中国も例外ではなく、政府の綱領において国際理解教育の推進が謳われている。ただし、中国における国際理解教育の導入は比較的近年のことである。

そもそも中国とユネスコとの関連は、中国（当時は中華民国）は 1946 年 11 月のユネスコ創設と同時に加盟したものの、1949 年の中華人民共和国の成立以後は、1971 年 10 月にユネスコ執行委員会が中華人民共和国の代表権を認める決議を採択するまで、実質的な参与はほとんどないものであった。1978 年に鄧小平の主導で中国共産党委員会が中国ユネスコ全国委員会の設立を認可したことから、ようやく中国とユネスコとの関係が深まることになった²。しかし、中国の国際理解教育の創始は、直接にユネスコからではなく、後に詳述するように、1990 年代末、日本の国際理解教育からの影響によるものである、とされている。

中国で国際理解教育が提唱されて以来 15 年ほどが経過し、近年では様々な角度から研究が行われるようになってきている。たとえば、馮華、朱興徳ら、熊梅らによる国際理解教育の教育内容についての研究、徐輝ら、陳愛苾、熊梅らなどによる国際理解教育の教育方法についての研究がある（その内容に関しては、本論で紹介する）。しかし、国際理解教育の理念をめぐる議論や、内容・方法に関する提案はあるものの、それらが実際にどのように実践されているのか、その実態を明らかにする研究は未だ少ない。

そのような中、管見の限り、中国における国際理解教育の実態が詳細に論じられているのは、次の蔡秋英と徐曉燕の論文のみである。まず、蔡秋英は「「中国における国際理解教育の現状と課題—小学校教科『品德と社会』を中心として—」（広島大学大学院教育学研究科紀要、第 2 部第 59 号、2010 年、87-96 頁）において、中国の学校で国際理解教育がどのように実施されているのか、詳細に紹介している（その内容は、従来の各教科や、2001 年から新設された「総合実践活動」、「国際理解」という新設カリキュラムにおいて国際理解教育がどのようになされているか、というものである）。内、蔡は、従来の教科の一つである「品德と社会」を取りあげ、同教科における国際理解教育に関する教育目標、教育内容を紹介し、さらに、同教科で使用している『品德と社会』という実験教科書をもとに、その内容を分析している。以上の結果、蔡は、中国における国際理解教育の課題を次のように述べた。「（中国における国際理解教育は＝引用者による）『多文化理解』と『自文化理解』との葛藤」があること。さらに、「実践授業」の研究が重要であるということ。そして、国際理解教育を取り巻く環境への対処等が今後必要である、とのこと。しかし、蔡の同論文では、実際に教育現場でどのように国際

理解教育が実施されてきたのか、についての言及がなされていない。さらに、中国における国際理解教育の普及・発展と地域性との関連、およびその歴史的変遷などについてもほとんど触れられていない³。

つぎに、徐曉燕は「蘇州工業園區における国際理解教育の現状と問題」（蘇州大学、2010 年）という修士論文にて、中国における国際理解教育を次のように述べている。中国ではグローバリゼーションが進行する中、国際理解教育の必要性の声が高まったということをまず指摘し、国際理解教育の基本的意義、教育国際化との関係、ユネスコの国際理解教育の歴史的変遷および、海外におけるいくつかの発展国の実施状況を視野に入れた上で、中国における国際理解教育の実施状況を明らかにしている。しかし、徐の研究では、本研究がとくに着目する中国における国際理解教育が日本の影響を受けたのではないか、という点についての考察がなされていない。また、国際理解教育の実践面について、徐はアンケート調査を実施してきた。その対象は、中国の経済発展地域の代表的都市である蘇州工業園區であり、具体的には、同区の小中学校の校長、外事部門の責任者、行政人員を中心に、アンケート調査を実施してきた（アンケートの内容は、主に学校レベルでの国際交流活動についてであり、調査方法はおもにインターネット媒体を利用した形となっている）。そのアンケートの結果、徐は、同区の小中学校では、外国の教育理念と経験を優先することだけを強調し、自国文化の継承と伝播することを軽視している点を指摘し、これからの国際理解教育の課題点として、学校教育で国際理解教育を重視すること、カリキュラムの設計をすることを述べ、さらに、自文化での発揚精神の養成、専門教師の養成、外国語学習の重視などの面を克服する必要がある、と述べている。しかし、本アンケート調査では、国際理解教育に携わっている現場の教員の「生」の声を視野に入れていないため、国際理解教育の実態を完全に明らかにするものではない。また、同調査は、中国国内における代表的な提唱地であるとされる北京はじめ、他の地域における実施状況、および蘇州内での地域による違いも明らかにされていない⁴。

したがって本研究では、蔡および徐の研究を踏まえて、これまで検討がなされてこなかった側面にまで目を向けることで、新たな知見を得ることを目指す。

以上のような中国における国際理解教育の導入の歴史と先行研究の状況を踏まえて、本研究は、前半では、ユネスコの国際理解教育の理念、その導入から始まった日本の国際理解教育の変遷と理論状況、中国における国際理解教育の独自の展開の文脈となっている教育国際化の歴史と現状、そして中国における国際理解教育論の理論状況を、順次検討する。それらの理論的検討を踏まえて、後半では、中国における国際理解教育の実践の現状を明らかにするために、いくつかの典型的な地域での予備調査を経て、特に今日の中国の国際理解教育の特徴を最も端的に示していると思われる蘇州市の「工業園區」を対象とした実地調査の結果を報告し、考察をする。

第一章では、まずユネスコによる国際理解教育の提唱に遡り、ユネスコ理念そのもの

変遷について概観した上で、中国において国際理解教育が創始された際に参考とした日本の国際理解教育の歴史の変遷を、特にユネスコ流の多文化主義的な国際理解教育理念と、1970年代以降、日本の教育行政において次第に強調されるようになってきた、伝統的文化の理解を通じた国際人の養成、といった自文化中心主義的な国際理解教育の概念との関係に着目して検討する。

第二章では、今日の中国における国際理解教育に関する議論の整理を行う。その際、まず中国における教育の「国際化」そのものの歴史を振り返り、さらに「教育国際化」をめぐる議論を概観することを通じて、中国独自の国際理解教育の展開をもたらしている固有の文脈を明らかにしたい。その上で、国際理解教育に関する多様な議論を概観し、それらを特に、日本における理論的状況と同様のユネスコ流の多文化主義的なスタンスと自文化中心主義的なスタンスとの対比や、さらに後者の傾向が現代中国では特にグローバルな国際競争に勝ち抜く人材を育成する、という実利的な動機や、中国の政治的・経済的・文化的な威信を高める、といったナショナリズムと結びついている状況に着目して整理する。

第三章、第四章では、前二章での理論的検討を踏まえて、国際理解教育が実際に現場でどのように実践されているか、現場の教員たちは国際理解教育の理念についてどのように理解しているのか、実践においてどのような問題点が生じているのか、などを明らかにするため、実地調査を行う。まず第三章では、国際理解教育が中国で最初に提唱され実践に移された北京と、内陸部の典型的な地方都市である鄭州、そして近年、工業の発展に伴い国際化が著しい蘇州、という3都市において予備調査を行った結果を報告する。予備調査では、三都市の国際理解教育の関係者へのインタビューにより、それぞれの地域での国際理解教育に対する認識と実践について、共通点と差異、その地域的要因との関係を明らかにした。この予備調査は、方法論の検討のための試行という意味も持つが、のみならず、本研究の最終的な調査対象である蘇州市工業園区の地域時特性を明確にするための参照項を提示するという意味を持つ。

第四章では、予備調査の結果を踏まえて実施した、蘇州市工業園区における国際理解教育の現状と課題についての実地調査の結果を報告し、考察を行う。工業園区での調査では、前章の予備調査で明らかになった問題点をさらに検討するために、質問項目を追加するとともに、工業園区の教育理念、国際理解教育の実施方針などを知るために、まず現場の教師を指導する立場の行政担当者にインタビューを行った。その上で、調査対象とすべき学校を推薦してもらい、各調査対象校の特徴や外観などの観察を行うと同時に、小中学校でじっさいに国際理解教育に携わっている教師（役職者を含む）にインタビューを実施した。現場の教師の国際理解教育に関する意識、認識と具体的な実践内容、そして課題の認識について聴取することを通じて、中国での代表的発展地域として、社会の様々な面で国際化が進んでいる蘇州市工業園区での国際理解教育の現状と課題を明らかにすることを目指した。

結章では、あらためて各章での議論を振り返り、今後の中国における国際理解教育のあり方について、理念レベルでの原理的問題と、実践的な課題について総括し、その克服の方向性について展望を示す。

序論 注および引用文献

¹ 国際理解教育の重要度が増加していることについて、国際理解教育の必要性に関するプレ調査を行った。調査結果については別途添付資料参照。

調査結果から、言語面と生活習慣面で苦労している現状は確かである。言語能力が低いと、生活面に不自由を生じたことは仕方がないが、日本の生活習慣、マナー、ルール、そして、日本人との付き合い方で困惑を感じると答えた方が多かったことから、外国語の学習だけではなく、広い意味での文化理解教育が必要だと言える。これに関連して、次は自国で文化理解の教育を受けたいという要望もほぼ全員にあった、その上、教科書の中の日本じゃなくて、「生」の文化理解が必要だという今までの経験談と提言から、調査対象者たちが、今まで受けてきた文化理解教育の内容は、いわゆる「机上」での文化理解に限られていて、表面的な理解に留まっていたと証言している。また、留学や生活にもっと役に立つと思われる文化理解教育の内容について、礼儀作法、日本人との付き合い方、文化信仰と考え方などと希望している回答から、その国の生活に融け込みたいというのが海外に生活している人々の本音であると思われる。

この調査を基に今後は、日本にいる中国人が語った苦悩を解決する提案内容が、現在中国の各地域の教育現場で少しでも組み込まれて実施されているのかも検討したい。

²新華社『瞭望東方周刊』「連合国教科文組織的中国角色」2013年11月11日、(<http://finance.sina.com.cn/leadership/mroll/20131111/121217284722.shtml>)2014年5月16日取得。

³蔡秋英「中国における国際理解教育の現状と課題—小学校教科『品德と社会』を中心として—」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第2部第59号、2010年、87-96頁。

⁴徐曉燕「蘇州工業園區中小學國際理解教育的實踐研究」『蘇州大學修士論文』、2010年。

第一章 前史としての日本における国際理解教育史

第一節 「国際理解教育」という概念の創始

国際理解教育は、もともと複数の教育学者や団体が独自の理念とそれぞれの立場で提唱し、実践され始めた⁵。それらの提唱や実践を統合したのが、国際連合のもとに置かれたユネスコであった。ユネスコは、教育、科学、文化の発展と推進を目的として、1945年11月に採択された「国際連合教育科学文化機関憲章」（ユネスコ憲章）に基づいて1946年に設立された専門機関であり、国際連合の経済社会理事会の下におかれている。上記の目的の実現にむけて、ユネスコ憲章では、諸国民の相互理解の促進を図るうえでの、言語、表象による思想の自由な交流を促進するための国際協定を勧告するとともに、教育、文化の普及をめざし、人種、性または経済的若しくは社会的な差別を廃した教育の機会均等という理想を推進するべく、諸国民の間における協力関係を築くこと、ならびに、人類の財産である図書、芸術作品ならびに歴史および化学等の記念物の保存と保護のための国際条約を勧告し、参考資料等を含む知的活動の協力を奨励している⁶。

ユネスコ憲章前文は、第二次世界大戦の悲劇に鑑み、「戦争は人の心の中で生まれるものであるから、人の心の中に平和の砦を築かなければならない」とし、戦争や各国の間の政治的経済的平和関係が崩れる原因は、「相互の風習と生活を知らないことは、人類の歴史を通じて世界の諸人民の間に疑惑と不信をおこした共通の原因である」と捉え、「『人類の知的及び精神的連帯』の上に平和を築かなければならない」⁷と主張する。平和の根底は人の心にある人々の心を育てる教育こそが必要であるというモットーのもと、教育を通して国際平和に貢献しようということになったのである。嶺井は、「第二次世界大戦が各国家のナショナリズム、エゴによって引き起こされ、人々が各国の国家権力によって推進されていた全体主義、国家主義の教育に大きく影響されていたことから、過去の反省に基づき、同じ過ちを繰り返さないために国際連合は教育事業を機構に組み入れた」と指摘する。そして、「教育はそれぞれの国家の主権事項ではあるが、第二次世界大戦のことを考えれば、平和な国際社会を築いていくうえで、各国がどのような資質を備えた国民を形成していくのかという問題に、もはや無関心ではいられなくなった。平和を希求する人間形成に向けて、国際機関として各国に影響力を行使していくことが必要であるという認識に到達したものである」⁸。そして、この認識こそが、今日の国際理解教育の基盤になっているのである。

第二節 ユネスコの「国際理解教育」概念

ユネスコは、教育、科学、文化の3分野の活動のうち、教育活動にかけられている比重は、ほかの二つの活動に比べて大きい。教育関係において特に力を注いでいるのは、国際理解教育である⁹。具体的には、各国に国際理解教育の実験校を指定（協同学校計画）したり、そのための指針や教材を作成したりしてきた。1974年には、「国際理解

教育に関する勧告」を採択していて、現在、世界全体で 3200 の協同学校が指定されている。もっとも、貧困国等では教育それ自体が十分に実践されないという事実もある。それゆえ、ユネスコは、「すべての人は教育を受ける権利を有する（世界人権宣言 第 26 条）」という基本的理念を世界中で実現することをも中心的命題としてきた。具体的には、発展途上国における基礎教育の徹底と成人に対する読み書きの教育（識字教育）である¹⁰。ユネスコの教育活動には、世界全体の教育を充実・拡充し、改善していくことと、「国際理解と国際協力のための教育」と呼ばれる平和教育を進めていくこと、という二つの軸があると言われるが¹¹、両者は共に、国際平和という目的において同じ意味を持つものと思われる。

もっとも、ユネスコが展開する具体的な教育活動や指針、力点は、その時々の国際情勢によって変化してきた。このことは、ユネスコ自身が名づける教育事業名称そのものの変化に現れている。この名称変化は、以下のとおりである。

- ①「国際理解のための教育」（Education for International Understanding）1947 年～。
- ②「世界市民性教育」（Education in World Citizenship）1950～1952 年。
- ③「世界共同社会に生活するための教育」（Education for Living in a World Community）1953～1954 年。
- ④「国際理解と国際協力のための教育」（Education for International Understanding and Cooperation）1955 年～。
- ⑤「国際理解と平和のための教育」（Education for International Understanding and peace）1960～1970 年ごろ。
- ⑥「国際協力と平和のための教育」（Education for International Cooperation and Peace）1960 年ごろ～。
- ⑦「国際理解、国際協力および国際平和のための教育ならびに人権および基本的自由についての教育」（Education for International Understanding, Cooperation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms）1974 年～。¹²

これら七つの名称について、嶺井はその時々の国際政治や国際情勢を反映して呼称や内実に変化が見られると考え、その変化について、四つの時期に大別している。嶺井の分類を要約すると以下の通りである¹³。

まず、第一期は 1946 年～54 年ごろである。当時は、第二次世界大戦が終わったばかりであった。教育事業名称の中にある「世界市民性」、「世界共同社会」という言葉に象徴されるように、第二次世界大戦の苦い経験と深い反省にたつて、二度と世界規模の戦争を起こさないための教育を、それぞれの国民国家の独自性を踏まえながら、どのよ

うに具体化していくかが模索されたのであった。

続く第二期は、1955年～74年ごろである。西洋の植民地支配から独立した第三世界の新興国家が誕生し、新しいナショナリズムが台頭してくる時期であるとともに、「東洋」と「西洋」という認識がくつきりとした輪郭をもち、東西の相互文化理解が課題として意識されるようになった。したがって、戦争や国同士の葛藤の防止というよりは、東西文化や価値の相互理解のために国際理解教育を推進することが期待された時期である。

第三期は、1974年～80年代である。東西冷戦体制の中で、多くのアフリカ諸国が独立し、「南」の存在が大きく意識され、経済的・政治的な「南北問題」が大きな課題として登場した時期である。また、地球規模での環境破壊が問題として取り上げられ、問題解決に向けた各国の一体化が強く意識されてくる時期でもあり、これまでの国際理解のための教育の内容に、開発教育、環境教育、軍縮教育などが新たに付け加えられた。こうしたことから、ユネスコの役割について、諸国家、諸民族、諸文化間の国際「理解」に比重を置く考え方と、発展途上国援助を含めた国際「協力」を重視する考え方との間で議論が交わされ、ユネスコのあり方それ自体が問われた時期でもあった。

最後の第四期は、1990年代以降である。ソビエト連邦の崩壊（1991年）に象徴されるように、社会主義体制が崩壊し、東西対立が終焉を迎えたものの、世界各地で民族対立、地域紛争が多発し、世界の緊張が続いてきている。こうした状況の下で選択されたのが、平和・人権・民主主義をキーワードとする新しい国際理解のための教育である。

上記の名称の変化は、それぞれの時期における教育活動の指針や力点の段階的推移とともに生じてきたと考えられる。世界規模の戦争を無くすための「他国理解の教育」、東西文化価値を共有する「相互理解の教育」、世界の一体化を図る「開発・環境・軍縮教育」、民族対立・地域紛争の打開に重きを置いた「平和・人権・民主主義の教育」といった実践の類型として捉えることもできる。ユネスコの国際理解教育は常に世界の情勢に目をむけ、柔軟性をもって対応してきたのであり、その結果、教育活動の方針や力点が、その名称とともに変化してきたと言える。とはいえ、教育を通して平和と共生の世界の構築を目指すユネスコが展開する国際理解教育の指針、力点は、「国際平和」を目指す理念という点において始終一貫している。

一方、日本では、1951年のユネスコ協同学校計画への加盟が国際理解教育の実質的な開始となった。日本の国際理解教育は協同学校を中心に、人権の尊重、他国理解、国際協力を中心に進められ、ユネスコの国際理解教育の路線を歩んできた。そこで次章では、日本の国際理解教育の起源と歴史的変遷及び、その結果としての今日的課題について、総括的に論じることとする。

第三節 「国際理解教育」概念の受容と変遷

日本の国際理解教育の歴史的展開を論じるにあたり、まず時代区分について述べてお

く。日本国際理解教育学会の第2回大会のコロキウム「戦後日本における教育政策・行政と国際理解教育」での議論に従えば、日本の国際理解教育は以下の第一期から第五期に分けることができる¹⁴。本章ではこの区分を基本とし、第一期以前の時期まで遡って考察をする。ただし、それぞれの時代区分の特徴を勘案して、まとまりを些か変えた部分もある（それについては下の時代区分の中に括弧で断っておいた）。

①第一期：占領期。1945年～1952年。1950年を境に前期と後期に区分できる。

②第二期：1952年以降～1974年6月のユネスコ国内委員会的大幅縮小期まで。（本論ではこの時期を、ユネスコ加盟初期の1952年～59年と、高度成長期の1960年代以降の二期に分け、前者は第一期にまとめて論じる。）

③第三期：1974年6月以降1979年まで。1974年5月の中央教育審議会答申で「国際化」に対応する教育の推進が重要課題として認識されてくる時期。

④第四期：1980年代。「新しい国際化」と言われ、国際社会の一員としての責任を果たしていくことのできる人材育成が強調された時代。

⑤第五期：1990年代以降、グローバリズム社会の到来に伴い、日本の伝統文化理解が強調される時代。

1. 国際理解教育の黎明期：ユネスコ憲章以前

日本は江戸時代、鎖国のために外国人との接触が乏しく、また、封建的な国家体制に反することから、一部の先覚者を除き、国際的な意識は極めて低かった。この状況に変化をもたらしたのは、明治新政府による開国政策であり、ここに至って国民の視野は初めて世界に向けて解放されることとなった。開国の世となった明治時代には、世界史や世界地理の翻訳書が出版され、学校の教科書としても使用されるようになる。この中で、福沢諭吉による啓蒙書は全国的に読まれ、とくに『西洋事情』は、国民の国際的意識を高める点で大きな役割を果たした¹⁵。

もっとも福沢の主張は、当時の世界情勢とアジアの変動の中で日本がどう生き抜くかという国民的自覚を促すものであり、アジアに位する一後進国としてのナショナリズムの立場から、新しく視野に入った国際社会の動きをどのように受け止めるかという課題に終始している。西洋の物質文明と東洋の精神とを補足し合うものとする和魂洋才説も、そうしたナショナリズムの立場に立った議論の一つであった¹⁶。

ナショナリズム教育は、西洋重視・東洋軽視という形となってその後展開されていく。明治20年代に入り、「三等国から二等国へ、二等国から一等国へ」という富国強兵主義が勢いを増すと、アジア諸地域や諸国民に対する意識の偏りを生み出す教育が行われていった。たとえば、日清戦争についての教材は、当時の民衆の間に広まりつつあった中国国民蔑視の風潮に裏づけられたものであり、一方で、西欧諸国に対する自己卑下の意識が強いものであった¹⁷。その後、第一次世界大戦参戦時にかけて、西洋諸国との対

等意識、ならびにアジアにおける覇権意識を「国際化」にすり替えた教育が展開された。

こうした教育の展開に、一時的とはいえ、歯止めをかけたのが、第一次世界大戦後の新教育運動であった。当時は第一次世界大戦後の新教育運動の勃興期にあたり、野口援太郎を中心として国際教育協会が設立され、児童・生徒の国際的視野を広めようとする運動が起こった¹⁸。また、国際連盟への加入によって、学校教育の内容にも国際協調の精神が取り入れられた。たとえば、当時改定された国定修身教科書には「国交」の一課が加えられ、国際協調が世界の平和、人類の幸福を実現するために必要であると説かれた。『国際理解教育』と題する教育書も出版され、公教育の現場に国際理解と協調のための教育が次第に普及していった¹⁹。

加えて、公教育の現場以外でも、国際理解教育を論ずる意見が雑誌などに多く掲載され、その中で、とくに注目を浴びたのは、友枝高彦の国際協調の教育論と、沢柳政太郎の「アジアの中の日本」としての国際理解教育論であった²⁰。国際協調の立場を代表する友枝高彦は、『教育時論』で「国際教育に就いて」（1924年）と題する論文を発表し、寛容、正義、人類愛の国際道徳、外国人に対する差別的態度の是正、外国の風俗、習慣等の事情に通じることの重要性、戦争讃美の写真やポスターの貼示を平和的なものに取りかえること、などを主張した。また、沢柳政太郎は諸論文で、日本の教育内容が独善的で国際的視野が狭い点を強く非難し、とくにアジアの中の日本としてアジア諸国の理解を優先させるべきであると論じた²¹。

しかし国際理解と愛国心の両立は次第にバランスを崩し、愛国心に力点が置かれ、日本は第二次世界大戦に突入して敗戦を迎える。その後、日本の国際理解教育は敗戦後のユネスコ加盟とともに新たなスタートを切ることになり、現代に至るまで、多様な議論が展開されていくようになる。

2. 国際理解教育の第一期～第二期（1945～1959年）：ユネスコ加盟初期の国際理解教育

第二次世界大戦後、日本は平和な文化国家として再建され、国際社会へ早急に復帰することを願った。そのためには、ユネスコへの加盟が重要な足がかりになると考えていた。日本ユネスコ国内委員会事務総長を務めた西田亀久夫は、日本は「ユネスコの掲げる恒久平和運動へ全面的に帰依することは、日本の敗戦という特異な事情の反映」であり、「戦争に対する痛烈な悔悟の情と、国際社会における禁治産状態の無念さを正当に克服する唯一の道」である²²、と述べた。日本は、1951年7月2日にユネスコ加盟の正式手続きを完了し、1952年8月1日に文部省の一機関として、日本ユネスコ国内委員会が発足した²³。

日本ユネスコ国内委員会は「わが国におけるユネスコ活動は、ユネスコ憲章の定めるところに従い、国際連合の精神に則って、教育、科学および文化を通じ、わが国民の間に広く国際的理解を深めるとともに、わが国民と世界諸国民との間に理解と協力の関係

を進め、世界の平和と人類の福祉に貢献する」²⁴を目標とし、1953年の第5回会議において、「わが国におけるユネスコ活動の基本方針」を採択した。この基本方針は、国内方針と対外方針との二つからなっており、国内活動の方針では、「学校教育はもとよりあらゆる方法によって、広くわが国民の間に、世界諸国民の生活と文化についての理解を広め、諸国民が相互に依存している事実の認識を深め、かつ諸国民と協力する態度を育て、世界共同社会の成員としての自覚と責任を養う」²⁵と国民一人ひとりが国際理解、国際協力の精神を培う教育の基本的立場を示した。

日本がユネスコに加盟した直後、最初に行った具体的な取り組みとしては次の事例が確認できる。広島県教育委員会が『国際理解の教育の栞』を編集し、信濃教育会が、同栞を用いた2年間にわたる基礎教育研究を基として、1953年、全県下の小・中・高等学校で同教育の実施を行った。そのほか、奈良女子大学附属校や川崎市立田島中学校、あるいは呉市立両城小学校など、各地の進歩的な学校も、主としてカリキュラム上の実験的教育を行った。とはいえ、これらの先駆的な試みは、「お互いの間の連絡に乏しく、一貫した理論や方法に欠けて」おり、そのために、「国際理解教育の目標の設定も内容の構成も、明確な原理に基づいたものとは言えない状態」²⁶にあり、国際理解教育の理論的成熟が急務であった。

日本の国際理解教育が軌道に乗り出したのは、ユネスコ協同学校計画への参加時であった。この当時の国際理解教育の特徴は、社会科教育のカリキュラムの多さにある。カリキュラム上で最も重要とされた理念は、「国際理解は国際協力にまで進まねばならぬ」というものである。なぜなら、「教科で行われるにせよ、教科外活動で行われるにせよ、国際理解の教育は、国際協力にまで進むことによってのみ、世界平和は確保されるのである」²⁷と考えたためである。これを実現させる学習指導法として、それまでの教師中心の講義に代えて、児童生徒の活動中心の指導法に変わった²⁸。知識として国際理解を学ぶのではなく、学習者自身が国際理解の何たるかを身体を通して理解することによって、学習者が国際協力を主体的に実践していくことが目指されたのである。

3. 国際理解教育の第二期（1960年代～1973年）：政治経済的戦略

1960年代後半から、日本は高度経済成長期に入る。喜多村和之ほかの調査によると、戦後期に「国際化」の用語が最初に新聞や政府文書に登場し始めたのは1960年代ごろであり、それは「なによりも政治的・経済的なイデオロギーとして出現した」のであった²⁹。高度経済成長期に入った日本は、海外への企業進出が盛んになり、国際競争に勝つための企業体制作りの視点から、また、経済大国としての国際的責務を果たすとともに世界における優位な立場を獲得するという視点から、国際化の必要性が認識されたのであった。

小林哲也によると、教育界における「国際化」の主張もまた1960年代後半から始まった。このとき、「海外で勤務する企業人の、語学力や異文化理解力を含む資質やその

育成・訓練が問題となり」、「彼らが同伴する子どもの教育、いわゆる海外子女教育の問題が、教育の『国際化』の問題として取り上げ」られることとなった³⁰。これが教育政策レベルで大きな展開を見せたのは、中央教育審議会の1966年の答申「期待される人間像」と、次節で論じる1974年の答申「教育・学術・文化における国際交流」であった。1966年の中央教育審議会答申では、「世界政治と世界経済の中に置かれている今日の日本人」は「目を世界に見開き」、「世界に通用する日本人となるべき」であり、そのために「日本の使命を自覚した世界人であることが大切」であり、「世界に開かれた日本人」になるべきである、といった主張がなされた³¹。つまり、民族の歴史と伝統に培われた国民性の育成に裏づけられた「世界に開かれた日本人」像を打ち出したのである³²。

以上のように、日本では1960年代、経済の高度成長期に伴って、「国際化」が提唱され始めた。世界に進出し、勝利するという政治経済的戦略の中で、教育政策は、自分が国家の一員として日本に所属している自覚を促進すること、そのために、自国の歴史と伝統を尊重し、習得させていくことが主張された。一方、それを発端としつつも、それにはとどまらない「世界に開かれている」ことが、重視されはじめたのであった。

4. 国際理解教育の第三期（1974年～1979年）：国際的理念から日本人のアイデンティティー路線へ

1970年代に入ると、日本の国際理解教育は大きな転換期を迎える。ユネスコが1974年、「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に関する勧告」³³（以下は、「74年勧告」と記述する）を發布すると、日本国内では同勧告について賛否両論の議論が展開された。しかし、それに先だって、同年に中央教育審議会が「教育・学術・文化における国際交流について」の答申を出し、従来のユネスコ型から日本型の国際理解教育への流れが既にできつつあった³⁴。

74年勧告は、日本国内の教育現場で実践していくにあたり、具体論がイメージしにくいという欠点があると言われる。嶺井明子は、「全体の構成が体系的・論理的とは言えず、論旨が明確に把握しにくいという難点が指摘される」と指摘する³⁵。畠中徳子³⁶や内海巖³⁷も、同様の批判を行っている。一方で、74年勧告は、国際教育の本格的浸透を目指す姿勢がある点で評価に値するという意見もある。西田亀久夫は、74年勧告について、「これまでの教育に単に国際的な視点を付加するためのものではなく、すべての国が今日改めて真剣に考えるべき『国際的な公民教育』として、その性格を規定しようとしている」ため、「国際教育はこれまで国家の枠内において発展してきた公民教育とはっきりした接続点をもつことによって、教育全体を貫く基本的な命題であることを主張しようとしているのである」と述べた³⁸。

しかし、日本では結果的に、74年勧告がそのまま国際理解教育に採用されることはなかった。1974年の中央教育審議会「教育・学術・文化における国際交流について」

についての答申は、「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」、ならびに、そ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、学校に対する視点等を提言した。こうしたスタンスの国際理解教育、すなわち「日本型国際理解教育」がその後の日本の国際理解教育の主流として、教育行政によって推進されるようになっていった。言ってみれば、1974 年の中央教育審議会「教育・学術・文化における国際交流について」への答申は、日本がそれまで進めてきたユネスコの国際理解教育からの離脱を意味することになったのである³⁹。

日本がユネスコ型から日本型に舵を切った理由としては、日本人のアイデンティティを重視した結果であると言える。金谷敏郎は、ユネスコの 74 年勧告では、国際公民的資質の育成が強調されたが、国家公民の育成を担う公教育の中で、国家公民に優先して国際公民意識を教えることを懸念した当時の文部省は、結果的にユネスコ路線から離れる選択をすることになったと言う⁴⁰。千葉も 74 年の中央教育審議会の答申の発表について、「ユネスコとの協力のもとに行われてきた国際理解教育から『日本の国際化のための教育』『国際社会に生きる日本人の育成のための教育』に質的な変換を求めたわけ」であり、また、「1974 年を機に日本の国際理解教育は世界、特にアジアの国際理解教育の動きから孤立し、一部の先進国との交流を除いて内向化し、鎖国的な国際理解教育に拍車をかけるようになった」と述べ、日本の国際理解教育の性格を根本から変えていったと指摘する⁴¹。日本が目に向けたのは、『ユネスコ国際勧告』に見られる世界的な問題への対処と協調よりも、より現実的な海外子女への問題への取り組み、及び、他国理解よりも、他国理解に必要な「コミュニケーションの手段」としての外国語といった能力の向上であった⁴²。

以上、70 年代の日本の国際理解教育について見てきたが、日本の国際理解教育は 74 年の中教審の答申から世界の中の日本人が強調され、従来のユネスコ勧告の方向から異なる路線へと舵を切ることになった。そして、このときの「世界の中の日本人」の強調が、日本の伝統文化の理解という今日の国際理解教育の路線に繋がっていったと考えられる。

5. 国際理解教育の第四期（1980 年代）：国際社会における日本人の主体性の強調

1980 年代の日本の国際理解教育は、70 年代に続き、自国文化の理解に力点が置かれた。80 年代の流れとしては、まず日本のユネスコ国内委員会が自国の理解を『国際理解教育の手引き』に盛り込み、さらに、臨教審答申が「世界の中の日本人」という視点からの国際理解教育の推進を主張する。

『国際理解教育の手引き』は、日本のユネスコ国内委員会が、74 年勧告を検討して日本の国際理解教育の基本的な方針を設定し、1982 年に刊行した冊子である。その中

では、「自己及び他者の人権を尊重する意識こそ、自国民そして他国民・他民族の人権を尊重する態度の基礎であり、それを基盤として真の国際理解も成立する」⁴³と述べられている。当時のユネスコ国内委員会は、世界平和と国際理解・国際協力の必要条件として人権の尊重を最重要視していたことが見てとれる。たしかに、『国際理解教育の手引き』による国際理解教育の中心的目標は⁴⁴、「人権教育を基盤」として、「他国・他民族・多文化に対する理解の増進」と、「国際的相互依存関係の認識に基づく世界連帯意識の養成」の三点となっている。

上記の国際理解教育について、日本の国際理解教育の先駆者の一人である永井滋郎は、以下の六つの要素にまとめることができると論じている⁴⁵。

- ①平和な人間の育成
- ②人権意識の啓培
- ③自国認識と国民的自覚の涵養
- ④他国・他民族・多文化への理解の増進
- ⑤国際的相互依存関係と人類の共通重要課題の認識に基づく世界連帯観の形成
- ⑥国際協調・国際協力の実践的態度の養成

永井はこれら諸要素の構造的関係について、①と②を国際理解教育の基盤とし、③、④、⑤が互いに関連しあいながらその中核となり、⑥を帰結と説明している。諸目標の中の③「自国認識と国民的自覚の涵養」は、1982年に文部省ユネスコ国内委員会から刊行された『国際理解教育の手引き』において強調された目標である。この目標はユネスコが1974年に刊行した「国際教育勧告」の目標には入っておらず、いわば日本固有の国際理解教育の目標として設定されていると言える。

しかし、この後、急速に進む日本の国際化に対して、従来の路線では不十分であるという認識と、1980年代前後に「開発教育」や「グローバル教育」などが日本に紹介されたことにより、ユネスコ国内委員会からさらに一步踏み込み、日本の伝統・文化の教育が強調されるようになる。1987年の臨時教育審議会答申（第4次答申）は21世紀の教育目標として「世界の中の日本人」を挙げ、「国際社会において真に信頼される日本人を育成すること」、「『世界の中の日本人』の育成を図ること」を強調した新たな国際理解教育の方向を示した⁴⁶。さらに、同年に発表された教育課程審議会答申の中でも、教育課程基準の改善の方針について、「国際理解を深め、わが国の文化と伝統を尊重する態度の育成を重視すること」、「世界と日本とのかかわりに関心をもって国際社会に生きる日本人としての自覚と責任感を涵養することに配慮する」とし、さらに、教育課程の編成については、高等学校社会科を地理歴史科と公民科に再編し、国際理解の主眼とする教科にし、「異なった文化をもつ人々と相互に理解し協力することができる、国際社会に主体的に生きる日本人として必要な資質を養う」⁴⁷ことが教科設定の趣旨とし

て規定された。すなわち、日本が国際社会における主体的な地位を確立するために、日本人としてのアイデンティティーが重視されたのである⁴⁸。

こうした新たな国際化の視点が反映された学習指導要領では、「国際社会に生きる日本人」の育成のために、「国際理解を深め、わが国の文化と伝統を尊重する態度の育成を重視する」として、以下の三つの指針が示されている⁴⁹。

- ① 諸外国の人々の生活や文化を理解し、それを尊重する態度を育てる。
- ② わが国の文化と伝統に対する関心や理解を深め、それを尊重する態度を育てる。
- ③ 外国語教育の改善と充実を図る。

日本経済の高度成長に伴って、「わが国の文化と伝統に対する関心や理解を深める」、「世界の中の日本人」という視点が一層重視され、明確になったと言える。

日本の国際理解教育は 1980 年代、日本人としての主体性や文化間の理解、国際的コミュニケーション能力の育成を重視し、「国際社会への貢献」が掲げられ、「国際性を持った日本人」という人間像、「世界の中の日本」という国家像を提示した。すなわち、日本や日本人のアイデンティティーとしての伝統と文化の尊重が明確化されたのであった。

6. 国際理解教育の第五期（1990 年代以降）：伝統文化理解かグローバルマインドか

1990 年代以降の日本の国際理解教育は、80 年代と同じ「世界の中の日本」という路線を歩む。1996 年の中央教育審議会は「21 世紀を展望したわが国の教育のあり方」についての答申の中で、「日本人として、また、個人としての確立を図るとともに、自分自身の座標軸を明確に持つ国際理解、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」、「海外に在留している子どもたち等の教育の改善・充実」⁵⁰といった目標を設定した。さらに、1997 年 11 月に公表された教育課程審議会答申（中間まとめ）でも、「わが国の歴史や文化・伝統に誇りと愛情をもち、理解を深めるとともに、広い視野を持って異文化を理解し、異なる文化や習慣を持った人々と偏見をもたずに自然に交流し、ともに生きていくための資質や能力を図る」⁵¹と規定した。

この路線は、2000 年の教育改革国民会議報告でも踏襲された。同報告では、それまでの「国際化」に代わり「グローバル化」という言葉こそ用いられたものの、「日本人としての自覚、アイデンティティーを持ちつつ人類に貢献するということからも、我が国の伝統、文化など次代の日本人に継承すべきものを尊重し、発展させていく必要がある」⁵²と述べている。つまり、グローバル化した社会の中では、自分が所属する国家の一員としての自覚を持つことが必要であり、そのために、その国家に特有の伝統的文化を習得しておかねばならないということである。

こうした今日の国際理解教育の路線について、賛成派と反対派が激しい議論を展開している。まず、賛成派から見ておこう。新井郁男は、「国」を理解することが今日の国際理解教育において最重要であると考え⁵³。また、新井は、現在の一般的な国際理解教育の実施方法について、つまり、外国の産業、宗教、文化の紹介など知識習得との交流活動について、「『異文化』理解ではなく『国際』理解教育である以上、(中略)『国家』について考えさせることが重要である」⁵⁴と述べ、日本の伝統文化理解を指示する。窪田晃子も、「世界をフィールドとした(国際人としての)日本人として、日本文化・日本語についてどのような知識を持っているのかなど、興味・関心などをもとに『国際理解教育』を基盤として、学校教育という立場から進めていく」と述べる⁵⁵。また、柳谷謙介は「日本という国土、そしてそこに住む日本国民を愛し、日本を知り、それをきちんと外国人にも説明し、議論もできる能力と勇気を持つ日本人が求められている」、また、「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」⁵⁶と、伝統文化を学習する賛成意見に代表される見解を示している。

一方で、現在展開されている伝統文化の理解に反対する意見の理由は、伝統文化理解を通じたアイデンティティ強化の教育が、国家国民を強力にまとめあげ、他者を排除する教育とならないであろうか、という懸念にある。たとえば、尾関周二は、「国家主義にとらわれている限り、国際関係の真の調和も得られないし、市民としての本当の成熟も難しい」、また、国家主義的アイデンティティの強調は、自国・自民族優越主義に繋がり、他国・他民族の理解を歪める、という見方である。また、かつて他民族を抑圧、迫害したことを忘れてはならず、過去への反省は、日本が国際化を目指すうえでの大前提である⁵⁷と述べる。また、中村清は日本の過去を振り返りながら、文化的同質性を育む愛国心教育は、人類愛には結びつかないと指摘する。つまり、愛国心教育は文化的同質性の上に成り立つものであり、文化的異質性を前提にする人類愛の教育に結びつかないと、国家に特有の伝統的文化の習得に疑問を呈している⁵⁸。加えて中村は、日本という国にさえ文化的多様性があるため、国民の文化的多様性を前提にする教育が必要なのであり⁵⁹、そのために、文化的同質性に進みつつある、愛国心の延長線上に人類愛を位置づける教育ではなく、まずは日本という国家を多様な文化的伝統を有する多文化社会として組み直し、国内の文化的多様性を再発見する延長上に、国際社会における文化的多様性を発見させる手続きをとるべきであると主張する⁶⁰。同様の意見として、金谷敏郎は、単一民族・単一文化の国という前提で自国認識とか、国民的自覚ということばを使っている日本人は、その日本を認識することが、複合民族・複合国家にある多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を示している⁶¹。

要するに、現在の日本の国際理解教育をめぐる議論は、人間の理解を文化の面から捉えたとき、文化的同質性を基盤に置く教育か、文化的多様性を基盤に置く教育か、をめぐって展開されているのだが、管見の限り、文化的多様性を基盤に置く教育を唱える意

見の方が多い。たとえば大津和子は、「人権の尊重を基盤として、現代世界の基本的な特質である文化的多様性および相互依存性への認識を深めるとともに、異なる文化に対する寛容な態度と、地域・国家・地球社会の一員としての自覚をもって、地球的課題の解決に向けて様々なレベルで社会に参加し、他者と協力しようとする意思を有する人間」を育み、同時に、「情報化社会の中での的確な判断をし、異なる文化をもつ他者ともコミュニケーションを行う技能を有する人間を育成する」ことが、21世紀を生きる市民を育てるための、国際理解教育の目標であるべきだと考える⁶²。そのほかにも列挙すれば、「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」⁶³、「国際社会にあっては国家社会の存在は当たり前のことであり、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』として必要な資質の養成が重視されなければならない」⁶⁴などといった見解がある。こうした視点から、多田孝志のように⁶⁵、伝統文化理解の教育を否定し、グローバルマインドの育成という言葉を用いる主張も少なくない。たとえば加藤幸次は、「私たち人類は、まさに今日、新たな時代に突入しようとしている。国益をかざして戦った帝国主義時代、続いて二つのイデオロギーの対立時代を経て、今日、『グローバル（地球）』時代に入りつつある」と述べ、「明らかにそこには、新しい生き方あるいはモラルが必要と感じられてきている」⁶⁶とモラルに注目し、そうした生き方やモラルを「グローバルマインド」と称した。

すなわち、文化的同質性によって得られる「国益」を超克して、文化的多様性の尊重に立った「地球益」の立場から、「グローバル時代」に生きる必要とされる素質、生き方やモラルといったグローバルマインドを身につける人間の育成が極めて重要であるということである。

7. 文化的同質性と文化的多様性の対立を止揚する主張

ここまで見てきた意見以外に、日本の国際理解教育について、文化的同質性と文化的多様性をめぐる主張の対立を超克しようという意見もある。しかし、それらの意見も結局、文化的多様性を基盤に置く国際理解教育の主張となっている。たとえば黒田明雄は、現在の国際理解教育をいくつかのパターンに分類した上で、「国民国家（国民的資質）と地球市民社会（地球市民的資質）の二項対立的枠組みの克服の課題が残る」⁶⁷と指摘した上で、日本社会における少子化に伴う人口減少、安全で豊かな生活を求める国民の願いや利潤を追求する企業の動きによる人の国際的移動、在日外国人や国際結婚などの問題による多文化共生の視点からの教育は避けて通れないと言う。また、相互依存関係が強まる今日の世界においては、全国各地の市民組織が政府に大幅に依存せずに世界に目を向けた様々な活動をしており、国益、個人益を越えて地球益・人類益につながる取り組みは確実に行われているため、地球市民を育成する視点からの教育は教育現場の重

要な課題であると主張する。

また森茂も、「自分の国だけが豊かになって富むという『国益』の考え方から、『人類益』を考えるような社会へ変化して行く必要がある」と指摘し、さらに「地球市民としての意識を持ち、地球的課題の解決に向けて積極的に参加し、共に行動できる」⁶⁸という見方を出している。石森も、相互依存性に基づく地球益の観点から、人類に共通する地球規模での課題の解決に参加できるような「グローバルシティズン」、「地球市民」のグローバルな視野と思考が国際理解教育の基本的な視座である⁶⁹と論じる。同様に魚住も、国際理解教育は「全地球的・全人類的立場に立つことの意味と意義を理解し、一個の地球市民としての立場から責任ある役割を選択し、実行していく個の確立した人間の形成であり、そのためには、学習者である子どもたちに地球市民として考え、感じ、行動的役割を果たす学習機会を用意することである」⁷⁰と、グローバルな視野にたった責任ある地球市民の育成の重要性を主張している。

これらは要するに、国内外の異なる民族・文化的背景をもつ人々との共生をめざす多文化共生の視点からの教育を行い、そして、地球社会の一員として、地球全体の利益を考え、そして地球的視野で考えて行動のできる、地球市民を育成する教育を展開すべきである、という主張である。

以上、見てきたように、日本における国際理解教育は、ユネスコ理念を受容しつつ、1970年代以降、まず自国の文化の理解を優先し、日本人としてのアイデンティティーを強調する自文化中心主義的なスタンスと、文化的多様性への理解を重視して、グローバルマインドの育成を志向する多文化主義的スタンスとの間で議論が展開されてきた。中教審答申をはじめ、行政の施策は前者の色彩を強めてきているが、研究者の間では後者の多文化主義的な議論がやや優勢である、というのが現況である⁷¹。次章以降で検討する中国における国際理解教育は、このような日本の理論状況から学びつつ、開始されたのである。

第一章 注および引用文献

⁵永井滋郎『国際理解教育論』広島大学平和科学研究センター、1998年、10-12頁。

永井によると、国際理解教育の祖と称されるのは、近代教育学の創始者とされるチェコスロバキアの汎知学者ヨハン＝アモス＝コメニウス（1592-1670）と言われる。彼は、17世紀前半、30年戦争の中で、ハプスブルク家の弾圧とスペイン軍の侵略に苦しむ祖国モラビアやボヘミアの解放を熱烈に求めた愛国主義者であるとともに、1651年『汎知学校の輪郭』を著して、すべての民衆に楽しくわかりやすく、人類普遍の真理を教え、平和と幸福への道を示す学校を恒久的世界平和の基盤に据えることを説いた。もっとも、永井によると、彼の教育理念は「彼の大学教授学 Opera Didaktika Omnia に集大成され、後世に大きな影響を与えた」ものの、現実の中では「せいぜい新教連合によるハプスブルク打倒と新教中心の平和的国際機構の樹立を目指した国際的秘密結社を夢見るにすぎなかった」。国際理解教育の黎明期における重要な人物としては、コメニウスのほかにも、「国際平和の促進のための教育」を提唱した19世紀初期のフランス人、マクル＝アントワヌ＝ジュリアン、1912年にハーグで教育のための国際会議を開くことを提案したハーバード大学出身の国際法研究家ファニー＝ファーン＝アンドリューズらが挙げられる。

実際の教育活動としては、民間的組織では、カーネギー国際平和財団の基金による国際教育研究所の設置や、全米教育協会（NEA: National Education Association）の呼びかけで成立した世界教育協会連合（WFEA: World Federation of Educational Association）などが現在の国際理解教育の活動に端緒を作ったとして注目されている。一方、学校教育における国際理解教育の教育実践活動としては、オランダのキース・ブーケやスイスのパウル・ゲヘーブなどによって創始された国際学校（International School）運動がある。これらの国際学校における教育の基本方針は、「種々の国籍をもつ教師や子どもへの国際親善と国際理解」であった。

⁶「国際連合教育科学文化機関憲章」（ユネスコ憲章）第1条、1951年10月6日、日本ユネスコ国内委員会『学校における国際理解教育の手引き』光風出版、1963年、222頁。

⁷同上書、221頁、前文。

⁸嶺井明子「ユネスコの国際理解教育の軌跡」江淵一公編『異文化間教育研究入門』玉川大学出版社、1997年、222-223頁。

⁹日本ユネスコ国内委員会『学校における国際理解教育の手引き』（1963年増補版）光風出版、1963年、9-11頁。

¹⁰野口昇『ユネスコ 50年の歩みと展望—こころの中に平和のいしずえを』シングルカッター社、1996年、13-14頁。

¹¹日本ユネスコ国内委員会『国際理解教育の理念』日本ユネスコ国内委員会、1959年、

80 頁。

¹²永井滋郎『地球的な協力のために—国際理解教育』第一学習社、1989 年、34 頁。

¹³前掲、嶺井「ユネスコの国際理解教育の軌跡」223-233 頁。

¹⁴日本国際理解教育学会「第 2 回・コロキウム 戦後日本における教育政策・行政と国際理解教育」『国際理解教育』第 9 号、2003 年、118 頁。

¹⁵日本ユネスコ国内委員会『東西文化価値の相互理解と国際理解の教育』1950 年、101 頁。

¹⁶同上書、101-103 頁。

¹⁷同上書、103 頁。

¹⁸海後勝雄「国際理解教育の意義と現状」『文部時報』文部省、1957 年、5 頁。

¹⁹前掲、日本ユネスコ国内委員会『東西文化価値の相互理解と国際理解の教育』1950 年、p.104。

²⁰前掲、日本ユネスコ国内委員会『学校における国際理解教育の手引き』5 頁。

²¹前掲、日本ユネスコ国内委員会『東西文化価値の相互理解と国際理解の教育』104 頁。

²²西田亀久夫「日本のユネスコ活動の課題」『文部時報』第 1135 号、1972 年、29 頁。

西田亀久夫（1916～2007）、東京帝国大学理学部物理学科を卒業した理学士で、戦後間もなく大阪学芸大学の助教授になった。しかし、文部事務次官・日高第四郎に請われて文部省に入ると、学生問題の担当となり、60 年安保闘争の前後約 10 年間、学生運動の最盛期に文部省の第一線で活躍し続けた。その後、文部省大臣官房審議官や日本ユネスコ国内委員会事務総長などを務めた後、木更津高等専門学校長などを経て、1988(昭和 63)年、東京女学館短期大学長に就任した（「東京女学館資料編纂室報」第 7 号、(http://researchmap.jp/?action=cv_download_main&upload_id=49764) 2014 年 8 月 20 日取得）。

主な研究は以下の通りである。

西田亀久夫『教育政策の課題』玉川出版社、1966 年。

西田亀久夫「新しい勧告案について」『国際理解教育』第 3 号、1974 年、5-6 頁。

西田亀久夫「中教審答申について」『教育委員会月報』第 23 巻第 3 号、1971 年。

西田亀久夫「中央教育審議会における『検討の観点』について」『教育委員会月報』第 19 巻第 5 号、1967 年、4-9 頁。など。

²³前掲、日本ユネスコ国内委員会『学校における国際理解教育の手引き』10 頁。

²⁴同上書、11 頁。

²⁵同上。

²⁶前掲、永井『地球的な協力のために—国際理解教育』30 頁。

²⁷前掲、日本ユネスコ国内委員会『国際理解教育の理念』151-153 頁。

²⁸同上書、152-60 頁。

²⁹喜多村和之「『国際化』思想の展開—1960年代から80年代まで」澤田昭夫・門脇厚司編『日本人の国際化—「地球市民」の条件を探る』日本経済新聞社、1990年、30-36頁。

³⁰小林哲也「異文化間教育と国際理解」『異文化間教育』第2号、1988年、9-10頁。

³¹中央教育審議会「期待される人間像(別記)」「後期中等教育の拡充整備について(第20回答申)」『文部時報』第1072号、1966年。

³²前掲、小林「異文化間教育と国際理解」10頁。

³³「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に関する勧告」は1974年11月19日に国際連合教育科学文化機関の総会で採択された。この勧告は大きく「Ⅰ用語の意義」、「Ⅱ適用範囲」、「Ⅲ指導原則」、「Ⅳ国の政策、計画及び行政」、「Ⅴ学習、訓練及び行動の特殊的な側面倫理的及び公民的側面」、「Ⅵ教育の種々の部門における活動」、「Ⅶ教員の準備」、「Ⅷ教具及び教材」、「Ⅸ研究調査及び実験」、「Ⅹ国際協力」という10の内容に分けられている。そのⅩの「国際協力」に関する第43条、44条、45条の内容については、以下のように記してある。

「43 加盟国は、国際協力が国際教育を発展させることについての責務の一つであると考えべきである。この勧告の実施に当たって、加盟国は、国際連合憲章に従い、いずれかの国の国内管轄権内に本質的に属する事項に干渉することを差し控えるべきである。加盟国は、この勧告の実施がそれ自体国際理解及び国際協力の実践であることを自らの行動によって実証すべきである。(略)」

「44 加盟国は、各自の経験をより広い国際的展望の中で拡大することによって相互の利益を増進するため、ユネスコの援助を得て、自国の共同学校との間の協力を奨励すべきである。」

「45 加盟国は、教科書、特に歴史及び地理の教科書のより広範な交換を奨励すべきであり、また、適当な場合には、教科書その他の教材が正確で、均衡がとれ、最新の事情を含み、偏見がなく、かつ、諸民族の間の相互の知識と理解の向上に資するものであることを確保するため、可能な時は2国間及び多数国間の協定を締結することによってこれらの教科書その他の教材の相互の研究及び改正のための措置をとるべきである。」

³⁴中央教育審議会「教育・学術・文化における国際交流について(第23回答申)」は1974年5月27日に発布され、国際連合教育科学文化機関憲章(ユネスコ憲章)1974年11月19日に発布された。

³⁵嶺井明子「ユネスコ74年勧告と日本の国際理解教育の課題」『国際理解教育』第2号、1996年、27頁。

³⁶畠中徳子「国際理解教育の概念形成の過程について—ユネスコおよび OMEP (世界幼

児教育機構)を通して」『立教女学院短期大学』第29号、1997年、176頁。ただし、畠中は、この時期の複雑な世界情勢を考慮に入れ、「少なくとも、1974年の段階でこれだけの概念を集めないと国際教育にならなかった」という見方が妥当であると妥協的見方も示している。

- ³⁷内海巖「現時わが国における国際理解教育(国際教育)の根本的考察への提言」『国際理解』第15号、1983年、11頁。内海は、ユネスコの74年勧告について、「この勧告は、この教育を『国際的な公民教育』としてその性格を規定しようとしているのであるから、これまで、国家の枠内で発展してきた公民教育と、どのように接続させるべきか、そのための実践的行動様式の訓練はどうあるべきかについても、全体の教育構造の検討なくしては不可能である。その具体的検討はなお今後に残されているというほかはない」という懸念を持っていた。

一方、内海は74年勧告について、プラス的な面も有しているという意見も持っていた。「この勧告は、また、世界的な規模の問題を解決するため、各個人、地域グループおよび社会の積極的参加を呼びかけている。教育のあらゆる分野およびあらゆる段階で、この勧告は国際教育を協力に発展させるための大きな力となろう」と。

- ³⁸西田亀久夫「新しい勧告案について」『国際理解教育』第3号、1974年、5頁。

- ³⁹米田伸次「ユネスコの提起する『国際理解教育』と日本のこれからの国際理解教育」『国際理解教育』第9号、2003年、207頁。先に見た小林も、教育政策のレベルで「教育の国際化」にはずみをつけたのは、中央教育審議会の1966年の答申『期待される人間像』と1974年の答申『教育・学術・文化における国際交流』であると述べ、米田も、1974年審議会の答申において、日本では初めて「教育の国際化」が提起されることになり、「国際社会に生きる日本人」の育成に向けて「異文化理解を中心に据えた」国際理解教育が強調されることになってきたと指摘する。

- ⁴⁰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」『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年、57-69頁。

- ⁴¹千葉晃弘「第三回 教育懇話会報告 国際理解教育に始まり国際理解教育に戻る紆余曲折」『国際理解教育』第7号、2001年、157頁。

- ⁴²伊藤静香「『日本型』国際理解教育の生成：ユネスコ加盟期から新学習指導要領を通して」、『上智大学教育学論集』第45号、2011年、70頁。なお、アイデンティティの問題に加えて制度上の問題を指摘する声もある。嶺井明子は、当時の文部省のユネスコ離れの理由として、1974年6月の文部省内の機構改革に伴うユネスコ国内委員会事務局の廃止をあげている。嶺井明子「日本ユネスコ国内委員会の協同学校事業に対する取り組みの変遷」代表研究者中西晃『国際理解教育の理論的実践的指針の構築に関する総合的研究』平成7～9年度科学研究費補助金研究成果報告書、1998年、68-89頁。

-
- ⁴³日本ユネスコ国内委員会編『国際理解教育の手引き』東京法令出版株式会社、1982年、12頁。
- ⁴⁴同上。
- ⁴⁵永井滋郎『地球的な協力のために—国際理解教育』第一学習社、1989年、16-17頁。
- ⁴⁶臨時教育審議会「教育改革に関する第四次答申(最終答申)について」、1987年。
- ⁴⁷教育課程審議会「幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について(答申)」1987年。
- ⁴⁸近藤久恵・榎田勝利「日本における国際理解教育政策の戦後の歴史—国際理解教育政策をめぐるユネスコと文部省の施行の乖離—」『愛知淑徳大学論集』第10号、2010年、53頁。近藤らは、「日本の国際理解教育政策は、時代による国益の養成に左右されながら、日本の国益を国際理解教育によって体現してきた。(中略)日本の国益を筆頭に置いた国際理解教育政策は、当然、日本国籍児童のみを想定している。それらは、常に一義的な『日本人』を暗黙の前提としていることが顕著に表れている」、と指摘する。
- ⁴⁹米田伸次「国際化に対応した教育のこれまでとこれから」、『指導と評価』第46巻4月号、2000年、24-25頁。
- ⁵⁰中央教育審議会「21世紀を展望したわが国の教育のあり方について(第一次答申)」1996年7月19日、(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701.htm)2012年6月3日取得。
- ⁵¹教育課程審議会「教育課程の基準の改善の基本方向について(中間まとめ)」1997年11月1日、(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_katei1998_index/toushin/1310243.htm)2012年6月3日取得。
- ⁵²文部省告示・通達「教育改革国民会議報告等について」2000年1月10日(http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/t20010110001/t20010110001.html)2013年6月3日取得。
- ⁵³新井郁男「『国家』理解のための国際理解教育の課題」『国際理解教育』第7号、2001年、43-44頁。
- ⁵⁴同上論文、45頁。
- ⁵⁵窪田晃子「国際理解教育の指針と展開—学校現場における学習プログラムの一環への位置付けを考える—」『昭和女子大学大学院日本語教育研究紀要』第1号、2001年、41頁。
- ⁵⁶柳谷謙介『こころの地球儀—途上国に期待される日本』サイマル出版、1992年、155-167頁。
- ⁵⁷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年、32-35頁。

-
- ⁵⁸中村清「グローバル化時代の公教育」『教育学研究』第72巻第4号、2005年、102頁。
- ⁵⁹同上論文、103頁。
- ⁶⁰同上論文、108頁。
- ⁶¹前掲、金谷「国際理解のための教育の目的・目標についての史的検討」67頁。
- ⁶²大津和子「総合的な学習における国際理解教育の構想カリキュラム」『北海道教育大学教育実践総合センター紀要』第6号、2005年、3頁。
- ⁶³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年、206頁。
- ⁶⁴前掲、金谷「国際理解のための教育の目的・目標についての史的検討」66-68頁。
- ⁶⁵多田孝志『学校における国際理解教育—グローバルマインドを育てる』東洋館出版社、1997年、15-16頁。
- ⁶⁶加藤幸次「グローバル倫理」石坂和夫編『国際理解教育事典』創友社、1993年、24頁。
- ⁶⁷黒田明雄「日本型国際理解教育の方向性と学習領域に関する一考察」『倉敷芸術科学大学紀要』第10巻、2005年、150-151頁。
- ⁶⁸森茂岳雄「グローバル時代の国際理解教育の実践的課題—グローバル教育と多文化教育のインターフェース—」平成16年度私立学校初任者研修会・10年経験者研修会講演録集『調査資料』第239号、2005年、31-42頁。
- ⁶⁹石森広美「グローバルシティズンシップの育成に向けて—高校生が考えるグローバルシティズン像から—」『国際理解教育』第16号、2010年、4頁。
- ⁷⁰魚住忠久『地球的視野からの展開—共生の時代を拓く国際理解教育』黎明書房、2000年、64-65頁。
- ⁷¹本来は、国際的なものは国家間のものと、国家を超えたレベル的なものに分けるべきであり、さらにその上、地球レベル的なものに分けられるべきであるが、この論文の主旨はそれに追究するものではないため、今回は追究しないことにする。それはまた、改めて、別の論文で論じることにする。

第二章 中国における国際理解教育の成立

中国において国際理解教育が提唱されたのは比較的近年であり、後に述べるように 1999 年のことであった。その後、中国政府は 2010 年に発布した「国家中長期教育改革与発展計画綱要（2010 年－2020 年）」の中の「教育開放の拡大」という節の中で、「小中学校、職業学校における対外的交流と協力を強め、国際理解教育と異文化コミュニケーションを推進し、生徒たちは異なる国家、異なる文化に対する認識と理解を強める」と謳い、国家レベルでも国際理解教育が推進されることになった。国際理解教育がどのような経緯を経て提唱されることになったのか、その成立の過程を検討することで、中国の国際理解教育の特徴を明らかにすることができる。

また、中国の国際理解教育は「教育国際化」という概念と密接な関係がある。1983 年に鄧小平が「教育は現代化に向けて、世界に向けて、未来へ向けて」と提言し、中国の教育国際化の方向性を強く打ち出したことが、そのはじまりである。中国における国際理解教育は、そのような教育国際化の趨勢の中で、日本からの影響を受けて初めて提唱された。したがって、中国の国際理解教育を論じるにあたり、まず「教育国際化」という概念を検討することが重要である。二つの概念の関連性を解明するため、まず、中国において「教育国際化」が提唱されるまでの前史、「教育国際化」の定義と国家政策による規定と措置、及び国際化をめぐる議論について検討を行う。

第一節 中国における「教育国際化」提唱までの前史

アヘン戦争以来、中国の教育は、封建教育体制から現代教育体制へ、「科举制度」の廃止から民族教育体系の創立へと、変革に百年余りの時間を経ているが、それらはいずれも教育の国際化と密接な関係がある⁷²。言い換えれば、中国の教育体系は、ある意味海外との接触の産物である。

中国の現代教育史を俯瞰してみれば、合わせて三回の大規模な外国学習のブームがあった。第一回目は 19 世紀末から 20 世紀初めにかけて、アヘン戦争と日清戦争によって中国は海外の文化と教育に初めて接触し、大規模に欧米と日本の教育を模倣し、学習した。第二回目は 20 世紀 50 年代、中華人民共和国が成立した際、旧ソ連の教育制度、教育課程と学校管理方法などを学習した。その後、今日では「十年災害」とも呼ばれる文化大革命の時期には、社会主義国家における重要な教育政策であった留学生派遣制度なども全面中止となった。第三回目は改革開放路線の中で、上述の鄧小平の 1983 年の提言が「教育国際化」の方向性を強く打ち出したことがきっかけとなったブームである。

以下、この 1980 年代の「教育国際化」の提唱までの前史を大きく四つの時期に分けて、それぞれの時期の状況について概観する。

1. 中国の「西洋転向期」⁷³

19 世紀中葉まで、封建国家の中国は外国との往来を絶っていたが、植民地拡大を目指す西洋の帝国主義国家により門戸を開くこととなった。1856 年から 1860 年に起こった第二次アヘン戦争によって、西洋列強は華北、満州、台湾、漢口など 11 の地域で通商港を開設し⁷⁴、清王朝の中国を半植民地化した。同時に、中国には資本主義国の様々な商品、西洋の軍事力・科学技術と知識が流入することで、それまでの儒家思想を中心とする伝統的価値観は大きな打撃を受けた。当時の先進的知識人や革命家は、国家・民族を滅亡から救うため、「目を開けて世界を見よ」というスローガンを主張し、半植民地半封建社会の中国社会で将来に向けた模索を行い始めた⁷⁵。

これを受けて当時の清朝政府は、西洋の優れた軍事技術や制度を模倣することにより国内外の問題を解決する政策を打ち出す。魏源は『海国図志』で「師夷之長技以制夷」（夷の長技を師として以て夷を制す：西洋人の進んだ技術を用いて西洋人を制する）と主張し、その後、漢人官僚である曾国藩・李鴻章らが中心となって、1860 年代から西洋技術、とりわけ軍事技術を導入する近代化が推進された。この推進活動は「洋務運動」と呼ばれ、その要となる思想は「中体西用」、つまり中国伝統の文化や制度を本体として、西洋の機械文明を枝葉として利用することであり、日本の文明開化における「和魂洋才」と同趣旨のものとなっている。

約 30 年間続いた「洋務運動」は中国近代化の最初の段階と言われている。しかし「洋務運動」は、清王朝の存続という旧体制のまま西洋の技術だけを取り入れた点⁷⁶で、日本の明治維新時の「和魂洋才」が封建性を否定し西欧的な立憲君主制政治体制を目指したものと明らかに異なるものであり、それは日清戦争の敗北によって明らかな失敗であることが明らかになった⁷⁷。そこで清王朝は日本の明治維新に範を取り、「上からの改革により清朝を強国にする」という「戊戌の変法」なる政治改革運動を提唱する。光緒帝の全面的な支持の下、若い士大夫層である康有為・梁啓超・譚嗣同らが中国を改革しようと提唱し、実践し始めた。しかし、改革運動に参加する主要成員の階級背景による考え方の違いや、さらに政治力、組織力などの不足も加わり、時間の経過とともに不協和音が生じ、康有為一派以外の人々が離反してしまう。また、あまりにも急進的な改革に宮廷は混乱し、保守派勢力の期待は西太后へ集まるようになり、結局、西太后と光緒帝の権力の争いになり、施策はほとんど実行されずに終わることとなる⁷⁸。このあまりにも短い改革は「百日維新」と呼ばれることもある。

この時期の中国は、西洋列強による侵攻を契機に、国際化への萌芽はあったものの、西洋の思想、技術を学び、国を強大化させるという意識にとどまっていた。中国に何千年も伝わる封建思想によって、国際的意識の確立は阻まれることとなったのである。

2. 中華人民共和国の成立から文化大革命前までの教育

第二次世界大戦を経て、1949 年に中華人民共和国が成立してから文化大革命の前ま

で、辛亥革命以来形成されてきた近代教育制度は全面的に廃止され、全国的規模で、「高等教育の学制改革から初等、中等教育に至るまで、ソ連を基準とする教授方法、教材が導入された」⁷⁹。

中華人民共和国建国後の教育では、とくに外国留学が人材育成のための重要な教育政策として掲げられた。毛沢東は、1950年にモスクワに行った際、スロバキアの代表に中国からの留学生を歓迎していると言われたことに興味を持ち、同年6月、周恩来総理が会議を開催し、チェコスロバキア、ポーランド、ルーマニア、ハンガリー、ブルガリアなど五カ国に交換留学生を派遣する政策を発表した。これが中国の交換留学生制度の始まりであった。その翌年の1951年にはソ連にも留学生を派遣し始めた⁸⁰。当時の留学の特徴は、ソ連への派遣留学生の数が最も多く、また、留学生は工業、建築、運送など、理工学専攻が主であった⁸¹。すなわち留学生の派遣目的は、社会主義国家の建設に向けて、先進的科学技术、とりわけ工業技術を学ぶことに力を入れることであった。

しかし1956年にソ連の第20回党大会でフルシチョフがスターリン批判し、平和共存路線を採択したこと、中ソイデオロギー論争が生じ、その影響でソ連からの技術者の引き上げやソ連在住の留学生の国外退去の事態を招くことになった。

一方この時期の中国では、「とくに広大な農村部において制度化されない形での識字教育と農民の階級意識を啓発するための教育など、社会主義建設に向けての教育実践」⁸²が実行されていた。

3. 文化大革命期の教育

1966年に文化大革命が始まった。文化大革命の中で、毛沢東の論じる社会主義的価値観は絶対的なもので、民衆には絶対的服従が要求された⁸³。この時期について費玉清は、少年への迫害、知識階級と政府機構構成員に対する監禁や残酷な仕打ちなど、約100万人もの人々の人権を侵害し苦しめたことは、人間および文化に対する甚だしい災難であるとし⁸⁴、それは中国現代発展史上の「十年災害」と認識されていると指摘している。教育面でも、「教育領域における闘争は激烈を極め、従来の教育体系とそれを恒常的に発展させる具体的な措置が全面否定され」、「中等教育と高等教育は分離され、大学入学資格を得るためには、中学卒業後二年の労務労働に参加することが義務付けられ、しかる後、労働者、農民、兵士の中から推薦されることが必要となった」⁸⁵。

社会主義国家における重要な教育政策として1951年から始められた留学生派遣制度も、文化大革命が始まった1966年から全面中止となった。外国で留学している学生はすべて召還させられた。留学生派遣制度は文化大革命の影響で8年間中断されることとなった⁸⁶。しかし、1972年、アメリカと日本との関係正常化など国際情勢の変化により、政府は再度留学生派遣政策を実施し始めた。しかし、派遣する人数は極めて少ないものであり、専門も西洋の国と交流する目的として、言語を学習する学生が多かった⁸⁷。苗丹国らは、1976年の「文化大革命」の終わりから1978年までの「対外交流」につ

いて、一貫して「小さな歩調」という状態であったと述べている⁸⁸。

文化大革命の思想と政策は、留学を含む国際交流に関して慎重な姿勢であったため、留学政策の発展は極めて鈍いものとなったのであった。それ以上に、文化大革命期は、誤った左傾の思想が支配的地位を占めることで、社会主義国家の建設に大きな打撃を与え、経済的貧窮のみならず、教育にも重大な混乱と破壊を与え、中国社会全体に悪い影響を与えたのであった。

4. 改革開放政策が導入された後の教育

1978年12月に開催された第11期三中全会（中国共産党第11期中央委員会第3回全体会議）において、鄧小平の指導の下、経済建設の重視と改革開放政策が採用されたのに続き、教育の改革も正式に開始された。

文化大革命が終結してから今日までの約30年間、改革開放政策が導入されたり、経済体制、政治体制、教育体制が転換されたりするなど、中国社会は激しく変化してきている。李霞は「教育は時には政治に奉仕する存在と捉えられ、時には社会主義経済建設のために、奉仕するものと捉えられていた」ため、「社会に適応する人間を育成するために、教育目標とその育成方法が調整され続けてきた」⁸⁹という。

中国の教育政策、教育改革では、子どもたちの思想道德教育が当初から重視されていた。中国共産党教育部は、1981年の秋学期から小学校の各学年に、「思想品德課」を設立した。「思想品德課」を設立に際して、1981年3月「教育部」は先に「関与小学開設思想品德課的通知」を發布し、6項目の教育内容、すなわち「①共産主義理想教育、②中国共産党、祖国、社会主義及び国際主義教育、③人民を愛する教育、④労働を愛し、公共部品を大切にする、⑤規律と法律を守る、公共道德教育、⑥集団主義教育」を規定した⁹⁰。

序論でも述べたように、1978年に鄧小平がユネスコ全国委員会の成立を許可したことから、中国の「教育は国際化」に向けて大きく舵を切ったと考えられる。それを受けて、「教育部」の提言の中に、愛国主義の一方で「国際主義教育」を重視する文言が入れられた。さらにその二年後の1983年には、鄧小平自らが「教育は現代化に向けて、世界に向けて、未来へ向けて」⁹¹と打ち出している。この提言により、中国の「教育国際化」の路線が明確になった。鄧小平は、文化大革命における科学技術や教育の取り扱いを振り返り、「現代化を実現させるため、科学技術が大切であり、科学技術を発展させるために、教育に力を入れるべきである」と述べ、中国は世界の先進国に追いつくべく、留学生を送り出すことが「具体的な措置」⁹²であると発表した。すなわち、ふたたび留学が中国の教育政策において重視されたのである。

さらに、1995年に成立した「中華人民共和国教育法」の第八章の第六十七条では、「国家は教育面において、対外交流と協力を激励する」と記している。ただ、同条文では、「対外交流と協力は自主的なものであり、平等であり、互いに利し、助け合い、互

いに尊重し合うもので、中国の法律を無視し、国家主権、安全、社会公共利益を損することを禁ずる」⁹³と付記していることに留意すべきであろう。1980年代からの中国の教育政策では、対外開放及び、「教育の国際化」を重視し始めると同時に、先に見た「教育部」提言にもあったように、党と祖国を愛し、国家の利益を重視するという愛国主義も強調している。したがって、いかに国外の教育資源を利用し、自国の国情に合う教育体制を作るか、また過去の教育体制の教訓をくみ上げるかが、中国教育界にとって大きな課題となってきたと言えるのである⁹⁴。

第二節 中国における教育国際化

前節でも述べたように、1978年の改革・開放路線以降、鄧小平の指導の下、経済建設の重視と改革・開放政策の採用に踏み切るという歴史的路線変更が行われた。具体的な内容としては、「統制経済体制を改め、私有制と市場メカニズムを徐々に導入し始め、1980年代前半、改革は農業分野から着手された」。そして、このように「私有制の導入後は、個人の生産・販売努力の成果としての収入増加が認められたため、個人のインセンティブが格段に高まり、生産性は大幅に改善し」、さらに、「農業分野での成功を踏まえて、80年代半ば以降はこの改革が企業経営にも導入され、生産性の大幅な改善をもたらした」⁹⁵という。1949年に中華人民共和国が建国されて以来、長期にわたって停滞を続けていた中国経済が、長い眠りから目覚めたといえる。

経済面だけではなく、教育面について鄧小平は、「わが国がどのようにして、世界の先進レベルに追いつくかについては、科学と教育から着手すべきだ」⁹⁶という目的で教育国際化を提起した。教育国際化は中国の教育改革と発展における重点課題になり、一層強く主張されるようになっていった。それに伴い、教育国際化を研究する研究者も多く現れるようになった。そこで、教育国際化の定義、国家の政策による規定と具体的措置、国際化をめぐる議論について、それぞれ概観する。

1. 教育国際化の定義

「教育国際化」については様々な議論が展開されている。代表的な研究者の定義をまとめると、以下の5項目に分類することができる。

①国際的人材養成

顧明遠は、中国の教育国際化の要素について、「国際情勢や世界的発展に関心を持ち、国際コミュニケーション能力、国際的事務処理能力がある国際的な人材を育てる」⁹⁷こと、と述べている。国際的な人材を育てることを目的としている点では、臧佩紅も同様に、グローバリズムの進展に伴って、教育の領域で「世界に目を向ける」という教育理念が重視され、教育資源と要素を国内において向上させることによって国際型人材を育

てる教育実践活動が教育国際化である⁹⁸、と述べる。また、呉忠魁も、「小中学校で国際理解教育を推進し、国際意識を強め、世界経済、金融、貿易などの人材の養成を強め、外国語教育に力を入れる。中国の伝統文化を教育し、中国の『根』意識を持つ国際人を養成する」⁹⁹と述べている。

②国際的交流活動

顧明遠は、中国の教育の国際化については、もう一つの要素が含まれていると指摘している。それは「海外諸国との人的交流、経済支援、教育メディアの共有、共同研究や、国際研究などの方面の活動」¹⁰⁰を指す。呉忠魁は「留学生教育に力をいれて推進し、学校内における生徒の民族構成の単一的な状況を変えなければならない。国際的協力による科学研究に力をいれ、国際的協力のもとに学校を運営する、海外の教育資源を取り入れ、国外の現代的な課程、教材を取り入れ、教育内容の更新を実現させる」¹⁰¹と提言している。楊啓光も、「教育国際化」は「教育の国際性が日々強化される一つの過程であり、異なる国家の間で、国家を跨って、交流、協力、融合を行っていく過程である」¹⁰²と定義している。

③平等、互惠、互助

「国際化」という概念について袁利平は、「輸入」と「輸出」という二つの核心的な特質を持っている、と述べている。「輸入」とは、自国が世界の優秀な文化的成果を認識、理解、尊重、そして吸収する過程である。一方、「輸出」とは、自国の優秀な文化的成果を世界に広め、自国における優秀な文化的成果を認識、理解、尊重、そして吸収する過程である。もっとも大切なのは、「国際化」とは、平等、互惠、互助という原則に基づいているということである¹⁰³。

④自文化を世界に

③における「輸入」と「輸出」という二つの核心的特質について、袁は「輸出」において、自国の優秀な文化的成果を世界に広める点について言及していたが、袁はさらに、別の論文で、教育国際化の最終目的とは「自民族の文化を弱勢から強勢に変え、落後から先進に向かい、そして、できる限り民族文化を世界に進行させることにより、世界の人々に理解認識され、国家の統一と安全を確保すること」¹⁰⁴と述べている。呉も「中国の学校を世界に推進させ、海外の学校を発展させ、中国語を推し進める」¹⁰⁵ということを教育国際化の内容の一環として提言している。

⑤異文化理解

教育国際化の最終目的は異文化理解を実現することである、と主張する議論もある。たとえば楊啓光は、教育国際化の最終目的について、各国が教育を他国に開放し、その

ことを通じて、最終的に人類の多様な文化の融合を実現することであると述べる¹⁰⁶。また呉忠魁は、教育国際化は「今までの民族国家を基本単位とする教育体系に衝撃を与えた」と述べている。すなわち、「世界は多元的であり、異なる民族、文化、宗教、歴史、種族と社会制度から構成されており、互いに理解と尊重することによって、時代の流れに適応できる。したがって、異なる国家の文化を尊重、理解し、国際理解教育に力を入れることが重要になってくる」¹⁰⁷と。さらに呉は、21 世紀において「国際人の素質」を養成することが各国の教育において共通する重要な目標になるべきだ、という意見を述べている。どんなに国際舞台で活躍できる人材でも、異文化に対する敬意や理解を持てなかったら、本当の意味での「国際人」ではない、と。

以上、「教育国際化」の定義をめぐる議論を五つの項目に分類したが、さらに大きくは二つの方向に分けられる。楊啓光と呉忠魁らの「教育国際化」への定義は、異なる文化を尊重、理解することにより多様な異なる文化の融合を目指すことから、ユネスコが提起した国際理解教育の理念に近い概念となっている。一方、顧明遠と袁利平らが提唱する「教育国際化」への定義は、国際的な人材の育成、中国の地位を高め、自国の統一と安全を保障することを重視する点で、ユネスコの国際理解教育の理念とは異なる方向に向いている。ここには、日本における国際理解教育に関する議論に見られた、ユネスコ的な多文化主義的な傾向と、ナショナリズム的な自文化中心主義的傾向との対立と同じ構図があらわれている。

2. 国家の政策による規定と具体的措置

前節で見たように研究者たちが様々に定義づけている中国の「教育国際化」は、しかしいずれも、中国の教育部が発布した「2003 年～2007 年教育振興行動計画」に基づくものである。振興行動計画では、「教育における対外開放、国際協力と交流の強化は国家教育戦略の重要な一環である」¹⁰⁸と明記されている。さらに、この教育振興行動計画の中の「教育国際化」に関する具体的な措置について、楊は『教育国際化進程与発展模式』という著書の中で詳しく解釈している。以下に要約する¹⁰⁹。

- ①人材の相互交流と国際的流動化。「中国教育改革と発展綱要」¹¹⁰に基づき、多くの留学生を外国に派遣し、留学を激励、支持する。同時に、積極的に海外からの留学生を中国に招き、教育や研究交流、共同プロジェクトを展開していく。
- ②カリキュラムの国際化。主に、大学の授業科目に「国際貿易」、「国際金融」など、国際的分野の専門科目を開設し、大学の教師を海外で研修させると同時に、海外の専門家を招いて、学生に授業を教授する。
- ③中国と海外の国との間で学校を共同設立する。
- ④ユネスコ（UNESCO）、世界銀行（WB）、ユニセフ（UNICEF）などの組織と協

力関係を築き、協力と交流を行う中で、中国が国際教育交流の視野を広げ、能力を高め、国際教育の舞台での地位と役割を高める。

⑤教育国際化における、地方での特色ある企画を実践する。たとえば、北京では「教育对外开放行動計画」を立て、国際教育組織、教育機構などの国際会議、国際博覧会を誘致する。上海の浦東区における学校では、国際理解教育を実施するなど、がある。

こうした国家主導の教育国際化について楊啓光は、「1994年から2000年までの間、中国の「教育国際化」に関する研究では、主に教育国際化の発展の趨勢や進行過程に対する政治的経済的影響の研究、ならびに他の先進国における教育国際化の経験の紹介と中国の立ち位置の確認、対策の準備などに力を入れてきた」と述べている。「また、21世紀以降、経済のグローバル化と中国のWTOへの加入により、教育国際化の研究内容は、新たに高等教育国際化の内容、国際留学生問題、WTOへの加入が教育国際化に及ぼした影響、民族化と国際化の関係などの問題も研究範囲に入れてきた」¹¹¹という。

このように、中国の国家政策として発布された「教育振興行動計画」の内容は、前項で論じた「教育国際化」の定義をめぐる議論に照らしてみれば、顧明遠と袁利平らが提唱する国際的な人材の育成や海外諸国との交流により中国の地位を高め、自国の統一と安全を保障するという自文化中心主義的な議論に合致する。それは、楊啓光と呉忠魁らが提唱する異なる文化を尊重、理解する多文化主義的スタンスとは異なるものである。

3. 教育国際化の問題点をめぐる議論

上記のような自文化中心主義と多文化主義との原理的対立のみならず、他の問題点も議論されている。

まず、楊は、中国の「教育国際化」は常に一方向的になっている、と指摘する。つまり、西洋の国を模範とする「西洋化」、もしくは「米国化」になっている¹¹²として、中国の西洋化・米国化を懸念するのである。李晶も、愛国主義意識が弱いことを課題として挙げ、同様の懸念を示している¹¹³。また、徐曉燕は中国の教育国際化について、「国際交流活動の中に、国外の教育理念と経験を参考にすることだけを強調し、自国の優秀な文化伝統の継承と伝播を軽視する傾向がある」と指摘している¹¹⁴。

先に触れた呉忠魁も、教育国際化の進展について、「発展途上国にとって、教育国際化に伴う一番明らかな損失は、たくさんの優秀な人材の流失である。途上国は発展国の知識、技術、観念、科学規範と考え方で本国の若者を養成せざるを得ない。この過程の中では、自国・自民族の伝統文化は西洋の文化的覇権の下に置かれるようになり、容易に歪み、削減されていくことになる。これは長期的に見て補いにくい損失である。中国にもこのような危険が存在している」¹¹⁵と懸念を表明している。さらには、教育国際化の過程に「新文化殖民主義（ネオコロニアリズム）からの悪影響を推測し、中華民族文化伝統や価値体系の現代的構築を強める必要がある」¹¹⁶というように、教育国際化にお

けるネオコロニアリズムを警戒する意見もある。

それに対して、楊啓光と呉忠魁らが提唱する多文化主義的なスタンスの議論は少なく、ほとんどの議論は、顧明遠と袁利平のような自文化中心主義に偏っている。ネオコロニアリズムを批判する立場も、その一方で、中国の伝統文化の重視、中国の「根」意識を持つ国際人の養成を重視するナショナリズム的な傾向を伴っている。中国が発展途上国であるという立場から、西洋文化の全面的な受け入れが一方的な中国の西洋化になるとコロニアリズムを批判するが、他方で、中国の地位高揚を目指す立場から、自国文化の輸出を主張する。コロニアリズムを批判する論理が多文化主義にむすびつかず、逆に自文化の優位性を主張するコロニアリズムに帰着する、という倒錯した論理に陥っているのである。

第三節 中国における国際理解教育の創始と展開

1. 国際理解教育の理念

「教育国際化」は改革・開放路線と共に既に 30 年以上にわたって推進されて来ているが、それに対して、中国において国際理解教育が提唱され、実践されるようになったのは、ここ 15 年ほどのことである。とくに 2008 年の北京オリンピックや 2010 年の上海万国博覧会を契機に、中国では世界との交流がそれまでよりも早いスピードで展開している。こうしたことを背景に、国際理解意識の重要性が認識され、理論的研究も次第に盛んになりつつある状況である。

中国における国際理解教育の萌芽は、1999 年 1 月、北京教育学院の倪伝栄院長と李晶教授が東京で第 4 回アジア太平洋地区国際理解教育研究会に参加したことが直接のきっかけである、とされている。彼らは帰国後、学内に研究委員会を発足させて、中国での国際理解教育の研究を行い、青少年の国際理解意識、「地球村」の一公民としての素質を積極的かつ自主的に培うことを呼びかけたのであった¹¹⁷。

提唱者の李晶は、国際理解教育を実施する目的について、「青少年は自民族主体文化を認めた上で、他国の歴史、文化、社会習俗を理解し、他国の人たちと付き合う技能、行為規範を学習し、（中略）正確に他国の政治、経済状況、及び自国の発展に与える影響を分析、予見することを学習する」ことが必要であり、また「経済競争と協力、生態環境、多文化共存、平和と発展などに関する国際問題を正確に認識し、善良、公正、民主、聡明、平和を愛する『地球公民』としての責任と義務を背負うことができるようにならねばならない」¹¹⁸と提言をした。この提言には、前節で論じた「教育国際化」の二つの定義が並列的に語られている。すなわち、多文化共存を目指す世界公民の養成というユネスコ的な理念と同時に、中国の文化伝統を重視し、自国の発展と地位向上を志向することが強調されているのである。

この提言を受けて、北京市では中国の他地域に先立って国際理解教育の実践に取り組

み始めた。しかし、当初は国際理解教育の実施は北京市に限られ、他地域での実施はほとんどない状態であった。先行研究を調べてみても、2005 年までは国際理解教育に関する先行研究は極めて少ない、2005 年以降、徐々に国際理解教育という言葉が論文に登場し始める。

最初に国際理解教育が提唱されてから 10 年後、中国では「2010—2020 年国家中長期教育改革と発展計画綱要」の中で、「中小学校、職業学校における対外的交流と合作を強め、国際理解教育と異文化コミュニケーションを推し進め、生徒たちは異なる国家、異なる文化に対する認識と理解を強める」¹¹⁹と明記され、初めて国家政策レベルで国際理解教育が提唱された。

現在では国際理解教育は国家政策として提唱されているわけであるが、その具体的な教育内容は必ずしも明確にされていない。従って、それについては未だに議論の余地がある。それを考える際にも、やはり先に提唱者の李晶の見解に見られた二つの契機、すなわち多文化主義を目指す世界公民の養成と、愛国主義を中心にするナショナリズム的な意識の関係が問題になる。以下、この二つの理念をめぐる議論についてあらためて整理する。

1-1. 多文化主義を目指す世界公民の養成

国際理解教育の原理について、まずは「多文化主義教育」ならびに「国家を超えた世界規模での思想品德教育」という考え方を取り上げる。

陳長鎖は、国際理解教育は国際理解を促進するという目標で、各種の教育手段と措置を通して、国際理解の品德と能力のある人を育て、文化間の相互的な尊重、理解、共同发展を促進することである¹²⁰という。

熊梅らは、「公正と共存」を目標とする国際理解教育は「異なる文化背景、異なる習俗と信仰、異なる地域と国家の人々の間の相互理解を目標とし、互いの相互理解と協力に力を入れ、共に『全地球社会』の重大問題を認識する」ことを大きな目標とし、具体的な学校教育活動での実施については、「他人を尊重し、世界の多元性を理解し、他人との共存と協力を学習し、国際的な責任感と全地球的意識を養成する」¹²¹ことを提唱している。

范雷は、「文化背景、習俗、信仰及び地域、国家での差異により、人々の相互理解において障壁となるものが存在している」という世界の現状に対して、国際理解教育とは「差異に直面し、差異を認識し、差異による危険性を解消しようとする教育であり」、そのためには、異なる民族間における「差異の本質を分析して初めて本当の国際理解教育の原理を理解することができるのであり、自分と他人をもっと理解し、異なる人々が協力し合うという目標を実現することができる」¹²²と述べている。

また、張宝石も、国際理解教育の最終目的とは「平和な世界を建設する」ことであり、とくに「世界各地で依然として地域衝突が存在したり、環境汚染、自然資源の乱用が見

られたりする今日では、各国が共同で受け入れられる道徳的価値観が必要とされる」のであり、国際理解教育は「世界公民を養成するに当たって、強い歴史の使命と責任がある」¹²³と主張している。

これらの主張はいずれもの、国際理解教育は他者、他地域、他国との差異に直面して相互理解を促進する世界市民の養成を目指すものである、と考えるユネスコ流の多文化主義的なものである。

1-2. 国際競争に打ち勝つ人材の養成

前項で見た多文化主義的な理論に対して、以下の研究者たちは、世界市民の養成も当然必要であると認めるが、それだけでは不十分であり、まず自国の伝統文化を深く理解することが基礎であり、その上で国際競争に打ち勝つことができる人材の養成を重視する愛国主義的な主張を強く打ち出している。

たとえば馮華らは、各国各民族それぞれの文化的統一性に基づくことで本当の国際理解が実現することができる、と主張する¹²⁴。従って中国の国際理解教育とは、「自民族の文化に対する尊重と愛国主義の基礎に基づいて、文化を超える平和主義と全地球化意識教育である」とする。そして、こうした国際理解教育を通して「青少年が世界における各種の矛盾を正しく認識し、各々の文化間の差異の背後にある人類の理想を追求し、異なる文化を互いに学びあうことで、人々の交流、融合に繋がる。将来、国際競争と協力に参加するために堅実な基礎を作る」¹²⁵というのである。王遠美らも同様の意見を述べている¹²⁶。

また劉洪文は次のように論じる。国際理解教育の目的は、青少年が自民族の主体文化を認識した上で、他国、他民族、他地域の文化の基本精神と風習を尊重し、理解することである。他国、他民族、他地域の人々と平等に付き合う修養と技能をコントロールし、「客観的な相互依頼から意識的な団結協力に変える」¹²⁷ように、人類全体および地球上の生物や自然との睦まじい交流・交感と共同発展を促進する。また、国際理解教育の実施を通して、「青少年はよい思考習慣を培い、正確な価値観を形成し、今後協力と競争の中で理性的に問題を考え、自国の民族文化をよりよく発展させる」ことができる¹²⁸、という。

袁利平は、中国で国際理解教育を実施する意義として、中国は WTO に加入してから世界との繋がりがますます緊密になっており、青少年は 21 世紀におけるグローバル化の進展の中で重要な役割を果たすべきであるがゆえに、21 世紀の世界に生きる中国公民を育てるべく、教育に新たな任務が与えられている、という¹²⁹。そのためには、学生たちが自国文化を深く理解し、愛国主義と中国の文化伝統の発展を志向すると共に、各国の文化、歴史、政治、経済を理解し、異文化に触れるための言語力、表現力、礼儀と理解能力を育てる必要があり、全人類視線に立って人類の平和と発展、世界における様々な問題解決のために各自努力し、地球を大切にし、最終的に人類と自然、経済と

社会の協調、持続発展に貢献すべきである、と提唱している¹³⁰。

馮華ら、劉洪文、袁利平たちに共通するのは、伝統文化を重視し、自民族の文化への理解と誇りを育てることを通じて、「中国公民として」平和的な国際環境作りに協力する、という自文化中心主義的な主張である。そして、それは常に、国際競争に打ち勝つ人材養成という目的と結びついている。その意味で、ナショナリズム的な色彩の濃いものである。

以上、見てきたように、現在の中国における国際理解教育をめぐる議論では、世界市民の養成を志向する多文化主義的な主張と、自文化の尊重の上に国際協力に寄与できる国際的人材の育成を志向する主張とが対立している。もちろん、これら二つの主張は論理的に対立するわけではない。自文化の尊重を主張する立場も、最終的に国際協力を否定するわけではない。しかし、後者の立場においては、国際競争に打ち勝つ人材養成というナショナリズム的な関心が強いため、結局、国際理解教育の理念は矮小化されがちである。

1-3. 「応試教育」、「素質教育」との関連

このように国際理解教育の理念が矮小化されがちな状況の背景の一つとして、ひたすら受験での合格をめざし教科書中心の詰め込みをする「応試教育」（受験教育）を求める保護者や生徒の以降があることが指摘されている（この問題については、後に実態調査の章で詳しく述べる）。それに対して、その克服策として 1980 年代から、個人の資質・能力と人間性の養成を重視する「素質教育」が打ち出されている。近年では、この「素質教育」と国際理解教育との間には共通性があり、実践的なレベルで結びつけることができる、という議論もある。

中国の基礎教育の改革は 1980 年代中期から始まり、1990 年代に「素質教育」の概念や理論が形成され、1993 年 2 月に中共中央国務院は「中国教育改革と発展綱要」¹³¹を發布し、「小中学校の教育は『応試教育』から国民の素質の向上に転換すべきである」という「素質教育」の方針が打ち出された。「素質」には、「思想品德素質、文化科学素質、身体素質、心理素質、審美素質、技能素質、社会交流の素質」という七つの側面が含まれている¹³²。

劉曉雄は、中国で国際理解教育を実施することは「一種の必然的趨勢であり、中国の社会経済発展と『素質教育』の必然的結果」¹³³であるとして、国際理解教育と「素質教育」の密接的な関係を指摘している。陳愛苾は、国際理解教育は全民族の素質を高めることを目標としている「素質教育」と共通する総合的な特質をもっているため、それを「素質教育」の体系に入れるべきだ、と主張している。その理由は、国際理解教育は「単なる徳育智力」ではなく、「国際理解価値観と能力の整合的な素養」を養成することを目標としているからである¹³⁴。

また、中国の国際理解教育の提唱者の一人である李晶は、国際理解教育は「素質教育」の内容における重要な一環でありつつ、民族の自尊心を持つ国際主義と国際理解の下での愛国主義の統一という、思想品德教育の拡大、延伸である、と主張する。なぜなら、健全な人格は「科学素養、人文素養と健康的な心理素養」からなっており、この三種類の基本的素養の基礎は「正確な価値観」である、と考えるためである。したがって、国際理解教育を通して、青少年は良好な思考習慣と価値観を形成し、今後の合作と競争の中で理性的に問題を思考し、よりよく民族文化を発展させ、中華を振興させる¹³⁵、と考えるのである。同様の意見をもつ研究者として張欣がいる¹³⁶。

その他、趙永東も同じような意見を主張するが、特に高等教育における国際理解教育について、国際理解教育は「一流教育の特徴であり、『素質教育』の重要組織部分」であると述べる。国際理解教育が提唱する「理解」とは、理解のための「理解」ではなく、学生が「良好的な思惟習慣と価値観の形成により、国際社会での協力と競争の中に理性的に問題を思考し、よりよく我が国の民族文化を発展し、中華民族の振興に力を貢献する」ためのものである、と主張する¹³⁷のである。

このように、「素質教育」との関連性をめぐる議論においても、多文化主義的な世界市民の養成という理念は見られるものの、やはりグローバル人材の養成と国際理解教育とを結びつけるナショナリズム的な議論の方がはるかに多いのが現状である。

2. 国際理解教育の内容と方法

国際理解教育の内容と方法についても様々な研究が行われるようになってきているが、その数は多くはない。鄭彩華らによれば、「近年、国際理解教育の実践は主に北京、上海など経済が発展している地域が牽引するかたちで展開されているが、全体的にまだ始まったばかりの探索、実験研究の段階」¹³⁸であるという。

国際理解教育の内容と方法を論じる前に、その前提となる中国のカリキュラムについて簡単に説明しておく。中国の小中学校のカリキュラムは、国家カリキュラム－地方カリキュラム－学校カリキュラムの三段階に分けられており、地方や学校に一定のカリキュラム設定の自由度が与えられている。したがって各地方は、その地域の教育需要にあわせて地方カリキュラムを開発するようになってきている。

国際理解教育の内容と方法に関する先行研究は多くはない。管見の限り、熊梅の「国際理解教育校本課程開発与設計」¹³⁹、馮華らの「『国際理解』教材框架体系的開発」¹⁴⁰、張欣の「国際理解教育与小学語文的融合・理解・共享・合作」¹⁴¹、朱興徳らの「開展国際理解教育 培養学生全球視野」¹⁴²、という四つの文献の中でカリキュラムが提案されているのみである。また、それがじっさいにどのように実施されているのかに関する研究は、未だほとんど見られない。

2-1. 国際理解教育の内容

まず、提案されている国際理解教育の内容を見てみたい。整理すると、「民族文化理解、異文化理解、人権教育、平和教育、環境教育、国際交流の実践能力」という6つの方面に分けられる。この6つの方面について具体例を示す。

「民族文化理解」について、熊梅らは「自民族文化を認識し、民族平等意識と民族団結協力精神を形成させる」ことに、「自国文化の世界文化への貢献、そして自国と世界他国との交流と合作が含まれている」と主張している。張も「民族精神の発揚」について言及している。馮華らは「異なる角度から自分自身、自民族や国家と、他者や他の民族と国家との相違点と類似点を理解するように導く」と述べ、自民族の文化理解と異文化理解の両方に言及している。

「異文化理解」について、熊梅らは「異なる民族、国、地域の文化は差異があるので、子どもたちに寛容で開放的な視野で差異を直視し、異なる文化と価値観を尊重、理解させる」という観点を出し、張は「全地球の度量と視野」、「世界各国における相互依存の関係を理解する」という異文化への理解、尊重、相互依存が欠かせないという観点を出している。張も同様の意見を示している。それに対し、馮華らは「異なる文化と生活様式に対する尊重と寛容の精神を確立し、異文化へのまなざしと異文化理解の能力を培い、自分と異なる観点を持つ人々と平等に交流する力を培い、異なる立場と角度から相手の立場を考え、差異化した世界において、他人と付き合う規則を学習し、その規則のもとに、競争と協力の能力を培う」と述べる。異文化に対する尊重、理解を謳いつつ、それを基盤に「競争」にも言及する点が特徴的である。

「人権教育」について、熊梅らは「人類尊厳の行為法則を探索し、個人の尊厳と他人を尊重する重要性を認識させる」と提言し、馮華らは「命と人間の基本的権利を尊重し、社会的公平、民主平等を迫及する」と提案している。朱は「価値観の養成」という項の中で、「開放、平等、尊重、寛容な国際視野と意識の養成」に言及している。張も「人権に対する観念と態度」の養成を国際理解教育の内容の一環として主張している。

「平和教育」について、熊梅らは「社会の持続発展には平和的な国際環境が必要である。教育を通して生徒たちに人類の『真の理解』の理念を養成し、平和を追求する理性を発展させる」と主張している。馮華ら、張、朱も、それぞれ「社会的公平、民主平等を追求し、暴力に反対し、平和を愛する」、「平和に対する観点と態度」、「人類平和共存の価値観を樹立、全人類と全世界の視野から理性的に問題を観察と思考できる」と述べ、平和教育を国際理解教育の一環として提案している。

「環境教育」について、張は「環境に対する観点と態度」と主張しているのに対し、熊梅らは「人と環境の関係を着目点として、環境に関する知識と技能、環境に対する価値観、感情と態度、そして環境を通しての教育素材を見つける」と述べ、「人と環境」の関係を重視している。

「国際交流の実践能力」という点については、張と朱の二人がこの点を国際理解教育

の内容の一環として提案している。張は「国際交流と付き合いの実践能力」と述べ、朱は「外国語運用能力を養成し、異なる文化に対する交流の能力を強める」ことによって「人類共通の問題に関心をもち、国際事務を処理する能力を高める」という観点を示している。

これら 6 つの方面の内容は、それぞれ相互に関連性を持っていると考えられる。ユネスコ流の平和教育を中心に行っている国際理解教育、そして日本で提唱されている多文化主義的な国際理解教育の内容と類似する内容が多く、それらからの影響が窺われる。

2-2. 国際理解教育の方法

次に、国際理解教育の方法について。提案されている方法は、大きく「授業による実施」、「課外活動による実施」、「各教科への浸透」という三つに分けられる。

2-2-1. 授業による実施

授業による実施には、国際問題に関する専門授業の開設と、外国語教育の推進による実施、という二種類の提案がある。

(1). 国際問題に関する専門授業の開設

徐輝らによると、一部の学校では「既存科目内から国際理解教育に関連する内容を掘り起こし、各科目内で国際理解の考え方を浸透させている」と同時に、「世界史、世界地理、国際経済、国際政治、環境科学などの科目を開設することにより、子どもたちに世界発展の歴史の進行過程を俯瞰的に理解させ、歴史発展の動向を把握させている」¹⁴³。徐輝らは、このような国際問題に関する専門授業の開設が一層必要であると提案している。翁文艶¹⁴⁴も、李静¹⁴⁵も、張蓉ら¹⁴⁶も、同様に国際理解教育の専門的な課程の設立が必要である、という立場にたっている。

(2). 外国語教育の推進

中国では、子どもたちの国際交流能力と表現力を高めるため、小中学校の外国語教育を重視している。外国語科目は必修科目として教育大綱に入れられ、進学試験の科目の一つになっている。地域によって学ぶ外国語の種類は多様であり、たとえば英語、ロシア語、日本語、韓国語などがある。教育実践においては、伝統的な教育方法に代えて、子どもの書く力、コミュニケーション能力の育成、外国語を用いた交流の意識や能力を高めることなどを重視している¹⁴⁷。閻曉榮は「青少年の英語の交流力を強めることは各種類の学校において、国際理解教育を実施する重要な前提と手段である」¹⁴⁸と主張している。李静¹⁴⁹も同様の意見を述べている。この点について、陳亜敏も同じような意見をもっているが、国際理解教育の中で「英語の学習」を重視するだけでは、文化の歪みに

なると懸念し、多種の言語学習が必要だという意見を示している¹⁵⁰。

2-2-2. 課外活動による実施

授業中の活動の実施には制約が多いため、授業以外で多様な活動を実施し、多種多様な資源を利用すべきである、という主張も多くある。

徐輝らは、「国外の小中学校と姉妹校（提携校）関係を結び、学校に合うような国際交流を展開する。定期的に優秀な教師に国外へ参観、見学及び、学術訪問を行わせ、交換留学制度を作り、海外の子どもたちを中国に招き、中国文化を理解してもらう」といった課外活動が「中国の教育国際化を進展させ、国際理解教育事業の発展も促進していくものとして重視されている」¹⁵¹と述べる。

陳も、「学校と地域は、教科書を中心にする机上での学習、という古い観念を捨て、生徒たちを校外の地域と交流させ、また海外の学校と交流させる。多くの資源を利用し、国外の小中学校と姉妹校を結び、定期的に生徒を交換留学させ、異文化間の見学と訪問をさせる」。それによって、「生徒たちの国際意識を養成し、生徒たちの国際的視野を広げ、国際理解教育の発展を促し、教育国際化の進行過程を推進することができる」¹⁵²という。

閻曉榮も、「交換留学生の受け入れと送り出し」、「メディアの交流、メディア技術の推進と文化資源の共有」、「外国と連携で教育事業を進める」¹⁵³という三点における「対外交流」の重要性を主張している。張蓉ら¹⁵⁴、王媛¹⁵⁵も同様の意見を示している。

具体的な実践例として報告されているものとしては、まず無錫市新区旺庄実験小学校では、「学校内の文化環境を国際的雰囲気にする」、「課題研究を新しく作り、教育実行力を高める」、「教師全体の素質を高める」、「共同研究、交流を深め、国際的空間を拡充する」¹⁵⁶という四つの方面から国際理解教育を実施している。そのうち「共同研究、交流を深め、国際的空間を拡充する」という点については、主に「韓国、シンガポール、イギリスなどの海外の学校との協定交流を広める」、「毎年教師と生徒を組織し、イギリス、シンガポール、韓国などへの訪問を行い、海外の教育資源に触れ、自国の文化も広め、互いの文化を融合し、国際的視野を広げる」、「定期的に無錫にある韓国人学校と交流活動を実施し、イギリスの小学校とインターネットによる交流をし、韓国の生徒の無錫での留学受け入れ、また、生徒たちの活動を開放的に行なう」という内容である。

また、蘇州市工業園区の『園区教育国際交流専刊』¹⁵⁷という区発行の教育雑誌の中には、園区における国際交流現状の紹介、園区の学校の教員が執筆した国際交流活動の実施に関する感想文、研修記録文が掲載されている。たとえば、星海実験中学校の教員が書いた「英国教育印象」（英国教育の印象）、工業技術学校の教員が書いた「学習 収獲 提高—赴加拿大培訓総結」（学習、収獲、高揚—カナダでの研修の心得）、第二実験小学校の教員が書いた「開展国際理解教育 培養未来世界公民」（国際理解教育を実施し、未来の世界公民を養成する）、文萃小学校の教員が書いた「新加坡十日印象」（シ

ンガポールにいる十日間の印象) 等がある。この教育雑誌は国際交流の現状を簡便かつ表層的に紹介するものであって、詳細な分析や研究はないが、区全体が積極的に国際交流活動を実施していることは窺い知ることができる。

2-2-3. 教科への浸透

熊梅らによると、熊梅らの学校では「生活科」と「総合実践活動」という二つの課程を中心に、他科目課程を相関させ、統合させる実践を行っている。地域文化を原点として、「身近な所—中国文化—世界文化」というラインで国際理解教育の総合主題学習を展開している。また、地域文化学習に関する経験を基に、横断的な視野で問題を認識し思考させ、さらに全地球と世界の角度から人類の共通問題を認識、理解させ、共生問題に注目させている¹⁵⁸、という。

呉広倫は、中学校の歴史教育の中に国際理解教育の理念を浸透させることが大切であり、中学における歴史課程は国際理解教育を実現させる重要なルートである、という観点を持ち、それを通じて「地域、種族、宗教、民族と国の限界を打破し」、生徒たちに「地球村」の「村民」という視野を持たせ、「全体の局面、全人類の問題」¹⁵⁹を考えさせるべきである、という。

張月紅は、国語を通して国際理解教育を実施するという主張をしている。曰く、「中国の教育文化は包容性を持っているため、異民族文化に対する寛容と理解、人類の先進的な文化の精粹を吸収することは、中華民族文化を体現する秘訣」である。「この精神は小学校国語教材の中に十分に体現されている。たとえば、国際平和、資源、環境などの問題、そして家族愛、友情などの内容が多い」。したがって、「これらの内容は、国際理解教育の理念の浸透に十分利用できる資源を提供しており、国際理解教育の実施に良い機会を提供している」¹⁶⁰と主張している。張欣¹⁶¹も、同じく国語という教科と国際理解教育が関連する点を見だし、国語の本文を発掘し、国際理解教育の理念を浸透させる、という方法を提案している。

閻鳳雲は、思想品德の学科で国際理解教育の理念を浸透させることが教育の鍵である、という意見である。その理由は、国際理解教育は「思想品德教育の拡大、延伸」であり、「理解」のために「理解する」ではなく、「青少年に良好な思考習慣を育成し、正しい価値観を形成させ、将来における協力と競争の中で理性的に問題を思考させる」¹⁶²ことができる、と考えるからである。

以上、中国における国際理解教育の理論と現状を概観してきたが、中国の国際理解教育は、鄧小平時代の改革・開放政策を契機に推進された教育の国際化を経て、倪伝栄らの日本でのシンポジウム参加を機に本格的に展開されてきた。国家政策としては、2010年に発布された2010—2020年「国家中長期教育改革と発展計画綱要」の中で初めて国際理解教育が提唱されたが、具体的な実施方法の指針は示されていないものであった。

全体として中国における国際理解教育の主流は、「愛国主義教育の一環」として、「国際社会に対する理解を深めることにより、自国民としての自覚を持たせる」と同時に、「国際社会、国際関係、外国文化などに関する学習を通して国際意識の向上を図っている」¹⁶³ものである、と言えよう。それだけではなく、愛国主義、自文化理解を通じて国際理解に至る、という立場もあるのである。これはまさに、日本では文科省が提唱する、自国の伝統文化の尊重を基に、異文化へのまなざしを形成することで国際理解を促進する、という立場と通じるものである。さらに、多くの場合、中国の国際理解教育論は、自国の発展のため、青少年が将来的に世界の舞台で協力し、かつ競争に勝ち抜くため、良質な思考習慣と正しい価値観を形成する教育として、国際競争に打ち勝とうとする中国の「教育国際化」論の文脈に位置づけられるものである。

では、このように中国特有のバイアスをもつ、国際理解教育の理論は、学校の教育現場でじっさいにどのように実践されているのであろうか。それを確かめるために実地調査を行った。以下、第3章、第4章では、その結果を報告する。

第二章 注および引用文献

- ⁷²馮增俊『当代国際教育発展』華東師範大学出版社、2002 年、289 頁。
- ⁷³「西洋転向期」とは、洋務運動に始まり、社会主義革命に至るまでの近代化のプロセスのことをいう。
- ⁷⁴費正清『中国：伝統と変遷』吉林出版集团有限责任公司、2008 年、227 頁。
- ⁷⁵杜時忠・盧旭『多元化背景下的德育課程建設』江蘇教育出版社、2009 年、16-17 頁。
- ⁷⁶賈小葉「中体西用論不是洋務運動的指導思想」『北京師範大学学報』2001 年、143 頁。
- ⁷⁷前掲、費『中国：伝統と変遷』230-232 頁、252 頁。
- ⁷⁸馮帆「從改革主体看中日改革的差距—明治維新与戊戌变法成敗緣由新探索」『湖北社会科学』第 5 期、2009 年、184 頁。
- ⁷⁹神戸輝夫・東暁「中国『一人っ子政策』下の教育環境」『大分大学教育福祉科学部研究紀要』第 25 巻第 1 号、2002 年、16 頁。
- ⁸⁰于富増・江波・朱小玉『教育国際交流与合作史』海南出版社、2001 年、26-27 頁。
- ⁸¹王雪萍「改革開放初期中国留学生的派出政策—1980 年向日本派出的 97 名本科生的追踪調查」『徐州師範大学学報』第 30 巻第 4 期、2004 年、5 頁。
- ⁸²前掲、神戸・東「中国『一人っ子政策』下の教育環境」16 頁。
- ⁸³前掲、杜・盧『多元化背景下的德育課程建設』18 頁。
- ⁸⁴前掲、『中国：伝統と変遷』403 頁。
- ⁸⁵前掲、神戸・東「中国『一人っ子政策』下の教育環境」16 頁。
- ⁸⁶前掲、王「改革開放初期中国留学生的派出政策—1980 年向日本派出的 97 名本科生的追踪調查」5 頁。
- ⁸⁷同上、5 頁。
- ⁸⁸苗丹国・楊曉京「改革開放初期出国留学政策的形成与調整」『広東社会科学』第 5 期、2008 年、12 頁。
- ⁸⁹李霞「文革後中国の教育政策における育成すべき人間像と育成方法の変遷」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第 58 巻、2010 年、129 頁。
- ⁹⁰吳慧珠「新中国小学德育課程的演變」『課程・教材・教法』第 26 巻第 2 期、2006 年、55 頁。
- ⁹¹徐輝『国際視野—本土行動：比較教育的若干思考』安徽教育出版社、2008 年、120 頁。

一般的には、この「教育は現代化に向けて、世界に向けて、未来へに向けて」という提言の由来については、1983 年 9 月に、鄧小平は北京景山学校のために、題字した内容である。この題字は、当時中国社会主义現代化建設新時期の総路線、総任務、教育戦線における方針と教育發展方向になったのである。大衆網(<http://www.dzwww>

-
- w.com/2011/90/kh/201106/t20110617_6418635.htm)2014年5月25日取得。
- ⁹²中共中央文献編輯委員會編輯『鄧小平文選』第2卷、人民出版社、1983年、40-57頁。
- ⁹³全國人民代表大會「中華人民共和國教育法」1995年、中國人大網(http://www.npc.gov.cn/wxzl/wxzl/2000-12/05/content_4638.htm)2012年10月2日に取得。
- ⁹⁴前掲、神戸・東「中国『一人っ子政策』下の教育環境」20頁。
- ⁹⁵瀬口清之「改革・開放後に驚異の急成長 中国経済の長期展望と日中経済の未来」(http://www.canon-igs.org/column/network/20121005_1576.html)2014年7月1日取得。
- ⁹⁶国家教育委員会政策法規司『十一届三中全会以来重要教育文献選編』教育科学出版社、1992年、2頁。
- ⁹⁷顧明遠「現代教育的時代特征」『北京師範大学学報』（社会科学版）第5期（総137期）、1996年、68-69頁。
- ⁹⁸臧佩紅「試論当代日本の教育国際化」『日本学刊』第1期、2012年、90頁。
- ⁹⁹吳忠魁「論国際化化時代的教育選擇」『比較教育研究』第1期、2002年、25頁。
- ¹⁰⁰前掲、顧「現代教育的時代特征」68-69頁。
- ¹⁰¹前掲、吳「論国際化化時代的教育選擇」25頁。
- ¹⁰²楊啓光『教育国際化進程与發展模式』社会科学文献出版社、2011年、62頁。
- ¹⁰³袁利平「教育国際化的真實內涵及其現實檢視」『西華師範大学学報（哲学社会科学版）』第1期、2009年、83頁。
- ¹⁰⁴袁利平「全球化視野中的教育国際化」『重慶師範大学学報（哲学社会科学版）』第6期、2006年、103頁。
- ¹⁰⁵前掲、吳「論国際化化時代的教育選擇」25頁。
- ¹⁰⁶前掲、楊『教育国際化進程与發展模式』62頁。
- ¹⁰⁷前掲、吳「論国際化化時代的教育選擇」23-24頁。
- ¹⁰⁸中華人民共和國教育部「2003—2007年教育振興行動計畫」「十一節 進一步擴大教育對外開放」2004年3月。
- ¹⁰⁹前掲、楊『教育国際化進程与發展模式』379-382頁。
- ¹¹⁰中共中央国務院「中国教育改革と發展綱要」1993年2月、(<http://ggw.mnkjxy.com/article/59.html>)2013年3月16日取得。
- ¹¹¹前掲、楊『教育国際化進程与發展模式』9-10頁。
- ¹¹²同上、383頁。
- ¹¹³2005年4月24日、日本国際理解教育学会と北京師範大学比較教育センター共催で、日中シンポジウム「シンポグローバル時代における国際理解教育」が北京師範大学で開催された。李晶は全体会では、「わが国（中国）における国際理解教育の展開」について報告された（釜田聡「中国国際理解教育研究大会・日中シンポグローバル時代

-
- における国際理解教育」『国際理解教育』第12号、2006年、171-172頁）。
- ¹¹⁴徐曉燕「蘇州工業園區中小學國際理解教育的實踐研究」『蘇州大學碩士論文』2010年、2頁。
- ¹¹⁵前掲、吳「論國際化時代的教育選擇」25頁。
- ¹¹⁶同上、25頁。
- ¹¹⁷王遠美・李晶「北京市實施國際理解教育的回顧與思考」『北京教育學院學報』第24卷第2期、2010年、50頁。
- ¹¹⁸李晶「對北京市開展國際理解教育的建議」『北京教育學院學報』第15卷第4期、2001年、35頁。
- ¹¹⁹中共中央國務院「國家中長期教育改革與發展計畫綱要（2010年—2020年）」2010年7月。
- ¹²⁰陳長鎖「歷史教學莫忘“國際理解教育”」『思想理論教育』第4期、2010年、59頁。
- ¹²¹熊梅・李水霞「國際理解教育校本課程開發與設計」『教育研究』第1期（總第360期）、2010年、50頁。
- ¹²²范雷「國際理解教育の障礙」『教育學報』第2卷第3期、2006年、23頁。
- ¹²³張寶石「論普世倫理視閥下國際理解教育的建構」『忻州師範學院學報』第25卷第2期、2009年、100頁。
- ¹²⁴馮華・馮芸遠・何妮妮・陳紅「『國際理解』教材框架體系的開發」『北京教育學院學報』第25卷第3期、2011年、67頁。
- ¹²⁵同上、67頁。
- ¹²⁶前掲、王・李「北京市實施國際理解教育的回顧與思考」49-50頁。
- ¹²⁷劉洪文「國際理解教育的定義及內涵初探」『武漢航海職業技術學院學報』第1卷第1期、2006年、31頁。
- ¹²⁸同上、31頁。
- ¹²⁹袁利平「國際理解教育視野下的教育革新」『高等理科教育』第2期（總第90期）、2010年、p.19。
- ¹³⁰同上、19頁。
- ¹³¹前掲、中共中央國務院「中國教育改革與發展綱要」1993年2月。
- ¹³²郭景揚『中小學素質教育論』學林出版社、2000年、3頁。
- ¹³³劉曉雄「發展國際理解教育 建設和諧世界」『東岳論叢』第27卷第6期、2006年、131頁。
- ¹³⁴陳愛苾「我國青少年國際理解教育的實施策略」『北京教育學院學報』第24卷第2期、2010年、54-55頁。
- ¹³⁵李晶「對北京市開展國際理解教育的建議」『北京教育學院學報』第15卷第4期、2001年、36頁。

-
- ¹³⁶張欣は、国際理解教育は「素質教育の重要な構成要素」であるべきだという主張である。国際理解教育の具体的な内容について、「民族精神の発揚」、「全地球の度量と視野」、「世界各国における相互依存の関係を理解する」、「平和、人権、公正、開発、環境など重大な国際問題に対する観点と態度」、「国際交流と付き合いの実践能力」という五つの方面からなっている。張欣「国際理解教育与小学語文的融合」王遠美『理解 共享 合作 国際理解教育的理論与实践探索』北京出版社 2011 年、162-163 頁。
- ¹³⁷趙永東「高教国际化必須重視国際理解教育」『教育与現代化』第 2 期（総第 83 期、2007 年、16 頁。
- ¹³⁸鄭彩華・呂傑昕「我国中小学国際理解教育实践研究概述」『上海教育科研』第 8 期、51-52 頁。
- ¹³⁹前掲、熊・李「国際理解教育校本課程開発与設計」50-55 頁。
- ¹⁴⁰前掲、馮・馮・何・陳「『国際理解』教材框架体系的開發」66-70 頁。
- ¹⁴¹前掲、張「国際理解教育与小学語文的融合」161-167 頁。
- ¹⁴²朱德興・程宏「開展国際理解教育 培養学生全球視野」『思想理論教育』第 9 期、2010 年、4-8 頁。
- ¹⁴³徐輝・王静「国際理解教育研究」『西南師範大学学報(人文社会科学版)』第 29 卷第 6 期、2003 年、89 頁。
- ¹⁴⁴翁文艷は次のように主張する。すなわち、中国各地に展開している国際理解教育は、主に歴史、地理、外国語などの学科教育活動の中に国際理解教育を浸透させているが、国際理解教育の専門的な課程に設立させることが必要である。国際理解教育課程を大筋として、生徒を各学科の中の関連知識を探索させることが大切である。国際理解教育は、問題の答えを生徒たちに教えることではなく、生徒たちに「問題を探究する」方法を教え、人類の運命、地球の持続発展に関心を寄せる「グローバルシティズンシップ」の素質と態度を養成するのである。翁文艷「国際理解教育課程的構建」『課程・教材・教法』第 24 卷第 11 期、2004 年、92 頁。
- ¹⁴⁵李静「浅析国際理解教育及其对当前我国教育的啓示」『理論創新』第 3 期、2011 年、2 頁。
- ¹⁴⁶張蓉・徐慧茵・王向葵「中美中学生国際理解觀比較」『教育理論与实践』第 3 期、2011 年、40 頁。
- ¹⁴⁷前掲、徐・王「国際理解教育研究」88-89 頁。
- ¹⁴⁸閻曉榮「從價值緯度看国際理解教育發展中的几个問題」『内蒙古師範大学学報(教育科学版)』第 24 卷第 3 期、2011 年、21 頁。
- ¹⁴⁹前掲、李「浅析国際理解教育及其对当前我国教育的啓示」2 頁。
- ¹⁵⁰陳亜敏は中国の国際理解教育について、主に經濟發展のスピードが速い社会環境の中、

異なる文化間の理解と交流を促進するものであるべきだが、現在中国における実践で重きを置いているのは「英語の学習」であり、しかし、それだけでは、文化の歪みになると指摘している。中国は東アジアの一国として、「伝統文化と新生意識の接合」に注意すべきである。各国の文化を尊重し、二種類の文化が結合する際の衝突を利用し、自文化の発展に役に立ち、たくさんの国際的人材を吸収し、言語学習についても、英語だけでなく、ほかの多種の言語の学習が必要である。言語の学習を通して、各国の優良な文化、先進的な思想を受け入れることができる（陳亜敏「議国際理解教育理念如何引導經濟發展」『語文学刊』第8期、2013年、80-81頁）。

¹⁵¹前掲、徐・王「国際理解教育研究」89頁。

¹⁵²前掲、陳「我国青少年国際理解教育的實施策略」『北京教育学院學報』2010年、56-57頁。

¹⁵³前掲、閻「從價值緯度看国際理解教育發展中的几个問題」22頁。

¹⁵⁴前掲、張・徐・王「中美中学生国際理解觀比較」40-41頁。

¹⁵⁵王媛「国際理解教育模式初探」『北京教育』第7期、2008年、94頁。

¹⁵⁶劉芸「小学開展国際理解教育的探索和实践」『素質教育』第4期（総第240期）、2012年、41頁。

¹⁵⁷工業園區教育局『園区教育—国際交流專刊』第4期（総第58期）2012年。

¹⁵⁸前掲、熊・李「国際理解教育校本課程開發与設計」53頁。

¹⁵⁹吳広倫「在人们的心靈深处構建捍衛和平的屏障—關於中学歷史教学中浸透国際理解教育理念的思考」第24期、43-45頁。

¹⁶⁰張月紅「小学語文課浸透国際理解教育初探」『国際理解教育的理論实践探索』北京出版社、2011年、171頁。

¹⁶¹前掲、張「国際理解教育与小学語文的融合」163頁。

¹⁶²閻鳳雲「延慶県在思想品德課中實施国際理解教育的必要性和實施策略探討—以延慶県為例」王遠美『理解 共享 合作 国際理解教育的理論与实践探索』北京出版社、2011年、128頁。

¹⁶³張国生「中国の高校教育における国際理解教育—社会科的教科教育を中心に—」『東アジアにおける国際理解教育に関する研究：日本・中国・台湾・韓国の後期中等教育を中心に』研究報告書、日本大学教育制度研究所、1999年、49頁。

第三章 予備調査——北京、鄭州、蘇州における国際理解教育

第一章、第二章では、国際理解教育に関する理論について、まずユネスコの理念そのものの変遷、及びその導入時に中国が参考とした日本における国際理解教育論を検討し、さらに中国の国際理解教育について、その前史にあたる「教育国際化」の歴史を一瞥した上で、現在、中国で行われている国際理解教育をめぐる議論を概観し、理論的な問題点を整理した。日本では、ユネスコ理念が受容される過程で、異文化に対する柔軟で寛容な理解を重視する多文化主義的スタンスと、それを否定はしないものの、まずは自国の文化に対する理解と誇りを育てることを重視する自文化中心主義的なスタンスが対立する議論の構図が見られた。このような日本での議論を参考に国際理解教育を導入した中国でも同様の構図が見られるが、現在の中国では、日本と比べて自文化中心主義にいつそう重きを置いた議論の傾向が強く見られる。のみならず、中国では国際理解教育という概念は単に教育の国際化の一環と見なされることも多く、いわゆるグローバル人材を養成するための手段、あるいは中華民族の文化的優位を教え、宣伝するための手段と位置づけられる傾向さえ見られる。

既に理論のレベルでも、中国ではユネスコ理念が、おそらく現在の中国の状況に適合するかたちで独自に解釈されていることが明らかになった。では、国際理解教育を実践する現場はどうだろうか。現代中国に特有の「国際理解教育」理解は、実践現場にも見られるものであろうか。あるいは、そのような国際理解教育論のバイアスは、むしろ現代中国の教育の状況を反映するものである、と推測することもできる。これらの疑問を明らかにするために、国際理解教育の関係者に対するインタビューを中心に、教育現場の現地調査を行った。

本研究は最終的には、現代中国において国際化、グローバル化が最も進んだ地域の一つである蘇州工業園區での国際理解教育の現状を調査し、上述の疑問に答えることを目指すが、まずはそのための予備調査を、北京市、鄭州市、および工業園區以外の蘇州市において実施した。これは、単に方法論の検討のための予備調査にとどまらない。周知の通り、中国では経済発展の著しい沿海部と遅れた内陸部では社会状況が大きく異なり、地域差が著しい。教育も例外ではない。とりわけ国際理解教育は経済発展や国際化と密接な関連が予想されるので、蘇州工業園區の特殊性を認識するためにも、対照事例として上記三地域における国際理解教育について概要を把握しておく必要があった。

1. 調査目的

中国では、国際理解教育が教育現場でどのように実践されているのか、現場の教員たちは国際理解教育についてどのように理解しているのか、実践においてどのような問題点が生じているのか、を明らかにするため、経済発展地域とそうでない地域、政治的中心地とそれ以外の地域という、地域性の異なる三地域での国際理解教育の実態を調査し、それぞれの背

景にある地域の社会的要因との関係を考察する。

2. 調査対象

調査地域は、政治の中心地であり国際理解教育が中国で最初に導入された北京市と、内陸部の典型的な地方都市である鄭州市、そして近年、工業の発展に伴い国際化が著しい蘇州市という三都市とする。各市における調査対象の学校の選定については、教育関係雑誌に国際理解教育の実践が紹介されている学校や、国際理解教育への取り組みが教育関係者の間で評価されている学校に直接、電話等で調査依頼し、承諾が取れた学校を対象とした。

3. 調査期間

2013年2月～4月

4. 調査方法

まず、国際理解教育の提唱者も含める北京教育学院の研究者たち及び、学校毎にインタビュー対象に相応しい教員を紹介してもらい、半構造化インタビューを行った。それぞれの教員の属性は後に示す。

具体的な質問内容は以下のとおりである。

- ①「教育国際化」とはどのようなことであると思うか。
- ②「国際理解教育」とはどのような教育であると理解しているか。（持続可能教育に関する質問を含む。）
- ③「多文化教育」とはどのような教育だと理解しているか。（国際理解教育と国内少数民族文化の理解との関係に関する質問を含む。）
- ④国際理解教育と中国文化理解の尊重や愛国心との関係はどう考えるか。
- ⑤国際理解教育を実施しているか。どのような内容か。
- ⑥今後の国際理解教育のあり方について、意見やアイディアはあるか。

第一節 国際理解教育の提唱者へのインタビュー

北京市は中国の国際理解教育が最初に提唱された地であり、国際理解教育に関する研究者が現場の実践に影響をもっている。そこで北京では、現場での実践の調査に先立って、中国における国際理解教育の提唱者である北京教育学院の李晶、同じく提唱者であり、国際理解教育の教員養成講座の責任者である王遠美、および北京市の国際理解教育の地方教材『国際理解』の編集者の一人である何妮妮の三人にインタビューを行った。

調査期間は 2013 年 4 月である。具体的な調査日は以下に示す。

王遠美 2013 年 4 月 13 日

李晶 2013 年 4 月 15 日

何妮妮 2013 年 4 月 15 日

1. 国際理解教育の理念について

李と王は、前章で述べたように、李が 1999 年東京で開かれた第四回アジア太平洋地区国際理解教育研究会への参加がきっかけで、帰国後に国際理解教育の実施を提唱した。

提唱者の李晶は、当時の現状について「当時は中国の教育界の専門家たちでさえ、そのような意識がないため、提唱に応じてくれる方がほとんどいなかった。そんな中、香港の『生活価値教育』の専門家が現状を知り、協力を申し出てくれた。そのため、最初は名称こそ『国際理解教育』であったが、実際の内容としては『生活価値教育』に重点を置くものであった。人類共通の 12 の価値観（協力、自由、幸福、誠実、謙虚、愛する心、平和、尊重、責任、素朴、寛容と団結）を養うことが『生活価値教育』の目標であった。もちろん、外国文化の体験活動もたくさん実施した。国際理解教育の研究や実践は、2004 年まで、ほとんど北京教育学院を中心に行われた」と語った。

国際理解教育の理念について、王は教育の「国際化」と概念的に区別しつつ語ってくれた。すなわち、教育の国際化は教育資源が国際的に流動することであり、教育の理念やカリキュラムや人的資源を共有することである。そのような意味で世界が一体となり、相互依存することはもちろん大切である。しかし、国際化が進展する中で、「中国の人材養成」、「中国の『文化的自信』の体現」、「中国文化の壮大さや素晴らしい点を外国に見せ、輸出すること」が重要である。それに対して国際理解教育は、むしろ「世界の相互依存、文化多元性」に重点がある。ただし、教育の国際化という状況では、国際理解教育は自国の現状に適合したものにならねばならない。また、国際理解教育を教育理念、教育政策として基礎教育の中に浸透させ、実施するためには、各地域の学校の状況に合わせることも必要である、と。

国際理解教育と国内の少数民族問題の関係について王は次のように語ってくれた。すなわち、現在、中国では「文化強国」¹⁶⁴という戦略的スローガンがあり、その下で「文化の統一」が重視されているが、そこでは、「少数民族の文化を同化するのではなく、それらを人類の精神文明の成果の一部として、尊重すべき」だ。国際理解教育は、少数民族の文化の繁栄と発展に貢献することができる、と。

李と王のインタビューに共通して見られたのは、異文化の尊重と共存という多文化主義的な国際理解教育の理念を認識しつつも、同時に現在の中国の状況では、それが自国の文化的地位を高めることにつながらなければならない、という意識であった。

2. 北京市固有の教員養成講座と地方教材について

北京市では国際理解教育の教員養成講座が開かれている。2008 年から、現役教師を対象に「北京市中小学校国際理解教育教師育成講座」が設置され、国内外の専門家を招聘し、多様な研修活動と科目を企画して人材養成を行った。2010 年までに養成講座を受講した教員の数は 300 名に達している¹⁶⁵、という。その状況について、王遠美に聞くことができた。養成講座は二種類ある。一つは 2008 年から始まっている北京市内認定の「骨幹教師」¹⁶⁶（小中学校における優秀なリーダー教師）の養成講座であり、クラスへの参加者は各学校から推薦してもらう。2008 年は全部で 360 時限のカリキュラムであり、受講期間は 1 年間だった。その後、受講した教師たちから、学内での教育や校務との両立が大変という苦情があったため、受講回数を減らし、2012 年は 260 時限に調整した。2008 年が一回目の養成講座で、2012 年に二回目を実施した。養成講座の設置目的は「教師たちの研究能力の養成、他の教師に対する指導、リーダーシップの養成」であり、リーダー教師には、各学校に戻ってから他の教師たちに養成講座の内容を報告し、知識を共有することが求められている。各学校での実施方法は、学校における「総合実践活動」という教科への浸透、「校本課程」の中での「国際理解教育」の開設、区教育委員会の教育国際化プログラムの一環に位置づける、などである。

もう一つは、国際理解教育の特定課題の養成課程であり、受講対象は一般教師である。これも 2008 年から始まって、当時は 180 時限あった。毎年春、秋二回実施していて、2013 年は受講時間を圧縮して、80 時限にしている。主に国際理解教育の理念、地方教材の『国際理解』の分析、使用方法の共同研究、国際理解教育の進め方、国際理解教育の授業実践について学ぶ。

教員養成講座の開設の効果について、王は「受講しに来た教師が、その区の中で初めて国際理解教育という領域に触れる教師であるケースもある」が、養成課程を受けた後、多くの教員は、「国際理解教育を実施する必要がある。実際の実施はなかなか難しいが、自信を持って、少しずつ国際理解教育を展開していきたい」と言ってくれる、という。

北京市の地方教材『国際理解』については、編集者の一人である何妮妮に聞くことができた。教材『国際理解』は、2004 年に北京教育学院が北京市の地方教育教材としての申請を行い、2004 年から編集を始めたが、教材内容の選定などに多くの問題点があったため、出版するまでに 4 年間かかった。この教材は北京市地方教材評定委員会の許可も得ているため、一定の権威を持っている。

内容については、異なる年齢層の認知水準に応じて編成している。四年生では身近な民族文化や文化的差異に関する内容を中心に行っている。五年生の下巻は生命、平和文化の認識を中心に行っている。中学校の教材は、文化の共同性から「差異」を見つめること、そして世界遺産、人権、経済などにおいてグローバリズムが進む中で、世界が共存、協力し合うことの大切さを学ぶものである、という。

3. 現状及び改善方法について

国際理解教育の実施状況について、王は「新しい理念が世に出ると、新鮮なイメージを抱いてやってみたいと思う人も多い。しかし、少し実施して、困難に直面すると、すぐに止めてしまう人たちがいる」。したがって「その教育理念の本当の価値を認識し、学校の中できちんと実施し、展開し、教師や学生の意識を高めることがとても大切である」という。また、「理念と実際の実施の食い違いというのは、常にあり得ること」だとも述べた。李も、国際理解教育の提唱から10年以上も経過しているので、実施している学校は最初の頃より多くなっているが、やっていることはバラバラで、多くの問題が存在していると述べた。国際理解教育が積極的に実施された時期もあった。それは2008年のオリンピック開催に際し、北京市内の各学校が自分の学校の特色をアピールするため、さまざまな交流活動を積極的に実施したときだった。しかし、オリンピックが終わると、熱は冷めた、という。

では、国際理解教育の推進のためには何が必要か、ということについては、次のような意見があった。まず李は、中国では「応試教育」という背景があるので、国際理解教育の実施にあたっては、それぞれの教師が手探り状態で実施していくのではなく、「しっかりと理論的枠組みを構築することが大切である」と述べた。具体的には、国際理解教育についてしっかりと綱要を作り、発布することも必要であり、また各学校の校長の認識を高めることも必要、との意見であった。何も同様な意見も述べていた。王は「実際の実施経験などから、中国の国情に基づいて、政策的な指導綱要、指導意見書の策定（教育目標、どのように実施するのかなど）が必要である。また、国際理解教育の教育理念、実施方法などを宣伝することが大切である」と述べた。

4. 国際理解教育養成講座の受講教師から見た現状と問題点

北京教育学院の教師で教育人文学院の院長である王遠美は、この養成講座を受講した北京市内の小中学校教員が国際理解教育の理論と実践について書いた論文集を出版している。この論文集には、北京市で国際理解教育に携わる教員の具体的な声を聞くことができる。そこで指摘されている問題点は以下の三点にまとめることができる。

4-1. 国際化資源の転換不足

楊傑川は「学校内の『国際化資源』は豊富であるが、それを十分に『国際理解教育資源』に転換していない」と述べている。すなわち、この学校は海外の友好学校（提携校）との交流が活発であり、国際交流項目もたくさん持っている。イギリスのA-level課程を設置している。また、外国語教育も重視していて、英語は勿論、数多くの第二外国語課程を設置している。学校内には、200名の外国留学生と40名の外国人教師がいる。しかし、「学校内で異なる国家、民族と文化背景を持っている教員と生徒に対して、『共存』ができることを教育目標とする課程が乏しい」。その上、「学校の教育活動の中で

は、世界市民を養成する目標と使命が足りない」とも指摘している¹⁶⁷。

4-2. 表面的な国際理解教育の現状

程張は、国際理解教育の授業は「国際文化知識の教え、展示」の授業になっている、と述べている。例えば、伝統的な祝日に関する教育の場合、多くの教員は中国の春節、中秋祭のあとに、西洋のクリスマス、ハロウィーンを紹介するような内容の列挙になってしまっているのが現状である¹⁶⁸、と。

ほかにも同様の指摘があった。艾艶敏は、異文化への接触はただ「表面的」レベルに留まっても本当の「理解」には至らず、生きた深刻な体験があつて初めて、他人、他民族、他国の文化への理解に繋がる、したがって、生徒の体験活動の設計が重要である¹⁶⁹、という。

4-3. 全教員の共通認識と養成課程の必要性

閻鳳雲は、思想品德の授業で国際理解教育を実施している中で、二点の問題点を提起している。一点目は、国際理解教育はすべての教科に浸透する課程であることを、教育管理者も含め、すべての教員が共通認識することが必要である、ということ。二点目は、教員向けの国際理解教育に関する養成課程の実施が必要である¹⁷⁰、ということである。

北京で国際理解教育が実施されて 15 年経っており、多くの学校では国際理解教育を実施しているつもりであるが、その理念と実施方法について理解不足のため、多くの問題点がある、という状況の一端が、この論文集にも窺うことができる。それでは、あらためて国際理解教育の実践は如何なる状況にあるのか。実地調査の結果は以下の通りであった。

第二節 北京市における国際理解教育

1. 調査地域の概況

中国の首都であり、政治・文化の中心地である北京は、世界有数のメガシティであり、高い影響力を有する世界都市でもある。2014 年、アメリカのシンクタンクが公表したビジネス・人材・文化・政治などを対象とした総合的な世界都市ランキングにおいて、世界 8 位の都市と評価されており、特にビジネス分野では高く評価された¹⁷¹。

北京市では 6 校でインタビューを行った。中学校が 4 校、小学校が 2 校である。学校のリーダー（校長あるいは主任）を含め、計 8 名に面談した。インタビューした教員の属性を表 3-1 に示す。調査期間は 2013 年 4 月である。具体的な調査日は以下に示す。

A 校 2013 年 4 月 11 日 B 校 2013 年 4 月 11 日
 C 校 2013 年 4 月 12 日 D 校 2013 年 4 月 12 日
 E 校 2013 年 4 月 12 日 F 校 2013 年 4 月 15 日

【表 3-1】 北京市の面談者の属性

学校	面談者	現職
A 校（中学校） 中高一貫校	1 人	国際交流担当、選択授業「全地球対話」担当、 国際理解教育教員養成講座を受けた経験あり。
B 校（中学校） 中高一貫校	1 人	「国際理解教育」科目担当
C 校（中学校） 大学附属中	1 人	基礎教育担当
D 校（中学校） 大学附属中	1 人	基礎教育担当
E 校（小学校）	2 人	教員：国語担当、国際理解教育担当、 主任：德育主任、民族理解、国際理解教育担当
F 校（小学校） 民族小学校	2 人	教員：民族理解教育担当、 副校長：民族理解教育、多元文化教育統括

2. インタビュー結果

この項では、北京市で行った 6 つの学校の調査結果について、インタビューの内容を分析する。

2-1. 「教育国際化」についての理解

「教育国際化」についての理解は、全員が「教育理念、教育活動などにおける国際的交流」という基礎的な認識を持っていることが確認できた。B 校の教員は 1980 年代に鄧小平が打ち出した「教育は現代化に向けて、世界に向けて、未来に向けて」というスローガンも意識していた。この教員は、2008 年に北京市の国際理解教育の特定課題の養成講座を受けたことがあるため、国際理解教育に関連する一定の系統的な知識をもっていたからであると思われる。

理念については、A 校、B 校の教員はそれぞれ「国際的な人材に必要な素質、能力の育成という目標」、「教育国際化を進めることは国際的な人材を養成することに有利」と述べていた。それに対して D 校、E 校の教員は「世界各国と教育資源を共有化すること」、「国際的な視野と思惟を持ち、国際的な価値観を養成すること」と述べた。E 校の主任は「世界的な視野を持つことが大切」、F 校の教員は、「教育国際化の教育目

標は自国の教育の特色を保った上で、世界市民を養うことである」とも述べた。E 校と F 校では民族教育に力を入れているため、教員も多文化主義的な認識を持っていることがこのような回答の背景にあると考えられる。

具体的な実施方法については、留学や文化交流活動を通じて海外文化の学習を重視する意見と、西洋の先進的なものを学習するだけでなく、自国の民族、自国に対する愛情理解が大切であり、中国の優れたものを外国に提供するという双方向的な教育資源の共有化を主張する意見とに分かれた。

なお、国際化の理念は良いとしながらも、西洋諸国の「盲目的拝受」について懸念を持っている教員もいた。D 校の教員は、北京市の国際化推進の方法について、現実には留学や海外研修といった「形式的な活動」に留まっており、内容的に充実していない、という問題点を指摘した。そうになってしまう原因については、長年中国の教育において弊害が指摘されている「応試教育」にあると考えていた。

2-2. 「国際理解教育」についての理解

国際理解教育の理念に対する理解は、教育を通して様々な国や民族が互いに理解、尊重することを促進するための教育、また、考え方や価値観の面を含めて互いに分かち合い、見習い合い、学び合っていく教育である、という意見がほとんどであった。A 校の教員は「国際理解教育の平和的な考え方を持って、世界の経済的衝突や武力衝突を解決できる」という意見を述べていた。この教員は学校のユネスコ活動に参加した経験がある。E 校の教員は日本へ一年間の研修に行った経験があり、日本の国際理解教育について少し実体験があったことから、国際理解教育は「教育国際化」の中の観念・思想になるような教育という認識であり、さらに「普通の人々はある特定の国について、ほとんど先入観を持っているので、低学年からの教育における改善が必要だ」という認識をもっていた。

一方、C 校と D 校の教員は国際理解教育に関して一定の理解を示したものの、現状については、「教員たちは自分の担当教科があるので忙しい、それ以外のことに力を注ぐ余裕がない」、「中国では、経済面だけではなく教育面においても格差が激しいので、それぞれの現場でどのように実施するのかは手探り状態だ」と、教育環境の困難を訴えていた。

また、今回北京での調査に応じてくれた教員たちの学校では、「持続発展教育」を実施しているところが多いことが分かった。「持続発展教育」の理念と歴史、北京市での実施現状について詳しく述べてくれたのは A 校、B 校の教員であった。国際理解教育と「持続発展教育」との関係については、A 校の教員は「二者は互いに入れ込んでいる関係」、B 校の教員は「国際理解教育の学習領域が持続発展教育の一部分である」という意見であった。おそらくこれは北京市の教育政策と関係があり、A 校、B 校は「持続発展教育」推進のメンバー校になっていることから、それに対する理解度が深いと考え

られる。

2-3. 国際理解教育と多文化教育の関係

A 校の教員は「自国の公民でありながら、世界市民、地球市民でなければならない」と主張する一方で、自国の民族教育は「根」であり、自民族の文化の優劣を知った上で、他民族をよりよく理解、勉強することができる、という意見を述べた。それに対して B 校の教員は「異なる文化を理解、学習、認識するという点においては、国内の少数民族も、他の国や民族も全て視野に入れるべきであり、共存することが大切である」と主張していた。この点については E 校の教員も同様な意見であり、「他民族に対する理解と、他国に対する理解の方法は共通している」という。さらに E 校の主任は「国内の民族教育と国際理解教育は共通しているため、まず身近な所から進めていくべきだ」との主張である。F 校の教員たちの考えも同様であった。現在の中国における少数民族に対するイメージについては、E 校の教員と F 校の副校長は、「現在、国内には 55 の少数民族が存在しており、主流文化民族（漢民族）の人々はなんとなく少数民族に対して、弱くて、遅れていて、助けてあげないといけない群集であるというイメージを抱いている」、「少数民族＝あらゆる面で立ち遅れている、という偏見があるので、このような意識の改善が必要だ」と述べていた。現在の中国の教育政策や教育理念は「民族教育、民族団結」という目標を掲げてはいるものの、スローガンの的なものが多く、確実に活動を実施している学校は極めて少ない、というのが現状認識であった。

B 校、E 校、F 校の教員及び役職者がこのような多文化主義的な意見を述べた背景については、以下のようなことが考えられる。まず、B 校、E 校の教員はいずれも 07-08 年の一年間、日本での研修の体験があったため、日本の多文化主義的な国際理解教育からの影響を受けたことが考えられる。また、E 校はもともと学校の「校本課程」で民族教育に力を入れており、F 校はもともと民族小学校であるため、その影響が大きいと考えられる。

他方、C 校と D 校の教員は、「海外の他民族と国内の少数民族は、類似点があるが、根本が異なるものである」、「少数民族に対する理解も大切であるが、現在の発展趨勢は海外との付き合いを重視している」と述べていた。さらに D 校の教員は、近年中国政府は少数民族に対して既に優待政策を出している、と述べ、暗にそれ以上の配慮は不要である、というニュアンスの発言をしていた。後に 2-5 の項で詳細を述べるが、C 校と D 校には「国際部」が設置されている。生徒たちが将来西洋の発展国へ留学するための予備校のようなシステムである。その反面、少数民族との交流活動などは一切実施していない。

何故このような意識の違いが見られるのか。それは「応試教育」の風潮と関連があると考えられる。C 校や D 校では、西洋の発展諸国へ留学したいという子どもたちや保護者のニーズに応じざるを得ない、ということが考えられる。少数民族を軽視する姿勢

と、いたずらに西洋発展諸国を崇拜するような風潮とは表裏一体であると考えられる。

2-4. 国際理解教育と中国文化的理解との関連

すべての教員が、両者は矛盾する関係にはない、と答えた。ただし、A校の教員は「中国文化的理解は『根』である」、C校の教員は「中国の文化は『根』あり、『支点』である」、と述べたのに対して、B校の教員は「国際理解教育と『中国文化的理解』は論理上の順序がない」、F校の教員は「国際理解教育は、他民族、他国を尊重すると同時に、自己と自国も尊重することに繋がる」と述べた。ここには、先に理論レベルで見た、自己文化中心主義的スタンスと多文化主義的スタンスとの対立の構図が見られる。

さらにE小学校の教師は、「他民族、他国を理解するならば、差異を正確に見つけ、優れた点も不足点も見出すはずである」、「西洋の発展国が優れている、という単純な『西洋主義』思想は良くない、やめたほうがいい」という意見であった。このようなスタンスは、上述のようにこの学校が「校本課程」で「民族教育」に力を入れていること関係があるだろう。

2-5. 国際理解教育の実施状況

2-5-1. 「国際理解教育」科目の開設

唯一「国際理解教育」科目を開設しているのはB中学校である。2008年から週一回程度、中学一年生の4クラスを実験クラスとし、学校の必修「校本課程」として「国際理解教育」という科目を開設している。教材としては、北京市地方教材の『国際理解』を教科書として使用している。しかし、固定的にこの教材だけを使用しているのではなく、あくまでも同教科書を基礎として、教師が独自に「単元学習」を設定している。例えば「各国文化大調査」という単元学習を設定し、その中にさらに細かく「世界遺産」「ヒーロー」「歴史」などの課題を設定し、生徒たちにグループで調査させ、報告発表をさせている。また、全校規模で毎週水曜日を中学生対象、金曜日を高校生対象とする「選択授業」を設け、その中で、他民族や他国の文化、戦争、歴史などに関する映画を鑑賞し、その内容についてみんなで討論する、という授業も行っている。評価に関しては、調査学習で提出した課題の完成度、授業中の意欲などの平常点に加え、期末試験は筆記テストを行なっている。また、海外の学校と提携して、互いの学校を訪問し合ったり、留学を実施している。加えて、他教科と連携した国際理解教育も展開している。こうした多彩な活動が可能なのは、この学校が「国際部」を持ち、その中に200人ぐらいの外国籍の生徒と外国人教師が80人ほどいるためである。

B校の教員へのインタビューを通して、この学校では国際理解教育が多彩に行われている実態が分かった。その反面、国内少数民族の文化理解教育は手薄であり、多文化主義的な理念は軽視されていることが窺われた。

2-5-2. 「校本課程」¹⁷²の実施

1999年6月に開催された第3回全国教育会議で、中国の「基礎教育課程システム」に改革が行なわれ、「国家課程」「地方課程」「学校課程」という「三レベル課程管理」システムが初めて導入された。「学校課程」は後に「校本課程」という形になった。今回北京で調査した6校のうち、「校本課程」の一環として国際理解教育を実施している学校が3校あった。

(1). 国際交流

A 中学校では主に三種類の内容を行なっている。一つは、一週間に一回、主に中国文化に関する最新の話題、ならびに外国の最近の話題について討論し発表する、という選択履修授業「全地球対話」である、二つ目は、中国人生徒とアメリカ人生徒が一年を通じ、月一回、経済、歴史、文化などのテーマについて、E-mailやSkypeを通して討論を行っている。三つ目は、世界遺産を模擬申請したり、NGOの基金を模擬体験したりしている。さらに、総合実践活動の中で中国教育養成センターと一緒に「国際青年ボランティア」を実施している。内容は、毎年夏休みの間、外国からのボランティアと一緒に地方都市や辺鄙な山村に行って英語の支援教育をしたり、近隣の世界遺産保護地に行って現地の世界遺産保護に関するさまざまな活動に参加している。

(2). 民族教育

E小学校とF小学校は「校本課程」の中で「民族教育」を実施している。E小学校は週一回「民族」という授業を設置している。また、少数民族の生徒を探し、少数民族との文化交流活動を行なっている。F小学校は毎週「活動」課の中で、学校自身で編集した『多元文化』という校本教材を使って授業を行っている。学校生活の隅々で民族教育の要素が取り入れられている。たとえば運動会の時は民族ゲームを行う。合唱大会の時は民族の曲を演奏する。6月1日の子どもの日には民族服装のショーを行う。また、民族知識のコンテストも定期的に行っている。毎月『多元文化』の学習内容について学校新聞を作ったりして、学校内のラジオ放送を通して宣伝活動を実施している。

2-5-3. 国際部の設置

学校内に設置されている「国際部」を国際理解教育とみなしている学校が2校あった。C中学校は1980年代から、欧米を中心に十数カ国を定期的に訪問し、交流している。交流するのは学校の管理者、教員、生徒である。相手国の教師や生徒も中国に来ている。より深く相手国の文化を体験するために、生徒たちは全てホームステイの形で相手国の家庭に泊まっている。この学校の「国際部」の授業は、中国の「教育課程」ではなく、欧米の課程で行われている。科目担当の教師も、中国語の教師以外は全て海外出身の教

師である。

D 中学校の「国際部」では、外国籍の教師が英米歴史、英米文化などの授業を担当している。生徒たちが将来海外へ留学するための予備校のような性質を持っている。留学する対象国はアメリカが一番多く、ほかはイギリス、ヨーロッパ諸国がほとんどであり、欧米以外の国、まだ発展途上国はない。

2-6. 「国際理解教育」実施上の課題

北京市でインタビューに応じてくれた教員はすべて、国際理解教育の理念に触れ、活動に携わることになったのは、教師としての仕事の中からであった、と述べていた。北京教育学院が組織した「国際理解教育研修講座」に参加し、体系的な知識を身につけたものは、6名中、B校の教員1名だけであった。講座に参加する実体験について伺うと、この教員は、「研修クラスに参加して、国際理解教育に興味を持っている各教科担当の教員と交流することによって、それぞれの教師が実践の経験や結果を分かち合い、自分の方法を模索することができた。また、専門家から理論ならびに実践方法を学ぶことで、具体的な実施方法を考案することができた」と述べていた。研修講座への参加が現場の教員たちが国際理解教育の理念や教授法を習得する上で効果的であることが窺われる。

今回のインタビュー調査を通して、とりわけ重大な問題点として浮かび上がってきたのが「応試教育」の影響である。6校のうち2校の小学校の場合は「応試教育」の問題には触れられなかったが、中国では義務教育の小学校から中学校へ進学する際に試験がないため、受験のプレッシャーがあまりないからであると思われる。しかし、4校の中学校のうち3校の教員が、それぞれ次のような意見を述べていた。「『応試教育』の下では、生徒は主要な科目だけを重視しているので、国際理解教育の実施が困難である」という意見を述べていた。「生徒の視野を広くしたいものの、社会経済の発展に応じる需要、保護者の需要など、多くの需要が異なるため、すべてに答えることは難しい」。「保護者のほとんどが、進学と関係がある場合はどのようなことでも支持してくれるが、それ以外のことは支持してくれないため、国際理解教育の実施が難しい」と。

国際理解教育をよりよく展開していくためのアイデアについては、次のようなものがあつた。先に紹介した国際理解教育の提唱者たちも、まず各学校の役職者の理念や観念を変えることが大切だ、と述べていたが、今回の調査校6校のうち5校の教員が、いずれも教育内容は学校の管理者の理念や考え方に左右される、と述べていた。例えばA校の教員は「学校の役職者の理念や観念と深い関係がある」、E校の教員は「教師自身の力で実施することが難しい」、F校の教員は「学校の役職者の支持があつて、初めて実施することが可能である」と。より充実した国際理解教育を実践するためには、個々の教員の力量では限界があり、各学校の役職者の理念や指針が重要である、という認識が共通していた。また、B校、E校、F校の教員は「理論と実践の方略の指導が必要」、

「教育委員会などが理論と実践面の指導をしてくれるなら、一番ありがたい」と答えていた。政府や教育委員会といった機関から国際理解教育の意義および実施内容に関する理論と実践の具体的な方略が示されることが求められていた。さらに、保護者の意識改革を行なう必要も共通して認識されていたが、そのために具体的なアイディアは見いだせないでいるのが現状のようであった。

第三節 鄭州市における国際理解教育

1. 調査地域の概況

鄭州市がその省都である河南省は黄河の中流域に位置し、古代文明の発祥の地であり、古くは「中原」と呼ばれていた。中国の国土は「東部（沿岸部）」、「中部」、「西部」の三地域に区分されるが、河南省は経済発展の最も進んだ東部ではなく、経済発展が中位の中部に属する¹⁷³。鄭州は歴史上たびたび黄河の水害を受けたため、経済の発展は緩慢だったが、20世紀始めに隴海線と京広線が建設され、南北大動脈の交差点となったため、経済的地位が上昇するようになった¹⁷⁴。

鄭州市では7校でインタビューを行った。中学校が2校、小学校が5校である。インタビューした教員の属性を表3-2に示す。調査期間は2013年2月である。具体的な調査日は以下に示す。

A校	2013年2月11日	B校	2013年2月15日
C校	2013年2月19日	D校	2013年2月19日
E校	2013年2月19日	F校	2013年2月19日
G校	2013年2月20日		

【表3-2】 鄭州市の面談者の属性

学校	面談者	現職
A校（小学校）	1人	教務主任
B校（小学校）	1人	德育主任
C校（小学校）	1人	德育主任
D校（小学校）	1人	国語教員
E校（小学校）	1人	国語教員
F校（中学校）	1人	英語教員
G校（中学校）	1人	国語教員

2. インタビュー結果

鄭州市での調査結果について、インタビューの内容を分析する。

2-1. 「教育国際化」についての理解

インタビューを行った7校の教員のうち、A校の教員1人だけが「聞いたこともない」と答え、ほかの6校の教員は全て「聞いたことがある」と答えた。その意味については、B校の教員は「各国の教師間の交流」、C校の教員は「留学させることも含める国際交流」と答えた。D校とE校の教員は「海外の教育理念や教育方法を求めるような意識や行動」と述べた。いずれも「教育国際化」という概念の理解は、何らかの原理や理念に即したのではなく、あくまでも個人的な考えにとどまるものと思われた。G中学校の教員だけは、「現在の世界における交流、共存の程度はますます強くなっている」ため、「各国の文化の融合、共存という角度から生徒を養うべき」と答えていた。この教員は、修士課程と教員研修会で、類似する概念に接したことがあった、ということである。

2-2. 「国際理解教育」についての理解

ほとんどの教員は、「国際理解教育」という名称を聞いたことがない、と答えた。「世界の各国の相互理解を促進するような教育であると想像する」、「国際社会の中で、生きていけるような人間を育むような教育ではないか」、「地球上の各国の角度から考えて、人類を理解するような教育と思う」など、それぞれが推測で答えている。

一方、「持続発展教育」については各教員が「聞いたことがある」と答えた。これは、2008年に開催された「鄭州市教育局実践科学発展観動員会議」の影響であると思われる。同会議では、鄭州市における「教育科学の協調における持続発展」¹⁷⁵が提案され、次のように述べられている。「教育は持続的発展をしなければならない。目前のことだけでなく、将来のことも視野に入れなければならない。教育資源と資源投入が増えつつある状況のもと、学生の生涯発展に注目しながら学校の施設ならびに環境を改良していくべきである。同時に、人力、財力、物質といった資源を大切にしなければならない。教育の経営法を学び、資源を合理的に利用し、もっとも優れた教育の構築、ならびに教育効果と利益の実現を目指していく」と。

2-3. 国際理解教育と多文化教育の関係

異文化の理解と国際理解教育の関係については、「異文化理解教育は国際理解教育の中に含まれているような感じ」、両者は「兼ねあうような感じ」、「共通しているところがある」といった曖昧な回答が圧倒的に多かった。G校の教員だけが「二つの概念には共通点が多い。例えば、多様性を受け入れる点、共存する点など」と答えていた。鄭州市では、「国際理解教育」の概念自体が浸透しておらず、実施も本格的に行われていないため、個々の回答は個人的な推測にとどまっていた。

2-4. 国際理解教育と中国語理解との関連

ほとんどの教員が「自国の文化を知り、尊重し、愛することと、他国の文化を尊重することは同時に行うべき」であり、「矛盾していない」、「差異は存在しているが、矛盾していない」と答えた。しかし、回答はそれだけに留まり、具体的な意見は述べられなかった。この質問に対する回答も、前項と同様、個々が推測的意見を述べたものと考えられる。

2-5. 国際理解教育の実施状況

国際理解教育の実施状況については、B校、C校、D校、E校、F校、G校はいずれも「国際理解教育という専門科目は開設していないが、おそらく英語、道徳と社会などの科目の中に国際理解教育の理念が浸透している」と答えた。

G校の教員は、以下のように具体的に答えた。すなわち、所属校では英語圏の外国人講師が1～2人いて、主に英語の会話を教えている。授業以外でも生徒と外国人教師との交流活動も行ったりしている。しかし、生徒の英語でのコミュニケーション能力が低いため、実施する回数は少なく、一学期1～2回である。それ以外は、毎年の夏休み中、サマースクールの活動も実施されていて、生徒たちを英語圏の諸国に派遣している。言語の学習及びホームステイを通して外国の文化や生活を体験することが目的である。

C小学校の教師は、「異なる家庭環境、文化背景の生徒たちが同じ学校、同じ教室の中に集まっているので、お互いの尊重、理解を推進することが国際理解教育の内容になるのではないか」と答えた。実際に同校では少数民族の生徒がいるため、「漢民族の生徒たちと同じように平等に接し、授業中でも活きた教材として、少数民族の文化紹介などを行っている」とのことである。実際に鄭州市内には少数民族が多数在住している。またC校の教員は、「国際クラス」の状況も説明してくれた。すなわち、鄭州市の金水区教育局が2010年9月から、生徒たちの英語能力を高めるため、シンガポールの「智軒教育」集団と共同して「文化緑城双語小学校智軒国際クラス」を設置した。現在は金水区における8つの小学校に、この「国際クラス」が設置されている。「国際クラス」ではシンガポールからの外国人講師が英語授業の担当をして、専ら英語教育に力が入れている。この「国際クラス」の設置について、金水区の教体局の局長王珂は、「国外の先進的な教育理念と教育経験を見習ういい機会になり、同時に河南省の小学校と国外教育集団共同合作の初めての例となった」¹⁷⁶と高評価をしていた。

2-6. 「国際理解教育」実施上の課題

鄭州市での国際理解教育がほとんど実施されておらず、国際的な交流活動もあまり展開されていないが、国内の異文化教育は重視されている。国際理解教育は自国の民族の理解から他国の民族の理解へと発展するものである、と考えるならば、鄭州市では、その最初の段階は実施されているとも言えるだろう。それが国際理解教育に発展するには、

海外へ目を向けることはもちろん、自国と海外の異文化理解が同一線上にあるという認識が必要である。

今回調査に応じてくれた 7 校のうち、B 校、D 校、E 校、F 校、G 校という 5 校の教員は国際理解教育に対して肯定的な意見を述べていたが、その一方で、「受験教育の背景があるため、国際理解教育はなかなか実施しにくいと思う」と答えた。鄭州市でも、やはり「応試教育」が国際理解教育実施の支障になっている。河南省は人口大省であるため、受験のプレッシャーは一段と大きい。中国の統一大学入学試験制度は 2004 年から改革が行なわれた。各大学の入学定員は各省に配分され、受験生はその省内の受験生と合格枠を争うことになったため、仮に同じ点数を取ったとしても、ある省の受験生は大学に入学することができ、ある省では入学できないという実態が当然発生する¹⁷⁷。そのため、上海、北京といった発展都市と比べ、大学の定員が少ない内陸部の受験状況は厳しいものになる。そのため鄭州市でも「応試教育」に力点が置かれることになる。

さらに C 校、D 校、E 校、F 校の教員は、国際理解教育の展開は学校の役職者たちの意識次第であると答えていた。また、D 校、E 校の教員は、経費の問題も実施上、重要であると考えていた。国際理解教育に使用可能な経費や資源がないこと、さらに、国際理解教育の専門家から学習する機会もないことが、国際理解教育実施の難しさに繋がっていた。全般的に、国際理解教育の必要性について全ての教員が肯定的意見を持っていたものの、継続的な実施は難しいと考えていた。その要因と見なされていたのは、「応試教育」という風潮や、教育委員会や学校の役職者たちの国際理解教育に対する理解の欠如である。

第四節 園区以外の蘇州市における国際理解教育

1. 調査地域の概況

蘇州は長江の南に位置する江南の主要都市として古くから栄えてきた。特に絹織物で発展し、現在も省の経済的中心である。2012 年の統計によると、蘇州の市内総生産は 1 兆 500 億人民元¹⁷⁸である。これは中国の都市で第 6 位であり、省都南京を大きく上回り、華東では上海に次ぐ第 2 位である。

蘇州市は大きく 3 つに分けられる。中心部は昔ながらの伝統的な町であり、東西は比較的経済が発展している地区である。西部は外国資本の工場を誘致することによって、高新区として開発された。その後に、東部はシンガポールとの連携により、工業園区を開発した。

蘇州市では 3 校でインタビューを行った。2 校は西部地区、1 校は中心部に位置する。小中高一貫校が 1 校、小学校が 1 校、中学校が 1 校である。インタビューした教員の属性を表 3-3 に示す。調査期間は 2013 年 3 月である。具体的な調査日は以下に示す。

A 校 2013 年 3 月 10 日

B 校 2013 年 3 月 11 日

C 校 2013 年 3 月 17 日

【表 3-3】蘇州市の面談者の属性

学校	面談者	現職
A 校（小学校） （幼小中高一貫校、外国語学校）	1 人	英語教員、国際交流担当
B 校（小学校） （公立学校）	1 人	英語教員
C 校（中学校） （民営学校）	1 人	英語教員、「国際理解教育」科目担当

2. インタビュー結果

園区以外の蘇州市で行ったインタビュー内容を分析する。

2-1. 「教育国際化」についての理解

3 人の教師の意見にはばらつきがあった。A 校の教員は「国際社会への進出、国際的視野を持ち、世界市民になること」、B 校の教員は「海外の教育の様子を理解させ、国内の教育状況を徐々に変えていく」、C 校の教員は「生徒たちに国際的な視野を培うための教育」という理解であった。具体的には、「生徒を留学させ、交流させる」、「学校間、教師間の交流・訪問・協力を通して」、「活動課程の設置」、「『国際的』な教材を選ぶ必要がある」などの意見があったが、「生徒を海外へ留学させる」という意見は共通していた。

2-2. 「国際理解教育」についての理解

A 校の教員は「中国の文化をきちんと理解した上で、国外のことをよく理解する教育」という意見であり、B 校、C 校はいずれも「国際社会で生きていける人間を養成するような教育」という意見であった。A 校の教員は前項では国際社会で生きる世界市民、という理解を述べており、その点では他の 2 人とも共通するが、その前提に自国の文化の理解を挙げている点が異なる。A 校の教員の意見には、国際理解教育の理念における自文化中心主義的スタンスに通じるものを窺うことができる。

2-3. 国際理解教育と多文化教育の関係

A 校の教員は「『全世界』という環境の中から、数多くの国、民族のことを理解しないといけない」、B 校の教員は「国内、海外の様々な文化の融合教育」、C 校の教員は「少数民族への理解も必要であり、同じような教育」という意見であった。しかし、C

校の教員は、「現段階ではすべてを行なうことは難しいので、とりあえず西洋の主要な国の内容だけを取り上げている」が、その一方で、「少数民族の文化理解については今まで軽視されてきている」とも述べていた。自国内の異民族との文化交流の必要性は認識されているものの、蘇州市では少数民族より外国人の方が多いという現状、また将来子どもを海外留学させたいという保護者たちの要望のために、自国内の異文化理解より海外の文化理解に力点が置かれていることが窺われる。

2-4. 国際理解教育と中国語理解との関連

すべての回答者が、両者は相矛盾するものでなく、同時に実施できるものと答えた。A校の教員は「中国国民としての教育を通して、世界市民になれる」という意見、B校の教員は「中国語の理解と尊重がしっかり出来た上で、国際理解教育が出来る」という意見、C校の教員も「中国語は文化理解の『根』である」と主張している。すなわち、中国語こそが中国人にとって根底にあるものであるゆえ、中国の伝統文化への尊重をしっかりと教育し、その延長上に他国の文化が尊重でき、それをもってはじめて国際理解教育が可能になるという意見であった。さらにC校の教員は、「中国に昔からある古い見方を是正すべく、中国の伝統文化と現在の中国を広く世界に知ってほしい」とも述べていた。いずれも自文化中心主義的な傾向の強い意見である。しかし、同時にC校の教員は、「国際理解教育の展開には、異なる文化的背景を持っている生徒たちとの交流活動が必要であり、交流活動の中で、自分との差異を見つめることで、より良い方向に向かうことができる」とも述べていた。これはむしろ多文化主義的なスタンスである。

これらの意見はいずれも国際理解教育の原理を深く学んだ上でのものであるとはいえない。調査に応じた教員のすべてが、国際理解教育に関する学習を、教員になってから行ったと言った。また、「体系的な学習が必要だ」とも答えていた。全員が手探りの状況で、国際理解教育を行っている様子が窺えた。その中で、自文化中心主義的なスタンスとユネスコ流の多文化主義的なスタンスとが未整理のままに混在しているようであった。

2-5. 国際理解教育の実施状況

3校の中で1校だけが「国際理解教育」という科目を開設していた。もともと英語教育に力を入れてきたC中学校では、「国際理解教育」という科目を「校本課程」とし、週一コマの程度で、中学校一年生と二年生に実施している。教材も使用していた。教材は、C中学校の教員たちが共同編集した『*Eyes on China*』（英文）というもので、中国の伝統文化や少数民族の文化、外国文化に関する内容が入っている。教材は、日常の英語の授業の一環、あるいは英語の授業の補足知識として用いられている。教授法の特徴としては、教師からの一方的な教え、すなわち詰め込み型の教育ではなく、できる限

り生徒たちが自主的に学習する工夫を行っていた。評価の仕方は、ポートフォリオ、ならびに教科書を基に調査した内容を発表するポスターセッションの得点によるものである。ほかには、まだ企画段階ではあるものの、「国際文化週」という各国の風土や人情、文化に関する内容をグループで調べ、展示するイベントが実施される予定である。このように C 中学校では積極的な課程の設定、ならびに実践活動が行われているが、英語教育の補習的な位置づけである感が否めない。

ほかの 2 校については、現段階では専門的な課程を設置していない。とはいえ、ほかの 2 校はいずれも、活動面では様々な活動を実施している。A 学校は「国際理解教育」という科目を設置する代わりに、「世界遺産」、「社団課程」¹⁷⁹などの内容を「校本課程」として、さまざまな活動を行い、さらに毎年定期的に海外への短期留学活動も実施している。B 小学校は外国人講師による英会話の授業の実施、海外への短期留学活動の実施を国際理解教育と見なしていた。

3 校における共通点としては、どの学校でも海外から外国人講師を招いて、英語の授業を行っており、生徒を海外への体験留学させる、また海外の学校と提携し、両学校の生徒の家庭でホームステイをさせている。いずれの教師も、生徒を海外へ体験留学させることを国際理解教育におけるもっとも重要なものとして考え、実施していた。その効果に教師は満足しており、その体験を通して海外の文化のよい点を生徒が見習い、自己を改革していつている、という点に注目していた。

とはいえ、各教員のインタビューを分析してみれば、それぞれが自分の学校の国際理解教育の具体的な活動内容にいささか疑問を抱いていることも窺われた。

2-6. 「国際理解教育」実施上の課題

「国際理解教育」実施上の問題点としては、継続的な実施の必要性や、系統的な教科書、指導書の作成の必要性を訴える声があった。また、国際理解教育の実践の可否は、校長をはじめとする管理者の意識や理念に大きく左右されていることもわかった。3 人の教員のうちの 2 人が、それぞれ「校長の理念や意識と離れることができない」、「校長の指導方針による」、「『国際理解』という理念を最初に打ち出したのは校長であり、学校のトップの意識は非常に重要」と答えていた。これは各学校に各々の「校本課程」があるため、国際理解教育の実施や推進が学校の管理者の理念や意識に大きく左右されるものと考えられる。

国際理解教育の実施における困難な点については、教員の負担が大きいこと、理論的指針がないこと、「応試教育」への対応が述べられた。特に、最後の「応試教育」への対応は切実な問題となっているようだ。C 中学校の教員は、「応試教育」という背景があるために、「国際理解に関する内容を広げると保護者から理解を得られない」と述べていたが、教育の指針は教員や学校によって決められるのではなく、保護者のニーズに左右される傾向にある。蘇州では国際理解教育の実施に関して、海外への体験留学が盛

んに実施されていた。蘇州は経済が発展している地域であるため、多くの人が国内より国外に目を向けており、子どもを留学させたい家庭も多くある。経済的な発展を遂げ、海外からの定住者も少なくない蘇州市においては、異なる文化への理解が重要になるはずなのであるが、進学だけに目が向けられているのが実情である。

第五節 三地域における国際理解教育の比較

1. 各地区の共通点と相違点

三地域における予備調査では、共通点よりも相違点が際立った。

まず鄭州市では、国際理解教育のことを聞いたこともない教員が大半で、じっさいには地域では、国際理解教育として行なわれている実践が見られたものの、それらが国際理解教育である、という意識そのものがなかった。それに対して北京市と蘇州市では、その内実は様々であるものの、すべての教育が国際理解教育という概念を持っており、様々な実践が行なわれていた。鄭州市と北京市、蘇州市との差異は概念の理解においても実践においても大きく、それは政治的・経済的な先進地域と内陸部との状況の違いを反映したものと思われる。

と同時に、北京市と蘇州市との間にもかなりの相違点が見出された。国際理解教育の理念の理解については、北京市では、例えば国際的人材養成、国際的視野の育成、世界的な教育資源の共有化、国内外の民族を視野に入れて共存することが大切である等、国際理解教育の理念をめぐる学問的な論点に対応するような意見が多く見られた。北京市では国際理解教育教員養成講座が開設されたり、『国際理解』という地方教材が出版されたりしていることは、先に述べた通りである。中国の政治・文化の中心地であり、国際理解教育が最初に提唱された北京市では、多くの教員が国際理解教育の理念を意識しながら実践に臨んでいた。国際理解教育の実践の内実は、「国際理解教育」という科目の開設、「校本課程」としての国際交流や民族教育の実施、国際部の設置など、多様であった。

それに対して蘇州市では、まず国際理解教育の理念に関しては、北京市と比べて、統一された研修やガイドラインがあるわけではなく、国際理解教育に携わる各教員がそれぞれ個人的に理解しているという印象が強かった。実践の内容は、「国際理解教育」という科目の開設や「校本課程」としての国際交流実施などは北京市と同様であったが、英語の授業の補習のようになっているものもあった。また北京市以上に海外留学に力を入れており、その背景には子どもの留学を求める保護者の強い要望があった。北京市と比べて全般的に先進国志向強く、また実利的な「国際化」路線という色彩が強かった。

2. 三地区での調査から見えた問題点

第一の問題点は、そもそも「国際理解教育」の概念そのものが未だ広がっていないこ

とである。鄭州市では、「国際理解教育」という言葉も聞いたことのない教員も多かった。先進地域と内陸部との教育格差は、国際理解教育に関しても見られた。また、既に多様な実践が行なわれている蘇州市でも、その概念の理解は教員によって様々であり、理念が十分に浸透しているとは言えなかった。

第二の問題点は、国際理解教育の理念が一定、理解されている北京市でも、また鄭州市や蘇州市でも、自文化中心主義的な傾向が強く見られたことである。自文化中心主義そのものは、直ちに否定的なものではないが、その傾向がもつばら海外の先進国志向と結びつく反面、国内の少数民族への理解が疎かにされる傾向にあることが問題である。その結果、本来のユネスコ流の多文化主義的な国際理解教育の理念が見失われてしまっている。

この傾向に拍車をかけていると思われるのが「応試教育」である。北京や蘇州で海外との交流が盛んに行なわれている場合でも、その相手はすべて英語圏の先進国であった。「応試教育」の風潮の中で、欧米への留学を求める親の強いニーズが、国際競争に勝ち、中国の経済的・文化的地位を高めることに志向する国や地方行政の意向とあいまって、国際理解教育は、実際にはもっぱらグローバル人材育成の手段とされている。これが第三の問題点である。

以上のような予備調査の結果を踏まえて、次章では、現代中国において国際化、グローバル化が最も進んだ地域である蘇州工業園區での国際理解教育について本格的に調査を行い、現在の中国における国際理解教育の現状と問題点をさらに詳細に明らかにすると共に、その背景を考察し、よりよい国際理解教育の実現に向けての手がかりをさぐりたい。

第三章 注および引用文献

¹⁶⁴2011 年 10 月 18 日に開かれた、中国共産党第十七届中央委員会第 6 回全体会議では「中共中央關於深化文化体制改革、推動社会主義文化大發展大繁榮若干重大問題的決定」（中国共産党中央委員会文化体制改革及び社会主義文化における發展・繁榮を巡る重大問題の決定）を巡る審議の中で、一番重要になったことは、「文化強国」という長期的戦略方針である。

¹⁶⁵王遠美・李晶「北京市实施国際理解教育的回顧与思考」『北京教育学院学報』第 24 卷第 2 期、2010 年、52 頁。

¹⁶⁶北京市における市レベルの認定である。三年毎に必ず認定手続きが行われている。手続きの中の一つの決まりとして、市レベル以上の機構が組織する育成養成クラスの授業に参加しなければならない。養成クラスの実施に関する資金は、市財政からもらう。教師自身は参加費用などを支払う必要がない。

¹⁶⁷楊傑川「学会共存視野下的国際理解教育实践—以基于学校特色的教材開發為例」王遠美『理解 共享 合作 国際理解教育的理論与实践探索』北京出版社、2011 年、61-62 頁。

¹⁶⁸程張「淺談傳統文化在国際理解教育中的地位」王遠美『理解 共享 合作 国際理解教育的理論与实践探索』北京出版社、2011 年、29 頁。

¹⁶⁹艾艷敏「实施国際理解教育、提昇品德与社会学科教学價值」王遠美『理解 共享 合作 国際理解教育的理論与实践探索』北京出版社、2011 年、137 頁。

¹⁷⁰閻鳳雲「延慶県在思想品德課中实施国際理解教育的必要性和实施策略探討—以延慶県為例」王遠美『理解 共享 合作 国際理解教育的理論与实践探索』北京出版社、2011 年、128 頁。

¹⁷¹「2014 Global Cities Index and Emerging Cities Outlook」(<http://www.atkearney.com/documents/10192/4461492/Global+Cities+Present+and+Future-GCI+2014.pdf/3628fd7d-70be-41bf-99d6-4c8eaf984cd5>) 2014 年 5 月 28 日取得。

¹⁷²「校本課程」：（「中発」第 9 号、1999 年）によると、1999 年 6 月に公表された「關於深化教育改革全面推進素質教育的決定」（教育改革を全面推進するため素質教育の実行に関する決定）の中では、「課程システム、構造、及び内容を調整、改革し、そして新たな課程システムを設立し、国家課程・地方課程・学校課程の三つを試行すること」が決められた。

さらに、（「国発」第 21 号、2001 年）によると、2001 年 5 月に公表された「國務院關於基礎教育改革与發展的决定」（國務院基礎教育改革と發展に関する決定）の中では、「国家、地方、学校という三つのレベルで課程管理を実施する。国が小中学校課程に関する全体計画や国家課程の基準となる教科と授業時数等を設定し、マクロな視点から国家課程を保障した上で、地方が地域の実態に応じる地方課程を、学校が

自校の特色に応じる学校課程の開発をそれぞれ推進する」という。

¹⁷³石原潤『内陸中国の変貌—改革開放下の河南省鄭州市域』ナカニシヤ出版社、2003年、6-7頁。

¹⁷⁴中国都市総合情報「ALA!中国」(<http://china.alaworld.com/modules.php?name=City&op=abstract&aid=01860>) 2014年5月25日取得。

¹⁷⁵鄭州市教育局教育部門の役職者における特定課題研究討論会「深入学习实践科学發展觀 全力推動鄭州教育科学協調可持續發展—在市教育局深入学习实践科学發展觀活動動員大会」暨教育系統領導幹部專題研討班上的講話。「教育發展要做到可持續、不能只顧当前、還要想到今后。在教育資源和投入增加的情況下、既要着眼學生的終身發展、不斷優化办学設施和環境、該花的錢決不吝惜；又要珍惜人、財、物的資源、学会經營教育、合理使用資源、實現結構的最優化和效益的最大化」（・教育系統・・幹部專題研討班上的講話、2008年10月）。

以上の内容を筆者が訳したのが次の通りである。「実践的で、科学的な發展觀の學習に力を入れて、鄭州市の教育科学における協調的で、持續發展を推進する—鄭州市教育局实践科学發展觀動員會議」「教育は持續的發展をしなければならない。目前のことだけでなく、将来のことも視野に入れなければならない。教育資源と資源投入が増えつつある状況のもと、学生の生涯發展に注目しながら学校の施設ならびに環境を改良していくべきである。同時に、人力、財力、物質といった資源を大切にしなければならない。教育の經營法を学び、資源を合理的に利用し、もっとも優れた教育の構築、ならびに教育効果と利益の実現を目指していく」（教育部門の役職者における特定課題研究討論会での発言 2008年10月）(<http://news.zzedu.net.cn/qtxg/09/88440.shtml>) 2013年6月取得。

¹⁷⁶新華社河南分社『河南商報』第A14版民生「鄭州市金水区再添5所小学」2011年3月16日。

¹⁷⁷楠山研「中国における大学入試改革の動向—地方・大学への権限委譲に関する一考察」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第51号、2004年、131頁。

¹⁷⁸中国の都市の市内総生産による。

¹⁷⁹「社團課程」：社團課程は学校の選択課程であり、国家課程と地方課程の補足として、学校の教育活動の一部として、生徒の長所を發揮する目的がある。严雪霞『中国教育報』2012年5月10日第8版「教師通過社團課程提昇幸福感」(http://edu.ifeng.com/gundong/detail_2012_05/16/14573239_0.shtml)、2014年7月25日取得。

第四章 蘇州市工業園區における国際理解教育

第一節 調査地域の概要

蘇州は中国江蘇省東南部に位置する地方都市だが、古くから絹織物の生産で発展した、2500 年以上の歴史のある文化都市であり、現在は省の経済的中心地域である。とくに蘇州工業園區（Suzhou Industrial Park、SIP）は、蘇州市街地の東側（昆山・上海方面）にあり、西側の蘇州高新区と共に国内外の企業が多く立地しているところである。1994 年に蘇州市政府とシンガポール政府関係のアセンダス社との合弁で開発が始まり、その独特な地理的条件および優遇的政策や基盤施設の利点もあって、現在、中国の全ての開発区の中でもっとも技術的に進んだ、国際的競争力のある開発区である¹⁸⁰。

教育面においても、蘇州市の「中長期教育改革と発展企画綱要（2010－2020 年）」では、工業園區の「教育国際競争力を高める」ために、「教育国際化レベルを高める」、「教育国際化基準を制定する」、「教育国際化の規模を拡大する」、「国際的人材を養成する」と謳われている。「国際的人材を養成する」ことの具体的な内容は、「バイリンガル教育、多言語教育と国際理解教育に力を入れ、国際的視野を持ち、国際ルールを理解した上で、国際事業と国際競争に参加することができるような国際的人材を養成する」¹⁸¹と記されている。

園區の全体的な教育状況については、園區のホームページに以下のように記されている¹⁸²。園區の教育は、国際友好学校、高校での国際課程の設置、特色的な国際交流を柱として、国際理解教育を目標とする国際交流と合作を推進している。具体的な内容については、園區教育局はヨーロッパ、アメリカ、オーストラリア、アジアなど 10 地区以上の教育行政機関と提携するために契約調印し、園區の 80%以上の学校が一つ以上の国際友好学校と連携をもち、すべての学校に国際交流プロジェクトがある。また、カナダの高校課程、A-LEVEL、IB 課程が園區の高校で実施され、毎年数百名の学生が 2 週間から 4 カ月までの様々な海外留学を経験し、園區側も毎年数百名の教師、生徒たちの見学、養成訓練、留学を受け入れている。学校管理者たちもみな海外で特定の訓練指導を受け、毎年 100 名以上の教師が海外研修を行い、工業園區における学校や教員の国際交流は他地域を圧倒している。

工業園區で行われている「国際交流」「国際理解教育」の実態は、新聞や『園區教育—国際交流専刊』¹⁸³という雑誌などにおいて様々な小中学校の交流実践の記録や感想文として報告されており、そこからも特色ある国際理解教育の実践を盛んに実施している地域であることが窺われる。それにも関わらず、蘇州工業園區の国際理解教育に関する先行研究は、序論ですでに述べられていた通り、徐曉燕の『蘇州工業園區中小学国際理解教育的実践研究』（蘇州大学修士論文、2010 年）の一編のみである。そこで本研究では、第三章で報告した予備調査を参考にしながら、工業園區における国際理解教育の特徴を明らかにしていく。

第二節 調査目的

園区の教育国際化の状況と国際理解教育の実施状況を調査し、その中でとくに国際理解教育が活発な学校について、国際交流担当の教員や学校の役職者にインタビューを行い、蘇州工業園区での国際理解教育の現状と課題を明らかにすることが調査の目的である。

第三節 調査対象

調査対象の選定に先立ち、まず行政部門である工業園区教育局の S 局長及び教育国際合作と交流部門の責任者である、人事師資（教師の資格）処の X 処長に、工業園区内の学校での「国際理解教育」の理念および実施現状を紹介していただき概況を把握するとともに、本調査の実施の承認を得た。次いで、X 処長から調査対象として適切な 6 校を紹介してもらった。その内 4 校（表 1 の★印）は工業園区の国際理解教育模範校に認定されている学校であり、他は国内の異文化理解の教育を積極的に実施している学校 1 校と、園区の中で早くから国際交流活動を実施してきた学校 1 校である。

第四節 調査方法と調査期間

具体的な調査方法¹⁸⁴としては、まず調査対象の各校の特徴や外観などの観察を行った上で、小中学校の教師（役職者、国際理解教育に携わる教師を含む）にインタビューを実施し、国際理解教育の実施の有無、具体的な実施形態、国際理解教育に対する意識等を聴取した。

質問項目は以下のとおりである。

- ①学校の概況について。（生徒の家庭状況、保護者の職業、外国籍教師の有無を含む。）
- ②教育政策としての「国際理解教育」をどのように理解しているか。また「応試教育」の影響やプレッシャーを感じたことがあるか。
- ③保護者は「国際理解教育の理念を理解しているか。学校における国際交流活動の組織的な実施に保護者はどのような態度を示しているか。定期的、あるいは不定期的に保護者向けの国際交流活動を行っているか。
- ④国際理解教育への生徒たちの参加度。
- ⑤「教育国際化」とはどのようなことであると思うか。
- ⑥「国際理解教育」をどのような教育であると理解しているか。ユネスコの「国際理解教育」の理念は聞いたことがあるか。
- ⑦国際理解教育に対する理解と学習はいつからか。海外での滞在歴はあるか。
- ⑧国際理解教育の実施は必要だと思うか。
- ⑨国際理解教育の仕事を担当している、あるいはしようとしている理由。
- ⑩国際理解教育と国内の少数民族文化の理解との関係について。

- ⑪国際理解教育と中国文化理解との関係について。
- ⑫国際理解教育の実施の有無。実施しているのであれば、具体的な実施方法や教育の工夫について。
- ⑬国際理解教育の教材について。
- ⑭国際理解教育実践における困難な点。
- ⑮今後の国際理解教育の実施をめぐる意見やアイデア。

調査期間：2013年9月である。具体的な調査日は以下に示す。

S 局長 9月9日	X 処長 9月13日
A 校 9月16日	B 校 9月16日
C 校 9月18日	D 校 9月23日
E 校 9月30日	F 校 9月4日

第五節 調査結果

1. 行政担当者へのインタビュー結果

工業園区教育局の役職者へのインタビューの結果は以下の通りである。

1-1. S 局長の見解

①「工業園区の教育は『現代化、均衡化、特色化、国際化』という四つの経路で進めており、『国際化』については『国際交流』が出発点である。工業園区の教育は『中国の心境、世界の目線』をもつ人材を育てること」を目標としている。

園区は改革開放の試行地区、国際提携モデル区として、中国で最も国際競争力を持つ開発区の一つであり、「国際競争力を持つハイテク工業園区」を目指しており、そのことは経済面だけでなく、教育面にも大きく影響を及ぼしている。教育面におけるもっとも顕著な特徴は「教育国際化」である。

②教育国際化と国際理解教育の関係について、「教育国際化を提唱しているが、最終的には、国際理解教育を実施することが基本」である。

③園区での国際理解教育の実施法は、海外の友好学校（提携校）との連携に基づく短期留学の推進である。また 2013 年から、「外籍教師進校園」（学校に外国籍教師を就任させる）というプロジェクトを取り入れたため、すべての学校に外国籍の専任講師を配置している。

④園区の教育は、「各学校に自主権を与えており、校長が自主的に学校を運営する」という形態をとっている。国際理解教育の 3 目標、「国際交流活動の実施や相互研究ができる課題の実施」、「国際理解教育の教材の作成」、「学校内の各教科への『国際理解教育』の理念の浸透」の各項目について、各学校に合った実施方法で展開している。教

育局では「国際理解教育の課程基準、指導書の作成」、「内外の国際教育の資源の整合」という二つのテーマに取り組んでいる。

1-2. X 処長の見解

①園区での国際交流活動は 2003 年から始まったが、国際理解教育については、2009 年に蘇州市教育局で行った国際理解教育の推進会開催を契機に開始された。

②国際理解教育についての教員たちの意識は、「国際理解教育を重視する考えが強くなって」おり、「国際理解教育の普及率も高くなってきて、ほとんどの教員たちは国際理解教育という教育を知るようになった」が、「35 歳以上の教師には国際理解教育の観念がまだ低い」という現状である。したがって「教員の研修が必要」であり、「国際理解教育の実施環境と雰囲気を作ることが大切である」。

③他者、他民族を理解し、共存と連帯共感の意識を高める態度を育成するという、中国で定義されている国際理解教育の理念と意義から離れている現状について、「一定の期間、待つ必要があると思う。絶え間ない呼びかけをしたり、交流をしたりすることが必須だ」。中国の教育環境は「応試教育」であるため、「たくさんの教育任務を抱えている中、丁寧に教科以外のことをする余裕がない現状」もあり、国際理解教育の理念と「応試教育」の観念を「整合化させていく」ことが「大きな難関」である。今後の国際理解教育の発展については、「理念や意義の学習、交流」、「理論研究と実践経験との調整」、及び「国際理解教育の指導書の作成」が一層必要とされる。

④国際理解教育の理念から見て、西洋の先進国に偏った「国際交流のアンバランス状況」という現状、そして、「応試教育」という教育環境のもと、「国際理解教育」の理念と、「応試教育」の観念を「整合させる」ことの難しさについて懸念を持つ。

⑤西洋の先進国に偏った「国際交流のアンバランス状況」にある今の中国人は、「贅沢で派手で、理想化した物事を追求する傾向」にあり、「自分の目標、価値観が混沌としている状態の生徒たちの数が多い」。

1-3. 行政担当者へのインタビュー結果の考察

二人の行政担当者へのインタビューから、園区では国際化が最も進んでいる環境下、教育面でも海外姉妹校提携や短期留学を推進している状況を確認できた。教員たちの国際理解教育への認識は強化されているが、先進国に偏った「国際交流のアンバランス状況」という現状の打開や、「応試教育」という風潮の下での国際理解教育のあり方について、いっそうの研修の必要性が述べられていた。では、このような行政担当者に対して、現場の教師は国際理解教育の理念をどう理解しているか。国際理解教育と「教育国際化」や「応試教育」との関係をもとに見ているのか。また、国際理解教育の実施は各学校の自主性に任せている、とのことから、それでは各校ではどのようにそれを実施しているのか。それらを実地調査を通じて明らかにしたい。

2. 各学校の外観及びインタビューによる各学校の概況把握

調査対象先の概況は表 4-1 のとおりである。

【表 4-1】 調査した学校の概況

	A 小学校★	B 小学校★	C 中学校★	D 小学校★	E 小学校	F 学校
形態	小学校	小学校	中高一貫校	小学校	小学校	小中一貫校
創立（年）	2009	2004	2010	2010	1912	2005
生徒数 （名）	664	2908	2400	3046	2408	3853
内外国籍 *1	55	180	150	178	15	168
外国籍教師 *2	1 名	2 名	3 名	2 名	2 名	3 名
立地	園区中心部	園区中心部	園区中心部	園区中心部	園区北部	園区西部
学校の外 観など *3	書道教育が 特色の為、 校内には書 道作品多数 掲示 交流風景の 写真掲示	生徒の研究 結果（世界 主要国の紹 介、世界遺 産の写真） 交流風景写 真掲示 卓球が特徴 で関連写真 掲示	国際課程セ ンター設置 交流風景の 写真掲示 卒業後、国 内や海外の 有名校合格 生徒の写真 と紹介	生徒の作品 や友好提携 校との交流 風景写真掲 示	呉文化に関 する写真や 100 年にわ たる歴史写 真を掲示各 教室は「昆 曲班」「蘇 州園林班」 などと命名	生徒の作品 や海外提携 校との交流 風景写真な ど掲示 国内外の教 育名言掲示
特徴 家庭環境 *4	裕福な家庭 状況	裕福な家庭 状況	裕福な家庭 状況	裕福な家庭 状況	保護者は一 般企業で働 く方が多 く、家庭状 況は普通。	裕福な家庭 状況

注：1. 生徒数は、「2013 年度蘇州工業園区教育事業統計」による。

2. 外国籍生徒数は、「2013 年度蘇州市国際交流統計」による。

3. 外国籍教師数は、「2012 年～2013 年度蘇州工業園区外国籍教師項目」のデータによる。

4. 工業園区の外国住居者数は、「2012 年度蘇州市工業園区人力資源年度統計」による。

以上の1～4のデータは、工業園区教育局X処長からの提供であった。

調査対象先における概況の詳細は次の通りである。

まず、工業園区には外国籍の人口が2万人以上いて、長期住居者だけでも1万人以上いるということ（園区人力資源年度統計によると、2013年は13938人）。さらに、園区には外国籍の生徒向けの国際学校が3つあり、外国籍の生徒たちの多数は、国際学校に通っているということ（6校における外国籍の生徒は、台湾から来ている者が多数を占る）。国際学校には、外国籍華人も含め、カナダ、オーストラリア、日本、韓国、シンガポールなどの国からの子どもたちが在籍していること。さらに、短期体験留学者が多数を占めていることも確認できた。

つぎに、園区における外国籍講師の有無については、工業園区の教育政策である「外籍教師進校園」（＝学校に外国籍教師を就任させること）により、全ての学校に外国籍教師が所属していることも確認できた。

さらに、各学校のキャンパスの風景、理念、「校本課程」の内容であるが、その実態は学校により様々であることが確認できた。というのも、園区の教育行政が各学校に自主権をもたせているためであり、校長などの役職者の自主的運営により成立しているからではないか、と考えた。さらに園区という地域の特徴（園区における全体的な教育理念を含む）と密接な関係にあるのではないかと推測した（その詳細については後述する）。

具体的なキャンパスの風景の特徴としては、上記調査校は共通して近代的設備が整っていて、キャンパスの環境が優れている、ということである（しかしE校に関しては、校舎の作り、雰囲気、装飾物などからみると「国際的」内容が少なく、蘇州の「呉文化」という地元の伝統文化を重視しているように見受けられた。これについては、この学校が百年という歴史を持っていることに関係があるのではないかと考えた）。

さらに、筆者が見学を通して確認した各校の特徴は次のとおりである。まずA小学校は、同校の「校本課程」が書道教育であるため、学校内に多くの書道作品が貼ってあるということ。同様にB小学校も、「校本課程」は卓球であるため、学校には卓球に関する写真や紹介などがたくさん展示されているということ。また、ほかの学校では、海外の提携校との交流風景、外国の文化紹介などといった、「国際的」な内容が校内に溢れているということが確認できた。また、調査校の中には、海外の有名校へ留学するための「予備校」のような国際センターが設置されている学校があり、そこでは「世界の一流大学に適応するための能力の養成、中国人としての心得、国際的視野、博学で高尚な優秀人材に」などというモットーが謳われていることも確認できた。しかしその一方で、ほかの発展途上国や中国国内の少数民族の文化理解に関わる掲示物等は、どの学校でも確認することができなかった。

最後に、調査校を通して確認できた各校の家庭環境は次の通りである。まず、C中学

校と E 小学校の保護者の職業は、政府機関、自営業、外資企業でのホワイトカラー層が極めて多いということ。また、A 小学校は、園区の独墅湖高等教育区の中にあるため、生徒の親たちも海外から園区に招聘された人材が多く、業種としては大学の教員、研究者が多いということ。また、D 小学校の校舎も園区の中心部にあり（C 小学校も同様に）、全体的に裕福な家庭が多いことが確認できた。

中国の「義務教育法」の中には「免试就近入学」¹⁸⁵という政策がある。試験を受けずに住居地から一番近い学校に入学できるという政策である。中国人にとっては、『三字経』の中の「孟母三遷」¹⁸⁶という四字熟語を思い出させる政策である。これは、子どものために最善の住環境を整えることの例えであり、母親の自分の子どもに対する愛情として古くから褒め称えられているものである。ところが、この故事と政策が結びついた現実の結果は、「学区房」¹⁸⁷という高価な住居施設に結実してしまっている、ということである。「学区房」は、不動産市場の誘導によって教育体制の中に現れた独特な住居である。保護者は事前に「学区房」を購入することで、自分の子どもの入学資格を獲得するのが一種の決まりごとになっている。社会競争が激しくなるにつれ、保護者は自分の子どもが教育のスタートラインで負けないように、大金を惜しまず、有名校の近くの「学区房」を購入している。「学区房」の単価は地域によって異なるが、2013 年 5 月現在の北京における有名校近くの「学区房」は 1 平方メートル 10 万元（170 万円）という値段がついている¹⁸⁸。つまり、「免试就近入学」という制度は、経済が発展している地域に暮らす裕福な者たちにしか恩恵をもたらさない制度となっているので、園区もその代表的な地区の一つではないかと考えた。

3. 各調査校のインタビューから見た分析

インタビュー分析に先立ち面談者の属性について表 4-2 に示す。

【表 4-2】 調査校面談者の属性

	A 小学校★	B 小学校★	C 中学校★	D 小学校★	E 小学校	F 学校
現職	校長	教師 資 質	英語教師	英語教師	英語教師	国語教師
留学経験	海外研修	処 の 国 際	海外研修	海外研修		
海外滞在		交流係		生徒随行	なし	生徒随行
歴		生徒随行				

面談したすべての教員は、学生時代から国際理解教育を学んだ経験がなく、教員として就職後、区教育局からの要請で国際交流活動や研修の機会を得て、少しずつ「国際理解教育」を知るようになり、同教育に携わっている現状である。また、「海外での滞在歴」については、「英語教師として、海外への研修は何回か行ったことがある」、「教員の研修、生徒の短期留学の指導教師として海外に何度か行ったことがある」など、ほ

ば全員が海外での滞在歴を持っていた。これは、教員の海外交流を推進する園区のエducational policyと密接な関係があると考えられる。

「英語の教師であるので、外国の訪問者と交流をしたり、短期留学の引率教員として海外に行ったりすることがよくあった」ため、「学校から任命され、それ以来ずっと携わっている」というように、担当教科（英語）を理由とするのが、大半を占めていた。

3-1. 国際理解教育の理念についての理解度

国際理解教育の理念について、質問項目②⑤⑥⑩⑪で聞き取った内容を解釈すると、それは「教育国際化」、「素質教育」、「応試教育」と重なり合った形で理解されていることがわかった。国の教育目標が「教育国際化から国際理解教育」へ転換されていること、「素質教育」と「応試教育」は対立する教育のあり方であること、「国際理解教育」と「素質教育」とは理念上似ている概念であること、といった理解が、それぞれの教師によって異なった重なり方をしていた。

その状況を次ページの表 4-3 に示す。

【表 4-3】 国際理解教育等の理解度

	A 小学校★	B 小学校★	C 中学校★	D 小学校★	E 小学校	F 学校
国際理解教育	「教育の国際化」の核心は「国際理解教育」、自文化理解の支えの上に外国文化理解	生徒の地球公民の意識養成、国際人材の養成と伝統文化を大切に民族の誇りを持つこと	「国際理解教育」は「教育国際化」の一部、世界市民を培う教育は遠い存在	平和への理解、他国文化への理解、尊重という、国際市民としての素養の教育	「国際理解教育」は日常学校生活の中で養成「教育の国際化」と共通	素質を高めることができる、「素質教育」の「理」念と共通
綱要理解	○	○	○	○		
教育国際化	教育環境に対応すること 「国際理解教育」と「教育国際化」は、二つの概念だが共通点多い	相互交流・国際課程の設置に留まっている	国際化につなげる	以前は自国基準にしていた、現在は海外の教育理念のいいものを取り入れる 国際交流実施ではない	英語教育－対外的な文化意識浸透	国際化＝包含 海外交流＋国内教育場面でも可能
応試教育	プレッシャーを感じる	小→中試験なしでプレッシャー減少	「応試教育」のもとで教育国際化は可能	小→中試験なしでプレッシャー減少	「素質教育」と釣り合いを持たず	影響とプレッシャー＝短期留学前の補習
ユネスコ			○	○		
自国文化理解	自文化理解の上で国際化	自文化に誇りを 自文化を海外に推進	国際理解教育の一部分	国際理解教育に自文化も含まれる	自文化理解が国際理解教育の中心	まず自文化理解
国内少数民族	多文化の一部なので尊重 交流はまだ	今後着目	交流未実施	交流未実施	教師－チベット交流	交流未実施 蘇州以外の子－文化理解の一種

以下、項目ごとに考察する。

3-1-1. 「国際理解教育」についての理解

園区の小中学校では、国際理解教育を実施する環境と長い実施経験を持つ学校が4校選出され、園区教育局より模範校と指定されている。模範校指定学校の教師4人は、国の政策である「2010－2020年国家中長期綱要の中にも、国際理解教育の実施が提唱されている」、「園区教育局も教育の目標を現代化、均衡化、特色化、国際化という四つの方面から実施していくと提唱している」と具体的に答えた。ほかの2人は、「中国は政策面で『開放的』な理念を打ち出している」、「園区はもともと『開放的な』地域である」という漠然とした認識を示した。

「どういう教育と理解しているか」との問いかけには、「国際理解教育」は「教育国際化」の核心であり、「国際理解教育」と「教育国際化」の根底は同じであり、国際人材の養成に繋がっているが、「国際理解教育」の方は民族の伝統文化を大切にし、民族の「誇り」をもつ点が異なる、という答えと、「国際理解教育」は「教育国際化」の一部であり、「国際人」になるため「環境保護の意識、礼儀、他国文化の理解、尊重」と「相手を理解、許す、包容、信頼」という基本的な「素質」を養成することに重きが置かれる、「地球市民の意識の養成」である、といった答えとがあった。F校の教員だけは、「単に海外の民族的差異だけではなく、国内の民族的差異の理解も含む、包容する教育」であり、活動への参加を通して生徒たちの「自主性、感謝の心、責任感、規則を守る能力、判断する能力などの素質を高める」ことができるものであり、「80年代からずっと提唱されている『素質教育』の理念と共通している」ものである、という意見を述べた。

国際理解教育についての理解には、自国自民族の伝統文化を大切にし、民族の「誇り」を持つため、という自文化中心主義的な考えと、多文化理解を視野に入れ、異なる文化をもつ人々を理解し尊重して、地球市民、国際人になるための素質の養成である、という多文化主義的な考えがあった。国内の少数民族の理解も国際理解教育の一環であるべきという考えは、E校、F校の教員だけが触れた。それ以外、国内の少数民族の文化には、ほとんどの学校がまなざしを向けていない。

3-1-2. 「教育国際化」についての理解

E小学校の教師は「『対外的』な文化意識、『開放的』な理念」であるという、漠然とした理解であった。F学校の教師は「教育国際化は『包容』ということ」であり、「海外へ行き、交流することだけでなく、普段の教育現場でも世界の文化を浸透させることができる」という理解であった。

園区国際理解教育模範校に指定されている4校の教師は、海外の「教育理念、学校運営の理念、教師の研修と生徒の養成、評価」といったことを学習し、「いいものを自国に取り入れること」であり、また、「広い視野をもち、諸国と一緒に教育問題、教育方法を考察、探究」し、「教育活動の実施」を通して、「生徒たちに国際的な規則、文化

背景」を理解してもらい、その後、「自国に回帰し、自国、自民族の伝統文化の学習への促進になる」という意見がほとんどであった。つまり、多文化間の比較を通して異なる文化に属する人々を理解し、尊重するというものである。ただし、多くの学校は、対象となる文化を海外、とくに西洋の発展国としている。一方、D 小学校だけは、海外留学を強く推進することは「人材の流失」に直接つながるという懸念を表明した。

3-1-3. 「応試教育」との関連

6 校のうち 3 校では、「外国籍の子どもの補習が大変」、「国際理解教育の仕事をする以外に、教科の授業も担当しなければならない」、「短期留学で受けられない授業の事前授業が必要」という意見があった。1 校の教師は「現在は『応試教育』という環境なので、成績を求めることは仕方がないものであり、「校本課程」の実施は『素質教育』の一環であり、『応試教育』と『素質教育』の釣り合いをとりながら、国際理解教育を実施していく」という意見であった。

残りの 2 校は、「園区の教育政策の一つである『減負、増効』（負担を減らす、効果を増やす）」があり、「短期留学の対象生徒が卒業学年ではない」ため、いずれもあまり負担を感じていない様子であった。

各学校では「校本課程」の実施に自主権があるので、それぞれの学校における国際理解教育の実施の仕方の違いにより、教員たちの感じ方も異なっていた。また国際理解教育を実施する学年は卒業学年ではない。園区自体教育における先進的地区であるため、他地域と比べるとすべての学校が「応試教育」のプレッシャーを感じているということではないが、それでも少なからず影響があることが確認できた。

教員の理解度は異なるが、「応試教育」は園区の教育環境や、各学校の役職者の理念と密接な関係があると思われる。先進的な学区域においてさえ、6 校のうち 4 校で「応試教育」による国際理解教育の実践へのマイナスの影響が指摘されている、という事実からすれば、「応試教育」と国策としての国際理解教育との関係を原理的に整理する必要があると思われる。

3-1-4. ユネスコの「国際理解教育」理念への理解

ユネスコの国際理解教育の理念について、2 校の教員以外は聞いたことがないという現状から、国際理解教育の起源、そして、もともとの理念に関する理解は、あまりできていない状態であると言えよう。

3-1-5. 「国際理解教育」実施の必要度

全ての教員が必要であると答えた。その理由については、「民族心、地球人、世界眼」（民族の心を持ち、地球の一員になり、世界の目線で物事を見る）を持ち、世界の一市民として、全面的な能力と素質を備えることが求められているため、国際理解教育の実

施が必要である、という意見と、「責任感や、相手を尊重し、理解し、分かち合う気持ちを育てることに繋がり、素質の養成を促進すること」になるため実施が必要である、という意見があった。広い意味では、後者の「素質の養成」という答えは前者の「世界の一市民としての能力と素質」という答えに含むことができるため、同じような意見だと考えられる。

E 小学校の教員は、国際理解教育の実施は必要であるが、「地元、自民族の文化を確実に理解した上で、『国際的』な内容が理解しやすくなる」と、自文化理解を中心にし、そこから異なる文化の理解に繋げていくという意見であった。

C 中学校の教員は、国際理解教育は「発展地区においてはとくに必要」であるが、中国の試験制度、課程設置、教員の意識の有無、保護者の支持度などにより、「表面的な実施」だけにとどまっているようだという見方を示し、文化交流の多くは英語圏の発展国に限られていて、発展途上国には目を向けていない、といった「偏向的」交流の現状に対して懸念を持っていた。

国際理解教育を実施する必要性については共通認識を確認できたが、教育局の国際交流処の処長の意見にあるように、国際理解教育の実施が「うわべだけの実施」、「国際交流のアンバランス状況」になっているという現状がある。

3-1-6. 自国文化への理解

「中国人として、自民族の文化に対して、誇りを持つべきだ」、「民族の誇りをもち、自国、自民族の文化を尊重、理解した上で『国際的』なものに触れていくべきだ」、「『国際的』なものを理解する前に、『自民族』の文化をきちんと理解しなければならない」という、自文化から異文化への方向を特徴とする答えが多数であった。

このことから、自国の伝統文化理解があつてこそその国際理解教育、という理念と意識は、園区でも根強いことがわかる。自民族、自国を中心に据えた自文化中心主義的な意識が強く窺える。

3-1-7. 国内少数民族への理解

すべての教師が「国内少数民族文化の理解と外国文化の理解は大同小異である」、「両者は共通している」、「少数民族は異文化の一部であるため、両者は共通している」と、似た回答をした。しかし、国内少数民族との交流については、「していない」、「あまり重視していない」が多数を占めた。C 中学校には国際課程センターが設置されているため、インド、スウェーデン、ベネズエラなどの発展途上国からの来訪を受け入れているが、C 中学校から体験活動、短期留学といった「双方向的交流」活動の実施はしていない。また、E 小学校は「漢蔵交流」の活動を 2008 年から毎年行っている。

回答から、国内少数民族の文化理解と、外国の文化理解が、同じ異文化理解の範疇であることは認識されているが、実際の実践においては、ほとんどの学校が国内少数民族

や発展途上国との交流を視野に入れず、英語圏の発展諸国だけに目を向けていることがわかった。

国内少数民族の理解に関する内容を実現しているのは、6校のうち、E小学校だけであった。しかし、具体的な実施内容を見てみると、教育理念と方法、教育運営などの面における教師間の交流に限られている。文化交流については、「単なる服装、言語面の交流」だけに留まっている程度の交流であった。生徒間の交流は距離、気候などの原因で、いまだに実現していない。行っていることと言えば、教師たちによる交流活動のまとめ、感想を学校のホームページなどに掲載する程度であった。異文化理解というより、国内における少数民族に対する「援助」になってしまっている感が強い。確かに、中国の改革開放、資本制の導入により、中国国内の経済的格差が広がっていることは周知の事実である。貧困傾向が高い国内の少数民族の問題にも関連することである。少数民族の生徒はよい教育が受けられず、留学はもちろん望めない。そうした少数民族に対する「支援」だけでは、本当の意味での「相互理解」ではない。異なる文化の理解という根本的に関しては、ほとんど有効な実践が行なわれていない。

3-2. 実施状況及び校本教材作成

3-1 で見た各校の理解度の違いは実践にどのような影響を及ぼしているのだろうか。教育局長の見解にもあったように「園区の教育は、校長が自主的に学校を運営している」ことから、各学校における国際理解教育の実施状況や校本教材作成の状況はかなり異なると予想された。調査結果を次ページの表 4-4 にまとめて示す。

【表 4-4】 国際理解教育の実施状況と校本教材作成

	A 小学校★	B 小学校★	C 中学校★	D 小学校★	E 小学校	F 学校
実施状況	教育国際化を基本に 多文化理解 海外姉妹校との連携 生徒による相互交流活動 教師による教本研修 保護者支援教室	体験留学時 中国文化(書道・京劇)を持参で交流 教師間論文コンクール 保護者—自国文化紹介 地球公民—伝統文化 国家特色週間—生徒調査研究	教員の海外研修 校内文化祭・スピーチ大会 月毎外国文化調査揭示 国際理解授業なく他教科で融合	海外姉妹校との交流・ホームステイ 外国人講師による文化講座 生徒自身で資料調べ(国際文化祭)	生徒—呉文化交流 教師—漢蔵交流 シンガポールの小学校との交流	教員の海外研修 海外交流時+礼儀・素質を学習 自文化を紹介 ボランティア・ママ
教材	校本教材なし 今後作成予定	『快樂卓球』使用中 指導資料少ない	『国際理解教育』出版済 北京・上海の教材参照に作成、園区他校へ推進予定 内容：生徒の研究成果、国際交流実態	『国際理解と礼儀』編集 中 社団趣味活動などの内容	「呉文化」教材 『呉文化百課』、『蘇芸三編』使用中	なし

表 4-4 で示したように、6 校のうちの 4 校は「校本課程」をよりよく実施するため、校本教材を出版し、使用している。「校本課程」の実施もそれぞれ特徴があり、多彩に実施されている。

以下に、各校の実施状況を詳しく説明していく。

3-2-1. 多彩な「校本課程」の実施

各学校は「校本課程」において国際理解教育を実施している。A 小学校は「書道文化の推進」、「保護者に教師を依頼したり、保護者支援教室を設立したりする」。B 小学校は「世界遺産の研究」、「国家特色週間の設置」、「保護者などに依頼し、外国文化

紹介の時間を設置」。C 中学校は「海外の姉妹校（提携校）と Skype、ブログなどインターネットでの課程の実施」、「バイリンガル文化祭」、「国際文化祭」を実施しており、校本教材『国際理解』を出版したために、2013 年後半から「各教科中の関連のある内容について、融合させて、使用する予定」である。D 小学校は「外国人講師による一学年 1～2 回の外国文化の講座、英語学習講座の開設」や「国際文化祭の実施」という文化交流活動を実施している。また「『国際理解と礼儀』という社団活動（日本の部活動に相当する）¹⁸⁹の設置」をし、「事前研究、グループでの自主的な合作」を重視し、2013 年後半からの実施を予定している」。E 小学校の場合は、教師間で 2008 年から「漢蔵交流」という漢民族とチベット族の交流活動を、また生徒間で 2006 年から「呉文化」という蘇州文化の内容を、「校本課程」、社団活動や「総合実践活動」の中で実施している。また、生徒の国際交流については、学校独自でシンガポールの小学校との交流を実施しており、さらに現在、外国の友好提携校を増やす計画である。F 学校は、海外の友好提携校との交流の際、文化だけでなく、礼儀と素質の学習、中国文化の海外発信にも力を入れている。他には、外国人講師と一緒に「バイリンガル祭」、専業主婦に学校に入ってもらい「ボランティア・ママ」活動を実施している。

国際化が進んだ園区という地域環境では、教育の領域も「現代化、均衡化、特色化、国際化」という方面から進められている。教育局長のインタビューの中であったように、「園区の教育は各学校によって、特色も異なる。自主権を各学校に渡して、校長が自主的に学校を運営している」ため、各学校の「校本課程」の実施内容が豊かで多彩であるという点は評価できる。たとえば、A 小学校と F 学校の二校は、身近な環境、保護者の活動への参加といった身近な資源を積極的に取り入れている。各校の「校本課程」の実施内容を概観してみると、「資料、自主活動による外国文化の理解、研究」、「国際文化祭」の実施、「国際理解と礼儀」という社団活動などの内容が大半を占めている。また、「校本課程」の一環である国際交流活動は、程度の差はあるものの、すべての学校が海外の友好提携校との交流、あるいは短期留学活動を実施していることがわかった。

3-3. 保護者、生徒の反応

3-3-1. 保護者の反応

6 校のうち国際理解教育の模範校に指定されている 4 校は、保護者たち自身が「国際化」の背景を持っており、「高学歴、海外勤務、海外滞在経験のある者」が多いので、国際理解教育や国際交流活動に対して基本的に支持する態度を有している。「保護者自身も自分の子どもが将来国際的な舞台へ歩むこと」を期待している者が多いためであると考えられる。

その中でも、特に A 小学校は、保護者自身も積極的に交流活動、ボランティア活動に参加している。当校の立地は園区の独墅湖高等教育区の中にあるため、保護者も高等教育区の大学の教員、研究者が多いという特徴がある。こうした特殊な保護者資源を生

かして、当校は不定期に、外国籍の保護者たちを招き、彼らの専門分野、たとえば、英語、数学、科学などの領域について、生徒たちに、ボランティアで授業をしてもらっている。また、「保護者サロン」を不定期に開催し、保護者に、自己の子どもたちが学校での生活や学習状況について、教師たちと語り合い、一層の相互理解を図っている。学校と地域の連携を重視するという点について、他校に比べてもっとも積極的に実施している。

模範校指定外の2校について、E小学校は「『国際的』な背景を持つ保護者があまりおらず、成績だけを求める保護者が大半を占めている」ため、国際理解教育の理念や国際交流活動の実施に対して、「あまり理解されていない、支持しない者が多い」という現状である。またF学校は国際交流活動の組織と実施について、「短期留学に行かせたい保護者が多数をしめているが、家庭状況が裕福な家庭は問題がないものの、家庭状況があまり裕福ではない場合は難しい」という意見があった。ちなみに、留学対象国については、イギリス、アメリカ、オランダなどといった西洋の発展国だけに限られている。ベトナム、ミャンマーなどといった第三世界の国には少しも目を向けていない。留学促進については、園区の教育政策だけではなく、保護者の意識とも深い関連がある。保護者の要望に応えなければならないのである。国際理解教育の理解度、国際交流活動の実施に関しては、保護者自身の見識、家庭の経済状況などに密接な関係があると考えられる。

3-3-2. 生徒の反応

生徒の反応について、「参加度は100%で、意欲が極めて高い」、「学校内で実施する『国際文化祭』に対しても、積極的に資料を調べたりして、自主性が高い」など、6校のどの学校の生徒も国際理解教育の活動への参加意欲が高い。これは、正規課程の机上の学習より、交流活動という生き生きとした活動への参加が好まれる傾向にあるものと考えられる。また正規課程のようにテストがないことも効果的に働いているのかもしれない。

国際文化祭といった学校内で行われる活動の一方で、海外の英語圏の国への体験留学も盛んに行われている。インタビューを実施したすべての学校が、生徒を海外へ体験留学させることを国際理解教育におけるもっとも重要なものと位置づけていた。C中学校の教師は、「毎年海外体験留学への生徒たちの申し込み数が多すぎるため、選抜に苦慮している」と困った様子であった。F学校の教師も同様の意見である。あまり応募人数が多い場合は、選抜試験も設けなければならない。評定の基準は、英語力だけではなく、コミュニケーション能力、多芸多才、中国の民族楽器の演奏能力の有無も評定基準になっている。

園区では小中学校段階の体験留学に高い熱意を持っていることがわかったが、担当教師に負担が掛かっているのも事実である。「短期留学で受けられない授業の事前授業が

必要」、「留学に引率する教師の授業も受け持たねばならない」という意見があったからである。

以上のように、学校内で行われる国際文化祭といった交流活動や英語圏諸国への体験留学の実施は保護者と生徒たちの強い支持があることが明らかとなった。中国の教育事情では、そうした活動は保護者の意識と支持がないと成り立たないことである。短期間の体験留学は高額な費用を支払うことになるため、裕福な家庭にしか実現できず、経済的基盤に左右される教育実践である。また、文化交流とは言え、「コミュニケーション能力の重視、民族楽器の演奏能力」まで重視しているのは、ある意味、自国の文化を海外に披露し、輸出することを目的にしており、そこにも自文化中心主義的な意識を見ることができる。

3-4. 問題点と今後の課題

国際理解教育を実施する上での問題点について、「実践の内容について、最初の企画と設計、及び過程中の指導が必要だ」、「具体的な実施に関する指導、資料はとても少ない」、「国際理解教育を実施する理論の枠組みがないので、それが必要だ」、「『国際的な視野』みたいな『カッコいい』言葉がたくさん提唱されているが、いったいどのように実施するのか、正直、あまりわからなくて、模索中の状態」である、といった回答があった。すべての学校において、「理論的な指導」のための「理論的柱」がないため、どのように実施していくのか、学校の役職者と教員で模索せざるを得ない、という指摘があった。また、ほとんどの学校において、「教育国際化」のスローガンのもとに「短期留学活動」が国際理解教育の中心になっていた。6校のうち5校の保護者たちはいずれも、海外の「短期留学活動」を積極的に支持していた。その一方で、E小学校は「『国際的』な背景を持つ保護者があまりおらず、成績だけを求める保護者が大半を占めている」ため、国際理解教育の理念の理解、国際交流活動の実施に対して、「あまり理解されていない、支持しない者が多い」という現状である。その他、「様々な活動を実施する際に、国や地方行政からの経済面の援助も必要」だという、経費や予算面から実施の難しさを指摘する教員の声もあった。第三章で行った予備調査の結果と同じように、「具体的な理論的指示と指導が必要」という意見が全員から異口同音に聞かれた。その他には、「国際理解教育における小中高一貫の教育設計が必要」であるとか、国際理解教育を担当する教員はもともと自分が担当する教科、校務があるため、負担が大きいので「専門的教員が必要」という意見があった。また、政府部門や教育局から、国際理解教育の意義および実施内容の宣伝、浸透、ならびに理論と実践の具体的な戦略が示される必要があるという意見が多かった。

第六節 総括的考察

以上、蘇州工業園區の国際理解教育の理念と実施状況に関する調査結果を見てきた。

今回調査を行った工業園区では、その地域的環境から、教師・生徒・保護者ともに国際理解教育に関心が高い。園区全体の教育から言うと、園区の教育は「国際交流」を基盤とし、「国際化」が大きな「柱」となっている。また、具体的な実施策については、園区すべての学校に外国籍教師を就任させるというプロジェクトを実施している。各校が自主的に「校本課程」を多彩に実施している中、外国籍の保護者による「保護者支援教室」を開き、知識や文化を授業で紹介してもらう、といった実践には地域的特性が出ていと考えられる。ただ、国際理解教育の理念については、「相手を理解、許す、包容、信頼」など、80年代から提唱されている「素質教育」における基本的な「素質」の養成に繋がっているものの、「自文化理解」ができて初めて「国際理解」が可能という意見や「自文化への誇りが第一」という意見がほとんどであることから、教育現場でも自国文化を優先するナショナリズム的な意識が強いことがわかった。しかし、国境を越えた「相手を理解、許す、包容、信頼」という人間の基本的な「素質」養成こそが、国際理解教育ではないのだろうか。

実施面については、今回調査対象とした6校の学校では、「書道文化の推進」、「国際文化祭」、姉妹校との「ネット課程」の実施、「保護者支援教室」など多彩な「校本課程」を実施していることがわかった。また、メイン施策となっている短期留学と帰国後の校内報告会や、国内にしながら海外文化を生徒自身で調査研究し、校内で掲示する取り組みなどは、全員が成果を共通認識として持てる一方で、留学先はほとんど西洋の先進国が中心であり、それらの国での海外研修・短期留学・姉妹校提携が各校とも盛んに実施されている。経済と留学が結びつき、「留学志向」「英語志向」がただちに国際理解教育と理解され、実践が行われているのである。中国の国際理解教育が、そもそも西洋化とも言うべき教育の国際化への反省から出発したものであったのであれば、園区の状況は、国際理解教育そのものの理念や、それを具現化する実践からずれていると言っているであろう。

ただし、それは必ずしも学校側の教育理念自体のずれとは言えない。むしろ、学校側の教育理念と、保護者や生徒の教育への要求とのずれに起因するものである。園区での国際理解教育の実践は、保護者の強い要求から、留学のための教育になっており、留学を希望する理由は学歴や将来の就職のためである。生徒自身も国際化＝留学の意識が強い。学校側は生徒や保護者の西欧先進国への留学希望に対応しなければならないという実情がある。その原因は、いわゆる「応試教育」にある。保護者や生徒の、よりよい学校への入学の期待が、西洋の有名学校への入学志向に結びついているのである。

工業園区全域では、「漢蔵交流」というチベットの少数民族との交流を行っている学校が1校だけあった。他校と異なり、同校は園区の都市農村部に位置し、保護者の職業から見れば、経済的に余裕のある家庭が少ないと考えられる。実施する教育内容も、チベット族の姉妹校の教員たちとの教育理論と方法の交流、および物資面の支援に留まり、気候の悪さもあって生徒間の交流活動はあまり実施されていないのが現状である。この

ように国内の少数民族と文化理解、文化交流活動を実施し、「校本課程」の一環として視野に入れて実施しているのは、国内に目を向けた異文化理解教育の萌芽だと考えられる。しかし、園区では国内少数民族の異文化理解活動の実施は少数であり、園区の国際理解教育は専ら親からの期待に支えられた「応試教育」、西洋中心主義となっている。他文化に属する他者を学ぶことによって、他者の理解や受容といった人間の素質向上を目指すことが期待されているという理由もあったが、しかし、そうした教育が西洋中心である必要はない。

工業園区のどの担当教師も、国際理解教育の概念を頭で理解しながらも、教育現場で対応することの困難さに悩みながら、国際交流のみに留まらない施策を積極的に模索している。国及び園区の教育局という行政からは目標やスローガンは発信されているが、理論的な枠組みや指導の具体的取組法が明示されていないため、各校の教師たちは試行錯誤しながら個々に対応している。このことが「理論的な指導」が必要だという声に現れている。また、すべての教員は、国際理解教育の活動を今よりさらに実践したいものの、時間をさらに作って、準備や実践しなければならないため、教員が非常に忙しくなることも問題視されていた。

園区は経済が発展しており、ますます国際化が進行しているため、やはり西洋の発展国向けの体験留学がメインの実施内容になっていることは、インタビューを通して明白である。だが、西洋だけが異文化ではない。国際理解教育はバランスをとるべきである。体験留学の対象国や地域は英語圏の国だけではなく、インド、ミャンマーなどといった第三世界も対象にすべきである。そのためには、現場の教師の工夫のほかに、保護者の意識改革を行う方略を政府主導によって講じる必要がある。

第四章 注および引用文献

- ¹⁸⁰古田秋太郎・胡桂蘭「世界最先端をゆく蘇州工業園區」『中京経営研究』第13巻第2号、2004年、198頁。
- ¹⁸¹蘇州市「中長期教育改革と発展企画綱要（2010－2020年）」2010年、18頁。
- ¹⁸²蘇州市工業園區ホームページ「八成学校都有国際朋友—園區国際化教育開拓新路径」(http://www.sipac.gov.cn/sipnews/siptoday/20110506/C2168/201105/t20110506_88845.htm)2013年9月6日取得。
- ¹⁸³工業園區教育局『園區教育—国際交流専刊』第4期（総第58期）、2012年。
- ¹⁸⁴もともと、本研究では、インタビュー調査法と授業観察という二つの調査方法を希望したが、授業観察はできなかった。
- ¹⁸⁵全国人民代表大会常務委員会「中華人民共和国義務教育法」第九条では、地方各級人民政府は義務教育の小中学校を設置し、児童、少年を住居地に一番近い学校によりよく入学させる。第十届全国人民代表大会常務委員会第二十二次会议修訂、2006年6月29日(http://www.law-lib.com/law/law_view.asp?id=163284)2013年3月16日取得。
- ¹⁸⁶「孟母三遷」：大儒家孟子は、幼い頃父を亡くし、墓のそばに住んでいたが、葬式のまねごとばかりしていたので、孟子の母は、街中に引っ越した。すると、商売のまねごとをして遊んだ。母親は、今度は学校のそばに引っ越した。すると、礼儀作法を学ぶようになったので安心し、そこに定住した故事に由来する。
- ¹⁸⁷「学区房」：教育レベルが高く、教育の質が良い学校に近い住家のことである。
- ¹⁸⁸齊魯出版社「教育資源不均衡催生学区房」『齊魯晚報』2014年1月6日、(http://big5.ce.cn/gate/big5/edu.ce.cn/xw/201401/15/t20140115_1346355.shtml)2014年1月10日取得。
- ¹⁸⁹社団活動：会員の共同意識を実現し、個人の趣味に満足するため、自主的に活動を実施する組織のことである。日本の部活クラブに当たるものである。

結章

本研究は、近年の中国の教育において、研究者が積極的な導入を主張し、政府も推進を謳っている「国際理解教育」について、その理論と実践の現状の一端を明らかにしようとしたものである。序論でも述べたように、中国の国際理解教育に関してはその歴史が新しいということもあり、未だその研究が少ない状況の中、本研究では、従来の先行研究では検討されなかった側面に着目することで、新たな知見を得たと考える。

まず、中国の国際理解教育が導入された要因は、日本の国際理解教育からの影響によるものではないか、と推測されたため、従来の先行研究では深く立ち入られることのなかった日本と中国の国際理解教育における歴史的変遷の比較検討を行った。とくに、中国の国際理解教育の歴史の中で「教育国際化」が提唱されるまでの前史、定義、国家政策による規定と措置、国際化をめぐる議論および、国際理解教育との関連性に着目した（詳細は後述する）。以上を踏まえた上で、国際理解教育の現場での実施現状、国際理解教育に携わっている教員たちの意識、実践における問題点について明らかにするため、地域性の異なる3地域（北京、鄭州、蘇州）での実態調査（予備調査）を行い比較検討することで、国際理解教育における地域性との関連も考察した。このような、国際理解教育における地域間の相違の検討に関しては、管見の限り、先行研究が見られない。そして、予備調査を踏まえて、本研究の中心課題である、蘇州市工業園區という、現代の中国において最も産業化、国際化が進展している地域の一つに焦点を絞って実態調査を行なった。工業園區は特殊な地域ではあるが、そこでの教育の状況は、経済的に発展した地域において行政の主導で展開されている、という中国の国際理解教育の典型的一事例であると同時に、そこでの理論と実践の現状と課題は、今後の中国における国際理解教育のあり方を先取りしており、国際理解教育が今後、中国においてどのように発展すべきかを考える際に重要な手がかりを指し示してくれる、と考えた。

国際理解教育は第二次世界大戦後にユネスコが世界平和を目指して世界に提唱したものであるが、中華人民共和国と国連との関係や文化大革命のために、その理念が中国で受容されたのは非常に遅かった。かつ、中国での国際理解教育の導入は、直接的にユネスコから、というよりは、1970年代以降に独自の国際理解教育の展開をみた日本のそれに影響を受けたものであった。

こうした経緯に鑑みて、本研究の第一章ではまず、ユネスコによる国際理解教育の提唱に遡り、ユネスコ理念そのものの変遷について概観した上で、中国において国際理解教育が創始された際に参考とした日本の国際理解教育の歴史的変遷を検討した。

ユネスコが提唱する国際理解教育の理念も、その時々国際情勢によって変化が見られるが、平和を目指す教育である、という点では始終一貫している。日本における国際理解教育は、1951年のユネスコ加盟以後、当初は人権の尊重、他国の理解、国際協力を中心とするユネスコの国際理解教育の理念に忠実な路線を歩んだ。しかし1970年代

以降、高度経済成長期に入ると、日本の国際理解教育は大きな転換期を迎えた。1974年の中教審答申をきっかけに独自の日本型国際理解教育に舵を切り、日本人としてのアイデンティティーが強調され、国際社会で活躍する日本人の育成が重視されるようになった。

現在、日本における国際理解教育をめぐる議論の多くは、文化的同質性を基盤に置く教育か、文化的多様性を基盤に置く教育か、をめぐって展開されている。本研究で諸文献を検討した限り、理論レベルでは、文化的多様性を基盤に置くユネスコ流の国際理解教育を提唱する意見が多い。しかし、日本人としてのアイデンティティーの確立を通じた国際人の育成を重視する中教審－文科省路線の国際理解教育の主張も根強くあり、学校教育現場での実践には影響力を及ぼしている。二つの方向性が対立しつつ、様々な実践が展開されているのが現代の日本における国際理解教育の現状である。

次いで第二章では、まず中国における教育の「国際化」の歴史を振り返り、さらに教育国際化をめぐる議論を概観することを通じて、中国独自の国際理解教育の展開をもたらしている固有の文脈を明らかにした。中国で国際理解教育が研究者によって最初に提唱されたのは1999年、政府の公式文書「2010－2020年国家中長期教育改革と発展計画綱要」の中で国際理解教育と異文化コミュニケーションの推進が謳われるようになったのは2010年と比較的近年のことであるが、その背景には、既に1980年代の鄧小平による改革・開放以来の教育国際化の推進があった。それに伴い、教育国際化をめぐる議論も活発に展開されてきた。教育国際化とは何か、についての議論では、国際的人材の育成を通じて中国の地位を高める、というナショナリズム的なスタンスと、異なる文化を理解し、その融合を目指す、という多文化主義的なスタンスが見られるが、そもそもその根底には、多くの留学生を送り出し、国外の教育資源を利用し、科学技術などを学び、自国を繁栄させるという政策的関心があったため、現実には前者の方向性が優勢となっている。

そのような状況下、中国での国際理解教育は、1999年に東京で開かれた第四回アジア太平洋地区国際理解教育研究会を期に、日本の国際理解教育から直接の影響を受ける形で始まった。当時、日本の国際理解教育は上述のように、文化的同質性を基盤に置く立場と文化的多様性を基盤に置く立場との間で議論が行われつつ、行政は前者の立場で「世界の中の日本人」の育成を志向する状況であった。当時の中国における教育国際化の趨勢と、モデルとされた日本の国際理解教育の理論と実践の状況の故に、中国の国際理解教育はその出発点から、ユネスコ流の多文化主義よりも自文化中心主義の色彩が濃いものとなった。北京教育学院の李晶をはじめとする提唱者たちの主張も、国際理解教育は多文化主義的な世界市民の養成という観点だけでは不十分であり、中国の文化的伝統を重視した上で、国際協力と競争に参加するための中国公民の養成を目指すものでなければならない、という主張であった。

第二章の後半では、今日の中国における国際理解教育をめぐる議論を網羅的に概観し

て、そこでの議論を整理した。その結果、日本と同様に多文化主義的傾向と自文化中心主義的傾向とが対立する構図が存在するが、理論レベルでは前者が優勢な日本に対して、中国では後者のナショナリスティックな議論が理論レベルでも多く見られる、ということがわかった。多文化主義やポストコロニアリズムを標榜する議論さえ、アメリカ中心の世界秩序に異論を唱え、中国の政治的・経済的・文化的威信を高める、という「愛国主義」に回収されて行く傾向が見られた。

さらに第二章では、中国における国際理解教育の内容と方法に関する研究状況も概観した。内容に関しては、民族文化理解、異文化理解、人権教育、平和教育、環境教育、国際交流の実践能力という六つの方面に大別され、方法に関しては、大きく分けるならば、国際問題に関する専門授業の開設や外国語教育の推進といった授業による実施、国際交流活動を中心にする課外活動による実施、生活科、国語、歴史などといった教科への浸透、という三つの方法が提案されていることが確認できた。

国際理解教育の原理と内容・方法に関する以上のような理論状況が、それでは学校教育の現場においてどのように実践されているのかを、実地調査によって確認するのが、続く第三章、第四章の課題であった。

第三章では、中国の政治の中心地であり、国際理解教育が最初に提唱され実践された北京市、典型的な内陸部の都市である鄭州市、そして近年急速に経済発展をとげ国際化が著しい蘇州市という三地域で予備調査を行い、その結果を検討した。

まず明らかになったのは、国際理解教育への認識と実践の、地域による大きな違いであった。内陸部の鄭州では、後述するように国際理解教育に相当する実践は行われていたにもかかわらず、国際理解教育の概念自体がほとんど知られていなかった。この事実からは、教育の国際化や国際理解教育への取り組みと、経済発展とそれに伴う地域の国際化との間に密接な関係があることが窺われた。それに対して、北京と蘇州ではすべての教員が国際理解教育を認識していた。ただしその理解の度合いには差があった。北京では既に教員向けの研修プログラムが実施されていたので、多くの教員がかなり正確にその理念を理解していたのに対して、蘇州ではばらつきが見られた。実践に関しては、鄭州でも国際理解教育に相当するような取り組みが既に行われていた。北京と蘇州では、国際理解教育という「校本課程」を開設している学校、持続発展教育に力を入れている学校、「民族教育」に力を入れている学校、「国際部」の設立、学校内の国際理解教育に関する「校本課程」の実施、地域と保護者との連携、西洋の先進国との連携を国際理解教育と見なして実践している、といった様々な方法が見られた。ただし、両都市とも国際理解教育の主要な関心は、欧米の先進国の文化理解や英語を中心としたコミュニケーション能力の育成に向けられており、将来の留学に向けた準備という色彩が濃くなっていた。他方で、国内の少数民族や第三世界の文化理解を志向する実践は、一部の学校を除いては非常に少ないことがわかった。

インタビューからは、国際理解教育を実施する際の様々な問題点や課題も明らかにな

った。まず、教育行政と学校教育の現場での担当者との意識の相違である。国や地域の教育委員会では国際理解教育を積極的に推進しようとしているが、小中学校の校長など学校現場の責任者が積極的ではない場合、じっさいに国際理解教育を担当する教員が苦勞することになる。学校の役職者の意識が鍵である、という意見が多かった。また、国際理解教育の理念自体がわかっていない教員が多く、英語教育＝国際理解教育、先進国の提携校との交流＝国際理解教育という素朴な理解も多かった。また、北京や蘇州の学校では、外国人生徒や外国経験のある保護者といった「国際化資源」が豊富であるにもかかわらず、それが「国際理解教育資源」に転換できていない、国際理解教育の本来の目的が見失われて単なる「国際文化知識の教授や展示」になっている、一過性の取り組みに終わっている、という指摘もあった。

三地域で共通して国際理解教育の最大の疎外要因として挙げられていたのは「応試教育」の弊害であった。子どもが「よい学校」に入ることを求める保護者のニーズが強いため、「応試教育」が何より重視され、国際理解教育は「応試教育」で余った少ない時間を使うか、あるいは国際理解教育がそのまま「応試教育」に繋がるようにするしかない。実際に多いのは后者であった。上述のように、欧米の学校への留学準備という位置づけで国際理解教育が行われているケースが多かった。しかし、それは本来の国際理解教育の理念にかなったものではない。教師の多くは、そのことを認識しながらも、仕方なく「応試教育」に対応している、というのが現状であることがわかった。

第三章の予備調査を受けて、第四章では、急速に経済発展を遂げて社会の様々な面で国際化が進んでいる特色ある地域であり、国際理解教育が積極的に推進されながら、その実態に関する研究がほとんど行われていない蘇州市工業園区を対象として、より詳細な実地調査を行なった。

工業園区では、その特殊な地域環境から、教師・生徒・保護者ともに国際理解教育に関心が高い。「国際化」は園区の教育における大きな特徴である。園区教育局では国際理解教育の課程基準と指導書の作成中であり、「国内外の国際教育の資源の整合」に力を入れている。園区内のすべての学校に英語圏の外国籍講師を配置するプロジェクトを実施し、海外の友好学校との連携も推進している。園区教育局は国際理解教育の実施模範校を指定して、各学校に自主権を持たせ、校長の自主的な学校運営を促している。そのため各学校は多種多様の「校本課程」を実施していた。また、地域との連携を重視することも園区の国際理解教育の大きな特徴であり、保護者委員会の設立や保護者による授業や課外活動を実施している学校も多かった。これらの実践をみる限り、蘇州市工業園区では国際理解教育がきわめて多彩に積極的に実施されている、と評価することができるだろう。

しかし、それらの異文化理解や交流の対象は、ほとんどが西洋の先進国であった。また、盛んに実施されている海外研修・短期留学・提携校との連携も、生徒たちの将来の先進国への留学を意識したものであった。留学志向、英語志向がただちに国際理解教育

と見なされ、盛んに行われていた。この現状は、二章で考察した中国特有の「教育国際化」の趨勢と重なり合う。その一方で、蘇州市工業園區では、自国の少数民族へのまなざしはほとんどないこともわかった。今回の調査では、「漢蔵交流」というチベットの少数民族との交流を行っている学校が1校だけあった。この学校は他校と異なり、園区内の農村部に位置し、保護者の職業から見れば経済的に余裕のある家庭が少ないと考えられた。必ずしも経済的に豊かではない地域の学校で多文化主義的な国際理解教育が行われ、豊かな地域の学校ではもっぱら留学準備としての国際理解教育が行われている、というのは皮肉な状況である。

このような状況の背景には、保護者の強い要望があることもインタビューで確認できた。第三章で明らかになった「応試教育」の弊害は、蘇州市工業園區でも、いっそう強く見られた。学校は、生徒と保護者の西洋先進国への留学希望に対応しなければならないために、留学に向けたきわめて実利的な国際理解教育を展開せざるを得ない。ユネスコ流の多文化主義を理解している教員は、そのことに疑いを感じつつも現実的な対応をせざるを得ない。理念をあまり理解していない教員は、それが国際理解教育であることを疑わずに実践に従事している。蘇州市工業園區における国際理解教育は、予備調査で検討した北京市や園區以外の蘇州市にも増して、そのような西洋志向の実利的な色彩が濃いものであった。

理念と現実の間で苦心している担当教師たちが求めていたのは、国や園區の教育行政から、国際理解教育の目標やスローガンのみならず、その理論的な枠組みや具体的な指導法が示されることであった。また、国際理解教育の実践をさらに発展させたいものの、そのためにはさらに時間を作って準備や実践をしなければならず、教員が非常に多忙になることも問題視されていた。

蘇州工業園區の国際理解教育の調査では、次の三点が確認できた。一つは、園區では圧倒的に西洋志向の実利的な国際理解教育が行われていることである。このようなあり方は、2010年に中央政府が出した綱要での国際理解教育の理念に沿ったものというよりは、2003年に出された「2003年～2007年教育振興行動計画」での、「教育における対外開放、国際協力と交流の強化は国家教育戦略の重要の一環である」という方針に沿った、より戦略的な教育国際化に偏ったものであると考えられる。日本における国際理解教育にも同様の傾向は見られるものの、現代中国の状況は、それにも増して国家の発展のための教育政略の中に国際理解教育を位置づけざるを得ないものと思われる。

二点目は、そのような国家戦略に基づく西洋志向の実利的な国際理解教育が、生徒や保護者の意向と呼応し、それによって強化されている、ということである。その背景には、依然として強い「応試教育」の風潮があることがわかった。先進国への留学は、より有利な社会的地位につくための大きな手段であり、国際理解教育はもっぱらそのための準備教育としてのみ、歓迎されている。

第三に、教師たちはユネスコ流の多文化主義的な国際理解教育の理念について理解し

つつも、行政や保護者の求める西洋志向、留学志向、実利志向の実践を行わざるを得ず、そのことに悩みつつ、できる限りの実践を模索している、ということである。

全体として浮かび上がってきたのは、ユネスコ流の多文化主義的理念とはほど遠い、蘇州市工業園における国際理解教育の現状であった。仮にユネスコ流の国際理解教育こそが本来の、望ましい国際理解教育であるならば、現代の中国においてそれを実現することは、きわめて困難であろう。しかし、まずはその困難な状況と、その背景にある要因を明らかにすることが、必要な第一歩である。本研究の成果は、そのための一助となるものと考ええる。また、第一章で見たように、ユネスコ理念そのものが時代状況と共に変化して来てもいる。世界平和を目指す多文化主義的な教育、という根本は変わらないとしても、それを各国の状況に合わせて受容し、それぞれ現実的に理念の実現を目指すことも必要であろう。では、現代中国に合った国際理解教育とは、どのようなものか。本研究が明らかにした国際理解教育の実態が、その問いを追求するための出発点となれば幸いである。

文献一覧

中国語文献

以下の中国語文献の漢字は、日本語漢字に直して表記している。ただし、日本語にならない漢字については、そのまま表記しておく。

●A～G

艾艷敏「実施国際理解教育、提昇品德与社会学科教学価値」王遠美『理解 共享 合作 国際理解教育の理論与实践探索』北京出版社、2011 年、132-140 頁。

陳愛苾「我国青少年国際理解教育の実施策略」『北京教育学院学報』第 24 卷第 2 期、2010 年、52-57 頁。

陳長鎖「歴史教学莫忘“国際理解教育”」『思想理論教育』第 4 期、2010 年、59-61 頁。

陳鴻瑩・張德偉「国際理解教育—全球化背景下各国教育改革策略」『比較教育研究』2002 年“全球化与教育改革”專刊、2002 年、154-158 頁。

陳重敏「議国際理解教育理念如何引导經濟發展」『語文学刊』第 8 期、2013 年、80-81 頁。

程張「浅談伝統文化在国际理解教育中的地位」王遠美『理解 共享 合作 国際理解教育の理論与实践探索』北京出版社、2011 年、27-31 頁。

杜時忠・盧旭『多元化背景下的德育課程建设』江蘇教育出版社、2009 年。

馮帆「從改革主体看中日改革的差距—明治維新与戊戌变法成敗緣由新探索」『湖北社会科学』第 5 期、2009 年、184-186 頁。

馮華・馮芸遠・何妮妮・陳紅「『国際理解』教材框架体系的開發」『北京教育学院学報』第 25 卷第 3 期、2011 年、66-70 頁。

范雷「国際理解教育の障碍」『教育学報』第 2 卷第 3 期、2006 年、23-26 頁。

費正清『中国：伝統与変遷』吉林出版集团有限责任公司、2008 年。

馮增俊『当代国际教育發展』華東師範大学出版社、2002 年。

国家教育委員会政策法规司『十一届三中全会以来重要教育文献選編』教育科学出版社、1992 年。

郭景揚『中小学素質教育論』学林出版社、2000 年。

顧明遠「現代教育的時代特征」『北京師範大学学報』（社会科学版）第 5 期（総第 137 期）、1996 年、66-70 頁。

●H～N

賈小葉「中体西用論不是洋務運動的指導思想」『北京師範大学学報』第 5 期（総第 167 期）、2001 年。

李晶「対北京市開展国際理解教育の建議」『北京教育学院学報』第 15 卷第 4 期、2001

年、35-36 頁。

李静「浅析国际理解教育及其对当前我国教育的启示」『理論創新』第 3 期、2011 年、2 頁。

李世彬 孫雪梅「國際化視閥下的研究生國際理解教育實踐途徑」『黑龍江高教研究』第 5 期(總 193 期)、2010 年、52-54 頁。

劉洪文「國際理解教育的定義及內涵初探」『武漢航海職業技術學院學報』第 1 卷第 1 期、2006 年、30-32 頁。

劉曉雄「發展國際理解教育 建設和諧世界」『東岳論叢』第 27 卷第 6 期、2006 年、129-131 頁。

劉芸「小學開展國際理解教育的探索 and 實踐」『素質教育』第 4 期(總第 240 期)、2012 年、41 頁。

苗丹國・楊曉京「改革開放初期出國留學政策的形成與調整」『廣東社會科學』第 5 期、2008 年、11-17 頁。

●O~T

齊魯出版社「教育資源不均衡催生學區房」『齊魯晚報』2014 年 1 月 6 日、(http://big5.ce.cn/gate/big5/edu.ce.cn/xw/201401/15/t20140115_1346355.shtml)2014 年 1 月 10 日取得。

全國人民代表大會「中華人民共和國教育法」1995 年、中國人大網(http://www.npc.gov.cn/wxzl/wxzl/2000-12/05/content_4638.htm)2012 年 10 月 2 日取得。

全國人民代表大會常務委員會「中華人民共和國義務教育法」、第十屆全國人民代表大會常務委員會第二十二次會議修訂、2006 年 6 月 29 日(http://www.law-lib.com/law/law_view.asp?id=163284)2013 年 3 月 16 日取得。

蘇州市「中長期教育改革與發展企畫綱要(2010—2020 年)」2010 年。

蘇州市工業園區教育局『園區教育—國際交流專刊』第 4 期(總第 58 期)、2012 年。

蘇州市工業園區ホームページ蘇州市工業園區ホームページ「八成學校都有國際朋友—園區國際化教育開拓新路徑」(http://www.sipac.gov.cn/sipnews/siptoday/20110506/C2168/201105/t20110506_88845.htm)2013 年 9 月 6 日取得。

●U~W

吳広倫「在人們的心靈深處構建捍衛和平的屏障—關於中學歷史教學中浸透國際理解教育理念的思考」『思想理論教育』第 24 期、2010 年、43-47 頁。

翁文艷「國際理解教育課程的構建」『課程・教材・教法』第 24 卷第 11 期、2004 年、92-96 頁。

王雪萍「改革開放初期中國留學生的派出政策—1980 年向日本派出的 97 名本科生的追蹤調查」『徐州師範大學學報』第 30 卷第 4 期、2004 年、4-11 頁。

王遠美・李晶「北京市实施国际理解教育的回顧与思考」『北京教育学院学报』第 24 卷第 2 期、2010 年、49-53 頁。

王媛「国际理解教育模式初探」『北京教育（普教版）』第 7 期、2008 年、94 頁。

吳慧珠「新中国小学德育課程的演变」『課程・教材・教法』第 26 卷第 2 期、2006 年。

吳忠魁「論国际化時代的教育選択」『比較教育研究』第 1 期、2002 年、21-25 頁。

●X～Z

新華社河南分社『河南商報』第 A14 版民生「鄭州市金水区再添 5 所小学」、2011 年 3 月 16 日。

新華社『瞭望東方周刊』「聯合國教科文組織的中国角色」2013 年 11 月 11 日、(<http://finance.sina.com.cn/leadership/mroll/20131111/121217284722.shtml>) 2014 年 5 月 16 日取得。

徐輝・王静「国际理解教育研究」『西南師範大学学报(人文社会科学版)』第 29 卷第 6 期、2003 年、85-89 頁。

徐輝『国际視野—本土行動：比較教育的若干思考』安徽教育出版社、2008 年。

熊梅・李水霞「国际理解教育校本課程開發与設計」『教育研究』第 1 期（總第 360 期）2010 年、50-55 頁。

徐曉燕「蘇州工業園區中小学国际理解教育的实践研究」『蘇州大学修士論文』、2010 年。

閻鳳雲「延慶県在思想品德課中实施国际理解教育的必要性和实施策略探討—以延慶県為例」王遠美『理解 共享 合作 国际理解教育的理論与实践探索』北京出版社、2011 年 127-131 頁。

袁利平「教育国际化的真实内涵及其现实檢視」『西華師範大学学报（哲学社会科学版）』第 1 期、2009 年、82-87 頁。

袁利平「全球化視野中的教育国际化」『重慶師範大学学报（哲学社会科学版）』第 6 期、2006 年、101-106 頁。

袁利平「国际理解教育視野下的教育革新」『高等理科教育』第 2 期（總第 90 期）、2010 年、18-24 頁。

楊傑川「学会共存視野下的国际理解教育实践—以基于学校特色的教材開發為例」王遠美『理解 共享 合作 国际理解教育的理論与实践探索』北京出版社、2011 年、59-66 頁。

楊啓光『教育国际化進程与發展模式』社会科学文献出版社、2011 年。

閻曉榮「從價值緯度看国际理解教育發展中的几个問題」『內蒙古師範大学学报（教育科学版）』第 24 卷第 3 期、2011 年、19-22 頁。

于富增・江波・朱小玉『教育国际交流与合作史』海南出版社、2001 年。

朱德興・程宏「開展国际理解教育 培養学生全球視野」『思想理論教育』第 9 期、2010 年、4-8 頁。

臧佩紅「試論当代日本的教育國際化」『日本學刊』第 1 期、2012 年、90-101 頁。

張寶石「論普世倫理視閥下國際理解教育的建構」『忻州師範學院學報』第 25 卷第 2 期、2009 年、99-102 頁。

中共中央文獻編纂委員會編纂『鄧小平文選』第 2 卷、人民出版社、1983 年。

中共中央國務院「國家中長期教育改革與發展計劃綱要（2010 年—2020 年）」2010 年 7 月。

中共中央國務院「中國教育改革與發展綱要」1993 年 2 月(<http://ggw.mnkjxy.com/article/59.html>) 2013 年 3 月 16 日取得。

中共中央國務院「關于深化教育改革全面推進素質教育的決定」（教育改革を全面推進するため素質教育の実行に関する決定）1999 年 6 月。

中共中央國務院「國務院關于基礎教育改革與發展的決定」（國務院基礎教育改革與發展に関する決定）2001 年 6 月。

中國共產黨第十七屆中央委員會「中共中央關于深化文化體制改革、推動社會主義文化大發展大繁榮若干重大問題的決定」（（中國共產黨中央委員會文化體制改革及社會主義文化における發展・繁榮を巡る重大問題の決定）2011 年 10 月。

中華人民共和國教育部「2003—2007 年教育振興行動計劃」2004 年 3 月。

嚴雪霞『中國教育報』「教師通過社團課程提昇幸福感」(http://edu.ifeng.com/gundong/detail_2012_05/16/14573239_0.shtml) 2012 年 5 月 10 日第 8 版、2014 年 7 月 25 日取得。

張蓉・徐慧茵・王向葵「中美中學生國際理解觀比較」『教育理論與實踐』第 3 期、2011 年、38-41 頁。

張欣「國際理解教育與小學語文的融合」王遠美『理解 共享 合作 國際理解教育的理論與實踐探索』北京出版社、2011 年、161-167 頁。

張月紅「小學語文課浸透國際理解教育初探」王遠美『理解 共享 合作 國際理解教育的理論與實踐探索』北京出版社、2011 年、168-173 頁。

趙永東「高教國際化必須重視國際理解教育」『教育與現代化』第 2 期（總第 83 期）、2007 年、11-16 頁。

鄭彩華・呂傑昕「我國中小學國際理解教育實踐研究概述」『上海教育科研』第 8 期、2010 年、51-52 頁。

鄭州市教育局教育部門的役職者における特定課題研究討論會「深入學習實踐科學發展觀全力推動鄭州教育科學協調可持續發展——在市教育局深入學習實踐科學發展觀活動動員大會」暨教育系統領導幹部專題研討班上的講話(<http://news.zzedu.net.cn/qttxg/09/88440.shtml>) 2013 年 6 月取得。

中国語以外の文献一覧

●あ

天城勲「国際理解教育の基本概念としての『国』を問う」『国際理解教育』第6号、2000年、6-18頁。

新井郁男「『国家』理解のための国際理解教育の課題」『国際理解教育』第7号、2001年、40-48頁。

石原潤『内陸中国の変貌—改革開放下の河南省鄭州市域』ナカニシヤ出版社、2003年。

石森広美「グローバルシティズンシップの育成に向けて—高校生が考えるグローバルシティズン像から—」『国際理解教育』第16号、2010年、3-12頁。

市川秀之「国際理解教育における理解不可能性の位置づけ—教育行為と教育者の立場の流動性の顕在化—」『国際理解教育』第15号、2009年、8-25頁。

伊藤静香「『日本型』国際理解教育の生成：ユネスコ加盟期から新学習指導要領を通して」『上智大学教育学論集』第45号、2011年、67-81頁。

石中英「教育改革と中国の経験—中国教育改革30年：回顧と展望」（中国における教育改革と教育学研究の現状と課題—日中教育学対話の深化・拡大をめざして—）公開シンポジウムⅠ、日本教育学会大会第67回大会報告『教育学研究』76巻1号、2009年、97-101頁。

植木節子「“国際理解教育”の影響と国際感覚育成に関する考察」『千葉大学教育学部研究紀要』第61巻、2013年、193-201頁。

植木節子「学習者の視点による異文化理解」『千葉大学教育学部研究紀要』第54巻、2006年、167-173頁。

魚住忠久『地球的視野からの展開—共生の時代を拓く国際理解教育』黎明書房、2000年。

内海巖「現時わが国における国際理解教育（国際教育）の根本的考察への提言」『国際理解』第15号、1983年、3-26頁。

大津和子「総合的な学習における国際理解教育の構想カリキュラム」『北海道教育大学教育実践総合センター紀要』第6号、2005年、1-7頁。

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年、3-36頁。

越智敏夫「『他者』理解の政治学：多文化主義への政治理論的対応」『新潟国際情報大学情報文化学紀要（社会科学編）』第2巻、1999年、93-114頁。

●か

海後勝雄「国際理解教育の意義と現状」『文部時報』第958号、1957年、2-7頁。

加藤幸次「グローバル倫理」石坂和夫編『国際理解教育事典』創友社、1993年、24-27

頁。

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」『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、1994年、8-69頁。

釜田聡「中国国際理解教育研究大会・日中シンポグローバル時代における国際理解教育」『国際理解教育』第12号、2006年、166-179頁。

喜多村和之「『国際化』思想の展開—1960年代から80年代まで」澤田昭夫・門脇厚司編『日本人の国際化—「地球市民」の条件を探る』日本経済新聞社、1990年、9-47頁。

教育課程審議会「幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について（答申）」1987年。

教育課程審議会「教育課程の基準の改善の基本方向について（中間まとめ）」1997年11月1日、(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_katei1998_index/toushin/1310243.htm)2012年6月3日取得。

楠山研「中国における大学入試改革の動向—地方・大学への権限委譲に関する一考察」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第51号、2004年、128-141頁。

窪田晃子「国際理解教育の指針と展開—学校現場における学習プログラムの一環への位置付けを考える—」『昭和女子大学大学院日本語教育研究紀要』第1号、2001年、37-45頁。

窪田眞二「価値多元化社会と教育における公正の問題」『教育学研究』第64巻第3号、1997年、272-280頁。

熊田泰章「文化の複数性原理における自己と他者—＜多文化主義＞を問い返す反復する問い—」『異文化論文編』12巻、2011年、35-48頁。

黒田明雄「日本型国際理解教育の方向性と学習領域に関する一考察」『倉敷芸術科学大学紀要』第10巻、2005年、147-157頁。

神戸輝夫・東暁「中国『一人っ子政策』下の教育環境」『大分大学教育福祉科学部研究紀要』第25巻1号、2002年、15-30頁。

「国際連合教育科学文化機関憲章」（ユネスコ憲章）1951年10月6日、日本ユネスコ国内委員会『学校における国際理解教育の手引き』光風出版、1963年、221-229頁。
国際連合教育科学文化機関総会「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に関する勧告」『国際理解教育の手引き』日本ユネスコ国内委員会編、1982年、251-258頁。

小林哲也「異文化間教育と国際理解」『異文化間教育』第2号、1988年、4-15頁。

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年、199-206頁。

近藤久恵・榎田勝利「日本における国際理解教育政策の戦後の歴史—国際理解教育政策をめぐるユネスコと文部省の施行の乖離—」『愛知淑徳大学論集』第10号、2010

年、41-54 頁。

●さ

佐藤郡衛「国際理解教育の現状と課題—教育実践の新たな視点を求めて」『教育学研究』第 74 巻第 2 号、2007 年、77-87 頁。

佐藤郡衛『国際理解教育—多文化共生社会の学校づくり』明石書店、2003 年。

蔡秋英「中国における国際理解教育の現状と課題—小学校教科『品德と社会』を中心として—」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第 2 部第 59 号、2010 年、87-96 頁。

蔡小瑛「カルチャー・ショックと自文化中心主義」水越敏行・田中博之編著『新しい国際理解教育を創造する—こどもがひらく異文化コミュニケーション』ミネルヴァ書房、1995 年、42-51 頁。

鈴木章能「政治が絶対的地位を占めるとき—読みの一元主義と多元主義（世界文学の視座から）—」『片平』47 号、2012 年、99-114 頁。

瀬口清之「改革・開放後に驚異の急成長 中国経済の長期展望と日中経済の未来」(http://www.canon-igs.org/column/network/20121005_1576.html)2014 年 7 月 1 日取得。

●た

高尾隆 国際理解教育学会第 16 回大会・特定課題研究報告「アジアにおける国際理解教育の現状と研究ネットワーク構築の可能性」『国際理解教育』第 13 号、2007 年、130-145。

多田孝志『学校における国際理解教育—グローバルマインドを育てる』東洋館出版社、1997 年。

多田孝志『グローバル時代に対応した国際理解教育のカリキュラム開発に関する理論的・実践的研究』第 1 分冊、目白大学、2006 年。

田中圭治郎「日本における多文化教育の実態と今後の課題」『教育学部論叢』第 11 号、2000 年、157-174 頁。

千葉晃弘「第三回 教育懇話会報告 国際理解教育に始まり国際理解教育に戻る紆余曲折」『国際理解教育』第 7 号、2001 年、148-167 頁。

中央教育審議会「期待される人間像(別記)」「後期中等教育の拡充整備について(第 20 回答申)」『文部時報』第 1072 号、1966 年、221-226 頁。

中央教育審議会「教育・学術・文化における国際交流について(第 23 回答申)」1974 年 5 月 27 日(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_chukyo_index/toushin/1309532.htm) 2012 年 6 月 3 日取得。

中央教育審議会「21 世紀を展望したわが国の教育のあり方について(第一次答申)」1996 年 7 月 19 日、(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuouou/toushin/960701.htm)

2012年6月3日取得。

中国都市総合情報「ALA!中国」(<http://china.alaworld.com/modules.php?name=City&op=abstract&aid=01860>)2014年5月25日取得。

張国生「中国の高校教育における国際理解教育—社会科的教科教育を中心に—」『東アジアにおける国際理解教育に関する研究：日本・中国・台湾・韓国の後期中等教育を中心に—』研究報告書、日本大学教育制度研究所、1999年、49-61頁。

●な

永井滋郎『地球的な協力のために—国際理解教育』第一学習社、1989年。

永井滋郎『国際理解教育論』広島大学平和科学研究センター、1981年。

中村清「グローバル化時代の公教育」『教育学研究』第72巻第4号、2005年、101-111頁。

西田亀久夫「日本のユネスコ活動の課題」『文部時報』第1135号、1972年、29-35頁。

西田亀久夫「新しい勧告案について」『国際理解教育』第3号、1974年、5-6頁。

日本国際理解教育学会『現代国際理解教育事典』明石書店、2013年。

日本国際理解教育学会「第2回・コロキウム 戦後日本における教育政策・行政と国際理解教育」『国際理解教育』第9号、2003年、114-142頁。

日本ユネスコ国内委員会『東西文化価値の相互理解と国際理解の教育』日本ユネスコ国内委員会、1950年。

日本ユネスコ国内委員会『国際理解教育の理念』日本ユネスコ国内委員会、1959年。

日本ユネスコ国内委員会『学校における国際理解教育の手引き』(1963年増補版)光風出版、1963年。

日本ユネスコ国内委員会編『国際理解教育の手引き』東京法令出版株式会社、1982年。

野口昇『ユネスコ50年の歩みと展望—こころの中に平和のいしずえを』シングルカット社、1996年。

●は

畠中徳子「国際理解教育の概念形成の過程について—ユネスコおよび OMEP（世界幼児教育機構）を通して—」『立教女学院短期大学』第29巻、1997年、173-185頁。

藤原孝章「グローバル教育の学習内容とその実践事例について」（同志社大学文学部教育学研究室『教育文化』第3号、1994年、59-82頁。

古田秋太郎・胡桂蘭「世界最先端をゆく蘇州工業園區」『中京経営研究』第13巻第2号、2004年、197-203頁。

●ま

Michaels, Walter Benn. *The Shape of the Signifier: 1967 to the End of History*.

Oxford, NY: Princeton University Press, 2006. [ウォルター・ベン・マイケルズ『シニフィアン』の形—1967年から歴史の終わりまで』三浦玲一訳、彩流社、2006年。]

嶺井明子「ユネスコ 74 年勧告と日本の国際理解教育の課題」『国際理解教育』第 2 号、1996 年、26-42 頁。

嶺井明子「ユネスコの国際理解教育の軌跡」、江淵一公編『異文化間教育研究入門』玉川大学出版社、1997 年、221-235 頁。

嶺井明子「日本ユネスコ国内委員会の協同学校事業に対する取り組みの変遷」代表研究者中西晃『国際理解教育の理論的実践的指針の構築に関する総合的研究』平成 7～9 年度科学研究費補助金 研究成果報告書、1998 年、68-89 頁。

森茂岳雄「グローバル時代の国際理解教育の実践的課題—グローバル教育と多文化教育のインターフェース—」平成 16 年度私立学校初任者研修会・10 年経験者研修会講演録集『調査資料』第 239 号、2005 年、27-56 頁。

文部省告示・通達「教育改革国民会議報告等について」2000 年 1 月 10 日(http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/t20010110001/t20010110001.html)2013 年 6 月 3 日取得。

●や

柳谷謙介『こころの地球儀—途上国に期待される日本』サイマル出版、1992 年。

米田伸次「ユネスコの提起する『国際理解教育』と日本のこれからの国際理解教育」『国際理解教育』第 9 号、2003 年、204-213 頁。

米田伸次「国際化に対応した教育のこれまでとこれから」『指導と評価』第 46 巻 4 月号、2000 年、4-27 頁。

●ら

李霞「文革後中国の教育政策における育成すべき人間像と育成方法の変遷」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第 58 巻、2010 年、129-141 頁。

臨時教育審議会「教育改革に関する第四次答申(最終答申)について」、1987 年。

●その他

「2014 Global Cities Index and Emerging Cities Outlook」(<http://www.atkearney.com/documents/10192/4461492/Global+Cities+Present+and+Future-GCI+2014.pdf/3628fd7d-70be-41bf-99d6-4c8eaf984cd5>) 2014 年 5 月 28 日取得。