

異文化間理解教育に関する基礎的研究

岡 憲 司

一、はじめに

「二の二、異文化間理解教育の必要性」で述べたような理由によって、現在、異文化間理解教育の重要性が益々強調されつつある。いうまでもなく、「文化」は様々な様相、側面を持つ広範な概念である。従って、外国の写真やスライドを学習者に見せること自体、あるいは外国の衣類（主として民族衣装）を収集して学習者に着させてみることも、学習者に多くの興味を引き起こす異文化間理解教育の一種であると言える。

しかし、私はここでは、文化のうちでも最も伝達されにくいと考えられる制度的文化の伝達（相互理解）を中心として、その必要性と可能性とについて考察してみたい。

現在のように国際化が進み、国際的相互依存の關係が深くなつた社会では、人類の生存のために異文化間の相互理解は不可

決であり、異文化間理解教育を倫理学の立場から検討することは、極めて有意義なことを考えられるのである。

二、異文化間理解教育の必要性

異文化間理解教育は、ユネスコを中心として推進されている国際理解教育の重要な柱であり、後で詳しく述べるように、現在ますますその必要性が強調されようとしている。

「異文化間理解教育」と「間」の字が入っていることからわかるように、この教育の目標は、異文化を理解することだけではない。異文化を担う人達に、自分たちの文化（以下、便宜的に「自国文化」と呼んでおく）を理解させることも、もう一つの重要な目標である。そして、この目標を遂げるためには、当然、自国文化の周到な理解と、それを表現し伝達しようとする

意欲とが要求されるのである。

ここでは、右に述べたごとき目標をもつ異文化間理解教育が必要とされる理由について、ユネスコの見解を中心として調べてみた。

1. 国際理解教育の必要性

異文化間理解教育は、開発教育、海外子女教育、海外帰国子女教育、平和教育などと共に、国際理解教育を構成する柱の一つとして位置づけられる。そこで、まず、国際理解教育そのものについて、ユネスコがどのような理由でそれを必要としているか、いかなる課題の解決を期待しているのかを要約してみよう。

ユネスコ憲章（国際連合教育科学文化機関憲章）の前文を検討すると、ユネスコは、戦争の原因を主として、国家間、民族間、文化間の相互無知に求めていることがわかる。「政府の政治的及び経済的取極」の不備によって戦争が起こるとは考えていない。たとえ整備された合理的な取極が結ばれようと、「人類の知的及び精神的連帯」(the intellectual and moral solidarity of mankind) が欠けていたならば、本当に安心できる、永続する平和は築かれない、というのがユネスコの見解である。

現在、国際連合は、現に起こっている紛争を解決するために、安全保障理事会や国際司法裁判所を機能させており、一方、将来の紛争を未然に防止するために、経済社会理事会を機能させている。ユネスコは、後者の経済社会理事会と密接な関係を持

つ専門機関である。従って、ユネスコの立場としては、現に起こっている紛争をいかに早く停止させるかという現実的な問題意識からは、一応自由であることが許される。その問題意識を正面から引き受けている機関が他にあるからである。そして、この、現実的問題意識からのいい意味での自由が、「国連の良心」として、「教育と科学と文化とコミュニケーションなど人類の価値創造の諸活動を通じて、国際理解と国際協力との推進」を図るという、長期的な視野と展望を可能にするのである。

ユネスコ憲章前文の締めくくりに、「その国民（筆者注ユネスコ加盟国の国民のこと）の間における伝達の方法を發展させ及び増加させること並びに相互に理解し及び相互の生活を一層真実に一層完全に知るためにこの伝達の方法を用いることに（この憲章の当時国が筆者補足）一致し及び決意している」という、実現に比較的時間のかかりそうな宣言がなされているのも、右の理由から理解されるであろう。

このようにみえてくると、ユネスコが提唱しかつ推進している国際理解教育の最終目標が、将来起こりうる戦争の防止、本当に安心できる、永続する平和の実現にあることは明らかである。そして、そのための下位目標としては、「人類の知的及び精神的連帯」の形成が掲げられるのである。

ユネスコ憲章が採択されたのは、第二次世界大戦直後の一九四五年一月一六日であったが、以来三十数年の間に世界の諸情勢は大きく変化してきた。国際理解教育の最終目標が世界平

和の実現であることに変化はなく、常にその方向から国際理解教育が必要とされるのであるが、恒久世界平和の実現という理念レベルからだけではなく、もっと現実的・生活的なレベルからも、国際理解教育の必要性が叫ばれるようになってきた。

交通と通信技術の目覚ましい発達によって世界が急速に縮まり、諸国民間の接触と相互依存関係が、日々その度合いを高めつつある今日の客観的な情勢が、現代人に諸国民相互の理解と協力を要請してくる。

例えば、増加の一途をたどる海外駐在員の子女の教育（海外子女教育）及びそれらの子女の帰国後の教育（海外帰国子女教育）の問題は、教育熱心な日本人にとっては、極めて生活的で極めて切実なものとなっている。

また、国際連合やユニセフが積極的に推進している開発教育（開発途上の国々に対する理解を深め、南北格差解消のための行動を働きかける、という積極的な教育活動）も、現在四億二千万人が飢え、毎年一千万人が水を原因とする病気で死亡し、ビタミンAの不足で一年間に二十五万人の子供が失明している等々の、開発途上国の悲惨な現実、に必死に対処しようとしているのである。ただし、開発教育は、ユネスコ指導下の国際理解教育が全般的に言って比較的長期的展望を持つのに対して、極めて緊急を要する性格を持つので、ユネスコでよりはむしろユニセフで積極的に強調され、推進されている。このことは、ユニセフが「国際連合国際児童緊急基金」(United Nations International Children's Emergency Fund) として成立したこ

とを想起すれば、理解しやすい。

一九五三年一〇月の国連総会が、名称を「国際連合児童基金」(United Nations Children's Fund) と改め、長期的展望と計画とを伴った活動を重視し始めてからも、この機関の仕事が常に現実から急がされるものであることに変わりはない。ただ、途上国に物資の援助をして当面の急場さえ凌がせられればよいという発想ではなく、問題を根本的に解決するために、南北格差の原因とその解消策とを研究と教育を通して普及させていくとする傾向が強まってきたことは、ユネスコ指導下の国際理解教育へのかなりの接近であると言いうことができる。

ここに挙げた、海外子女教育、海外帰国子女教育、開発教育は、どれも皆、具体的現実が現代人に要求して成立したものであり、三つとも国際理解教育のカテゴリーで取り扱われている。一九四五年にユネスコ憲章が採択された時には顕在化していなかった様々な事柄が、三十数年の歴史を通して、国際理解教育の内容を多様にしたといえる。

以上の内容を要約すると、成立当初の国際理解教育 (Education for International Understanding) の名称は一九四七年にユネスコが名付けたものである) は、「人類の知的及び精神的連帯」の形成を通して世界の安定した平和を築くために必要とされたのであるが、以後三十年間に、国際的相互依存性の高まりをはじめとする諸情勢の変化が生じ、海外子女及び海外帰国子女の教育や、南北格差の解消などのためにも国際理解教育の必要性が叫ばれているのである。

その他にも、地球的規模での対応が必要な環境問題や、貿易（摩擦）問題なども、国際的合意の形成を宿命づけられた問題であるから、当然、学校教育及び社会教育における国際理解教育に期待するものが大きいと考えられる。しかしこれらは、国際理解教育の柱として扱われることはないので、深入りしないことにする。

2. 異文化間理解教育の必要性

これまで、国際理解教育の必要性について調べてきたが、次に異文化間理解教育の必要性について検討してみよう。そのためには、国際理解教育全体の中で、異文化間理解教育がどのような位置にあるのかを考察することから始める必要がある。

結論から言うならば、異文化間理解教育は、ユネスコによる国際理解教育が発案した時から、国際理解教育の要であった。このことは、ユネスコ憲章前文に明確に表れている。

「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り、この疑惑と不信のために、諸人民の不一致があまりにもしばしば戦争となった」がそれである。

ここには、「異文化間理解」という語は出てこないが、「相互の風習と生活を知らないこと」とは、とりも直さず文化間の相互無知のことであり、それが「疑惑と不信」の原因になり、戦争の重大な契機になったと認識するのであるから、ここから異文化間理解尊重の思想が展開することは、自明である。先に

引用した、前文の締めくくりからも、異文化間理解尊重の精神は十分に読み取ることができる。

このように、ユネスコ憲章（特に前文と第一条「目的及び任務」）を調べてみると、そこには異文化間理解を尊重する精神がみなぎっているのであるが、それにも拘らず、一九五三年から始まったユネスコ共同実験活動（のちの協同学校計画）においても、実験題目は、(1)「人権の研究」、(2)「他国の研究」、(3)「国連の研究」のいわゆる三本柱を基本としており、「異文化間理解」という用語は直接的には使われていない。(2)の「他国の研究」の中に、他国文化の研究として、含まれていたのである。

「異文化間理解」の必要性が、特に前面に押し出されてきたのは、一九六〇年代の後半から七〇年代にかけて、ヨーロッパ諸国で地域社会の多民族化が大きな社会的・教育的問題となったからである。

例えば、イギリス、フランス、西ドイツなどの経済先進国へは、EC体制のもとで、トルコ、ユーゴスラビア、ギリシア、イタリア、スペインなどから多くの労働者が流入しているし、ことにイギリスへは、英連邦の関係で、インド、パキスタン、セイロン、バングラデシュ、ケニア、西インドなどから黄色・黒色人種の労働者が移住している。

これによって、一国内での文化摩擦が生じ、異文化間理解教育が「他国の研究」の中には収まりきらなくなった。Interna-tional Understanding よりも Intercultural Understanding の方が、より日常生活に関わりの深い現実的な課題として見いだされたのであった。

更に、一九七〇年代に入ると、OECDも開発途上国の開発計画における Intercultural Understanding の重要性を強調するようになってきている。

日本ユネスコ国内委員会が一九八二年に編集した『国際理解教育の手引き』によれば、国際理解教育の中心目標は、人権教育を基盤として、「他国・他民族・他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、すなわち『国際理解と国際協力』の態度の育成にある」とされている。そして、国際理解の中でも、特に「文化（生活・風習を含めての広義の文化）的相互理解」が重視されており、「国際理解教育とは文化間の相互理解 Intercultural Understanding（異なる文化と文化との間の相互理解）だといえる」とまで明言されている。

そして、その上、同じ『国際理解教育の手引き』によれば、最近の国際理解教育の重点は、特に異文化間理解におかれているというのである。この根拠として、同書は、最近の国際理解教育関係のいくつかのセミナーや会議の動向を挙げている。

例えば、一九七四年八月、オーストリアのユネスコ国内委員会主催で開催された「アジア・太平洋地域文化相互理解教育セミナー」では、「文化間の相互理解」ということが主題であったし、「国際教育」ではなく、「文化間教育」という語が用いられている。主権国家間の関係としての国際理解よりも、諸文化同士の相互理解が必要とされているのである。

また、同年六月、東京で開催された第七回日米文化教育会議

でも、一九七八年から、環太平洋のOECD五ヶ国（日本・カナダ・アメリカ合衆国・ニュージーランド・オーストラリア）の間で始められた国際理解教育推進のための研究でも、異文化間理解に重点を置いている。

国際理解教育の重点が異文化間理解教育に置かれることは、ユネスコ憲章を検討した立場から考えるならば、当然のことと言える。最近、改めて、異文化間理解教育にスポットライトが当てられてきた理由は、第一に多民族社会の新たな誕生、第二に開発教育、海外子女教育、海外帰国子女教育などの登場によって多様化した国際理解教育の原点に立ち返り、中心的目的と任務とを再確認する必要があるからであると考えられる。従って、国際理解教育全体の中における異文化間理解教育の位置は、低下することはありえず、国際理解教育の要として今後も重視され続けることは必定である。

三、異文化間理解の可能性

異文化間理解教育が必要とされる根拠については、既にみてきたとおりであるが、それでは、異文化間理解を可能とする基盤は何であろうか。一般的に言って、どうしても必要なものであるならば、その実現が困難であるからといって、「実現不可能」と諦めてしまっはいけない。しかし、必要であるということと可能であるということとは、一応区別して考えられなければならないのである。

私はここで、異文化間理解を可能とする「基盤」について考察する。これは、異文化間理解教育をいかに効果的に推進していくかという課題意識に由来するものではない。この課題意識は、既に、異文化間理解が可能であるということを前提としてしまっている。(そして、この前提に基づく研究や教育実践も、それ自体、現実的で極めて有意義なものであることは言うまでもない。)しかし、現在の私には、ある特定の基盤をふまえない限りは、望ましい異文化間理解は成立しない(成立不可能)と考えられるのであり、このことはユネスコや日本ユネスコ国内委員会からの出版物から裏付けることも可能である。以下、その「基盤」について考察してみたい。

1. 各文化は等価値か

国際理解教育や異文化間理解教育の実践の場において、各文化の等価値性が前提とされることがある。「世界中の文化はどれも等価値である」という言説は、「異文化にも寛容に接触すべきである」という主張を準備する点において、確かに意義深いもののだと言うことができる。そして、これほど意義深い言説を、あえて批判してみる必要など無いのではないかと考えられよう。

しかし、私は、次の二つの理由によって、あえて批判するとの必要性を感じている。

まず第一の理由は、文化と文化の価値を比較するための尺度言い換えれば、通文化的価値判断の基準が無いということであ

る。一般的に言って、判断ないし評価——すなわち、いかなるものが善・悪、真・偽、美・醜であるのかといった判断や評価——は、全て基準に基づいてなされる。従って、二つ以上の文化の「価値が等しい」ということが論理的に結論されるためには、判断や評価に先立って、通文化的価値判断の基準が定められていなければならない。しかし、現実には、未だそのような基準は確立されておらず、あの文化に由来する基準、この文化に由来する基準といった、個別的・個性的基準が並存するばかりである。

故に、「世界中の文化はどれも等価値である」という言説は、決して論理的な命題とは呼べない種類のものである。たとえ、この言説が、異文化間理解教育にとって好ましい主張や態度を準備するとしても、論理的命題ではないことに変わりはない。異文化間理解教育促進のために使われる時のこの言説は、一種のレトリックと解すべきであろう。

第二には、この言説は、レトリックとしてもある種の危険性を持っているということである。それは次のような危険性である。

例えば、芸術の創作家の、美への指向性を考えてみよう。彼が、単に口を糊するために創作を続けているのではなく、彼自身の「美への感覚」や「美への指向性」の満足を求めずにはいられないような、根っからの芸術家であったとする。この場合、彼にとって、三年前の作品と一月前の作品とが「等価値」であるということは考えられない。厳しく美を追求している彼にと

っては、それら二つの作品は、等価値であってはならないのである。なぜならば、二つの作品が等価値であるということは、即ち、三年間全く芸術創作家としての進歩がなかったことを意味するから。彼には、二つの作品の価値は異なっていないなければならないのである。

右の例から分るように、人間の向上心というものは、ある意味で自分の現状を否定し、より価値の高いものを実現しようとする時に成立すると言える。

現在製作している作品と、十年後に製作する作品との間に、価値の差が生ずるのであることを信じないでいられる創作家は、最早向上心を喪失している。自らの作品が美的価値に肉迫することを希求する創作家は、二つの作品の間に価値の差を作ろうとするものなのである。

再び本論に戻ろう。現在世界中に存在する数多くの文化の中には、二千年前の日本の文化と数多くの相似性をもつもの、百年前のそれと似たもの、二〇年前のそれと似たものなど、様々な文化があるであろう。(ここで一言断っておくと、それら三つの文化を日本文化の発展史の中に位置づけて、最終的に現在の日本文化に似たものになるとか、現在の日本文化を目標としなければならぬとか言うことは、私の本意ではない。右の発想は文化人類学では、「文化の単系進化説」と呼ばれているが、「文化的相対主義」の登場により、既に主流からはずれている。)もちろん、かつての日本文化と現代の他所の文化とが全く同じであることはありえないが、文化の型の相似ならば、指摘は可

能である。

それにも拘らず、「世界中の文化はどれも等価値である」と言う時、日本文化は文字を持つようになってからも、欧米文化から多くのものを学び始めてからも、戦後の民主主義の洗礼と経済的成長を迎えてからも、日本文化は一切進歩しなかった——というニュアンスを色濃く残してしまふ。

人間の向上心は、過去から現在への、また、現在から未来への、なにかがしかの価値の向上の確信を基盤とする、という先の考察に従えば、ある日本人が日本文化の歴史上の進歩を認めず、将来の進歩も信じないという立場に立つ限り、その人は日本文化の向上には何ら貢献することがないと言える。

二番目の理由を要約すると、「世界中の文化はどれも等価値である」という言説は、かつて存在した文化、将来現われる文化すべての等価値性を支持してしまう可能性があり、その場合(芸術創作、科学的発明・発見などの)文化的活動における向上心が無益で不合理なものとして斥けられてしまう危険性があるということである。

第一の理由で、この言説は論理的命題ではなく、(異文化への寛容を準備する)レトリックであると述べたが、第二の理由では、レトリックとしても、あらゆる文化的向上心(知的探求心、芸術的向上心など)を否定してしまう危険性を含むことを指摘しなければならぬのである。

「世界中の文化はどれも等価値である」という言説は、論理的に導き出されたものではなく、異文化への寛容の態度を育成

するために要請されたものである。この意味でレトリックなのであるが、一度これを論理的命題と錯覚する時に、第二の理由で示した危険性が生ずる。

以上の理由で、私は、「世界中の文化はすべて等価値である」という言説は、極力使わないのが好ましいと考える。たとえ、使うにしても、論理的命題と錯覚することに伴なう危険性を熟知しておくことが不可欠である。

2. ユネスコの立場

一九四六年にユネスコが設立されて以来、ユネスコ、日本ユネスコ国内委員会、日本ユネスコ協会連盟はそれぞれ多数の印刷物を出版してきた。私がこれまでに調べたのは、それらのうち、比較的新しいものに限られているのであるが、その範囲内では、「各文化の等価値性」を論理的命題として承認することを、国際理解教育及び異文化間理解教育の基盤とする見解は見い出されなかった。これは、前節で検討した二つの理由によるものと考えられる。

それでは、ユネスコは国際理解教育及び異文化間理解教育の基盤として何を考えているのだろうか。

ここで再びユネスコ憲章前文を検討してみると、「相互の風習と生活を知らないこと」（すなわち文化的相互無知）が「諸人民の間に疑惑と不信をおこし」、その結果「あまりにもしばしば戦争となった」という戦争原因の分析がなされていることは既に述べたとおりである。しかし、よく読んでみると、もう

一つの原因についても言及されている。

「ここに終りを告げた恐るべき大戦争は、人間の尊厳・平等相互の尊重という民主主義の原理を否認し、これらの原理の代りに、無知と偏見を通じて人間と人種の不平等という教義をひるめることによって可能にされた戦争であった。」

つまり、基本的人権尊重の精神の稀薄が戦争を可能にした土壌であったというのである。

異文化への無知も、基本的人権尊重の精神の充満する所では、戦争にまでは発展しないものである。違和感や奇異感を感じるとしても、その異文化を担っている人達の人権を尊重し、彼らが大切にする文化を蹂躪することはとりも直さず彼らの人権や人格を蹂躪することになることを理解している人間ならば、違和感や奇異感を理由として敵対的行動に出ることはしない。従って、基本的人権尊重の精神の欠除もまた、文化的相互無知と並んで戦争の重大な原因になると言えるのである。

前出の『国際理解教育の手引き』でも、「基本的人権の尊重こそ国際理解教育の基盤である」と明言している。そして、その一つの根拠として、第18回ユネスコ勧告を挙げている。同勧告は、正式には「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の教育に関する勧告」という長い名称をとっているが、これは、「国際理解」「国際協力」「国際平和」という三つの概念と「人権」及び「基本的自由」の尊重とが、本来不可分一体であるとの見解を表明している。

一九四七年に、ユネスコによって Education for International Understanding (国際理解のための教育) と名付けられた教育は、それ以来様々な名称で呼ばれてきた。この教育の目的や本質についての基本的な考え方は、ユネスコ憲章に示されるとおりであり、現在に至るまで変わっていない。しかし、その時々々の国内的、国際的諸情勢を反映して、この教育の重点の置き方に変化の生じることは当然のことであり、その重点の移動に伴って、この教育の名称にも変遷があった。

「世界市民性の教育」(一九五〇)―一九五二、「世界共同社会に生活するための教育」(一九五三)―一九五四、「国際理解及び国際協力のための教育」(一九五五)、「国際理解及び平和のための教育」(一九六〇)、「国際協力及び平和のための教育」(一九六〇)といった、幾多の変遷の末、現在、先述のように「人権及び基本的自由の教育」までも含めた、長い名称が採られたことは、極めて意義深い。国際理解教育の長年の実践活動の結果、国際理解教育の基盤として人権教育が不可欠であることが再確認されたと考えられるからである。

国際理解教育と人権教育とが、なぜ不可分一体であるのかという問いには、『国際理解教育の手引き』に示された次の説明が、明確に答えている。

「自国の立場をよく認識し、みずからの国家や国民、文化に対する忠誠心と愛情と誇りをもつことは、同時に、他国の人々も同様にそれぞれの国に深い愛情をもっていることを共感させ

ることになり、それが諸国民相互の国際理解の土台となり得るからである。」

自国文化が戦敗などを契機として他国によって蹂躪され、他国の言語、宗教、慣習、風俗などを強制される時の屈辱と精神的苦痛を体験的に知っている人や、あるいは、追体験的に知っている人は、普通、異文化を尊重しようとするものである。日本人は明治の文明開化期に、西洋の技術や学問の成果を積極的に取り入れながら、「和魂洋才」といって、日本人としてのプライドを持ち続け、伝統的な日本の精神文化に強い愛着を示した。このことから、我々は、技術や学問の水準の高低をもって、精神生活が豊かであるとか貧しいとか判断すべきではないし、精神文化の優劣を論ずるべきではないことが理解される。

3. 文化の個性 ― 和辻の風土論 ―

人間は、自国の技術や学問の水準が、他国の水準より低いことを認めたとしても、それだけの理由では、自国の伝統的精神文化を他国のそれに置き換えようとは考えず、むしろ、自国の精神文化に愛着を示すことの方が一般的である。特に制度的文化については、このことがよく当てはまり、簡単には変容しない。その理由は、和辻哲郎の指摘するように、風土の条件が文化を規定するということ、特に風土的に規定された生業が更に制度的文化を規定するというところに求められると考えられる。これについては、ここでは十分に論ずる余裕はないが、大ざっぱに言えば、農業のために家族や隣人同士が協力し合わなければ

ばならない土地における制度的文化と、遊牧で生きるためにオアシスをめぐって常に争わなければならない土地における制度的文化とは、自ずから異なったものにならざるを得ず、互いに交換不可能であるということである。

風土的条件や生業が異なれば、制度的文化も異なるのが当然であることが認識され、特定の制度的文化を風土的条件や生業の異なる他地域の住民に強制することをしなくなる時、各文化の固有性（個性）を認めることが可能となり、異文化の尊重が可能となるのである。

このように考えてくると、異文化の尊重とそれに由来する異文化への寛容の態度とは、異文化を担う人々の人権を考へることと、風土的条件や生業を異にする民族は、それぞれ固有の文化を持つことが当然であることを認識すること、この二つによって実現されるものであると言えよう。

四、おわりに

文化の価値に関わる議論は、文化人類学の領域でしばしばなされる。かつては西洋文化に最高の価値を置き、他の文化を、西洋文化に到達する前段階に位置づける、「単系進化」の考え方が広く受け入れられていた。イギリスのタイラーやフレージャー、アメリカのモルガンなどがこの立場を代表する人類学者である。

第一次世界大戦後のアメリカで学者の間に非西洋文化尊重の

精神が高まり、ニューディール政策における対インディアン政策に転換をもたらすに至った。インディアンへの伝統を尊重し、インディアンに文明を与える際にも、彼ら自身の自由意志に任せるようになったのである。

その頃から「文化的相対主義」が広く普及し始め、かつての「単系進化主義」は文化人類学の主流をはずれていったのであるが、一九五五年にスチュワードは「多系進化」の考え方を主張している。これは、個別文化のそれぞれの進化は認めるが、特定の文化に最高の価値を置いたり、ある文化を他の文化の前段階に位置づけたりはしない立場である。

また、祖父江孝男氏は、文化人類学の趨勢として、「よその文化のなかにある慣習を自文化の規準によつてのみ安易に評価し批判することが不当であることについては現在でも結論はまったく変わっていないが、しかしそうかと言ってそれぞれの慣習はそのまますべて評価を加えるべきでないというみかたはしだいに否定されつつある」ことを指摘している。

文化人類学における、これらの文化の価値に関わる議論は、異文化間理解教育の研究に多くの重要な示唆を与えるものであり、今後更に調べてみたいと考えている。

- (1)、日本ユネスコ協会連盟、『ユネスコ30の質問』、一九七〇年、六頁。

- (2)、日本ユネスコ協会連盟、『ユネスコ新聞』、一九八二年一月一日号。

- (3) (4)、日本ユニセフ協会、『ユニセフニュース』、一九八二年
二月二〇号。
- (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、一九八〇年、三〇頁。
- (6)、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、一九八二年、十二頁。
- (7)、同右。
- (8)、同右。
- (9)、同右、十三頁。
- (10)、祖父江孝男編著、『文化人類学』、旺文社、一九八一年、
一三七頁。