

国際理解を深める社会科教育の 視点をめぐって

二 谷 貞 夫^{*}

はじめに

昨夏、わが国の歴史教科書の記述に対する国際的批判が起こったが、あらためて政治的にも、教育的にも、国際理解をどのように進めるべきか、日本人の自己認識を問う重要な問題提起であったと思う。この体験を貴重なものとして位置づけ、国際理解の前進に役立てなければならない。

教育面でこの国際理解という課題はどうなっているのだろうか。

横山十四男氏は「まず第一に、今次改訂（小中は五十二年版、高は五十三年版）の学習指導要領をみると、国際理解教育の内容が結果的には削減されたといわざるをえないのである。小学校にあった世界地誌内容が中学校に押し上げられて姿を消し、中学校の世界史的内容が大幅に削減されているからである。内容精選という大義名分のもとに、削られたものは国際理解と関係深いものであったということである。」と指摘され、文部省は国際理解教育に関して前向きとはいいがたい態度を今次の学習指導要領改定に示した。しかしこの改定は、戦後から今日にいたる社会科教育、歴史教育にとってその根幹にかかれる変更だったのではないか。

波多野和夫氏は「歴史教育の展望」という論考で戦後の歴史教育の原点として昭和21年教科書局長が通達した「国史授業指導要項」、「新教科書編纂の趣旨（授業全般について留意すべき点）」にふれて、以下のように引用している。「その中で「軍国主義、極端な国家主義、国家神道の宣伝並びに排外的思想を助長する教材を排除」「あくまで真理を追求する科学的態度を以って、歴史の発展を総合的に合理的に把握」「独断偏狭の史観に陥ることなく、世界史的立場に立ち、国際親善、共存共栄、文化の交流互惠の史実を挙げ、以て世界平和の増進並びに人類文化の進展に寄与」するとしている」⁽²⁾と。

すなわち、社会科教育・歴史教育の方針・目標として平和教育と国際理解教育とは表裏一体をなすものとして、その根幹におかれてきたはずである。そして具体的には小中高校の地理学習・歴史学習を通じ、さらに公民（政経、倫社）分野の学習を通じて、国際理解は深められてきたものであった。しかし、今次の学習指導要領改訂はそうでなかったのである。

神奈川県の小学校教諭本間昇氏は、小学校の学習指導要領から世界地理が消されたことに対し

* 筑波大学学校教育部講師

て「戦後社会科教育は、平和教育の重要な柱の一本であった“国際理解の基礎”の教育を新学習指導要領は理不尽にもとり去ってしまった。」と認識している。そして「今後の方向としては二つある。“政治”をカットして“世界地理”をつづけるか，“世界の結びつき”の中味を変えていくか。いずれかの形で“世界地理”をつづけたい。」⁽³⁾と、小学校現場では、国際理解の基礎として“世界地理”の学習を重視している。

新課程3年目を迎えた小学校での子どもたちの世界認識はどうなっているのだろうか。

ヨーロッパについて、岩手県の小学校教諭北館賢氏はその調査報告で「ヨーロッパの位置を知らない子が70%、ヨーロッパの国を一か国も知らない子が60%、都市名は70%の子が知らない。そしてもっとも予想外だったのは、大人になっても行きたいと思わないという子が43%もあったことだ」⁽⁴⁾と5年生のヨーロッパ認識の欠如を指摘している。

このような国際理解教育をめぐる状況の中で、歴史教科書の記述「侵略→進出」問題をめぐる国際的批判が起こった点に注目する必要がある。ここで改めて国際理解教育をどのようにすすめるべきか、本稿はその推進をはかるに際しての視点をいくつか提示できればと思う。

(1)

ここに非常興味深い、1980年の高校生の国際理解に関する資料がある。高等学校新科目「現代社会」のスタートにあたって、一資料としてまとめられたものである。⁽⁵⁾

資料提供上の客観的分析は資料収集・作成者の論考にゆだねるとして、提示された表(別表P.10参照)を引用して、その読解を国際理解教育をすすめる立場で行わせてもらう。

- ① ベストテンの外国名をみると、欧米志向・大国志向がみられる。ヨーロッパの5ヶ国にアメリカ合衆国、オーストラリア、カナダが加えられ、それに東アジアの大国中華人民共和国と中南米の大国ブラジルが加えられたと読んでみた。
- ② 近隣諸国への興味関心という点でも大国志向であり、米中ソの3国がベストテンに入っているが、大韓民国、朝鮮民主主義人民共和国が38位、43位と低く、南の隣国フィリピンは49位とやっとベスト50に入っているという意識の薄さとみる。
- ③ ヨーロッパ諸国への興味・関心もベストテンに入る国々は、西欧志向をはっきりと示しており、東欧志向は弱い。
- ④ 太平洋世界の国々については、オーストラリア、ニュージーランドが2位、18位で登場するが、その他ではフィジーが50位に登場するだけで、上位2国の志向は欧米志向型の延長であるから、太平洋人の国々として認識される国々への興味・関心は非常に薄いといわざるをえない。
- ⑤ ①～④との関連で指摘されることは、欧米近代国家の先進・後進という枠組での興味・関

心が前提となっていることである。

- ⑥ したがって、中南米・アフリカ、南アジア、東南アジアなどの諸国への関心は低い。モンゴル人民共和国やスリランカなどが50位内に入っていないのはその好例であろう。
- ⑦ 関心項目では、生活様式が51か国中48ヶ国にあらわれている。そして、第2位自然環境と社会環境、第3位人口と資源と順次意識されている。0・3・1型といえるが、一般化できない。アメリカ合衆国、フランス、イギリスで生活様式が、オーストラリア、スイス、カナダでは自然環境と社会環境が、その興味・関心の強度でズレている点は、欧米型の生活志向を望みながら、環境問題を意識して、オーストラリア以下への関心が高いという点に興味があるといえよう。

以上のような読解が十分とはいえないが、高校生の国際理解への興味・関心は西欧近代国家へ集中しており、それと同時にナショナル・インタレストの枠組を超えていない点が非常に気になる点であろう。

生活様式への興味・関心が高いということは、国際理解への第一歩であろう。しかし、その認識の方法となる前提の価値規準は西欧近代国家の枠組でしかないのだろう。

1960年代以降の日本の現実を九里幾久雄氏は、加藤秀俊氏の近代と現代の区分の指標化をふまえて。

- 「(1) 電化に代表される大衆消費社会
- (2) マス・メディアの画期的普及
- (3) 大衆民主主義と人権意識の発達
- (4) 高等教育の大衆化
- (5) 急激な都市化による高密度社会の出現
- (6) 意識の均質化 — 中産層意識の肥大

以上の六つの指標はあくまでも現代「日本」の現実であり、米欧先進社会の身近な姿である。だから、直ちにアジアやアフリカ—それなりにわが国に密接なインパクトをもつ中国、東南アジア等とは直接に結びつかないかもしれない。しかし高校一年生が、まず現代社会を知る上ではいたずらに「イラン」「ポーランド」「カンボジア」の現実をコスモポリタン?がましく巡歴するよりは日本の現代にまず足をすえるべきであろう。」⁽⁶⁾と「三度目」の怪物「現代社会」の出現をとらえ、「現代社会」学習への提言としている。

さて、この現代社会の指標を是とし、そこにドブブリとつかって生活してきた高校生の目として、国際理解を深めるための生活様式への興味・関心の高さを考えると、生活様式を6つ指標で客観化して理解してしまうのではないだろうか。欧米志向から日本志向へとなり、九里

氏の括弧つきイラン、ポーランド、カンボジアという理解となるであろう。しかし、国際理解の視点としてはいわゆる「先進」諸国が「後進」諸国を「低開発化」する構造の中で「現代社会」の6つの指標をふまえることが必要なのではないだろうか。日本の現実の6つの指標の動態、そこに生きる日本人の生きざまは、第三世界の人々の「低開発化」の生きざまと直接的に結びついていることを理解することが、国際理解教育の基礎ではなかろうか。例えば、楠原彰氏の次の一文がその事例である。

「南ア黒人の常食・主食はトウモロコシであると前に書いた。つまり、南ア黒人の子どもたちが飢えて死んでいくのは、トウモロコシの食事が満足に食べられないからである。ところが南アフリカはトウモロコシの輸出国である。その多くが日本に送られる。それは日本の子どもたちの飢えをいやす食料といったものではなく、多くの場合日本の家畜の飼料として使われるのである。

日本が南ア産の砂糖、トウモロコシといった農産物を輸入しているのは、大量の工業機械製品やプラント、ロックダウン工場などを南アに輸出し、また一方大量の鉱物資源の供給を受けることの見返りとして南アの白人政府から買入れを強く要求されているからである。

それでも、アパルトヘイト体制下の黒人の悲惨と不幸と、日本の僕たち一人一人の暮らしのありようとは全く無関係であると言えるだろうか。」⁽⁷⁾と。

高校生が南アの黒人の生活様式に関心をもつとき、九里氏が示した6つの指標の中で「開発途上国」の「未開さ」と文化人類学の視点とでのみ理解するのではなく、この楠原氏の視点で日本の現実を南アの現実にみなければならぬと思うが、どうだろうか。日本と南アの白人人種主義政権との相互依存関係は、1960年代初めからはじまったのであり、“名誉白人”の称号をうけるというのは「低開発化」の構造のあらわれでしかない。

(2)

楠原氏は、同書の中で、白い皮膚感覚について次のように記している。

「僕たちは、黒い肌よりも黄色い肌よりも、より白い肌に「美」を感じていないだろうか。ズールー語やスワヒリ語よりも、フランス語や英語に「知」を見ていないだろうか。……一人の白いヨーロッパ人の死に心の痛みをみおぼえながら、何千何百のアジア人やアフリカ人やインディオの死や飢えに平然としてはいないだろうか。……アフリカが遠いのは、僕たち日本人の内面にまごうかたなく存在してしまっているこれをすべてに原因しているようだ。」

と、国際理解についてもっとも重要な問題提起がなされている。九里氏があげている現代の指標の(3)大衆民主主義と人権意識の発達を本物にしていくためには、楠原氏の指摘をしっかりとふまえなければと思うが、どうであろう。

ほかの国とうまくいかなくて、苦しんでいるんですってね。何千年もさすらいつづけた民族だからね、とお兄ちゃんはいいました。……」とある。

ここに一つの「ユダヤ人」認識の構造があるのではないだろうか。『アンネの日記』が読まれる中で、ホロコースト、アウシュビッツの中の「ユダヤ人」認識、「ユダヤ人」に身をよせている中で、暗黙のうちにイスラエルを是認し、そのシオニズムも見落していき落し穴(もっともA・フランクは祖国をオランダとしていたが)。こうした意識の仕方には日本人の軍国主義をつうじておかしな加害者意識をなくさめ、磨滅していきたいという鏡像もあった。さて、いわゆる「石油ショック」によって、パレスチナ問題をアラブの石油から理解し、パレスチナ人への同情となり、「ユダヤ人」=イスラエルというものとパレスチナ人とを同次元で2つの『民族』を和解させなければという認識が生じた。ますます、「ユダヤ人」問題とパレスチナ認識はくもってしまうのである。

授業後、高2のA子さんは「ユダヤ人とアラブ人の争いは第2次大戦後だけしかしらなかったもので、どちらが悪いかわからなかったけれども、第1次世界大戦のヨーロッパの責任に、その根源があると聞いて、そして、それが現在の中東戦争にまでつづいているということも考えると、とても歴史を感じる」と書いた。ヨーロッパが作りだした「ユダヤ人」とアラブの対立、ここまで理解されたのであるが、「ユダヤ人」の歴史的形成、その人為的差別がうみだしたもの、についてまだ理解されていないと思った。ある研究会でこの実践報告を行った。そこでこの問題の核心をついた質疑が行われた。記録をみると「われわれの中の「ユダヤ人」像はどのようなか、シャイロックとA・フランクの二面が混在しているのではないか、参加者から“初歩的な質問ですが……”と断わりながらも“ユダヤ人らしい顔とはどんな顔ですか”ということが出された。では「日本人の顔」「アメリカ人の顔」というのは存在するのかと反論されてみると考えようがない。しかしこれも日本人のユダヤ認識の一つのあらわれであった。ユダヤ問題を切口に世界を見直すことの重要性が認識された」とある。やはり「ユダヤ人」は「数千年の民族史」をもつものを理解されている。これは、日本人の歴史観、自国史観=皇国史観が根づよく世界文認識をくもらせ、その典型が「ユダヤ人」観や「ユダヤ民族史」観となっているのではないか。

横山十四男氏は「日本人の、日本人による世界人類に貢献できる社会科を⁽⁸⁾」の中で、「地球上の諸国、諸民族が、あまりに画一化することに歯止めを加え、地域主義を復権する必要があると思うものである。」と提起され、日本で民俗諸文化を提出している。地域へのほりさげについて、日本の場合「単一民族史観」の克服と地域主義の復権とを重ねて行くことが必要であると思う。⁽⁹⁾国際理解教育は、日本における内面的なものにとらえ方に関連するからである。ウイルトのゲンダーヌさん、アイヌ民族とその文化、在日韓国・朝鮮人の生活と文化、沖縄のことなど、日

本列島史における地域主義を再構成していく中で、差別意識を克服していくことが、国際理解への近道ではないかと思う。その際、さらに、朝鮮がつくりだす日本とか、中国がつくりだす日本とか、東アジアの中の日本、東南アジアがつくりだす日本など、諸地域世界がつくりだしている日本という視点を歴史学習の中で位置づけていくこと、世界史と日本史との統一的把握が基本的な国際理解の構造的な視点である。井上やすし氏の長編小説『吉里吉里人』（新潮社刊）のもつ視点と構成には、地域と国家のとらえなおし、中央と地方のとらえなおし、等豊富な視点を提供していると思う。

(4)

国際理解教育の重要性は、世界平和のための前提として指摘される。たしかに大切であるが、その「国際理解」を単に交流とか、相手国の文化を、生活を、理解すればよいというだけでよいのだろうか。

文部省高等学校学習指導要領解説社会科編「現代社会」では次のようにのべている。

「“世界の諸地域の文化交流”は、世界の諸地域の文化に目を向けて、文化の多様性、異質性に気付かせ、それぞれの文化の多様でありながらも、共通したもの、普遍的なものを内包していることに気付かせ、人類文化として共通の基盤となるものは何かを考えさせていくことをねらいとしている。」とある。たてまえとしてはそうだろうが、異質な文化といううけとめ方と、それとの間に「共通したもの、普遍的なものを内包していることに気付かせ……」という点とは、逆に民族差別をみちびくことになるのではないだろうか。1982年5月24日の「天声人語に“アジア児童文学選”を紹介しているなかに次のような一節があった。「……アジアは広く、さまざまな国があり、さまざまな暮らしがあり、さまざまな文化があること。しかし、これらの作品が感動的なのは“フィリピンも中国も日本も、子どもの世界は結局、同じじゃあないか”ということをしみじみと教えてくれるからではないか」というが、指導要領も天声人語の一節も、共通したものをいそいで見出さないとおちつかないらしい。しかし、そのような姿勢がはたして国際理解を深める視点とどういうのだろうか。現実の厳しさを忘れた安易な方法のように思えてならない。もし、共通点が見出し得ない時は、直ちに敵対関係に転換する論理を内包しているのではないか。

異質な文化として簡単に理解して、ちがうことで敵対関係に入るような論理におちいらず、理解できない隣人との共存を前提とすることこそ重要なので、あまり共通なものをもとめない方がよい。国際理解とは日本人にとってたとえ理解できないものであっても共存共栄していくという姿勢で理解すべきなのではないか。

文化交流による国際理解は、世界史がつくりだしてきた諸問題の一つであり、人類史認識によ

る国際理解ではない。このような混乱は、人類史と世界史の混同にあるものである。

(11)

世界史認識に関連して、世界史学構想について謝世輝氏はなかなか手厳しくせまっている。「日本の歴史学者は世界史を研究しないか、あるいはまだ近代的思惟から脱却できない人々のみが(わずかに)世界を考究している。これでは世界史ができるはずはない。世界史を知らない人々が高校世界史教科書を編集するのであるから、わけの分からない、世界史という名にとってもふさわしくない偽世界史が叙述され、教育されているのである」と。

(12)

おわりに

「戦争には、本来異なった文化を同じものに変えてしまう傾向がある。平和とは、個々の文化がそれぞれにもつものであり、そのような平和の独自性が保たれない限り、各文化が独自の比類のない花を咲かせることなど不可能である」と、イバン=イリイチは平和研究が拠って立つべき基本公理を『暴力としての開発』⁽¹³⁾の中で提起している。すなわち(4)でのべたように簡単には理解できない文化同志の共存を前提としないと平和、そして国際理解は進まないのである。イリイチはこの公理からみちびきだされる命題として、ある文化から他の文化へ平和を輸出することは不可能であり、輸出すれば、独自の平和は枯れ、平和の輸出は、実際には戦争しかないとのべている。この貴重な提言こそ、国際理解教育の基礎としてかみしめたい。「ボックス=エコノミカ」のボックスという名の近代的西欧的形態こそ開発の名をかりた暴力であるとイリイチはいいたいのではないか。この開発という名の暴力に耐えきれないほど苦しめられている人々が人間生活の自立・自存の基盤としてのそれぞれのコミュニティで「平穏に暮らしたい」という主張こそ平和と国際理解の原点ともいえないだろうか。

私にはイリイチの平和学はいかに西欧中心史観の人類史認識をつきくずすかにかかっていると思われてならない。そしてかれが問う生活のあり方=シャドゥーワークこそ平和への模索であり、国際理解への道、すなわち平和への道ではなからうか。

近隣諸国との国際理解と友好は政治だけの、いや政治力学による妥協で生れるものではない。教育における国際理解、そして交流が重要であろう。日本と近隣諸国との歴史教育者の交流が第2次大戦後十分におこなわれてきただろうか。それもどのような交流のあり方がよいか検討され、試行錯誤の中で展開してきているだろうか。今回の国際的批判による教科書問題は、こうした面の協力と交流がなされてこなかったことにも一因がある。

1975年の全欧安保・協力会議首脳会議がその最終文書で、第三議題人道およびその他の分野での協力に、四：教育分野における協力と交流、をかかげている。これは、東アジアにおける国際交流にとっても貴重な文書である。国際理解教育はまず教育者そのものが実践的に自らが行わ

れるべきものであり、2国間、多国間で積極的に行うべきであろう。

(註)

- (1) 横山十四男「国際理解の視点から」講座歴史教育第2巻第3章新しい視点からの方法と実践所収(弘文堂刊 1982年)
- (2) 「講座歴史教育第三巻」所収(弘文堂刊 1982年)
- (3) 本間 昇「不純な文部省史観と納得できない世界地理削除」歴史地理教育269号
- (4) 北館 賢「小学生はヨーロッパをどうみているか」(歴史地理教育343号 1982年11月号)
- (5) 鈴木敏紀・青木辰雄・堀田 彰「高校生の国際理解に関する調査 — 高等学校社会科教育の一資料として —」筑波大学学校教育部紀要第四巻所収(昭和57年3月)
- (6) 九里幾久雄『「現代社会」と現代史教育」(月刊歴史教育通巻41号, 1982年8月号。— 東京法令刊)
- (7) 楠原 彰『アフリカは遠いか』(すずさわ書店刊 1981年)P. 210
- (8) 「社会科教育」No. 235 ('82年10月号)
- (9) たとえば、網野善彦『東と西の語る日本歴史』(そしえて文庫'82年11月刊)は、その一つの試みである。
- (10) この(4)の諸論点は鳥山孟郎氏の「世界史の学習『文化の交流』をどう取扱うか — 8世紀の世界の授業より — 」という第23回全歴研大会第4分科会の報告('82年7月東京)に全面的に依った。
- (11) 人類史認識と世界史認識についての区別については、手さぐりの状態であるが、拙稿「現代認識を深める世界史文書をめざして」(月刊歴史教育通巻41号)を参照のこと。
- (12) 同氏 「歴史の転換期における世界史教育の問題点」(月刊歴史教史41号)
- (13) 坂本義和編『暴力と平和』(朝日選書)に所収。その後出版されたイバン=イリイチ『シャドウワーク』(岩波現代選書)の中では、この論文は「平和とは人間の生き方」と題され、この引用文は「戦争にはすべての文化を同一化する傾向があるが、平和は、それぞれの文化に独自の、他とは比較できない方法で花を開かせることを可能にする」と訳出されている。

別表 各国に対する各高校の個別的関心度類型

順位	外国名	一般の関心度類型	高校									
			A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
1	アメリカ合衆国	0-4-3型	4-0-2型	0-4-2型	0-4型	0-4型	4-0型	0-4-3型	4-0型	4-0型	0-4-3-2型	0-3型
2	オーストラリア	3-0-1-2*	3-2-1-0*	3-1-2*	3-0-1*	3-0-1*	1-3-2*	3-0-1*	0-3-2-1*	3-0-1*	3-1*	3-0-1-2*
3	フランス	0-3-7*	0-3*	0-3*	0*	0*	0*	0-3-7*	0-7-3*	0-7-9*	0-3*	0-3-7*
4	中華人民共和国	0-5-1-4*	1-0*	1-0-4*	5*	9*	0-1-5*	0-4*	0-4-1*	0-5-4-1*	0-7*	0-3*
5	イギリス	0-3-6*	0*	0*	0-3*	0-6*	6-0-8*	0-3*	0-2-6*	0*	0-3-6*	0-3*
6	ソビエト連邦	9-4-0*	4-0-3*	9-0*	9-4-3*	9-0-4*	9-4*	9-4-0*	9*	9-4-0*	9-4*	9-0-3-4*
7	スイス	3-0-8-9*	3*	3-0*	3-0-8*	3-0-9*	3-8*	3-0-8-9*	3-0*	3-0-8*	3-0*	3-0-9*
8	カナダ	3-1-0-2*	3-1-2*	3-0-1*	3-0-1*	3-1*	3-1-2-0*	3-0-1*	3-1-2*	1-3-2-0*	3-1-2-0*	3-0-1-2*
9	ドイツ連邦共和国	2-9-0*	9-2*	9-0*	9*	2*	2-4-6-9*	0-2*	9*	2-9*	0*	2-0*
10	ブラジル	1-0-3-2*	2-1-0*	3-0-1*	0-3-2*	0-1*	1-0*	0-2-3*	1-3-0*	1-2-4*	2-1*	0-3-1-2*
11	イラン	9-1-4*	1-4-2*	1-9*	9-4*	7-1*	9-1*	0*	-	9-1-4*	9-2-1*	9-1*
12	スウェーデン	8-0-3*	8-0-3*	0-8-3*	0-8-3*	8-0-3-9*	8-0-3*	8-0-3*	8-0-3*	8-0-3*	8-0-3*	0-3-9*
13	エジプト	7-0-3-9*	0-7*	7-0*	7-0-3*	7-0*	7-0-9*	0-7*	7-9-6*	7-0*	7-0-3*	7-0-3*
14	ギリシア	7-0-3*	7-6*	7-0-3*	7-0-3*	0-3*	7-0-3*	0-7*	7*	7-0-3*	7-0-3*	7-0-3*
15	南アフリカ共和国	9-0-1-3*	9-0*	1-3-0*	9-0*	9-1*	9-1-0*	0-1-9-3*	9-3*	0-3*	9-0-1*	9-1-0*
16	イタリア	0-3-7*	0*	0-7*	0-7*	3-0*	3-0*	0-3*	0*	-	7-3-2*	0-3-7-2*
17	アルゼンチン	0-3-2-1*	0-3-1*	0-2*	0-2-3*	0-3-2*	2-3-1-0*	0-3-1*	2-3*	0-2-3*	3*	3-0-2-1*
18	ニュージーランド	3-0-2-1*	3-2-0*	3-1*	3-0*	3-2-0*	3-2-0*	0-3-1-2*	3-2-0*	3-2-0*	3-2*	3-0-2-1*
19	ポーランド	9-0-6-3*	9-0*	9-6*	9-0-6*	9-6*	9-0-6*	0-9-3*	9-6-3*	9-6-3*	9*	9-0*
20	イラク	1-9-0*	1-4-0*	1-2-9*	9-1*	1*	1-9*	0*	1-9*	1-9-4*	1-9*	1-9*
21	サウジアラビア	1-2-4-0*	1-2-4*	1-2*	1-2-0*	1-2-4-0*	1*	2*	1-2*	1-2-4-0*	1-4-2*	1-2-0*
22	スペイン	0-3-7*	0-7*	0*	0-7-3*	0-3*	0-3*	0*	0-3*	0*	0-3*	3-7*
23	インド	0-7*	0*	7-0*	7-0*	0-7*	0-1*	0-1*	0-7-9*	0-5-7*	0-3*	7-0-1*
24	オーストリア	0-3-7*	3-7-0*	0-3*	3-0-7*	0-3*	3-0*	0-3*	7*	3-0*	3*	3-0-7*
25	オランダ	0-3-2*	3-3*	3-0*	3-0-2*	0-8*	3-2*	0-3-2*	0-3-2*	0-3-2*	0-3-2*	0-3-2-7*
26	キューバ	9-0-2*	9-0*	9-0*	0-9-2*	9-0*	9*	0-9*	9*	9*	2*	9-0-2-6*
27	アフガニスタン	9-0-3*	9-0-3*	9*	9-7*	9*	9-0-3*	9*	9-6*	9-6*	9-0-6*	9-0-3*
28	メキシコ	0-3-1-2*	0*	0-1*	0-3-1*	0*	1-0-3*	0-3*	0-2*	0*	3*	0-3-1*
29	デンマーク	0-3-8-2*	0-3*	0-3*	0-3-8*	0-8-3-2*	0-8-3-2*	0-3*	3-0-1*	2-0*	3-2*	0-3-8*
30	ドイツ民主共和国	9-0-6*	9-4*	9-6*	9-6*	9*	6*	0-9*	9-7*	9-4*	0-2*	9-0-6*
31	イスラエル	7-9-0*	9-7*	7*	9-7*	7-9*	9-7*	9-7*	9-7*	9-7-6*	7-0-6*	7-9*
32	ポルトガル	0-3-8-2*	3-0-8*	2*	0-3*	0-8-3*	8-3-0*	3-0-2*	0*	3-0*	3-0*	3-8-0*
33	ベトナム	9-0-6*	-	9*	9-0-8*	9*	9-6*	0-9*	9*	9-6*	9-3*	9-0-8*
34	ガーナ	2-0-1-3*	2-1*	1*	2-3-1*	2-1-0*	2-0*	0-2-1*	2-0*	2-0-1-3*	0-1-3*	2-3-1*
35	ベネズエラ	1-0-2-3型	1-0-2型	1-0-3-2型	2-1型	1-4型	1-2-0型	0-1-2型	1-0型	1-2型	1-0-2型	1-2-3型
36	ケニア	0-3-2*	0-1*	0-3-1*	0-3*	3-0*	0-3*	0-3-1*	0-3*	0-3*	0-3-2*	3-0-1-2*
37	フィンランド	3-0-8*	3-0-1*	0*	3-0-8*	0-3*	3-0*	0-3-1*	3-0*	3-0*	3-0*	3-0-8*
38	大韓民国	4-9-5-0*	4-0*	4*	9-4*	4-5-9*	4*	0-4-9*	9-4*	4-9*	4-9*	4-9*
39	ルーマニア	0-9-3*	9*	3-0*	0-9-3*	0*	-	0-3*	9-0*	9-0*	3-0*	0-9-3*
40	エチオピア	0-3-2*	0*	3-0-7*	0-3*	0-3*	0-3*	0-6*	0*	0-3-9*	0-3-2*	0*
41	チリ	1-3-0-2*	-	-	3-0-1*	1-0-3-2*	1-3*	0-1*	1-2-0*	1-2-0*	3-1-0*	0-3-2-1*
42	ザール	1-0-2-3*	1*	1-0*	0-1-3*	1-0-3*	1-2-0*	0-2*	1-0*	1-0-3-2*	1-0-3-2*	1-2-0-3*
43	朝鮮民主主義人民共和国	9-4-5*	9-4-0*	9-4*	9-4*	9-5-0*	9-4*	4-9-5*	9-4*	9-4*	9-4-0*	9-4-5-0*
44	パル	0-3-1-2*	0-1*	0-2*	0*	0-3*	1-2-3*	0-3*	0-1*	1-0-2-3*	2-3*	0-3-2*
45	アイルランド	0-3-9*	9-0*	0-3-7*	0-7*	3-9*	0-3*	0-3-1*	9*	1*	0*	0*
46	インドネシア	0-1-2-3*	3-0*	3*	0-1*	0-1-4*	1-0*	0-1*	1-0*	1-2*	3-2*	0-1-2*
47	アルジェリア	1-0-2-3*	1-0*	9*	0*	1-9*	1-0-3*	3*	1-0*	1-2*	1-3-0*	1-3-2*
48	パキスタン	7-0-9*	7-0*	7-0*	7-0-9*	7-0-9*	7-0*	0*	7-9*	7-9-0*	7-0-9*	7-0*
49	フィリピン	0-3-2*	0-3*	0-3-9*	0-3*	4-0*	4-0*	3*	0*	2-1*	4-3-0*	0-2-3*
50	イジ	0-3-1*	3-0*	3-0-8*	0-3*	3*	3-0-1*	0-1*	3-0*	0-3*	0-3-2*	0-3*
51	クウェート	1-2*	1*	1-8*	2-1*	1-2-0*	1-2*	2*	1-2*	1-4*	1-0-2*	1-2-9*

- 注1 全国の高校生約900名に対しておこなわれたもので、上位51カ国は第一次アンケート調査に基づくランクである。
- 注2 個別的関心共類型とは、1～3年生各学年に共有する関心項目の番号を上位より抽出し表示したものである。例えば、A校で示されたアメリカ合衆国に対する個別的関心度類型は、4・0・2型であるが、これは、4と0と2の関心項目が各学年を通して共有され、興味・関心の強度が総合して上位より4, 0, 2であることを意味する。
- 注3 「-」の箇所は、1～3年に共有する関心項目がないため、類型化ができないことを示す。
- 注4 関心項目については下表を参照。

項目欄

0	生活様式	5	日本との思想・宗教等文化史的関連
1	人口と資源	6	政治と経済の歴史
2	産業と貿易	7	思想・宗教等文化の歴史
3	自然環境と社会環境	8	国民所得と福祉
4	日本との政治・経済史的関連	9	政治・経済体制

鈴木敏紀, 青木辰雄, 堀田彰
 「高校生国際理解に関する調査研究」
 筑波大学学校教育研究部紀要, 第四巻(昭和
 57年8月刊)所収