

【研究・教育報告】

ユネスコが推進する地球市民教育（GCED）の今日的意義 — 普遍理念に支えられた『平和と非暴力の文化』に向けて—

小 林 亮（玉川大学）

私たちの人類社会は現在、危機的な状況に直面している。気候変動による生態系の破壊や災害の激甚化と並んで人類の持続可能性を脅かしている最大の危機要因として、世界各地で起きている国際対立の尖鋭化が挙げられる。ロシアによるウクライナへの軍事侵攻やイスラエルとハマスの軍事衝突だけでなく、世界各地で国家間、民族間、宗教間での対立が激化し、一步誤れば世界規模の紛争・戦争に拡大する危険に曝されているのが今日の世界の現状である。問題なのは、これらの紛争がたんに政治的、経済的な利害の衝突にとどまらず、その背後に「正義の対立」とも言うべき道徳的な正義観や価値観の齟齬や対立が起きているという事態である。第二次世界大戦後に二度とこのような悲惨な世界規模の戦争を起こさず、人類社会に恒久平和を実現するために創設されたのが国際連合であり、またその専門機関であるユネスコ（国際連合教育科学文化機関）であった。とくに教育や文化といった人間の心に関わる問題を扱うユネスコは当初から国家間や民族間で生じる価値葛藤の問題に関心を寄せ、価値葛藤を乗り越えて恒久平和を実現するための学習者の心性（マインドセット）や態度の育成を目的とした「変容的教育」（transformative education）をさまざまな形で展開してきた。本稿で扱う地球市民教育（GCED: Global Citizenship Education）もユネスコが提唱し、推進してきた変容的教育の一つであり、現在では最優先課題の一つと位置づけられている。本稿ではこのユネスコの推進する地球市民教育（GCED）がなぜ国際社会で生じている価値葛藤（「正義の対立」）を乗り越えた視座を獲得するために有効なのかを論証し、またそこで

生じてくるさまざまな課題と展望を整理してまとめることを目的としている。つまり国際間の価値の衝突によって国際秩序が不安定化している現状において地球市民性の育成こそ葛藤解決能力の強化のために不可欠の心理的、教育的課題であることを論証することが本稿のねらいである。

1. 平和に向けたユネスコの変容的教育

ユネスコは第二次世界大戦直後の1945年11月16日にロンドンで開催されていた世界教育大臣会合にて「ユネスコ憲章」^{注1)}が採択されて創設された国際連合の専門機関である。組織の名称にあるように、教育、科学、文化（およびコミュニケーション）の国際協力を通じて人類の平和と福祉を実現することを目的としている。その直前の1945年10月24日にすでに国際連合が創設されていたが、当時連合国の文教政策に関わる識者の間では、政治や経済の取り組みのみに基づく平和は時局の動向によってすぐに破られてしまう脆弱さを持っており、真の恒久平和をめざすのであれば、まずは人々の心の中に他国や異民族に対する友好感情や共感といった平和の芽を育てることこそが緊要であるという認識が共有されていた。こうしたいわばソフトパワーによる人類社会の「体質改善」を通じて国際平和を実現しようとして設立されたのがユネスコだったといえる。

人々の心性という内面の変容を通じた平和構築というユネスコの基本姿勢は、ユネスコ憲章前文の冒頭にある有名な一節「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とりでを築かなければならない」に明瞭に表明されている。この言葉は敬虔なクリスチャンだった当時の英国首相アトリーが新約聖書の「ヤコブの手紙」4章1～3節の言葉「何が原因で、あなたがたの間に戦いや争いが起こるのですか。あなたがた自身の内部で争い合う欲望が、その原因ではありませんか。あなたがたは、欲しても得られず、人を殺します。また、熱望しても手に入れることができず、争ったり戦ったりします。得られないのは、願い求めないからで、願い求めても、与えられないのは、自分の楽しみのために使おうと、間違った動機で願い求めるからです。」（「新約

ユネスコが推進する地球市民教育（GCED）の今日的意義—普遍理念に支えられた『平和と非暴力の文化』に向けて—
聖書」新共同訳）にインスピレーションを受けて書き下ろした言葉だと言われている。この一節はユネスコの存在意義を示すものであると同時に、世界平和の実現のための基礎条件を指し示した文言として頻繁に引用されてきた。問題なのは、ウクライナ危機やガザ情勢をはじめ世界各地で国際対立の尖鋭化が顕著になっている現在の世界情勢を見ると、この言葉の実現に一向に届かない現実が厳然としてあるという事実である。逆に言えば、このユネスコ憲章の文言はけっして「80年前の言葉」ではなく、今ここにある直近の課題を提示した今日的なメッセージに他ならない。

さらにこの言葉に続くユネスコ憲章前文の次の一節は、この今日的で困難な課題である平和の実現のために何が条件として必要かを明確に指し示している：「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。」ここには「お互いを知ることが平和の礎」という認識が表明されており、平和実現に向けての異文化間学習や国際理解教育の重要性が示唆されているのを読み取ることができる。

このようにユネスコがめざす究極の目的は恒久的な世界平和の実現であるが、「平和」という概念は平和学の諸研究が示すように極めて複合的であり、そこには政治的、経済的、心理社会的、文化的要因が複雑に絡み合っている。ユネスコは戦後80年にわたり、それぞれの時期の人類社会が直面する教育や文化に関する重要課題を改善、解決するための指針となるさまざまな変容的教育（transformative education）を提唱してきた。「国際理解教育」（1953年）、「寛容的教育」（1995年）「平和の文化」（1998年）、「万人のための教育」（2000年）、「文明間の対話」（2000年）、「文化の多様性に関する教育」（2001年）、「持続可能な開発のための教育（ESD）」（2005年）、「地球市民教育（GCED）」（2013年）、「文化の和解」（2013年）、「教育の未来」（2020年）などはユネスコがこれまでに提唱・推進してきた代表的な変容的教育のプログラムである（小林 2021）。

これらのユネスコの変容的教育プログラムの諸事業を総括する形で2023年11月20日に第42回ユネスコ総会で採択された文書が「平和、人権、持続可能

な開発のための教育に関する勧告」(いわゆる「ユネスコ教育勧告2023」)^{注2)}である。これは永続的な平和をもたらす、人間開発を促進するために教育をどのように活用すべきかを示した唯一の世界的な基準設定文書として位置づけられている。じつはこの勧告は1974年11月19日に第18回ユネスコ総会で採択され、ユネスコの教育事業を総括し、教育の進むべき方向性を包括的に提示した「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」(いわゆる「ユネスコ1974年勧告」)の50年ぶりの改訂であった。しかし改訂というにはあまりにも大きな変更がこのユネスコ新教育勧告からは読み取れる。この50年間の人類の科学技術のめざましい進歩や世界情勢の大きな変化をふまえて、この新教育勧告は、デジタル技術、AI、気候変動、ジェンダー問題、情報格差など新たに浮上してきた今日的テーマ分野を網羅しながら新しい時代状況における教育のあるべき姿を模索し提示しようとした包括的文書である。注目すべきは、この新教育勧告の中でユネスコの変容的教育の中でもとくにESD(持続可能な開発のための教育)とGCED(地球市民教育／グローバル・シティズンシップ教育)が最優先課題として取り上げられており、「地球市民性の育成」が強調されている点である。つまり現在人類が直面しているさまざまな課題や危機状況に対応した人間力を教育が育成していくためには地球市民性の醸成が不可欠であるという認識が示されているわけである。ユネスコを含む国連機関の立ち位置からは、平和と持続可能性という人類社会に突き付けられた喫緊の課題に効果的に対応していくために地球市民教育こそ今日の最も重要な教育的アプローチであると捉えられていることが明らかである。それではなぜ人類社会の危機対応に鑑みて地球市民性の育成が決定的に重要なのかの理由を考察してみたい。

2. 地球市民教育(GCED)の課題設定

ユネスコが現在、最優先課題として取り組んでいる教育プログラムのひとつが地球市民教育(GCED)である。これは地球市民意識の醸成を目的とした変容的教育のひとつで、現在「持続可能な開発のための教育」(ESD)と並ぶユ

ユネスコが推進する地球市民教育（GCED）の今日的意義—普遍理念に支えられた『平和と非暴力の文化』に向けて—
ネスコの基幹教育プログラムと位置づけられている。

地球市民という考え方自体は古代から存在した。古代ヘレニズム時代にアレクサンドロス大王の遠征を通じてギリシャ文明とペルシャやインドなどアジアの諸文明が邂逅したことによって特定の文化を超えた視座をもつコスモポリタンの意識が生まれたことはよく知られている。またキリスト教、イスラム教、仏教などの世界宗教の伝統において人類全体を一つの共同体とみなす「四海同胞」的な視点はそれぞれ強調されている。しかしどちらかといえば宗教や哲学における理念的レベルの議論が主流であった古代から近世までと異なり、交通手段や通信情報技術のめざましい進歩によって実際に異民族間、異文化間の交流や協働が日常化するようになったグローバル化時代において、地球市民性の育成はより切実で日常的な文脈での教育課題として語られるようになった。国際人道支援を目的としたイギリスのOxfamによって1990年代に地球市民教育が提唱されるようになったのは時代状況の変化を反映している（Watkins 2001）。国際連合の専門機関ユネスコが地球市民性の育成を公式プログラムとして掲げるようになったことは、現代の時代状況で一般市民における地球市民意識の醸成がいかに切実な教育課題であるかを如実に物語っている。

地球市民教育GCEDがユネスコの公式の教育プログラムになった直接のきっかけは、2012年に当時の国際連合事務総長であったパン・ギムン（潘基文）氏によって提唱された「グローバル教育第一イニシアティブ」（GEFI: Global Education First Initiative）^{注3)}であった。この「グローバル教育第一イニシアティブ」において、現代世界が直面する諸問題の解決に向けて最も重要な教育課題は、1) 全ての児童の就学、2) 質の高い学習、3) 地球市民意識の醸成、であることが表明された。これを受けて、国連システムにおける教育の主導機関であるユネスコが2013年にGCEDを公式プログラムとして発足させたのである。

ユネスコは地球市民教育の行動計画の評価や方向性を話し合うモニタリング会議として、「GCED国際フォーラム」を4回にわたって開催してきた。第1回目にあたる「ユネスコ地球市民フォーラム」は2013年12月2日～4日にバンコクで開催されたが（佐藤 2014）、この会議が実質的にGCEDのキックオフ会

議となった。ここでユネスコは現在の世界において国家、民族、組織間の相互依存性が著しく高まっており、グローバルな諸課題を解決していくためには立場の違いを乗り越えた国際協働が不可欠であること、そのために人類が理念レベルだけでなく現実的にも一つの運命共同体になっていることの認識に基づく連帯と協同に向けた能力育成が喫緊の教育課題であることを明確に表明したのである。

それでは地球市民教育（GCED）において目指されている人間像とはどのようなものであろうか。バンコクでの「ユネスコ地球市民フォーラム」を受けて、翌年2014年にユネスコが発刊した「地球市民教育ガイドブック」では、地球市民教育を次のように定義している：「地球市民教育は、学習者の中に、人類社会全体が直面しているグローバルな諸課題に対して、地域の視点およびグローバルな視点の両方からよりよい解決の方策を考え、みずからそれに関わる動機づけを醸成する取り組みであり、またそれを通じて、より公正で、平和で、寛容で、包摂的で、安全で、持続可能な世界を実現するために当事者として積極的な貢献ができる人を育成する教育の営みである。」（UNESCO 2014）

この定義にはユネスコが地球市民教育に対して抱く期待と重点項目が端的に表明されている。とくに注目すべきは、①地域の視点とグローバルな視点の両方が大事であり、しかも両者の関連づけが求められていること（いわゆるグローバルな立ち位置）、および②地球規模の諸課題に対する当事者意識の醸成、問題解決への積極的関与、さらにそこにおける「創造的思考」の必要性が強調されていることである。また何よりも、地球市民性の育成が国際エリートなど特定の社会階層に向けられた課題としてではなく、人間であれば誰もが持つべき普遍的な資質として捉えられている点が重要である。グローバル化と相互依存性が著しく高まった現代世界においては国籍、年齢、宗教、社会階層などを問わず文字通り「全ての人間」が地球市民になるべきだという普遍的教育課題としてGCEDが提唱されていることが何よりも重要な論点であることを確認しておく必要がある。

ユネスコはさらにこの翌年2015年に出版した「地球市民教育の学習テーマ

ユネスコが推進する地球市民教育 (GCED) の今日的意義—普遍理念に支えられた『平和と非暴力の文化』に向けて—と学習目標」(UNESCO 2015) というガイドブックで、こうした地球市民性の育成という教育目標を達成するために必要とされる学習課題チャートを作成している。この学習課題チャートにおいては、①認知的領域、②社会情動的領域、③行動的領域、の3領域の学習が重要であり、さらにそれらが相互に関連づけられ、統合されていく必要があるという領域横断的で全人的な人格教育の発達モデルが提示されている。とくに注目に値するのが、社会情動的領域の学習課題として、「さまざまなレベルのアイデンティティの自覚」が掲げられていることである (UNESCO 2016)。

アイデンティティ (自我同一性) は私たちの存在意義を支える重要な自己認識であって「私は何者なのか」という自己定義を基礎づけるものである。発達心理学ではアイデンティティの確立が青年期の中心的な発達課題とされる (エリクソン 1973)。しかし Tajfel らの社会的アイデンティティ理論 (Tajfel et al. 1982) が示すように、私たちは自分個人としてのアイデンティティを形成するだけでなく、自分が所属するさまざまな社会集団 (家族、地域、学校、会社、国、民族など) に対しても自己の一部として帰属感情を持ち、それらの集団に焦点づけられた社会的アイデンティティを形成するとされる。それは家族に始まり、地域社会や自分の学校や会社、さらには国家や民族といったマクロレベルの集団に至るまで重層的な構造を持つとされる。それは単に認知的枠組にとどまらず、たとえば高校野球で自分の出身県のチームを応援したり、オリンピックで自国の選手を応援したりする時に典型的に見られるように、強い自己同一化と感情移入の対象となる。だからこそ GCED 学習チャートでも社会情動的領域の学習課題として挙げられているわけである。問題は、近代の学校教育が国民国家をベースとした教育政策によって教育目標もカリキュラムも教材も形成されているため、国家を対象化した国民アイデンティティの発達はどの国においても系統的、組織的に促進されてきたが、国家のレベルを超えた人類社会全体に対するアイデンティティ、つまり地球市民アイデンティティはこれまでの学校教育では意識的に行われてこなかったことである。

欧州連合 (EU) におけるヨーロッパ市民教育は、国民国家主体のアイデン

ティティ教育の限界を打ち破ろうとした歴史的試みとして注目に値する（久野 2004）。国家同士が激しく争い甚大な犠牲者を出した二度の世界大戦の教訓に基づき、国民アイデンティティと同時に、国家を超えたレベルの「ヨーロッパ市民」という新たな広域アイデンティティの育成をめざしたEUの教育政策は、高等教育における国境を超えた授業履修や単位互換を可能にするエラスムス・プログラムや共通史観に基づく歴史教科書の編纂といった具体的な成果を上げてきた（ガイス & カントレック 2016）。近代世界のパラダイムである国民国家の枠を超えた次元での「ヨーロッパ市民」という広域アイデンティティの育成を公的教育政策に盛り込み一定の成果を上げてきたことは、地球市民教育の観点からも注目すべきアプローチである。ヨーロッパ市民教育を参照しながらアイデンティティ教育としてのGCEDの精緻化と方法論の具体化を図っていくことは今後に向けての重要な教育課題であると考えられる。

広域アイデンティティの形成に関して、東アジアにおいて「アジア市民」といった広域アイデンティティ育成を学校教育に導入することについては懐疑的な意見が多い。もともと一つの文明圏としてキリスト教信仰、ローマ法、ラテン語等の共通の文化遺産を数多く持つヨーロッパと比べてアジアは民族的、文化的、宗教的にあまりにも多様であり、地政学的な諸条件によって戦争や植民地支配といった負の歴史に対する「文化の和解」が東アジアにおいてはヨーロッパと比べて立ち遅れていることがアジア市民アイデンティティ育成に対する否定的論拠としてしばしば挙げられる。しかし実際には儒教や仏教の宗教伝統、家族主義、漢字文化、米作文化など東アジア諸国に共有されている文化遺産はことのほか多く、政治的対立を超えた次元での若者文化の交流や相互浸透（韓流ブームや日本アニメ人気など）はめざましい進展を見せている。また教育学や国際機関の取り組みとしても、ソウルにあるユネスコの研究所「アジア太平洋国際理解教育センター」（APCEIU）が主導して2022年～2024年に実施した国際研究プロジェクト「北東アジアにおける平和教育のための共通カリキュラム開発」（APCEIU 2023）のような文化の和解を念頭に置いたアジア的な新しい平和教育の試みが実を結びつつある現状についても注意を喚起してお

ユネスコが推進する地球市民教育 (GCED) の今日的意義—普遍理念に支えられた『平和と非暴力の文化』に向けて—
きたい。

GCED学習課題チャートにある「異なるレベルのアイデンティティに関する気づき」に関するもう一つの問題は、自らの中にあるレベルも内容も異なる多様な社会的アイデンティティをどう個人の人格の中に統合していくかという課題である。地球市民アイデンティティが形成されたと言えるためには、たんに自らのアイデンティティの多元性が自覚されるだけでなく、それらの多元性が個人の人格において統合されている必要があるからである。多元的アイデンティティの典型である多文化アイデンティティの形成過程については、文化心理学における諸研究が貴重な示唆を提供している (Cohen & Kitayama 2019)。たとえば康瑩儀 (Hong Ying-Yi) によれば、他文化に対する寛容性を高め、多元的文化アイデンティティを醸成する要因として、異なる文化的意味空間に身を曝す多元的文化曝露体験 (multiple cultural exposure) が有効であり、多元的文化曝露体験の内容や程度を操作することによって、アイデンティティの多元性と他文化への寛容性が変化すると報告されている (Hong et al. 2000)。ここで注目すべきは、多元的アイデンティティの形成要因として、文化曝露体験、つまり質的に異なった文化的文脈に自らを曝す体験の重要性に注目していること、そして多元的アイデンティティの形成が、自らとは異なる文化や異質な文化の持ち主に対する寛容性を高める効果が確認されている点である。国際家族や移民家族など、多元的文化曝露体験をせざるを得ない環境に生まれ育った人 (たとえば在日韓国人や中国系アメリカ人など) は自ずとこうした異文化トレーニングを受けやすいと推測される。しかし、そうでない環境に生まれ育った人にも学校教育の場において多元的文化曝露体験を提供することによって異文化トレーニングを行うことは十分に可能であり、それを積極的に学習活動に導入していくことがユネスコの地球市民教育をアイデンティティ教育のモデルとして教育現場で実効化していくために必要不可欠な取り組みであると思われる。ここで重要になるのは、単に異文化との接触を体験することだけでなく、文化によって異なる意味空間に触れること、さらに「人間として

何が正しいか」という正義の問題について価値葛藤（モラルジレンマ）を体験することによって、道徳的価値の多元性への気づきに導かれることである。こうした異文化間で生じる道徳的価値葛藤にどのように向かい合い、それにどう対応していくかのトレランス（寛容性）を形成することが、異なる複数の意味空間や価値観を自らのアイデンティティの一部として受容できるような地球市民アイデンティティの醸成につながっていくと期待される（塘 2017 参照）。

3. 正義の対立を乗り越える視座

国連やユネスコが教育の最優先課題として地球市民性の育成を掲げる背景には国際対立の尖鋭化が人類の持続可能性を脅かすリスク要因として浮上してきている時代背景がある。ウクライナ危機に関しても、イスラエル・ハマス紛争に関しても、問題は単に政治的、経済的利害の対立ということにとどまらず、その背後に道徳的な価値の対立、つまり「正義の対立」が潜んでいるという事実である。価値対立が国際問題の根源にある以上、異なる価値観をもつ国・集団・人の間の葛藤解決を図る能力は、不確実性に彩られた時代に生きる現代人にとって最も優先的に育成されるべき人間力の一つであると考えられる。たとえばOECDの「ラーニング・コンパス2030」（OECD 2018）では、変革を起こすコンピテンシーの一つとして「新たな価値の創造」「責任ある行動」と並んで「対立やジレンマへの対処」が挙げられている。国連が2015年に採択したSDGs（持続可能な開発目標）においても持続可能な社会の担い手育成の鍵として教育の役割が重視されているが（SDGs 4「質の高い教育をみんなに」）、そのターゲットの一つであるSDGs 4.7には「地球市民性」の育成と並んで「平和と非暴力の文化」が掲げられている。しかし平和と非暴力の文化を実現するためには、現実の世界で発生している対立や紛争に対して解決に導く具体的な方途が示されなければならないはずである。そこでは異文化間の葛藤解決能力こそが最優先で育成されるべき人間力の一つであることが見て取れるのである。

現在世界各地で発生している国際対立の背後にある文化間の価値葛藤におい

ユネスコが推進する地球市民教育 (GCED) の今日的意義—普遍理念に支えられた『平和と非暴力の文化』に向けて—
て特徴的なのは、対立するいずれの陣営も、自分たちが国際正義を代弁しており、相手側は道義的に誤っているとする姿勢において共通していることである。ロシアのウクライナ軍事侵攻や人権や貿易をめぐる米中対立などについてアメリカ政府は「自由な民主主義 対 専制的な権威主義 の戦い」といった二項対立的な図式に落とし込んで自国の正当性（国際正義）を主張しようとする傾向が強いが、こうした二項対立的な図式自体が現在の世界を混迷させている「正義の対立」の図式に自らを同化させてしまっていると言わざるを得ない。

国際対立が単なる政治経済的利害対立にとどまらず、より根の深い価値対立が背後に潜んでいるとすれば、一種の「文明の対立」（ハンチントン 1998）が起きていると見るのが妥当であろう。たとえばウクライナ危機については、ロシアの世界観、正義観と西欧・アメリカの国際正義の理解との間に、明らかに国際正義のあり方について理解の齟齬が生じている。イスラエル・ハマス戦争に関しては、これまで何度も中東戦争を繰り返してきた歴史的に根深い民族紛争であるが、その根底にはイスラエルの「約束の地」をめぐるユダヤ教的正義観とハマスをはじめとする対抗勢力のイスラム的正義観との根本的対立が一役買っていることは否定できないであろう。

ここから見えてくるのは、お互いが自ら確信している正義に基づいて相手と抗争する「正義の対立」が起きている以上、「正義」のレベルで議論し、相手を道義的に非難している限り話は平行線をたどり解決は見出せないという予測である。自らが依拠する正義から一定の距離を置き、それをある意味で相対化するような「メタ認知」の次元の獲得が、こうした国際対立への根本的な問題解決のためにはどうしても必要な視座であると考えられる。

それでは自らが依拠する正義に対してそれをある意味で相対化するような「メタ認知」の地平はいかにして獲得され得るのだろうか。決定的に重要なのは、自らが所属する国家、民族、宗教等に限定されない人類全体を自分の「内集団」として自我関与できるような地球市民アイデンティティを確立することである。しかしアイデンティティは認知的枠組み、社会情動的体制、価値観、行動傾向などを総合した複合的な態度形成を含むものであるものであるので、そこでは態

度を支える認知的スキルとして、自分とは異なる集団の正義のディスコースを認識する力、すなわち視点取得能力が必要になる。発達心理学ではピアジェの認知発達理論に示されているように、一般には前操作期（幼児期）から具体的操作期（児童期）に移行する段階で、他者の視点からものを見る認知能力が備わるとされている（ピアジェ 1978）。これは空間認知のような比較的単純な認知課題についてはその通りであろうが、自分とは対立する世界観や正義観念を持った人々に対して視点取得を行なうのは成人でも難易度が高い課題であろう。たとえば一般の日本人にとって、タリバンなどイスラム原理主義者の正義観や北朝鮮の人々の正義観を「理解」することは相当困難な課題ではないだろうか。しかし相手の価値体系に対する視点取得を行なうことなしには、異文化間での真の意味の「対話」は成り立たない。異文化間の「対話」を可能にする認知的前提として自分とは異なる意味空間に基づく正義観に対し視点取得をできる認知スキルを高めることは異文化間の葛藤解決能力を育成するための重要な学習課題として位置づけられる必要がある。

4. 地球市民性育成の推進拠点としてのユネスコスクール (ASPnet)

ユネスコスクール (ASPnet: UNESCO Associated Schools Network) はユネスコが提唱する普遍的理念を児童生徒などの学習者に浸透させるために1953年に創設された世界的な学校間ネットワークである (小林 2014)。発足時の1953年当初は16ヶ国33校の小さなプロジェクトだったが、その後大きな成長を遂げ、2024年12月現在日本国内で1,088校、世界全体では182か国に12,000校以上の加盟校を擁する巨大ネットワークになっている。ユネスコ本部が発行したメンバーズガイドによれば、ユネスコスクールでとくに推奨される重点学習テーマとして、以下の3領域が挙げられている (UNESCO 2019)：

- 1) 地球市民教育、平和と非暴力の文化
- 2) 持続可能な開発と持続可能なライフスタイル
- 3) 異文化学習、文化多様性及び文化遺産の理解・尊重

ユネスコが推進する地球市民教育（GCED）の今日的意義—普遍理念に支えられた『平和と非暴力の文化』に向けて—

日本のユネスコスクールに関しては文部科学省および日本ユネスコ国内委員会がユネスコスクールをESDの推進拠点と位置づけていることからESDに特化した学習テーマが多い。しかし世界的文脈で見れば、ESDと並んで地球市民教育（GCED）と異文化学習もユネスコスクールの重点学習領域とされていることから、韓国やフランス・ドイツなどのEU諸国では地球市民教育のテーマを追求した教育実践が数多発表されている。これまでの論述からも分かるように、地球市民教育の大きな目標は学習者における地球市民アイデンティティの育成であり、そこでは国家や民族の枠を超えた次元でのアイデンティティ形成が課題となる。182ヶ国にまたがる世界的な学校間ネットワークというユネスコスクールの特質は、他国のユネスコスクール加盟校との交流や協働を促しやすいことから地球市民教育の推進には親和的な構造を持っていると言えるだろう。

5. 「正義の対立」の授業化

玉川大学教育学部は2008年にユネスコスクール（ASPnet）に加盟した。また同じく2008年にユネスコスクールの活動を高等教育機関である大学が連携して促進する「ユネスコスクール支援大学間ネットワーク」（ASPUnivNet）にも加盟した。

教員養成を行うユネスコスクール加盟校として、玉川大学教育学部では学校現場でSDGsとくに地球市民教育を教えることができ、またそれを通じて児童生徒の行動変容を引き起こすことのできる教師力の育成をめざす教師教育プログラムの開発を進めてきた。たとえば異なる意味空間と価値体系がグローバル化の中で出会うことから生じる「正義の対立」をテーマに、ディベート、コンセンサスゲーム、ロールプレイという3つの異なる手法を用いて葛藤解決に向けた課題学習プログラムを開発・実践している。重要学習課題として、文化間の「正義の対立」を乗り越えるメタ認知獲得を目標にした葛藤解決ワークショップの実践を進めてきた。

とくに筆者のゼミにおいてはGCEDに焦点化したこのユネスコスクール教師

教育プログラムにおける学習目標として：

- 1) 国際紛争を「正義の対立」と捉える視座の獲得
- 2) 相手の「正義」のディスコースを理解する視点取得能力の育成
- 3) これまでの対立図式とは異なる葛藤解決モデルの創出

の3つを掲げて、これらの学習プロセスを総合した形で学生における文化の対立を超えるメタ認知の獲得および地球市民アイデンティティの育成をめざした。

このGCED教師教育プログラムで教材として使われた葛藤事例は、実際に国際間の価値対立が進行していて解決の目途が立っていない以下の8事例であった（表1）。

表1 GCED 教師教育プログラムで扱った国際間の価値葛藤事例

	「正義の対立」の事例
1	首相の靖国神社参拝に対する中国・韓国の非難と日本の反発
2	従軍慰安婦像の設置をめぐる日韓間の正義の対立
3	欧州での「表現の自由」と「他宗教の冒瀆」の間で起こるジレンマ（パリ教師殺害事件）
4	世界遺産アヤソフィアのモスク化をめぐる西欧とトルコの対立
5	佐渡金山の世界遺産登録をめぐる日韓の対立
6	アメリカによる原爆投下の道徳的正当性をめぐる日米間の対立
7	2024年パリ・オリンピックでのロシア人選手出場の可否
8	イスラエルとイスラム原理主義組織ハマスとの武力衝突

参加者は教職志望の教育学部の学部生30名であった。

各対立事例の歴史的、社会的背景について授業者から説明がなされた後、その事例で問題となっている（考慮する必要のある）価値を整理しそれらの価値の序列化について合意形成をめざすコンセンサスゲームが行われた。このコンセンサスゲームは以下の手順により行われた：

ユネスコが推進する地球市民教育（GCED）の今日的意義—普遍理念に支えられた『平和と非暴力の文化』に向けて—

- 1) 葛藤事例についてその背景と葛藤の構図について調べ学習を行い、対立するそれぞれの陣営の言い分（正義）について情報収集のため分担を決めてグループ学習を行った。
- 2) グループ学習に基づきそれぞれの陣営の立場（正義）を全員の前で説明してもらった。
- 3) 当該の問題を考える上で重要と思われる価値基準を挙げてもらい、リストアップした。
- 4) 提示された価値基準の重要度をランク付けしてもらいグループ内で価値のランキングについて合意を形成するディスカッションを行った（コンセンサスゲーム）。

たとえば事例3「欧州での『表現の自由』と『他宗教の冒瀆』の間で起こるジレンマ（パリ教師殺害事件）」は、授業でイスラムの預言者ムハンマドの風刺画を教材として見せたフランスの中学校社会科教師サミュエル・パティ氏（Samuel Paty）が2020年10月16日、パリ郊外イヴリーヌ県のコンフラン＝サントノリーヌで、夕方、学校を出たところをイスラム過激派のアブドゥラ・アンゾロフに首を切り落とされて殺害された事件を扱っている。

この事件を受け、フランス政府はムハンマドの風刺も含む「表現の自由」を基本的人権として徹底して尊重すること、イスラム過激派に対する取り締まりを強化することを表明した。それに対し、アラブ諸国はイスラムの伝統の冒瀆を正当化する行為だとして猛反発し、マクロン大統領の写真を焼いたりフランス製品の不買運動を展開したりした。

この「表現の自由と他宗教の冒瀆をめぐる欧州アラブ対立」を考える上で履修学生たちによって挙げられた価値基準は以下のようなものであった：

- A. 基本的人権としての表現の自由
- B. 基本的人権を守るための冒瀆行為の制限
- C. 多文化共生のための必要な態度
- D. 居住地の社会ルールの尊重（「郷に入れば郷に従え」）

E. 国際社会の見方

F. こうした対立が社会の安定や発展に与える影響

G. 政教分離の原則（ライシテ）の妥当性

H. ヨーロッパがこれまで他文化に対してしてきたこと

I. その他

これらの価値基準の間の序列（優先順位）について合意形成を求めたグループワークが実施された。その実践を通じて以下のような結果が得られた：

1) 複眼的視点の獲得

30名中17名の学生が、コンセンサスゲームを通じて、物事の正邪を判断する際に複数の価値基準があることへの気づきを報告した。また25名の参加学生が視点の多角性に気づくことの重要性に言及していた。以下は学生の事後コメントの一例である：

「こういう国際間の問題ではっきりした正解はないと思った。」（3年生女子）

2) 関係性（社会情動的環境）の道徳判断への影響

対立する陣営同士が「友人と呼べる関係」かどうか、また実際に相手方陣営に個人的な友人がいるかどうかによって、論理の対立を超えて、社会情動的要因が価値判断に影響を与えることを5名の学生が指摘していた。

「フランス人でもアラブ人の友人がいる場合は価値判断が変わるだろう」（3年生男子）

3) 国際社会の「無能さ」への批判的視点

合意形成は民主主義の基本原則であるはずなのに、国際社会で国家間の合意形成ができない「無能さ」への疑問・批判が7名の学生により言明されていた。

「『合意』といった場合、どこまでの『合意』なのかも考えるべき。合意しない良好な関係もありうるのではないか。」（4年生女子）

ユネスコが推進する地球市民教育（GCED）の今日的意義—普遍理念に支えられた『平和と非暴力の文化』に向けて—

4) ナラティブの重要性

学生5名から対立する各陣営に譲れない思いや物語があることへの気づきが報告された。

事例8「イスラエルとハマスの武力衝突」については、事例3と同様のコンセンサスゲームを行った上で、参加学生全体を（本人の希望を聞いた上で）この紛争の当事者である①イスラエル、②パレスチナ自治政府、③アメリカ合衆国、④イラン・イスラム共和国、⑤国際連合の5グループに割り振り、自分が担当することになった国（組織）の立場を代弁してもらった。「国連主催の国際会議」という想定場で「どうしたら問題解決ができるか」についてロールプレイ形式で国際交渉を行ってもらった。ロールプレイ実施後、振り返りレポートを書いてもらった。このロールプレイを通じて以下の結果が得られた。

1) 判断の変化

「あなたはこのワークショップを通じて、イスラエル・パレスチナ問題についての価値判断が変わりましたか？」という事後の問に対して、30名中29名の学生が「変わった」と回答した。具体的にはイスラエル・ハマスの問題についてある種の当事者意識が芽生える結果となった。

「外国のことだったのが自分だったという当事者意識をもって解決策を考えるようになった。」（3年生女子）

「国際社会においては一方だけが悪いという発想は生産的ではないと気づいた。」（3年生男子）

「どちら側にも譲るに譲れない事情があることが分かった。」（4年生女子）

2) 正義とは異なる次元での共生の仕方への模索

お互いに自分の「正義」は譲れない一線なので、「どちらが正しいか」を論じている限り話は平行線のままで解決がつかない、という認識が5名の学生によって語られた。これらの学生においては、自分たちと相手方は「正義のパラ

ダイム」が違うのだということを認識した上で、道德価値の違いは残したまま現実的に共生する方法を考えるべき、という「価値」と「行動」を分化する発想が見られた。

「文化や民族により正しさの基準がズレたり暗黒の歴史がある事実を変えようがない。それをふまえた上でお互いにもう干渉しないでいられるかを考えた方が現実的。」(3年生男子)

3) 国連の機能強化への期待

正義の対立へのメタ認知を仲介する組織としての国連の機能不全に失望する声と同時に、国連機関にもっと実効性を持たせるべきではないかという意見が7名の学生から表明された。

本稿で提示したのは「正義の対立」に焦点づけしたGCED教師教育プログラムの一部であるが、これらの結果を通じて、「正義の対立」ワークショップは、国際社会で起こっている葛藤事例に対する学習者の当事者意識を呼び覚まし、また対立する相手方陣営の正義に対して視点取得能力を醸成する上では一定の有効性があることが示された。そこでは事前学習の段階で、相手方の正義の論理（ディスコース）を示す文書を読むことを通じて相手方にも「正義」があるのだという認識が獲得されるという認知の変容が起こったことは注目に値する学習成果である。また事例8「イスラエル・ハマス問題」に関しては、価値の対立自体を解消することは難しいので、「価値の対立の解消」とは異なる次元での共生を図るべきという「共生」のレベルや共生の質に関する新たな視座が萌芽的な形ではあれ提示されていたのが興味深く思われた。ロールプレイの交渉で合意は得られなくても、特定の国家、民族、宗教を「敵」とみなすマインドセットから距離を置こうとする態度の芽生えが確認された。

これらの結果は複雑な国際問題とくに正義に関する価値葛藤が絡む事例に対して、「正義」とは一線を画した次元で問題解決を図る姿勢の育成可能性を示唆するものであった。相手方の正義の認知とコンセンサスゲームおよびロール

ユネスコが推進する地球市民教育（GCED）の今日的意義—普遍理念に支えられた『平和と非暴力の文化』に向けて—

プレイの実践が学習者のアイデンティティ変容を促進する上で一定の効果を持つことも確認できた。しかし本稿で紹介したGCED教師教育プログラムでは、同じ文化集団内における正義観の個人差の問題や、自らの中に複数の文化的意味空間を持った学習者（複文化保持者）における正義の葛藤の問題には触れることができなかった。現在進行中の国際対立はいずれも人類の持続可能性を脅かす深刻なリスク要因である。政治的指導者や有識者ですら解決の目途が立たない「解のない問題」に関して次世代リーダーである学生に問題の構造について複眼的な視点を醸成し、多文化共生の新たなモデルの創出を促すことは若者エンパワメントの観点からも喫緊の教育課題であると思われる。文化間の「正義の対立」を超える「メタ認知」の地平の獲得に向けたより体系的な教師教育プログラムの開発が求められていると言えよう。

<脚注>

注1) 「ユネスコ憲章」(Constitution of UNESCO) 英語原文および日本語訳（政府訳）は以下のページを参照：

<https://www.unesco.org/en/legal-affairs/constitution>

<https://www.mext.go.jp/unesco/009/001.htm>

注2) 「ユネスコ教育勧告2023」英語原文および日本語訳（政府訳）は以下のページを参照：

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388330>

https://www.mext.go.jp/unesco/009/1411026_00005.htm

注3) 「グローバル教育第一イニシアティブ」(Global Education First Initiative) の英語原文については以下のページを参照：

<https://www.gcledclearinghouse.org/resources/global-education-first-initiative-initiative-united-nations-secretary-general?language=en>

< Reference >

- E.H. エリクソン (1973) 小此木圭吾 (訳) 『自我同一性－アイデンティティとライフサイクル』誠信書房
- ペーター・ガイス、ギヨーム・ル・カントレック (監修) (2016) 『ドイツ・フランス共通歴史教科【近現代史】』明石書店
- サミュエル・ハンチントン (著)・鈴木主税 (訳) (1998) 『文明の衝突』集英社
- 久野弘幸 (2004) 『ヨーロッパ教育－歴史と展望』玉川大学出版部
- 小林亮 (2021) 「ユネスコの価値教育における新たな市民性の追求－地球市民教育 (GCED) への歩みと今日的課題」『シティズンシップ教育研究』第 1 号, 55-68.
- 小林亮 (2019) 「ユネスコの地球市民教育 (GCED) が目指す共生型のグローバル人材育成の試み」『国際理解教育』Vol.25, pp.36～46. 明石書店
- 小林亮 (2014) 『ユネスコスクール－地球市民教育の理念と実践』明石書店
- J. ピアジェ (1978) 谷村覚・浜田寿美男 (訳) 『知能の誕生』ミネルヴァ書房
- 佐藤真久 (2014) 「地球市民性教育 (GCE) に関する UNESCO フォーラムにおける成果と考察－持続可能で共創的な社会づくりに向けた『地球市民性』の構築」『環境教育』23 巻 3 号 pp.123～130.
- 新約聖書 新共同訳 (2015) 日本聖書協会
- 塘利枝子 (2017) 「発達心理学から見た異文化間能力－発達段階を考慮した異文化間能力のモデル化に向けて－」『異文化間教育』第 45 号, 49-64.
- APCEIU (2023) Common Curriculum Guide for Peace Education in Northeast Asia. APCEIU
- Cohen D. & Kitayama, S. (2019) Handbook of Cultural Psychology, Second Edition. Guilford Press.
- Hong, Y., Morris, M.W., Chiu, C., & Benet-Martinez, V. (2000) "Multicultural minds: A dynamic constructivist approach to culture and cognition. American Psychologist, 55, 709-720.
- OECD (2018) http://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents/OECD-Education-2030-Position-Paper_Japanese.pdf
- Tajfel, H. (Ed.) (1982) "Social Identity and Intergroup Relations" Cambridge University Press.
- UNESCO (2014) Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the 21st century. UNESCO.
- UNESCO (2015) Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives. UNESCO.
- UNESCO (2016) Schools in Action: Global Citizenship for Sustainable Development – A Guide for Teachers. UNESCO.
- UNESCO (2019) UNESCO Associated Schools Network: Guide for Members. UNESCO
- K. Watkins (2001) The Oxfam Education Report. Oxfam Publishing

(原稿受理日：2025 年 1 月 7 日)