

[原著論文]

## ユネスコの地球市民教育に関する心理学的分析 ——多元的アイデンティティの形成課題をめぐって——

小林 亮

### 要 約

国連の「グローバル教育第一イニシアティブ」(GEFI)に基づくユネスコの地球市民教育(GCED)において最重要の教育課題は、人類全体を自分の「内集団」として捉えることのできる地球市民アイデンティティの育成にある。本論文は、多元性、当事者性、寛容性を特色とする地球市民アイデンティティの発達条件を、ユネスコスクールにおける教育実践とも関連づけながら、心理教育的発達課題として位置づける試みである。

キーワード：地球市民教育，地球市民アイデンティティ，心理教育的発達課題，ユネスコスクール

### 1. ユネスコの地球市民教育のもつ現代的意味

ユネスコ(UNESCO 国際連合教育科学文化機関)は、教育、科学、文化、コミュニケーションの諸活動を通じて国際平和を実現することを目的として、第二次世界大戦直後の1945年11月16日に発足した国際連合の専門機関である。「人の心の中に平和のとりでを築く」というユネスコ憲章前文に謳われている有名な文言に示されているように、ユネスコは国際的な行政機関でありながら、当初から人間の心のあり方に関心を向け、平和、開発、人権という国際連合の活動の大きな3本柱を中心に、より平和で持続可能な社会を実現していくために現代社会における人間の心のあり方を変容させるためのさまざまな価値教育の理念を提唱してきた(小林, 2016参照)。その代表的なものが、1953年に提唱された「国際理解教育」(EIU: Education for International Understanding)であり、また2005年から2014年に「国連の10年」として実施された「持続可能な開発のための教育」(ESD: Education for Sustainable Development)である。これらと並び、ユネスコが主導する新たな価値教育プロジェクトとして最近とみに注目を集めているのが「地球市民教育」(GCED: Global Citizenship Education)である。

ユネスコの主導する「地球市民教育」は、私たちの心の中に地球市民性(グローバル・シティズンシップ)を育成してゆくことを目的とした教育プロジェクトであるが、いくつかの点で、

これまでのユネスコの価値教育とは異なる際立った特色がある。例えば:1) 地球市民教育は、ユネスコの提唱してきた数ある価値教育のひとつというよりも、それらのさまざまな価値教育を総括する総合教育プロジェクトとしての位置づけを与えられていること、2) 地球市民教育は、私たちの心の中に地球市民性を育むという発達課題を中心に据えることによって心理学的な性格が色濃く出ている、あるいは心理学的な視点からのアプローチの重要性が強調されているプロジェクトになっていること、3) 人類社会全体を自分の内集団として捉えるアイデンティティの形成が目指されているということで、これまでのユネスコの価値教育にもまして、「そもそも自分は誰なのか」という自己のあり方自体の定義が問われていること、などである。

本論文は、ユネスコの地球市民教育(GCED)がもつこれらの特色の含意に注意を向け、GCEDを地球市民アイデンティティの形成に向けた心理教育的発達課題を中心とするアイデンティティ教育として位置づける試みである。

## 2. ユネスコの地球市民教育の出発点

ユネスコの地球市民教育の出発点は、国連のパン・ギムン(潘基文)前事務総長が2012年に提唱した「グローバル教育第一イニシアティブ」(GEFI: Global Education First Initiative)である。このイニシアティブで、潘基文事務総長は、現在人類社会が直面しているさまざまな深刻で困難な課題の解決に向けての諸活動の成否を握るのは教育である、と結論づけ、とくに教育の最重要課題として、1) 世界すべての子どもの就学実現、2) 教育の質の改善、そして3) 地球市民性の育成、を挙げているのである。ここで、すべての児童の就学実現は、ユネスコがこれまで「万人のための教育」(EFA: Education for All)として取り組んできた識字教育プロジェクトから導き出された結論であるし、また、教育の質の改善は、近年さまざまな議論や理論開発が行われている変容的教育(transformative pedagogy)やアクティブ・ラーニング、反転授業などにもつながる教授法を中心とした要請である。これに対して、国連が教育の最優先課題として、地球市民性の育成という学習者の自己ないしアイデンティティのあり方自体に踏み込んだ提言を行うのは歴史上初めてのことであり、ここからも「グローバル教育第一イニシアティブ」が教育のあり方の根本的なパラダイム転換を含意した非常に革新的な提言であることが伺えるのである(小林, 2014)。

潘基文事務総長のこのような呼びかけに応える形で、ユネスコは新たな教育プログラムとして「地球市民教育」を提唱することになった。児童生徒をはじめとする学習者のパーソナリティの中に「地球市民性」を醸成することを喫緊の発達課題・教育課題として定式化した「地球市民教育」プログラムは、こうして2013年8月にユネスコを主導機関として発足することになった。国連事務総長の提唱を受けて策定されたプログラムという性格上、「地球市民教育」はどちらかといえば理念先行型の傾向が強かったが、その後、ユネスコは数回にわたる国際会議を通じて、カリキュラム開発、教材開発、教員養成という学校教育の具体的なレベルに関わる方

針と資料の作成を着実に進めてきている (UNESCO, 2014; UNESCO 2015)。

最初に開かれた地球市民教育の国際会議は、2013年9月9日～10日にかけて、韓国のソウルで開催された専門家会議「地球市民教育技術コンサルテーション会議」(Technical Consultation on Global Citizenship Education)であった。これは、ユネスコ、韓国外務省、韓国教育省そしてユネスコの連携機関であるアジア太平洋国際理解教育センター (APCEIU) が主催して開かれたが、ここでは「地球市民」という概念の定義や、地球市民教育がめざす目的を明確化させようとする試みが行われた (小林, 2014)。

このコンサルテーション会議での確認事項を受けて、ユネスコは2013年12月2日～4日に、タイのバンコクで「第1回ユネスコ地球市民教育フォーラム」(First UNESCO Forum on Global Citizenship Education)を開催した。このフォーラムは、ユネスコの「地球市民教育」の公式スタートを宣言する国際会議であったと言える。ユネスコ、マハトマ・ガンディー教育研究所 (MGIEP)、APCEIUによって開催されたこのフォーラムでは、教育政策、教育研究、教育実践のそれぞれの領域において「地球市民教育」をどのように具体化していくかという行動計画が策定された。またこのフォーラムでは、専門家による論議に加えて、「地球市民性」育成におけるユース (青少年) の役割に関心が寄せられ、世界各国から参加したユースグループ自身が分科会を開催してユースの提言をまとめた点に大きな特色があった (佐藤, 2014)。この第1回地球市民教育フォーラムは、教育者と被教育者を含む社会のすべてのセクターが協同で地球市民性の育成に取り組んでゆくという「全員野球」的なスタンスの重要性が確認された点でも画期的な意義があったと言える。

この第1回フォーラムに引き続き、ユネスコは2015年1月28日～30日にかけて、パリのユネスコ本部にて、「第2回ユネスコ地球市民教育フォーラム」(Second UNESCO Forum on Global Citizenship Education)を開催した。この第2回フォーラムには、「平和で持続可能な社会の構築—ポスト2015の準備へ」という副題がついていたが、これはこの第2回フォーラムの位置づけを明確に示している。すなわち国際連合は、世紀の変わり目の2000年に8項目からなる「ミレニアム開発目標」(MDGs)を採択した後、とくに平和と持続可能性を大きな柱とする人類社会全体の新たな開発目標を17項目からなる「持続可能な開発目標」(SDGs: Sustainable Development Goals)として2015年9月の国連総会で採択したが、ユネスコの第2回地球市民教育フォーラムは、時期的にはやや先立つが、この「持続可能な開発目標」を強く意識した内容になっているのである。というのは、17項目からなる「持続可能な開発目標」の目標4に「万人のための質の高い教育」(Quality Education for All)が掲げられているのだが、とくに目標4に付随するターゲット4.7において、持続可能性、地球市民性の育成、そして平和の文化の構築を「教育の質」を保障する重要な指標として措定しているからである。つまりユネスコの主導する「地球市民教育」は、国連が人類社会の最優先課題として掲げた「持続可能な開発目標」を達成するための不可欠な教育の営みとして位置づけられたことになる。第2回フォーラムは、このグローバルレベルでの大きな文脈における地球市民教育の位置づけを明示

的に確認するものであったと言える。

そして、2017年3月6日～10日に、カナダの首都オタワにて、ユネスコとカナダ・ユネスコ国内委員会の共催による「第3回ユネスコ地球市民教育フォーラム」(Third UNESCO Forum on Global Citizenship Education (GCED)) が開催される予定になっている。この第3回フォーラムに特徴的なのは、この会議が、ユネスコが推進するもうひとつの中心的な価値教育プログラムである「持続可能な開発のための教育」(ESD)に関する評価検討フォーラム (Review Forum for the UNESCO Global Action Programme (GAP) on ESD) とセットになって行われるダブル会議である、という点である。このダブル会議全体は、「平和と持続可能な開発のためのユネスコ週間」(UNESCO Week for Peace and Sustainable Development) という名称になっているが、ここからわかるのは、この「ユネスコ週間」は、平和と持続可能性という国連全体の至上命題の実現に向けて、ユネスコの2大価値教育プログラムであるESDとGCEDとがどのような関連性を持ち、教育実践においてどのようにリンクして協同してゆくことが求められているのか、つまりESDとGCEDの統合可能性とその具体的構造を模索するための会議である、ということである。また地球市民教育に関する第3回フォーラムには、「教師の役割」という副題もついており、ESDとの統合とあわせて、地球市民教育の展開における教師の役割の明確化と新たな意味づけも主要なテーマになっていることが読み取れるであろう。

### 3. ユネスコの地球市民教育の目的と特色

ユネスコが2014年に発行した地球市民教育のガイドブックによれば、地球市民教育の目的は以下のように定義されている：「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、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)。

この端的な定義からは、3つのことを明瞭に読み取ることができる。ひとつは、地球市民教育を通じて目指されるべき価値が明記されていることである。ここで目標として掲げられている価値、すなわち公正、平和、寛容、安全、持続可能性、はいずれもこれまでユネスコが提唱してきたさまざまな価値教育のキーワードになってきた概念であり、とりわけ平和と持続可能性 (Peace and Sustainability) はユネスコのみならず国際連合により、人類社会全体が最優先課題として追求すべき根本理念として提唱されているものである。このことから、地球市民教育は、国連の根本理念に深くかかわる事業であり、またユネスコがこれまで展開してきたさまざまな価値教育プログラムに直接リンクする後継プログラムとして捉えられていることがわかる。

二つ目に読み取れるのは、「地球市民教育」においては、ローカルな視点とグローバルな視

点の両方が必要である、という認識である。「ローカル」という概念を敷衍して考えれば、そこには自分一個の個人から始まって家族や町内などの身近な地域社会、さらに市町村や都道府県などの自治体、あるいは自分の所属する学校、企業、団体など、そして民族や国といったマクロな集団までさまざまなレベルが含まれることになる。このように個人、家庭、地域社会、国家そしてグローバル社会という風にさまざまに異なるレベルにおける人間社会のあり方を同心円状に相互に結びつけて考え、その全てのレベルにおける地球市民性を相互に関連づけながら問題とするところに、この「地球市民教育」の大きな特徴がある。

三つ目に指摘できるのは、この定義の中に、地球市民教育が育成しようとしている「地球市民」に求められる資質が記述されていることである。それは大きく言えば、人類社会全体が直面しているグローバルな諸課題に対する「当事者意識」と「積極的貢献」であり、さらにこの積極的貢献は、「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」という表現で、認知面および動機づけを中心とする情意面の両方について学習者に醸成されるべき資質として理解されている点である。つまりユネスコによるこの定義の中には、地球市民性の最も基本的な資質として、1) グローバルな諸問題への当事者意識、2) それらの諸問題の解決に向けた積極的・主体的関与、そして3) よりよい解決策を導き出すための創造的思考、の3側面が含まれていることをここで確認しておくことが必要であると思われる。

## 4. アイデンティティ変容としての地球市民教育

### 4-1 地球市民アイデンティティと当事者意識の醸成

ユネスコが定義する地球市民の資質を確認しておくことがなぜ重要かという点、それを通じて、この「地球市民教育」が本質的にアイデンティティ変容をめざした心理学的な教育プログラムであるという性格が顕在化すると考えられるからである。というのは、この定義で挙げられている積極的関与という動機的側面と、創造的思考という認知的側面に先立って、学習者の態度形成の最も基本になる心理プロセスは、人類社会全体のことを他人事ではなく、自分自身の問題として受け止めることのできる当事者意識の醸成であると考えられる。しかし地球全体の問題に対して自分自身の問題として当事者意識を持つことは、「自分は地球の住民である」という自己認識ないし自己概念の成立なしには不可能である。つまりグローバル諸問題への当事者意識の醸成といったときに、そこには不可避免的に「地球の住民である」という自己認識、すなわち地球市民アイデンティティの成立が含意されているのである。地球市民性の育成にむけた最も中心的な課題が当事者意識の醸成であるとするなら、地球市民教育は本質的に、学習者個人のアイデンティティの変容をめざすアイデンティティ教育としての性格をもっている、という結論をここから導き出すことが可能であると考えられる。なおこの「自分は地球の住民である」という自己認識は、小原國芳によって創設された玉川学園の基本理念を示した「玉川



教育12信条」のひとつ「地球はわれらが故郷なり」という信条（小原，1994）と通底する視座を示しており，ここに玉川学園の全人教育とユネスコの地球市民教育の接点を窺い見ることができる。

ここでよくありがちな誤解を避けるために一言しておかなければならない。「地球市民アイデンティティ」の形成に向けたアイデンティティの変容が必要だと述べた場合，それが学習者の個人アイデンティティそして国民アイデンティティの否定につながるのではないか，という批判が寄せられることがある。しかしこれは明らかな誤解である。私たちのアイデンティティは本来的に重層的な構造を持っており，それはひとつの視点に固定化されたものではない。地球市民教育は，学習者をもつさまざまな国民アイデンティティや地域アイデンティティを否定するものでは決してなく，むしろ逆に，国家，民族，地域社会，宗教といったさまざまな形での社会的アイデンティティを学習者のパーソナリティのかけがえのない本質的な側面として尊重し，そのうえでさらに「地球市民」としての人類共通のアイデンティティを育ててゆこうとする試みに他ならない。

この視点に立つならば，これまでとかく政治的イデオロギー絡みの論争の対象になりがちであった「愛国心」についても，新たな位置づけが可能になるのではないかとと思われる。前述したように，私たちの自我を形成する社会的アイデンティティは，さまざまに異なるレベル間でもある意味で相似的な形態を持っており，自らの帰属集団に向けられた態度，感情，帰属感さらに行動様式等は，同一個人においては異なるレベルの社会的アイデンティティにも同様にあてはまることが多い。これは，日本人として自国とその文化伝統を真に愛することができる者こそが，人類社会全体を「内集団」として捉える地球市民アイデンティティが形成された場合に，自らの帰属集団としての人類社会とその文化伝統を「真に」愛することができる，ということの意味する<sup>1)</sup>。その意味で，愛国心と地球市民性とは決して対立概念ではなく，むしろ心理学的な相似形をもった補完概念であると考えられるのである。したがって，「愛国心」という概念がこれまで国内外で用いられてきた些か政治的色彩を帯びた論争の文脈をあえて捨象し，そのうえでやや挑発的な言い方を許して頂けるならば「真に愛国心をもつ者のみが真の地球市民でありうる」とも言いうるかもしれない。ただしここで「愛国心」といった場合，それは自国や自民族を他国や他民族との対立や抗争に導くような排他性を帯びた「閉ざされた愛国主義」であってはならず，むしろ他国や他民族との共生と宥和（文化の和解）を促すような「開かれた愛国主義」であることが「地球市民性」との整合性を考える上で必要不可欠な要件になることは言うまでもない。しかしながら，「閉ざされた（排他的な）愛国心」と「開かれた（包括的な）愛国心」とは具体的に何が異なり，その生育条件は何か，という問題については，まだきちんとした概念化と実証研究が行われていないのが現状である。地球市民性との関係で今後の研究課題となるだろうと予想される。

## 4-2 社会的アイデンティティとの関連

地球市民アイデンティティと国民アイデンティティの関係を考える上で非常に参考になるのは、タジフェルらの社会的アイデンティティ理論である（Tajfel, 1982; 小林, 2008）。タジフェルによれば、私たちは自分一個の個人としてのアイデンティティを持つと同時に、自らが所属する帰属集団に対してもアイデンティティを形成するが、それを社会的アイデンティティという。私たちが自分個人を価値ある存在と認められるかどうかは個人的自尊感情（セルフ・エスティーム）の問題であるが、それと同様に、自分の帰属する集団に対して抱く評価感情を集合的自尊感情と言い、これもその個人の精神的健康のための重要な条件であるとされる。ここで重要なのは、私たちの社会的アイデンティティが必ずしも何かひとつの集団に特化されるとは限らず、同時に複数の集団に対して帰属感情や評価感情を伴った社会的アイデンティティを形成しうる、という事実である。

この社会的アイデンティティ理論に依拠して考えれば、私たちがたとえば日本人としての国民アイデンティティと矛盾しない形で、地球市民アイデンティティを形成することは十分可能である。矛盾しないだけでなく、むしろ私自身の中に複数の多元的アイデンティティの形成を達成したほうが、それだけその個人の社会との関わりはより豊かで多次的になりうるし、また自尊感情を生み出す対象（自信を持てる根拠）も多元化するところから、本人の精神健康にとってもより好ましい発達条件を満たすことができると期待されるのである。

近代世界における学校教育は、欧米においてもアジアにおいても基本的に国民国家の枠組みの中で形成され、発展してきた。その結果として、例えば日本の例でいえば「日本人としての自覚」や「日本への愛国心」といった国民アイデンティティの形成を促す教育的働きかけはさまざまな形で行われてきたし、またそれを補完するものとして、地域学習を中心に、地域アイデンティティの形成にも力が注がれてきた。これに対し、国民国家の枠を超えたレベルの社会的アイデンティティ、すなわちアジア人アイデンティティやさらには地球市民アイデンティティの育成には必ずしも意識的な努力が傾注されてこなかったというのが学校教育の現状であろうと思われる。

近代世界においては、政治、経済をはじめとする社会の諸システムがほとんど国民国家の枠組みの中で行われてきたから、それでも大きな支障は起きなかったのかもしれないが、政治、経済、科学技術、学問芸術、社会トレンドその他あらゆる領域でグローバル化が急速に進行し、人間社会の諸事象がグローバル単位で動くようになり、世界が文字通りひとつになりつつある現代において、国民国家を超えたレベルの社会的アイデンティティの形成が意識的に行われていない、というのは時代の要請に基づく市民性の育成課題がなおざりにされている、という意味で、非常に問題のある教育的欠損であると言わなければならない（佐藤 et al., 2016）。

したがって、地球市民教育は私たちのパーソナリティの中に、個人アイデンティティから地球市民アイデンティティまでのさまざまなレベルにおけるアイデンティティおよびそれに伴う

自尊感情を多元的かつ統合的に育成しようとする試みであり、それはグローバル化という時代の要請に最も深いレベルで応える人材育成のモデルであると言えるのである。

#### 4-3 地球市民性と多元的アイデンティティ

以上の議論から、地球市民性の育成課題は、ある種の多元的アイデンティティの形成に向けられた教育課題として捉えることができる。多元的アイデンティティというのは、ひとつの帰属集団だけに自己を固着的に投入させるのではなく、複数の異なる、そして時には相互に矛盾するような帰属集団に自己を同時に深く関与させながら、しかもパーソナリティとしての統合を失わないような自己のあり方を指す。教育的観点からここで問われるのは、それではどのようにしたら、地球市民性を内包する多元的アイデンティティの形成を促すことができるか、という問題である。多元的アイデンティティの形成過程については、これまでかなり多くの先行研究が行われてきた (Kitayama & Cohen, 2007)。それらの先行研究によれば、多元的アイデンティティは、生育過程で複数の異なる文化的意味空間を体験することによって形成が促される。たとえば多文化アイデンティティの研究で国際的に著名な香港中文大学の康莹儀 (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、多元的文化曝露体験 (multiple cultural exposure) が有効であり、この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かなり劇的に変化することを証明している (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 (広義の異文化体験) の重要性に注目していること、さらに多元的アイデンティティの形成が、自らとは異なる文化ないしそうした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。しかもアイデンティティの多元性によって促進された寛容性は、その個人の一般的な意味での葛藤解決能力につながるものが、同じく Hong らの後年の研究によって示されている (Hong, 2010)。

こうした先行研究から読み取れるのは、地球市民性の心理的基礎と考えられる多元的アイデンティティのあり方は、異質な他者への寛容や葛藤解決能力といった、グローバル化した多文化社会においてとくに必要と思われる能力や資質の向上につながっているらしい、ということである。したがって、一方で多元的アイデンティティの形成要因をさらに詳細に分析し、他方でこうした多元的アイデンティティが当人にどのような能力や資質の向上をもたらすのかを解明することは、地球市民教育の心理学的基礎を明らかにしていく上で極めて重要な心理学的研究課題になるだろうと思われるのである。とくに文化伝統、宗教、民族性等の違いに起因する文化的葛藤に適切に対処し、解決や和解に導いていく能力 (文化的葛藤解決能力) は、民族対立や宗教対立が世界各地での凶悪なテロや地域紛争を引き起こしている現状に鑑みたとき、「地球市民」に期待される実践的能力として、とりわけ注目に値する教育目標であると言えるであ



ろう。

#### 4-4 多元的アイデンティティの統合課題

地球市民性の育成につながる多元的アイデンティティの役割に関して、もうひとつ注目しておく必要があるのが、多元的アイデンティティ相互間の統合についてである。これについて、Hongらは多元的アイデンティティのあり方の構造的側面に関心を向け、同じく多元的なアイデンティティを持っている人、たとえば典型的には国際家族に生まれた児童や帰国児童、移民などにおいて、自らの中にある複数の文化アイデンティティ（たとえば中国系アメリカ人の場合、華人アイデンティティとアメリカ人アイデンティティ）の間の統合レベルが高い人は、統合度の低い人よりも葛藤への対応能力が高いことを明らかにしている（Hong et al., 2007）。またHuffらは、自らの中に明確に二つの文化を自我の中核領域に持つ二文化アイデンティティ保持者（バイカルチュラル）の場合、その二文化の同一パーソナリティ内での統合の度合いが高い人は、そうでないバイカルチュラルに対して、他者の行動に対してより寛容であることを明らかにしている（Huff et al., 2013）。ここから推測されるのは、寛容、葛藤解決能力といった「地球市民」に求められる資質は、アイデンティティの多元性と正の相関があるだけでなく、その多元性が本人のパーソナリティの中でどれだけ統合されているかのレベルとも正の相関があるらしい、という関係性である。したがって、地球市民性の形成要因として、文化的アイデンティティの多元性と同時に、その統合のあり方に注目する必要がある、ということになる。しかも、複数のアイデンティティの統合が一次的、量的に図られるものなのか、あるいは多元的アイデンティティ間の統合のあり方自体に質的、構造的な違いがみられるのかは議論のあるところである。

アイデンティティ統合のパターンに関しては、Hongらが3種類の異なったモデルがあることを提示している（Hong et al., 2007）。ひとつ目は「統合モデル」（Integration）である。これは、同一個人の中で複数のアイデンティティが混ざり合い、単一の統一されたパーソナリティを構成する場合である。二つ目は「交替モデル」（Alternation）と言われるものである。これは同一個人の中にある複数のアイデンティティが混ざり合うのではなく、各々それ自体として保持され、あたかも複数のチャンネルのあるテレビやラジオのように、その都度の状況で活性化された社会文化的文脈において前面に出る文化的アイデンティティが交替する、という多元性のあり方である。これに対して、第三の「シナジーモデル」（Synergy）は、複数の文化的アイデンティティが同一パーソナリティ内において相互作用を起こすことを通じて、それらとは別種の新たな「第3の文化」が生成する場合をさす（Benet-Martinez et al., 2002）。このアイデンティティ統合の3タイプはどちらかというとな理念的な類型であり、私たちの日常生活における具体的な個々のケースがこの3タイプのどれにあてはまるのかは必ずしも明瞭でないというきらいがある。しかし少なくとも、Hongらのこのモデルは、私たちが地球市民性の育成に

向けて、何らかの教育的な働きかけを通じて、学習者におけるアイデンティティの多元性を大切にし、しかもその統合を支援しようとする時、アイデンティティの多元性の統合は決して規格化された単一のプロセスではなく、そこにはさまざまに異なった様態があり得るということを示唆していることは間違いない。そしてそれは、地球市民性のあり方の多様性も示唆しているように思われるのである。

#### 4-5 地球市民とは誰か？

地球市民性の育成に向けた多元的アイデンティティの統合課題を考える際に、ひとつ注意しておかなければならないことがある。それは、「地球市民とは誰か？」という非常に基本的な問いである（小林，2014）。これまでの議論だと、多元的アイデンティティの保持者として典型的に挙げられてきたのは、いわゆる国際児童や帰国児童あるいは移民のように、同一個人内あるいは同一家庭内に複数の人種、民族、言語、宗教などが混在する多文化状況に曝された当事者で、地球市民教育をめぐる議論の中でこうした人びとを指すことが多かった。しかしそれでは、地球市民教育というのは、こうした多文化状況に置かれた人、とくに自らの文化的居住環境自体が頻繁に変化するような、いわゆる国際エリートを対象にしたプログラムなのであるか。決してそうではないであろう。国連およびユネスコの理解においては、地球市民教育という時の「地球市民」というのは、こうした一部の国際エリートを指すのではなく、人種、民族、言語、宗教、社会経済的地位のいかにかわからず、全ての人間が対象となるのである。なぜなら、ひとつには、全ての人間が、人類共同体を構成する不可欠の一部だからであり、もうひとつには、「文化の多元性」といった時の「文化」という概念を広くとらえる必要があるからである。つまり、文化アイデンティティの多元性というのは、必ずしも日本、アメリカ、中国、ドイツといった国民国家を基盤とするマクロ文化だけをさすのではなく、より広く、地域社会のあり方といったメゾ文化や、家庭や友人関係、自らの所属する学校や会社などを意味するミクロ文化、さらにはジェンダー文化や世代文化などを含んだ非常に広い意味で「文化」がここでは問題になっているのであり、その意味では、すべての人間が何らかの意味での文化の多様性を自らのパーソナリティに内在化させて生きている、とも言えるからである。地球市民教育をすべての人間を対象にした普遍的な教育課題であることを明らかにするためにも、それが一部の国際エリートのためのプログラムではなく、たとえば一生、自分の生まれ育った村落コミュニティから一歩も外に出ないような人生を送る人も含めて、文字通り全ての人間を射程におさめた発達課題として地球市民アイデンティティの形成を謳っているのだ、という事実は改めて確認しておく必要があるように思われる。

## 5. ユネスコスクールの活用可能性

アイデンティティ教育としての地球市民教育（GCED）を今後、学校現場での教育実践に実際につなげてゆくために欠かすことのできない視点に、ユネスコスクールの活用がある。ユネスコスクール（ASPnet: UNESCO Associated Schools Project Network）とは、国連の専門機関であるユネスコが、平和、寛容、国際理解、人権といったユネスコが依拠する普遍的理念を学校現場で児童生徒たちに効果的に伝えてゆくために1953年に創設した世界的な学校間ネットワークである（小林，2014）。日本は実は、1953年の創設当初からユネスコスクールに参加している国のひとつである。1953年当初、ユネスコスクール（当時は日本語では「ユネスコ協同学校」と呼んでいた）はわずか15か国33校からの出発だったが、その後、世界各地で飛躍的な発展を遂げ、現在では世界181か国に一万校を超える加盟校を擁する巨大ネットワークに成長している。日本国内でも2016年10月現在、幼稚園から大学まで計929校がユネスコスクールに加盟し、積極的な教育活動を展開している。

ユネスコスクールの大きな特色として、国境や民族、宗教、文化の壁を超えた世界的な学校間ネットワークである、という点と並んで、ユネスコが戦後70年間にさまざまな形で提唱し展開してきた価値教育の推進拠点としての役割を果たしている、という事実がある。「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起こした共通の原因であり、この疑惑と不信の為に、諸人民の不一致があまりにもしばしば戦争となった。」という文は、ユネスコ憲章の前文に出てくる有名な文言であるが、ユネスコは一般市民レベルでの国際理解を進めることこそが、恒常的な平和構築のための最も確実で効果的な基礎である、という確信から、1953年に「国際理解教育」（EIU: Education for International Understanding）の概念を提唱した。そして同じ年、この国際理解教育の推進のための実験校として発足したのがユネスコスクール（ASP）だったのである。その後、「人権教育」、「万人のための教育」、「寛容プログラム」、「平和の文化」、「文明間の対話」、「文化的多様性の尊重」、「文化の和解」といったその都度の時代状況の中でユネスコが提唱してきたさまざまな価値教育プロジェクトの歩みは、このユネスコスクールという学校間ネットワークの存在なしには語りえない。とくに1970年代から21世紀初頭まで30余年にわたって長く停滞の続いていた日本国内のユネスコスクールは、2005年から2014年にかけて国際的に展開された「国連持続可能な開発のための教育（ESD）の10年」（UNDESD: United Nations Decade of Education for Sustainable Development）を受け、日本政府（文部科学省、日本ユネスコ国内委員会）によって、公式にESDの推進拠点として位置づけられることによって劇的な発展を遂げ、2005年時点でわずか24校だった国内のユネスコスクールは2016年時点で929校にまで激増したのである。

本稿の主題である地球市民教育（GCED）は、国連の「グローバル教育第一イニシアティブ」（GEFI）に基づくユネスコの新たな価値教育のプロジェクトであり、これまでの流れからすれば、地球市民性の育成が新たな時代の要請となった今日の文脈において、ユネスコスクールは

当然、ESDと並んで地球市民教育の推進拠点としての役割も期待されているはずである。事実、韓国はじめアジア太平洋諸国、またドイツ、カナダ、オーストラリアといった多文化共生がとくに大きな教育課題となっている国々では、ユネスコスクールの枠組みを活用した地球市民教育の研究や実践が活発に行われてきている。しかし日本においては、政府の方針もあって、ユネスコスクールはESDの推進拠点である、という性格付けが強く、ユネスコスクールの文脈で地球市民教育の理念と実践を展開している事例はまだあまり見られない。これはユネスコの価値教育の日本における展開を考える上でひとつの欠損であると言わなければならない。これは、ESDがそもそも2002年に南アフリカのヨハネスブルクで開催された「持続可能な開発に関する世界首脳会議」（いわゆるヨハネスブルク・サミット）を出発点としており、そこでこのESDの理念を提唱したのが日本政府であったという事実に関係している。その後、公益財団法人ユネスコ・アジア文化センター（ACCU）がESD推進拠点としてのユネスコスクール事務局としての役割を担い、さらに2016年4月には青山に文部科学省と環境省の共同設置による「ESD活動支援センター」が開設されるなど、日本では官民を挙げて、ESD教育実践への支援が進められている。これに対し、地球市民教育については、韓国人である潘基文国連前事務総長のイニシアティブに始まり、その後、2015年5月に韓国インチョン（仁川）で開催された世界教育フォーラム（World Education Forum）を経て、韓国政府が「韓国信託基金」（Korea Funds-in-Trust）を作り、韓国ソウルにあるアジア太平洋国際理解教育センター（APCEIU）が主導権を握って精力的に推進しているプログラムである。このように、現状としては、日本のユネスコスクールはESDの推進拠点として位置づけられ、韓国のユネスコスクールは地球市民教育（GCED）の推進拠点として位置づけられる、という一種の「勢力地図」が現出している。こうした勢力地図は、ユネスコのような国際機関（政府間機関）の教育プロジェクトを加盟国政府が支援していく際に、加盟国それぞれの国益とも絡んでくるので、ある意味では避けられない現実であるともいえる。しかし他方、持続可能な開発のための教育（ESD）にしる、地球市民教育（GCED）にしる、同じ主体であるユネスコが提唱している普遍的価値（持続可能性、地球市民性）に基づく教育プロジェクトであり、その関係は本質的には決して対立的ではなく、相補的であり協同的なものである。だからこそ、国連の「持続可能な開発目標」（SDGs）の目標4ターゲット7にも、持続可能性と地球市民性の両者が、教育の質向上のために不可欠な要因として併記されているわけである。前記のように2017年3月6日～10日にカナダの首都オタワで開催される「平和と持続可能な開発のためのユネスコ週間」（UNESCO Week for Peace and Sustainable Development）の大きな目的は、ユネスコが推進する二大価値教育プロジェクトであるESDとGCEDの相補的な関係性を明らかにし、両者の統合を図ることにあることから、両者は相互依存的な関係性のもとで捉えられていることは明瞭である。ESDをより幅の広い、そして現在学校現場で特別支援教育や学校カウンセリングとも関連してニーズの高まっている心理教育の内容を含んだ教育実践へと発展させてゆくためにも、日本のユネスコスクール現場において、地球市民教育の視点を（ESDとの連関のもとで）今後より本格的



かつ多角的に導入してゆくことが極めて重要であると思われるのである。

## 6. 地球市民アイデンティティ形成を促すための具体的方法論

地球市民教育の中核的な教育課題を地球市民アイデンティティの形成である、と捉えた場合、その地球市民アイデンティティ形成を効果的に促すための具体的な方法論については、まだ十分な開発が行われていないのが現状である。しかし、地球市民アイデンティティの育成において、一方では自分という人間の存在意義を支える重要な心理的基盤でありながら、他方で現実の世界でさまざまな対立や葛藤、そして格差と分断を生み出している人種、民族、国家、宗教、文化伝統、政治イデオロギーなどを絶対化せず、いわば「地球市民」としてメタ認知の視点から多元的に捉えなおし、自らのパーソナリティの中に位置づけなおしていく作業がどうしても必要になる。その目的のために、たとえばロールプレイを通じて自らの社会的アイデンティティを相対化する試みや、対立する集団間にある共通の要因への気づきを高めるための学習活動などは、有効な教育的介入として注目に値する（UNESCO, 2013）。

ロールプレイを通じた他集団の視点取得の実践とは、現実の世界で起きている何らかの対立事例を用い、自らの価値観や立場とは対立する（あるいは少なくとも異なる）立場の意見をあえて演じてみる、という演習である。模擬国連（Model UN）などにおいてこの実践が導入されているが、学習者の属する「内集団」とは何らかの意味で対立する「外集団」の成員に疑似的になり、その「外集団」の視点から対立事象について分析し、意見表明をする、という実践を通じ、自らの視点の相対化と同時に、視点取得の練習により、さまざまな事象をより複眼的かつ多角的に捉える心理的構えが習得される、という効果が期待される。具体的には、たとえばキリスト教的伝統のもとで社会化されるヨーロッパ人生徒と、イスラム教的伝統に従って社会化されるアラブ人生徒との間で、相互の立場を逆にしたロールプレイ（ヨーロッパ人生徒がイスラム教の立場を代弁し、アラブ人生徒がキリスト教の立場を代弁する）を行い、宗教間対話における視点取得の演習として活用する、といった事例が考えられる。あるいは東アジア地域の文脈において、歴史問題や領土問題などをめぐる対立や葛藤について、日中あるいは日韓の生徒が相手方の立場に立って議論を行う、といった実践も考えられる。これらの視点取得演習は、周到に行われれば参加学習者の視野を広げ、さらには自集団とは対立事項のある外集団に対して、一定の理解と共感をもって対峙するという異文化間関係の構築に向けて重要なグローバル能力育成につながると期待される。ただし、こうした民族、宗教、歴史等に関連するテーマは非常にデリケートで感情的関与を伴う内容（「譲れない一線」）を含むだけに、やり方を誤ると、相互理解の促進ではなく、他集団に対する反感やかたくなな自文化中心主義を逆に強化してしまう危険性もあり得るので、他集団の立場や価値観に関する十全な事前学習の実施や、ロールプレイに対する相互の了解や連帯感の醸成を含め、ファシリテーターの側の周到な準備が必要とされることは注意しておかなければならない。



地球市民アイデンティティの形成を促す別の方法として、学習者に、対立する文化グループの間に共有されている文化的共通性（共通の歴史的根源や交流の経緯）に対する気づきを高める手法が考えられる。この方法が有効だと考えられる理由は、他集団との文化的共通性への気づきは、対立の前提となっている「内集団」と「外集団」の境界を相対化し、共通の「われわれ集団」という連帯感の醸成、さらには「内集団」自体の境界線の拡大につながると期待されるからである。たとえば先に挙げたキリスト教徒のヨーロッパ人生徒とイスラム教徒のアラブ人生徒との対話を通じた学習活動に場面を設定するならば、キリスト教とイスラム教に共通する宗教的遺産の大きさへの気づきを促すような介入は、歴史的、宗教的に同一起源の一神教的伝統（「アブラハムの宗教」を奉じる啓典の民）を共有する「仲間」としての連帯感を醸成することが期待される。あるいは、東アジアの生徒同士の対話に場面を移せば、東アジア諸国に歴史的に共有されている文化伝統（仏教的世界観、儒教の道德伝統、漢字文化、学歴主義、家族観、祖先崇拜など）の大きさへの気づきを喚起する協同学習活動は、「アジア市民アイデンティティ」の形成をもたらすような連帯感を生み出す教育効果が期待される試みでもある。

こうしたロールプレイを活用した視点取得の実践や、文化間に共通する要因への気づきを高める演習などは、現時点ではまだ試論の段階を出ない。しかしこれらの地球市民教育的なアイデンティティ教育の試みは、国や民族や宗教の枠を超えた学校間ネットワークであるユネスコスクールの現場においてこそ有効に実践されうる活動であると考えられる。ESDが目標とする持続可能な社会は、こうした異文化間の対立感情を連帯感情に変容させてゆくことによってこそ実現される側面もあるはずなので、ESDと地球市民教育の統合という観点からも、今後日本のユネスコスクールの現場において、地球市民アイデンティティの形成を効果的に促進するようなカリキュラム、教材、そして実践活動プログラムの開発が期待される場所である。

ここでもうひとつ忘れてはならないのは、こうした地球市民性を高めるための効果的な教育実践法をアイデンティティ教育的な視点から開発してゆくために不可欠の課題として、地球市民教育の本質と意義を十分に理解し、児童生徒に地球市民教育をしっかりと教えてゆくことのできる教育者の育成が重要である、ということである。地球市民教育を進めてゆくための効果的な実践活動プログラム、カリキュラム、教材が開発されても、それを学校教育の授業実践で実際に活用し、学習者の心のあり方自体に変容を促していく優れた教育者、指導者が育っていなければ、その継続的な発展は期待できない。これまで文部科学省、日本ユネスコ国内委員会、ユネスコスクール事務局（ACCU）さらに玉川大学もその一員であるユネスコスクール支援大学間ネットワーク（ASPUnivNet）などの支援により、全国各地で開催されている「ユネスコスクール研修会」や「ESD学習フォーラム」などの研修会や教師用のガイドブックの作成等を通じて、日本のユネスコスクール加盟校における教師のESD指導力は全国レベルでかなり高まったといえる。しかしユネスコのもうひとつの基幹教育プログラムである地球市民教育については、たとえば隣国の韓国などと比べても、ユネスコスクールを中心とした日本の学校現場において、地球市民教育の実践学習を有効に進めていける専門家の育成はまだまだ手つかず

の状態である。今後、地球規模の諸問題に対して日本のユネスコスクールがその学際的な教育力をより十全かつ多角的に発揮してゆけるようになるためにも、たとえば総合的な学習の時間や道徳の時間等を活用して地球市民教育のメッセージを児童生徒に効果的に教えてゆける実践的指導者の育成は焦眉の急と言えるのではないだろうか。

## 7. まとめ

以上見てきたように、ユネスコの推進する地球市民教育は、単に国連機関の主導する国際教育という文脈を超えて、現在教育が直面するさまざまな問題に対して新たな視点を提供する非常に射程の広い、普遍的なメッセージ性を帯びた教育プログラムである。世界全体が内向きになり、排外主義的な傾向が強まる一方、貧困や格差の問題や移民・外国人居住者の問題等で社会の分断や対立が深刻化し人類社会の持続可能性が脅かされている今、アイデンティティ変容を通じた「地球市民性」を育成することは、この対立や分断の現実に最も深いレベルでの処方箋を与え、国家、民族、宗教、文化を超えた「人間としての無条件の仲間意識」の醸成によって、世界に再び宥和と共生のロゴスを回復させてくれる希望を秘めたアプローチである。そして、「地球市民アイデンティティの形成」という心理教育的発達課題に焦点化することにより、この「地球市民教育」が潜在的に有している教育改革へのポテンシャルがより明示的に発揮できるようになるだろうと期待されるのである。たとえば学校教育相談に関連して、学校に「居場所」を見つけられずに不登校になり引きこもってしまっている児童生徒、あるいは自分という人間に価値を見出せずに自傷行為をしてしまっている児童生徒への心理臨床的支援は、じつは自分という一個の個人は人類社会の不可欠の一員であり、私の人生は世界全体のあり方の中にしっかり位置づけられているのだ、私の人生は人類社会全体にとって意味と責任を帯びたかけがえのない生命活動なのだ、という確信が当事者に獲得された時、全く新たな展開を見せることになる。つまり「世界と自分をつなぐラインを発見する」という地球市民教育の学習課題を活性化することによって、学校の文化風土全体が変容し、より深い教育力を発揮できるようになることが期待されるのである。しかし「地球市民教育」に関し、こうした心理教育的支援を可能にするアイデンティティ教育という視点からの理論開発およびカリキュラム開発、教材開発、教師教育などの取り組みは、まだ端緒についたばかりである。国内外の学校教育が直面するさまざまな問題状況を直視しながら、地球市民教育のもつ教育力を、領域を超えたより普遍的なレベルに高めていくことが教育関係者全体に強く求められていると言えるであろう。

## 注

- 1) 「内集団」とは「外集団」があって初めて成り立つ相対的概念である。地球市民アイデンティティに関して「人類社会全体を「内集団」として捉える」といった場合、それでは「外集団」となるも

のは誰なのか、という問が当然出てくるだろう。あえて言えば、そこで「外集団」として想定されるものは、「人類社会」以外のもの、たとえば自然界であり得るし、あるいは現在の人類社会から見た過去および未来の世代であり得る。ここから明らかになるのは、平和や持続可能性といった普遍的価値を促進する者としての「地球市民」の資質を考えた時、たんに内集団と外集団の境界線をどこに引くか、ということだけが問題なのではなく、むしろ内集団と外集団との関係のあり方をどう捉えるかが極めて重要な教育課題になる、ということである。平和や持続可能性を保障する心的態度として「共生」の重要性がユネスコによって強調されているが（ユネスコ21世紀教育国際委員会、1997）、地球市民アイデンティティにおいては、「外集団」と位置づけられる自然界や過去・未来の世代等に対して、対立的ではなく、共生的な態度で関わる姿勢が求められることは言うまでもない。外集団に対する共生的な態度は、愛国心における排他性と包括性を論ずる際にも重要な論点となってくると思われる。

## 参考文献

- Benet-Martinez, V., Leu, J., Lee, F., & Morris, M. W. "Negotiating biculturalism: Cultural frame switching in biculturals with oppositional versus compatible cultural identities." *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 492-516. 2002.
- Hong, Y. "A dynamic constructivist approach to culture" Talk presented at the "A CRUDE LOOK AT THE WHOLE" Conference, 4-6 March 2013, Nanyang Technological University, Singapore, 2010.
- Hong, Y., Wan, C., No, S., & Chiu, C.-Y. "Multicultural Identities" in Kitayama, S. & Cohen, D. (Eds.) "Handbook of Cultural Psychology" 323-345. New York: The Guilford Press, 2007.
- Hong, Y., Morris, M. W., Chiu, C., & Benet-Martinez, V. "Multicultural minds: A dynamic constructivist approach to culture and cognition." *American Psychologist*, 55, 709-720. 2000.
- Huff, S., Yoon, C., Lee, F., Mandadi, A., & Gutches, A. H. "Self-referential processing and encoding in bicultural individuals" *Culture and Brain*, 1 (1), 16-33. 2013.
- Kitayama, S. & Cohen, D. (Eds.) "Handbook of Cultural Psychology" New York: The Guilford Press, 2007.
- 小林亮「ユネスコスクールの将来展望と課題—ユネスコの価値教育との関連性」玉川大学教育学部紀要『論叢2015』pp. 19-33, 2016年.
- 小林亮『ユネスコスクール—地球市民教育の理念と実践』明石書店, 2014年.
- 小林亮「文化と集会的自尊感情」『自己心理学5 パーソナリティ心理学へのアプローチ』pp. 169-184. 金子書房, 2008年.
- 松浦晃一郎『ユネスコ事務局長奮闘記』講談社, 2004年.
- 小原國芳『全人教育論』玉川大学出版部, 1994年.
- 佐藤真久「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Vol. 23-3. pp. 123-130, 2014年.
- 佐藤学 他（編著）『グローバル時代の市民性形成』（岩波講座 教育 変革への展望 第7巻）岩波書店, 2016年.
- ユネスコ21世紀教育国際委員会（天城勲 監訳）『学習・秘められた宝—ユネスコ「21世紀教育国際委員会」報告書』ぎょうせい, 1997年. (UNESCO "Learning: The Treasure Within — Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century" UNESCO Publishing, 1996)
- Tajfel, H. (Ed.) "Social Identity and Intergroup Relations" Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
- UNESCO "Global Citizenship Education — Topics and Learning Objectives" UNESCO, 2015.

UNESCO “Global Citizenship Education — Preparing learners for the challenges of the 21<sup>st</sup> century”  
UNESCO, 2014.

UNESCO “UNESCO Associated Schools — Third Collection of Good Practices: Intercultural Dialogue in  
Support of Quality Education” UNESCO, 2013.

# A Psychological Analysis of UNESCO's Global Citizenship Education: Towards the Formation of Integrated Multiple Identities

Makoto KOBAYASHI

## Abstract

The aim of the present study is to prove that the formation of a global citizenship identity as a kind of integrated multiple identities constitutes a crucial cornerstone for effective development of the Global Citizenship Education (GCED) proclaimed by UNESCO. This global citizenship identity implies the viewpoint from which the whole human community shall be recognized as one's own "in-group." The developmental conditions for the fundamental characteristics of global citizenship, including the acceptance of plurality, the sense of ownership and the tolerance for diversity are analyzed in the framework of psycho-educational tasks. The possibility of elaborating effective GCED programmes at UNESCO Associated Schools (ASPnet) is discussed in connection to ESD.

**Keywords:** Global Citizenship Education (GCED), global citizenship identity, psycho-educational tasks, UNESCO Associated Schools Project Network (ASPnet)