

[原著論文]

ユネスコの地球市民教育が追究する能力 ——グローバル時代における価値教育の新たな展望——

小林 亮

要 約

地球市民教育（GCED: Global Citizenship Education）は、国連の専門機関ユネスコがESDとともに主幹教育プログラムとして位置づけている重要課題である。本論文は、認知面、社会情動面、行動面で地球市民性に求められる能力を分析しながら、地球市民教育が多面的アイデンティティの育成を通じて、視点取得と対話のスキルに基づく国際的な葛藤解決能力の開発に向けた効果的なアプローチであることを論証することを目的としている。日本人としての国民アイデンティティと地球市民アイデンティティが矛盾なく共存しうるだけでなく、グローバル人材として必要な複眼的思考の獲得のために自己の多元性が有効であることが議論された。

キーワード：地球市民教育（GCED）、ユネスコ、多面的アイデンティティ、葛藤解決能力、視点取得、対話

1. ユネスコの価値教育

国際連合の専門機関であるユネスコ（UNESCO国際連合教育科学文化機関）は、言うまでもなく、第二次世界大戦という人類史上未曾有の惨禍への反省に立ち、国際社会において恒久的な平和と人類全体の幸福（well-being）を教育、科学、文化の国際協力を通じて実現するために設立された政府間組織である。日本は1956年に国連に加盟する5年も前の1951年に（最初の国連機関として）ユネスコに加盟したが、それ以来ユネスコの主要加盟国の一つとして、ユネスコの諸事業を強力にバックアップしてきた。とくにアメリカがパレスチナ問題への不満などから2018年末にユネスコを脱退して以降は、ユネスコの教育事業における日本の貢献や支援に対する国際社会の期待はいっそう大きくなっている。

ユネスコは1945年の設立以来戦後70余年の歴史において、「平和」という根本理念を単なる政策的取り決めとしてだけでなく、一般市民一人ひとりの日常的行動において、また学校教育の日々の学習過程において具体的に実現していくために、その都度の時代状況において人類社会が直面する課題に焦点を当てたさまざまな価値教育（values education）のプロジェクトを

提言してきた。1950年代に提唱された国際理解教育（EIU: Education for International Understanding）はその最初の取り組みであり、最も長い歴史を持っている。ユネスコが戦後すぐの時期に、最初の価値教育プログラムとして国際理解教育を提唱した背景には、国際理解こそ戦争や国際紛争の惨禍を防ぐ最も効果的な手立てなのだという当時の識者たちの共通理解があったものと思われる。これはユネスコ憲章の前文に、次のような有名な文言が記されていることから明らかである。「(前略) 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。(後略)」(ユネスコ憲章前文より)

このように戦争回避および紛争防止に向けた最も確実な取り組みとして国際理解教育が提唱されたわけであるが、ユネスコのような国際機関がこのように新たな教育プロジェクトを提唱し、それが公式プログラムとしてユネスコ総会で採択されると、それに伴ってさまざまな組織的な動きも起こるのが常である。国際理解教育に関しては、それを世界各国の学校現場で推進していくための実験校のネットワークとして1953年にユネスコスクール（ASPnet: UNESCO Associated Schools Project Network）が発足したことが、その後のユネスコの価値教育の展開を考える上で重要な意味を持つことになった（小林, 2014）。また国際理解教育を研究と実践の両面から進めていくために、日本では1990年に日本国際理解教育学会が設立され、今日に至っている。隣国の韓国では、韓国政府の強い後押しもあって2000年に、ユネスコの研究所（カテゴリー II）としてアジア太平洋国際理解教育センター（APCEIU: Asia-Pacific Centre of Education for International Understanding）がソウルに設立され、その後の地球市民教育（GCED: Global Citizenship Education）の展開においても先導的な役割を果たしている。

その後、ユネスコは1995年の「寛容の教育」(Promoting Tolerance)、2000年の「万人のための教育」(Education for All)、同じく2000年の「平和の文化」(Culture of Peace)、2001年の「文明間の対話」(Dialogue among Civilizations)、2013年の「文化の和解」(Rapprochement of Cultures) など、さまざまな価値教育のプログラムを提唱し、「平和」「幸福」といった普遍的価値を実現するための取り組みを進めてきた。ユネスコによって提唱されたもろもろの価値教育理念の中でも、今日ユネスコが最優先領域として重点的に進めており、またユネスコスクールにおける教育実践の積み重ねも組織的に進められている価値教育プログラムが、「持続可能な開発のための教育」(ESD: Education for Sustainable Development) と「地球市民教育」(GCED: Global Citizenship Education) の2つである（UNESCO, 2016）。

持続可能な開発のための教育（ESD）については、2002年にヨハネスブルク・サミットにて国連の公式プログラムとして採択され、2005年～2014年が「国連持続可能な開発のための教育の10年」(UNDESD: United Nations Decade of Education for Sustainable Development) と定められたことで、教育関係者の間で広く知られ、重視されるようになった。とくにESDの主導機関としてユネスコが指名され、またこれを受けて、日本では文部科学省と日本ユネスコ

国内委員会が2007年に、ユネスコスクール（ASPnet: UNESCO Associated Schools Network）をESDの推進拠点と位置づけて以来、ESDの理念は学校教員をはじめとする教育関係者の間に広く知られるようになった。また「ESDの推進拠点」という公式のステイタスを得たことでユネスコスクール自体が日本において劇的な発展を遂げるに至った。ESDを採択した国連のヨハネスブルク・サミットが開催された2002年時点ではわずか24校に過ぎなかった日本国内のユネスコスクールは、文部科学省の強力な支援もあって2019年1月時点で1116校にまで増えている。これに伴い、ESDの教育実践に関する情報交換と協同プロジェクトの創出を目的とした文部科学省主催の「ユネスコスクール全国大会」が2009年の第1回大会以来、毎年開催されてきており、2018年12月8日には横浜市立みなとみらい本町小学校を会場に「第10回ユネスコスクール全国大会」がユネスコ本部からのゲストも交えて開かれるに至ったのである。こうしたユネスコスクールとESDを絡めた価値教育の動きの中で、ESDに関するさまざまな研究や教育実践が、学校、大学、研究所、教育委員会をはじめとする行政機関、NPO、企業など多様なセクターにおいて展開されるようになった。組織的な動きとしては、「国連ESDの10年」（UNDESD）が始まるのにあわせて2004年に特定非営利活動法人ESD-Jが設立されたのはじめ、2016年4月には文部科学省と環境省の共同設置機関としてESD活動支援センターが東京青山の国連大学キャンパス内に設立された。現在、北海道から九州まで全国8か所の地域センターを有する組織で、さまざまなセクターをまたぐ学際的なESD活動支援に中心的な役割を果たしている。研究団体としては、2017年4月に日本ESD学会が設立され、年次大会や研究会の開催をはじめ、機関誌「ESD研究」の発行など、活発な活動を展開している。また2008年に、ユネスコスクールの活動を支援する大学の連携組織として、「ユネスコスクール大学間ネットワーク」（ASPUnivNet）が設立され、玉川大学教育学部も2008年の発足以来その加盟大学として活動を継続してきているが、ここでも中心的なテーマは明らかにESDであり、ESDに関する研究と学校現場での実践を繋ぐフォーラムとしての役割がASPUnivNetに求められていることは明白である（小林，2016）。

このように、ユネスコがその価値教育の推進拠点として1953年に設立した世界的な学校間ネットワークであるユネスコスクールを活用したことで、ESDという持続可能性に焦点を当てた価値教育の理念はとくに日本の教育関係者の間で一定の市民権を持つに至ったといえる。そして国連が2015年に採択した「持続可能な開発目標」（SDGs: Sustainable Development Goals）の中にもESDが明確に位置づけられ、持続可能な社会づくりに向けた人材育成が領域を超えた人類社会全体の課題として広く共有されたことで、ESDの学校教育における市民権はいっそう強固な基盤を得て確立されたのである（手島，2017）。

2. 地球市民教育（GCED）が直面する現状

これに対して、ユネスコが現在、ESDとならぶ基幹教育プログラムとして重点的に運営、

推進しているもう一つの価値教育のアプローチである地球市民教育（GCED: Global Citizenship Education）については、日本に限って言うと、このような学際的な華々しい展開は今のところ見られない。そこにはいくつかの要因があると思われる。ひとつには日本政府（文部科学省、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」と定義し、また文部科学省がESD重点校形成事業としてサステナブルスクールを独自に認定していることなどもあって、ESDは行政の支援を受けやすく、いわば日本の教育行政の国策的流れにうまく乗れたのに対し、地球市民教育のほうはそうした行政的支援が今のところないことが大きな要因として挙げられる。その背後には、ESDはもともと日本政府の発案によるプログラムであったのに対し、地球市民教育（GCED）は韓国の外交官であるパン・ギムン（潘基文）前国連事務総長が2012年に出した「グローバル教育第一イニシアティブ」（Global Education First Initiative）が出発点で、これを受けて国連がユネスコを主導機関として採択したプログラムであるという事情も関係している。パン・ギムン氏の出身国である韓国ではユネスコスクールや前述の研究センター APCEIUをはじめとして地球市民教育が研究、実践とも極めて盛んであることを考えると、そこには国際政治における日韓の間の主導権争いという政治力学的要因が働いていないとは言えないだろう。

しかし、地球市民教育（GCED）がESDと比べて日本においてあまり普及、展開していないもっと根本的な要因は他にあるように思われる。それは、地球市民教育が教育目標として探究している地球市民性の育成が、日本が明治維新以来一貫して追求し、大きな成果を上げてきた日本という国民国家の一員（日本人）としての自覚やスキルの育成、つまり国民アイデンティティの形成という学校教育の大きな目的をある意味で相対化し、弱体化してしまうのではないかという危惧ないし警戒感が教育行政関係者および学校教育関係者の間に存在するという問題である。

しかし、ユネスコの提唱する地球市民教育（GCED）の内容を子細に吟味してみると、それは決して国民国家の成立基盤である国民アイデンティティ（たとえば「日本人としての自覚と誇り」）を否定したり、弱体化したりするものではなく、むしろそれをより広いグローバルな文脈のもとにきちんと位置づけようとするイニシアティブであることが分かってくる。筆者はユネスコスクールについての論考で、地球市民教育について、「それは決して従来の国民アイデンティティや民族アイデンティティを否定するものではありません。むしろそれを肯定しながら、同時にそれと並んで、私たちの人格の中に多元的かつ統合されたアイデンティティのあり方を実現してゆこうとする野心的な取り組みなのです。」（小林, 2014, p. 95）という指摘を行ったが、アイデンティティのもつ多元的な構造についてどれだけ理解を得られるかがここでは鍵となる。またESDとの関連で言えば、ユネスコ自身が説明しているように、地球市民教育（GCED）とESDとは最終的にめざす目標は同一であり、しかも両プログラムは相補的な関係にあるので、地球市民教育の視点をより大きく取り入れていくことで、ESDにとってより多角的で内容豊かな展開が可能になると思われるのである（UNESCO, 2016）。残念ながら、

ユネスコスクールはじめ、ESDに関わっている日本の教育関係者の間でこうした認識はほとんど共有されていないのが現状である。しかし、日本政府の提唱する「グローバル人材育成」という文脈において、グローバルな視野をもった共生型の社会を実現していくために：

- 1) 地球市民アイデンティティと国民アイデンティティは両立可能であること、
- 2) ESDとGCEDは相補的關係にあり、GCEDの視点を導入することで、ESDのより多角的で質の高い発展が期待できること、

の2つのテーゼがより広く共有されることが日本の価値教育の発展のためには非常に重要である。そこで本稿では、このうちとくにアイデンティティの問題に焦点を当て、ユネスコが提唱する地球市民教育の学習課題と育成されるべき能力を吟味しながら、地球市民アイデンティティと国民アイデンティティとがいかにして両立可能なのか、両者を包摂した多元的な自己のあり方がなぜグローバル化時代における人間形成において必要なのかを立証する論拠を得るための検討を行いたいと考えている。

3. 地球市民性とGCEDの学習課題

そもそも地球市民教育（GCED）の目的は何なのか。ユネスコはこのGCEDプログラムの発足に当たって発行したガイドブックの中で、地球市民教育の目的について次のように説明している：「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、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）（下線部筆者）

この定義を考える上でまず前提となる「市民性」（シティズンシップ）であるが、一般に市民性とは、その個人が社会の一員としての責任感と積極的関与をもって生きる態度のことをさす。大友と桐谷は、この責任感と積極的関与を自律的な人間育成の中心課題と捉え、それは地域コミュニティやさまざまな社会組織との「協働」によってこそ実現できることを指摘している（大友・桐谷, 2016）。社会へのこうした自律的で積極的な関与を、自分を取り巻く限定的な社会文脈においてだけでなく、地球全体に押し広めて考えた場合、「地球市民性」（グローバル・シティズンシップ）という概念になる。そうすると地球市民性とは、人類社会全体を自らの内集団（「われわれ」）として捉え、人類社会全体に当事者としての関心を持ち、そこで生じている諸問題の解決に向けて積極的に関わってゆこうとする態度とスキルをさす言葉であるということになる。地球市民性が具体的にどのような人間像を指し示しているのかについては、研究者によってさまざまな立場があるが、グローバル時代においてこれまでとは異なる市民性の

あり方が探究され、とくに人類社会全体を視野にいたした市民性の育成が広く求められるようになってきていることは大半の識者の一致するところである（佐藤，2016）。

ユネスコの提示する地球市民性の概念規定によれば、心理学的に3つの側面が重要であるということになる。すなわち、1) 人類社会全体を「内集団」（自分事）として捉え、それに対して当事者意識をもつという認知的側面、2) 当事者として、人類社会に対して帰属感情をもち（無関心ではいられない）、グローバル社会で起きているさまざまな課題に対して問題解決や改善のために積極的に関わってゆこうとする動機づけを持つという社会・情動的側面、そして3) 実際に（日常的で身近なところから、あるいは広い国際的文脈において）、対決的姿勢ではなく対話的姿勢をもって問題解決にあたってゆくという行動的側面、である（図1）。

ユネスコは2016年に、地球市民教育（GCED）を具体化していくための学習課題チャートを提示しているが（図2；UNESCO, 2015）、見て分かるように、この学習課題チャートはまさに「認知的領域」「社会・情動的領域」「行動的領域」の3領域に分けて構築されており、ユネスコによる地球市民教育の概念規定に内容的に対応していることが明らかである。さらにこの学習課題チャートは、この3領域それぞれについて、「学びの成果」「学習者の特性」「学習テーマ」にわけて、そこでどのような学習者の能力と態度が醸成されなければならないかを分析している。

地球市民教育のこの学習課題チャートをみてまず気づくのは、これが一種のアイデンティティ教育のプログラムとして捉えられている、ということである。学習テーマとして「異なるレベルのアイデンティティの理解」が挙げられ、これに対応する学習者の特性としては「さまざまなアイデンティティとその相互関連についての自覚を養い、所属意識を涵養する」と記述されているからである。ここで言われている「異なるレベルのアイデンティティ」とは、タジフェルらが社会的アイデンティティ理論で述べているように（Tajfel, 1982）、私たちには一個の個人としてのアイデンティティと同時に、自分が所属するさまざまな集団に対して帰属感情

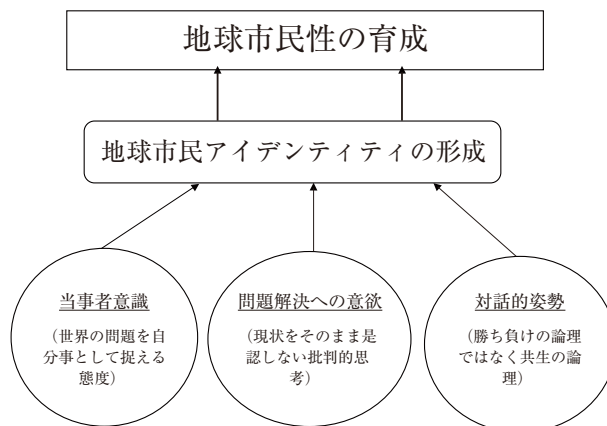


図1 地球市民性を構成する要因

地球市民教育（Global Citizenship Education）



UNESCO (2015) "Global Citizenship Education Topics and Learning Objectives" pp. 29

図2 ユネスコ地球市民教育（GCED）の学習課題チャート

（出典：UNESCO（2015）。日本語は一般社団法人グローバル教育推進プロジェクト（GiFT）の訳に基づく）

や価値づけなどの社会的アイデンティティが存在する、ということを意味している、具体的には私たちが属する家族や学校、職場など、さらに地域社会（市町村、都道府県など）、そして国家というアイデンティティのレベルである。この国家というアイデンティティのさらに上に、たとえば「ヨーロッパ市民」「アジア市民」といった広域アイデンティティが存在しうるし、最終的には人類社会全体を包摂した形での「地球市民アイデンティティ」が想定される。問題なのは、近代以降、学校教育が国民国家成立において義務教育化、体系化されていく過程で、国民国家に対する帰属意識や忠誠心などを支える国民アイデンティティ（たとえば日本人アイデンティティ）の醸成はどの国家においても組織的、体系的に進められてきたが、それを越える「地球市民アイデンティティ」の育成は、一部の識者が理念的に提唱することはあっても、学校教育の枠組の中で系統的に行われては来なかった、という事情である。

もちろん現代世界において、世界統一政府は存在せず、人類社会は政治単位として約200の独立国家から成り立っており、「主権」(sovereignty)が存在するのは各国家においてである。その意味で、それぞれの国家を支える教育的、心理的基盤である国民アイデンティティが現在においても重要な意味を持っていることは論を俟たない。しかし、国民国家同士の対立や葛藤が20世紀において二度の悲惨な世界大戦を引き起こし、「世界終末時計」の針に象徴されるように現在でも世界平和に対する大きな脅威となっていること（Chapman, 2015）、そして経済、科学技術、通信、文化その他あらゆる領域でのグローバル化が急速に進捗し、これまで一国単位で動いてきた多くの事象が次第に地球単位で動くようになってきた現在、人間形成の基本的なモデルとして、国民国家だけに軸足を置いた社会的アイデンティティのあり方には限界や矛盾が生じていると思われる。このグローバル化のひとつの必然的な帰結が「地球市民アイデンティティ」育成への教育的要請であり、今後、グローバル化のいっそうの進展とともに、地球市民アイデンティティへの社会全体の関心と要請はいっそう高くなっていくことが予想される。

4. アイデンティティの多元性

ユネスコの地球市民教育をアイデンティティ教育の視点から考察していく上で重要になるキーワードとして、「多元性」「葛藤解決能力」そして「対話」があげられる。これらは相互に関連しあっており、なぜ地球市民性の育成が伝統的な国民アイデンティティ（愛国心など）の確立と抵触や矛盾をしないのかを立証する論拠を構成している。

アイデンティティの多元性については、前述のようにタジフェルらの社会アイデンティティ理論において、私たちが自分の所属する複数の、そしてレベルの異なる集団に対して同時に帰属感情を持ち、自我の中に統合できることが示されている。たとえば私たちは日本人という国民アイデンティティを共有すると同時に、それぞれの出身の都道府県や地方に対して「郷土愛」ともいうべき地域アイデンティティを形成しており、これがあるゆえに、たとえば全国高校野球選手権大会などのような県対抗競技が大きな盛り上がりを見せたりするわけである。しかし、

こうした県対抗試合などにおいて当事者が互いに強い対抗心を示したとしても、それは両者が同じ日本人としての国民的な帰属感情や同胞意識を持つことの妨げにはならない。つまり県民意識といった地域アイデンティティと日本人としての国民アイデンティティとは同じ個人の中で矛盾なく両立しうる心理的構造をなしているということができる。もしそうだとすれば、地域アイデンティティと国民アイデンティティとが矛盾なく両立しうるように、国民アイデンティティと人類全体を帰属対象とした地球市民アイデンティティも互いに矛盾なく両立しうるはずである。問題は両者がどのような関係性として本人の自己の中で捉えられているかである。

このアイデンティティの多元性は、ただそれが矛盾なく両立可能だというだけではなく、地球市民教育の観点からも、より積極的な意味をもっている。それは、アイデンティティの多元性が葛藤解決能力の向上につながるという実践的なメリットである。グローバル時代において文化間移動が日常茶飯事化し、国際児などに典型的にみられるように、自らの中に複数の文化的、民族的帰属対象を持つ人が増えてきた現実の中で、アイデンティティの多元性の典型例ともいえる複文化保持者（バイカルチュラル）に関する文化心理学的研究が盛んになってきた。たとえばHongらの研究によると、複数の文化的アイデンティティをもつ国際児の場合、より高いアイデンティティ統合のレベルにある人は、そうでない人よりも認知的および社会的葛藤への対応能力が高いことが示されている（Hong, 2010）。この結果は、単にアイデンティティが多元的であればよいわけではなく、自らの中にある複数の文化的アイデンティティの統合レベルの高さが、葛藤解決能力と相関していることを示唆している。いずれにしても、アイデンティティのあり方が葛藤解決能力と関連していることが心理学的に示された意義は大きい。葛藤解決能力こそ、地球市民性に求められる重要な実践的能力であることを考えると、アイデンティティの多元性およびその統合は、地球市民性の発達条件として不可欠の重要性を帯びていることがみえてくる。そしてこれは地球市民教育をアイデンティティ教育として捉える論拠の一つともなるものである。

5. 葛藤解決能力と視点取得

そもそも「地球市民性」に期待されるさまざまな能力のうち、グローバルな諸問題に対して「当事者として積極的な貢献ができる」というユネスコの定義に基づいて考えると、とくに重要と思われるのは、異文化間（国家、民族、宗教など）で生じているさまざまな葛藤、対立を解決にもたらすコンピテンス、すなわち葛藤解決能力である。国連およびその専門機関であるユネスコがもともと最も大規模で深刻な国際間の紛争である戦争を二度と起こさないための国際間協調の仕組みとして創設されたことを思えば、葛藤解決能力がユネスコの価値教育にとって非常に本質的な意味を持ったスキルであることは明らかである。ただし、これは国際間の問題には限らないが、ある事象について「葛藤が解決した」と言えるためには、対立する当事者双方がその解決案を受け入れ、それに「納得」していることが不可欠である。つまりここでは

解決に至る道筋の相互性と当事者間の関係性が問われてくることになるのである。

ユネスコによる地球市民教育の学習課題チャートに立ち戻ると、認知的領域の課題として(グローバルな諸問題についての)「批判的思考力と分析力を向上させる」ことが挙げられている。しかし、異文化間の諸問題や国際間の葛藤について批判的思考を醸成するためには、とりわけ視点取得能力(Perspective Taking)の獲得が、異文化間の対話および問題解決に向けた必要不可欠な認知的前提であると考えられる。視点取得能力とは、現実を自分とは異なる他の視点、とくに自分とは立場の違う他者の視点から見るとどのように映っているかを想像できる認知的スキルのことをさす。葛藤解決に向けてこの視点取得能力が重要なのは、視点取得能力を持つことによって、葛藤事象に関して複眼的思考が可能になるからである。たとえば国際間の葛藤において自文化中心主義(エスノセントリズム)が否定的な意味で大きな役割を果たしていることが知られているが(国際紛争で常に語られる言説は「われわれは正しい。かれらは間違っている」である)、視点取得をすることによって当事者は自らのエスノセントリズムをある程度相対化することができ、他者の視点も視野に入れたより複眼的で多元的な見方ができるようになることが期待される(佐藤, 2010)。それはある意味で当事者間の視点を超えたメタ認知の獲得とも表現できるが、メタ認知が獲得された場合には、対立や葛藤を激化させるような感情的要因は抑制され、より高次の立場から葛藤事象を「客観的に」取り扱うことができると思われる。こうした視点取得に基づく複眼的思考を可能にする自我のあり方として、自らの中に多元的なアイデンティティを持ちつつもそれらを自らの中に統合できる能力がここでは地球市民教育の教育目標として求められているということができよう。

ただ、ピアジェの認知発達理論などで、一般的な意味での視点取得(認知的な自己中心性からの脱却)は児童期(具体的操作期)に可能になると言われているが(ピアジェ, 2007)、この地球市民教育で問題になっている異文化間葛藤のような高次の複雑な認知課題に関しては、成人した後も視点取得は必ずしも容易ではないと考えられる。(たとえば現在、従軍慰安婦問題、戦時中の徴用工への賠償問題、竹島問題、海上自衛隊哨戒機へのレーダー照射事件などで日韓関係が悪化していると言われるが、日本を批判してくる韓国側の立場を「視点取得」によって理解することは多くの日本人にとってかなり難しい認知課題なのではないだろうか。もちろん逆の場合も同様である。)

地球市民性の育成に向けて、こうした視点取得能力を促進していくための実践的な指導法として、ロールプレイを通じた視点取得の実践は、今後の開発が期待される領域である。ロールプレイは役割演技とも言われ、学習者に、自分ないし自集団と対立している他者(外集団)の視点を取って行動する演習を実践する方法である。そこでは、自らの価値観や立場とは異なるあるいは対立する立場の人(集団、国)から事態がどう見えているのかを知ることが目的であり、そのために実際に、その対立する立場の人間、集団を自ら演じてみるのが求められる。これはたとえば国際紛争や国際問題に対するより創造的な解決法を探索的に発見することを目的に世界各地で実践されている模擬国連(Model UN)などでも取り入れられている手法であ

る。自分の立場とは異なる立場を演じてみることは、異文化の視点を疑似体験するだけでなく、そもそも何が対立点なのか、異文化間葛藤における対立の真の理由は何なのかを振り返り、分析する姿勢の獲得につながる（対立の本質に関する批判的思考）。しかし、そこで扱われている事象が、当事者に強い感情的反応を引き起こす可能性がある場合には、視点取得自体が難しくなり、さらにはロールプレイをしたことでかえって相手側への敵対感情が強化されてしまうという逆効果もあり得る。このため、ロールプレイの手法を用いた異文化間の視点取得演習のプログラム作成においては、学習者自身の認知的バイアスと感情的反応について慎重な検討が必要であることはいうまでもない。

6. アイデンティティ葛藤の積極的な意味

社会的アイデンティティ理論に基づくアイデンティティの多元性に関して、それらが個人の自己において調和的に統合されている場合にはよいが、帰属対象が複数である以上、それらの間に葛藤や対立が生じることは十分あり得る事態である。たとえば日本については現状ではその可能性はかなり低いと考えられるが、もしも自国が国連での非難声明や制裁決議のように国際社会からの批判にさらされるような状況に立ち至った場合（戦前1933年に日本が国際連盟を脱退した時にはそれにあたる状況であった）、日本人として（あるいは〇〇人として）の国民アイデンティティと、人類社会全体を帰属対象とした地球市民アイデンティティとの間に葛藤や対立が生じる可能性がある。あるいは、たとえば日本人のクリスチャンが、神道や仏教に基づく日本社会の伝統行事や冠婚葬祭などに参加を求められた時に体験しうる葛藤（日本人としての国民アイデンティティとキリスト教徒としての宗教アイデンティティとの間の葛藤）は、形は違うが、自己を構成する社会的アイデンティティ間の葛藤という意味では共通の構造を持っている。さらには、在日韓国人や中国系アメリカ人、アラブ系フランス人のように、国際児として自らの中に複数の国民文化を持っている場合には、両国ないし両文化の間に対立が生じた場合には否応なくある種の葛藤状況に投げ込まれることになる。

したがってアイデンティティの多元性が教育課題として追究されるのは、必ずしもそれ自体が矛盾や葛藤を予防し、調和に導くという意味ではない。むしろここで問題なのは、矛盾や葛藤に対して対話的、創造的に対処してゆける能力が育っているかどうかである。現実には、世界においては国家間、民族間、宗教間においてさまざまな対立や葛藤が存在しており、場合によってはそれが国際紛争さらには戦争にエスカレートすることもあり得るわけであるから、より平和で持続可能な社会にむけた地球市民性の育成という目標に照らしてみれば、学習者が自らの中にそうした異文化間葛藤を体験し、そうした内的葛藤体験を通じて、視点取得に基づくより複眼的で創造的な解決法を見出してゆくスキルを育ててゆく方が望ましいということである。移民や国際家庭などで育った国際児をはじめとする複文化保持者が国連など国際機関において文化間の橋渡し役、国際紛争の調停者として活躍するケースが目立つのは、アイデンティ

ティの多元性に起因する内的葛藤体験がむしろ国際間の葛藤解決スキルの向上につながり、地球市民性の形成に資する教育的意味を持っている、という逆説的な関係性によるところが大きいと思われるのである。

これと関連してもう一つの矛盾が存在する。ユネスコの地球市民教育は、広い意味ではグローバル人材育成の取り組みと捉えることができるが、複数のアイデンティティ間の葛藤と並んで、グローバル化の進展に伴う競争の激化に打ち勝つスキルを身につける課題と、多様性を重んじる共生の能力を育成していく課題との間に生じる矛盾は、もう一つの葛藤を生み出す要因である。筆者は「地球市民教育のジレンマ」として、「実際に『地球市民』の資質として、このグローバルなレベルでの競争能力と連帯能力をどう調和させ、バランスを取っていくかは、教育指導の営みとしてなかなか難しいジレンマを潜在的に抱えています。」（小林, 2014, p. 103）と問題提起を行ったが、このジレンマに対するポジティブで創造的な関わり方についても、まだ明確な視点は提示されていないのが現状である。地球市民教育に関する能力分析を進めていく上で、多文化共生に伴う「競争と協同」のジレンマを何らかの形で止揚できるようなモデルの確立が求められているという課題を追記しておきたい。

7. スキルとしての「対話」

地球市民教育の学習において醸成されるべき行動面でのスキルの一つとして、「対話」がある。ユネスコの地球市民教育の学習課題チャートには、行動面における学びの成果として「地域、国、地球単位でより平和で持続可能な世界を創るために、効果的且つ責任を持った行動を起こすことができる」と記述されているが、これを実現するためには何よりも立場の違う他者との対話の実践が不可欠の前提となろう。対話は、自分と立場の異なる他者への尊重（文化的、民族的、宗教的、個人的多様性の尊重）があって初めて可能になる行為である。2018年、2019年に施行された新しい学習指導要領において「主体的、対話的で深い学び」の重要性が強調されているが（文部科学省, 2018）、価値の多元性によって特徴づけられるグローバル社会における人間形成のあり方として「対話」が重視されるというのは、ユネスコの地球市民教育に限らず、時代の要請であると考えられる（小坂, 2012）。たとえば対立する立場の個人間あるいは集団間で議論が平行線になることが往々にしてあるが、こうした状況では「対話」が成立しているとは言えない。というのは対話を成り立たせるのは、視点取得による自己変容に対して開かれた態度だからであり、立場の異なる他者と接触することで弁証法的な自己変容が起きることを肯定的に捉える発達観がその背後にあるからである。ユネスコは「文明間の対話」（Dialogue among Civilizations）プログラム（2000年）や宗教間理解教育（Education for Interfaith Understanding, 2004）をはじめ、その価値教育の展開において一貫して「対話」を、学習者に育成されるべき重要な行動指標として捉えている。本稿の主題である地球市民教育においても、自己を開き、自己変容を厭わないこうした「対話」の対人態度をどのように育成していくかが、

普遍的な意味を持つ教育課題として捉えられているわけである。

しかし、自己や自集団と立場や価値観の異なる他者への開かれた態度を前提とする「対話」スキルを育成する教育実践は、地球市民教育の領域においてまだまだ未開発の状態にとどまっている。「主体的、対話的で深い学び」を促進する有効なアプローチとしてのユネスコの地球市民教育が単なる理念の提示に終わることなく、今後学校現場における教育実践の中で共生型のグローバル人材育成に向けて効果を発揮していくためには、こうした異文化間の「対話」スキルを醸成する学習プログラムと指導法の開発が強く求められていると言えるだろう。

参考文献

- Chapman, J.L. “The Doomsday Clock” Lulu com, 2015.
- 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.
- 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
- 小坂貴志『異文化対話論入門—多声性とメディアのコミュニケーション』研究社, 2012年
- 文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）』文部科学省, 2018年
- 大友秀明・桐谷正信『社会を創る市民の教育—協働によるシティズンシップ教育の実践』東信堂, 2016年
- ピアジェ, J. (著), 中垣啓 (訳)『ピアジェに学ぶ認知発達の科学』北大路書房, 2007年
- 佐藤郡衛『異文化間教育—文化間移動と子どもの教育』明石書店, 2010年
- 佐藤学『グローバル時代の市民形成』（岩波講座「教育 変革への展望」第7巻）岩波書店, 2016年
- Tajfel, H. (Ed.) “Social Identity and Intergroup Relations” Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
- 手島利夫『学校発・ESDの学び』教育出版, 2017年
- UNESCO “Global Citizenship Education—Preparing learners for the challenges of the 21st century” UNESCO Education Sector, 2014.
- UNESCO “Global Citizenship Education—Topics and Learning Objectives” UNESCO Education Sector, 2015.
- UNESCO “Schools in Action: Global Citizens for Sustainable Development—A Guide for Teachers” UNESCO Education Sector, 2016.

Skill Analysis for Global Citizenship Education (GCED) of UNESCO: Prospect of Values Education in the Age of Globalization

Makoto KOBAYASHI

Abstract

Global Citizenship Education (GCED) is a major educational programme which is pursued by UNESCO for the fostering of global citizenship. This study aims to analyze the cognitive, socio-emotional and behavioural skills to be developed by GCED. Through this analysis of skills, this study presented the argument that the formation of global citizenship identity contributes effectively to the development of the skills of perspective taking and dialogue, which can be recognized as the most crucial psychological foundation of intercultural conflict resolution.

Keywords: Global Citizenship Education (GCED), UNESCO, multiple identities, conflict resolution, perspective taking, dialogue