

多文化共生社会を目指す国際理解教育

— 21世紀に求められる地球市民教育 —

中 村 耕 二

1 はじめに

国際理解教育は平和を希求する地球市民教育である。世界の国々で国際理解教育の重要性が叫ばれるようになって久しい。しかし時代や世界情勢の変化と共にその定義や理解は一様ではない。第二次世界大戦後、常に「国際理解教育」を推進してきた国連のユネスコは1974年に様々な論議を総括して、「国際理解、国際協力および国際平和のための教育並びに人権および基本的自由についての教育」という教育勧告をもって国際理解教育の定義とした。この定義の意義は他国・他文化理解中心の教育に留まらず、グローバルな視野を広げ、地球市民としての連帯感、世界相互依存性、平和・人権・開発・環境に対する問題意識を育むことにある。

この定義は『ユネスコ憲章』（1948年）の前文「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砦を築かなければならない。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。」が基本理念となっている。この前文には人類史上最大の悲劇を二度と繰り返さないために、戦争を回避し、平和を実現するために自文化と共に異文化・異民族を理解することの願いがこめられている。

この崇高な平和を求める理念の下に世界中の国々で行われてきた国際理解教育にもかかわらず、人類は人種差別、民族差別、民族中心主義、民族浄化、オリエンタリズム（西洋中心の東洋観）、外国人嫌い（xenophobia）など民族文化の障壁をいまだに乗り越えられず、今の瞬間も世界中で残酷な大量殺戮を繰り返している。UNDP（国連開発計画 1994年）の報告によれば世界中で毎年7500億ドルという想像を絶する莫大な資金が軍事費に費やされ、第二次世界大戦以来世界は30兆から35兆ドルを通常兵器に費やしてきた。また、ユニセフの報告（State of the World Children 1996）によると過去10年間の子供の戦争犠牲者のうち、200万人が殺され、400万～500万人が身体的障害を受けたと報告されている（Werner: 1998）。

地球規模の利益や福祉よりも国家や民族の利益を最優先する政策、社会的公正と生態系バランスよりも貪欲な市場投機と経済成長を優先する生き方は、我々の故郷である地球村にはこれ以上なじまない。それは人類史という長いスパンで見れば、欲望から生まれた一部の者

にとっての僥倖に過ぎない。‘奪われし未来’（1998）に象徴される瀕死状態にある地球環境の破壊を続けることは、人類の累積負債の代価を我々の子孫に支払わせることにもなる。

近代国家成立後、資本と国家権力を武器として戦争と環境破壊を繰り返してきた人類はいまだその進化の過程において、争いや破壊を止めない未発達な段階にすぎないのであろうか。人類の叡智は国家権力と権力構造を作り上げる力学に対する強力なアンチ・テーゼとしてのポスト・モダニズム思想を生み出した。さらに、平和社会は権力や暴力によってではなく、むしろ市民の知と連帯によって組織されるべきだという歴史観を育ててきたはずである。今こそ平和を愛する地球村の市民として、お互いを支え合う新たな生き方を求め、途上国の貧困や飢餓との関係において自分達の生活を再点検する必要がある。二十一世紀を目の前にして、人類の共生（symbiosis）・共存（coexistence）のために地球規模の共通課題である平和・人権・開発・環境の問題を積極的に学び、議論し、地球村の住民として自らが関わり合い、触れ合い、行動するための地球市民教育を推進しなければならない。

2 日本における国際理解教育

戦後の我が国の国際化は1973年にスミソニアン体制（1971年に開催された10カ国蔵相会議で合意を見たドル救済を主目的とする国際通貨体制）が事実上崩壊し、円が固定相場制（当時1ドル365円）から変動相場制に移行した時に始まったと言える。日本円が力を増し、日本経済が急成長するにつれて、自国の利益や繁栄のみならず、世界を視野にいった共生・共存、相互依存性を意識するようになってきた。国際理解という言葉は1980年代の終わりに冷戦構造が劇的に終焉した時に強調され、欧米諸国を対象としていた国際理解の視点を改め、アジア・アフリカを含む新たな国際社会を対象とする国際理解の態度が生まれた。文部省の指導要領の改定（1994年、1999年）では英語科や社会科など多くの教科で国際理解という言葉が力説され、異文化・異民族との共生共存に求められる態度変容、行動・実践が重要視されてきた。

今後求められる国際理解は「自己と他者の人権を尊重し、自文化と異文化を学び、世界の人々と共生・共存できる地球市民としての連帯感や態度を育むこと」と定義できよう。また、国際理解教育は「普遍的価値としての人権」「貧困と開発」「紛争と難民」「核と平和」「多文化教育と相互依存」「異文化の人々との共生・共存」等、地球規模の課題に対しての問題意識を育み、地球市民としての知的精神的連帯意識を高揚することである。すなわち、文化相対主義の視点で、文化の多様性を尊重しながらも、人類共通の普遍的価値である人権と国際平和を尊重する態度を培うことでもある。

真に開かれた国際理解の態度は地球益を無視した経済や科学技術の近代化や、西洋文化の模倣ではない。日本と異なる社会や価値体系の中で育った人々の多様な行動様式や、世界状況の現実を学ぶことで、自分の生活や自文化を相対的に見つめ直すこと。又、日本人として

のアイデンティティを大切にしながらも、自分自身、職場、地域社会をより開かれた方向に変革していくことである。自己変革、態度変容、実践行動を伴わない国際理解教育はありえない。

大津（1997）は共生・共存を目指す日本の国際理解教育において以下の4つの資質を育成する教育の必要性を指摘している。

1 世界の諸地域の人々との相互依存に対する認識

2 文化の多元性に対する認識

3 異なる文化・民族の人々とのコミュニケーション能力

4 普遍的価値としての人権の尊重

第一の相互依存性の認識とは南の人々の貧しい生活は北の人々の豊かな生活と深い関係があり、貧困や飢餓の構造的要因を理解しなければならないという認識である。南北問題は豊かな北の生活のあり方や消費文化を見直さない限り解決しないということである。

第二の文化の多元性に対する認識とは共生・共存のために文化の多様性・豊かさを肯定的に捉える多文化教育である。米国の社会学者ゴードンによれば多文化社会の構築のためには構造的同化と文化的異化を保障することであると言う。構造的同化とは支配集団の組織や団体にマイノリティの参加が認められ、政治的、経済的意思決定が保障されることである。また、文化的異化とは支配集団の文化を理解しながらも固有の文化を保持し、喪失しないことである。多文化教育を通して複数の文化が共存・共生するためには、マイノリティの文化を理解するだけでなく、メインストリームやマジョリティの文化の在り方そのものを相対化する必要がある（米田・大津：1997）。

日本におけるベトナム定住難民の児童がニョクマム（ベトナムの伝統的な醤油）の香りの弁当を持ってきたために差別され、登校拒否になるといった事態が報告されている。これはまさに日本社会の多文化教育の欠如である。日本という同質社会では個性、創造性が抑圧され、学校現場では今だに海外帰国生徒が自己表現するといじめの対象になったり、集団社会の中で疎外感を感じたりする状況が存在している。在日の外国人、日系人、特に在日朝鮮人や華僑の人々の伝統文化や民族衣装に対する尊敬の念、海外帰国生徒や外国人子女の素養維持と多様な文化背景・価値観への理解、アジア・アフリカ諸国からの帰国子女と欧米からの帰国子女に対する平等な態度などは、グローバルな共生社会を構築するための基本である。

共生・共存社会へ移行する世界の変化、日本社会の変化を常に認識する必要がある。経済、科学技術のグローバルイゼーションによって、労働の国際化は急激に進み、ILOの推定では、外国に出稼ぎに出る外国人労働者数は現在1億2千万人と報告されている。日本においては南米のブラジルやペルーからの日系二世や三世の外国人労働者は22万人を超えている。また、日本に住む外国人は1998年において、すでに151万人で人口比率1.19%（厚生省人口動態統計、1998年）に達し、群馬の大泉町では南米出身の日系ブラジル人を中心に外国人比率が13%、三重県の上野市では外国人比率が4%を超えている（朝日新聞 2000

年)。また、日本国内に登録された日本人と外国人による国際結婚人口が28251人に達した。

東京都の新宿区、大阪市の生野区、神戸市の長田区をはじめ、日本の各地で既に多文化・多民族社会の現実が見られ、多くの大都市ではこの傾向が一層強くなる。これらの社会現象は歴史の必然であり、国際社会は日本人の国内における外国人との共生、共同参画能力を厳しく見つめており、日本の内なる国際化への客観的判断基準と成りうる。外国人に対して、軽侮、畏怖、差別を含む発言で事実誤認をしたり、民族中心主義を牽強付会することは平和共存への破壊行為であり、許されない構造的暴力（structural violence）と理解されよう。

日本の教室の中で、在日韓国人、在日朝鮮人の子供、中国残留孤児の孫、華僑の子供、海外帰国生、外国人子女、在住難民の子供、国際結婚をした夫婦の子供、外国人留学生等がそれぞれのすばらしい文化的アイデンティティを輝かせ、互いに学び合い、共存することがいかに大切であろうか。多文化教育の経験は生徒児童にとって一生涯の財産になり、児童のその後の人生や日本社会の将来に大きく影響するはずである。

第三の異なる文化・民族の人々とのコミュニケーション能力とは外国語教育を通して培う発信型の言語運用能力と異文化間リタラシーの統合されたコンピタンスである。発信型の言語運用能力とは国際共通語で自文化のシステムや自分の考えを表現し、異文化の人々と民主的に議論できる能力である。また、山岸（1997）は異文化間リタラシーを多文化共存をめざす社会に生きる人々に求められる能力や資質と定義している。

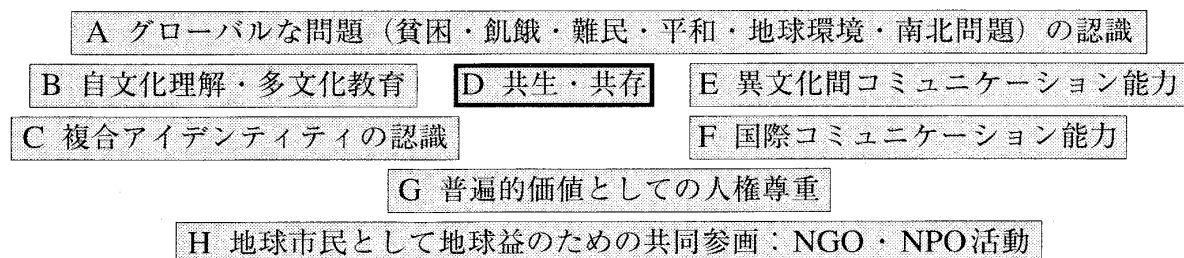
第四番目の普遍的価値としての人権の尊重は人類の共生・共存を目指す国際理解教育の基本理念である。特に「世界人権宣言」（1948年）に基づき環境、開発、教育、戦争、難民、貧困、飢餓などすべて人権の問題として捉えることが大切である。

3 共生・共存目指す地球市民教育

If you have come to help me you can go home again. But if you see my struggle as part of your own survival then perhaps we can work together. — Australian Aborigine Women —

地球益と共生・共存目指す地球市民教育は以下のように図式化することができる。地球市民教育はAからHまでの各領域を統合する人間教育である。以下AからHまでの各領域の内容を具体的に論じることにする。

共生・共存を目指す地球市民教育の図式



A グローバルな問題（貧困，飢餓，難民，地球環境・南北問題）の認識 (Global Awareness)

国際理解教育の出発点は先ず他者と世界の現実を知ることである。現実に対する無関心、無知こそが国際理解教育の最大の障害となる。マザー・テレサは「愛の反対は憎悪ではなく無関心であり、人間が他者に無関心になるとき、その人こそ最悪の貧の人に墜ちるのだ。」と主張する。先ず世界の貧困が子供達の人権と教育権をいかに剥奪しているかを見てみよう。

1990年にタイ国のJomtienに世界155カ国の政府代表者、教育学者、ユネスコ、ユニセフ等の国連諸機関、世界銀行の代表者が集い、2000年までに世界のすべての児童に初等教育を保障することを誓い、満場一致でEducation for Allの基本計画に調印した。そこでは、教育こそが貧困を克服する最強の武器であり、生命を救い、子供たちの生活を向上させる機会を与えることを誰もが確認した。しかしながら、21世紀に入った今、10年前の約束どころか、途上国は長期に渡る内戦のため貧困、飢餓、難民問題に苦しみ、子供達の教育は危機的な状況にある。UNDP (1997) の報告によれば、毎年1200万人の子供が栄養失調で死んでいる。南の途上国では1億2500万人の学齢期の子供が小学校に行けず、1億5000万人の児童が貧しさのために途中で退学を余儀なくされている。その総数は豊かな国に属する全ヨーロッパ、北米、日本のすべての学童数に匹敵する。我が国の児童の全てが初等教育さえ受けられないと仮定したら、それは想像を絶する衝撃である。もちろん途上国では8億7200万人の成人が文字を知らない。教育の貧しさは途上国の経済、内戦や地域紛争、児童や女性の人権剥奪、急増するエイズ患者数、1100万人を超える乳幼児のHIV感染等とも深くリンクし、北と南の貧富の格差をより絶望的なものにしていく。

今日我々の住む惑星「地球号」に浸透するグローバルな貧富の格差は、世界の相互依存性を無視したビジネスや地球益を無視した政策のために修復不可能の状態にまできている。20世紀は「戦争の世紀」と言われているが、この負の遺産を解消しないままに、国際社会が地球規模の貧困、エイズ、難民の問題を放置すれば、21世紀は「死の世紀」になりかねないと警告する学者も多い。(The 6th Oxford International Conference on Education and Development in 1999での議論)

People-Centered Development Forum (PCD Forum) の会長でハーバード大学大学院教授のKorten (1990) は論文“A Spaceship Has No Lifeboat”の中で今日の危機的な世界を以下のように表象している。

Many years ago Garrit Hardin published a controversial article entitled “Lifeboat Ethics.” He argued that the people of the world who live in affluence are in a situation much like the occupants of a lifeboat cast off from a sinking ship. The seas are filled with survivors struggling for a place on the lifeboat. Unfortunately the lifeboat is full. Either its occupants must beat off those who are

clinging to its sides or the boat will be swamped, and all will perish. The analogy was intended to drive home the point that the affluent of the world, the chosen few, have essentially filled the available ecological niche for excessive consumption. There is no more room. Hardin was making an important point, but his analogy was wrong in one fundamental respect. We live on a spaceship, not an ocean liner. A spaceship has no lifeboat. Its occupants either prosper or perish together (Korten. 1990).

「何年も前に（1974年）Garrit Hardinは“Lifeboat Ethics.”（救命ボートの倫理）というタイトルの論議を呼ぶ論文を出版した。彼は裕福な生活をしている世界の人々は、いわば沈みつつある船から海に投げられた救命ボートの占有者のようなものであると主張した。海は狭い救命ボートの中に居場所を求めて争う生存者で溢れている。不運なことに救命ボートは満員である。救命ボートの占有者達は船の両端にしがみついた貧しい人々をたたいて振り落とさなければならない。さもなければ船は沈んで、全員が死ぬことになるだろう。この比喩は世界の豊かな人々、すなわち、選ばれたわずかな人々が過剰な消費のために生態系の最高の地位を独占しているという事実を説明することを意図としていた。もはや、余分のスペースなどどこにもない。Hardinは重要な問題を指摘していた。しかしながら、彼の推論はある基本的な点で間違っている。我々は地球という宇宙船に住んでいるのであって、大洋を航行する客船に住んでいるのではない。宇宙船には救命ボートがない。宇宙船の居住者は共に共存するか滅びゆくかのどちらかである。」（訳は筆者による）

今日、富める国と貧しい国、さらに同じ国内での不平等の拡大は一層広がり、国連貿易開発会議（1997年）の報告によると世界経済の二極化のみならず、一国の内部でも都市と地方との貧富の格差が益々拡大しているという。先進7カ国の国民一人当たりの平均所得と世界で最も貧しい7カ国の一人当たりの平均所得格差は1965年が20倍であったが、1995年は39倍に達した。Werner（1997）は「今日、470人の世界の億万長者の所得は、全世界人口の半分におよぶ貧しい人々の所得合計に匹敵している。」と貧富の格差を指摘する。

1997年のUNDP（国連開発計画）、UNHCR（国連難民高等弁務官事務所）の報告によれば、貧困の現実、貧富の格差はさらに厳しい。世界の13億人が1日1ドル（120円）に満たない所得で生活し、このうち8億人以上が飢えており、5億人以上が慢性的な栄養失調状態にあり、毎日4万人の5歳以下の子供が栄養失調で死んでいく。経口補水療法（ORT）の導入にもかかわらず、依然として途上国では毎年300万人の子供が下痢によって命を奪われており、世界では12億人あまりが安全な飲料水を利用できない。平均寿命が80歳を超える先進諸国に比べ、途上国の5億人以上の人々は40歳まで生き永らえることができない。

女性は世界総労働人口の三分の一を占めるが、その総所得は男性の10分の一に過ぎず、途上国における男女所得格差は想像を絶する。世界の9500万人に及ぶ15歳以下の子供が働いており、その多くが生きるために強制労働を余儀なくされている。3000万人の子供がストリート・チルドレンになり、冷たい路上で寝起きしている。1億人を超える児童が就学年齢になっても学校を知らないままで成人していく。その結果途上国の成人の識字率はきわめて低い。また、WHO（世界保健機関）によると毎日6千人、15秒間に一人が新たにエイズに感染しており、エイズ患者は来年2000年までに4千万人を超え、その90%が途上国の

貧しい人々であると報告されている。ウガンダのHIV感染者は国民の四分の一とも言われている。エイズの一番の原因は貧困である。

今後、農民の80, 90%が土地を失い、世界の10億の貧しい人々は農村に住み、2005年には二人に一人が都市に住み、都市の貧困化が進み、貧困女性も増える。豊かな先進国の人々の生活はますます豊かになり、貧しい後開発途上国の人々はますます貧困に苦しむことになる。世界で豊かな生活をしている人々が20%、貧困な生活をしている人々が20%（特にサハラ以南のアフリカが16%）いる。1960年度の両者の所得格差は30：1であり、1991年所得格差は61：1にまで広がっている。特に、サハラ以南のアフリカでは2000年までに人口の半分以上が貧困層に転落すると予測されてきた。

今、流浪の旅路にある難民は2300万人をはるかに超え、そのうち60%が子供と女性である。今や世界人口の115人に一人が難民である。世界地図を見ると、平均寿命・教育レベル・所得の達成度を総合した人間開発指標：HDI（Human Development Index）の低い国ほど難民が多い。さらにGDI（Gender Development Index：HDIと同じ領域の女性の人間開発指標）やGEM（Gender Empowerment Measurement：女性の政治・経済に関する意志決定への参加指標）の指標は南アジア、サハラ砂漠以南のアフリカ諸国においてはことさら低い。また、日本のU5MR（1000人に対する5歳以下の乳幼児死亡率）が6人で世界一であるのに対し、サハラ以南のアフリカ諸国や南アジアではU5MRが100人を超える地域が圧倒的に多い。貧困は内戦、難民、エイズ、乳幼児死亡率にさらに拍車を駆けるのである。20世紀後半の大規模な難民の悲劇は民族紛争、武力紛争が原因である。自分の意志に反し祖国を追われ、流浪の民と化した難民は、重大な人権侵害を受け、基本的人権が剥奪された人々と言える。

途上国の貧困は、先進諸国の無知・無関心、豊かな生活そのものと深くリンクしており、森林破壊、環境破壊、地域紛争、難民問題、人口増加等の地球規模の問題を引き起こしている。UNDPは貧困を次のように定義している。「貧困は、人間らしい生活を送る可能性をすべて否定されるという形で具体的に表れてくる。物質的充足感や知識の獲得や意思疎通の機会も与えられないということである。さらに、人間としての尊厳、自信、自尊心が奪われるということであり、他人からも尊敬もされない。」貧困や難民を作り出す戦争行為や政治システムは、普遍的な価値である人権の立場から見ると明らかな重大犯罪である。貧困の敵は貧困そのものではなく、人間の無知、無関心である。ノーベル平和賞を受賞した作家のエリー・ウイゼール氏は自分自身のアウシュビッツ収容所での非人道的な体験を踏まえて次のように語っている。「私達が後世に語り伝えるべき歴史の真の教訓とは、アウシュビッツで殺された人々が殺人者の犠牲であったというだけでなく、無関心な多くの人々の犠牲者でもあったということ、さらに、無関心な世界の犠牲者であったということなのだ。我々は決して他者に対して無関心であってはならない。教育のみがそれを可能にしてくれる。」

国際人権の時代に共生する同じ人間として、この声に痛みを覚え、歴史が見た真実を後世

に伝承することの重要性を感じない者はないであろう。歴史の教訓を無視することで人類は同じ過ちを繰り返してきたはずである。国家、民族、文化を異にしても、世界の同胞が飢餓、貧困、地域紛争の犠牲者として苦しんでいる現実を直視し、同じ地球市民として何ができるかを考え、自分自身の生活や態度を改め、それぞれの領域で世界に向かって共同参画 (equitable participation) することに国際理解教育の核心がある。

すべての子供達が十分に食べられないうちは、世界は平和を知ることは決してない。

(Werner: 1998)

B 自文化理解と多文化教育 (Multicultural Education)

多文化教育の基本理念は、まず、自民族の歴史や文化を正しく認識し、その上で、異なる民族の歴史や文化の多様性を学び、共生共存の道を求めることである。異文化、異民族との関わり合いの中で、自己を相対化し、他者も相対化され、双方がよく見えてくるのである。すなわち、それぞれの独自の存在を認め、他者への尊厳の気持ちがあつてこそ、多文化・多民族が共存できる国家を構築するという崇高な理念を遂行することができるのである。江淵 (1993) は多文化教育を「多民族国家において多種多様の文化的、民族的背景を持つ青少年、とくに少数民族や移民など、社会的に不遇な立場にある集団の子供たちに対して平等な教育機会を提供するために、彼らのエスニシティ (民族的、文化的帰属性) や文化的特質を尊重し配慮して行われる教育」と定義している。

権力を持つ民族や多数派の民族が押しつける同化主義 (assimilationism; conformism) に支配されたり、混沌とした人種の坩堝に陥ることではなく、異なった民族や文化の持つ多様性と価値観を尊重しながらも、なおかつそこに民族共通の普遍的な価値を見いだそうとする態度が重要である。人類史上、同化主義が成功した例を我々は知らない。

大多数の近代国家は多文化的であり (Appiah: 1996)、歴史は多文化社会への移行を我々に教えてくれている。これは人類共存の荘厳なシナリオによって導かれた歴史の必然であり、人類が歴史というフィルターを通して到達した21世紀に向けての指針である。そして、異文化や異民族を受け容れる多文化 (多民族) 社会は、共生共存のために、個人及び集団のアイデンティティの多様性を尊重しなければならない。

多文化社会への道は人類の挑戦であり、経済、情報、教育及び人的資源のグローバル化に伴い、開かれた近代国家が必ず歩む道である。その長い道程には必ず自文化と異文化の狭間での葛藤や摩擦が生じ、何人も自分自身や自分の属している集団のアイデンティティを良くも悪くも認識させられる。そして、個人的レベルと社会的レベルでのアイデンティティの危機を経験することになる。これこそが多文化社会を生み出すための陣痛であり、文化間の葛藤や摩擦なしに多文化社会は生まれえない。この摩擦を自文化のアイデンティティの保護や防衛のために、否定的に捉えるのではなく、自文化を客観視し、異文化を理解するための契機として捉えなければならない。多様で複合的なアイデンティティの存在を尊重し、共に生き

る態度を養うことが多文化教育の使命である。

教育の目的は本来、知識獲得、技能の伸長そして意識や態度の変容である。異文化理解を目指す多文化教育において、一番大切なことは異文化に対する意識の変化であり、態度の変容である。自分とは異なる者、異質な文化に対する固定観念、差別、不寛容な態度が異民族間の摩擦や異文化コミュニケーションの障害になるのである。幼い頃より人間社会には、多様な民族と文化が存在し、「異文化から来た人、障害者を差別してはいけない」と内言が言う作法、すなわち、偏見制御作用が発動するような教育が今の時代にこそ必要なのである。(箕浦：1995)

現在、先進諸国を中心に、世界中の子供達がいじめの問題で苦しんでおり、深刻な社会問題にまで発展している。その大きな原因の一つが、知識獲得と技能の伸長という伝統的な教育目的が優先され、意識や態度の変容を生む教育、特に異種、異質な者とその文化に対する意識や態度の変容が軽視されてきたことである。このことは、第8回世界比較教育学会世界大会 (Sydney University, Australia, 1996)、第9回大会 (Cape Town University, South Africa, 1998) でも確認された。

多文化教育は差別に対抗する意味内容を提供することで、態度変容を促進させるプロセスであり、異なる者や異なる文化に対する意識革命でもあり、知識や技能の獲得をもって、競争する教育とは根本的に異なる人権教育である。

異民族が共生共存する多文化社会への道は人権と平等を尊重する教育の力なくしてはとうてい実現するものではない。多文化教育は近代国家が多文化社会に生まれ変わるための前提として生まれ、多くの多民族国家で試され、現在では人権教育、開発・環境教育と深く結びつき、まさに、地球的規模での多文化教育 (Global Multicultural Education)、ないしは地球市民教育 (Global Civil Education) と言える。

C 複合アイデンティティの認識 (Awareness of Multicultural Identity)

人類のもう一つの多文化社会への挑戦はEU (ヨーロッパ連合) である。次世代の多文化アイデンティティ共存のため、EUでは大学交換留学を推進する「ソクラテス・エラスムス交換プログラム」が国家を超えたトランスナショナル (Transnational) な組織として貢献している。その結果、複合の文化的、社会的なアイデンティティを持った人間がヨーロッパを中心として、世界中に急速に増えつつある。一人の人がヨーロッパ市民であり、フランス国籍を持つプロヴァンス人である。また、一人の人がヨーロッパ市民であり、UKの国籍を持つウェール人である。EU諸国には複合アイデンティティの存在が多く認められる。

箕浦 (1995) はアイデンティティがEU (ヨーロッパ連合)、国家、地域という三つに分散し、時と場面によって自分の社会的アイデンティティを使い分けることも可能になるとしていることを強調している。この新たな複合アイデンティティを持った人々の作る社会においては、文化の差異を優劣や序列で見るのではなく、異文化をそれぞれの文化や社会のcon-

text (文脈) で理解したり、描写する文化相対主義の視野も必要である。ヨーロッパ連合、北米、オーストラリアが取り組んでいる複合アイデンティティを尊重する多文化社会への挑戦は、二つの世界大戦をはじめ、民族中心主義が台頭した悲惨な歴史に生きた人々にとっては想像もできないことであり、21世紀の人間社会の創造を可能にする。

文化人類学者のギアツは「人間は自分自身が編んだ意味という網の中に掛かっている動物であると私は考え、文化をこの網として捉える」(Geertz: 1973) と解釈人類学の立場から文化を定義している。過去の暗い歴史において人類は自らが独自に編んできた文化に誇りを持ちながらも、それぞれの文化という複雑な網の目に縛られたり、捕らわれたりして、争い苦しんできた。我々人間の生活は世界的な相互依存の網の目の中で営まれており、21世紀の今、人類は地球という唯一の住処で共生共存できる新たな網の目を形成しなければならない。我々は先ず、ギアツの言う個別の文化の網の目を自己が帰属する文化として認識しなければならない。さらにその意識から解き放され、自文化も異文化も越えた地球的規模でのグローバルな網の目を織ることに参加しなければならない。そのグローバルな網の目の形成に参加することによって、自らがそれぞれの帰属する自文化と様々な異文化の複合アイデンティティを相対的に認識し、尊重することができるのである。その結果として、各自がグローバル・アイデンティティの一部を認識し、地球市民として地球益のために共同参画できるのである。異文化や異民族との接触のないところに自文化も異文化も見えないし、ましてやグローバルな視野での多文化社会も見えてこないのである。

もはや国家や社会が強制的に個人を単一の民族アイデンティティに縛ることができない時代を迎えている。特定の民族や文化を優秀と見なし、他を啓蒙するという大義名分で少数民族や異民族の言語文化を支配し、労働を搾取し、人権を剥奪したことがとりかえしのつかない過ちであったことを歴史は我々に教えてくれる。

社会に現存する差別意識や差別の構造の不当性を解明し、少数民族や異民族の社会的、経済的、政治的解放を実現し、民族差別のない開かれた社会を生み出すには、基本的人権という普遍的な原理に基づく多文化・多民族教育の実践が何よりも望まれる。過去の歴史において国家権力が国家利益のために悪用した植民地主義 (Colonialism)、人種主義 (Racism)、民族中心主義 (Ethnocentrism)、軍国主義 (Militarism)、ヨーロッパ中心主義 (Eurocentrism)、オリエンタリズム (Orientalism) という文脈は多文化社会の形成を目指す21世紀の人間社会には顕在的にも潜在的にも存在してはいけないのである。

異文化交流と異文化共存の世紀である21世紀は、文化間の移動や交流が地球規模で急速に進み、複数の文化を体験した結果として、もはや単独の文化、集団、国家に束縛されない、複合のアイデンティティを持った世代が活躍する時代である。単一民族が有する単一文化の中で画一的なアイデンティティに生きるのも一つの選択である。しかし二つ以上の国や文化で育ったり、教育を受けた人々が増え、どちらかを選ぶのではなく、二つ以上の文化的なアイデンティティに生きるのも、もう一つの選択である。多民族、多文化社会の到来に伴

う世界的な多文化教育の流れの中で、自文化のアイデンティティを尊重しながらも、個々の文化を越え、文化的多様性に対して開かれた態度を持ち、次世代にもその系譜を伝承する超文化的態度をとれる人々：Transcultural Identity (Willis, Enloe and Minoura, 1994) が増え、多文化アイデンティティ (Multicultural Identity) に生きる人々も増えることになるだろう。異文化と関わることで自文化のアイデンティティを相対的に認識し、複合のアイデンティティを尊重し、グローバルな共生社会の構築に参加する態度を養う教育にこそ地球市民教育と言えよう。

D 共生・共存 (Symbiosis and Coexistence)

異なった国家、民族、文化を尊重し、共生共存するためには、民族中心主義 (Ethnocentrism) を乗り越え、人類としてのより高い次元での普遍的な原理や価値を共有しなければならない。より高い次元での普遍的な原理は、個々の文化や、国家を超越している世界宗教にも見いだされるが、地球規模での共生共存のための普遍的な価値は、基本的人権の原則である生命、自由、平等及び幸福の追求権の保障であり、ヒューマニズムや人類愛の尊重である。

文明を大きく分断し、文化の衝突をもって世界地図の区軸を考える発想は多文化多民族社会の形成の理念と真っ向から対立する。世界は大きく8つの主要文明 (西洋文明、儒教文明、日本文明、イスラム文明、ヒンズー文明、スラブ文明、ラテンアメリカ文明、アフリカ文明) に分断されており、今後はますますその文明間での断層が広がり文明及び文化の衝突が一層激しくなる (Huntington: 1993, 1998) というような発想では多文化社会を実現し地球市民的な意識を育むことは難しい。多文化社会を目指す移民国家であるアメリカやオーストラリアには、国内外の多様性を尊重することが前提となり、国内に極端な民族自立のための独立国家を樹立しようとする運動は見られない。これらの国々の多文化社会、多民族社会形成のための継続した努力は意識において「地球市民」 (World Citizens) が創造する「地球村」 (Global Village) の発想の延直線上にある。

長い無知の時代と国際化への試行錯誤を経た今日、少なくとも各国民や民族が人類という一つの種に属しているという認識や、さらに一つの地球規模の運命共同体に属しているという「地球市民」的な認識に達しつつあることは事実である (小林: 1994)。もちろん、人類共通の普遍的な文化の形成はきわめて困難であり、人類が共生共存のために万人を説得させる普遍的な価値や原理を確立していないのは、人類がそうした文明の段階にまで達していないためであろう。しかしながら、少なくとも複合多民族の国々では想像を絶する多文化教育がなされている。米国・カナダ・オーストラリアは、雄大な民族のパノラマ (Ethnoscape) を表出するモザイク国家 (Mosaic State) を目指し、南アフリカ共和国では、アパルトヘイト・人種隔離政策 (Apartheid) から決別し、民族が支え合って創造する美しい七色の虹のような国家 (Rainbow State) の形成を目指している。まさに、人類の歴史は移民社会の

混合モデルを文化同化主義から多文化複合主義に転換させる英知を示したと言える。これらの多文化社会、多文化国家を目指す人類の荘厳な試みは、さらに発展した段階としての「地球村」に共生・共存する「地球市民」への可能性をも示唆している。

E 異文化間コミュニケーション能力 (Intercultural Communication Competence)

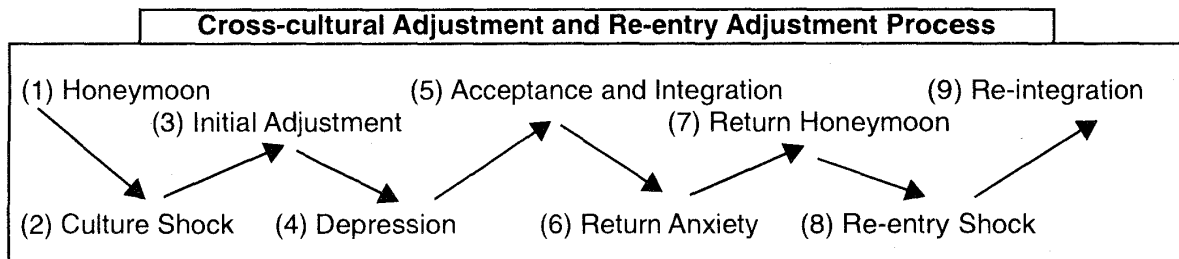
多文化共生社会を目指す人々に求められる能力や資質の要として異文化間コミュニケーション能力や異文化適応能力が上げられる。異文化コミュニケーションとは一般に、異文化背景を持つ人々とのかかわりあい、お互いに影響を及ぼすプロセス、意味の伝え合いと定義することができる。異文化間コミュニケーション能力とは異文化環境の下での異文化・異民族の人々とのコミュニケーション能力、人間関係調整能力、異文化間の問題解決能力と理解できる。さらに、Ruben (1976) は異文化間コミュニケーションの能力として、(1) 相手に敬意を表す能力、(2) 判断を保留して他人とやりとりができる能力、(3) 知識や感情は個人的に固有のものと認識できる能力、(4) 共感性、(5) 対人関係を構築する能力、(6) 相互作用を駆使できる能力、(7) 寛容性 等を挙げている (山岸：1997)。また、異文化間コミュニケーションにおいて重要な役割を果たす異文化理解に関するリタラシーは次のように定義されている。

- **文化リタラシー (Cultural Literacy)**：自文化を認識する能力で、社会の成員が共有し、社会の運営に有効と認識されるために維持しようとする事柄についての知識運用能力 (Hirsch, 1987)。
- **異文化間リタラシー (Cross-cultural Literacy)**：異なる文化的背景を持つ者同士が出会い、交流する際の相互の文化的伝達能力、理解能力、そして調整能力 (本名, 1997)。
- **多文化リタラシー (Multi-cultural Literacy)**：国際化、多文化化という国際社会の変化に対応し、多文化共存を目指す社会に生きる人々に求められる能力や資質 (Banks, 1994)。
特に、多文化リタラシーは多文化教育の基礎知識とスキルである。山岸 (1997) は、多文化リタラシーは、ある特定の民族についての学習ではなく、自分の属する文化の境界線を越え、多くの文化を持つ人々との対話を可能にする能力であり、共感や思いやりの基礎になり、究極的には、「より人間的で公正な社会をつくるために、個人的、社会的、市民的な行動に導く」と説明している。上記の3つのリタラシーを統合する異文化間コミュニケーション能力は言語や対人スキル、社会的相互作用、文化的感受性、文化的感情移入、異文化間の問題解決能力を育成する異文化トレーニングによって開発される。また、異文化間コミュニケーション能力のトレーニングを受けた者は一般に異文化体験や異文化接触における適応能力に優れている。

異文化体験や接触における適応のプロセス (Cross-cultural Adjustment)、祖国での帰国後の適応プロセス (Re-entry Adjustment) は、喜び・ショック・適応・落ち込み・受容等の各段階を踏む傾向がある。性格や社会環境により、多少の個人差は認められるが一般に多

くの人が次のようなプロセスを経験しながら異文化に適応したり，帰国後の自文化に再び適応していく。1 Honeymoon Period（新しい文化との出会いの喜び）2 Culture Shock（異文化に対する文化ショック）3 Initial Adjustment（異文化への最初の適応）4 Depression（異文化の中での落ち込み）5 Acceptance and Integration（異文化の受容と統合）6 Return anxiety in the foreign country（帰国の不安）7 帰国の喜び（Return honeymoon in the native country）8 Re-entry shock in the native country（帰国後の自文化に対する文化ショック）9 自文化の受容と統合（Re-integration in the native country）（Levine & Adelman: 1993）

外国での異文化適応と帰国後の自文化適応プロセスを併せて図式化すると以下のようになる。



異文化や自文化に適応する際の感情の変化や兆候を事前に学習し，レディネス（readiness）を高めておくことは異文化間コミュニケーション能力の開発に繋がる。

次に，異文化を理解し，新たな環境に適応するためには異文化適応能力と共に問題解決能力が必要である。教育の父であるジョン・デューイの提唱した「問題解決のための思考方法」を異文化間の問題解決に応用することができる。

John Dewey 問題解決のための思考方法

- | | |
|--|-------------------|
| 1 Defining Problem | （問題を定義する） |
| 2 Analyzing problem | （問題を分析する） |
| 3 Suggesting possible solutions | （考えられる問題解決策を提案する） |
| 4 Selecting the best workable solution | （最も有効な解決策を選択する） |
| 5 Implementing the best solution | （最も有効な解決策を実行する） |

異文化遭遇における問題解決への応用

<u>自文化</u>		<u>異文化</u>
	1 異文化間でのトラブルの発生	
	2 異文化間の問題の発見と定義	
	3 異文化間の問題の因果関係と比較文化背景の分析	
	4 あらゆる対応策を列挙するための brainstorming	
	5 異文化適応の望ましい状態	
	6 問題解決の最善策の選択	
	7 最善策の実現可能性と実践	

さらに、異文化環境の中で適応するために、特に重要と考えられる行動やスキルとしては心理的な負担に対処できる能力、効果的なコミュニケーション能力、対人関係を確立する能力 (Hammer, et al., 1978) 等の総合された能力が必要である。また、異文化コミュニケーションに影響を与える文化の諸要因についての知識も前もって知っておく必要がある。異文化間の価値観や行動様式の相違、知覚の問題としては、固定観念、偏見、自民族中心主義などが有意義なコミュニケーションの障害になる。

日頃から異文化コミュニケーションや異文化間リタラシーの能力を育成するためには以下のような異文化トレーニングが有効と言われている。

- 1 自己への気づきを高めるトレーニング (自分自身を理解することを重視)
- 2 文化への気づきを高めるトレーニング (自分の行動がどれだけ文化に影響されているかを理解することを重視)
- 3 異文化への気づきを高めるトレーニング (人は異文化にさらされなければ自文化についての理解は不可能であるとする考え方を前提) (山岸：1997)

異文化トレーニングは自民族中心主義や自文化中心主義から、民族的・文化的相対主義への態度変容を目的としている。異文化間コミュニケーションを豊かなものにするために上記の態度変容のプロセスの中で文化的な感受性や共感性を育みながら異文化間・異民族間の平等意識を深める教育こそ、共生・共存を願う地球市民教育と言えよう。

F 国際コミュニケーション能力 (International Communicative Competence)

21世紀はまさに地球益を目指す異文化交流の世紀である。かけがえのない地球村の市民として共生・共存するためには異文化に対する開かれた態度とコミュニケーション能力を育むことが必要である。中でも、自らの考えを目標言語で書き、その内容を論理的に口頭発表し、世界の人々との相互理解を深めるためのコミュニケーション能力の育成は極めて重要である。

政府はここ数年来、グローバル時代に異文化の人々と共存できる人材の育成を緊急課題と

認識し、国家政策として積極的に大学審議会や教育課程審議会にその具体化を諮問してきた。さらに、政府はその答申案を基に大学教育の改革方策や、新高等学校学習指導要領を作成し、異文化理解と発信型のコミュニケーション能力の育成について力説してきた。

平成10年10月に大学審議会が提出した「21世紀の大学像と今後の改革方策について」の答申の中で、「国際舞台で活躍できる能力の育成」に関しては以下のように述べられている。

「21世紀の大学像と今後の改革方策について」の答申の抜粋

外国語教育の充実や海外留学の推進等を進めると同時に、我が国の歴史や文化への理解、国際社会の直面する重要課題への認識を深めたり、討論、口頭による意見発表や報告、プレゼンテーション等の訓練を通じて自らの主張を明確に表現する能力を育成するなど、国際舞台で活躍できる人材の育成を図ることが重要である。

この答申において大学審議会は自文化及び異文化を理解し、人類共通のグローバルな問題に対する認識を深め、地球市民としての外国語運用能力と発信型の表現能力の育成を強調している。この答申は現在各大学が取り組んでいる外国語教育や教養教育の改革に影響している。

また、平成15年度から年次進行により実施される新高等学校学習指導要領は1998年7月の教育課程審議会答申を踏まえて作成され、改善の基本方針や外国語科目の各目標の中にも今後の国際理解、外国語教育の方向性が明瞭に謳われている。今回の答申の中で外国語科の改善については次のように基本方針が示されている。

外国語科の改善の基本方針

(下線は筆者による)

(ア) これからの国際社会に生きる日本人として、世界の人々と協調し、国際交流などを積極的に行っていけるような資質・能力の基礎を養う観点から、外国語による実践的コミュニケーション能力の育成にかかわる指導を一層充実する。その際、外国語学習を通して、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度と、視野を広げ異文化を理解し尊重する態度の育成を図る。

ここでも、日本の国際化への対応と異文化、異民族の人々との共生共存のために、国際理解と積極的なコミュニケーション能力の育成が重要であると明示されている。

大学審議会の答申における「国際舞台で活躍できる能力の育成」や新学習指導要領の中で文部省が一貫して要求していることは、「自分の考えを表現する能力を伸ばし、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を養い、国際理解を深める。」ということである。ここで言う実践的コミュニケーション能力の育成とは第一に、具体的な状況 (contextual situation) の中で実際に目標言語を使いながらコミュニケーション能力の習得を目指すということである。これは現在の外国語教授法の世界的な流れであるCLT (Communicative Language Teaching) の重視であると考えられる。第二に、「相手の文化やシステムを尊重しながら自文化や自分自身の考えを国際社会に発信していく能力の育成」である。

コロンビア大学のエドワード・サイードはその著書『文化と帝国主義』の中で日本の話し

言葉の文化を次のように表象している。“*Japan’s contemporary verbal culture is austere, even impoverished.*” 「日本の現代の話し言葉文化はあまりにも質素であり、貧弱でさえある。」(Said: 1994) 日本と西洋ではスピーチの歴史的な背景が異なり、表現方法も異なる。西洋におけるスピーチは政治家を中心に古代ギリシャの時代から盛んに行われ、修辭的または文学的な色彩を帯びて発達してきた。西洋人のように全てを言語化し、説明できる事に価値を置く文化と日本の言語文化との間には当然コミュニケーションの断層が生じる。サイドは単に日本人の言語文化を批判しているのではない。西洋人が西洋中心主義の東洋観で東洋を表象してきたこと (Said: 1978) の反省に立ち、東洋人自らが自己表象すべきだと主張しているのである。

最近の国際化時代の潮流は多文化社会を形成し、異民族や異文化間の交流を活発にし、その結果、相互理解のための国際コミュニケーション能力が要求されている。日本の言語文化の伝統も大切にしながらも、一方で国際的なルールで自己表現していく技能も習得する必要が生じてきたのである。

国際コミュニケーション能力を図式化すると以下のようになる。

(文化リタラシー＋異文化間リタラシー)×国際語による自己及び自文化説明能力
(Cultural Literacy＋Cross-Cultural Literacy)×Communicative Competence

国際コミュニケーション能力とは文化リタラシー（自文化を認識する能力）と異文化間リタラシー（異文化接触場面での異文化理解、自文化説明能力、人間関係調整能力、問題解決能力）を統合し、国際共通言語を用い、世界の人々を対象として、コミュニケーションを図る能力である。すなわち、異文化理解を前提とし、対象を英語圏の人々と限定せず、世界の国々と意志の疎通を図るためのものである。それは民族文化の異なる人々との交流に際し、相手の行動をその文化的な背景で理解する文化相対主義的な視野を持ち、相手に対して自分の考え、文化、行為を合理的に説明していく表現能力とも言える。

国際語としては国際英語の発想が重要となろう。シェイクスピアの時代に英国でわずか400万人しか使用していなかった言語を、今日では世界の10億人以上の人々が共通語として使用するまでに至った。伝統的なイギリス英語やアメリカ英語を重視してきた時代から、世界の人々を対象にしてコミュニケーションを図る国際英語の時代になった。すなわち、国際英語においては英語を学ぶ者、使う者の念頭に特定の国や文化は存在しない。世界の人々を相手とし、文明を輸入する手段としての言語のみならず、自分の考えや自文化を説明し、輸出していくための言語である。英語は language for wider communication と呼ばれ、広範囲の異文化間コミュニケーションに役立つ国際言語である。国際英語は日本文化を外国へ説明する言語であり、タイ、インドネシア、フィリピン、インド、北欧、南米などの文化を知る言語でもある。世界の人々はこの様な発信と受信の双方向生を持って英語を使用している。英語には国際的機能があり、英語を母語とする人と同じように話すためにだけ英語を学ぶわけではない。自分の民族文化を意識し、自分を国際的な場面で表現する道具として英語

を学び、使うことに意義がある。

G 普遍的価値としての人権教育 (Human Rights Education as a Universal Value)

国際理解教育とは人権教育である。人権教育の根本原理は国連の「人権宣言」、「人権教育のための国連10年」の「行動計画」、ユネスコの「平和・人権、民主主義のための教育」そして、1989年に世界の124の国家が締約した「子供の権利に関する条約」が基本になる。上記の新たな人権教育の目的を朝日新聞プロジェクトチーム21 (1998) は以下のように整理している。

- 1 人権知識を豊かにし、人権感覚を養うことによって差別問題を取り除くという従来の人権教育を継続しつつ、さらに、地域社会を多文化共生社会のしくみに作り変えていくため「人権文化や平和文化」を世界に築くための行動をとる。
- 2 新たな人権教育は社会を開発し、変革させていく力、差別問題を行動や態度変容により解決していく能力を育むことと捉える。
- 3 人権文化を世界に築くために、個性や多様性を尊重し、積極的に受け入れることで、人間の尊厳を大切にすることを育む。

これらの人権に対する新たな発想は普遍的価値としての人権をあくまで尊重していく地球市民としての義務と理解することができる。

人間の歴史は人権剥奪と獲得の歴史でもある。21世紀の地球市民権である人権は以下の三領域と理解できる。すなわち、第一の人権は憲法で保障された表現の自由や平等に対する人権、第二の人権は健康で文化的な生活を保障する社会的人権、そして国際理解教育で重要視される第三の人権とは地球市民のための人権である。第三の人権とは「すべての人が社会開発の成果の恩恵を受け、人間としてふさわしいあり方が保障されねばならないという発展の権利、核戦争を抑止して平和に生存する権利、健全な環境を保障される権利、情報を知る権利などである」(米田・大津：1998)。人権はもはや国内法だけでは擁護するのには限界があり、地球規模で普遍的な価値として考えなければ達成できない。

H 地球市民として地球益のための共同参画：NGO NPO活動 (Equitable participation)

1999年の秋に開催された第6回教育と開発オックスフォード世界大会 (Oxford Univ. U.K. 1999) では21世紀の重要課題である **Poverty, Empowerment and Partnership** を中心テーマとして、北と南の代表が連日議論を重ねた。参加者の理解する **Poverty** とはサハラ砂漠以南のアフリカ、南アジア及び南アメリカの恒常的な貧困問題である。**Empowerment** とは教育を通して社会的、経済的に貧困を克服して自助努力する力及び社会的、経済的、政治的意思決定に参加できる力を養うことであり、**Partnership** とは政府及びNGOを含め、援助する側と援助を受ける側の相互理解と協力態勢を意味している。この3つのテーマを基に人類共存のための地球市民教育の必要性が確認された。

地球市民の時代である21世紀はNGOやNPO等の市民レベルでの国際協力活動が世界を変えていく。NGO (Non-Governmental Organization) とは非政府組織で国連憲章第71条の中で国連と協力関係をもつ政府以外の民間団体の略称である。また、NPO (Nonprofit Organization) は国連との協力関係の有無にかかわらず、開発、人権、環境、平和などの地球規模の諸問題の解決に、非政府かつ非営利の立場から取り組む市民主導の組織である。

Toffler (1994) はNGOについて次のように述べている “NGOs, or non-governmental organizations, play an increasingly active role, in the management of the world system and include, as a special class, a host of transnational political movements as well.”

NGOはまさに国家や民族の壁を越えた地球市民の連合組織である。

NGO・NPOは現在日本国内に8万5千団体があり、米国では100万をはるかに超える団体が活動している。世界3カ国以上で主として国際協力で活動している国際NGO組織は1万3500団体以上である。世界の代表的なNGOにはフォスタープラン協会 (PLAN International) がある。途上国の養子と先進国の里親との結びつきを現地のボランティアが組織的に推進し、途上国の児童の就学保障や健康管理をし、現地の人々が貧困から自立するための教育活動を推進している。フォスタープラン協会の会員は世界で200万人を越え、日本だけでも6万3000人にのぼる。世界の難民を助ける会 (AAR)、人権擁護団体のアムネスティ (Amnesty International)、飢餓に立ち向かう英国のオックス・ファーム (Oxford Committee for Famine Relief) などがある。オックスファームは飢餓救済のNGOセンターとして活動し、年間予算180億、有給スタッフは総数2000人、現地採用のローカルスタッフは1000人を抱え、オックスファームショップは英国に836店もあり、2万7千人のボランティアが活動を支えている。その理念は現地の人々が自立することを手助けすることにある。

NGO活動には大きく分けて次の4つの領域がある。

開発 (農村開発・スラム開発・保険医療・教育・職業訓練)

環境 (環境保全、地球規模の環境問題、砂漠化の防止、熱帯林の保護)

人権 (難民、女性差別、少女買収、児童の強制労働、少数民族、被災者、障害者)

平和 (国際平和、軍縮、核兵器・核実験反対、反戦)

今、南アジア・アフリカ、中南米等で起こっている飢餓、貧困、難民の問題を自分の生活との関係で一人一人が考え、それぞれの立場から支援するために、政治的中立を守り、国境を越えた市民組織の存在が重要になってくる。日本のODA (Overseas Development Aids) の金額は世界第1位である。また、JICA (Japan International Cooperation Agency) は世界の途上国から毎年7800人の若い研修生を無償で招待し、様々な教育を長期にわたって提供している。途上国での研修プログラムへの参加人数は毎年1800人に及び、JICAでは多くの青年及び中高年の海外協力隊を途上国に派遣して、その成果を上げている。しかし、国家レベルの二国間援助は一部の企業や国家の利益と結びつき、環境破壊につながる場合も

ある。政府レベルの援助は常に援助する側の国益が優先され、援助が本当に貧困で苦しんでいる人々の手にはなかなか届かないのが実状である。しかしながら、世界中の市民が主体的に途上国の苦しんでいる人々に直接働きかけるNGO活動の成果は政府や国連でも大いに認められ、各国でODAの予算の中にNGO活動を加えるようになってきた。ノルウェー政府はODAの二国間援助額の四分の一をNGOの活動に充てており、世界でもトップのNGO活用国である。

1999年の9月にロンドンで世界最大のNGO（非政府団体）である“Oxfam”, “ACTION-AID”, “Save the Children” 共催の国際会議が開催され、途上国の最前線で活躍するNGOの活動家、UNDP（国連開発計画）、UNHCR（国連難民問題高等弁務官事務所）の代表から教育を受ける権利と人権が剥奪された子供達の実態が報告された。この状況を改めるためには、従来の2国間のみを経済基盤の援助形態から離脱し、国際機関の資金や政府ODA（政府開発援助）資金を北側のNGOに信託し、南側のNGOを通して現地の人々の生活や教育の向上に直接役立つ援助へ転換することである。ノルウェーではODAの（20.5%）、米国では（17%）ドイツでは（7%）の資金運営がそれぞれの国のNGOにまかされている。日本はJICA（国際事業団）などが途上国の人々の教育や研修の実をあげているが、日本のNGOにはODAのわずか（1.1%）しか資金運用がまかされていない。途上国の人々の生活と教育の向上と自助努力を促進するため、各国ODA、国連諸機関、北側の国際NGO、南側の現地NGOの共同事業（partnership）共同参画（equitable participation）こそが南北問題における援助方法の有効な方略であると確認された。

具体的な援助の形態としては従来の政府からのトップ・ダウンの援助だけでなくNGOを中心とするボトムアップの援助がますます大切になってくる。援助は国内のボランティアと現地のボランティアが連携を計り、現地の住民が積極的に参加し、自立のための難民救済、医療援助、地雷撤去、井戸掘り、野菜作り、土地なし農民のための銀行づくり、家族計画の指導、植林など総合的に行われている。援助する側が援助疲れになったり、貧困や飢餓からの自立を目指さない援助は長続きがしない。NGOの援助の精神はあくまで、*Help people to help themselves* であるのだ。

世界最大級の途上国援助の民間団体であるOxfamは英国内はもとより世界中に認められた世界最大のNGOである。1994年のルワンダ危機の時、また、コソボ危機の時、NGOの「国境なき医師団」や国連の難民問題高等弁務官事務所とすばやく連携し、難民の尊厳と生命を守るため最大限の行動を起こした。ヨーロッパ市民の途上国の貧困と飢餓に対する援助活動の原点が、かつての植民地主義や帝国主義に対する罪悪感、オリエンタリズムの反省、あるいはキリスト教の愛の精神であるにせよ、国家、文化、宗教を乗り越えて、危機に瀕する地球上の同胞の人権と尊厳のために連帯して行動する姿に来世紀の地球市民社会の可能性を見る思いであった。まさに地球市民の連帯母体であるNGOは国境を越えて活動し、市民が世界を変える時代の到来である。1997年のノーベル平和賞が対人地雷全面禁止条約を

実現させたNGO（ICBL：地雷禁止国際キャンペーン）と運動の世話人のジュディ・ウィリアムに贈られたこと、1999年にはNGOの「国境なき医師団」に送られたことは地球市民が世界を変える21世紀への布石と言えよう。

日本のNGOにとっての明るい兆しは、2000年10月、外務省内にNGO情報センターが設置され、全世界で活躍する日本のNGOと連携するネットワークができたことである。また、飢餓・地域紛争で苦しむ生活困窮者のために奉仕しようとする若者が増えていることである。JICAの青年海外協力隊の応募者は毎年1万人を超え、現地で役立つ専門技術を日頃から磨き、待機している者も多い。総理府の調査（1997年）では日本人の6割以上が社会のために役立ちたいという希望を持っている。また開発途上国への関心がある人は国民の59%で、NGO・NPOのボランティア活動に参加してみたい人は47%、NGO・NPOの活動が盛んになったら良いと考える人は73%もいる（朝日新聞世論調査1997年）。日本には昔から村を作る知恵があり、調和的な社会づくりへの知恵もあるはずである。文化、民族、国家、宗教を超えたグローバルなコミュニティを作り上げるには今こそ、いたわりと分かち合い、グローバルな市民社会への共同参画の精神が必要である。トマス・ジェファーソンは教育の目的は良き市民（a good citizen）、良き民主主義者（a good democrat）、そして良き社会活動家（a good social activist）を育むことであると言った。良き市民は良き地球市民でもあるはずだ。

4 欧米諸国の地球市民教育への挑戦

スウェーデンでは1962年に、すでに「国際的共同責任への教育：スウェーデン・カリキュラム（The Swedish curriculum for education in international co-responsibility）」を制定し、性別、国、民族集団間の寛容、協力・平等の原則を維持し強化する資質の育成を目指してきた（箕浦：1994）。また、1970年代の赤字財政の時も膨大なODA（政府開発援助）を捻出し、1978年には政府開発援助額をGNPの1%にすることを達成し、国民一人当たりの開発途上国（特に飢餓で苦しむアフリカ諸国）への援助額がきわめて高い。さらに、アジア・アフリカ諸国をはじめ、紛争地域の経済難民、政治難民の子供の養子受け入れ活動が盛んで、人種や国籍に関係なく、世界の恵まれない子供達の里親になる市民が多い。現在スウェーデンには150カ国からの市民が在住し、すでに人口の約10%がスウェーデン以外にルーツを持つ市民となっており、2010年には生まれてくる子供の二人に一人はスウェーデンの外から流入してきた市民の子供になるだろうと予測されている（岡沢：1995）。二つの世界大戦をはじめ、およそ180年にもわたって、平和を維持し、戦争を自ら回避してきたスウェーデンの国際的共同責任の意識を育む多文化教育の力は計り知れない。

一方、環境及び開発教育が最も進んでいるオランダでは、多極共存型民主主義国として、様々な宗教、政治、市民団体の文化的自立性を尊重し、多文化教育に力を注いできた。オラ

ンドの多文化教育の中核機関である国立カリキュラム開発研究所 (National Institute for Curriculum Development) では、赤十字、NGOからの依頼や博物館教師の協力でカリキュラムや教材を開発することもあり、現職の教員の多文化教育の研修も行っている。南北問題についての教育を「第三世界の人々の生活のあり方を、豊かな国々の関係で考えること」と定義し、発展途上国についてのネガティブなステレオタイプが横行していることが子供達の第三世界理解を妨げているという認識にたち (箕浦：1995)、それを是正するために、「世界の船」という小学生高学年向けのビデオシリーズを作ったり、「アフリカへの旅」という多文化教育の低学年用プログラムを作成してきた。オランダでは社会の多文化に対応するためにも、幼い子供達への多文化教育に力を入れてきたが、特に、従来の博物館を植民地主義の資料収集と資料公開という、伝統的な誤った機能から、異文化や異民族を理解する資料提供し、学校教育と提携し、過去の問題だけではなく、現在、未来の人間が直面する課題に答える異文化理解教育の場として大きな役割を果たしている。

また、米国、カナダ、オーストラリアなどの国では、移民国家の形成という必然から、多民族、多文化社会を目指す人類の実験場として、その理想と現実の矛盾の中で苦悩しながらも、早くから多文化・多民族教育の改革運動を繰り返してきた。特にアメリカでは1960年代の黒人差別に対する一連の公民権運動を契機に、社会的不平等の解消を目指す教育思想の実践として多文化教育が生まれた。この流れは、少数民族、女性、障害者など、いわゆるマイノリティ (minority) の社会的、経済的、政治的解放を推進する人権教育として、移民国家を中心に世界中に広まった。これらの複合多民族国家は、人種主義、隔離主義、少数民族に対する差別などに対する反省から、異なった文化背景を持つ個人や集団と共存し、学び合うという理念の下で多文化社会の実現に努力しているのである。

5 結語：歴史の教訓と地球市民教育

20世紀は人類史上類を見ない大量破壊兵器を用いて殺戮を繰り返した戦争の世紀であったと言える。第1次世界大戦で1000万人以上の兵士が死に、2000万人以上の人々が重傷を負った。破壊された費用は4000億ドルに達した。第2次世界大戦においては2500万人の兵士、4000万人以上の一般市民が死に、600万人以上のユダヤ人が強制収容所で虐殺された。「菊と刀」の著者で文化相対主義者の Ruth Benedict (1946) は半世紀前に次のように明言している。 **“One of the handicaps of the 20th century is that people still have the vaguest and most biased notions, not only of what makes Japan a nation of Japanese, but of what makes the United States a nation of Americans...** 「20世紀の最も深刻なハンディ・キャップの一つは日本人をして日本人の国たらしめているもののみならず、アメリカをしてアメリカ人の、フランスをしてフランス人の、ロシアをしてロシアの国たらしめているところのものについても、われわれが依然として最も漠然とした、また最も偏見に満ちた固定観念を抱いているということである。(筆者の訳による)」

このベネディクトの警告と第二次世界戦争の悲劇にもかかわらず、戦後55年の間に、さらに160以上の戦争や地域紛争が続き、2500万人以上の人々が殺された。

恒久平和を願う国連憲章前文の精神にもかかわらず、戦後人類は地上の同胞全員を数千回殺戮できると言われている核弾頭を乱造した。1987年の戦略核弾頭の推定総数は約7万発、1997年においては約3万6000発であった。その破壊力は広島・長崎に落とされた原爆の数千倍以上であり、その核兵器の開発と競争は軍需産業や国家利益と絡み合い、とどまるところがない。米国のブルッキングズ研究所の報告によれば、米国は1940年から1996年までの間に核兵器関連に約5兆5000億ドル（約770兆円）の費用を投じてきた（坂田：1999）。Toffler（1993）は人類が大量殺戮兵器の使用を今後も続ければ21世紀に未来はないと警告している。

1999年旧ユーゴのコソボ自治区の独立をめぐる民族浄化という非人道的な事態に対しNATO軍は毎日激しい総攻撃を続けた。その結果として60万人あまりの難民がバルカン半島に生まれている。21世紀を民族紛争と難民の世紀にしても良いのだろうか。我々地球市民は主要文明の断層や衝突をもって国際世界の区軸を考える世界観を簡単に受け入れるわけにはいかない。普遍的な文明を近代化や西洋文明と仮定し、その西洋文明のコンテクストでの国際的秩序を世界に押しつけ、西欧対非西欧の文明の対立を受け入れるとしたら、20世紀に多大の犠牲を払った歴史の教訓を人類は再び無視することになる。また、世界の市民が、文化、国家を超えて、平和と地球益のために連帯して活動していることとも逆行することになる。

21世紀の夜明に、一方で近代の民族国家や国連の限界を知る我々であるが、他方で国家や文化、宗教等を超えたグローバルな市民の連帯意識や、連帯活動の広がりを確認できる。日本国内だけでも国際協力に携わるNGOは400団体を超え、福祉や環境保護など国内で活躍するNPOはおよそ8万5千と言われている。国連に登録されているNGO、NPOとの連携と活動は国境を越え、国益よりも地球益を優先する21世紀の新たな第3セクターとしての使命を担っている。この第3セクターである市民組織が従来の第1セクターである政府・地方公共団体や第2セクターである民間企業と連携し、北と南の各セクターの共同参画（**Equitable Participation**）と **partnership**こそが21世紀の課題であり、人類共存の推進力となるであろう。また、EU連合をはじめ世界には民族国家の壁を越えて共生・共存しようとする **Transcultural/transnational**（文化や国家を超えた）系譜も一方で生まれつつある。我々は人類の共生共存のために、地球規模の相互依存性を認識し、平和と人権を最優先する地球市民の連帯意識を日本人としてまた地球市民として育くまなければならない。その意識革命と態度の変容にこそ国際理解教育の意義がある。

It is now our time to accept responsibility for our freedom or perish as a species that failed to find its place of service in the web of life (David C. Korten: 1999)

参考文献

- Banks, J.A. (1991). "Multicultural Literacy and Curriculum Reform," *Educational Horizons*, Spring, pp. 135-140.
- Banks, J.A. (1994). *An Introduction to Multicultural Education*. New York: Allyn & Bacon, 1994.
- Brown, Lester R., ed. (1991). *The Worldwatch Reader on Global Environmental Issues*. New York: Norton.
- Geertz, Clifford. (1973). *The Interpretation of Culture*. London: Hutchinson.
- Hall, Edward. (1976). *Beyond Culture*, New York: Anchor/Doubleday.
- Huntington, Samuel. (1998). *The Clash of Civilizations And The Remaking of World Order*. London: Simon & Schuster.
- Korten, David. (1999). *The Post-Corporate World*. California: Berrett-Koehler Publishers, Inc. and Kumarian Press, Inc.
- Korten, David. (1990). *Getting to the 21st Century: Voluntary Action and the Global Agenda*. Connecticut: Kumarian Press, Inc.
- Levine, Deena R., Mara Adelman. (1993). *Beyond Language*. NJ: Prentice Hall.
- Nakamura, Koji. (1997). "Benedict's Transcultural View Beyond Orientalism" *The Language and Culture: The Journal of Institute of Language and Culture*.
- Reischauer, Edwin. (1988). *The Meaning of Internationalization*: Tokyo. Charles E. Tuttle Company.
- Said, Edward. (1978). *Orientalism*: New York: Random House.
- Said, Edward. (1994). *Representation of the Intellectual*. London: Aitken, Stone & Wylie.
- Statistics Bureau Management and Cooperation Agency, Government of Japan. *Statistical Handbook of Japan*. Statistics Bureau. 1998.
- Toffler, Alvin, et al. (1993). *War and Anti-War*: London: Little, Brown.
- United Nations High Commissioner for Refugees. (1998). *The State of The World's Refugees 1997-1998: A Humanitarian Agenda*. Oxford. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, David, Walter Enloe and Yasuko Minoura. (1994). "Transculturals, Transnationals: The new diaspora," *International School Journal*.
- Werner, David & Sanders David. (1998). *The Politics of Primary Health Care and Child Survival*: Tokyo: Shinyouron.
- 朝日新聞 (1998) 「プロジェクト21」 NGO・国際協力チーム『市民参加で世界を変える』朝日新聞
- 大津 和子 (1995) 『国際理解教育：地球市民を育てる授業と構想』国土社
- 岡沢 憲美 (1995) 『スウェーデンの挑戦』岩波新書
- 小林 哲也 (1994) 「内なる国際化－異文化間教育の課題」, 『異文化間教育』第八巻
- 坂田俊文, 野口哲典 (1999) 『地球に今, 何が起きているか』KKベストセラーズ
- 箕浦 康子 (1995) 「異文化接触の下でのアイデンティティ」, 『異文化間教育』第九巻
- 箕浦 康子 (1995) 「自文化と多文化の関係を問う視座」『地球時代の教育』
- 八代京子, 町恵理子, 小池浩子, 磯貝友子 (1998) 『異文化トレーニング：ボーダレス社会に生きる』三修社
- 本名 信行 (1997) 「言語教育と異文化間リタラシー」『異文化間教育』第11巻
- 山岸みどり (1997) 「異文化間リタラシーと異文化間能力」『異文化間教育』第11巻
- 米田伸次, 大津和子, 田淵五十生, 藤原孝章, 田中義信 (1997) 『テキスト国際理解』国土社
- シア・コルボーン, ダイアン・ダマノスキ, ジョン・ピーターソン・マイヤーズ (1998) 『奪われし未来』
翔泳社