

「グローバル・ガバナンス」をどう教えるか

高等学校での国際法・国際関係の学習に関する一提言

野島大輔
社会科

<目次>

0. はじめに
1. グローバル・ガバナンスの正確な描写
 - A. 地歴科の既存教材・履修制度について
 - B. 公民科の既存教材・履修制度について
2. “モノ国家テンプレート”との闘い～ワクチン・プログラムとしての国際理解教育
 - A. 生徒アンケートその1：“モノ国家テンプレート”について
 - B. 生徒アンケートその2：“モノ国家テンプレート”の国際社会への普遍的適用について
3. 新国際学校での実践から
 - A. プロジェクトとして
 - B. 随時活用のモデル教材として
 - C. 教授法上の留意点として
4. 終わりに

0. はじめに

21世紀を迎え、第二次大戦直後のユネスコの発足から、「国際理解のための教育」の採択を経て、国際理解教育への取り組みは、大きな進展を見てきた。日本においても若い世代の国際理解のために世界各地の様々な文化に関する、多種多様な教材やプロジェクト、教授法などが開発され、大きな成果を挙げてきた。一方、人類社会の様相も、第二次大戦以後、大きな変化を遂げた。日本社会の国際理解教育が、果たしてこれらの新しい世界情勢の授業を、的確な主題の把握と適切な手法のもとに展開できたかを省みながら、新しい世紀の高等学校での国際法や国際関係の学習のあり方について、実践を踏まえつつ小提言を試みるのが本稿の目的である。

1. グローバル・ガバナンスの正確な描写

現在の人類社会では、主権国家の上に立つ世界政府はないが、普遍的な国際機構の場などで膨大な多数国間条約や決議・宣言が採択されるなど、主権国家のみを基本的な枠組みとしてきた国際政治の様相は様変わりし、国際機構や個人、NGOなどが重要なアクターとして登場している。また、国際法や国際機構の飛躍的な増加・充実を通じて、人類社会全体の組織化はある程度の進展を見ており、いわゆる「グローバル・ガバナンス (global governance)」の状態にあるとされる¹⁾。これまでの国際理解教育は、教材や教授法、履修制度などの中でグローバル・ガバナンスの状態を正確に表現してきただろうか。

1.1. 地歴科の既存教材・履修制度について

1.1.1. 「世界史」

世界情勢を正しく把握する科目としては、必修の「世界史」がまず挙げられるが、現行の各社の教科書や履修制度をグローバル・ガバナンスの理解という側面から再検討してみると、次のような点が懸念される(表1)

第一に、人類史全体について、主権国家システムを横断的・通史的な基準とし、それ以前の時代にも以降の時代にも“国家”単位で記述をしていくというパラダイムが基本的に採用されている。様々な歴史的事実を記述する際の主語は、国家そのものや、国家の代表(君主、大統領ら)が主体であり、主権国家システム以前の時代も国家を基本とする国際社会の枠組みが原則とされていた、という誤解や、現代においても国際法や国際機構が未発達で世界は全く未組織の状態であるという認識を学習者の中に暗黙裡に形成する可能性があるⁱⁱ⁾。

国際法・国際機構に関する各教科書(世界史B等の記述比較一覧表)						
		<記号>				
		○ = 本文中で記載				
		△ = 項目記載のみ又は表中や脚注で記載				
		「」 = 注意を引く記述				
		… = 記載なし				
年号(通期)	項目	A社教科書	B社教科書	C社教科書	D社教科書	(E社資料集)
1648	ウエストファリア条約の成立と国家主権システム	△	△			△
1678	国際司法委員会	…	…	…	…	△
190中頃～	国際行政連合	…	…	○	…	…
1689	ハーグ平和会議・ハーグ諸条約I	…	…	○	…	…
1907	ハーグ平和会議・ハーグ諸条約II	…	…	○	…	…
1915～	戦勝国のNIO	…	…	…	…	…
1919	国際労働機関	…	…	○	…	…
1920～	国際連盟の成立	○	○	○	○	○
	日本の委任理事国連盟	…	…	△	…	…
	紛争解決の事例(ギリシャ・ブルガリア紛争等)	…	…	…	…	…
	制空手段	…	「制空手段を持たない」	「軍事制空の権限を有さない」	…	…
1925	イタリアへの制裁(国際機構等)	○	…	○	○	△
	常設国際司法裁判所とその判例	…	…	「国際司法裁判所」	…	…
	近代事件院長	…	…	…	…	…
	国際連盟の欠陥	○	「制空手段を持たない」	「軍事制空の権限を有さない」	「全会一致制が全会一致」	△
1921, 1930	ワシントン公約(軍縮会議・条約)	○	○	○	○	△
1928	不戦条約	○	○	○	○	△
1927, 1940	日独伊三国防共協定・軍事同盟	○	○	○	○	△
1941	日中中立条約	○	○	○	○	△
1945	国際連合の成立	△	○	○	○	△
	安理権制行動の事例	…	○	「朝鮮戦争で国連軍を派遣」	「湾岸戦争で国連決議」	△
	国際司法解決の事例	…	…	…	△	…
	社会決議の事例	△	…	…	△	△
1948	世界人権宣言の採択	…	…	…	…	…
1948	ジュネーブ4条約締結後の国際人権法の成立	…	…	…	…	…
1949, 1955	NATO, WFO等の軍事同盟の成立	○	○	○	○	△
1950～1953	朝鮮戦争	○	○	○	○	△
1951	日本安保条約	○	○	○	○	△
1951～	EC EU前欧州議会	○	○	○	○	○
1965～1975	ベトナム戦争	○	○	○	○	△
1966	国際人権規約等の国際人権法の成立	…	…	…	…	…
1967	INF条約	○	「戦略核兵器の非保有合意」	○	△	△
1969	戦略兵器削減条約	○	△	○	…	△
	越戦紛争	△	○	○	△	△
	朝鮮NIOの活動	…	…	○	…	△

<表1>

第二に、国際法学や国際関係論では最大のものの一つと言ってもよい非常に大きな時代区分の指標であり、主権国家システムの出発点としての「ウエストファリア条約」の扱いが小さく、戦後処理の合意の側面がかえって強調されている。ウエストファリア以前の“国家”はいわば“大きな村”と換言してもよく、相互承認のルールや領域の基本的尊重、主権国家平等の原則、などの原理の無かった時代であることが、十分に説明されていない。

第三に、「国民国家」の形成過程についてはヨーロッパのそれが範として綴られているが、現実には純然たる「国民国家」は、実際には過去にも現在も地球上では稀少であることが明示されていない。殊に9割以上の住民が一民族・一言語・一文化への所属を自覚する、という日本の社会環境にある学習者にとって、現実の国際秩序を把握しようとする際に、国内社会の一般的な多元性について知らずの間に大きな誤解を形成する可能性がある。

第四に、近現代における国際法や国際機構に関する歴史上の大事件についての関心が薄い。バイラテラルな諸条約は比較的好く取り上げられているのに対し、国際紛争の解決や国際協力の推進についての国際機構の所為や、主要なマルチラテラルな条約の採択など、国際法秩序そのものの発達への指標となる事象について積極的に取り上げる姿勢があまり見られない。

第五に、国際法学の条文資料や通説から見て、適切かどうか疑問のある記述がいくつか見られる。常設国際司法裁判所 (PCIJ) と国際司法裁判所 (ICJ) の混同、国際連盟が「全会一致制」であり「制空手段を持たない」とする記述、「国連軍」についての記述、INF 全廃条約と戦略兵器削減条約の混同と見られる記述、などである。

第六に、これは小学校から高等学校までを含む履修制度上の問題であるが、日本の社会科・地歴科

の単元構成が、日本史をまず中心に学び、次第に世界の歴史を学ぶという流れで設定されており、身近な社会から徐々に範囲を拡大する学習順序が採られているということがある。指導者の十分な留意がないと、マイノリティへの配慮が少なくその存在が認知されにくい学校制度の中で生活している学習者が、自国の民族・文化などの構成をもとにした国家観を他国の構成にも類推してあてはめてしまう、いわゆる自体験中心主義的な“国際誤解”を助長する可能性がある（後述）。

第七に、これも制度上の問題として指摘されることであるが、日本の社会科・地歴科では一年間に人類の数千年の歴史全体を時代順にできるだけ網羅的に学ぶ、という方式が一般に採用されており、近現代の学習を完済することが非常に困難で、国家主権システムが次第に修正を施されていく 20 世紀後半以降の国際社会の形成過程について学習する機会が十分に保障されていない¹¹⁾。

1.1.2. 「地理」

次に地理科の教材について見るが、そうするのがあまり適切ではない事象について、国家単位の枠組みや国境線を基本枠にして資料が編纂されている場合がある。例えば、言語の使用に関する次の資料であるが、この資料は言語の地域分布についての情報を見やすく提供し学習者の便宜を図る長所のある一方、国ごとの情報の総和として世界全体像を表現しているため、国境線と言語区分の境界が実際にも同一であるかのような錯覚を招きうる。



統計対象物の分布範囲と国境線（ないし主権国家システム）との因果関係について説明せず、ひとまず国家単位の情報を中間算出し、その再総和として世界の全体像を表現しようとする表現方式は、言語分布図以外の資料にも頻用されている。地歴科の教材や履修制度に、国際理解教育の観点からの要請を反映させ過ぎることには別の問題もあろうが、これらは現実の世界社会とはまったく異なるイメージを提示していることになるので、主権国家の内部社会の様相がそれぞれの項目においておよそ平準化されている、という“国際誤解”をも招く危険性がある。また、この図では、アフリカ大陸など多くの地域で、人々の使用する言語が重層構造をなしている事実が捨棄されており、とりわけ国家社会のほぼ全域で単一の“標準語”が他の言語をほぼ圧倒する形で使用されている日本社会の環境にある学習者が、世界の言語分布の理解についての陥穽にはまる可能性は高いと思われる。

このように、現行の地歴科の教材や履修制度には、グローバル・ガバナンスについての学習者の正しい理解を妨げうる様々な障壁がある。

1.2. 公民科の既存教材・履修制度について

次に、グローバル・ガバナンスに関係する学習を直接的に扱う公民科の教育について視点を移してみる。国際社会の学習に関する大単元が設置されている科目には「現代社会」と「政治・経済」があるが、ここではより専門的な履修を行うものとされる「政治・経済」の教科書や履修制度を再検討してみる。一昔に比べると、国際法や国際機構の学習には比較にならないほどの表記関心が向けられており、国際人権法、PKO、国際環境法、EU、NIEO、などについて多くの教科書が取り上げるに至っている（表2）。しかしここにも次のような問題点があることが指摘できる。第一に、国際法

のもの」などの記述は純然的・原始的な国家主権システムのモデルを連想させる。人類の連帯について学習者の安易・過度な期待を戒める意図とも受け取れるが、国際機関による紛争解決の事例や、一定の手続きによる国家に対する制裁、EUの統合などについて、同一の教科書が取り上げながらの場合もあり、学習者を当惑させる。第二に、グローバル・ガバナンスの中での国際機構や国際連合の位置についてであるが、「国際機構の活動は国家からの権限委譲」「一種の『国際政府』」「国家主権の後退」「一步『世界社会』に近づける」とするもの、国連が「事実上『世界の議会』となっている」、国連総会を「世界の市民集会」とするものがある。上記の中央政府の不在や国家主権システムの厳格性を記した教科書がこれらの全く異なるニュアンスの表現を用いている例もあり、同一教科書内の記述の揺らぎは学習者を混乱させる可能性が大である。その一方で、主権国家どうしが国際法に紛争の解決を委ねる場面である国際司法の判例（PCIJとICJ合わせて約100例）が5社ともにほとんど掲載されており、わずかにICJの「核兵器の使用と威嚇」に関する勧告的意見（国家間の争いの解決とは異なる）が2社の記載にあるのみである。連盟・連合の歴代事務総長や事務局の国際公務員の役割などについての表記関心も薄い。

第三に、主権国家の説明についてであるが、主権国家は、「きわめて多様であり発展段階もまちまちで、均質でもない」「世界の多くの国は、複数の人種・民族により構成されている」「現実には単一民族による国家は少ない」と明示しているものもあるが、その一方、民族と国民をほぼ同義のように列記しているもの、多民族国家と多文化国家をほぼ同義としているもの、などもある（ここでも同一の教科書が異なるニュアンスの表現をしているケースがある）。また、主権国家の諸要件のうち「国家承認の原則」を記載しているものが5社の中にはなく、主権国家システムの原理についてやや説明力を欠くことが危惧される。

第四に、国際法や国家主権を説明する際に、古典に依存する度合いが高いことがある。グロチウス、ボーダンらの、国連はおろか主権国家システムすら広く世界に浸透する前の時代の言が、現在の国際法や国家「主権」を説明づける根拠のように配置されている。原初的な国際社会と現代のそれとの差異について時代背景を追いながら古典を引用するなどの配慮が必要と思われる。また、国際理解教育プロパーの諸教材では、現代世界の飢餓問題の原因は、世界全体で生産される食糧の絶対量の不足ではなく、植民地支配構造の残存、先進国の浪費、多国籍企業の収益活動、など様々な要因が複雑に絡み合う構造的なものとされているが、依然食糧増産と人口増加の逆転をいう「マルサス理論」が併載されているものもある。

第五に、武力紛争と国際法の関係について、総合的で体系だった説明があまりなされていないことが挙げられる。現代国際法の根本的規範である、国連憲章第2条4項の「武力行使の一般的禁止」についてはしっかり取り上げているものが5社の中には無い。国際法の分類表で「戦時・平時」の区分を依然として採用しているものも見受けられる。その一方で国内政治の分野において国家の「自衛権」（国連憲章第51条）に関する記述がいくつか採用されているが、均衡を欠く理解を招くように思われる。「第一次世界大戦までは国際法上も国家は自由に戦争を行うことができたとされてきた」（国際連盟の権限は）経済制裁のみ」という少々疑問の感じられる記述もある。侵略の定義に関する国連総会決議への言及は見られず、国際人道法について明示しているものもまだ少数である。

第六に、「地球市民」「宇宙船地球号」に関する記述が5社中4社のものに見られるが、その精神性の人文科学的な尊さに重点が置かれており、国際法や国際機構を通じた人類社会の組織化に関する情報の論拠（例えば「人類共同の遺産」の深海底とその資源に関する条文などが想起できる）を伴ってならず、国家主権システムの説明の延長上にある記述としては、やや唐突な感がある。人類社会の組織化という重要なテーマが、事例検証を欠く“訓話”になってしまえば、学習者に「考え方としては良いが、所詮は届かない理想」として受け取られる可能性がある。

第七に、「世界史」の履修制度と同様、「政治・経済」でも現代の国際社会に関する学習単元が年間授業の最後半に設置されており、最終学期の授業が完習されにくい最高学年を受講対象者とする場合も多いこともあって、国際社会に関する十分な履修時間が確保されていない。

このように、様々な文化理解や国際問題について取り上げながら、国際社会の基本的枠組み（グローバル・ガバナンス）に関する情報を実証的に与えないままの国際理解の学習は危険であり、上述のように民族・言語構成などの面で世界的に見て特殊な社会環境にあって、とりわけ「国際感覚」の形勢に留意しなければならない日本社会での国際理解教育においては、適切な教材や教授法の整備と開発が急務であると思われる^{iv}。

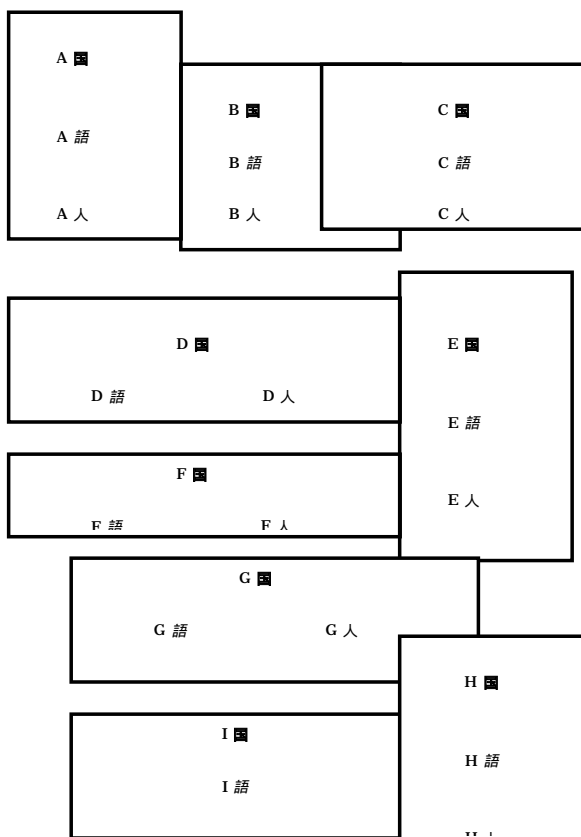
2. “モノ国家テンプレート”との闘い~ ワクチン・プログラムとしての国際理解教育

グローバル・ガバナンスの正確な把握については、国際法や国際機構の学習の充実だけではなく、国内社会の多元性や主権国家の相互異質性についてきちんと表現することも重要である。教室では

「小さい頃は、例えばメキシコにはメキシコ人が住んでいてメキシコ語をしゃべっていると思っていた」という、国際理解教育に携わる者としては笑過できないエピソードを耳にすることがある。一方、同僚のインド出身の教員（歴史学・日本史専攻）は、「インドの国まで話を広げなくても、生まれ育ったデリーは多民族・多言語・多宗教の都市なので、国というものが一民族・一文化でできているなど、生まれてから一度も思ったことがない。」と言う。

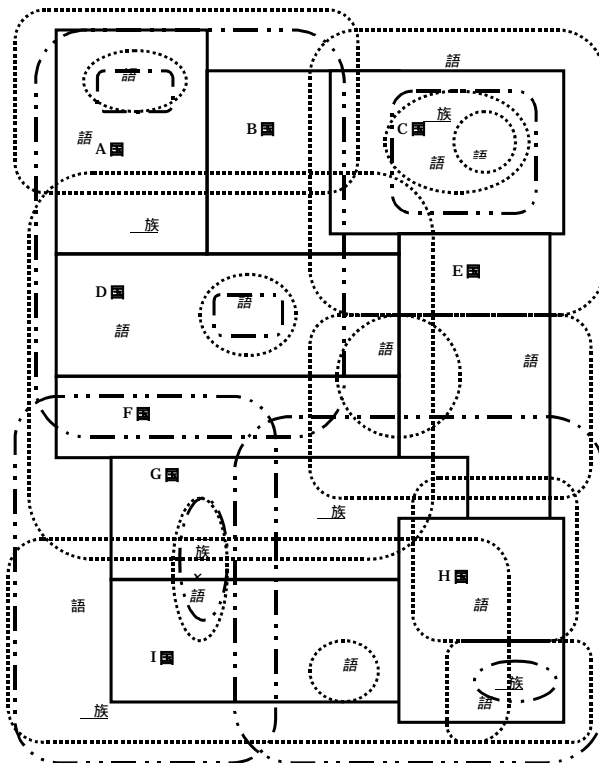
国内社会は平準的・画一的なものという国家観や、単一社会である国家の群生体としての国際秩序観は、ともに国際理解の反対語としてのある種の“国際誤解”であるが、学習者の中でそれらはどのようにして形成されるのであろうか。この論点は、グローバル・ガヴァナンスの正確な把握にとっての障壁であるという面にとどまらず、国際理解教育や人権教育の深層に関わる事柄のように思われたので、外国籍・帰国生徒らが多く集う「新国際学校」である現任校において、次のような調査を試みた（表3）。

<モノ国家テンプレートの概念図>



<現実の世界の様相を大胆に概念化した一例としての図>

主権国家の境界 _____
 同一とされる言語の使用される範囲...
 血縁共同体を信じる人々の居住範囲 . . .



2.1.生徒アンケートその1：“モノ国家テンプレート”について

言語や文化、民族などが基本的に国家単位に集約編成されているという考え方について、2000年3月に、現任校の当時の高校一年生を対象に任意提出のアンケートを実施し、26名の協力を得た(文末の表3参照)。⁵⁾『F国というものは、一つの民族・一つの言語・一つの文化...でできているのが基本である』(例えばインドにはインド人が住んでいてインド語を話している、スイスにはスイス人が住んでいてスイス語を話している、等)という考え方についておたずねします」という問題設定である。尚、このような考え方は、政治家諸氏の発言などにあるいわゆる“単一民族国家観”や“国民国家主義”の実際とは異なる、現実には存在しない国際秩序観なので、以下便宜上、【モノ国家テンプレート】という語句を用いて表現することとする。

2.1.1.

回答者の生徒自身がそういう考え方を持っている(持っていた)かどうか、という設問に対し、26名中23名(うち帰国生11名、一般生9名、他3名)が、何らかの形で持ったことがあるという選択肢を選んでる。生まれてから一度も持ったことがない、と回答したのは、現地校からの帰国生1名(アメリカ5年滞在)、中国籍と日本籍の「ダブル」の生徒1名と、一般生徒1名の計3名である。フランスとイタリアで日本人学校に計7年在学した生徒からは「小学2年生の日本にいた頃までは、...帰国子女の子も日本人なのに、その子がいった国の人になったと思っていた」という興味深い回答があった。

2.1.2.

そういう考え方を「持っている（持っていた）」と答えた 23 名の生徒に対して、「あなたが『国というものは、一つの民族...という考え方を持っている（持っていた）のは、何が始まりだと思いますか。よく思い出して書いて下さい。』という質問をさらに続けると：学校などの自分が過ごしてきた環境から無意識に 11 名；日本国内での自分の体験から 3 名；日本以外の場所での自分の体験から 3 名；テレビや本や雑誌の番組や記事から、人の話を聞いて、学校での授業で受けた印象、家族の言動から、がともに 0 名；何が始まりかわからないがいつのまにか 3 名；その他 2 名；がそれぞれの選択肢を選んだ（他に複数回答 1 名）。

始まりについて、それぞれの回答の具体的内容としては、国内学校出身の一般生徒の回答では「みんな同じ言葉を話す」「日本に住んでいて日本人で日本語を話しているし、周りの人もそうだから」「どこに旅行しても言葉は通じるし、違う文化を身近に感じたこともあまりなかった」など、日本社会の社会的な環境を挙げるものが多い。在日コリアンの生徒による「自分のことも日本人だと思っていた」や在日チャイニーズ生徒の「今まで生きてきた中で、このことについてぜんぜんかんがえてきたことはなかったので、いざかんがえるとそう思っていたなと思った」という回答には、日本社会の環境が国際理解にもたらす影響度について深く考えさせられる（引用の表記は原文のまま、ただし引用文中の「...」は筆者による省略を示す、以下同様）。

単に社会環境と言わず、“日本社会の人々の思考様式”に源を見た回答としては、一般生徒は「先生がみんな同じ考えを持ち同じ事をしないとイケない空気をつくっていたから...小さい子供はそういうのがあたりまえだと思うだろうし、そういった考えがさらに小学校で固められてしまうのです」「同じ人種の人が多数を占めているという環境から、そしてそれは世界的に見て当たり前ではないのだと言うことを学校で教わらないので」などを、帰国生徒は「日本人の考えには“みんな同じ”ということがインプットされているから（東南アジア各地の日本人学校で幼・小・中を過ごす）」などを挙げている。国際理解教育の現場の教師にとっては耳が痛いところである。家庭での事柄を挙げたものとしては「戦争の話をした時、第二次世界大戦は日本とアメリカの二つだけの間の戦いのように聞こえた。だから世界は日本とアメリカとしか思ってた。（アメリカ現地校で小学校前半、台湾の日本人学校で小学校の後半を過ごす）」があったが、これには平和教育の中での国際理解の進め方について一考させられる。

社会観一般が急速に成長するとされる思春期初期での海外体験によっても“モノ国家テンプレート”が容易に更新されなかった事例として、海外日本人学校に居た生徒が「みんな一つの言語を主体として話していたから（中国）」、「同じ言語を話す人しかいなかった（シンガポール）」を挙げた。国際社会観の形成には、滞在先の学校の文化環境や、学校と現地社会との関わりの程度にも関連がありそうである。

2.1.3.

“モノ国家テンプレート”を持たなくなった時期については：小学校くらいの時に 12 名；「比較文化」（インド出身の教員と筆者の担当する高等部一年生の必修科目）の授業を通じて 6 名；千里国際学園の毎日の授業や生活を通じて 3 名；今もそう思っている 0 名；その他 2 名（幼稚園 1 名、不明 1 名）；という結果であった。

持たなくなった詳しいきっかけや内容についてもたずねたが、次のように必ずしも海外体験そのものが更新の契機になっているとは言えず、本人の（受動的でなく）主体的な観察・問題意識や、教師や保護者の意図的な働きかけが重要であるという様子が見えてくる。

学校教育に関するものとして、帰国生による海外の学校教育に関する記述では「校外学習があった時に、...その人はタイ語で話しましたがダブル（タイと日本）だった私の友だちはみんなの話してるタイゴは分かるのにその人は分からず、タイゴの先生は『きっとこの人はタイでも北の方だからよ。』といったのです。（東南アジア各地の日本人学校で幼・小・中を過ごす）」、「学芸会の劇で、インドネシアの色々な民族の色々な言語の歌を歌った（インドネシアの日本人学校に小学校前半滞在）」、「アメリカで友達がアメリカ人なのに何故フランス語をしゃべれるのかと聞いた時（アメリカ現地校で小5から中1の年代を過ごす）」等がある。

一般生徒たちが、現在在籍している新国際学校（千里国際学園）での出来事を挙げたものとしては、「アジア系の人々が普通に英語等をしゃべっていた」「友達が、パナマにいたのにスペイン語を話していた」の他、多民族国家や多文化主義、アフリカ社会についての授業学習を更新の契機とするという回答が見られた。

他に、在日コリアンの生徒が「小さいころまでは思っていたけれど、いつからといわず、いつからか、そういう考えはなくなっていた」と答えている。

この調査の範囲では、“モノ国家テンプレート”が、「身に付くときは無意識的な、解除するときは

意識的な」営みがあることが描かれている。“モノ国家テンプレート”が形成される時期は、一般にかなり幼い頃（就学以前か小学校の前半くらいまで）ではないか、という様子も浮かんでくる。

2.2. 生徒アンケートその2：“モノ国家テンプレート”の国際社会への普遍的適用について

現任校でさらに、世界の国々の中で、文化・民族・言語などがほぼ単一の国が世界の中ではどれくらい普遍的な存在かについて、得点成績を競わないクイズを、現高校一年生全員を対象に、2001年12月に実施した。全78名中、欠席または提出のなかった8名を除いた70名が回答した。クイズの内容は、民族構成、言語構成、宗教人口構成などの6項目について（出題文にはそれぞれの概念図を添えてある）9割以上が単一的・一元的な“モノ国家<タイプA>”と、それらが複合的・多元的な国家<タイプB>、のどちらが現在世界の多数（＝より普遍的な形態）であるか、という問いに、二者択一で答えるという設定である（文末の表4参照）。

2.2.1.

この調査の範囲では、回答傾向と海外体験の間にはあまりはっきりした相関関係は見つからなかった。むしろ、6つの項目に関する回答をトータルに見ると、海外日本人学校出身者、国内一般校出身者、らがそれぞれほぼ均等に<タイプA>の選択者と<タイプB>の選択者に二分されたのに対し、意外にも、現地校や海外インターナショナルスクールからの帰国生に<タイプA>を選択した回答が多く見られた（78名中42名が帰国生で、うち現地校や海外インターナショナルスクールからの帰国生が27名、さらにその中の21名が、いずれかの項目で<タイプA>を選択）ことが目に付いた。

2.2.2.

この集計では、それぞれの生徒の小学校からの文化経験を年齢毎に更に細かく書いてもらい：滞在した社会全体が比較的複合カルチャー的／比較的シングルカルチャー的；所属校内部の成り立ちが複合カルチャー的／シングルカルチャー的；シングルカルチャー社会の中での所属校の位置づけがマイノリティ社会／非マイノリティ社会：などの組み合わせによる5種に分類しての評価分析を試みたが、クイズの回答傾向と、より多元的な社会での文化体験の長さ、及びそれを体験した学齢との間には、明確な相関関係は発見できなかった。

この調査での海外帰国生徒の回答傾向から、“モノ国家”が普遍的であるという判断は、基本的に日本社会の原体験を元に（生徒の日本以外での滞在先に単一的な社会が非常に少ない）形成されたものと思われるつも、海外での生活経験そのものが常にストレートに生徒の国際感覚や国際秩序観を形作るのではなく：本人が海外体験を自らの人生において基礎的・安定的な時期と感じているか／例外的・不安定的な数年と感じているか；滞在先の政府の渉外政策；所属学校の授業の学級編成；国際理解教育に関する指導方針；家庭の現地社会に対する態度：など他の様々な要因が関係しているのではないかと推測されてくる。

就学年度以降の経験によるはっきりした回答傾向の差異が認められないことから、国家観・国際秩序観の鍵となる体験は基本的に就学年齢以前にあるのではないかとここでも示唆されるが、就学以前の文化環境を上項目のように数値化することが困難なこと、本人の意識性の指標を数値化することが困難なこと、就学以前に多元的社会に滞在した者のサンプルの絶対数がさすがに少なすぎる（0歳～5歳代ではそれぞれ3～9名）ことなどがあり、これ以上の単純な憶測は避けねばならないのが残念である。

以上の2つの調査からは、さらに様々な項目を設けての広範・綿密な調査が必要という留保を付しつつも、次のようなことがうかがえる。

少なくとも高校生年代では、帰国生か国内生であるかを問わず、日本社会にある多くの学習者は、国際理解教育を本格的に受ける前に、既に脳裏に独特の国際社会観である“モノ国家テンプレート”を持っており、グローバル・ガバナンスに関する情報の受け入れに際して「タブラ・ラサ」の状態ではなくなっている。

様々な文化情報や海外事情を教えこむだけでは、学習者の多くは“モノ国家テンプレート”のフォーマットを維持したまま、その上にそれらのテキストを追加して書き込んでしまうおそれがある。

“モノ国家テンプレート”は、日本社会のような比較的単一的に見える社会環境での基本的な生活体験を前提に、比較的若い年代で無意識裡に形作られ、また、学校教育の制度や授業形態・内容、海外生活においての現地社会や学校などの文化環境や制度や授業内容、家庭での経験、本人の意識などによって、強化又は更新される様子が観察できる。

学習者の中にいったん根付いた“モノ国家テンプレート”は、指導者（教師やファシリテーター）

と学習者の双方による主体的・意図的な営みが無ければ克服しにくい、ある条件の下での一定の学習により淘汰できるものと思われる。

日本社会での国際理解教育には、これまでに多くの労力をもとに開発されてきた異文化理解や文化紹介など知識や情報の追加・補填の発想による「足し算」の教育だけではなく、学習者の先入観（とりわけ“モノ国家テンプレート”のような）を取り除くという「引き算」の発想（もちろんこれは強引な形でなされてはならない）による、その先入観の種別にびったりと照合する「ワクチン・プログラム」も必要とされるのではないかと思われる。

3. 新国際学校での実践から

前章までに見たような既存の教材・教授法の問題点や、“モノ国家テンプレート”の存在を踏まえて、正確なグローバル・ガヴァナンスの理解のためには、国際法や国際機構、国際関係についての新しい教材・教授法の開発や、既存の教材・教授法の更新と再生が必須である^{vi}。国際関係の分野の教育とはいっても、例えば大学の専攻者向けの高度な技術的情報を与えるのではなく、あくまでユネスコの提唱する国際理解教育の原点にある諸目的を基礎に据えつつ、上述のような日本社会を範として形成される自体験中心主義的な国家観・国際秩序観による考え方の弊害や副作用を踏まえながら：(i) 国家単位の枠組みによる学習パラダイムと、地球大の視点や思考法との入れ替え；(ii) “モノ国家テンプレート”と、より正確なグローバル・ガヴァナンスの理解との入れ替え：の二つを、それぞれスムーズに達成していくことに焦点をおいての教材開発や教授法の見直しでなければならない。

筆者は新国際学校において、様々な文化的背景を持つ生徒・教員たちの支援や協力を得ながら、このような観点を主眼においた科目や授業プログラムをこれまでにいくつか考案・試行してきた。包括的な構想を提示するのは筆者の力量を大きく超えてしまうので、これまでに試行してみたところ比較的有效と思われるいくつかの授業実践事例を紹介することで、現段階での代案の提示としたい。

3.1. プロジェクトとして

筆者は現任校で、社会科学習の得意な高等部高学年の生徒を対象にした「地球社会と個人」という自由選択科目を担当しているが、そこでの効果を確かめながら下の学年の必修科目「比較文化」「基礎社会」等に降ろすという構想で、グローバル・ガヴァナンスの学習を中心的な狙いの一つとする授業を、開校以来の10年の間にいくつか試行してきた。

3.1.1. 五輪入場順・世界の国々調査

ちょうどシドニー五輪が開かれた折、主権国家の成り立ちについて生徒たちの間で議論になったので、開会式のビデオを見ながら入場順に登場国家の基礎資料を調査するという試みをした。“モノ国家”の普遍度を調べるため、いくつかの統計資料を複数の生徒が担当し、民族構成や宗教、歴史などの国家の基礎情報を互いに突き合わせたのである。世界の国々のほとんどが完全な“国民国家”ではなく、もちろん“モノ国家”でもではないことがデータをもとに明らかになり、まさに現実の国家が不平等だからこそ「主権平等の原則」の擬制が必要とされた事が実感された。時間さえあれば一番ストレートな学習法であり、観念的・抽象的な手法よりも明瞭な手法と思われる。実際の授業では“Japan”の登場の頃まで終えた後は、各地域の代表的な国家の調査のみを進めた。

3.1.2. 帰国生徒らによるフリー・ディスカッション（国旗・国歌法案について）

ちょうど日本の国会で国旗・国家法案が話題になった頃、特に多彩で互いに異なる文化背景を持つ生徒が選択していたので、数時間を割いて自由発言方式の討論を実施した。といっても、国内の保守・革新諸政党の主張や文部省・日教組の主張を反復・再現するのではなく、生徒それぞれの海外での経験を分かち合いつつ、法案についての賛否や代案を問うていくという内容である。中国からのニューカマー生徒は当初「日本は大戦後国旗を変えるべきだった」と主張していたが、国の体制が変われば国旗は変わるのが当然（従って、ある国旗デザインの寿命は人の一生よりも短いこともある）という深層文化を自身が持っており、体制を超えた普遍的な国家像の表現を前提に議論がなされている日本の人々の考え方との根本的な国旗観の違いを討論の中で見つけていった。アメリカ合衆国からの帰国生徒は、現地校での経験から「学校で国旗に忠誠を誓うのは当たり前」としていたが、なぜ日本籍の自分が参加したのか、また具体的に何（大統領、国民、聖書など）に対する忠誠かを聞かれ、イスラム教徒らマイノリティの生徒には忠誠への参加が免除されていたことなどを思い出しながら、それらに無頓着だった当時の自身を振り返った。タイの日本人学校にいた生徒は、タイ国民たちの王室への敬愛が深いことから「民族がひとつの象徴を持って団結するのは美しく温かいこと」と主張していたが、少数民族の処遇が聞かれると民族の単位と主権国家の単位とが異なることに改めて思いを寄せ始めた。中東の日本人学校に在学した生徒は、国民が愛着ある標識のもとに集うのは国家の誇りを守る

ことで当然と主張していたが、国旗国家制度そのものが東洋の産物ではないことに話が及ぶと、果たして何が自国文化の尊重する態度であるかは簡単ではない、と考え始めた。ニュージーランドや中国などを転々とした生徒は、愛国心の大切さを強く訴えていたが、通常愛国心とは出身国に向けられる単一のものだと知ると、滞在国全てに愛着を持つ(様々な“国”全てを愛するのが愛“国”心だと思っていた)自身の考えとは全く異なる、と別の主張をし始めた。こうしてお互いの考え方を媒介に、“モノ国家テンプレート”に近似する)一国一旗制度がどれほど異質な深層文化を捨象した“ゴッコ”的なものであるか、を討論の中でそれぞれが見つけていったのである。

3.1.3. 国際司法裁判所模擬裁判

「国際紛争の平和的解決」の参加型学習として、日本の領土問題や核武装をテーマに、ICJの模擬裁判を二回にわたって試行した。



裁判長の選出や管轄権の確認等については手順を守らせたが、専門的な運用術を学ぶためではなく、国際社会には世界政府はないが無秩序ではないことや、世界大に承認されている法的価値や手続きがあること、などについて、それぞれの役割において責任ある発言を考える中で模擬体験していくことに主眼を置いた学習である。適用される国際法の条文選びや議論のプロセスについては生徒の発意・発想に任せた。原告国・被告国の代表がそれぞれの国情をより深く理解しようとする姿勢や、少数民族の代表を参考意見のために招致しようとする裁判運営など、興味深い進行が見られた。

また、別の学期に発展学習として「世界を一つにする」方法についてもそれぞれが学者(経済共同体建設派、国連強化派、大国による武力統一派、...等)に扮して論じ合うロールプレイ・ディスカッションも試行した。国際政治の専門的な論題とされる事柄が、高校生も十分に論じあえることを学ばされた。

3.1.4. P = Cモデルに基づくロールプレイ・ディスカッション

既に国際政治学では、国家パラダイムにかわる国際社会理解のモデルとして一般的なモデルになっている、中心 = 周辺 (Center - Periphery) モデルをもとに、地球社会で4つの基本的な立場 (Cc, Cp, Pc, Pp) に基づいて概ね利害関係が相克している様子を体得するための学習である。

日本政府のアジアへの侵略についての謝罪が特に話題になった際、「侵略戦争ロールプレイ・ディスカッション」と題して、イラク大統領、クルド人代表、アメリカ大統領、日本首相、ヒロシマ被爆者、韓国大統領、インドネシアの戦災被害者、...などの役割を設定して、それぞれ侵略行為についてどう思うかを論じ合い、後にP = Cモデルにより整理した。韓国の教育研修会で紹介したときに、韓国側の教員からも共鳴を受けたことが思い出される^{vii}。

沖縄の米軍基地の移転が問題になった際に、ワシントンの国務長官、東京の首相、沖縄の知事、ハワイの知事、沖縄の市民、...らの立場を踏まえて、総合的な解決策を討論し合い、後にP = Cモデルにより整理した。

3.1.5. 日本の多文化主義化に関する討論

アイヌ史上初の国会議員である菅野茂議員が初登壇の時にアイヌ語で演説すると事前に発表して話題になったが、議事録・通訳などについてどうしたらよいか、案を出し合った。

ある日本国内の大学の、マイノリティ生徒の特別推薦入試制度への賛否を意見筆記の上討論した。これらは、差別をしない精神性や心掛けだけでなく、現実の方策を社会科学の中で考える練習である。帰国生徒達の、思いもよらぬ部分への配慮ある発言に筆者も数多く気付かされた。

日本社会を多文化主義的にしていく方法について、グループでKJ法を用いて提案をまとめた。

3.1.6. パズル・分散型アイデンティティ

「自分の人生で最も影響を受けた場所」「自分の人生で最もかけがえのないこと」「自分が一番自分らしく感じる集団」等の質問について答をパズルのピースに書き、人間の形に完成させてもらう。ク

ラスのメンバーどうし交替で紹介しあい、最後にひとつの箱に入れ、ちがいを認めあい共存する社会のあり方を模擬体験してもらおう。一人の人間の中にも様々な文化が混在することを再確認することや、異文化体験の多い本校生徒の自己認識や相互理解の一助としても用いている。



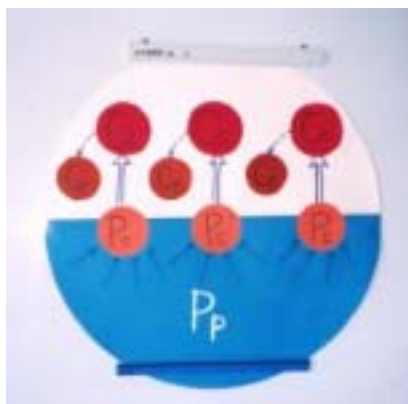
この他、武力行使の合法性や国際人道法の教育に関して、ゲーム式の参加型学習を立案中である。

3.2. 随時活用のモデル教材として

“モノ国家テンプレート”は一朝一夕にできたのではなく根深いものと思われるので、その更新のためには、特別授業の中だけの理解ではなく、平素の関係授業の中で絶えず反復して思考トレーニングの機会を施すことが必要である。

3.2.1. P = Cモデルの平面地球モデル

Cc, Cp, Pc, Pp の4つについて、概念的に示した地球型のモデルを示しておくこと、食糧問題、平成コメ騒動、武器移転、大国の介入する地域紛争、などあらゆる事象を指差しながら説明するのに大変便利である^{viii}。



3.2.2. 「日本人」図

文化、国籍、血統の3つの観点に基づく透明紙製の集合概念図を掲げておき、「日本」「日本人」というとき、具体的にどこどこを指しているのか、を明確にしながら読解・発言してもらおう^{ix}。日本も様々な文化背景を持つ人々の構成する国家であることが客観的に認識され、“日本人なら日本語を話すべき”“日本人乗客は乗っていなかった”という慣用表現の本質を相当程度、整理することができるものと思われる。多文化共生を教える際に、多文化主義 VS 民族主義という単純な図式を打破し、少数者の支援を含む政策の議論へと展開するのにも有用であると思われる。



3.3.教授法上の留意点として

公民科の教科書を検討した章において、国際法や国際機構に関する記述をより実証的にしていく（条文や判例・事例を挙げて根拠づける）ことを求めたが、上記「地球社会と個人」の科目では国際条約集や諸国家の統計資料を副教材とし、随時参照しながら進めている。

その他、「安易にアメリカが、アフガニスタン人が、と言わず；アメリカ政府が、アフガニスタンの富裕な英語習得者が、と表現する」「ケニア人でなく、ケニアに住んでいる人々と表現する」「国際紛争で国際法の基準や手続きなどをしっかり確認する」などが授業の中の留意点として挙げられる。

4. 終わりに

日本社会での、グローバル・ガバナンスに関する国際理解教育については、学習者の“モノ国家テンプレート”を更新するための、適切な「ワクチン・プログラム」が必要である。そのワクチン・プログラムには、国際法や国際機構など国際社会の組織化についての実証的な学習や、主権国家内部の多元性に関する実証的な学習のための、国際理解教育の観点から監修された教材の整備と開発とが必要であり、教師やファシリテーターの平素の言葉遣いなどにも留意が施されねばならない。

このような国際理解教育の学習体系の構築が推進されれば、日本社会での人権教育の永年の難題である「ちがいを認め合う」教育についても、一層の進展が期待できるのではないと思われる。様々な社会事象のテキストを、幻である“モノ国家テンプレート”上に律儀に当てはめながら書き込もうとする無意識の思考や動作が、国籍と血統と文化は一例に整合されるべきであるという衝動を形成し、帰国生徒や在日外国籍生徒らマイノリティに対するいわゆる“加害意識のない差別言動”の背景を形作っていると思われるからである。国際理解教育と人権教育の有機的な連携のもとに、「ちがいを認め合う」教育の困難性について、このような手がかりから打開していけないかと模索するところである。

(終)

<参考文献一覧（順不同）>

- 最上敏樹『国際機構論』東京大学出版会 1996.6
- 横田洋三『国際機構論』国際書院 1992.5
- 波多野・小川監修『国際法講義』有斐閣 1982.12
- 藤田久一『国際人道法』世界思想社 1980.12
- 拙稿「国際人道法の存在基盤」『国際基督教大学社会科学ジャーナル』第28号(1) 1989.10
- 大沼・藤田編『国際条約集 2001年版』有斐閣 2001.3
- 小田・石本編『解説条約集(第9版)』三省堂 2001.1
- 佐藤郡衛「国際理解教育の実践上の課題～学校・学級の構造とのかかわりから」『国際理解教育』Vol.1 創友社 1995.1
- 多田孝志『学校における国際理解教育～グローバル・マインドを育てる』東洋館出版社 1999.8
- 「歴史教科書問題～社会科で考える37題」『社会科教育』No.507 2001.12 明治図書

GALTUNG, Johan 'Social Cosmology and the Concept of Peace' "Journal of Peace Research" No.2 Vol.XVIII 1981

GALTUNG, Johan “Deep Culture” (ワークショップ) 2001.11

* この他、国際法や国際機構に関する大学生向けの各種の教科書や、高等学校向けの現行各社の地歴科・公民科の、教科書・図表・資料集などを参考にした。本文や表中に用いたのは、清水書院、山川出版社、実教、第一学習社、数研出版、教育出版、一橋出版、の各社（順不同）発行の、現行教科書や資料集などである。

<注>

* 本稿は、帝塚山学院大学国際理解研究所 第 27 回国際理解教育賞論文にて、奨励賞をいただいた論文である（ただし、タイトルなど一部を変更した）。

ⁱ グローバル・ガヴァナンスの簡略な説明としては、坂本義和・中村研一「グローバル・ガヴァナンス～国際政治」『知恵蔵』2001 年度版 朝日新聞社 p.153.など。国際機構の数は、定義によって様々だが、政府間・非政府間国際機構を合わせると、主権国家の数をはるかに上回る。また、少なくとも政府間国際機構については、国際法上の法主体性をまったく認めないという立場は、国際法学の学説にはほとんど見られない。

ⁱⁱ 全人類的な視点による歴史の必要性を指摘したのものとして、「全人類的な歴史というものが存在しているにもかかわらず、全人類的な歴史観は育てこなかった。もともとそのような歴史観はありえない、何故なら歴史とはそもそも国家の歴史、ある特定の国民の歴史にすぎないからなのだ、という人もいるが、それは狭量な態度であり、国際会を結びつけるよりは、分裂させるものである。」入江 昭『戦争のない世紀のために』NHK 出版 2000.10 pp.114-115.

ⁱⁱⁱ この点を考慮しつつ、現任校の社会科（地歴科）では、学期ごとに一つの科目の履修を終える学期完結制の枠組みのもと、自由選択制に基づき、第一次世界大戦から現代までを扱う「国際関係史」の科目を設置して、履修制度上の欠陥を補う努力を施している。

^{iv} 実証的な情報を与えながらの説明のあり方としては、次のような代案が考えられる。グローバル・ガヴァナンスの中での国際機構の位置づけについては、国際紛争の解決のメカニズム、限界、成功・失敗などについて、条文や事例を具体的に示しながら理解させる記述が必要かと思われる。主権国家内部の多元性については、観念的な説明文よりも、諸国家の民族・言語・宗教の推定人口などの基礎統計を資料として学習者に直接提供するのが望ましいのではないかと思われる。また、武力紛争と国際法の関係については、国連憲章や国際裁判の事例などを直接の根拠として挙げるべきではないかと思われる（今回見てきた各社の教科書では、本文に逐一国連憲章の章立てを紹介しながら書かれたものも 1 社あるが、5 社のもはいずれも国連憲章原文の付録掲載を伴っていない）。さらに、グローバル・ガヴァナンスについての包括的なイラストや概念図を付する工夫があれば、国際社会の構造を説明する際の“表現の揺らぎ”の点についても、学習者の継続的な理解を維持できる表記手段になりうるとと思われる。

^v 現任校の千里国際学園は、少人数教育を校是としており、授業クラス最大 24 名、学年では 70-80 名の規模である。各種調査の報告は、サンプル数の面で純粋な統計的手法にはなじみにくい面があるので、ここでは集計数値を付しつつ、記述法を併用することとしたい。

^{vi} 既存教材や教授法の更新と再生については、次のような工夫点が挙げられるのではないかと思われる。例えば、一人一国方式や、一国一校方式で進める国際理解教育の優れた実践があるが、こと“モノ国家テンプレート”の克服という観点からのみ見ると副作用も心配されるので、一人で複数国の国家の担当をする、資料を複数用意して大勢で突きつけ合う、という工夫が必要ではないかと思われる。これも優れたプログラムである「模擬国連 (Model United Nations)」についても、代表が当該国家内の諸民族の中からどのようにして選ばれたか、というプロセスを加えることや、セッションごとに個人の担当国を変える、などの留意があればよいのではないかと思われる。総体的な国際社会の理解の可能なワールド・ゲームについては、既定の当事者同士のバイラテラルな交渉手法に加えて国際機構の場などのマルチラテラルなものも併用すると、国際機構と主権国家の対峙する場面について、現実

により近づけ得る模擬体験になるのではないかと思われる。

vii 拙稿「侵略戦争ロールプレイ・ディスカッション」『第2回韓日（日韓）合同教育研修会』（報告書） 1995.7

viii 中心＝周辺理論が高校生向けにまとめられた、岩崎駿介『地球人として生きる』岩波ジュニア新書 岩波書店 1989.11 pp150-165 を参考にしている。

ix このモデル教材は、福岡教授により「思い切って単純化」された分類表をもとに構成した。「日本は同質的社会だ」という言説には、“日本は同質的社会であるべきだ”という価値観がセットになっている。“事実認識”のよそおいをもって“価値判断”が語られるとき、無意識裡の不寛容がはたつきやすい。そこに問題がある。」福岡安則『在日韓国・朝鮮人』中公新書 中央公論新社 1993.12。