

# 国際理解教育のねらいと 学校と地域の 協働を考える

山西 優二(早稲田大学文学学術院教授)



## 1. はじめに

現在、日本の各地域の国際交流協会や市民団体・国際協力団体(NGO)では、特に1980年代以降、地域の多文化・多民族化が進む中での対応・問題解決といった視点からの実践、貧困・環境破壊など地球レベルでの問題が一層深刻化する中での問題解決をめざす実践、さらには国際交流にとどまらず国際協力をめざす実践など、国際理解に関する多くの新しい試みが展開されつつある。また学校でも、特に「総合的な学習の時間」の導入をきっかけに、国際理解をテーマとした実践が各地で試みられるようになってきている。

しかし、この国際理解教育が何をめざすものなのか十分に問われずに、国際理解が英語能力の獲得や他国・他文化理解と同義的に捉えられていることも少なくない。またこうした試みは、学校と地域の国際交流協会やNGOが連携し協働し合う中で生みだされている事例が多いが、この連携・協働のあり方も、十分に検討されず、学校から地域団体への一方的なお任せになっている場合も少なくない。改めて国際理解教育のねらいとその協働のあり方を考えてみることにしたい。

## 2. 国際理解教育のねらい

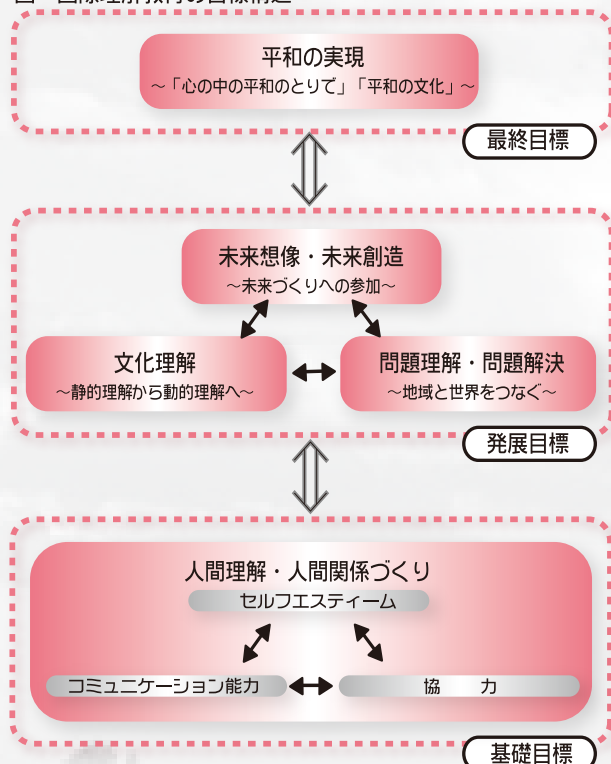
国際理解教育は20世紀の二度にわたる大戦への反省にたつて、平和への希求の中から生まれた教育活動といえることができる。たとえばその理念はユネスコ憲章前文の「戦争は人の心の中に生まれるものであるから、人の心の中に平和のとりでを築かなければならない」という広く知られた言葉にみることができる。この前文では、相互の風習と生活を知らないことが世界の諸人民の間に疑惑と不信を生み、戦争の原因となって来たことを指摘し、平和実現にとっての他国・他文化理解の重要性を明らかにしている。

また最近では1999年に、新しい千年紀に向けて、「戦争と暴力の文化」から「平和と非暴力の文化」へと早急に移行するための地球規模の運動の展開を願い、国連総会にて「平和の文化に関する宣言」が採択されている。そして国連は2000年をユネスコの提唱を受けて「平和の文化国際年」と定め、またこの国際年は、2001年から2010年の「世界の子どもたちのための平和と非暴力の文化の10年」へと引き継がれている。国際理解教育は、このような国際的な平和そして平和の文化の実現を希求する動きの中で、そのための教育活動として、その実践がめざされてきたものである。

この国際理解教育のねらい(目標)を、実践の視点から私なりに構造化したのが下記の図であるが、この図をもとに要点を整理してみると次の5点が指摘できる。

- (1) 国際理解教育は平和実現、平和の文化構築のための教育である。
- (2) 平和そして理解は、まず人間理解、人間と人間の関係づくりから始まるが、その理解・関係づくりへの要素として、セルフ・エスティーム（自己肯定感）、コミュニケーション力、協力する力が求められる。
- (3) 特定の文化に国や民族を背負わせることなく、自文化そして他文化の多様性・多層性の理解と人間と文化の動的な関係への理解が求められる。
- (4) 「外」の問題を「頭」だけで認識する教育になるのを避けるためにも、学習者の足元である地域の問題をしっかりと見据え、その問題を世界の他の地域の問題と構造的に関連づけて捉えることが求められる。
- (5) 国際理解教育は未来志向の教育であり、未来をポジティブに想像し、そこに位置づく価値やシステム、そして文化の想像・創造に参加していくことが求められる。

図：国際理解教育の目標構造



つまりこれら5点が示すように、国際理解教育は、平和の実現に向けて、人間と人間の関係を基軸に、人間と文化の関係、人間と世界的な諸問題との関係、そして人間と未来との関係をダイナミックに捉えようとする教育活動といえる。

また少し言い方を換えれば、私はこの教育の本質を「関係性の再構築」という視点から捉えたいと考えて

いる。本来、人間は「関わり」のなかに存在している。この「関わり」とは、精神や身体といった自分との関わり、家族・友人・同僚といった他者との関わり、地域・国・世界といった社会との関わり、空気・大地・動植物といった自然との関わり、過去・現在・未来といった時間との関わりを意味している。人間はこういった関わりをダイナミックに生きる全体的な存在であるが、現在の人間そして教育のあり様を眺めてみると、あまりにも機械論的に断片的に特定の要素のみが強調され、その結果、全体としての関わりが見えず、また分断もしくは希薄化していることに気づかされる。

たとえば日本の場合、特に1960年代以降、社会が高度経済成長を遂げ急速に変化していくなかで、多くの大人たちは企業社会・都市型社会に囲い込まれ、経済的効率性や合理性が強調されるあまり、他者そして地域との関わりを希薄化・分断化してきた。多くの子どもたちも、そんな社会状況のなかで、学校そして学校での成績といった価値に囲い込まれ、また核家族化・少子化のなかの家庭に囲い込まれ、他者・地域との関わりを希薄化してきた。このような関わり希薄化・分断化は、個々の人間の成長・発達に大きな問題をもたらすであろうことは容易に察しがつく。昨今話題になりつつある子ども、大人を取り巻く心の問題、各種の問題行動などは、関わり希薄化・分断化という問題と密接に関連している。またこの関わり希薄化の問題は、文化間摩擦、民族紛争、貧困、南北格差、環境破壊などの地球規模での諸問題とも密接に関連している。人間と政治・経済・文化・自然環境などとの相互の関わりが十分に認識されていない状況、その関わりが構造的に見えにくくなっていく状況が、これらの問題を生み出す要因の根底にある。



本来人間は、他者、地域、世界などとの直接的な関わりを通しての肯定・承認といった過程のなかで、個性、人格、生きる力といったものを形成していく存在である。ところが今、その関わりは希薄化・分断化し、その過程がうまく機能していない。またそのあり方も、客体的、順応的である。しかし、地球レベルでの諸問題が顕在化する中で、問題の原因を構造的に認識し、その解決策を生み出すには、いまの関わりを批判的、主体的、創造的なものにしていくことが求められてくる。

したがってそのような状況に対応しようとする国際理解教育には、問題状況を生み出すいまの関わりのある様、関係性を批判的に捉え直し、その背景・原因を構造的に捉え、そして平和な関係性をつくり出していくことが求められてくる。まさに「関係性の再構築」のための教育が求められているのである。

### 3. 学校と地域の協働

そのような国際理解教育の実践の場は、地域の一部である学校だけに限定はされないが、学校教育が学習の継続性や系統性などからみて大きな可能性を有していることも事実である。しかし、従来の学校での国際理解教育では、その教育への必然性が自分事として学習者に届かず、その実践の多くが世界そして地域レベルでの問題解決の緊要性から見て「きれい事」にとどまりがちであったことは否定できない。いかにして課題に即した「リアルな」実践をつくり出していくのかを考えると、学校は、地域そして学習者にとっての問題を見据え、地域のリソースを生かした教育をつくり、そしてその教育の成果を、問題解決や地域機能の活性化に活かしていくことが考えられる。まさに地域の機能と学校の機能を交錯・循環させるのである。

こういった教育にとっての必然性から、学校と地域の連携は各地域で多様なあり様・形態を見せている。連携のあり様としては、①学校・教師が地域に働きかけ、地域のリソースを活用している事例、②地域の団体や個人が講師リストや教材をつくり、学校に働きかけている事例、③教育委員会や国際交流協会がコーディネートし、学校と地域の連携をつくり出している事例、④民間の教育ネットワーク組織が、学校と地域の連携に取り組んでいる事例、⑤地域教育会議や学校開放委員会などの設置をきっかけに、協働型の授業・プログラムづくりを行っている事例、⑥福祉・環境・芸術などをテーマにした地域づくりの動きに連動して、学校が授業づくりを通して協力している事例、など多様である。そしてこれらの連携のあり様を、形態から見ると、①補完型、②委託型、③協働型の3つに大別

することができる。補完型とは、学校のニーズを地域講師などの地域のリソースで補完するというもので、教師が主導する形態である。委託型とは、授業づくりを委託（丸投げ）するというもので、授業では地域講師が主導する形態である。現在の各地域での連携の事例を眺めてみると、このどちらかである場合がほとんどであるが、学校と地域の両者にとってのプラスの関係性を中・長期的につくり出していくことを想定するならば、協働型の連携がより必要とされていると言えることができる。ここでいう協働とは、「関係する団体や個人が、課題を共有する中でつくり出す対等で双方向な協力関係」を意味している。この視点に立つと、協働は授業をつくるといったレベルにとどまらず、もっと広範で本質的な関係を意味することが可能になる。たとえば、学校と地域リソースの関係のあり様を、学校の立場からだけでなく地域リソースの立場からも、その意味を問うことが可能になる。また協働は、学校と地域リソースの関係だけでなく、学校内での教師と生徒の関係、地域内での各団体・各個人間の関係にもあてはまる考え方である。つまり協働は、一方が主体で一方が客体といった関係づくりではなく、両者が主体である関係づくり、関わる団体・個人が共に生かされる関係づくりを意味している。今回の福島での試みは、まさにこの協働型連携の一事例であった。

最後に、私自身数年前に訪れたある学校の試みを紹介しておきたい。韓国の洪城に、1958年に設立されたブルム農業高等技術学校がある。その規模は、1学年定員わずか25名、全校生徒70数名の小さな学校であるが、この学校の校訓は「共に生きる」である。元校長の洪淳明氏はこの「共に生きる」に関して、頭と心と手、知識と実際能力と価値観がバラバラでなく調和し自分自身と共に生きるということ、土と共に生きるということ、地域と共に生きるということ、都市と農



村が共に生きるということ、他の国と共に生きる（＝世界の平和）ということの重要性を指摘している。そ



して「地域と共に生きる」に関しては、次のように述べている。

「共に生きるということで重要なことは地域と共に生きなければならないということです。地域がまさに開かれた学校であり、学校はすなわち地域の一つの部分だからです。そうした考えから、私たちが有機農業の必要性も考えるようになり、生態問題も深く考えるようになりました。『共に生きる地域』のために学校ができることであれば、何でも積極的に協力しようと



考えています。地域のために何かをしてあげるのではなく、そのように共に生きる地域社会となつてこそ、学校の教育環境もよりよくなるからです。また学校はそうしたよい環境のなかにあつてこそ、地域のために活動する人材を供給していけるのですから、お互い助け合うわけです。」（洪淳明、31頁）

この事例には、地域と学校が、また地域づくりと学びづくりが共に互いを生かし合っている姿がある。この関係は、必然性の中で、具体的でリアルで力強さをもっている。またこの関係は、特定の地域状況に閉ざされていない。他の地域そして世界との関わりのなかにある地域が想定されている。私は、この事例は、国際理解教育の本質を浮かびあがらせているのではないかと思っている。

#### 4.おわりに

福島県国際交流協会主催による地域のNGOと学校との協働事業に、私自身、1年間にわたり参加させていただいた。そこには、学習者そして地域のニーズに即した国際理解教育を、まさに協働の中で作り出そうとする人々の動きがあった。熱い思いがあった。その過程で作り出された学習プログラム・教材・実践が、学校と地域との協働をさらに促進させ、「関係性の再構築」そして「平和の文化」づくりにつながっていくことを心から期待したい。



#### <参考文献・資料>

- \* 洪淳明「土と共にある学校」尾花清・洪淳明『共に生きる平民を育てるブルム学校—学校共同体と地域づくりへの挑戦—』キリスト教図書出版社、2001年
- \* 山西優二「国際理解教育とは—そのねらいとその方法—」『わーい！外国人が教室にやってきた！～学校と地域がつくる国際理解教育～』武蔵野市国際交流協会、2002年
- \* 山西優二「新しい教育づくりに向けての学校と地域の連携」『わーい！NGOが教室にやってきた！～学校と地域がつくる国際理解教育～』武蔵野市国際交流協会、2003年
- \* 山西優二「地域から考えるこれからの国際教育」文部科学省教育課程課編『中等教育資No.834』ぎょうせい、2005年