

平成 20~23 年度
科学研究費補助金
基礎研究 (B)
研究課題番号 20402062

東アジアにおける「持続可能な開発のための教育」の
学校ネットワーク構築に向けた研究
(中間報告書)

平成 22 (2010) 年 3 月

研究代表者 永田佳之
(聖心女子大学)

はしがき

戦後、国境を越えた教育ネットワークが数知れず構築されてきた。その多くは学校間のネットワークであり、なかでもユネスコスクールは、大戦後の傷跡も癒えない時代に発足し、現在でも拡張し続ける最大規模のネットワークである。

1953年、ASPnet (Associated Schools Project Network)として産声をあげたユネスコスクールは、発足当初の15カ国33教育機関から179カ国約8,500校にまで増加した。2010年3月現在、日本では154校の幼稚園、小・中・高等学校および教員養成系の高等教育機関が参加している。

このネットワークの一つの特徴は、傘下にユニークなフラグシップ・プロジェクトを複数もつことである。そこでは各国の教師と生徒が国境を越えた地域の共通問題に交流と協力を通して取り組んでいる。一連の活動は我々が共有すべき多くの成果をあげてきた。異国どうしの同年代の若者が教師たちと共に地域が直面する諸課題に取り組み、変化の担い手 (change agent) としての自信を獲得していることは特筆に値する。フラグシップ・プロジェクトに参加した教師や生徒の声 (第2章を参照) には、こうした成果の一端を垣間みることができる。

ところで、アジアに目を転じてみると、国境を越えて地域全体を考えるような機会を若者や教員に継続的に提供する共同事業は皆無に等しい。メコン川流域での共同プロジェクト案などが幾度か浮上したこともあったが、政治的な諸問題が障壁となり夢語りに終わった、とユネスコ本部のベテラン職員から聞いたことがある。

たしかに、アジアには歴史的・政治的・社会的な問題が山積しており、共同事業の実現を困難にしているのかもしれない。しかし、こうした困難な状況は、優良なフラグシップ・プロジェクトの事例としてしばしば取り上げられるバルト海プロジェクト (BSP) の発足時でも同じであり、実際に BSP は東西冷戦時代の最中から平和で持続可能な未来をつくる意志を貫き、地域の問題解決をもたらしたと言える。本文でふれる「バルティック 21」のように、現場の教員と若者による日常での活動の積み重ねが持続可能な地域づくりの政策レベルにまで影響を与えた例さえ見られる。

さて、私たちの暮らす東アジアではどうであろう。メコン川流域と同様に多くの課題を昔から抱えてきた地域である。それだけに国境を超えた持続可能な未来へ希望を紡ぐ試みはなおさら重要になると言えよう。ただ、他地域と同様かそれ以上に重い歴史を担い、今でも緊張感のある情勢下において果たして上記のような意志や責任感だけで持続可能な未来に向けた展開が許されるのであろうか。ともすれば、それこそ無責任な企てに終始する可能性があると言えよう。

そこで私たちがたどり着いた目指すべき方向性は、過去のフラグシップ・プロジェクトから生まれた声に傾聴し、その知見から謙虚に学び、その上でこの地域ならではの共同事業を立ち上げる基盤づくりに貢献していくことであった。

このような問題意識のもとに研究調査をはじめて2年が経った。この報告書は、4年間にわたるプロジェクトの途上の成果をまとめたものである。まだ道半ばであるが、日本や東アジアでのネットワーク構築にとって重要な知見が少しずつ明らかになっている（例えば、次頁の「本調査（中間報告時点）で明らかになった主な知見」を参照）。

この中間報告は現時点での成果を示すため、次のような構成とした。第1章では、戦後、ユネスコスクールを中心に実施されてきた各地のフラグシップ・プロジェクトの特徴を整理し、概説する。第2章では、前章で扱ったプログラムの中でも最も優秀であると言われるバルト海プロジェクトについて実施したアンケート調査とインタビュー調査の結果をまとめる。第3章は、再びバルト海プロジェクトに焦点を当て、東アジア地域等で学校ネットワークを構築するさいに参照すべき特徴を明らかにする。第4章では、ユネスコ本部より優良事例として取り上げられた日本のユネスコスクールを取り上げ、これまで地道に蓄積されてきた地域ネットワーク等について吟味する。第5章では、環境教育やESD（持続可能な開発のための教育）についてフィンランドの先進的な事例を取り上げ、アジアでのネットワーク形成に向けた知見を共有する。第6章および第7章では、平和教育一般についての概説と戦後ドイツにおける平和教育の具体的な成果と課題を描写する。第8章及び第9章では、ユネスコスクールの認証制度に焦点を当て、その制度化が評価されてきたドイツおよび韓国とフィリピンの認証のあり方について検討する。上記の他、現時点までの文献調査等で明らかになった重要事項について取り上げた囲み記事として「アラブ・ユーロ対話プロジェクト」「バルティック21を鏡にして」「エノ環境オンライン：ESD・環境教育のための巨大ネットワークの事例」を盛り込んだ。

最終年に向けて、研究プロジェクトは今後も幅広く情報を集めつつ、特に上記の「この地域ならではの共同事業を立ち上げる基盤づくりに貢献すること」の方へと徐々に研究の焦点をシフトさせながら進めていく所存であるが、中間地点の現在で、皆様からの忌憚のないご意見やご批判を賜りたく、この場を借りてお願いをしたい。

上の作業を通して、ユネスコスクールの急増など、ユネスコ運動の新たな局面を迎えつつある日本の国際教育をさらに発展させていく基盤づくりに少しでも役立ち、ひいてはアジアの教育ネットワーク形成の一助となるのであれば幸いである。

研究代表者
永田佳之

本調査（中間報告時点）で明らかになった主な知見

本研究調査の中間報告時点（2010年3月）において明らかになった知見をまとめると次のようになる。

- フラグシップ・プロジェクトはその規模（参加国数等）、予算、内容、手法において多様である。
- フラグシップ・プロジェクトは海型と河川型とに大別され、少ないながら湖型もある。
- フラグシップ・プロジェクトのトピックは環境・歴史・社会・技術・文化（文明）など多岐にわたり、その多くは複数のトピックを内包している。
- フラグシップ・プロジェクトは、調査のみならずプロジェクト運営も、原則、市民（主として現場の教師及び生徒）主導である。
- フラグシップ・プロジェクトには交流志向型と問題解決志向型、両者の複合型とがある。
- 環境や社会など、いかなるトピックのもとのフラグシップ・プロジェクトにせよ、文化は重要な影響を及ぼしている。
- フラグシップ・プロジェクトの大半は運営のあり方に課題があり、プロジェクトの継続性は運動の精神、人材、運営方法、予算等と深く関わる。

なお、優良事例グッドプラクティスと言われるフラグシップ・プロジェクトには次のような傾向が見られる。

- シンプルで具体的な共通課題からスタートする。
国境を越えた地域協力は複雑な課題を扱う傾向にある。しかし、現場の教員や高校生などの若者が関わる場合、日常の中から極力シンプルで具体的なトピックを見出し、当事者意識をもって取り組むことが重要であり、プロジェクトを長続きさせる秘訣でもある。
- 参加国どうしの交流は相互の「違い」を見ることからではなく、「共通点」を見ることから始める。いかなるテーマであろうが、往々にして隣国同士は歴史上、幾多の対立を経てきたことが多い。時として文化的な差異は偏見となり、共通の目標に向かう営みを阻害する。相互に異なる点を客観的に冷静に見られるようになるためにも共通点を分かち合うことから始めることが肝要である。
- プロジェクトの内容や手法は当事者である現場の教師および生徒が中心となって決める。国際ネットワークの運営に往々に見られる傾向は、資金や権力をもつ人物や組織がプロジェクトの内容や手法までも左右してしまうことであるが、優れたフラグシップ・プロジェクトと言われる実践はこの限りではない。政府

や国際機関、高等教育機関は資金等で支援する立場に徹し、生徒及び教員は中心的な「担い手」として尊重されている。

- プロジェクトの主人公は現場の教師と生徒である。
優良事例は当事者意識が強いと言われる。つまり、プロジェクトを実際に誕生させ、運営し、成果を出すまでの全てのプロセスを担っているという自負が教師と若者にある。確かに専門性が求められる場面があるため高等教育機関の役割も期されることもあるが、研究者や大学教員はプロジェクトの成果につながるような専門性の高い部分を補う補完的役割に徹している。
- 共通に抱える地域の問題に対する徹底した解決志向が見られる。
地域の持続可能性など、プロジェクトの上位目標のもとに解消すべき問題に対して共通認識をもつこと、そしてその解決に向けて若者の感性が重んじられ、彼（女）らの知と意志と行動力を結集することが重要視されている。
- 科学的手法と共に、芸術的な手法も重んじられる。
地域の、特に環境分野の諸問題を解決するさい、科学的手法に則った調査法が駆使される一方で、演劇などによる芸術表現も重んじられ、バランスのとれたアプローチと学習プロセスを生徒と教師が享受している。
- プロジェクトのテーマ設定には二つの基準、つまり、現場のニーズと国際的な動向が重視される。
例えばバルト海プロジェクト (BSP) は、過去 20 年の間、多様なテーマを扱い、「学習者ガイド」等としてその成果を広めてきた。コーディネータは日頃から現場の教師の声に傾聴しており、そのテーマ設定については「主人公」である教師のニーズが BSP の意思決定会議で反映されている。一方、「バルティック 21」のように国際的な動向に対して迅速に対応し、具体的な成果を国際社会に還元しているプロジェクトもある。
- 民主的なプロジェクト運営体制および透明性のある意思決定メカニズムがある。
BSP に見られるように、プロジェクトの運営体制は国別コーディネータ及びプロジェクト・コーディネータを中心に定期会合にて決定され、ニュースレター等を通してその結果は公開されている。現場の教師や生徒の誰もが参画できるシステムが保証されている。
- 国際レベル及び地域レベルの有機的な連携がある。
優良事例は地域の問題とグローバルな問題との双方に強い関心を示し、両者につながりを見出しながら行動している。一例として、地球サミットで採択された「アジェンダ 21」を受けて、BSP は「言葉からアクションへ」という草の根の教育運動をおこし、それが地域の環境及び持続可能性に関する指針である「バルティック 21」へと結実されるに至ったことが挙げられる。

目 次

はしがき	i	永田佳之
第 I 部 ASPnet フラグシップ・プロジェクト		
第 1 章 ASPnet によるフラグシップ・プロジェクト (概要)	1	曾我幸代、水野涼子、永田佳之
第 2 章 バルト海プロジェクト (アンケート調査の結果と分析)	21	丸山英樹、永田佳之
第 3 章 バルト海プロジェクトからの示唆	39	永田佳之
Box 1 「バルティック 21」を鏡にして	45	曾我幸代
第 II 部 ユネスコスクールにおける環境教育・ESD 及び平和教育の現在		
第 4 章 日本におけるユネスコスクールの取り組み	49	伊井直比呂
第 5 章 バルト海プロジェクト環境教育 フィンランドの事例	57	飯島眞
Box 2 エノ環境オンライン (Eno Environment-online) ESD・環境教育のための巨大ネットワークの事例	63	飯島眞
第 6 章 平和教育の現在と学校間ネットワークの可能性	67	浅川和也
第 7 章 ASPnet を活かした平和教育・ドイツの事例	73	高雄綾子

第Ⅲ部 諸外国におけるユネスコスクールの認証制度

第8章	ドイツのユネスコスクール認証制度.....	85	
			丸山英樹
第9章	アジアにおけるASPnetの認証メカニズム		
	フィリピン及び韓国を事例に.....	93	
			永田佳之
Box3	「アラブ・ユーロ対話」プロジェクト.....	99	
			丸山英樹

研究組織

(平成20年度～21年度)

研究代表者	永田佳之	聖心女子大学准教授
連携研究者	浅川和也 飯嶋眞 伊井直比呂 曾我幸代 竹村景生 丸山英樹 水野涼子 山西優二 横田和子 吉田敦彦	東海学園大学人文学部人文学科教授 越谷市立富士中学校教員 大阪教育大学附属高等学校池田校舎教員 聖心女子大学大学院博士後期課程 奈良教育大学附属中学校教員 国立教育政策研究所主任研究官 聖心女子大学大学院博士前期課程 早稲田大学文学部文学学術院教授 聖心女子大学非常勤講師 大阪府立大学人間社会学部教授
研究協力者	高雄綾子	フェリス女学院大学 国際交流学部専任講師

第一部

ASPnet フラグシップ・プロジェクト調査

ASPnetによるフラグシップ・プロジェクト

曾我幸代、水野涼子、永田佳之

「はしがき」でもふれたように、ASPnetとして産声をあげたユネスコスクールは、戦後、世界各国でユニークな運動を展開してきた。中でも特記に値するのがフラグシップ・プロジェクトと呼ばれる国境を越えた、教師と若者による共同事業である。ここでは主としてユネスコ本部のASPnet関連URLをもとにその代表的なプロジェクトを紹介したい。

The Great Volga River Route (GVRR)

ボルガ河沿岸地域

■ 歴史的背景

ボルガ河は、ヨーロッパの最長の河川である。中世においては、運河が都市交流にとって重要な役割を果たし、ボルガ河も東ヨーロッパの主要な運河として栄え、バルト海やカスピ海、黒海へとつながる交通幹線であった。しかし、近年では、ボルガ河流域は加速する産業化や都市化の影響を受け、被害が生じている。そのため、急を要する行動が求められる。

今、河川は人々をつなげる象徴として、新たな行動の中心となっている。

■ プロジェクト概要

ボルガ河流域のプロジェクトは、ボルガ河沿岸とバルト海・黒海・カスピ海沿岸地域の18カ国でユネスコ学校のネットワークを通して実践される。

世界遺産特別プロジェクトの保護と促進に参加する若者たちによって行われている。

ユネスコ「若者の手による世界遺産 (World Heritage in Young Hands)」という教材キットとESDの概要がこのプロジェクトの主要教材となっている。

◆ 参加国

アゼルバイジャン、ブルガリア、エストニア、フィンランド、グルジア、ドイツ、ラトビア、リトアニア、イラン、カザフスタン、ポーランド、ルーマニア、ロシア連邦、スウェーデン、トルコ、トルクメニスタン、ウクライナ

◆ プロジェクトの背景

第32回ユネスコ総会におけるICT（Information and Communication Technology 情報伝達技術）の分野横断的プロジェクトとして承認された。狙いは以下のとおりである。

- ・ 国連ミレニアム開発目標（MDGs）に向けた諸問題に取り組み、解決策を提供する。
- ・ 持続可能な開発のための世界サミット（ヨハネスブルグ、2002）のイニシアティブとして活動する。
- ・ 世界遺産ユースフォーラム（ロシア、2002）の最終勧告に準じて活動する。
- ・ 国連ESDのための10年に具体的に貢献する。
- ・ 質の高い教育にするためにICTsの効果的な活用を探求し開発する。

◆ 目標

- ・ ボルガ河沿岸やバルト海・黒海・カスピ海沿岸にある国に生じている持続可能な開発に関わる諸問題や世界遺産と生態圏の保護と促進に参画する若者を支援し、関係性をつなげるためにICTsを活用する。
- ・ 持続可能な開発に関わる諸問題や世界遺産と生態圏について、異なる国々の若者の間で異文化コミュニケーションや対話をするように促進する。
- ・ 世界遺産教育とESDを推進する。

◆ 目的・方針

- ・ ボルガ河沿岸やバルト海・黒海・カスピ海沿岸のプロジェクト参加校間での交流の促進と学習過程の強化・向上のために、ICTsの活用を試みる。
- ・ 持続可能な開発やEFA、世界遺産を支持し行動を起こす若者を集めるための新たな教育的手法や教材を開発する。
- ・ 持続可能な開発や世界遺産・生態圏に関わる諸問題に取り組むために、ボルガ河沿岸やバルト海・黒海・カスピ海沿岸のユネスコ協同学校のネットワークを強化させる。
- ・ 頻繁な連絡を取り合い、プロジェクトに関わる国々の学生間での異文化間対話と協働を促進する交流を行う。
- ・ プロジェクトに男女が平等に参画する。

◆ 成果

- ・ 持続可能な開発や世界遺産に関する教材や教育的手法の開発に参画するユネスコ協同学校の中学校間に効率的なネットワークを築いた。
- ・ ICTs の設備がない参加校の養成と、ICTs の提供とともにチャットフォーラムを設けるなど各参加校によるウェブサイトの開設を含めた、共通の情報を交換できるウェブを作成した。
- ・ ニュースレターや会報などを使って、結果や体験、好実践を共有するための情報通信を開設した。
- ・ ボルガ河流域の持続可能な開発のサポートとして、さまざまな国々の学生や文化・自然遺産の調査過程で出会う学生を刺激し巻き込むために、刷新的な教材（CD-R を含む）や教授法を開発した。
- ・ 学校内外両カリキュラムを通して、持続可能な開発の問題を包含させた。
- ・ 男女平等問題について話し合った。

◆ 活動

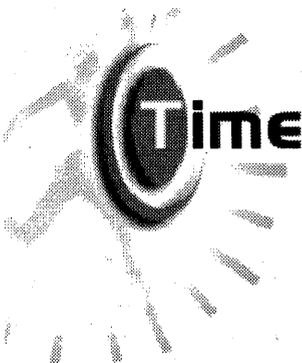
- ・ 国際ワークショップの開催

(タタルスタン、カザンにて 2004 年 10 月 21-29 日に開催)

- ・ ガイドライン「行動計画と教育枠組み」を策定

目的：プロジェクト参加校の促進—教室における ESD の導入と強化と ICTs の効果的な活用についての効果的な方法を開発する。また、全国・地域段階におけるプロジェクトの連携と促進を強める。

'This is our Time' Project **「私たちの時代」プロジェクト**



■ プロジェクト概要

小中学生のためのグローバル・テレコミュニケーションの年間プロジェクトである。オランダにある NGO e-リンクとパートナーシップを組み、ユネスコスクールとの連携によって始められ、また、プロジェクト内容は、その連携によって開発されている。

◆ 参加国（2006）

＜アフリカ＞ベナン、カメルーン、コモロ、ガンビア、ガーナ、ギニア、ケニア、マダガスカル、マウリタス、ニジェール、ナイジェリア、コンゴ共和国、セネガル、南アフリカ共和国、スワジランド、ウガンダ、ザンビア

＜アジア・太平洋＞オーストラリア、バングラディッシュ、中国、インド、インドネシア、キルギスタン、マレーシア、ネパール、パキスタン、パプア・ニューギニア、フィリピン、サモア、韓国、ウズベキスタン、ベトナム

＜ヨーロッパ＞アルバニア、アゼルバイジャン、ベラルーシ、ボスニア・ヘルツェゴヴィナ、ブルガリア、カナダ、クロアチア、チェコ共和国、デンマーク、フィンランド、フランス、ドイツ、イタリア、カザフスタン、ラトビア、リトアニア、マケドニア、オランダ、ポーランド、ポルトガル、ルーマニア、ロシア、セルビア・モンテネグロ、スロベニア、スペイン、スウェーデン、スイス、トルコ、ウクライナ、イギリス、アメリカ

＜中南米＞アルゼンチン、ブラジル、チリ、コロンビア、キューバ、ドミニカ、ドミニカ共和国、ホンジュラス、メキシコ、ペルー、トリニダード・トバゴ、バージニア諸島、セントビンセント及びグレナディーン諸島

＜中近東＞エジプト、イラン、クウェート、アラブ首長国連邦

◆ プロジェクトの背景

1995年11月16日、国連とユネスコの50周年を記念するときに始められた。24時間オンラインで20カ国の40校が活動に参加し、情報交換し、互いから学びあった。それ以降、小規模だが、40校間の相互活性的なプロジェクトから、300以上の学校やユース団体、ユネスコ・クラブのグローバルなオンラインネットワークを持つまでに発展してきた。2005年には、小学校も初めて参加した。

このプロジェクトは資源がほとんどない状態であるが、各学校の参加を促し持続可能性と平等に基盤をおいた国際協力を推進している。参加は無償である。

10年間の歴史の中で、99カ国から100校の学校が、「時代」に参加してきた。2006年にはユネスコ協同学校を含む各学校や団体、ユース団体、ユネスコ・クラブ、84カ国からの委員会が参加した。学生の年齢は12-19歳である。

◆ 目的

「時代」では、学生が知識や技術、態度を養えるようにする。

知識とは：

- 国連の制度やユネスコ、MDGsを身近に感じるようになること

- 異文化学習の概念について学び、実践すること
- 国際協力や持続可能な開発、人権、平和、寛容、異文化対話、連帯への意識を高めること

スキルとは：

- コミュニケーションや言語能力
- 批判的思考や問題解決能力
- 尊重し合い、楽しく、創造力に富んだ方法で協働すること
- よりよい世界に向けて貢献する役割をもって提案や意見を分かち合うこと

態度とは：

- 他の文化や既存のステレオタイプに目を向けること
- 人々や文化、生活様式、思考方法の多様性を尊重すること
- 差異を寛容に扱うこと
- 今日・明日の世界に責任をもつこと
- グローバルに考え、ローカルに行動すること

◆ 活動

すべての活動は、1年間を通して行われる。プロジェクトは、0時（グリニッジ標準時）に開始される。24時間中、すべての参加者は、オンラインでつながっている。彼らはチャットしたり話し合ったりして、相互交流しあい、学び、教えあう。

2007年の「時代」の日は、11月9日であり、グローバル・シティズンシップをテーマにした。2008年は、11月28日に予定され、「積極的なシティズンシップ」をテーマとした。

毎年、異なるテーマが選ばれるが、すべてのテーマは一貫している。

プロジェクトは、長期・短期の活動や、オンライン・オフライン、また、グローバル・ローカルな活動がある。カリキュラム・ベースの長期的な活動をしている。すべての活動は、時への気づきに関係している。個々の活動に関する記述を通して、学習目的や時の経過、参加国、技術的要件、実践的な情報を知ることができる。プロジェクトの活動実践は、相互的な学習である「諸国家のまとまり(unite the nations)」や「ビデオ会議(video conference)」、創造的な思考を育む「時計のデザイン(design a clock)」などである。

The Baltic Sea Project (BSP) バルト海プロジェクト

■ プロジェクト概要

バルト海プロジェクトでは、300校が活動している。ユネスコスクール間で、異文化学習とバルト海の環境教育を組み合わせた初めての地域プロジェクトである。

参加国は年に1度集まり、プロジェクトの評価と今後の活動計画を行う。

◆ 参加国

デンマーク、エストニア、フィンランド、ドイツ、ラトビア、リトアニア、ポーランド、ロシア、スウェーデン

プロジェクト参加国はバルト海沿岸に位置し、ほとんどの参加校が中学校である。

◆ プロジェクトの背景

1992年リオ宣言とともに、ユネスコ・バルト海プロジェクトの焦点が環境教育から持続発展教育（ESD）へと変わった。学生は、1997年スウェーデンでの会議「言葉から行動へ」のアジェンダ21の行動計画36章に準じて活動している。2000年デンマークの「バルティック21」会議で、バルト海地域の課題である「バルティック21」が定められた。

リオ宣言から10年後の2002年にはヨハネスブルグで持続可能な開発のための世界サミットが開かれ、そこで、バルト海地域はバルト21を発表した。「バルティック21」は、3つの統合領域—環境、経済、社会・文化—から構成されている。バルト海プロジェクトの学習の手引き第5巻はESD（持続発展教育）に役立つ内容になっている。

◆ 目的

- ・ バルト海地域の環境問題について学生の意識を高め、人と自然との間にある相互依存についての科学的社会的文化的な理解を学生に与えること。
- ・ 環境の中にある変化を学ぶように、学生の能力を育成すること。
- ・ 持続可能な未来の開発に取り組む学生を支援すること。

◆ 実践的手段

- ・ 学校や他の教育機関とのネットワークを構築すること。

- ・ 教授法を開発し、環境・国際教育のためのプログラムをつなげること。
- ・ 各活動やイベントをつなげるように活動等を組織すること。
- ・ バルト海プロジェクトのニュースレターや他の関連情報を発行すること。

◆ 教授法

- ・ ホリスティックな視野と個別教科学習の均衡を図ること。
- ・ 消極的で受動的な学生から積極的な建設者へと学生の役割を変えること。
- ・ スーパーバイザーから学習過程におけるガイドへと教師の役割を変えること。
- ・ 新しいアイデアを学び伝えるための機会を参加者に提供するためにネットワークを利用すること。
- ・ 学校活動の固有な領域として、国際的な協力関係を利用すること。

◆ 活動

バルト海プロジェクトは、バルト海沿岸地域をよりよい環境にしたいと願う学校間の国際的なネットワークをもっている。各国はバルト海を国境としているが、多くの環境問題—一つにバルト海の汚染がある—に悩まされている。参加国は異なる言語や文化、習慣、伝統、技術基準をもつが、これらの環境問題は、各国の協力によってのみ解決されうるだろう。環境問題の解決のために、教育が重要な要素の一つである。

バルト海プロジェクトの姉妹プロジェクトは、カリブ海プロジェクト、青きドナウ川プロジェクト、西地中海プロジェクト、ザンベジ川沿岸プロジェクトである。

学習の手引きは、第8巻まで発行されている。全巻のトピックは以下の通りである。

- (1) 水質
- (2) 大気
- (3) 言葉から行動へ
- (4) 河川
- (5) バルティック 21—バルト海地域のための「アジェンダ 21」
- (6) 生態の歴史
- (7) リサイクル
- (8) アーバン・エコロジー

The Caribbean Sea Project (CSP) カリブ海プロジェクト

■ プロジェクト概要

カリブ海プロジェクトは、環境への気づきと異文化学習を促進している。

◆ プロジェクトの背景

1994年にトリニダード・トバコにおいて少数国によって始められた。現在は、17カ国がプロジェクトに参加している。近年、サンドウォッチ・プロジェクトという名が新しくつけられ、カリブ海プロジェクトはイニシアティブとして始動している。

このプロジェクトは、科学分野と協力して設計され、ユネスコスクールはカリブ海の汚染を減らすために積極的な役割を担っている。具体的には、調査の実施やモニタリング、沿岸地域や浜辺、動植物などの保護を行っている。

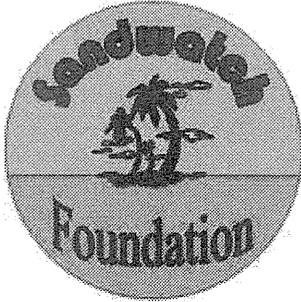
◆ 目的

- ・ 若者の積極的な行動のための必要条件として、海洋環境への若者の意識を高めること。
- ・ 若者が地域の豊かな文化的多様性とカリブの文化について学べるようにすること。

◆ 活動

- ・ 教師の活動を支援するための教材作成
- ・ 第1回教師と学生のためのカリブ海プロジェクト環境教育ワークショップの開催（1998年7月）。テーマ：「カリブ海—死活的な資源」
ワークショップでは、保全され保護される必要がある生息地として、サンゴ礁やマングローブ、海草に強調点が置かれた。今後の目的は、問題解決や調査活動を行う機会を学生に提供することによって、科学技術の強化を図ることである。

The Sandwatch Project サンドウォッチ・プロジェクト



■ プロジェクト概要

サンドウォッチ浜辺モニタリングプログラムは、協同学校のカリブ海プロジェクトの枠組みの中で行われている。

自分たちの浜辺の環境を曝している問題をクリティカルに評価し、また、そのような問題に取り組む持続可能な手法を開発する。このことは、学生や共同体のメンバーが学び協働する教育プロセスを通して行われる。

サンドウォッチは、科学を活用するが、生物学から木工までの、詩から数学までの幅広い範囲に及ぶ学問を学際的に活用する。

サンドウォッチは、教育の新しい展望を与えている。それは、すべての年齢の人々が持続可能な未来を創造し楽しむことの責任を負うように促していることである。活動を通じて、コンフリクト・リゾリューションと批判的思考に関連する技能を発達させ、また浜辺やその環境を配慮する感覚を身につけさせている。

◆ 参加国

<カリブ海> アンティグア・バーブーダ、バハマ、バルバドス、ベリーズ、英領バージン諸島、キューバ、ドミニカ、ドミニカ共和国、グレナダ、仏領グアダループ、ガイアナ、ジャマイカ、英領モントセラト島、蘭領アンティル、プエルトリコ、サンアンドレス島（コロンビア）、セントビンセント及びグレナディーン諸島、セントキッツ（セントクリストファー）・ネーヴィス、セントルシア、トリニダード・トバゴ、英領タークス・カイコス諸島、米領バージン諸島

<インド洋> ドバイ、インドネシア、モルディブ、マレーシア、モーリシャス、仏領マヨット、セーシェル、スリランカ、ザンジバル

<太平洋> オーストラリア、クック諸島、フィジー、ニュージーランド、パラオ

<新参加国> ポルトガル領アソール島、ブラジル、ガーナ、ケニア、メキシコ、ガンビア、ウェールズ

◆ プロジェクトの背景

1999年にカリブ海地域で始められ、太平洋、インド洋、カリブ海の島々や、

ヨーロッパ、アフリカ、アジア、中南米の国々を参加国として、複数地域間の活動になっている。

サンドウォッチは、ユネスコを初めとして、いくつかの国家機関や NGO などの団体からのサポートを受けている。ネットワークは、NPO サンドウォッチ財団によって統合されている。

◆ 目標

- ・ 子どもや若者、成人のコミュニティを基盤とした生活様式や習慣を見直すこと。
- ・ 海洋や海岸の環境の壊れやすい自然への気づきを促し、その必要性も高めていくこと。

◆ 目的

- ・ カリブ海の汚染を減らすこと。
- ・ フィールド調査やデータ分析を通じた浜辺の科学的な観察において、児童を訓練すること。
- ・ 地域の浜辺をよりよくするために集められた情報を利用して、地域コミュニティと連携して、児童を支援すること。

◆ 活動

- ・ サンドウォッチと気候変動：気候変動がもたらす浜辺の侵食や熱帯地域の住民の被害を取り上げる。
- ・ 新鮮な水資源の節約と電気の節約
- ・ 再生可能エネルギーの使用
- ・ 車の運転の削減とウォーキングの増進
- ・ 地域のコミュニティ同士による情報交換

Transatlantic Slave Trade (TST)

大西洋の奴隷売買

■ 歴史的背景

大西洋の奴隷制度は、1400 年後半から 1800 年代のおおよそ 400 年間続いた。被害者の正確な人数はわからないが、約 1,000 万人のアフリカ人が大西洋を船で移動させられ、束縛を強いられた。

ヨーロッパ、アフリカ、アメリカ又はカリブ海の 3 地域間で貿易が行われ

たため、「3地域間の奴隷売買」(“Triangular Transatlantic Slave Trade”)と呼ばれた。数え切れないアフリカ人奴隷が、「大西洋の航路」(“middle passage”)で死に至った。

奴隷制度は公式には廃止されたが、多くの文明や政治の権力によって続けられてきた。奴隷制度の傷跡は、人種差別主義的思考や貧困層の暮らしに残っている。児童労働など、奴隷制度による現代の被害者は2億人に上る。

■ プロジェクト概要

TST プロジェクトは、1998年から開始された。TSTは大西洋の奴隷売買の沈黙を破るため、また、若者たちが過去と現在を十分に理解し、奴隷制、不法行為、差別、偏見などのあらゆる固定概念から解放された良い未来を共に準備していくために始まった。TSTは、アメリカ、カリブ海、ヨーロッパの若者に異文化間対話を促進することで、新たな教育的アプローチを開発することを目指している。プロジェクトはノルウェー外務省の出資によって成り立つ。

◆ 参加国

＜アフリカ地域＞アンゴラ、ベニン、ガンビア、ガーナ、モザンビーク、ナイジェリア、セネガル

＜アメリカ・カリブ海地域＞バルバドス、ブラジル、キューバ、キュラソー、ハイチ、ジャマイカ、マルティニーク島、セント・クロイ島、トリニダード、トバゴ

＜ヨーロッパ地域＞デンマーク、フランス、オランダ、ノルウェー、ポルトガル、スペイン、イギリス

◆ 目的

- ・ 大西洋の奴隷売買の歴史を伝えることによって、従来の歴史教育を改善すること。
- ・ このプロジェクトが人々の悲しみを呼び起こし、大西洋世界に社会的、文化的、経済的影響を与えていくこと。

◆ 活動内容

- ・ ASPnetのTSTプロジェクトは、生徒たちの批判的思考や問題解決能力を高めることを狙いとしている。その方法論として、「21世紀教育国際委員会」がまとめた報告(『秘められた宝』)の要点である、4本柱が

用いられている。

- 前向きな自我認識や意識の育成 (learning to be)
 - 学際的なアプローチ (learning to know)
 - 生徒の参画意識とコミュニケーション能力の強化 (learning to do)
 - 国内、地域、国際的な交流を通して、自身の文化や異文化を味わうために学ぶ (learning to live together)
- ・対象者は3地域の100以上の学校の14-16歳の生徒である。
 - ・ローカルなコミュニティもこのプロジェクトの大事な役割を担っている。教師や生徒は地域コミュニティや図書館、美術館といった地域施設を訪問し、お年寄りへのインタビューなどを通してTSTについて学んでいる。
 - ・TSTが現在の教科書でどのように取り上げられているかを分析し、新たに学校のカリキュラムに取り入れるべき点を検討する。美術、音楽、ビデオ、作文はTSTを教育現場に取り入れる切り口とすることができる。また、メディア、ポピュラー音楽、テレビ、映画の活用は、生徒のインスピレーションやアイデアを豊かにするのに効果的である。
 - ・TSTはユネスコ国内委員会の助けにより、国際レベル、また、地域レベルとしての取り組みとして実施されている。組織では、ニュースレターやウェブサイトを通して、頻繁に調査結果やプロジェクト、イニシアティブに関する情報交換を行っている。
 - ・国際タスク・フォースがユネスコのすべてのプロジェクトにアドバイスを与えている。
 - ・TSTはあらゆる点で評価されると考えられる。それは、TSTプロジェクト参加者や、参加予定の若者の知識や態度の調査によっても明らかである。

World Heritage 世界遺産

■ プロジェクト概要

ユネスコの世界遺産教育プロジェクトは、教師や生徒の世界遺産保護の意識を高めるために1994年から始まった。ユネスコ世界遺産教育と、ASPnetの調整機関、そして、フランスの支援を受けているNORAD (the Norwegian Agency for Development Co-operation) から構成されている。

◆ 目的

- ・ ローカルなレベルからグローバルなレベルまで、世界遺産保護への若者の参加を促すこと。
- ・ UNESCO 世界遺産保護活動（1972年）の大切さと、若者の異文化間の相互関係についてのより良い理解を若者に与えること。
- ・ 新しい効果的な教育的アプローチの開発として、ユネスコ加盟国の多くの国において、世界遺産保護を教科課程の中で紹介し、強化させる方法や教材を開発すること。
- ・ 教師、カリキュラム開発者、世界遺産専門家やその他の関係者（地域レベルから全国レベルまで）の間に新たな協働作用を創造すること。

これらの目的は、「明日の意思決定者である彼らに、我ら共有の遺産に対する深い責任感をしみ込ませることこそが、地球の豊かな、文化的、自然的多様性の維持につながるのである」という確信に基づくものである。

◆ 活動

- ・ 若者のためのフォーラムやサマーキャンプ開催
- ・ 教師や教育者のため、国内のあらゆる地域におけるトレーニングセミナー開講
- ・ 技術開発や若者のための訓練コース設置
- ・ マルチメディア教材作成のためのイニシアティブ開発
- ・ 中等教育段階の教師を対象とした「若者の手による世界遺産」などの革新的な教育冊子や情報豊富な教材キットの作成と、30以上の言語への翻訳

「若者の手による世界遺産」教材キットはユネスコ加盟国 130 カ国、ASPnet 加盟の 1,000 校近くにおいて採用されている。総数 51,900 部が印刷され、配布されている。世界遺産教育（WHE）のウェブサイトを通して、別バージョンのキットが作られており、無料でオンライン公開される予定である。特に保守的な国家機関の若者についても、少なくとも 100 万人の生徒にすべてのバージョンのキットが届くことになっている。

若者のための国際的、地域的なフォーラムがおよそ 18 回開催されており、約 1,560 人の若者が参加した。1,250 人近くの教師や教育者が、あらゆる地域的、国際的な段階で開かれた 40 回程のセミナーやワークショップに参加した。技術開発訓練コースは 200 人以上の若者に提供され、最近開設された病気予防の訓練コースではアフリカの 35 人の若者が学んでいる。

Mondialogo モンディアロゴ

■ プロジェクト概要

モンディアロゴ・スクール・コンテストは、2003年10月にダイムラー・クライスラーとユネスコによって、文化間の理解や尊重、寛容を促進するため、また、文化的背景の異なる若者が互いに対話することを奨励するために始められた。参加者は15～18歳で、異なる大陸のパートナー校の生徒と共に、クリエイティブなプロジェクトを開発する作業を通して、異文化間の対話が促進される。

◆ 活動

<2003年第1回コンテスト>

全部で、24,000人の生徒が126カ国から“Mondialogo School Contest”に参加し、総勢1,470チームによる史上最大規模のスクールコンテストとなった。

2004年9月19日、バルセロナで開かれた受賞者の式典には、ゲーム、映画、ウェブサイト、歌などのプロジェクトが参加した。受賞者は、アゼルバイジャンとナイジェリア、ドイツとクウェート、フィジーとチェコ共和国、ガーナとメキシコの生徒のチームである。

1位はアゼルバイジャンとナイジェリアの生徒たちである。彼らは、自分たちの日常生活をパートナー校へ送信し紹介するという、異文化間をつなぐゲームを開発した。2校はそれぞれ1,500ユーロの賞金を受け取った。

2位はドイツとクウェートの生徒たちで、ウィリアム・シェークスピアの「テンペスト」を用い、それぞれの国での上演を行った。

3位はフィジーとチェコ共和国のチームで、2カ国の若者達の日常生活を比較調査し、ウェブサイトで公表した。また、フィジーのチームは彼らの国の文化的多様性を描写したカラフルなアルバムもデザインした。

エイズの悲劇と人生の美しさについての歌を作ったガーナとメキシコのチームにも、審査員から特別賞が与えられた。

全国コンテストのファイナリストであり、36カ国から集まった若者や教師がシンポジウムに出席し、審査員メンバーの行う芸術的なワークショップに参加した。また、それらのプロジェクト結果の展覧会も開催された。

<2008年第3回コンテスト>

今年のコンテストで特に焦点となるのは、「スポーツとフェアプレイ

（"sport and fair play"）、「持続可能な未来（"sustainable future"）」、「文化的多様性の尊重（"respect for cultural diversity"）」である。2003年からこれまでに、世界中の学校から6万人の生徒たちがモンディアロゴ・スクール・コンテストに参加してきた。第三回目になる今年は、144カ国から36,000人の生徒が集まり、2,740チームがコンテストに参加することになる。

The Zambesi River Project (ZRP) ザンベジ川プロジェクト

■ ザンベジ川の概説

ザンベジ川はアフリカで4番目に長く、アフリカからインド洋にかけて流れる川の中では最大規模である。流域は広さ139万平方キロメートル（537,000平方マイル）で、これはナイル川の半分よりわずかに少ない程度である。2,574kmの長さを誇るザンベジ川の水源地はザンビアにあり、その流れはアンゴラを経て、ナミビア、ボツワナ、ザンビア、ジンバブエの国境を通過してモザンビークに達し、インド洋へと続く。

ザンベジ川の最も見事な特徴は、世界で最も長い、ビクトリア滝である。また、他にもザンビアとアンゴラの国境に位置するチャヴマ滝や、ザンビア西部シオマ（Sioma）近くのンゴニエ滝などの卓越した滝も存在する。

この川には、水力発電における2つの主要な要素がある。それは、ザンビアとジンバブエに電力をもたらすカリバダムと、モザンビークに位置し、南アフリカに電力をもたらすカボラ・バッサダムである。また、ビクトリア滝は水力電気の小さな通過地点としても活躍している。

■ プロジェクト概要

1995年に、ジンバブエ子ども平和祭り（Zimbabwe Children's Peace Festival）が、下位地域トレーニングワークショップ（Sub-regional Training Workshop）のマラウィ人権教育（Human Rights Education in Malawi）によって、企画された。また、1998年には、ユネスコ・ハラレ事務所が主導となり、マラウィ、モザンビーク、ザンビア、ジンバブエを招いて、更に洗練された形で開催された。参加したのは、ZRPの小中学生たちである。マラウィはZRPの地域コーディネーターに指名された。

◆ 目的

- ・ 環境問題の学習をザンベジ川と連携させること。
- ・ 人権教育や、参加国間で起こる異文化教育を促進させること。

◆ 活動

このプロジェクトは、ザンベジ川流域の管理者、ザンベジ川流域のための自然や文化的遺産、人権教育、民主主義などの、トレーニング手段のシリーズ開発にもつながった。また、ZRP新聞も発刊された。

Western Mediterranean (PMO) 西地中海プロジェクト

■ プロジェクト概要

ユネスコが1992年に始めた西地中海プロジェクトは、9カ国に於ける革新的な教育活動を促進するASPnet教育プロジェクトである。Unesco-cat(Unesco Center of Catalonia)は、2005年9月にこのプロジェクトの国際的なコーディネーションをユネスコから要請された。

このプログラム参加校は、教室における日常的活動のテーマを「西地中海において共に生きるために学ぶ:ESD」とし、また、西地中海の文化的遺産、生物多様性、自然資源保護のための特別なテーマとして、持続可能な開発と水、移民と多文化社会、言語的多様性、異文化・異宗教間対話などを掲げている。また、それぞれの学校はESDの10年(2005-2014)にも参加している。

◆ 参加国

アンドラ、アルジェリア、フランス、イタリア、マルタ、モロッコ、チュニジア、スペイン

◆ 目的

- ・ 初等教育段階の子どもたちに気づきを起こすこと。
- ・ 文化的、宗教的、言語的多様性に基づく中等教育が、共に生きることや違いに対する尊重の訓練により、西地中海(ヨーロッパアラブ間)における団結力の促進や、協力体制をもたらすこと。
- ・ 西地中海の遺産保護に向けた積極的な参加を強化すること。
- ・ 環境問題につながる要素を発見すること。

これらのねらいを共有することは、Unesco-cat の西地中海両岸で実施している活動が、共にスクールセンターを通して相互に連携をとることや、マニュアルと教材を作成し相互共有することにつながる。また、生徒のための国際的なサマーキャンプや教師の訓練コースへの参加にもつながる。

◆ 活動

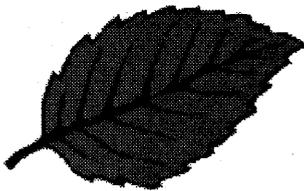
<2007年7月 サマーキャンプ>

7月22-30日、チュニジアで西地中海プロジェクトの任期修了式が開かれた。この会議には PMO 実践校のうち数校から参加者が訪れ、異なる地域間の生徒同士が共生するモデルになるという目的のもとに集った。キャンプでは、PMO に関わる学校プロジェクトを共有するために、いくつかの活動が用意され、持続可能な開発に関わる活動や工芸作業、レクリエーション的な会議やユネスコ世界遺産への文化訪問など、充実したプログラムとなった。

<2008年10月 PMO 教員会議>

Unesco-cat とモロッコのユネスコ国内委員会は 10月28-29日に PMO の教師会議をラバットで開催した。会議の中心的な議題は ESD についてである。50のグループから集まった教師が自身の経験から、好実践や新たな教材、教育活動の提案を共有し合った。

A Life-Link and UNESCO Schools Dialogue Project 命のリンク及びユネスコスクール対話プロジェクト



■ プロジェクト概要

このプロジェクトは地域でのアクションと学校間の対話プロジェクトの 2 段階に分かれる。前者は、同一学校内の 1 つ、または複数のクラス単位で平和や持続可能性に関する 48 のトピックから 1 つを選択し、プロジェクトを立案・実行する。そして「命のリンク」のウェブサイトには報告と写真を掲載する。さらに次のステップとして、クラスもしくは学校が同じトピックに取り組む他国の学校を選び、交流する。

◆ 参加国

プロジェクトによって参加国は異なるが、例えば、2007 年から 2008

年にかけて実施される ESD 対話プロジェクト（パイロット・プロジェクト）の参加国は、9つのアラブ諸国から 50 校と、他の 10 カ国からの 50 校が参加している（ドイツ、クウェート、アルゼンチン、オーストラリア、イエメン、イラン、レバノン、スーダン、ルーマニア、パレスチナ、カタール、オマーン、スウェーデン、ロシア、チリ、エジプト、インド、ヨルダン、イラク）。2000 年から 2008 年現在までの全てのプロジェクトを加算すると、参加したのは 86 カ国から 592 校であり、3254 ものアクションが実施されてきた。

◆ 目的

参加校の生徒が「水の番人」としての意識をもち、自覚を高めること。他国の生徒の間で互いの水に関する課題の情報を交換し、対話する。また、生徒及び教師が「命のリンク」に関する意識を高める。特に「自己へのケア」「他者へのケア」「自然へのケア」の 3本の主要テーマのもとにある個別トピックに取り組む（例えば、「自己へのケア」については「健康な食事」や「スポーツと平和」など、「他者へのケア」については「戦争中の子ども」や「フェアトレード」など、「自然へのケア」については「絶滅危惧動物」や「環境ドラマ」などである）。上記の 50 校同士が共同で評価プロジェクトを実施する。

■ ストラテジー

「命のリンク」のアクションとして「ケアの文化」と「命のための水」の 2つのプロジェクトが進行している。各アクションは教師用ガイドラインが用意され、参加校では 3-4 週間の授業とフィールドスタディに取り組み、その成果等について報告することになっている。

すでにウェブサイトを通して参加校の成果が共有されている。上記の 48 のトピックごとに参加を希望する学校が実行しやすいように、各トピックのセオリーとアクションの事例と活動を発展させていくのに役立つアイデアが盛り込まれている。具体的に実行できるアクションの提案がリストアップされていたり、すでに独自のプロジェクトを実施した学校の報告が閲覧できたりする。また、上記アクションの結果、水に対する生徒の意識が 15 カ国で高まったことなど、プログラム全体を通しての成果も報告されている。

2008 年 6 月にヨルダンのペトラで開催された 13 カ国のユネスコ国内委員会の会議にて 2009 年から 2011 年にかけて継続的に ESD 対話を推進し、アラブ諸国と他の国々の学校を結んでいくことが合意された。参加校には、13 歳から 17 歳児を対象に、1) ケアの文化、2) 命の水、3) 3つの R (Reduce,

Reuse, Recycle) に取り組み、教師用ガイド（最新版）のもとに、それぞれ3回の授業と2回のフィールドスタディを実施することが期待されている。2009年2月現在ですでに4万6000人以上の中近東諸国の生徒が登録されている。今後、25カ国に拡充されることが期されている。なお、参加校への財政支援は行われていないが、事業の推進のためにスウェーデン政府（外務省）からの資金援助がある。

■ ウェブサイト（URL） <http://www.life-link.org>

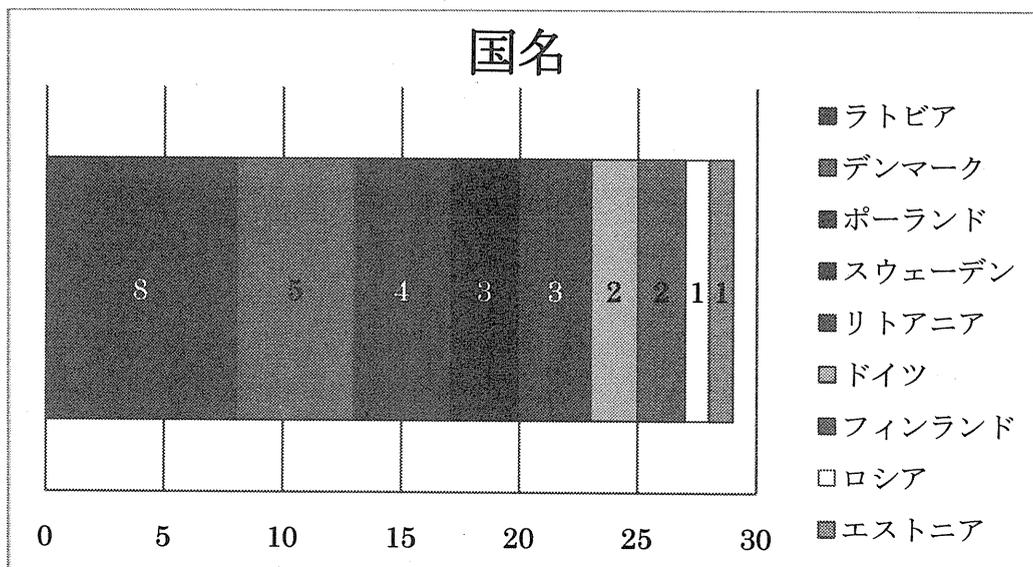
バルト海プロジェクト（アンケート調査の結果と分析）

丸山英樹、永田佳之

回答者の属性及び多項選択式設問への回答結果

本節では、2008年11月16～17日及び2009年9月17～19日に実施した質問紙調査の結果を主に示す。質問紙は多項選択式と自由記述部からなっていた。まず、回答者の背景と多項式質問群への回答を見てみる。本調査に協力してくれた参加者は29名で、その出身国は表.1の通りであった。リトアニアで開催されたコーディネーター会合及び国際BSP大会であったため、隣国の参加者が多いと言えよう。

表.1：国別回答者の数



回答者の性別は表.2の通りで、女性が多いことが分かった。また、年齢層については、40代及び50代が多かった（表.3）。これは、図.3でも見られるとおり、15年以上のBSP活動を継続している者が多いことから、長年に渡りBSPに参画していることを意味する。ただし、30代の回答者も少なくないことから、活動を引き継ぐ世代の見解も回答に反映されていると言えよう。

表.2：回答者の性別

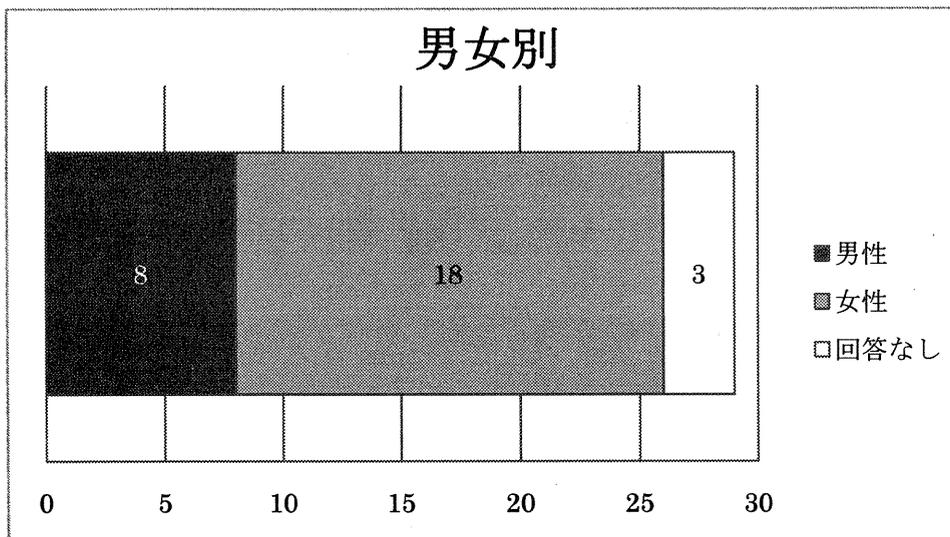
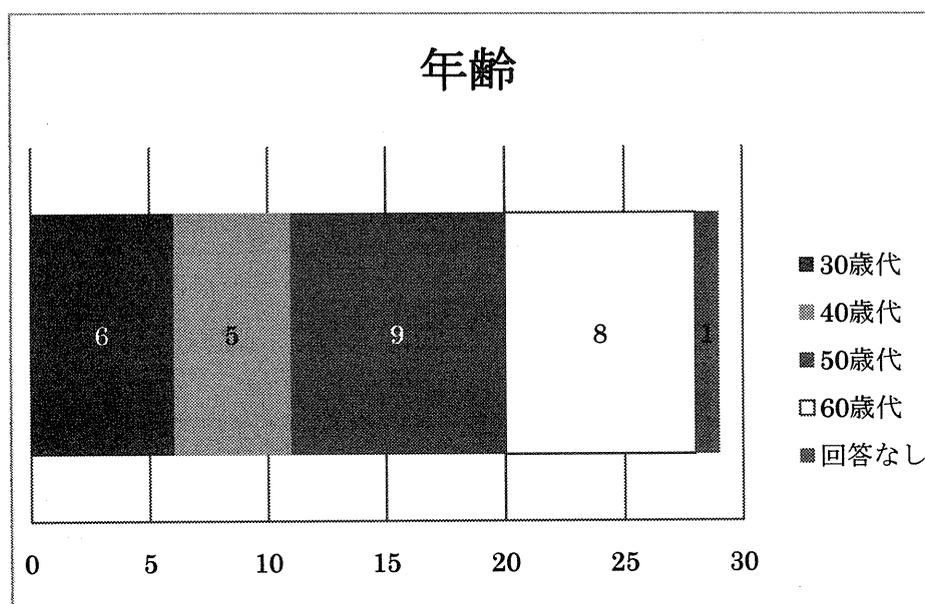
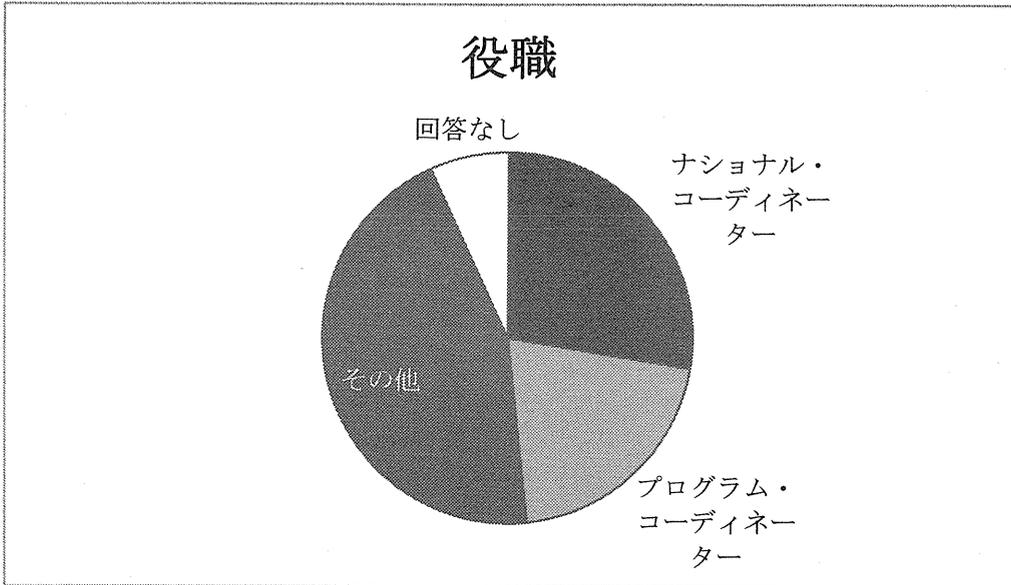


表.3：回答者の年齢層



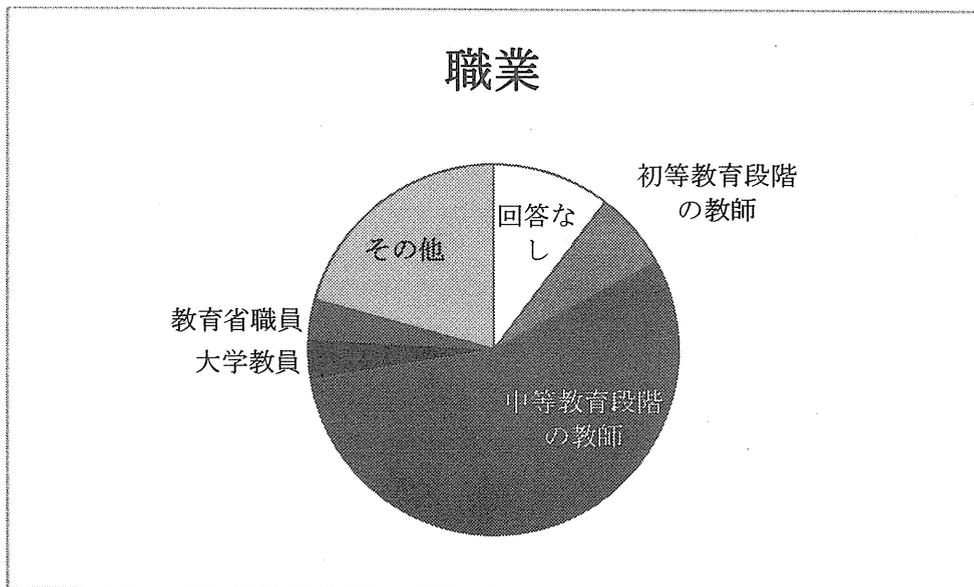
会合の性格上、回答者の BSP における役職は、図.1 で示されるとおり、ナショナル・コーディネーターが最も多く、次いでプログラム・コーディネーターが多かった。その他の役職通しては、一般参加者、学校コーディネーター、前ジェネラル・コーディネーター、UNESCO の ASP コーディネーター、教員が挙げられる。

図.1：回答者の BSP 内での役職



各国における学校等での役職は、図.2 の通り、中等学校の教員が最大であった。初等段階の教員も、高等教育機関の教員及び教育省職員もわずかだが回答者に見られた。質問紙は国際大会で配布され、その参加者には一定の外国語運用能力が求められることから、中等学校の教員の参加が多いようだ。

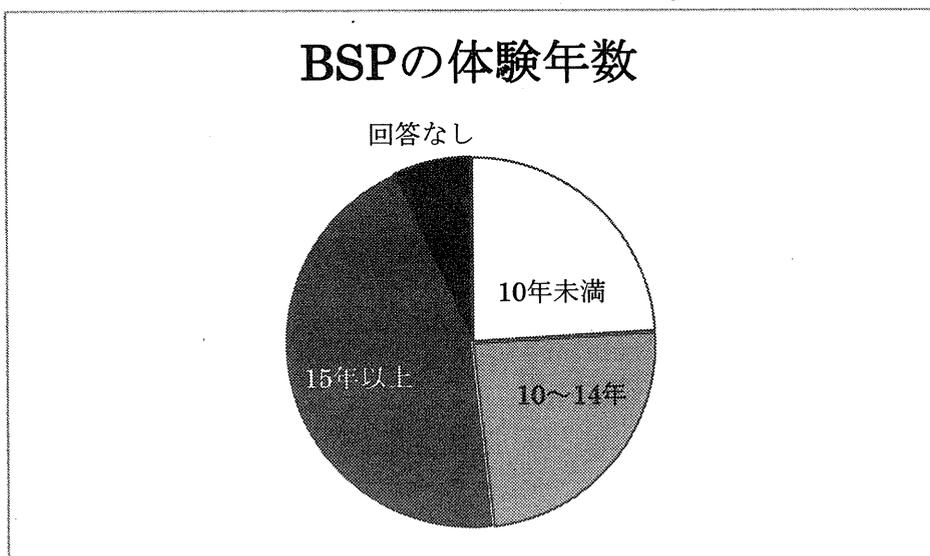
図 2：回答者の学校等での役職



さて、多くが教員であるならば、BSP 活動にはどれぐらいの期間、関わっていたのであろうか。それを示すものが図.3 である。3 分の 2 以上が 10 年を超える経験を持っているベテランであることが分かった。中でも 15 年以

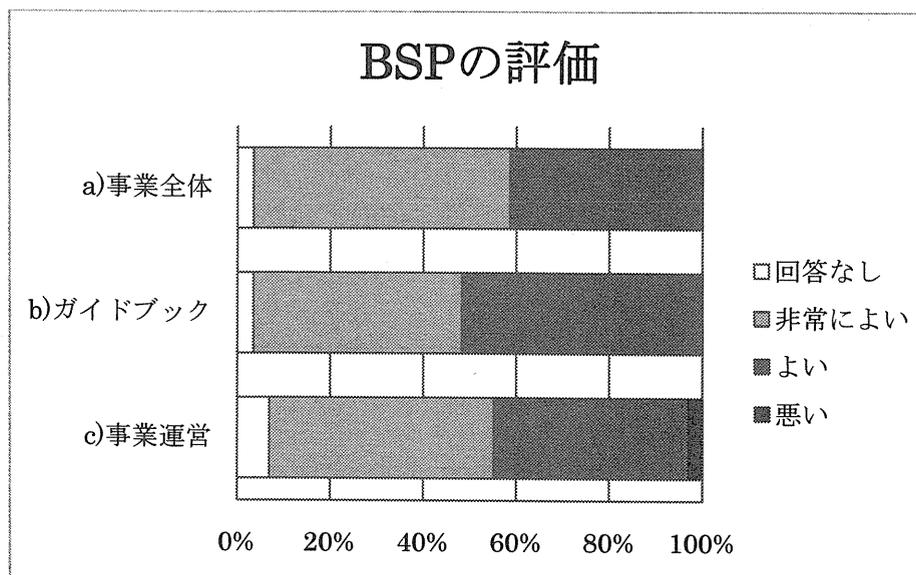
上の経験を持つ者が最も多く、BSP活動の初期から経験を持つ彼ら・彼女らが、今日でも活発な活動を支えていることがうかがえる。また、およそ4分の1の者が10年を超えない経験の持ち主であり、それは年齢層の表でも見たとおり、比較的若手の教員たちが活動に関わっていることが考えられる。

図. 3 : 回答者の BSP 経験年数



それでは、BSP活動に対する評価について見ていこう。まず、BSPプロジェクト全体の質、BSPが作成した体系的なガイドブック、プロジェクト管理運営に関する質についてたずねた。その回答結果を示したものが図.4である。いずれの内容についても、非常に高い評価が与えられており、各側面において満足度が高いことがうかがえる。

図. 4 : BSP の質に対する評価



続いて、BSP プロジェクト・活動を通して、環境面、社会面、経済面、文化面においてどれほどのインパクトを与えられたかについての結果を見てみよう。図.5 の通り、環境面については強いインパクトが確認されたが、経済面についてはインパクトが弱いことが分かった。BSP が環境を中心とした活動であるため自明であるものの、経済面に課題が残されているとも言える結果である。

図. 5 : 環境、社会、経済、文化に対する BSP のインパクト

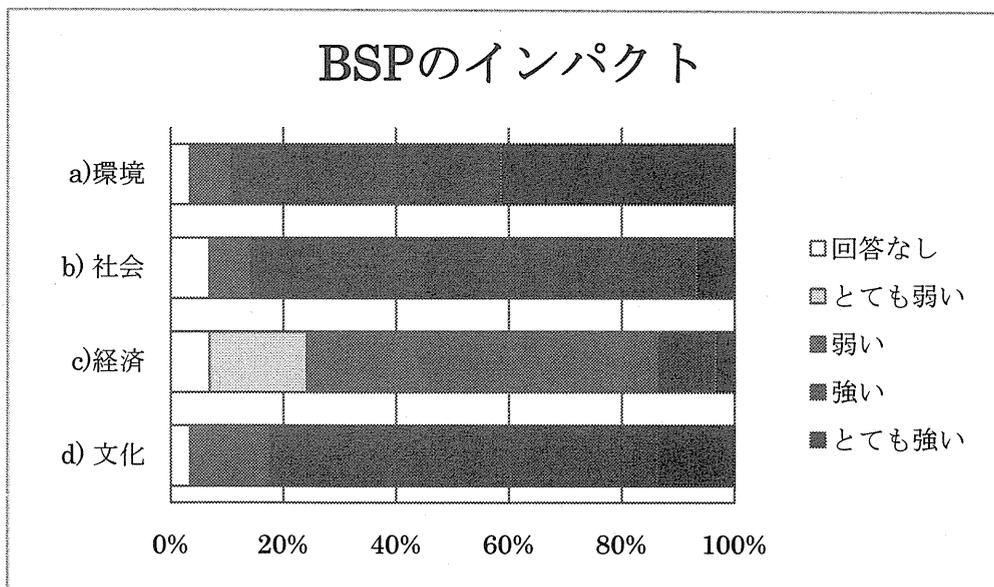


図.6～9 は回答者の地域（region）において、BSP が各側面における持続可能性に対して貢献ができたかという質問に対する回答結果を示している。

図.5 と同様に、環境（図.6）及び社会（図.7）では貢献が見られたという回答傾向が強かった。しかし、経済面（図.8）では肯定と否定の回答が拮抗しており、文化面（図.9）でも環境や社会に比べると否定の回答が見られた。

図.6：BSPの各地域における貢献（環境面）

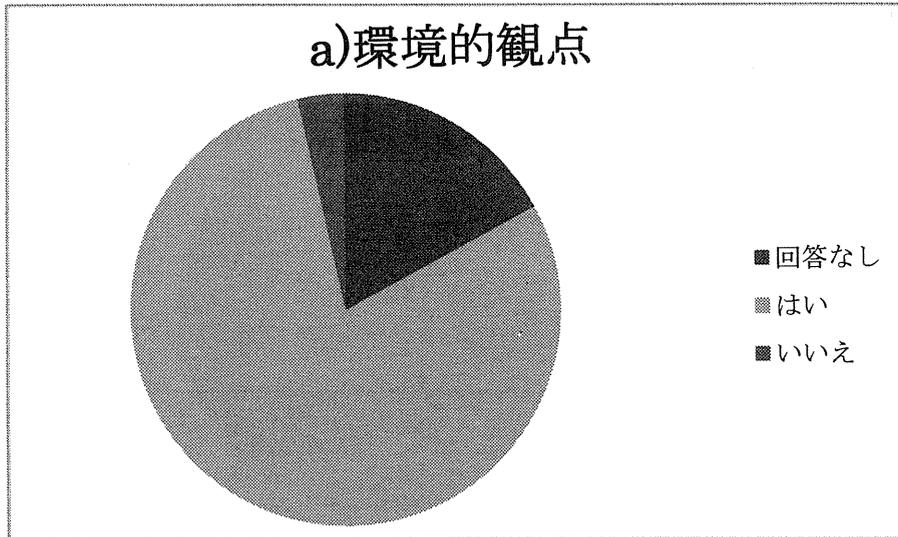


図.7：BSPの各地域における貢献（社会面）

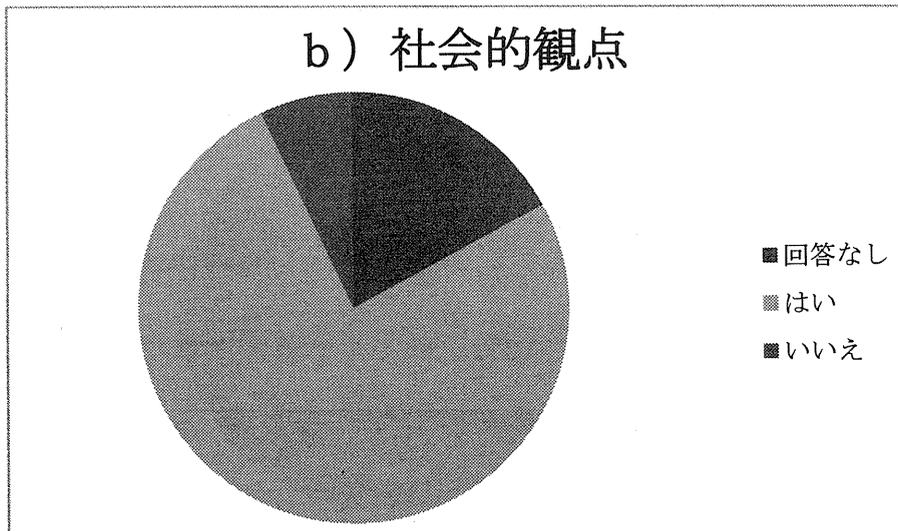


図.8 : BSP の各地域における貢献（経済面）

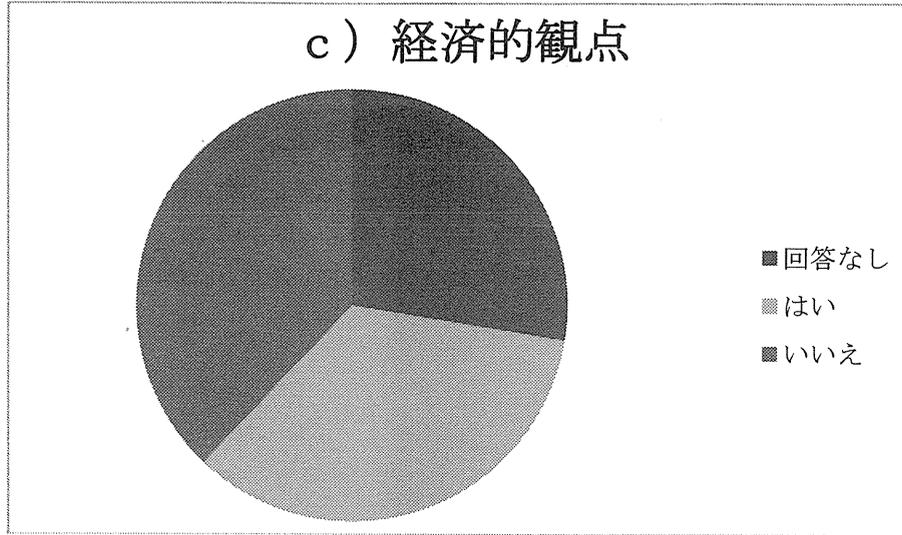
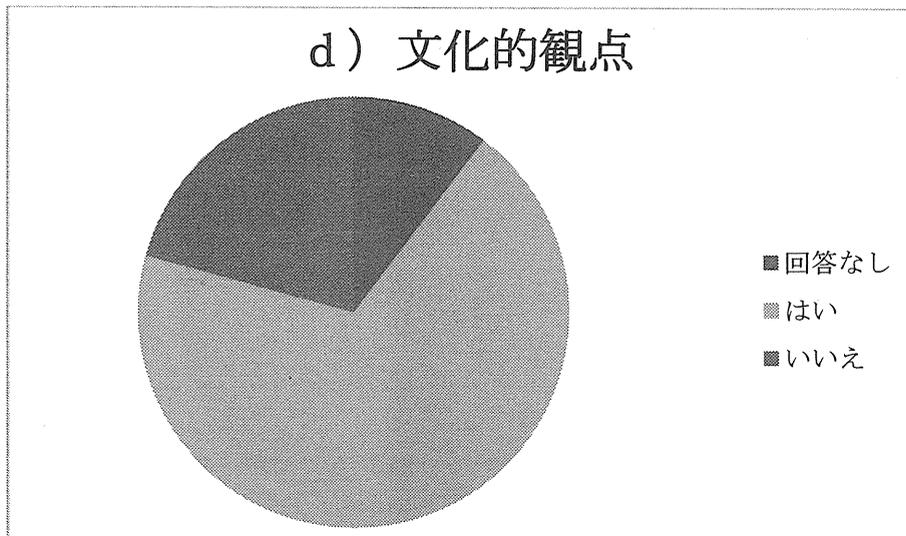
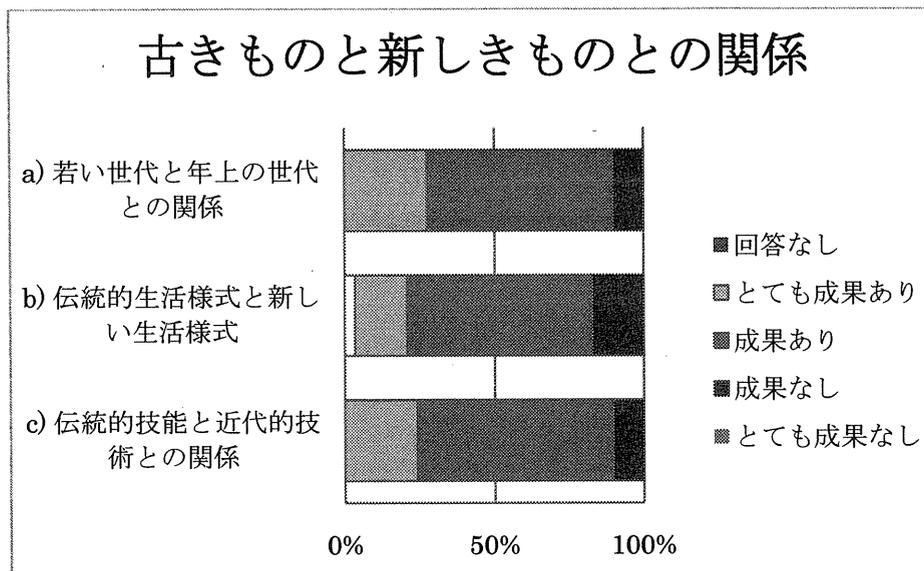


図.9 : BSP の各地域における貢献（文化面）



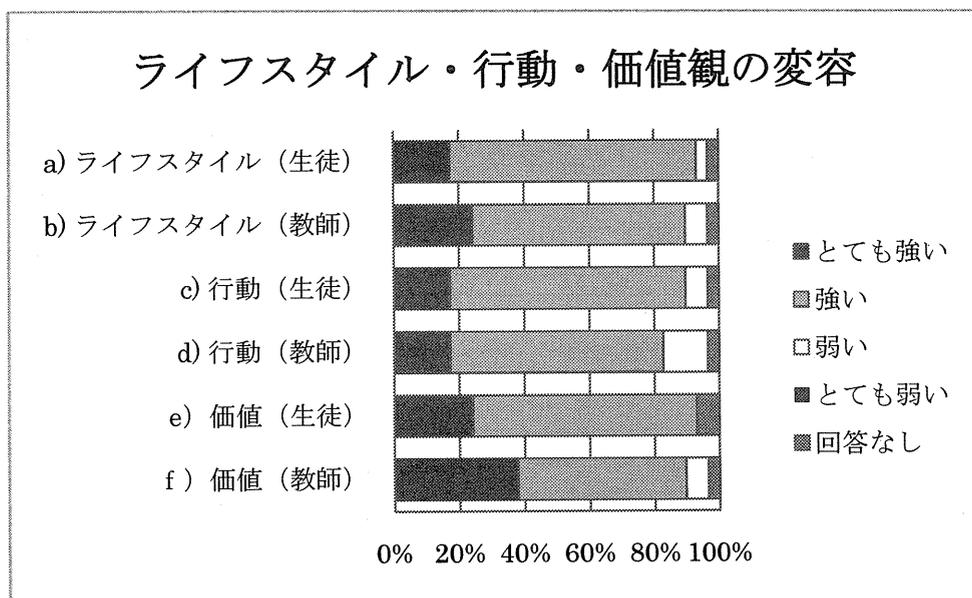
質問紙では、持続可能な未来を構築する上で、ともすれば拮抗する二つの要素、すなわち、世代間の関係、伝統的生活様式と新たなライフスタイルとの関係、旧来の技能と近代テクノロジーの関係、それぞれに対して BSP がどれほど変化を与えたかを回答してもらっている。その結果、すべてにおいて成功裏に関係性が形成されたことが分かった。

図. 10 : BSP が与えた関係性への成否



さらに、生徒のみならず、活動を実施する教員にとって、生活様式、行動、価値観に対して、BSP はどれほどの影響があったかをたずねた。すべての質問項目において、強い影響があったことが報告され、BSP の参加者自身への影響力が分かった。強いて言えば、知識を超えて、教員自身の生活様式と価値観にとって強い影響があったと言える。

図. 11 : 生活様式、行動、価値観に対する BSP の影響

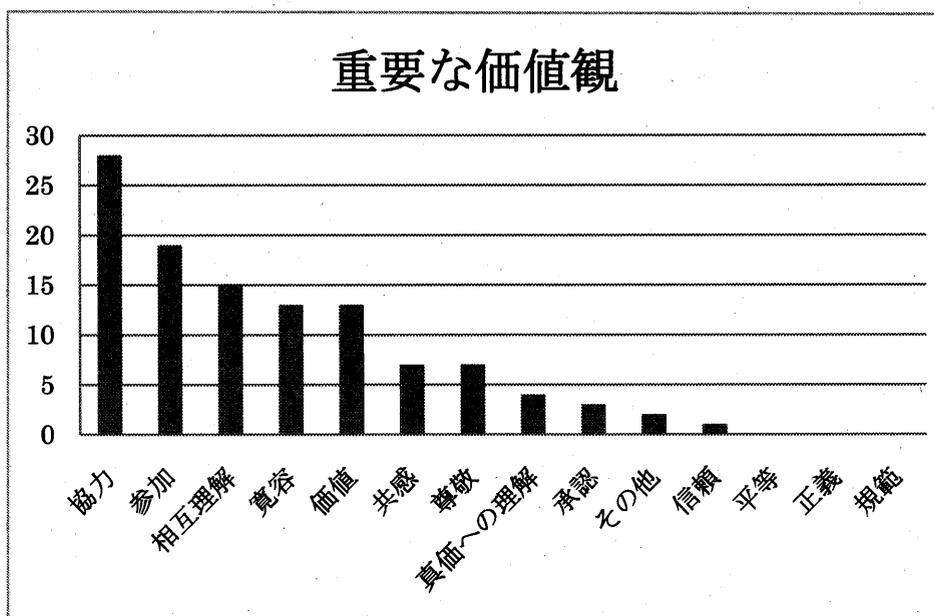


最後に、BSP プロジェクトにおいて最も重要なキーワードについて質問をした。回答者は、「その他」を含めた 14 項目の中から、最も重要な上位 3 つの

項目を選んだ。その結果が図.12で示されている。最も多くの回答が寄せられたのは、「協力」であった。これはBSPは独りで活動するものではなく、すべての過程において連携が求められるためである。ある学校でプロジェクトを実施するならば、生徒間の協力の他、教師との連絡・調整、学校外のサイトにおける地元の人との調整が必要である。当然、それを支える教員にも同様のことが言え、外国とのコミュニケーションも必要になる。次いで重視されているのが、「参加」であった。これはプログラム事態を積極的に運営していく主体性の表れであると言えよう。

3番目に重視されているのが「相互理解」、それに次いで「寛容性」と「価値観」が挙げられた。これらは「協力」や「参加」といった行動とは異なり、生徒・教師の内面的な項目である。これらが重視される理由は、「協力」などの行動が他者に対する理解や寛容性をなくしては成立しないためであり、また教育プロジェクトを通して本質的な目標になっていることが考えられる。

図. 12 : BSPにおける最重要キーワード



また、興味深いことに、「信頼」、「正義」、「規範」といったキーワードは、国際協力において重要であると捉えられがちであるにもかかわらず、BSPにおいては比較的低い重要性であることが示された。

以上、本節では研究会が実施した質問紙調査の結果にもとづいて報告を行った。これら一連の回答群から示唆されるポイントは次のようにまとめることができよう。

1. BSP の運営に関わる者は中等学校教員が多く、ベテランが大半を占める。ただし経験を積んだ若手も少なくない。
2. BSP に対する満足度は高く、特に環境及び社会面における BSP の貢献が大きいことが分かった。しかしながら、経済面に課題があった。
3. BSP は知識の獲得のみならず、生徒や教師の行動・価値観・生活様式の変容をもたらしている。
4. BSP に含まれる重要な要素には、協力や参加が挙げられる。中でも参加・参画には教師の主体的な意識が強く、高い調整能力を発揮するには相互理解、寛容性、価値観が重要である。

自由記述式設問に対する回答結果

次に、5つの設問で構成された自由記述部における回答を見ていく。ここではいくつか特徴的な回答を引用し、その際、連続した回答者 ID と国コード¹を括弧内に示している。

Q10. BSP は世界で最も継続される地域プログラムの一つですが、長期間プロジェクトが続く背景には何があると思いますか。

この設問は、プログラム・プロジェクトの持続可能性の背景をたずねるものであった。回答の中で最も多く見られたのは、協力（6名）、調整（5名）、上手な組織化（5名）といった共同作業の重要性を示す言葉であった。言葉が異なっても、「マネジメントがうまくいっている（13LvQ10）」などの表現も見られた。このことから、国際的プロジェクトにおいては協力と調整が最重要であることが分かる。同様に同じ言葉を使っていないものの、もう一つの傾向としては、関係する教員個人のコミットメントが挙げられる。例えば、次のような回答に、それが示されていた。

「高度な活動と本当に一生懸命なコーディネーター達の仕事ぶり。・・・
（25P1Q10）」

「（共通の）目的がある！・・・ボトムアップのアプローチによって、教員がプログラムを作り出す。・・・（01DkQ10）」

「個人の強い関与があつてこそ。（05DkQ10）」

「毎年行われる BSP の国々での夏合宿は、各国の教員とワークショップのリーダー達がプロとしての仕事を行っている。（22DeQ10）」

また、学習教材となる「学習ガイド」というメディアの存在も大きい。例えば、次のような回答である。また、これはバルト海に関する共通課題を扱った BSP 当初からの伝統に関係が深いことが背景にある。

「良い神話の教材が学習ガイドにある (26LvQ10)」

「一般に課題が意識されている。課題に向けた教材や教科書が必要で、BSP は学校から多くの教科書をうまく組合せて提供している。(09DkQ10)」

「共通の問題とそれを解決しようと努力すること。これが BSP を長続きさせた。(07LvQ10)」

「共通の天然資源、共通の歴史的・文化的背景、同じ水準の発展。(11SeQ10)」

そして「柔軟性」を挙げる回答も興味深い。これはそれぞれの学習活動に幅を持たせることも意味するだろう。

「柔軟性、プログラムの多様性、調整システム、学校間の友好 (08FiQ10)」

「能動的な参加者、学校間の友好、プログラムにおける多様性と柔軟性、調整システム (17FiQ10)」

「BSP 参加者は、若い世代に向けたプログラム及び方法を変えることができるほど、柔軟である。(20DeQ10)」

「・・・BSP は、新しいアイデアに対してオープンである。新しいプロジェクトはすぐに取り入れられ、いくつかのプロジェクトは状況に合わせ続けている。(25PiQ10)」

これらの回答に見られたように、BSP が長期間続いた背景として考えられているのは、協力・調整ができる体制作り、コミットする教員の努力、共通課題と教材ガイド、そして柔軟性であると言えそうだ。

Q11.BSP プロジェクトにこれまで参加した中で、最も意義深い経験とは何ですか。

この質問は主観的な意見を求めるものであったが、10年以上の BSP 活動参加者にとって最も意義深い (most significant) 経験が記されている。ここには、質問 10 における教員のコミットメントへの動機づけの背景も示す重要な回答がそろっている。

まず特徴的だったのは、生徒や教員が直接接する会合が示されていた点で

ある（11名）。会合や合宿ではワークショップなどが開催され、そこに参加する多くの国々からの参加者と接することが、いかに教育効果を持つかを示す回答が次のようにいくつも見られた。

「ワークショップに参加する生徒や教員は、後に BSP でプレゼンテーションをするようになり、学校全体のために準備をするようになった。皆が国際 BSP 会合で刺激を受け、自分の学校でも他の生徒が BSP 活動に参加するよう働きかけた。（23PIQ11）」

「生徒が真剣に、他国からの生徒と協力することを学び、真剣に努力するようになったことか。（02DkQ11）」

「ドイツとポーランドにおける国際会合。ここでバルト海 9 カ国からの生徒と教師がどれぐらい集まり、プロジェクトに関与しているかを知ることができ、高い関心と情熱に触れた。（25PIQ11）」

BSP では毎年、夏合宿を実施しており、それに関する経験を言及している回答（3名）も見られた。ここでもワークショップや共同作業が行われており、参加者の思い出になっていることがうかがえる。

「BSP 学校からの子どもたちと過ごした夏合宿！」

「プロジェクトの調整。セミナー、教師教育コース、生徒の夏合宿の実施（26LvQ11）」

「2005 年の夏合宿では、9 カ国からの生徒 120 名と 12 カ国からの教員達と、ドイツで博物館や船に乗ったこと（20DeQ11）」

先の質問でも見られたように、教材についての言及や、共通課題についての意識化、広く利他性を育む成果についても次の通り意見が見られた。

「2002 年のハイレベル会合における成果発表。ESD に関する『Baltic 21』と学習ガイド・シリーズ 5 で『教育』をテーマにしたこと。（01DkQ11）」

「私たち全員が、どれほど共通のものを抱えていることか。（10SeQ11）」

「最大の経験は、私たちの世界が巨大で、多くの問題を抱えているのに、自分たちだけでなく、他人を助けるためにも何かをすることができるということを理解したこと。（27LtQ11）」

Q12.プロジェクト参加においてこれまで経験した最大の困難は何ですか。

前の選択式質問に対する回答で見たとおり、BSP に対して回答者は非常に高い満足度と自己評価を持っている。この質問では、BSP が経験した課題や困難についてたずねた。参加者はどのような困難の経験を持ち、対処したのであろうか。

まず挙げられるのは、BSP 成功の鍵となっている、協力や調整が実は困難であるという意見である（7名）。しかしこの困難を乗り越えたがゆえに、高い自己評価と満足が得られていることが予想されるが、この点については、聞き取りなどによるさらなる調査が求められる。

「国際的ネットワーク、外国のナショナル・コーディネーターとの協力（26LvQ12）」

「外国からの教員とのコミュニケーション（13LvQ12）」

「自分の場所で 150 名以上の規模の国際会合を開催したこと（19SeQ12）」

内容についても困難があったことも示唆されている（7名）。大きな共通課題は共有されていても、どのようにアプローチするかが重要であることが示されている。BSP の成功の背景には政治的影響を受けにくい理科・科学に集中し、専門的手法によって共同プロジェクトを進めることができた。だが専門性が高くなれば、興味を持たない者が増える危険性が存在することを示唆すると言えよう。

「あるプログラムは少々『眠い』ため、それをより生き生きしたものにするのが重要だった。方法を改善したり、コーディネーターへ新たな手法を提案するなど。（25PIQ12）」

「同僚にプロジェクトへ関心を持ってもらうこと。（05DkQ12）」

「エコロジカル経済を学際的アプローチによって紹介すること。（10SeQ12）」

続いて、合宿や会合で接する機会が良い経験と教育効果があるという先の質問 11 の裏返しとなる、旅行や会合のアレンジの作業に関する意見も見られた（3名）。しかし、これは BSP に限ったことではないとも言える。その証拠に、スウェーデンの回答者は楽しかったことを記していた。教員の負担感についても意見が見られた（3名）。

「2000年6月に地元で、200名以上の生徒、200名以上の教員と政治家が参加した『始めようバルティック 21 (On the Threshold·Baltic21)』会合を開催したこと。(01DkQ12)」

「ニューズレター及び学習ガイドの作成、会合のアレンジ。だが、すべておもしろかった。(04SeQ12)」

「BSP 会合でワークショップを主催したが、毎年開く自分の学校の合宿のための多くの業務がある。(17FiQ12)」

「ニューズレターの編集者となり、世界の異なる人々と会議を持つこと。(28PiQ12)」

「ジェネラル・コーディネーター通してプロジェクトの調整を行うこと。(29LtQ12)」

そして、日本にとっても示唆に富むのが、言語についてである。BSP 参加国においても共通言語となる英語の使用について不安を感じる趣旨の意見が見られた(2名)。また、1名だけの回答であったが、多様な環境における困難を改めて記した回答もあった。

「生徒と教師は外国語の勉強を始めた。夏合宿を主催した。(14LvQ12)」

「生徒と教師は外国語を学び、調査を行い、それについて発表を多く行った。(15LvQ12)」

「これまでで最大の困難は、大変異なる国々からの人々と会合をし、理解すること。また、彼らの問題を解決する手伝いをするができることを知ること。(27LtQ12)」

Q13.BSP プロジェクトあるいは活動のうち、意義深いものを一つ挙げてください。また、なぜそう思うのかも記してください。

この質問では、BSP で行われるプロジェクト・プログラムのうち、重要なものを回答してもらった。自らがプロジェクトを提案し、そのコーディネーターを務める BSP であるため、回答内容は非常に具体的で詳細にわたっているものが少なくなかった。ここでは、その詳細な個別の回答ではなく、全体的な傾向のみを示すこととする。

まず、プログラムなしには BSP は始まらず、BSP はプログラムによって成立するという BSP のアイデンティティを示すような回答が見られた。BSP においては、プログラム・コーディネーターが提案したプログラム内容を希望する BSP 参加校が実施するという仕組みを象徴するものである。加えて、

BSP に柔軟性が強みであることから、新しいことを取り入れることも可能となっている。例えば、最近では ESD を「傘」通して捉え、提案・議論・決定というプロセスを経る BSP プログラムすべてがその傘に含まれる（01DkQ13）という回答も見られた。

また、プロジェクトを通じて、生徒や教師が触れ合い、学び合うことも言及されていた。新しい友人を作り、新しい経験とアイデアを生むことになる（13LtQ13）。そうしたプロジェクトを支える学習ガイドについても重要であることが記された（16RsQ13）。

Q14. 東アジアで似たプロジェクトを形成するために、ご提案があれば記してください。

自由記述質問の最後には、東アジアにおけるネットワーク形成に向けた本研究プロジェクトに対して、提案を記してもらった。この設問に対する意見も非常に多かったが、次のように大きく二つの提案が挙げられる。

まず、主体的に活動へ参画できる積極的な人材である（7名）。BSP では、ある教員がプロジェクトを提案し、調整の上、コーディネーターとなり、他の国々と共同で実施する。そのため、強い参画の意思を持ち、リーダーシップを取り、活動的で、創造的で、勇敢で情熱を持つ教員が必要となる（25PlQ14; 08FiQ14; 09DkQ14）。協力体制を担える資質が求められるという意見も次のように記された。

「担当・責任を持つ人がそれぞれすべてで必要となる。政府、教育省、地方行政、そして学校が第一で、それぞれと密接で頻繁な連絡が重要。そのため、透明な構造と明確なプログラム、わかりやすいルールが必要。（12DeQ14）」

「合宿や会合など多くの活動のため、自治体と他の団体との間で協力が重要である。（13LtQ14）」

「理科教師とともに、絵画、彫刻、舞踊、パフォーマンス・即興劇、発声など芸術家と一緒に。日本の伝統的楽器は多くの可能性を持つはず。（22DeQ15）」

そして、枠組みである（6名）。BSP は歴史的にも関係構築が困難な国々が環境汚染の際立っていたバルト海に着目して始められたネットワークであるため、環境課題の解決を目指したものと捉えられがちである。しかし、次のような回答は、扱う内容そのものではなく枠組みが重要であることを示し

ている。

「すべての参加校が注目に値する共有された問題だと定義できる、小さく、シンプルな一つのテーマから始めること。(01DkQ14)」

「プログラムは、あまり難しくないものから始める。(15LvQ14)」

「開始して3年ほどは毎年コーディネーターが教師と生徒のためのワークショップを開く。(19SeQ14)」

「参加校による共通の目的。強くコミットするジェネラル・コーディネーターの存在。各国で必ず活動的な学校が1つは参加する。教育省、大学、学校間の協力。(20DeQ14)」

「生徒の動機づけを高めるために、新しいテクノロジーを用いる。(21FiQ14)」

「プロジェクトの構造をしっかりと作る。ニューズレターを発行する。(28PiQ14)」

「各国が参加できるよう参加国の移動距離を考える。(24LvQ14)」

上の回答には、「小さくシンプルな一つのテーマから始める」など、先達の知恵とも言うべきメッセージが読み取れる。その上で、環境に特化する意義があることも分かる。理科は共通言語であり、始めは中立的な内容で、文化や歴史は後について来て、そのためには環境問題は選択肢の一つであろう（例：26LvQ14）。その他、BSPの経験を移植する(04SeQ14)ことが挙げられた。

以上、BSPに関する質問紙の結果であった。BSPに参加する生徒と教員の多くが活動的である。これは自らが考え、あるいは他人と共に考え抜いて、計画を立て、連絡調整を行い、実施し、その結果と経験を共有するため、非常に高い動機づけを確保できる。これは生徒にとっての学習であるのは学校の持つ機能として当然のことであるが、教員にとっての生涯学習となっている点は見逃せない。

自由記述式設問に対する回答から、次のようなポイントを挙げるができる。

1. コーディネーターを担う教員のコミットメント（熱意）、及び参加国や関係団体との協力を作る調整能力がプロジェクトの成否にかかっている。
2. 新しいアイデア・技術を受け入れ、活用するプロジェクトの柔軟性。
3. 異なる教育システムの教員と生徒との直接交流のための会合や活動には労力が求められるが、満足度は非常に高い。
4. 共通課題を認識することは、苦手な外国語を使ってでも、直接交流する

ことによって効果が高い。

5. 東アジアで BSP のようなネットワークを作るならば、イニシアチブを取り、共同作業のための調整を可能とし、主体的に参画するプログラム・コーディネーターとなる人材と、それを支える環境が学校にまず必要である。その学校と関係するネットワークにおいては、教員がプログラムに参加することと同時に、その教員を行政府もバックアップする体制が不可欠であると言える。そのため、小さな共通課題から始めて、参画する教員同士が会合で直接意見を交わし、さらには学校外の者と協力体制を整えるという枠組みが重要である。

<注>

¹ 二桁の国コードを用いた。Dk, De, Ee, Fi, Lt, Lv, Pl, Rs, Se は順に、デンマーク、ドイツ、エストニア、リトアニア、ラトビア、ポーランド、ロシア、スウェーデンである。

バルト海プロジェクト (BSP) からの示唆

永田佳之

希望をもった若者が減っている—これはグローバリゼーションの進展に伴い、先行きの見えない不安な時代が到来し、その結果、世界各国で見られるようになった傾向であると言われる¹。地球温暖化や世界同時不況などの持続不可能性が顕在化すればするほど、若者の間で漂う諦め感や閉塞感は深刻化していくのは当然であろう。こうした希望をもてない状況は、明らかに近い将来の社会全体の持続可能性に負の影響を与えよう。

しかし、バルト海沿岸の小国、リトアニアで開催されたバルト海プロジェクト (以下、BSP) 会議に参加したときに筆者が目にした若者達は、これとは対照的に、希望に満ち溢れ、世の中は自分たちでよい方に変えていけるという自信をもっていた。「むかしは自分が問題を生み出している側の一部であると思っていましたが、プロジェクトに参加してから問題を解決している側の一部であると感じるようになりました」というBSPに参加した生徒の言葉が象徴的に物語っているように²、彼等の多くは自らを「善き変革」(positive change) の担い手として自認しているのである。

このような意識を若者に芽生えさせ、自尊心を根づかせるプロジェクトとはいかなる性質のものなのか、その主な特徴を、現地でのインタビュー及びアンケート調査、文献調査、さらには現地調査を実施した筆者の所感を含めて述べてみたい。

発足当初の時代背景

バルト海プロジェクトは「ボトムアップ・ストラテジー」を標榜する運動体であり、発足当初からその戦略は一貫していた。周知のとおり、1980年代後半は、東西ドイツに分断されていたイデオロギーの対立の時代であった。このような時代背景の中、バルト海を挟んで共産圏諸国と向き合っていた北欧諸国の市民の中には、バルト海の深刻化する汚染を目の当たりに、環境汚染に迅速に対応しないと手遅れになると感じていた者は少なくなかった。フィンランドの国立教育委員会シニア・アドバイザーのリーサ・ヤースケライネン氏もその一人であり、バルト海沿岸の環境劣化を憂いて、彼女が国境を越えた教育プロジェクトの必要性を説いたのがBSPの始まりであった。この主張は、1989年、フィンランドのユネスコ国内委員会を動かし、バルト海沿岸のすべての国がヘルシンキでの国際諮問会議に招かれ、BSPは国境を越えたプロジェクトとして産声をあげた。会議の実現に奔走したヤースケライネ

ン氏はBSPの総括コーディネータとなり、同地域の環境教育を推進していくための構想を地域全体で温めていくことになった。

ヤースケライネン氏は当時をふり返り、次のように語っている³。「私は、バルト海沿岸の若者たちのために教育プロジェクトを起こすという考えを温め始めたのです。私が思いついたのは、環境は誰もノーと言わないイノセントなテーマであったということなのです。」冷戦時にイデオロギーの対立を超えて地域の共通問題を解決することは決して容易なことではないが、環境はそれを可能にする格好のテーマだったのである。

環境重視型から持続可能性へ

1990年にエストニアで開催された第2回BSP国際諮問会議で、バルト海の環境に関する共同プログラムを形成するということが決議された。この時、提案されたプログラムは「BSP海岸ウォッチ」と「水のクオリティ」である。その後、「河」や「空気のクオリティ」「生物気候学」「鳥の生態系」「環境の歴史」「エコゾフィー」（環境トピックの演劇化）などがコア・プログラムとして次々と生まれ、各国の教員と生徒（主に高校生）を巻き込み、多くの成果を挙げていった。

これらの活動の成果を通して、イデオロギーや文化・経済・政治の相違にかかわらず、環境教育に協働して取り組むことの重要性を各国が認識するに至った。しかし、BSPは「環境」教育に特化したプロジェクトには終始しなかったことは強調されてよい。環境そのものというよりも問題性をより広い見地から深く捉え、地域の持続可能性に強い関心を示していたBSPはそのフォーカスを徐々に持続可能な地域づくりのための教育、すなわち、後のESD（持続可能な開発のための教育／持続発展教育）へと移していった⁴。特に1992年の地球サミット以来、この傾向は明らかになる。

1990年代前半から教師と生徒が参加する国際セミナーやキャンプ、ワークショップ、トレーニングコース、コーディネータによるコンサルテーションが毎年開催されるようになった。BSP関係者は対話をくり返し、地球サミットで採択された「アジェンダ21」を受けて、「言葉からアクションへ」という共通テーマを掲げた。「アジェンダ21」の教育関連の条項は各国語に訳され、BSP参加校に配布された。そして生徒は「アジェンダ21」のいずれかの章かそこに示されている課題に取り組むことが求められたのである。こうした一連の活動の延長線上に生まれたのが、バルト海沿岸諸国の持続可能性に関する政策的コミットメントの「バルティック21」であった（BOX1を参照）。

確かにBSPの成功要因の一つは環境という国境を越えた地域共通のテーマ

設定にあると言えるのかもしれない。しかし、当初より自然を社会や文化との関連で捉える傾向が強かったことは強調されてよい。環境重視型の教育活動であるBSPは「ESDの10年」が始まる以前からESD的な視点を有しており、「水や空気だけでなく異文化間理解」をも創造的に1990年代初頭から行っていたのである。こうした環境と社会や文化という諸領域をつなげるホリスティックとも言える視点は、環境教育とESDとの比較考察にも反映されている⁵。

第2章で紹介したアンケート結果でも実際に環境的なインパクトもさることながら、社会的なインパクトも相当に認められている。多感な時代にBSPを経験した若者の中から実際に民間企業や行政、NPOの各界を牽引するリーダーが輩出されており、社会をより持続可能な方向へと導く結果につながっていることが、現地でのインタビューで強調されていた。文字通り、継続は力なりという表現が該当するプロジェクトである。

以上から分かるとおり、BSPは「国連ESDの10年」に先駆けて、持続可能な未来に向けた教育をつとに実践してきたのであり、実際、BSP創設15周年記念誌は「国連ESDの10年」に向けた優良事例に関する報告書として「10年」の初年度に刊行されている。

多様なアプローチと多彩なコンテンツ

BSPの主体は現場の教師と生徒であるが、国境を越えたいくつもの企画を調整する世話役としてコーディネータが不可欠な存在となっている。コーディネータには二つのタイプがある。ひとつは各国の現場の意見を集約し、他国との交渉にあたるナショナル・コーディネータである。もう一つは複数の参加国が同時に取り組むトピックを国際的に交渉したり、推進したりするプログラム・コーディネータである。参加国のうち一カ国が主管国となり、3年間、国際的な活動を調整し、主な国際会議のホストを務めるというローテーション式の運営がとられている。

運営資金は当初は国際機関からの助成もあったが、学習者ガイドなどが高い評価を得た結果、各国の政府に認知されるようになり、ナショナル・コーディネータがユネスコ国内委員会など、主管国の政府機関と交渉したり、民間の助成を獲得したりして資金繰りを上手く軌道にのせられるようになった。

BSPの活動は実に多様である。全参加国が集うような国際会議やセミナー、トレーニングコースの他、国際フィールド調査や夏期キャンプ、国際インターネット会議、ESDアクション・デーの開催など、ホストとなる学校が主催する形で多彩な活動が展開されてきた。

国際比較による共同調査として知られているのは「松葉プロジェクト」である（第5章参照）。それは10カ国の18校がバルト海沿岸の松葉を地域の生

態系の指標として調べた高校生による国際比較調査である。各国内の比較的汚染された地域とそうでない地域の2カ所が選ばれ、松葉に含まれる硫黄量が図られ、地域の汚染状況を国際比較によって確認するという本格的な試みである。他にも、1990年から10年間の長期にわたる継続的な調査の成果を公表した3カ国の環境比較プロジェクトなどもある。

これらの個々の活動を結びつけているのが情報ネットワークと参加者が実際に顔を合わせる国際セミナー等である。各プロジェクトの成果はインターネット上でも共有され、また紙媒体のニュースレター（年2回発行）や学習者ガイドも定期的に刊行されている。過去20年間で刊行されたガイドの主題は次の通りである。

- 1) 水のクオリティ
- 2) 空気のクオリティ
- 3) 言葉からアクションへ
- 4) 河川
- 5) バルティック21
- 6) 環境史
- 7) リサイクル
- 8) 都市エコロジー

学習者ガイドはBSP参加校を中心とした教師たちに高く評価されている、現場による現場のための教材である。配布先はBSP参加校のみであるが、参加校でなくてもインターネット上で無料でダウンロードできる⁶。

主人公としての教師と生徒

BSPの15周年記念誌 (*Baltic Sea Project 15 Years*) には、BSPの鍵となる概念は「参加」「責任」「行動力」であることが強調されている。また、主にコーディネータを対象とした我々の調査では「協力」「参加」「相互理解」が当事者にとって重要な鍵概念であることが明らかになった(第2章参照)。これらから「参加」、とくに現場の教員と生徒の参加がいかに重視されているかが推察される。

実際、「松葉プロジェクト」など、上でふれた手法はいずれもBSPという枠組み(ネットワーク)を各学校の教師と生徒が活用しながら生き生きと展開されてきた取組みである。

BSPの中心は学者でも研究者でも大学人でもなく、現場の教師と生徒である。彼(女)らは社会開発の主体(*developer*)として、また各国の諸地域に新たな何かをもたらす「インスピレーションの源」(*source of inspiration*)

として捉えられている。他方、生徒の方は先にもふれたように大人がつくったプログラムの「受け手」というよりも「創り手」として自らを捉えている。「変化の担い手」(change agent)という自覚があるばかりか、その変化は「善き変化」であり、そのための知情意の涵養がBSPのあらゆる機会を通してなされている。

BSPでは、生徒が政策に係わる意思決定者と直接の話し合いを持つことも珍しくない。アジェンダ21をもとにできた「言葉からアクションへ」のようなプロジェクトはその典型である。先述の「バルティック21」は教育者と学習者、そして政策策定者との相互作用の賜物であるという見方もできよう。

進化する運動体

上でBSPの鍵概念について触れたが、「BSPの鍵となる教育原理」としては次の諸点が指摘されている⁷。

- 問題解決志向
- フィールド調査の重視
- 大半の教科の包括(教科の融合)
- 学際性
- 知識の源としての実際(リアリティ)
- 地域レベルの環境に照準
- 積極的な生徒
- ガイド役としての教師
- 生徒のエンパワメント

興味深いことに、上記の項目の大半は手法に関わる項目である。また、やや大袈裟な表現になるが人間の「生」に対する肯定的な見方が「生徒のエンパワメント」等として表わされていると言えよう。BSPの真髄は、自らの地域の問題を未来世代が大人に支えられながらも主体的に柔軟かつ多様な手法をもって解決し、人間の至福が常に希求されていることに尽きる。

既述のとおり、BSPは環境保護や自然観察という視点から持続可能性という視点へと、地域の環境問題をより広く捉えるようになった先行事例である。環境教育からESDへとシフトしてきたように、BSPは常に変容、すなわち、イノベーションとリノベーションとをくり返し発展してきた。地域の持続可能性を回復・保持するという大きな目標のもと、上記の柔軟かつ多様な手法が活かされている。こうした発展のあり方に見出される柔軟性や刷新性、内発性は他の地域でのプロジェクト形成も参照されるべき点であろう。

徹底した民主的なボトムアップの手法もまた、運動体としてのBSPの鍵概

念である。BSPが自己刷新をする際、そこには二つの基準がある。すなわち、プロジェクトの課題を参加者（現場の教師）のニーズに合わせることであり、もう一つは、国際的な動向を意識することである⁸。特に前者は生徒と教員が主人公であることを謳うプロジェクトとして重要であり、プロジェクトのテーマも現場の声（ニーズ）に傾聴して決定されているかどうかは運営上の要となる⁹。また、バルティック21のように、国際的動向に対して迅速に対応し、地域での取組みの成果を国際社会に還元していることも重要な特徴であると言えよう。

<注>

- 1 少なくとも日本社会の青少年に関するデータはこのことを物語っている。近年の若者の「希望」に関連した自尊感情や自己肯定感についての国際比較調査データについては、ユニセフ・イノチェンティ研究所による調査（<http://www.nier.go.jp/UnicefChildReport.pdf>）及び日本青少年研究所の調査を参照（<http://www1.odn.ne.jp/youth-study/>）。
- 2 ユネスコ本部のASPnet 担当職員へのインタビュー（2009年11月20日、ユネスコ本部（パリ））。
- 3 Swedish National Commission for UNESCO (2005), *Baltic Sea Project 15 Years - A Report on Best Practices for the UN Decade on Education for Sustainable Development*. p.20.
- 4 BSP の15周年を記念した刊行された記念誌（*Baltic Sea Project 15 Years*）には環境教育とESDとの特徴の相違を対照的に表示している。（Swedish National Commission for UNESCO. *Ibid.*, p.39）
- 5 *ibid.*, p.3, p.39
- 6 <http://www.b-s-p.org/home/guides/>
- 7 *ibid.*, p.49
- 8 *ibid.*, p.71.
- 9 アジア太平洋地域の各国でESDに関心のある若手専門家の国際セミナーで持続可能性に関する緒領域の中で最も関心の高い項目についての「声」を尋ねてみたことがある。その結果、最も関心度の高かった項目は「空気／水」であり、次いで「森林」「地域の歴史」「希少動植物」「HIV/AIDS」であった。詳細は次の報告書（近刊）を参照されたい。国際交流基金「JENESYS East Asia Future Leaders Programme 2010, Enriching the Environment by Nature and Culture, -Education for Sustainable Development (ESD)&Environmental Education-」（仮）

「バルティック 21」を鏡にして

曾我幸代

ESD が 1992 年に地球サミットで提唱されてから約 20 年、DESD の中間年を経た現在において、教育関係者にとって ESD を実践することは容易いことではないようである。これまでに重要視されていた国際理解教育や環境教育、平和教育などに加えて、新しい教育が現場に導入されることに対する抵抗も相まって、ESD が浸透するにはまだ時間がかかりそうである。国内における ESD を実践する難しさが伝えられる一方で、海外では ESD の特徴をもつ教育実践が 20 年余も続けられている。

1989 年に始められた BSP(Baltic Sea Project バルト海プロジェクト)は、ユネスコの ASPnet の枠組みの中で環境についての意識を高め、国際的な協働を促進するプロジェクトであり、1992 年に採択された国際行動計画アジェンダ 21 を地域レベルで実現させた教育実践である。その枠組みとなり、学習の手引きとなったのがバルティック 21 であり、アジェンダ 21 に基づき教員が作成した地域の指針である。

バルティック 21 は、欧州委員会と 11 カ国（デンマーク、エストニア、フィンランド、ドイツ、アイスランド、ラトビア、リトアニア、ノルウェー、ポーランド、ロシア北西部、スウェーデン）からなる地域的な枠組みである。透明性のある開かれたネットワークを築き、地域における持続可能な開発にとって共通する課題に幅広い分野の関係者がともに関わることを約束している。バルト海地域における持続可能な開発のために、持続可能な開発・天然資源の持続可能な管理・環境保全のための枠組みのなかで人々の生活・労働状況を向上させることを目標とする。また、環境へのインパクトを減らすことによってバルト海地域を守ること、「農業」「教育」「エネルギー」「漁業」「林業」「産業」「観光」「交通」の 8 つの分野において地域で協働すること、環境的側面を重視し長期的視野とホリスティック・アプローチに着目することが狙いとされている。

バルティック 21 における持続可能な開発は、環境・経済・社会の 3 領域が相互依存関係にあり、予防原則¹と汚染者負担の原則²に基づいている。

2000 年には、バルティック 21 締約国の各国教育担当者が省庁・関係当局・教育機関を含むネットワーク構築の実現可能性を確認することを目的とし、ストックホルムのハガという地に集まり、ハガ宣言が採択された。アジェンダ 21 に基づいた教育プログラムを開発し、リトアニアとスウェーデンを主導国として教育関係者のネットワークをつくることが同意された。会議では

学校教育、高等教育、ノンフォーマル教育の3つのワーキンググループが設けられ、環境教育とESDとの関係が話し合われた。また、ハガ宣言ではESDが教育のあらゆるレベルで行われ、あらゆるカリキュラムに組み込まれるべきであると強調された。

DESDが採択された2002年の始めに、ハガにて第2回会議が開かれた。そこでは、第1回会議に与えられた課題に対してバルティック21(教育分野)のネットワークとその3つのワーキンググループによって達成された成果が確認され、バルト海地域におけるESDのためのアジェンダ21(バルティック21E)が採択された。バルティック21Eの枠組みには、学びのプロセスと活動の発展が含まれており、情報提供・動機づけ・トレーニング・学び・文化的活動・能力開発・プロジェクト・有効性の8つの要素が重要であるとされる。また、各学校は年間の自己評価をし、開かれた民主的なやり方で上記の8要素について話し合うように勧められている。

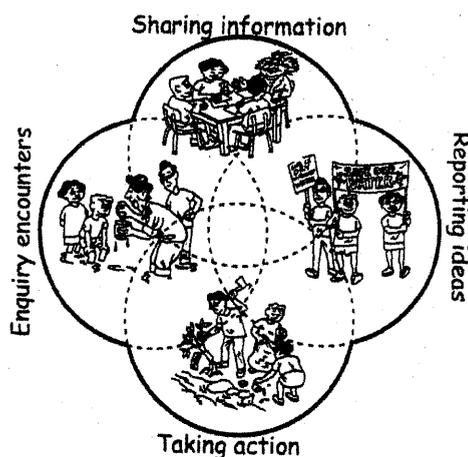
バルティック21において注目すべき点は、バルティック21のネットワークで重要視している民主的で開かれた関係性が実現されている点である。その関係性は学校だけにとどまらず、地域や国際的な場面においても具現化され、教育活動に関わる人々・機関すべてが参画している。プログラムは生徒によってスタートが切られ、BSPのコーディネータと教育者間で同意された3段階—1)準備、2)実践、3)議論—の方法をとって進められる。準備の段階から活動には教師と生徒だけではなく、地域の人々や企業、NGOや大学が関わることで促進される。異なる年齢、ジェンダー、集団の人々が参加し協働することで、生徒をはじめ参加者すべてが民主的なプロセスを経験し、民主主義と平等について学ぶ契機となる。民主主義のプロセスを経験したことで、意思決定の場に参加することに自信がもて、行動に移すことができるようになる。

行動するための能力・スキルを高めるために、バルティック21ではワークショップやICTを用いた国際会議が設けられ、生徒によるプロジェクトの発表や意見交換が行われる。ワークショップには、各国の生徒だけではなく、教師、コーディネータも加わり、時には政治家も参加する。参加を通じた民主的で開かれた関係、これこそBSPが長期にわたって持続している鍵であると言えるであろう。

ESDの重要な特徴として、「学際的・ホリスティック」「価値中心」「批判的思考と問題解決」「多様な方法」「参加型」「適用性」「地域的な適性」がDESD-IISの枠組みに記されている³。BSPには上記の特徴をプロジェクト遂行過程に見出すことができる。上記にあるように、その中でも顕著な特徴は「参加型」であり、「参加」が学びやプロジェクト運営にもよい影響をもた

らしている。この特徴こそ、日本の教育について考えるとき、特に重要な特徴として挙げられよう。教室、学校という枠内で行われていた教育実践、また教師と児童・生徒間での教育活動において、NGO や政治家、地域の人々などを交えて「参加を通した民主的で開かれた関係」を築くことは容易いことではないであろう。しかし、BSPに見られるように、ESDは理想ではなく現実に行われ得る教育活動である。ESDは新たな教育ではなく、これまでの教育を持続可能な開発に向けて再方向づける教育である。方向づける過程で軽視してはならないことは、教育に携わる関係者すべてが「参加」することである。参加という簡単に思える方法が、実は日本の教育社会にとっては非常に難しい課題であるように思われる。児童・生徒・学生、教師、NGOなどの、これまで中央や自治体の教育関係機関に届けられなかった「声」に耳を傾けること、地域に横たわる問題に目を向けること、円座になって対話する機会を設けること、ESDに向けた私たちの第一歩は「参加」という相互信頼関係を築くことから始まるのではないだろうか。

図：参加を通した学び



出典：The Baltic Sea Project. *Baltic 21: An Agenda 21 for the Baltic Sea Region*. 2003. p.32.

<注>

1 予防原則は、1930年代に作られたドイツの社会法律の伝統から発展した概念であり、1970年代後半から1980年代前半を通して「予防的に先手を打つこと」「エコロジカル・スペースの保護」「誤差の範囲の応答あるいは費用効果との比例性」「変化を企てる者の注意義務あるいは検証責任」「自然の固有の権利という大義名分の増進」「過去のエコロジカルな負債への補償」という6つの概念に拡張された。1992年の地球サミットで採択された「環境と開発に関するリオ宣言」の第15原則には、「能力に従って」予防を実施すると「予防的方策」が記されている。2000年にはEUが予防原則を、確実ではないリスクについての評価・管理を行う一選択肢として位置づけた。予防原則は、文化的

に枠付けられた概念であると同時に、科学、経済学、倫理学、法が事前的な環境の保護と管理におけるふさわしい役割に関する社会的概念を変える示唆を与えるものである。

(参考文献：淡路・川本他編 2006「予防原則の歴史と現代的意義」『リーディングス環境第5巻 持続可能な発展』有斐閣、239-243頁、日本科学者会議編 2008『環境事典』、旬報社、1005-1006頁。)

² OECD (経済協力開発機構) が 1972 年に「環境政策の国際経済に関する指導倫理」において提唱し、以後国際的な環境政策の原理として普及していった原則のことである。汚染の排出者は政府が必要と判断した水準まで自らが費用を負担して汚染防止策を講じ、政府は企業の汚染除去活動に対して原則として補助金を支出してはならないというものである。(参考文献：日本科学者会議編 2008『環境事典』、旬報社、41-42頁。)

³ UNESCO. *Framework for the UNDES International Implementation Scheme*. 2006. p. 17.

第二部

ユネスコスクールにおける環境教育・ESD 及び平和教育の現在

日本におけるユネスコスクールの取り組み

伊井直比呂

1. 国際ネットワークと日常の教育活動

世界で最も先進的な活動を進めている「UNESCO Baltic Sea Project (BSP)」が活動を開始してから満 20 年になる。この間、世界の ASPnet に大きな影響を及ぼしてきた BSP は、冷戦下の対立を乗り越え、かつヨーロッパ統合過程の混乱をも乗り越えて 9 カ国の高校生たちの“学びあい”が継続されてきた。それを支えてきた崇高な理念と、内容的なスケールの大きさは計り知れないものがある。

私が勤務する高校は、ASPnet への加盟申請を 2003 年に行い、2004 年 1 月に正式に承認された。以来、日本ユネスコ国内委員会（文部科学省）の支援のもと、ASPnet 加盟各国から多くの知見を得ながら日本で韓国・中国・タイ・フィリピンと共にアジアで協同実践を実施するネットワークを形成している。しかし、このネットワークで何よりも重要であることは、生徒たちが「何をどのように」「学びあう」実践を協同して行うか。また、（私たちを含めて）日本の学校にこのような協同実践を継続的に行う力が備わっているか、ということであった。たとえ、形式的にネットワークを形成したとしても、実践の内実を完全にこれらに依拠することになる。

ここで、ネットワークを形成するために訪れたフィリピンの学校で、上記『内実』について指摘を受けたことについて触れておきたい。簡潔に、日本の高校生との国際交流は深まらない、ということであった。この理由として挙げられたのが、①『世界で起こっている諸問題を論じ合う力（語学ということではなく）』や、『自らの夢や努力を語る力』などが幼稚で、フィリピンの高校生がストレスを起こしてしまう。②『議論では、知を深めあうディスカッションではなく、負けない展開に終始する』 ③感謝の言葉を述べる力のなさなど、共に“学びあう力”や“考えあう力”としてのコミュニケーション能力（英語ということではない）の脆弱さである。これは、私自身も痛感していたことである。

しかし、これは高校生の問題ではない。実は社会や教育、学校の問題であり、彼等自身に責任を転嫁させるべき性質のものではないだろう。つまり、日常の教育活動の中でこれら課題を乗り越える努力をしなければ、国際ネットワークを形式的に構築できたとしても、十分に「知」を創造できるほどの協同実践には至らない。ASPnet 加盟校としての実践は、実はこのような“考える力”、“ディスカッションの作法（コミュニケーション能力）”、“分析する

力”、などを養うことを心がけた日常の教育活動に支えられるものである。

今次の科学研究テーマである、東アジアでのネットワークの構築に関しても、高等学校（仮に高校を対象とするとして）が参加する場合、“学びあい”の協同実践を行うことを意識した日常の取り組みがその成否に大きく影響すると考えている。

2. BSP 参加校から学ぶ日常の教育活動

さて、上記課題を乗り越えるヒントが BSP には数多くある。それゆえに「20年間の継続」が可能であったであろう。そこで、BSP に参加している学校の教員から、日常の教育活動と BSP の国際連携とをどのように連動させているかについて、関係校を訪問して教えていただいた内容を示し、その上で日本での ASPnet としての活動を記したい。

調査校は、BSP 発祥の学校であるスウェーデンの Nacka Gymnasium（ストックホルム）。そして、BSP が有する 8 つの協同実践プロジェクトの一つである“River”プロジェクトを主催する Polhemsskolan Upper Secondary School（マルメ市）。最後に、BSP のコーディネーター国（2007 年～2009 年）であったリトアニアの高校で、9 カ国の BSP 高校生国際会議の会場校を務めた Zemynos Gymnasium (Vilnius) の 3 校である。

Nacka 高校では、BSP のもととなる最初の実践をスタートさせた Ms.Susanne Mellvig 先生から話をお聞きし（現在はスウェーデンの National Coordinator を務めておられる）、Polhemsskolan 高校では、“River”のプロジェクトコーディネーターであり、生物の授業を担当されている Mr.Jan Erik Wallden 先生から貴重な話をいただいた。さらに、リトアニアの Zemynos 高校では、BSP 担当の先生、そして Ms.Ruta Krasauskiene 校長から話を聞くことができた（2007 年 9 月）。紙面の関係で、国際ネットワークを推進していく上での日常の教育活動を抜粋して記してみたい。

1) 日常の授業の中で（知識だけではなく）問題意識を育てる教育活動。

BSP の協同実践プログラムの一つである“River”プロジェクトでは、どのような水生生物が生息しているか、その経年変化をみることで川の水質と川そのものの役割がわかる。学校の近くの川の調査を行うと同時に、同じ気候区分にある他国の川の場合も同じであるかどうか、など具体的な比較検討を促すような授業を行っている。大切なことは、調査結果の異同の諸要件などを考えさせることで、何が川に影響を与えているかを考えさせていることであった。これにより次の段階への探究につなげている。

また、教材として 9 カ国で同じ調査や比較が可能となる調査用紙を作成

して比較検討を行い易くしている。この話をお聞きした Jan Erik Wallden 先生 (Polhemsskolan Upper Secondary School: マルメ市) は、9 カ国で “River” プロジェクトを推進するテキスト「River」を作成している。

2) 日常的な生徒同士の“学びあい”ワークショップ

次に、ストックホルム郊外にある、Nacka Gymnasium では、日本ですぐにも開始すべき貴重な実践を聞くことができた。例えば、① 生徒による生徒のためのワークショップを、近隣の学校と共に行っていること。② 生徒間の主体的な問題意識を大切にすることをしていること。具体的に、ワークショップのテーマは自由に設定させている（できればバルト海に関して関連させている）。ワークショップのテーマは、「漁業」、「油の流出」、「温室効果」などをテーマにしたものがある。③ 生徒同士の会議と教員同士の会議を持って進めている、などである。

日常の教育活動の中に、国際ネットワークで議論を深め続ける実践が地域の学校群の中で養われていることがわかる。なお、Nacka Gymnasium では、毎週金曜日に 2 時間連続の探究的な授業があり、プロジェクトワークと名付けられたその授業の研究結果が卒業要件となる。日本の総合的学習と同様の授業である。

3) 生徒、教師、専門家が協同して学びあう関係

BSP では 8 つの学習プロジェクト (Water, River, Air Quality, Baltic21, Environmental History, From words to action, Recycling, Urban ecology) が稼働しているが、そのテキストを「生徒、教師、専門家」が協同して作成している。つまり、学ばせる者と学ぶものが分離するのではなく、例えば生徒の驚き、発見、考えを尊重し、学びを大切にしながら進めていることがよくわかる。このように、「学ばせる」教育ではなく、「生徒の知の成長に寄り添う」テキストづくりであるからこそ、異なる国や地域、そして各学校であっても同様の姿勢で臨めるのではないだろうか。もし、テキストが「学ばせる」ものであったなら、他の国や異なる文化・環境下にある学校では、学校の自立性そのものが奪われる感覚に至ってしまう。

4) 授業の中での創作活動

リトアニアの Zemynos 高校では、参考になる多くの実践から、特に芸術の時間に環境問題に関する絵画やオブジェなどの作品を創作させている授業を経験させていただいた。街に落ちているごみ (廃材なども) を集め、それをオブジェとして創作することで、「ごみ廃棄の実態と問題意識」→「それに対する社会へのメッセージと自らの行動」が呼び起こされる。

このように、ASPnet としての実践、そして内実をともなった国際ネットワーク活動を実施するためには、その活動を日常の教育活動と関連させて地道に実践しておく必要があることがよくわかる。

3. 日本での ASPnet の取り組み—国境を越えた学校ネットワークと実践—

1) 日常の教育活動での ESD

世界共通の学習テーマである ESD について国を超えた協同実践を行うためには、そのための日常の学習機会と成長機会が用意されていなければ、国を超えた知を創造する“学びあい”を行うことは事実上不可能となろう。本校は、このような ASPnet の特性に即すため、総合的学習の中で ESD を 2 年間かけて学習する機会を設けている。

ところで、教科学習では筆記試験を前提として学習してきているが、総合的学習はそれとは異なる視点の評価により、学びの質を自ら点検できるようになっている。いわば、点数と引き換えられる知ではなく、自己の存在に依拠し、自己の権威に基づく知を獲得する学習である。したがって、持続可能な社会を創る当事者として成長することを意図した ESD は、「考える力」、「知を創造する力」、「態度化の力」、「伝える力」、「人としての心ある振る舞い」などの点においての学習成果を見出すことができる。そして、何よりも重要なことは、これらの持続可能な未来を担うための学習は、能力の一部分にすぎない偏差値などによる人の序列を排し、また異なる文化で暮らす人を排除して同質化することを旨としない、ということである。

さて、ここで問題となるのは、「ESD とは何を扱い、どのように学習を進めるか」ということである。これについて、本校では UNESCO が示した、貧困の克服、人権、環境保護、ジェンダー、生物多様性、文化的多様性など 11 のテーマを扱い、とかく環境問題だけのように捉えられがちな「持続可能性」の概念を、“人と人”、“人と社会”、“人と自然”との関係において捉え直して学ぶ。つまり、環境破壊、貧困、紛争、経済システムなどが、地球規模で相互に複雑な因果関係を構成している「負のグローバリゼーション」が持続可能性を途絶えさせていることに気づき、自分もその連関の中にいることを知る。そのことが、持続可能な社会を形成する当事者として自らの態度の変容と、共に行動することの意味を学びとることができるようにしている。

以上の様な、日常的な ASPnet 加盟校としての実践を積み上げることで、国際ネットワークとしての多国間協同実践が可能となるものと考えている。次に、その成果としての「アジア・北欧 7 ヶ国 ESD 高校生国際会議」を開催した実践を紹介する。

2) 『アジア・北欧7カ国高校生 ESD 国際会議』の開催

本校のアジアにおける国際ネットワークとしての活動は2004年に遡る。ここでは、毎年行ってきた試行実践や協同実践から、2008年に行った取り組みについて記してみたい。

本校は、2008年11月にアジア5カ国とBSP加盟の2カ国（スウェーデン、リトアニア）の7カ国による「アジア・北欧7カ国高校生 ESD 国際会議」（40数校が参加）を開催した。

開催テーマは、「持続可能な社会への提案」とし、14校からのよるプレゼンテーション（第1部）と、このプレゼンテーションに基づくディスカッション（第2部）、そして共同宣言作成（第3部）の構成で実施されたものである。

第1部の『ESD プレゼン』では、「人と人との平和」（中国）、「身近なところからの環境」（タイ）、「貧困と支援」（フィリピン）、「ヒロシマ」（スウェーデン）、「町を取り巻く環境の変化」（リトアニア）、「町の公園化」（韓国）、「持続可能性をめぐる諸問題の連関」（日本）、「在日韓国朝鮮民族の人との共生」（日本）など、文化、平和、人権、環境など持続可能性を考える上で不可欠な内容の発表があった。

第2部の『ディスカッション』では、次の二つのテーマで行われた。

①「なぜSD（持続可能な社会）を考えなければならないのか」、②「これから私たちが目指す未来はどのような社会か」。以上のディスカッションには二日間でのべ760人もの高校生の参加があった。到達した結論は、自分たちが多くの人の生き方を認め、学び続けること。そして当事者としての具体的行動から始めることなど根源的な日常の生活の意味が問い直された。以下は、その宣言文である。

ASPnet 7カ国高校生国際会議
— 持続可能な社会への提案 —
高校生による共同宣言
2008年11月18日(火)発表

この宣言を、地球上の全てのいのちのために発信します。

今の社会は、自分のことばかりに専念しすぎています。
その結果、人は自分と他人との違いを認めることができず、差別・争い・環境破壊などを起こして相手と自然のことを考えようとしないうる持続不可能な社会となっています。

しかし、世界は“人と人”とのつながり、“人と社会”とのつながり、そして“人と自然”とのつながりからできていて、それぞれが互いに支えあって成長していくものです。

そこで私たちは、これらのつながりをより豊かにし、全てのいのちが持続可能性を持つ

“共通の未来”となるよう、今からまず、“人と人”とのつながりを豊かにする次の行動から始めます。

それらは、

- ・ 笑顔であいさつをすること
- ・ 心から「ありがとう」を言うこと
- ・ 学んだことを伝え広げること

などです。

これらは、人、社会、自然のつながりを豊かにする全てのつながりの第一歩です。

私たちは、これらをまず自分から行動していくことで、未来の担い手である私たちが築く持続可能な社会への第一歩として提言します。

宣言を読み上げた代表：

議長：Kyoko Fujiwara(日本:附属池田)、Tomotaka Isono(日本:附属池田)
Kaori Nakai(日本:大阪府立北淀)、Yu Seong-Jae(韓国)、Liu Daiwei(中国)
Chatrungsan Pee(タイ)、Soner Charles Dianne, Martin(フィリピン)
Rasmusson, Jessika Linnea(スウェーデン)、Sinkeviciute Ringaile(リトアニア)

4. まとめと ASPnet 国際コーディネーター (Dr. Sigrid Niedermayer) からのことば

2009年11月、私は ASPnet 国際コーディネーターである Dr. Sigrid Niedermayer 氏に会うために UNESCO 本部を訪ねた。目的は、ASPnet 関連の資料収集のみならず、上記「アジア・北欧7ヵ国 ESD 高校生国際会議」の実践が日本の Good Practice に選ばれたことを機として、今後の ASPnet の実践の方向性を確認することであった。長くこの職におられた氏は、(厚かましい記載を恥じながら:筆者)「今回の高校生会議のように学校や地域の課題を直視し、そこから生まれた行動や態度の変容は同時に世界の課題に向かうことになる」という意味で、また共通する課題と異なる課題を理解することで世界が連帯できる」との、同実践の評価をいただいた。さらに、今後の ASPnet が進める ESD は、Inclusion (あらゆる問題や課題を排除することなく捉えて包含し、それらがよき未来を創るために関連している) で捉えて、関連を解き明かして取り組む必要があることも示唆いただいた。

このことは、日常的に学校や生徒に現れる諸現象についても同様であり、表出した諸課題を特定の“異変”として片づけることなく、それらを丁寧に拾い集める中で問題の関連を解き明かして対応する真摯な「姿勢と態度」が求められることにも共通する。

つまり、「ネットワーク」とは、上記のような「姿勢と態度」が学校から地域へ、地域から世界へと広がる、その『広がり』そのものを表す概念として捉えられるのではないだろうか。だからこそ“学びあい”が可能となるのであろう。以上、今回の UNESCO 本部への訪問を通じて考えた私なりの考えを記しておきたい。

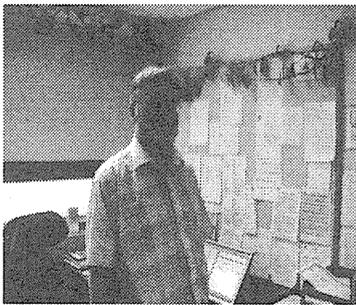
バルト海プロジェクト環境教育 ーフィンランドの事例ー

飯島 眞

フィンランドを含めた北欧諸国は環境教育（EE）から現在のESDに至る取り組みに長い歴史を有する。その中でも、ユネスコスクールの取り組みの一つとして進められてきた国際的協働学習ネットワーク“バルト海プロジェクト”では、既に15年以上にわたり優れた教育実践が進められてきた。

今回、同プロジェクトの中核校の一つであるフィンランドのメリポリ環境学校(Meri-Pori lukio)の取り組みを通して、持続可能な未来を実現するための環境教育を軸とした国際ネットワークの取り組みについて報告する。

1. メリポリ校の活動とバルト海プロジェクト



メリポリ校(Meri-pori lukio)は、教員数20名、生徒数200名、普通科(Normal upper secondary)・環境教育科(Environmental courses)・演劇科(Drama courses)の三つのカリキュラムによって構成されている私立高校である。なかでも環境教育科はメリポリ校をもっとも特徴付けるカリキュラムであり、豊

かな自然環境を活用した豊富な野外実習プログラムとポリ市が世界に誇る風力発電システム、そしてフィンランドにおける原子力の活用などのエネルギー教育など、極めて実践的な環境教育を行っている。そして、それらの学習はBSPをはじめとする国際交流共同学習(International contacts and co-operation)のカリキュラムと結びついてESDを実現している。

バルト海プロジェクトについては前述されているので詳細は述べないが、その活動目的は、彼らが共有するバルト海の環境問題の解決にある。彼らは持続可能性における運命共同体であり、バルト海の環境を改善し持続可能性を実現するためには、そこに関わる全ての国が協力して解決に向けた努力を続けることが必要であるとする。なかでも、教育は最も重要な役割を担っているといえる。

メリポリ校は、フィンランド南西部バルト海ボスニア湾に面しており、このネットワークの中で最も主体的に活動を行っている学校の一つである。(画像は、校長のヴェイッコ ヴォヒヨキ VeikkoVuohijoki 氏)

また、メリポリ校は環境科を有しているため、ネットワークの中でも環境

教育を実施するために必要な教育的人材が最も揃っている学校である。BSPのリーダー校としての主な役割は以下の二つである。

- ① ネットワークの中の幾つかのプロジェクトの推進：松葉プロジェクト、コケ球プロジェクト等
- ② 参加国の生徒及び教師の連携教育。

2. 持続的なネットワーク活動と、その中でのメリポリ校の活動

(1) ESDのためのアジェンダ 21の策定

(2) 目的を達成するための協働活動項目の設定



アジェンダを実現するために、“具体的にどのような要素について協働学習を行い成果を分析するのか”という調査項目としてのパラメーター

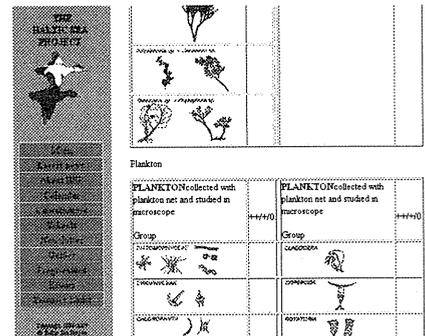
(環境を分析するうえにおいて変動する値としての変数)となる具体的な活動項目あるいは観測項目を設定し学習ガイドとして作成している。

これらを参加各校で共有することによって、特定のパラメーターの変動を観測しその結果を集計する。それによって、各国各学校の活動が一つのデータとしてまとめられ成果として評価することが可能となる。図は、それを実現するためのプロトコル（協働学習を進めるための共通の実施規約）の一部である。

(参加学校の分布)

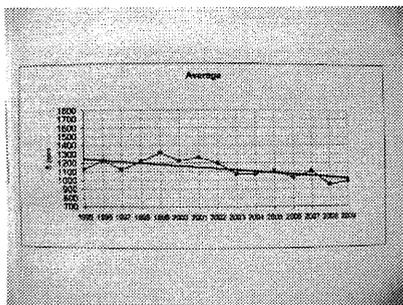
(3) メリポリ校の主導するプロジェクトの事例

メリポリ校では、バルト海プロジェクトに参加する各校に対して以下の二つのプロジェクトを提案し、ホスト校としてデータの取りまとめと分析を行っている。



① 松葉プロジェクト “THE PINE NEEDLE PROJECT”

BSP 参加各国に広く分布する共有種の一つである欧州アカマツ (*Pinus sylvestris*) の二年生葉の気孔に付着する浮遊粒子状物質などの大気汚染物質の量の継続的な観測を通してバルト海周辺諸国の大気汚染の状況の変化を監視し評価する。



② コケ球研究プロジェクト “MOSSBALL

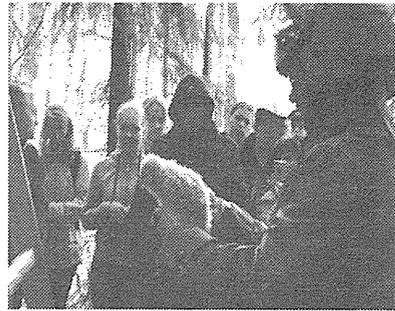
STUDY PROJECT”

参加各国の泥炭地湿原内にある一握りのコケ球（主にミズゴケ類 *Sphagnum spp* より成る）の中に含まれる重金属の量を継続的に分析し各国の土壤汚染や大気汚染の状況を観測する。

図は、1996年から2009年までの、①の観測データの平均値を表したもので、各国のデータを集計分析することによって、環境変数としてのパラメーターの変化が理解できる。

（4）連携教育と人材育成

メリポリ校のもう一つの重要な役割は、環境科学科を持つ専門校として、それぞれの学校では対処できない高度な環境教育を教師や生徒に施し、各国の、また各校の環境教育のリーダーを育成することである。



そのため、毎年6月にプロジェクト参加各校から生徒と教師を受け入れ、ESD・環境教育のためのスタディーキャンプを実施している。キャンプの内容は極めて実践的なもので、ツンドラのトレッキングを含め自然環境科学全般についての素晴らしい学習活動を行っている。右の画像は、中心となって活動するコルペラ シモ (Korpela Simo) 氏と参加した生徒たちの様子を紹介したものである。このキャンプにはBSPだけでなくスペインなど南欧諸国からも参加者がある。

3. 大学・研究機関との連携の重要性

ESDのうち地球環境の持続可能性を扱う環境分野は先進的で極めて高度な知識が必要なうえ、その分析には高度な技術が必要である。そのため、プロトコルの作成や化学的なデータの分析には大学との連携が不可欠である。メリポリではBSPの活動そのものは独自のカリキュラムで進めながらも、電子顕微鏡画像の撮影や重金属の検出など各学校では対処できない高度な分析を、地元のタンペレ大学などに依頼し連携教育を行っている。

4. ESDにおけるネットワーク実現のためのキーは何か？

～共有する課題の克服～

バルト海プロジェクトの目的は、彼らが共有するバルト海の環境を守り、現在と未来にわたりより良い環境を維持し持続可能な未来を実現しようとする生徒を育成することである。今日までの環境教育は、ともすると各国各地域のローカルな環境を分析し改善することに焦点が置かれることが多かった。

しかし、既に1972年の国連人間環境会議で述べられたているように、「地球環境問題は国境を越えた課題」である。したがって、これを解決するためには、その環境系を共有し、そこに関わる全ての国が協力して闘わなければならない。

人類は今日まで、自らの国や民族の利益のために戦い、そして資源を奪い合ってきた。しかし、ESDが目指す“持続可能な未来”を実現するためには、人類共通の課題である地球環境問題をはじめとする諸課題を、我々地球人類が共有する課題あるいは共通の敵として共に認識し、それに各国が力を合わせて取り組むことが不可欠なのである。BSPにおけるメリポリ校の実践成果は、このことが極めて重要であることを示している。

5. 東アジア ESD ネットワークを構築するための具体的戦略は何か？

メリポリ校の取材から、我々が今後東アジアにおいて ESD のための新たなネットワークを構築するにあたり、そのネットワーク構造の重要なキーとなる要素は、東アジアの人々が共有し生存の基盤としている環境系の維持であり、それを克服するための協働学習を実現することであることがわかった。

そして、それを実行し具体的な成果をあげるための戦略としては、以下のコンテンツを形成することが必要である。

- ① 芸術的活動を取り入れることによる生徒間の絆の形成。
- ② 共同のアジェンダの策定。
- ③ 協働学習のための共通教材の開発。
- ④ 活動のためのパラメーターの設定。
- ⑤ プロトコルの作成。
- ⑥ 大学・研究機関との連携教育。

この中で、特に注目すべきことは、極めて科学的で分析的な環境教育を行っているメリポリ校が、①の絆の形成の役割について深い理解を示しており、それを協働学習の入り口として重視している点である。校長のベイッコ・ヴォヒヨキ氏によると、ともに協力して学習に取り組むにあたり最初に行うべき最も重要なことは、演劇などのアートを通して互いの親しみを深めることが重要であるということだった。ESDにおいて重要なキーワードの一つとし

て、人と人、人と自然界の繋がりに気づき相互の“絆”を深めることが重要であることが叫ばれているが、BSPは既にその価値の重要性に気づき、それを取り入れた協働学習を実現していた。これは、かつては互いに戦争と侵略を繰り返し、複雑な過去や歴史観を持つバルト海沿岸諸国の人々が共同して新たな活動をはじめるときにおいて、アートが極めて重要な役割を果たしてきたことを示しているといえる。そして、その重要性は東アジア諸国においても同様に言えることではなかろうか。彼らは、互いの過去から未来について多くの未解決の問題が存在し互いの利害や主張がぶつかり合うことを充分に理解している。しかし、あえてそのことを活動の入り口に据えることなく互いの親しみを生み出すことを第一に重視し、次に互いが共有し共に戦わなければならない共通の敵、地球環境問題の解決を通して、国家の利害やナショナリズムを超えた運命共同体としての意識（世界市民意識 World citizenship）を形成し、最終的に恒久的な平和の実現へと道を進めることを目指しているのではないだろうか。東アジアのネットワークを構築するにあたり、われわれは、今日まで彼らがどのようにしてそれらの課題を克服し現在に至ったのか、その苦難の歴史と成功に学ばなければならない。

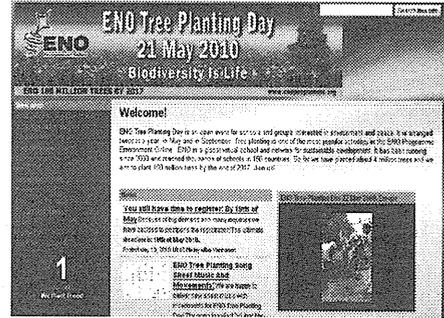
また、今日まで、GLOBEプログラムをはじめとして、世界各国・各機関において様々なネットワークが構築されてきたが、GLOBEプログラムを除く多くのネットワークが極めて短命に終わった。また、持続可能性に至る具体的な成果をあげるまでには至っていないとはいえない。それは、単に環境系の学習や調査の実習にとどまり、持続可能性に向けた協働学習と成果の共有が充分になされなかったからである。

われわれは、それらの事例の問題点を分析し、メリポリ校の成功事例の要素を導き出し、東アジアの全ての国々のための、そして、その全ての国民の要求を満たす持続可能な未来を構築するためのネットワークを構築しなければならないだろう。

エノ環境オンライン(Eno Environment-online) —ESD・環境教育のための巨大ネットワークの事例—

飯島 眞

エノ環境オンライン（以下、エノオンライン）は、フィンランド共和国カレリア地方のヨエンスー近郊にあるエノ小学校（Enon alakoulu）の教師ミカ・ヴァンハネン（Mika Vanhanen）氏らが運営する、ESD 及び環境教育のための世界規模のネットワークである。今回、フィンランドを訪問したおり、15年にわたり共に環境教育そして ESD について互いに意見を交換してきたヴァンハネン氏を訪問し、エノオンラインについて取材してきた。また、生態学を研究する立場から、短い時間であったが、彼らとともに今後のエノオンラインの運営の仕方や、今後の世界の ESD の進め方について様々な議論を行ってきた。



このネットワークが対象とする生徒は 10 歳から 18 歳までである。現在このネットワークには世界 150 カ国以上から約 4,300 校以上の学校が参加している。

また、このネットワークの最も大きな特徴は、ESD のうち地球環境問題を主なテーマとして各国の生徒・教師が交流するところにある。ウェブサイトのネットワークについての説明では、「エノオンラインは、ESD と環境的気づきのためのバーチャルスクールとしての学習空間とネットワーク (ENO-Environment Online is a global virtual school and network for sustainable development and environmental awareness.) である。」としている。

そして、彼らは今年度の学習活動のテーマとして次のものを挙げている。

① 私たちの住んでいるところ “The place we live in.”

オリエンテーションとしてのテーマ。新年度がはじまる 9 月の植樹をスタートとして、次のテーマに続いて行く。

② これが私たちの自然 “This is our nature.”

生態的テーマとして、水、森林、絶滅危惧生物の保全、気候変動など、地球環境問題の一般的な話題をカバーしている。

③ わたしたちが生き残るための道 “The way we lead our lives.”

自分たちの生活の仕方と消費パターンのあり方が自分たちにとって最

も重要な問題であることを学ぶ。たとえば、学校教育における消費生活、生態的フットプリント、健康問題などについて学習する。

④ これが私たちの文化 “This is our Culture.”

文化の持続可能性は ESD における重要なテーマであり、それを学び後世に伝えなければならないことを学ぶ。このテーマにおいて、学習者が自らの文化を尊重し、世界の文化についての認識を深めることが大切だ。たとえば、伝統的音楽、食べ物、ダンスなどの研究を行う。

彼らはこれらの活動の結果、“Energy Globe Awards in Prague 2009”、“A Finalist in the Stockholm Challenge Awards 2008” など環境教育および ESD に関する様々なコンテストのウィナーとして数々の賞を受賞している。

エノ環境オンラインが GLOBE プログラムなど他の環境教育関連のネットワークと最も異なるところは、年度ごとに国連の取り組みと連携した様々なテーマは提供しているが、普段の各学校の取り組みはそれぞれの学校の計画に任されており、共通の課題をもって継続的に取り組むためのプロトコル(学習のための実施規約)を基本的に持たないことである。したがって、それぞれの学校は、それぞれの学校の実態と学習計画にしたがって、ネットワークとは独立して ESD および環境教育を進めている。

では、このネットワーク独自の活動とはどのようなものなのだろうか。エ



ノオンラインでは各年度に計画的に各参加校が参加可能な様々な教育イベントを、年間にわたり継続的に提案し実施しており、各学校は、それぞれの学校の実態に応じて、実施可能なイベントを選択して参加するという形態をとっている。

現在は、国連生物多様性年に関連して森林の再生と植樹を主なテーマに年に数回世界中の学校が同時に植樹活動

を行うエノ・ツリー・プランティングの日。(Eno tree planting day) を設定し、参加を希望する学校がそれぞれの予算と時間にしたがって、それぞれの植樹活動を行い、その成果をウェブサイトで共有し、可能な限り多くの国の参加できるよう工夫している。

したがって、彼らは地球上の全ての生徒と教師が、最低限の設備さえあればバーチャル学校に参加できる仕組みを作り ESD と協働学習を実現しているのである。
(中央アジアタター共和国の参加校の報告)

ご紹介する。参加学校が世界 4,000 校を超えるこの巨大なネットワークが、日本では既に見かけることの少なくなったブラウン管式のモニターと、ほんの 4 名ほどの教師たちによって運営されていることである。彼らは決して十分な資金と設備を持っているわけではないのだ。彼らの実践は、十分な設備と資金が無くても人々の情熱と絆さえあれば、世界の人々を持続可能性へと導けるのだということを示しているように思われた。

エノ環境オンライン

URL http://www.joensuu.fi/eno/index_content.htm

平和教育の現在と学校間ネットワークの可能性

浅川和也

1. 平和教育の領域

日本において、教育は「日本国憲法の精神にのっとり」「平和で民主的な国家及び社会の形成者」を育成すると教育基本法にある。したがって、あらゆる教育は平和教育であるといえる。しかし、さまざまなあたらしい形の教育が打ちだされている昨今、平和教育の固有の内容と方法を吟味することが必要だと思われる。

平和に関する事柄は、教育においてさまざまに扱われてきたが、それらは平和について教えることに、とどまっていたという批判がある。何々「についての」「のための」「における」「をとおして」教育を問い直すことは、平和教育にもあてはまる。平和に関する知識を学ぶ「平和についての」教育から、平和を実現するための技能を身につけること、そして、そうした活動によって、教室や学校などを平和の場とすると同時に、社会にはたらきかけて平和を実現するための内容と方法が構想される必要がある。ユネスコスクールおよび学校間ネットワークによる連携は、その中核となると思われる。

2. ユネスコスクールが取り組んできたこと

ユネスコの理念は平和の実現であることは言うまでもない。ユネスコスクールが取り組む主要なテーマとして、次の4点があげられており、平和教育は重要な要素である。

- 1) 地球的課題と国連の役割
- 2) 持続可能な開発のための教育
- 3) 平和と人権
- 4) 異文化理解

平和と人権の項目に関連して、実現すべきこととして以下があげられている。

- 1) 人種主義や外国人嫌悪、排除、不寛容
- 2) 民主主義や市民としての責任、批判的思考力、寛容、非暴力による対立・紛争解決を教えることの強化
- 3) 人権概念の理解と実践への意識を高め、他者の権利をふくむみずからの権利と責任を感受するちからをつける

3. 日本での平和教育

一方、日本での平和教育は、戦争への反省から、とりわけ戦争の悲惨さについて学

ぶこと、あるいは原爆についての学習が主に展開されてきたとあってよい。国語の教科書には戦争を題材にした教材が数多く扱われており、社会科では歴史や公民、現代社会において戦争のことがとりあげられている。また学校行事において平和学習にとりくんだ実践も数多い。夏休みの課題として戦争体験に関して、聞き書きをする、また課題図書を読むといった課外学習もなされてきた。現在では、戦争加害を学び、和解をどうすすめるかという視点も含めた実践的課題から、とくに東アジアの共通の歴史認識の形成、未来を見据えた交流も期待されている。アジア諸国との交流がなされる時、歴史認識を共有することは欠かせないが、さまざまな地球的課題への取り組みも平和教育の一環となる。

4. 包括的平和教育

世界的な平和教育の流れは、ベティ・リアドンによって提唱された包括的平和教育を基盤とする(1988)。これはヨハン・ガルトゥングによる平和学における積極的平和、すなわち平和を戦争がない状態としてのみとらえるのではなく、戦争という直接的暴力がなくとも、構造的暴力による抑圧の解消が平和であるということを受けたものと思われる。同様に国連諸機関でも、経済開発から社会開発そして人間開発という概念もだされ、国家安全保障のみならず人間の安全保障の実現との関連で、平和教育をとらえることができよう。

包括的平和教育は人権教育ならびに民主主義のための教育とも関連する。国連は1985年を国際平和年、1995年を国連寛容年、2000年を平和の文化のための国際年とした。また2001年から2010年を「世界の子どもたちのための平和の文化と非暴力のための国際の10年」として定め、平和の基盤となる文化の醸成が重要であるとした。リアドンはユネスコとも関わりが深く、平和の文化のために、人権擁護・民主主義の実現を目指す寛容のための教育をすすめるマニュアルづくりにもかかわった。他方、リアドンは市民によるハーグ平和アピールを推進する「平和教育地球キャンペーン」のチームにもかかわり、『戦争をなくすための平和教育』があらわされた。

『戦争をなくすための平和教育』は、1999年の5月にオランダでひらかれたハーグ世界平和市民会議では、平和を国家による安全保障のみによるのではなく、平和をきずくためには市民の手による取り組みが重要であり、教育がその根幹であるということによる。ハーグ平和アピールは、1) 戦争の根本的原因と平和の文化、2) 国際人道法・国際人権法と制度、3) 暴力的紛争の予防・解決・転換、4) 軍縮・非武装化と人間の安全保障の4部からなり、次のように教育を重要視している。

世界中の市民が地球規模の問題を理解し、紛争を解決するスキルを身につける。非暴力によるとりくみによって、国際的人権と公正さの規準で生きること。文化の多様性を認め、たがいに、また地球をも尊重する。「平和の文化」はそれらのことに

よって達成される。その学習は、体系だった平和のための教育によってのみ、達成されるのである。

また、戦争をなくすために、人権や公正な社会の実現ならびに、文化や生態系の多様性の持続性にも着目しており、同時に問題を見だし、対立・紛争を解決する具体的な手立てを身につけることであるとし、知識のみならず、スキル・姿勢の育成をも目指すのである。

5. 平和教育の方法

1) 対立・紛争解決教育

北米の平和教育は、対立・紛争解決（コンフリクト・リゾリューション）教育が主流である。これは地域や学校での対立・紛争に対処するちからをつけるという、まさにローカルな課題にとりくむものである。「対立・紛争解決ならびに平和教育」という会議もひらかれており、地域での研修も取り組まれている。その会議では、家庭内暴力から青少年健全育成、サイバーギャングというような地域の課題から、子ども兵士や人身売買、人道支援といった地球規模の課題が扱われていることから、ローカルな課題とグローバルな課題の統合がはかれようとしている。平和教育も平和学（ピース・スタディーズ）の一部とされることがあるが、平和学は国際政治の色彩がつよい現状がある。

北米での学校や地域での実践は、平和教育として対立・紛争解決教育が展開され、安全・安心な学校づくりが課題であるとなっている。これは平和を知識として、教えるのではなく、学校や教室を安心な場すなわち、平和な場にする手立てを身につけることを目指している。そのために学校や、教育委員会、児童相談所や家庭裁判所、警察などの諸機関の連携の取り組みもすすめられている。

これらは日本では青少年健全育成の一環であり、平和教育という範囲には入らないが、北米では、対立・解決教育を、寛容をはぐくむための「社会的・情緒的学習」（Socio-emotional learning）として、促進がとりくまれている。「持続的対話」（International Institute for Sustained Dialogue）という団体では人びとが争う問題ではなく、紛争・対立を起こす関係に焦点をあてるワークショップを展開し、米国のみならずパレスチナやアゼルバイジャンで活動をしている。また大学生による学校間ネットワークもできている。

2) 参加型学習としての演劇的手法

内容とともに、児童・生徒中心のすすめ方への転換が言われて久しい。近年、ノンフォーマルな教育や復興支援の現場では、当事者の関与を高める参加型によるすすめ方が注目されている。なかでもPETA（フィリピン教育演劇協会）の指導者は、しばし

ば来日しており、年々、まちづくりや子どものエンパワメントなどとの活動の幅をひろげている。PETAはフィリピンのマニラに1967年に設立され、芸術による社会変革を構想している。劇団としての活動とともに、ストリート・チルドレンにたいするワークショップなど、人びとが社会的な問題関心を喚起することにつながっていている。朗読や演劇という演劇的に熟達するのを目標とするのではなく、演劇的手法によって、共同し課題を見つけるという方法は、平和教育の一つの手法となると思われる。あるいは、さまざまな社会的問題を創作や映像表現をもちいて発信していくことも、同様であろう。表現することが目的ではなく、表現するプロセスでさまざまなことを学ぶのである。

まとめ：学校間ネットワークの課題

ユネスコスクールが取り組む課題の一つである平和ならびに平和の文化の実現のために、より具体的なアクションが、学校間ネットワークによって取り組まれることを期待したい。問題理解とともに、対立・紛争を解決するためのちからを身につけることが、参加型学習によってすすめるのである。

東アジアは歴史認識をめぐる対立が根深く残っている。その問題を克服することは容易ではない。広島女学院の高校生が、広島を訪れた中高校を平和公園を案内するガイドしたが、当初、事前学習が不十分で、訪問者の質問にこえられないということがあった。一念発起して、次の年は、余念なく準備したとのことである。平和を学ぶための学校間共同の一例である。

これまで、さまざまな学校間交流がなされてきているが、学校行事やたがいの趣味の紹介から、どのように対話を発展させるかが課題になっている。学校や教室を平和な場となるとともに、地域、そして地球的な問題解決にとりくむ持続的な実践が学校間ネットワークの形成によって、すすむものと思われる。

参考

Betty Reardon, "Comprehensive Peace Education : Educating for Global Responsibility" Teachers College Press, 1988

UNESCO "Tolerance : the threshold of peace", 1994

ベティ・リアドン, アリシア・カベスード著 ; 藤田 秀雄, 浅川 和也監訳『戦争をなくすための平和教育』(明石書店、2005年、Learning to Abolish War, 2002)

UNESCO "Proposal for a UNESCO Associated Schools Charter" ,2006

君島 東彦『平和学を学ぶ人のために』世界思想社, 2009

モーニングサイドセンター『子どもとできる創造的な対立解決—実践ガイド』開発教育協会, 2010

The Conflict Resolution Education Connection

<http://www.creducation.org/cre/home> (2010. 5. 21)

International Institute for Sustained Dialogue

<http://www.sustaineddialogue.org/> (2010. 5. 21)

ASPnet を活かした平和教育・ドイツの事例

高雄綾子

はじめに

ドイツの平和教育は歴史・政治と深く関わっている。ナチズムを生み出した政治的態度の克服は、平和をイデオロギーではなく、学術的な事実関係の認識につなげる反省的な姿勢を生み出した。具体的な「コンフリクトの解消」を目指す対話の積み重ねが現在のドイツの平和教育を特徴付けている点を踏まえ、本章では主にユネスコスクールによる取り組みを中心とした平和教育を見ていく。

1. 政治と歴史の認識と平和・ESD

1-1. 政治教育研究動向

政治教育研究の中心はボン市にある連邦政治教育センター（Bundeszentrale für politische Bildung、以下「BpB」）であるが、その前身は 20 世紀初頭協商国に相次いで設置された戦争プロパガンダ組織と同様の臣民育成機関で、ナチズムへの抵抗力を持たなかった（近藤孝弘, 2005, pp. 51-70）。戦後は一貫して、一方では左翼過激派の思想に対する反共の砦を築くため、他方ではナチズムの反省から右翼過激主義への抵抗を進めるための、民主主義研究を進めていく。60 年代以降実施している反ユダヤ主義克服を目指すイスラエルへの研修旅行、70 年代のベトナム反戦運動や東方外交の進展による新左翼からの政治的要求、80 年代のナチズムの過去への取り組み等、左右両方からの民主主義のバランスに苦慮してきた。

しかし統一後の課題が、旧東ドイツの過去の克服やネオナチ・テロへの対応、拡大ヨーロッパ統合等にシフトすると、これまで民主主義を左右・保革の国内政治の中で焦点化しきれなかった経験を因らずも活かす形となり、EU 政治教育シンポジウムで「ネットワークの重要性」を提唱するなど、国際化した政治教育の枠組みを構築する。現在は国内外の政治のほか、歴史、文化、経済、社会、メディア、環境等多岐にわたり、刊行物の提供、国際交流の促進、政治教育コンクールやワークショップ等を実施している（Bundeszentrale für politische Bildung, 2010 a）。

1-2. 歴史教育研究動向

東方外交は被害国ポーランドとの対話による歴史教科書も生み出した¹⁾。この担い手で、1964-74 年のユネスコ国内委員会の会長でもあったゲオルグ・エッカート教授の名を冠した「ゲオルグ・エッカート国際教科書研究所」

(Georg Eckert Institut für internationale Schulbuchforschung、以下「GEI」)は一貫して歴史研究の中心であり、時に政治的コンセンサスを大幅に先取りする研究成果を発表してきた。「ヨーロッパ史の論争的部分に対する独仏合意」(1951年)、「ドイツとポーランドの歴史と地理の教科書に対する勧告」(1975年)、「ドイツとイスラエルの教科書勧告」(1985年)等、一連の成果に対し、1985年にはユネスコから平和教育賞が贈られている(Georg Eckert Institut, 2010)。しかし社民党主導で進めたポーランドとの勧告に保守派が強く反発し、受け入れまで10年を要するなど、現実の政治に振り回される様子はBpBと共通している。

現在のテーマは、紛争発生現場での教科書作成、ヨーロッパ共通の歴史観構築、イスラム社会等異文化のシンボリックなイメージ分析、グローバリゼーション等であり、20世紀の紛争の原因である国家別の歴史観の克服という国際社会の悲願が託されている一方、ドイツと同じ轍を踏む国の発生防止という加害国の責任感が表れている。

1-3. 政治教育、歴史教育とESDの関係

ともに国境を越えたEU市民としてのグローバリゼーションへの応答を視野に入れていることで、ESDとの親和性も深まっている。BpBの活動の一つ「チーム・グローバル」²は、国内実施計画との整合性が高くその普及効果が期待できるESDモデルプロジェクトとして選ばれている(Bundeszentrale für politische Bildung, 2010 b)。ユネスコ国内委員会により招聘される運営機関「UN-Dekade」の円卓会議ではBpB、GEIともに構成組織となっており、さらに下部組織のワーキンググループの一つ「学校外教育と継続教育」にもメンバーを派遣している(BNE-Portal, 2010)。この学校以外のノンフォーマル領域を多面的にカバーするセクターは、永続的なESD機関の設立に向けたパイロットプロジェクトを企画し、GEIにその研究を委託している(Roderich Henry, 2006)。

2. マルチラテラルな対話による平和教育の試みとその意義

2-1. 政治・歴史教育の平和教育実践への適用

90年代後半の政治・歴史教育における国際化は平和教育にも影響し、この時期3回にわたり、ドイツユネスコ委員会による、「ドイツ・イスラエル・パレスチナの教師と生徒のセミナー」(Deutsch-israelisch-palästinensische Lehrer-Schüler-Seminare、以下「セミナー」)が行われた。これは停滞する和平プロセスへの抗議として、ユネスコスクールの枠組みで行われたマルチラテラルな対話をベースとする平和教育実践である(Deutsche

UNESCO-Kommission e.V., 2001)。1997 年はイスラエルとパレスチナで異文化対話や環境教育をテーマに、翌 1998 年はドイツのニュルンベルク市で人権をテーマに、1999 年はパレスチナのタリタ・クミ学校 (Talitha Kumi Schule³) で「アジェンダ 21ー持続可能な発展」をテーマに取り組みました。

2-2. ニュルンベルクでの 3 カ国ジョイントセミナー

1998 年 8 月 19 日～26 日、ドイツ、イスラエル、パレスチナ、さらにオーストリア、ポーランド、ロシアのユネスコスクールの生徒と教師たち計 84 人が集まった。舞台であるニュルンベルク市はナチス党大会の街として、また戦争犯罪が裁かれた場として平和と人権の反省と実践を重ね、「人権の道」、「ナチス党大会会場資料センター」、「人権ビューロ」等施設建設に加え、人権映画祭、人権賞等も実施している (German Commission for UNESCO, 1998)。各国ユネスコ委員会の事務局長 (パレスチナは事務局長代理) と市長も参加し、11 のワークショップ (以下「WS」) を軸に、ユダヤ人・アラブ人居住区に関するレクチャー、市内歴史ツアー、イスラエル人コミュニティ訪問、世界人権宣言のパネル・ディスカッション、交流、プレゼンテーションからなるセミナーが行われた。多くの WS ではリーダーをドイツ人教師が、サブリーダーをパレスチナ・イスラエルの教師がつとめた。

WS 1 「子どもの権利条約」 (Convention on the Rights of the Child) では、孫に子ども時代を語るという設定でお互いの状況を共有化し、学校とメディアでの条約に則した教育プログラムの実施を求める意見書をユネスコ事務局長に対して作成した。

WS 2 および 3 「差別に関するシアターワークショップ」 (Theatre Workshops on Discrimination) は、演技・ドラマ実践を行っているドイツ人教員がリーダーとなり、3 人 1 組 (異文化同士) で表層 (社会) と深層 (タブー) に属すると思われるテーマを「愛、友情、死、戦争、セックス、ベジタリアン…」等の中から一つ選び、ステージでドラマ化した。秘密やタブーが文化によって違うこと、それらを受け入れること、表現することで協働すること、誰もが尊重されるべきであることを知った。

WS 4 「人権教育の未来ワークショップ」 (Future Workshop on Human Rights Education) は、未来の人権教育へのアイデアを集めることを目的に、学校制度、理論と現実のギャップ、無視の 3 つのポイントに沿って議論し、ビジョンと提案をまとめ、その実現可能性に向けた企画を練った。最終的に、多文化教育を行う制度やカリキュラムに学校を変革していくことが提案された。

WS 5 「世界人権宣言についてのクリエイティブ・ライティング」 (Creative

Writing on the Universal Declaration of Human Rights) は、世界人権宣言を題材に、「私は誰?」(Who am I?)、「私の求めるもの」(Wishing Identities)、「貸し出しライン」(Lending Lines)、「学びの権利」(The Right to Education)、「働く権利」(The Right to Work)、「ゴミ箱」(Bad Box)等の文章を書いた。リアルなライティングを通じて「誰もが書ける」ことを体験した。

教師を対象とした WS 6 と 7「人権教育の手法」(Methods of Human Rights Education)にはロシアとポーランドからも参加、イスラエルとドイツの教師がリーダーをつとめた。イスラエル人リーダーが文化横断的な学びについてユダヤ人とアラブ人の学校を結ぶプロジェクトを説明し、次いでドイツ人リーダーが手法の選択肢を与え、参加者が自分たちの国での状況と比較し議論した。ちなみにこのプロジェクトでは最初に教師同士のミーティングがもたれたが、教師自身が、お互いを攻撃せずに話し合うことの難しさを痛感したという。結論として、緊張緩和には法律だけでなく人権尊重の感覚を互いに持つことが重要で、ここで有効な芸術的アプローチを通じて、人間関係の個人的スキル向上と国家や集団間のコンフリクト解消を目指すべきとされた。

WS 8「インターネットワークショップ」(Internet Workshop)では、ウェブを使いこなすことを目的に、実際にメール送信やホームページ構築の作業を行い、世界とつながるコミュニケーションの方法を学んだ。これによりお互いの紛争の問題については語らなくても共同作業が可能であることを体験した。

WS 9「ミレニアム転換における未来の統合された村コンセプト」(The Concept of the Future Integrative Village on the Eve of the Turn of the Mmilenium)は唯一、イスラエル人とパレスチナ人が共同でリーダーをつとめた。参加者が3つのグループに分かれ、政治、地方議会、教育、伝統、健康、軍隊、ジェンダー等のテーマを取り上げながら、理想の村を作る作業を行った。各グループは1つのマジョリティ国籍と2つのマイノリティ国籍で構成され、特に公用語や宗教行事の設定等で活発な議論が交わされた。

WS 10「芸術表現を通じた人権」(Human Rights through Artistic Expression)では、イスラエル人リーダーによって、人間の重要な器官である「手」を使った芸術プロジェクト「Hand In Hand」が行われた。「手」の持つ意味や人権との関係を議論し、自分の内面や外面を映し出すアート作品を作り上げた。

WS 11「編集グループ」(Editorial Group)ではドイツ人リーダー3名によりこのセミナーの報告書が作成された。最後に3カ国のユネスコ国内委員会事務局長の挨拶とともに、翌1999年にベツレヘムで開催される第3回の

セミナーの予告がなされている。

2-3. マルチラテラルな対話の意義

セミナーでは実際の日常で「考えの違う人の権利」を理解するよう、あえて具体的・日常的な対話テーマが設定され、寛容や平和という大きなテーマは控えめだった。ここに第三者のドイツが考え方の多様性の提供に寄与し、当事者のコンフリクトだけに縛られない、科学的で理性的な態度に基づく対人スキルの育成と、人間的な感覚の共有化が目指された。2000年の第二次インティファダ、2001年の911テロ等緊迫した政治的状况により現在は中断されているが、ドイツユネスコ委員会は、政治的状况が許せば他のプロジェクトと同じく継続したいと希望している (Deutsche UNESCO-Kommission e.V., 2001)。

第三者としてのドイツにおけるこのセミナーの影響は小さくない。ニュルンベルク市は2年後にユネスコの「人権教育賞」を受賞し⁴、ユネスコの「ヨーロッパの人種差別に抵抗する都市連盟」(European Coalition of Cities against Racism)の事務局となった。WS10で取り組まれた「Hand in Hand」は、ニーダーザクセン州のユネスコスクールで子どもの人権とESDを結ぶアートプロジェクトに発展し、2005年に州議会から表彰を受けた (Heinz-Jürgen Rickert, 2006)。この学校はドイツのESD推進プログラム「Transfer-21」でも中心的存在となっている (Transfer-21, 2010)。

他方、紛争当地でも、1999年セミナー開催地となったパレスチナのタリタ・クミ学校(はキリスト教徒とイスラム教徒が混在する約800人のパレスチナ生徒を擁する)で、本セミナーの内容が発展的に継承された生徒間の相互理解のための「スクール・メディエーター(学校調停者)」育成プログラムが行われている (Tahitha Kumi Schule, 2010)。

マルチラテラルで具体的な対話による平和教育は、すぐさま政治による平和の実現につながるものではなく、その前途は相変わらず多難である。にもかかわらず、当事者や第三者に平和教育の前進が見られることは、その意義と可能性を示唆しているといえる。

3. 現在のドイツの平和教育アプローチ

ドイツの第三者としての歴史・平和教育の実践は、世界の民族紛争地での当事者の対話を促す役割を担うことで、旧宗主国による開発支援型でない国際貢献のあり方として、「加害国の責任」の拡大適用とともに意義を高めつつある。

3-1. ボスニア・ヘルツェゴビナとクロアチア

民族対立が日常的に繰り返される当地で、ユネスコスクールの教師と生徒のジョイントセミナー等による教育制度の再建と平和構築に取り組む。当該政府からの支援はなく、ドイツ各州の文部省、ヨーロッパ評議会、FIME ヨーロッパハウス連合体 (Fédération Internationale des Maisons de l'Europe) 等から助成を受けている (Deutsche UNESCO-Kommission e.V., 2001)。2004 年からは GEI による新たな歴史教科書のガイドラインづくりが始まっている (ファルク・ピンゲル+近藤孝弘, 2008)。

3-2. イスラエルとパレスチナ

現地交流が困難になる一方、現地の専門機関の育成への支援が展開されている。2002 年にイスラエル人の心理学者とパレスチナ人の教育学者によって設立された NGO「PRIME」(Peace Research Institute in the Middle East) による教科書対話に、GEI が専門的アドバイスを行うほか (Georg Eckert Institut, 2009)、先のスクール・メディエーターのような現地校の取り組みに助成が行われている。

また 2003 年にはドイツのユネスコスクールがイスラエルとパレスチナの生徒たちを招聘、2 週間のアート作成セミナーを開催した⁵。

3-3. アラブ地域とヨーロッパ地域

イスラム教徒への差別的感情に対応すべく、2002 年にニーダーザクセン州とブレーメン州のユネスコスクールが、レバノン、ヨルダン、パレスチナの生徒たちと、歴史や文化、経済を紹介しあうインターネット・マガジンを発行した。これは現在のドイツユネスコ委員会の主要プロジェクト「ユーロ・アラブ・ダイアログ」⁶ (German Commission for UNESCO, 2006) となり、2006 年にセミナーがベルリンで開催された。エジプト、ヨルダン、レバノン、パレスチナ、スペイン、ドイツのユネスコスクールの生徒たちが、責任ある未来への個々人の責務と希望を「ベルリン宣言」としてまとめている。

4. ドイツの事例から学べること

4-1. 歴史的事実の学術的検証と政治からの距離

政治教育は、時の政治状況に左右されることが多く、加害国としての客観的事実に基づく謝罪を困難にする。平和教育はむしろ政治から一定の距離を保ち、歴史的事実の学術的検証から進めるべきである。ユネスコ等国際機関やNGOとの関連の深さも重要で、紛争地での展開にはなおさら、現地の政府支援を期待できないため、政治からの自立は重要な前提となる。

4-2. 教師の裁量の拡大

マルチラテラルな対話では目的も様々な多様なワークショップが開催されたが、大部分はリーダーの裁量に任されていた。特定のコンフリクトが存在する場合でも、生徒自身の気づきによる未来構築という課題のためには、指導要領や教材をそろえるのではなく、現場の教師の裁量を拡大することが必要である。

4-3. 個人的・日常的なテーマ設定

歴史や政治の大きな枠組みはとらえ方によっては平行線をたどるが、個人的・日常的なテーマに基づいた具体的な対話や共同作業による相互理解は、相手への警戒心も弱め、コンフリクト自体を相対化することができる。

4-4. 当事者主権による相互理解

イスラエルとパレスチナの教科書対話で配られている教材は、同じ歴史的事象について、左ページにイスラエル、右ページにパレスチナの「国家の」歴史を掲載し、真ん中にスペースを設け、そこに生徒たちが意見を書き込んでいくものである(図)。独仏の共通歴史教科書作成において、ナショナリスティックな見方がいかに偏っているかを体験させるのに有効な手法であったが、ここにはこの経験を提供している第三者としてのドイツの姿はない。このプロセスは当事者主権の相互理解の重要性を物語っている。

ISRAELI NARRATIVE

THE JEWISH COMMUNITY AND THE LAND OF ISRAEL IN THE TWENTIES

The rule of the British Mandate in the Land of Israel (Palestine) began in 1920 following hundreds of years of Muslim Ottoman rule. For the Jewish community in the country, the Twenties were years of growth, despite having begun and ended with violent incidents on the part of the Arabs.

**The Riots of 1920-1921
First Violent Clashes**

The first violent clashes between Jews and Arabs in the Land of Israel broke out in 1920 and were termed the "Incidents of '680". They can be divided into two: the events of Tel Chai and the riots in Jerusalem.

Tel Chai was a young, isolated Jewish settlement in the Upper Galilee and the story of the event, which happened there became the first Zionist myth. In 1920, the borders of the British Mandate had yet to be determined. Tel Chai was located in an area disputed by Britain and France and, under these circumstances, suffered attacks by local Arabs. The leaders of the Jewish community were divided on the question of whether to evacuate the isolated settlement or defend it at any price. Some of them argued that the place should be defended even at the price of human lives, on the grounds that the future border of the Jewish state would be determined according to the map of Jewish settlement. Labor leader Aronowicz argued: "If we're afraid of a stronger force, then we have to leave Metula today, Tiberias tomorrow, and then other places." (From *Zionism*, by Moshe Lifschitz, Or-Am Publications, 1993).

PALESTINIAN NARRATIVE

PALESTINE IN THE TWENTIES: FROM THE BALFOUR DECLARATION IMPLEMENTATION TO THE EVENTS OF THE 1929 REVOLT

Introduction:

The Jewish question came to the surface forcefully in the Nineteenth Century following a wave of persecutions against the Jews in Europe, alongside the awakening of international problems, primarily the disintegration of the Ottoman Empire. This caused many countries, particularly Britain and France, to rub their hungry eyes at the legacy of the ailing sultan and gave rise, specifically with the British, to think not only of ruling that legacy but of extending control over it in every possible way.

After publication of the Balfour Declaration in 1917, Britain imposed the mandatory government on Palestine from 1918 to 1948 and, during this period, gave all the necessary concessions for the establishment of a national homeland for the Jews in Palestine.

Arabs and Jews are fighting over the land of Palestine. According to the Jews, they take it for granted that they have historic rights in Palestine although it has not been Jewish for over two thousand years, as a Jewish journalist commented at the height of the victory intoxication in 1948. According to the Arabs, they view these claims or rights as groundless because the Jews did not have full sovereignty over the country at any previous stage in history. The Palestinians insist that they are its true owners.

Turning the Balfour Declaration from a British interest into an international concern (1917-1923):

The publication of the Balfour Declaration forced Britain to ensure its actual implementation, something

LEARNING EACH OTHER'S HISTORICAL NARRATIVE 5

図 パレスチナ・イスラエル教科書プロジェクトの教材「お互いの歴史の物語から学ぶ」
(出典 [Georg Eckert Institut, 2009])

おわりに

環境問題や持続可能な発展の問題は、「今、ここ」にある日常的で具体的なテーマとして、また国境 (Grenze=限界) がない問題として、平和教育においても積極的に取り上げることが可能であり、政治と歴史、平和の融合の可能性を示している。今後の ESD として、環境問題等への応答性を起点とする平和教育や国際理解教育が、EU や中東、東アジアで展開されていくことが期待される。

引用文献

BNE-Portal. (2010). *Arbeitsgruppe Außerschulische und Weiterbildung*. Retrieved 214, 2010, from http://www.bne-portal.de/coremedia/generator/unesco/de/05__UN__Dekade__Deutschland/06__Gremien_20der_20UN-Dekade/05__Die_20Arbei

- tsguppen/Mitglieder_20AG_20Au_C3_9Ferschulische_20und_20Weiterbildung.html
- BNE-Portal. (2009). *Ausgezeichnete Projekte*. Retrieved 8 20, 2009, from UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung:
http://www.bne-portal.de/coremedia/generator/unesco/de/05__UN__Dekade__Deutschland/Die_20UN-Dekade_20in_20Deutschland.html
- Bundeszentrale für politische Bildung. (2010 b). *Team Global*. Retrieved 2 13, 2010, from Bundeszentrale für politische Bildung:
http://www.bpb.de/veranstaltungen/8IOZ0W,0,0,%D6kologie_der_Globalisierung.html
- Bundeszentrale für politische Bildung. (2010 a). *Themen*. Retrieved 2 19, 2010, from Bundeszentrale für politische Bildung:
<http://www.bpb.de/themen/IIG7EI,0,0,Themen.html>
- Das Menschenrechtsbüro. (2010). *Nürnberg & Menschenrechte*. Retrieved 2 12, 2010, from Das Menschenrechtsbüro:
<http://www.menschenrechte.nuernberg.de/index.php?navi=1&rid=e8045cc4ffc976b023c28471516429d3>
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (2001, 9). *UNESCO-Projektschulen*. Retrieved 2 19, 2010, from unesco-info:
<http://rwb.bonn.de/UPS-info.htm>
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (2010). *Verzeichnis der Präsidenten und Vizepräsidenten der Deutschen UNESCO-Kommission*. Retrieved 2 19, 2010, from Deutsche UNESCO-Kommission e.V.:
<http://www.unesco.de/1681.html?&L=0>
- Georg Eckert Institut. (2010). *Geschichte*. Retrieved 2 15, 2010, from Georg Eckert Institut: <http://www.gei.de/das-institut/geschichte.html>
- Georg Eckert Institut. (2009). *Israelisch-palästinensisches Schulbuchprojekt*. Retrieved 2 12, 2010, from Georg Eckert Institut:
<http://www.gei.de/wissenschaft/arbeitsbereich-konflikt/3-lernen-unter-konfliktbedingungen/schulbuchprojek-israel-palestina.html>
- German Commission for UNESCO. (1998). German-Palestinian-Israeli ASP Schools Joint Teachers-Students Seminar on Human Rights Education in Nuremberg, 19-26 August 1998. *forum of unesco-projekt-schulen*
- German Commission for UNESCO. (2006). *Our Vision: learning to live together*. Retrieved 2 20, 2010, from Students build bridges:

<http://www.students-build-bridges.net/index.php?id=7&L=1>

Heinz-Jürgen Rickert. (2006). Nachhaltigkeitskonzept der UNESCO-Projektschulen, Beispiel: das gemeinsame Netzwerk in Niedersachsen und Bremen. *UNESCO heute*, 62-65.

Roderich Henry. (2006). Bericht über die Aktivitäten der Arbeitsgruppe Außerschulische und Weiterbildung. *Nationalkomitee für die UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung, 5. Sitzung*. Osnabrück:

Nationalkomitee für die UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung. Sekretariat UN-Dekade, A. b. (2005, 2008). *Nationaler Aktionsplan für Deutschland*. Bonn, Berlin.

Tahitha Kumi Schule. (2010). *Brücken bauen von Mensch zu Mensch, Das Mediationprojekt in der Talitha Kumi Schule*. Retrieved 2 13, 2010, from Tahitha Kumi Schule: <http://www.talithakumi.org/ihk/>

Transfer-21. (2010). *Datenbank*. Retrieved 2 10, 2010, from Transfer-21: <http://www.transfer-21.de/index.php?p=267>

unesco-projekt-schulen. (2006). *Euro-Arabische-Projekte*. Retrieved 2 5, 2010, from unesco-projekt-schulen:

http://www.ups-schulen.de/projekte_euroarab_magazin.php

ファルク・ピンゲル+近藤孝弘. (2008). *和解のための歴史教科書*. 日本放送出版協会.

近藤孝弘. (2005). *ドイツの政治教育*. 岩波書店.

近藤孝弘. (1998). *国際歴史教科書対話—ヨーロッパにおける「過去」の再編*. 中公新書.

<注>

¹ これに先立つ 1950 年には、すでにフランスとの間で戦中に中断されていた対話が再開されている。

² Team Global: 気候変動、エネルギー、天然資源、生物多様性のテーマ別のピアグループ教育

³ 1851 年にドイツ人宣教師によってエルサレムに建設された女子学校。1960 年からパレスチナのベイト・ヤラに移転。ドイツの大学受験資格アビトゥアが取得できる。
(<http://www.talithakumi.org/IndexE.html>)

⁴ ユネスコが世界人権宣言採択 30 周年を機に、1978 年以来 2 年毎に、人権教育の発展に貢献した団体・個人を表彰するために設けられた。2000 年度を受賞者は世界各地から推薦を受けた 56 の個人・団体の中から国際審査委員会によって選ばれた。ユネスコ

松浦事務局長は「数十年にわたり人種主義、人権侵害、非寛容、戦争犯罪等に関わってきたニュルンベルクが、今や自らを『平和と人権の都市』であると誇らしげに唱えている。精神浄化（カタルシス）とはいわないまでも、この変容はこの都市とその住民の強固な意志と道義的責任感の表れであり、他のコミュニティが学ぶべき教訓となっている。ニュルンベルクは今や人権について語り、人権と平和について他に教えを垂れるにふさわしい地位を獲得したのである」ヒューライツ大阪 HP:「ヒューライツ大阪が日本初のユネスコ人権教育名誉賞を受賞」<http://www.hurights.or.jp/event/unescoaward.htm>

⁵ オーデンヴァルト学校（Odenwald Schule）でのセミナーの参加者の感想「ドイツ人が過去の自分たちの犯した暴力でいかに今でも傷ついているか、現在の暴力が起こっているイスラエルとパレスチナに伝えたい（ドイツ人生徒）」。「同じ街に住み、同じ店で買い物をしているのに会話を交わせない僕たちが、4000 キロも離れたドイツまで来ないと共同作業ができないということが恥ずかしかった（パレスチナ人生徒）」。このセミナーの2ヶ月後の10月4日、イスラエル人生徒の住むハイファでパレスチナによる自爆テロがあった。“*Bridges of Hope in der Odenwaldschule, israelische, palästinensische und deutsche Jugendliche bauen eine Brunnenskulptur*”, in: *forum* 2/2004, (<http://www.unesco.de/dialog.html?&L=0>.)

⁶ ヨーロッパとアラブの生徒が共同で新聞を作るプロジェクトで、ドイツ外務省とドイツユネスコ委員会が主催。登録し自分たちで好きなパートナー校を探して同じ話題を調べ、インターネットに記事として載せる。これまでに21のパートナーシップが生まれ、42の学校がパートナーを探している。

第三部

諸外国におけるユネスコスクールの認証制度

ドイツのユネスコスクール認証制度

丸山英樹

ドイツはユネスコスクールの活動が最も活発な国の一つである。本章では、本研究の現地聞き取り調査¹によって得られた情報をもとに、同国のユネスコスクール・ネットワーク（以下、ASPnet）の認証制度について記したい²。同国では ASPnet 校の増加が認められるものの、その認証については時間がかけられている点に特徴がある。これは国内の自由参加の段階、国内での認証段階、国際的な認証という三段階であり、最後の二段階には少なくとも 6 年かかる。もう一つの特徴としては、認証された ASPnet 校の周辺では、他の各種学校が自ら ASPnet 校を目指すのではなく、中心となる認証 ASPnet 校に協力する形で小さな地域ネットワークを形成し、特定の地域に ASPnet 校が集中することがないように見られる点である。

日本との類似点としては、学校長と同僚である教員との協力関係の構築、活動を引継ぐ教員を確保する困難さ、活動とカリキュラムとの整合性の課題の 3 点が挙げられる。また、相違点としては、各州で異なる教育システムが ASPnet 内でも困難を生じさせること、学校の決定による運営と活動内容は地方教育委員会と中央の行政府による支援を大きく受けていることが挙げられよう。

認証制度について

1. ビジョンと目標

ユネスコ憲章の原則を実現し、ドイツにおける教育テーマを扱うことである。例えば、ユネスコ世界遺産、異文化間学習、人権、平和・民主主義教育、持続可能な開発のための教育が挙げられる。中でも近年は、人権教育と平和・民主主義学習、異文化間コンピテンシー、環境と持続可能性、世界の発展が取り上げられている。ドイツの ASPnet は、学校間の迅速な情報交換が可能となっている他、他のネットワークともつなげていく意図を持つ。

2. メンバーシップ

ASPnet への加盟申請には、ユネスコの目標に従う限り、排他的な規則は存在しない。しかし、詳細は次項で記すとおり、加盟が成立するまでには時間と学校での活動が必要となる。特別支援教育の学校も申請が可能である。在外ドイツ人学校も、現段階では規則や制度上の制限で加盟はできないものの、各州政府レベルで議題になっており、時間の問題である。

3. 認可申請プロセス

加盟までには次の通り、大きく3つの段階が存在する。国際的な加盟までには最短で6年必要である。

第1段階

ASPnetに関心を持つ学校は、各州のコーディネータへ連絡をとり、申請の理由を説明する。自ら関心を持つ学校も存在するが、加盟済みの学校から紹介を受ける場合も多い。この段階は「ゆるやかなネットワーク」と呼ぶことができ、学校は自主的に活動などに参加する状態である。無認可校も含めてオルタナティブ学校や幼稚園も参加できる。

第2段階

第1段階で2、3年の間、ASPnetにおいて活発な活動がなされ、学校内での協力体制が整えば、この段階への申請が可能となる。担当者以外に協力的な教員が不在の場合や、校長が関心を持っていない場合だと将来的に活動の継続が難しくなることが予想される。そのため、学校全体で協力できる形が求められる。学校内での協力体制が確立されれば、州コーディネータとともに、その学校のレポートを作成し、ドイツ・ユネスコ国内委員会へ申請する。国内委員会はその申請書をもとにユネスコの目標との整合性及び活動の持続可能性を判断する。学校、州、州教育省のパートナーから各レポートが国内委員会へ提出され、認められれば、国内加盟承認証がその学校に寄与される。

第3段階

学校がASPnetの活動を継続し、持続可能であるようならば、国内委員会は国際的な加盟へむけた準備を始める。州、教育省、学校からの各レポートと公式申請書（英語か仏語）が国内委員会へ提出された後、ユネスコ本部への申請が開始される。それが認められれば、晴れて海外ともやりとりを行うASPnetへと加盟した学校となる。

約3.9万校³あるドイツの初等・中等学校のうち、2010年1月現在190校が国内ASPnet加盟（第2段階まで）で、そのうち145校が国際ASPnet加盟校（第3段階）である。国内委員会は200校が質の高いネットワークを維持する限界値と捉えている。加盟校コーディネータが集い、報告及び連絡を行う年次会合は1961年から定期的に行われるようになった。この会合には大学関係者や専門家も参加する。その予算の半分が外務省、残り半分が会合を

開催する州政府の負担となっている。

4. モニタリング評価

年次レポートの提出が学校には求められている。加盟後 5 年経過した段階で、国内委員会による評価がなされる。そこでは ASPnet 加盟校としてユニークな活動がどのようになされたかが問われる。州コーディネータは各学校の活動についてレポートを取りまとめ、活動を実施する教員は特に追加的報酬を受け取ることなく活動に従事することから、主体的に活用に関わる教員が必須である。そのため、活動的な教員が転勤などで不在となると、学校での活動も停滞し、ASPnet の加盟も停止される可能性がある。今のところそうした事例は発生しておらず、仮に活動を停止せざるを得ない場合でも、1 年間の再考猶予時期が用意されており、学校内で活動と加盟継続について議論することが可能となっている。ほとんどの加盟校は、ドイツ国内外で互いにつながっていることから、加盟していることに誇りを持っている。

5. 課題

学校カリキュラムが現場では重視されるため、ASPnet 活動との調整が時に困難である。環境や社会の持続可能性などの課題は、主要教科に比べ優先度は低くなりがちで、担当教員には調整が求められる。だが、カリキュラムや学校における伝統的知識の体系と現代の知識基盤型社会における知識体系の変化に対する認識は教員間で広がっている。ユネスコは良いイメージを持ってもらえ、活動に対する関心や理解を生むきっかけとなっていることから、カリキュラムと活動の整合性を高めることが重要であると ASPnet 校の教員は考えているようだ。

他方、ドイツ 16 州の教育システムそのものが課題であるとも言えるようだ。これは、州を越えた定例会や意思決定、調整にコストがかかるためである。選挙の度、システムが変更された経験があることから、長期的影響と言える。関係教員が直接話し合いをすることで、所属意識と責任感、連帯感が高まることから、会合の日程を調整するには、各州の異なる休日などの合間を見つけることが必要になっている。

6. その他の特徴

出版・広報：

1992～2009 年の間、"Forum"と名づけられた 50 ページの雑誌が出版されていた。内容は学校プロジェクトや現在の活動などを報告していた。だが紙媒体であるため時間がかかり、参加者に時間と質を選ぶなら、質を選ぶとい

うことになった。だが、アクセスの面から 2010 年以降は、オンラインのみとなった。www.ups-schulen.de

教員プログラム：

ASPnet 校のための ESD カリキュラムにむけた活動グループがある。Web サイト (<http://ups.lfor.de>) を作っているが、参加者は facebook などの既存のネットを使って交流している。例：ニカラグアでのコーヒー栽培プロジェクトで、初等教育の普及を促進。

コーディネータから見た ASPnet

1. ASPnet のルール

ASPnet ルールは財政面を除いて学校及びコーディネータからの要望によって設定されている。まず ASPnet に参加している学校はすべての会議に出席することが求められる。ASP 会合は、年に学校内で 4 回、キール地区で 2 回、国レベルで 2 回行われる。また、具体的な活動としては、各学校 5 つ程度のプロジェクトへ参加することが了解されている。それらの活動が不可能となれば ASPnet から外れるルールが共有されている。また、2007 年にはそれらを明確にするため、5 年ごとに参加維持の意思を確認することになっている。これは、高い質の保証をするためである。

ASPnet は、学校レベルで自ら始められたものである。最初は ASPnet のロゴを使いたいなどに関心を持つ学校もある。教育省は選挙のたびに教育システムを変えてきた。こうした経験から、古参のコーディネータが中心に「すべての ASPnet は年次評価レポートを提出すべきだ」と訴え、ルールを作った。

2. 学校から見た ASPnet 参加の資格

学校と州のコーディネータは、生徒と保護者の支持を受け、その学校の ASPnet への参加を決定する。州教育省はその結論に同意するだけで、拒否はできない。ドイツの ASPnet が広がった当初からそうした制度ではなかったが、これまでの経験から、参加した学校が継続的に活動を行うことができるように考えられたようである。ある学校が単独で取り組む限界が見えたとき、教員が他校との連携を求め始めたそうである。第二次大戦直後である 1948 年の段階でドイツ国民は戦争を二度と起こしてはいけないと目覚め、教員はそのためには学校教育が重要であると主張を始めた。ASPnet のモットーがその主張に合致することから、教員は熱心に活動に取り組むことができている。

ドイツは ASPnet に加えて、それとは別に始まったバルト海プロジェクト (BSP、第 3 章を参照) に参加する学校も少なくない。現在、BSP は ASPnet 加盟しているが、「Leuchtturm (灯台)」となり、近隣数校 (小中高・特別学校など無関係に) 連携し、5、6 校でセットを作り、交流を通じた活動を行う。これは特に地理的にアクセスが容易な都市部で成功している。

3. 生徒が積極的になる仕組み

生徒が「次に会えるのはいつか？」とたずねるようになるには、教授法やマニュアルで示されるようなテクニックの問題ではなく、地道な下準備がなされていることが影響しているようだ。例えば、ASPnet 校は毎週ユネスコクラブを開いており、そこでは生徒達がプログラムの進捗状況や確認、メンバーでない他の生徒に声をかけるなど、主体的に活動している。ASPnet 校でも BSP に加盟している場合、BSP で発行されるニューズレターに、生徒が直に記した記事をまとめ、年に 2 回、1 万部を他国の BSP 及び世界の ASPnet へ配布している。記事は生徒が書くため、生徒にとってはこれがオリジナルメディアとなる。最初は生徒が乗り気じゃなくても、先生に勧められて書いて、印刷物になったとき、嬉しいし、とても自信を持つ。完璧でなくて良いので、できるだけ英語で書くように勧める。それは自らが直接書くことが重要であるという考えがもとになっている。

4. 国内委員会からの支援

ドイツ国内委員会の機能として、情報提供がある。例えば、2010 年 6 月 5 日にブラジルで開催される世界の ASPnet 会議など。現在の国内委員会は、情報提供を多く行った後、必ずコーディネータへ問いかける態度を一貫している。調整役としての国内委員会も信頼されており、コーディネータ会合へ同僚を連れて行きたい際、教員は教育省へ交渉できる立場ではないため、国内委員会に相談してみると、資金提供を州に呼びかけた。ユネスコ国内委員会の中でも調整を行い、国際的なやりとりも行う。

5. ドイツの教員の特徴

教員は希望すれば 65 歳の退職まで同じ学校で勤め上げることもできる。本人の希望次第である。教員の多忙感はドイツでも同じである。まず絶対必要なのが、校長の支持である。会合への出席でも校長の許可が必要になるため。10%の教員が ASP にコミットしてくれれば学校として可能となる。30%は直接参加しないが、イベントなどで協力してくれる。30%は口ではいいねと言ってくれるが、手伝ってくれるわけではない。30%は無駄なことをなど

と口にし、妨害さえする。彼らと関わるのは資源の無駄。70名いる学校教師のうち、7名がコミットしてくれば大丈夫だろう。ただ、学校の全体会議で、ある年に課題が大きい場合は、ASPの活動を一時的に停止する場合もある。

最後に鍵としての校長が挙げられる。校長がプロジェクトなどを学校の成果物として捉える場合もあるが、それは教員にとってはあまり重要ではない。ほとんどの場合、校長は協力的であるが、かといって主導的でも活動的でもないといえる。校長の任を終えた後、政治家になる者も少なくないが、その時、自分の学校を票集めに使うこともあるが悪いことではないと捉える教員もいる。校長は45～50歳から校長になり、希望がない限り65歳の定年まで続ける。校長在任中、他校への異動はないが、教育省や教委への異動はある。校長の任命権は教育省にあり、通常は他校から昇進する教員である。一般教員側には校長は外国からの来客などを歓迎する立場にあるので、そうしたイベントが多いと、支持を受けやすい。

整理すべき点

1. なぜ200校という限界値を持つのか

ドイツ国内16の各州の規模により10～20のASPnet校数が限界値だと、国内委員会及びASPnetコーディネータ達は捉えている。その主な理由は、ASPnet校数が多いと定例会合のための調整、時間、交通手段の確保が困難になるためである。この背景には、16州の個別の教育システムがある。コーディネータとなる学校教員は通常業務に加えてASPnetを扱うことから、定例会合などで地理的に移動などが負担となる。

ベルリンの定例会合⁴に報告者がオブザーバー参加し観察した限り、会合において対面して議論し、アイデアを交換し、ネットワークにつながっていることを自ら確認し、責任を持つことが重要であることが分かった。つまり、このような地区会合、全国会合への参加には内容的な議論に加えて、所属意識と責任感の共有という役割があると言える。

また、概出のとおり、認可まで3段階あり、第2と3のハードルは高い印象がある。学校の先生には、通常以上の業務が無償で課され、それを負担と感じないまでの理解と情熱が求められている。しかしながら、こうしたハードルを越えてASPnet校として認証された後には、継続的な活動に対する積極的な教員の参画が見られる。

他方、国内委員会のジレンマは200を越える学校が申請してきて、古参の学校が活動的でなくなる時である。ASPnetからの脱退を勧告することは最終手段で、それまで相談に応じて行きたいとのこと。そのためにも、メンバ

ーシップを維持しつつも活動を一時的に停止できる1年間の検討期間を用意し、その間、学校で決めてもらう制度も設けている。これは、学校周辺の環境が変化した、生徒の問題が非常に大きくなるなど、学校で取り組む課題がASPnet活動へ資源が回せなくなった際、ASPnetへの参加を継続するか否かを定めることができるものである。

2. 教員の主導権と組織化

日本の学校システムから見たドイツのASPnetの持つ最大の特徴は、活動の提案・計画・実施・評価・広報のプロセスがボトムアップである点であろう。同時に、これは学校側がすべての責任を取るという意味でもある。ASPnetルールでみたように、参加と活動への義務はASPnet会合で定められた。

しかしながら、後継者の確保もASPnet活動の課題となっている。ユネスコ及びASPnetの哲学は若い世代に伝えられるべきもので、活動の継続性に大きな注意を払っているが、ASPnetを始めた世代の教員が定年を迎える時期に入りつつあり、より多くの若い教員の参画が必要とされる。

ドイツの生徒の学力問題に関連し、持続可能性などを扱うASPnet活動と教科カリキュラムとの整合性を高めることが求められる。それが高まることで、より多くの保護者と若い教員の支持を受けることが可能になると考えられる。ただし、幾人かの卒業生は政治家になり、ASPnetの重要性を指摘していることから、より体系化された評価と一般的認識の向上が求められるといえよう。

<注>

¹ ドイツ・ユネスコ国内委員会ASPnet国別コーディネータ Volker Hörold氏へのインタビュー（2010年1月19日実施）及びキールにおけるASPnet/BSPコーディネーターのUte Gronwoldt氏へのインタビュー（2010年1月21日実施）。

² 本章の一部は次の文献で公開している。ドイツのユネスコスクール『教育研究報告』2010(1)

(<http://innovative-education-research.com/IER/IER201003Maruyama.pdf>)

³ 2007年現在の学校数から算出。詳細は、高谷亜由子（2009）ドイツ、文部科学省編『諸外国の教育改革の動向』教育調査第140集, pp.176-231を参照。なお、日本の小学校、中学校、高等学校の数はおよそ3.8万校である。

⁴ 2010年1月19日（火）15～17時、ベルリン区のプログラム・コーディネーター定例会合。

アジアにおける ASPnet の認証メカニズム

—フィリピン及び韓国を事例に—

永田佳之

ここではアジア太平洋地域においてユネスコ・スクールの活動が継続的かつ発展的に実施されてきた国であるフィリピンおよび韓国に注目し、両国において ASPnet がいかに運営されているのか、特に認証メカニズムに焦点を当てて述べてたい。¹

フィリピン

1. ビジョンと目標

平和や人権など、ユネスコの標榜する理念を実現すること。また、「質の高い教育を達成するための優れた実践の普及者」となることが求められる。

2. メンバーシップ

初等教育（第 1～6 学年）学校および中等教育学校ならびに教育養成機関であること。

メンバーシップを申請する上記の機関は 1) フィリピン国内に在るか、または国外にあるフィリピンの学校であること、2) 上記の学校の成員の大半がフィリピンの市民であること。

3. 認可申請プロセス

メンバーシップを希望する学校等はユネスコ国内委員会事務局宛てに申請書を次の書類と共に提出する。

- 1) 学校概要（法的地位、目標、ビジョンなど）
- 2) 校長名、コーディネーター（ASP 担当）教員名、リーダー格の生徒名を各個人の写真とバックグラウンド情報を各個人の写真とバックグラウンド情報
- 3) ユネスコの理念を支持していることが分かる活動の一覧

上記の申請書類を受理したのち、書類は選考委員会（ユネスコ国内委員会傘下の 5 つのコミッションのうちの 1 つである教育委員会の委員によって構成）に送られ、審査を経て、1 年間の見習（試行）期間となる。その結果、選考委員会が最終的な認可を提供する。

ユネスコ国内委員会はガイドラインを発刊しているが、そこに描かれた理念は決して安易な内容ではなく、ASPnet 国内コーディネーターによれば、

2009年時点での年間の平均受理数は4～5校であるという。国内コーディネーターは申請校を実際に訪問して、認定の判断材料にする。

担当の教員や事務職員はユネスコ国内委員会やその他信頼のおける組織による青少年育成やコミュニティサービスのセミナーやワークショップに参加した経験がなくてはならない。

なお、認可されても特別な予算を獲得できるわけではないが、年に2度ほど発行されるニュースレターの他、セミナー等の情報や運営の助言なども受けることができるようになる。

4. モニタリング評価

ひとたび認可を受けた学校等は年に一度の報告書をユネスコ国内委員会事務局長に提出する。この報告書が加盟校として相応しいかどうかの判断材料であり、学校での活動がユネスコ本部及び国内委員会が定めた規則と符合しているのか否かも照らし合わせて評価する。認可後も当初の理念に基づいて持続的に活動していけるように、国内委員会の委員が助言役を務めることもある。なお、ユネスコ本部（パリ）とのコミュニケーションは国内委員会の事務局が行い、学校等は直接の連絡はとらない。

5. 課題

ユネスコ国内委員会の ASPnet 国内コーディネーターである R. M. Colocar 氏によれば、かつて200を超えていた認可校数も2009年10月現在では100を下ったという。これはひと時の拡充期を経て、質の伴った成果を期待するようになり、上記のような義務を各学校に課した結果である。

韓国

1. ビジョンと目標

ユネスコの理念の実現を ASP ネットワークを通じて実現することが第一の目的であるが、近年は国際理解教育及び ESD の二つのテーマに焦点を当てて活動を展開している。また、国内及び国外とのネットワークの拡充にも重点を置いている。近年は ESD を通して MDGs の諸目標の実現を目指した ASPnet Good Practice Development Project in Achieving MDGs through ESD in Asia and the Pacific Region に力を入れている。

2. メンバーシップ

韓国の小学校及び中学校と高校、そして教員養成機関であれば、毎年申請受付時期（例年の4月～6月）に申請できる。申請書はユネスコ国内委

員会のホームページより入手可能である。

申請書には、申請校の概要、すなわち、校長名や担当教員名や連絡先などの他、国際理解教育、平和、人権、ESD など、取り組みたいテーマの中から一つ選択する欄などを設けている。2009年10月現在、小学校が17校、中学校が30校、高校が61校、教員養成機関が4機関の合計112組織である。ただし、これらの学校から国際レベルのASPnet校と「格上げ」されるには、2～3年間のモニタリング期間を設けなくてはならない。モニタリング期間といっても、厳しい審査があるわけではなく、毎年3月から4月に開催の年次大会（校長や生徒が参加する総会）への出席や、サマーキャンプやセミナー等への参加、年次報告書の提出など、何も活動歴が確認できない場合のみ除名ということになる。2007年とその翌年に大々的に登録校のリストを見直し、23校が除名されることになった。除名といっても全く一方的なものではなく、国内委員会側から連絡をし、必要な場合は訪問して活動再開の意思を確認するなどの努力を重ねるといふ。その結果、上記の112校のうち国際ASP校として登録されているのは50校である（内訳は初等学校が17校、中等学校が29校、教員養成機関が4機関）。

3. 認可申請プロセス

かつては選考委員会を設けていたが、現在では、申請を受け付けてから、韓国ユネスコ国内委員会のパートナーシップ・スクール・チームで検討している。同チームの職員は4人であるが、うち主担当は2名である。この小規模な部署で責任をもった対応できるように、120校を認可数の上限の目途としている。（将来的には、スタッフも増やし、認可校数もそれにしたいが、増やす方向で検討しているという）。例年、おおよそ20校ほどが申請してくる。まずは提出書類で選考し、次に実際に申請校を訪問し、インタビューや観察を行う。選考では次の観点から偏りのないように配慮している。つまり、国内の地域バランスや学校種のバランス、取り組むテーマのバランスである。近年は、ESDを重視し、ESDに取り組む学校を積極的に認可するようになっている。

4. モニタリング評価

認可校は年次報告書を提出する義務がある。この報告書を通じて基本的な情報を事務局が把握している。また年次総会もソウルで開催され、すべての加盟校が集う。そこでは当該年度のASPnet事業の振り返りが行われると同時に、次年度の事業案についても検討する。こうした実際に顔を合わ

せる機会の他、常時、ユネスコ国内委員会のホームページを通して、加盟校が下記のプロジェクトの最新情報などを提供できるような体制にある。報告書の提出が途絶えたり、活動がさほど活発でなくなると、その学校に継続する意思があるかどうか尋ねる。2～3年間、返答がない場合は加盟リストから除名する。

5.課題

すべての認可校に均等な予算を割り当てることはないが、プロジェクト形式でファンドを提供している。1プロジェクトに1校ではなく、MDGsなどの大テーマのもとに複数校が参加する形式をとっている。2008年度は7つのプロジェクトであったが、2009年度は30以上の学校が12のプロジェクトに参加している。一例をあげると、Youth MDGs と呼ばれるMDGs や ESD 関連のプロジェクトが多い（下記一覧を参照）。こうしたトピックは国内委員会が決定するが、毎年、現場からのニーズにも傾聴した上で決定している。2006年度までは均等に1プロジェクトに200万ウォンを提供していたが、現在では、プロジェクトの規模や特性によって額を変えている。1プロジェクトの年間予算は50万ウォンから200万ウォンである。

- 近年の韓国ユネスコ国内委員会による ASPnet 加盟校の実施プロジェクト

「ユース MDGs (Seoul-Gangwon 5 ASPnet High Schools: ソウル市内の5校による協働事業)」

「Student' Video Contest: End Poverty 2015 - Dreams of MDGs' Success (Seoul National University Girl's Middle School)」

「ESD through Experiencing Jeju's World Natural Heritage (Jocheon Middle School)」 「Building Awareness of MDGs through Experiential Activities in DMZ (Moonsan Girl's High School)」

むすびにかえて

ここで紹介した国々では ASP 校がイノベーションとして捉えられている。EFA や ESD で目指されている “Quality of Education” が達成され、一般の学校への、いわば「刺激剤」もしくはモデルとなることがいずれ国でも期されている。各国で考案されているスクリーニングの機能はこうした考えの反映であると言えよう。こうした考えは、優秀な実践が徐々に周囲に「したたり落ちる」ことがいずれは全体の発展につながるというトリ

クルダウン効果を想定しているという見方もできる。

しかし、ここで吟味されなければならないのは、こうした思考はともすればエリート校の創出にのみ終始してしまうきらいがあるということである。もし ASPnet がエリート校のクラブのようになってしまえば、ユネスコが 1970 年代当初より実現を目指してきた自律的な地域ネットワークの創出という意図に相反するということになるであろう²。ASPnet の今後の発展では、真のイノベーションとは何か、換言するなら、社会でどのようなイノベーションをもたらそうとしているのかなど、ネットワークの真義の探求が求められているのである。

フィリピンの場合も、韓国の場合も、共通するのが認可の過程で猶予期間があるということである。どちらもユネスコ本部に申請書を送付するまでにある程度の慎重さを期している。

ドイツはこの審査プロセスが最も厳しい国のひとつであろう。2009 年 10 月現在、パリ本部の資料によれば、145 校（小学校が 14 校、初等・中等学校が 13 校、中等学校（高校）が 110 校、職業技術学校が 5 校、教員養成学校が 3 校）である。

学校ネットワークの質を考慮するならば、ある程度の条件付けは必要となるのであろうが、その「匙加減」が問題となる。現在、世界のユネスコスクール数がもっとも多いのはブラジルの 297 校であるが、最終的に問われてくるのは“Quality of Education”の“Quality”であろう。

<注>

¹ 本稿のフィリピンの情報の多くは同国のユネスコ国内委員会 ASPnet 国内コーディネーターである Rene Mortel Colocar 氏、韓国の情報の多くは同国の同国のユネスコ国内委員会パートナーシップ・スクール・ティーム長である Jong-Jin Song 氏より提供していただいた第一次資料ならびにインタビュー（2009 年 10 月 25 日に実施）に負うところが大きい。

² ここでいう「自律的な地域ネットワーク」については次の文献を参照のこと。永田佳之「国際教育協力ネットワーク事業再考：アジア・太平洋地域におけるアペイドの評価と課題」『国際教育協力論集』第 3 巻第 2 号、2000 年、63-77 頁、広島大学教育開発国際協力研究センター。

「アラブ・ユーロ対話」プロジェクト¹

丸山英樹

「アラブ・ユーロ対話」プロジェクトとは

「アラブ・ユーロ対話 (Arab-Euro Dialogue)」プロジェクトは、ユネスコスクール の 枠組み を用いながら、アラブ諸国との交流を行う ASPnet のプロジェクトである。そのコーディネータは、ドイツ人の Heinz-Jurgen Rickert 氏で、彼はドイツ・ルネボルグにある教育省に勤務し、学校で教員もある。

これまでのプロジェクト活動には、次のようなものがあった。近年の参加国は、バーレーン、デンマーク、エジプト、ドイツ、クウェート、レバノン、モロッコ、オマーン、パレスチナ暫定自治区、カタール、イエメンであった。

- 2004 年 ドイツ・アラブ教員セミナー (於ボン)
- 2005 年 生徒のためのワークショップ (トリポリ)
- 2006 年 生徒と教員のためのワークショップ (ベルリン)
- 2007 年 「ユーロ・アラブ対話及び青少年の中間評価と展望」ワークショップ (アンマン)
- 2008 年 国際ワークショップ「世界の文化多様性における持続可能性のための学びー将来のための責任ー」(オマーン)
- 2009 年は、ドイツの予算成立が遅れたため、延期に。

また、参加教員からの提案で、よりプロジェクトを進めるために、次のような共通テーマが扱われている。

1. ユーロ・アラブ間の学校パートナーシップの理由
2. パートナーシップのためのガイドライン
3. パートナーシップ合意の手順と内容
4. パートナーシップのための資質

プロジェクトでは、40校程度から大人(主に教員)が40名、生徒60名(第9~12学年, 14~20歳)が参加し、1週間のキャンプをした。アラブ諸国からの生徒は教師の言うことに絶対服従という態度を持っていたので、やりにくい場面もあった。キャンプでは、ワールド・カフェと呼ばれる対話で、モ

デレーターによってメインピックが定められた。キャンプのうち、1日はトピックに関する事で、フィールド調査を行った（例：持続可能な社会というテーマで入手できる範囲のものを使った、芸術ワークショップ）。最終日にはプレゼンと出版。例えば、エコロジカル・フットプリントも扱われた。欧州サイドからは、ドイツ、スペイン、デンマーク、ラトビアが参加した。

なぜアラブに着目したか

このプロジェクト開始のきっかけは、2001年にニューヨークで発生した911事件といえる。事件の直後にユネスコ本部が2002年にも国際理解教育について提起したが、学校レベルでは特に何も動きが見られず、Rickert氏が中心になる、2003年にイスタンブールで最初の会合を行った。その時は4校しか参加がなかったが、その後、毎年行い、今日は30から40校が参加するようになった。後に、外務省が興味を示し、生徒の参加に関する費用はすべてまかなわれた。アラブ諸国へのアクセスは、ユネスコ国内委員会と教育省を通して行い、ハイレベル当局から紹介を受けた。ただし、シリアなどのように参加について男女のバランスが悪いところは避けた。学校レベルでコンタクトが取れば、次にエジプトなどへ渡航し、直接対面の会合を開いた。911前後で、一般の、あるいはメディアにおける信頼が一気に変わった。外見だけで判断するようになった。平和というと、戦争責任などの話、そういう内容を取り扱いがちであるが、そうではなく感覚を大事にしたかったとのことであった。

Rickert氏によると、東アジアについて次のような印象を持っているとのことであった。日本とドイツは過去に共通点を持つが、しかし両国の間で困難な関係があったわけでもない。そのため、仮に日本周辺とドイツの間で対話プロジェクトが将来的に可能となれば、表面的な対話ではなく、もう少し込み入った内容の対話ができるかもしれない。具体的には韓国や中国を交えて、2011年夏に向けたプロジェクト開始が考えられる。

<注>

1 本報告は、ルネブルグにおける Arab-Euro Dialogue プロジェクト・コーディネーターの Heinz-Jürgen Rickert 氏へのインタビュー（2010年1月22日実施）による。

東アジアにおける「持続可能な開発のための教育」の
学校ネットワーク構築に向けた研究（中間報告書）

代表 永田佳之（聖心女子大学）

平成22年3月発行

聖心女子大学文学部教育学科

〒150-8938 東京都渋谷区広尾4-3-1

TEL : 03-3407-5914

FAX : 03-5485-3526