The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	戦後における国際理解のための教育とNGO-NGOによる国内教育活動の系譜と課題、その学びが示唆するもの-
Author(s)	北山, 夕華
Citation	大阪大学教育学年報. 2006, 11, p. 155-166
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/11535
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

戦後における国際理解のための教育とNGO
－NGOによる国内教育活動の系譜と課題、その学びが示唆するもの－

北　山　夕　華

【要旨】

戦後、ユネスコによる国際理解教育をはじめ、グローバルな課題を掲げるさまざまな教育論は国際情勢を反映しながら発展・変遷してきた。そのうちの多くがNGO活動に起源を持ち、現在におけるまでNGOが重要な役割を果たしてきた。また日本では西欧で発展してきた開発教育を始めとする国際理解のためのさまざまな教育論を日本に紹介し、実践してきた。日本のNGOは英国と比べるとそれぞれの規模は小さく活動の範囲も限られているが、近年「総合学習の時間」の導入をきっかけとして公教育にその活動の場を広げ始めている。

こうしたNGOの教育活動は、日本ではまだそれほどなじみのない「ボランティア」「NGO」という市民活動そのものの具体的な姿を示すことができるとともに、また日本における国際理解のための教育において欠けてきた、グローバルな理解と個人のローカルな体験とをつなぐものとしての役割を果たす可能性を持っている。一方で、開発や貧困、チャリティといったテーマに偏り、結果として発展途上国への偏見や同情を助長する危険性も内包している。その克服のためには、普遍的な基本概念としての人権思想を根幹に据え、その教育目標をグローバルな課題の捉え方の提示として設定し直すことが求められる。

1．はじめに

今日、人権や平和、共生を掲げた教育論として「グローバル教育（Global Education）」、「開発教育（Development Education）」、「多文化教育（Multicultural Education）」、「平和教育（Peace Education）」「人権教育（Human Rights Education）」など多くの教育論が展開され、それぞれ日本に紹介されてきた。これらは時代とともに変容しながら、それぞれ包括的な学習領域を持つ教育論として併存していたが、開発問題・環境問題・人権問題など、各々が扱う問題は今や地球規模の問題となり、またその解決を考えるにあたってはグローバルな視点が欠かせなくなった。またこうした教育の特徴として、国際NGOに代表されるような国境を超えた市民活動がその開発や発展、実践において大きく貢献してきたことが挙げられる。

上述の学習理論やそれらの諸教育論は、グローバルな視点と未来への志向性を持っているという点においては方向性を共有していること（大津、1995）、また互いにその学習領域を重ね合いながら併存していること（箕浦、1997）から、今やこれらの教育論を完全に切り離して論じることは難しい。英国やアメリカではこうした様々な教育論を包括するものとして「グローバル教育」が提唱され、日本においてもグローバル教育を開発教育・平和教育・人権教育などを包括するアンブレラ的な教育として位置づけようという動きはあるものの、まだ定着していないといえる（米田、2004）。そのため本論文では、国際理解や平和、多文化共生をめざし、グローバルな視野に立つこうした教育論を便宜上、まとめて「国際理解のための教育」と呼ぶこととする。また、特にユネスコの実施する国際理解のための教育を指す場合には「ユネスコ国際理解教育」と表記する。

本論文においては、特にNGOとのかかわりに焦点を当てて、こうした国際理解のための教育の展開を考察し、そこでNGOの果たしてきた役割、その特徴や課題について明らかにすることを試みる。国際理解のための教育の概要を理解するため、まずユネスコ国際理解教育および日本における国際理解のための教育についてその変遷と概観をまとめることから始め、次に英国と日本に焦点を当てながら、国際理解のための教育においてNGOが果たす役割やNGOのもたらす学びの特徴について明らかにし、その課題および可能性を考察したい。

2．戦後における国際理解のための教育の展開

2－1．国際理解のための教育の変遷――ユネスコ国際理解教育を中心として

ユネスコは、その設立の趣旨や教育・科学・文化という国をまたぐ交流を可能とするため、国家単位で活動する国連機関の中で唯一関係NGOとの連携を前提として1945年に発足した（米田、2004）。ユネスコ

憲章の前文に掲げられた「戦争は人の心の中で生まれるものであるから、人の心の中に平和のとりでを築かなければならない」という理念を実現するべく提起されたのが、ユネスコの国際理解教育である。しかしこの国際理解教育の解釈の仕方や重点のおき方は、その理念の普遍的性格ゆえに、その時々の国際社会の情勢に影響され変容してきた。本稿は、ユネスコ国際理解教育の歴史を四期に分けて整理した木村(2001)の区分を採用する。

初期のユネスコ国際理解教育は、「世界市民」概念を模索するものであった。第二次世界大戦終結直後はその原因となった国家主義への反省から、当時の国際社会を担っていた欧米諸国において国際主義的、世界市民主義的な風潮が高まる。こうした中、ユネスコは「国際理解のための教育」(Education for International Understanding) という呼称の教育を提起した。これは主権国家の存在を前提として人権尊重と他民族・他文化の理解を重視するもので、その後「世界市民性教育」という呼称が用いられるようになった。しかし、朝鮮戦争を契機に国民の国家的忠誠心の高揚を必要としたアメリカなどのユネスコ加盟国から「世界市民」への傾斜に対する反発が強まる。そのため結局「国際理解と国際協力のための教育」という穏健な名称が採択され、一般にはその略称としての「国際理解のための教育」が使用されるようになったのである。また当時はアジア諸国の独立が相次ぎ、国際理解においては西欧諸国と非西欧諸国、すなわち西洋と東洋の間の文化的価値観の相互理解が求められていた時期でもある。初期のユネスコ国際理解教育はこのような情勢を反映し、当時加盟国の多くを占めていた欧米諸国の思惑に揺り動かされながらも、欧米を中心とした異文化理解中心の国際理解を目指すものであった（木村、2000)。

1960年代には、第三世界の台頭と、東西冷戦によるユネスコ国際理解教育の政治化が始まる。1955年にバンドンで開催されたアジア・アフリカ会議や1960年代の相次ぐアフリカの諸国の独立による「第三世界」とよばれる国々の台頭は南北問題の表舞台への浮上をもたらした。こうした中で国際理解教育はその中心課題を文化の相互理解を中心とした「国際理解」とするか、発展途上国への経済援助を意味する「国際協力」とするかが議論され、加盟国の数で発展途上国が圧倒的多数になったユネスコは後者を重視する方向を選択することになる。国際連合においても、発展途上国の抱える貧困・人口増加などの問題は世界的課題であるという認識のもと1960年から「国連開発の10年」が始まり、これに伴って主に欧米諸国では公的・民間の開発援助組織が生まれる。1960年代後半からはこれらの組織を中心に西欧やカナダで「開発教育」が試みられるようになったが、当時は発展途上国の現状を理解することを中心とした「知識としての開発教育」と言えるものであった。一方、1954年のソ連のユネスコ加盟はユネスコ国際理解教育の「政治化」の始まりであった。ユネスコ総会の国際理解教育の審議においても二極対立による政治議論が展開されるなど、東西冷戦構造がユネスコの国際理解教育にも持ち込まれることとなる。当時日本はアメリカを中心とする自由主義陣営に属するかたちで国際的議論に参加する一方で、こうした政府の姿勢に反対する社会学者や日教組を国内に抱え、対立は深刻化した（千葉、2003)。

1970年代になると、それまでの「インターナショナル」という概念に代わり「グローバル」という概念が登場した。アメリカでは「グローバル教育」が、英国では「ワールド・スタディーズ」の取り組みが始まったが、英国では概念的な枠組みや参加型学習と言われる方法論が取り入れられ、その背景にはヨハン・ガルトゥング（平和学）やパウロ・フレイレ（政治教育)、カール・ロジャース（人間性心理学）らが大きな影響を与えている（Hicks, 2003)。しかしこうした動きが広まるにつれ、80年代後半には保守派による反発が生じることとなる（Apple, 2000)。また74年には、ユネスコはそれまで蓄積されてきた国際理解教育についての様々な教育概念を統括し、1970年代初めに展開された教育論争の内容も反映した「国際理解、国際協力および国際平和のための教育ならびに人権および基本的自由についての教育に関する勧告」を採択した。これは「国際教育（勧告)」と略され、その後の国際理解教育のガイドラインとして広く用いられている。この国際教育勧告は、NGOとのかかわりに焦点を当ててその機軸を国家から人間へと移し、従来以上に人権を中核にすえたこと、新たに世界的課題（貧困・人口・環境問題・人権侵害等）をその内容として加えた点においてそれまでの国際理解教育とは異なっている。

1990年代以降は、冷戦終結に伴い「国民」という概念が問い直される時期となる。1989年のベルリンの壁崩壊を期に冷戦が終結したが、それ以降多くの東欧諸国や途上国において社会主義体制が崩壊し、地域紛争が多発化する。また冷戦の終結は米国を中心とするグローバル化を促進し、世界的貧困・環境問題

など“負のグローバル化”をも深刻化させることとなった。こうした新しい国際情勢の中で、地球環境問題のような地球的規模の問題はもはや一国、一地域の問題ではなく、国際社会が共同して取り組むべき課題と認識され始める。このような視点のもと「平和」という概念も大きく変化し、単に戦争のない状態をさすそれまでの「平和」観ではなく、貧困・飢餓・人権抑圧などの構造的暴力のない状態を指す積極的平和の概念がヨハン・ガルトゥングによって提唱され（Galtung, 1991）、この考えは国連機関などでも広く採用されるようになる。また、1993年に行われた国連・ユネスコ共催「人権と民主主義のための教育国際会議」においては「人権文化」を基盤にすえて「平和の文化」を構築するという新しい方向性が示された（米田、2004）。

このように、グローバル化の時代において国民国家という枠組みが弱まり「グローバル」な視点が強調される中で、ユネスコ国際理解教育をはじめ、開発教育、多文化教育、人権教育、平和教育、環境教育などの教育論も、それぞれの中心概念である「開発」「多文化共生」「人権」「平和」「環境」といった概念を広く捉え、それぞれが多様化とともに、相互に関連性を強めることで類似化していったのである。

２－２．日本における国際理解のための教育

敗戦国として国際的に孤立した日本は、国際復帰の第一歩として1951年にユネスコに加盟した。この時期のユネスコの国際理解教育は、1954年からのユネスコ協同学校事業への参加によりユネスコ協同学校を核として推進された。これは、1947～52年にかけてユネスコが推進していた国際理解のための教育に関する教育実験を行うことのできる中等学校を加盟国から募ったものである。共同学校発足当初、15カ国33校の参加のうち日本からは6校が参加し、68年に日本からの参加数は最大規模になった。しかし当時こうした実践はまだ実験的色彩が強く、日本の学校全体の取り組みとしては広がらなかった（嶺井、2001）。他方、学校教育全体としては平和主義を定めた日本国憲法を中核とする平和教育が行われた。1960年代には小・中学生が全員戦後生まれとなったため戦争体験の風化が進み、教育現場からそれを危惧する動きが始まる（村上、2003）。

1970年～80年代初頭にかけては、経済発展のための人材育成に重きを置いた日本型国際理解教育が発展する。70年代、経済大国への道を邁進する日本はユネスコ国際理解教育からは離れ、日本の国際化に対応するための教育が課題となった。1974年にはユネスコによって世界的課題へのアプローチを盛り込んだ国際教育勧告が提起されたものの、この「国際教育」への日本の関心は低く、経済発展を支える人材育成のための教育に重点を置いた国際理解教育が志向されるようになる（米田、2003）。こうした背景のもと、74年に中央教育審議会答申では国内の教育課題として初めて教育の国際化が提起され、異文化学習、国際交流、外国語学習を中心的な実践とした「国際社会に生きる日本人」の育成に向けた国際理解教育が強調された。こうした「日本型国際理解教育」は以降の日本の国際理解教育の主流として教育行政によって推進されていく。70年代中ごろになると日本のユネスコ協同学校計画も休止状態となり、次第に日本の国際理解教育はユネスコの路線からは離れ、国際理解教育という用語も公の文書では用いられなくなっていった。一方、戦争体験の風化を危惧する教育現場からの声を受け、ヒロシマ・ナガサキの被爆体験や、ベトナム戦争でのアメリカによる北ベトナム爆撃が激化した時期には日本の空襲体験を継承する平和教育が行われた（村上、2003）。

80年代後半は引き続き日本型国際理解教育が展開される一方で、様々な国際理解のための教育が紹介される。また、韓国や中国との国交正常化以降は東アジア諸国との交流が進展し、1982年には教科書問題が外交問題として取り上げられたことなどから、戦争加害体験が平和教育で重視されるようになる（米田、2004）。87年の臨時教育審議会の最終答申で「国際化に対応した教育」の推進が強調され、そこでは「日本型国際理解教育」が教育行政によって中核として位置付けられ明確化されるなど、ユネスコの「国際教育勧告」との視点、内容の違いがさらに顕著になった。一方、1980年代以降いじめ、校内暴力などさまざまな教育問題が噴出し、その背景として家庭や地域の教育力の低下、それに伴う学校制度の疲弊などが指摘されるようになる。この状況を打開するため、1986年の臨教審第二次答申や1988年の学習指導要領は、学校と家庭、地域の3者連携による教育活動、地域に開かれた学校づくりを提言した。同じ時期、世界的課題への取り組みであるグローバル教育、開発教育など海外で発展してきた教育論が個々の研究者や

教員などによって、日本でも展開され始める。途上国の援助に携わってきたNGO関係者らによって欧米を中心に開始されたこうした教育は、日本にはNGOやYMCAなどの団体が中心となって導入された。これらの紹介と合わせ、価値、態度、技能の学習を重視した参加型学習とよばれる新しい教育方法が取り入れられ、それまでの知識習得を中心とした学習に傾斜していた日本の国際理解のための様々な教育実践にも影響を与えていくことになる。このように、80年代は国際理解のための教育に新しい波が訪れた時期であった。しかし、行政によって進められる「日本型国際理解教育」とこうした新しい国際理解のための教育との連携は十分になされず、また国際化に対応した日本型の「新しい国際理解教育」の創造にも至らなかった（米田、2003）。

1990年代には「内なる国際化」という課題、そして地球規模の人類共通の課題、すなわちグローバル・イシューズ（global issues）が浮上する。1990年の「出入国管理及び難民認定法」の改正以降、80年代以降増加していた「ニューカマー」とよばれる外国人の滞日が急増、かれらの子どもの教育の問題が明らかになり、1990年の中教審第1次答申では外国人子女教育が項目に挙げられた。また中央教育審議会は96年の答申において各教科の時間数を大幅に減らし、代わって「総合的な学習の時間（総合学習）」を設けることを提言する。学習の内容として、学習指導要領では「例えば国際理解、情報、環境、福祉・健康」が例示され、その具体的な展開は学校に委ねられた。このような動きが、それまでNGOを中心として発展してきた開発教育、国際理解教育など国際理解のための諸教育が学校の正規のカリキュラムの中に導入される大きなきっかけとなる。一方90年代は80年代に引き続き平和教育や人権教育などの教育論において地球的視野に立った内容を取り入れる必要性が説かれた。たとえば平和教育では、人権教育や国際理解教育の視点を取り入れ、共生や環境に配慮した広義の平和教育を実践する必要性が強調されるようになったが、人権教育や環境教育、平和教育などの教育論はそれぞれに領域を広げ、互いに重なり合いながら並存していった。しかし、嶺井（1997）は、いまだ自国認識と国民的自覚、他国・他民族・他文化理解を強調した既存の枠から抜け出せないでいる日本型国際理解教育を批判し、グローバル時代の教育として、「国際公民の育成」の必要性を指摘している。

2－3．これからの課題

戦後、国際理解のための教育は国際情勢を反映しながら、グローバルな視点を取り入れ多様化とともに発展してきたが、こうした教育におけるこれからの課題とは何であろうか。

1980年代以降、日本では開発教育やグローバル教育など世界的課題と取り組む様々な教育論が新たに展開されてきたが、中には知識習得に終わり、かえって発展途上国への偏見や同情心を強める結果に陥る事例も多く見られた。綿密に組まれたプログラムによる優れた実践例の中にさえ、授業の最後に「自分たちとは関係ない」「日本に生まれてよかった」といった感想を抱くに終わる結果が示された（木村、2000）。こうした中、グローバルな事例を「遠いできごと」という理解で終わらせず、その解決に向けて自分たちで考えるための方法論とし導入されたのが参加型学習であったが、民主主義の理解とそこに積極的に参加する主体を形成するという参加型学習の本来の意義や、それを通して何を学ぶのかということが明確にされてこなかったために単なる方法主義に終始してしまう事例が多くみられた（阿久澤、2001）。こうした方法主義や知識主義に陥ってしまう危険性を克服するべくパイクらが掲げたのがグローバルな理解と自己探求の統合という理念であったが（Pike & Selby, 1997）、木村（2000）は日本ではこの二者の統合を可能にする具体的方略としての学習過程が創造されず、また、世界的課題の学習を通して何を学ぶのかという教育目的が問われてこなかったと指摘している。つまり、日本における実践においてはグローバルな理解と自己探求をつなぐものがないままこうした理念だけが掲げられたため、知識に傾倒し、結果的に発展途上国に対しての偏見を強めてしまう結果に陥りやすかったということが考えられる。様々な国際理解のための教育は「地球市民」や「グローバル市民」の育成を掲げてきたが、そもそも西欧的文脈における「シティズンシップ」概念が一般的に共有されていない日本において、こうしたグローバルなシティズンシップへの飛躍は理想主義に終始してしまう危険性があると言える。

一方、2001年9月に起きたいわゆる「9.11事件」は、世界各地で人権教育や開発教育、グローバル教育など国際理解に関する様々な教育の関係者にも大きな衝撃を与えた。それは日本の関係者においても同

様であったことは言うまでもなく、「まさに開発教育のめざしてきたことが否定された思い」(開発教育協議会　2002、88頁）という開発教育協議会代表理事の田中治彦の言葉は、このような教育活動に携わってきた多くの関係者の心情であったと言えよう。このグローバル化の新局面において、こうした多くの団体は自分たちの戦略そのものの見直しを迫られることになった（Osler and Vincent, 2002)。その対応の一つとして、こうした教育活動の世界的なネットワーク作りの必要性が議論され、2003年には開発教育やグローバル教育などの世界ネットワーク形成のための会議が相次いで開かれ、教育関係者だけでなく、各国政府、国連機関や様々な教育団体、NGOなどが参加した。この事件はまた、今までユネスコが推進してきた国際理解教育の延長上に、拮抗するアイデンティティの共存、文化の多様性の尊重、寛容と非暴力の受容といった新たな課題を据える必要性を明らかにし、そのあり方を根本的に変化させる大きな要因となった。(相良、2003)。

3．国際理解のための教育とNGO

地球的規模の課題の解決において国家が担いうる役割の限界が明らかになった近年、それに代わって国境を超えた活動主体として国際的に台頭してきたものの一つがNGOである（米田、2004)。NGOとは、Non-governmental Organizationの頭文字を取った言葉で、「非政府組織」と訳されるが、一般にはNGOという言葉が使われている。本来NGOという言葉の中には国際協力という意味は含まれていなかったが、当初この言葉は国連用語として使われ始め、国際的な文脈においてよく使われるようになったために日本では国際協力に携わる市民組織・民間組織というように理解されるようになり（伊藤、1998)、そのイメージが固定されることとなった。そのため、非営利のボランティア団体全体を指す用語が必要になった時、NPO(Nonprofit Organization)の用語が導入され、その後民間非営利団体に法人格を与えるためのNPO法案に関わる形でNPOという用語が広まったが、原義から言えばNGOとNPOはほぼ同じである（田中、1998)。こうしたNGOやNPOは、今日の市民活動において中核を担う存在である。

3－1．英国の場合

英国は、ヒーターが特に優れたボランティア団体(voluntary bodies)の国として評した国である(Heater, 1984)。そこではNGOと国際理解のための教育はどのように関わってきたのであろうか。

第二次世界大戦後、英国においては発展途上国で活動してきたNGOによって教育にグローバルな視点を導入する動きが起こった（Gardner, 2000)。大戦中のヨーロッパにおける難民や被災民に対する救援や、その後の復興に取り組んでいた欧米のNGOは戦後、発展途上国への海外協力活動に乗り出していったが、かつてアジアから中東、アフリカにかけて広大な植民地を領有していた英国では、セーブ・ザ・チルドレン（Save the Children）やオクスファム（Oxfam）がいち早くそのような活動を開始した。またクリスチャンエイド（Christian Aid）やカフォッド（CAFOD）などは戦後になって国際協力を目的に発足したNGOである。国内での教育活動は発展途上国への慈善活動と結びつく可能性があることから、多くのNGOがその活動に着手した（Heater, 1980)。これらは開発教育（Development Education）と称され、1980年代には日本にも紹介される。たとえばオクスファムは1942年に設立され、1959年には教育事業を開始したが、20万ポンドが投じられたこの事業は、特に教材の開発と普及の面において大きなインパクトを与えた。当時はこうした各団体が教育活動を繰り広げる一方で、方向性を同じくする多くの団体による教育活動を調整するべきネットワークとなるものを欠いた状態であった（Heater, 1980)。

1960年代に入ると、各団体が個別に実施していた募金広報活動は英国のキリスト教会をはじめ、労働組合や市民団体などを巻き込み「飢餓解放キャンペーン（The Freedom from Hunger Campaign)」に代表される共同事業へと発展していく（湯元、2003)。その数年後には海外開発援助ボランティア委員会(Voluntary Committee on Overseas Aid and Development: VCOAD）が創設され、後に飢餓解放キャンペーンの教育部門を引き受け、各団体間の調整を行う役割を担った（Heater, 1980)。1970年代には国内キャンペーン活動が一層組織的かつ全国的になるとともに、開発NGOの関係者の間で、海外協力のための募金広報活動から、自国民の意識改革や生活様式の再検討をも目的とする学習啓発活動への転換が図られ

るようになった。そこには、国際機関やNGOを通じて発展途上国での活動を終えて帰国した専門家やボランティアが、英国国内の途上国に対する無知や偏見、国際協力やNGO活動への無理解や無関心に直面したことが背景となっている。さらに、70年代にはこうしたNGOなどによる啓発活動が英国の学校教育の中で採用されるようになったが、それに大きく貢献したのが、73年に始められた「ワールド・スタディーズ・プロジェクト（World Studies Project）」である[11]。70年代中頃には開発NGO、労働党政権、キリスト教会、大学などの支援によって英国内の主要都市に「開発教育センター」が開設され、NGOの担当者や学校教員、研究者が協同してカリキュラムの検討や教材を作成を行い、既存の教室や学校の中に新しい教育を導入していった（湯本、2003）。こうして民間援助団体の広報活動として始まった教育活動は70年代には国内の啓発学習活動として発展し、その活動の場を学校教育にまで広めていったのである。

英国において地域コミュニティや地方教育当局が多文化教育において中心的な役割を担ってきたのに対し、開発教育を支える中心的存在となってきたものこそNGOであった（Osler and Vincent, 2002）。教材やカリキュラムの開発、実際の途上国での事業を持つ団体ならではの情報を活用した教育活動は、英国の国際理解のための教育の発展において大きく貢献してきた。例えばオクスファム（1997）による必修科目としてのシティズンシップ教育に関する本は、その基本事項の詳しさからシティズンシップ教育に取り組む教育者から高い評価を得ている（Gardner, 2000）。またクリスチャン・エイドは宗教教育やシティズンシップ教育、開発教育協会（The Development Education Association）と人権教育ネットワーク（The Education in Human Rights Network）は人権教育に関するパンフレットや情報誌を発行し、国際理解のための教育をサポートしている（Osler and Vincent, 2002）。

また、英国におけるNGOよる教育活動の特徴にはクリスチャンエイドやカフォッド、海外開発カトリック基金（The Catholic Fund for Overseas Development）に代表されるようにキリスト教系のNGOによるものや、教会の慈善事業の一環としての活動が多いことが挙げられる。また、1970年代初期の開発教育は第三世界への関心を高め募金を増やす目的から途上国での貧困や飢餓を中心的に取り上げる傾向があり（木村、2001）、こうした原因について、活動の基盤となる資金を提供している後援者の意識が影響しているとヒックス（1984）は指摘している。

一方で注目すべき点としては各団体間のネットワークの存在が挙げられよう。例えば開発教育協会（DEA）は開発やグローバルな課題についての理解を促進するために活動する250ものNGOをつなぐネットワーク媒体となっている。こうしたNGOの教育活動のネットワーク組織が英国にはいくつか存在しており、他には、人権教育を推進するためのNGOと研究者の共同ネットワークである人権教育ネットワーク、環境教育会議（The Council for Environmental Education）などが存在している。このように、英国ではNGOの歴史は日本よりもはるかに長く、国際理解のための教育においては重要な役割を果たしてきている。

3－2．日本の場合

英国や他の西欧諸国と比べ、日本におけるNGOの成立と発展はずいぶん近年になってからのことである。1970年代に勃発したベトナム戦争は「インドシナ難民」の大量流出を生み、日本でも難民救援を目的とするNGOが相次いで発足した。やがてこれらの団体は活動の目的をインドシナ難民支援からもっと広い国際協力・開発教育へと変化させていく。80年代にNGOの数が急増したのを機にNGO間の連絡協議組織も80年代後半から国内各地に発足してきたが、例えば87年に発足した関西国際協力協議会（現・関西NGO協議会）もその一つである。89年度からは外務省が「NGO事業補助金」や「小規模無償資金協力（現在の「日本NGO無償資金協力」）を開始、旧郵政省では91年度から「国際ボランティア貯金」を、旧環境省は93年度から「地球環境基金」を創設するなど、日本政府によるNGO支援政策が施行されるようになった。また、マスコミでもNGOの活動が特集されるようになり、80～90年代にかけてその活動は活発化していった。1990年代に入ってNGOの数が急激に増えた理由として伊藤（1998）は、上記のような市民組織の国際協力を支援する政府系の補助金や配分金の交付が開始され、増大したこと、マスコミに取り上げられるようになったことでNGOに対する社会の関心が高まったこと、また、湾岸戦争時のクルド人難民の発生やフィリピン・ピナツボ火山の大噴火など、日本人の関心を引く世界的な出来事が相次いだことの三つを要因として挙げ、それらがうまくかみあったためと分析している。

こうしてNGOの国内活動はそれまでの募金広報活動にとどまらず、スタディーツアー、チャリティイベント、フェアトレードなど多様化していった。また、一般市民がNGO活動にボランティアとして参加する機会も増えていき、NGO活動は一部のNGOスタッフや市民だけのものではなく、もっと身近に参加できるものになっていった。また開発教育のような、80年代から日本に紹介されてきた国際理解のための教育はNGOが中心となって導入・紹介してきたものであるが、70年代から80年代にかけてのこうした教育活動は学校教育での扱いは非常に限られていた。開発教育協会の前身となった「(開発教育) 研究会に集まったメンバーには、アジア学院、シャプラニールなどのNGO、YMCA (キリスト教青年会) などの青少年団体、それに日本ユニセフ協会などの国連関係機関の関係者が多かった」(田中　1994、114頁) ということからも、こうした新しい教育の導入ではNGOをはじめとする団体が中心となっていたことが見受けられる。また近年NGOによる国際理解のための教育が広まった要因として、参加型学習の教材や実践事例に関する情報の普及が挙げられる。91年に国際理解教育・資料センター (現・(特活) 国際理解教育センター、ERIC) により翻訳出版された『ワールド・スタディーズ――学び方・教え方ハンドブック』(めこん、1991) はその先駆けとなった。このように、日本におけるNGOの活動は比較的最近になって開始されたが、近年の政府による援助や世間からの関心の高まりを受け、その数は増加し活動も幅広くなってきている。とは言え、それぞれの規模は英国と比べるとまだまだ小さく、活動の範囲も限られていると言える。

しかしながら、近年その活動は公教育の場においても広がりを見せてきている。96年の中央教育審議会の答申を受け小・中学校では2002年度、高等学校では2003年度の学習指導要領によって導入された「総合的な学習の時間」は、国際理解のための教育が正規の学校教育へと取り入れられる大きな契機となった。同じく96年の第15期中教審第1次答申は「学校外の指導力を、学校教育の場に積極的に活用することを提言したい」と、学校において教員以外の人材が指導することを積極的に勧めている。また同年の生涯学習審議会答申では、「地域社会に根ざした小・中・高等学校」という観点から、「地域社会の人材等を活用した教育活動」「ボランティアによる学校への支援」を挙げている (内海他、2001)。この「総合的な学習の時間」は国際理解、情報、環境、福祉・健康などを横断的総合的に学習するものであり、これまでのような教師による教室内における教授では効果的でない目標や内容が含まれる (内海他、2001)。こうした背景により、近年国際協力NGOや国際理解のための教育に取り組んでいるNGOへの講師派遣の要請や教材に関する照会が急増してきている (田中、2004)。

4．NGOの教育活動が提供する学びの可能性

国際理解のための教育においてNGOが提供する学びとはどのようなものであろうか。三宅 (2004) によれば、それは教育・学習領域の点から、学校教育、社会教育、インフォーマル教育、インシデンタルな学習という4つの領域に類型化される。学校教育の領域には、NGOから学校への講師派遣、学校からNGO事務所への訪問学習、NGOが開発した教材、スタディーツアー受け入れなどが含まれる。前節でみたNGOと「総合的な学習の時間」との関わりは、ここでは学校教育の領域に分類される。三宅は、ここではNGOは学校側にサービスを提供する立場であり、教育活動としての独自性は比較的低いとしている。次に、社会教育の領域には、NGOが取り組んでいる課題についての学習会や報告会、シンポジウム、キャンペーンなどが挙げられる。学校教育と比べ、NGOの主体性・独自性は高いと言える。インフォーマル学習に位置付けられるのは、会員や協力者向けの機関紙やNGOが取り組んでいる課題についてのウェブサイトやメール、パンフレットやチラシなどを通じた情報提供である。特にキャンペーンの行動呼びかけについては即時性という点からウェブサイトやメールの果たしている役割は大きい。最後に、三宅はインシデンタルな学習 (Incidental Learning) を挙げている。課題解決に向けた行動の結果、副次的に生まれる学びを指す。インターンシップやボランティアという立場を通じ、NGO活動に参加することによって得られる副次的学びは、学校や社会教育施設での学びとは異なるユニークなものである。

NGOによる教育活動にみられる特徴の一つに、参加者がボランティアの存在に対して強い関心と驚きを感じることが挙げられる。「とてもビックリしました…(中略) …あんなにたくさんの人がボランティアでやってる人がいるなんて思っていませんでした。」[2] というのはある国際NGOによる参加型学習に参加した高校生の感想である。「ボランティア」「NGO」といった言葉が頻繁にメディアで使われるようになっ

た一方で、実際の活動についてはまだまだ一般での認知度は低く、こうしたボランティアが活動する姿そのものが人々の関心を引きつけるのは、教育内容そのものとはまた別の「オリジナル教材」となりえる可能性を示唆している。岡本（1996）は、阪神大震災時のボランティア活動についての調査研究を行った際、あるボランティア組織についてこのように述べている。

「現在の世俗利益の構造＝出世の構造に対して『もう一つの広場』、つまり別の社会をはらむことができるのかという問い、を表現している…（中略）…社会の変革プログラム＝綱領としてではなくとも、明らかに別の社会の形成の萌芽をもとうとしている」（岡本　1996、117頁）

ボランティアやNGOといった市民活動は、こうした「世俗利益の構造」に対するオルタナティブな価値観の提示とも言えよう。

ボランティアという存在の持つもう一つの可能性として、国際理解のための教育がかかえる危険性の克服がある。2－3でも触れたように、パイクらはグローバルな課題を「遠いできごと」という理解で終わらせないために、グローバルな理解と自己探求の統合を理念として掲げたが（Pike & Selby, 1997）、日本における実践ではこの両者をつなぐものが欠落していたあったために、単に知識を並べ、発展途上国への偏見を強める結果となりがちであった（木村、2000）。グローバルなアイデンティティを持つ市民組織であるNGOは、こうしたグローバルと個人との「つなぎ」の役割を果たし得る存在であると言える。またこのとき、学習者個人とグローバルな市民組織＝NGOをつなぐ役割を、NGOにかかわる市民ボランティアの存在が担うことができる。こうしたことは、国際理解のための教育においてNGOの果たしうる大きな可能性と言える。

ボランティアはこのような学習者とグローバルな課題をつなぐ働きをするとともに、また同時にボランティア自身にも新しい学びをもたらしている。国内教育事業を担当するNGO職員は「『子どもたちに伝えよう』と始まった取り組みではあったが、同時にボランティアの方々が自分たちにとって学ぶ・変わる機会となっている。」[3]と自らの関わるプロジェクトを振り返っている。このような学びは三宅の言う「インシデンタルな学習」と捉えることができる。これは「埋め込まれた学習」とも呼ばれ、NGOの活動に「埋め込まれた」学びとして、①自己を見つめなおすプロセス②他者とのつながりにおいての気づき③社会とのつながりについての気づき、の三要素が挙げられる（三宅、2004）。筆者による質問紙調査によれば、NGOの教育活動に関わったあるボランティアが「いかにこどもに分かり易く伝えるか、ということを考えることで人間としての幅も出てくる。また、子どもに関する話題・問題についてより真剣に考えるようになり、それが生活の一部になった。」（会社員、男性）[3]と語るように、ボランティア活動を通して自身の内面的な変化に気づく例が多くみられる。佐伯（1995）は、ある集団の主たる活動が集団内の規範維持ではなく、集団の外の文化的・社会的実践に向けて「よりよいもの」を生み出すべく協同的活動に従事している集団を「実践の共同体」と呼んでいる。ここでは、共同体自体が文化的実践に参加していこうとするのと同様に、内部の成員が「ともに学ぶ者」同士としてすでに文化的学習を始めているのであり、いわば文化的実践への参加を相互に始めている、と捉えることができる。ここにおけるNGOはこうした「実践共同体」と考えられ、そこでは内・外に向けた双方においての学びが生まれていると言える。パイクらはグローバルな理解と地域や自己とのつながりを見出すことをワールド・スタディーズの理念として掲げ、それを「外へ向かう旅（Journey Outwards）」と「内へ向かう旅（Journey Inwards）」と表現した。「『外への旅』は『内への旅』であり、同様に、『内への旅』は『外への旅』でもあるのです…（中略）….この2つの旅は、単に関連しているのみならず、相互依存の関係にもあります。」（Pike & Selby　1986、65頁）というように、パイクらの強調したグローバルな理解と自己探求の密接な関連は、ボランティアの体験するインシデンタルな学習により生み出された双方向の学びに表されていると言える。

5．NGOによる教育活動が抱える課題

NGOはその教育活動を行うにおいてどのような課題を抱えているのであろうか。まず、ほとんどのNGOが　直面するのが資金の問題である。事実、前述の英国のVCOADも1976年には資金不足により解散を余儀なくされ、海外開発省（Ministry of Overseas Development）の救済措置のよりその機能を世界開発教育センター（Centre for World Development Education）に引き継がれた（Heater, 1980）。NGOは非営利の組織であるために、その活動資金の調達は至上命題である。日本においても同様に、近年の不況により会員の拡大や寄付金の募集が困難になり、低金利の時代において民間財団の助成金や、郵政公社の国際ボランティア貯金からの配分金は半減している（伊藤、1998）。また一般からの寄付や、政府からの支援金は海外事業に用途を絞っている場合も多い。国内の教育活動をその中心的な活動目的としない多くのNGOにとっては、国内の教育活動に力を入れたり、まして教育担当の専従職員を雇用したりする余裕はない。そこでボランティアが重要な役割を担うという選択肢があるが、ボランティアはその性質上、個人に参加や継続を義務付けることはできない。また、学生ボランティアの就職など、ボランティアには一定の入れ替わりがあり、中心的に活動していたボランティアの経験や技術の引継ぎが難しいという問題がある。ほとんどのNGOが資金・人材不足にあえいでいる現在、こうしたことは無視できない問題である。

このようなことからも、NGOにとって広報活動は重要な国内活動の一つである。しかし、三宅（2004）は教育活動と広報を切り離して考える必要性を指摘している。今日国際的な問題についての情報がメディアを通じて容易に得られるようになり、団体の広報を兼ねた教材と純粋に国際的問題を学ぶ教材との違いは、人々に簡単に見ぬかれてしまうためである。またオスラーらは国際協力NGOによる教育活動は開発や持続的発展などの特定の題材に偏る傾向があると指摘している（Osler and Vincent, 2002）。こうした偏りは、貧困などのネガティブなイメージを強めてしまい、結果として発展途上国への偏見や単なる同情をあおる危険性をはらんでいる。では、この危険性を克服するために、NGOによる教育活動はどのようなものであるべきなのか。「コスモポリタン民主主義（Cosmopolitan Democracy）」を提唱したヘルドは、人々が相互依存の密接化・複雑化の急激に進む多様なコミュニティに暮らすようになったグローバル化の時代において、新しい民主主義の根幹となる人権概念の重要性を掲げた（Held, 2002）。またオスラーらはコスモポリタン・シティズンシップ（Cosmopolitan Citizenship）という言葉を用い、グローバル化の時代における市民として、ローカルなレベルから国家、グローバルなレベルに及ぶ多層的な帰属を持つシティズンシップの概念を提起し、多様性を前提とした教育においてものごとの判断の基本概念となるべき、世界人権宣言や子どもの権利条約など国際的に承認された人権思想の必要性を訴えている（Osler and Starkey, 2005）。グローバルな課題を掲げてそれに取り組む人材を育成するはずが、かえって発展途上国への偏見や同情を強化してしまう危険性を克服するためには、グローバルな題材を単なる事例の紹介で終わらせるのではなく、普遍的な概念を根幹に据え、その基本概念そのものやそれを通じたものごとの見方、判断のスキルを育てるという教育目標を明らかにしたプログラム作りが求められる。

6．まとめ

ここまで本稿は、第二次世界大戦後の西欧および日本における国際理解のための教育の変遷と展開、またこれらの教育論とNGOとのかかわりについて、時代を追ってまとめ、検討してきた。
NGOとの連携を前提とした国連機関であるユネスコによる国際理解教育をはじめ、戦後グローバルな課題を掲げるさまざまな教育論は国際情勢を反映しながら発展・変遷してきた。特に後者は、主に欧米において発展途上国の援助に関わってきたボランティア活動やNGO活動に起源を持ち、現在に至るまでNGOなどの市民活動が大きく関わってきている。

英国においては、植民地政策の歴史を背景にNGOによる発展途上国支援が早くから活発になされ、それに続いて開発教育に代表される国内での教育活動がNGOにより広く開発・実施されてきた。また、こうした活動の活発化に伴い、教育テーマを共有する各NGOや研究者のネットワークが構築され、教育活動の実施に貢献してきた。一方日本では1970年代にNGOが活動を開始し、80年代には西欧で発展してきた開発教育を始めとする国際理解のためのさまざまな教育論を日本に紹介する媒体となった。英国と比べるとそ

れぞれの規模は小さく活動の範囲も限られているが、近年「総合学習の時間」の導入をきっかけとして公教育にその活動の場を広げ始めている。

こうしたNGOの教育活動の特徴には、独自のプログラムや課題の提供に加え、日本ではまだそれほどなじみのない「ボランティア」「NGO」という市民活動そのものの具体的な姿を示すことができるとともに、また日本における国際理解のための教育において欠けてきた、グローバルと個人とをつなぐものとなり得る可能性を持っていることが挙げられる。一方で英国に見られるようなNGOの教育部門および研究者や関連機関による大規模なネットワーク作りは日本においては今後の課題といえよう。さらに、開発や貧困、チャリティといった題材に偏り発展途上国へのステレオタイプを助長する危険性を克服するためには、人権などの普遍的な基本概念を根幹に据え、グローバルな課題の捉え方の提示となる教育活動へのシフトが求められる。

<注>

1） ワールド・スタディズ（World Studies）は、アメリカ合衆国のグローバル教育の影響を受けながら、それまでにイギリスで展開されていた多文化教育、開発教育、平和教育などの成果にも学び、それらを包括するイギリスのグローバル教育として構想された（木村、2000）。

2） セーブ・ザ・チルドレン・ジャパンが国内教育活動の参加者を対象に2003年9月～2004年12月にかけての実施毎に配布・回収してきた質問紙の記入事項から引用。

3）北山（2004）のために行った質問紙調査からの引用。NGOの教育活動に関わる人々から見たその意義や課題、および本人が受けた影響を調べることを目的とし、セーブ・ザ・チルドレン・ジャパンの国内教育事業に携わるボランティアおよび担当職員を対象に2004年12月～1月に行った。

引用文献

阿久澤麻里子　2000 「政治教育の視点から見たイギリスの人権教育―日本における参加型学習を問い直すために」部落解放・人権研究所編『人権の学びを創る―参加型学習の思想』解放出版社.

Apple, M. 2000 Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age. Routledge.

千葉杲弘　2003 「ユネスコ事務局の内側から見た国際理解教育の変遷」日本国際理解教育学会『国際理解教育　』Vol.9, 181-189頁.

Fisher,S.& Hicks, D　1985　国際理解教育・資料情報センター編訳『ワールド・スタディーズ―学びかた・教えかたハンドブック』国際理解教育センター.

Galtung, Johan　1991　高柳先男・塩谷保・酒井由美子訳『構造的暴力と平和』中央大学出版部.

Gardner, R. 2000 "Global Perspectives in Citizenship Education." In Lawton, D., Cains, J. and Gardner, R. ed. Education for Citizenship. Continum.

Heater, D. 1980 World Studies. Harrap London.

Heater, D. 1984 Peace Through Education. The Falmer Press.

Held, D. 1996 Democracy and the Global Order: from the Modern State to Cosmopolitan Governance, Policy Press.

Hicks, D. & Towney, C.(eds.) 1982 Teaching World Studies: an Introduction to Global Perspectives in the Curriculum. Longman.

Hicks, D 2003 "Thirty Years of Global Education: a reminder of key principles and precedents" Educational Review. Vol. 55, No.3.

伊藤道雄　1998 「共に生きる“地球市民社会”の実現をめざして～国際協力に携わる市民組織（NGO）の活動～」山岡義典編著『NPO基礎講座2～市民活動の現在～』ぎょうせい、69-104頁.

開発教育協議会　2002 「小特集『テロ』と『戦争』から考える」、開発教育協議会『開発教育』No.45、66-89頁.

北山夕華　2005 『日本における国際理解のための教育の展開 - NGOによる参加型学習からの示唆 - 』大阪大学人間科学研究科修士論文

木村一子　2000 『イギリスのグローバル教育』勁草書房.

嶺井明子　1997 「ユネスコの国際理解教育の軌跡」江淵一公編『異文化間教育研究入門』玉川大学出版部.

嶺井明子　2001 「国際理解教育―戦後の展開と今日的課題」天野正治・村田翼夫編著『多文化共生社会の教育』玉川大学出版部.

箕浦康子　1997 『地球市民を育てる教育』岩波書店.

三宅隆史　2004 「NGOの国内活動と開発教育」『NGOの国内活動と開発教育』研究会『NGOスタッフのための国内事業ハンドブック』開発教育協会、76-80頁.

村上登司文　2003 「新しい平和教育に向けて」開発教育協会『開発教育』No.48、10-15頁.

大津和子　1995 「地球市民を育てるために―新しい開発教育としてのグローバル教育」開発教育推進セミナー『新しい開発教育のすすめ方―地球市民を育てる現場から』古今書院.

Oslar, A. & Vincent, K. 2002 Citizenship and the Challenge of Global Education. Trentham Books.

Osler, A. & Starkey, H. 2005 Changing Citizenship. Open University Press.

Oxfam 1997 A Curriculum for Global Citizenship. Oxfam.

Pike, G. & Selby, D. 1986 中川喜代子監修、阿久澤麻里子訳『地球市民を育む学習』明石書店.

佐伯胖　1995 「『学ぶ』ということの意味」岩波書店.

相良憲昭　2004 「海外情報：いまユネスコでは……―国際理解教育の新たな進展―」日本国際理解教育学会『国際理解教育』Vol. 10, 184-192頁.

田中治彦　1994 『南北問題と開発教育―地球市民として生きるために』亜紀書房.

田中治彦　1998 「ボランティア・NPOとこれからの教育」『熊本YMCA創立50周年記念講演会「平和な世界―21世紀の新しい社会づくり」』より

田中治彦　2004 「学校とNGOの新しい関係づくり」「NGOの国内活動と開発教育」研究会制作『NGOスタッフのための国内事業ハンドブック』開発教育協会.

内海成治・堀康廣・柏木智子　2001 「教育とボランティアのつながり」内海政治編著『ボランティア学のすすめ』昭和堂、110-140頁.

米田信次　1997 「冷戦後の国際社会と国際理解教育」『テキスト国際理解』国土社.

米田信次　2003 「ユネスコの提起する『国際理解教育』と日本のこれからの国際理解教育」日本国際理解教育学会『国際理解教育』Vol.9, 204-213頁.

米田信次　2004「平和・人権・『持続的な開発』教育」吉田康彦編著『21世紀の平和学－人文・社会・自然科学・文学からのアプローチ』、72-87頁.

湯本浩之　2003 「日本における『開発教育』の展開」江原裕美編著『内発的発展と教育』新評論、253-285頁.

NGOs and Education for International Understanding in Japan after the Second World War: Roles, Challenges, and Implications of Learning from New Perspectives

KITAYAMA Yuka

Since the Second World War, various pedagogies designed to address global issues have been developed by international organizations such as UNESCO, thereby reflecting the changing world order. Many of these originated from NGOs and have played an important role in a number of initiatives. These new pedagogies, such as development education, evolved mainly in Western countries and were introduced to Japan by Japanse NGOs. In Japan, NGOs conduct activities on a small scale and are limited in their scope; however, they have expanded their educational activities into the field of public education since the introduction of "Sogo teki na gakushuu no jikan" (integrated study).

The educational activities conducted by NGOs provide a model of civic activity that of the "NGO" or "volunteer" that has been not very common in Japan thus far. They also provide a link between global issues and local experiences at an individual level, which has been absent from education for international understanding in Japan. On the other hand, they often appear to place more emphasis on certain aspects such as development, poverty, or charity. This may reinforce prejudices or sympathies toward developing countries. To prevent such consequences, it is necessary to recharacterize these educational practices on the basis of the universal principles of human rights. Furthermore, these activities should aim to provide learners with global perspectives.