

# ノルウェー学校教育課程に見られる地球市民の視点

## Awareness of Global Citizenship in the Norwegian School Curriculum

石井 由理 ISHII, Yuri

● 山口大学 Yamaguchi University



カリキュラム, ノルウェー, 国際理解教育

Curriculum, Norway, Education for International Understanding

### ABSTRACT

Norway revised its National Curriculum in 1997 as part of a thorough educational reform. Since Norway is a world leader in terms of the policy and practice of education aimed at promoting better international understanding and moreover shares some features with Japan, how it interprets recent social, economic and political development in the new National Curriculum is worthy of study. The paper briefly introduces the term “Education for International Understanding” and the rationale for studying the Norwegian curriculum. The content of the Curriculum is discussed in terms of raising awareness of global citizenship.

## 国際理解教育と学校教育

第二次世界大戦の終了とともに誕生したユネスコは、二度とこのような戦争を繰り返すまいという決意を、教育を通して実践に移すべく、国際理解教育を推進してきた。ユネスコ憲章前文にある「人の心の中に平和の砦を築く」作業を教育に託したのである。それ以前にも同じような教育実践は各地に存在したのであろうが、国際社会全体で取り組むべき合意事項として「心の中に平和の砦を築く」教育が掲げられた意義はやはり大きい。以降、名称は必ずしも一定して「国際理解教育」が用いられてきたわけではないし、その概念や実践のありかたも変遷してきたが、半世紀を経た今でも、国際理解教育が平和構築のためのひとつの手段として存在していることに変わりはない。

1974年にユネスコ勧告「国際理解、国際協力、および国際平和のための教育と、人権と基本的自由についての教育に関する勧告」が出された後は、国や州、教育委員会などが関わって、学校の正規の授業の中に積極的にこのような教育を取り入れようという努力も盛んに行われてきた。例えばアメリカのニューヨーク州では、1980年代に、地理の中にグローバル・スタディーズという科目を入れるべく州内の中等教育の社会科カリキュラムが見直されたし (The University of the State of New York, The State Education Department, Bureau of Curriculum Development; 1987)、1970～80年代のイギリスでも単なる行事としての国際理解ではなく、中等教育の資格試験にも採用される教科としてワールドスタディーズを開発しようという試みがなされた (Fisher and Hicks; 1991; Hicks; 1989)。日本においても、特に1980年代半ばの臨時教育審議会以降、新教科こそ設けないが、各教科で、教育課程全体を通して国際理解を導入することが進められている (教育課程審議会; 1986, 1998)。このように、形は様々であるが、多くの国で1974年勧告の精神は学校カリキュラムに取り入れられている。

国際理解教育の取り入れられ方の多様性は、形式ばかりに見られるのではない。概念の解釈も国

によって異なるし、時代によって変化を遂げる。例えば、多くの移民を抱える多民族国家イギリスやアメリカでは、自国内の民族間の理解を深める多文化教育の延長線上に移民の母国を理解する国際理解教育がある。先住民との共存を模索するオーストラリアやニュージーランドでもまた、異なる民族・文化間の相互理解や人権の尊重は、まず国内の問題であり、決して「国際」に限定される課題ではない。一方で日本やノルウェーのように英語を第一言語としない国においては、コミュニケーション手段としての英語習得が、国際理解教育の一部を占める。また、環境と開発との関係への意識が高まるにつれ、環境教育も国際理解教育の重要な一部となった。日本一国の教育政策の中でも変化はある。臨時教育審議会の頃に盛んにいわれていた「日本人としての国際貢献」は、2002年に向けての教育課程政策の中では10年前ほどには強調されていない。「国際理解教育」が育てる資質は、2000年代には、貢献以前に地球社会の一員として身につけるべきものと認識されつつあるようである。

## ノルウェーの学校教育

このように、国により時代により、さまざまな国際理解教育が存在する。その中で、本論文が取り上げるのは、1990年代のノルウェーのカリキュラム改革である。なぜノルウェーのナショナルカリキュラムなのかを次に述べたいと思う。

まず第一に、ノルウェーの教育における全国カリキュラムの伝統をあげることができる。ノルウェーにおいては、長いこと学校カリキュラムは中央政府の責任のもとにおかれ、中央政府が日本の学習指導要領にあたる全国共通のカリキュラムを作成している。私立の教育機関はほとんどなく、ほぼ全ての子どもたちがこのカリキュラムで学ぶことになる。この点、全国カリキュラムを持ちながらもそれ以前の学校を中心としたカリキュラム編成の伝統を持ち続け、私立学校にはカリキュラムの規定が及ばないイギリスや、州が教育に責任

を負うアメリカ、カナダ、オーストラリアなどよりも日本に近く、参考にする点も多いと思われる。

ノルウェーはまた、日本と同様に、国際社会に参加するために英語教育を必要としている。これも、英語国の国際理解教育にはない視点である。

次に、国民の構成においても日本と共通することがある。その一つは、北方に Sami (サーミ人、かつてはラップ人と呼ばれた) といわれる少数民族を抱えていることである。自然の中で移動を続けた生活様式や、マジョリティーの言語であるノルウェー語と異なる言語、文化を持つことなどが、日本におけるアイヌ民族の立場と類似している。異なる点は、アイヌ民族のことばや文化が徹底的な同化政策のもと、日常生活の中からはほぼ失われてしまったのに対し、サーミのことばと文化は今でも存在し続けている点である。さらに、サーミの他に、フィン語を話すフィン民族もノルウェー内に少数居住している。

初めから国内に居住していた少数民族の他に、第二次世界大戦後に移住してきた移民達の存在がある。ノルウェーは、かつてはデンマークやスウェーデンの支配を受け、19世紀には移民を送り出すほど貧しい国であった。また、第二次世界大戦時にはナチスドイツに占領され、経済的に搾取されたが、戦後、好調な石油産業の恩恵ですっかり豊かな国になった (Hodne, 1983)。さらに、スウェーデンやオランダなどととともに、第三世界の国々を支持する “like-minded countries” の一員として、国連システム下でのモデル国となることによって国際的な政治力を維持している背景から (Ishii, 1995)、途上国からの難民や亡命者、移民を受け入れてきた。これによって、国内に新しい多民族社会が生まれたのである。この点も、経済的な理由から1980年代以降、ニューカマーといわれる外国人労働者を受け入れてきた日本の状況と似ている点である。

最後に、上記で述べたような国際政治における立場から、ノルウェーは国連発足のごく初期から積極的に国連システムを支持してきたことがある。国際理解教育やその中でも特に途上国理解に重点をおいた開発教育<sup>1</sup>についても同様で、国際連帯の

ための教育という名のもとに、ユネスコ協同学校計画などを通して推進してきた。<sup>2</sup> いわば国際理解教育先進国である。また、1980年代の後半には、当時の首相であったブルントラント博士が、国連の環境と開発に関する世界委員会の委員長として、「持続可能な開発」という概念で有名なブルントラント・レポートをまとめている (環境と開発に関する世界委員会; 1990)。このような国の学校教育カリキュラムの中でどのように国際理解教育が進められているのかは、大変興味深いところである。

本論文で扱うカリキュラムは97年8月から実施されたものであるが、その中では “internationalization” や “international understanding” ということばは、ほとんど使用されていない。“international” ということばが出てくるときには、その前に “local, national” が並列されていることが多く、また、環境に関するところでは、“global” という表現が用いられる。さらに、このカリキュラムでいう多様な人々との共生には、民族的少数者以外の社会的弱者も含まれているため、「国際理解教育の視点」ではなく、「地球市民の視点」ということばを用いてこのカリキュラムを論じていくことにする。

## 1997年のカリキュラム改革の概要

1997年8月、ノルウェー政府はナショナル・カリキュラムを大きく改革した。それは、単にカリキュラムの改革というよりも、義務教育の年数の変更も含んだ、大規模な教育改革の一環と考えるべきものである。従来7歳から9年間行っていた義務教育を、6歳から10年間に変更した。そして、既に1993年から導入されていた、初等教育から成人教育までの全ての教育に共通なコア・カリキュラムを中心に据え、それにのっかって義務教育のガイドライン、さらに各教科のシラバスを構成した。以下に、カリキュラムの前文で述べられているこのカリキュラムの特徴の要約を示す。

・新カリキュラムの特徴の一つは、中央カリキュラムの強調である。これは、児童が住んでいる

場所、社会的背景、ジェンダー、宗教、彼らの知的・身体的能力にかかわらず、共通の知識内容を、伝統と価値観をもって全国規模の教育システムを確実にしようという意図をもっている。

- ・言語の多様性。ノルウェー語の二つの型 (bokmaal と nynorsk) と、サーミ語を第一言語とする相当数のサーミ人がノルウェーに居住しているために、ノルウェーの国語教育は込み入った事情となっている。また、初めてノルウェー語手話が少数者言語としてカリキュラムに入れられた。さらに、フィン系の児童もいる。
- ・英語は必修の第一外国語として1年生から10年間教えられる。8年生からはドイツ語、フランス語またはフィン語が第二外国語となる。
- ・これまでは、キリスト教会に属する児童は学校で宗教教育を教えられ、宗教教育から免除された児童は代わりの宗教道徳の一般教育を受けていた。今回の改革では、これらは一つの教科「キリスト教の知識と宗教・倫理教育」にまとめられた。両親が書面によって求める場合は、児童はこの教科の一部を免除される権利をもつ。
- ・サーミ語と文化の伝統を持つ地域には、これとは別冊のサーミカリキュラムがあり、サーミカリキュラムと本カリキュラムは同等の価値を持つものとして扱われる。こうしてこの地域の多言語多文化の特質を維持し、同時にサーミ語と文化を保護し、発展させる。サーミの文化と伝統は、我々の受けついでノルウェーと北欧文化の一部をなすものであるから、ノルウェーの学校の児童は皆サーミの生活様式の中の文化、言語、歴史、社会的側面の、しかるべき知識を持たなくてはならない。これらは本カリキュラムの個々の教科に含まれている。
- ・大人のための義務教育。教科のシラバスは義務教育を受けたい大人や自分の到達度の正式な認知を受けたい大人によっても使われる。

(The Royal Ministry of Education, Research and Church Affairs, 1999)

上記の中に見られる地球市民育成の視点は以下のようにまとめられる。ノルウェー人としての共

通のアイデンティティーの育成、文化的・民族的・宗教的多様性の中での共生、世界のコミュニケーション手段たる英語の習得、人類共通の財産としての少数民族の文化の維持、社会的弱者（少数民族、身体障害者、教育を受ける機会のなかった人々）の権利の保障である。つまり、様々な少数者を含んだ、多様な文化を背景にした人々が、互いの平等な権利を認め、お互いを結び付ける共通の土台を養いつつも多様性の維持に努め、共生していこうというものである。これは、少数者の多数者への同化をよしとした同化理論とも、分離による個々の発展を唱えたかつてのアパルトヘイトのような文化相対主義の悪用とも異なり、共通のアイデンティティーを育てながら多様性のもつ豊かさをも維持しようという、新たな挑戦である。

この考え方を、言葉の上だけでなく、実際に実践に移すのだという意志がもっともよく現われているのが宗教教育の変化である。改革以前のカリキュラムにおいては、少数者の信仰の自由は、キリスト教教育を免除され、一般道徳の授業をとる権利を有するという、異なる宗教的背景を持った学習者の分離によって守られていた。しかし、これでは児童・生徒達にとって、自分の権利は守られても、異なる宗教を持つクラスメートとのお互いの宗教的価値観の理解は進まないままである。この度の改革では、原則としてすべての生徒が一緒に同じ授業を受ける。いわば、無関心による平和の維持から、相互理解による平和の維持への転換である。ノルウェーに住む者が知るべきノルウェーの伝統の共通理解として、キリスト教に重点が置かれてはいるが、このたびの改革では、あくまでも他の教科同様、知識として扱われることが徹底されている。また、ユダヤ教、イスラム教、ヒンズー教、仏教などの宗教の他に、ギリシア神話、ヒューマニズムなどの哲学の学習もこの時間に含まれ、宗教を持たない者への配慮もなされている。キリスト教以外の宗教は、1年次から既に出てくる。新しい宗教教育の中で強調されているのは、多様な宗教、哲学などの中にある人類共通の倫理観である。

## コア・カリキュラムの構成

初等教育から成人教育まで、教育全体を通して共通である部分がコア・カリキュラムである。コア・カリキュラムはいわば、ノルウェー政府が教育を通して育成をめざす人間像であり、“the spiritual human being”, “the creative human being”, “the working human being”, “the liberally-educated human being”, “the social human being”, “the environmentally-aware human being”, “the integrated human being” から成る。そのうち、地球市民の視点に関連がある記述としては、“the spiritual human being”, “the working human being”, “the liberally-educated human being”, “the environmentally-aware human being” に、多文化の共生、少数者の尊重、グローバリゼーション、環境と開発に関するものがある。

サーミに関する考え方は、the spiritual human being” によくまとめられている。

「…教育は学習者に、自分の国と地域の伝統や歴史、世界の文化的多様性への我々の貢献である我々自身の特徴を、よく身につけさせなければならない。サーミ語とサーミ文化は、ノルウェーと北欧の諸国がその維持に特に責任を負っている、我々の共通の文化遺産の一部である。サーミ文化は、学校でサーミの児童と共に育ち、我々がもつサーミ文化への共通の知識と、サーミ人のアイデンティティーを強化するために、育くまれなければならない。」(The Royal Ministry of Education, Research and Church Affairs, 1999, 25) さらに、多様性が持つ否定的側面である衝突の可能性と、肯定的側面である新しいものを生み出す可能性に触れた後、サーミに限定されない少数者の立場に対して共感を抱くように、以下のように述べて促している。「…教育は、多数の人と異なる技能をもつ人々についての知識を与え、彼らに対する同価値と連帯の意識を培わなくてはならない。そして何より、我々の誰もが、病気や怪我や欠乏や苦難、苦しみに見舞われる可能性が有り、それらのどれもが我々を他の人の同情に依存せざるを得ない状況にさせ得る、という認識を、教育は育てな

くっては成らない。」(同上, 26)

学校教育の中で、異なる文化的背景をもつ子どもたちに配慮しつつ、ノルウェー社会の一員としての共通の背景を学ばせていくことの重要性は、“the working human being” と “the liberally-educated human being” の中で次のように述べられている。「他の文化からやってきた児童たちは共通のノルウェーの伝統を持たない。教師は、そのような児童の理解を進めるために、様々なイメージを用いたり、共通のパターンを示したり、異なる児童の多様な経験から教材や事例を引くなどすべきである。」(同上, 36) 「ノルウェー社会の在り方がまだ身につけていないニューカマーは、他の人々が彼らの知っていることやできることをわかっていないので、しばしばよそ者のままでいる。彼らにはよりいっそうの説明が必要なのである。」(同上, 41)

このような少数者が、学習や評価において不利益を被ることは、イギリスにおける学習評価の研究でも明らかにされている。学習内容が自分自身に関係がない場合(例えば他の民族の歴史など)、学習者が示す到達度は低くなる。興味がわかないし、事例が理解できなかつたりするからである。学習が不調である時、学習者の能力の問題以前に、学習と正当な評価を妨げている文化的要因がある可能性を、教師は疑ってみる必要がある(Gipps and Murphy, 1999)。カリキュラム中の記述は、この点に教師の注意を喚起しているものである。

グローバリゼーションについては“the liberally-educated human being” 中の“internationalization and the appreciation of tradition” という項目に簡潔にまとめられている。ここに書かれていることは、日本の教育課程審議会答申などによく見られる、世界の情報化、国際化といく考え方によく似ている。情報、物、公害の国境を越えた移動、世界市場での競争の激化、このような多様なグローバリゼーションに対処するために、ノルウェー人として何が貢献できるかは、ノルウェー人としてのアイデンティティーの強化、環境への関心、他の国や文化の理解などにかかっているとされる。

環境への関心をより詳細に述べているのが the

environmentally-aware human being”である。科学技術の発達、環境を破壊すると同時に、国家間の利害の衝突も生み出してきたが、「持続可能な開発」のためには、人間の愛と世界の貧しい人々との連帯が、物事を進める際の根本にある哲学でなくてはならない。としている。

以上がコア・カリキュラムにおける地球市民の視点であるが、これは、日本人のアイデンティティ、多様な異文化の理解、コミュニケーション手段の3つを並べることが多い日本の学校教育における国際理解教育の解釈と重なるところがある反面、大きく異なる点もある。外国との関係以上にノルウェー国内の多様な国民の共生、人間と環境との共生という視点が大変強く前面に出されている点である。対称的に日本では、国内の様々な少数者への視点はほとんど欠落し、国際理解教育を外国の文化、人、外国語の理解に限定しがちである。

## 各教科のシラバス

次に、教科シラバスを一括して見ていくが、宗教教育に関しては今回の改革の重点の一つとして既に述べた通りであるので、ここでは繰り返さない。

まず言語であるが、ノルウェーの児童生徒たちは、国語、外国語ともに二つずつを学んでいくことになる。国語に関しては、ノルウェー語話者は、二つのノルウェー語を第一言語、第二言語としてまなぶ。サーミ語話者は第一言語はサーミ語、第二言語としてノルウェー語の一つを学ぶ。フィン語話者は、ノルウェー語の一つを第一言語、フィン語を第二言語とする。他の少数者言語を話す者は、ノルウェー語を第二言語とするが、ノルウェー語について行けるようになり次第、ノルウェー語で行われるクラスに合流する。ノルウェー語の手話を第一言語とする者は、サーミ語の指文字や国際指文字、北欧の他の言語の手話も学ぶことになる。

内容においては、必ずサーミの詩や文学、神話

や民話を学ばなくてはならない。これは、サーミについて書かれたもの、という意味ではなく、サーミの文学そのものが教材に使われるのである。サーミ以外の少数民族（移民も含む）の文学も学ぶし、ノルウェー語の方言や北欧やヨーロッパ、他の外国の作品も学ぶ。読み物の内容に関する指定もある。例えば、4年生の“Listening and Speaking”においては、「争い」、「友情と敵意」、「公正と不公正」、「言い争いと和解」などをテーマとする読み物を、話し合い、即興劇、ロールプレイなどを通して学ぶこととされている。

外国語教科の在り方は、国語が実に多彩なのは対照的である。第一外国語として指定されている英語に関していえば、カリキュラム中「英語国」という表現を用い、実際にどの国の英語をさすかを示す表現はないのだが、実際に例示されている教材は、イギリスとアメリカの文学や映画、音楽などにほぼ限られる。この点、ノルウェー人が外国語として身につける時に有益な英語とはどのようなものかを明確に意識している。英語の学習は小学校1年生から10年間であるから、日本の英語教育よりもはるかに徹底している。

一般的な目的は、「英語がかなりできれば、児童はメディアおよび情報社会の中でよりたやすく自分の進む方向を見つけることができるし、自分の人生にとって重要なことに対する直接的な洞察が可能となる」し、「他の文化を知る機会、一層の敬意と寛容の基盤となり、新しい考え方を生み出し、自分自身の文化的ルーツの理解を深め、自らのアイデンティティを強めることとなる、」(The Royal Ministry of Education, Research and Church Affairs, 1999, p. 237) ということであるが、興味深いのは10年生のところに書かれている記述で、何を英語学習の目標としているかが伺える。要約をすると、「英語国の人々との接触とこれまでに学んだ英語国の文学の知識を生かして、英語国の文化と社会背景について学びなさい。その際、社会的関係、自然・環境・文化への保護、国際協力、サーミも含んだ先住民の権利、戦争と平和、などをテーマとして含めなさい、」(同上, 246) となる。地球市民としての共通の問題に対する外

国の人々の考え方を学ぶ手段として、英語が用いられるわけである。

次に言語以外の教科に目を転ずるが、国語の中に見られた、他の民族が生み出した文化を学習することは、音楽、美術工芸、家庭科、保健体育にも共通している。サーミの建築様式、日本の歌、世界各国のテーブルマナーなどを、実習も含めて学び、類似点や相違点などを考えるように求められている。また、保健体育では、他の人との身体的接触を通して、協力と敬意を養う分野がある。クラス内に少数民族や移民の子どもたちがいる場合、これは、人種偏見を取り除く効果も期待されるアプローチである。異なる文化に対して対等の価値を与える文化相対主義の視点は、このように、各教科を通して一貫している。

自然との関わりを扱っているのは、主に科学と環境、美術工芸、保健体育、家庭科の各教科である。科学と環境や、家庭科における生活廃棄物の学習は、日本の環境教育にも共通するものであるが、美術工芸における、地球に優しい素材や手法を用いた芸術作品への評価、保健体育における自然の中でのアウトドア活動、特にテント生活などを通しての自然への敬意の育成の徹底は、日本の学習指導要領にはない視点である。

最後に社会科 (social studies) を、この教科に絞って見ていきたいと思う。社会科は歴史的分野、地理的分野、公民的分野、そして5年生から加わる政治を扱う社会科学 (social science) に分かれている。日本の社会科と同様に、経済のグローバル化や南北問題、人権など、地球市民として身につけるべき題材は、社会科に最も多く見出すことができる。ここでは、類似点は省略し、日本とは異なる視点に触れたい。

まず第一に、小学校の1年生から、外国のことを扱う点である。扱う外国は主にヨーロッパの国々であるが、カリキュラムの中の記述に、その他の国も含んだ移民への配慮も見られる。例えば、1年生の学ぶことには次のようなものがある。「自分が住んでいる、あるいは、自分の家族がそこからやって来た町、県、国の名前を学ぶ。」「様々な家族や親戚の形、国によるその違いを学ぶ。」(同

上、190-191) サーミは外国人ではないが、やはり1年生の学習内容に既に含まれている。

次に民族的少数者への配慮である。先住民や移民への偏見の除去や人権の保障を意識した記述は多々あるが、例を以下にいくつかあげる。

- ・現代のノルウェーへの移民、19世紀のノルウェーからの移民について知る。背景や視点の異なる人々への寛容性を育てる。(個人と社会分野、4年生)
- ・自然と先住民の深い関わり合いも知る。多様な世界の類似点と相違点に気づく。(地理的な分野の5-7年生の目標)
- ・熱帯雨林、プレーリー、砂漠と、先住民の暮らしを学ぶ。そのような土地での暮らし方。今日では人々はどう生きているか。人間が自然を変えることをまなぶ。(地理的分野、7年生)
- ・ノルウェーに難民、亡命者が来る理由を見つける。彼らが去った国の状況を調べる。ノルウェーでの彼らの状況を調べる。移民への偏見の理由を話し合う。…『こどもの権利条約』、『独立国における原住民および種族民に関する条約』(The ILO Convention Concerning Indigenous and Tribal Peoples in Independent Countries) の背景と内容を知り、実践的行動に参加する。(社会科分野、7年生)

第三に、日本の社会科同様、地球的規模の問題を扱っているが、その際、問題解決への取り組みと国連システムとの関連付けを意識的に行っていることである。『こどもの権利条約』、『独立国における原住民および種族民に関する条約』、『世界人権宣言』、『持続可能な開発』、といった、国連の場で合意された条約や使用された概念等を、国際社会の抱える問題を扱う際に学ばせており、国連システムの下での平和の実現を人類の共通の文化として重要視しているのである。

最後に、今の自分が未来の社会・環境の在り方にどのように影響を与えることができるか、という問いかけの繰り返しがある。学んだ知識を生かし、人類の一員として歴史づくりに参加している

自分自身を自覚するのである。

社会科では、内容に関する限り、扱う情報がヨーロッパに大幅に偏っていることは事実である。例えば「日本」ということばが出てくるのは、わずかに帝国主義の個所のみであるし、中国の国名ですらほとんど出てこない。これらは、「アジア地域から何か国か選んで学ぶ」というような個所で学校の選択によって学ばれることになる。このように、内容を厳選して、その分、学習を深めるやり方は、現在の日本でも行われている。

### 全体カリキュラム (Whole Curriculum)

教科は上に述べたものの他に、数学、第二外国語、補習言語（ノルウェー語、ノルウェー語手話、英語）、実践的プロジェクトワーク（職業体験）、第二言語としてのフィン語があり、教科の他に学級・生徒会活動が加わって全国カリキュラムは完成される。しかし、この全国カリキュラムは、学校での活動時間をすべて占領するわけではない。全国カリキュラムはノルウェーの全ての学校の共通部分であって、この共通部分に、地域の実状に合わせた独自のカリキュラムを組み合わせ、全体のカリキュラムができあがる。これも、現在の日本のカリキュラムのあり方と似ている。地域性の比率は低学年ほど高く、上級学年に進むに従って全国カリキュラムの占める割合が増えてくる。全国カリキュラムの割合は、1年生の50%から最終的には10学年で60%ほどになる。教科シラバス自体の中にも、教材や学習する題材に選択の余地が多く与えられているので、実際には多様な教育実践が可能である。

### 日本の教育課程への示唆

既に述べたように、日本においても、日本人としてのアイデンティティーの重要性や、異なる文化の理解、コミュニケーション能力の向上、地球規模の問題について意識の向上は教育課程の中に

取り入れられている。しかし、同じようなテーマを扱っているにもかかわらず、ノルウェーのカリキュラムが持つ強烈なメッセージに比べ、日本のカリキュラムが与える印象は強くない。この差はどこからくるものであろうか。

筆者は、それは、ノルウェーのカリキュラムが伝えようとする政策自体のメッセージの明快さが、日本のカリキュラムには欠けているためであろうと考える。つまり、人類として、あるいはノルウェー社会としての共通項を満たしながら、豊かな多様性を維持しつつもに生きるというメッセージである。

例えば、アイデンティティーの重要性に関して見てみると、日本の教育政策でこのことが語られる際には、「これからの国際化社会では、異文化を理解することが重要であり、そのためにはまず日本の文化や伝統の大切さを学ばなければならない」という説明が用いられるが、この異文化理解と自文化尊重の関係が明確でない。同様の関係を、ノルウェーの政策では次のように解釈している。「多様性からいろいろな新しい可能性が生まれるのであり、地球上の文化の多様性は、人類共通の財産として維持されなくてはならない。ノルウェー文化もその多様性の大切な一つであり、よってこの文化を持っている我々には、それを守っていく責任があるのだ。」どの文化も多様性の構成要素であり、よってそれぞれが自身を守っていく責任を負っていると考える時、初めて異文化理解の際の自文化理解の重要性が明確になる。この多様性のもつ可能性の重要さは、生態系とその中の遺伝子の保護を語る際にも共通した視点であり、なぜアマゾンの雨林を守ることと同様に自分の故郷の森を守ること大切なのかを容易に納得させることができる。

このような明確なメッセージを有すれば、異文化理解を考える際に、外国文化と自国内の多文化を分けて考える必然性はない。文化の多様性を維持することが重要なのであれば、国内の多様な文化に対しても同じことだからである。ましてや自国内にある少数の先住民の文化が、地球規模でみた場合に大変貴重である場合、その維持に対して



国は重要な責任を負っていることになる。こうしてサーミ文化の尊重と保護がひとときわ声高に主張され、各教科で徹底して実践に移されるわけである。

中心概念がはっきりとしているので、コア・カリキュラム、義務教育ガイドライン、教科シラバスと、順に具体的になっていく際にも、各教科すべてに一貫した方向性があるのであり、また、いくらかでも具体的な提案ができる。例えば、保健体育ではサーミ式のテントを張って野外キャンプを行い、その中でサーミの自然に調和した暮らし方を学ぶことになるし、美術においてはサーミの工芸品の技術や材料の研究が行われることになる。また、家庭科では多様な国の「正しい」テーブルマナーに触れることによって、他文化を尊重する態度を養うことができる。

翻って日本の教育課程政策を見てみると、異文化の理解の重要性からも、自文化の理解の重要性からも、国内の文化的少数者は抜け落ちてしまっている。異文化を外国文化とし、自文化をマジョリティーの文化と考えるからである。そこにははっきりと国境線を見ることができ。なぜ外国文化は理解しなくてはならないのに、自国内の異文化に対しては無関心なのか。ノルウェー式の理論では説明がつかない。日本という国家にとって、外国文化の理解は利益をもたらすが、国内の文化を理解しても何の利益もない、という説明になりはしないだろうか。それとも、日本文化は大和民族の文化に統一すべきだということであろうか。いずれにしても、大切だとされる外国理解に関して、大きな落とし穴を抱えることになる。前者であれば、日本国家に利益のない外国文化は理解する必要がないことになるであろうし、後者であれば、民族的少数者を抱える外国、例えばアメリカなどの文化を理解することが不可能になるからである。

文化の多様性の大切さという観点から異文化理解が語られていないので、これを自然との関わりに応用して説明することも難しい。また、各教科での具体的実践をつなぐ一貫した基本概念がないので、教科シラバスの中で具体的な提案がされに

くい。学校レベル、教師レベルで、総合学習の時間の中身を考える場合にも、現在の政策のあり方から、考えるべき中身の方向性を見出すのは困難である。学校、教師が自ら基本概念を見出して方向性を決めていくしかないが、そのためにはまず、自分達はその役目を担っているという事実に関心を持ってはならない。その分、学校や教師の負担は増えるばかりである。

## 結論

ノルウェーの新カリキュラムと比較してみた場合、上記のように、日本のカリキュラムにおける地球市民の視点はまだまだ不明確である。Lincicome (1993) は、日本における教育の「国際化」の解釈は、「日本、特に経済が、外国との摩擦を起こすことなくうまくやっていく」ための教育と、「地球規模の様々な問題の解決に貢献する」ための教育の、二つの間を動いていると指摘したが、国際化への対応として提案されている国際理解教育にも同じことがいえる。一貫性のないカリキュラムは、まだその判断がつかねていることを示している。

2002年実施の新教育課程に関して言えば、中央教育審議会(1998)の答申にやや変化が見られた。それまでは、国際化に対応するためには国際理解教育が必要である、と繰り返されるばかりで、国際理解教育がめざすものが不明確であったが、今回の答申においては、たったひとつの正解ではなく、多様な答えがあることを認識させ、相互に共通している点を見つけていく態度、相互の歴史的伝統・多元的な価値観を尊重し合う態度の育成という、文化相対主義の観点を持った具体性のある提案がなされた。しかし他方では、自分のアイデンティティー確立の重要性を「国際的に評価される」ことに求める記述も有り、異文化理解と自文化理解のつながりとその意義は十分には説明がされていない。次のカリキュラム改革の際には、よりいっそうはっきりとした一貫性のある政策が提案されることが、今後学校ベースのカリキュラム

開発を、現場が有効に進めていく上では不可欠である。

- 1 開発教育 (Development Education) には与えられた意味が異なる場合がある。アメリカ合衆国ではこれは開発途上国における教育を意味することが多いが、この論文ではヨーロッパ諸国でよく使われる、途上国理解に重点をおいた国際理解教育をさす。
- 2 1996年2月に筆者がリレ・ハンメル・カレッジの Ingve Nordkville 氏に対して行った面接調査で話された内容。

## 参考文献

- 環境と開発に関する世界委員会 (1990). 大来佐武郎 (監修). 地球の未来を守るために. 福武書店.
- 教育課程審議会 (1986). 幼稚園, 小学校, 中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について.
- 教育課程審議会 (1998). 幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校, 盲学校, 聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について.
- Fisher, S. and Hicks, D. (1991). *World Studies 8-13: A teachers handbook*. Edinburgh and New York: Oliver & Boyd.
- Gipps, C. and Murphy, P. (1999). *A Fair Test?: Assessment, achievement and equity*. Buckingham and Philadelphia: Open University Press.
- Hicks, D. (1989). *World Studies 8-13: A short history 1980-1989*. Lancaster: S. Martin's College.
- Hodne, F. (1983). *The Norwegian Economy 1920-1980*. London: Croom Helm.
- Ishii, Y. (1995). *Development Education in Japan: A comparative analysis of the contexts for its emergence, and its introduction into the Japanese school system*. University of London Institute of Education, unpublished Ph. D. Thesis.
- Lincicome, M. (1993). Focus on Internationalization of Japanese Education: Nationalism, Internationalization, and the Dilemma of Educational Reform in Japan. *Comparative Education Review*, 37-2, pp. 123-151.
- The Royal Ministry of Education, Research and Church Affairs (1999). *The Curriculum for the 10-year Compulsory School in Norway*. Norway: National Centre for Educational Resources.
- The University of the State of New York, The State Education Department and Bureau of Curriculum Development (1987). *Social Studies: Global studies tentative syllabus*. Albany: New York State Education Department.