

コスモポリタン・シティズンシップ育成の可能性

— 「ユネスコスクール」の意義と課題 —

小林 建 一¹

はじめに

国民国家の枠組みを超えた世界ないし地球規模の視野から教育を語る概念として、コスモポリタン教育やグローバル教育があげられる。これらの教育は、人間形成、中でも今日のグローバル時代における公民＝市民にふさわしい資質・能力としての公民＝市民性（シティズンシップ）を育成する教育が重要といえるから、それぞれコスモポリタン・シティズンシップ教育、グローバル・シティズンシップ教育の本質をもつと考えられる。

コスモポリタンとは、コスモポリタニズム（世界市民主義）の思想に由来し、全世界的な、もしくは世界市民主義的なという意味であると同時に、人類全体を一つの社会と見なし、その直接の構成員たる世界市民でもある。これに対し、グローバルとは、世界的な、あるいは地球規模の意味である。したがって、国民国家の枠組みを意識してきたシティズンシップは、コスモポリタン、グローバルのいずれかを視点にする以上、全世界・全地球への広がりをもつ人間社会における市民性＝市民的資質・能力を意味する。

しかしながら、このように同じく全世界・全地球へと視野が開かれているとしても、コスモポリタン教育そのものは伝統的に「世界市民教育」として議論されてきた。人類全体を一つの世界社会と見なすが、それをカントが当初に構想したように世界国家ととらえるときは、その構成員たる世界市民の資質・能力の育成を目指すことになる。しかし、カントが断念したよう

に、世界国家はまだ実現していないばかりか、実現したとしてもその暴走が懸念されることから、この世界国家の問題を解決しない限り、コスモポリタン教育の理論は迷走することになる。

これでは、むしろグローバル教育のほうが、現実の国民国家の枠組みの中にありながら、地球規模へと視野を広げるシティズンシップ教育として議論しやすいものとなる。これまでのグローバル・シティズンシップ教育が、わが国においては「地球市民教育」という言葉で比較的盛んに追究されてきた理由もそこにある。すなわち、この教育の要点は、全世界、全地球へと視野を開いていくので、その目指す先は抽象的であり、むしろ無限でさえある。

先行研究を見ると、コスモポリタン教育とグローバル教育とでは、それぞれのシティズンシップの育成をめぐることは、世界国家を想定するかどうかの問題ではなく、国民国家が理論枠組みの基軸になっているということである。すなわち、コスモポリタン教育には世界国家を想定するかどうかにかかわらず、全人類社会ないし地球全体から下構的に国民国家におけるシティズンシップ教育を基礎にすえる文脈を見てとることができ、逆に、グローバル教育がそのようなシティズンシップ教育を基礎に、上構的に地球全体へ、さらにそれを超えて宇宙へと無限に広がる文脈をもつ。このため、コスモポリタン教育、グローバル教育のいずれであれ、国民国家を超える組織や機構が教育を推進する役割を果たすかどうかの問題が生ずる。この点、「ユネスコスクール」は国際連合の一機構であるユネ

¹生物資源科学部・システム科学技術学部（非常勤）

スコの提唱と認定にもとづく教育機関であり、そこでのシティズンシップの育成が注目される。先行研究においては、ユネスコスクールはグローバル・シティズンシップ教育（地球市民教育）を標榜しているとされており（小林 2014）、現実に世界的に展開されている唯一の学校教育機関でもある。

筆者は、民間のユネスコ活動に携わっており、その活動の一環としてユネスコスクールのグローバル・シティズンシップ教育の教育実践をフォローしやすい立場にあり、先行研究とユネスコスクールのホームページにおいて示されている教育実践を中心に分析し、今日のユネスコスクールにおけるグローバル・シティズンシップ教育がどのような課題を提起するかを探ることを通して、それがコスモポリタン・シティズンシップ教育の理論と実践にどのような影響を与えるかを考察し、報告としたい。

1 コスモポリタン・シティズンシップ教育とユネスコスクール

コスモポリタン（cosmopolitan）は、世界主義者とか世界市民などと訳される。これは、世界主義や世界市民主義と訳されるコスモポリタニズム（cosmopolitanism）の思想から帰結したものである。コスモポリタニズムは、民族や国民、国家を超えて世界を一つの共同体とし、個人が平等にこれに属するという世界観である。いいかえると、全人類を同胞と見なす考え方である。思想としてのコスモポリタニズムについてはこれ以上追究しないが、国民国家を超えた共同体の成員である、あるいは成員となるべきコスモポリタンの育成を、教育の問題として追究することが課題となる。

コスモポリタン教育は、このような課題に対応して理論や実践が展開され、一定の成果を生み出してきた。しかし、コスモポリタン教育は一樣ではない。教育の目的や内容、方法などが多様であり、それらを明快にまとめることは困難であるが、コスモポリタン（世界市民）としてのシティズンシップの育成をねらいとしていることに共通点を見ることができる。

このようなコスモポリタン・シティズンシッ

プは、国民国家の枠組みにおけるシティズンシップを基礎としている。国民国家を超えて地球規模に広がる共同体に関わるコスモポリタンの概念をクローズアップさせるようになったグローバル化と、シティズンシップはもともと対立する概念である。これら結びつけたようにも見えるコスモポリタン・シティズンシップの概念を明らかにするには、シティズンシップおよびそれを育成するシティズンシップ教育について確認しておく必要がある。

先行研究によると、シティズンシップは生来的に付与される市民権を意味し、それを行使するために必要な知識の教育と位置づけられ、共同体への参加や貢献を主眼とする共同体主義的なシティズンシップ教育と、政治に参加する主権者になるための教育としての政治的シティズンシップ教育とが対立と相克を内含しつつ共存している（小玉 258）。このような認識の基礎にあるのは、政治学者でシティズンシップ教育研究でも著名なクリック（13-25）が、シティズンシップの構成要素である「社会的道徳的な責任」「地域社会への関与」「政治リテラシー」のうち、政治リテラシーを能動的な市民を育成するうえで重要視する主張である。それだけに、シティズンシップ教育の中心となるべきものは、政治的シティズンシップ教育であると理解することもできる。

このようなシティズンシップ教育で育成されるべきシティズンシップは、国家市民の市民的資質・能力としてふさわしいと評価できても、越境的な地球規模の共同体の市民にそのままあてはめることはできない。国家のみならず民族や国民を超えるグローバルな地平においては、国民国家を単に地球規模に拡張した世界国家の実現を想定するなら、あてはめは可能と考えられるが、そのような世界国家はまったく疑問とされている。

現実的にも、世界国家は空想の域を出るものではないだろう。「今日、コスモポリタン・シティズンシップを提唱する論者の中で、世界政府構想を支持する者はほとんどいないのが現状である。」（稲田 206）いくらグローバル化が進もうと、世界国家の実現はきわめて困難であるうえに、実現を仮定したとしても、国民国家と

同様の独裁化や暴走を懸念しなければならない。こうなれば、世界国家の市民としての世界市民、すなわちコスモポリタンを育成する教育の存立根拠は失われてしまう。したがって、世界国家による教育としてのコスモポリタン・シティズンシップ教育、ないしはその担い手の世界市民を育成するコスモポリタン・シティズンシップ教育を論ずることは無意味なものとなる。実際にもこのような教育論を確認することはできない。

しかし、世界国家を前提にしないコスモポリタン・シティズンシップ教育は、賛同を得られている。ヘルド（2002）、ヒーター、デランティなどはわが国においても知られているコスモポリタン・シティズンシップの提唱者であるが、その理念は「最近のグローバルな変化の方向性に関する認識と、あるべき未来社会像から導き出された規範的モデルなのである。」（稲田206）と評価されており、少なくともこのような理念のもとにコスモポリタン・シティズンシップ教育は展開されているといえよう。

今日、一方においては、グローバル・シティズンシップ教育が論じられているが、コスモポリタン・シティズンシップ教育との相違を意識することなく、それとほとんど同様のもの、もしくはそれを当然含むものとして扱っているように思われる¹。しかし、コスモポリタンは民族や国家に帰属するが、世界国家に帰属するとはいえないものの、ヌスバウム（2003,50-84）のいうように、全人類に対し忠誠心をもつ「世界市民（world citizen）」であるとすれば、同様に民族や国家に帰属しながら地球規模の課題解決を志向する、グローバル市民としての地球市民に比べて、その全人類へのアイデンティティの強さに違いが生じてくるだろう。世界市民も地球市民も、民族や国家に帰属しつつ、相互依存関係のもとに地球規模の課題に取り組むことに変わりはないが、そのような違いは教育の目標や内容、方法のすべてにおいて影響を及ぼすだろう。この点についての追究は、他の機会に譲ることとする。

このような相違があるにもかかわらず、わが国においては、グローバル教育に比し、コスモポリタン教育についての全体的な研究例はきわ

めて少ない。その唯一無二の研究といってもよいのが、河野（41-55）の研究である。この研究においては、コスモポリタニズムがある種の世界国家を志向する場合と、国家連合やさらに包括的な国際関係を志向する場合があると前提されている。しかし、河野はいずれを志向するかを問わず、教育に関する「世界市民法」を策定し、それにもとづくコスモポリタン学校を設立・運営することを提案する。すなわち、世界国家ないし国際機関が設立・運営する学校や教育機関が実施するのがコスモポリタン教育である。だから、各国民国家が主導する教育において世界市民を志向することは、コスモポリタン教育の名に値しないという。

ここでいう世界市民法は、カント（2022）が提案したものであるが、きわめて限定された構想であるとともに、主権国家を超えて個人に法主体としての地位を与えることにともなっていくに個人の責任を追及するかという困難な問題が生じる²。また、カントは、多数の国家を超えた単一の世界国家を建設することは理論的には正しいが、実際には不可能であるとし、民主国家による国家間組織をつくるほかはないとする。

世界市民法は、国内法と国際法と並ぶものであるが、世界国家の制定法というわけでもない。また、世界国家の実現を見通すことはまったく不可能というのが現実である。したがって、河野の主張する世界市民法としての教育法はきわめて脆弱であるとともに、世界国家の教育機関が実施するコスモポリタン教育も成り立たないといえる。しかし、国際機関が実施するのもコスモポリタン教育と位置づけているので、現在、国際連合が結成されており、これに関わる国際機関の実施する教育をコスモポリタン教育と称することは可能であろう。

このように、コスモポリタン教育の意味を狭義に理解するならば、その可能性はきわめて限定されよう。これに対して、広義に理解するならば、現実に行われているグローバル教育ないしグローバル・シティズンシップ教育をも包摂することができる。このような教育は、世界の各国で行われている。ユネスコスクールは、国

国際連合の一機関であるユネスコ UNESCO（国際教育科学文化機関）が基準を設け、これをクリアした場合に認定され、グローバル・シティズンシップ教育（「地球市民教育」）を行う学校である。しかし、国際機関のユネスコが直接教育プログラムを作成し、それを忠実に実施するのがユネスコスクールであるとなれば、この学校は河野のいうコスモポリタン教育を行う機関ということになるのではないだろうか。すなわち、ユネスコスクールは、コスモポリタン・シティズンシップを育成する学校として位置づけることができるのではないだろうか。

次には、もう少し詳しくユネスコスクールによるグローバル・シティズンシップ教育の内容・方法を分析し、コスモポリタン・シティズンシップ教育との関係構造を明らかにすることにしたい。

2 ユネスコスクールにおけるグローバル・シティズンシップ教育の展開

先行研究は、ユネスコスクールをグローバル・シティズンシップ教育、すなわち地球市民教育の実施校と位置づける（小林 2014,93-113、原田）。ユネスコスクールは、1953年にスタートした。ユネスコ本部が認定する世界最大規模の学校間ネットワークである。日本ユネスコ国内委員会によると³、2020年現在、世界182か国約11,500校が認定されている。このうち、日本は1,120校で世界最多となっている。2005年に16校にすぎなかったが、2020年にはこのような数になった。これは、「2008年に日本ユネスコ国内委員会が、ユネスコスクールをESDの拠点施設として全国の自治体や関係機関に広く加盟促進を提言したことが直接のきっかけ」となったことによると分析されている（小林 2014,49）。

このくらいの規模でグローバル・シティズンシップの育成にどれくらいの効果をもたらしているのかは、評価方法をしっかり確立したうえで評価すべきである。ここではおくが、一つの国際機関の提唱により学校教育の目標を共通にして、世界的に展開されている教育実践は他に類を見ないであろう。しかし、先行研究のように、ユネスコスクールがグローバル・シティズ

ンシップ教育の実施校であるとするならば、それがどのような理由からどのように行われているかを確認しておく必要がある。

それではまず、ユネスコスクールの創設から今日までの過程を先行研究（小林 2014,19-113）にもとづいて概観する。

ユネスコスクールは、ユネスコにより教育と文化の交流を通して国際理解の促進を目的として設立され、国内外の各地の加盟校間で交流と情報共有をはかるためのネットワークを形成することに大きな存在意義が認められる。当初のユネスコスクールの中心的な課題が国際理解教育であったのは、このような背景による。わが国の場合も、第2次世界大戦への反省から平和教育、国際理解教育が重要視された。

ユネスコスクールの4つの学習テーマとして、①地球規模の問題に対する理解と国連システムについての知識、②人権、民主主義をはじめとする普遍的価値の理解と促進、③国際理解教育、④環境教育をあげているが、これらは教育内容を示したものとイえる。創設時には、このうち④国際理解教育がユネスコスクールの中心に位置づけられた。しかし、グローバル化の進展とともに、各国、各民族間の相互依存や「共生」が必要不可欠と考えられるようになり、ユネスコ21世紀教育国際委員会が「学びの4本柱」を提言する。それは、「①知ることを学ぶ、②為すことを学ぶ、③人間として生きることを学ぶ、④共に生きることを学ぶ」、というものである。これらは、ユネスコスクールにおける学習の内容というよりも、相互依存と共生のための学習の方法をあげたものというべきであろう。そして、現在もこの4本柱については「ユネスコスクールの使命」として、次のように説明している（ユネスコスクール）。

ユネスコスクールは、ユネスコの理念や目的を学校のあらゆる面（組織運営や授業、プロジェクト、経営方針など）に位置づけ、児童・生徒の「心の中に平和のとりでを築く」ことを目指しています。また、ユネスコが提唱する理念、『学びの4本柱』を重視しています。

続いて、「ユネスコスクールの目的と活動テーマ」については、次のように述べている。

- ①ユネスコ憲章と国連憲章に通ずる理念として、基本的人権、人間の尊厳、ジェンダー平等、社会的進歩、自由、公正、民主主義、多様性の尊重、国際的な連携などを推進すること。
- ②ユネスコの任務である教育・文化・科学・コミュニケーションの分野における平和のための国際協力に資する「アイディアの実験室」として、組織や人材の能力開発と政策やモデルの構築に貢献するために、国際間・地域間協力を進めること。
- ③斬新で創造的な教育手法を開拓し、グローバルな概念を学校レベルの実践に落とし込んで実験的機能を果たすことにより、教育制度や政策の変化を促すこと。国際ネットワークの一員として、同じような志を持つ世界中の学校と知見を共有し、パートナーシップを育むこと。
- ④国際社会の構成員であるという意識を持ち、持続可能な開発目標（SDGs）の達成に貢献すること。特に、SDGsの目標4（教育）に関連して、以下のテーマに重点的に取り組むこと。
 - ・地球市民および平和と非暴力の文化 (Global citizenship and culture of peace and non-violence)
 - ・持続可能な開発および持続可能なライフスタイル (Sustainable development and sustainable life style)
 - ・異文化学習および文化の多様性と文化遺産の尊重 (Intercultural learning and the appreciation of cultural diversity and heritage)

文部科学省及び日本ユネスコ国内委員会では、ユネスコスクールを持続可能な開発のための教育（ESD）の推進拠点として位置付けています。

以上のような現在のユネスコスクールの使命、目的と活動から、国際理解教育、ESD、地球市民教育のいずれも重要視されていることがわ

かるが、文部科学省と日本ユネスコ国内委員会はESDの推進拠点であることを強調している。しかし、学校がいずれを重要視するかを選択できるので、ユネスコスクールの多様性につながる。したがって、ユネスコスクールの使命自体もあいまいになりやすい。このようなことから、小林（2014,93-94）は次のように分析している。

すなわち、ユネスコスクールの中心的課題が国際理解教育からESDへ移っていったように見えるが、そうではなく、国際理解教育とESDは互いに包摂し合っている相互相関的な関係にあり、双方は2015年以降も中核的な教育理念であり続けると考えられる。そして、地球市民教育は、ユネスコが今、時代を先導する「価値教育」の中心理念として打ち出している概念で、今後、中長期的にユネスコスクールの教育実践を支えとりわけ重要な教育目標になるだろうと予想している。

この分析においては、地球市民教育が国際理解教育とESDの関係のように、双方とどのような関係にあるのかは明瞭に述べられてはいない。しかし、地球市民教育はESDとは少し異なるが矛盾しない観点から、これまでのユネスコの提唱した価値教育の理念を総括して、未来への新たな方向性を示した概念である。つまり、「より公正で、より平和であり、寛容で、どのような人も排除せず、安全で持続可能な世界を実現していくために必要な知識、技能（スキル）、価値観、態度を学習者の中に育ててゆこうとする包括的な教育パラダイムを『地球市民教育』（GCE: Global Citizenship Education）と呼ぶことができる」と述べる（小林 2014,95-96）。

このように、包括的な教育パラダイムであるとするれば、ユネスコスクールの統合的な教育の概念として位置づけてもよさそうに思われる。しかし、小林（2014, 102）の教育論は、地球市民教育が国連の提唱にもとづきユネスコによって2013年に立ち上げられたばかりのプロジェクトで、地球市民としてのアイデンティティを世界中の子どもたちの心の中に形成するという理念は明確であるものの、理論的にも実践的にも具体的に明確化するべき課題、とくにユネスコスクールの日常の教育活動に地球市民教育をどのように位置づけ、具体化していくかは重要な課題と

する。

小林の教育論の特徴は、心理学的な観点から地球市民としてのアイデンティティ形成を理念とする。つまり、地球市民教育の中核をこのようなアイデンティティ形成とするものである。しかし、グローバル・シティズンシップ教育においては、その目指すシティズンシップ形成はコミュニティや集団等への帰属意識のようなアイデンティティに関わる「感覚」の次元にとどまらない。原田（200）は、オスラーとスターキーがこの感覚のほかに、シティズンシップとしての法的な市民である「地位」と、社会に参加する能動的なシティズンシップである「実践」の次元を区分した構成に注目する。そして、これらをグローバル・シティズンシップに照らし合わせ、法的な地位は国家に帰属する市民でなく、また感覚の次元であるアイデンティティは特定の場所や地域、集団にあるのでもないが、民主主義や人権に関する実践等の「実践」の次元では国家のシティズンシップとグローバル・シティズンシップは重なると分析する。

このように、グローバル・シティズンシップ教育において、シティズンシップとしてのどのような市民的資質・能力の育成を目指すのかについては、視点や立場の相違があり、グローバル・シティズンシップの概念が広がる傾向とあいまって、合意形成を見るまでには至っていない。

ところで、小林（2014,99-102）のグローバル・シティズンシップとしてのアイデンティティ形成は、「地球全体」や「人類社会全体」を自分のアイデンティティとして受けとめられる人（地球市民）にとって必要であり、このような人こそが世界的な諸問題について地球レベルでものを見る力、それにふさわしい態度や行動をとれるとする。そのうえで、ユネスコの地球市民教育の教育目標は、「1.態度 (attitude) 2.知識 (knowledge) 3.認知的スキル (cognitive skills) 4.非認知的スキル (non-cognitive skills) 5.行動能力 (behavioral capacities)」の育成であるにとらえる。ここでいう「態度」は、自己を形成するさまざまなレベルのアイデンティティがあり、「人類に共通の『地球人』としてのアイデンティティを育むこ

とが求められているということを意味します。」と理解されている。

そうだとすれば、アイデンティティ形成を感覚の次元でとらえたオスラーとスターキー（13-17）と異なり、小林（2014,95）は人類社会全体を自分自身の帰属集団としてとらえる「地球市民アイデンティティ」の形成を「態度」として求めたのである。しかもそれは、「国民アイデンティティ」や「民族アイデンティティ」と並立するとされる。このように見ると、小林の地球市民アイデンティティはグローバル・シティズンシップの中核に位置づけられ、その形成が目指されながら、「知識」「認知的スキル」「非認知的スキル」「行動能力」とともに、教育目標の一つとされる「態度」として形成されるべきものと扱われる。ここで気づくのは、これらの関係構造が不分明になりつつあることである。

オスラーとスターキーのシティズンシップの3つの次元は、その広汎性のゆえに、小林のようなアイデンティティ論の枠組みよりは分かりやすい気がするが、すべての次元にわたってシティズンシップの内容を追究することには困難がともなう。このため、原田（200）や山田（247-293）のように、「実践」の次元でグローバル・シティズンシップを解明しようと試みるのが現状である。あるいは、これらとは異なる次元ではあるが、地球市民の資質・能力論として、シティズンシップをグローバルな正義感覚の能力やケアする能力にとらえる試みがある（小林 2010,2011,2015）。小林（2014）の言及する「グローバル・コンピテンシー」論（75,85,106）もこれに近いアプローチと考えられる。いずれの視点や立場も、グローバル・シティズンシップ概念の複層性と広汎性の帰結であろう。

小林（2014）に代表される先行研究は、ユネスコスクールにおけるグローバル・シティズンシップ教育を、国際理解教育とESDを克服ないし統合する教育パラダイムではなく、それらと並存しつつも、今後の方向としてやや重要視される包括的な教育パラダイムと見ている。グローバル化に対応するためにコスモポリタン教育が提唱される中で、世界市民＝コスモポリ

タン・シティズンに対して、地球市民＝グローバル・シティズンの概念を用いて、地球全体もしくは人類社会全体へと視野が開かれたシティズンシップ形成の内実を明らかにする意義をもつのが、このグローバル・シティズンシップ教育である。

このような教育がユネスコという国際機関・組織によって実践されるのであるから、その内容はともかく、形のうえでは先述した河野のいうコスモポリタン教育に当てはまるであろう。しかし、コスモポリタン教育の主流は、コスモポリタン・シティズンシップがコスモポリタニズムの思想から導き出されたため、たとえ実現が不可能視される世界国家についても、議論から排除するものではない。これに対し、グローバル・シティズンシップは、既存の国民国家に帰属する市民が地球全体もしくは人類社会全体にも帰属意識をもち、地球的規模の諸課題に実践的に取り組むということに意義がある。世界国家なるものは、想定外であろう。この点においては、双方は並行するだけであるが、それ以外は重なる部分が多く見られる。

ユネスコスクールは、国際機関が関与することによってグローバルな視点でシティズンシップ教育を進めているので、コスモポリタン・シティズンシップ教育との関係構造を明らかにしておくことは、未来における人類社会の行方とも関わって、何らかの意義を見いだすことができると思われる。

3 コスモポリタン・シティズンシップ教育の行方とユネスコスクールの未来展望

あらためてコスモポリタニズムを定義すると、それは「国家や民族を超越して、全人類を同胞と見なし、世界市民としての個人によって世界社会を実現しようとする思想。」(広辞苑)、「人類全体を一つの世界の市民とみなす立場をいう。」(ブリタニカ)などということになる。コスモポリタニズムは大なり小なりこのように説明されるので、コスモポリタン・シティズンシップ教育がこの思想に忠実であろうとすれば、その育成を目指す市民像は抽象的な道徳的存在にならざるをえない。それはつまり、現実の諸国民

国家を観念的に統合した世界社会の市民としての意識を形成し、越境的な行動力を備えた市民を育成することである。

このため、コスモポリタニズムの立場に立つとされるヌスバウム(2000,26)は、われわれは「全人類の人間性によって構成される道徳的共同体に第一の忠誠を誓うべきだ」と言い、またヘルド(2011,77)は「重複型運命共同体からなる世界において、各人は直接的な政治的コミュニティの市民であるだけでなく、自らの生活にインパクトを与える、より広いリージョンとグローバルなネットワークの市民になる。」と述べ⁴、世界市民としてのコスモポリタンが個別的に直接、全人類の共同体に結びつく個人主義的で普遍主義的な主張を行う。このように、コスモポリタニズムの擁護者は、必ずしも全人類の共同体を単一の世界国家とはとらえてはいない。

たしかに、コスモポリタン・シティズンシップ教育については、単一の世界国家が自らの成員である市民を育成することを目指す教育であると位置づけたほうが、明瞭である。しかし、そのような国家がこの世界にいまだ存在しないだけでなく、実現のための具体的で有効な構想も見当たらない。この世界国家については、たとえば市川(365-373)のように、それが誕生する見込みはなく、必ずしも望ましい統治形態でもなく、人々はいずれかの国民国家の一員として生き続けるほかはないと断言する文脈も見られる。絶望的にならざるをえないが、ここで逆転した視点から、コスモポリタン・シティズンシップ教育を、望ましい統治形態を有する世界国家を実現するために、考え行動できる市民の育成を目指すことに貢献できる教育にとらえ直すことはできないであろうか。現実に行われているコスモポリタン・シティズンシップ教育は、ヌスバウムやヘルドなどに見られるような世界国家を前提にしないで、道徳的に全人類社会の一員となりうる市民の育成を目指していると理解できる。今日の多くのコスモポリタン・シティズンシップ教育は、このような思考枠組みの内に属していると思われる。ただ、この場合においても、教育を実施するにあたっては、2つの方法が対立している。その1つは、河野

のいう国際機関が実施する教育である。もう一方は、現実の国民国家の中で行われる教育である。

河野の主張するコスモポリタン教育は、世界国家が存在しなければ、国際機関が行っても許される。だから、現在の国際連合の一機構であるユネスコ（国連教育科学文化機関）がこのような教育を行うことでもよいだろう。これまでユネスコスクールについて述べてきたように、その目指す重要な目標がグローバル・シティズンシップの育成にあることは方向性として明確になりつつあるので、その教育実践はコスモポリタン・シティズンシップ教育に該当するように見える。もし問題があるとすれば、ユネスコスクールがユネスコの直接経営する学校ではなく、ユネスコが教育課程を一定の基準に照らして認定し、指定する制度になっていることである。

このようなことから、ユネスコスクールは過渡的なものと位置づけられるであろう。というのは、河野（47-48）のいうように、コスモポリタン教育の主体構成やガヴァナンスの具体的な方策を論ずる必要があるが、暫定的には国連がそのような学校を設立運営する役割を担うべきであり、将来的にはコスモポリタン教育のためのガヴァナンスとしてコスモポリタンな民主政体を立てるべきであるからである。また、コスモポリタン教育の実施場所は、国や地域の中に作った校舎と専属の教員をもった学校であるべきだが、困難な場合はマスメディアを使った教育や双方向のインターネットを使った教育でもよいとしているからである。このような文脈からすると、国連やユネスコが設立運営する学校でも、また専用の校舎と専属の教員をもった学校でもないユネスコスクールは、直接的な強い統制の及ばない学校である。

この意味では、ユネスコスクールは世界国家を志向するコスモポリタニズムではなく、国家連合、さらにもっと包括的な国際関係を志向するようなコスモポリタニズムに親和的であるといえる。それは、ユネスコスクールの実践をグローバル・シティズンシップ教育ととらえる視点に限りなく接近するものである。世界国家が理想でありながら非現実的で実現困難であり、

国家連合やその他の国際関係を前提にせざるをえない現実に対応するには、グローバル・シティズンシップの概念がむしろ適合的である。ユネスコスクールの未来は、コスモポリタニズムの中でも世界国家を志向するレベルにおいて、コスモポリタン・シティズンシップ教育として展望することができるが、それまではグローバル・シティズンシップ教育として、その充実がはかられていくほかはない。

以上のように、現在のユネスコスクールの目指しているのは、グローバル・シティズンシップ教育であるとともに、世界国家を前提にしないコスモポリタン・シティズンシップ教育でもある。それでは、ユネスコスクールも可能性としてはありうる世界国家を前提とする、コスモポリタン・シティズンシップ教育を行う学校たりうるためには、何が必要とされるのか。これに対する答えは、世界国家を実現することである。しかし、この問題がきわめて困難であることは周知の事実である。

コスモポリタニズムの世界国家の志向をもっとも擁護したといわれるのは、哲学者カントである。カントは、世界市民主義を達成するためのもっとも理想的な方法は世界国家を建設することだとする。しかし、世界国家の建設はすこぶる困難であると自覚する。国民国家が自ら主権や国境を捨てて世界国家へと統合することは、きわめて困難でかつ非現実的である。ストア派のコスモポリタニズムの射程において世界帝国が領土を拡大していったように、超大国が世界を征服することで世界国家を建設する方法も考えられないわけではないが、それは「世界王国」である。この世界王国が無政府状態にならずに存続しようとするれば、専制的・独裁的な体制になりやすく、また世界的な規模で中心と辺境が生じてしまう。このため、国家間の連合や組織を利用するほかはないということになる。

このようなカントの世界国家を回避するコスモポリタニズムについては、ボーマンらはその論理を認識しつつ多くの課題を提起している。なかでも、ルッツ-バッハマン（102-103）とハーバーマス（2006,135-136）は、世界市民法は現行の国民国家のシステムに似てはいるが、それを超越した、立法、行政、司法の権能を備えた

世界国家を求めていることが明かであるとする。つまり、世界国家への志向を主張しているのである。しかし、一方、井上（351-358）のような、世界国家を「専制の極限形態」とする強力な批判もある。すなわち、世界国家が実効的に民主化されたとしても、民主体制は多数の専制に陥る可能性を内包しており、政治権力の民主的統制が困難であることは現存の国家の場合よりも世界国家のほうがはるかに大きく、さらに世界国家は覇権的・階層的支配を廃棄できない。けっきょく、井上（382）は世界秩序の無政府主義的な共同体構想を示し、その共同体を構成する国民国家の民主体制の再構築の必要性を提言する⁵。

今、世界の国民国家の民主主義は、機能不全に陥っているということがよく強調される。このことから、井上の結論がヒントを与えれば、国民国家における民主主義の再構築が成功し、それをモデルとして世界国家の民主体制を構築できないかどうかである。きわめて単純で短絡的な発想のようにも見えるが、世界国家の専制化・独裁化を避けるための現実的かつ明確な議論ととらえられると同時に、思考の浅薄性と理論構成の甘さを批判される可能性は十分である。現時点における筆者の力量の帰結であり、今後の大きな課題を負わされることになる。

最後に、世界国家の問題と関連させて、ユネスコスクールの今後を若干展望することにした。

現在の世界には国民国家とその連合組織のみが存在し、ユネスコスクールは、地球規模の課題を解決するにふさわしい資質・能力としてのグローバル・シティズンシップの育成を目指している。ユネスコが国際連合の一機構であるため、その主導で教育活動の基準を設定し、それに当てはまる場合にユネスコスクールを認定するシステムであるが、国際機関の実施するコスモポリタン・シティズンシップ教育といえるかどうかは判断が分かれるだろう。しかしたとえば、それが国際機関による教育と認められない場合でも、国民国家の実施するコスモポリタン・シティズンシップ教育がグローバル・シティズンシップ教育として機能しているといえる。北村は、国際機関が提唱するにしても、また国民

国家が実施するにしても、グローバルな視点をふまえているシティズンシップ教育を一括してグローバル・シティズンシップ教育ととらえ分析している。コスモポリタン・シティズンシップ教育が世界国家という複雑で困難な問題の解決をも抱えているのに比べると、グローバル・シティズンシップ教育は全人類社会を視野に入れた、地球規模の課題解決という、目指す方向が明確だからであろう。

このような点から考えると、現在のユネスコスクールは、世界国家がその成員を育成するコスモポリタン・シティズンシップ教育を担っているのではないことが、またその逆に、世界国家の実現に向けて力量を発揮する市民形成を目指しているものでもないことが明かである。しかし、きわめて実現困難とされる世界国家建設のために一大プロジェクトが計画・実施され、可能性が見えてきた場合に、ユネスコスクールはその実現に貢献できる市民形成へと性格転換をはかることも不可能ではないだろう。ただし、多くの論者の見方のような世界国家を排除したグローバルな視点に変化がない限り、ユネスコスクールは国際機関の実施するコスモポリタン・シティズンシップ教育の機関とされるか、国民国家の行うグローバル・シティズンシップ教育の機関と位置づけられるかに区別されることなく、実質的にグローバル・シティズンシップ教育を実施する教育機関に統一されるべきであろう。

おわりに

本報告においては、コスモポリタン教育、つまりコスモポリタン・シティズンシップを育成する教育がユネスコスクールにおいて、いかに実践されているのかを分析した。しかし、そのようなシティズンシップをめぐるのは、コスモポリタニズムがまだ実現されていない世界国家を前提にするレベルにとどまらず、既存の国家間の連合や国際組織のレベルを経て国民国家のレベルにおいても受け入れられるアイディアであるため、どのレベルに立つかによってその育成の内容と方法が異なってくる。また、ユネスコスクールは、ユネスコという国連の機関が

推進する「地球市民教育」を担う。これは、国際機関が関わるレベル、国民国家のレベルのいずれにおいても、コスモポリタン・シティズンシップ教育と比べてよいが、ユネスコと賛同する論者はそれをグローバル・シティズンシップ教育と呼んでいる。

同一の対象に対して異なる名称を与えることはよくあることだが、国民国家の市民、すなわち国家市民を超える市民を、「世界市民」(world citizen)あるいは「地球市民」(global citizen)と呼んでいる。しかし、これらは同じことを意味しているのではないだろうか。これらの市民的資質・能力、すなわち市民性をコスモポリタン・シティズンシップ、グローバル・シティズンシップのいずれと呼ぼうとも、「超国民国家的市民性」に変わりはない。異なるのは、世界国家を前提にするのかしないのかの違いにすぎないように思われる。したがって、現状では世界国家の問題に言及するのでない限りは、いずれの用語を使ってもよいということになろう。

それでは、今後のグローバル時代の市民の育成にあたって、どのような点に留意すべきであろうか。そのヒントを与えてくれるのが、グローバルな正義、つまり「グローバル・ジャスティス(global justice)」の領域である。瀧川(81-88)は、正義の射程は国民国家内部に限定される(国家主義)のではなく、それにとどまらず地球全体に及ぶ(地球主義)が、道徳的コスモポリタニズムの立場では、宇宙に存在する万人が道徳的関心の究極的単位であるから、地球主義を超えて宇宙全体に及ぶとする。いいかえると、国家主義が国家に特殊な議論であり、国家を超えるとする地球主義も地球に特殊な議論であり、宇宙主義こそが普遍的な議論である。だから、宇宙主義は地球を超えないとする地球主義を否定できるし、地球主義が擁護されうるのは実際上の理由、つまり地球外の問題は解決できず、地球外では問題が生じていないことによる。このような正義論をふまえると、グローバルな視点からのシティズンシップの育成の理論と実践は、地球主義の枠組みの世界国家の可能性や問題性についての議論にとどまることなく、宇宙主義の射程を展望しながら、再構築を重ねてい

くことが課題になると考えられる。

註

- 1 このようなグローバル・シティズンシップ教育の動向については、原田(197-206)が詳しい。
- 2 山内(2)は、「世界市民法とは、『人々および諸国家が、外的に相互に交流する関係にあって、一つの普遍的な人類国家の市民とみなされることが可能な場合、その限りの法』のことである。・・・/・・・カントは『世界市民法は、普遍的な友好をうながす諸条件に制限されるべきである』と記し、コスモポリタニズム的な世界市民法論をこれ以上は展開していない。きわめて限定的である。」と述べ、カントの世界市民法が外国人に対する「友好の権利」に限定されているとの解釈をとる。また、ハーバーマス(2005,208)は、世界市民法のもとでは個人は世界市民であると同時に、国家市民でもあるが、最高権力は「世界連邦国家」にあり、個人はこの国家から直接的に法的地位を得ることになるから、たとえ主権国家の国務や兵役に就いている間に犯した罪に対する責任は個人にあるという。
- 3 日本ユネスコ国内委員会は、「ユネスコスクールは、ユネスコ憲章に示されたユネスコの理念を実現するため、平和や国際的な連携を實踐する学校です。」としたうえで、世界の認定校数をあげている(文部科学省)。
- 4 ハーバーマス(1996)は、このようなヘルドの文脈が個人主義的でありながら、越境的で全人類の運命共同体の世界を志向する市民と理解し、「個別主義のゆえに自らを閉鎖しない市民が世界市民への道を歩むことができる。・・・国家市民と世界市民は両極に位置して」と述べて(514-515)、国家市民のままに世界市民になりうることを示唆している。
- 5 井上(358-382)は、このような世界国家の覇権的・階層的支配の問題を克服するため、超国家的権力の推進の意味をもつ「多極的地域主義」や「世界市民社会」の可能性を検討するが、いずれも覇権性・階層性から免れることは不可能であり、「共同体的無政府主義」

の秩序構想のもとに、世界的な諸国家の共同体における脱覇権的・非階層的な統制と協力のモデルへと発展させる前提として、主権国家システムの再構築を要請する。このような文脈は、まさに国民国家主義への還元といえる。

参考文献

- ボーマン、ジェームズ・ルッツ-バツハマン、マティアス編『カントと永遠平和—世界市民という理念について』紺野茂樹・田辺俊明・舟場保之訳。東京：未来社、2006。
- ブリタニカ編『国際大百科事典（小項目電子辞書版）』東京：ブリタニカ・ジャパン、2007。
- クリック、バーナード『シティズンシップ教育論—政治哲学と市民』関口正司監訳。東京：法政大学出版会、2011。
- デランティ、ジェラード『グローバル時代のシティズンシップ—新しい社会理論の地平』佐藤康行訳。東京：日本経済評論社、2002。
- Habermas, J.. *Between Facts and Norms: Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy*, Cambridge: Polity, 1996.
- ハーバーマス、ユルゲン『他者の受容—多文化社会の政治理論に関する研究』高野昌行訳。東京：法政大学出版局、2005。
- 。「二百年後から見たカントの永遠平和という理念」ボーマン、ジェームズ・ルッツ-バツハマン、マティアス編『カントと永遠平和—世界市民という理念について』紺野茂樹・田辺俊明・舟場保之訳。東京：未来社、2006。135-136。
- 原田亜紀子「グローバル・シティズンシップ教育に関する研究動向」東京大学『東京大学大学院教育学研究科紀要』第59号（2019）：200。
- ヘルド、デビット『デモクラシーと世界秩序—地球市民の政治学』佐々木寛他訳。東京：NTT出版、2002。
- 。「『コスモポリタニズム—民主政の再構築』中谷義和訳。京都：法律文化社、2011。
- ヒーター、デレック『市民権とは何か』田中俊郎・関根政美訳。東京：岩波書店、2002。
- 市川昭午『愛国心—国家・国民・教育をめぐって』東京：学術出版会、2011。
- 稲田恭明「コスモポリタン・シティズンシップの射程と限界」日本法哲学会『法哲学年報』2006巻、東京：有斐閣（2007）：206。
- 井上達夫『世界正義論』東京：筑摩書房、2012。
- 河野哲也「コスモポリタン教育に向けて」教育哲学会『教育哲学研究』第108号（2013）：41-55。
- カント『永遠平和のために』宇都宮芳明訳。東京：岩波書店、2022。
- 北村友人「グローバル時代の教育—主体的な『学び』とシティズンシップの形成」小玉重夫編『教育の再定義』岩波講座 教育 変革への展望 1、東京：岩波書店、2016。197-224。
- 。「グローバル時代における「市民」の育成」北村友人編『グローバル時代の市民形成』岩波講座 教育 変革への展望 7、東京：岩波書店、2016。1-20。
- 小玉重夫「シティズンシップ」木村元・小玉重夫・船橋一男『教育学をつかむ』東京：有斐閣、2009。258。
- 小林建一「コスモポリタニズムの世界市民教育論—コスモポリタンの生涯にわたるグローバルな正義感覚の形成をめぐって」『聖園学園短期大学研究紀要』第40号（2010）：25-34。
- 。「世界市民教育におけるグローバル・シティズンシップ育成の心理社会的課題—ネル・ノディングズの『ケアリング』の意味構造との関連で」大阪教育大学社会教育学研究室『社会教育学研究』第21号（2011）：26-35。
- 。「支援の原理としてのケアの哲学」高橋満・槇石多希子編『対人支援職者の専門性と学びの空間—看護・福祉・教育職の実践コミュニティ』東京：創風社、2015。27-44。
- 小林亮『ユネスコスクール—地球市民教育の理念と実践』東京：明石書店、2014。
- 文部科学省ホームページ
https://www.mext.go.jp/unesco/001/2018/1411469_00001/htm 2022年10月7日現在。
- 新村出編『広辞苑第六版』東京：岩波書店、2008。

ヌスバウム、マーサ・C「愛国主義とコスモポリタニズム」ヌスバウム、マーサ・C他『国を愛するということ—愛国主義の限界をめぐる論争』辰巳伸知・能川元一訳。東京：人文書院、2000。26。

Nussbaum, Martha c.. *Cultivating Humanity: A classical defense of reform in liberal education*, Cambridge: Harvard university press, 2003.

オスラー、オードリー・スターキー、ヒュー『シティズンシップと教育—変容する世界と市民性』清田夏代・関芽訳。東京：勁草書房、2009。

ルッツ-バッハマン、マティアス「カントの平和理念世界共和国の法哲学的構想」ボーマン、ジェームズ・ルッツ-バッハマン、マティアス編『カントと永遠平和—世界市民という理念について』紺野茂樹、田辺俊明、舟場保之訳。東京：未来社、2006。102-103。

瀧川裕英「正義の宇宙主義から見た地球の正義」宇佐美誠編著『グローバルな正義』東京：勁草書房、2014。81-88。

ユネスコスクールホームページ

<https://www.unesco-school.mext.go.jp/about-unesco-school/> 2022年11月25日現在。

山内進「コスモポリタニズムと友好の権利」EUSI Commentary Voi.82 (2016年9月11日、一橋大学・慶応義塾大学・津田塾大学コンソーシアム、2)

<http://eusi.jp/> 2022年10月5日現在。

山田竜作「グローバル・シティズンシップの可能性—地球時代の「市民性」をめぐる—」藤原孝・山田竜作編『シティズンシップの射程』東京：日本経済評論社、2010。247-293。