

ESDを視野に入れた世界遺産教育

－ユネスコの提起する教育をどう受けとめるか－

田淵五十生

(奈良教育大学社会科教育研究室)

中澤静男

(奈良市教育委員会学校教育課指導主事)

Integrating ESD into World Heritage Education

－How do we accept the education proposed by UNESCO－

Isoo TABUCHI

(Department of Social Studies Education, Nara University of Education)

Shizuo NAKAZAWA

(Teachers' Consultant at Nara City Board of Education)

要旨：ユネスコは世界遺産教育の推進を呼びかけている。その一方で、ESD (Education for Sustainable Development)の取り組みについても訴えている。現在、その両者の統一が求められている。本稿では、次の3点について論じた。一つは、茫漠とした「世界遺産教育」の概念を、「世界遺産についての教育」、「世界遺産のための教育」、「世界遺産を通しての教育」の3つに分類して、ESDを視野に入れた世界遺産教育のあり方について教育的な考察を行った。二つは、筆者の大学における講義で、世界遺産を切り口にした授業を行い、国際理解教育と平和教育の実践報告を行った。三つは、危機遺産に指定された世界遺産を取り上げて、世界遺産の価値を内面化する授業案を示して、世界遺産教育への提言を行った。

キーワード：世界遺産教育 World Heritage Education、持続可能な開発のための教育 ESD、ユネスコ UNESCO

1. はじめに

現在、ユネスコは「持続可能な開発のための教育」(Education for Sustainable Development 以後 ESD)とともに「世界遺産教育」(World Heritage Education 以後 WHE)を推進している。その二つの教育には、それぞれ固有の目的と教育内容(カリキュラム)があり、学習方法も異なっている。けれども、両者を別個のものとして実践するよりも、ESDを視野に入れてWHEを実践すれば、両者はより充実したものになると考えられる。また、歴史や地理や生物などの教科・科目も、WHEの視点を組み込むことによって、学習者により身近に感じられるはずである。

ESDについては、環境教育との関わりで、多くの論議が行われ¹⁾、実践的な試みも行われている²⁾。けれども、世界遺産教育の実践は開始されたばかりである。ユネスコが“World Heritage Educational Resource Kit for Teachers”(Published by UNESCO

1998)というガイドブックを出版し、そのパイロット実践が行われている段階で、これからの課題である。特に、ESDとの連携については、理論的にも実践的にも十分に論議されていない。

小論では、まずESDと従来の教育との目標の違いについて指摘して、WHEとの共通点を明らかにする。

そして、筆者の大学での二つの実践報告を行う。一つは、文化交流の事実を確認した国際理解教育につながる実践である。もう一つは、被爆地の「広島」の世界遺産へのフィールドワークを行い、目に見える(tangible)慰霊碑と目に見えない(intangible)被爆者の願いを結び付けた平和教育につながる実践である。最後に、一つの試みとして、危機遺産リストに登録された世界遺産を教材にした授業案を示した。それらを通して、世界遺産教育の活性化に貢献ができれば幸いである。

2. ESDとWHE

ESDの目的については既に多くのことが論じられている。ここでは、「公正さ」(equity)というキーワードで、従来の教育とESDの根本的な違いを整理してみたい。

“Education for Sustainable Development”の“Development”には、多様な意味が含まれている。「開発」と訳せば、「自然を破壊する」というイメージを与えかねない。永田佳之が提案するように、それを“Sustainable Society” または “Sustainable Future” と言い換えれば理解しやすい³⁾。豊かな自然や資源など、豊かな国の国民だけが独占して、他の国民が排除されるような、国際的な不公正があってはならない。また、清浄な水や大気や資源を現代人だけが享受して、それらの資源を消費してしまったり、地球の生態系を破壊してしまったりして、次世代の人々が享受できない世代間の不公正があってはならない。ESDは、そのための教育であり、従来の教育と次の点で異なっている。

① 国民的目標と地球市民的目標

いうまでもなく、国民国家においては、義務教育をはじめとする教育は、その国の社会の発展のための教育が行われる。端的に言えば、自国の発展が優先され、他国民のことは第二次的に位置づけられている。

それに対して、ESDは、全地球的な視点から、地球社会の持続発展が目的に据えられている。国家間の富の偏在をどう解決するか、よりマクロである地球上の社会的公正が目指されている。

② 現在志向と未来志向

従来の教育の目的は、現代人の立場からのもので、次世代の人々の幸せを視野に入れた発想は不十分である。ESDでは、未来に対して責任を持つ人格の育成が目指されている。未来から見て、持続可能でない現実を相対化するカリキュラム編成が行われている。世界が直面している地球的な諸課題 (Global Issues)、たとえば、環境問題、人口・資源問題、地域紛争・平和問題、人権抑圧問題などである。特に地球環境については、大気や水や資源などは、現代人が使い尽くしてはならないという、世代間の公正が目指されている。

したがって、公正をキーワードにすれば、ESDは国際間の公正と世代間の公正を目的としているということができる。

③ WHEとESDの共通点

世界遺産教育の目指すものはESDと共通している。すなわち世界遺産は、その国民の宝物でなく、人類共通の宝物であるという認識である。また、幾世代を通して守られてきた世界遺産は、現代人だけのものではなく、次世代の人々に、無傷で伝えなければなら

ない宝物であると認識する点で共通している。

「世界遺産条約」(Convention Concerning the Protection of World Cultural and Natural Heritage)の契機になったのは、エジプトのナイル川に面した「ヌビア遺跡」である。1950年代末、エジプト政府はナイル川上流に巨大なダムを建設しようとした。そのために、アブシンベル神殿が水没する危機に陥った。古代オリエント文明の貴重な遺産より、自国の現代人の利益を優先したのである。その時、ユネスコは募金を世界中に呼びかけ、神殿を高台に移築して、危機を脱出した。ヌビア遺跡は、エジプトの宝だけでなく、「かけがいのない世界の宝」とであるという認識が共有され、1972年に「世界遺産条約」が結ばれたのである⁴⁾。

ESDでもWHEでも、かけがえのない地球環境と世界遺産を未来に伝える責任感の育成が目指されている。単に過去から受け継いだものとしてではなく、「未来からの宝物」として現代人が預かっているものという認識が必要であろう。

3. WHEとESDの関係

WHEは、単なる世界遺産についての知識を与えるものではない。世界遺産の価値に気づき、大切に保存しようとする態度、未来に伝える義務があるという責任感、そのために何ができるかという実践的なスキルなど、トータルな教育を目指している。トータルな教育を目標にする点でもWHEとESDは共通している。世界遺産教育を分類して図1のように概念図で示せば、ESDとの関係が明確になる。

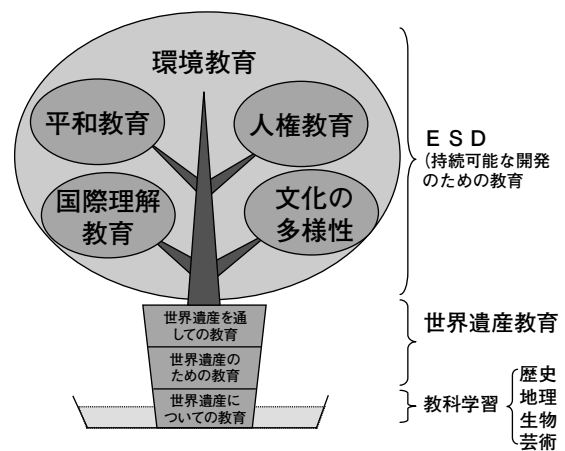


図1 WHEとESDの概念図 (筆者作成)

- 1) 世界遺産についての教育 Education about World Heritage
- 2) 世界遺産のための教育 Education for World Heritage:
- 3) 世界遺産を通しての教育 Education through World Heritage

3. 1. 世界遺産についての教育

世界遺産についての教育のカリキュラムとして次のようなものが考えられる。

一つは、世界遺産についての知識やその価値に気づかせる教育である。どのような経緯で世界遺産条約が成立したのか、どのような基準でそのサイト（遺産や地域）が世界遺産に登録されたのか、世界には、どのような世界遺産があり、地域にどのような世界遺産があるのか知識を深め、その価値に気づくことである。その教育は歴史や地理や生物などの一般の教科の授業と連携すれば、学習者は世界遺産の価値を興味深く学ぶことができるだろう。

二つは、世界遺産をめぐる問題点についての理解である。現在、多くの世界遺産が危機にさらされている。世界遺産に登録された結果、観光客が押しかけて、環境破壊が進行しているサイトも少なくない。自然と共存していた静かな村落に土産物店や屋台が立ち並び、あたかもテーマパークのような賑わいを呈しているサイトもある⁵⁾。ツーリズムやコマースリズムによるサイトの変質である。そのような問題についても学ぶ必要がある。

三つは、サイト内の住民の生活についての理解である。貴重なブナの自然林が残ることで自然遺産に登録されたのが、白神山地である。登録に伴って、さまざまな規制が設けられ、伝統的な狩猟生活をするマタギの人々の生活が成り立たなくなった。サイト内の人々の伝統的な生活が困難な状況に陥っているサイトは世界中で少なくない。底辺の少数者の叫びは、しばしば無視されるからである。

世界遺産に登録されることで、自然環境や住民の生活が危機に瀕しているのである。世界遺産に登録したユネスコが、自然環境の破壊に加担しているという、皮肉な指摘さえある。それら明暗両側面の学習を通して、世界遺産についての多面的な見方や考え方を養い、社会への健全な批判力も養うことができだろう。その具体的な授業案については5節で紹介する。

3. 2. 世界遺産のための教育

世界遺産のための教育とは、世界遺産に接する態度に焦点を合わせて行う教育である。歴史的な記念物や自然環境に対して、どのように振舞うのかというモラルや倫理の教育と関係がある。現在、各地の世界遺産サイトで、観光客による環境破壊が進行している。ツーリズム業者のみの問題ではなく、個人のモラルの問題でもある。また、世界遺産や周囲の景観を保全しようとする行政パーソンの意識の問題でもある。

3. 3. 世界遺産を通しての教育

W H Eでは、世界遺産をケーススタディーにして、国際理解、国際協力の重要性に気づかせ、平和や人権

の意義を確認させることができる。したがって、国際理解教育、平和教育や人権教育と密接な関係を有している。危機にさらされている世界遺産の多くが紛争地や戦争地域に存在している。内戦が終わって修復工事が再開されたことによって、カンボジアのアンコールワットは危機遺産から脱却できた。文化の多様性を認めない非寛容な社会で貴重な文化遺産が破壊されている。その典型がアフガニスタンのバーミアンの大仏である。アフリカでは経済的不平等が、貧しい人々を密猟に駆り立て、貴重な野生動物が生息する自然公園が危機遺産に登録されている。

そのような危機遺産を事例にして、われわれは、平和や文化の多様性や社会的公正の意義を、より切実に学ぶことができる。

地球環境が保全され、平和、人権、社会的公正が尊重される社会がSustainable Societyである。その点で、W H EはE S Dとは密接な関係を有しており、両者を連携させて実践することが必要である。

4. 地域に即したW H Eの実践報告

4. 1. 地域の世界遺産を教材にした実践

ユネスコの“World Heritage Educational Resource Kit for Teachers”には、さまざまな指導事例が示されている。けれども、それらの事例は、一般化された事例が中心で、それぞれの国や地域で実践するには、現地の実態に即しての工夫が求められる。

奈良県には世界遺産が3サイトもある。法隆寺地域の仏教建造物、古都奈良の文化財、紀伊山地の霊場と巡礼道である。日本の13サイトのうち、3サイトが奈良県に集中している。したがって、地域の世界遺産を教材化することは、地域への愛着を育て、地域へのアイデンティティを育成するのにきわめて有効である。けれども、地域の世界遺産についてのみの学習は、しばしば地域自慢の地域埋没主義に陥りやすい。したがって、他の地域や世界遺産と結び付けて、文化の共通性と個別性の視点からの学習が大切である。

地域の世界遺産の教材化には、メリットとデメリットがある。メリットは、学習活動が身近なものになり教育の観念性を打破できることである。デメリットは、学習者が子どもたち場合、彼らの学習意欲を引き起こすのに特別な工夫が必要なことである。子どもたちにとって、地域の世界遺産は、日常生活に溶け込んだ「余りにも当然な存在」であり、対象化して学ぶものと意識されにくい。

次に示すのは、筆者が大学の「中等教科教育法（社会）」の講義で実践したものである。それは、映像をふんだんに使用して、地域の世界遺産を取り上げて、他地域の世界遺産と関係づけて、文化交流の意義や文化の多様性に気づかせたものである。

4. 1. 1. の目標

- ① 奈良県の世界遺産が、中国や韓国、そしてシルクロードを通しての文化交流の結果であることを理解して、国際的な性格を持つことに気づかせる。
- ② どの文化も孤立してあるのではなく、他文化の影響を受けて、それぞれの地域で文化的変容したことを、映像やフィールドワークを通して確認する。

4. 1. 2. 授業の展開

- ① 古代における文化交流の意義を確認する授業
 - ・ 法隆寺の金堂は、壁画で有名であるが、それと類似した壁画が中国の敦煌石窟寺院の壁画にある。両者の画像を示して、7世紀末から8世紀初頭の文化交流の実態を確認する。
 - ・ 東大寺の大仏の原型になったのが、中国の竜門石窟寺院の大仏である。その両者の画像を通して、大仏造営が、中国、中央アジア諸国に共通した文化であり、その影響を受けていることを確認する。
 - ・ 東大寺の正倉院には、当時のままの輝きのカットグラスが保存されている。1950年代にイランで表面が風化したカットグラスが発掘され、正倉院のカットグラスがイランから来たことが明らかになった。両者の画像を通して、シルクロードの文化交流の事実を確認する。
- ② 文化の融合、文化の変容の事実を確認する授業
 - ・ 薬師寺の本尊、薬師如来の台座には四つの図柄がある。外側はギリシャをルーツにする葡萄唐草模様である。その内側にはイランをルーツにするパルメット文様がある。人物像は明らかにインド人である。そして、東西南北に四神図が描かれている。この四神図は、中国や韓国など東アジアに共通するシンボルである。
 - ・ この台座に、ギリシャ、イラン、インド、中国・韓国の文化が流れ込んでいる。スタンドの図柄は、文化交流、文化変容の事実を一目瞭然に示している。

このような比較教材を通して、「確固たる日本文化が存在する」という文化本質主義への疑問を抱かせることができる。また、どの文化も孤立して存在しないこと、他の文化の影響を受けて、日本文化が形成された経緯を確認させることができる。

以上のような授業実践は、エスノセントリズム（自文化中心主義）を打破する視点になる。国際的な比較の視点を持たない世界遺産学習は、自国文化の卓越性を確認する偏狭なナショナリズムに陥りやすい。けれども、他地域の世界遺産と比較することで、文化の共通性と個別性の視点を与え、文化の多様性に気づかせることができる。

4. 2. 他地域の世界遺産へのフィールドワーク

奈良市は、第二次世界大戦中アメリカ軍の空襲を受けなかったため、世界遺産に登録されるような寺社が多数残った。一方、原子爆弾によって、完全に破壊されたのが「広島」である。

関西圏の小学校の修学旅行先の多くは「広島」で、平和教育を兼ねて、平和公園、原爆ドーム、原爆資料館などを訪問する。原爆資料館の展示物はインパクトが強く、それなりに教育効果がある。しかし、目に見えるモノだけでなく、目に見えない被爆者たちの思いに触れたとき、モノ教材はより効果を発揮する。

将来、教師になる学生たちに、「広島」へのフィールドワークを呼びかけている。参加者はゼミの学生のみで少数にとどまっている。

4. 2. 1. フィールドワークの目標

- ① 「広島」を訪問して、平和公園、原爆ドーム、原爆資料館を訪れ、被爆の実相を知る。
- ② 「語り部」から被爆体験を聞き、彼らへのインタビューを通して、それぞれの慰霊碑に込められた遺族の願いを共感的に受け止める。

4. 2. 2. フィールドワークの実態

「広島」訪問で重視しているのは、被爆者たちとの出会いである。直接被爆した人々は高齢化して、ますます少なくなっている。現在の内に、一人でも多くの被爆体験を聞き取っておきたい。

平和公園の周辺には約200基の慰霊碑がある。遺族が、それぞれの願いを込めて建立したものである。その一つが、原爆資料館前の巨大な噴水で、「平和の泉」と呼ばれている。この噴水は、渇水期でも止められることがなかったという。大量の水が、空に噴き上げられている。学生たちは、そこで、次のようなエピソードを「語り部」のE.Hさんから聞かされた。

当日（1945年8月6日）、私は、広島の郊外の廿日市（はつかいち）に住んでいました。広島で大変なことが起こっているというニュースが伝わりました。被災者たちを手当てする救援隊が組織され、その一員として広島に入りました。

そこは想像を絶した「地獄」でした。持ってきた包帯と赤チンはすぐなくなっていました。被爆者たちが「水を下さい!」、「水を下さい!」と集まってきました。ところが、「被爆者に水を与えると、体内のバランスが崩れて、死に至るので水を与えないように」という厳命が下されていました。

救援隊の者は、心を鬼にして、両手で耳を塞いで「水を下さい!」という叫び声を聞かないようにしました。ただ、彼らの手を握って「ごめんね。ごめんね。もう少し待ってね」と言って励ますことしかできませんでした。そのうち、真夏の太陽がジリジリ照りつけ、被爆者たちは一人、二人と徐々に死ん

でいきました。そして、夕方までにほとんど全員死んでしまいました。

「どうせ死ぬのだったら、なぜ、あの時に水をあげなかったのか!」、「あの時、水をあげておけば、安らかに息を引きとることができたのに!」と、後悔の連続でした。そのような思いをしたのは、私たちだけではありません。救援隊の人々の全員の思いです。その後悔の念が、噴水を造る運動になったのです。だから、豊かに流れる噴水の水は、末期の水を飲むことができなかつた人々へのお供えなのです。

噴水をはじめ、さまざまな慰霊碑を平和公園で見ることができる。けれども、それらに込められた遺族の思いは見ることができない。見ることのできない思いに触れるのがインタビューである。このインタビューを通して、学生たちの意識は変化する。他の慰霊碑にも生き残った人々の祈りがあることに気づき、広島から帰って、学生たちはあらたな学習を開始する。この体験は、学生たちが教師になった時に生きてくる。彼らなら物見遊山の修学旅行は企画しないだろう。慰霊碑に込められた被爆者の願いを、子どもたちに熱く語るができるだろう。

4. 2. 3. 残された課題

被爆体験を聞く学習は、被害者意識のみを抱かせる一面性を持っている。けれども、悲惨なヒロシマの歴史には、それに先立つ前史がある。朝鮮半島での植民地支配や中国への侵略戦争で、その帰結が「広島」への原爆投下である。そのような「加害の視点」からの歴史学習も必要である。

国家の「加害行為」を認めつつも、「無実の市民が木の葉のように焼かれて死んでいっていいのか」という問いかけから、国家と民衆を分けて考える歴史の複眼的な視点を得させたいと願っている。

残念ながら、「広島」へのフィールドワークは組織的なものではなく、筆者のゼミの一部の学生に限定されている。どのようにして組織的な取り組みにするかが課題である。

5. 新しいCHALLENGE—危機遺産の教材化

学習者に世界遺産の価値に気づかせ、世界遺産への態度変容に有益な方法が、危機遺産に指定された世界遺産を教材として取り上げることである。まず、その教材化の意義について記述する。そして、一つの授業プランを提示したい。

5. 1. 危機遺産を教材化する意義

危機遺産を通して、北の豊かな国々と南の貧しい国々の経済格差（南北問題）や開発途上国の貧困など、

さまざまな問題を学ぶことができる。2005年現在、「危機遺産（The World Heritage in Danger）」に登録されたサイトが34件ある⁶⁾。その内訳は文化遺産が19、自然遺産が15、合計34で、世界遺産全体の約4%である。それらの地域別の内訳はアフリカが16、アジアが12、南米4、北米1、ヨーロッパ1となっている。

危機にさらされる原因として次の5点が指摘されている⁷⁾。一つは、戦争または武力紛争。二つは、地震などの自然災害である。三つは、都市化と観光開発。四つは、周辺の大規模工事が世界遺産に影響を与えているケースである。五つが、商業的な密猟による自然遺産の危機である。以下、その具体例を紹介する。

第一の危機遺産の多くは、戦争、または紛争地域に集中している。その典型がアフガニスタンのパーミアン遺跡である。ムスリム原理主義のタリバン政権によって大仏が破壊された。破壊されたのは大仏だけでなく、女性の人権も踏みにじられた。男女同権の原則が否定され、教育を受ける権利も奪われ、女性は家の中に閉じ込められた。外出するときには顔や体をブルカで覆わなければならなかった。

また、現在、戦火にさらされているイラクでは、古代アッシリア帝国の首都アッシュールの発掘調査が中断され、砂漠の中に放置されている。

それとは逆に、平和が回復したことから、危機遺産から脱出した世界遺産もある。その典型が、内戦が終わって修復作業が行われたカンボジアのアンコールワットである。また、クロアチアのドブロブニク旧市街も危機遺産から脱却した。ユーゴスラビアの内戦で、旧市街の建物が破壊されてしまった。けれども、平和が回復すると、市民たちは散乱した石材を積み重ねて街並みを復元した。これらの事例は、世界遺産の保存には平和が不可欠であることを教えてくれる。さらに、ドブロブニクの事例は、世界遺産の保存や維持の主体が、市民の一人ひとりの意識や行動に存することを教えてくれる。

第二の自然災害の典型はイランのバム遺跡である。2006年の震度6、3の大地震で、シルクロードに栄えた街が完全に崩壊してしまった。10万人いたバムの人々のうち約3万人が死亡した。筆者自身、2006年9月に現地を訪問してその被害の大きさに驚かされた。街は瓦礫の山で、人々は貨物船のコンテナの仮設住宅で生活していた。

高くそびえていたアルゲバム城砦は、日干し煉瓦で建設されていたので、粉々になって崩壊していた。復旧工事が開始されていたが、復旧には数十年間かかると現地の技術者は語っていた。

その他、地震による被害として、アゼルバイジャンのバクーの城塞都市がある。復元工事には多額の資金と修復技術が必要である。けれども、それらの国の経

済力は弱く、修復技術も不足している。したがって、国の枠を超えた経済援助と技術援助が必要である。

本来、「世界遺産条約」は、その国の経済力が弱くて保存困難な文化遺産や自然遺産を、世界や人類の共通の遺産として保存することを目的にして締結されたものであり、そのために「世界遺産基金」が設けられている。観光資源にお墨付きを与えたり、観光地のブランド化をしたりするものでない。「世界遺産条約」の趣旨をあらためて確認する必要がある。

第三の典型がネパールのカトマンズ盆地の建築群である。無秩序な観光開発で近代的なビルが立ち並び、美しい木造建築の寺院や街並みが、コンクリートのビルの谷間に埋もれようとしている。同じように、伝統的建築がコンクリートの高層建築にとって代わられようとしているのが、イエメンのザビードの歴史地区である。世界遺産を守ろうという意識が行政担当者や住民になれば、歴史的な景観は損なわれてしまう。

この都市化と観光開発は、決して開発途上国の問題ではなく、先進国にも共通している。例えば、「広島」の原爆ドームの周辺の景観である。危機遺産に指定されていないが、原爆ドームの周囲で、高層マンションの建築が進行している。放置すれば、原爆ドームは高層建築群に囲まれてしまうだろう⁸⁾。建築許可を出した行政当局、それを黙認する市民意識の問題でもある。

第四の大規模工事が原因で危機遺産に陥ったケースがアメリカのイエローストーン公園である。かつてそこには、バッファローやグリズリーなど野生動物が生息していた。イエローストーン河が刻む渓谷と熱水と石灰岩が造った景観美で、1978年、自然遺産の4つの全ての条件を満たす世界遺産として登録された。しかし、河川上流で鉱山の開発計画が立てられ、1995年に危機遺産に指定された。その危機を真剣に受け止めて開発計画を中止して、自然環境が復元されて、2003年に危機遺産から脱却した⁹⁾。自然に起こる山火事はそのままにして自然の回復力にまかせた。また、家畜に有害だという理由で駆逐されていたオオカミをもカナダから移植して、動物連鎖のバランスを保つようにしたのである。

ごく最近まで、危機遺産に登録されていたのが、ドイツのケルン大聖堂である。ライン川の対岸での都市再開発によって103メートルの高層建築が計画され、大聖堂の景観が損なわれようとしていた。けれども、2006年、再開発計画が見直されて、その危機は回避されたという。

そのような景観保存か経済開発かのジレンマは、世界遺産か否かを問わず、世界中の普遍的な論争である。奈良市でも、京都府、奈良県、和歌山県を結ぶ京奈和道が平城宮跡を横切ることから、論議が巻き起こっている¹⁰⁾。これらの論争を、ディベートやロールプレイ

で学ばば、社会に対する多面的な見方や考え方を育成することが可能であろう。

第五の商業的な密猟による危機遺産の典型は、コンゴの5つの国立公園である。密猟による危機遺産化は、アフリカの他の自然公園に共通し、貴重な野生動物が絶滅寸前になっている。

住民を密猟に駆り立てるのが貧困である。世界遺産を観光資源にして、一部の金持ちがホテル経営やサファリ観光で富を得て、住民たちは貧困のまま放置されている。その経済格差が密猟を生み出している¹¹⁾。

密猟が横行する背景には戦争や紛争問題もある。中央アフリカのチャドで2006年8月、象牙が切り取られた100頭以上の象の死体が発見された。内戦が長期化して、その象牙で武器調達が行われているのである。中央アフリカでは、自国の通貨の信頼性が低く、持ち歩きできる象牙が、貨幣として機能しているのである¹²⁾。

密猟した象牙や犀の角を購入する外国の消費者も、間接的に密猟に加担している。象牙を印鑑や装飾品として珍重する消費者がいて、密猟品の国際的なシンジケートが成立する。象牙輸入国の第一位が日本で、第二位が中国であり、東アジア地域の消費者の倫理が問われている¹³⁾。生活のため密猟する人々、密猟した象牙の装飾品を居間で鑑賞する人々、その両者を通して、世界の構造的な経済格差の問題が見えてくる。密猟品のグローバル・ネットワークを通して経済倫理の問題も見えてくる。この密猟問題は、社会を批判的に読み解くリテラシーを育てる格好の教材になる。

5. 2. 危機遺産を教材化する授業プラン

世界遺産教育で重要なのは、知識 (contents) ではなく、ものの見方や考え方 (perspective) である。危機遺産についての断片的な知識を与えるのではなく、断片的な知識をどう構造化するかである。事実と事実の関係に気づかせ、その関係がどのような構造になっているのか、学習者に考えさせる授業が大切である。そのような思考のフィルターを通して得られた知識は、その問題を解くだけの個別的な知識ではなく、他の問題解決にも応用の利く普遍的な知識である。いわば、ある部屋のキー (鍵) ではなく、全ての部屋のマスターキーになる知識である。そのような、概念的な知識を獲得させる学習プランを提案したい。

i) 用意するもの

- ① 大きな世界の白地図
- ② 赤、緑、金の3色の丸いシール
- ③ 5色のマジックインク
- ④ 危機遺産登録と危機遺産から脱却したリスト

ii) 学習の展開

- ① 4~6人のグループを編成する。

- ② 世界の白地図をグループに配布する。
- ③ 危機遺産に登録された文化遺産に赤いシールを貼る。
- ④ 危機遺産に登録された自然遺産に緑のシールを貼る。
- ⑤ その分布状況から気づいたことについて話し合う。そして、何が原因かについて討論する。

予想される意見

- ・ほとんどが貧しい開発途上国に集中している。
- ・南半球が多く、北半球には少ない。
- ・戦争や紛争地域と重なっている。

- ⑥ 危機遺産に登録された理由について討論させる。

予想される意見

- ・文化遺産の場合、戦争や紛争と関係がある。
- ・自然遺産の場合、自然公園が大半で、貴重な動物の保護区であるケースが多い。

- ⑦ 危機遺産に登録された理由について、原因が同じものをマジックで囲み、分類する

- ⑧ 危機遺産を脱出した世界遺産に金色のシールを貼り、脱出した理由を聞く。

- ・カンボジアのアンコール遺跡 : 平和の回復、国際的な経済支援、保存や修復のための人材育成の技術援助
- ・アメリカのイエローストーン : 大規模工事中止、生態系の復元の努力

- ⑨ 自分たちの地域に、同じような環境破壊や景観破壊はないか話し合う。

- ⑩ 世界遺産に登録されるメリットとデメリットについて話し合う。

この学習プランでは、先ず、世界地図にシールを貼って事実を確認する（作業学習）。シールが集中した地域について意見を出し合う（ブレインストーミング）。事実と事実の関係を発見し、それらの関係を構造化する討論学習が組み込まれている。そして、危機遺産を脱出した新たな情報を得て、従前の学習で獲得した知識と統合して、問題解決の展望を模索する学習過程になっている。

この学習では、正しい答えや結論はない。話し合いの過程そのものが重要で、自分なりの意見を出すこと、他者の意見を聞いて自分の考えを構成することが重要なのである。そのような討議を通して、世界遺産に対する当事者意識を育成することが目指されている。

6. おわりに

奈良市内には世界遺産に登録された寺社が数多くある。それらは、いずれも豊かな緑の中に建っている。もし、周囲のグリーンゾーンがなくて、裸のままの建築物であれば、決して美しくはないだろう。古都奈良

文化財の美は、歴史的建造物と自然環境が織りなした景観美である。

奈良市は、第二次世界大戦の被害を受けなかった。けれども、寺院内の重要な仏像は空襲を想定して、山中の洞窟に疎開されていた。国宝や重要文化財を戦火から守るためであった。もし歴史的建造物が焼失しておれば、それらの仏像は博物館のガラスケースの中に入れて、美術品としてガラスごしに鑑賞されているだろう。仏像の持つ宗教的雰囲気は、静かな緑に囲まれた寺院に安置されて、はじめて感銘深く受け止めることができる。

インダス川のモエンジョダロをはじめとする多くの世界遺産が、自然破壊が進行したときに、それらの文明が衰退したことを物語っている。環境悪化が自然遺産を崩壊させ、やがては文明そのものを崩壊させるのである。したがって、世界遺産は、鉱山の坑道のカナリヤに例えることができる。かつて石炭の鉱山労働者（坑夫）は、カナリヤを鳥籠に入れて坑道に入った。微量な毒ガス流出をカナリヤが事前に察知したからである。カナリヤの異常な動きを見て、坑夫たちは避難し、命を救うことができた。世界遺産の崩壊は文明崩壊の前兆なのである。

最後に強調したいのは、世界遺産がない地域でも、世界遺産教育は可能なことである。世界遺産に登録されていなくても、優れた文化遺産や美しい自然環境はどの地域にも存在している。地元の文化遺産や自然景観をケーススタディにして、それらの価値に気づかせ、地域へのアイデンティティを育む実践はどこでもできる。ものごとを自分の問題として意識する当事者意識の育成は、地域を離れては成立しない。学習者が地域に真剣に立ち向かう時、地域は豊かな教育力を発揮する。地域に根ざし、地域に拘った学習を深化すれば、地域を突き抜けグローバルな地平に達する。ローカルに拘る学習が、グローバルな学習課題に繋がり、グローバルな学習課題をローカルの現実と結び付けて学ぶとき、学習はリアリティを持ち、より豊かなものになる。



図2 WHEを通してのESD (筆者作成)

われわれは図2に示すように、世界遺産教育を通してESDに迫ることができるのである。

註

- 1) 今村光章 『持続可能性に向けての環境教育』 2005 昭和堂などで体系的に論じられている。
- 2) 国立教育政策研究所ESD教材研究会 『中等教育における持続可能な発展を題材とした科学的態度の育成を目指す教材の開発研究：中間報告書』（日本学術振興会 科学研究費基盤研究B）2006
- 3) 永田佳之 「『ESD』というチャレンジ -国連持続可能な開発のための教育にどう取り組むか』 『UNESCO協同学校 アジア・太平洋地域・5カ国教員交流会 配布資料』 2006年 5月20日 大阪国際交流センター
- 4) D・オドルリ、R・スシエ、L・ヴィラール 水嶋英治訳『世界遺産』 2005 白水社 pp.25-28.
- 5) 矢野和之「白川郷・五箇山の合掌造り集落の現状」 『UNESCO世界遺産年報2006』 2006 平凡社 pp.39-42
- 6) 日本ユネスコ協会連盟編 『危機にさらされている世界遺産リスト』 『UNESCO世界遺産年報』 2006 平凡社 p.38
- 7) 小学館DVD BOOK 『NHK 世界遺産100 特別版 危機にたつ世界遺産 34』 2006 小学館 p.3
- 8) 中国新聞「原爆ドーム・厳島神社世界遺産登録10年『苦境越え明日へ残す』」 2006年11月27日 朝刊
- 9) 平山郁夫監修 『SOS世界危機遺産』 2006 小学館 pp.196-199
- 10) 浜田博生 「世界遺産 平城京・宮跡を守ろう」 『歴史地理教育』 665号 2004

- 11) 山際寿一「危機にある世界遺産コンゴの現場で考える」 平山郁夫監修 『SOS世界危機遺産』 2006 小学館 pp.74-77
- 12) 朝日新聞 「命を奪う 密猟の牙押収の8月 ゾウ100頭の惨殺体」 大阪本社版（夕刊）2006年10月6日
- 13) 朝日新聞「象牙密輸、外国組織関与か」 大阪本社版（朝刊）2006年10月25日

追記

本稿はユネスコのアジア・太平洋地域の本部バンコク事務所が配布する教師用指導書（“**MTT Project in Teacher Education and Training on World Heritage Education for Education for Sustainable Development through ASPnet, East Asia Trainers' Guide on Integrating ESD into WHE**”）の第3章として執筆した英文原稿“Localization of WHE with perspectives of ESD: Pedagogy, practices and challenges”に加筆したものである。

本稿を提出した後、日本ユネスコ国内委員会が教師用指導書を2007年に翻訳配布することになり、本稿を転載することを了承した。英語原稿は、世界に向けての原稿で、さまざまな写真を挿入したり、外国人に分かりやすい解説を加えたりして、日本の事情を知らない人たちのための原稿である。

けれども、それを直訳しても、日本人の読者には廻りくどいので、日本語版の教師用指導書に限り、本稿に英文原稿で使用している13枚の写真を加えて、教師用指導者に転載することを了承した。他国でも出版されるが、その英語原文は、中国語、ハングル、モンゴル語に翻訳されて配布される予定になっている。