

特定課題研究
「国際理解教育における教育実践と実践研究」
報告書

日本国際理解教育学会 研究・実践委員会

(2013～2015年度 委員長：嶺井明子)

2017年3月

目次

国際理解教育における教育実践と実践研究

- 「実践研究と理論研究の架橋」への挑戦— …… 1
嶺井明子

第1章 尼崎小田高等学校における実践研究コミュニティの形成とその特質 …… 3

井ノ口貴史 小林哲 福田秀志

- 1-1. 尼崎小田高等学校国際探求学科の取り組み
- 1-2. 小林哲の授業
- 1-3. 共同研究を行った立場から小林実践を分析する
—公開授業を中心として
- 1-4. 福田秀志の授業
- 1-5. 共同研究を行った立場から福田実践を分析する
—2015年度の授業を中心として
- 1-6. 尼崎小田高校における実践研究コミュニティ

第1章付論 参加と共同を指向した授業づくり—福田実践の特質— …… 17

井ノ口貴史

- 付-1. 「授業参加」の段階モデル
- 付-2. 「授業参加」をつくりだす授業モデル
- 付-3. 福田の授業を「授業参加」をつくりだす授業モデルに位置づける

第2章 学校のつながりをつくる国際理解教育の実践研究

- 実践研究コミュニティの拡大過程に着目して— …… 25

宇土泰寛 林敏博 森田育志

- 2-1. 相山女学園大学附属小学校の事例
- 2-2. 名古屋市立愛知小学校の事例
- 2-3. 名古屋市立蓬来小学校の事例
- 2-4. 神戸大学附属中等教育学校の事例
- 2-5. 実践研究コミュニティの拡大と場のイノベーション

第3章 国際理解教育の地域実践研究—地域の学びに着目して— 49

山西優二 村田敦史 南雲勇多

- 3-1. 3年間の地域実践研究の概略
- 3-2. 地域実践研究のための学習・学び論の検討
- 3-3. 武蔵野市国際交流協会（MIA）の実践分析
- 3-4. 国際理解教育の地域実践研究—「学びの循環」「実践コミュニティ」「地域コーディネーター」に着目して

第4章 総括—特定課題研究「国際理解教育における教育実践と実践研究」の成果と課題— 71

渡部淳

- 4-1. 本課題研究の目的
- 4-2. 研究体制と研究方法
- 4-3. 研究の経過
- 4-4. 考察—研究の成果と残された課題

資料編 83

菊地かおり 林敏博

- 資-1. 委員会開催の経緯
- 資-2. 公開研究会の概要
- 資-3. 特定課題研究ワークショップ報告
 - (1) 第24回研究大会・特定課題研究
 - (2) 第25回研究大会・特定課題研究
 - (3) 第26回研究大会・特定課題研究

執筆者一覧 95

国際理解教育における教育実践と実践研究

—「実践研究と理論研究の架橋」への挑戦—

嶺井明子（筑波大学）

本報告書は、日本国際理解教育学会の 2013-2015 年度「研究・実践委員会」（委員長：嶺井明子、副委員長：大津和子）が取り組んだ特定課題研究「国際理解教育における教育実践と実践研究」の活動の軌跡と到達点、残された課題を収めたものであります。

ちなみに、「研究・実践委員会」は、別々の組織であった「研究委員会」と「実践研究委員会」を統合し、新たに 2013 年度から活動を開始した委員会です。統合の背景には、実践者が多い本学会の特性もふまえ、創設時から目指されてきた理論研究と実践研究の架橋・統合を図ろうというねらいがありました。私たちは議論を重ねる中で、「国際理解教育における教育実践と実践研究」という主題のもと、2つの研究テーマに焦点を絞りました。1つは、実践研究のスタンダードの確立です。これは実践者による当事者研究・臨床的研究のディシプリン（研究の作法）をつくろうというものでした。もう1つは、研究モデルの探究と開発です。こちらは事例研究を通して、研究的実践者・実践的研究者としての自立の道筋と実践研究コミュニティの形成過程を明らかにしようとするものでした。2つの研究テーマが繋がり合うものであることは言うまでもありません（詳細は第4章参照）。本報告書はいわば積年の課題に挑戦した記録ともいえます。

過去3年間の活動の軌跡は巻末の資料編に記載されておりますが、「国際理解教育における実践研究の視座」（於：奈良教育大学、2014年6月）、「国際理解教育における実践研究のモデルを探る」（於：中央大学、2015年6月）、「国際理解教育における実践研究のつながりを広げる」（於：上越教育大学、2016年6月）というテーマを掲げ、研究大会において特定課題研究のセッションを設け、多くの会員の参加を得て、ワークショップ形式で議論を積み上げてまいりました。この間、公開研究会を相山女学園大学附属小学校（2013年9月28日）、兵庫県立尼崎小田高等学校（2014年10月31日、2015年10月23日）、神戸大学附属中等教育学校（2015年11月24日）、早稲田大学戸山キャンパス「地域実践からみる実践研究の必要性と方向性」（2015年4月11日）において開催させていただきました。この場をお借りしてご協力・ご参加いただいた方々にお礼申し上げます。

ところで、本研究の成果を生かすには教員の労働環境の改善を図ることが不可欠です。2013年度のOECDのTALIS(国際教員指導環境調査)によると、日本の教員の労働時間は参加国平均の週38時間を大きく上回り、53.9時間と最長であることが明らかになっています。「課外活動の指導」、「一般的な事務業務」など授業以外でも仕事如山積している状況が指摘されました。また文部科学省の2016年度の教員勤務実態調査でも、国が示す「過労死ライン」に達する残業をした教師は公立中学校で約58%、公立小学校で約34%に上るという驚くべき実態が明らかになりました。「教員の多忙化」に歯止めがかかっておらず、早急の解決が求められます。

最後に2013-2015年度「研究・実践委員会」の活動に積極的に参加し、議論を深め、本書のまとめに精力を尽くしていただいた委員の皆様にこの場を借りて感謝申し上げます。

第1章 尼崎小田高校における実践研究コミュニティの形成と

その特質

井ノ口貴史（京都橘大学）

小林哲（兵庫県立尼崎小田高校）

福田秀志（兵庫県立尼崎小田高校）

はじめに

2014～15年度、尼崎小田高校国際探求学科と日本国際教育学会研究・実践委員会との間で公開研究会が行われた。授業者である小林哲教諭（教職17年目、国際探求学科長、英語科）と福田秀志（教職34年目、普通科看護医療・健康類型長、地歴・公民科）の授業づくりに焦点を当て、2年間の変容を見る。

1-1. 兵庫県立尼崎小田高等学校国際探求学科の取り組み

(1) 国際探求学科の指導方針と育てる生徒像

兵庫県立尼崎小田高校の国際探求学科は、高校多様化のもとでつくられた英語コース（1986年設置）を前身とする。2003年には異文化理解と国際交流を中心とするクロス・カルチュラル（CC）コースに衣替え、2012年国際探求学科として再編された。国際探求学科の指導目標と「学び」の特徴は以下の通りである。

(1) 国際探求学科の目標

①世界的な視野で物事を考え、優れた語学力と豊かな知識、広い見識を持って互いを尊重できる、国際社会に貢献する人材を育成します。／②探求活動を通じて、地球規模の問題について学び、考え、自分の意見を発信できる力を身につけます。／③進路実現のために確かな学力を身につけ、自ら進路を切り開く人材を育成します。

(2) 指導目標

①異なる文化を理解し、尊重する態度を養い、多様な文化を持った人々と共に生きていく、豊かな人間性を育む。／②地球規模で考えるべき諸問題について幅広い見識を身につけ、探求活動や体験的な学習を通して、問題解決に向けて考え、行動する力を養う。／③優れた英語運用能力を身につけ、自己を正しく積極的に表現し、国際社会に貢献できる人材の育成を行う。

(3) 「学び」の4つの柱：「知る」

「考える」「発表する」「行動する」



国際探求学科の「学び」の軸になっているのは、1、2年生段階で探求学習の充実を図り、

ポスター発表やパネルディスカッションへの参加など様々な機会を活用し、生徒が自分の言葉で課題を設定し、その解決方法を探し求めて、協働的に学びを深める学校設定科目「国際探求Ⅰ、Ⅱ」の授業と、3年生に設定されている学校設定科目「21世紀の国際理解」である。生徒たちは、1、2年の「国際探求」でさまざまな課題を調べ、英語によるプレゼンの仕方、ポスターセッションなどさまざまな手法を学ぶ。また、英語ディベートコンテストや英語スピーチコンテストなどへ参加、JICA 関西訪問、企画講演会で、もやもやとした疑問を発見する。生徒の心に芽生えたさまざまな疑問点に解決の機会を与えるのが「21世紀の国際理解」である。

（２）先導的実践者福田秀志の授業論

国際探求学科の学びは、先導的実践者福田秀志の授業論抜きには語ることはできない。CC コースで学校設定科目「多文化共生社会の実現」や「21世紀の国際理解」を担当した福田は、「グローバリゼーションの光と影」に焦点をあて、世界の問題と日本の問題が交差し、繋がっている事に着目させた授業をつくってきた。最近の実践論文は次の通り。

- (1) 「ネットカフェ難民と野宿者、世界の児童労働へ連なるもの」全国民主主義教育研究会編『格差社会と若者の未来』同時代社 2007年8月
- (2) 「慰安婦を学ぶ女子大生に『慰安婦』を学ぶ」『歴史地理教育』2008年8月号
- (3) 「「食料自給率三九%」を高校生とどう学ぶか？」『歴史地理教育』2008年9月号
- (4) 「日本の食料自給率と世界のつながり」『教育』2009年1月号
- (5) 「格差・貧困・排除 野宿者問題と若者の連続性」『高校生活指導』180号 2009年3月
- (6) 「主権者を育てる社会科の授業：食糧問題にふれて」『人権と部落問題』（部落問題研究所）2009年4月号
- (7) 「原発を問う」『兵庫の歴史教育』（兵庫歴史教育者協議会）2012年7月
- (8) 「東日本大震災（福島原発）の復興—経済成長、TPPで可能なのか？」『兵庫の歴史教育』17号（兵庫歴史教育者協議会）2015年7月

福田は、国際探求学科の前身である CC コースの生徒に対して、2004年から「21世紀の国際理解」（2単位）と「多文化共生社会の実現」（2単位、2011年度で終了）という学校設定科目を担当してきた。福田がこの授業で目標としていたことは次の点である。

「経済のグローバリゼーションと呼ばれる現象のなかで、先進国と開発途上国の格差の差の拡大、先進国、開発途上国のそれぞれの国の内部での格差の拡大がすすんでいる」という認識に立って、「この授業では、「グローバリゼーションの光と影」に焦点をあて、世界の問題と日本の問題がいかに交差し、繋がっているのかについて考えていこう」と取り組んできた。（『教育』2009年1月号）

福田の授業論は「つなぐ・出会い」というキーワードで語る事ができる。

- (1) 日本の社会の現状や課題を生徒たちの生活とつないで教材化し、グローバル化する世界を地域社会の視点から批判的に考えさせて、「もう一つの世界」の模索へとつなげる。
- (2) 授業テーマに合わせて、現場でその問題に取り組む専門家を招き、矛盾を抱えた社会を変革するために前向きに生きている大人に出会わせる。また、テーマによっては、立場の違う専門家の主張をロールプレイの手法で提示して、テーマを深く掘り下げる。

(3) 授業テーマに合わせたたくさんの DVD 映像等を提示し、日本や世界の現実に出会わせる。上記「④日本の食料自給率と世界の繋がり」の授業では、DVD、TV 番組の録画など 20 本ほどが提示され、生徒の理解を助けている。

(4) 一つのテーマの学習では、教師の講義、映像資料の視聴、ゲストの講演等を組み合わせ、何段階かで生徒に意見表明をさせ、その意見表明を読み合わせ、クラスの仲間の主張に出会わせ共同的な学びを組織している。

(5) 授業での学びが社会の出て行くことにつながっていく。「野宿者の授業」で野宿者ネットワーク代表の生田武志さんの話を聞いた 1 人の男子生徒が、釜ヶ崎の「夜回り」に参加し、2 人の女生徒がある人権団体主催の視察に参加している。彼らはこの学びと野宿者との出会いをきっかけに大学での学びを経て、ケースワーカーの仕事などに就いている。福田の授業が自分の生き方につなげている。

(3) 国際探求学科が育てる生徒像

国際探求学科が育てようとしている生徒像は、単にスキルとしての英語運用能力を身につけた生徒ではない。「地球規模で考えるべき諸問題について幅広い見識を身につけ、探求活動や体験的な学習を通して、問題解決に向けて考え、行動する力」を身につけた生徒である。生徒たちは、「国際探求」や「21 世紀の国際理解」などの授業で、人間らしく働くことができない新自由主義社会の現実、格差社会を生み出す政策や社会の構造、食糧自給率 39%の日本が途上国の貧困を生み出している現実、多国籍企業の利益追求の陰で強いられる世界の児童労働や日本のニューカマーの労働者の現実、地球環境問題などを、その解決に向けて活動を続ける「おとなモデル」と身近に接しながら、仲間と共同的に学び、その解決に向けての提案を考えて社会に訴える行動を組織していく。このような若者であれば、グローバル 이슈に積極的に立ち向かい、解決に向けて行動をとるであろうことが期待できる。

1-2. 小林哲の授業

(1) 国際探求学科におけるボトムアップ型実践研究コミュニティの形成

尼崎小田高校の実践研究コミュニティは、2003 年から続くクロス・カルチュラルコースを衣替えして 2012 年国際探求学科立ち上げる際、それまで学校設定科目「多文化共生社会の実現」や「21 世紀の国際理解」を担当し主幹教諭となっていた先導的実践者福田秀志と英語科教師で学科長となった小林哲がカリキュラムづくりを担当するところからスタートした。コンセプトは福田実践の特徴である「つなぐ、出会い」を重視する方向で作られ、「国際探求Ⅰ」（1 年生）と「国際探求Ⅱ」（2 年生）を担当する小林と「21 世紀の国際理解」（3 年生）を担当する福田を核に、世界の現状を学び問題解決の方法を探り、英語発表や討論を通じて考える力やコミュニケーション力をつけ、グローバルな視点で考え自ら行動できる人材を育成する学びのあり方を実践的に研究する試みが始められた。

(2) 2014 年度の小林哲の取り組み

尼崎小田高校国際探求学科の学びの特徴は、生徒の学びが教師を変容させ、その教師の授業構想力・指導力が生徒の学びを深化させるという学びの循環を生み出していることで

ある。1、2年生の学習では、ICTの活用技術、英語スピーチ、プレゼンテーション、ディベートなどのスキル習得が重視される。しかし、学習者に課題意識を持たせないままスキル重視の授業を組織しても、確かな認識は育たない。

2014年度公開された小林の授業「国際探求Ⅰ」では、テーマを「グローバルスタディーズ（持続可能な社会を目指して）」（10時間扱い）として、アメリカ、中国、ドイツ、アフガニスタン、デンマーク、カンボジア、アフガニスタン、ガーナの8か国を「教育」「経済」「生活」「自然環境」「児童労働」の分野から調べる学習である。公開研究会当日は、アメリカ班とガーナ班がパワーポイントを使って調べたことを日本語で発表した。各国の文化を紹介する程度にとどまり、質疑は充分に行われず、各国の諸課題について共通理解までには至らなかった。インターネットで調べた情報を発表する単なる「国調べ」に終わってしまっていた。

生徒を主体的な学びに導いたものは、「国調べ」の後で行われた「留学生交流会」（中国、ポルトガル、カメルーン、バングラディシュ、デンマーク、ドイツ、エチオピア、ウガンダ、ガーナ、アメリカ、ルワンダ、モンゴルからの留学生が参加）の場で、留学生に自分たちが調べた知識をもとに各国の現状を直接聞く「出会い、交流」体験であった。一人の生徒は感想に次のように書いている。

あらかじめ自分たちで調べてイメージができた状態で話をきいたから凄く聞きやすかったなと思ったし、「あ、この情報って、本当だったんだな」とか、「ん？ここ違うなあ」と思う部分もあって、実際に住んでいる人の話を聞く事って、大切なんだなあと思いました。インターネットも便利だけど、全部を鵜呑みにするのはいけないなと思いました。今回、留学生のプレゼンを聞いて、初めて聞くようなことも多くて、とても新鮮だったし、楽しかったなと思いました。何よりもその国にとっても行きたくなりました。（国際探求学科 女子）

この場に立ち会った小林は、「概念的理解が共感的理解へ深まる」ことを目の当たりにする。そして、「留学生交流会」を「グローバルスタディーズ（持続可能な社会を目指して）」のカリキュラムの中に位置づけることの重要性に気づくことになる。

小林は、「グローバルスタディーズ（持続可能な社会を目指して）」の取り組みを次のように総括した。

(1) 5つのテーマ設定（「教育」「経済」「生活」「自然環境」「児童労働」）は、生徒のブレインストーミングをもとに、生徒代表8名が行った。発表の仕方については、1時間で2テーマは時間的に厳しく、振り返りが不十分であった。また、調査対象国を選定する際、各大陸から選ぶことはしたが、選定の意図が明確ではなかった。

(2) インターネットからの情報がほとんどで、深く読み込んでいないため、情報を十分咀嚼して自分の言葉で説明することが出来なかった。この発表の後で留学生交流会を企画したが、留学生からの聞き取りを通して得た各国の生の情報をもとに、5つのテーマについて考えることが有効だろう。

(3) 「持続可能性」というテーマについて情報はいろいろあるが、高校生には実感が無い。

(4) 今後の取り組みに向けての展望

①取り組みとしては面白いが、今回のような発表ばかり行っても意味がない。質疑応答や議論、振り返りを重ねていく時間を確保することにより大きな教育効果が得られるだろう。

②5つのテーマや8カ国の設定のねらいを明確にして、単なる調べ学習に陥らないよう、具体的な授業計画が必要となる。

③学びのかたちとしては可能性があり、他の行事（留学生交流会やグローバル講演会）と関連づけることで生徒の学びを深める可能性が示された。

（3）生徒の社会参加が小林の新しい授業づくりに繋がった

公開研究会以後生徒が取り組んだ社会参加の活動を目の当たりにすることで小林の授業観が変わった。国際探求学科で3年間学ぶことで大きく成長する生徒を見て、国際探求学科がめざす教育に確信を持つことができた。生徒の社会参加は以下の通り。

（1）スタンド・アップテイクアクションに参加

国際探求学科の生徒が全校生徒に呼びかけ、体育祭で全校生徒が立ち上がる（スタンド・アップ）ことで、「貧困を終わらせたい」という思い表現し、貧困をなくすことを目指した国内最大級のアクションに参加。

（2）ワン・ワールド・フェスティバル for Youth（2014年12月26日）に参加

3年2名、1年4名がポスタープレゼンテーションに参加。テーマはずばり「Gender Equality（男女平等）について」。生徒達は、世界各国におけるジェンダーギャップの実態を見ていき、その中で、日本の男女平等の理念と現状を見つめ直しました。また、ジェンダーギャップの実態の原因を探っていく中で、私たちに何ができるのか、今後のあるべき姿について考えました。今回のフェスティバル参加は、前回の「スタンドアップキャンペーン」に引き続き、世界の諸問題に対して、国際探求学科がどう「行動する」ことができるのか、その具体的な答えの一つになります。今回の発表を通して、「男女平等」という人権問題についても、貧困や教育、文化など多くの問題が関係していることが分かりました。（2014年総括報告より）

（3）高校生「国際問題を考える日」（2015年1月31日）に参加

午前中のパネルディスカッションでは県下4名の代表生徒に国際探求学科3年のAさんが選ばれ、200名を越える聴衆の前で自分の意見を発表した。

3年間の学びの集大成となった、「国際問題を考える日」でのパネルディスカッションの中で、彼女は「グローバル時代に高校生に求められる学び」について次のように述べている。高校生に求められるのは、「色々なことに疑問を持ち、自分で答えを探し出す力」であり、グローバル化した世界では「一つの問題がその他の様々な問題と関連しており、高校での色々な学びを結びつけ、世界の諸問題の中に関連性を見出す力が大切」だとまとめた。

世界の諸問題についての知識の大切さに気付き、社会と自分との関係性を見つめてきた、彼女自身の言葉による意見表明となった。

（4）「国際問題を考える日」のポスターセッションに参加

3つのポスター発表（3年生2人と1年生4人が参加）

①「女性の人権と世界、日本」

【要旨】世界各国におけるジェンダーギャップの実態を見ていき、その中で、日本の男女平等の理念と現状を見つめ直します。また、ジェンダーギャップの実態の原因を探っていく中で、私たちに何ができるのか、今後のあるべき姿について考えます。

②「国境なき医師団と AIDS」

【要旨】世界には様々な感染症がある。しかし中には医療設備が十分でない国もみられる。そこで深刻な感染症である AIDS の現状、医療のサポートを行っている国境なき医師団の活動について調べ、現状や今後の課題について考察する。

③「グローバリゼーションを考える」

【要旨】貧困問題の現状を提示し、フェアトレード、マイクロクレジット、BOPビジネス等の観点から、解決方法について考察する。

小林は、(1)～(4)に関わった A さんの 3 年間の学びを聞き取り、この学びの変容を読み解いて、今後に向けての方向性を次のように整理した。

①従来型の知識伝達中心の授業だけでは見ることのできない生徒の多面的な活動の様子と学びの深化を読み取ることができた。そして、そこでの探求的な学びや現代社会が抱える諸問題の解決のために活動する専門家との出会いを通じて、大学でより深く理解しようと考えて進路選択をする生徒が現れた。

②教師側からみると、単なる教育実践の蓄積だけに終わらず、研究の視点を持ち、より豊かな学びを実践できる教育実践研究コミュニティ作りに繋がる機会となった。より豊かな学びを目指し、教員も「変化の中で自ら課題を設定し、他者と協議をしつつ、答えのない問題に挑戦し、新たな価値を創造できる研究者」として、自らの学びを深めていこうとする姿勢を持ち続けることが大切だと考えさせられた。

小林は、一人の生徒の学びを通して、先導的実践者である福田の授業論「つなぐ・出会い」を体験的に学ぶ必要性に気づき、福田と協働的な授業づくりの方向に歩み出す。

(4) 2015 年度総合的な学習の時間 (Global Studies 1 単位) における探求型授業

(1) 授業の目的

①興味・関心のあるテーマを自ら設定し、問を立てながら調査研究することで、探求的に学ぶ方法や主体的な学びの態度を身につける。

②発表や意見交換を繰り返す中から生まれた新たな気づきや考えを元に、自分の考えを修正し、論理的にまとめ、わかりやすく伝える力を養う。

(2) 1 学期

2 名 1 班で一つのポスターを作った。中テーマとして「環境」「国際・平和」「教育・人権」「健康・医療」等を設定、各分野について日本との関係を意識しながら、各班のポスターテーマを考えさせた。イスラム国や国際結婚、LGBT や集団的自衛権、他にも貧困や食品添加物、動物の権利や睡眠問題など、多岐に渡るテーマについて、英語でのポスター作成と修正、発表練習を重ねた。中間発表として近隣大学において、教授や留学生、大学生を含む聴衆の中でポスター発表を行った。

(3) 2 学期—公開研究会に向けて

①学習テーマ：「日本国は、自衛隊の参加制限を緩和し、国際連合の平和維持活動により積極的に貢献すべきである。是か非か。」(第 10 回全国高校生英語ディベート大会論題)

②授業構想：小林自ら現代史、国際紛争、PKO、自衛隊と安全保障などについて調べ、「A. 国際連合の安全保障」「B. 世界の平和構築の歴史」「C. 日本の戦前、戦後の憲法 9 条」

「D. 自衛隊の国際貢献の歴史」「E. 自衛隊について」の中テーマをつくる。さらに各テーマを細分化して小テーマを作り（資料1参照）、1人が1テーマを調べ、グループ内で報告し知識の共有を図ることにより、生徒同士の協働的な学びを組織した（ジグソー学習）。

資料1. 中テーマ・小テーマ一覧

<p>【A 国際連合の安全保障】</p> <p>A-1：国連の基礎知識（2015年度現在）</p> <p>A-2：国連の歴史と国連憲章について</p> <p>A-3：国連PKOの具体例①（国連PKOのはじまりと伝統的PKO）</p> <p>A-4：国連PKOの具体例②（複合型PKOの具体例としてのカンボジアPKO）</p> <p>A-5：国連PKOの具体例③（強制型PKOの具体例としてのソマリアPKO）</p> <p>A-6：国連PKOの現状（国連の視点からの南スーダンPKO）</p> <p>A-7：国連PKOの課題（任務拡大、紛争当事者性、死傷者数等）</p> <p>A-8：国連PKOの基礎データ（参加国、予算、活動国、活動内容等）</p>
<p>【B 世界の平和構築の歴史】</p> <p>B-1：第2次世界大戦の終結と冷戦構造について</p> <p>B-2：冷戦崩壊後のヨーロッパでの安全保障環境の変遷について（EUやNATO）</p> <p>B-3：多国籍軍について（湾岸、アフガニスタン、イラク戦争）</p> <p>B-4：世界各地で起きている紛争例①（パレスチナ紛争）</p> <p>B-5：世界各地で起きている紛争例②（アフリカにおける紛争）</p> <p>B-6：世界各地で起きている紛争例③（ウクライナ紛争）</p> <p>B-7：世界各地で起きている紛争例④（ISILの台頭）</p> <p>B-8：現在の世界の国々の軍事力（予算、兵力、兵器等）</p>
<p>【C D 日本の戦前、戦後の憲法9条、自衛隊の国際貢献の歴史】</p> <p>C-1：日清戦争、日露戦争について（日本と朝鮮、中国、ロシアとの関係史）</p> <p>C-2：第一次世界大戦、満州事件、盧溝橋事件（日本と朝鮮、中国、ロシアとの関係史）</p> <p>C-3：日本はなぜアメリカを含め、連合国と戦うことになったのか？</p> <p>C-4：アメリカの占領政策と日本国憲法ができるまでの歴史的背景について</p> <p>C-5：日本国憲法9条が制定されたのに、なぜ自衛隊（警察予備隊、保安隊）があるのか？なぜ、日本が再軍備したのか？冷戦構造の激化によるアメリカの占領政策の変更について</p> <p>C-6：冷戦期の自衛隊、冷戦崩壊後のアメリカの戦略と日本の自衛隊</p> <p>C-7：冷戦後 湾岸戦争への日本の対応（ペルシャ湾での機雷掃海）</p> <p>C-8：9.11からアフガニスタン戦争、特措法による自衛隊の海外派遣</p>

【CD 日本の戦前、戦後の憲法9条、自衛隊の国際貢献の歴史】
D-1：イラク戦争、特措法による自衛隊の海外派遣
D-2：国際平和協力法の成立過程と当時の世論について、
D-3：国際平和協力法に基づくカンボジア PKO
D-4：日本の自衛隊をめぐる法制とアメリカの要求（有事法制の整備—武力攻撃事態法など）
D-5：アメリカの疲弊（アフガニスタン戦争、イラク戦争、中東でのアラブの春の失敗）と日本へのアメリカからの要求"
D-6：2014年 集団的自衛権の閣議決定の背景
D-7：2015年 安保法制の内容、目的と憲法9条との関係
D-8：沖縄の基地の役割とアメリカの戦争

【E 自衛隊について】
E-1：自衛隊の歴史と理念
E-2：自衛隊の組織と任務
E-3：自衛隊の戦力
E-4：自衛隊の PKO 活動への参加について（カンボジア PKO での自衛隊活動）
E-5：自衛隊の PKO 活動への参加について（南スーダン PKO での自衛隊活動）
E-6：自衛隊の PKO 活動への参加について（それ以外の PKO での自衛隊活動）
E-7：自衛隊 PKO 活動への国際的な評価について
E-8：自衛隊 PKO 活動への国民世論の変化について

(4) 公開研究会当日の授業

公開授業では、ホワイトボードを前に中テーマごと 2 班に分かれてポスター発表の原稿作りに取り組んだ。前時までには中テーマごとの班で小テーマ担当者が集めた情報を発表されており、そこで得られた知識をもとに 5 中テーマ計 10 班がポスター発表をするためのコンセプトを協議し、ポスター作成に向けた討議を行った。

情報共有とホワイトボード上で行われるコンセプト作りの実際を「B. 世界の平和構築の歴史」を例に具体的に報告する。小テーマとして教師によって設定されたものは、①第 2 次世界大戦終結と冷戦構造、②ポスト冷戦時代のヨーロッパでの安全保障環境の変遷、③多国籍軍について（湾岸戦争、アフガニスタン紛争、イラク戦争）、④世界各地で起きている紛争例（パレスチナ紛争）、⑤紛争例（アフリカにおける紛争）、⑥紛争例（ウクライナ紛争）、⑦紛争例（ISIL の台頭）、⑧現在の世界の国々の軍事力（予算、兵力、兵器等）であった。

「世界の平和構想の歴史」としてポスターにまとめるとなった段階で、事前の調べ学習をもとに報告され、シェアされたはずの知識が繋がらず立ち往生してしまった。第 2 次世界大戦終結から冷戦時代までの歴史は整理できるが、ポスト冷戦時代に入ると、冷戦時代のように図式化することが難しく、構造的に把握することができない。合わせて、具体的

に取り上げた 4 つの紛争例は、それぞれの原因や経過などは調べられているが、それを「9.11」後の国際情勢の中に位置づけて理解することができないため、生徒たちは世界の平和構築の歴史として整理できないことに気づいた。与えられた 30 分間ではポスター発表の原稿にはならず、疑問点を見つけ出すところで終わった。

(5) 3 学期

1 月末の SSH 研究発表大会で「自衛隊の国連 PKO への積極的参加の是非」についての英語発表を行い、ディベート大会を経て、最終的に各自に上記の論題について自分の意見表明を行った。また、自分の考えを 400 字のレポートにまとめ提出して、一連の授業を終えた。

生徒の感想からは、自衛隊は積極的に PKO に参加すべきではなく、現状の 5 原則を守りながら、日本の得意とするインフラ整備や DDR の分野で貢献すべきであるという意見が多くみられたが、様々な視点や立場からの根拠を元に、単なる賛成、反対以上の意見を出す生徒も多くみられた。

1-3. 共同研究を行った立場から小林実践を分析する—公開授業を中心として

(1) 2014 年度

授業者自身が「持続可能な社会」についての理解があいまいであった。そのために、①調査する国の選定について明確な視点が見いだされない（先進国と発展途上国、南北問題と南南問題）、②調査分野も網羅的でそこから見出すべき共通課題が曖昧であった、③調査方法もネット情報に頼らざるをえず、授業後半で設定されている留学生との交流を活かして聞き取りを組み合わせることができなかつた、ことなどが問題点として指摘できる。

一方で、グループ学習とパワーポイントを使ったプレゼンテーションの技法は定着してきているので、教師が明確な授業構想を提示して調査活動を組織すれば、生徒の協働的な学びを通じて授業の目標は達成できる可能性は高いと思われた。

(2) 2015 年度

第 1 に、英語教師の小林教諭が現代史、国際紛争、PKO、自衛隊と安全保障などを盛り込んだ総合的なテーマに取り組んだ点に敬意を表したい。社会科の教師でもこのような授業を実践している例はきわめて少ない。第 2 に、生徒が 8 つの小テーマを関係づけて理解することの必要性に気づいて、協働的な学びを通じてさらなる学習課題を発見することに繋がったことである。2014 年に比べて学びの質は深まっている。第 3 に、生徒の学びを起点に研究コミュニティが広がる可能性を予感させる点である。新たな疑問点や学習課題に気づいた生徒が、学校内の教師や外部の専門家に助けを求める可能性があり、それは国際探求学科の研究コミュニティを超えて新たな研究コミュニティをつくり出す事に繋がるであろう。

生徒の学びが教師を変容させ、その教師の授業構想力・指導力が生徒の学びを深化させるという学びの循環を生み出している。

1-4. 福田秀志の授業

(1) 学校設定科目「21 世紀の国際理解」の位置づけと 2014 年度公開研究会での授業

- (1) 目標：人類が共有すべき地球的課題を通して、課題の探求、問題解決、社会参加力の育成をめざす。
- (2) 学習領域：「地球的課題」「相互依存」「未来への選択」が総合的にとりあげる。
- (3) 授業構想：1年間（36時間）を通して「TPPとグローバリゼーション」をテーマに、教師の講義、映像資料の視聴、ゲストの講演等を組み合わせて学んだことをもとに、最終的にグループごとに、「第3の道」を提案させる。
- (4) 授業方法：5班編成で各班のメンバーがそれぞれ以下のA～Fのテーマについて調査後、テーマごとに集まって交流、そこで獲得した知識を各班に戻って学び合う（ジグソー学習法）。

【設定したテーマ】

- A ガット、WTO、FTA、EPA、TPPとは？なぜTPPなのか？日中韓FTA、FTAAP、自由貿易と保護貿易—自由貿易はやはりいいのか？TPP参加への流れ。なぜTPPに参加したいのか？グローバル化は仕方がないことなのか？グローバリゼーションの光と影、TPP交渉どうなっている？
- B アベノミクス—成長戦略を中心に！「規制緩和・規制改革」「国家戦略特区」
- C 物品市場アクセス（農業・工業・繊維医療品における関税の撤廃・削減方法）、食の問題、自給率の問題、農業とはどういうものか？
- D 衛生植物検疫（動植物の病気予防ルール 輸入食品の安全基準）、貿易の技術的障害（製品の安全や環境規格のルール作り）、商用関係者の移動（ビジネスパーソンの出入国手続き、滞在のルール）、環境（貿易や投資促進のための環境基準緩和の制限）、労働（貿易や投資促進のための労働基準緩和の制限）
- E 保険・金融サービス（国境を越える金融サービス提供のルール）、国民皆保険（医療）
- F 投資（国内外の投資家を平等に扱うルールと紛争解決の手続き）→ISDS条項、ラチェット条項、政府調達（中央・地方政府の公共事業発注のルール）、知的財産（知的財産権の保護 海賊版の取り締まり）

(5) 授業の概要

- 1・2時間目：調べてみて、どうだった？→調査した内容ごとに集まる。
5つの班のAを調べた人同士、5つの班のBを調べた人同士、5つの班のCを調べた人同士、5つの班のDを調べた人同士、5つの班のEを調べた人同士、5つの班のFを調べた人同士の会議 →同じ内容を調べた人同士が集まり、自分が調べてきた内容の交流をし、間違いや認識の違いなどについて確認しあう。
宿題：自分の調べてきた内容を次回に班員に報告をするためのA4用紙のレジюме（簡潔にわかりやすいようにまとめる）を記入する。
- 3・4時間目：A、B、C、D、E、Fのそれぞれが班員に自分の調べてきた内容をA4用紙1枚のレジюмеを使用し、わかりやすく報告する。（一人25分の報告・質疑応答を含む）
- 5・6時間目：意見表明会「TPPで日本は活性化できるのか、君の考えを問う？」授業後、意見をまとめて提出！

- 7・8 時間目：TPP をどう考えていくのか？ 内田樹氏の論文を読む
- 9・10 時間目：TPP をどう考えていくのか？ 問題提起 内田樹氏の論文を読む
- 11・12 時間目：NPO 法人 AM ネット理事 神田浩史さんによる講演
私たちの生活の豊かさが第三世界の貧しさに結びつく事例と TPP などのグローバル化の推進・先進国の経済成長をめざす現在の政策が第三世界に与える影響（資源争奪戦、アフリカの農地略奪、原発輸出など）
- 13・14 時間目：財団法人 日本国際飢餓対策機構 専務理事 清家弘久さんによる講演
すさまじい世界の飢餓人口と自由貿易・グローバル化との関係について
- 15・16 時間目：『フード・インク』鑑賞（第 82 回アカデミー賞長編ドキュメンタリー部門ノミネート作品）鑑賞 体にいいオーガニックフードとスーパーに並ぶお手頃価格のフード。同じ食品でも価格にこれほど差があるのはなぜなのか？その理由は農業が巨大企業になってしまった異常な食事情にあった。
- 17・18 時間目：NPO 法人 環境市民代表理事 杵本育生さんによる講演
経済成長を加速させようとする TPP は、地球環境問題をより深刻化させている。地球環境問題と自由貿易について。
- 16 時間目：それぞれの講師、映画の監督が言いたかったことの確認—感想を読み合う。
- 20 時間目：私と遠い世界の人々との関係について、食とアメリカの関係など、さらに深める。①服と綿花とアラル海、②原発の輸出と重工業の支配、③ゴミの輸出と買わせる戦略、④スポーツビジネスと搾取工場、⑤日本人はなぜパンを食べるのか？、⑥大豆と消えゆく農業、⑦水を買わせる仕組み、⑧買い占められる開発途上国に農地⑨貧しい人がより貧しくなる貿易のしくみ、⑩ネコ缶から見たアジアの悲しい物語
- 21 時間目：前回の 10 の課題について、班別報告。
賛成派の言い分（TPP のメリット）を確認する。（講義）
- 22 時間目：賛成派の言い分（TPP のメリット）を確認する。（講義）
今までのまとめと第三の道、持続可能な社会についての問題提起
（課題内容）：TPP に賛成、反対を乗り越えて、第 3 の道を考えてみよう。TPP に賛成、反対について根拠を示して意見を述べる。賛成の場合、反対の意見を考慮しながら、賛成意見を述べる。反対の場合、賛成の意見を考慮しながら、反対意見を述べる。TPP 賛成・反対を乗り越えて、私たちはどういう社会に、どういう世界に暮らしていきたいのか、そのためにどういう方向性があるのか、キーワードは「持続可能な社会」。意見表明を行う。
- 23・24 時間目：班別で報告に向けて話し合う。
賛成、反対、どちらかと言えば反対、どちらかと言えば賛成の意見表明をした後、さまざまな立場の生徒同士が交流し、賛成・反対を乗り越える第三の道を考えていく。キーワードは「持続可能な社会」。（班別に進めていく。6 名ないし 7 名の班を 5 班つくる）
- 25 時間目：公開研究会当日の授業。
班別報告 2 つの班が実施。1 班が 10 分～15 分。その後、質疑応答（8 分）、2 つの班以外の 3 つの班が、質問・意見を言う。採点表の記入を行う。

- 26 時間目：前時の続き（2つの班）
- 27・28 時間目：フェアトレードサマサマ、オイコクレジット事務局長小吹岳志氏の講演
第三世界の人々の自立を支える取り組みについて
- 29 時間目：前時の続き（1つの班の報告）、まとめ
- 30 時間目：日本の中の都市と地方の格差—地方消滅を騒ぐ前に
- 31・32 時間目：東日本大震災（福島原発）の復興の課題—経済成長、TPP で可能なのか？
- 33・34 時間目：東日本大震災（福島原発）の復興の課題—経済成長、TPP で可能なのか？
- 35・36 時間目：まとめ →1600 字以上のまとめ論文を提出

(6) 公開授業に対する協議

研究協議の場では出された主要な論点は、①外部講師の講演や『フード・インク』のような映像資料、インターネットで調べた知識を咀嚼して我がこととして意見形成させることができているか、②各自が獲得した知識を生徒同士が議論しながら共有することができるか、③このようなアプローチで知識を行動に結びつけていくことができるのか、などであった。教師から生徒に与えられる情報や知識は膨大で、生徒はそれを咀嚼して、「TPP」の是非について判断し、自分の言葉で論理的に説明することができていない。まして、行動に結びことはむずかしい。

福田は、教えなければ生徒は考えられないという思いがあったという。指摘を受けて、今までの授業スタイルを一度リセットして、生徒の学びを引き出す授業づくりをする必要があると語っている。

(2) 2015 年度「21 世紀の国際理解」

(1) テーマ：TPP、原子力発電（エネルギー）、国際貢献（安全保障）と第三世界（途上国）の関係・繋がりを考える。

(2) 授業構想

①現代の日本が抱える諸問題として、①TPP、②原子力発電（エネルギー）、③国際貢献（安全保障）があり、それぞれが関わり合っていると考え、教師が統一テーマを生徒に提示して、1年間の追究課題を教師と生徒で共同決定する。

②生徒を10班に編成し、TPP（3班）、原子力発電（3班）、国際貢献（4班）について各人が調査研究をし、各班ごとにシェアした上で、①TPP、原子力発電、国際貢献のつながり、②自分の調べた項目と第3世界の人々とのつながりをA3用紙1枚にまとめて報告、班ごとに優秀作品を選出。

③各班代表者が中間報告。夏休み中の調査内容を班ごとに決める。

④TPP、原子力発電、国際貢献について、討論のためのシナリオづくり。

⑤ニュースショーの形式で公開研究会で報告。

(3) 「TPP」調査内容

①ガット、WTO、FTA、EPA、TPP とは？

自由貿易と保護貿易とは？／TPP 参加への流れ／なぜ TPP に参加したいのか？／グロ

ーバル化の動き

- ②アベノミクス 第三の矢「成長戦略」ー岩盤規制を取り払う改革とは？
- ③物品市場アクセス（農業と工業・繊維・医療品における関税の撤廃・削減方法）ー食の問題、自給率の問題、農業、輸入食品の安全基準
- ④保険・金融サービス、投資（国内外の投資家を平等に扱うルールと紛争解決の手続き）
ー医療、知的財産権、ISDS 条項、ラチェット条項
（①から④まで各班一人ずつ調べる）

(4) 「原子力発電ーエネルギー」調査内容

- ①原子爆弾と原子力発電の相違点、類似点、原子力発電の誕生の歴史と 3. 11 まで
- ②原子力発電のプラス面、マイナス面 ーできるだけ多く・多面的・多角的視点で
- ③日本のエネルギー ー石炭、石油、天然ガスの火力、原発、自然エネルギー
- ④外国の原発／外国のエネルギー政策は／自然エネルギー政策は
- ⑤フクシマ後の日本の原発政策、自然エネルギー政策、原発輸出政策
（②は全員調べる。①③④⑤は各班一人ずつ調べる）

(5) 「国際貢献ー集団的自衛権・安保法制」調査内容

- ①憲法 9 条の誕生、9 条の解釈の変更、警察予備隊・保安隊・自衛隊の誕生の経緯、自衛隊の活動範囲の拡大について
- ②日米安全保障条約、地位協定、沖縄の米軍基地について
- ③個別的自衛権、集団的自衛権、国連的措置（集団安全保障体制）、非軍事的措置、軍事的措置、PKO とは
- ④安倍内閣の最近の安全保障法制への動き
- ⑤日本の非軍事の貢献は？NGO の取り組み、人間の安全保障とは
（①は全員調べる。②から⑤間では各班 1 人ずつ調べる）

1-5. 共同研究を行った立場から福田実践を分析する

ー2015 年度の授業を中心として

- ①福田は、日本社会が抱える諸課題の中から、TPP、原発、国際貢献を取り上げ、これらのテーマについてグループ単位で調べさせ、発表会の場で互いに学び合うことで、自分たちが調べたことが現代の国際社会の構造に繋がっていくと生徒が認識するという見通しのもとに授業をデザインしている。
- ②福田の構想の中には、3 テーマとそのテーマごとに調べさせる小項目がデザインされており、これを生徒に提示して、学習内容を教師と生徒が共同決定をする。
- ③これ以降は小グループ単位で福田の授業デザインに従って調べ学習が行われ、それをテーマごとにつきあわせて理解を深めさせる。
- ④発表をニュースショウの形式を行うことを共同決定する。福田は、「教師主導から生徒主導に変えるにあたり、なにがいいのかと考えていたところ、この授業の一番最初（開発教育協議会の世界一大きな授業）に行ったロールプレイが楽しかったと 1 学期の授業評価アンケートに多くの生徒が書いていたので、「これだ」と思いました。」と語っている。
- ⑤ニュースショウ形式に決まったところで、シナリオづくりから発表までは生徒に任せる。福田は、生徒の協同的な学びを組織し、そこで学ばれた内容が、現代世界の構造を把握す

ることに繋がるとの見通しをもっていた。

⑥福田は、一連の授業が終わったところで、生徒に何を学んだのかを書かせ、その内容から自身の授業構想についての振り返りを行って、成果と課題を確認している。

「・・・今や水や食料といった生きる上で必要最低限のものを争っていることがわかった。その原因を作っているのは先進国だ。貿易を拡大して儲けたい（TPP）、安いエネルギーを使ってもっと儲けたい（原発）という先進国の自国のことしか考えない行動によって環境が悪くなり、都市に流れ着いてくる。都市に移動したところでお金がないと食べることができず、そのことがテロの原因にもなり、第三世界の人たちの生活を奪っている。このような国への国際貢献も常に先進国の国益を重視する考え方が入っているので十分ではない。国際社会の根本的な問題は先進国の無関心ではないか・・・私たちはもっと世界でおきている問題を真剣に自分たちの問題のように考えるべきだ」（Bさん）

1-6. 尼崎小田高校における実践研究コミュニティ（小林の語りから）

①尼崎小田高校の実践研究コミュニティは、先導的実践者福田の実践の特徴である「つなぐ・出会い」を重視する方向で、国際探求学科学科長の小林を核として作り上げられたボトムアップ型のコミュニティである。

②「学科の担任として、福田先生の『21世紀の国際理解』での学びに対する、生徒たちの生の声（『この授業は受験には関係ないけど、絶対受けといた方がいい』『ほんまに考えさせられるし、いま必要な勉強だと思う』）等々）を幾度となく聞き、生徒が主体的に学び、成長していく姿を目にして、目指すべき学びの方向性が見えてきた」と小林は振り返っている。先導的実践者である福田が授業を通して育てる生徒の学びを分析することで、福田の実践手法を学び取っている教師の姿が見られる。

③2年間のプロジェクトを振り返って小林は、「授業づくりに関してつくづく感じるのは、一緒に相談したり、意見を交わせる同僚の存在の大きさです。英語科教員との授業づくりに関しては、以前から研究とまではいかないまでも、授業改善について、自由に意見を交換し、授業を見せ合える文化ができていました。先生方は熱心で、様々な英語に関する研究会や公開授業には多く参加し、情報も毎週の教科会で共有していました。」と語っている。小林の語りからは、往々にして「蛸壺」になりがちな高校現場で、教師が教科の枠を越えて協同的に授業研究をする土壌が生まれてきていることがわかる。それは、尼崎小田高校における研究コミュニティが拡大、継承されていることがうかがわれる。そのことを小林は次のように語っている。

「国際探求学科について、本校のC主幹教諭が引き継いでくださいました。私にとってはメンターもしくはお手本としてのロールモデル（社会科は福田先生、英語科はC先生）のお一人です。現在、国際探求学科の総合的な学習の時間については、若手の社会科の先生方に自主的に授業に入っていていただき、本校における授業研究コミュニティは広がっているといえると思います。」

第1章付論 参加と共同を指向した授業づくり

—福田実践の特質—

井ノ口貴史（京都橘大学）

はじめに

福田は、2014年度の公開研究会での研究協議で、「教師から生徒に与えられる情報や知識は膨大で、生徒はそれを咀嚼して、TPPの是非について自分の言葉で論理的に説明することができていない。アウトプットに課題がある。」と批判された後、それまで培ってきた授業づくりのスタイルを一端捨てて、新たな授業づくりにチャレンジすることになった。「教えなければ生徒は考えられないという思いがあった。指摘を受けて、今までの授業スタイルを一度リセットして、生徒の学びを引き出す授業づくりをする必要がある」と考えたと言っている。

本稿では、「参加」をキーワードに、「授業参加意識」の指標をもとにした授業参加モデル、それぞれのモデルにおける学びの構造と教師の指導性を想定し、それに基づいて福田実践の特質を明らかにする。

付一 1. 「授業参加」の段階モデル

諸岡（1987）は、「出席」と「参加」を対比して、出席は子どもが単に席についているという外面的、物理的な状態であるの対し、参加は子どもの内面的、心理的状态を表し主体的、能動的な授業参加を意味していると定義する。その上で、全員の子どもが出席していることがそのまま授業に参加していることを意味しない、全員が出席しているが、全員不参加ということもあると指摘する。

しかし、実際の授業場面で、厳密に出席と参加を分けることはむずかしい。子どもは、授業の中で常に心の揺れを持ちながら授業に対峙している。興味や関心を呼び起こす内容であれば能動的に授業にかかわるであろうし、そうでなければ授業からは逃避する。子どもが、出席を自由に拒否する権利を与えられていない限り、基底的な部分で授業は子どもの出席を前提に成り立っている。授業の場では、クラスの授業規範に従った行動が求められる。多くの子どもは、「挨拶をする」、「返事をする」、「ノートを取る」など最低限の参加はする。能動的に教師や教材に働きかけたり応答することはないかもしれないが、全く授業から逃避している場合よりも、ある場面、ある発問に対して自己表現をする場合の方が多い。厳密にはこの場合は授業に「参加」していると定義することができる。このように、子どもの内面的心理的状态では、消極的、受動的に授業の場に「参加」している場合もあり得る。そこで、このような授業参加の段階を能動的な授業参加が見られないととらえ、「形式としての参加」の状態と位置づけた。

藤田（1995）は、ドイツのノルトライン・ヴェストファーレン州「学校制度における参加に関する法」（1977）に規定する参加の中には、「決定」と「関与」という二つの形態があることに注意しなければならないとした上で、「決定」と「関与」を次のように峻別した。「『決定』とは、むしろ『共同決定』というべきもので、子どもにせよ、父母にせよ、決定

を教師とともにすることをいう。言い換えるならば、教師と子ども（父母）それぞれが拒否権を持っている。『関与』とは、子ども（父母）が決定は教師に委ねながら、聴聞される機会を持ったり、審議・助言をしたり、提案・発議をしたりすることをいう」（藤田、1995、p.9）。

田代（1996）は、決定を含まないプロセスへの参加と決定へと至る全プロセスへの参加＝共同決定・自己決定の二つの形態を区別し、前者を「関与としての参加」、後者を「決定としての参加」と位置づけた。

これらのレベル分けを授業参加に適応して、先に設定した「形式としての参加」と合わせて、「関与としての参加」と「決定としての参加」という3レベルの授業を位置づけた。そして、「決定としての参加」の段階をさらに2段階に分け、教師がイニシアチブをとって子どもと「共同決定」する段階を「決定としての参加Ⅰ」、子どもがイニシアチブをとって教師と「共同決定」する段階を「決定としての参加Ⅱ」と位置づけた。それぞれの段階の指標と生徒の参加意識の指標は、図1に示した。

授業形態	形式としての参加	関与としての参加	決定としての参加Ⅰ	決定としての参加Ⅱ
	生徒は、先生の指示通りに行動するが、目標を理解しない	先生の授業計画の意図を生徒が理解し有意義な役割を果たす	先生の授業計画に対し、生徒が同意・拒否をする	生徒が授業計画をつくり、先生のサポートを受けて進める
参加度合				
授業参加意識	1. 出席しているだけで授業に参加しているとは感じない。 2. 先生に仕組みられて参加させられている気がする。	3. 生徒がやるべき活動が示され、授業が分かりやすい。 4. 授業に生徒の希望や要望が生かされ、授業では納得できる。	5. 先生と生徒が協力して授業をつくっていると感じる。	6. 生徒が授業の中心になって授業をつくっていると感じる。

図1. 「授業参加」レベルと生徒の「授業参加意識」の指標

付－2. 「授業参加」をつくりだす授業モデル

現在、多くの高校で見られる授業は「形式としての参加」の授業である。ただ単に教室にいて、授業に「参加」していない生徒が存在するだけでなく、「参加」していても、目標を理解しないまま教師の指示どおり行動し、その場その場をしのいでいる生

徒が少なからず見受けられる。大学受験や定期考査に役立ちそうな授業や知識には興味を示し、効率的に手っ取り早く要点を知りたがるが、そこに至る説明や資料を使つての討論などには積極的にかかわろうとしない。要は何を覚えればよいかかわればいいのである。

では、なぜ消極的、受動的にしか授業に「参加」できないのか。このレベルの授業が、教師を主体、生徒を客体とする、「教え—教えられる」関係によって成立しており、ここでは、教師が、権威によって公定された知（学校知として制度化された知）のため込み学習を要求するためであると考えられる。生徒は、いくら知識をため込んでも安心できない。結果は試験の点数で評価され、「わかる」よりも効率的に「覚える」ことが学習の目的となる。生徒は、いま学んでいることに必然性を見いだせない。いま獲得する知識は疑問や課題を解決するためのものではない。いつかは役立つという信念のもとに知識を際限なくため込むのである。

パウロ・フレイレ（1979）は、このような学習を「銀行型教育」と名づけ、そこでの教師・生徒関係と「学び」を次のように説明した。「銀行型教育」のもとでは、教師は一方的に語りかける人であり、生徒は語りかけられる内容の機械的暗記者であり、教師によって満たされるべき入れ物に変えられる。入れ物をいっぱい満たせば満たすほど、それだけその教師はよい教師であり、入れ物である生徒は従順に満たされれば満たされるほど良い生徒である。教育はこうして、預金行為となる。ここでは、生徒が金庫で教師が預金者である。教師は、交流の代わりにコミュニケを發し、預金をする、生徒はそれを辛抱強く受け入れ、暗記し、復唱する。これが銀行型教育概念である。さらに、「銀行型教育」のもとでの教師・生徒関係を 10 点にわたって整理した。①教師が教え、生徒は教えられる、②教師がすべてを知り、生徒は何も知らない、③教師が考え、生徒は考えられる対象である、④教師が語り、生徒は耳を傾ける、⑤教師がしつけ、生徒はしつけられる、⑥教師が選択し、その選択を押しつけ、生徒はそれにしたがう、⑦教師が行動し、生徒は教師の行動をとおして行動したという幻想を抱く、⑧教師が教育内容を選択し、生徒は（相談されることなく）それに適合する、⑨教師は知識の権威をかれの職業上の権威と混同し、それによって生徒の自由を圧迫する立場に立つ、⑩教師が学習過程の主体であり、一方生徒は単なる客体にすぎない、がそれである。

このような「学び」のもとでは、教師と生徒、生徒相互で共同して学ぶことはなく、学習は個別化されている。また、ため込まれた知識の量による教師の一方的な評価が行われるために、クラスの仲間は結局ライバルとして意識され、仲間との連帯感は生まれぬ。知識の一方的なため込みが要求されるため、自ら疑問を持つことはなく、仲間との意見交換や教室の外に出て聞き取りや調査をすることもない。意見表明をすることもなく、自らの学習を見つめて自己評価することもない。このような「学び」のもとでは、自分自身の能力や適性を発見できないため、「自分探し」をすることもできない。常に不安と孤独がつきまとうことになる。このような授業が繰り返される限り、常につきまとう不安や孤独から逃れるためには、授業に「参加」しないか、教師の気に障らない程度の「参加」の振りをすることになる。こうして、生徒は「出席」と「参加」の境界線をさまよう。

久田（1999）は、伝達注入主義の授業を克服する方向を 3 つのタイプに大別して整理している。第 1 のタイプは、偏差値偏重から個性尊重への転換を標榜し、「知識・理解」よりも「関心・意欲・態度」を重視する授業である。第 2 のタイプは、科学の体系を基礎に

してその成果を系統的・教育的に教科内容として編成し、そうして編成した教科内容をすべての子どもがわかって主体的に獲得できるように指導する授業である。そして、それは、子どもたちの学ぶ意欲と共同的な学習を科学的な知識・概念・法則などの獲得へと方向づける教師の「教え」を積極的に追求する授業である。第3のタイプは、パッケージ化された知識の個人主義的なため込み学習ではなくて、知の文脈性と学習の協同性を追求する授業、あるいは権利としての子どもの意見表明や参加を基礎に現実世界への批判的介入とそのスキルの形成を求める授業である。そして、このタイプの学習として、文化的実践に参加しながら、学び手としての教師とともに子どもたちが文脈と状況の中で自己にとっての真実と意味を探究していく過程を重視する佐伯（1995）が提起する「文化的実践への参加としての学習」と、子どもの参加権・学習権・自治権の統一という観点を貫いて、現実世界を異質な人々の生活との関連で批判的に読み解き、新しい世界を想像的に創造するとともにそのための価値観などを形成しようとする竹内（1994）が提起する「批判的学び方の学習」を例示する。

知識伝達型の授業と第1のタイプの「知識・理解」よりも「関心・意欲・態度」を重視する授業とはどのような関係にあるのか。尾島（1999）は、教師による「伝達・注入」の授業も、子どもの興味や関心を重視し「支援・援助」に徹する教師の指導も対照的にみえて、その実は表裏の関係にあるという。すなわち、子どもたちは、自らの知識をもとに新しい教材に能動的に立ち向かってこそ、人類の蓄積してきた科学や文化を学びとることができるのであって、子どもたちの能動的な自己活動を喚起しない「伝達・注入」の授業では、人類の科学や文化を学びとることはできない。一方、「支援・援助」の指導観に支配された授業における学習は、子どもを文化伝達の客体として把握していないがゆえに教科の本質にせまるものではない、という。また、吉本（1995）は、「伝達する」教師のリーダーシップのもとでも、「援助する」教師のリーダーシップのもとでも、子どもは客体であるとして、子どもを真に「学習主体」に育てるためには「導き、組織する」教師のリーダーシップが重要だと主張している。したがって、久田が整理した第1のタイプの「知識・理解」よりも「関心・意欲・態度」を重視する授業は、「子どもの参加の権利（共同決定）」を志向するものではなく、「形式としての参加」レベルにとどまるものと考えられる。

佐藤（1996）は、高校の授業を改善する課題を論じるにあたって、教科内容を「教科（学問）を構成する知識（その学問の実体を形成する命題化された概念や原理）」と「教科（学問）を性格づける知識（その学問を特徴づける認識の方法や表現の方法）」にわけて、これまで高校教師が重要だと言ってきた教科内容の理解とは「学問を構成する知識」の理解のことであって、この結果、高校教師の想定している授業が知識の伝達と説明ということになると指摘する。そして、このような学習を「科学を知る学習」と定義した。

それに対して、授業改善の方向を探るためには、授業を所定の知識と説明の活動と見るのではなく、生徒の主体的な探究活動の過程と認識し、その探究活動を触発し援助する活動と見る必要があるという。その結果、その教科内容のわかり方や論じ方や表現の仕方の側面が視野に入ってくるとして、そのような学習を「科学する学習」と定義した。「科学する学習」では、教科の命題化された知識の獲得よりも、その探究過程でその学問の論じ方や表現の仕方を身に付けることを優先する。そして、このような学習を実践することによって、高校の授業におけるもう一つの課題である学習における「自分探し」と「仲間づく

り」を実現することになるとして、高校の授業改善の方向を次のように提起した。

「高校の授業は、生徒たちの『自分探し』の根元的な欲求に根ざし、学びの価値を発見し、学びを通して自分自身を発見し、学びあう仲間を発見し、自らの学びを見守り援助してくれる先達としての教師を見出す場へと、改造される必要があるだろう」(佐藤、1996、p.431)。

高校での多くの授業が、佐藤の提起する「科学を知る学習」を追求してきた結果、久田が克服の対象と位置づけた偏差値を唯一の尺度とした競争主義的学習を強要する授業(制度知のためこみ学習を強要する伝達注入主義の授業)に陥ったと言える。佐藤が授業改善の方向として提起する「科学する学習」とその発展として「自分探し」と「仲間づくり」の課題を実現する学習を追求していけば、久田が授業改革の方向として位置づけた第2、第3のタイプの授業に繋がると考える。

久田が、第2のタイプの授業で、「子どもたちの学ぶ意欲と共同的な学習を科学的な知識・概念・法則などの獲得へと方向づける教師の『教え』を積極的に追求する」という中での「教え」とは、子どもたちの学ぶ意欲を引き出し、子どもたち相互の共同的な学びを組織することによって、教科内容の論じ方や表現の仕方(ディスコース)を積極的に教え、命題化された知識の獲得に導くという意味だと解釈できる。また、佐藤は、学びを通して自分自身を発見し、学びあう仲間を発見し、自らの学びを見守り援助してくれる先達としての教師を見出す場へと授業を改造することを提起し、教師を「先達」と位置づける。教師も生徒と同じように学びつづける存在だとし、「学び」への周辺参加者として互いに努力して文化的実践への参加につとめる同行者と位置づける。しかし、この先達である教師は、単に同行者として「学ぶ」だけではない。自らの「学び」の経験をもとに、生徒の学びを見守り、生徒の能力や適性を見極め、集団の中で生かす方途をアドバイスし、集団の「学び」がより深まるように援助できる存在である。授業の中では、生徒個々の差異を見きわめ、その差異を生かしながら、学習の組織者としての役割を果たす。

一方、ここにおける教師・生徒関係は、「教え—教えられる」関係ではなく、「ともに学ぶ」関係、相互主体的関係である。そして、そこでは生徒個人と仲間と教師が互いに交流しあうことによって、学びの共同化がはかれる。

子安(1999)は、学びの共同化が、学びの対象・テーマの共有、学びの過程への参加と共同、学習者を取り巻く社会(諸個人)との共同をつくりだすそうとする試みだという。そして、教師と子どもの共同という観点から、授業テーマの共同決定が学びの共同化の契機になって、教師と子どもの相互主体的な関係のもとで、現実を共同探求する授業が実現すると指摘する。佐藤が提起する「自分探し」と「仲間づくり」の課題を実現するための学習は、文化的実践への参加という観点と「共同決定」を契機として学びの共同化を実現するという観点を持っており、久田(1999)の第3のタイプの授業と繋がると考える。

そこで、この久田が整理した第3のタイプの授業および佐藤の提起する「自分探し」と「仲間づくり」の課題を実現する学習が、「共同決定」という観点と教師と生徒が相互主体的関係で文化的実践に参加するという観点を持つことから、「決定としての参加」段階の授業と位置づけることができる。それに対し、久田(1999)が整理した第2のタイプの授業および佐藤(1996)の「科学する学習」は、生徒の学習意欲を引き出し、生徒相互の共同的な学びを組織して、教科内容の論じ方や表現の仕方を教師が「教える」という観点を持

っており、それが相互主体的な「共同決定」に基づく学習に発展するという視点を持っていることから、「関与としての参加」段階の授業となる。

「形式としての参加」、「関与としての参加」、「決定としての参加」段階の授業について、「学びの構造」、「教師の指導性」、「生徒の意識」等の観点から、その違いを図2に示した。

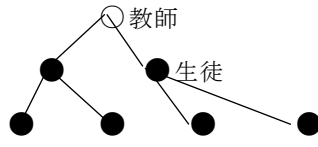
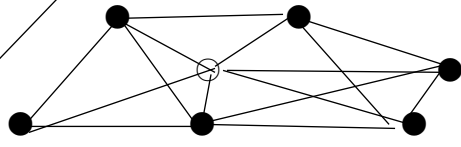
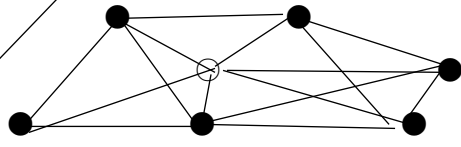
	形式としての参加	関与としての参加	決定としての参加 I II
学 び の 構 造	<p><教師・生徒関係></p> <p>【主体-客関係】</p>  <p>【教室での学び=ヒエラルキー構造】</p>	<p><教師・生徒関係></p> <p>【相互主体的関係】</p>  <p>【教室での学び=ネットワーク構造】</p>	<p><教師・生徒関係></p> <p>【相互主体的関係】</p>  <p>【教室での学び=ネットワーク構造】</p>
教 師 の 指 導 性	<p>【伝達者としての教師】</p> <p>権威によって公定された知識（学校知として制度化された知）を、わかりやすく、効率的に注入する。</p>	<p>【コーチとしての教師】</p> <p>科学の成果を学習に取り込み、生徒の学ぶ意欲を引き出しながら、生徒の共同的な学習を組織することによって、教科のわかり方や論じ方や表現の仕方を獲得させる。</p>	<p>【コンダクターとしての教師】</p> <p>【知的好奇心をもって学びつづける教師と生徒、生徒相互の交流を通じて、それぞれの差異を生かしながら、共同決定に基づいて批判的に学ぶ姿勢をつくる。</p>
学 び 方	<p>伝達注入型の学習（受動的で個別化された学習）</p>	<p>発見的・探究的学習、科学を知る学習（能動的に科学のディスコースを獲得する学習）</p>	<p>文化的実践への参加の学習、批判的な学び方学習、科学する学習（文脈的で共同的な学習）</p>
生 徒 の 意 識	<p>不安と孤独</p> <p>・際限なくため込まなければならない知識、絶対的な試験の点数（偏差値）に「わかる」喜びを感じない。</p> <p>・学習は個別化され、クラスの仲間はライバルだ。</p>	<p>喜びと連帯</p> <p>・「課題や疑問点」が解決した時の喜び、自分の能力や適性を発見する楽しみを体験（自分探し）。</p> <p>・クラスの仲間や先生とともに学ぶ喜びがもてる（仲間づくりを体感）。</p>	<p>喜びと連帯</p> <p>・「課題や疑問点」が解決した時の喜び、自分の能力や適性を発見する楽しみを体験（自分探し）。</p> <p>・クラスの仲間や先生とともに学ぶ喜びがもてる（仲間づくりを体感）。</p>

図2. 形式・関与・決定としての参加における学び構造と教師の指導性

付-3. 福田の授業を「授業参加」をつくりだす授業モデルに位置づける

2014年度の福田の授業は「関与としての参加」レベルにあると考える。1年間を通して追求するテーマ「TPP とグローバル化」及びグループ学習を進めるための小テーマを決めるのは教師であり、講義や外部講師の講演などを通して TPP に関する知識を提供す

るのも教師であり、最後のグループ発表まで含めて授業方法を決めるのも教師である。「TPP とグローバリゼーション」についてプレゼンをするために必要な知識を獲得しなければ、問題点を把握して「第3の道」を提案することはできないと教師は考えている。生徒にはジグソー学習法に従って獲得した知識をグループ内で交流すること、講演を聴いて意見表明をすること、プレゼンの原稿を考えること、各グループのプレゼンを聞いて評価することなど教師が決めた役割を果たすことが期待されている。多くの生徒は教師の求めに応じて活動はするが、膨大な情報を咀嚼してグローバル化する世界の矛盾に気づき、社会参加にまで結びつけられる生徒はごく少数ということになる。

福田主導で行われてきた「21世紀の国際理解」の授業が、社会参加に結びつく生徒を育ててきたことも事実である。釜ヶ崎の夜回りに参加し、野宿者との出会いを通じてケースワーカーの仕事について活動が続けている卒業生もいる。2014年度卒業したAさんは、自分の「学び」が深まり、自分の考えで立論できるようになったのは、3年生の「21世紀の国際理解」で1年間かけて追究した「TPP」の授業だったと振り返る。

「豊富な資料を基に、何でそうなるのか自分で考える時間が持てた。知識が足りず意見表明することは難しかったが、物事を多面的に見ることと、そこから自分の意見を持つことで、結論までもっていくことができた。」

Aさんは、これらの学びを通して、「スタンドアップキャンペーン」を全校生徒参加で実現し、「ワンワールドフェスタ」に参加、卒業をひかえた1月には、大阪大学で行われた「国際問題を考える日」においては、兵庫県下から選ばれたパネリストの1人として、「グローバル時代に高校生に求められる学び」について発表を行った。

「21世紀の国際理解」の授業などを通じて課題意識を明確に持ったAさんは、「グローバル時代に求められる学び」を深めるために、X大学にAO入試で合格し、そこで学びを続けている。2015年ネパール地震が起きた時は、大学構内で募金活動を組織するとともに、尼崎小田高校の教員や下級生によびかけJR尼崎駅での募金活動を実現している。

このような生徒の存在が2015年度の実践（28時間扱い）に繋がったと考えられる。福田は、TPP、原発、安全保障を取り上げることで、日本社会が抱える諸課題にアプローチできるという見通しのもとに、学習内容を生徒と共同決定し、生徒どうしの協働的な学び合いを保障している。福田は、TPP、原発、安全保障を担当する各グループの調査活動に関する交流を見守り、発表形式も生徒の決定にゆだねた。発表形式がニュースショーに決まると、シナリオづくりのためにフリージャーナリストの西谷文和さん（安全保障）、あまっこ市民発電プロジェクト理事の広畑貞昭さん（原発）、農業法人代表湯川信男さん（TPP）の講演を仕組み、生徒の活動を支えている。生徒たちは、シナリオやキャストを考え、25分のロールプレイ発表を自主的に運営することができた。発表後は4時間にわたる討論、TPP、原発、安全保障の繋がりや第3世界との関係についてのワークショップが組織されている。

このように2015年度の授業づくりは、相互主体的な教師生徒関係に基づく学びの構造、教師の指導性や生徒の学び方から見て「決定としての参加」レベルにあると考える。共同決定を通じて生徒がカリキュラム構成に主体的に関わり、教師である福田を「学びの先達」として生徒どうしの協働的な学びを作り上げることになったといえる。

おわりに

尼崎小田高校国際探求科では、先導的実践者である福田と学科長の小林哲を中心にボトムアップで学科の構想を作り上げ、福田が取り組む「21世紀の国際理解」の授業づくりを学ぶとともに、生徒の学びが教師を変容させ、その教師の授業構想力・指導力が生徒の学びを深化させるという学びの循環を生み出し、実践研究コミュニティが広がり、質も高まっている。2014年度の実践で課題を発見した小林は、国際探求学科の生徒の学び（スタンドアップキャンペーン、ワン・ワールド・フェスティバル for Youth、「国際問題を考える日」のパネルディスカッション参加やポスターセッションへの参加）に触発され、2014年度までの福田の授業づくりを学びながら、2015年度の実践では「関与としての参加」を作り上げた。2016年度からは兵庫教育大学教職大学院授業実践高度化専攻授業実践開発コースにおいて学び続けている。

引用・参考文献

- 久田敏彦（1999）「課題としての総合学習」久田敏彦（編）『共同でつくる 総合学習の理論』フェアラム・A、pp.24-29.
- 藤田昌士（1995）「子どもの学校参加」『生活指導』480号、明治図書、pp.8-15.
- 子安潤（1999）「学習の共同化」深澤広明・恒吉宏典（編）『授業研究重要用語300の基礎知識』明治図書、p.196.
- 諸岡康成（1987）「「出席」から「参加」へ」吉本均（編）『現代授業研究大事典』明治図書、pp.348-359.
- 尾島卓（1999）「教授＝学習過程」深澤広明・恒吉宏典（編）『授業研究重要用語300の基礎知識』明治図書、p.173.
- パウロ・フレイレ（1979）小沢勇作・楠原彰・柿沼秀雄・伊藤周（訳）『被抑圧者の教育学』亜紀書房
- 佐伯胖（1995）「文化的実践への参加としての学習」佐伯胖・藤田英典・佐藤学（編）『シリーズ学びと文化1 学びへの誘い』東京大学出版会、pp.1-48.
- 佐藤学（1996）『カリキュラムの批評』世織書房
- 竹内常一（1994）『学校の条件』青木書店
- 吉本均（1995）『思考し問答する学習集団—訓育的教授の理論（増補版）』明治図書

第2章 学校のつながりをつくる国際理解教育の実践研究

—実践研究コミュニティの拡大過程に着目して—

宇土泰寛（梶山女学園大学）

林敏博（梶山女学園大学）

森田育志（神戸大学附属中等教育学校）

はじめに

国境を越えて移動し合うモノ・金・情報、そして人々、世界は大きく変わろうとしている。これは日本においても同様であり、様々な場面で、その対応が問われている。グローバル人材の育成、知識基盤社会における資質能力形成、ICTの教育への導入の加速など、新たな時代の変化への対応が求められている。しかし、学校での既存の教科学習では、いわゆる学力が問われ、都道府県から学校間まで、そして、教室の中の子どもたち同士でも、その成績や順位が争われている。つまり、強者による競争原理が学校運営の基盤となり、新たな課題への対応を図りながらも、分断化を引き起こす学校教育の動向は、一人一人の子どもたちの心の中にまで影響を及ぼしていると同時に、教育に携わる教師や大人たちにも、一人一人の心の中から学校組織の運営まで、大きな負担となって影響が出てきている。

大きな時代の変化への対応を真に具現化するのには、子どもたちと直に接し、日々の教育実践に取り組んでいる教師であり、学校である。その学校が、新たな時代の課題へも主体的に挑戦し、子どもたちの学び合いを創り出し、学力も含めた資質能力を形成していくような一人一人の教師、教師集団、そして、学校における実践研究コミュニティの姿を創り出すことが必須である。つまり、共生原理を基盤にした知識構築主義の学習が必要である。

これらの状況に対して、見直されているのが「つながり」である。若者におけるつながり感の喪失など個人的心理的レベルから、地球規模のつながり、世代間や過去・現在・未来とのつながりなど社会的歴史的レベルまで、これからの社会の在り方の根幹をなす概念として「つながり」が使用されている。

この傾向は、学校教育においても、子どもたちの内面でのつながり感から、子どもたちの学びの対象としての社会的事象のつながりまで、さらに、ケアリングを土台にしたカリキュラムづくり、すべてがつながりあうホールスクールアプローチなど、新たな学校教育の土台となるところでも使われてきている。国際理解教育においては、他の教科科目と異なり、学びの内容においても、相互依存、国際交流、多文化共生、コミュニケーションなど、つながりを基盤にしているし、学びの方法においても、1990年代から、知識伝達型の教育方法を脱し、アクティビティなど、最近話題になっているアクティブラーニングを早くも採り入れて、学習者同士のつながりを促す方法を研究実践してきているのである。更に、基本的には、学習から学びへの大転換がなされた学びの共同体や協同の学びなど、つながりを基盤とした教育理論と深くかかわりながら、国際理解教育の実践研究がなされてきた背景も重要な視点と言える。

そこで、学校教育の中でも、ミクロなレベルからマクロなレベルまでのつながりがあり、更に、人間関係的つながり、組織的なつながり、学校間のつながり、国際交流などでの国

境を越えたつながりなど、様々な側面があるが、学校のあらゆる教育的側面の源泉となる教師を中心とした実践研究コミュニティを対象に、学校をつながりをつくる国際理解教育の実践研究を具体的な学校の取り組みや実態から考察していきたい。

今回取り上げる学校は、日本国際理解教育学会の研究・実践委員会の過去3年間の研究実践の中で、1年目に公開研究会を開催し、「地球的課題を基盤としたユネスコスクールとしての取り組み」を発表した名古屋市にある椋山女学園大学附属小学校と「多文化共生を基盤としたユネスコスクールとしての取り組み」を発表した名古屋市立愛知小学校、2年目に、「未来につながる学びの場づくり」を目指して実践した名古屋市立蓬来小学校と3年目に公開研究授業を実施し、「世界の課題を発見・探究・提案できる次世代型グローバルキャリア人へ」をめざし、スーパーグローバルハイスクール（SGH）の指定を受けている神戸大学附属中等教育学校である。

これらの4つの学校は、私立女子小学校、公立小学校、大学附属中等教育学校と学校種や存立基盤などの違いがあるが、学校の教育的営みの部分では共通の課題も抱えていた。

学校教育の営みは、子どもたちと教師の相互の関わり合いの中で生まれ、学習指導要領に準拠した教科書等の同じ教材を使いながらも、その学びの質は異なる。教師一人一人の違いによって、その質は異なってくるのである。そのために、教師の力量形成に向けて、学校は常に考え、学校全体の質的改善をめざし、また、教師は同僚性の元、互いの力量形成に向けて研修し合うのである。しかし、すべての学校の職場がこのように実践しているわけではない。

また、学校を取り巻く状況や課題は、「グローバル人材の育成」「地球的課題の探究」「多文化共生の実現」「持続可能な開発と社会の形成」「英語活動やICT教育」など、国際理解教育と深く関わる課題を4つの学校とも共通にとらえていた。しかし、初めからとらえていた学校もあれば、新しく校長が赴任し、これらの課題への探究を始めた学校もあった。ただ、このような外的な状況の大きな変化への対応は、校長の交代などがあっても、直接教科学習にかかわらない新たな課題ということもあり、学校内部の組織的対応力、個々の教師の意識改革と力量形成は、それぞれの学校で大きく異なっていた。

そのために、各学校の実情に応じて、教師の意識改革と力量形成、教師間の協働性の再構築、学校組織の機能的な整備と中核教員の育成、学校空間の再認識と再構成、学校施設・教育機器の改善、教育カリキュラムの改革、授業の変革、保護者との信頼関係の構築と学校づくりへの参画、地域や世界へのつながり、そして、ホールスクールアプローチからの改革など、それぞれの学校が問われ、これらの課題も、その課題の提示や取り組みなどの過程も異なったのである。これらの学校組織が、様々な側面で、多様な過程を踏みながら、多くの課題解決に向けて真摯に取り組む、そして、学会でも取り上げられる学校変革と国際理解教育としての実践を創り上げていったそれぞれの学校の教師たちによる実践研究コミュニティを考察していきたい。これからの新たな時代の課題に対応していく多くの学校改革への示唆になると思われる。

そこで、学校長から教諭へという方向性を持った実践研究の進め方を「トップダウン型」、教諭から同僚同士の実践研究へという方向性を持った進め方を「ボトムアップ型」とすると、今回の4つの学校はトップダウン型と言える。ここでは、トップダウン型の学校における実践研究コミュニティの拡大過程を学校自身の変容や実践者の意識の変革などを関連

させながら見てみたい。ただ、神戸大学附属中等教育学校のように、学校自体が研究をするのが当然であり、各教諭も自立的に実践研究が遂行できる学校もある。

2-1. 栢山女学園大学附属小学校の事例

(1) 栢山女学園大学附属小学校の特徴

栢山女学園大学附属小学校は、「人間になろう」の理念を掲げ、110年を超える永い伝統を誇る栢山女学園の初等教育を担ってきた学校である。1952年の小学校創立時に、国際的視野を広める「世界に開く窓」として英語教育を実施しており、21世紀の現在でも通用する取り組みを行ってきた。そこで、2010年4月に、栢山女学園大学教育学部教授と兼任する形で、栢山女学園大学附属小学校校長に、筆者宇土が就任し、本学園の理念「人間になろう」を基盤に、創立時の先進性をこの21世紀の地球時代に再び復興すべく、「栢小ルネサンス」として、様々な学校改革を進めてきた。

特に、学びの質の向上と豊かな人間形成に向けて、基礎学力もふまえた国際標準の真の学力の育成、コミュニケーション能力、自ら探究する力の育成、伝統を生かす日本舞踊、挨拶、言葉遣いなど品位を育む取り組みへの挑戦を図っていった。さらに、地域と世界とのネットワークづくりを図り、東山動植物園と連携した地域と関わる環境教育とオーストラリアとの地球規模での国際教育を中心とした取り組みを実施している。そして、現在、ユネスコスクールとしての教育実践の取り組みも行っているのである。

(2) 実践研究コミュニティ形成に向けてのストラテジーと経過

実は、校長として赴任し、解決すべき課題は多々あることをまず痛感させられた。中でも、教師集団の再構築を含めた学校改革が早急に求められる事態であり、1年間、学校の様子を見て、それから学校を変えていこうという時間はない事態でもあった。それ故に、学校改革も、学校の抱える深刻な問題点と時代の動向を見据えて、学校づくりの原点となる学園の理念「人間になろう」を根幹に据え、『地球時代の「人間になろう」をめざした学校づくり~共に生きる心を大切に育み、子どもたちの個性を伸ばす』という学校改革の方向性を示したのである。

この学校改革の試みを実践研究コミュニティの視点から、その形成・拡大過程を追いながら、考察してみたい。

第I期 校長主導による学校改革の契機

校長として、今直面している学校の課題を、子どもたちへの教育的課題、教師集団の課題、保護者対応の課題、学校経営の課題、世界と日本の教育動向からの課題と、多様な側面を持つ問題構造を直視し、何からなすべきかと考えたときに、地球時代の「人間になろう」と「栢小ルネサンス」という学校づくりの原点からのビジョンの提示がまず必要であった。単なる校長の関心領域や思いからのビジョンでは、様々な立場での対立が見られる状況では、具体的な改革は進まない。学校の原点からの提示が肝要であった。しかし、言葉だけでは、複雑な問題状況を抱えた事態では、一時的なものになってしまう。ビジョンを具現化し、見える形にする具体的な提示が重要であると考えた。

これからの知識基盤社会での教育は、単なる知識伝達型では対応できないという時代的教育的動向、私立小学校のお受験を勝ち抜いて入学してくる児童の共生意識への転換、自

分の子の個性を真に生かすには他者の個性尊重も必要という保護者の意識変革、そして、学級王国ではなく教師集団の協働性の中で学校をつくる視点の必要性などから、まず具体的な提案として「協同の学び合い」を提示した。もちろん学校の授業での導入であるが、校長の意図としては、学校全体の構造的課題への共通の対処方法として提起したのである。

更に、この協同の学び合いを具現化するには、戦術的なキーワードとして、「ひらき一つなぐ」を提示した。あらゆる場面で、直面する課題への対処として、「ひらき一つなぐ」という発想からの対処を試みようという提案である。しかし、日本の学校では、明治以来、学級王国と言われ、なかなか学級すらひらかれない、各教科も他教科との連携は生まれえないなどの現状の中で、「ひらき一つなぐ」をすぐに実践するというのも難しいのである。そこで、校長は具体的な例を学校の中に見える形で提示することも必要であった。

まず、赴任早々に提案したのは、校内の移動式扉で閉じられていた多目的室の扉をひらくことであり、校内の目に見える空間をひらく提案から始めた。すると、廊下とつながる解放された広い空間が現れ、ダンスや劇や6年生による1年生を招待してのレストランごっこなど学級や学年を越えた子どもたち自身による活動やプロジェクトが休み時間を利用して開かれるようになったのである。

子どもたちが創るおもしろ学校づくりのスタートである。これに合わせたように、アメリカのディズニー映画監督が創った『ヒックとドラゴン』という文明間対立をバイキングとドラゴンという絶対相いれない対立を子どもたちが乗り越え、多文化共生を実現するアニメ映画があるが、その監督が来校し、その記念として、広場の名称を事務的な「多目的室」から「ヒックとトゥースのフレンドシップ広場」へと変更することになり、メディアの前で、公表したのである。

さらに、学校の机と椅子を新規格に合わせるためにすべて取り換えることになったが、廃棄ではなく、アフリカのブルキナファソに贈ろうと提案した。しかし、いろいろな課題があり、時間もかかったが、最終的には、商船三井や大使館の協力を得て、実現することができた。

このような学校の内外での改革と「ひらき一つなぐ」は教員にも、様々な変化を生み出していった。教員の語ったことば¹から、その変化を考察してみたい。

様々なことが少しずつ、でも大きく変わりつつあるという目に見える学校改革について、「先生方の考え方が少し変わるだけで、学校はずいぶん変わる」という校長の言葉の実感として感じ取り、校長が掲げた「協同的な学び合い」の導入と子どもたちに対しての「おもしろ学校づくり」と「なかよし学級づくり」に対して、校長の意図を次のように見抜いていたのである。

「この学校は、どちらか言うと競争主義・個人主義的で、あまり他者との結びつきを重視してこなかったといえる。そのため、教師も、個人個人がそれぞればらばらで、各自が各自の考え方や教育観を持って指導にあたっていた。」このような学校の傾向を「校長はいち早く見抜き、改善していこうとしたといえる。」と述べている。このように、校長のビジョンの意図を教員が捉え、共有することは、学校改革への大きな一歩となった。

そして、「ひらき一つなぐ」に対しても、教員にとっては、大きな刺激になったと言う。

¹ 川野幸彦「新鮮力は新戦力」『糸菊』2012、椋山女学園、pp.58-60.

協同的な学び合いには、学級や学校を「ひらく」ことが必要であり、それを具体化していくことになったのが、アフリカのブルキナファソ国への支援活動であり、学校が、アフリカとつながることになったのである。このことを教員は、「その方法が、けた外れに大きくて、職員一同驚いた。」さらに、ブルキナファソへの机といすの支援を掲げ活動を開始し、簡単には運べないことがわかればわかるほど、PTA とつながり、企業とつながり、児童会の学び合いから募金活動へ、そして、大使館へとつながるなど、学校がひらかれ、つながり合い、学び合いや活動へと拡張していくのを実感したのである。

このように、学校改革を実施していく第Ⅰ期としては、まず学校づくりのビジョンが大事であり、次に、そのビジョンの具体的な提示が強く求められたと言える。

第Ⅱ期 中核教員の自己変革と実践研究コミュニティの形成

学校改革のビジョンの具現化のためには、学校組織の改編の一環として研究推進委員会を明確に位置づけ、その委員会構成メンバーの中核教員としての意識化と意欲化がまず必要であった。具体的な学校改革と「ひらく一つなぐ」の戦術的キーワードは、それらの教員を授業の変革へと誘うことになっていった。

「それまで、教師が児童に知識を習得させていくことに主眼を置き、子どもたちは、先生の話の静かに聞くことに終始するような形態を多く取っていた。そのことを誰も疑おうともしなかった。子どもたちは、各自が各自のことを頑張っていればよかった。」と中核教員は振り返り、協同の学びにおいては、「教師は、児童一人一人が、ただ単に知識を習得するだけではなく、その過程において、学び合う、つまり、人と関わり合ったり、つながりを持ったりするようなことを学習の中に取り入れなければならなくなったのだ。教えるから学びをつくるに変化した。」と述べている。

このような授業まで創り出した教員であっても、授業への戸惑いがあった。そのために、校長は、夜、大学で開かれている自主的な研究会へ連れて行ったり、協同の学びの先駆者である外部講師のお話を聞く校内研修会を実施したりした。しかし、中核教員は、協同の学びを試みる契機にはなったが、これでも、なかなか自信が持てなかったそうである。

実は、教員を授業変革へと誘っていくことになったのは、「授業を変えていくとすぐに、子どもの表情が明るくなった。授業中の子どもたちの学びも、教師と関わるだけではなく、子どもたち同士で関わったり、考えたことをお互いに出しあったりするようになり、一言も発せずに授業を終わる児童がいなくなってきた。新しい形の授業が少しずつできていくことを感じた。」と自らの実感として、授業による変化を感じることで、まさに自らの意識変革と授業変革をなしえたと言うのである。

このような教師の変化は、校内研究授業等での組織的な実践研究の変化につながっていた。さらに、それは、職員室の中の変化へとつながっていった。校長室にいる校長よりも、職員室の中の変化をこの中核教員は敏感に感じ取っていたのである。

「職員室では、授業や指導法に関する話題が増えた。どうやったら子どもたちがつながるか。どんな課題をぶつけたら子どもたちが学び合いを始めるか。教師は、子どもが学び合っている時、どこでどんなことをしていたらいいのか。学び合いの場面で、教師はどんな声がけをすべきなのか。」と職員室の中での教師同士の会話の変化が起こったと言う。そして、この教員は、今までは、「どう教えるか。どう教え込むのか」といったことを各自が各自で考えることが多かった。今は違う。どうやって子どもと共に学び合うかを、教師も協

同的に解決していこうとする渦ができつつあるのだ。」と振り返っているのである。

今回の事例では、外部の研究会への参加、研究発表校の訪問、外部講師の招聘、そして、JICAの外国研修等への参加など、様々な機会を利用して、「ひらき一つなぐ」教師への意識改革を図ったのである。これらの教員の自立化によって、校内でモデル授業を行い、他の教員の授業参観など、学校での研究推進が始まり、更に、各学年部会や分掌組織との連携した取り組みなど、学校全体の研究体制ができてきたのである。

まさに、中核教員の育成と組織作り、その中核教員によるモデル授業と教師の参観、学年や分掌組織の活用と拡大へと学校の中に実践研究コミュニティが生まれてきたのである。

第Ⅲ期 全教員の授業研究と全校体制での取り組みへ

しかし、全教員による公開研究授業を実現するのは、簡単ではなかった。全校体制を本当の意味で、構築するのは難しいことであった。何回も研究指定校になり、研究発表会をよくやっている学校は、学校文化として、教員同士が授業を見合い、お互いに切磋琢磨して、授業力を高め合う雰囲気があり、公開研究授業にも計画的に取り組んでいくのである。それに対して、保護者対象の授業公開の経験はあっても、教師を対象にした全校での公開授業研究会の経験もあまりやって来なかった教師にとって、公開研究授業を引き受けるには抵抗がある。ベテランになってくると、今までの自らの教育経験自体を否定されるのではないかという不安もあり、より否定的になってくる。まして、新しい課題やテーマであれば、ますますその傾向は強まるのである。

このような事態に対して、研究推進委員の教師たちは、「研究仮説に対する研究的実践であり、うまくいかなかったらその原因を探り、学校の実践研究の改善に役立つのです。更に、今回は、協同の学び合いという指導法の研究であり、内容は、先生がやりやすい教科やテーマでいいですよ。」と説得したのであった。

結果的には、研究授業は、ベテランの先生らしい、たいへんいい授業になり、子どもたちもよく授業に参加し、研究協議会でも、校内研究に大いに役立つ議論が行われたのであった。まさに、教師の意識改革から子どもと学級の変化へ、そして、学校全体での取り組みと研究の深化へとつながっていったのである。

(3) 国際理解教育における実践研究の展開と実践研究コミュニティへ

椋山女学園大学附属小学校の研究実践において、校長が赴任し、学校の実態や教育動向、私立学校としての学校経営などの観点から、研究推進に向けて提起したのが、「協同の学び合い」であった。この学び合いが校内に定着するには、第Ⅰ期から第Ⅲ期までの展開でわかるように相当な時間と様々な学校運営の工夫が必要であった。

そして、学校の教師が校内研究として慣例になっている教科の研究や研究内容からの提案ではなく、「協同の学び合い」から提示したのには、次のような意図があった。

知識伝達型の一斉授業がずっと続いてきた日本の学校において、学びの方法自体の研究と変革は、なかなか難しいことであった。しかし、国際理解教育においては、セルビー[David Selby]が、「手段はメッセージ」²を持ち、潜在的なメッセージを子どもは受け取ると述べているように、方法自体も、1990年代の早い時期に、日本国内の教育実践においても問い

² Graham Pike & David Selby, *Global Teacher, Global Learner*; Hodder and Stoughton, pp. 43-48. 1988.

続けてきたのである³。

そのために、国際理解教育や ESD（Education for Sustainable Development：持続可能な開発のための教育）も含め、これからの新たな教育実践を行うに際して、まず学びの方法に焦点を当て、学びの方法の持つ意味を全校で共通理解したうえで、学びの内容を提示することにしたのである。

この学びの内容としては、学校内にビオトープがあり、地域の学習として、東山動植物園と連携した絶滅危惧種のニホンメダカ里親プロジェクトに参加したことやオーストラリアとのホームステイプログラムで、水問題にもかかわりがあったこと、そして、水問題を抱えるブルキナファソとの交流を開始したことなどから、校内研究のテーマとして「水と生活」を掲げたのである。

この「水と生活」は、やはり先生方にとっては、最初は難しい課題であったが、校内研究を継続する中で、「ひらき一つなぐ」の発想から、教科学習ともつながりはじめ、公開研究会の時は、社会、理科はもちろん国語、算数、体育、音楽、図工、家庭科、総合、英語、生活科、特別活動とあらゆる教科・領域での取り組みまで至ったのである。

更に、日本国内で、ホームページなどから調べ学習を行い匿名性の情報をもとに学習していた国際理解教育が、大陸を越え、オーストラリアの子どもたちといっしょに学び合う現地学習を実現したり、アフリカの子どもたちの訴えから水問題を考え、学び合ったりなど学びのステージそのものを拡張する研究実践へと展開されたのである。

小学校における実践研究の生成は、管理職がリードした段階から中核教員がリードした段階へと進んでいった。

これらの流れをまとめてみると、以下のようなになる。

- | | | |
|----------------------|-----------------|----------------|
| ①学校づくりのビジョン | ②ビジョンの具体的な提示 | ③中核教員の育成と組織づくり |
| ④中核教員によるモデル授業と教師の参観 | ⑤学年や分掌組織の活用と拡大 | |
| ⑥教師の意識改革から学級の変化への気付き | ⑦学校全体での取り組みと深化へ | |

研究体制ができていなかった当初、校長がリードした第Ⅰ期の①②、中核教員がリードし、教員同士による実践研究へと進んだ第Ⅱ期の③④⑤、そして、全教員による研究授業実践、公開研究会の開催、毎月の研究授業、さらに、研究紀要の作成まで至った第Ⅲ期の⑥⑦へと進み、学校における実践研究コミュニティが形成され、展開されてきたのである。

（４） 椙山女学園大学附属小学校での持続的な実践

トップダウン型の課題として、校長が変わると今までの実践がなくなったり、変わってしまったりするとよく言われる。しかし、次の校長になり、研修会に文部科学省の講師が来て、「椙小はアクティブラーニングをすでにやれています。」という評価を得て、研究推進委員長の中核教員は、水、ブルキナファソ、椙ニコちゃん、協同の学びも続けると誇らしげに答えてくれた。さらに、全員の児童がタブレットを持ち、ICT教育を強化し、一気に世界とのつながりも身近なものになってきているとその研究実践の進化を説明してくれた。トップが変わり、トップが新しいことを言っても、教員の実践研究コミュニティの中

³ 宇土泰寛『地球号の子どもたち 宇宙船地球号と地球子供教室』2000、創友社、宇宙船地球号プログラムの実践において、態度形成の転換点の実証的研究から、学びの方法自体の重要性を見出している。

ですすでにやっていたし、学校の中では、当たり前のことになっていたと言うのである。

「校長が変わっても、教員の実践研究コミュニティはぶれない、文科省が言うことも先取りしており、もうぶれようがない。そして、何よりも子どもたち自身が、変わってきている。一生懸命自分の言葉で発表する姿になっている。子どもたちが向いている先は、未来であり、地球レベルでもある」と言う。

そして、さらに新しく赴任した校長も、「本校は、特色ある学習活動が脈々と受け継がれており、それに関する人的資源にも、教育環境にも恵まれており、その基盤を生かしてさらに素晴らしいカリキュラムを創造していける」と述べており⁴、トップダウン型という学校改革における実践研究コミュニティも、一人一人の自立した教員の協同的な研究実践の中で、新たな位相へと進化していくのである。

そして、現在、研究実践を自立して行う教員により、学内の研究紀要はもとより、大学の研究紀要への投稿、教育雑誌への研究実践の掲載、大学での非常勤講師、実践研究コミュニティとして公募のプロジェクトへの応募など、それぞれの教員の特性に合わせて、外部の研究会等へのかかわりや参加など、まさに第Ⅳ期ともいえる自立と外部への広がり、学校内での世代間もつながりながら、創造的な実践の創出が始まっているのである。

2-2. 名古屋市立愛知小学校の事例

(1) 愛知小学校の特徴

公立の小中学校では、20代と50代の教員が多く、逆に30代、40代が少ないという年齢構成の2極化が進んでおり、若手教員への指導が喫緊の課題となっているが、特別な手立てを講じない限りベテランの教員から若手教員への指導が、自然発生的には生まれにくい。筆者林が校長として赴任した愛知小学校、後述する蓬来小学校においても、年齢構成はバランスを欠いており、それによって教員研修のマンネリ化と閉塞感が起こっていたため、校長の強いリーダーシップをもとに、校内の実践研究コミュニティの形成と中堅教員の育成を図る必要があった。

そのような中、愛知小学校には外国人児童が多く在籍しており、学級担任は日本語指導が必要な外国人児童に対して、言葉が通じないことに対する指導の負担感を強く感じていた。こうした特徴を踏まえて、筆者は、グローバル社会の教育に求められている多文化共生の心を育てる教育実践をおこなうことが本校のミッションであると考えて、すべての教科・領域を越えて学校の教育活動全般で、ホールスクールアプローチとして国際理解教育を基盤に据えた取り組みを行った。

そして、学校が一つの目標を設定し、組織的に教育活動を行うことによって教師相互の連携と学び合いを生みだし、実践研究コミュニティの形成を図ると同時に、児童の学習形態もこれまでの一斉授業中心の授業から、子ども同士、子どもと教師が共に学び合う授業へと変革していくことを目指した。

(2) 国際理解教育を契機にした実践研究コミュニティの形成

⁴ 森和久「グローバル教育のカリキュラム・マネジメント」『糸菊』2017、椋山女学園、p.72

外国人児童が多いという特色を活かして、学校教育目標に「共に生き、共に学ぶ子ども」を掲げ、互いに認め合い、尊重し合う活動を通して多文化共生の心を育てる実践に取り組んだ。特に、教職員の意識改革に重点を置いて校内研修の充実を図り、これまでの教育課程を国際理解教育の視点を根底において見直すことにより、カリキュラム開発力・授業力の向上を目指した。ほとんどの教師は、これまで国際理解教育に関わったことがなかったが、長期休業中に自分たちでJICA中部に出かけて行って授業に役立つアクティビティを学んできたり、他の研究推進校に視察に行ったりするなど、教師自らが積極的に学ぶ姿が見られるようになった。そして、低学年部会・中学年部会・高学年部会毎にテーマを決め、6年間の見通しをもったカリキュラムをつくるなど、学びのつながりを重視したカリキュラムを自主編成することになり、実践研究コミュニティの形成につなげることができた。

踊りや音楽を中心とした活動を年間のテーマに選んだ学年では、ブラジル人の児童が多い特色を生かして、サンバの踊りを取り入れた運動会の演技を創作したり、音楽の授業で、『小さな世界』の歌をいろいろな国の言葉で歌ったりするなど、新しい取り組みが数多く見られるようになり、保護者・地域からも学校が変わったとの好評価を得た。また、これまでは校外の研修会に参加する先生は少なかったが、自主的に国際理解教育の研究会に入会し、そこで学んできたものを他の教師に広げる動きへと発展していった。

こうして「一人1実践」を合言葉に、授業研究を行いながら広がりを見せてきた国際理解教育の取り組みは、特別支援学級でも実践されるようになり、「教室の中に飛行機の模型をつくり、疑似海外旅行をして、旅先でその国の人になりきった体験活動をする」という学習はたいへん見応えのある授業となった。それまでは、特別支援学級の子どもたちも、普通学級の児童と一緒に外国人留学生との交流会に参加してきたが、『世界』について理解したり、自分から留学生と話したりすることは難しく、積極的な活動は見られなかった。しかし、段ボールを組み合わせただけの簡単な飛行機の模型に乗って疑似海外旅行の体験をする活動では、とても楽しそうに生き生きとメキシコ人、ガーナ人になりきって音楽や踊りを楽しむ活動に参加することができた。この授業は、特別支援学級の担任が、JICAの自主研修に参加して学んできた指導法を応用して考案したものであった。

（3）実践研究コミュニティの展開と学校の変容

2年間の取り組みであったが、愛知小学校の先生方は確実に国際理解教育実践に対する、意欲の高まりが見られるようになり、互いに学び合い、教材教具の共同開発から指導のつながりを意識したカリキュラムの作成など、教師同士がつながり、連携して取り組む姿勢が生まれ、実践研究コミュニティとしての機能が広がっていった。また、校内に「JICAの地球ひろば」のような、子どもたちが自分たちで調べたり、学んだり、体験したりできるコーナーを設ける動きが生まれるなど、学習環境の整備にも力を入れ、学校が子どもと共に変容していく様子が浮き彫りとなった。

子どもたちにとっては、「自分は大切にされている」「周りの子ども大切にしよう」「みんなまで話し合い、力を合わせて課題を解決していこう」という、多文化共生と自尊感情の高まりが見られるようになったことが、文部科学省の学力状況調査のアンケートの記述状況から明らかとなった。さらに、各学年で教育課程を見直し、教科や行事を関連させて目標をはっきりさせて指導にあたったため、知識が与えられるもので終わるのではなく、得た

知識を基に自分で考えて行動していけるようになってきたことは大きな成果であった。また、地域、保護者に対しても学校の取り組みを発信していくことに心がけたため、ユネスコスクールへの取り組みに大きな期待も寄せられ、学校の教育活動に対する理解や支援が得られるようになった。

このように愛知小学校での実践では、学校長から教諭へと実践研究の流れができ、教師が変わり、子どもたちが変わり、地域・保護者の学校に対する見方が変わるという好循環ができた。そして、校長が変わった後も、中堅教員を中心に新たな同僚性の中で研究が継続しており、ユネスコスクールとしての取り組みも受け継がれている。

2-3. 名古屋市立蓬来小学校の事例

(1) 蓬来小学校の特徴

蓬来小学校は、名古屋市内の中でも文教地区と呼ばれる名東区に位置し、比較的落ち着いた教育環境であるため、ベテランの先生方の異動希望が多く、前述の愛知小学校以上に年齢構成のバランスが悪かった。中堅教員だけでなく20代の教員も少なく、50代の教員が58%を占めるという教員配置となっていた。

赴任当初、校内を回って授業の様子を観察してみると、閉ざされた教室で個々の学級担任それぞれが、これまでの自分の経験をもとにマンネリ化した授業を行っているといった状況で、多くのクラスで一斉指導中心の知識伝達型の授業が展開され、子どもの主体的な学びを促すような学習活動や、体験的な学習を通して自分たちで考えるなどの問題解決型の学習がほとんど行われていなかった。そのためか、学習意欲が低い児童や授業についていけない児童が、時には教室を飛び出してしまうなど、決して落ち着いた学習環境とはいえない状況があちらこちらで見られた。一方で、保護者の多くは子どもの教育に対する関心も高く、学校の教育活動にも協力的で、一部の児童を除けば全体的に学力レベルも高い。

こうした状況の中でも、これまでの授業で問題はないととらえている先生が多く、お互いの授業を公開して学び合うといった活動はほとんど行われていなかったため、まずは教師の意識を変えることから取り組みを始めた。そして、教師同士がつながり、指導法を学び合うためにお互いの授業を積極的に公開して閉ざされた学級を解放し、授業研究を日常的に行うことにより、子どもが学習意欲をもって参加できる授業、楽しい授業、分かる授業づくりを通して、教室での学びを変えていくことを目指した。

(2) つながりをつくる国際理解教育の展開

第I期 互いにつながり、学び合う授業づくり

第I期の活動では、子どもたちにつながりを大切にする心情を育てることと、その目標を達成するための授業改革に重点を置き、学校努力点のテーマを「互いを尊重し、共に学び合う児童の育成 一つなごう よもぎっ子の心」と設定した。

総合的な学習の時間では、ESDの視点を取り入れて、自然環境や人間同士のかかわりやつながりを重視した主体的な学びを創造する実践を進めた。具体的には、児童が、周りの様々な人々とかかわりながら自らの生き方を見つめることができるような学びの場を創り出していくことを目指して、3年では「身近な自然や地域」、4年では「身近な環境とかけがえのない命」、5年では「助け合う人々の暮らし」、6年では「世界の人々と自分の

生き方」をテーマとした。そして、これらのテーマを、低学年における生活科の学習、さらには教育活動全般を通して、自然や人との「つながり」を主体的に学び、周りから様々な影響を受けて互いに「響き合う」ことで、自らの生き方を見つめる学びの場を設定した。

教科の学習では、子どもが自ら考え・学ぶことができるような授業づくりを通して、単に知識を獲得させるだけでなく、学習した情報をそれぞれの言葉や感性でお互いに伝え合ったり、体験活動を通して交流し合ったりするという、相互に学び合う場を大切にしている活動に重点をおいた学びの場づくりに努めた。こうした活動を「蓬来小“生きる”プロジェクト」と名付けて、学校行事や児童会活動なども含め、教育活動全般を通して体験的な学習活動を重視しながら、児童が周りの友達と共に学び合う楽しさを味わうことができるような授業づくりを目指した。その結果、教科の学習を中心に取組んだ相互に学び合う場や、総合的な学習の時間で重視した互いにかかわり合う場、さらに自分たちが学んだことをまとめたり、発表したりして互いに表現し響き合う場をつくったことにより、友達の考えをしっかりと聴いて友達の考えに対する自分の考えを述べたり、交流を通して友達に共感したり、自分の考えを深めたり、変容させたりすることができた。

そして、現職教育として全教員が一人1実践の授業を公開する取り組みを行い、学年で協同して指導案を作成し、授業研究をおこなったことにより、これまで閉ざしてきた教室をひらき、子どもだけでなく、教員同士も互いの授業を見合っつながることができ、日常的に教育活動に対して前向きに意見を交わす姿が見られるようになった。

第Ⅱ期 「学び合い、かかわり合い、響き合い」の3つの学びの場づくり

第Ⅱ期の活動では、児童の主体的、協働的な学びの場づくりに努め、学校行事や児童会活動なども含め、教育活動全般を通して体験的な学習活動を重視しながら、児童が周りの友達と共に学び合う楽しさを味わうことができるような授業づくりを目指した。そのため、第Ⅰ期で取組んだ「学び合い、かかわり合い、響き合い」の3つの学びの場を、すべての学習活動において計画的に設定することと、互いの関連性を強めることによって、子ども自身が課題の発見から解決までの一連の流れの中で、日常的に互いの考えを発表し合いながら、自分の考えを深めたり変容させたりする過程を重視した。特に「響き合う」活動に重点を置き、毎日の授業はもちろん、運動会や学芸会をはじめ、様々な学校行事、そして、児童会活動などで生まれる友達との交流が波紋のよう広がって、自分たちの学級だけでなく、学年全体、さらには、学校全体へと子どもたちの仲間意識が広がって、温かく、活気のある学校生活を創り出していきたいと考えた。

この学びのサイクルを「未来につながる学びの場」と位置づけ、子どもの主体的・協働的な学びを大切にしている学習活動を、ホールスクールアプローチで展開した。学校全体としては国際理解教育の実践に力を入れ、身近な問題からグローバルな問題までさまざまな課題を克服し、“だれもが将来にわたってよりよく生きるためにどうしたらよいか”、“共に生きるためにどうしたらよいか”を多様な他者との協働によって探求させた。これにより身の回りで起こっている問題を、他人事としてとらえるのではなく自分事としてとらえ、互いに協力して解決していこうとする態度化を図り、グローバルマインドと多文化共生の心を育てることをねらいとした。

第Ⅲ期 大陸を越えてつながり、学び合う国際理解教育の展開

国際理解教育で地球規模の問題について学習すると、インターネットや本を使っ

べ学習が中心で、自分で体験して感じたことというよりは書かれているものを一方的に受け入れ、それをまとめて終わるといったパターンになることが多い。そのため、途上国の貧困問題、水問題などの世界の現状を学んでも、それぞれの国の人々の生活の状況を優劣の差でとらえたり、自分たちは恵まれているので何かをしてあげなければといった一方的なとらえ方をしたりして、何かをしなければという気持ちを持っても、それが一時的な感情で終わってしまうことが多く、地球規模の問題を自分事としてとらえて、具体的に何かをしていこうという気持ちを持続させることは難しいなどの課題が見られた。

そこで、グローバルイシューである“水”をテーマに、ローカルな水問題から地球規模の水問題に至るまで、大陸を越えてアフリカ、ヨーロッパの子どもたちと直接交流しながら、かかわり合う場、学び合う場、響き合う場を結びつけた学習を行うことが有効であると考えた。水問題をテーマに、大陸を越えた子どもたちの協働的な学びを通して、地球規模の水問題は決して他人事ではなく、実は自分たちの生活に直接にかかわっているということを理解させた上で、“どうすれば水問題を解決できるのか”“自分たちには何ができるのか”を考え、最終的に、それぞれの思いや夢を表現する場として、アートマイル（絵）や大陸間ミュージカル広場（音楽）を行うこととした。

この取り組みは、蓬来小学校のトップと椋山女学園大学附属小学校の実践を創ったトップとの出会いをきっかけに実践研究コミュニティのつながりと広がりを図ろうと、椋山女学園大学附属小学校が継続しているブルキナファソとフランスとの交流を進化させるという実践研究の融合を図った実践である。この大陸を越えて、学び合う“水と生活”の学習を、6年生の総合的な学習の時間だけで進めていくことは、時間数の確保という点からみても難しいため、リーダーとなってこの活動を推進していく児童を募集して、国際交流推進委員会を設置することにした。そして、2学期には、TST調査の手法を使って、子どもたち一人ひとりが、“水”からイメージする20個の言葉をあげ、そこで出てきた言葉を基に、国際交流推進委員会のメンバーで、歌に入れて欲しい言葉を拾い出した。その結果、「水は命、水は世界をめぐる、水は地球の宝物、水となかよし、I Love Water」などいくつかのキーワードがあがった。このキーワードを基に、専門家（椋山女学園大学の渡邊康先生）に作曲してもらい、『I Love Water』という歌ができあがった。

この歌を通して、子どもたちは水問題解決に向けて地球規模の連帯を図るメッセージを、大陸を越えて世界に発信していくことにした。子どもたちは出来上がってきた歌をとても喜び、6年生では早速、まずは最初の発信の場となる、一昨年（2019年）の11月に椋山女学園大学で開催された第9回東海ブロック国際理解教育研究大会での発表に向けて、歌の練習を開始した。音楽の時間を使って練習が始まった時、国際交流推進委員会で、「日本語の歌詞に込められた水問題解決に向けての自分たちのメッセージ・思いが、どうしたら世界中の友だちに伝えられるか」を考えさせたところ、振り付けをしながら歌ってはどうかという提案があり、みんなで振り付けを考えることになった。そして、6年生の有志と音楽部が中心となって、試行錯誤を重ねながら、聞き手に分かりやすい振り付けを考え、水問題解決に向けた自分たちからのメッセージを発信していくことにした。

そして、全校の児童が音楽の時間を使って『I Love Water』を練習した後、6年生と音楽部の児童が振り付けの見本を示しながら、音楽集会の場で全校合唱し、その様子をビデオに撮ったものを、ブルキナファソの Le CREUSET PLUS、フランスの Ecole de la

VALLEE に送った。1 ヶ月ほどすると、ブルキナファソ、フランスの学校の子どもたちも、同じメロディーにのせて、それぞれの学校で作詞した『I Love Water』を歌っている様子をビデオに撮ったものが送られてきた。その映像を見た子どもたちは、ブルキナファソやフランスの子どもたちも水に対して自分たちと同じ思いをもっているんだ、そして同じ振り付けをしている所もあるということにとっても感激し、親近感を抱くと同時に、一緒に水に対する学びを深めていこうとする気持ちを強くもつようになった。

（3）実践研究コミュニティの結合と拡大

小学校は学級担任制のため学級に新しい風が入りにくく、これまでやってきた方法で大きな問題がなかったので今のままでよしとする雰囲気になり易いため、学校改革がなかなか進まず、実践研究コミュニティの形成に至らないケースが多い。そのためのきっかけづくりとしては、トップダウン型で実践研究を促し、教師の意識改革を意図的に行っていく必要があると考える。

蓬来小学校では、教師の授業に対する意識変革を促すため、授業の在り方を見直し、学びの改革を柱にして、子どもたちの主体的・協働的な学びづくりをどう構築していくのかを現職教育の場で議論し、教師が互いに実践授業を公開し合って研究を進めてきた。そして、児童の学びの姿を見直し、子ども自身が、課題の発見から解決に向けての一連の流れを生み出す主体的・協働的な学びにつなげるためには、「学び合い、かかわり合い、響き合い」の3つの学びの場の設定と結びつけが必要であると考え、この学習サイクルを「未来につながる学びの場」と位置づけて実践してきた。その結果、特に、子どもたちが学んだ知識を活用して考え、それを周りの人に自分の言葉や詩、歌や絵で表現する活動が有効であることが明らかとなり、最終段階として、大陸を越えてつながり、学び合う「大陸間ミュージカル広場」にまで発展した。こうした3年間の取り組みを通して、児童の意識を変化させ、学校の活動を拡大し、保護者・地域の学校への関心と参加意欲を増すことができた。この実践は、学校同士で協働し、学びを結合する拡大につながり、学びの融合を生み出す学校文化づくりに至ったことにより、実践研究コミュニティの拡大につながったものである。そして、はじめは校長のトップダウンによってスタートした活動が、校内に実践研究コミュニティを創り出し、進めていくうちに活動が次から次へと拡大し、教員の意識改革と研究への意識付けが生まれ、さらにそれは中堅教員によって実践の継続と発展へとつながっている。

2-4. 神戸大学附属中等教育学校の事例

（1）神戸大学附属中等教育学校の特徴

ここでは、神戸大学附属中等教育学校における実践研究コミュニティの拡大過程について、本校が取り組んでいるESD（Education for Sustainable Development：持続可能な開発のための教育）の取り組みとそこへの諸アクターのかかわりから明らかにしてみたい。

まず、実践研究コミュニティの議論の前に、神戸大学附属中等教育学校の概要から学校自体の性格を示してみたい。神戸大学附属中等教育学校は、神戸大学の附属学校再編により創設された中等教育学校であり、「グローバルキャリア人の育成」を教育目標に掲げる一貫校である。本校の特徴は以下の3点に集約される。第1に、「研究校」という性格であ

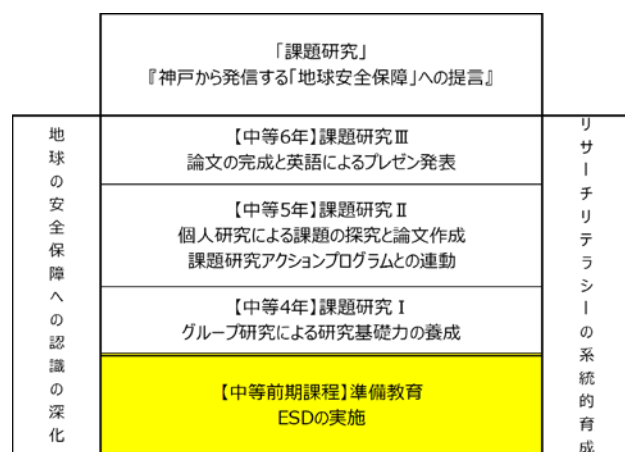
る。すなわち、神戸大学との連携をもとにさまざまな実践研究を行い、発表を行う。第 2 に、「教育実習校」という性格である。神戸大学の教育実習校として、将来の教員を目指す大学生が教育実習を行っている。第 3 に、「一貫教育校」という性格である。6 年一貫教育を行うなかで前述の「グローバルキャリア人」の育成を目指している。また、教育の特徴としては、前身の附属住吉中学校時代から続く、協同学習をはじめとしたグループ学習を授業実践のなかに取り入れ、生徒が相互に学び合い、リーダーシップを育成できる仕組みを整えている。研究を推進する流れとしては、学校長から教諭へという方向性も有しているが、組織的には研究部が中心となって、研修や研究会を定期的に行い、教員のスキルアップを図っている。また、各教員の自立的な実践 研究（論文の執筆や学会発表など）も教科を問わず盛んな環境にある。

（2）実践研究コミュニティの拡大

第 I 期—SGH における ESD のカリキュラム開発—

本校は、平成 27 年度より SGH（スーパーグローバルハイスクール）に指定され、地球安全保障への提言を目指す「グローバルキャリア人育成神戸モデル」を SGH の目標に掲げている。ESD はその SGH における学びの準備教育として位置づけられている（図 1）。

すなわち課題研究を核とした教科横断型体系的グローバル人材育成の学びの基礎を担うものである。大きな枠組みでとらえると、本校の ESD の実践は 2 つの取り組みを柱としている。一つが本稿の対象となっている ESD の授業実践であり、もう一つが ESD の理念を学校全体で共有した全校的な取り組みとしての ESD である。具体的には、前者の授業実践は、中等教育学校前期課程の 3 年生社会科の



（SGH第1年次報告書より森田作成）

図 1. 本校の SGH における ESD の位置づけ

週 1 時間（秋学期は週 2 時間）を学校設定科目 ESD として位置づけて行うものである。後者は、ユネスコスクールにおける取組みや平成 25 年度から指定を受けた文部科学省指定研究開発学校（地理基礎・歴史基礎）、ESD 日米交流プログラム、ジャパンアートマイルなどの取組みである。本稿では主として ESD の授業実践の様相から実践コミュニティの拡大過程への議論に発展させてみたい。

ESD のカリキュラム開発は、副校長から社会科への打診という流れが契機であった。ESD は従来、総合的な学習の一環として取り込まれるケースや各教科において ESD の視点からアプローチするものは見られたものの、独自の科目として設定することは管見の限り、ほとんど見られない学びの形であった。社会科で扱う内容には、国際理解教育に関するテーマをはじめ、環境問題など ESD が扱う領域とも親和性が高いことから、社会科にカリキュラム開発の要請がきたものと考えられる。また、社会参画という点においても通底する部分が少なくないといえる。ESD はその包含する領域が広範であるがゆえに、教科

書や統一的なカリキュラムが存在しない。したがって、どのようにカリキュラム開発を行っていくか教科内や担当者間で何度も会議を行った。このなかで既存の社会科における地理や歴史、公民などとどのように棲み分けを行うか、6年一貫教育のなかでESDをどのように位置づけていくのかなどが議論された。さまざまな専門性をもつ教員との議論から、ESDのカリキュラムの幹の部分をつくっていったと考えられる。教員同士で新しい科目を創成していく雰囲気やノウハウは、本校において、ほぼ並行して開発されてきた文部科学省研究開発学校の地理基礎・歴史基礎の取り組みが大きく寄与していると考えられる。すなわち、常に新しいものを創り出し、全国の教育の振興に寄与していく研究校としての姿勢が大きく影響しているといえる。また、統一的なカリキュラムがないからこそ、学校や地域の実情に合わせたカリキュラム作成ができる点は、新たな学びの枠組みをつくるうえで、有効に働いたといえる。

小括すると、本校には新しい科目のカリキュラム開発という、ある種、困難な課題に対しても、これまでの研究開発などの蓄積や経験から、意欲的に取り組む雰囲気が醸成されているといえる。その雰囲気が教員間の相互のコミュニケーションを促進し、実践研究コミュニティの創出の一助となったと考えられる。

第Ⅱ期—さまざまなアクターとの結びつきの拡大—

次に実践研究コミュニティが教科の枠を超え始めた時期について論じてみたい。ここでは実践研究コミュニティが徐々に輪郭を見え始めた時期とし、「第Ⅱ期（形成期）」と位置づけて議論する。第Ⅱ期は、ESDのカリキュラム開発が一旦完了し、授業実践が実際に始まった時期である。当初は授業を行うことが優先され、他教科との連携をもつほどの余裕はなかった。それはESDの学びの型を構築することに主眼が置かれていたためであり、実践者のベクトルは生徒のみに向けられていたといえる。しかし夏休みを挟んでから状況が一変する。この状況の変化を生み出したのは、「日本国際理解教育学会との共同実践による公開授業」が決定したことである。ESDの授業が軌道に乗り始めたところへの依頼であったため、実践者も当初は多少戸惑いがあったが、ESDの授業実践の充実化につながればと思い、快諾した。この判断が実践研究コミュニティの拡大を一気に加速させることになる。この公開授業のテーマ設定から授業実践までの過程を明らかにしながら実践研究コミュニティのかかわりを示してみたい。

2015年11月24日に日本国際理解教育学会の研究実践委員会と共同で「水を問い直す～ローカルな水からグローバルな水へ～」という単元を開発し、公開授業を行った。この水の学びの萌芽は、本校が加盟しているユネスコスクールの全国大会にあった。ESDの学びが本格的に始める前に、本校の取り組みをユネスコスクール全国大会においてポスター発表を行った。その時の本学会研究実践委員会の宇土泰寛教授（椋山女学園大学）との出会いが契機であった。この出会いから、水をテーマにした単元の構想を練ることになる。水は人間の生存において必要不可欠なものであり、代替物が存在しない。すなわち、水の持続可能性を考察することは、人間の持続可能性を考えるテーマとして最適であった。

水の学びの単元の構成にあたっては、個人、ローカル、ナショナル、グローバルというスケールから水を問い直す構成にした。ローカルレベルでの学習では、栄養教諭と議論を重ねることで、協同的な授業を行う土台をつくることができた。栄養教諭との関係性は、職員室での何気のない会話のなかから生まれた。本校の栄養教諭である永野教諭は、ESD

日米交流プログラムへの参加経験を有するなど、ESD への理解も深かった。とりわけ「食」をテーマに取り組みようと模索していたこともあり、食にもかかわりの深い「水」の授業に関して示唆に富むアドバイスを多く頂いた。また、永野教諭は栄養教諭という立場であることから、普段は教壇に立つことがなく、ESD 日米交流プログラムをはじめとした食に関する実践を生徒に十分に還元する機会（場）がなかった。そこで ESD の授業の一部を担当する「場」の提供を行い、授業案について議論を重ねることで、実践研究コミュニティの輪のなかへと入っていった。また、グローバルレベルでの学習では、同様のテーマで学習を進めていた英語科の教員との連携を深めた。具体的には、4年生（高校1年生相当）の英語の授業において、バーチャルウォーターをはじめとした水に関する話題提供および講義を行うなど、授業実践の場における連携が可能となった。

この水の学びは、栄養教諭との協同的な授業形態の基礎を築き、水をテーマに学ぶ椛山女学園大学附属小学校や蓬来小学校といった学校外のアクターともつながったのである。このことから、実践研究コミュニティの拡大には、「共通のテーマ」をもつことが有効であることが示唆される。すなわち、「水」に関心をもつ栄養教諭や英語科教諭、「水」をテーマにした学びを展開する椛山小学校および蓬来小学校といった具合である。共通のテーマを有している場合、そのテーマへのアプローチは、それぞれの学校の環境や生徒の発達段階などに合わせて設定することができる。共通のテーマ設定は、情報交換や情報の共有を円滑にし、それぞれの学校間や教員間の心的な距離を縮める効果もあると考えられる。すなわち本校では、持続可能な水利用を実現する条約づくりという国境を越えた学びを最終的な目標として、単元を構成していくなかで、さまざまなアクターを巻き込んで実践研究コミュニティの拡大を図った。

このように実践研究コミュニティの拡大につながる萌芽はどこに眠っているかわからない。したがって実践研究コミュニティ形成の中心的役割を果たす教員は常にアンテナを張り、萌芽を見逃さない力が求められるだろう。

次に教科間の連携の具体を考察してみたい。たとえば、後期課程の英語科では授業で扱うテーマが ESD と深く関係しているものになっており、「水」だけでなく、「復興」など実際に ESD のカリキュラムにも入っているテーマを授業の題材にしている。授業担当者とは、授業後の生徒のふり返りや成果物をもとに、それぞれの授業の情報交換および情報共有を行うことができた。ただし、授業の中身にまではお互いふみこむことはない、比較的「緩やかな結びつき」であった。お互いの授業を見合うなど共有する場をつくることができれば、ESD の学びが後期課程においてどのように発展していくのかをみるのが可能となる。一貫校という性格はこのような場面で大きな役割を果たすといえる。すなわち学びの連続性を意識したカリキュラムデザインを描けるわけである。また、これに伴い、実践研究コミュニティ自体も必然的に前期課程や後期課程といった垣根を越えて形成（拡大）されていくことになる。本校には、実践者も含め、前期課程と後期課程の両方の授業を担当している教員は少なくない。このような教員が前期課程と後期課程を橋渡しする役割を果たすことも、一貫校の実践研究コミュニティの充実化には欠かせないといえるだろう。

小括すると、この第Ⅱ期（形成期）は教科の枠を越えたさまざまなアクターとの結びつきが、実践研究コミュニティを形づくったといえる。このさまざまなアクターとの結びつきの際に、「テーマ性」というものが一定の役割を果たすことが明らかとなった。共通のテ

ーマはアクター間のコミュニケーションを促進させ、お互いの心的距離をも縮めることが可能となったといえる。さらに本校のような一貫校の場合、前期課程（中学校相当）の学びが後期課程（高校相当）の学びにいかにして発展していくのかを見とることも必要である。課程間の枠を越えてつながり、同様のテーマでそれぞれの発達段階および教科の特性に合わせて学習課題を設定することで、学びは深まると考えられる。

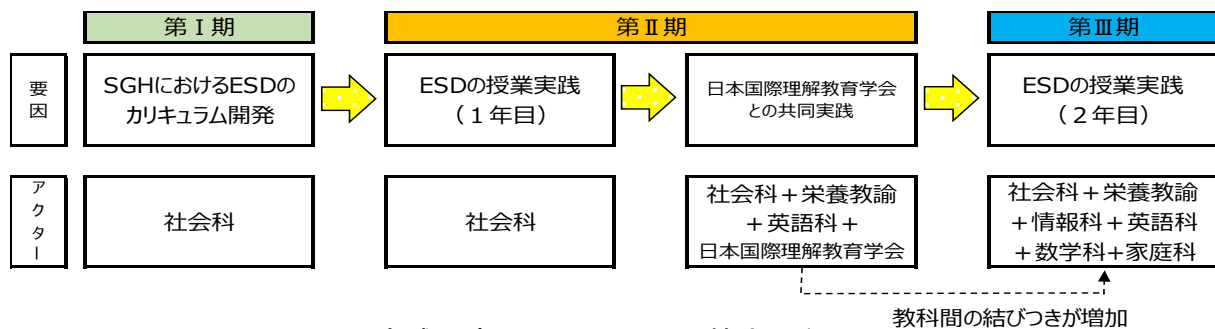


図2. 実践研究コミュニティの拡大過程

(森田作成)

第III期—実践研究コミュニティの充実化・ESDの輪の拡大—

ESDの授業実践も二年目を迎え、学習内容や学習スタイルも確立してきた。また、今年度は新たな教科連携が図れるようになってきた。たとえば、これまでつながることのなかった家庭科や情報科、数学科などの教員とのつながりが生まれている。具体的には、ESDを共通のテーマにした会話が職場のなかで生まれてきているのである。「ESDで扱っている課題を数理理論を用いて解決することはできませんか」、「生物多様性をテーマに理科と何かできませんか」など、教科間の連携を示唆するような会話がなされている。また、「バーチャルウォーターに関しては、昨年、家庭科でも少し取り上げました」などESDにおける学びへの接続を意識した会話などもなされている。これらの会話は、職場での何気のないコミュニケーションであり、研究会などのオフィシャルな空間ではないところで繰り広げられている。実践研究コミュニティの充実化には、前述したような「緩やかな結びつき」をもとにした関係性という考え方もあるのではないだろうか。すなわち、それぞれの教科が得意とするテーマごとに、自由に組み替えることのできる柔軟な実践研究コミュニティのような形が、無理なく持続させる要素であると考えられる。実際に「本の輪読や定期的な研究会の開催は少し荷が重く、一度出席しないと出づらくなる」といった声を聞いたことがある。このように多忙を極める職場において、実践研究コミュニティのようなコミュニティをいかにして形成するかは、極めて重要な課題であるといえる。現在の実践者のようにESDをコーディネートする立場の教員は、ESDを通して他の教員との連携を図る役割を、より一層果たしていくことが求められる。

(3) 実践研究コミュニティの課題と展望

ここまで本校の実践研究コミュニティの拡大過程とそこへの諸アクターのかかわりから実践研究コミュニティのあり方を検討してきた。最後に本稿で得られた知見を整理し、今後の課題と展望について論じてみたい。知見は以下の4点に集約することができ、実践研究コミュニティの拡大過程は図2のように整理することができる。

第1に、カリキュラムの開発を通じた実践研究コミュニティの創成である。ここでは、

教科内で蓄積してきた知識や経験が大きく寄与したことが明らかとなった。また、新科目の創設という困難な課題に対しても、意欲的に取り組む教科の雰囲気や相互のコミュニケーションを促していた。

第 2 に、共通のテーマ性を通じた教科間の連携による実践研究コミュニティの拡大である。テーマ性は相互のコミュニケーションを促進し、教科間の心的距離を縮めるだけでなく、本校のような一貫校の場合、学びの連続性を意識した教科横断的なカリキュラムの構築の可能性も示唆された。また、「ESD」が教科間連携・結びつきを媒介するものとして機能する可能性もみることができた。

第 3 に、「緩やかな結びつき」をもとにした実践研究コミュニティのあり方である。これは本校の取り組みから示唆される実践研究コミュニティの形であるが、持続的なコミュニティになるためには、コミュニティに参加するアクターが何よりも楽しんで参加できるようなものである必要がある。アクター自身が持続可能なかわり方ができない限り、コミュニティの持続性も担保されないといえる。

以上の知見に基づき、今後の課題と展望について論じてみたい。

まず、校内の実践研究コミュニティの拡大と充実化には、教員同士がそれぞれどのような授業実践を行っているかを自由に語り合うような「場」が必要であると考えられる。本校のように各自が実践研究を進めている学校においても、それぞれの教員が実際にどのような授業実践や実践研究を行っているかなどを知る機会は少ない。それぞれの教員、各教科がどのような授業実践・実践研究を行っているかを知る機会を増やすことが求められる。お互いの実践を知り、生かし合う関係性という意味では、「研究校」と「一貫校」という実践研究コミュニティの形成・拡大においては有利な要素を十分に生かしていくことが求められよう。また、実践研究コミュニティの充実化においては、外部のアクターとの結びつきによってもたらされる新奇的知識・考えの実践研究コミュニティへの組み込みが必要であろう。学校内での学びや連携には限界があるゆえ、今後は、学校や地域の枠を越えて、新たな価値、活動を生み出す拡大である生成的なイノベーションを創出していくためにも国内外の様々なアクターと結びついていくことは必須であろう。すなわち年齢や国籍の異なるさまざまなアクターとの出会いは、新奇的なアイデアや価値観をもった人との結びつきを意味し、それをうまく自分の学校の取り組みに結びつけられる「柔軟性」が必要であろう。これを実現するためには、教員自身はもとより、「学校自体」も常に進化していく姿勢が求められる。

本校の ESD をはじめとした実践研究コミュニティの形成は発展途上の段階にある。今後は、学校という枠を越え、地域社会や国内外のアクターともつながっていくような実践研究コミュニティへと拡大していく必要があるだろう。このコミュニティの拡大は、引いては生徒の学びの質を高め、持続可能な社会の構築の担い手となる生徒を育成することに結びつくと考えられる。

実践研究コミュニティとはどのようにあるべきかを常に問い、コミュニティを洗練していかなければならない。

2-5. 実践研究コミュニティの拡大と場のイノベーション

地球規模での社会的動向から日本の教育動向まで、学校教育の在り方が大きく問われて

いる。このような状況の中で、各学校は、それぞれの特徴を活かしながら、国際理解教育を中心とした教育実践を創り出し、学校改革を進めてきた。

今回、実践研究コミュニティにおける教員に視点を置いて記述した学校と国際理解教育の教育実践を中心として記述した学校とあるが、大きくはいずれの学校においても、表1のように、3つの時期に分けることができた。

	相山小学校	蓬来小学校	神戸中等学校
第Ⅰ期	校長主導による学校改革の契機	互いにつながり、学び合う授業づくり	SGHにおけるESDのカリキュラム開発
第Ⅱ期	中核教員の自己変革と実践研究コミュニティの形成	学び合い、かかわり合い、響き合う、3つの学びの場づくり	様々なアクターとの結びつきの拡大
第Ⅲ期	全教員の授業研究と全校体制での取り組みへ	大陸を越えてつながり、学び合う国際理解教育の展開	コミュニティの充実化・ESDの輪の拡大

表1. 実践研究コミュニティの拡大と3つの時期の特徴

ここには、実践研究コミュニティの生成、そして拡大の様相が見られた。この実践研究コミュニティの拡大過程に着目して、学校をつなげる学校改革としての場のイノベーションを考察していきたい。

学校の教育的営為が課題を抱え、停滞していた場合、愛知小学校と相山女学園大学附属小学校で見られたように、まず教員の意識改革と校内の研究体制の確立が必須の課題であり、そこでは、まさにトップダウンの形で、校長がビジョンや目標を提示し、その実現のために、外部の専門家を講師に呼んだり、外部の研修会に参加させたり、外部への広がりから、内部変化を促していた。これは、外部の講師や研修会が、まさに内部の変化を引き起こす触媒の役割を果たしていると言える。つまり、内部的変化を引き起こすための拡大であり、<触媒的イノベーション>と言える。特に、停滞した組織において、改革の契機を創出するには、「数々の社会問題において、これまでとは異なるアプローチによって既存構造そのものを改革し、しかも波及効果が高く、かつ持続性にも優れているソリューションを生み出す組織への支援を強化する」触媒的イノベーション⁵は大きな役割を果たすのである。この段階においては、実践研究コミュニティの形成の契機になったり、学校内部の相互のつながりを創り出したりする傾向が見られた。

そして、学校内部に変化が起こり、中核教師によるモデル授業や教員による研究推進体制ができ、実践研究コミュニティにおいても、教師同士で相互に協力し合ったり、神戸大学附属中等教育学校で見られたように、それぞれの教科の専門的立場から語り合い、カリキュラムづくりが生まれたりしたように、学校内部の教員の自立化と相互作用が引き起こされ、学校のテーマや目標に向けての実践が目に見える形で生まれてくるのである。そして、

⁵ クレイトン M. クリステンセン「破壊的イノベーションで社会改革を実現する」『Harvard Business Review DIAMOND ハーバード・ビジネス・レビュー別冊』2015年5月号、ダイヤモンド社、p.14.

その実践や成果を公表したり、外部の研究会で発表したりしながら、より実践研究コミュニティの形成がメンバー内部においてもなされていくのである。つまり、成員一人一人の相互作用から学校同士での相互作用まで引き起こすための拡大であり、＜相互作用的イノベーション＞と言える。ユネスコスクールである愛知小学校や椋山女学園大学附属小学校、神戸大学附属中等教育学校が、ユネスコスクールの発表会で、実践を発表したり、出会いがあったりして、各学校の研究や実践研究コミュニティが活性化したのも事実である。

各学校の実践研究が、外部に拡大され、出会ったアクターや実践発表と出会いながら深まりを見せた段階から、椋山女学園大学附属小学校と神戸大学附属中等教育学校の水にかかわる共通テーマでの実践研究のように、学校同士が協働して、共通のテーマで探究し合う段階まで達する実践もある。また、それぞれの学校の実践を引き継ぎながら、結合させ、新たな段階の教育実践を生み出した事例もあった。トップダウン型は、実践研究の契機としての役割があったが、新たなレベルに実践研究を引き上げるときにも、大きな役割を果たすことがある。今回の事例では、愛知小学校のトップと椋山小学校の実践を創ったトップとの出会いから、新たに赴任した学校の旧泰然とした教師文化に対して、両校の特性を活かし、実践研究の融合まで至ったのが、蓬来小学校である。椋山小学校が実施してきたブルキナファソとフランスとの交流を進化させ、「かかわり合う場・学び合う場・響き合う場からなる未来につながる学びの場づくり」を基盤に、椋山小学校での地域の学びと地球的学びから表現活動へという戦略を蓬来小学校では、更に外部の専門家集団までつなげ、「大陸間ミュージカル広場」の実践へと発展させたのである。この実践研究は、学校同士で協働し、学びを結合する拡大であり、＜結合的イノベーション＞と言える。

ここまで、学校の内部のつながりから学校同士のつながり、外部とのつながりなど、実践研究コミュニティの拡大を経ながら、学校改革としての学びの場のイノベーションが実行されていった。

この実践研究コミュニティの拡大過程の中で、質的に転換し、学ぶ主体としての子どもたちがテーマを共有し、探究し、他の学校や子どもたちと協働し、外部に表明し、課題に主体的に関与していく姿が見られることがあった。

今回の学校の実践を見ると、日本、フランス、ブルキナファソのそれぞれの国や地域の水問題を調べ、他の国や地域の水問題と自らの国や地域の水問題とを合わせて学び合い、3か国の学校が、それぞれの学校や地域の実態に合わせて、「I LOVE WATER」の歌詞を作り、合唱やダンスで、世界に訴えたのである。また、神戸大学附属中等教育学校は、水問題への生徒の国際協議と水条約の提言を行ったのである。まさに、新たな価値、活動を子どもたちが主体的に生み出した拡大であった。しかも、そこでは、子どもたちの価値変容と価値表明が見られたのである。

そして、学校における実践研究コミュニティでは、校長や教員は変わることが多々あり、トップダウン型のコミュニティは、その構成員の変化で揺らぎやすいが、この段階まで来た学校においては、実践研究コミュニティの持続性が見られた。自らの課題への問題解決を相互作用、結合的イノベーションも内包しながら、価値の生成を図る実践研究コミュニティになっており、まさに＜生成的イノベーション＞と言える。

この実践が、国際理解教育と関わる実践であることが、さらなる拡大と深化を引き起こしていった。

今回、椋山女学園大学附属小学校の「水と生活」をテーマにした学び合いから、グローバルな課題でもあり、ローカルな課題でもある水問題を共通テーマにしたことにより、実践研究コミュニティも国境を越えた関わり合いを持つことになった。ただし、国際交流を実施すれば、実践研究コミュニティの拡大を意味するとは限らない。触媒的イノベーションや相互作用的イノベーションの役割を果たすだけの場合もある。

ただし、この蓬来小学校を中心とした合唱の段階でも、既存の時間割にはなく、特別活動として、国際交流推進委員会を創設したり、合唱団を作ったりしながら、対応して来ていたことでわかるように、既存の学校組織の中では、時間的、人材的にも対応が難しいのである。実践研究コミュニティにおいても、そのメンバーの主体的な関与と柔軟な発想を持って対処することが必要なのである。まさに、学校文化の周縁的アプローチが求められるのである⁶。

更に、この合唱を身体表現も伴うミュージカル活動へと進み始めたが、大きな壁と同時に地域や専門家コミュニティとの新たなつながりができたのであった。大きな壁とは、ミュージカルは合唱とは人的にも時間的にも大きな差があり、既存の学校の時間、空間では、対応しきれない練習や活動が必要となったのである。しかし、新たなつながりは、名古屋市の音楽あふれるまちづくり事業「アッセンブリッジ・名古屋 2016」への出演依頼であり、地球産業文化研究所（GISPRI）の愛・地球博理念継承発展事業からの助成であった。

そこで、この活動を実施する新たな母体として、図3のように、学校だけではなく、地域での活動組織やサークル団体、個人など、参加希望の多様なアクターを包摂する組織である「地球子ども広場」（Global Kids Squair）を新たに設けたのである。

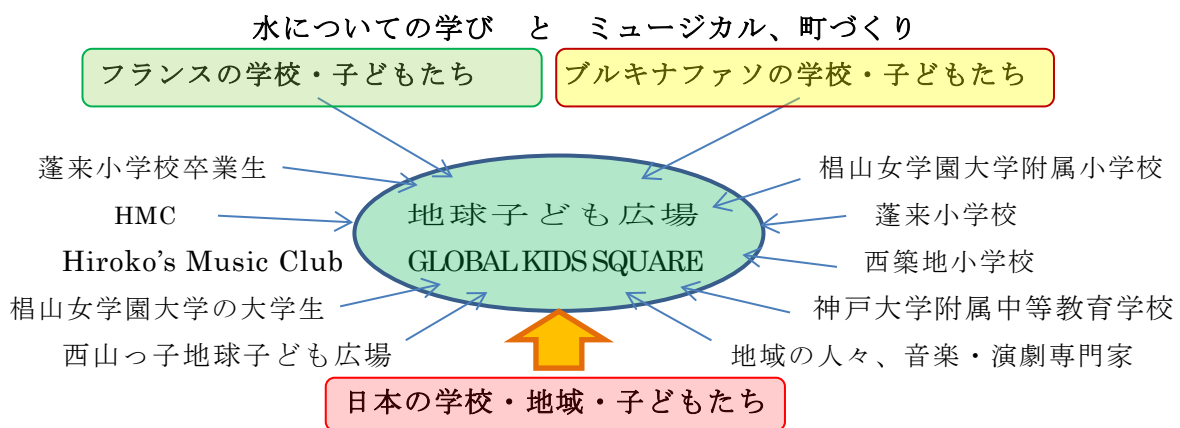


図3. 『地球子ども広場』 Global Kids Squair

ここでの活動は、各学校の実践研究コミュニティの学校を越えた拡大と共に、音楽関係、演劇関係、舞台・映像関係、行政関係、国際渉外関係など、新たな専門家コミュニティとの出会いと協働的な活動が始まったのである。ここでは、それぞれの専門分野が持っている文化や行動様式が直接ぶつかり合い、更に、ブルキナファソやフランスなどの文化を越

⁶ 宇土泰寛「周縁からの教室改革」『地球号の子どもたち 宇宙船地球号と地球子供教室』、2000、創友社、pp.112-113.

えた考え方や行動様式とも直接ぶつかり合うなど、＜越境的イノベーション＞が引き起こされたのである。この段階に至っては、学校内の実践研究コミュニティとして、合唱だけで参加した学校もあれば、学校の枠を打ち破り、クラブ活動や地域活動として、学校の教員が参加した学校もある。そして、学校を取り巻く環境は、単なる地域でもなく、ICT環境の発達の中で、新たなプラットフォームが形成され、予備校業界に破壊的イノベーションが起こっているように、学校の教員の在り方自身も大きく変化する可能性がある⁷。今回も、学校の中に留まりながら、実践を継続した教員から、学校を越えた新たな実践研究コミュニティにも参画した教員もいた。まさに、新たな時代の学校における実践研究コミュニティの拡大は、一人一人の教師の在り方としても、大きく問われる事態となってくるとも言えるのである。

おわりに

今回のブルキナファソとの大陸を越えた教育交流を中心にした教育実践は、ESD、ユネスコスクールなど、世界的な教育動向ともリンクしながら、学校の改革を目指し、そこでの実践研究コミュニティの形成、拡大を考察してきた。

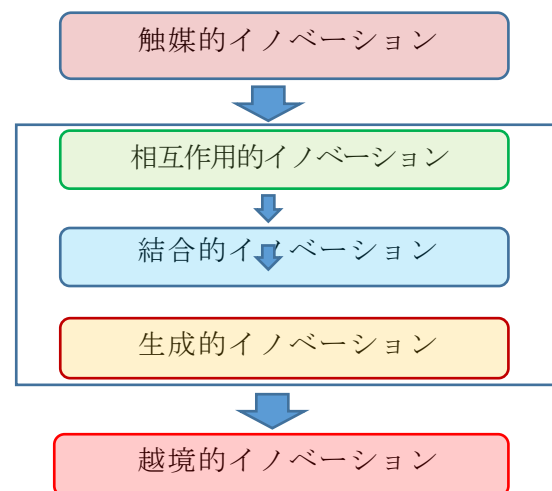
そこでは、実践研究コミュニティの構成員の意識改革や組織的変革、教育実践の変革、子どもたちの価値変容などが見られ、図4のようなイノベーションも引き起こされていた。

そこでは、教員同士のつながり、学校同士のつながり、地域とのつながり、専門家集団とのつながりなどが、次々と引き起こされた。中でも、国際理解教育にとって、大きな要素となる国境を越えての実践研究コミュニティの在り方は、今後の課題となるが、今回の大陸間ミュージカルを実施して、見えた部分を振り返ってみる。

国境を越えて、合唱やミュージカルに参加してくれたブルキナファソのル・クルーゼ学園は、首都ワガドゥグーにある私立学校で、地方の厳しい学校の現状に比べたら、たいへん恵まれた学校ではあるが、そのいずれでも、私たち日本側の実践を超える取り組みで、驚くべき実践を生み出していた。

2015年の東海ブロック国際理解教育研究大会での国際シンポジウムには、ザカネ理事長とカルクンド校長が来日し、参加したのである。そして、「I LOVE WATER」の合唱とダンスで、日本の先生方にも、子どもたちにも、水問題の危機的状況を訴えたのである。日本の情緒的で、きれいな合唱とは対照的でもあり、たいへん刺激的なものであった。ここ

図4. 実践研究コミュニティとイノベーション



⁷ 山口文洋「基礎教育を効率化し、スタディ・ライフ・バランスを取り戻す」『Harvard Business Review DIAMOND ハーバード・ビジネス・レビュー別冊』2015年5月号、ダイヤモンド社、p.95.

での成功があったからこそ、2016年の大陸間ミュージカルへと発展したのである。そして、2016年の大陸間ミュージカル「I LOVE WATER～人と水の精の物語」でも、フランス語や現地のモン語で、ことばが通じなくても、水問題と水の大切さを訴える踊りをやってくれた。そして、日本の学校訪問では、自分たちが調べてきた水の実態を発表してくれた。

このような教育実践は、どのようにして生まれているのか、実践研究コミュニティの視点から、ザカネ理事長へのインタビューで話題にしてみた。

ル・クルーゼ学園は、カトリーヌ・ザカネ理事長のリーダーシップのもとに、学校づくりをしている学校であり、1回目の来日は、理事長だけで、2回目は、校長と2人で来日し、3回目は、教務主任と音楽教師と3人で来日したのである。ここでも、実践研究コミュニティのイノベーションが当てはまるとのことであった。

更に、詳細に研究を進め、国際理解教育において重要な契機となる国境を越えた学び合いにおける実践研究コミュニティの在り方の研究を多角的に進める必要があると考える。

もう一つの課題は、学校を超えた学び合いの場として、地球子ども広場（Global Kids Square）が生まれたのであるが、多額の予算を使って実施できた大陸間ミュージカル活動のような実践を学校単位で実施することの難しさも浮かび上がってきた。今回のような科学と芸術の融合など、新たな表現方法を使って学び合うことは、これからますます重要なことである。そこで、もう一度学校で可能な方法を探ることの必要性を痛感し、水の学びの場として地域の中で実施してきた東海地方のジオラマを使った学び合いとミュージカル等での手法をAR（拡張現実：Augmented Reality）や合成映像として制作し、国際交流を行うなどの試験的な試みを行っている。ミュージカルに参加した子どもたちも、学校を卒業した後も、大陸間水プロジェクトに参加してくれており、合成映像での新たな挑戦を目指している。この実践では、学校と地域と専門家のつながりが深まるとともに、さらに、企業、行政との結びつきも生まれてきている。このつながりをそれぞれの学校のニーズに合わせながら、有機的に実践研究コミュニティが相互作用し、結合し、新たな価値生成と学び手の価値変容を促しながら、国際理解教育を基盤に実践を創っていきたい。

今回、多くの方々からたくさんの協力を得て、これらの実践研究を遂行することができましたことに、心から感謝申し上げたいと思います。

執筆分担

宇土泰寛：はじめに、2-1 梶山女学園大学附属小学校の事例

2-5 実践研究コミュニティの拡大と場のイノベーション おわりに

林 敏博：2-2 名古屋市立愛知小学校の事例、2-3 名古屋市立蓬来小学校の事例

森田育志：2-4 神戸大学附属中等教育学校の事例

第3章 国際理解教育の地域実践研究

—地域の学びに着目して—

山西優二（早稲田大学）

村田敦史（武蔵野市国際交流協会）

南雲勇多（早稲田大学）

本地域実践研究では、地域の学びに着目する中で、いくつかの学習論を地域実践研究の立場から検討しつつ、地域での学びの循環、その学びを生み出す実践コミュニティのあり方、その学びをつなぐコーディネーターのあり方に焦点を当て国際理解教育の地域実践研究を進めてきた。

本研究報告では、第1節「3年間の地域実践研究の概略」で地域実践研究の3年間の大きな流れを、第2節「地域実践研究のための学習・学び論の検討」で、本研究でなぜ学びに着目し、学びをどのように捉えたのかについて、第3節「武蔵野市国際交流協会の実践分析」で、「学びの循環」「実践コミュニティ」「地域コーディネーター」という3つの視点からの地域実践の分析結果を、そして第4節「国際理解教育の地域実践研究」で、実践研究のまとめとして、3つの視点から国際理解教育における地域実践研究の方向性と「実践の中の理論」を仮説的ではあるが示すことにしたい。

3-1. 3年間の地域実践研究の概略（山西優二）

3年間の地域実践研究の流れを振り返ってみると大きくは以下のように4つのプロセスに整理できる。

（1）地域事例にみる実践研究の視点の試行的提示

実践研究への入り口として「地域事例にみる実践研究の視点」を浮びあがらせることを目的に、2014年6月学会研究大会での特定課題研究「国際理解教育における実践研究の視座」では、筆者自身が武蔵野市の国際理解教育実践に15年近く関わってきていたこともあり、武蔵野市国際交流協会（MIA）の国際理解関連実践を整理し、相互に関連し合う視点として、①「課題設定に基づく学びの循環」、②「地域の機能・リソースの活用」、③「実践をつなぐネットワーク」、④「実践研究コミュニティづくり」、⑤「コーディネーターの役割」という5点を試行的に提示した。

これらの視点は、学校教育実践を軸とした実践研究が示す視点とは少し異なり、地域における協働性にみる課題と必然性を伴う学びを軸に据えた実践研究の方向性を探ろうとしたものであった。つまり、学習者にとっての学びを個人的な知識・技能などの獲得としてのみ捉えるのではなく、その学習者の地域課題の捉え方・地域参加の仕方が協働性の中でどのように変化しているのか、また指導者やコーディネーターは、地域のどのようなリソースを活用し、どのような学びをデザインし、その学びを循環させようとしているのか、といった点への着目であった。

(2) 地域実践からみる実践研究の必要性と方向性の検討

2015年4月の公開研究会では、武蔵野市国際交流協会（村田敦史）、フードバンク岡山（三田善雄）、逗子フェアトレードタウンの会（磯野昌子）という3地域の実践事例を3名の実践者がそれぞれ紹介し、また地域実践にみる学びを読み解く上での基本的な視点ともいえる多様な学習論に関する検討（南雲勇多）もはさみ（詳細は本報告第2章参照）、「地域実践からみる実践研究の必要性とその方向性」について、30名の参加者のもと協議を行った。この協議の中からは、「実践研究上の課題」として、①地域実践にみる学びの捉え方、②地域にみる学びの循環のあり様、③多様な地域実践に即した多様な実践コミュニティ・実践研究コミュニティのあり様と関連性、④地域実践者・地域コーディネーターの役割・専門性、といった点が具体的事例と共に浮びあがった。さらには、経済のグローバル化に伴う格差の拡大、政治の右傾化など平和ではない現在の社会状況に地域実践・地域実践コミュニティはどのように対峙していくべきかという問題提示もなされた。

(3) 武蔵野市国際交流協会の実践分析と地域実践研究の方向性の提示

2015年6月学会大会での特定課題研究「国際理解教育における実践研究のモデルを探る」では、MIA コーディネーターである村田による「地域課題に即した協働的な学び」「学びの循環」「実践コミュニティの推進」「実践者・コーディネーターの役割・専門性」という4つの視点からの以下のような「MIAの実践分析」報告を行った（詳細は本報告第3章参照）。

①地域課題に即した協働的な学びへの着眼

MIAの多様な事業がつくり出そうとしている学びとは、学習者の地域・地域課題の捉え方や地域参加の仕方の変化につながる学びである。また教える側・教えられる側、支援する側・支援される側を固定化せず、お互いが当事者として学び合う協働的な学びである。

②全体としての学びの循環の重視

MIAの多様な事業は、地域の多様なリソースとつながり、ネットワークをつくり、それらを生かす形で展開されている。またそれぞれの事業自体も単独に位置づいているのではなく、他の事業とつながる中で、多面的な学びの循環をつくり出そうとしている。

③実践コミュニティ・実践研究コミュニティのあり方

MIAの多様な事業を展開する上で、多様な関係者（事業実践者・地域ボランティア・外国人・教員・NGO関係者・研究者・コーディネーターなど）が集い、その事業のあり方を協働的に検討する多様な実践コミュニティをつくり出してきている。またそれぞれのコミュニティでの関係者の役割は変化し、市民の主体性は高まっている。

④実践者・コーディネーターの役割・専門性

MIAの多様な事業を市民参加型・協働型で実施するには、実践者そしてコーディネーターの役割は重要になる。MIAでは実践者・コーディネーターの役割を事業に即して多層的に捉える中で、「課題に即した学び」を切り口に、「参加」「協働」「創造」のプロセスをデザインし実行していくことのできる専門性の形成をめざしている。

また地域実践分析を踏まえ、さらに本特定課題の実践研究は、「実践者が、個人で、協働で、自らの実践を振り返り、さらなる実践につなげていくための研究」であること、また既存の理論を実践に援用するという形での実践研究ではなく、実践分析を通して「実践

の中の理論」の生成をめざす研究であること、そして国際理解教育にみる実践研究は、「平和・公正・共生の文化づくりにつながる実践研究」であること(山西 2015)を踏まえ、地域事例からみえてくる国際理解教育における実践研究の方向性とそのあり様を、以下の3点として試論的に提示した。

①「地域課題に応じた協働的循環的学び」に関する実践研究

地域には、地域課題に応じて、多様な学びが存在し存在しうる。そこには問題解決型の学びにとどまらず、生活・社会状況の中に生まれる実利的な学びや、祭り・イベント的な活動の中に生まれる感覚・感性に力点を置く学びも含まれる。それらの学びのそれぞれの特質を踏まえつつ、「平和・公正・共生の文化づくり」に向け、それらをどう関連づけ、構造化・循環化させていくのかを探る。

②その学びをつなぎ、深めるための「多様な実践コミュニティ」に関する実践研究

実践コミュニティは、具体的な課題に即して地域内外に多様に存在している。実践コミュニティの構成要素、実践コミュニティと実践研究コミュニティの関連、地域内外にみる実践コミュニティ間の関連・ネットワーク、など多様なコミュニティの関連とそれらのコミュニティと国際理解教育的学びの関連を探る。

③その学びや実践コミュニティをつなぐための「地域のコーディネーション・コーディネーター」に関する実践研究

地域の多様な実践コミュニティでは、その場に応じた実践者・コーディネーターによるコーディネーションが必要とされ、そのコーディネーションのあり様も実践を通して変容していく。また地域内外をつなげていくコーディネーターには、「課題を探る力」「地域リソースを発見しつなぐ力」「社会をデザインする力」などの専門性が求められる。地域にみるコーディネーションのあり様、実践者・コーディネーターに求められる専門性のあり様を探る。

(4) 地域実践研究の成果としての「学びの循環論」の提示

2016年6月の学会大会特定課題研究「地域事例からみる国際理解教育の実践研究—『学びの循環』に着目して—」では、「地域課題に応じた協働的循環的学び」に着目し、MIA実践を踏まえつつ「実践の中の理論」の生成という課題に即した地域実践研究の成果を「学びの循環論」として仮説的に提示し、その成果と先行研究の状況的学習・拡張的学習といった学習論や感性を重視する学習との関連についても考察した。(詳細は本報告第4節参照)

MIA実践にみる27年にわたる多様な学びの関連を眺めてみると、「生活的学び」が基底をなしながらも、「問題解決的学び」が軸として位置づき、その課題と学びに「生活的学び」と「共感的学び」が往還している様子が読み解け、これらの学びと行動が連動し合う過程の中に、平和の文化が醸成されていくことを「学びの循環」として捉えることができる。

この「学びの循環」は、拡張的学習、状況的学習といった学習論や「国際理解教育における感性的アプローチ」に関する先行研究と関連づけることで、地域にみる平和の文化づくりに向けた学習システム論・学習構造論として、地域における学校を含む多様な学びの関連を分析し、デザインすることが可能になる。

またこの学習論を基礎にすると、多様な学びをつなぎ深めるための多様な実践コミュニティのあり様、またそれら学びや実践コミュニティをつなぐための地域のコーディネーシ

ョンのあり様に関しても、「実践の中の理論」を生成することは可能になる。大会での報告以降、「学びの循環論」を基礎に、「実践コミュニティ論」や「地域コーディネーター論」へと実践研究はつながっているため、それらの詳細は、本報告の第4章で報告する。

3-2. 地域実践研究のための学習・学び論の検討（南雲勇多）

はじめに

本稿は、学習論を用いながら、学びそのもののあり方をより多角的に捉えなおすことを目的としている。それは、学びへの認識を多角的かつ柔軟に変化させることで、地域実践と学びの関係への視点を多角的かつ柔軟にし、そして地域実践研究のあり様を重層的かつ立体的なものにするためである。

これまでの教育実践や教育実践研究において、学びや学習という言葉とその概念は、教育の立場から（その行為の目的として）捉えられ、論じられる傾向が強かった。言い換えれば、学びや学習は、意図的な働きかけとしての教育が作り出すものとしてのみ捉えられる傾向が強かったのである。しかし本研究は、国際理解教育の地域実践についての研究であるため、教育を前提として学びや学習を捉える研究から視点を移し、学びや学習を基軸に実践研究を行うことを重要視している。その理由として、第一に、教育の視点から学びや学習を捉えるだけでは、学びが本来もつ柔軟性や広がりなどへのまなざしが制限されてしまう可能性があるためである。第二に、地域という場においては必ずしも教育という営みが行われていなくとも、人と人、人とその地域の文化や歴史、自然環境などの間で学びが起きており、さらには、そうした学びは日常的に起きている場合もあれば、地域課題が顕在化したり、災害などの突発的な非常時の場合などへの対応のプロセスでも起きたりするなど、様々なタイミングで多様かつ重層的な関係で学びが起きているためである。

したがって、本稿では2つの視点から学び・学習について検討していく。一つ目は、意図的な働きかけとしての教育との関係からの学びについての検討である。二つ目は、近年の認知科学などにおける学習論の展開から学びについて認識を広げ、地域実践とその実践研究における学びおよび学習論についての検討である。

（1）教育と学習・学びの関係

教育とは何かについては、例えば、広田照幸（2009：6）が「教育という概念を定義しようとする試みや、教育という事象の本質を言語化しようとする試みは、これまで山ほどなされてき」としていると指摘しているように、その時代や社会的文脈など、それぞれの置かれている立場から多くの定義がなされてきた。

広田は『『教育=よいもの』という前提』を取り払い、仮に「教育」という語を「教育とは、誰かが意図的に、他者の学習を組織化しようとすることである」と定義し、その中で「他者」の存在があることと、その「他者に対してなされる行為」であることを重要な点として挙げている。そして、「教育しようとする側の『教育』には、常に教育される側の『学習』がセットになって想定されている」が、『『学習』には、必ずしも『教育』が必要なわけではない』ことを指摘している。（pp.8-10）

また、学習と学びにおける差異については、木村元ら（2009：128）は「近年、『学習』という語に代わって「学び」という語が盛んに使われるようになった」こと背景につい

て、「英語ではともに learning」であるにも関わらず、「『学び』という語を自覚的に使用する人たち」に共通して見受けられる「『学習』という語に付随する外的操作や強制の気配への警戒あるいは批判」があると説明している。つまり、従来の「教授—学習」という表現に見受けられる、学習とは教えることを通して生まれるものであるという捉え方があり、それと区別するために「学び」という語を用いているのである。

上記のように、教育との関連で用いられがちな学習という語から離れ、「学び」について論じられるようになる中で、「学び」論に影響を与えた佐伯胖（1995）は実践への内発的な参加を通じた認知とアイデンティティの変容を学びとする捉え方などを提示してきた。

また、戦後の教育学を生活綴り方の実践研究などを通して牽引してきた大田堯（2013）は、人間は元来、DNA などをもっていても「ちがうこと」が前提であり、そのちがう存在が「かかわること」の中で、そのかかわりに合わせた関係づくりのために、時には葛藤に折り合いをつけながら「かわること」を繰り返していること、そのような変容の循環は「生命の本質」であること、また、循環を通して「かわること」自体を人が「学ぶこと」であり「育つこと」であり、「生きること」であるとした。

要するに、教育から学習・学びを捉えようとする、教育側の意図や働きかけのあり方から学習や学びのあり様を捉えようとして制約をもってしまう可能性がある。しかし、学習・学びを視点の軸におくと、そこには「働きかけ」から生まれる学習・学びもあれば、（日常的な）経験の中で、意図的に、一方では無意図的に、実践コミュニティへの関わりや生きることを通して生成される、広がり柔軟性をもった学びのあり様が浮かび上がってくる。そして、学びとは、学習者としての個の特性やその学びが生まれる関係性や場の特性によってもそのあり様は多彩であり、また、それぞれの学びは個々に多様な関わり、多様な文脈をもっていると言える。

（2）多様な学習論の検討

地域実践における学びを考えるための手掛かりとして、多様な文脈で展開される学習論のいくつかを取り上げ、そのポイントを示していくことにしたいが、それらの学習論は、地域での学びのあり様を読み解くための参考として提示する。それは、いくつかの学習論を参考にすることにより、その地域での多様な学びを捉え、その学びのあり様を多角的に検討し、地域での学びから理論を探ることが可能となると考えられるためである。

そこで、多様な文脈で展開される学習論の中で、ここでは、フレイレの教育論にみられる学習についての捉え方や、状況的学習と拡張的学習を主に取り上げることとする。なお、紙幅の関係で、それぞれの学習論についての要点の提示に留めることにしたい。

①批判的意識化とエンパワメントの学び

まず、「銀行型教育」を批判し「問題提起型学習」への変革を提唱したパウロ・フレイレの教育論から始める。ブラジルにおける植民地支配を受けていた時代の抑圧と被抑圧の関係の構造と、それを人々の中に内面化する（社会の権力構造への同化・同調）機能を有する教育、その中の教える者としての教師と教師が教えた知識を受け取る者としての学習者の一方的な関係とその知識偏重教育について批判を行った。そのような社会構造と教育に対抗しゆくため、識字教育を通して「読むこと」「書くこと」の中に潜んでいる、抑圧・被抑圧がおこる社会の権力構造の仕組みを批判的に捉え「意識化」していくこと、さらには

解放へ向けた実践活動としていくことに取り組んだ。(フレイレ、2011)

そのような識字教育実践は、地域で暮らす被抑圧者が、日常の疑問や課題、不満などを交換し合い、「現実」を批判的に読み解くことで、自分たちが内面化したものの見方や考え方とその背景にある文化コードを崩し、再構成していく。この社会変革とその主体への発展のプロセスは(政治的)エンパワメントであり、それは学びのプロセスであると捉えた(木村ほか、2009)。こうしたフレイレの教育学は批判(的)教育学として、他の教育学者にも影響を与えていくこととなる。

フレイレの論を借りれば、自身に内面化している社会の捉え方、社会と自身との関係のあり方を批判的に問い直し、その内面化している捉え方によって従属している自身の存在を解放していくという、そのようなプロセスにおける変化が学びということになる。

②状況的学習

続いて、レイブとウェンガー(1993)に代表される「状況に埋め込まれた学習(状況的学習、Situating Learning)」について取り上げる。この学習論は、既存の実践コミュニティへの参加を通じた変容のプロセスを読み解くことによって提示された。提唱の背景では、従来の個別で脱文脈化された学習へ批判を加えながら、伝統的な徒弟制度などで成り立っている実践コミュニティとの関係で生まれる学習が想起されている。実践コミュニティへ参加する「新参者」は、コミュニティの実践活動(労働など)において、「周辺の」な役割ではあるがその実践コミュニティの生産・文化的活動全体の中では必要な「正統的」役割を担い、実践へ「参加」つまり「正統的周辺参加」を行っており、そしてそのような参加を通してコミュニティの中で「十全」的な役割を担えるよう、スキル・技能を熟達・強化させ、コミュニティにおけるアイデンティティを変容させることなどを学習としている。またその変容の中で、コミュニティの実践のためのツールやリソース、他の成員、さらにはコミュニティと学習者の関係も変容していくとしている。

つまりレイブとウェンガーの状況的学習論によると、実践コミュニティへの参加を通して生起する学習者が経験的に積み重ねる変容を学びとし、換言すれば、仕事などの個別具体的な状況・文脈の中に埋め込まれて学びが起きていると言える。また佐伯胖(1993)が、この学習論の特徴の一つとして、意図的に働きかける教師のような役割をもつ存在がいなことを挙げているように、実践コミュニティの中で、働きかける存在とは関係なく、その実践の必要性に応じて学びが生起しているのである。

③拡張的学習

エンゲストローム(1999)が、ヴィゴツキーからレオンチェフの流れをくんで理論化した「拡張による学習(拡張的学習、Learning by Expanding)」では、学習活動は「活動をつくりだす活動」として捉えられ、学習は、活動システムの中の課題、問題、葛藤などを解決するため、そのシステム全体の拡張のプロセスの中で起こるものとされている。

ヴィゴツキーから発展されてきた活動理論(activity theory)では、主体、対象、(社会的・文化的・歴史的に)媒介する人工物(ツールや記号)が有機的に関わり合って、また制約し合あって人間の活動が行われると捉えられている。そしてエンゲストローム(1999)は、社会や組織における変革や創造の活動システムの中では、ジレンマやダブルバインド(といった拘束)が内包されており、その活動に支障をきたしている際には、活動システムに内在する要素を活用しながらそのシステムを変化させ、課題を乗り越えていくことに

なると指摘した。このように、システムの中ではたえず継続的に新たな活動のモデルが(再)構成され、拡張していくのである。

山住勝広(2004: ii)はこの拡張的学習のプロセスを「社会的な実践活動の新たなパターンを創造するための協働学習の理論である。拡張的学習は、仕事や組織の実践の中で、人々が現状の矛盾に出会いながら、対象との継続的な対話を進め、活動の新たなツールやモデル、コンセプトやヴィジョンを協働で生み出すことによって制度的な境界を超えた自らの世界や未来を実現していくこと」であると説明している。そして、これらは人と人との「結び目」を新たにつくる実践(ノットワーキング)を通して起こるとされる。

拡張的学習論では、学びとは学習者が自分たちの実践やその活動システムの中に課題が生じた際、それに応じるためにシステムのあり様、システム内の関係の仕方を変化・変容させていき、課題を乗り越えるプロセスにおける変化・変容そのものであるとされている。

(3) 地域実践研究のための学習・学び論

① 学習・学び論に関する考察

教育と学習の関係に規定されず、本来広がりや柔軟性をもつものとして学びを捉え、また前節では批判的意識化とエンパワメントの学び、状況的学習、拡張的学習などについて触れてきた。本稿で取り上げた論から学習・学びについて捉え直した場合、重要なこととして、第一に、学習・学びとはプロセスにおける変化・変容であること、第二に、それらの変化・変容は関わり合いの中で生まれていること、第三に、その関わり合いは、意図的な働きかけを行う教師との関係を前提とするわけではなく、学習者とコミュニティとの間での多様な関わり合いであることが指摘できる。

学習・学びが「意図的な働きかけ」としての教育によって必ずしも起きるわけではなく、例えば、「子どもは親の背中を見て育つ」という言葉があるように、また、「学ぶ」という言葉は「真似ぶ(まねぶ)」が語源もしくはそれと同源であるという説がある通り、意図的な働きかけという行為がなくとも、他者との関わりを通して、学習者自ら何らかを習得し、個人における変容、コミュニティにおける役割の変容、他者やコミュニティ全体との関係の変化・変容を起こしており、そのプロセスにおける変化・変容を学びと捉えることができる。

また他の重要な点として、関わり合いを通じた変化・変容としての学びには、課題性や必然性などが含まれていることが指摘できる。例えば、先述の大田の論では、異なる存在としての他者同士が関わり合うことで、その「ちがい」から葛藤などが生まれることがきっかけとなって変化・変容が生まれるとしている。また、拡張的学習論においても活動システムの中で支障をきたすジレンマを乗り越えるために変化・変容が生まれるとしている。フレイレの論では、学習者が権力構造の中で被抑圧状態にあり、エンパワメントとしてその社会認識と言葉を問い直して解放へ向かうことを意味している。さらには、状況的学習論では、実践コミュニティにおける新参者としての学習者が、正当的ではありつつ周辺に位置するコミュニティの役割を十全的にしていくため、また、そのコミュニティにおける実践活動を継続・発展させていくためのプロセスの中に学びが埋め込まれている。

さらには、重要な点として、関わり合いを通じたプロセスにおける変化・変容としての

学びは、その関わり合いによってその変化・変容が関連し影響し合うことが指摘できる。例えば、フレイレの論では、エンパワメントとしての学びは社会の中での学習者の存在の仕方を変え、また課題を共有するコミュニティの学習者同士の関係のあり方を変えることで、社会構造そのものの変革につながることになる。そして状況的学習論では、実践コミュニティへの正統的周辺参加を通して、コミュニティの中での学習者のあり方が変化・変容することで、そのコミュニティ内の他者との関係やコミュニティそのもののあり様に変化・変容することにも同時につながっていることになる。

②地域実践・地域実践研究と学習・学び論の関連

最後に、学習・学びに対する捉え方と地域実践との関連を考察しておくことにしたい。まず、地域とこれまでふれてきた学習・学びが起きる変化・変容のプロセスが生まれうる状況との関連について考えていく。地域では、人間関係や環境などとの様々な関わり合いが、生活や仕事などにおいて重層的に築かれている。その中では、関わり合いによって協働する必然性も生まれれば、生活や仕事における課題、時には関わり合いそれ自体による課題なども生まれる。地域を成り立たせる、もしくは発展するために生まれる必然性や、災害や他地域からの外的要因による危機的課題などもある。そしてそれらの必然性や課題性に応じるために、地域では常に関わり合いが構成・再構成されている。

そのような地域という場合は、学習・学び論との関連からみると、先述の大田（2013）が言うような異なる存在として人間同士が会う場であり、また状況的学習論にみるような、先達の熟達者がいる実践コミュニティへその地域の一人として正統的周辺参加を通してより十全な役割を担うプロセスをたどる場でもあり、さらには拡張的学習論にみるような、地域で動く活動システムに齟齬が生じ、地域活動に支障がきたすことからその課題を乗り越えようと活動システムが変容を遂げていくことを経験する場でもある。

また、地域とは権力構造が内在化したり、それが顕在化したりする場でもある。地域内に従来の伝統的な権力関係が存在したり、さらに大きな社会の枠組み、例えば国などの枠組みがもっている権力構造とそれによる抑圧・被抑圧や反人権的な問題が具体的に浮かびあがったりしてくるのが地域という場である。そのため、その権力構造とそれを内面化している自身の社会の認識の仕方に違和感や疑問を抱き、またそれを語り、批判的に問い直していける可能性がある場であり、それらの違和感や疑問を共有している他者と出会い、共に問い直していくことを可能としやすい場でもある。

要するに、地域とは、様々な学習・学び論にみる関わり合いを通じたプロセスにおける変化・変容としての学びが起こりうるための、関わり合いと課題性や必然性が常に内包されており、新たにつくられている場であると言える。

次に、地域実践研究と学習・学び論の関連について考察していく。地域実践研究を考える際、上述のように、地域においては意図的な働きかけとそれを受け取ることによる教授—学習の関係とは異なり、学習・学びを捉えなおした際には、多くの学習・学びの機会が存在していること、そして地域実践とは、そのような場を前提として何らかの意図を持って働きかけを行い実践を創り出そうとする営みであることをふまえておくことが重要である。地域において生まれる学びは、日常的自然発生的に生まれていることもあり、教育実践研究にて語られる多くの場合とは異なり、学習者は自身が学習者であることを自覚しておらず、地域で「生活する」ことや実践活動に「参加する」こと、問題を「解決する」こ

と、そのために「コミュニティをつくる」ことなど、そのような目的と行為の中で変化・変容を経験しながら、学習者として自ずと既に学んでいる。地域実践では、そうした地域における多様な学びの機会と地域の中で自ずと学んでいる存在としての学習者へ働きかけを行い、学びの機会をより意識的に創り出したり、学びの機会を創り出すために地域の課題性や必然性を浮かび上がらせたりしながら行われているのである。

このような地域と地域実践の関連をふまえ、地域実践研究とは、様々な学習論がもつ各々の視点を参考にすることで、地域実践における関わり合いを通じた変化・変容のプロセスに着目し、学習・学びとして捉え、それらの学びがどのようにして生まれたのかを捉えるようとする試みとなる。また、その地域に従来内包されていた学びの機会の意義や学習者がつみ重ねていた学びの経験と、それらが地域実践によってどう関連づけられ実践を創り上げたのかについても検討することができる。換言すると、変化・変容のプロセスが生まれる背景で、地域においてどのような関わり合いがどのようにつくられてきていたのか、それらをどのように変化・変容させ地域づくりを行ってきたのかについて検討することができるのである。

本稿では、地域実践研究のために、地域実践において関わり合いを通して遂げている変化・変容に着目をし、その変化・変容を学びとして論理づける学習・学び論について取り上げてきたが、多くの学習論を紹介できたわけではない。例えば、『国際理解教育』Vol.20 (2014) の特集「海外研修・スタディツアーと国際理解教育」で取り上げられているようなパースペクティブ（準拋枠）の変容とは「思考や行為の仕方を束縛している狭い解釈・認識の枠組み（意味パースペクティブ）を問い直し変えていくこと」（P.89）でありそれ自体が学びであるとするメジロー（2012）の変容的学習論や、「省察的实践者（reflective practitioner）」は「行為についての省察（reflection on action）」の繰り返しを通して「行為のなかの知（knowing in action）」を獲得していくとする変化・変容のプロセスを経験すると提示したショーン（2007）の省察論なども地域実践研究のための学習・学び論として有効であり、さらには、デューイ（2004）に代表される「為なすことによって学ぶ（learning by doing）」として知られる経験的学習論に立ち戻り、実践研究の視点から改めて検討していくことも重要である。今後はこのような地域実践研究のための学習・学び論の幅を広げていくとともに、それらを参考にしつつも、実践の読み解きの中から新たな学び論・学習論を構築していくことが求められると考える。

3-3. 武蔵野市国際交流協会（MIA）の実践分析（村田敦史）

（1）はじめに

公益財団法人武蔵野市国際交流協会（以下、MIA）の取り組みを「学び」や「実践コミュニティ」の観点から捉え直す試みを行った。国際理解教育の実践研究のモデルを探る上での地域事例の一つとして提示したい。MIA コーディネーターである筆者が、MIA の取り組みをふりかえり、山西との協働研究のもと、①地域課題に即した協働的な学び、②学びの循環、③実践コミュニティの推進、④実践者・コーディネーターの役割・専門性の4点から、MIA の実践上の課題及び特質を見出すこととした。

MIA は、国際相互理解と地域の多文化共生を図り、もって国際平和に寄与する開かれたまちづくりに貢献することを目的として設立された国際交流協会であり、市民主体の国際

交流、在住外国人支援を推進している。MIA は外国人を含めた市民参加を基本とし、様々な国や文化の留学生および在住外国人に対する支援活動に加え、多文化共生のまちづくりに多面的に取り組んでいる。生活・コミュニケーション支援事業として、日本語学習支援、多言語による各種相談、留学生の社会参加の促進、多言語による生活情報の提供を行っている。また、多文化共生のまちづくり事業としては、地域の国際理解の推進（市民向け国際理解講座、教員向け国際理解教育ワークショップ、青年向け国際理解ワークショップ、むさしの国際交流まつり）、ボランティア自主事業、外国人会員企画事業、地域連携（学校への外国人講師派遣等）などを行っている。多様な事業を多くの市民の参加・参画を得ながら展開している。

人の国際移動の活発化や国際結婚家庭の増加、そして、学校において多様な文化的背景をもった生徒が増えつつある等、地域の国際化・多文化化は着実に進んでいる。日常生活、防災、教育、医療、育児、労働など、在住外国人の生活課題は多岐に亘る。また、異なる文化や言語環境の中で暮らす外国人住民特有の不安や困難さが伴うため、外国人の個別の課題に応じた対応が求められる。地域コミュニティにおける人と人とのつながりが希薄化する傾向にある中、同じ地域に住む住民として外国人住民を地域に受け入れると共に、助け合いの関係づくりを地域でいかに育んでいくかが課題となっている。

（２）MIA における実践上の課題及び特質

①地域課題に即した協働的な学び

MIA は、地域での助け合いが進むような人間関係づくり、外国人住民が地域で活躍できるような場づくりに主眼を置いて事業を展開している。国籍や文化など様々な違いを乗り越えて、互いに地域社会の担い手として尊重し、共に生きていく社会づくりを目指す多文化共生の理念を現実のものとしていくためには、日本人・外国人問わず、同じ地域に住む住民として、共に地域課題に向き合い、協力して課題解決につながるような助け合いの関係性を築かれることが望ましい。MIA の試みの一つは、「協働」の視点を取り入れた活動の場づくりである。「支援する側（日本人）—支援を受ける側（外国人）」「教える側（日本人）—教えられる側（外国人）」のように固定的に考えられがちな関係性を超えて、MIA という活動場所ではお互いが当事者として社会参加し、学び合う協働的な学び（参加、対話、創造）が生まれている。文化・言語・習慣が異なる中で暮らすことに伴う様々な困難さ等、外国人住民の課題について関心を持ち、その地域課題の解決に向けて、MIA での多くの仲間の参加を得て、時に協働しながら、活動をしているボランティアメンバーの姿が、MIA の様々な事業で垣間見ることができる。

1) 参加者の実生活に役立つ学び

MIA は生活・コミュニケーション支援の一環で、日本語学習支援に取り組んでいる。外国人参加者が必要としている課題について日本語交流員（ボランティア）が共に向き合い、必要な「日本語」を使えるようにすることを通じて、地域で自立的に生活できるよう支援している。日常生活、防災、教育、医療、育児、労働など、在住外国人の生活課題は多岐に亘るため、外国人参加者の個別の課題に応じた対応が求められる。スーパーのチラシの読み方や買い物の仕方を知りたい外国人を実際にスーパーに連れて行って教えたりする等、実際に地域に出て実践しながら学ぶ形態をとる場合もある。市販のテキストをそのまま使

うのではなく、外国人参加者の個別ニーズに合わせる形で日本語交流員が教材となる素材を探したり、手作りで対応している。地域を知る機会としても有用な日本語学習支援は、参加者の実生活に役立つ学びが創られ、展開されている事例といえよう。

事例 1. 「日本語学習の支援」

外国人参加者が必要としている課題について日本語交流員（ボランティア）が共に向き合い、必要な「日本語」を使えるようにすることを通じて、地域で自立的に生活できるよう支援。

2) 参加者を中心に課題や方法、参加の仕方が決まる

MIA にはボランティア自らが事業を提案し、実施できる枠組みがある。参加者の自主性・主体性が尊重され、参加者を中心に課題や方法、参加の仕方が決められる動きがあることを示している。

MIA の日本語学習支援では、育児中の母親でも参加できる保育付きのコースを設けている。そこでは、育児という同じ課題をもつ外国人参加者のグループが形成され、育児関連の日本語（ことば）を使って交流したり、異文化の中で育児の苦労や戸惑いについて語られている。彼女たちの子育てに対する不安や経験、そして想いはかけがいのないものであると感じた参加者（外国人参加者、日本語交流員）の発案により、育児中の外国人女性が「日々、何を思い、考え、感じているか」をエッセイ集「多文化・異文化日記すみれ」にまとめ、編集・発行する活動へとつながっていった。外国人参加者の想いを受け止めると共に、「異文化の中で子育てをする経験を他の人とも分かち合いたい...」と、この活動に込められた参加者の想いの根底には、同じ地域に住む仲間として共に学び合う、共に生きる関係づくりを志向する多文化共生の社会づくりへの参加の場として MIA が認識されていると言える。

事例 2. ボランティア自主事業「多文化・異文化日記すみれ」の取り組み

日本語コースに参加者「異文化の中で子育ての経験、思い、考え、感じたこと」をエッセイにまとめる。外国人参加者の自主性を尊重しつつ、外国人と日本語交流員（ボランティア）が協働でエッセイ集「多文化・異文化日記すみれ」を編集・発行。

②学びの循環

地域団体として MIA が事業展開していく上で欠かせない要素のひとつは、地域の多様なリソースとのネットワーク及び連携である。MIA と地域の多様なリソースとの関係性が、MIA の外国人支援活動に対する理解を地域に広げるのみならず、広域的な外国人支援を行うことへの環境づくりにもつながっている。そして、地域の多様なリソースとつながる中で、多面的な学びの循環が作り出されている。また、MIA は参加する場であると同時に、参加を通じて学び、学び合う場である。参加者の気づき、知識、スキル、経験が多面的、総合的に生かされていると同時に、参加者を動機付ける学習環境が生み出されている。学びの

循環を通じて、主体的に学び合う場が自発的に生み出されている。MIA と地域の多様なリソースとの連携や協働は、MIA の事業の意義を高め、より創造的なものとするのみならず、そこから生まれる学びの循環は主体的に学び合う場の自発的な創出にもつながっている。

1) 地域の多様なリソースとつながり、他の事業とつながる中で、作り出される多面的な学びの循環

MIA と武蔵野市内の小・中学校との連携事例を紹介したい。MIA は、外国人を市内の小・中学校に派遣し、国際理解教育の授業実施に協力している。派遣する外国人については、MIA 日本語コース参加者を中心に依頼している。実際に地域の小・中学校を訪問することは、外国人にとって、日本の教育事情を知る上で貴重な経験となる。また、日本語コースで学んだ言葉を生かし、生徒と交流を図ったり、母文化を紹介する機会となっている。日本語コース参加者は必ずしも日本語が堪能とは限らない。その場合は自分の得意分野で文化紹介を行ってもらうようにしている。タイ人女性を小学校に派遣したケースでは、そのタイ人女性は日本語があまり得意ではなかったが、好きなこと（タイ舞踊）で授業を行ってもらった。はじめてタイ舞踊のポーズを体験した生徒からの歓声が絶えず続く、とても楽しい国際理解教育の授業となった。一方で、生徒にとっては、学校に外国人が来ることで、異なる考えや文化との出会いのみならず、地域の異なる文化・習慣の中で生活する外国人の存在を知り、理解し、学ぶこととなる。また、多様な文化を知り、尊重する態度を培うきっかけとなる。また、異なる文化を相互に認め、共に生きようとする大切さを考える機会にもなる。MIA と地域の小・中学校という異なるリソースがつながり、連携することで多面的な学びが創り出されている。

事例 3. 日本語コース参加者（外国人）が地域の学校の国際理解教育の授業実施に協力

【外国人にとっての学び】

- ・学んだ日本語を生かしコミュニケーションする
- ・母文化を紹介する機会・経験
- ・日本の教育事情について知る

【生徒にとっての学び】

- ・地域の異なる文化・習慣の中で生活する外国人の想いや困難さについて知る
- ・多様な文化を知り、尊重する態度が培われる

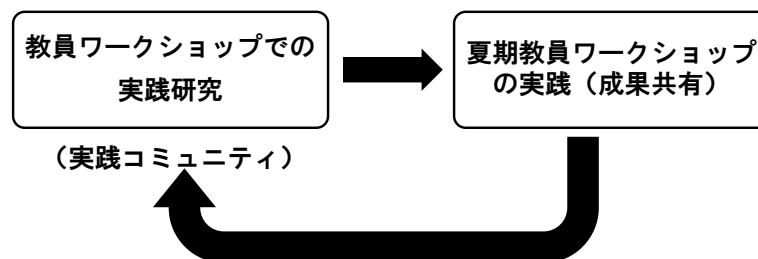
2) 参加者の気づき、知識、スキル、経験が多面的、総合的に生かされている

MIA は、多文化共生のまちづくりを推進するための方策の一つとして、学校教員向けの国際理解教育事業（教員ワークショップ）を実施しており、国際理解教育についての学びの場、実践研究の場を提供している。毎月開催される教員ワークショップでは、教員有志が国際理解教育の実践経験・アイデアを共有したり、地域の外国人、NPO・NGO、外部の研究者などの経験やノウハウをリソースと捉え、外国人・NPO・NGO・研究者などとの協働型の国際理解教育の授業づくりに取り組んでいる。また、参加型学習や対話の要素を取り入れ、参加者間で学び合う教育活動の実践を試みている。そして、MIA に集う教員

メンバーの日頃の実践研究の成果を広く社会還元するために、対象を東京都内の教員に広げ、「夏期教員ワークショップ」を企画し、開催している。毎年、創意工夫をこらした 2 日間に及ぶ多様なプログラムが創り出されている背景には、実践研究で培われた教員メンバーの気づき、知識、経験が多面的に活かされていることが挙げられる。教員ワークショップでの実践研究と夏期教員ワークショップでの実践が相互に連携する中で生まれる学びの循環が、参加者の主体性を高める契機となっている。

事例 4. 教員向け国際理解教育事業（教員ワークショップ）

- ・毎月 1 回、MIA で定例的に開催している国際理解教育についての学び合い、実践研究の場。参加者（教員）が、実践経験を持ち寄ったり、アイデアを共有したり、外国人や NPO の経験・ノウハウをリソースと捉え、協働型の国際理解教育の授業づくりに取り組んでいる
- ・教員ワークショップの実践研究の成果を還元するために、参加者（教員）が企画・運営する「夏期教員ワークショップ」を年に 1 回開催している。



③実践コミュニティの推進

上述した、「日本語学習の支援」（事例 1）、「（ボランティア自主事業）多文化・異文化日記すみれ」（事例 2）、「学校での国際理解教育の授業」（事例 3）、「教員向け国際理解教育事業（教員ワークショップ）」（事例 4）はそれぞれの取り組みにおいて実践コミュニティが形成されており、多様な実践コミュニティへの参加プロセスがあることを示している。これらの事例からどのようなコミュニティの特徴がありうるのかを以下に提示したい。

1) お互いが当事者として地域課題に向き合い協働する

「日本語学習の支援」（事例 1）と「（ボランティア自主事業）多文化・異文化日記すみれ」（事例 2）では、外国人参加者と日本語交流員（ボランティア）が共に当事者性をもって課題に向き合い、協働する姿が見て取れる。課題に応じて、そして参加者間の相互作用の中でコミュニティが生まれ、そしてコミュニティ内での役割や関係性が決められている。参加者自らが課題解決に向けて活動することを通じて、実践コミュニティの一員として役割を担うようになる。そこでは、参加者の主体性や動機がコミュニティ推進の力であり、コミュニティのアイデンティティにもつながっている。この 2 つの事例から「お互いが当事者として地域課題に向き合い協働する」コミュニティの姿が見えてくる。

2) 参加者同士が経験をもちより、また対話を通じて、学びの場を生み出す

MIA は、地域における交流の場であり、地域で暮らす人々の相互理解と共生をはかる場である。実践コミュニティでは、多様な知識・経験・思いをもった参加者が集い、そして

また活動の中で対話・協働することで、その知識・経験・想いを共有・交流している。「(ボランティア自主事業)多文化・異文化日記すみれ」(事例2)と「教員向け国際理解教育事業(教員ワークショップ)」(事例4)では、参加者が、実践経験を持ち寄ったり、アイデアを共有したり、外国人の想いや経験をリソースと捉え、協働型で活動に取り組んでいる。自ら学び、他者と学び合い、そして他者と協働で学びの場をつくることは、多文化共生社会をより望ましい方向に変化させるために社会の一員として行動し、人々と協力して地域社会の中で役割を果たそうとする社会参加のプロセスである。MIAで形成されるコミュニティでは、参加者が経験をもちより、また対話を通じて、学びの場を生み出している。

3) 多様なリソースとつながり、生かす形で展開。他の実践とつながることで、多面的な学びが作り出されている

「日本語学習の支援」(事例1)、「学校での国際理解教育の授業」(事例3)及び「教員向け国際理解教育事業(教員ワークショップ)」(事例4)からは、コミュニティが多様なリソースとの連携や協働、また事業間の連携を通じて、多面的な学びが作り出されていることがうかがえる。

外国人参加者の生活ニーズに対応する形で実施される「日本語学習の支援」。その参加者有志が中心となって「(ボランティア自主事業)多文化・異文化日記すみれ」に取り組んだ。そして、これらの活動の外国人参加者に「学校での国際理解教育の授業」を行ってもらい、地域の国際理解の推進に貢献してもらおう。「学校での国際理解教育の授業」の経験のある外国人をリソースと捉え、「教員向け国際理解教育事業(教員ワークショップ)」において、国際理解教育の授業づくりに協働して取り組んでもらう。MIAの実践コミュニティでは、地域の多様なリソースとのつながりを活かし、リソースが共有・活用される形で実施されている。これは、参加者がより発展的な活動のプロセスに参加することを促すことにつながっている。活動間の相互連携が多面的な学びの循環を作り出している。

④コーディネーターの役割・専門性

1) コーディネーターの役割・専門性

コーディネーターの役割・専門性としては、①多様な実践者(ボランティア・外国人・教員・NPO/NGO関係者など)の参画を促進し、協働する場をつくる、②課題を設定する。そして、課題解決に向け、実践者の当事者性・主体性を引き出す、③実践者の参加や学び合い、対話が促進するよう働きかけることの3点が挙げられる。MIAに集う参加者の声や想いを受け止め、多様な実践者と連携・協働する形で、課題解決につながるような多様な参加や学び合いの場を生み出していく。多文化共生社会を創造するため、コーディネーターに求められる役割は大きい。

2) 実践者が担うコーディネーション

MIA事務局職員がコーディネーターとして、ボランティアコーディネーション、事業コーディネーション等、MIAの事業を効果的に推進する上で様々な役割を担っている。しかしながら、MIAの事業すべてがMIA事務局職員によるコーディネーションにより成り立っているわけではなく、MIAにおける様々な実践コミュニティの中で、参加者自身がコーディネーターとして機能している場合もある。参加者がコーディネーター的に役割を担い、働きかけることで効果的な事業実施につながっている例が多数見てとれる。そこで、MIA

事務局スタッフであるコーディネーター職に着目した「コーディネーターの役割・専門性」に対し、MIA で活動する参加者（実践者）のコーディネーションに着目した「実践者が担うコーディネーション」のコーディネーターの役割・専門性について整理したい。「実践者が担うコーディネーション」の方法やアプローチも多様である。MIA における実践コミュニティにおいて、参加者が主体的に経験をもちより、また対話・協働を通じて、学び・学び合いの場を生み出している。実践者によるコーディネーションは、実践コミュニティを効果的・創造的なものとするために欠かせないものといえよう。コーディネーションの内容は、活動状況やタイミング、グループ、分野等により決まり、また、役割は固定でなく、常に変動するものである。

3-4. 国際理解教育の地域実践研究—「学びの循環」「実践コミュニティ」「地域コーディネーター」に着目して (山西優二)

本章では、第2章に示された学習論の検討、第3章に示された武蔵野市国際交流協会の実践分析を踏まえ、また本研究が国際理解教育の実践研究であり、かつ「実践の中の理論」の生成をめざすものであることから、「学びの循環」「実践コミュニティ」「地域コーディネーター」に関する研究成果を、3年間の地域実践研究において浮かび上がった「実践の中の理論」として、仮説的ではあるが、示しておくことにしたい。

(1) 「学びの循環」とは

地域実践にみる学び・学習に関しては、第2章に示されたように、多様な捉え方が可能であり、また第3節に示されたように、地域実践では多様な学びが関連し合いながら存在し合っていることを指摘することができる。そしてそのような多様な学びのそれぞれの質を、「地域課題に即した協働的学び」という視点から改めて捉え直してみると、大きく以下の3つの学びに整理することができる。

① 生活的学び

生活の中での個人の関心・ニーズや他者との関係の中で生まれる学びである。地域生活者としての日常的な学びに加え、MIA 実践での「日本語学習支援」「ボランティア自主事業」「外国人会員企画事業」などを通して生み出される状況的、受容的、実利的な学びを含んでいる。

② 共感的学び

まつり・イベントなどを通じた人と人、人と自然、人と文化をつなぐ学びである。MIA 実践での「むさしの国際交流まつり」「市民向け国際理解講座」「外国人による日本語スピーチ大会」などを通して生み出される協働的、感覚的な学びを含んでいる。

③ 問題解決的学び

地域や世界にみる問題・課題の解決・探究をめざす学びである。MIA 実践での「青年のための国際理解フォーラム」「教員のための国際理解教育ワークショップ」「日本語交流員養成講座」などを通して生み出される批判的、探究的、行動的な学びを含んでいる。

これらの学びは、地域において各団体や各組織によって個々に個別に実践されていることが多いが、MIA が「地域課題に向き合い学び合い、協力して課題解決につながるような助け合いの関係性を築くこと」を目的に、過去27年にわたって多様な学びをつないで

きた実践を捉え直してみると、それぞれの学びはその内容・対象・質などにおいて拡がり
と変容を示しつつ、③の問題解決的な学びが学びの循環の基軸になっていると読み解くこ
とができる。つまり、①の生活的な学びが基底的な学びとなり、地域の中で多様に存在し
つつも、MIA が課題を設定し、問題解決に向けての働きかけを行うことによって、③の学
びにみる問題解決性・課題探究性が軸として位置づき、その課題に即して、①の生活的学
びと②の共感的学びが関連づいていくことを通して、問題解決的学び、生活的学び、共感
的学び、そして参加・行動が連動し合っていることを「学びの循環」として読み解くこと
ができる。またこの循環における②の共感的学びの意味も大きい。それは参加・行動にと
って、問題理解・問題解決への認識は重要であるが、感覚・共感もそれと同等の重要性を有
しており、そのことは、各地域での伝統的祭りや行事、新しい地域活性化事業において注
視されている地域芸術祭的活動などからも、容易に想像することができる。

そしてさらにこの循環を国際理解教育の視点から捉えてみると、この「学びの循環」の
過程の中に、国際理解教育が実現をめざす平和・公正・共生の文化が生み出されていくこ
とを指摘することができる。それは、文化が「人間が自然的社会的歴史的関係の中で共に
生活していこうとする時に、直面する様々な問題を解決するために生み出してきた方策」
であるという捉え方に立つならば、文化は静的固定的に存在しているものではなく、動的
変容的なものであり、問題・課題に基づく必然性、生活性、共感性が絡む問題解決の過程
の中で人々の間に醸成されるものであるためである（山西 2015、24-31）。

そしてこの「学びの循環」は、MIA 実践にとどまらず、2015 年 4 月の公開研究会で取
り上げた「岡山フードバンク」や「返子フェアトレードタウンの会」の実践にも見いだせ、
その拡がりには違いはあるものの、問題性と必然性を軸とした学びを地域でいかに循環させ
ていくかが課題となっている。

（2）学習論としての「学びの循環論」

この「学びの循環」を「学びの循環論」つまり学習論としてその特性を浮びあがらせる
には、先行研究としてのいくつかの学習論との関連を整理することが求められる。そこで、
第 2 節で検討された状況的学習、拡張的学習といった学習論や「国際理解教育における感
性的アプローチの意義」¹（多田孝志等 2013）といった先行研究との関連を要点的ではあ
るが触れておくことにしたい。それは「学びの循環論」として地域実践にみる学習全体の
構造やシステムを描くという意味からは、拡張的学習の「集团的活動システムのモデル」
に共通性を見出せ、平和の文化づくりにつながる学習のあり様を探るという意味からは、
状況的学習や感性を重視する学習に関連性が見いだせるためである。

¹ 日本国際理解教育学会の実践研究委員会は 2010～2012 年度にかけ「感性的アプローチ
による国際理解教育の実践研究の探求」をテーマに協働実践研究を実施している。国際理
解教育における感性的アプローチの意義としては、実践事例への分析を通して、「触感・触
覚」の大切さ、五感（においや肌触り）で感じる事が対象物の理解を深めること、音に
よる聴覚刺激の大切さ、感性が発想力や連想力を引き出すこと、感じ・考え・行動するこ
とを一体化する総合的な学びの大切さなどが指摘され、そのまとめとして、「理解の前提と
しての『感じる』ことの重要性」「対人関係における全人的（感性と理性が響き合う Holistic）
なとらえ方の必要性」「不確かさ・曖昧さの有用な意義」の 3 点が指摘されている。（多田
孝志等 2013、99-103）

ここで言う拡張的学習の活動システムとは、図1に示すように「主体」「対象（目的）」「人工物（ツールや記号）」「ルール」「コミュニティ」「分業」という6つの要素でその関係は描かれている。そして拡張的学習における学習とは、この活動システムのなかの課題・問題・葛藤を解決するため、その全体システムの拡張のプロセスの中で、また一つのシステム内にとどまらず多数のシステム間での相互作用とネットワーク²のプロセスの中で起こるものとされている。この活動システムは、問題解決の過程の中での「学びの循環」という視点からは、システムにみる人工物（文化的媒介物）・ルール・コミュニティ・分業のあり様が関係性の中で変容し合っていくことを示し、また国際理解教育の視点からは、人工物（文化的媒介物）・ルール・コミュニティ・分業のあり様がより平和・公正・共生的なものへ変容していくことを示すモデルであると読み解くことができる。そしてさらにもう一点踏み込んでみると、文化を、文化的媒介物・ルール・分業のあり様などにみる道具として位置づけるにとどめず、多文化共生といった課題の設定や平和・公正・共生の文化づくりといったように対象（目的）としても位置づけることにより、道具としての文化と目的としての文化の関連づけがシステムとして可能であることを地域実践にみる「学びの循環論」は示している。

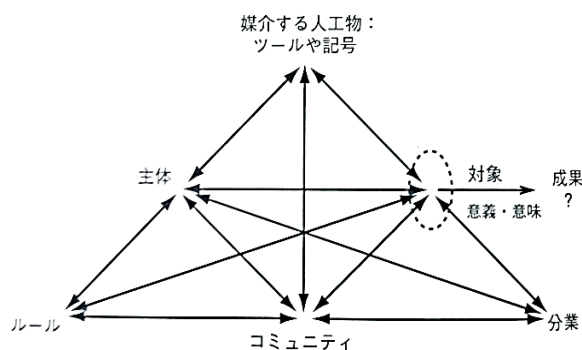


図1. 「集团的活動システムのモデル」
 (山住 2004、83 エンゲストローム 1999、79)

また地域実践では、住民間に関係性を生み出すにあたって、上述したように、問題解決的な学びにとどまらず、生活的学び・共感的学び、状況的・受容的・実利的・協働的・感覚的な学びは欠かせない。「実践コミュニティへの参加を通して生起する学習」に着目する状況的学習やアートや祭りなどを活用した地域づくりの事例にみる感性を重視した学習は、そのことを浮かび上がらせている。また感性を重視する学習論と国際理解教育の関連に関

² ネットワーキング (knotworking) とは、「多くの行為者が活動の対象を部分的に共有しながら影響を与え合っている分かち合われた場において、互いにその活動を協調させる必要のあるとき、生産的な活動を組織し遂行するためのひとつのやり方」である。ノット (knot:結び目) という考え方が指し示そうとしているのは、「行為者や活動システムは弱くしか結びついていないのに、それらの間の協働のパフォーマンスが、急遽、脈打ち始め、分散・共有され、部分的に即興の響き合いが起こってくる」ことであり、「協働でなされる仕事の中で、ノットは結ばれたりほどけたりするが、特定の個人や固定された組織がコントロールの中心になるわけではなく、…主導権のあり方は、一連のネットワーキングにおいて、刻々に変化していく」ということである。(エンゲストローム 2008、i)

しては、2010～2012 年度にかけ「感性的アプローチによる国際理解教育の実践研究の探求」をテーマとした協働実践研究が学会の特定課題研究として実施されており、それらの研究を活かす方向に、「学びの循環論」は位置づくものである。

また地域にみる「学びの循環」は、学校での実践をも巻き込んでいく。教員が地域での学びに参加することを通して、地域・学校のリソースを活かし合った実践が学校に地域に生まれ、学校を含む地域全体で学びが循環していることが MIA の実践からは読み取れる。また地域実践の枠を超えるが、MIA との協働の中で生み出されてきた学校での国際理解教育実践にみる学習や学校での系統的知識理解的学習を、問題解決的な学びへの道具として位置づけるなら、学校を含む地域全体での学習の関連を描き出すことにも「学びの循環論」はつながっていく。

（3）「学びの循環」から浮びあがる「実践コミュニティ論」「地域コーディネーター論」

以上のような「学びの循環」と「学びの循環論」を基礎にすると、それらの学びをつなぎ深めるための地域の多様な実践コミュニティのあり様とそれらの関連、またそれらの学びや実践コミュニティをつなぐための地域のコーディネーターのあり様、コーディネーターに求められる専門性のあり様に関しても、「実践の中の理論」の生成に向け考察しておくことは可能になる。以下その要点を示しておくことにしたい。

①実践コミュニティ論

実践コミュニティは、具体的な課題に応じて、地域の多様なリソースを活かし地域に多層的に存在している。そのことは第 3 節の MIA の実践分析に示されたように、それぞれの取り組みにおいて実践コミュニティが形成され、その実践コミュニティがそれぞれの特徴を有しているのである。実践コミュニティ（community of practice）論としてはウェンガーらによるものが代表的である。この論では実践コミュニティを「あるテーマに関する関心や問題、熱意などを共有し、その分野の知識や技能を、持続的な相互交流を通じて深めていく人々の集団である。」（ウェンガー、2002：33）とし、「彼らは必ずしも毎日一緒に仕事をしているわけではないが、相互交流に価値を認めるからこそ集まるのである。彼らは一緒に時間を過ごしながら、情報や洞察を分かち合い、助言を与え合い、協力して問題を解決する。…彼らはどのような形で知識を蓄積するのであれ、ともに学習することに価値を認めているからこそ、非公式なつながりを持つのである。」（ウェンガー、2002：34）と指摘している。そして実践コミュニティには多様な形態があるが、基本的な構造は同じであるとし、実践コミュニティの三つの基本要素として、「一連の問題を定義する知識の領域」「この領域に関心を持つ人々のコミュニティ」「彼らがこの領域内で効果的に仕事をするために生み出す共通の実践」を挙げている。

この実践コミュニティの捉え方に、上記に示した「学びの循環」の視点を組み入れると、多様なコミュニティ間の関連・ネットワークのあり方や、実践的研究者と研究的実践者が協働しつくり出す実践コミュニティと実践研究コミュニティの関連は、学習論を基礎とした実践コミュニティ論としてより具体性をもってくることになる。そんな中で、MIA の実践研究からは、実践研究機能の意味、つまり実践研究コミュニティの意味が浮かびあがってきている。それは多様で多層的に存在する実践コミュニティの質を深め、活性化するには、地域の実践者、教員、地域の外国人、NPO・NGO、外部の研究者などから構成され

る実践研究機能をもつコミュニティを地域に、時に地域外に設定し、その実践研究コミュニティと多様な実践コミュニティをつなぎ、連動させることが重要であるということである。このことは「学びの循環」において批判性・探究性を含む「問題解決的な学び」が学びの循環の基軸になっていたことと連動し、問題・課題・協働性によって生み出される多様な実践コミュニティの中で、学びそして研究の質として批判性・探究性を含む実践研究コミュニティがもつ意味が、実践コミュニティ論として浮びあがってきているということである。

②地域コーディネーター論

また地域のコーディネーター研究でも、平和・公正・共生の文化づくりにつながる「学びの循環論」と「実践コミュニティ論」を視点として加えることで、地域にみる多様なコーディネーションの関連性とコーディネーターに求められる専門性をより具体的に示すことが可能になる。

地域の多様な実践コミュニティでは、その場に応じたコーディネーター・実践者によるコーディネーションが必要とされ、そのコーディネーションのあり様も実践を通して変容していくことは、MIAの実践分析に示されている。また多様なコーディネーション機能のつなぎ手としての専門職としてのコーディネーターによるコーディネーションの意味は、学びの循環における問題解決的な学びの意味、実践コミュニティにおける実践研究コミュニティの意味と同様、実践の中からその重要性が浮びあがってきている。

また地域内外をつなげていく専門職としてのコーディネーターには、多様な専門性が求められることになる。コーディネーター研究に関しては、東京外国語大学多言語・多文化教育研究センターが2007年以降9年にわたり、筆者も特任研究員として携わる中で、「多文化社会におけるコーディネーターの専門性とその形成に関する研究」を協働実践研究として実施してきた。この協働実践研究では「多文化社会コーディネーター」を「あらゆる組織において、多様な人々との対話、共感、実践を引き出しつつ、「参加」→「協働」→「創造」のプロセスをデザインしながら、言語・文化の違いを超えてすべての人々が共に生きることのできる社会の実現に向けてプログラムを構築・展開・推進する専門職」として定義づけている。そしてその専門性に関しては、「多文化社会コーディネーターの専門性としての5つの役割と3つの形成要素」を以下のように示している（山西2011、5-11）。

<5つの役割>

①人と出会い、関係をつくる

人として、他者と、出会い、語り、働き、支え、信頼する関係をつくる。

②課題を探る

多文化化・多言語化などに伴う住民や地域の課題から発想しつつ、それらの課題と他地域の状況およびグローバルな社会状況との関連を探る。

③リソースを発見しつなぐ

地域の課題に即した組織的人的物的文化的リソースを発掘しそれらのリソースをつなぐ。

④社会をデザインする

日本にみる多文化社会がこれまでに経験したことのない新しい社会であるなら、地域課題やニーズから、社会や組織のあり様、その根本原理・価値そのものを問い直し、社会の新しいあり様や仕組みをデザインする。

⑤プログラムをつくり、参加の場をつくる

プログラムづくりを通して、住民が学び、行動し、省察する参加の場をつくり出す。

<構成要素>

(i) 価値・思い・態度

多文化社会の現状や課題に関する自らの価値観や思い、また多文化共生に向けての社会変革の必要性などを問い続ける態度

(ii) 知識

社会状況を読み解き、想像的にこれからの社会を描くために必要とされる、政治・経済・文化・教育・福祉などそれぞれの関連領域に関する歴史的構造的知識

(iii) 技能

5つの役割を担うための、情報の収集・整理・発信能力、説得力・説明能力・プレゼンテーション力、企画・調整・交渉能力、などの技能

これらのコーディネーターの専門性論に、平和・公正・共生の文化づくりにつながる「学びの循環論」と「実践コミュニティ論」を視点として組み入れてみると、コーディネーターの専門性としての役割や構成要素に、批判的探究的な学びの質や実践と研究をつなぐ力をより構造的に組み入れることが可能であることを指摘できる。つまりこのことは、コーディネーターの専門性研究において、役割や構成要素に関する専門性にとどめるのではなく、コーディネーションを通して生まれ・変容する地域の学びそのものに関する専門性、地域の多様な学びに自らを解放させ、多様な学びを時に批判的探究的に捉え、平和・公正・共生の文化づくりにつながる学びづくりへの働きかけ・環境づくりに関する専門性、への研究ステップを浮びあがらせているのである。まさに地域コーディネーターは、多様な学びに開かれ、学びの循環をつなぎ、実践研究コミュニティと実践コミュニティをつなぎ、多様なコーディネーション機能をつなぐ、研究的実践者であり、実践的研究者であることが求められてくるのである。

(4) 残された研究課題

この3年間で十分に検討されなかった研究課題として実践研究の方法がある。最近の研究では、実践研究方法として、これまでの量的研究にとどまらず、質的研究、エスノグラフィ、ライフストーリー研究、ナラティブ・アプローチなどの方法が取り上げられることも多い。ただこれらの方法は、研究者による実践研究という形態をとることが多いが、本実践研究は「実践者が、個人で、協働で、自らの実践を振り返り、さらなる実践につなげていくための研究」であること、また地域実践では、知識・技能・態度といった個人の資質・能力の変容よりは、人間的・社会的・文化的な関係性の変容や参加・行動に力点が置かれることが多いため、そこで活用される実践研究方法も、より主観性を内包する対話、記述、ふりかえり（省察）、アクション・リサーチ、といった実践過程に組み込まれた実践方法そのものが実践研究方法としても位置づけられ、実践と研究の方法が関連づけることが重要であることも指摘できる。現状の研究方法を読み解きつつ、多様な実践の中で、多様な実践方法そして多様な実践研究方法を開拓していくことは、課題として残されている。

参考文献

- 赤尾勝己編（2004）『生涯学習論を学ぶ人のために』世界思想社
- 赤尾勝己（2002）「成人学習者の認識変容のメカニズム：欧米の成人教育理論の成果を手がかりに」『教育科学セミナー』33、pp.1-12.
- ウェンガー、エティエンヌ、マクダーモット、リチャード、スナイダー、ウィリアム・M 著、櫻井祐子訳（2002）『コミュニティ・オブ・プラクティス』翔泳社
- エンゲストローム、ユーリア著、山住・松下・百合草・保坂・庄井・手取・高橋訳（1999）『拡張による学習—活動理論からのアプローチ』新曜社
- 大田堯（2013）『大田堯自撰集成第1巻：生きることは学ぶこと—教育はアート』藤原書店
- 木村元、小玉重夫、船橋一男（2009）『教育学をつかむ』有斐閣
- 窪田光男（2011）『状況的学習論』再考—教育実践と研究への新たな可能性—『言語文化』14-1、同志社大学
- 佐伯胖（1995）『「学ぶ」ということの意味(子どもと教育)』岩波書店
- 佐伯胖（1993）「訳者あとがき」レイヴ、ジーン、ウェンガー、エティエンヌ著、佐伯胖訳、福島真人解説『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』産業図書、pp.183-192.
- ショーン、ドナルド・A.著、柳沢昌一、三輪健二監訳（2007）『省察的实践とは何か プロフェッショナルの行為と思考』鳳書房刊
- 多田孝志等（2013）「感性的アプローチによる国際理解教育の実践研究の探求」日本国際理解教育学会編『国際理解教育』Vol.19
- デュイー、ジョン著、市村尚久訳（2004）『経験と教育』講談社
- 日本国際理解教育学会編（2014）『国際理解教育』Vol.20
- 林加奈子（2013）「開発教育における地域づくりにみる『参加』概念の検討：正統的周辺参加論の視点から」『早稲田大学大学院文学研究科紀要 第1分冊』59、pp.57-67.
- 広田照幸（2009）『教育学（ヒューマニティーズ）』岩波書店
- フレイレ、パウロ著、三砂ちづる訳（2011）『被抑圧者の教育学—新訳』亜紀書房
- 宮崎隆志、倉持伸江、三輪健二「学習研究の転換と専門職教育改革」日本社会教育学会企画出版編集委員会編（2009）『学びあうコミュニティを培う—社会教育が提案する新しい専門職像』東洋館出版社、第4部第1章、pp.209-221.
- メジロー、ジャック著、金澤睦、三輪健二訳（2012）『おとなの学びと変容：変容的学習とは何か』鳳書房
- 山住勝広（2004）『活動理論と教育実践の創造—拡張的学習へ』関西大学出版部
- 山住勝広、エンゲストローム、ユーリア編（2008）『ネットワーキング—結び合う人間活動の創造へ』新曜社
- 山西優二（2011）「多文化社会コーディネーターの専門性形成と協働実践研究の意味」『多文化社会コーディネーターの専門性をどう形成するか』（シリーズ多言語・多文化協働実践研究14）東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター
- 山西 優二（2015）「国際理解教育と文化・地域・学び」日本国際理解教育学会編著『国際理解教育ハンドブック』明石書店

レイヴ、ジーン、ウェンガー、エティエンヌ著、佐伯胖訳、福島真人解説（1993）『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』産業図書

OECD 教育研究革新センター、OECD（2013）『学習の本質—研究の活用から実践へ』明石書店

第4章 総括

—特定課題研究「国際理解教育における教育実践と実践研究」の 成果と課題—

渡部淳（日本大学）

4-1. 本課題研究の目的と背景

本論に入る前に、あらかじめお断りしておきたいことがある。それは以下のことである。本章のタイトルに「総括」という言葉を入れたが、それはあくまでも今回の特定課題研究（2013～15年度）に関して、研究の枠組みを提案した側の視点で行う総括だということである。後述する通り、今期は3年間で23回のセッションが運営され、これと並行して様々な実践が展開されたこともあり、細部にわたって遺漏なく総括することは、筆者の力量に余る仕事だからである。

本学会の理論研究・実践研究の歩みを整理した渡部（2015 83-84）によれば、2016年現在、日本国際理解教育学会の研究活動は、第3期（2011年～）に入っている。この時期は、理論研究と実践研究の統合の動きが本格化し、新しい研究分野での蓄積も進みつつある時期だとされている。

新しい分野という点でいうと、学会紀要『国際理解教育』VOL.16-20に特集論文として掲載されている通り、「ことば」や「文化的多様性」など、これまで国際理解教育研究で体系的に取り上げられてこなかったテーマの研究が進展した点が特徴である。これらの特集論文は、5年間に及んだ「プロジェクト方式」（2008～12年度）の成果だが、同方式は5本の企画をもって終了し、2013年度から再び特定課題方式に移行することになった。その際、もともと別々の組織だった「研究委員会」と「実践研究委員会」が統合され「研究・実践委員会」（嶺井明子委員長）がつけられた。

この委員会では、特定課題研究の統一テーマを「国際理解教育における教育実践と実践研究」と定め、学会創設時から問題になってきた「実践研究と理論研究の架橋」という大きな課題に新しいアプローチで取り組むことになった。

とりわけ、柱となる2つの研究テーマが浮上した。1つは、実践研究のスタンダードの確立である。これは実践者による当事者研究・臨床的研究のディシプリン（研究の作法）をつくらうというものだ。もう1つは、研究モデルの探究と開発である。こちらは事例研究を通して、研究的実践者・実践的研究者としての自立の道筋と実践研究コミュニティの形成過程を明らかにしようとするものである。2つの大きな課題が有機的に繋がり合うものであることは言うまでもない。

（1）課題設定の背景—「学び方」への注目

ではここから、課題設定の背景について考えてみよう。本課題研究の特徴の1つは、学校教育における実践研究と地域における実践研究という2つの視点からアプローチした点にある。ただ、この点については、次節以降に触れることとして、本節では、便宜上、学校教育の問題を中心に語ることをお許し願いたい。

国際理解教育研究と実践研究の間には、きわめて深い関連がある。本学会は、もともと現場の実践者の比重が高い学会で、現在も、初等中等教育機関に在籍する会員と、高等教育機関に在籍する会員がそれぞれ3割強を占めている。こうしたこともあって、学会設立の当初から、「理論と実践の統合」を研究テーマとしてきた経緯がある。

日本の国際理解教育実践の原点の1つは、1950年代にはじまるユネスコ協同学校（アスプロ）の取り組みである。ここでの実践は、比較群法を用いて成果を検証する実験的な手法が一般的であったから、どちらかといえば生徒の変容に焦点化した実践研究であり、教師自身の変容はカックにくくられていたと言ってよいだろう。

日本で「学び方」改革（＝学習方法の転換）が広く注目されるようになるのは1980年代後半からである。国際理解教育の場合も同様で、この時期は、日本社会の「国際化」「グローバル化」のなかで、国際理解教育の課題、アクター、教育内容、教育方法の多様化が一体となって加速した時期にあたっている。「イベント型の交流活動からの脱却」、「グローバル・イシューズへの挑戦」、「態度変容につながる国際理解教育」などのスローガンが象徴するように、グローバル教育、開発教育など、「ワークショップ型の学び」を強調する新しい流れも次々に流入し、参加型の学びを前提にした取り組みが称揚されるようになった時期だったと言える。

（2）アクティビティの活用

ここでいう参加型の学び、ワークショップ型の学びというのは「アクティビティ」を活用した学びのことだ。渡部（2014）によれば、アクティビティというのは「ゲーム、シミュレーション、プレゼンテーション、ディスカッション、ディベートなど、学習者が主体となって取り組む諸活動の総称」である。

実際のところ、なんらかのアクティビティを活用することなしに、参加型の学習を成り立たせることはできない。その意味で、アクティビティは「学習方法の転換」の不可欠のツールであり、アクティビティを効果的に活用した実践ができるかどうかという問題は、教師の専門性の形成に大きく関わるテーマでもある。「学び方」への注目は、換言すれば、教え方への注目であり、そのまま教師の資質論につながるものだった。（河内ら 1997）

しかし、そう簡単にアクティビティが定着するわけではない。「学び方」の改革という視点からみたとき、現場での実践研究がいくつものアポリア（困難）に向き合うことになった。それについて、3つの側面で考えてみたい。

第1は、根強い教授定型の存在である。定型としての知識注入型授業といっても良い。日本では、19世紀にアメリカから伝わった一斉教授法が、公教育の支配的教授形式になってきた。ここでは、記誦暗記が主な学習形式であり、国家が教育内容を決め、教師は所与の教材の伝達者の役割を果たすことが期待されている。（稲垣 1996）

こうした教授定型が、教授実践の一定の質的基準、教授効率をもたらしてきたことも確かなのだが、一方で、学習者をひたすら受け身の存在にしてきた面も否めない。アクティビティの活用など、方法研究の土壌が十分に耕されてこなかったのも、こうした歴史性に負うところが大きいのである。また、教育方法の重要性を指摘するだけで「それは技術主義だ」という類の批判が飛び交う現実もいまだに残っている。

第2は、いわば裏返しとしての“技法（アクティビティ）信仰”である。教育内容と教育

方法のバランスでいえば、前者に圧倒的な比重がかかってきたのが日本の授業であることから、その反動として、特定の技法の絶対化ということもしばしば顕在化した。1990年代のディベート・ブーム、2000年代のプレゼン・ブームなどのように、個々の技法に社会的注目が集まる傾向がそれである。

技術主義だと短絡的に批判したり、逆に特定の技法を過度に持ち上げたりするという現象は、いわばメダルの両面であり、どちらも方法意識の希薄さが生んだ現象である。そうした傾向を克服するには相応の時間がかかるだろうし、克服にむけて、アクティビティの体系化とその成果の共有が不可欠だと考えている。

筆者自身は、リサーチワーク、プレゼンテーション、ディスカッション/ディベート、ドラマワークの4つの範疇でアクティビティを体系化する「獲得型学習モデル」を提起しているのだが、ここでは詳しく述べる余裕がない。(渡部+獲得型教育研究会 2014)

(3) 実践者による実践研究の特質

第3のアポリアが、「実践研究のスタンダードの不在」である。

FD活動の進展もあって、教育実践への関心の高まりは、初等中等教育にとどまらず高等教育にも及んでいる。各種学会の研究大会などで、大学の授業実践にふれる機会もふえてきている。

このような関心の高まりと臨床的研究方法の紹介が平行に進んでいるのが近年の特徴である。アクション・リサーチ、数量的方法、認知カウンセリング、授業のディスコース分析、エスノグラフィー、ライフストーリー研究など、様々な現場研究の方法が紹介されている。ただ、いかんせんこれらは、いずれも研究者が教育の場(フィールド)に入って研究を進めることを基本に開発された手法である。(秋田ら 2005)

したがって、初等教育から高等教育まで、自らが身をおく環境をあえて研究対象として相対化しようとする実践者(=研究的実践者)であり、同時にまた、設定したテーマを自ら実践し、研究結果を記述する研究者(=実践的研究者)でもあるような教師は、実践研究のスタンダードの不在というアポリアにいまも直面し続けている。先述した通り、本学会が現場の実践者が高い比重を占める学会であることから、「実践研究のスタンダードの不在」という問題は、そのまま本学会の抱える問題でもある。

では、実践者による当事者研究は、どのような特徴をもつものだろうか。それについて渡部(2001)が、以下の5つの点を指摘している。第1は、「実践の中から課題を設定する研究」であるということだ。多くの場合、あらかじめ特定の理論や研究方法を前提として実践しているものではない、ということである。第2は、「目の前の課題と格闘する過程で、実践経験の豊饒化と実践の理論化とが同時進行する研究」であるということだ。これを“対象に導かれて研究課題が広がり続ける研究”と言い換えても良いだろう。第3は、「研究と(自己)研修とが不可分の関係にある研究」ということだ。研究の進展そのものが、教師としての専門性の形成と直結する面が強いのである。第4は、「理論構築から、実践・検証までを、一貫した課題意識で追求する研究」であるということだ。一方で、対象そのものの限定性から、統計調査や比較研究の専門家に比して、どうしても視野が狭くなる傾向がみられる。第5は、「実体験を通して研究成果を言語化できる研究」であるということだ。これが、当事者研究のオリジナリティを担保するのだが、後に触れる通り、言語

化されたものが研究成果として成立するには、どうしても個別の経験を一般化・普遍化につなぐ回路の確保が必要となる。

こうした特徴をもつ当事者研究が、多くの困難を伴う研究であることは確かだが、一方では、“現場をもつものにしかできない研究”という意味で一種の特権性を併せもつものでもある。

以上のことから、本課題研究では、学会創設時にみられたような、大学教員がイニシアチブをとって初等中等教員のトレーニングを行うという発想からくる「研修対象としての教師」という位置づけを克服し、「自立した研究者」としての教師像の確立を目指すことになった。

4-2. 研究体制と研究方法

本課題研究の特徴は以下の4点である。第1に、テーマ設定として、「国際理解教育における教育実践と実践研究の関係を問う」という本学会で長年懸案となってきた課題に取り組んでいる点がある。第2に、研究アプローチとして、学校教育における実践研究と地域における実践研究という2つの視点から、同時並行でテーマに迫っている点がある。第3に、研究の進め方として、本学会の研究・実践委員会のメンバーだけで研究を進めるのではなく、協力校・協力団体とのコラボレーションを創りだしつつ研究を進めている点がある。第4に、研究大会時のセッションをワークショップ形式にして、会場の参加者と委員会のメンバーと一緒にテーマを模索する運営方式にしている点がある。

<表1. 特定課題研究の研究経過>にみられる通り、今期の研究・実践委員会は、3年間で、合計23回のセッション（定例会15回、公開研究会5回、学会大会3回）を運営することを通して、テーマを探究してきた。

その結果、研究大会のセッションでみると、以下のような研究経過をたどることになった。まず初年度（2013年度）に、研究の枠組みと鍵になる概念の共有化を図り、2年目（2014年度）に、ボトムアップ型、トップダウン型の類型を析出したうえで、学びの循環構造をどうつくるのか模索し、3年目（2015年度）に、研究コミュニティの形成や実践研究ネットワークの形成などについてより具体的に報告する、という流れである。

表1. 特定課題研究の研究経過

	日時	会合の種別	主なテーマ
1	2013.4.6	第1回委員会（筑波大学）	・基本コンセプト・各年度の重点テーマ
2	2013.7.5	第2回委員会（広島経済大学）	・公開研究会にむけて
3	2013.7.6	第3回委員会（広島経済大学）	・3年間の研究計画
4	2013.9.28	第1回公開研究会（椋山女学園大学附属小学校）	第1部 授業研究 2本の報告＋研究協議 第2部 委員会からの提起 3本
5	2013.11.24	第4回委員会（早稲田大学）	・学会大会の特定課題研究
6	2014.3.12	第5回委員会（早稲田大学）	・学会大会の特定課題研究
7	2014.4.14	第1回委員会（早稲田大学）	・学会大会の特定課題研究＋年間計画
8	2014.6.13	第2回委員会（奈良教育大学）	・公開研究会にむけて

9	2014.6.15	第3回委員会（奈良教育大学）	・公開研究会にむけて
10	2014.6.15	24回大会・特定課題 （奈良教育大学）	テーマ「国際理解教育における実践研究の視座」4本の報告＋ワークショップ
11	2014.10.31	第2回公開研究会 （兵庫県立尼崎小田高校）	研究授業「21世紀の国際理解」「国際探究I」、研究協議
12	2014.12.20	第4回委員会（中央大学）	・特定課題研究＋公開研究会
13	2015.3.4	第5回委員会（MIA）	・公開研究会の実施計画
14	2015.4.11	第3回公開研究会 （早稲田大学）	「地域実践からみる実践研究の必要性と方向性」3本の事例報告＋話題提供
15	2015.4.11	第1回委員会（早稲田大学）	・公開研究会＋年間活動計画
16	2015.6.14	第2回委員会（中央大学）	・公開研究会の実施計画
17	2015.6.14	25回大会特定課題 （中央大学）	テーマ「国際理解教育における実践研究のモデルを探る」2本の報告・2本のコメント＋ワークショップ
18	2015.9.2	第3回委員会（早稲田大学）	・公開研究会の準備状況
19	2015.10.23	第4回公開研究会 （兵庫県立尼崎小田高校）	研究授業「Global Studies」「21世紀の国際理解」、研究協議
20	2015.11.24	第5回公開研究会（神戸大学 附属中等教育学校）	研究授業「ESD」、研究協議
21	2016.2.6	第4回委員会（早稲田大学）	・3年間の総括＋特定課題研究
22	2016.3.27	第5回委員会（中央大学）	・次回の研究大会にむけて
23	2016.6.19	26回大会特定課題 （上越教育大学）	テーマ「国際理解教育における実践研究のつながりを広げる」3本の報告＋ワークショップ＋総括的コメント

次節以降で研究内容をより詳細に報告するが、ここでは、企画を軌道に乗せた2014年のセッション「国際理解教育における実践研究の視座」（奈良教育大学）で筆者から提案した2つの論点についてだけ、簡単にみておきたい。このセッションの眼目は、研究・実践委員会から、3年間の研究の課題や枠組みについて提示することだった。

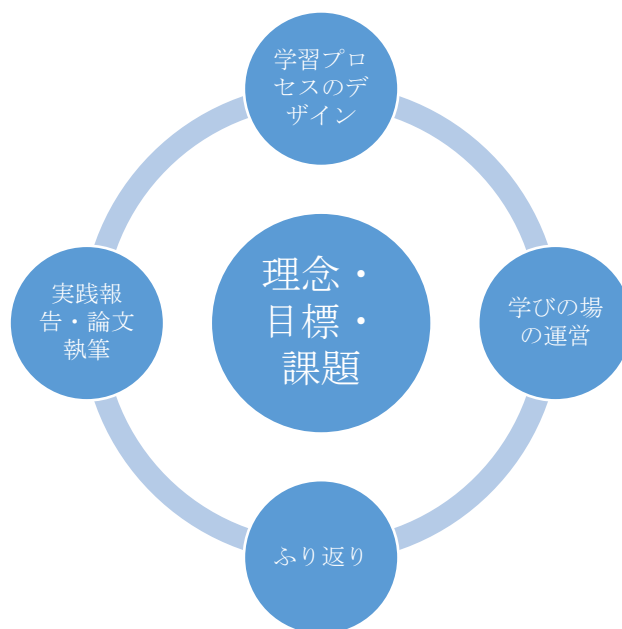
第1の提案は、研究の前提となる「研究者」の定義の問題である。いわゆる職業的研究者だけを研究者として狭く限定するのではなく、小中高校などの現場にあって当事者研究を進める会員も「研究的実践者・実践的研究者」と規定している点が特徴である。自らが身をおく環境をあえて研究対象として相対化しようとする実践者（＝研究的実践者）であり、同時にまた、設定したテーマを自ら実践し、研究結果を記述する研究者（＝実践的研究者）でもある、という定義である。（渡部 2001）

これを、「理論と実践の統合」という視点でみると、いわゆる研究者（大学教員）が理論を提供して、実践者（小中高教員）が実践的知見を提供するというような伝統的モデルから離脱することを意味している。

また、佐藤（2015）のいう「専門家教育における理論（研究）と実践の統合」という視

点でみると、①「理論の実践化」(theory into practice)、②「実践の理論化」(theory through practice)、③「実践の中の理論」(theory in practice)の研究という3つの立場のうち、③の立場に近いものとなる。

図1. 現場での臨床的研究の循環構造



第2の提案は、研究的実践者・実践的研究者による「当事者研究」の定義に関わる問題である。実践者による当事者研究のディシプリンの確立にむけて、その枠組みを、<図1. 現場での臨床的研究の循環構造>のような、「研究の循環構造」として把握するアプローチである。

具体的には、国際理解教育の理念・目標・課題を実践の中核に据えて、「学習プロセスのデザイン—学びの場の運営—振り返り—実践報告・論文の執筆」という循環構造をつくりだし、それを通じて広く知見の共有を図るアプローチだと言える。

そこで2015年のセッション「国際理解教育における実践研究のモデルを探る」(中央大学)では、これら循環構造と実践研究コミュニティの形成の問題を、具体的な実践事例を素材として検討することになった。

4-3. 研究経過

本節のタイトルになっている研究経過については本報告書の「資料編」で詳しくたどることができるので、ここでは、研究大会の1回目と2回目のセッションに焦点化して報告してみたい。

(1) 24回大会(2014年 奈良教育大学)「国際理解教育における実践研究の視座」

8回の委員会を開いて課題研究の方向性を模索すると共に、椋山女学園小学校での公開研究会での論議を携えて臨んだ大会である。その結果、ワークショップで多種多様な反応を会員諸氏から得ることができ、それを受けて研究の道筋が明確になったという意味でも、

エポックとなるセッションであった。

第1節で、「実践研究のスタンダードの確立」と「研究モデルの探究と開発」が有機的に繋がり合うテーマだと述べたが、この点についても、筆者から一定の見通しを提案している。それは以下のようなことである。

①実践研究のスタンダードの確立

まず、実践研究のスタンダードの問題だが、文献を使ういわゆる理論研究の場合、通常は研究成果を学会紀要の「研究論文」、「研究ノート」として掲載している。ただ、実践研究の場合でいうと、学会によって紀要のカテゴリーに揺れがみられる。「実践研究論文」「実践報告」をセットでおく場合と、「実践研究論文」そのものをおかない場合である。このことが、実践研究の学術研究としての判断の難しさを象徴している。

理論研究の判断基準ということでいえば、①課題設定の妥当性、②先行研究の参照度、③論証の手続き、④叙述の論理性・一貫性、⑤オリジナリティーなどが、ほぼ要件として共有されている。では、実践研究にこれらと同じ基準をあてはめていいのか、あるいは研究方法は理論研究と同じでいいのか、という問題がある。こうした点が明確にされる必要があるだろう。

その第一歩が、「実践研究」の土俵をつくる作業である。筆者は、実践報告の成立条件を以下の6点と考えている。すなわち、①実践のねらい、②実践の枠組み(カリキュラム、学習環境、学習者側の準備状況など)、③教師側の働きかけ、④学びの場で実際に起こったこと(場の力学、応答の様子など)、⑤学習者の変容、⑥実践を通して得られた知見である。前提条件(①②)、実際の状況(③④⑤)、知見(⑤⑥)の各要素が充たされることで、報告資料としての客観性が担保され、実践そのものを検証する作業が可能となるからである。(渡部 2011)

②研究モデルの探究と開発

もう1つの課題である研究モデルの探究と開発についていえば、それは「研究的実践者・実践的研究者としての自立の道筋」と「研究コミュニティの形成の過程」を明らかにする課題である。

前者については、実践者による当事者研究・臨床的研究を「循環構造」として考えることをすでに述べた。とくに、本学会と連携して当事者研究に取り組む学校と地域の協力者に、「④実践報告・論文の執筆」に挑戦してもらい、そのプロセスを検証することで、モデルの探究と「研究者としての自立」の問題をつなげることを構想した。いわばその第一歩が、実践・研究委員会のメンバーと研究協力者がチームを組んで執筆する本報告書(第1章～3章)だということになる。

後者については、現場で当事者研究のスタイルを創る、という視点から考察を進めることになる。今回のセッションで報告されたのは、職場(宇土報告)、地域(山西報告)というメンバーシップの明確な、いわば“見えるコミュニティ”での試行であり、当該コミュニティが、一定の時間をへてどう実践の蓄積を厚くし、成熟していくのかを明らかにすることに課題がある。

こうしたモデル開発の試みは、実践研究の今後の拡がりを担保するというだけでなく、さらにはより大きなコミュニティの形成にもつながるものだと考えている。先の「循環構造」の検討をミクロ・レベルの研究とすれば、「実践研究のコミュニティ」の開発はより広

い視野での研究ということになるだろう。

ただし、<図 1：現場での臨床的研究の循環構造>の中心に位置する国際理解教育の「理念・目標・課題」が、循環を起動させるための前提となっている。従って、理念・目標・課題がこれまで本学会でどのように研究されてきたのか、その歩みを展望する作業も並行して進めることになる。その試みが、今回の杉田報告「国際理解教育研究の到達点と課題」であった。このテーマについては、次期の特定課題研究「国際理解教育における理念と方法を問い直す」（2016～18年度 永田佳之委員長）のなかで本格的に取り組みられることになっている。

（2）25回大会（2015年 中央大学）「国際理解教育における実践研究のモデルを探る」

尼崎小田高校と早稲田大学で公開研究会を開催し、多くのデータを蓄積することができたこともあり、いわば共同研究が軌道に乗った段階で臨んだセッションである。

このセッションでとくに注目したのは、研究コミュニティはどのように形成されるのか（契機・要因）、またそのコミュニティはどういう道筋で成熟していくのか、さらには、研究的実践者・実践的研究者としての気づきはいつどのように起こるのか、実践者は自らの成長をどう自覚化するのか、などの点であった。

当日の報告内容については、本学会紀要『国際理解教育』vol.22の井ノ口・小林報告「兵庫県立尼崎小田高校の事例」、山西・村田報告「武蔵野市国際交流協会（MIA）の事例」を参照いただくとして、ここでは両報告の意義について考えてみたい。

まず、尼崎小田高校のケースでみると、同校の実践を通して、<表 2. 研究コミュニティの 2つの類型>にみられる通り、ボトムアップ型のコミュニティ形成が浮かび上がってきたといえる。

表 2. 研究コミュニティの 2つの類型

類型	契機	体制	実践の内容	変容の特徴
ボトムアップ型 (県立尼崎小田高校)	教員 主導 (福田)	国際探究学科 の立ち上げと カリキュラム 設計	・授業づくり ・公開研究授業 ・授業の更なる見 直し(循環)	・先導的実践者から 同僚への波及 ・同僚性の拡張
トップダウン型 (椙山女学園 小学校)	管理職 主導 (宇土)	校務分掌など 既存のシステ ムの活用	・相小ルネサンス ・ひらき一つなぐ ・「水」をテーマ に学び方改革	・中核教員の育成から 学校全体への波及 ・ビジョンの共有

尼崎小田高校の場合、コミュニティ形成の契機となったのは福田実践である。クロスカルチュラル(CC)コースの学校設定科目で、きわめて意欲的な実践を展開したのである。その実践の精神が、新設の「国際探究学科」のプログラムに引き継がれ、より若手である小林が同僚として福田の実践と出会い、一緒に授業開発に取り組むことで、実践研究のさらなる活性化が図られてきた。

このように、一人の教師の自発的な取り組みが、「国際探究学科」という新しい制度の創

出につながり、やがては実践研究の渦を徐々に大きくしていくという流れを確認することができる。ここに、ボトムアップ型のコミュニティの特質をみることも可能であろう。

尼崎小田高校の事例は、1年目に報告された椋山女学園小学校のコミュニティ形成ときわめて対照的である。本学会紀要 vol.21 の宇土報告に詳しいが、同小学校の場合、学校長の主導ではじまった実践研究が、中核教員の育成と組織作り、中核教員によるモデル授業と教師の参観、学年や分掌組織の活用と拡大というように徐々に職場全体に広がっていくトップダウン型のコミュニティ形成である。もちろん、こうした性格の違いは、それぞれの学校の歴史、また学校が置かれている主体的・客観的条件に規定されているものである。

また、小林自身の研究者としての自立についていえば、小林は A さんという一人の生徒の学びの履歴に寄り添う中で、研究者としての課題を明確にしていったといえる。

次に武蔵野国際交流協会 (MIA) のケースであるが、MIA の活動報告から、実践コミュニティの多様性と多層性という性格が浮かび上がってきた。MIA は国際相互理解と地域の多文化共生を図り、国際平和に寄与する開かれたまちづくりのために 1989 年に設立された団体である。山西・村田報告によれば、ボランティアの自主事業や教員向けワークショップなど、課題ごとの実践コミュニティが実態として存在しており、それらのコミュニティのなかで、参加者自身がコーディネーションの機能を果たしている場合も多々あるのだという。

こうした所与の条件に恵まれていることは確かなのだが、だからと言って、それらの実践コミュニティがこれまで必ずしも研究コミュニティとして機能しているわけではない。従って、これからの研究では、既存の実践コミュニティを研究コミュニティとして位置づけ直したうえで、どう研究の循環構造をつくりだせるのかが課題となってくる。更にいえば、MIA のコーディネーターとして、村田自身がこれからどのような研究コミュニティを形成していくのかも注目される場所である。

学校教育 (2 つの事例) と地域実践の検討からいえることは、それぞれのモデルの変容や成熟ぶりを単年度の活動だけで判断するのは困難であり、一定の時間的経過のなかに位置づけて見守る必要があるということである。例えば、尼崎小田高校を会場にしてこれまで 2 回の公開研究会が行われているが、この間にも、小林の授業実践に大きな変容が起こったことが確認されているからだ。

尼崎小田高校での 2 回目の公開研究会と神戸大学附属中等教育学校で行われた公開研究会の知見を携えて臨んだ 26 回大会 (2016 年 上越教育大学) のセッション「国際理解教育における実践研究のつながりを広げる」では、国際理解教育の研究ネットワークをどのようにして広げられるのかなどの点が主要なテーマになった。ここでの 3 本の報告の内容が、本報告書第 1 章～3 章のベースになっている。

次節では、筆者が担当した同セッションでの報告「研究の到達点と今後の課題」の内容をベースとしながら、いくつかの論点を補足して報告させていただくことにしたい。

4-4. 考察—研究の成果と残された課題

先述した通り、今回は、新しく発足した研究・実践委員会で取り組む初めての特定課題研究であり、「教育実践と実践研究」というこれまで曖昧領域とされてきた分野にあえて踏

み込んだ共同研究であった。

最初に大きく2つの研究目標が設定された。第1は、「実践研究のスタンダードの確立」で、ここでは実践研究・当事者研究のディシプリン（研究作法）を探ることが目指された。その手掛かりとなったのが、現場での臨床的研究の循環構造という考え方である。第2は、「実践研究のモデルの開発と発信」で、ここでは「研究的実践者・実践的研究者としての自立の道筋」と「研究コミュニティの形成過程」について探ることが目指された。

3年間の模索を通して、以下のような4つの成果と2つの課題が浮かび上がった。

第1の成果は、具体的な事例を通してテーマを追究した結果、実践研究の3つのモデルを示すことができたことである。井ノ口チームの報告（第1章）では、福田、小林という2人の教師の取り組みと変容に徹底的に寄り添って、ボトムアップ型の研究コミュニティの形成の様子が丁寧に描かれている。宇土チームの報告（第2章）では、トップダウン型で始まった改革が、ESD、水をテーマとする授業改革として、学校の枠を超えて「つながり」定着していく様子がダイナミックに描かれている。山西チーム（第3章）の報告では、地域実践研究の進め方が、独立した3つの論考（学習理論、事例分析、「実践の中の理論」分析）を統合する形で、構成的に描き出されている。

第2の成果は、それぞれのチームの事例が、はっきりしたコンテクストを伴って見えてくるようになったことである。「決定としての参加」（井ノ口）、「イノベーション」（宇土）、「協働的循環的学び」（山西）など、色々な用語がキーワードとして使われているが、いずれの報告を読んでも、「学び方」改革への強い問題関心が表明されており、こうした問題意識をもって、一貫した実践研究が進められてきたことが分かる。

ただ、問題関心の共通性にもかかわらず、当事者研究のスタイルの違いを反映して、実践報告の形式は三者三様である。それにとどまらず、報告の文体まで三者三様である。この点について少し詳しくみよう。

実践報告の描き方を、大きく「物語的記述」と「分析的記述」に分けることができる。前者は、時系列に沿って事柄を記述し、そこから得た知見を語る、という方式である。後者は、あらかじめ読者に報告の着眼点を明示し、その明示した論点についてより厚く語る、という方式である。

今回の3つの報告についてみると、井ノ口チーム、宇土チームの報告では、分析的記述に比して物語的記述の比重が高く、実践の内容が、時間の経過に沿ってより詳しく紹介されているのが特徴である。これに対して、山西チームの報告では、実践の内容もさりながら、実践研究のツールとなる概念や方法論の方が、より厚く紹介されていることが分かる。

第3の成果は、「実践研究のコミュニティ」「研究の循環構造」など、筆者が提案した概念に実態が与えられ、同時に概念そのものも豊饒化したことである。

「実践研究のコミュニティ」の形成と拡大という点についていえば、尼崎小田高校と神戸大学附属中等教育学校で、教科や専門領域を超えて研究コミュニティが拡大していく様子、また椋山小学校から蓬来小学校へ、学校の枠を超えて研究コミュニティが広がっていく様子が、それぞれの学校の実態に即して語られている。

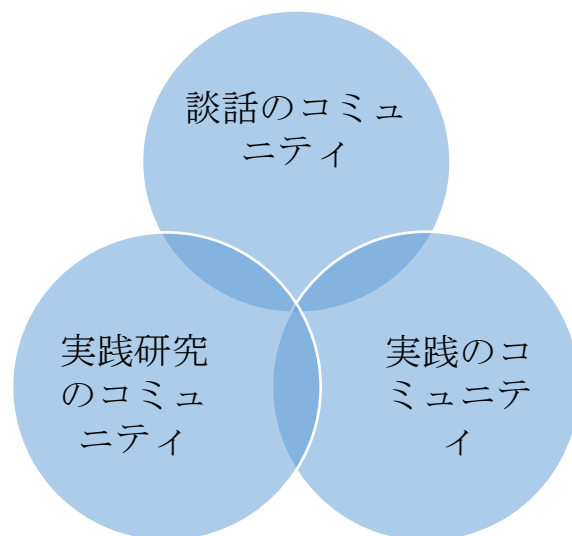
また「循環構造」についていえば、山西チームが、地域における学びを、生活的学び、共感的学び、問題解決的学びからなる「学びの循環」として読み解く試みを提案している。

第4に、先述したセッションの運営スタイルの有効性が確認できたことである。日曜の

午後という条件にもかかわらず、ワークショップに毎回多くの参加者を得ることができ、そこでだされたコメントが、共同研究の進展を励ましたという面がある。それと並行して、研究グループのチームワークの成熟も顕著となった。

このこととも関係するが、今回の特定課題研究のメンバーもまた研究コミュニティを形成していたと言える。筆者は、下に掲げる<図2. 研究コミュニティの3つの側面>にみられるように、コミュニティには3つの側面があると考えている。

図2. 研究コミュニティの3つの側面



教科や専門領域を超えて、自由に語り合うなかで信頼感が醸成されていく「談話のコミュニティ」としての側面、課題を共有し、共同で実践を深めていく「実践のコミュニティ」としての側面、実践から成果や知見を得て、その発信へと向かう「研究のコミュニティ」としての側面である。これら3つの側面は相互に浸透的なものである。今回の特定課題研究の場合も、3つの側面が、3年の時間をかけて定着していく中で、チームワークの成熟というかたちで可視化し、本報告書となって結実したものだと言える。

残された課題は、以下の2つである。第1に、学校教育と地域事例をクロスオーバーさせる研究は緒に就いたところであり、さらなる発展が期待されることである。第2に、実践研究のスタンダードの確立への模索も、はじまったばかりである。今回の報告書がその第一歩だが、実践研究の知見をどういう方法で広く共有できるのかという問題は、今後も引き続き追求されるべき課題である。

特定課題研究の研究経過を、今回のような報告書として文章化し、学会の共有財産にできることは喜ばしいことである。「資料編」にある通り、研究大会のワークショップで、参加会員から有益な視点が数多く提案されている。それらの発言を報告書に反映させることができたことに、とりわけ大きな意義を感じている。

次期の研究・実践委員会も、今期の特定課題研究のスタイルを踏襲することになっている。会員諸氏のより一層の参加をお願いしたい。

引用・参考文献

- 秋田喜代美・恒吉遼子・佐藤学編（2005）『教育研究のメソドロジー』東京大学出版会
- 稲垣忠彦（1996）『明治教授理論史研究』評論社
- 河内徳子他編（1997）『学習の転換—新しい「学び」の場の創造』国土社
- 佐藤学（2015）『専門家としての教師を育てる』岩波書店
- 永井滋郎（1989）『国際理解教育』第一学習社
- 渡部淳（1997）「ディベートで何が可能か」『世界』702号、岩波書店
- 渡部淳（2001）『教育における演劇的知』柏書房
- 渡部淳（2011）「高山実践について」『学校という劇場から』佐藤信編 論創社
- 渡部淳（2014）「学習活動（アクティビティ）」『教育方法学研究ハンドブック』日本教育方法学会編、学文社
- 渡部淳＋獲得型教育研究会編（2014）『教育におけるドラマ技法の探究』明石書店
- 渡部淳（2015）「国際理解教育における理論研究・実践研究の歩み」『国際理解教育ハンドブック』日本国際理解教育学会編著、明石書店
- 渡部淳（2017）「アクティブ・ラーニングは可能か」『世界』892号、岩波書店

資料編

菊地かおり（筑波大学）
林敏博（椋山女学園大学）

資—1. 委員会開催の経緯

（1）2013年度

①第1回委員会

日 時： 2013年4月6日（土）11時～16時
場 所： 筑波大学・東京キャンパス 434ゼミ室
議 題： 1. 新設「研究・実践委員会」の基本コンセプト
2. 2013-2015年度の共通テーマの設定
→共通テーマ「国際理解教育における教育実践と実践研究」
3. 各年度の重点テーマ（大会の特定課題のテーマ）の設定

②第2回・第3回委員会

日 時： 2013年7月5日（金）16時～18時
2013年7月6日（土）12時15分～13時
場 所： 広島経済大学・立町キャンパス 141教室
議 題： 1. 公開研究会について（椋山女学園大学附属小学校）
2. 3年間の研究計画の組み立て

③第4回委員会

日 時： 2013年11月24日（日）11時～16時
場 所： 早稲田大学・戸山キャンパス 33号棟・第8会議室
議 題： 1. 学会大会の特定課題研究について（於：奈良教育大学）
→テーマ「国際理解教育における実践研究の視座」
2. 公開研究会について

④第5回委員会

日 時： 2014年3月12日（水）14時～17時
場 所： 早稲田大学・戸山キャンパス 33号棟・第8会議室
議 題： 1. 学会大会の特定課題研究について（於：奈良教育大学）

（2）2014年度

①第1回委員会

日 時： 2014年4月14日（月）11時～17時
場 所： 早稲田大学
議 題： 1. 学会大会の特定課題研究について（於：奈良教育大学）

2. 2014年度の年間活動計画

②第2回・第3回委員会

日 時： 2014年6月13日（金）16時～18時
2014年6月15日（日）16時～17時

場 所： 奈良教育大学

議 題： 1. 公開研究会について（神戸大学附属中等教育学校）

③第4回委員会

日 時： 2014年12月20日（土）11時～13時

場 所： 中央大学・駿河台記念館 7階

議 題： 1. 学会大会の特定課題研究について（於：中央大学）
→テーマ「国際理解教育における実践研究のモデルを探る」
2. 公開研究会の実施計画について
（1）神戸大学附属中等教育学校
（2）地域の事例

④第5回委員会

日 時： 2015年3月4日（水）13時～15時

場 所： 武蔵野市国際交流協会

議 題： 1. 公開研究会の実施計画について

（3）2015年度

①第1回委員会

日 時： 2015年4月11日（土）11時～12時45分

場 所： 早稲田大学・戸山キャンパス 16階

議 題： 1. 学会大会の特定課題研究について（於：中央大学）
2. 2015年度の年間活動計画

②第2回委員会

日 時： 2015年6月14日（日）16時～17時

場 所： 中央大学

議 題： 1. 公開研究会の実施計画について

③第3回委員会

日 時： 2015年9月2日（水）11時～17時

場 所： 早稲田大学・戸山キャンパス 16階

議 題： 1. 公開研究会の進捗状況報告
（1）兵庫県立尼崎小田高等学校／10月23日（金）
（2）神戸大学附属中等教育学校／11月24日（火）

(3) 地域事例の公開研究会

④第4回委員会

日 時： 2016年2月6日(土) 11時～16時30分
場 所： 早稲田大学・戸山キャンパス 33号棟・第8会議室
議 題： 1. 2013-2015年度の委員会活動の総括と申し送り事項
2. 学会大会の特定課題研究について(於：上越教育大学)

⑤第5回委員会

日 時： 2016年3月27日(日) 11時～13時
場 所： 中央大学・駿河台記念館 570
議 題： 1. 学会大会の特定課題研究について(於：上越教育大学)
→「国際理解教育における実践研究のつながりを広げる」

資—2. 公開研究会の概要 [※所属等は当時のもの]

(1) 第1回公開研究会

日 時： 2013年9月28日(土) 10時30分～
場 所： 椋山女学園大学附属小学校
次 第：
公開授業 3限(10時45分～11時30分)
公開研究会 13時～16時

挨 拶 嶺井明子(筑波大学)、宇土泰寛(椋山女学園大学/附属小学校)

第1部 授業研究

- ①名古屋市立愛知小学校の実践 林敏博(蓬来小学校・前愛知小学校校長)
—多文化共生を基盤としたユネスコスクールとしての取り組み
- ②椋山女学園大学附属小学校の実践 川野幸彦(椋山女学園大学附属小学校)
—地球的課題「水と生活」を基盤としたユネスコスクールとしての取り組み
- ③研究協議
- ④助言とまとめ 大津和子(北海道教育大学)

第2部 研究・実践研究委員会からの提起

- ①特定課題研究プロジェクト(2006-2013年)の研究成果の振り返り
—理論的側面を中心に 杉田かおり(筑波大学)
- ②実践研究委員会の振り返りと今後の課題 山西優二(早稲田大学)
- ③理論と実践の統合、実践を臨床的に研究する理論の構築 渡部淳(日本大学)

(2) 第2回公開研究会

日 時： 2014年10月31日(金) 11時50分～
場 所： 兵庫県立尼崎小田高等学校
次 第：

研究授業

4 限 (11 時 50 分～12 時 40 分)

学校設定科目「21 世紀の国際理解」(地歴公民科) 福田秀志教諭

5 限 (13 時 20 分～14 時 10 分)

学校設定科目「国際探求 I」(英語科) 小林哲教諭

研究協議 14 時 30 分～17 時

①授業検討会

②国際探求学科の取り組みと課題

(3) 第 3 回公開研究会

日 時 : 2015 年 4 月 11 日 (土) 13 時～16 時

場 所 : 早稲田大学戸山キャンパス 33 号棟・第 10 会議室

テーマ : 「地域実践からみる実践研究の必要性と方向性」

次 第 :

実践事例報告者 : 村田敦史 (武蔵野市国際交流協会)

三田善雄 (みた農園、フードバンク岡山)

磯野昌子 (逗子フェアトレードタウンの会)

話題提供者 : 南雲勇多 (早稲田大学大学院)

コーディネーター : 山西優二 (早稲田大学)

(4) 第 4 回公開研究会

日 時 : 2015 年 10 月 23 日 (金) 11 時 50 分～

場 所 : 兵庫県立尼崎小田高等学校

次 第 :

研究授業

4 限 (11 時 50 分～12 時 40 分)

国際探求学科「Global Studies」(総合的な学習の時間) 英語科 小林哲教諭

5 限 (13 時 20 分～14 時 10 分)

学校設定科目「21 世紀の国際理解」(地歴公民科) 福田秀志教諭

研究協議 14 時 30 分～17 時

(5) 第 5 回公開研究会

日 時 : 2015 年 11 月 24 日 (火) 13 時 00 分～

場 所 : 神戸大学附属中等教育学校

次 第 :

研究授業

5 限 (13 時 40 分～14 時 30 分)

学校設定科目「ESD」(3 年生 : 中学 3 年相当)

テーマ : 「水」を問い直すーローカルな水からグローバルな水へ

社会科・地歴公民科 森田育志教諭

資—3. 特定課題研究ワークショップ報告 [※所属等は当時のもの]

(1) 第24回研究会・特定課題研究

日時： 2014年6月15日(日) 13時～16時

場所： 奈良教育大学

テーマ： 「国際理解教育における実践研究の視座」

司 会	井ノ口貴史(京都橘大学)、林敏博(名古屋市立蓬来小学校)	
趣旨説明	嶺井明子(筑波大学)	
第一部	報告	
1.	国際理解教育研究の到達点と課題	杉田かおり(筑波大学)
2.	国際理解教育における実践研究の視座	渡部淳(日本大学)
3.	学校事例にみる実践研究	宇土泰寛(椋山女学園大学)
	地域事例にみる実践研究	山西優二(早稲田大学)
第二部	ワークショップ	
4.	グループ討論	
5.	質疑応答	
総括	大津和子(北海道教育大学)	

第24回研究会(於：奈良教育大学)の特定課題研究では、「国際理解教育における実践研究の視座」というテーマを掲げ、井ノ口貴史氏(京都橘大学)、林敏博氏(名古屋市立蓬来小学校)の司会のもと、研究・実践委員会委員長の嶺井明子氏(筑波大学)の趣旨説明につづき、以下の構成で実施された。

第一部では、杉田かおり氏(筑波大学)から「国際理解教育における到達点と課題」について、渡部淳氏(日本大学)から「国際理解教育における実践研究の視座」について、宇土泰寛氏(椋山女学園大学)から「学校事例にみる実践研究」について、そして最後に山西優二氏(早稲田大学)から「地域事例にみる実践研究」についての報告がなされた。

第二部では、ワークショップ形式での議論を行った。「①学校/地域で実践研究をどう進めるのか」、「②実践的研究者がどう育つのか」という問いについてグループに分かれて話し合い、その後、各グループで話し合った内容を共有した。各グループから報告された主な意見は、以下の通りである。

①学校/地域で実践研究をどう進めるのか

- ・実践研究については、校内研究というかたちでできるのではないかと。ただ、国際理解というテーマを校内研究で掲げるのは難しい。
- ・高校ではまだ開かれた授業や校内研究の取り組みは少なく、これからである。
- ・定時制において子どもたちの居場所をつくるために一生懸命取り組んでいる先生方の実践について報告があった。

- ・実践を行ったら、それについて考えるようなグループやネットワークをつくることが大切である。そこでお互いの意見を出し合い、話し合う中でよりよいものが生まれる。
- ・学校や地域で実践研究を進める場合、実践を振り返ること、また、人と人とのつながりが大切である。一人ではできないのでいろいろな教科の先生と協力することが必要であり、小・中・高校や大学とのつながりも必要としている。
- ・大学では、留学生と日本語教育の学生が交流しながら、日本語教育の学生たちが教えることで留学生がどのように日本語のつまずきを直していくかという過程を通して、学びの共同体ができつつあるという実践が紹介された。
- ・大学でサービスマーケティングをしている中で、学生の学びにはなっているが、地域の人たちにどのように貢献していけるのかはまだ見えてきていない。地域の人たちに貢献するような実践研究のあり方をどのようにするのが課題である。
- ・実践と研究をどのようにリンクさせるのかについて、国際理解教育を行った前後での変容を確認する必要がある、また言語化する必要がある。その作業の際、生徒に語らせ、そして先生も語ることが大切である。公の場で語る場合、学会、あるいは論文として発表することになるが、そのように世の人々と共有していくことが重要である。
- ・研究の成果をどのように考えるかについて、論文を書くことはもちろん一つの成果であるが、教材開発を行うのもよいのではないか。そういったかたちでも実践に基づいた研究につながっていくのではないか。
- ・実践を交流する際には、内外の連携がキーワードとなる。海外と学校をつなぐ、地域の中でも学校と地域の人たちをつなぐなど、さまざまに考えられる。教員や JICA の方など、いろいろなつなぎ方をして刺激を与え、実践を活性化させることが必要である。しかし、学校現場は忙しく、実践記録を残すような時間がなく、実践研究をしても周りに理解されないような風土もある。そのような中でも、実践研究を進める際に、内外での連携を通じて実践者自身が実践記録を紡ぎ、かかわった人たちが一緒に周りに広げることがきっかけになるのではないか。

②実践的研究者がどう育つのか

- ・実践的研究者が育つためには、協力者がいないと難しい。一人で自発的に進めるのは難しいため、仲間づくりや刺激がないと動けない。また、若手教員で主体的に動いていける人と、教科書通りに教えるのがよいと思っている人とが二極化している。大学教育の問題やベテラン教員の指導力の課題もある。
- ・小・中・高校の実践者の先生は現場が忙しいという問題があるため、モチベーション確保という意味でも、研究発表の場をつくることと、論文を書く方法を知らない人がいる場合には、大学の先生がワークショップを開くとよいのではないか。その際、学校側の支援や理解がないと先生方は研修にも出られない。
- ・新任の先生は、現場で自分が今まで研究してきたことをどのように理解してもらえるのか、何か特別な枠を設けるのか、それとも普通の授業に織り交ぜるのか、これからやっていきたい実践とどのように関連づけていくのかが問題になっている。例えば、カリキュラム開発をテーマにしている先生からは、縄文時代まで国際理解教育をさかのぼるといった提案があった。その時代の言語やコミュニケーションはどのようなものだったのか

など国際理解教育のプログラムにできるのではないか。具体的な教材やカリキュラム、興味深いトピックがあれば、周囲が巻き込まれていく。思想や理念を提示するよりも、具体的なモチーフを出せるのが国際理解教育の強みではないか。

- ・研究者という立場で実践にかかわっていくとき、どのように実践に貢献できるかが興味深い。実際に、市民向けの教材を共同研究で作成しているが、海外の教材を生徒に翻訳させる中で、市民向けの教材を学校に導入した経験が紹介された。
- ・ドイツの森の幼稚園、日本の森の幼稚園などの研究をしているが、先生方と対話的な関係を築くのが難しい。先生方は忙しく、対話に高められないのでどのように研究が貢献できるのかという悩みがある。

グループで話し合った内容を共有した後、宇土会員から、実践研究には、素材研究、教材研究、授業研究の3つがあるが、素材研究はいろいろな分野があるので、そこまで先生がやろうとするのは無理がある。素材を使って子どもたちにどう教えるかというところは、教師自身がプロだという意識をもつことが大切で、そのためには意味づけをしっかりと考えることが必要であるため、意味づけの背景になっている思想や先行研究を参考にしていこうというコメントがなされた。

山西会員からは、地域実践の場合には課題をどう設定していくのが基軸であり、例えば、サービスマーケティングを行う場合、地域の課題をどの程度読みとれたのかというところからスタートすることになる。縄文時代における国際理解教育においても、地域の課題と縄文時代をどうつなぐか、その必然性がどうあるかが見えてくれば面白い実践となるとのコメントがなされた。

最後に、大津和子氏（北海道教育大学）より総括があり、4名の報告を聞いてその中に大きく2つの課題があることが指摘された。1つ目は、実践研究のスタンダードの確立と共有はあり得るのかという根本的な課題である。一つの優れた課題を取り上げてそれをスタンダードというのはどうかと思うが、しかし、世の中には多様な実践があるので、その多様な実践の中から典型的な事例を取り上げ、それを分析することによってツールとしてのスタンダードをもつことができれば、それは理論といえる。スタンダードとは何なのか、また、スタンダードを確立していくためにどのような条件をそろえて探求していけばよいのかとても大きな課題である。2つ目は、学校における実践研究と地域における実践研究は、どこが同じでどこが違っていて、その両者がお互いに何を学び合うことができるのかという課題である。それが解明できれば国際理解教育の実践研究に非常に大きな力になるのではないかと指摘がなされた。そして総括の締めくくりとして、先生方の意欲に敬意を表したいと述べて、3時間のセッションを終えた。

（2）第25回研究大会・特定課題研究

日 時： 2015年6月14日（日）13時～16時

場 所： 中央大学

テーマ： 「国際理解教育における実践研究のモデルを探る」

司 会	林敏博（名古屋市立蓬来小学校）、菊地かおり（筑波大学大学院）
趣旨説明	嶺井明子（筑波大学）
第一部	報告
1. 兵庫県立尼崎小田高等学校の事例	井ノ口貴史（京都橘大学） 小林哲（兵庫県立尼崎小田高等学校）
2. 武蔵野市国際交流協会（MIA）の事例	山西優二（早稲田大学） 村田敦史（武蔵野市国際交流協会）
3. コメント	宇土泰寛（椋山女学園大学） 渡部淳（日本大学）
第二部	ワークショップ
4. グループワーク	
5. 報告及び質疑	
6. まとめ	大津和子（北海道教育大学）

第25回研究大会（於：中央大学）の特定課題研究では、「国際理解教育における実践研究のモデルを探る」というテーマを掲げ、林敏博氏（名古屋市立蓬来小学校）、菊地かおり氏（筑波大学大学院）の司会のもと、研究・実践委員会委員長の嶺井明子氏（筑波大学）の趣旨説明につづき、以下の構成で実施された。

第一部では、井ノ口貴史氏（京都橘大学）、小林哲氏（兵庫県立尼崎小田高等学校）から「兵庫県立尼崎小田高等学校の事例」について、山西優二氏（早稲田大学）、村田敦史氏（武蔵野市国際交流協会）から「武蔵野市国際交流協会（MIA）の事例」についての報告がなされた。また、宇土泰寛氏（椋山女学園大学）、渡部淳氏（日本大学）からそれぞれの報告についてコメントがなされた。

第二部では、ワークショップ形式の議論を行った。「①研究的実践者・実践的研究者としての自立に向けた道筋はどのようなものなのか」、「②実践研究のコミュニティはどのように形成されるのか」という問いについてグループに分かれて話し合い、その後、各グループで話し合った内容を共有した。各グループから報告された主な意見は、以下の通りである。

①研究的実践者・実践的研究者としての自立に向けた道筋はどのようなものか

- ・当初は、研究的実践者を目指そうとしていたが、理論が先にあると頭でっかちになってしまってなかなかうまく行かない。おもしろいと思うことをやっていく中で、3年から5年後に理論で後づけすればいいのではないかというアドバイスがあった。
- ・実践をしていると、その積み重ねはあるが振り返ることは少ない。そのため、実践、振り返り、アドバイス（指導）のサイクルを確立することが自立や成長につながるのではないか。
- ・授業の準備や研修等に追われてしまって時間が取れず、同僚性が低下している。そのような中で、研究者（あるいはベテランの教師）は実践者にどのように助言できるのか。実践者としては、失敗した時に助言を求めたいと思っており、その際に研究の視点を提示してもらえると糸口が見いだせることがある。

- ・研究はハードルが高い。そこでハードルを下げて、実践家が誰でもやっている営みを研究と考えるのがよいのではないか。また、実践をメタ的に振り返ることは重要であり、その中で実践のコアになる部分が浮かび上がってくる。それは研究上の理論とつながる部分ではないか。さらに、研究コミュニティは共感がコアになっているが、異質な視点をもって議論をすることが重要である。研究の言葉と実践の言葉がずれている場合には研究の言葉を問い直し、実践家なりの意味づけをもった言葉をつくっていくことが重要ではないか。
- ・自立とはどのような状態なのか。それは、理論と実践が一体化した姿であり、研究的実践者・実践的研究者なのであろう。自立に向けては、次のことが必要となるのではないか。a. 多様性と共存する意識、b. 自分の取り組みの賛同者を得ること、c. 成果を発信する力である。これらはすべて主体的に行う必要があるだろう。
- ・自立（気づき）はどのように育まれるのか。それには、記述や発表によって実践を対象化することと、子どもの変容と向き合うことで関わりを自覚的に捉え返すことが第一歩となる。その際に、必要に駆られて視座（理論）を求めることがある。自主的に、というよりも義務や責任から研究的実践者・実践的研究者としての成長が始まることもあるだろう。

②実践研究のコミュニティはどのように形成されるのか

- ・最初の段階では、それぞれの想いはあったが、それを言語化することや研究テーマとして捉えることはできなかった。しかし、生徒からの問いかけや職場での研修を通じて、今は自分が一番関わりたいと思う研究コミュニティに属している。
- ・教育実践は生身の人間を相手にするので、日々悩みながらやっている。以前は、子どもの様子について語り合うコミュニティ（場所・時間）があった。それは特別なものではなかったが、現在はなくなってきている。また、実践者（教員）が学び手として外部とつながることで、実践を客観的に捉え直すことができるのではないか。よりよい実践をしようという想いが基盤となって、信頼関係が構築されていくだろう。
- ・コミュニティ形成のきっかけとして興味関心や問題意識を共有する場があることが重要である。自分を相対化する継続的なプロセスが、コミュニティの成熟をもたらすのではないか。
- ・コミュニティの成立には何かしらの必然性がある。解決すべき課題がみえたとき、コミュニティはより結束し、成熟する。そのとき、課題を適切に捉え、アドバイスができるリーダー的な役割を担う人が必要となるだろう。
- ・実践コミュニティから研究コミュニティの形成へ、というテーマを設定した。まず、実践コミュニティが自立するためには、民主性、開示性、外部コミュニティとの関係性、問題意識や目的意識を共通してもつことが必要である。実践コミュニティが自立し、成長する際に課題となるのは、日本の指導文化である。教員が関与しすぎることもあるため、必要ときにだけ介入するようなファシリテートするスキルが重要である。研究コミュニティの形成に向けては五感で問題を理解するとともに、基盤となる知識をもつことが必要ではないか。

最後に、会長の藤原孝章氏（同志社女子大学）から、以下のコメントが寄せられた。「研究コミュニティの形成、実践的研究者への道筋というとき、極端に言えば、企業戦士の成長や戦争下における教師の成長においても適用可能な方法論にもなりうる。重要なのは、多文化、平和、公正、共生といった国際理解教育、グローバルシチズンシップ教育での文脈、価値、キーワードと関連して、実践者がそれにどう向き合い、葛藤し、変容していったのか、いかにして国際理解教育の研究者となっていくのかが重要である」。

大津和子氏（北海道教育大学）は、「今回の特定課題研究において、職場や地域や年代を超えて語り合ったこの場自体が、ある種の研究コミュニティ的な役割を果たしているといえよう。研究・実践委員会は3年間にわたり『国際理解教育における教育実践と実践研究』というテーマのもとに研究を進めており、今後は、教育全般における『教育実践と実践研究』から、さらに『国際理解教育における』教育実践と実践研究へと、研究が深められることが期待される」と締めくくった。

（3）第26回研究大会・特定課題研究

日 時： 2016年6月19日（日）13時～16時

場 所： 上越教育大学

テーマ： 「国際理解教育における実践研究のつながりを広げる」

司 会	林敏博（椋山女学園大学）、菊地かおり（筑波大学）
趣旨説明	嶺井明子（筑波大学）
第 一 部	報 告
1.	学校事例からみる国際理解教育の実践研究 —教師の成長に着目して— 井ノ口貴史（京都橘大学）
2.	学校のつながりをつくる国際理解教育の実践研究 —実践研究コミュニティの拡大過程に着目して— 宇土泰寛（椋山女学園大学）
3.	地域事例からみる国際理解教育の実践研究 —学びの循環に着目して— 山西優二（早稲田大学）
第 二 部	ワーキングショップ
4.	グループワーク
5.	報告及び質疑
研究の到達点と今後の課題	渡部淳（日本大学）

第26回研究大会（於：上越教育大学）の特定課題研究では、「国際理解教育における実践研究のつながりを広げる」というテーマを掲げ、林敏博氏（椋山女学園大学）、菊地かおり氏（筑波大学）の司会のもと、研究・実践委員会委員長の嶺井明子氏（筑波大学）の趣旨説明につづき、以下の構成で実施された。

第一部では、井ノ口貴史氏（京都橘大学）による「学校事例からみる国際理解教育の実践研究—教師の成長に着目して—」、宇土泰寛氏（椋山女学園大学）による「学校のつながりをつくる国際理解教育の実践研究—実践研究コミュニティの拡大過程に着目して—」、

山西優二氏（早稲田大学）による「地域事例からみる国際理解教育の実践研究—学びの循環に着目して—」という報告がなされた。

第二部では、ワークショップ形式の議論を行った。第一部の報告の内容について振り返りつつ、「国際理解教育における実践研究のつながりを広げるためには」という問いについて、「教師の成長」「実践研究コミュニティ」「学校と地域とのつながり」「学び（コーディネータの役割、学びのつながりを広げるには?）」をキーワードとしてグループに分かれて話し合った。その後、各グループで話し合った内容について、キーワードを提示しながら共有した。各グループから報告された主な意見は、以下の通りである。

グループ①：「活躍の場をつくる」

- ・ 学びと実践研究コミュニティについて話し合い、学びにおけるコーディネータの役割や学びのつながりから話を始めた。キーワードは「活躍の場をつくる」ということ。それぞれの先生が持っている得意分野や特性があるので、コーディネータがすべてを行うのではなくて、コーディネータが先生の特性を生かして、それぞれの活躍の場をつくるのもっとよりよいコミュニティができるのではないかと。

グループ②：「コミュニティ」

- ・ 学校と地域という二分化ではなくて、地域社会の中に学校が存在している。学校はあくまで一部分であり、もっと包括的なアプローチが必要ではないかと。話し合いのメンバーは多様な経験を持っており、地域における在住外国人の問題への取り組み、人と人をつなぐ、人と社会をつなぐ、自然と社会をつなぐための教材開発、出会いのコーディネートなど。これらは協働がひとつのキーワードとなるのではないかと。

グループ③：「教師の成長」

- ・ 教師の成長を保障するのは、個人の努力か、制度かという点について話し合った。制度によって研究会等を開催するようになった方がいいのか。一方で、つながりがないと意味がないのではないかとという話も出た。また、教員養成課程の中で異文化と出会うことが、その後の個人の努力につながるのではないかと。加えて、子どもと触れ合うことや、地域との協働によっても、教師は成長できる。地域はそもそもグローバルな問題の縮図であるから、地域を活用していくことはとても大切である。

グループ④：「誰が主語か？」

- ・ 「誰が主語か？」という問いについて話し合った。学校と地域のつながりを考える上で、主語は学校なのか、地域なのか。グループでは、これは両方が主語なのだという話になった。ユネスコスクールにみられるように地域のコンソーシアムをつくっていくような仕組みづくりが必要なのではないかと。その際、困窮地域や困窮した人を絶対に排除してはいけないし、むしろそこに目を向ける必要がある。さらには先生にも目を向ける必要がある。いろいろなレベルの先生がいるとき、例えば、実践研究コミュニティの仲間に入れて活躍してもらおうということが大事ではないかと。外国とつながる児童生徒やその保護者、移民、そして、これからは難民の方も増えるかもしれない。どのようにコンソーシアムをつくっていくのかという仕組みづくりを考えていく必要があるのではないかと。

グループ⑤：「協同の学び—実践研究コミュニティ」

- ・トップダウンという言葉は一般にネガティブなイメージがあるが、トップダウンでうまくいく場合の具体例を考えた。まず、トップが研究会を立ち上げるが、リードしていくのは中間管理職の先生とする。中間管理職が指導を行い、実践を学び、そのことによって子どもが変容し、教師の変容にもつながるのではないかと。一方向ではなく、循環している。失敗や成功を絡み合わせると、それが学びの循環につながる。そして、協働の学び、実践的な研究コミュニティの創造に至るのではないかと。

グループ⑥：「探求」

- ・自身で決めたテーマによる探求型学習について、生徒と教師の立場から意見を交わした。生徒にとっては自身で調べることで理解は深まるが、外部に触れる機会はない。一次情報に触れる機会がないので、調べ学習に終始しがちであるという問題点が挙げられた。教師にとっては、生徒を助けながらも調べておく必要があるため、教員にとっても探求的な部分がある。加えて、正解がないことから、正しいことを教えられているのか、生徒にプラスになっているのかという点について苦労している。また、外部との連携がないと調べ学習で終わってしまうため、教師側からも、生徒側からも外部との連携をつくることで、学びのつながりが拡大されるのではないかと。

グループ⑦：「教師の成長」

- ・日本人教師の熱心さというのはどこからくるのかという点から話し合った。モチベーションについては、現場の先生は伝統的に昔からそういう先生像をもっていた。また、よりよい社会のためと思ってやっている。しかし一方で、教師は多忙化している。日本のよいところだけではなく、海外からの視点も含めて考えていくのがよいのではないかと。

グループ⑧：「テキトー」

- ・グループのキーワードは「テキトー」となった。宇土会員の報告の中の、実践は一時的なもので、機会をつくっても拡大は起こってこないという点について話し合った。現場で興味のない先生は、よくわからないから丸投げをする。では、なぜ丸投げをするのかというと、学校の組織やカリキュラムにきちんと位置づけられていないため。では、なぜ位置づけられていないのかというと、学校のビジョンがないため。ビジョンを作るのは誰かといえば、校長である。では、なぜ校長はビジョンをもたないのか。逆に、ビジョンをもっている校長は、何がその校長にビジョンをもたせたのかを考えた。普通の学校は一点でも平均点を上げることに切磋琢磨している。つまり、人間観・学力観・子ども観が変わっていない状態がある。加えて、権威づけに弱く、進学実績に偏っている。認定されると、うれしいと感じる。そして、すぐに評価しようとする。いつ評価が出てくるのか分からないので、もう少し広い目でみる方がいいのではないかと。ゆるやかな指標を作りませんか。適当さを正当化できませんか。そのようなことを考えながら、年に一回のこの学会の場を励ましあう場にしたいと思っている。

グループで話し合った内容を共有した後、渡部会員から「研究の到達点と今後の課題」についてまとめの報告がなされた。この点については、本報告書をご参照いただきたい。

執筆者一覧

井ノ口貴史（京都橘大学）

宇土泰寛（椙山女学園大学）

菊地かおり（筑波大学）

* 小林哲（兵庫県立尼崎小田高校）

* 南雲勇多（早稲田大学）

林敏博（椙山女学園大学）

* 福田秀志（兵庫県立尼崎小田高校）

嶺井明子（筑波大学 委員長）

* 村田敦史（武蔵野市国際交流協会）

* 森田育志（神戸大学附属中等教育学校）

山西優二（早稲田大学）

渡部淳（日本大学）

（*は研究協力者 所属は2017年3月現在のもの）

特定課題研究

「国際理解教育における教育実践と実践研究」報告書

2017年3月発行

編集 日本国際理解教育学会 研究・実践委員会
(2013～2015年度 委員長：嶺井明子)

発行 日本国際理解教育学会

印刷 (有) サンプロセス
