

特定課題研究
国際理解教育の理念と方法を問い直す
報告書

日本国際理解教育学会 研究・実践委員会

(2016～2019 年度)

2020 年 3 月

目次

はじめに	1
------------	---

永田佳之

第1章 難民問題から国際理解教育を問う [難民プロジェクト]	4
--------------------------------------	---

総括：山西優二

はじめに

I. 難民プロジェクトの目的・メンバー

1. 難民プロジェクトの目的

2. 難民プロジェクトのメンバー

II. 基礎研究：難民の状況と難民の捉え方

1. 世界にみる難民・避難民

2. 日本にみる難民・避難民

III. 難民プロジェクト研究の枠組み

1. 本研究での「難民」の定義

2. 政治・経済・文化の視点

3. これからの教育・国際理解教育に求められる視点

4. 当事者性

IV. 難民プロジェクトの研究・実践活動

1. 公開研究会

2. 各タスクチームでのその他の実践・研究の動き

V. 「国際理解教育の理念と方法を問う」ための課題と成果

1. 難民プロジェクトが問う当事者性

2. 難民プロジェクトが問う「教育のきれいごと」

3. 難民プロジェクトが問う方法（実践方法・研究方法）

～これまでの方法への問い直しとこれからの方法～

おわりに

第2章 SDGs時代の水・気候変動教育を問う

〔水・気候変動教育プロジェクト〕……………38

総括：宇土泰寛

はじめに

I. 水・気候変動教育プロジェクトの視点と活動

1. 目的
2. アプローチ
3. 参加者リスト
4. 研究会開催

II. 基礎研究：気候変動とSDGs時代の教育

1. 気候変動のメカニズムとその影響
2. 気候変動教育に関する国際的動向とホールスクール・アプローチ
3. SDGsとは
4. SDGs時代における教育の特徴と課題

III. 実践研究：教える「学習」から越境し合う学びの場づくりへ

1. 身近な地域の素材を生かした学びの場づくり
2. 教科横断的な視点から地球的課題に取り組む学びの場づくり
3. 世界のローカルとグローバルをつなぐ学びの場づくり
～SDGsでつなぐ国際理解教育「地球子ども広場と大陸間教育活動」～
4. 実践から見えてきた学校教育の課題

IV. 「水・気候変動教育プロジェクト」から国際理解教育の理念と方法を問う

1. 教える「学習」から自己変容をもたらす「学びの場づくり」へ
2. テキスト主義からの脱却を図る多様なアプローチ
3. 越境空間としての新たな学びの場のステージへの挑戦

おわりに

第3章 グローバル時代の市民像を問う〔市民性プロジェクト〕……………73

総括：渡部淳

はじめに

1. 理論的枠組み：シティズンシップと市民性
2. 学会における蓄積：特定課題研究プロジェクト
3. 市民性プロジェクトの活動の概要：研究会の開催
4. 「市民像」をめぐる論点

第4章 国際理解教育の理念と方法を問い直す
—国際理解教育における市民性育成の課題と今後の展望—…………… 78

はじめに

1. 難民プロジェクトからみる市民性
2. 水・気候変動教育プロジェクトからみる市民性
3. 国際理解教育における市民性育成の課題と今後の展望

付論：第29回研究大会特定課題研究における渡部淳会員の報告…………… 83

1. 「本課題研究の到達点と残された課題—研究の更なる深化に向けて—」
2. 質疑応答のまとめ

資料編…………… 95

林敏博・菊地かおり

1. 委員会開催の経緯
2. 特定課題研究の概要
 - (1) 第27回研究大会・特定課題研究
 - (2) 第28回研究大会・特定課題研究
 - (3) 第29回研究大会・特定課題研究

はじめに

日本国際理解教育学会 研究・実践委員会
委員長 永田佳之（聖心女子大学）

「不確実性の時代」を生きている—このような日常感覚がいつの間にか国や地域を問わず多くの人々に共有されるようになりました。気候変動による未曾有の災害、自国第一主義が煽る不寛容、グローバル化の進展と共に広がる格差、新型ウィルスのパンデミックなど、地球規模の問題が常態化し、現代は特に若者にとって希望を抱きづらい時代になったと言えましょう。

このような時代の潮流の中で教育も根底から揺さぶられています。不確実性の時代にこそ求められるのは教育のビジョンですが、戦後の民主主義のように理想が語られることは稀となり、一方で思考スキルなどの技能習得が各国の教育シーンを席卷するようになりました。しかし、いかにスキルフルな人間を育成しようとも、その結果、社会の持続不可能性が助長されることになるのであれば、私たちは教育を問い直されねばなりません。実際に、戦争を起こしたのは技能に長けた人間ですし、環境を破壊してきたのも特定のスキルを身につけた人間に他ならないからです。

混沌とした時代状況において国際理解教育も真価が問われています。当初は、ユネスコ憲章（前文）に象徴されるように、ビジョンの共有のもとに生まれ、育まれてきた教育であるにも関わらず、特に 9.11 事件以後、その誕生当初に標榜した「平和の砦」を見出せぬまま、隧道を抜け出せない状況が続いているのではないのでしょうか。国際理解教育は今、テロリズムに傾倒する各地の若者、自国第一主義やポストトゥルース、ヘイトクレーム、さらには人工知能の急速な発展など、次々と生まれる新たな課題にどれだけ応答してきたが問われていると言えましょう。

このような情勢において、私たち、日本国際理解教育学会研究・実践委員会では 2016 年度から 3 年にわたり、「国際理解教育における理念と方法を問い直す」というテーマのもとに「この指とまれ方式」で 3 つの分科会、すなわち「市民性部会」「難民部会」「水・気候変動部会」を中心に公開研究会などの活動を展開してきました。それまで本学会で積み重ねてきた特定課題研究「国際理解教育における教育実践と実践研究」（2013～2015 年度、嶺井明子同委員会委員長）の土台の上に、新たな時代における国際理解教育の理念と方法を問い直すという試みです。

なぜ、これらのトピックなのかと言うと、難民問題と水・気候変動問題は社会領域と環境領域における地球規模課題の象徴とも言える問題であり、さらに両者の根幹的な解決の鍵を握るのが市民性の教育という課題であるからです。

ここであえて俎上に載せたのは、理論や実践ではなく理念と方法です。教育の方向性そのものが問い直されるような時代においては、これまでとは異なる次元での捉え直しが求められていると言えましょう。端から示されるような目指すべき「市民」の資質・能力を育成する従来の教育方法では通用しない時代に生きる私たちにとって新たな市民性とは何

か、また、そうした市民性と不可分の教育方法とは何か…こうした問いと共に試行錯誤が続ききました。

この3年間をふり返ると、市民性部会においては公開研究会に教育学を超えた領域の専門家をお呼びし、理念と実践に資する知見を積み重ね、難民部会および水・気候変動部会は理念を吟味しつつ従来の方法や制度を実践レベルから問い直してきました。

一連の研究成果と課題は、部会ごとの研究会の他、下記のテーマのもとに学会の年次大会にて共有されてきました。

・2017年度大会（於：筑波大学）

「国際理解教育における理念研究、方法研究の展望をひらく」

・2018年度大会（於：宮城教育大学）

「国際理解教育における理念研究、方法研究の現段階—プロジェクトの取り組みと課題—」

・2019年度大会（於：椋山女学園大学）

「国際理解教育における理念研究、方法研究の到達点と今後の課題」

3つの部会による一連の作業を通して新たな時代状況に応答すべく知見が見出されたか否かは、本報告書の読者の皆様のご判断を仰ぎたいと思います。

詳しくは後続する各章に委ねますが、会員をはじめとする各部会メンバーの尽力により、上記のアポリアを乗り越えていくためのキーワードが共有され、国際的な動向をも批判的に捉え直すような試みも見られるようになりました。さらに、授業論に留まることなく、学校制度や学校文化に対する問い直しもなされました。現場のエートスや教師自身が教育内容を自分ごととして捉えることから遠ざけてしまうシステムに関する議論も重ねてきました。本報告書に盛り込まれた知見が混沌たる現代社会に「平和の砦」を築く不断の努力の一助となれば幸いです。

なお、本報告書は、予算の制約もあり、膨大な研究成果のごく限定された情報を集めた一冊となっています。日本国際理解教育学会のホームページにてさらなる研究成果を盛り込んだ関連サイトを設けていますので、ぜひ一読いただければと思います。

最後に、とても大切なことをお伝えしなければならなりません。新年を迎えてまもなく、本委員会の精神的な支柱であり、研究推進の要でもあった渡部淳先生がお亡くなりになりました。その後、あまりにも唐突なお別れに戸惑うばかりの日々の中、昇天されて改めて先生がいかに私たちを導いて下さっていたのかを痛感しています。

渡部先生は創設当初から日本国際理解教育学会を支え、旧研究委員会の委員長を務められ、現在の研究・実践委員会も協力委員として、また市民性部会の世話人として献身的な貢献をされました。

逝去されたその日、1月20日発行の『アクティブ・ラーニングとは何か』（岩波新書）が出版社より著者代選の判と共に届きました。「あとがき」の日付は2019年11月であり、「はじめに」の冒頭には「日本の学びの『これまで』と『これから』について考えたい。本書では、2020年を『これから』の起点としている。2020年という年は、オリンピック・イヤーとして人々に記憶されることになるはずだが、教育の世界では『主体的・対話的で深い学び』（アクティブ・ラーニング）が、2016年12月に出席された中央教育審議会（中教

審) 答申の方向に沿って本格実施される年でもある」とあります。

また「獲得型教育研究会」の活動を展開される中で「気の遠くなるような作業を繰り返していけば、やがては新しい市民の共通教養の中核に参加型アクティビティの習得が据えられる時代が来るのではないか、そう考えた」と書かれています。渡部先生にとって「自律的市民」をいかに育成するかがライフワークでもあったのだと思いました。私たちの委員会活動がこのような卓見と洞察力に支えられ、導かれてきたということを刊行されたばかりのご著書を拝読して改めて感じ入るばかりです。

本報告書には渡部先生による上記の大会（2019年度椋山女学園大学大会における特定課題研究）でのお話を文字起こしさせていただき、本研究の貴重な知見として掲載させていただきました。時代を見据える政治学者として、そして現場に寄り添う教育学者としての渡部先生のメッセージをお届けできれば、と願っております。

第1章 難民問題から国際理解教育を問う

はじめに

「難民プロジェクト：難民問題から国際理解教育を問う」では、この3年間にわたり、17名のプロジェクトメンバーが、5つのタスクチームをつくり、多くの難民の方々と出会い、難民をとりまく地域の状況に触れ、難民を扱う教材にも検討を加え、独自の実践をつくり出す中、協働実践研究を行ってきた。この報告書では、その3年間にわたる難民プロジェクト研究の過程と成果を、「難民プロジェクトの目的・メンバー」「基礎研究としての難民の状況と難民の捉え方」「プロジェクト研究の枠組み」「プロジェクトの研究・実践活動」「プロジェクト研究の課題と成果」の順で以下報告することにしたい。

I. 難民プロジェクトの目的・メンバー

1. 難民プロジェクトの目的

難民プロジェクトは、日本国際理解教育学会の特定課題研究プロジェクトとして、2016年6月に生まれた3か年プロジェクトである。このプロジェクトでは、シリア難民・クルド難民など難民問題が世界的なレベルでの大きな社会問題になる中で、難民を生む社会構造の問題、難民を受け入れる国・地域が抱える問題、難民にとっての生活・教育上の問題、難民をとりまく他者と難民の人間関係にみる問題、難民をとりまく多くの人にとっての当事者性の問題などを注視し、また日本国内でのインドシナ難民・ミャンマー難民などのこれまでを踏まえ、難民問題と教育・学びの関連を問い、これからの国際理解教育の「理念」や「方法」を問うことを目的とした。

2. 難民プロジェクトのメンバー

約3年間の研究のプロセスで、若干の変動はあったが、2019年6月末の時点で以下の17名がプロジェクトメンバーとして参加した。また研究・実践の過程では、難民当事者・難民支援者など多くの方々にも協力者として参加いただいた。

山西優二（早稲田大学）、横田和子（早稲田大学）、小関一也（常磐大学）、山中信幸（川崎医療福祉大学）、丸山英樹（上智大学）、林加奈子（桜美林大学）、南雲勇多（東日本国際大学）、小野寺美奈（東京家政大学）、金城さつき（沖縄国際大学）、菊地恵美子（仙台育英学園・早稲田大学大学院）、土田千愛（東京大学大学院）、岩坂泰子（広島大学）、前田君江（東京大学・ペルシア語翻訳者）、岡本能里子（東京国際大学）、風巻浩（首都大学東京）、佐藤仁美（目白大学）、當銘美菜（目白大学）。

II. 基礎研究：難民の状況と難民の捉え方

まず難民・避難民の状況は、研究プロジェクトのこの3年間の間にも状況は大きく変化している。2016年の時点で難民・避難民の数は6530万人と報告されていた（Save the Children 2016）が、2018年末では7080万と報告されている（UNHCR Japan 2018）。

2016年の時点で収集した情報を、基礎研究情報として以下に示すことにする。

1. 世界にみる難民・避難民

Save the Children は、2016年9月の報告書『避難を余儀なくされる人々：世界で21番目に大きな国（Forced to Flee：Inside the 21st Largest Country）』で、全体での避難を余儀なくされる人の数、そしてそこに含まれる難民、国内避難民、庇護申請者の数を以下の通り指摘している。

Forcibly displaced people（避難を余儀なくされる人）：6530万人

- Refugees（難民） --- Refugees have been forced to flee their country in order to escape danger, war or persecution：2130万人
- Internally displaced people（国内避難民） --- Internally displaced people（IDP） have been forced to flee their homes, but remain within their own country：4080万人
- Asylum-seekers（庇護申請者） --- An asylum-seeker is someone whose request for sanctuary in another country is still being processed：320万人

さらに世界中のすべての避難を余儀なくされる人が一つの場所に定住することになれば、現時点で以下のような世界で21番目に大きな国に匹敵することを指摘している。

世界で最も急速に人口が増加しているこの国は：

- 人口増加率が世界で最も高い国です。
- 18歳未満の子どもが半分以上を占める、世界で最も人口が若い国の一つです。
- 世界で就学率が最も低い国の一つです。
- 児童婚のように、悪影響のある習慣が行われる危険性が高い国です。
- 予防可能な病気で失った子どもの数は、膨大です。
- もし雇用への十分なアクセスが保障されれば、中所得規模の経済が存在することになります。
- 迫害と紛争により、毎日34,000人が家から避難することを余儀なくされています。
- もし、人口が現在の割合で増加し続けた場合、2030年までに、世界で5番目に大きな国になります。もし、人口が現在の半分の割合で増加し続けた場合でも、2030年までに9番目に大きな国になります。

また難民に関してはこれまでも、以下のように多様な捉え方が示されてきている。

*「難民の地位に関する条約（難民条約）、1951年」にみる難民の定義（条約難民 Convention Refugee）

「人種、宗教、国籍若しくは特定の社会集団の構成員であることまたは政治的意見を理由に迫害を受けるおそれがあるという十分に理由のある恐怖を有するために、国籍国の外にいる者であって、その国籍国の保護を受けることができない者またはそのような恐怖を有するためにその国籍国の保護を受けることを望まない者」

*「難民の地位に関する議定書、1967年」

1951年の難民条約が1951年以前の事象の結果として生じた難民のみに対して適用され

るという時限制約を設けていたことから、難民条約の対象とする難民をさらに拡大することにより、新たに生じた難民にも条約上の保護を与えることを目的に作成されている。

* UNHCR Japan 「難民とは？」

1951年の「難民の地位に関する条約」では、「人種、宗教、国籍、政治的意見やまたは特定の社会集団に属するなどの理由で、自国にいと迫害を受けるかあるいは迫害を受ける恐れがあるために他国に逃れた」人々と定義されている。今日、難民とは、政治的な迫害のほか、武力紛争や人権侵害を逃れるために国境を越えて他国に庇護を求めた人々を指すようになっている。また戦争などによって住み慣れた家を追われたが、国内にとどまっているかあるいは国境を越えずに避難生活を送っている「国内避難民」も近年増加している。このような人々も難民と同様に外部からの援助なしには生活できない。適切な援助が実施できなかった場合、これらの人々は国境を越えて難民となり、結局、受け入れ国の政府や国際社会は、より重い負担を強いられることになってしまう。

(UNHCR Japan)

2. 日本にみる難民・避難民

「日本には、インドシナ難民の受け入れからすでに約 2.5 万人の難民とその子どもたちが暮らしています」（難民支援協会 2020）の指摘にみられるように、日本でも、以下に示す難民に加え、最近ではシリア難民、クルド難民、ロヒンギャ難民など、各地域で多くの難民と出会うようになっている（外務省 2019、難民支援協会 2020）。

* **インドシナ難民**：1970年代後半以降、ベトナム戦争終結前後に社会主義へと体制が移行する中で迫害を恐れ、また貧困による生活苦から、ベトナム、ラオス、カンボジアから逃れた人々のことで、約 140 万人の難民が発生した。日本は 1978 年から受入れが終了した 2005 年末までの間に、11,319 人のインドシナ難民を受け入れている（インドシナ難民受入数：米国 823,000 人、オーストラリア 137,000 人、カナダ 137,000 人、フランス 96,000 人、ドイツ 19,000 人、イギリス 19,000 人、等）。

* **条約難民**：インドシナ難民問題をきっかけに、日本は 1981 年に難民の地位に関する条約、1982 年に難民の地位に関する議定書に加入し、条約難民の受入れを開始した。それ以降、2015 年末までに 660 人の条約難民を受け入れ、難民認定申請は不認定とされたものの、人道的配慮から在留が認められた人は 2,446 人となっている（2015 年の各国の難民認定数と認定率：ドイツ 138,666 人（59%）、米国 23,361 人（77%）、フランス 21,287 人（22%）、英国 15,376 人（34%）、カナダ 9,171 人（68%）、イタリア 3,573 人（5%）、日本 27 人（0.6%））。

* **ミャンマー難民**：軍事政権化にあったミャンマー連邦内の民族紛争を原因とし、国外に流出し難民化した人々のこと。日本が 1982 年に難民認定制度の運用を始めて以降、難民として認定された人の過半数がミャンマー人であり、人道的配慮により在留を認められた人の 7 割強がミャンマー人であり、2010 年以降受け入れている第三国定住難民はすべてミャンマー人である。

* **第三国定住難民**：日本は、2008 年の閣議了解に基づき、2010 年度から第三国定住による難民の受入れを「パイロットケース」としてスタートさせ、その後 2014 年の閣議了解に基づき、2015 年度以降も本事業を継続して実施している。2014 年度までのパイロ

ットケースにおける第三国定住による難民受入れは、タイの難民キャンプに滞在するミャンマー難民を対象としていたが、2015年度以降は、マレーシアに一時滞在するミャンマー難民及び既にタイから受け入れたミャンマー難民の家族を受入れ対象としている。2016年までの受入数は123人。

Ⅲ. 難民プロジェクト研究の枠組み

難民プロジェクトでは、「難民の定義」「政治・経済・文化の視点」「教育に求められる視点」「当事者性」に関する以下に示すような研究の枠組みを確認する中で、協働研究を進めていった。

1. 本研究での「難民」の定義

本プロジェクトでは、難民を取り巻く社会構造と難民が直面する問題、その問題解決に向けての方策へ教育・国際理解教育からアプローチすることを目的としている。したがって狭義に特定の難民、例えば条約難民を対象を絞ることに必然性はなく、「政治的、経済的、文化的、自然環境（災害）的理由などで避難を強いられた（forced to flee）人々」「迫害性・強制性ゆえに避難した人々」を、難民プロジェクトの「難民」として捉えている。

2. 政治・経済・文化の視点

社会を構成する政治・経済・文化の視点は、難民を生み出す社会構造を読み解き、新たな社会状況を描き出すために必要であり、また難民そして難民をとりまく他者が獲得すべき当事者性・市民性を捉えるために必要である。

また国際理解教育が、平和そしてSDが示す公正の実現をめざすなら、難民問題から見えてくる政治・経済・文化のそれぞれのあり方やその根底にある原理（文化）を丁寧に問い直し、平和・公正に向けて問題解決のプロセスでそれらをどう関連付け、再構成していくのか、そのプロセスや方法を描き出していくことが求められてくる。この点に関しては、プロジェクトのメンバーである丸山英樹が「SDGs時代における移民・難民の受け入れの構造と政策」（丸山 2018）において、諸外国の状況を踏まえその枠組みを示している。

3. これからの教育・国際理解教育に求められる視点

教育が、時として「きれいごと」ととどまりがちの中で、このプロジェクトでは、「教育のきれいごと」を乗り越えるために、まずは、ユネスコが提唱する Global Citizenship Education にみる3つのコア概念である「認知」「社会的情動」「行為」（UNESCO 2015）を踏まえたうえで、次の3つの領域からこれまでの教育そして学びを再考することを前提とした。

- ① 認識の領域：問題を単純化し過ぎず、簡単に解決できない複雑な現実を示す。
- ② 感性・身体性の領域：問題と自分の身近な生活とのつながりを感じる。
- ③ 行為の領域：問題解決に向けた大きな行動のみでなく、日常的な小さな行動も含める。

また一方、学会の前回（2013年～2015年）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」での地域実践研究（山西 2017）が示したように、地域における学びを、認識、感性・身体性、行動性という個の資質だけではなく、コミュニティにおける

関係や行動の変容との関連で捉えることも重要であり、個の変容と社会（コミュニティー）の人間関係の変容・社会の変容を相互に関連したものとして捉えていくことにした。

4. 当事者性

難民のみが当事者であり、難民をとりまく他者は支援者であるといった捉え方を越え、難民問題を難民・難民をとりまく他者にとって自分ごととするために、2017年6月の時点で、社会構造の視点を組み入れ、まずは当事者性を以下の3つの観点で捉えることにした。

①「自分は難民である」「自分も難民になりうる」「自分にも難民性がある」という意味での当事者性

②自分が関わっている社会のあり方・社会構造が難民を生み出しているという意味での当事者性。自分と社会構造との関係を問う観点。

③難民問題の解決に参加しているという意味での当事者性。

さらにその後の研究の過程の中で、認識や行動からみる当事者性にとどめず、情念といった観点を含め、それらの関連を深める中、当事者性を問うことにした（その詳細はVの1に示している）。

IV. 難民プロジェクトの研究・実践活動

難民プロジェクトは、2016年6月の学会大会以降、基礎研究として5回の研究会を実施し、その成果に関しては2017年4月の第1回公開研究会で報告・協議し、またその要点に関しては2017年6月の学会研究大会で報告した。そしてそれ以降は本研究として2年間、「世界（国内外）の難民を取り巻く社会構造」の読み解きを全員の共通課題としつつ、「移民・難民と教材」「絵本にみる難民問題」「難民とライフストーリー」「難民とことば・からだ・アート」「難民をとりまく地域コミュニティ」という5つのタスクチームをつくり、以下に示すように、各タスクチームが2回、全体で10回の公開研究会の開催、実践企画、フィールド調査、関連学会での研究発表などを行い、本研究を進めた。

1. 公開研究会

(1) 第1回公開研究会「難民プロジェクトの基礎研究報告」（2017年4月8日）

「難民問題から『きれいごと』を乗り越える教育実践を創る」「難民の状況と難民の概念・定義」「欧州ムスリム移民の研究からみる難民問題の構造」「日本におけるこれまでの難民教育と今後の教材づくりに向けた課題」「移民教育からみる難民教育」「アートを通じた難民に関する実践」「難民、市民、教育をどうつなぐか」などの基礎研究の成果を報告した。

(2) 第2回公開研究会「教材づくり～移民と難民～」(2017年9月23日)

「インドシナ難民」「沖縄移民」「シリア難民」の3つの視点から「難民」「移民」について考え、学校教育において「自分ごと」として「難民」「移民」を捉えることのできる学習プログラムのあり方について考えた。

(3) 第3回公開研究会「難民とライフストーリー」(2017年12月3日)

ルワンダの内戦から逃れ福島へ移住したマリールイズさん、そして彼女と共に震災後、浪江町からの避難民とともにルワンダ・カフェを続けてきた渡邊恭子さん、お二人の語り

を聴く場を共有しながら、難民問題を自分事として捉え、私たち一人ひとりの日常生活に変化を生み出すような学びの可能性や教材づくりの方向性について意見交換した。

(4) 第4回公開研究会「こころと、からだと、ことばのアート」(2018年2月3日)

参加者の協働によるアート制作を試みた後、こころと、からだと、ことばの3点から、非言語や感覚の可能性を検討し、国際理解教育と難民問題というテーマにアプローチした。異質性をもった人間が誰とでも出会える場をアートが作り出してくれることに気づかされるとともに、個々人にとって自らの感覚と向き合う時間になった。

(5) 第5回公開研究会「難民をとりまく地域コミュニティにみる学びと参加」(2018年4月8日)

インドシナ難民のサラーンさん、ミャンマー難民のチョウさん、クルド難民のPさんからの語りを通して、難民をとりまく多くの日本人が難民のおかれている状況を知らないという状況が数十年にわたり続いているということ、そして表面的な交流でない課題に即した地域レベルでのアプローチが必要であることが浮びあがる場となった。

(6) 第6回公開研究会「絵本にみる難民問題」(2018年5月27日)

難民問題をテーマとする国内外の絵本の収集がすでに90冊を数える中、それらの展示、それらを読むワークショップを実施し、それらの整理・分析からみえてくる絵本にみる難民問題への視座や絵本の実践素材としての可能性について話し合った(使用絵本 Out, My name is Sangoel, A Little Refugee, My Wounded Island, 『いのち』)。

(7) 第7回公開研究会「難民問題を考える学習のこれまでとこれから」(2018年10月28日)

難民理解のための学習を超えた「難民問題から考え、学ぶ」学習を考える為には、「存在が見えなくされている人」の存在について改めて見つめ、そこから自らの日常を問い直し、自らの意識変容を思い出すことができるような取り組みについて検討し、意見交換した。自分ごととして難民問題を捉えることができ、難民問題を通して、学習者が自らの意識や価値観を問い直すことができる「難民問題学習」のあり方について考える場となった。

(8) 第8回公開研究会「物語をつなぎ、難民問題と出会いなおす」(2018年12月2日)

ルワンダの内戦から逃れ福島県へ移住した永遠瑠(とわり)マリールイズさんと、2011年の東日本大震災の原発事故により福島県浪江町からの避難を余儀なくされた天野淑子さんの、2人の「難民」の出会いの物語を入り口に、「物語がつながり合う」ことのもつ教育力についてワークショップも交えつつ考えた。難民を体験した人の物語を聴くことを通して、「自分の内側にある難民性」と「自分の外側にある」難民性に気づき、両者の関係を結びなおすことで難民問題にアプローチしていくことの意義が共有される場となった。

(9) 第9回公開研究会「難民問題学習における情動レベルへのアプローチ～ふりかえりをふりかえる～」(2019年3月2日)

難民問題学習を何度か実践するうちに、活動そのものは楽しめて、またいわゆる「アクティブラーニング」的にはなるものの、ふりかえりが深まっていないこと、またそのふりかえりを深めるためのファシリテートのあり方に問いを持った。そこで対話型メタファシリテーションという技法を考案した中田豊一氏を招き、ドラマワークを行った。ドキュメンタリー番組『こころの時代―外国人収容者とともにありて』をベースにしたロールプレイ、台本作成のワークを経たのち、リフレクションを行った。ドラマワークにおける観客

役の持つ意義、終了後の「引きずり感」などの重要性が浮かび上がった。一方、ドラマワークを行うにあたり、どこまで設定するのかなどの課題も同時に浮かび上がった。

(10) 第10回公開研究会「難民をとりまく地域コミュニティにみる学びと参加」(2019年4月21日)

大和市いちょう団地のインドシナ難民、新宿区高田馬場のミャンマー難民、川口市のクルド難民にみる学びと参加の現状について報告し、そこから見えてきた学びと参加の課題として「外国人アイデンティティを含む複合的なアイデンティティの形成」「『重要な他者』の視点からみる難民と他者との関係性」「地域における身近な出会いの場のもつ意味」「政治的経済的な学びと参加」を提示し協議した。

(11) 第11回公開研究会「難民絵本の特徴と教材としての可能性」(2019年5月19日)

約110冊の難民絵本の収集基準と、収集した絵本の特徴の分析、および、メディアとしての絵本の特徴と難民絵本の教材としての可能性について、これまでの研究成果を報告した。そして難民と受け入れる側の心情・情動や排他意識を扱った絵本(使用絵本は『島』、『さんびきめのかいじゅう』、『エロイーサと虫たち』)を題材に、絵本の読み合わせと「どの絵本を誰とどんなふうに読みたいか」をテーマに多様な場での多様な実践プログラムづくりのワークショップを実施した。

2. 各タスクチームでのその他の実践・研究の動き

(1) 「移民・難民と教材」タスクチーム

*2019年2月10日「JICA地球ひろば開発教育指導者研修」発表

*2019年5月28日 沖縄国際大学国際平和学I「沖縄移民における難民性を考える」実践

(2) 「絵本にみる難民問題」タスクチーム

*2019年1月16日「たぶんかふえ」での難民絵本「読み合い」ワークショップ(参加者全9名/小学校教員・中学校教員・高校教員、使用絵本 My name is Sangoel、My Wounded Island、Out)

*2019年3月14日 長野県上田市での小学生・高校生・大学生・高校教員・地域住民などを対象とした難民絵本ワークショップ(使用絵本『島』、My Wounded Island、My name is Sangoel)

*2019年5月24日 早稲田大学文化構想学部共生社会論ゼミでの難民絵本を活用した「共生に求められるもの」を問うワークショップ(参加者全26名/大学2~5年生、使用絵本『島』、『さんびきめのかいじゅう』、『エロイーサと虫たち』)

*2019年6月1日 第22回絵本学会大会(帝京大学八王子キャンパス)での研究発表「難民絵本の収集・整理とその特徴~難民絵本研究1~」「難民絵本の教材としての可能性~難民絵本研究2~」

(3) 「難民とライフストーリー」タスクチーム

*ルワンダ訪問(2018年8月15日~26日)、永遠瑠マリールイズ氏に縁の地を訪ね、フィールド調査を実施。ルイズ氏自身や家族へのインタビュー、ルイズ氏がサポートしているウムチョムイーザ学園への訪問、難民として歩いた道を車で一緒に辿るなどをした。

*ルワンダ・カフェ参加/参与観察(2017年6月1日~2018年10月16日、全7回) 福島県二本松市平石仮設住宅で行われているルワンダ出身の永遠瑠マリールイズさん

が主催する原発事故で避難している浪江町出身住民との交流カフェへの参与観察

* 原発事故避難民である浪江町出身の天野淑子さんへのインタビュー（2018年11月16日）

* 東京大学教育学部附属中等教育学校で、高校1年生の総合的な学習の時間に、「共にいきるといふ選択—ルワンダ難民のライフストーリーを通して」をテーマとする授業を実施（2018年9月26日、11月24日、1月30日）。

（4）「難民とことば・からだ・アート」タスクチーム

* 2017年6月24日・8月9日 教員免許状更新講習（目白大学）「多文化共生社会とことば」にて、絵本『My two blankets』を読み、経験を話し合うワーク。

* 2017年7月7日 奈良市内小学校の英語の授業にて、5年生を対象に絵本『ともだちのしるしだよ』をベースにしたお絵描きワーク。

* 2017年7月11日 早稲田大学「社会構築論系演習」にて絵本『ともだちのしるしだよ』をベースにしたお絵描きワーク。

* 2017年10月 目白大学「多文化教育研究」にて絵本『ともだちのしるしだよ』をベースにした詩作のワーク。

* 2018年5月 目白大学「児童造形活動の理論と方法」日本人学生と留学生による『クラスメイトは外国人』をベースにしたドラマワーク、アートワーク。

* 2018年6月 目白大学「自己表現アートの理論と方法」にて絵本『ともだちのしるしだよ』をベースにしたドラマワーク、アートワーク。

* 2018年6月16日 日本国際理解教育学会「＜ことば・からだ・アート＞による難民問題学習へのアプローチ（1）・（2）」発表

* 2018年6月30日・8月8日 教員免許状更新講習（目白大学）「多文化共生社会とことば」にて、絵本『My two blankets』を読み、経験を話し合うワーク。

* 2018年9月16日 奈良教育大学にて、絵本『ともだちのしるしだよ』をベースにしたアートワーク。

* 2018年10月 目白大学「地球市民教育論」にて絵本『ともだちのしるしだよ』をベースにした詩作のワーク。目白大学「多文化教育研究」絵本『ともだちのしるしだよ』をベースにした詩作のワーク。

* 2018年10月14日 日本美術教育連合（東京家政大学）にて発表。「教員養成課程における深い学びを目指した対話型アート活動に関する研究」

* 2018年10月30日 全国大学国語教育学会（武蔵野大学）にて発表。「難民と市民の「あいだ」を学ぶ国語教育実践を構想する」

* 2018年11月 目白大学「多文化教育研究」にて児童書『ようこそ、難民』（ドイツを舞台にした難民との共生を考える物語）をベースにしたドラマワーク

* 2019年2月 ワルシャワ訪問調査。NPO、大学関係者、教育関係者らにアートを用いた実践について聞き取り調査。現代美術館にて展示「移民」見学。

* 2019年3月9日 言語文化教育研究学会（早稲田大学）にて発表。「情動レベルに働きかける市民性教育の実践に向けて—ことば・からだ・アートを融合させた難民問題へのアプローチ—」

* 2019年6月16日 日本国際理解教育学会（椋山女学園大学）にて発表。「国際理解教

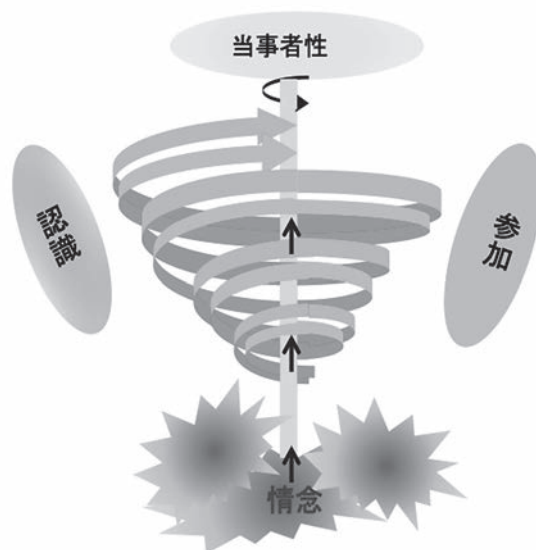
- 育におけるリフレクション（1）—難民問題学習の参加者の語りを手掛かりに—
- *2019年6月16日 日本国際理解教育学会（椋山女学園大学）にて発表。「国際理解教育におけるリフレクション（2）—難民問題学習の「実践者」としての当事者性—
 - *2019年6月21日 聖心女子大学公認難民支援団体「SHRET」による「SHRET祭」にてアートワークショップ実施。
 - *2019年8月25日 言語文化教育研究学会第6回研究集会（山梨大学）にて発表。「初等教育における教科教育者「間」の相互行為による obuchenie（教授・学習）の可能性」
- （5）「難民をとりまく地域コミュニティ」タスクチーム**
- *「すたんどばいみー」（インドシナ難民の子どもたちとその他の外国につながる子どもたちが立ち上げた外国人当事者団体）活動への参加、参与観察、インタビュー
 - *川口市でのクルド人による「料理教室」「手芸教室」、クルド人に対する「クルド日本語教室」などへの参加・参与観察、インタビュー
 - *高田馬場「ルビー」（ミャンマー難民レストラン）での日本語教室・地域交流活動「シェエガングの会」（ミャンマー難民と支援者による母語学習支援活動団体）活動への参加・調査

V. 「国際理解教育の理念と方法を問う」ための課題と成果

難民プロジェクトでは、理念として、学習目標につながる「当事者性」を問うこと、「教育のきれいごと」を越えること、方法として、「当事者性」の形成や「教育のきれいごと」を越えることにつながる実践方法・研究方法を問うこと、を課題とした。

1. 難民プロジェクトが問う当事者性

難民プロジェクトでは、「認識」「情念」「参加」という3つのキーワードから、当事者性を問うことにした。それは「当事者性のある学び」を具現化するために、個人においても社会においても「認識」「情念」「参加」の要素への着目が必要になると考えるためである。それを図式化したのが【図1】である。



【図1】当事者性と「認識」「参加」「情念」

この図では、「認識」は「情念」の動力から風を受けて、「参加」につながっている。また、「参加」も同じく「情念」の動力からの風を受けて、「認識」の更新につながる。参加と認識を往還させていくことが、当事者性のある学びの「当事者性」を伸ばしていく。その風の力が弱まれば、当事者性の伸びも弱くなってしまふ。つまり、当事者性のコマが、チャイムがなったらそこで倒れてしまふ、というようなことになるのである。倒れたコマに全く意味がないということではないが、「認識」や「参加」が断続的に学習者、あるいはその場に対して働きかける必要性があることを示している。

また、注意しなければならないのは、排他的・差別的な「情念」も、「認識」や「参加」の力を受けて、排他的・差別的な当事者性を伸ばす可能性があるということである。だからこそ、「認識」や「参加」の質や方法が問われねばならないことになる。

なお、当事者と当事者性は違ふ。難民問題学習では、いわゆる「難民」は当事者とされる。しかし、傷ついていたり、それどころではない状況にあれば、一見して当事者であっても、必ずしも当事者性を引き受けることができず、そのことそのものがしんどいことがある。つまり、当事者として認識を更新したり、参加する力は残されていない場合もある。逆に、後述するマリールイズさんのように、かつて難民の当事者でありながら、「情念」のエネルギーを吹かせて、「認識」と「参加」の力強い往還を生み、「当事者性」をもって地域に変化を生み出し続けるというような例もある。

一方、認識や参加を検討する上で、「情念」の風の風速・風力が、大きければ大きいほど良い、というような単純なことではない。当然学習者の発達段階や心理状態にも配慮が必要である。

難民プロジェクトでは、当事者性は、3要素が絡み合つて動き出すと捉えている。「情念」は、情動のよりコアな部分である（後述）。もちろん、これまでの国際理解教育実践においても情動へのアプローチはなされてきたが、「情念」にまでメスを入れることの重要性を、この図は示している。

* 認識

2017年6月の時点で、難民プロジェクトでは、ひとまず当事者性を以下の3つの観点で捉えることにしたことは既述した通りであり、これらの観点は、構造的認識と参加の視点から描き出した当事者性である。

- ①「自分は難民である」「自分も難民になりうる」「自分にも難民性がある」という意味での当事者性
- ②自分が関わっている社会のあり方・社会構造が難民を生み出しているという意味での当事者性。自分と社会構造との関係を問う観点。
- ③難民問題の解決に参加しているという意味での当事者性。

一方、「モヤモヤ」（ネガティブ・ケイパビリティ：拙速な理解ではなく、謎を謎として興味を抱いたまま、宙ぶらりんの、どうしようもない状態を耐え抜く力）や **vulnerability**（弱さ、傷つきやすさ）などに着目すると、難民問題のような早急な問題解決が難しい問題の場合、きれいごとの表層的な理解、早急な構造的な理解を避けるためにも、この「モヤモヤ」や **vulnerability** につながる認識の重要性が浮びあがる。

この「モヤモヤ」と認識との関連についてもう少し説明を加えると、「認識」は一般に、とかく言語化すること／させることとして理解されがちである。しかしここでの「認識」は、そのような明晰な言語化のみならず、ことばになる以前の「モヤモヤ」とした身体感覚の存在自体が、「認識」の変容の一端を示していることを含み込んでいる。もちろん、モヤモヤすることそのものが学習の目的ではない。だが、「情念」にメスを入れれば、「認識」には何らかの力が加わる。そして、それは単なる情動ではなく、痛みや苦しみ、差別や憎悪にも関わるため、このときの「認識」には、自分が見たくないもの、考えたくないもの、認めたくないもの、向き合いたくないもの、そして当然、容易には答えの出せない問いが生まれてくる予兆、が含まれている。自分自身の脆さ（vulnerability）にも向き合うことになる。はっきりと言語化し「認識」してしまえば、抑圧者としての自分や、自分の加害者性に向き合うことになるかもしれない。そのような現実に対して見ないふりをすること、つまり防衛本能を働かせることは当然の心理的反応である。だが、そこで防衛する一方ではなく、あえてメスを入れることの必要性に向き合わなくては、「当事者性のある学び」は画餅になる。ここでの「モヤモヤ」は情念にメスを入れるための、重要な媒介になる可能性がある。だからこそ慎重に扱わねばいけないのだが、当事者性のある学びの実現のためには、情念にメスを入れる媒介となる「モヤモヤ」が価値を持つのである。

また一般に難民は、ある特定のグループとしてラベリングされ、私達の日常から不可視化された状態（ハンナ・アレントが『人間の条件』の中で「忘却の穴」と呼ぶ状態）に置かれている。難民を、ラベリングされた特定のグループとして捉えるのではなく、〇〇さんという、名前や顔をもった個人として出会い、関係性を結び始めることを通して、すなわち「人として出会うこと」を通して、難民問題は遠い世界の他人事から、自分の日常とつながる自分事へと変わりうる。例えば、人として難民と出会うことは、「顔のみえない難民」を単に知的に理解することを超えて、難民問題の根底に潜む情念・情動（恐怖心や排他意識）にもアプローチしうる。また、このような包括的な理解（Holistic Understanding）を通して、上記3つの当事者性—「自分自身も難民になる可能性がある」「自分自身が難民を生み出す構造の一部になっている」「自分自身が難民問題の解決に参加できる」—についても、自分事として「沈思する（contemplate）」ことができるようになる。

* 情念

「情動（emotion）」ではなく「情念（passion）」ということばを用いているのは、これまでも方法論的視点から感性や情動へのアプローチが重視されることがあったが、この難民プロジェクトでは、人間の心の奥底に潜む恐怖心・不信感・差別意識・排他意識、無関心なども含む「情念」にまで一歩深めたアプローチを想定せざるを得ないためである。つまり難民問題のような問題を読み解く上で、構造的認識だけでなく情念という人間のより本質的な志向性にもメスを入れる必要があることを示している。

では情動と情念はどう違うのだろうか。この二つは漢字表現が現しているように、当然重なり合う部分があり、互いに絡まり合っているために明確に線引きできないものでもある。しかしあえて言えば、情動が情念に比べて、よりヒトとしての反応・本能に近く、また生理的であるのに比べて、情念は経験や文化などの社会的・歴史的・文化的な要因が絡んで形成されている。乳児が空腹や不快さなどで泣くというのは一つの情動の現れであり、それが満たされれば泣きやむのは、情念の現れとは言い難い。情念は、個人や集団におい

て、集合的な記憶や文化的な背景、思想や慣習、もちろん個人的・集団的体験などに影響されて形成されるものである（二つの区別がややこしいのは、そうした情念について「本能や無意識に近いところにまで埋め込まれている」と認識する情動の存在である）。情念は、情動の芯をなす、コアの部分とも言える。情念のあり方によって、個人の喜怒哀楽などの情動も変わってくるし、共同体のふるまいも変わってくる。情念は情動に比べ、個人や集団において、より地下深くに潜り込んだマグマのようでもあり、静かなときもあれば、地上に吹き出し、吹き荒れることもある。つまり持続性があり、痛みや苦しみ、また差別や憎悪などの感情などとも繋がっている。またマグマの運動が静かなとき、つまり個人や集団が、そうした情念の存在をみてみぬふりをするのできる状態、抑圧しているケースも多いと考えられる。なお、現代の日本社会では他者の情動までは感じ取れても、他者の情念のレベルにまでは踏み込めないし、むやみに踏み込むべきではないという感覚が広く共有されているのではないかと考える。だからこそこの、情動を超え、情念にメスを入れるというアプローチに意味があるのではないかと考える。

*参加

社会参加をその領域から政治的参加・経済的参加・文化的参加を含むものとして捉えているが、難民プロジェクトでは、地域における学びを、個の資質だけではなく、地域における関係や行動の変容との関連で捉えることも重要視してきている。したがって、参加においても、個人の行動レベルでの社会的参加だけではなく、身近な生活レベルで他者と語り聴く関係、共に行動し合う関係の中での、絶え間ない「関係の編み直し（結び直し）」を参加に組み入れている。身近な他者との関係の編み直しは、難民問題を知識として理解することを超えて、他者への深い思いやりや慈しみの心（compassion）と共に、想像力（imagination）を駆使して、難民を体験した人と「人として出会う」契機となりうる。また、他者と語り聞き合う場には、人々を問題解決に向けてエンパワーする力がある。例えば、雑談は、問題解決を直接の目的としていないが、参加の自由度の高さ（話すのも聞くのも、始めるのも止めるのも自由）や、助け・助けられる役割が固定化されない「柔軟性」によって、他者との関係の編み直しを促進し、問題解決にも貢献しうる。

また正統的周辺参加論（レイヴら 1993）が示すような参加も念頭に、難民にとってまず「受容」されることが参加であると捉えている。

2. 難民プロジェクトが問う「教育のきれいごと」

上記の「認識」「情念」「参加」は、ユネスコが提唱する Global Citizenship Education にみる 3つのコア概念である「認知」「社会的情動」「行為」との類似性も見られるため、Global Citizenship Education が示す学習あり方（UNESCO 2015: 14-16）と難民プロジェクトが示す「教育のきれいごと」を越えるため学びのあり方との違いをまず明確にすることにしたい。そして実践から浮かびあがる「教育のきれいごと」を越えるために重要な学びについても指摘しておきたい。

（1）Global Citizenship Education と難民プロジェクトとの違い

「認識」「情念」「参加」の 3つのキーワードを、ユネスコの「認知」「社会的情動」「行為」と対比させれば、【表 1】のように示すことができる。

【表 1】 3つのキーワードの比較

ユネスコ：GCED	認知	社会的情動	行為
難民プロジェクト	認識	情念	参加

日本語での比較にはなるが、難民プロジェクトにおいて、認識は「モヤモヤ」（ネガティブ・ケイパビリティ）や *vulnerability*（弱さ、傷つきやすさ）などのより潜在的な次元から、情念は人間の心の奥底に潜む恐怖心・不信感・差別意識・排他意識・無関心などのより本質的な次元から、参加は絶え間ない「関係の編み直し」や受容し合う関係などのより関係づくり的な次元から学びを構築しようとしている。以下に、その違いについて記すことにしたい。

* *Global Citizenship Education* の「認知」では、「グローバル・リージョナル・ナショナル・ローカルな諸問題と多様な国や人の相互のつながり・相互依存についての知識、理解、そして批判的思考を獲得すること」と示されている。

一方、難民プロジェクトでは、難民にとっての「社会参加のための日本語」「母語・母文化の学び」「民主化支援策としての政治キャピタルの形成に向けての学び」「仕事としての飲食業のスパイラル化から抜け出すための学び」など、必然性の中での社会構造への認識を深化させた「きれいごとでない」学びの質を提示している。また「モヤモヤ」（ネガティブ・ケイパビリティ）、*vulnerability* などへの着目は、難民問題のような早急な問題解決が難しい問題の場合、この「モヤモヤ」などにつながる認識の重要性を浮びあがらせている。

* *Global Citizenship Education* の「社会的情動」では、「共通の人間性の感覚を持ち、価値観や責任感を共有する経験をもち、違いや多様性に対して、共感や連帯感、尊敬の念をもつこと」と示されている。

一方、難民プロジェクトでは、難民問題を読み解く上で、単に感情・価値を重視することにとどまらず、人間の心の奥底に潜む恐怖心・不信感・差別意識・排他意識、無関心などの「情念」にまで一步深めたアプローチが必要であると考えている。

* *Global Citizenship Education* の「行為」では、「より平和で持続可能な世界に向けて、ローカル、ナショナル、グローバルなレベルにおいて、効果的かつ責任をもって行動する」と示されている。

一方、難民プロジェクトでは、社会参加・行動を重視しているが、個人の行動レベルでの政治的経済的文化的な社会参加にとどまらず、まずは「受容」されることとしての参加や、身近な生活レベルで他者と出会い、他者と語り聴く関係、共に行動し合う関係の中での、「柔軟な関係づくり」「絶え間ない関係の編み直し（結び直し）」などを参加に組み入れている。

（２）実践から浮かびあがる「教育のきれいごと」を越えるために重要な学び

これまでの国際理解教育では、「難民」を学習の対象として理解しようとするものが多かった。しかしながら、難民プロジェクトでは「個として出会う」「人として出会う」こ

とを重視しており、「難民」を学習の対象として理解するだけでなく、上述の通り、両者が交錯する「きれいごとでない」学びの可能性を浮かび上がらせている。たとえば、地域における難民との長期的なかかわりの中では対立や葛藤を含んだ出会いも見られる。ここでは、難民から発信される「生きづらさ」「もどかしさ」「絶望感」「抵抗」といったメッセージを学習者がどう受け止め（「認知」「社会的情動」）、引き受けていくか（「行為」）という「きれいごとでない」学びが求められている。このような学びはまさに学習者の当事者性を問う学びであると言える。

また、これまでの国際理解教育では、難民問題を知識として理解することに目標が置かれ、分かりやすく整理された内容を一定の到達点を目指して理解することが学びの中心であった。そこでは、簡単には単純化されえない複雑な現実（多面的な難民像も含む）が切り捨てられる一方で、私達の心の奥底に潜む情念（恐怖心や排他意識）の問題に切り込んでいく方向性が見えにくい。さらには、学習者に同一の理解を旨とする学びでは、たとえ問題解決行動があったとしても、「みんなで何かすればよい」という表面的な行動主義に陥りやすい。実践者も学習者も、自分らしく学びながら問題と出会い直し、日常生活のレベルでそれぞれに小さなアクションを起こしていくという学びが求められている。すなわち、生活者として、自らの日常生活の中で難民問題を見つめ直し、ライフスタイルの変容を目指していく継続的な学びが必要となる。

3. 難民プロジェクトが問う方法（実践方法・研究方法）～これまでの方法への問い直しとこれからの方法～

「認識、参加、情念の往還の中に当事者性を生む」「教育のきれいごとを越える」などの理念的課題に対して、難民プロジェクトの各タスクでは、それらの理念的課題の実践化に向けての方法的課題として、実践と研究を交錯させる中で、実践方法そして研究方法について考察を加えた。

（1）実践方法（場づくり・環境づくりなどを含む）への問い

実践方法のこれまでとこれからのに関して、各タスクは、「難民学習教材の特徴と課題」「教材としての難民絵本の方法的可能性」「ナラティブ・アプローチ」「アートによる情動へのアプローチ」「地域での学びと参加を生み出すアプローチ」といった観点から、考察した。各タスクチームによる考察の詳細は、後述の「各タスクチームによる実践方法への問い」に示したが、敢えてそれらの要点を取り出してみると、以下の6点を指摘できる。

*** 「様々な人が、生活の中で集い、関係を生み出す場づくり」**

この場づくりには、地域の中での、生活者としての出会いの場づくり、学習活動や文化活動につながる場づくり、経済活動や政治活動などにつながる場づくりなど、学びにつながる多様な場づくりへの課題と可能性が必然性の中で浮びあがる。

*** 「物語やナラティブ・アプローチの可能性」**

「顔の見えない難民」理解ではなく、「人としての難民」理解に向けて、絵本がもつ「物語るメディア」という特性のもつ可能性や、ナラティブ・アプローチにみるお互いの自らの人生の物語を語り・聞き・響きあうアプローチの可能性が浮びあがる。

*** 「感覚・情動・情念的アプローチの可能性」**

絵本のもつ「視覚表現メディア」「物語るメディア」「掌（たなごころ）メディア」「時間表現メディア」「インタラクティブ・メディア」といった方法的特性やアートによるアプローチの多様性は、感覚・情動・情念などへの多様な方法的可能性を浮びあがらせている。

＊「中長期的な他者との関係づくり」

難民と他者との関係性を中長期的に捉えてみると、そこには「重要な他者」の存在と、難民と他者の双方が問題解決のプロセスに参加し、お互いに葛藤や苦労、喜びを共有しながら学んでいく中で、両者の関係性が変容していく参加のプロセスが浮びあがる。このような関係を生み出す中長期的な方法は実践上の重要な課題である。

＊「協働的实践コミュニティづくり」

難民にとって表象しうるアイデンティティは、エスニックアイデンティティに限らず、自らをとりまく言語・言説、権力関係の中で複合的に獲得されるため、これらの複合的アイデンティティの形成に向けて、難民自身と難民をとりまく他者が協働関係の中で、戦略的に学びづくりに向けた実践コミュニティを創り出していくことは実践上の重要な課題である。

＊「社会変革に向けた国内外のネットワークづくり」

難民をとりまく社会状況（政治的経済的文化的状況）の変革に向けては、難民そして難民をとりまく他者の社会参加に向けた学びと方策を、地域レベルからていねいに生み出し、それらをつなぎ合わせていく国内外のネットワークを生み出していくことが課題になる。

（２）各タスクチームによる実践方法への問い

各タスクチームによる実践方法への問いの詳細は以下の通りである。

（1）難民学習教材の特徴と課題（「移民・難民と教材」タスクチーム）

これまでの難民学習教材の特徴と課題に関して、「移民・難民と教材」タスクのメンバーである山中は次のように指摘した。

「『これまで』の難民学習教材は、難民の発生原因・歴史的背景・そして現状を知り、解決方法を探るところでは、グローバルイシューを真正面から捉え、そのことを通して我々自身の生活そのもの見直すことをねらいとしてつくられたものが多かった。しかし、それらの学習には以下の3つの課題があることが明らかとなった。その課題とは第1に、学習者の理解は、「現象としての難民理解」、つまり「難民問題に対する知識理解」を促す教材であったのではないかということ。第2に、体験的学習を通して学習者が自己や社会システムを批判的に考察し、難民問題を再組織化する教材もあったが、そのような教材を使った学習によってもたらされる学習者の「価値観の揺らぎ」は一過性のものであり、いつの間にか忘れ去られてしまうことも考えられるということ。第3に、「難民に対する認識」の変容は見られるが、「自己に対する意識変容」は見られないため、学習者の行動変容につながる学習としては不十分なのではないかということ、の3点である。」（山中 2018: 10）

そこで、難民問題を「私が難民になる」「難民を生み出す社会構造」「難民を受け入れる社会」「難民を排除する社会」という4つの立場での検討を試みた。ここでいう「難民」

とは、「日常の中で、見えない存在にされてしまっている人」のことをいうものとする。そして「難民問題学習」とは「見えない貧困」や「見えない差別」「見えない排除」などの言葉で表現されるような、その「存在すら見えなくされてしまっている人」を「難民」として捉え、そのような人を生み出している「私たち」について、そして「私たちの社会」について、そのあり方を考える学習をいうものとする。

そのような学習を通して、学習者はこれまで知らなかったことに気づくことはできるであろう。また「なぜ自分は今までこのことに気づけなかったのだろう」と自らを問い直す学習者もいるかもしれない。しかし、その気づきを一過性のものにしないためには、学習者が自らの日常を問い直し、これまで学習者の日常にあった意識変容を思い起こすことが重要であろう。

つまり、その学習活動は学習者が自らの足もとに目を向け、自分の足もとにある「忘却の穴に」の存在に気づいていない自分に気づき、自分が他者を忘却の穴に落とし込んでいたかもしれないということに気づくことのできるような学習活動としたい。これは学習者が「忘却の穴」に気づくために自己を省察し、沈思することができる学習活動であり、そのためには聞こえてこなかった声に耳を傾け、これまで気づけなかった景色（状況）に気づけるきっかけを学習者に提示することが重要となろう。そしてこのような学習活動は学習者に、難民問題を当事者の視点で見つめる機会を提供することとなろう。

そして、このような学習活動を支える教材は、“遠い問題”であり、これまで“関心の無かった”難民問題に対して、「なぜ私はこれまで難民問題に関心が持てなかったのだろう」ということについて改めて深く考える教材であることが重要となる。学習者が自らの価値観や認識について問い直し、「何か自分にできることを考え、難民に対してどんな支援ができるか考えてみる」というようなきれいな事でも終わらせられないような教材開発をする必要がある。

また、教材開発においては、教師や学習者が教材に働きかけ、同時に教材から働きかけを受ける相互作用の関係が成立するようなものになるよう留意したい。そしてこのような教材を使った学習活動において、学習者は難民の「情念」をも引き受けることができるのではないだろうか。

(山中信幸・金城さつき・風巻浩)

(2) 教材としての難民絵本的方法的可能性（「絵本にみる難民問題」タスクチーム）

絵本学では、中川は、絵本がもつメディア特性として以下の16項目を示している（中川2011: 8-23）。

①世界認識表現メディア、②物語るメディア、③時間表現メディア、④視覚表現メディア、⑤印刷メディア、⑥掌（たなごころ）メディア、⑦ブック・アート・メディア、⑧インタラクティブ・メディア、⑨自己解放と夢のメディア、⑩自己受容メディア、⑪他者理解メディア、⑫コミュニケーション・メディア、⑬希望と癒しのメディア、⑭提示するメディア、⑮教育メディア、⑯編集・出版メディア

タスクチームでは絵本を教材として捉え、この16項目の特性を、教育の視点から以下のように整理した。

方法的特性) 内容表現方法：②③④⑧、作成方法：⑤⑥⑯、実践方法：⑫

目標・内容的特性) ①⑨⑩⑪⑬⑭

他領域との関連的特性) ⑦⑮

この整理からは、絵本のもつ方法的多様性が、目標・内容的多様性と連動し、さらにアートや教育など多様な領域・場での活動と関連していくことの可能性を指摘できる。

またタスクチームでは、教材としての絵本のもつ方法的可能性を以下のような5点に整理した。

*** 包括的な難民問題理解に向けた方法的可能性**

従来の難民学習教材ではなく、写真・映像でもなく、絵本というメディアは、認識・情念・参加につながる方法をその特性として内包している。つまり絵本は、視覚情報（絵など）と文字情報（物語）が協力した「視覚表現メディア」「物語るメディア」であり、自分の手でもち質量を感じ・自分で操作する「掌（たなごころ）メディア」であり、ページをめくるといふ動作によって時間的な展開（必ずしも線的・連続的な時間とは限らない）を可能にする「時間表現メディア」であり、読者が絵本と対話し、参加することを可能にする「インタラクティブ・メディア」である。このような多様な方法を通して、難民をとりまく状況、難民を生み出す背景と要因への理解が、知識理解にとどまらず、感覚的想像的理解を交錯させ、より包括的な難民問題理解を可能にする。

*** 物語のもつ方法的可能性**

難民を主人公とした物語として描かれる絵本が多いが、主人公の目線から、移動と環境の変化（戦争等→脱出→逃避行→受入国／言語・生活の困難とその克服）が描き出されることにより、読者（学習者）から主人公への感覚的・情動的・共感的理解を可能にする。また物語を媒介とし、インタラクティブに難民の物語に自分の物語を重ね合わせることなどにより、「顔の見えない難民」理解ではなく「人としての難民」理解を可能とする。

*** 想像力などに余地を与える方法的可能性**

絵本のもつアートとしても質の高い様々な手法を用いた視覚表現（イラストレーション、写真、コラージュ、布絵や刺繍）、文字情報の少なさ、紙をめくることによる自分のペースでの時間的展開などが、想像力を介在させる余地を与える。同時に、読者／学習者が、難民についての解説や情報を受動的に享受するにとどまるのではなく、主体的に情報を読み取り発見する余地を大きく与えることになる。

*** 自らの価値・情念を問う方法的可能性**

難民絵本の中には、難民を主人公としたものだけではなく、難民の受け入れ側の差別意識や排他意識、また、難民側の自分が受け入れられないことへの恐怖や不信感そのものをテーマとしたものもある。難民絵本は、視覚表現、限られた文字表現などにより、難民に対しての人間および人間社会がもつ差別性・排他性などの問題に焦点を当て、自らの価値・情念を問い、一過的な学びを越えるモヤモヤ感をあぶり出すことを可能とする。

*** 絵本を通じた人と人の関係づくりに向けた場づくりの可能性**

絵本の読み方は多様で、たとえば、自分で黙読する、一人が他の大勢に読みかせる、一人が4～5人のグループ・メンバーに読む／この読み方を数回繰り返す（これによって数冊を読み比べる「読みあい」の形／絵本タスクチームのワークショップで実施）などが考えられる。このプロセスでは、自分ではない人に読んでもらう、人の生の「声」（ほかの人が自分に読んでくれるという関わり）を耳で聞きながら「見る」というメディアへのアクセス方法を通して、人と人の関係づくりに向けた場づくりが可能になる。

また、絵本タスクチームでは、収集した難民絵本を用いて (1)絵本の「読みあい」、(2)絵本を読んで感じたこと・気づいたこと・考えたことの共有、(3)絵本を教材とした実践例づくりという3つの実践を試みた（実際のワークショップでは、(1)と(2)、(1)と(2)と(3)といった形で行っている）。

(1)～(3)の実践を体験するとき、参加者らは、①絵本に描かれた世界・表現・表象の読みとき、②現実には起きていることとの連想や問題意識の提示、③自分自身の過去や人生や想いを絵本に重ね合わせた読みときを、他の参加者たちと共有された場において、伝えあい、共有する。無論、実践者の姿勢や方針にも依拠するが、ときに行われる、「ひとりよがりな」読みときや、絵本の表現から大きく飛躍した読みときをも受け止め許容する余地が絵本にはある。また、たとえば、高校生とともに実践に参加した高校教員が、「教える」という教員の立場から離れ、読みあいや読みときに参加するといった、一方通行の学びを解放する可能性や余地を絵本は有している。

さらに、実践例づくりでは、現実の世界や社会で起きている問題にまで広げた読みとき・話し合いのほか、絵本の登場人物に手紙を書いてみる、虫の言葉で話してみる、言葉の通じない2つのグループになってコミュニケーションをとってみるといった、絵本世界で表現されていないものを自ら想像して表現してみたり、絵本の物語の仮想世界に身を置いて自分自身の言葉や身体を動かしてみるといったものも示されている。

（前田君江・小野寺美奈・風巻浩・當銘美菜・山西優二）

(3) ナラティブ・アプローチ（「難民とライフストーリー」タスクチーム）

ナラティブ・アプローチとは、「柔軟性」にひらかれた場において、お互いに自らの人生の物語を語り・聞き・響きあうアプローチであり、その中で、難民と「人として出会う」ことにより、難民の「〇〇さん」の人生の物語と自分の人生の物語を重ね合わせ、難民問題と出会い直すアプローチである。

*** 「人として出会う」**

一般に難民は、ある特定のグループとしてラベリングされ、私達の日常から不可視化された状態（ハンナ・アレントが『人間の条件』の中で「忘却の穴」と呼ぶ状態）に置かれている。難民とラベリングされた特定のグループとしてではなく、〇〇さんという、名前・顔をもった個人として出会いあるいは再発見し、関係性を結び始めること、すなわち「人として出会うこと」を通して、難民問題は遠い世界の他人事から、自分の日常とつながる自分事へと変わりうる。難民を体験した人のライフストーリーを重ね合わせて「問題と出会い直す」契機となる。

*** 身近な人間関係の編み直し**

自らの体験を語り・聞きあう関係性の中で、「私」の人生の物語が「誰か」の人生の物語と響き合い「私達」の物語が紡ぎだされていく。この身近な人間関係から生み出される小さな変容にこそ、難民問題に当事者性の意識を育む大きな可能性がある。「個の変容」でも「社会の変容」でもない、日常の身近な人間関係を不断に編み直していくプロセスが、難民問題を自分事として捉える学びへと通じている。難民や、私達の近くで難民性を抱えて生きる人々と「人として出会う」ことを通して、難民問題の学びは、確かな当事者意識を育み、私達の日常生活に小さな変容を生み出していく。

* 「柔軟性」、「ゆるやかな受容」、「聞くこと」

ライフストーリーを通じた学びのアプローチには、「compassion(苦しみを共にする心)」と「imagination(想像力)」が必要である。難民のライフストーリーを「想像力」を駆使して自分の体験と結びつけ、そこに湧き上がる感覚や情動、情念を共有する学びのプロセスを重視している。その意味で、「誰かの物語」を「自分の物語」と重ね合わせる聞き方と、その語り聞く場が、最初に問われなければならない。

お互いに自らの人生の物語を語り・聞きあう場では、「ゆるやかな受容」とも言える特徴が見られる。そこでは、語るのも聞くのも、参加するのもしないのも自由であり、役割の固定化(例:助ける・助けられる)も、明確な目的意識(例:アクションプランを実行する、～の改善・解決に向けた話し合いなど)も見られない。ただお互い「そばにいて」、時間と空間を共有する、なんとも言えない「居心地の良さ」がある。たわいもない雑談から、驚くようなアクションが生まれることもある(そして、そのアクションは非常に素朴で、気負いのないものであることが多い)。

加えて、苦しみを体験した人が、その苦しみを語るには、語りを待つ人の受容性が欠かせない。聞くことのできる人がいて、はじめて、苦しみの語りは生まれるのであり、その意味で、「ゆるやかな受容」とともに「ただそばにいて」の教育的意義は極めて大きいと考える。

ライフストーリーチームは、「明快にすばやく語る」(あるいは「問題解決に向けて合理的に語る」)ことにはなく、いわば、「漠然と待ちながら聞く」姿勢に注目し、語り・聞き・癒しあう場づくりを、ナラティブ・アプローチの核心として捉えている。

* 「人として出会う」場における話題—3Fをとらえなおす—

これまでの国際理解教育実践における3F(フード、ファッション、フェスティバル)は他国の異文化理解といった切り口での表面的な理解とどまり、行動につながらないという批判を受けてきた。しかし、ライフストーリーの語りが生起し、響き合い、関係性が編み直される場においては、むしろ3Fに代表されるような、その場を共有する「ゆるやかなつながり」という素朴な視点こそが「人として出会う・出会い直す」ための重要な足がかりとなっている。3Fが批判を受けてきた背景には行動を起こすといった行動主義の価値観があり、素朴な「共に生きる生活者」としての出会いや触れ合いが「浅いもの」と捉えられた傾向があったのではないだろうか。共にお茶を飲み、同じ場をゆるやかに共有した時に初めて、「語り・聞く」関係性が生まれていく。こうした3Fの場の設定やコーディネートにこそ、「人として出会う・出会い直す」事を可能にする要素が内在していると言える。

(小関一也・小野寺美奈・菊地恵美子)

(4) アートによる情動へのアプローチ(「難民とことば・からだ・アート」タスクチーム)

本タスクチームでは、情動にアプローチすること、ことばや身体性の視点から方法論を問い直すことを焦点化した。しかし情動は実態を捉えにくい。そのためチームはアートを手掛かりにすることを試みた。なぜなら「気持ちはことばにすると気持ちでなくなる」からであり、「気持ちを知りたいから気持ちを聞けばよいとは限らない」(メタファシリテーション対話術、中田豊一、2019.3.2)からである。そして情動が引き出されるアートのもつ「イメージの力」(ユイグ 1962)を利用することとした。「芸術とは、まさにこの

言い難きもの、表現し得ぬものが（中略）、ついに表現を求めて現れて来たもの」（p.445）だからである。

アートワークでは特に、沈黙の中で作業をすることで、「感じることの復権」、過剰な言語主義からの脱却を目指した。学校教育の文化はことあるごとに性急に言語化を学習者に促す傾向があるが、じっくりと学習者自身がまずは感じる時間を確保した。感想や質問を投げかけたくなっても、あえて言語化しない。また、ドラマワークでは演じる人よりも、むしろオーディエンスに意味がもたらされると考えた。そして、アートやドラマといった方法を介することによって、学習者の思考の、パターン化されがちな言語化の作業をゆるめる、ほぐす、ずらすということが起きてくることを意図した。

こうした方法論が浮かび上がらせたのは、「顔の見えなさ」の問題である。それは学習の対象の難民のことだけでなく、むしろそれを学ぼうとしている学習者の側の問題である。顔の见えない存在から、顔の見える存在へ。顔の见えない市民から顔の見える市民へ、一人一人の考え方、あるいは相容れない考えに引き裂かれている自身を感じたり発見する機会になる。更にそうした多様な意見・感じ方・考え方・経験・背景を持つ市民同士（あるいは自己内他者同士）の存在が、たとえ小さな教室の中であっても、浮き彫りになるきっかけとなればと考えた。

また、アートには学習者が「過去の記憶や理解、欲望を一旦脇に置き、対象をわかろうとせずその世界の一部になる」（帯木 2017: 84）ための媒介としての機能があると考えた。アートは、何かを「わかる」ために行うのではない。アートを組み込むことは、記憶や理解や欲望を、一旦脇に置こうとするプロセスを組み込むことである。仮想的ではあっても、わかろうとせずその世界の一部を生きてみる。自分の記憶や理解・欲望を一旦脇に置く、アートやドラマの活用にはそのような役割があり、それによって記憶や理解・欲望に根ざすのではない、当事者性の学びに近づき、またアートやドラマを振り返る時に、記憶や理解・欲望を取り戻し、当事者性の学びから離れている自己に気づく。アートやドラマの体験を挟むことは、そのようなく当事者性に近づいては離れる往還のプロセス>そのものを味わうことを可能にするように思われる。

また、従来のように難民問題のシリアスさを強調するだけでは、関心のない人にはシャットダウンされてしまう。アートには、素人の実践者である自分を含めて、素人の学習者と、じゃあ何を作れるかな、楽しめるかな、という発想、「知らない」ということを「知る」状態に更新することを目指すのではなく、素人の自分が、「知らないまま」の人を「ようこそ」と迎え、「知らないまま」が武器になる、「知らないまま」で一緒に何ができるか、を考えさせる、そうした要素があると考えた。他者の無知を責めても何も生まれないし、いくばくか知ったつもりの実践者の自分も、遠くから見れば学習者と五十歩百歩である。また、難民問題に関わることで何かを我慢したり、ということになると、実践者も学習者も続かない。またそうした我慢や無理、罪悪感、無力感を自分や学習者にもたらしてしまえばそれは反転して容易に難民への排除や憎しみに変わりうる。それよりも、難民のことを学ぶことが、自分のことも大事にすることになる、難民問題に関わることで新たな価値の発見や、楽しいことがある、というメッセージを実践者が出し、集合知の形成をめがけていくことが、アートを用いる意味ということになるだろう。難民問題においては様々な当事者性のグラデーションを持つ人々がかかわりあえる形を模索し、関わることそのものへ

のハードルを下げる必要がある。特にアートは「まだ傷ついていない人／無垢な存在」の持つ可能性・潜在性という部分を、掘り起こすのではないか。「自分、恵まれて育ってきたんで、わかんないっす」と言う学習者が、別の学習者に「あなたのことばに救われた。まだ傷ついてない人に、助けてって言えると思った」と言われたら、どう反応するだろうか。実践者も学習者も、その人がその人らしく学ぶことが、きれいごとを超える学びにつながる可能性を持つ。まず変容すべきなのは学習者ではなく、「あなたのまま」で関わる場を創出すること、そうした環境を構成していく側の実践者ということになる。

一方、アートはリフレクションにおいて多声的な場をもたらす。特にその際の、突き刺さるような言葉の存在、まさに情念にメスを入れる、というようなことが起こりうるかもしれない場と方法を、現在の学校文化が受け入れられるのかという問題にも直面している。難波（2008）のいう「自己内他者」（自己の複数性）を解放すること、つまり普段は「代表されない自己」の存在に気づき、向き合い、解放することを通し、「きれいごと」を乗り越えることができないかと考えてきたが、これまでの実践のほとんどは比較的自由度の高い大学教育の場に偏っており、「きれいごとを超える学び」を学校教育、とりわけ義務教育段階で実現することの困難に直面している。

（横田和子・岩坂泰子・岡本能里子・佐藤仁美・當銘美菜）

(5) 地域での学びと参加を生み出すアプローチ（「難民をとりまく地域コミュニティ」タスクチーム）

タスクチームでは、難民をとりまく三地域（大和市いちょう団地、新宿区高田馬場、川口市）の現状を見据えつつ、これから地域で難民が他者と共に学び社会参加していくための課題とその課題を実践化するアプローチとして4つのアプローチを提案した。

***身近な出会いの場づくりアプローチ**

難民と他者は、同じ地域に暮らしていても特定の「場」がなければ出会う機会は少ない。そこで、身近な出会いアプローチでは、難民にとっての必然性という視点から、まずは知ってもらい、難民と他者が人として出会う場をつくり出すことを目指す。また、必然性の中で、問題に出会い、直視し、共に解決をめざす場をつくり出すことも必要になる。このような場は多層的な機能を持ち、難民と他者が出会い、交流することで新たな活動につながっていく。また、一過性の交流にとどまらずに、当事者の視点で課題を読み解き、ともに新たな認識をつくり出すような場であることも求められる。

***「重要な他者」づくりアプローチ**

「重要な他者」づくりアプローチでは、難民と他者との関係性の変容に着目する。難民と他者との関係性の変容に関しては、①「重要な他者」の獲得、②「普通」の付き合い、③受け身からの脱皮、④相互作用の深化、というプロセスが、難民のライフストーリー研究から描き出されている（荻野 2013: 173）。この論を基礎におくと、難民と他者が基本的には対等な関係性を築いていくことが求められるが、状況に応じて時に戦略的パターンリズム（清水 2007: 228）がとられることもある。難民と他者の双方が学びの主体者、そして地域における問題解決の当事者として、問題解決のプロセスに参加し、お互いに葛藤や苦勞、喜びを共有しながら学んでいくことが求められる。

一方で、このプロセスは、難民二世、三世と時間が経過していく中で、より集団的關係

として、「同化もしくは対立（対峙）→表現→交流・ヒュージョン（相互変容）」といったプロセスを創り出していくことにもつながる。「重要な他者」づくりアプローチでは、個人だけでなく世代を考慮した地域における学びと参加を創り出すことも求められるのである。その際、祭りのような文化的参加に基づく学びの方法は有効である。

***複合的アイデンティティづくりアプローチ**

難民にとっては、言語的社会化の過程における社会や他者との関わり方がアイデンティティの構築に影響を与える（原 2011: 143-144）。したがって、複合的アイデンティティアプローチにおいては、言語学習が単なる「言語習得」を目指すのではなく、難民が言語的社会化の過程で自らをとりまく「他者の言語」と結びつくことを通して、自己のアイデンティティを表象しうる語彙を自ら獲得していくことをも目指す必要がある。

また、難民にとって表象しうるアイデンティティとは、ルーツにつながるエスニックアイデンティティに限らず、自らをとりまく言語・言説、権力関係の中で複合的に獲得されるものである。例えば、インドシナ難民コミュニティでは、外国人当事者団体が、それぞれのエスニックアイデンティティと同時に、あるいはエスニックアイデンティティを選ばずに、「外国人アイデンティティ」という独自のアイデンティティを創り出し保持している。ここからは、彼らが言語的社会化の過程で、日本語という特定の言語の言説に巻き込まれつつも、そこに巻き込まれまいと自らを表象しうる言説を獲得し、それを通して日本社会と対峙するために、主体的戦略的に自らのアイデンティティを形成していったことを知ることができる。

複合的アイデンティティアプローチにおいては、複合的アイデンティティの形成に向けて、難民自身、学習支援者、言語の専門家、行政担当者などが協働関係を生み出し、難民が自らの語彙・言説を獲得することができるような実践コミュニティ・実践研究コミュニティを創り出していくことも求められる。

また、地域社会においては、「潜在的バイリンガル」（藤田 2003: 19）である難民が、自らの複合的な文化や言語を活用して、地域の日本人に自らの母文化・母語を教えていく実践が見られるが、このような実践を彼らの複合的アイデンティティ形成とつなげていくような学びも必要になる。

***政治的経済的文化的参加アプローチ**

難民にとっての政治的経済的文化的参加に向けての学びは、必然性をもって、重要な課題であり続けている。日本では、難民・移民に参政権としての政治的参加への制限は大きいですが、各地域を眺めてみると、外国人の意見を政治に反映する多文化共生会議や外国人住民会議という仕組みが数多く見受けられる。同会議では、難民・移民と日本人が地域社会をより良くしていくための学びが共に創り出されている。今後さらなる外国人住民の増加が予想される中、地域から政治への参加とその参加につながる学びを、日本人、外国人を問わず、共に創り出していくことが必要とされている。

また、難民の経済的参加の道を開くために、就労マニュアルの作成や就労準備日本プログラムといった学びも見られるが、その想定している労働は単純労働の域を出ていない。インドシナ難民の流入以降、特に 1980 年代には、当時の国の教育政策である（外向きの）「国際化」が叫ばれ、一方それを批判する形で「地域の国際化」「地域からの国際化」も叫ばれ、教育における多文化化が教育課題として浮かび上がっている。そのような中、難民・

移民を生む戦争や格差の根底にある政治や経済のあり方への批判的な検討がなされたものの、それらは決して十分なものではなく、その延長線上にある強権的な政治とグローバル経済が今また多くの難民を生み出している。政治的経済的アプローチにおいては、難民を生まない政治・経済、またやってきた難民の参加を保障する地域の政治・経済につながる学びを足元の地域からネットワークの中で創り出していく必要がある。

さらに、難民は移住先の社会にまずは受容的に参加していくが、日本では多文化主義なき多文化共生と言われるように難民・移民に対する日本の文化的同化圧力が強い。そこで、難民・移民には、母語学習を含め、自らの母文化を維持していくための学びが必要となる。また、移住先の社会において、難民と他者がともに新たな文化を創り出していくことができるような学びの方法も求められている。この場合、文化的参加アプローチにおいては、祭りや歌を通じた学びの方法は注目される。

また、以上のような政治的経済的文化的アプローチにおいては、難民の二世・三世が、親だけでなく年長者の社会参加のモデルに学ぶという方法を重視している。さらに、地域の在住期間が長い難民から在住期間の短い難民への学びの支援も大きな意味をもっていることから、そういった学びをつなぐ多様な場・コミュニティをつくり出していく必要がある。

一方で、このアプローチにおいては、難民が母国に対して政治的経済的文化的に参加していくことも重要な課題である。三竹は、難民が政治キャピタルを形成し、母国に政治的に参加していくためには、受入先の難民政策が充実すること、つまり難民に公的な認定を付与することが、難民が母国の民主化支援を自律的な政治活動として行うことを可能にするとして述べているが（三竹 2010: 54）、日本において、日本人の難民に対する関心を引き出す学びを創り出すことで、難民問題を政治の俎上に載せ、難民の政治キャピタルの形成につながる学びを創り出していく必要がある。

また、難民が母国への支援を通して経済的に参加していくこと、またそのような活動を通して文化的参加を果たしていくことも求められるが、このような参加はさらには日本と母国をつないでいく学びをつくりだしていく可能性も有している。

（林加奈子・土田千愛・南雲勇多・山西優二）

（3）研究方法への問い

教育実践における「実践」とは学びを創り出す教育的アプローチ（他者への意図的な働きかけの営み）といえ、研究とはその場合、その「実践のため」に行われる（べき）ものである。「収奪型」であってはならない。国際理解教育においては、実践研究は「平和・公正・共生の文化づくりにつながる」こと（山西 2017）が求められる。

本プロジェクトを通して「研究方法を問う」ため、「認識」「情念（情動を含む）」「参加」の関連を通して捉えられる「当事者性」を基にし、「実践のため」、実践における学びのための研究のあり方と方法について考える。

（1）実践研究とは

* 実践と研究、実践者と研究者の関係

「実践」と「研究」は明確に二分できるものではない。行為主体でみた場合、「実践者」

と「研究者」もはっきりと区分できるものではない。それぞれの中に、もう一方の側面・行為が内在している。実践・研究的行為においては内在したもう一方の側面・役割が働く。「実践的研究者」「研究的実践者」（渡部 2017）に実践者も研究者もなりえる。

一方、二分法的解釈を脱する必要はあるが、実践や実践研究に関わる文脈や個人の背景に応じて、そこで立ち現れる／求められる「役割」に比重の大小が生じるのも事実である。

***実践コミュニティと実践研究コミュニティとの関係**

研究に関するコミュニティの側面として、例えば、渡部（2017: 81）は①「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」、②「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」、③「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」の3つがあり、それらは「相互に浸透的なもの」であると整理した。本稿では、渡部の「研究のコミュニティ」を「教科や専門領域」といった学校現場の前提をこえ、地域実践を含むものにひろげ、実践研究のための「実践研究コミュニティ」として捉えなおす。

実践をめぐり、実践コミュニティと実践研究コミュニティは重層的・変容的に存在し、実践と研究を循環的に、また相互で内発的に生み出していく。実践をめぐり人々が構成する実践コミュニティにおいて、実践で浮かび上がる課題への対応のため、また実践をよりよく進めていくため、議論や協働の営みが行われる。そうした実践のための研究的機能・活動を目的として、実践に関わる人たちが、時には外部からも参加をうけ、実践研究コミュニティを構成する。実践研究コミュニティによる営みを通して、実践が発展・創造され、また実践コミュニティも再構成されていく。

***研究方法の問い方**

研究方法を問う際は、この実践コミュニティと実践研究コミュニティ関係をふまえる。つまり、実践や実践者を離れて研究が行われるわけではなく、さらには、研究のあり方・研究方法を問う主体や問い方についても、一部の人間によって行われるわけではなく、実践を軸とし、実践コミュニティの存在を前提として、そこに関わる人たちが実践のために問うというあり方を基盤とする。

(2) これまでの実践研究と問い

***実践のための研究～研究者的役割をもつ人間の関わり方による分類**

実践の「ため」の研究といっても、実践当事者と研究者的立場をとる人間（便宜的に以後、研究者と表記）との関係性によって異なる。一方では研究者が間接的に実践に関わる場合もあれば、他方では実践現場に直接関わる研究スタイルをとる場合が考えられ、どちらも重要である。ここでは、前者については実践当事者研究を、後者では協働実践研究および現場生成型研究を取り上げる。

・実践当事者研究

実践者が実践現場の当事者として研究を行う際に、研究者がそのプロセスに関わりながら実践研究を進める。実践当事者を研究者が支える研究、また、研究者が実践者への関わりを通して実践現場に間接的に貢献をはかる研究ともいえる。先の渡部によると「当事者研究が、多くの困難を伴う研究であることは確か」である一方、「“現場をもつものにならな

できない研究”という意味で一種の特殊性を併せもつもの」（渡部 2017: 73-74）であり、研究者はその実践者による当事者研究を支える者となる。

- ・ 現場生成型研究

現場生成型研究とは、異文化間教育学などにおいて佐藤郡衛らを中心に提唱されたもので、「実践に内在的に参画し、そこで実践者と協働で『場』を構築する」ために、「実践、活動、場の変容という一連の過程を踏み込んだ」アプローチ（佐藤・横田・吉谷 2006）をいう。そして、実践現場の課題を共有し、「実践の課題を共に解決するための研究」（佐藤 2019）として、研究活動そのものを、実践者と協働し、現場の課題の解決を目指す実践的な営みとして捉えなおしている。

- ・ 協働実践研究

協働実践や協働研究、協働実践研究という言葉は実践研究においては多々使用されるが、「協働実践研究」を明確に掲げ、その研究のあり方そのものについても議論を重ねながら検討・発展させたものとして東京外国語大学多言語多文化共生センターが行った協働実践研究の取組みがあげられる。そこでは、収奪型の、現場とアカデミズムが乖離した研究のあり様を脱することが目指され、「研究者と実践者が同じ地平に立ち、それぞれの専門性と知識を最大限に活かしながら協働して問題の分析とその解決の道を探って」いく「協働実践研究」（高橋 2008: 3-4）を目指した取組みが行われた。

- ・ 「実践し、省察するコミュニティ」を通じた実践研究

社会教育においては、「生涯にわたる質の高い学習機会を保障し、＜学びあうコミュニティ＞を地域において実現させ、その発展をネットワークにより支えていく新しいシステムの構築が、現代的教育課題として問われている」中、その実践を支える「コーディネーターの養成が急務」とされ、その力量形成のための「実践と省察のサイクルを確保した長期間にわたる実践研究」とその支援のための仕組みづくりが取り組まれてきた（中田 2009: 205）。その中で例えば、「実践し、省察するコミュニティ」と題し、実践の省察を協働的に行うために「ラウンドテーブル」を通じた実践を語り、聴き合う取組みが展開されている。

*** 研究方法への問い**

ここで、これまでのそれぞれの実践研究の発展から知見を得つつ、前述の実践と研究、実践者と研究者の関係を捉えなおし、さらには、重層的・変容的な実践コミュニティと実践研究コミュニティの関係から研究・実践の循環を生み出す実践研究のあり方を検討するという点から、これまでの実践研究に2つの問いを立ててみる。1つは、実践研究コミュニティがどのような「場」で創られているかということである。2つには、既存の実践と研究、実践者と研究者の関係がそこで問われ、再構築が目指されながら実践研究が行われているかということである。

例えば、実践現場から離れ、既存のアカデミズムを背負う研究者の研究コミュニティを実践者にひらき、研究者と実践者が協働で実践研究をする。また、実践コミュニティに研究者が入り、研究者として現場の課題を実践者と協働で研究・実践する実践研究をする。それらのような状況でつくられる実践研究コミュニティと実践者・研究者の関係の質を考慮する場合、さらなる「協働」のあり方を模索することが可能ではないだろうか。そこで、次に「当事者性」と「地域（コミュニティ）」の視点をふまえて考察を進めていくこととする。

(3) 当事者性から問う実践研究方法とは

*当事者性からみる実践研究

難民問題における実践研究では、「①『自分は難民である』『自分も難民になりうる』『自分にも難民性がある』という意味での当事者性」、「②自分が関わっている社会のあり方・社会構造が難民を生み出しているという意味での当事者性。自分と社会構造との関係を問う観点」、「③難民問題の解決に参加しているという意味での当事者性」という3つの視点をふまえると、第1に、実践者・研究者はいずれも、自分自身がこの3つの当事者性を持ちうるということがいえ、実践研究コミュニティに関わる人間として、より自覚的にそれらの視点を意識する必要がある。第2に、実践研究を通して新たに／改めて協働的につむがれていく実践のための実践コミュニティでは、難民当事者を含むすべての関係者が、実践者・研究者という枠組みをこえ、お互いが関わり、時には対峙し、また、協働するための共有可能な当事者性の基盤を構成していくことが可能となる。第3に、フィールドワーク、エスノグラフィやライフストーリー・ナラティブアプローチ、また、アクションリサーチなどにみる研究方法・研究手法の選択や活用、またその意味も、このような当事者性と関係性をふまえて考慮されていくことが重要となる。

加えて、本研究プロジェクトでは認識・情念・参加からみる当事者を再考したが、研究のあり方・研究方法も、それら認識・情念・参加の視点をふまえて再考していく必要がある。例えば、先に示した「当事者性・認識・情念・参加の図」が研究プロセスにおける実践者・研究者の当事者性の発展にもあてはまりうる。例えば、「研究者」自身も研究に取り組む・関わる上で、様々な「情念」を持っている可能性は充分にあり、研究活動を通して認識を深め、参加を積み重ねながら、自身の当事者性を発展させていくことが想定される。

*地域コミュニティと当事者性からみる実践研究

地域コミュニティにおける実践では、多様な学びがつながり「学びの循環」を生み出し、たとえば地域のコーディネーターがその学びをつなげることを通して、「実践コミュニティ」が生成されるとともに、「実践コミュニティ」同士をつなげることによって学びをさらに循環させている（山西・村田・南雲 2017）。そのような地域実践コミュニティと「学びの循環」では、省察的な視点により地域実践研究コミュニティが重層・変容的につくられ、地域実践研究を通して、地域において学びを創り出す営みや地域課題の解決ための取組みの発展がはかられる。

難民問題における当事者性を地域コミュニティとの関連でみた場合、次の3点のことがいえる。1点目は、難民問題が顕在化し、その解決のための実践がつくられる多くの場が地域であること。2点目に地域実践（研究）コミュニティに関わる人たちは、先にあげた難民問題の当事者性を共有可能な基盤とするだけでなく、共にその地域に暮らし、働き、地域を構成する「生活者」としての当事者性を有すること。3点目に「③難民問題の解決に参加しているという意味での当事者性」をもつ者として、難民問題と構造的背景をふまえ、その問題の解決に参加する足場としての地域（山西 2008）を捉えることが可能であることである。

これら3点は、例えば地域での難民当事者を含めた人間関係の中で、情念を生み出したり、また、認識を難民当事者との出会いや語りを聴くことを通して再構成したり、足場と

しての地域を経て参加を活発化・深化させたりすることが考えられる。そして、お互いが日常的な場での「出会い」や実践を通してつながるため、また、解決すべき課題が生活の中で生起する必然性により、より協働的なプロセスが描かれる可能性をもっている。

「学びの循環」を生み出しながら取り組まれる地域コミュニティでの実践は、地域と当事者性との関係を明示的に、または潜在的に内包しながら展開される。地域実践研究コミュニティにおいては、「当事者性からみる実践研究」に、さらに共有可能な「生活者」としての視点や参加の足場を加え、よりダイナミズムな捉え方が可能となる／求められるといえる。

（４）研究方法を問う視点

加えて、研究方法を問う視点として３点を提示して本稿を締めたい。

１点目は「学習者・対話者としての研究者」としての自覚の重要性である。協働で実践・研究をつむぐ研究者は、実践（研究）コミュニティの中で人やコトと出会い、関わり、学ぶ「学習者」であり、向き合い応答する「対話者」でもある。それは時に、実践者や研究者、地域の生活者という枠組みをこえ、「平和・公正・共生の文化づくり」のプロセスにおける一人の人間として、目の前の人やコトと向き合う自己のあり様を問われるものでもあるといえる。「研究方法を問う」際、この学習者・対話者としての側面を外さずに考えておくことは重要ではないだろうか。

２点目はライフストーリーなどの研究方法を「人と出会い・関わり・学ぶ方法としての方法」と捉えなおすことである。研究方法には、これまでの実践・研究の議論の積み重ねを通して、研究において関わる相手の捉え方や関わり方、関わる際の自分自身のあり方、そして関わりを通して学んだことの読み解き方などの理念や「型」など多くの知恵が示されている。どのような目的や理由で研究方法を選択し用いるかは、様々な当事者と出会い・関わり・学ぶあり方に影響を及ぼす。研究方法を「効果的に」用いることで学習者・対話者として他者と向き合うことになることへ考慮することも重要であると考えられる。

３点目として、「研究方法を問う」その枠組み・あり方そのものを問うことが重要だということである。「研究」が研究者の専売特許ではないとすると、「研究方法」も研究者の専有物ではない。そうであれば、研究方法を問い、用いるのは誰かという問いを、研究課題や実践（研究）コミュニティとの関連で常に問う必要があるだろう。研究者だけが集まる場で「研究方法を問う」ことへの疑問にもつながるものである。「研究方法を問う」その場と主体がどのように構成されているのかを自省的に問い、実践研究の方法自体が協働的に模索・生成される道を探っていく必要がある。むしろ、そのことで新たな実践研究の地平が拓かれていくのではないだろうか。 （南雲勇多）

おわりに

以上、３年間にわたる実践協働研究の過程と成果の要点を報告した。この研究の過程では、数多くの地域調査や実践をつくり出してきた。また関連学会での報告や学会誌への投稿・掲載（小野寺・當銘・前田・山西（2020）「難民絵本の特徴と教材としての可能性」『絵本学—絵本学会研究紀要 2020—No.22』絵本学会）なども行ってきた。紙面上の制約から、それらの成果はこの報告には掲載できなかったが、日本国際理解教育学会の Web サ

イトへはいくつかの報告を掲載した。またこの協働実践研究は、科研費助成（「国際理解教育における難民問題と市民性形成—欧州の協働実践に学ぶ教材開発」基盤研究 C、17K04701、研究代表者：横田和子）を受けたこともあり、科研費研究の成果の一部を Web 報告サイト（「難民問題学習へのアプローチ—国際理解教育に何ができるのか—」<https://kokusairikai.wixsite.com/nanminstudy>）として作成した。それらの情報も参照いただければと思う。

この3年間の間にも、世界の難民をとりまく状況は悪化してきている。教育からのアプローチは即効性があるものではないが、難民問題に対処するために、難民をこれから生み出さないために、人間の認識・情動・参加へ働きかけ、個人の変容・社会の変容を生み出していくという教育の役割の重要性はより増してきている。この研究をこれからのより多くの実践につなげていきたい。

【参考文献・資料一覧】

<基礎研究、難民プロジェクト研究の枠組み、など>

Save the Children (2016)『避難を余儀なくされる人々：世界で 21 番目に大きな国 (Forced to Flee: Inside the 21st Largest Country) 』

UNHCR Japan (2018) 「数字でみる難民情勢」

https://www.unhcr.org/jp/global_trends_2018

外務省 (2019) 「国内における難民の受け入れ」

<https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/nanmin/main3.html>

NPO 法人難民支援協会 (2020) 「難民を知る」 <https://www.refugee.or.jp/refugee/>

丸山英樹 (2018) 「SDGs 時代における移民・難民の受け入れの構造と政策」日本国際理解教育学会『国際理解教育』Vol. 24、42-49 頁。

山西優二 (2017) 「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」日本国際理解教育学会研究・実践委員会『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、63-68 頁。

UNESCO (2015). *Global Citizenship Education: Topics and learning objectives*. Paris, UNESCO.

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

<「移民・難民と教材」タスクチーム>

井門正美 (2002) 『社会科における役割体験学習論の構想』NSK 出版

風巻浩監修、多摩高校日本語ボランティアサークル編 (1992) 『高校で考えた外国人の人權—ぼくらが訳した国連「移住労働者とその家族の権利条約」—』明石書店

風巻浩製作代表、神奈川県立多摩高校日本語ボランティアサークル企画構成・文・絵、成富美緒切り絵・彩色 (1995) 『イッ・イッ・イッ・たりないよ—ベトナム民話から—』かど創房

小玉重夫 (2013) 『難民と市民の間で』現代書館

- 渋江かさね（2012）『成人教育者の能力開発 P.クラントンの理論と実践』鳳書房
- 藤原孝章（2000）「開発教育と難民問題—学習目標とプログラムづくり」『新しい開発教育のすすめ方Ⅱ 難民』、古今書院、107-110 頁。
- 藤原孝章（2007）「『社会参加』を中心とする時事問題学習—単元『国際社会の諸課題—私たちの難民問題』の場合—『時事問題学習の単元開発に関する実践的研究—難民、平和・紛争、国際協力を中心に—』平成 16 年度～平成 18 年度独立行政法人日本学術振興会科学研究費補助金（基盤研究（C））研究成果報告書、107-121 頁。
- デイヴィッド・セルビー、グラハム・パイク、小関一也監修・監訳（2007）「難民教室」『グローバル・クラスルーム 教室と地球をつなぐアクティビティ教材集』明石書店、167-170 頁。
- 山中信幸（2018）「『難民問題を考える学習』から『難民問題から考える学習』へ」（「難民問題から国際理解教育を問う」プロジェクト第 7 回公開研究会配布資料、10 頁。ヨーロッパ評議会企画、福田弘訳（2006）「入国してもいいですか？」『人権教育のためのコンパス [羅針盤] 学校教育・生涯学習で使える総合マニュアル』明石書店、192-195 頁。

<「絵本にみる難民問題」タスクチーム>

- 秋田喜代美・黒木秀子（編著）（2006）『本を通して絆をつむぐ—児童期の暮らしを創る読書環境（シリーズ読書コミュニティのデザイン）』北大路書房
- 生田美秋（2013）「現代の絵本（1）—主題の多様化」生田・石井・藤本編著『ベーシック絵本入門』ミネルヴァ書房
- 石井光恵（2013）「創作（物語）絵本」生田・石井・藤本編著『ベーシック絵本入門』ミネルヴァ書房
- 石井光恵編（2015）『絵本学講座 2 絵本の受容』朝倉書店
- 香宗我部秀幸・鈴木穂波（編・著）（2012）『絵本をよむこと：「絵本学」入門』
- ドゥーナン、ジェーン、玉置友子・灰島かり・川端有子（訳）（2014）『絵本の絵を読む』玉川大学出版部
- 斎藤次郎（2006）『行きて帰りし物語—キーワードで解く絵本・児童文学』日本エディタースクール出版部
- 坂本昂（監修）文部科学省メディア教育開発センター（編）（2001）『教育メディア科学』オーム社
- 杉本真理子（2008）「大学生と『絵本』を読む（その 1）—ことばを大切に、互いの交流から「学び」を深める授業の試み—」『帝京大学文学部教育学科紀要』第 33 号、pp.49-74.
- 瀬田貞二（1980）『幼い子の文学』中央公論新社
- 中川素子（2011）「絵本のメディア・リテラシー」中川・吉田・石井編著『絵本の辞典』朝倉書店、pp.8-23.
- 中川素子編（2014）『絵本学講座 1 絵本の表現』朝倉書店
- 藤本朝巳（2012）『絵本は いかに 描かれるか（表現の秘密）』日本エディタースクール出版部

- 藤本朝巳 (2013) 「文の機能と絵の機能」 生田・石井・藤本編著『ベーシック絵本入門』ミネルヴァ書房
- 藤本朝巳 (2015) 『子どもと絵本：絵本のしくみと楽しみ方』人文書院
- 松本猛編 (2015) 『絵本学講座 3 絵本と社会』朝倉書店
- 村中李衣 (2012) 『絵本の読みあいからみえてくるもの』ぶどう社
- 村中李衣・西隆太朗 (2017) 「長期入院児のための絵本の読みあい：支援プログラムの実際とこれから」(第一回日本絵本研究賞受賞作品)『絵本 BOOKEND』(絵本学会機関誌) 通巻 14 号、pp.139-155. (初出は『児童心理』2016)
- 村中李衣・安江美保 (2017) 「タイにおける教育支援の可能性：身体を手がかりとして」『ノートルダム清心女子大学紀要 (人間生活学・児童学・食品栄養学編)』Vol.41, No.1、pp.100-115.
- 山中信幸 (2018) 「『難民問題を考える学習』から『難民問題から考える学習』へ」(「難民問題から国際理解教育を問う」プロジェクト第 7 回公開研究会配布資料)
- 山西優二 (2006) 「これからの開発教育教材づくりに向けて」開発教育協会『開発教育』Vol.53、pp.24-36.

<「難民とライフストーリー」タスクチーム>

- カンベンガ・マリールイズ (2014) 「二つのふるさと ルワンダと福島に生きる一子供たちの夢と笑顔を守るために」『季刊 道』どう出版、No.182、18-29 頁。
- 倉石一郎 (2016) 「対話的構築主義と教育実勢研究を架橋する」『日本の社会教育：特集 社会教育研究における方法論』60 集、36-48 頁。
- 小玉重夫 (2013) 『ハンナ・アレント『人間の条件』を読み直す—難民と市民の間で』現代書館
- 桜井厚・石川良子編 (2015) 『ライフストーリー研究に何ができるか：対話的構築主義の批判的継承』新日本印刷
- 桜井厚 (2012) 『現代社会学ライブラリー 7 ライフストーリー論』弘文堂
- 桜井厚 (2012) 「ライフストーリーの時間と空間」『社会学評論』Vol.60、No.4、481-499 頁。
- 塩原良和 (2017) 「いま移民教育に何ができるか？」『移民教育年報』No.23
- 永遠瑠マリールイズ (2015) 『空を見上げて—ルワンダの内戦 そして希望』NPO 法人ルワンダの教育を考える会
- ハッツフェルド、ジャン著、服部政右訳 (2015) 『隣人が殺人者になる時 和解への道—ルワンダ・ジェノサイドの証言』かもがわ出版
- ハンナ・アレント (1994) 『過去と未来の間』(引田隆也・齋藤純一共訳) みすず書房
- ハンナ・アレント (1994) 『人間の条件』(志水速雄訳) 筑摩書房
- 中地フキコ (2011) 『ルワンダに教育の種を一内線生き抜いた女性・マリールイズの物語』かもがわ出版
- 『毎日新聞』2019 年 1 月 7 日朝刊「虐殺・震災、分かち合う一杯 ルワンダコーヒー」(筆・三浦英之)
- 『毎日新聞』2019 年 4 月 21 日朝刊「ルワンダ虐殺逃れ、福島に恩返し 命・力、二つの

地から」(筆・宮崎稔樹)

矢野智司(2000)『自己変容という物語: 生成・贈与・教育』金子書房

鷺田清一(1999)『「聴くこと」の力ー臨床哲学試論』CCCメディアハウス

鷺田清一(2006)『「待つ」ということ』角川書店

難民研究フォーラム(2016)『難民研究ジャーナル: 東日本大震災から5年ー「避難」をどう捉えるか』No.6、大学図書

NPO 法人ルワンダの教育を考える会(2001~)『ウムチョムイーザ通信』

<http://www.rwanda-npo.org/activities/rwanda/school/report/>

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and story in qualitative research*, San Francisco: Jossey-Bass.

UNESCO (2015). *Global Citizenship Education: Topics and learning objectives*. Paris, UNESCO.

UNESCO (2014). *Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenges of the 21st century*. Paris, UNESCO.

UNESCO, Bangkok Office (Asia and Pacific Regional Bureau for Education) (2018). *Preparing Teachers for Global Citizenship Education: A template*. Paris, UNESCO & UNESCO Bangkok Office.

UNESCO, in partnership with APECE (Asia-Pacific Centre of Education for International Understanding) (2018). *Global Citizenship Education: Taking it local*. Paris, UNESCO.

<「難民とことば・からだ・アート」タスクチーム>

今泉みね子(2018)『ようこそ、難民ー100万人の難民がやってきたドイツで起こったこと』合同出版

カレン・リン・ウィリアムズ、カードラ・モハメッド著、小林葵訳(2009)『ともだちのしるしだよ』岩崎書店

竹内整一(1998)『やさしさと日本人』筑摩書房

中田豊一(2019)「難民問題から国際理解教育を問う」第9回公開研究会(早稲田大学、2019年3月2日)より。

難波博孝(2008)『母語教育という思想ー国語科解体 再構築に向けて』世界思想社

みなみみなみ(2009)『クラスメイトは外国人』

帯木蓬生(2017)『ネガティブ・ケイパビリティ』朝日新聞出版

ルネ・ユイグ著 中山公男・高階秀爾訳(1962)『見えるものとの対話 2』美術出版

和田信明・中田豊一(2010)『途上国の人々との話し方』みずのわ出版

Kobald, I. (2015) "My two blankets", Hmh Books for Young Readers.

<「難民をとりまく地域コミュニティ」タスクチーム>

飯田剛史(2006)「在日コリアンと大阪文化ー民族祭りの展開ー」関西社会学会『フォーラム現代社会学』5号、43-56頁。

石井辰典・竹澤正哲(2011)「重要他者の意味尺度の作成」上智大学『上智大学心理学年報』

35号、51-59頁。

- 磯田三津子 (2009)「京都・東九条マダンにみる多文化共生—在日コリアンの音楽による多文化教育の実践に向けて—」日本国際理解教育学会『国際理解教育』15号、44-59頁。
- 伊丹敬之 (2005)『場の論理とマネジメント』東洋経済新報社
- 岩崎正弥・高野孝子 (2010)『場の教育—「土地に根ざす学び」の水脈』農文協
- 荻野剛史 (2013)『「ベトナム難民」の「定住化」プロセス』明石書店
- 小泉康一・川村千鶴子 (2016)『多文化「共創」社会入門』慶応義塾大学出版会
- 佐藤郡衛、横田雅弘、吉谷武志 (2006)「異文化間教育学における実践性：『現場生成型研究』の可能性 (特集 異文化間教育の現在)」『異文化間教育』(23)、20-36頁。
- 清水睦美・児島明・家上幸子 (2007)『『当事者になっていく』ということ (前編)』東京理科大学「東京理科大学紀要 教養篇」40号、219-236頁。
- 清水睦美・児島明・家上幸子 (2008)『『当事者になっていく』ということ (後編)』東京理科大学「東京理科大学紀要 教養篇」41号、249-266頁。
- 清水睦美・「すたんどばいみー」(2009)『いちよう団地発！外国人の子どもたちの挑戦』岩波書店
- チョウ・チョウ・ソー (2017)「グローバル市民として生きる」川村千鶴子編著『いのちに国境はない—多文化「共創」の実践者たち—』慶應義塾大学出版会
- 土田千愛 (2017)「多文化『共創』の国・日本 日本社会でともに生きる—難民申請者が居住する民族コミュニティ形成背景と相互扶助」『国際人流』公益財団法人入管協会、第362号、pp.16-21.
- 羽鳥 (江頭) 玲子 (2009)「複合アイデンティティと日本語教育研究」くろしお出版『WEB版リテラシー図』6(2)、21-26頁。
- 林加奈子 (2018)「社会参加概念の捉え直しから再考する開発教育—『学びを生み出す社会参加プロセス』に着目して—」開発教育協会『開発教育』65号、92-101頁。
- 原千亜 (2011)「在日ミャンマー人のアイデンティティから見る—言語の社会科の事例—」桜美林大学言語教育研究所『桜美林言語教育論叢』7号、133-146頁。
- 藤田ラウンド幸世 (2003)「日本社会に居住する潜在的バイリンガル—言語の生態学という視点を手掛かりに—」大東文化大学環境創造学会編『環境創造』11-23頁。
- 松尾慎 (2017)「社会参加としての言語教育」“Foreign Language Education in the 21st Century: Essays in English and Japanese” 逢甲大學外國語文學系 (台湾)
- 三竹直哉 (2010)「民主化支援策としての難民政策～在日ビルマ人難民の政治キャピタル形成 (1)」民主化支援策としての難民政策～在日ビルマ人難民の政治キャピタル形成 (2・完) 駒澤大学『駒澤法学』第10巻第1号・第2号
- 椋尾麻子 (2002)『『アーティキュレーション』概念の検討—言語的社会化とアイデンティティとを考えるために—』慶應義塾大学大学院社会学研究科『慶應義塾大学社会学研究科紀要：社会心理学教育学：人間と社会の探究』55号、55-67頁。
- 森恭子・櫻井美香 (2009)「在日難民女性の生活実態と地域社会の関わり—在日ビルマ難民女性の聞き取り調査を通して—」『社会福祉』第50号
- 森山真弓 (2011)「在日ミャンマー人の定住化—ライフストーリーから見る移住過程と生

- 活一」『人間科学研究』Vol.24、Supplement（修士論文要旨）
- 山西優二（2013）「エンパワーメントの視点からみた日本語教育—多文化共生に向けて—」
日本語教育学会『日本語教育』5-19頁。
- 山西優二（2017）「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」日本国際理解教育学会研究・実践委員会『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、63-68頁。
- 山辺真理子（2011）『『居場所』としての日本語教室—日本語ボランティア養成講座の考え方と実践—』東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター『シリーズ多言語・多文化協働実践研究』13号、66-73頁。
- 結城幸司（2008）「アイヌ文化が次世代に光をあてるために」山西優二・上條直美・近藤牧子編『地域から描くこれからの開発教育』新評論、49-57頁。
- 吉富志津代（2008）『多文化共生社会と外国人コミュニティのカーゲットー化しない自助組織は存在するか？』現代人文社
- NPO 法人難民支援協会ホームページ <https://www.refugee.or.jp/>
- 公益財団法人大和市国際化協会ホームページ <http://www.yamato-kokusai.or.jp/jigyo>
- 渡辺幸倫（2019）『多文化社会の社会教育—公民館・図書館・博物館がつくる「安心の居場所」—』明石書店
- 渡部淳（2017）「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」日本国際理解教育学会研究・実践委員会『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、pp.71-82.
- Tsuchida, Chiaki (2018) “Causal Relationship between Choice of Applying for Refugee Status and Building an Ethnic Community: Case Study of Kurdish Applicants from Turkey in Japan”, *Journal of Human Security Studies*, Vol.7, No.2, pp.95-112.

<研究方法>

- 佐藤郡衛（2019）『多文化社会に生きる子どもの教育—外国人の子ども、海外で学ぶ子どもの現状と課題』明石書店
- 佐藤郡衛・横田雅弘・吉谷武志（2006）「異文化間教育学における実践性：『現場生成型研究』の可能性（特集 異文化間教育の現在）」『異文化間教育』（23）、pp.20-36.
- 高橋正明（2008）「発刊にあたって」『多言語多文化—実践と研究』Vol.1、東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター、pp.3-4.
- 中田スウラ（2009）「はじめに（第4部）」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、pp.205-208.
- 山西優二（2017）「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」日本国際理解教育学会研究・実践委員会『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、pp.63-68.
- 山西優二（2008）「これからの開発教育と地域」山西優二・近藤牧子・上條直美編（2008）『地域から描くこれからの開発教育』新評論、pp.4-16.
- 山西優二・村田敦史・南雲勇多（2017）「国際理解教育の地域実践研究：地域の学びに着目して」日本国際理解教育学会研究・実践委員会『特定課題「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
- 渡部淳（2017）「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」日本国際理解教育学会研究・実践委員会『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、pp.71-82.
- 渡部淳（2001）『教育における演劇的知—21世紀の授業像と教師の役割』柏書房

第2章 SDGs 時代の水・気候変動教育を問う

はじめに

本プロジェクトが始まる前に行われていた特定課題研究の参加者らは地球的課題の探究と地球の多様性を地域の学びにつなげる活動をアジア・アフリカ・ヨーロッパ・オーストラリアと大陸を越えて展開し、お互いの共通課題である「水問題」とその問題解決を目指した支援活動を実施してきた。これらの課題追究を名古屋市の小学校をベースに、私立学校から公立学校へ、そして、神戸の中等教育学校へとネットワークも拡大した。当該実践は ESD (Education for Sustainable Development: 持続可能な開発のための教育) の展開としても評価されたり、参加者の所属校もユネスコスクールにも認定されたりするなど、そのネットワークとしても実践を積み重ねてきていたのである。

2016 年度に日本国際理解教育学会の新たな研究実践のプロジェクトが始まり、そのなかの一つのプロジェクトとして出てきたのが、SDGs (Sustainable Development Goals: 持続可能な開発目標) と気候変動のテーマであった。そして、水問題をテーマに研究実践を探究していた名古屋のメンバーを中心に、「SDGs 時代の水・気候変動教育を問う」プロジェクトを担当することになり、研究活動を開始したのである。気候変動のテーマが加わることにより、日本だけではなく先進国の交流校においても課題の探究範囲が広がることになった。

本プロジェクトでは、研究と実践の両面を重視し、名古屋市の学校で先進的な実践を行っている教師の研究会ともつながり、神戸、埼玉のメンバーも参加し、研究を拡大し、深めることができた。また、常に海外とのつながりも持ちながら、具体的な研究実践を進めることにした。しかし、当初はあまり関心のなかった人々も、日本各地はもちろん地球規模で、異常気象が連続して現実に起こるようになり、大きな関心を持たれ、その研究実践の早急な探究が求められるようになった。ただ、実践的展開には、既存の学校が抱える課題もあり、日本の教育自体の問い直し、これに関連して、理念と方法も含めた国際理解教育自身の問い直しも求められたのである。

I. 水・気候変動教育プロジェクトの視点と活動

1. 目的

地球の長い歴史と人類の歩み、そして、人類と地球の未来に関わる問題である水・気候変動の問題は、地球温暖化と関わりながら、異常気象を世界的な規模で引き起こしている。こうした事態に対して、国際社会は、2016 年から 30 年までの「持続可能な開発目標 (SDGs)」を定め、新たな時代を切り開こうとしている。SDGs は人類の歴史に対する問いであると同時に、未来社会を担う子どもたちの教育への問いでもあるにもかかわらず、教育での取り組みは旧態依然のままともいえる。

そこで、本プロジェクトでは、水・気候変動問題から、国際理解教育の理念と方法の問い直しを図っていく。

2. アプローチ

本プロジェクトでは、はじめに「SDGs 時代の水・気候変動教育」を捉えるために、関連する基礎研究と、水・気候変動をテーマに関連するトピックを扱った授業の実践研究を行った。基礎研究および実践研究の両アプローチをとりながら、今期（2016～2018年度）の特定課題研究のテーマへの応答を試みた。

基礎研究では、飯島眞会員による「気候変動のメカニズムとその影響」、研究・実践委員会委員長である永田佳之会員による講演「気候変動教育の国際的動向と課題～ESDの最新課題として～」をもとにした報告、曾我幸代会員による「SDGsとは」、宇土泰寛会員による「SDGs時代における教育の特徴と課題」の4つの報告から、気候変動とSDGs時代における教育を捉えた。

実践研究では、山田修会員、横井成美会員による初等教育における「身近な地域の素材を活かした学びの場づくり」について、森田育志会員による中等教育における「教科横断的な視点から地球的課題に取り組む学びの場づくり」について、宇土泰寛会員、林敏博会員による「世界のローカルとグローバルをつなぐ学びの場づくり」についての報告があった。これらの実践から見えてきた現代における学校教育の課題について、幸田隆会員、天野幸輔会員による対話の実践から、および曾我幸代会員による教育観の問い直しの視点から検討した。

最後に、今期の特定課題研究で掲げた「国際理解教育の理念と方法を問う」というテーマへの応答として、近代学校教育の課題を理念および方法の両側面から示し、それらへの対応を述べる。

3. 参加者リスト

本プロジェクトに関わった参加者は以下の通りである

(敬称略、五十音順、○は研究・実践委員)

- 天野 幸輔 (岡崎市立本宿小学校)
- 飯島 眞 (松伏町立松伏第二中学校)
- 宇土 泰寛 (椋山女学園大学)
- 幸田 隆 (豊田市立東保見小学校)
- 佐久間 理子 (調布市立第四中学校)
- 椋山女学園大学教育学部宇土ゼミ
- 曾我 幸代 (名古屋市立大学)
- 林 敏博 (椋山女学園大学)
- 星野 百合子 (愛知県立みあい特別支援学校)
- 森田 育志 (神戸大学附属中等教育学校)
- 山田 修 (名古屋市立福田小学校 ※発表時の所属校は名古屋市立橋小学校)
- 山本 典弘 (岡崎市立生平小学校)
- 横井 成美 (名古屋市立高針小学校)

4. 研究会開催

(1) プロジェクト会議による研究会

- 第1回研究会「気候変動～自然的要因と人為的要因、現象とメカニズム、影響」
（日時：2016年8月8日 会場：椋山女学園大学）
- 第2回研究会「大陸間ミュージカル I LOVE WATER～人と水の精の物語」
（日時：2016年9月22日 会場：名古屋市立西築地小学校）
- 第3回研究会「SDGs時代の教育の解明と具体的実践化」
（日時：2016年10月13日 会場：椋山女学園大学）
- 第4回研究会「ESDのカリキュラムと授業実践」「ESDにおける食の実践」
（日時：2016年11月29日 会場：神戸大学附属中等教育学校）
- 第5回研究会「SDGs時代の水・気候変動教育」
（日時：2017年3月2日 会場：椋山女学園大学）
- 第6回研究会「SDGs時代の水・気候変動教育プロジェクトの振り返りと今後の方向性」
（日時：2017年11月23日 会場：椋山女学園大学）
- 第7回研究会「水問題を通じた気候変動教育の開発研究に向けて」
（日時：2018年3月21日 会場：椋山女学園大学）
- 第8回研究会「水・気候変動教育の実践とESD対話」
（日時：2018年8月2日 会場：椋山女学園大学）

（2）公開研究会

- 第1回公開研究会「気候変動と教育を問う」
（日時：2017年5月20日 会場：椋山女学園大学）
- 第2回公開研究会「気候変動教育とは～水・気候変動を考える授業をもとに～」
（日時：2017年8月24日 会場：椋山女学園大学）
- 第3回公開研究会「気候変動教育とは～水・気候変動を考える授業をもとに～」
（日時：2017年11月28日 会場：神戸大学附属中等教育学校）
- 第4回公開研究会「気候変動教育の国際的動向と課題～ESDの最新課題として～」
（日時：2017年12月26日 会場：名古屋市立大学）
- 第5回公開研究会「水をテーマに専任教員が取り組む多様な教育活動・研究活動の報告」
（日時：2018年1月27日 会場：椋山女学園大学）
- 第6回公開研究会「SDGs時代の水・気候変動教育を問う～プロジェクトの取り組みと課題」
（日時：2018年5月26日 会場：椋山女学園大学）
- 第7回公開シンポジウム（日本国際理解教育学会第29回研究大会）「大陸を越えた
学びの場としての地球子ども広場と多文化共生の学校・地域づくり」
（日時：2019年6月15日 会場：椋山女学園大学）

（3）教育実践のための研究会

水・気候変動教育プロジェクト「SDGs時代における水・気候変動教育の実践創出」を小グループで実施した。

（日時：2018年8月14日、10月24日、11月19日、12月10日、2019年1月7日、2月21日 会場：椋山女学園大学）

II. 基礎研究：気候変動とSDGs時代の教育

1. 気候変動のメカニズムとその影響

(1) 気候変動とは

地球上における気候の変化には、人為的な原因によるものと自然な要因によるものがあるが、人為的な原因によるものが95%以上に上ると考えられており、気候変動枠組条約では、そのうち、次の2つのものが定義され、実質的に地球温暖化と同じ意味で扱われている。

- ① 地球の大気の組成を変化させる人間活動に直接又は間接に起因する気候の変化
(比較可能な期間において観測される)
- ② 気候の自然な変動に対して追加的に生ずるもの

(2) 気候変動の原因

気候変動の主な要因と考えられているのが、炭素が酸素や水素と化合して生じる二酸化炭素・メタン・フロン・二酸化窒素・六フッ化硫黄などの温室効果ガスで、なかでも大気中における濃度の高さから二酸化炭素 CO₂ とメタン CH₄ がもっとも大きな影響を与えている。これらが大気中に増えることで、地球表面から放射される熱が遮断されることにより地球の温暖化が生じていると考えられている。

(3) 地球温暖化の影響

地球温暖化の影響には海面上昇・熱波・砂漠化・干ばつ・火災による森林の消失・台風・集中豪雨等の災害と、それらから結果的に生じる農業生産量の減少によってもたらされる飢餓などで、そのなかでも直接人間に与える影響が大きなものは海面上昇による陸地の消失と、水環境の悪化などの複合的な原因によって生じる農業生産量の減少とそれにより発生するアフリカ中部の飢餓ベルトに象徴されるような飢餓の拡大である。(飯島 眞)

2. 気候変動教育に関する国際的動向とホールスクール・アプローチ

(1) 気候変動に関する国際会議

1970年代は、国連人間環境会議(1972年)や国連世界食糧会議(1974年)、国連世界水資源会議(1976年)といった環境に関する国際会議が開催され始めた時期である。人間と自然環境との関係について議論された国連人間環境会議では、まだ「気候変動」という言葉は使われていなかった。1979年に開催された第一回世界気候会議で、現代社会が直面する喫緊の国際的課題の一つである気候変動に関連する議論が始まった。下表は、人間の諸活動による気候への影響を扱った国際的な取り組みである。第一回世界気候会議から、昨今話題になったパリ協定までが扱われている。

表1 気候に影響をもたらす人間活動への国際的な取り組み

	酸性雨による越境大気汚染	成層圏オゾン層の破壊	大気中の温室効果ガスの増加
原因	工業国での排気ガス(硫酸化物、窒素酸化物)	工業生産物のフロン、ハロンなどの排出	人間活動による化石燃料の消費

人類への悪影響	土壌・水質汚染	地表での紫外線量の増加、皮膚癌の増加	地球全体の平均気温の上昇
関係する科学者(主な者)	R・アンガス・スミス S・オーデン	P・クルツツェン M・モリーナ S・ローランド J・ファーマン	S・アレニウス G・プラス C・キーリング 真鍋淑郎
国際的な条約(署名年)	ジュネーヴ条約(1979)	ウィーン条約(1985)	気候変動枠組条約(1992)
対策(署名年)	ヘルシンキ議定書(1985) ソフィア議定書(1989)	モントリオール議定書(1987)	京都議定書(1997) パリ協定(2015)

出典) 田家 (2016: 284)

1970年代は、削減目標などの政治的な行動をとる必要性を訴えるまでに至らなかったが、1980年代には、削減目標が具体的に示されたり、IPCC (Intergovernmental Panel on Climate Change: 気候変動に関する政府間パネル) が設立されたり (1988年) するなど、国際的なメカニズムがつけられた。

1990年代は、1992年のリオ・サミット (国連) で「環境と開発に関するリオ宣言」およびその行動計画である「アジェンダ 21」「気候変動枠組条約」「生物多様性条約」が採択されたことがまずは思い起こされるだろう。リオ・サミットは社会的公正と環境保全を統合する「持続可能な開発」の概念を世界に広めた会議であった。「気候変動枠組条約」を源流とみる気候変動教育について、以下の(2)は、2017年12月26日(火)に開催された公開研究会「気候変動教育の国際的動向と課題: ESDの最新課題として」(研究・実践委員会委員長 永田佳之会員 (聖心女子大学教授)) の報告の一部をもとにして述べる。

(2) 気候変動教育に関する国際的動向

気候変動教育の源流をたどると、1992年に開催された国連気候変動枠組条約会議にある。そこで採択された気候変動枠組条約第6条に「教育・トレーニング・パブリック・アウェアネス」の記載がなされ、気候変動の抑制には教育の重要性が確認されたのである。その後、1997年におけるCOP3の京都議定書、2002年でのCOP11のNEW DELHI WORK PROGRAM、翌2012年のCOP18での第6条に関するドーハ作業計画、2015年に採択されたパリ協定の第12条および、年次ダイアログ ACE (Action for Climate Empowerment) の第6条、2017年に開催されたCOP23 (ドイツ) へと続いている (永田 2018a)。

2012年に承認されたドーハ作業計画第6条では、6つの基本的なスコープが示された。それは、教育・トレーニング、PA (パブリック・アウェアネス)、国際協力、市民参加、情報公開である。気候変動をカリキュラムに統合していくこと、その教材開発が進められるとともに、ノンフォーマル教育においても気候変動が扱われること、および若者をエンパワーすることが説かれた。

また、2015年の国連総会で採択された「2030アジェンダ」に記されたSDGsでは、教育に関わる目標4、気候変動に関する目標13、意思決定に関わる目標16が気候変動教育に深く関係している。とくに、目標4のターゲット7にはESDが、持続可能な社会づくり

に関わる教育の一つとして示されていることに関連して、CCESD（Climate Change Education for Sustainable Development: 持続可能な開発のための気候変動教育）の必要性が説かれ始めている。以下は、CCESD のフレームワークである。気候変動を「理解（understanding）」すること、「緩和（mitigation）」すること、それに「適応（adaptation）」することから成っている。

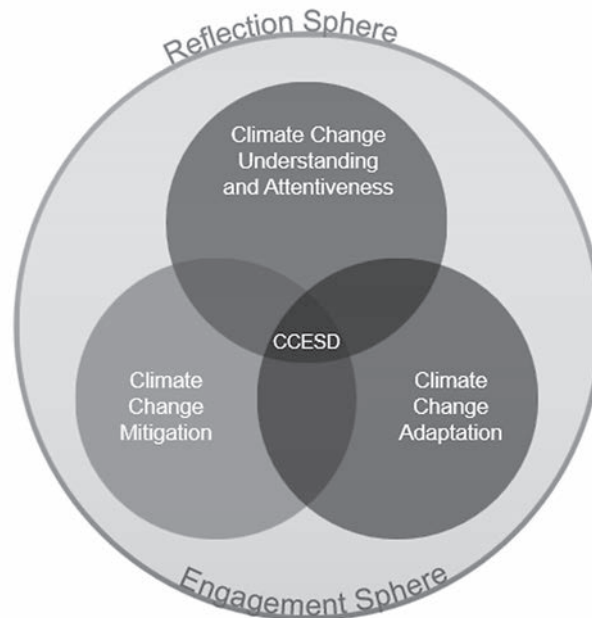


図1 CCESD のフレームワーク

出典) UNESCO and UNFCCC (2016: 25)

CCESD のガイドとしては、国連による“UN Climate Change: Learn”、ユネスコによる“Climate Change in the Classroom”、“Not Just Hot Air, Getting Climate Ready”があげられる。また、東洋的な思想に根ざした教材として“Apple Tree of KIITOS”（科研（永田佳之代表、2018年）、YOUTUBE で視聴可能）もある。また、学校教育において、すでに展開している実践例として、インドネシア、インド、ブラジル、イギリス（アシュレー校）が紹介された。

気候変動教育は、価値観・行動・ライフスタイルの変容を重視している点でESDの特徴を引き継いでいる。また、若者の参画、変化の担い手づくり、ホールスクール・アプローチ、変容型教育を特徴としていることもESDとの深い関連を読み取ることができる。こうした特徴を踏まえ、教員研修の今後について考えられることとしては、持続可能な社会に方向づけること、人間の業や欲による仕返しとも見える気候変動の脅威を今一度考える機会とすることがある。気候正義（Climate Justice）という言葉があるように、自国益よりも地球益を考える必要がある。また、気候変動に関連して起こりうるさまざまな対立を乗り越えるためには、想像力が求められる。それは、見知らぬ他者（未来を含む）の状況について教育を通して教えていかなければならないことを意味している。そのためには、自分事として考えるようにしていくことが重要であり、「Learning oneself and society（自己変容および社会変容をもたらす学び）」を意識していかなければならない。それは、「誰かが、何かを変える」という他動詞から「自らが変わる」という自動詞へとシフトともい

える。また並行して、「変わる」（自動詞）から「変える」（他動詞）を生み出す循環をつくっていくことが重要である。まずは先生が変わっていくこと、すると自ら子どもが変わっていく。自己変容と他者変容の物語をつくっていくことが肝要である。

SDGs の目標 13「Climate Action（気候変動に具体的な対策を）」からも明らかなように、「Action（行動）」が求められている時代である。自らが行動するという機会や場をどのようにつくっていくかが問われている。「国連 ESD の 10 年（2005～2014 年）」の後半期で強調されたホールインスティテューション・アプローチは、たとえば学校において、ガバナンス・教授と学習・施設と運営・地域連携の各領域に持続可能性の学校文化を浸透させ、「学校まるごと」持続可能であることが求められた。

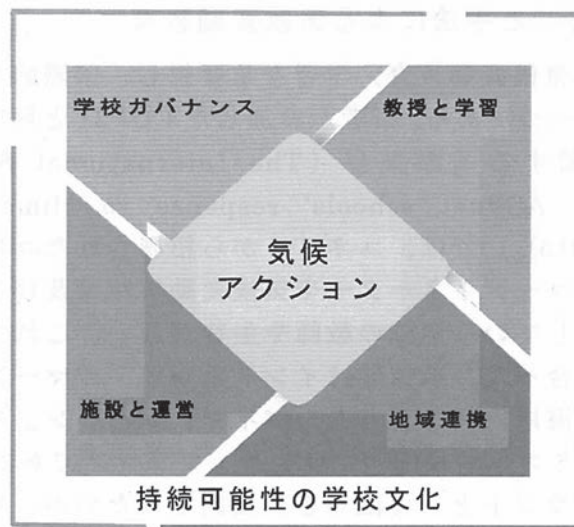


図 2 気候変動に向けたホールスクール・アプローチ
出典) 永田 (2018b: 22)

ACE に照らし合わせれば、学校まるごと気候アクションに関与し、教室内での学びをこえて、地球規模課題に取り組むことが望まれたのである。すなわち、それは近代学校教育の問いなおしともいえる。近代社会システムを支えてきた価値観を問い直し、教育自体を持続可能性に方向づけし直すことが求められている。

(3) ホールスクール・アプローチ

「国連 ESD の 10 年（以下、「10 年」）」の指針を示したのが、IIS (International Implementation Scheme: 国際実施計画) であった。それをより詳述する枠組み (UNESCO 2006: 22) で、ホールスクール・アプローチはすでに紹介されていた。ESD は付け足される教科の「もうひとつ」ではなく、既存の教育目標を伝えるための文脈に持続可能な開発を捉えられるように、ホリスティック、もしくは「ホールスクール・アプローチ」としてみられるべきであり、学校や大学というのは持続可能な開発について学ぶ場だけではなく、子どもたちが持続可能な開発の優良実践を積極的に行うことができる場であると説いている。「10 年」の後半期に「持続可能な開発のための環境教育政府間会議」(「トビリシ+35」) が開催された。そこで採択された宣言文「トビリシ宣言：持続可能な未来に向けた今日の教育」には、「教育機関が『組織全体で包括的に取り組む手法』を採用するように促し、そ

のための刺激となるような切っ掛けを提供する。それが対象となる領域には、デザイン、建設、運営、マネジメント、カリキュラム、ガバナンス、コミュニティとのつながりが含まれる」(Tbilishi+35 2012=2013: 117) と記され、持続可能な開発が組織全体を通して体现できる場となることが求められたのである。ホールスクール・アプローチは、「10年」の後継プログラムである GAP (Global Action Programme on ESD) でも強調され、5つの優先行動領域—政策支援、学習および研修環境の変容、教育者養成、若者のエンパワーメントと動員、地域での持続可能な解決策の促進—のなかの一つである「学習および研修環境の変容」で「機関包括型アプローチ (whole institution approach)」の促進が示された。「10年」の IIS の枠組みと同様に、ESD は持続可能な開発を説いたり教えたりする以上の教育であり、それを実践する教育であること、また、施設の持続可能な管理・運営だけでなく、組織全体の統治 (ガバナンス) 構造や校風 (エートス) の変容に関わるのが機関包括型アプローチであると説かれた (UNESCO 2014: 18)。

上述の (2) で永田が述べたように、CCESD でもホールスクール・アプローチは重要視された。気候アクションを教授と学習、学校ガバナンス、施設と運営、地域連携に組み入れ、持続可能性の学校文化を築いていくことが求められたのである (前頁図 2 参照)。新しい学習指導要領の特徴として挙げられる「チームとしての学校」は、ホールスクール・アプローチに通じる考え方とも言える。学校自身が持続可能なコミュニティとなり、持続可能な社会形成に関与することが求められている。(曾我 幸代)

3. SDGs とは

SDGs は Sustainable Development Goals の頭文字をとった略称で、持続可能な開発目標を指す。それは 17 の目標からなる。それぞれの目標にはターゲットが掲げられており、17 目標のターゲットすべてをあわせると、169 ある。SDGs は 2030 年までに達成することが目指されている。

2000 年から 15 年間にわたって、世界の開発に関わる課題を示してきたのが MDGs (Millennium Development Goals: ミレニアム開発目標) である。それは開発途上国を対象にした開発目標であったと言われていた一方で、SDGs は世界全体の普遍的な目標とターゲットであり、途上国も先進国も対象としている。すべての国に適用され、あらゆる人々の行動を求める開発目標である。SDGs は、2015 年 9 月に採択された「我々の世界を変革する：持続可能な開発のための 2030 アジェンダ」(以下、2030 アジェンダ) のなかで記された。2030 アジェンダには、「誰一人取り残さない」社会の実現にむけて、貧困の撲滅と環境の保全に取り組む、という理念が示された。この共通理念のもとで、国連加盟国は目標を達成することが求められた。ただし「各国の現実、能力及び発展段階の違いを考慮に入れ、かつ各国の政策及び優先度を尊重」するとして、SDGs は「共通だが差異ある責任の原則を再確認する」目標とされている (United Nations 2015)。

SDGs に関連する諸課題は、貧困や飢餓、紛争、気候変動などのように、SDGs のそれぞれのアイコンから容易に想像できるが、各地域によっては今期の特定期間研究のテーマになっている「難民」や「市民性 (シティズンシップ)」、また方言や無形文化財に代表されるような文化的多様性の損失などのほうが深刻であるところも少なくないだろう。それぞれが直面している危機的状況を優先することが重要である。

「10年」のIISでも確認されたように、持続可能な開発には経済成長、社会的包摂、環境保全の3本柱の調和が必要であり、これらは相互に関連し合っている(UNESCO 2005)。そのため、17目標および169のターゲットは個別に独立しているのではなく、それぞれが関連し合い、「統合され不可分のもの」と認識される。また17目標およびターゲットは人類および地球に関わる5つの重要な領域—「人間」「地球」「繁栄」「平和」「パートナーシップ」—において、2030年までの15年にわたる行動を促すのである。2030アジェンダにも、SDGsが「最高に野心的かつ変革的なビジョン」を持っていると書かれているように、目標1から17までのすべての範囲にわたって私たち一人ひとりが成し遂げようとするものが求められている(United Nations 2015)。

SDGsの目標4は、「すべての人々への包括的かつ公平な質の高い教育を提供し、生涯学習の機会を促進する」という教育に関わる内容である。そのターゲット4.7には、次のように書かれている(United Nations 2015)。

2030年までに、持続可能な開発のための教育及び持続可能なライフスタイル、人権、男女の平等、平和及び非暴力的文化の推進、グローバル・シチズンシップ、文化多様性と文化の持続可能な開発への貢献の理解の教育を通して、全ての学習者が、持続可能な開発を促進するために必要な知識及び技能を習得できるようにする。

ここからもわかるように、「10年」で普及・促進されてきたESDが持続可能な開発を促進するための教育のひとつとして挙げられている。そのため、ESDがSDGs達成に向けて取り組まれる教育として位置づけられることもある。ESDの視点から、SDGs達成に向けて求められる教育のあり方を考えると、普段目を背けたくなるような状況に向き合い、そうした状況と私たちの関係を捉え直していくことが求められる。私たちは一人ひとりが問題を深刻化している「加担者」であるかもしれない、と自らの言動や生活をふり返ること、またそれらの問題を解決する「担い手」となってオルタナティブな策を見出し行動していかなければならない。そのためにも一人ひとりが当事者意識をもって、状況に対しての関心を示し、自分事として問題解決のプロセスに参加することが求められている。また、このようなプロセスをつくっていけるように、教育環境全体を整えていくことも重要となる。(曾我 幸代)

4. SDGs時代における教育の特徴と課題

「SDGs時代」と呼ぶことには、SDGsに取り組む2016年から2030年までの時間的長さや区分としてだけの意味ではなく、2030年、そしてその後の大きな社会的変革や新たな社会の創出への動きを見越した意味を持った呼び方であると考えられる。「時代」とは、その社会の一つの特徴を示すものであり、前の時代である一つ社会からの変革として生まれる次の社会を示すからである。人類にとって、長い歴史の中で、大規模な変革として、産業革命があげられる。1700年代後半から1800年代前半にイギリスで起こった産業革命である。蒸気機関の発明は、すべて人の手や家畜を使って行っていた生活が一変したのである。交通機関も一気に変わった。その後も加速度的に人類は、社会変革をなしていき、最初の産業革命を第一次産業革命と呼び、その後、電力を使い大量生産を行う社会を生み出した

第二次産業革命、コンピュータを用いて機械の自動化を進めた第三次産業革命、そして、あらゆる組織、分野で、AI (Artificial Intelligence: 人工知能) の進化と IoT (Internet of Things: モノのインターネット) の拡大で社会の構造転換が起こると考えられている第四次産業革命と位置づけたのである。ここで生まれる社会は **Society 5.0** とも呼ばれている。つまり、狩猟社会、農耕社会、工業社会、情報社会の次の社会を示している。予測困難な時代と呼ばれるほど、大きな社会の変革が背景にあるのである。

「SDGs 時代」と SDGs と時代を結びつけて考えることは、この大きな社会変革への予兆から、この変化に立ち向かう人類の使命を担う意義があるといえるのである。さらに、SDGs の 17 の目標と 169 のターゲットは、これからの社会を地域から地球まで相互に結びつけて考え、環境だけではなく、経済・環境・社会と多岐にわたる領域を包括し、地球システムの全体性をも考えた目標であり、行政機関だけではなく、民間企業も含めた多様なアクターが参加してきているのである。これは、従来の国家を基盤にしながら世界を結びつけていった国際化時代の動向から、国家を越えたグローバルガバナンスとしての決定であり、国連の全加盟国が合意した目標である。ここにも、これまでの国際的な問題が、それぞれの国の枠組みのもとに決められていた時代から、SDGs の決定は、あるべき未来の姿から現在行うべき課題、政策を決めていく新たな時代の姿の一つとして見ていくことができるのである。

このような社会変革の視点から教育を見ていくことはきわめて重要である。私たちが、学校といえば、学級やクラスルームを思い浮かべるが、この学級は産業革命の時期に生まれたのである。手工業から機械工業へと変化した産業革命においては、工場で働く大量の労働者を生み出す必要があった。そこでは、読み書き計算のリテラシーが求められ、同じ学力の子どもたちに、一斉に教える形が取られたのである。日本は、江戸時代の寺子屋から早い時期に西洋の教育の導入を図ったのであるが、当時は工業が未発達であり、学級の基盤になったのは、農村の村落共同体であった。学級が同一年齢の子どもたちが家族的な一体性を持った集団として形成されたのである。そのために、中学の義務教育終了まで、落第することなく一体となって学年を上がっていったのである。そのために、集団内部への同一化志向は強く、外部への排除志向も強かったのである。

社会の変革は、教育にも大きく影響するといえるが、これからの SDGs 時代、予測するのが困難ともいわれる新たな時代における教育には、何が重要な要素となるのかを考えてみよう。この時代の特徴として、情報から人間まで含めた国境を越えた移動パラダイムの変革があり、この移動を通して地球各地のローカルとローカルのつながりが促され、ローカルとグローバルのつながり、つまり、ローカルと地球システムの緊密な相互作用と一体的な融合性が生み出されるのである。そして、これらを可能とする AI や IoT 等のテクノロジーの急速な進歩が起きているのである。

SDGs の目標自体が、新たな時代の特徴と深くつながっており、単なる個別の知識を記憶したり、標準的な知識と技能を身に付けたりすることを目標とする教育からの変革を必要とするのである。もはや知識は、学校のなかに、また教科書にしかないもの、教師がもっているものではなく、ジョン・アーリ (2006) が移動パラダイムの出現で提起している、「国境の内外を横断して移動する」フローのように、むしろ膨大な知識が存在しているのである。その知識へのアクセスも ICT (Information and Communication Technology: 情

報通信技術)の発達により、きわめて安易にできるのである。そこでは、自らが問題を見出し、その問題解決に向けて、知識を生かし、他者と対話し、協働的に行動することが求められているのである。しかも、これらの課題は相互に有機的につながっている。問題の原因と結果のつながりと同様に、問題同士のつながりもある。そこには、人と自然、人と社会のつながりがあるように、自らとの人々とのつながりもあるのである。この自分事としての問題認識がきわめて重要である。ここには、社会的想像力が大きく影響するのであり、そのための他者視点取得能力や他者理解、異文化理解の資質形成が求められるのである。また、自分とのつながりを知ったとしても、それが自らの行為として現れるとは限らない。その行為への転換は、価値ジレンマや価値葛藤などを経た価値変容が必要である。こうした課題については、知識や問題が学習者自身から離れば離れるほど、単なる知識としての問題になり、自らとは関係ないものになる。このような課題に対して、学びの内容と並行して、学びの方法論および学びのステージからの課題がある。

従来から、国際理解教育は、他教科と比べて、教育内容はもちろん世界とつながる内容を扱ってきた。教育方法は、知識中心な点もあったが、1990年代の早い段階から、知識伝達型の方法から現在いわれているアクティブ・ラーニングを導入してきた。また、国際交流も重要視してきた。ただ、学びのステージ自体を、大陸を越えて多くの地点とともに学び合い、問題解決に向かうことはまだ十分とはいえない。このAIとICTの発達する時代においては、地球上のローカルとローカルがつながり、SDGsという地球的課題をともに解決していく教育の探究が必要といえる。

(宇土 泰寛)

Ⅲ. 実践研究：教える「学習」から越境し合う学びの場づくりへ

1. 身近な地域の素材を生かした学びの場づくり

(1) 身近な生き物の観察から未来の地球環境まで考える児童の育成

名古屋市立内山小学校で行った生活科(2年生・16名)での実践—ツマグロヒョウモンの観察・飼育から地球温暖化を考える—を紹介しながら、児童がどのように変わったのかを述べる。

① ツマグロヒョウモンの飼育から主体的な学びへ

ツマグロヒョウモンは、南洋に生息しているが、近年生息域を北上している蝶の一種である。スミレ科を食草としており、パンジーやビオラで幼虫を見掛けることが多い。飼育を通して、子細な観察ができるようになっただけではなく、生きものの不思議を感じ、思うままに自らの疑問を確かめる試みを行った。たとえば、スミレ科の中で食草の好みを探ったり、どのように食草にたどり着くのかを自作の迷路で確かめたり、吸盤の強さをさまざまなもので確かめたりした。幼虫に名前を付けて愛情をもって育てるなかで、興味・関心が高まり、対象をもっと知りたいからやってみるといった主体的な学びになっていった。

② ツマグロヒョウモンから考える地球温暖化

ツマグロヒョウモンに出会う前の児童は、身近な自然に興味・関心が低く、事象を継続的に捉えて変化に気づく学習姿勢に劣っていた。しかし、ツマグロヒョウモンの飼育観察を通して好奇心と愛情(生活科では情意)が同時に生まれ、その結果、学ぶことの楽しさを実感できるようになった。また昆虫だけでなく、身近な物や人を見る目が変わり、相手

の行動を理解しようとするなど、普段の言動にも変化が見られた。学んでいくうちにツマグロヒョウモンの北上の背景には、地球温暖化という気候変動が起きていたことを児童は知る。他の生物にも大きな影響を与えているこの現象が便利な生活と結びついていることを学んだ。この実践の前に地球温暖化については、筆者自身も茫漠とした知識しかなかったため、NASAに協力している北極圏の研究機関にボランティアに出向き、実際に北極圏の氷の変化や生物を採取して観察した。筆者自身が実際に体験し学んだ「地球規模で考えなければならない」という危機感を抱いて授業を行った。

③ 自分たちでできることを考え・行動する「ポトリ活動」

児童のなかに「地球が壊れていくかもしれない、どうにかしたい」という思いが芽生えた。しかし、児童にとって地球を守るというテーマは、壮大過ぎて考えが及ばない。そこで、アフリカで伝承されてきた「ハチドリ一滴」という話をした。ハチドリの「今、自分ができることを精一杯するだけ」という言葉から、児童は一人ひとりが協力して行えば大きな力になることに気づくことができ、地球を守ることは身近な自然を守ることだと考えた。そして、ハチドリ一滴をポトリと名づけ、ポトリカードに、残さず食べた・ゴミの分別をしたなどの自らの行動を記述した。これをポトリ活動と呼び、家族にも広めていった。出かける際は電気を消す、生ごみを肥料に変える、車を使わず公共交通機関で出掛けるなど家族とともにいった。さらに回転寿司で「自分たちしか客がないから回すのを止めてください」と頼んだり、地域の人とゴミを拾って分別したりとポトリ活動を学校外へ広めていった。5年後の今でも児童が核となり家族、さらに地域へ広げる活動になっている。

(横井 成美)

(2) 身近な地域への参画連携による課題解決への実践

① 確かな学力の向上を図るための課題「川と自分 ～未来の新堀川を考えよう～」

勤務校の学区内に、「新堀川」という川がある。社会科の学習で、生活排水が水処理センターできれいにされ、川に流されることを調べた。しかし学習のなかで、水処理センターできれいにして川に流しているはずなのに、なぜ新堀川が汚くて悪臭を出しているのかと児童から疑問が出てきた。その理由を調べたいという意見が出てきたので、それを授業で取り上げることにした。学習活動としては、問題点の解決策を考え、それを伝えられるようなポスターを作成した。

② 授業の様子：単元「未来の新堀川について考えよう～」

学期	指導計画(総合的な学習の時間)・活動内容	他教科との関わり
1	○ 身近な川「新堀川」について知っていることを話し合おう。	「4年 社会科『水はどこから』」 ・水がどのようにきれいになるのかを知る。
	○ 新堀川を調べてよう。 ・フィールドワーク ・インターネットや資料 ・地域の人からのお話	「4年 理科『身近な生物』」 ・新堀川出に生息する生き物や植物を観察する。 「4年 国語科『分類をもとに本を見つけよう』」 ・調べた内容の本を分類をもとに整理する。
	○ 学習のまとめ(現在と過去)	「4年 国語科『学習新聞を作ろう』」 ・調べたことを他の学年の人に伝えるための、新聞やポスターを作る。 「5年 理科『流れる水のはたらき』」 ・新堀川の汚染の理由を知る。
	○ 調べたことを発表しよう。	「4年 国語科『写真をもとに話そう』」 ・作った新聞やポスターをもとに、一番伝えたいことをはっきりさせて発表させる。
2	○ 未来の新堀川について考えよう。 -よみがえった川 黒川 -よみがえれ 新堀川	「4年 社会科『名古屋市南部の発展』」 ・新堀川が流れ着く場所「七重の渡し」を知るとともに、名古屋の川の歴史を調べる。
	○ 課題解決に向けて、どうしたら良いのか、方法を調べよう。 ・インターネットや資料(他の地域や世界の川について) ・自己調査(生活排水を調らず) ・アンケート	「5年 家庭科『物を生かして住みやすく』」 ・自分の生活を振り返り、生活排水を減らす活動を行う。 「4年 国語科『アンケートのとら方』」 「4年 算数科『調べ方と整理の仕方』」 ・アンケートを取り、意見を集約する。
	○ より良い未来の新堀川のために、案を出し合おう。 ※環境系(水をきれいに)が 開発系(堤め立て)に分かれる。 ○ 未来の新堀川会議	「4年 国語科『クラスで話し合おう』」 ・お互いの考えの共通点や相違点を考えながら、司会の進行に沿って話し合うことができるようになる。
3	○ クラスでまとめた案をみんなに伝えよう。 ・地域のコミュニティーセンターと中学生学習センターに展示する。 ○ 他の地域や世界の川にも目を向けよう。	「4年 社会科『世界とつながるわたらの国』」 ・豊知県と国内の他地域や外国との関わりを理解する。また、世界と比べて、豊知県のよさを生かした未来の豊知県の姿を考える。

図3 年間計画

より良い新堀川を考えるために、話し合った結果、2つのグループに分かれて案を考えることにした。そして、この2つの考えについて、後日『新堀川会議』を開いて、どうするとよいのかをクラスで決めることになった。

スライダー

【グループ】

1. 環境派（川をきれいにできる）

流れるフール

2. 開発派（埋め立てて有効活用する）

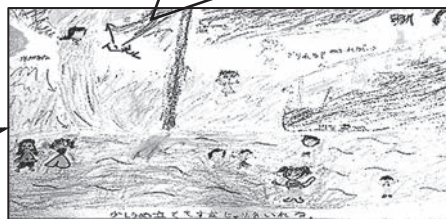


図4 子どもたちのアイデア

2つのグループは、アンケートで集めた意見をもとに話し合いを重ね、より良い案を考えて行った。提案内容が決まると、発表原稿を作ったり、反対意見を予想したりして新堀川会議の準備を始めた。また、自分たちの提案が、わかりやすいように画用紙に絵を描いたり、グラフに表したりした。

【新堀川会議】

児童は、今まで一生懸命に調べてきたことをもとに、話し合いをすることができた。また、相手の意見を否定するだけでなく、改善点を伝え合うことにより、お互いの提案の内容をさらに深めることができた。児童からは、「もっとやりたい」「改善してからまた話し合いたい」などの声も聞かれ、意欲の高さを感じることができた。どのグループも自分たちの新堀川をきれいにしたいという気持ちが溢れていた。



図5 新堀川会議

(山田 修)

（3）愛鳥活動から始まる地域と連携したホールスクール・アプローチとしての実践

岡崎市立生平小学校（以下、生平小）は、全校児童 62 名の里山にある小さな小学校である。この学校では、38 年間継続して愛鳥活動・ふるさと学習を実践し、2018 年度、全国野生生物保護実績発表大会において、文部科学大臣賞を受賞するなど持続可能な学びを実践している。鳥や自然について「知る」「守る」「広げる」という3つの観点から活動を行っており、愛鳥活動をさらに充実させていくために、地域や異年齢との連携を深めていくことで、「ふるさと生平」の鳥や自然環境について学びを深めることができるのではないかと考え、椋山女学園大学とアサヒ飲料が共同開発した交流授業プロジェクトによる実践した。

① 椋山女学園大学（宇土ゼミの学生）とアサヒ飲料共同開発プロジェクトの実践

「水と森の物語」をテーマとして「情意的側面」「認知的側面」「技能的側面」「価値的側面」の4つの側面論（宇土 2011）をもとに、椋山女学園大学とアサヒ飲料共同開発のプロジェクトに沿って交流授業が行われた。

ア. 情意的側面の実践<椋山女学園大学：学生>

学生が「森と水」をテーマとした物語を、ペープサートを用いて見せた。子どもたちに



図6 ゼミ生によるペープサート

とっては、「世界の森や水はどうなっているのか」と、ペープサートを通して新しい発見となった。ペープサートの物語を聞きながら「わたしたちの森もどうなのかな」とつぶやく子どもがいたことから、興味・関心を引きつける導入として成果が見られた。

イ． 認知的側面の実践<(株)アサヒ飲料：担当者>

アサヒ飲料の担当者が、自然ろ過の装置を使って実験をした。汚れた水が自然の力で徐々にきれいになっていく様子を目の当たりにして、子どもたちからは「すごい」「水が自然の力できれいになった」と歓声が上がった。実際に目にすることで、子どもたちの知識として深めることができる実践であった。



図7 アサヒ飲料による実験

ウ． 技能的側面の実践<椋山女学園大学：学生>

数名のグループを作り、学生が作成した「ESD スゴロク」を行った。これは、「水や森」「自然や環境問題」について、スゴロクをしながら学習する内容である。学生がコーディネータとなり子どもたちは学生とふれあいながら楽しく自然や環境について学ぶことができた。なかには、スゴロクを「自分たちも作ってみたい」という子どもが出てきた。この言葉が、のちに「ふるさと生平」SDGs スゴロクを作成するきっかけとなった。



図8 ESD スゴロクでの交流

エ． 価値的側面の実践<椋山女学園大学：学生>

これまでの「情意的側面」「認知的側面」「技能的側面」の学びをさらに深めるために、実際の映像や写真を通して世界で起きている自然環境の実情を学んだ。また、授業の最後には、学生手づくりの世界地図に一人ひとりのこれからの行動目標や思いを記した付箋を添付し、意識化を図った。



図9 子どもの決意を添付した世界地図

② 生平小・椋山女学園大の交流授業における「ホールスクール・アプローチ」の成果

子どもたちの「自分事」、学生の「自分事」、この2つが交流を通じて連携することによって、お互いに「より広い視野」の学びが確立することが実証できた。

ア． 椋山女大の学生の学びの深化

学生の課題を探究するだけでなく、生平小の実態を踏まえた内容を考えた交流のプログラムを立案することに意義があった。学生の「自分事」だけではなく、異年齢となる子どもたちの「自分事」(探究したい内容)の知識レベルに合わせて交流プログラムを組むことで、これまで以上に相手を意識した構成を工夫する取り組みとなった。この学びは、国際理解教育を推進していくための思考力・判断力・表現力の育成にも関連が深く、お互いに

とって価値あるプロジェクトとなった。

イ. 生平小の子どもたちの学びの深化

自然について学びを深めるだけではなく、交流をきっかけに、学びを広げていこうとする意欲が見られるようになった。3年生の子どもは、「いつまでも鳥がすみ続けられるようにしたい」という願いをもち、願いを広げるために「スゴロク」を作りたいという意見が広がり「SDGs スゴロク」を作成することになった。

ウ. 地域の自然を学びふるさとへの愛着心を育む「SDGs スゴロク」

「SDGs スゴロク」は、「森」「水」「自然（災害含）」「愛鳥活動」の4つのゾーンを設定している。スゴロクで止まった場所でカードを引き、クイズや説明文を読みながら学びを深めていくゲームである。子どもたちは、「学びカード」「クイズカード」「BAD カード（マイナス面の文面）」などの言葉を考えたり、スゴロクのルールを考えたりして手づくりのSDGs スゴロクが完成した。子どもたちが作った「SDGs スゴロク」は、生平小の子どもたちだけではなく、椋山女学園大学宇土ゼミにも配付した。また、今後、この「SDGs スゴロク」がフランスやブルキナファソの子どもたちにもモデルとして広がり、各国の実情に合ったSDGs スゴロクになっていくことを期待する。

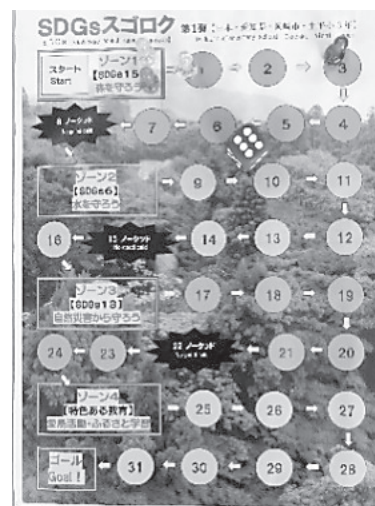


図 10 SDGs スゴロク

本実践からもいえるように、子どもの学びは教室だけでは完結しない。異学年・異年齢、地域など、多くの「人・もの・こと」とのかかわりをもとにホールスクール・アプローチとして計画・運営することで、国際的な感覚をもつことができる子どもが育むといえる。

(山本 典弘)

2. 教科横断的な視点から地球的課題に取り組む学びの場づくり

近年、気候変動に関するトピックが、社会のさまざまな場面で取り上げられている。気候変動に関して、永田（2018c）は、以下の4点について指摘している。

- ①地域を問わず私たちの日常を脅かしている、
- ②温暖化による影響は、自然災害のみならず、食糧や水の不足、難民の発生、疫病の蔓延、ひいては教育機会の保障の問題にまで及んでいる、
- ③人間の所作によって引き起こされる新たな暴力の形態である、
- ④戦争のように誰の目にも明らかな現前の事実ではなく日々刻々と進行し、限界を超えるとカタストロフィになり得る不可逆的な暴力である

以上の指摘をふまえると、気候変動はSDGsが射程とするあらゆる課題に結びついており、国際理解教育の文脈で考察すべきテーマであるといえる。一方で気候変動のように地球規模で影響を及ぼす課題を学校現場で扱う場合、そのスケールの大きさゆえに「切実性」や「当事者性」を実感できないことが課題となる。

そこで本実践では、この課題を乗り越えるために、教科間の連携を生かしたさまざまな

切り口を提供し、自己との関連性を意識する機会を意図的に設定することが重要であると考えた。

このような問題意識をふまえて、本節では、教科横断的な視点から地球的課題へ取り組む実践のあり方について、気候変動に関する授業実践の具体から明らかにすることを目的とする。

(1) 研究の方法

本実践は、2019年1月から2月にかけて中等教育学校3年生（中学校3年生）の「社会科ESD」で行った気候変動教育に関する授業実践である。研究の手続きとして、以下の二つの手続きをとった。第一に、授業の設計および実践の具体に関して、Wiek *et al.* (2011)の持続可能性キー・コンピテンシーとの関連から整理した。また、単元の構成において援用したロジックモデルの有効性についても検討を加えた。第二に、授業実践の具体を通して教科間連携の成果と課題を浮かび上がらせ、教科横断的なアプローチのあり方を示した。

(2) 教科間連携による授業実践の具体

今回の気候変動の学習内容には理科的な要素も多いことから、自然科学的な側面を充実させるため、理科との教科間連携を重視した。また、単なる知識の結合にとどまらない多様な見方・考え方により複雑な課題にアプローチすることをねらいとして教員間で事前に共有した。最終的には、教科間連携で得られた成果を自身の教科指導に還元し、子どもたちの学びをより豊かでESDの視点を生かしたものにするという共通理解を図った。つまり、気候変動教育を通して、生徒にどのような変容を起こしたいのか、実践前に十分に議論・共有し、共通理解を図ることが重要であったといえる。加えて、持続可能性キー・コンピテンシーと本実践との関連を示しておきたい。Wiek *et al.* (2011)では、持続可能性キー・コンピテンシーとして、①システム思考コンピテンス、②予測コンピテンス、③規範的コンピテンス、④戦略的コンピテンス、⑤対人関係コンピテンスを挙げている。今回の単元をこの枠組みから捉えると、①～③のコンピテンシーとの関連が3時から7時の授業においてみられる（表2）。ただし、これらのキー・コンピテンシーを育成するうえで、「対話力」や「批判的思考力」がその基盤として必要であることには留意したい。

以下では、表2の単元構成に基づき、授業実践の具体について詳述する。

表2 気候変動に関する単元構成

時	テーマ	キーワード	教科	コンピテンシー
事前学習	気候変動に関するレポート作成	気候変動への興味・関心	—	
1～2時	気候変動を学ぶ	ロジックモデル（学びの設計）	社会・理科	
3時	気候変動とは何か	地球温暖化, IPCC, リスク	社会・理科	①, ②
4時	気候変動によって引き起こされる問題① （自然環境）	極端化する気象, ローカルな気候変動	理科	①, ②
5時	気候変動によって引き起こされる問題② （社会環境）	気候変動難民, 砂漠化, 紛争, バルネラビリティ	社会	①, ③
6時	気候変動への国際的な取組みとユースの取組み	パリ協定, グレタのスピーチ, ダイベストメント, 緩和と適応	社会・英語	③
7時	気候変動とどのように向き合うか	気候正義, 公平性, 対話	社会	②, ③

※持続可能性キー・コンピテンシーとの関連：①システム思考コンピテンス、②予測コンピテンス、③規範的コンピテンス

まず事前学習では、「気候変動」をテーマに A4 用紙 1 枚でレポートを作成した。この事前学習の最大のねらいは、生徒が気候変動のどのような点に興味や関心を抱いているのかを把握することであった。生徒のレポートのなかには、教師がワークシート作成の際に用いた文献を扱っていたものもあり、その生徒のレポートからも授業の手がかりを得ることができた。

次に 1 時から 2 時の学習である。ここでは「ロジックモデル」を援用して、単元を構成する作業を生徒とともにを行った。単元のベースは、教師側である程度作成したが、それはあくまでも修正可能な案として、授業に

臨んだ。図 11 は、実際に生徒がグループ（4 人 1 組）で作成したロジックモデルである。ロジックモデルは、最終目的を最初に設定し、そこから中間アウトカム、そしてそれを達成するための手段を具体的に考える。すなわち、ESD で求められる思考様式の一つであるバックキャスト思考となっているのである。ESD の実践へロジックモデルを応用した事例は、管見の限り、米原（2016）の研究以外はみられない。このロジックモデルに基づいて作成された各グループの単元案と教師側の単元案とを擦り合わせて、完成させた単元構成が表 2 のものである。

また、各グループのロジックモデルのなかから、単元構成に反映させた部分を生徒に示したことで、学習者のニーズをふまえた双方向型の学びを実現することができた。

続く 3 時から 6 時にかけては、教科間連携の特長を生かした授業展開となった。3 時では、気候変動の課題を地球温暖化にとどまらない議論として生徒に提示し、問題の本質とともに探った。また、時間スケールを数百年単位のみならず、過去 80 万年や過去 5 億年など、さまざまなスケールで俯瞰させることで、気候変動の捉え方の難しさを実感させた。

4 時から 5 時では、理科教員による自然科学的なアプローチと社会科教員による社会的なアプローチから、気候変動を捉える授業を展開した。とりわけ、2018 年の台風 21 号の映像を通じた授業では、当事者意識をもって学習に参加する生徒が多かった。さらに、永田（2018c）で提案されたパラグ・カンナのインフォグラフィックスの活用や気候変動がもたらした砂漠化による紛争などの議論を通して、気候変動の影響を受ける地域の脆弱性（バルネラビリティ）に迫った。6 時では、気候変動への国際的な取り組みとユースの取り組みとして、「パリ協定」および「グレタ・トゥーンベリさんの言説」を扱った。とくにグレタさんの取り組みは生徒にとって同世代ということもあり、共感できる面とそうではない面があったようである。実際に生徒からは、「取り組みはすばらしいが、自分にはできない」や「教室にいたら友達になれないかもしれない」といった本音の部分が次々と噴出した。

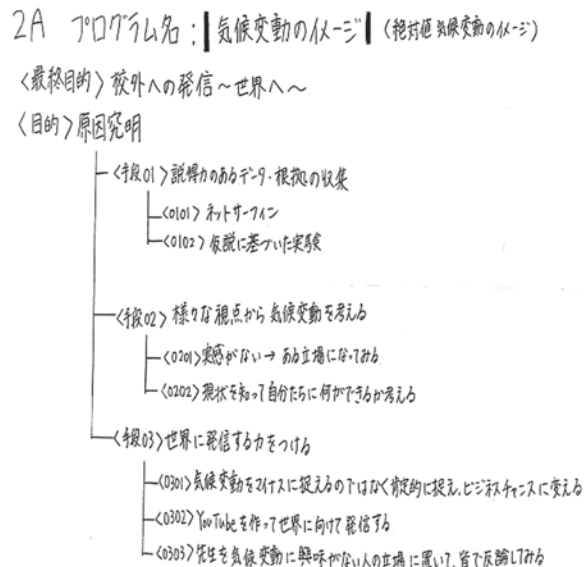


図 11 生徒が作成したロジックモデル

7時では、山中（2014）で用いられた手法を援用し、3段階の小さな問いをもとに、「気候変動とどのように向き合うか」という本質的な問いに迫った。3段階の小さな問いは、①これまで「気候変動」をどのように考えてきたか、②気候変動に関係する問題の解決を阻害しているものは何か（自分自身の要因／社会的な要因）、③そのような社会で自分たちは、どのように向き合っていけばよいか、という構成である。これは、自分の価値観や自分を取り巻く環境を問い直すことで、皮相的な議論に陥ることを防ぐ役割もあった。授業の実際としては、それまでの授業と比して、活発な対話とはならず、じっくり考え、言葉を絞り出すような対話が展開された点は特筆に値する。図12は、授業後のある生徒のふり返りである。このふり返りの後半部分に着目すると、めんどくさいと思ってしまふ自分との葛藤が記述されている。自分自身や自分を取り巻く環境を問い直すことが、行動変容への萌芽を有した学びにつながることを示唆している。

～気候変動とどのように向き合うか～
 私は今まで理科の授業などで地球温暖化について勉強したことにはあったけれど、正直本当に地球温暖化が進んでいる実感はなかったし、実際に活動するのはめんどくさかったので、今までこのことについての行動は起こしていませんでした。でも、ESDの授業で、気候変動が引き起こしている様々な影響が出てきていることを知って、また、その影響によって避難しないといけない人が出たり、テロが起きたりしているということを知って、すごく衝撃を受けました。私達は、寒い時、暑い時、好きなだけエアコンを使ったり、きれいな水をたくさん使ってお風呂に入る、たくさん電気を使っても影響が感じられないからまた使う。そうして他の地域の人々に影響をおよぼしているということを全然知らずにいたのでもっと衝撃的でした。また、英語の授業にも出てきたグレタさんの活動にも驚きました。同じ世代の人が、気候変動や、未来のことを考えていて、自分とは全然違うなと思いました。でも、学校休んでまでやることかな、と思ったし、自分はあとまでストックにできないなとも思いました。じゃあ自分たちに何ができるのか。正直、いろいろなことを知って衝撃的だったけれどやっぱりめんどくさいと思ってしまふ自分もいるし、気候変動についてよく知らない人もいます。なので、色々な人に気候変動に知ってもらい、めんどくさいとも思わせないように小さなことからコツコツやる、ていことが大変だと思ってる。

図12 生徒のふり返り

最後に、この授業実践から浮かび上がってきた教科間連携の成果と課題を整理し、教科横断的な視点から地球的課題に取り組むうえでの方向性を示したい。

成果としては、以下の三点を指摘できる。第一に、生徒とともに単元の構築を行ったことで、「自分（たち）の学び」という、学ぶ目的を明確にしたものになったといえる。第二に、作成した単元を持続可能性キー・コンピテンシーの枠組みから捉え直したことで、持続可能性を問うESDとなっているかを確認することができた。ESDのためのESDといった本来の目的を見失った設計に陥らないことが求められる。第三に、理科をはじめとした教科間連携により、多様な分野の成果を活用した資料提供および授業がなされたことで、学際的なものの見方・考え方に寄与したと考えられる。自然科学的なデータや見方の提示、文字資料にとどまらない映像や音の活用など、これまで教科で蓄積されてきた実践の成果や国際理解教育の研究成果を活用したことから、本実践は、多田（2018）が提唱する「実践の智」と通底するものがあったといえる。

一方、課題としては、以下の二点を指摘できる。第一に、時間割変更や毎回一から組んでいくような打ち合わせ時間を確保できないことなど、学校現場特有の制約が挙げられる。第二に、中学校や高等学校のように専門性が、より際立つようになることで、教科間の連携というハードルが高くなり、教科間の連携による授業実践という形が難しいという課題が浮かび上がってきた。ただし、実際の授業を共同で実施することは困難であっても、教科横断的な視点から同じテーマにアプローチすることは可能であろう。そのためにも、各教科の実践や取り組みを俯瞰し、それをESDの学び（持続可能性を基軸にした学び）へ翻訳できる力が、今後の教師には求められている。

以上の成果と課題をふまえて、教科横断的な視点から地球的課題に取り組むうえでの方向性を示したい。教科横断的な視点は、多様な見方・考え方に寄与するだけでなく、自己の価値観や生活を問い直す際に有効なアプローチとなり得る。実際、気候変動のような地球的課題の解決には、教科横断的な視点または学際的な視点が必要不可欠である。ESDにおいては、教師自身が、自分事として真摯に課題と向き合っているのかが問われている。この教師の姿勢は、学習材に影響ができるだけでなく、授業中の所作や発言にも影響しており、生徒はそれを敏感に感じ取っている。したがって今後は、課題に対して真摯に取り組む教師と学ぶ目的を明確にした生徒との関係性を基盤に、そこへ教科横断的な視点を組み込んだ包括的な学びがESDにおいて展開されることが求められている。

(森田 育志)

3. 世界のローカルとグローバルをつなぐ学びの場づくり～SDGs でつなぐ国際理解教育「地球子ども広場と大陸間教育活動」～

さまざまなところに影響を及ぼしている地球的課題である気候変動について、学校教育のなかで、「気候変動教育」としてどのように指導していけばよいのか、どの教師も疑問に思うことである。気候変動問題は非常に深刻で、時間的猶予がないにもかかわらず、あまりにも大きな問題であるため、すぐには解決できない。だからこそ、教育の役割はきわめて大きく、未来を担う子どもたちが気候変動の問題を自分事としてとらえ、自分たちの身近なところから、今できることを考えて実行させていくことが必要である。

気をつけなければいけないことは、気候変動がもたらす危機的状況のみの理解にとどまってしまうようにすること、すなわち、世界の気候変動によってもたらされるさまざまな現象のみに目を向けるのではなく、気候変動は長期的、逆転不能、不確実、予測不能であることを体験的にとらえて、その上で、地球上に生活しているすべての人にとって、今の日常の生活が持続可能で、さらによりよい未来となるにはどうしたらよいか、自分たちにできることを考え、身近なところから取り組むことができる児童生徒を育成することが大切である。

これまで行われてきた地球規模の課題について学ぶ実践の多くは、教室で先生やゲストから世界のさまざまなところで起こっている貧困問題、紛争問題、気候変動問題等について話を聞き、それをもとに自分たちで興味を持ったテーマについてインターネット等を活用しながら調べて発表し、自分たちにできることを考える学習であった。こうした学習では、それぞれの課題について主体的に調べ、学ぶ活動を引き出すことはできても、地球規模の課題と自分自身との関わりを強く認識して、自ら積極的に行動できる人材育成につなげることは難しい。

SDGs時代の国際理解教育では、グローバルな課題に対して他人事ではなく、自分自身との関わりを強く認識することによって自分事としてとらえ、自分には何ができるのかを自ら問いかけ、これまでの考え方や価値観を考え直し、身近なところから主体的に行動することができる市民の育成を目指すことが求められている。いくら多くの知識を得ても、そこから態度形成、価値観の変容に結びつけていくのは難しい。そこで、世界のローカルとグローバルをつなぐ学びの場づくりを行い、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・気候変動の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る大陸間教育活動を実践した。これは、学びの内容や方法だけではなく、学びのステージを地球規模まで拡大するという従来の国際理解教育の質的転換を行い、持続可能な地球社会を担う市民形成を行うものである。

このプロジェクトに参加した国の子どもたちは、まずは自分たちの生活と直接関係している問題、身近なところで起こっている水・気候変動の問題に目を向け、どのようなことが起こっているのか、なぜ起こっているのかについて学び、どうすればよいのか、どうしなければいけないのか、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、音楽やミュージカル、ペープサートや影絵、映像などで表現して、それをお互いに共有する。この活動では、インターネットなどで調べて得た知識ではなく、より身近な外国の友だちから直接体験を通して得た知識が伝えられるため、自分との関係性もより一層強く感じることができ、外国で起こっている出来事ではあるが、そうした地球規模の問題を身近な問題として捉えることができる。この「地球子ども広場と大陸間教育活動」をまとめると、下図のように表すことができる。

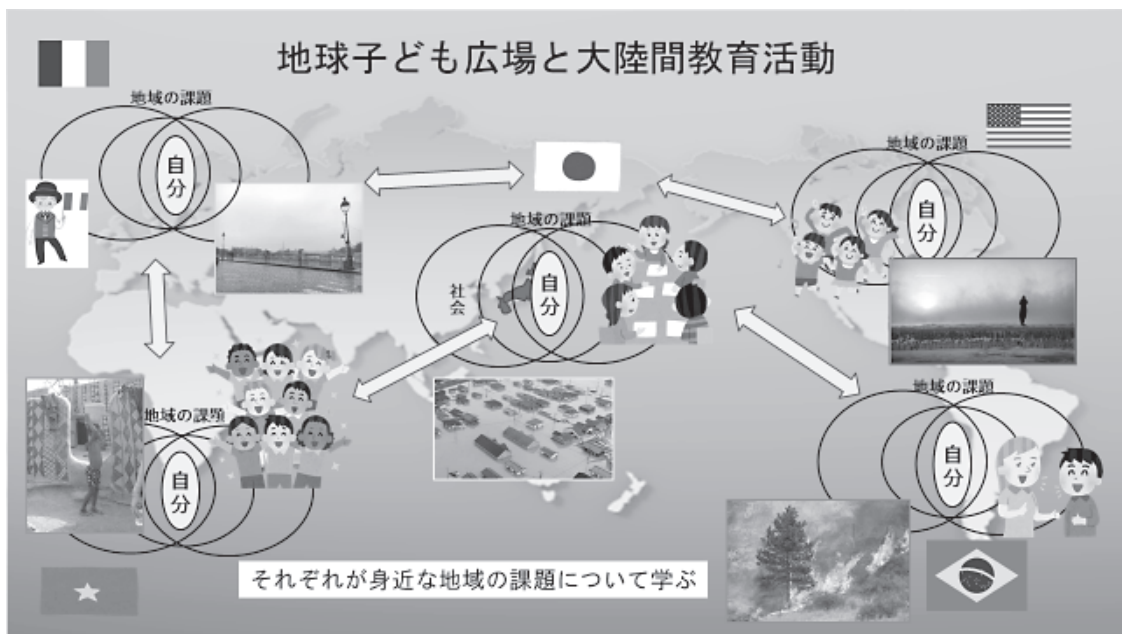


図 13 地球子ども広場と大陸間教育活動

この活動は2015年から行なってきたものである。これまでの活動を簡単にまとめると、大きく4つのステージで表すことができる。

《ステージ1》音楽を通して、“水”に対する思いを伝え合う活動

2015年に、“水”を共通テーマとして、名古屋市立蓬来小学校、ブルキナファソの Le CREUSET PLUS、フランスの Ecole de la VALLEE の子どもたちが、それぞれの国で、地球規模の水問題、地域の水問題について学び合う教育活動を開始した。蓬来小学校の子どもたちは、学びを通して感じた水に対する思いとして、「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をあげた。このキーワードをもとに、専門家（椙山女学園大学の渡邊康先生）にメロディーをつけてもらってできたのが『I Love Water』という曲である。そして、ブルキナファソ、フランスの

子どもたちも同じメロディーで“水への思い”を表現し、歌っている様子を映像に撮ってお互いに交換し合った。映像を見た蓬来小学校の子どもたちは、大陸を越えた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に気づくことができ、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持っているんだ、そして同じ振り付けをしているところもあるということに感動し、親近感を抱くと同時に、これからも一緒に水に対する学びを深めていこうとする気持ちを一層強く持つことができた。

《ステージ2》ミュージカルを通して、水問題解決に向けたメッセージを発信

グローバルイシューである“水問題”解決に向けてのメッセージを発信する場として、2016年の9月には、念願であった合唱とミュージカル『I Love Water～人と水の精の物語～』の公演を行った。2015年度、大陸間ミュージカル広場のプロジェクトに参加した蓬来小学校のOBの有志12名と、H.M.C（Hiroko Music Club: 音楽教室）に通う椋山女学園大学附属小学校の子どもたち、さらにブルキナファソのル・クルーゼ学園から6名の子どもたちを招いて日本とブルキナファソの子どもたちが一緒にミュージカルを演じ、そこに蓬来小学校の6年生と西築地小学校の4年生が合唱で参加した。残念ながらフランスの子どもたちは日本に来ることができなかったが、自分たちの思いを表現している映像を送ってもらうことができたので、その映像をミュージカルの中で紹介した。

このミュージカルは、自分たちが学んで感じたことや思ったこと、そして、これから自分たちはどうしていけばよいのかを自分たちの言葉と身体表現、音楽で表現していくことが目的であった。そのため、ミュージカルを演じる子どもたちは、「地球子ども広場」に集まって地球規模の“水問題”の現状を学び、その学びを通して考えた“水問題”解決に向けての願いや考えをまとめ、自分たちでストーリーに入れたい言葉を洗い出し、それを「地球子ども広場」からのメッセージとしてミュージカルで表現した。そして、実際に「地球子ども会議」の場面を演じ、今後、ブルキナファソ、フランス、さらには他の国の子どもたちとも一緒になって、大陸を越えて子どもたち同士で水問題の解決に向けた話し合いの場を継続的に開催していくことをミュージカルの中かで提案した。

《ステージ3》パリ地球子ども会議（Global Kids Square in PARIS）の実施

2019年3月に、笹川日仏財団、パリ日本文化会館の協賛で、パリ日本文化会館において、「水と気候変動問題」に関してこれまで学んで来た成果を、日本、フランス、ブルキナファソ3か国の子どもたちが直接会い、各国の取り組みについて歌と身体表現や映像を取り入れた発表会と意見交換を行い、子どもたちのパリ宣言（子どもパリ協定）をつくることを目的に、パリ地球子ども会議を実施した。

日本側の取り組みを椋山女学園大学の学生が日本語で説明し、椋山女学園大学附属小学校の卒業生で、立命館大学のフランス語学科に通う学生が通訳した。そして、2016年に行ったミュージカル「人と水の精の物語」を4人の子どもたちで再現した。ブルキナファソの子どもたちは、「ごみ問題」「水不足と水の汚染の問題」「森林伐採の問題」を、音楽と踊りを交えた身体表現で訴えた。ブルキナファソの伝統的な楽器であるジャンベのリズムによって、全身で自分たちの思いを踊りで表現する姿を目の当たりにして、言葉の壁を越えて、彼らの訴えが響いてきた。フランス、ストラスブール市の学校の子供たちは、さま

ざまな移民の子どもたちが登場して、影絵を使って発表した。「海のゴミ」「森林破壊」「水の浪費」「車による大気汚染」の問題を訴えた。

最後に3カ国の子どもたちが壇上で話し合い、「子ども宣言文」を採択して読み上げ、世界中の子どもたちと協働して地球規模の課題である気候変動について学び、取り組んでいくことを誓いあった。

《ステージ4》地球子ども広場と大陸間教育活動の拡大

現在はパリ子ども会議で出された宣言文、「宇宙船地球号の仲間と協力して実行していくために、グローバルキッズスクエア（Global kids square）を世界に広げ、それぞれの地域と地球的課題の解決に取り組んでいくことをここに宣言します」に従って、気候変動に関する教育を世界に広げること重点を置き、ブラジル（サンパウロ、リオデジャネイロ）とマレーシア（ペナン）の日本人学校、ブラジルとフィリピンの現地校にもこの活動を紹介し、地球子ども広場への参加を呼びかけている。

（林 敏博）

4. 実践から見えてきた学校教育の課題

（1）学びの場づくりにおける他者理解と対話

気候変動が進めば、海水面の上昇や異常気象の影響で住まいを失う難民が増えることは事実として起こっていることである。ここで教育の対応策として考えられるのが、多文化共生のための教育のあり方である。すなわち、環境難民や自然災害の被災者らが、私たちが暮らす地域に移動してくるかもしれないことを想定し、自らとは異なる文化を背景にもつ他者とともにいるための技法を身につけることが求められよう。

そこで注目したのが他者理解および対話である。自らとは異なる他者を理解すること、また他者とともにいるための技法のひとつである対話の力を身につけるためには、どのような実践が考えられるのかを検討したのが、以下の2つの実践である。

「異己理解プロジェクト」の援用：一般校での対話や他者理解を促進する授業実践

他者理解を促進し、対話的な授業とはどのようなものだろうか。宮城教育大学附属小学校では、日本国際理解教育学会「異己理解プロジェクト」（以下、異己プロ）と連携し、中国の師範学校附属小学校との交流授業を展開し、2018年6月にその一端を公開した。授業

の概要は、年単位でオンラインによる同時対話や、手紙等の交流をする中で、共通のテーマについて対話しながらお互いのものの考え方や感じ方について疑問を出し合っていくものである。授業そのものの準備の周到さはも

表3 授業前後の質問項目の概要

実施時	対象	質問内容のあらまし
授業前	全員	たけしの行動をどう思うか。ABCDから選び、理由を書け。
	授業学級	「国際的視野に立って他国を尊重する」とはどのような態度か。
		中国について知っていることを書け。
		中国人の知り合いが何人いるか。
授業後	授業学級	中国人の家を何回訪れたことがあるか。
		たけしの行動をどう思うか。ABCDから選び、理由を書け。
		日本語教室を利用している生徒のグラフから考えたことを書け。
		「国際的視野に立って他国を尊重する」とはどのような態度か。
		今日の授業で得たこと、学んだことを書け。

もちろん、理論と実践のつながりも十分と感じられた。同様の研究が日本、中国、韓国の3か国で行われている点も興味深い。

では一般校ではこの研究成果を、たとえば「道徳科」の枠組みでどのように生かすことができるかについて検討してみたい。実際に中国生徒と交流するのはできないので、異己プロと同じ質問項目の事前アンケート（表3、4）をとり、中国の児童の結果と比較することで、間接的に、内的な対話を促した。近年の報道やネット等に強く影響を受けたと思われる記述が多かっただけに、その意外な結果に授業内の対話は活発になった。

表4 授業で利用された教材

題名	あらすじなど
チョコレート	遠足に行き、弁当を食べ終わって、みんなでおやつを食べることになった。自分のおやつを食べ始め、かけるはチョコレートを出した。しかしトイレ行ってもどつたら、出しておいたチョコレートが全部なくなっている。かけるは、親友のたけしに聞いたところ、たけしは「ぼくもチョコレート大好きだから、食べちゃったよ。」と言った。たけしの行動についてどう思うか。またそれはなぜか。A:全然気にしない。仲良しなので、お互いのものを区別する必要はない。B:少し違和感はあるが、問題にしない。二人の関係に影響はない。C:あまりいい気持ではない。今度、またこのようなことがあったら困る。D:不愉快だ。行動は理解できない。

さらに同様のアンケートを、日本語教室を利用する生徒8名（国籍は3種）にも実施し、そのデータも併せて提示した。愛知県は外国人児童生徒数が全国一多いが、日本語教室の詳細を知る生徒は少ないから、身近にいる外国人児童生徒との授業後の対話、ひいては他者理解を促す目論見からである。

ただ、道徳科の枠組みでの実践であるので、内容項目に焦点化する必要がある。やや内容が難しいと感じられたが内容項目中の文言「国際的な視野に立って他国を尊重するとは、どのような態度か」と授業前後で問うた。その結果、文字数の変化、内容の質の変化（文中のキーワードのカテゴリ分類法）とも、 χ^2 乗検定で有意差が認められた。先行研究で用いられた教材を援用した、一般校での対話や他者理解を促進する授業の一端として報告した。

（天野 幸輔）

（2）多文化共生教育としての「哲学対話」の実践

「哲学対話」は、思考力と対話力の育成のための対話活動で、「子どものための哲学（Philosophy for Children: 略称 P4C）」とも呼ばれる。正解のない問題について、主体的に問い、考え、対話し続ける探究の対話である。この哲学対話を、6年生の学級で、多文化共生教育の一つとして、2018年1月～3月、総合的な学習の時間、道徳、学級活動の授業で計15時間実践した。

対話のテーマとしては、「自分と似ていない人と仲良くできる?」「よいこと、悪いことって何?」「普通って、どういうこと?」「かっこいいって、どういうこと?」「便利って本当にいいこと?」など、多面的、総合的、批判的な思考を促し、多文化共生につながる10のテーマを選んだ。授業では、全員が椅子だけで一つの輪になって、テーマに関する考えを伝え合い、問い合い、深め合い、学びを語り合った。

以下が本実践の成果である。

- ・「みんな同じ」と思っていた考え方や感じ方が実は、「みんな違う」ものなのかもしれないという意識の涵養
- ・違う立場の人、違う考えを持っている人との対話が、自分の考えや思いを広げていくという体験
- ・正解を考えずに、対話し、深く考えることのおもしろさを実感する体験
- ・他者理解の促進
- ・他者を尊重する態度の育成
- ・違う考えを持っている人と関わることへの関心や意欲の高まり

哲学対話では、学級内の5人のブラジル人児童とマジョリティの日本人児童の文化的な違いよりも、個人としての考え方や感じ方、価値観が多様であるという気づきが促されていた。また、「自分とは異なる考えや、普通とずれた考えが結果として、深く創造的に考えるきっかけとなった」という感想が多くあった。つまり、多様性が原動力となって学びが生まれていた。たとえば、「空気が読めない」と学級で非難されることがあった発達障害傾向のある児童が伝えた考えや批判的なものの見方が、対話を活性化し、学びを深めていく様子が頻繁に確認された。こうした体験が、多様性を尊重する態度を育み、多様性に関わる関心や意欲を高めていた。

さらに、教師の子ども観も変化した。筆者自身が本実践を通して、子どもの体験や考えの豊かさ、探究の対話への意欲の高さ、対話を広げて自ら学びを創造していく力の大きさを実感した。主体的な学習者としての児童に、以前よりも大きな敬意と信頼を抱くようになった。

課題としては、授業時間の確保、教師のファシリテーション力の向上等がある。そして、効率ばかりを追求する画一的指導、教師中心主義・教科書中心主義への偏りを見直していく必要があると考えている。

今回、哲学対話が主体的・対話的な深い学びを促し、多文化共生教育としても極めて有用であることを実感した。今後も哲学対話の広がりを促したい。

(幸田 隆)

(3) 変容をもたらす教育への転換

実践研究から見えてくる特徴としてあげられるのは、教える「学習」からの転換である。各教科内で教師が知識を伝え、児童生徒が一方的に聞くという授業ではない。取りあげる課題について関連するそれぞれの教科で扱い、教科間で学習知を共有しながら、課題解決に向けて取り組む。子どもの学びを教科や教室という枠で区切るのではなく、子どもの生活世界につなげていくことが肝要である。そのために、テーマや課題に関連する学習知を生活知につなげるような仕組みとして、越境し合う学びの場をつくってきたのが実践研究の事例から読み取れる。

SDGsで17の目標および下位のターゲット169項目で示されたのは、分野や領域を横断する課題である。これらの目標達成に向けては文理融合型や学際的な視点やアプローチが求められる。学校教育においては各教科での取り扱いではなく、全教科の授業や時間などで扱われることが望ましい。教科間の関係性(相互関連性)を把握しながら、プロジェ

クト学習をベースにした問題発見、問題認識、問題解決の授業が求められる。こうした学びは新学習指導要領でも説かれている「アクティブ・ラーニング（主体的で対話的な深い学び）」や「社会に開かれた教育課程」に通じており、これらの重要性が今後増していくことが予想できよう。

しかしながら、本プロジェクトで行われたような教科横断的な実践は学校現場では「余分なことをやってくれるな」「これ以上のことはやめてくれ」という批判対象となりかねない。優れた実践として評価される授業も現場では「余分」とであると低評価を受けることがしばしばある。図 14 にあるように、カリキュラムに書かれていること、すなわち各教科での学習以外は「余分」とされるのであれば、SDGs で取りあげられるグローバルな諸課題は学校教育では扱わなくてもよいと判断されかねない。新しい学習指導要領で記されているような、換言すれば、ESD の 7 つの特徴（UNESCO 2006: 17）—「学際的・ホリスティック」「批判的思考と問題解決」「価値志向性」「多様な手法」「参加型意思決定」「適用可能性」「地域との関連性」—のの一つにある「学際的・ホリスティック」という考え方を促進するためには、いったん現場で言われる「余分」とは何を意味するのかを読み取り、なぜ「余分」とされるのかを検討していくことが必要となる。

また、SDGs が記された行動計画、「我々の世界を変革する：持続可能な開発のための 2030 アジェンダ（2030 アジェンダ）」（United Nations 2015）が社会変容をねらいにしていることからわかるとおり、SDGs に関わる諸課題は一人ひとりが自分事として捉えていかなければ、自分とは関係ない問題、もしくは政府や企業といった組織が取り組む問題と認識されよう。そうさせないためにも、児童生徒とともに教師自身も SDGs を自分事として捉え、授業で扱う必要がある。ESD は SDGs を達成するための手段の一つであることをふまれば、その 4 つの目的（UNESCO 2005: 28-30）—「質の高い基礎教育へのアクセスを改善すること」「既存の教育プログラムを再方向づけること」「人々の理解と認識を高めること」「トレーニングを提供すること」—の一つであった「既存の教育プログラムの再方向づけ」が改めて重要になってくる。これまでの教育活動を「持続可能な社会づくり」に改めて方向づける主体となるのは一人ひとりの教師自身であることを強調していかなければならない。カリキュラム・マネジメントやカリキュラム・デザインをする主体が誰であるのかを確認していくことが必要だろう。

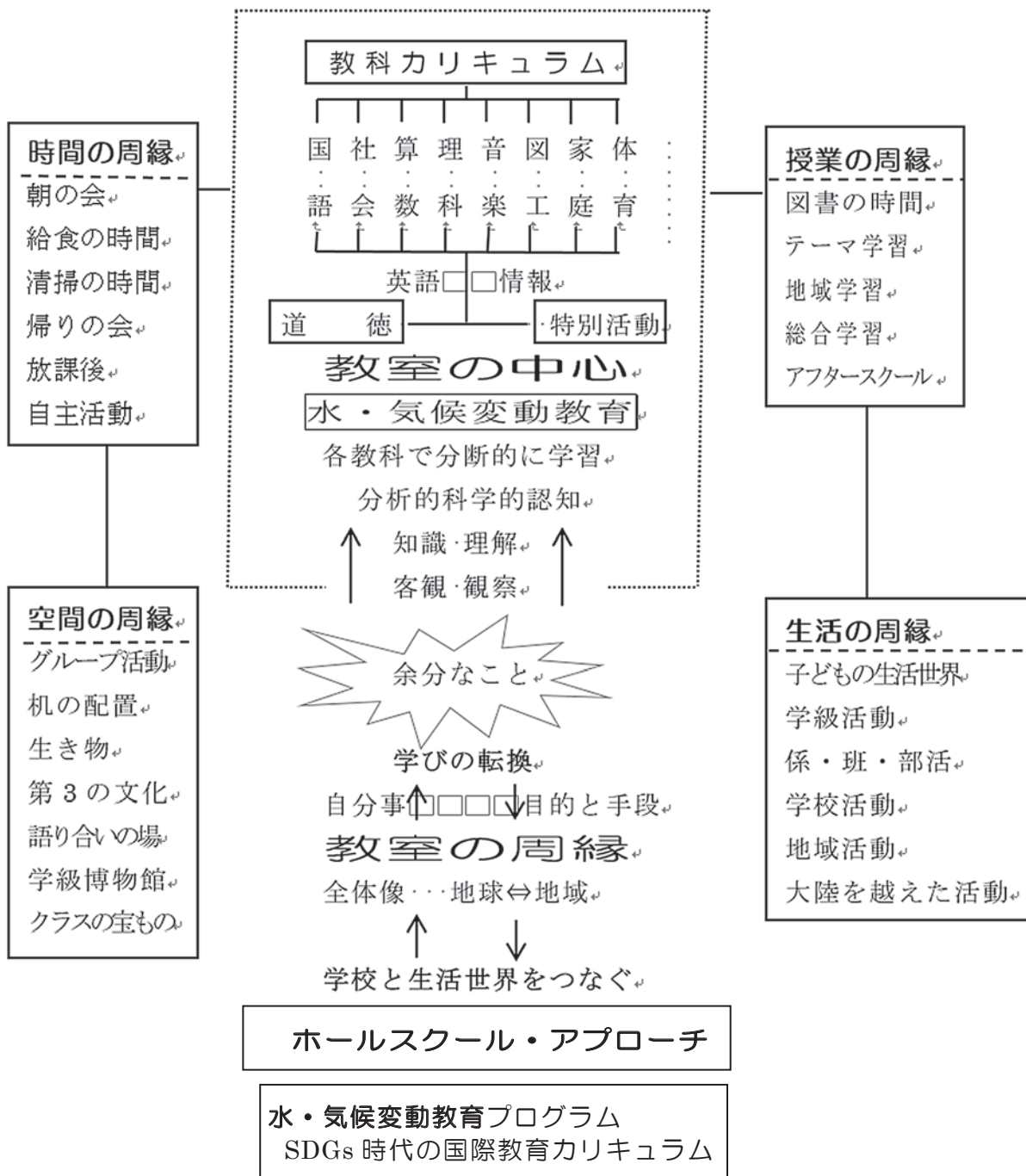
そのためにも、子どもと同じように、教師自身が学ぶことと日常生活のつながりが感じられるようにしていくこと、また子どもが地球規模課題を自分事化するためにも、教師自身が子どもの生活世界に立って考えることが重要である。そうでなければ、子どもにとって、グローバルな諸課題も地域課題も自分事ではなく、授業での学習内容にとどまり、消費される知として矮小化される。水にかかわる問題や気候変動による現象は、「あぶない」「危険」「こわい」といった情動をとまなう経験として、また身体知として子どもにも認識しやすい。そうであるからこそ、学習知を子どもの生活世界とつなげやすく、自分事として捉えることができるのである。

水・気候変動問題

地域の出来事、国の出来事、地球の出来事
 学校の出来事、家庭での出来事、個人での出来事
 大量生産・大量消費・大量廃棄 ⇔ 地球温暖化 ⇔ 異常気象

教科中心アプローチ

学校・教育委員会・教師



他者の存在の認識 ⇔ 「私」との関係 「私がかかわっている」
 社会的想像力 アクティブな市民性
 匿名性から実名性へ 大陸を越えた学び合い
 異常気象 ⇔ 水防組織と市民意識 避難訓練

図 14 水・気候変動教育と教室の周縁に着目した学びの転換と実践

出典) 日本国際理解教育学会第 29 回研究大会特定課題研究での報告資料より

気候変動や水に関する地球規模の課題、すなわち SDGs に関わる問題は新種のように聞こえるが、これまでの教育課程でも取りあげられていた諸科目の各単元に深く関連する(下表5参照)。

表5 これまでの教育課程で扱われた水・気候変動に関連するトピック

テーマ	水に関するトピック	気候変動に関するトピック
I. 水・気候変動の世界	<ol style="list-style-type: none"> 1. 地球は水の惑星 2. 水の様々な形 液体・固体・気体 3. 水の循環 4. 海水と淡水 5. 地球上の水のかたより 雨の多い国、少ない国 6. 水の流れと地形 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 地球は水と大気に覆われた惑星 2. 物質の三態 固体・液体・気体 3. 水と大気の循環 4. 長期的、逆転不能、不確実、予測不能 5. 地球上の水のかたより 雨の多い国、少ない国 6. 海水面の上昇
II. 水と生活 生きるための水 ／生産のための水・気候変動と生活	<ol style="list-style-type: none"> 1. 暮らしの中での水の使用 2. 安全安心な水と人間の健康 3. 農業に必要な水 4. 工業に使われる水 5. 水の利用とエネルギー 6. 輸送とレジャー 	<ol style="list-style-type: none"> 1. オゾンホール破壊 2. 生物多様性の喪失 3. 森林減少 4. 山火事 5. 気候変動とエネルギー 6. 水質・大気・土壌汚染 7. 獣害
III. 世界の水・気候変動の危機	<ol style="list-style-type: none"> 1. 人口増加と水の大量使用 2. 気候変動と水 3. 地下水 4. 水汚染 5. 洪水 6. 干ばつ、砂漠化 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 海水面の温度上昇 2. 氷河の崩壊 3. ハリケーン、嵐 4. 大変動・大災害 5. 高潮、洪水 6. 干ばつ、砂漠化
IV. 国境を越える水 ／国境を越えて起こる気候変動	<ol style="list-style-type: none"> 1. 国際河川と紛争 2. 水の取引・水ビジネス 3. 水テクノロジー 4. 仮想水貿易(ヴァーチャルウォーター) 5. 世界中の水を使う日本 水不足と食糧不足 6. 国際協力・支援 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 地球温暖化 2. 酸性雨 3. 温室効果 4. 二酸化炭素濃度の上昇 5. 農地の荒廃と食糧不足 6. 環境難民 7. 国際協力・支援
V. 水・気候変動と人々	<ol style="list-style-type: none"> 1. 古代都市と水 2. 江戸時代と水 3. 日本の人々と水 木曾三川、愛知用水、各都道府県事例 4. パースの人々と水 送水管の悲劇と塩害(オーストラリア) 5. ブルキナファソの人々と水 首都の水道と地方の井戸(アフリカ) 6. 現代の都市と水道施設 公衆衛生革命(イギリス テムズ川) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. アマゾンの原始林伐採 2. 中国の大気汚染問題 3. 日本で局地的な大雨の発生率が増加 4. サンゴの白化 5. オーストラリアの低温・少雨による小麦、大麦の不作 6. アメリカの高温・少雨によるトウモロコシ、大豆の不作 7. 気候正義(Climate Justice)

VI. 私たちにできること	1. 水とつながろう 2. ビオトープを生かして 3. 地域とつながろう（里・森・山・川・海・水と生活） 4. 節水のよびかけ 5. 水についての表現 音楽・文芸・アート 6. 世界とつながろう 水と持続可能な社会へ	1. 二酸化炭素の排出削減 2. 節水、省エネのよびかけ 3. Reduce（リデュース）、Reuse（リユース）、Recycle（リサイクル）活動 4. 自然（森、海、野生生物）を守る 5. 防災（レジリエンス） 6. 気候変動についての表現 音楽・文芸・アート 7. 世界とつながろう 持続可能な社会へ
---------------	---	---

これらの単元の価値づけを今の国際社会の文脈ですること、また地球システムと関連づけていくことが求められる。そのためにも上述したカリキュラム・マネジメントやデザインを教師らが行い、教師自身が学習内容を自分事として捉えていく必要がある。

一方で、気候変動や水問題は私たちに普段出会わないはずの他者の存在を認識させる。持続不可能な状況下で生活している他者と「私」との関係を考えること、また彼ら／彼女らの置かれている状況を「私」が引き起こしているかもしれない可能性を考えることを通して、個人の日常世界と地球システムのつながりや関わりを学ぶ。学びを行動や生活に移し、子どもが自分事として問題を捉え、問題解決の担い手としての市民性を高めていくことが求められている。

さらに、子どもの生活世界とのつながりは、学校という生活の場にも反映できる視点である。子どもが日常生活を過ごしている学校という場が学習内容とかけ離れた環境になっている。このことが、子どもの学びを日常に生かせない、つまりは学びが授業だけでとどまる可能性のある要因でもある。ホールスクール（ホールインスティテューション／ホールコミュニティ）・アプローチで授業と生活との統合をめざし、子どもの目線に立って、学びと暮らしにつながりがない「ちぐはぐ」な関係をつむぎ直していくことが SDGs 時代に求められる水・気候変動教育のあり方である。

（曾我 幸代）

IV. 「水・気候変動教育プロジェクト」から国際理解教育の理念と方法を問う

1. 教える「学習」から自己変容をもたらす「学びの場づくり」へ

本プロジェクトから捉えられる学校教育の課題は、教える「学習」からの転換にあると考えられる。上述したように、SDGs に取り組む教育活動である ESD をはじめとする国際理解教育は学校教育課程で「余分」とされる傾向があり、SDGs のような分野横断的なテーマを授業で扱う「環境にない」と応える教員が少なくないことである。また、教員だけでなく、国際理解教育や ESD の授業を受ける生徒らも、「国際理解教育を受ける動機が足りない」、「成績につながらないのに、なぜ？」「入試に出ないのに」と、授業への関心が低い印象を受ける。本プロジェクトに参加したメンバーへの聞き取りからも、受験を意識する児童生徒は、「（授業への）わりきりが強く、『余分なもの』への壁が高い、お互いを牽制し合う、授業の価値がわからない、しゃべらない、意見を表明しない、『違う』ことへのハードルが高い」という印象を持っていた。このような児童生徒の反応からも国際理解教育や ESD の授業を「余分」と捉え、授業へのモチベーションが上がらないことが伺える。

上の記述から、教師や生徒のマインドが学校文化を変えられない一つの要因であることがわかる。学校で「普通」とされる通常の教科の授業のみ担当すること、また「やれる人だけがやる」というような人任せの考え方が浸透している。

こうしたなかで、特定の教師らがなぜ国際理解教育やESDに取り組もうとするのかを、本プロジェクトに参加した現職のメンバーの声から捉えたい。

「究極には、自分も変わりたいんです」「正直なところ手詰まり感があるんですが、そうした状況のときは生徒に聞きます。『次、何をやろうか、どうしたらいい?』と。すると、子どもたちはちゃんと応えてくれます。」これらの言葉から、国際理解教育を実践として定着するために求められる特徴を3つ示す。

①生徒との応答を楽しむこと

正解のない諸課題に対してともに考え、取り組むことでともに「答え」を探す楽しさがある。

②ESDについての想いを語ること

正解のない諸課題が現代社会のなかにはあることを伝えること、またその解決策を教員自身も持っていないことを伝えること、持続不可能とも思える諸問題への対応策が何もないわけではないことを伝えること（具体例として社会で活動している人たちを紹介する【例：英語で扱われるグレタ・トゥーベリ、キング牧師など】）

③対話すること

生徒との応答関係を築く。考えを変えてもよいこと、自分自身の発言を対話からふり返り、発言内容に責任をもつことの大切さに気づかせ、無関心をなくすようにする。ESDでの学びが社会にどうつながるのかを伝え、「余分」であるという意識からの転換を図る。

また、国際理解教育やESDの授業を続けていると、他の教員から「一緒にやりたい」と声をかけられることも増えるという報告もあった。他教科や他学年との連携も見えるため、関連する教員へ話しかけ、連携の可能性を探り、協力体制が広がっていく。

上のことから、教員が生徒に「弱さ」を見せたり（気候変動に関連する問題は先生にも、答えがないということ）、あやまることをためらっていなかったり（「ごめん、けど、手詰まりなんだ」）すると、生徒が応答し始めていることが読み取れる。このような関係から従来の教育活動をふり返ると、教師が権威者として児童生徒の前にいることの隘路に気づかされる。教師のなかにある当然の姿、すなわち教師が「教える」人であり、児童生徒が「教わる」という学習のあり方を一度手放していくことが必要となろう。

本プロジェクトで扱った「水・気候変動」にかかわる問題は、人間の両極性—「どうすることもできないという不可能性」と「何かできるかもしれないという可能性」—を想起させる。私たち人間は自然災害にあったときに、どうしようもすることができない、ただ見ていることしかできない、という立場に立たされることがある。また気候変動をはじめとするSDGsに関連する諸問題は私たち一人ひとりの生活に深く関わっていることに気づかされる。そのとき、ある種、無力感や絶望感、諦め、また避けたい、見て見ぬふりをするような想いが沸き起こるだろう。一方で、復興過程や防災にかかわる予防においては、被害を少なくするための方法を他地域や過去から学び、レジリエンスを高めることができよう。それは、換言すれば、災害という絶望のなかにみる希望でもある。国際理解教育やESDという教科に縛られない、また教科から解放されている教育の可能性はここにあると

いえる。この前提にたつとき、教える「学習」は問題解決のための協働の学びの場づくりへと変わっていくと考えられる。そのとき、教師は児童生徒とともに学習者となること、また問題解決する担い手となることが求められる。また、不確実性が高まっている未来について考えるとき、教師一人ひとりが児童生徒にとって信頼できる大人としてともにいることが何よりも重要である。そうした大人に見守られながら学びを重ねているという安心感を抱けるように環境をつくっていくことが望まれる。

最後に、「余分」とされる ESD や国際理解教育を学校で取り組めるようにするためには、前回の研究・実践委員会の成果である「実践研究コミュニティ」の知見を応用することも可能である。根強くある近代学校教育下における教師観や子ども観、また教育観の変容に迫るには、教師一人ひとりのそれら価値観の問い直しといった自己変容が求められる。またそうした価値観から生み出される方法の転換も必要となる。たとえば、教科におけるテキスト主義からの解放や縦型のカリキュラムから「自由のあるカリキュラム」などへの変化が考えられよう。これらはすでに新しい学習指導要領において、重要視されるアクティブ・ラーニングやカリキュラム・マネジメント、社会に開かれた教育課程に通じよう。

(曾我 幸代)

2. テキスト主義からの脱却を図る多様なアプローチ

水や気候に関する教育は、日本の従来からの社会科、理科、国語教育などにおいても必ず取り上げられてきた。ただ、各々の教科の脈絡のなかで個別に取り扱われていて、水や気候についてトータルに自らの問題として捉え、その問題解決に向けての態度形成を図る視点は弱かった。このような状況に対して、世界的には、SDGs が国連で決議され、国内では、新しい学習指導要領の考えにも SDGs が取り入れられ、教育方法も、主体的・対話的で深い学びとしてのアクティブ・ラーニングなど、新たな展開が求められている。ここには、従来からのテキスト主義の脱却を図ろうという強い教育変革の意図がみえる。

たしかに、テキスト主義が典型的な知識伝達型の学習スタイルを日本に定着させたともいえる。しかし、問題はもっと深いところにあるともいえる。たとえば、日本とオーストラリアのテキストを比較してみると、日本のテキストが水の知識をしっかりと教え、そこで終わっているのに対して、オーストラリアのテキストは、水の知識を教え、後半は、その知識を知ったあなたは何かができるかという構成になっているのである。

ここでの課題は、従来からの知識伝達型の教育に対して、国際理解教育は、1990年代には、イギリスやアメリカで行われていたアクティビティの導入により、早い時期に、単なるテキストを使い、知識を伝達する教育を脱し、多様な方法を取り入れていたのである。しかし、このような体験型の学習も課題を抱えていた。子どもたちも、今までの椅子に座ったまま先生の話をおひたすら聞く授業からの解放によって、楽しく学習できたのは大きな成果ともいえるが、そこでの学びは何だったのかが問われたのである。もちろんこのアクティビティの開発者は、学習者の態度形成や資質の育成を十分考えて、作成されていたのはいうまでもない。

そこには、小さなアクティビティであっても、自らの体験をふり返ることが必要なのである。さらに、共に学んだ仲間と対話しながら、内省を繰り返す、また、その事象のつながりや真相を見出していくプロセスが必要なのである。この社会的事象についての知識、

共に学び合う仲間との対話、他者理解、自らへの問い、これらの学びの場を世界とつなげていく。そして、世界の仲間と共に学び合い、地球的課題や地域の課題を解決していこうとする態度形成と学びの場の生成が、これからの国際理解教育においては、必要となる。このような方法的課題に対して、総合的に取り組んだのが、ジオラマでの活動と絵地図である。

気候変動のような問題について大陸を越えて学び合うとき、日本の問題をより深く知り、問題解決に向けて取り組むことが必要となる。それぞれの国が問題を探究し、発表し合い、それらのつながりや地球的課題への取り組みなどを共有し、再びそれぞれの国で活動するのである。日本の実態を知る方法としてジオラマを作り、SDGsの問題を探究した。ジオラマという具体物を通して地域の課題を探求し、学び合い、自らの問題として、他者とともにどのように関わり、よりよい地域社会をつくるのかという子どもたちの参加型の市民性を育成するプロジェクト活動として、実施した。そこでは自らの地域課題について、世界の各地域の子どもたちと交流し、学び合える。共通テーマとして、水・気候変動・運輸・町づくりを掲げている。内容としては、東海地域のテーマに沿った事物をジオラマで表現し、その地域課題を子どもたちが考え、町づくりを行う。とくに、今回は水・気候変動を中心テーマにしているので、水の多い木曾三川、金華山と岐阜城、名古屋駅前の市街地、



図 15 東海エリアのジオラマ

東山動植物園、長久手の丘陵地、御嶽山と牧尾ダム、愛知用水と知多半島、セントレアと名古屋港、工場地帯などの東海エリアをジオラマで製作した(図 15 参照)。このとき、ローカルな知(Local Knowledge)とその背後にある学習の知(Learning Knowledge)が必要となる。たとえば、岐阜城のローカルな知は、戦国時代の学習の知がないと理解が難しい。この重層的な知の往還があって初めて、教師やファシリテーターは、子どもたちの気づきや主張を意味づけ、さらなる深みへと学びを誘うことができる。

ジオラマは、新学習指導要領でも、資質・能力全体の中核とされる「社会的な見方・考え方」を育成するのに効果的であった。鳥瞰的な視点から見ることによって、全体像や空間的な位置関係が見え、考えることができる。歴史的、発展的な視点から、持続可能性なども考えられる。さらに、ジオラマのなかに人間の姿も入れることによって、よりよい社会づくりへの主体性と協働性が生まれる。

持ち運びの不便さというジオラマの短所を克服するために作成したのが絵地図(図 16 参照)である。先の表 5 をもとに水・気候変動の問題を可視化した。SDGs で取り上げられる課題を一つの絵に表すことで、学ぶ内容が発達段階や教科といった国際理解教育やESDなどの横断的な学びを「余分」としていた枠を取り外すことができる。絵地図を扱う者が、ここに埋め込められている内容を自由に取り出すことができるという利点がある。換言すれば、表 5 に記したようなトピック、水・気候変動に関連する問題を理解するための知識、およびそれらの関連性を理解していることが必要である。上述のジオラマと同様、教育者およびファシリテーター自身が取り扱う内容を自分事に行っていることが前提となる。



図 16 水・気候変動に関連する諸問題をあらわした絵地図

ジオラマや絵地図が投げかける水・気候変動教育への課題は、既存のアプローチの見直しである。これまで積み重ねてきた学習方法、たとえば、さまざまな教材を通したアクティビティやフィールドワークを今一度、SDGsをはじめとする現代的な諸課題に照らしあわせ、読み解き直していくことが求められる。この読み解き直すプロセスが、他人事となっている諸問題との関係性および自らの考え方や価値観の問い直しにつながり、自分事化するのに役立つのである。

(宇土 泰寛、曾我 幸代)

3. 越境空間としての新たな学びの場のステージへの挑戦

水・気候変動問題は、ローカルな問題として現れるが、グローバルな地球システムの問題とも深く関連している。世界各地で、洪水に見舞われるところもあれば、渇水に苦しむところもあるように、異常気象の現れ方が異なる。一般的には、国内の異常気象は、天気予報や災害情報等により、知ることができるが、他の国や大陸の情報は、大きな災害でないかぎり、なかなか知ることができない。

中学生以降になると、世界各地の気候は、地理の学習として行われるが、熱帯雨林気候や西岸海洋性気候、地中海性気候などと暗記の対象として実施されることが多い。その気候に合った衣食住の生活や農業や資源などが写真なども交えながら、社会科や国際理解教育の学習として展開され、世界についての知識として学ぶことはできる。従来から行われてきたこのような国際理解教育の学習に対して、ICTの発達により、子どもたちは、コンピュータ室のインターネットを利用して、世界の水・気候変動問題を検索し、世界の主な情報は知ることができるようになった。しかし、その情報によって、学習者が自らの問題として捉え、価値変容をとめない、主体的な行為に至ることは少ない。

これからの国際理解教育において求められるのは、世界各地の様子やローカルな問題を知ることやグローバルな問題を知るだけでなく、ローカルな問題と地球システムの相互連関的な問題の捉え方が重要である。さらに、その問題の原因は、自分も加害者であると感じ意識することなく、日常的に営んでいるローカルな場での生活であることを内省できるグローバルとローカルをつなげるグローバルな想像力である。このような想像力を自らの問

題として自覚し、自己変容をもたらすような学びへの誘いができる国際理解教育が問われるのである。

そのために、国際理解教育の内容だけではなく、方法も問われる。国際理解教育においては、さまざまに工夫されてきた。しかし、学びの場は従来の閉じられた教室のままである。この教室にいただけで、遠く離れた世界の現実を自分事として捉えられることは難しい。大半の学習者にとっては、知識としての理解に留まる。このような教育の場の現状に対して、第四次産業革命のさらなる進展のなかで AI や IoT は進歩し、教室にも大きな変化が訪れようとしている。SDGs 時代の教育では、このテクノロジーも活かしながら、新たな学びのステージとしての地球規模につながる学びの場への変革を考えることも重要である。

国際理解教育は他の教科教育よりも、まず「国際」として、それぞれの国理解、国同士の理解から始まったこともあり、自らを対象化し、枠を越えて学び合うことを内包している。それゆえに、内容と方法、他教科との関係などを越境した学びを早い段階で作り出してきた。つまり、学びの内容の越境であり、学びの方法の越境であった。今回の SDGs 時代の学びでは、学びのステージの越境を探究し、その越境空間のなかでの問題やその課題解決のための実践を探究したのである。

(宇土 泰寛)

おわりに

「SDGs 時代の水・気候変動教育を問う」というテーマを研究・実践委員会において、名古屋メンバーを中心にして、実施することになったものの「気候変動」とは何かからの探究になった。ただ、水問題に関しては、学びの内容としての水のリテラシーを作っていたので、この内容理解から始めることにしたが、内容を探究すればするほど難しい課題であった。そこで、メンバーの地域をより拡大し、気候変動の専門家にも入っていただき、メンバー同士も学び合いながらのプロジェクト活動となった。

水問題のときは、水不足のエリアの国際支援活動の側面が強かったが、気候変動問題の導入によって、その内容の広がりや他の領域とのつながりが一気に出てきた。しかし、日本においては、気候変動の問題は水問題として多く現れ、洪水や台風の巨大化など身近な問題となり、水と気候変動の問題がつながりやすくなった。同時に、気候変動から、世界の水問題へ、それが難民問題、食糧問題、貧困、都市問題、モビリティ・マネジメント問題など、まさに SDGs の問題群へと次々とつながっていくのである。

水・気候変動問題への幅広い視点から学校で実践している先生方が結集し、多くの実践を研究・実践委員会の他のチームとの関係や前の委員会で提起された実践研究コミュニティの知見も活かしながら課題の探究を行ってきた。そのなかで、SDGs 時代の捉えなおし、未来社会へのイメージが広がり、教育実践の早急な創出が求められれば求められるほど、当の教育実践の場での壁が大きなものであり、学校そのもの、教師の意識からの変容が必要なのが現実の課題として浮かび上がってきた。

地球社会の未来を決める分岐点が 2030 年といわれる。とくに、気候危機 (Climate Crisis) は、2020 年の今、この 10 年間の私たちの行動が持続可能な地球、地域社会を決定する。教育の閉塞状況や大きな壁があるからと知っている事態ではない。それぞれが、一歩でも、小さな行動でも始めることが重要である。このような現状のなかで、プロジェクトメンバ

一は、自らの実践の場で、まさに教室の周縁を生かしながら、実践を創出してきた。水・気候変動問題に現れたように現実の変化は、学校や教師などの意識変化も促している。2030年より先の2100年の宇宙船地球号の乗組員たちの姿を思い浮かべながら、研究・実践委員会の「SDGs時代の水気候変動教育を問う」プロジェクトのまとめとしたい。

メンバーの先生方はもちろん、さまざまな実践を可能にし、助言をいただいた研究・実践委員会の先生方、そして、現実世界との結びつきをつくるにあたって支援をいただいた笹川日仏財団など、多くの支援とご協力のもとに、本プロジェクトのまとめを作成できたことに深く感謝申し上げます。

【参考文献・URL】

- 宇土泰寛 (2000) 『地球号の子どもたち：宇宙船地球号と地球子供教室』 創友社
- (2011) 『地球時代の教育：共生の学校と英語活動』 創友社
- ジョン・アーリ (2006) 『社会を越える社会学：移動・環境・シチズンシップ』 吉原直樹監訳、法政大学出版局
- 多田孝志 (2018) 『対話型授業の理論と実践—深い思考を生起させる12の要件』 教育出版
- 田家康 (2016) 『異常気象で読み解く現代史』 日本経済新聞出版社
- 永田佳之 (2016) 「気候変動教育とは何か：地球温暖化を生み出した近代教育を越えて」 日本建築学会 『建築雑誌』 Vol.131、No.1687、pp.24-25.
- (2018a) 「国際的に紡がれる気候変動教育：国連気候変動枠組み条約第6条がACEに至るまで」 『気候変動と教育に関する学際的研究：適応と緩和のためのESD教材開発と教員研修』 平成27-29年度科学研究費助成事業挑戦的萌芽研究15K13239、研究代表者：永田佳之、pp.14-20.
- (2018b) 「ユネスコの気候変動教育」 『気候変動と教育に関する学際的研究：適応と緩和のためのESD教材開発と教員研修』 平成27-29年度科学研究費助成事業挑戦的萌芽研究15K13239、研究代表者：永田佳之、pp.21-29.
- (2018c) 「地球規模課題と国際理解教育—気候変動教育からの示唆—」 日本国際理解教育学会編 『国際理解教育』 Vol.24、pp.3-12.
- 永田佳之、曾我幸代共編著・訳 (2017) 『新たな時代のESD—サステイナブルな学校を創ろう：世界のホールスクールから学ぶ』 明石書店
- 山中信幸 (2014) 「意識変容の学習：ペダゴジーとアドラゴジーの理論に基づく実践的検討」 日本国際理解教育学会編 『国際理解教育』 Vol.20、pp.13-23.
- 米原あき (2016) 「『学び』の一環としての『評価』：協働型で行うプログラム評価の可能性」 『ESDの教育効果（評価）に関する調査研究報告書』（日本／ユネスコパートナーシップ事業）、pp.52-61.
- Intergovernmental Conference on Environmental Education for Sustainable Development [Tbilisi+35]. (2012). *Tbilisi Communiqué: Educate Today for a Sustainable Future*. IUCN
https://www.iucn.org/sites/dev/files/import/downloads/tbilisi_story_komunike_small.pdf (2020年3月21日) [丸山英樹・永田佳之訳 (2013) 「トビリシ宣言：持続可能な未来に向けた今日の教育：解説と訳」 日本国際理解教育学会編 『国際理解教育』 Vol.19、明石書店、pp.109-117.]

- United Nations. (2015). *Transforming Our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development*.
<https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf> (2020年3月20日)
〔外務省仮訳「我々の世界を変革する：持続可能な開発のための2030アジェンダ」<https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000101402.pdf> (2020年3月20日)〕
- UNESCO (2005). *UNDESD International Implementation Scheme*. Paris: UNESCO.
- (2006). *Framework for the UNDESD International Implementation Scheme*. Paris: UNESCO.
- (2014). *UNESCO Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development*. Paris: UNESCO.
- (2016). *Getting Climate-Ready: A Guide for Schools on Climate Action*. Paris: UNESCO.
- UNESCO and UNFCCC (2016). *Action for Climate Empowerment*. Paris: UNESCO.
- Wiek, A., Withycombe, L. and Redman, C. L. (2011) Key Competencies in Sustainability: A Reference Framework for Academic Program Development. *Integrated Research System for Sustainability Science*, 6, pp.203-218, United Nations University, Springer.

第3章 グローバル時代の市民像を問う

はじめに

「グローバル時代の市民像を問う」プロジェクト（以下、市民性プロジェクト）は、以下の趣旨のもとに進められた。「近年、道徳の教科化、グローバル人材の育成、18歳選挙権導入にともなう主権者教育の実施など数々のトピックが、政策課題としてやつぎばやに浮上してきました。ユネスコも GCED を提唱するなかで、国際理解教育はいま、さまざまな市民像がダイナミックに交錯する事態に直面しつつあります。この事態を受けて本委員会では、政治経済の動向や国内外の思想状況の分析から“市民性の現在”の解明に取り組むことにより、改めて国際理解教育の理念を問い直します」（学会 HP、下線引用者）。このように近年さまざまな取り組みにおいて論じられる「市民像」のあり方を検討することを通じて、国際理解教育における市民性育成を問い直すことが目指された。

以下 6 回の研究会を開催し、4 名の会員による報告、並びに、歴史学、政治学、社会科教育学の領域からの問題提起とそれを受けての議論がなされた。

- (1) 嶺井明子会員「戦後日本の国際理解教育政策の展開」（2016年12月18日、於：筑波大学・東京キャンパス）
- (2) 保立道久氏（歴史学）「公共性・市民性と『人種問題』：トマス・ペインとヴェブレンにもふれて」（2017年7月15日、於：筑波大学・東京キャンパス会議室）
- (3) 齋藤純一氏（政治学）「多元性のもとでの公共性と市民」（2017年12月16日、日本大学文理学部・百周年記念館）
- (4) 池野範男氏（社会科教育学）「シティズンシップ教育とドラマ教育：国際理解教育を視野に入れて」（2018年9月22日、於：日本大学文理学部）
- (5) 永田佳之会員「国際理解教育はグローバル化時代の〈切実さ〉に込めているか」（2018年10月13日、於：聖心女子大学）
- (6) 中山あおい会員、橋崎頼子会員「欧州におけるシティズンシップ教育の最新動向」（2019年5月19日、於：筑波大学・東京キャンパス）

1. 理論的枠組み：シティズンシップと市民性

(1) 日本において市民（性）を論じる難しさ

市民（性）／シティズンシップ（citizenship）を論じる際の難しさとして、その要素をどのように捉えるのかということが挙げられる。例えば、デランティは、地位、権利、義務、アイデンティティ、参加などの要素を示しているが（Delanty 2004）、それぞれの要素が依拠する思想的な立ち位置や論点、そして「市民」の範囲は異なってくる。

この点とも関連して、日本において「シティズンシップ（citizenship）」をどう訳すのかということも一つの論点となる。つまり、英語の「citizenship」に含まれるさまざまな要素のうち、何について論じているのかを明確にする必要があるということである。法的地位をめぐる議論であれば「国籍」、市民の一連の権利を論じるのであれば「市民権」、市民としての望ましい活動やアイデンティティに着目するのであれば「市民性」といった

ように、どの要素に着目するのかによってそれぞれ異なる訳が与えられることになる点に留意が必要である。

(2) 日本における「市民」と「国民」

日本においてはこれまで「市民」概念自体が論じられることは少なく、「国民」概念を中心としてその構成員の範囲や望ましいアイデンティティが論じられてきた。法的地位に着目すれば、日本において、国民は国籍法によって法的に定義されるが、市民を定義する法律はない。「市民」の用法としては、(市町村の)市の住民や市民活動に携わる人という意味で用いられることが一般的である。加えて、国籍にかかわらず権利を保障しようとするさまざまな国際法を批准する一方で、日本国民のみが権利享有主体であるという意識も根強い。また、個人と国家の関係についても、契約によって成り立つという意識は希薄である。日本人というエスニシティ(民族性)や血統と強固に結び付いた国民像が支配的であり、(日本)国民が日本人と同一視される場合も多い。これらの日本における市民(国民)をめぐる文脈を踏まえながら、それらを乗り越えるような市民像のあり方を模索する必要がある。

2. 学会における蓄積：特定課題研究プロジェクト

(1) 『グローバル時代のシティズンシップと国際理解教育』(Vol.17)

本学会では、特定課題研究プロジェクト(2008～2010年度)において市民性/シティズンシップを主題とする課題に取り組んできた。詳細は、学会紀要第17号の『グローバル時代のシティズンシップと国際理解教育』に詳しい。このプロジェクトの成果として、以下の4本の論文が掲載されている。

- ・ 嶺井明子「多元的シティズンシップによる国際理解教育概念の再構築」
- ・ 小関一也「多元性・多層性から読み解くグローバル・シティズンシップ」
- ・ 中山あおい「国を越えるリージョナル・シティズンシップを育成する教育」
- ・ 桐谷正信「多文化教育から問いなおすナショナル・シティズンシップ」

このとき、「多元的シティズンシップ(multiple citizenship)」を鍵概念とし、ローカル、ナショナル、リージョナル、グローバル、それぞれのレベルでのシティズンシップの捉え方が検討された。この構成は、シティズンシップの同心円的な広がりを目図したのではなく、多元的なシティズンシップの存在を理解することによって、それぞれのレベルにおけるシティズンシップのあり方を問い直し、また相対化する視点を得るということを主眼とした。

このことはプロジェクトの出発点として、渡部(2006)によって提起された日本の国際理解教育の独自性の中でも、「ナショナル・アイデンティティ教育の相対化装置としての役割」に着目して概念を明確化し、再構築するというアプローチをとったこととも関係している(嶺井 2011a: 34-35)。とくに、「国民の形成をナショナル・シティズンシップの育成として把握し、多元的シティズンシップという視座から位置づけ捉え返す」ことが重要な課題として挙げられている(嶺井 2011b: 38)。また、ネーション(nation)の理解について、エスニシティや民族を基盤とした自然の存在としての「エトノス=国民」から、

社会契約によって説明される近代的な意味での「デモス＝国民」への転化を提起する樋口の論を紹介しつつ、この点は、日本の国際理解教育を再構築する上で極めて重要であるとする（同上: 45）。

3. 市民性プロジェクトの活動の概要：研究会の開催

以下、研究会の配布資料をもとに、報告の要点を整理する。

（1）嶺井明子会員「戦後日本の国際理解教育政策の展開」

嶺井会員の発表では、文部省・文部科学省の担当部局の推移に着目し、日本の国際理解教育政策の変容について指摘した。戦後、関連する政策の担当部局は「日本ユネスコ国内委員会事務局」→「学術国際局ユネスコ国際部」→「初等中等教育局（国際理解教育専門官）」等→「初等中等教育局国際教育課＋国際統括官」と推移してきており、各担当部局において推進された政策とその背景・意図についての説明がなされた（詳細は、嶺井（2015）を参照）。また、その他の論点として、占領期におけるユネスコへの視点と民間ユネスコ運動、日本の国際理解教育から「平和教育」の言説が抜け落ちていく要因、国際理解教育における「1974年問題」、1983年政府間会議（1974年勧告のフォローアップ）について説明がなされた。

（2）保立道久氏（歴史学）「公共性・市民性と『人種問題』：トマス・ペインとヴェブレンにもふれて」

保立氏の発表は、「人種主義イデオロギーの系譜とアメリカ資本主義」と「公共性の不在とアメリカ民主主義」という2つのテーマで構成された。後者において「市民権の不平等と社会権の不在」として、その背景にリバタリアン・イデオロギー（私人自由主義）があることを指摘した。すなわち、「憲法の『自由人』規定、自立した強者が自由を謳歌し、選挙権をもち公共の主人となるのだというアメリカ的な『共和主義』の観念。このようなイデオロギーのことをリバタリアン・イデオロギー（私人自由主義）というが、これは現在も生き続けている」という。また、「公共性とは人間が『類的存在』であるという公理を社会に貫くことであるとすれば、その基礎は労働の尊厳にある」と述べつつ、アメリカにおいてはその観念が希薄であると指摘した（当日の発表資料は、保立氏のウェブサイトに掲載されている〔<http://hotatelog.cocolog-nifty.com/blog/2017/07/post-20e3.html>〕）。

（3）齋藤純一氏（政治学）「多元性のもとでの公共性と市民」

齋藤氏の発表は「公共的なもの（public）」をキーワードとして構成された。まず、公共的なものに含まれる3つの意味（official…公的、Common…共通、Open…公開）が整理された。公共的なものの範囲については、「公共圏は国境では閉じられない」一方で、「ナショナリティを取り戻そうとする思想・行動の台頭」について指摘がなされた。また、意思形成において、「決定に携わる人々とその影響を被る人々とのズレ」が生じているとした。さらに、公共的なものは現在に閉じず、将来世代がステイクホルダーになるとした。

「市民」については、「〔国家及びグローバルな〕制度を共有し、それが及ぼす影響に責任を負う者」という定義が示された。また、「平等なシティズンシップの構想」として、

ジョン・ロールズ (Rawls, J.) を引きながら、「市民として互いに対等な立場にあること」とした。市民の政治的役割については、①authorship (法・政策の作者) …間接的な共同立法者として、政策課題を提起していくこと、②editorship (法・政策の編集者) …問題(不当)と思われる法・政策に対して異議を申し立てること、という2点が挙げられた。

(4) 池野範男氏 (社会科教育学) 「シティズンシップ教育とドラマ教育: 国際理解教育を視野に入れて」

池野氏の発表では、シティズンシップ教育とドラマ教育を主題とし、両者を架橋するものとして「公共空間」「内容(コンテンツ)」「過程(プロセス)」の三要素を挙げ、現実空間と仮想空間の往来の必要性が提起された。また、「新しく求められているシティズンシップ教育は、(略)公共空間を形成する人を作り出すことを目標にしている」という主張がなされた。まとめとして、一人ひとりには複数の仮想空間を作っており、その中で、他者、他の文化、国を理解しているのではないかという点、ドラマ、シミュレーション、ディベート、討論は、この仮想空間の創造を促進しているという点が示された。

(5) 永田佳之会員 「国際理解教育はグローバル化時代の〈切実さ〉に応えているか」

永田会員の発表では、国際教育(international education)の系譜として、「1974年勧告」、「持続可能な開発のための教育(ESD)の10年」(2005年~)、「持続可能な開発目標(SDGs)4.7」(2015年~)という流れが整理された。また、ユネスコが重視するSDGsのターゲットとして、[4.7(教育)]持続可能な開発のための教育、グローバル・シティズンシップ等、[12.8(生産・消費)]持続可能な開発及び自然と調和したライフスタイル、[13.3(気候変動)]気候変動の緩和、適応、影響軽減、早期警戒等の3つがあるという説明がなされた。加えて、ユネスコが重視する新たな「暴力」として、環境問題や暴力的な過激主義が挙げられ、後者については、その予防に向けた取り組みに重点が置かれていることが示された。最後に、日本における国際理解教育への批判として、「グローバル化のダイナミズムに対する視点の弱さ」(永田 2018)を指摘し、理不尽な暴力として気候変動を射程に入れる必要があること、また、二つの他者(開発途上国の人々と遠い未来の世代)への想像力が欠如してきた点を踏まえ、国際理解教育を通じてこの問題にいかに取り組んでいくのかという問いが提起された。

(6) 中山あおい会員・橋崎頼子会員 「欧州におけるシティズンシップ教育の動向」

中山会員と橋崎会員の発表は、欧州評議会(Council of Europe: CoE)の取り組みに焦点を当て、シティズンシップ教育をめぐる政策動向や共通の枠組みの開発をめぐる論点について説明がなされた。CoEは「市民」の定義として、法的地位よりも民主的プロセスや制度への参加を重視しているとする。また、「民主的シティズンシップ教育と人権教育憲章」(2010年)において、「異文化間対話(intercultural dialogue)」がその要素として位置づけられた。2016年には「民主的文化のためのコンピテンス参照枠」の開発が提案され、2018年に公表された。シティズンシップ教育が取り組む課題として、テロにつながる暴力的な過激主義や急進化、弱い立場のグループ等の民主的参加の欠如、移民と難民の統合が挙げられているとした。

4. 「市民像」をめぐる論点

以上の研究会の報告の要点を踏まえて、以下、2つの論点を提起したい。

まずは、「『市民』をどのように定義するか」という点である。法的地位ではなく、参加という要素に着目すると、移民や難民といった国籍にとらわれない、より幅広い集団を含むことが可能となる。その一方で、構造的な問題を把握し、法制度の問い直しや改革につなげられるかどうかという課題が生じる。このとき、多元性や多層性を市民の定義に組み込むことで、「『同じ』日本人」ではなく「『異なる』われわれ」という市民像の転換をもたらすことができるのではないだろうか。

次に、「『公共空間』をいかにして創り出すか」という点である。この点については、二つの他者（開発途上国の人々と遠い未来の世代）への想像力、民主的法制度を支える民主的文化（価値・態度）への着目、シティズンシップ教育やドラマ教育を通じた現実空間と仮想空間の往来といった視点が手がかりとなるだろう。しかしながら、強い個人による自由（新自由主義）という思潮が支配的であることも看過できない。また、暴力的な過激主義にどのように対応するのかという課題もある。これらの考えは、共通の利益よりも個人（私）の利益を優先し、また誰にでも開かれているわけではないことから、公共空間の創出を阻害する可能性があると考えられる。公共空間を創り出すためには、これらの課題を認識しつつ、弱い立場に置かれる人々、理不尽な暴力にさらされる人々をいかに包摂するかという点が重要となるだろう。

自国中心主義の傾向が強まる中で、これまでの日本の国際理解教育が果たしてきた「ナショナル・アイデンティティ教育の相対化装置としての役割」を再認識し、グローバル化のダイナミズムを踏まえつつ、現状を批判的に分析することが求められる。

(菊地かおり)

【引用・参考文献】

- Delanty, G. (2000). *Citizenship in a Global Age: Society, Culture, Politics*. Berkshire: Open University Press. (=佐藤康行訳 (2004) 『グローバル時代のシティズンシップ: 新しい社会理論の地平』日本経済評論社.)
- 永田佳之 (2018) 「地球規模課題と国際理解教育: 気候変動教育からの示唆」『国際理解教育』vol. 24、pp. 3-12.
- 嶺井明子 (2011a) 「特定課題研究プロジェクトについて」『国際理解教育』vol. 17、pp. 34-36.
- 嶺井明子 (2011b) 「多元的シティズンシップによる国際理解教育概念の再構築: ユネスコと日本を事例として」『国際理解教育』vol. 17、pp. 37-46.
- 嶺井明子 (2015) 「戦後日本の文教政策と国際理解教育」『国際理解教育ハンドブック: グローバル・シティズンシップを育む』pp. 52-59.
- 渡部淳 (2006) 「まとめ: 本学会の理論研究と国際理解教育の概念」『グローバル時代に対応した国際理解教育のカリキュラム開発に関する理論的・実践的研究〔第2分冊理論研究〕』平成15年度～平成17年度科学研究費補助金(基盤研究(B)(1))研究成果報告書(研究代表者: 多田孝志)、pp.236-252.

第4章 国際理解教育の理念と方法を問い直す

—国際理解教育における市民性育成の課題と今後の展望—

はじめに

第1章から第3章において、「国際理解教育における理念と方法を問い直す」というテーマのもとに実施した3つの研究プロジェクト「難民問題から国際理解教育を問う（第1章）」、「SDGs時代の水・気候変動教育を問う（第2章）」、「グローバル時代の市民像を問う（第3章）」の成果報告がなされた。第4章では、これら3つのプロジェクトの成果を踏まえ、3年間のテーマである「国際理解教育の理念と方法を問い直す」という点について、理念としての市民性及びその実践方法に着目して検討する。

国際理解教育における理念を問い直す際に、まずは、国際理解教育の理念に何を据えるのが明確にされなければならないだろう。本報告書の「はじめに」（永田委員長）でも述べられているように、ユネスコはその憲章（前文）において「人の心の中に平和のとりでを築くことや「国際平和と人類の共通の福祉という目的の促進」を掲げており、偏狭なナショナリズムの克服が目指されてきた。日本の教育基本法（2006年改正）においても「平和で民主的な国家及び社会の形成者」の育成が教育の目的（第1条）に据えられており、国家の形成者（国民）の育成のみならず、多元的に存在する社会の形成者（市民）の育成が目指されてきたともいえる。本学会においては、日本の国際理解教育の独自性として「ナショナル・アイデンティティ教育の相対化装置としての役割」が提示され、国際理解教育概念の再構築に向けて、多元的シティズンシップを身につけた市民の形成が提起された（第3章参照）。ユネスコ、日本、本学会における理念及びそれをめぐる議論を踏まえつつ、3つのプロジェクトを通じてこれらの理念、そして方法をどのように問い直すのが論点となってくる。

2019年度に開催された第29回研究大会の特定課題研究における渡部会員の整理によれば、3つのプロジェクトを融合させたところから見えてくる到達点として、市民性をめぐって共有された鍵概念が挙げられている。それは、①主体（自己存在）の相対化：当事者性、認識、情念、関係性の編み直し（参加）、つなぐ知、自分事、②枠組み自体の相対化：公共性、公共空間の形成者（authorshipとeditorship、仮想空間）、③国民教育としての公教育の相対化：国家と市民社会（多元的アイデンティティ）である（報告の詳細は「付論：第29回研究大会特定課題研究における渡部淳会員の報告」を参照）。このように異なるレベルにおいて、主体（自己）、枠組み、公教育の相対化の必要性が提起されたといえる。この指摘を補助線として、理念としての市民性について検討する。

なお、市民性プロジェクトでは、市民性という理念そのものの検討に取り組んだ一方で、難民プロジェクト及び水・気候変動教育プロジェクトでは、実践方法を検討する中で理念の問い直しにアプローチした。以下、難民プロジェクト及び水・気候変動教育プロジェクトの取り組みを通じて析出された市民性及び実践方法を提示し、それを受けて、国際理解教育における市民性育成の課題と今後の展望について述べる。

1. 難民プロジェクトからみる市民性

難民プロジェクトでは、難民を生み出す社会構造そして避難した難民をとりまく社会構造を、政治・経済・文化の視点から読み解くことを基本課題としつつ、理念として、学習目標につながる「当事者性」を問うこと、「教育のきれいごと」を越えること、方法として、「当事者性」の形成や「教育のきれいごと」を越えることにつながる実践方法・研究方法を問うこと、を教育課題として協働実践研究を行ってきた。その成果は第1章に示した通りであるが、その成果から市民性について考えてみると、大きくは、①社会構造を読み解き、社会に参加し、社会を再構成するための市民性、②「認識」「情念」「参加」の要素から構成される「当事者性」からみる市民性、③当事者性の形成に向けての実践方法からみる市民性形成の実践方法、という3点を浮びあがらせることができると考える。以下、その要点を指摘してみたい。

(1) 社会構造を読み解き、社会に参加し、社会を再構成するための市民性

社会を構成する政治・経済・文化の視点は、難民を生み出す社会構造を読み解き、新たな社会状況を描き出すために必要であり、また難民そして難民をとりまく他者が獲得すべき当事者性・市民性を捉えるために必要であることは第1章で指摘したが、この指摘からは、政治的市民・経済的市民・文化的市民という市民像とその市民を構成する要素としての政治性・経済性・文化性という市民性を浮びあがらせることができる。

確かに市民・市民性という言葉は、政治的概念を基本としているが、市民性を語るうえで参加が注視され、社会参加の重要性が指摘される中では、政治的参加にとどまらず、経済的参加そして文化的参加を含め、社会参加を多面的に捉えていくことが求められる。たとえば日本国内における難民の社会参加を考える場合、難民自らが自分たちをとりまく社会構造を読み解くことを踏まえつつも、まず生活上求められるのは政治的参加以上に、経済的参加そして文化的参加である。このように参加そして市民性を多面的に捉えていくことは、生活上必要なことであり、またそのことに働きかける教育にとっても当然のことである。

また国際理解教育が、平和の実現をめざすなら、難民問題から見えてくる現状の政治・経済・文化のそれぞれのあり方やその根底にある原理（文化）を丁寧に問い直し、平和に向けて問題解決のプロセスでそれらをどう関連付け、再構成していくのか、そのプロセスや方法を描き出していくことが求められてくる。そしてこのように社会を再構成するためには、批判的で創造的な市民性が求められるのである。

(2) 「認識」「情念」「参加」の要素から構成される「当事者性」からみる市民性

難民プロジェクトでは、「当事者性」を問い、「教育のきれいごと」を越えるために、「認識」「情念」「参加」という3つの絡み合う要素から新たに「当事者性」を描き出し、ユネスコの Global Citizenship Education の「認知」「社会的情動」「行為」と対比させたのである。そこでは、「認識」として、「モヤモヤ」（ネガティブ・ケイパビリティ：拙速な理解ではなく、謎を謎として興味を抱いたまま、宙ぶらりんの、どうしようもない状態を耐え抜く力）や vulnerability（弱さ、傷つきやすさ）などに着目し、「情念」として、情動の芯をなすコアの部分として捉え、人間の心の奥底に潜む恐怖心・不信感・差別意識・排他意識・

無関心などを含む人間のより本質的な志向性に着目し、「参加」として、個人の行動レベルでの社会的参加だけではなく、身近な生活レベルで他者と語り聴く関係、共に行動し合う関係の中での絶え間ない「関係の編み直し（結び直し）」や受容し合う関係に着目した。そしてそれら 3 つの要素が絡み合い、往還し合っている姿を理念的に示したのである（詳細は第 1 章 V - 2）。

この「当事者性」から、市民性を捉えると、「認識」し「情念」をもち「参加」という市民性のあり方が、必然的に、浮びあがるのである。

（3）「当事者性」の形成に向けての実践方法からみる市民性形成の実践方法

難民プロジェクトでは、上記の社会構造の読み解きや「当事者性」への問いといった理念的な課題を踏まえ、実践方法に関しても実践の中から、その可能性や課題について考察を加えてきた。その要点として、以下の 6 点が指摘できる（詳細は第 1 章 V - 3）。

- * 「様々な人が、生活の中で集い、関係を生み出す場づくり」
- * 「物語やナラティブ・アプローチの可能性」
- * 「感覚・情動・情念的アプローチの可能性」
- * 「中長期的な他者との関係づくり」
- * 「協働的实践コミュニティづくり」
- * 「社会変革に向けた国内外のネットワークづくり」

これらの「当事者性」形成に向けての実践方法の可能性や課題は、市民性形成に向けての実践方法の可能性や課題としても、重要な視点を提示していると考ええる。

（山西優二）

2. 水・気候変動教育プロジェクトからみる市民性

人権・平和を探求してきた国際理解教育において、この理念が、世界の現実的な社会状況、そして、政治状況のなかで、世界の様々な国において、ないがしろにされてきている傾向がある。同時に、地域は地域、地球は地球と分断的に意識してきた状況から、近年の異常豪雨や台風やハリケーンの強大化、大規模な洪水、社会的インフラの壊滅的な被害、貧困地域や開発途上国での災害の甚大化など、かつて経験したことのない事態が起こっている。この状況のなかで、人々は、地域と地球システムとの連関を我が身に起こることと感じるようになってきている。この事態の認識は、1960 年代以降、ローマクラブや宇宙船地球号の概念の提示など、もはや半世紀前に出された課題である。

今回の SDGs の提案が、国家の枠からグローバルガバナンスとして提示されたことは、人類にとって大きな挑戦であり、この政治的動きと現実の気候危機による身体・感覚的体験は、教育にとっても、大きなチャンスであり、ここで、変革しなければもはや後はないと言うほどの事態であると認識している。

そこで、市民性に関しては、以下の 3 点から、水・気候変動教育プロジェクトでは市民性を捉えた。中でも、AI の進化など、社会の変革はすさまじい勢いで進んでおり、グローバルとローカルは連関しており、世界各地のローカルとローカルがつながっているという意識と実践が基盤にある。

- ①地域と地球システムの連関を意識し、グローバルに社会に参加して、持続可能な地域と地球社会を創り出す市民性
- ②自分事として当事者性を持った市民性とその育成のための教育の問い直し
教育の転換として具体的実践的なレベルでの教科中心からホールスクールアプローチへ
- ③地域を基盤にしなが、大陸を越えてつながり合うグローバル・コミュニティを創り出す市民性 (Glocal Citizenship)

本プロジェクトにおいては、これらの市民性に向けた態度形成の方法を主に探究してきたとも言える。そこでは、態度形成における4つの側面論（情意・認知・価値・技能）や Local Knowledge と Learning Knowledge、哲学的対話や教科横断的なカリキュラム、地域活動など様々な事例を上げながら探究し、また、自分事化するメカニズムや大陸を越えた活動などを通して、上記の市民性への探究を行ってきたとも言える。そこには、あまりにも旧態依然とした教育の実態があり、その呪縛からの解放をしないことには、前には進めない。その方法を具体的に示さないとその一步が踏み出せないという教員社会の状況があるからである。

(宇土泰寛)

3. 国際理解教育における市民性育成の課題と今後の展望

(1) 2つのプロジェクトにみる市民性育成のアプローチとその課題

難民プロジェクト及び水・気候変動教育プロジェクトの取り組みを通じて析出された市民性及び実践方法を再度整理しつつ、そのアプローチと課題を提示する。

まず、難民プロジェクトでは、理念として、学習目標につながる「当事者性」を問うこと、「教育のきれいごと」を越えることが提起された。また、3つの観点から市民性が提起され、①社会を再構成するための批判的で創造的な市民性、②「認識」し「情念」をもち「参加」するという市民性、③「当事者性」の形成に向けての実践方法が挙げられた。

難民プロジェクトでは、市民性育成のアプローチとして「国民」の枠組みを揺さぶるアプローチが提起されたといえるだろう。そもそも「難民」という課題は、国民・国家の枠組みによって生み出されるものである。また、市民（性）の公私の区分を問い直す問題提起もなされた。とくに、社会参加の多面性（政治・経済・文化）、「情念」への着目など、生活上・教育上のアプローチとしての多面的な参加や人間のより本質的な志向性（情念）へのアプローチが重要性であるとした。このとき、「当事者性」形成を土台として「市民性」形成に向かう道筋をどのように見出すかという点が鍵になると思われる。

次に、水・気候変動教育プロジェクトでは、理念として、地域（ローカル）と地球システム（グローバル）の相互連関を重視することが提起された。また、そこで求められる市民性として、①地域を基盤としつつ、グローバル・コミュニティを創り出す市民性 (Glocal Citizenship)、②グローバルな課題を自分ごととして捉え、主体的に行動する市民性、③市民性に向けた態度形成の方法（情意・認知・価値・技能）の3つが挙げられた。

水・気候変動教育プロジェクトでは、市民性育成のアプローチとして「ローカル」と「グローバル」から「ナショナル」を問い直すアプローチが提起されたといえる。このアプローチを基に、国境を越えた市民性を構想する契機となる教育実践が提示された。例えば、地球的課題の探究や大陸間のネットワークの構築などである。このように、人類共通の課

題を設定することで、個々の立場の超克が可能になると考える。その一方で、「ローカル」と「グローバル」に着目した教育実践を通じて、いかに「ナショナル」を捉え返し、相対化できるのかという点が肝要であると思われる。

ここで再度、渡部会員の整理を参照すると、2つのプロジェクトの実践方法に通底するのは、①主体（自己存在）の相対化であり、いかに現実のできごとを自分の問題として捉え返していくのかという点に焦点が当てられていた。その際、「情念」や「情意」といった、認知的側面以外の要素、とくに、人間がもつ負の感情・意識（恐怖心・不信感・差別意識・排他意識・無関心）の存在を直視し、それに働きかけることの重要性が提起されたといえよう。この点に加えて、②枠組み自体の相対化（公共空間の形成）や③国民教育としての公教育の相対化を視野に入れた実践については今後の課題となるだろう。

さらに、実践の内実を問う以前に、水・気候変動教育プロジェクトにおいてはそもそも学校現場では国際理解教育が「余分なこと」として捉えられているという指摘がなされた。この点は非常に重要である。実際、PISA（OECD 生徒の学習到達度調査）や全国学力・学習状況調査等の「数値化された学力」によるランキング競争が現場を覆っており、かつ、教員評価や長時間労働により、教員は時間的・精神的余裕がない状況にある。実践の推進のためには、教師が「市民」として授業を創造し、実践できる環境づくりが重要であろう。

（2）国際理解教育における市民性育成と今後の展望

国家・社会の在り方が変化する中で、新たな課題が生じており、その中で規定される構成員の境界や求められる在り方も変容している。第4章では市民像をめぐる論点として「『市民』をどのように定義するか」、「『公共空間』をいかにして創り出すか」という2点を提示した。現在の国際情勢をみると、イギリスの欧州連合（EU）離脱やアメリカの自国第一主義（アメリカ・ファースト）のように、国家・国民という枠組みが再び強化されているように見える。つまり、市民は国民として定義され、国家という社会空間が重視される状況である。このような状況の中で、国際理解教育において市民性の育成を掲げ、「ローカル」や「グローバル」な問題に取り組むことはますますその重要性を増しているように思われる。しかし一方で、既存のナショナル・アイデンティティの存在や国益をめぐる政治などを視野に入れなければ、自身もつ視点を捉え返す機会がなく、不十分な取り組みとなってしまふ恐れがある。加えて、水・気候変動教育プロジェクトにおいて提起されたように、実践を支える既存の学校教育の在り方自体を捉え返す視点が重要になるだろう。新学習指導要領では「持続可能な社会の担い手の育成」や「社会に開かれた教育課程」を掲げている。これらの理念の実現には学校現場、そして地域社会との協働による創造的な実践が不可欠であり、今後の展開が注視される。

社会変容の中で教育において扱うべきテーマや課題は多岐にわたるように思われるが、その根底にあるのは「何のための教育か」という問い、とくに本学会との関連においては「国際理解教育は何を目指すのか」という問いである。本章の冒頭で触れたユネスコ、日本、本学会における理念及びそれをめぐる議論の蓄積を踏まえつつ、「ナショナル・アイデンティティ教育の相対化装置としての役割」を再度吟味し、現在の、そして未来の他者に開かれた社会の構築とそれを担う市民の育成が求められる。

（菊地かおり、嶺井明子）

付論：第29回研究大会特定課題研究における渡部淳会員の報告

1. 「本課題研究の到達点と残された課題—研究の更なる深化に向けて—」

(1) パワーポイント資料

第29回大会 特定課題研究
「国際理解教育における理念研究、方法研究の到達点と今後の課題」 相山女学園大学 (2019.6.16)

**本課題研究の到達点と残された課題
—研究の更なる深化に向けて—**

渡部淳(日本大学)

1

提案の流れ

- 1 本課題研究のテーマ
- 2 研究体制と研究方法
- 3 各プロジェクトの研究活動の実際
- 4 本課題研究の到達点と残された課題

2

1 課題研究のテーマ：
「国際理解教育の理念と方法を問い直す」

ポイント1: 市民像を理念研究の柱にしている

個別テーマである「難民」、「水」を貫くテーマとして
市民像の問題を考える
「個別を貫く普遍」(堀尾輝久)

↓

時代に対する危機感の共有
「きれいごと」にとどまらない国際理解教育(後述)

3

シティズンシップ研究の背景
: 研究のリアリティ

望ましい資質能力を列挙
それを全部身につけた人って、どんな人?

↓

- 社会変動と市民—大地震が想定される時代、原発問題、民主主義的手続きの軽視、東アジア情勢の緊迫化、EUの危機、難民、テロ、水・・・、「持続可能性」がより深刻に問われる時代に
- アクティブ・ラーニングに見られる「学び方改革」の時代
「方法」の問題と「理念」(市民像)は、不可分の関係
参加・表現型学習の経験が、社会参加のトレーニング

4

ポイント2: 「理念」と「方法」を並置している

現場での臨床的研究の循環構造

5

ポイント3: 研究の深化が研究コミュニティの成熟につながる(=研究課題の継続)

研究コミュニティの3つの側面

6

先期:「国際理解教育における教育実践と実践研究」
2つの研究テーマ

1つ目は、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。

2つ目は、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が合うものであることは言うまでもない。

7

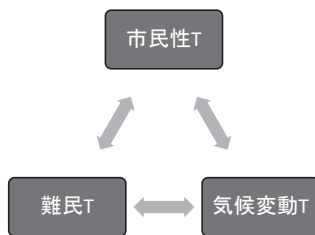
2 研究体制と研究方法

各チームの研究スタイルの特徴

チーム名	メンバー	研究方法	研究会
市民性T	8名	専門領域横断型の理論研究	6回
難民T (5つのタスクフォース)	17名	実践開発型研究×理論研究	11回
水・気候変動T	11名	実践開発型研究に力点	5回

8

3つのチームの間のダイナミズム
—相互浸透的な影響関係—



9

3 各プロジェクトの研究活動の実際
—難民チーム—

「認識・参加・情念」から
「当事者性」を問う

10

きれいごとを乗り越える学びのために

ユネスコ: Gced	認知	社会・感情	行為
難民 プロジェクト	認識	情念	参加

Gcedの「期待される成果」を参照すると、プロジェクトでは:

難民にとっての必然性からの学びや、「モヤモヤ」への着目(認識)、恐怖心・不信感・差別意識・排他性・無関心などへの視点(情念)、語り・聴く関係性、関係の絶え間ない編み直し(参加)などを重視している点が浮かび上がる。

11

3 各プロジェクトの研究活動の実際
—水、気候変動チーム—

絵地図の活用

テキスト主義からの脱却

- カリキュラム・マネジメント(カリキュラム・デザイン)
 - 分断から「つなぐ」知へ(教科間、学びと暮らし)
- 教具・素材の見直し・活用
 - ジオラマ
 - 物語
 - フィールド(地域社会)
- 参加: 他人事から自分事へ

12

水・気候変動に関わる諸問題を
大人も子どもも「自分事」にするために

- ※ 教具や素材などの学習材を通して、
関係性や価値観を変えること
- 他者: 教師と児童・生徒 → 学習者観
自分と他者 → 当事者性
 - 対話: 協力(協働)・聴くなど
 - 学び: 学習内容と自らのくらし

13

3 各プロジェクトの研究活動の実際 — 市民性チーム —

- 国際理解教育においてシティズンシップを問う意味
(嶺井 2011)
- 国際理解教育の存在意義(2006年の学会科研)
= ナショナル・アイデンティティ教育の相対化装置
- 多元的(multiple)シティズンシップ
= ナショナル・シティズンシップの相対化・問い直し

14

「市民像」をめぐる論点

- 「市民」をどのように定義するか? ... 法的地位 < 責任・参加?
- 移民や難民といった国籍にとらわれない、より幅広い集団を含むことが可能
 - 法制度の問い直し・改革につなげられるかどうか(構造的問題への視点)
- 「公共空間」をいかにして創り出すか?
- 民主的法制度を支える民主的文化(価値・態度)への着目
 - ドラマ教育やCEを通じた現実空間と仮想空間の往来
↳ 強い個人による自由(新自由主義)・過激主義への対抗

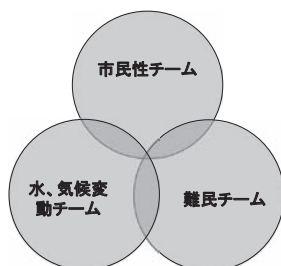
15

国際理解教育における市民育成の理念

- 「市民」をどのように定義するか?
- 多元性・多層性を市民の定義に組み込む
= 異なることが前提(≒「同じ」日本人であること)
- 「公共空間」をいかにして創り出すか?
- 公共空間を阻害するもの
Common ≒ Personal (or Private)/Open ≒ Close
 - 困難な状況に置かれている人びとへの視点(= 政治的・経済的分断・格差・貧困・不安の解消)
 - ナショナルな枠組みを問い直す

16

4 本課題研究の到達点と残された課題



17

○到達点の確認のために

- 1 知見(文脈)の摺合せ
最大公約数 → 焦点化へ
- 2 前提の確認
ポイント1 市民像を理念研究の柱にしている
ポイント2 理念と方法を並置している
ポイント3 研究の深化が研究コミュニティの成熟につながる
- 3 言語化(論文化)に向けて
本セッションへの期待

18

○市民性をめぐる共有された鍵概念

個別から普遍へ→3チームの活動から見てきたこと

- 主体(自己存在)の相対化: 当事者性、認識、情念、関係性の編み直し(参加) / つなぐ知、自分事
- 枠組み自体の相対化: 公共性、公共空間の形成者 Authorship と editorship / 仮想空間
- 国民教育としての公教育の相対化: 国家と市民社会 多元的アイデンティティ

19

○国際理解教育の実践方法の提案

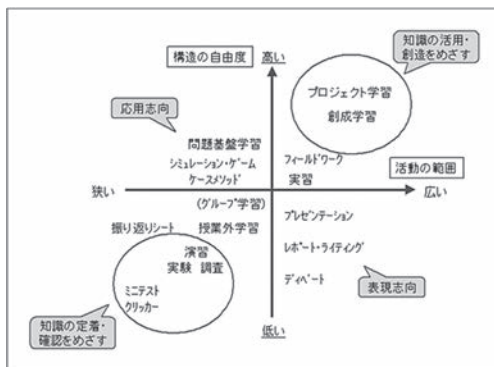
- ・場づくり: ナラティブ・アプローチ
- ・教材づくり: 絵地図、ジオラマ 難民絵本の活用
- ・体験/経験づくり: 参加するアート
- ・公共空間づくり: ドラマワーク



「学びの全身化」

20

山地弘起氏(大学入試センター)作成: 多様なアクティビティが関係する



21

自立的学習者＝自律的市民

- とりわけ参加型民主主義の経験は、協働してルールを作る経験、自律的にそれを運用する経験、枠組みを作り替える経験などに大別できるが、いずれも理性的なコミュニケーションの成立に依拠する度合いの高いものである。
- 以上のことから、民主主義を支える主体としての市民に求められる資質として特に重要になるのは、事柄に即して是非善悪を考えられるクールさ(人柄と事柄の区別)、むき出しの欲望や利害打算を制御して公共性との調和をはかる精神的な強さ(克己心)、公共空間のなかでの個々人の役割を自覚し自発的に貢献する構え(ボランタリーな精神)であろう。

22

参考文献

- 波部淳(1995)『国際感覚ってなんだろう』岩波ジュニア新書
 波部淳(1997)「ディベートで何が可能か」『世界』no.635 岩波書店
 波部淳(2002)「総合学習に展望はあるか」『世界』no.702 岩波書店
 波部淳(2016)「主権者教育とは何か」『世界』no.892 岩波書店
 波部淳(2017)「アクティブ・ラーニングは可能か」『世界』no.892 岩波書店

Ikeno, N., Fukazawa, H., Watanabe, J., Elliot, V., Shawyer, C., Olive, S., and Davies, I. (2015), 'Putting the case for building a bridge between drama and citizenship education', *Citizenship Teaching & Learning*, 10-3, pp.237-250

Ikeno, N. Watanabe, J. (2018) Drama Education and Global Citizenship and Education, *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education*, London, Palgrave Macmillan. PP.523-537

23

(2) 報告内容

(永田) 今、三つの部会から報告がありました。それを、これから皆さんに深めていただくという時間に入りたいと思います。その後、短い休憩に入りますので、もう少しお付き合いいただければと思います。それでは渡部会員、よろしく願いいたします。

(渡部) 私の報告の流れですけれど、今回の課題設定、テーマ設定の背景をちょっと説明させていただいて、それからこの三つのチームのかなり幅広い情報をご覧いただいたわけですけれど、これは一体どういうつながりになっているのかということを見ていただきたいと思います。

「提案の流れ」(パワーポイント資料の2頁)の3つ目、「各プロジェクトの研究活動の実際」につきましても、これはもうご覧いただいたので、さわりだけふれます。そして、4つ目、「本課題研究の到達点と残された課題」について、皆さまとご一緒に考えさせていただければと思っております。

まず、課題設定の背景になるものなのですけれど、ポイントが3つございます。一つは永田先生のほうからもご報告ありましたけれど、市民像を理念研究の柱にしているという点ですね。これは非常にチャレンジングな取り組みです。ご覧いただいているように、ものすごく幅広い定義を含んでくることとなりますけれど、避けて通れないので、この3年間は悪戦苦闘してきたというのが背景です。なぜこれなのかということなのですけれど、やっぱり、この21世紀の急激な社会変動の中で、持続可能性が、もう問い直されている事態になってきている。それからもう一つが、アクティブ・ラーニングが導入されて、日本の社会も教育も文化も、否応なしに、この混沌の中に投げ込まれている事態の中で、今われわれが本当に見据えるべき理念は何なのかということ、問い直しを迫られているということが、一つ背景としてございます。

二つ目のポイントは、理念と方法を併置している点です。タイトルに両方挙げるというケースは、比較的少ないかと思います。というのは、本プロジェクトの場合は両者を表裏の関係というか、裏表の関係と考えています。国際理解教育の場合は実践が非常に重要ですので、理念を実践化していく場合には方法抜きには語れない。つまり、理念を具現化しようと思うと、方法を問わざるを得ないし、方法を取るときにはなぜその方法を選ぶのかという理念が問われることとなりますので、これを表裏の関係として捉えていくということが、二つ目のポイントです。

それから、三つ目のポイントですが、これは研究の真価が研究コミュニティの成熟につながると書いてございますけれど、このプロジェクトは2期目の3年なのですが、その前に、嶺井委員長時代に3年間やっつけて、実際はもう6年間、この研究を続けているわけです。前期の3年で浮かび上がってきたのが、つまり、特定課題で、チームを組んで、研究を深めていくことの意味なのですね。このチーム自体が一種の研究コミュニティですから、学会というものを持っている性格を象徴的に示すチームが、先導的に研究課題を追求していくことによって、一つのモデルをつくり出していこうというような志向があるわけです。

そのコミュニティの三つの側面として、談話のコミュニティと、実践のコミュニティと、それから実践研究のコミュニティがあります。実践までは、いろいろなものが、

大海に浮かぶ島のようにたくさんあるのですけれども、これを共有して、今われわれがどこにいるのかってことを見てくためには、共有するためのツールが必要で、これが、われわれが開発した実践研究の循環構造というものなのです。実践の中に報告や論文の執筆というのを組み込むことによって情報を広く開いていって、その共有をベースにしながら、さらに実践を続けていくという循環構造を考えました。ですから、これから作られる報告書、来年の大会のときに出されるわけですが、それ自体が、こういう循環構造の産物でもあり、われわれ学会が次のステップを進めていく時の手掛かりにもなるものということです。ですから、ぜひこの会に今参加しておられる方々にも貢献していただいて、その議論を報告書に反映できればいいかなと思っています。このことと少し関係しますが、実際、研究コミュニティを研究モデルとして探求してきたというのが、前期、前の3年間の柱の一つになっておりました。

さて、今期の3つのチームの研究の特徴ということなのですが、それぞれお聞きいただいたように、性格がかなり違うアプローチを取っているわけですね。ちょっと表（パワーポイント資料8頁）に注目していただいて、研究方法のところですね。両脇は数字データです。メンバーが合わせて36人。公開研究会22回と膨大な研究の蓄積をしてきたわけですね。そのアプローチの違いなのですが、市民性チームのほうは今お聞きいただいたように、専門領域横断型の歴史学や、政治学やシティズンシップ教育と国際理解教育の接点を見いだしながら、理論の幅を広げていくという活動を主にしてきたわけですね。それから、難民チームのほうは、実践開発型の研究と、理論研究をほぼ同時並行して行ってきました。当事者性が非常にキーワードになっていましたけど、実践の中から浮かび上がってきたというよりは、当事者性という議論があって、それと難民研究が同時多発的というか、同時進行で続いていったのが、難民チームの特徴かと思います。一方、水・気候変動チームの方は、徹底的に実践開発にこだわっていて、さっきジオラマの話とか、地図の話が出てきましたけど、実践研究を進めていくときに、どちらかという、教師がどういうふうな関わりをするかという、教師研究のタームを使いながら実践を進めていった。だから、同じ実践開発型ですが、それぞれ性格の異なる取り組みをしてきたということが言えるかと思います。

いずれにしろ、図上の市民性チームと、図下の難民、水・気候変動チームでは、かなり研究の肌合いが違うのだということが、お分かりいただけたかと思います。そうすると、当然この3つのチームの間には、テンションが生まれてきます。それぞれ途中経過を報告し合うわけですが、時にかみついたり、時に質問したりとかですね。私なんかちょっと嫌がらせの質問もしたりして、嫌われたりしているんですけど、そんな感じで、お互いに刺激し合いながら、テンションを持って3年間研究をしてきたということがあるかと思っています。

ここからは各チームの活動の実際内容ですが、ここはもう、今お聞きいただいたとおりですので、特徴だけかいつまんで考えてみたいと思いますけれど、当事者性を問うために、認識・参加・情念という概念を使っておられます。ここではユネスコのGCEDの概念と対応させながら、独自のタームを使っておられるわけですが、参加の概念を関係性の編み直しと読み替えてくところが、非常に私にとっては興味深い所です。参加というのは、キーワードなのですが、既存の組織なりシステムに入っていくというだけでは

なく、グラスルーツで人間関係自体を編み直してシステムを作っていくという指向性を持っている。これは後の話とつながってくるころかと思います。

それから、水・気候変動チームの特徴は、先ほど申し上げましたように、開発型の研究の中でも、教材開発ということに非常に力点があったかと思います。ここでは教材を単発の教材の集積とするのではなくて、「つなぐ知」という言葉を使っていますけれど、地域の学びを、例えば、先ほどの病院とその救急飛行機の関係を描くのに、単発で描くのではなくて、それを地理的な広がりの中で、どういうふうの問題解決してくかということ、子どもたちが空間的に認知をしながら、対策を考えていくという取り組みをしていったわけです。それは、ジオラマとか、絵地図というのに、象徴的に示されているこのチームのアプローチの特徴かと思います。ここでは、自分と他者とかさまざまなチームが使われていますけれど、どちらかというと、教具や教材の開発という教師側の視点が、より重視されていたというふうな印象を受けます。

それから、市民性チームについて言いますと、これは、理論開発なのですが、こちらのほうは、学会で独自の歴史的な経緯があって、先ほど菊地会員のほうからありましたけど、ナショナル・アイデンティティ教育の相対化装置というのは、もう学会で言いますと、2006年の学会科研の到達点の一つで、国際理解教育の独自性はどこにあるのかという議論の中から生まれてきたものです。これは後ほど少し議論させていただきます。市民像を巡る論点も出てきました。今回非常に新しかったのは、歴史学、政治学、それからシティズンシップ教育の講師の方たちが公共空間、公共性という言葉を使って、さまざまな側面からアプローチしてくださったことです。使ってというか、使って欲しいと注文したというのが正確な流れですけれど、公共性の問題をかなり考えてきたということが言えるかと思います。

さて、結論を急ぐみたいで恐縮ですけど、ここからが本題中の本題と言うべきです。3月から3つのチームがテンションを保ちながら、研究をしてきたと申し上げたのですが、到達点と言うからには、この3つのチームが融合したり混交したりすることから生まれてくる、何か新しい知見が生まれるだろうという期待の下に研究を進めてきたわけですが、さっき申し上げたように、はっきり言ってまだ姿がよく分かりません。3月の議論も混沌を極めていて、いろんな方向に流れて行きました。ちょっとお断りしておきたいのは、このチームとして、全体として合意された結論というものではなくて、たまたまこの役を仰せつかった私が、かなり迷惑な役割なのですが、独断と偏見で考えた一つの視点とお考えいただいて、きょう会場にいらっしゃる会員の方々に、ぜひ新しい知見を加えていただきたいというのが、私どもの希望です。

まず、到達点の確認のために、文脈のすり合わせをしていく必要がありました。現在お聞きいただいたように、情報が今、ちょうどマックスになった状態で、非常に多くの研究会で出されたその都度の資料が共有されていますから、資料があり過ぎて、よく流れが見えないというのが本当のところなんです。そして、それを最大公約数でお示しするのも一つなのですが、それではあまりにも雲をつかむような話で、少し私のほうで、手掛かりになるアイデアをご提示申し上げたいということです。前提になったのは次の3つです。市民像を理念研究の柱にしている。それから、理念と方法を並置している。裏表の関係だとか。それから、研究の深化が研究コミュニティーの成熟につながるだろうという期待からなっ

ている、ということです。

今のところ、この様に考えております。3 チームの活動を融合させたところから見えてくる到達点ということになります。一応理論的には3点。今ハイフンでつないである、番号振ってごさいませんが、1、2、3というふうにお考えいただければと思います。第1点、理念のほうですけど、これは、難民と気候変動チームの二つが、非常にエネルギーを割ってきたのが、主体、あるいは自己存在の相対化という視点かと思えます。とりわけ「当事者性」という言葉が出てきましたたり、「つなぐ知」というのが出てきたりしました。けれど、その当事者性をベースにしながら、認知、情念関係の編み直しというふうにアプローチしたのが難民チーム。タームは違いますけれど、非常に実は似通った発想で「つなぐ知」という、面的な広がりと言ってもいいですし、空間的広がり、世界を認知しながら、世界にどうアプローチしていくのか、そういう主体をどう育てるのかと考えていったのが、水・気候変動チームと言っているかと思えます。「他人事を自分事にする」というタームも、実は両方で使われてきますので、ひょっとしたらお互いに影響し合っているという面もあるかと思えます。これ第1の点です。つまり、市民性、市民像を巡って主体、あるいは自己存在の相対化を目指す、あるいはそれを可能にするような若者をどう育てるのかというのが、一つの視点でありました。

それから、二つ目ですが、今度はシステムや制度に関わる問題です。この二つ目は、枠組み自体の相対化でありますけれど、公共性、公共空間の形成者として市民像を想定するというものです。これは先ほど、菊地会員の方からありました通り、市民性部会が主に取り組んできた中から出てきたもので、オーサーシップとエディターシップの問題ですとか、それから、仮想空間の活用というような形で提示されているものです。ただ、三つ目が、これは先ほど、2006年以來の学会の探求の一つの現段階と言っているかもしれませんけれど、国民教育としての、公教育の相対化という問題です。

文科省用語では、国民という言葉がありますけれど、市民という言葉はないのですね、公的文章の中には。そうすると、市民社会ってあるのかなのかという話になってきます。ここは歴史的な被規定性と言ってもいいかと思えますけれど、ヨーロッパの場合は、19世紀に、国家と市民社会の分裂、あるいは対立というようなのがあって、国家的な一元化に対して、市民社会がグラスルーツで異議申立をするというような形のことが繰り返されてきたわけですね。その中で市民意識が醸成されてきた。日本の場合は、あらかじめ国民とか、明治以來、国民形成のための教育ですので、市民というのを正面に掲げて教育制度をつくってきたという経緯はないわけなのです。国際理解教育の場合は、市民をどう育成するかをずっと議論しているわけですけど。そうすると、これが持っている意味は何なのかということになってきます。取りあえずって言いますか、多元的アイデンティティということで、ローカル、ナショナル、トラスナショナル、あるいはリージョナル。そしてグローバルという、多元性を想定しているわけですけど、今後それをどういうふうの実体化していくのかということが、また一つのステップとして出てきたと言えるかと思えます。これは、理論的な研究、あるいは理念を巡っての3つの到達点と言っているかと思えます。

それから、実践のほうの到達点ですが、1の、先ほどの2つのチームの到達点の、主体、自己存在の相対化ということと裏表の関係になりますけれど、実践方法としては、場づく

り、教材づくり、体験、経験づくり、公共空間づくり。これは私の言葉で強引にまとめているのですが、両チームとも、どちらかというクリエイティブな活動を実践開発の中に含めていっているというか、それをメインに据えているところが大きな特徴かと考えました。

つまり、身体も感性も含めて全身でテーマに取り組むというような教育・実践方法を取っているところが特徴かと思います。これはもちろん、アクティブ・ラーニング時代の課題にも対応するものですし、世界的に見ると、学習観の転換とも対応している。今の時代のニーズに国際理解教育の立場から応える一つのモデルかと考えるわけです。

以上の点が、現在の到達点と、私は考えるところです。ですが、残された課題もまだ多くありまして、理論的な点で言いますと、国際的にも、例えば気候正義の問題とか、難民問題って、難民は誰がどうやって生み出すから難民は生まれるのかという、正義の問題。これは、民主主義の在り方と言ってもいいかもしれません。というか、国内で言いますと、格差の拡大であるとか、さまざまな少数者の抑圧の問題でありますとか、今の政治状況ってことも、大いに関わってくるかと思えますけれど、民主主義の在り方という問題から、市民像にどういうふうにアプローチして、今までの取り組みを検証できるのかというところまでは、まだ行っていません。

一つのヒントとしては、例えば、先ほどの実践で言いますと、こういう参加型、あるいは表現型、もしくはアクティブ・ラーニング型と言ってもいいかもしれませんが、こういう方法を採用すること自体が、マクルーハンで言いますと、メディアはメッセージで、教師がこの方法を採用するということに教育の民主主義が反映されているという見方もできるかも知れません。あるいは、デイビッド・セルビーさんが、方法的な民主主義というふうに言ってますけれども、民主主義を教えるときには、民主的方法で教えられるべきで、体縛っという、民主主義は大事だぞというふうにやるのが、民主主義を教えるスタイルではないだろうと言ってるわけですが、ですから、今私が課題だと考えてるもののヒントは、既にこの中に含まれてると言ってもよろしいかと思えます。

大体こんなところです。それで、皆さまにぜひお願いしたいのですが、ここまで来たところで、ちょっとこの後休憩に入るのですが、休憩の後、グループワークをやらせていただきたい。これもう、かれこれ6回目のグループワークってことになりますが、皆さん帰らないように、タスクをあらかじめ提出させていただきますので、ちょっとご覚悟の程をお願いしたいと思います。2段階で進めたいと思うのです。一つは情報過多ではあるかもしれませんが、きょうお聞きになった3つのチームの報告を、どう受け止められたのか。それは、感覚の問題でもいいし、抵抗感でもいいし、納得するところもある。そのアイスブレイキングを兼ねてですね、受け止めの問題を共有していきたいと思うのが、第1点です。

それから、二つ目のタスクは、今まさに成果と課題を確認する作業に入ったわけですが、今お聞きになって、これちょっとまとめとしては、いかがなものか。こういうふうなまとめをしたほうがいいのではないかとか、あるいは、もっと別に課題があるのではないかと。修正、提案も含めて、ご自分、あるいはチームのグループですね。見解をお示しいただいて、それを全体でシェアするってところまでを、今日残りの時間に、つまり4時までにはさせていただければうれしかなと思っております。で、永田先生が、時計を見な

がら、時間を心配しています。十分間に合ったようです。大丈夫ですね。

2. 質疑応答のまとめ

(渡部) これを無茶振りと言わずして、どう言うのでしょうか。1、2、3、4、5、6。六つのチームからまあ、言えば好き放題の議論をしたものをまとめようとは、どういうことなのかという、被抑圧感を感じています。それで、ちょっと話を膨らませたり、つなげたりしながら、ちょっとだけ私の考えを述べさせていただきたいと思います。あんまり構成してしまうと、変なことになるので、各チームの順番でよろしいでしょうか。

最初の、あれ、ここ来たかという、スライド17にある3チームの図形の意義っていうのを言ってくださっていて、私は等距離にまとめたのですね。こちらは、市民性というものを中心にして、多く被っているという形です。これ、後付けですよ。狙いとか意識としては、各チームが市民性を意識して描くとかこういう図になります。等距離にしたのは、スライド9に3つのチームのテンションというスライドがあるのですね。つまり、それは、お互いが自分の探求の道を走って行って、その間にテンションがあるという意味なのですね。ですから、これは、活動の実態で言いますと、3つが近付いてきたときに、等距離に近づくという意味で、私のツールになっているのです。ですから、どちらも間違いではないので、意識に集中するか、活動そのものを図形化するかの違いだと考えております。

次に、ドラマワークの教育的意義を巡って疑念が出て、これ面白いです。これだと1時間ぐらい話させていただきたいところなのですが。まず、ドラマワークは、自己開示であるという定義から始まったのですけれども、実は逆なのですね。ドラマっていうのは、何々になるので、役を取るのですね。その難民になってみるっていうのが、ドラマワークです。難民をどう思うかっていうのは、ドラマワークではないですね。ですから、自己開示を迫られることは、基本ありません。逆に言うと、自分ならざる者の立場に立って、内在的に経験したり感じたり考えたりするってことが、ドラマワークの意義なのです。でも、それはとても今の定義は大事なところで、実は日本でなぜディベートが定着しないのかってことと、非常に関わっているのです。というのは、私80年代から90年代に全国ディベートの普及のために、いろいろ講座をやったりしていたのですね。渡部はディベートの人だったわけですが、80年代から90年代。成田先生も、ディベートの話でしょ。

それで、要するに、日本でディベートが定着しない一つの理由は、人柄と事柄の区別が曖昧だってことなのです。ディベートは、徹底的に事柄に即して議論する。さっきのドラマワークで言いますと、役になったら、その役になって考えるというのが、ドラマワークの意義なのです。それで見えなかったものが、難民の視点から見えてきたりするってことが、ドラマワークの意味なのですね。ディベートも同じで、ディベートは自分の役を割り振られるわけです。で、その役になって、最後まで議論を続けるということです。それで、ディベートは勝ち負けがつくのですけど、勝った負けたは、最終のゴールではなくて、むしろ、それを通じて、そのお互いにちゃんと背景のある、エビデンスのある議論を、有機的に展開できるかどうかというのを鍛えるのがディベートなのですね。それが、なかなか定着できないのは、勝ち負けがつくと、日本の場合は、人柄と事柄の区別がないので、負けたら人格までおとしめられたと感じてしまうメンタリティーがあるのです。だから、一般の議論でもそうですけど、絶対負けないのですよ。負けそうになったら、グシャグシ

ャにしてテーブルひっくり返して、なかったものにする、というのが、だいたい日本人の議論の作法になったのです。逆に言うと、ディベートの要諦は、グッドルーザーをつくることです。良き敗者。つまり、論理で決着が付いたら、負けを正當に認めて、勝者をたたえ、勝者は敗者に心配りをしながら、お互いの健闘をたたえるゲームがディベート教育、ディベートということなのですね。ただ、それをより身体化して、全身で違う立場に立つてものを考えたり、味わうのがドラマワークです。ここまで来た上で宣伝しちゃいますけど、今下に明石書店が来ていて、『教育におけるドラマ技法の探求』という、明石書店から私が出している本が出ていますので、帰りにチラッと中を覗いてご覧になると、そのヒントが、ひょっとしたらみつかるかもしれません。

実は今、ヨーロッパのほうに広がって行っていて、英国の研究者たちとシティズンシップとドラマで協同研究の本を作ろうとしています。もう、1冊出ていますが、2冊目の本を作ろうとしているのですが、むしろ、ディベート重視のヨーロッパの方たちのほうが、ドラマに注目して、ドラマをシティズンシップ教育にどう生かすかという探求を始めているのが今の傾向だと思います。それから、2人目の方のご質問の中に、要するに、目当てや目的っていう、教室の中にカリキュラムを導入していくと、カリキュラムの咀嚼が目的になっていって、結局は、校種が上がるほど斬新な見方、新しい見方が消えていってしまうという傾向があるのではないかと。これはカリキュラムの抑圧性と言ってもいいかもしれませんが、これは教師の責任とは言えないですね。入試システムとか成績システムとか、さまざまなものが関係してきているわけですから。われわれとしては、ゲリラ的にどこで何ができるか、校種が上がっても、自由な発想を抑圧しないような国際理解教育の実践の進め方は何かということを探求しているわけですが、この2つのチームはそのことを多分意識的にやられたのだらうと思います。

3番目の方に場づくりの言及があって、全くその通りだと思いました。つまり、特権性の顕在化と、教育の個別化というのが、進んでいて、それが無関心につながり、ある意味では、保護とかケアを動かしていく実態があるのではないかと。片方で、すごく良心的な人がいるのだけれど、多くの方がどんどん無関心に陥っている実態があるのではないかと。だからこそ、場づくりが大事で、その場づくりの中で、自己と対話し、他者と対話し、事柄と対話するという形で、展開が必要なのではないかと。その場づくりを、2つのチームがずっとたくさんやられていたわけですが、ドラマもその一つだらうと思いますね。だから、自らの特権性を自覚したりするのにも、実は、ドラマの技法は役立つという点もあるかと思っています。

4番目の方の、当事者性の質に関わる議論ですが、これもまた、日本の大きな教育的な問題だと思うのです。いい人であれ、とか、何々であれと言って、つまり、善意の圧力というか、それをどうしても避けてしまうという構造があります。教師自身は当事者意識を持ちにくい。つまり、教師自身が管理されている環境の中で、教える内容は、例えば、難民の問題だったり、気候変動の問題だったりするから、「君たちは当事者性を持ってやりなさい」と言ってしまふ。これで十分良心は満足できるのだけれど、子どものほうは、たまったものではない。先生は本気かどうかというのは、感覚で分かるよとさっき曾我先生がおっしゃっていましたが、そこの持っている欺瞞性というか、表に出ているものと、置かれている実態とのずれに対しては、常に自覚的である必要があるというのは、そのと

おりだと思えます。もっと言うと、例えば、公教育で、難民や、それから気候変動を取り上げるときには、さっき気候正義の問題だとか、民主主義の問題として語るということをお話した訳です。突っ込んでいくとどうなるかということ、企業の経済的、倫理的責任の問題だとかになってきますから、片方でグローバル人材を育てるときに、企業の倫理的責任を追求したら、どんな授業になるのかということ、相当決意が要りますね。そこの辺りの建前と実際をどういうふうに調和させながら、戦術的に授業を組み立てていくかというのは、大きな問題、テーマだろうと思えます。

5 番目に、市民性という言葉が、どうもしっくりこない。住民という言葉のほうが、身近でもあるし、体性感覚としても受け入れられやすい。それが難しい問題ですよ。つまり、世界を構想する力が、われわれにあるのか。どれだけ組織が拡大して、システムが複雑になったときに、どうやって世界を認知できるのかというのが、例えば、山西先生チームで言うと、イマジネーションの問題だったり、構想力の問題だろうと思えます。つまり、体性感覚的に、感覚で理解できる身近な世界から、学んでいくと言えそうなのですが、片方で構想力を育てないどこへ向かっているのか分からなくなってしまう。それをやろうとしたのが、多分、学びの地図、これは文科省の造語ですね。宇土先生のチームで言いますと、空間の広がりの中で、問題を位置づけて考えること、もっと言うと、歴史の中と、空間の中に、定理して考える構想力をどう育てるかという問題になるかと思えます。

あと1分で最後のパッションの問題なのですが、これ一般にはおどろおどろしく感じているのですが、例えばコンパッションって言葉を使って、共苦って、共に苦しむっていう。これはルソー以来の言葉になりますけど、パッションというのは、哲学者の中村雄二郎氏は、体性感覚的な知だって言うのです。知恵の知。それは何かと言うと、人間は外界を、体性感覚的に理解して、そして、それを、感覚というのは、外界からの刺激に反応する形で世界を認知するわけですね。ですから、われわれはそのパッションから逃れられない。われわれは、体性感覚的な知を持つ存在だということからしか始まらない。しかし、古来から人は同時にコスモロジーを持っている。つまり、世界観を持っている。世界観と、さっきの言葉で言うと、構想力と、身近な問題とのつながり、感性のつながりということになりますけど、哲学的に言うと、コスモロジーとパッションというのは、双方向的なものであって、どちらが一つというものではないと考えられるのではないかと思います。

山西先生、2分前にちゃんと終わりましたけど、これでよろしいでしょうか。ということで、なんかあまりお答えにならずに、自説を勝手に述べた次第です。ありがとうございます。

資料編

1. 委員会開催の経緯

(1) 2016年度

①第1回委員会

日時： 2016年4月23日(土)

場所： 早稲田大学

- 議題： 1. 旧委員会からの引き継ぎ
2. 難民、水・気候変動、市民性の3つのプロジェクトの設定
3. 3年間のテーマ「国際理解教育における理念と方法を問い直す」

②第2回委員会

日時： 2016年6月19日(日)

場所： 上越教育大学

- 議題： 1. 来年度の研究大会に向けて
2. 各プロジェクトの運営について
3. 予算について

③第3回委員会

日時： 2016年10月16日(日)

場所： 聖心女子大学

- 議題： 1. 常任理事会報告
2. 各プロジェクトの進捗状況報告
3. ESD関連(サステイナブル・スクール)企画
4. 来年度の研究大会について

④第4回委員会

日時： 2017年3月27日(月)

場所： 聖心女子大学

- 議題： 1. 各プロジェクトの進捗状況報告
2. 報告書について
3. 研究大会の特定課題研究について(於：筑波大学)

(2) 2017年度

①第1回委員会

日時： 2017年6月3日(土)

場所： 筑波大学

- 議題： 1. 各プロジェクトの進捗状況報告

2. 予算について
3. 今後の日程について

②第2回委員会

- 日 時： 2017年10月7日（土）
場 所： 聖心女子大学
議 題： 1. 各プロジェクトの進捗状況報告
2. 国内外のフロンティアと現場をつなぐ
3. 今期の計画について

③第3回委員会

- 日 時： 2018年3月31日（土）
場 所： 聖心女子大学
議 題： 1. 各プロジェクトの進捗状況報告と今年度の振り返り
2. 会計報告について
3. 研究大会の特定課題研究について（於：宮城教育大学）

（3）2018年度

①第1回委員会

- 日 時： 2018年6月16日（土）
場 所： 宮城教育大学
議 題： 1. 予算について
2. 今年度の活動方針について
3. 公開研究会の開催について

②第2回委員会

- 日 時： 2018年10月13日（土）
場 所： 聖心女子大学
議 題： 1. 各プロジェクトの進捗状況報告
2. 来年度の研究大会について
3. 公開研究会の開催について

③第3回委員会

- 日 時： 2018年12月22日（水）
場 所： 聖心女子大学
議 題： 1. 各プロジェクトの進捗状況報告
2. 先行研究について
3. 来年度の研究大会について
4. 予算について

④第4回委員会

日 時： 2019年3月11日（土）

場 所： 聖心女子大学

議 題： 1. 研究大会の特定課題研究について（於：栢山女学園大学）
2. 予算について
3. 報告書について

（4）2019年度

①第1回委員会

日 時： 2019年6月16日（日）

場 所： 栢山女学園大学

議 題： 1. 報告書の作成について

②第2回委員会

日 時： 2019年12月14日（土）

場 所： 聖心女子大学

議 題： 1. 報告書の作成について
2. その他

③第3回委員会

日 時： 2020年2月22日（土）

場 所： 聖心女子大学

議 題： 1. 各プロジェクトの原稿確認
2. 報告書の構成について
3. 今後のスケジュールについて
4. その他

2. 特定課題研究の概要〔※所属等は当時のもの〕

(1) 第27回研究大会・特定課題研究

日時： 2017年6月4日(日) 13時～16時

場所： 筑波大学・筑波キャンパス

テーマ： 「国際理解教育における理念研究、方法研究の展望をひらく」

司会・趣旨説明： 永田 佳之（聖心女子大学）

第一部 分科会報告

グローバル時代の市民像を問う

渡部 淳（日本大学）

難民問題から国際理解教育を問う

山西 優二（早稲田大学）

山中 信幸（川崎医療福祉大学）

SDGs時代の水・気候変動教育を問う

宇土 泰寛（椙山女学園大学）

第二部 ワークショップ

グループワーク / シェアリング

まとめ

(2) 第28回研究大会・特定課題研究

日時： 2018年6月17日(日) 13時～16時

場所： 宮城教育大学

テーマ： 「国際理解教育における理念研究、方法研究の現段階
—プロジェクトの取り組みと課題—」

司会： 嶺井 明子、菊地 かおり（筑波大学）

第一部 全体会／趣旨説明

趣旨説明

永田 佳之（聖心女子大学）

各プロジェクトの概要

渡部 淳（日本大学）

山西 優二（早稲田大学）

宇土 泰寛（椙山女学園大学）

第二部 分科会／ワークショップ

① 難民問題から国際理解教育を問う

<テーマ>

- ・「国内外の難民を取り巻く社会構造」に関するワークショップ
- ・5つのタスクチームからの現段階の研究報告

② SDGs時代の水・気候変動教育を問う

<テーマ>

- ・地球と地域に現れる気候変動問題
- ・気候変動教育に対応する世界の動向

第三部 全体会／シェアリング

(3) 第29回研究大会・特定課題研究

日時： 2019年6月16日(日) 13時～16時

場所： 椙山女学園大学・星が丘キャンパス

テーマ： 「国際理解教育における理念研究、方法研究の到達点と今後の課題」

司会・趣旨説明： 永田 佳之（聖心女子大学）

第一部 分科会報告

難民問題から国際理解教育を問う

山西 優二（早稲田大学）

横田 和子

SDGs時代の水・気候変動教育を問う

宇土 泰寛（椙山女学園大学）

曾我 幸代（名古屋市立大学）

グローバル時代の市民像を問う

嶺井 明子（筑波大学）

菊地 かおり（筑波大学）

質疑応答・問いの共有

渡部 淳（日本大学）

第二部 グループ討議／シェアリング

進行：嶺井 明子・山西 優二・林 敏博（椙山女学園大学）

まとめ

（林敏博、菊地かおり）

※本報告書のデジタル版（PDF ファイル）は学会 HP で閲覧できます。
日本国際理解教育学会 HP (<https://www.kokusairikai.com/>)

特定課題研究

国際理解教育の理念と方法を問い直す

報告書

2020年3月発行

編 集 日本国際理解教育学会 研究・実践委員会
(2016～2019年度 委員長：永田佳之)

発 行 日本国際理解教育学会

印 刷 (有) サンプロセス
