

日本国際理解教育学会

研究・実践委員会

【2019年度～2021年度】研究成果報告書

オンライン版

「学び論」プロジェクト

社会変容と自己変容をつなぐ「架け橋」づくり

2022年11月

# 目 次

はじめに

1. 学び論プロジェクトの視点と活動 曾我幸代（名古屋市立大学）
  
2. 国際協働学習における協働性と創発性 —Teddy Bear Project（TBP）を通して—  
清水和久（金沢星稷大学）
  
3. 「学び論研究会」報告  
ベトナムにおけるA社を仲立ちとする日本学生の臨床的交流の意義と可能性  
高等学校における海外研修を通じた国際理解の資質・能力の育成と『学び』との関連  
藤井三和子（兵庫県立神戸商業高等学校・兵庫教育大学大学院）
  
4. アイデンティティ/先入観を軸とした授業実践「“Amazing Grace”が歌い継がれる理由」～国際バカロレア教育（IB教育）における概念を軸とした授業実践からの分析～  
菊地恵美子（仙台育英学園高等学校・早稲田大学大学院）
  
5. 生徒と教師の中動的関係性に向けた自己変容の分析  
～外国人労働者についてのセルフディベート実践を事例に～  
津山直樹（中央大学大学院）・高野慎太郎（自由学園女子部）
  
6. 研究の行き詰まりから見えてきた教育の本質への回帰～国際理解教育への再提起～  
石川一喜（拓殖大学）
  
7. 自他ともに学びの「創発（emergence）」を引き出す試み  
—協働エスノグラフィー「オンライン・ゼミ2020」（抄）—  
成田喜一郎・膳場美緒（自由学園）

おわりに：本プロジェクトの成果と課題としての「問い」

さいごに

## はじめに

1974年の「国際理解、国際協力及び国際平和のための教育並びに人権及び基本的自由についての教育に関する勧告」（以下、74年勧告）でも記述されているように、国際理解教育は環境汚染や人権侵害、経済格差などによる諸問題を扱うことが求められた。こうした諸状況の改善に向けた「国際理解」をめぐる「学び」がこれまでも数多く生まれてきたことは、本学会の紀要からも明らかである。1974年当時に問題視されていた状況とは異なるものの、今世紀においても私たちは、74年勧告に書かれた諸問題に引き続き直面している。気候変動による自然災害、人権侵害、新型コロナ・ウイルス感染拡大等の影響は、私たちに変容を促しているともいえる。とくに、新型コロナ・ウイルス感染症は私たちの暮らしを大きく変えた。しかしながら、社会の変化によって、個々人の行動に変化が促されたものの、個々人が本当に内的な主体変容をしたのかどうかについては疑問が残る。状況が収まれば「元に戻る」力が強いことは、コロナ禍の教育界に鑑みても顕著であろう。

奇しくも2019-2022年度の研究・実践委員会が掲げたテーマは、「21世紀の社会変容と国際理解教育」であった。社会構造のあり様を近代化以前との差異から捉えようとする「社会変動 (social change)」ではなく、「社会変容 (social transformation)」に着目したのは、個々人の自己変容をそれが含んでいるという前提に立つからである。こうした構想のもとで立ちあがったのが本プロジェクト「学び論」である。SDGsが全世界で取り組むことが合意されるほど、74年勧告にある諸問題の複雑性や不確実性の高さは楽観視できない。諸状況の深刻化は、それらに通底する文化的かつ歴史的な文脈への問い返しとともに、私たち一人ひとりの学習観や学習者観（こども観を含む）、教師観といった考え方の問い直しを求めているように思われる。

本プロジェクトは、新型コロナ・ウイルス感染症拡大前に始まったが、東北から中国地方にかけて広範囲のエリアからの参加者がいたため、当初よりオンラインでの打ち合わせや報告会を実施したり、情報をオンライン上で共有したりしてきた。また、参加メンバーが小学校・中学校・高等学校・大学での実践者であったため、移動することにかかる時間的・距離的な障壁をオンラインが解消したとも言える。実践者が関与するこうした研究会の進め方を新型コロナ・ウイルス感染症拡大後においても継続することができたこと、またオンラインでの場づくりの可能性および重要性を確認することができたことも、本プロジェクトの副産物といえる。

研究・実践委員会 2019-2021年度世話人 曾我幸代

## 1 学び論プロジェクトの視点と活動

### (1) 目的

気候変動をはじめとするグローバルな諸状況の深刻化は教育自体に問題があることを示したウォー（2004）の指摘にもあるように、社会が大きく変わろうとしている今というときにおいて、教育のあり様も改めて問われていることは近年の教育環境の変化からも読み取れよう。外的な環境が変わりつつあるなかで、それぞれの実践者や学習者がそれをいかに内在化させていくのかが問われているともいえる。

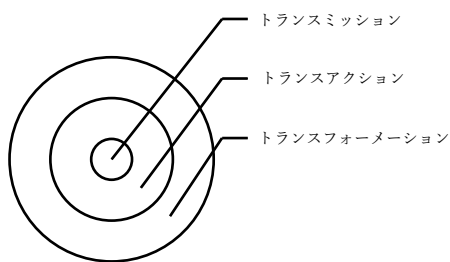
したがって、本プロジェクトの目的は、グローバルやローカルな社会および身のまわりの状況に照らし合わせながら、いかに学びを通して、自己変容のプロセスを生成することができるのか、

またそうした学びの特徴とは何かを捉えることである。「学び」が生成されるプロセスには、どのようなカリキュラム・デザインやアセスメントなどが求められるのかを探るとともに、教師をはじめとする実践者自身の考え方や価値観、また学習者自身の考え方や価値観、さらに両者の関係性を含めて、自己変容をもたらす「学び」の環境について検討していく。

## (2) アプローチ

前述したように、今期のテーマにあるのは「変容 (transformation)」である。従来の教育活動がどのように行われていたのかを改めて振り返ることで、その特徴が捉えられる。ミラー (1994 : 9) はこれまでの学校の教科中心的教育を「トランスミッション (伝達)」として特徴づけた。それは、「学習者が一定の価値や技能や知識を受けとる一方的な流れが支配的」な教授法であると言及した。教科書が学習の中心にあると考える学問中心的な学習観、もしくは学習者は教師や教材からの能動的な刺激に対して受動的に反応する者と見なす機械論的な学習観に依拠していると説く。今村 (2005 : 33-35) も近代学校教育は、社会全体で共有できていた価値観のもとで、教師をはじめとする大人と学習内容による刺激を受けながら、子どもは「よい大人」になるように教育されたと述べた。

ミラー (1994 : 13-16) は、「トランスフォーメーション (変容)」の教育が「一人ひとりの人間と社会との同時変容」に関心を持ち、一人ひとりの人間性の成長とともに社会変革に対する考え方を統合する教育であると説いた。ミラー (1994 : 11-12) は、トランスミッションとトランスフォーメーションとの間に、問題解決型の教授法にみられるような、学習者と学習課題との間の対話的な相互のプロセスのなかで、学習者が自らの知識を不断に再構成する教育があるとして、それを「トランスアクション (交流)」と呼んだ。これら 3 つの関係を下図 (ミラー、1994 : 16) のように示した。トランスフォーメーションがトランスミッションとトランスアクションを包含しているのがわかる。ミラーが図示したように、「変容」は、これまでの教育活動を越えたところに生成される。



では、それぞれの教育の間では、どのようなことが起きているのかについて、ポランニーによる「創発 (emergence)」の概念から捉えてみたい。ポランニーはその主著『暗黙知の次元』(2004)のなかで、すべての認識は対象を包括する、すなわち内在化することによってなされるとしたうえで、その包括の行為には、する方とされる方の

関係があると指摘した。する方がされる方を制御する原理をもっていると言き、包括する方とされる方との関係は互いの上に積み重ねられるように階層化していくと説いた。この働きを「創発」と呼んだのである。SDGs (Sustainable Development Goals: 持続可能な開発目標) に関する国連の報告書の執筆者の一人である蟹江も、その主著『SDGs』のなかで、現代社会が直面している諸課題にも創発現象がみられると指摘した。蟹江 (2020 : vii) はその説明を「局所的な個々の部分が集まり、相互作用によって複雑に組織化されることで、予想もしなかったような新しい秩序やシステムがつくられ、やがてそのシステム自体が個々の要素に影響を及ぼしていくような現象」とした。

創発は、同じレベルのもとでは制御できなくなったことが他の諸要件とかかわりながら次のレベルを生成していくことであり、ミラーがいうトランスフォーメーション、変容は、これまでの教育活動では制御できなくなった諸要件が重なって、求められた段階と言えよう。本プロジェクト

トでは、実践者と学習者が主客関係であった従来の教育活動をふり返し、互いに主体関係となりうる関係性をつくることに試みてきた実践をもとに、両者が主体でありえた学びの場にはどのような特徴があったのかを考察する。

### (3) 参加者リスト

本プロジェクトに関わった参加者は、以下のとおりである。

(敬称略、五十音順、○は研究・実践委員)

イ・ヒヨンスク、石川一喜、大久保恵美子、大山正博、神田和可子、菊地恵美子、幸田隆、後藤範子、風巻浩、小林亮、清水和久、○曾我幸代、高野慎太郎、津山直樹、○成田喜一郎、挟間理沙、藤井三和子、林敏博、森田育志、山田修、山中信幸、熊セン

### (4) 公開研究会・報告会の開催

2019-2021 年度で実施した公開研究会および報告会は以下のとおりである。報告会で共有された参加メンバーの実践が、公開研究会で報告された。

#### ① 公開研究会

- ・第1回公開研究会：実践事例の報告（2021年3月6日、ZOOM）  
津山直樹（中央大学大学院）・高野慎太郎（学校法人自由学園）  
『社会変容に向けた学び』を生み出す教科横断型カリキュラムの創発：外国人労働者についてのセルフディベート実践を事例に」  
菊地恵美子（仙台育英学園高等学校・早稲田大学大学院）  
『先入観』を軸とした概念学習：IB校の授業実践から」  
曾我幸代（名古屋市立大学）  
「名古屋市立大学人文社会学部におけるESDとFD研修」
- ・第2回公開研究会：実践事例の報告（2021年12月19日、ZOOM）  
菊地恵美子（仙台育英学園秀光中学校・早稲田大学大学院博士課程）  
「英国 Coventry 市とのユネスコスクール平和学習交流：平和短冊、千羽鶴、英語詩表現活動からの学び」  
清水和久（金沢星稜大学）  
「テディベア・プロジェクトを通じた、日本の教師、台湾の教師、支援する学生の協働的・創発的学び」
- ・第3回公開研究会：実践事例の報告（2022年3月6日、ZOOM）  
藤井三和子（兵庫県立神戸商業高等学校・兵庫教育大学大学院）  
「高等学校における海外研修を通じた国際理解の資質・能力の育成と『学び』との関連」  
石川一喜（拓殖大学）  
「教育の本質的な部分に立ち返ることとその実装へのチャレンジへ」

#### ② 報告会

報告会では、参加メンバーが各自の実践事例を報告し合った。各々がその可能性と課題を捉え直す機会となるとともに、それぞれの実践がもつ「自己変容をもたらす学び」とは何かを検討し、その特徴を見出す場となった。

第1回報告会：実践事例（曾我・菊地・清水・幸田・神田・風巻）の共有  
（2020年3月22日、ZOOM）

- 第2回報告会：実践事例（神田・菊地・清水・津山・藤井）の共有  
（2020年7月26日、ZOOM）
- 第3回報告会：実践事例（幸田・小林・高野・曾我・成田）の共有  
（2020年8月2日、ZOOM）
- 第4回報告会：実践事例（林・菊地・高野&津山）の共有  
（2020年10月17日、ZOOM）
- 第5回報告会：実践事例（山中・黒田・曾我・高野&津山）の報告  
（2020年10月31日、ZOOM）
- 第6回報告会：実践事例（高野&津山、菊地）の報告および「創発」に関する先行研究の報告  
（2021年5月23日、ZOOM）
- 第7回報告会：実践事例（高野&津山）の報告  
（2021年8月12日、ZOOM）
- 第8回報告会：実践事例（菊地・清水）の報告  
（2021年10月24日、ZOOM）
- 第9回報告会：実践事例（藤井・石川）の報告  
（2022年1月30日、ZOOM）

各報告会で共有された実践事例のタイトルを以下に紹介する。

- ・スリランカでのごみ問題解決を通じたコミュニティづくり
- ・SDGs を意識した授業づくり
- ・オンライン学習に必要な小学校教師の力をつける大学の授業とは？
- ・「社会変容に向けた学び」を生み出す教科横断型カリキュラムの生成：外国人労働者についてのセルフディベート
- ・高等学校における海外研修を通じた多文化共生の資質・能力の育成
- ・小学校社会科における国際理解教育内容の日中比較研究：異文化理解能力へのアプローチ
- ・教師を演じるとは？
- ・ユネスコ GCED における視点取得に焦点化した教師教育プログラムの試み：SDGs 目標達成に向けた葛藤解決能力の育成について
- ・学びのメタファーとして授業をつくる
- ・人文社会学部 ESD の取り組みに関する FD 研修の報告
- ・実践記録 拡張・深化する「越境する教育学入門」ゼミ（抄録）
- ・コロナ禍における外国人児童生徒、海外出国・帰国児童生徒の困りごと～名古屋国際センターの教育相談事例から～
- ・英語 Communication I II 2020年4月～7月のMYP実践「アイデンティティと関係性」
- ・「社会変容に向かう学び」を生成するための「子どもの声」の意義：アクティブ・インタビューによる生徒と教師との対話～（実践編）
- ・「問い直し」の視点を意識した授業づくりに取り組みとのできる教師の育成について
- ・K 県立のとある高校（昼間定時制高校）の紹介
- ・名古屋市立大学人文社会学部における「ESD 基礎科目」を支える ESD
- ・社会変容と自己変容の架橋・往還のための学びに向けた実践プロセス分析：活動理論を援用した「学び論」チームの研究デザインの提案～（理論編）

（曾我幸代）

## 2. 国際協働学習における協働性と創発性—Teddy Bear Project (TBP) を通して— はじめに

令和の日本型教育では協働的な学びが柱の1つとして取り上げられている。協働的な学びは、相手が存在して成り立つ学びであり、一方通行の教授ではなく、当事者同士が作り上げる「創発的な学び」である。外国との国際協働学習においては、交流スケジュールや交流内容について意見の調整を図る必要がある。本論では、日本と台湾の小学校の国際協働学習に大学生がサポーターとして関わる中で、教員、児童、学生間の協働性が成り立つ関係を抽出し、相互の関係性について言及する。

### 2-1. 国際協働学習の枠組み

#### (1) テディベアプロジェクト (TBP) とは？

本論で述べる国際協働学習は、該当の学校が iEARN (<https://iearn.org>) の TBP (Teddy Bear Project) に参加する形で行う。TBP とは交流校同士でクマのぬいぐるみを留学生として送りあい、学校独自のテーマをもとに異文化理解を目的とするものである。



図1 国際協働学習テディベアプロジェクトの紹介図

2021年度の石川県内からの参加は小中学校7校14クラス、交流相手の台湾からは小学校5校14クラスであった。意思疎通の方法としては交流クラスの日本の教員と台湾の教員、支援の担当大学生、及び筆者が構成メンバーとなったグループLINEを作成した。日本側の参加教員でつくった研究会用のLINEグループと合わせて全15本のグループLINEを作成し、日本の学級担任が直接台湾の教員と連絡できる体制を作成して実施した。

なお、テディベアプロジェクト自体は、日本のスタートは4月から準備をはじめ、相手がわかる9月から交流が始まり、3月には終わるスケジュールである（表1参照）。

表1 テディベアプロジェクトスケジュール

	児童の動き	教師の動き	日本の教員同士の研究会
4月	学習の見直しを持つ	国際協働動機付け	
5月	台湾について調べる		
6月	100人村体験	交流校決定 LINEグループの作成	会議1 対面顔合わせ、説明
7月	金沢市について調べる（発信内容）	地域情報の調査（金沢探検）	
9月	送るBearの性格付けをし、送付	台湾の児童とのペアー決定 英語での自己紹介カード作成	会議2 Bearの送り方 LINEの活用法
10月	台湾から来たBearを連れての活動	Bearとの活動話し合い	会議3 TV会議の注意点
11月	TV会議1 自己紹介	TV会議の練習（大学生、児童）	会議4 TV会議の報告
12月	Xマスカードの交換	英語でのカード作成	会議5 カードおよび見直し
1月	TV会議2 発表会	SDG s等テーマに沿った発表	
2月	Bear帰国 TV会議3 お礼の会		会議6 まとめ
3月	振り返り		

## 2-2. 協働性が発揮される場面

### (1) 5者間の協働性の関係

日本の教員、日本の児童、台湾の教員、台湾の児童、サポート大学生の5者間で協働性が発揮される6つの関係性を考えた。（図2参照）

- ・①各交流単位での台湾の教員と日本の教員の関係性
- ・②日本から参加している教員同士の関係性（主に zoom 上での話し合いを実施）
- ・③日本の教員とそのクラスの小学生との関係性
- ・④台湾の小学生と日本の小学生との関係性
- ・⑤日本の教員と支援担当の大学生との関係性
- ・⑥日本の大学生と台湾の小学生との関係性

ただし、日本の学生と台湾の小学生との関係性は、本来ならば、大学生が冬休みに台湾の小学校を訪問し、台湾の児童にあって交流する予定であったが、コロナ禍のため、台湾訪問ができなかったため成立しなかった。

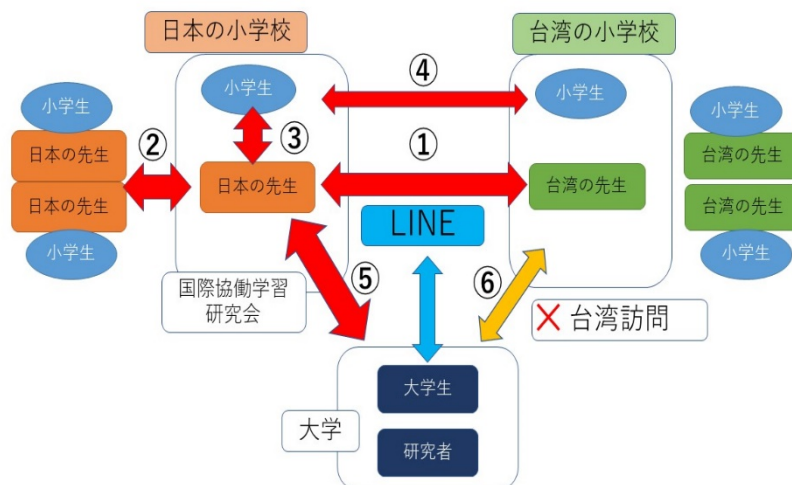


図2 協働性が生じる6つの関係性



## (2) 6つの協働性の内容

前図の6つの協働性の内容について、その強度の度合いを考察する。

表2 5者間の協働性の深さの関係

	日本 教員	日本 児童	台湾 教員	台湾 児童	日本 学生
日本教員	◎②	◎③	○①	△	◎⑤
日本児童		◎	△	△④	○
台湾教員			◎	◎	△
台湾児童				◎	×⑥
日本学生					◎

記号の意味

◎協働性が強くみられる

○協働性がみられる

△協働性が少しみられる

×協働性が成立しなかった

### ① 台湾の教員と日本の教員の協働性が見られた場面

台湾の教員と日本の教員は、話し合いながら国際交流を進めるのであるが、一般的な小学校教員が個別に相手と話し合いながら進めるのは極めて難しい。そこで台湾でも日本でも SNS として日常的に使われている LINE にグループを作り、なおかつそのメンバーに翻訳アプリを入れることで、台湾と日本の教員同士は自国の文字で書き込むことで、翻訳された文章が画面に自動的に表視されるので、スムーズに情報交換ができた。

また、担当学生もその LINE グループに参加しているので、学生が両者の交流経過を把握しており、書き込みに対して適宜反応することで潤滑的な役割を果たすことができた。国際交流は、なかなか計画通り進まず、双方に柔軟な対応が必要になってくることも多いが、相手の学校の立場を尊重しながら、性急に返信を求めず「ゆるく」進めていくことで、一緒に交流を進めていくという意識を持つことができた。

### ② 日本の教員同士の協働性が見られた場面（国際協働学習研究会）

月1回、日本の教員同士で開く研究会において情報交換をすることで、他の学校の交流の進展状況や、他校で先に実施されたオンライン会議の様子などを聞くことができる。そのため、自分がオンライン会議をする時の参考にすることができた。

また、日本の教員同士でも台湾の教育制度などの情報を共有したり、日本の児童の発表内容を共有したりでき、日本の教員1人で進めるよりも、日本人同士情報交換をしながら共同で進めることができたので、日本の教員同士の交流手段を持つ利点が大きかった。

### ③ 日本の学級担任とそのクラスの児童の協働性が見られた場面

国際協働学習への参加が初めての場合、今後の交流の見通しを持つことが極めて難しい。また交流の内容については両校のカリキュラムの進捗の問題もあり、片方の都合だけで進めることはできず、すり合わせが必要になってくる。オンライン会議の日程や内容については、それぞれの日本の教員が自分の相手の台湾の教師と交渉することになるので、相手側の思いを尊重しつつ日本の児童の思いも尊重しながら内容を決めることになる。

この場面が、教師と児童の両方で知恵を絞って決めていくという「創発」の場面となる。教師の一方的に決めた内容での交流は児童の意欲を削ぐことになる。教師も十分な見通しを持ってない中で、児童のやりたい思いを大切にしつつ、児童の意見を取り入れるというスタンスをとることで、児童の「ワクワク感」を高め、それが児童の「満足感」や「達成感」につながる。つまり教師

が「迷う時」が児童の活躍の場となる。その意味で教師が大いに「困っている」場面を児童に見せることで、児童の「なんとかしなければ」という思いがつのり、主体的な働きかけにつながり、児童自身の学びにつながると考える。ここが一番面白いところでもある。

#### ④ 日本の児童と台湾の児童の協働性が見られた場面

自己紹介カードの交換、交流ペアーを決めることで相手意識が明確になり、伝える相手をイメージできるので目的意識が明確になる。名前と顔と声が一致させることのできるオンライン会議を経験させることで「本当に交流している」という意識を高めることにつながった。児童同士のリアルタイムの深い交流は難しいが、まずは相手の存在を認識することが重要である。

#### ⑤ 日本の教員と支援担当の大学生との協働性が見られた場面

大学生は交流校のサポート役である、担当の交流校同士の LINE のやり取りをモニターしており、教員同士のやり取り上の誤解を解いたり、片方の反応が遅い場合には、それを察して反応を返したりなど、潤滑油的な役割をしていた。月に1回の ZOOM 上での研究会では、担当の大学生と教員は、これからの流れの打ち合わせをすることができ、大学生がどのようにサポートできるかも伝えることができた。なによりも大学生にとっては国際協働学習のプロセスにリアルタイムでかかわれる面白さがあった。

#### ⑥ 日本の大学生と交流相手の台湾の児童との協働性

大学生が自分の担当の台湾の交流クラスを実際に訪問し、台湾の児童に日本の様子を伝えるプレゼンを行う。日本の先生や児童の様子を台湾の児童に伝えるとともに、台湾のクラスの様子を日本の子どもたちに伝える予定であったが今回はコロナで訪台は中止となりできなかった。

### 2-3. アンケート結果から

アンケートからは、児童の関心が高かった活動としては、1位「オンライン会議の本番」、2位「ぬいぐるみが日本に送られてきた時の活動」、3位「大学生とのオンライン会議の練習」であった。児童にとっては、相手を意識した活動の時の関心が高いことがわかる。オンライン会議の本番は、英語を使つての交流であり一番緊張する場面であった。自分のペアの子が出てくると、名前を繰り返して呼んだり、うなずいたりなどのリアクションを意図的におこなったりして、相手が気持ちよく話せるように工夫をしていた。これは事前の大学生とのオンライン練習で指摘されたことであった。普通、オンライン会議を行うと発表の仕方だけに意識がいきまいて、話して終わりになりがちであるが、本番のオンライン会議の練習前に大学生との練習において指摘されていたので、本番は大いに改善されていた。

教師側の意識の変化としては、「台湾の先生と、学校の様子などを伝えるなど、頻繁に連絡を取るように心がけることで、考え方の違いや交流を成功させるためにどのように進めていくのか考え合うことができた。」「国を超えた学習をすることで、教師自身の学びが深まった。」「本物の体験が子どもたちに大きな影響を与えることが分かり、児童の思いを大事にして児童主体で進めていく指導力が必要だと認識した」などがあげられる。

教師自身がすべてわかった上での活動ではないこと(=ちょっと不安がある活動)なので、教師にも児童の意見を取り入れながら進めていこうとする姿勢が見られた。つまり、教師と児童と一緒に悩み、アイデアを出して学んでいく姿勢が見られた。ここに互いを尊重し、ともに作る学び(創発)の面白さがあったように思う。

### おわりに

協働性は、教師間、教師と児童、教師と支援学生など様々な人と人とのかかわり中で必要とさ

れるものである。計画通りに進めるのではなく、おたがいに影響しあって進めるところに面白さがある。「アドリブ」を楽しみ、それをともに解決していく中で協働性が高まり、達成感も高まる。国際協働学習は自校のみのカリキュラムに合わせて進めることは難しい。ある程度の「遊び」の部分があり、相手の出方によって柔軟に変更できる余裕が必要である。

今回の学び論のプロジェクトにおいて、子どもの主体性を伸ばすためには、教師がすべてわかっていることではなく、教師にも未経験の部分があり、不確実な部分があることに対して挑戦することで、児童にも本気の力を出させることができる。つまり「教師が国際協働学習の展開に迷う時が子どもたちの活躍するチャンスである。」とも言える。また、外国の教師や支援学生との協働性をうまく活用することでより、教師自身の学びが広がり、結局は児童の深い学びにもつながるといえる。

(清水和久)

### 3. 「学び論研究会」報告

#### 3-1. 報告1: 「ベトナムにおけるA社を仲立ちとする日本学生の臨床的交流の意義と可能性」

##### (1) 研究の背景 先行研究の整理

- グローバル人材育成について

米田・八幡(2015)は「近年日系企業の進出が著しいベトナムを対象に、当国における日系企業の進出状況の把握」を行い、中国地方の4大学が連携して、独立行政法人日本貿易振興機構(JETRO)ホーチミン事務所等の訪問調査を実施し、グローバル人材に関する教育方針を示すことが課題になっていることを指摘した。

- ベトナムと日本の活発な学生交流について

政府間、自治体間の交流だけでなく大学間での交流も、海外研修・スタディツアーだけでなく協定を締結したうえでの人的交流や共同研究など学術交流が増えてきている。2017年には独立行政法人日本学生支援機構(JASSO)がベトナム事務所をハノイ市に開所したことにより、さらに日本の大学におけるベトナムとの国際交流が推進された。

- 大学での実践について

井上(2018)は、世界における「地域開発」への協力や取り組みと海外体験学習の動向をレビューし、JICAのベトナム農村部草の根支援事業と、宮崎大学ベトナム異文化農村振興体験学習の事例を取り上げ、日本人とベトナム人の学生が共同する農村地域の問題解決を通じた異文化理解の実践教育の特色と課題を明らかにした。

- スタディツアー・海外研修の枠組みについて

独立行政法人国際協力機構(JICA)カンボジア事務所が窓口となった、NGOのスタディツアー106団体を含む訪問者988名の報告書および感想文をレビューした高橋(2008)は、スタディツアーの種類について、JICAが企画するスタディツアー、大学・地方自治体等が企画するスタディツアー、日本のNGO企画のスタディツアーの3種類に分けられることを提示した。

『国際理解教育』Vol.20(2014.6)では、特定課題研究プロジェクトとして、海外研修・スタディツアーと国際理解教育を特集している。図1(『国際理解教育』Vol.20、2014年、39頁参照)の国際理解教育から見た海外研修・スタディツアーの「企画運営主体」・「ゲスト」・「ホスト」の三者の研究枠組みは、13名の共同研究者の研究の積み重ねにより、作成されている。

藤原 (2014 : 36) は、まず用語の定義として、「海外研修」とは、学校の修学旅行やその他の教育旅行、教師・指導者等が参加する研修旅行、「スタディツアー」とは、NGO (国際交流・協力の市民団体)、大学・学校、自治体、宗教団体などが組織的かつ継続的に、相互理解や体験学習を目的に行うツアーとしている。

## (2) 研究目的と研究方法

### ① 研究の目的

民間企業である A 社が企画・実施したベトナムのスタディツアーを事例に取り上げ、国際交流に関しての理念を強く持つ A 社を仲立ちとする臨床的交流の意義と可能性及び課題を明らかにすること

### ② 研究の方法

【調査方法】 半構造化インタビュー調査を分析

【対象者】 A 社の代表取締役を務める B 氏とベトナム研修の参加者

## (3) ベトナム海外研修の概要

兵庫教育大学大学院学校教育研究科専門職学位課程教育実践高度化専攻グローバル化推進教育リーダーコースに所属していた筆者が実習科目の「グローバル・フィールドワーク I (海外)」の一環として企画し、参加者を募り、実施したものである。

期 間： 2019 年 5 月 1 日から 5 月 6 日までの 5 泊 6 日

参加者： 現職の学校教員 3 名と筆者の計 4 名

グローバル人材として必要な「外国語でのコミュニケーション能力」「異文化理解・活用能力」を身に付けるため、現地での幼稚園・小学校・中学校・高校の視察及び交流を行うことを目的としていたため、現地の学校で日本文化や日本の学校紹介の授業を行うことも計画していた。そのため、現職の学校教員から募った。

訪問場所： ホーチミン市内の高校、企業、ベンチェ省の幼稚園・小学校、及びホーチミン市内のフィールドワーク、A 社研修所

## (4) インタビュー記録よりの分析及び暫定的考察

### 考察①

- ・ 研修参加者はそれぞれが教員であるので、ベトナムでの経験をどのように学校現場で活かすかという思いが根底にあることが、インタビューの中で、明らかになった。
- ・ 率直な当初の印象や知識が、変化したこともインタビューで確認できた。
- ・ B 氏からの影響として、訪問先では英語が通じず、ベトナム語を通訳してくれる B 氏によりハードルを下げてもらったということと、B 氏の理念を知ることから得たことがあると述べている

ベトナム研修に参加することで、自分とは別の視点として、複眼的な学びにつながる事が示唆された。

### 考察②

A 社はベトナム国内での B 氏の人脈を駆使し、政府に依存するのではなく、国際的な観点から

一人ひとりの市民が自分の生活を問題にして市民型の国際協力を推進しようとしている。

### 考察③

このような技量を備えた B 氏の民間の立場からのホストのやり取りを通じて、研修参加者は事前学習で情報収集できる範囲を超えた生の経験が得られ、交流の中でベトナム理解について、研修参加者が自身の視点だけでなく、B 氏の直接的な経験を通じたベトナム理解を深めることにより、複眼的な学びを促すことができるという付加価値が生じる。

### 引用・参考文献

- EPA 活用マニュアル [https://www.jetro.go.jp/ext\\_images/world/asia/vn/jvepa/pdf/jvepa-201712.pdf](https://www.jetro.go.jp/ext_images/world/asia/vn/jvepa/pdf/jvepa-201712.pdf) (2021.1.9 閲覧)
- 井上果子 (2018) 「国際協力の経験から考える地域連携と実践実習：ベトナム異文化農村振興体験学習(さくらロータス国際プログラム)を事例に」宮崎大学地域資源創成学部紀要、第 1 号 pp.43-55.
- 独立行政法人国際協力機構 2020.6 『ベトナム社会主義共和国 JICA 国別分析データ』 p.24.
- 高橋優子 (2008) 「スタディツアーの教育的意義と課題：JICA カンボジア事務所での経験に基づいて」『筑波学院大学紀要』第 3 集 pp.149-158.
- 中馬愛 (2019) 「ベトナムにおける日本の大学の協力状況・国費留学生・留学生をめぐる問題」日本学生支援機構ウェブマガジン『留学交流』2019 年 6 月号、Vol.99.
- 藤原孝章 (2014) 「特定課題研究プロジェクトについて」日本国際理解教育学会編『国際理解教育』20 号 pp.36-41.
- 松井克行・金田修治・堀幸美・山中信幸 (2014) 「JICA 教師海外研修と国際理解教育：参加者への質問調査の分析と授業づくりへの示唆」『国際理解教育』明石書店、Vol.20、p.69.
- 文部科学省 世界の学校体系 (ウェブサイト版)  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shuppan/sonota/attach/1396848.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shuppan/sonota/attach/1396848.htm) (2021.1.4 閲覧)
- 米田博・八幡浩二 (2015) 「ベトナムにおける日系企業の進出状況とグローバル人材像：付編：2013 年度『都市経営学実習』報告」福山市立大学『都市経営』No.7、pp.109-125.

## 3-2. 報告 2：「高等学校における海外研修を通じた国際理解の資質・能力の育成と『学び』との関連」

### (1) 学び論プロジェクトと海外研修での「学び」との関連

大崎学の RADIO を聴いて

学びのキーワード：「問いかけ」「教師の発話」「対話する学び」「リフレクション」「共創：co-Production」

教育活動としての海外研修も同様の教育の場である。

「対話する学び」「共創：co-production」

涵養：自然に水がしみこむように、徐々に教え養うこと。だんだんに養い育てること

education: 「多様な境界や限界を越えた学びと問いと気づきを自他ともに引き出し、養う試み」  
みなみさわ森の RADIO 特番 4 Fri.4/3/2022

ESD/SDGs 「大崎学」実践づくりへの問いかけ 4

上記の内容引用先：<https://genkaikyokaiekkkyo.blogspot.com/2022/03/esdsdgs.html>

(2022.0306 閲覧)

## (2) 研究のテーマである海外研修について

高等学校で行われている海外研修の実施状況等を調査し、海外研修を通してどのような資質・能力を育成しようとしているかを分析し、実際にその資質・能力がどのように育成されているかを明らかにすることを目的として、兵庫県の公立高等学校、全国の SGH 校、ユネスコスクールの海外研修を分析し、どのような資質・能力の育成が企てられているかを考察していく。

高等学校の海外研修が学校の教育活動の一環として行われる以上、様々な資質・能力の育成が意図されることになる。「学び論」参加者の実践事例を手掛かりに、海外研修に内在する「自己変容をもたらす学び」を検討していった。

海外研修における資質・能力の育成の背景として考えている 3 つの指針・概念は、次の 3 点である。

[1]新学習指導要領

[2] ユネスコの地球市民教育 (Global Citizenship Education)

[3]OECD のグローバルコンピテンス

これらを踏まえ、グローバル化が世界で進展し、国境を越えた広がりの中で、人やものが移動し、地球規模での相互の依存を考慮しなければ、今後の生活は立ち行かなくなる現在、それに対応する施策や試みが日本国内でも多方面から行われている。我々が抱える 1 つの課題として、多文化共生をどのように進めていくかがある。総務省 (2006) は「多文化共生の推進に関する研究会」を設置し、その報告書『多文化共生教育の推進に関する研究会報告書—地域における多文化共生の推進に向けて』の中で、多文化共生は「国籍や民族などの異なる人々が、互いの文化的違いを認め合い、対等な関係を築こうとしながら、地域社会の構成員として共に生きていくこと」と定義している。高等学校の海外研修での学びが、多文化共生の資質・能力の育成の可能性を拓けるのではないかと考え、論を進めている。

## (3) 海外研修で育成する資質・能力を見るためのグローバル人材育成の 2 つの視点

[1]競争的なグローバル人材育成—世界と戦える人材の育成

- ・英語を中心とする語学・コミュニケーション能力を育成
- ・国際的な経済競争に打ち勝つ・数値化できる学力の競争激化

[2] 共生的なグローバル人材育成

「ユネスコの地球市民教育の観点からの共生を目指す」

・小林 (2019 : 39) のユネスコの地球市民の資質に関する 3 つの指標より

- ①グローバル社会での諸問題に対して当事者意識を持てること
- ②グローバルな諸問題に対して、積極的に解決へ向けての行動を起こせること
- ③ユネスコが示す普遍的価値 (平和、寛容、持続可能性など) を自分自身の価値観として受け入れ、行動を起こせること

## (4) 海外研修の 3 つの分類化

[1]「語学研修型研修」

語学、特に英語の学びを中心とする研修

[2]「国際交流型研修」

異文化理解や国際理解を学びの中心とし、交流を活動の中心とする研修

[3]「探究・発信型研修」

探究学習の調査や発信を学びの中心とし、成果発信のため外国語（英語等）を活用する研修

(5) 高等学校における海外研修の分析

①兵庫県の海外研修の状況

兵庫県全体で、135校中海外研修を行っている高等学校は85校（63%）

a. 「語学研修型研修」60% \* 85校中

オーストラリア、米国、カナダ、英国、ニュージーランド

b. 「国際交流型研修」28% \* 85校中

タイ王国、中国、台湾、韓国、ドイツ、フランス、英国、マレーシア、カンボジア、インドネシア

c. 「探究・発信型研修」16% \* 85校中

台湾、米国、オーストラリア、シンガポール、英国、カナダ、マレーシア、ベトナム

②スーパーグローバルハイスクール（以下SGH）123校の海外研修の状況

海外研修の国別実施先総件数：437件

「探究・発信型」316件（72%）・「国際交流型」67件（15%）・「語学型研修」54件（12%）

③ユネスコスクール（以下US）の海外研修の状況(2018年度・2019年度)

「探究・発信型研修」72件・「国際交流型研修」41件・「語学研修型研修」16件

(6) 考察

考察①

先行研究で「競争的」「共生的」双方のグローバル人材育成が重視される中で、兵庫県公立高等学校における海外研修がどのような国際理解の資質・能力を育成しているかについて、3つのタイプに分類して分析を行なった。

a. 「競争型」に相当する「語学研修型研修」が多数を占めている現状

地域社会や保護者の要望を鑑みると、「競争的なグローバル人材育成」は受け入れやすい。

b. 地球市民教育につながる「共生型」の資質・能力を育成する「国際交流型研修」は、近隣のアジア諸国で行われることが多い。アジア圏へ行くことの意義。

c. 「競争型」と「共生型」の両方を備えた「探究・発信型研修」も、アジア諸国を中心に行われ、4日～6日の行程であるが、研究課題の調査、研究課題の交流、新たな課題を発見する試みを行っていた。

特に、「探究・発信型研修」の先進事例では、ユネスコの示す平和、寛容、持続可能性などの普遍的価値を受け入れ、行動を起こすことにつながる学びの場となっている。

考察②

語学研修型から探究・発信型などへの学びの変容での課題

【国際交流推進のためのプラットフォームの活用】

自治体の中には国際交流のプラットフォームを作り、海外との交流を支援するところが出てきている。地方自治体のみならず大学等が海外の共同研究できる学校や大学の情報を集約し、情報

提供と研修に対するサポートが可能になれば、語学だけに偏らない高等学校の海外研修を推進できる可能性がある。

#### 【学校という枠組みの再考】

海外研修に取り組む現場の教員が強みを活かして活動するために、学校という枠組みを再考することである。公立学校では、教員の構築した取り組みは、異動により継続が途絶えることが多い。また、学校の教員の時間的、精神的余裕の確保も問題となっている。海外とのネットワークや「探究・発信型研修」のノウハウを持つ教員が、学校を越えて連携し、事前事後学習と海外研修を企画し複数の学校の生徒を指導することができれば、教員確保やシステム継続の問題が改善されると考えられる。

#### 【グローバル人材育成への再検討】

英語圏で語学研修をすればグローバル人材育成となるという考えを再検討していく必要があるのではないだろうか。国際理解を進めるために、「競争型」と「共生型」の両者のバランスをとり、「共生型」に価値をさらに置く海外研修を拡げていくことが求められる。

#### 考察③

- ・学校間のギャップ：SGH校と公立高等学校
- ・海外研修での学び：「探究・発信型」「国際交流型」「語学研修型」



#### 学び論での「学び」への繋がり

「多様な境界や限界を越えた学びと問いと気づきを、自他（児童生徒も先生方も）ともに引き出し、養う試み」（成田喜一郎 Thur.3/3/2022）

「ESD/SDGs《大崎学》実践づくりへの問いかけ集録」の試み

成田喜一郎 自由学園最高学部（大学部）

<https://genkaikyokaiekkkyo.blogspot.com/2022/03/esdsdgs.html>（2022/03/06 閲覧）

#### 引用・参考文献

大滝修・津山直樹・森茂岳雄・橋崎頼子（2014）「相互交流を通じた『多様な変容』の実践的分析：高等学校海外研修の臨床的検討」日本国際理解教育学会編『国際理解教育』Vol.20、pp.61-65.

居城勝彦・中山京子・織田雪江（2014）「スタディツアーにおける学びと変容：グアム・スタディツアーを事例に」日本国際理解教育学会編『国際理解教育』Vol.20、pp.51-60.

鎌田公寿・藤井大亮・菊地かおり・羽田野真帆（2018）「高校教育における『グローバル人材』育成の特質：スーパーグローバルハイスクール（SGH）構想調書の分析を通して」『筑波大学教育学系論集』第42巻2号、pp.73-86.

小林亮（2019）特集研究論文「ユネスコの地球市民教育（GCED）が目指す共生型のグローバル人材育成の試み：地球市民アイデンティティを育成する意義は何か？」日本国際理解教育学会編『国際理解教育』Vol.25、pp.36-46.

東京都英語教育戦略会議（2016）『グローバル社会を切り開く人材の育成に向けて』（東京都英語教育戦略会議報告書）



<https://www.metro.tokyo.lg.jp/tosei/hodohappyo/press/2016/09/08/08.html> (2021.9.4.閲覧)  
兵庫県教育委員会 県立学校 I (全日制高校一覧)

<https://www.hyogo-c.ed.jp/~board-bo/gakko.htm> (2020.11~2021.6 閲覧)

藤井三和子 (2022) 「高等学校における海外研修を通じた国際理解の資質・能力の育成：兵庫県公立高等学校の事例から」 日本国際理解教育学会編『国際理解教育』Vol.28、pp.13-22.

藤原孝章 (2014) 特集論文「特定課題研究プロジェクトについて」 日本国際理解教育学会編『国際理解教育』Vol.20、pp.36-41.

藤原健志・石井克佳・阪本康之・石田光枝・塗田佳枝・北原立朗・飯田順子 (2016) 「高校生における異文化体験と国際的資質の関連：海外研修旅行の効果」『筑波大学学校教育論集』第 38 巻、pp.1-12.

藤原健志・飯田順子・甲斐雄一郎・松本末男・日下部公昭・鈴木亨・石隈利紀 (2015) 「高校生の国際研修旅行経験による国際的資質の向上」『筑波大学学校教育論集』第 37 巻、pp.19-28.

嶺井明子 (2020) 特集研究論文「文科行政にみる『国際理解教育』政策の現在：2018 年文科省組織再編と学習指導要領改訂から」 日本国際理解教育学会編『国際理解教育』Vol.26、pp.34-41.

森下祐美子 (2017) 「高校生における CLIL 授業実践と英語力向上について：オーストラリア語学研修を通して」『中部地区英語教育学会紀要』46 巻、pp.149-156.

文部科学省 (2011) 『産学官によるグローバル人材の育成のための戦略』平成 23 年

文部科学省 (2014) 『スーパーグローバルハイスクール構想の概要』 [sgh.b-wwl.jp](http://sgh.b-wwl.jp) (2021.4.7.閲覧)

文部科学省 (2018) 『高等学校学習指導要領 (平成 30 年告示) 解説 総合的な探究の時間編』(平成 30 年 7 月)

文部科学省総合教育政策局教育改革・国際課 (2020) 『高校生の国際交流の促進について』(2020 年 7 月 29 日発表)

文部科学省『トビタテ！留学 JAPAN』 <https://tibitate.mext.go.jp> (2021.5.1.閲覧)

文部科学省 SGH 専用ホームページ <https://sgh.b-wwl.jp/> (2022.1.11 閲覧)

ワールド・ワイド・ラーニングコンソーシアム構築支援事業 <https://b-wwl.jp/> (2021.4.7.閲覧)

PISA (2018) Global Competence <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2018-global-competence.htm>  
(2021.11.7.閲覧)

(藤井三和子)

#### 4. アイデンティティ/先入観を軸とした授業実践「“Amazing Grace”が歌い継がれる理由」～国際バカロレア教育（IB教育）における概念を軸とした授業実践からの分析～

##### 4-1. 本実践の分析の背景 ～「変容的な学習を促す学習デザインと教師の“構え”」とは～

- ・社会構成主義の学習論を軸とする国際バカロレア教育（IB教育）の学びにおいて、概念を軸とした学びが、学習者の認識の中で「現実の社会の状況」と結びついていくことが可能になる学習デザインとして、探究の「問い」を軸とした学習活動を設定した。
- ・社会的事象とつながり、認識を新たにしていってからの気づきは何であったのか、また「アイデンティティと関係性」「先入観」という概念を軸に、学習者にどのような自己変容が生起し、新たな視点を得たのかを学習のプロセスにおいて分析し、考察する。
- ・学習者の変容を促す学習活動デザインの中で、どのような教師の「構え」が実践を行うにあたって必要なのかについて、実践者の授業エスノグラフィーからその要素について検討する。

##### 【IB学習の特徴】

- ・探究をベースとした学習
- ・概念を軸とし常に現実の社会の状況、グローバルな文脈を問う
- ・省察を促しメタ認知を養う
- ・形成的評価を軸とした社会構成主義の学び
- ・サービスマーケティングを土台とする (IBO 2018)

##### 【概念学習とは Concept – Based Learning】

- ・ Creates connections to student’s prior experience  
(学習者の事前の経験とのつながりを構築する)
- ・ Brings relevance to student learning  
(学習に対して関連性をもたらす)
- ・ Facilitates deeper understanding of content knowledge  
(知識内容のより深い理解を促す)
- ・ Act as a springboard of for students to respond to their learning with action  
(学習者自身の行動を伴う学びへの対応の土台として機能する) (Erickson 2006)

##### 4-2. 実践の概要と単元名

対象：高校1年生12名、全26時間、教科名：Language Acquisition（英語）

##### 【学習活動の流れと評価観点】2020年5月～7月実施

- 1) 自己紹介 (Speech Presentation) 2時間
- 2) ABC News視聴 “Black Lives Matter” 運動の広がり (Discussion/Comprehension) 2時間
- 3) *Amazing Grace*の歌詞分析と日本語訳創作 (Analyzing, Translating) 12時間
- 4) 私のお気に入りの音楽 (Presentation) 2時間
- 5) TED Talk “Why I take the piano on the road” Haydnのイメージ (Listening) 4時間
- 6) 「先入観と偏見」についてSpeech作成・発表・共有 (Speaking, Interaction) 2時間
- 7) 定期考査での読解 (Reading) 1時間
- 8) 3つの探究の問いへの応答を含めたレポート作成 (Thinking Skill) 1時間

## 単元名

- Unit Title & Global Context (単元名とグローバルな文脈) :  
＜Amazing Graceが歌い継がれる理由＞
- Key and Related Concepts (重要概念と関連概念) : アイデンティティと関係性、先入観
- Statement of Inquiry (探究テーマ) :  
「Amazing Grace」は英国の元奴隷貿易船の船長であったJohn Newtonの実体験から生まれたものであるが、その歌詞は今でも多くの人の心を打ち、歌い継がれている。

## 探究の問い Inquiry Questions

- Factual (事実的な問い) :
  - ①John Newtonが船員として働いていた奴隷貿易が盛んだった時期の英国とアフリカとの関係性はどのようなものだったか。
  - ②2020年の「Black Lives Matter 運動」はなぜ激しく世界に広がったのか。
- Conceptual (概念的な問い) :
  - ①アイデンティティを形成するものは人種や肌の色、国籍や宗教の他に何があるだろうか。
  - ②「私」自身を表現するものは何か。
- Debatable (議論的な問い) :
  - ①他者に対し「先入観」や「偏見」を持つてしまうのはどのような状況の時だろうか。
  - ②なぜ「先入観」や「偏見」は生まれるのだろうか。

## 【使用教材】

- \* Revised POLESTAR English Communication I (コ I 342) 数研出版文部科学省検定済教科書高等学校外国語科用【平成29年度版】
- \* Keynote 2 (Keynote American English) 1st Edition、David Bohlke (2016) *National Geographic Learning*

## 4-3. Speech発表と提出されたレポートの分析からの学びの様相

- John Newtonが船員として働いていた奴隷貿易が盛んだった時期の英国とアフリカ人との関係性はどのようなものだったかというFactual (事実的) な問いからの気づきは、英語のテキストのストーリーからヒストリーへの横断的な知識の習得、授業実践時に全米で広がっていたBlack Lives Matter運動にみる現代へも続く社会的事象の認識、なぜ激しく世界中へと広がったのかなど、さらなる時間と空間の概念を含んだ問いにつながった。
- アイデンティティを形成するものは人種や肌の色、国籍や宗教の他に何があるのだろうかというConceptual、概念的な問いからの気づきは、「私」自身を表現するものは何か、という問いによって「関係性と自分自身という視点」が生まれた。たとえば、家族の中の私、生徒会での私、16歳の私、趣味の友といる私、〇〇が好きな私、〇〇が苦手な私など、多様な視点を獲得したことが示された。
- 他者に対し「先入観」や「偏見」を持つてしまうのはどのような状況の時だろうか、というDebatable、議論的な問いからの気づきとしては、スピーチを作成するプロセスにおいて、現実の社会の状況を分析しつつ、自分ごととして状況の分析をすることができた。人種の違い、習慣の違い、障がいの有無の違い、社会との向き合い方への違いなど、多様な社会的状況における「先入観」や「偏見」が生まれやすい現実の状況が共有され、学習者同士(実践者の教

員も含めて)の視点が大きく広がるような、印象的なSpeechが数多く出現した。何よりもお互いに深い次元で聞き合う静謐な時間を持つことができた。

- d. なぜ「先入観」や「偏見」は生まれるのだろうか、というもう一つの議論的な問いには「わからない」からこそそのカテゴリー化に陥ってしまうという分析や、どうしても持ってしまうものだからこそあえてより分析的に自分自身に問い続けていく大切さが必要だという視点の獲得があった。

#### 4-4. 学びのプロセスにおける重要概念と関連概念の解釈の深まりについて

「アイデンティティと関係性」を重要概念とし、「先入観」を関連概念と設定したことにより、教科書の題材にある17世紀末の大西洋におけるイギリスの奴隷貿易の歴史だけではなく、21世紀に米国で始まった“Black Lives Matter Movement”に至る奴隷貿易を発端とした現実の社会の状況を「時間と空間」という分析の視点を持って学びを深めることができたことは大きな収穫であった。また、「先入観」を持ってしまう状況とはどのようなものであろうか、という議論的な問いには、さまざまな社会状況の例として「不登校」「障がい」「異文化」「人種」「引きこもり」など社会的な文脈によりカテゴライズされてしまいがちなことへの批判的な思い、一方でカテゴライズされた方が楽な場合など、同じ状況でも多様なケースが存在するといった多角的な視点の獲得も見られた。

#### 4-5. 学びを支える「教師の構え」について

「アイデンティティとは何?」「先入観とは?」と自らに問いかけ、それぞれの思いが言葉になるまでじっと静かに考え続ける時間を多く必要とした実践であった。必要に応じて言語習得という英語の縛りを時には柔軟に外すことも実施した。実践においては、a.言葉にならない経験や思いを言葉にしていくプロセスを大切にすること、b.安心して話せる場作りを心がけ「聴くこと」のできる関係性を大切にすること、c. Dialog終了後に学習者のReflectionを促し、変容を分析的に記述したり話したりできるよう支援すること、の3点に留意した。この実践において学習者たちは探究の問いに真摯に向き合い、こちらが想像する以上のさまざまな社会的状況における先入観の視点を深い次元でレポートやスピーチで提示してくれた。授業中に胸がいっぱいになり、私自身が深い新たな視点を得た瞬間も多々あった。探究的な学習においては正解がないからこそ、このように学習者も実践者も共に学び合い、響き合い、心に残るやりとりが生起するのだということに改めて教えられた実践となった。今後もさらなる実践を継続させていきたい。

(菊地恵美子)

## 5. 生徒と教師の中動的関係性に向けた自己変容の分析～外国人労働者についてのセルフディベート実践を事例に～

### 5-1. 高等学校国語科・地理歴史科の教科横断型実践報告の課題と目的

社会変容と自己変容が求められる未曾有の危機に直面している現代社会において、国際理解教育のあり方も捉え直しの必要が迫られている。特に実践研究においては、他国の文化理解に重きを置いた「コンテンツベース」の研究のあり方だけでは立ち行かず、社会変容と自己変容を目指した「プロセスベース」の研究のあり方も求められている。つまり、教師主導の実践研究ではなく、生徒と教師との中動的関係性のメタ認知の分析を中心とした実践研究のあり方を重視するようになっている(津山・成田、2021)。

このような問題意識をふまえると、本稿の目的は、社会変容に向けた国語科・地理歴史科による教科横断型実践のカリキュラム創発から生徒の学びのプロセス分析を通して、教師と生徒との中動的関係性の自己変容のあり方を描き出すことである。このことを通じて、社会変容と自己変容を架橋・往還する学びの創発を目指す。

## 5-2. 実践の概要

1) テーマ 「外国人労働者と日本社会についてセルフディベートを通して考察する」

2) 深くて永く続く本質的な問い

ここでの問いとは、答えが一つではなく、単元を超えて永続的に考え続ける必要のあるものであり、これによる実践者の働きかけは、社会変容に向けた学びにつながる。そして、視点や選択肢を増やすことが、未曾有の危機に向き合うことにつながる。

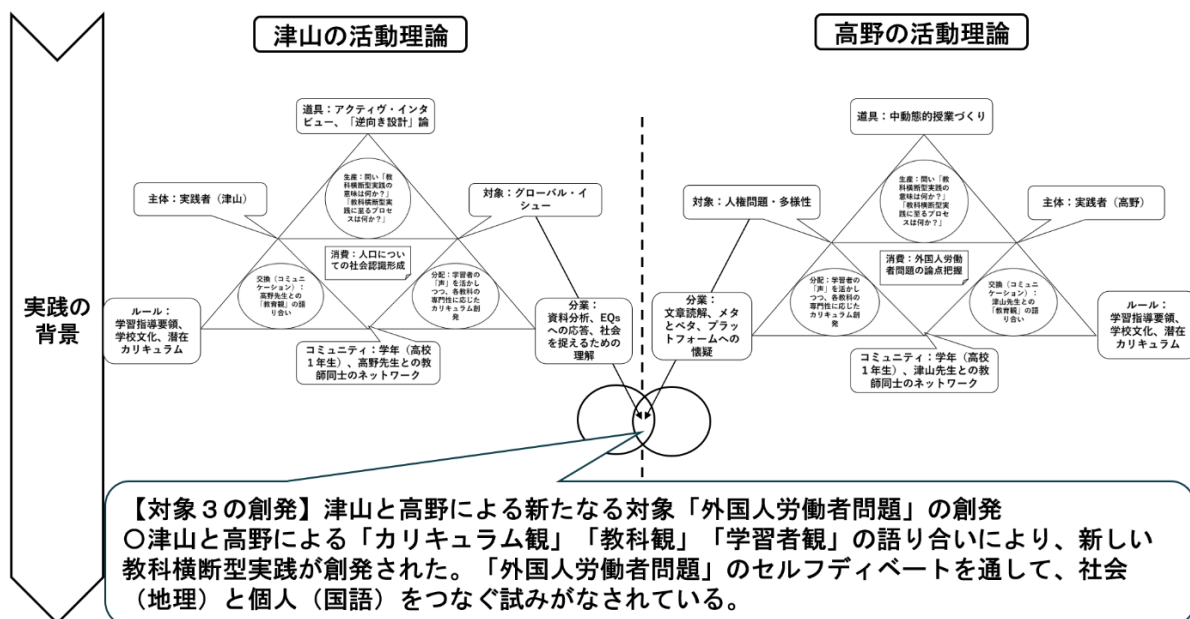
- ・「外国人労働者について考える中でローカルとグローバルをつなぐものは何か？」
- ・「SDGs を入り口にして地球と私たちの持続可能性をどのように考えるか？」
- ・「移民とは何か？」
- ・「文化とは何か？」

3) 対象校 都内私立中高一貫校、高校1年生（男子のみ）

4) 活動理論による教科横断型実践の背景

活動理論の図については、「それぞれの小三角形は、それ自体が潜在的に活動なのである。社会における実践の総体からすれば、小三角形は、最初は行為にすぎないものである。なぜなら、それらの対象は依然として比較的未分化な全体のみであり、それらの間の時間的、空間的、社会的境界が定まっていないからである」（エンゲストローム、2020:120）とされている。

本稿における活動理論とは、「対象」の学習を拡張するためのものであり、ある「対象」のシステムとほかの「対象」のシステムがつながるための理論として捉えている。教師の立場からすると、自分の教育観や学習観の問い直し（教育についてどう考えているか、譲れない矜持は何か、授業のルーティーンやパターンは、子どもの声をどのように引き出すか等）をすることでシステムを具現化している。つまり、活動理論は「問題の根源」を共有し、そこに存在するさまざまな立場の人たちが、その立場から離れてともに「学習者」になるものである。教師も生徒も「学習者」になるということなので、「教師-生徒」の権力関係の脱構築できる可能性がある。



## 5) 実践のプロセス

a. 事前学習 (SDGs と外国人労働者) → b. 賛成派・反対派の根拠となる文研講読 (国語科) / 日本における人口問題 (グローバルイシューとしての外国人労働問題) (地歴科) → c. 意見の決定と根拠の提示 (国語科) → d. 意見共有・質疑応答 (地歴科) → e. リフレクション (アフターディベート) (国語科) → f. 事後学習 (SDGs と外国人労働者)

実践後に「生徒の声」を反映したカリキュラムが創発された。たとえば、「ひょうたん島問題」「大学入試改革の検討」の実践である。

### 【本実践のセルフディベートのプロセス】

<パフォーマンス課題>

◎「日本はこれから外国人労働者を受け入れるべきである、是か非か」あなたの意見を述べなさい。意見を述べる際に次の3点に留意すること。

(留意点)

- 日本と地球、私たちの持続可能性を考えるために人の移動のあり方をふまえて論じること。
- 外国人労働者のメリットとデメリットを吟味して、自分の意見を決定し、その根拠となる外国人労働者の特徴や受け入れ後の対応など具体例をできるだけたくさん挙げること。
- 反対意見の根拠となる外国人労働者のメリット/デメリットを予察して、自分の意見の根拠の方が説得力が高くなる理由を考えて譲歩をうまく活用すること。

<意見共有>

○考えてきた意見・根拠をクラス全体で共有・質疑応答

<リフレクションとしてのアフターディベート>

◎予察される主な論点や他の人の意見を参考にして「外国人労働者に対する考え方」がどのように深まったのかを考察しよう。その際に、意見が変わったか、変わらなかったか、自分には思いつかなかった根拠となる論点、説得力のある根拠となる論点はどのようなものであったについて振り返ること。

・「外国人労働者に対する考え方」：変わった・変わらなかった/理由 (共有する中で出てきた根拠を活用しよう)

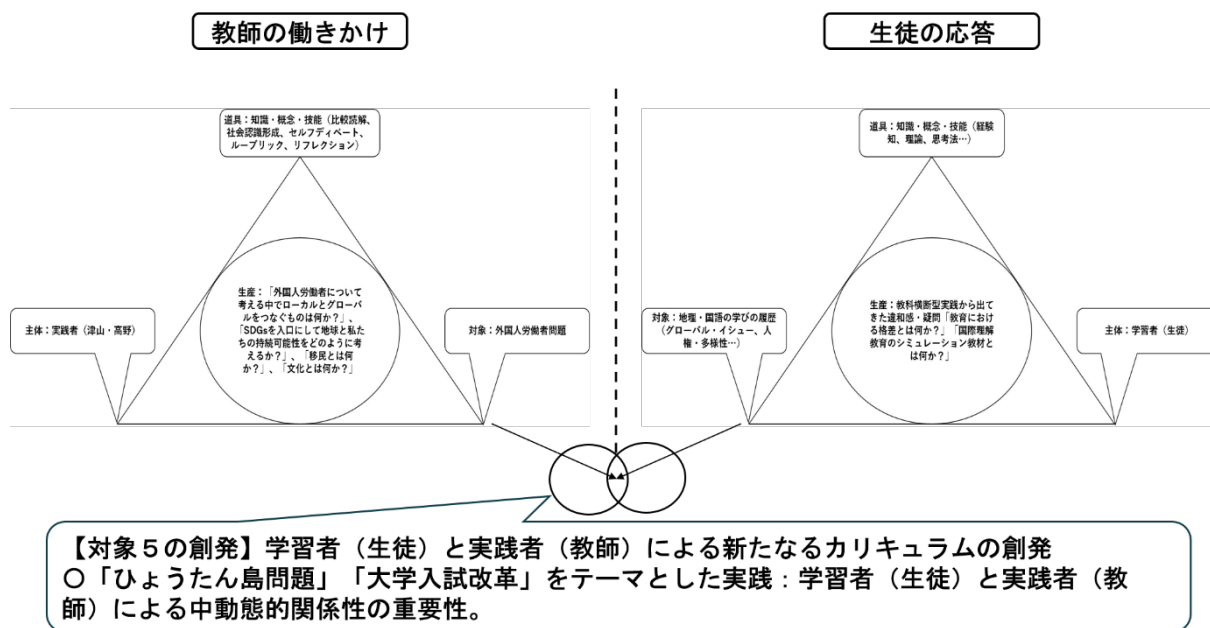
- ・「自分には思いつかなかった他者の意見・根拠」
- ・「自分とは反対の意見だが、説得力のあった他者の意見・根拠」
- ・「外国人労働者について考える中でローカルとグローバルをつなぐものは何か？」
- ・「国語科とのコラボレーションによる深まり・広がりは？」
- ・「地球と私たちの持続可能性をどのように考えるか？」

## 5-3. 生徒と教師の中動的関係性によるカリキュラム創発

### 1) 本稿における中動的関係性

中動態とは、能動・受動を併せ持った態 (voice) を示す言語学概念であるが、哲学に援用される際には、能動・受動を超えた在り方・構えを指す (國分、2017)。教育実践においては、授業実践を取り巻くアクター (生徒・同僚・保護者・社会状況など) と教師との相互作用的な関わりを中動的関係性と呼ぶ (高野、2022a)。これは、未規定性へと開かれた教育実践を名指すための価値概念であり、これによって生ずる一回性を持つ新たなカリキュラムへの開かれを「カリキュラム創発」ないしは「中動的創発」と呼ぶ (高野、2022b)。

## 2) 本実践のカリキュラム創発



上図は、教師と生徒との中動的関係性のなかで、新たなカリキュラム (対象5) が創発した過程を図示したものである。②に述べた単元に参加した生徒は、単元のなかでも格差の問題や国際理解教材の在り方について、特に強い問題意識を持った。その旨について、教師 (高野) に対して生徒から意見が表明され、教師はそのテーマを題材として設定し、上述の単元に後続する新たな単元として実施することとした。具体的には、「ひょうたん島問題」を素材として国際理解教材の設計について考える授業、そして、「大学入試改革」を素材として教育における格差を検討する授業が行われた<sup>1</sup>。上の図では、こうした教師の関心と生徒の関心が相互に作用することによって、新たな単元が創発する過程を「対象5の創発」として記述している。このように、本実践においては、中動的関係性をもとにしたカリキュラム創発が認められるといえよう。

### 5-4. 実践からの考察

本稿では、高等学校国語科・地理歴史科の教科横断型の外国人労働者についてのセルフディベート実践を事例として、生徒と教師の中動的関係性に向けた自己変容について分析してきた。その成果と課題は以下の通りである。

#### 1) 成果

○生徒と教師の間だけでなく、教師と教師の間にも中動的な関係性が現れること。

→輻輳化した中動的関係性の中から新たな実践が創発。

○地理歴史科と国語科の教師それぞれのカリキュラム観・特性・課題の共有。

→各教科の特性と限界を補完しあう形での相乗効果。

○セルフディベート実践を通じたメタ認知の育成。

→教師による EQs 設定による社会変容に向けた学びの構築と生徒のメタ認知による自己変容 (視点の拡張：持続可能性への気づき)。生徒の自己変容を受けて、教師の自己変容 (格子状リフレクション)。

<sup>1</sup> 後者については、朝日新聞 (2020) を参照されたい。

## 2) 課題

- 「変容」概念の検討：生徒と教師の中動的な関係性に向けた「主体変様」<sup>2</sup>の必要性。教師が目標として設定した行動・参加にリニアに向かう「変容」だけでなく、教師の想定を超えた生徒の「主体変様」を認めること（教師も「主体変様」が必要）。
- 「社会変容に向けた学び」のための EQs の検討（教師も答えが定まっていない問い）とカリキュラムへの反映。
- 「プロセスベース」の実践研究の蓄積によるモデルの類型化。

### <資料編>

#### 【資料1】学習指導案

##### 1. テーマ

「外国人労働者と日本社会についてセルフディベートを通して考察する」

##### 2. 深くて永く続く本質的な問い

- 「外国人労働者について考える中でローカルとグローバルをつなぐものは何か？」
- 「SDGs を入口にして地球と私たちの持続可能性をどのように考えるか？」
- 「移民とは何か？」
- 「文化とは何か？」

##### 3. 単元や本時を貫く問い

- 「セルフディベートの意見・根拠を考えるプロセスはどのようなものか？」
- 「超少子高齢社会を多角的・多面的に捉えるにはどうすればよいか？」

##### 4. 単元目標

- ・これからの持続可能な社会を想定して、自分の立場を決めることができる。（学びに向かう力・人間性）
- ・肯定と否定の両方の意見を多角的・多面的にバランスよくとらえ、根拠に基づいた意見を表現している。（思考力・判断力・表現力等）
- ・外国人労働者をめぐる少子高齢社会の知識・概念を理解し、意見の根拠にできている。（知識・技能）

##### 5. 総括的評価

- ・事前学習・事後学習：外国人労働者と結びつくと考えられる SDGs の選択とその理由、表情イラスト
- ・リフレクション：外国人労働者への考え方の変化、説得力のあった根拠、ローカルとグローバルをつなぐもの、地歴科と国語科のコラボレーションによる深まり・広まり、地球と私たちの持

---

<sup>2</sup> 黒田正典の「自分の心・体を相手とともに動かして変様させる、という意味」（黒田、2002：277）に基づいて、実践の中で生徒が変わっていくことを受けて、教師自身も変わっていく相互作用を表現する概念としている。この「主体変様」によって、生徒と教師の中動的関係性を築くことができ、「教える—教えられる」という非対称な関係を問い直すことにつながると考えられる。



## 続可能性

### <パフォーマンス課題とループリック>

◎「日本はこれから外国人労働者を受け入れるべきである、是か非か」あなたの意見を述べなさい。意見を述べる際に次の3点に留意すること。

#### 【留意点】

- (1)日本と地球、私たちの持続可能性を考えた人の移動のあり方をふまえて論じること。
- (2)外国人労働者のメリットとデメリットを吟味して、自分の意見を決定し、その根拠となる外国人労働者の特徴や受け入れ後の対応など具体例をできるだけたくさん挙げること。
- (3)反対意見の根拠となる外国人労働者のメリット or デメリットを予察して、自分の意見の根拠の方が説得力が高くなる理由を考えて譲歩をうまく活用すること。

#### 【ループリック】

	すばらしい	よい	もう一步
◎考え方で深まったこと・変わったこと	・「外国人労働者、是か非か」のセルフディベートを通して、自分自身の考え方について深まったことや変わったことをわかっている。 セルフディベートの前後でSDGsを入口に持続可能性を妨げる課題についての考えを持つようとしている。	・「外国人労働者、是か非か」のセルフディベートを通して、自分自身の考え方について深まったことや変わったことをわかっている。	・「外国人労働者、是か非か」のセルフディベートを通して、自分自身の考え方について深まったことや変わったことをわかっている。
◎SDGs・持続可能性を妨げる課題について、セルフディベートを通して考えたことの表現	・セルフディベートを通して、自分自身の考え方について深まったことや変わったことを「是か非か」の意見とその根拠を示すことで効果的かつ適切に表現している（データの使い方が説得的）。 ・自分の視点でSDGsを選択し、持続可能性への考えを持つことができる。	・自分自身の考え方について深まったことや変わったことを「是か非か」の意見とその根拠を示すことで表現している。 ・SDGsを選択し、持続可能性への考えを持つことができる。	・自分自身の考え方について深まったことや変わったことを「是か非か」の意見とその根拠を示すことで表現しているが、不十分である。 ・SDGsを選択し持続可能性への考えを持つことができない。
◎SDGs・持続可能性を妨げる課題について考えるための土台となる知識・技能（根拠を集める方法やポイント）	・セルフディベートの意見と根拠の土台となる知識(SDGsや外国人労働者の現状など)を身に付け、解釈することができる。 ・セルフディベートの学習から根拠となる情報を得ることができ、分析して根拠とするスキルを身に付けている。	・セルフディベートの意見と根拠の土台となる知識(SDGsや外国人労働者の現状など)を身に付けることができる。 ・展示の見学から根拠となる情報を一つ得ることができる。	・セルフディベートの意見と根拠の土台となる知識(SDGsや外国人労働者の現状など)を身に付けているが、不十分である。

## 6. 教科横断型カリキュラム生成の背景

それぞれの教科の課題を示し、その課題解決に向けて教科横断型カリキュラムを生成していったプロセスを背景として示す。

地理歴史科「地理A」(津山)	国語科「国語総合」(高野)
<p>&lt;「カリキュラム」の考え方&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・持続可能な社会の創り手に必要と考えられる深くて永く続く本質的な問いを設定し、一年間の授業で応答し続けるとともに新たな問いを探す。また、教師自身も応答し続ける必要があり、生徒とともに考える姿勢を大切にする。</li> </ul>	<p>&lt;「カリキュラム」の考え方&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・教師が設定するテーマを基本としつつも、構成主義的に単元を生成する。問い、問われる中での変容を相互に授業にフィードバックしながら、探究の必然性のある場(実の場)として授業空間を構築する。</li> </ul>
<p>&lt;教科の課題&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・社会認識形成のための知識・概念を体系的に学ぶためディベートの根拠となり得る文献をじっくり講読することが難しい。</li> </ul>	<p>&lt;教科の課題&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・言語活動に先立ち、人口動態などを始めとした、地理的な知識・概念の専門的な修得をさせたい。</li> </ul>
<p>&lt;課題解決に向けた国語科とのコラボ&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・国語科でディベートの根拠となり得る文献を扱ってもらうことで、セルフディベートの意見共有をより活性化させることができ、多角的・多面的な思考が可能となる。</li> </ul>	<p>&lt;課題解決に向けた地理歴史科とのコラボ&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・地理歴史科で人口動態をはじめとした知識・概念を扱ってもらうことで、そうした専門的な知識を背景としての資料の読み解きができ、多角的・多面的な視点から議論ができる。</li> </ul>

## 7. 単元の学習計画

次	時・教科	学習内容	問い
起 … 第一次	第1時 (国語科)	「セルフディベート(移民編)事前学習」:外国人労働者とSDGsとの関係性	★「移民問題にどのように応接するか」の共有
	第2～5時 (国語科)	「肯定派の根拠のための知識・概念」: 藤原孝章(2018)「マイノリティと道徳教育:多文化共生・シティズンシップの視点から」『世界』11(岩波書店)講読	★「本論考の前提となっている社会像はどのようなものか?」「多文化共生を実現するために必要な取り組みは何か?」
承 … 第二次	第6～9時 (国語科)	「否定派の根拠のための知識・概念」: 広井良典(2013)『人口減少社会という希望:コミュニティ経済の生成と地球倫理』(朝日新聞出版)講読	★「本論考の前提となっている社会像はどのようなものか?」「人口減少社会における希望とは何か?」
	第10時 (国語科)	「肯定派・否定派それぞれの根拠になり得る知識・概念のまとめ」	★「肯定・否定のどちらにも共通する議論は何か?」「肯定・否定のいずれからこぼれ落ちる議論は何か?」
転 … 第三次	第11時 (地歴科)	「世界の人口」:世界の人口分布	★「年齢別人口構成が国や地域によって異なるのはなぜか?」
	第12時 (地歴科)	「世界の人口問題」:世界の人口問題、日本の人口問題	★「世界ではどのような人口問題が起こっているか?」「少子高齢化が進む社会で起こりうる問題は何か?」
	第13・14時 (地歴科)	セルフディベート「日本はこれから外国人労働者を受け入れるべきである、是か非か」意見共有と質疑応答	★「深くて永く続く本質的な問い」の共有

結 … 第四 次	第 15 時 (国語科)	「セルフディベートのリフレクシ ョン」：外国人労働者に対する考え方の広 がり・深まり、説得的だった他者の意見	★「外国人労働者について考える中で ローカルとグローバルをつなぐものは 何か?」「地球と私たちの持続可能性を どのように考えるか?」
	第 16 時 (国語科)	「セルフディベート（移民編）事後学 習」：外国人労働者と SDGs との関係性	★「移民問題にどのように応接するの か」の共有

## 【資料 2】本時案・実践記録

ここでは単元のポイントとなる第 10 時、第 13・14 時の本時案・実践記録を示す。

[第 10 時 (国語科)]

○テーマ「肯定派・否定派それぞれの根拠になり得る知識・概念のまとめ」

★問い「肯定・否定のどちらにも共通する議論は何か?」「肯定・否定のいずれからもこぼれ落ちる議  
論は何か?」

	学習項目	学習内容	指導上の留意点
導入 5分	・メタとベタ の視点の確認	○既習の「メタとベタ」という視点について、生徒が 自身のことばで発言する。 ①メタ...プラットフォーム自体に照準する議論のこ と ②ベタ...コンテンツ自体に照準する議論のこと	
展開 1 15分	・肯定派の意 見を支える根 拠集め	○以下の 2 つの文献を比較して、肯定派の意見を支 える根拠を集め、ワークシートに記入する。 ・藤原孝章 (2018) 「マイノリティと道徳教育：多文 化共生・シティズンシップの視点から」『世界』11 (岩 波書店) ・広井良典 (2013) 『人口減少社会という希望：コミ ュニティ経済の生成と地球倫理』(朝日新聞出版)	
展開 2 15分	・否定派の意 見を支える根 拠集め	○上記の 2 つの文献を比較して、否定派の意見を支 える根拠を集め、ワークシートに記入する。	
展開 3 5分	・根拠の確認	○展開 1、2 にて各自が整理した根拠を口頭で発表す る。	
まとめ 5分	・肯定・否定の 議論を形成す るプラットフ ォームの確認	○肯定派・否定派の意見に共通する視点は何か、また、 いずれの意見からも抜け落ちている視点は何かを発 表する。	

[肯定派・否定派の根拠として整理された事項と生徒の思索 (生徒の書いたワークシートの記録  
から抜粋)]

肯定派	否定派
【文献】：藤原孝章 (2018) 「マイノリティと道徳 教育：多文化共生・シティズンシップの視点から」 『世界』11 (岩波書店)	【文献】：広井良典 (2013) 『人口減少社会という 希望：コミュニティ経済の生成と地球倫理』(朝 日新聞出版)
【根拠・思索】 ・現在、少子高齢化の影響で、日本は損失が大き い。このまま進めば、社会システムとして日本は	【根拠・思索】 ・人口減少によって問題化するのは主に経済面 だが、経済面を補うために外国人を捉えれば、そ

<p>機能しなくなる。AI 技術も進んでいるが、実際に使用できるのはまだ先のこと。国内に働き手がないのであれば、海外からきてもらうしかない。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・海外には、日本などの先進国で働いて本国に仕送りをしなければ生活できない人もいる。そうした人にとっても、外国人労働者受け入れは必要。</li> <li>・適切な教育をすることで、外国人労働者を受け入れる準備をすることができる。特に、どうすれば正解か、ということ教えるのではなく、意見が対立する場面で、どのように解決するかなどの解決策を教えることが大事。</li> <li>・社会の中に多様性があることが大事。外国人労働者がたくさん入ってきて、そうした外国人の方々を多様な生き方の一つとして尊重できれば、良い関係を築いていくことができる。そのために、教育で、多様性の理解や異文化の理解をすすめていくことが必要。</li> <li>・いま、ひょうたん島問題など、異文化理解のための教材が多数制作されている。そうしたものを使って、多文化共生のための教育を進めることで、外国人労働者の受け入れの準備ができる。</li> </ul>	<p>れは人を道具としてみることであって、人権の問題につながる。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・外国人の雇用問題からこの問題を捉えれば、よく言われる「あめふりバケツ問題」と同じ。本当に考えるべきことは、出稼ぎをしないとイケないという構造が問題。</li> <li>・経済成長や経済発展という単一のモノサシだけで社会を考えると、社会正義の課題が置き去りになる。実際、日本国内でも、外国人の人権問題はたくさん起きている。経済成長が大切だという考えをやめるために、「人口減少社会という希望」という表象は有効。</li> <li>・コミュニティというものを考えたときに、日本人には、外国人労働者とコミュニティをつくれるだけの豊かさがあるのか。多様性に関する社会調査をみると、社会の多様性を嫌う人が六割を超える。だとすると、日本にはまだ難しいと思う。いまのままでは、ひとつの多様な生き方として、外国人労働者の人格や人権を保障することができない。</li> <li>・外国人が実際に働かされるのは、単純作業が多い。機械でもできることを外国人にやらせるのは、有意義ではない。</li> </ul>
<p>肯定派・否定派の意見に共通する視点は何か</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>・一定の経済活動を維持したいと同時に、社会の安定を維持したいという視点。</li> <li>・資本主義の経済がこの先も継続するという視点。</li> <li>・これからも、国による分断（国境）が継続するという視点。</li> <li>・現在の経済システムのままでは、労働力が不足するという視点。</li> <li>・人はコミュニティに属して生活していくという視点。</li> </ul>	
<p>肯定派・否定派いずれの意見からも抜け落ちている視点は何か</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>・経済成長なのか、脱経済成長なのかという二項対立ではない視点。</li> <li>・原始社会の共同体で営まれていた自治的な規模の生活を顧みる視点。</li> <li>・いまのままの経済システムでこの先も良いのかどうか、検討する視点。</li> </ul>	

〔第 13・14 時（地理歴史科）〕

○テーマ「セルフディベート『日本はこれから外国人労働者を受け入れるべきである、是か非か』意見共有と質疑応答」

★問い『深くて永く続く本質的な問い』の共有

	学習項目	学習内容	指導上の留意点
導入 5分	・肯定派と否定派の人数確認	○肯定派 13 名、否定派 10 名、どちらともいえない 7 名	
展開 1	・肯定派と	○肯定派の根拠	

40分	否定派の根拠発表	<p>①グローバル化の現在、外国人を排斥するのはおかしい。少子高齢化を肯定的にとらえ、外国人を受け入れる。</p> <p>②文化面：多文化共生が必要（外国人のことを知る）。文化の複合性の可能性（固定的ではない）。</p> <p>③経済面：働ける世代の減少←外国人により解消。社会保障制度充実のために移民を。</p> <p>④日本企業が外国人を雇う⇒海外進出に有利。しかし、日本人と外国人の間に格差あり。</p> <p>⑤生産は上手くいっているが、消費が上手くいっていない←解消のために外国人（移民）。</p> <p>⑥途上国からの労働者受け入れ→日本の技術が浸透→格差解消へ。</p> <p>○否定派の根拠</p> <p>①外国人を労働目的で受け入れるのではなく、日本の文化に貢献できる人材を受け入れる（経済的に豊かな人）。</p> <p>②人口の推移を長いスパンで考えることで、徐々に人口を減らし、福祉国家を目指すことで少子高齢化を解消する。</p> <p>③国内の産業基盤をしっかりとさせる（外国人を受け入れないことで）。</p> <p>④単純作業をロボットに任せることで、これ以上の労働力は不要。</p>	
展開2 20分	・どちらともいえない派の根拠発表	<p>①労働人口の減少←日本だけでなく、世界が直面。まず日本が対策し、それが世界に応用できるようになると良い。外国人労働者受け入れは、一案としては良い。しかし、出稼ぎが世界中で起こると持続可能ではない。AIにも限界がある。←管理者も含めて人手不足になる可能性があるため、どちらともいえない。</p> <p>②ロボットが入れられない企業への対応が不十分。外国人労働者へのサポートも不十分。</p>	
展開3 20分	・質疑応答	<p>○否定派から肯定派へ</p> <p>①の「肯定的」とは？←少子高齢化を国際的にとらえる（日本だけではない）。国同士が助け合う。</p> <p>⑤は生産が過剰なのでは（大量生産、大量消費になってしまう）？←企業の小規模化は経済成長を止めるのでは？</p> <p>←限度がある（どこまで経済成長するの？）＝外国人労働者は必要なし。←つながらないのでは？←海外から技術者を呼ぶ。</p> <p>←日本だけの持続可能性と世界全体の持続可能性のバランス←最終的にどうするの？</p> <p>⑤の消費が上手くいっていないとは？←ニーズに合っていない＝生産が上手くいっていない。例）食品ロス←無駄を減らす。</p> <p>○肯定派から否定派へ</p> <p>①日本に来るの？もし来るなら？←特定技能のこと？</p> <p>←移住を目的にした外国人。</p>	

		<p>② 税金、国民所得を増やす必要があるのでは？←労働人口ではない人が減る。日本は先進国の中で人口が多すぎる。</p> <p>④ 新たな雇用が生まれるのでは（人間の仕事はなくなる）？←統率は少人数。←雇用に耐えられる人材がいないから失業者が出る。←外国人労働者は必要。 Create する能力など教育が必要。 ● 人生 100 年時代←定年を延ばす。</p>	
まとめ 5分	・リフレクションに向けて	<p>○リフレクション項目</p> <p>・「外国人労働者について考える中でローカルとグローバルをつなぐものは何か？」</p> <p>・「国語科とのコラボレーションによる深まり・広がりはあるか？」</p> <p>・「地球と私たちの持続可能性をどのように考えるか？」</p>	

### 【資料3】学習者の学びのプロセス：学習者のセルフディベートの意見・根拠～アフターディベート記録

<生徒 A>

[セルフディベートの意見・根拠]

- 「自分の意見」：肯定派・移民は日本にとって必要だと思うから。
- 「根拠1」：日本は少子高齢化が進んでいる中で多くの日本人が外国で働くことも多くなっています。そこで大切になってくるのが「労働者をどうするか」です。ここで外国人を受け入れることが必要とされます。しかしこれには SDGs の 8 番目「働きがいも経済成長も」と 10 番目の「人や国の不平等をなくそう」が関わってきます。持続可能な社会をつくるための課題もいくつかあります。
- 「根拠2」：(藤原論文によると) 身近な外国人のことが書いてあります。この資料によると多くの外国人(日系人)などが存在していて、今も昔より増えていっています。少子化による労働者不足が予想され、第一次産業から第三次産業に至るため、すべての分野で外国人の就労に依存することが予測されます。さらに受け入れることによって外国の文化などを取り入れることができ、逆にこちら側(日本)も日本の文化とかをその労働者に教えることによって文化の多様化ということも期待できます。しかしこれには、さっき言った8、10番の目標の課題が大きく関わってきます。外国人に対する差別、福祉の問題があります。8番には福祉が関わっているといえます。実際、休業中に怪我をしてしまって労災保険に入っていないことによって自腹で払わされりなどのデータがあるように、外国人労働者に対する社会制度がなっていないと思います。経済成長だけを狙うのは良くないと思う。ここで大事なのは外国人労働者を受け入れ、産業発展させ労働者を生産するのが大事だと思う。

[アフターディベート]

- 「外国人労働者に対する考え方」：変わらない、「理由」：多くの意見を聞きましたが、意見は変わりませんでした。確かに否定派の意見やどちらでもない派の意見などで人口が減ることをプラスに考えたりとか労働力の必要性を根本から考えるなど「確かに」と思える意見がいくつもあって変わりそうでした。しかし、肯定派の意見で否定派の人が課題といていたものを解決するための意見など自分には、そこまで考えられないことを聞いてすごいと思いました。また、

持続可能な社会を世界的に考えるのかの議論でもすごく良い意見が聞けて考えを深めることができました。また、身近なことでの関連した内容など1人1人が分かるような説明をしてくれたりなど説得力のある意見の特徴として与えられた問いにどれだけ情報を簡潔にまとめて筋が通っているということが分かった。そして、その問題を考えると同時に出る課題も考える責任があると思った。

- 「自分には思いつかなかった他者の意見・根拠」：日本企業が外国人を雇う→海外進出に有利、しかし日本人と外国人の間に格差あり。生産はうまくいっているが消費がうまくいっていない。←解消のために外国人（移民）。
- 「自分とは反対の意見だが、説得力のあった他者の意見・根拠」：単純作業をロボットに任せることで、これ以上の労働は不要。徐々に人口を減らし、福祉国家を目指すことで少子高齢化を解消する。生産が過剰だから大量消費になってしまう。コンビニのように無駄になっている。
- 「外国人労働者について考える中でローカルとグローバルをつなぐものは何か？」：教育だと思う。外国人労働者の問題を考えたときに、ローカルかグローバルかを捉えるかはその人の自由だと思う。しかし、この授業のように社会的な問題を考えることによってローカルだったりグローバルだったりなどの違いを根本から考えることができるし、実際にその意見を発信することができる、要するに小さい頃から社会に働きかける事が大切だと思う。
- 「国語科とのコラボレーションによる深まり・広がり」：高野先生の意見がとても光っていて面白く新たな視点で考えることができた。例えば、資料で渡された「人口減少という希望」はとても考えさせられた。マイナスだと思っていることがプラスに見えたり、プラスだと思っていたのがマイナスになったりと視野を広く見ることができた。また他の資料で日本側のブラックさが分かることができた。個人的にコラボで思ったのは、もっとSDGsや多様性について皆で話し合いたかった。社会的な話だけでなく人間的な持続可能性もこれからも話していけたらいいと思います。
- 「地球と私たちの持続可能性をどのように考えるか？」：地球と私たちの持続可能性は難しいと思う。なぜなら、地球にとっては人間は邪魔な存在だけれど人間側からすれば地球はないと生活できない。それをふまえた上で考えてみると地球温暖化という問題が一番大きいといえる。そこで人類が地球と共生するためには、温暖化とかを進める行為をやめるべきだと思う。お金と温暖化を比べた時にお金を選んでいる人が多くて、何に対しても自分の益しか考えないのでなく、地球に優しい行動をとる1人1人の配慮が求められる。しかし、それでも止められないのが問題でもあってそれをどうするかも考える責任がある。

#### <生徒 B>

[セルフディベートの意見・根拠]

- 「自分の意見」：否定派・移民は日本にとって必要ではないから。
- 「根拠1」：日本の人口は、2011年時点でなお1億2,780万人であるが、イギリス、フランス、イタリアの人口はほぼ6,000万人で、日本の概ね半分である。また、フランスは日本の1.5倍の面積をもつものにも関わらず、この人口だ。これらの事を考えると、一定の面積に対する人口水準が高すぎるということを広井さんは言っている。これを抑えるには、なるべく移民を減らし、日本の中で産業を行う必要がある。
- 「根拠2」：2019年時点で約1,460,463人の移民が外国人労働者として日本で働いている。もし、外国人が日本にこれならないような状態になってしまったら、日本の産業の成長スピードが低

下してしまう。少子化が進んでいる日本の中で、これは実質「産業の空洞化」みたいなものだ。それを阻止するためには、SDGs の9番でもあるように自国内での産業基盤を確立する必要がある。

- 「根拠3」：今の社会ではAIやロボットの産業が進んでいる。また、外国人労働者の受け入れは単純作業などの労働人口の割り増しのために行われている。しかし、それらの単純作業などは上記で述べたAI、ロボットに任せることができる。そうすることによって労働力はこれ以上不必要なので受け入れるべきではない。

[アフターディベート]

- 「外国人労働者に対する考え方」：変わった（どちらともいえない）、「理由」：否定の根拠として、単純作業はロボット、AIにまかせれば良いとあげたが、ロボットなどが入れられない企業への対応が不十分という意見がでてきたから。否定の意見、肯定の意見、どちらも正しいこともあるので、「どちらでもない」と変わった。
- 「自分には思いつかなかった他者の意見・根拠」：単純作業をロボット、AIに任せることでこれ以上の労働力は不要。
- 「自分とは反対の意見だが、説得力のあった他者の意見・根拠」：日本の企業が外国人を雇う→海外進出に有利。日本人と外国人の間に格差あり。
- 「外国人労働者について考える中でローカルとグローバルをつなぐものは何か？」：労働人口の減少←日本だけでなく将来世界が直面する。外国人労働者の受け入れは世界中で起こってしまうと持続可能ではない。日本の対策がこれからの世界に影響していく。
- 「国語科とのコラボレーションによる深まり・広がり」：前回のセルフディベートでは期間が短く深い学びができなかったため、それが解消されてよかった。また、国語の授業で参考になる本を読み解くことをしたので、TOPICについてより深く考えることができた。地理と国語の2つの視点から見ることができた。
- 「地球と私たちの持続可能性をどのように考えるか？」：ローカルの視点だけで見ると視野がせまくなってしまうので、グローバルな視点で見る必要がある。今回でもあったように、労働者受け入れが1つの国で行われる分には良いが、世界中で起こってしまうと持続可能性が失われてしまう。また、今だけの対処ではなく、何十年後どうなっているかを考える必要がある。

<生徒C>

[セルフディベートの意見・根拠]

- 「自分の意見」：どちらともいえない
- 「根拠1」：外国人労働者を日本は受け入れるべきだと思います。日本と地球で見た時に今後、日本が持続可能な社会を構成していくためには、必要なものだと思います。一方で受け入れる中で、移民の差別や労働者の対応、扱いが悪いなど様々な問題があるので、今後、持続可能を考えた中で決定するべきだと思います。
- 「根拠2」：外国人労働者や移民を受け入れることには、仕事の効率がよくなったり、色々な場面で活動してくれると思います。しかし、日本で働いたり、生活していた人には、たくさん問題があります。日本の最低賃金以下で働かされている人や日本で知らないことがあり、借金や保険などの生活面で日本の生活もままならない人など「差別をなくす」「住み続けられる町づくり」をもできていない現状なので、日本の社会も外国人労働者も変えていかなければならないと思います。なのでどちらともいえないです。僕は、肯定派・否定派とは言いませんが、今



後、もし受け入れるならば、問題となっている働き方を変えたり、生活格差をできるだけなくすなど、対策も必要になってくるのかと思います。一方で急増しすぎてしまうと、不法労働者など社会問題にもつながる可能性もあるので、どちらも納得するような対策、制限、受け入れ態勢が必要だと思います。

[アフターディベート]

- 「外国人労働者に対する考え方」：変わらない、「理由」：多文化共生を目指す肯定派などの人がいて、ただの労働目的だけでは日本人と外国人の格差が生まれてしまうという否定派などの人がいて、外国人労働者を受け入れたとしても、受け入れなかったとしてもメリット・デメリットは変わらないものだと共有された意見や根拠を聞いて改めて感じました。メリット・デメリットを考える前に一度、社会を見つめ直してからのほうが、問題が少なくなると思いました。
- 「自分には思いつかなかった他者の意見・根拠」：「労働人口が減少していて外国人労働者を受け入れることはよいが、出稼ぎなどが起きると持続可能ではないが、管理者を含め人手不足になる可能性があるため、どちらともいえない」という意見です。
- 「自分とは反対の意見だが、説得力のあった他者の意見・根拠」：反対という意見はなかったのですが、「途上国からの労働者受け入れをし、日本の技術が浸透、よって格差解消になる」という意見は、僕としても納得できた意見だったと思います。
- 「外国人労働者について考える中でローカルとグローバルをつなぐものは何か？」：やはり、ローカルとグローバルをつなぐものは多文化共生だと思いました。多文化共生を目指す中で多様な文化、多様な関わりが可能になると思います。それを実現することで日本と世界がつながっていくのだと思います。
- 「国語科とのコラボレーションによる深まり・広がり」：最初は、本当に驚いたのですが、二教科同時に一つのことを学ぶというのは、よいことだと思いました。今回は外国人労働者について考えるということで地理と国語の二つの視点から学ぶことができ、一つのことをより深い学びが得られたと思いました。これを違うことにできたら、色々な広がりができると思いました。
- 「地球と私たちの持続可能性をどのように考えるか？」：持続可能性は低いと思います。今回は、移民、外国人労働者についてでしたが、この他にも、今後考えていかなければならない様々な社会問題、環境問題があると思います。これらの問題は、今後の持続を考えずに起きてしまったものだと僕は思います。この低い可能性を大切に、少しでも持続可能性を高めていけば、地球と私たちの持続可能性は、ポジティブに考えられると思いました。

#### 【資料4】実践者のリフレクションと学習者と実践者によるカリキュラム創発

(地理歴史科)

・「探求」に向けた深くて永く続く本質的な問いである「地理を学ぶ意義は何か?」「各地域の人々の生活や生き方と自分とのつながりは?」「ローカルとグローバルをつなぐものとは?」を授業開きで示し、單元ごとに応答と共有を続けている。この單元においても生徒は問いへの応答を試み、新たな問いを探している。教師自身も問いへの応答を示している。また、生徒は「ひょうたん島問題」以前に「貿易ゲーム」においてシミュレーション教材の効果を体験している。

貿易ゲームでは、体験によって実際の格差の現状を感覚的につかむことを可能とした。シミュレーション教材は、現実の事象(今回は、貿易による格差:南北問題)を疑似体験することを通して、グローバルイシューについて多面的・多角的に考える機会となる。体験を積み重ねること

によってグローバルイシューに迫るのは、効果的である。

(国語科)

- ・単元の展開過程で生じた生徒の疑問を拾い上げ、その後の授業展開に反映した。具体的には、(1)「ひょうたん島問題」という国際理解教材を実施し、国際理解教材の在り方を分析する授業を行った。(2)「教育における格差」の問題として「大学入試改革」という表象を取り上げ、分析を行う授業を展開した。以下は(1)の実施に際する背景を示し、資料として指導案を添付する。
- ・国語科では、学習者との応答の中から学習材の選定や学習方法の設定がなされるような、構成主義的な授業開発を通例としてきた。授業づくり自体を授業化する中で、中動的な問いの形成と受動的主体性の育成を指向する試みの途上にある。
- ・本単元において、国語科では、セルフディベートの準備として、藤原孝章(2018)「マイノリティと道德教育：多文化共生・シティズンシップの視点から」『世界』11(岩波書店)を講読した。この藤原論文は、人種的なマイノリティの人権をシティズンシップ教育の充実を通して保護するプランを示したものであるが、文中の一節に、筆者の過去の実践例として「ひょうたん島問題」へ言及した箇所がある。
- ・学習者は、「ひょうたん島問題」がどのようなものなのかと興味を示し、この教材を体験したいとの意見が表明された。そこで、授業において、その扱い方について検討したうえで、実施した。「ひょうたん島問題」を扱う際の問いは、これまでの授業との連続性を捉え、『『国際理解』を促進するための教材とはどのような性質のものか?』とした。これは、国語科の授業でキーワードとしてきた「メタとベタ」という分析視点をパラフレーズしたものである。メタとは「プラットフォーム自体に照準する議論」を指し、ベタとは「コンテンツ自体に照準する議論」を指す。今回は、国際理解教材というプラットフォームの在り方について検討するというメタ視点を取るために、「ひょうたん島問題」という教材をベタに体験する、という構成を取ることとした。

〔「ひょうたん島問題」(国語科)〕

○テーマ「ひょうたん島問題から考える国際理解教材の意図」

★問い『『国際理解』を促進するための教材とはどのような性質のものか?』

	学習項目	学習内容	指導上の留意点
導入 5分	・「メタとベタ」の視点と授業の目的の確認	・これまでも授業で用いてきた、「メタとベタ」という分析の視点について、生徒が自身のことばで発言する。 ・「ひょうたん島問題」を題材に、国際理解教材について考えるという教師の趣旨説明を聞く。	・既習事項との連続性を感じられるように留意する
展開1 10分	・「ひょうたん島問題」の説明	・「ひょうたん島問題」の基本的な設定について、教師の説明を聞く。	
展開2 25分	・「ひょうたん島問題」に取り組み、分析する	・「ひょうたん島問題」の教材作成者の視点(メタ)、参加者の視点(ベタ)を取りながら、「ひょうたん島問題」を分析する。	
まとめ 10分	・分析した内容を整理する	・分析した内容をワークシートに記入する ・分析した内容を口頭で発表する	

(津山直樹・高野慎太郎)

## 6. 研究の行き詰まりから見えてきた教育の本質への回帰～国際理解教育への再提起

自己変容をもたらす学びの環境づくりを追究していくことは、皮肉なことに自身の研究が行き詰まることから見えてきた。つまり、それに対して教師の果たす役割はかなり限定されるもので、教師が学習者に“自己変容をもたらす”などということにおこがましさを覚えるプロセスとなったのであった。

昨年度、私は学内の研究所から研究助成を受け、「映像リソース活用による“SDGs 人材”としての学生の意識変容・行動変容に関する研究」というテーマで研究計画を進めることになっていた。SDGsに関連するドキュメンタリー映画12本をオンラインで視聴できるシステムを導入し、その配信サービスを利用した学生に何かしらの変容が起きると仮定した。その変容の度合いも視聴回数によって違いが生じたり（量的経験の差異）、また単に視聴するのではなく、「鑑賞+ディスカッション（ふりかえり）」という形式のワークショップに積極的に参加した学生はそうでない学生と比べ、特徴的な変化が現れたりするであろう（質的経験の差異）と想定していた。また、ここで示す“SDGs 人材”には、21世紀型スキル・能力と称されるものの中で重要視されている非認知能力（OECD的には社会情動的スキル）の育みが必要で、そうした変容も度合いに応じて現れてくるだろうと目論んでいた。これらは、私なりの従前の教育現場のあり方への批判であり、これから真に求められる教育活動の提言につなげたいとの思いがあった。それは「出会い」と「対話」というシンプルなワード2つに収斂される。学校という枠だけに収まらない、場数を踏ませる量的経験や多様性を意識する質的経験という「出会い」をもとに、さらにそこへ揺さぶりをかけ「対話」を生み出し、新たな気づきにつながる可能性を高めていく教育実践のことである。

しかし、私が所属する国際学部の子生全員に呼びかけたものの、実際にそのサービスの利用を希望する申込みはわずか1名にすぎず、かつワークショップ初回の参加者は他学部の学生3人のほか、半ば強制的に参加させられた自分のゼミの所属学生のみであった。その絶対数の少なさでは「出会い」も「対話」もつくることは困難だ。これでは研究成果として有効回答を得られる数字では到底なく、研究計画を根底から再考すべき状態に陥った。致し方なく、1年生全員を対象に初年次教育の一環として自動登録をし、視聴するよう促したり、自身が担当する講義の履修学生に対し、映画鑑賞を課題とした上で登録の了解を得たりと、有効回答数を集める苦肉の策に躍起とならざるをえなかった。

ただ、このタイミングで学び論プロジェクトの中で紹介された一つの論文が、行き詰まりを見せた研究活動を見つめ直す契機となった。桂直美による「芸術批評が提起するカリキュラム構成の枠組み：アートに根ざす授業論」は、デューイの芸術哲学を軸に「目的合理主義的なカリキュラム構成と評価の枠組みを構成する『教授目標』とそれによる『評価』は、今日標準的なものとなり教育実践を根底から規定している」<sup>3</sup>ことを批判する。そこでの桂の投げかけ・問いかけは、私の教育実践への内省を迫ると同時に、国際理解教育のあり方を再検証すべき時期にあると思わせるものであった。以下、桂論文を引用しつつ、どのように研究計画の再設計に至ったかを示す。

●標準化された目標群を持つことでゴールを固定し実践の方向を定めようとするほど、学び手や教師のイノベーションは萎縮し、予め固定された期待に添わせるように教育活動は収束していく<sup>4</sup>。

私自身が明確な到達目標を設定していたわけではないが、昨今、金科玉条のように語られる

<sup>3</sup> 桂直美（2021）「芸術批評が提起するカリキュラム構成の枠組み—アートに根ざす授業論—」『教育学研究』第88巻第3号、p.39

<sup>4</sup> 桂前掲論文、pp.42-43

SDGs を絶対的な“良きもの”としていた節は果たしてなかつたらうか。また、一般的な認知率がかかなり高まり、ましてや国際学部の学生であればなおのこと、当然関心を寄せるものとの思い込みはなかつたらうか。そこをすら批判的にみることから始めなければ、予定調和的で没個性的な学びに収まってしまつたらう。

●教育においては測定のできない教育成果(outcome)にこそ目を向けなければならないのであって、「教育目標」や「スタンダード」に基づく測定が、「好奇心や、創造性や、洞察のあり方といった、もっとも比喩的で詩的な言葉によってしか記述できないようなものの発達」という教育的に最も価値あるものを見失わせると批判する<sup>5</sup>。

不確実性の高い未来に絶対的に必要とされる非認知能力をいかに視覚化（数値化）させるか、その方策を編み出すことが本研究の肝であるとの認識だった。非認知なるものを認知する試みは、大きな矛盾を抱えているからこそ、乗り越えるべき意義のあるものと考えていたが、その曖昧さこそを損なわず、有り体に捉えようとするに教育現場に携わる者の真価がある。測定してしまうことは我々側の枠に収めようとするものであり、全くの別物にしてしまう危険性すらある。

●芸術作品の評価において必要なのは規準(criteria)であるとし、デューイは芸術批評(criticism)を、主観に根をおろしつつ客観性を持つ価値判断の方法として位置づけるのである<sup>6</sup>。

「評価」する行為は客観性が担保されるものである。それ故、主観的であることはどこか忌避され、タブー視される。結果、表出されるものは極めて馴らされたものとなり、おおよそ想定された、つまらない（新鮮味がなく、気づきの少ない）帰結に至る。希少な尖った意見にこそ、刺激される要素があり、創発を生む可能性が高まる。ただ、そうした意見は極論であるとか、先鋭的であるとか戒められてきたが、決してそんなことはなく、主観がぶつかり合うからこそ、それらが恐れずに発露された場には洗練された、皆の腑に落ちるものが湧出する。

●教師はカリキュラムの設計者ではなく、カリキュラムが生成する場の中にあつてカリキュラム生成をリードする役割を引き受けている。教師は、授業実践前に自身がその芸術作品に向き合い鑑賞し、自分の探究のプロセスを一つの問いの形にする<sup>7</sup>。

こうした一連の教育活動に臨む前に、教師は素材やテーマにとことん向き合い、もがき苦しむプロセスを経なければならない。それでも結論に到達することなどあり得ず、不完全なままであることがむしろ当然なのである。その素の状態を「問い」というものに変えて、学習者の前に曝け出さなければならない。その時、精密なカリキュラムの設計者たりうることは決してできず、あくまでカリキュラムを生成していく伴走者たりうるのが精一杯なのである。それは自ずと学習者との関係性の再構築となつていく。

桂論文に誘起されたこれらの思いは、改めて眺めれば教育の本質的な部分への回帰であるのだと感じるとともに、国際理解教育がこれまで大切にしてきたことの再確認に他ならない。

評定や偏差値、内申書といった「教育行政的な評価」は外部からの眼差しを意識してのものが、目の前で起こっていることを教師の経験値や本能的なところで見取っていく「教育現場的な評価」は、曖昧でありながらも学習者に向けた眼差しから成っている。もちろん、国際理解教育

<sup>5</sup> 桂前掲論文、p.43

<sup>6</sup> 桂前掲論文、p.43

<sup>7</sup> 桂前掲論文、p.45

は後者の立ち位置にあり、安易に分かりやすさや見えやすさを求めてはこなかった。あえてグレーなものをまずはグレーなものとして受け取り、混沌とする場に切り込もうとしてきたのだ（茫としたグレーはカラフルなグラデーションを生む前段でもある）。それは「測定しない評価」とも言え、比較されない関係性の中に学びの場が存することは、学習者をしなやかに、伸びやかにさせる。そこでは、各々が思いの丈をしっかりと述べられる安心した場づくりがなされ、故に既定路線に乗らない、想定外の豊かな学びを連鎖的に生み出していく。徹底して学習者本位であるということは、辛辣ではあるが、近現代の学校教育現場で常識的に行われてきたことの裏返しであるのかもしれない。つまり、これまで述べてきた「主観的であること」「評価しないこと」「目標を持たないこと」にあえて挑んでいくことがなければ、それは本当の意味で実現されない。その意義を今こそ再評価していいのだと思う。

桂論文には次のような一節もある。

「評価」の営みは、測定とは原理的に異なる「価値を判断する」個人の行為である。それは、判断主体に内在化された興味、感覚に根ざす個人の営為、いわば一人称の発話の積み重ねである<sup>8</sup>。  
(波線筆者)

我々教師にできることは、ゴールを設定し、その方向を指し示してあげるのではなく、また望むべき枠組みに収めることでもなく、学習者がさまざまに「声」を抱き、発する営みを補助し、見届けることのみなのだろう。戦後の新教育において経験主義教育は「這い回る経験主義」と揶揄されたが、今日的には、むしろ学習者が暗中模索し、徹底的に「這い回る」ことが肯定されなくてはならない。そして、決して馴化されない自由さの上に彼らが立つことを教師は推し進めていかなければならないだろう。

そう思う時、私の「出会い」と「対話」を重視する研究計画は未だ思考実験の域を出ておらず、まずはひとりひとりの「声」に耳をすませるといふ計り知れない実践を積み上げるところから始めなければなるまい。

(石川一喜)

## 7. 自他ともに学びの「創発 (emergence)」を引き出す試み—協働エスノグラフィー「オンライン・ゼミ 2020」(抄)—

### 序

「学び論」プロジェクトの主題は、「社会変容と自己変容をつなぐ『架け橋』づくり」であった。2020 (令和2) 年は、「緊急事態 (Emergency)」を伴うコロナ的状况下において全球的全人的に深層からの崩壊露呈と同時に、覚醒開眼による新たな学びの「創発 (emergence)」が生起した。筆者は、2020 年度自由学園最高学部「越境する教育学入門」(以下、越境ゼミ) の開講・実践するにあたって、以下のような5つの視点が生成され、シラバス (カリキュラム) のデザイン/リデザインを試みた。

- (1) ねらいと到達目標に向かい、多様なリフレクションを行えるようなデザイン/リデザインする【自己との対話・柔軟な社会構成主義的アプローチ】
- (2) 学生同士の「リフレクション対話」の場を可能な限り多く持つ【他者との対話】

---

<sup>8</sup> 桂前掲論文、p.43


- (3) 文脈のある講義内容の質担保と可能な限り量的縮減する【Context・対象との対話】
- (4) オンライン・ゼミとなった利点を最大限生ず【動画による表現・Documentation】
- (5) シラバスのデザイン／リデザインを超えゆく学生の学びへの敬意を抱き、共に並び進む【Respect・並進 (Mutual translation)】

**破**

5つの視点が生成されていったデザイン／リデザインの記録を表1に示す。

表1 「越境ゼミ」のシラバスのデザイン／リデザイン

年度当初のシラバス (見通しカリキュラム)	リデザインシラバス (足跡カリキュラム)
<b>ねらいと到達目標</b>	<b>ねらいと到達目標</b>
越境する教育学、すなわち、「つながり・つりあい・つみこみ・つづく/つづけるホリスティックな学びを引き出す営み」とは何か、その実践・経験と理論・哲学とを架橋・往還しながら学び究める。	越境する教育学、すなわち、「つながり・つりあい・つみこみ・つづく/つづけるホリスティックな学びを引き出す営み」とは何か、その実践・経験と理論・哲学とを架橋・往還しながら学び究める。
○ 自他のライフストーリーの中から越境する教育学の実際を読み解く	○ 自他のライフストーリーの中から越境する教育学の実際を読み解く
○ 越境する教育学を支えるホリスティック教育/ケア学の理論と哲学に触れる	○ 越境する教育学を支えるホリスティック教育/ケア学の理論と哲学に触れる
<b>計 画</b>	<b>計 画</b>
(1) オリエンテーション: 講師と受講者との出会い、本講義のねらい (問い) の共有	(1) <u>オリエンテーション: 成田と受講者との出会い、本講義のねらい (問い) の共有</u> 5/18
(2) 前時のリフレクション・ワークショップと次時への見通し①	(2) <u>前時のリフレクション・ワークショップと次時への見通し①</u> 5/25 <u>採Qの成果</u>
(3) ライフストーリーデザイン・ワークショップ	(3) <u>ライフストーリーデザイン・ワークショップ</u> 前編 6/1
(4) 前時のリフレクション・ワークショップと次時への見通し②	(4) <u>前時のリフレクション・ワークショップ後編と次時への見通し②</u> (4) 合併 (5)
(5) ライフストーリーの中の越境する教育学講義	(5) ライフストーリーの中の越境する教育学講義 6/8
(6) 前時のリフレクション・ワークショップと次時への見通し③	(6) 前時のリフレクション・ワークショップと次時への見通し③ →成田 の「 <u>越境する教育学レクチャー(1)</u> 」 6/15
(7) ホリスティック教育/ケア学理論と哲学の俯瞰	(7) <u>ホリスティック教育/ケア学理論と哲学の俯瞰</u> →「 <u>越境する教育学レクチャー(2)</u> 」 6/22
(8) 前時のリフレクション・ワークショップと次時への見通し④	(8) 前時のリフレクション・ワークショップと次時への見通し④ 6/29
(9) 越境する教育学の可能性	(9) 越境する教育学の可能性 7/6→「越境する教育学レクチャー(3)+多様な評価方法からの選択 (必修)」
(10) 講義・ワークショップのリフレクション・ワークショップと将来への見通し	(10) 講義・ワークショップのリフレクション・ワークショップと将来への見通し 7/13

<p><b>評価方法</b></p> <p>必修：多様な評価方法*から各自が選択し行う  自由：正真正銘の自由課題レポートを書く  *多様な評価方法については、WebSite『越境する教育学入門』を参照されたい。</p> <p><b>教科書</b></p> <p>『越境する教育学入門』(WebSite)  必要に応じて、適宜、講義・ワークショップの中で紹介する予定です。</p> <p><b>学生に望むこと</b></p> <p>次の4つの問いへの応答をめざして欲しい。</p> <p>①「問い直し/見通し (reflection &amp; contemplation)」を行えるか  ②「つながりへの気づき (holistic approach)」に出会えるか  ③「永続的な問い (essential questions)」を探し、愛せるか  ④「記憶から記録へ (documentation)」を残せるか</p>	<p>→これからいかに越境し進もうが、絶えざる Reflection と多様な Documentation を残し共有・継承していきたいこと。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・最終課題：多様な評価方法から各自が選択し、自己評価レポート「越境する教育学とは何か、ホリスティックな学びを引き出す営みとは何か」をどうするか。</li> <li>・成田 「本日までの Reflection 語りないしは対話 (inter-view) 」</li> <li>・正真正銘の自由課題 要請? の危うさと希望</li> <li>・最後に、<u>5分4秒の時間平面</u> (音声と流れる静止画像) の共有</li> </ul> <p><b>評価方法</b></p> <p>必修：多様な評価方法*から各自が選択し行う  自由：正真正銘の自由課題レポートを書く  →記述言語化・可視化 (記述と図象) 書くレポートを求めた。  →口述言語化・可視化 (口述と図象) 語るレポートへの拡張・深化 オンライン・ゼミならでは、軌道修正。録画記録をもって評価対象とすることにした。</p> <p>【Syllabus と Assessment のリデザイン】</p> <p>⇕</p> <p>ZOOM ブレイクアウトルームでのグループ・ディスカッションの有意義性の再発見!</p> <p><b>教科書</b></p> <p>『越境する教育学入門』(WebSite)  必要に応じて、適宜、講義・ワークショップの中で紹介した。</p> <p><b>学生に望むこと</b> (当初に同じ)</p> <div style="text-align: center;">  </div>
---	--

具体的な実践及びリデザインへの過程については、ハイパーリンクまたは巻末の QR コード (表の右列末) から参照されたい。

## 急

受講者の一人・膳場美緒（当時自由学園最高学部4年）は、(3)で描いた「ライフストーリーデザイン曼荼羅 (5/30 版)」の中心テーマは、「私は誰なのか？」で、未来の象限は空白だった。しかし、全シラバス終了後、自ら再び描いた「ライフストーリーデザイン曼荼羅 (7/28 版)」の中心テーマは「知・徳・体を融合する」となり、未来の証言には「教育？街づくり？（空白）？→地球と人が豊かになる社会のしくみづくり・学部卒業後進学予定」と記載した。さらに母校である高等科の教師の前で「ライフストーリーデザイン曼荼羅」をもとに自らの越境し続けてきた姿について語る「オンラインミーティング」の機会を創出していった。最終課題「多様な評価方法から各自が選択し、自己評価レポート「越境する教育学とは何か、ホリスティックな学びを引き出す営みとは何か」について、記述言語化レポートではなく、口述言語化（口述と図象援用）を選択し、ZOOMの録画をもってレポートに変えていった。

成田は、膳場の自己内対話とその変容、ゼミ生との対話を超えて母校の教師との対話へ向かい、社会変容をめざす未来へのデザインへの過程に並び進むことができ、膳場だけではなく、「越境ゼミ」観を変容させていった。

なお、本稿は「抄録」ではあるが、先のQRコードからは本編にジャンプできる。

（成田喜一郎・膳場美緒）

## おわりに：本プロジェクトの成果と課題としての「問い」

先述のように、本プロジェクトの目的は、「グローバルやローカルな社会および身のまわりの状況に照らし合わせながら、いかに学びを通して、自己変容のプロセスを生成することができるのか、またそうした学びの特徴とは何かを捉えること」であった。「『学び』が生成されるプロセスには、どのようなカリキュラム・デザインやアセスメントなどが求められるのかを探るとともに、教師をはじめとする実践者自身の考え方や価値観、また学習者自身の考え方や価値観、さらに両者の関係性を含めて、自己変容をもたらす「学び」の環境について」本プロジェクトでは検討してきたのである。本プロジェクト全体として、その成果と課題を明らかにしておきたい。

### ①成果としての「問い」：自己変容と社会変容をつなぐ「カリキュラム・デザイン」「アセスメント」に内在する「相互変容」の意味

#### 【清水和久の研究-実践からの問い】

日台の5者（日本の教員、日本の児童、台湾の教員、台湾の児童、サポート大学生）による「国際協働学習」のカリキュラム・デザインの特徴は、「計画通りに進めるのではなく、おたがいに影響しあって進めるところに面白さがある。「アドリブ」を楽しみ、それをともに解決していく中で協働性が高まり、達成感も高まる」、「国際協働学習はカリキュラムに合わせて進めることは難しい。ある程度の「遊び」の部分があり、相手の出方によって柔軟に変更できる余裕が必要」「教師が国際協働学習の展開に迷う時が子どもたちの活躍するチャンス」があると述べられているように、「自己変容」をもたらすのは、リニアな教授-学習関係や形式的な相互交流にあるのではなく、多様な実践者・学習者の「相互変容」がデザインされ、リデザインの可能性が担保されていることがポイントであるのではないか？

#### 【菊地恵美子の研究-実践からの問い】



国際バカロレアのカリキュラムに内在する「社会構成主義的な学習論」をもとに、「アイデンティティと関係性」「先入観」という概念学習によって学習者の「自己変容」を引き出し、また、実践者は、そのために、

- ・「言葉にならない経験や思いを言葉にしていくプロセスを大切にする」
- ・「安心して話せる場作りを心がけ『聴くこと』のできる関係性を大切にする」
- ・「Dialog 終了後に学習者の Reflection を促し、変容を分析的に記述したり話したりできるよう支援する」

といった教師としての「構え」の意味に気づいていった。学習者と実践者とがともに並び進む相互関係が担保されたとき、創発的なカリキュラムが生成されてゆくのではないか？

#### 【津山直樹・高野慎太郎の研究-実践からの問い】

- ・「生徒と教師の間だけでなく、教師と教師の間にも中動的な関係性が現れる（輻轉化した中動的関係性の中から新たな実践が創発）」
- ・「教科を超えて教師それぞれのカリキュラム観・特性・課題の共有（各教科の特性と限界を補完しあう形での相乗効果）」
- ・他者との対話はもちろん、自己内対話を引き出す「セルフディベート実践を通じたメタ認知の育成（教師による EQs 設定による社会変容に向けた学びの構築と生徒のメタ認知による自己変容。（略）生徒の自己変容を受けて、教師の自己変容（格子状リフレクション）」が見られた。

学習者と実践者との相互関係、実践者同士の相互関係など「輻轉化した中動的な関係性」が新たな実践、カリキュラムのリデザインがもたらされるのではないか？

#### 【石川一喜の研究-実践からの問い】

「自己変容をもたらす学びの環境づくりを追究していくことは、皮肉なことに自身の研究が行き詰まることから見えてきた。つまり、それに対して教師の果たす役割はかなり限定されるもので、教師が学習者に“自己変容をもたらす”などということにおこがましさを覚えるプロセスとなったのであった」と研究-実践者は虚心坦懐、言い放つ。そして、自らの専門性を越境し、桂直美(2021)論文からの問いかけが、自らの研究-実践に内省を迫った。

- ・「標準化された目標群を持つことでゴールを固定し実践の方向を定めようとするほど、学び手や教師のイノベーションは萎縮し、予め固定された期待に添わせるように教育活動は収束していく」
- ・「教育においては測定のできない教育成果（outcome）にこそ目を向けなければならないのであって、「教育目標」や「スタンダード」に基づく測定が、「好奇心や、創造性や、洞察のあり方といった、もっとも比喩的で詩的な言葉によってしか記述できないようなものの発達」という教育的に最も価値あるものを見失わせる」
- ・「芸術作品の評価において必要なのは規準(criteria)であるとし、デューイは芸術批評(criticism)を、主観に根をおろしつつ客観性を持つ価値判断の方法として位置づける」
- ・「教師はカリキュラムの設計者ではなく、カリキュラムが生成する場の中であってカリキュラム生成をリードする役割を引き受けている。教師は、授業実践前に自身がその芸術作品に向き合い鑑賞し、自分の探究のプロセスを一つの問いの形にする」
- ・『『評価』の営みは、測定とは原理的に異なる「価値を判断する」個人の行為である。それは、判断主体に内在化された興味、感覚に根ざす個人の営為、いわば一人称の発話の積み重ねである（波線は石川）」

そして、「我々教師にできることは、ゴールを設定し、その方向を指し示してあげることではなく、また望むべき枠組みに収めることでもなく、学習者がさまざまに「声」を抱き、発する営みを補助し、見届けることのみなのだろう。戦後の新教育において経験主義教育は「這い回る経験主義」と揶揄されたが、今日的には、むしろ学習者が暗中模索し、徹底的に「這い回る」ことが肯定されなくてはならない。そして、決して馴化されない自由さの上に彼らが立つことを教師は推し進めていかなければならないだろう。／そう思う時、私の「出会い」と「対話」を重視する研究計画は未だ思考実験の域を出ておらず、まずはひとりひとりの「声」に耳をすませるといふ計り知れない実践を積み上げるところから始めなければなるまい。」

#### 【藤井三和子の研究-実践からの問い】

- ・先行研究で「競争的」「共生的」双方のグローバル人材育成が重視される中で、兵庫県公立高等学校における海外研修がどのような国際理解の資質・能力を育成しているか？
- ・語学研修型から探究・発信型などへの学びの変容での課題は何か？
- ・学校間のギャップ：SGH校と公立高等学校、海外研修での学び：「探究・発信型」「国際交流型」「語学研修型」が「学び論」プロジェクトにおける「学び」にどうつながるか？
- ・「多様な境界や限界を越えた学びと問いと気づきを、自他（児童生徒も先生方も）ともに引き出し、養う試み」（成田、2022）に向かえるか？

#### 【成田喜一郎の研究-実践からの問い】

- ・ねらいと到達目標に向かい、多様なリフレクションを行えるようなデザイン／リデザインすることはできるか【自己との対話・柔軟な社会構成主義的アプローチ】
- ・学生同士の「リフレクション対話」の場を可能な限り多く持てるか【他者との対話】
- ・文脈のある講義内容の質担保と可能な限り量的縮減できるか【Context・対象との対話】
- ・オンライン・ゼミとなった利点を最大限生かせるか【動画による表現・Documentation】
- ・シラバスのデザイン／リデザインを超えゆく学生の学びへの敬意を抱き、共に並び進めるか【Respect・[並進 \(Mutual translation\)](#)】

小学校・中学校・高等学校の学習者と実践者はもちろん、大学・大学院における学習/学修者と教授/研究-実践者との関係性を、未来を見通すために過去を問い直すことなしに、自己変容から社会変容へ向かう「カリキュラムデザイン/リデザイン」と、評価者-被評価者という一方向で行われる「評価」を超えた対話的（形成的）「アセスメント」実践は創発（*emergence*）し得ないのではないだろうか？

また、経験主義と系統主義の対立の呪縛のもとに続く「這い回る経験主義」という揶揄を超えて、「教育の過程は連続的な再編成（リオーガナイズング）・改造（リコンストラクティング）・変形（トランスフォーミング）」であり、学びとしての「経験の絶え間ない改造」であるというデューイの言葉を今、読み直してみる必要はないだろうか？（デューイ、1975）

## ② 課題としての新たな視点「問い」

自己変容や相互変容と並進する「社会変容」の可能性と永続的な「主体変様」へ回帰する視点

- 1) 「学習者と実践者がともに問いと学びと気づきを引き出し養う試み」をいかにデザイン/リデザインできたか？（成田、2022）
- 2) 学校・大学を超えた内外の家庭・地域・企業・行政など多様なフィールドに通底するカリキ

ユラムデザイン/リデザインの理論と方法を援用する去ることはできるか？（成田、2017）

3) 「伝達 (transmission)」・「交流 (translation)」、そして「変容 (transformation)」概念、さらには、「創発 (emergence)」概念、「(輻輳化した) 中動的関係性」概念の再吟味と関係構造の再構築はできるか？ (Martell, Emrich and James, 2012)

4) 本プロジェクトの草創期に提案されていた「主体変様 (Ideomodification)」概念が、自己変容・相互変容から社会変容への可能性とそれを根底で永続的に支えるのではないかと予察されるため、「主体変様 (Ideomodification)」の研究・実践とリアルな市民社会における並進が求められるのではないか？ (黒田、2002 ; 成田、2009) <sup>9</sup>

以上、本プロジェクトの結論 (成果と課題) としての「問い」を「学び論プロジェクト」メンバーを始め、今回の特定課題研究に関わった各プロジェクトメンバーと協力者、そして今、本誌をお読みになっておられる方々と共有し、今後、様々なフィールドでそれらへの応答的研究・実践を継承/継続されたい。

## さいごに

2019年6月～2022年6月、3年間の特定課題研究が終わった。

この3年間の研究・実践は、今までとは異なる全球的全人的レベルにおいて深層からの崩壊露呈と覚醒開眼がせめぎ合う時代状況のもとで展開された。2020年から今も渦中にある「コロナ的な状況 (コロナ禍)」、2022年2月から始まった「ロシア-クライナのクライシス (ロシアによるウクライナ侵攻)」も出口の見えない状況にある。学校や大学、学会などの閉じたフィールド内での研究・実践—政策論・地域論・身体性論、そして学び論プロジェクト—だったとしても、それらの状況下であり、常に私たちの研究・実践に対する見方・考え方・感じ方、在り方に影響を与えてきたと言ってよい。

それは、内外の大手メディアはもちろん、SNS などから発信される情報、私たち自身が受信・発信・交信する情報への信頼が揺らぎ、今まで「当たり前」だと思われてきた学知・学問、専門知への不信にまで迫ってきた。そのような中で私たち研究・実践者自身が「問い」を抱え、「問い」への応答をめざさざるを得なくなったと言っても過言ではない。

私たちの学び論プロジェクトは終わった。

しかし、本プロジェクトの結論、成果と課題としての「問い」は、各プロジェクトメンバーと協力者とつながりかかわる研究・実践者によって、応答的研究・実践が行われるとすれば、組織や機関を超えて「学び論」をめぐる研究・実践のコミュニティは続いてゆく。

否、続けて行かねばならないのではないだろうか。

研究・実践委員会 2019-2021 年度世話人 成田喜一郎

---

<sup>9</sup> 成田 (2009) では、黒田正典が 1980 年の国際心理学会で創案/提案した概念「主体変様 (Ideomodification)」の「理論・哲学」を読み解き、法則定立的科学と個性記述的科学の二項対立を超える概念の有意味性を見出し、40 年を隔てた 2000 年代以降の「実践・研究」との架橋・往還の可能性に言及した。

## 引用・参考文献（抄）

- 朝日新聞（2020）『『身の丈』発言 高校生が考えた』朝日新聞社、2020年3月31日朝刊。
- 今村光章編（2005）『持続可能性に向けての環境教育』昭和堂。
- エンゲストローム、ユーリア（2020）『拡張による学習：発達研究への活動理論からのアプローチ』山住勝広訳、新曜社。
- 大滝修・津山直樹・森茂岳雄・橋崎頼子（2014）「相互交流を通じた『多様な変容』の実践的分析：高等学校海外研修の臨床的検討」日本国際理解教育学会編『国際理解教育』Vol.20、pp.61-65。
- 居城勝彦・中山京子・織田雪江（2014）「スタディツアーにおける学びと変容：グアム・スタディツアーを事例に」日本国際理解教育学会編『国際理解教育』Vol.20、pp.51-60。
- 桂直美（2021）「芸術批評が提起するカリキュラム構成の枠組み：アートに根ざす授業論」『教育学研究』第88巻第3号、pp.39-51。
- 鎌田公寿・藤井大亮・菊地かおり・羽田野真帆（2018）「高校教育における『グローバル人材』育成の特質：スーパーグローバルハイスクール（SGH）構想調書の分析を通して」『筑波大学教育学系論集』第42巻2号、pp.73-86。
- 小林亮（2019）特集研究論文「ユネスコの地球市民教育（GCED）が目指す共生型のグローバル人材育成の試み：地球市民アイデンティティを育成する意義は何か？」日本国際理解教育学会編『国際理解教育』Vol.25、pp.36-46。
- 蟹江憲史（2020）『SDGs（持続可能な開発目標）』中央公論社。
- 黒田正典（2002）「東洋と西洋：主体変様の認識と客体観察的認識」渡辺恒夫・村田純一・高橋 濤『心理学の哲学』北大路書房、pp.273-303。
- 國分功一郎（2017）『中動態の世界』医学書院。
- 清水和久（2022）「国際協働学習における協働性を視点とした学び」『金沢星稜大学人間科学研究』第15巻第2号、pp.29-36。
- 高野慎太郎（2022a）「ポスト・ヒューマニズムの時代のオンライン教育：別様な可能性への生成変化に向けて」『子ども白書 2022』かもがわ出版、pp.47-50。
- 高野慎太郎（2022b）「中動的創発に着目した教師キャリアの省察：性の多様性に関する実践を事例として」早稲田キャリア教育研究会『早稲田キャリア教育研究』13、pp.26-34。
- 津山直樹・成田喜一郎（2021）「国際理解教育はどのように実践・研究されてきたか」日本国際理解教育学会編『国際理解教育を問い直す：現代的課題への15のアプローチ』明石書店、pp.48-62。
- デュエイ、ジョン（1916=1975）『民主主義と教育（上）』松野安男訳、岩波書店。
- 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。
- 成田喜一郎（2009）「今も生きる、黒田正典先生の業績にふれて：主体変様の概念とメタセオリの構造を中心に」『ホリスティック教育ニュース』第69号、日本ホリスティック教育協会、pp.4-8。
- 成田喜一郎（2017）「カリキュラムデザイン研究の現在：1994.8から2017.2までの学びと究めを踏まえて」『東京学芸大学教職大学院年報』第5集、pp.1-13。
- 成田喜一郎（2023）『物語 旧訳「教育」の危うさ：Educationの新訳とリハビリの試み（仮）』キーステージ21（予定）
- ポランニー、マイケル（2003）『暗黙知の次元』高橋勇夫訳、筑摩書房。
- 藤井三和子（2022）「高等学校における海外研修を通じた国際理解の資質・能力の育成：兵庫県

- 公立高等学校の事例から」日本国際理解教育学会編『国際理解教育』Vol.28、pp.13-22.
- ミラー、ジョン・P (1988=1994) 『ホリスティック教育：いのちのつながりを求めて』吉田敦彦・中川吉晴・手塚郁恵訳、春秋社.
- Erickson, H.L. (2006) *Concept based Curriculum and Instruction for the Thinking Classroom*, Crown Press: CA, pp.32-33.
- IBO (2018) MYP 原則から実践へ  
<https://www.ibo.org/contentassets/93f68f8b322141c9b113fb3e3fe11659/myp/myp-from-principles-into-practice-2018-jp.pdf> (最終閲覧日：2022年9月3日)
- Martell, Richard F. Emrich, Cynthia G. Robison-Cox, James. (2012) 'From Bias to Exclusion: A Multilevel Emergent Theory of Gender Segregation in Organizations,' *Research in Organizational Behavior*, Volume 32, pp.137-162.
- Orr, David W. (2004) *Earth in Mind: on Education, Environment, and the Human Prospect*. Island Press.