

特定課題研究

21世紀の社会変容と国際理解教育

報告書

はじめに 研究・実践委員会委員長 永田佳之

目次

第1章 ユネスコ1974年国際教育勧告から日本の「国際理解教育」政策を問う
—「国際理解教育」の推進を阻害しているものは何か—
政策研究プロジェクト

第2章 持続可能な開発／発展と地域の生活・文化・学び
地域論プロジェクト

第3章 個から普遍へ、普遍から個へ
社会変容と身体性プロジェクト

第4章 社会変容と自己変容をつなぐ「架け橋」づくり
学び論プロジェクト

資料編
報告者一覧

日本国際理解教育学会 研究・実践委員会

(2019年度～2021年度 委員長：永田佳之)

2022年11月

はじめに

2019年度より3年間、日本国際理解教育学会の研究・実践委員会では「21世紀の社会変容と国際理解教育」という包括的なテーマを決め、そのもとに4つの研究プロジェクト（政策研究、学習論、地域論、身体性と社会変容）が同時に並走してきた。「^{トランスフォーメーション}変容」とは何かという問いを皮切りに、各々のトピックに引きつけながらプロジェクトごとに批判的かつ創造的な議論を積み重ねてきた。その研究活動の軌跡をふり返ると、実によく議論を交わし、対話を繰り返してきたと言える。

初年度6月は玉川大学で開催予定であった大会自体が新型コロナウイルス感染の影響で開催できなくなる中、学会会員のご協力のもとに特定課題研究の公開研究会を当初の予定どおりにオンラインで開催できた。この回を合わせると、3年間で大会時に開催された特定課題研究の集いの参加者は271名になる。中間年の2020年度には1年間に36回の研究会を公開・非公開で開催し、延べ676人の会員らが学び合った。さらに、UNESCOの新たな報告書『私たちの未来を共に再想像する：教育のための新たな社会契約』の刊行を機に2021年12月に開催された公開研究会及び年末のフォローアップ学習会には計256名の研究者や実践者が集って学び合い、その時の講演やパネル討議はユネスコ加盟70周年の記念報告書としてまとめられつつある。

全ての記載ができないのが残念であるが、上記以外にも大小さまざまな研究会が毎月のように開催され、コロナ禍を余所に（コロナ禍であるからこそ）自由闊達な議論がシームレスに展開された3年間であった。この場をかりて、ご参加いただいた会員並びに講師の方々に謝意をお伝えしたい。

さて、こうした議論や対話を通して明らかになった研究成果とは何かが問われなくてはならない。「それでも学び続ける」をモットーに、コロナ禍でも対話を途絶えさせずに多くの会員等を巻き込んだ活動となったことを考えると、なおさらその真価は問われてしかるべきであろう。この報告書は、3年にわたる研究の到達点と課題をお伝えするために編まれたものであり、研究成果のエッセンスを凝縮させた冊子版と、より多くの会員による論考や図表、文献等を十全に盛り込んだデジタル版に分けた形でここにお届けする。

冒頭にふれたとおり、本研究で掲げられたテーマは「21世紀の社会変容と国際理解教育」であるが、そこには「社会変容」の対概念として「自己変容」が意識されている。自己変容については持続可能な未来に向けて衣食住の在り方を変えていく授業やプロジェクトなど、

SDGsの普及も相俟って、保育・幼児教育から高等教育まで多様な実践事例が見られるようになった。

しかし、社会変容はどうであろう。SDGsの実践に取り組んでも、気づけばSDGsに消費させられているような自家撞着とも言える社会構造の中で暮らす私たちは自己変容を遂げること終始してよいのであろうか。こうした現代社会のアポリアは、2021年5月に開催された「ESDに関するユネスコ世界大会」や2022年9月に国連事務総長イニシアティブによって開催された"Transforming Education Summit"の討議内容にも如実に反映されており、国境を越えた共通課題となった。期せずして、冒頭に記したテーマは国際的な潮流への応答を試みるかのごとく設定されたことになる。

本報告書をご一読いただけるとお分かりいただけるかと思うが、日本では教育施策・政策が学習を形式・形骸化する契機となり、教師や生徒の身体性を頑なにしてきた側面があることは否めない。同時に、学校内外の学び、特に地域での学びの事例に問題解決の契機が見出させることも強調されてよい。上記の4つのプロジェクトが協働するたびにこうした問題や可能性は共有され、各プロジェクトの融合からシナジーを生み出すべく、全体的な検討も行われてきたのが最終年度以後であり、その延長線上にこの報告書は位置づけられる。

研究成果の詳細は本文に譲るが、報告書から浮かび上がってきた鍵概念や「問い」は今後も吟味されるべきものであり、上記の国際的な共通課題とも重ね合わせて探求されていく必要があると言えよう。継続の学びを途絶えさせてはならず、その営みが保たれてこそ、無力感に覆われた昨今の現場でも〈適切な抗い〉が可能となるに違いない。特にこの報告書の刊行と同時に、各章に記されている課題は一連の研究に携わった個々の会員を超えて学会全体の共通課題にもなる。この後に続く諸論が元となって更なる議論や対話が生まれることを願わずにはいられない。

研究・実践委員会 委員長
永田 佳之

目 次

はじめに	1
	永田佳之
第1章 ユネスコ1974年国際教育勧告から日本の「国際理解教育」政策を問う	7
—「国際理解教育」の推進を阻害しているものは何か—	
政策研究プロジェクト（世話人 嶺井明子・永田佳之）	
はじめに：研究の目的と方法	
1-1. 国内班 —1974年国際教育勧告から照射する日本の「国際理解教育」 政策の課題	
(1) はじめに	
(2) 自治体の教員研修等に見る国際理解教育	
① 愛知県—その1	
② 愛知県—その2 名古屋市	
③ 茨城県における教員研修実施状況—行政と外部機関との連携に着目して	
④ 大阪府における国際理解教育教員研修実施の変遷	
⑤ 埼玉県における国際理解教育研修・実践の動向	
(3) 国連大学調査から見る教師のESD実践の現状	
(4) 海外子女教育政策の変容と「国際理解教育」の位置	
(5) 日本におけるユネスコスクール政策	
(6) 小括	
1-2. ユネスコ班 —1974年国際教育勧告の実施状況調査の分析—	
(1) はじめに—1974年国際教育勧告の系譜と国際理解教育	
(2) 1974年国際教育勧告の実施状況調査—ユネスコ文書の分析	
(3) 1974年国際教育勧告の実施状況調査—日本の回答の分析	
1-3. シティズンシップ教育班—国際理解教育に求められる新たな資質としての市民性 を求めて	
(1) はじめに—シティズンシップ教育の振り返りとGCEDの課題	
(2) 日本におけるグローバル・シティズンシップ教育に関する動向	
(3) 外国人の子どもたちの義務教育に関する議論	
(4) シティズンシップ教育に関連するドイツの動向	
(5) 韓国における世界市民教育および民主市民教育の動向	
(6) 小括	
おわりに：総括と残された課題	

第2章 持続可能な開発／発展と地域の生活・文化・学びー 30

地域論プロジェクト(世話人 孫 美幸・山西 優二)

はじめに

1. 地域論プロジェクト研究の背景と目的

1-1. 国際理解教育における地域研究・実践の背景～地域論プロジェクトの前提～

2. 3つのタスクチームのメンバーとねらい

2-1. 益子タスクチーム「風土に根ざす地域づくり・学びづくり～益子町に学ぶ～」

2-2. 隅田川タスクチーム「地域で紡ぐ いのち・仕事・暮らし～隅田川地域実践に学ぶ～」

2-3. 民話タスクチーム「民話を通じた地域の学び～ローカルとグローバルをつなぐ歴史性と持続可能性～」

3. 3タスクチームの研究・実践活動の過程

3-1. 2020年度研究・実践委員会報告会、2021年度・2022年度研究大会・特定課題
研究報告(Webに掲載)

3-2. 6回の公開研究会(1)～(6)(Webに掲載)

4. 益子タスクチーム研究報告「風土に根ざす地域づくり・学びづくり～益子町に学ぶ」

4-1. 益子タスクチーム研究の概要(ねらい・対象・研究方法など)

4-2. 地域論プロジェクトの研究目的へ益子研究が示すこと

5. 隅田川タスクチーム研究報告「地域で紡ぐ いのち・仕事・暮らし～隅田川地域実践に
学ぶ～」

5-1. 隅田川タスクチーム研究の概要

5-2. 隅田川地域実践とは(Webに掲載)

5-3. 地域論プロジェクトの研究目的へ隅田川タスクチーム研究が示すこと

(補論) 5-4. 隅田川地域実践を読みとく(Webに掲載)

6. 民話タスクチーム研究報告「民話を通じた地域の学び～ローカルとグローバルをつなぐ
歴史性と持続可能性～」

6-1. 民話タスクチーム研究の概要

6-2. 民話を使った実践研究報告(内容詳細はWebに掲載)

6-3. 地域論プロジェクトの研究目的へ民話研究が示すこと

7. 研究目的からみる地域論プロジェクト研究

おわりに

第3章 個から普遍へ、普遍から個へ 52

社会変容と身体性プロジェクト(世話人 和田俊彦・横田和子)

はじめに

I. 本プロジェクトの概要

1. 本プロジェクトのメンバー

- 2. 課題設定
- 3. 研究・実践活動
- II. 基礎研究
 - 1. 身体性の定義
 - 2. 先行研究
 - 2-1. 実践及び研究における身体性
 - 2-2. minds と「心」をめぐって
- III. 身体性へのアプローチ
 - 1. 近代国家と身体の再考
 - 1-1. 「日本における近代国家と身体教育」
 - 1-2. 第2次世界大戦への反省のもとに一野口三千三の身体論
 - 2. 認知力・思考力の原動力としての情動体験
 - 3. 情報過多の時代と共振する身体—TAE をきっかけとして
 - 4. 音楽モードと身体性
 - 5. 演劇的手法
- IV. 成果と課題
 - 1. 成果
 - 2. 今後の課題

第4章 社会変容と自己変容をつなぐ「架け橋」づくり 72

学び論プロジェクト（世話人 曾我幸代・成田喜一郎）

はじめに

- 4-1. 本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) 公開研究会・報告会の開催
- 4-2. 実践研究：関係性を捉え直す学び
 - (1) 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
 - ① 国際協働学習の枠組み
 - ② 協働性が発揮される場面
 - ③ アンケートの結果から
 - まとめにかえて

- (2) 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～
 - 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？～
 - ② 実践の概要と単元名
 - ③ 学びの様相から
 - 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
 - ⑤ 学びを支える「教師の構え」について
 - (3) 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～
 - 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
 - ② 実践の概要
 - ③ 生徒と教師の中動的関係性によるカリキュラム創発
 - ④ 実践からの考察
 - (4) 研究の行き詰まりから見てきた教育の本質への回帰～国際理解教育への再提起
- 4-3. 本プロジェクトの成果と課題としての「問い」
- (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
 - (2) 課題としての新たな視点「問い」

おわりに

資料編	92
報告者一覧	98

第 1 章

ユネスコ 1974 年国際教育勧告から日本の「国際理解教育」政策を問う

— 「国際理解教育」の推進を阻害しているものは何か—

政策研究プロジェクト（世話人 嶺井明子・永田佳之）

はじめに：研究の目的と方法

ベルリンの壁崩壊（1989.11）、マルタ会談（1989.12）による「東西冷戦」終結宣言（アメリカのブッシュ大統領とソ連のゴルバチョフ書記長）、ソ連邦の解体（1991）から 30 年。当時、「歴史は終わった」（F.フクヤマ）と言われた。果たして、世界は平和になったのか、否である。21 世紀の世界はニューヨークの「9.11」で幕を明けた。

この間、日本の「国際理解教育」政策はどのように変化したのか。松浦晃一郎氏がユネスコ事務総長に就任した（1999-2009）。2001 年には文部科学省にユネスコ活動の推進をミッションとする「国際統括官」が新設され、1974 年に廃止（内局化）されていたユネスコ国内委員会事務局が復活し、ユネスコ活動の活性化が期待された。が、日本政府が提案した国連「ESD の 10 年（2005-2014）」や国連 SDGs 推進の号令あるいは「グローバル人材」育成のスローガンが闊歩するなか、「国際理解教育」は存在感を欠いている。そもそも国際理解教育は第二次大戦後ユネスコが平和構築をめざし提唱した教育であり、1974 年に採択された「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、「1974 年国際教育勧告」、「1974 年勧告」、「国際教育勧告」は同一である）を基盤とする教育である。いったい国際理解教育と ESD、SDGs の関係はどうなっているのか。

21 世紀の日本の教育政策は、「学力低下論争」、「ゆとり教育」批判で始まった。教育への市場原理の導入、PISA 等の国際学力競争は学校を疲弊させ、OECD の TALIS 報告書 2018 からも日本の教師の「過労死」状況は明らかである。新自由主義的な教育政策とともに、偏狭なナショナリズム育成の危険性が懸念される愛国心の育成を”法律”に明記し（教育基本法改正 2006 年）、道徳を評価が伴う“教科”化するなど新保守主義的な改革も進められている。今こそ 1974 年勧告に基づく「国際理解教育」が求められており、日本の国際理解教育のレゾンデートル（存在意義）やアイデンティティが問われている。

こうした問題意識から 2019 年名古屋大会（椋山女学園大学）にて共同研究参加者を募り、20 名を超える体制で本研究がスタートした。本学会発足の基盤である 1974 年勧告を基本視座とし国際的かつグローバルな視野で日本の「国際理解教育」政策を相対化し、

- 特質と課題を浮き彫りにすること、
- 新たな国際理解教育の認識やあり方を探ること、
- 教育の国際的な潮流と国内の現場の橋渡し役を務めること、を目的とした。

国内班、ユネスコ班、シティズンシップ教育班の 3 班に分け、3 つの角度からアプローチした。（1）国内班は、国や自治体による「国際理解教育」に関わる取り組みを調査し、実態把握に迫った。かつて「国際理解教育」の主軸であったユネスコスクールや海外帰国子女教育に関わる施策の変化にも注目した。（2）ユネスコ班では 1974 年勧告と SDG4.7 の 2 大柱である ESD、GCED との継承関係の分析、日本政府からユネスコへの 1974 年勧

告の実施状況報告の分析に挑戦した。(3)シティズンシップ教育班は、外国の事例や外国人の子どもの教育保障の必要性などの研究を通して、国際理解教育で育成すべき市民性の資質を検討した。

本稿では 2019-2021 年度の 3 年間にわたる研究の到達点と今後の課題を報告する。各年度の活動状況は本学会紀要第 26 号-28 号に掲載されている。コロナ禍の影響で研究会はオンライン形式(ZOOM)による開催が主であった。対面ではなく残念な部分もあったが、全国各地からの参加が容易であり、研究会を多く開催できた点は大きなメリットであった。学会 H.P.には割愛した内容や引用・参考文献を盛り込んだデジタル版報告書を掲載する。(◎嶺井明子、○永田佳之、小林亮、渋谷恵、阿部裕子、大山正博、菊地かおり、由井一成)

1-1. 国内班—1974 年国際教育勧告から照射する日本の「国際理解教育」政策の課題

嶺井明子（元・筑波大学）、天野幸輔（名古屋学院大学）、林敏博（名古屋市立大学）

神田あずさ（茨城 NPO センター・コモンズ）、原田恵子（立命館大学大学院）

手嶋將博（文教大学）、佐々木織恵（開智国際大学）、見世千賀子（東京学芸大学）

上別府隆男（福山市立大学）、齋藤ひろみ（東京学芸大学）

米田伸次（日本ユネスコ協会連盟）

（1）はじめに（嶺井明子）

実は、日本では 1974 年ユネスコ国際教育勧告を国内に普及・浸透させる積極策はとられてこなかったといえる。ちょうど同年、1974 年に中央教育審議会答申「教育・学術・文化の国際交流について」が出され、「国際理解教育」は「国際化に対応する教育」、日本人の国際性を育てる教育としてリセットされ、海外帰国子女教育、外国語教育、国際交流などを中核とするいわゆる日本型国際理解教育の推進が図られてきた。ユネスコの国際理解教育の推進拠点であったユネスコ協同学校の活動は休眠状態に陥っていた。21 世紀に入り、文科省がユネスコ政策の転換を図り、ユネスコ活動を積極的に推進する体制を構築したが（国際統括官の新設。2001 年）、果たしてユネスコの 1974 年勧告は浸透したのか。本節では各自治体の教員研修等における「国際理解教育」の取り組み、海外子女教育政策、ユネスコ協同学校プロジェクトを取り上げ、影響や変化があったのか検証する。

（2）自治体の教員研修等に見る国際理解教育

① 愛知県—その 1（天野幸輔）

県教職員の研修を統括する愛知県総合学習センターの企画管理課へ、表題について照会・問い合わせを行った（2020 年 10 月 20 日）。質問内容の概略は、当センターでの教員研修のうち、①「国際理解教育」関連のテーマのものについて、実施時期、期間、対象、講師、参加者数、内容（1990 年以降を目的に）、②国際理解教育の重要度の変遷、およびその課題の変容（例えば「多文化共生教育」などの名称に置き換わっているか否か、など）、であった。回答は「一切なし。過去の記録もなし。」であった。改めて当センター HP よりダウンロード可能な「令和 4 年度研修事業案内」を紐解くと、「国際理解教育」という言葉は含まれていない。「多文化共生」については、「いじめ・不登校など今日的な課題に対応する教育相談講座」（2 日間計 6 つの講義）に「外国にルーツをもつ子どもたちの受け入れを～「多文化共生」の学び、育ちへ～」との講義名として唯一、記載されている。

尾張地区の A 市、および三河地区の B 市においては、教育委員会の指導主事に担当者がいる。専従ではなく充て職扱いであり、それぞれの国際交流都市との児童生徒の交換留学・ホームステイ等の交流事業や海外からの視察団の対応も業務に含まれる。当県は日本語指導を必要とする児童生徒数が国内で最も多い。外国人児童生徒教育担当と併任の場合もあるが、いずれにしても現場での担当教科が英語であった指導主事である。また B 市は教科指導員制度を執っているが、特別支援教育担当が外国人児童生徒教育を併任している。個々の児童生徒に「個別の支援計画」を立てる点が共通するからと考えられる。学校単位では、A 市、B 市ともに小学校、中学校において国際理解教育という校務分掌が存在する。外国の文化を知る集会の計画・実施や、交換留學生の授業スケジュールの計画と関係教師のコーディネートが主な任務である。こちらもほとんどの場合、英語科の教師が担当する。

② 愛知県—その 2 名古屋市（林敏博）

名古屋市では教員研修は教育センターがその任を担っているが、教育センターには国際理解教育担当の指導主事はいない。また研修の中でも「国際理解教育」という名の研修が 1984 年以降は一度も行われた記録はない（教育センターの研修講座一覧参照）。ただし、2008 年以降、日本語指導研修は毎年実施されており、日本語指導担当教員が加配されている学校の担当者がこの研修に参加することになっている。そして 2001 年から小学校外国語に関する研修も「小学校外国語活動講座 Lively English」や「アイデアいっぱい楽しい授業づくり講座」等を実施してきた。ESD、SDGs に関する研修会は行っていないが、学校の依頼を受けて指導主事が直接学校に出向いてアドバイスを行うことはある。海外派遣研修、若手海外派遣研修は毎年実施している。愛知県と同様に教育委員会の指導主事には国際理解担当者がおり、帰国児童生徒教育、グローバル教育等の企画事務を行っている。

本市では、公的な研修として「国際理解教育研修」は行われていないが、有志が自主的に集まって行っていることが特徴としてあげられる。それが 1991 年に筆者も含めて 6 名の有志が勉強会として立ち上げた国際理解教育同好会である。1997 年からは、会員相互の実践研究の広がりや深まりを目的として、年度末に研究集録としてまとめ、会員だけでなく市教委、教育センター、英語教育研究会等に広く配布し、名古屋の国際理解教育の発展に寄与してきた。こうした取り組みについて、実践者の指導力の確かさと先進的な取り組みは徐々に認められるようになり、教育委員会や教育センターから国際理解教育の講師としての派遣依頼、また、教育委員会が作成する『国際理解教育、外国人児童生徒教育、帰国児童生徒教育、小学校外国語活動』等の手引や、教育課程作成の委員等の委嘱も受けるようになり、名古屋の国際理解教育実践推進のリーダー的役割を果たしている。

③ 茨城県における教員研修実施状況—行政と外部機関との連携に着目して（神田あずさ）

本稿では茨城県における県レベルでの国際理解教育の教員研修実施状況を概観する¹。

まず、茨城県教育庁（2016）『いばらき教育プラン』における国際理解教育の位置づけを確認したい。目標「グローバル社会で活躍できる人材育成」の中で英語活動とともに、国際理解教育、国際教育が掲げられている。本計画での国際教育とは、国際社会において、地球的視野に立って、主体的に行動するために必要と考えられる態度・能力の基礎を育成

¹ 本稿の内容は、茨城県教育庁、茨城県教育研修センター、茨城県国際交流協会に国際理解教育及び関連分野の教員研修の実施状況について問い合わせを行った内容をもとに考察を加えたものである。

するための教育を指す。一方、国際理解教育とは、他の国や異文化を理解する教育や体験による交流活動を行うことを意味する²。つまり、国際理解教育を国際教育の下位概念として位置付け、文化理解と交流に重きが置かれているといえよう。

次に、教員研修での国際理解教育の位置づけを確認したい。茨城県教育庁の出先機関である茨城県教育研修センターでは、人権教育を平成18年度から、外国語活動を平成14年度からテーマとした研修を実施している。一方で、ESD・SDGsに関する研修は令和2年度から、外国人児童生徒のための日本語指導は令和4年度から実施されている。国際教育、国際理解教育それ自体をテーマとした研修は見当たらないが、関連した用語が見られる。

他方、外部機関との連携に目を向けると、茨城県国際交流協会では、平成12年から「国際理解教育研修会」を実施してきた。この研修会は、県国際交流協会、茨城県教育庁義務教育課などが構成団体となって平成11年に設立した「国際理解教育推進協議会」³が主催してきた。本研修会ではSDGsや多様性、市民教育など、県が掲げる狭義の国際理解教育、すなわち、文化理解に留まらない多岐にわたる内容を扱っており、ワークショップ形式が多い。一方的な講義形式ではなく、受講者参加型の研修が実施されてきた。

以上、茨城県では「国際理解教育」それ自体がテーマの研修は実施されていないものの、関連分野の研修は、継続的に行われてきた。また、茨城県国際交流協会といった外部団体、すなわち地域の専門家が「国際理解教育」の名の下で研修を実施してきた。この研修は、国際理解教育推進協議会の主催であり、行政が部局横断で外部団体と連携し、受講者参加型の研修を実施してきた経緯がある。国際理解教育は分野横断的かつ各人の主体性が重要であるからこそ、研修の提供主体の複層性を視野に入れた仕組みづくりが重要といえよう。

- ・ 茨城県教育委員会（2016）『いばらき教育プラン 一人一人が輝く教育立県を目指して ～子どもたちの自主性・自立性を育もう～』茨城県教育委員会。

④ 大阪府における国際理解教育教員研修実施の変遷（原田恵子）

1989年の学習指導要領改訂を受けて、大阪府においても大阪府学校教育審議会に「府立高等学校の教育課程のあり方について」が諮問され、その答申の中で「今回の改訂においては、国際理解教育や情報化社会に対応した情報教育を積極的に推進することが要請されている。国際理解教育を推進するためには、英語指導助手の配置など、現在、教育委員会が進めている種々の施策の拡充を図るとともに、教員の海外派遣事業を大幅に拡充するなど、その資質の向上に努める必要がある。」という方向性が示され、大阪府科学教育センターにおいて国際理解教育研究プロジェクトチームが立ち上げられた。1991年に「国際理解教育の設計と展開（指導事例集・実践事例集）」、1992年に「国際理解教育の設計と展開—その2（英語教育の分野での指導案と実践事例）」が編集された。

大阪府教育センターに保管されていた研修案内は1999年度以降のもののみであったが、1999年度には教育課題として「日本語指導研修」があり、受講対象者は日本語指導担当教員に限られていた。海外帰国児童生徒の指導に関する研修は「分掌に関する研修」と位置づけられており、受講対象者は海外帰国児童生徒受入れ校担当教員に限定されていた。

² 茨城県教育委員会によると、「初等中等教育における国際教育推進検討会報告」（2005）を参考に「国際教育」、「国際理解教育」を分けて記載したと回答を得た。

³ 他にも茨城県県民生活環境部国際交流課、高校教育課、特別支援教育課、生涯学習課が構成団体となっている。

2000年度に初めて研修名が「国際理解教育研修」と変更されたが、研修内容は以前のものに「国際交流など」という表記が加えられただけで、「分掌に関する研修」であり研修対象者も大半が日本語指導担当教員となっていた。2002年度以降「国際理解教育研修」は「課題別研修」に分類されるようになり、形の上では大阪府全体の教育課題として取り上げられたと言えるが、研修内容は以前と変わらず国際交流・日本語指導・海外帰国児童生徒指導等であり、研修対象者の半数以上は日本語指導担当教員や海外帰国児童生徒受け入れ校担当者に限定されていた。2003年度に初めて研修対象者として日本語指導担当教員という枠が取り払われ全教員を対象としたが、研修の内容としては前年度までと同じものであった。2004年度と2005年度には、「総合的な学習の時間」における国際理解教育の事例研究として実施された。2006年度には「国際教育研修」と名前が変更され、2018年度には「グローバル教育を活用した授業作り研修」と変更された。研修内容はほとんど変わらないまま「国際理解教育」という名称は6年で消えた。

⑤ 埼玉県における国際理解教育研修・実践の動向（手嶋將博）

政令指定都市のさいたま市では、2016年度から全ての小中学校に「グローバルスタディ」プログラムが実施されている。この取り組みでは、2007年から先行的に始められていた、英語科の授業とはまた別の形での「コミュニケーション・ツールとしての主体的な英語学習」という側面が強調されており、2019年度の「全国学力・学習状況調査」で、市立校の中3が英語力全国1位となったことで一定の成果をあげていると評価された。この学習活動を基礎として、中学以降では、国際バカロレアについても触れるなど、「グローバル人材育成」という旗印の下、英語の運用能力の向上だけにとどまらない、多様性への対応や、多文化共生意識の涵養などといった、学習のカテゴリーを広げようとしていることは読み取れるものの、全ての基礎となるのが「英語教育」と位置付けているため、行政の研修内容は、語学力（＝英語力）向上を目指すものが中心になっている。

また、埼玉県の国際理解教育の実践事例に関する内容は、「外国語活動」が正式に導入された2011年以降から、英語教育や外国語活動、および、それらと関連した国際交流等に傾倒しており、カテゴリーも、「外国語活動・外国語教育に関する事例」（ALTとの連携／ICT活用）が相対的に多く挙がっている。

一方、民間のNPO等の活動に目を移すと、「埼玉県国際理解教育研究会」や「グローバル人材育成センター埼玉（GGS）」による、小・中・高校生対象のグローバル人材育成プログラム等が行われている。すなわち、オーソドックスな形での埼玉県の国際理解教育に関する研修・実践は、NPOが関与して研修や出前授業、教育実践を担っているパターンが多いといえる。

こうした現状から、埼玉県やさいたま市などのケースを見る限りでは、行政側における研修は、学力向上の立場から、外国語活動や英語学習が優先された「コミュニケーション・スキル」の基礎の確立が中心となっており、従来のような国際理解教育のカテゴリーについては、行政主導から、外部団体・組織（公財やNGO・NPOなど）に研修・実践を委譲していくスタイルに移行しつつあるといえる。しかし、この方式が普及・拡大することで、そうした外部団体や組織の活動が活発でない地域では、国際理解教育イコール外国語教育（英語の学力向上）という、単純化された図式で終わってしまいかねない危険性を多分に孕んでおり、国際理解教育が、本当に「死語」になる恐れが高いとも考えられる。

(3) 国連大学調査から見る教師の ESD 実践の現状 (佐々木織恵)

① 国連大学調査の概要

各国の教育政策レベルにおける SDGs4.7.1 の進捗については、ユネスコ 1974 年勧告に基づき各国が調査し報告するとされている。しかし、組織(institutional)レベルでの検討は極めて限定的であるため、組織レベルの SDGs4.7 の教育および学習のモニタリング・評価のための効果的な枠組みの開発を目的とした国連大学のプログラムが、2018 年 9 月～2021 年 3 月に実施された。

本報告では、同プログラムの一環で実施された質問紙調査の結果の一部を報告する。筆者らは ESD の推進に積極的に取り組んでいる横浜市の ESD 推進校を対象に、2020 年 10 月から 12 月にかけて生徒と教師の ESD に対する意識に関する質問紙調査を行った。本調査は「持続可能な開発」の概念を構成する環境・経済・社会の 3 領域を踏まえて、地球規模課題として広く認識されている諸問題に関して生徒や教師がどのような知識を有しており、それらの問題に対応するためにいかなる態度や行動をとっているのかという実態を把握し、今後の課題を明らかにすることを目的として行ったものである。本稿ではその概要を報告する。

② 教師の ESD 実践の現状

教師の知識・態度・行動に関する回答から、ESD に取り組むなかで対話や多様性の尊重などは身につけているが、グローバルな課題についての関心や具体的な教授法・指導方法の理解は未だ不十分であると感じていることが分かった。日常の文脈に関連づけることがより容易な知識や活動に関しては、積極的に教育実践のなかに取り入れているものの、日常との関連が薄い地球規模課題に関しては、必ずしも十分に取り入れることができていない様子が推察される。

また、環境・経済・社会の相互関連性や、自分自身の知識や行動とそれらの関連性への理解が十分ではないと感じていることがわかる。このことは、個別具体のトピックに関しては一定の理解をしたうえで学習や活動のなかに取り入れているが、それらをより俯瞰的な視点から関連性を明らかにしたうえで、教科や領域を横断しながら繋げるといったことが、未だ十分にできてはいないと解釈できる。

③ 今後の課題

同調査で作成した質問紙は複数言語に翻訳し、様々なコンテキストにおけるモニタリング・評価のありかたを検証する予定であったが、新型コロナウイルスの拡大により、比較研究を十分に行うことはできなかった。また本調査の実施後、教師の ESD や GCED の実践状況を把握するための国際調査が UNESCO と Education International によって行われるなど、国際的な比較研究も活発化している。本調査の結果は、横浜市の各学校にフィードバックされ、自らの実践を振り返るツールとして活用されているが、今後、本調査を活用した国際的な比較研究など、アジア的・日本的な ESD の在り方の検討を進めていく予定である。

(4) 海外子女教育政策の変容と「国際理解教育」の位置 (見世千賀子)

本報告では、海外子女教育政策を取り上げ、近年の政策指針の変化について概観する。日本は、海外子女教育の目的を、国内とは異なる環境に置かれた子どもに対し、日本国民

にふさわしい教育を受けやすくすること、および、国際性を培うことと定め、施策を展開している。在外教育施設の中でも特に、日本人学校には、国内の教育水準に照らした教育環境の整備充実とともに、国際性を培うために現地理解教育・国際理解教育の進展を図ってきた。そのような中、2015年6月30日に閣議決定された改訂「日本再興戦略」は、グローバル化等に対応する人材力の育成強化において、在外教育施設に着目し、質の高い教育の実現を図る必要性を明示することで、日本人学校の教育に経済界の推し進める「グローバル人材」の育成という新たな役割をもたらした。文部科学省のタスクフォースは、海外子女をグローバル人材の「金の卵」と表し、その教育を強化することを打ち出した⁴。2017年から「在外教育施設の高度グローバル人材育成拠点事業」（海外子女教育振興財団受託）を実施した。5年間にわたる事業の成果と、コロナ禍で在外教育施設での子どもの学びが止まりかねない厳しい状況を踏まえ、文科省は2021年6月、新たに「在外教育施設未来戦略 2030」を策定した⁵。ここでは、ポスト・コロナを見据えた「令和の日本型学校教育」の構築、また「持続可能な開発のための教育：SDGs 実現に向けて（ESD for 2030）」を踏まえた学びの機会の保障による海外子女教育の充実を目指すとしており、先の「グローバル人材」の育成指針はトーンダウンしたように見える。2022年6月には、「在外教育施設における教育の振興に関する法律」が成立・施行された。これまで国の予算措置のみで展開されていた施策に対し、初めて法的根拠に基づいて在外教育施設における教育の充実強化のための施策が講じられることとなった。

海外子女教育政策は、日本の「国際理解教育」政策の独自の展開の場の一つであったが、近年の政策に「国際理解教育」という文言は見あたらない。この状況をどのように考えるのか、概念の整理とともにさらに精緻な検討が必要である。

（5）日本におけるユネスコスクール政策（上別府隆男）

ユネスコスクールとは、ユネスコ憲章に示された理念を学校現場で実践し、地球規模の諸問題に若者が対処できるような新しい教育内容や手法の開発、発展を目指す学校であり、4つの活動分野は、地球規模の問題に対する国連システムの理解、人権・民主主義の理解と促進、異文化理解、環境教育である。2019年現在、182か国に約11,500校、日本に1,120校あるが、ユネスコ加盟国が193ある中で、日本一国で10%近くと突出している。

ユネスコスクールの前身は、ユネスコの Associated Schools Project (ASP) (協同学校プロジェクト) であるが、これは、1953年ユネスコ国際理解教育推進のための実験校設置で始まったものであり、日本はユネスコ加盟の3年後の1954年に「教育のオリンピック」と称し参加している。1960年には、この実験校はASPと改称された。ASPは当初熱心に推進されたものの、ユネスコ自体の変容、文部省の国際教育政策の変遷、ASP実践の質と動機の継続性の問題が相まって国内では活動が停滞することとなった。

2001年になると、国際的動きを背景として、日本ユネスコ国内委員会はASP再生建議を行った。2002年国連総会でユネスコがESD主導機関になると、2003年日本ユネスコ国

⁴ 文部科学省・在外教育施設グローバル人材育成強化戦略タスクフォース（2016）『在外教育施設グローバル人材育成強化戦略』平成28年5月19日

⁵ 文部科学省・在外教育施設の今後の在り方に関する検討会（2021）（『在外教育施設未来戦略 2030 ～海外の子供の教育のあるべき姿の実現に向けて～』令和3年6月3日

内委員会が ESD 推進を提言した。2005-2014 年「国連 ESD の 10 年」の中間年の 2008 年に ASP をユネスコスクールに改称し、ESD 推進拠点となった。更に、2015-2030 年の間の国連目標となった SDGs が登場すると、ESD は SDGs の目標 4（教育）として包摂されて推進されることとなった。

2021 年になると、「ユネスコスクールの新たな展開について」2021 年 5 月 20 日付けで文科省国際統括官付通知が発出されたが、以下の点がポイントである。

- ・ユネスコのユネスコスクール基準（必ずしも ESD 中心ではない）を周知徹底する
- ・登録申請期間の長期化に伴い、国内審査とユネスコへの審査の途中にある学校をユネスコスクール candidate と名付ける。
- ・審査基準と体制は、2020 年 6 月以前にチャレンジ期間開始の学校は現基準で、それ以降に開始する学校は新基準（未定）で審査。
- ・ユネスコスクール支援大学間ネットワーク（ASPUivNet）が担ってきた支援と審査の役割のうち、客観性担保及び業務軽減の視点から審査を切り離す。
- ・質担保のため、定期的なレビュー導入。

ASP 時代は国際理解教育中心であったが、ESD が登場して ASP 後継のユネスコスクールに ESD（+SDGs）を担わせる政策へと変わった。しかし今回、ユネスコとの齟齬による軌道修正に舵を切ることになったが、質の担保については学校や教員の持続的な動機が必要であり、以前の ASP 停滞の要因が参考になる。1990 年代以降インターネットが普及するとともに、国際的な教育活動のルートや内容は格段に多様化したためユネスコスクールのみが学校の選択肢ではなくなり、如何に行政がユネスコスクールを推進しても競争に晒される状態にある。この中で、ユネスコの理念やユネスコスクールの意義を如何に持続的なものにするかが問われている。

（6）小括（嶺井明子）

21 世紀に入り文科省にユネスコ活動の推進を図る担当部署がおかれた。が、1974 年勧告（改訂作業が進行中）に関わる取り組みは低調である。行政主導の国際理解教育は外国語教育、国際交流、帰国・外国人児童生徒教育、グローバル人材育成など、時代の要請や地域の事情を反映し様々な展開をみせてきた。近年、外国語教育、外国人児童生徒教育（日本語指導）など個別の課題が大きく浮上し、国際理解教育の看板を掲げず「独立」した事も国際理解教育が教員研修から姿を消しつつある一因であろう。それではこれらの教育課題が分離・独立した後、国際理解教育という皮袋に何が残るのか。文科省の「国際理解教育係」の所管事項は国際交流が主である。まさに国際理解教育の存在意義が問われている。研修の実施主体は行政主導から外部団体・組織に移行しつつある状況も指摘された。今日でも日本の国際理解教育は 1974 年勧告に基づく人権を基盤とした平和教育となっておらず、74 年中教審答申の延長線上にある実態が改めて浮き彫りにされた。海外子女教育に関わる政策文書から「国際理解教育」という文言は姿を消しているという。やはり「死語」か。

国際統括官の新設により最も変貌したのはユネスコ協同学校である。しかし、ユネスコスクールと改称され参加校は急増したものの、活動は日本政府が推進する ESD が中心であり、ユネスコガイドラインにある人権などは殆どテーマとされておらず、ここにもユネスコ方針との乖離があることは明らかである。

1-2. ユネスコ班—1974年国際教育勧告の実施状況調査の分析

永田佳之（聖心女子大学）、大山正博（神戸大学）、阿部裕子（東京福祉大学）
菊地かおり（筑波大学）、スモン・ピソン（聖心女子大学大学院）
タスタンベコワ・クアニシ（筑波大学）

（1）はじめに—1974年国際教育勧告の系譜と国際理解教育（永田佳之）

ユネスコ憲章の前文が国際理解教育の源泉であるとするならば、「国際理解、国際協力および国際平和のための教育ならびに人権および基本的自由についての教育に関する勧告」（以下、「国際教育勧告」）は、同憲章のキーワードである「平和のとりで」を実現し、「神聖な義務」を全うするための国際理解教育の原点であると言えよう。

同勧告の意義は多岐にわたるが、本文冒頭「用語の意味」として「『国際理解』、『国際協力』および『国際平和』という（中略）これらの用語の異なった意味をまとめて『国際教育』という簡潔な表現を時に用いるときがある」と明記されており日本国際理解教育学会の英文名称‘Japan Association for International Education’もこうした国際的取り決めの系譜上にあることをまず確認しておきたい。【注：本稿の訳出は次の文献による。永井憲一監修／国際教育法研究会編（1987）『教育条約集』三省堂】

上記のとおり異例の長さの正式名を担った通称「国際教育勧告」もしくは「1974年勧告」は1974年11月の第18回ユネスコ総会で採択された。当時は、第4次中東戦争や第1次石油危機後のきな臭さが残存するような世界情勢にあった。一方で、「かけがえのない地球」をテーマに掲げた国連人間環境会議（ストックホルム会議）が実現し、同年に発表されたローマクラブの報告書「成長の限界」の刊行と共に環境保全・保護の道筋が議論され、さらに国連環境計画（UNEP）が創設されるなど、希望に向けた国際的な潮流も生まれた時代であった。国連人間環境会議の成果である人間環境宣言および環境国際行動計画など、希望へのロードマップは国際教育勧告にも影響を与えたことは十分に考えられる。

国際教育勧告はSDG4が産み落とされるまでの国際的な意思形成の潮流にも位置づけられる。研究・実践委員会（政策研究プロジェクト・ユネスコ班）でも継続的に調査をした結果、ユネスコによるモニタリングでは、各国における国際教育勧告の進捗を評価する際にSDG4.7が活用されている（詳細は後述）。

その採択から半世紀を迎えようとしている現在、ユネスコ本部内では新たな時代に対応するべく、国際教育勧告のレビューが始動している。同勧告はもちろんユネスコの加盟国である日本にも向けられたメッセージであり、そのキーワードと現状を照らし合わせる作業、特に指導原則4に明記された7項目の検討は重要である。さらに「創造的想像力」など、7項目以外にも注目すべき概念が散見される勧告をいま一度つぶさに見直していく作業は誕生から半世紀を迎えようとしている現在、焦眉の急である。

こうした問題意識を持って、ユネスコ班では、まずユネスコ1974年勧告の実施状況調査について、次にそれに対する日本の回答について、分析したことを報告する。

（2）1974年国際教育勧告の実施状況調査—ユネスコ文書の分析（大山正博）

① 本稿の目的

加盟国は1974年勧告の実施状況を報告するよう求められ、2022年8月時点では計7回

の報告がなされている（UNESCO 2017, 2021; UNECSO Education Sector 2018）。本稿では、1974 年勧告の実施状況調査（consultation）において、①持続可能な開発目標（SDGs）、②持続可能な開発のための教育（ESD）、③グローバル・シティズンシップ教育（GCED）の三つの概念がどのように捉えられているのかを概観する。

② 本稿に用いる資料について

ユネスコの文書は、ユネスコの運営するサイト（「UNESDOC」）から閲覧可能である。1974 年勧告の実施状況調査に関する文書も UNESDOC で検索し閲覧できる。例えば、各国報告書の統合に関するユネスコの公式文書を見つけることができた（表 1 参照）。

ただし、すべての文書が UNESDOC から閲覧できるわけではない。例えば、1974 年勧告の実施状況についての各国報告書の具体的内容は、UNESDOC では検索できない（「Observatory on the Right to Education」というユネスコのホームページ内にあるデータベースから、一部が閲覧可能）。

しかし、1974 年勧告と SDGs、ESD、GCED との関連をみるにあたり、特に重要な資料は UNEDOC で検索可能である。本稿で使用する資料も UNEDOC から入手した。

③ SDGs、ESD、GCED との関連について

1974 年勧告の実施状況調査の文脈に SDGs、ESD、GCED が位置付くのは、第 199 回ユネスコ執行委員会（2016 年 3 月開催）である。そこでは第 6 回実施状況調査（2016 年度実施）のガイドラインが示される。その際、1974 年勧告の内容と原則は SDGs のターゲット 4.7（GCED と ESD を含むと記載）と密接に結びついている（closely aligned）とし、ガイドラインは SDGs4.7 の進展度を測るツールを提供すると記された（UNESCO Executive Board 2016: Part III, 2）。つまり、「1974 年勧告の実施度⇌SDGs のターゲット 4.7 の達成度」と捉えられたのである。

同時期、Mc Evoy（2016）はユネスコの委託を受け、第 4 回（2008 年実施）と第 5 回（2012 年実施）の実施状況調査の二次分析（レビュー）を行っている。レビューの主目的は、各国の 1974 年勧告の実施状況報告に基づいて、SDGs のターゲット 4.7、12.8、13.3 を達成しようとする取り組みの歴史的概要を明らかにすることである（Mc Evoy 2016: 1）。ここでは、第 6 回実施状況調査のガイドラインとは異なり、SDGs のターゲット 12.8、13.3 も 1974 年勧告に関連づけられている。また、各国の質的な解答を量的に分析するため、ESD と GCED に関するテーマのコード化を行っている。そこにおいて ESD と GCED は区別され、二つの大きな枠組みとして設定されている。ESD と GCED という二つの大枠の下に、いくつかのテーマ群があるという構成である（表 2 参照）。

以上の流れのもと、第 6 回の実施状況調査のユネスコによる報告書においても、1974 年勧告は SDGs のターゲット 4.7 の進展度を測る主要なツールを提供すると記される（UNESCO 2017: 1）。また、実施状況調査のために各国に配布した質問紙をみると、1974 年勧告を構成する原則（principle）とトピックは、Mc Evoy（2016）でコード化されたものとほぼ同一である（UNESCO2016: 5-6）。ただし、Mc Evoy（2016）のように ESD と GCED を分けて二つの大項目にせず、ESD と GCED を一括りにし、その一括りにした概念（ESD + GCED）を構成する原則（上位概念）とトピック（下位概念）を提示している（表 3 参照）。

最新の第 7 回の実施状況調査のユネスコによる報告書では、1974 年勧告は SDGs のタ

ターゲット 4.7 の進展度を測る主要なツールとされるほか、ターゲット 12.8、13.3 との関連も再び記される (UNESCO 2021: 2-3)。また、第 7 回の実施状況調査における質問紙においても、第 6 回と同様、ESD と GECD を一括りにして、それらを構成する原則 (テーマ) とトピックが提示される (第 6 回調査では「Principle」(原則) とされる概念が、第 7 回調査では「Themes」(テーマ) と記載される)。ただし、第 6 回ではトピック扱いとなっていたものが、第 7 回では原則 (テーマ) となっている。そのため、ESD と GECD を構成する原則 (テーマ) の数は増えている。

④ 小括および課題

1974 年勧告の実施状況調査に関する文書では、「1974 年勧告の実施度≒SDGs のターゲット 4.7 の達成度」と捉えられている。そして「1974 年勧告≒SDGs のターゲット 4.7」の実施・達成度は、ESD および GECD を大枠とする個々のテーマに関する質問によって測られている。例えば第 6 回、第 7 回の実施報告調査では「教育政策 (法と政策)」、「カリキュラム」、「教師教育」、「学習者評価」等のカテゴリーにおける、ESD および GECD を構成する複数のテーマそれぞれの実施度について各国は回答する (UNESCO 2016, 2020)。このように現代的概念と関連づけられつつ 1974 年勧告の実施度は測られている。

ただし、この実施報告調査はあくまで各国による自国についての評価である。そのため、自国をよくみせようと報告する国もある (Mc Evoy 2016: 12)。その点について、各国による報告書を検討し、その真偽を確認していく必要がある。その際、実施度が測られるカテゴリーおよびテーマが多様にあることから、複数の観点からの検証が必要不可欠である。

(3) 1974 年国際教育勧告の実施状況調査—日本の回答の分析 (阿部裕子)

① はじめに

ユネスコがこれまでに実施してきた全 7 回の 1974 年勧告実施状況調査のうち、日本の報告が確認できるのは第 5 回 (2013 年)、第 6 回 (2017 年)、及び第 7 回 (2021 年) のみである。ユネスコ文書やデータベースによると、第 1 回 (1989 年) 及び第 4 回 (2008 年) の調査では日本からの回答はないと記されており、第 2 回 (1992 年) 及び第 3 回 (2000 年) 調査についても、日本の回答は確認できていない (表 1 参照)。最新の第 7 回の日本の報告書は情報開示請求により入手することができた。本稿では、確認できる日本の報告書を分析することで、日本はユネスコ 1974 年勧告実施状況をどのように公式報告しているのかを明らかにする。

② 第 5 回実施状況調査に対する日本の回答 (2013 年)

第 1 回実施状況調査 (1989 年実施) は、ユネスコが各加盟国に 1983 年以降の 1974 年勧告の実施状況を報告するよう求めたものだが、これに対して日本が回答していない理由は定かではない。日本国内では 1974 年の文部省機構改革でユネスコ関連業務の担当者が大幅に削減されており、1980 年に国連の軍縮に対応してユネスコが軍縮教育に関する最終文書が出され、1982 年には米国がユネスコから脱退したという背景がある。

実施状況調査の質問文書は、第 5 回までは概ね 1974 年勧告の 10 項目に沿ってその実施状況を問う構成となっており、文章で回答する形式であった。具体的な質問文は、各調査時期に実施されていた国連プログラムを意識して作成されていた。例えば、第 4 回 (2008 年実施) の質問文書は、国連「人権教育のための世界計画」第 1 フェーズ (2005 年～2007

年) 行動計画を意識して人権教育に関連した質問項目が多く含まれていた。第5回(2012年実施)の質問文書も同様に、国連「人権教育のための世界計画」第2フェーズ(2010-2014)行動計画を意識した質問内容となっているが、2002年第57回国連総会において、日本が提案した「国連持続可能な開発のための教育の10年(DESDE)」の決議案が採択され、2005年からの10年をDESDEとするとともに、ユネスコがその主導機関に指名されたことを受け、第5回の実施状況調査にはESDへの取組みに関する質問項目が含まれていた。

日本の回答が初めて確認できるのは、この第5回の実施状況調査からである。日本は日本国憲法、教育基本法、学校教育法がユネスコ1974年勧告に沿っていると回答しており、ESDへの取組みとして、ESDアクションプラン(2006年作成)やUNDESDフォーラムの開催を報告していた。第5回調査で主に問われていた人権教育については「人権教育と人権意識向上の促進に関する法律(2000施行)」や、2002年に閣議決定された「人権教育・啓発に関する基本計画」、文部科学省「人権教育の指導方法などの在り方について(第3次とりまとめ(2008))」を言及していた。また、ユネスコスクール(ASPs)が2012年当時550校あること、日本ユネスコ協会連盟、ユネスコアジア文化センター、ASPUnivNet(大学ネットワーク)の活動、本学会の日中韓交流プログラムなどの国際交流活動も報告されていた。しかし、日本は全ての質問項目には回答していない。例えば1974年勧告の指導原則を周知させるための方策、実施を阻害する要因、主な対象グループ、予算、モニタリングシステム、具体的トピック(例えば民主主義と人権など)や多様性やジェンダーに配慮した教育などの事例について問う質問には答えていなかった。

③ 第6回実施状況調査に対する日本の回答(2017年)

第6回の実施状況調査(2016年実施)からは数字で実施状況の程度を答える形式に変わり、第6回の質問文書では1974年勧告の指導原則の例として「文化多様性と寛容」、「平等と非差別」、「平和と非暴力」、「公正、人権と基本的自由」、「人類の生存と福祉(Well-being)」、「地球への配慮／持続可能性、等」が明確に示されており、特に下線を引いた4つの原則はそれぞれ3つの具体的なトピックとともにその後の質問を構成していた(表3参照)。

日本は全ての項目において実施状況は最高点5と回答しており、全ての原則が公教育カリキュラムに含まれ、宗教教育以外の全ての科目で教えられていると回答していた。1974年勧告の原則は全アプローチ(総合的／教科横断的／全学校的／教科では理科と社会)を通して、全てのレベルの教育で十分に教えられており、大学教育を除くほぼすべての教員が、上記の原則やトピックを反映した研修を受けていると回答していた。

1974年勧告を実施する枠組みとして、ESDやその推進拠点としてのユネスコスクール(当時1,037校)が大きく取り上げられており、日本のESDは環境保全や自然資源だけでなく、世代間や地域間の平等、貧困撲滅、公平で平和的な社会、その他のグローバル課題も含むと説明されていた。国際理解はESDを通してだけでなく、外国語教育や国際交流プログラムを通しても行われているとされ、他の国の人々と協働できる語学力、コミュニケーションスキル、異文化理解ができる人材育成を目指した「日本再興戦略(2013)」についても言及していた。この5年でさらに強調されたこととして、「平和と非暴力」に関しては「いじめ対策」、「文化多様性と寛容」については「トビタテ!留学JAPAN」等の海外留学促進事業、「人類の生存と幸福や持続可能な開発」についてはESDの取組みが言及され、また「人権と基本的自由」については「障害者権利条約」に基づいてより多

様な学習環境を整備されるようになったと回答していた。

④ 第7回実施状況調査に対する日本の回答（2021年）

第7回の実施状況調査（2020年実施）の質問文書は、明確にESDとGCEDに基づいて構成されており、そのテーマや定義も提示した上で、回答の際、参照するように、と記してあった。質問文書には、「ユネスコ1974年勧告の原則は、今日のESDとGCEDに適応されており、SDGsターゲット4.7, 12.8, 13.3を促進させる強力なツールとなっている」と記されている。第39回ユネスコ総会において、ユネスコ1974年勧告を2030アジェンダのSDGsターゲット4.7のモニター指標として活用することが推奨され、第209回ユネスコ専門委員会でも、第7回の実施状況調査を1974年勧告の指標およびSDGs4.7.1, 12.8.1, 13.3.1の指針として利用することとされ、GCEDとESDがどれだけ以下の4つの分野において主流となっているかで測るとされた：(a)各国の教育政策、(b)カリキュラム、(c)教師教育、(d)児童・生徒・学生の達成度評価。

「ESDとGCEDのテーマ」として以下の8つが示され、表においてその定義も明記されている：1. 文化多様性と寛容、2. ジェンダー平等教育、3. 人権教育、4. 平和と非暴力、5. 気候変動教育（緩和、適応、影響軽減、早期警戒）、6. 環境持続可能性（地球への配慮、自然保護、環境、環境的公正、生物多様性、水）、7. 人類の生存と福祉（幸福）、8. 持続可能な生産と消費、となっていた。

日本は、教育基本法の前文、第2条、第4条、第15条などに、上記テーマの全てが明記されていると回答していた。上記(a)～(d)の全ての分野において、全ての教育レベル（就学前、初等/中等、高等教育、非公式教育）において、「99=not applicable（該当しない）」としているもの以外は、全ての質問項目において上記テーマ全てについて「1=Yes（反映している／実施されている）」もしくは「2=Extensively（幅広く実施され主流となっている）」という最高評価で回答していた。

教育政策に特記されていたのはESD促進が幅広く実施されていることである。新学習指導要領（2018）、教育振興のための第3次基本計画（2018）、第5次環境基本計画（2018）にESDが盛り込まれていること、SDGs実践ガイドやESD実践計画の作成、ESDラウンドテーブルの実施、ESDの推進拠点であるユネスコスクール（1,120校）の活動、ESD促進のためのガイドが改定され教員研修で活用されていることが報告されていた。

⑤ 小括および課題

ユネスコ1974年勧告の実施状況調査に対して日本の回答が確認できるのは、日本が提案したESDが本格的に始動してからである。1974年勧告実施状況調査の質問項目はその時々で国連の動きに連動しており、現在はGCEDとESDとしてSDGsを推し進める指標へと変化してきたことから、日本はESD推進を背景に回答しやすくなったことが要因の1つだと考えられる。以降は一貫してほぼ全ての質問において最高評価、つまり1974年勧告の指導原則は日本で幅広く実施されていると回答している。その回答の主な根拠になっているのは、日本国憲法、教育基本法、ESDの促進およびESDの推進拠点であるユネスコスクールである。しかしながら、この日本の報告は、前節の国内班の報告と対比させると、教育現場の実態と乖離があることが明らかである。

ユネスコ1974年勧告実施状況調査は、「正義・自由・人権・平和」というユネスコの重視する理念が加盟国各国でどのように保証されているかを正確に把握するために実施さ

れているはずだが、形式主義に徹した日本の回答には教育現場の苦悩は反映されておらず、形骸化していると言わざるを得ない。そもそも、実施状況調査は「政府を超えて広く意見を求める」ように明記されているにもかかわらず、日本の回答がどのように策定されたのかは定かではなく、この回答は公表されていない。また、第7回の実態調査では、日本は「ESD と GCED のテーマ」すべてを実施していると回答しているものの、その根拠は ESD 推進であり、GCED への言及はない。ESD と GCED の概念整理も必要である。今後は 1974 年勧告実施状況調査の回答プロセスに参画できるよう働きかけることが必要ではないだろうか。現在ユネスコ 1974 年勧告が約 50 年ぶりに改訂される動きがあるが、1974 年勧告の理念が矮小化されていないか注視しつつ、その改訂プロセスにも参画していくことが肝要ではないかと考える。

表1 ユネスコ 1974 年勧告の実施調査報告の状況

	実施年	対象期間	回答国数	実施状況調査に関する報告書	日本の回答
第1回	1989	1983 ~1987	57	First reports by Member States on the implementation of the Recommendation concerning Education for International Understanding, Cooperation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms. (10.8.1989)	なし
第2回	1992 ~ 1993	1988 ~ 1993	40	Sexennial Report on Progress made in Implementing the Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education Relating to Human Rights and Fundamental Freedoms (1974)(29.8.1997)	不明
第3回	2000	1995 ~ 2000	32	Synthesis of Reports by Member States in the Context of the Permanent System of Reporting on Education for Peace, Human Rights, Democracy, International Understanding and Tolerance. (7.8.2001)	不明
第4回	2008	2005 ~ 2008	37	Results of the fourth consultation on the implementation of the 1974 Recommendation concerning Education for International Understanding, Cooperation, Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms. (19.8.2009)	データベース 回答無
第5回	2012	2009 ~ 2012	57	Consolidated report on the implementation of the 1974 Recommendation concerning Education for International Understanding, Cooperation and Peace and Education relating to Human rights and Fundamental Freedoms. (30.10.2013)	データベース 回答有
第6回	2016	2013 ~ 2016	83	Consolidated report on the implementation of the 1974 Recommendation concerning Education for International Understanding, Cooperation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms. (23.10.2017)	データベース 回答有
第7回	2020	2017 ~ 2020	75	Consolidated report on the implementation of the 1974 Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms. (13.10.2021)	未記載 直接入手した

※ 第6回の対象期間について、UNESCO Education Sector (2018: 2)では「2012~」、UNESCO(2017: 1)では「2013~」と記されている。他の対象期間との関連を考え、本稿では「2013~」と記載する。

※ 第2回の報告書は 1974 年勧告改訂について議論した第 44 回国際教育会議 (ICE) に提出された報告などを基にしているとあり、翌年採択された「平和・人権・民主主義のための教育に関する総合的行動要綱」を、第3回の実施状況調査では強調して参照するように指示されている。

表2 Mc Evoy (2016) によるコード化の枠組み

Table header	Level 1 General Themes	Level 2 Related Sub-themes
ESD	Human survival and well-being	Climate change Environmental sustainability, caring for the planet Sustainable development, consumption and livelihoods
GCED	Peace and non-violence	National unity/citizenship Friendly relations among nations Preventing violent extremism Preventing other forms of violence including bullying, gender-based violence, school-related gender based violence
	Human rights and fundamental freedoms	Equality Gender-equality, inclusion and non-discrimination Justice and fairness Ethics/morals/values Democracy Disability rights Sexual orientation rights Personal/civic responsibility
	Cultural diversity and tolerance	International understanding, solidarity and cooperation Intercultural and inter religious dialogue Global citizenship (global education)

表3 第6回の実施状況調査に関する質問紙における原則とトピック

Principle	Topic
Peace and non-violence	(a) Friendly relations among nations (b) Preventing violent extremism (c) Preventing other forms of violence including bullying, gender-based violence, school-related gender-based violence, etc.
Human rights and fundamental freedoms	(a) Equality, inclusion and non-discrimination (b) Justice and fairness (c) Ethics/ morals / values
Cultural diversity and tolerance	(a) International understanding, solidarity and cooperation (b) Intercultural and interreligious dialogue (c) Global citizenship
Human survival and well being	(a) Climate change (b) Environmental sustainability, caring for the planet (c) Sustainable development, consumption, and livelihood

Mc Evoy, C. (2016). *Historical Efforts to Implement the UNESCO 1974 Recommendation on Education in Light of 3 SDGs Targets*. Paris: UNESCO.

嶺井明子・菊地かおり (2021) 「第2章 ユネスコの教育勧告をどう受け止めるか」『国際理解教育を問い直す』明石書店.

1-3. シティズンシップ教育班—国際理解教育に求められる新たな資質としての市民性を求めて

小林亮（玉川大学）、由井一成（早稲田大学）、小貫大輔（東海大学）
朴恒甫（忠南大学校）、伊藤亜希子（福岡大学）、渋谷恵（明治学院大学）
菊地かおり（筑波大学）、橋崎頼子（奈良教育大学）

（1）はじめに—シティズンシップ教育の振り返りと GCED の課題（小林亮）

「21 世紀の社会変容と国際理解教育」という課題追究の中で、シティズンシップ（市民性）育成に向けた教育の取り組みは不可欠の重要性を帯びている。国際理解教育をめぐる政策研究においても、学習者に求められる資質とコンピテンスは学習目標として常に課題となるからである。現在ウクライナや台湾をはじめ各地で顕在化している国際対立の尖鋭化は、その背後にある価値の対立や歴史的トラウマの克服に向けた能力育成としてのシティズンシップ教育の重要性を一層高めていると言える。シティズンシップ教育班は 2020 年～2021 年に 5 回の研究会を開き、国際理解教育における市民性の育成課題についてさまざまな観点から話題提供と議論を行った。そこではシティズンシップ教育班として、とくに以下の論点がクローズアップされ、今後に向けた研究課題として議論の対象となった。

1) 国際理解教育の歴史的展開に重要な役割を果たしたユネスコの「1974 年勧告」において「公民的訓練」という概念の下、異文化間の対立や葛藤の根底にある諸要因を批判的に分析し理解できる人の育成という葛藤解決に焦点づけした市民性育成の課題がすでに指摘されている。こうした市民性教育の視点がその後どのように展開されて今日に至ったか、また今般「1974 年勧告」の改訂が進められている中で、新たな社会変容の文脈において市民性の捉え方にどのような変化と展望が見られるかを分析していく必要がある。

2) ユネスコが ESD（持続可能な開発のための教育）と並ぶ基幹教育プログラムとして推進する GCED（地球市民教育／グローバル・シティズンシップ教育）はグローバルな諸課題に対する当事者性を帯びた市民性の育成を目的としているが、そもそも GCED は国際理解教育とどのような関係性にあるのかを理論的にも政策的にも整理する必要がある。

3) ナショナル・アイデンティティを超える次元での市民性形成（cf. 紀要 17 号、25 号）がいかに可能であるか、広域アイデンティティに基づく市民性にはどのような今日的意味があり、またなぜその育成が遅れているのかを研究課題として問わなければならない。

4) 地域的にも資質論的にもシティズンシップ教育の多様性をできるだけ包摂し、統合できるような新たな理論的枠組みを探究することが求められている。とくにユネスコの基本理念である「平和の文化」を醸成するための社会情動的スキルの育成が焦点の課題である。

こうした課題をふまえてシティズンシップ教育班では、由井氏が日本におけるグローバル・シティズンシップ教育の動向を概観し、小貫氏は外国籍の子供たちの教育権に焦点を当てた批判的論考を展開した。伊藤氏はシティズンシップ教育に関するドイツの現状を考察し、朴氏は韓国における世界市民教育の動向を分析した。最後に渋谷氏は国際理解教育を巡る変容的教育の磁場におけるシティズンシップ教育の展望と課題について総括した。

- ・ 小林亮（2021）「ユネスコの価値教育における新たな市民性の追求 —地球市民性教育（GCED）への歩みと今日的課題」『シティズンシップ教育研究』第 1 号、pp.55～68.

(2) 日本におけるグローバル・シティズンシップ教育に関する動向 (由井一成)

① 日本におけるグローバル・シティズンシップ教育研究の歴史

筆者はこれまでの国内における地球市民教育あるいはグローバル・シティズンシップ教育(ユネスコは一貫して略称に GCED を用いる一方、各国では GCE と表記される場合もある)について、社会的事象と先行研究の動向に基づき4つの時代に区分した。

1) 萌芽期(1990年～1999年)

外国人労働者や日系移民の増加から「内なる国際化」が進展した時代であり、それに伴い多文化共生に対する関心が高まった。地球市民教育≒グローバル教育とされ、グローバル時代をどう生きるか、という教育実践と共に、理論的研究においては「アイデンティティの多元性」についての指摘がされ始めた時期である。

2) 創成期(2000年～2006年)

総合的な学習の時間が導入され、国際理解教育への注目が集まる中、地球市民教育は既存の環境教育、開発教育、グローバル教育などに対する批判的検討の中で展開された。また地球市民概念に関する理論的研究も多様な分野で繰り広げられる中、「地球市民教育」が新たな枠組みとしての地位を確立し始めた時期である。

3) 発展期(2007年～2013年)

イギリスにおける2002年からのシティズンシップ必修化を受け、シティズンシップ教育への注目が世界的に高まる中、グローバル教育の中にも「市民を育成する」というシティズンシップ教育の概念が盛り込まれ始めた時期である。地球市民教育≒グローバル教育という概念からの脱却が図られ、市民(シティズンシップ)概念の捉え直しが試みられた。

4) 成熟期(2014年～)

経済界からの要請でグローバル人材の育成が掲げられる中、これがエリート教育であるとの批判から、汎用的なグローバル・シティズン育成が要求された時期である。国際バカロレアや研究指定校(上尾市立東中学校)などで実践されるグローバル・シティズンシップ教育への注目が高まる中、関連学会もこの流れを敏感に汲み取る形で、研究と実践の双方が有機的な往還が見られるようになった。

② 「グローバル・シティズンシップ教育」が目指すところ

グローバル・シティズンシップの定義についてはこれまでも多様な解釈がなされてきたが、共通するのは「グローバル社会への主体的な参画」である。その実現に向けては、学習者の帰属意識の中にグローバルな視点が不可欠である。その視点取得のためには、自己のアイデンティティ多元性を知り、その中に存在するグローバル・アイデンティティを認識することが求められる。これにより課題を自分事として捉え、「グローバル社会への主体的な参画」に向けた資質が備わることとなる。

グローバル・シティズンシップ教育が目指す究極の目標は世界平和であり、その実現に向けた取組を足元から始めることが期待される。まさに国連憲章に示された「人々の心に平和の砦を築」く試みそのものと言えよう。

- ・ 由井一成(2021)「国内のグローバル・シティズンシップ教育に関する研究のレビュー」『シティズンシップ教育研究』第1号、pp. 83-97.

(3) 外国人の子どもたちの義務教育に関する議論 (小貫大輔)

政府は「外国人の子どもに義務教育は該当しない」としてきた。外国人に国民育成のための教育は強制できない、というのが概ねの説明だ。学界では、例えば宮島・太田(2005)が(日本的学校文化への同調を外国人の子どもに強いる恐れがあるために)「筆者らはこの意味で、直ちに義務教育化に進むことには留保するものである」と述べた後、宮島(2014)が「筆者はその(外国人の就学義務化の)必要を感じる者の一人である」と訂正しているが、その後の議論が進んでいない。多文化共生の未来とシティズンシップ教育の根本に関わるこの問題に、研究者はしっかりと正面から向き合うべきではないか。全ての子どもに初等教育を保障するという視点と、教育には子どもを社会の一員として準備する機能が期待されるという視点から、この政策に変更を求める意見を述べたい。

義務教育とは、保護者が子どもに教育を受けさせる義務であり、政府や自治体が無償で教育の機会を保障する責任を意味する。子どもにとっては「教育を受ける権利」を意味するものだ。しかし、外国籍の子どもにはその権利が否定されている。「希望すれば公立の小中学校に受け入れる」と政府は言うが、それでは口約束の域を出ない。文科省最新の調査では、義務教育年齢にある外国人の子どものうち 10,046 人(およそ 13 人に 1 人)が不就学である可能性が指摘されている(文部科学省、2022)。これは国際的な人権概念に反する事態であり、SDGs の「誰ひとり取り残さない」という宣言を裏切る政策である。

新旧の教育基本法は、教育の目的が個々の人格の完成と国家・社会の形成者の育成にあることを述べ、それに必要な資質を備えた「心身ともに健康な国民」の育成を期して行うものとしてきた。ここで「国民」を狭義に解釈し、「国家・社会の形成者」に外国人を含めない考え方は、社会の不安定化を招く危険な考え方であろう。私たちは政府が平和で民主的な社会作りに取り組むことを信頼して教育の政策を信託している。その期待が裏切られていると感じられたら、学界から率先して意義を唱える必要があるのではないだろうか。

外国人に義務教育が課せないのは、彼らが外国学校を選択する権利を否定できないからだという指摘がある(小貫、2021)。^①外国学校は正規の学校として認められない。^②よって、そこで学んでも就学義務を履行したとは言えない。^③しかし外国人には義務教育がないから咎められることはない、という仕組みがあるというのだ。^③に変更を加えるなら、^①外国学校を正規の学校として認めるか、^②外国学校での学びを義務教育の履行として認証する仕組みを作る必要が出てくるだろう。^①、^②それぞれの可能性についての検討と、可能な道筋のロードマップの作成が望まれる。

本稿では、「外国人には義務教育が該当しない」という政策に異議を唱えた。2020 年の「外国人児童生徒等の教育の充実に関する有識者会議」でも就学義務化の意見が出たが、「慎重論」に抑えられて議論になっていない。関連の学会が、今ここでしっかりと議論を交わすことを主張したい。

- ・ 小貫大輔(2021)「外国籍の子どもにも「教育への権利」が当然にあること」小島祥美編著『Q&A でわかる外国につながる子どもの就学支援』明石書店、pp.28-36.
- ・ 宮島喬(2005)「学校教育システムにおける需要と排除」宮島喬・太田晴雄編『外国人の子どもと日本の教育:不就学問題と多文化共生の課題』東京大学出版会、pp.37-56.
- ・ 宮島喬(2014)『外国人の子どもの教育:就学の現状と教育を受ける権利』東京大学

出版会、p.92.

- ・ 文部科学省（2022）『外国人の子供の就学状況等調査結果について』（https://www.mext.go.jp/content/20220324-mxt_kyokoku-000021407_02.pdf）

（４）シティズンシップ教育に関連するドイツの動向（伊藤亜希子）

移民・難民の受け入れ増加やそれに伴う過激主義や右翼（極右）傾向の高まりにより、ドイツでは民主主義教育（Demokratieerziehung）が強く求められている。2020年2月ハーナウ襲撃事件を受け、常設文部大臣会議（Kultusministerkonferenz、略称 KMK）は民主主義教育の重要性に言及した声明を出している。そこでは、市民育成の指針となる一連の勧告がこれまでに可決されているとし、それらは異文化間教育、記憶の文化、人権教育、民主主義教育というテーマに関連すると明記している。本報告では、上記4点に関わり KMK が可決した勧告に着目し、シティズンシップ教育との関わりでいかなる強調点を見出せるのか勧告を整理することを目的とした。

本報告で取り上げた KMK 勧告は次のとおりである。①「学校における異文化間教育勧告(Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der KMK vom 25.10.1996 i.d.F.vom 05.12.2013)」、②「未来のための記憶 (Erinnern für die Zukunft. Empfehlungen zur Erinnerungskultur als Gegenstand historisch-politischer Bildung in der Schule. Beschluss der KMK vom 11.12.2014)」、③「学校における人権教育 (Menschenrechtsbildung in der Schule. Beschluss der KMK vom 04.12.1980 i.d.F. vom 11.10.2018)」、④「目標としての民主主義、学校における歴史・政治教育のテーマと実践 (Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der KMK vom 06.03.2009 i.d.F.vom 11.10.2018)」の4勧告である。

各勧告に共通する強調点として、次の点を指摘することができる。第一に、民主主義、記憶の文化、人権、異文化間の課題について学び、それに取り組む力をつける場として学校が位置づけられている点である。第二に、全ての形態の差別やレイシズム、暴力や不寛容、政治的過激化へ抗する手段としての教育の位置づけである。第三に、過去と現在の差別からの学びである。第四に、民主的な学校文化、民主的な共生、民主的対話の文化を構築していくための教育の位置づけである。これらはドイツが辿った過去の歴史を繰り返さぬよう、過去の歴史を学び、現在の差別の問題を考え、未来に向けて行動する、そうした政治参加の能力や異文化間能力の獲得を目指しているといえる。

本報告では、政策研究プロジェクトの課題を念頭に置いた際、KMK の勧告に UNESCO の 1974 年勧告及び GCED とドイツのシティズンシップ教育の関係を具体的に見出すことはできなかった。唯一、④の勧告において、国際的な文脈における 2030 アジェンダとの関係で GCED に触れられ、KMK 勧告が志向する国際的な決議や勧告の一覧に 1974 年勧告が挙げられるにとどまっている。あえて UNESCO との関連を見出すならば、本報告で取り上げたシティズンシップに関連する勧告は UNESCO が近年重点課題の一つとしている過激主義への防止プログラムと親和性が高いといえる点である。1974 年勧告や GCED はむしろ持続可能な開発に関わる教育政策に KMK では関連づけられているといえる。この両者の連関については、専門的知見の下での精緻な考察が求められる。

（５）韓国における世界市民教育および民主市民教育の動向（朴桓甫）

韓国社会で世界市民教育はもはや見知らぬ用語ではない。特に 2015 年に韓国の仁川（インチョン）で開催された世界教育フォーラム(World Education Forum, WEF)をきっかけに韓国の学校を含めた社会全般に世界市民教育と名付けた実践事例が拡大された。初中等教育を担当する各市道教育庁（日本の都道府県教育庁にあたる）では世界市民を打ち出す組織や政策を設けて教員研修、クラブ活動、教科書や教材開発などの世界市民教育の定着や拡散を支援している。何でも短期間に早いスピードで進行していく韓国社会のダイナミックが世界市民教育の拡散過程でも表れている。しかし韓国で世界市民教育の拡散は UN や UNESCO などの国際機構の影響や国際議論の拡大など外部からの影響だけでは説明できない。世界市民教育がどのような流れで韓国社会に登場し展開されているかを検討する。

韓国で「世界市民教育」という用語が教育政策で本格的に登場したのは 1995 年の教育改革委員会の報告書である。1980 年代まで学校教育で市民教育とは民族教育、国家に従う国民づくり、北朝鮮との関係で自由民主主義の優越性を教える教育などの性格を持っていた。しかし 1987 年の市民運動や民主化の流れで民主市民教育に関する議論が韓国社会で広がり、それに加えて 1990 年代の急速なグローバル化により国民国家の市民という概念を越えてグローバル社会の構成員としての市民意識を涵養することが教育政策の重要な課題として登場した。いわゆる「5.31 教育改革案」という呼ばれる 1995 年の教育改革委員会の報告書は世界市民としての資質と指導力を持つグローバル人材の育成を目標とし、平和教育、外国語教育、国際理解教育を強調した。より具体的な課題を含む報告書（1997 年）では民主市民教育の強化という課題を設定し、世界市民意識（環境教育、相互依存性、多様性などを含む）の確立のための教育内容の補完を目標として学校教育課程を改革した。このような国家教育課程の改革が 2000 年の 7 次教育課程から適用され、社会教科、倫理教科、地理教科などグローバル社会で生きるための市民性教育が本格的に進行した。

2000 年代にはいると学校教育課程の以外に学校の外からの世界市民教育も拡大された。2000 年に韓国政府が UNESCO-APCEIU を設置することをきっかけに国際理解教育を支援する活動も拡大された。そして 2000 年の大統領諮問持続可能発展委員会の設置をきっかけに、2006 年には国家レベルの ESD 教育の計画が作られ、2007 年の学校教育課程からは学校教育のなかで総合的学習テーマで教育が行われる。それ以外にも国際理解教育（UNESCO）、ESD（環境運動団体）、人権教育（国家人権委員会）、政治教育（選挙管理委員会）、開発教育（KOICA）、など、多様な関連機関が持つ観点や教育の目的によってグローバル社会で生きるための市民性教育も多様な方式で進行した。2010 年代の以後には市民社会の成長や進歩的な教育当局の登場（2009 年）により学校の民主的な変化と民主市民教育（人権教育、政治参与教育など）が教育政策や学校教育課程の中心となった。世界市民教育は 2009 年の OECD-DAC の加入による ODA の拡大や 2015 年の WEF 開催をきっかけに国際教育や開発教育として学校の外でより活発に進んだ。特に 2017 年の進歩的な政府や教育当局の登場により教育部の初中等教育を総括する部署の中に民主市民教育課が設置されるなど民主市民教育は学校教育政策の中核になった。一方で世界市民教育の場合も学校教育の中に位置づけられて、ユネスコスクール（ASPnet）や APCEIU の教師教育プログラム等を通して学校教育を支援する活動が拡大された。それ以外にも学校外

で地域政府や NGO などを中心に国際教育の一部としての活動数も増えることになった。このように 2015 年以後の世界市民教育は学校教育課程に基盤をおいた民主市民教育と世界市民教育という二つの柱で展開されている。

- H., Yu, N., Kim, & H., Park(2017). 'An Analysis of Current State of Global Citizen Education Policies of Local Education Authority', *Global Studies Education*, 9(4), pp. 3-33.
- 教育개혁위원회(1995). (세계화·정보화 시대를 주도하는) 신교육체제 수립을 위한 교육개혁 방안. 서울: 교육개혁위원회.

(6) 小括(渋谷恵)

シティズンシップ教育班では、ユネスコの 1974 年勧告をふまえつつ、GCED や ESD との関連性のなかで国際理解教育における市民性育成の立脚点を探る試みを行った。

その際、一つの参照点としたのが海外における動向である。前節の報告にあるように、ドイツの市民性に関わる教育では民主主義社会における政治参加能力や異文化間能力の獲得が強調されており、1974 年勧告や GCED は常設文部大臣会議の教育政策において ESD と関連づけられていることが示唆された。また韓国では GCED (「世界市民教育」) を包括概念とし、その中に国際理解教育、ESD、人権教育、民主市民教育、多文化教育、開発教育を位置付ける形での理解がなされているという。

本班では、こうした海外の事例も踏まえつつ、日本におけるグローバル・シティズンシップ教育の動向、急速に変容する社会における市民性の資質について共同研究及び討議を通して検討した。GCED、ESD が提起する市民性の資質はモニタリング指標のように要素として分割して整理できるものでは必ずしもないと思われるが、当事者性の醸成、当事者性に基づく責任ある行動の促進など共通した学習課題をみることができた。今回の共同研究では十分に掘り下げることができなかつたが、共通点と差異を明確にしながらか市民性の資質を検討することが引き続き有効であると考えます。

共同研究によって同時に見えてきたことは、GCED や ESD など変容する社会における市民性の育成に関わる教育は、理論的に整理された枠組みのもとに構想・実践されているわけでは必ずしもなく、国際機関の様々な動き、国や地域における政治や社会の状況、教育行政、また教育実践や研究を行う学校や組織、団体の状況において多様に解釈され、かつその解釈に基づき運用されていることである。前節にあるように、日本におけるグローバル・シティズンシップ教育は、社会的事象や教育を推進する主体、実践と研究に関わる学会等の組織による力点や領域のとらえ方によって大きな影響を受けている。また APCEIU における平和の文化構築のための国際理解教育と地球市民教育の位置付けが日本では十分に共有されていないなど、国内外の教育理念や学習課題、学習方法の受容と解釈、普及と推進のプロセスには様々な要素が関わっている。GCED、ESD において求められている市民性の資質を理論的・概念的に整理する作業と合わせて、日本における国際理解教育の実践と研究の蓄積、また関連する広いフィールドにおける実践と研究の蓄積から枠組みを問うことも必要であろう。

そのためにも、様々な領域間の対話がますます求められるのではないだろうか。ユネス

コ本部とのつながりにおいては2021年から2022年にかけて開催された学会主催の研究会やシンポジウムの意義は大きい。また例えば日本ESD学会、異文化間教育学会、ユネスコスクールなどの関連学会や組織間の対話、比較研究や実践・研究交流に基づく国際的な対話、研究者と実践者との対話、行政との対話や働きかけが進むことが望まれる。1974年勧告はESDとGCEDにつながる源流として、対話の場の土台となる役割を持ちうるのではないか。国籍を問わず教育を受ける権利を保障することなど、人権と基本的な自由に関する価値の共有とコミットメントは重要である。1974年勧告は、社会変容における市民育成において不可欠な概念を整理し共有するためにも有効であると考えられる。現在進んでいる1974年勧告改訂の動きを一つの契機としながら、変容する社会における市民性像の検証と共有の場づくりが求められる。

おわりに：総括と残された課題

1974年ユネスコ国際教育勧告を基本視座として、21世紀の日本の「国際理解教育」政策を照射すると、両者の間には乖離があり、さまざまな課題があることが明らかになった。

国内班の研究からは、自治体による「国際理解教育」に関わる教員研修や施策の多様な実態が浮かび上がったが、いずれも1974年勧告とは乖離があり、「国際理解教育」という文言が使用されていない事例もあった。近年の海外子女教育政策の文書から「国際理解教育」という文言は消えているという。日本では国際理解教育は「死語」となったのか。本学会は1974年ユネスコ国際教育勧告を基盤として発足した「国際理解教育」学会である。1974年勧告は半世紀前に採択された勧告であり、今まさに改訂作業中であるが、改めて、「国際理解教育」とは何か、存在意義やアイデンティティが問われる実態を突き付けられた結果となった。本稿で取り上げた自治体は一部の事例に過ぎないが、全国的傾向と推測される。また21世紀に入り「休眠状態」から再生・復活が図られたユネスコスクールの動向も懸念される。ユネスコ理念を実践する学校としての役割を担っているが、日本の場合はESD推進が中心であり、ユネスコガイドラインと乖離がある。ソウルにあるAPCEIU（アジア太平洋国際理解教育センター、ユネスコの 카테고리2の研究所）は、1974年勧告の後継はGCEDであるといい、ユネスコはGCEDとESDはコインの裏表であり補完関係にあるという。日本では専らESD推進でありGCEDは言及されない。これらの関係はどうなっているのか。

ユネスコ班の研究からは、1974年勧告の実施状況調査(consultation)において、①SDGs、②ESD、③GCEDの三つの概念がどのように捉えられているのかが提示された。「1974年勧告の実施度≒SDGsのターゲット4.7の達成度」と捉えられており、「1974年勧告≒SDGsのターゲット4.7」の実施・達成度は、ESDおよびGCEDを大枠とする個々のテーマに関する質問によって測られていることが明らかにされた。1974年勧告実施状況調査の質問項目はその時々の国連の動きに連動している部分があり、現在はGCEDとESDとしてSDGsを推し進める指標へと変化してきた。一方、実施状況調査に対する日本政府の回答をみると、過去において回答していないことがあったが近年は回答している。ただし、1974年勧告の指導原則は日本で幅広く実施されていると回答しており、日本国憲法、教育基本法、ESDの促進およびESDの推進拠点であるユネスコスクールを根拠として挙げている。しかしながら、この日本の報告は、前節の国内班の報告と対比させると、教育現場の実態

と乖離があることが明らかである。ユネスコは実施状況調査の回答に際し「政府を超えて広く意見を求める」よう明記しているが、日本の回答はどのように策定されているのだろうか、市民社会からのチェックが求められよう。

シティズンシップ教育班では、1974年勧告をふまえつつ、海外の事例を参照し、GCEDやESDとの関連性のなかで国際理解教育における市民性育成の立脚点を探る試みがなされてきた。特に、国際理解教育(EIU)、ESD、GCEDを含めユネスコが展開してきた一連の変容的教育の流れの中で求められてきた市民性の資質について、何が共通していて(当事者性、葛藤解決能力、共感性など)どこが異なっているのかを分析、整理してきた。その結果、GCEDやESDとして提唱される教育は、理論的に整理された枠組みのもとに構想・実践されているわけでは必ずしもなく、国際機関の動き、国や地域における政治や社会の状況、教育行政および教育実践や研究を行う学校や組織、団体の状況において多様に解釈され、かつその解釈に基づき運用されていることが見えてきた。今後はESDとGCEDにつながる源流としての1974年勧告を共有しつつ、多くの関係者・関係機関との間で対話を展開していくことが求められる。

政策研究プロジェクトの終盤でありしも、ユネスコの記念碑的報告書『私たちの未来を共に再想像する』が公表された。この報告書は、不確実性の時代に私たちは何を維持し、何を辞め、何を新たに創るのか、と問うている。この問いに本研究で明らかになったことを重ねてみると、私たちは1974年ユネスコ国際教育勧告という手鏡を今後も維持する一方で、ともすれば形骸化しがちな自己(国)評価のあり方を再考し、理念実現に向けた対話のプラットフォームを新たに形成することが検討課題の一例として浮かび上がってくる。1974年国際教育勧告の誕生から半世紀が経とうとしている現在、こうした作業を丁寧にかつ迅速に進めていく時にきているのであり、まさに再想像力が一人ひとりの私たちに求められていると言えよう。

(嶺井明子、永田佳之、小林亮、渋谷恵、阿部裕子、大山正博、菊地かおり、由井一成)

第2章 地域論プロジェクト

－持続可能な開発／発展と地域の生活・文化・学び－

はじめに

地域論プロジェクトは、地域での実践への探究を基礎に、SD（持続可能な開発／発展）を地域での生活・文化の視点から捉え直し、その生活・文化づくりに求められる学びや教育のありようを描き出すことを研究目的としてきた。そしてこの研究では、①生活と文化の関連からSDを捉えること、②地域における学びのダイナミズムを示すこと、③協働実践研究にみる研究方法を示すこと、の3点を意識して研究を進めてきた。具体的には、「益子タスクチーム：風土に根ざす地域づくり・学びづくり～益子町に学ぶ～」 「隅田川タスクチーム：地域で紡ぐいのち・仕事・暮らし～隅田川地域実践に学ぶ～」 「民話タスクチーム：民話を通じた地域の学び～ローカルとグローバルをつなぐ歴史性と持続可能性～」という3つのタスクチームをつくり、2019年度から約3年間にわたり、地域での実践研究活動を実施してきた。その実践研究の過程と到達点を報告する。

1. 地域論プロジェクト研究の背景と目的

1-1. 国際理解教育における地域研究・実践の背景～地域論プロジェクトの前提～

地域論プロジェクトでの地域の捉え方や地域実践の国際理解教育にとっての意味に関しては、以下の論究を前提としている。

「国際理解教育は、平和の実現、平和の文化づくりのための教育である。このことはユネスコ憲章、1974年ユネスコ国際教育勧告、1994年の「平和・人権・民主主義のための教育宣言」、1999年の「平和の文化宣言」など国際理解教育に関連した国際的な理念とその動きが示している。したがって国際理解教育が平和の文化づくりをめざすのなら、単に国際的に理念を掲げるだけでなくその具体化に向けて、文化づくりの主要な場である地域での人々の多様な生活や学びのありようを問うことが求められてくる。またその生活や学びと関連した地域での教育、学校教育だけではなく地域での多様な教育のありようとそれらの教育の関連を問うことが求められてくる。このように考えると、地域の実践を問うことの国際理解教育にとっての意味が明らかになる。ただここでの地域とは、学校と地域、学校実践と地域実践といったような二分法に基づく地域ではなく、「学校を含む地域」である。・・・家庭教育・社会教育・学校教育など多様な教育が、関わりの中で存在し合っている生活空間の場としての地域である。」（山西・南雲 2021：156 に加筆修正。）

1-2. これまでの国際理解教育学会での地域実践研究の概要

地域での学びそして教育は多様であるが、国際理解教育が地域を扱う実践・研究のこれまでを概観してみると、地域における多くの団体や組織との連携を基礎とし、地域にみる特性や問題・課題を扱う実践という実践モデルが浮かび上がる。ただこの実践は、国際理解教育の場合、ほとんどが学校教育実践、学校を軸にした地域とのつながりを描く実践であり、地域での広義での社会教育実践、地域を軸にした学校などとのつながりを描く実践、「学校を含む地域」での実践はまだ数少ないのが現状である。

そんな中であって、地域での実践をデザインするための国際理解教育の地域実践研究は、ここ 10 年ほどの学会の実践研究委員会や研究・実践委員会による特定課題研究において、継続的な課題として位置づけられてきている。

2010 年度～2012 年度の実践研究委員会の「感性的アプローチによる国際理解教育の実践研究の探求」では、学校での感性を生かした多様な実践と共に、アート・祭りを活用した地域づくりにみる学びのありようが示されている（多田等 2013：99-103）。

2013 年度～2015 年度の特定課題研究「国際理解教育における教育実践と実践研究」での地域実践研究では、地域での教育実践として武蔵野市国際交流協会による 27 年間にわたる多様な実践に焦点を当て、①地域課題に即した協働的な学び、②地域全体としての学びの循環、③実践コミュニティ・実践研究コミュニティのあり方、④実践者・コーディネーターの役割・専門性、という 4 つの視点から分析し、今後の実践課題を提示している（山西・村田・南雲 2017：49-70）。

2016 年度～2018 年度の特定課題研究「国際理解教育の理念と方法を問い直す」での「難民問題から国際理解教育を問うプロジェクト」では、難民を取り巻く問題から当事者性を問う中で、情念（パッション）に着目し、情念と情動・認識・参加の関係の中の学びのありようを描き出している（山西・横田など 2020：12-15）。そしてプロジェクトでの 5 つのタスクチームの 1 つである「難民をとりまく地域コミュニティ」タスクチームは、難民をとりまく 3 つの地域（大和市いちょう団地、新宿区高田馬場、川口市）での難民をとりまく社会的教育的状況を踏まえつつ、地域で難民がこれから他者と共に学び、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、①身近な出会いの場づくりアプローチ、②「重要な他者」づくりアプローチ、③複合的アイデンティティづくりアプローチ、④政治的経済的文化的参加アプローチ、という 4 つのアプローチを提案している（林・土田・南雲・山西 2020：24-26）。

そして 2019 年度～2021 年度の特定課題研究「21 世紀の社会変容と国際理解教育」での地域論プロジェクトでは、はじめに示した地域実践に関わる 3 つのタスクチームが生まれ、持続可能性を地域での文化づくりの視点から捉え直し、そこに求められる学びや教育のありようを描き出すことを目的とした地域での協働実践研究が実施されたのである。

1-3. 地域論プロジェクト研究の目的

本プロジェクトの研究目的は、SD（持続可能な開発／発展）にみられる基本コンセプトである貧困問題・環境問題の解決といった課題と公正・インクルージョン・平和という基本原理を踏まえつつ、いくつかの地域での実践への探究を基礎に、SD を地域での生活・文化の視点から捉え直し、その生活・文化づくりに求められる学びや教育のありようを描き出すことである。

そしてこの研究の特徴は、大きくは 3 つの点から説明できる。第一の点は、生活と文化の関連から SD を捉えることである。SD を文化の視点から捉えた研究は、先行研究としては少なく、またこれまでの文化に関する研究では、文化相対主義、文化本質主義などに関する批判から、より文化の変容過程を注視する研究も生み出されつつあるが、教育研究・教育実践では、文化を固定的に静的に相対的に捉えていることが未だに多い。しかし歴史的にみて各地域では、生活上の数多くの問題の解決に向けての共同の中で、人々の学

びと行動が交錯し、この過程の中で多様な文化が醸成されてきたのである。このような文化のありようをいくつかの地域での実践事例に即して捉え直しつつ、この生活と文化の関連から SD を捉えることは、これからの教育の研究と実践を、素朴でありながらも地に足の着いたものとしていく上で、重要な意味がある。

第二の点は、地域における学びのダイナミズムを示すことである。これからの教育を具体化する上で、認知・情動・行動力といった個人の資質の形成にとどめるのではなく、人と人、人と自然、人と社会との関係づくりを含め、教育をより包括的に構成的に描き出すことは教育学にとっての一つの課題である。本研究において、地域という共同の場で、多様な学びと多様な活動が、空間的に時間的に、課題に即して関連し合い時に循環し合う様子を浮かびがらせようとする、まさに地域における学びのダイナミズムを浮かびあがらせようとする、学校教育、社会教育といった枠を越え、教育をより包括的に構成的に描くことにつながり、大きな意味がある。

第三の点は、協働実践研究にみる研究方法を示すことである。本研究は、地域での協働実践研究を想定している。これまでの地域研究が時に研究者による「収奪型の研究」になっていることが批判的に捉え直される中で、本研究では、研究者（実践的研究者）と地域の実践者（研究的実践者）が共に、3つの地域で3つの実践研究タスクをつくる中で、実践研究を協働的に探究的に紡ぎ出していくことを想定している。そしてその過程において、協働実践研究の方法を念頭に置き、最終的には今後の実践研究方法のありようを示そうとしている。

またこの地域論プロジェクトは、特定課題研究「21世紀の社会変容と国際理解教育」の4プロジェクトの中の一つであり、「社会変容」そして「自己変容」への問いを視野に入れておくことが求められている。「文化」「風土」「生活」「学び」「祭り」「産業」「労働」「差別」「いのち」「民話」「歴史性」といった3つのタスクチームが提示しているキーワードを関連づけていくことで、「社会変容」「自己変容」への包括的でダイナミックな問いが生み出されると考えている。

2. 3つのタスクチームのメンバーとねらい

2-1. 益子タスクチーム「風土に根ざす地域づくり・学びづくり～益子町に学ぶ～」

チームメンバー：山西優二（早稲田大学）・南雲勇多（東日本国際大学）・簗田理香（地域編集室簗田理香事務所・日本社会分析学会会員）・廣瀬俊介（風土形成事務所・東京大学空間情報科学研究センター）

栃木県益子町にみる「風土」「祭り」「産業（窯業・農業）」「生活」などと「学び」の関連を読み解く中で、持続可能性につながるもしくは持続可能性を超えていく地域づくりにみる文化と学びのありよう、そしてその両者の関連を浮かびあがらせることをねらいとする。

2-2. 隅田川タスクチーム「地域で紡ぐ いのち・仕事・暮らし～隅田川地域実践に学ぶ～」

チームメンバー：林加奈子（桜美林大学）・宮野祥子（桜美林大学）

地域協力団体：企業組合あうん、一般社団法人あじいる

路上生活者や生活困窮者が暮らす山谷、在日コリアンが暮らす三河島など、歴史的に被

差別者が多く暮らしてきた隅田川地域において、路上生活者、在日外国人住民、ボランティアといった住民たちがつながり、差別を乗り越え、地域を変えようとする実践を取りあげる。地域住民と共に活動し、議論する中で、この土地のもつ地域性、歴史性、文化性を踏まえた学びと文化づくりのありようを描き出すことをねらいとする。

2-3. 民話タスクチーム「民話を通じた地域の学び～ローカルとグローバルをつなぐ歴史性と持続可能性～」

チームメンバー：孫美幸（文教大学）・飯塚宜子（京都大学）・園田浩司（京都大学）

地域協力者：宮本真理子（2020年3月まで）

京都を拠点とする研究分担者や協力者がフィールドとして関わってきた地域（日本、韓国、カメルーン、カナダ）の民話や伝承を対象にしながら、その民話が地域の人たちの学びにどう息づいてきたか、歴史的な経緯を探る。地域の歴史を紐解く物語としての民話に注目し、民話研究から地域の学びを捉え直すことをねらいとする。世代を超えて受け継ぎ、つないでいく、持続可能な学びを構築する可能性を考察する。

3. 3タスクチームの研究・実践活動の過程

3-1. 2020年度研究・実践委員会報告会、2021年度・2022年度研究大会・特定課題研究報告（Web報告書に掲載）

3-2. 6回の公開研究会（1）～（6）（Web報告書に掲載）

3-3. その他の活動

2020年8月から2022年4月まで計15回、プロジェクトのメンバーやそれぞれにつながりのある関係者を交え、オンラインの連続企画としてトークセッションを実施した。

4. 益子タスクチーム研究報告「風土に根ざす地域づくり・学びづくり～益子町に学ぶ」

4-1. 益子タスクチーム研究の概要（ねらい・対象・研究方法など）

（1）益子研究のねらい

益子タスクチームは、栃木県益子町にみる「風土」「祭り」「産業（窯業・農業）」「生活」などと「学び」の関連を読み解く中で、持続可能性につながるもしくは持続可能性を超えていく地域づくりにみる文化と学びのありよう、そしてその両者の関連を浮びあがらせることを基本的なねらいとした。

（2）研究対象・事例

具体的な研究対象として、益子地域の拠点として「ヒジノワ cafe & space」に着目し、ヒジノワからつながり、広がり、深まる学びとコミュニティのありようをみていくこととしている。加えて、ヒジノワを対象の軸としつつも、益子地域の文化づくりと学びづくりにかかわる「土祭（ひじさい）」に、そして場合に応じて益子の他の動きも参考にしながらその関連などについてもみていくこととした。

土祭とは窯業と農業のまちである益子で2009年に生まれた「風土に根ざした」地域の

祭りであり、これまで3年に一度開催されてきた。なお、本研究では土祭の当初のコンセプトを色濃く見てとれた、また協働研究者の簗田・廣瀬が深く関わりをもっていた2015年までの土祭に主に着目している。また、対象の軸としたヒジノワとは、2009年の土祭の折、空き家になっていた築100年の民家を改装してアート会場に用いられたことがきっかけとなりつくり出された場であり、その後は有志で共同運営されている地域コミュニティである。現在ではカフェスペースとギャラリースペースが貸し出されたり、関係者がオフィスとして活用したりしており、様々な企画がこれまで催されてきた。

(3) 4人の協働研究者と益子タスクチーム研究における研究方法

益子研究は、山西優二、南雲勇多、簗田理香、廣瀬俊介による協働研究である。益子地域の研究者（簗田・廣瀬）が益子の基礎的な情報とその整理を示し、それを受けて地域外の研究者（山西・南雲）が研究目的に沿って論を深めるという協働形態をとった。本冊子でも研究目的に沿った論究は山西と南雲が分担している。

山西は益子町での2012年の第2回土祭に参加し、深いインパクトを受けてからの約10年、第3回・第4回・第5回の土祭を含め幾度となく益子を訪れている。南雲も2015年の第3回土祭以降、第4回・第5回を含め度々益子を訪れている。また山西と南雲はレジリエンス研究で益子を事例に取り上げたこともある（山西・南雲2016）。そして今回の協働研究では、この2人に加え、益子の住民でありこれまでの（特に2015年までの）土祭の企画に関わってきた簗田と廣瀬が協働研究者として参加したかたちとなった。

そして、学会研究大会特定課題研究での3回の報告（2020年6月21日、2021年6月13日、2022年6月12日）及び地域論プロジェクト公開研究会での2回の報告（2020年11月8日、2021年10月31日）などの研究活動を実施してきた。なお、2021年10月の公開研究会は本研究の軸となるヒジノワを会場に、「土祭2021」の関連企画として、益子地域の住民にも参加してもらうかたちで実施した（合わせて後日オンライン配信も行った）。（土祭2021ホームページ）

この期間の主だった個々の研究報告としては以下のものがある。

- ・簗田理香（2021.6）「ヒジノワの10年、土祭/ヒジサイの10年～任意性と多様性を手がかりに持続可能な地域活動を考える」（学会第30回研究大会特定課題研究報告資料）
- ・廣瀬俊介（2020.11）「風土研究試論：土祭2015『益子の風土・風景を読み解く』プロジェクトと同町での以降の地域研究を例として」（第1回公開研究会報告資料）
- ・廣瀬俊介・高山源樹（2021.10）「風土の持続と農業の継承の関係を考える：栃木県益子町を例として（研究中間報告）」（第4回公開研究会報告資料）
- ・山西優二（2021.10）「益子に学ぶ：『人間と自然との関わり』からみる社会・文化・学びのありよう」（第4回公開研究会報告資料）
- ・南雲勇多（2021.10）「実践共同体・参加と日常・非日常の往還からみる学びと循環の読み解き（中間報告）」（第4回公開研究会報告資料）

それぞれの協働研究者の論究は本冊子の紙幅の制約からWeb報告書に加筆修正し掲載している。

また、山西と南雲はこの協働研究と並行して、益子にみる色をテーマとした「色プロジェクト～益子の『ものみる色』と『色にまつわる物語』～」を他の3人の仲間と共に

企画し、その一環として益子でものづくり（焼き物、染め物、農業など）に携わる人が語った言葉や関連したものを中心にした展示会『色語り』を2022年8月にヒジノワで実施した（色プロジェクト2022）。「研究」を目的とした地域や住民との関わりだけでなく、このような動きを通し出会った人々やその語りも本研究を広げ、深めていくことに大きな影響を与えている。（山西・南雲）

4-2. 地域論プロジェクトの研究目的へ益子研究が示すこと

地域論プロジェクト研究の目的の3点と特定課題研究の共通課題である「社会変容・自己変容にとっての意味」を合わせた4点に絞り本研究の要点を報告する。

（1）「生活と文化の関連からSDを捉えること」

① SDを捉える視点

生活と文化の関連からSDを捉えるにあたって、益子タスクチームとして重視した視点は、2030年の先を見越した時、SDに加えて異なる視点からの開発や社会のありようへのアプローチが必要ではないかという視点と、地域の文化・風土さらには生活・産業を捉える上で、人間と自然との関わりのあるありようを問うことの意味は重要であるという視点であった。この2点の要点を確認すると以下ようになる。

第一の視点は、SDを超えようとする視点である。SDは一つの開発論であり、SDGsの17の目標が示すように包括性・多面性をもち、公正やインクルージョンといった原理を根底に据えた開発論である。いま貧困や環境破壊などの緊要の問題を抱える世界の中で、この開発論がもつ意味は非常に大きい。SDが2030年後の社会のありようを描き出しうるのかを考えると、SDだけで十分であるようには思えない。SDの基底には「公正の文化」が存在するが、このSDとその文化に加えて異なる視点からの開発（社会のありよう）とその文化へのアプローチが必要であると考えられる。

第二の視点はSDの根底を問い直そうとする視点である。第一の視点はSDの基底にある文化への問いであるが、さらにその根底にある「人間と自然との関わり」への問いでもある。SDにみる「人間と自然との関わり」はシンプルであり、人間が自然に向き合い、時に管理し、守り、自然への負荷を低減するといった関わり、「人間が対象とする自然」が示されている。「人間中心主義」的自然観と呼ぶことができる。つまり、「人間中心主義」的自然観に基づく文化と社会、人間が自然に働きかけることを通して生み出す公正の文化と持続可能な社会＝SDは、問題解決へのアプローチとしては分かりやすいが、このシンプルさが社会のありようを、より中期的長期的により深く描くことを逆に難しくしていると考えられる。一方、「自然中心主義・生態系中心主義」的自然観に基づく文化と社会、人間が自然を受容することを通して生み出す文化とその文化を活かす社会はどのように構築されてくるのかが問われていると考える。

② 益子から見えること

では益子タスクチームがテーマに掲げた「風土に根ざす」ことの意味、人間と自然との関わりとその関わりの中で作り出される文化は、益子の土祭・ヒジノワの活動・産業（ものづくり）などからどのように捉えることができるのだろうか。

風土を育むいとなみとしての土祭にみる理念、ヒジノワの活動にみる「人」と「活動形態とテーマ」にみる「任意性」と「多様性」、産業（ものづくり）にみる「受容や偶然」

と「働きかけや必然」の交錯といったメッセージ（詳細は Web 報告書を参照）は、限られた期間での協働研究であり、十分な検証を踏まえていない部分もあるが、人間と自然・他者・社会との関わりの 2 側面である持続性と受容性の交錯のありようの一つの姿を示していると考えられる。ただこの交錯は、単に両者が対等に交錯しているのではなく、受容性を基底にした受容性と持続性の交錯と捉えられる。たとえばものづくりにみる交錯は、現代においては軽視されがちかもしれないが、益子を含むいくつかの地域では永年にわたってテマヒマをかけた手仕事で継承されてきているものである。ここには、持続性の前提として、受容性につながるゆるぎ・やわらかさの文化のありようが、土に根ざす生活・産業の中から浮かび上がってくると考える。またこのような捉え方は、偶然性と必然性の関係に焦点をあて、開発論的パラダイムの転換にむけて内発的發展論を提示し、より多系的で南方曼荼羅的社会のありようを示した鶴見和子の捉え方（鶴見 1998）と通底するものを見出すことができるとも考える。

ただこのような交錯がうまくいかず、人間が人間中心主義に偏り過ぎるがゆえに数多くの社会問題を生み出していることも現実である。持続性と受容性の交錯とその具体化は、益子だけでなくすべての地域にとっての課題である。（山西）

（2）「地域における学びのダイナミズムを示すこと」

① 地域における学びやそのダイナミズムとそれを捉える視点

地域における学びやそのダイナミズムを捉え、それらを示すにあたり前提とした点は次の通りである。そもそも学びとは人間の内面や関係性が変わることとして広義に捉えることができる。ここでいう関係性とは人間と人間、自然と人間、社会（政治・経済・文化など）と人間など、多様な次元での関係性を意味している。そして地域に目を向けた際、人が学びながら生きている存在だとすれば、人と人がつながりつくられている地域にはもともと学びが多様に生み出されていると考えられる。また、共に暮らす中で、人と人がお互いに自ずと学び合っている場でもある。一方で、そうした学びの質とそのダイナミズムのありようについては地域によって異なっており、それらがどのようなものか、またどのように作りだされている／いくのかが問われることとなる。

上記の点をふまえ、本研究では益子地域における学びの質とダイナミズムを捉え示すために、その一側面を「日常と非日常の往還」、また「多様で重層的な実践コミュニティの存在と参加」という視点でみていくこととした。

日常と非日常の往還がケに対するハレ、また日常生活に対する祭事、普段の暮らしに対する旅などにみるように、非日常は日常に活性化の機会やメリハリをつくり出したり、また日常を相対化するきっかけを生み出したりする中で、時に日常にズラしやゆらぎを生み出しつつ、その往還自体が学びを生成する。非日常から日常を相対化することによる学びでは、日常において潜在化・不可視化しているものを顕在化・可視化させたり、また日常を（顕在／潜在しているものかに関わらず）問い直したりするきっかけにもなる。地域ではそうした日常と非日常の往還を生む作用や機会が多層的・多次元的なかたちで、意図的／偶発的に起きたり、また起こされたり、時には伝統的に埋め込まれたりしている。

人はコミュニティへの参加のプロセスで、たとえそのコミュニティで中心的な役割を担っていなくても、また誰かに教えられることをせずとも、学びを生成していることが指

摘されてきた（例えば、レイヴ・ウエンガー1993）。地域にはもともと様々なコミュニティが重層的かつ動的に存在しており、一人の人間が複数のコミュニティにつながりながら、また、作り出しながら暮らしており、それらは学びづくり・文化づくりと関連している。その中では日常的なものだけでなく、新たな・非日常的なコミュニティをつくり出しながら、普段とは異なる他者とのつながりを通した学びも生成されている。

② 益子の地域実践が示す学びのダイナミズム

本研究では益子地域における学びとそのダイナミズムの一端を、土祭の取り組みをふまえつつ、ヒジノワを軸にみることを試みた。

土祭では祭りという非日常的な場を創出することを通し、様々なプロジェクト活動などのためのつながりから多様で多層的なコミュニティが生成されている。合わせて土祭に向けた（そしてその後にも残る）プロセスの中で、「この土地で生きること」、地域の文化や産業・生業、それらが根づく自然とのつながりや関わりなど、その地域とそこに暮らす人々の日常や足元が問い直されたり、改めて表現されたりする機会が設けられてきた。

そしてヒジノワは、有志による共同運営であること、カフェやギャラリーのスペースを貸し出し出店・出展に広く開いていること、そうしたカフェや企画に立ち寄る地域内外の人々が出会い関わりあうことによって、それぞれの日常と非日常が、また多様で重層的な実践コミュニティが交錯する場となっている様子がうかがえる。そのようなヒジノワが拠点や足場となって、「多様性」と「任意性」（簗田研究による提示）という特徴に支えられつつ、関わる人それぞれの興味・関心や、生活・地域の課題に対峙する必然性に基づいて、人・もの・ことが「つながる」ことで、また問いや抵抗のために視点や関係を「ズラす」ことで、そしてその軸として（協働的に）何かを「する／つくる」ことで、多様な学びと、それらがつながり循環する学びのダイナミズムを生み出していると考えられる。

そうした動きがヒジノワを軸として作り出される中で、例えば農業や窯業などのように自然とのつながりを基盤として生業をいとなんでいる人同士が、またそれ以外の仕事をしている人とが地域の中でかかわる（かかわりなます）ことで、日ごろのこだわりをもった手仕事などを通した地域や自然へのまなざし、暮らしと生業の暗黙知などが交わされる。そのことによって自然と人とのつながりとはどのようなものか、またこれまでと現在の社会（政治・経済・文化）ありようにみる課題とは何かを学びあったり、共に問いなおしたりすることにつながっている。一方で、ヒジノワが有志による運営や利用が開かれてきたことで「多様性」と「任意性」を浮かび上がらせてきたこと、加えて、土祭が住民主体・住民参加をうたっていた中でその参加のありようが課題となってきたことをふまえると、（益子に限らず）地域における学びやそのダイナミズムを考えるにあたり、誰が・どのように地域づくり・地域の学びづくりにかかわるのか、またかかわることができるのかといったことが課題となることも示している。（南雲）

（3）「協働実践研究にみる研究方法を示すこと」

益子での協働実践研究に関わる中で、大きく2つの協働実践研究の方法が浮かび上がってきていると考える。一つは地域の実践的研究者と外部の実践的研究者が、実践研究の目的を共有し、それぞれの専門性を表現し合いながら協働して研究に臨むという方法である。他方は多様な実践者が、地域の協働実践を目的に、実践に臨み、その実践の過程で、それ

それぞれの研究的視点を生かし合う、協働させるという方法である。前者は協働研究を前提とした実践研究であり、後者は協働実践を前提とした実践研究である。

前者の方法は、今回の益子タスクチームの4人の協働研究者が取った方法である。4人で地域論プロジェクトにみる研究目的を確認し、それぞれの立場からそれぞれの研究課題・視点を明示し合い、共有し、その研究の過程を公開研究会などの場で報告し合うという過程をとった。ただこの場合であっても研究者が、どういった関係・役割を担うのかは多様である。今回の益子研究では、益子地域の研究者が益子の情報を示し、それを受けて外部の研究者が研究目的に沿って論を深めるという協働形態をとることとなった。

一方、後者の方法は、今回のタスクチーム研究が前者の方法をとる中で、対比的にイメージとして具体化した方法である。この方法では、実践方法と研究方法を明確に区別することなく、両者を関連づけることが方法論的に重要になる。実践方法とは区別して客観性にに基づく実践研究方法をどのように構築するかという視点ではなく、実践を生み出すプロセスに、研究方法が自ずと組み込まれているという視点である。例えば、益子では、実践方法として、出会い・語り・学びあいを生み出す方法として、土祭づくり、ヒジノワづくり、冊子（公式パンフレット・土祭読本・ミチカケなど）づくり、多様な地域プログラムづくりなどが生み出されてきているが、それらの実践のプロセスにおいて、研究の視点が常に内在化されており、実践と研究が交錯し合っていると捉えることができる。

さらに上記に加味する点として、益子研究から浮かび上がる文化や学びの特徴としての、受容性と働きかけや偶然性と必然性の関連、多様性と任意性の関連、日常と非日常の往還といった点に着目する際、特に偶然性・任意性・非日常性を捉える研究方法は、それらを生み出したり捉えたりする実践方法に拠るべきではないかということが想定できる。偶然性・任意性・非日常性などに着眼しようとする、それら自体が、ゆるぎややわらかさをもつものであるがゆえに、それらを生み出し捉える方法もゆるぎややわらかさが必要になる。そのための方法が研究方法として独自のものを構築できるのかが分からない時点では、まずはそういった実践を生み出してきた実践方法によるべきではないかと考えられる。

協働実践研究は実践と研究の双方を活かし合うことを意味しているが、今回は、前者の方法に対しては具体的な一つの事例を示すことになり、後者の方法に対しては仮説的にこれからの課題を示すこととなった。これらの研究方法に関する捉え方が研究方法論としてどのような意味をもってくるのかについては改めて論じることにしたい。（山西・南雲）

（４）益子研究の社会変容・自己変容についての意味

社会変容とは地域づくりの過程で生じるものである。また自己変容は学びづくりの過程で生じるものである。そして文化づくりは、その両者をつなぐものである。文化は人間の認識・情動・身体性の基底に存在し、また文化は人間の社会活動の基底に存在するからである。したがって自然・風土・文化から地域のありようそして学びのありようを問い、そこに平和・ゆるぎ・やわらかさといった価値を込めようとすることは、平和の文化、ゆるぎ・やわらかさの文化、自然を受容する文化づくりに向けた、社会変容と自己変容のあり方を描き出すことを意味しているといえる。（山西）

5. 隅田川タスクチーム研究報告「地域で紡ぐ いのち・仕事・暮らし～隅田川地域実践に学ぶ～」

5-1. 隅田川タスクチーム研究の概要

(1) 研究のねらいと背景

本研究は、隅田川地域（荒川区を中心とし、台東区の日暮里・浅草を含む）において、路上生活者や外国人住民を含む地域住民の貧困問題の解決を目指して活動する企業組合あうん（以下、あうん）と一般社団法人あじいる（以下、あじいる）を地域協力者として進めてきた。本研究のねらいは、あうんとあじいるという二つの団体の実践と両団体を取り巻く地域の動きを研究対象とし、隅田川地域に暮らす人々の暮らし・文化の視点から「持続可能性」を捉え直すこと、またその捉え直しから今後の生活・文化づくりに求められる学びや教育のありようを描き出すことである。

あうんとあじいるを研究対象としたのは、長年あじいるの活動にボランティアとして参加してきたタスクメンバーの林が、両実践は貧困問題解決の取り組みであるだけでなく、国際理解教育の目指す「平和の文化」を創造する取り組みであると考えたからである（林2022）。

(2) 研究方法

当初は地域協力者と共に協働実践研究として進めることを考えていたが、研究の途中で地域協力者から共に研究することの意味や必要性を問われたため、あじいるの活動の一参加者である林と、第三者的に地域に関わる宮野が、研究者として異なる立場から本地域実践に関わるという「地域研究」に切り替えた。研究方法として、参与観察、インタビュー、文献調査等を行った。

5-2. 隅田川地域実践とは（Web 報告書に掲載）

(1) 隅田川地域の文化・歴史・地域性

(2) 団体から地域を見る：企業組合あうんと一般社団法人あじいるの実践

(3) 地域から団体を見る：行政・市民団体・企業をつなぐ地域ネットワーク

5-3. 地域論プロジェクトの研究目的へ隅田川タスクチーム研究が示すこと

これまでの研究をもとに、地域論プロジェクト研究の目的として示された3点および自己変容と社会変容について、隅田川タスクの研究の到達点を以下にまとめる。

(1) 「生活と文化の関連からSDを捉えること」

① 隅田川地域にみる持続可能性：「被抑圧者」を含めた生活者一人ひとりの視点から持続可能性を捉え直す

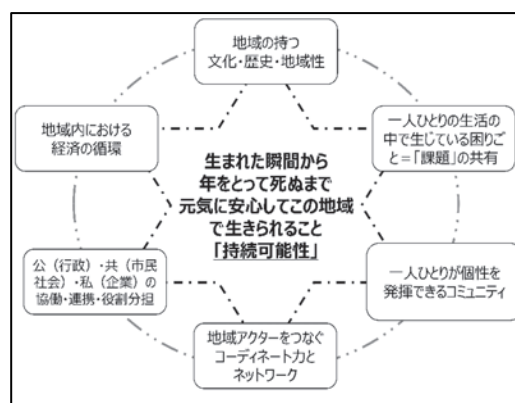
隅田川タスクでは、「誰のための開発／発展か」という問題意識を持ち、いわゆる大きな「開発／発展」の流れからこぼれ落ち、たどり着いた地域からも排除されてきた路上生活者と、彼らとつながり貧困や差別という「構造的暴力」に抗いながら、当事者と共に「平和の文化」を創り出してきた人々の実践に着目し、地域の中の「被抑圧者」を含めた地域に暮らす一人ひとりの視点から持続可能性を捉え直した。つまり、隅田川地域の実践を通して見えてくることは、持続可能性とは、国家の成長や開発／発展を企図したもので

はなく、何よりも「その地域に暮らす一人ひとりにとっての持続可能性が軸になる」ということである。この地域に暮らす一人ひとりとは、定住か住所不定か関係なく、「被抑圧者」を含めた、この地に暮らすすべての生活者のことである。

地域に暮らすすべての生活者にとっての持続可能性とは、具体的には「生まれた瞬間から年をとって死ぬまで、元気に安心してそこで生きられる」ということである。すなわち、地域とは一人ひとりの「くらしの場」であり「生きる場」なのである。タスクでは、隅田川地域実践を見ていくことで、地域で生活を営むどのような人も安心して共に生きられるように、「いのち」「仕事」「くらし」を支える政治的・経済的・文化的関係と仕組みをつくるのが地域の持続可能性につながっていくことを見いだした。

② 隅田川地域の持続可能性を支える政治的・経済的・文化的関係と仕組み

では、この地域の持続可能性はいかに生まれ、培われてきているのだろうか。隅田川地域実践からは、地域の持続可能性を支える6つの政治的・経済的・文化的関係と仕組みが浮かび上がってきた。すなわち、(A) 地域のもつ文化・歴史・地域性、(B) 地域で暮らす一人ひとりの生活の中で生じている「困りごと」「問題」＝「課題」の共有、(C) 一人ひとりが個性を發揮できるコミュニティ、(D) 地域アクターをつなぐコーディネート力とネットワーク、(E) 公(行政)・共(市民社会)・私(企業)の協働・連携・役割分担、(F) 地域内における経済の循環である。これら一つひとつは互いに関連し、またそれぞれは固定的なものではなく、日々の暮らしの中における個人やコミュニティの変容を受けて深化していく動的なものとも見ることができる。なお、(A)～(F)の詳細についてはWeb報告書に掲載しているので、そちらを参照いただきたい。



【図1】：隅田川地域の持続可能性を支える政治的・経済的・文化的関係と仕組み

(2) 「地域における学びのダイナミズムを示すこと」

まず本タスクでは学びの本質は「個人が変容すること」(大田 2016)と捉えた。生命系の観点からは地域コミュニティも一つの生命体と捉えられる。生命系のマクロとミクロの関係(金子 2019)を援用すると地域コミュニティと住民の関係は相互に影響を受けあうと想定できる。隅田川地域では、多様な背景をもつ人たちが実践に関わる中で多様な変容が生じている。その変容は課題に取り組む中で一人ひとりとコミュニティ(実践共同体)に自ずと生じた変容である。具体的には以下の5点である。

- ① コミュニティに身を置くことで自然と生じる学び
- ② 当事者との「出会い」により生じる学び
- ③ 当事者のもつ文化や姿から生じる実践者の学び
- ④ 個人に生じた学びがコミュニティや地域社会にもたらす変容
- ⑤ 地域社会の変容がもたらす地域住民の学び

学びが持続可能性を支える関係と仕組みを深化させていると同時に、それらが深化することで学びが活発に生まれる。活発に学びが生まれる状態とは人間が生き生きしている状態であり、それはまさに「生まれた瞬間から年をとって死ぬまで元気に安心してそこで生きられる」状態である。つまり、学びが活発に生じることで地域の持続可能性がより深化していると捉えられる。

（３）隅田川地域実践から示唆される自己変容と社会変容

隅田川タスクでは、「個人が変容すること」が学びの本質であると捉えている。これまでの研究から、隅田川地域実践では実践者を含むこのコミュニティに関わる一人ひとりや、コミュニティを取り巻く地域の一人ひとりが自己変容していつていること、また一人ひとりの自己変容が地域社会を変容させ、地域社会が変容することでまた一人ひとりが変容するという、自己変容と地域社会の変容が相互に影響を与えながら生じていることが見えてきた。さらに、同実践からは、地域社会はそれよりさらに大きなマクロな社会状況の影響を受けつつ、その地域の文化・歴史・地域性の上に様々な取り組みを展開して変容し、この自己変容を内包した地域社会の変容がいずれは大きなマクロ社会にもゆらぎを与え社会変容を起こしていく可能性があることも指摘することができる。

タスクでは、隅田川地域実践に見られる自己変容と社会変容、そしてその関係性を①「コミュニティに身を置くことで起こる関係者の自己変容」②「日常生活の出会いによる地域の人々の自己変容と人間関係の変容、そして地域社会の変容へ」③「社会状況を受けたコミュニティの形成と実践者の自己変容」④「実践者の自己変容から地域社会の変容へ」⑤「地域社会によるコミュニティの受容」⑥「地域ネットワークの働きかけによる地域社会の変容と地域の人々の自己変容」⑦「地域社会の変容からマクロな社会の変容へ」の 7 点に見いだした。これら 7 点の詳細については、Web 報告書に事例を掲載しているので、そちらを参照いただきたい。

（４）「協働実践研究にみる研究方法を示すこと」

先に述べた通り、本研究では、途中から「地域研究」に切り替えた。そして、林は活動の一参加者として、宮野は第三者＝「よそ者」の研究者として地域に関わり「収奪型」ではない研究を目指してきた。以下では、背景と経緯を述べた上で、本研究の研究方法に関する到達点を示す。③は林、④は宮野がそれぞれの立場から個人で整理した。

なお、一参加者とは「当事者意識を持ちながら実践者の創り出した実践・実践枠組みに一個人として共感し、現場に参加する者」であり、実践者とは異なる者とする。

① 非収奪型研究としての「地域研究」という視点

隅田川タスクでは、地域で研究を始める際、「収奪型研究は絶対したくない」という気持ちがあった。地域の実践者に地域協力者になってもらい、協働で実践研究を進めるという方法であれば、収奪型研究にならないのではないかと考えていた。その背景には、これまで地域を対象とした研究が地域を収奪する傾向にあったという意識があった。だが、山谷を含む隅田川地域には従来研究者が多く入っており、一部の地域協力者に少なからず研究・研究者への嫌悪感があった。それを事前に把握できず、また研究方法の議論を丁寧に研究協力者としてこなかったことは大いなる反省点である。研究・研究者への嫌悪感が

あったとしてもそれを乗り越えるほどの力量がなかったことも認めざるを得ない。協働実践研究であれば収奪型研究にならないと思込んでいたのは安易であった。

今回協働実践研究とはなりえなかった本隅田川タスクの研究であるが、「地域研究」として研究者が地域協力者の協力を得ながら進めてきたこの研究に意味がなかったとは思っていない。今回の研究からは、地域の実情に合わせて研究方法を丁寧に吟味していくこと、その際地域協力者と研究開始前から議論していくことが必要であることを学んだ。

また、地域研究は必ずしも収奪型研究にはならない可能性があるということも見えてきた。つまり、今回地域協力者に協力いただいて到達した研究成果は、今後地域実践者にとっても必要な視点を提示しており、地域研究を収奪型にしないためには、これらの研究成果を適切に地域協力者に共有し還元していくことが本タスクには求められているのである。本タスクでは、本報告とは別に、地域協力者向けの報告冊子を現在作成中である。今回はこのような還元方法によって収奪型研究を乗り越えたいと考えている。

② 時間的制約のある中での「協働実践研究」が暴力的研究になってしまう可能性

日本語教育や英語教育、心理学、国際理解教育における先行研究を整理すると、協働実践研究とは、「実践者が日々行っている実践の現状を理解したり、実践上抱えている課題を改善したりするために、個人であるいは協働で自らの実践をふりかえり、さらなる実践につなげていくための研究」ということができる。つまり、実践研究とは「実践者が自分の実践を対象に研究することである」と隅田川タスクでは考えた。

このように実践研究を捉える場合、隅田川タスクにおける地域協働実践研究とは、地域で実践を起こしている地域協力者（実践者）が、当該実践について現状を理解し、課題を乗り越える過程において、一参加者である研究者（林）と第三者である研究者（宮野）と共に実践をふりかえり、さらなる実践につなげていくことであるということができる。しかしながら、今回地域協働実践研究として進めることができなかつたその要因を以下の二つにまとめたい。一つは研究者が学会の時間軸に沿って動いてしまったこと、もう一つは協働実践研究のテーマが実践者である地域協力者にとって「あさっての話としか思えないテーマ」（フレイレ 2020 : 150）であったことである。

一つ目については、つまり、当該地域実践の実践者ではない一参加者である研究者と、第三者の研究者が短い研究期間の関わりの中で、学会のタイムスケジュールに基づいて「実践者たちが自分たちの実践をふりかえり、学び合う」ことを促すこと自体が暴力性を帯びていたということである。先に述べた通り、実践研究とは「実践者が自分の実践を対象に研究すること」であるとする、今回の当該地域実践においては地域協力者が実践者であり、地域協力者たちの内部から実践研究の必要性が認識され、実施されるべきであったところ、研究者主導で「実践研究」を「協働」という名で無理に進めようとしてしまっていたということである。

もう一つの点は、協働実践研究のテーマである「平和の文化」づくりや「持続可能性」という国際理解教育のテーマが実践者である地域協力者たちには馴染みのないものであり、協働実践研究として取り組むにあたって当事者性をもてないテーマだったということである。今回の実践者である地域協力者は地域の貧困や差別の解決に向けて日々実践を積み重ねている。この実践は研究者であるタスクチームから見ればまさに「平和の文化」づくりであり、「持続可能性」も同地域実践にとっては大事なテーマであると捉えられるが、実

践者たちにとってはそうではなく、何か「あさっての話としか思えないテーマ」であったのだと考える。実践者たちが抱えている課題や問題を軸にテーマを共に設定し追求すべきであった。そもそも協働実践研究とはそういうものであるのではないか。

③ 一参加者から一実践者としての研究者へ、そして地域協働実践研究へ（林加奈子）

今回はじめて研究的視点をもって自らが参加する地域実践を研究対象とした結果、安溪の言うところの地域との「濃いかかわり」（安溪 2008：60）へと一步踏み込んだ。それは、国際理解教育研究に携わる一研究者として、また国際理解教育が目指すところの「平和の文化」づくりの実現を目指す者として、地域に入り、「平和の文化」づくりの難しさと希望を、身をもって学ぶプロセスであったと言える。したがって、筆者にとっては、本研究が終わったからといって地域から離れ、関係を終えることはできない。一参加者として研究を始め、「濃いかかわり」をもったからこそ、今後は長期的スパンで、地域実践者のリズムとタイミングに合わせ、地域協働実践研究を日々の実践の中で進めていくことができるのであり、今後そのような形で関わりを続けていきたいと考えている。

④ 第三者＝「よそ者」としての研究者が現場に関わる意味と役割（宮野祥子）

筆者は第三者＝「よそ者」としての研究者として当該地域に関わったが研究者として現場に向き合う意味・関わる役割として4点挙げられる。実践に対しては、(A)「よそ者」だからこそできるエンパワーメントをする。(B)「物語」「ライフストーリー」を語る関係・場をつくる。(C)共同研究者に対しては研究対象や方法や「暗黙知」を問う。(D)実践で得られた知見をもとに、理論や学説・研究方法を問い直し、鍛え直すことである。

⑤ 今後の国際理解教育における「地域協働実践研究」への示唆

国際理解教育における地域を対象とした研究においては、今回の隅田川地域の実践のように、実践者たちは国際理解教育実践とは捉えていないが「平和の文化」につながる地域実践が多々ある。このような「平和の文化」につながる地域実践を想定し、今後の国際理解教育における「地域協働実践研究」を進める上での研究姿勢と研究方法を提案する。

- ・ 長期的なスパンで関わる。
- ・ 信頼関係を構築する。状況を把握する。
- ・ 研究方法を丁寧に地域実践者と話し合い、共通理解をつくる。
- ・ すでにある活動のリズム・タイミングを見極めて協働実践研究に取り組む。
- ・ 地域の内部から出てくるテーマに取り組む。共にテーマを探る・共有する（安易に外からもちこまない）。
- ・ 問う。地域の人が気づいていないことを、関わりを通して意識化していく（外部者である研究者の役割・協働の意味）。
- ・ 共に実践をふりかえる。
- ・ 地域／団体がこれまでとってきた方法を活かす。
- ・ 実践に関わる様々な人が役割分担する。

（補論）5－4．隅田川地域実践を読みとく（Web 報告書に掲載）

- （1）地域の中の被抑圧者と国際理解教育～隅田川地域実践にみる構造的暴力への抵抗・連帯と多層的コミュニティ～（林加奈子）

(2) 生命系の観点から読み解くコミュニティと個のダイナミズム (宮野祥子)

6. 民話タスクチーム研究報告「民話を通じた地域の学び～ローカルとグローバルをつなぐ歴史性と持続可能性～」

6-1. 民話タスクチーム研究の概要

(1) 民話研究のねらい

京都を拠点とする研究分担者や協力者がフィールドとして関わってきた地域（日本、韓国、カメルーン、カナダ）の民話や伝承を対象にしながら、その民話が地域の人たちの学びにどう息づいてきたか、歴史的な経緯を探る。地域の歴史を紐解く物語としての民話に注目し、民話研究から地域の学びを捉え直すことをねらいとする。世代を超えて受け継ぎ、つないでいく、持続可能な学びを構築する可能性を考察する。

① 民話とは何か、②「文化」観の違いについて詳細内容は Web 報告書に記載。

(2) 民話タスクにとっての地域 地域に根ざす民話の世界観から捉える SD

民話タスクは、カナダ、カメルーン、東アジアの「ローカル」な地域を研究の対象とする。また同時に、彼らの民話に学ぶ京都の学習者が暮らすローカルな地域も実践研究の対象である。単に世界について学ぶことを「グローバル」と呼ぶことは、今いる（日本の）場所がローカルで他所はグローバルというような境界線を引く危険をはらむ。そうではなく、他者のローカルの集積が「多元的な世界」でありグローバルである。そのようなローカルとグローバルの位置づけが、民話タスクの前提である。

最も重要なのは、「民話」（＝物語）は象徴的に世界を捉える方法であるために、学習者が自分の地域と重ねて他地域を知ることが容易にする。そして他地域を知った上で、再び自分の地域を捉え直すことができる、という点である。

6-2. 民話を使った実践研究報告（内容詳細は Web 報告書に掲載）

(1) 園田浩司「生きなおすための民話－人類学的フィールドワーカーの身体を学ぶ文化理解教育」

(2) 飯塚宜子「境界を揺るがす物語－カナダ先住民クリンギットの生活世界に学ぶ」

(3) 孫美幸「大陸との交流史や伝承を通じた地域へのまなざしの変化－私から変わる「多文化共生」の学びづくり」

6-3. 地域論プロジェクトの研究目的へ民話研究が示すこと

(1) 「生活と文化の関連から SD を捉えること」

① 地域という学びの場の可能性

「学校」が登場する以前は、それとは名指されることはなかったが、地域とは「学びの場」そのものであった。そしてそれぞれの地域には、個別具体的な「地域を持続可能にする学び」があった。「民話」資料は、「地域の持続可能性」や「地域の学び」について、私たち学習者が、その地域・社会に暮らす当事者の視点から見ることを可能にする。SD の捉え直しとは、一般化された開発のあり方や考えを、ある特定地域へと押し付けることではなく、すでに当事者によって取り組まれてきた自らの開発について、当事者の視点か

ら学び直す取り組みであるといえる。過去から継承されてきた、自らの開発の痕跡としての民話は、将来世代が社会課題に取り組む際の有用な手がかりにもなるだろう。学習者が民話を通して、国境や世代を超えた人々と如何につながっていくのか、そして自らの地域が抱える社会課題に臨むのか、さらに民話タスクは学習者をどのようにサポートできるのか、今後も引き続き点検していきたい。（園田）

② 人間中心主義ではない日常生活・世界観

人間中心主義ではない世界観による生活世界の事例として、カナダ先住民クリンギットを取り上げた。彼らの生活世界には神話や神話的思考が生きており、土地（land）とは、水、大気、動植物、石、人間など生物と非生物あらゆるものが含まれその一切が生命と霊性をもつという概念である。動物は人間の兄弟であり、人間は土地の一部である。彼らは州政府と土地利用計画を締結し、自分の生命と同じ重みで土地や動物や水を守ろうとする。一方でSDとは環境保全を優先させる立場も、開発を優先させる立場も、いずれも包摂出来る曖昧さを含み、世界全体の「最大多数の最大幸福」を追求する「人間中心主義」の価値体系に基づく開発論/政策である。「SDなら容認」という考えが通用する時、クリンギットの生活世界を破壊する可能性もある。無論、SDは国際条約、各国政府、企業や機関投資家の活動を変化させている。この開発論と自分の生活との関連を主体的に考え、政府や企業の動向に関心をもつなどの学習は有意義だろう。一方で、「人間が管理する自然」という人間中心的な思考法と異なるアプローチを示すことが出来るのは、多様な地域である。人間が地域生活のなかで生み出してきた各々の「自然環境と人間の関係」のつなぎ方や深め方を、具体的に知る学習は重要である。（飯塚）

③ 多様な文化背景をもつ人々との共生から、生きやすい、暮らしやすい社会を考える

京都の中学校での実践、地域における特性の一つとして、朝鮮半島にルーツをもつ人々への関心の無さ（朝鮮学校のバスが通ってもわからない、渡来人の歴史を知らないなど）が挙げられる。世界中から人々が訪れる観光都市（太秦映画村や世界遺産のある地域）であるが、歴史的背景について子どもたちの間でほとんど知られていなかった。そして、教員や地域の人たちも子どもたちへの学びの機会を創っていなかった。多様な文化背景をもつ人々との共生というテーマは、SDを語る上で大きなテーマの一つであり、この地域にとっての学びの主要なテーマである。中学校でのアンケートやインタビュー調査を通して明らかになってきたことの一つに、民話や伝承を通じた学びを通して、新たな排除の問題にも目が向けられたということが挙げられる。ジェンダー観、制服の問題など。多様な人々が生きやすい地域、暮らしやすい社会とは何かということに子どもたちは気づきはじめている。大陸とのつながりの中で語りつがれてきた歴史や伝承は、そのような排除構造を乗り越える際のきっかけ、ヒントを与えてくれるツールとなる。しかし、民話や伝承を誰がどのように語るかで、排除構造を強化することになる面があり、その点には注意が必要である。自分の中に生まれる複数のアイデンティティ、それらが交錯する「萃点」（川勝・鶴見 2017）を見いだすことで、一人ひとりが生きやすくなる。民話と伝承はそれを生み出しやすくする仕掛けとなる。これらの点がSDにつながる部分と言えるのではないだろうか。（孫）

(2) 「地域における学びのダイナミズムを示すこと」

① 地域の学習空間を追体験する

マナラボ実践^{*}では、例えば多年齢の学習者（学年の異なる子どもたちから大人まで）が協働的に学ぶ場を意図的に設定している。これは、世界の伝統的小規模社会において一般的な学習空間の在り方であり、国内児童にもそれを体験してもらうようにするためである。学校教育では発達段階や年齢に合わせた学習空間の分類が行われるが、地域の学びにおいては、こうした学習空間の分類は、国内問わず、むしろ例外的である。このことで、地域や社会、世界との関わりの中で、学習者が自己を位置づけ直し、自らのアイデンティティを自ら育むことにつながると考える。（園田）

^{*}「マナラボ 環境と平和の学びデザイン」とは、飯塚と園田が主催する、共創する学びの場としてのワークショップやプロジェクト実践を行う実践研究のプラットフォームを指す (<http://manalabo.org/>)。

② フィールドワーカーの身体をそのまま参加者に見せる役割

さらにマナラボ実践を通して、フィールドワーカー（筆者は人類学的学術調査を海外で行ってきた経緯がある）としての「私」が経験しているのは、「成果を論文にして発信する役割」から、「フィールドワーカーの身体をそのまま参加者に見せる役割」への自己変容である。筆者が経験しているこの役割変化は、研究者としての、大きな立ち位置の変化であるとも言える。現地の生活を知らなかった筆者が、現地生活を通して体験した変容のプロセスそのものを、ワークショップ参加者に追体験してもらう。地域における学びのダイナミズムを（つまり、現地の生活や文化を知らない未熟者はどのように活動に参加し何を見るのか、そしてそれがどのように変化していくのかを）、フィールドワーカーの身体経験を頼りに、参加者に体験してもらう。自らの身体変化を実感できるこのアプローチは、「文化を創造する主体としての人間づくり」（山西 2008）に有効ではないかと筆者は考える。（園田）

③ 象徴的意味に満ちた地域の文脈の中で生成し解釈する

クリンギットの生活世界は、象徴的な意味に満ちている。ビーバー、水、岩、隣人、すべてに神話的意味が付与されていると言っても過言ではない。狩猟採集、儀礼、クランの歌や踊りなど、日常生活において生成される日々において語られる物語（神話）には、特権的作者是存在せず、聴き手や読者に解釈を委ねる。彼らの世界観を知ろうとするフィールドワーカーは、彼らに説明されるのではなく、彼らが在る象徴に満ちた場に身を置く。彼らと共にものごとを生成する中で、彼らの世界観を自らの身体を通して再現するように解釈し理解していく。日本の教室における児童も単に読む・聞くという学習だけでは、他人事で終わりがちではないか。クリンギットやフィールドワーカーに倣う学び方を試行したい。すなわち、クリンギットの生活世界は説明されるのではなく象徴化され、児童らは地域の文脈の中で場を生成し、問いかけに応じて解釈する機会をもつ。地域における学びのダイナミズムを教室において再構築する学び方の試行である。（飯塚）

④ 自分にとって生きやすくなるための実践研究が、他者にとっても生きやすくなることにつながる

子どもたちや先生方等他者との関係づくり、自分の存在基盤に関係する土地の歴史や自然環境との紡ぎ直しに重きを置く。子どもたちの地域へのまなざしの変化は確実に起こつ

てきた。自分の暮らす地域は本当に豊かで素晴らしい場所だという視点の転換である。子どもたちに身近な先生方も地域の学びを通して、様々な変化を自身で感じられるようになった。先生方が地域で語る言葉や実践への感覚が研ぎ澄まされてきた。地域の方々の思いを受け止めやすい素地につながる。3年目を迎えて地域の歴史は京都、日本や東アジアの中で流動して形成されてきたということ子どもたちが認識する場面が増えてきた。それは、他校での実践を通して意識的に地域のつながりや東アジアとの交流史を視野に入れて講演や教材を創ってきた筆者の変化と連動している。そのような学びが、自分自身のいのちの根底を支えることとつながっている。

地域の開発問題にも以前よりも関心が高くなり、共生の歴史、宇宙観、自然観が一体となったものであり、短期的な経済利益を上げることだけの論理では持続可能性が失われてしまうことを多面的に理解できるようになった。お互いが学校を含めた地域で出会い、地域の伝承を通じたコスモロジーを実感する中で、生きやすさを模索し、悩みながらも前に進んでいく力としていった。つまり、自己変容と、お互いの生きやすさを模索する動きを創っていく社会変容が起こっている実践と言えないだろうか。それは、「共苦の底から共に生きる方へと歩み出す」（孫 2020）ことである。死者の声に耳をすまし、鎮魂と和解の物語を紡ぐ。土地の見方が変わり、誇りと苦難が入り混じる過程を経て、土地の自然や美が自身の存在の支えとなる。（孫）

（3）「協働実践研究にみる研究方法を示すこと」

① 多様な実践者との協働

マナラボ実践は、文化人類学研究者、俳優、ファシリテーターらによる協働実践である。研究者が現地から持ち帰った資料や体験談を、俳優やファシリテーターらと共有し、対話を重ねていくことを通して、ロールプレイの学習プログラムを一緒に作りあげる。

この実践の特徴は、単に子ども達＝学習者に世界の文化を教えるだけではなく、民話の創造といった、学習者の創造性を引き出すプログラムであることだ。子どもたちは、単に教えられた文化を理解したかではなく、体験した文化を通して自分が何を見たか、考えたかを他者と共有するプログラムにもなっている。そのため、講師を務める文化人類学研究者にとっても、子どもの視点からその地域、文化を新たに見直すという別の体験を喚起させる。この協働実践は、正しい文化理解を押し付けるよりは、文化人類学研究者のまなざし、言い換えれば「他者のまなざしになって物事を理解しようとする」と、その表裏一体として「自己のまなざしを捉え直すこと」を、学習者（人類学研究者のまなざしで世界を見直す）だけでなく、人類学研究者（学習者のまなざしで世界を見直す）にも課す結果となっている。それらを達成させているのが、俳優らとの協働的学習プログラムの作成である。また、この「他者のまなざしになって物事を理解する」態度は、人類学という学問分野の研究方法そのものでもあることから、マナラボ実践では、学習者らに人類学の研究方法や他者理解の在り方を示すと共に、それ自体が学習内容にもなっていると言える。（園田）

② 自他の衝突や融合を誘発するロールプレイ

地域研究や人類学分野では、地域の人々からの「収奪型」にならない研究のかたちが探求されてきた。他者を分析的に書くという行為に内在する権威性や暴力性が指摘されて

きたのだ。国際理解教育においても、固定観念や偏見に結びつきがちな静的・本質的な存在ではなく、常に動的・変容的であるものとして文化を捉えることが見据えられてきた。本稿の実践におけるロールプレイとは、自他の衝突や融合を触発するプロセスである。学習者はクリンギットの生活世界と自らがもつ文化的資源や経験とを混淆させ、様々な解釈を生み出す。すなわちクリンギットは一方的に表象される存在ではない。このような場で、どのような学びが立ち上がったかという分析は重要である。学習者が書き記す文面だけでなく、相互行為や発言等を書き起こす会話分析が有効である。本共同研究においては、クリンギット先住民の人々は調査対象ではなく、同時代に生き、私たちと「共に学ぶ」人々であると考えている。（飯塚）

③ 生きやすさを互いに模索し合うこと

自己と他者の双方向性、自分の存在基盤を紡ぎ直す、生きやすさをお互いに模索する実践や研究のありようは、従来の協働実践研究の枠組みですっきりとは捉えにくい。これまで整理されてきた点、「実践的研究者」「研究的実践者」は、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。」や、「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。」（日本国際理解教育学会研究・実践委員会 2020）という部分に通じる実践研究である。また、先人たちが水俣地域に入った際に研究や実践、自分自身の立ち位置で悩んできたことと通底する部分が多い。地域の中で出会い、学び、対話し、感謝することが、自己の存在基盤を支えるものとなる。研究を含んだそれぞれのいのちの表出の方法が、一本の糸に繋がれていく可能性がある。そして、そのような経験を通して、「自分の内なる自然、物語とそれを語りうる自分の声だった」（加藤 2004）という気づきに表されるように、それぞれの「声」を取り戻す実践や研究へとつながるものである。（孫）

（４）民話研究における自己変容と社会変容とは

民話研究では、「地域における学びのダイナミズム」を示すことの中で、自己変容と社会変容のプロセスを描いている。マナラボ実践では、「フィールドワーカーの身体をそのまま参加者に見せる役割」という研究者としての立ち位置の変化（自己変容）について述べ、「文化を創造する主体としての人間づくり」の可能性について触れた。学習者は地域の文脈の中でロールプレイを行い、自己が他者ならどう動き何を感じるかを体験し、他者の世界観について体験的・主体的な解釈を言語化する学習法を採る。他者理解のみならず、自己の世界観のアップデート、すなわち自己変容が組み込まれた学習デザインである。

そして、大陸との交流史をベースにした多文化共生教育実践は、多様な主体が学校を含めた地域で出会い、地域の伝承を通じたコスモロジーを実感する中で、生きやすさを模索しながら前に進んでいく力としていく自己変容と、お互いの生きやすさを模索する動きを創っていく社会変容が起こっている実践と整理した。

民話を通して地域を知り、地域の再創造のプロセスを学ぶ経験は、変容していく自己を発見し、社会変容のプロセスへと拓いていくものであった。

7. 研究目的からみる地域論プロジェクト研究

以上、研究の要点をタスクチームごとに報告したが、地域論プロジェクトの研究目的として提示した3点に絞って、最後に要点を整理しておくことにしたい。

「生活と文化の関連からSDを捉える」という目的に対しては、一つには、「誰のための開発／発展か」という視点が示すように、地域に暮らす一人ひとりの視点、生活者・当事者・多様な文化的背景をもつ人の視点から持続可能性を捉え直すことの重要性を指摘した。ここで言う持続可能性とは、「誰一人取り残さない」ではなく「一人ひとりが生きられる」社会のありようである。また持続可能性を超える視点として、人間と自然との関わりからみる文化のありようを指摘した。持続可能性の根底にみる人間と自然との関わりは人間中心主義にとどまり、その関わりのダイナミズムが十分に認識されていない中で、地域にみる伝統的な文化、祭り、テマヒマをかけた産業・ものづくりなどには、土に根をはる形で関わりが交錯している様相がみられ、それらを再評価していくことが課題であることを指摘した。

「地域における学びのダイナミズムを示す」という目的に対しては、「日常と非日常の往還」と「多様で重層的な実践コミュニティの存在と参加」、多様な背景をもつ人たちが実践に関わる中で一人ひとりとコミュニティに自ずと生じる多様な変容、そして「自分の存在基盤に関係する土地の歴史や自然環境とのつなぎ直し」という視点などから、学びのダイナミズムを示した。

そして「協働実践研究にみる研究方法を示す」という目的に対しては、協働研究を前提とした実践研究と協働実践を前提とした実践研究にみる方法、研究者と実践者の関わり方、非収奪型研究方法のあり方などの視点から、研究方法への課題を示した。なお、並行して実施したトークセッションを重ねることで、研究や実践仲間としての信頼関係が増すだけではなく、新たな視点や仲間を得ることにつながり、こういったプロセスそのものが本協働実践研究には不可欠なものであったことも付け加えたい。

おわりに

地域は多様である。したがって地域研究は多様になる。今回の研究では、いくつかの地域を、開発・発展・社会づくり、文化、自然との関わり、学び、研究方法などの観点から読み解いてきた。そこでは、これまでの教育学研究が求めてきた特定の枠組みや視点にその成果をまとめるよりは、その枠組みや視点に縛られずに、地域が示す多様性を示すことこそに意味があると捉えざるを得なくなった。それは地域では、それらの地域をつくり出しているものが、時間的変遷の中で、相互の関連の中で、多様で動的な様相を示しているからであり、研究の特定の枠組みに組み込むには無理があるためではないだろうか。

それらの地域にみる動的な様相には、これまでの教育を捉え直す糸口がある。平和に向けての文化、学び、教育をつくり出していくことが国際理解教育の課題であり、私たちはその課題に資する地域実践研究のとば口に立っていることを共有したことが、今回の地域論プロジェクトの3つのタスクチーム研究に通底することである。

【参考文献・資料一覧】

<全体>

- 多田孝志等（2013）「感性的アプローチによる国際理解教育の実践研究の探求」日本国際理解教育学会編『国際理解教育』Vol.19、pp.99-103
- 林加奈子・土田千愛・南雲勇多・山西優二（2020）「地域での学びと参加を生み出すアプローチ」日本国際理解教育学会 研究・実践委員会編『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、pp.24-26
- 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—」『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.49-70
- 山西優二・横田和子等（2020）「難民問題から国際理解教育を問う」日本国際理解教育学会 研究・実践委員会編『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、pp.4-37
- 山西優二・南雲勇多（2021）「地域における国際理解教育の実践をどうデザインするか」日本国際理解教育学会編著『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.156-169

<益子タスクチーム>

- 色プロジェクト（山西・南雲・深谷・村岡・三上）（2022）『色語り～益子の「もの」にみる色」と「色にまつわる物語」～』色プロジェクト
- 鶴見和子（1998）『鶴見和子曼荼羅VI魂の巻—水俣・アニミズム・エコロジー—』藤原書店
- 簗田理香（2020）「ヒジノワ基礎資料」<http://hijisai.jp/cms/wp-content/uploads/48707f6109360dec956552ea4035b1cd.pdf>（益子町「土祭 2021」公式ホームページ <http://hijisai.jp/program/k-03-2/>にて公開）（2022年8月19日最終閲覧）
- 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
- United Nations, General Assembly (2015) *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*
- 土祭 2021 ホームページ「関連企画 | 日本国際理解教育学会地域論プロジェクト公開研究会」<http://hijisai.jp/program/k-03-2/>（2022年8月19日最終閲覧）

<隅田川タスクチーム>

- 安溪遊地（2008）「フィールドでの『濃いかわり』とその落とし穴」宮本常一・安溪遊地『調査されるという迷惑—フィールドに出る前に読んでおく本—』みずのわ出版、pp.59-87
- 大田堯、山本昌知（2016）『ひとなる—ちがう かかわる かわる—』藤原書店
- 金子邦彦（2019）『普遍生物学—物理に宿る生命、生命の紡ぐ物理—』東京大学出版会
- 中村真暁（2019）「資源収集で地域の絆 「しげんカフェ」荒川で始動」『東京新聞 web.』<https://www.tokyo-np.co.jp/article/25668>（2022年6月3日最終閲覧）

- 林加奈子（2022）「<生きる場>で平和の文化を創造する：国際理解教育の視点から」
桜美林大学『桜美林大学研究紀要.社会科学研究』2号、pp.153-166
- フレイレ,パウロ著・里見実訳（2020）『被抑圧者の教育学』私家版
- 本郷一夫（2018）「実践研究とは何か―支援と研究―」本郷一夫編『シリーズ 支援のための発達心理学 実践研究の理論と方法』金子書房、pp.2-11

<民話タスクチーム>

- 加藤登紀子（2004）「解説」石牟礼道子『石牟礼道子全集・不知火 第3巻』藤原書店
- 川勝平太・鶴見和子（2017）『「内発的発展」とは何か 新しい学問に向けて』藤原書店
- 孫美幸（2020）『深化する多文化共生教育 ホリスティックな学びを創る』明石書店
- 日本国際理解教育学会研究・実践委員会（2020）『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』
- 山西優二（2008）「ESD にとっての文化と地域―開発教育の視点から―」日本ホリスティック教育協会・永田佳之・吉田敦彦編『持続可能な教育と文化―深化する環太平洋のESD―』せせらぎ出版、pp.148-156

第3章 社会変容と身体性プロジェクト

—個から普遍へ、普遍から個へ—

和田俊彦（跡見学園中高）

横田和子（広島修道大学）

はじめに

社会変容と身体性プロジェクト（以下、本プロジェクト）は、2019年度に始まった日本国際理解教育学会における特定課題研究4プロジェクトの1つである。ここでは、その過程と成果を報告する。

I. 本プロジェクトの概要

1. 本プロジェクトのメンバー

2022年3月末の時点における本プロジェクトのメンバーは次のようであった。（五十音順。○印は研究・実践委員会協力委員）

安齋麻友子（聖心女子大学大学院生）、岩坂泰子（広島大学）、岡本能里子（東京国際大学）、神田和可子（聖心女子大学大学院生）、杉山ますよ（早稲田大学）、関根真理（啓明学園中学校高等学校）、早野曜子（自由学園最高学部）、守内映子（日本映画大学）、○横田和子（広島修道大学）、○和田俊彦（跡見学園中学校高等学校）

2. 課題設定

いま世界では、気候変動や難民問題などグローバルな課題がますます深刻の度を増しているが、その一方で、ナショナルな価値を称揚し国益を最優先する考え方が大きな潮流になっている。こうした時代にあって、学習者にとって最もローカルなメディアである声や身体、あるいはそこから生成するイメージの持つ力を、国際理解教育の視座から再検討することの意義は決して小さくない。

そこで本プロジェクトでは、学びの基盤となる身体性に着目し、それがもつ可能性の検討を通して、公正でかつ多様性が尊重される社会のあり方を模索する。21世紀の急激な社会システムの変化がそこに生きる人々の身体やふるまい方をどう規定していくことになるのか、また身体のあり方が社会システムの変動とどう関わっていくことになるのか、その両方の視点から社会変容の主体となる市民の姿にアプローチしていくことになる。

また、ウィズ・コロナの時代となって接触・非接触といったコミュニケーションのあり方にも大きな変化がもたらされ、ますます身体性がフォーカスされている。本プロジェクトはこうした状況も含めて学びの基盤としての身体性の可能性と課題にアプローチし、また国際理解教育において危機をどのようなチャンスに転換していけるのか、実践と研究の検討を進めてきた。

本プロジェクトでは、身体感覚、感情、情動といったキーワードに着目し、後述する身体

性の復権につながる、あるいは身体感覚を疎外しない、そうした国際理解教育をデザインしたいという会員が集まり活動した。コロナをきっかけに身体性というものの意味、大切さが改めて浮き彫りになってきているが、コロナ以前から、身体感覚の疎外、あるいは身体性の復権の必要性は様々な場面で指摘されてきたことである。そのような文脈の上で、身体性の復権が国際理解教育にとってどのような意味を持つのか、そもそもそれは可能なのか、必要とされているのか、だとしたらどんなアプローチがあり、どんな効果があるのか、それをどう検証できるのか、また他の3つのプロジェクトとはいかにつながり、重なりあっているかを念頭に置きながら活動してきた。多くのメンバーは言語偏重の教育に疑問をもっている。体験する、体感する、さらには、ことばになる前の感覚に焦点を当てる、詩にしてみる、演じてみる、など多様な観点から身体性にアプローチし、そこから国際理解教育の再考を試みている。

2020年度以降は全企画をオンラインで行ない、そのメリットとデメリットを実感しつつ、改めて国際理解教育における身体性を吟味した。そのプロセスで、市民が変化を起こしていくという主体性を育む土壌そのものの存在が問い直されていること、そこを国際理解教育がいかに豊かにできるのか、それにかからだやことば、文化がどう有機的に関わられるのかということが課題となった。その一つの解として公開研究会では、普段あまり意識されない呼吸や身体感覚にフォーカスするワークショップを初期の段階で開催した。そしていずれの研究会、学習会においても、身体にそなわっている智慧について、疎外されながらも、完全に消えてはいない身体技法と学びの賦活化について議論がなされた。「身体性」を軸に国際理解教育を問い直すという行為は一見わかりづらいかもかもしれない。そこをどう言語化、可視化していくかが、チャレンジングな点でもある。参加者には言語教育に関心を持つメンバーが多いが、身体はあらゆる領域にまたがるものであるため、できる限り多様な領域の知見に触れ、研究を深化させることを目指した。

身体性というと、一見、国際理解教育とは直接つながらないかのようにイメージされる方もいるだろう。身体はもちろん一人一人異なっているが、一人一人が固有の身体を持ち、そこで何かを感じつつ、他者とつながりあいながら生きている、その点は普遍である。一人の人間が何かを感じ、何かを学ぶとき、それがどれだけ小さな変化であっても、すでに社会は同時に変化、変容している。情報過多で慌ただしい社会の中、意味や効率を求められがちな日々の中で、あえて遠回りをしながら、国際理解教育の再構築に貢献したいと考えた。

3. 研究・実践活動

本プロジェクトでは次のような6回の公開研究会と7回の学習会を行ってきた。なお、2020年度以降は全てオンラインでの実施となった。

2019年度

第1回公開研究会 2019年10月26日(土)

講演+ワークショップ「造形批評力獲得のためのプログラム開発～対話型美術鑑賞の試み～」

講師：三澤一実先生(武蔵野美術大学)

第2回公開研究会 2019年11月24日（日）

講演＋ワークショップ「指先と表情の魔術『手話』」

講師：斎藤くるみ先生（日本社会事業大学）

2020年度

第3回公開研究会 2020年8月8日（土）

講演「ことばの学びと市民性形成—Change agentを育むために—」

講師：細川英雄先生（早稲田大学）、永田佳之先生（聖心女子大学）

第4回公開研究会 2020年8月30日（日）

講演＋ワークショップ「身体感覚に根ざす言語コミュニケーション—TAEの考え方に学ぶ—」

講師：得丸さと子先生（開智国際大学）

第5回公開研究会 2020年10月17日（土）

講演＋ワークショップ「身体体験という土壌—社会変容とのつながりを考える—」

講師：山地弘起先生（独立行政法人大学入試センター）

第1回学習会 2020年9月5日（土）

「国際交流プログラムにおける身体を使ったウォーミングアップの事例報告」

話題提供：和田俊彦（跡見学園中高）

第2回学習会 2020年11月14日（土）

「身体を巡る旅—自由学園とデンマーク体操の変遷 since1931」

話題提供：早野曜子（自由学園）

第3回学習会 2020年12月19日（土）

「留学生と日本人学生のものづくりという協働作業を通して」

話題提供：守内映子（日本映画大学）

第4回学習会 2021年1月30日（日）

「意味のデザイン活動からハーモニーの教育へ—『インタビュー詩』を手がかりに」

話題提供：横田和子（広島修道大学）・岩坂泰子（広島大学）・岡本能里子（東京国際大学）

第5回学習会 2021年2月13日（土）

「変容をもたらす学びのプロセス—修正案グラウンデッド・セオリー・アプローチ(M-GTA)を用いて」

話題提供：神田和可子（聖心女子大学大学院）

第 6 回学習会 2021 年 3 月 30 日（火）

「ICT を活用した国際協働学習 iEARN “Girl Rising Project”」

話題提供：関根真里（啓明学園中高）

2021 年度

第 7 回学習会 2021 年 8 月 19 日（木）

「演劇的手法を取り入れた学習の可能性」

話題提供：杉山ますよ（早稲田大学）

第 6 回公開研究会 第 1 部 2022 年 2 月 19 日（土）

「伝わる声、わからない意味」

講師 木村秀雄先生（東京大学名誉教授・自由学園）

第 6 回公開研究会 第 2 部 2022 年 2 月 26 日（土）

「音とあなた」

講師 寺内大輔先生（広島大学）

Ⅱ. 基礎研究

1. 身体性の定義

身体性のコアとなる「身体」について、鷺田（2012）は次のように述べている。「あらゆる社会的行為は身体を台座としている。衣食住をはじめ、労働、家事、ケア、コミュニケーション、性愛、祭事など、どの行為をとっても、身体によって担われ、遂行される。その意味で、身体は社会的行為の普遍的媒体であるといえる。あるいは、世界との関係を担う、あるいは世界との関係がそこにおいて生じるもっとも基礎的な媒体（ルート・メディア）であるといってもよい。」(p.698) そして、「行動やしぐさのスタイルだけでなく、感覚にまで身体使用のスタイルはある」のであり、「それは単純に生理的条件で決まるものではなく、むしろ文化的な感受性や対象理解の言語的・概念的な構造によって深く規定されている」という。また、「個々の身体は、監視や強制を通じて権力を作動させるものとなる。学校・軍隊・病院・工場などでは身体が権力によって組織化、規格化、正常化される」という。つまり、身体は、「あらゆる社会的行為の台座であり、世界との関係が生じるルート・メディアであり、その感覚は単に生理的条件に左右されるだけでなく、文化や言語に規定されている。同時に、監視や強制を通じて権力を作動させるもの」である。

あまりにも全ての台座であるからこそ、身体および身体性の定義は困難であるが、本プロジェクトでは「身体性」を、そうした感情や感覚、情動、ときにはアイデンティティといったものとかかわりを含む、より広範な意味範疇を持つものとして定義する。個々の身体は環境や他者とのあいだでさまざまなやりとりをしながら、感情や感覚、あるいは情動を変化させてもいる。さらにそこには、個人の感情や感覚のみならず、あるコミュニティにおける身体文化、たとえば歩き方や人との距離の取り方などの、身体の使い方やふるまい・行動に関わる文化的な要素も含まれる。もちろん身体は物理的存在であり、身長や体重あるいはその動きも客観的に計測され、数値化されることができる存在であり、その結

果は他者との比較も可能である。近代オリンピックのモットー「より速く、より高く、より強く」は、人間の身体が持ちうる能力を極限まで引き出そうとする営みを象徴するものである。しかしながら、その客観性が故に人々が勝利至上主義に陥ったり、国威発揚に利用されたり、対立の元となったりする危険が付きまとう。近代は国家による身体への介入が行われ、その過程において様々な悲劇を産んだことは歴史が証明している。強制移住や強制収容、強制労働、動員、言語使用の強制、思想や歴史観の強制、プロパガンダなどもその一例であろう。第二次世界大戦後、そのようなあからさまな全体主義や国家による介入は、少なくとも日本ではそれほど明白に見受けられないかもしれない。だが、本当にそうなのだろうか。フーコーやアガンベンらが論じるように、市民一人一人が自ら服従を望む生政治¹といった概念もある。もちろん、差別や人権侵害などが社会構造として温存されていれば、そこにはさまざまな身体性への疎外が起きているということになる。

また、人間はさまざまに身体の機能を外部に拡張してきた。文字は代表的な脳の外部記憶装置であり、飛行機や船、車や電車も、足の代替機能と考えることができるだろう。テレビやラジオは、目や耳を拡張した。スマートフォンを家に忘れて落ち着かないとしたら、単に不便が生じるからということではないだろう。さまざまな文化やメディアもその一つである。かつては生の演奏を聴くしかなかったり、その場に行って鑑賞するしかなかったりしたエンターテインメントの数々は、今や、それらはいつでもどこでも何度でも再現可能なものとなった。もはや「モノ」という形を有することなくデータとしてやりとりされ、場所や時間の制限からさえ、人々を「自由にする」までになった。こうして身近な例を考えると、私たちの生活の中の道具や文化も、身体性と深く関わっていることになる。人間という集団の文化が、そのように身体性の拡張を目指してきた結果、現在のテクノロジーに支えられた生活があると言えるだろう。そう考えると、生物として同じ種であったとしても、縄文時代の人間と現代の人間とが、同じような身体感覚を有していると考えない人はいないだろうし、現代の人間同士であっても一人一人、住む場所、世代、嗜好や関心によっても、身体感覚は当然ながら異なっている。とはいえ、徹底的に個別でありながら、何らかの身体感覚、情動を有し、相互に他者や環境と影響を与えあい、やりとりをしながら生きていくという点で身体性は普遍である。したがって、ここでの身体性の定義には、外形からは分からない心や感情、感覚、思想を理解（はできないにしても）するための媒介としての身体のはたらきを含めている。同じ結果や同じ動きをしていてもその背景やプロセスにある思いがどのようなものであるかは、客観的、部分的な情報だけでは判断できない。その時の状況や文脈・関係性を個別具体的に見ながら全体の中に位置づけることが必要だからである。

¹ 生政治とは「近代以前の国王が臣民に対して生殺与奪の権利を有した状態に代わって、国民の出生率や死亡率、それに健康増進や人口調節といったより公衆衛生学的な関心に向かい、殺す権利から生かす権利へと移行した管理体制」を指す。そこでは、誕生から死までの人々の生を国家が管理・統制することでよく生きることを可能とさせるような「生の権力」が作用している。（小林、『現代社会学事典』pp.704-705.）

2. 先行研究

2-1 実践及び研究における身体性

身体があらゆる社会的行為の台座であるならば、身体性を使わない国際理解教育などはそもそも存在しない。たとえ、身体性というものについて、本プロジェクトのように言語化していなくても、国際理解教育ではある意味それを自明のものとして重視してきたと考えることもできよう。3Fと揶揄されたこともあるが、食、ファッション、祭り、いずれも目で見てわかりやすく、身近で身体感覚に直接作用するものである。また、スタディツアーや博物館との連携、演劇的手法や絵本、アートの活用なども身体感覚の活用を目指しているとも言えるだろう。もちろん、たとえ座学であっても情動が動かされる国際理解教育は可能である。しかしいずれのアプローチも学習者にとって消費的なかかわり方になってしまえば、自己変容や社会変容というものにコミットすることは難しい。実際、演劇的手法を提唱する渡部（2014）は、主宰する獲得型教育研究会を設立するに至った経緯を次のように説明している。渡部は会の前身となる米国理解研究会プロジェクト（2003-2006）において、日本各地からキャリア20年以上の教員を中心としてアクティビティ²主体の教材を開発し、また全国の学校を巡り出前授業を実践した。プロジェクトの総括において、参加・獲得型授業を成立させるには、教員がアクティビティのストックを増やすだけでなく、その運用についてもさらなるトレーニングが必要だと声が上がった。これを受けて渡部は「各地から選りすぐった教師たちでさえ、このような自己認識をしているのである。これを日本の大多数の教師の課題と考えざるを得なかった」（渡部：2014, p.16）と述べている。学びを消費して終わりにさせないためには、授業者が学習者の身体感覚や情動に意識的にアクセスすることを含めてアクティビティの運用方法に注意を払う必要があるということであろう。

なお研究面では畑野（2020）が、1960年代以降の「国際理解教育」の研究動向をCiNii掲載論文のタイトルに対するテキストマイニングによって探っている。そこでの出現回数の結果として「身体」や「からだ」といった語句は見られないが、そのような中、畑野は、実践研究、事例研究が多い中で、身体を重視する研究の発展を望むとしている。

2-2 mindsと「心」をめぐって

次に、ユネスコとの関わりで、ユネスコ憲章前文の一節「戦争は人の心の中で生まれるものであるから、人の心の中に平和のとりでを築かなければならない」の中の「心」の訳について触れておきたい。この前文で表現されている‘minds’は、日本語訳では「心」とされているが、千葉（2021）は‘minds’と‘こころ’は「必ずしも完全な同義語ではない感じがする」として次のように述べている。

「辞書を見ると、‘minds’は理性、思考、知性、意志、心、等の訳語が見られ、フランス語では‘esprit’という言葉が使われ、精神、頭脳、知力、魂、心、という訳語が示されています。当時の外務省の関係者は、‘こころ’という言葉を選択しました。この‘こころ’という表現が日本人に大きな感激と親しみを与え、熱狂的に受け入れられたのでは

² アクティビティとはリサーチワークやプレゼンテーション、ディベートといった「全身的な学びのツールであると同時に、学びの場を成立させる共通言語」渡部（2014, p.14）である。

ないかと思えます。しかし英語圏、フランス語圏ではどちらかという知性、理性、意識、精神面のニュアンスが強いように思われます。・・・ユネスコの使命は知的ミッションととられがちです。一方、日本では、知性よりも、胸に秘められた思いやり、弱者に対する労りという心情的感覚が強いように感じられます。」

また、同様にテッサ・モーリス＝スズキ（2017）はこの語の訳に注目し、中国語での訳は「思想」として紹介している。「思想」と「心」では随分印象が異なる。in the mindsではなくて、どちらかという、in the hearts かのよう原文を訳した可能性があるのだろうか。heartsの語義には文字通り心臓も含まれるわけで、肉眼では見えないものでありながら、同時により身体そのものに近い表現ではないだろうか。そこに、千葉がいうように胸に秘めた思いやりや弱者に対する労りが含まれていたら、理性や思考とはだいぶ温度差が生じるのではないか。その意味でももしかしたら、「心」という訳は若干「訳しすぎ」に入るのかもしれない。だが仮に、mindsと心ころが同義語ではないのなら、あえて人の「心」に平和の砦を築く、という点を日本の国際理解教育からユネスコに向けて、加盟国に向けて、あるいは加盟国でない国にも向けて、届けていく、発信していく、そういうアプローチがあってもいいのかもしれない。

30年以上ユネスコにいた千葉にとってすら、mindsという語が必ずしも自明のものではなく、その訳も言語間ですら一致していないなら、一人ひとりの間でもその意味にずれが生じるのは当然である。まずはそのずれ・差異の存在を認識することが必要だろう。

Ⅲ. 身体性へのアプローチ

身体性へのアプローチには多様な方法が考えられる。小林（2012）は、「われわれの身体活動・身体運用は意識的・無意識的につねに行われており、それらのあらゆる局面において身体技法は観察されることになるから、身体技法の全体的研究はありえない」と述べているが、本プロジェクトもあくまで断片的であり、決して体系的・網羅的なものではないことを断っておく。

本プロジェクトではまず、身体性をめぐる理論面として次の視点から検討を行なった。

- ① 認知的な力の原動力として情動・感情の検討。情動が認知と往還しながら発達すること、五感や感情などの重要性の検討。例：ヴィゴツキーの情動理論
- ② 言語のみならず非言語・環境等も含めたコミュニケーションの多層性の検討。例：マルチモダリティの理論と実践。
- ③ 近現代の日本社会における身体観の再考。例：近代国家と身体教育史、体育教育史、自由学園の体育実践。
- ④ 研究方法としての身体性への着目。例：M-GTAを用いたスリランカのフィールドワークの分析。

また、身体性に根ざす学習に対する実践的なアプローチとして次の視点から検討を行なった。

- ① 身体感覚やボディワーク、ソマティクスを重視してアウェアネスを得るアプローチについての検討（第5回の公開研究会）
- ② TAEの検討。ことばと身体感覚の往還について検討した。（第4回の公開研究会）

- ③ 声や音、即興性の検討。意味のわからないことばがもつ音の意味や、音遊びと身体感覚について検討した。第6回の公開研究会（第一部及び第二部）
- ④ 即興によるインタビュー詩づくり（第4回学習会）
- ⑤ 留学生と日本人学生のものづくり（第3回学習会）
- ⑥ 演劇的技法を用いた学習（第1回学習会・第6回学習会・第7回学習会）

なお、これらのアプローチはメンバーの興味関心から出発しており、身体性を網羅するものでは到底ない。しかしこれらは個別無関係に存在しているわけではなく、互いに重層的にかかわりあっており、共通する部分は多い。（横田和子・和田俊彦）

1. 近代国家と身体の再考

1-1 「日本における近代国家と身体教育」

社会変容という時間軸の中で身体を取り巻く環境（空間）の変化により身体性がどのように変化してきたか。ここでは時間を遡り、1900年以降近代化へ向かう日本を起点とし、近代日本人の身体・身体性、学校教育の中で「身体教育」はどのように変容してきたかを検討する。

日本の近代化は「身体の西洋化」であった。学校教育が導入され、それまで農耕に適した身体と身体技法を有した個人から、富国強兵、「日本国民の身体」育成へと変容していった。明治維新（近代化）以前の日本人が身につけていた身体は数値化されない、個々のものであり、身体技法は生活空間と生活様式に根ざした実用性を有し、公家・武士・庶民など階級により培われる所作は独自のハビトゥスを有していた。上半身を捻り、左右逆の手足を出して歩く現在の歩行と異なり、和装の歩き方、捻りのない歩き方は「ナンバ歩き」として階級の別なく、日本人が有していた歩行法であった。

しかし「文明開化」と言われた近代化は、それまでの生活様式を下位文化とし、西洋化は文化的に進んだ様式と捉えられた。

それまで国家として軍隊を持たなかった日本では、徴兵するための体格規定を定める基礎資料が整っていなかった。当時軍医だった石黒直恵は独自に身体検査を実施し、外国の徴兵基準に照らし、外国兵六尺（180cm）に対し、明治6年（1873）徴兵基準 154.5cm 騎兵・工兵 162.1cm 以上と定めた。しかし徴兵検査に合格する割合は2割にも満たなかったとされる。石黒が定めた基準は「理想の基準」であり、明治12年（1879）には歩兵 151.5cm 騎兵・工兵 160.6cm へと改定されている。

1900年代の成人平均身長では、スウェーデン 172.8cm、米国 170.0cm、イギリス 169.4cm、ドイツ 169.2cm、イタリア 165.6cm、日本 157.7cm であった。体格の優劣は国益に関わることと考えられ、明治17年（1884）には『日本人種改良論』まで出版された。

日本の近代化は、日本人の身体を「数値」により外国の身体と比較し、体格的に劣等であると他国から判断され、また日本人自身が自分たちの身体を劣ったものと認識することとなった

明治5年（1872）、政府は学制を發布し、小学校教科に「体操」を導入した。しかし当時日本で体操経験者はなく、その必要性も理解されなかった。そこで政府は体操教育を普及するため1878年に体操伝習所を設立し、米国より G.A.リーランド(1850-1924)を教授と

して招聘した。医師リーランドは保健・医療体操として P.H.リング（1776-1839）の考案したスウェーデン体操を教授した。

一方明治 17 年（1884）に初代文部大臣に就任した森有礼は体育による集団性の育成を重視し、高等師範学校に「兵式体操」を導入、のちに「教練」と名を変え、軍隊式集団訓練を教授した。スウェーデン体操は「普通体操」、一方教練は「兵式体操」として学校の中に位置づけられた。小学校では年少者は遊戯、年長者は「軽体操」（普通体操）と隊列体操（兵式体操）が実施された。このように学校教育の中で 2 つの異なる文脈で身体教育が行われることとなった。その後、文部省は新たに海外体育事情調査のために 1905 年に永井道明（1868-1927）をアメリカとスウェーデンに派遣した。永井が見た米国のスウェーデン体操は主に女性のための体操に変容していたが、1907 年スウェーデンに渡った永井はスウェーデンの陸海軍の訓練に体操技術が用いられている様子を知る。永井は「体操が祖国の繁栄を動機として生まれ、日進月歩を以て改善されていること、軍隊体育においてもスウェーデン体操が重視されていること、国情に応じてスウェーデン体操にも種々の方法があること」を認識し 1909 年に帰国した。帰国後、永井道明が中心となり、大正 2 年 1 月 28 日（1913）に学校体操教授要目が制定された。実施項目には「体操」「教練」「遊戯（スポーツ）」が含まれそれまで 2 つの異なる文脈から導入されていた「教練」（兵式体操）と普通体操（スウェーデン式体操）が一つの教授要目となった。北欧で主流だったスウェーデン体操はその後デンマーク体操へと繋がる。

1920 年、デンマークのニルス・ブック（1880-1950）は国民高等学校（フォルケホイスコレ）の対話による教育の上に、主に農業に従事する青年の労働による身体の偏りを除き、青年の心身育成を目指してオレロップ国民高等体操学校を創立した。ブックは、スウェーデン体操を基に基本体操を創案した。

当時日本は大正自由教育の流れの中で東京を中心に私立学校が創立されていった。1927 年、玉川学園を創立した小原国芳は文部省から派遣され体操視察留学から戻った三橋喜久雄にニルス・ブックを紹介され、1931 年ブック体操チームを招聘した。ブック一行の来日は新聞でも報道され、首相官邸でも演技発表を行った。文部省が学校体操に導入していたスウェーデン体操が形式的で無味単調であったのに対し、ブックの体操はリズムカルでアトラクティブな体操であり、大きな反響を呼んだ。しかし学校体育への導入は玉川学園・自由学園などごく一部で、他に職場体操や海軍体操などに導入された。1931 年から 1945 年まで、時代は徐々に戦争へ向かい、デンマークも日本も国民の身体は国に管理されていった。2020 年オレロップ創立 100 年に出版された“The fight about gymnastics over 100 years”では、ナチスドイツに占領されたデンマークで体操を続けたニルス・ブックについて、「体操」が政治的に利用されたことへの批判が記されている。（早野曜子）

1-2 第 2 次世界大戦への反省のもとに一野口三千三の身体論

高橋（2019）は現代の「からだ」の巨人として伊東博，野口三千三，松本千代栄，竹内敏晴の 4 人を挙げている。ここではその中の一人、野口体操の創案者、野口三千三について論じる。といっても野口体操の内容³について紹介するのではなく（それはすでに野口自

³ 野口（1972）は、人間の身体を水の入った皮袋の中に骨や内臓が浮いている「原初生命

身や関係者による多くの本がある)、第2次世界大戦への反省とその後の体育との関わりから検討する。

戦時中、前項のデンマーク体操にも影響を受けたという野口。戦前・戦中に彼が行っていた「優れた」体操指導は、結果的に国家主義に加担する装置として機能し、教え子の命を奪うものとなった。自身を戦争の「被害者」ではなく「加害者」として認めたことから、のちに個の自由と創造性を重視する野口体操が誕生した。野口は東京體育専門学校(後の東京教育大学、現在の筑波大学)の教員時代、文部省の学校体育指導要綱に創作ダンスの導入を試みた。1947年発行の学校体育指導要綱に創作ダンスが導入されたのは野口のアイデアによるものである(羽鳥:2022、p.146)。だが結果は思うようにはいかなかった。

「軍国教育で育った先生ばかりの時代に創作舞踊だと言われても、実際は、指導できる力のある先生はいなかった。多くの日本人にとって、個性を尊重した『創造性重視の教育』なんて、考えも及ばないわけだから。急に、自由に創造性を発揮して舞踊を指導するといっても無理な話だった」(羽鳥:2022、p.146)。これが野口の実感だったようだ。

1947年に導入された創作ダンスはその後どうなったか。1989年からは中学校保健体育女子の選択科目にダンスが入り、2012年からダンスは男女ともに中学校保健体育で必修化された。創作ダンスは学習指導要領に2022年現在も掲載されている。しかし一般に現場で浸透しているとは言えない。授業で多く実践されているのは「現代的なリズムのダンス」であり、具体的にはヒップホップなどを「かっこよく踊ること」が目指されることが多いという(夏野:2021)。つまり、野口が目指した『創造性重視の教育』が浸透していると言い難い。太田(2009)では、戦後1952年の調査が紹介されており、それによると「小学校122校中、38校」しか創作ダンスをしていない、という。この数字をどう受け取るか。むしろ意外にこの時期、創作ダンスを実践した学校が多くあったのではないか。その後、画一化が進み、この数は減少したのではないか。画一化の一つの象徴として例えば「集団行動」が挙げられる。田端(2015)によれば体育における「集団行動」の趣旨・目的・文言は、大正2年からほぼ変わっていない。「リーダー」や「協力」という「民主的な」ことばを使いつつも、その内実は「服従」であり「従順」であり、さらにそこには集団行動を管理統率する教師自身の快感もあるという。また集団行動推進の裏には「民主的な体育」への非難があり抵抗があったとされる。保護者からも「秩序」や「管理」を願う要望があったのである。「集団行動」には「集団として大きなものへ一体化したいという欲望」の強さ、あるいは「大きな集団を一体化させ秩序立てて管理したいという欲望」の強さを感じる。権力に対して「自ら主体的に服従する」生政治の姿をここに垣間見ることでもあるのではないだろうか。田端(2015)は東日本大震災の避難でも必要なのは一人一人の判断であり行動であったという。リーダーが間違えて、そこに人々が協力したらどんな結果になるか、私たちは歴史的にも見てきている。

たとえ文科省が創造的なことを言っても、1947年に創作ダンスが入っても2022年でも浸透しない。つまりトップダウンでは現場には浸透しない。若い世代こそ目の前の先輩教員や校長の話ばかりでなく、文科省やユネスコのメッセージを受け取る必要がある。現場

体」とイメージし、そのイメージやオノマトペなどを活用し、独自の体操を考案した。筋力の向上や健康などを指すのではなく、まるごとの柔らかさを追求、重さや自然にきく、ということを通した「体操による人間変革」を目指した。

の先生が間違っていて文科省やユネスコが正しいというのではない。意見が違っていたら、自分のからだで感じ、自分の頭で考えるしかないのだ。

身体性の持つ共鳴・共振は、必ずしも平和の砦に結びつくとも限らない。野口が教え子を戦争に送ったようにいつでもそれは全体主義、生政治の犠牲になりうる。「集団行動」の指導から快感を得る教師の犠牲になる子どももいるだろう。野口の思想を考えることは、敗戦を境に身体を国家主義から民主主義へ、180度転換せざるを得なかったこと、芸術という場が持っている可能性と限界を、同時に考えることになる。身体性は画一的な教育にも平和の砦にも、どちらにも転びうる危うい存在だからこそ、国際理解教育はこのテーマを掘り下げる必要がある。(横田和子)

2. 認知力・思考力の原動力としての情動体験

人は感性や思考力を発揮し、様々な文化的道具を発明し、またそれらの文化的道具は人に新たな世界を見る手段を与えてきた。このように、身体は、単に環境からの作用を無感覚、無思想的に受け入れるだけではなく、そこに意味を見出し、世界の見方を更新し続ける主体的で創造的な器なのである。身体という器は環境とのあいだに起こる臓器の反応がある見方で認識する。その認識の表象のカタチが例えば「ことば」であり、「イメージ」であり、「音楽」ではないだろうか。では、媒体としての身体がどのようにして世界の認識のカタチを創造するのか、そのメカニズムをヴィゴツキーの発達理論をもとに考えてみたい。

思考と感情の関係、特に近年、思考にとっての感情の役割あるいは影響について、新しい見方が報告されている。従来、感情は思考を司る知性に対し原始的、動物的で危険であることから劣ったものとみなされてきた。しかし、近年になって神経科学者の Damasio (1999) は、感情は人間の生存を具現化するために不可欠であるという理論を打ち出し、Barrett (2018) に至っては、感情こそが知性を機能させるための原動力である、と主張した。「思考と言語」(2001)で有名なヴィゴツキーも、感情は思考と切っても切れない深い関係にあるという。ヴィゴツキーは、人間がある環境あるいは状況において何らかの体験をした際に生まれる感情のことをペレジベーニエ(1994)と呼んだ。この概念によれば、同じ状況における体験であっても、体験した人間の過去の経験や性格、あるいは文化的背景によって異なる感情が生起するという現象も説明がつく。さらにヴィゴツキーは、先述した神経科学者らと同様、思考のプロセスに火を付けるのは感情であるとした。つまり、思考と感情はコインの裏表のように、一体となって媒介しあう関係にあるのである。思考と感情の止揚活動が活性化されることによって、人間は精神発達を遂げ、結果として人は様々な表現媒体を通して自己の認識を表象する。認知力・思考力は人間の行動や活動に根拠を据える意味で大変重要なスキルであるが、そのスキルの原動力となるのは、個々人の体験によってその時、その人の中だけに生まれる感情なのである。そうであるならば、人が何らかの行動に至るためにはまず、個人の感情が動かなければならないだろう。今、世界では地球的規模の課題が深刻さを増している。しかし、それらの課題に立ち向かうためには、それぞれの課題を知的に理解する認知力や思考力だけでなく、そうした課題に対する個人的な感情が伴わなければいつまでも他人事の域をでないのではないだろうか。日本の国際理解教育はユネスコの「国際」教育を基に始まった。しかし、その過程の中でナシ

ョナルな語りからグローバルな語りに主眼がシフトしてきた。社会の諸問題を解決するためには当事者意識を持つこと、そのために身の回りの問題に情念を注ぎながら取り組むことが必要だからである。思考力を鍛える感情の役割に注目することは、ともすれば他人事で終わってしまいがちな社会問題に対し、当事者意識を持つことにおいて重要な視点である。

身体性にとって最も重要な概念は「全体性」と「関係性」である。身体は環境と、感情は知性と相互依存の関係にあり、両者が往還されながら構築されていく。このことを社会、地球規模で考えると、人間の存在を地球/宇宙の全体との関係の中で捉えることが必要となるだろう。身体性チームが提案する国際理解教育とは個と全体が有機的に繋がり、育て合うことを可能にする教育実践である。(岩坂泰子)

3. 情報過多の時代と共振する身体—TAE をきっかけとして

人間は自分の情動や身体感覚というものを丁寧に生ききっているかと言われれば、必ずしもそうではないのではないか。むしろ情報過多の社会の中で、自分の感覚に蓋をし、気づくべきことに蓋をして、自分の感情に向き合うことなく生きるほうが効率は良い。こうした状況は人間疎外の社会を作り出すという負のループに拍車をかけているのではないか。

そんな時代において、立ち止まり、深呼吸して、自分の感覚に深く入っていくことを助けるのが、TAE (Thinking At the Edge) である。TAE は、現象学の流れを汲むユージン・ジェンドリン(Eugene Gendlin)の哲学理論に基づいており、「フェルトセンス」「身体知」「論理」の中核概念で構成される。得丸(2020)はTAEを言葉にしがたい「意味感覚」を明確な言葉で述べるための系統だった方法と定義している。ここでいう「意味感覚」とは、「フェルトセンス」(felt sense)のことを指し、「言いたくても上手く言葉にならないが追求したくなるもので、知的に解釈された状況についての感じ(feeling)を含む」とする。ジェンドリンは「フェルトセンス」と「論理」の両輪が大切だと強調しており、「フェルトセンスと論理を応答させ相互作用させると、私たちはよりよく生きることができる」と言う。TAEには社会的目的があるとされ、その実践者が「自分の言葉」で「生き生きと語る」ことに繋がる。そして「自分の言葉にならない内側の深いところ、暗黙のところ、まだ言葉にならないところ」という部分が、「Edge」(=辺縁)であり、そこを場所として「感じる」そして「考える」ということは、「身体全体を使う」ということである。この場合の「感じる」とは、フェルトセンスであり、それを言葉にしていくために「考える」とは、「身体全体を使って考える」という意味である。ここで、TAEで「考える」という場合、「感じる」のだから頭を使ってはいけないのかという疑問を持つ人がいる。だが、「頭も身体の一部」であり、何も頭を除く必要はない。そして、それがまさに「身体知」ということになる。

ここで、「自分の言葉」を持つということに着目してみると、現在の学校教育ではそれが形骸化し、形だけを押し付けてはいないだろうか。TAEでは、「言いたいこと」を立ち上げるプロセスと「言葉を探す」プロセスを重視する。ジェンドリンはこれを「言いたいこと」と「言いつつあること」を同時に感じる「二重プロセス」とあるという。このプロセスは個人の「身体」で進行し、ズレたり近づいたりしながら動く。その二重プロセスを感じるうちに、何かが合う(会う)ようになり、「これだ」というかすかな感覚が生じる瞬間が来る。そのような個人の中で進行する「二重のプロセス」を、時間をかけて丁寧にを行う

ことが TAE の真髓と言える。決して安易に言葉にするのではなく、だが同時に、ありふれた言葉やお仕着せの説明で理解するのでもない。そのような「身体」を巡る活動を大切に。このように、時間をかけて自分の身体をまるごと味わいながら、ゆっくりとことばを探していく TAE は、情報過多の時代に、短時間でメッセージの応酬に明け暮れる今の私たちの世界の身体性を捉え直すためのヒントになるのではないか。

現代社会における代表的な社会変容の一例として、メディアの変容が挙げられる。1990年代以降、とりわけ 2000年代になってからの社会を見回すと、SNS や動画配信サービスというメディアが世間を席卷している。多くの人々にとって日常的に文字をしっかりと読み書きする機会は減少し、逆に短文や動画でコミュニケーションをする機会が圧倒的に増えている。こうした変化のメリットはもちろん多々あるが、問題がないわけではない。文字ではなく画像や動画中心のメディアにおいては、理性や知性よりも感情や共感の原理が全面化する。長い文章を黙読し、1つのテーマにひたすら向き合っ、何を言おうとしているのかを考えることによって、近代的自我あるいは近代的内面が構成されてきている(マクルーハン：1986)とするならば、断片的な SNS や動画配信サービスを観ていても、近代的内面は形成されないことになるだろう。そういった内面が形成されないと、文脈を読むことや全体の構造を理解するという考える力は低下する。文字メディアにおいては当然であった、本の奥に作者がいて、その作者の言いたいことを探求するプロセスや、書かれたものからさらに真理を追究するというようなプロセスが簡略化されてしまう。こうしたメディアのあり方は、人々の内面構造、人格や自我構造にすら変容をもたらしていると言えるのではないだろうか。更に、インターネットや SNS、ゲーム等を介して、多くの人が日常的に大量の情報をやり取りしているが、流通する情報の多くはじっくり吟味を要するものよりは、短時間で直観的なレスポンスのやりとりを要することになる。そこには、細切れで断片的な新たな情報を途切れなく供給することで脳の報酬系に作用することで利用時間を長くさせ、なかば依存症的に人を誘導するスマートフォンや SNS ビジネス、オンラインゲーム等の構造が存在している。書き込み、文作成、画像作りといった作業をユーザーに「主体的・能動的」に行わせ、その成果をコンテンツにするというプラットフォームビジネスがあり、それを成立させるためには、長時間メディアを見続け、そこに留まり続ける人が必要なのである。そこにはある程度依存症的に人を誘導する構造と、ゲームの世界に蓄積された技術が応用されている。

以上のような、現代におけるメディアの影響による社会変容を考えると、そこでは、私たちの「身体性」はなおざりにされており、スピードと情報、知能優先の世界が厳然と立ちだかっているのである。

また、「身体性」に着目した場合、「共感」について問い直すことが必要である。一般的に、「共感」とは、良いことで望ましいものであると教えられる。しかし、私たちはあることがらに対して、「共感」したところで「あっ、知っている」と思った瞬間に思考が停止し、それ以上を「感じ」「考える」ことはなくなってしまう。事象の背後にある複雑な問題について追究することなく、「わかる、わかる」というところで共感し理解した気になってしまうのだ。なぜなら人間は、相手の感情を自分の体験や知っているものの方に寄せることによって、理解したと思いついでしまうものであるからだ。「共感」とは、ある危険性を孕んでいるものであることに自覚的にならなければならないのである。

そこで、「共感」ではなく、「共振」すなわち「身体と感情の共有」という体験例が必要ではないかと考える。実は、筆者（守内）は生後7か月の乳児と遊んでいて気づいたことがある。言葉によってお互いの気持ちや快・不快を伝え合うことができないとき、人間はどうすればいいか。人は、共に同じ場所にいて心地よいという状況を共有するには、おもしろい遊びに興じるものだ。意味はないが耳触りのいい音を発してリズムを取ったり、そのリズムに合わせて表情や身体を揺らしたりすると、乳児が喜びを表現する。そこには言葉が通じない相手とのおもしろさや楽しさを演出する1つの有効な方法として、日常の何気ない小さな振る舞いがあった。このときの原初的な体験は、木村秀雄先生と寺内大輔先生による本プロジェクト公開研究会でのワークショップの体験とも重なるものがあるのではないかと思いついた。

これらは、国際理解教育を考える上で、自他の境目を揺るがす「共振」の重要性に通じるといえる。そのような「共振」のなかには、90年代以降、加速度的に広まった社会的規範を揺り動かす力があるのではないだろうか。たとえば声や音、リズムの協奏が、遊戯性や楽しさを基盤とする心地よさやぬくもりをもたらし、人々に共に在ることを感じ合い、一体感や親密性を高めることばの「交感的機能」(Malinowski,1923)を促進するのである。

以上を踏まえると、ホリスティックな視点から個別の「身体」を見るだけでなく、個別の身体と身体とがそのあいだにおいて、環境や道具を媒介にしつつ相互作用しあうことが「身体性」ではないだろうか。ホリスティックな視点とは、身体だけでなく、それを取り巻く「環境」や目に見えない「こころ」、あるいは「思考」までを含めた全体的な視点ということである。そして、すぐに言葉にして刺激に対して反応することが、一見つながりを創り出すように見えながら、実はむしろ分断につながるとするならば、「しっかり感じる」TAEの側面と「共振する」木村先生及び寺内先生のワークショップの体験からは、世界を理解する・平和な世界の構築を目的とする国際理解教育に必要なホリスティックで原初的な「身体性」をつくるものである。一見すると意味を持たないような「個人的な身体」を伴う「共振」は、「個」から「普遍」へと繋がる地道な新しい取り組みの一步と言えるのではないかと考える。

(守内映子)

4. 音楽モードと身体性

マルチリテラシー教育実現のための自己表現媒体の概念であるマルチモダリティでは、ことば（話し言葉、書き言葉を含む）が、他の媒体（モード）のテキスト（例えば、イメージ、ジェスチャー、音など）に比べて優れた表現手段ではない、と説く。これらはそれぞれ表現手段としての特徴があり、時に利点となり、時に難点となるものの、全て同等の価値を持つとする。マルチモダリティの提唱者の一人である Kress(2010)は、特にイメージをテキストとしたヴィジュアルモードと言語モードの相乗効果に着目した研究を行っているが、それぞれの特徴として、イメージは、共時性（異なる時のイメージを同時に提示することが可能）、そして言語では通時性を挙げている。では、音（楽）モードはどのような特徴を持つのだろうか。音（楽）モードの特徴として詩人・谷川俊太郎氏は、「無意味である」ことに言及する。谷川氏は、様々な芸術活動の中で、「意味を引きずる言葉」による詩に対し、「意味を必要としない絵と音楽の親しさに嫉妬する」（朝日新聞、2021年2月7日）と述べている。谷川氏は、音楽にとって大切なのは「理解すること」ではなく、

「感じること」であるという。では、言葉のような意味を持たない音楽は、社会における人間関係構築にどのように寄与するのだろうか。音楽体験は、聴覚だけでなく、視覚や体性感覚による知覚、身振りや運動動作による表現などが重畳されたマルチモーダルな体験である（寺澤ら、2013）。この体験は個人的なレベルに始まるが、同時に音楽によって喚起される情動は、意識的・無意識的な身体反応を通して間主観的に共振し、集団の動的な情動コミュニケーションへと発展する。寺澤らによれば、同じ共同体に属する人々が、宗教的儀式における歌や踊りを交えた音楽を共同のダイナミックな体験として感じ、強い情動を共有することによって共同体としての一体感を高めていくという。また、情動共有の芸術的なメディアとして特に音楽は、ダイナミックな情動の変化を、言葉を用いずに、実際の時間の流れの中での体験としてダイレクトに提示できる点が特徴的である、としている。

音楽を通じた知覚による情動体験について河瀬（2021）は、神経科学的視点から身体運動に豊さを与える音やリズムの研究を行っている。河瀬は、音楽を聞いている時に思わず体を動かしたくなる感覚「グルーブ」は、文化的な体験のみならず、神経学的にも聴覚と運動との連絡によって起こる可能性が示唆されるとして、「グルーブ」と音楽の感情的性格（楽しさや悲しさ）との関係を研究している。さらに、用いる音楽やその効果を科学的に検討し、音楽による情動喚起の強さを応用した療法の提案や、社会性の促進についても示唆している。以上のように、マルチモーダルな身体感覚の刺激によって「感じること」を軸とした音楽モードは個の内部システムの知覚を通して情動喚起に繋がりやすく、内部で生まれた情動は外部に表出しやすい。音楽モードを通じた共同体としての社会性の醸成メカニズムを参照し、身体性チームが行った2つの音楽をテーマとした公開研究会の意義を検討してみよう。

1回目の研究会は木村秀雄氏による「伝わる声、わからない意味」と題して行われた、アマゾニア先住民エセエハの音の世界に浸る体験を共にするものである。参加者は木村氏が読み上げるエセエハの文字テキストを文字無しで、次に文字を見ながら聴くのであるが、エセエハを母語としない者にとってこの言語は意味を持たない、つまり、意味を持たない音の世界である。この体験におけるコンテキストとは、言語の文法に基づくコンテキストではなく「音の世界が作り出している感覚世界」であり、「言葉を構成している無意識の意味世界」（木村、2022）である。「わからない音の洪水の中で言葉のスタイルや込められた感情を読み取れるように言葉が体に染み込み、その世界に属している感覚」（木村、2022）を参加者が一様に追体験することにより、場を共にする者の共同体としての一体感あるいは連帯感覚を共有した。続く第2回は「音とあなた」と題した即興音楽家である寺内氏による音のワークショップである。寺内氏のワークショップでは言語は使用せず、様々な発声やリズムによる多声性の世界に浸った。人間の声の音楽性と多様性は、個人の歴史的文化的記憶を豊かな感情を纏わせて表出させた。喚起される体験は個人的なものであるが、感情を伴う体験の表出は場に集う者の間に共振」的な、あるいは友好的な対話をもたらした。音楽による感情的体験の喚起は、個から共同体全体の社会性を高める重要な媒介的道具として機能することが示唆された。なお、だからこそ音と人間、音楽と人間のあいだにあるのは、ただ個人の趣味や嗜好の問題ではなく、共同体全体の社会性、友好的対話の「演出」などに、いくらでも使われる可能性があることについても述べておく。ナチスによるワグナーの利用、日本の戦時中の西洋音楽の禁止や軍歌などはよく知られた例だし、こ

とあるごとに国際的なスポーツ大会などで流される“Imagine”は、放送禁止になった過去もある。日本でも同様に、森（2003）はさまざまな歌が、メディアに携わる人々によって自発的に「放送禁止歌」とされていった経緯を明らかにしている。本報告書の読者の多くにとっても身近な存在だろう学校のチャイムも、もとは工場労働者の管理のために発案されたものが教育に応用された例である（いくつかの学校ではチャイムの存在を見直したり、見直そうとする動きもあるが、むしろチャイムを廃止した学校でより厳しい3分前行動、1分前着席などが実施された例もある）。遡ればそもそも宗教施設の鐘の音は古来より時の支配＝人民の支配＝と密接に関係している。儒教はかつて音楽を統治に欠かせないと考えていたし、墨子は逆に非楽として音楽を批判した。音・音楽の魅力とは別に、音・音楽が人間の情動に訴えかけるからこそ、その効果を意識的に利用しようとする存在についても注意しなくてはならないだろう。（岩坂泰子）

5. 演劇的手法

演劇的手法は渡部（渡部＋獲得型教育研究会，2010）が「思いを声に出す勇氣、動き出せる身体」の涵養を目指して提唱した手法である。演劇というと学芸会や劇場での上演を指すことが一般的だが、演劇的手法はさまざまな方法で自分とは違うだけかになってみることで学びを深める活動全般を指す。このため、授業などの一部において数分だけ取り入れることができる。

演劇的手法の主な特徴を以下に述べる。第一に、運用の柔軟さが挙げられる。たとえば、学習者に演じさせることが難しい状況でも、ティーチャー・イン・ロール（Teacher in role）といって授業者が物語の登場人物や学習内容の専門家に扮して情報を提供することができる。ここでは、一人称の語りにより学習者は内容に引き込まれやすくなることが期待されている。さらには、ミミズや傘などを擬人化することで新たな視点を提供したり、違う時代の人物をそろえて仮想の討論会を行ったりできる。授業者の経験と想像力に応じて多様なバリエーションを作り出すことができる。

第二に、学習内容の深化が挙げられる。学習者は得た知識を寸劇にしたり、踊りにしたりして表現することが求められる。そのためには、リアリティをもって学習内容を理解し、伝えるべき項目を吟味し、聞き手に伝わることを確認しながら表現方法を検討せねばならない。また、複数人での発表であれば、他の学習者との意見の交換や合意形成も必要になってくる。これらのプロセスを通して、学習者は棒暗記を超えた学びの醍醐味を知ることができる。演劇的な活動の発表には2つとして同じものではなく、自分がそこにいる意味を実感できるのも演劇的活動の利点といえる。

第三に、学習者の心的負担に対する配慮が可能であることが挙げられる。思いを声に出したり、動き出したりするためには、学習者が安心して活動できる空間が必要であるが、実際には周囲の目が気になってしまうことも少なくない。自己開示を求められる場合には特にそうである。しかし、演劇的な活動においては、自分ではない誰かの役の立場から導かれる発言や行動が求められるだけであり、自己開示は必ずしも求められていない点で比較的負担が少ない。それでもなお、「役に入る」「役を降りる」時点を設けるなどして、学習者がたとえば重い内容を不必要に引きずらないように念入りに配慮することが演劇的活動を行う授業者には求められている。

演劇的手法は、次の点で国際理解教育における有力なアプローチと考えられる。第一に、目の前にある課題に「当事者」として向き合うことを求める点である。たとえば、ある統計資料も処理対象となる無機質なデータとしてではなく、そこに示された傾向が好ましいことなのか、何か対策が必要なのかを考える出発点として提示される。異質な他者の立場でものごとを見る経験は国際理解教育において不可欠な態度を涵養すると期待できる。第二に、演劇的手法は必ずしも言語を必要としない点である。あえて意味のない音を言い合っ
て楽しむジブリッシュ (gibberish) はその最たる例であるが、学習者間に共通言語がない場合でも声のトーンや表情、指差しなどのモードを通して五感を総動員することでわず
かでも相互理解を進めることができる。

このように、演劇的手法は身体性を通じた国際理解教育の実践、引いては参加民主主義の実現のための有力なアプローチであると言える。しかし、系統学習に慣れた授業者は理念には共鳴しても、実践の場では戸惑うことが珍しくない。ここで重要なのは授業者自身が声に出す勇氣と動き出せる身体を持つことであり、そのためにはより多くの経験を積むことが必要である。
(和田俊彦)

IV. 成果と課題

1. 成果

ここからは本プロジェクトで取り上げてきたトピックに共通のエッセンスを考えてみたい。例えば、第2回学習会で取り上げた、自由学園とデンマークとの交流。デンマークといえば、物語の国、アンデルセンの国である。かつては夜な夜な人が集まり、民話を語りあい、歌を歌うような土壌があり、そうした国がフォルケホイスコレのような学びの場を生み出してきた。あるいは、第3回学習会で取り上げた、日本映画大学のものづくり。歌や民話に比べ映画は新しいメディアだが、その影響力は小さくない。そして映画を消費するのではなく、作る側になりたい、と思ったことがある人たちが集まる学びの場だ。紹介した実践は、ストーリーを発見し紡いでいくという授業だった。本プロジェクトの実践の共通点として、ストーリーがあるということが言えそうである。

このことは、「社会情動的学習 (Social and Emotional Learning:以下 SEL)」にも共通している。SELにおいて大事なものは、inner /other/ outer (自己・他者・より大きな世界)の3つにフォーカスすること、すなわち「トリプルフォーカス」(ゴールマン他:2022)とされている。自由学園も日本映画大学も別にSELをやろうと思ってやっているわけではないだろう。ただ、ストーリーを大事にしていたら、自ずと自己と他者と世界の往還が生まれるということとは言えそうである。いや、その2箇所が特別な場所なのだろう、と思う方もいるかもしれない。だがその逆である。この2箇所は、日々問題があり葛藤があり、というような場所かと思われる。しかしその問題や葛藤は、教員によって用意されるのではなく、学習者本人たちから切実さをもって生まれてくる。それが agency を育むことにつながっているようにも思われる。一見、2箇所が特別な場所であるかのように見えるがそうではなく、情動や身体性にフォーカスするからこそ、特別な学びの時間を産んでいると考えられる。逆に言えば、情動や身体性にフォーカスすることで、なんでもない現場が「特別な学びの場」になる、そんな可能性がどこにでもあるということになる。

もちろん、innerの部分について、国際理解教育もこれまで対話やリフレクションを書か

せるなどして積極的に意識してやってきたことである。しかし、SEL ではことばになる以前の身体感覚に注意を払い、マインドフルネスや呼吸などのレベルを重視する。そうした点がないと、目的に反し「他者」や「世界」も消費の対象で終わってしまう、場合によっては自分で書いたリフレクションさえ、消費のプロセスの一部になる恐れがある。

困難なのは、二重の意味で **agency** が育ちにくい日本の学校の状況である。与えられた課題をやっていたいという受動性の問題もある。また、**agency** が芽生えて、何かを変えようという行動を起こす学生がいたとしても、壁にぶつかってからどう伴走するのか。そこから **agency** の深まりのプロセスの始まりであり、深い **agency** についても検討する必要性がある。

国際理解教育をデザインするときに、情動や身体性を重視することで、自と他と世界のつながりに気づくことが何より重要である、というのが私たちの主張である。つながり合う「自己・他者・より大きな世界」の3つへの気づきという部分がなければ、教科書に答えの書いていない複雑な課題に対応することなどできない。身体感覚に気づけなければ、むしろポピュリスト、デマゴグに、人々の感情、不安や恐怖が利用されてしまうことになる。

2. 今後の課題

たとえ、答えのないことを、自由に創造的にやってくださいと上から言われても、自主規制や同調圧力などで、現場ではうまくいかない。その上、現代の学習者は正解をすぐにネットに求めがちである。さらに現代社会は、生権力が支配する社会、つまり国家が人民の生殺与奪を握っているのではなく、福祉や教育などを整備することで国民を活かそうとする管理社会という面がある。そこでどう国際理解教育のエージェンシーを育ていけるのか。こうしたディスカッションを政策や、背後にある哲学や思想とも絡めてゆくことが次のチャレンジではないかと考えている。

また今回のプロジェクトでは、身体性を生かした研究方法についての関心も共有された。アートベースリサーチなどへの関心も垣間見られたが、具体的な成果を報告するに至らなかった。この点も今後の課題である。 (横田和子)

参考文献

石橋武彦・佐藤友久 (1957年) 『日本の体操』 不昧堂書店

ヴィゴツキー 柴田義松訳 (2001). 『新訳版・思考と言語』 新読書社.

OECD (2014) *How Was Life? Global Well-being since 1820*.

<https://doi.org/10.1787/9789264214262-11-en>

太田沙織 (2009) 「戦後日本の体育科におけるダンスの位置づけに関する研究 —特に新体育形成期にみるダンスの教育的意義づけを中心に—」 『日本体育大学紀要』 39(1) pp. 1-11.

河瀬諭 (2020) 「グローヴをもたらす音楽の特徴と応用」 『体力科学』、69 巻 1 号, p. 77

木下秀明 (2015) 『体操の近代日本史』 不昧堂書店

木下秀明 (2010) 「20 世紀初頭日本における中等学校体操に対する軍隊体操の影響」: 明治

- 38年「体操遊戯取調報告」から大正2年「学校体操教授要目」まで 『体育学研究』55巻2号、12-2010、pp. 409-440
- 木村秀雄 (2022) 「伝わる声、わからない意味」公開研究会発表資料
- Kress, G. (2010). *Multimodality*, Routledge
- ゴールマン, D.、セング, P.、井上英之 (監訳) (2022) 『21世紀の教育 子どもの社会的能力とEQを伸ばす3つの焦点』ダイヤモンド社
- 小林昌 (2012) 『現代社会学事典』弘文堂、pp. 704-705.
- 佐々木浩雄 (2016) 『体操の日本近代史』青弓社
- 寒川恒夫他 (2017) 『近代日本を創った身体』大修館書店
- 瀬戸邦弘他 (2013) 『近代日本の身体表象-演じる身体・競う身体・文化学の越境』森話社
- 高橋和子 (2019) 「大正・昭和・平成を生きた身体論や表現論のパイオニアの実践論形成の経過とその継承：伊東博，野口三千三，松本千代栄，竹内敏晴」『日本女子体育連盟学術研究』35巻 p. 1-24.
- 田端真弓 (2015) 「保健体育科における集団行動の位置づけとあり方：戦後の論説にみる集団行動の必要・不要論の位相と論理」『大分大学健康福祉科学部紀要』37(2). pp. 225-240.
- Damasio, A. R. (1999). *The feeling of what happens: Body and emotion in the making of consciousness*. Heinemann.
- 千葉杲弘 (2021) 「日本のユネスコ加盟 70 周年 再び挑戦しよう国際理解教育の躍進と課題一人のこころの中に平和の砦を」
<https://drive.google.com/file/d/10y7HuXDL4QD6oNTB4y5eUab3YRyxkKRU/view>(2022/08/12 アクセス)
- 寺澤洋子・星柴玲子・柴山拓郎・大村英史・古川聖・牧野昭二・岡ノ谷一夫 (2013). 身体機能の統合による音楽情動コミュニケーションモデル, *Cognitive Studies*, 20(1), 112-129.
- テッサ・モーリス＝スズキ (2017) 『Doing History 「歴史」に対して、わたしたちができること』 弦書房、p. 4.
- 得丸さと子 (2010) 『ステップ式 質的研究法 TAE の理論と応用』海鳴社
- 夏野かおる (2021) 「ダンス教育、学校では何を習っている？目標は？ブームにつながった必修化」<https://www.asahi.com/edua/article/14297297?p=2> 朝日新聞 Edua (2022/08/12 アクセス)
- 野口三千三 (1972) 『原初生命体としての人間』三笠書房
- 橋本道 (1957) 『新しい体操』玉川大学出版部
- 畑野裕子 (2020) 『『国際理解教育』の研究動向に関する一考察：CiNii 掲載論文のタイトルに対するテキストマイニングを用いて』 『神戸親和女子大学大学院研究紀要』16. pp. 37-47.
- 羽鳥操 (2022) 『野口体操、ふたたび』世界文化社
- 羽仁淳 (1961) 『デンマーク体操』体育の科学社
- Barrett, L.F. (2008). *How emotions are made: The secret life of the brain*. Pan Books.
- Bonde, H.(2020) *'The fight about gymnastics over 100 years'* University Press of Southern Denmark.

Bonde, H.(2006) 'Gymnastics and politics-Niels Bukh and the German occupation of Denmark' *Scandinavian Journal of History*, Volume 29, 2004 Issue 2, pp. 119-141

マクルハーン, M.、森常治訳 (1986) 『ゲーテンベルクの銀河系 活字人間の形成』みすず書房

Malinowski, B.(1923) "The Problem of Meaning in Primitive Languages." In Ogden, C.K. & Richards, I.A(eds), *The Meaning of Meaning*, London : Kegan Paul, 296-336

三橋義雄 (1930) 『世界的新研究に基づく今日以後の日本の体操』伊藤書店

森達也 (2003) 『放送禁止歌』知恵の森

柳田亨 (1931) 『デンマーク体操』三省堂

吉田純子 (2021) 「多彩な音楽の絵 詩の『片想い』 故堀内誠一さん x 谷川俊太郎さん 『音楽の肖像』出版」、朝日新聞、2021年2月7日、朝刊、p. 19.

鷺田清一 (2012) 「身体」『現代社会学事典』弘文堂, p. 698.

渡部淳 (2014) 「獲得型教育とドラマ技法研究」『教育におけるドラマ技法の探究』明石書店

渡部淳 + 獲得型教育研究会 (2010) 『学びを変えるドラマの手法』旬報社

第4章 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

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、その前提として、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。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。こうした諸状況の深刻化は、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。

(曾我幸代)

4-1 本プロジェクトの視点と活動

(1) 目的

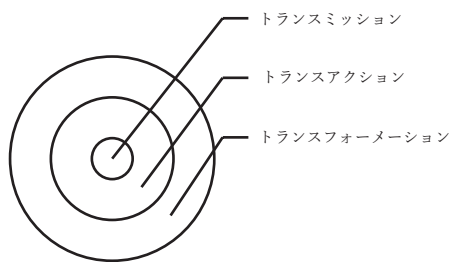
気候変動をはじめとするグローバルな諸状況の深刻化は教育自体に問題があることを示したウオー（2004）の指摘にもあるように、社会が大きく変わろうとしている今というときにおいて、教育のあり様も改めて問われていることは近年の教育環境の変化からも読み取れよう。外的な環境が変わりつつあるなかで、それぞれの実践者や学習者がそれをいかに内在化させていくのかが問われているともいえる。

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教育観、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的プロセスのなかで、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生まれ、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り、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・ヒョンスク、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（2020/03/22）、第2回報告会（2020/07/26）、第3回報告会（2020/08/02）、
第4回報告会（2020/10/17）、第5回報告会（2020/10/31）、第6回報告会（2021/05/23）、
第7回報告会（2021/08/12）、第8回報告会（2021/10/24）、第9回報告会（2022/01/30）

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取り組む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）

4-2 実践研究：関係性を捉え直す学び

（1）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（金沢星稜大学）

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。本稿では、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。

① 国際協働学習の枠組み

テディベアプロジェクト (TBP) とは？

本稿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プロジェクトである。石川県内からの参加は小中学校 7 校 14 クラスである。交流相手の台湾からは小学校 5 校 14 クラスであった。9 月スタートで交流期間は半年間で、日本の教員同士は、交流開始の 6 月から月 1 回定期的に zoom で研究会を持ち、進行状態を話し合った。また、各交流クラスの日本と台湾の教員、支援の担当大学生、およ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。

② 協働性が発揮される場面

1) 5 者間の協働性の関係

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）間で協働性が発揮される場面は、下記の 6 つの場面であった。ただし下図 1 の⑥の場面はコロナ禍のため、大学生の台湾訪問ができなかったため成立しなかった。

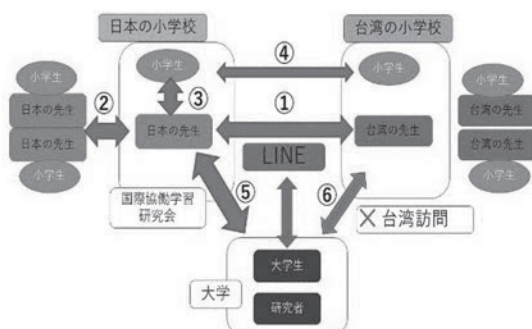


図 1 5 者間の協働性の構図

表 1 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					◎

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述べる。

- ① 各交流単位での台湾と日本の教員間
- ② 日本から参加の教員間
- ③ 日本の教員とそのクラスの小学生
- ④ 台湾の小学生と日本の小学生
- ⑤ 日本の教員と支援担当の大学生
- ⑥ 日本の大学生と台湾の児童間

①台湾の教員と日本の教員の協働性が見られた場面

グループ LINE に翻訳アプリを入れることで、台湾と日本の教員同士の情報交換がスムーズにできた。また、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した。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時もあるが、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で、自分が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、情報交換をしながら共同で進める利点が大きかった。

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

教師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難しく、また交流の内容については両校のカリキュラムの問題もあり、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。教師の一方向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いない中で、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」につながった。つまり教師が迷う時が児童の活躍の場であった。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が児童の学びにつながると考える。

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、目的意識が明確になる。名前と顔と声が一致させるとこのできるオンライン会議を経験すると「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。児童同士の直接の交流は難しいが、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

大学生の位置づけはサポートである。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。

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、英語を使っ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行ったりして、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、事前の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）から、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、教師と児童が一緒にもともに悩み、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。

まとめにかえて

協働性は、教師間、教師と児童、教師と支援学生などさまざま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、お互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。

（２）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/早稲田大学院）

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た後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
- ・ サービスラーニングを土台とする (IBO 2017)

【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応対の土台として機能する)

(Erickson, 2006)

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素材】

- 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」「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のだろうか。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」を持っ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】

* POLESTAR English Communication I (コ I 342) 数研出版文部科学省検定済教科書高等

③ 学びの様相から

(上述の学習活動6)と8)のSpeech発表と提出されたレポートの分析から)

- a. 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(事実に基づく)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。
- b. 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。
- c. 他者に対し「先入観」や「偏見」を持っ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いての「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、どうしても持つ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 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。

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いての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をも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。

（3）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）

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きている（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。

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？」

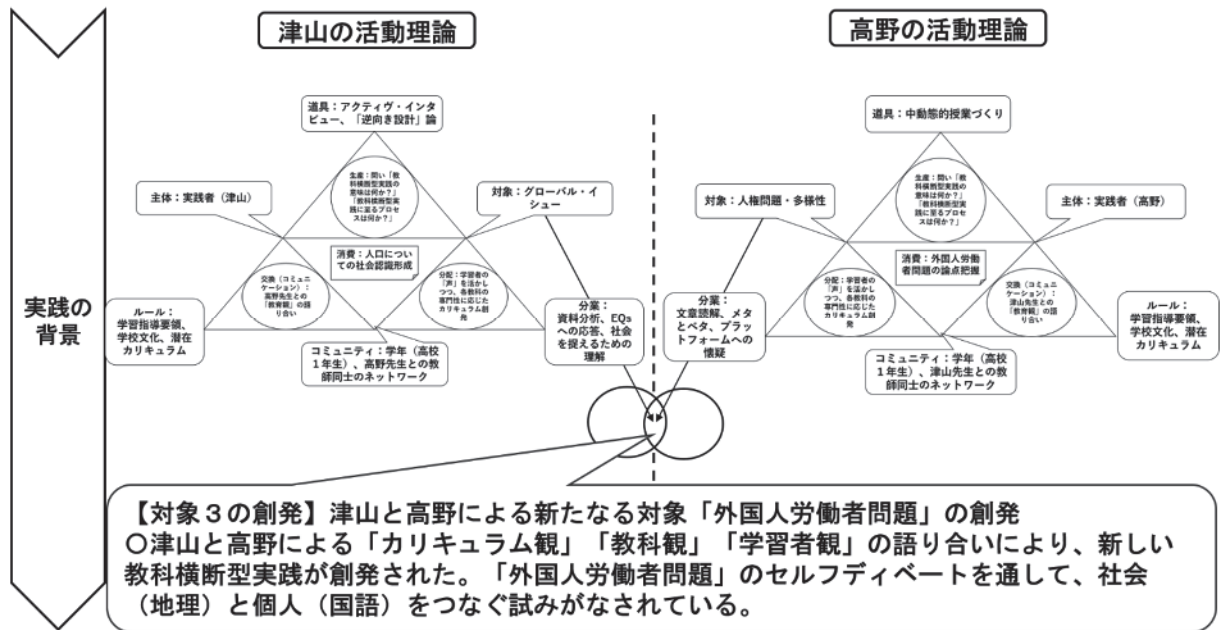
3) 対象校 都内私立中高一貫校、高校1年生（男子のみ）

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

これらの対象は依然として比較的未分化な全体のままであり、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？」

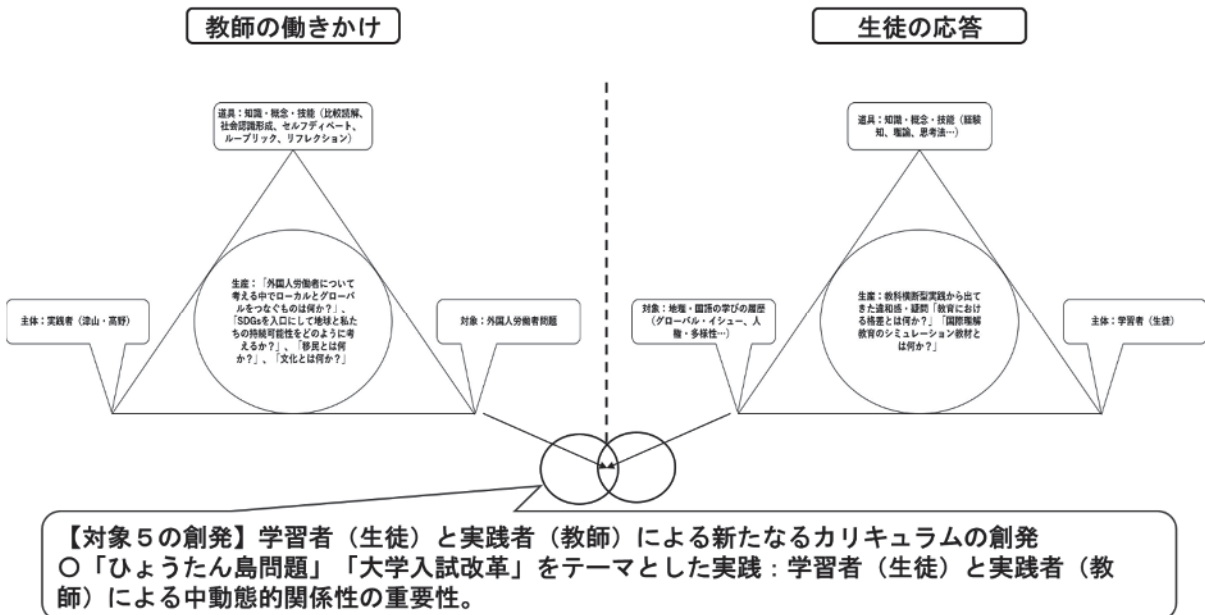
・「地球と私たちの持続可能性をどのように考えるか？」

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



上の図は、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¹。前頁の図では、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。

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）。

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」²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。

（4）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）

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

¹ 後者については、朝日新聞（2020）を参照されたい。

² 本研究における「主体変様」の概念の定義は、「4-3」にて詳述している。本節では、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。

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学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」³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⁴。

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 SDGs を絶対的な“良きもの”としていた節は果たしてなかっただろうか。また、一般的な認知率がかなり高まり、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っただろうか。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

³ 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

⁴ 桂前掲論文、pp.42-43

な学びに収まってしまいうだろう。

●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⁵。

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ことであり、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⁶。

「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⁷。

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っていく。

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だが、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

⁵ 桂前掲論文、p.43

⁶ 桂前掲論文、p.43

⁷ 桂前掲論文、p.45

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、ゆえ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⁸。

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押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った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。

4-3 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

⁸ 桂前掲論文、p.43（波線筆者）

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な支援する」

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（輻輳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したメタ認知の育成（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「輻輳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う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。」

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ュラムデザイン/リデザインの理論と方法を援用することはできるか？（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）⁹

⁹ 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。

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。

(成田喜一郎)

おわりに

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-ウ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を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。

(成田喜一郎)

引用・参考文献

- 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。
- 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。
- 蟹江憲史（2020）『SDGs』中央公論社。
- 黒田正典（2002）「東洋と西洋：主体変様の認識と客観観察的認識」渡辺恒夫・村田純一・高橋 滯『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—別様なる可能性への生

- 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.
- デューイ、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―』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.
- 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.

資料編

1. 委員会開催の経緯

(1) 2019 年度

①第1回委員会

日時：2019年4月20日（土）

場所：聖心女子大学

- 議題：1. 自己紹介
2. 今後の方針、予定
3. 予算について
4. 役割

②第2回委員会

日時：2019年6月16日（日）

場所：椙山女子大学

- 議題：1. 旧委員会からの引き継ぎ
2. 今後の予定について

③第3回委員会

日時：2019年12月9日（月）

場所：聖心女子大学及びオンライン開催

- 議題：1. 役割分担
2. 予算について
3. 各プロジェクト現況報告

(2) 2020 年度

①第1回委員会

日時：2020年4月4日（土）

場所：オンライン開催

- 議題：1. 研究大会の延期について
2. 各プロジェクト現況報告
3. 今後の活動予定

②第2回委員会

日時：2020年5月6日（水）

場所：オンライン開催

- 議題：1. 変容に関する考察の概要説明
2. 論点整理と討議
3. 今後の活動予定

③第3回委員会

日時：2020年6月13日（土）

場所：オンライン開催

- 議題：1. 研究成果報告会でのタイムスケジュール
2. 当日の役割分担について

④第4回委員会

日時：2020年8月1日（土）

場所：オンライン開催

- 議題：1. 研究成果報告会のふりかえり
2. 各プロジェクト現況報告
3. 今後の活動計画
4. 研究・実践員会の構成について
5. 予算について

⑤第5回委員会

日時：2020年12月5日（土）

場所：オンライン開催

- 議題：1. 各プロジェクト現況報告
2. 今後の活動やイベントの検討
3. 紀要の委員会報告について
4. 予算について

（3）2021年度

①第1回委員会

日時：2021年4月19日（月）

場所：オンライン開催

- 議題：1. 研究大会特定課題研究の構成について
2. 研究大会時の運営について
3. 研究大会時の資料について

②第2回委員会

日時：2021年6月5日（土）

場所：オンライン開催

- 議題：1. 研究大会特定課題研究の全体の流れ
2. 役割分担
3. 最終セッションでの意見交換について
4. 研究大会に向けた資料集約

③第3回委員会

日時：2021年8月2日（月）

場所：オンライン開催

- 議題：1. 研究大会特定課題研究のふりかえり
2. 今後の展望
3. 運営方法
4. 今年度主催するイベントの検討
5. 予算について

④第4回委員会

日時：2021年9月14日（火）

場所：オンライン開催

- 議題：1. 日本のユネスコ加盟70周年企画イベントについて
2. 各プロジェクト公開研究会日程の共有
3. その他

⑤第5回委員会

日時：2021年10月9日（土）

場所：オンライン開催

- 議題：1. 日本のユネスコ加盟70周年企画イベントについて
2. 紀要テーマの提案
3. 今後の日程

⑥第6回委員会

日時：2021年11月13日（土）

場所：オンライン開催

- 議題：1. 日本のユネスコ加盟70周年企画イベントについて
2. 各プロジェクトの予定と紀要報告について
3. その他

⑦第7回委員会

日時：2021年12月5日（日）

場所：オンライン開催

- 議題：1. 日本のユネスコ加盟70周年企画イベントについて
2. フォローアップ研究会について
3. その他

⑧第8回委員会

日時：2022年1月8日（土）

場所：オンライン開催

- 議題：1. 12月イベントのふりかえりと各プロジェクト報告
2. 2022年6月研究大会と報告書作成について
3. その他

⑨第9回委員会

日時：2022年3月26日（土）

場所：オンライン開催

- 議題：1. 予算実施状況
2. 各プロジェクト報告
3. 報告書作成について
4. 2022年6月研究大会について
5. その他

⑩第10回委員会

日時：2022年5月22日（日）

場所：オンライン開催

- 議題：1. 2022年6月研究大会について
2. 報告書作成について
3. その他

2. 特定課題研究の概要【*所属等は当時のもの】

(1) 2020年度研究成果報告会・特定課題研究

日時：2020年6月21日（日）14時～17時

場所：オンライン開催

テーマ：「21世紀の社会変容と国際理解教育を展望する」

司会 嶺井明子（元筑波大学）・山西優二（早稲田大学）

趣旨説明 永田佳之（聖心女子大学）

「変容」に関する考察 曾我幸代（名古屋市立大学）

各プロジェクト報告

- ①政策研究「国際的な決議文から読み解く変容論：ESD for 2030を例に」永田佳之
- ②学び論「実践にみる変容をもたらす学び」成田喜一郎（自由学園）
- ③地域論「地域における学びづくり・文化づくりと持続可能性 益子タスク・隅田川タスク・民話タスクからの現状報告」山西優二・南雲勇多（東日本国際大学）・林加奈子（桜美林大学）・孫美幸（文教大学）
- ④社会変容と身体性「身体から考える学びと社会変容」横田和子（広島修道大学）

全体会／シェアリング

まとめ：成田喜一郎

(2) 第30回研究大会・特定課題研究

日時：2021年6月13日（日）13時15分～16時15分

場所：オンライン開催

テーマ：「21世紀の社会変容と国際理解教育 自己と社会の変容をつなげる新たな学びとは？」

司会：曾我幸代（名古屋市立大学）・和田俊彦（跡見学園中学高等学校）

第一部：全体会／趣旨説明

趣旨説明 永田佳之（聖心女子大学）

各分科会説明 政策研究 嶺井明子（元筑波大学）

学び論 成田喜一郎（自由学園）

地域論 山西優二（早稲田大学）

社会変容と身体性 横田和子（広島修道大学）

第二部：分科会

①政策研究プロジェクト ユネスコ「1974年勧告」とSDGs（ESD,GCED）

②学び論プロジェクト 創発の関係性をうみ出す学びの場づくり

③地域論プロジェクト 持続可能な開発と地域の生活・文化・学び

④なってみる、感じてみる 社会変容と身体性プロジェクト

第三部：全体会／シェアリング

進行：菊地かおり（筑波大学）・孫美幸（文教大学）

まとめ：永田佳之

(3) 第31回研究大会・特定課題研究

日時：2022年6月12日（日）13時00分～16時00分

場所：オンライン開催

テーマ：「21世紀の社会変容と国際理解教育 4つのプロジェクトの研究-実践に通底する成果と展望を探る」

司会：成田喜一郎（元自由学園）・孫美幸（文教大学）

第一部：趣旨説明 永田佳之（聖心女子大学）

各プロジェクト報告 ①学び論

②地域論

③社会変容と身体性

④政策論

第二部：参加者同士の語り合い／シェアリング

まとめ：永田佳之

3. 研究・実践委員会主催公開講演会および公開研究会の概要

(1) 公開講演会

日時：2021年3月27日（土）14時～16時

場所：聖心女子大学グローバルプラザ聖心コモンズ及びオンライン開催

講演者：千葉泉弘（元ユネスコ事務局長補・元国際理解教育学会理事・元国際基督教大学教授）

テーマ：「国際理解教育の躍進と課題：再び挑戦しよう<人の心の中に平和の砦を>」

(2) 公開研究会

日時：2021年12月29日（水）20時～21時30分

場所：オンライン開催

テーマ：「日本のユネスコ加盟70周年シンポジウムフォローアップ企画

「私たちの未来を共に再想像する」ダイアログの時間」

司会：孫美幸（文教大学）

趣旨説明：成田喜一郎（自由学園）

プレゼンテーション：「ユネスコの最新報告書2050年に向けた教育とは？」

永田佳之（聖心女子大学）

参加者によるグループディスカッションとシェアリング

まとめ：永田佳之

（孫 美幸）

報告者一覧

(五十音順)

【政策研究プロジェクト】

阿部裕子（東京福祉大学）、天野幸輔（名古屋学院大学）、伊藤亜希子（福岡大学）、大山正博（神戸大学）、小貫大輔（東海大学）、上別府隆男（福山市立大学）、神田あずさ（茨城 NPO センター・コモンズ）、菊地かおり（筑波大学）、小林亮（玉川大学）、齋藤ひろみ（東京学芸大学）、佐々木織恵（開智国際大学）、渋谷恵（明治学院大学）、スモン・ピソン（聖心女子大学大学院）、タスタンベコワ・クアニシ（筑波大学）、手嶋將博（文教大学）、永田佳之（聖心女子大学）、橋崎頼子（奈良教育大学）、林敏博（名古屋市立大学）、原田恵子（立命館大学大学院）、朴恒甫（忠南大学校）、見世千賀子（東京学芸大学）、嶺井明子（元・筑波大学）、由井一成（早稲田大学）、米田伸次（日本ユネスコ協会連盟）

【地域論プロジェクト】

飯塚宜子（京都大学）、園田浩司（京都大学）、孫美幸（文教大学）、南雲勇多（東日本国際大学）、林加奈子（桜美林大学）、廣瀬俊介（風土形成事務所・東京大学空間情報科学研究センター）、簗田理香（地域編集室簗田理香事務所・日本社会分析学会会員）、宮野祥子（桜美林大学）、山西優二（早稲田大学）

【社会変容と身体性プロジェクト】

岩坂泰子（広島大学）、早野曜子（自由学園最高学部）、守内映子（日本映画大学）、横田和子（広島修道大学）、和田俊彦（跡見学園中学校高等学校）

【学び論プロジェクト】

石川一喜（拓殖大学）、菊地恵美子（仙台育英学園高等学校・早稲田大学院）、清水和久（金沢星稜大学）、曾我幸代（名古屋市立大学）、高野慎太郎（自由学園女子部）、津山直樹（中央大学大学院）、成田喜一郎（東京学芸大学）

特定課題研究
21 世紀の社会変容と国際理解教育 報告書

2022 年 11 月 25 日 発行

編 集 日本国際理解教育学会 研究・実践委員会
(2021 年度～2021 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

