

# 間文化的シティズンシップ教育としての国際学生フォーラム分析

政治教育的側面、及び複言語・複文化教育的側面からの考察

森 山 新

## 1 はじめに

世界は今、COVID-19という世界的な脅威に晒され、その解決に向け国際的な連携が必須となっている。しかしこれは何もCOVID-19に限らず、世界に存在する多くの問題がそのような様相を呈している。その1つが環境問題で、世界各地に熱波、洪水、山火事などの異常気象をもたらし、その解決には、世界各国の協力が不可避となっている。

本稿が取り上げる第9回国際学生フォーラム（以下フォーラム）では、このような背景の中、環境問題をテーマに日米の学生が解決に向けて話し合った。このフォーラムは2012年以降お茶の水女子大学を中心に毎年行われてきたもので、これまでも東日本大震災や原発・環境問題など、世界の安全・平和を脅かす世界的災害、問題を取り上げてきた。近年は、単に国際問題を議論するにとどまらず、それを通じ未来を担う若者の問題解決能力を高めようと、Byram (2008) の考えを取り入れ、間文化的シティズンシップ教育の場として開催されるようになった。Byram の考えを採用したのは、それが、外国語を用いて政治的問題を議論することで、複言語・複文化教育と政治教育とが融合され、間文化的シティズンシップを育むことができるとしており、その点が本フォーラムの趣旨と合致していると考えたためである。

このような背景から本稿は、環境問題をテーマに開催された第9回フォーラムが、実際にグローバル時代に求められる間文化的シティズンシップを育成する場を提供したかについて考察することを目的としている。

## 2 先行研究及び研究課題

Byram (2008) の考えは、外国語教育（複言語・複文化教育）と政治教育（民主主義教育）の各々の長所を生かし、互いの短所を補いながら、間文化的コミュニケーション能力を育み、それを基盤に間文化的、超国家的アイデンティティが築かれ、グローバル時代に求められるシティズンシップを育むことができるというものである。彼によれば、「政治教育」は社会に対する行動的側面を育む点には優れているが、行動の対象は自らが住む地域、国内のコミュニティに限られ、その場合、国際性に欠けることが多いという弱点も存在する。一方、「外国語教育」は、異なる言語・文化に触れ、学ぶという国際性を有する一方で、世界をクリティカルに見つめたり、社会を変革するような行動的側面に欠けることが多い。従って間文化的シティズンシップ教育には両者が各々の長所を生かし、弱点を補完し合う必要があるとしている。

この考え方を採用した教育実践は世界で行われ、Byram et al. (2016) にまとめられている。本学でも以下のような実践が行われてきた<sup>1</sup>。

- (1)日韓大学生国際交流セミナー（日韓、2004年～）
- (2)国際共同遠隔授業（日韓中米など8か国、2007年～）
- (3)国際学生フォーラム（日韓中米など8か国、2012年～）
- (4)複言語・複文化教育プログラム（日韓、2016年～）

これらの実践では、学生たちのシティズンシップの向上を測るために、Byram (2008) の5段階の尺度、及びBarnett (1997) の「クリティカルな存在 (critical being)」になるための3領域、4段階の尺度が最も活用されている (Byram et al., 2016: xvii-xxxiii)。

Byram (2008) の尺度とは5段階からなる。「前政治的段階」の第1段階では、学習者は文書、対面、またはヴァーチャルに他者と関わり、自他の当然と考えることについて批判的に考える。第2段階はその上でどのような代案や変化が可能か提案／想像する。「政治的段階」に入ると社会での行動が伴うようになる。第3段階は自身の社会で行動し実際に変化を引き起こす。第4段階は他者と超国家的共同体を創り行動する。そして第5段階では超国家的共同体が取り組む課題を見出していく。

一方、Barnett (1997) の「クリティカルな存在」になるための尺度とは、表1のようなものである。即ち、様々な価値観の交差するグローバル社会の高等教育では、既存の「知識」「自己」「世界」の3領域に対し、クリティカルな思考、内省、行動を持って取り組み、よりよきものを創造し得る「クリティカルな存在 (critical being)」を育むべきだとした。またそのためのクリティカリティは、上記3領域の各々において4段階の発達段階があるとし、各領域において4段階の成長をなすことで、グローバル社会が必要とするクリティカルな存在になり得るとした。

しかしこれらの尺度は、シティズンシップ教育、中でも「政治教育的側面」に求められる構成要素とはどのようなものか、またそれをどのように評価するかについて具体性にかげ、その尺度にはなりにくい。

このような考えから、今回、新たに追加したのが、Osler and Starkey (2005) の枠組みである。彼らは、これまでのシティズンシップの歴史を振り返り、グローバル化した今日に求められるシティズンシップ教育はこれまで主流であった国家主義的シティズンシップ教育ではなく、コスモポリタン・シティズンシップ教育であるとしている。それによれば、前世紀の国家主義のもとで国家は人間性にとって代わるが、二度の大戦を経験した人類は、再び人間性を尊重するコスモポリタニズムへと回帰しつつあるとし、コスモ

表1 「クリティカルな存在」となるための領域とレベル

クリティカリ ティのレベル	領域		
	知識	自己	世界
4. 変革するための論評	知識に対する論評	自己に対する再構成	行動に対する論評（世界についての集約的再構成）
3. 伝統の改変	クリティカルな思考（柔軟な思考の伝統）	伝統の中での自己の啓発	相互理解と伝統の変革
2. 省察	クリティカルな思考（自分の理解についての考察）	内省（自分の計画についての省察）	省察的实践 （メタ能力、適応力、柔軟性）
1. クリティカルなスキル	分野固有のクリティカルな思考のスキル	所与の基準や規範への自己モニタリング	問題解決 （手段・目的の道具主義）
クリティカリ ティの形	クリティカルな思考力	クリティカルな内省	クリティカルな行動

(Barnett (1997: 103) より、筆者和訳)

ポリタン・シティズンシップ教育の重要性を唱えた。また、そのようなシティズンシップ教育のための具体的な構成要素や評価尺度を提示している。

環境問題をテーマに開かれた本フォーラムで、この枠組みを評価尺度として新たに採用した理由を整理すると、第一に、コスモポリタニズムは戦後の国連憲章、人権宣言などの基盤となったこと、第二に、世界の急速なグローバル化に伴い、国家主義的シティズンシップは限界に来ており、それに代わるシティズンシップの考え方となり得ること、第三に、環境問題は超国家的視点からのみ解決可能な国際的な問題であること、第四に、環境問題は国家を超えた人類全体の共生や幸福、人権と深く関わり、人間性を重視する視点が求められること、そして第五に、日米両国の学生が集う国際学生フォーラムにおいて、国家主義的シティズンシップは似合わないこと、である。最初の2つはOsler & Starkey (2005) の観点に従うものであるが、残りの3つは環境問題を扱った今回のフォーラムの文脈が、Oslerらの観点に合致することから来る理由である。

Osler & Starkey (2005) ではさらに、「シティズンシップ教育の構成要素」(表2上) とバランスのと

表2 シティズンシップ教育の構成要素と要件

	構造的／政治的	文化的／個人的
最小	権利	アイデンティティ
	・人権、民主主義、多様性、包摂、市民組織 (NGO など) に対する理解や経験 (人権教育)	帰属意識：選択的／多元的 (感情と選択)
最大	包摂	能力
	・肉体的、社会的、心理的、財政的安全 ・能動的参加 ・民主的シティズンシップへの責任 (より包括的な民主主義の実現)	・政治的リテラシー ・コスモポリタニズムの世界観 ・変革のスキル (言語、唱導、誘導等) (民主的参加のスキル)

(Osler & Starkey (2005) より、筆者和訳)

1 情報	2 アイデンティティ
・ 民主主義、人権、ヨーロッパの価値に関するある特定の情報に焦点を当てているか？	・ ヨーロッパ・アイデンティティなど、様々なアイデンティティを追求/認定しているか？ ・ 間文化的関係を発展させているか？
3 包摂	4 スキル
・ 参加者が社会的／経済的包摂の備えができていないか？ ・ 機会均等に焦点を当てているか。または市民権を主張する女性/少女の特定のニーズに対応しているか？ ・ 行動的手法を持っているか／参加を促しているか？	・ 超国家的関係を適切に処理するスキルなど、民主的参加のスキルを育てているか？

(Osler & Starkey (2005) より、筆者和訳)

れたシティズンシップ教育の要件」(表2下)が具体的に示されており、超国家的なシティズンシップ教育を評価する尺度として有用である。

Osler & Starkey (1999) では、この枠組みを用い、ヨーロッパで展開されてきた様々なシティズンシップ教育の成果を分析している。そこではEU加盟国15か国に加え、アイスランド、リヒテンシュタイン、ノルウェーを含む5つの地域の研究に含まれる77のプログラムからシティズンシップ教育としてよい事例となると思われる23のプロジェクトが選別されている。そこには間文化的接触、ジェンダー、レイシズムなどのプログラムが含まれ、対象も高等教育に限らず、多岐にわたっている。

その結果、「情報」の面では、情報が教師などにより一方的、受動的に与えられるよりも、参加者がプロジェクト運営に積極的に関わるなどして、自ら情報を見出すことが重要であること、「アイデンティティ」の面では、超国家的プロジェクトに参加することにより、自身のアイデンティティを再考し、広げる機会を提供すること、及び異なるアイデンティティを持つ者が活動と関心を共有することで自他をより深く理解できるようになること、「包摂」の面では、対象となっている周辺化された人々のために活動するよりも、彼らとともに活動することが重要なこと、「スキル」の面では、プロジェクトの企画、運営、成功に関与することを通じ、協働、交渉、意志決定などのスキルが育成される、と述べている。

このようにOsler & Starkey (2005) の枠組みを取り入れることで、シティズンシップの成果をより具体的に示し得る。ただし、前述したように本フォーラムは、環境問題について考える「政治教育的側面」だけでなく、異文化環境の中で外国語を用いるという「外国語教育(複言語・複文化教育)的側面」をも重視している。そのため、その両面をそれぞれ別の研究課題として立て、後者が前者を有効に補完し、間文化的シティズンシップ教育としての機能を高め、効果をあげているか、考察する。

以上より、本研究の研究課題は以下の2点である。

研究課題1 「政治教育的側面」において、参加者はどのようなシティズンシップの学びを得たか。

研究課題2 「複言語・複文化教育側面」において、参加者はどのようなシティズンシップの学びを得たか。

### 3 研究方法

#### 3.1 フォーラム概要

第9回フォーラムは本学と米国の協定校、ヴァッサー大学との間で実施された。2019年10月に募集を開始、11名が応募した。環境問題は文理を超えた学際的なテーマであることから、参加者は文教育学部が9名と多いものの、理学部、生活科学部からも1名ずつ応募した。その後は隔週で事前準備の授業が持たれたが、それらはグループ分けと発表内容、パディの決定、英語でのプレゼンテーションの仕方についての学習、フォーラム日程、旅行案内などであった。12月4日、翌年2月6日にはZoomを使ってヴァッサー大学とつなぎ、合同授業と交流が実施された。フォーラム直前には面談を持ち、発表内容についての個別指導が行われた。

2月16日に現地に到着、フォーラムは2月17日から24日まで実施された。17日から21日まではヴァッサー大学で、発表会、授業見学、近隣のルーズベルト記念図書館見学などが行われた。期間中は基本的にヴァッサー大学の学生、とりわけパディの学生とともに過ごすことが多かった。22、23日はニューヨークでフィールドトリップが行われた。発表会では本学11名は英語、ヴァッサー側17名の学生は、日頃日本語を学ぶ者は日本語、そうでない者は英語で発表した。テーマは環境問題であったが、多様な学生の興味関

心を考慮し、広義に捉えることにした。その結果、日本側は「自然環境」「共同体（移民・外国人との共生など）」「エコ（ビジネス・ファッション）」のグループが編成され、発表が行われた。

初日の基調講演では、筆者がByramの間文化的シティズンシップ教育の観点、Barnettのクリティカルな存在と高等教育の使命といった考えに加え、Osler他のシティズンシップ教育の枠組みについて紹介し、フォーラムの目標や方向性を再確認した。具体的にはOsler & Starkey (2005) の「シティズンシップ教育の構成要素」と「バランスのとれたシティズンシップ教育プロジェクトに必要な要件」(表2)を示し、それらに基づき、以下のような4つの目標を明示した。

第一が「情報」の獲得で、発表や討論を通して環境問題について学びが得られたか。またシティズンシップ教育の基礎となる民主主義、人権、多様性、社会的包摂についての意識は深まったかという目標である。

第二は「包摂」で、グローバルな視点を持った世界市民として、環境問題に積極的に関わろうという態度が育成されたかという目標である。

第三は「アイデンティティ」の変容で、自身のこれまでのアイデンティティに加え、超国家的アイデンティティが形成されたかという目標である。

第四が「スキル」の獲得で、発表や討論を通じ、民主的参加のためのスキル、即ち政治的リテラシー、世界市民としての視点、世界を変革していくスキルが育成されたかという目標である。

なお、前述したように、本フォーラムはByramの考えに基づいており、環境問題などの政治的トピックを扱う「政治教育的側面」とともに、国際交流を通し外国語及び異文化理解を学ぶという「複言語・複文化教育教育的側面」も有している。そのため、発表や対話、交流に必要な複言語・複文化的なスキルの向上も求められた。これらの成果がフォーラム中の態度と終了後のレポート(後述)とにより評価された。

なお、フォーラム期間中は、ほとんどヴァッサー大学の学生とともにキャンパスで過ごし、学外のコミュニティに入り生活し、環境問題を扱うような実践は含まれていない。Osler & Starkey (2005: 87)によると、シティズンシップのための学びは、知識を獲得し、自身のアイデンティティを振り返る(表2の最小限の構成要素に該当)だけでは十分でなく、コミュニティに入り生活し(包摂)、参加のためのスキルを育む(スキル)こと(表の2の最大限の構成要素に該当)で最大限に達成できるとしている。もしそうであれば、シティズンシップ教育のうち、「複言語・複文化教育教育的側面」は、キャンパス内で、複言語・複文化スキルを用い、異なる言語・文化を持つヴァッサーの学生と交流する中で、認知的のみならず実践的学びが得られるであろうが、「政治教育的側面」は、環境問題に関連したコミュニティ内での実践を伴わず、十分な学びが得られない可能性がある。

### 3.2 データ及び分析方法

データとして用いたのは、終了後に日本側参加者が提出したレポートである。レポートは「1.(環境問題についての)学問的学び」「2.国際交流・外国語教育・シティズンシップ教育的側面」「3.イベントとしてのフォーラムについて(評価点・改善点)」「4.その他」からなる。「政治教育的側面」の学びは1、2、3に、「複言語・複文化教育教育的側面」の学びは2に記載される可能性が高い。なおこのフォーラムは授業として開講され、レポートはその課題として提出されたものであるが、フォーラムでの自身の学びやフォーラムの成果を過大評価することを防ぎ、客観性を高めるため、作成にあたっては、自身やフォーラムの成果や課題をクリティカルに見つめ、分析すること、そしてそうしたクリティカルリティが評価の対象となることが告げられた。なお本研究実施にあたってはお茶の水女子大学人文社会科学研究所の倫理審査委員会の承認を経て行われ、レポートの使用等、個人情報の取り扱いについては対象者の同意を得ている。

分析はまず、大谷（2008）のSCATの手法を一部援用し、レポートから本研究課題解決に重要と思われる構成概念を抽出し、それを紡いでストーリーラインを示した。その上で、まず「政治教育的側面」、続いて「複言語・複文化教育教育的側面」の学びを見ていく。ただし、Osler他の「情報」「包摂」「アイデンティティ」「スキル」という枠組みは「政治教育的側面」の分析には向いているが、表2から明らかのように、「複言語・複文化教育教育的側面」に対しては向いているとは言えない。従って、本稿では「複言語・複文化教育教育的側面」での学びについては、言語教育、異文化理解教育の学びはもちろん、それに加え、それを超えてどのように「政治教育的側面」の学びを補完し、超国家的なシティズンシップ教育となり得ていたかといった点についても考察を行うことにする。

## 4 研究結果及び考察

本章は分析の結果を示す。前半では参加者Aのストーリーラインを1つの事例として示しながらより詳細な考察を行う。後半では分析の範囲を日本側参加者全体に広げるものの、紙幅の都合からストーリーラインを紹介することはせず、該当する箇所を引用しながら前半での考察を補完した。なお(1)～(15)はレポートから直接引用したものである。

### 4.1 Aのレポートから

以下が参加者Aのストーリーラインである。

日本ではファストファッションが抱える問題についての報道は少なく、日本人には知られていない問題であるが、米国学生には高い認知度を示しており、日米の若者に意識の差を感じた。その原因を話し合ったところ、関心の度合い、SNSなどでの発信行動の有無などが原因として挙げた。この問題は喫緊の問題ゆえ、日本でも意見・情報の発信に対する積極的態度が重要である。日本の震災・エネルギー問題に関するヴァッサー学生の発表は、日本では聞くことができないユニークな視点や見解を持ったものであった。環境問題は誰もが加害者・被害者になり得る問題であり、地球規模の問題であり、自分たちの問題としての意識化を徹底し、協働で取り組むことの重要性を感じた。複言語環境は居心地のよいものであったが、やさしい日本語の使用は容易ではなかった。英語でのコミュニケーションの際に感じた困難は、英語学習のモチベーション向上につながった。またバディ制度はスムーズな異文化適応につながった。オンラインでの事前交流とフォーラム中の居場所の共有により仲間意識が深まった。

次にこの学生の学びについて、2つの研究課題に分けて分析を行う。

#### 4.1.1 政治教育的側面

まず「情報」については、討論では日米学生の意識に差を感じている。また発表後には数人の学生と話し合い、意識の差が発信行動などの能動的態度の違いによるのではないかと判断、自分たちもそうした能動的参加態度を見習うべきであると感じている。これは「包摂」の学びにつながるものではあるが、(1)の下線部が示すように、実践を伴うものではないことから、将来に向けた動機づけになったに過ぎない。

(1)発表の中でアメリカの学生にファストファッションの印象を聞いたところ、手軽にファッションを楽

しめる反面環境にあまりよくないためできるだけ選ばないようにしているという意見を持った学生が多くおり衝撃を受けた。環境問題に対する若者の意識の差がアメリカと日本では大きくあるように感じた。(略) 学生らも自分の考えをSNSを通して発信することはよくあると言っていた。日本では政治や環境問題について公に発言することは勇気のいることだと思う。しかし環境問題といった一刻も早く解決に向けて動き出さなければいけない問題を目の前にした今、SNSなど個人が意見や情報を発信していくことは非常に重要だと思った。

一方でAは(2)(3)のように、日本の震災・エネルギー問題に関するヴァッサー学生の発表を聞き、環境問題はだれもが加害者・被害者になり得る問題であると知る(情報)。故に地球に住む全ての人が「同じ惑星に生きる者」(アイデンティティ)であることを実感し、今後、協働のスキルを用いて(スキル)、自らの生活を見直していくべきであると感じている(包摂)。ここには4つの要件全てに関する言及があるものの、やはり環境問題に関する実践を伴っていないことから、「包摂」「スキル」の学びは(2)(3)の下線部が示すように、今後の課題として述べられているにすぎず、その学びは単に、その重要性の気づきの次元にとどまっている。

(2)今回のフォーラム全体を通して、環境問題というのは地球に住んでいる以上誰もが加害者にも被害者にもなりうる問題だと強く感じた。(略) 同じ惑星に生きる者として互いに助け合い地球を守っていくために自分たちの生活を見直すことが非常に重要だと感じた。

(3)同じ地球に生きる仲間としてアメリカ側の学生を捉えるようになったと同時に、環境問題も自分ごととして捉えられるようになった。「アメリカだけが」や「日本だけが」解決のために動くのではなく、協働する重要さをフォーラム期間中現地学生と交流するうちに強く感じるようになった。

発表や討論からの学びである(2)とは異なり、(3)はパディなど、ヴァッサー大の学生と交流する中で育まれた「アイデンティティ(仲間意識)」や「スキル」について述べたものである。その意味では、交流から得られた「複言語・複文化的」側面からの学びが、実践を伴っていない「政治教育的側面」の学びの不足を補完し、「情報」にとどまらず、「アイデンティティ」や「包摂」、さらには「スキル」に関する意識、動機づけを喚起できたと見ることができる。

以上から、「政治教育的側面」においては、「情報」に端を発し、とりあえずは「アイデンティティ」「包摂」「スキル」の学びにつながっている。しかしながら、ここでの「包摂」や「スキル」は、発表や討論、学生交流の中で気づきが得られたに過ぎず、環境問題に関する実践のコミュニティに入り、体験に基づいて得られた「包摂」の学びや、獲得した「スキル」ではない。言い換えれば今後の実践に向けて動機づけに留まっている。また「アイデンティティ」も「環境問題」をテーマとした研究発表や討論、ヴァッサー大学の学生との交流(複言語・複文化教育側面)から補完されたアイデンティティに対する認知的変化にとどまり、何らかの環境問題に取り組む実践経験に裏づけられたものではない。

#### 4.1.2 複言語・複文化教育側面

次にAの「複言語・複文化教育側面」の学びについて見ていきたい。言語面の学びについては(4)のように、発表や交流で英語を使ったりやさしい日本語を使ったりしながら、様々な複言語的スキルを育てていた。

(4)期間中は英語と日本語の二言語を使用していたため言語的な障壁はあまり感じなかった。(略)複数の言語が入り混じったフォーラムは新鮮で居心地が良かった。また、ヴァッサー側の学生と日本語でコミュニケーションする際に彼らにとって分かり易い日本語を意識して話すというのが難しかった。(略)外国語教育という点では、フォーラムの質疑応答の際に英語で質問したり答えたりするのに少し時間がかかってしまったことや、バディとの会話の中で日本語では伝わりにくい内容を英語でうまく表現できなかった経験が、もっと英語を勉強したいというモチベーションにつながった。

文化的学びとしては(5)のように、バディによってスムーズに異文化を理解を容易にし、適応できていたと語られている。また(6)では、オンラインでの事前交流により、渡米後すぐに打ち解け、「同世代の仲間」という仲間意識が築かれ、深められたとしている。

(5)バディシステムが非常に有効的だったと思う。渡航前から連絡を取り合っていたため現地での生活に対する疑問や語学についての不安がないまま出国することができた。

(6)フォーラムに参加する前はヴァッサーの学生を「アメリカ(人)の学生」と捉え、少し構えて交流していたが、フォーラム期間中に親しくなるにつれ国籍や使用言語に関わらず「同年代の仲間」として意識するようになったと思う。出会ってから短い期間ではあったが事前にビデオ会議を行っていたり、SNSで連絡を取り合っていたりしたためすぐに打ち解け、期間後半ではお互いの国や学校での人種差別やジェンダー観についてなど深い議論をすることができた。同じ場所で同じ問題に向き合ったり、同じものを食べたりする中で徐々に仲間意識のようなものが芽生えたのではないかと思う。

「仲間意識」の芽生えと深まりはシティズンシップ教育の重要な構成要素である「アイデンティティ」の変容につながる。自国中心の視点やアイデンティティの変容は時間を要するため、1週間程度の交流では容易に実現できないが、オンラインでの事前交流を取り入れることで、アイデンティティ変容につながる仲間意識を深め得ることが、日韓大学生交流セミナーでも見られている(森山、2016、2019a、2020a)。

このように複言語・複文化教育の側面においては、外国語(英語)で発表、討論したりヴァッサーの学生たちと交流、生活を共にしたりしながら、言語的スキルを向上させたり異文化に適応したりしており、仲間意識が芽生え、国家を超えたアイデンティティの形成につながっている。

#### 4.1.3 政治教育的側面と複言語・複文化教育の側面との補完関係

以上から見てくるのは、「政治教育的側面」におけるシティズンシップ教育の学びは、参加学生が自らコミュニティ(フィールド)に入り、実践・体験を伴っていないことから、「包摂」や「スキル」の学びは十分なものはなっていない点である。「アイデンティティ」の学びも「政治教育的側面」からのみでは十分ではなかったが、事前、及びフォーラム中の言語・文化を超えた交流(複言語・複文化教育の側面)により深められた仲間意識に補完されながら、国境を超えた地球市民として、環境問題に取り組むべきであるといった認識に至っている。

#### 4.2 B～Kのレポートから

次に、その他の参加者B～Kのレポートから重要な学びと思われる部分を抽出し、今回のフォーラムがどのように参加者のシティズンシップを育てていたかについて考察を加え、4.1の知見を確認、修正し

ていく。

(7)は「情報」の学びが「包摂」の学びへ発展した事例である。

(7)しかし、同一のテーマを一人一人が異なる解釈で理解し、発表した内容は、非常に興味深いものであった。であるからこそ議論も活発になったのだと思う。(略) 発表者の熱意や意識に触れ、「自分にできることをやる」という結論は決してありきたりだと馬鹿にできないものだとわかり反省した。(C)

(7)では環境問題に対し、「自分にできることをやる」という結論を導き出し、自らの行動を導き「包摂」させている。しかしここでもAと同じく、実際の実践や体験を伴ったものでないため、「包摂」の学びは認知的な気づき、動機づけにとどまっており、十分なものとはなっていない。

なお「情報」から「包摂」への学びの発展は、(8)(9)のように発表以外にも現地学生との交流や接触によっても引き起こされている。

(8)ヴァッサーの学生は非常に勤勉であり、自分が大学教育を受けていることに対して社会に対する貢献の必要性をとて重く受け止めているように思いました。(略) シティズンシップ教育という点においては、アメリカの大学システムはより「大学で学ぶものは社会に貢献する義務がある」というメッセージを強く発信しており、学生がそのことを意識しているように感じられました。(B)

(9)私のパディはベジタリアンであった。(略) 理由を尋ねたところ、環境問題を学ぶ上で過度な肉食を選ぶことは環境破壊につながることを学んだからだと言っていた。大学で学んだことを実生活で実践しているパディをみて、自分の当たり前の小ささを痛感し、食事の選択肢を狭められている私のパディのようなベジタリアンのための料理がアメリカのみならず世界中で増えるといいなと思った。(J)

(8)(9)では、米国学生の態度や行動から、社会に取り組む重要性や必要性を学んでいる。しかしこれらにおいても「包摂」への学びは、ヴァッサー学生との比較、分析から得られたもの、即ち単なる認知的気づき、もしくは将来、実際の行動へとつながり得る動機づけに留まっている。

「情報」が「包摂」だけでなく、「アイデンティティ」の変容につながった事例も見られた。(10)は環境問題についての「情報」が、自国の問題に積極的であるべきとして「包摂」の必要性を実感、一方で、国家は人間が勝手に決めた無意味な境界であるとして「アイデンティティ」の変容が導かれている。(11)では二酸化炭素の排出量の問題を「私たち」の問題であり、マイノリティも含めて全員で解決していく必要性を語っている。「私たち」という代名詞の使用はヴァッサー学生、さらには人類全体を含むもので、「アイデンティティ」の変容を示すものと言える。

(10)日本の環境問題についてヴァッサー大学側が発表することが多々あり(略) 感銘を受けた。実際に被害を受けるなど、身近に感じることができる環境問題には向き合いやすいが、その他の環境問題に目を向けることはなかなか難しい。だからこそ、国際フォーラムで自分が住む場所から遠く離れた地域について興味・意見を持って発表するということは、環境問題を地球規模の問題として捉えている意識の表れであり、解決のために大切な姿勢であると考えた。(略) 遠く離れた場所から関心のある者が集まって情報を共有し、(略) 地域の問題を世界で協力して解決に向かう動きが広がっていくべきだ。(略) 国家という人間が勝手に決めた境界は環境問題の前には無意味であるからだ。(11)

(11)プラスチックの量を減らす、二酸化炭素の排出量を減らすというのは問題に対して私たちが直接働きかけることのできる解決策である。しかし、外国人や移民といった、ある地域においてマイノリティとなる人々は、私たちが今回議論したような問題について学ぶ機会が与えられなかったり、意見を伝える手段が不足していたりする。(略) 全ての人が対等に知識を得て、意見を言うことができる環境を作ることが、より良い世界をつくることになるのではないかと思った。(K)

また(12)は現地学生との交流から、彼らに間文化的な思いやりを感じ、それに触発されて間文化的な「アイデンティティ (仲間意識・友情)」が芽生えている。またそうした変化が自身の労働環境の改善に向けた実践という「包摂」に向かう動機づけを付与している。

(12)バディを含めヴァッサーの学生がとても素敵な人ばかりであった。中国系や韓国系のアメリカ人として様々な異文化を経験してきたからなのか(略)文化を超えた思いやりの気持ちとして実感することができた。(略) バディやヴァッサーの学生が日本で働きたいと思えるような環境を整えていきたいと思うようになった。学術的興味だけでなく、自身に関わる人のことを想う気持ちを持たせたことで、以前よりも身近な問題となるとともに学ぶ意欲が高まった。(C)

さらに環境問題に関する「情報」に端を発し、「包摂」のみならず「スキル」の学びに発展している事例も見られた。例えば(13)は風評被害について述べたものだが、それをなくすために何かをしようとするようになり(包摂)、それを実行するための方法(スキル)も学んでいる。

(13)何が本当なのか一人一人が見極めるためにはどうすればよいのかという問いをヴァッサーの学生に投げかけたところ、アカデミックペーパーを読んだり経験している人の声をもっと広めたりという意見が返ってきた。非常に納得したとともに、実現するために何ができるかが自分の今後の課題となった。(H)

また(14)(15)では、米国の学生個々人の意欲的な市民意識に影響を受け、自らも環境問題などの社会問題により積極的に取り組む(包摂)ための動機づけが引き出され、(14)では国を超えて取り組む事実を知るとともに連帯感を感じている(アイデンティティ)。

(14)今回のフォーラムを通して、国家全体ではなく個人単位でみると、想像以上に皆が現状の環境に問題意識を持っており、個人単位で活動しているということがわかった。(略) 国全体で動こうとする日本とは違い、個々人で環境問題に取り組む姿は、アメリカの社会のあり方を表しているのではないだろうか。また、集団心理が働きあまり意欲的に環境問題に取り組んでいないかもしれない日本と比較して、アメリカの方がそれぞれが意欲的に環境問題に対して行動を起こしてよっぽど効果的なものかもしれない。(略) 環境問題は世界で取り組むべき課題であり、個々が国を超えて実際に取り組んでいるのだと知ることができたのは大きな成果だ。(G)

(15)現地学生との交流によって、学生の意識の違いに気づかされた。ヴァッサー大学の学生は、日常で友人と政治について話す、また、NPO法人主催の活動に積極的に参加するなど日ごろから社会問題に関心を持ち、主体的な学び方をしていると感じた。(略) 交流によって、アメリカの学生の社会問題への積極的な向き合い方に感銘を受け、自身も社会問題を気かけようという動機づけになった。(D)

## 5 総合的考察

以上をまとめたものが図1である。数字は前章で取り上げたレポートからの引用番号を示し、「複言語・複文化教育の側面」から引き起こされた学びは「政治教育的側面」の外からの矢印で示した。

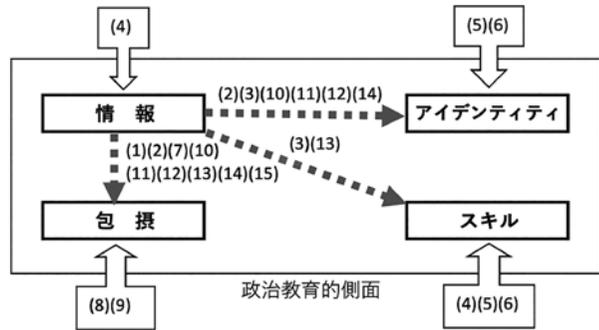


図1 両側面からのシティズンシップの学び

図1を見ると、環境問題に関するシティズンシップのための学びは、Osler & Starkey (2005: 87) で述べられているように、まず何らかの「情報」(今回は環境問題)が獲得され、それに触発されて自身の「アイデンティティ」の変容や、「包摂」のための気づきや今後に向けた動機づけ、参加のための「スキル」の向上という形で進むことが明らかになった。しかし、これまでも何度か述べてきたように、本フォーラムでは環境問題に関するフィールドスタディなどは行われていないため、「政治教育的側面」では、実践の中で学ばれるべき、「包摂」の学びや「スキル」の獲得は十分でなく、認知的な学びや気づきであったり、これからの実践に向けての態度(動機づけ)として示されたりしたに過ぎない。

### 5.1 研究課題1 政治教育的側面

一方、「複言語・複文化教育の側面」の学びは、複言語使用による言語的スキル向上や異文化理解のスキルを用いた異文化適応などの学びを得ていた。また仲間意識を深め、アイデンティティ変容にもつながった。

さらにこのような日常の交流を通じての「複言語・複文化教育の側面」の学びや変容は、「政治教育的側面」の知識を深めたり(情報)、社会参加の重要性を他者から学び、動機づけが与えられたり(包摂)、スキル向上に寄与したり(スキル)、国家を超えたアイデンティティ形成を促したり(アイデンティティ)しながら、「政治教育的側面」の学びだけでは不十分であった側面を補完しているようであった。

### 5.2 研究課題2 複言語・複文化教育の側面

これを見ると、フォーラムが「政治教育的側面」だけでなく、「複言語・複文化教育の側面」を備えているために、両者は補完し合いながら間文化的シティズンシップ教育として機能していた。つまり「政治教育的側面」と「複言語・複文化教育の側面」とは、それぞれ独立した学びではなく、補完的に作用しながら、間文化的なシティズンシップの学びが深まっている様子が見受けられた。とりわけアイデンティティの学びは「複言語・複文化教育の側面」でなされ、それが「政治教育的側面」に正の影響を与えており、Byramの主張と一致していた。このように「政治教育的側面」と「複言語・複文化教育の側面」とを融合したByram (2008)の間の文化的シティズンシップ教育の提案は、両者が相互に作用し、相乗効果を期待し得ることが明らかになった。

また、Osler & Starkey (1999)では、ヨーロッパで展開される様々なシティズンシップ教育を展望し、いくつかの示唆を得ていたが、それらに基づいて本フォーラムの成果を振り返ってみる。

第一に「情報」の面では、Osler & Starkey (1999)は、情報が教師などにより一方的、受動的に与え

られるよりも、参加者が自ら情報を見出すことが重要であるとしていたが、本フォーラムでは、学生自らが発表のトピックを決め、自ら調査を行い、それを元に発表を行っており、その意味で環境問題というテーマに対し、自らの興味関心に基づきながら能動的に関わることができ、その効果を高めていたといえよう。

第二に「アイデンティティ」の面では、Osler & Starkey (1999) は、超国家的な交流が、自身のアイデンティティを再考したり、広げたり、自他をより深く理解できるようになるとしたが、本フォーラムはまさしく、日米の学生が共同で国際フォーラムを実施しており、それがアイデンティティ面での再考と超国家的アイデンティティ構築を促していた。

ただし、Osler & Starkey (1999) が述べている「包摂」や「スキル」の面では、環境問題に関し、実践を伴っていなかったが故に、認知的な学びや動機づけの付与にとどまり、十分に育成することができなかった。

前述した森山が行ってきた国際学生フォーラム以外のシティズンシップ教育では、主に東アジアの対立の克服と共生がテーマとなることが多かった。そこでは日韓、日中の学生が交わり、国家間に残されたセンシティブな話題について対立を克服し対話すること自体が、複言語・複文化的教育のみならず、政治教育的な実践となり得ていた。しかし環境問題をテーマとした本フォーラムでは、日米学生の交流だけでは環境問題における実践とはなり得ず、別途そういった実践を補完する必要があるという点がこれまでのシティズンシップ教育実践との大きな違いである。

Byramの枠組みでは間文化的シティズンシップ教育は、「前政治的段階」と「政治的段階」に大別される。「前政治的段階」は異なる他者との協働が求められるが、「政治的段階」ではそれに加え、コミュニティに入り何らかの政治的実践を行う必要がある。本フォーラムに当てはめると、「政治教育的側面」では、単なるキャンパス内での発表・討論だけでは情報、知識中心の学び、即ち「前政治的段階」に留まらざるを得ず、「政治的段階」に至るためには、コミュニティに入り環境問題に対する実践に取り組むことが求められる。その意味で、本フォーラムは「前政治的段階」とどまり、「政治的段階」に至ることができなかったと言える。

またBarnettの枠組みでは、「知識」「自己(内省)」「世界(行動)」の3領域におけるクリティカルリティにより、既成の知識、自己、世界をふりかえり、再創造していくことが求められる。今回のフォーラムでは「知識」面ではクリティカルリティが発揮され、様々な学びがあったが、「自己(内省)」面では「アイデンティティ」の変容は見られたものの、十分とは言えなかった。「世界(行動)」領域では、実践(行動)の欠如からクリティカルな学びが欠如し、単に将来の行動に向けての動機づけに留まっていたと解釈できる。

## 6 結論

本稿では、環境問題をテーマとして実施された第9回フォーラムが、参加学生にグローバル時代に求められるシティズンシップを育成できていたかについて、Oslerらのシティズンシップ教育の枠組みを追加して考察を行った。結果、「政治教育的側面」では、「情報」「アイデンティティ」「包摂」「スキル」の学びはあったものの、コミュニティ(フィールド)に入り、環境問題を考える実践の場がなかったことから、参加学生の「包摂」「スキル」の学びは十分でなく、「アイデンティティ」の学びも「複言語・複文化教育的側面」での学びに支えられながら導かれた学びであった。以上から、本フォーラムがグローバル時代に求められる間文化的シティズンシップ教育として十分な成果をあげるには、実際に環境問題に関するフィールドを設け、そこに入り、実践を通して「包摂」「スキル」を学ぶプログラムが必要であることが示された。

また、今回は日本側の学生のみを対象とし、アメリカ側の学生については考察しなかった。しかしアメリカ側の学生には、実際に中国で環境問題を扱った実践を行い、それを英語で発表した学生が含まれていた。彼らは、日本側学生とは逆に、発表言語は英語であり、「複言語・複文化的側面」は十分ではなかったが、「政治教育的側面」では実際にフィールドに入り、実践を伴う体験をしていた。このような学生は今回のフォーラムで何を学び、何を学べなかったのかを明らかにし、本稿の成果と比較することは興味深いことであり、今後補足していく意義は大きい。また今回はフォーラム後に参加したレポートの分析にとどまったが、フォーラムでの学びをより深く明らかにするには、フォーラム中の記録など、様々なデータを補完して分析する必要がある。今後の課題としたい。

現在、世界は新型コロナ感染拡大の只中にあり、解決の見通しは未だ立っていない。このような世界的規模の問題の解決には、超国家的視点から解決に挑む世界市民の育成が急務であり、その意味で未来を担う若者に向けたシティズンシップ教育の確立は重要である。本フォーラムのような教育実践の機会を増やし、質的にも充実させ、そうした未来を担う若者を育成していければ幸いである。

#### 注

- 1 各報告書は<http://www.li.ocha.ac.jp/ug/global/mrs/>で公開されている。また(1)については森山 (2016、2019a、2020a)、(2)については森山 (2016、2020b)、(3)は森山 (2016、2021)、(4)は森山 (2019b) を参照のこと。

#### 参考文献

- Barnett, R. (1997). *Higher education: A critical business*. McGraw-Hill Education (UK).
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for international citizenship*. Multilingual Matters.
- Byram, M., Golubeva, I., Hui, H. and Wagner, M. (eds.) (2016). *From principles to practice in education for intercultural citizenship*. Multilingual Matters.
- 森山新 (2016) 「シティズンシップ教育としての複言語・複文化教育」長友和彦・森山新・向山陽子編『第二言語としての日本語習得研究の展望』413-443、ココ出版。
- 森山新 (2019a) 「日韓の共生をめざす日韓大学生国際交流セミナーと教師の役割」『人文科学研究』15、121-134。
- 森山新 (2019b) 「東アジアのインターカルチュラル・シティズンシップ教育としての複言語・複文化教育プログラム：その成果と課題」『高等教育と学生支援』9、1-11。
- 森山新 (2020a) 「間文化的シティズンシップ教育としての日本語教育：第10回日韓大学生国際交流セミナーでの韓国側学生の変容より」『人文科学研究』16、67-79。
- 森山新 (2020b) 「東アジアが共に生きるためのシティズンシップ教育：ABCモデルに基づいた教育実践からの考察」『高等教育と学生支援』10、1-14。
- 森山新 (2021) 「間文化的シティズンシップ教育としての国際学生フォーラム分析：民主的文化のための能力の参照枠 (RFCDC) の観点から」『人文科学研究』17、25-38。
- 大谷尚 (2008) 「4ステップコーディングによる質的データ分析手法SCATの提案：一着しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (教育科学)』54(2)、27-44。
- Osler, A., & Starkey, H. (1999). Rights, identities and inclusion: European action programmes as political education 1. *Oxford Review of Education*, 25(1-2), 199-215.
- Osler, A., & Starkey, H. (2005). *Changing citizenship*. McGraw-Hill Education (UK).

付記 本研究は科学研究費基盤研究(C) (2018 ～2020年度、課題番号18K00681) の助成により実施された。