

間文化的シティズンシップ教育としての 第11回国際学生フォーラム

— 民主的文化のための能力の参照枠を尺度として —

森 山 新

1. はじめに

2022年2月24日、ロシアはウクライナへの軍事侵攻に踏み切った。今日もなお、事態は一進一退の膠着状況が続いており、第三次世界大戦、新冷戦の勃発すら叫ばれる状況となっている。こうしたウクライナ情勢は、終結したかに思われた二度の世界大戦や冷戦のような世界的対立が未だ完全には終結していないことを我々に再認識させた。

このような対立構造は決して欧米だけのことではない。我々の生活するアジアに目を転じてみても、ウクライナ戦争が勃発して以来、米中関係は緊迫の度合いを深め、とりわけ台湾をめぐる米中両国の関係は一触即発とも言える状況にある。

日米関係はどうであろうか。第二次世界大戦中、まさに敵国同士であった両国は、一見するとその敵対関係を「克服」し、同盟関係構築に成功したかのようにも見える。しかしながら、第二次世界大戦をめぐる両国の語り（ナラティブ）を見ると、米国は真珠湾攻撃、日本は広島・長崎の原爆投下に注目し、互いが相手を加害者、自国を被害者として描き出しており、両国の語りは矛盾し、相容れないものとなっている。

その一方で、ウクライナ戦争を契機に、平和維持の重要性に対する認識が高まり、二度と戦争を繰り返さないといった平和教育も高まりを見せている。日本もその例外ではない。しかしその平和教育の中身を見てみると、上述したように、日本はアジア、太平洋、米国などへの軍事侵攻から目を逸らし、米国は原爆投下を正当化しており、真の平和教育を行っているとは言い難い。日本にとっては侵略行為、米国にとっては核兵器の使用に対し、二度と繰り返さないための痛切な反省をすることこそが、平和維持と構築には不可欠であると思われるからである。

そのように世界が再び緊迫する中、第11回国際学生フォーラムは「平和教育を見つめ直す：第二次世界大戦と日米関係」をテーマに、本学と米国の協定校との間で実施された。予期せずしてフォーラム開始が、ウクライナ戦争が勃発した2月24日であったこともあり、両国の学生は戦争と平和について、過去の戦争の悲劇を現在、そしてこれからの平和構築に生かそうと、真剣に対話を行うこととなった。

本稿ではこの第11回フォーラムを取り上げる。フォーラムでは日米両国のナラティブが矛盾したままである第二次世界大戦とその上に立った平和教育を見つめ直す場を持った。しかし、このような国家間のセンシティブな内容を扱うには、言語、文化、歴史認識の違いなどを克服し、対話を継続する努力が求められるのは当然のことである。

一方、二度の大戦の主戦場となった欧州では、戦後、二度とこうした悲劇を繰り返すまいと、国家間の対立克服の努力を続けてきた。その成果の1つが対立を民主的に解決するためのシティズンシップ教育の

確立である。そこでは対立を対話により解決するための「民主的文化のための能力」が参照枠（Reference Framework of Competences for Democratic Culture：RFCDC）としてまとめられている（Barrett, 2016）。この枠組みは、センシティブな話題を取り上げ、それを対話により解決するシティズンシップ教育において、学習、教育（実践）、評価のために用いられ始めており、本フォーラムでも企画、実際の運営、そして事後の評価に至るまで、このRFCDCが理論的枠組みとして用いられた。

以上のような背景から本稿は、RFCDCを用いて実施された第11回フォーラムが、日米間の国家間の対立を解決するシティズンシップ教育の場として有効に機能し得たのかについて明らかにすることを目的とする。

2. 先行研究

本章ではまず、2.1で本フォーラムの枠組みであるRFCDCについて紹介、2.2ではRFCDCを用いたシティズンシップ教育を振り返る。

2.1 RFCDCとは

RFCDCとは、2016年、欧州評議会が提示したもので（Barrett, 2016）、欧州市民が、平和や人権、民主主義、法の支配を擁護し促進するための対話や行動を起こしたり、民主的文化に参加したり、文化的に多様な社会で他者と共に平和に暮らす際に必要な様々な能力を提供することをめざして策定されたものである。2018年には「文脈、概念、モデル」「民主的文化のための能力記述文」「実践ガイド」の三部作も欧州評議会のウェブサイト（<https://www.coe.int>）に公開された。

この枠組みでは、民主的文化のための能力として、「価値づけ（Values）」「態度（Attitudes）」「スキル（Skills）」「知識と批判的理解（Knowledge and critical understanding）」という4つのカテゴリ、合わせて20の能力を提示している。表1はそれらの能力を表したものである。

第一の「価値づけ」は、人権、多様性、民主主義、平等、法の支配など、民主的文化にとって必要な概念の重要性を理解する能力である。第二の「態度」は、心を開き、相手に敬意を持ち、自らが責任感や当事者意識を持ち、忍耐強く対話を続け、達成する態度を指す。第三の「スキル」は、自ら進んで学び、クリティカルに考え、相手の声に耳を傾け共感し、言語スキルや柔軟な思考力を活用し、協力して問題を解決するスキルを指している。第四の「知識と批判的理解」は、自分自身、言語やコミュニケーション、世界に関し、必要な知識を得た上で、それをクリティカルに理解するための能力である。

これらの能力は、欧州市民が、平和や人権、民主主義、法の支配を擁護し促進するための対話や行動を起こしたり、民主的文化に参加したり、文化的に多様な社会で他者と共に平和に暮らす際に必要な能力と

表1 民主的文化のための20の能力（Barrett（2016）を筆者が和訳）

A 価値づけ	A1 人間の尊厳と権利 A2 文化的多様性 A3 民主主義・正義・公正・平等・法の支配
B 態度	B1 開放的態度 B2 敬意 B3 市民意識 B4 責任感 B5 自己効力感 B6 解釈の不一致への寛容さ
C スキル	C1 自律学習 C2 分析的・批判的思考 C3 リスニング・観察 C4 共感 C5 柔軟性・適応力 C6 言語・コミュニケーション・複言語 C7 協働のスキル C8 対立の解決のスキル
D 知識と批判的理解	D1 自己に関する知識と批判的理解 D2 言語・コミュニケーションに関する知識と批判的理解 D3 世界に関する知識と批判的理解

して提示されており、本フォーラムのように、欧州ではないものの、第二次世界大戦中に敵対関係にあった日米の学生が、戦争に関わるセンシティブな話題を扱い、対話により対立を克服するための枠組みとして非常に有効であると考えられる（本フォーラムの文脈において必要な具体的な民主的文化のための能力（以下CDC）については、森山（2021）を参照）。

2.2 RFCDCを用いた教育実践

このようなRFCDCを用いたシティズンシップ教育実践としては、Yulita（2018）、森山（2021）などがある。Yulitaは英国とアルゼンチンの大学生がスカイプを用い行った合同授業である。授業では1970年代のアルゼンチン軍事独裁政権下の人権問題を取り上げ、英国学生はスペイン語、アルゼンチン学生は英語を用い、討論と社会発信を行った。授業で用いられた民主的能力について、RFCDCの尺度でカテゴリ化した後、「人権教育及び研修に関する国連宣言」第2条2を用い、人権に関する教育、人権を通じた教育、人権をめざす教育という観点から整理した。結果、この授業を通じ様々なCDCが用いられ、この授業が人権教育として有効であったことが示された。同時にこのような外国語教育は人権教育、間文化的シティズンシップ教育としても寄与し得ることを示した。

一方、森山（2021）では、「東アジアの共生」をテーマに、戦後様々な対立を抱える日中韓に加え、米国、ポーランド、ニュージーランドの学生が集まり2020年に開催された第8回国際学生フォーラムを扱っている。日本の参加学生がフォーラム後に提出した報告書をデータに用いて、フォーラムを通じどのようなCDCが育成されたかを明らかにした。その結果、参加者は20のCDCを積極的に用いており、フォーラムが間文化的シティズンシップ教育の場となっていたことを明らかにした。

Yulita（2018）では、RFCDCを評価の枠組みとして用いてはいるが、企画・運営の時点でRFCDCがどのように、どの程度用いられていたかについては曖昧である。森山（2021）でも、RFCDCが評価の指標とはなっているが、企画・運営の段階ではこの尺度が用いられていない。さらに両研究では、CDCの能力育成は担当教員が評価しており、学生自らがこれらの枠組みを用いて自身の能力の伸長を測っているわけではない。

以上の点を踏まえ、第11回フォーラムでは、評価だけでなく、企画・運営の段階からRFCDCを用い、フォーラムがCDC育成にふさわしいものとなるようにした。また評価においては学生にも自身の評価に加わってもらい、実際に自身の能力が育成されたか、分析してもらった。

具体的には、フォーラムのテーマとして、日米間に立ちはだかるセンシティブな話題を扱うこととし、「平和教育を見つめ直す：第二次世界大戦と日米関係」に決定した。また最初の授業でRFCDCが必要な理由やその能力の具体的な内容について参加者に紹介した。さらに各自のCDCについて、授業実施前、実施後に判定してもらい、両者を比較した（RQ1）。実施後には自身のCDCの伸長についてクリティカルに分析、報告書を提出してもらい、それを参考にCDCの各能力が向上した／しなかった理由について考察した（RQ2）。本研究課題は以下の通りである。

RQ1 フォーラムを通し、どのようなCDCが育成されたか。

RQ2 そのようなCDCが育成されたのはなぜか。

3. 研究方法

3.1 第11回国際学生フォーラム

国際学生フォーラムは2012年に開始、今回で11回目を数えた。扱われたテーマは東日本大震災、移民・難民、東アジアの共生、環境問題、COVID-19など、多岐にわたる。今回は新型コロナ拡大の影響で、対面での実施が不可能となり、COIL事業の一貫ということもあり、米国との協定校と、事前授業、フォーラムを含め全てオンラインで実施された。

COILはCollaborative Online International Learningの略で、大学の世界展開力強化事業として実施されている。本学は上智大、静岡県立大とともに2018年に採択された。日米の大学がオンラインを積極的に活用し、留学や国際交流など、様々な国際的な学びの促進につなげようとする事業である。今回は事前学習で、大学対大学の交流や事前準備、講演会にZOOMを、学生個人間の交流にLINEまたはFacebookなどを活用した。

国境を越えて学生が交流し学ぶ国際的協働学習は、短期間のセミナーやフォーラムとなることが多い。そこでは、短期間の直接交流で親睦を深め、その信頼の基盤の上に対話や討論を行い、成果をあげていくことになるが、そういったことは現実には容易なことではない。とりわけ今回は「平和教育を見つめ直す：第二次世界大戦と日米関係」という、日米間のセンシティブなテーマを扱うため、両者の意見や視点の対立を克服し、有効な結論を導き出すには、交流や親睦を十分深めておく必要がある。このような信頼関係を深める意味でも、また、話題についての学びを深める意味でも、フォーラム実施以前からZOOMやSNSを積極的に活用し、少しでも交流を長期化することが重要である。それは、短期研修の短所を克服し、より大きな成果を上げることにもつながる（森山、2016、2019、2020、近日刊）。その意味で今回、COIL事業として全面オンラインで、事前授業も含め1学期間（10月～3月）にわたり実施された今回の交流は、国境を越えた対話の場を日常的に提供する可能性を提示し、国際交流の可能性をこれまで以上に高めたものとなっていた。

また、通常の授業とは異なり、発表の準備、事前学習は、学生自らが相互に連絡を取り合い、オンライン上で日米のグループのメンバーが会する空間を自分たちで設け、各自任された担当を主体的にこなしていかなければならない。しかもそれらは国境、言語の壁を越え、時差や学年暦の違いを克服しなければならない。米国側はクリスマス休暇や冬休み、日本側も冬休み、春休みに入る中、連絡を絶やさずに学習を継続していかなければならない。その意味で学生の自律性、主体性が育まれ、グローバルなリーダーシップ育成につながることが期待できる。

2021年10月、本学とヴァッサー大でそれぞれ説明会が開かれ、参加者を募集、日本側9名、米国側11名（日本語学習者）の参加者が決定した。その後、日本側は隔週で授業を実施、うち月1回はオンラインで日米合同授業を行い、フォーラムの準備、事前学習を行った。2～3月に実施されたフォーラム本番では、日米合同の4グループが自分たちで決めた「原爆・真珠湾」「歴史教科書比較」「戦争と人権」「平和教育」という4つのテーマで発表した。その際には複言語主義の立場から互いに相手の言語（英語または日本語）を用いて発表した。どの発表も第二次世界大戦というセンシティブなテーマを、自国中心の視点を保留、相手の意見に耳を傾け、対話する中で、超国家的視点から答えを導き出すことが共通の課題として求められ、そのような困難を伴うプロセスをこなす中で、超国家的な視点やアイデンティティやリーダーシップを育み、世界市民として成長していくプログラムとなっている。

フォーラム初日（2022年2月24日）の基調講演では、フォーラム設立者でもある筆者が、フォーラムの

歴史と開催の意義、そして今回のテーマ「平和教育を見つめ直す：第二次世界大戦と日米関係」についての趣旨説明を行った。内容は、以下のようなものである。さきの第二次世界大戦（太平洋戦争）は日米の国家的利害が対立して引き起こされたが、真の平和教育を考えるにはこうした国家的な利害や視点の対立を克服する必要がある。しかし日米で行われている平和教育を見ると、日本では原爆、米国では真珠湾攻撃が強調され（グラック、2007）、それぞれが自国を被害者として描き出しており、国家的な視点を克服して行われているとは言い難い。そして、趣旨説明の最後で、こうした課題を克服し、対話と協働を進めていくために、改めてRFCDCが紹介され、参加者がどのような能力を発揮してフォーラムに臨む必要があるかを確認した。

3.2 調査概要

調査対象は、日本側の参加者9名で、うち7名がグローバル文化学環、残り2名が英文、中文を主プログラムとする文教育学部の2、3年生であった。米国側の学生は事前学習の中でRFCDCについて学んでおらず、かつ事前の調査も実施していなかったため、今回の調査からは除外した。

調査は2種類からなる。第一がRFCDCの自己評価の結果で、最初の授業である10月21日に事前調査、フォーラム終了後に事後調査が行われ、両者を比較することで各学生のCDCの向上を見た。10月21当日はまず、CDCとはどのようなものかについて、森山（2021）を配布し説明した。自己評価は20の各能力について、「あなたの現時点での能力がどの程度か」を、0（低評価）～4（高評価）の5段階で評価してもらった。フォーラム後にも同様の調査を実施した。調査は客観性を高めるため匿名で行った。但し分析で対応のあるt検定にかけられるため、それぞれの学生はペンネームを決めて回答するようにした（事後調査では事前調査結果は示さなかった）。分析はIBM SPSS Statistics ver.27を用い、事前、事後のそれぞれの評価値を対応のあるt検定にかけ、5%水準で有意差があるか、効果量はどの程度かを見た。効果量は念のためCohenの*d*、及びHedgesの*g*の両方を算出した（両者の数値は似たものであったため、以降はCohenの*d*の数値のみ提示する）。効果量の推定では、標準化基準の推定に「差の不偏標準偏差」を用いた。

第二がフォーラム終了後に参加学生が提出した報告書の質的分析である。報告書では「育成されたと思われる能力」「育成されたと思われえない能力」「フォーラム全体の評価」についてクリティカルに分析し、記述するように求めた。RQ1には前者のデータを、RQ2には後者を用いた。

なお、調査については本学倫理審査委員会の承認を得、参加学生に対し趣旨を説明、同意を得た上で実施している。

4. 量的分析

4.1 結果

表2は20の各能力の事前・事後の数値の標本平均値 M_1 、 M_2 と標準偏差 S_1 、 S_2 、標本平均値の差 $M_2 - M_1$ 、有意差の有無、及び効果量を示したもので、図1は効果量をグラフ化したものである。

その結果、20の能力のうち、「B2（敬意）」「B6（解釈の不一致に対する寛容さ）」「C2（分析・批判力）」「C7（協働のスキル）」の4つを除く16のCDCで事前、事後の間に有意な差（ $p < .05$ ）が見られた。参加者が9名と少なかったにもかかわらず、全体の8割の項目で有意差が出たのは、本フォーラムがCDC向上に大

表2 各能力の事前・事後の変化

	A1 人権	A2 多様性	A3 民主主義	B1 開放的態度	B2 敬意	B3 市民意識	B4 責任感	B5 自己効力感	B6 寛容さ	C1 自律学習
M_1	2.78	3.00	2.33	2.44	3.00	1.78	2.33	1.33	2.44	2.22
S_1	.667	.500	.707	.882	.500	.972	.707	.707	1.130	.833
M_2	3.89	3.78	3.56	3.44	3.56	3.22	3.33	2.56	3.11	3.00
S_2	.333	.441	.527	.527	.527	.667	.707	.726	.782	.707
M_2-M_1	1.11	.78	1.23	1.00	.56	1.44	1.00	1.23	.67	.78
p 値	0.003	0.023	0.010	0.040	0.051	0.001	0.028	0.005	0.141	0.008
Cohen's d	2.132	1.652	1.975	1.404	1.081	1.684	1.414	1.705	.680	.995

	C2 批判力	C3 聞く	C4 共感	C5 柔軟性	C6 言語	C7 協働	C8 対立解決	D1 自己理解	D2 言語理解	D3 世界理解
M_1	2.11	2.44	2.56	1.89	1.67	2.11	1.67	2.33	2.11	2.11
S_1	.928	.527	.726	.928	.707	1.054	.866	.500	.601	.782
M_2	3.11	3.11	3.44	3.11	2.67	2.89	2.89	3.00	3.00	3.11
S_2	.782	.601	.726	.928	.707	.782	.928	.500	.707	.601
M_2-M_1	1.00	.67	.88	1.32	1.00	.78	1.22	.67	.89	1.00
p 値	0.067	0.004	0.035	0.005	0.028	0.111	<0.001	0.004	0.021	0.009
Cohen's d	1.168	1.172	1.224	1.317	1.414	.838	1.357	1.333	1.355	1.427

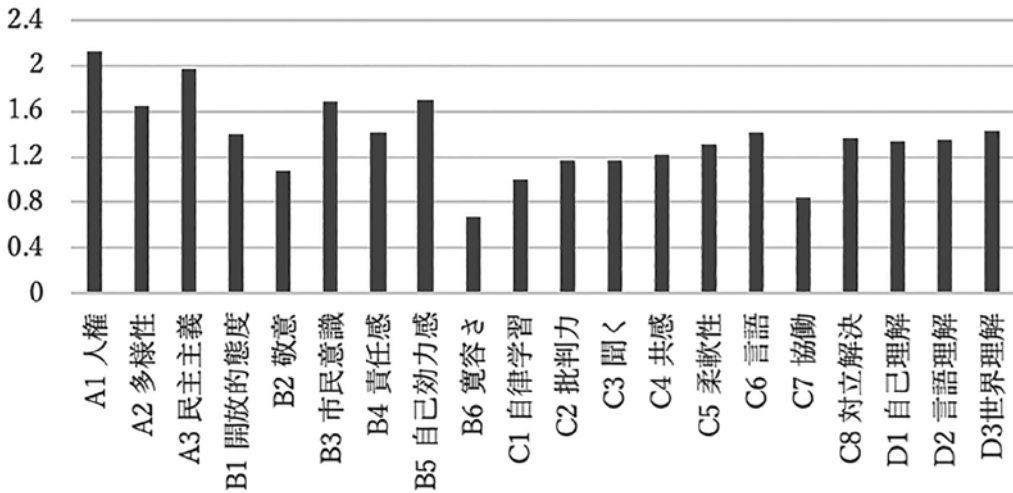


図1 各能力の効果量 (Cohen's d)

きく寄与していたことを示している。ほとんどで有意差が出る中、4つに有意差が出なかったのは、B2では事前の平均値 M_1 が3.00と高く M_2-M_1 が0.56と小さかったこと、B6では標準偏差 S_1 が1.130と極めて高い一方で M_2-M_1 が0.67と低かったこと、C2では標準偏差 S_1 が0.928、C7では標準偏差 S_1 が1.054と極めて高く参加者間のばらつきが大きかったことなどが原因と思われる。なお標準偏差は事前と事後の2つがあるが、介入（フォーラム実施）前の方が介入により歪められていないことから、適切に分散が説明できると考え事前の標準偏差 S_1 を用いた（大久保・岡田, 2012, p.65）。

また、効果量 (Cohen's d) では、「B6 (寛容さ)」が0.680で大きい評価量の基準である0.8を下回ったものの、それ以外の19の能力では大きい効果量0.8を上回っていた。中でも「A価値づけ」ではいずれもが、「B態度」では「B3 (市民意識)」「B5 (自己効力感)」が1.5を上回った。その他「B態度」の「B1 (開放

的態度)」「B4 (責任感)」「Cスキル」の「C4 (共感)」「C5 (柔軟性・適応力)」「C6 (言語・コミュニケーション・複言語)」「C8 (対立を解決するスキル)」「D知識と批判的理解」ではどれもが1.2を上回っており、かなり大きな効果を示していた。

4.2 考察

以上の結果から、16の能力で事前、事後の数値に有意差が出、しかも19の能力で大きい効果量を示しており、フォーラムが民主的文化のための能力向上に効果があったことがわかった。本節ではこのうち、20の能力ごとに向上が大きかった能力、及び大きくなかった能力を取り上げ、それは何故なのか、分析を行っていくことにする。そのため、以下では、効果量に注目して議論を進める。

まず「A価値づけ」は、3つとも効果量が1.5を上回り、CDCの4つの能力区分の中で最も向上が見られた。「D知識と批判的理解」も3つとも1.2を上回り、「A価値づけ」に次いで能力の向上が見られた。今回のフォーラムは第二次世界大戦下で敵国同士であった日米関係を取り上げ、日米の学生がオンラインで対話と発表を行った。トピックが戦争、平和を扱ったことから、人権、民主主義、法などを重視せざるを得ず、かつ第二次世界大戦中は敵対関係にあったため、大戦を見つめる視点が対立していることから、視点の多様性を痛感せざるを得ない。そのため学生たちは対話と発表を通して、価値づけ (A) が大きく変容することになったのであろう。また、フォーラムがオンラインで実施されたことから、学びの内容が認知的な知識中心とならざるを得ず、しかも視点の衝突する話題の中でこれまでの自身の観点や価値づけ、既有知識の再考 (批判的理解) が迫られた (D) ののではないかと思われる。

「B態度」と「Cスキル」では、大きく向上した能力とそれほど向上しなかった能力が見られた。「B態度」では、「B3 (市民意識)」「B5 (自己効力感)」の効果量が1.5を上回り、「B1 (開放的態度)」「B4 (責任感)」が1.2を上回った。「B3 (市民意識)」が高かったのは、何より扱ったトピックが戦争を扱ったものであり、両国学生が真剣にこの問題を対話により解決しようとした証拠と言える。また日本は戦争の加害者国として強い責任感 (B4) を持たざるを得ず、かつその対話にはナショナリズムを克服し、超国家的なシティズンシップ (B3) を発揮する必要がある、さらにそうした問題を解決するためには、互いに心を開き対話を行う必要があった (B1) と推測できる。自己効力感 (B5) については、事前の評価が1.33と最も低く、事後はかなり改善したものの、それでも2.56と2点台の中盤に留まっている。事前の点数が低かったことから効果量は高く出たが、事後の評価がそれほど高いとは言い難い。これは第二次世界大戦という過去の深いコンフリクトを解決し効力感を得るには、今回のようなオンライン交流は十分とは言えなかった可能性がある。

一方、「B6 (意見の不一致に対する寛容さ)」は有意差も出ず、効果量も0.8以下と相対的に低い数値となった。これについては、センシティブな話題であったため、意見の不一致に寛容になれなかった可能性もあるが、逆に意見の不一致が (予想以上に) 表面化せず、態度の変容を迫られなかった可能性もある。「B2 (敬意)」では有意差は出なかったものの、効果量はある程度高い数値を示していた。

「Cスキル」では「C4 (共感)」「C5 (柔軟性・適応力)」「C6 (言語・コミュニケーション・複言語)」「C8 (対立を解決するスキル)」の効果量が1.2を上回った。これらも今回扱ったのが第二次大戦の日米関係であり、何よりも対立を克服し解決しようとするスキル (C8) は不可避となる。また相手が異なる意見を持っていた場合、それを柔軟に受け止め (C5)、共感 (C4) しようとしなければならないことが、これらの能力向上の原因であると推察される。またフォーラムでは発表や対話を行う際に、日本側は英語、米国側は日本語を使用した。さらに相手を考慮し、やさしい日本語／英語を使用したりすることも求められた。そ

れ故、言語・コミュニケーション・複言語能力（C6）は必須であったと推され察できる。一方、「C7（協働のスキル）」は効果量こそ大きかったものの、他と比較するとその数値は0.838と相対的には低かった。これは何より、今回のフォーラムが事前も含めて全てオンラインで実施されたため、学生たちは対面では一度も会うことができず、協働の場が十分持てなかった可能性が考えられる。また、B6同様に、意見の対立が起きた際にうまく協働し問題を解決できなかった可能性と、そもそも意見の対立があまり起きず、協働が必要なかった可能性とが考えられる。

5. 質的分析

本章では前章で下された推測（仮説）の妥当性について、学生の報告書を参考に考察する。各引用文後ろのa～iは、参加学生の別を示す。

まず、「A価値づけ」の能力向上が非常に大きかったことについてだが、人権（A1）については当初、「内集団バイアス（Billig & Tajfel, 1973）」から、外集団、すなわち敵国に対する人権が軽視されやすいといった言及を想定していたが、そのような記述は見られなかった。しかしその一方で、「戦争と人権」のグループでは、戦争という環境下では社会的弱者の人権がとりわけ軽視されがちである、といった考察が見られた。

- (1) 戦争によって犠牲になる多くの人は弱い立場に置かれていた人々であり、そのような人々は当時価値が低く尊厳のある人とされる権利がない人間としてみなされていたことを知り、あらゆる人間は国籍や立場に関わらず、尊厳と権利が尊重されるべきだという思いが高まった。(g)

多様性（A2）では、日米の戦争についてのナラティブが依然として相矛盾していることから、学生たちは、対話の中で視点の食い違いや多様性について多くの学びが得られたようである。

- (2) アメリカの学生と交流することで、第二次世界大戦をお互いの立場から考えることができ、一つの物事に対して多様な見方をすることの重要性を学んだ。具体的には、発表テーマを原爆と真珠湾攻撃とすることで、どちらか一方が被害者で一方が加害者であるという単純な構造で考えるのではなく、お互いどちらの立場も併せ持っていることを意識し、偏った視点での発表にならないようにした。発表準備の過程では、お互いが協力してできるだけ両国からの情報が揃うようにしたり、得た情報や考えたことを共有し自文化中心的なものになっていないか確認し合ったりすることで、ナショナリズム的な考えを克服し、国際的、間文化的視点を持てるように努力した。(f)

法と民主主義（A3）については、(3)のように、SNSとの比較の中で、フォーラムでの対話は民主的プロセスの中で行われたという指摘があった。学生たちにとっては他国に対する主要な情報源が報道やSNSであり、そこでは対立が無闇に煽られ、解決を困難にしている傾向があるが、フォーラムではセンシティブな話題に対しても民主的プロセスの中で責任ある対話がなされていたことを評価している。

- (3) この空間での率直な対話は、近年のSNS社会での閉鎖的かつ無秩序な言い合いとは異なる緊張感や責任感に基づいており、民主的に物事を解決しようとする価値観（A3）の形成に繋がったと考える。(e)

次に、能力向上が比較的高かった「D知識と批判的理解」について、まず、D1（自己）に対しては(4)のように、自国（日本）の平和教育を盲目的に信じ込んでいたことへの気づきが得られている。

- (4) フォーラムでの発表で他のグループの発表を聞き、私の日本の平和教育への批判的な理解が育成されたと考える。私たちのグループでは盲目的に日本の平和に関する資料館の内容が良質な平和教育

を行なっていると考えていたが、他のグループでは日本の資料館での平和教育も日本のナショナルティ育成に偏ってしまっているという指摘を行なっていた。このように他のグループの発表と自分たちの発表の内容を比べることによって、さまざまな視点からの見解を理解することができ、結果的に自己に関する知識と批判的な理解が培われたと考える。(i)

D2 (言語) については(5)のように、言語自体に文化やナショナルな視点が反映することに気づき、翻訳せずにそのまま相手に伝えたとしている。こうした気づきや配慮は、日本の学生は英語、米国学生は日本語を使う複言語環境だからこそ実現し得たことの1つであると言えよう。

(5) 教科書分析では、言語表現自体にナショナルナラティブが表れる可能性に配慮し、各言語に特有の表現は、そのまま相手に伝えることとした。この取組により、教科書という文字でのコミュニケーションにおける慣習に対し、その表現の背景や特有のスタイルまで考えようという意識が形成された。つまり、活動の中で言語の有する文化的意味に気づき、正しく理解しようとすることで言語・コミュニケーションに関する知識と批判的な理解 (D2) の能力が育成されたと推測する。(e)

D3 (世界) については、(6)のように、様々な国の学生が集まり、研究成果について話し合う中で、それぞれの国の教育制度や世論などを活発に情報交換し合えたと述べている。今回米国からの参加者は、中国の留学生が3名含まれており、多国間の交流が実現した。

(6) 研究全体の結論を見出したり考察をしたりするためには、グループ内でそれぞれの研究成果を共有し、それについて話し合いを重ねていく必要がある。私たちのグループもそれぞれの国や地域の教科書を各自で調べた後、その比較を行ったり問題の解決案を見出したりするために、それぞれの国の教育制度や世論などのさまざまな側面を話し合った。グループで研究を完成させるという共通の目標があったために、この話し合いはとても活発なものだったと感じる。(h)

以上から言えることは、日米中など、様々な国籍の学生が、複数の言語を用いて対話や議論がなされる中で、自身の視点やナラティブの一面性に気づき、多角的に見つめることができるようになっていた (D1)。また言語と文化の密接な関係に気づいたり (D2)、他国の知識を新たに得たり自身の知識を批判的に見つめ直したり (D3) している。

続いて、「B態度」について、「B3 (市民意識)」については、センシティブなテーマをあえて取り上げ、異なる国の学生が1つのグループを組み、共通の目標のもと、討論し、合意に至り、発表を行うというフォーラムの形式が、否が応でも参加学生に市民意識を高めたと述べている。

(7) 最も能力育成に役立っていたと感じるのは、異なる国の生徒が1つのグループとして、センシティブなテーマに関する研究を成し遂げるというフォーラムの形式だ。研究全体の結論を見出したり考察をしたりするためには、グループ内でそれぞれの研究成果を共有し、それについて話し合いを重ねていく必要がある。(中略) グループで研究を完成させるという共通の目標があったために、この話し合いはとても活発なものだったと感じる。(h)

「B1 (開放的態度)」について(8)では、信頼関係を築くために交流を深め、自己開示に努めたと述べている。これに対し、(9)では、他者との交流を通じ、他者に対する好奇心が芽生え、それが開放的態度につながったと述べ、異なる要因が開放的態度を導いたことを示している。

(8) 繊細な話題を扱う上で、他者との間に真の信頼関係を築く必要があった。そこで、発表準備時間の他に、文化交流の時間を設け、メンバーが積極的に自己開示できる場を作ることを提案した。このような工夫により深い協働関係を構築することで、他者を配慮しつつも、センシティブな話題に臆せず積極的に臨むことができたと考える。(e)

- (9) アメリカや中国出身の学生と交流することで相手を受けてきた教育や価値観に好奇心をより持つようになり、彼らの意見や発表を聞く中で他者の価値観やその形成過程を知りたいと積極的に思うようになった。また、他国出身の学生と交流する時間が増えたことで、異なる文化背景で育った人の意見を受け入れたり相手の生活文化に配慮したりする姿勢が身に付き、異なる文化的帰属や信念を持つ他者を尊重する態度を育むことができた。(f)

「B4（責任感）」については、(10)のように、自国の過去を自分とは無関係の問題とするのではなく、自分の課題として省察し、実践する態度が必要だとしており、そういったことが責任感を高めたと言えよう。

- (10) 深い対話のためには、自国の態度を過去から現在、未来に向けて真摯に振り返る責任（B4）のある姿勢が重要だと痛感した。ここでの責任とは、個人の行動として自他を切り離す排他的なものではなく、自国を取り巻く課題を自分の課題として省察し、批判的に捉える態度を意味する。(中略) このように、意識的に自身の行動を振り返り、責任ある一市民としての具体的な行動変容を実践していく態度が能力の形成に繋がったのではないかと。(e)

一方、「B5（自己効力感）」については、既に述べたように効果量は高く出たものの、事前も事後も評価が最も低かった。言い換えれば、フォーラムは自己効力感を得る上で相当効果はあったものの、それでも多くの学生には十分な達成感を得たとまではいかなかったということである。その理由としては(11)など、複数の学生が、過去についての対話では効力感が得られたものの、現在進行中のウクライナ戦争については、学生としての無力感を痛感している。しかしフォーラムと時を同じくしてウクライナ戦争が勃発したことで、学生たちの対話は単に過去の戦争に対する考察にとどまらず、現在、未来の国際関係に直結し、その分、真剣かつ真実味を帯びたものとなったことも事実である。

- (11) 学生という立場でも戦争や平和について対話し解決策を探ることができるという点に関しては自己効力感を抱くことができた。平和教育について興味関心を持っていながらもこのようなトピックがタブーであるという意識を持っていたことを乗り越え、他者と対話し行動を起こすことの重要性を実感できた一方で、ロシアとウクライナで戦争が起こっており戦地の人々の映像を日々ニュースで目にする中で、自分自身が世界に変化をもたらすことが可能だという自己効力感を持つことの難しさも同時に感じた。フォーラムまでの事前学習や意見交換を通して、戦争のようなセンシティブな問題も対話によって解決できると考えていたものの、それは第二次世界大戦という歴史に対して抱いていた考えであった部分も否定できない。現在進行形の問題に対して自分自身の能力に肯定的信念を持つことは私にとっては困難であったと言わざるを得ない。(d)

では、「B6（意見の不一致に対する寛容さ）」の効果量が高くなかったのはなぜだろうか。(12)を見ると、日韓関係に比べ日米関係は比較的良好で友好的なため、意見の不一致が生じず、寛容さも発揮できなかったと述べている。日本側の学生はグローバル文化学を主プログラムとする学生が多く、日頃からより深刻な対立を抱える日韓関係などを学んだり、韓国の学生と討論したりしている。対する米国側の協定校も、リベラルな校風を特徴としている。したがって効果量が低かったのは、意見の不一致に寛容でいられなかったためではなく、互いにクリティカルでグローバルな視点から過去を見つめ、ナショナリズムが激突することが少なかったためであったようである。

- (12) 以前の日韓フォーラムなどと比べると、今回のフォーラムでは日米の間の戦争に関する解釈の矛盾は小さいように感じられた。参加者はそれぞれ互いの言語を学習しており友好的であったということ、日米は国ぐるみで関係が良好であることなどが、おそらくその理由だろう。(中略)ただ自分の国の加害者性を軽視してしまうなどの認識のずれは大きかったように思われる。(中略)まずど

のような認識のずれがあるのか確認した上でそれが生じてしまう要因を探っていくことにより、それに対する寛容さをより向上させることができた。(h)

- (13) 容易に意見が一致しないという状況が起きにくく、話し合いはスムーズに行えたものの解釈の不一致に対する寛容さは育ちにくかった。(f)

最後に、「Cスキル」について考察する。まず「C4（共感）」について、(14)では、事前授業やフォーラムを通じ、様々な視点から戦争について学ぶ中で、日本が加害者でもあったという認識を新たに得ることで、これまで加害者と考えていた米国の主張にも中立的、多角的な視点で耳を傾け、共感できるようになったことが述べられている。

- (14) 私はこの授業を受ける前までは、日本の戦争のことしか知らず、日本は第二次世界大戦の被害者側だと考えていた。特に、広島や長崎の原爆についてはアメリカが一方向的に悪いと考えており、今思うと、とても偏見的な考えを持っていたと思う。しかし、フォーラムや特別講演、事前授業を通じ、日本だけではなく、アメリカや中国、ドイツなど様々な国の視点から戦争について学ぶことができ、日本は第二次世界大戦の加害者と被害者の両方の側面を持つことを知ることができた。また、国によって戦争の伝えられ方が大きく異なり、1つの視点で語るのが困難なため、戦争は様々な国の視点で中立的に分析しなくてはいけないことを学ぶことができた。(b)

「C5（柔軟性・適応力）」については、(15)では、平和教育を多面的に議論するフォーラムが、それまでの自身の観点の一面性や柔軟な思考の欠如を再考させる契機を付与したことを示している。

- (15) フォーラムでの各グループの発表は示唆に富んでおり、研究活動における自身の観点の一面性を痛感した。これは、平和教育の多面性を示す一方、自身の考えに固執してしまい、新しい文脈に効果的かつ適切に対応する能力が欠如していたことを示すと考える。(e)

「C8（対立を解決するスキル）」については、(16)のように、グループでは、意見の食い違いを感じる場面があったようだが、忍耐強く話し合うことで合意に至ったことが述べられている。

- (16) 発表準備を通して、グループメンバーと少し意見が合わない時もあった。「もっとこれも入れたほうがいいと思う」という意見に対して、私は最初それが必要だとは思うことができなかつた。しかし、時間をかけてその話題について全員で話し合っていくうちに全員が納得できる結論を導き出すことができたと考える。このような経験を通して、自分の意見と違うからと言ってすぐに排除してしまうのではなく、じっくりと時間をかけ話し合うことで合意に至ることができ、自分自身にとっても新しい視点を取り入れることができる良い機会になるということを学んだ。(c)

「C6（言語・コミュニケーション・複言語）」の向上は、今回のフォーラムが、互いに学習言語を用いて対話を行うという、外国語教育的側面を有していたことから、非常に重要であった。(17)では、正確さよりコミュニケーション重視の姿勢に徹し、苦手意識を克服する姿が描かれている。また(18)では単に英語を使おうとするのではなく、日本語学習中である相手にも配慮しつつ「やさしい日本語」を使用することで、複数の言語を相補的に用いており、複言語的なコミュニケーションが実現されており、非常に重要である。

- (17) 私は英語でのスピーキング能力が乏しく、発表準備段階の議論等ではチャットを用いて補足したりどちらの言語も堪能な学生に仲介してもらったりすることが多く言語の壁を超えた対話に限界を感じることもあったが、フォーラムの発表後の質疑応答では英語の質問には必ず英語で答えるよう努めた。自身の拙い英語力で質問に答えることは改めて難しく言葉に詰まることもあったが、正しい英語を話すというよりも相手に伝わるようにとにかく口に出してみるよう努力した。(中略) 伝えたいことを自分の言葉で表現しコミュニケーションを取るという観点では成長することができた。

(中略) 同じ/異なる言語話者との言葉でのコミュニケーションに対する苦手意識をフォーラムの場で克服できたことは自分にとって重要だったと考えている。(d)

- (18) 本フォーラムは日英バイリンガル環境で実施され、互いの言語をいかに用いて対話を行うかが重要な課題となった。そこで、どちらかの言語に依存するのではなく、やさしい日本語と英語を場面ごと (Zoom・SNS等) に使い分けることを意識した。これは、適切なコミュニケーションのために言語を駆使する積極的な態度であり、言語・コミュニケーション・複言語に関するスキル (C6) の実践に繋がった。(e)

最後に、「C7 (協働のスキル)」の効果量がそれほど高くなかった理由について考察する。まず何よりも、(19)のように、日米の学生がグループを組み、共通の目標に向かうために、協働のスキルが要求されてはいた。しかし、(20)のように、今回の交流がオンラインであったこと、かつ時差や学年暦のずれがあり、協働を困難にしていたことも読み取れる。こうしたことが効果量が十分上がらなかった要因となったと思われる。

- (19) グループごとの研究という形式は、多様性の中で1つの目標に向かって進む上でのスキル育成にも大いに貢献している。特に日本において、異なるバックグラウンドを持つ生徒と一緒に1つのことに取り組むという機会はとても限られている。そのため、このフォーラムは特に「言語・コミュニケーション・複言語に関するスキル」「協働のスキル」向上のための貴重な場となっただろう。(h)
- (20) オンラインでの実施という条件で、共同作業でスライド作成や台本作成を行うことが困難だったことや、WhatsAppなどのツールで密に連絡を取ることができなかったことが主である。時差の影響で作業時間を同じにしづらいことやSNSで連絡しても既読がつかないこともあり、話し合いの場で齟齬が生じてしまうことがあった。また、スケジュール上、フォーラムと同時間にミーティングを行うことが多かったが、アメリカは夜のため長時間の会議はできないこともあって日本とアメリカで進捗状況に偏りが生まれてしまった。これは互いに連絡を頻繁に取りフォローし合うなどの手段によって自ら改善しなければならなかった点であった。(d)

6. 結論

以上の結果から、本フォーラムでは、16の能力で事前、事後の数値に有意な差が出ており、19の能力で大きな効果量を持っていたため、民主的文化のための20の能力全般において能力向上の効果が見られたと言ってよいであろう。但し、人数が少なかったこと、自己評価でありどこまで自身の能力向上を客観的に判定できたかという点には限界もあろう。

今回のフォーラムでは日米両国が互いに敵対関係にあった第二次世界大戦を取り上げ、日米両国の平和教育を問い直した。トピックがセンシティブな内容であったこと、かつかつて敵対関係にあった両国は第二次世界大戦を見つめる視点が真っ向から対立していることなどの影響で、学生たちは対話と発表を通して、価値観が大きく変容することになった。また、フォーラムがオンラインで実施されたことから、学びの内容が認知的な知識中心なものとならざるを得ず、それでも視点の衝突する話題の中でこれまでの自身の観点や既有知識の再考が迫られた。

また、今回扱ったトピックが戦争を扱ったものであり、日本は真珠湾攻撃、米国は原爆を投下した国であったことから、どちらも加害者性を有しており、強い「責任感 (B4)」や超国家的な「市民意識 (B4)」を発揮せずには解決できない内容であったこと、またそれを実現するためには「開放的態度 (B1)」が必要であり、かつそういった対話を無事果たす中で一定の「自己効力感 (B5)」が得られていた。ただし、

時を同じくしてウクライナで戦争が勃発、無力感を感じることもあった。また、今回扱ったのが第二次世界大戦の日米関係であり、何よりも「対立を克服するスキル (C8)」は不可避であった。かつ相手の異なる意見を受け止められる「柔軟性・適応力 (C5)」や「共感 (C4)」も必要であった。さらにフォーラムでは複言語環境で行われたため、「言語・コミュニケーション・複言語能力 (C6)」も必須であった。

一方、今回のフォーラムの限界としては、オンラインであったため、クリティカルな理解 (D知識と批判的理解) や価値づけの転換 (A価値づけ) は伴いつつも、知識中心の学びにとどまり、A、Dの能力に比べ、B、Cの能力の一部が十分発揮し得なかった。具体的にはセンシティブなトピックを扱ったにもかかわらず、意見の対立が十分表面化せず、「意見の不一致に対する柔軟さ (B6)」や「協働のスキル (C7)」が発揮されにくかったという限界も見受けられた。

以上、事前・事後のCDCの変化から、CDCの向上を分析し、本フォーラムが間文化的シティズンシップ教育として有効に機能しているか考察した。結果、本フォーラムはCDC向上に大きく寄与し、間文化的シティズンシップ教育として有効なことが確認できた。一方で十分向上できなかった能力もあり、これについては今後改善が求められよう。

今回のフォーラムは参加者が少なく、データ数に限りがあった。また今回はオンラインであったため、対面で行われた場合には結果が大きく異なることもあり得る。これらについては今後の課題としたい。

世界はまた一つ大きな対立を抱え込んでしまった。フォーラムに参加した若き世代が、そこで培った民主的文化のための能力を発揮し、対立を解決し、ともに生きる世界を築く担い手になってほしいと切に願う。

参考文献

- Barrett, M. D. (2016). *Competences for democratic culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Council of Europe Publishing.
- Billig, M. and Tajfel, H. (1973) Social categorization and similarity in intergroup behavior, *European Journal of Social Psychology*, 3, 27-52.
- キャロル・グラック、梅崎透 (訳) (2007) 『歴史で考える』、東京：岩波書店。
- 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」、森山新・向山陽子編著、長友和彦監修、『第二言語としての日本語習得研究の展望：第二言語から多言語へ』、413-443、東京：ココ出版。
- 森山新 (2019) 「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 (2020) 「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 (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.
- 森山新 (近日刊) 「日韓がともに生きるためのシティズンシップを育む - 対話・交流型授業実践を通して -」『ことばの教育と平和』、東京：明石書店。
- 大久保衛亜・岡田謙介 (2012) 『伝えるための心理統計：効果量・信頼区間・検定力』、東京：勁草書房。
- Yulita, L. (2018). Competences for democratic culture: An empirical study of an intercultural citizenship project in language pedagogy. *Language Teaching Research*, 22(5), 499-516.
- 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。

<abstract>

The 11th International Student Forum as Education for Intercultural Citizenship: Using the Reference Framework of Competences for Democratic Culture (RFCDC)

The purpose of this study is to confirm that the 11th International Student Forum, where RFCDC was adopted as a framework, functioned as citizenship education. The theme of the forum was to reconsider peace education in Japan and the United States, focusing specifically on their relationship during World War II. The peace education in Japan, as is well known, focuses mostly on the atomic bombing at Hiroshima and Nagasaki without looking at their attack on Pearl Harbor; however, in the US, it is directly the opposite.

This inconsistency refers to both of their peace education are not appropriate and room for reconsideration. Therefore, the forum adopted such a sensitive and controversial topic as the theme. Nine students participated from Japan and 11 from the US. They discussed the relationship between the two countries during the war, reconsidered peace education being offered currently in their countries, and what they can do as students for peacemaking.

RFCDC was developed and introduced by the Council of Europe to overcome the conflict during World Wars and establish the coexistence of Europe. For European people to live together harmoniously, people should develop various competences for democratic culture. 20 competences are introduced in this reference. We adopted this framework for planning, conducting, and assessing the forum.

As a result, the participants considerably improved their competences through the forum. Among the 20 competences, 16 showed significant improvement in values between before and after the forum ($p < .05$), and 19 of them showed strong effect sizes (Cohen's $d > .8$). These results refer to the forum considerably improved the participants' competences for democratic culture and functioned as a kind of citizenship education.

In the forum, the students dealt with a sensitive topic of the war that was battled between their countries. The two countries had hostile relations with each other at that time. Therefore, their perspectives were inconsistent with each other. They had to open their mind, carefully listen to others' opinions, and continue dialogue patiently, which transformed their nationalistic and exclusive perspectives into international ones. The forum was conducted online because of COVID 19, which made their study not practical-based but mainly knowledge-based. However, by discussing controversial issues, they were forced to change their own knowledge and viewpoints.

Because both Japan and the US had the aspect of the perpetrator: the former attacked Pearl Harbor and a large number of Asian and Pacific countries, and the latter dropped the atomic bombs, they had to have "open-mindedness (B1)", bear strong "responsibility (B4)" and transnational

“civic-mindedness (B3)” to deal with the sensitive topic. As a result, through addressing such a topic, they felt “self-efficacy (B5)” to some extent. However, the Russian invasion of Ukraine simultaneously occurred and they also felt powerlessness as students. “Conflict-resolution skills (C7)” were also required because of the conflictive topic. “Flexibility and adaptability (C5)” and “empathy (C4)” were also indispensable. Additionally, “linguistic, communicative and plurilingual skills (C6)” were also fostered because they had to discuss using their learning languages, English for the Japanese and Japanese for American students.

