

メディア情報リテラシー研究

The Japanese Journal of Media and Information Literacy

特集：デジタル時代の異文化交流と外国語教育

第5巻第1号

【特集 記事】

デジタル・シティズンシップと英語教育 阿部志乃

【特集 実践報告】

エラスムス・プラスおよびアイアーン参加報告 坂本ひとみ

グローバル・シティズンシップ教育を推進する教員研修 GCED日韓教師交流ネットワーク 下島泰子

異文化・多世代が関わる学びの場～小学生による映像を活用した異文化交流活動～ 中川真規子

お互いを知り、自然や文化を伝え合う交流学習 矢野淳一

【特集 論文】

地球的課題にこたえる外国語教育—国際交流・異文化交流・国際連帯を求めて— 浅川和也

「異なり (Strangeness)」を体験することで自己発見・他者理解を促す異文化交流
—自分の comfort zone から踏み出す国際協働自己実験 (self-experiments)— 阿部始子

ICCの向上を目指す英語教育：Flipを使った小規模な異文化交流における学びの分析 栗田智子

「知」のつくられ方を問う：ネパール農村女性らのラジオ放送番組における記録から 長岡智寿子

メディア情報リテラシー教育のアクティブラーニングの評価とその課題 (1) 村上郷子

【論文】

Cultural Background and Government Policy on Disinformation
and Conspiracy Theories in Japan Jun Sakamoto

目次

<特集：デジタル時代の異文化交流と外国語教育>

【特集 記事】

デジタル・シティズンシップと英語教育 阿部志乃 …4

【特集 実践報告】

エラスムス・プラスおよびアイアーン参加報告 坂本ひとみ …19

グローバル・シティズンシップ教育を推進する教員研修 GCED日韓教師交流ネットワーク 下島泰子 …29

異文化・多世代が関わる学びの場～小学生による映像を活用した異文化交流活動～ 中川真規子 …39

お互いを知り、自然や文化を伝え合う交流学习 矢野淳一 …49

【特集 論文】

地球的課題にこたえる外国語教育—国際交流・異文化交流・国際連帯を求めて— 浅川和也 …61

「異なり (Strangeness)」を体験することで自己発見・他者理解を促す異文化交流
—自分の comfort zone から踏み出す国際協働自己実験 (self-experiments) — 阿部始子 …73

ICCの向上を目指す英語教育：Flipを使った小規模な異文化交流における学びの分析 栗田智子 …96

「知」のつくられ方を問う：ネパール農村女性らのラジオ放送番組における記録から 長岡智寿子 …108

メディア情報リテラシー教育のアクティブラーニングの評価とその課題 (1) 村上郷子 …121

【論文】

Cultural Background and Government Policy on Disinformation
and Conspiracy Theories in Japan Jun Sakamoto …129

特集

デジタル時代の異文化交流と外国語教育

一人一台のタブレット端末を公立の小学校、中学校に配布する GIGA スクール構想がはじまって3年。日本でもデジタル教育が本格的に普及しつつある。こうした状況にあわせて、異文化交流や外国語教育もデジタル時代に対応していくことが求められるだろう。

本特集は、2023年10月7日に法政大学で開催された新英語研究会合同例会（神奈川・埼玉・東京）「外国語の学びをリアルなものにするには～児童・生徒を主人公とする異文化理解・交流をどうすすめるか～」の開催を契機に、浅川和也氏の協力を得て組まれた。また、一部の論考は科研費研究「映像交流システムを活用した異文化理解・交流のための外国語教育の実践研究」(21H00548)の成果が含まれている。

本特集を通じて、異文化交流と外国語教育研究と実践の可能性に向けた新たな提起となることを期待している。

法政大学図書館司書課程

坂本 旬

特集 記事

法政大学図書館司書課程
メディア情報リテラシー研究 第5巻1号、004-017
特集: デジタル時代の異文化交流と外国語教育

デジタル・シティズンシップと英語教育

阿部志乃
横須賀学院小学校

1. はじめに

私は神奈川県にある私立横須賀学院小学校で英語科専科と ICT 教育推進担当をしている。本校では、2015 年から教員が iPad を活用した授業を開始、2019 年に共有の iPad を学校で準備し、授業で子どもたちが使い始めた。2021 年には GIGA スクール構想に基づき、全学年一人一台の iPad を BYOD⁽¹⁾ で導入し、同年 4 月から英語科でデジタル・シティズンシップの内容を取り上げた授業を行った。本稿では、まず子どもたちが iPad を使い始めてから見えてきた問題について述べ、次に ICT 教育推進チームの教員がどのようにデジタル・シティズンシップに出会い、英語の授業で実践することになったのか、その経緯について報告する。最後に英語の授業でデジタル・シティズンシップを活用することの意義と可能性について述べる。

2. iPad導入後に見えてきた課題

2020 年当時、ICT 教育推進チームは 3 名で構成されており、子どもたちの iPad の登録や学校指定のアプリケーションのインストール支援が主な業務になると想定されていた。しかし、実際に導入が始まると、予期せぬさまざまな問題に直面した。iPad は非常に高価な文房具であり、ユーザー ID や iPad 自体の設定・管理も複雑であるため、保護者にアドバイスが必要なことが見えてきた。また、保護者も教員も小学校で iPad を使った経験がないため、日々の充電やアップデート、置き場所など、ごく基本的なことについても、どのように指導すればよいのか確信が持てない状態であった。

この段階で強く感じたのは、子どもではなく大人側の期待や不安、意識の違いがあまりにも大きいことだった。子どもに情報端末を使わせることが絶対に必要だと考える家庭がある一方で、「デジタルなものにはなるべく触れさせたくない」と突然の変化に戸惑う家庭もある。それは教員も同様だった。インターネットや情報端末の利用に積極的な大人と慎重な大人、この意識の違い(矛盾)の中で、子どもたちは iPad を使うことになったのである。

また、いくら規制したりルールを作ったりしても、子どもは巧妙な抜け穴を見つけるものだと

改めて実感した。子どもは大人から隠れて iPad を使用し、大人は子どもの行動がわからず、疑心暗鬼になる。大人の不信感がさらなる規制やルールを生み、子どもは隠れてすることが増え、悪循環に陥る。これではいけないと思った。

3. 子どもが自分で考え、判断するための教育を目指す

子どもたちを取り巻く環境は家庭によって千差万別であるため、学校として家庭での iPad 利用を管理するための統一的なルールを設定することは難しい。そこで、ICT 教育推進チームで検討したところ、学校と家庭で二重のルールが存在することで子どもたちが混乱しないよう、まずは「学校での iPad の使い方」を教えることに注力し、その後、子どもたち自身にルールを考えってもらうという案でまとまった。学校の授業で iPad の使い方や守るべきルールを取り上げ、子どもたちが「なぜそうなるのか」を学ぶ（考える）時間を設ける。子どもたちの知識や経験を増やすことで、周囲の大人の意識や環境の違いに左右されることなく、iPad の使い方を自分で判断できるようになる。それが、小学校を卒業し、中学、高校、大学、社会人になっても、主体的に情報端末やインターネットと向き合い、考えて、行動するための土台になると考えた。

また、日頃から iPad やインターネットについて周りの大人と話し合う機会を持つことは、子どもたちが困ったときや不安を感じたときに、すぐに周りの大人に報告・相談できる環境を作ることにもつながる。隠し事やトラブルのない流れができれば、大人も子どももお互いに安心して活動を進めることができる。早速、ICT 教育推進チームとして、学校で iPad を使った学習の機会をできるだけ増やすとともに、iPad の使い方や考え方をみんなで振り返り、話し合う仕組みを模索していくことにした。

まず、情報モラル教育⁽²⁾でヒントがないか探した。情報モラル教育の目標である「情報化社会で適切に活動するために必要な心構えや態度を養う」という点に、大いに期待した。しかし、教材を見てみると、トラブル発生を前提にして作成されているためか、情報化の影の部分扱ったものが多く、子どもたちがインターネットや情報端末を利用する際に「危険」「依存」「怖い」といった印象だけ強く持つのではないかと感じた。教員が指示した目的以外での使用を禁止したり、自主的な学習に使わせないようにしたりすることは、iPad の使う機会を増やそうとする試みとしては、どうも方向性が違う。情報モラル教育の教材をそのまま導入するのは、我々が考えていた方針と矛盾するため躊躇いがあった。

4. 米国のデジタル・シティズンシップとの出会い

そんな時に、ICT 教育推進チームのメンバーで英語科でもある同僚が、彼女の母国の米国で行われている小学校の事例を紹介してくれた。米国ではコンピューター・サイエンス⁽³⁾と呼ばれる授業があり、私たちが今生きている世界がデジタル社会であること、デジタルによってどのように動いているのか、なぜそのような動いているのか、身の回りの情報端末を使ってデジタル

社会でよりよく生きていくために必要な知識、データの取り扱いを含めた安全な使い方などを小学生の頃から教科として学ぶそうである。

早速インターネットで検索し見つけたのが、米国の Common Sense Education⁽⁴⁾ である。これからの時代を学び、生きていくための基礎的なスキルとしてデジタル・シティズンシップを挙げていたが、当時はまだその言葉を知らなかった。しかし直感的には、とても興味深いものを見つけたと興奮した。

Common Sense Education は、デジタル・シティズンシップとは、学び、創造し、参加するために、責任を持ってテクノロジーを利用することだと説明している。Common Sense の創設者 Jim Steyer 氏の ”As the lines between digital life and real life merge, we must prepare young people to harness the power of technology for responsible participation and active engagement. (James, 2019) ”、「デジタルライフと実生活の境界線が融合するなか、私たちは若者たちが責任ある参加と積極的な関与のためにテクノロジーの力を活用できるよう準備しなければならない。(DeepL⁽⁵⁾ 訳)」という言葉が、大人側の心構えとして強く印象に残った。



図1 Common Sense Educationのデジタル・シティズンシップの定義と6つのトピック

Common Sense Education はこの「準備」のために、図1にあるような6つのトピックを設定し、K（幼児）から12年生（高校3年）までのカリキュラムと具体的なレッスンプランをウェブサイトで公開している。デジタル社会における問題やジレンマとはどんなものなのか、その考え方の基礎を繰り返し教育するために、倫理的・道徳的な問題に関する内容を長期間にわたってスパイラル状に配置しているのも興味深かった。子どもの成長に合わせて自分で批判的に考え、デジタル上の問題を乗り越えるための「心の習慣（デジタル・シティズンシップのスキル）」を身につけるよう設計されており、日本でも小学1年生からのカリキュラムを考える上で非常に参考になる。また、オンラインの安全性、ネットいじめ、ヘイトスピーチ、誤った情報、

デジタルによる注意散漫といった情報化の影の部分をしっかり紹介しつつも、Common Sense Education のカリキュラムを通じてメディアとテクノロジーを取り巻く「ポジティブな文化」を学校で作出そうとしており、米国と日本の目指す教育観が大きく異なることに驚いた。日本では自由な使い方を抑制し、危険を事前に回避するためのルールの指導やネガティブな教育が行われているのに対し、米国では幼い頃から使い方に伴う責任と権利をまず教え、賢く合理的に使えるように自分で考えるポジティブな教育が行われていたのである。

5. 欧州のデジタル・シティズンシップとの出会い

デジタル・シティズンシップについて更に知りたくなり調べていると、欧州評議会（Council of Europe : CoE）⁽⁶⁾ の情報に行き当たった。ここでは、デジタル・シティズンを、幅広い能力を身につけることで、地域、国、世界を問わず、オンラインとオフラインの両方のコミュニティに積極的かつ責任を持って関わるができる人と定義し、デジタル・シティズンシップを、高度にデジタル化された現代社会でシティズン（市民）として生きることを学ぶことだと説明している。

ハンドブックからは、米国と同様、欧州もデジタル技術の恩恵と機会を積極的に活用し、そこで遭遇する落とし穴を克服するために必要な学習を目指していることがわかった。デジタル・シティズンになるために必要なものは「コンピテンス」としてまとめられており、効果的なデジタル・シティズンシップの実践を行うために、図2のように3つのセクションで10のドメインを設定して、デジタル・シティズンシップを生涯学習として捉え、あらゆる年齢層の人でもその人のデジタル・シティズンとしての潜在能力を伸ばしていくことを目指している。



図2 欧州評議会のデジタル・シティズンの定義と10のデジタル・ドメイン

幼児期に培うべき中核的な能力と、その上にスパイラル状に重ねていく能力についての考え方は、小学校段階での取り組みを考える際に「何を土台とするか」を決める上で参考になる。例えば、聞くこと、観察すること、人間の尊厳や人権を大切にすることなどの中核的な能力を土台に、文化的多様性を大切にすることを学び、言語やコミュニケーションに対する批判的な理解を深めていくという流れでわかりやすい。

欧州評議会が目指すものは一貫して、民主主義社会で生きるシティズンの育成である。実社会からデジタルに教育の場を広げたとしても、これまで行われてきたシティズンシップ教育と目的が変わることなく、オンライン・オフライン問わず、賢く、責任感あるシティズンを育てるといいう目的で教育が行われている。これなら今の学校現場でも取り入れることが可能だ。オンラインでもオフラインでも目指しているものが同じであることを説明できれば、日本において情報端末の使用に積極的な大人も慎重的な大人も、双方が同じ方法に向けて子どもの教育に関わることができるからだ。

6. デジタル・シティズンシップと外国語教育の関連性

情報を調べている際に、欧州評議会のハンドブックや資料の中で度々 Butterfly CDC Model⁽⁷⁾ (図3)を見た。コンピテンシーを、「価値観」、「態度」、「スキル」、「知識と批判的理解」の4領域で、20の項目で設定している図であるが、この図を外国語教育に関する学会での様々な発表で何度も目にしたことがあり、CEFR⁽⁸⁾について調べていたときにも同じものを見たことがあった。今回、デジタル・シティズンシップを調べている中で、再びこの図を目にした時に、欧州評議会で行われているすべての教育で、目指すコンピテンスは同じだということに気がついた。

ということは、デジタル・シティズンシップと外国語教育の目標は同じであり、デジタル・シティズンシップの内容は英語の授業でも問題なく教えることができるのではないかと考えた。英語を含む外国語教育とは、世界とよりよくつながるために、自分とは異なる言語を話す人々や社会をよりよく理解するために必要なスキル、ツール、コミュニケーション、態度を学ぶことである。欧州評議会や Common Sense Education の教材は英語で作られているため、授業にそのまま利用することができるし、テーマや学年、教材の内容を子どもに合わせて選ぶこともできる。さらに、インターネットでは世界中の教材が、それぞれの言語で公開されていた。

このことを前述の同僚に相談したところ、彼女もデジタル・シティズンシップの授業をやってみたくてずっと思っていたことがわかった。米国ではデジタル・シティズンシップやプログラミングなどは教科として独立しておらず、それらを包括したコンピューター・サイエンスが教員養成課程では必修科目になっていて、教員であればその基礎を知っている、あるいは自身が子どもの頃に学んだ経験があるそうだ。実施学年や取り上げる項目を相談し、まずは高学年の英語科の授業でやってみることにした。

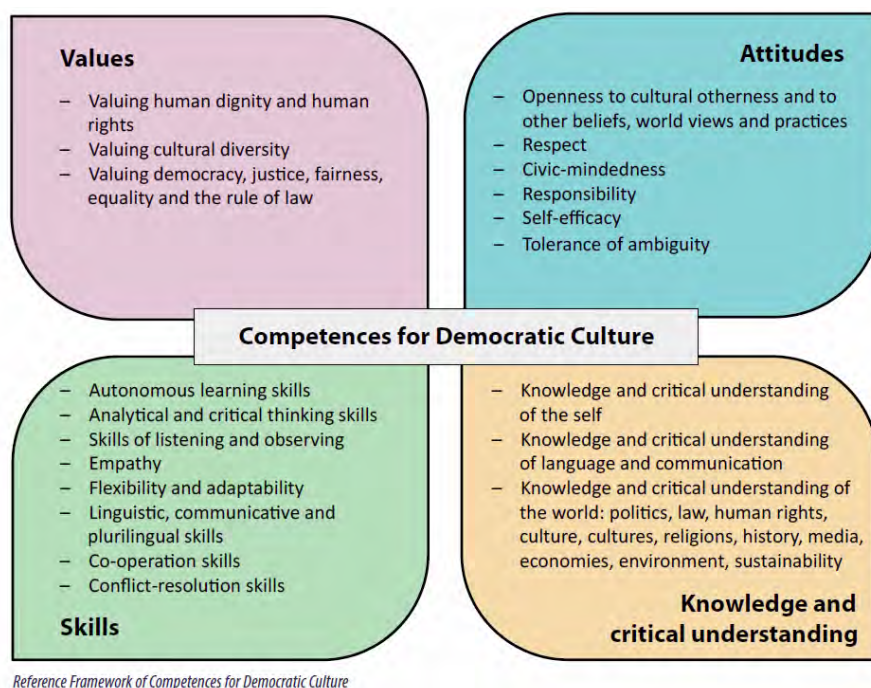


図3 欧州評議会の民主主義文化のための20のコンピテンシー (Butterfly CDC Model)

7. デジタル・シティズンシップを英語の授業で実践

2021年4月から7月までの間に、高学年で6回授業を行った。週3回の英語の授業のうち1回をデジタル・シティズンシップの時間に当て、1～2週間に1回取り組んだ。授業の内容はCommon Sense Educationと欧州評議会、コンピューター・サイエンスの教材を参考に同僚が中心となって決めた。9月から全校でデジタル・シティズンシップの授業を開始することになったため、6回目でこの授業は終了した。各授業の概要は以下の通りである。

- (1) Sorting Digital and Analog デジタルとアナログの分類
- (2) Digital Device around us 身の回りにあるデジタル機器
- (3) Healthy or Non-Healthy 健康か、不健康か
- (4) Do Online オンラインで私たちができること
- (5) Safe or Dangerous 安全か、危険か
- (6) Personal and Private 公開してもいい情報、公開してはいけない情報

(1) Sorting Digital and Analog デジタルとアナログの分類

そもそも、デジタル・シティズンシップの「Digital デジタル」とは何か、子どもたちと確認することから始めた。様々な絵が描かれたカードを英語で確認した後、子どもたちはグループに分かれ、カードをデジタルとアナログに分類した(図4)。その後、英語によるデジタル

とアナログの説明、”Analog means that something is being measured or represented exactly as it is happening. Digital technology turns information into numbers, which get stored or sent to another place. Then it is turned into an images, number or sound. (Boschen 2020) “を基に自分たちの分類を見直してみた。実際にデジタル時計の中を観察し、デジタルのものには情報をデジタル化するための装置 printed circuit board プリント基板や microcontroller マイクロコントローラーと呼ばれるチップがあることを確認した。



図4 デジタルとアナログの分類で使ったワークシート

(2) Digital Device around us 身の回りにあるデジタル機器

教室にあるものがデジタルかどうか、例を挙げて確認していった。子どもたちは最初、電気で動くものをデジタルだと思っていたが、電気を使っていたとしてもアナログのものが存在することに気がつき、そこにチップがあるかどうか、デジタル信号（数字）が発生しているかどうかで判断することを学んだ。

次に自宅でデジタル機器はどんなものがあるか書き出した。学校と比べ、家の方がデジタル機

器は多いという意見が出た。米国人の同僚に英語で答えを伝えるために、それを英語でどう書くか、自分で考えたり Google 翻訳⁽⁹⁾ や DeepL 翻訳を使用したりしてノートにまとめた。それをクラスで共有し、改めてデジタルかどうかをクラス全体で確認した。

(3) Healthy or Non-Healthy 健康か、不健康か

ワークシート (図 5) を使って、「Healthy 健康」と「Non-Healthy 不健康」の行動を英語で確認し、なぜそう思うのか意見を聞いた。そして、自分はそれぞれの活動の中で、一番時間が長いのはどれか、健康的ではない行動をしているかどうか、グループで話し合った。

次に、「Online オンライン」とはインターネットにつながっている状態のこと、「Offline オフライン」はインターネットのつながっていない状態、つまり実生活という事を確認し、自分たちの行動の中で、オンラインでもできるもの、できないものを考えた。例えば、Read はオンラインでもオフラインでもできるが、Eat はオンラインのものを直接食べることは難しい。同様に draw, write, sit, talk, walk, run, stand, drink について考えていった。

最後に、自分はオンライン・オフラインどちらの割合が大きいか振り返った。子どもの中にはほとんどオンラインの活動がなかったり、絵を描く行為は iPad のお絵描きアプリを使用しているためオンラインが多かったりと、それぞれの結果に興味深く聞いていた。自分のオンラインとオフラインの活動量を知り、自分の結果はバランスがいいか、健康的なバランスについて考える時間は、大人でも必要である。このバランスはきっと一人一人違う。年齢によっても違う。小学生にとってバランスがいい状態はどのようなものか、小学生である子どもたち自身で考えていく活動は、今後も継続して行っていきたいと考えている。

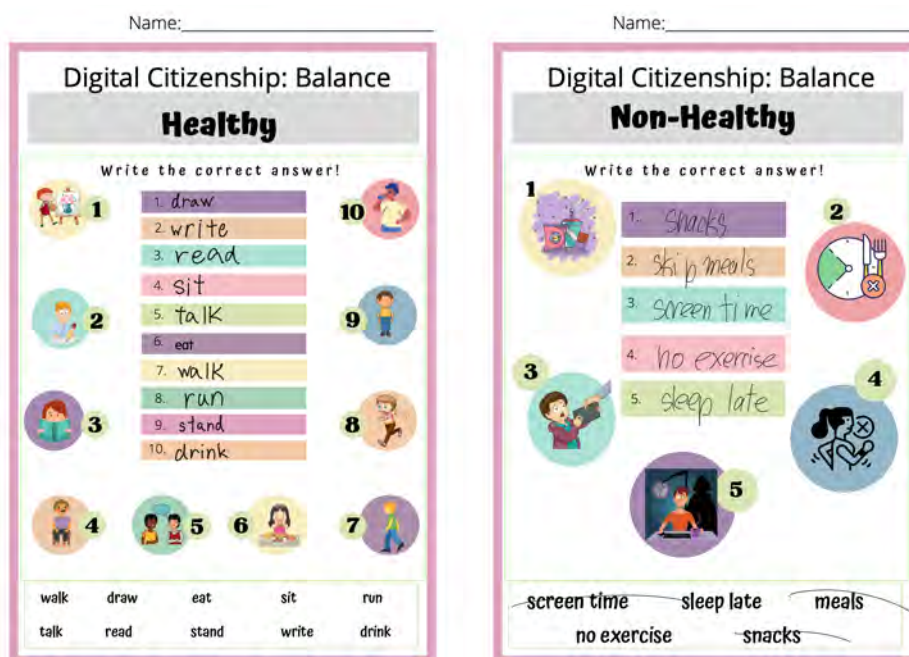


図5 健康的な活動と不健康な活動をまとめるために使用したワークシート

(4) Do Online オンラインで私たちがすること

普段どんなオンラインの道具を使っているか、書き出した。子どもたちからは iPad、TV、ゲーム機などの意見が多く出た。次に、それらを使うときの自分の気持ちを顔の絵で表現した。例えば、TV を見ている時は excited な気持ち、iPad をお絵描きで使っている時は happy だが宿題で使っている時は tired で疲れる、ゲームを使っているときに負けたら sad や angry など、子どもによって様々な表現が出てきた。

道具と表情の関係については人それぞれであり、これが正解だというものはない。ただし、健康的な使い方とは身体面だけではないこと、心理面でも happy や excited といったポジティブな表情を描けるようになることが healthy だ、という事を子どもたちと確認した。そして、自分だけではなく家族の表情はどうだろうか、と聞いた。自分がゲームや iPad を使っている時の家族の表情はどうか、自分も家族もポジティブな表情になるにはどうしたらいいか、話し合った。

(5) Safe or Dangerous 安全か、危険か

今度は自分だけでなく、身の回りの大人も含めて、オンラインでどんなことができるかアイデアを出し合った(図6)。対象が大人に広がると、子どもたちからは様々な意見が出たが、Yoga, Cooking lessons, date (デートの意味), wedding, party, concert, travel など、教員が驚くような意見もたくさんあった。実際に家族と一緒に体験した、テレビで見た、というように、コロナ禍を経験した子どもたちは予想よりもかなり多くの活動を知っていた。

次に、それぞれのアクティビティは「Safe 安全 (青色)」か「Dangerous 危険 (赤色)」か、相談しながら色をつけていった。授業やテレビを見ること、絵を描くこと、料理教室などは全員一致で青色になった。しかし調べ学習、ゲーム、ショッピング、銀行などは意見が分かれ、デートに関しては全員が赤色をつけた。なぜそう思うのか理由を聞くと、子どもたちは、「だまされそう」「お金を取られそう」「ストーカーされそう」など、危険だと考える理由を挙げた。そして、オンラインの活動において、家族や知人ではない「第三者」が登場する場合、子どもはとも警戒していることがわかった。

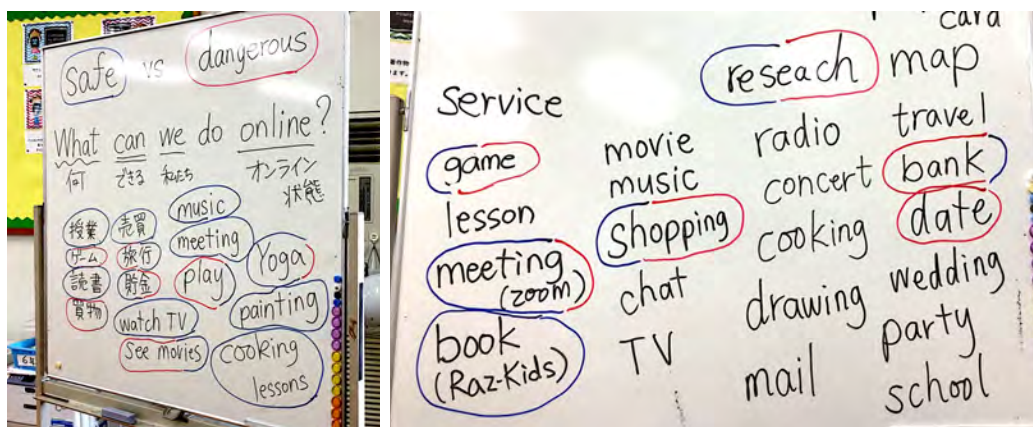


図6 子どもから出た「オンラインでできること」のアイデアの板書

(6) Personal and Private 公開してもいい情報、公開してはいけない情報

小学生のうち、子どもたちの警戒心の高さは安心材料である一方、ある程度の年齢になれば、同じ趣味を持つ仲間と自由に交流し、日本だけでなく世界中の人々とつながることができるのがオンラインの世界である。全ての第三者に対して警戒し、自分を閉ざしては新しい人とのつながりも生まれなし、海外の人とコミュニケーションをとることもできない。本校は国際交流に力を入れているので、海外の学校とのやりとりをオンラインで行うことも多い。そこで、子どもたちが安心して安全に活動できるように、インターネットには公開していい情報と、絶対に公開してはいけない情報があることを次の題材に選んだ。それが「Personal パーソナル」と「Private プライベート」である。

まず、パーソナルとプライベートの範囲について子どもたちと確認した。パーソナルは「自分が直接会ったことがあり、すでに知っている人」や、「自分の身近な人（子どもにとっては保護者、教員、習い事の先生、近い親戚）が知っている人」までが範囲である。一方、プライベートは「自分の家族」、または「自分だけ」が範囲である。自分が直接会ったこともなく、身近な大人も知らない人は、そもそも自分の情報を伝えていい相手ではないことを確認する。

パーソナルとプライベートの範囲を確認したところで、それぞれどんな情報なのかいろいろな例を英語で挙げ、子どもたちの意見を聞きながら分類していった。

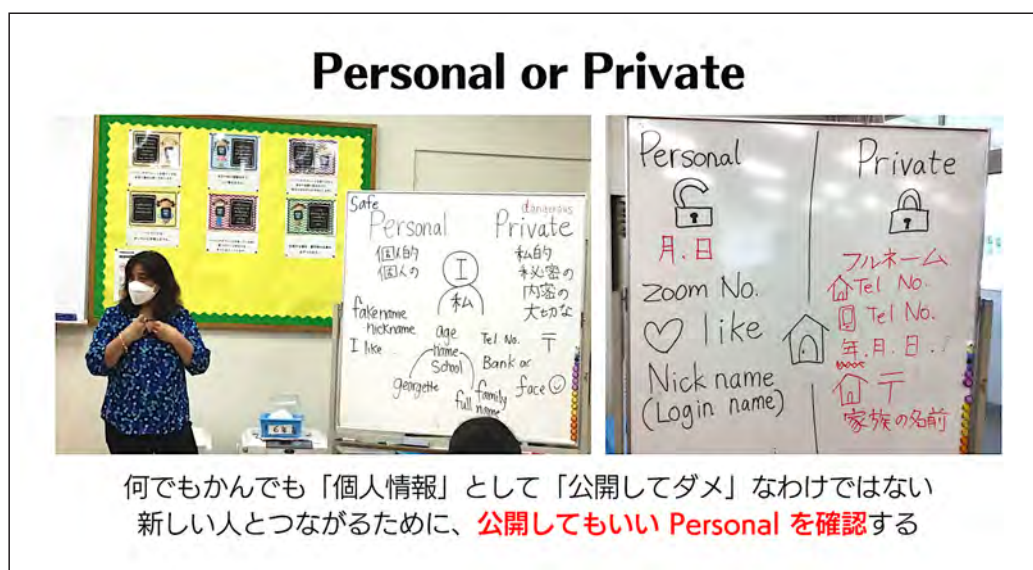


図7 パーソナルとプライベートの授業の様子

例えば、自分の好きなものや趣味はパーソナルな情報、ニックネームやファーストネームもパーソナルな情報だが、フルネームや家族の名前はプライベートな情報である。住んでいる国や都道府県はパーソナルだが、郵便番号や住所、電話番号はプライベート、誕生日の月日はパーソナルだが、生まれた年や年齢はプライベートである。このように確認していくと、パーソナルとプライベートの境界がだんだん明確になってくる。

それぞれ英語の意味を辞書で調べてみると、パーソナルは「個人」、プライベートは「私的・秘密」という意味である。しかし、information がつくると日本ではどちらも「個人情報」と訳され、「個人情報だから」と全て隠すことが推奨されがちだが、実際はそうではない。対象の相手の範囲と情報の内容、公開する場所や場面を一緒に確認しながら考えることで、子どもでも安心して、安全にオンラインの活動を進めることができるようになる。

8. デジタル・シティズンシップを英語の授業で行う意義

今回の実践では、米国の小学校低学年用の教材を使用し、米国人教員がメインで内容を進め、日本人教員が日本語で意味を確認しつつサポートしながら授業を行ったが、中学生以上になれば、教材の内容をある程度英語のまま理解できるようになるだろう。海外の教材や記事を利用することで、英語と同時にデジタル・シティズンシップも取り上げることができ、英語と日本語を使いながら、考えて活動することができると考えている。

Common Sense Education の他に、Cyber Civics⁽¹⁰⁾ という米国の中学生向けのデジタル・リテラシー教育プログラムがあり、週1回50分のレッスンプランと教材が用意されている。カリキュラムはデジタル・シティズンシップ、情報リテラシー、メディア・リテラシーの3つのレベルで構成されており、ここで公開しているブログには EdTech⁽¹¹⁾ やデジタル・リテラシーに関する最新情報が掲載されているので、情報源としてとても便利だ。

Cyber Civics の関連サイトに Cyberwise⁽¹²⁾ があり、こちらは学校関係者向けではなく、保護者向けにさまざまな情報を提供している。例えば、「何歳からスマートフォンを持たせるべきか⁽¹³⁾」といった問いに対する判断材料として米國小児科学会の研究が紹介されている他、学習ツールとしての ChatGPT の使い方⁽¹⁴⁾ や、オンラインゲームで子どもの安全を守るための、年齢別（10歳～16歳以上）ゲーム設定の方法⁽¹⁵⁾ といった記事も興味深い。これらの記事を英語でそのまま読み、自分はどう思うか考えてみることは、英語の語彙や表現に触れるのと同時に、生徒が自分の情報端末の使い方を振り返る良い機会にもなる。また、保護者も興味を持つ内容を英語の授業に取り入れ生徒と一緒に考えることで、学校だけでなく家庭でも話題になり、より広がりのある学習となる可能性がある。

また、デジタル・シティズンシップの教材を見ていると、「Good Citizenship 良いシティズンシップ」に欠かせない原則として Honesty, Compassion, Respect, Responsibility, Courage の5つがよく挙げられている。この5原則は、オンラインでもオフラインでも、人間として生きていく上で大切なものとされており、この5つの英単語は、言葉としてぜひそのまま覚えてほしいと思っている。実際に、「Respect リスペクト」は日本語では「尊敬」だが、尊敬という言葉自体が小学生には難しい。子どもたちを観察していると、このような言葉は日本語に翻訳せずにそのまま英語で聞いた方が覚えやすく、理解しやすいようである。Respect は親や教師などの権威がある人だけでなく、友達や兄弟姉妹、誰に対しても使う。鉛筆や筆箱、教室など、身近な道具や場所にも Respect が必要である。Respect があれば、誰に対しても親切で礼儀正しく接し、

道具を丁寧に扱い、最後まで大切に使うことができる。この Respect の概念は、私たちが日本で生活し、日本語で日常を過ごしていても十分に理解できる。

外国語教育のキーワードとして、よく「異文化理解」を目にする。確かに、異文化理解はその一環であり、非常に重要である。一方で、外国語の授業にデジタル・シティズンシップを組み込むことで、人種や言語を超えた「同じものの存在」にも気がつく機会を作ることでもあるかもしれない。デジタル・シティズンシップの概念はオンラインでの行動や活動に焦点を当てているが、その原則はオフラインの人間関係や日常生活にもつながっている。そこに、言語を超えた「人間として大切な、共通の価値観や行動の原則」が浮かび上がっているのであれば、異なる文化やバックグラウンドを持つ人々とも協力しやすくなる。「言葉は違っても、考えることは同じ」ということに気づく機会を与えるのも、外国語教育の大切な役目ではないだろうか。英語教育にデジタル・シティズンシップを取り入れることで、言語の習得や言語能力の向上を目指すだけでなく、世界に通用する人間関係や社会的なスキルの向上、「より良い社会を生きる」ための大切なエッセンスを学ぶ、より深い学びとなる可能性がある。

9. おわりに

この原稿を書いている 2023 年時点で、子どもの頃から情報端末を使いこなしたデジタル社会で育った経験を持つ大人は、日本はおろか世界のどこにも「まだ」いない。デジタル・シティズンシップは、今、世界中の人たちが試行錯誤しながら取り組んでいる現在進行形の分野である。「正しいことを教えなければならない」「よくわからないから教えられない」のではなく、「世界のみんなも手探りしている」「試行錯誤は当たり前」という気持ちを持ち、子どもと一緒に大人も学ぶという姿勢で取り組むのがちょうどいいのではないだろうか。実際に教室でデジタル・シティズンシップを取り上げてみて、これは一方的に子どもたちに教えるものではなく、教員や保護者が子どもたちと一緒に話し合い、考え、確認していく方法が一番合っていると実感している。

また、様々なカリキュラムや教材を見ていると、デジタル社会で子どもたちに伝えたいこと、知ってほしいこと、考えてほしいことは、世界中でほぼ同じであることがわかる。ということは、日本でも子どもたちに伝えたいこと、知ってほしいこと、考えてほしいことはきっと同じである。先進的な取り組みをしている欧米など、世界のカリキュラムや教材を参考にし、授業などにうまく活用することで、世界の知見を利用することもでき、我々教員の負担が大きく減ることにもつながる。ありがたいことに、今は外国語で書かれた情報であっても、翻訳アプリなどを使って自分で読むことができる。自分自身で世界の情報にいかにかアクセスするかも鍵になってくる。

一方、デジタル・シティズンシップで学ぶ内容はひとつの教科に収まるものではなく、全教科に共通するものであるため、特定の教科に割り当てて授業時間を割くことは難しい。本校では、現在は ICT 教育推進チームが 2～3 週間に 1 度、20 分程度の基本的な授業プランと教材を担任に配布し、各担任がクラスの子どもたちに合わせて内容をアレンジしたモジュール授業を行っている。モジュール授業をうまく活用することで実施することも有効な方法であるが、今回報告したよ

うに、英語の授業で実施することも積極的に考えていきたい。もし、デジタル・シティズンシップの題材を英語の教科書に取り入れることができれば、授業時間の問題を解決できるかもしれない。

残念ながら、今の日本では、子どもたちが自分の力でデジタル・シティズンシップを学ぶ機会を作ることは難しい。しかし、今の子どもたちが親になる頃には、その経験をもとに家庭で学ぶ機会が増えていることを期待したい。そのためにも、今できることから、ひとつでもいいから始めることが大切ではないだろうか。

参考文献

- Boschen, Jessica. (2020). *Communication Through Codes & Technology Bundle Science Stations*. San Jose, CA: What I Have Learned. (online), available from <https://whatihavelearnedteaching.com/product/communication-through-codes-technology-bundle-science-stations/>, (accessed 2023-12-23).
- Council of Europe. (2019). *Digital Citizenship Education Handbook*. Strasbourg Cedex: Council of Europe Publishing. (online), available from <https://rm.coe.int/16809382f9>, (accessed 2024-01-07).
- Frau-Meigs, D., O'Neill, B., Soriani, A., & Tomé, V. (2017). *Digital Citizenship Education Volume 1: Overview and New Perspectives*. Strasbourg Cedex: Council of Europe Publishing.
- James, C., Weinstein, E., & Mendoza, K. (2021). *Teaching digital citizens in today's world: Research and insights behind the Common Sense K–12 Digital Citizenship Curriculum. (Version 2)*. San Francisco, CA: Common Sense Media. (online), available from <https://www.common sense.org/system/files/pdf/2021-08/common-sense-education-digital-citizenship-research-background.pdf>, (accessed 2024-01-07).
- 文部科学省委託事業. (2007). すべての先生のための「情報モラル」指導実践キックオフガイド. <https://www.japet.or.jp/wp-content/uploads/2021/06/moral-guidebook.pdf>, (参照2023-12-23).
- 文部科学省委託事業. (2010). 情報モラル指導者研修ハンドブック. <https://www.education.saga.jp/hp/s-kyoikujimusho/wp-content/uploads/sites/3/2019/10/情報モラル指導者研修ハンドブック.pdf>, (参照2023-12-23).
- 文部科学省委託事業. (2014). 情報化社会の新たな問題を考えるための教材 ~安全なインターネットの使い方を考える~ 指導の手引き. https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/detail/_icsFiles/afieldfile/2018/08/13/1408175_1.pdf, (参照2023-12-23).
- Richardson, J., & Milovidov, E. (2017). *Digital Citizenship Education Volume 2: Multi-stakeholder consultation report*. Strasbourg Cedex: Council of Europe Publishing.

-
- (1) Bring Your Own Device の頭文字。私用のパソコンやタブレット、スマートフォンを職場や学校に持ち込み、使用する形態。本校では各家庭で子どもの iPad を準備してもらい、それを学校に登録申請する形で導入した。
 - (2) 文部科学省. (2019). 教育の情報化に関する手引き. https://www.mext.go.jp/content/20200609-mxt_jogai01-000003284_002.pdf, (参照 2023-12-23).
 - (3) “Computer Science Department”. San Francisco Unified School District. <https://www.sfusd.edu/departments/computer-science-department> (accessed 2023-12-23).
 - (4) “For Educators: Digital Citizenship”. Common Sense Education. <https://www.common sense.org/education/digital-citizenship>, (accessed 2023-12-23).
 - (5) ドイツのケルンに本拠地を置く DeepL GmbH が提供するニューラル機械翻訳サービス。DeepL はこれまでになかった次世代のニューラルネットワークを開発し、自然な文章に翻訳するのが特徴で、欧州の言語に強い印象がある。
 - (6) “Digital Citizenship Education (DCE)”. Council of Europe. <https://www.coe.int/en/web/digital-citizenship-education>, (accessed 2023-12-23).
 - (7) “SDG4 all activities”. Council of Europe. https://www.coe.int/en/web/education/sdg4-all-activities/-/asset_publisher/nHbKqYIdioF8/document/id/70244978, (accessed 2023-12-23).
 - (8) Common European Framework of Reference for Languages の頭文字。外国語の学習、教授、評価のため

のヨーロッパ言語共通参照枠。

- (9) 国際交流で英語以外の様々な言語の相手とやり取りするため、Google が提供する翻訳アプリと DeepL 翻訳のアプリを子どもたちの iPad にインストールしている。相手の言語が何語かを識別したり、入力した文字の音声を変換する機能を子どもたちも利用している。
- (10) “Curriculum”. Cyber Civics.
<https://www.cybercivics.com/curriculum>, (accessed 2023-12-23).
- (11) Education（教育）と Technology（技術）を組み合わせた造語で、テクノロジーを用いて教育を支援する仕組みやサービスを指す。
- (12) “What is Digital Citizenship?” Cyberwise.
<https://www.cyberwise.org/digital-citizenship>, (accessed 2023-12-23).
- (13) “What is the Right Age of Use?” Cyberwise.
<https://www.cyberwise.org/age-of-use->, (accessed 2023-12-23).
- (14) “How to Use ChatGPT as a Learning Tool”. Cyberwise.
https://www.cyberwise.org/_files/ugd/f6bccd_09b74d789c66460a9028266f69bf8a6.pdf, (accessed 2023-12-23).
- (15) “Online Games”. Cyberwise.
<https://www.cyberwise.org/online-games-hub->, (accessed 2023-12-23).

特集 実践報告

法政大学図書館司書課程
メディア情報リテラシー研究 第5巻1号、019-028
特集: デジタル時代の異文化交流と外国語教育

エラスムス・プラスおよびアイアーン参加報告

坂本ひとみ
東洋学園大学

1. はじめに

2011年3月、東日本大震災が起きたとき、筆者は、世界各国の生徒同士がつながり協働学習をするためのウェブサイトである“e-Pals”⁽¹⁾に参加していたため、アメリカ、ブルガリア、トルコ、ロシア、台湾などの英語教師からメールが届き、「自分の生徒たちが日本のために何かしたいと言っているが、何をしたらいいか？」という問い合わせが相次いだ。「日本の子どもたちを励ますメッセージをお願いします」と返事をしたところ、各国の子どもたちから直接、筆者に毎日200通ほどのメールが届き、「ケーキやクッキーを焼いて学校で売り、その売り上げをアメリカ赤十字の日本支援窓口に寄附した」などの内容が書かれており、写真も添えられていた。また、筆者の自宅に折り紙の千羽鶴や英語の激励メッセージに絵のついた手紙もたくさん届いた。筆者はそれを渡すべく、宮城県石巻の教師のもとを訪れ、現地でボランティア活動にも従事した。このやりとりにおいて、各国の人々とコミュニケーションをとるときの言語は英語であり、筆者は「英語はこういうためにあるのだ」ということを痛感した。また、ユネスコ・アジア文化センターが出版した冊子の表紙に書かれていた言葉“Living Together, Helping Each Other”もこの大震災の経験を通じて、筆者がめざすグローバル・シティズンシップ教育のモットーとなった。

90通もの励ましの絵手紙をエメールで送ってくれたトルコの教師との交流はメールを通して継続され、この教師が小学校5年生クラスで実施している英語を使った環境教育には“Green”と“English”を結びつけた“Greenglish”という名称が与えられており、EUの言語教育賞も受賞していることを知った。この子どもたちは放射能についても学んでおり、震災による原発事故のために放射能汚染が懸念された福島の子どものことを心配してくれていた。そこで、筆者はゼミの学生たちとそれについての現状を説明するビデオレターを作り、トルコに送った。そして、このトルコからの励ましの絵手紙をオーセンティックな英語教材として筆者は授業案をデザインし、大学近隣の小学校を訪れ、その学校や東北の子どもたちにお礼の絵手紙を作成してもらい、それを180通持参して、トルコの学校を訪問することになった。現地では、全校あげての英語環境フェスティバルを開催中で、筆者はそこにゲストとして参加し、“Greenglish”プロジ

エクトを実際に見聞する機会を得た。

その後、福島の小学校とトルコの小学校を結んでの英語環境プロジェクトを滝沢麻由美氏とともに実践し、それによって得た成果については、「福島とトルコの子どもを結ぶ英語環境教育プロジェクト —CLILによってWTCを高める試み—」という論文にまとめ、東洋学園大学紀要第24号(2016)に掲載された⁽²⁾。CLILとは、Content and Language Integrated Learning(内容言語統合型学習)のことであり、WTCとは、Willingness to Communicateを指し、「第二言語を用いて、特定の状況において、特定の人や人たちの会話に参加する意思」⁽³⁾を意味する。

さらに、トルコの教師が熱心に取り組んでいるEUのエラスムス・プラス・プロジェクトにも参加することとなり、2016年10月、ハンガリーにおけるミーティングに参加、2017年6月、ポーランドでのミーティングに参加。そして2023年10月、ポルトガルにおける別のエラスムス・プラス・プロジェクトにも参加を果たした。このプロジェクトは、エラスムス・プラスが重点を置いている4つの柱 Green sustainability / Inclusion and diversity / Digital transformation / Active citizenship⁽⁴⁾に沿ったものであり、それぞれの参加国を訪問する対面の良さも持ちながら、eTwinningというEUが推進するデジタルによる学校間の交流も並行して進めている。その定義については以下の通りである。”eTwinning is a collaborative platform that enables 2 or more schools from the European Union and/or member countries to jointly develop and run a project on an issue agreed by the partners via the internet.”⁽⁵⁾

また、筆者は2018年よりアイアーン(iEARN: International Education and Resource Network)⁽⁶⁾という国際的なNGOで世界の子どもたちがSDGsに沿ったテーマについてオンラインで国際協働学習を行うプロジェクトにも参加してきた。2020年からのコロナ禍において、エラスムス・プラスの対面のミーティングは実施できなくなったが、オンラインでバーチャル・プロジェクト・エキシビション⁽⁷⁾を開催するアイアーンは、多数の国々の教師と生徒が参加する実り多いカンファレンスを幾度も開催することができていた。

2. エラスムス・プラス

The Erasmus Programme (European Region Action Scheme for the Mobility of University Students)は、EUの大学生たちが国境を超えて学ぶモビリティを促進するために1987年に始まった。オランダの人文学者エラスムス(1466?-1536)にもなぞらえている。

Erasmus +はそれを刷新し、EUが現在実施しているすべての教育、研修、若者、スポーツのための企画を意味し、2014年にスタートした。7年単位で実施しているプログラムであり、EU加盟国とメンバー国がプロジェクト申請書を提出し、それがクリエイティブで有意義なもの認められると資金を得ることができる。第1期は2014-2020で、現在は、第2期の2021-2027のタームとなっている⁽⁸⁾。

日本におけるエラスムス・プラスは、大学以上の高等教育機関がEUの高等教育機関と連携する活動しか展開されていない⁽⁹⁾ため、以下に記すように筆者が小中学校レベルのエラスムス・プ

ラスのミーティングに参加できたことは極めて異例なことである。

3. ハンガリーとポーランドで開催されたエラスムス・プラス・ミーティングへの参加

筆者が2016年、2017年に参加したエラスムス・プラス・プロジェクトのテーマは

“Let’s create more healthy Europe!” というもので、ウェルビーイングをめざす活動で組み立てられていた。このときの提案国はポーランドであり、参加国は、ハンガリー、トルコ、フィンランド、ベルギー、フランス、イングランドで、2年間でこの7カ国すべてを訪問し、教師と生徒が国境を超えてともに学び合うプログラムで、生徒はどの国からもほぼ同じ12歳の生徒が参加していた。このときは、イングランドが参加していたが、のちに英国がEUを離脱したことにより、この国からのエラスムス・プラス参加はなくなった。

筆者が2016年10月のハンガリーでミーティングに参加したときに最も印象的であった場面は、初日、ブダペスト観光時にドナウ川クルーズをしたのであるが、船上で、ポーランドの生徒2名とトルコの生徒2名が初級の英語を用いて会話を始め、仲良くなっていく様を見た教師たちの喜びようであった。トルコの教師からは、“Erasmus friendship is forever!” という言葉を聞いたが、2年の間ともにプロジェクトを運営した教師同士のきずなは確固たるものであり、プロジェクト終了後も、SNSを通じての交流が継続され、次のプロジェクト申請へとつながっている。

筆者は、ハンガリーの小学6年生クラスに入って、日本文化についての英語授業を行った。ゼミの学生たちと作った「日本紹介アルファベットカルタ」を使って、英語を聞いてのカルタ取りなどもしたが、関係代名詞を使った複文の英語も使いこなす生徒がいることに驚いた。トルコから参加した子どもたちには、ミーティングのあと、この体験から得たことについて英語で短い作文をしてもらったが、日本の小学6年生に比べてはるかに高い英語力を有していることにも気づかされた。当時の日本の小学校高学年の外国語学習は「外国語活動」であり、英語の音声に慣れ親しむことが目標であって、文字の読み書きなどは学習指導要領の範囲外であった。他国からゲストとしてその国に来たエラスムスの生徒は、現地の子どもの家庭に1週間ホームステイをするのであるが、そこで感じたホストのやさしさや異文化体験も大きなインパクトを与えていることが、子どもたちの英作文から読み取れた。

ともに同じ国に滞在している間に、教師たちはミーティングを開いて、エラスムス・プラス・プロジェクトの進捗について話し合いをする。そして、持ち寄った子どもたちの成果物の交換も行われていた。このときは、より健康になるための各月の目標を書き込み、各国の文化もわかるような絵や写真を入れた年間カレンダーを子どもたちが協働して作成し、メンバー国すべてに渡せるだけのものを持参していた。筆者は、フィンランドの子どもたちが作成したカレンダーを1部頂いて帰り、福島の小中学校で、同じようなカレンダーの福島版を作成する授業をゼミ生とともに実施し、出来上がったカレンダーをフィンランドとトルコに送った。

2017年6月には、同じテーマ“Let’s create more healthy Europe!” で、ポーランドのミーティングに参加した。久しぶりに再会を果たした教師たちのうれしそうな様子がやはり心に残った。

参加する子どもたちは、毎回、違う子どもたちなので、このような再会の喜びはないが、なるべく多くの生徒にエラスムスの体験をさせることが重視されており、生徒の選抜にも教師はおおいに心を配るとのことであった。

このプロジェクトの提案者であるポーランドの英語教師 Agnieszka Mielczarek の自宅に筆者はステイさせていただき、エラスムス・プラス・プロジェクト遂行にあたっての教育理念についてインタビューを実施したところ、“Learning by Teaching”（ドイツ語では“Lernen durch Lehren”略してLdLメソッド）という教育手法を教えてくれた。これは、ドイツの大学教授である Jean-Pol Martin が考案したメソッドで、1980年代初頭から用いられているという。この手法の最終目標は、教えることの責任を教師から学習者へ渡すことであり、教師が一方向的に長くプレゼンテーションをする授業ではなく、ほとんどの時間、学習者たちが自ら教材に取り組み、ほかの学習者に教えらるるくらいにそれを深く理解することをめざしている。手順としては、教師は新しい教材を小さなユニットに分け、生徒のグループ一つずつに一つのユニットを渡す。各グループはメンバーが役割分担しながら、その教材に取り組み、ほかのグループに教える方法を考える。各グループがクラスの前に出てきて、教師役をしながらみなに教える、というものである。これはどの教科にも用いることができ、どんな学校のレベルでも適用できるとのことである。この方法のメリットは、授業の時間のほとんどを、学習者たちがアクティブに学んでいることだという。

英国ノッティンガム大学の Sascha Stollhans が自らの授業でこの手法を用いてみた実践報告⁽¹⁰⁾を参照すると、大学2年のドイツ語学習者が1年生に教えるというケースの紹介であり、学生たちが準備段階から教える段階まですべて生き生きと学んだ様子がうかがえる。キーワードとして、「反転授業」「学生主体」「協働」「コンピュータを用いた語学学習」が挙げられている。

アメリカの国立訓練研究所 (National Training Laboratories Institute) が1960年代初頭に開発したラーニングピラミッド⁽¹¹⁾においても、学習者が最も深く理解する学習方法として「人に教える」ことをあげており、これを活かした学びの手法ともいえよう。そして、コンピュータ使用が一般化するにつれ、教師が教授しなくとも、学習者が自ら学ぶ手立ては整ってきたといえる。

“Let’s create more healthy Europe!” のプロジェクトにおいても、子どもたちがコンピュータを使って調べ学習をし、学んだことをポスターにまとめて、他国の子どもたちに発表するという進め方をしており、学習者主体のプロジェクトワークが展開されていた。

4. ポルトガルで開催されたエラスムス・プラス・ミーティングへの参加

コロナ禍のせいで、各国を訪問するタイプの集まりはしばらく中止されていたが、コロナの収束とともに再開され、2023年10月1日から1週間、ポルトガルでのエラスムス・プラス・ミーティングに筆者も参加させて頂いた。このプロジェクトのテーマは、“Myths past and present : from paper to computer : My Tremendous Heritage”であり、提案国はフランス、参加国はトルコ、ポルトガル、北マケドニアであり、今回のポルトガルでのミーティングが4カ国訪問の最

後の地となっていた。ポルトガルからこのエラスムスに参加している生徒は11人、教師は5人、フランスからは生徒が4人、教員が5人、トルコからは生徒が3人、教師が2人、北マケドニアからは生徒が5人、教師が2人であり、ここに日本人教師である坂本と滝沢が加わり、日本文化紹介授業をCLILでデザインして実施した。

テーマの中に”from paper to computer”とある通り、筆者が以前に参加したプロジェクトにおいては、子どもたちが紙に手書きでポスターを作成して学習成果を発表し合っていたが、今回は、各国の子どもたちがパワーポイントを用いて、英語によるプレゼンテーションを行った。ポルトガルについての知識を問うクイズ大会があったが、参加者は教師も生徒もスマートフォンを取り出して、ポルトガルの教師が作成したクイズのサイトに行き、スコアと速度を競うこととなった。

このプロジェクト申請書⁽¹²⁾から、前掲のエラスムス・プラスが重点エリアとしてかかっている4つの柱に合致している部分を抜き出し、括弧に入れた英語表記でその柱を示し、トルコの教師による解説も加えた上で日本語に訳すと以下ようになる。

・「包摂」(Inclusion)がこのプロジェクトの最も中心をなす重要なコンセプトである。国を超えたパートナーたちとの協力あってこそこのプロジェクト遂行である。

・ヨーロッパの東から西に至る4つの異なる国々が各国独自の素材を持ち寄ることで、探究すべき豊かな文化や人間模様が生まれる。(Diversity)

・協働し、共通の課題を達成することで、生徒たちはヨーロッパの同朋たちを真に知ることができ、ステレオタイプ的な見方から脱することが可能になる。また、生徒たちは自分自身のアイデンティティーも確立し、より大きなグループの一員としての自己にも気づく。

(Active Citizenship)

・このプロジェクトのメンバーになることで、互いの文化を理解し、受け入れる。

・参加者は大人も子どももパートナーシップ、友情をはぐくむために、言語能力、読解力、コミュニケーション力、ICTスキルを向上させる。

・デジタル分野のトレーニングになるような活動を組み込む。パートナー国のアイデンティティーや神話について調べて読解のスキルを向上させ、デジタルのゲーム・本・オーディオブックを開発する。(Digital transformation)

・必要なときは、全ての参加者が英語という言葉によりよく使いこなす。プロジェクトの内容は教科科目と連携しており、生徒も教師も高い意欲をもってそのテーマについて調べ、情報交換し、学び合う。

筆者にとっては、前回よりもeTwinningというオンラインを使っただけの学校間交流が重視され、パソコンのスキルを上げることが強調され、デジタル時代への対応という側面が強化されたと感じた。また、ポルトガルの小学校もリスボンから車で3時間かかる辺境の地方にあり、北マケドニアもメインストリームからははずれたヨーロッパの小国であるが、こういうところの学校を組み入れたことが「誰一人取り残さない」というエラスムス・プラスの方針に合致しており、申請書採択の際に高く評価されたとのことであった。

筆者が行った日本文化紹介の英語授業は、CLILによってデザインし、4つのCの目標は以下のように設定した。Contentは、日本の食文化について学び、のり巻きの作り方を習う。Communicationは、のり巻きのレシピに出てくる英語表現を学ぶ。Cognitionは、日本文化と自分の文化を比較し、共通点、差異に気づく。Community / Cultureはグループごとに協力すること、そして、日本文化に関心を持つこととした。授業の流れとしては、日本の小学校の英語検定教科書 New Horizon Elementary 6を参考として、家庭科と組み合わせて、ツナときゅうりののり巻きの栄養面について考察したり、参加している生徒の国におけるコメ文化にも触れたり、自分が自国で寿司レストランをオープンするとしたら、自国のユニークな食材のどんなものを巻いてみたいか、考えてもらった。また、実際にのり巻きを作ってみる learning by doing を取り入れ、試食もした。その後、Yoko という絵本の読み聞かせをした。これは、日系アメリカネコの Yoko が、毎日、母親の作った sushi を弁当箱につめて学校へ持って行っていたが、ほかの生徒たちからは「気持ち悪い」と言われ、悲しい思いをしていた。が、やがて、sushi のおいしさをわかってくれる生徒が現れ、友だちになったというストーリーである。

この授業に参加したのは、トルコ、フランス、北マケドニアの生徒と教師であり、生徒には振り返りを書いてもらった。自国で寿司レストランをオープンするとして、自国の食材の何を巻きたいか、という問いについては、トルコの生徒が、「ヨーグルト、レタス、にんじん、マッシュポテト」をあげ、フランスの生徒は、「アボカド、チキン、サーモン、チーズ、エスカルゴ、マスタード」と答え、北マケドニアの生徒は「きゅうり、トマト、チーズ、豆」をあげていた。授業については全員が「楽しかった」と回答してくれ、その理由としては、「新しいことを学べた」「寿司を作るのが楽しくて、しかもおいしかった」「Yoko のストーリーが好きだった」などがあげられていた。英語の理解については、フランスの生徒が少し英語力が弱いようであったが、トルコや北マケドニアの生徒たちは、振り返りシートに書かれた英語も充分理解し、答えも完璧な英語で書けていた。レシピの英語もよく覚えていた。また、自国の文化と日本の文化を比較して気づいたこととしては、トルコの例をあげると、「どちらの国も米をよく食べる。酢を使う。」違いとしては、「自分たちはあまり海産物を食べない。もっと違うスパイスを使う」などをあげていた。日本文化についてもっと学びたいかという問いについては全員が肯定的な回答をしていた。

筆者としては、EU の先生たちの会議に参加させていただいたときに eTwinning が重視されていることは理解したが、実際に先生と生徒たちが各国を訪問し交流し、現地の家庭に生徒はホームステイをし、対面のよさ、友情の芽生えの素晴らしさをもう一度、感じられたことが大きな収穫であった。このような異文化を理解しあい、交流をするプログラムの推進は、悲惨な大戦を2度も経たヨーロッパの平和をめざす試み、EU 市民の育成と統合のためであるといえよう。今回のこの4カ国が2年間で行うプロジェクトには60,000ユーロの資金援助が認められており、日本円に換算すると約960万円である。2022年のエラスムス・プラスの報告書⁽¹³⁾を見ると、全体で40億ユーロの資金が使われ、26,000のプロジェクトが実施され、73,000の機関が参加、120万人の生徒とスタッフを海外へ送ったと記されている。同じようなプロジェクトをアジアでもや

ったらどうかとトルコの先生から尋ねられた。日本政府が ASEAN の国々の青年を対象として、「東南アジア青年の船」事業を実施したり、鳥取大学のケイツ教授が Asian Youth Forum などを行っているが、エラスムス・プラスの規模とは比較にならない。そして、アジア全体が EU のようにまとまることの難しさについても考えざるを得ない。が、デジタルが進んだ今の時代、まずは、オンラインやビデオレターを使ったアジアの国々との交流をもっと本格的に進め、日本の全小学校が英語を用いながらアジアの国の小学生とつながる体験を持てるように体制作りを進めていくことが望まれる。そのためには、以下に記すアイアーンを利用することを薦めたい。

5. アイアーン

アイアーン (iEARN) は、1988 年に設立された非営利組織の NGO であり、アメリカとソ連が冷戦状態にあったときに、ニューヨークの教師とモスクワの教師が、自分たちの生徒たちは互いを憎むことなく理解し合えるような人に育ててほしいという願いを持ったことからこのつながりが生まれた。今や、140 カ国以上の 30,000 を超える学校や若者組織と提携しており、異文化間の交流に従事し、オンラインネットワークを介して協働する学習者のグローバルコミュニティを構築している。現在、200 万人を超える児童・生徒 (K-12) が、SDGs に沿った 100 以上ある iEARN の国際協働プロジェクトに参加している。これは、日本の文部科学省も推奨しており⁽¹⁴⁾、2021 年のダボス会議においても「未来の学校：第 4 次産業革命のための新しい教育モデル」の一つとして選ばれている⁽¹⁵⁾。参加者は、海外の多様な他者との対話・協働を通し、グローバルとローカルの両面で課題を考察し、成果物を作成する⁽¹⁶⁾。この取り組みは、グローバル・コンピテンスを育成するグローバル・シティズンシップ教育であり、デジタルを駆使するので、デジタル・シティズンシップ教育ともなる可能性を有している。

筆者は、滝沢麻由美氏がファシリテーターを務めるアイアーン・プロジェクトである TOPA (The Olympics and Paralympics in Action) にゼミの学生および福島ユネスコスクールである白方小学校の 6 年生とともに 2019 年から 2022 年まで参加し、他国の参加者たちとオンラインで交流した。このプロジェクトは、東京 2020 オリンピック・パラリンピックをテーマとしてスタートし、SDG3 のウェルビーイング、SDG10 の平等な社会、SDG17 のパートナーシップにフォーカスを当てている。2020 年 6 月のグローバル・エキシビション⁽¹⁷⁾は、当初、開催直前の東京 2020 を盛り上げる意図があったのだが、コロナ禍でそれが延期となり、このオンラインの集まりも、みなで手を取り合ってコロナに立ち向かおう、というメッセージの集会となった。2021 年 6 月には東京 2020 にフォーカスした集会⁽¹⁸⁾が開催され、参加国は、オーストラリア、ブラジル、中国、フランス、モロッコ、ネパール、ポルトガル、ロシア、セネガル、日本であった。2022 年 1 月には北京で開催される冬季オリンピック・パラリンピックにフォーカスした集会⁽¹⁹⁾が開かれ、中国、モロッコ、ネパール、アゼルバイジャン、ベラルーシ、ロシア、オーストラリア、日本からの参加があった。

ゼミの学生たちが JEARN (iEARN の日本センター) の youth の活動として、福島の小学生を

サポートし、コロナ禍前は現地の小学校を訪れて、交流校のあるネパールに向けてのポスターと一緒に作り、コロナ禍以降は、子どもたちがグローバル・エキシビションで発表する英語のビデオ作成をオンラインで発音指導などしながら手伝った。エキシビション当日の司会の役もゼミ生が務めた。数名の学生にとっては、これが世界の人に向けてオンラインで話をする最初の貴重な機会となった。ブレイクアウトルームの時間には、ゼミの学生たちが思い思いの考えをその場で英語を用いてグループの人たちに伝えようとしていた姿が印象的であった。このプロジェクトに参加しての学生たちの力の伸びについては、滝沢氏と共同で小学校英語教育学会で発表をし、「CLILによるグローバル・コンピテンス育成の試み—アイアーンの国際協働学習を通して—」という共著の論文にまとめ、東洋学園大学紀要第30号（2022）に掲載された⁽²⁰⁾。

アイアーンにおいて、筆者がもう一つ積極的に参加していたプロジェクトは、Holiday Card Exchange というもので、こちらはアナログの紙のカードを送り合ってもよいし、デジタルで送り合うことも可能であり、参加メンバーの希望によって選べる。これには、バルカン半島の小国スロベニアや台湾が熱心に参加しており、アイアーンの多言語主義にのっとり、ゼミ生たちとパートナー国すべての文化やその国の言語による挨拶などを調べてパワーポイントを作成し、大学近隣の学童クラブや福島の小学校で授業をさせていただき、子どもたちと一緒に各国へ送るホリデーカードを作成した。ドイツから届いたカードには、見開きで、左側にドイツ語で、右側に英語で同じ内容が書かれており、英語以外の外国語にも興味を広げることができた。また、2022年暮れには、ロシアに侵攻され戦時下であるにもかかわらず、ウクライナからのカードや国旗、愛国心を示すグッズなどが届き、学生たちも心を込めて作ったカードにウクライナ語で激励メッセージを入れて送った。このプロジェクトに参加している各国の教師は、アイアーンの会員専用サイトでオンラインでもつながっており、子どもたちがホリデーカードを作成しているところの写真や、雪が降り始めた様子の写真などを投稿してくれるので、デジタルでも交流の記録が残されている。小学校低学年の児童にも参加可能なプロジェクトであり、これを体験できる児童がさらにふえることを願っている。

6. おわりに

「デジタル時代の異文化交流と外国語教育」の実践報告として本論を執筆したが、デジタルとアナログのそれぞれの良さ、オンラインと対面の各々の利点について最後にまとめておきたい。今や、コンピュータ、そして、AIの時代となり、筆者がポルトガルで参加したエラスムス・プラス・プロジェクトのタイトルにもあったように”from paper to computer”の流れは止めることのできないものであり、グローバル・シティズンシップ教育に加えて、デジタル・シティズンシップ教育の重要性はさらに認識されていくことになるであろう。2017年にデンマークを訪れたとき、日本よりもずっと早い時期から小学校の全授業で当然のこととして子どもが一人1台のラップトップ・パソコンを使用していることに驚いたが、ほとんどの高齢者もパソコンのスキルが高く、社会福祉の恩恵を受けるにもそれが必要であることを知った。筆者の知人であるウクラ

イナの教授は、彼の国のデジタル・トランスフォーメーションがかなり進んでいることを話していたが、SDGsをよりよく実践している団体のコンペティションや大学ベースのアカデミックな学会も戦時下であるにもかかわらずオンラインで開催し、世界中の参加者を招いていた。筆者もその両方に参加したが、このような状況でもウクライナの人とかかわりが持てるオンラインの利便性にあらためて思いを致した。アイアーンにおいても、コロナ禍であっても、グローバル・エキシビションには、アジア、南アメリカ、アフリカ、オーストラリア、中東、ヨーロッパという広い範囲からの参加があった。このようにグローバルに広範囲な国々の人々と触れ合えるのもオンラインならではの良さであろう。

日本で必修となった小学校の外国語授業においては、子どもたちが外国語を用いて異文化交流をするという原体験の機会が提供されるべきであることは、筆者のみならず、松川 (2000)⁽²¹⁾そして萬屋 (2012)⁽²²⁾も主張していることである。子どもたちが外国を訪問することはハードルが高いが、まずは最初の一步として、ビデオレターによる交流やオンラインでの対話などがぜひともなされるべきだと考える。

コロナ禍が収束し、久しぶりに参加したポルトガルでのエラスムス・ミーティングにより、対面で人と人が触れ合う暖かさ、友情の芽生えの素晴らしさをもう一度、実感することができた。世界の各地で紛争、戦争の絶えない現在の状況をかんがみるに、デジタルとアナログの両方の利点を生かしつつ、互いの文化を尊重し理解しあう取り組みがより多く、よりよく実施されることが強く望まれる。外国語教育は、単に語彙・文法を教えるのみの語学から脱して、子どもたちに世界への扉を開くような方向性を指向すべきであると考ええる。

参考文献

- 坂本旬・中村正敏・高橋恭子・村上郷子・中山周治 (2009) 『メディア・リテラシー教育の挑戦』アドバンテージサーバー。
 豊福晋平 (2020) 「日本の教育情報化とデジタル・シティズンシップ」法政大学図書館司書課程『メディア情報リテラシー研究第1巻第2号』pp.26-32。
 Wells, R. (1998) *Yoko*. Hyperion Books for Children.

-
- (1) <https://www.epals.com/#/connections> (URL 確認日: 2024年1月2日)
 (2) <https://cir.nii.ac.jp/crid/1050282813220520320> (URL 確認日: 2024年1月2日)
 (3) https://jslte.shiraz.iau.ir/article_522245_fdc23f22ed4403b2f9c135cfa1f7ed6.pdf (URL 確認日: 2024年1月2日)
 (4) <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/programme-guide/part-a/priorities-of-the-erasmus-programme> (URL 確認日: 2024年1月2日)
 (5) <https://school-education.ec.europa.eu/en/etwinning> (URL 確認日: 2024年1月2日)
 (6) <https://www.iearn.org/> (URL 確認日: 2024年1月2日)
 (7) <https://iearn.org/news/2019-iearn-virtual-project-exhibition> (URL 確認日: 2024年1月2日)
 (8) https://en.wikipedia.org/wiki/Erasmus_Programme (URL 確認日: 2024年1月2日)
 (9) <https://www.eusa-japan.org/> 日本 EU 学会ウェブサイト (URL 確認日: 2024年1月2日)
 (10) <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED566918.pdf> Sascha Stollhans (2016) Learning by teaching: developing transferable skills (URL 確認日: 2024年1月2日)
 (11) https://en.wikipedia.org/wiki/Main_Page (URL 確認日: 2024年1月2日)
 (12) <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/projects/search/details/2021-1-FR01-KA210-SCH000031435?fbclid=I>

- wAR0c59mnS0_bnxviE3WDOgomWXTTLrx33Zfjp5CJMVRGZ-Fj-unJksbJD4 (URL 確認日：2024 年 1 月 2 日)
- (13) <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/resources-and-tools/statistics-and-factsheets> (URL 確認日：2024 年 1 月 2 日)
- (14) https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/026/shiryou/05041401/001.htm (URL 確認日：2024 年 1 月 2 日)
- (15) <https://www.jearn.jp/news/iearn-recognized-as-a-top-innovative-school-model-by-world-economic-forum.html> (URL 確認日：2024 年 1 月 2 日)
- (16) <https://www.academia.edu/39345881> 栗田智子 (2019) 「アイアーンの国際協働学習とは何か」 iEARN レポート (URL 確認日：2024 年 1 月 2 日)
- (17) <https://www.jearn.jp/news/topa/TGE2020.html> (URL 確認日：2024 年 1 月 2 日)
- (18) <https://iearn.org/news/the-olympics-paralympics-in-action-global-exhibition-tge-2021-for-well-being-solidarity> (URL 確認日：2024 年 1 月 2 日)
- (19) <https://jearn.jp/news/topa/TGE2021.html> (URL 確認日：2024 年 1 月 2 日)
- (20) <https://togaku.repo.nii.ac.jp/records/824> (URL 確認日：2024 年 1 月 2 日)
- (21) 松川禮子 (2000) 「岐阜県下の公立小学校の英語教育への取り組み」 御園和夫 (監修) 『英語を楽しくする7つの方法』 旺文社
- (22) 萬屋隆一 (2012) 「国際理解教育と英語教育」 岡秀夫・金森強 (編著) 『小学校外国語活動の進め方』 成美堂

法政大学図書館司書課程
メディア情報リテラシー研究 第5巻1号、029-038
特集: デジタル時代の異文化交流と外国語教育

グローバル・シティズンシップ教育を推進する教員研修 GCED日韓教師交流ネットワーク

下島泰子
お茶の水女子大学

1. はじめに

2023年の11月5日に筆者はオンラインで学会発表を行っていた。その発表の中で平和教育学者ベティ・リアドンの言葉を紹介しつつ、本稿のテーマである日韓の教員の平和構築について話した。「平和の教師とは、平和の実践者であり、平和を育む関係を互いに高めていくことを求める者である (Readon, B. 2001)」。筆者はかつてリアドン先生の講義を受けたことがあり、フィリピンで行われた平和教育学会で一緒に過ごしたこともある。学会発表の2日前、11月3日にご逝去されたことを知らずに話を進めていた。リアドン先生は和解には「対話」が必要であることをずっと主張されてきた。

学校教育や大学教育におけるオンライン授業も2年目に入り、大学関係の打ち合わせに Zoom や Teams などのオンライン会議システムを使うことにも慣れた 2021 年、オンラインによる日韓の教員研修に筆者は参加を決めた。ユネスコ・アジア太平洋国際理解教育センター (APCEIU)、日本国際理解教育学会・上智大学 ESD プロジェクトが協力し実施した「GCED 日韓教師交流ネットワーク 2021」である。事前研修、講義、グループ活動はもとより、文化交流と事後の振り返りに至るまですべてオンラインで行われた。日韓の教員の勤務校の児童生徒との学校間交流も同様である。2022 年のオンライン・プログラムには参加しなかったが、前年度の参加者として最後の振り返りセッションのみオブザーバー参加をした。

3 年目の 2023 年に初めての対面実施となり、韓国での研修に参加した。参加教員による共同授業の開発、セミナー、実践報告が行われ、研修後はオンラインによる振り返りセッションや、日韓の教員が所属する学校間の交流、日韓の教員による読書会などのグループ別活動が行われた。筆者の参加した 2021 年度と 2023 年度の平和教育 /GCED 関連の研修・交流について報告する。

2. グローバル・シティズンシップ教育とユネスコ・アジア太平洋国際理解教育センター (APCEIU)

2023 年ユネスコの定義によると、「グローバル・シティズンシップ教育」(以下 GCED) とは、

「教育が世界をより平和的、包括的で安全な、持続可能なものにするために必要な知識、スキル、価値、態度を育成するための理論的枠組み」とされている。GCEDの目標は「学習者が国際的な諸問題に対峙し、その解決に向けて地域レベル及び国際レベルで積極的な役割を担うことで、平和的で、寛容な、包括的、安全で持続可能な世界の構築に率先して貢献することを目指す」となっている。

ユネスコ・アジア太平洋国際理解教育センター（APCEIU）は2000年、UNESCOと韓国政府により設立された。国際理解教育（Education for International Understanding）と平和の文化（a culture of peace）へ向かうGCEDの推進を目的としている。主なプログラムは、以下のとおりである。

1. 研究と政策開発
2. 目的達成のための教員の能力向上（capacity-building）
3. 教材開発
4. 各国の教員交流
5. 情報交換とネットワーキング

この中で主として、教員のGCEDに関する能力向上、各国の教員交流、情報交換とネットワーキングを目的として日韓教師交流ネットワークのプロジェクトが推進された。

3. 2021年GCED日韓教師交流ネットワーク（オンライン）の概要

2021年にAPCEIUはGCEDに関するオンラインによる日韓教師交流ネットワーク事業を立ち上げ、2022年度も引き続き、参加教員による共同授業の開発、オンラインセミナー、児童・生徒の交流などを推進してきた。APCEIUは教員・生徒の交流活動、研究プロジェクト、授業計画開発、GCED関連活動を積極的に行っている日韓の小中高の教員を各15名程度招聘した。「参加者のGCED/平和教育に対する理解を深め、教育を通じて地球市民を育てる能力を強化し、優れた実践や事例を共有し、今後の共同計画をする」ことを目的としている。筆者は、現在は大学の教員であるが、元高等学校の英語科教諭であり、GCEDに関する実践もあったので、確認の上応募させていただき、参加を受け入れてくださった。下記はプロジェクトの概要である。使用言語は英語または日本語または韓国語に通訳が付いた。

表1 2021年の研修概要（プログラム等より筆者作成）2021年7月～11月

日時	内容
7月30日（金）18:00-20:00	オリエンテーション（オンラインライブ） APCEIU, GCEDの説明、参加者自己紹介
8月11日（水）&12日（木）10:00-17:00	メイン研修（オンラインライブ） 講義視聴と質疑、共同授業計画

8月20日(金) 18:00-20:00	フォローアップ研修・ウェビナー ワークショップ振り返り、共同授業計画、 文化交流
10月・11月	希望者によるオンライン活動

参加者は APCEIU による GCED に関するオンライン講座が受けられる GCED Online Campus というプラットフォームに登録すると、オリエンテーションの資料の参照、GCED と SDGs に関する動画を視聴できるようになっていた。オリエンテーションの前には授業計画共同作成などについて希望者が校種別・言語別（英語または日本語・韓国語はそれぞれに通訳）に参加するインフォーマル・セッションが行われた。セッションは録画され、参加できなかった人が視聴できるようになっていた。

オリエンテーションでは、主催者の APCEIU の紹介、GCED について理解を深めるための情報提供、参加者の自己紹介などが行われた。小中高の校種別のグループ分けによるセッションもあった。6月から参加者へ様々な連絡をしてくださった日本側のコーディネーターを務めた日本国際理解教育学会社会連携委員・中学校教諭の松倉紗野香氏からの各教員への連絡では「やっとお会いできて（オンラインですけど…）とっても嬉しいです」というオンラインならではのジレンマを含んだ喜びが語られた。

2日間のセミナーの1日目には韓国、日本、南アフリカの教育関係者、NGO 関係者による録画された講演をリアルタイムで参加者と同時に聞き、Zoom 上で質疑応答を講演者に直に行うセッションがあった。講演者情報と講演タイトルは下記のとおりである。

表2 セミナーにおける講演

講演者情報	講演タイトル
Hans Schattle 延世大学	Revisiting the meaning of global citizenship with a focus on Korea and Japan（日韓に焦点を当てた GCED の意味の再考）
Jeff Plantilla ヒューライツ大阪	GCED in Industrial Society（パンデミック下の人権問題—日本の事例）
Dylan Wray Shikaya	Teachers as Peacebuilders（平和構築者としての教師—南アフリカの事例）
Seong-Ho Bae 小学校教員	日韓の生徒交流の事例
松倉紗野香 中学校教員	中学校における GCED の実践
森由美子 NPO パンゲア	ICT を用いた GCED への刷新的なアプローチ

2日目は授業計画のグループによる話し合いであった。Padletで事前に自己紹介や授業計画を校種別に見られるように各教員が掲示していた。希望者による校種別の話し合いで、既に授業計画を日韓共同で行えるパートナーやグループを開拓していた教員もいたが、Wonder. Meというアプリによるチャットで、それぞれの興味関心にあった人とコンタクトを取り、共通のテーマごとにグループを形成した。

筆者のグループは、韓国の教員（ロシア語の中学校教員、英語・日本語も堪能）1名、筆者を含む日本の教員（日本の教員3名、日本在住のアイランド人の教員1名）の5名の教員がグループとなり、ヘイトスピーチ（人種差別・性的差別・いじめ等）に関する授業計画をそれぞれ検討し、セッションで代表者が発表した。この研修後に筆者はAPCEIUのGECD Online Campusで開講されたTeaching MIL to Prevent Hate Speech（ヘイトスピーチを防ぐためのメディア情報リテラシーの指導）というオンラインコースを受講し、修了した。また、ロシア語教員のL氏は多文化政策が進む安山市の教員ということがわかり、外国籍生徒への対応についての話を聞くことができた。

振り返りセッションでは一人5分ずつ研修後の授業計画や既に進んでいる学校間交流などについて紹介した。文化交流では自宅でのピアノをはじめとする楽器演奏などがZoomで披露された。

4. オンライン活用の実際

2021年度と2022年度はすべての研修がオンラインであったが、2023年度は対面の実施であった。対面であっても、事前研修や事後の振り返りにどちらかの国に行くことは難しいのでオンラインで事前・事後研修を行うことができるのは大変有意義である。また、オンライン時の講演や講義については、事前に録画しておき、リアルタイムでは同じ講演者がZoom上で質疑に応じるシステムは講演者の負担が少なく、かつ参加者の学びを阻害しないものであった。講演者の居住国については南アフリカ、韓国、日本のように幅広く、移動することなしに話が聞けることの有用さはいうまでもない。グループ活動としてはブレイクアウト・セッション機能により、少人数のグループで画面共有しながら授業計画を話し合うことができることも有用であった。

様々な交流アプリやSNSを活用することにより研修中や研修前後のコミュニケーションを容易にとることができ、写真・動画、文書等を瞬時に送ることが可能である。Padletを活用すると自己紹介や授業計画のシェアができ、グループメンバーのそれぞれの考えを可視化することができる。2021年度はWhatsAppsを使用していたが、2023年度ではLINEのグループが結成された。

日韓の教員は英語を共通言語とすることは可能であったが、日本に留学経験のある韓国の教員も数名おり、全体の会議ではAPCEIUの通訳が付いてくださったため、それぞれの言語で通訳を交えながら話すことができた。しかしLINEには翻訳機能があるので、通訳者がいなくても相

手言語に瞬時に翻訳してくれるので、大変便利である。ヴァーチャルで相手に近づいて話ができる Spatial Chat と同様の Wonder.Me というヴァーチャル・ビデオチャットを使い、授業計画を共同で作成するためのグループ形成に活用することができた。

5. 2023年GCED日韓教師交流ネットワーク（対面）の概要

2023年には対面での実施が実現し、日韓の教員を対象とした初の対面式トレーニングワークショップの開催へと運びとなった。日韓の参加者は、2021年または2022年のオンライン・プログラムの参加者も多く、事前にオンライン上で「顔見知り」となって1、2年経っていたため、対面の喜びもひとしおであった。日韓の教員各15名程度を対象に共同授業の開発や文化交流を通して相互理解を図る研修という点はオンラインの時と同様であるが、ソウル市内のAPCEIU及び非武装地帯（DMZ）の自然体験施設での研修が日韓の教員で行われた。DMZの宿泊施設では、日韓の教員3名ずつが同室となり、文字通り寝食を共にした。筆者は2021年のオンライン授業検討でも一緒にグループだった教員と、オンラインでも対面せず初めてお会いする韓国の小学校教員と同室であった。日本人教員はDMZのあるインジェ郡の高等学校訪問があり、教員による概要説明と高校生との意見交換があった。

表3 2023年の研修概要（プログラムより筆者作成）2023年8月17日～8月21日

日程	研修内容	研修場所
Day 1	午前：説明会・施設案内 午後：ポスターセッション 夕食：割り振られた各グループで街へ（広蔵市場など）	ソウル（APCEIU）
Day 2	午前～午後：麟蹄（インジェ）高校訪問（日本人教員） 午後：講義「平和と命」夜：ドキュメンタリー映画「ケヤキの下で」視聴 オ・ジョンフン監督と語る	麟蹄（インジェ）郡 DMZ 平和と命のキャンプ
Day 3	午前：周辺見学 GCED ワークショップ（筆者等発表） 午後：日韓の教育課程・実践、ネッガン村案内など 夜・夕食：村民との交流（餅つき、チヂミ・お好み焼き作り、夜祭など）	麟蹄（インジェ）郡 DMZ 平和と命のキャンプ
Day 4	午前：農業体験 テーマ別セミナー（ESD, メディア・リテラシー）	麟蹄（インジェ）郡 DMZ 平和と命のキャンプ

	午後：施設でのソーラークッカー、人力シュレ ッダー、染色等体験、テーマ別セミナー（平和 教育、国際交流） 夜：文化交流（歌、韓国弦楽器演奏、茶道、ソ ーラン節）	
Day 5	午前：今後のプロジェクト計画 午後：ソウルへ移動	麟蹄（インジェ）郡 DMZ 平和と命のキャンプ

6. 対面による研究交流

研修の初日はオンラインでのみの「顔見知り」を対面へと移行させるアイス・ブレイクの活動であった。APCEIU の施設案内や自己紹介、昼食の後はポスターセッションが行われた。オンラインの小さい画面上での対話のみであった人たちと対面で直に話をし、説明を聞き、質問ができる貴重な活動であった。夕食は各グループで街まででかけ、食事を楽しみ、お酒を酌み交わしながらさらなる交流を深めた。

2日目の午前中はソウル市内からインジェ郡へバスで移動した。授業見学はできなかったものの、図書館、体育館、教室、校長室、職員室など学校内を案内していただき、教科書などを見せていただくことができた。日本語力や英語力がディスカッションできるレベルの高校1年生に驚かされたりもした。夜は映画「ケヤキの下で」Under the Zelkova (2002, OH Jeong-Hun 監督作品 98分) という、在来種の種を栽培する農園のドキュメンタリーを鑑賞した。Oh 監督が映画上映会に参加し、終了後には質疑応答の時間があつた。

3日目は、筆者は午前中の最初に「日本の外国ルーツ、海外の日本人児童生徒のグローバル・コンピテンス育成」について発表した。午前午後のセミナーの後、午後3時頃から近隣のネッガン村を訪れ、村の概要説明を受けた後、餅つき体験や日韓の「粉もの」であるチヂミとお好み焼きづくりをし、村の人たちとの交流をした。夜は音楽イベントを中心とした地元のお祭りにグループで参加した。4日目は朝8時頃から農業体験をし、昼食後に自然エネルギー関係の施設での研修であった。自転車をこいで発電する「人力シュレッダー」などを実際に体験した。

7. 対面で歴史と現代の課題に向き合う

4日目のテーマ別セミナーで筆者は「平和教育」に参加した。日韓教員で Controversial（センシティブな、論議を巻き起こす）な問題に対峙する機会となった。日韓教員のそれぞれの発表が行われ、「日韓の近代史の取り組み」について中学校地歴公民科教員の織田雪江氏が発表を行った。織田氏は2021年度の日韓交流で韓国の高校歴史担当教員のO氏と交流授業を行っており（織田2023）、日韓の高校生のポスター交流「平和へ向けたポスター制作」の紹介をした。

BTSの「原爆Tシャツ」についての授業実践についても語られた。

次に、韓国の小学校教員のK氏より、「ぼくがラーメン食べてるとき」(長谷川義史 2007)という絵本の紹介があった。自分が日本でラーメンを食べている時に他の国の子どもはどのような状況にあるのかと考えるものである。K氏から提起された問題としては、慰安婦の問題、「徴用工」訴訟問題、「独島、竹島」問題福島原発「処理水」排出の問題があった。おりしも、2023年8月22日の処理水排水が目前に迫った8月20日のことであった。これらの問題について、日本の教員がどのように考えているのか、つきつけられた。

セミナーの参加者からは、訪問した高校に設置された慰安婦像があること、韓国の100円均一ショップで「独島(とくど)」グッズが販売されていることについてショックを受けたことについての話題が出た。難しい問題に関する議論は時間を延長して続けられた。

難しい問題、としたが“Controversial”という言葉はセンシティブ、論議を巻き起こす、賛否両論がある、などと訳されるが、定義を探ってみたい。イギリスで1942年に設立された国際NGO、Oxfam(日本での活動は2003-2018)の定義を紹介する。

政治的、社会的、個人的なインパクトのあるもので、価値観や信条に疑問の感情を起こさせる(Oxfam 2006)。

複雑な問題なので簡単に答えは出ず、それぞれの異なる経験や価値観などに基づいた強い意見を持っている。人権、ジェンダー平等(正義)、人の移動、気候変動などの幅広いトピックを含む。若い人々がグローバル市民になるためには、controversialな問題に適切に対処するスキルを身につけなければならない。Controversialな問題と向き合うには教師も自分の意見と向き合い、若い人々と共に考えを模索すべきである(Oxfam 2018)。

難しい問題に対峙するにはどうしたらよいのか。特に教室で加害国・被害国の当事者であることについて考えてみたい。筆者が知り得た授業としては、下記のような3つの授業例がある。

- 1) 日本の学校での中国人生徒：中国の食の安全、尖閣諸島の授業
- 2) アメリカの学校での日本人生徒：真珠湾攻撃の歴史の授業
- 3) 多国籍の英語でのディスカッションクラスの日本人：原爆投下をどう考えるか？

1) については、筆者がフィールド調査を行った高校の中国籍生徒を中心とした日本語授業等におけるものである。基準を超えた農薬使用の野菜や尖閣諸島の問題が起きているさなかに日本人の生徒と共に受ける授業や、日本人生徒がいない場面で、台湾人の日本語教師が中国人の生徒に「(日本で行われている)尖閣諸島のデモに参加すべきでしょうか？」と聞かれ困惑する場面を日本人教諭から聞いた。日本人教諭は「日本在住の中国人として冷静なものを見方を身につけなさい。」と諭したという。

2) アメリカからの帰国児童であった大学の友人がアメリカの小学校で真珠湾攻撃を授業で扱ったときにクラスメートから非難されたことを聞いたことがある。日米の教員研修で真珠湾攻撃に関する共同研修を行った例がある(森茂 2023)。

3) アフリカのケニアでイギリス人の主導によるディスカッションで非英語圏のヨーロッパ人や韓国人の宣教師が含まれた5,6人のグループで筆者が体験した会話である。一人一人、お題が

渡され、偶然にも日本人の筆者がこのカードを引き、語った。この場合、被害国の当事者であったので、「語るのは辛い」と前置きしながらも心情を語ることができた。

文献資料からはホロコースト、宗教などの扱うのが難しい問題をその問題に関連した生徒がいるとクラスで教えるのは難しい (Strike & Soltis 1998, Mitchell, 2010, Short 2012, van Driel & Kahn 2012) とするものがいくつかあった。9.11 後はイスラム教嫌悪が顕著となり、イスラム教について教えるのが難しくなった (Smyth 2012, 川崎 2011) という例がある。

教員の立場では「クラスの Open-ended な議論に対応するスキルがあるかどうか悩む (が公平に話を聞く)」「議論に対しては Open-minded であるべきだ (Cowan & Maitles 2012)」という指摘がある。学習者としては、大変複雑な気持ちであるし、政治的な見解から発言するのは難しい。「中立的な立場」というのはそもそもありえないと自分が考えていることを昨年 11 月の発表時に質問されて悟った。

8 月のセミナーでは、「日本が加害国」の立場であったため、個人的には謝りたい気持ちでいっぱいになったが、謝ることが期待されているわけではない。どうすればよかったのか。日韓の教員で数々の問題に対峙して議論することに意義があると考え。オンラインでは語りにくかったのではないかと。対面で一緒の場にいることでできる議論であった。

8. 平和構築へ向けて

「グローバル社会の市民として強いきずなで結ばれていること、私たちの課題が相互に関わっていることについて、教育は深い理解を与えてくれる」と韓国出身の第 8 代国連事務総長パン・ギムンは述べた (UNESCO 2015)。日韓の問題は相互に関わっているということ、子どもへの教育、教師としての学びについての教育の可能性についてパン・ギムン氏は示唆した。

「コロナ渦、パンデミックにみまわれている困難な時において、違いを認め合い、話し合う対話の必要性」があると指摘したのはリアドン (2021) である。平和構築 (peace-building) のためにはやはり、相手を知ることや対話が必要なのである。

日韓の共通の課題としては、教育界の問題がある。研修の 2 日目にインジェ郡の高校を訪問した時、給食後、図書室で日本人教員と韓国高校生 (教員 3、高校生 5 人程度のグループ) との意見交換の場があり、「教師の人権」についての議論があった。韓国ではソウル市の小学校の教員の自死という痛ましい事件が 7 月に起こったばかりであった。韓国の高校生は「日本には教員を守る法律があるのですか?」と尋ねた。そのような法律は日本にもないが、スクール・ロイヤヤーがいるなどの意見交換があったことは有意義であった。

グローバル市民としての共通の課題は、種の在来種の大切さや、食と平和との関係である。宿泊施設「平和と命のキャンプ」での講義や農作業体験から学ぶことができた。4 日目のセミナー直前の朝、エゴマとミニトマトなどの畑で農業体験を行った。

対話による「和解 (reconciliation)」を目指すためには、とにかく一緒に何かをする、一緒に食べる、歌う、植物を植える、同じ映画を見る、研究する、同じものを見て考える、ことが必要

であると考えさせられた。

9. 研修後の交流：積極的平和（positive peace）を目指して

2021年の研修の前に、APCEIUのHyun Mook LIM 局長から Invitation letter をいただいた。その一部を紹介する。「先生たちの対話と連帯のための小さなステップとして、このワークショップが両国の平和構築のための行動と努力への「飛び石」となること、結果として東アジアを中心とした国々へ、平和的共存へのメッセージを広げていくことを希望します。」

以前の海外研修であれば、研修終了後はメール、電話、ビデオ電話があったとしても、同じメンバーが複数で顔を合わせる機会はまずなかった。個人的に親しくなった人との個別連絡があったとしても、次の研修や会議まで待たないと全体としての交流の継続は難しかったのである。オンラインの会議システムやチャットアプリの普及で互いの国に行かなくても顔を見て話をし、画面共有をして共同編集を行うことが可能となった。

「教員の対話と連帯」のためには継続して交流をすることが欠かせない。研修の振り返りや授業実践の共有などの事後研修が一通り終了した後は「オンラインによる教員の部活」ともいえる「ティーチャーズ・クラブ」が発足した。クラブ・リーダーそれぞれ1名が運営している。ブック、ドキュメンタリー・フィルム、小学校教員、英語教員、メディア・リテラシーの各クラブとティーチャーズ・バンド、である。ブック・クラブは日韓で出版され両言語に翻訳があるものを一緒に読む。ドキュメンタリーフィルム・クラブはAPCEIUのSIMAというサイトに紹介されている15分程度の短編映画を各自視聴し、議論をする。メディア・リテラシー・クラブは日韓の歴史教科書の比較などを行うことを目的とし、第1回は各国のコンビニの写真から見えてくる社会的背景について語り合った。日本の英語教員をリーダーとするEnglish Teachers' Clubでは既に主催者の教員が所属しているリーディング・シアター（演劇を通じて英語を学ぶ活動）のグループに、この研修の日韓の教員が加わらせていただく形で活動はしている。日韓の教員が相手言語を学ぶ機会は研修中にはなかったが、今後、日本語や韓国語を学ぶクラブの開設を目指している。

10. おわりに

LINEやその他のSNSで日韓のグループとしてつながり、2024年の年頭に地震が起きた時には韓国のメンバーから日本のメンバーを気遣うメッセージをいただいた。日本海側に住む日本のメンバーからは無事を知らせるメッセージが届いた。日韓のメンバーとも年齢も幅広く、学校種も異なる。日本だけのメンバーでも同様であり、住む地域も異なっている。「違いを認め合う」ということはあるが、「違いを気にしない、意識しない」ということが起きていたかと思われる。

「小さく、美しく、意味のあることをしよう」という「平和と命のキャンプ」の代表者の方からの言葉を心に刻んだ。平和とは何か、ありのままの自然を大切にすることから自分自身の心が

平和になることではないか。志を同じくする日韓の先生方・スタッフとの交流、日本人の先生方との交流をこれからも続け、”Open the Path to Peace Together“ 「平和への道を切り拓き、一緒に歩もう (APCEIU 2023)」 を目指していきたい。

謝辞

主催団体のユネスコ・アジア太平洋国際理解教育センター (APCEIU)、日本国際理解教育学会・上智大学 ESD プロジェクトの皆様にはこのような機会を与えてくださいましたことに感謝申し上げます。APCEIU の Jihon Lee 様をはじめとするスタッフの皆様、松倉紗野香様をはじめとする日韓の先生方にも感謝申し上げます。麟蹄 (インジェ) 郡 DMZ の自然体験施設「平和と命のキャンプ」の皆様にも御礼申し上げます。

参考資料

- APCEIU (2021). APCEIU Research Report 2021. Peace Education in Northeast Asia: A Situational Analysis 北東アジアにおける平和教育・実態調査報告英語版・日本語版
<https://mpiasia.net/newsresources/resources/resources-for-peacebuilders/peace-education/1334-peace-education-in-northeast-asia-a-situational-analysis/file.html> (2024年1月7日参照)
- APCEIU (2023). Korean and Japanese Teachers: Open the Path to Peace Together. APCEIU News.
<https://www.unescoapceiu.org/post/4881?ckattempt=1> (2024年1月7日参照)
- APCEIU (2023). Korea-Japan Teacher's Network on GCED 2023: Final Report.
<https://www.unescoapceiu.org/post/4983> (2024年1月7日参照)
- Cowen, P., & Maitles, H. (2012). *Teaching Controversial Issues in the Classroom*. NY: Continuum Publishing.
- 川崎誠二 (2011). 「多文化教育とハワイの異文化理解学習」 ナカニシヤ出版
- 栗田佳代子 (2021). 「交流のためのツール wonder.me」 Kayoko Kurita Lab.
<https://kayokokurita.info/post-1048.html> (2024年1月7日参照)
- Michell, S.L. (2010). Culturally Relevant Pedagogy. In *Culturally and Linguistically Diverse Exceptional Students*, Grassi, E.A. (Ed.), (pp.187-197). London: SAGE Publishing.
- 森茂岳雄 (2023). アメリカにおける第二次世界大戦をめぐる『和解』に向けた教育実践—真珠湾攻撃・日系アメリカ人強制収容—異文化間教育学 pp7-23 第58号
- 織田雪江 (2023). 「一人ひとりの尊厳が守られる社会をつくるために日韓近代史を授業に—2021APCEIU日韓教員交流事業に参加して—」 森茂岳雄監修 「国際理解教育と多文化教育のまなざし多様性と社会正義/公正の教育にむけて」 pp206-218. 明石書店
- Reardon, B.A. (2001). *Education for A Culture of Peace in a Gender Perspective*. Paris: UNESCO Publishing.
- Reardon, B.A. (2021). *Comprehensive Peace Education: Educating for Global Responsibility*. Peace Knowledge Press.
- Shimajima, Y. (2017). Teaching Controversial Issues in the JLL Classroom for Chinese Students. pp129-139. *International Journal of Progressive Education*, Volume 13 Number 3.
- UNESCO (2015). *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*.
- Short, G. (2012). Teaching the Holocaust in the Multicultural Classroom. In *Teaching Controversial Issues in the Classroom: Key Issues and Debates*. Cowan, P. & Maitles, H. (Eds.). (pp130-141). London: Continuum International.
- Smyth, G. (2012). Islamophobia. In *Teaching Controversial Issues in the Classroom: Key Issues and Debates*. Cowan, P. & Maitles, H. (Eds.). (pp-165-175). London: Continuum International
- Strike, K. & Soltis, J.F. (1998). Dealing with Diversity: Multiculturalism and Religions. In *The Ethics of Teaching*. (pp. 70-93). NY: Teachers College Press.

法政大学図書館司書課程
メディア情報リテラシー研究 第5巻1号、039-048
特集：デジタル時代の異文化交流と外国語教育

異文化・多世代が関わる学びの場 ～小学生による映像を活用した異文化交流活動～

中川真規子
特定非営利活動法人 地球対話ラボ

1. はじめに

福島県いわき市立四倉小学校は、いわき市北東部に位置する四倉町にある小学校である。学校から10分程歩いたところにはかれいやホッキ貝が主な漁獲の四倉漁港、サーフィンの大会も開かれる四倉海岸などがある。2011年に発生した東日本大震災の際、四倉町の沿岸部では7.55m⁽¹⁾の津波が観測され被害を受けた。

2015年、四倉小学校はユネスコスクールとなった。ユネスコスクールは、ユネスコの理念を学校で実践するための世界的なネットワークであるASPnet (Associated School Network) への加盟が承認された学校の呼び名であり、ユネスコの理念や目的を学校のあらゆる面（組織運営や授業、プロジェクト、経営方針など）に位置付け、児童・生徒の「心の中に平和のとりでを築く」ことを目指す学校である⁽²⁾。

インドネシアのバンダアチェは、インドネシアの西端にあるアチェ州の州都である。2004年に発生したスマトラ沖地震と津波によって被災をした。被災後、津波で被災した建物などを生かした被災地ツーリズムに力を入れてきた。コロナ禍で国内外の行き来は閉じられていたが、現在では再び多くの観光客が訪れている。

筆者の所属する特定非営利活動法人地球対話ラボ（以下当団体）は、震災という負の経験をきっかけに国籍や文化的背景などの異なる人々が出会い、双方が学び合いながら震災記憶の伝承、相互理解を試み、共に生きる未来を創造することを目指す被災地間国際交流事業を東日本大震災以後実施している。四倉小学校の6年生とインドネシア・バンダアチェの小学校の6年生は2017年度から本事業に参加し、異文化交流活動に取り組んでいる。

本稿では、2017年度から取り組んでいる四倉小学校とインドネシア・バンダアチェの子どもたちによる、映像とデジタル機器を使用した異文化交流活動について概観すると共に、2023年度現在も実施中の活動について、特に映像制作の部分を中心に活動内容や子どもたちの反応、活動に関わる学生たちのふりかえりなどを中心に報告をする。

2. 活動の概観

四倉小学校とインドネシア・アチェの小学校との異文化交流は2023年度で7回目を数えるが、活動は①グループでの映像制作を通して、地域や自分自身のことなどを世界へ発信し、デジタル機器を活用したコミュニケーションの良さに気づく②他の地域の子どもたちの生活環境や考え方、生き方を見たり聞いたりすることを通して、自分自身や自文化を捉え直し、よりよい生き方を探る、ということを目的として行っている。

プログラムは基本的に同じ構成とし、状況によって取り組む時間数や内容等を変更している⁽³⁾。基本的なプログラム構成とは、映像やメールなどを使用する非同期型のコミュニケーションとリアルタイムで交流をする同期型のコミュニケーションの組み合わせでなる。非同期型コミュニケーション活動では、両地域の子どもたちがそれぞれ映像を制作しお互いの映像を見合う。映像を見る際、相手の伝えたかったことやメッセージを読み解きながら、わからなかったことやもっと知りたいことなどを質問としてまとめる。その後、インターネットテレビ電話を使用した同期型コミュニケーション活動の中で、質問をしてそれらにライブで答えるという活動を行う⁽⁴⁾。

年度によって、別途プロジェクトで招聘したインドネシア人や学生によるインドネシアやアチェ紹介・文化体験ワークショップを行うこともある。ワークショップを行うタイミングは、招聘の時期などによって前後することもあったが、映像制作の開始前、あるいは同じタイミングで行う。コロナ禍ではリモートでワークショップをすることもあったが同期型コミュニケーションの活動である(表1)。

表1 四倉小学校とインドネシア・アチェの小学校の異文化交流の構成

四倉小学校とインドネシア・アチェの小学校の異文化交流の構成	
同期型コミュニケーション	インドネシアやアチェ紹介、文化体験
非同期型コミュニケーション	・映像制作 ・映像の読み解き
同期型コミュニケーション	インターネットテレビ電話を使用した直接的な交流

ユネスコスクールである四倉小学校では「地域から未来を見すえた学びの創造」を学校全体で取り組むテーマとして設定し、「社会の様々なつながりに気づき、自分や地域、社会を考え、振り返り、尊重することができる児童を育む」ことを目標としてESDの実践に取り組んでいる。インドネシア・アチェとの異文化交流活動を行う6年生では、アチェとの活動を「ふるさとのよさを伝えよう世界に目を向けよう」という総合的な学習の授業内に位置づけ、年間を通した学習活動を行っている⁽⁵⁾。例年、2学期中頃までに、民間のユネスコ運動の担い手であるいわきユネスコ協会による出前授業や、四倉地区について調べ学習を行っている。いわきユネスコ協会による出前授業や調べ学習で学んだことを土台に、インドネシア・アチェとの交流⁽⁶⁾に取り組む。

以下に2021年度に実施した異文化交流活動の活動日程及びスケジュールを示す。特に映像制作の部分において、法政大学キャリアデザイン学部坂本旬教授と法政大学の学生に活動のサポートしてもらっている(表2)。

2021年度の活動授業時数は合計14コマで、内映像制作ワークショップ(以下WS)に6コマを使った。この6コマは、映像制作にあたって使用したiPadや映像編集アプリiMovieの使い方、映像の設計図と言える絵コンテの制作、編集作業が含まれる。

「映像制作ワークショップ①」では、異文化交流活動の目的、内容、関わる人たち、なぜインドネシア・アチェと交流をするのか等を紹介するオリエンテーションを行った。その後、子どもたちがiPadやiMovieの使い方を学ぶ際、坂本教授から子どもたちに使い方やポイントをレクチャーする。その後、子どもたちは3～4人のグループに分かれ、各グループに学生が最低1名入り、自己紹介動画の制作を通して、iPadやiMovieの使い方に慣れていく。

「映像制作WS②及び③」では、絵コンテ制作を行った。坂本教授が作成した絵コンテワークシートを使い、子どもたちは自分たちで決めたテーマについて、どのようなメッセージ、どのような内容、どのくらいの時間で撮影を進めるかという計画を作成した。このWSに坂本教授と学生たちはリモートで参加し、絵コンテ作成が進んだグループは学生に絵コンテを説明し、感想や意見をもらいブラッシュアップをしながら作成を進めるようにした。子どもたちは、「映像制作WS②及び③」で作成した絵コンテをもとに、休み時間やiPadを持ち帰るなどして撮影を進めていく。

撮影を進める間に、「インドネシアやアチェについて学ぶWS」を実施した。2021年度はインドネシア・アチェの若者と地球対話ラボの学生メンバーによるリモートチームAJ(アチェ・ジャパン)がWSの企画をし、リモートでWSを実施した⁽⁷⁾。このWSでは、インドネシア・アチェの人々の9割以上が信仰しているイスラム教についての基本的な知識、WSの企画インドネシア側メンバーが子どもの頃に遊んだ遊び、簡単なインドネシア語などを実際に体験する内容で構成された。四倉小子どもたちは、インドネシア語でのあいさつを映像冒頭に取り入れるなどして、本WSで得た知識を映像制作に取り入れた。

「映像制作WS④」は、映像を「ほぼ」完成させることを目指して行われる。学生が各グループに入り、追加撮影や編集に関してアドバイスをを行う。このWSの開始段階で、グループごとの撮影・編集の進捗具合はまちまちであるが、学生がサポートに入り、2コマ集中して行うことで、全てのグループが映像を「ほぼ」完成させることができる。

映像制作を通して重要なのは、制作を実際に行うのはあくまでも子ども自身であるということだ。これは、本活動が映像や情報の「受けて」になりがちな子どもが、デジタル機器を活用して、他者や異文化と交流することを目的としている異文化交流活動であるからだ。映像を自分たちの手で制作するからこそ、相手から送られてくる映像に含まれるメッセージをつかむ、批判的に読み解くヒントを得ることができるだろう。また、子ども自身が映像の作り手と受け手になることで、作り手/受け手といった立場の交換が国境を超えて体験され、新たな関係性が結ばれるのではないかと考えている。学生には事前にその意図を伝え、子どもたちがどんな映像をとりたいたいのか、何を伝えたいのかを引き出す、子どもたちが困りごとややりたいことをサポートしてほしいと伝えている。

「四倉小学校映像祭」では、子どもたちが制作した映像を子どもたち自身や関係者が見る。(ほぼ)

完成した映像をお互いに見合うこの活動は、子どもたちが盛り上がるタイミングである。一方で、感想やアドバイスなどを伝え合いながら、映像のメッセージが相手に伝わるのか等批判的に検討する場でもある。映像祭には、制作に関わった坂本教授をはじめ学生たち、いわきユネスコ協会のメンバー、インドネシア側のコーディネーター、地球対話ラボメンバーなどが「観客」として参加をする。

映像祭を経て、子どもたちは映像の最終修正を行い、2学期中で、映像制作を終了させる。その後、出来上がった映像を当団体に預かり、インドネシア語字幕を挿入してインドネシア側へ送る。

「アチェから届いた映像を見てみよう」では、アチェの子どもたちが制作をし、日本語字幕が挿入されて映像を子どもたちが見る。どの子ども、興味津々な様子でアチェの子どもたちからのメッセージである映像を受け取るのだ。

こうした一連の映像制作活動が、インドネシア側でも子どもたち、そして現地若者たちのサポートの元、実施されている。

最後の活動として「インドネシア・バンダアチェ第31小学校との交流（地球対話）」をする。インターネットテレビ電話を活用し、映像を見て生まれた質問を相手に直接聞いてみる、相手の質問を受けてそれに答える、リアルなやりとりを行う場である。事前に質問を用意する者の、「予定」を変更するのは大歓迎、それこそ相手とやりとりをする醍醐味だというスタンスで交流を行うようにしている。例えば、やりとりをしている中で相手に尋ねたいと思ったこと、映像とは直接かかわりのないことを相手に投げかけるのも大歓迎だと子どもたちには伝えている。実際、子どもたちは緊張している場合が多いので、いかに「予定」を逸脱していくかはこの交流活動の課題の1つとも言えるが、やりとりをする中で、得意なダンスを披露したり、遊びを教えてもらったりしながら、テレビ電話交流は行われる⁽⁸⁾。テレビ電話交流後、google form など作成したふりかえりシートで活動のふりかえりを行い、異文化交流の全活動は終了となる。

表2 2021年度異文化交流活動日程及び活動内容

日にち	時数	活動内容
10月26日	2	映像制作ワークショップ（以下WS）① ・活動のオリエンテーション ・映像制作のポイント ・映像のテーマとグループ決め ・自己紹介動画の撮影
11月1日	1	映像制作WS② ・絵コンテ（映像構成）の書き方レクチャー
11月2日	1	映像制作WS③ ・絵コンテ作成の続き ・絵コンテを学生に見せ意見をもらい、再検討する
11月 2～24日		撮影と編集 作成した絵コンテをもとに撮影と編集を進める。

11月8日	2	<u>インドネシアやアチェについて学ぶWS</u> ・基礎的な情報などを体験的に学ぶワークショップ ・WSはアチェと日本の若者がリモートでWSの企画、運営を担当
11月25日	2	<u>映像制作WS④</u> ・法政大学学生が子どもたちの映像制作グループに入り、撮影・編集や構成等に対してアドバイスをする
12月7日	2	<u>四倉小学校映像祭</u> ・四倉小学校の各グループが制作した映像を見合い互いにアドバイスをし合う
2学期 終了日		<u>映像完成</u> ・映像祭でのコメントをもとに追加撮影や編集をし直し、映像を完成させる ・映像データをラボで引き取り、インドネシア語字幕をつける
1月12日 頃		<u>四倉小映像字幕作成完了</u> ・ラボからアチェ側へ映像を共有
1月17日 頃		<u>アチェ側映像作成完了</u> ・日本語字幕がついた映像をラボから四倉小へ共有
1月19日 まで	2	<u>アチェから届いた映像を見てみよう</u> メッセージを読み解き、わからないことやもっと知りたいことなどをまとめる活動。 ※四倉小とアチェの小学校の子どもたちでペアを決めて、ペアの子に向けて質問を考えた。
1月20日	2	<u>インドネシア・バンダアチェ第31小学校との交流（地球対話）</u> ・四倉小、第31小の子どもたちが予め決めたペアで質問をし合う ・ふりかえり

3. 四倉小6年生と法政大学生との映像制作（2023年度の活動を事例に）

ここからは、2023年度に実施した子どもたちと大学生による映像制作WS、アチェから届いた映像を見るWSの様子と子どもたちや学生のふりかえりを見ていくこととする。

2023年度の活動は、日程等の関係もあり、映像制作WSを4コマ、アチェから届いた映像を見るWSを2コマ、インターネットテレビ電話交流を2コマの合計8コマで実施する計画を立てた(表3)。

表3 2023年度異文化交流活動日程及び活動内容

回	時数	活動内容
1	2	映像制作ワークショップ（以下WS）① ・活動のオリエンテーション ・映像制作のポイント ・法政大学学生とメッセージや映像の構成を考える ・撮影開始
	2週間	撮影と編集 作成した映像の構成をもとに撮影と編集を進める。
2	2	映像制作WS② ・法政大学学生が子どもたちの映像制作グループに入り、撮影・編集や構成等に対してアドバイスをする
3	2	アチェから届いた映像を見てみよう メッセージを読み解き、わからないことやもっと知りたいことなどをまとめる活動。
	2学期 終了時	映像完成 ・映像データをラボで引き取り、インドネシア語字幕をつける ・ラボからアチェ側へ映像を共有
4	2	インドネシア・バンダアチェ第43小学校との交流（地球対話） ・四倉小、第43小の子どもたちが質問をし合う ・ふりがえり

「映像制作WS①」では、活動の目的や進め方、撮影のポイントをシンプルにまとめてオリエンテーションを行い、その後すぐに映像制作に入った。各グループに学生が1～2名入り、子どもたちと一緒に映像の構成を考えた。グループによって進捗等に違いが出ることを予想して、何度か活動に参加している学生はグループに入らずに全体を見てもらい適宜グループ活動のサポートに入ってもらった。グループに入らず活動の様子を撮影する学生も置いた。

構成を考え終わったグループは、iPadやiMovieの使い方を実際に撮影、編集をしながら学ぶこととなった。時間の都合上、事前準備として学校側にはグループ分けを、法政大学側にはiMovieを使って学生自身が映像を制作しiMovieの操作に慣れておくようお願いをした。

「映像制作WS②」では、子どもたちがiPadで授業中や休み時間、持ち帰るなどして撮影した映像をもとに、子どもたちと学生とで編集を進めた。例年と比較すると時数が少ない中での活動となったが、事前準備や制作する映像の尺を短く設定するなどして活動を行った。

限られた時間での活動ではあったが、撮影や編集を進める子どもたちの言動や表情からは映像制作に興味をもち、アチェの子どもたちへ自分たちの伝えたいことやメッセージを送ろうと取り組んでいる様

子が伝わってきた。

活動前に子どもたちに、You Tubeなどで動画を見るか尋ねると、ほとんどの子どもが動画を見ると答えた。一方、自分で映像を作ったことがあるという子どもはいなかった。映像制作WSの際中、編集が終わったグループから作成した映像をプロジェクターに投影し「できたて」の映像をメンバーで見ただが、その時の子どもたちの表情や反応からはうれしさやよろこびが伝わってきた。情報の受け手から作り手へと立場が変わる瞬間である。

最終的に四倉小学校側は全部で12本の映像が完成した(表4)。

表4 四倉小学校とバンダアチェ第43小学校の6年生が制作した映像一覧

四倉小学校 (全12作品)			
①	学校生活(チーム海鮮丼)	⑦	年中行事
②	放課後の過ごし方	⑧	学校行事
③	お気に入りの音楽	⑨	屋外遊び
④	お気に入りのアニメ	⑩	屋内遊び
⑤	お気に入りのユーチューバー	⑪	食文化
⑥	お気に入りのおかし	⑫	学校生活(チームひき肉)

「アチェから届いた映像を見てみよう」では、予めこちらで決めたペアグループの映像を見て、アチェの子どもたちのメッセージを読み解き、わからないことや興味のあることなどを整理した。アチェの映像を見た四倉小学校の子どもたちの感想と質問の一部を紹介する(表5)。

表5 映像を見た感想と質問※一部を抜粋して掲載

映像を見た感想	質問
体育の時間におにごっこや野球をしているなんてびっくりしました。そして私もアチェのお友達と遊んでみたいなと思いました。	一番人気の運動はなんですか? 〇〇さんが好きな運動は何ですか?
バンダアチェの学校には食堂があって食べ物や飲み物を買えることがびっくりしました。	買った食べ物や飲み物はどこで食べるんですか?
1~6年生の教室が少しちがうなと思った保健室のベッドがごうかだな～。私たちのクラスより人数が少ないみたい。先生がバイクで学校にきていてびっくりした。	みんなはどうやって登校していますか? どんな授業をしていますか?
毎週金曜日の7:30からお祈りするのに驚きました。	頭のヒジャブは夏でもつけているのか気になります。

アチェの踊りは初めて見たし、花びらをまいたり、いろいろな動きが合ってすごかった。	このおどりにはどんな願いや想いがこめられているのですか？
--	------------------------------

「思っていたのと全然ちがう」という感想をつぶやきながら、子どもたちはアチェから届いた映像を何度も何度も繰り返し見た。テレビなどからイメージをするインドネシアと、アチェの子どもたちから届いた学校や暮らし、文化などの映像を見て、自身の持つ「インドネシア」のイメージを構成し直している様子であった。

4. 大学生の活動ふりかえり

今回、学生は四倉小学校の子どもたちと2回の活動を行ったが、福島県を訪れるのも、小学生と活動をするのも初めての経験だと話す学生がほとんどであった。活動に参加した学生のふりかえりを一部紹介する。

- ビデオの構成を考えるさえに自分1人で進めてしまっ、小学生を巻き込んで考えるということが意外にも大変だった。しかしながら、しっかりと自分の意見を言う人もいて、みんなで作り上げていく感じがとても楽しかった。
- 小学生と関わるというのは思っていたよりも大変だった。自分が小学生の時もこんな感じだったなあと考えた。
- 私は撮影のため班には参加せずに全体を見ていたのですが、それぞれの班が多様なテーマや撮り方で動画をつくっており、班それぞれの特徴を感じられそうで完成が楽しみです。
- 今年はグループに付かずに見回る立場だったが、今年も福島の子達は自分たちから大学生と距離をつめようとしていて微笑ましかった。グループの外から見る立場になってみて、子どもが得意な大学生とそうでない大学生がはっきりと分かって面白かった。新たな気づきがあった。
- アチェに向けての動画作りで私たち大学生が小学生のお手伝いをするということでしたが、想定していたよりも小学生の自主性が高く、私は見守る場面の方が多かったです。このようにアチェに向けての動画の構成や内容をグループで考えたり、撮影したりしている中でチームワークが養われていくのだと思いました。グループの中に話を進めようと司会をする子、アイデアを出す子、冷静に考える子、それぞれが役割を果たして、この活動は国際交流を担う一方で子どもたち自身の成長にも繋がっていると思いました。
- 普段歳の離れた子どもと関わる機会がないので今回の四倉小での活動は、小学生の活発さを感じられて本当に楽しかったです。大学生の立場として補佐はするものの、本人たちがやりたいこと、伝えたいことを実現できるように問いかけなどを工夫しながら取り組んでみました。撮った動画をみんなで見ていいね!と笑い合うのはすごく幸せ空間に感じたし、歳の離れた同士でも一緒に何かを作るっていいなと思いました。なんだか心が温かくなった気がします。

また、四倉小の子たちがアチェの子どもたちのことを考えて、これは分かるかななどと話しながら創作している姿がとても印象に残っています。歳の離れた子とは久しぶりに関わりましたが、みんな一人一人の意思がちゃんとあってそれを言葉や動作で表現してくれて嬉しかったし、大学生と小学生の年齢の違いを感じさせない、1人の人と人の関わりであったと思いました。小学生は発想も自由で面白かったし、自分たちが知らない間にできなくなっていたりおざなりになっていたところを改めて考え直す機会にもなった気がします。

- 教育にもメディアにも全く関わりが無かった自分でしたが、今回四倉小学校の子どもたちと交流し、動画編集もしたことが思ったよりはるかに楽しく、どちらの領域にも興味が湧いた。しかし、自分もまだ編集に慣れておらず小学生に力を貸すことができたのか自信はなかったが、最後にみんなからお手紙や絵をもらって、来て良かったなと思った。また、みんなのほんとうに純粋な心で、将来が希望に満ち溢れている様子で、自分自身を振り返るきっかけになり、頑張ろうと思えた。

学生のふりかえりを読むと、子どもとのコミュニケーションに戸惑いや難しさを感じたり、子どもの活動への意欲や取り組みの姿から刺激を受けたりとグループによって様々な活動が展開していたことが伺える。

5. 終わりに

映像・情報の受け手と作り手との両方を体験することで、相手からのメッセージを批判的に読み解こうとする子どもたちの姿が見られるなど、映像制作を組み込んだ異文化交流活動は、インターネットテレビ電話を使用する同期型コミュニケーションのみで行う交流よりも多様な視点を子どもたちが得ることにつながっている。

また、学生や地域のNPOといった多様な立場、多世代の人々が活動に関わることで、対話的で創造的な学びを生み出す場としての「新たな」学校の役割を担うことにもなるだろう。

学校教育という文脈の中で、どのようにしてこの実践を位置づけるのかという理論的な研究を深めることを課題としつつ、本実践を異なる背景をもつ他者が学び合う場となるように高めていきたいと考えている。

-
- (1) 『いわき市・東日本大震災の証言と記録』
<https://www.city.iwaki.lg.jp/www/contents/1001000004235/index.html> (2024年1月6日閲覧)
 - (2) ユネスコスクールガイドブック https://www.mext.go.jp/unesco/004/1339977_00001.htm (2024年1月6日閲覧)
 - (3) 2017年度の活動の映像を地球対話ラボ YouTube チャンネルで見ることができる。
<https://www.YouTube.com/watch?v=Oj92a3ty-GA>
「アチェと東北・被災地の子ども交流～いわき四倉小学校とバンダアチェ第31小学校」
 - (4) 当団体は、双方向にライブで話す本活動を「地球対話」と名付けている。
また2020年度はコロナ禍により映像制作はできず、インターネットテレビ電話での交流のみ実施した。
 - (5) ユネスコスクール
<https://www.unesco-school.mext.go.jp/schools/list/yotsukura-elementary-school/> (2024年1月6日閲覧)

- (6) インドネシア・アチェ側の小学校に関して、2021年度まではバンダアチェ第31小学校が交流相手校であった。2022年度からはバンダアチェ第43小学校が交流相手校となっている。
- (7) 日伊若者によるリモートでのワークショップ実践は以下でまとめている。
中川真規子「日本とインドネシアの若者によるオンライン国際協働プログラム実践報告：小学校での国際交流活動に関わって」『教育研究所紀要 第31号 = Bulletin of Institute of Educational Research 31』P137-143, 2022, 文教大学
- (8) インターネットテレビ電話交流については以下でまとめている。
中川真規子「インターネットテレビ電話を使用した小学生による国際的対話活動の実践と学び：インドネシア・アチェと東北間での対話活動を事例に」『教育研究所紀要第29号 = Bulletin of Institute of Educational Research 29』P73-82, 2020, 文教大学

法政大学図書館司書課程
 メディア情報リテラシー研究 第5巻1号、049-059
 特集：デジタル時代の異文化交流と外国語教育

お互いを知り、自然や文化を伝え合う交流学習

矢野淳一
 伊豆の国市立大仁北小学校

1. はじめに

2021年、韓国にあるユネスコの提携機関である APCEIU 主催の「GCED（地球市民教育）に関する日韓教員ネットワーク」に参加させて頂いた。当時、日韓関係は、国交正常化以降最悪と言われ、文化や教育交流も閉ざされている最中にあった。日本国内で、在日外国人を標的としたヘイトスピーチが横行し、人権を無視した差別や偏見が広がっていった。そのような中「日韓の教師が開く平和の道」をテーマに、教師同士の交流が行われた。そこで知り合った LEE 先生のクラスと私のクラスで Web 会議を通して 2021 年から交流を始め、2022 年には LEE 先生が担任する釜山市の小学3年生と私の担任する小学2年生が年間を通して交流を行った。

2. Web 会議での第1回交流会

2022年5月、第1回目の交流会を行った。LEE 先生と事前に授業の流れを相談し、まずは、お互いのことを知るために、自己紹介をすることにした。Web 会議ツールは Zoom を使用し、デバイスとしてカメラ付きのタブレットから大型ディスプレイに画面を提示した。(写真1) 打ち合わせのやりとりは、Zoom やスマートフォンの LINE アプリを使用して行った。Web 会議での交流会の前日、放課後の時間を使って LEE 先生と Zoom の画面や音声の最終確認を行った。

Web 会議では、子どもたちの集中が途切れないように、韓国の子どもも5分間、日本の子どもも5分間と交互に自己紹介を行った。(図1)



写真1 Web会議での交流の様子

Orders	
1. 인사, 교류소개 1분	挨拶、交流紹介1分
2. 한국 어린이 5분	韓国の子ども5分
3. 일본 어린이 5분	日本の子ども5分
4. 한국 어린이 5분	韓国の子ども5分
5. 일본 어린이 5분	日本の子ども5分
6. 질문 타임 8분	質問タイム8分
7. 마무리 인사 1분	挨拶1分

図1 交流プログラム

韓国の子どもたちが「こんにちは！」と言うと、日本の子どもたちも「アンニョンハセヨ！」と手を振りながら挨拶をし、交流を始めた。交流では主に英語でコミュニケーションを行ったが、挨拶や感謝の気持ちは、敬意を込めてお互いに相手の国の言葉で伝えるようにした。

Hello.
My name is Mua.
I like strawberries.
I like lions.
I like family.
Nice to meet you.
Happy.

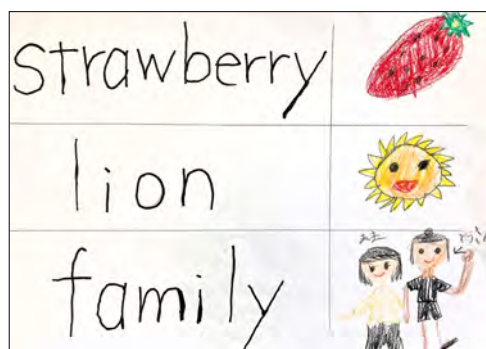


図2 自己紹介カード

自己紹介では、自分の名前を言った後、好きなものを3つ紹介した。(図2) 事前に、用紙に好きな物の絵を描き、英単語はタブレットで調べたり、ALTの先生に質問したりして書いた。自己紹介では、カメラ付きタブレットの前に座り、画用紙を手にとって一人一人自己紹介を行った。(写真2) こうすることによって、顔の表情が伝わったり、自己紹介後、すぐに手を振ったりすることができるからである。



写真2 自己紹介の様子

韓国の友だちが、自己紹介で I like tteok-bokki. と話すと、子どもたちは「ぼくも、トッポギ食べたことがある!」「わたしも、トッポギ大好き!」と、元気な声で応えた。Web会議での交流後、子どもたちは、「2回目の交流会はいつやるの。」「韓国のお友達ともっと交流したい。」と次の交流会を楽しみにする声が上がった。

Web会議での交流会は対面での交流以上に、自分たちの声が相手にしっかり伝わる必要がある。声の大きさや話す速さ、はっきりとした声を心掛けることが求められる。そこで、第1回目の交流会に向けて、子どもたち同士で互いに用紙を見せ合いながら、多くの友だちと自己紹介を繰り返し練習してきたので、Web会議でも、自信をもって自己紹介をすることができた。また、お互いに自己紹介の練習をする中で、友だちの好きなものを英語で知ることができた。「かぼちゃのことをパンプキンって言うなんて知らなかったよ。」「キリンのことを英語でジラーフって言うんだね。」「動物園で本物のキリンを見たとき、あまりにも大きかったから驚いて好きになったよ。」と友だちと対話をしながら自己紹介をすることで、新たに英単語を覚えるだけでなく、友だちのことを知る機会にもなった。

3. Web会議での第2回交流会

2022年6月、第2回交流会を行った。画面に韓国の友だちが映し出されると（写真3）、子どもたちは、「久しぶり！」と声を挙げて喜んだ。（写真4）

今回は、LEE先生と事前に相談し、お互いの自然や文化を紹介することにした。まずは、地域の様子を紹介し、その後、子どもたちの好きな遊びなどをお互いに伝え合うようにした。



写真3 大型ディスプレイの様子



写真4 交流会での子どもたちの様子

地域の紹介では、富士山や伊豆ジオパークの自然の写真を見せたり、地元の特産物であるわさびや原木しいたけについて説明したりした。（図3）

LEE先生が、韓国の子どもたちに「わさびは知っているかな。わさびは、お寿司の中に入っているよ。」とコメントを入れると、「わさび知っている！」「わさびは、お寿司に合うよね。」と、元気に答えていた。日本の子どもたちも、釜山市のビーチで海水浴やウォータースポーツを楽しむ様子、高層ビルが立ち並ぶ写真を見て驚きの声を上げていた。

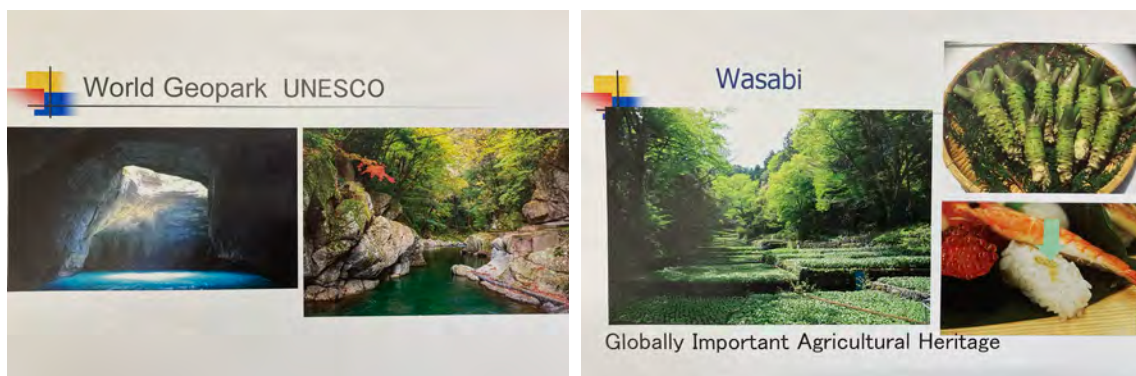


図3 地域の自然や特産品の紹介

その後、子どもたちが、クラスで話し合っ決めて好きな物ランキングを英語で紹介した。事前に「好きなフルーツ」「好きなアニメ」「好きな寿司ネタ」「好きなお菓子」「好きな遊び」など

のテーマを考え、クラスのベスト3を決めた。「好きな韓国料理を入れたらどうかな。きっと韓国のお友達が喜んでくれるよ。」と言いながら「好きな韓国料理ベスト3」も入れることにした。「自分たちが生活科で野菜を育てているから、好きな野菜ベスト3も発表したらどうかな。」と、子どもたちから意見が上がり「好きな野菜ベスト3」も発表した。(写真5)

Hello.
 Nice to meet you again.
 We love vegetables.
 Favorite vegetables Top3
 Number three is cabbage.
 Number two is tomatoes.
 Number one is cucumbers.



写真5 好きなもののランキングの発表

好きな野菜を発表した後、生活科の授業で野菜を育てていることを紹介した。韓国では生活科のような授業はなく、野菜作りなどの体験活動をしていることに驚くとともに、「凄い」「楽しそう」と声を上げた。子どもたちが、「好きなアニメベスト3」を発表すると、韓国の子どもたちも、「ポケモン！」と言って両手を挙げて喜んでいる様子に、日本の子どもたちも手を挙げて応えていた。韓国でも日本のアニメは大人気だとLEE先生が教えてくれた。ランキングの発表は盛り上がった。ランキングでは、聞き手は順位を予想したり自分の興味と共有したりすることができ、話し手も自分たちが考えた順位を楽しみながら発表することができるからである。(図4)

【好きな寿司トップ3】

- 1位 えび (Shrimp)
- 2位 サーモン (Salmon)
- 3位 たまご (Omelet)

【好きなフルーツトップ3】

- 1位 マンゴー (Mango)
- 2位 オレンジ (Orange)
- 3位 リンゴ (Apple)

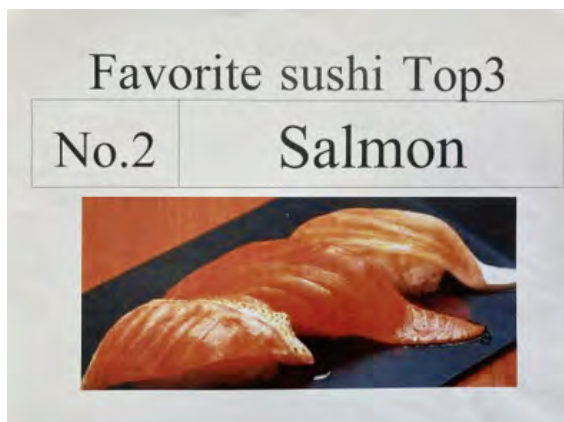


図4 ランキング発表で使用した画用紙

交流会と同様に、交流会に向けての準備や練習の時間は、子どもたちにとって楽しい時間となった。(写真6)

伝えたい相手がいることで、伝える内容を吟味したり、伝え方を工夫したり、意欲的に練習に取り組んだりすることができる。

また、クラスみんなで考えたランキングの内容だからこそ、英語で何て言うのか興味をもち、人に聞いたり、タブレットで調べたりする。英単語も友だちとの繰り返し練習の中で、自然に覚えていくのである。

Web 会議での交流後、子どもたちは韓国のことに興味をもちはじめた。「デパートのお菓子コーナーに韓国のお菓子が並んでいたよ。」「お母さんも、韓国のドラマや歌が大好きだって言ってたよ。」「韓国料理店へ行ってビビンバを食べたらおいしかったよ。」など、韓国の話題で持ちきりとなった。



写真6 ランキング発表練習の様子

4. 手紙やカードの交換

韓国の LEE 先生から小包が届いた。小包の中には韓国の子どもたちが書いた手紙や絵と一緒に、たくさんのプレゼントが入っていた。(写真7) 韓国の伝統遊びに使う道具や韓国の伝統衣装、韓国のバッチやシールなど、小包から溢れるたくさんのプレゼントに、子どもたちは大喜びした。自分たちも韓国の友だちに手紙を書いたり、お礼をしたりして、もっと仲良くなりたいと話していた。

韓国の子どもたちからの手紙は、英語で書かれているため、教師が英語で読んだ後、日本語訳を伝えるようにした。手紙は、書画カメラを使って大型ディスプレイに映した。手紙を大きく画面に映すことで、韓国の友だちが書いた文字や絵、手紙の内容から気持ちを感じ取り、そのことをクラスみんなで共有することができた。(写真8) 送られてきた手紙は、教室の壁に掲示し、子どもたちが、休み時間に手紙を読めるようにした。(写真9)



写真7 韓国からの手紙やプレゼント



写真8 書画カメラを使った手紙紹介

坂本は「カンボジア人や日本人ではなく、具体的な個人の名前でお互いに理解することが、コミュニケーションの局面では欠かせない。属性によって個人を判断することこそ、差別と偏見の根源だからである⁽¹⁾」と、異文化間コミュニケーションの過程として、相手の顔や名前が分かる交流の大切さを指摘している。子どもたちが、手紙を書く際、「韓国のみなさんへ」と書くのではなく、お互いの顔と顔、名前と名前が分かるようにしたいと考えた。そこで、韓国からの手紙を読んで、韓国の友だちとのペアを



写真9 韓国からの手紙を壁に掲示

決め、自己紹介の手紙を書いた。手紙を書いている途中、子どもたちが、自分の名前をハングルで書きたいとタブレットで調べ始め、ハングルと平仮名の一覧表を見つけて書く姿に驚かされた。

更に、クリスマスには絵が飛び出す手作りのクリスマスカードを作った。メッセージを英語で書く際、ALTに自分から質問して教えてもらったり、タブレットで調べたりしながら書いている姿が見られた。また、お正月には英語で年賀状を書いた。ペアの友だちに喜んでもらいたいと、心を込めて丁寧にメッセージカードを作る姿が印象的だった。(写真10)

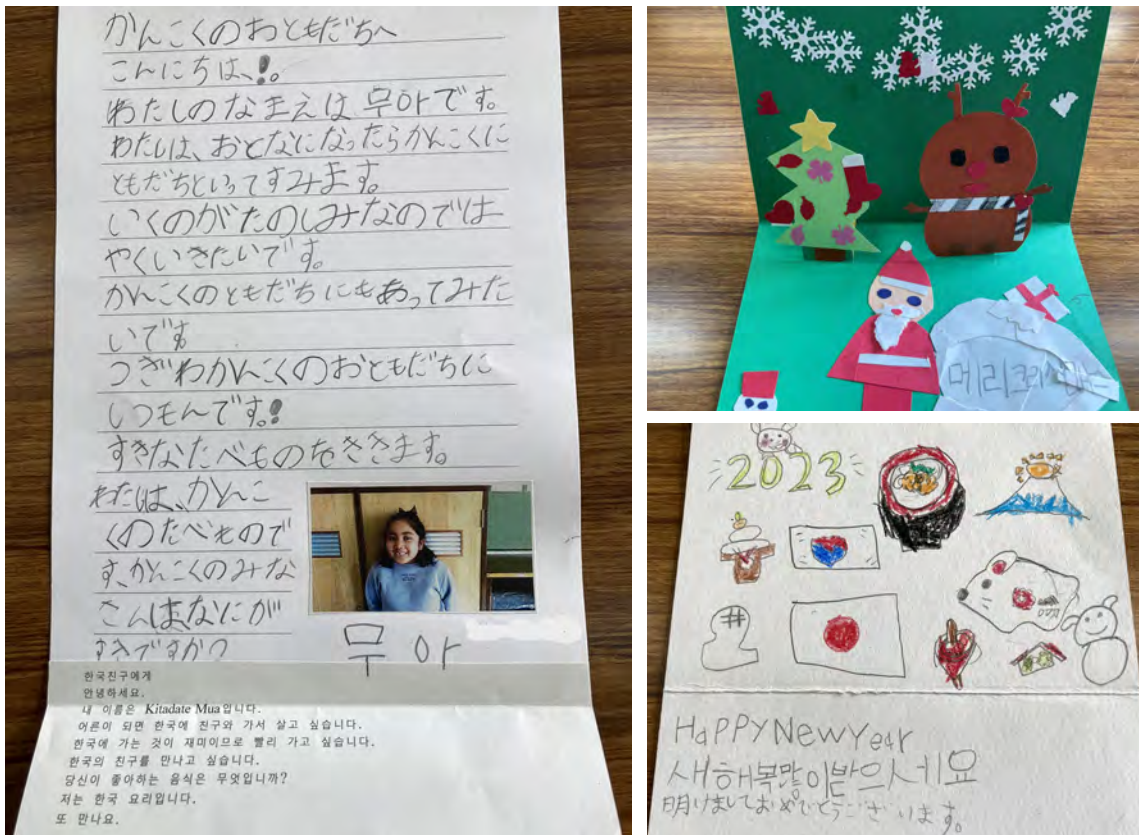


写真10 子どもたちが書いた手紙やカード

5. 体験を通じた感動や喜びを伝え合う

子どもたちは、1学期から野菜の世話をしてきた。ミニトマト、キュウリ、ナスの他に、地元の農家の方に頂いた大豆の種を蒔いて育ててきた。また、小学2年国語の教材文に書かれている落花生の子房柄が伸びて地面に刺さって実がなる様子は、文章だけではイメージがしにくいいため、実際に落花生を栽培する中で生きた体験ができるようにした。(写真11)

子どもたちの観察は、目を見張るものがある。「落花生の葉っぱの形が、クローバーに似ているよ。」「私のナスの花も咲いたよ。ナスの花はナスと同じ紫色でびっくりしたよ。でも、とってもきれいな花だよ。」毎日、大喜びで報告にくる子どもたちの姿は、体験活動で得られる醍醐味である。

7月上旬には、野菜が実り、収穫を始めた。「ミニトマトが、鈴なりになったよ。」「ナスがこんなに大きくなったよ!」「ミニトマトの苗が、ぼくの背よりも高くなった!」(写真12)と、子どもたちの喜びの声が広がった。子どもたちは、家へ持ち帰り、家族と一緒に野菜を切って生野菜にして食べたり、料理をして新鮮な夏の旬を味わったりした。

第2回目の交流会では、子どもたちが生活科を中心に畑で野菜を育てていることを紹介した。こうした体験を通じた子どもたちの声は、Web会議での交流においても相手に喜びとして伝わった。

6. 「ハクビシン事件」の問題解決に取り組む

地面で落花生が実り始めた9月初旬、大切に育ててきた落花生が何者かに食べ散らされていた。(写真13)

「こっちに動物の足跡がある」「きっとハクビシンか、アナグマに違いないよ。」と大騒ぎの中、すぐに子どもたちがタブレットで足跡を調べたところ、ハクビシンの足跡だと分かった。これが「ハクビシン事件」の発端である。このままだとハクビシンにまた食べられてしまうということで、教師と子どもたちと一緒に支柱を畑にさし

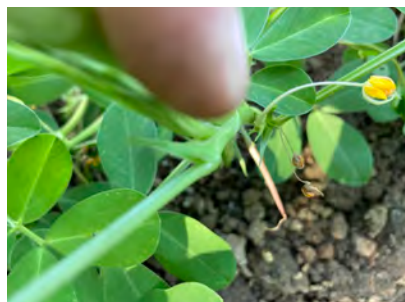


写真11 落花生の子房柄



写真12 植物の生長を喜ぶ様

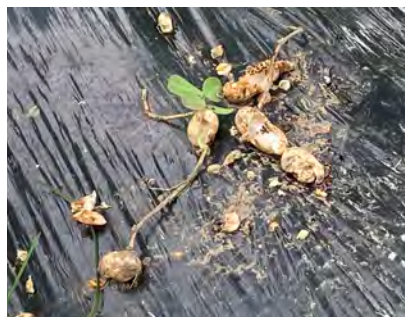


写真13 食べ散らされた落花生

た後、畑を網で囲んだ。更に、網の下から動物が入らないように網の下にペグを打ち込んだ。(写真14)

翌日の朝、畑には、子どもたちが集まっていた。「ハクビシンは、木にも登ることができるって、おじいちゃんが教えてくれたよ。」「ハクビシンは、1mくらいジャンプすることができるんだって。」など、息を切らしながら話しにきた。その時、畑へ走って駆け寄ってきた子が「お母さんが、動物が近寄らないように、このスプレーをかけているよ。これをかければハクビシンが来ないよ！」と、家から持ってきた木酢液のスプレーをみんなに見せた。「本当に、これをかけると来ないのかな？」とタブレットで調べてみると、ハクビシンにも効果があることが分かり、早速、畑の周りにスプレーを撒いた。

教室では、子どもたちがハクビシンについてタブレットで調べていた。「先生、ハクビシンは、ジャコウネコ科なんだって。だから、木にも登れるんだね。」「ハクビシンって、野菜や果物が好きなんだって。」等、調べたことを矢継ぎ早に伝えにきた。

子どもたちは、「ハクビシンの嫌いな物はなんだろう?」「どこに棲んでいるのかな?」等、次々と疑問が湧いてきて、自分たちで進んで調べ始めた。

子どもたちは、「ハクビシンの嫌いな物はなんだろう?」「どこに棲んでいるのかな?」等、次々と疑問が湧いてきて、自分たちで進んで調べ始めた。

「ハクビシンって全長1mもあるんだって。けっこう大きいよね。」「ハクビシンは、昆虫や魚、残飯など何でも食べますって書いてあるよ。」「ハクビシンは、夜行性で昼間は寝ているらしいよ。」「ハクビシンって、屋根裏にも棲み着くんだって。」「うんこをして、人にも迷惑をかけるみたいだよ。」など、ハクビシンの生態や習性を次々に調べていった。(図5)



写真14 畑を網で囲う子どもたちの様子



豊島区 Web サイト「ハクビシンの特徴」より引用
<https://www.city.toshima.lg.jp/153/machizukuri/sumai/kogai/1602231332.html>

図5 ハクビシンの特徴

タブレットで調べていく中で、「どうやってハクビシンから野菜を守ればよいか。」ということが、子どもたちの問題として挙がってきた。

そこで、生活科の授業で、「ハクビシン事件」を解決するために話し合いを行った。

「ハクビシンは、強い明かりで照らされると嫌なんだって。だから、自動のライトで照らせれば良いと思います。」「タブレットで調べただけど、ハクビシンは、耳がとても良くて人には聞こえない超音波も聞こえると書いてあったよ。だから、超音波の機械を取り付けたらいいと思います。」「でも、ライトとか超音波の機械をどうやって取り付けたらいいの。」など、調べたことをもとに意見を発表していった。

「ハクビシンを罠で捕まえたらどうかな。」「ハクビシンが可哀想だよ。」「そんな罠なんて持っていないよ。」「捕まえた後、どうしたらいいの。」と、捕まえた後の具体的なことにまで言及していった。「噛まれたり、爪でひっかかれたりしちゃうよ。」「人間にうつる病原菌も持っているって書いてあったよ。」「それにハクビシンとか捕まえるときは、市とかの許可が必要だって書いてあったよ。」と、それぞれが調べたことを関連付けて発言をしていった。

「ハクビシンは、犬や猫が苦手なんだって。」「でも、犬や猫を学校の畑に連れてくることはできないよ。」「ハクビシンは、鼻もよくて、蚊取り線香のにおいとか嫌がるんだって。」「ニンニクやトウガラシの匂いも嫌がるって書いてあったよ。」など、自分たちができそうな解決案を考えていった。(写真15)

次の日、子どもが、家からたくさんのニンニクを持ってきた。「おじいちゃんとおばあちゃんが、畑で作っているニンニクを持って行っていいって。ハクビシンは、ニンニクのにおいが嫌いだから、近づかないと思うよ。」と、手に持っているニンニクのにおいを一緒に嗅いでみると、とても強烈なにおいがした。その後、ニンニクを畑の支柱にぶら下げたり、家から持ってきた木酢液を畑の周りに撒いたりして、無事に落花生が実ることができたのである。

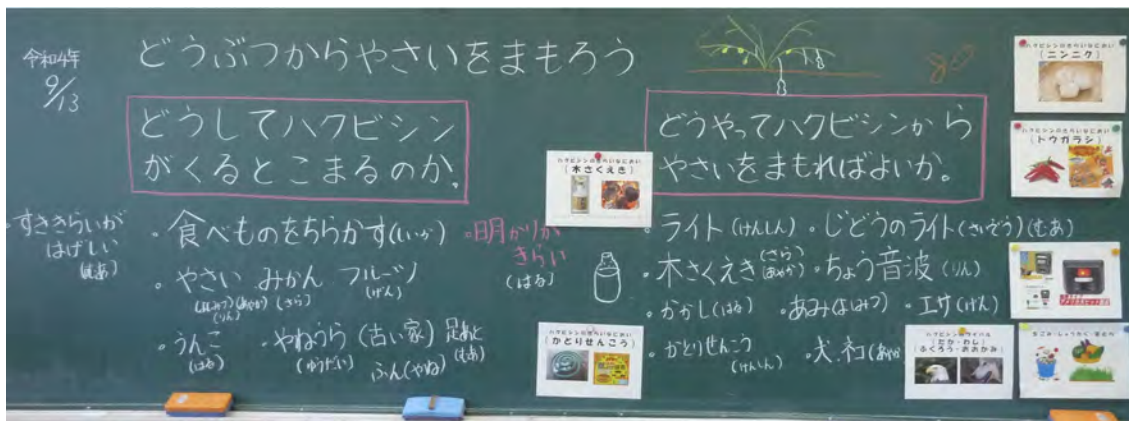


写真15 ハクビシンが来ないように考えを出し合った板書

現在、AIを利用する「超情報化社会」及び「グローバル社会」が進展している。この時代に求められる力は、調べる力や話し合う力、更に知識を知恵に変えていく創造力が求められている。小学校において、2020年度から実施されている新学習指導要領では「持続可能な社会の創り手」の育成について前文及び総則に掲げられている。また、教科横断的視点の「カリキュラム・マネジメント」や「主体的・対話的で深い学び」を通して教育活動の質の向上を求めている。

ユネスコが推進しているESD for 2030では、「変容的行動 (transformation)」が強調され、行動の変容を促す学びを希求している。また、永田は「学習については『ESDの10年』及びGAPで強調されてきたような『高次の思考スキル』は批判的思考以外はトーンダウンしており、深い次元でのつながりを学習者が実感できるようなエンパワメントが強調されている。そのためには学ぶ過程で冒険する『余白』が確保され、現実を批判的に捉えつつ、共感 (empathy) や慈愛 (compassion) を醸成していかねばならない⁽²⁾」と述べているように、子どもたちの社会情動的な学びを展開していくことが必要なのである。

7. Web交流会での最後の交流会

2月、Web会議での最後の交流会を行った。韓国では、日本より1ヶ月早い2月中旬に学年末となるとLEE先生が教えてくれ、今回は、互いに1年間の思い出を紹介し合うことにした。

子どもたちは、韓国の友だちと交流できて嬉しかったことや、ミニトマトやキュウリを育てて楽しかったこと、落花生をハクビシンから守ったこと、落花生の実をフライパンで煎って食べたことなどを英語で発表した。(図6)

We enjoyed talking with Korean friends.

We grew cucumbers and tomatoes.

We grew peanuts.

We protected peanuts from animals.

I want to go to Korea.

Thank you very much.



図6 思い出紹介に使った用紙

韓国の友だちから「落花生はおいしかったですか。」「何の動物から落花生を守ったので

すか。」との質問に、「落花生はとてもおいしかったです!」「ハクビシンという動物です。」と元気に答えると、「ハクビシンは、学校にいつ来るのですか?」との質問に、「ハクビシンは、夜、学校に来ます。」と元気に答えた。子どもたちが、実際に体験したり、問題解決したりしたことに、韓国の子どもたちも一緒に喜んでくれ共感が広がった。

「コミュニケーション空間に共鳴が生じると、感覚的な距離感が縮まり、お互いの記憶に長く残ることになる⁽³⁾」と、坂本が述べているように、共鳴や共感の広がりによってお互いの心の結びつきとなっていくのである。

韓国の子どもたちが、「日本の友だちとWeb会議やお手紙交換ができて、本当に楽しかったです。」と話すと、日本の子どもたちも、「韓国のお友だちと交流できて本当に楽しかった!」と、目一杯手を振り、応えていました。小さな教室同士での取り組みかもしれませんが、日本と韓国をつなぐ心の交流ができたことは、子どもたちにとって忘れることのできない思い出として残っ

ていく。もっと友だちの好きなことや普段していることを知りたい、もっとお互いの学校や地域のことを知りたいという思いは、子どもたちが外国語を使って相手とコミュニケーションを深めたいという原動力へとなり、お互いの理解へと結びつくのである。

8. おわりに

これまで海外の学校との交流は、一部の限られた地域や学校でのみ実践されてきた。しかし、今、Web会議や大型プロジェクトを活用することによって、手軽に交流を楽しむことができるようになった。また、今までは言語の壁によって相手とのコミュニケーションが阻まれることから交流を敬遠しがちであった。しかし、機械翻訳の技術が進歩し、読めない言語でもタブレットのカメラをかざすだけで翻訳ができ、海外の子どもたちからの手紙が読めるようになった。

子どもたちは、交流を通して、相手と言葉を交わしてコミュニケーションを取る喜びをもつことができる。自分の言葉が相手に伝わったという感動や、相手が話していることが分かったという嬉しさは、翻訳とは違った醍醐味となり、外国語をもっと学びたいという意欲へとつながるのである。

交流において自分たちの地域での学びや活動を、国を超えた世界の子どもたちと、交流で広げる場をカリキュラムに設定することによって、子どもたちが互いに伝え合う喜びを感じたり、多様性を通して学び合ったり、新たな価値を生み出したりできる機会になるのである。

しかし、メディア情報の進展は、様々な学習の機会をもたらす反面、誤情報、偽情報が氾濫し、ヘイトスピーチに見られるように分断を助長するリスクをもたらしている。このような中で、子どもたちが、情報を批判的に吟味して読み解いていくという力を高めていく必要がある。

また、坂本が「マスメディアからもたらされる偏見を乗り越える力は、批判的な読み解き能力だけで形成されるものではなく、自分とは異なる他者とコミュニケーションし、協働する能力によって、初めて形成されるのである⁽⁴⁾」と述べているように、教室と海外の教室を結ぶ小さな交流の広がりには、教育を通して分断から平和の文化の協働へと変えゆく一歩となるのである。

参考文献

豊島区Webサイト「ハクビシンの特徴」

<https://www.city.toshima.lg.jp/153/machizukuri/sumai/kogai/1602231332.html> 最終アクセス 2024年1月21日)

- (1) 坂本旬, 異文化間コミュニケーションを中心としたメディア情報リテラシー教育の創造, キャリアデザイン学部紀要, (10), 168, 法政大学, 2013年3月
- (2) 永田佳之, “ESD for 2030 を読み解く: 「持続可能な開発のための教育」の真髄とは, 『ESD 研究』第3号, 10, 2020年8月
- (3) 坂本旬, 異文化間コミュニケーションを中心としたメディア情報リテラシー教育の創造, キャリアデザイン学部紀要, (10), 166, 法政大学, 2013年3月
- (4) 坂本旬, 異文化間コミュニケーションを中心としたメディア情報リテラシー教育の創造, キャリアデザイン学部紀要, (10), 172, 法政大学, 2013年3月

特集 論文

法政大学図書館司書課程

メディア情報リテラシー研究 第5巻1号、061-072

特集: デジタル時代の異文化交流と外国語教育

地球的課題にこたえる外国語教育 —国際交流・異文化交流・国際連帯を求めて—

Foreign Language Education to Meet Global Challenges: In Search of International Exchange, Intercultural Exchange, and International Solidarity

浅川和也

平和教育地球キャンペーン

Kazuya Asakawa

Global Campaign for Peace Education Japan

概要

本稿では、国際化の進展から国際交流がはかられ、内実としての異文化交流さらには、多文化共生、地球的課題としての連帯のありようを考察する。外国語教育との関連では、学習指導要領の変遷をたどるとともに、あわせて特別活動の目標も概観した。外国語教育の内容としてテーマが重要であり、また、コミュニケーションにおいて、伝達のみならず、仲介（媒介）の役目にも注目し、異文化交流がはかられ、地球的課題にたいして連帯へのすじみちの一助として提起した。

キーワード

国際化 英語教育 テーマ 学習指導要領 異文化交流

Abstract

This paper examines how international exchange has been promoted due to the progress of internationalization and the nature of intercultural exchange as an internal reality, multicultural conviviality, and solidarity as a global issue. As for foreign language education, the subject aims in the Courses of Study are traced, and an overview of the goals of Special Activities is provided. In addition, the importance of the theme for the content of foreign language education is valued. Also, it focuses on the role of mediation and transmission in communication to promote intercultural exchange and solidarity regarding global issues.

1. はじめに

交流から何が生まれるのか。交流によって人や社会の変化がもたらされる。交流の歴史は長い。人びとの移動、文化文物の伝搬をはじめとし、さまざまなかたちで交流はなされている。いにしえより大陸から文化を受容し、文化交渉がなされてきた。明治期における翻訳の妙をみても漢籍による教養が基盤となっていたように思われる。空海が入唐し、密教の会得を可能にしたのは、中国語を身に着けていたからにはほかならない。またサンスクリット語による仏典を解題することができたともいわれている。

かつてのヒト・モノ・カネが国境をこえる国際化から、国家間のみならず、さまざまな次元での地球規模のグローバル化の進展により、誰もが相互依存の網目のなかにあり、異文化交流がなされるようになり、外国語教育も重要となっている。異文化交流にとって外国語は欠かせないものだが、語学の修得のみが目標となるのは本末転倒であろう。さまざまに交流するのなかで、協調関係のもと習熟されるものではなかろうか。

本稿では、国際交流の変遷をたどるとともに、これまでの学習指導要領における外国語教育および特別活動の目標を概観する。さらに交流の内容とされるテーマについて検討することにする。

2. 異文化交流と国際交流、国際連帯

異文化交流は、異なった文化からなる人びとや社会のいとなみによってなされる。ただし、異という漢字は、面をかぶり両手をあげるさまをかたどる象形⁽¹⁾であるとされ、文脈によっては、異人や異国という言葉は、差別的な意味となる場合があるといわれるので、留意すべきである。他方、異文化交流の類語として、国際交流がある。国際交流は、国際交流協会などの団体、あるいは教育機関などによる行事やプログラムに、冠される場合が多い。そうした機会において、異文化交流がなされると、とらえることもできる。国際交流では何を交流するかが、あいまいだが、マルクス主義による国際主義から、労働運動などでは、国際連帯という言葉が使われた。戦後のアジア・アフリカ・ラテンアメリカ諸国の独立やベトナム戦争反対、アパルトヘイト廃止、軍事独裁政権への民主化では、平和および人権への課題へのとりくみとして国際連帯という言葉が聞かれたように思う。

3. 国際化の進展

国際関係の主体としては国家が想定されるが、国際化（近年はグローバル化という言葉が使われているが）の進展により、企業や自治体、市民による国境をこえる活動がなされている。1987年にJETプログラム（語学指導等を行う外国青年招致事業）が、総務省および外務省、文

部科学省、一般財団法人自治体国際化協会によってはじめられた。国際協力分野では、1954年にコロンボ・プランに加入し技術協力がはじめられ、1974年にはJICA（国際協力機構、当時、国際協力事業団）が設立された。1987年に国際協力NGOセンター（JANIC）の設立もあり、草の根でのとりくみが、ひろがりを見せるものところである。芸術をはじめ学術、語学、スポーツ交流などは国際交流基金（1972年設立）ほかによっても推進されてきている。また自治体によって姉妹（双子・友好）都市や州県となる提携がなされるとともに、学校間交流をはじめとして青少年らの派遣やスポーツ交流などがなされてきた。こうした国際交流をとおして、異なった文化からなる人びととの出会いがあり、異文化交流が促進されてきている。

4. 国際化への対処から多文化共生へ

もちろん戦前から朝鮮半島や中国台湾ほかからの出身者が在住していたが、1978年あたりからインドシナ難民の受け入れがなされるなか、ニューカマーも増加した。また、1990年に入管法が改定され、外国人労働者も急増した。総務省による「地域における多文化共生推進プラン」（2006）では「『国際交流』や『国際協力』に加え、『地域における多文化共生』を地域の国際化を推進する柱とし、地域の国際化を一層推し進めていく必要⁽²⁾」があるとのことから、自治体では、生活者としてのケアがはかられるような施策が推進されるようになった。

他方、稲村博（1980）にあるように、海外での日本人の適応・不適応が問題となり⁽³⁾。また大沢周子（1986）は、帰国児童生徒へのいじめを描き、問題化された⁽⁴⁾。多様な人びとにどのように対するか、ビジネスにおいては、交渉術が涵養され、モートン・ドイッチ（Deutsch, Morton）（1999）による協調的交渉術⁽⁵⁾も紹介され、八代（1998）らによる異文化トレーニング⁽⁶⁾はこの分野の草分けとなった。

5. 国際教育

ユネスコ（国際連合教育科学文化機関、United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization UNESCO）によって国際教育が推進されたが、日本では、国際化への対応とされた。もっぱら内外留学生の増大をはかるとともに、帰国児童生徒への対処、英語教育の振興といった国際化のための教育としてなされたのが実情であった。

ユネスコは国際教育の推進にあたり「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」（1974）を採択し、加盟国にその促進を求めた。国際教育は、あらゆる領域・分野において、すすめられるものとされた。

ヒト・モノ・カネの国際化にともなって国際交流も進展したが、国家の枠組みにとらわれることなく、さまざまな次元で世界とつながるグローバル化がすすんでいる。今後、ますます、一人ひとりが、さまざまな他者と実際に、またデジタル空間においても出会う機会が増大し、協調・協働をとおしてなされる学習をとおして、多文化共生さらには地球的課題への解決の糸口がつく

られるものと思われる。

ユネスコ国際教育勧告は、50年を経過し「平和と人権、国際理解、協力、基本的自由、グローバル・シチズンシップ、持続可能な開発に関する教育勧告」(2024)として改定された。その実現には、あらゆるステイクホルダー(関係者)によって、とりくまれるものとされている。国家のみならず、複数の国家からなる欧州や南北アメリカ、アジア、アフリカといった地域で交流し、紛争や気候変動への対処することも求められる。生物多様性の保全をもふくめてグローバル化が進展するなかで、地球を「惑星」としてとらえる術語も使われはじめている⁽⁷⁾。

6. 協働・協調・問題解決学習

改定ユネスコ国際教育勧告でも、学習者が変革の担い手となることを求めている。そのためには、多様性を尊重し、協働することが求められる。かつてユネスコが提唱する国際教育が日本では、国際化に対応する教育改革となったが、その二の舞いにしてはならない。外国語教育では、もっぱらコミュニケーション重視だが、電子回路における送信と受信のモデルのように、正しく伝達されるかどうか、正確性のみ問われるのではなく、多義性への対処が重要である。語学教育関係者の間では、欧州評議会によるCEFR(ヨーロッパ言語共通参照枠)が浸透し、習得段階の判定基準として使われているが、本来は、参照されるものであることを忘れてはならないCEFR増補版(2018)では、仲介(媒介)といった側面が加えられている⁽⁸⁾。異文化交流をすすめるためには、仲介(媒介)の役割に注目したい。

坂本旬(2008)によれば協働学習では「多様で異質な学習者が、お互いの能力やスキル、地域や文化的な資源を共有し、対等なパートナーシップと信頼関係を構築することで、同質的な組織内学習ではとうてい不可能な高い学習目標や課題の達成が可能にな」(pp.55-56)とされた⁽⁹⁾。また、三宅なおみらは、協調学習を促進した。協調学習は知識ジグソー法によって「自分の言葉で説明したり、他人の説明に耳を傾けたり、わかろうとして自分の考えを変えたりといった、一連の活動を繰り返すことで、考え方や学び方そのものが学べる」とする⁽¹⁰⁾。そのような協働・協調学習は、集団づくりとして、かねてより、戦後、現場教師らによる民間教育研究団体⁽¹¹⁾によって実践されてきたことを想起させる。北米では、1980年代から米国の教員団体によって「対立から学ぶ」といった対処の仕方が推奨され、「社会性と情動の学習(Socio Emotional Learning)」が平和教育の要素として位置づけられるようになってきている⁽¹²⁾。

異質な相手とのコミュニケーションでは洞察することがたいせつだとされ、対話力、ステレオタイプ・偏見をなくす、感情への対処が求められるという。また、交流をはかり協働して共通の課題にとりくむなかでは、何を課題(テーマ)とするかが問わなければならない。他者との出会いのみならず、共通の問題を解決するために協働をすることで、相互理解がはかられるといわれている。実際に社会と連携して問題解決にとりくむPBL⁽¹³⁾もその一つである。

7. 学習指導要領変遷からの考察

外国語教育科および特別活動において目標とされることがらを概観することにより、その内実を考察する端緒としたい。学習指導要領は、1958年以降、ほぼ10年おきに改訂されている⁽¹⁴⁾。1947年および1951年は1952年まで連合軍統治下におかれたことから、英語科とされたように思われるが、1958年以降は外国語科となり、ドイツ語およびフランス語の記述もなされている。言語材料の習得や技能の修得のみならず、目標には、風俗習慣の理解、そしてものの見方、言語や文化への関心、理解をはかることも掲げられている。

1947（昭和22）年

一、英語で考える習慣を作ること。

英語を学ぶということは、できるだけ多くの英語の単語を暗記することではなくて、われわれの心を、生まれてこのかた英語を話す人々の心と同じように働かせることである。この習慣（habit）を作ることが英語を学ぶ上の最初にして最後の段階である。

英語で考えることと翻訳することとを比較してみよう。前者は英語をいかに用いるかということを目的としているが、後者は古語を学ぶときのように、言語材料を覚えることに重点をおいている。前者は聴き方にも、話し方にも、読み方にも、書き方にも注意しながら英語を生きたことばとして学ぶのに反して、後者は書かれた英語の意味をとることにのみとらわれている。ここにおいて、英語で考えることが、英語を学ぶ最も自然な最も効果的な方法であることは明らかである。

二、英語の聴き方と話し方とを学ぶこと。

英語で考える習慣を作るためには、だれでも、まず他人の話すことの聴き方と、自分の言おうをすることの話し方とを学ばなければならない。聴き方と話し方とは英語の第一次の技能（primaryskill）である。

三、英語の読み方と書き方とを学ぶこと。

われわれは、聴いたり話したりすることを、読んだり書いたりすることができるようにしなければならない。読み方と書き方とは英語の第二次の技能（secondaryskill）である。そして、この技能の上に作文と解釈との技能が築かれるのである。

四、英語を話す国民について知ること、特に、その風俗習慣および日常生活について知ること。

聴いたり話したり読んだり書いたりする英語を通じて、われわれは英語を話す国民のことを自然に知ること（information）になるとともに、国際親善を増すことにもなる。

1951（昭和26）年

聴覚と口頭との技能および構造型式の学習を最も重視し、聞き方・話し方・読み方および書き方に熟達するのに役だついろいろな学習経験を通じて、「ことば」としての英語について、実際的な基礎的な知識を発達させるとともに、その課程の中核として、英語を常用語としてい

る人々、特にその生活様式・風俗および習慣について、理解・鑑賞および好ましい態度を発達させること。

C. おもな教養上の目標

(1) 英語課程の中核として、英語を常用語としている人々、特にその生活様式・風俗および習慣について、理解・鑑賞および好ましい態度を発達させること。したがって、

(a) 聞き方・話し方・読み方および書き方の技能を発達させるにあたって、学習経験を、英語を常用語としている人々の生活様式・風俗および習慣から切り離さないこと。かれらの言語はかれらの文化の中核なのである。

(b) このような鑑賞と態度との発達が、高等学校の内または外においてさらに進んだ学習をしようとする者にとって、健全な基礎として役だつものとなること。

(c) このような鑑賞と態度との発達が、習得した言語とともに、生徒の個人的・社会的および職業的能力に寄与するものとなること。

(d) このような鑑賞と態度との発達が、習得した言語技能とともに、平和への教育の重要な一部として役だつものとなること。

1958 (昭和 33) 年

- 1 外国語の音声に慣れさせ、聞く能力および話す能力の基礎を養う。
- 2 外国語の基本的な語法に慣れさせ、読む能力および書く能力の基礎を養う。
- 3 外国語を通して、その外国語を日常使用している国民の日常生活、風俗習慣、ものの見方などについて基礎的な理解を得させる。
—英語、ドイツ語およびフランス語以外の外国語については、「第1目標」に基き、英語、ドイツ語およびフランス語に準じて行うものとする。

1969 (昭和 44) 年

外国語を理解し表現する能力の基礎を養い、言語に対する意識を深めるとともに、国際理解の基礎をつちかう。

このため、

- 1 外国語の音声および基本的な語法に慣れさせ、聞く能力および話す能力の基礎を養う。
- 2 外国語の文字および基本的な語法に慣れさせ、読む能力および書く能力基礎を養う。
- 3 外国語を通して、外国の人々の生活やものの見方について基礎的な理解を得させる。
*その他の外国語については、第1の目標に基づき、第2の英語、ドイツ語及びフランス語の各学年の目標及び内容に準じて行うものとする。

1977 (昭和 52) 年

外国語を理解し、外国語で表現する基礎的な能力を養い、外国語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てるとともに、言語や文化に対する関心を深め、国際理解の基礎を培う。*以下と同じ

1989 (平成元) 年

外国語を理解し、外国語で表現する基礎的な能力を養い、外国語で積極的にコミュニケーシ

ョンを図ろうとする態度を育てるとともに、言語や文化に対する関心を深め、国際理解の基礎を培う。*以下と同じ

1998（平成10）年

外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、聞くことや話すことなどの実践的コミュニケーション能力の基礎を養う。

*その他の外国語については、英語の目標及び内容等に準じて行うものとする。

*外国語科においては、英語を履修させることを原則とすること。

2007（平成19）年

外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、聞くこと、話すこと、読むこと、書くことなどのコミュニケーション能力の基礎を養う。

**以下と同じ

2017（平成29）年

外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、外国語による聞くこと、読むこと、話すこと、書くことの言語活動を通して、簡単な情報や考えなどを理解したり表現したり伝え合ったりするコミュニケーションを図る資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

(1)外国語の音声や語彙、表現、文法、言語の働きなどを理解するとともに、これらの知識を、聞くこと、読むこと、話すこと、書くことによる実際のコミュニケーションにおいて活用できる技能を身に付けるようにする。

(2)コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、日常的な話題や社会的な話題について、外国語で簡単な情報や考えなどを理解したり、これらを活用して表現したり伝え合ったりすることができる力を養う。

(3)外国語の背景にある文化に対する理解を深め、聞き手、読み手、話し手、書き手に配慮しながら、主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う。

*その他の外国語については、英語の1に示す五つの領域別の目標、2に示す内容及び3に示す指導計画の作成と内容の取扱いに準じて指導を行うものとする。

—外国語科においては、英語を履修させることを原則とすること。

以上、中学校外国語科の目標をあげた。高校もそれに準じるものとされるが、1998（平成10年）高等学校指導要領には高校における専門科のうち英語科にける科目として異文化理解があり、以下のような目標が掲げられていた。

異文化理解

1 目標

英語を通して、外国の事情や異文化について理解を深めるとともに、異なる文化をもつ人々と積極的にコミュニケーションを図るための能力や態度の基礎を養う。

2 内容

(1) 日常生活 (2) 社会生活 (3) 風俗習慣 (4) 地理・歴史 (5) 科学 (6) その他の異文化理解に関すること

3 内容の取扱い

(1) 内容の (1) から (6) までの中から、生徒の特性等に応じて、適宜選択させるものとする。その際、電子メールの交換や実際の交流などのコミュニケーション体験を通して理解を深めるようにする。

(2) 必要に応じて、日本の日常生活や風俗習慣などを取り上げるとともに、他の教科との関連にも配慮するものとする。

2008年のものであるが基本的には同じだが「内容において (5) 伝統文化 (6) 科学技術 (7) その他の異文化理解に関することとなり、また「(2) 必要に応じて、我が国の事情や文化などを取り上げ、外国の事情や文化との類似点や相違点について考えさせるとともに」となっていた。

ただし、現行では「総合英語Ⅰ、総合英語Ⅱ、総合英語Ⅲ、ディベート・ディスカッションⅠ、ディベート・ディスカッションⅡ、エッセイライティングⅠ、エッセイライティングⅡ」となり、より技能重視となったように思われる。かつての教養対実用論争⁽¹⁵⁾をひきあいにだすこともなく、コミュニケーション重視となり、もはや英語教育政策は実用一辺倒になっている感がある。

外国語科における目標をみてきたが、教科での展開にあって、とかく中学高校では教科内容にしばられ、また複数教員で担当する場合には、合意の形成をはかることが難しい場合もある。これまでも総合的学習の時間や、教科外での行事などで、教科横断的なとりくみがなされてきた。次に学習指導要領における特別教育活動の目標⁽¹⁴⁾をみることにする。

集団や社会の形成者としての見方・考え方を働かせ、様々な集団活動に自主的、実践的に取り組み、互いのよさや可能性を発揮しながら 集団や自己の生活上の課題を解決することを通して、次のとおり資質・能力を育成することを目指す。

(1) 多様な他者と協働する様々な集団活動の意義や活動を行う上で 必要となることについて理解し、行動の仕方を身に付けるようにする。

(2) 集団や自己の生活、人間関係の課題を見だし、解決するために話し合い、合意形成を図ったり、意思決定したりすることができるようにする。

(3) 自主的、実践的な集団活動を通して身に付けたことを生かして、集団や社会における生活及び人間関係をよりよく形成するとともに、自己の生き方についての考えを深め、自己実現を図ろうとする態度を養う。

この3点「人間関係形成」、「社会参画」、「自己実現」の育成をめざすものと、とらえることができる。デジタル時代の異文化交流の視点として、以下に注目したい。

また学級や学校の集団を考える上で、グローバル化や情報化という社会的背景の変化を踏まえて、「望ましい集団活動」について改めて検討する必要が生じてきた。近年では、地域を問わず、外国籍の児童や両親が国際結婚であるなどのいわゆる外国につながる児童が学校に増えてきているように、様々な社会的・文化的背景をもつ他者と共に生活するということが急速に身近になりつつある。また、実際に他者と対面する物理的空間だけでなく、インターネットなどを通じた仮想的空間での他者との関わりも増え、地域や国という境界を超えて人と人のつながりが広がっている。この社会の変化において、児童は、多様な他者と関わり、今までに経験したことも見たこともない文化に向き合っている。このように、人と人の関わり方も変容していく社会において、児童には自立した人間として他者とよりよく協働することができる資質・能力が求められている。そのため、これからの社会で多様な他者と関わり合って生きるためには、寛容さを持ち、自己と他者を同時に尊重しながら、異なる意見や考え方をもとに新たな価値を創造的に生み出す力が求められている。

また外国語教育にかかわって、以下のような記述もある。

外国語活動との関連については、外国語活動において「友達との関わりを大切にしたい体験的なコミュニケーションを行う」特質を生かして、「文化的寛容さを持ち、多様な他者を尊重する態度」を大切に特別活動においても、友達とのコミュニケーションを図る活動を一層効果的に展開できるようにする必要がある。

教科の枠をこえて、異文化交流をすすめる場合、教科横断的に特別活動の一環としてすすめることも期待できる。

8. 教材内容への視点

コミュニケーション重視とされる英語教育だが、何に関して「やり取り」するのが、問われなければならない。ユネスコスクール公式ウェブサイト⁽¹⁶⁾にある教材・関連資料のうち教材ルームではテーマとして検索可能なものは「環境問題および男女平等、保健（エイズ、栄養、スポーツ等）、水問題、気候変動、持続可能な消費、生物多様性、自然災害、平和・人権・市民権、異文化理解・文化多様性の尊重、ESD、国際協力、その他」となっている。また、グローバル教育を推進したデイヴィット・セルビー（David.Selby）は「環境と持続可能性 / 開発と地球規模の公正 / 権利と責任 / 平和 / テクノロジー / マスメディア / 健康 / 公正 / シチズンシップ」⁽¹⁷⁾をあげている。

一方、英語教育の推進をはかるとして英語教育ポータルサイト『えいごネット』⁽¹⁸⁾が一般財

団法人英語教育協議会 (ELEC) によってつくられているが、「テーマ・分野」としてあげられている教材や指導案を検索できるのは「聞く活動」「読む活動」「書く活動」「話す活動」といった4技能のみである。ただし、学習指導要領外国語「3 指導計画の作成と内容の取扱い」⁽¹⁴⁾では、「ア教材は、聞くこと、読むこと、話すこと[やり取り]、話すこと[発表]、書くこと」といった領域および言語材料や場面、機能に、加えて

イ 英語を使用している人々を中心とする世界の人々や日本人の日常生活、風俗習慣、物語、地理、歴史、伝統文化、自然科学などに関するものの中から、生徒の発達の段階や興味・関心に即して適切な題材を効果的に取り上げるものとし、次の観点に配慮すること。

(ア) 多様な考え方に対する理解を深めさせ、公正な判断力を養い豊かな心情を育てるのに役立つこと。

(イ) 我が国の文化や、英語の背景にある文化に対する関心を高め、理解を深めようとする態度を養うのに役立つこと。

(ウ) 広い視野から国際理解を深め、国際社会と向き合うことが求められている我が国の一員としての自覚を高めるとともに、国際協調の精神を養うのに役立つこと。

に留意するものとしており、コミュニケーションの内容としてこのような題材が追求されるべきであろう。ユネスコスクール公式ウェブサイトと『えいごネット』のちがいを述べたが、以下、児童英語教育においてテーマ学習の追求がなされていることは注目すべきことである。

1990年代、吉村峰子が推進したグローブ・インターナショナル・ティーチャーズ・サークル (GITC) では児童英語指導者らとのワークショップをおこない、平和・環境・人権教育および異文化理解、地域国別研究というテーマごとでの教材群が編纂された。児童英語といえば、歌・踊り・ゲームが典型とされるなか、出色であった。その後、吉村峰子は南アフリカへ居所を移し、町田淳子がベルワークス⁽¹⁹⁾として継承されている。ベルワークスのリストによれば、以下のとおりである。

平和教育—チョコレート / 協力しよう / 地球家族 / お茶 / 難民 / わたしのスパイス / 地雷 / 11月11日に (時差について) / The Great Little Fish (絵本 Swimmy を使って) / 禁じられた言葉 / 食を考える

環境教育—水の循環 / クジラ / これはゴミ? / 象 / 絶滅の危機に瀕する動物たち / 南極大陸 / 惑星地球 (誕生から未来へ) / 恐竜 / 太陽 / 地震 / 雨林

人権教育—様々な職業 / 誕生日 / いろいろな食生活 / だれの仕事? / オリバーは弱虫! (絵本 Oliver Button is a Sissy!) を使って / 心と体の健康 / レストラン・グローブ / いじめはゆるさない / 名前 / コミュニティ / 色いろいろ (肌色って何色?) / 人の五感 / 子どもの権利

異文化理解—学校 / トイレトペーパー / 他の国から来た人々 / 様々な住居 / スワヒリ語の世界 (絵本 Jambo means hello) を使って / 豆いろいろ / 布と衣服 / 小麦 / 数 / 世界の乗り物

地域国別研究—大韓民国 / 季節 / 世界七大陸 / アイヌの人々 / デンマーク / 世界の海 / 砂漠に生きる人々 / 北極圏 / オーストラリア / ハンガリー

なお、町田は2006年より小学校テーマ別英語教育研究会⁽²⁰⁾を主宰し、主に児童英語教育関係者らによる例会が持たれている。

9. 結語—今後に向けて

国際化さらにグローバル化によって、人びとの移動さらに交流が促進され、協働して課題に対処するとりくみもなされている。そのためには外国語教育は重要な役割を果たすであろうが、実用面のみがとりざたされている実情があり、それにたいして、しかるべきテーマのもとなされるべきであると提起した。

人びとの移動は、リスクもともなう。新型コロナウイルス感染症（COVID-19）パンデミック（世界的流行）は、2020年1月30日に緊急事態宣言が出され、2023年5月に終了した。かつて14世紀ヨーロッパでの黒死病では、ヨーロッパの人口が3分の一になるほどであった。また、100年前、第一次大戦末期でのペイン風邪（1918年から1920年）では、世界の人口が3割減となったとされている。こうしたパンデミックのみならず、気候変動によってもたらされる、さまざまな問題が地球的課題となっている。2017年に国連総会は「平和に共存する国際デー（International Day of Living Together in Peace）」⁽²¹⁾を制定した。平和に共存するために、地球規模の課題にたいして、実際のさまざまな場面で、またデジタル空間において異文化交流がなされ、人びとの連帯が促進されること期待したい。

-
- (1) ウィクショナリーによる字源 [<https://ja.wiktionary.org/wiki/Wiktionary:メインページ>] による [2025.01.08]
 - (2) 地域における多文化共生推進プランについて [https://www.soumu.go.jp/kokusai/pdf/sonota_b6.pdf] による [2025.01.08]
 - (3) 稲村博『日本人の海外不適応』NHK ブックス（1980）
 - (4) 大沢周子『たったひとつの青い空』文藝春秋（1986）
 - (5) モートン・ドイッチ著、野沢聡子訳『協調的交渉術のすすめ—国際紛争から家庭問題まで』アルク
 - (6) 八代京子『異文化トレーニング』三修社（1998）
 - (7) 永田佳之「プラネタリー・コンシャスネスの時代へ」『日本国際理解教育学会会報』Vol.56（2024）
 - (8) CEFR 増補版（2018）
[<https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>][2025.01.08]
 - (9) 坂本旬「協働学習とは何か」『生涯学習とキャリアデザイン』法政大学キャリアデザイン学会（2008）
 - (10) 知識構成型ジグソー法 [<https://ni-coref.or.jp/archives/5515>][2025.01.08]
 - (11) 全国生活指導研究協議会（全生研）および全国高校生活指導研究協議会（高生研）
 - (12) Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) [<https://casel.org>][2025.01.08]
 - (13) リンダ・トープほか著、伊藤通子訳『PBL 学びの可能性をひらく授業づくり』北大路書房（2017）
 - (14) 「学習指導要領の一覧」国立教育政策研究所教育研究
[<https://erid.nier.go.jp/guideline.html>][2025.01.08] および現行学習指導要領
 - (15) 平泉渡、渡部昇一『英語教育大論争』文芸春秋（1975）文春文庫（1995）

- (16) <https://www.unesco-school.mext.go.jp>[2025.01.08]
- (17) デイヴィット・セルビー、グラハム・パイク著、小関一也監訳『グローバル・クラスルーム』明石書店(2007)
- (18) <https://www.eigo-net.jp>[2025.01.08]
- (19) <https://bellworks.webnode.jp/>教材/gitc ユニットリスト/[2025.01.08]
- (20) <https://esteem.webnode.jp/>[2025.01.08]
- (21) <https://www.un.org/en/observances/living-in-peace-day>[2025.01.08]

法政大学図書館司書課程

メディア情報リテラシー研究 第5巻1号、073-095

特集：デジタル時代の異文化交流と外国語教育

**「異なり(Strangeness)」を体験することで
自己発見・他者理解を促す異文化交流
—自分のcomfort zoneから踏み出す
国際協働自己実験 (self-experiments) —**

**Engaging with Strangeness through Intercultural Self-Experiments in
Germany and Japan
-Cultivating the Competences for Democratic Culture by Stepping out of
One's Comfort Zone-**

阿部始子

東京学芸大学

Motoko ABE

Tokyo Gakugei University

Abstract

This paper takes the concept of 'self-experiments', coming from Sustainability Studies, and applies it to the context of the development of competences for democratic culture (CDC). Self-Experiments (cf. Trenks et. al., 2020) are small but systematic research projects in which participants affect changes to their own lifeworld and life-style, aiming to transform their perspectives and actions regarding a particular aspect of their lives in order to affect change on a personal level which can contribute to cultivating competences for dealing with sustainable development. Employing the concept of 'Strangeness' (Van Maele et al., 2021), the participants, pre-service English teachers from Karlsruhe University of Education in Germany and Tokyo Gakugei University in Japan, worked in mixed groups and identified themes in their daily lives which they had not previously engaged with, through which they could affect transformation in their lives. They then compared the effect of their differing geopolitical and sociocultural contexts on their self-experiments. The common objectives shared in the intercultural groups included changing their physical routines, decreasing exposure to social media as well as increasing their intake of information on global issues, and trying daily meditation to reconsider their relations with nature. The students reflected on their experience through the journals, in

which they consider their experiment and their intercultural communication with their team partners against the backdrop of the CDCs which they chose through their self-experiments. Data was collected through the journals, as well as questionnaires, and semi-structured follow-up interviews to answer the question of whether carrying out self-experiments in an intercultural group enables the participants to develop their chosen aspects of CDCs (as well as Intercultural Communicative Competences: ICC) due to their effecting change in an unfamiliar part of their lifestyle and reflecting upon this with their intercultural partners. The results indicates that the intercultural self-experiments contributed to the participants' development of both CDC and ICC and yet differences influenced by each sociocultural contexts were found.

Keywords

International Collaboration, Competences for Democratic Culture, self-experiments, Strangeness, stepping out of one's comfort zone

1. はじめに

本稿では、ドイツと日本の教員を目指す大学生が異文化交流の中で持続可能な社会形成を目指した「自己実験 (self-experiments)」(Trenks et al., 2020) を行った試みについて報告する。このプロジェクトの特徴は4つある。第一に、自己実験 (self-experiments) を系統的なリサーチプロジェクトと位置づけ、ドイツと日本の参加者が計画・実施過程・評価の3段階を共に詳細に振り返ることを課題として実施した点である。自己実験 (self-experiments) では、自分の生活 (lifeworld and life-style) を見直し、自分のモノの見方や世界観の変化、それによっておこる行動変容が、たとえそれが個人レベルの変化だとしても、持続可能な社会形成につながるような課題設定を促した。第二に、この自己実験 (self-experiments) の目標・計画・評価などを考える際には、「民主的文化をつくるための能力 (Competences for Democratic Culture: CDC)」(Barrett et al., 2018a&b) や「相互文化的コミュニケーション能力 (Intercultural Communicative Competence: ICC)」(Byram, 2021) といった理論的な枠組みを参照し、参加者がこれらの資質や能力の成長について枠組みに沿って総合的に振り返ることができるように促した点である。第三に、'Strangeness' (Van Maele et al., 2021) という概念を用い、普段自分が居心地が良いと感じる範囲 (comfort zone) からあえて逸脱し、日常生活の中での違和感を体感しながら自身の変化をグループで共有しながら自覚するように促した点である。最後に、ドイツと日本という異なる文脈の中で実施することによって、異文化・自文化の再発見と共に、深い自己発見・他者理解を促した試みであるという点が挙げられる。本プロジェクトの過程や成果、課題が、異文化交流の新しい方向性を示す一助となればと願う。

2. 理論的枠組み

2.1 持続可能な社会を目指した自己実験—自己変革を目指して—

本稿で取り上げる「持続可能な社会を目指した自己実験 (self-experiments in Sustainable Studies)」は、リサーチや教育的目的で行う実生活の中での実験であり、持続可能な課題解決の実現を目指した個人の変革を促すきっかけとなると説明されている (Van Maele et al., 2021: 筆者訳)。

本研究では、変容そのものを学びとしてとらえる (Transformative Learning) 自己実験 (self-experiments) を目指し、変容を目的とするリサーチの中での学び (Learning in Transformative Research) とは区別される。前者の Transformative Learning は、変容することそのものが学びであり、知識を得るだけにとまらず、自分が持つ知識を変化させたりとらえ直したりすることを目指している。そのために学習者には、経験を通して得たことを振り返ったり、再考したり、知識を再構築したりすることが求められる。後者の Learning in Transformative Research では、変化を起こす活動の中で学ぶことが提唱され (例: サービスラーニングやプロジェクト型学習)、社会変革が深く社会の中に根付いている概念を再編成させること (例: 社会的な成功の意味の再考等) を目標とするとされている (Trenks et al., 2020)。本研究では、個人の内的変容も社会変革の一部であるととらえ、系統的な自己実験 (self-experiments) を通して、批評的に振り返ることを促し、参加者同士の比較・協働を促進させ社会的な変容にもつなげていくことを意図している。(図1)

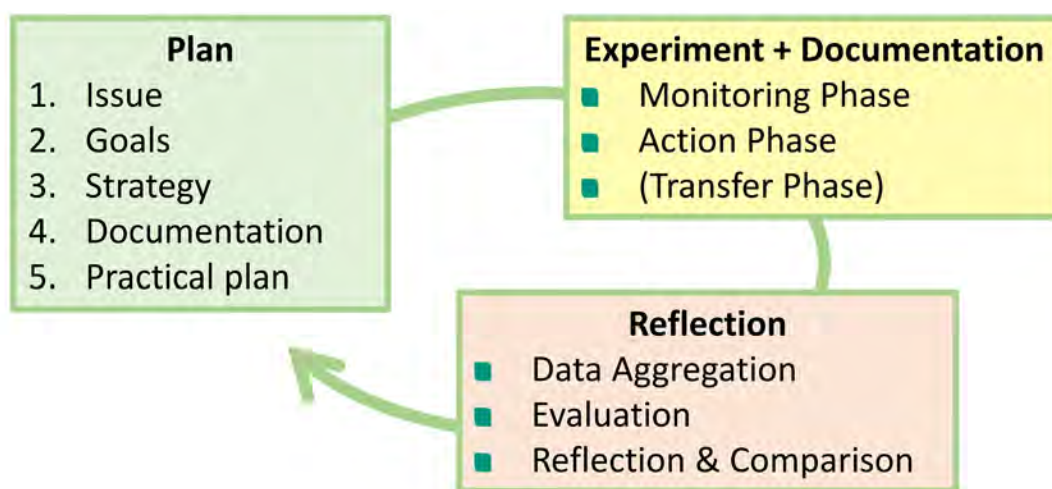


図1 本研究の自己実験 (self-experiments) の学習過程

2.2 日常を省察するエスノグラファーとしての外国語学習者

外国語教育において言語と文化は切り離せないものであるが、このプロジェクトは、外国語学習者が自身の言語・文化的な体験をミクロ・マクロの両方の視点で省察するオートエスノグラフ

イー (Roberts et al., 2001) の活用という特徴をもたせている。Roberts 等は、学習者が言語と文化の学びを融合させ相互文化的能力を自ら積極的に伸ばしていくための評価ツールとして、オートエスノグラフィーの以下の特徴が活用できるとしている。

- ・学習者が自身の日常生活における行動や態度を省察する。
- ・様々な機会や場面でデータを収集する。
- ・一つのケース（人や場）を焦点化する。
- ・その文脈の中で様々な視点からデータを解釈する。

本プロジェクトも、参加者が「日常生活」の中で、持続可能な社会形成のためにできることに、言語や文化の差異を越えて目標・過程・成果を共有しながら取り組むことを重視している。そして、評価ツールとして CDC/ICC という枠組みを提示し、学習者の自己省察がより系統的に行えるように支援している点も特徴としてあげられるだろう。

2.3 日常生活の中で違和感 (Strangeness) に向き合う—comfort zoneからの逸脱—

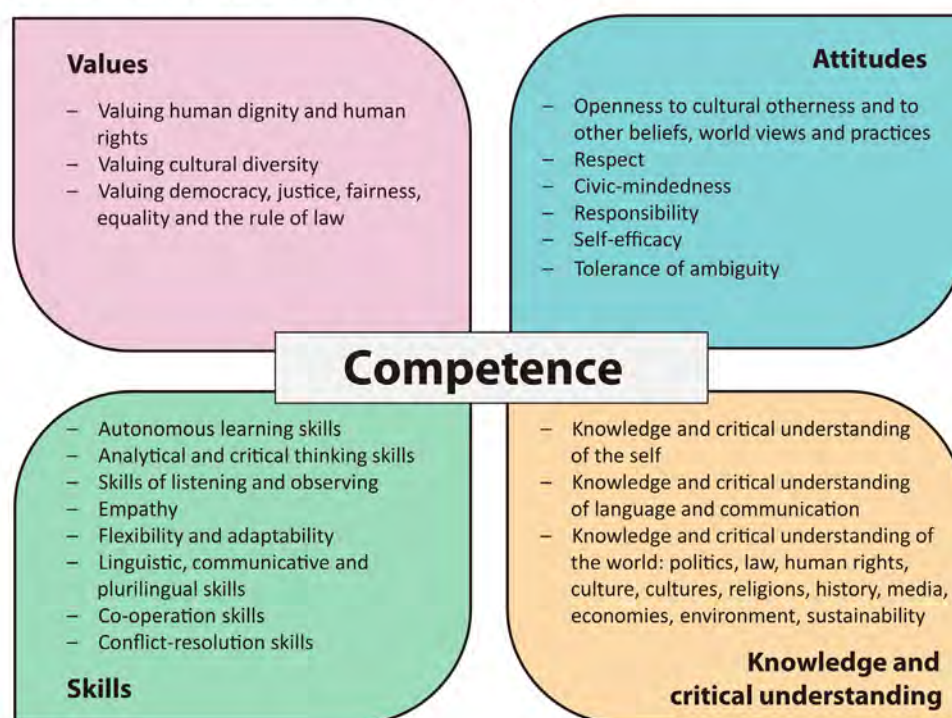
異文化体験とは、自分の日常生活にない違和感を体験することである (Hoffman & Verdooren, 2018; Van Maele & Bergman, 2023 からの引用)。Van Maele & Bergman (2023) は、相互文化的能力の育成のために必要な基本要素には、好奇心や新しいもの・不確かなものに対する耐性、つまり自らが心地よいと感じる範囲 (comfort zone) を逸脱する勇気や意欲が含まれると述べている。背景の異なる他者と出会い、違和感に直面することによってはじめて、自分が当たり前だと思っていたことを疑い、そこから成長していける (Ting-Toomey, 1999) 機会ともなる。異文化体験を通して異なりを体験するのではなく、初めから参加者全員が異なりを体験することを前提に、その異なりの感じ方はそれぞれの文脈中でどう違うのかという点に焦点を当てたことも、本研究の特徴の一つと言えるだろう。

2.4 Intercultural Communicative Competence/ Competences for Democratic Cultureの活用

Intercultural Communicative Competence (ICC: 相互文化的コミュニケーション能力) は、知識 (自己及び他者、コミュニケーション、個人や社会レベル)・2つのスキル (関係づける・解釈する / 発見する・交流する)・態度 (自己を相対化し、他者を尊重する)・教育 (社会的・政治的、批評的文化意識: 以上筆者訳) という5つの側面で構成され、従来のコミュニケーション能力は目標言語の母語話者とのコミュニケーションを想定していたが、目標言語を母語としない学習者同士 (例: ドイツと日本の英語学習者) がコミュニケーションをする際に重要な能力として提唱されている (Byram, 2021)。この ICC を含むコミュニケーション能力をより発展させて、多様な言語・文化を持つ人たちが共存するために重要な能力として欧州評議会が提唱したのが Competences for Democratic Culture (CDC: 民主的文化をつくるための能力: 筆者訳) である。CDC はスキルや態度のほかに、「価値観」という分野が加わり、知識の分野にも批評的理解 (critical understanding) という文言が加えられ、合計で20の能力にまとめられた (Barrett

et al., 2018a ; 図2)。この20の資質・能力は135のkey descriptors (〇〇することができるといった記述文) として分かりやすくまとめられ、カリキュラム開発・教育実践、及び評価に活用されることが推奨されている (Barrett et al., 2018b)。このプロジェクトでは、計画段階でICC/CDCのどの資質・能力を伸ばさせていくかグループ内で目標を共有し、プロジェクト後の振り返りの中でもこれらの資質・能力に変化があったかについて記録することを課題とした。こうした共通の枠組みを計画・実施・評価で活用することにより、異なる文脈の中でもどのような成果があったかを可視化・共有することに役立ったのではないかと考える。

Figure 1: The 20 competences included in the competence model



(Barrett, et al, 2018a, p.38)

図2 20の民主的文化をつくるための能力(Competences for Democratic Culture)をまとめた図

3. リサーチデザイン

3.1 国際協働自己実験 (self-experiments) の概要とリサーチクエスション

本プロジェクトには、東京学芸大学の教員養成課程 (英語教育専攻) に在籍する学生8名と、ドイツ Karlsruhe University of Education の同じく教員養成課程 (英語教育専攻) に在籍する18名が参加した。プロジェクトは、ZOOMによる集合型のVirtual Exchangeを2回行い (Planning Phase)、各グループでの4週間にわたる国際協働自己実験 (Experiment Phase) に取り組み、最後にもう一度集合型のVirtual Exchangeの中でプロジェクトの過程や成果をまとめた動画を作成しFlipを使ってフィードバックをしあう (Reflection Phase) という3段階に分けて実施し

た(表1)。参加者は最後に授業課題として一連の過程を個人でまとめレポートとして提出する課題に取り組んだ。どちらの大学でもこれらの記録は授業課題として評価の対象とした。

表1 プロジェクトの概要

		日時	概要
1 Planning Phase	Virtual Exchange 1 (合同)	2023/5/16 独 12:00-13:30 日 19:00-20:30	自己紹介・自己実験 (self-experiments) のテーマ設定およびグループ分け・グループの学習目標を ICC/CDC の枠組みに沿って共有
	Virtual Exchange 2 (合同)	2023/5/23 独 12:00-13:30 日 19:00-20:30	<ul style="list-style-type: none"> グループテーマ、グループの目標、個人の目標、評価方法をワークシートで共有(資料1) 4週間の自己実験 (self-experiments) の方法とその過程の共有方法をワークシートに記入(資料2)
2 Experiment Phase	4週間の国際協働自己実験 (グループ別)	2023/5/23 ～ 2023/6/26	各グループに分かれて、4週間の自己実験 (self-experiments) を実施し、そのプロセスを記録(資料3)
3 Reflection Phase	Virtual Exchange 3 (合同・各自)	2023/6/27 独 12:00-13:30 日 19:00-20:30 ～ 2023/7/9	<ul style="list-style-type: none"> 合同セッションで各グループが自己実験 (self-experiments) のまとめを10分程度の動画にまとめ Flip 上で全体共有 Flip 上で各自でこれらの動画を視聴しフィードバックをしあう 各自で自己実験 (self-experiments) を振り返りレポートにまとめる(資料4)

上記プロジェクトをふまえ、本研究では以下のリサーチクエスチョンを設定した。

異なる言語・文化背景を持つ参加者のグループで実施する日常生活に変化をもたらす自己実験 (self-experiments) を通して、参加者が選択した相互文化的コミュニケーション能力 (ICC) や民主的文化をつくるための能力 (CDC) を育成することができるのか。

3.2 データ収集と分析方法

本研究のデータは、参加者が各フェーズで提出したジャーナル(原文はすべて英語)、東京学芸大学在籍学生2名を対象にした半構造化インタビュー(各30分程度)、自己実験 (self-experiments) の前後で実施した CDC に関するアンケート(前後共に回答した数は日独合わせて5名)である。

したがって、ジャーナルが主なデータリソースとなるため、分析は探索的なケーススタディの形をとり、3つのグループの日独各一人ずつのケースに焦点を当て、各自の意識や態度の変容過程について分析した。ここに提示するデータ提供者には、研究目的やデータの活用・保管方法・アクセス方法や、自らの意思でいつでも参加の可否を決めることができる旨を説明し、同意を得ている。

3.3 各グループのプロジェクト概要

表2は各グループがどのようなプロジェクトに取り組んだかをまとめたものである。グレーにハイライトしてあるのが分析で焦点化したグループで、データの豊富さ・インタビュー参加者の有無・文化的な違いの顕著さによって選定した。次章の分析では、このプロジェクトごとのケーススタディをみていく。

表2 各グループの自己実験 (self-experiments) のまとめ

	グループ 1	グループ 2	グループ 3	グループ 4	グループ 5	グループ 6
テーマ	Physical Exercise	Meditation	Social Media Detoxification	Change in Diet	Sustainable Life	Reducing Plastic Waste
メンバー	KUE:3/TGU:2	KUE:4/TGU:2	KUE:5/TGU:1	KUE:2/TGU:1	KUE:2/TGU:1	KUE:2/TGU:1
実験計画	両文化でよく行われている体操・運動に挑戦する	合同・各自で定期的な瞑想を行い、自然観を問い直す	SMSの使用時間を減らし、ニュースの視聴を増やす	砂糖の摂取量を減らした後、肉の摂取量も減らす	日常生活の中のcarbon footprintを減らす	日常生活で使っているプラスチックを減らす
共有手段 (デジタルツール)	記録した運動量を WhatsApp や ZOOM で共有	ZOOM で同期型瞑想・写真を WhatsApp で共有	異なる文化のニュース専用 Instagram を共有	Messenger や ZOOM の定期ミーティングで共有	WhatsApp の chat/video calls など共有	WhatsApp や KUE のオンラインプラットフォーム

4. ケーススタディ

4.1 Group 1: Physical Exercise (心身のバランスを整え、きちんとした生活を送る)

このグループは、日常生活の規律 (structure) を整えるために、日本とドイツで人気のある運動を継続的に行うことにより、ストレスを軽減し心身のバランスをとることを目標とした。育成を目指す能力については、異なる文化に関する知識を得たり、多様性や寛容性を育てるだけでなく、自分がどうストレスと向き合っているかといった自己理解、柔軟性や対応力の育成なども含まれる (表 3)。日本の運動として主に「ラジオ体操」を、ドイツの運動としては主に「Pamela Reif」を選び、短い時間でも回数を多く定期的に、そして徐々に負荷の高い運動をすることを計画した (表 4)。振り返りの際に用いる評価として、主観的な運動の身体への負荷の高さ (subjective intensity of exercises) をグラフに

して共有するという工夫をした（図3）。1週間に一度、こうした個人の振り返りを WhatsApp を使ってグループで共有する機会を設け、お互いに励まし合いながらこのプロジェクトに取り組んだ。このグループは、最後の発表の準備にあたって、6月27日のクラス合同 Virtual Exchange 以外に数時間を費やして WhatsApp でメッセージをやり取りするなど、積極的な情報交換が見られたグループである。

表3 Group1 (Physical Exercise)のグループ目標と育成を目指した能力 (CDC)

グループの目標	育成を目指した能力 (CDC)
<ul style="list-style-type: none"> ・ きちんとした日常生活を送る ・ ストレスの軽減方法を知る ・ 心身の健康を向上させる ・ 自分の限界を知る 	<p>【価値】 文化の多様性の尊重</p> <p>【態度】 文化の異なりに対する寛容性</p> <p>【スキル】 柔軟さ・適応力・協働</p> <p>【知識や批評的理解】 自分自身について・異なる文化について</p>

表4 Group1の計画 (第1週10分→第2週15分→第3週20分と時間を増やす)

	Action/ Nr.
月	Japanese Radio exercises https://howtojapan.net/2021/08/20/how-to-do-rajio-taisou-exercises/
火	Pamela Reif who is a famous influencer and trainer in German body workout First week: https://youtu.be/diPRDW6CxWM Second week: https://youtu.be/WuYv-5oTUhw Third week: https://youtu.be/Y2eOW7XYWxc
水	Japanese Genkikai exercises (Laying and seated exercises in main) https://youtu.be/B1rCqLSGj3Q https://youtu.be/I6ox1MoVZEE https://youtu.be/UL6mHtWOI6A
木	Shoulder and back exercises from German health institution
金	Yuuka Sagawa who is a famous trainer in Japan exercises https://www.youtube.com/watch?v=rZiCR6Obkpc
土	Pamela Reif body workout First week: https://youtu.be/diPRDW6CxWM Second week: https://youtu.be/WuYv-5oTUhw Third week: https://youtu.be/Y2eOW7XYWxc
日	Optional (Each member can choose favourite exercises)

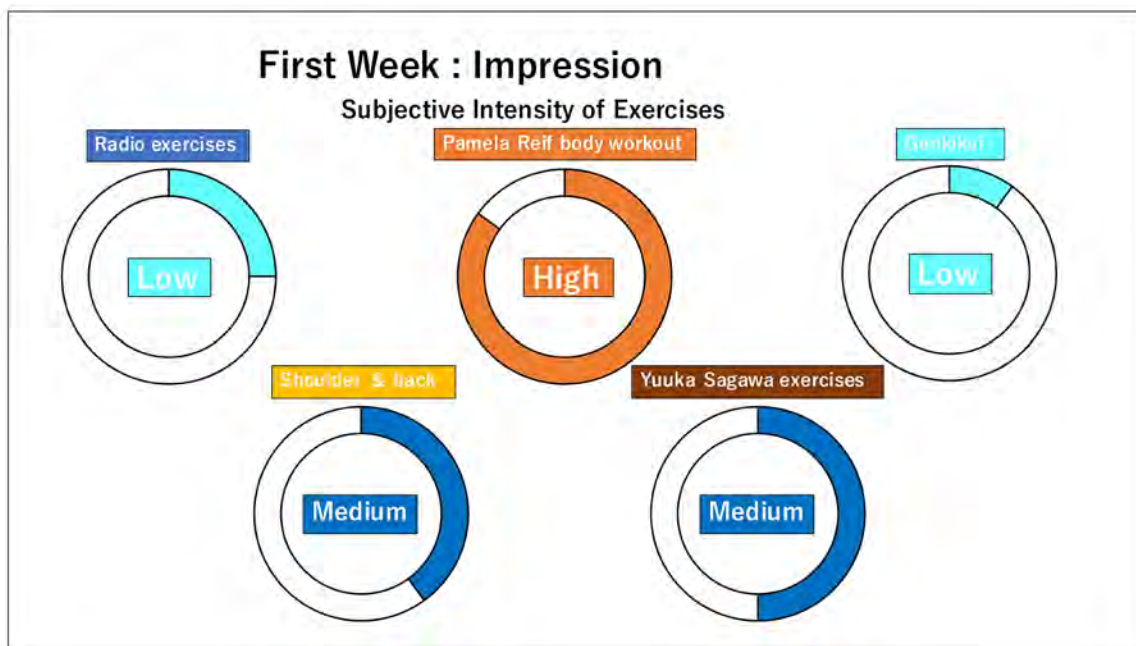


図3 主観的な身体への運動の負荷の高さ (subjective intensity of exercises) のグラフの例

実験後の振り返りでは、日独どちらのケースでも、心身のバランスを整え CDC の各能力を伸ばすという目標はおおむね達成できたようだった (表5)。運動という「成果を実感しやすい」ものに取り組んだこと、定期的なミーティングで励まし合いながら継続できたことなどがこの達成感につながったのではないかと推測できた。TGU の学生は、異文化に触れた自分のものの見方や考え方の変化に着目し、KUE の学生は自分の日常生活の変化に着目している点は、日常的に異文化に触れる機会が少ない日本の文脈を反映しているのかもしれない。

表5 Group 1 のTGU/KUE各1名の振り返りのまとめ

	TGU	KUE
全体の振り返り (共通)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 毎日定期的な運動を自分に課すことで、統制のとれた日常生活を送ることができた。 ・ 全体的に日本の運動は簡単でリラックスでき、ドイツの運動は負荷が高く大変だったが達成感があった。運動期間が長くなるほど、負荷の感じ方が軽くなり、体が鍛えられただけでなく、ストレスの軽減にも役立った。 ・ 細かくジャーナルをつけていたことで、相互に目標を確認しながら取り組むことができた。また、計画の段階で実行可能かどうかをしっかりと話し合っていたことが、計画達成に寄与した。 ・ 大変な運動もあったが、自分の限界を知る上で役立った。 	

<p>全体の 振り返り (個別)</p>	<ul style="list-style-type: none"> 定期的なミーティングで自分の考えを改めることができた。 初めて海外の人と交流し、しかも同年代だったので新しいものの見方に触れることができた。 英語で発表をするということがとても大変だったが、よい経験になった。 	<ul style="list-style-type: none"> 日常のルーティンを変えることは難しいと思っていたが、よい方向に、そして何度も修正することができるを知れてよかった。 体が疲れているときなどやる気が出ない時の対処法が難しかった。 自分でもびっくりしたが、最も熱心に取り組んだのは日本の運動だった。今後も継続したい。
<p>能力の 振り返り (CDC : 共通)</p>	<p>育成できたと思う CDC</p> <p>【価値】文化の多様性の尊重</p> <p>【態度】文化の異なり（他者の価値観）に対する寛容性</p> <p>【スキル】柔軟さ・適応力・協働</p> <p>【知識や批評的理解】自分自身について・異なる文化について</p>	
<p>能力の 振り返り (個別)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ドイツのメンバーが紹介してくれた「ラジオ体操の歴史」という記事を読んで、その背景について多くのことを学んだ（<u>自文化の批評的理解</u>） 発表の準備を通して、<u>複言語スキル</u>や<u>コミュニケーションスキル</u>を磨くことができた。 本当にできるかどうか不安だったが、達成できたことで<u>自己効力感</u>が増した。 	<ul style="list-style-type: none"> 文化の異なりだけではなく共通点に気づくことができ、どの文化にも独自性があり、学びあう価値のある点があることに気づいた（<u>多様性の尊重</u>）。 （【態度】にある）<u>責任</u>をもってプロジェクトに取り組んだ。

ここで提示した TGU の学生は RFCDC に関する実験前後のアンケートに、両方とも回答していることから、結果を比較してみる（図 4）。実験前は授業で様々な世界に関する知識を扱っていたので、【知識・批評的理解】に関する点数が高いが、実験ではより自分の内面に着目する機会が増えたことから、【態度】の自己効力感の向上を自覚していることがうかがえる。この学生へのインタビューでも、内面の変化に触れる発言が目立った（例：とても視野が広がったと思います。／初めての体験が多かったので、びっくりしました。）。このことから、今後同ようなプロジェクトを授業で取り上げる際には、RFCDC で提唱されている能力のバランスを考え、運動を日常生活に組み込むという体験を通して【スキル】【態度】に関連する能力の育成にも焦点を

置きながら、その運動の効果を数値で測ったり、その運動に社会の注目が集まってきた背景や歴史、体験談をグループ以外の人ともシェアし共通点を見つけるなど、【知識や批評的理解】を促すような工夫があってもいいだろう。



注：この図は、RFCDCの20の能力を段階的に示した記述文（Barrett et al., 2018b）を用い、自分の能力について自己評価した数値を、実験の前後で比較したものである。図5も同様。

図4 TGUの学生のRFCDCに関するアンケートの自己実験（self-experiments）前後の比較

4.2 Group 2: (Zen) Meditation (<禅の>瞑想を通して自然とのつながりを感じる)

Group 2は「異なり（Strangeness）の体験」として禅の瞑想を選んだ。この禅の瞑想は、日本の文化である「禅」に興味を持っていたKUEの学生からの提案だった。KUEの近くに禅道場がありそこで瞑想ができると知っていたこともKUEの学生の参加のしやすさに影響を与えたようだった。瞑想する目的として、特に「自然とのつながりを感じられるかどうか」に焦点を当てて取り組んだ。またKUEの学生は仏教や神道という新しい宗教に関する知識や理解を深める機会としてもとらえていた（表6）。当初はWhatsAppで同期型の瞑想を毎週行う予定だったが、時差が大きく大半の参加者は朝の時間に瞑想を行うことを希望したため、各自で瞑想をする時間や場所を選び（例：KUE－禅道場・森や川のそば、TGU－自然を感じる和室など）、各自の瞑想体験を写真で送り合うなどの交流を行った（表7）。

表6 Group 2のグループ目標と育成を目指した能力 (CDC)

グループの目標	育成を目指した能力 (CDC)
自分が持つ自然観や態度 (view of [attitudes towards] the Earth)に変化をもたらす	<p>【態度】文化の異なり (他者の価値観や世界観・文化的慣習) に対する寛容性・(地球や自然に対する) 責任</p> <p>【スキル】協働</p> <p>【知識や批評的理解】自分 (自然との関係)・異なる文化や宗教 (仏教・神道)</p>

表7 Group 2の修正後の計画

週	内容
第1週	自然の中で瞑想をする 自然の中にあるものを集める 瞑想や宗教に関する資料を入手する
第2週	自然の中で瞑想をする (瞑想や宗教に関する) 資料を読む
第3週	自然の中で瞑想をする 瞑想をするときに、他の文化に関連する何かを取り入れる
第4週	自然の中で瞑想をする 「自然の中での瞑想は (地球や自然に対する) 見方を変えることができるか」という問いについて、個人でまたグループで振り返る機会を設ける

実験後の振り返りでは、Group 1と異なり、瞑想という内観のプロセスをグラフや言葉で表現することが難しく、「体験を共有するための手段を工夫すればよかった」と振り返っていた事例もあった。また、禅の瞑想を初めて体験する KUE の学生にとっては、長時間同じ姿勢で話をせずに座禅を組むといったことが身体的に大きな負担となったようで継続的に取り組むのは難しいという反応が見られたが、瞑想の効果は実感でき、大変な座禅に耐えられたことで【自己効力感】を得たり、異文化を体験したことが【多様性の尊重】や【異文化理解】につながったりしたと振り返っていた。KUE の学生は自分の ICC (異なる文化を発見する・関わり合う能力) の高まりも自覚し、文化の多様性があることで無限に新しい発見ができることのすばらしさをジャーナルに記載していた (“ I realized how privileged we are to have such a large variety of **cultural diversity** in our society. With this variety the possibilities to learn new things are close to limitless.” *太字は原文のまま)。一方、TGU の学生は、KUE の学生から日本の文化に直結するプロジェクトを提案されたことでたくさんの質問を受け、禅の歴史や思想、自分が瞑想を行った和室の建築様式などについてより深く学ぶため、関連書籍を読んだり、祖母から話を聞いたり、【自文化を批評的に理

解する】機会となったようだ（表8も参照）。このTGUの学生はインタビューの中で、「神道とか日本の伝統とか、おばあちゃんはすごくよく知っているから、話を聞いてみたんです。（祖母から話を聞いて）どうして和室が禅道場（瞑想の場）として使われているのかを知って、すごく面白いと思ったんです。」と、瞑想を違う視点からとらえることで新しい発見のあったプロジェクトだったことを語ってくれた。自己実験（self-experiments）のプロセスの中に「他者との振り返り」を取り入れることで、KUEの学生から etic な（外からの）視点を、同じ文化を共有している祖母からは emic な（当事者という内からの）視点を提示され、自文化を再考したというのは、【批評的理解】の好事例だったといえるのではないだろうか。Group 2のプロジェクトは、文化的な差異が顕著に表れた事例だったといえるだろう。

表8 Group2のTGU/KUE各1名の振り返りのまとめ

	TGU	KUE
全体の振り返り (共通)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 瞑想を日常生活に組み込むことで、自然との一体感を感じる・頭がすっきりする・精神的に落ち着くといった効果を感じた。 ・ ドイツと日本の時差が大きく、同期型の瞑想をする計画を変更せざるを得なかったが、一緒に取り組んでいる仲間がいることで、継続することができた。 	
全体の振り返り (個別)	<ul style="list-style-type: none"> ・ KUEの学生は(自分たちよりも)自然の中に神を感じる事が難しそうだった。この背景には、私たちが日常生活の中で神道や仏教の特徴を体験しているのに対し、KUEの学生は禅道場で(または個人で)瞑想をする時間だけで、それを感じようとしていたからだと思う。また日本人は座禅のように(長時間)静かに座るという行為に慣れていることも影響したと思う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 禅道場での瞑想では、ボーっとしたり、足がしびれたり、背中に痛みを感じたりと長時間同じ姿勢でいることが大変だったが、最後の方では頭がすっきりしたり、気持ちが落ち着いたりとその効果を(特に次の日の朝)実感できるようになった。 ・ 禅道場でグループで座禅をした際 peer pressure によって、自分の限界を超えて耐えることを経験し、精神的に強くなったと感じた。
能力の振り返り (CDC: 共通)	育成できたと思う CDC 【態度】文化の異なり(他者の価値観や世界観)に対する寛容性 【スキル】協働 【知識や批評的理解】自己・文化や宗教	

<p>能力の 振り返り (個別)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 神道や瞑想のことをより深く知ることができ、<u>自文化の批評的理解</u>が深まった。また、(自然の中の) 神について深く考えるのは今回が初めてだったので、異なる世界観に対する<u>寛容性</u>も向上した。 ・ 当初予定していた「(【態度】にある) 自然への<u>責任感</u>を高める」ことはできなかった。今後もこのような瞑想を続けて、このことについて深く考えていきたいと思う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 身体的な苦痛に長時間耐えられたことで<u>自己効力感</u>が高まった。 ・ 禅道場での振る舞いや、VEでドイツ語を話さないなど、<u>異なる文化を尊重する態度</u>が育成された。 ・ 異なる文化や宗教に関する知識だけではなく、<u>異なる文化・考え・世界観・慣習に対する寛容性</u>も高まった。 ・ <u>文化の多様性</u>のすばらしさに気づき、新しいことを学べる可能性はほぼ無限だと感じた。 ・ 座禅の作法を学ぶことで、(ICCにある) <u>発見するスキルや関わり合うスキル</u>を向上させることができた。 ・ 瞑想の様々な方法だけではなく、<u>自分の可能性や自分自身に関して、より多くのことを知る</u>ことができた。
------------------------------	--	---

4.3 Group 3: Social Media Detoxification (ソーシャルメディアに触れる時間を減らしニュースを視聴する)

この3つの事例の中で、多くの参加者が難しかったと振り返っていたのが、この「ソーシャルメディアに触れる時間を減らしニュースを視聴する」というプロジェクトだった。TGU/KUE どちらの学生も普段から自分のソーシャルメディアを使用する時間の長さにストレスを抱え、何とか軽減したいと思っていたが、継続するのは難しいと感じていた。この自己実験 (self-experiments) をきっかけに、特に個人のインスタグラムアカウントを使用する時間を減らし、より「信頼性の高い (more reliable)」ニュース、また異なる国のニュース報道に触れることを習慣化しようとした試みだった。世界で起きている様々な事象に圧倒されてしまい (overwhelming)、これまで避けてきたニュースの視聴・閲覧を自分に課すことで、自分の comfort zone から逸脱し、世界の事象に関する知識や批評的理解を促すだけでなく、自己管理や自己効力感といった態度に関する資質も伸ばしていこうと考えた (表9)。実験の前半はソ

ーシャルメディアに触れる時間を減らすことに集中し、後半では同時にニュースを視聴する（活字で読む）時間を増やしていこうと計画し、定期的に WhatsApp で連絡を取り合い、進捗状況を報告しあった（表 10）。

表9 Group3のグループ目標と育成を目指した能力（CDC）

グループの目標	育成を目指した能力（CDC）
<ul style="list-style-type: none"> ・ 携帯電話に触れる時間、特にインスタグラムをみる時間を減らす。 ・ より信頼性の高いニュースを視聴する時間を増やす。 ・ ニュース専用のインスタグラムやポッドキャスト、テレビなど異なる方法でニュースを視聴する。 ・ 異なる国のニュースを視聴する。 	<p>【態度】責任（自己管理）、自己効力感（目標達成に向けて）、曖昧さに対する耐性、異なる文化への寛容性、公共心、尊重</p> <p>【スキル】分析的・批評的思考、柔軟性・適応性、共感</p> <p>【知識や批評的理解】自己・世界情勢（特に日独）</p>

表10 Group3の計画

週	内容
第1 - 2週	ソーシャルメディアに触れる時間をできる限り減らす。
第3 - 4週	ソーシャルメディアに触れる時間をできる限り減らすと同時にテレビでのニュースの視聴、新聞を読む、ニュースポッドキャストを聞く、グループで共有したニュース専用のインスタグラムを使う。

実験後の振り返りでは、ソーシャルメディアに触れる時間を減らすのはかなり大変だったが、ニュースを視聴する（読む）時間を増やすことによって、以前よりも世界情勢に触れる時間が増え、思った以上に「興味深かった（interesting）」と指摘していた。ただ、「どんなニュースを視聴したか・読んだか」という内容についての共有の仕方が曖昧だったことから、「ニュースに触れる時間の伸長」によって生活態度や世界情勢に対する見方の変容は感じたものの、知識の深まりや批評的理解はあまり進まなかったのではないかと推察された（表 11）。

表11 Group 3のTGU/KUE各1名の振り返りのまとめ

	TGU	KUE
全体の振り返り（共通）	<ul style="list-style-type: none"> ・ ソーシャルメディアを使うことは、かなり習慣化（automatic）していたので、この実験を継続するのはとても難しかった。 ・ ニュースに触れることについて、以前の否定的な態度が肯定的な態度に変わった。 	

<p>全体の 振り返り (共通)</p>	<ul style="list-style-type: none"> 異なる国のニュース報道に触れ、(扱い方や焦点が異なり) 興味深かった (例: ドイツのニュースの方が情報量が多く広告が少ない等)。 同じような実験は (自分たちが将来教師になったときに) 学校でも実施できるだろう。物事を多面的に考える練習となるだろう。 	
<p>全体の 振り返り (個別)</p>	<ul style="list-style-type: none"> グループメンバーと情報交換することができて良かった。 世界情勢について知るという新しい習慣を身につけられたことは大きな収穫だった。予想以上に世界情勢に興味を持つことができた。 明示的に結果を共有できたらよかった (例: 視聴したニュースのリソースや内容を記録に残して共有するなど) 世界の多くの若者がInstagramを使っているので、ニュース専用のInstagramが広まると(世界情勢への)関心が高まると思った。 Instagramで興味関心のある内容だけを追うのは自分のcomfort zone だったが、この実験でこのzone から出ることができた。 	<ul style="list-style-type: none"> これまではニュースに触れることを避けてきたが、その理由について深く考えたことはなかった。ニュースに触れることで悲しくなったり圧倒されたりとネガティブな感情が生まれるからだと感じた。 ニュースを(動画で)視聴するよりも、(活字で)読む方が精神的な距離が生まれ、感情的には楽だった。 同じソーシャルメディアを全員が使用してコメントを比較したら共通点や相違点がより明らかになってよかったかもしれない。
<p>能力の 振り返り (CDC: 共通)</p>	<p>育成できたと思う CDC</p> <p>【態度】 異なる文化・信念・世界観に対する寛容さ</p> <p>【スキル】 責任 (自己管理)、自己効力感 (目標達成に向けて)、柔軟性・適応性・協働</p> <p>【知識や批評的理解】 自己・(特に日独を中心とした) 世界情勢</p>	
<p>能力の 振り返り (個別)</p>	<ul style="list-style-type: none"> 各メンバーのそれぞれが独自の文化や背景を持っていることを感じた【<u>異なりに対する寛容さ</u>】。 定期的に連絡を取ったり、一緒に発表することで、<u>協働</u>のスキルも身につけることができた。 	<ul style="list-style-type: none"> 正直に言うと、今後習慣としてニュースに触れることはしないと思うが、Instagramでニュース記事が出てきたら (以前はスルーしていたが) 読むようになると思う【<u>知識 (世界情勢)</u>】。

この KUE の学生は、自己実験 (self-experiments) の前後に RFCDC に関するアンケートにも回答しており、特に【態度】曖昧さへの耐性、【スキル】柔軟性・適応性、複言語スキル、協働、【知識・批評的理解】世界の事象について、の数値が上がっている (図 5)。大変な取り組みではあったが、ある程度その効果を実感できていたのではないかと推察される。

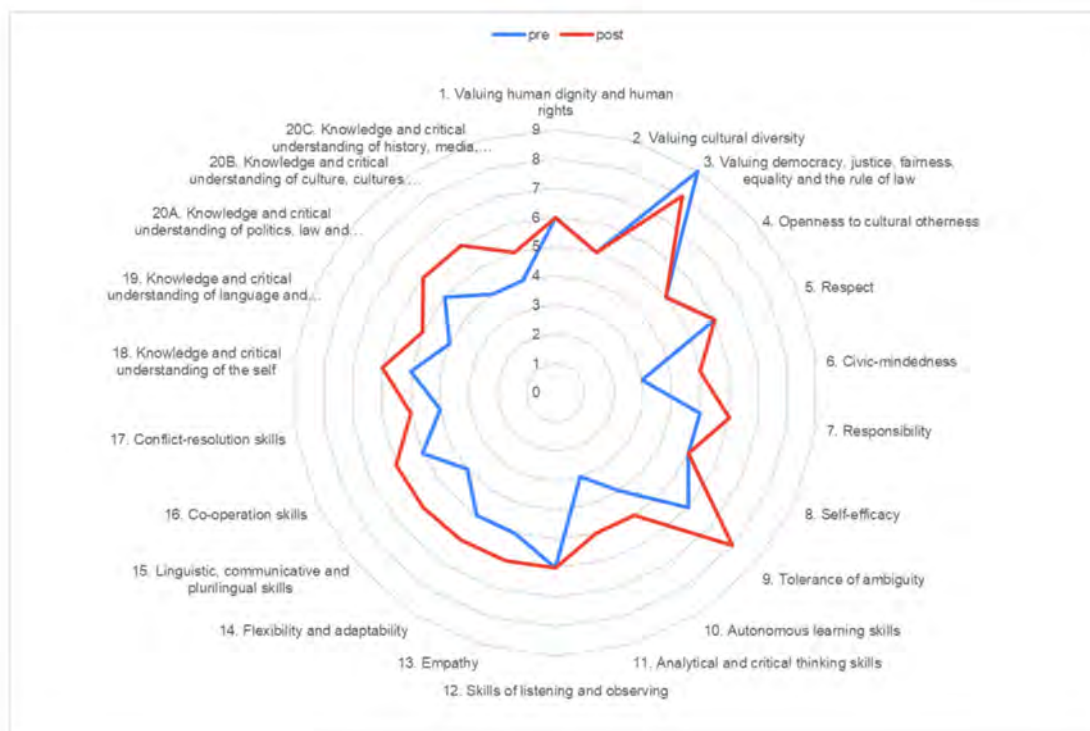


図5 KUEの学生のRFCDCに関するアンケートの自己実験 (self-experiments) 前後の比較

このケースではないが、このグループの他の KUE の学生で RFCDC ではなく ICC に基づく振り返りの方が、今回の自己実験 (self-experiments) をより適切に表現できると指摘していた事例があった (表 12)。

表12 別のKUEの学生が育成できたとした ICC

能力の振り返り (ICC)	<p>【知識：自分そして他者】日本の学生も自分と同じように難しさを感じていることに気づき、ドイツでも日本でも若い世代の社会的視点は似ていることが分かった。</p> <p>【スキル：解釈する・関係づける】自分の経験と日本の学生の経験を関係づけ、その共通点や相違点の背景について考えることができた。</p> <p>【態度：相対化する・他者を尊重する】自分の信念や態度について、他者の視点から考えられるようになった。他者と意見交換することで、その重要性や良い点を尊重した。</p>
---------------	---

能力の 振り返り (ICC)	<p>【スキル：発見する・交流する】定期的な情報交換や共同発表で発見・交流の機会があった。</p> <p>【教育：批評的文化的な気づき】今回の自己実験（self-experiments）で、自分たちの置かれたそれぞれの環境や文化的な背景が、日本の学生に影響を与えていること（そして自分たちにも）を知ることができ、批評的文化的な気づきとなった。</p>
----------------------	---

この学生の振り返りからは、Group 3の実験は、「異文化交流」として態度や意識の変容は見られたものの、表 11 でも指摘されているようにニュースの内容やその分析過程を記録として残さなかったため、世界情勢に関する知識の取得や関心の向上、分析的・批評的思考などには大きく影響していなかったことがうかがえ、「ニュースを知って社会的な行動に関心を持つ」といった CDC の公共性の芽生えにはあまり寄与しなかったことが推察される。

5. まとめ

5.1 成果

リサーチクエスト「異なる言語・文化背景を持つ参加者のグループで実施する日常生活に変化をもたらす自己実験（self-experiments）を通して、参加者が選択した相互文化的コミュニケーション能力（ICC）や民主的文化をつくるための能力（CDC）を育成することができるのか」については、各グループの取り組み方や育成の程度に差が見られたものの、目標の設定・実験後の振り返りなどで ICC/CDC の能力の変化について意識させる働きかけを行ったことは、これらの育成に少なからず影響はあったのではないかと考える。また、「はじめに」で述べた本研究の特徴から成果を振り返ってみると、①自己実験を系統的なリサーチプロジェクトとして位置づけたことにより、日独の参加者が目標や取り組み過程、成果を共有するために、各自の取り組みの記録をとり、報告しあい、互いに励まし合いながら最後まで遂行することに貢献したことが推測された。② CDC/ICC 等の評価の枠組みを設けたことで、特に目標設定・評価の際にグループ内の共通理解を図るうえで重要な役割を果たしたことが示唆された。③の comfort zone からの逸脱は、どのグループでもその大変さが指摘され、特に Group 2 の KUE の学生、Group 3 の両国の参加者にとって、これまでやったことのないことへの挑戦だったことから、「途中であきらめようと思った」といった振り返りも見られるなど、その大変さが顕著だった。しかし、このことが「協働」のスキルを高めることに役立ったという指摘もあったことから、国際的なグループで取り組む意義も見出すことができるだろう。④の異なる文脈での異文化・自文化の再発見や自己理解・他者理解を促すといった点についても、特に Group 2 のような文化的体験が焦点となった例では、異文化も自文化も様々な視点で見直すことができ、多様な文化への寛容性も育まれていった様子がみられた。このことは、系統的なリサーチプロジェクトとしての国際協働が、大き

な可能性を秘めていることを示唆しているのではないだろうか。

5.2 課題

しかし、もちろん課題も少なくない。まず、CDC/ICC の能力のバランスがあまりとれていないプロジェクトがあったことから（例：Group 1 は知識・批評的理解を促すことができなかった/Group 2 では、個人の内観を促すことはできたが、世界的な事象への興味関心につなげることができなかった等）、実験途中の教師からの支援の仕方を工夫する必要があっただろう。第2に、4週間以上の長い期間取り組むことができているならば、定期的なミーティングと共に、デジタルツールを使って頻繁なコミュニケーションを促しながら、もっと発展的な内容を含むプロジェクトに取り組むことができ、大きな変容を実感させることもできたかもしれない。最後に、「個人レベルの変革が、国際協働によって持続可能な社会の形成につながる」という目標の達成ができなかったことから、実験開始前の段階で、「持続可能な社会の形成」のための条件や、世界情勢などについて多面的に議論しあい、批評的理解を深めるような学びを共有するプロセスを入れるなどの工夫が必要だっただろう。こうした積み重ねがあれば、参加者が当事者意識をもって持続可能な社会の担い手となるような行動変容を促せたかもしれない。

注

本稿は、Motoko ABE & Raphaelle BEECROFT (2023) “Engaging with Strangeness through Intercultural Self-Experiments in Germany and Japan -Finding Alternative Countermeasures Against Global Crises by Stepping out of One’s Comfort Zone-“ International Association of Language and Intercultural Communication (IALIC) 2023, Nicosia, Cyprus での発表に修正を加えたものである。

謝辞

本研究への協力を快諾してくださった参加者のみなさん、そして共同研究者である Dr. Raphaëlle Beecroft に心から感謝を申し上げます。また本稿は科研費基盤研究（C：20K00857）「地球市民を育てる小学校外国語教育のための教師教育プログラムの構築と普及」（研究代表：阿部始子）の助成を受けています。

参考文献

- Barrett, M., De Bivar Black, L., Byram, M., Faltýn, J., Gudmundson, L., Van’t Land, H., Lenz, C., Mompoin-Gaillard, P., Popović, M., Rus, C., Sala, S., Voskresenskaya, N. and Zgaga, P. (2018a). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture: Volume 1: Context, concepts and model*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Online. <https://tinyurl.com/wuo6mhj> から2020年8月8日に取得
- Barrett, M., De Bivar Black, L., Byram, M., Faltýn, J., Gudmundson, L., Van’t Land, H., Lenz, C., Mompoin-Gaillard, P., Popović, M., Rus, C., Sala, S., Voskresenskaya, N. and Zgaga, P. (2018b). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture: Volume 2: Descriptors of competences for democratic culture*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Online. <https://tinyurl.com/tzd9nwq> から2020年8月8日に取得

- Byram, M. (2021). *Teaching and assessing intercultural communicative competence: Revisited*. Multilingual Matters. Bristol: UK.
- Roberts, C., Byram, M., Barro, A., Jordan, S. & Street, B. (2001). *Language learners as ethnographers*. Clevedon: Multilingual Matters.
- 櫻井省吾, 宮本真有, 近藤行人, 近藤有美 (2021) 欧州評議会の「民主的な文化への能力と 135 項目のキーディ
スクリプター」の邦訳.名古屋外国語大学論集. 8. 353-367
*CDCの日本語訳を一部参考にした。
- Ting-Toomey, S. (1999). *Communicating across cultures*. Guilford.
- Trenks, H.; Beecroft, R.; Waitz, C.; Parodi, O.; Fricke, A.; Seebacher, A.; Meyer-Soylu, S. (2020) *Selbstexperimente – persönliche Transformation mit Hebelwirkung?* Vortrag. Degrowth Vienna 2020. Strategies for Social-Ecological Transformation, Wien, Österreich, 29.5.-1. 6.2020 (online)
- Van Maele, J., and Bergman, B. (2023). *Preparing teacher for culturally diverse engineering classrooms: Sharing experiences and activities*. European Society for Engineering Education (SEFI). DOI: 10.21427/P415-QG56
- Van Maele, J., Schelkens, S. & Mertens, K. (2021). Encounters with strangeness: intercultural learning in an engineering course. *Journal of Praxis in Higher Education* 3 (2) , 179-203.

資料1 Planning Phase Worksheet① (グループ目標の共有・個人目標の設定)

Self-Experiments for Cultivating Competences for Democratic Culture and Intercultural Communicative Competence

Participant names: _____

Issue: Describe the topic which you would like to focus your self-experiment on:

Individual Goal: Which competence(s) do you aim to foster through your self-experiment?

Group Goal: What goal do you share with your group members?

Documentation: How do you plan to assess whether your chosen competence(s) has/have been fostered?

Documentation: How do you plan to assess whether your group goal(s) has/have been accomplished?

資料2 Planning Phase Worksheet② (グループでインプット・実験過程・成果とその評価方法・情報の共有手段を設定)

Plan for the self-experiment: _____ by _____

Input	Process	Output
How do you plan to gain knowledge of your phenomenon?	Please describe the process of your self-experiment here. Write a general description and then divide the self-experiment into individual phases.	Do you expect/aim for a change in your attitudes/mindset? If yes, in which direction?
What needs to be organised?		Do you expect/aim for a change in your (immediate) lifestyle? If yes, in which direction?
How do you plan to carry out your intercultural communication?		

資料3 Experiment Phase Worksheet: 自己実験 (self-experiments) の過程を記録 (一部抜粋)

Self-Experiments for Cultivating Competences for Democratic Culture and Intercultural Communicative Competence

Your name: _____

Schedule:

Time Period/Date	Action/ Nr.

DURING THE SELF-EXPERIMENT

Action ____ of ____

Please document your action with what you feel is appropriate (photos, texts, products, mind-maps etc.).

What did you do? _____

How does your action relate to your topic?

How did you feel?

What do you think caused these feelings?

Did you get to know a different perspective through comparing your action with your partners? If so, please describe.

Did you learn anything – through the action itself and/or through comparing it with your partners' actions?

Do you think that your action contributed to fostering one or more of your chosen competences? If so, please describe.

How did you manage your group interaction? Were there challenges to this?

資料4 Reflection Phase Worksheet:自己実験 (self-experiments) を振り返り自己評価をまとめる

AFTER THE SELF-EXPERIMENT

Your name ()

Did you diverge from your plan? If so, please mark changes in red in your original schedule.

Which challenges did you face?

At which points in the self-experiment did you experience the most (either positive or negative)?

Which was the most valuable experience? Please give reasons.

Did anything unexpected happen? If so, please describe.

Please look at the 'Output' part of your original 'Plan for the Self-Experiment'. Please comment on whether your expectations for changes in the following were realised:

Competence development:

Immediate Lifestyle:

Increase in a particular type of knowledge:

How effective and appropriate was the way you decided to assess the development of your chosen competences?

There was 'strangeness' element to your experiment. Did you feel that you stepped out of your comfort zone in any way to engage with something new? If so, please describe this process.

Did having an 'intercultural' dimension, ie. working with your partners in Japan/Germany contribute to your competence development? If so, please name the competences and give reasons why you think this was the case.

What would you do differently/better next time around?

How do you feel that you have developed personally through carrying out your self-experiment?

What have you realised through reflecting on the process of your self-experiment?

法政大学図書館司書課程
メディア情報リテラシー研究 第5巻1号、096-107
特集：デジタル時代の異文化交流と外国語教育

ICCの向上を目指す英語教育： Flipを使った小規模な異文化交流における学びの分析

栗田智子
中央大学国際情報学部

概要

近年、テレコラボレーションによる異文化体験が可能となり、多くの研究者がICCの向上を目指す外国語教育のアプローチとして、「テレコラボレーション」に注目している。本研究では、ICCの向上を目指す英語教育として、Flip（旧 Flipgrid）を使い、メキシコの英語学習者（中高生）と日本の英語学習者（大学生）とのシンプルな非同期型テレコラボレーションによる交流を通して、学習者が何を学びどのように変化したのかを明らかにする。分析の結果、学習者は、無意識に持っていたステレオタイプに気づき、交流前に抱いていたメキシコの文化についての印象や固定観念、偏見を変化させたことなどが明らかとなった。また英語については、伝える重要性に気づき、発音、抑揚、表現の方法を修正したことなどが明らかとなった。

キーワード

異文化交流、テレコラボレーション、ICC、英語教育、ステレオタイプ

1. はじめに

Byram (2008)⁽¹⁾は、言語の機能とその使い方だけに注目してきた言語教育の時代はもはや終わり、文化を含め、市民形成、社会参加などの広い枠組みで言語教育を捉え直し、言語教育の目的について問い直す時代がきていると主張し、個人が遭遇する様々な文化的出会いによって、一人ひとりの違いに気づき、自分と他者の属する社会の問題点に気づき、新しい世界市民として生きていくための政治性を身につけていくために、言語教育における Intercultural Communicative Competence: ICC（異文化間コミュニケーション能力または相互文化的コミュニケーション能力以下ICCとする）の育成の重要性を示した。

このICCは、Byram (1997)⁽²⁾によって「知識：自己と他者に関する知識、相互交流に関する知識、個人や社会に関する知識」、「態度：自己を相対化する態度、他者を評価する態度」「スキル：解釈と関連づけのスキル」、「スキル：発見とまたは相互交流のスキル」「教育：政治教育、

クリティカルな文化意識」の5つの要素に分けて定義された。海外では、言語学習におけるICCの必要性が言われ、アメリカ（ACTFLガイドライン）やヨーロッパ（ヨーロッパ言語共通フレームワーク）の国家基準に盛り込まれることで強調されている（Godwin-Jones,2013）⁽³⁾ 近年、テクノロジーの発達により、テレコラボレーションによる異文化体験が可能となり、多くの研究者⁽⁴⁾がICCの向上を目指す外国語教育のアプローチとして、「テレコラボレーション」に注目している。

こうした背景から、日本の英語教育においても、「英語力向上」と「ICCの育成」という2つの目的を果たすために、テレコラボレーションによる異文化交流の実践研究は、益々重要になると考えられる。筆者もこれまで、テレコラボレーションによる国際協働学習を英語授業に導入してきた。しかし、栗田・滝沢（2021）⁽⁵⁾が指摘するように、忙しい教員にとって、時間不足と調整の難しさが課題となっている。そこで、ICCの向上を目指す英語教育の入り口として、よりシンプルで、準備や調整が容易な小規模な非同期型のテレコラボレーションによる異文化交流を試みた。

本研究では、ICCの向上を目指す英語教育として、Flip（旧Flipgrid）というコミュニケーションツールを使い、メキシコの英語学習者（中高生）と日本の英語学習者（大学生）とのシンプルな非同期型テレコラボレーションによる交流を通して、日本の英語学習者が何を学んだのかを明らかにする。

2. 先行研究

テレコラボレーションとは、オンラインコミュニケーションツールを使用し、他国の学習者同士が協働作業や異文化交流をすることである⁽⁶⁾。テレコラボレーションを教育活動に活用する効果として、言語習得の伸び（Hirofumi & Lyddon,2013; Young & West,2018）⁽⁷⁾、モチベーションの向上（Fujii et al,2015）⁽⁸⁾、異文化理解能力の向上（Byram,1997; Jauregi & Canto,2012）⁽⁹⁾などが報告されている。しかし、課題もあり、藤井他（2016）⁽¹⁰⁾は、教員の綿密な準備、参加者のコミュニケーションストラテジーとテクノロジーリテラシーがないと難しいと指摘している。

テレコラボレーションには、Zoomなどを使いリアルタイムで交流する同期型交流と、ビデオレターやメッセージの投稿によって交流する非同期型交流がある。特に、非同期のマルチメディアベースのオーラルコミュニケーションは、学習者がプレゼンテーション・スピーキングスキルを身につけ、言語的自己認識を高めるのに役立つと言われる。Young and West（2018）⁽¹¹⁾が、非同期型のオーラルコミュニケーションスタイルを使用した研究に関する22点の論文を調査した結果、このような非同期型交流を使った学習では、学習言語使用時の流暢さ、正確さ、発音が上達することが示された。

日本におけるテレコラボレーションの先行研究は、複数のアプリを併用した大規模な実践が目立つ。古村（2022）⁽¹²⁾は、コロナ禍のオンライン英語授業の一環として、「英語力の向上」と「異文化コミュニケーション力の向上」の2つを目的とした実践として、8週に渡るプロジェク

トベースのオンライン異文化交流をコスタリカの学生と行った。その結果、学生は「言語的、コミュニケーション的、複言語的スキル」に最も成長を感じたことがわかった。他に、「価値観：あいまいさへの寛容さ」、「自律的な学習スキル」、「対立解決のスキル」に関する質問項目に有意差が認められた。このプロジェクトベースの異文化交流は、Flipgrid（現 Flip）を含め3種類のアプリを使って、4技能（読む、書く、聞く、話す）に対応している。また、山本他（2020）⁽¹³⁾は、アカデミック・ライティングの授業で、15週にわたり日本の学生と台湾の学生が協働チームでプロジェクトを進める Team-Based Learning 型の協働授業を行なった。Flipgrid（現 Flip）をエンパシービルディングの段階のみで使い、その後は Padlet、Google Drive と Turnitin Feedback Studio を使用した。

藤井他（2016）⁽¹⁴⁾は、身近なテーマについて実践的な学習言語使用の場を提供するために、Facebook を使い、アメリカの日本語学習者と日本の英語学習者間テレコラボレーションをおこなった。タスクデザインにおいては、指導教員同士の綿密な打ち合わせと参加者のコミュニケーションストラテジーとテクノロジーリテラシーの向上が、成功のための課題であると分析している。

以上のように、日本においても、英語力向上と ICC の向上を目指す英語教育を目的としたテレコラボレーションの実践と研究が行われているが、授業全体を使った大規模な実践が多い。

3. 研究目的と分析方法

本研究の目的は、Flip を使った小規模の非同期型のテレコラボレーションによる異文化交流の実践を通し、日本の英語学習者が、何を学び、どのように変化したのかを明らかにすることである。

研究設問は、以下の2つである。

- 1) 動画投稿の非同期型テレコラボレーションを通して、文化について、日本の英語学習者（大学生）は何を学び、どのように変化したのか。
- 2) 動画投稿の非同期型テレコラボレーションを通して、英語について、日本の英語学習者（学生）は何を学び、どのように変化したのか。

分析方法は、以下の日本の学習者対象のアンケートと振り返りの分析による。

- ① 異文化交流前アンケートと異文化交流後アンケート
- ② 第1回、第2回、第3回交流後の振り返り

アンケートと振り返りは、大学の LMS のアンケートセクションで作成し、回収した。

調査対象は、日本の私立大学1年の通年の必修科目「統合英語」の英語学習者17名である。このコースは、4技能統合のインプットとアウトプットの活動を通じて、4技能を向上させることが主な目的である。全クラス共通の教科書、共通のシラバス、共通の評価方法に従って、複数の教員が授業を行っているが、その中で担当教員のオリジナル・タスクが、評価の10%を占めており、各々の教員が自由にタスクをおこなっている。筆者は、そのタスクとして、授業の一部を使い、小規模のテレコラボレーションによる異文化交流を実施した。

4. 研究対象テレコラボレーションによる異文化交流の概要

実践した異文化交流の概要を説明する。日本の英語学習者（大学生）17名とメキシコの英語学習者（中高生）22名の間で、10月から11月末に渡り、3回のテレコラボレーションによる異文化交流を行った。

非同期型オーラルコミュニケーションツールとして Flip（旧 Flipgrid）のみを使用した。Flip は、Microsoft 社が提供する動画シェアの無料クラウドサービスアプリで、参加者全員の動画を閲覧することができ、互いにコメントや質問が書き込めるようになっている。授業で Flip を活用した山下（2021）⁽¹⁵⁾ は、概ねの学生が「Flipgrid の使い方は簡単だった」（p.56）と感じ、「英語コミュニケーションの学びに役立ったと感じているだけでなく、比較的楽しみながら取り組んだ」（p.56）と報告している。

教員が Flip のアカウントを作り、共有ページを作成する。交流方法は、交流のトピックとなる1つの質問に対し、日本、メキシコ双方の英語学習者（非英語母語話者）が答える形でスピーチを録画しアップする。両国の授業日が異なるため、1週間以内にアップを完了するようにした。3回のトピックとなる問いは以下の通りである。

第1回交流 10月第1週

Introduce yourself and reply to the question below.

メキシコの学習者に対して :What are three things that come to mind when you think of Japan or Japanese culture? And why?

日本の学習者に対して :What are three things that come to mind when you think of Mexico or Mexican culture? And why?

第2回交流 11月第1週

メキシコの学習者に対して : What did you think about the Japanese students' impressions of Mexico? Please explain one thing you would like the students in Japan to know about Mexico or Mexican culture.

日本の学習者に対して : What did you think about the Mexican students' impression of Japan? Please explain one thing you would like students in Mexico to know about Japan or Japanese culture.

第3回交流 11月第3週

両国の学習者に対して : What do you usually do on weekends?

これらの問いは、ICC 中の「知識：自己と他者に関する知識、相互交流に関する知識、個人や社会に関する知識」と「態度：自己を相対化する態度、他者を評価する態度」、の育成をヒントに考えたものである。最初に「相手国の国や文化に関するイメージ」、次に、「自国文化で相

手に伝えたいこと」最後に、「週末の過ごし方」をお互いに伝え合うようにした。

次に、日本の英語学習者は、メキシコの英語学習者がアップした動画を全て見て、コメントや質問を英語で入れる。メキシコの学習者も同様にコメントや質問を英語で入れる。

日本の学習者には、動画の録画とアップは宿題とし、授業の中では、メキシコの動画を閲覧しコメントを投稿してもらった。Flip上に投稿された動画には、キャプション機能がついており、音声認識による英語字幕を見ることができる。メキシコの学習者の英語の聞き取りが難しい時に使うことが理解の助けになるだけでなく、日本の学習者が、自分の動画の字幕機能で、自分の発音がどのように音声認識されているかを確認することができる。

両国の動画を見た後、交流後の振り返りをLMSのアンケートセクションに書いてもらった。

5. 結果と分析

まず、初めに、異文化交流前アンケート (N = 17) と異文化交流後アンケート (N=17) の結果について説明する。交流前アンケートで、これまで学校で異文化交流をしたことがあるのは3名で、14名の学習者が初めての異文化交流であると回答していた。「メキシコと交流すると聞いてどう思うか」という問いに対し、「自分の英語が伝わるかという不安」もある一方で、全体として、「楽しみ」という前向きな回答をしていた。

異文化交流後アンケートでは、「Q1 メキシコとのオンライン異文化交流はどうでしたか」という問いに対して、「大変良い経験だった」と答えた学生は10名、「良い経験だった」と答えた学生は7名、「あまり良い経験ではなかった」「全く良い経験ではなかった」と答えた学生はいなかった。「大変良い・良い経験だった」と答えた理由 (Q2) として、「今までメキシコという国について考えたこともなかったこともあり、英語を学ぶだけではなくメキシコの文化について知れたので良かったと思いました」、「メキシコについて新たな発見があっただけでなく、自分の英語のスピーキングの能力の現状がわかり、課題も見つかったから」、「ある程度メキシコのことを知ることができたし英語で話して伝える練習にもなったから」、「相手の文化を知れることと自分の伝えたいことを表現することに取り組みで勉強になったと感じた」と回答した。

「Q3 第1回、第2回、第3回と交流する中で、メキシコについてのイメージや考えは、交流前と比べて変わりましたか」という問いに対し、「とても変わった」が3名、「変わった」が11名、「あまり変わらなかった」が3名、「全く変わらなかった」はいなかった。「とても変わった・変わった」と回答した理由について、「日本と大きく異なる部分もあったが、週末の過ごし方はあまり日本人と変わらなかったりと、自分のイメージと異なり、意外と日本人と大差ない部分もあったため」、「メキシコに関して知っていることが食べ物とお祭り、観光地の町並みぐらいたったため、メキシコといえばというものを教えてくれたり、休日に何をしているかを教えてもらうことで、メキシコに関してのイメージが広がったから」、「遠く離れた土地だから全く日本とは違うと思っていたが、共通点を見つけることができたから」、「メキシコという国のいい意味でも、悪い意味でも偏見を持っていたため、リアルなメキシコを知ることが出来たから」、「メキシコの

人がどのような人なのかイメージがなかったので、今回直接交流できて知ることができたから」 「メキシコは法律が緩く荒れたイメージがあったが同じ人間だなあというイメージになった」 「メキシコの人には活発なイメージだったけど、穏やかな人もいらっしゃって、多種多様だなと思いました」と回答した。この結果から、交流前にメキシコに対して偏見を持っていた学習者がゼロではなかったと知った。この交流を通して、学習者のメキシコについてのイメージや考えを変えたことがわかった。例えば、メキシコ人と自分達との共通点や、異文化と言っても日本人と変わらないことに気づき、同じ人間だと感じたことが明らかとなった。メキシコ人という集団ではなく、個人個人で違うことに、今回気づいた学習者もいたことがわかった。

「Q4 第1回、第2回、第3回と交流する中で、自分のスピーキングの方法や英語に対する考えに変化はありましたか」という問いに対し、17名全員が「あったと思う」と回答した。そう答えた理由（Q5）として、整理すると5点挙げられる。

1つ目が「伝える意識の高まり」、「伝えることの重要性への気づき」があったからという理由が最も多かった。「最初のうちは恥ずかしさなどで慣れなかったけど、伝える意識が高まったと感じる」、「いろいろな人に伝わるような発音、話し方を心がけようと思ったから」、「相手に、より正確に意味を伝えることを重要視するようになったから」、「ジェスチャーを加えたり、より伝えやすくするにはどうすればいいか考えることができた」、「伝えようとする意志がめばえた」、「発音や抑揚が相手に伝える上で非常に重要だと感じた」と回答した。

2つ目に多かった理由は、「自分の録画を見たことにより、自分のスピーキング課題に気づいたから」であった。「これまで、自分がスピーキングをしているところを動画に撮って、改めて見てみる機会はなかったが、今回改めて見てみて、カタカナっぽい発音の部分が多くあったため、もっと、流ちょうにしゃべれるようにならなければと感じたため」、「録画を見ると自分では思っていないほど、抑揚がないことに気づいた。抑揚がないからか自分の言葉で喋っている感じも伝わってこなかった。そのため、回を重ねるごとに、作った原稿をなるべく覚えて自分の言葉で話して強調したいところは強めに言おうと努力するようになったため、自分のスピーキングに対する姿勢は変化したと思う」「今まで以上に発音を意識するようになった。」と回答した。

3つ目に、学習者が、メキシコの学習者の上手な英語を聴いたから、変わったと回答していた。同じ英語学習者であるメキシコの中高生の英語を聞いて、自分の学習意欲に刺激を受けたことがわかった。「やっぱり、メキシコの生徒はみんな発音がすごかったので、勉強になりました」、「メキシコのみんなのように自信をもって自分の英語が喋れるようになりたいと思った」、「年下のメキシコの子達の方が英語力があって、発音も内容も負けてしまっていたので、このままではまずいと思い直すことができた。メキシコの生徒たちは日本の生徒のスピーチと違い、エネルギー満ちであった」、「良いお手本がいたから」と回答していた。

4つ目として、自分のスピーキングの向上を感じたと回答した学習者がいた。「スラスラ英語が話せるようになったように感じました」、「発音のコツをつかめた気がするから」、「最初より堂々と話せるようになった気がする」と回答した。

5つ目に、コミュニケーションツールとしての英語の重要性に気づいたことが明らかになった。

「英語を使うことにより、他の国の人とコミュニケーションをとることができることを実感したので、英語はとても重要なものだと感じたから。」「そして、英語の大切さにも改めて気づいた。」と回答した。

「Q6 今回の交流を終えて、ステレオタイプについて、あなたがそうだと思うものを全て選んでください。(複数回答)」という問いに対し、「ステレオタイプは、必ずしも当てはまるものではない」と回答した人は、13名、「ステレオタイプは、ポジティブなものとはネガティブなものがある」が11名、「ステレオタイプは、人を傷つけてしまう場合もある」が7名、「ステレオタイプに当てはめることは、異文化コミュニケーションの障害となる」が8名であった。アンケートの結果は以上である。

次に、各回の交流後の振り返りの結果について説明する。紙面の関係で全ては公開できないため、5名(学生A、B、C、D、E)の学習者の振り返りを公開する。

第1回交流後の振り返りの結果

学生A「自分の英語が伝わるか、相手の英語が聞き取れるか心配だった。

メキシコの方たちが笑顔で話してくれていて、自分も今後笑顔で撮った方が相手も今後交流しやすいと思った。日本のイメージでアニメが多いのは予想していたが、テクノロジーと言っている人がとても多くて驚いた。侍についてはステレオタイプだと思った。メキシコの生徒は、笑顔で、自分の言葉で話している印象を感じた。自分は、作った原稿を話しているだけで感情が感じられないと思った。メキシコについては、スポーツや食べ物をあげている人が多いイメージだった。ソンプレロはステレオタイプかもしれないと感じた。次回は、もっと自分の言葉で話しているように感じられるよう、感情や抑揚をつけながら言えるようにする。」

学生B「自分の英語が相手方にしっかり伝わるかどうか心配だった。メキシコのみんなは英語がペラペラだと予想していた。メキシコのみんなは笑顔がすてき。外国の人に意見を聞くことは興味深いと思った。日本について、寿司とアニメに対するイメージが多かった。メキシコのみんなは自信をもって英語をしゃべっているように見えた。メキシコのみんなは原稿を読んでいる感じがしなく、自分から出てきた自分の英語をしゃべっているように感じた。自分のビデオを見て、声が小さくて聞こえにくいかもしれないと思った。もっと笑顔で感じよく英語が喋れるようになりたいと思った。メキシコに対してはスポーツが盛んで陽気な人が多いというイメージを持っている人が多かった。次回のメキシコのみんなの返答が楽しみだ。次回は大きい声で聞き取りやすい英語を目指す。」

学生C「自分の英語がちゃんと伝わるか心配だった。いきなり直接的な交流をするよりもやりやすく感じた。メキシコの動画を見て、自分が考えている日本のイメージとだいたい同じだった。日本にリスペクトを持っていてくれたことを感じた。自分は発音がダメなところがある。メキシコの人々が陽気である、食べ物おいしいなどがステレオタイプだと思った。次回は、伝える英語を話す。」

学生D「自分の話す英語が相手にきちんと意味が伝わるのかが心配でした。また自分が話し

た内容が相手にとって不快になっていないかが気になりました。スピーキングは英語学習において非常に重要なことだと思っているので、この機会にスピーキングを鍛えることができ良かったと感じています。メキシコの動画を見て、日本の文化に触れている生徒が多いように感じました。食事から祭りなど様々な日本の伝統的文化が知られているようでした。また日本の科学技術に触れている生徒もいました。これらに関して私は侍などの古すぎる文化ではなく、近現代の日本をちゃんと知ってくれていると思いました。メキシコの生徒の英語は、細やかな部分の発音が日本人の話す英語と比べてニュアンスが微妙に違うような気がしました。抑揚や舌の使い方が違うのかな、と思いました。自分の動画を見て、カメラを見て話す（目を見て話す）ことができていると感じました。また自分の話す英語はメキシコの生徒と比べて抑揚があまりないように思いました。日本の学生は、メキシコについて、料理がおいしいこと、陽気な人が多いことをあげている人が多いように感じました。陽気な人が多いと思うことはメキシコに対するステレオタイプに当てはまるのではないかと思います。次は自分のビデオの振り返りで感じたように、よりネイティブに近い英語の発音や抑揚を身につけたいと思いました。』

学生E「自分は英語の発音にあまり自信がないので、自分の英語がメキシコの方たちに伝わるかどうか交流する前はとても不安でした。また、文法にも自信があるわけではなかったので、自分の伝えたいことがきちんと伝わるのかということをととても不安に感じていました。今回メキシコの方々と交流してみて、メキシコの方々と自分たち日本の生徒との間には発音に違いがあると感じました。日本の生徒はもちろん個人差はありますが、時々カタカナの発音が混ざっているのに対して、メキシコの方々はそのようなことはなかったので、そこが自分たちの改善点であると感じました。メキシコの生徒が抱いていた日本のイメージの中で特に印象に残ったのが、工業が発展しているというイメージです。多くの方が日本のイメージといえば寿司などの日本食やアニメや漫画などを挙げがちですが、工業が発展しているというイメージは日本に住んでいるとあまり感じない部分だと思ったので、新しい意見だと感じました。メキシコの生徒さんたちは、発音がとてもきれいだと感じました。日本人の発音で起こりがちな、少しカタカナっぽい発音の部分がなく、聞き取りやすい英語だったと感じたので、見習わなければならないと感じました。また、日本について様々なイメージを持っていることがわかりました。自分のビデオを見て、発音がまだまだカタカナっぽいところがあると感じました。また、もっとはきはき喋るとより聞き取りやすいと思ったので、次は意識していきたいです。日本人がメキシコに持っているイメージには、メキシコ料理とサボテンが多いと感じました。特にメキシコ料理の中でもタコスのイメージが強い人が多かったですが、メキシコ料理にはさまざまな種類の料理があるので、ステレオタイプだと感じました。次回の交流では今回自分の動画を見て感じた反省点であるカタカナっぽい発音になってしまっている部分をなくすことと、もう少しはきはき喋ることを意識して改善していきたいです。』

第2回交流後振り返りの結果

学生A「まだ異国の人に伝える姿勢がわからなく、慣れないが、こういう風に交流する機会

がほとんどないため、新鮮で楽しいです。人形やフルーツなど、メキシコの文化や特徴として日本では余り知られていないようなものを取り上げて紹介してくれてとても印象に残りました。また、私がメキシコと聞いて連想するものとしてあげていた「死者のお祭り」について詳しく教えてくれて、さらに行きたくなりました。自分の英語は、大体の単語は発音認識されていましたが、発音を1つ1つしている感じで、連結ができていないと感じました。」

学生B「メキシコの文化には面白いものがあるなと思った。メキシコのお菓子を食べてみたいと思った。声が小さすぎるところは正しく反応されなかった。」

学生C「普段知ることができないメキシコについての情報を知ることができてとてもためになる。死者の日にパレードが行われること。名前に反して華やかだと感じた。

自分の英語は、ある程度は音声認識されているものの、まだ細かいところが認識されていないため、細かいところまでしっかり認識されるようにしたい。」

学生D「前回よりも英語が聞き取りやすくなったと感じた。フォークダンスの文化が印象に残った。自分もダンスをしている(K-POP)ので、ダンスの文化の違いを知ることができた。ところどころ自分の英語が認識されていなかったが、前回よりかは良くなった。」

学生E「日本の文化について説明するうえで、日本では当たり前のこともメキシコの人にとっては新鮮なことである可能性があるため、外国の人と交流する上では、より細かく説明することが必要であると気づいた。メキシコの生徒が、フォークダンスについて話していたのがとても印象に残っていて、そもそもメキシコでフォークダンスが盛んであることを知らなかったため、驚いた。自分の英語について、前回の交流の時に字幕変換したときよりもきちんと字幕変換されている部分が多かったところから、前回より発音を意識した効果を実感することができた。」

第3回交流後振り返りの結果

学生A「朝から運動したりと活発な方が多くて、教会に行くとゴスペルを歌ったり、友達とパーティーしたりと、日本ではあまり見受けられない週末の過ごし方をされていて面白かったです。また、家族と過ごす時間も日本より長いのかなと感じました。メキシコについては本当に食べ物のイメージと死者の日のお祭りしかイメージがなかったので、少しはメキシコについて知れた感じがしました。家族や周りの人を大事にしていたり、イベントごと(宗教なのかわかりませんが)も大切にしている印象になりました。」

学生B「メキシコの生徒は家族との時間を大事にされていて、休日の過ごし方に愛があふれていました。ディズニー映画のリメンバーミーを見た時と同じような心の温かさになりました。想像した通りの温かく、笑顔の素敵な方々でした。直接会って話してみたいと思えました。」

学生C「多少の違いはあるが、日本の週末と大きな違いはないと感じた。

遠く離れた国であるため、日本とは全然違うと思っていたが、思っていたより共通点があった。」

学生D「意外にも日本の(私たちの)生活と似たような感じだなとおもった。映画館に映画を見に行く人が多かった印象がある。最初に抱いていたメキシコのイメージとは異なり、意外に

日本と似ている箇所が多々あった。勿論メキシコ特有の文化の違いもあった。」

学生E「家族と朝食を食べにレストランに行くという人もいれば、友達と映画に行く人、ゆっくり寝ている人もいて、日本人の週末の過ごし方と大差なく、どこの国の人も休日の過ごし方は人それぞれであると分かった。メキシコとの交流前と交流後で、メキシコやメキシコ人に対する印象は少し変化した。特に週末の過ごし方を聞いて、意外と日本人と大差ないんだと分かったことが印象の変化につながった。」

交流の振り返りは、日本の学習者が無意識に持っているステレオタイプに、自ら気づく機会を与え、固定観念を変えるプロセスにつながったように思われる。生身の人間とコミュニケーションをとる体験と動画でその姿を客観的に何度でも見直すことができることで、文化的な学びと英語スキルの学びや気づきが起こっていることが明らかとなった。浅井 (1996)⁽¹⁶⁾ は、ステレオタイプを、「他の社会、文化のメンバーについて、ある社会、文化のメンバーによって広範に受けいれられている固定的、画一的な概念、イメージ」(p.111) と定義し、相手を個人として尊重した関係を築くための異文化コミュニケーションの障害となると指摘する。このステレオタイプに感情的側面が加わると偏見と結びつき、「自文化中心主義」な態度へとつながる危険性ははらんでいる。振り返りでは、交流前に持っていたメキシコへのイメージを学習者が変えていく様子が見られた。

6. 結論

1) 動画投稿の非同期型テレコラボレーションを通して、文化について、日本の英語学習者(大学生)は何を学び、どのように変化したのか。

このテレコラボレーションを通して、日本の学習者は、次の3点を学び、交流前に抱いていたメキシコの文化についての印象や固定観念、偏見が変化したことが明らかとなった。

一つ目は、メキシコの学習者から、自分達が知らないメキシコの文化を学び、さらに、他者であるメキシコ学習者から見た日本について知った。その中には、日本の学習者が持っていた日本のイメージとは異なるものがあった。2つ目は、メキシコと日本の学習者が、無意識に持っていたステレオタイプが極端な単純化や誇張化であることに気づき、「ステレオタイプは必ずしも当てはまるものではない」ということを学んだ。3つ目は、異なる文化を持つメキシコの学習者も、自分達と共通する点を持っていること、そして、人は個人個人で多種多様であるということ学んだ。

2) 動画投稿の非同期型テレコラボレーションを通して、英語について、日本の英語学習者(学生)は何を学び、どのように変化したのか。

このテレコラボレーションを通して、次の5つの気づきや学びが日本の学習者に見られ、彼ら自身のスピーキングの方法や英語に対する考えに変化があったことが明らかとなった。1つ目

が、伝えることの重要性への気づき、伝える意識が高まり、発音、抑揚、表現の方法を考え、修正するようになった。最も多くの学習者がこの点を挙げていた。2つ目が、メキシコの学習者の動画と日本の学習者、特に自分自身の動画を見ることによって、英語の発音、抑揚、声の大きさ、話すスピードなどの音声的な側面における自分の課題と、笑顔、ジェスチャー、堂々とした話し方といった非言語的な要素の課題に気づき、修正しようとしたことが明らかとなった。さらに Flip の音声認識による字幕機能が、自分の発音への意識を高めるとともに、自分の発音の改善を確認するツールとして使われた。3つ目が、英語学習者であるメキシコの中高生の上手な英語を聞いて、自分の英語の学習意欲を高めた。4つ目として、流暢さ、発音などに進歩を感じた。5つ目に、世界とつながるコミュニケーションツールとして、英語が重要であることに気づいた。

Flip を使った小規模な非同期型のテレコラボレーションによる異文化交流は、学習者に以上のような気づきや学びを起こしたことが明らかとなった。

7. 課題

本研究は、Flip を使った小規模な非同期型のテレコラボレーションにおいて、日本の英語学習者が、何を学び、どのように変化するかを研究目的としたものである。しかし、学習者のアンケートと振り返りだけでは、全てを明らかにすることはできない。また、調査対象者も少ないため、一般化することはできない。今後も引き続き調査を重ねる必要がある。英語力に関しては、学習者の主観であり、客観的なスキルの評価も必要であろう。今後も長期的な視点で調査を続けていくことが望まれる。

-
- (1) Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
 - (2) Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
 - (3) Godwin-Jones, R. (2013). Integrating intercultural competence into language learning through technology. *Language Learning & Technology*, 17 (2), 1-11.
 - (4) Young, E.H. & West. R.E. (2018). Speaking Practice Outside the Classroom:Literature Review of Asynchronous Multimedia-based Oral Communication in Language Learning. *The EUROCALL*, 26 (2), 59-78.
 - Godwin-Jones, R. (2013). Integrating intercultural competence into language learning through technology. *Language Learning & Technology*, 17 (2), 1-11.
 - (5) 栗田智子、滝沢麻由美 (2021) 「ジェイアーンの国際協働学習の成果と課題の考察—グローバル・プロジェクトについての実践状況調査から—」『国際協働学習 iEARN レポート 2020 年度』,p.2-8.
 - (6) 藤井清美、魚立康夫、松橋由佳 (2016) 「テレコラボレーションによる異文化交流プロジェクト：コミュニケーションが滞る原因とは」 C A J L E Annual Conference Proceeding p.33-38.
 - (7) Hirotoni, M., & Lyddon, P. (2013). The development of L2 Japanese Self-introductions in an asynchronous computer-mediated language exchange. *Foreign Language Annals*, 46 (3), 469-490.
 - Young, E.H. & West. R.E. (2018). Speaking Practice Outside the Classroom:Literature Review of Asynchronous Multimedia-based Oral Communication in Language Learning. *The EUROCALL*, 26 (2), 59-78.
 - (8) Fujii, K., Elwood, A.J., Uotate, Y., Matsushashi, Y., Wright, B., & Orr, B. (2015). Leveraging the power of SNS in language education. *Proceedings of the 20th Conference of Pan-Pacific Association of Applied*

- Linguistics (PAAL)*, 49-50.
- (9) Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Jauregi, K., & Canto, S. (2012). Impact of native-nonnative speaker interaction through video-web communication and Second Life on students' Intercultural Communicative Competence[online]. In L. Bradley & S. Thouesny (Eds.), *CALL: Using, Learning, Knowing. EUROCALL Conference, Gothenburg, Sweden, 22-25 August 2012, Proceedings*, 151-155.
- (10) 藤井清美、魚立康夫、松橋由佳 (2016) 「テレコラボレーションによる異文化交流プロジェクト：コミュニケーションが滞る原因とは」 *CAJLE Annual Conference Proceeding*, p.33-38.
- (11) Young, E.H. & West. R.E. (2018). Speaking Practice Outside the Classroom:Literature Review of Asynchronous Multimedia-based Oral Communication in Language Learning. *The EUROCALL*, 26 (2), 59-78.
- (12) 古村由美子 (2022) 「コスタリカの大学生とのオンライン交流：日本人学生は、何をどのように感じ、学んだのか？」『*Artes MUNDI*』7, p.77-85.
- (13) 山本敏幸、林康弘、渡邊正樹 (2020) 「COIL型授業でアカデミック・インテグリティを実践した授業報告—台湾、致理科技大學と本学のアカデミック・ライティング—」『*関西大学高等教育研究*』11, p.109-114.
- (14) 藤井清美、魚立康夫、松橋由佳 (2016) 「テレコラボレーションによる異文化交流プロジェクト：コミュニケーションが滞る原因とは」 *CAJLE Annual Conference Proceeding*, p.33-38.
- (15) 山下道世 (2021) 「対面授業におけるスピーキングとリスニング活動の代替としてFlipgridを活用した際の受講生の意見」『*高田短期大学紀要*』39, p.53-60.
- (16) 浅井亜紀子 (1996) 「異文化コミュニケーション教育としてのステレオタイプ研究—体験学習アプローチ—」『*駒沢女子短期大学研究紀要*』29, p.111-120.

法政大学図書館司書課程
メディア情報リテラシー研究 第5巻1号、108-120
特集：デジタル時代の異文化交流と外国語教育

「知」のつくられ方を問う： ネパール農村女性らのラジオ放送番組における記録から

長岡智寿子
田園調布学園大学
Chizuko NAGAOKA
Den-en Chofu University

概要

本稿は、コロナ禍のネパールの農村を舞台にラジオ放送番組の制作、実施における記録を手がかりに、周辺化された人々が脆弱な生活世界の中でどのように考え、行動していたのか、その「知」のつくられ方の検討を試みるものである。大地震やコロナ禍のような緊急事態における農村女性の立場は実に脆弱なものであり、不利益を被る構造がより顕著なものとなった。女性たちは外部から導入される「知」との折衝の中で、絶えず、疑問を覚えながらも日常実践の中で、生活課題を克服していこうとしていた。ラジオ放送により「情報へのアクセス」を促すことは、彼女らの知見を深めていくことにも繋がり、成人の学びの力、実践知のつくられ方を質的に検討することとなった。

キーワード

情報へのアクセス、ラジオ放送、成人の学び、女性の権利

Abstract

This article attempts to produce and implement a radio broadcast in rural Nepal under the COVID-19 pandemic, and uses the records of the production process as clues to explore how marginalized people live in a vulnerable world. This is an attempt to examine how "knowledge" is created, whether they are thinking and acting. The position of rural women in emergencies such as the disaster is truly vulnerable, and the structure of their disadvantage has become even more pronounced. While negotiating with the "knowledge" introduced from the outside, women were constantly asking questions and trying to overcome life's challenges through daily practice. Promoting "access to information" through radio broadcasts will also lead to deepening their knowledge, leading to a qualitative examination of the power of adult learning and how practical knowledge is created.

Keywords

Access to information, Radio Broadcast, Adult Education, Women's rights

1. はじめに

1) 多様な「知」のつくられ方を考える

デジタルメディア時代の到来は、これまでの私たちの日常生活における様々な行動様式を大きく覆し、新たな方法を迫るものである。インターネット社会の成立により、時間的、空間的な障壁はなく情報の送受信が可能となり、国境も瞬時に超え、どこからでもメッセージを送受信することが可能となった。とりわけ、COVID-19のパンデミックにおいて、オンラインにおける各種業務や学校教育現場における授業など、感染症の予防という観点からも世界的に広く支持される展開となった。現在においてもオンライン会議やリモートワークが一定程度、定着化することになり、かえって、対面での授業や会合が非効率であると見なされることも少なくはない。これまで「当然である」と信じて疑うことのなかった価値観や「ものの見方」が大きく揺さぶられており、まさに、新しいコミュニケーションの在り方や新たな人と人との関係性について、検討が迫られている。

しかし、万人に共通すると考えられる方法が、その地域やその時々状況における様々な要因により、異なる様相となって表出してくることはないだろうか。例えば、ラジオ放送は今日では災害時など、その緊急性からも広く情報配信に貢献する音声メディアとして機能している。開発途上国のようにインターネットによる情報通信のインフラ環境が不安定な社会、地域であれば、ラジオ放送の優位性は高い。また、「情報」へのアクセスそのものが一部の層の人々に限られている場合、文字文化から遠ざかっている人々にとって、新聞など活字媒体による情報よりも音声メディアの存在はさらに貴重である。知識基盤社会において、私たちの暮らしを支える様々な知識の体系の中で、情報へのアクセスは欠かすことができなくなっている。もっとも、一口に「情報」といっても社会生活の中では多様な形態の情報が存在している。

本稿で事例とする南アジアのネパール連邦共和国（以下ネパール）は、北はヒマラヤ山脈、南はインドとの国境沿いの熱帯地帯という起伏に富んだ地理的環境に加え、慢性的な国の貧困課題からもラジオ放送が今日においても主要なメディアとなっている。情報通信の普及状況については、固定電話よりも携帯電話の利用が際立っており、インターネット普及率は現在においても約60%（2023年6月現在）に過ぎない。インターネットユーザーは総人口約3,050万人の約4割弱となっている（CBS, 2021）。また、15歳以上の国民の識字率は男性83.6%、女性69.4%とあり、年齢層において大きく異なっている（CBS, Nepal, 2021）。特に、教育の近代化は1951年の開国以降のことであり、現在においても初等教育の普及が国をあげての課題となっている。国内の慢性的な貧困、急激な都市化に伴う都市と地方との格差、カースト差別、男女間格差や多民族多言語社会への対応の遅れなど、開発政策における課題は山積している⁽¹⁾。

ここで疑問が生じてくることは、「知のつくられ方」である。教育活動には三つの様式があると考えられており、一つは学校でのフォーマルな学び、二つには、学校外のノンフォーマルな学び、そして三

つには、家庭内におけるインフォーマルな学びである。人はこの大きな三層の空間の中で相互に影響を受けながらも多様な学びを経験し、日常生活を営んでいる。学びの在り方や三層のバランスはまさに国や地域社会における社会文化的な要因に左右されることになる。辻本(1999,2021)は、私たちの学びに最も多くの影響を与えてきた「学校」の存在を「知の生産機能としてのメディア」として捉え、江戸期におけるテキストを暗唱して学びを身体化させた教育の在り方を振り返り、今日のインターネット社会における学びの在り方を問い直している。「学校」が知の伝達、生産として機能するメディアであれば、様式は異なるが、地域社会における固有の訓えも地域性に支えられたある種のメディアとなろう。地域社会において世代を超えて継承されてきた人間の行動様式を把握することは、その社会における課題が浮き彫りになる。

2) ネパール農村女性らの「情報へのアクセス」について

成人女性を対象にした読み書き学習や生活向上に向けたプログラムは、これまで開発政策の枠組みの下で実施されてきた。現在では、高齢期の女性も含めた ICT 活用のプログラムも課題となっており、女性が生活に必要な情報を摂取し、また、その利用を試みることを学ぶ機会が求められている。そのような学習活動は、成人教育、または、社会教育活動として位置づけられることになるが、インフォーマルな教育活動も地域を支える教育的価値を備えている。

ネパールの農村社会では男性は村落の「外」に働きに出ることが可能であり、農村というコミュニティの「外」の世界を知ることになる。女性においては、農村の「外」から入ってくる情報は、町から帰ってきた夫や息子、または、村に訪ねて来た人から話を聞くことその他、農作業の合間に茶店や誰かのモバイルから聴こえてくるラジオ放送ということになる。近年では、モバイルを介してラジオ放送を聴く人も増えている。農村女性の1日は、多くの場合、早朝から日が暮れるまで、家事、農作業、家畜の世話等を繰り返すことになる。食後やわずかな休憩時間の合間に耳に入る情報は、誰から聞いた話のみではなく、村落外の出来事について知ることも必要である。何よりも、COVID-19のような生命の安全を脅かす災害級の事態に対応すべく、安全の確保という観点からも喫緊の課題である。

本稿では、コロナ禍において筆者が取り組んだネパールの農村を拠点に制作、実施したラジオ放送番組(Nagaoka,2023)の記録を手がかりに、農村女性らの「健康」に伴う実践や課題について、その「知」のつくり方やメカニズムを質的に検討する。

2. 社会開発政策としてのラジオ放送の展開：民主主義体制下における動向

ネパールにてラジオ放送が実施されたのは、1951年4月に設立された国営放送のRadio Nepalにおいてである。それまで、ネパールの人々は隣国のインドの放送を聴いていたという(Parajulee, 2007)。1962年から30年に及んだパンチャーヤット(panchayat)体制下⁽²⁾では、国民の自由な集会、結社等の活動は厳しく規制されていた。一切の政党活動は禁止された中で、国王を頂点とする中央集権国家における国営放送Radio Nepalとは、多様な文化的背景を抱えるネパール国民をネパール語の放送により一つに束ねていこうとするものであった。しかし、次第に農業、健康、森林、環境、女

性や子ども等のニーズに応じた番組も放送されはじめ、さらに、1970年の新教育計画においては、教員養成支援策としてUSAIDの支援により、遠隔教育としてラジオ放送が活用されるようになった(Holem et al., 1993)。国内の地理的環境や国民の経済的状況、多様な社会文化的背景を考慮すれば、社会開発のツールとしてラジオ放送を活用することは有効である。ラジオ放送を通じて広く国民に情報を提供することで、マスメディアとしての存在意義も高まっていった(長岡、2018)。

1990年の民主化以降、Radio Nepalは国際援助機関による支援体制の下で家族計画やヘルスポート(農村地域の保健所)の利用を呼び掛ける広報活動としての役割を高めていった(Storey et al., 1999, Bouley et al., 2002)。一方、国民の自由な社会活動、表現活動が認められるようになり、各種報道の規制が緩和されていったことは、人々の生活を大きく転換させることとなった。新聞、雑誌、TVやラジオ、インターネット等の各種メディアにおいて、人々が自身の考えや意見を自由に表現することが可能になったことは、画期的な出来事であったのだ。さらに、女性、少数民族、低カースト層の人々など、社会的マイノリティにとっては情報へのアクセスが可能になる契機でもあり、広く社会への参画を意味する。それまでのパンチャーヤット体制下において人々の暮らしが制限されていた以上、国民の不満は募っていたことを示している。1997年にはコミュニティ・ラジオ放送局が誕生し、地域を拠点に人々のニーズに対応した情報発信に取り組む活動がネパール全土で展開され、現在では約500以上の放送局が登録されるまでになっている。コミュニティ・ラジオは文字通り、地域の言語により地域の情報を発信するラジオ放送であり、国営放送局Radio Nepalが唯一の情報媒体であった時代からすると、人々は中央政府から発信される情報よりも、自らの生活に役立つ地域に根差したローカルなニーズを重視し、そこに意味を求めていることが伺える。

3. 村落社会の課題を提起したラジオ放送番組「Hamro Pahal (=私たちの権利)」の事例

2020年2月下旬以降、世界規模のCOVID-19のパンデミックにより、ネパールにおいてもカトマンズ盆地における経済封鎖が繰り返し行われ、都市における経済活動が停止してしまった。その影響は農村地域にまで及び、失業する人たちも多く、特に、ゴルカ大地震からの復興の途上にあった地域の人々の生活状態はさらに困窮化することになった。

かねてから筆者の調査地である首都カトマンズ近郊のLalitpur, Bungamati村は2015年4月のゴルカ大地震の際、甚大な被害を受けた。Lalitpur市内で最も被害が大きかった地域である。経済封鎖により村落の人々に与えている影響と生活状態が困窮化する中で、筆者ら調査チーム⁽³⁾は支援を求められた。支援を求められた。特に、女性を中心に情報へのアクセスが最優先課題と捉え、ラジオ放送の利点を最大限に活かした活動ができるのではないかと考え、半ば緊急対応として、予備調査を経て放送番組を制作、実施を試みた(長岡、2021)。詳細は次のとおりである。

対象地域:

Lalitpur郡 Bungamati村 Khoincha地区⁽⁴⁾を焦点化しつつ、カトマンズ盆地全体に配信。

放送の目的:

- 農村地域の人々が COVID-19 に関する情報を得るラジオ番組を制作、実施すること。
- 農村地域の女性、子ども、高齢者等の健康に関する情報提供を促進すること。
- 放送番組が遠隔地の女性の潜在的な知識と能力の探求に結びつくこと。
- ブンガマティ村の中でもコインチャ地区の人々が直面する COVID-19 関連の問題に焦点を当て、情報提供を行う。
- カトマンズ盆地周辺に焦点を当て、COVID-19 への対処方法、迅速な回復を動機付ける事例を通じて人々を励ますこと。

放送番組の制作過程では、農村女性たちの語りから被災地に暮らす人々の「記憶」を記録することを念頭においた。それは、大災害を被った村落の成人の多くは、文字文化には乏しい環境に暮らしており、自らの想いを記録する術を持ち合わせてはいない。彼らの言葉で想いを語り、村落の生活課題の共有化を図ることを重視した。音声メディアにおける情報共有が災害を経験した社会におけるレジリエンス（復元・回復力）を育むプロセスの一助になるものと考えたからである。

これらの課題を網羅し、全 12 話のラジオ番組“Hamro Pahal” (= 私たちの権利) を制作・放送実施した(表 1 参照、図 1 参照)。番組では、地区の状況を伝えつつ、関係者のインタビュー記録も放送した。取材の際、ラリプール市からはコインチャの高齢者に医療と薬を無償提供してもらった。そのようなことから、地域行政局へは高齢者に楽しんでもらえるように音楽を配信するための費用を提供してもらえないかと働きかけた。また、女性からは子どもの教育に関する情報や出産、婦人病に関する医療情報、支援について関心を寄せる意見が多かった。とりわけ、自治体、女性団体から失業者に対する経済的支援や、生活困窮者に必要な支援に関連する情報配信を求める声が多く聞かれた。

番組は Ujyalo Radio Network の協力の下、1 回約 30 分で編集し、Koincha 地区の人々の他、保健省、地区保健局、地方自治体、医療従事者、専門家などのインタビューも含んでいる。特に、女性や子ども、高齢者を中心に、コロナ禍における人びとの日常生活や健康、人権について伝え、人々の心の内を表現する契機になるように編集した(長岡、2023, Nagaoka 2023)。また、家庭の中で女性たち自らが放送を聴くことができるように、放送開始前にトランジスターラジオを提供し、使い方を説明した(図 2)。



図1 Hamro Pahal の放送案内



図2 トランジスター・ラジオの使い方を学ぶ説明会に参加した女性たち

表1 ラジオ放送“Hamro Pahal”の概要

<p>Episode 1 Subject: <u>An Initiation to solve the mental problems created by Covid-19.</u> Broadcast Date: 24th December, 2021</p>
<p>Episode 2 Subject: <u>COVID-19's impact on the agricultural sector, wise and stakeholder suggestions for solutions</u> Broadcast Date: 31th December, 2021</p>
<p>Episode 3 Subject: <u>COVID-19's impact on working women and initiatives to address it</u> Broadcast Date: 7th January, 2022</p>
<p>Episode 4 Subject: <u>Access to COVID-19 Vaccine and Stakeholder Role in Bungamati Khoincha Community</u> Broadcast Date: 14th January, 2022.</p>
<p>Episode 5 Subject: <u>COVID-19's Impact on Children's Education and Stakeholder Suggestions</u> Broadcast Date: 21th January, 2022</p>
<p>Episode 6 Subject: <u>COVID-19's Impact on Senior Citizens of Bungamati Khoincha, Access to Health and Stakeholder Suggestions</u> Broadcast Date: 28th January, 2022</p>
<p>Episode 7 Subject: <u>Access to COVID-19 vaccine and testing of vaccine in brick kiln workers of Bungamati</u> Broadcast Date: 4th February, 2022</p>
<p>Episode 8 Subject: <u>Vaccine test against COVID-19, which is being conducted for the first time in Nepal, on workers of a brick kiln in Bungamati</u> Broadcast Date: 11th February, 2022</p>
<p>Episode 9 Subject: <u>Access and awareness on reproductive and maternity services for women in Bungamati</u> Broadcast Date: 18th February, 2022</p>
<p>Episode 10 Subject: <u>Initiatives to solve the problem of lack of easy access to health for the locals of Bungamati</u> Broadcast Date: 25th February, 2022</p>
<p>Episode 11 Subject: <u>In the context of the 112th International Women's Day Initiatives for self-reliance and rehabilitation of local women in Bungamati after the COVID-19 epidemic</u> Broadcast Date: 4th March, 2022</p>
<p>Episode 12 Subject: <u>Boshi community was affected by various government projects along with the impact of COVID-19 on the cultural sector.</u> Broadcast Date: 11th March, 2022</p>

注：Maharjhan, Shakya and Nagaoka, 2022, Research Report Hamro Pahal : Joint Project、より筆者作成

4. 農村女性が抱える課題

1) 放送番組の記録から

本章では、農村女性の健康をめぐる課題がより浮彫になった第3、9、10話を中心に紹介する。各放送内容の提示の際、個人名は簡略化し、関連する役職等の情報については承諾を得て記載するも

のである。(下線は筆者記載、すべて筆者訳)

Episode 3 : Subject: COVID-19's impact on working women and initiatives to address it.

ブンガマティ村コインチャ地区のPutwar カーストの女性の大半は、家事労働の他、他の人の農場で働き、さらに、毛糸の手袋や靴下の手工芸品の制作、販売に従事しています。男性たちは大地震後、村落周辺に開設したレンガ工場で働き、そのうちの何人かは運転手です。COVID-19 のパンデミックにより、ロックダウン中、多くの人が失業しました。

Rさんは手袋と靴下を織って生計を立てていました。しかし、パンデミックが大きな打撃を与えたため、家の運営が困難になりました。彼女の夫は運転手です。彼は長い間失業していました。彼らには困難がありました。彼女と同じように、地区の女性の多くは家事をすませた後、お金を稼ぐためにできることは何でもしてきました。

高血圧患者のGさんは、健康上の問題により仕事を辞めざるを得ませんでした。彼女は良い蠟燭や石鹸を創ることができます。しかし、コロナ禍では十分に稼ぐことは難しいと言います。Gさんのように多くの人が職を失っています。男性よりも多くの女性が失業しています。どの組織でも従業員を解雇する場合、男性よりも女性が先に解雇される傾向があります。その理由は、男性には家庭の責任があるが、女性の場合は家を支えてくれる男性がいるからと考えられているためです。しかし、コインチャ地区においては、ロックダウンの期間、男性は失業しましたが、女性は自らのスキルで生活のために稼いでいたことが示されています。

国家人権委員会の委員のR・タパ氏は、COVID-19 がすべての働く女性に与える影響とそのニーズについて関係機関に連絡を取る準備が進められていると述べました。パンデミックで身体的、精神的な問題に苦しんだのはコイチャの人々だけではありません。COVID-19 は、貧しい人々から有能な人々まで精神的苦痛をもたらしました。国家人権委員会が実施した調査によると、問題は貧困層にあることが明らかになりました。誰もが影響を受けているとはいえ、精神的、社会的、経済的問題が含まれます。政府の女性向上プログラムの責任者であるG・D氏は、起業家精神の育成と所得向上の改善に関連したプログラムが地域社会においても広がっていると述べました。このことは、COVID-19 のパンデミックの影響を受けた人々だけでなく、他の人々にとっても同様です。COVID-19 は男性よりも女性に大きな影響を与えているのです。主に働く女性や意見を述べることでできない女性に関するものです。インクルーシブ委員会のR・クリシュナ委員長は、SDG の目標では男女平等だけでなく人間の平等についても言及する必要があると示唆しました。COVID-19 は人々の精神状態や社会経済状態に影響を与えているため、それを回復させる努力が必要だと述べました。さらに、不可視化されてきた、これまで語られてこなかった女性の物語を世に出す必要があると強調しました。国家計画委員会の調査によると、COVID-19 のパンデミック以降、貧困は680万人に増加しました。また、パンデミック中、女性は毎日使用しなければならなかったマスクを購入し使用することさえできませんでした。COVID-19 を抑制するために実施されたロックダウンは雇用に大きな影響を与えました。国家計画委員会の統計によると、昨年6月には160万人が失業しました。非正規で働く人々に対する監査はまだ行われてはいませんが、この数は2倍になるであろうとされています。同様に、昨年7月

中旬までに推定 650 万人が外国人雇用で職を失いました。

Episode 9 : Subject: Access to Reproductive and Maternity Services for Women in Bungamati Khoincha and Conversations with Stakeholders.

第9話はラリトプール・ブンガマティ村コインチャ地区における女性の出産に関連する課題に焦点を当てています。医療へのアクセスという点では、コインチャは恵まれない村です。この村の近くには診療所もありません。健康上の問題がある場合は、ブンガマティ村のバザールの保健所、または診療所に行く必要があります。緊急時に利用できる交通手段はありません。この村の女性たちは、出産や妊婦検診を受けるためにカトマンズにある大きな病院に行かなければなりません。

リプロダクティブ・ヘルスに対する権利は女性の人権であり、ネパール憲法で基本的権利として保障されています。さらに、リプロダクティブ・ヘルスの権利は、国際法だけでなく、ネパールの国内法、政策、さらには法学においても女性の人権として認められています。リプロダクティブ・ヘルス・サービスは、安全な妊娠、産前・産後のヘルスケア、HIV/AIDSを含む他の病気の予防と治療、中絶の権利、不妊症の治療、避妊薬へのアクセス、関連する情報へのアクセスなどの分野やトピックをカバーしています。それは女性の権利なのです。

しかし、この村の女性たちはこれらの権利を知りません。地区在住のR・Pさんは自宅で2人の子どもを出産しました。この村には女性の保健ボランティアが一人もいないため、彼女のように大半の女性は自宅出産です。ブンガマティの保健所でも産科の診療はありませんでした。彼女は義母の助けを借りて伝統的なスタイルで出産しました。地区の妊婦の大半は自宅でお産する心の準備ができています。ネパール各地で多くの母子が命を落としています。保健所が時間どおりに開設されず、通常の検診を受けるために何時間も待たされるため、コインチャの女性たちは、最近、保健所に行くことさえやめています。

地区の小学校教師であるS・Sは出産のための検診に病院に通っています。交通機関へのアクセスが簡単ではありませんが、この村の女性の多くは救急や分娩のために病院に行かざるを得ません。A・Rさんは、夜間に激しい陣痛に苦しみました。村には公共交通機関はなく、救急車さえも呼べませんでした。A・Rさんは陣痛が激しく、車に乗せてもらうことも、近くで出産することもできず、とても苦しみました。コインチャ地区はドウクチャップとブンガマティ・バザールの間に位置します。彼らは村の診療所の開設や一般的な出産が可能な設備、体制を求めています。軽微な医療支援を受けるためにも、ブンガマティ・バザールの保健所や診療所に行かなければなりません。ブンガマティの保健所は、土曜日を除く正午から15時までのみ、サービスを提供しています。ゴダワリ市管轄のドウクチャップ保健所は、この集落から徒歩1時間以内の距離にあります。ゴダワリ市はそこに救急車を手配しました。ドウクチャップ保健所の契約准看護師、兼助産師であるA・Sさんは、ブンガマティ保健所ではその数が大幅に減少しているものの、COVID-19の最中、出産に伴う検診を求めて保健所を訪れる人の数は増加していると語りました。統計によると、パンデミック下において、大半の女性は出産に伴う支援を求めて病院ではなく、近くの診療所を訪れていました。一方、病院にて感染を拡大させることを恐れ、近くで医療を求めることが安心であると感じています。しかし、現時点では、一部の保健施設の医療従事者が定期的にオフィスに通勤していないことが判明しています。COVID-19の状況において、医療従事者は交

代勤務当番の管理に努めましたが、保健ポストの開設が遅れたため利用者の妨げとなっています。ブンガマティでは保健所の開設が遅れているため、働く女性たちは診療所や病院に行かざるを得ません。

パンデミックによって引き起こされた異常なライフスタイルは、人々の健康に深刻な影響を与えています。妊娠中から出産までの期間、女性は栄養価の高い食事が必要になります。しかし、遠隔地や少数民族の母親たちは、慢性的に栄養価の高い食べ物が不足しています。公衆衛生の専門家であるU博士は、そのような地域の妊娠中および授乳中の女性は地元の食品に注目すべきだと提案しています。

家庭福祉課によると、2020年、197人の女性が死亡し、2021年は297人の女性が死亡しました。同様に、2021年の半年間で140人の妊娠中および授乳中の女性がさまざまな健康上の問題で死亡しました。COVID-19の感染拡大により、最初のロックダウンからわずか5か月で85人の妊娠中および授乳中の女性が命を落としました。

Episode 10 : Subject: Problems and Initiatives to Solve Access to Health in Bungamati Locals.

第10話では、ラリプール、ブンガマティ村コインチャ地区における医療へのアクセス不足と、その解決策に向けた取り組みに焦点を当てています。医療へのアクセスという点では、コインチャは大都市圏に属しますが、辺境に位置する村です。この村の周囲には保健所や診療所もありません。健康上の問題がある場合は、ブンガマティバザールの診療所または保健所に行くしかありません。地区の人々は交通手段に簡単にアクセスできません。そのため、この村の住民は、身体の調子が悪い時、初期段階にダミ・ジャンクリ（祈禱）を受けることを好みます。そして、後日病院へ行くのです。保健所では無料のサービスを提供しています。しかし、それらはもはや彼らの選択ではありません。開業時間が遅かったり、医師による医療行為が提供されなかったり、処方薬が不足していたり、受け取った薬が効かなかったりするため、診療所や病院に行かなければなりません。この村の住民は、血圧や血糖値などの正常値を検査する必要がある場合でも、バザールを訪れるべきです。

コインチャ地区のR・Pさんが診療所を訪れています。彼女は体調が悪い時、最初に治療を受けるために近くのダミ・ジャンクリ（祈禱）を受けに行きます。それでも回復しない場合は、診療所に行きません。彼女は無料サービスを提供する医療機関に行ったことはありません。近くに医療サービスがないため、地元の人々は（太古の昔から）伝統に従ってダミ・ジャンクリと漢方医を訪れています。コインチャの住民であるG・Sさんも、病気になったときに近くで見つけた薬草を使用しています。彼女のように、多くの村人は風邪や発熱を治すためにターメリックウォーターを飲んでいますが、家族が病気になった際、D・Sさんの最初の薬はターメリックウォーターです。D・SさんはCOVID-19の第3波までマスクを着用したことがありませんでした。彼女はショールで顔を覆い、COVID-19から逃れた経験を語りました。

近くに医療施設がなく、公共交通機関もないため、地区の住民は不安を抱えています。高齢者のR・Mさんは心臓病患者です。現在、定期的に健康診断を受け、治療を受ける必要に迫られています。彼女は、人は力によって病気を克服し、病気とともに生きるべきであると理解しています。そのため、痛みを忘れるために、歌を歌ったり踊ったりすることに多くの時間を費やします。この村の住民のほとんどは、COVID-19と共存しなければならないことに同意しています。第3波では、彼らは風邪に罹ってしまいました。しかし、彼らは保健所や診療所、病院には決して行きたくありませんでした。代わりに、薬草を

使用することで治癒しました。

J・Mはお茶屋を営んでいます。彼女は何かをして夫の経済的負担を軽減することにいつも忙しくしています。そのため、COVID-19の予防接種センターに行って接種する時間さえありません。その上、彼女は時々、正午に開く保健所で順番を待たなければなりません。不安を感じたら診療所に行きます。ネパール政府は、12種類の定期ワクチンとCOVID-19のワクチンをすべての保健施設にて無料で提供しています。また、35種類以上の薬が無料で入手可能です。ブンガマティ・バザールの保健所の開設が遅れたため、働く女性たちは、希望しても保健所のサービスを受けられない状況にあります。この村には女性の保健ボランティアがいないため、健康情報を得ることが困難です。

Bungamati-22の区長は、地区に女性の医療従事者が配置されたと述べました。現在、無料の医薬品や医療サービスは改善されていると彼は主張しました。区役所はブンガマティ保健所に年間100万ルピーを割り当てています。保健医療体制は十分に努力していると区長は言いますが、地元住民は一般的な検査を受けることさえ受診できず、保健所の開設が遅れていると不満を漏らしています。大都市社会福祉課の公衆衛生監視官は、コインチャ地区が遠隔地であることは認識していたが、そのような状況にあるとは、全く知らなかったそうです。しかし、彼はこの場所のワクチン接種を含む医療サービスを特別に優先するという決意を表明しました。ネパール憲法は、医療をすべての国民の基本的権利として確立しています。この国は連邦制に移行しているため、すべての国民が質の高い医療を利用できるようにすることが国の責任ではないでしょうか。(略)

2) 放送後の変化

放送により、コインチャ地区における様々な「事実」が明らかになった。ラジオ放送番組「Hamro Pahal」は、公衆衛生局等のラリプールやカトマンズの関係機関の関心を引く重要な役割を果たしたのではないかと。放送後の主要な変化については次のとおりである。

- ・ラリプールの社会福祉局はブンガマティ村の地理的要因を考慮し、約1時間の移動で医療サービスが利用可能になると伝え、移動サービスを提供することを表明したこと。
- ・地区の女性たちが就労のための職業訓練を受けていないと不満を漏らしていたことをラリプール市の女性局に伝えたところ、花の栽培プログラムに参加可能となったこと。
- ・リスナーから人々を支援したいというメッセージが届いたことや地域行政局がコインチャに地区の集会場の建設を支援する動きとなったこと。
- ・放送期間中にコインチャ地区向けにワクチンを手配し、女性たちのエンパワメントのための啓発プログラムを実施したこと。
- ・放送を聴いたという人たちがコインチャ地区を訪ねて来るようになったこと。
- ・コインチャ地区周辺のレンガ工場の子どもたちの就学支援が始まったこと。

辺境の地区であるコインチャ周辺には、ゴルカ大地震以降、レンガ工場が地区を囲むかのように8つも設置され、乾季は大気汚染が問題となっている。また、地域行政局からレンガ工場に西ネ

パールから家族で働きに来ている労働者の子どもたちの対応を検討すべく、地区の小学校 (Shree Mahankar Primary Community School) に就学させるように支援が行われた。現在の児童数は63名となり、最年少クラス(4歳～5歳児)の23名は全員がレンガ工場の子どもたちであるという。ラリプール市や地元NGOも文具や制服、リュックサックなど、子どもたちの就学支援に動き出したことも大きな変化である。

また、地域行政局からの支援により、集会所が建設されたことは地区の復興過程において、人々から非常に喜ばれることになった。これまで地区内の共同利用が可能な空間は地区内の Shree Mahankar Primary Community School しかなかったからである。雨漏りに苦しむ世帯が一時的に使用することや女性グループが祭事の際に歌や楽器演奏の練習に活用するなど、有効に活用されていた。さらに、女性グループを中心に高齢の女性が音楽を楽しむことができるようにとハーモニウムなどの楽器も寄付されることになった(図3、図4参照)。



図3 放送終了後に建設された集会所



図4 再開した女性グループの活動

5. 考察：農村女性らの日常実践とその意義について

本稿は、コロナ禍に取り組んだラジオ放送番組の記録を手がかりに、周辺化された人々が脆弱な生活世界の中でどのように考え、行動していたのかを事例とともに検討を試みた。災害時における女性の立場は実に脆弱なものであり、不利益を被る構造がより顕著なものとなった。女性たちは生活苦から、外部から導入される「知」との折衝の中で、絶えず、疑問を覚えながらも生活課題を克服していこうと努めていた。

ラジオ放送を介して女性たちが学び、日常実践へと展開させていくことの意義について、以下のように考える。

第一に、聴く、語ることから育まれるリテラシーの展開である。ここで述べる「リテラシー」とは、文字の読み書き能力のことではなく、物事の理解力という広義の能力を意味する。日常生活の中で、私たちは様々なことを経験から学んでいる。日常実践の中で女性が経験を語ることから、他者との生活経験の共有化を促すことができる。それは生きた学習材料に他ならない。

第二に、女性たちの主体的行動に着目することから、生活世界における課題を見出すことに貢献で

きるものとする。コインチャ地区の辺境な環境から医療サービスへアクセスすることが、実に困難であることが明らかになった。農村で暮らす者の共通課題の把握から、実践可能な解決策を模索する契機にもなる。

第三に、共同体の中で生まれ、伝承される「知」の展開である。世代を超えて継承される伝統的治療法の存在について、女性たちは親から子へと、家庭の中でインフォーマルに学び、伝えてきている。換言すれば、女性は家庭内における文化の継承者的な役割を帯びている。

第10話でも紹介したダミジャクリ(祈祷)や薬草、ターメリックを活用して病を治癒させる方法は、初期対応としてどの程度、効力があるのかは定かではない。ただ、彼女たちの視点は、痛みや苦しみを少しでも緩和させること、身体を痛みから解放することである。もっとも、近代医療の知見からすれば、状況次第では手遅れになってしまうのかもしれない。しかし、彼女らの実践知は必ずしも軽視できるものではないであろう。農村女性たちの語りから、近代医療や経済的課題だけでは決して解決できない「もうひとつの解決策」の模索が必要であるように思えてならない。経済的要因が彼女たちの行動に制約を促していることは否めないが、彼女たちの生活世界の支柱となっている神への崇拝や祈りを捧げる行為、信仰心は、決して払拭されるものではない。農村女性らの語りから多様な学習活動の存在を垣間見ることとなり、限られた生活世界の中で選択された知見は、生きられた知見として、「無形の文化遺産」として捉えることも過言ではないであろう。本稿で扱った記録は限られたものであるが、成人の学びの力、実践知のつくられ方を伝えているものとする。

主要参考文献

- Bouley, Storey & Sood, 2002, "Indirect Exposure to a Family Planning Mass Media Campaign Nepal", *Journal of Health Communication*, Vol.7, pp.379-399.
- Government of Nepal National Statistical office, <https://censusnepal.cbs.gov.np/Home/Index>, 2024年1月5日最終閲覧
- Holem, Karmacharya & Mayo, 1993, "Radio Education in Nepal", Hilary Perraton (ed.) *Distance Education for Teacher Training*, Routledge, pp.136-195.
- Lokranjan Parajuli, Devendra Uprety and Pratyoush Onta (eds), 2021, *School Education in Nepal: History and politics of governance and reforms*, Martine Chautari
- Maharjhan, Shakya and Nagaoka, 2021, *Research Report Hamro Pahal : Joint Project*
- 長岡智寿子、2018、『ネパール女性の社会参加と識字教育』、明石書店
- 長岡智寿子、2021、コロナ禍におけるネパール農村女性らの生活課題：「災害」をめぐる予備的考察、田園調布学園大学紀要、第16号
- 長岡智寿子、2023、『「声」の社会参加と持続可能な地域社会の創造ーネパール農村におけるラジオ放送と成人教育の可能性をめぐってー』、日本の社会教育 第67集『SDGsと社会教育・生涯学習』、東洋館出版社
- NAGAOKA, Chizuko, 2023, Our Rights and Initiative Suggested by "Hamro Pahal": A Case Study of Giving the Voiceless a Platform in Rural Nepal, *Bulletin of Den-en Chofu University*, Vol.17, pp.57-68 .
- NAGAOKA, Chizuko; KARKI, Manohar, 2014, Using Community Radio in a Rural Women's Post-literacy Programme in Nepal, *Journal of Learning for Development -JL4D 1 (2)*
- Onta, 2006, *Mass Media in Post 1990 Nepal*, Martine Chautari
- Parajulee, Shekhar, 2007, "Seven Decades of Radio Listening in Nepal", *Westminster Papers in Communication and Culture*, Vol.4, pp.52-67.
- Storey, Bouley, Karki, Heckert & Kharmacharya (1999) "Impact of the Integrated Radio Communication Project in Nepal, 1994-1997", *Journal of Health Communication*, Vol.4, pp.271-294.
- 辻本雅史、1999、『「学び」の復権ー模倣と習熟』、角川書店

辻本雅史、2021、『江戸の学びと思想家たち』、岩波新書

- (1) 識字率において公表されている数字はネパール語の識字率である。国内には、判明しているだけでも100数種以上にもおよぶと言われている。しかし、その内で書き文字が存在する言語はわずかである。多くの言語は口承言語として民族の間で使用されている。現憲法では国内で話されているすべての言語は国語であるとされるが、ネパール語を母語とする民族は約51%であり、国民の半数は、母語とは異なる言語の読み書きを学校教育において習得している。
- (2) 5人組とも称された南アジア特有の地方行政制度。ネパールでは1990年の民主化により改められた。
- (3) 調査チームは、筆者の他、ジャーナリスト S.Maharjhan 氏、地元の NGO である Nepal Foster Mate の K.R.Shaka 氏、Shree Mahakar Primary School 校長 R.Maharjhan 氏らを中心に編成し、調査協力を得た。
- (4) カトマンズ盆地の先住民族であるネワールの Putwar カーストの集落。伝統的な造りの家屋が並ぶ Bungamati バザールから約 2.5km に位置する。

追記：本稿は JSPS 科研費 21H00548 による成果の一部である。

法政大学図書館司書課程

メディア情報リテラシー研究 第5巻1号、121-127

特集: デジタル時代の異文化交流と外国語教育

メディア情報リテラシー教育のアクティブラーニングの評価とその課題(1) Assessment of Active Learning in Media and Information Literacy Education and its Challenges 1

村上郷子

法政大学

概要

本稿では、ユネスコで開発されたメディア情報リテラシー教育に関する実践評価に関する概念の整理を行った。メディア情報リテラシー教育の主たる実践形式であるアクティブラーニングの評価方法として、エバリュエーションとアセスメントの歴史的意義や真正評価について整理し、ユネスコのメディア情報リテラシーの評価の視点としての構成要素を概観した。最後に日本の教育カリキュラムの中におけるメディア情報リテラシーの評価の立ち位置についてまとめた。

Abstract

This paper summarized the concepts developed at UNESCO concerning the assessment of practices related to media and information literacy education. This paper identified the historical significance of “evaluation” and “assessment” as well as the concept of authentic assessment as a method of evaluating and/or assessing active learning, that is based on the practice in media and information literacy education. It also outlined the components of UNESCO's perspective on evaluation and/or assessment of media and information literacy. Finally, this paper concluded with a summary of the position of media and information literacy assessment in the Japanese educational curriculum.

キーワード:

メディア情報リテラシー、アクティブラーニング、真正評価、パフォーマンス評価、メディアリテラシー

Keyword:

media and information literacy, active learning, authentic assessment, performance based assessment, media literacy

1. メディア情報リテラシー教育における教育評価の現状と課題

20世紀後半から急速に発展してきたインターネットは、私たちの生活に欠かせないツールになっている。今日では、10代・20代の青少年から40代までの全メディア接触時間の実に6割から7割以上が、SNS（ソーシャルネットワーキングサービス：Social Networking Service）を中心としたインターネットである。このような状況下で、個人の生成AI（人工知能：artificial intelligence）を利用したコンテンツの取得が可能になり、それを悪用した偽情報や誤情報も増える傾向がある。同時に、AIやアルゴリズムの学習によって、自分のみたいもの・信じたいものだけにとりかこまれる「フィルター・バブル」や同じような情報ばかりが閉じられた環境を循環する「エコー・チェンバー」現象にさらされる中で、私たちは異なる意見や考え方との対峙といった民主主義の根幹である対話が遮断される環境が醸成されつつある。そのため、日本の国内外で、初等・中等教育を中心にファクトチェックやデジタル・リテラシー、メディア情報リテラシー教育⁽¹⁾などと取り入れた教育活動が広がりを見せている。しかし、こうしたアクティブラーニング⁽²⁾の教育活動は、日本の教育現場では広く実践されているとはいえ、何をどのように評価すべきかについてはまだ議論の余地がある。

このような現状を踏まえ、本稿では、教育評価の歴史的意義とユネスコ（国際連合教育文化機関）が推進している「メディア情報リテラシー（media and information literacy: MIL）」メディア情報リテラシー教育における評価の構成要素について整理する。

2. 教育評価の歴史的意義：エバリュエーションとアセスメント

戦後日本の教育制度や政策はアメリカ合衆国の影響を受けている。そのため、「教育評価」にあたる「エバリュエーション（評価）」や「アセスメント（査定）」の概念が入ってきたのも戦後になってからである⁽³⁾。

田中（2010）⁽⁴⁾によれば、エバリュエーションとアセスメントには3つの考え方がある。第1に、アメリカ合衆国におけるエバリュエーション及びアセスメントは、どちらも基本的には「教育評価」という同義語で使われるケースである。

第2に、二つの機能を区別する見かたである。例えば、前者のエバリュエーションは、子どもたちの学習成果と教育実践の目標とを照らし合わせて、どの程度達成したのかをはかり、さらなる改善を促す行為の総体を指す。これは、いわゆる「成績をつける」行為とも換言できる。それに対し、後者のアセスメントは、「エバリュエーション」を行うための実態把握として、多様な観点や評価方法からデータや資料、情報などを収集する行為の総体を指す。その中には、教師側が作成する小クイズや試験などの結果、観察法やパフォーマンス評価などから得られた情報に加え、子どもやその保護者から提出された資料なども含まれる。

第3に、「エバリュエーション」の結果だけを見るのではなく、「アセスメント」の過程によ

り焦点をあてていこうとする研究動向である。このような考え方は比較的新しく、教育評価にあたる文言について、エバリュエーションではなくアセスメントの方を使用しようという考え方もある。

教育評価を行うにあたり、多様な教育的観点から、子どもたちの学習活動の「過程」の中に評価価値をおく考え方は、生徒参加型のパフォーマンス評価を含む「真正の評価 (authentic assessment)」ともいわれ、メディア情報リテラシー教育の評価方法の一つとしても言及されている。それでは、「真正の評価」とは何か。

「真正の評価」とは、1980年代後半、Wiggins⁽⁵⁾によって使用された概念で、デューイやピアジェ、ヴィゴツキーらによって提唱された構成主義的学習観に依拠している。Wigginsによれば、評価すべき課題は、仕事や社会生活、私生活などの現実社会の中で生じるさまざまな困難や課題等に対して、子どもたちが学習した知識や技能をいかに効果的に行使し、状況に適切に対応し、改善する機会を与えるのかを見るものである。そのため、「真正の評価」は、現実社会に即した複雑な課題に対し、何をどのように解決していくのか、といった実行性や卓越性などに関する能力や技術が評価の対象となる。もしくは、現実社会に関する課題解決のために、どのような情報やスキルが関連し、それらをどのように使うべきかを判断することが求められる。すなわち、子どもたちの能力や技術そのものだけでなく、現実的な課題に取り組む中で、それらを使用する経緯や過程も「真正の評価」の対象になるのである。

「真正の評価」の手法としては、パフォーマンス評価 (Performance-Based Assessment) がよく使われている。パフォーマンス評価は、子どもたちのパフォーマンス (実行・遂行) の能力を、個人・グループなどの協働作品やプレゼンなどの実演、もしくは実技などを適正に評価するためにデザインされた課題である。パフォーマンス課題には、①使われる知識やスキル、②特定の課題や文脈、生み出された作品の3つの構成要素がある⁽⁶⁾。パフォーマンス評価を行うための課題には、子どもたちの作文や学生のレポート、詩、楽曲、絵画、書、図表やグラフなどの完成作品と、プレゼン、インタビュー、ロールプレイ、演劇、合唱、演舞などのいわゆるその場で行われるパフォーマンスの2つがある。

それでは、メディア情報リテラシーの分野では、どのような要素を評価すべきか。次に、2021年にユネスコが発行した『教育者と学習者のためのメディア情報リテラシーカリキュラム』2版の中で提示したメディア情報リテラシーの主な構成要素について概観する。

3. メディア情報リテラシーの評価すべき構成要素

2021年5月、ユネスコはメディア情報リテラシーのカリキュラム2版を発行した。これは、初版の発行から10年後の改訂版であり、従来のメディア・リテラシーと情報リテラシーの概念に新たにデジタル・リテラシーが加わった。

図表 メディア情報リテラシーの主要な成果と要素

情報リテラシー

情報のニ ーズを決 定し、流通 させる	情報を位 置づけ、情 報にアク セスする	情報を評 価する	情報を組 織する	情報を倫 理的に用 いる	情報を伝 達する	情報検索 のために ICTスキ ルを用い る
------------------------------	-------------------------------	-------------	-------------	--------------------	-------------	------------------------------------

メディア・リテラシー

民主主義社会 におけるメデ ィアの機能と 役割を理解す る	メディアがそ の機能を十分 に発揮するた めの状況を理 解する	メディアの機 能に照らして メディアの内 容をクリティ カルに評価す る	自己表現と民主 主義社会への参 画のために、メ ディアと関わる	利用者が生み出 すコンテンツを 提供するために 必要なスキル (ICTsを含む) を振り返る
---	---	---	--	---

デジタル・リテラシー

デジタル ツールを 活用する	デジタル アイデン ティティ ーを理解 する	デジタル の権利を 認識する	AI問題を 評価する	デジタル コミュニ ケーショ ン方法を 改善する	デジタル ヘルスを 管理する	デジタル セキュリティと安 全性を実 践する
----------------------	------------------------------------	----------------------	---------------	--------------------------------------	----------------------	---------------------------------

ユネスコのリテラシー概念は、単なる読み書き計算スキルから、機能的リテラシー、批判的リテラシー、マルチリテラシーへと大きく変化し、いわゆる「高次リテラシー」といわれる高度認知システムへのリテラシーも含まれるようになった⁽⁷⁾。同時に、評価を行う際の媒体も紙媒体だけではなくオンラインを含む多様な媒体を想定したものになり、評価の対象も多種多様なレベルの人たちを多様な方法で評価するようになった。このようなリテラシー概念の変化に伴う評価の多様性は、あらゆる人たちが一丸となって、全世界が直面するグローバルな課題に対峙し、その課題解決に取り組む必要性に迫られたためでもある。

図表1の「メディア・リテラシー」について、メディア情報リテラシーのカリキュラムでは、「伝統的なメディア・リテラシーは、情報へのアクセスや表現の自由を重視し、メディアやデジタル通信企業の機能を理解し、その内容を評価し、それらの機能がどのように実行されているかを理解し、持続可能な発展と自己表現のために、メディアやデジタル通信企業に批判的に関わる能力を強調している⁽⁸⁾」と述べている。メディア・リテラシーは、情報へのアクセスと表現の自由にも関連させながら、メディアやデジタル通信企業の機能や役割を理解し、そのコンテンツを評価し、それらの機能や役割がどのように実現されているかを理解し、民主主義社会における

私たちの持続可能な発展と自己表現のための批判的思考を醸成していくためのあらゆる能力の育成を重視している。

情報リテラシーは、「情報の必要性を認識し、文化的・社会的文脈の中で情報を見つけ、評価し、応用し、創造する能力⁽⁹⁾」である。また、「メディアの機能を理解し、それらの機能がどのように発揮されているのかを評価し、自己表現のために理性的にメディアと関わるという能力が強調⁽¹⁰⁾」される。情報リテラシーでは、情報へのアクセスと評価、倫理的な利用、情報検索のための ICT スキルなどが重視される。

「デジタル・リテラシー」という文言が生まれたのは、1990年代後半である。コンピュータ機器が一般に普及に伴う多様なデジタルソースからの情報や機器についての一般的関心が高まったことによる、比較的新しい概念である。デジタル・リテラシーは、情報やメディアに関するコンピテンシーを横断するものであり、ハード面の技術的スキルが重視される場合が多いが、デジタル問題に特有のソフト面のスキルも考慮される⁽¹¹⁾。

ユネスコの教育者と学習者のための MIL カリキュラムとコンピテンシー・フレームワークは上記の3つのリテラシーのすべてを組み込んでいる。さらに、「メディア情報リテラシー」という文言は、多種多様なリテラシー、例えばコンピュータリテラシー、表現の自由と情報リテラシー、ニュースリテラシー、ゲームリテラシー、インターネットリテラシー、図書館リテラシー、AI リテラシー、データリテラシー、ソーシャル&エモーショナル・リテラシーなどを含むものである⁽¹²⁾。

それでは、日本の評価の現状と課題はどうか、以下にまとめる。

4. 日本のメディア情報リテラシーの評価とアクティブラーニング

アクティブラーニングという用語は、19世紀中頃からアメリカを中心に使用されるようになり、1980年代のアメリカ高等教育で、学生の「主体性を担保するための教育方法」として普及していった⁽¹³⁾。日本のアクティブラーニングは、2012年8月の中教審答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」（以下「質的転換」）を契機として、次世代の人材を教育するための指導方法として強く推奨され、教育現場でも普及しつつある⁽¹⁴⁾。

アクティブラーニングの代表的な評価方法が真正評価であり、パフォーマンス評価である。アクティブラーニングは、より高次の学びやリテラシーの習得が重要視される。例えば、問題発見や解決を軸にした学びや体験学習、グループ・ディスカッション、ディベート、グループ活動などの方法である。子どもたちの学びの形態も、従来の知識の伝達に偏った受け身で一方通行なものから教員と学生との双方向の自律的で能動的、かつ批判的なアクティブラーニングへと変化したのである。

このような変化は、国際社会ではより顕著で、日本の教育政策も大きな影響を受けている。例えば、「思考力、判断力、表現力」などの PISA リテラシー（OECD による読解リテラシー、数学的リテラシー及び科学的リテラシー）に関連した能力が、日本の「学校教育の最上位の目標に

組み込まれ」⁽¹⁵⁾、学習指導要領や教育内容のなかで具体化されていった。そのため、新学習指導要領改訂では、2030年以降の社会の在り方を見据えた育成すべき資質・能力として、各教科等の目標や内容など育成すべき資質・能力を次の三本柱で整理している。

①「何を理解しているか、何ができるか（生きて働く「知識・技能」の習得）」

②「理解していること・できることをどう使うか（未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成）」

③「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養）（中教審第197号,2016,51）。ここで推奨されるアプローチは、「主体的・対話的で深い学び」とされるアクティブラーニングである。

しかし、現実的にはアクティブラーニングに基づく評価方法は、日本ではまだ黎明期に域を出ていない。本稿では、メディア情報リテラシー教育実践におけるアクティブラーニングでの真正評価やパフォーマンス評価など紹介した。次号では、メディア情報リテラシーの個別具体的なアクティブラーニングの事例及びルーブリックなど評価方法の作り方・評価方法について提示した。

- (1) 「メディア情報リテラシー (media and information literacy: MIL)」という用語は、ユネスコ（国際連合教育文化機関）が推進している包括的な概念であり、2008年に採用された。メディア情報リテラシーは、大きく「メディア・リテラシー」、「情報リテラシー」及び「デジタル・リテラシー」を融合されたものであるが、この概念にはさまざまなリテラシーが含まれる。詳しくは、村上郷子著（2021）「ユネスコによるメディア情報リテラシーの挑戦」、坂本旬・山脇岳志編著『メディアリテラシー：吟味思考（クリティカルシンキング）を育む』時事通信社、95 - 123頁参照。
- (2) アクティブラーニングとは、「学生にあることを行わせ、行っていることについて考えさせること」（Bonwell & Eison, 1991, 2）である。日本のアクティブラーニングの訳語には、「主体的・対話的で深い学び」（2017・2018年改訂 小学校、中学校、高等学校学習指導要領解説）があてがわれている。Bonwell, C.C. & Eison, J.A. 1991 Active learning: Creating excitement in the classroom. ASHE-ERIC Higher Education Report No.1. (<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED336049.pdf>)（2024年2月14日閲覧）参照。
- (3) ただし、同じ英語圏でもイギリスでは、子どもたちの達成度（学力）を評価する方に「アセスメント」の用語を使い、「エバリュエーション」は教育プログラムの評価に使われる。エバリュエーションとアセスメントについては、田中耕治（2010）「教育評価：エバリュエーションとアセスメント」、田中耕治編『よくわかる教育評価』第2版、ミネルヴァ書房、4 - 5頁、西岡加名恵著（2006）「エバリュエーションとアセスメント」、辰野千壽、石田恒好、北尾倫彦監修『教育評価事典』、図書文化参照。
- (4) 田中耕治（2010）同上。
- (5) Wiggins, Grant. (1998). Ensuring authentic performance. Chapter 2 in *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 21 - 42.
- (6) 岸本実（2010）「パフォーマンス評価：パフォーマンス評価とそのつくりかた」、田中耕治編『よくわかる教育評価』第2版、ミネルヴァ書房、98 - 99頁。
- (7) ユネスコのリテラシー概念の変遷に関する整理については、村上郷子（2021）「リテラシー概念の伸展：ESDの背景として」、寺崎里水・坂本旬編著『地域と世界をつなぐSDGsの教育学』、法政大学出版局、143 - 157頁参照。
- (8) Grizzle, A., Wilson, C., Gordon, D. Eds (2021). *Media and Information Literacy Curriculum for Educators and Learners: Media and Information Literate Citizens: Think critically, Click Wisely!: Media and Information Literate Citizens. (Second Edition) (UNESCO)*: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377068>（2024年2月14日閲覧）。P.9.
- (9) *Beacons of the Information Society: The Alexandria Proclamation on Information Literacy and Lifelong Learning, Alexandria, Egypt; 9 November 2005; 9 p.*

http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/alexandria_proclamation_info_literacy.pdf (2024年2月14日閲覧)

- (10) Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K. and Cheung, C-K. Media and Information Literacy Curriculum for Teachers (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2011) : p. 18
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192971> (2024年2月14日閲覧)
- (11) Grizzle, A., Wilson, C., Gordon, D. Eds (2021). p. 9. (2024年2月14日閲覧)
- (12) Ibid. pp. 11-12.
- (13) 山内祐平 2018 教育工学とアクティブラーニング. 日本教育工学会論文誌, 42 (3), 191-200 参照。
- (14) 松下佳代 2016 アクティブラーニングをどう評価するか. 松下佳代・石井英真 (編) アクティブラーニングの評価. 東信堂. 3-25 参照。
- (15) 松下佳代 2014 PISA リテラシーを飼いならすーグローバルな機能的リテラシーとナショナルな教育内容ー. 教育学研究, 81 (2), 150-163 参照。

論文

Hosei University Librarian Course

The Japanese Journal of Media and Information Literacy 5(1), 129-142

Cultural Background and Government Policy on Disinformation and Conspiracy Theories in Japan

Jun Sakamoto

Hosei University

ABSTRACT

This document is an incomplete essay intended to provide the cultural and political context behind the disinformation problem in Japan and the government's efforts to address it. The disciplined nature of the Japanese people is one aspect of their conformist culture. On the other hand, they have not developed sufficient critical thinking skills. Japan's disinformation problem is related to such a conformist culture. Despite calls for media literacy education, the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) faces opposition from influential figures, which hinders its implementation. The educational system's emphasis on conformity over critical thinking has resulted in outdated "information morality education." Local governments and the Ministry of Internal Affairs and Communications (MIC) are striving to implement digital citizenship policies, but conservative opposition persists.

Keywords

Disinformation, Conspiracy theories, Media and Information Literacy, Digital citizenship, Media Literacy

INTRODUCTION

I will discuss the situation of the disinformation problem in Japan and trends in the government's Media and information literacy (MIL) policies. In general, the issue of disinformation has never been treated as a major social problem by the media and politicians in Japan. One reason for this is that the social divide caused by social media has not been as severe as in the West. The political dominance of the Liberal Democratic Party (LDP) has never led to a dictatorship, but the situation is changing. Before World War II, Japan was a militaristic state. It was supported by a conformist culture that denied critical thinking in Japan.

The Japanese School Education Law sets the development of "sound critical thinking skills" as one of the goals of secondary education. The law was enacted in 1947 and was heavily influenced

by the United States. Since then, however, Japanese education policy has shifted to the right, with an emphasis on moral education based on a culture of conformity. This trend has been called the "right turn in education. Beginning in the 1970s, school regulations imposed greater control on students, forcing them to wear the same uniform and have the same hairstyle. Punishment of students also became an important educational activity. Under such a school system, a culture of syncretism developed among the population, like that of the prewar period. The disciplined nature of the Japanese people is an aspect of the conformist culture.

On the other hand, they have not developed sufficient critical thinking skills. According to the OECD's TALIS 2018 survey, only 22.8% of teachers said they could help their students think critically, adding "a little" and "a lot". This is significantly lower than in other countries, with 85.9% in the UK and 61.1% in France. Because "critical thinking skills" have never been emphasized in postwar Japanese schools, Japanese teachers have never been able to develop critical thinking skills in school. As a result, they lack the confidence to teach it to their students. Moral education became a special subject in 2019 under pressure from the LDP. In this way, Japan has developed a culture of conformity that avoids critical thinking. Japan's disinformation problem is related to such a conformist culture.

Another characteristic of Japanese culture would be pop culture, such as anime, manga, and video games, and the "otaku" culture that supports this culture. "Otaku" culture has expanded globally. Japanese manga and anime are popular all over the world, making it a unique culture in the world. Anime and manga are a form of message, and through the young people who are familiar with them, they form a "participatory culture". The problem of disinformation, misinformation, and conspiracy theories in Japan is related to this Japanese culture.

These two cultural characteristics could be called "Asian forms," and not only in Japan. This is because conformist culture is based on Confucian culture, a form of social culture common in Confucian cultural areas such as China and Korea. The despotic and authoritarian systems of government common in East and Southeast Asia also have a strong influence on information control. There are many nations in Asia that regulate freedom of the press and information, including China and Singapore, where the state has laws to control disinformation. But Japan is not an autocratic nation, and there is freedom of the press. That is why the cultural context is so important. This means that these two cultural distinctions function socially as a code of symbols and are reproduced through schooling and social activities. As a result, disinformation and conspiracy theories in Japan are generated and spread through these types of messages. This mechanism is not limited to Japan but is expanding globally. Wasserman points out that "in addition to the political and economic contexts in which misinformation is produced and consumed, it is also important to consider the cultural aspect. He then suggests applying the various theories of cultural studies (Wasserman, 2020). I agree with this view.

This chapter begins by discussing the relationship between these distinctive aspects of Japanese culture and disinformation and conspiracy theories. In the case of Japan, a large electronic bulletin board known as "2channel" became its medium for transmitting various disinformation and conspiracy theories. It has led to the QAnon conspiracy theories in the United States. Second, I will discuss the relationship between the political system, disinformation, and conspiracy theories in Japan. In particular, the LDP government since 2012, when the second Abe administration was established, has not adequately addressed the issues of disinformation and conspiracy theories. The national education policy has also been indifferent to these issues. The Russian invasion of Ukraine in 2022 has created a new situation for these issues globally, and Japan is no exception. The Japanese government, media, and academia are also called upon to respond to these issues.

1. Anonymous Electronic Bulletin Board as a Symbol of Japanese Digital Culture

The 2channel is an anonymous electronic bulletin board founded by Hiroyuki Nishimura in 1999. The 2channel is a Web 2.0-based media that was launched before Facebook was launched in 2004, and was the center of Japanese subcultural culture, or "digital otaku" culture. It is currently renamed "5channel" but continues to be active. In 2003, Nishimura launched the anonymous electronic bulletin board "4chan" for English-speaking countries, expanding the 2channel culture globally. 2channel also moved its servers to the United States to avoid Japanese laws and regulations. It is a known fact that QAnon in the U.S. was originally created on 4chan. Later, "Q" moved to a new anonymous bulletin board, "the 8chan," which is now renamed "8kun" to avoid regulations. These developments are detailed in the HBO television documentary "Q: INTO THE STORM" (2021). The operators of 8chan(8kun) are heavily influenced by Japanese subculture, and the fact that Japanese anonymous electronic bulletin boards have influenced American conspiracy theory culture is significant.

Today, 5channel functions as an information engine where all kinds of information are collected and disseminated simultaneously. It is also a hub for subcultures that compete with mainstream media, and a place where lovers of manga, anime, and video games can interact with each other. One of the subcultures that emerged during the 2channel era was painting in ASCII characters, and the cat-like character Mona was popularized by 2channel users. Today, 5channel has numerous boards covering a variety of topics, and users can select the boards that interest them to browse and post on. Boards dealing with the latest incidents and breaking news are particularly popular, and inside information about organizations that does not appear in traditional media is sometimes posted. On the other hand, criminal threats are often made, and when a crime is committed, it is covered by major media outlets. For example, in the case of

the highway bus hijacking by a 17-year-old boy in 2000, a criminal warning was posted by the perpetrator himself on 2channel at the time.

At the same time, 5channel has become a hotbed of slander and hate speech and has been active in right-wing speech. In Japan, right-wingers active online are distinguished from those traditionally active on the streets and are referred to as "neto-uyo" (Internet right-wingers). Many of them are not young people. This term is like "alt-right" in the US. And disinformation and conspiracy theories are also often spread through the 5channel. In the West, disinformation is often spread through fake news sites that resemble the real ones, but in Japan, it is often spread through curation sites. Many of them have right-wing positions. According to a report from the Yomiuri Shimbun's Osaka headquarters, the operators of these sites and YouTube spread disinformation and conspiracy theories for commercial rather than ideological reasons (Yomiuri Shimbun's Osaka headquarters' Society Department 2022). Since most of the curation sites use blogs or their own web servers and are not subject to social media restrictions, they are rarely removed.

In Japan, there are many studies on social media such as X (formerly Twitter), but few studies on anonymous electronic bulletin boards. Tsuji Daisuke conducted surveys on the "Internet right wingers" in Japan in 2007 and 2014. This research did not focus exclusively on anonymous electronic bulletin board users. He defined "Internet right wingers" in terms of (1) their exclusionary attitudes toward China and South Korea, (2) their conservative and patriotic political orientation, and (3) their participation in online discussions and debates on political and social issues. The survey results show that the percentage of "Internet right-wingers" among Internet users in general is less than 1%, and while most of them are male, there are no significant characteristics in terms of age or educational background. While there was no significant increase in perspective (3), (1) "Exclusionary attitudes toward China and South Korea" increased from 36.6% in 2007 (n=999) to 62.7% in 2014 (n=2347). As for (2) "Strongly conservative or patriotic political orientation," it nearly doubled from 6.4% in 2007 to 11.3% in 2014. Tsuji notes that "the potential support base of 'Internet right-wingers' is expanding" (Tsuji 2017: 215). This means that even if there are only a few 'Internet right-wingers', if they are active on anonymous electronic bulletin boards and social media, they can have a significant impact on public opinion. The Internet acts as an amplification device for ideas. This includes disinformation, conspiracy theories, and hate speech. If citizens are not resistant to these messages, it means that public opinion can be manipulated.

Masaaki Ito, a prominent Japanese sociologist, has published *The Historical Sociology of the Internet Right*, based on a large amount of data. His analysis of the discourse of the "Internet Right" leads him to the following conclusions. There are three clusters of "Internet rightists" in Japan: one is the "backlash conservatives" cluster, a traditional right-wing group that advocates

a revisionist history that positively evaluates prewar Japan; the second is the "subculture conservatives," mainly the younger generation, who love subcultures and reject liberal discourse; the third is the "business conservatives," consisting of businessmen who support right-wing discourse. Ito states that "in the Abe administration, which has managed to gain support from these three clusters, the three agendas of historical revisionism, anti-liberal citizens, and anti-mass media are treated as if they are part of an implicit platform" (Ito 2019: 487). In other words, the Abe government, especially the second Abe government that took office in 2012, has succeeded in installing the support of the subcultural generation and becoming a strong right-wing government.

Until the mid-2010s, foreign disinformation and conspiracy theories were rarely as widespread as they are here, but things changed a bit after the 2016 US presidential election. Fake news began to appear on television and in newspapers. However, these problems became more serious after 2020, when the COVID-19 pandemic occurred. However, the Abe administration did little to combat disinformation and conspiracy theories.

2. Disinformation and Conspiracy Theory Issues in Japan after 2020

The situation surrounding the issue of disinformation in Japan has changed rapidly in recent years. One is the spread of disinformation and conspiracy theories about COVID-19 and its vaccine. The other is the spread of disinformation and propaganda by Russia since the Russian invasion of Ukraine in 2022. This latter issue has created a new phase of the disinformation problem in Japan. Until last year, disinformation was rarely brought into Japan directly from abroad. This was due to a language problem. Disinformation from abroad tends to be translated and spread by Japanese. This situation represents a new stage of the disinformation problem in Japan.

The Abe government did little to combat disinformation and conspiracy theories. This is because the LDP (Liberal Democratic Party) itself systematically used disinformation and propaganda for its own political activities. In 2010, the LDP officially established the LDP NetSupporters Club (J-NSC). This is an organization that conducts voluntary speech activities to support the LDP on social media. In addition, the "Dappi incident" occurred in 2021: Dappi is one of the anonymous Twitter accounts widely known for its disinformation and slander aimed at criticizing the opposition party. Opposition lawmakers demanded the disclosure of its IP address and filed a lawsuit against the company that had manipulated the account, claiming defamation; it turned out that the company's main business partner was the LDP.

The Abe administration not only manipulated information online, but also falsified various official government documents. The Moritomo case is famous for a government employee who

committed suicide after being ordered to falsify documents. In this case, the names of Prime Minister Abe and his wife were listed on a document settling a deal between Moritomo Gakuen, a right-wing private elementary school, and state-owned land, but the document was forged under political pressure. In addition to this incident, there were other incidents such as the Kakei Gakuen case and the falsification of official statistical data. On the other hand, they also intervened in broadcasting stations. As a result, in 2013, when the second Abe administration came to power, Japan's global press freedom ranking plummeted to 53rd from 22nd in the previous year. Not surprisingly, the Abe government failed to take action against disinformation and conspiracy theories.

On July 8, 2022, former Prime Minister Abe was killed by a young man with a gun. The background of this incident is the cult "Unification Church". Both Abe and Japan's ruling party, the LDP, have close ties to the Unification Church. And the murderer who caused this incident had a grudge against the Unification Church. At first, most of the media did not report it, except for some magazines. Gradually, the mainstream media began to report on the relationship between the LDP and the Unification Church. And there is also a lot of disinformation and conspiracy theories circulating on social media about this incident. For example, there was disinformation that the incident was a government plot to assassinate him, when in fact another person shot former Prime Minister Abe from the top of a building.

There is another feature of Japan's disinformation problem. Two days after the assassination of former Prime Minister Abe, the Upper House election was held. As a result, a party known as the "SANSEI Party" won a seat in the election for the first time. "Sansei" means to participate in politics. This party has been spreading conspiracy theories on TikTok about the COVID-19 vaccine and global warming. Young people check TikTok daily, showing that conspiracy theories can spread while adults are often unaware of them. According to Tsunehiro Furuya, the Sansei Party is not supported by the traditional "Internet right", but by "anti-vaxxers" through "organic belief". In other words, it is a conspiracy theory party that is completely different from the traditional right-wing parties (Furuya 2022). In 10 years, the Conspiracy Theory Party may become the majority party. Today's youth participate in society through social media. But this also means that without critical thinking skills, they are vulnerable to conspiracy theories and government propaganda.

Various studies have shown that some of the user groups promoting conspiracy theories about COVID-19 and Russia overlap. For example, Fujio Toriumi analyzed Twitter posts in Japanese from January 1, 2022, to March 5, 2022, and found that 87.8% of the accounts that spread the information "Ukrainian government is neo-Nazi" spread anti-vaccine conspiracy theory tweets. In other words, the two conspiracy theories overlap. However, not all anti-vaccine conspiracy theorists spread Russian conspiracy theories. According to him, this percentage was only 4%

(Toriumi 2022).

The Sankei newspaper reported the results of an investigation by Internet security firm sola.com, which found that Twitter accounts claiming that the assassination of former Prime Minister Abe was the work of the government overlapped with accounts spreading Russian conspiracy theories and COVID-19 vaccine conspiracy theories. According to the article, "several suspicious points were found, including that the content of the postings was unfamiliar to Japan and that the posting times coincided with business hours in St. Petersburg, Russia. Therefore, the possibility of foreign involvement was raised (Saikei Newspaper 2022). The government's almost complete lack of response to Japan's disinformation, conspiracy theory, and state propaganda problems was a major problem for the LDP's Abe administration. Abe resigned in September 2020 when the COVID-19 pandemic became a major political issue. Subsequent Prime Minister Yoshihide Suga took over the Abe administration, but his response to the COVID-19 pandemic was criticized, and he resigned a year later. The Kishida administration has struggled to deal with the Unification Church cult, as evidenced by the assassination of former Prime Minister Abe. Thus, the various problems caused by the Abe administration remained unresolved, leaving disinformation, conspiracy theories, and state propaganda measures unaddressed. However, since the end of the Abe administration, the situation is gradually changing.

A major influence on the government's policy change was GLOCOM's April 2022 release of "Innovation Nippon: Understanding the Current State of False and Misinformation in Japan and Examining Social Responses: An Empirical Analysis of False and Misinformation on Politics, Corona Vaccine, etc. - A Report". The report includes a literature review, an interview survey, a questionnaire survey, an experimental survey, and interviews with experts. The questionnaire survey targets registered observers of the Internet research company MyVoice.com, aged 20-69, and does not include children and adolescents in their teens. The literacy analysis in this report is based on the questionnaire survey. This report examined two categories of disinformation: the COVID-19 vaccine and politics. The results for each category differed: the percentage of people who believed disinformation about the COVID-19 vaccine differed for each type of information. For example, only 6.3% of respondents said that the disinformation that "the Corona vaccine makes you infertile" was true, while only 6.3% said that "the COVID-19 vaccine does not prevent infection. It only prevents severe disease. 44.5% said this disinformation was true.

The first case may have been influenced by the fact that the Minister of Vaccination announced on television that the information was disinformation. On the other hand, in the six cases of disinformation related to politics, about 40% of the respondents said that the information was correct in each of the six cases of disinformation. Moreover, the percentage of those who believe disinformation increases with age (Yamaguchi & Watanabe 2022: 39-40). The literacy concepts used in the analysis in this report are information literacy, media literacy, and health literacy. And

the report states that "'media literacy' and 'information literacy' showed a marked tendency to be more diffuse among those with lower levels" (Yamaguchi & Watanabe 2022: 77). This report had a major impact on the policy of the Ministry of Internal Affairs and Communications (MIC), which is discussed in the next section.

3. Japanese Government Action Against Disinformation

The Japanese government, on the other hand, has so far failed to address the issue of disinformation, leaving it to platform companies to deal with the problem. In October 2018, the MIC established the Study Group on Platform Services to examine the appropriate handling of usage information by platform operators. The results of its deliberations were published on February 5, 2020, as the final report of the Study Group on Platform Services (MIC 2020). The report considers the issue of disinformation as a global challenge and presents measures taken by countries around the world to address the problem, including educational measures such as the efforts of fact-checking organizations and the development of media literacy. It also states that in responding to fake news and disinformation, "action should be based on voluntary efforts by the private sector, including platform providers" and that "it is appropriate for governments to respect these voluntary efforts by the private sector and to closely monitor their progress" (MIC 2020: 35). The MIC added that "it is appropriate for the government to respect these voluntary efforts by the private sector and to closely monitor the status of these efforts" (MIC 2020: 35).

They urge education to "prevent the spread of disinformation; it is necessary for users to acquire the ICT skills to read information appropriately. In particular, they must have the ability to make judgments that prevent them from easily believing and spreading disinformation, etc., and the ability to confirm reliable sources of information" (MIC 2020: 45). This includes responsibilities related to the dissemination of information. Regarding the promotion of ICT literacy, they state. "With regard to existing actions by governments, private organizations, telecommunications carriers, etc., it is appropriate to organize from what perspective and in what places (schools and other educational institutions, etc.) and by what entities efforts to improve ICT literacy are being implemented. And it is appropriate to promote cooperation between the various actors" (MIC 2020: 46). Thus, concrete policy recommendations are postponed.

They also confirmed at the 19th meeting (July 2, 2020), which was held after the release of the Final Report, that they would study issues related to defamation on platform services. Then, at the 30th meeting (September 14, 2021), they released the "Draft Interim Summary". They stated that as "awareness raising activities to improve information morality and ICT literacy for users", it is necessary to "conduct systematic and multidimensional literacy awareness activities based on the results of understanding and analyzing the actual situation, with the cooperation

of industry, academia, government and the private sector, and continue to work to make ICT literacy improvement measures effective" (MIC 2021: 52). In this way, the MIC embarked on a basic research study on ICT literacy policies aimed at systematic and multidimensional literacy awareness.

The MIC commissioned "Mizuho Research & Technologies, Inc." to conduct this research and produce educational materials on measures against disinformation and established the "Study Group on Measures to Improve ICT Literacy" (Chairman: Shinichi Yamaguchi). The first meeting of the Study Group was held on December 16, 2021, and the last meeting (the 6th meeting) was held on March 25, 2022. As a result of these studies, educational materials on disinformation and misinformation, "How to Deal with the Internet - To Avoid Being Deceived by Disinformation and Misinformation" and related materials were published on June 17, 2022 (MIC 2022a). Among the published materials is the document "Report on the Results of the Survey on the Current Status and Issues of Measures to Improve Media and Information Literacy," which summarizes the survey.

The report includes the following:

- (1) Case studies of policies and practices to improve Media and Information Literacy in other countries, with a focus on countering disinformation.
- (2) Comparisons between Japan and other countries using relevant international indicators.
- (3) Challenges and solutions for improving Media and Information Literacy in Japan.
- (4) What educational institutions and businesses should consider when implementing media and information literacy policies.
- (5) Outline of awareness-raising educational materials produced during this research and their learning plans and effectiveness measurement methods.
- (6) Outline of the demonstration of the awareness course.
- (7) Desired direction of future policy.

The report also examines various theories and concepts from other countries, but it should be noted that it ultimately adopts UNESCO's "Media and Information Literacy (MIL)" as the basis for its study. Of course, UNESCO is an educational and cultural agency of the United Nations that influences educational policies in countries around the world, including developing countries. Media and information literacy is a concept that combines both media literacy and information literacy and integrates new literacies such as digital literacy and cinema literacy. The report builds on the UNESCO concept, which defines it as "a set of competencies that enable people to find, evaluate, use and create information in cultural and social contexts, using all means of communication" (MIC 2022b: 7).

On the other hand, the report does not use the term "fake news," but rather "disinformation and misinformation." The terms "disinformation" or "misinformation" are commonly used in Europe

and the United States, but the former is intentional while the latter is unintentional. The term is adopted as a combined concept of the two. In addition, although not adopted as a descriptive term in the report, "malinformation" is defined as information that is factually based but maliciously harmful to individuals, organizations, or countries. These three categories are used in educational materials produced by the Study Group. The Study Group on Measures to Improve ICT Literacy identified the following seven "short term solutions" that should be addressed as early as possible to improve Media and Information Literacy against "dis and misinformation" based on the findings of the survey (MIC 2022b: 93):

- (1) Develop and publish educational materials on disinformation and misinformation for domestic use.
- (2) Publication of information on educational materials to reach target audiences.
- (3) Free use of developed educational materials.
- (4) Develop nationwide efforts in coordination with existing MIC efforts to improve literacy.
- (5) Further development of developed educational materials to raise awareness of Media and Information Literacy.
- (6) Further promotion of voluntary efforts by the private sector to improve literacy.
- (7) Centralize information on Media and Information Literacy courses.

These questions are based on a review of actual cases in other countries. For example, with regard to the development of teaching materials for professionals and the conduct of courses, it is noted that in other countries "programs to train instructors" and "publication of guidelines for instructors conducting courses" have been implemented. It is also noted that there are also those aimed at teachers and carers of disabled children, employees of public institutions (community centres, youth welfare institutions, etc.), librarians, schoolteachers and journalists (MIC 2022b: 99). Regarding the appointment of credible trainers, the report refers to the "Online Media Literacy Strategy" being promoted by the UK and cites measures to work with social media influencers to raise awareness among users (MIC 2022b: 100).

Finally, the report makes the following five recommendations for the medium- and long-term future.

- (1) Develop initiatives to realize a society in which ICT is used proficiently.
- (2) Initiatives involving multiple stakeholders.
- (3) Strengthen measures to improve Media and Information Literacy for a wide range of generations.
- (4) Providing environments and methods that are easily accessible to diverse audiences.
- (5) Providing data for course planners from SNS providers, etc.

The report highlights the importance of digital citizenship. It defines digital citizenship as "being able to find, access, use and create information effectively; engage with other users and

with content in an active, critical, sensitive and ethical manner; and navigate the online and ICT environment safely and responsibly, while being aware of one's own rights" (UNESCO 2013: 15).

It goes on to point out that "based on this concept, people will need to be able to learn, create and participate in society, using a variety of digital tools, such as information terminals, to collect and create information efficiently and at their own discretion" (MIC 2022b: 135).

Second, the report calls for a variety of actors, including academic and research institutions, non-profit organizations, and platformers, to be the main actors in implementing the course from different of perspectives, referring to precedents in other countries. Third, it calls for a wider range of generations to be targeted. Cases from Finland and the United Kingdom, for example, show that not only school education is targeted, but also a wide range of generations, including the elderly. Referring to the UK case, it points out the following. "In addition to the over 65s years of age, the list of groups to be considered who have difficulty accessing the Internet includes the disabled, children whose parents unduly restrict their use, those who lack available technology, and those with limited access to education, requiring a focus on individual characteristics other than generation" (MIC 2022b: 137).

Fourth, the report calls for the provision of implementation environments and methods that are accessible to diverse audiences. In other words, the report calls for the provision of methods that enable people from all over Japan, including towns and villages as well as urban areas, to have opportunities to learn Media and Information Literacy. Online learning platforms and information on teaching materials are available in many countries around the world, and similar measures are needed in Japan. On the other hand, the course should be offered in places and in ways that are familiar to those who have difficulty accessing it online, and SNS providers should provide data to course planners. In particular, the report points out that "it is desirable that data useful for understanding the actual situation be provided" (MIC2022b: 138).

Next, I will explain the educational material "How to Deal with the Internet - To Avoid Being Deceived by Disinformation and Misinformation" published by the MIC to raise awareness. It was developed with reference to the EU's "Recognizing and Combating Disinformation" (EU 2021). However, the content is an original teaching material by the Global Communication Center of the International University of Japan (GLOCOM), developed with reference to domestic surveys, educational content, and teaching materials (MIC 2022b: 112).

The learning objectives of this material are the following ten points:

1. Understand the characteristics of disinformation and misinformation.
2. Understand the types of misleading information.
3. Understand that you may be deceived and the reasons why you may be deceived.
4. Understand that disinformation is spread for the purpose of deceiving oneself.

5. Understand how believing or sharing disinformation can affect society and oneself.
6. Understand how algorithms affect what we see on the Internet.
7. Know what types of reliable sources of information are available.
8. Know how to verify information.
9. Know how to interact appropriately with information.
10. Understand the importance of distinguishing between fact and opinion and the diversity of opinions in the world.

As you can be seen from these learning objectives, this is essentially a learning experience about the characteristics of disinformation and how to verify information. The actual content of the material shows that learners will learn why they are deceived by disinformation and the consequences of being deceived, with explanations of terms such as filter bubble and deepfake. The learner then checks four things: is there a source for the information, is the source an expert in the field, what other sources say about the information, and is the image real? In addition, they are made aware that they may believe something just because they know it, that they may have questioned the table or graph, that they may have a motive for the information, and that they may have checked the results of the fact-checking. This material is designed to cover these topics in about 90 minutes (MIC 2022b: 114). Therefore, it can be said that the educational materials provided by the MIC are the minimum basic materials to be used when conducting courses at social education institutions in the future, as they provide a basic understanding of disinformation and how to confirm information using a checklist method.

Conclusion

So, does any ministry other than the MIC have a policy against disinformation and conspiracy theories? The National Institute for Defense Studies of the Ministry of National Defense released its "China Security Report 2023" on November 25, 2022. It includes descriptions of Chinese propaganda and disinformation dissemination operations and cases in Taiwan but does not include cases in Japan (National Institute for Defense Studies 2022). In addition, the Working Group on Education and Human Resource Development of the Council for Science, Technology and Innovation released the "Policy Package on Education and Human Resource Development for the Realization of Society 5.0" in June 2022 (Cabinet Office 2020). This report clearly states the need for digital citizenship and media literacy education and that the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) is the ministry primarily responsible.

However, MEXT has not stated that it will implement digital citizenship or media literacy education. Until now, the Japanese school education system has neglected critical thinking and reproduced a conformist culture. The symbol of this is "moral education" as a school subject. The second Abe administration revised the courses of study in 2015, making moral education a

special subject, which means that morality must now be taught and assessed using textbooks such as Japanese and mathematics.

Information moral education, which teaches online morality, has been made part of the moral education curriculum. Information morality education is fear-based learning that teaches risks and discourages Internet use. However, on the other hand, each student will be given a tablet PC from FY2020, and remote teaching is required to respond to the COVID-19 pandemic. Therefore, the traditional information and moral education had to change direction, but the MEXT was unable to do so. As a result, many local governments have introduced their own digital citizenship education policies. Moreover, the MIC is also trying to support these policies. However, right-wing politicians and experts who want to maintain conventional moral education oppose them. Thus, there are contradictions and conflicts within the Japanese government.

Without a policy to counter disinformation and conspiracy theories, democracies will have difficulty maintaining democracy, as evidenced by the situation in which Russia spreads state propaganda around the world. Policies that attempt to control the population through propaganda are bound to be contradictory. At first glance, the problem seems complex, but if democracy is the foundation of the state, the problem is simple. The question is simple: do we preserve and develop democracy, or do we abandon it and surrender to digital fascism? I believe that we also face a great challenge.

References

- Cabinet Office. (2020). Policy Package on Education and Human Resource Development for the Realization of Society 5.0. (In Japanese). <https://www8.cao.go.jp/cstp/tyousakai/kyouikuujinzai/index.html?fbclid=IwAR2h9QQoMh6qBHE-VR1VHeq7fWRtzJR9h13RqJttfOPdtLvqbFS3LMU8h20>
- Furuya, Tsunehiro. (2022). What is the Sansei party? An atypical right-wing party born of "organic faith". (In Japanese). Retrieved September 29, 2022 from : https://news.yahoo.co.jp/byline/furuyatsunehira/20220711-00305127?fbclid=IwAR2M6usI1SQSQOVXnghke_t16pdXYcNwjRJoxxdZylI2FFNBz-01S8BEYoA
- Ito, Masaaki. (2019). *The Historical Sociology of the Net Right: Underground Heisei History 1990s-2000s*. (In Japanese). Seikyusha.
- Ministry of Internal Affairs and Communications (MIC). (2020). Study Group on Platform Services Final Report. (In Japanese). Retrieved September 29, 2022 from : https://www.soumu.go.jp/main_content/000660857.pdf
- MIC. (2021) Study Group on Platform Services Interim Summary (Draft). (In Japanese). Retrieved September 29, 2022 from : https://www.soumu.go.jp/main_content/000769208.pdf
- MIC. (2022a) Press release, "Publication of educational materials on disinformation and misinformation, including "How to deal with the Internet: To avoid being deceived by disinformation and misinformation". (In Japanese). Retrieved September 29, 2022 from : https://www.soumu.go.jp/menu_news/s-news/01ryutsu02_02000340.html?fbclid=IwAR3q-l-lbCBwEuYxNmb9HneSPx_xtvQnKqnXQWvHW9OQCtsXqHG1a1276HQ
- MIC. (2022b). Report on the Results of the Survey on the Current Status and Issues of Measures to Improve Media and Information Literacy. (In Japanese). Retrieved September 29, 2022 from : https://www.soumu.go.jp/main_content/000820476.pdf
- National Institute for Defense Studies, Japan. (2022). NIDS China Security Report 2023:China's Quest for Control of the Cognitive Domain and Gray Zone Situations

- OECD. (2018). TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners (Chapter 2). Retrieved January 21, 2023 from : <https://www.oecd.org/education/talis/talis2018tables.htm>
- Sankei Newspaper. (2020). The account that sent out the Abe case hoax has posted pro-Russia and COVID-19 conspiracy theories in the past. Foreign powers involved? (In Japanese). Retrieved August 29, 2022 from : https://www.sankei.com/article/20220803-FZMJUWXBFNPZHJC6TFUYUYACRU/?fbclid=IwAR335EISJ5SHykC_myKax2SXSHoJAAI16ESRxJwjRXQk9eFJYgbF1gfnnvA
- Toriumi, Fujio. (2022). Who is spreading the word on Twitter that the Ukrainian government is a neo-Nazi regime? (In Japanese). Retrieved August 29, 2022 from : <https://news.yahoo.co.jp/byline/toriumifujio/20220307-00285312>
- Tsuji, Daisuke. (2017). Profile of the "Net Right" from a Quantitative Survey : Based on the Analysis of the 2007/2014 Web Survey (In Japanese), Annual Review of Human Sciences (38), pp.211-224.
- UNESCO. (2013). A Policy Review: Building Digital Citizenship in Asia-Pacific through Safe, Effective and Responsible Use of ICT.
- Wasserman, H. (2020). Cultural factors are behind disinformation pandemic: why this matters. The Conversation. Retrieved January 21, 2023 from : <https://theconversation.com/cultural-factors-are-behind-disinformation-pandemic-why-this-matters-141884>
- Yamaguchi, S., and Watanabe. (2022). Innovation Nippon "Understanding the Actual Situation of False and Misinformation in Japan and Examining Social Responses: An Empirical Analysis of Politics and False and Misinformation about the Coronavirus Vaccine, etc. (In Japanese). Retrieved September 29, 2022 from : <https://www.glocom.ac.jp/activities/project/7759>
- Yomiuri Shimbun's Osaka headquarters' society department. (2022). Information Pandemic: The Identity of What's Misleading You. (In Japanese). Chuoukouron Shinsha.

『メディア情報リテラシー研究』原稿募集

【提出期限】

投稿原稿は随時募集する。最新号発刊1ヶ月前以降に届いた分は、次々号への投稿の扱いとすることがある。なお、本ジャーナルは、原則として10月(第1号)と4月(第2号)に発行する。

【投稿区分について】

研究論文、研究ノート、報告、評論、資料、書評、その他

【原稿作成】

原稿作成にあたっては下記の「投稿規定」と「執筆要綱」を参照すること。

【提出先】

sakamoto.hosei@gmail.com

【掲載先】

本ジャーナルは、PDF形式にて法政大学図書館司書課程及びAMILECのサイトにオープン・アクセス・ジャーナルとして公開されるとともに、法政大学機関リポジトリを通して、CiNiiに公開される。

【投稿規定】

本ジャーナルへの投稿については以下の規定を満たさなければならない。

<投稿者要件>

1. メディア情報リテラシー(Media and Information Literacy)研究もしくは実践に携わるもの。

<原稿要件>

2. 投稿原稿は、メディア情報リテラシー研究や実践に貢献するものであり、他の刊行物に未発表の原稿であるとともに、法政大学機関リポジトリに登録することを承認するものとする。

<投稿区分>

3. 投稿の区分は、学術論文(研究論文、研究ノート)、報告、資料、書評、その他とし、投稿時に明記すること。

- (1) 研究論文は、理論的または実証的な独創性のある研究、および独創的または有効性のある教育実践研究、教材・教具・教育システム等の開発研究とし、論文として完結した体裁を整えていること。

- (2) 研究ノートは、新しい事実の発見、萌芽的研究課題の定義、少数事例の揭示など、将来の研究の基礎または中間報告として、優れた研究につながる可能性のある内容が明確に記述されているものとする。
- (3) 報告は、教育実践、国内外の動向、施策の状況が記述されたもの。
- (4) 資料は、メディア情報リテラシーに関する情報提供。
- (5) 書評は、メディア情報リテラシーに関する図書の紹介や批評とする。
- (6) その他、発行者は区分を適宜設けることができる。

<採否>

4. 投稿原稿は、原則として発行者が採否を決定する。

<文字数>

5. 投稿原稿は、原則として学術論文およそ 40,000 字以内、報告・資料等 20,000 字以内、書評 4000 字以内とする。

<執筆上の留意点>

6. 原稿執筆については、学問領域ごとの執筆様式に準じる。
7. 著者校正は初校のみとし、再校以降は編集者の責任において行う。なお、著者校正の際に、大幅な修正は認めない。
8. 掲載された原稿をインターネット上に公開する権利は法政大学に属する。
9. 投稿された原稿は、原則として返却しない。
10. 以上の投稿規程について遵守または同意のない原稿については、掲載手続きには入らない。
11. 編集の都合上、発行者および編集者から修正を要望することがある。

【執筆要綱】

原稿執筆については、以下のとおりとする。

- (1) 表題及び本文の使用言語は、原則として日本語とする。
- (2) すべての投稿原稿には、表題、著者名、所属を、加えて学術論文には本文の要旨（日本語）を 400 字以内、または「英文要旨 (300 words 内)」で本文の前に追加する。
- (3) 学術論文には、上記(2)の他に、英文の「タイトル」「名前・所属」「キーワード（英語または日本語あるいはその両方、1 言語あたり 5 語以内、アルファベット順）」を作成する。（学術論文ではない場合は原則として自由）
- (4) 原稿はすべて A4 判で横書きとする。また、写真、図表は原稿に挿入するとともに、元データを別添付すること。
- (5) 典拠の書き方は筆者の所属する分野に合わせるものとする。
- (6) 文字数や余白の設定は以下のように設定をすること。
 - 本文の書体 MS 明朝 10.5 ポイント
 - 論文タイトル○○○ (MS ゴシック・太字・14p)
 - 名前○○○ (所属○○○) (MS 明朝・太字・12p)

1. 章タイトル○○○ (MS ゴシック・太字・10.5p 太字：数字は全角)
「章」と「章」、「章」と「節」の間は1行アケル。
- 1ページの文字設定を「40字×36行の1段組」(1枚・1,440字)とし、原則として
論文28ページ(40,320字)以内
報告・評論・資料等12ページ(20,160字)以内
書評3ページ(4,320字)以内
とすること。
- Word等で作成すること。
- 余白の設定は「上35mm、下左右30mm」とすること。
- 本文の書体は「MS明朝10.5ポイント」、「英数字Times New Roman 10.5ポイント」
とすること。
- 参考文献および脚註は、本論の末尾にまとめること。

メディア情報リテラシー研究
第5巻第1号 2024年3月

編集責任者：坂本 旬
発行：法政大学図書館司書課程
〒102-8160
東京都千代田区富士見2-17-1
法政大学ボアソナード・タワー14階
資格課程実習準備室
Tel：03-3264-4360