

メディア情報リテラシー研究

The Japanese Journal of Media and Information Literacy

第7巻第1号

2026年3月

特集：異文化理解と国際交流

【研究ノート・報告】

- 映像を活用した異文化理解・交流教育実践の研究
—研究成果と今後の課題— 坂本 旬
- 持続可能な社会の創り手を育成する小・中・高・大の英語教育
～ CLIL から Pluriliteracies へ～ 坂本ひとみ
- 総合的な学習の時間を活用した外国語活動と MIL 教育の実践
—小大連携教育における指導案の活用②— 寺崎里水
- 「リテラシー」を育む地域社会と学校が存在
～ネパールでの実践から～ 長岡智寿子
- 私自身を知るグローバル・シティズンシップ教育の可能性
～デジタル時代の学習領域・能力・テーマを手がかりに～ 村上郷子
- 福島県いわき市立四倉小学校とインドネシア・バンダアチエの小学校との
映像を通じた異文化交流活動の9年間 中川真規子

【論文】

- 国会における生成 AI に関する議論の動向
～国会会議録の計量テキスト分析を通じて～ 小孫康平
- 大規模災害に備えるコミュニティ放送局
—東海、九州各地区のコミュニティ放送局へのヒアリングを通して 松本恭幸

目次

<特集：異文化理解と国際交流>

【研究ノート・報告】

映像を活用した異文化理解・交流教育実践の研究 —研究成果と今後の課題—	坂本 旬… 3
持続可能な社会の創り手を育成する小・中・高・大の英語教育 ～CLIL から Pluriliteracies へ～	坂本ひとみ… 21
総合的な学習の時間を活用した外国語活動と MIL 教育の実践 —小大連携教育における指導案の活用②—	寺崎里水… 38
「リテラシー」を育む地域社会と学校の存在 ～ネパールでの実践から～	長岡智寿子… 48
私自身を知るグローバル・シティズンシップ教育の可能性 ～デジタル時代の学習領域・能力・テーマを手がかりに～	村上郷子… 61
福島県いわき市立四倉小学校とインドネシア・バンダアチェの小学校との 映像を通じた異文化交流活動の9年間	中川真規子… 80

【論文】

国会における生成 AI に関する議論の動向 ～国会会議録の計量テキスト分析を通じて～	小孫康平… 89
大規模災害に備えるコミュニティ放送局 —東海、九州各地区のコミュニティ放送局へのヒアリングを通して	松本恭幸… 110

特集

異文化理解と国際交流

今回の特集は2021年採択科JSPS科研費の助成を受けた「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」(23K20480)の成果報告を中心として編集を行った。この研究は福島県内のユネスコスクールの小学校とネパールの山岳地帯にある小学校とのビデオレター制作を軸としたメディアリテラシー教育と英語を中心とした外国語教育を統合したアクションリサーチである。

一方、ユネスコは2023年11月に、第42回ユネスコ総会で採択された「平和と人権、国際理解、協力、基本的自由、グローバル・シティズンシップおよび持続可能な開発のための教育に関する勧告」を発表した。この勧告はESDおよびグローバル・シティズンシップ教育、デジタル・シティズンシップ教育、メディア情報リテラシーなどのユネスコのプログラムを一つにまとめた。翌年春にはこの勧告を土台とした「デジタル時代のグローバル・シティズンシップ教育：教員用ガイドライン」を発表している。

ユネスコの政策の発展は、日本のユネスコスクールにおける異文化理解・国際交流教育にも大きな影響を及ぼしつつある。上記の研究プロジェクトもこのようなユネスコの政策動向を受けており、今回の特集にも触れられている。今後は、国際理解教育学会やESD学会などの関連学会でも議論が進められていくものと期待している。

法政大学図書館司書課程

坂本 旬

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7巻 第1号、003-020
特集：異文化理解と国際交流

映像を活用した異文化理解・交流教育実践の研究 —研究成果と今後の課題—

坂本 旬
法政大学

本論文は、2018年度からのビデオレター実践を継承しつつ、2021～2025年度の科研費研究として、CLIL理論、メディア情報リテラシー（MIL）、異文化間対話理論を統合した小学校英語教育と映像交流の実践を、ESDの枠組みで総括したものである。福島県只見町立朝日小学校とネパールのチャンディカデビ小学校などの交流を中心に、SDGsを内容とするCLIL型授業とタブレットを用いたビデオレター制作・視聴を組み合わせ、2024年度以降は双方向の映像交流を実現した。さらに2025年度にはビデオ会議による同期型交流も実現した。その過程で、児童の英語による表現力やコミュニケーション能力、地域理解の深化、ネパール側児童の自己表現や異文化理解の変容が確認される一方、言語の壁や授業時間、テクノロジー格差といった制約も明らかになった。理論面では、ユネスコやOECDの枠組みに基づき「グローバル・デジタル・シティズンシップ」概念を提起し、CLIL・ESD・デジタル・シティズンシップ教育を接合する新たな教育モデルと今後のアクションリサーチの方向性を示している。

This paper synthesizes a multi-year Grant-in-Aid for Scientific Research project (2021–2025), which built on earlier video letter practices since 2018, and examines elementary school English education and video-based intercultural exchange that integrate CLIL theory, media and information literacy (MIL), and intercultural dialogue theory within an ESD framework. The project centered on the establishment of exchanges between Asahi Elementary School in Tadami, Fukushima, and schools such as Chandikadevi in Nepal. The initiative entailed the integration of SDGs-based CLIL (Content and Language Integrated Learning) lessons with tablet-mediated video letter production and viewing. A pivotal aspect of the project was the realization of two-way video exchanges, commencing from the fiscal year 2024. Furthermore, synchronous communication using video conferencing systems was also implemented in fiscal year 2025. The findings indicate that these practices enhanced pupils' English expression, communication skills, and understanding of their local communities, and supported Nepali pupils' self-expression and intercultural understanding. The study also revealed constraints such as language barriers, limited

instructional time, and technological disparities between schools and regions. The paper proposes the concept of "global digital citizenship" and outlines a new educational model that integrates CLIL, ESD, and digital citizenship education. This model is informed by frameworks from UNESCO and the OECD, and it provides a foundation for future research in the field.

はじめに

本稿は2021年度から2025年度にわたる科研費研究「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」の成果の一部をまとめたものである。この研究は2018年度から2020年度にわたって行われた科研費研究「ビデオレター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」を引き継いだものであり、前研究の成果は2021年2月に出版した『地域と世界をつなぐSDGsの教育学』（法政大学出版局）にまとめている。

2021年度からの科研費研究の目的は外国語教育、とりわけ英語教育におけるCLIL（内容言語統合型学習）理論、メディアリテラシーと異文化間対話理論の双方を用いた映像交流実践を小学校英語教育に導入し、その教育効果と異文化交流における有効性を検証することにあった。さらに、本研究はESDを実践するユネスコスクールで行ったことには意味がある。本研究における映像を活用した異文化理解・交流教育実践は、地域の課題と世界の課題を結びつけて考え、課題の解決のために行動することをめざすESDというより大きな教育活動の一部であり、英語教育や国際交流という実践の一部のみに焦点づけて評価されるべきものではない。

そのため、本研究は、メディアリテラシーを専門に研究する筆者を中心に、英語教育を専門に研究する坂本ひとみ、教育と地域の関係を研究する寺崎里水、交流対象地域となるネパールで、メディアとリテラシー教育を研究する長岡智寿子、教育評価を研究する村上郷子など、多様な専門領域を持つ研究者が参加した。担当領域についてはそれぞれの担当研究者が報告を行う。朝日小学校やチャンドイカデビ小学校で行った授業の内容や評価については坂本ひとみおよび寺崎里水の報告を参照していただきたい。本稿では、主としてメディアリテラシー教育の視点から、これらの研究成果の概要と今後の研究に向けた課題を整理する。

1. これまでの研究成果の概要

(1) 2024年度までの経過

本研究は2021年度から始まったが、初年度は新型コロナウイルス感染症流行の影響により、国内外ともにフィールドワークを実施することはできず、理論的な研究にとどまっている。2022年によりややく外出が可能となり、福島県内の小学校のユネスコスクールを訪問し、実践に向けた準備を進めた。4月14日に須賀川市立白方小学校、8月31日に只見町立朝日小学校を訪問し、次年度から朝日小学校でネパールの小学校との国際交流プログラムを実施することになった。また、9月1日には会津若松ユネスコ協会を訪問すると共に、10月29日には同協会の

依頼を受けて、会津若松市立大戸小学校でESDとデジタル・シティズンシップ教育をテーマとした研修を実施した。他方で、10月26日には筆者が担当する法政大学坂本旬ゼミナールと地域学習支援実習生によって、福島県いわき市立四倉小学校でビデオレター制作支援授業を実施している。なお、四倉小学校での国際交流の実践は地球対話ラボが中心になって実施しており、本研究グループでは筆者だけが関わっている。この実践には英語教育を伴っていないため、本研究の中心には位置づいていないが、ESDの一部としての映像を活用した異文化理解・交流教育実践事例である。

海外渡航も可能となった2022年8月25日には、タイ・バンコクにある泰日工業大学を訪問し、法政大学坂本旬ゼミナールの学生と泰日工業大学グローバルコミュニケーション学部で日本語を学ぶ学生との協働映像制作プログラムの実施について合意することができた。一方、2023年3月1日から3月10日までネパールに出張し、カトマンズのカブヤ(Kavya)スクールとポカラのレイクシティ大学を訪問した。日程および交通手段の関係から、山岳地帯にあるチャンディカデビ小学校(New Chandikadevi Basic School)を直接訪問することはできなかったが、翌年からカブヤスクールとチャンディカデビ小学校でビデオレターによる国際交流実践を実施することになった。

2023年度では、2023年7月11日に朝日小学校を訪問し、ビデオレター制作の導入授業を実施した。8月21日から28日まで、バンコクで坂本ゼミナールの学生と泰日工業大学の学生による映像の協働制作が行われた。10月17日に朝日小学校でビデオレター制作の授業を実施、11月14日および11月28日に四倉小学校で坂本ゼミナールを中心とした学生によるビデオレター制作授業を行った。翌2024年2月16日から24日までネパールへ出張し、2月18～19日にチャンディカデビ小学校、2月21日にカブヤスクールを訪問した。二つの学校では、ビデオレターの上映と「もったいない」をテーマとした授業を実施したが、映像制作のための十分な授業時間を確保できなかったため、返信ビデオレター制作を実施することはできなかった。なお、カブヤスクールでは、児童がビデオレター制作に向けて少し取り組むことができた。3月4日に朝日小学校でネパールの学校の様子を紹介する授業を行ったが、返信ビデオレターの上映は行っていない。すなわち、双方向のコミュニケーションを成立させることができなかったことになる。このことは、2023年度の研究プログラムの大きな課題となった。

2024年度のネパールプログラムは、前年度の課題を受け、返信ビデオレターの制作を導入することに重点を置くことになった。7月16日に朝日小学校を訪問し、ビデオレター制作のための導入授業を実施。8月20日から28日までバンコクで坂本ゼミナールの学生と泰日工業大学の学生による映像の協働制作を行う。この年から映像制作のテーマをSDGsとし、両大学の学生同士が17のSDGsの目標から一つまたは複数を選択してフィールドワークをしながら課題解決に向けた5分の映像を制作するというものである。

10月1日と11月5日は坂本旬ゼミナールを中心とする学生による四倉小学校でのビデオレター制作を実施した。また、10月22日には朝日小学校でもビデオレター制作実習を実施している。翌2025年2月8日から14日までネパールに出張し、2月9日にマハンカル小学校(Shree Mahankal Community School)、2月11日にチャンディカデビ小学校を訪問した。チャンディ

カデビ小学校では、返信ビデオレターの制作を行うことができた。一方、マハンカル小学校はカトマンズ市内から1時間程度の場所にある比較的近い学校であるが、本研究プロジェクトにとっては初めて訪問する学校であることから、ビデオレターの上映だけを行った。

(2) 2024年度までの研究成果

筆者は本研究の成果について次の2本の論考を報告書としてまとめている。1本目は2024年に公開した「ビデオレターを中心としたメディアリテラシーと異文化交流のための英語教育に関する一考察：ESDとデジタル・シティズンシップ教育の接合に向けた実践理論の構築」(坂本,2024)である。もう一本は2025年に公開した「国際交流学习からデジタル時代のグローバル・シティズンシップ教育へ—新たな研究のための一考察」(坂本,2025a)である。それぞれの論考の概要を以下に掲載する。そして最後に本研究のテクノロジー環境についても本節でまとめる。

① 2024年報告書(坂本,2024)の概要

この論考は、筆者の観点から2023年度までの研究成果をまとめたものである。本研究は、CLIL理論、メディア情報リテラシー(MIL)、および異文化間対話理論を基盤に、映像交流システムを小学校の外国語活動および外国語科に導入し、その教育効果と異文化間交流の有効性を検証することを目的としており、背景には、小学校の外国語教育の必修化があり、特に英語教育が重視されていることがある。

ユネスコは国連文明の同盟(UNAOC)と連携し、「MILと異文化間対話」プログラムを推進しており、MILは平和のための世界的な異文化間対話の基盤である。異文化間対話は単なる交流を超え、相互理解と平和構築をめざす高次の対話である。さらに、新型コロナウイルス感染症流行期を契機に進んだ教育のデジタル化(GIGAスクール構想)は、本研究においてもデジタル・シティズンシップ教育の重要性を浮き彫りにした。デジタル教育はICT活用にとどまらず、多様な教育理論との接合が求められるものである。この論考では、グローバル・シティズンシップとデジタル・シティズンシップを統合した「グローバル・デジタル・シティズンシップ」という概念を提起している。ユネスコのデジタル・シティズンシップは、情報を効果的に探索・分析しながら安全かつ責任を持ってICT環境に参加する能力を示し、デジタルリテラシー、安全性、参加、情緒的知能、創造性の五領域から構成されていることを明らかにした。

評価の観点では、OECDによるPISA2018での「グローバル・コンピテンス」評価に着目した。これは、複数の文化的背景を有する児童生徒が抱える現代的なグローバル課題を批判的に検討し、異文化間交流における理解、尊重、責任ある行動を含む多面的な能力を評価する枠組みである。知識、スキル、態度、価値観の四つの次元からなるグローバル・コンピテンスは、ESD(持続可能な開発のための教育)やデジタル・シティズンシップ教育と密接に関連しており、教育政策に対する示唆を与えるものである。

具体的な実践として、福島県只見町立朝日小学校とネパールのチャンディカデビ小学校、カ

トマンズの私立カブヤスクール間で、SDGs をコンテンツに据えた CLIL による英語教育と映像（ビデオレター）を活用した非同期の異文化交流について検討した。児童らはタブレット端末を用いた映像制作を行いながら、SDGs 学習を深めている。しかし、時間や環境の制約により、映像制作学習や双方向交流には課題も存在している。

ネパールにおいてもデジタル環境の整備は進んでいるが、通信インフラや ICT 教育支援が十分とは言えず、誤情報・偽情報問題も重要な課題である。これらの状況はグローバルなデジタル・シティズンシップ教育の国際協調の必要性を示しており、本研究の今後の発展に向けた重要な視点となっている。

結論として、本研究は映像交流システムを活用した外国語教育の実践を通じて、異文化理解・交流促進と ESD およびデジタル・シティズンシップ教育の接合可能性を明らかにし、グローバル・デジタル・シティズンシップという新たな概念提案と、その評価に寄与し得る OECD グローバル・コンピテンス理論の重要性を示した。特に発展途上国におけるデジタル化の進展を踏まえ、本研究の今後の展開に向けて多面的な考察が必要であると結論づけた。

② 2025 年（坂本, 2025a）報告書の概要

この論考は、まず英語教育における CLIL とメディアを活用した異文化間交流を柱とし、特に日本国内の小学校とネパールの小学校間で実践を進めていること、ESD と連携し、SDGs 達成に貢献する国際交流学習をめざしていることを確認する。その上で、映像交流が単なる情報発信にとどまらず、受け手側がメッセージを読み解き、理解する双方向のメディアリテラシー教育の重要性を示すとともに、英語教育面では、英語コミュニケーション能力の向上と英語による表現の意識化が課題であることを指摘した。

また、ネパールの山岳地域など ICT 環境の整備が十分でない地域では同期型のビデオ会議交流の導入に制約があり、非同期型交流との組み合わせによる効果が期待されている。発展途上国のデジタル化における「リープフロッグ（カエル跳び）」現象はこのような国際交流の在り方に影響を与えていることにも触れている。

2023 年 11 月に発表されたユネスコの「平和、人権、持続可能な開発のための教育に関する勧告」は、本研究の理論的基盤の一つである。特に、「デジタル時代のグローバル・シティズンシップ教育」は、デジタル・シティズンシップとグローバル・シティズンシップを統合した概念として位置付けられており、教育における倫理的・責任ある行動やデジタルリテラシーを強調するとともに、文部科学省の ESD 推進計画や GIGA スクール構想との連携の重要性も指摘した。

さらに、従来の学校間交流中心の研究手法から脱却し、地域社会の社会的課題（貧困、過疎化、気候変動、デジタル格差等）を含めた教育研究へと方法論を発展させる必要性について検討し、ユネスコが推奨するアクションリサーチを取り入れ、研究者自身が教育実践の当事者として積極的に関わりながら、教育法の改善を図ることを提案した。

今後の研究課題として、ユネスコの「デジタル時代のグローバル・シティズンシップ教育：教員用ガイドライン」（UNESCO, 2024）の枠組みと本研究の実践成果を統合し、より実践的な教

育理論の構築が求められていることを指摘した。このように、この報告書は国際交流学习からデジタル時代のグローバル・シティズンシップ教育へと発展させるべき理論的・実践的課題と今後の研究方向を提示しており、同時に社会変動に対応した教育研究方法の再構築の必要性を明示している。

③ テクノロジー環境

本研究では、動画交流システムとして国際テクノロジー社製の「OATube」の導入を行った。これは YouTube のような動画共有が可能な同社のクラウドサービスである。ビデオレターを学校間交流に用いる場合、動画ファイルを直接やり取りするよりもこのようなシステムの方が高い利便性を持つことが想定された。また、YouTube のような既存のシステムはプライバシー保護の観点から懸念があり、事実上活用することが困難であった。OATube は学校単位で管理者に発行することによって、これらの問題を回避できると考えたのである。

しかし、現実の利用においては、大きな課題があった。新しいシステムを活用するには、このシステムを利用する教員への研修が不可欠であるが、ネパールの場合、それが困難である。そもそもこのようなシステム活用のためのインフラや機材が整っていない。結果として、OATube は日本側だけの利用にとどまることになる。国内でのビデオレターの交流は行っていないため、事実上、OATube は動画の保管庫としての活用に留まった。

本研究では、動画撮影と編集が可能なタブレット端末を活用する。朝日小学校では GIGA スクール端末として iPad を導入しているため、それをそのままビデオレター制作に用いることができた。一方、四倉小学校では Windows 端末が導入されているため、動画を制作することができず、科研費で購入した iPad を貸与する必要があった。本研究では 10 台の端末を購入したが、実際にはそれでも足りなかったため、四倉小学校の支援を行っている NPO 地球対話ラボ所有の iPad も併用した。さらに、ネパールの小学校では貸与することも不可能であったため、数台の iPad を持参して利用する必要があった。

動画を活用する実践では、それを可能にするインフラと機材が不可欠であるが、現時点ではデジタル環境の格差が実践の可能性に大きな影響を与えている。テクノロジー中心の研究ならば、特定のテクノロジーがどのような教育実践を可能にし、児童生徒にどのような資質や能力を育成することができるかを問うが、デジタル環境の社会的背景を問題にしない限り、実践の可能性を研究のテーマとすることはできないというべきであろう。日本におけるデジタル政策や GIGA スクール政策はもちろんのことだが、ネパールのデジタル政策やその社会的背景についても研究の課題にすることが不可欠である。

2. 2025年度の実践とシンポジウムの実施

(1) 2025年度の実践

坂本 (2025a) では、2023 年度のネパールでの実践で、時間不足のため、ビデオレター制作

ができなかったことに触れている。つまり、日本側ではビデオレター制作ができたにもかかわらず、ネパールではその作品の視聴にとどまった。一方、2024年度のネパールでの実践では、2025年2月にチャンディカデビ小学校での実践において、日本側の朝日小学校で制作された作品の視聴にとどまらず、返信ビデオの制作を行った。そして3月4日にはその返信ビデオの上映を実施している。坂本（2025a）は、2025年2月に執筆されたため、返信ビデオの上映については触れることができなかったが、研究グループの事前ミーティングにより、以下の3点を確認している（坂本,2025a:128）。

- (1) ビデオレターをそのまま説明を加えずに上映する
- (2) ビデオレターのメッセージを読み解く
- (3) わからないことをまとめる

2024年からチャンディカデビ小学校にWi-Fi環境が用意されたことから、同期型交流の可能性も検討されたが、2025年度の課題とされている。また、2024年度はチャンディカデビ小学校だけではなく、マハンカル小学校を訪問することもできた。ただし、事前の準備や交渉を十分に取ることはできなかったため、ビデオレターの上映だけにとどまった。

2025年度にはいり、本研究グループはよりコミュニケーションに軸を置いた実践を進めることにした。朝日小学校で作られたビデオレターは日本語による説明が多く、チャンディカデビ小学校での上映時には英語の字幕をつけ、さらに英語および英語からネパール語への通訳を交えて解説をする必要があった。例えば、ビデオレターには只見町を走る列車の解説が含まれていたが、ネパールの山岳地帯には列車は走っておらず、チャンディカデビの子どもたちは見たこともない列車の解説を理解することがほとんど不可能であった。こうした状況は子どもたち同士のコミュニケーションを軽視していたと言えるのではないだろうか。このような反省から、2025年度は日本語が通じない相手への意識を高めるとともに、日本語の字幕や通訳に頼らないビデオレターの交流をめざすことにしたのである。

そのためには、ビデオレター制作にあたっては、ごく基本的な英語の使用にとどめること、可能な限り映像だけでメッセージを作ることが必要である。映像を用いたコミュニケーションには言葉だけではなく、ボディランゲージも有効である。

2025年度の実践は次のように進められていた。

表1 2025年度の実践日程

2025年5月20日	朝日小学校	2025年度の実践計画の検討と立案
2025年9月4日	朝日小学校	ビデオレター制作に向けた準備授業
2025年10月21日	朝日小学校	ビデオレター制作の基礎学習
2026年2月11日	チャンディカデビ小学校	ビデオレターの上映と返信ビデオレター制作
2026年3月3日	朝日小学校	ビデオレターの返信の上映と同期型交流

なお、2025年2月11日に実施したチャンディカデビ小学校長のヤーダヴ・アディカリ（Yadav

Adhikari) 氏のインタビューの内容は以下の通りである。(翻訳：坂本旬・坂本ひとみ)

この異文化交流プログラムは、子どもたちの能力を変えました。子どもたちはとても恥ずかしがりです。そして彼らは知らない人々の前で話すことができませんでした。でも、今はどんな人とも話せるのです。知らない人や、どんな人でも。そして一方で、子どもたちは日本からさまざまな文化を学んでいます。このプログラムを始めるまで、彼らは国から出たことがありません。国はおろか、村からも出たことがありませんが、今では日本の文化を知っています。そして日本の学校ではどうなのか、日本では子どもたちがどのように教えられているのか、彼らは知識が豊富です。彼らはそれについてもっと意識しています。

個人的には、このプログラムにとっても満足しています。なぜなら、私の生徒たちは、今、人々と向き合う能力、そして国外のことを知る能力も身につけつつあるからです。彼らは日本を知らなかったが、今では日本を知っています。今日、テクノロジーは人間の生活の重要な部分の一つになっています。テクノロジーがなければ、私たちは何をしても幸せになれません。人々とコミュニケーションをとるだけではありません。教育と学習の分野でテクノロジーを活用しなければなりません。テクノロジーは最も重要な要素の一つです。最近では、子どもたちに教えられなくても子どもたちはテクノロジーを使って自分で学習します。例えば、スマホを使うとかですね。Wi-Fiなどを使って学習することができます。そのため、教育と学習活動においてテクノロジーは非常に重要です。

そして、NCED (National Centre for Educational Development)、それはネパールの組織の一つですが、カリキュラムに基づいて子どもたちに教えるためのさまざまなビデオを制作しました。全国どこでも利用できます。そして私たちはノートパソコン、スマホ、プロジェクターを使い、先生がいなくても子どもたちは自分で学びます。彼らはテクノロジーを通じて学ぶことができます。それが教育と学習における重要な部分です。それだけではありません。天文学や惑星についてどう教えるか、テクノロジーを活用することで、子どもたちは地球について簡単に学ぶことができます。より簡単に言語を学ぶこともできます。ネパールでは英語は対面で教えられます。でも、スマホを使ったり、Wi-Fiを使ったりすることで、彼ら自身も自分たちで英語を学んでいるのです。

持続可能な開発目標は国連によって定められました。基本的に学校はこのことを認識しておかなければならないと考えています。ネパールの場合、主に地方自治体は、持続可能な開発をあまり意識していません。基本的に、さまざまな政党のリーダーたちは、いつもそのことを考えているわけではありません。例えば、彼らは道路を建設することが「開発」だと考えているのですが、悪影響もあります。道路を作ることによって、土壌侵食や土砂崩れを起こすこともあるのです。道路建設には環境破壊の側面（悪影響）もあることを理解し、持続可能な開発であるか考えなくてははいけません。子どもたちがこれらについて学ぶならば知恵を共有することができます。私たちは社会全体を持続可能で発展的なものへと変えていくことができます。開発は今、正しい方向に進んでいないので、その悪影響が出てきています。

深刻な問題の一つは地球温暖化です。ネパールはその影響をもっとも受けている国の一つでしょう。ポカラから見える山々も雪が溶けてしまって山肌が見えている状態で、今年は高い山の水が凍りませんでした。農業部門においても、地球温暖化の悪影響が出ています。だからこそ私たちは地球温暖化に立ち向かい、それを最小限に抑えなければならないのです。しかし、それは私たち自身の手の中にはありません。私たちは試してみる必要があります。私たちはこのことについて子どもたちに考えさせなければなりません。そしてこの問題についていろいろとやっています。

私は私の考えを共有できることをとてもうれしく思います。皆さんはネパールが開発途上国のひとつであることをご存知です。ネパールの教育制度は私たちが思っているほど良くはありません。いろいろなものが欠けているからです。私たちは質の高い教育を提供することができません。日本の教育制度はとても優れていますね。だからこそこの交流プログラムが重要なのです。文化交流プログラムです。教育方法の交流でもあります。では、教育技術とは何か、ということについて考えてみましょう。物理的にだけではなく、さまざまなコミュニケーション手段も使用できます。アイデアも簡単に共有できます。私たちにはそれができるのです。私たちはネパールの教育の質を変えることもできます。そして日本の教育の質は高いと思います。

日本とネパールの環境は大きく異なります。私たちはテクノロジーを活用した新しいことをやろうとしています。そして、教職員や子どもたちみんなが自分たちの学校をそのようにしなければならないと思うことを願っています。日本の皆さんにも将来にわたって支援していただきたいです。私たちも独自の努力で新しいことをやろうとしています。もし可能であれば、スマートボードなどの ICT 関連で私たちをサポートしてください。短い期間で、しかも効果的な方法でできると思います。他には、スポーツ教育も不十分なので、バスケットボール、バレーボール、バドミントンの道具なども必要です。あなた方が私たちを助けてくだされば、私たちにとっても子どもたちにとっても、とても良いことでしょう。理科の授業には、コンピュータの基礎知識があります。私たちはコンピュータの使い方を教えており、コンピュータの知識も少しあります。しかし、子どもたちはコンピュータを持っていません。一方、授業にはマイクロソフトの Word があります。彼らはどうやって学ぶのでしょうか。一部のラップトップコンピュータは、公的な使用のみを目的としています。子どもたちにとっては1台のラップトップでは十分ではありません。コンピュータやスマートボード、バスケットボール、バレーボール、バドミントンの道具なども必要です。日本の皆さんが支援してくださるなら、とてもありがたいです。

また、朝日小学校で返信ビデオレターを上映した実践（2025年3月4日）の後で行った5・6年生クラス担任の宗形智弥教諭へのインタビューの内容は以下の通りである。

今日の子どもたちの反応を見ている時の子どもたちの姿を見て、英語という共通言語でコミュニケーションをとれるということに子どもたちが気づいたということはすごく大きいと

思います。今、外国語科が小学校高学年に導入されていますが、中学校に入って英語科になる時に、やはり外国語や英語を学ぶ必要があるということを実感できたのではないかと。ネパールの言葉は聞き取れなくても、英語なら聞き取れると子どもたちは感じたようです。きちんとそこに英語の発音の聞き取ろうとする姿が見られたので、これは学校単位ではできない大きな学びだったのではないかと思います。

それからもう一つは、本校は只見町がESDに取り組んでいるということで、地域を愛する、只見を愛する心を育む学習をしています。それをネパールの人々に発信するために、自分たちの町の良さを改めて見直し、気づくという学習活動ができました。子どもたちの只見愛が深まるきっかけになる学習内容だったと思います。

そして、当初予定していなかったことでしたが、ビデオレターを作る上で、ビデオ制作を自分たちで研修する、そのためにドーナツチャートの思考ツールを使って4段階に整理したり、具体的にどういうことがどういうアングルで、さらにその見る側の立場になってアイデアを整理して、自分たちで動画を作ることができたということが子どもたちにとっての大きな学びでした。今後の学習に生かせる学習ツールが増えました。これが例えば中学校に行くと、文化祭の時に何か発表する動画を作ってみようとか、あるいは中学校の総合でまた情報発信する時に、例えばですけども、只見のPR動画を作るとか、今後発展していく、つながっていく学びになっているのではないかなと思います。

これら二つのインタビューは映像で録画されたものであり、次に紹介するシンポジウムで授業記録動画とともに上映された。

(2) 成果発表シンポジウム

2025年6月8日、特定非営利活動法人グローバルプロジェクト推進機構（JEARN）による第3回国際協働学習シンポジウム「デジタル時代の国際協働学習—SDGs×デジタル・シティズンシップ教育—」が開催された。このシンポジウムは本科研費研究の成果発表の場として位置付けられ、科研費研究メンバーとして筆者の他に、坂本ひとみ、寺崎里水、長岡智寿子、村上郷子が報告とパネルディスカッションを行った。

基調講演は「ビデオレターを活用した異文化理解・交流と外国語教育」をテーマとして、筆者と坂本ひとみが担当した。筆者は「ビデオレターを活用した異文化理解・交流と外国語教育—持続可能な未来の創造に向けて」と題する報告を行った。この報告の中で、ビデオレターの実践を始めた経緯や本研究の目的および概要と2025年度の実践の様子をまとめた動画を上映した。具体的な内容は前節で紹介した通りであるが、最後に、本研究の成果として、英語教育（CLIL）とESD統合の実現、双方向のビデオレター制作実践の実現を挙げた。

そして、残された課題として、ビデオレター実践と英語教育の統合、地域の課題解決との連携、教育実践者とSDGsとの関係という3点を挙げている。最後に挙げた課題は、アクションリサーチとも関係する。アクションリサーチは取り組むべき課題や問題を定義し、対処法を計画

し、そして行動や結果を評価し、新たな実践へと繋げていく研究手法だが、この手法は調査に携わる研究者が第三者ではなく、実践の主体として位置づくことに大きな特徴がある。本研究は実際に研究者が実践を担っており、アクションリサーチであるが、改めてこの観点から研究成果を評価し、新たな研究へと繋いでいくべきであると指摘した。

次に坂本ひとみは「日本とネパールの子どものビデオレターによる異文化理解のための外国語を用いた交流—主体的・対話的で深い学びをめざして」と題した報告を行った。坂本ひとみの報告は、ユネスコの「21世紀教育国際委員会」による4つの学習の柱（ドロール報告）の解説から始まり、CLILにおける4つのC（Content, Communication, Cognition, Community/Culture）の関係に関する解説へと進めた。そしてその一つの事例としてContentとしての「もったいない」に関する授業を取り上げ、Communicationでは「もったいない」を用いた英会話を行い、Cognitionでは、日々の暮らしの中で「もったいない」について考え、Community/Cultureでは「もったいない」という考え方をネパールの子どもと共有することが大事だと指摘した。

2023年度の実践では、朝日小学校の子どもたちから「卒業にあたり、楽器のリコーダーをネパールに寄付したいです。ネパールに届けてください」といわれ、子どもたちが集めたリコーダーを受け取り、チャンディカデビ小学校に持って行って寄付したエピソードを紹介した。子どもたちはネパールには音楽教育がないことを知っていること、リコーダーを捨てることは「もったいない」にあたること、プラスチックごみを増やすことはよくないことだと考えたのだという。このエピソードは「もったいない」をテーマにしたCLILの4つのCが具体的な行動に結びついた事例である。

こうして坂本ひとみは学習指導要領とCLILの関係について解説する。学習指導要領の前文に記された「持続可能な社会の創り手」の育成のためには、「どのように社会・世界と関わり、より良い人生を送るか」(Community/Culture)、「何を理解しているか、何ができるか」(Content/Communication)、「理解していること・できることをどう使うか」(Cognition)という三本柱とCLILの4のCを結びつけ、「CLIL for ESD」として展開することの必要性を指摘した(図1)。

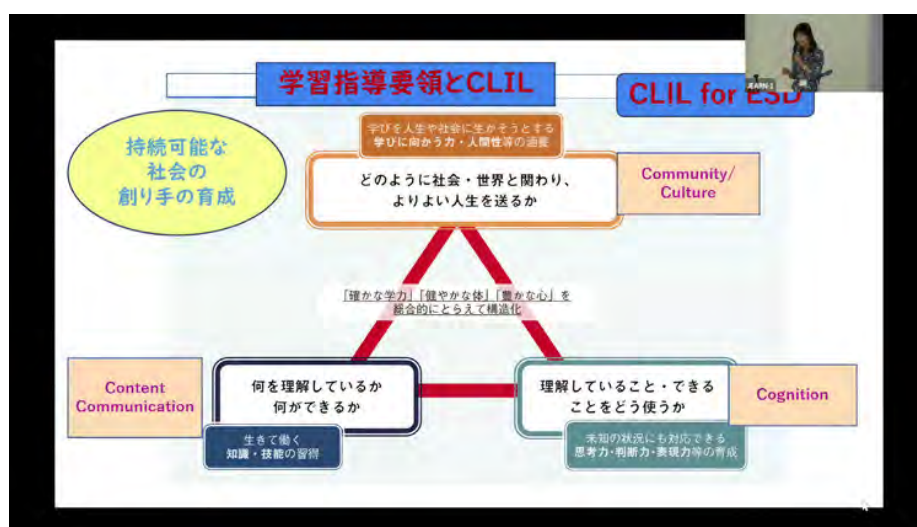


図1 学習指導要領とCLIL

出典：坂本ひとみ (2025) JEARN シンポジウム報告資料

そして2025年度の交流プロジェクトへの目標を「様々な方法を用いて自分の思いを人に伝える」ことだったと指摘した(図2)。

知識および技能	思考力・判断力・表現力等	学びに向かう力、人間性等
只見の気候や地形を知り、地域の暮らし方の特徴との結びつきを理解している。	ふるさと只見を愛する気持ちを、ビデオレターを用いて人に伝える方法を考える。	様々な方法を用いて地域のことを調べようとしている。
動画をつくるために必要な手続きを理解している。	人に情報を伝えるために必要な動画の構成を考える。	友だちと話し合い、協力をしながら活動に挑戦している。
必要に応じて英語コミュニケーションを取ることができる。	相手に伝えるためのよりよい英語のコミュニケーションの方法について考える。* (2025年度に追加)	英語を使ってコミュニケーションを取ろうとしている。

2025年度 : 様々な方法を用いて自分の思いを人に伝える

図2 本研究と単元目標・評価基準

出典：坂本ひとみ (2025) JEARN シンポジウム報告資料

第二部としてパネルディスカッションが行われ、基調講演を担当した2人に加えて、パネリストとして寺崎里水、長岡智寿子、村上郷子の3名が加わった。

まず、寺崎里水は「ネパールと福島の子どものための交流をどのようにしてカリキュラムに繋げるか」をテーマに報告を行った。まず、実践を持続可能にすることの重要性を指摘し、費用や人材、機材の問題を挙げた。科研費研究のような特別な費用や人材によるのではなく、日常の学校活動の中で実現可能にすることが必要だと指摘した。そのためには、学校全体での合意形成が必要であり、校長のリーダーシップや既存の学習の文脈とのつながりを作ることが求められる。映像を作ったことがなかったり、英語は他の教員任せになっていたりするところがあるため、教員の職能開発も必要であるという。

一方、学習内容については、交流学习にとどまるのではなく、協働学習に発展させることが大事だと指摘した。詰め込みすぎにならないように、自分たちの活動を振り返ることが必要だという。英語教育について言えば、とりあえず映像の中から聞き取れた英語を探すことをゴールにするべきではないか。また、日本語をたくさん使って映像を作ってもネパールの子どもたちに本当に伝わただろうか。そのような評価の観点を丁寧に議論するべきである。基礎的な知識や相手への敬意がなければ、交流授業は自己満足になってしまうと指摘した。

また、教員自身がSDGsへの関心がなければ、SDGsは教えられない。教育者の自覚がない状態では教育はできないのではないかと。子どもたちが只見学などを通じて地域と触れることはよいが、さらにマスメディアで得た知識と交流によって得た知識の対比を丁寧にさせることが大事ではないか。たとえば、ネパールの子どもたちは漫画やアニメを通じて日本の文化を知っているが、その情報と交流した日本の子どもたちから得た情報を対比させると良いのではないかと述べた。

2人目の登壇者の長岡智寿子は、「『リテラシー』の観点から地域と学校を考える～ネパールの実践から～」をテーマに報告を行った。長岡は、ネパールの国としての概要を解説した。60以上の民族のある多言語国家であり、ネパール語を母語とする人口は国民の半数だという(図3)。ネパールの教育制度は2016年に改定され、義務教育は8年となっている(図4)。

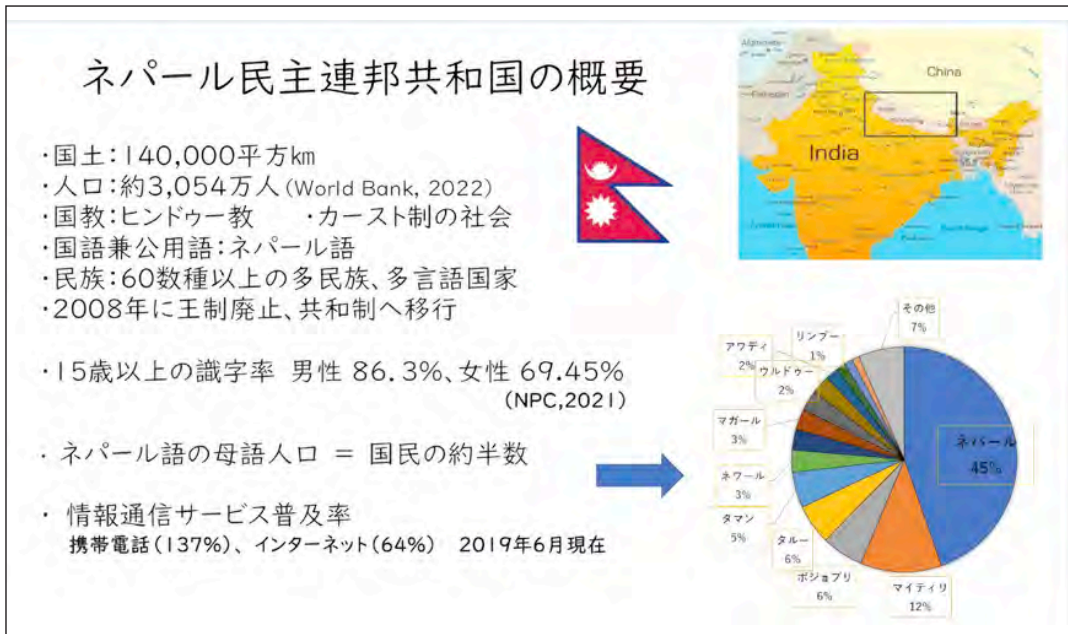


図3 ネパールの概要

出典: 長岡智寿子 (2025) JEARN シンポジウム報告資料

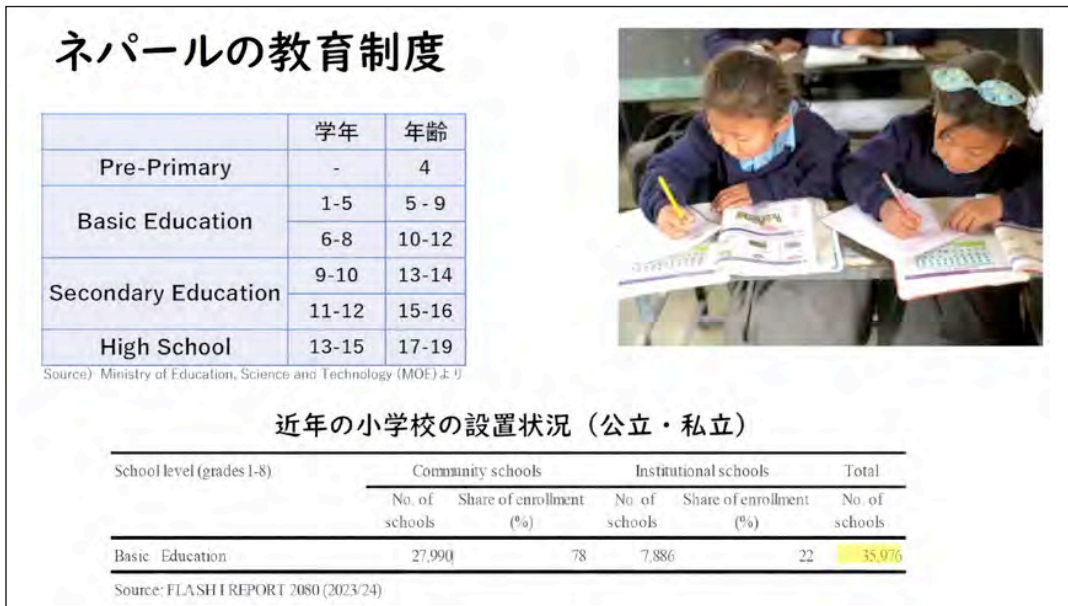


図4 ネパールの教育制度

出典: 長岡智寿子 (2025) JEARN シンポジウム報告資料

ネパールでは富裕層の子どもが通う私立の学校が増えているが、公立の学校との格差が拡大しており、私立の学校には立派な設備があるが、公立の学校は厳しい環境にあるという。就学状況を見ても、学年が上がるにつれてドロップアウトしてしまう子どもが多い。

次に長岡は自ら調査に入っている地域について解説した。以下はその内容である。

2月に訪ねたブンガマティ村コインチャ地区は首都カトマンズから南に20キロの位置にある。この地域は2015年のゴルカ大地震によって大きな被害を受けた。地震前は緑豊かな地域だったが、震災後は復興目的にレンガ工場が3つ建設され、排煙による大気汚染によって肺の病気が増えている。私たちが訪れているマハンカル小学校は地域行政により運営されるコミュニティスクールであるが、現在はLalitpur市の教育委員会からの要請によって、地域行政により運営されるレンガ工場で働く家族の子どもが通っている。かつては、給食はなかった。レンガ工場で働く人々は労働のため、子どもの食事や就学のための世話をすることができない。そのため子どもたちは朝ごはんを食べずに登校しており、今ではNGOの支援によって登校後にホットミルクが提供されるようになり、また、給食も準備がされるようになった(図5)。



図5 給食の様子

出典：長岡智寿子 (2025) JEARN シンポジウム報告資料

ネパールでは1950年代から1990年代にかけて民主化が進んだ。1990年代になると報道の規制緩和が進められ表現の自由が認められるようになった。その結果、女性、少数民族、低カースト層の人々などの社会的マイノリティの情報アクセスや社会参加が促進された。長岡はこうした理由から、読み書きができない人でも情報にアクセスすることができるように、コミュニティラジオを通じた識字教育を実験プログラムとして実施してきたという。

長岡によると、現在、ネパールでは急速な社会のデジタル化が進んでいるという。特にモバイル端末の普及率は急速であり、「リープフロッグ(カエル跳び)」現象とも呼ばれている(図6)。その状況の中で政府によって「デジタル・ネパール・フレームワーク」政策が進められている。その最大の目的は格差の解消である。もはやデジタルの世界と非デジタルの世界という二項対立

の考え方は妥当ではなく、デジタル抜きで発想はあり得ないと主張した。

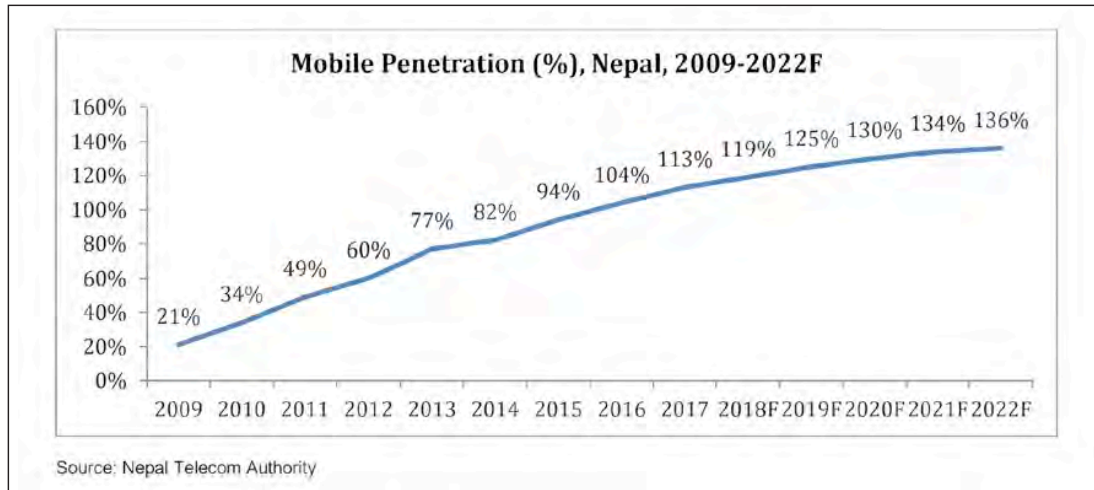


図6 モバイル端末の普及率

出典：長岡智寿子（2025）JEARN シンポジウム報告資料

さらに、長岡によると、リテラシーは単なる読み書きではなく、学校教育の前提となっているのは子どもたちの日常生活だという。そこでどのようなリテラシーが育まれているかを考えることが必要であり、生活経験の共有化は生きた学習材料となっている。そのような日常生活における実践知を使っていくことに重要な意味がある。たとえば、「もったいない」という言葉もネパールではどんな意味になるのか考えていくべきであり、外部から導入される「知」との折衝の中で思考の枠組みが再構築されるという。識字率という数値には還元されない「知」を多様な人間の行動様式から考えていくことからESD活動を問い直していくことが求められていると主張した。

最後に村上郷子からは「グローバル・デジタル・シティズンシップ教育実践につなげるための提言」というテーマで報告がされた。まず、グローバル・デジタル・シティズンシップとデジタル・グローバル・シティズンシップは同じものであることを確認した上で、グローバル・デジタル・シティズンシップの考え方は、フレイレの影響が強いと指摘した。そしてそれは、対話や協働学習を重視した生徒中心の変革的教育であるという。またそれは、教科横断的な学習であり、高次の多面的リテラシーを育成することをめざす。このリテラシーの考え方はユネスコの理論に基づいている。異文化理解も重要である。自分の文化だけではなく、多文化理解も含む。一言でいえば、自分と違う文化や人々を理解することであり、デジタルを使った人権教育であると述べた。

ユネスコが2024年に発行した「デジタル時代におけるグローバル・シティズンシップ教育：教員用ガイドライン」では、理解する、分析する、社会的責任を果たす、創造と革新、社会参加という5つの目標が提示されている。そして、グローバル・シティズンシップの中核にあるデジタル・シティズンシップには5つの領域がある。すなわち、デジタルリテラシー、デジタル・セーフティとレジリエンス、デジタル参加とエージェンシー、デジタル・エモーショナル・インテリジェンス、デジタル・クリエイティビティと革新であるという。

村上は、これらをどのようにつなげていけばいいのだろうかと問いかけた。英語やインターネットは道具であり、何をどのように伝えるかが重要だ。これはおそらくクリティカルシンキングにもつながる。例えば、日本の子どもたちにとっては、ネパールの子どものたちの環境を理解し、何に注意しなければいけないのか考える必要がある。また、多元的リテラシーとは基礎学力だ。英語で使える前に日本語で考える能力が必要である。そして教員も生徒も社会の課題について考える視点も必要となる。まずは地域に出て、地域の課題について考える実践が求められるという。最後に、感情や共感、動機づけが大事であり、特に英語教育には動機づけが必要だという。「何のために」がわからないと動機につながらないが、それは子どもたちの発達段階によって異なるだろう。教育に関わる人たちがこのことを言語化する必要があると指摘した。

以上、2人の基調報告と3人の報告をもとに、次の四点について会場を交えた討論が行われた。

- (a) チャンディカデビ小学校のヤーダヴ校長のメッセージをどのように受け止めるべきか？
- (b) ビデオレター実践と英語教育の統合をどのように進めるか？（学習指導案とカリキュラムへの導入）
- (c) 地域の学習活動と学校のESDをどのように統合するか？（ネパールの識字教育・地域学習活動の視点から）
- (d) どのようにしてデジタル・グローバル・シティズンシップ教育へ繋げるか？（ユネスコの「デジタル時代のグローバル・シティズンシップ教育」の視点から）

質問と討論は多岐に渡るものであったため、重要なものだけを紹介する。まず、ヤーダヴ校長は「テクノロジーがあれば子どもは学ぶ」と言われたが、テクノロジーがたくさんある日本ではそうっていない。ネパールと日本の子どもにどんな違いがあるのかという質問があった。これに対して、登壇者からは、日本の子どもたちがテクノロジーに積極的ではないとはいえない。むしろ既存の学習方法にとらわれることなく自由に活動に参加する。問題は子どもたちに自由にテクノロジーを使うことを規制しようとする教員の方に問題があるのではないかという見解が示された。

英語教育をどのように進めるかという質問に対しては、できるだけ指導案に、目的や評価などすべてのことを書き込み、時間のある時にじっくり読むことが必要だという回答があった。さらに、会場からは登壇者の報告に賛同する立場から、英語を流暢に話すなど、英語能力を高めるだけの学習に終わらせないことは大事であり、英語が上手な人だけが評価されるような取り組みにしないように、教員側の準備が大切だという意見があった。

また、英語は道具という見解に反対する意見もあった。もし道具ならば翻訳機を使えば済んでしまう。自分の言葉にすることの大切さが指摘された。デジタル・アーカイブの活用についても提案があった。

最後に登壇者の一人である長岡から、ネパールでの調査の際、私たちの信仰心がちゃんとしてなかったから神様が怒り、地震が起きた（自分たちの信仰心の至らなさが神の怒りを引き起こし、地震が起きた）と信じる人が多かったことが紹介された。テクノロジーの普及によって、今後、このような伝統的な価値観がどのように変わっていくのかという問いが提起された。

3. 総括

本研究は CLIL 理論、メディア情報リテラシー (MIL)、異文化間対話理論を基盤に、映像交流システムを活用した外国語教育を小学校に導入するとともに、SDGs や ESD をこれらの実践に統合し、国際交流学习を通じて「持続可能な社会の創り手」を育成することをめざした。主要な成果は以下の通りである。

実践的な成果としては、第一に、2024 年度以降、日本とネパールの小学校間でビデオレターとビデオ会議による双方向交流を実現した。第二に、英語教育と映像制作を組み合わせた学習により、児童のコミュニケーション能力、表現力および地域理解の向上に寄与することができた。その結果、本研究を通して、「グローバル・デジタル・シティズンシップ」概念を提起し、ESD 理論と接合を進めることによって、2023 年ユネスコ勧告がめざす教育の一つの形を示すことができた。

理論的な成果としては、CLIL、ESD およびデジタル・シティズンシップ教育を統合した新しい教育実践のモデルを提示するとともに異文化理解を「情報発信」から「双方向の対話」へ発展させる教育実践モデルを提示することができた。これによって、地域学習と国際交流を結びつけ、児童が自分の地域を再認識する学びの一つの形を示したと言えるだろう。さらに、本研究の最終盤において Zoom による同期型交流が実現できたことは大きな成果であった。本稿執筆時点では未だ分析はできていないが、今後の研究につながるものと思われる。

しかし、一方で課題も残されている。ビデオレター制作における言語の壁と時間的な制約があった。本研究は英語教育との連携をめざしたが、英語教育の充実をめざせばビデオレターによる交流が疎かになってしまうという現実に直面した。これらを両立させるためには、より多くの時間が必要となる。この点では、四倉小学校の実践についてもより詳細に検討すべきであろう。四倉小学校では英語教育との連携を行わず、ビデオレターおよびビデオ会議による対話教育のみに焦点を当てたからである。四倉小学校の児童は日本語でビデオレターを制作し、NPO 地球対話ラボがインドネシア語の字幕をつけた。すなわち、英語ではなく、日本語とインドネシア語を用いた交流であった。本研究はこの二つの実践の比較検討を行っておらず、この問題は課題として残されている。

また、ネパールの実践では、テクノロジー環境の格差によって同期型交流が困難であったが、チャンディカデビ小学校に Wi-Fi 環境が整ったことによって、2025 年度には非同期+同期型国際交流を実践することができた。これからも、日本のみならずネパールにおいても、テクノロジー環境整備支援と実践への教員研修の持続的な取り組みが必要である。

今後は、地域課題と国際課題を結ぶ教育実践モデル構築を進めていく必要がある。そのためにも、研究者や教育者自身が SDGs への理解をいっそう進めることを通じて、持続可能な地球環境と社会形成へ参画しているという自覚が求められるだろう。この自覚がなければ、本研究が提起した教育実践モデルは一過性のものになってしまいかねない。そのためにもアクションリサーチの重要性を今一度確認する必要がある。

参考文献

- UNESCO. (2024). Global citizenship education in a digital age: teacher guidelines.
Retrieved November 28, 2025, from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388812>
- 坂本旬 (2024) ビデオレターを中心としたメディアリテラシーと異文化交流のための英語教育に関する一考察：ESDとデジタル・シティズンシップ教育の接合に向けた実践理論の構築、生涯学習とキャリアデザイン、21(2)、法政大学キャリアデザイン学会
- 坂本旬 (2025a) 国際交流学習からデジタル時代のグローバル・シティズンシップ教育へ：新たな研究のための一考察、生涯学習とキャリアデザイン、22(2)、法政大学キャリアデザイン学会
- 坂本旬 (2025b) JEARNシンポジウム報告資料「ビデオレターを活用した異文化理解・交流と外国語教育—持続可能な未来の創造に向けて」
- 坂本ひとみ (2025) JEARNシンポジウム報告資料「日本とネパールの子どものビデオレターによる異文化理解のための外国語を用いた交流—主体的・対話的で深い学びをめざして」
- 寺崎里水 (2025) JEARNシンポジウム報告資料「ネパールと福島の子どもたちの交流をどのようにしてカリキュラムに繋げるか」
- 長岡智寿子 (2025) JEARNシンポジウム報告資料「『リテラシー』の観点から地域と学校を考える～ネパールでの実践から～」
- 村上郷子 (2025) JEARNシンポジウム報告資料「グローバル・デジタル・シティズンシップ教育実践につなげるための提言」

※本研究は JSPS 科研費 23K20480 の助成を受けたものである。

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7巻 第1号、021-037
特集：異文化理解と国際交流

持続可能な社会の創り手を育成する小・中・高・大の英語教育 ～ CLIL から Pluriliteracies へ～

坂本ひとみ
白百合女子大学

The author has repeatedly argued that CLIL (Content and Language Integrated Learning) is highly compatible with ESD (Education for Sustainable Development). However, contemporary society has become increasingly complex and has further evolved into an advanced information society through artificial intelligence. In such a context, it is necessary to cultivate in learners the competencies required to respond to these social changes. This paper aims to demonstrate that the combination of CLIL with the Pluriliteracies approach offers an effective pedagogical model for this purpose. Pluriliteracies encompasses digital literacy, media literacy, and other related competencies. The paper presents concrete examples of English lessons incorporating this approach at the elementary, junior high, and senior high school levels. It also proposes a collaborative project in which university students in teacher training programs work together with junior high school students to examine regional SDGs and take action based on their findings. In particular, the paper provides a detailed account of the outcomes and challenges of intercultural dialogue through video letters between children in Fukushima and Nepal, which has been continuously implemented as part of the JSPS KAKENHI-funded project, “Practical Research on Foreign Language Education for Intercultural Understanding and Exchange Using a Video Communication System” (21H00548).

1. はじめに

AI がここまで進化し、自動翻訳が一般に使われる現代において、外国語教育が有する意義は何であろうか。世界に目をやれば、ロシアによるウクライナ侵攻、イスラエルによるガザの攻撃などにより、日々、多くの命が失われている。そして、地球温暖化、もしくは地球沸騰化は誰の目にも明らかになっている今、児童・生徒・学生が学んだ内容に心を揺さぶられ、何か行動を起こして、この世界をよりよい方向へ変革する力をつけるような外国語教育とは、どのようなものであろうか。外国語教育を、語彙や文法を覚え、単なる会話をするためのスキルを身につけるも

のから脱却させ、持続可能な社会の創り手を育成することに貢献できる学びにすることは、外国語教育に携わる者にとって喫緊の課題である。外国語を学ぶことが世界への扉を開くことになり、地域の身近な問題に気づいた次には世界の課題に注意を向け、異文化間コミュニケーション力をつけ、異なる背景を持つ人々とも協働してその課題の解決にあたる、地球市民としてともに地球の課題解決に力を尽くす、そういう人を育てる外国語教育を志向すべきではないだろうか。

これまで、筆者は、外国語教育がESD (Education for Sustainable Development: 持続可能な開発のための教育) をめざすためには、CLIL (Content and Language Integrated Learning: 内容言語統合型学習) を用いることがふさわしいということをいくつかの論文で主張してきた(坂本・滝沢 2016, 2019, 2022, 坂本・寺崎 2020, 坂本 2021, 2024, 岩政・坂本 2025) が、この論文においては、CLIL を発展させた Pluriliteracies のアプローチをとることが、現在求められているより深い学びのためには有効であることを述べたい。その理論的背景として依拠するのは、Coyle & Meyer (2021) *Beyond CLIL—Pluriliteracies Teaching for Deeper Learning—* であり、CLIL と Pluriliteracies の接続点、差異に注目する。そこに、ESD の教育的意義を重ね合わせ、筆者が科学研究費助成を受けた研究としてメンバーとともに継続してきたネパールと日本の子どもがビデオレター交換によって自分の地域のことを発信し、相手の生活や文化にも関心を持ち、英語を使いながら学ぶプロジェクトについて分析を行い、その成果と課題をまとめてみたい。

また、勤務校の白百合女子大学において、中等英語科教職課程の「英語科教育法」という科目を担当し、*Sunshine English Course 3* (開隆堂) Program 5 “The Story of Chocolate” の内容理解から発展させて、学生たちが「チョコレートの裏側にある現実」「児童労働」「フェアトレード」という3つの項目について、グループに分かれて探求的な協働学習をし、単元のゴール活動としてポスター発表会をイベント仕立てにして開催し、近隣の市民や中学生も招いた試みについても、一人の学習者の成長に焦点をあてながら分析し、考察をする。

同じく、白百合女子大学の中等英語科教職課程で高等学校検定済教科書 *All Aboard! English Communication I* (東京書籍) Lesson 9 “Fighting Plastic Pollution” のESDをめざした指導法を学生たちと実践研究した授業例、大学生と地域の中学生をつなぐ試みとして「学生によるミタカ・ミライ研究アワード」に提案した「白百合 SDGs 英語教室」についても論じてみたい。

2. 先行研究

Beyond CLIL (2021, Coyle & Meyer) で示されているプルリリテラシーズ・モデルは、学習者が複数のリテラシー (言語的・視覚的・文化的など) を活用して、専門的な知識を構築し、他者と効果的にコミュニケーションできるようにすることを目的としている。CLIL と Pluriliteracies はどちらも「言語と内容の統合的な学び」を目指しているが、焦点や深さに違いがある。Pluriliteracies は、CLIL の発展形ともいえるアプローチで、「どう理解し、どう伝えるか」というプロセスを重視し、Literacies Progression Model を用いて、学習者の学びが段階を

追って深化していき、より高次の概念理解、意味構築へと発展していくところに焦点を当てている。

筆者は、2018年、日本CLIL教育学会が開催したスコットランド研修において、Do Coyle博士の説明を間近で聞いたが、CLILは入口で、Pluriliteraciesはその奥行きというイメージでとらえることができると考えた。Coyle博士は以下のような図（Coyle博士の理論に基づいて教育実践をしているKevin Schuck氏作成の図）を示された。

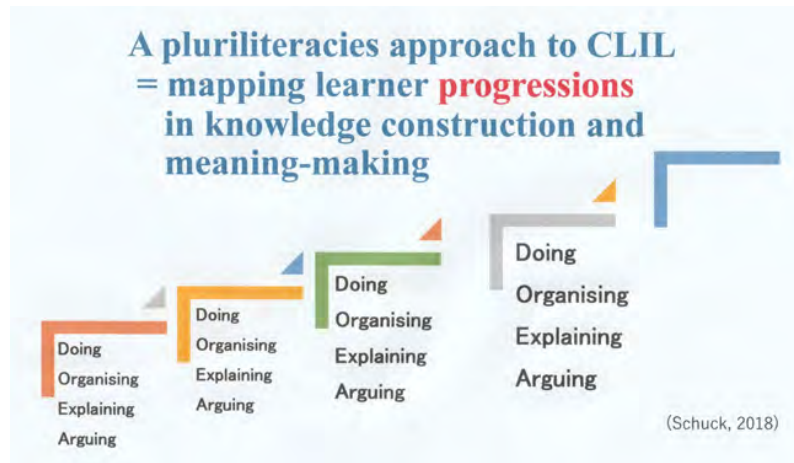


図1 ShuckがCoyleの理論を図にしたものをもとに筆者が作図

Progressionとは、the act of changing to the next stage of developmentであり、学習者が主体となって、教材に取り組み（doing）、そこから得た知識を自分の頭で整理し（organizing）、それを自分のことばで説明し（explaining）、論じる（arguing）という“languaging”が鍵になるとの説明があった。

また、“4 dimensions for pluriliteracies for deeper learning”（深い学びのための pluriliteracies の4つの次元）として次のものがあげられていた。(1) Demonstrating understanding（理解していることを示すこと）(2) Building knowledge and refining skills（知識を積み上げ、スキルに磨きをかけること）(3) Generating and sustaining commitment and achievement（関与し成果をあげることに向かって進む力とその保持）(4) Mentoring learning and personal growth（学習者の学びと人間的成長を見守ること）であり、4点目に関しては、教師が学びの全体空間の頂点のあたりから見守るイメージ図も示された。そして、その立体的な学びは“4D Planning”と名付けられ、そこにはCLILの4つのC（Content / Communication / Cognition / Culture）も前提として埋め込まれているとのことであったが、(a) Activation of prior knowledge（学習者がすでに持っている知識を活性化する）(b) Development of appropriate language for understanding = Conceptualization（理解したことを表現する適切な言語の発展=概念化）(c) Teacher as a mentor, guide, and a facilitator（教師はメンターであり、ガイドであり、ファシリテーターである）(d) Learner-centred（学習者中心）の4つがこの学びを立体的なものとしている。

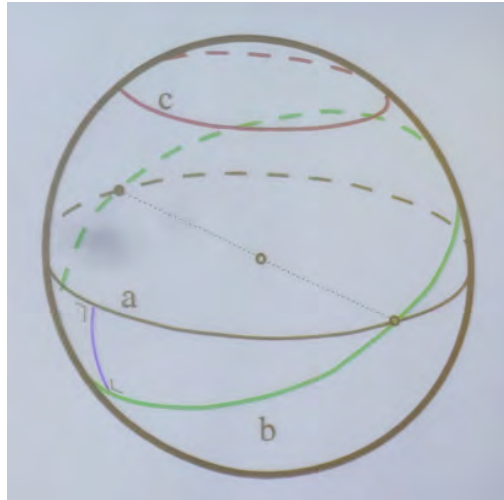


図2 Shuck, 2018

また、注目したいことは、このような深い学びが必要なのは、学習者の異文化間コミュニケーション力を高め、責任ある地球市民となるための重要なステップだからであると Coyle 博士が強調していることだ。現代の教育の責任として、単なる知識習得型の学びではなく、生涯学び続ける地球市民を育成するために、問題解決力や転移可能なスキル、未来に向けての前向きな姿勢と成長志向のマインドセットを育む学び方の重要性にも言及している。スコットランドの講演時には、このことを強調するために、21 世紀の教育として、ユネスコの学びの 4 本柱の図をスライドで映されて、そのことを述べられたのである。

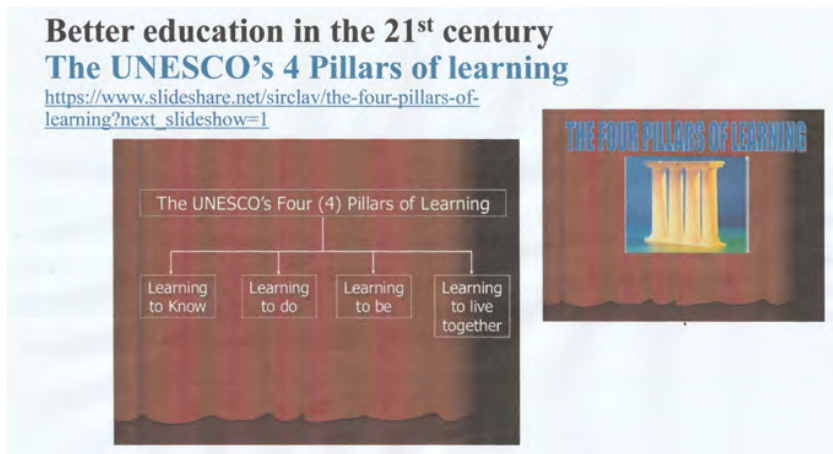


図3 Coyle博士のスライドをもとに著者が作成したもの

そして、Coyle 博士は、Pluriliteracies の従来の概念に加えて、デジタルリテラシーと感情リテラシーもその中に含めることができるとも話された。これは、OECD の定義するグローバル・コンピテンスやデジタル時代の子どもたちの教育について書かれた文書の内容を想起させるものであった。

グローバル・シティズンシップ教育を強く意識したところが、CLIL を Pluriliteracies へ発展させた理由であると考えられる。Beyond CLIL は、ESD という言葉は用いていないが、ESD がめざすところと同様のゴールをめざしているといえよう。その理由は、Pluriliteracies アプローチは、学習者が批判的思考力を高めることを奨励しており、それは地球的課題に取り組むために必要な分析力、課題解決力につながる。また、言語を通じた多元的なリテラシーを獲得することは異文化理解にも通じていく。そして、意味構築の力をつけることにより、責任あるコミュニケーターとなっていき、持続可能な社会を創ることもかかわりを持ち、行動に移すこともできるようになる。つまり、Pluriliteracies はよりよい学習者を作るだけでなく、よりよい市民を育成する学びである。

ここで、CLIL と Pluriliteracies の共通点と相違点を表にまとめてみる。

共通点

項目	CLIL	Pluriliteracies	共通する考え方
言語と内容の統合	✓	✓	教科知識と言語運用を同時に育てる
学習者中心	✓	✓	学習者の思考・表現・気づきを重視
21世紀型スキル	✓	✓	批判的思考、協働、創造性などを育成
教科横断的な視点	✓	✓	複数分野をつなげる学びを促進

相違点

観点	CLIL	Pluriliteracies
主な枠組み	4Cs(Content, Communication, Cognition, Culture)	Literacies Progression Model(理解の深まりとリテラシーの発達)
言語の扱い	教科に必要な言語を意識的に教える	言語を「意味構築のツール」として捉え、複数のリテラシー(視覚・科学・社会など)を育てる
学びの深さ	内容理解+言語習得	概念理解+意味構築+自己表現(より深い学び)
評価の視点	内容と語学力の両方	学習者の「意味構築のプロセス」と「リテラシーの進展」

Pluriliteracies については、次の論文「『リテラシーの多元性』と成人の学習—ネパールの実践から—」(2025, 坂本旬・長岡)も参照する。坂本旬・長岡はここで次のように述べている。

ユネスコは2000年代初頭からリテラシーの多元性(plurality of literacy)を強調するようになった。本稿ではこの時期以降、ユネスコが用いる多元性を特性とするリテラシーを「多元的リテラシー」と呼ぶことにする。なお「plurality」という用語は「複数性」と訳すことも可能だが、後述するようにリテラシーの多元性とは単にリテラシーが複数存在することで

はなく、文字の読み書き能力としての識字のみならず、デジタルリテラシーやメディアリテラシーなど質の異なるリテラシーを内包することを意味している。そのため、本稿では「複数性」ではなく、「多元性」という訳語を用いる。

(坂本旬・長岡 2025, p.59)

Coyle 博士は、CLIL をよりよい世界を作る人間を育てるための教育にするためにユネスコの教育理論に依拠しているが、Pluriliteracies アプローチを唱道するようになったこと背景として上記のようなユネスコの動きがあったのではないかと推察される。世界が複雑さを増し、様々な情報が飛び交う 21 世紀において、子どもたちが情報の大波に流されることなく、批判的思考力を身につけ、自らの立ち位置をゆるぎないものとし、自己の目指す方向に向かって深い学びを積み重ねていくためには多元的リテラシーは欠くべからざるものと考えたとしても当然であろう。

3. 持続可能な社会の創り手を育成する小学校の英語教育～日本とネパールの小学生のビデオレターを用いた異文化間ダイアログ～

法政大学・坂本旬教授は、2016 年から福島とネパールの子どもの異文化間ダイアログといえるビデオレター交流を進めてきたが、2021 年度からは文部科学省科学研究費助成研究 21H00548「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」としてその交流を継続しており、今年 2025 年度はその 5 年目である。筆者がこのプロジェクトに本格的にかかわるようになったのは 2023 年 4 月からである。

福島県南会津郡只見町立朝日小学校は、過疎化が進む地域の小規模校であるが、ユネスコスクールとして、1 年生から 6 年生まで ESD の学びが徹底して行われている。2023 年度は、6 年生 7 名が「総合的な学習の時間」と「外国語」の時間を使って、自分たちの学校生活や日本文化を紹介するビデオレターをネパールに向けて英語を用いて作成した。まず、2023 年 7 月の第一回授業において、「ネパールの子どもたちに朝日小学校や只見町の何を伝えたいか」をアンケート用紙に書いてもらったが、「美しい自然」「おいしいお米」「学校での SDGs の取り組み」などがあがっていた。この学校では、地域愛を育成するために「只見学」という授業が低学年のときから実施されており、廊下には児童が只見愛を表現した絵画なども展示されている。日本文化紹介としては、児童が好きな書道をいかして、習字で「ネパール」と書くところをビデオ撮影したり、6 年生が保護者参観日に披露した和太鼓と踊りを動画におさめたり、「お正月」という日本の歌を英語版にして 7 人全員で歌い、歌詞に出てくる「コマ」や「凧あげ」の実物も見せて、ビデオ撮りをした。

ビデオを撮るシーン、そして、それぞれ、どの児童がどの場面を撮影するかをみなで話し合って決め、英語の自己紹介を互いに撮りあうところから始めて、日本文化紹介、学校生活紹介のビデオレターを完成させた。

この学びが進んでいくと、2023年10月授業の折りに、児童たちは、自分たちが卒業時に捨てることになる楽器のリコーダーをネパールの子どもに届けてほしいと自ら申し出て、その理由を3つあげた。1) まだ使える楽器を捨てるのは「もったいない」、2) プラスチックごみをふやすのはよくない、3) この寄付によってネパールの子どもたちの音楽教育がよくなってくれればうれしいということであった。ここから「日本とネパールをつなぐ『もったいない』プロジェクト」が始まり、日英バイリンガル絵本の『もったいないばあさん』も教材にしながら、ESDの学びを深めていった。

2024年2月には、子どもたちが集めた14本の中古のリコーダーとビデオレターを持って、坂本旬と筆者がネパールのカトマンズの北にある山奥の小規模校、チャンディカデビ・ベーシック・スクールとカトマンズ市内の私立の小中一貫校カブヤ・スクールに届けに行き、ネパールにおいても「もったいない」授業を英語で行った。「もったいない」という言葉は、ノーベル平和賞を受賞したケニアのワンガリ・マータイ博士が日本で出会って感銘を受け、世界に広めようとした言葉、概念であるが、これを授業の「内容 (Content)」とする concept-based CLIL のレッスンプランを作成した。

Pluriliteracies 型授業では、学習者が言葉を通じて、自分の頭の中で「意味構築」をすることが重視されるので、「概念」をテーマとした授業案がよいとされている。このように企画すると、自然といくつもの教科の学びにわたる内容となり、多元的リテラシーの育成にも貢献できる。「もったいない」授業の場合、家庭科や社会科の学び、SDGsの12番目の目標“Responsible Consumption and Production”とも重なってくる。そして、ネパールという開発途上国の子どもたちと協働学習することで、SDGsの1番目の目標である“*No poverty*”や10番目の目標“*Reduced inequalities*” 17番目の“*Partnerships for the Goals*”についても、実感を伴って学ぶことができ、日本の子どもたちにとっては、「自分の英語が相手に伝わった」という成功体験も得られることになり、その後の英語学習への意欲も高まる。

絵本『もったいないばあさん』は福島の小学生対象のときには日本語・英語のバイリンガルで読み聞かせをしたが、「もったいない」という言葉が出てくるときには、子どもたちに、“*What a waste!*”という英語のフレーズを何度もコーラスしてもらった。また、この絵本では「もったいない」の場面として6つの例があげられているが、ペアワークの英語会話として、6つの場面の中で、自分が特に大事だと思うものを選んでもらい、その絵を指さしながら、“*What’s your mottainai?*” “*My mottainai is this.*”と伝え合う活動も入れた。CLILにおいて重視する思考を育てる活動の中で、「評価する」という項目があり、自分なりにどれかをより大事だと考えて選ぶことはその目的にかなった活動となる。子どもたちは、一つの場面を選んだ理由について、朝日小学校では日本語で説明を加えていたが、カトマンズ市内の学校では、その理由を英語で説明できる子どももいた。ネパールの子どもたちには、朝日小学校の子どもが習字をしている場面がビデオレターにあるので、日本から習字の道具を持ち込み、習字で「もったいない」と書いてもらった。



図4 2023年2月21日、カトマンズのカブヤ・スクールにて 筆者撮影

この「日本とネパールをつなぐ『もったいない』プロジェクト」はCLILで設計されているが、CLIL授業で重視される4つのCの要素をあげると以下ようになる。

Content (内容)：日英バイリンガル絵本『もったいないばあさん』を読んで「もったいない」という概念を学ぶ／日本とネパールの異文化間対話のためのビデオレター作成

Communication (言語)：What a waste !

A : What's your *mottainai*?

B : My *mottainai* is this.

A : Why?

B : Because ~ (日本の児童の場合、ここは日本語で表現することも可)

Cognition (思考)：自分の日常生活の中の「もったいない」について考える／日本とネパールの「もったいない」という概念についての共通点と相違点について考える。

Culture (文化)：ネパールについて知る。「もったいない」という考え方をネパールの子どもたちと共有する。

iPadを使ってビデオレターを作る、ビデオレターを互いに見て読み解く、という活動が加わるため、デジタルリテラシーや視覚情報のリテラシーもおおいに育成されるので、PluriliteraciesアプローチのCLIL授業といえる。2019年度の学習では、日本の子どもたちは、ネパールの子どもたちの服装から、経済的に恵まれていない状況であろうということを感じ取り、日本で不要になった服をネパールの子どもたちに届けたい、と提案し、服が集められるということもあった。また、言葉を介さずとも、日本の子どもたちが松ぼっくりに絵具で色を塗るといった遊びをしているのをビデオレターで見て、ネパールの子どもたちが自分たちもやってみるといった例も見られた。

2023年度の「日本とネパールをつなぐ『もったいない』プロジェクト」の成果としては、日本の6年生の7名中6名が「英語コミュニケーションについての自信」が、プロジェクト前よりも高まっており、一人の児童は、プロジェクト前に100点満点中30点、と自己評価していたのが、プロジェクト後には、93点と答えており、このプロジェクトの3月の授業は、ネパールへビデオレターを届けたことの報告であったが、授業に対するこの児童のエンゲージメントがとても高まっているこ

とが観察によって確認された。ほかの児童も、60点から95点へ、90点から95点へ、0点から5点へと上がっている。90点から95点と答えた児童は、もともと英語が好きで優秀な児童であったが、中学進学以降も英語の勉強に力を入れ、県のスピーチコンテストでも優勝をかざっている。

また、振り返りアンケートで、6年生全員がこのプロジェクトは有意義で楽しかったと回答し、継続したいと答えてくれた。この児童たちは、2024年4月より、となりの只見中学に進学したのであるが、この学校もユネスコスクールとしてESDを推進しているので、校長に話をし、2024年10月には、次の年度にこのプロジェクトに参加する新6年生、5年生を招いて、中学校1年生との合同授業をさせてもらった。中学1年になった生徒たちが、後輩に向けて自分たちの経験を話してくれ、アドバイスもしてくれた。

2024年度の交流プロジェクトは、5、6年生の合同クラスで「総合的な学習の時間」を使って行われた。科研メンバーでは寺崎里水、長岡智寿子が加わり、学習指導要領の3観点に沿った目標をしっかりと掲げ、ネパールの教育制度や現地の様子は長岡が中心となって子どもたちに話をしてくれた。子どもたちから、ネパールについて知りたいことをできるだけたくさんあげてもらい、その疑問について探求する形で、グループに分かれてビデオレター作成にとりかかった。

2024年度のこの交流プロジェクトの「単元目標」「評価規準」は以下の通りである。

知識および技能	思考力・判断力・表現力等	学びに向かう力、人間性等
只見の気候や地形を知り、地域の暮らし方の特徴との結びつきを理解している。	ふるさと只見を愛する気持ちを、ビデオレターを用いて人に伝える方法を考える。	様々な方法を用いて地域のことを調べようとしている。
動画をつくるために必要な手続きを理解している。	人に情報を伝えるために必要な動画の構成を考える。	友だちと話し合い、協力をしながら活動に挑戦している。
必要に応じて英語コミュニケーションを取ることができる。		英語を使ってコミュニケーションを取ろうとしている。

筆者は、現行学習指導要領の3観点は、CLILの4つのCともうまく合致すると考えており、それを表すのが以下の図となる。

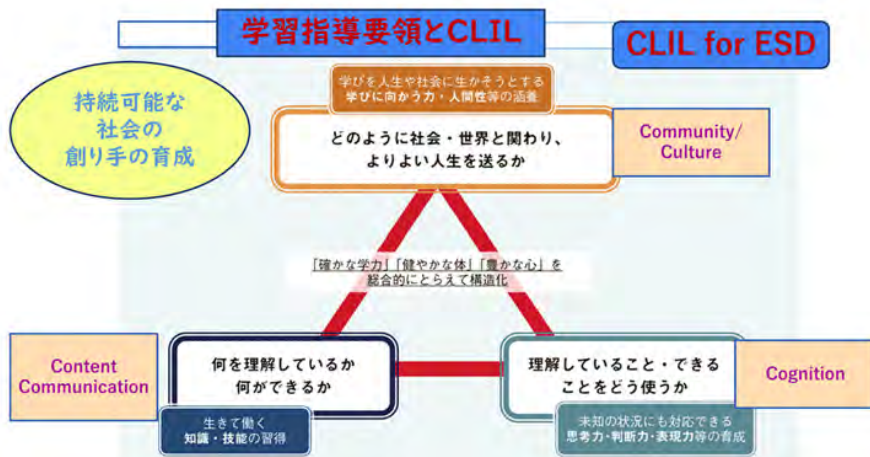


図5 学習指導要領の3観点とCLILの4Csの関係を表す図 筆者作成

この年に作成されたビデオレターは、2025年2月、坂本旬、長岡、筆者によってネパールのマハンカル小学校で上映され、坂本旬、寺崎、筆者によってチャンディカデビ小学校で上映されたが、どちらにおいても、ネパールの児童は目を輝かせて食い入るようにビデオを見てくれ、筆者が感想を求めると、“I like the train!” “I like the snow!” “I like the beautiful river!” と次々と手をあげ積極的に答えてくれた。チャンディカデビでは、福島の子どもたちの問いかけに答える形で、こちらもグループに分かれて、「学校で学んでいること」「日常生活」などをこちらが貸与したiPadを使ってアクティブに撮影し、短時間でビデオレターの返事を作ってくれた。

2025年3月、この返事のビデオレターを見せる授業を朝日小学校でおこなったが、子どもたちの喜びに満ちた表情、授業への積極的な参加は目をみはるものがあった。支援が必要な児童がクラスにいるのだが、その子も一番に手を挙げて、ネパールの子どもからのビデオレターに対する感想を言ってくれた。

CLILのCommunication(言語)においては、①Language of Learning(授業でターゲットとする言語表現)②Language for Learning(学びを進めるための言語表現)③Language through Learning(授業中に偶発的に学ぶことになる言語表現)の3種類が考えられているが、ビデオレターを視聴した際に、日本の子どもたちは、ネパールの子どもが何かを指しながら、“This is ~.”と何度も発していたため、そこを聞き取ることができた。また、自己紹介の場面で、“My name is ~.”と言っていたことも聞き取れており、生きた外国語をLanguage through learningとして学ぶことができた。

2025年度に入り、今年度も5、6年生の合同クラスでこのプロジェクトを遂行しているが、6年生にとっては2年目の再チャレンジとなるので、前年度の3観点の目標に、「相手に伝えるためのよりよい英語のコミュニケーションの方法について考える」「様々な方法を用いて自分の思いを人に伝える」という「思考・判断・表現」の目標を加えることにした。前年度に自分たちが作ったビデオレターを見返し、話している声量が小さすぎたり、話すスピードが速すぎたり、相手に伝えようという気持ちが不十分だった点を改善しようとしている。動画によるコミュニケーションなのであるから、言葉だけに頼ることなく、実物を見せたり、ジェスチャーを入れたり、視覚情報にも留意すると、よりよく伝えることができるということを実行し、シンプルな英語表現をゆっくり、はっきり、相手に届けるつもりで発することにも努めている。

只見町は、福島県の中でも交通の便がよくない奥地にあるが、このような町にも高齢者介護施設で働いているネパール人がいることを児童が知らせてくれた。日本に暮らし、日本で働くネパール人にインタビューして動画を撮影し、その人の気持ちや事情を理解し、ネパールという開発途上国に児童が思いをはせる学びの機会になることを願っている。

4. 持続可能な社会の創り手を育成する中学校の英語教育～おいしいチョコレートの裏側にある現実を知り、その解決法を考える～

中学校検定済教科書3年生用 *Sunshine English Course 3* (開隆堂) Program 5 “The Story of

Chocolate”は、世界中で愛されているおいしいチョコレートの裏側には、学校にも行けずにかカオの収穫に従事するガーナの児童労働という現実があること、その状況を改善するための一つの方法としてフェアトレードがあることを生徒に知らせる単元である。単元の目標としては、チョコレートの歴史や生産・消費について知り、それに対する取り組みとしてのフェアトレードについて、英文や資料、活動の中で詳しく知り、自分の考えを持ち、伝えることをめざす。関係代名詞の主格を使って、ものや人について詳しく説明ができることを知り、自分の言葉で表現することを楽しむことをめざす。

単元の評価規準は以下のようになる。

知識および技能	思考力・判断力・表現力等	学びに向かう力、人間性等
チョコレートの歴史について、発祥の国やヨーロッパへの伝来などキーワードを確認しながら、読み進めることができる。	友人や歴史上の人物などについて紹介するために、関係代名詞を入れて、英文をつくることができる。	他教科の既習事項などと結びつけ、チョコレートの歴史や産業の現状、フェアトレードの取り組みについて関心を広げている。
単語、熟語では発音、発声に留意し、自信をもって、読むことができる。	カカオ生産の実態と児童労働について知り、考察する。	ワークショップやポスター作成に取り組み、自分の視点をまとめ、伝えようとしている。
主格の関係代名詞の文の中での働きを理解し、関係代名詞が入った英文を使って、簡単なやりとりができる。	本課で学んだことをもとに、フェアトレードや様々な改善のためのアクションを調べ、ポスターを作成し、発表することができる。	

最近の教科書にはカラー写真が豊富に使われているため、このようなグローバル・イシューを扱う単元においては、生徒の関心をまず写真に向かわせ、フォトランゲージという教育方法で、生徒たちが思ったこと、感じたことを即興で英語を用いて発してもらうことから始めるのがよいであろう。この単元の場合なら、カカオの実を割る作業をしている子どもはいったい何歳くらいなのだろうか、なぜ、働かなくてはいけないのか、学校には行けているのだろうか、などを問いかけ、生徒の想像力を刺激し、彼らがすでに持っている知識、印象も引き出していく。学習指導要領では、「即興で話すこと」という目標があるが、フォトランゲージはそれによく合う方法であろう。また、認定NPO法人ACEのウェブサイトには、ガーナのチョコレートに関する児童労働の現実を伝える動画もあり、詩人の谷川俊太郎氏が作った「そのこ」というポエムもっている。ガーナの児童労働に従事する子どもと日本の子どもが対比されている日本語の詩であるが、これを生徒に英訳させて、一人はガーナの子どもの役、もう一人は日本の子どもの役とわりあてて、ロールプレイをするのもいい言語活動になるであろう。

白百合女子大学の教職課程に在籍する3年生の学生たち9名は、3グループに分かれ、“The Story of Chocolate”, “Child Labor”, “Fair Trade”をそれぞれ扱うポスター発表会を行い、イベント仕立てにして、フェアトレードの紅茶をケニアから輸入している方をゲストに招き、地域の中学生、市民にも招待状を送って、プレゼンテーションを聞いていただき、ケニアの紅茶をふるまうことにした。“The Story of Chocolate”のグループは、教科書のこの単元を要約しつつも、

さらに調べ学習をして、チョコレートの歴史のさらに詳しい説明なども加えた。また、世界の一人当たりのチョコレート消費量を比較する国別ランキングの表においては、日本は何位であるかをオーディエンスに考えてもらうクイズも入れた。“Child Labor”のグループは、協働で調べ学習を行い、チョコレートにまつわる児童労働、レンガ工場で働く子どもたちの健康問題、児童兵士というトピックを扱った。“Fair Trade”のグループは、ACEと日本ケニア交友会、そして、今治にあるタオル企業で、タンザニアから有機コットンをフェアトレードで輸入し、環境にも配慮して安全なタオルを作っている Ikeuchi Organic をとりあげた。



図6 中学英語教科書の単元に基づくポスター 白百合女子大学学生作成

教職課程の学生たちは、中学3年生に実践してもらいたいポスター発表会を自らが体験することで、その有意性と難しさを理解し、英語でプレゼンテーションをする中学生を教師の立場でどのようにサポートすべきかを考えるよい機会となった。

中でもフェアトレードのケニア紅茶について調べて発表した学生は、この紅茶が無農薬で安全な品質管理を経ており、これを買うことが、ケニアの女性の自立を助け、子どもたちの奨学金にもなることを知って心を動かされ、ポスター発表も立派にやることができた。また、それについて、大学の英語スピーチコンテストでみなに話したいと申し出てくれた。このように学生が積極的に動いてくれたことは大きな成果である。

5. 持続可能な社会の創り手を育成する高等学校の英語教育～プラスチックごみの現状を知り、その解決法を考える～

高等学校検定済英語教科書 *All Aboard! English Communication I* (東京書籍) Lesson 9 “Fighting Plastic Pollution” の単元目標は以下のように設定できる。現在のプラスチックごみの問題について知り、メラティとイザベルというインドネシアの10代の姉妹がその問題をどのように解決しようとしているか、本文を読み取り理解しようとする。それをもとに、環境を守るために自分たちにできることについて考え、英語で述べることをめざす。人や物に現在分詞や過去分詞を使って「～している」「～された」という説明を加える後置修飾について理解し、自分の言葉で表現することを楽しむことをめざす。

この単元の教授法としては、Pluriliteracies アプローチを用いたESDのためのCLILの枠組みを用い、「主体的・対話的で深い学び」(アクティブ・ラーニング)をめざした言語活動を積み重ねて、ゴールの活動にまで持っていく方法を学ぶことができた。内容と言語の目標を50%・50%という配分に留意し、批判的思考力を高めるためには、テキストに書かれたことから答えられる事実確認質問のみでなく、テキストには書かれていないことを推測して答える類推質問や、自分の考えを述べる評価質問などを考える。CLILでは、ワークシートを用意し、一人で考える作業に用いる箇所、ペアで対話をしたあとに自分の考えが発展したことを感じながら書き入れる箇所を作り、それをさらにグループで、クラスで共有しながら書き足していく箇所も作って、対話による思考の深まりを視覚化する工夫をすることがあるが、それを主体的な活動にするためには、自らが問いを立てるところからスタートすることが重要である。一人の生徒がメラティまたはイザベルになり、もう一人がインタビュアーになりきって、いろいろと彼女たちに質問をするというペアワークの活動も、学生たちからアクティブ・ラーニングの方法として有効であるという評価を得た。

この教材においては、インドネシアの姉妹がなぜ自分たちがこういう活動に取り組んだのかをみごとな英語で語るTED TALKの動画が誰でも見られるようになっているので、それをおおいに活用することがメディアリテラシーの力を高め、アクティブ・ラーニングの鍵となる。実際、白百合女子大学の学生たちにこの動画を見せた際も、自分たちより少し年下の少女たちの行動力

に学生たちは大変な刺激を受け、自分の意見を述べる活動が活発になった。

この単元の最後に行うゴール活動としては、学生からの発案で、パンフレットを作成して、プラスチックごみ問題とその解決法について人々に知らせるということを実践したが、このときは、1枚の色画用紙を三つ折りにしたものを前にして構成を考え、手書きでイラストを挿入し、字体なども自分の好みでデザインしたものを使うことをおおいに楽しんでいった。パワーポイントなどのデジタル・プレゼンテーションがふえている中、アナログのよさを実感できるゴール活動となった。グループで作ったポスターではなく、一人ひとりが作ったパンフレットであると、プロジェクトの最後の end-product が自分の手に置いておけるものとなり、達成感が増したようである。

このことから、筆者は、ユニバーサルデザイン教育の利点にも思いを致すことになった。最後の end-product として、クラスでみな共通のものを作ることが一般的であるが、手作りのパンフレットを作成してもいいし、パワーポイントによるデジタル・プレゼンテーションをしてもいいし、動画を作成してもいいし、ポッドキャストとして発信してもいいし、多様な生徒のマルチの能力を活かせるように柔軟に考えてもいいのではないかと考える。そして、そのような多様な表現を肯定的に受け止める教師の評価やクラスの生徒みんなの評価が奨励されていいと考える。「協働的な学習」と「個別最適な学習」の両方を見据えて、多様化している生徒の学習意欲に対応していきたいと考える。

6. 持続可能な社会の創り手を育成する大学の英語教育～中学生と大学生が協働する白百合SDGs英語教室～

本論の第4章で述べた中学英語教科書に基づくポスター発表会およびフェアトレードイベントをきっかけとして、三鷹ネットワーク大学が開催する「学生によるミタカ・ミライ研究アワード」にも提案を送ることとなった。以下が学生たちと筆者による提案書である。

現在、公立中学校で使用されている検定済英語教科書では、SDGsに関連するテーマが多く扱われている。地球温暖化による生物の絶滅危惧種のこと、プラスチックごみ問題、人種差別、貧困問題、児童労働のことなどが取り上げられ、経済的に豊かな日本ではあまり身近でないトピックについても英語を通して学ぶことになる。地球市民として解決していくべきグローバルな課題が山積しており、国際共通語としてもっとも使われている英語を用いて、世界のさまざまな背景を持った人たちと協働しながらそれらの問題に対処していかなくてはならない時代である。

中学校の英語教員をめざす学生が在籍している白百合女子大学の英語科教職課程においては、教科書の学びからスタートし、多様な地球的課題を自分事として英語を通して理解を深め、課題解決のために行動を起こせる地球市民を育成するための英語科指導法を実践研究している。現行の学習指導要領においては、すべての教育段階において前文が付されており、

その中で「持続可能な社会の創り手を育成するための学び」という目標が明示されている。今や、外国語のスキルだけを教えるのではなく、生徒の内容理解を深め、批判的思考力を養い、地域社会、世界の人々と協働して課題解決のために行動できる地球市民を育てることが外国語科の学びの究極の目標なのである。

教職課程の学生たちは大学4年次に3週間の教育実習を行うが、その期間に限定することなく、日ごろから恒常的に地域の中学生とともに英語教科書の学びからスタートしてSDGsについて理解と思いを深め、ともに地域社会をよりよくするためのアクションを起こしていけるような連携プロジェクトを遂行する方法を研究したい。よい地球市民となるためには、まずは、各自の学校、地域、国の課題を発見し、その解決力を磨いていくことから始めなくてはならない。中学生段階なら、各自の学校や地域の問題に取り組み、それを英語で世界の中学生に発信していくことがいいのではないだろうか。

教職課程を担当する教員である坂本は、2011年の東日本大震災の折、世界の英語教師とつながる ePals というネットワークに入っていたことから、各国の英語教員とその生徒たちから励ましの英語メッセージや折鶴を受け取り、被災地東北の中学生にそれを届け、その生徒たちにお礼のメッセージや今後自分たちががんばっていく決意表明のメッセージを英語で書いてもらい、各国に届けるプロジェクトを行ってきた。中でもトルコの英語教員と親しくなり、彼女の紹介で、EUとその近隣諸国の生徒たちが英語を使ってSDGsのテーマで国際協働学習をするエラスムス・プラスという組織のメンバーになることができ、2016年以来、ハンガリー、ポーランド、ポルトガル、トルコ、ギリシャでそのミーティングに参加し、日本文化を体験するワークショップや日本のエコロジーの考え方を伝える「もったいない」プロジェクトなどを継続して実践してきた。今回、三鷹市・調布市の中学生と白百合女子大学の学生でSDGsの学びをし、地域社会をよくするためのアクションを起こした際は、その実践を英語によるポスター発表会でプレゼンテーションし、ビデオに撮って、エラスムス・プラスで仲間になったEUとトルコの教員に送り、そちらで視聴してもらって、それに対するフィードバックコメントをビデオレターとして受け取ることを計画している。

まず、その第一回として、2025年11月3日(月)に中学英語教科書 *Sunshine English Course 3* にあるチョコレートにまつわるガーナの児童労働の話を取り上げ、その解決策の一つとしてフェアトレードについて学び、英語でポスター発表をするイベントを企画し、地域の中学校に招待状を送っている。この日は、祝日なので、大学は授業があるが、地域の中学生や地域の方たちは休日なので、いい機会であるとして企画した。このプロジェクトが承認されれば、毎月1回土曜日または祝日に開催することを原則として、「白百合SDGs英語教室」を開催し、中学生と大学生と一緒に地域の問題を考えるための英語教材を学んだあとに、地域を歩いてみるどころから始めて、たとえば、ゴミ焼却場とともに視察・取材に出かけたりして課題発見、課題解決を考え、行動を起こし、その様子を英語によるビデオレターとして発信するところまで進めていきたい。

ねらいとしては、白百合女子大学英語科教職課程の学生たちが、中学英語教科書にある社

会的な問題を題材とする単元の教材研究を深め、指導法を主体的に身に付け、中学校生徒においては、学外でも英語を学ぶ機会がふえ、地球市民として世界の人々と地球的課題を解決するためのことばとして英語を学ぶアプローチを楽しみ、その意義について自らの体験を通して思いを致し、今後、さらに英語をもっと学びたいという意欲が向上することをめざしている。

白百合女子大学の学生たちが中学生と協働して学びを深め、地域社会をよくするための行動を起こすプロジェクトがなるべく早く開始できることを期待している。

7. おわりに

AIによってフェイク動画が作成され、SNSを通じて瞬く間に世界中に広がり、それを信じてしまう人の多さに驚愕することが頻繁に起こるようになった。そのような偽情報によって政治までもが左右されてしまい、外国人排斥運動が起きたり、社会の分断が深まったりする事例も後を絶たない。こうした状況の中で、私たち一人ひとりがデジタル空間における責任ある市民として行動することの重要性が、これまで以上に問われている。デジタル・グローバル・シティズンシップとは、単にインターネットを安全に使うスキルだけでなく、異なる文化や価値観を尊重し、情報の真偽を見極め、他者と協働しながらより良い社会を築こうとする姿勢を含んでいる。グローバルにつながる現代において、デジタル空間での行動が現実社会に大きな影響を与えることを自覚し、共感と批判的思考をもって情報に向き合う力を育むことが、これからの教育において不可欠である。

このような市民性を育むうえで、外国語教育の果たす役割は極めて大きい。言語を学ぶことは、単なる語彙や文法の習得ではなく、他者の視点に立ち、異なる世界の見方を理解する営みでもある。特にCLILは、言語と教科内容を同時に学ぶことで、学習者の思考力や多角的な視点を育む有効なアプローチとして注目されてきた。

しかし、現代社会の複雑さとグローバルな課題の広がりを前に、私たちは今、「CLILを越えたその先」を見据える必要がある。そこでは、多元的リテラシー(pluriliteracies)の視点が鍵となる。言語的理解に加え、視覚的・デジタル的・文化的な文脈を読み解く力を育むことで、学習者はより深く、より批判的に世界と関わるができるようになる。

このような教育は、単なる知識の伝達ではなく、学習者自身が「世界に関わる主体」として育つことを目指すものだ。つまり、CLILを出発点としながら、持続可能な社会の創り手を育てる教育へと進化させていくことが、これからの外国語教育に求められているのである。

本研究にはさらに深めるべき課題が見出される。朝日小学校の実践研究において、小学校段階では「英語コミュニケーション」の自信の自己評価が、プロジェクト前には0点で、プロジェクト後には5点とつけた児童は、中学校に上がってから不登校の傾向を見せるようになった。小規模な朝日小学校では、クラス替えもなく6年間を過ごし、この児童のよさ、弱い点をよく

理解してくれる教師やクラスメートに囲まれていたことであろうが、3つの小学校から進学してくる中学校では、そのような状況が変わってしまい、この子にとって居心地のいい場所ではなくなってしまったのではないと思われる。筆者は、「持続可能な社会の創り手」を育てる教育を推進し、学びの責任として行動につなげていける市民を育て、このような学びから得られる自己肯定感を高めることで、未来に向かうポジティブ・マインドセットを育てていきたいと願っているが、それですくいきれない子どもたちがいる。「支援が必要な子どものための教育」みんなにやさしい「ユニバーサルデザイン教育」などの視点も入れながら、誰一人取り残すことのない教育をめざし、現在の実践研究をさらに進めていきたいと考えている。

参考文献

- 岩政伸治・坂本ひとみ (2025) 「ESDを志向する中学・高校の英語授業」『SELLA 第54号』白百合女子大学英語英文学会.
- 卯城祐司・西垣知佳子・手島良・大塚謙二ほか76名 (2025) *Sunshine English Course 3* 開隆堂出版.
- 清田洋一ほか20名 (2025) *All Aboard! English Communication I* 東京書籍.
- 坂本旬 (2020) 『デジタル・シティズンシップ』大月書店.
- 坂本旬・長岡智寿子 (2025) 「『リテラシーの多元性』と成人の学習—ネパールでの実践から—」『基礎教育保障学研究』第9号.
- 坂本ひとみ (2024) 「ESDをめざした小学校のCLIL授業の試み—フィンランドの教育の視点を通して—」『東洋学園大学紀要 第32号』.
- 坂本ひとみ・滝沢麻由美 (2016) 「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—」『東洋学園大学紀要 第24号』.
- 坂本ひとみ・滝沢麻由美 (2019) 「オリンピック・パラリンピックをテーマにした国際理解教育—CLILによる英語授業実践—」『東洋学園大学紀要 第27号』.
- 坂本ひとみ・滝沢麻由美 (2022) 「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—」『東洋学園大学紀要 第30号』.
- 坂本ひとみ・寺崎里水 (2020) 「21世紀型の『生きる力』を育む小学校英語教育」『生涯学習とキャリアデザイン 18 (1)』法政大学キャリアデザイン学会.
- 笹島茂・山野有紀編著 (2019) 『学びをつなぐ小学校外国語教育のCLIL実践』三修社.
- 佐藤学 (2023) 『新版 学校を改革する—学びの共同体の構想と実践』(岩波ブックレット).
- 田中治彦・奈須正裕・藤原孝章 (2019) 『SDGsカリキュラムの創造』学文社.
- 寺崎里水・坂本旬編著 (2021) 『地域と世界をつなぐSDGsの教育学』坂本ひとみ 第4章「小学校外国語教育の教育学的理論」法政大学出版局.
- 文部科学省 <https://www.mext.go.jp/unesco/004/1339957.htm> (最終閲覧日2025.11.20)
- ユネスコ「21世紀教育国際委員会」編・天城勲訳 (1997) 『学習：秘められた宝』ぎょうせい.
- 横浜市立大学 (2018) 「平成30年 海外フィールドワーク報告書」<https://www-user.yokohama-cu.ac.jp/~ktsuchiy/wp/wp-content/uploads/2019/05/2018FW-reportScotland.pdf> (最終閲覧日2025.11.20)
- Byram, M. (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, UK Multilingual Matters.
- Coyle, D. (2015) "Moving from the 4Cs Framework to a PluriLiteracies Approach for CLIL" <https://pluriliteracies.ecml.at/Portals/54/GrazGroup4CsTranscript.pdf> (最終閲覧日2025.11.20)
- Coyle, D. & Meyer, O. (2021) *Beyond CLIL : Pluriliteracies Teaching for Deeper Learning* Cambridge University Press.
- Coyle, D. & Shuck, K. (2018) 日本CLIL教育学会スコットランド研修における講義資料. Melati and Isabel Wijisen TED TALK "Our campaign to ban plastic bags in Bali"
- OECD <https://www.oecd.org/pisa/innovation/global-competence/> (最終閲覧日2025.11.20)

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7巻 第1号、038-047
特集：異文化理解と国際交流

総合的な学習の時間を活用した外国語活動と MIL 教育の実践 —小大連携教育における指導案の活用②—

寺崎里水
法政大学

1. 目的

本稿は、福島県の小学校で高学年の生徒を対象に実施した外国語活動と MIL 教育の実践を事例に、指導案の活用と効果についてまとめる。寺崎 (2025) は、近年の大学と地域の小中高校との連携の広まりを受け、活動において大学側が指導案を作成することの意義について述べている。本稿はこの文献において検討できなかった実践の成果と課題についてまとめることを目的とする。

寺崎 (前掲) は、大学教員や大学の研究グループが小学校や中学校、高校の総合的な学習の時間を活用した探究学習に講師として加わる場合のメリットとリスクを次のように整理している。大学教員や研究グループを受け入れる学校側のメリットとして、大学教員らの持つ豊富な知識や技術をいかした活動が可能になることがあげられる。ただし、とくに担任や学年の教師集団との意思疎通が不十分な場合、受け入れ側の担当教師がいなくなったあと、教育実践が停滞したり消滅したりすることがリスクとなる。大学側では、違う校種との協働活動の経験や教育実践に関するデータを入手することができるというメリットがあるが、自らの行った実践が、その後、どのように学校の学習活動のなかに生かされたのか、ほとんど知ることができない。また、教師の力量形成という観点で評価した場合、受け入れ学校側の教師にとっても、大学教員にとっても、ほとんど貢献しないように見える。大学教員らが行う活動は、受け入れる側の日常の教育活動とは切れた一時の活動になりがちであり、それゆえに現場の教師の知識や技術、専門性の発展に貢献しにくい。逆に日常の教育活動に位置づかないからこそ、大学教員側の授業力の乏しさは見逃されてきたといえよう⁽¹⁾。

こういった反省を踏まえ、大学教員や大学の研究グループが小学校や中学校、高校で行う授業に対して、指導案を作成することを提案したのが寺崎 (前掲) である。指導案の作成は、「大学教員のもつ知識や技術を学校現場と共有し、学校教育の改善につなげること、大学教員が行う教育実践の意義を学校教師と共有し、かれらの専門性の発展に寄与すること、そして生徒を相手に大学教員が行う教育実践の質を改善すること」という3つの目的意識 (寺崎前掲、p.110) に基づくものである。

次では、寺崎 (前掲) に依拠して、寺崎らの研究グループが行った 2024 年度の実践の概要

を説明したのち、2025年3月に一年間の活動を終えたなかで示された課題と、それらを受けて現在進行中である2025年度の取組みについて述べる。

2. 2024年度の朝日小学校における実践

本稿で扱う事例は、2024年度に福島県南会津郡只見町立朝日小学校で5、6年生を対象に行ったMIL教育を兼ねた国際交流活動である。寺崎らの研究グループは2015年から福島県のユネスコスクールを対象に、小学校英語とビデオレター制作を用いた異文化理解・交流の実践支援を行ってきた。大地震や津波という自然災害の経験を共有するネパール、インドネシアを主な交流対象に活動をしており、須賀川市立白方小学校、いわき市四倉小学校、只見町立朝日小学校の3校が主な対象である。

(1) 只見町立朝日小学校

只見町立朝日小学校は1873年に開校された歴史のある小学校だが、地域全体の人口減少を受け、2024年度の全校生徒数は45名と少なく、すべての学年の授業は複式学級で行われていた。朝日小学校は2014年にユネスコスクールに認定され、ESD教育として、東京大学の協力のもと、海洋教育に取り組んできた実績がある。朝日小学校ではかつて、寺崎らの研究グループの支援を得て映像制作の授業実践を行ったが、活動に意欲的だった担任の転出に伴って映像制作を行う授業はなくなった。

2024年度から改めて研究グループとの協力のもと、MIL教育を兼ねた国際交流活動が開始された。交流対象はネパールである。国際交流を目的とするため、外国語(英語)を用いた活動が新たに取り入れられ、対象国ネパールについての基礎的な知識を得ることも授業目的に加わった。

(2) 指導案作成の経緯

学校側の担当者(担任や校長)が転出すると実践が継承されないという「1.目的」で述べた問題は、研究グループが兼ねてから課題に感じていた事柄である。加えて、実施した授業の記録が児童・生徒が制作した映像と研究グループが撮影した写真、授業後に実施した児童・生徒アンケートしか残っておらず、授業実践としての積み重ねや改善に結びつかないという問題は、2024年度の実践の前に、初めて認識された。坂本(旬)を中心に、研究グループのメンバーはMIL教育を目的とする活動、とりわけ小中高に出向いた映像制作の授業の経験が豊富である。そのため、授業内の活動はほぼ定型化しており、学校の置かれた文脈や担当者(教科担当や担任)の意向をある程度反映するが、取組内容はほとんど変わらなかった。制作された映像や使用する機器は、児童・生徒・学生の関心や時代の変化、使用する機器やインターネット環境の進化に合わせて見直されたが、授業としての評価に基づき実践そのものの質を改善しようという思考はほとんどなかったといってよい。殊に、朝日小学校での実践は1回あたり2時間(45分×2コマ)の限られた時間のわりに活動内容やそれにかかわる授業者が多く⁽²⁾、授業時間をあらかじめ計画的に割り振る必要があった。

これらの課題を解消するために導入したのが指導案である。授業を行うメンバー、それぞれの

専門知識をいかした活動を行うために、全体の授業スケジュールを明確にし、各回の活動目的や内容をメンバー間で共有することを期待した。また、指導案を学校全体で共有することで、大学教員が提供する授業を、学校の教師が日常的に行っている実践のなかに位置付け、担任に限らず、様々な立場の教師が活動や個々の授業の目的や意義を理解できるようになることも期待した。

(3) 指導案の内容

指導案は、「1. 単元名」「2. 単元の目標」「3. 朝日小学校で育てようとする資質・能力」「4. 評価基準」「5. 評価方法」「6. 他教科との関連」「7. 児童の実態」「8. 単元の指導計画と評価計画」「9. 本時（当該時間）」と、「ワークシート」からなる⁽³⁾。

「2. 単元目標」と「5. 評価方法」にはMIL教育の重要性についての説明と、MIL教育としての映像制作活動の意義を詳細に記入した。我々の研究グループの活動目的やMIL教育の意義について、校長や担任だけでなく、学校内のすべての教師に実践の趣旨や意義を共有することが重要だと考えたためである。

「3. 只見小学校で育てようとする資質・能力」「7. 児童の実態」には、研究グループが提供する授業の目標と、朝日小学校の教育実践上の目標とのすり合わせを図るために、学校の置かれた文脈や独自の取組についてまとめた。研究グループの行う実践が、学校の普段の活動から浮き上がらないようにするための作業である。

3. 2024年度の活動で示された課題

ここからは寺崎（前掲）では扱えなかった2024年度を通した実践結果と、指導案作成の効果と課題について述べる。

(1) 10月までの実践と課題

指導案のなかで「9. 本時」として詳細な授業計画を作成したことで、研究グループが伝えたいメッセージを精選することができたことは成果の1つである。そうであっても、授業者が一方的に話をするだけになりがちだったり、児童の発言や疑問をうまく拾えなかったりなど、授業者の力量不足は明らかだった。その背景には、児童の日常の学習状況について把握できていなかったという問題がある。2024年度は、活動の記録を残すことを目的に関連資料や書き込む箇所の多いワークシートを準備していたが、授業者が話をしている最中にワークシートの空欄を自発的に埋めていくことができる児童はおらず、ほぼ白紙のままになっていた。書き込む内容を絞り、板書して写させるなど、具体的な暗示が必要だった。

MIL教育という新しい教育課題について、指導案を通して校長や担任と、課題意識が共有されたことも成果の1つである。MIL教育の1つの方法としてビデオレターを制作することの意義についても、校長や担任から理解を得られたように感じた。

(2) 3月の実践

3月の実践では、ネパールから持ち帰ったビデオレターを見たあと、①気づいたことや不思議だと思ったことを共有し、②英語を使っていた場面に気づいたかどうかを確認する活動を主に行った。授業時間が1時間しかなかったため、それぞれの活動を深める時間がないという限界はあったものの、児童たちにも聞き取れた英語がいくつかあり、共通言語としての英語の役割を確認できたことは大きな成果だった。

「1. 目的」のなかで、指導案を作成する目的を3つ述べた。そのうち、生徒を相手に大学教員が行う教育実践の質を改善すること、大学教員のもつ知識や技術を学校現場と共有し、学校教育の改善につなげることという2つの目的について、上に見たように、その目的をある程度、果たしたといえる。3つ目の、大学教員が行う教育実践の意義を学校教師と共有し、かれらの専門性の発展に寄与するという点について、3月の最後の実践を終えたあとの学級担任インタビューから確認したい。

学級担任は年代的には中堅に位置づけられ、学級や個々の児童をよく把握していた人物である。10月の実践を終えて活動スケジュールについて打ち合わせをしたとき、担任から、「生徒が撮った映像を適当に教員が編集していいのでは?」という質問を受けた。坂本(2021)は映像制作の実践が、タブレットやスマートフォンを活用して映像の撮影から編集までをこなすので、とすればICTの活用方法の獲得が活動の本旨であるかのように見えると述べている。担任の質問は、活動の主旨について、まさに、この指摘のように誤解していたことを示すものである。そこで、MIL教育としてのビデオレター制作活動の意義は、相手に伝えたい情報を発見し、創造する過程と、それを用いてコミュニケーションをするという過程にあること、したがって、伝えたいメッセージに合わせて、自分たちで編集することに意味があるのだという返答をした。あわせて、指導案のなかに「学びを深める学習活動の手だて」という項目をつくり、「ビデオレター制作活動」「映像制作をする過程への着目」などに分けて活動の意義をまとめているため、そこを参照するようにも伝えた。

3月の活動を終えて、担任は、ビデオレターを作るうえで自分たちで編集すること、そのためにドーナツチャートの思考ツールを使って4段階に整理したり、見る側の立場になってアイデアを整理したりすることが、子どもたちにとっての大きな学びになったと、インタビューで述べた。10月時点では理解されていなかった教育実践の意義について、指導案を通して理論や概念を知り、活動を経験して、最後に共有できたことがわかる。

(3) 活動を通しての課題

2024年の活動を通して課題として示されたのは2点である。

まず、外国語活動の課題である。小学校高学年では、既に教科として英語を習っているにも関わらず、自己紹介の仕方や好きなものを英語で説明するといった、相手に伝える力やそれに向けた基礎的な英語スキルの不足が目立った。その背後には児童の英語嫌いがある。活動後にとったアンケートでも、「英語」というだけで、活動の内容によらず、授業が楽しくないという記述がみられた。

加えて、我々研究グループが行う授業の時間が十分ではなく、外国語活動に対する実質的な支

援がほとんどできなかったこともあり、朝日小学校のビデオレターは冒頭の挨拶以外、日本語を用いたものになった⁽⁴⁾。しかし多くは早口で、日本に関する一般的な説明がないまま、只見の地域事情について詳細に説明するなど、相手に伝える姿勢の不足が目立った。英語に対する苦手意識や忌避とは別に、相手に伝える力、コミュニケーション技術にも課題があった。コミュニケーションをとるための共通言語としての英語という観点をもっと前面に出して授業を構成する必要がある。

次に、MILの授業としての課題である。MIL教育の重要性や、映像制作の活動の意義については、坂本(2021)等、多くの研究があり、本研究グループのメンバーも理解している。しかし、それらで語られている理念や意義、目的を実際の授業にどのように落とし込み、成果を評価するかといった実践面では、研究グループ内でほとんど議論がなされていない。

また、少ない授業時間数のなかで、英語を使った自己紹介の練習やiPadの使い方、ネパールに関する知識の提供等、多様な内容を計画したため、映像制作にかかる時間が不足した。そのため、活動において非常に重要だと考える、映像を編集する作業を通して作り手の意図と編集の関係について考えさせたり、受け取ったビデオレター・メッセージを読み解く作業を通して、相手の国や文化、互いの異同について発見させたりする活動は、いずれもできなかった。

さらにネパールからの返事の映像を見たあと、自分たちが投げた質問に対する回答がなかったことに気づいた児童がいた。日本から持っていったビデオレターは、児童の挨拶だけが英語で、あとは日本語を使っており、英語字幕をつけたものの、読み取れる英語力を持つネパールの児童がほとんどいなかった。加えてネパールでのビデオレター制作活動時に、日本からの質問に対する返事をつくるという意図が十分に伝わっていなかったなど、複数の理由が考えられる。

以上から、指導案のなかで述べた我々の教育実践活動の目的については、英語活動、MIL教育活動のいずれも未達成であると評価せざるをえない。ただし、授業力という観点では、指導案を用意することで授業の目的や時間の使い方が共有され、スムーズに授業を進めることができたなど、多少の向上がみられた。もちろん、導入-展開-まとめという基本的な流れがまだうまく作れていない、児童の反応をうまくピックアップできず、一方的に大学教員が話してしまうなど、改善点は多く残っている。

4. 2025年度の実践

上記の振り返りを受け、2025年度の指導案を作成した。以下に大きく改善した点を述べる。

(1) 単元目標

授業時間が少ないことから、目標を1つ減らした。また、小学校の日常の教育活動のなかに、研究グループの活動を位置付けるために、只見に関する学習とつなげることを強く意識した。ビデオレターを作るにあたって、4年生までに進めてきたふるさと学習(只見学)との連続性を持たせるために、「只見を紹介する映像」というテーマを設けた。

資料1 単元目標の変化

〔2024年度〕 只見を紹介する映像を制作する活動を通して、①様々な方法を用いて自分の思いを人に伝える力を養うと同時に、②地域の気候や地形、暮らし方の結びつきや特徴を知り、③学校の活動を支えてくれる地域の人々の思いや願いに気付くことを目標とする。

〔2025年度〕 只見を紹介する映像を制作する活動を通して、①様々な方法を用いて自分の思いを人に伝える力を養うと同時に、②地域の気候や地形、暮らし方の結びつきや特徴を知ること目標とする。

(2) 評価方法

①ワークシート

朝日小学校との連携学習では、研究グループによる授業は3か月に1度しか行われぬ。そのため、前回の活動を思い出す時間が必要だと考え、2024年度は個人ごとのワークシートを用意し、各自で前回の活動を振り返れるようにした。しかし、ワークシートの枚数が多すぎて、どれが今回使うものなのかを整理しきれない児童が半分以上いた。また、口頭で説明したら児童がメモを取る、ワークシートにさまざまな情報を書き込めば必要に応じて各自が読むといった期待は、小学生を相手にした場合、ほとんど通用しないことがわかった⁽⁵⁾。重要なことは指示してノートを取らせるなど、通常の学習活動と同じやり方をしたほうがよいと判断し、2025年度は、必要最低限の内容を盛り込んだワークシートを用意し、授業時に書き込ませるように意識した。

②ビデオレター制作活動

2024年度の活動では、ビデオレター制作活動の意義としてあげた、i. 映像制作過程への着目、ii. ビデオレター交換の意義、iii. 送り先を意識すること、iv. 正解を見つけるのではなく、問いを見つける活動の4点について、ほとんど扱うことができなかった。授業時間が少ないだけでなく、どこに重点を置くかについての検討が不足していた。また、児童は短い時間でiPadを使いこなせていたため、iPadの使い方や撮影の練習そのものに時間をかける必要はないと考えた。

加えて、前述したが、日本のことも、福島のことでもまったく知らないネパールの子どもたちに、最大2分の映像で只見のことを伝えるためには、工夫が必要だということを授業内で強調する必要がある。そこで授業案のなかに、「電車を見たことがない人たちに細かすぎる説明をするのは適切か」「自己紹介の英語が聞き取れないほど早口でいいと思うか」「食べ物の包装された外見だけの映像と、食リポの映像だと何が伝わって、何が伝わらないのか」など、具体的な問いを用意して、伝えることについて考える時間を設けた。

(3) 単元の指導計画

2024年度の指導計画の反省点として、内容を盛り込み過ぎたことがあげられる。児童の英語の理解力が不足していたこともあり、主に英語を使った活動についての取組みが十分ではなかった。また活動を行うグループ分けに時間がかかったり、ネパールの小学生に伝えたいことの決定過程において、これまでの学習との結び付けがうまくいかなかったりした。そこで、2025年度は活動の内容を精選

し、コミュニケーションの手段としての英語活動という主旨を前面に押し出した内容に変更した。

資料2 2025年度の単元の指導計画

時	ねらい	学習活動	資料など
1 2 7 月	①活動目的を把握する。 ②伝わるメッセージ、伝わらないメッセージを考える。	①活動目的の紹介、これからの流れの説明。 ②昨年度、朝日小学校の児童が作ったビデオレターを見る。 ・何が伝えたかったことなのか、メッセージを読み解く。 ・うまく伝わるかどうか、評価する。 ・どうやったら改善できるかを考える。	・全体の流れをイメージするためのワークシート(振り返りにも使えるようなもの) ・過去の活動の動画(日本の)
	③班分け ④児童グループごとにメッセージ内容を決める。	③何を伝えるか、班ごとに考える。 「なぜ伝えたいか」「どうやったらうまく伝えられるか」について考える。 ・絵コンテを準備し、素材を集めることが必要だと伝える。只見愛をつなげる。 ・実際に集めるのは夏休みや9月以降。 ・iPadという機材を使う。	・絵コンテ考える用シート
3 4 10 月	①英語で思いを伝える。	・前回の活動内容を思い出して、これまで学んできたことを確認する。 ①英語で思いを伝えるための工夫をする。 ・iPadを使って英語での自己紹介を撮影 →伝わるかどうかを確認する。 ・質問を考える。シンプルなものに絞る。	・英語でコミュニケーションをとるための資料
	②編集という作業の方法と目的、意味について理解する。	②「誰に伝えるのか」「伝えたいことはなにか」を考えながら、絵コンテにしたがって映像を編集する。 ・長さの制限を考える。 ・英語表現の限界があるとき、どうやったら伝わるかを考える。	・その他、子供たちの計画に応じて資料を用意。
5 6 3 月	①ネパールの子供の様子を見て、自分たちの伝えたかったことが伝わったかどうか、確認をする。 ②聞き取れた英語を確認する。 ③ネパールとのオンライン交流 ④活動全体の振り返り	①映像を見る。 ・自分たちが伝えたかったことが伝わっているか。 ・質問に対する回答があったか。 ・ネパールの映像を見て、気づいたこと、不思議に思ったこと、知りたくなったことなどを確認する。 ・「現地の人に聞く」以外の調べ方を学ぶ ②聞き取れた英語の意味、つづりなどを確認。 ③オンラインでネパールとつながる。 ・挨拶がぎりぎり? ④実践を通じて感じたことや、新しく生まれた考えなどを話し合う。 ・クラス全体で、これからどのように世界の人と関わっていきたいかを話し合う。	・ネパールの子供たちが制作した映像、ネパールの学校の様子映像

(4) 初回授業案

2025年度第1回目の7月の授業は感染症の流行に伴う学級閉鎖の影響を受け、9月に延期された。9月4日に実施された授業の目標は、①活動の目的と今後の流れを理解する。②只見の気候や地域、地域の暮らし方等の特徴を理解している。③伝わるメッセージとはどんなメッセージかが具体的にわかる。④自己紹介で使う英語がわかる、の4つである。

資料3 本時の展開

	教師の働きかけ・発問	児童の学習活動	指導上の留意点(支援)
導入 5分	1. 4人の大学教員の自己紹介。 2. 「今日を入れて3回、特別な活動します。ネパールの小学校とビデオレターを交換します。」 ワークシートを配布する ワークシートに基づき、これからの流れを説明する。	配布されたワークシートに名前を書き込む。	活動の目的について正確に伝える。
展開① 15分	3. 「只見学のテーマ別に、3人ずつ、6つの班に分かれてもらいます。」 4. 「実際に、昨年の5年生と6年生がつくったビデオレターをみんなに見てもらいます。」	(只見学のテーマが6つ必要→担任に依頼) 大きなテーマのなかで、具体的に何を扱うかは班ごとに決めてもらうので、厳密に6つじゃなくてもよい。 映像を見る。	班ごとに分かれて座る。(以下、班ごとの活動) 完成品を見てもらうことで、自分たちがこれからこういうのを作るんだ、と具体的に想像させる。
展開② 20分	5. 映像を見て、思ったことを共有する。 6. 「どんなメッセージだったでしょうか。」 ・テーマ ・使われていた映像 ・英語 7. 「みんなはネパールのカトマンズという地域の人たちがどんな暮らしをしているか知ってる？」 ・私たちがネパールのことを知らないのと同様、もしくはそれ以上に、ネパールの人は日本のことを知らない。 ・まして、福島県や会津、只見といった地域についても知らない。 ・地域によっては電車もない。	素朴な感想をまず募る。(5年生中心に) 映像の見やすさ、英語の聞き取りやすさについて考えさせる。 ネパールの子供たちは日本という国についての知識がほとんどない、という情報を与えて、そのうえでもう一度、考えさせる。	・ネパールの地図を持ってきて、線路がどこにあるのかを調べる。 『地球の歩き方』を見てよい。
展開③ 5分	8. 匂先生による動画デザインシートの説明。	伝えたいことをベースに、内容を考える。 ★具体的にビデオレターの内容を決定するのは10月でよい。	グループ単位の活動 ★担任の先生に10月まで、素材を集めるように依頼する。

休憩 10分			
導入 3分	<p>9.「これからの実際にビデオレターをみなさんたちに作ってもらいます。そのためにこれから、次の授業のときまでに、考えてもらうこと、準備してもらうこと、勉強してもらうことが3つあります。1つ目は、ビデオレターの内容について考えてもらうことです。只見のどんなことについて、ネパールの子供たちに伝えたいかを考えてください。そのときに、さっき考えたように、ほとんど日本のことを知らない人に、どうやって只見のことをわかってもらうか、工夫をする必要があります。これはさっき、休憩の前に旬先生から説明してもらいました。</p> <p>2つ目は、実際にビデオレターを作るための準備です。私たちがネパールに行くのは来年の2月なので、それまでに只見の素敵な動画をたくさん撮って、ビデオレターに使ってほしいです。夏の風景、お祭りの様子、秋の紅葉、冬の雪、季節の食べ物など、そのときじゃないと撮れないものを撮ってください。</p> <p>3つ目は、ビデオレターのなかで使う英語の練習です。みなさんには、英語で只見町を紹介することにチャレンジしてほしいと思っています。まずは英語で自己紹介できるようになりましょう。」</p>		
展開④ 15分	<p>10.「動画デザインシートをみると、最初と最後に挨拶がありますね。今日は、この挨拶を英語でしてみましょう。」</p> <p>ひとみ先生による英語の挨拶の練習。</p> <p>実際に使える英語を学ぶ。</p>	<p>コミュニケーションをとるための英語の役割を知る。</p> <p>実際に、自分たちが使える英語について考える。</p> <p>勉強ではなくて、コミュニケーションツールとしての英語を楽しむ。</p>	<p>英語の授業感が強くなると苦手意識が出てくる児童がいるので、コミュニケーションをとるためだということを強調する。</p>
展開⑤ 20分	<p>11. では、iPad を使って、みなさんの英語の挨拶映像を撮りましょう。</p> <p>旬先生から、iPad を用いた録画の方法について説明をする。</p>	<p>①まっすぐ前を向いているか。</p> <p>②はっきり話しているか。</p> <p>③ゆっくり話しているか。</p> <p>の3点をチェックポイントにして、班ごとにチェック。</p>	
まとめ 7分	<p>12.「最後に確認をします。</p> <p>これからネパールとビデオレターの交換をします。そのために半年かけて準備をしてもらいます。</p> <p>次に私たちが来るのは10月です。それまでにみなさんにやっておいてほしいことが3つあります。なんでしたか？」</p> <p>では最後に、アンケートに記入して、提出してください。</p> <p>これで授業を終わります。</p>	<p>①ビデオレターの内容を考える。(伝えたいことを決める。)</p> <p>②ビデオレターの材料を集める。iPad やスマホを使って動画や写真を撮っておく。</p> <p>③英語で自己紹介することに慣れておく。</p>	

(5) 10月の授業とその後の活動

10月の授業は、英語で思いを伝える、編集という作業の方法と目的、意味について理解するという2つの目標を置いて実施した。9月の授業後アンケートで英語に不安を感じている児童が多かったことから、non-verbal communicationの力について触れ、英語だけに頼らなくていいから、「伝える」という気持ちに重点を置いて準備を進めた。また、年度当初の計画では、只見学との連続性を重視していたものの、そうすると英語に対する不安が大きくなるため、そこにこだわらないで内容を準備してよいように方針を変更した。

児童の授業後アンケートでは、初回同様英語だから楽しくないという回答がみられたものの、活動に対する期待が高まった様子が見受けられた。初回授業時には落ち着きがなく、活動への集中が難しい様子があったが、今回は比較的集中して話を聞いたり、iPadを使う活動に取り組んだりしている様子が見られた。

2026年1月末までに、朝日小学校の児童が制作した映像が研究グループに提出され、2月にネパールに届けられる予定である。

文献リスト

- 寺崎里水 (2025) 「小大連携教育における指導案の活用—総合的な学習の時間を活用したMIL教育の実践を事例に—」『法政大学教職課程年報』vol.23、pp.110-125
 坂本旬 (2021) 「第6章 ビデオレターの理論と実践」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、pp.77-91.

-
- (1) 小学校や中学校、高校で、大学教員らが研究授業や教材開発を目的として行う実践はこの指摘にはあてはまらない。
 - (2) 研究グループは、英語活動は坂本(ひ)、映像制作は坂本(旬)、ネパールに関する知識は長岡と、それぞれの専門領域に応じて、授業内容を用意した。
 - (3) 2024年度の指導案全体像は寺崎(2025)を参照のこと。
 - (4) ビデオレターには研究グループが一部、英語字幕をつけたが、ネパールの児童たちの英語力ではそれらを読みとることがほとんどできなかった。
 - (5) ただし、生徒の取組み状況(取り組めていない状況)を把握するためには、ワークシートはとても有効だった。実際の2024年度のワークシートについては寺崎(2025)参照。

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7巻 第1号、048-060
特集：異文化理解と国際交流

「リテラシー」を育む地域社会と学校の存在 ～ネパールでの実践から～

長岡智寿子
田園調布学園大学

1. はじめに

本稿は、2021年度から開始したビデオレターによる国際交流実践研究として、科学研究費・基盤研究（B）「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」（2021-2025）における活動の報告である。

本研究は、小学校における外国語活動・外国語科および「総合的学習の時間」等において、次の3点を目的に取り組んできた。

- ① CLIL（内容言語統合型学習）理論、メディア情報リテラシーと異文化間対話理論の双方を用いた映像交流システムを、小学校等の外国語活動および外国語科に導入し、外国語活動における教育効果と異文化交流における有効性の検証
- ② 諸外国との映像交流活動とSDGsの達成を目的とする地域教育活動との接合を図り、その方法や教育効果の検証
- ③ 個人情報保護等、倫理上の安全性を確保するために、大学及び企業と協力して映像交流システムをWeb上に構築し、映像を用いた異文化交流や外国語教育の評価に活用

小学校の外国語科の目標は「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、コミュニケーションを図る基礎となる資質・能力」を育成するとともに、「外国語の背景にある文化に対する理解を深め、他者に配慮しながら、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」ことである。同時に、ソーシャル・メディアが社会の基礎に位置づく現状を踏まえ、「聞く・話す・読む・書く」といった基礎的リテラシーに加えて、映像などのメディア・リテラシーが不可欠である。メディア・リテラシーと外国語の言語リテラシーは、今日の異文化コミュニケーション能力の発達にどのように寄与するのか、そのためにどのような教育方法が求められるのか、明らかにすることが本研究の第一の問いである。

本研究の開始当初は新型コロナウイルス感染症の影響もあり、国内においても調査地に出向くことは困難であった。様々な制約が伴う状況下において次第に移動の制限が緩和され、活動の範

圏を拡大していくこととなった。2022年によく外出が可能となり、福島県内の小学校のユネスコスクールを訪問し、実践に向けた準備を進めた。須賀川市立白方小学校や只見町立朝日小学校を訪問し、2023年度からは朝日小学校でネパールの小学校との国際交流プログラムを実施することになった。最終年度の2025年度は、朝日小学校とネパールのチャンディカデビ小学校でのビデオレターの制作、上映に向けた交流活動や、同じくネパールの Lalitpur, Bungamati 村 Khoincha 地区（以下ブンガマティ村 コインチャ地区）のコミュニティスクールである Shree Mahankar Basic School（以下、マハンカル小学校）を訪問し、朝日小学校の児童らが制作したビデオレターの上映、交流活動を行ってきた。

本稿では、筆者に割り当てられた課題である「学校と地域社会との連携のあり方の検証、及び、地域社会による学校教育支援政策」に焦点を当て、特に、調査対象国であるネパールの教育事情や社会文化的背景を踏まえつつ、「学び」を育んでいくための地域社会の現状について、マハンカル小学校を事例に検討する。

2. ネパールの社会文化的背景

南アジアの一国、ネパール連邦民主共和国（以下ネパール）は、北は中国（チベット自治区）に隣接するヒマラヤ山脈、南はインドに挟まれた内陸国である（図1）。北海道の二倍程度の国土に人口は約3,054万人と報告されているが、その豊かな自然環境からもカトマンズ盆地を含む丘陵地帯を中心に人々が暮らしている。2015年の新憲法の成立により、7州、77郡、753市町村の行政区分からなる。しかし、国語であり、かつ公用語とされるネパール語の母語人口は、国民の約半数であることから、実に多様な民族により構成される多文化、多言語社会であり、言語の数は60数種と報告されているが、細かくは100数種類にもおよぶ。ヒンドゥー教を国教とし、カーストを持つ社会である。各民族におけるカーストのヒエラルキーを考慮すれば、実に複雑な社会構造といえよう。基本的情報は図2のとおり。



図1

- ・国土：140,000 平方km ・人口：約 3,054 万人 (World Bank, 2022)
- ・国教：ヒンドゥー教 ・カースト制の社会
- ・国語兼公用語：ネパール語
- ・民族：60 数種以上の多民族、多言語国家
- ・ネパール語の母語人口 = 国民の約半数
- ・2008 年に王制廃止、共和制へ移行
- ・15 歳以上の識字率 男性 83.6%、女性 69.5% (NPC,2021)
- ・情報通信サービス普及率、携帯電話 (137%)、インターネット (64%)
2019 年 6 月現在

図2 ネパールの基礎情報 (筆者作成)

3. 教育事情：近代化の象徴としての「学校教育」の普及

学校教育制度も今日まで様々な課題を抱えながら進展してきた。現在、ネパール国内には小学校は約 35,976 校と報告されているが (表 1 参照)、ネパールに近代学校教育制度が成立したのは 1951 年まで遡る。かつてのラナ王朝 (1846-1951) においては、学校教育はラナ家一族の子弟やごく限られた層の子どもたちを対象に行われていた。その内容は、宮殿においてインドから招聘された教師が英語で教えるという、インドにおけるイギリスの教育的なアプローチを模倣するものであった。当時の国民の識字率は約 2% であったとされ、多くの国民にとって、学校教育は縁のないものであった。

ラナ体制の崩壊後 (1951 年～)、近代国家としての教育制度の整備が動き始めた。ポスト・ラナ政権のテーマは、「ネパールの再建」であった。「ピカス (開発)」は、地域社会と外界との関係を表現するための用語として用いられ、学校は近代化の象徴として、国の新しいアイデンティティを生み出す機関となっていった。また、ネパール語が学校教育において必修化されたことにより、他の民族の言語よりも強いナショナリズムの感覚をもたらしたとも評されている。1960 年 12 月、ラナ政権後にマヘンドラ国王が絶対的な権力を握り、パンチャーヤット体制 (南アジアにおける伝統的な村落自治制度) による中央集権国家を目指す動きが強化されていった。パンチャーヤット体制による統治は 1990 年まで 30 年に渡り続くことになるが、教育を促進するためのモットーは、「Ek bhasa, ek bhes, ek desh」(一つの言語、一つの服装、一つの国) であった (Kedar, N. and Shrestha, 1982)。

近代国家教育政策の青写真は、1956 年に K. バハドゥール KC (Kaiser Bahadur KC) とウッド博士 (Dr. Hugh B Wood) とともに委員会の議長を務めた S.R. ラージ・パンディ (Sardar Rudra Raj Pandey) によって起草された。ウッド博士はアメリカのオレゴン大学の教育専門家であり、インドで教育任務に就いていたが当時の国王から特別に招聘され、国家教育計画委員会の設立を支援し

た。1971年に導入されたネパール教育システム計画は、新しい教育システムの先導的な役割を担うこととなった。

表1 近年のネパール国内の小学校設置数（公立、私立）（除く宗教学校）

School level (grades 1-8)	Community schools		Institutional schools		Total
	No. of schools	Share of enrollment (%)	No. of schools	Share of enrollment (%)	No. of schools
Basic Education	27,990	78	7,886	22	35,976

Source: FLASH I REPORT 2080 (2023/24) より筆者作成

1990年以降、EFA（Education for All）運動による国際的な基礎教育重視の流れの中で、初等教育の完全普及に向けた取り組みが展開されてきた。ネパール政府においても国際援助機関の支援の下で基礎教育重視の政策を展開した結果、若年層の学校教育へのアクセスが進んだ。現在では、15歳以上の成人の識字率は男性83.6%、女性69.4%（NPC2021）と報告されているが、都市部と都市から遠く離れた農村地域における国内の教育をめぐる格差は大きく、今日においても農村地域に暮らす成人の多くは男女ともに就学経験に乏しく、ネパール語の読み書きができない人という人も未だ少なくはない（表2、表3参照）。

表2 近年の地域別進学状況

	Grades 1-5	Grades 6-8	Grades 9-12
Urban	83%	78%	33%
Rural	80%	64%	14%
Total	82%	73%	27%

出典：UNICEF, Analyses for learning and equity using MICS data, Nepal Education Fact Sheets (2022) より筆者作成

表3 近年の男女別未修了者の割合

	Boys	Girls
Grades 1-5	51%	49%
Grades 6-8	52%	48%
Grades 9-12	43%	57%

出典：UNICEF, Analyses for learning and equity using MICS data, Nepal Education Fact Sheets (2022) より筆者作成

4. 近年の学校教育：2016年の教育法改正後の「基礎教育（Basic Education）」

2016年に教育法が改正され、「教育法第8次改正法（Education Eight Amendment Act）」が成立した。それにより、「基礎教育（Basic Education）」という枠組みが新たに導入された。1学年～8学年までが基礎教育に相当し、無償の義務教育期間と定められた。基礎教育は就学前教育、初等教育（1学年～5学年）、従来の前期中等教育（6学年～8学年）の教育の全体を指すことになった。

初等教育における学校の設置分類は公立、私立である。都市部を中心に、昨今、学校数が増加傾向にある。中等教育 (Secondary Education) は9学年～12学年となり、それまでの第10学年で中等教育が修了していた制度から、第12学年で中等教育が修了する形へと段階的に移行してきた経緯がある (図3参照)。高等教育への進学は第12学年の全国統一試験に合格した生徒に大学入学資格が授与され、申請により、National Examination Board より中等教育修了の証明証が発行される。教授言語は公立の学校では基本的にネパール語が中心であるが、今日では都市部の私立学校においては初等教育段階から英語を教授言語とする学校も増えている。それだけに、富裕層における高等教育段階で外国の大学に進学する傾向が高くなっている。

年齢	学年	旧制度	新制度
19	15	高等教育	高等教育 3年
18	14		
17	13		
16	12	後期中等教育	中等教育 4年
15	11	中期中等教育	
14	10		
13	9	前期中等教育	基礎教育 8年
12	8		
11	7		
10	6		
9	5		
8	4	初等教育	
7	3		
6	2		
5	1	就学前教育	
4			

図3 教育制度の新旧対比表

出典：Ministry of Education, Science and Technology (MOE) より筆者作成

5. 農村地域の小学校の現状と課題：マハンカル小学校(Shree Mahankar Basic School)の事例

マハンカル小学校は、カトマンズ近郊のラリトプル市ブンガマティ村コインチャ地区にある公立小学校である。ブンガマティ村は2015年4月25日にカトマンズ盆地を襲ったマグニチュード7.9のゴルカ大地震において、ラリトプル市内で最も深刻な被害を受けた地域である。マハンカル小学校は1994年に地元のNGOであるNepal Foster Mateの支援により設立された。同地区で唯一の教育機関であり、現在では約60人の児童が在籍している。同校が開校するまでコインチャには学校が存在せず、地区の住民の中でも特に女性はネパール語の基礎的な読み書き能力を欠くなど、幼少期に就学経験を逸してきた人が多い。

これまで、筆者は同地区にてラジオ放送を活用した識字教室や2015年のゴルカ大地震以降の復興支援に向けて、さらには、2020年2月以降のCOVID-19パンデミック下には同地区住民に

焦点を当てたラジオ放送番組の制作・実施など、特に、成人の学習活動の側面から教育支援活動に従事してきた (Nagaoka, 2022, 長岡, 2018, 2023)。中でも、ゴルカ大地震以降のこの10年間に於ける人々の生活は極めて深刻であり、その困窮状況はとて一言で表せるものではなかった。

大地震は子どもたちの日常生活にも深刻な影を落とし、学校生活そのものも大きく変化を余儀なくされた。また、COVID-19 パンデミックでは、度重なる経済封鎖により失業状態となった世帯も多く、コインチャ地区の人々はマハンカル小学校を拠点とし、助け合いながら苦境を乗り越えてきた。現在、同校の在籍児童らは、西ネパールから煉瓦工場で働くために移住してきた労働者の子どもたちが中心となり、コインチャ地区の住民の児童はわずかである。同地区はネワールのマハラジャンカーストが中心であるが、在籍児童のカーストはその限りではなく、ダリットやその他の少数民族を含み、現実的に多様な構成となっている。地方分権政策により、村落の管理委員会が学校監督責任を担うこととなっている。しかし、ブンガマティ村のような甚大な被害を受けた被災地において、地方自治体においてすべて賄う力量はない。国際NGOなどの民間レベルの支援により、制服・鞆・文具の寄付や給食の提供サービスが届けられている。とりわけ、煉瓦工場で働く保護者の下で生活している児童らは、朝ごはんを食べずに登校する。保護者が子どもに朝食を食べさせる家庭環境ではないため、10時にホットミルクが提供されている。しかし、給食の調理係には児童の母親も役割を担うなど、学校の運営に協力する姿も見られた。その他、ラリトプル市内で有名な私立小学校 Rat Bangara School から就学前の子どものための学習教材の提供や奨学金の支援、その他、教員研修などの機会も提供されている (図4～図10参照)。

しかしながら、このような学校の運営をめぐるポジティブな変化のみではない。ゴルカ大地震以降、カトマンズ盆地の復興のためにと地区周辺に煉瓦工場が複数、建設されたことにより、地区の住民は肺を患うほどの環境汚染に苦しんでいる。この10年の歳月は、地区の人々にとって多くの矛盾を突き付けることとなっている (Nagaoka, 2024)。

ブンガマティ村 コインチャ地区

首都カトマンズから南に約20キロ



図4 ゴルカ大地震後の村落周辺の状況 (筆者撮影)



図5 マハンカル小学校で学ぶ子どもたち (筆者撮影)



図6 就学前のPPクラスの子どもたち (筆者撮影)

給食のメニュー

登校後、10時にホットミルク提供



No.	Weekdays	Feeding Time	
		At 10:00 AM	At 1:00 PM
1	Sunday	Milk (150 ml)	Pancake with mixed vegetables
2	Monday	Milk (150 ml)	Rice with mixed vegetables & Dal
3	Tuesday	Milk (150 ml)	Halwa with mixed vegetables
4	Wednesday	Milk (150 ml)	Vegetable Chowmein
5	Thursday	Milk (150 ml)	Rice pudding with Mix achar (cucumber, carrot, radish and potato)
6	Friday	Milk (150 ml)	Egg with Bengal gram beans & puri (small - 2pcs)

図7 新しく導入された給食の支援 (筆者撮影)

並びましょう・・・！



図8 給食をいただくために整列する子どもたち（筆者撮影）

順番に並んで・・・



図9 配膳の様子（筆者撮影）

いただきます！



図10 ライチタイムの様子（筆者撮影）

6. 考察：教室の「外」の世界における「学び」へ着目すること

1) 情報配信をめぐるネパールの社会開発の動向：ラジオ放送を中心に

子どもたちを取り巻く生活世界は、日々、変化している。ブンガマティ村のような農村地域においてさえ、今日ではWifiが整備され、インターネットによるコミュニケーションや情報通信の環境が整いつつある。2000年代初旬、農作業の合間にモバイルを片手に畑の畦道にて電話やラジオ放送を聴く人々の姿に、まるで一足飛びに近代社会に突入したかのような驚きを覚えたことが思い出されるが、現状ではさらに「蛙飛び現象」が加速している。

各種の情報媒体の中で、ラジオ放送は多様な民族から構成されるネパールの社会文化的要因、慢性的に貧困な社会状況という経済的要因からも、国民にとって主要な情報媒体として位置づけられている。ネパールでラジオ放送が初めて実施されたのは、1951年4月に設立された国营放送局Radio Nepalにおいてである。それ以前はネパールの人々は隣国のインドの放送を受信し、情報を得ていたという。近代化政策の中でも、とりわけ1970年代後半からRadio Nepalによる教員養成プログラムはネパールの起伏に富んだ地理的ニーズ、多民族、多言語に対応した文化的、あるいは経済的等ニーズに対応したプログラムとして遠隔地域の教員養成支援に貢献することとなった。

1990年にパンチャーヤット体制（南アジア特有の村落自治体制）から民主主義体制に移行後、国際援助機関による支援が拡大化し、Radio Nepalは家族計画やヘルスポスト（保健所）の利用を呼び掛ける広報媒体としての役割を高めていった。また、国民の自由な集会、結社などの社会活動、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。さらに、「表現の自由」が保障されることにより、女性、少数民族、低カースト層の人々等の社会的マイノリティにとって情報へのアクセスが可能になる契機でもあった。それは、マイノリティの社会への参加を促進することに他ならない。中でも、1997年にネパール初のコミュニティラジオ放送局Radio Sagarmathaが誕生して以降、地域を拠点に人々のローカルなニーズに対応した情報発信の活動がネパール全土で展開され始めたことは、まさに多様な民族から構成されるネパール社会の多文化、多言語の状況を物語っているといえよう。

2) 「地域社会における学び」＝「多様なリテラシー」を育む環境への着目

本研究では日本の小学校での総合学習の時間において、外国語（英語）による「ビデオレターの制作」活動により、ネパールの小学校との交流を試みてきた（図11参照）。今日のソーシャル・メディアが社会の基礎に位置づく現状を踏まえ、「聞く・話す・読む・書く」といった基礎的リテラシーに加えて、映像などのメディア・リテラシーが不可欠である。メディア・リテラシ

一と外国語の言語リテラシーは、今日の異文化コミュニケーション能力の発達にどのように寄与するのか、そのためにどのような教育方法が求められるのかを明らかにすることが本研究の第一の問いである。当然のことながら、日本の小学生とネパールの小学生の置かれた社会文化的な背景は大きく異なっているものの、子どもたちは置かれた環境下において自らの生活世界の中で日常的な実践から様々な「リテラシー」を獲得している。一般に、リテラシーとは文字の読み書き能力を意味し、「聞く・話す・読む・書く」や「簡単な計算」といった基礎的リテラシーは学校教育を介して習得されていくことになる。しかし、カタカナ表記で「〇〇リテラシー」というように示される場合は、文字の読み書き能力に限定することなく、広く物事を理解する「力」として位置づけられよう。つまり、子どもたちの学びは、決して「学校」という空間に限定されるものではない。確かに、幼い子どもにとって、学校での学びとは、基礎的なリテラシーの習得とともに、集団生活を送ることにより、社会性を育む場でもある。しかし、学校生活を支える地域社会の状況は実に色濃く教室の中での学びに影響を与えている。マハンカル小学校の例では、児童の多くは朝ごはんを食べて登校することができない生活環境にあることや、学校生活を送る上で必要なエンピツ、消しゴム、ノートなどの文具でさえ、各世帯で準備することも難しい児童の生活環境を把握することが重要である。

「学び」は学校における教室の中だけではなく、むしろ、「教室の外」における様々な日常実践において支えられ、展開されているものと考えられる。本研究において、日本とネパールの子どもたちがそれぞれの観点から「ビデオレター」を制作するプロセスには、彼らの眼に映る様々な物事、日常実践があつてこそ、描かれた作品である。いわば、子どもたちが制作する作品（＝「ビデオレター」）は子どもたちの「リテラシー」を反映させたものと位置づけられよう。そのように考えると、次のように多様な「リテラシー」の創造について分析することができる。

- ① 聴く、観る、語ることから育まれる「リテラシー」の展開
 - ・子どもたちは日常実践の中で経験から学び、その経験を語り合い、自らの生活経験の共有化を図っている。それは、生きた学習材料として位置づけられよう
- ② 概念の問い直し：「リテラシーとは何か？」
 - ・文字、数値には還元されない「知」の存在について
世代を超えて継承されていく「知」をどのように捉えるか？
 - ・「外部から導入される知」と「伝統的な価値」との折衝の中で、再構築されていく知見について、どのように考えるか
- ③ 共同体の中で育まれる「リテラシー」をいかに捉えるか
 - ・伝承される「知」としての「ローカルなリテラシー」の展開
 - ・識字率のように数値（〇〇％）には還元されない、他には交換不可能な「知」の存在について、多様な人間の行動様式から考えることの重要性



図11 ビデオレターの上映会の様子（筆者撮影）

3) Inclusive Transformation : ~新しい「知」の創造へ~

国内の慢性的な貧困問題や不安定な政治体制からも経済活動は厳しく、基礎教育の機会さえ、充分に享受することが困難な状況にある人々はなおも多い。貧困の撲滅を目指す過程で急速にネパール政府が注力していることは、社会のデジタル化であることも提起しておきたい。基礎教育の機会も十分に保障されていないにもかかわらず、社会のデジタル化など乱暴ではないかと考えられてしまいかねないが、世界の動きは、もはや、デジタル化に伴う様々な格差の拡大を前提に、急展開の傾向にある。社会における様々な格差は大きな問題であるものの、デジタル化は格差社会を前提に、さらに加速している。つまり、デジタルの世界 VS 非デジタルというような二項対立の思考ではなく、もはや、デジタルを抜き発想はあり得ないという状況にあり、まさに、新しい「知」の創造が求められている。このことは、ユネスコにおいても次のように述べられている（UNESCO 2018）。

基本的な識字能力は一般的にデジタルリテラシーの前提と考えられているが、識字能力の低い利用者がごく基礎的なデジタルサービスを利用し始めるにつれ、この順序は疑問視されるようになってきた。リテラシーの形態が相互に関連していることは、どちらが先に必要かに関わらず否定できない。（UNESCO 2018:35）

そのため、非識字状態にある人や簡単な読み書きであれば理解できる人たちがデジタル機器を扱うためのスキルや市民社会に参加するためのデジタル・インクルージョンとデジタルリテラシー・シティズンシップ政策が喫緊の課題として求められている。

今日、文字の読み書き能力のみならず、映像や音楽を含む多様なメッセージを批判的に読み解く能力が必要となり、個人レベルではなく、デジタル・インクルージョンを担う行政や図書館などの公共施設、市民活動、学校教育における幅広い人間の諸活動を支える社会的基盤をめぐる対応も欠かせない。とりわけ、基礎教育は人々に力を与え、急変する社会経済活動に対応することが可能となり、平和な社会の創造や地域社会の連帯強化にもつながることが提起されている。ネパール政府は「Digital Nepal Framework 2019」を掲げ、農業、健康、教育、エネルギー、観光、

経済、都市のインフラ、デジタル基金の8分野において政策項目を提示している(図12参照)。

今や、都市部から遠く離れた農村地域においても Wifi によりインターネットのアクセスが可能な状態になっており、各世帯におけるモバイルの普及率も約70%を超え、学校教育におけるICT化を目指す動きも加速している。スマートフォンを利用したSNSやオンラインによるコミュニケーションプラットフォームの普及拡大は、ネパール全土におけるインターネット普及率の上昇に重要な役割を果たしてきた。2017年時点でネパール国内におけるインターネット普及率は57%に達し、南アジア諸国の平均の36%を上回っている。ネパール政府はデジタル化を最優先事項とし、デジタル・インクルージョンやデジタルリテラシーの理解を促進すべく、今日の社会情勢に呼応した人材育成に向けた取り組みが早くも進められている。国立トリブバン大学のCentral Department of Journalism and Mass Communicationにおいても、ユネスコと南アジアにおけるデジタルプラットフォームのガバナンス強化に向けて、バングラデシュ、スリランカの機関との連携強化に向けた活動が始まっている。

教育は、社会を変革させていく礎として、様々な手法により取り組まれていくことが求められている。

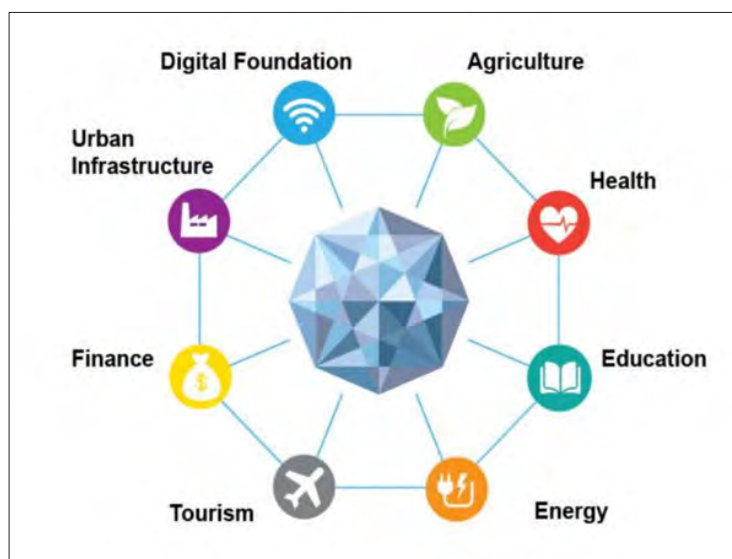


図12 Government of Nepal Ministry of Communication and Information Technology, 2019

引用・参考文献

- Bhatta, P. ,2009, Education in Nepal; Problems, Reforms and Social Change, Martine Chautari
 Government of Nepal, Ministry of Education, Science and Technology Center for Education and Human
 Resource Development, FLASH I REPORT 2080(2023/2024)
 Government of Nepal, 2022, Ministry of Education At a Glance 2022
 Government of Nepal Ministry of Communication and Information Technology, 2019
https://www.digitaldevelopment.org/wpcontent/uploads/2023/09/bEN_Digital_Nepal_Framework_V7.2March2019-1.pdf
 Karki,H , A ,2019, Brief History of Public Education, Information & Communication Technology (ICT) and
 ICT in Public Education in Nepal , Deerwalk Journal of Computer Science and Information Technology,

Vol1., pp. 78-103.

- Kedar, N. and Shrestha. ,1982, *Educational experiments in Nepal*, Institute of Education, Tribhuvan University
- Nagaoka,Chizuko, 2022, *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
- Nagaoka,Chizuko, 2024, *The role of schools in local communities : Ten years after the Gorkha Earthquake in Nepal*, Bulletin of Den-en Chofu University
- Nepal National Education Planning Commission,1956, *Education in Nepal: Report of the Nepal National Education Planning Commission*, ed.Kaisher Bahadur K. C., Hugh Bernard Wood, Rudra Raj Pandey, Bureau of Publications, College of Education
- NPHC,2021, National Statistics Office, Government of Nepal, Retrieved from July,18, 2025 : <https://censusnepal.cbs.gov.np/results/literacy>
- Pandey, Rudra Raj, Bahadur K.C., Kaisher, & Wood, Hugh Bernard (eds.) 1956, *Education in Nepal: report of Nepal National Education, Planning Commission*. The Bureau of Publications, College of Education.
- Rat Bangala School <https://ratobangala.edu.np/> Retrieved from December,9, 2025
- UNESCO, 2018, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261791>
- UNICEF, 2022, *Analyses for learning and equity using MICS data, Nepal Education Fact Sheets*
- 長岡智寿子、2018、『ネパール女性の社会参加と識字教育—生活世界に基づいた学びの実践』、明石書店
- 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 :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」、『日本の社会教育 第67集/ 日本社会教育学会年報編集委員会編、pp.206-217.
- 長岡智寿子、2025、「[リテラシー]」の観点から地域と学校を考える:ネパールでの実践から」、JEARN第3回国際協働学習シンポジウムデジタル時代の国際協働学習、2025年6月8日(日)、口頭発表資料

謝辞：本研究は JSPS KAKENHI Grant #23K20480 の成果の一部である。調査の過程では多くの方々から協力を得た。特に、福島県只見町朝日小学校の皆様、ネパールのブンガマティ村のマハンカル小学校の皆様、関係者の皆様には心より感謝申し上げます。

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7巻 第1号、061-079
特集：異文化理解と国際交流

私自身を知るグローバル・シティズンシップ教育の可能性 ～デジタル時代の学習領域・能力・テーマを手がかりに～ The Promise of Global Citizenship Education for Discovering Myself

村上郷子
法政大学

概要

本稿では、ユネスコの推進するグローバル・シティズンシップ及びグローバル・シティズンシップ教育、「持続可能な開発のための教育」、「持続可能な開発目標」の概念整理をし、日本におけるグローバル・シティズンシップ教育及び「持続可能な開発のための教育」の立ち位置と課題について分析する。そのうえで、グローバル・シティズンシップ教育の要素（3つの学習領域、デジタル時代の能力・コンピテンシー・スキル、能力・コンピテンシーの概要、学習テーマ、学習テーマの詳細）等について概観する。最後に、私自身を知るためのグローバル・シティズンシップ教育の方略・方向性について、「認知」「社会情緒」「行動」の3つの学習領域を手がかりに提示する。

Abstract

This paper examines the concepts of global citizenship and global citizenship education promoted by UNESCO, “Education for Sustainable Development,” and the “Sustainable Development Goals.” It analyzes the current status and challenges of global citizenship education and “Education for Sustainable Development” in Japan. Furthermore, this paper provides an overview of the elements of global citizenship education (three domains of learning, competencies and skills for the digital age, an outline of competencies, learning themes, and details of learning themes). Finally, it presents strategies and directions for global citizenship education aimed at self-discovery, using the three learning domains of cognitive, social-emotional, and behavioral as a framework.

キーワード:

グローバル・シティズンシップ、グローバル・シティズンシップ教育 (GCED)、持続可能な開発のための教育 (ESD)、持続可能な開発目標 (SDGs)、学習目標

1. はじめに

今期の「メディアリテラシーb」の授業で、家族・友人をテーマにしたデジタル・ストーリー・テリングの動画を制作してもらった班の総合ディスカッションのお題が、「自分の家族の一人と将来を約束した恋人、そして自分のどれか一つの命しか助けられなかったとしたら、誰の命を選ぶか」といったトロッコ問題にも似た究極の選択をしなければならないものであった。そのうえで、学生たちはその理由について話し合うというもののだが、このお題は、自分自身の考え方や価値観、正義といった自分の内面と対話しなければ自分なりの答えが出ないという意味で、興味深いものであった。

昨今の高度情報社会における技術革新に伴い、私たちの生活の利便性が高まる一方で、環境問題や戦争・紛争と平和、性差別、人権侵害、難民、移民、偽・誤情報の蔓延など予測不可能な不確実性の時代に突入している。このような状況にあって、個人が自分の内面に向き合う内省のプロセスを教育実践の中で実現していくことは難しいのが現状である。

そのような中で、人類が直面する社会的、政治的、文化的、経済的、環境的、技術的多様なグローバル課題に対し、世界が一丸となって課題を解決するための理念及びアプローチの一つとして、国連教育科学文化機関(ユネスコ: UNESCO) がグローバル・シティズンシップ及びグローバル・シティズンシップ教育(Global Citizenship Education: GCED) を提唱している。グローバル・シティズンシップは世界平和と持続可能性への道筋であり、グローバル課題を解決するための理念である。グローバル・シティズンシップ教育(以下GCED)は、平和や人権、持続可能な社会への取り組み等、責任あるグローバル・シティズンシップの価値観・態度・行動を育むことを目的とした教育的アプローチである。GCEDと似たような概念として、「持続可能な開発のための教育」(Education for Sustainable Development: ESD)がある。日本では、GCEDよりはESDの方がよく知られており、国際連合(以下「国連」)が定めた「持続可能な開発目標」(Sustainable Development Goals: SDGs)とセットで紹介される場合が多い。

本稿では、ユネスコの推進するグローバル・シティズンシップ及びGCED、「持続可能な開発のための教育」(ESD)、「持続可能な開発目標」(SDGs)の概念の整理し、日本におけるGCED及びESDの立ち位置と課題について分析する。そのうえで、GCEDの要素(認知的、社会・情緒的、行動的3つの学習領域、デジタル時代の能力・コンピテンシー・スキル、能力・コンピテンシーの概要、学習テーマ、学習テーマの詳細)等について概観する。最後に、私自身を知るためのGCEDの方略・方向性について、「認知」「社会情緒」「行動」の3つの学習領域を手がかりに提示する。なお本稿は、今回の特集「異文化理解と国際交流」の一つの論考であるが、グローバル・シティズンシップ及びGCEDのどちらの概念も、国際理解や異文化理解の考え方を含有しているため、特集の趣旨に合致していることを強調しておきたい。

2. 国内外におけるグローバル・シティズンシップ教育を取り巻く概念と課題

GCEDの萌芽は、1974年にユネスコが採択した「国際理解、協力及び平和のための教育並び

に人権及び基本的自由に関する教育に関する勧告」⁽¹⁾に遡る。この勧告は、「人間人格の完全な発展と、人権及び基本的自由に対する尊重の強化」を謳ったに世界人権宣言や国連・ユネスコ憲章の目的を世界の国・地域の教育を通じて促進していくための国際的規制の原則や規範を定めている。この勧告に基づき、貧困や戦争、不平等、不正義といった世界が取り組むべき課題を解決するために、GCEDやESD、SDGsといった概念やプログラムを通じてグローバルレベルで協力・連携しながら課題解決の方向性を探り、国や地域の垣根を超えたあらゆる人たちに平和と幸福をもたらすための努力を重ねている。そして、2023年に、1974年勧告は21世紀の状況に合わせて、「平和、人権、国際理解、協力、基本的自由、グローバル・シティズンシップ及び持続可能な開発のための教育に関する勧告」として改訂された（UNESCO 2014a; 2018a; 2025）。この改訂によって、「グローバル・シティズンシップ」及び「持続可能な開発のための教育」も併せて国際社会に強く認識されるようになった。

これを踏まえ、本節では、まずユネスコのグローバル・シティズンシップ及びGCEDの概念の整理をする。次に、日本におけるGCED及びESDやSDGsについての立ち位置と課題について分析する。

(1) ユネスコにおけるグローバル・シティズンシップ及びGCED

グローバル・シティズンシップ及びGCEDの概念は、2012年、国際連合事務総長潘基文が主導した「グローバル教育最優先イニシアティブ (The Global Education First Initiative: GEFI)」によって、国際的に広く認知されるようになった（UNESCO 2015a）。その背景には、世界の政治的、経済的、文化的、社会的な領域において国家・地域の枠組みやインターネットなどの時空間を超えた相互依存や相互接続性、相互影響力が増している昨今、環境問題や貧困、偽・誤情報、人権の軽視、不正義など人類が国家や地域の枠組みを超えて解決していかなければならない課題がより顕著になってきたことがあげられよう。それでは、グローバル・シティズンシップ及びGCEDとは何か。

グローバル・シティズンシップに関する合意された定義は、いくつかの論争があるため合意されたものはない（Parker and Fraillon 2016）とされるが、一般的な概要は、様々なユネスコ関連の報告書等で説明がなされている。例えば、グローバル・シティズンシップとは、「より広いコミュニティと共通の人間性への帰属意識を指す。それはローカル、ナショナル、グローバル間における政治的、経済的、社会的、文化的相互依存と相互関連性を重視する」（UNESCO 2024: 57）。つまり、グローバル・シティズンシップの概念には、ある「国」への帰属に伴う法的地位を意味するのではなく、時空間を超えた民主主義社会におけるグローバル市民としての権利と責任を行使する参加型の考え方がある（Parker and Fraillon 2016; UNESCO 2014a）。

またGCEDについて、ユネスコは「より公正で平和的、寛容で包摂的、安全かつ持続可能な世界を実現するために学習者が必要とする知識、技能、価値観、態度を教育でどのように育成できるかを包括した枠組み的なパラダイムである」（UNESCO 2014a: 9）と述べている。さらに、ユネスコのHPでGCEDは「ユネスコの教育活動における戦略的構成要素であり、平和と人権教育が築いた基盤の上に成り立ち、学習者が責任あるグローバル市民として必要なスキル、能力、価値観、考え方、態度を育むことを目的としている。これには、批判的思考力、創造性、革

新性、共通の人間性、そして平和、人権、持続可能な開発への揺るぎない献身的な育成が含まれる⁽²⁾」という記述がある。ここから、グローバル・シティズンシップとは、私たち一人ひとりがグローバル社会の一員としての考え方や価値観、態度といった概念的なものを指し、GCEDはそうした概念を教育により実現するためのアプローチであり、その意味で何をどのように学ぶかの領域や方法論を含んだ「戦略的構成要素」ともいえるのであろう。

GCEDの構成領域の一つとして、認知的、社会情緒的、行動的3つ領域があり（UNESCO 2014b; 2015b; 2018a）、これらの学習領域を持続的に開発していくために、以下の教育における共通認識を提示している：

- 複数のアイデンティティのレベルを理解し、個人の文化的・宗教的・民族的その他の差異を超越する「集合的アイデンティティ」の可能性を擁護する姿勢；
- 正義、平等、尊厳、尊重といった普遍的価値やグローバルな問題に関する深い知識；
- 問題の多様な次元・視点・角度を認識する多角的アプローチの採用を含む批判的・体系的・創造的に思考する認知能力；
- 共感や紛争解決の社会的スキル、コミュニケーション能力、異なる背景・出自・文化・視点を持つ人々とのネットワーク構築や交流に適応する能力を含む非認知的スキル；および
- グローバルな課題に対するグローバルな解決策を見出し、集団の利益のために努力し、協調的かつ責任を持って実行する行動能力（2014a:9）。

GCEDで学ぶべき具体的構成要素については3章で詳述するため、ここでは共通認識を指摘するにとどめる。

次は、GCEDと類似した概念であり、日本ではGCEDよりも普及されているものと思われるESDとSDGsについてみていこう。



図表1 SDGsにおける17の国際目標

出典：国際連合広報センター：SDGsのポスター・ロゴ・アイコンおよびガイドライン⁽³⁾

(2) 「持続可能な開発目標」と「持続可能な開発のための教育」の概要

2015年9月、「持続可能な開発のための2030アジェンダ」⁽⁴⁾が国連サミットで採択され、「誰一人取り残さない」持続可能で多様性・包摂性のある社会を実現するため、2030年までに世界が一丸となって取り組むべき17の「持続可能な開発目標」(SDGs、図表1参照)が定められた。SDGsの17の目標は、(1) 貧困の撲滅、(2) 飢餓の撲滅、(3) 健康と福祉、(4) 質の高い教育、(5) ジェンダー平等、(6) 水と衛生、(7) エネルギー、(8) 雇用と経済成長、(9) 産業と技術革新、(10) 不平等の是正、(11) 持続可能な都市、(12) 持続可能な生産と消費、(13) 気候変動、(14) 海洋資源、(15) 陸上資源、(16) 平和と公正、(17) 実施手段(図表1参照)があげられる。

これら17のSDGsにおける特徴は5つある。それらは、(1) すべての国・地域が取り組むべき「普遍性」、(2) 誰一人取り残さない「包摂性」、(3) 多様なステークホルダーによる「参画型」、(4) 社会・政治・経済・教育などあらゆる分野で総合的に取り組み「統合性」、そして(5) 定期的にそれぞれの国・地域の進捗状況を明らかにしていく「透明性」である⁽⁵⁾。このような特徴を持つSDGsの目標を世界各国・地域のあらゆるステークホルダーが連携・協力して達成するために欠かせない教育的手段、もしくはアプローチとして、GCEDとESDが国際的にも注目されてきた。

SDGsとGCED及びESDのアプローチは17のすべての目標に関連しているが、特に目標4.7において明示的である。目標4は教育分野に当たり、「すべての人々への、包摂的かつ公正な質の高い教育を提供し、生涯学習の機会を促進する」ことを掲げている。そして、SDG4.7では、「2030年までに、持続可能な開発のための教育及び持続可能なライフスタイル、人権、男女の平等、平和及び非暴力的文化の推進、グローバル・シチズンシップ、文化多様性と文化の持続可能な開発への貢献の理解の教育を通して、全ての学習者が、持続可能な開発を促進するために必要な知識及び技能を習得できるようにする」(UNESCO 2015=外務省仮訳)⁽⁶⁾と記述されている。こうした「持続可能な開発のための教育」及び「グローバル・シチズンシップ」の文言は、SDGsの達成のために、国連(2012)とユネスコ(2015c)の双方が、加盟国・地域に対してGCEDとESDの考え方やアプローチをそれぞれの教育現場で実践するよう促したものとも考えられよう(UNESCO 2020)。それでは、ESDとは具体的に何を指すのだろうか。

ESDは、「より持続可能で公正な社会を実現するために、知識、技能、価値観、態度に変化を促す教育」と理解され、「持続可能な開発における経済、社会、環境の側面に対して、バランスのとれた統合的なアプローチを用いて、現在及び将来の世代が自らのニーズに備える力やそのための手段を身につけることができるように支援することを目的としている」(UNESCO 2018b:7)。文部科学省のESDに関するサイトでは、「持続可能な社会の創り手を育む教育」⁽⁷⁾とも説明されている。

ESDの歴史は長く、1972年「ストックホルム国連人間環境会議」において、地球が直面する環境課題に対処するための教育の必要性を契機に発展してきた。1987年の「環境と開発に関する世界委員会報告書」で初めて「持続可能な開発」という文言が登場し、2002年に現在使われている「持続可能な開発のための教育」(ESD)が定着した⁽⁸⁾。文部科学省のサイトによれば、ESDは2002年「我が国が提唱した考え方であり、同年の第57回国連総会で採択された国際枠組み『国連持続可能な開発のための教育の10年』(2005-2014年)や2013年の第37回ユネスコ総会で採

択された『持続可能な開発のための教育 (ESD) に関するグローバル・アクション・プログラム (GAP)』(2015-2019年)に基づき、ユネスコを主導機関として国際的に取り組まれてきました⁽⁹⁾とされる。

ユネスコの公式文書では、ESDとグローバル・シティズンシップやGCEDがセットで言及されているケースが多いが、日本では、グローバル・シティズンシップやGCEDの言は、わずかに文部科学省内の「日本ユネスコ国内委員会」で確認される程度である。なぜか。その問いに答えるため、次節では日本におけるGCED及びESDの現状と課題について概観する。

(3) 日本におけるグローバル・シティズンシップ教育とESDの現状と課題

日本においても、異文化理解や国際理解教育の文脈で、ユネスコのGCED及びESDの屋台骨となっている認知的、社会情緒的、行動的三つの領域に関する考え方が紹介されている(藤原・池田2023;小林2018)。しかし、日本の教育政策を担当する文部科学省内のサイトで、「グローバル・シティズンシップ」、「グローバル・シティズンシップ教育」、もしくはGCEDの日本語訳として使われている「地球市民教育」で検索をかけても、こうした用語が取り扱われているのは、日本ユネスコ国内委員会における会議資料やユネスコスクールでの関連資料のみで、各種答申・白書類や学習指導要領などでの言及はかなり限定されているのが現状である。

それに対して、日本が提唱したESDは、その考え方を国内でも定着させるために、2016年3月文部科学省は「持続可能な開発のための教育(ESD)推進の手引き」を発行し、2021年にはその改訂版も出した。さらに、2016年12月に発表された中央教育審議会の答申(中教審第197号)で、ESDは学習指導要領全般にわたっての「基盤となる理念」⁽¹⁰⁾として明記された。そのため、2020年度から実施されている幼・小・中・高等学校全ての学校段階における学習指導要領のいたるところで、「持続可能な社会の創り手」「持続可能な社会の実現」「持続可能な社会づくり」「持続可能な地域づくり」などをはじめとした「持続可能な」開発、国土像、財政及び租税の在り方、農業構造、国際社会、消費生活・環境、森林経営、水産業等の文言であふれている。つまり、ESDの「持続可能な」の修飾語が、日本の学校教育の中で学ぶべきあらゆる重要概念として明示され、「持続可能な社会の創り手」の育成、すなわち「持続可能な」教育も含まれるという解釈である。これに関連して、2007年、文部科学省と日本ユネスコ国内委員会が、ユネスコスクール(UNESCO Associated Schools Network: ASPnet)をESDの推進拠点と位置づけ、約1,083校(2025年9月時点)の幼稚園、小・中・高等学校及び教員養成学校がユネスコスクールのネットワークに参加している。ただし、ESDの教育実践は、一部の支援が行き届いた学校でなければ実現が難しいのが現状であることも指摘されている(藤原・池田2023)。

このように、日本の教育政策では、GCEDよりESDの概念が推奨されている。なぜ日本ではGCEDの導入が進まないのだろうか。その理由として、若生(2023)は4点の理由を挙げている。第1は、日韓に存在する政治的「対抗意識」があるためGCEDを取り入れようとならないということである(小林2018)。つまり、ESDは、2002年日本政府が提唱した概念であり、その推進拠点となっているのも日本ユネスコスクールである。その一方で、GCEDは2012年韓国出身の前国連総長を中心に進められた概念であり、韓国を中心に推進されている。そのため、国際社会で

はESDとGCEDの双方がSDGsを推進するためのアプローチとして意識されているにもかかわらず、日本政府の韓国に対する政策意図もあり、GCEDの認知度が限定的であるという見方である(小林2018; 若生2023)。このような現象は、東アジアの外交によくみられる政治的センチメントともいえよう。

第2は、「教育基本法第14条に規定されている政治的中立性を過敏に感じている教育風土」(若生2023: 135)があるため、GCEDが内包する政治教育の重要性や国際社会における人権侵害や正義について批判的に考えるという土壌が日本の教育現場では十分に育っていないのではないかという見方である(土岐2016)。

第3は、日本の教育ではGCEDで求められている政治的リテラシーを育成するという教育観が薄く、どちらかという国民としての社会的・道徳的規範に重きを置く傾向があるということである(藤原2008)。第2と3の理由の本質は同じと思われる。日本の教育では、政治教育や政治リテラシー、つまり人権、民主主義、正義といった概念の政治・社会・経済・文化的側面の矛盾や課題に対する批判的思考力を育成するという考え方が薄く、指導をする教師の側も政治リテラシーに関する教育を受けてきていないためにどのように教えたらよいかわからないといった問題もあろう。2015年6月の公職選挙法改正によって選挙権が得られる年齢が「18歳以上」に引き下げられてからすでに10年以上過ぎた今、改めて日本の教育における政治リテラシーの重要性が再確認されよう。

第4は、日本人としての「国民アイデンティティ」もしくは「国民」概念の形成を重視するため、国家という枠組みに依存しないシティズンシップ、もしくは市民という考え方とは相容れないという見方である(佐々木2010; 若生2023)。この指摘は、GCEDとESDの成り立ちを考えると正鵠を射たものであろう。前述の通り、グローバル・シティズンシップの概念には、「国家」という帰属に伴う法的地位を指すのではなく、グローバル社会における市民としての権利と責任を行使する考え方である(Parker and Fraillon 2016; UNESCO 2014a)。それゆえに、GCEDはデジタル空間や技術とも親和性が高い。対して環境教育に端を発するESDは、気候変動や生物多様性等、世界が直面する事案について、ある国・地域に帰属するユネスコ関連施設を学習拠点として、フォーマル教育やノンフォーマル教育を通じて課題解決を実現していくことが求められているのである(UNESCO 2020; 2025)。つまり、概念としてGCEDよりはESDのほうが日本人としての国民・国家のアイデンティティ⁽¹¹⁾を確認しやすいという特徴があるのかもしれない。

ここまで、日本におけるGCEDとESDの現状と課題について整理してきた。GCEDとESDは双方が補完し合い、教育的相乗効果を目指したアプローチともいえる(若生2023)。それでは、これらのアプローチで世界の子どもたちは何を学んでいるのであろうか。GCEDとESDの学習テーマについて、興味深い結果がある。ユネスコが世界10ヶ国の明文化された政策や教育文書をコーディングした結果、GCEDのテーマ(文化的多様性と寛容、平和と非暴力、人権とジェンダー)がESDのテーマ(環境の持続可能性、持続可能な生産と消費、人間の生存と福祉、ESDの三本柱アプローチ)よりも約2倍多く取り上げられていることが分かった。全体としてGCEDのテーマが63%、ESDのテーマが32%、その他のESD及びGCEDのテーマが5%であった(UNESCO 2019:23-24)。注目すべきは、日本ではGCEDのテーマが約6割(文化的多

様性と寛容 26%、平和と非暴力 27%、人権とジェンダー 7%) を占め、ESD のテーマは 2 割に過ぎなかった。

この分析結果の詳細は別稿に譲り、ここでは、日本を含めた世界で教えるべき教育テーマが、ESD より GCED に傾いていることを指摘するとどめる。次章では GCED の学習領域と求められる能力、学習テーマについて概観する。

3. グローバル・シティズンシップ教育の学習目標の要素

GCED は、「変革を目指し、学習者がより包摂的で公正かつ平和な世界に貢献するために必要な知識、スキル、価値観、態度を構築する」(UNESCO 2015b: 15) ものである。そのため、GCED では日本を含めたグローバルな教育現場で推進されている人権教育、平和教育、環境教育、SDGs に関する教育、異文化理解など、グローバル社会が直面している課題やその概念、解決のための方法論など多様な視点やアプローチを活用している (UNESCO 2014b)。

グローバル・シティズンシップ及び GCED の支柱となっているのは、批判的教育学の基礎を築いたパウロ・フレイレの 3 つの主要概念である (Freire 1996)。グローバル・シティズンシップは、「シティズンシップ」の概念自体に含有される多様性や価値観の衝突や軋轢を前提に批判的であることが求められる。また、世界で起こっている事象をただ受け入れるだけではなく、より良い世界を構築するために自ら行動する、すなわち能動的であることも要求される。そして批判的かつ能動的なグローバル・シティズンシップは、対話や連帯を通じたよりよい社会へ変革するための参加型の考え方に基づいている。これは、社会的・政治的・経済的・文化的・環境的要因におけるグローバルな課題について共通理解を深め、人類が一丸となってその解決に向かっていくための概念的指針でもある。この思想的概念を具体化するための GCED は、国際社会が協力・連携しながら社会的・文化的・政治的・経済的な変革を推進するための価値観、スキル、態度を世界の子どもたちが変革的教育によって身につけていくためのプログラム、またはアプローチともいえよう。

前述したようにユネスコの GCED 及び ESD と小・中学校レベルの学習指導要領における学習目標の構造については、藤原・池田 (2023) らの研究に詳しい。ここでは、高等学校から大学レベルでの学習活動におけるユネスコの GCED の学習活動及び教育目標を基に、デジタル社会における GCED の能力・スキル・コンピテンシー、そして自分を知るための具体的学習活動・目標、評価項目等について考察する。

GCED の学習過程のチャート (UNESCO 2015b:29) では、学習領域、学びの成果、学習者の特性、学習テーマ、年齢・教育段階別学習目標が提示されており、デジタル時代の GCED (UNESCO 2024) では、求められる能力・コンピテンシーと教育段階別・成長レベル別の SDGs に基づく学習モジュール (SDG1 貧困ゼロ、SDG2 飢餓の撲滅、SDG5 ジェンダーの平等、SDG13 気候変動、SDG16 平和、正義、強固な制度) 等の概要が示されている。本節では、(1) 学習領域、(2) 身につけるべき能力・コンピテンシー、(3) 学習テーマ (図表 2 参照) の順にみていく。

図表2 SDGsにおける17の国際目標

領域	能力	能力・コンピテンシーの概要	学習テーマ
認知(情報に精通し批判的思考ができる)	理解	以下の点についての理解を深める: ・ オンラインでの権利と責任 ・ デジタルツールや技術、バーチャルコミュニティがアイデンティティに与える影響 ・ オンライン/オフラインの空間とコミュニティの相互関連性	1. ローカル・ナショナル・グローバル・システムと構造 2. ローカル・ナショナル・グローバルレベルでコミュニティの相互作用と結びつきに影響を与える課題 3. 根底にある前提と力学
	分析	情報、デジタル技術の影響、及び生活のあらゆる側面における自身の行動を批判的に評価し、偽情報への耐性を構築する	
社会情緒(社会的つながりと多様性の尊重)	社会的責任	社会的責任を果たし、物理的・デジタル環境において倫理的価値観と態度を身につけ、不寛容やその他の差別を拒絶する	4. 異なるレベルのアイデンティティの理解 5. 人々が所属する多様なコミュニティとのつながり方 6. 差異と多様性の尊重
行動	創造・革新	創造的かつ革新的にメディアを利用し、それらのスキルを問題解決のため実践的に応用する	7. 個人及び集団で取れる行動 8. 倫理的に責任ある行動 9. 自ら関与し行動を起こすこと
	参画	物理的・デジタルの地域及びグローバルなコミュニティで、課題を克服するため能動的に関与する	

出典：学習領域については UNESCO (2015b:15 & 2024:10)、能力及び能力の概要は UNESCO (2024:15)、学習テーマは UNESCO (2015b:25) を参照して翻訳し、図表化した。

(1) 認知的、社会・情緒的、行動的3つの学びの領域

GCED は、究極的にグローバル社会が対峙している様々な課題に対し変革を目指しており、学習者がより包括的で公正かつ平和な世界に貢献するために必要な知識、スキル、価値観、態度、行動力などを育成するものである。こうした GCED の学習領域には、認知的、社会・情緒的、行動的という以下の3つの観点がある。

- 認知的領域：グローバルな複雑性をより良く理解するために必要な知識と思考スキル
- 社会・情緒的領域：学習者が情緒的、心理社会的、身体的に成長し、他者と敬意をもち平和的に共生することを可能にする価値観、態度、社会的スキル
- 行動的領域：行動、実践、応用、参加 (UNESCO 2015b: 22)

まず初めに、認知的領域における「グローバルな複雑性」とは、異なる民族、国家、地域、宗教、

ジェンダー等の間に内在する問題や葛藤などを指し、局地的課題を含めた人類共通の課題に対する知識と理解を獲得することでもある。異文化理解の教育が目指すところでもあり、これらの知識や理解を取得したうえで、「批判的思考を獲得し、異なる国や人々の相互関連性と相互依存性を理解する」(UNESCO 2015b: 15) ことが重要である。

この認知的領域で気を付けなければならないのは、グローバル社会におけるシステムや構造、課題に関する知識は、単に1つの「事実」をとっても、個人の前提条件をなすアイデンティティ(例えば、国籍、ジェンダー、宗教、階層、年齢、教育レベル、文化的背景など)によって異なる場合があるということである。そのため、貧困や環境問題、ジェンダー、戦争と平和といった人類が対峙する共通課題については、理性的に自他の立ち位置、もしくは自他の知識や判断の前提となる要素や条件について考える必要がある。そのためには、あらゆる人たちが政治・経済・社会・宗教・教育、言語等における知識へのアクセスが可能な限り制限されない環境構築が必要になってくるだろう。同時に、陰謀論や偽・誤情報が跋扈するデジタル社会においては、地道な批判的思考及び批判的市民リテラシーの育成と生涯学習への取り組みに重点が置かれることが急務になるであろう。

次に、社会・情緒的領域では、多様な価値観や差異、アイデンティティなどがあることを理解し、かつ尊重しながらも「共通の人間性への帰属意識を持ち、価値観と責任を共有し、共感、連帯、差異と多様性への尊重を持つ」(Ibid.) ことが重要である。この領域は、アイデンティティや人間関係、帰属意識、共有される価値観と人権への理解、多様性への理解など、人間の最もコアな部分が凝縮されており、知識や理性だけでは克服が難しい感情や情緒の部分も包括している。

グローバル社会が認識している戦争や環境破壊、テロリズム、偽・誤情報の蔓延など人類共通の課題とされるものは人間の情動、もしくは欲望が源泉になっている場合が多い。私たちは、人間として、グローバル市民の一員として、生涯の学習者として、理性や認知領域だけではない感情的な部分を含めた私たち自身のアイデンティティと他者(家族や友人、同僚、同郷など)との関係性について今一度整理していく必要があるだろう。

最後に、行動的領域とは「より平和で持続可能な世界のために、地域、国家、グローバルなレベルで効果的かつ責任ある行動をとる」(Ibid.) ことである。この学習領域は、人間の理性的・感情的な領域を理解したうえで、基本的人権を尊重し、他者への思いやりや共感を持ち、オンライン/オフラインを含めた多様なコミュニティにおいて情報に基づいた倫理的行動をとりつつ自らも参画をし、社会的責任を果たし、よりよい社会の実現に向けて改革・変革を促すためのスキルや行動力を育成することである。

次節では、上記3つの学習領域に基づき、デジタル時代のGCEDにおける5つの能力・スキル・コンピテンシーについて概観する。

(2) デジタル時代のGCEDにおける能力・コンピテンシー

前述した3つの学習領域を基に、デジタル時代のGCED(UNESCO 2024)として身につけるべき能力・コンピテンシーとして、ユネスコでは次の5つの要素(理解、分析、社会的責任、創造・革新、参画)⁽¹²⁾を提示している(図表2参照)。これらGCEDにおける5つの要素は、図表3で示した5つのデジタル要素とも符合する。



図表3 5つのデジタル・シティズンシップ領域を通じて、能動的かつ倫理的な次世代のデジタル市民を育成する

出典：UNESCO（2024：16）<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367985>、図1を日本語に翻訳した。

最近のユネスコの報告書では、「デジタル時代の GCED」のほかに「グローバル・デジタル時代のシティズンシップ教育⁽¹³⁾」「グローバル・デジタル・シティズンシップ教育⁽¹⁴⁾」といった文言を使うケースも散見する。しかし、これらの概念は従来の「メディア情報リテラシー」「デジタル・シティズンシップ教育」「GCED」などのアプローチから導き出した能力や要素を融合したものと思われる（UNESCO 2022a, 2022b, 2024）。グローバル・デジタル・シティズンシップ教育でもデジタル時代の GCED でも、求められる能力・コンピテンシーは重なる部分が多い。GCED がデジタルと親和性が高い所以である。では、図表 2 と 3 を参照しながら、5 つの能力についてみていこう。

第1に、図表2の能力にあたる「理解」は、図表3の「2. デジタル・セーフティとレジリエンス」にあたる。つまり、オンラインでの権利の行使にはオフラインと同様の責任が伴い、デジタルツールや技術、バーチャルコミュニティがアイデンティティに与える影響に対する理解も必要になってくる。その中には、個人情報やプライバシーの問題も含まれ、子どもたちが、危機管理も含めたデジタルに対する耐性・強靭さといったレジリエンスへの理解を深めることによって、心身の健康と幸福が促進されるということである。

第2に、図表2の「分析」は、図表3の「1. デジタル・リテラシー」にあたり、ITC リテラ

シーやメディア情報リテラシー、AIリテラシーの獲得等、情報に基づいた意思決定を行うために、効果的な情報検索、情報等の批判的評価、偽・誤情報等への耐性、及びデジタルツールの活用能力などが求められる。

第3に、図表2の「社会的責任」は、図表3の「4. デジタル・エモーショナル・インテリジェンス」にあたり、デジタル交流、特に国際交流や異文化理解などにおいて、自他共に内省や感情を認識・調整し、自分の気持ちや対人関係を円滑にするための動機付けや表現、共感ができることである。さらに、オンライン/オフライン共に社会的責任を果たすことによって、双方の環境における倫理的価値観を身につけ、人権や正義に反する不寛容やその他の差別に対し断固として拒絶するのである。自分自身の内面をコントロールする社会的・情緒的スキルの発達、能力を発達させるための段階的なプロセスでもあるといえよう。

第4に、図表2の「創造・革新」は、図表3の「5. デジタル・クリエイティビティと革新」にあたり、創造的かつ革新的にメディアを利用し、コンテンツの制作を通じて、表現力や探求能力、創造的リテラシーの向上を目指している。さらに、それらのスキルを課題解決のための実践に応用することも視野に入れられている。

第5に、図表2の「参画」は、図表3の「3. デジタル参加とエージェンシー（主体性）」にあたる。デジタル技術を通じて、交流、共有、協働など多様な形態における市民参加を行うことによってオンライン社会でもオフライン社会でも公正・公平にやり取りを行い、関与し、良い影響を与えることができる能力ともいえる。

これまで、GCED及びデジタル時代のGCEDの能力・スキル・コンピテンシーなどを見てきた。ここでいえることはGCED、デジタル・シティズンシップ教育、ESD、メディア情報リテラシーなど多様な概念が登場しているが、求められる能力・コンピテンシーには共通要素が多く、それぞれの概念で強調点が異なる場合があるようである。

次節では、これまで見てきた学習領域や能力を向上させるためにはどのような学習テーマがあるのか。図表2を参照にしながら、9つの学習テーマについてみていく。

(3) デジタル時代におけるGCEDを推進するための9つの学習テーマ

これまで主として図表2を参照しながら、デジタル時代におけるGCEDを促進するための学習領域や能力・コンピテンシーについて概観してきた。ここでは、9つの学習テーマについて、前述の学習領域および能力の部分を含み、3つに分けて概観していく。

まず初めに、9つの学習テーマのうち、「1. 地域・国家・グローバルなシステムと構造」、「2. 地域、国家、グローバルレベルでコミュニティの相互作用と結びつきに影響を与える課題」、及び「3. 根底にある前提と力学」は、認知的領域の「理解」と「分析」の能力を育成するためのテーマである（図表2参照）。ここでの3つの学習テーマは、グローバルガバナンスのシステムや構造、人類が共通に対峙すべき課題についての知識や理解を促進するためのスキルを養うのに役立つ。そのために学習者は、グローバルなテーマ、例えば国際政治や自国を含めた世界の歴史、世界経済のシステムや統治機構についての理解を深める必要がある。そのうえで、個人や集

団の持つ権利と責任を理解し、グローバルな視点から、地域や国家、世界規模で発生している問題、問題の構造とプロセスの関連性を認識することが重要になってくる。その理解や分析に役立つのがメディア情報リテラシーをはじめとした多様なリテラシーの能力と批判的思考のスキルといえる。例えば、なぜ一国の大統領の SNS への投稿が世界経済や政治に大きな影響を与えるのか。前提となっている国際政治のパワーバランスはどうなっているのか。どのような投稿が、どの国・地域に最も大きなインパクトを与えるのか。投稿の意図は何なのか。3点の学習テーマからは様々な問いが生まれるであろう。

次に、9つの学習テーマのうち、「4. アイデンティティの異なるレベルの理解」、「5. 人々が属する多様なコミュニティとつながり方」、及び「6. 差異と多様性への尊重」の3点は、学習領域では「社会・情緒的領域」であり、獲得すべき能力は「社会的責任」にあたる（図表2参照）。ここでの学習テーマは他の領域と比べて、より内省的である。認知的領域では知識や事実、事象に向き合う場合が多いが、ここでは自分自身、もしくは自身以外の他者という人間に向き合う場合が多くなるものと思われる。例えば、私は、彼・彼女は何者か。なぜこのように考え、行動をするのか。こうした内省的プロセスから、正義や真実といった概念は、個々人のアイデンティティや考え方によって異なるということを実感として理解するのである。そのため、ここでの学習テーマではアイデンティティの違いや多様性への尊重、異文化理解等を学ぶわけだが、全人類が尊重すべき価値観、例えば人権に対する侵害や蹂躪を伴う不寛容や差別に対しては断固として拒絶するのである。多様な考え方を尊重する一方で、どの程度までの「不寛容」、あるいは「差別・区別」を認めるべきか、倫理的価値観の調整を含めたバランス感覚を磨くことも重要になってくるであろう。

最後に、「7. 個人及び集団で取れる行動」、「8. 倫理的に責任ある行動」、及び「9. 関与し行動を起こすこと」の3点の学習テーマに該当する学習領域は「行動」であり、行動に移すための能力・コンピテンシーは「創造・革新」「参画」である（図表2参照）。最後の学習テーマは前領域の知識や分析能力、内省的気づきを経た学習者が創造的かつ革新的にメディア等を活用し、グローバル社会の問題解決のために能動的に関与し、何らかの行動に移す段階のものである。学習者は、デジタル技術を使って、個人・集団等あらゆるレベルの交流や調整、協働などを行うことによって、ローカル、もしくはグローバルな課題解決に向けての社会参加を行う。多様なレベル・媒体を通じた一市民としての参画は、倫理的行動に基づいた作法で行われ、社会的責任を果たすことにもなり、ひいてはよりよい社会の実現に向けての変革にもつながるのである。一人ひとりの力は小さいかもしれないが、多様な個人がそれぞれの内部で起こるエコシステムの循環は、大きな「自己創出性」⁽¹⁵⁾の発現にもつながる可能性があるだろう。

これまで、GCED 及びデジタル時代の GCED 学習領域、能力・コンピテンシー、及び学習テーマの概要を通観してきた。ユネスコは、GCED をはじめとした多様なプログラムや概念、要素を理論的枠組みとして提示してきたが、その解釈と運用については個人や組織によって多様であり、一枚岩には程遠い側面もある。つまり、個々人のアイデンティティや様々なバックグラウンドによって創出される多様性を尊重する一方で、極端な不寛容や差別については断固たる姿勢

が求められるわけであるが、現実の国際社会ではグローバルシステムの力学によって機能不全になる場合もある。次節では、求められる能力・学習テーマの詳細の中から、こうした現状を変革する一助として、「私自身を知る」ための方略を3つの学習領域から分析し、その枠組み（高等学校・大学レベル、図表4参照）を提示して結論にしたい。それでは、私自身を知るための3つの学習領域について概観してみよう。

図表4 GCEDの学習領域、学習テーマ、及び高等学校・大学で学ぶ主要テーマの詳細

領域	学習テーマ	高等学校・大学(15-18歳以上)で学ぶ主要テーマの詳細
認知	1. ローカル・ナショナル・グローバル・システムと構造	<ul style="list-style-type: none"> グローバルガバナンスのシステム、構造、プロセス、そして規制、政治、意思決定が異なるレベルでどのように行われ適用されるのか 個人や集団(公共・民間部門を含む)がグローバルガバナンスの構造やプロセスにどのように関与するのか グローバルコミュニティの一員であることの意味、共通の問題や課題への対応方法についての批判的考察(役割、グローバルな関係性、相互依存性、連帯、日常生活への影響) 国家間の不平等、及びそれがグローバルガバナンスにおける権利と義務の行使に及ぼす影響
	2. ローカル・ナショナル・グローバルレベルでコミュニティの相互作用と結びつきに影響を与える課題	<ul style="list-style-type: none"> 主要なローカル・ナショナル・グローバル課題とその視点に関する探究(性差別、人権、持続可能な開発、平和と紛争、難民、移民、環境品質、若年層の失業) グローバル課題の相互連関性に関する詳細な分析(根本的原因、諸要因、主体、側面、国際機関、多国籍企業) グローバルガバナンスの構造とプロセスがグローバル課題にどう対応しているか、その対応の効果と適切性についての評価(調停、仲裁、制裁、同盟) 歴史、地理、政治、経済、文化その他の要因がグローバル課題と相互依存性に及ぼす影響についての批判的考察 グローバルに繋がるテーマ(子どもの権利、持続可能な開発)に関する調査、分析、情報発信
	3. 根底にある前提と力学	<ul style="list-style-type: none"> 権力の力学という観点から現代のグローバル課題を分析する(ジェンダー平等、障がい、若年層の失業) グローバル、ナショナル、ローカルレベルにおける市民権と市民参加を促進または阻害する要因(社会経済的不平等、政治力学、権力関係、周縁化、差別、国家、軍隊/警察権力、社会運動、労働組合) 異なる視点、反対意見や少数派の見解、批判に対する批判的検討。これには、グローバルな議論や地球市民意識におけるマスメディアとソーシャルメディアの役割についての評価も含まれる
社会・情緒	4. 異なるレベルのアイデンティティの理解	<ul style="list-style-type: none"> 個人としてのアイデンティティと、ローカル、ナショナル、リージョナル、グローバルな文脈におけるメンバーシップについて、複眼的視点で考察する 集団的アイデンティティ、共にされた価値観、そしてグローバルな市民文化の創造への意義

社会・情緒	4. 異なるレベルのアイデンティティの理解	<ul style="list-style-type: none"> グローバルな課題や事象、または文化・経済・政治的な事例(民族的・宗教的少数者、難民、奴隷制の歴史的負の遺産、移民問題など)を通じた、市民的アイデンティティとメンバーシップに関する複雑で多様な視点と概念 市民参加を成功に導く要因(個人及び集団の関心、態度、価値観、スキル) 個人及び集団の福祉の促進と保護への取り組み
	5. 人々が所属する多様なコミュニティとのつながり方	<ul style="list-style-type: none"> 国際社会における市民、集団、国家の権利と責任 正当性、法の支配、適正手続き、正義の概念 地域社会における福祉の促進と、グローバルレベルでの福祉への脅威及びその可能性の理解 全ての人々の人権の促進と擁護
	6. 差異と多様性の尊重	<ul style="list-style-type: none"> 多様な社会や文化の中で生きる相互依存と課題(権力の不平等、経済格差、紛争、差別、固定観念) 多様で複雑な視点 グローバルな課題に対して良い変化を促すための様々な組織の活動(女性、労働者、少数派、先住民族、性的少数者など国内外の運動) 所属する集団を超えた共感と尊重の価値観と態度 平和、合意形成、非暴力の概念 社会正義のための行動への参画(ローカル、ナショナル、グローバルレベル)
行動	7. 個人及び集団で取れる行動	<ul style="list-style-type: none"> 市民参加を強化または制限する要因の分析(経済的・政治的・社会的力学、および女性、民族的・宗教的少数派、障がい者、若者といった特定集団の参画と意思表示に対する障壁) 重要なグローバル課題に関する情報収集、意見表明、実践行動のため最適な方法の選択(有効性、結果、負の影響、倫理的配慮) ローカル及びグローバルな課題(環境、平和構築、反同性愛差別、人種差別)に関する共同プロジェクト 有効な政治的・社会的関与のためのスキル(批判的探究と分析、エビデンスの評価、論拠の構築、行動計画の立案と組織化、協働作業、行動がもたらす潜在的な結果の考察、成功と失敗からの学習)
	8. 倫理的に責任ある行動	<ul style="list-style-type: none"> 倫理的に責任を持ち、積極的に関わるグローバル市民とは何を意味するか 公平性やグローバルな課題(気候変動、フェアトレード、テロ対策、資源へのアクセス)に関する個人の考え方 グローバルな不正義の実例(人権侵害、飢餓、貧困、性差別、子ども兵士徴用) 個人、学校、地域社会という文脈における意思決定能力と責任ある行動を実証する
	9. 自ら関与し行動を起こすこと	<ul style="list-style-type: none"> 積極的なグローバル市民となり、自己と社会を変革する方法を学ぶ ローカル、ナショナル、グローバルレベルで行動や変化を必要とするニーズや優先事項の分析と特定に寄与する 前向きな変革のためのビジョン、戦略、行動計画の策定に積極的に参加する 社会的起業の機会を探求する

行動	9. 自ら関与し行動を起こすこと	<ul style="list-style-type: none"> • 様々な関係者の活動がもたらす貢献と影響を批判的に分析する • 他者を行動へと導き、啓発し、教育する • コミュニケーション、交渉、政策提言のスキルを磨く • 重要なグローバル課題に関する情報を収集し、意見を表明する • 健全な社会的行動を促進する
----	------------------	---

出典：学習領域については UNESCO (2015b:15 & 2024:10)、能力及び能力の概要は UNESCO (2024:15) を参照し、それぞれの詳細な学習テーマは UNESCO (2015b:32-40) から高等学校 (15-18 歳以上) の部分を抽出し、図表化した。

4. 終わりに：私自身を知るためのGCEDの方略と方向性について

ここまで、ユネスコのグローバル・シティズンシップ及び GCED、日本の教育政策における ESD 及び SDGs、そして GCED の学習領域・能力・学習テーマ等について概観してきた。終章では、ユネスコ (2015b) が提示した 15 歳から 18 歳以上の生徒・学生を対象にした GCED の詳細な学習テーマ (図表 4 参照) を手がかりに学習者たちがそれぞれのテーマと向き合う中でどのように自分自身を知り、異文化を理解していくべきか、3 つの学習領域から検討していきたい。なお、就学前から中学校 (12 - 15 歳) までの学習テーマと目標については、藤原・池田 (2023 : 28) の文献に詳しいので、それを参照されたい。

まず初めに、学習者は「認知」の学習領域で、ローカル・ナショナル・グローバル・システム及び構造やそのコミュニティでの相互作用、根底にある前提と力学などについて学ぼう。自分自身を知る上で大切なことは、自分自身を客観的に見ることができるかということである。例えば、自分のアイデンティティを形成する要素には、年齢、性別 (ジェンダー)、国籍、所属する学校・大学・会社・コミュニティ、家族、生まれ育った場所・地域、所属するクラブ・サークルなど様々であろう。こうした自分自身についてのアイデンティティもしくは属性を整理した上で、ローカル・ナショナル・グローバルな課題やその力学とどのように対峙するかが問われるのである。なぜなら、ある「事実」に対する解釈や運用・行動は個々の立ち位置や認識によって異なってくるからである。身近な例でいえば、「家事・育児」はたとえ共働きであっても、どちらか一方の方に偏る場合が多い。また、どこの国・地域でも選挙や震災などでは偽・誤情報が増える場合もある。それはなぜなのか。こうしたローカルからグローバルレベルまでの現象や課題、力学関係などを自分事として理解し、批判的に物事を判断していく必要がある。自分を知るうえで最も重要な能力・スキルは批判的思考力であり、自分を取り巻く社会を理解するための基礎学力でもある。前者は、特にグローバル社会の力学に対峙し、自分なりの批判的検討及び評価を下すことができるだろう。そのためには、後者の自分を取り巻く社会や歴史、経済、政治、倫理等を批判的に理解・分析するための基礎学力を身につけることが必要になってくるのである。そして、このような能力・スキルはオンライン・オフライン双方で必要なのは言うまでもない。

次に、「社会・情緒的」学習領域における能力・スキルは社会的道義的責任でもある。ここでのスキルは、単なる知識や理解、分析を超えた自分自身の「正義」や「信念」、「価値観」とは何かが問われてくるだろう。そのため、自分自身との対話や内省のプロセスが必要になってくる。

例えば、自分が日本人であるというアイデンティティがあるとしたら、場合によっては日本人としての過去の歴史、もしくは外交的センチメントとも向き合うこともあるだろう。歴史認識は個人によって・国によってかなり異なる視点によって解釈される場合があるからである。すべてを受け入れる必要はないが、所属する集団を超えたある程度の共感と理解、尊重の価値観を醸成することも必要になってくる。また、グローバル社会が直面する権力の不平等、経済格差、紛争、差別、固定観念などについて、自分なりの正義を見出さなければならない。ここで注意しなければならないのは、自分なりの正義は相対的なものであることだ。自分なりの正義が、他者の権利を侵害し、差別・憎悪を増長させる場合は否定されるべきものなのである。これは、特にオンライン上でのやり取りでも当てはまる。SNS等でのやり取りを対面でもできるのか、今一度考えてみる必要があるだろう。

最後は「行動」の学習領域であるが、これは前述の「認知」や「社会・情緒」の学習領域ともつながっている。例えば、ジェンダー、障がい者、性的・人種的マイノリティなどに対する社会的差別、または不合理についての批判的思考が、それを是正するための社会的責任につながり、変革をするための行動（情報収集・分析・意見表明など）にもつながるのだ。そして、自分がどのような世界観を持ちどのような社会にしたいのか、といった個人の意志やあり方にも関連してくる。行動・参画のレベルは多様で、気になるグローバル課題について調べてみる、または選挙で投票するといったレベルの行動から、自らがステークホルダーの一員としてグローバル課題についての批判的探究と分析、エビデンスの評価、論拠の構築、行動計画の立案と組織化、協働などを行うレベルまで多岐にわたるであろう。行動の手段としては、創造的革新的にメディアを活用した方法がとられ、物理的にも空間的に問題解決のためにしなやかにかつ能動的に関与していくことが望まれる。

このように、グローバル・シティズンシップ及びGCEDは特別なものではなく、私たちの考え方や行動の指針となるものである。こうした考え方やアプローチを普段の実生活の中で実践していくためには、私たち一人ひとりが自分自身について深く知り、対話をし、内省することが必要になるであろう。

参考文献

- Freire, P. (1996). *Pedagogy of the Oppressed*, London, Penguin, 1996.
- 藤原孝章 (2008) 「日本におけるシティズンシップ教育の可能性—試行的実践の検証を通して—」『同志社女子大学学術研究年報』、59、pp. 89-106. <https://doi.org/10.15020/00000379>
- 藤原孝章・池田花笑子 (2023) 「グローバル・シティズンシップを育む学習活動の構造—実践を可能にするための学習目標の設定—」同志社女子大学現代社会学会『現代社会フォーラム』No. 19、pp.19-44.: <https://dwcla.repo.nii.ac.jp/records/2000544>
- 小林亮 (2018) 「ユネスコの地球市民教育が追究する能力—グローバル時代における価値教育の新たな展望—」玉川大学教育学部紀要『論叢2018』pp. 19-32. <https://hdl.handle.net/11078/1376>
- Parker R. and Fraillon J. (2016), “Southeast Asia Primary Learning Metrics (SEA-PLM) : global citizenship domain assessment framework”, Australian Council for Educational Research (ACER), Melbourne. From: http://research.acer.edu.au/ar_misc/20
- 佐々木寛 (2010). 「『グローバル・シティズンシップ』の射程」『立命館法学』、333-334、681-709. <https://doi.org/10.34382/00007281>

- 土岐佳佑 (2016). 「家庭科におけるシティズンシップ教育の構成要素－「クリック・レポート」と学習指導要領解説の関連性の検討を通して－」『日本家政学会誌』, 67(2), 108-119. <https://doi.org/10.11428/jhej.67.108>
- UNESCO (2014a). Global citizenship education: preparing learners for the challenges of the 21st century. From: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729>
- UNESCO (2014b). How is Global Citizenship Taught? Wisdoms from the Classroom. From : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729>
- UNESCO (2015a), UNESCO's role and responsibilities in implementing global citizenship education and promoting peace and human rights education and education for sustainable development, Executive Board, 196 EX/32, UNESCO Paris. From <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232388>
- UNESCO (2015b), "Global citizenship education: topics and learning objectives", UNESCO Paris. From <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993>
- UNESCO (2015c). Global Citizenship Education (GCED) UNESCO's Approach. Paris, UNESCO. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/questions-answers-21jan-EN.pdf>
- UNESCO. (2018a). Preparing Teachers for Global Citizenship Education: A Template From : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265452/PDF/265452eng.pdf.multi>
- UNESCO (2018b). Issues and trends in Education for Sustainable Development, A. Leicht, J. Heiss and W. J. Byun (eds). <https://doi.org/10.54675/YELO2332>
- UNESCO (2019). Educational content up close: Examining the learning dimensions of Education for Sustainable Development and Global Citizenship Education. <https://doi.org/10.54675/SRLJ8178>
- UNESCO (2020). Education for sustainable development: a roadmap. <https://doi.org/10.54675/YFRE1448>
=(2023)「持続可能な開発のための教育。ロードマップ」<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384611>
- UNESCO (2022a). Citizenship Education in the Global Digital Age : Thematic paper. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381534?posInSet=1&queryId=379404bf-f9f2-4b68-a83e-e97ed4f074a0>
- UNESCO (2022b). Global research policy & practices report: advancing artificial intelligence-supported global digital citizenship education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383682?posInSet=1&queryId=3f3f93af-22ca-44e3-ac48-d001c4ada9e9>
- UNESCO (2024). Global citizenship education in a digital age: teacher guidelines, <https://doi.org/10.54675/BBSJ1884>
- UNESO (2025). UNESCO sites as partners for Education for Sustainable Development: An implementation guide. <https://doi.org/10.54675/SAVQ1325>
- 若生深雪 (2023) . 「我が国におけるグローバル・シティズンシップ教育—その現状と今後の展望—」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』 72 (1)、123-144. From: <https://tohoku.repo.nii.ac.jp/records/2000567>

- (1) 1974年勧告の出典は、以下を参照: Recommendation concerning Education for International Understanding, Cooperation and Peace and Education Relating to Human Rights and Fundamental Freedoms, adopted by the General Conference at its 18th session, Paris, 19 November 1974. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000011563?posInSet=7&queryId=b68def90-dcd5-48e5-a18f-0241751d892e> なお、2023年、この勧告は「平和、人権、国際理解、協力、基本的自由、グローバル・シティズンシップ及び持続可能な開発のための教育に関する勧告」に改訂された。See Recommendation on Education for Peace and Human Rights, International Understanding, Cooperation, Fundamental Freedoms, Global Citizenship and Sustainable Development, 20 November 2023
- (2) UNESCO, Global citizenship and peace education. <https://www.unesco.org/en/global-citizenship-peace-education> 参照。
- (3) 国際連合広報センター https://www.unic.or.jp/activities/economic_social_development/sustainable_development/2030agenda/sdgs_logo/ 参照。
- (4) 「持続可能な開発のための2030アジェンダ」の前身は「ミレニアム開発目標 (Millennium Development Goals: MDGs) である。これは、2001年に国連で策定されたもので、「国連ミレニアム宣言」(2000年採択)と1990年代に採択された国際開発目標を統合し、特に発展途上国を中心に2015年を期限とする8つの目標((①貧困・飢餓、②初等教育、③女性、④乳幼児、⑤妊産婦、⑥疾病、⑦環境、⑧連帯)を設定した。
- (5) SDGsについては日本の各省庁の関連サイトに詳しい。本文のSDGsに関する概要は、外務省の「Japan

- SDGs Action Platform]「持続可能な開発のための2030アジェンダ」<https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/sdgs/about/index.html> 参照。
- (6) UNESCO (2015.25 September) の総会で採択された”Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development”の外務省による仮訳「我々の世界を変革する：持続可能な開発のための2030アジェンダ」<https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/sdgs/about/index.html>を参照。仮訳では、目標4.7で「グローバル・シティズンシップ」と表記している箇所があるが、本稿では「グローバル・シティズンシップ」の表記で統一している。
- (7) 文部科学省、「持続可能な開発のための教育 (ESD : Education for Sustainable Development)」<https://www.mext.go.jp/unesco/004/1339970.htm> 参照。
- (8) ESDの歴史的推移については、UNESCO (2020) Education for sustainable development: a roadmap=(2023)「持続可能な開発のための教育・ロードマップ」<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384611>、65頁「E. ESDの歴史通覧」参照。
- (9) 文部科学省、「2. ESDとSDGsの関係」、同上。
- (10) 文部科学省、「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」(中教審第197号)、240頁参照。https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm
- (11) 蛇足ではあるが、ESDパートナーとしてのユネスコサイトネットワークのひとつに世界遺産がある(UNESCO 2025)。これも「日本人・日本」としてのアイデンティティの重視を考えれば、文部科学省及び文化庁が力を入れている世界遺産(文化・自然・複合)への登録と保全もその一環ともいえよう。
- (12) UNESCO (2024: 16)にある「図表1 5つのデジタル・シティズンシップ領域を通じて、能動的かつ倫理的な次世代のデジタル市民を育成する」のオリジナルの出典は、UNESCO (2019) Digital Kids Asia-Pacific: Insights into children’s digital citizenship. Bangkok, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367985>を参照。
- (13) 例えば、UNESCO (2022a) Citizenship Education in the Global Digital Age : Thematic paperを参照。<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381534?posInSet=1&queryId=379404bf-f9f2-4b68-a83e-e97ed4f074a0>
- (14) 例えば、UNESCO (2022b) Global research policy & practices report: advancing artificial intelligence-supported global digital citizenship educationを参照。<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383682?posInSet=1&queryId=3f3f93af-22ca-44e3-ac48-d001c4ada9e9>
- (15) 詳しくは、坂本旬、村上郷子(2003)「情報教育におけるコミュニケーション概念と『自己創出性』」、法政大学文学部紀要、48、pp.163-185。<https://doi.org/10.15002/00003989> 参照。

※本研究はJSPS 科研費21H00548の助成を受けたものである。

※本研究の参考文献及び脚注の全てのURLは、2026年1月にアクセスしたものである。

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7巻 第1号、080-087
特集：異文化理解と国際交流

福島県いわき市立四倉小学校とインドネシア・バンダアチェの小学校との 映像を通じた異文化交流活動の9年間

中川真規子
NPO 法人 地球対話ラボ

1. はじめに

筆者の所属するNPO 法人地球対話ラボ（以下当団体）は、2002年、紛争禍にあったアフガニスタンの首都カブールの高校生と神奈川県横浜市の高校生とを、衛星電話を使用してつなぎ交流したことをきっかけに様々な国や地域の人々との間の交流を行ってきた。近年、交流方法は、衛星電話から主としてインターネットテレビ電話の使用へと移り変わったものの、日常ではなかなか出会うことの難しい市民同士をつなげ、双方向に交流し合うことを通して、互いを尊重し合う平和で民主的な世界の構築を目指して活動を続けている。

2011年に発生した東日本大震災・福島第一原子力発電所事故以降は、東北とインドネシア共和国アチェ州（主に州都バンダ・アチェ市、以下アチェ）との間で被災地間異文化交流活動を行ってきた。「アチェと東北の子どもたちの地球対話」と名付けた本プロジェクトに、福島県いわき市立四倉小学校（以下四倉小学校）6年生は2017年度から参加をしており、2025年度で9年目の参加となった。

本稿では、社会の出来事やアイデアによって、基本的な交流の流れはありつつも、その都度スタイルを変えながら交流を実施してきた様子を、9年間の活動を概観しながらまとめる。

2. プロジェクト内容

2-1 映像を通じた異文化交流活動の概要

本プロジェクトの年間を通じた活動計画は以下の表にまとめた。年度によって、多少変更はあるものの、映像制作と映像の交換という非同期型コミュニケーションと、インターネットテレビ電話を用いた同期型コミュニケーションを組み合わせた活動である。

まず、四倉小学校の6年生は、1学期の間に、自分たちの住む四倉町について、伝統・産業・歴史・震災・観光等を切り口に調べ学習を行う。その後、2学期になると、四倉地区や自分自身について、インドネシア・アチェの6年生に伝えたいことを考えながら1分半程度の映像をグループで制作する。3学期には、完成した映像それぞれに字幕を付け、交換し、見合い、相手にもっと聞いてみたいことを考える。そう

して、インターネットテレビ電話を使用して対面し、オンライン交流を行う。当団体が四倉小学校の子どもたちと直接的に関わるのは2学期以降に行う映像制作からインターネットテレビ電話を使用したオンライン交流の部分である。自分たちが調べて得た学びやアチェの小学生へのメッセージを映像にまとめ、発信し、交流をするという映像を通した異文化交流活動であると言える⁽²⁾。

表1 四倉小学校での活動計画

型	回	時数	活動目的(●)/内容(○)
非同期型 コミュニ ケーショ ン	①	2	【インドネシアやアチェについて学ぶワークショップ】 ●インドネシアやアチェについて知り、相手意識を持たせ、関心を高める。 ・インドネシアの基礎的な情報や文化等を体験する。
	②	2	【自己紹介動画をつくってみよう!】★法政大生参加 ●メンバー紹介部分を制作し、映像制作の基礎的スキルを学ぶ ・撮影方法や簡単な編集方法を大学生から学ぶ
	③	2	【映像のコウセイについて考えよう】 ●前回の活動をもとにしてメッセージを伝えるのに必要な表現について考える。 ・ワークシートを使って映像の構成を考える。
	④	休み時間 等で実施	【構成メモをもとに撮影しよう】 ●メッセージが相手に伝わるように考えて撮影を行う。 ・休み時間、映像の内容によっては授業中、iPad を家に持ち帰るなどして撮影を進める。
	⑤		【撮った映像(素材)を編集しよう】 ●メッセージが相手に伝わるように考えて編集を行う。 ・iMovie(編集アプリ)を使用した編集方法を思い出し、絵コンテをもとに編集をする。
	⑥	2	【大学生と一緒に編集して映像を(ほぼ)完成させよう】 ★法政大生参加 ●映像を見返しながら、メッセージが相手に伝わるような映像を大学生と(ほぼ)完成させる
	⑦	2	【完成したものをみんなで見合おう!】 ●映像を見合うことで伝えたいメッセージが表現されているか互いに考え合う。 ・「四倉小学校映像祭」と題して、互いの作品を見合い、感想を伝え合う。必要な場合は、再編集を行い、作品を完成させる。
	⑧	2	【アチェから届いた映像を見て質問を考えよう】 ●相手のメッセージを考えながら映像を見る。 ●アチェの6年生に質問することを考える。
同期型コ ミュニケ ーション	⑨	2	【アチェの6年生と地球対話 ⁽¹⁾ をしよう!】 ●海外で暮らす6年生と対話をして、「ちがひ」や「おなじ」を発見する。 ・インターネットテレビ電話を使用してオンラインでの交流を行う。
	合計	14	

このような一連の流れはインドネシア・アチェでも同様に展開される。四倉小学校の子どもたちとインドネシア・アチェの子どもたちがオンラインで対面するのは1回であるが、映像を通じた非同期型の交流を組み合わせることで、イベント的な単発の交流以上の体験や相手への意識を子どもたちだけでなく教職員や学校も持つことになる。

2-2 活動に関わる団体と役割

本プロジェクトに関わる団体や個人は、日本側では、四倉小学校・福島県いわきユネスコ協会・法政大学キャリアデザイン学部坂本旬教授と学生、インドネシア・アチェ側では、当団体の現地カウンターパートであるアチェ・コミュニティ・アート基金・交流校のバンダアチェ第43小学校である。当団体は両地域の子どもたちと関わる団体をつなぎプロジェクトを進めていく役割を担っている。

各団体について簡単に紹介をする。四倉小学校は福島県いわき市四倉町にある。学校から徒歩15分程の所には四倉港や四倉海岸を擁す沿岸部の学校だ。学制が発布された1873年に開校し、2023年に創立150周年を迎えた歴史をもつ⁽³⁾。2011年の東日本大震災では、四倉小学校近くでも7.55mの津波が観測⁽⁴⁾された。また四倉地区は福島第一発電所から30km圏外ではあるものの、隣の久之浜地区はいわき市長から自主避難要請が出た30km圏内ということ⁽⁵⁾で、四倉地区の住民の中には自主的に避難をした人々もいる。2015年にいわき市唯一のユネスコスクール⁽⁶⁾となった⁽⁷⁾。毎年、6年生が本プロジェクトに参加をし、情報の発信者として、インドネシア・アチェの小学校との交流活動を行っている。

福島県いわきユネスコ協会は1976年に活動を開始した民間ユネスコ運動で、日本ユネスコ協会連盟の理念「Peace for Tomorrow (広げよう平和の心)」に基づき、「平和な世界の実現」と「持続可能な社会の実現のための教育実践」に取り組み、また、国連が掲げる「持続可能な開発目標 (SDGs)」達成へ向けた活動を行っている団体である⁽⁸⁾。市内小中学校への出前授業を行う等継続的な活動を行っている。実施時期が前後する場合もあるが、映像制作が始まる前に四倉小学校でも出前授業を行い、異文化交流の土台となる視点を子どもたちに伝えている。また、映像制作ワークショップやアチェの小学校との交流日にも活動サポーターとして参加している。

法政大学キャリアデザイン学部坂本旬教授は、法政大学キャリアデザイン学部にて図書館司書課程を担当し、メディア情報リテラシー、デジタル・シティズシップ、ESD等をキーワードに研究と実践を行う研究者である⁽⁹⁾。本プロジェクトでは四倉小学校の映像制作に関して、子どもたちや法政大学学生の指導を行っている。

インドネシア・アチェ側に関わる団体は、アチェ・コミュニティアート基金である。アチェ・コミュニティアート基金は、本活動のインドネシア側カウンターパートで、アチェの小学校との連絡・調整、映像制作ワークショップ等を担当する。当団体とコミュニティアートプロジェクトを実施していたアチェ・コミュニティアートコンソーシアム(2017年設立)を前身として、2020年にNGOとして政府に登録をされた団体である。日本の小学校との異文化交流以外には、アチェでの東日本大震災の追悼式典を企画・運営している。アチェ・コミュニティアート基金では日本文化や日本語、異文化交流活動に興味のある若者を募り、若者と共に、アチェの子どもたちとの映像制作ワークショップやオンラインでの交流のサ

ポートを行っている。

四倉小学校の交流相手は、バンダアチェ・第43小学校（(Sekolah Dasar Negeri 43 Banda Aceh)）の6年生である⁽¹⁰⁾。小学校の周辺には2004年のスマトラ沖地震と津波で被災し、現在は震災遺構・博物館として保存されている巨大な発電船 PLTD Apung（アプン）などがあり、子どもたちは休日に家族と訪れることもある。

当団体は、各関係団体間の調整、四倉小学校での映像制作ワークショップ及び、インターネットテレビ電話を使用した交流当日の企画・運営を担当している（図1）。当団体とインドネシアのアチェ・コミュニティアート基金それぞれが、日本側・インドネシア側の関係団体と連絡を取り合い日程や交流内容の希望等をヒアリングする（図1①）。そして、当団体とアチェ・コミュニティアート基金で話し合い交流内容や日程をすり合わせる（図1②）。その後、インドネシア側、日本側の関係する団体に最終確認をし、活動を決定していく（図1③）。必要に応じて、再度調整を行ったり、何らかの事情で変更が必要な場合は再度すり合わせをするなど、こまめに連絡を取り合い活動を進めている。

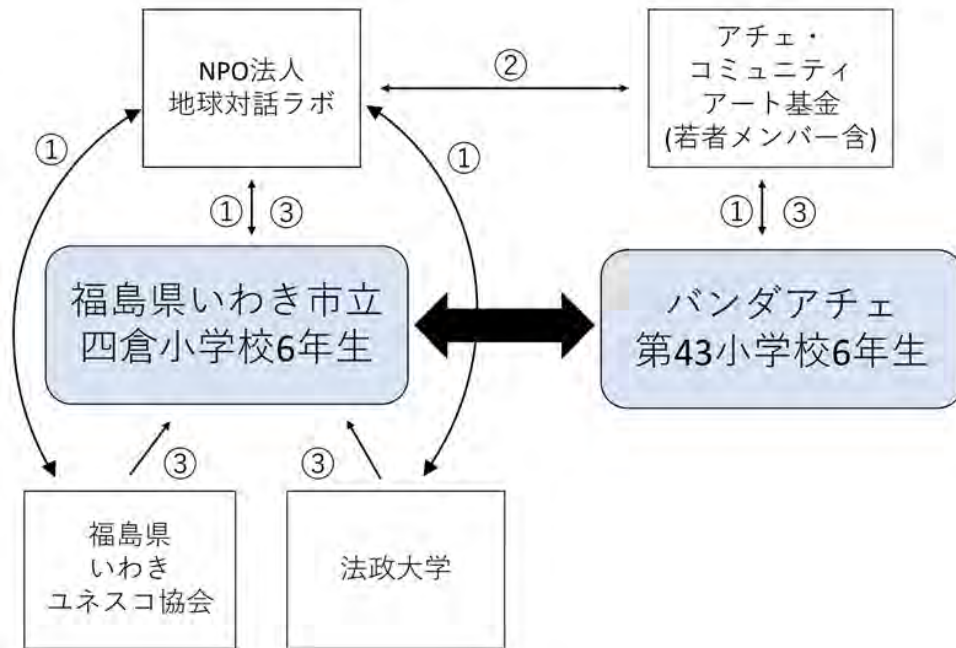


図1 四倉小学校とバンダアチェ第43小学校との交流活動に関わる団体及び調整時の動き

3. 2017年度から2024年度の活動

表2は、四倉小学生とインドネシア・アチェの小学生との交流活動の特徴をまとめた年表である。以下からワークショップは「WS」と表記する。

四倉小学校が交流に参加した2017年度、インドネシア・アチェ側での映像制作は編集を行わなかった。理由として、インドネシア・アチェ側には映像制作を行うだけのサポーターの人数が十分でなかったことが挙げられる。そこでアチェの子どもたちに機材の貸し出しをし、「四倉小に伝えたいこと」を

テーマに自由に映像を撮影してきてもらった。子どもたちが撮影した素材をそのまま四倉小学校へ送った。四倉小学校は初年度から iPad を使用した映像制作を行った。

表2 2017年度から2025年度の活動に関わる年表

年目	年度	特徴	出来事・活動の特徴や内容
①	2017	日本とアチェで異なる映像制作方法を採用	・四倉小学校とバンダアチェ第 31 小学校の交流開始 ・四倉小学校:撮影・映像編集を行う ・バンダアチェ第 31 小学校:子どもたちに iPod touch を貸し出し撮影。編集は行わない。
②	2018	アチェでも映像制作WSを実施	・四倉小学校、バンダアチェ第 31 小学校の双方で、撮影・映像編集を行う WS を実施。
③	2019	アチェにて若者による映像制作 WS を開始	四倉小学校、バンダアチェ第 31 小学校の双方で、大学生を主とする若者による映像制作サポートが開始される。
④	2020	コロナ禍のため、映像制作を中止し、オンラインでの交流活動のみ実施	四倉小学校、バンダアチェ第 31 小学校の双方で、映像制作を中止。リモートによるファシリテーション、生中継による学校紹介を実施。ペアとの質問ワークシートのやりとりを実施。
⑤	2021	コロナ禍のため、交流をサポートする学生チームをリモートで立ち上げる。	日本、アチェの若者によるリモート AJ(Aceh-Japan)プロジェクトを立ち上げ。リモートでの WS を織り交ぜた映像制作を取り入れた交流を復活。ペアを作り、地球対話参加者全員が質問をした。
⑥	2022	グループによる質問交流を採用	バンダアチェ 43 小学校が四倉小学校の交流相手となる。グループによる質問交流を実施。
⑦	2023	映像制作 WS の回数を減らして実施	学校行事の関係で、映像制作 WS をシンプルにしたものに改変。
⑧	2024	オンラインでの交流をクラスごとに実施。	四倉小学校 6 年 1 組とバンダアチェ第 43 小学校の 5 年生、四倉小学校 6 年 2 組とバンダアチェ第 43 小学校の 6 年生との交流を実施。
⑨	2025	活動実施中。	インドネシア・アチェを中心に甚大なサイクロン被害が発生。

2018 年度はインドネシア・アチェ側でも映像制作を開始した。大学生を中心とした若者による映像制作サポーターを立ち上げ、グループごとの映像制作が可能となった。

2019 年度は、インドネシア・アチェ側において、若者が主体となって WS を運営し映像制作を行った。アチェの子どもたちの興味関心に基づいた映像テーマの決定、撮影への動向、編集サポート、そして四倉小学校から届いた映像を見る WS など、四倉小と同じ流れで活動を行うようになったのは 2019 年度からであった。

2020 年度は新型コロナウイルスのパンデミックが世界中を苦しめた年であった。日本だけでなくインドネシアでも小学校が休校になり、交流活動の実施が危ぶまれた。日々変わる状況を共有し合い話し合いを重ねた結果、コロナ禍によって他者との交流が制限されているからこそ交流を続けることとなった。しかし、接触の多くなる映像制作は中止しオンラインでの交流を、感染対策を行いながら実施

することとなった。

日本側では、通常であればオンライン交流の日、当団体のスタッフが学校に行き、対話のファシリテートを行う。しかし、感染者数が増加傾向にあったため、感染対策としてリモートによるファシリテートに切り替えた。

また、映像制作の代わりに、インドネシア・アチェではカメラを2台用意し、1台は教室に固定配置、もう1台で学校内を撮影、リアルタイムで学校紹介を行った。これは映像制作の代案としてインドネシア・アチェ側からのアイデアで実施に至った⁽¹¹⁾。

さらに、四倉小学校6年生とバンダアチェ第31小学校の子どもたちでペアをつくり、質問ワークシートを使った文字ベースの質問のやりとりを行った。図2は質問ワークシートである。

子どもたちが質問をワークシートに記入し、それを翻訳してから相手に送り質問の答えを記入する。質問の答えを翻訳し、再度送った。手紙と同様、相手からの答えを受け取るまでに時間を要するが、ペアからの返事を受け取る子どもたちの表情はその交流から何かを感じているように見えた。

バンダ・アチェ第31小学校のみなさんから四倉小のみなさんへ質問です！
Question from SD31 students to SD Yotsukura students !!

顔写真を挿入

(質問)
●●から○○さんへ
冬に雪遊びをしますか？

(答え)
FROM()

顔写真を挿入

図2 2020年度使用質問ワークシート

続く2021年度もコロナ禍によって日常への制限が続く年であった。そのためリモートでオンライン交流をサポートするリモートチームAJ(Aceh-Japan)プロジェクトを開始し、日本とアチェの大学生を中心とする若者がリモートでWSを準備・実施した⁽¹²⁾。

法政大学学生による映像制作サポート活動は、事前のPCR検査実施等の感染対策を実施し活動することを決定し、映像制作活動を復活させた。

2020年度に実施したペアでの交流を、質問ワークシートから、オンライン交流時に取り入れて実施をした。四倉小学校とバンダアチェ第31小学校の子どもたち全員が質問し相手からの質問にリアルタ

イムで応えた。

2022年度、四倉小学校の交流相手をバンダアチェ第43小学校へ変更した。また、2021年度実施したペアでの質問交流から、グループごとの質問交流へと切り替えた。子どもひとり一人が質問をする体験を得られる一方、時間の関係からどうしても一問一答になり、また相手の答えから新たな質問をしたり関連する質問をしたりすることが難しかったためである。そこで、制作した映像のテーマなどからペアグループを作成、ペアの相手の映像を視て質問を考え、当日質問をし合う方法に変更をした。

2023年度、学校行事の都合で例年通りの活動時間を取るのが難しかったため、インドネシアについて知るWSや映像制作WSの一部を簡易的なものへと変更して行った。

2024年度は、子どもたちの質問時間の確保のために、四倉小学校6年1組とバンダアチェ第43小学校5年生、6年2組と6年生と、2回交流を行った。グループ同士の質問ではあるが、より時間をかけてやりとりをすることを重視して2回実施を行った。

そして現在、2025年度の活動を実施中である。2025年11月末、サイクロン(熱帯低気圧)によって降り続いた雨によってインドネシア・アチェ、マレーシア、タイといった東南アジアの地域が大きな被害を受けた⁽¹³⁾。こうした事情から年明け以降に予定されているオンラインでの交流を実施できるのか、実施できる場合はどのように行うか現在アチェ・コミュニティアート基金のメンバーと連絡を取りながら検討をしているところである。

以上、2017年度から2025年度現在の活動の概観を振り返った。この9年間で①アチェ側での映像制作WS実施の基盤整備、②リモートでの活動サポートやファシリテーションといったリモートでの異文化交流活動の方法の探求、③質問ワークシート、ペアやグループでのコミュニケーションといった様々な交流のスタイルの模索などを行ってきたことが明らかになった。

4. おわりに

9年間の活動をふりかえると本プロジェクトが社会と連動して少しずつ形を変えながら続いてきたことがわかる。特にコロナ禍での日常活動の制限は、他者との接触・コミュニケーションの機会が減ってしまうからこそなんとかしてコミュニケーションの機会を増やそうと様々な試行錯誤を生み出すことにつながった。一方、特に日本側のことではあるが、地域で生活する外国人の増加という視点も見過ごせない。四倉小学校の子どもたちに尋ねるとヒジャブ⁽¹⁴⁾を巻いた女性や外国人を見る機会があるという。国内で生活をする「外国人」をめぐって議論が沸き上がっている現代の日本社会ではあるが、同じ日本人であったとしても、人間は一人一人が異質で多様な存在であると考え。そうした異質性や多様性を認め合い、互いに尊重し合える社会を築くためにも、海外の異文化という視点だけでなく身近な地域に在る異文化という視点を活動の中に取り込みながらこの活動を深化させていきたいと考える。

参考資料

中川真規子「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～」『メディア情報リテラシー第5巻第1号 特集：デジタル時代の異文化交流と外国語教育』P39-49, 2024年3月, 法政大学図書館司書課程

四倉小学校ホームページ

<https://iwaki.fcs.ed.jp/yotsukura-es/> (2025年12月10日閲覧)

『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> (2025年12月10日閲覧)

ユネスコスクールホームページ

<https://www.unesco-school.mext.go.jp/about-unesco-school/aspnet/> (2025年12月10日閲覧)

福島県いわきユネスコ協会ホームページ

<https://www7b.biglobe.ne.jp/~iwaki-unesco/index.html> (2025年12月13日閲覧)

国立研究開発法人researchmap

https://researchmap.jp/sjun/research_interests (2025年12月13日閲覧)

BBC news Japan

<https://www.bbc.com/japanese/articles/c3v13ger347o> (2025年12月15日閲覧)

- (1) 当団体では、インターネットテレビ電話を使用した対面、リアルタイムでの交流活動を「地球対話」と名付けている。
- (2) 四倉小学校での活動内容詳細は以下を参照。
中川真規子「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～」『メディア情報リテラシー第5巻第1号 特集：デジタル時代の異文化交流と外国語教育』P39~49, 2024年3月, 法政大学図書館司書課程
- (3) 四倉小学校ホームページ <https://iwaki.fcs.ed.jp/yotsukura-es/> (2025年12月10日閲覧)
- (4) 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> (2025年12月10日閲覧)
- (5) 『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> (2025年12月10日閲覧)
- (6) ユネスコスクールホームページ
<https://www.unesco-school.mext.go.jp/about-unesco-school/aspnet/> (2025年12月10日閲覧)
ユネスコの理念の学校現場での実現を目指して1953年に発足した国際的なネットワーク (ASPnet : Associated Schools Network) に加盟する学校がユネスコスクールと呼ばれている。
- (7) 四倉小学校ホームページ <https://iwaki.fcs.ed.jp/yotsukura-es/> (2025年12月10日閲覧)
- (8) 福島県いわきユネスコ協会ホームページ
<https://www7b.biglobe.ne.jp/~iwaki-unesco/index.html> (2025年12月13日閲覧)
- (9) 国立研究開発法人 researchmap https://researchmap.jp/sjun/research_interests (2025年12月13日閲覧)
- (10) 年によって、人数の関係等で、6年生に加えて5年生も参加することがある。2021年まではバンダアチェ第31 (Sekolah Dasar Negeri 31 Banda Aceh) 小学校が交流に参加していた。
- (11) 当時、アチェ側の方がコロナによる移動制限が緩やかになっており、アチェ・コミュニティアート基金のスタッフが学校内で子どもたちの配信をサポートすることが可能となったため、生配信を行うことができた。
- (12) リモートチーム AJ (Aceh-Japan) プロジェクトについては、中川真規子「日本とインドネシアの若者による国際協働プログラム実践報告：小学校での国際理解教育実践をリモートでサポート」教育研究所紀要 第30号, P95-101, 2021-12-22, 文教大学や「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, P137-143, 2022-12-28, 文教大学を参照。
- (13) BBC news Japan <https://www.bbc.com/japanese/articles/c3v13ger347o> (2025年12月15日閲覧)
- (14) イスラム教徒の女性が身に着けるスカーフ状の布のこと

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7巻 第1号、089-109
特集：異文化理解と国際交流

**国会における生成 AI に関する議論の動向
～国会会議録の計量テキスト分析を通じて～
Trends in the Debate on Generative AI in the Diet:
Through a Quantitative Textual Analysis of the Proceedings of the Diet**

小孫康平
日本国際学園大学
Yasuhira Komago

概要

本研究では国会会議録検索システムを活用し、生成 AI に関する議論の動向を計量テキスト分析によって明らかにした。2023 年は、「生成 AI が教育に与える影響および生成 AI に関する政府の活用の検討」、「チャット GPT などの生成 AI の利活用、国家戦略を踏まえた重要分野の研究開発の推進」、「外部サービスのリスクを踏まえた上での利用」などに関連する内容について議論が行われていた。2024 年は、「国家戦略に基づく AI 等の重点分野の研究開発推進」、「AI の学習データにおける著作権の望ましい利用方法」、「今後の電力需要の増加」などに関連する内容について議論が行われていた。2025 年は、「国際競争力強化を目的とした、データセンターおよび AI 学習用日本語データの国内整備」、「AI の研究や技術の開発支援」、「生成 AI の利活用に関するガイドライン」などに関連する内容について議論が行われていた。

Abstract

In this study, we used the National Diet Minutes Search System to clarify the trends in discussions on generative AI through quantitative text analysis. In 2023, topics related to “The Impact of Generative AI on Education and Considerations for Government Utilization of Generative AI,” “Utilization of generative AI such as chat GPT, promotion of research and development in important fields based on national strategy,” and “Use of external services while taking into account the risks” were discussed. In 2024, topics related to “Promotion of research and development in key fields such as AI based on national strategy,” “Desirable use of copyrighted works in AI learning data,” and “Increase in future electricity demand” were discussed. In 2025, topics related to “Domestic development of data centers and Japanese language data for AI training with the aim of strengthening international competitiveness,”

“Development support for AI research and technology,” and “Guidelines for the Use of Generative AI” were discussed.

キーワード:

生成 AI、国会会議録、計量テキスト分析、議論

1. はじめに

近年、人工知能 (AI) 技術の発展は目覚ましく、特に生成 AI は、その革新的な能力によって社会のあらゆる側面に多大な影響を及ぼしつつある。中でも、2022 年の末に登場した ChatGPT が話題になった。ChatGPT に代表される大規模言語モデルは、テキスト、画像、音声など、多様なコンテンツを自律的に生成するこの技術の社会実装を加速させ、産業構造の変革、新たなサービス創出、生産性向上といったポジティブな側面をもたらす一方で、偽情報の拡散、著作権侵害、雇用への影響、倫理的問題など、様々な課題も提起している。

総務省の 2025 年版の「情報通信白書」⁽¹⁾ では、生成 AI (人工知能) を使う個人が 26.7% (2024 年度調査) にとどまるとの調査結果を発表した。前回調査では、9.1% であったので、約 3 倍に増えたが、比較調査した中国では 81.2%、米国では 68.8%、ドイツでは 59.2% との差は依然大きかった。利用しない理由として、「自分の生活や業務に必要な」が 40.4%、次いで「使い方がわからない」が 38.6% であった。国内の企業での利用率は 55.2% だったが、中国 (95.8%)、米国 (90.6%)、ドイツ (90.3%) はいずれも 9 割を超えた。

このように、生成 AI の急速な進展は、社会に影響を及ぼしている。各国政府においても、生成 AI は重要な政策課題として認識され、活発な議論が展開されている⁽²⁾。日本においても例外ではなく、国会審議の場において、生成 AI に関する多角的な議論が繰り広げられている。法整備の必要性、産業競争力の強化策、リスク管理、国際的な連携など、その論点は多岐にわたっている。

本研究では、国会会議録検索システムを用いて、生成 AI に関する国会での議論の動向と推移を計量テキスト分析の手法によって明らかにすることを旨とする。国会会議録は、国会の議論の過程を記録したものであり、信頼性が高く、多角的な視点からの分析が可能である。国会会議録を体系的に分析することで、どのようなキーワードが頻出し、どのような論点が重視されてきたのか、また時間の経過とともに議論の焦点がどのように変化してきたのかを客観的に把握することが可能となる。

そこで、本研究では国会会議録検索システムを活用し、生成 AI に関する議論の動向や推移を計量テキスト分析によって明らかにし、その背景にある社会的要因を明らかにすることを目的とする。

2. 調査対象

国会議員の生成 AI に関する議論を調査するために、「国会会議録検索システム」⁽³⁾ を用いた。「生成 AI」という検索語による OR 検索を行い、発言を抽出した。国会会議録において、「生成 AI」と

いう語句が確認できた最初の会議は、2023年3月29日であった。そこで、分析対象は2023年3月29日から2025年8月5日までとした。対象範囲は、衆議院、参議院、両院協議会・合同審査会とし、対象箇所は本文（発言単位）を指定した結果、該当会議録は307件、該当箇所は852であった。また、国会会議録においては、概ね段落によって論点が区別されているため、段落毎の文章を分析単位とした⁽⁴⁾。

3. 分析方法

本研究では、テキスト型データを統計的に分析するためのソフトウェアである「KH Coder」⁽⁵⁾を用いた。「KH Coder」は、テキストマイニング用のソフトウェアである。自由記述によるデータに含まれている語を自動的に取り出して、各種の統計的な分析を行う機能がある。統計的な分析の機能としては、共起ネットワーク分析等があり、全体傾向を把握することができる。

また、文脈を確認するためのコンコーダンス機能が備えており文脈に立ち返り確認することが可能である⁽⁵⁾。さらにKH Coderは、社会学的研究をはじめ、幅広い学問分野において数多くの研究で利用されている。例えば、明戸⁽⁶⁾は国会議事録のデータを用いて、KH Coderによる計量テキスト分析を行い、東日本大震災以降の復興をめぐる議論の変化について検討している。

4. 結果

4-1 2023年における生成AIの議論に関する共起ネットワーク分析

生成AIに関する議論の単純集計を行った結果、493の文が確認された。出現回数の多い単語は、情報が93回、技術が75回、著作が75回、利用が66回、議論が63回、開発が61回、活用が61回、チャットGPTが58回、検討が49回、政府が46回、リスクが45回であった。

図1は、2023年における生成AIの議論に関する共起ネットワーク分析の結果を示したものである。数値はJaccard係数である。KH Coderの設定は、次の通りである。集計単位は文、最小出現数20、エッジ数60、最小スパニング・ツリーだけを描画（以下同様）と設定した。なお、チャットGPT、利活用は強制抽出を行った。また、「生成AI」を検索語として用いたため、「生成AI」という抽出語が多く出現することが想定された。このような一般的な語は、共起ネットワーク分析を行う際の解釈性を低下させるため⁽⁷⁾、検索語で用いた語よりも他の抽出語を分析に加えた方が内容の把握に繋がると判断し、「生成AI」を分析対象から除外する対応を行った。KH Coderにおける共起ネットワーク分析では、比較的強くお互いに結びついている部分を自動的に検出してグループ分けを行い、その結果を色分けによって示す「サブグラフ」検出がある⁽⁵⁾。今回は、Modularity法を選択した。分析の結果、共起ネットワークは6つ（①から⑥）のサブグラフに分かれた。

図1の①では、「生成AIが教育に与える影響を考えると、これらの原点を忘れることなく、その上での指針、ガイドラインだと思いますが、基本認識としてどう考えておりますでしょうか」⁽⁸⁾、「御指摘のチャットGPTなどの生成AIの利活用をめぐりましては、学校教育における懸念への対応です

とか、また活用可能性の検討を始めとしまして、文部科学省の所掌領域におきましても、検討を要する事項は多岐にわたると考えております」⁽⁹⁾、「生成AIの利用に当たっては、教育に与える正負の影響を見極めて、活用の適否を適切に判断していくことが重要であると考えております」⁽¹⁰⁾、「学校現場での生成AIの利用につきましては、様々な議論や懸念がございます。子供たちの批判的思考力ですとか、また創造性への影響などについて、やはりリスク整理が必要である、そう考えております」⁽¹¹⁾、「そこで、霞が関における生成AIの業務への活用というものを伺いたいと思います。また、霞が関の業務に生成AIを活用することに対する課題、こちら是非伺いできればと思います」⁽¹²⁾、「最後に、生成AIに関する政府の活用の検討の方向性及び国際ルールの方向性について御答弁申し上げます。生成AIについては、開発の振興、利活用の推進、適切な規制という三つの観点のいずれもが重要だと認識しており、政府における活用においては、プラス面だけではなく、使い方によってはリスクも生じることを念頭に検討してまいりたいと考えております」⁽¹³⁾等の発言から、「生成AIが教育に与える影響および生成AIに関する政府の活用の検討」と解釈された。

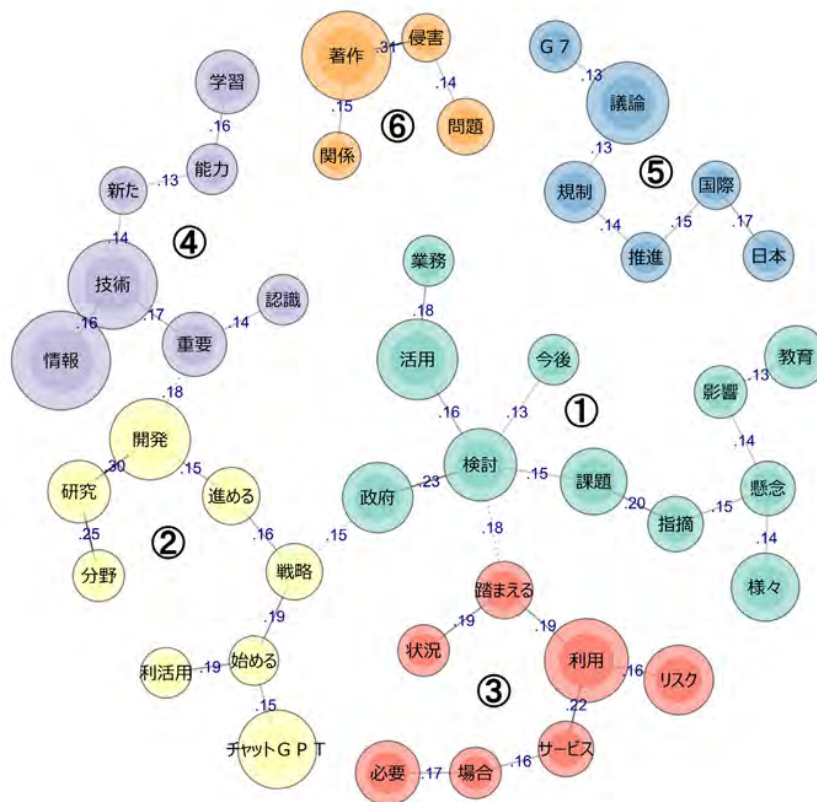


図1 2023年における生成AIの議論に関する共起ネットワーク分析
(数値は Jaccard 係数)

図1の②では、「御指摘のチャットGPTなどの生成AIの利活用をめぐるまは、学校教育における懸念への対応ですとか、また活用可能性の検討を始めとしまして、文部科学省の所掌領域におきましても、検討を要する事項は多岐にわたると考えております」⁽⁹⁾、「民間企業のサービスでありますけ

れども、その影響が計り知れないがゆえに、生成AI、チャットGPT等の利活用の在り方と懸念について議論をして、国民に情報提供すべきと考えております⁽¹⁴⁾、「チャットGPTを始めとする生成AIについては、我が国のみならず、世界各国でその利用の在り方についての議論が進められているかと思えます⁽¹⁵⁾、「生成AIについては、昨年のチャットGPTの登場以降、その有効性に注目が集まっており、世界中で研究開発が進められています⁽¹⁶⁾、「生成AIの研究開発や次世代AI人材育成を抜本的に強化します。また、素材、材料などのマテリアル、脳科学を始めとするライフサイエンス、量子技術、フュージョンエネルギー等の国家戦略を踏まえた重要分野の研究開発を戦略的に進めます⁽¹⁷⁾等の発言から、「チャットGPTなどの生成AIの利活用、国家戦略を踏まえた重要分野の研究開発の推進」と解釈された。

図1の③では、「生成AIの活用は、一般的に業務負担の軽減等につながり得るものでございますけれども、一方で、利用に伴う様々なリスクも考えられるところでございます。情報漏えいリスクもその一つでございます⁽¹⁸⁾、「いずれにいたしましても、生成AIに限らず、約款型の外部サービスを利用する場合には、セキュリティ対策等が課題となり得るところでありまして、現在もいろいろあるわけではありますが、法務省として、生成AIを含む最新技術の適切な活用の検討、これは絶えず進めていきたいと考えています⁽¹⁹⁾、「チャットGPTを始めとする生成AIに限らず、外部サービスを利用する場合には、政府機関等のサイバーセキュリティ対策のための統一基準に基づきまして、業務上の必要性や外部サービスを活用することに伴うリスクを踏まえた上で、利用の可否を判断する必要があるとされています⁽²⁰⁾、「生成AIは、単語による検索のみでなく多様な文章形式の質問や応答が行われること、入力したデータが広くサービスに利用されるAIの学習に使われることなどの特徴がありまして、従来の検索サービスとは異なるリスクが存在していると想定をされております⁽²¹⁾、「要機密情報を取り扱う場合であっても、業務上の必要性や外部サービスの利用に伴うリスクを踏まえた上で利用の可否を判断する必要があるとございます⁽¹⁸⁾等の発言から、「外部サービスのリスクを踏まえた上での利用」と解釈された。

図1の④では、「学習指導要領では、学習の基盤となる資質、能力として情報活用能力を位置付けており、新たな技術である生成AIをどのように使いこなすか、使いこなすのかといった視点も重要であろうと考えております⁽¹⁰⁾、「学習指導要領では、学習の基盤となる資質、能力として情報活用能力を位置付けておりまして、新たな技術であります生成AIをどのように使いこなすかという視点ですとか、自分の考えを形成するのに生かすといった視点も重要だと思っております⁽¹¹⁾、「学校現場での生成AIの利用につきましては、様々な議論や懸念がある一方で、学習指導要領では、学習の基盤となる資質、能力として情報活用能力を位置付けておりまして、新たな技術を使いこなすといった視点も重要であると考えておりまして、学校現場の参考となります資料を取りまとめたいと考えております⁽²²⁾、「学習指導要領では、これ、学習の基盤となる資質、能力といたしまして、情報及び情報技術を適切かつ効果的に活用して問題を発見したり、また自分の考えを形成するために必要な能力である、また情報活用能力をそういうことに位置付けているわけでございます。新たな技術を使いこなすという観点も大変重要かと思っております⁽²³⁾等の発言から、「情報活用能力における新たな技術を使いこなす視点の重要性」と解釈された。

図1の⑤では、「生成AIに関する規制については、諸外国において推進又は規制のいずれか一辺倒というわけではなく、各国の事情に応じて適切なバランスを模索していると承知しております」⁽²⁴⁾、「チャットGPTに代表される生成AI、本当に今、いろいろな議論がされておりますが、この活用と規制の議論を、是非今回のデジタル大臣会合でおつくりいただきたい、こういった部分でございます」⁽²⁵⁾、「AIにとどまらず、一般的に、新しい技術につきましては、開発の振興、利活用の推進、適切な規制という三つの観点がいずれも重要であるというふうに認識をしております」⁽²⁶⁾等の発言から、「生成AIの推進と規制に関する議論」と解釈された。

図1の⑥では、「生成AI、情報漏えいですとか回答の不正確性、著作権侵害など様々な問題があります」⁽²⁷⁾、「例えば、今話題となっておりますチャットGPTなど新たな生成AIをめぐる議論におきましても、著作権始め知的財産権の侵害や機密情報、個人情報の漏えいなど懸念されるリスクも踏まえながら、一方でイノベーションの創出に向け利用、開発も行っていくべく、このAI戦略会議におきまして有識者から暫定的な論点整理が示され、議論を進めているところであります」⁽²⁸⁾、「平成二十七年から平成二十九年に開かれました知的財産戦略本部の検討会議におきまして、AI生成物が既存の著作物の著作権を侵害するおそれといった点を含めまして、著作権法上の取扱いに関する議論が行われております」⁽²⁹⁾、「例えば、著作権のある作品を生成AIが学習するときに著作権が侵害されるのではないか、あるいは許諾は必要ないのか。もう一つの観点は、AIが作ったものに著作権があるのかどうかといった、こうしたことが今様々に議論をされております」⁽³⁰⁾、「一方で、生成AI等により著作権の侵害の疑いがある生成物が作成、公表される懸念のお声があるということは承知をしております」⁽³¹⁾、「御議論がありますように、著作権侵害などのリスクもあるということでもあります」⁽³²⁾、「生成AIが急速に進歩し、そして普及する一方で、御指摘のように、どのようなAI生成物が著作物となるのか、あるいは、著作権の侵害の疑いがあるAI生成物が大量に作成される、こうしたおそれがないかといった点や、著作物を学習用データとして利用するに当たり著作権者の利益を不当に害することになるのはどのような場合か、こういった点など、AIとこの著作権制度との関係につき、まだ整理されていない課題があるという指摘については承知をしております」⁽³³⁾等の発言から、「生成AIによる著作権侵害」と解釈された。

4-2 2024年における生成AIの議論に関する共起ネットワーク分析

生成AIに関する議論の単純集計を行った結果、491の文が確認された。出現回数の多い単語は、技術が100回、情報が91回、開発が67回、著作が62回、活用が55回、重要が51回、利用が50回、行方が45回、必要が45回、データが42回、議論が42回であった。

図2は、2024年における生成AIの議論に関する共起ネットワーク分析の結果を示したものである。数値はJaccard係数である。KH Coderの設定は、次の通りである。集計単位は文、最小出現数25、エッジ数65と設定した。なお、生成AIの語は除外した。今回は、サブグラフModularity法を選択した。分析の結果、共起ネットワークは6つ(①から⑥)のサブグラフに分かれた。

図2の①では、「生成AIの研究開発や次世代AI人材育成を抜本的に強化するとともに、素材、

材料などのマテリアル、ライフサイエンス、量子技術、フュージョンエネルギー等の国家戦略を踏まえた重要分野の研究開発や設備支援を戦略的かつ確実に進めます」⁽³⁴⁾、「生成AIの研究開発や次世代AI人材育成を抜本的に強化します。また、素材、材料などのマテリアル、脳科学を始めとするライフサイエンス、量子技術、フュージョンエネルギー等の国家戦略を踏まえた重要分野の研究開発を戦略的に進めます」⁽³⁵⁾、「今後、生成AIの社会実装が世界的に進んでいくことが見込まれますので、こうした中で、AI開発力強化に向けて、官民による計算資源の整備、それからスタートアップによるAIモデル開発の加速に向けた支援などに取り組んでいるところでございます」⁽³⁶⁾、「今回の生成AIの開発においても重要な役割が期待されていると思っておりますが、我が国における生成AIの開発力強化に向けて総務省やNICTでどんな取組を進めているか、お答えをお願いします」⁽³⁷⁾、「生成AIを始めとするAI、量子技術、脳科学などの健康、医療、マテリアル等の国家戦略を踏まえた重点分野の研究開発を戦略的に推進いたします」⁽³⁸⁾等の発言から、「国家戦略に基づくAI等の重点分野の研究開発推進」と解釈された。

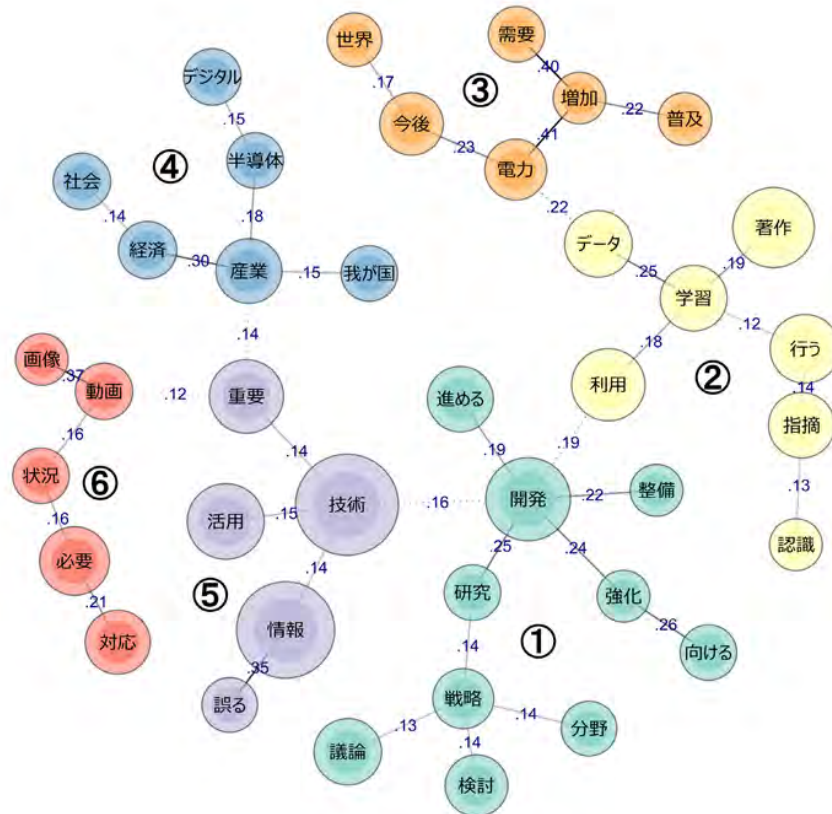


図2 2024年における生成AIの議論に関する共起ネットワーク分析
(数値は Jaccard 係数)

図2の②では、「内閣府において開催した御指摘の検討会の中間取りまとめでは、生成AIと知的財産権全体との関係について、まず法律面での整理を行うとともに、侵害リスクに対応するためには、法による規制だけでなく技術や契約の各手段を適切に組み合わせることが必要であるとして、AI技

術の進歩と知的財産権の保護の両立に向けて、AI事業者、AI利用者及び学習データの権利者の各主体に期待される取組例をお示ししています⁽³⁹⁾、「今回の考え方におきましては、生成AIの学習に著作物等を利用するもののうち、意図的に学習データに含まれる著作物の、創作物の表現の全部又は一部を出力させることを目的とした追加的な学習など、この要件を満たさず、著作権者の許諾が必要となる場合などについて例示をしております⁽⁴⁰⁾」、「相談窓口への相談内容は多岐にわたりますことから、具体的な相談状況については今後精査、分析等を行う予定としており、現段階で具体的な件数をお答え申し上げることは難しい状況ではございますが、例えば、自作のイラストをAI学習用データとして無断転載されているため転載先のウェブサイトに対して削除請求をしたい、あるいは生成AIを利用していることを理由に誹謗中傷を受けたといった相談をいただいているところでございまして、考え方に基いて御回答などを申し上げているところでございます⁽⁴¹⁾」、「このため、文化庁といたしましては、このような取組を促し、AIの適正な開発及び利用の環境を実現する観点から、一つには生成AI及びこれに関する技術、二つにはAIの学習データにおける著作物の望ましい利用方法、三つ目には海賊版を掲載しているウェブサイト等につきまして、関係者間で情報共有をする場の創設を検討しているところでございます⁽⁴²⁾」等の発言から、「AIの学習データにおける著作物の望ましい利用方法」と解釈された。

図2の③では、「昨今の生成AIとかデータセンターとか、いわゆるDX、GXの進展によって電力需要の増加が見込まれる中で、脱炭素電源の確保は国力を左右すると、今総理もそのようなお気持ちを言っておられます。再エネとともに、安全性の確保を大前提として原子力を活用していくということが重要だと思っています⁽⁴³⁾」、「生成AIの普及に伴いますデータセンターの増加など、DXの進展により、二〇五〇年度のデータセンターの電力需要が省エネが進展したケースでも足下の約八倍となることを見込む専門機関があるなど、今後、電力需要の増加が見込まれるところでございます。こうした中、エネルギー安定供給、経済成長、脱炭素の同時実現を目指すGXの取組を加速させ、日本の経済をエネルギー制約から守り抜く必要がございます⁽⁴⁴⁾」、「生成AIの普及や、電化、電動化などのメガトレンドが出現したことにより、国内の電力需要は今後増大していくことは確実です。また、日本の新たな排出削減目標として、二〇三五年に六〇%、二〇四〇年に七三%という野心的な数値が議論されています⁽⁴⁵⁾」、「委員御指摘のとおり、生成AIの普及やデータセンターの増加などのDXの進展に伴い、今後、電力需要が増加するとの指摘があると認識をしております。例えば、電力広域的運営推進機関が本年一月に公表をしました今後十年の電力需要の見通しにおいては、データセンターや半導体工場の新増設により、電力需要の増加が見込まれております⁽⁴⁶⁾」、「生成AIの普及やデータセンターの増加などDXの進展に伴いまして、今後、電力需要が増加するとの指摘がある、これはもう十分認識をしております⁽⁴⁷⁾」等の発言から、「今後の電力需要の増加」と解釈された。

図2の④では、「現在、我が国は、半導体産業の再生を国家戦略として位置づけている。今後、デジタル化が進んで、生成AIなどがどんどん発展していく中で、今、我が国が半導体を供給する側に回るのか、供給される側に回るのか、その分水嶺に立っているんです。当然、我が国としては、半導体を供給する側に回らなければいけない。世界から必要とされる日本にならなければいけない。そういう認識を持って、三年前に、もう一回半導体産業を再生させようということで、この国家プロジェクト

トをスタートいたしました⁽⁴⁸⁾、「ラピダス社は、二〇二七年の量産を目指して、現在、二ナノ世代の半導体の製造技術開発に取り組んでおります。こうした次世代半導体は、生成AIや自動運転など、日本産業全体の競争力の鍵を握るキーテクノロジーでありますし、これから需要が激増する分野でもありますので、我が国産業の未来、将来の経済成長を左右する最重要技術であるというふうに我々は考えています⁽⁴⁹⁾、「ラピダスが開発している二ナノの次世代半導体は、自動運転や生成AI等幅広い産業におけるデジタル化や脱炭素化の実現に不可欠で、我が国産業の未来の経済成長を左右するキーテクノロジーでございます。経済産業省では、この極めて重要な物資の生産能力を国内で確立するため、同社の取組を支援しているところでございます⁽⁵⁰⁾、「また、自動運転や生成AI等、我が国産業の将来、未来の経済成長を左右する最重要技術である二ナノ世代のロジック半導体については、その量産を目指すラピダスプロジェクトを強力に推進しているところであります⁽⁵¹⁾、「ラピダス社が二〇二〇年代後半に量産化を目指す二ナノ世代の次世代半導体は、自動運転や生成AI、量子、ライフサイエンスなどに不可欠なキーテクノロジーであります。我が国産業全体の将来の競争力にとって極めて重要であり、経済安全保障の観点からも重要な戦略物資だと考えています⁽⁵²⁾等の発言から、「我が国の産業や経済成長を左右する次世代半導体」と解釈された。

図2の⑤では、「生成AI等の技術進展により悪意のある主体による偽情報や誤情報の拡散がますます巧妙になっております中、これ以上の詳細について申し上げますことは、情報収集・分析能力を明らかにし、対抗措置をとられるおそれがあるということございまして、お答えは、この場でお答えするのは難しいということについて御理解頂戴したいと存じます⁽⁵³⁾、「生成AIが急速に普及する、また偽・誤情報への対処が大変大きな課題となる、そして各国地域間のAIガバナンスの相互運用性の確保も取り組まなければならない、こういった課題が出てきたところであります⁽⁵⁴⁾、「その上で、委員御指摘の最適なネット空間の在り方といったことございまして、総務省におきまして、デジタル空間における情報流通の健全性確保の在り方に関する検討会という有識者会議におきまして、生成AIによる偽・誤情報の流通、拡散などの新たな課題について検討をたゆまず進めているところでございます⁽⁵⁵⁾、「私が今一番重要だと思っているのが、生成AI系の偽・誤情報問題、あるいは生成AIを活用した中傷とかが今後技術革新とともにどんどん増えていくということですね。ですから、そこに関する何かしらの仕組みが必要なのか、あるいは仕組みじゃなくて何かしらを要請ベースでやるのかとか、そういった議論をどんどんしていくべきだというふうに思います⁽⁵⁶⁾、「深刻化する人手不足に対応するためにAIなどの最新技術の利活用を進める一方、生成AIによる偽情報の流布などを防ぐため、法規制の在り方を検討していく方針を盛り込みました。これまではAI事業者に安全性などへの考慮を求める指針を示してきましたが、強制力はありませんでした。今後は新たな規制を検討する方針を提示しています。偽情報に対する法規制は新たなステージに入ろうとしているのではないのでしょうか⁽⁵⁷⁾等の発言から、「生成AIの誤情報と技術活用」と解釈された。

図2の⑥では、「米国大統領選挙では、事実ではない情報がSNSで拡散されました。しかも、生成AIにより、一見候補者本人の画像や音声としか見えない静止画や動画を利用して情報工作を仕掛けているものもあったと報じられております。米国政府は、AIの作成物についてはその旨を明らかにするようIT企業と取決めを交わし、生成AI開発企業もサービスの選挙利用を禁止しています⁽⁵⁸⁾、

「特に、生成AIで作られました偽画像、動画は、例えば町並み、風景の画像や、著名人や公人があたかも正式に発言したかのような動画、こういったものが発信、拡散される事例も発生しておりまして、このような状況は国民生活に対するリスクと捉え、必要な対応をしっかりと行っていくことが重要だと考えているところでございます」⁽⁵⁹⁾、「画像とか音声の編集技術、生成技術の高度化によりまして、いわゆるフェイク動画の拡散が問題視されているところは御承知のとおりでございます。とりわけ生成AIの普及に伴って、特別な技術や知識がなくても簡単に、本物か偽物かの判別がつかない画像とか音声配信できるようになったわけでありまして、また、NHKに成り済ました配信もあるでしょうし、誤った情報と分からずに拡散してしまうケースもあろうかと思えます」⁽⁶⁰⁾、「委員御指摘の、生成AIで作られた偽画像、動画については、例えば町並み、風景の画像や、著名人や公人があたかも正式に発言したかのような動画が生成AIによって生成され、ネット上に発信、拡散される事例も発生しており、こうした状況を国民生活に対するリスクと捉え、必要な対策を行っていくことが重要であると考えております」⁽⁶¹⁾、「続きまして、生成AIの問題でございます。委員御指摘の生成AIで作られた偽画像、動画の流通への対応につきましては、例えば著名人や公人があたかも正式に発言したかのような動画が生成AIによって生成され、ネット上に発信、拡散されている事例も発生しており、こうした状況を国民生活に対するリスクと捉え、必要な対応を行っていくことが重要であると考えているところでございます。そこで、総務省におきましては、令和五年度補正予算を活用して、技術面からの対策として、ネット上に流通する生成AIが生成した画像や動画を判別するための技術の開発、実証などにも取り組んでまいりたいと考えております」⁽⁶²⁾、「また、生成AIで作られた人物の偽画像、動画の流通への対応につきましては、技術の進展に伴いまして、例えば、著名人や公人があたかも正式に発言したかのような動画が生成AIによって生成され、ネット上に発信、拡散される事例も発生しており、こうした状況を国民生活に対するリスクと捉え、必要な対応を行っていくことが極めて重要だと考えているところでございます。総務省におきましては、令和五年度補正予算を活用して、ネット上に流通する生成AIが生成した画像や動画を判別するための対策技術の開発、実証を行うなど、技術面からの対策にも併せて取り組んでいきたいと考えているところでございます」⁽⁶³⁾等の発言から、「生成AIによる偽画像・偽動画への対応策」と解釈された。

4-3 2025年における生成AIの議論に関する共起ネットワーク分析

生成AIに関する議論の単純集計を行った結果、283の文が確認された。出現回数の多い単語は、開発が138回、情報が138回、技術が112回、日本が107回、利用が83回、活用が82回、重要が81回、必要が76回、産業が73回、使うが71回、行うが70回、データが68回、半導体が67回であった。

図3は、2025年における生成AIの議論に関する共起ネットワーク分析の結果を示したものである。数値はJaccard係数である。KH Coderの設定は、次の通りである。集計単位は文、最小出現数30、エッジ数50と設定した。なお、生成AIの語は除外した。今回は、サブグラフModularity法を選択した。分析の結果、共起ネットワークは6つ(①から⑥)のサブグラフに分かれた。

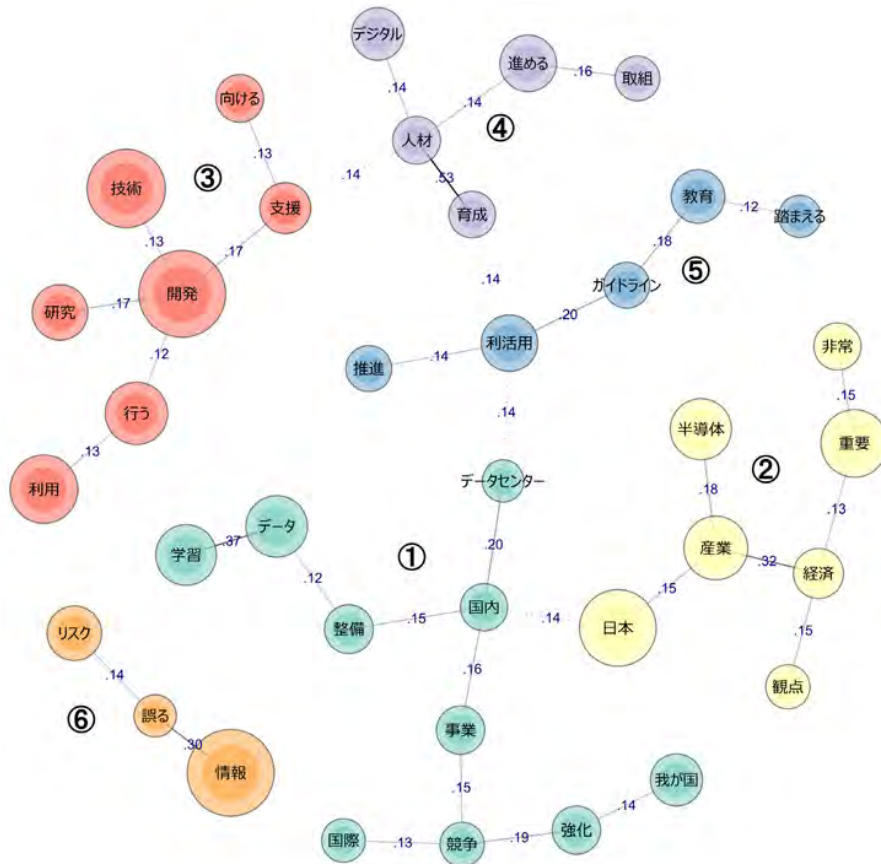


図3 2025年における生成AIの議論に関する共起ネットワーク分析
(数値は Jaccard 係数)

図3の①では、「日本の産業構造の高度化、これは生成AI等を活用したDXが不可欠であります。それを支えるデータセンターの国内整備は最重要な課題の一つです。現在、ワット・ビット連携官民懇談会、ここにおいて具体的な政策の方向性を議論してまいっております」⁽⁶⁴⁾、「生成AIがあらゆる分野に導入される中、委員御指摘のとおり、産業競争力の強化や経済安全保障の確保の観点から、日本国内の事業者が競争力あるAIモデルを開発することや、その開発、利活用に必要なデータセンター、これを整備するという事は極めて重要であります」⁽⁶⁵⁾、「AI人材の育成の質問は終わりました、次は、生成AIの学習データについてお伺いします。生成AI、特に大規模言語モデル、LLMの飛躍的な進化に伴い、日本語のような複雑な文法構造や多様な表現、文化的背景を持つ言語に特化した高品質な学習データの整備が急務となっています。海外製LLMの多くは英語中心のデータで訓練されており、日本語に関する表現力や文化的ニュアンスの再現には限界があります。そのため、日本独自の価値観や産業競争力を守る観点からも、日本語デジタル言語資源の充実が不可欠であると考えます。そこで、生成AIの学習データとして利活用が可能な日本語のデジタル言語資源を構築していくための取組についてお伺いします」⁽⁶⁶⁾、「情報通信研究機構の保有するAI学習用の良質な日本語データを整備拡充し、国内の事業者等に提供することで、AI開発力の強化を図ります」⁽⁶⁷⁾、「現在の外

国製の生成AIでは、英語を中心とした学習データが用いられております。このため、高品質な日本語データをAIの学習に用いることで日本の利用者の視点に立った的確で正確な回答を出力できるようにすることが、我が国のAI開発力強化に向けた有効な方策と考えております。こうした観点から、総務省では、情報通信研究機構の保有するAI学習用の高品質な日本語データを整備、拡充し、民間企業や大学、研究機関等に提供する取組を行っております。引き続き、こうした取組を進めるとともに、情報通信研究機構を中核として、関係府省や企業との連携を強化し、我が国の生成AIの開発力の向上に一生懸命貢献してまいりたい、そのように考えております⁽⁶⁸⁾、「生成AIは、大きな社会変革をもたらす技術として世界中で活発な開発競争が行われており、我が国の国際競争力の強化が必要と認識しております。そのためには、委員御指摘のとおり、高品質な日本語データを学習に用いて、より信頼性の高いAIを開発することが必要であると考えております⁽⁶⁹⁾」等の発言から、「国際競争力強化を目的とした、データセンターおよびAI学習用日本語データの国内整備」と解釈された。

図3の②では、「また、今後もこの生成AIの技術が急速に発展いたしまして、広範な分野に浸透していく中にありまして、その技術を支えるこの半導体は、それぞれ一国の発展を左右する、こういった鍵を握るものでございまして、それゆえ、この半導体製造能力の確保に向けて主要各国における熾烈な政策競争が起きておりまして、例えば米国では約十四兆円、中国では約十七兆円の大膽な支援策を講じているところでございまして、我が国もこの政策競争で後れを取らないように、七年間で十兆円以上の公的支援を行うAI・半導体産業基盤強化フレームを策定したわけでございます⁽⁷⁰⁾」、「最先端半導体は、DX、GXなど産業構造が大きくパラダイムシフトを迎える中、生成AI、自動運転等に不可欠なものでございます。経済安全保障上も重要であり、グローバル需要も特に増大するというふうに見込まれております⁽⁷¹⁾」、「経済産業省が策定、更新している半導体・デジタル産業戦略では、生成AIの開発と開発されたAIの幅広い分野での利用を一体的に行うことが重要だというふうにしております⁽⁷²⁾」、「委員から今いろいろ御指摘をいただきました。現状、また、今後の生成AIの進展を考えれば、AI向けの支援が重要との認識は誠に共有するところであります。一方で、AI向けでない半導体も、経済安全保障などの観点では日本にとっては安定供給が重要であり、AI・半導体産業基盤強化フレームでは、AI向けではない半導体も支援の対象に含まれているところであります⁽⁷³⁾」等の発言から、「半導体産業の基盤強化の重要性」と解釈された。

図3の③では、「こうした課題に対しまして、現在は、一つには、国内の事業者が競争力あるクラウドサービスを提供できるように、経済安全保障推進法に基づく技術開発支援におきまして、また日本発の生成AIの開発、普及に向けた、AI向けの高度なコンピューターの整備の支援、さらにはスタートアップによるAI開発の支援、そして三つには人材の育成などに政策を重視をし、取り組んでいるところでございます⁽⁷⁴⁾」、「生成AIの登場は大きなチャンスでもあります。こうした過去の反省を踏まえまして、高い目標に挑戦するAI開発者の研究開発支援、それから変革の担い手になる人材の育成を実施しているところでございます⁽⁷⁵⁾」、「日本の国内の事業者が競争力のあるクラウドサービスを提供できるようにすべく、経済安保推進法に基づきまして技術開発支援等を行っているところでございます。また、日本発の生成AIの開発、普及やグローバル市場の獲得に向けまして、AIの開発、利用に不可欠な高度なコンピューターの国内整備の支援、日本のスタートアップによるAI開発支援などに取り

組んでおります⁽⁷⁶⁾、「日本発の今の生成AIの開発、普及でありますけれども、海外展開に向けて、AI向けの高度なコンピューターの整備支援ですとか、スタートアップ等によるAI開発支援や大企業等とのマッチング促進、人材育成などを通じた利活用の促進などの施策に取り組んでいるところであります⁽⁷⁷⁾、「我が国は技術的強みを持っている、そういう製造装置や部素材も含めて、ここは設備投資の支援や研究開発支援等に取り組んできておりますし、これからもある意味ではやっぱり支援という形は必要になってくるんだと思います⁽⁷⁸⁾」等の発言から、「AIの研究や技術の開発支援」と解釈された。

図3の④では、「私の感想としては、まさに経産省ならではの検討会であり、端的に言いますと、生成AIを活用してDXを推進し経済を成長させる、そのための人材育成、企業による人への投資を促すというふうに私は読み込んだんですけども、この中で、生成AIを活用しているか、余りしていないかで実際に企業の業績や成長に明らかな差が生じていると、そのように捉えていいのか、ちょっと経産省さんの見解をお尋ねいたします⁽⁷⁹⁾」、「AI技術の進展は速く、必要となる人材育成の取組を常に議論し、実行に移していくことが重要であります⁽⁸⁰⁾」、「生成AI等のデジタル技術の利活用促進を牽引するデジタル人材の育成を進めることが急務であります⁽⁸¹⁾」、「大臣所信には、生成AIの研究開発や次世代AI人材育成を強化とある一方で、コンテンツ産業を我が国の基幹産業とし、次代を担うクリエイターを、経済産業省と連携し、基金を活用して育成することも書いてあります⁽⁸²⁾」、「世界最先端の研究に対して、大胆に投資してまいります。生成AIの研究開発や次世代AI人材育成を強化するとともに、マテリアル、ライフサイエンス、量子技術、フュージョンエネルギー等の国家戦略を踏まえた重要分野の研究開発推進とそれを支える人材の育成を戦略的に進めます⁽⁸³⁾」等の発言から、「AI分野におけるデジタル人材の育成」と解釈された。

図3の⑤では、「生成AIも、今後、健全な発展と適切な教育、そういったことを行うためにも、ガイドラインではなくてしっかりとした法規制、ルール作り、みんなが遵守できるルールを作っていく、こういった必要があるかと思っておりますけれども、大臣のお考えはいかがでしょうか⁽⁸⁴⁾」、「文科省としては、まずは研修等の機会を通じましてガイドラインを周知しながら、また、生成AIのリスク、懸念を踏まえた、学校現場における生成AIの適切な利活用に向けた取組を進めてまいりたいと思います⁽⁸⁵⁾」、「例えば、出力したものに関して、このAIが出力したものの責任はあなたにありますと、発表とか使用には十分な注意が必要ですよといったような例えば注意喚起をすることというの必要なのかなと思います。あとは、ガイドラインをしっかりと示したりすることもあると思います⁽⁸⁶⁾」、「学校現場における生成AIの利活用については、昨年十二月にガイドラインを改訂しており、学校現場において押さえておくべきポイントとして、関係法令を遵守した利用を前提として生成AIサービスの適正な利活用を行うことが重要としております。さらに、同ガイドラインにおいては、生成AIの登場を踏まえて、犯罪被害を含む危険の回避など、情報を正しく安全に利用できるよう、情報モラルに関する教育を一層充実することとしております⁽⁸⁷⁾」、「昨年十二月、文科省は、生成AI利活用ガイドライン、初等中等教育段階におけるガイドラインで、AIは使い方によって人間の能力を補助、拡張し、可能性を広げると捉えるべきと記しておりますけれども、楽観的過ぎないかなというふうに思います。また、先生も御指導本当に困っておられます⁽⁸⁸⁾」、「このため、学校における教育施策として、初等中等教育段階における生成AIの利活用に関するガイドラインの策定や、情報モラルに関する指導の一層の充実を図るため、

教師が指導する際に役立つ児童生徒向けの動画教材等のコンテンツの作成といった取組をこれまで進めてきました⁽⁸⁹⁾、「急速に発展する生成AIへの対応として、ガイドラインを策定し、学校現場における生成AIの適切な利活用を促進しています⁽⁹⁰⁾」、「学校現場における生成AIの効果的な利活用を実現するためにも、教師自身が生成AIの仕組みや特徴を理解するなど、一定のAIリテラシーを身につけることが前提になると考えています。そのため、さきに述べたガイドラインでは、教育委員会が、教員養成大学やサービス提供者等の外部のリソースも活用しつつ、教材、ノウハウを周知、共有することや、効果的な活用を促進する研修を実施することなど、生成AIの適切な利活用を推進する環境を整備する役割を担う必要があることを明示しております⁽⁹¹⁾」等の発言から、「生成AIの利活用に関するガイドライン」と解釈された。

図3の⑥では、「生成AIは、生産性の向上などのメリットをもたらす一方で、偽情報、誤情報の拡散などのリスクも存在するため、安全、安心で信頼できるAIを実現するためのルール形成が極めて重要であります⁽⁹²⁾」、「生成AIによりまして、短時間で大量の情報の出力、これが可能となりますが、そうした情報の中には、当然偽情報あるいは誤情報も含まれ得るというふうと考えております。本年二月に策定いたしましたAI戦略会議・AI制度研究会の中間とりまとめにおきましても、この偽情報、誤情報の作成にAIが使用され、拡散されることによる情報操作等のリスクがそこにしっかりと指摘されているところであります⁽⁹³⁾」、「生成AIがもたらす新たな課題の一つとして、今お話がありました、事実と異なる回答を出力してしまうハルシネーションという課題がございます。例えば、金融機関がそれによって誤った情報を顧客に提示してしまうリスクがあるものと認識をしております⁽⁹⁴⁾」、「特に、技術革新のスピードが速い生成AIは、社会課題の解決や産業競争力の向上等に貢献する一方で、偽・誤情報の流通、拡散に関わるリスクにもなり得るものでございまして、技術の更なる精緻化、巧妙化、あるいは流通形態の多様化に備えることが必要であると考えております⁽⁹⁵⁾」、「昨今の生成AIをめぐる技術革新は、生産性の向上や労働力不足の解消などの大きなメリットをもたらす一方で、偽・誤情報の拡散や犯罪の巧妙化などといった当然リスクも存在しておりまして、先ほど政府参考人が答弁したとおり、我が国においては、残念ながら、まだAIに対する国民の不安、活用の低迷状況があると一言わざるを得ません⁽⁹⁶⁾」、「委員御指摘のとおり、生成AIを含むAIは、生産性の向上などの便益をもたらす一方で、偽・誤情報の拡散や犯罪の巧妙化などの悪用リスクも存在しているものと認識をしております⁽⁹⁷⁾」、「生成AIをめぐる技術革新は、生産性の向上や労働力不足の解消などのメリットをもたらす一方で、偽・誤情報の拡散、犯罪の巧妙化などのリスクも存在するところであり、適正性、透明性の確保が重要であります⁽⁹⁸⁾」等の発言から、「誤情報に伴うリスク」と解釈された。

5. 考察

5-1 2023年における生成AIの議論に関する共起ネットワーク分析

図1の①から、「生成AIが教育に与える影響および生成AIに関する政府の活用の検討」が抽出された。2023年は、生成AI技術が急速に普及し、教育分野においてもその活用可能性について広く議論された。一方、生成AIは、子供の思考力や表現力への影響を与えるリスクが指摘された⁽⁹⁹⁾。

また、読書感想文やレポートの全文生成などの不正行為は、学習の本質を損なうものとして問題視された⁽¹⁰⁰⁾。そこで、文部科学省は2023年7月に「初等中等教育段階における生成AIの利用に関する暫定的なガイドライン」⁽¹⁰¹⁾を公表し、生成AIを教育の代替手段ではなく、補助的なツールとして位置づけるものであり、児童生徒の資質・能力の育成を最優先とする姿勢を明確にした。このように、政府は、生成AIの教育利用に対し「批判的思考力」や「創造性」への配慮をしながら、学習指導要領上の情報活用能力という観点から導入を進めようとした。

図1の②から「チャットGPTなどの生成AIの利活用、国家戦略を踏まえた重要分野の研究開発の推進」が抽出された。政府は「統合イノベーション戦略2023」⁽¹⁰²⁾において、AIを量子技術・宇宙・バイオ等と並ぶ重点領域と位置付け、産業競争力強化と社会課題解決の両面から技術投資を推進した。また、「AI戦略会議」は、生成AIの登場によって整理すべき論点を「AIに関する暫定的な論点整理」⁽¹⁰³⁾として2023年5月26日に取りまとめた。

図1の③から「外部サービスのリスクを踏まえた上での利用」が抽出された。上村政府参考人は、「経産省内に生成AIなど、その外部のクラウドベースのサービスを利用するための規定はございます。そこにおいては、機密性のあるような情報は扱わないということですか、その上で、この外部サービスを有効に活用する際には留意点も必要だということでありまして、保存された情報を自由に利用されてしまうおそれがあること、あるいは国がそれを使うことによって国民一般に安全、安心なサービスだと、推奨と受け取られるおそれがあるということ、外部サービス提供者が何かあったときに一切の責任を負わないおそれがある、こういったことを考えながらリスクを評価するということでもあります」⁽¹⁰⁴⁾と述べている。このように、国会では生成AIに業務情報を入力することで、外部サーバーに機密情報が保存される可能性がある点が議論された。

図1の④から「情報活用能力における新たな技術を使いこなす視点の重要性」が抽出された。城井議員から、「生成AIに関して、教育現場における取扱いについて伺いたいと思います。子供の思考力や表現力への影響について懸念する声があります。批判的な思考力や創造性を伸ばす妨げになるおそれがあります。こうした生成AIの子供への影響についての大臣の認識、今後の対応への考えをお聞かせください」⁽⁹⁹⁾という質問があった。これに対して、永岡文部科学大臣は、「生成AIが教育に与える正負の影響を見極めて適切に活用していくことが重要である、そう考えております」⁽¹¹⁾と答弁している。

このように、生成AIが急速に普及している現状を踏まえ、教育現場での安易な利用による弊害（思考力や創造力の低下など）を防ぎつつ、教育的効果を高めるための適切な利用方法について議論がなされた。

図1の⑤から「生成AIの推進と規制に関する議論」が抽出された。また、図1の⑥から「生成AIによる著作権侵害」が抽出された。2023年の国会では、生成AIの「推進」と「規制」という二つの側面について議論された。政府は行政効率化や国内産業振興のために生成AIの利活用を積極的に推進する一方で、著作権侵害への対策も同時に議論された。例えば、熊谷議員は、各派共同提案による附帯決議案を提出した。その中で、配慮すべき点として、「AI技術の進展により、他者の著作物を使用した創作物が容易に作成されるようになったことを踏まえ、著作者の権利の保護に向けた取組・体制の強化を図ること」⁽¹⁰⁵⁾が挙げられた。2023年のG7広島サミットを契機に立ち上げられた国

際的な枠組みで、生成 AI を含む高度な AI システムに関する国際ルールや行動規範の策定を目的とした「広島プロセス」⁽¹⁰⁶⁾において、日本政府は生成 AI の活用を促進しつつ、そのリスク管理も重視する立場を明らかにした。

5-2 2024年における生成AIの議論に関する共起ネットワーク分析

図2の①から、「国家戦略に基づく AI 等の重点分野の研究開発推進」が抽出された。政府は AI を含む科学技術戦略を「国家戦略」として位置づけ、その中で AI への取り組みを強調した。「統合イノベーション戦略 2024」⁽¹⁰⁷⁾では、緊急性の高い国家戦略分野として、AI 分野及び AI × バイオ等の融合領域を設定し、次代を担う若手研究者や博士後期課程学生を対象とした、研究費や生活費等の支援を実施することを挙げている。

「AI ホワイトペーパー 2024」⁽¹⁰⁸⁾では、「日本は世界で最も AI に理解があり、AI を実装しやすい国を目指す。そして、国民のリスクは最小化しつつ、利益を最大化する。また、日本は、広島 AI プロセスの実績をベースに、国際的にさらに大きなリーダーシップを発揮すべきである」と指摘している。

図2の②から「AI の学習データにおける著作物の望ましい利用方法」が抽出された。盛山文部科学大臣は、クリエイターの懸念に言及している。例えば、「特に、AI と著作権に関するクリエイターなどの権利者の懸念を払拭する観点から、AI 学習のための著作物の利用であっても、著作権法第三十条の四の要件を満たさず、権利者から許諾を得ることが必要な場合があり得ることなどをお示ししているところです」⁽¹⁰⁹⁾と述べている

2024年には、ガイドラインとなる「AI と著作権に関する考え方について」⁽¹¹⁰⁾が文化審議会から発表された。その中で、30条の4の但書きの解釈や依拠性についての考え方等も示された。それによって、生成 AI 生成の開発・学習や生成・利用において権利侵害となる場合が示され、著作権侵害への歯止めとなった。

図2の③から「今後の電力需要の増加」が抽出された。久米孝政府参考人は、「今御指摘いただきましたとおり、生成 AI の普及あるいはデータセンターの増加など、DX の進展に伴いまして今後電力需要が増加するという指摘があることは認識してございます」⁽¹¹¹⁾と答弁している。

このように、政府は AI およびデータセンターの急速な普及に伴う電力需要の増加を的確に認識し、再生可能エネルギーや原子力を中核とした電源構成の再構築に向けた戦略の策定・推進を行う方針を明示した。

図2の④から「我が国の産業や経済成長を左右する次世代半導体」が抽出された。岩田経済産業副大臣は、「ラピダス社が二〇二〇年代後半には量産化を目指す二ナノの次世代半導体は、デバイス化、脱炭素化を進めていく上でのキーデバイスだと位置づけております。また、生成 AI や自動運転だけでなく、先端医療など次世代の産業においても最も重要な技術の一つでありまして、日本の将来、産業競争力を左右するものだと考えております」⁽¹¹²⁾と答弁していることから、政府は、AI と半導体の融合を国家戦略の重要軸と位置付ける方向性が示された。

令和6年11月22日に閣議決定された「国民の安心・安全と持続的な成長に向けた総合経済対策～全ての世代の現在・将来の賃金・所得を増やす～」を踏まえ、経済産業省商務情報政策局におい

て開催された第1回次世代半導体等小委員会⁽¹¹³⁾では、先端・次世代半導体の国内生産拠点の整備および研究開発支援の実施が示された。さらに、次世代半導体の量産に必要な法制上の措置についても検討を進め、次期通常国会において関連法案を提出する方針が示された。

図2の⑤から「生成AIの誤情報と技術活用」が抽出された。また、図2の⑥から「生成AIによる偽画像・偽動画への対応策」が抽出された。根本議員は、「続きまして、昨今、生成AI等で精巧に有名人等に成り済ました投資詐欺等が多発して報道をにぎわせているわけではありますが、本改正法案では、削除対応の運用状況の透明化として、アカウントの停止も含めた基準やその運用状況の公表義務を課すこととしているわけでもあります⁽¹¹⁴⁾と述べている。その後、改正プロバイダ責任制限法(情報流通プラットフォーム対処法)⁽¹¹⁵⁾が2024年5月10日、参院本会議で可決、成立した。今回の改正プロバイダ責任制限法は、大規模プラットフォーム事業者に対して、対応の迅速化、運用状況の透明化の措置を義務づけることを求めている。

5-3 2025年における生成AIの議論に関する共起ネットワーク分析

図3の①から、「国際競争力強化を目的とした、データセンターおよびAI学習用日本語データの国内整備」が抽出された。また、図3の⑥から、「誤情報に伴うリスク」が抽出された。これらに関連した「人工知能関連技術の研究開発及び活用の推進に関する法律」⁽¹¹⁶⁾通称:「AI推進法」が2025年5月28日の国会で可決・成立した。偽情報の拡散など生成AIをめぐるリスクが指摘される中、新たな法律では、AIによって国民の権利や利益が侵害される事案が発生した場合に、国が調査し、必要に応じて事業者への指導や助言などを行うとしている。また、AI技術の適正な研究開発や活用を図る基本計画を策定し、国際競争力の向上を目指すことも盛り込まれている。金融庁は2025年3月、金融界における生成AI(人工知能)活用を巡る論点を整理した「AIディスカッションペーパー(1.0版)」⁽¹¹⁷⁾を公表した。新たな金融犯罪の手口を生み出したり、偽・誤情報を拡散したりするリスクを指摘している。さらに、将来的に金融業務を支える中核的な技術として、金融サービス提供のあり方や金融機関のビジネスモデルを抜本的に変革しうる可能性があると分析している。政府は「人工知能関連技術の研究開発及び活用の推進に関する法律案」の審議において、日本語のデジタル基盤整備事業の現状・方向性を明記し、国立研究開発法人情報通信研究機構(NICT)が民間・大学とともに学習用日本語データを共同開発・提供する取り組みを積極的に説明している⁽¹¹⁸⁾。

図3の③から「AIの研究や技術の開発支援」が抽出された。図3の④から「AI分野におけるデジタル人材の育成」が抽出された。「人工知能関連技術の研究開発及び活用の推進に関する法律」⁽¹¹⁶⁾には、以下のように研究開発支援と人材育成に関する条文が盛り込まれている。AIの研究・活用技術の開発支援に関しては、例えば、第十一条(研究開発の推進等)では、基礎研究から実用化までの一貫した研究開発の推進、成果の移転体制の整備、情報提供などが規定されている。一方、人材育成に関しては、第十四条(人材の確保等)では、国・自治体・研究機関・事業者が連携し、AIの基礎研究から社会実装までの各段階に必要な専門的かつ幅広い知識を有する人材の確保・養成・資質向上を図ると明記されている。

図3の②から「半導体産業の基盤強化の重要性」が抽出された。武藤経済産業大臣は、「半導体

の中でも、ラピダスが量産を目指す次世代半導体、これはまさに、DX、GXなど産業構造が、大きくパラダイムシフトが今起きている中で、生成AIや自動運転等に不可欠な半導体であります。経済安全保障上も重要であり、グローバルの需要も特に大きく増大するというふうに見込まれております⁽¹¹⁹⁾と答弁している。

これに関連して、次世代半導体の量産を目指すラピダスなどの半導体企業に対する政府出資を可能にする「改正情報処理促進法」⁽¹²⁰⁾などが2025年4月25日の参議院本会議で可決・成立した。政府は国内で次世代半導体の量産化を目指す企業に対して、独立行政法人の「IPA＝情報処理推進機構」を通じて出資できるようになるほか、民間からの融資に対する債務保証を付けられるようになった⁽¹²¹⁾。

図3の⑤から「生成AIの利活用に関するガイドライン」が抽出された。井田ら⁽¹²²⁾は、3カ国（イギリス・アメリカ・日本）を対象にして、生成AIに関する政府、教育省などの方針を比較した結果、「イギリス、アメリカに比較して、日本ではようやく議論が始まったばかりという感じがする」と述べている。この比較結果は、日本における政策的対応の遅れを示唆しており、教育現場向け生成AIガイドラインの推進が今後の重要課題として認識された。生成AIに関しては、これまで以上に社会や教育に影響を与えるので、国会でも活発に議論されることが求められる。したがって、国会の役割が極めて重要である。

6. まとめと今後の課題

本研究では国会会議録検索システムを活用し、生成AIに関する議論の動向を計量テキスト分析によって明らかにした。2023年は、「生成AIが教育に与える影響および生成AIに関する政府の活用の検討」、「チャットGPTなどの生成AIの利活用、国家戦略を踏まえた重要分野の研究開発の推進」、「外部サービスのリスクを踏まえた上での利用」、「情報活用能力における新たな技術を使いこなす視点の重要性」、「生成AIの推進と規制に関する議論」、「生成AIによる著作権侵害」に関連する内容について議論が行われていた。2024年は、「国家戦略に基づくAI等の重点分野の研究開発推進」、「AIの学習データにおける著作物の望ましい利用方法」、「今後の電力需要の増加」、「我が国の産業や経済成長を左右する次世代半導体」、「生成AIの誤情報と技術活用」、「生成AIによる偽画像・偽動画への対応策」に関連する内容について議論が行われていた。2025年は、「国際競争力強化を目的とした、データセンターおよびAI学習用日本語データの国内整備」、「半導体産業の基盤強化の重要性」、「AIの研究や技術の開発支援」、「AI分野におけるデジタル人材の育成」、「生成AIの利活用に関するガイドライン」、「誤情報に伴うリスク」に関連する内容について議論が行われていた。

近年、生成AIの急速な進展により、社会構造や産業活動の在り方が大きく変容しつつある。その一方で誤情報の拡散、著作権侵害、プライバシーの侵害、雇用構造の変化といったリスクも内在している。したがって、今後の課題としては、生成AIのリスクに関する各国の施策について調査し、その比較を通じて適切な政策提言について検討することが重要である。また、大学生を対象とした生成AIリテラシー教育も急務である。このようなAIリテラシー教育を実現するためには、デジタル・シチズンシップ教育の枠組みに、生成AIの基本的な仕組みやリスク（誤情報、偏見の再生産、

著作権・プライバシー問題など) に関する内容を取り入れた教材を開発することが重要であると筆者は考えている。

- (1) 総務省(2025),「令和7年版 情報通信白書」, pp.17-21, <https://www.soumu.go.jp/johotsusintokei/whitepaper/ja/r07/pdf/n1120000.pdf>(2025.11.22取得)
- (2) 井田浩之, 松岡弥生子, 村岡有香(2025), 生成AIをめぐる政策比較研究: イギリス・アメリカ・日本に注目して, 城西大学教職課程センター紀要, 9, pp.55-64
- (3) 国会会議録検索システム, [https://kokkai.ndl.go.jp/#/\(2025.7.13取得\)](https://kokkai.ndl.go.jp/#/(2025.7.13取得))
- (4) 道念由紀(2024), 国会における社会福祉士に関する議論のテーマとその変容: 国会会議録の計量テキスト分析を通じて, 福祉のまちづくり研究, 25, pp.47-59
- (5) 樋口耕一(2020), 社会調査のための計量テキスト分析 (第2版), ナカニシヤ出版
- (6) 明戸隆浩(2024), 国会議事録データを用いた「復興」言説の計量テキスト分析: 福島原発事故から13年, 「復興」をめぐる議論の構図はどのように変化してきたか, 経済学雑誌, 124(1-2), pp.59-80
- (7) 樋口耕一, 中村康則, 周景龍(2022), 動かして学ぶ! はじめてのテキストマイニング: フリー・ソフトウェアを用いた自由記述の計量テキスト分析 KH CoderオフィシャルブックII, ナカニシヤ出版
- (8) 赤池誠章議員(2023), 第211回国会, 参議院, 文教科学委員会, 第15号, 007, 令和5年6月13日
- (9) 永岡桂子文部科学大臣(2023), 第211回国会, 衆議院, 文部科学委員会, 第12号, 122, 令和5年5月10日
- (10) 藤原章夫政府参考人(2023), 第211回国会, 参議院, 文教科学委員会, 第15号, 008, 令和5年6月13日
- (11) 永岡桂子文部科学大臣(2023), 第211回国会, 衆議院, 文部科学委員会, 第13号, 087, 令和5年5月19日
- (12) 阿部司議員(2023), 第212回国会, 衆議院, 内閣委員会, 第5号, 127, 令和5年11月17日
- (13) 松本剛明総務大臣(2023), 第211回国会, 衆議院, 本会議, 第23号, 044, 令和5年4月27日
- (14) 湯原俊二議員(2023), 第211回国会, 衆議院, 総務委員会, 第12号, 060, 令和5年4月27日
- (15) 高木かおり議員(2023), 第211回国会, 参議院, 内閣委員会, 第15号, 070, 令和5年5月23日
- (16) 松下新平議員(2023), 第212回国会, 参議院, 総務委員会, 第5号, 011, 令和5年12月7日
- (17) 盛山正仁文部科学大臣(2023), 第212回国会, 参議院, 文教科学委員会, 第1号, 007, 令和5年11月9日
- (18) 吉川徹志政府参考人(2023), 第211回国会, 衆議院, 安全保障委員会, 第9号, 142, 令和5年4月18日
- (19) 齋藤健法務大臣(2023), 第211回国会, 衆議院, 法務委員会, 第15号, 023, 令和5年5月10日
- (20) 松野博一内閣総理大臣(2023), 第211回国会, 衆議院, 内閣委員会, 第13号, 031, 令和5年4月14日
- (21) 吉川徹志政府参考人(2023), 第211回国会, 衆議院, 内閣委員会, 第13号, 033, 令和5年4月14日
- (22) 永岡桂子文部科学大臣(2023), 第211回国会, 衆議院, 決算行政監視委員会第二分科会, 第1号, 075, 令和5年4月24日
- (23) 永岡桂子文部科学大臣(2023), 第211回国会, 参議院, 決算委員会, 第5号, 112, 令和5年4月17日
- (24) 高市早苗内閣総理大臣(2023), 第211回国会, 参議院, 本会議, 第29号, 007, 令和5年6月5日
- (25) 中川康洋議員(2023), 第211回国会, 衆議院, 総務委員会, 第12号, 017, 令和5年4月27日
- (26) 松本剛明総務大臣(2023), 第211回国会, 衆議院, 総務委員会, 第12号, 061, 令和5年4月27日
- (27) 阿部司議員(2023), 第212回国会, 衆議院, 内閣委員会, 第5号, 129, 令和5年11月17日
- (28) 西村康稔経済産業大臣(2023), 第211回国会, 参議院, 経済産業委員会, 第14号, 146, 令和5年6月6日
- (29) 永岡桂子文部科学大臣(2023), 第211回国会, 衆議院, 文部科学委員会, 第13号, 085, 令和5年5月19日
- (30) 竹内真二議員(2023), 第211回国会, 参議院, 文教科学委員会, 第12号, 107, 令和5年5月16日
- (31) 中原裕彦政府参考人(2023), 第211回国会, 衆議院, 経済産業委員会, 第14号, 115, 令和5年5月12日
- (32) 西村康稔経済産業大臣(2023), 第211回国会, 衆議院, 経済産業委員会, 第14号, 119, 令和5年5月12日
- (33) 岸田文雄内閣総理大臣(2023), 第211回国会, 参議院, 決算委員会, 第2号, 084, 令和5年4月3日
- (34) あべ俊子文部科学大臣(2024), 第216回国会, 衆議院, 文部科学委員会, 第1号, 008, 令和6年12月11日
- (35) 盛山正仁文部科学大臣(2024), 第213回国会, 参議院, 文教科学委員会, 第1号, 009, 令和6年3月12日
- (36) 野原諭政府参考人(2024), 第213回国会, 参議院, 経済産業委員会, 第15号, 146, 令和6年6月6日
- (37) 小林史明議員(2024), 第213回国会, 衆議院, 予算委員会第二分科会, 第1号, 062, 令和6年2月27日
- (38) あべ俊子文部科学副大臣(2024), 第213回国会, 参議院, 文教科学委員会, 第1号, 011, 令和6年3月12日
- (39) 奈須野太政府参考人(2024), 第213回国会, 参議院, 決算委員会, 第9号, 039, 令和6年6月10日
- (40) 盛山正仁文部科学大臣(2024), 第213回国会, 衆議院, 決算行政監視委員会第二分科会, 第1号, 092, 令和6年5月13日
- (41) 合田哲雄政府参考人(2024), 第213回国会, 参議院, 決算委員会, 第6号, 022, 令和6年5月13日

- (42) 合田哲雄政府参考人(2024), 第213回国会, 参議院, 文教科学委員会, 第2号, 024, 令和6年3月19日
- (43) 武藤容治国務大臣(2024), 第216回国会, 参議院, 予算委員会, 第3号, 019, 令和6年12月13日
- (44) 石破茂内閣総理大臣(2024), 第216回国会, 参議院, 本会議, 第5号, 021, 令和6年12月9日
- (45) 浅野哲議員(2024), 第216回国会, 衆議院, 本会議, 第3号, 016, 令和6年12月2日
- (46) 吉田宣弘経済産業大臣政務官(2024), 第213回国会, 衆議院, 経済産業委員会, 第14号, 005, 令和6年5月15日
- (47) 齋藤健経済産業大臣(2024), 第213回国会, 衆議院, 決算行政監視委員会第三分科会, 第1号, 116, 令和6年5月13日
- (48) 小林鷹之議員(2024), 第216回国会, 衆議院, 予算委員会, 第5号, 013, 令和6年12月12日
- (49) 齋藤健経済産業大臣(2024), 第213回国会, 衆議院, 決算行政監視委員会, 第4号, 129, 令和6年6月3日
- (50) 野原諭政府参考人(2024), 第213回国会, 参議院, 経済産業委員会, 第13号, 177, 令和6年5月30日
- (51) 齋藤健経済産業大臣(2024), 第213回国会, 衆議院, 決算行政監視委員会第三分科会, 第1号, 122, 令和6年5月13日
- (52) 齋藤健経済産業大臣(2024), 第213回国会, 衆議院, 予算委員会第七分科会, 第1号, 100, 令和6年2月27日
- (53) 加野幸司政府参考人(2024), 第213回国会, 参議院, 外交防衛委員会, 第12号, 097, 令和6年5月14日
- (54) 松本剛明総務大臣(2024), 第213回国会, 衆議院, 総務委員会, 第18号, 006, 令和6年5月9日
- (55) 今川拓郎政府参考人(2024), 第213回国会, 衆議院, 総務委員会, 第15号, 015, 令和6年4月18日
- (56) 山口真一参考人(2024), 第213回国会, 衆議院, 総務委員会, 第14号, 063, 令和6年4月16日
- (57) 三木圭恵議員(2024), 第213回国会, 衆議院, 憲法審査会, 第9号, 006, 令和6年6月6日
- (58) 松山政司議員(2024), 第216回国会, 参議院, 本会議, 第3号, 006, 令和6年12月3日
- (59) 湯本博信政府参考人(2024), 第213回国会, 参議院, 総務委員会, 第12号, 016, 令和6年5月9日
- (60) 中司宏議員(2024), 第213回国会, 衆議院, 総務委員会, 第17号, 116, 令和6年4月25日
- (61) 西泉彰雄政府参考人(2024), 第213回国会, 衆議院, 原子力問題調査特別委員会, 第2号, 098, 令和6年4月18日
- (62) 湯本博信政府参考人(2024), 第213回国会, 参議院, 総務委員会, 第5号, 031, 令和6年3月22日
- (63) 湯本博信政府参考人(2024), 第213回国会, 衆議院, 予算委員会第二分科会, 第1号, 123, 令和6年2月27日
- (64) 武藤容治経済産業大臣(2025), 第217回国会, 衆議院, 経済産業委員会, 第18号, 190, 令和7年6月4日
- (65) 奥家敏和政府参考人(2025), 第217回国会, 参議院, 経済産業委員会, 第6号, 024, 令和7年4月24日
- (66) 山崎正恭議員(2025), 第217回国会, 衆議院, 内閣委員会, 第15号, 083, 令和7年4月18日
- (67) 村上誠一郎総務大臣(2025), 第217回国会, 参議院, 総務委員会, 第1号, 009, 令和7年3月11日
- (68) 村上誠一郎総務大臣(2025), 第217回国会, 衆議院, 総務委員会, 第3号, 032, 令和7年2月18日
- (69) 竹村晃一政府参考人(2025), 第217回国会, 衆議院, 総務委員会, 第2号, 035, 令和7年2月13日
- (70) 古賀友一郎経済産業副大臣(2025), 第217回国会, 参議院, 経済産業委員会, 第6号, 027, 令和7年4月24日
- (71) 野原諭政府参考人(2025), 第217回国会, 参議院, 経済産業委員会, 第5号, 010, 令和7年4月22日
- (72) 武藤容治経済産業大臣(2025), 第217回国会, 参議院, 経済産業委員会, 第3号, 107, 令和7年3月27日
- (73) 武藤容治経済産業大臣(2025), 第217回国会, 衆議院, 予算委員会, 第12号, 131, 令和7年2月18日
- (74) 加藤明良経済産業大臣政務官(2025), 第217回国会, 参議院, 経済産業委員会, 第6号, 037, 令和7年4月24日
- (75) 野原諭政府参考人(2025), 第217回国会, 衆議院, 経済産業委員会, 第3号, 024, 令和7年3月19日
- (76) 野原諭政府参考人(2025), 第217回国会, 参議院, 予算委員会, 第2号, 321, 令和7年3月5日
- (77) 武藤容治経済産業大臣(2025), 第217回国会, 衆議院, 経済産業委員会, 第3号, 026, 令和7年3月19日
- (78) 武藤容治経済産業大臣(2025), 第217回国会, 参議院, 経済産業委員会, 第5号, 035, 令和7年4月22日
- (79) 竹詰仁議員(2025), 第217回国会, 参議院, 内閣委員会, 第17号, 144, 令和7年5月27日
- (80) 城内実国務大臣(2025), 第217回国会, 参議院, 内閣委員会, 第17号, 203, 令和7年5月27日
- (81) 武藤容治経済産業大臣(2025), 第217回国会, 衆議院, 経済産業委員会, 第4号, 185, 令和7年3月26日
- (82) 亀井亜紀子議員(2025), 第217回国会, 衆議院, 文部科学委員会, 第2号, 014, 令和7年3月12日
- (83) あべ俊子文部科学大臣(2025), 第217回国会, 参議院, 文教科学委員会, 第1号, 009, 令和7年3月11日
- (84) 西岡義高議員(2025), 第217回国会, 衆議院, 文部科学委員会, 第17号, 128, 令和7年6月18日
- (85) あべ俊子文部科学大臣(2025), 第217回国会, 衆議院, 文部科学委員会, 第17号, 129, 令和7年6月18日
- (86) 奥村政佳議員(2025), 第217回国会, 参議院, 内閣委員会, 第17号, 059, 令和7年5月27日
- (87) 日向信和政府参考人(2025), 第217回国会, 参議院, 内閣委員会, 第17号, 079, 令和7年5月27日
- (88) 山谷えり子議員(2025), 第217回国会, 参議院, 内閣委員会, 第15号, 014, 令和7年5月20日
- (89) 城内実国務大臣(2025), 第217回国会, 参議院, 本会議, 第19号, 014, 令和7年5月16日
- (90) あべ俊子文部科学大臣(2025), 第217回国会, 参議院, 本会議, 第19号, 016, 令和7年5月16日
- (91) 日向信和政府参考人(2025), 第217回国会, 衆議院, 内閣委員会, 第15号, 076, 令和7年4月18日
- (92) 城内実国務大臣(2025), 第217回国会, 参議院, 内閣委員会, 第17号, 021, 令和7年5月27日

- (93) 城内実国務大臣(2025), 第217回国会, 参議院, 内閣委員会, 第17号, 050, 令和7年5月27日
- (94) 加藤勝信国務大臣(2025), 第217回国会, 参議院, 財政金融委員会, 第2号, 044, 令和7年3月13日
- (95) 玉田康人政府参考人(2025), 第217回国会, 衆議院, 予算委員会第二分科会, 第1号, 145, 令和7年2月27日
- (96) 城内実国務大臣(2025), 第217回国会, 衆議院, 内閣委員会, 第4号, 011, 令和7年2月14日
- (97) 玉田康人政府参考人(2025), 第217回国会, 衆議院, 総務委員会, 第2号, 033, 令和7年2月13日
- (98) 石破茂内閣総理大臣(2025), 第217回国会, 衆議院, 本会議, 第2号, 010, 令和7年1月27日
- (99) 城井崇議員(2023), 第211回国会, 衆議院, 文部科学委員会, 第13号, 086, 令和5年5月19日
- (100) 永岡桂子文部科学大臣(2023), 第211回国会, 衆議院, 文部科学委員会, 第13号, 089, 令和5年5月19日
- (101) 文部科学省初等中等教育局(2023), 初等中等教育段階における生成AIの利用に関する暫定的なガイドライン, https://www.mext.go.jp/content/20230718-mtx_syoto02-000031167_011.pdf(2025.11.22取得)
- (102) 内閣府(2023), 統合イノベーション戦略2023, https://www8.cao.go.jp/cstp/tougosenryaku/togo2023_honbun.pdf(2025.11.22取得)
- (103) 内閣府AI戦略会議(2023), AIに関する暫定的な論点整理, https://www8.cao.go.jp/cstp/ai/ai_senryaku/2kai/ronten.pdf(2025.11.22取得)
- (104) 上村昌博政府参考人(2023), 第212回国会, 参議院, 経済産業委員会, 第3号, 034, 令和5年12月7日
- (105) 熊谷裕人議員(2023), 第211回国会, 参議院, 文教科学委員会, 第12号, 176, 令和5年5月16日
- (106) 総務省(2023), 広島AIプロセスについて, https://www8.cao.go.jp/cstp/ai/ai_senryaku/7kai/11hiroshimaaipurosesu.pdf(2025.11.22取得)
- (107) 内閣府(2024), 統合イノベーション戦略2024, p.132, https://www8.cao.go.jp/cstp/tougosenryaku/togo2024_zentai.pdf(2025.11.22取得)
- (108) 自由民主党デジタル社会推進本部 AIの進化と実装に関するプロジェクトチーム(2024), AIホワイトペーパー2024 ステージIIにおける新戦略ー世界ーAIフレンドリーな国へー, pp.3-4, https://www.soumu.go.jp/main_content/000944148.pdf(2025.11.22取得)
- (109) 盛山正仁文部科学大臣(2024), 第213回国会, 衆議院, 決算行政監視委員会第二分科会, 第1号, 090, 令和6年5月13日
- (110) 文化審議会著作権分科会法制度小委員会(2024), AIと著作権に関する考え方について, https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/chosakuken/bunkakai/69/pdf/94022801_01.pdf(2025.11.22取得)
- (111) 久米孝政府参考人(2024), 第213回国会, 参議院, 資源エネルギー・持続可能社会に関する調査会, 第6号, 004, 令和6年5月29日
- (112) 岩田和親経済産業副大臣(2024), 第213回国会, 衆議院, 財務金融委員会, 第17号, 009, 令和6年4月12日
- (113) 経済産業省商務情報政策局(2024), 第1回次世代半導体等小委員会, 資料3, p.7, https://www.meti.go.jp/shingikai/sankoshin/shomu_ryutsu/next_generation_semiconductor/pdf/001_03_00.pdf(2025.11.22取得)
- (114) 根本幸典議員(2024), 第213回国会, 衆議院, 総務委員会, 第14号, 015, 令和6年4月16日
- (115) 総務省(2024), 令和6年 プロバイダ責任制限法の一部を改正する法律 (概要), 資料4-1, https://www.soumu.go.jp/main_content/001002941.pdf(2025.11.22取得)
- (116) 衆議院(2025), 人工知能関連技術の研究開発及び活用の推進に関する法律, https://www.shugiin.go.jp/internet/itdb_housei.nsf/html/housei/21720250604053.htm(2025.11.22取得)
- (117) 金融庁(2025), AIディスカッションペーパー (第1.0版) ~金融分野におけるAIの健全な利活用の促進に向けた初期的な論点整理~, https://www.fsa.go.jp/news/r6/sonota/20250304/aidp_summary.pdf(2025.11.22取得)
- (118) 国立研究開発法人情報通信研究機構(2025), NICTと東芝デジタルソリューションズ、大規模言語モデルを用いた検索拡張生成 (RAG) の品質向上に向けた共同研究を開始~組織内の情報を活用し、生成AIによる知識継承や業務効率化の実現を目指す~, <https://www.nict.go.jp/publicity/topics/2025/04/09-2.html>(2025.11.22取得)
- (119) 武藤容治経済産業大臣(2025), 第217回国会, 衆議院, 予算委員会, 第9号, 111, 令和7年2月13日
- (120) 経済産業省(2025), 情報処理の促進に関する法律及び特別会計に関する法律の一部を改正する法律案の概要, <https://www.meti.go.jp/press/2024/02/20250207002/20250207002-1.pdf>(2025.11.22取得)
- (121) 時事通信部(2025), 「ラビダス念頭、支援法成立 政府出資可能に」, 2025年4月25日, https://www.jiji.com/jc/article?k=2025042500525&g=pol#goog_rewarded (2025.11.22取得)
- (122) 井田浩之, 松岡弥生子, 村岡有香(2025), 生成AIをめぐる政策比較研究: イギリス・アメリカ・日本に注目して, 城西大学教職課程センター紀要, 9, pp. 55-64

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7巻 第1号、110-120
特集：異文化理解と国際交流

大規模災害に備えるコミュニティ放送局 —東海、九州各地区のコミュニティ放送局へのヒアリングを通して Community Radio Stations Preparing for Large-Scale Disasters

松本恭幸

Yasuyuki MATSUMOTO

摂南大学

Setsunan University

概要

大規模災害時に停電や回線の切断の影響を受けにくいラジオは、被災地で初期の情報伝達手段として中心的な役割を担う可能性のある重要なメディアである。本稿では、大規模災害時の被災地でコミュニティ放送の果たす役割、防災・減災に向けた取り組みについて、南海トラフ地震の想定被災地である東海地区、九州地区のコミュニティ放送関係者を対象に行ったヒアリング調査の結果について、整理して考察した。

Abstract

Radio, which is less susceptible to power outages and line disruptions during large-scale disasters, is an important medium that can play a central role as an initial means of information dissemination in disaster-stricken areas. This paper organizes and examines the results of interviews conducted with community radio personnel in the Tokai and Kyushu regions anticipated to be affected by the Nankai Trough earthquake, regarding the role that community radio in disaster-stricken areas during large-scale disasters and efforts toward disaster prevention and mitigation.

キーワード

コミュニティ放送局、南海トラフ地震、大規模災害対応、臨時災害放送局、日本コミュニティ放送協会

Keywords

Community Radio Station, Nankai Trough Earthquake, Large-scale disaster response, Temporary Disaster Radio Station, Japan Community Broadcasting Association

1. はじめに

1925年3月に日本初のラジオ放送が誕生して、今年で100年を迎える。ラジオ放送誕生のきっかけの1つとなったのが、その1年半前の1923年9月に起きた関東大震災だった。その後、災害時に被災地で被災者に必要な情報を流すラジオの災害放送は、時代とともに大きく変化している。

情報通信環境が整備された今日においても、大規模災害発生時に、停電や回線の切断の影響を受けにくい（発災時に被災地における情報伝達で中心的な役割を担う可能性を秘めた）ラジオは、大規模災害対策を考える上で依然として重要なメディアである。本稿では、大規模災害時に被災地でコミュニティ放送の果たす役割や、防災・減災に向けた取り組みについて、2024年度に東海地区と九州地区のコミュニティ放送局関係者を対象に行ったヒアリング調査⁽¹⁾をもとに整理して考察する。

ヒアリング調査は、県域局が地元の情報をカバーする県庁所在地の局を外して、東海地区が静岡県浜松市の浜松エフエム放送（FM Haro!）⁽²⁾、富士市の富士コミュニティエフエム放送（Radio-f）⁽³⁾、島田市のFM 島田（g-sky76.5）⁽⁴⁾、九州地区が宮崎県延岡市のFMのべおか（FMのべおか）⁽⁵⁾、鹿児島県鹿屋市のかのやコミュニティ放送（FMかのや）⁽⁶⁾、霧島市のFMきりしま（プラスきりしま）⁽⁷⁾の6局で実施した。

2. 東海地区のコミュニティ放送局の大規模災害対応

2-1 大規模災害に向けた準備状況

今回、取り上げる静岡県内の3つのコミュニティ放送局は、いずれも第3セクターの局で、開局は浜松エフエム放送（FM Haro!）が1994年5月、富士コミュニティエフエム放送（Radio-f）が2005年11月、FM 島田（g-sky76.5）が2008年10月である。

この内、最も歴史の長い「FM Haro!」は、開局してから30年以上放送を行っており、また季刊のFM Haro! ナビゲーションマガジン『ハロナビ』を3カ月に1度、市役所、公共施設、金融機関等で3万部程配布したりしているの、少なくとも浜松市ではラジオのリスナーのほとんどが、局の存在を認識しているのではないかという。市内の学校からの職場体験の依頼は全て受け入れており、学校への出前授業や市内で行われる祭り等の大きなイベントの中継には、積極的に出かけるようにしている。

「Radio-f」は、2024年11月から12月にかけて富士市が実施した令和6年度第2回市政モニターアンケートで、局の存在を知っている市民が85.4%という高い数字になっている。そして週2回以上、「Radio-f」を聴く市民は、17.9%となっている。防災番組として、富士市防災危機管理課提供で月2回放送する「11am 備えるクラブ」、毎週1回放送する「おしえてふじ坊くん」、日本生命提供で平日月曜日から木曜日の朝に放送する「844 防災イメージトレーニング」のよう

な番組がある。また局のスタッフが年に8回くらい富士市内の小中学校に出前授業に行く際に、大規模災害に向けた備えに関する話をするようにしている。

「g-sky76.5」は、局の認知度に関する調査は行われていないが、開局から17年経って市民の多くが局の存在を知っているはずという。車で通勤時間帯に聴く市民や自営業の市民が多く、リスナーの年齢層は音楽中心の県域FM局より高めである。島田市危機管理課と共同で、平日夜に「防災インフォメーション まもりびとしまだ」という番組を放送している。

「FM Haro!」の放送エリアでは、各自治体で防災ラジオを住民に配布していない。「Radio-f」のある富士市では、2001年にコミュニティ放送局の立ち上げを公約に掲げた市長が当選して「Radio-f」が誕生したいきさつ等もあり、開局と同時に防災ラジオの市民への有償配布がスタートした。既に7万台以上が、市民に1台1000円で有償配布されている。また「Radio-f」の放送エリアである隣の富士宮市でも防災ラジオの有償配布が行われており、こちらは1台3800円と富士市よりも高いが、それでもこれまでに9000台以上が有償配布されている。ちなみに富士市の世帯数が約11万世帯、富士宮市の世帯数が約6万世帯なので、「Radio-f」の放送エリア内の防災ラジオの普及率はかなり高いと言える。「g-sky76.5」のある島田市は防災ラジオを配布していないが、放送エリアである隣の吉田町は海に面していることもあり、防災ラジオを住民に無償配布している。

放送エリアの自治体との防災協定について、「FM Haro!」ではエリア内の浜松市、磐田市、袋井市、掛川市、湖西市の5市と防災協定を締結し、災害時には浜松市役所にある防災スタジオから専用回線で危機管理課の職員等による緊急割込み放送が実施出来る仕組みにしている。また市の職員にもそうした放送に慣れてもらうため、毎月第一金曜日の午前10時に、こちらの防災スタジオから放送する番組も設けている。「Radio-f」ではエリア内の富士市、富士宮市と防災協定を締結していて、局の立地する富士市からは災害時優先電話で緊急割込み放送を行う仕組みがあるが、富士宮市からは局の中継車を持って来て放送して欲しいと要請されており、ただ大規模災害時にそれが可能かどうかは疑問視されている。「g-sky76.5」もエリア内の島田市、吉田町、そして放送エリアの一部を含む藤枝市、焼津市、川根本町の3市2町と防災協定を締結しているが、緊急割込み放送を行う仕組みにはなっていない。

大規模災害時には、「FM Haro!」は浜松市の災害対策本部の立ち上がる市役所から必要に応じて24時間いつでも放送を行うことが可能だが、「Radio-f」、「g-sky76.5」は局からの放送となる。「Radio-f」では、震度5弱以上で常勤スタッフ全員が出社することになるが、津波で海沿いの道路が寸断された場合、常勤スタッフ7名中、2名が出社出来なくなるため、最大、残りの5名で放送を行うことになり、Lアラートや富士市の防災危機管理課から貸与されたMCA無線、富士宮市の防災担当者からの電話やネットで情報を得て放送する。水や食料の確保も、集まったメンバーで手配する。「g-sky76.5」では、導入しているLアラート自動放送システムで一報を入れた後、常勤スタッフ3名が駆けつけて放送エリア内の各自治体から電話やFAXで届く情報を放送することになるが、スタッフの数が少ないため、24時間体制での放送がどれだけ可能かは疑問が残るという。

ちなみに防災士の資格を持つスタッフは、「FM Haro!」では常勤スタッフと契約のパーソナリティも含めて4人、「Radio-f」では常勤スタッフにはいないが、契約のパーソナリティに3人いるが、「g-sky76.5」ではいない。なお「Radio-f」の営業部長は、阪神淡路大震災の被災経験者である。

大規模災害時の停電への対応について、「FM Haro!」では、入居するビル、防災スタジオのある市役所の庁舎、送信所のある浜松アクトタワーとも、非常用電源と予備燃料で1週間程は対応可能である。「Radio-f」も局自体は非常用電源と予備燃料で1週間程は対応可能だが、送信所は非常用電源が3日しか持たないため、それまでに燃料の供給が必要となる。「g-sky76.5」も送信所、中継局とも非常用電源は3日しか持たないため、同様に燃料の供給が必要になる。

2-2 大規模災害発生初期に想定される放送

大規模災害発生時には、各局とも用意している初動対応マニュアルをもとに放送を行い、その後、災害発生初期の放送として、「FM Haro!」は共同通信、静岡新聞 SBS、中日新聞からニュースの提供を受けているが、大規模災害時の際に放送で取り上げるのは、もっぱら地元のライフライン関係の情報である。これは「Radio-f」、「g-sky76.5」も同様で、地元自治体の災害対策本部からの避難所開設やインフラ関連の情報を始め、JR 等から届く情報が中心となる。道路に関しては「Radio-f」では、協定を結んでいる国土交通省中部地方整備局から届く隣接するエリアの情報も放送する予定である。あと「g-sky76.5」は静岡放送が株主で、静岡放送と関係が深く、大規模災害時には放送エリア内に関する情報のやり取りも想定されている。なお各局ともNHK や民放県域局のように局のスタッフが取材に出向くことは、復興期は別にして災害発生初期にはない。

被災した地域の市民から届く情報について、「FM Haro!」では、浜松市内の支所・協働センター・ふれあいセンターから届く市内各地の情報は放送するが、リスナーからの情報を放送することはほとんど考えていないという。これに対し浜松市のような政令指定都市と異なり、より人口規模の小さい自治体を放送エリアとする「Radio-f」では、企業防災パートナーという放送エリア内の190社程の企業とネットワークを構築して、災害時に各地の情報を電話等で伝えてもらうとともに、放送エリア内に住む30人程の契約パーソナリティからも情報提供を受けていたが、それに加えて新たに市民レポーターを募集して情報提供を受ける予定である。過去にも2011年3月に発生した静岡県東部地震の際は、リスナーから寄せられた各地の情報を、リスナーからの情報と断って放送している。同様に「g-sky76.5」でも、山間地のような災害に寄って孤立する地域を中心に、リスナーからの情報については、可能な限り自治体に裏付けをとった上で、リスナーからの情報と断って放送しようと考えている。また多くの市民に番組のゲストとして出演してもらうことをきっかけに、お互いに顔の見える関係を構築して、災害時に情報を送ってもらえる市民を増やしていきたいと考えている。

大規模災害時のSNSでの情報発信について、「FM Haro!」では、静岡新聞 SBS、国土交通省中部地方整備局が発信する情報をリポストして拡散に努めるものの、基本、限られたマンパワー

を放送に集中することになると考えている。「Radio-f」では、SNSのアカウントはあるものの、マンパワー不足で平時でも十分な発信が出来ておらず、大規模災害時にどれだけSNSを通して発信出来るかは不透明という。「g-sky76.5」では、災害時等にSNSにニュース原稿をそのまま貼り付けて流す使い方をしており、そうしたこともあって字数制限のあるXは使っておらず、もっぱらFacebookでの発信を想定している。

放送エリアに住む外国人を対象にした情報提供については、かつて「FM Haro!」では、浜松市周辺に数多く住むブラジル人向けに浜松市の提供するポルトガル語の番組を放送していたことがあったが、現在は放送を終了している。「Radio-f」では月に1回、富士市が提供する外国人向けの「ハピネス」という番組を放送しており、市内在住の様々な母語の外国人が出演しているが、ただ大規模災害が発生した場合、そうした出演者の多くは放送よりもむしろ市役所や病院等の現場での通訳に優先してまわることになると思われる。そのため「Radio-f」では、静岡県が多文化共生部が推奨する「やさしい日本語」を使って災害時に情報を伝えるよう、スタジオには「やさしい日本語」で作成した緊急時のアナウンス原稿のファイルを置いている。災害時の「やさしい日本語」の使用については、「g-sky76.5」も同様である。

大規模災害時の臨時災害放送局の申請については、各局とも立地する自治体から要請があれば直ぐに対応して、出力アップ等出来るようにしている。なお「Radio-f」は現在の出力で富士市全域をカバーしており、出力アップによって可聴エリアが拡大出来るのは隣接する富士宮市の方で、そのため臨時災害放送局の申請は富士宮市から富士市に依頼する形になるのではないかという。「g-sky76.5」も島田市全域をカバーしており、臨時災害放送局の申請はおそらく周辺自治体から島田市への依頼によって行われることになる。

2-3 JCBA東海地区協議会の取り組み

コミュニティ放送事業者の団体である日本コミュニティ放送協会（JCBA）は、「FM Haro!」代表取締役社長の久田五海が代表理事を務めており、またJCBA東海地区協議会会長も久田が務めている。各地区協議会における地元のコミュニティ放送局の加盟率は高いところと低いところがあるが、JCBA東海地区協議会には、岐阜、静岡、愛知、三重の4県の全ての地元の局が加盟している。

久田は2019年4月にJCBA東海地区協議会会長に就任して直ぐの同年6月に、JCBA東海地区協議会に加盟する29局で防災ネットワーク協定を締結し、各局が大規模災害時に放送を継続出来るよう、被災していない局が被災した局を支援するためのネットワークを構築した。2021年3月には、JCBA東海地区協議会と総務省で、大規模災害時に臨時災害放送局を開設・運用するための「災害時等における協力体制に関する協定書」を締結した。これにより災害時に自治体からの要請にもとづいて総務省が臨時災害放送局の免許を交付した後、放送で使う送信機を東海総合通信局が貸出し、それを使ってJCBA東海地区協議会に加盟する局が、人材や技術面で必要なサポートを行って臨時災害放送局の開局・運用がスムーズに出来るようになった。

そしてJCBA東海地区協議会では、2019年11月に東海総合通信局、知多半島ケーブルネッ

トワーク等と連携して、愛知県美浜町で臨時災害放送局の開設訓練を実施した。その後、総務省と協定を結んで以降は、2021年11月に東海総合通信局、シー・ティー・ワイ等と連携して三重県御幸町で、2022年9月に東海総合通信局等と連携し、「FM Haro!」、「Radio-f」、「g-sky76.5」、NPO 法人浜松ラジオ倶楽部が協力して静岡県川根本町で、2023年11月に東海総合通信局、三重エフエム放送等と連携して三重県鳥羽市で、それぞれ臨時災害放送局の開設訓練を実施した。

またJCBA 東海地区協議会では、コミュニティ放送局が個別に協定を結ぶのが難しい中部電力、東京電力といった電力会社と協定を結び、大規模災害時に原発関連の情報も入って来るよう、窓口となる担当者と連絡を取れるようにした。

あとJCBAの年会費が年間18万円とコミュニティ放送局にとってかなり高額なことから、JCBA 東海地区協議会では地区協議会の年会費を2万4000円と安価に設定し、年に3回開催される地区協議会では、これまで2021年に起きた熱海市伊豆山土石流災害の時のエフエム熱海湯河原（Ciao!）の取り組みについて話してもらい、各局で情報を共有する等、災害対応について力を入れている。

3. 九州地区のコミュニティ放送局の大規模災害対応

3-1 大規模災害に向けた準備状況

今回、取り上げる宮崎県と鹿児島県の3つのコミュニティ放送局の内、FMのべおか（FMのべおか）が純民間の局で、かのやコミュニティ放送（FMかのや）がNPOによる運営、FMきりしま（プラスきりしま）は霧島市から一部出資を受けている。開局は「FMのべおか」が2012年2月、「FMかのや」が2006年8月、「プラスきりしま」が2013年6月である。

「FMのべおか」は、2011年3月の東日本大震災をきっかけに大規模災害時におけるコミュニティ放送局の果たす役割が注目され、延岡市でコミュニティ放送局立ち上げに向けた機運が高まる中、以前からコミュニティ放送に関心のあった地域紙である夕刊デイリーを中心に、地元の事業者等が出資して開局した。開局に際して、コミュニティメディア開発推進機構⁽⁸⁾の支援を受けている。社長は、夕刊デイリーの社長が兼任している。開局のいきさつから防災に力をいれており、毎週火曜日18時からの放送で、「防災インフォメーション」というコーナーがあり、こちらは市役所、国土交通省延岡河川国道事務所、気象庁宮崎地方気象台の職員や、地元の社会福祉団体のスタッフが交代で出演して、防災に関する様々な情報を伝えている。近年、日向灘地震を経験していることで、延岡市民の防災意識は高まっているという。

「FMかのや」は、NPOを母体とした最初のコミュニティ放送局である京都コミュニティ放送（京都三条ラジオカフェ）設立の中心人物の1人である大山一行が、鹿児島県の大隅半島にある3つの自治体（鹿屋市、肝付町、志布志市）で、それぞれ立ち上げたコミュニティ放送局の1つで、「FMかのや」を中心に3局でおおすみFMネットワークを組んでいる。大隅半島は台風の被害が頻繁にあり、防災に関しては主にこれまで台風に関する放送を行ってきた。鹿屋市は中心市街地が内陸部にあるため、南海トラフ地震についても多くの市民は台風と比べてあまり意識し

てこなかったが、2024年8月の日向灘地震の際、市内で震度5弱の揺れがあったことで、やっと意識されるようになったという。

「プラスきりしま」は、2005年11月に1市6町が合併して誕生した霧島市で、市の一体化を目指す市民によるコミュニティ放送局開局に向けた動きが2008年頃から生まれ、2011年3月の東日本大震災をきっかけに翌2012年11月に母体となる運営会社が霧島市や市内の事業者の出資で設立され、翌年に開局に至った。開局のいきさつから防災に力をいれており、防災ナビという気象台の作成した「防災一口メモ」をもとにした5分間の番組を平日に2回放送する他、9月の防災の日の前後に防災特番を放送している。霧島市でも、南海トラフ地震の際の津波の高さは3メートルに満たないため、市民はこれまで地震よりもむしろ桜島の噴火の方を気にしていたが、日向灘地震の際に水源に不純物が混入して一部の地域では水道水が濁って飲めなくなったことで、鹿屋市同様、市民が地震災害を意識するようになったという。

「FMのべおか」は、夕刊デイリーのラジオ欄に毎日、番組表が掲載されることもあり、また電波の届かない山間部でもネットで聴いているリスナーが少なからずいて、市民の多くに局の存在自体は認知されているという。ただラジオを聴くリスナーの多くがNHKを聴いており、「FMのべおか」が最も聴かれているわけではない。「FMかのや」は、20年近い歴史もあって、こちらも同様に市民の多くに局の存在自体は認知されている。特に最近では県域のMBCラジオがFM放送に転換するためいくつかのAM放送の中継局の運用を休止したことで、AM放送が聴きづらくなったということもあって、代わりに前から周波数が知られている「FMかのや」を聴くリスナーが増えているという。「プラスきりしま」は、これまで何度も市報に見開きで紹介されていることもあり、一次産業従事者を始めとした自営業の市民には認知されている。ただ霧島市内には大企業の工場や自衛隊の駐屯地があり、そうしたところで他所から来て働いている比較的若い世代の人には、どれだけ認知されているか不明という。

防災ラジオについて延岡市では、災害時に「FMのべおか」の緊急割込放送が聴ける防災ラジオを、これまで700台以上、市民に販売してきた。また公民館等の公共施設にも置いている。鹿屋市では、2013年度から2015年度にかけて、防災行政無線の戸別受信機を町内会に加入している世帯に無償貸与した。ただこの個別受信機では、「FMかのや」の放送を聴くことが出来ない。その後、2016年度から2017年度にかけて、町内会に加入していない世帯の希望者に緊急告知FMラジオを貸与した。こちらは平時には、「FMかのや」の放送を聴くことが出来る防災ラジオである。なお霧島市では、防災ラジオの配布は行っていない。

自治体との防災協定はどの局も自治体と結んでおり、災害発生時に市の方から緊急割込放送を行う仕組みを構築している。「FMのべおか」では、独自に夕刊デイリーからの情報を緊急割込放送で伝えることもある。なお「プラスきりしま」では、緊急割込放送を行えるようにしているが、まだこれまで行ったことがなく、またAIアナウンサーを導入している関係で、基本、市からメールで届いた情報をAIアナウンサーが読む形となる。

大規模災害時に24時間放送を行う体制について、「FMのべおか」では常勤スタッフが2名しかおらず、基本、ほぼ毎日局に来ているチーフディレクターが1人で対応することになる。「FM

かのや」では大型台風の時には24時間放送を行っており、またその際はおおすみFMネットワークの「FM きもつき」、「FM 志布志」にも同じ放送を流している。「プラスきりしま」では、夜間や休日の人のいない時間帯に大規模災害が発生した際はAIアナウンサーが初期対応し、スタッフ全員が徒歩30分圏内に住んでいて、局まで駆け付けることになる。なお防災士の資格を持ったスタッフは、「FM かのや」には1人いるが、「FM のべおか」、「プラスきりしま」にはいない。

大規模災害時に停電が発生した際の非常用電源は各局とも確保しているが、「FM のべおか」では送信所が車で10分程離れた山の上の方にあり、発電機の燃料が数日間しか持たないため、もし道路が寸断された場合、どのように燃料を持っていくかが問題となる。「FM かのや」では、送信所には発電機があるが、中継局はUPSバッテリーのため、停電が起きた際には数時間しか持たない。また送信所も山の上の方にあり、道路が寸断されて燃料が運べない状況になって、これまでも台風で停波したことが何度かある。ただ現在、ネットでラジオを聴くリスナーが、FM波でラジオを聴くリスナーを上回るようになっており、仮に停波してもネットラジオ向けに放送を行うことになる。「プラスきりしま」も送信所が山の上の方にあり、道路が寸断された場合の燃料の運搬が課題となる。また送信所までの光回線が過去に台風で断線して停波したことがあったが、その際は断線箇所が分からず復旧に数日かかり、代わりにスマホのアプリに流れる番組の音声を、送信所で繋いで流す形でそれまで対応した。

大規模災害時に災害対策本部が立ち上がる自治体と直に繋がる専用回線はどの局も持っていないが、「FM のべおか」では市が衛星携帯電話を導入しているため、そちらで連絡が取れると考えている。また「プラスきりしま」は市役所の直ぐ近くに立地するため、必要に応じて直接出向くことを想定している。また毎週、市の職員がスタジオに来て市政情報を放送しているため、必要に応じて市の職員による直接の情報伝達も考えられる。

なお「FM のべおか」は夕刊デイリーの社屋にスタジオがあり、日頃は独自に警察や市から電話やFAXで情報を得るだけでなく、夕刊デイリーからニュースを提供されており、大規模災害時には社長や夕刊デイリーの編集局長と相談して、夕刊デイリーが集めたニュースを随時、放送で流していくことになる。

3-2 大規模災害発生初期に想定される放送

大規模災害発生時には、各局ともマニュアルにもとづいた初動対応の後、自治体等から届く地元の情報を中心に放送することになる。九州南部では大型台風が上陸する際に避難所が開設されるが、「プラスきりしま」では夜遅い時間の避難所への移動は危険なので、遅い時間は避難所に誘導する放送をあえてしないようにしている。

なお鹿児島県では、民放県域ラジオ（ラテ兼営局）の南日本放送が県内のコミュニティ放送局やケーブルテレビ局と「県内メディア防災会議」を毎年開催して関係を構築しており、県全体の情報については、「FM かのや」、「プラスきりしま」とも南日本放送からのニュースを自由に使うことが出来る。南日本放送の方でも、大規模災害時には各地域の情報をコミュニティ放送局に求めている。

ただ「FMかのや」では、おおすみFMネットワークの「FMきもつき」、「FM志布志」も含めて、大規模災害時には曾於市以南の大隅半島全域の情報の伝達に特化するため、鹿児島湾を挟んで対岸の鹿児島市を中心とした南日本放送のニュースはほとんど使うことなく、むしろ国土交通省九州地方整備局から届く地元の河川の水位等の情報や、各自治体の避難所の開設状況とかのライフラインに関わる情報を放送することになる。「プラスきりしま」では、霧島市が県庁所在地に比較的近く、スタッフが南日本放送のラジオ番組に出演して地元の情報を伝えたりすることもある。災害時には自治体、警察、消防からの情報以外に気象庁等からの情報をAIアナウンサーが読む他、南日本放送のニュースも必要に応じて利用している。

大規模災害時における市内の被災状況について、「FMのべおか」では市役所等からの情報以外に、夕刊デイリーの記者が直接取材したことを放送するとともに、これまで台風の時とかにリスナーから届く自宅周辺の情報を、リスナーからの情報とことわって流してきたことから、ある程度、顔の見える関係の信頼できるリスナーからの情報については放送することになるという。ただし新聞社が親会社ということもあり、可能な限りファクトチェックは行う。「FMかのや」、「プラスきりしま」も、同様の形でリスナーからの情報を放送するという。特に「プラスきりしま」は、20名程の契約パーソナリティが市内各地に散らばっており、またかつて局の立ち上げに関わった青年会議所や商工会議所のメンバーがリスナーにいて、そこから届く情報は一定の信頼性を担保出来るという。

放送エリアに住む外国人を対象にした情報提供は、「FMのべおか」では以前は外国人スタッフがいて英語での情報提供が可能だったが、今はないため難しい。「FMかのや」、「プラスきりしま」も、そこまで手が回っていない状態という。災害時のSNSでの情報発信については、「プラスきりしま」が最も力を入れており、これまでも日向灘地震発生時の映像や台風の際の河川の水位上昇の写真とかをこまめにアップしている。

大規模災害時の臨時災害放送局の申請について、各局とも出力アップは直ぐに可能である。ただどの局も大規模災害時の臨時災害放送局へ移行することについて、これまで自治体と細かく協議してはいない。なお「プラスきりしま」では臨時災害放送局に移行して出力を100Wにアップしても、山に囲まれている関係で多少放送はクリアになっても届く範囲は限られるが、ただ隣接する自治体でコミュニティ放送局のない湧水町に放送を届けるため、どこかに中継局を設置するのは有効かもしれないという。

あと九州では日本コミュニティ放送協会（JCBA）の加入率が低く、今回、ヒアリングした3局とも入会していない。「FMのべおか」では、2024年に宮崎市の「サンシャインFM」の開局25周年をきっかけに、日向市の「FMひゅうが」とともに県内3局で防災の日に集まり、大規模災害時における相互支援の話をしたものの、具体的な取り組みについてはまだ決まっていない。鹿児島県では南日本放送を中心とした「県内メディア防災会議」が、ある意味で県内のコミュニティ放送局を繋ぐJCBAのような役割を果たしているが、大規模災害時の他のコミュニティ放送局との相互支援については話し合われていない。ただ「FMかのや」ではおおすみFMネットワークの3局が隣接しているため、もし大規模災害時にどこかの局のスタジオが使えなく

なった場合、送信所のチューナーを他局に合わせて、その放送を流すことが考えられるという。

4. 東海地区、九州地区の局の大規模災害対応の比較

今回、東海地区と九州地区のコミュニティ放送局関係者へのヒアリングを通して、いくつかわかったことについて整理する。ヒアリングしたいずれの局も、開局から年数が経つ中、県域局のある県庁所在地と異なり、ケーブルテレビ局を別にすると主に地元の情報を伝える唯一の放送局ということもあって、多くの市民に認知されている。

まず大規模災害に向けた準備状況について見ると、平时にコミュニティ放送局の放送が聴ける緊急告知防災ラジオの配布については、これは各自治体の施策によるものなので、「Radio-f」の立地する富士市のように格安で市民に有償配布して広く普及している自治体もあれば、配布を行っていない自治体もある。どの局も放送エリア内の自治体と防災協定を締結しているが、必ずしも災害発生時に緊急割込放送が行える仕組みを構築しているわけではない。大規模災害時にスタッフが局に集まって24時間生放送を行う体制になっているかについては、どの局もそのために可能な努力はするものの、「FM Haro!」のように災害対策本部の立ち上がる市役所から放送可能な局は別にして、特に「FMのべおか」のように常勤スタッフが2名しかいない局では、かなりの困難が予想される。契約パーソナリティも含めて防災士の資格を持つスタッフがいる局は半分で、常勤スタッフが日常業務に追われて防災士の資格取得に必要な時間がとれないという声もうかがった。どの局も非常用電源は確保されているが、一部の局を除いて送信所、中継局の非常用電源への燃料供給が課題となる。また市役所にスタジオのある「FM Haro!」や市役所近くに立地する「プラスきりしま」は別にして、大規模災害時に自治体の災害対策本部に繋がる回線の確保も課題となる可能性がある。

大規模災害初期に想定している放送内容として、どの局も県域局と棲み分けて自治体等からの情報を中心に地元の特化した放送を行うことになるが、地域紙の夕刊デイリーと一体となった「FMのべおか」では、夕刊デイリーの記者が災害現場で直接取材したニュースも放送される。被災した地域のリスナーから届く情報について、浜松市のような政令指定都市に立地する「FM Haro!」ではほとんど考えていないが、より人口規模の小さい自治体を放送エリアとし、ある程度、顔が見えて一定の信頼関係のあるリスナーを多く抱えているコミュニティ放送局では、可能な範囲で自治体等からの情報と照合してファクトチェックをした上で、リスナーからの情報とことわりを入れて放送するという。外国人向けの放送での情報提供については、静岡県が推奨する「やさしい日本語」を使っている情報伝達以外、どの局も特に想定していない。臨時災害放送局の申請については、各局とも自治体から要請があれば対応して、出力アップ可能である。

東海地区と九州地区のコミュニティ放送局の大規模災害対応に関して大きく異なるのは、日本コミュニティ放送協会（JCBA）の地区協議会の担っている役割だろう。東海地区（岐阜、静岡、愛知、三重の4県）には現在、31局のコミュニティ放送局があるが、全てJCBAに加盟しており、加盟率100%である。一方、九州地区（沖縄を除く）には現在、41局のコミュニティ放送

局があるが、JCBAに加盟しているのは19局で、加盟率46%である。今回、調査対象とした宮崎県では3局中2局、鹿児島県では13局中2局が加盟している状況である。

このように九州地区のコミュニティ放送局のJCBAの加盟率が低い理由として、今回のヒアリングを通してうかがったのが、費用対効果が見込めないという点である。JCBAの年会費は（地区協議会の年会費を別にして）年間18万円で、特に経営規模の小さいコミュニティ放送局にとって高額であり、また多くのコミュニティ放送局にとってJCBAに加盟するインセンティブとなるのが、地区協議会の活動を通じた近隣のコミュニティ放送局との関係構築である。だが宮崎県では県内の3局が独自に関係を構築して、大規模災害時における相互支援についての話し合いをスタートさせており、また鹿児島県では南日本放送の「県内メディア防災会議」を通して県内のコミュニティ放送局は相互に関係を構築している。

ただ近い将来、南海トラフ地震が発生することを考えると、東海地区だけでなく九州地区でも、各県内だけでなく九州地区全体で被災していない局が被災した局を支援するためのネットワークの構築や、コミュニティ放送局のない地域で、必要に応じて臨時災害放送局を円滑に開設・運用するための訓練等を行うことが望まれる。そのためにもJCBA九州地区協議会での災害対応に向けた取り組みの拡充と、加盟する各局にとって費用対抗が見込めるインセンティブの提供により加盟率を拡大し、九州地区のコミュニティ放送局が一体となって大規模災害対応に向けた取り組みが進むことを期待したい。

-
- (1) 公益財団法人放送文化基金 2023年度人文社会・文化助成「災害時のラジオの役割と他メディアとの連携に関する調査研究」
 - (2) 2025年1月23日に行った、浜松エフエム放送代表取締役社長（一般社団法人日本コミュニティ放送協会代表理事兼日本コミュニティ放送協会東海地区協議会会長）の久田五海、営業企画部の新村亮史、総務主任の橋本由喜子へのヒアリングによる。
 - (3) 2025年2月28日に行った、富士コミュニティエフエム放送営業部長の佐野智恵子へのヒアリングによる。
 - (4) 2025年2月28日に行った、FM島田代表取締役の中根弘貴へのヒアリングによる。
 - (5) 2024年12月12日に行った、FMのべおかの甲斐寛章チーフディレクターへのヒアリングによる。
 - (6) 2024年12月14日に行った、NPO法人かのやコミュニティ放送パーソナリティの前原さとみ、岩根文雄へのヒアリングによる。
 - (7) 2025年3月14日に行った、FMきりしま事務局長の鳥丸恵介、技術・制作部リーダーの武亮介へのヒアリングによる。
 - (8) 合同会社コミュニティメディア開発推進機構は、山口県宇部市のコミュニティ放送局であるエフエムきらら（FMきらら）の井上悟代表取締役が設立した、コミュニティ放送局開局のコンサルティング事業を行う企業である。

『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ヵ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・エッセイ、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のサイトに公開されるとともに、法政大学機関リポジトリを通し、オープン・アクセス・ジャーナルとして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、研究論文、研究ノート・エッセイ、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) 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。
- (3) 資料は、メディア情報リテラシーに関する情報提供。
- (4) 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。

- (5) 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4,000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約(日本語)を400字以内でまたは、「英文要旨(300語 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。
(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)
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、
論文28ページ(40,320字)以内
研究ノート・エッセイ・報告・評論・資料等は12ページ(20,160字)以内
書評3ページは(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 Time New Roman 10.5 ポイント」とすること。

メディア情報リテラシー研究
第7巻第1号 2026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