

グローバリゼーションと教育 2

ーグローバルな課題に向き合う見方・考え方、資質・能力の育成ー

Globalization and Education 2

～Teaching for perspectives/ideas, quality/ability to face global issues～

宮蘭 衛・田中一裕・雲尾 周・相庭和彦¹⁾

はじめに

本論は、「グローバリゼーションと教育」をテーマとする共同研究の第2弾である²⁾。

2020年初めからの新型コロナ・ウィルス感染症の地球規模での感染拡大(パンデミック)とそれへの世界各国の対応を通して、私たちは、現代社会がもの・ひと・こと(情報)の地球規模での移動とネットワークを形成していること、地球の隅々まで緊密な相互依存関係にあること、この地球社会を共に生きる人類の一員として共同して現代社会の課題に向き合うことが必要なことを、改めて切実感をもって理解しつつあるのではなかろうか。

グローバルな規模での移動・交流とネットワーク、そして相互依存関係は、日々、新潟で暮らす私たち一人一人の生活現実に影響を及ぼし、また新潟から国内外の様々な地域への日常的な関わりをもたらしている。地域の日常生活は地球の隅々までネットワーク化され、相互依存関係にある現代のグローバル社会の一現実なのであり、それ故に新潟という地域において、グローバル社会の地球的課題に関心を寄せ、地域の生活現実の中に地球的課題を捉え、未来への展望を切り開く力が求められる。

このような歴史的現実認識に基づき、本論では小学校教育・高校教育・大学教育・成人教育の領域において教育実践研究に取り組んでいる4名の論者が、グローバルな課題をどう捉え、それに向き合うための見方・考え方や資質・能力をどのように育むことが可能なのか、各章において各専門の観点からの試論を提起する。所属は異なるが、いずれの論者も教職大学院の授業を担当している。本論は、学部及び教職大学院の教員養成・研修機能の充実と教育研究活動を高めることに寄与するものと考えている。

1. 小学校低学年生活科実践のグローバルな射程

～身近な生活環境と地球環境・グローバルな課題を繋ぐ生活科の可能性～

本章では、身近な生活圏での活動的・体験的学びを方法原理とする小学校低学年生活科学習指導の意義を、グローバルな環境問題への射程という観点から論じる。

1. 身近な生活環境に対する子どもの「気づき」を育む小学校低学年生活科

2021.10.25 受理

1) 各章の担当者は、以下の所属である。

○宮蘭衛 雲尾周 相庭和彦 新潟大学教職大学院所属

○田中一裕 新潟大学創生学部所属 現代社会文化研究科 教職大学院兼任

2) 相庭和彦、宮蘭衛「グローバリゼーションと教育 1 グローバリゼーションという現象を教育実践化するために」(『新潟大学教育学部紀要』第13巻2号, 2021年)

(1) 身近な生活環境・自然環境とグローバルな課題を繋ぐ見方・考え方

地球温暖化による気候変動が人間の活動に起因する差し迫った人類的課題（気候危機）であることが、IPCC第6次報告書に明記された¹⁾。また、米プリンストン大学上席研究員・真鍋淑郎氏が「温暖化の予測法開発」によって、2021年ノーベル物理学賞を受賞したことは記憶に新しい²⁾。「100年に1度」の規模と称される猛烈な大雨が、近年では毎年のように日本国内のみならず世界各地で発生する現実がある。報道では、地球温暖化との関係が指摘される。地球温暖化問題をはじめとして、今日のSDGsの取り組みに見られるように、現代社会の課題に向き合いグローバルな視野から持続可能な地球環境と社会のあり方を考え、次の社会を構築することに参画する力を育むことが、現代社会における重要な教育課題となっている。

地球規模の気候変動の影響は、世界各地のそれぞれの地域の地理的条件等に応じて、具体的な現象として現れるだろう。そして、私たちが生活している身近な地域の自然環境の変化は、グローバルな規模での気候変動の一側面であることを示唆する研究が深められつつある。例えば2020年末には、40年間の調査データを基に、富士山の森林限界が上昇しているとの研究成果を、新潟大学・崎尾均教授が発表している。新聞では「温暖化原因？ 富士山の森林限界上昇」との見出しを付けて研究成果を紹介している³⁾。地球環境問題は、私たちの生活環境・自然環境から遠くの外側にある現象・問題ではなく、私たちの身近な生活環境・自然環境の変化は地球環境全体の変化の一部なのだという見方・考え方への根拠を示している。

日本の国土に暮らす私たちの多くは、日々の日常生活の中で四季の移ろいや変化を実感し楽しむことができる。だが日々の暮らしの中では、生活環境・自然環境のわずかな変化にはなかなか目が向かないし、またそれに気付きにくい。だからこそ、その生活環境・自然環境への関心を育み、気付きの窓口を開き、自覚的に「観る眼」を耕し、視野を広げることで生活を豊かにする教育の役割が重要になる。それには、自覚的持続的に日常生活の中で環境への関心・気付き・視野を育むことが大事だろう。その可能性を小学校低学年入門期の1教科である生活科に求め、生活科の学習のあり方について学ぶ教員養成学部での体験的な活動の意義について論じるのが、本論のねらいである。

小学校教育のスタートに位置する低学年生活科は、自分自身の身近な生活環境の中で、具体的な活動や体験を通して自然・社会・人々と自分自身との関係への「気付き」を育み、生活を豊かにする資質・能力を育むことをねらいとする教科である。具体的な活動や体験を通して学ぶ生活科は、低学年段階の教育としての価値のみならず、その後の教科での学びや学問的探究の基盤となる教科であると筆者は考える。

(2) 活動や体験を通して身近な生活環境への「気付き」を育む生活科

生活科は1989年の小学校学習指導要領改訂によって、小学校低学年1年生～2年生の理科・社会科を廃止して、新たに設けられた教科である。生活科新設から既に30年余りが経過し、実践も定着してきた。ここでは、理科・社会科廃止の是非には触れない。

1989年『小学校学習指導要領』（文部省 平成元年3月）では、新設された生活科の目標は、以下の通りであった。

具体的な活動や体験を通して、自分と身近な社会や自然とのかかわりに関心を持ち、自分自身や自分の生活について考えさせるとともに、その過程において生活上必要な習慣や技能を身に付けさせ、自立への基礎を養う。

生活科にとっては第3次改訂にあたる、2017(平成29)年の『小学校学習指導要領』（文部科学省）では、全ての教科で目標の記述構造が統一された。下記のように、生活科も同様の記述構造となった。だが、生活科の目標は、新設当時から基本的には変わらず受け継がれている。

具体的な活動や体験を通して、身近な生活に関わる見方・考え方を生かし、自立し生活を豊かにしていくための資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 活動や体験の過程において、自分自身、身近な人々、社会及び自然の特徴やよさ、それらの関わり等に気付くとともに、生活上必要な習慣や技能を身に付けるようにする。
- (2) 身近な人々、社会及び自然を自分との関わりで捉え、自分自身や自分の生活について考え、表現することができるようにする。
- (3) 身近な人々、社会及び自然に自ら働きかけ、意欲や自信をもって学んだり生活を豊かにしたりしようとする態度を養う。（下線筆者）

生活科では、一人一人の子どもが自分自身の身近な生活環境を学習の場・対象として、「具体的な活動や体験を通して」学ぶことを方法原理として、「自分と身近な社会や自然とのかかわりに関心」を持つこと、「自分自身、身近な人々、社会及び自然の特徴やよさ、それらの関わり等に気付く」ことをねらいの一つの柱としている。

生活科にとっては最初の改訂となる1998年の学習指導要領から、1年・2年の目標記述の中に、活動や体験を通しての「気付き」が明示されるようになった。活動・体験ありきの生活科ではなく、それらを通しての「気付き」を促し、その質を高めることの重要性が指摘されるようになった⁴⁾。そして、前記2017(平成29)年学習指導要領生活科では、教科目標の中に「気付き」が明記されている。

「気付き」について、『小学校学習指導要領解説 生活編』(文部科学省、平成29年7月 pdf版)では、以下のように説明している。

生活科という気付きとは、対象に対する一人一人の認識であり、児童の主体的な活動によって生まれるものである。そこには知的な側面だけではなく、情意的な側面も含まれる。自分が「あれっ」「どうして」「なるほど」などのように何らかの心の動きを伴って気付くものであり、一人一人に生まれた気付きは吟味されたり一般化されたりしていないものの、確かな認識へとつながるものとして重要な役割をもつ。無自覚だった気付きが自覚されたり、一人一人に生まれた個別の気付きが関連付けられたり、対象のみならず自分自身についての気付きが生まれたりすることを、気付きの質が高まったという。気付きは確かな認識へとつながるものであり、知識及び技能の基礎として大切なものである。(pp.12～13 下線筆者)

「気付き」とは「知的な側面」だけではなく「情意的側面」も含むものであること、その「気付き」は「無自覚な気付き」、「自覚された気付き」、「個別の気付き」、「関連づけられた気付き」、「自分自身についての気付き」等々、「気付きの質」の高まりが期待されていることが指摘されている。

「気付き」概念の多様性・深さを理解するには、英訳(仮訳)との対比が参考になる。文部科学省ホームページには、2008(平成20)年学習指導要領の「英訳(仮訳)」が掲載されている。1年と2年の目標・内容記述における7カ所の「気付き」は、以下の5つの英語で表されている。

- (目標1) to appreciate their locality
「地域の良さに気付き」
- (目標2) become aware of beauty in nature
「自然のすばらしさに気付き」
- (目標3) To help pupils recognize their own strength and potential
「自分のよさや可能性に気付き」
- (目標4) what they have sensed and enjoyed,
「気付いたことや楽しかったこと」
- (内容5) To enable pupils to sense that conditions of life change
「生活の様子が変わることに気付き」
- (内容6) to recognize the charm and wonder of such objects and things
「その面白さや自然の不思議さに気付き」
- (内容7) to realize that they are living and growing
「生命をもっていることや成長していることに気付き」
(下線筆者) (「」内は、学習指導要領の該当箇所記述)

appreciate, aware, recognize, sense, realize の5つの動詞である。

同じ「気付き」でも、「良さが分かる」「気付いている状態」「見覚えがあることに気付く」「五感を通して気付く」「考えて新たに気付く」等の意味を持つ、多様で豊かな思考活動を内包する概念であることが、この英訳(仮訳)との対比から理解できる。

2. 「生活科教育法」の取り組みから生活と科学、グローバルな課題との関係を探る

(1) 生活科の学習内容と「学内の春の色を探そう」の活動設定

本節では、筆者が担当してきた教職必修科目「生活科教育法」(半期、2単位)において、大学生対象に組

織した「学内の春の色を探そう」の活動とその振り返りの事例（2017年度前期）を手がかりにして、身近な生活環境を意識的に「観る」活動を通して学生の「気付き」を促す活動について紹介する。

生活科の内容は、以下の(1)～(9)によって構成されている。ここで紹介する「学内の春の色を探そう」の活動は、「(1)学校と生活」を活動の場として、「(5)季節の生活と変化」を主たる内容と見立てて構成したものである。

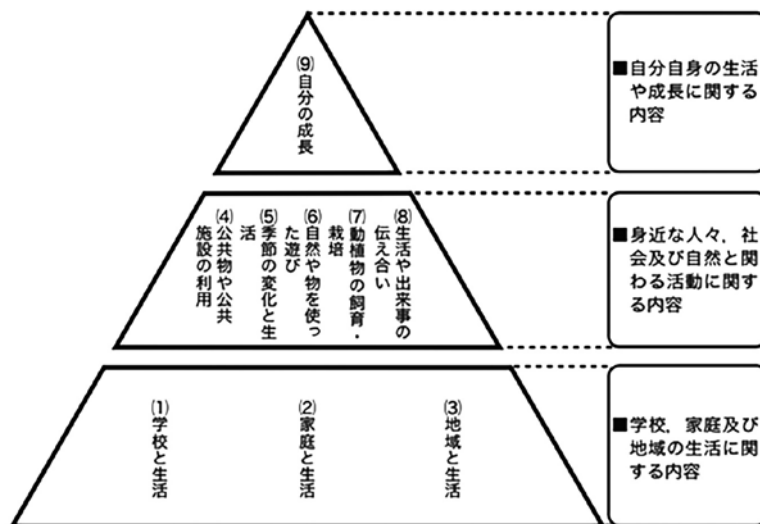


図1-1 生活科の内容のまとめ

（『小学校学習指導要領解説 生活編』文部科学省，平成29年7月 pdf版 p.26）

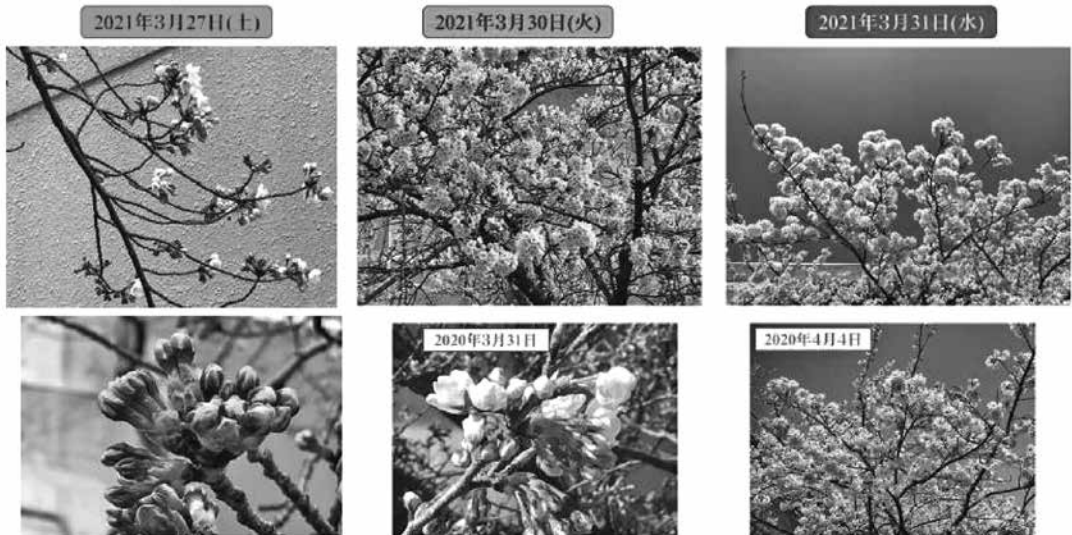
1) なぜ、「生活科教育法」で「学内の春の色を探そう」の活動を組織するのか

本活動設定の理由は、2つある。1つは、小学校生活科の内容に即して、体験活動を組織して、受講生がその探検活動を通して「具体的な活動や体験を通して」学ぶ生活科の学習指導の原理を体験的に学ぶこと、そしてその活動を振り返ることで、生活科における活動や体験の組織の価値・意義への気付きを促すことである。

春は入学式・新学期がスタートする時期であり、受講生にとっても春の季節の中で新たな生活や学習がスタートする。小学校に入学し、生活科の学習に取り組み始める小学校1年生は、丁度この時期、新しい生活・学習の場である学校の探検活動に、2年生は学校や地域をフィールドとして春探しなどの地域探検活動に取り組む時期でもある。そのタイミングに合わせて、上記生活科内容の(1)・(5)に即して、本講義でも体験的な学びとして学内の探検活動の場を組織することがタイムリーであるとの判断がある。本講義の受講生は、教育学部2年生以上の学生である。受講生一人一人は、入学後、何度も歩き、関わり、見てきたはずの学内の生活環境・自然環境を意識的に「観る」ことで、自分自身が普段学内の環境をよく見ていなかったことへの気付きや新たな見方・考え方への気付きが生まれると考えた。

もう一つの理由は、近年、春の到来が早まっているという、筆者自身の生活感覚に基づいた個人的な気付きがある。筆者は、新潟での生活が今年度で34年目になる。30年前頃には、大学西門の八重桜が満開になるのはゴールデンウィーク後半の5月初め頃だったと記憶している。しかし、その開花時期が早くなっていることを感覚的に感じていた。そのため、機会をみて意識して桜の開花状況に関心を寄せ、写真に撮り集め、またその裏付けとして新潟気象台発表の新潟市の桜の開花日・満開日のデータ収集を2004年に行った。直近の写真とデータを示す。

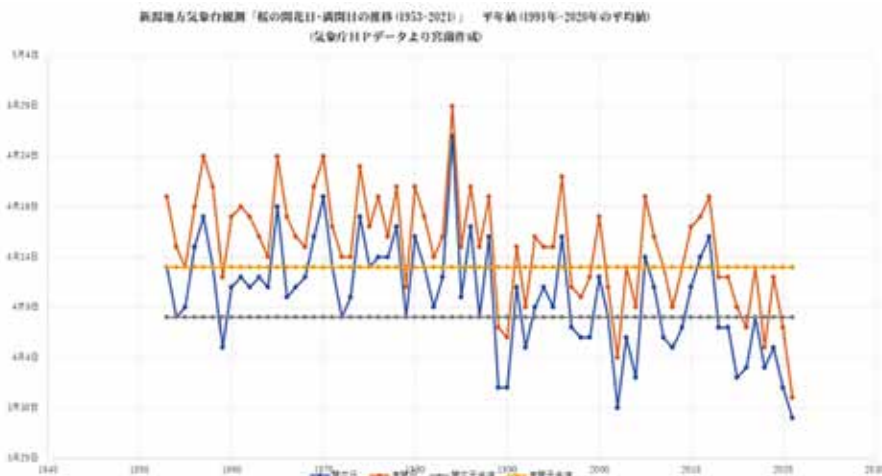
2020年・2021年の教育学部玄関前 桜の開花・満開日



私の記録写真(ソメイヨシノ)では、昨年に比較して開花日・満開日共に、今年が4日間早くなっている。しかも、今年は3月末には満開となっている。たまたまこの1年間の、そして新潟大学での特殊な現象かもしれない。そこで、新潟地方気象台の標本木(ソメイヨシノ)による開花日・満開日の推移(1953年～2021年)を、気象庁HPのデータから作成して確認した。

それが、下記の「新潟地方気象台観測 『桜の開花日・満開日の推移(1953-2021)』」のグラフである。1991年から2020年までの過去30年間の平均値である「平年値」は、開花日が「4月8日」、満開日が「4月13日」である。

1990年代以降、開花日・満開日共に「平年値」より早まる傾向が読み取れる。ちなみに、筆者が2004年に新潟地方気象台で1953年から2004年までのデータを収集した時には、1971年から2000年までの30年間の「平年値」は、開花日が「4月11日」、満開日が「4月16日」であった。その時から、「平年値」が共に3日早くなっている。生活の中で感じ、捉えた現象がこのようなデータで裏付けられる。勿論、地球温暖化の



グラフイー1 新潟地方気象台観測 「桜の開花日・満開日の推移(1953-2021)」

影響とは断言はできないが、新潟の春の到来が早まりつつあることがデータからも見て取れる。

4月入学式の頃には、既に満開の時期が過ぎているという現象も現れている。満開の桜の下を歩いて入学式に向かうという光景が、この新潟の地でも、いつしか見られなくなるかもしれない。

学内の桜を意識した探検活動の内容は、生活環境・自然環境を意識的に観ることで、日常の生活と科学を結び、グローバルな課題への繋がりが見えてくることを学ぶための、身近で適切な教材になると考える。

探検してみるとそのイメージとは異なる春の自然の様子に気付き、自覚的に生活環境・自然環境を観ること、「観る眼」を持つことの意義を理解するようになると思う。教員を志望する学生自身が、そのような体験を通しての気付きと「観る眼」を持ち、子どもの学習指導に向き合えるような力・姿勢を育てることが、生活科教育法での学習指導のポイントである。

2) 教職科目「生活科教育法」での「学内の春の色を探そう」の実際

① 実施年度・受講生等

2017年4月 教育学部2.3.4年生

② ねらい

○春の色のイメージを描いた上で、学内の春の色探しの探検活動を行うことで、生活環境・自然環境に自ら関わり、意識的に観る活動に取り組むことが、春の生活環境・自然環境の様子やそれらの環境への自分自身の関わり方について気付くことができる。

○「具体的な活動や体験を通して学ぶ」生活科の学習方法について理解できる。

③ 展開

○「四季のイメージを色で表してみよう」(個人)

「春の色は何色？」

○「学内で春の色を探してみよう」(小グループ活動)

○「集めた自然の色について、気付いたこと、発見したことを仲間と交流しよう」

○「活動の振り返り～自然や身の回りのことについて、何かを知ったり、発見したりする上で、現場に足を運び探検することには、どのような価値や意義があると思うか～」

④ 実際とその考察

「春の色のイメージ」について、受講生の内2年生の143の回答内訳を分析した。桜からイメージする「ピンク・桃色・桜色」(121)が圧倒的多数であった。以下、「緑・黄緑」(11)、「黄色」(7)、「白」(2)、「薄紅・紫」(各1)である。

そのイメージを共有した後、「学内の春の色探し」の活動を組織した。活動の後、気付いたこと・発見したことを小グループで共有した。最後に、「活動の振り返り」を行った。一例を紹介する。

春という暖かい気候から、色も暖色でパステルのイメージが強かったが、探検してみると寒色や原色も沢山あった。自然の色を集めようと最初に言われたときは、植物に目が行きがちだったが、花をよく見るとハチがいたり、かがんで地面を見てみるとダンゴムシがいたり、たくさんのいきものがいることに気が付いた。又、歩いている途中には、鳥の鳴き声が聞こえてきた。実際に現場に足を運び探検をしてみることで、普段見過ごしていることに目を向けることになると感じた。また、あるものに対して自分は固定概念のようなものがあり、他人と意見を交換すること、目で見て耳で聴いて手で触れることで、自分の考えが変化し、新たなものの見方ができるようになると考えた。

(2年生 下線部筆者)

上記の英語表記を参考にすると、「知っていることや見覚えのあることを改めて確認する」という意味での「気付き」の記述はここには見られない。むしろ、五感をフルに使って対象に関わることで春の自然の多様な姿への新たな気付きが生まれ、その行為を振り返り考えることで探検活動の価値・意義を自ら新たに見いだしていることが窺える。

そのほかにも、下記のように、身近な生活環境・自然環境に意識的に関心を持ち対象に関わる学習活動の価値について、自分自身の新たな気付きを述べたものがあつた。

普段、特に何かを考えて、自然を見てはいないと思うので、今まで気付いていなかったことを、自分の目で発見すると、身の回りのものに興味・関心を持ちやすくなったと考えた。そのため、このような活動は、授業が終わった後に、子どもたちが学びを生かしやすいたと考えた。

(3年生 下線部筆者)

身近な生活環境・自然環境に意識的に目を向け、自ら関わる行為を通して学ぶことの価値・意義への気付きが生まれている。

最後に、実践上の取り組み課題を2点述べて、本論のまとめする。

この活動を通して、本論のテーマとして設定している生活と科学・学問を繋ぎ、グローバルな課題への展望を学習者が持てるようにするためには、まずは日常の生活環境・自然環境を意識的に観る眼が必要なことを導き出す場の設定が必要だということである。具体的な活動や体験を通してつかみ取った事実を抽象化された学問や科学の成果と結びつけ、グローバルな課題への関心・問題意識を育むには、このような体験的な活動での気付きをお互いに共有し、その中から学問的・科学的な知見の必要性への気付きを促す場の設定が必要だということである。子どもたちの生活科の学習を豊かにするためには、教職を目指す学生の学習の場で、生活経験を深めその経験内容を科学・学問、そしてグローバルな課題と往還的に繋ぐ学びの経験を意図的に組織することが重要だろう。

もう一つは、自分自身を取り巻く生活環境・自然環境に対して、意識的・持続的に関心を持ち続けるという、学びに向かう力を育むことである。今日、学びに向かう力は、子どもに求める資質・能力とされている。だが、それらの資質・能力は子どもだけに必要なのではなく、実は教師も含めて現代社会に生きる市民(大人)に課されたテーマでもある。文字通り一体化したこのグローバル社会を子どもと共に生きる大人・市民として、教師自身も自己の生活のあり方を見つめ直し、生活環境・自然環境への意識的・持続的な関心を持って、学び続けることが求められているのだろう。そこに新たな教育実践を切り拓く道が見えてくるのではなかろうか。

(担当:宮衛衛)

【注】

- 1)『日本経済新聞』(2021.8.10 朝刊) 1面・3面 等
- 2)『朝日新聞』(2021.10.6 朝刊)1面 等
- 3)『新潟日報 モア』(2020/12/06 10:15)
- 4) 朝倉淳「生活科における『気付き』の概念についての基礎的研究～学習指導要領と指導要録の分析を通して～」(『日本教科教育学会誌』第26巻第4号, 2004.3)

Ⅱ. 国際理解教育ワークショップの実施前後における授業案作成に対する認識の変化

1. はじめに

新潟大学創生学部では、「地域・国際交流A」の講義を2年次以降の選択科目として実施しており、本年度は13名の学生が受講している。講義の具体的内容は、(公財)新潟県国際交流協会が主催する国際理解ワークショップ事業に参加し、国際理解ファシリテーターとして、学生自身が構成した国際理解ワークショップを、新潟県内の小中高校で実施するものである(2021年度参加大学:新潟国際情報大学、敬和学園大学、新潟県立大学、上越教育大学、新潟大学)。参加大学は、大学内で複数のグループを形成し、それぞれのグループが「世界の現実」「世界の不平等」「異文化理解」の3つのテーマにもとづく国際理解ワークショップを構成する。その後、新潟県国際交流協会が新潟県内の小中学校・高校で募集をおこない、実施学校先を選定する。2021年度は新型コロナウイルスの影響により、新潟大学のグループは高等学校に対してオンラインで実施した。

本研究では、教職に関する講義など未経験の創生学部の学生が、「地域・国際交流A」における国際理解ワークショップの授業案の作成から実施までのプロセスにおいて、授業案の作成における授業目的・授業内容・方法の設定、グループワークの具体的実施方法などの設定において、授業実施後の振り返りから実施前の予想と異なった点や難しかった点を明らかにすることで、授業案の作成における最初のつまづき点や困難な点

を明らかにすることを目指す。

2. 国際理解教育授業案作成について

今回、高等学校1年生を対象に実施するために、3グループがそれぞれ「日本のなかの外国：エスニックタウン探訪」「人種差別とたたかうスポーツ」「守るべきは「だれ」の暮らしか」のテーマを設定し、2時間の授業案の作成と実践に取り組んだ。

創生学部の講義において、研究内容の発表などのプレゼンの機会は1年生の初期の講義より多く、そのためパワーポイントを使用しているプレゼン資料の作成やプレゼンそのものに対して、一般の学生より高いレベルのスキルを身につけていると言える。しかし小中高校生を対象とする授業を作成するなど教職関連の講義を受けた学生はほとんどいないことから、今回は全員が初めて授業案を作成することとなった。さらに高校生を対象とした授業についても未経験であるため、学生が作成した授業案にもとづき、担当教員とともに複数の模擬授業を実施し、当日の授業に臨んだ。特にグループワークを実施することを授業案に盛り込んでいるため、高校生のグループワークにおける反応や所用時間などを考慮した内容の作成には時間をかけ、内容や方法などを調整しながら作成に取り組んだ。また今回は新型コロナウイルスの影響を考慮し、zoomを利用したオンラインによる授業案作成となった。

3. 大学生対象のアンケート調査結果について

(1) 国際理解ワークショップ実施前の授業構成・実施について8項目 (n=12)

回答は5段階評価として、質問に対して「最もそう考える」を5ポイント、「まあまあそう考える」4ポイント、「どちらともいえない」3ポイント、「あまりそう考えない」2ポイント、「そう考えない」1ポイントとした（詳細については論文末の資料を参照）。

①<質問項目>実施前に「zoom ミーティングにより国際理解教育を実施することについて」不安か？

平均3.58 (SD = 0.63)

②<質問項目>実施前に「高校生への国際理解教育の授業の目的を作成すること」について不安か？

平均3.33 (SD = 0.86)

③<質問項目>実施前に、zoom ミーティングにより国際理解教育を実施することで、「オンラインでうまく目的が達成できる」と思っていたか？

平均2.50 (SD = 0.75)

④<質問項目>実施前に、「高校生への国際理解教育の授業内容を作成すること」について不安か？

平均3.33 (SD = 0.89)

⑤<質問項目>実施前に、zoom ミーティングにより国際理解教育を実施することで、「オンラインでうまく内容が伝わる」と思っていたか？

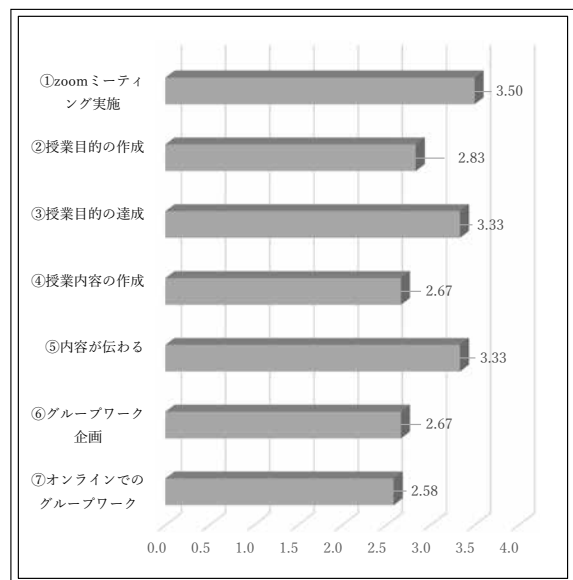
平均2.50 (SD = 0.75)

⑥<質問項目>実施前に、「高校生とのグループワークの企画をすること」について不安か？

平均3.33 (SD = 0.89)

⑦<質問項目>実施前に、zoom ミーティングにより国際理解教育を実施することで、「オンラインでうまくグループワークができる」と思っていたか？

平均2.33 (SD = 0.56)



グラフⅡ-1 授業実施前の予想について

⑧<質問項目>その他、実施前に、心配・不安だった点について

<回答・自由記述>

- ・zoomで授業を行うのが初めてだったので不安だった。

(2) 国際理解ワークショップ実施後の授業構成・実施について10項目 (n = 12)

回答は5段階評価として、質問に対して「最もそう考える」を5ポイント、「まあまあそう考える」4ポイント、「どちらともいえない」3ポイント、「あまりそう考えない」2ポイント、「そう考えない」1ポイントとした（詳細については論文末の資料を参照のこと）。

⑨<質問項目>実施後の感想として、全体としてzoomの通信についてうまくいったか？

平均4.08 (SD = 0.76)

⑩<質問項目>実施後に、zoom ミーティングにより国際理解教育を実施し、「オンラインでうまく目的が達成」できたと思うか？

平均4.08 (SD = 0.36)

⑪<質問項目>実施後に、zoom ミーティングにより国際理解教育を実施し、「オンラインでうまく内容が伝わった」と思うか？

平均4.08 (SD = 0.46)

⑫<質問項目>前の質問で「あまりうまく伝わらなかったと思う」「うまく伝わらなかったと思う」にチェックした人：その理由はどのようなところか？

<自由記述>

- ・生徒のリアクションが見えづらく、伝わっていることを確認しながらの進行ができなかった。

⑬<質問項目>実施後に、zoom ミーティングにより国際理解教育を実施し、「設定した内容は高校生にとって理解できた」と思うか？

平均4.25 (SD = 0.38)

⑭<質問項目>前の質問で、「あまりうまく理解されなかったと思う」「理解されなかったと思う」にチェックした人：その理由はどのようなところか？

<自由記述>

- ・生徒のリアクションが分かりづらかった

⑮<質問項目>zoom ミーティングにより国際理解教育を実施後、「オンラインでうまくグループワークができた」と思うか？

平均4.17 (SD = 0.56)

⑯<質問項目>前の質問で、「あまりうまくできなかった」「うまくできなかった」にチェックした人：その理由はどのようなところか？

<自由記述>

- ・生徒から自主的に意見が上がる事がなかったから

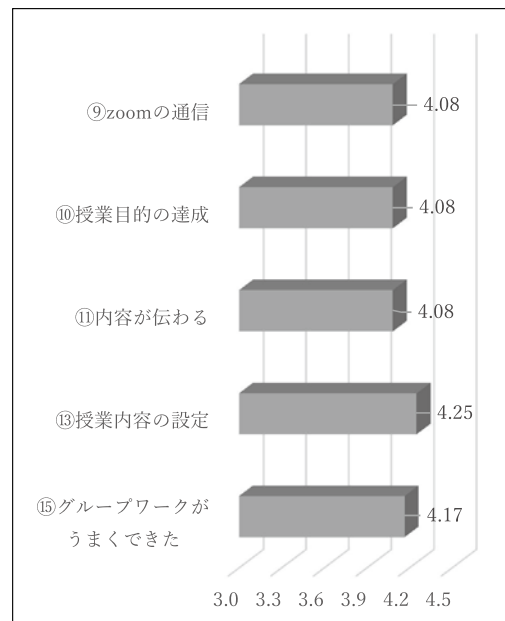
⑰<質問項目>その他、実施後、うまくいかなかったと考える点について、いくつでもあげてください。

<自由記述>

- ・質問等聞いた際に、生徒からは特に無かったようでよくわからない時間ができてしまった点。

⑱<質問項目>実施後、この講義を通して学んだ点や、自分の力になったと考える点などを自由に記入してください。

<自由記述>



グラフⅡ-2 授業実施後の振り返りについて

- ・順序立てる事が難しい内容をいかに伝えるか考えたり、台本を用意せずに本番にうまく伝えたりする方法を少し心得たと思う。
- ・授業を受ける相手側の立場になって、どんな授業を作れば分かりやすいのか、ということを考えられたことが良かったと思う。
- ・グループワークの問いかけをどのように設定したら良いか学んだ。時間内に考えて意見を言ってもらうには、質問を具体的にする必要があると分かった。
- ・大勢の人の前で、伝えたいことを伝える事の難しさや準備の必要性をよく感じる事ができた。

4. 授業実施前後の認識の比較

授業実施前後の授業に対する認識を比較する。

(7)zoom ミーティングに対する実施前の不安と実施後の認識として、質問事項①と⑩

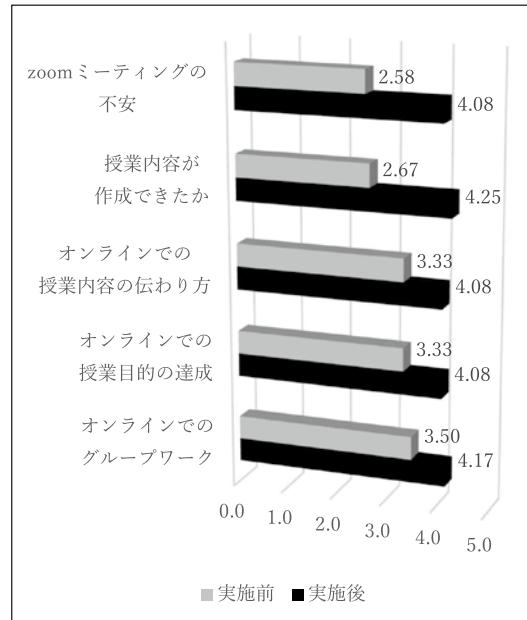
(イ)実施前の授業内容の作成への不安と実施後の認識として、質問事項④と⑬

(ウ)実施前の授業内容の伝わり方への不安と実施後の認識として、質問項目⑤と⑫

(エ)実施前のオンラインでの授業目的達成への不安と実施後の認識として、質問項目③と⑩

(オ)実施前のオンラインでのグループワークの不安と実施後の認識として、質問項目⑦と⑮

(7)～(オ)の比較において、特に実施前の不安(自信度)については、「zoom ミーティングでの実施」「授業内容の作成」において、「やや不安」とする2.5～2.6の回答となっているが、実施後に不安が解消されている。また全ての項目において、授業実施前の不安(自信度)の低さから全ての項目で「やや満足できる」と解釈できる4.0以上の回答をしている点から、実際の授業をおこない、高校生の反応やグループワークに積極的に取り組む高校生の姿から、自分たちが作成した授業案が高校生に受け入れられ、国際理解につながった手応えを得たと言える。



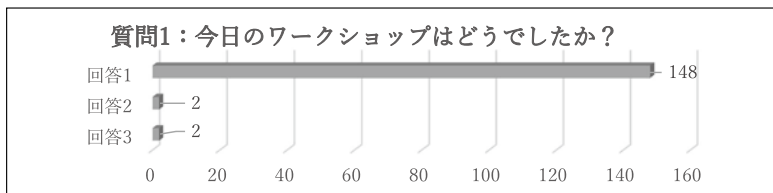
グラフⅡ-3 授業実施前後の認識の比較

5. 高校生対象のアンケート調査結果について

講義後の国際理解ワークショップについての4項目 (n = 152)

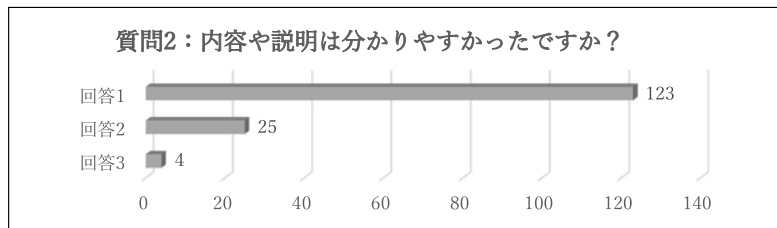
①<質問項目>今日のワークショップはどうでしたか？

回答1「ためになった」148人、回答2「どちらともいえない」2人、回答3「ためにならなかった」2人



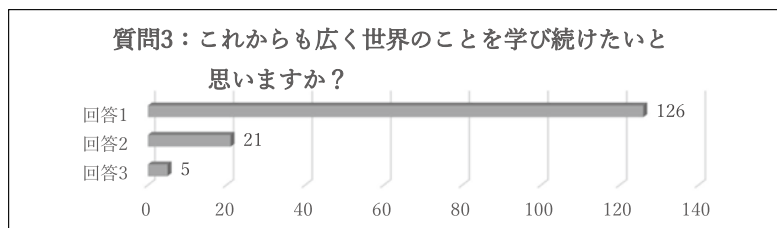
②<質問項目>内容や説明はわかりやすかったですか？

回答1「とても分かりやすく、理解できた」123人、回答2「分かりやすかった」25人、回答3「分りにくかった」4人



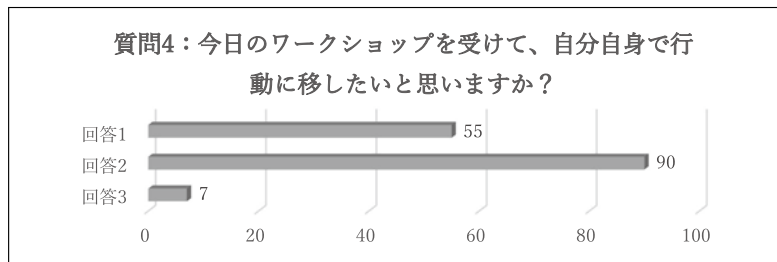
③<質問項目>これからも広く世界のことを学び続けたいと思いますか？

回答1「引き続き学びたい」126人、回答2「どちらともいえない」21人、回答3「あまり興味がない」5人



④<質問項目>今日のワークショップを受けて自分自身で行動に移したいと思いますか？

回答1「行動に移したい」55人、回答2「行動に移したいが何をしたいか分からない」90人、回答3「特に行動に移したいと思わない」7人



6. 考察

アンケートから授業実施前における学生の不安は、「オンライン授業そのものに対して」「高校生が理解できる授業内容を作成できたかどうか」が、大きな不安としてあげられていた。その一方、実施後の高校生のアンケートからは80%の生徒が「説明や内容については分かりやすかった」と答えている。このことから、授業案の作成に教員からの支援があったものの、今回の授業においては高校生の興味関心を引き、分かりやすい授業の実施が可能となったといえる。また授業実施前における学生は、「オンライン授業における内容の伝わり方や目的の達成」、「グループワークの達成」についても不安があげられていたが、高校生の実施後のアンケートからは、「ワークショップ全体に対してためになった」という意見が95%を越えていることから、全体的にも授業内容・ワークショップなどが目的をほぼ達成できたと考える。高校生の「今日のワークショップを受けて自分自身で行動に移したいと思いますか？」というアンケート結果では、「行動に移したい」と考えている生徒が95%を越えているが、そのなかで「何をしたいか分からない」の回答が60%を越えており、授業においてこの視点に関する内容や方法などが不十分であった点が明らかになった。授業案の作成において、国際理解を進めることに目的の重心を置きすぎたために、「高校生として私たちに何ができるのか」という「問いかけ」が不十分であったと推測できる。

本研究において、授業実施後の感想として質問項目⑩に述べられているように、学生の授業案の作成と授業の実施の難しさを体験しただけではなく、「授業を受ける相手側の立場になって、どんな授業を作れば分かりやすいのか、ということを考えられた」、「グループワークの問いかけをどのように設定したら良いか学んだ。時間内に考えて意見を言うてもらうには、質問を具体的にする必要があると分かった」など、伝える内容の構成などにおいて、「分かりやすい」という言葉に含まれている「学習者にとって分かりやすい」ということは何かについて、学ぶことができたと考えられる。今回の授業者である学生は、自分が伝えたい内容を「正確に」「間違いなく」伝えることに意識が向いており、学習者がどのようなレディネスを持って、授業に臨むのかなどについての認識がないまま、授業案の作成をおこなっていた。今回の授業実践から学習者の理解の進め方や理解のスピードを体験することにより、授業案の作成においては学習者のレディネスや説明の進め方などについての考慮が必要であることに気づいたと言える。

また、本研究では、授業案の作成の未経験者による国際理解教育の授業実践において、授業者である創生学部の学生、学習者である高等学校の1年生のアンケート結果より、教育学部における初年次教育の授業案の作成指導において、授業案の作成者が、対象となる学習者の理解度や学習者のレディネスについて確かな認識を持ち、学習者の理解度などについて事前に考察させることが、授業案の作成指導上、重要なポイントであることが明らかになった。授業を受ける学習者が、「憲法について」「税金について」「難民について」など、これまでどのような学習を積み重ね、どのような認識や概念を構成しているのか、個別に推測することは大変難しい。しかし、前年までの学習内容や、履修済みの教科書の記述などから学習者の認識や概念の全体像を推測することは十分に可能である。初年次教育の授業案の作成指導上において、学習者の持っている認識や概念について、十分な事前の情報を確認し、その認識や概念をさらに広げ深めていくことを常に意識させることにより、効果的な授業案作成が可能になると考えられる。

(担当：田中一裕)

資料Ⅰ 大学生対象のアンケート調査について

アンケート調査は、「地域・国際交流A」講義前後の、講義への取り組み状況について以下の内容で実施し、その結果の分析をおこなった。

①調査対象

新潟大学創生学部「地域・国際交流A」受講生13名（有効回答数13名）

②調査方法

「地域・国際交流A」の講義、国際理解ワークショップ終了後、Google Form フォームへ入力

③調査期間

2021年9月1日～10月3日

④調査内容

質問項目は、1) 国際理解ワークショップ実施前の授業構成・実施について8項目、2) 国際理解ワークショップ実施後の授業構成・実施について10項目である。以下に詳しい質問項目と、回答におけるポイント設定事例を記す。

<質問項目>

1) 国際理解ワークショップ実施前の授業構成・実施について8項目

①<質問項目>実施前に、zoom ミーティングにより国際理解教育を実施することについて不安か？

<回答・ポイント>「不安だ」5ポイント、「やや不安だ」4ポイント、「どちらともいえない」3ポイント、「あまり不安ではない」2ポイント、「不安ではない」1ポイント

②<質問項目>実施前に「高校生への国際理解教育の授業の目的を作成すること」について不安か？

<回答・ポイント>「不安だ」5ポイント、「やや不安だ」4ポイント、「どちらともいえない」3ポイント、「あまり不安ではない」2ポイント、「不安ではない」1ポイント

③<質問項目>実施前に、zoom ミーティングにより国際理解教育を実施することで、「オンラインでうまく目的が達成できる」と思っていたか？

<回答・ポイント>「できると思う」5ポイント、「なんとかできると思う」4ポイント、「どちらともいえない」3ポイント「あまりできると思わない」2ポイント、「できると思わない」1ポイント

- ④<質問項目>実施前に、「高校生への国際理解教育の授業内容を作成すること」について不安か？
 <回答・ポイント>「不安だ」5ポイント、「やや不安だ」4ポイント、「どちらともいえない」3ポイント、「あまり不安ではない」2ポイント、「不安ではない」1ポイント
- ⑤<質問項目>実施前に、zoom ミーティングにより国際理解教育を実施することで、「オンラインでうまく内容が伝わる」と思っていたか？
 <回答・ポイント>「うまく伝わると思う」5ポイント、「なんとか伝わると思う」4ポイント、「どちらともいえない」3ポイント「あまりうまく伝わらないと思う」2ポイント、「うまく伝わらないと思う」1ポイント
- ⑥<質問項目>実施前に、「高校生とのグループワークの企画をすること」について不安か？
 <回答・ポイント>「不安だ」5ポイント、「やや不安だ」4ポイント、「どちらともいえない」3ポイント、「あまり不安ではない」2ポイント、「不安ではない」1ポイント
- ⑦<質問項目>実施前に、zoom ミーティングにより国際理解教育を実施することで、「オンラインでうまくグループワークができる」と思っていたか？
 <回答・ポイント>「できると思う」5ポイント、「なんとかできると思う」4ポイント、「どちらともいえない」3ポイント「あまりできると思わない」2ポイント、「できると思わない」1ポイント
- ⑧<質問項目>その他、実施前に、心配・不安だった点について
 <自由記述>
- 2) 国際理解ワークショップ実施後の授業構成・実施について10項目
- ⑨<質問項目>実施後の感想として、全体としてzoomの通信についてうまくいったか？
 <回答・ポイント>「うまくいった」5ポイント、「ややうまくいった」4ポイント、「どちらともいえない」3ポイント「あまりうまくいかなかった」2ポイント、「うまくいかなかった」1ポイント
- ⑩<質問項目>実施後に、zoom ミーティングにより国際理解教育を実施し、「オンラインでうまく目的が達成」できたと思うか？
 <回答・ポイント>「達成できた」5ポイント、「なんとか達成できた」4ポイント、「どちらともいえない」3ポイント「あまり達成できなかった」2ポイント、「達成できなかった」1ポイント
- ⑪<質問項目>実施後に、zoom ミーティングにより国際理解教育を実施し、「オンラインでうまく内容が伝わった」と思うか？
 <回答・ポイント>「うまく伝わった」5ポイント、「なんとか伝わった」4ポイント、「どちらともいえない」3ポイント、あまりうまく伝わらなかった」2ポイント、「伝わらなかった」1ポイント
- ⑫<質問項目>前の質問で、「あまりうまく伝わらなかったと思う」「うまく伝わらなかったと思う」にチェックした人：その理由はどのようなところか？
 <自由記述>
- ⑬<質問項目>実施後に、zoom ミーティングにより国際理解教育を実施し、「設定した内容は高校生にとって理解できた」と思うか？
 <回答・ポイント>「理解できた」5ポイント、「まあまあ理解できた」4ポイント、「どちらともいえない」3ポイント、「あまり理解できなかった」2ポイント、「理解できなかった」1ポイント
- ⑭<質問項目>前の質問で、「あまり良くなかったと思う」「良くなかったと思う」にチェックした人：その理由はどのようなところか？
 <自由記述>
- ⑮<質問項目>zoom ミーティングにより国際理解教育を実施後、「オンラインでうまくグループワークができた」と思うか？
 <回答・ポイント>「うまくいった」5ポイント、「ややうまくいった」4ポイント、「どちらともいえない」3ポイント「あまりうまくいかなかった」2ポイント、「うまくいかなかった」1ポイント
- ⑯<質問項目>前の質問で、「あまりうまくできなかった」「うまくできなかった」にチェックした人：その理由はどのようなところか？
 <自由記述>

⑰<質問項目>その他、実施後、うまくいかなかったと考える点について、いくつでもあげてください。

<自由記述>

⑱<質問項目>実施後、この講義を通して学んだ点や、自分の力になったと考える点などを自由に記述してください。

<自由記述>

資料Ⅱ 高校生対象のアンケート調査について

「地域・国際交流A」講義後の、ワークショップへの感想などについて以下の内容で実施し、その結果の分析をおこなった。

①調査対象

新潟県立公立高等学校1年受講生152名（有効回答数152名）

②調査方法

「地域・国際交流A」の講義、国際理解ワークショップ終了後、アンケート用紙へ記入

③調査期間

2021年9月15日

④調査内容

質問項目は、講義後の国際理解ワークショップについての4項目である。以下に詳しい質問項目と、回答選択肢を記す。

<質問項目>

①<質問項目>今日のワークショップはどうでしたか？

<回答>回答1「ためになった」、回答2「どちらともいえない」、回答3「ためにならなかった」

②<質問項目>内容や説明はわかりやすかったですか？

<回答>回答1「とても分かりやすく、理解できた」、回答2「分かりやすかった」、回答3「分かりにくかった」

③<質問項目>これから広く世界のことを学び続けたいと思いますか？

<回答>回答1「引き続き学びたい」、回答2「どちらともいえない」、回答3「あまり興味がない」

④<質問項目>今日のワークショップを受けて、自分自身で行動に移したいと思いますか？

<回答>回答1「行動に移したい」、回答2「行動に移したいが何をしたいかわからない」、回答3「特に行動に移したいと思わない」

Ⅲ. 日中教育交流活動の展開

1. 国際交流への胎動

(1) 教員養成定員削減政策¹⁾

大学において国際交流活動を行うことは、既存のカリキュラムの中では即時的対応が難しく、ましてや資格学部（何らかの資格取得を卒業要件とするところの総称）においては、免許等に必要科目履修が教育課程全体に分散し、留学等にも参加しにくい。

そのような学部の一つである教育学部は、20世紀の終盤、全国的に、少子化とそれに伴う採用数の減少により教員就職率が低下する問題に直面していた。そこで取り組みの早い大学では1987年度から教員免許取得を卒業要件としない新課程（教員免許を取得しなくても卒業できるので「ゼロ免課程」と称される）を設置し、教員養成定員を削減することにより、教員就職率の低下に抗していた。

しかし、各大学の努力ではいかんともしがたく、国策として、国立大学の教員養成定員1万5千人を1万人に削減することが1998年度～2000年度の3か年で実施された。それまで全定員を教員養成のままにしていた新潟大学教育学部は、この初年度に改組した。すなわち、小学校教員養成課程、中学校教員養成課程、養護学校教員養成課程、幼稚園教員養成課程、特別教科（音楽）教員養成課程、特別教科（書道）教員養成課程の1学年定員合計435人を廃止し、教育人間科学部として発足した。学校教育課程、学習社会ネットワーク課程、生活環境科学課程、健康スポーツ科学課程、芸術環境創造課程の5課程を設置したが、教員養成定

員は学校教育課程の180名だけであり、あとの教員免許取得を卒業要件としない4つの新課程の合計は210名であった。1998年度の全国の教員養成定員削減数は1000人であり（残り2年間で各2000人削減）、そのうちの255名、4分の1以上を新潟大学教育学部の改組で削減したこととなる。

（2）新課程の設置

ゼロ免課程として設置されたとはいえ、教員免許取得が要件である学校教育課程の相応する専修と教育内容の重なり合いの大きい新課程においては、学生も希望して教員免許を取ることが多く、学校教育課程の学生とともに学ぶことも多かった。新課程の中で学習社会ネットワーク課程だけが学校教育課程のいずれの専修とも共同歩調をとらず完全独立運営をしていた。

上述の国立大学教員養成定員削減政策が完了した2000年度になると、新課程においても3年生がゼミに所属した。改革は一段落したようにも見えるが、翌年度には教育人間科学部は完成年度を迎えるわけで、逆に言えば再びの改組が可能ともなるのであった。そこにおいて何らかの実績がなければ、再改組の圧力が強まる可能性も高い。

教員養成を主とする課程では当然にカリキュラムの余裕がなく新しいことに取り組みにくい。他の新課程も学校教育課程と共同歩調となれば同様である。一方、学習社会ネットワーク課程は、カリキュラムにおいて必修科目・選択必修科目の指定が少なく自由科目が35単位もあるというように、学生の自由度が高く動きやすい設計となっていた。

教育人間科学部として単に改組しただけでなく何か新しい取り組み、例えば教育学部においてほとんど実績のない国際交流を試してみることもよいのではないかと考えた教員が、旧知の海外大学教員と連絡を取るところから国際交流活動を開始することとなった。

とはいえ、学部維持のための国際交流ではなく、新課程学生の育成において必要な教育活動であると教員間の結論に至った。生涯学習社会の中で活躍する人材を育成する学習社会ネットワーク課程において、3年次からの社会教育主事インターンシップはすでに予定され、また学生の自発的活動から生まれた地域教育実践事業「まなび屋」というものも動き出していた。行政へ、地域へ、学生の活動は広がっていくが、これだけでは足りない。情報化、国際化する社会に対応する人材育成のためには、国際交流活動も組み込む必要があるという認識であった。

2. 国際交流模索期²⁾

（1）北京師範大学への訪問

2001年6月、北京師範大学国際比較教育研究所所長の新潟訪問に際し、新潟大学においても同所長と学習社会ネットワーク課程教員との間で懇談がもたれ、北京師範大学と新潟大学教育人間科学部の交流提案がなされ、学部間交流はすぐに決まらないが教員・学生交流ならすぐにもできるということから、実施の運びとなった。

夏季休業期間で授業がないことから、当初、2001年9月の訪中で計画を進めていたが、9・11テロの発生のため延期を余儀なくされ、同年12月8日（土）～12日（水）の実施となった（教員3名・学生19名参加）。

8日移動日、9日は万里の長城・歴史博物館等見学（日程の都合上やむを得ないが日曜日なので混むという難点もある）、そして10日に北京師範大学を訪問した。

教員同士、学生同士の交流を行った。当初、学生たちは「フリーターにみる若者像」、「生涯学習（テーマ公民館）」、「現代日本教育の課題」、「歴史教科書問題」、「日本の学校教育におけるジェンダー性教育の実態」の5つの分科会を予定し、グループごとに内容をまとめて準備していたが、当日の予定変更で、同じ部屋に集まって全員で行うことになった。小泉純一郎首相（当時）の靖国神社参拝問題を中心に熱心に意見交換を行ったそうであるが、中国人学生の日本に対する興味関心の高さや知識・見解に対して、感心の限りであったようである。このあと、盧溝橋・抗日戦争祈念館も見学に行くのだが、学生たちにとっては、自分たちの歴史認識の甘さを痛感し、その後、しっかりと学び考えるための強烈な体験となったようである。

翌日、北京師範大学附属实验小学と北京師範大学第2附属中学を見学し、12日帰国した。

翌2002年も11月12日（火）～17日（日）、訪中事業を行った。前年との違いは、学生交流会のテーマを「生涯学習」、「文化・価値観」、「少子化・一人っ子政策」の3つとしたこと（分科会を予定していたが当日全体

会に変更)、学校訪問先が中関村第3小学、中関村中学となったこと、社会教育施設として北京市東城区少年文化宮を見学したことなどである(教員5名・学生19名参加)。

2003年度も訪中団を組織し、準備を進めていたが、鳥インフルエンザおよびSARSの問題により、訪問中止となった。このこと自体はざんねんであったが、この結果、ビザなし渡航が可能となった。2001年・2002年の訪中においては中国入国のためにビザ取得が必要であった。個人取得にすると個々人の負担が大きくなることから団体ビザを取得していたのだが、そのためには1か月以上前に名簿を確定し申請・取得しなければならないこと、ビザ保管教員の心理的重圧など、苦労も多かった。SARS後の中国は2週間以内ならビザなし渡航が認められるようになったため、より訪中しやすくなった。

(2) 訪問先の拡大

1年間の空白の間に、北京市教育工会(日本で言う教育委員会と教職員組合を合わせたような組織)の元首席からの紹介で、東方大学城へも訪問することとなった。北京市から天津市に向かって30kmほど進んだ廊坊市に設置された東方大学城には複数の大学のキャンパスがおかれ、食堂等の厚生施設を共同利用する。北京市内のキャンパスが手狭になった大学の一部学部が進出し、われわれの訪問した東方中央技術学院は、北京聯合大学を構成する(のちに教育信息技术学院と名称を変更し北京市内の本部キャンパスに移転)。

2004年9月22日(水)～27日(月)の訪中(教員4名・学生17名参加)においては、23日午前に北京師範大学教育学院、24日に東方大学城を訪問し、学生交流を行った。北京師範大学は大学院中心の大学であり学生レベルも高く気後れする部分もあったが、東方大学城では1日プログラムで時間を多くとったこともあり、学生生活の話も多く、しっかり話し合えたという状況であった。高いレベルの相手と交流することで刺激を受けるという教育効果もあるが、交流の満足感やその後のつながりを考えると、同等レベルの交流というものも大切であるということが明らかとなった。

2005年は日中関係の悪化もあって参加希望者が少なく、準備の遅れ、旅費の安さなどから、11月7日(月)～12日(土)の訪中となった(教員4名・学生11名参加)。訪問先は前年とほぼ同じであるが、この回の参加者は過去4回で最小ながら、1年生2名がいたことが特筆される。これまではゼミに分かれた3年生以降、引率教員のゼミを中心に訪中団が組織されていたが、入学したばかりの1年生から希望者が出たのである。1年生の参加は教員側にも驚きであったが、その1人は初の留学生ともなり、もう1人は4年間訪中団に参加し訪中団学生団長も務めることとなる。

3年生、4年生になって国際交流事業に参加した学生が、その体験によって学びへの目が開かれ、人が変わったように勉強したり様々な活動に取り組んだりする教育効果はあるのだが、共通する後悔は「今までの時間がもったいなかった。なんて時間を無駄にしてきたのだろう」という思いでもあった。残り少ない大学生活を充実できるのではあるが、なるべく早い段階から参加することがこの後悔をなくす最善策であり、今回の1年生の参加はそのもっともよい形(と結果)であった。これ以降、1年生の参加が恒常化していく。

2006年11月26日(日)～12月4日(月)と長期にわたった訪中は、北京の訪問先はそのままであるのに加えて、広東省にも移動し、北京師範大学南奥実験学校・北京師範大学珠海分校をも訪問した(教員4名・学生15名参加)。北京師範大学珠海分校では日本側教員による記念講演(日本社会の発展と生涯学習政策の形成、日本の教育行政と教員人事、平安時代の<女房>文学、靖国訴訟に見る日本の司法制度の現状と課題)が行われ、これが定例化、そしてのちに両国教員による集中講義へと発展していく。

2007年11月25日(日)～12月4日(火)も前年とほぼ同様の内容(交流先に北京聯合大学国際交流学院が加わる)であった(教員6名・学生13名参加)。

3. 国際交流隆盛期

(1) 交流協定とフォーラムの開催

2007年の訪中に先立つ5月12日(土)、新潟大学において、日中教育フォーラムを開催した。主催は新潟大学教育人間科学部と北京師範大学教育学院であり、新潟市教育委員会、新潟県中学校長会、新潟県小学校長会、新潟市中学校長会、新潟市小学校長会の後援を得たものであった。ここに北京聯合大学も加わり、「21世紀における初・中等教育教員の能力と役割」をテーマとして、パネル討論、第1～第3分科会を行うもので、新潟県内の小中学校教員も多く参加した。

新潟大学教育人間科学部と北京師範大学教育学院、および北京聯合大学国際交流学院との間で交流協定が結ばれたし、大学にとどまらず小中学校の教員、教育委員会にまで国際交流活動が広まる契機となった。

翌2008年4月26日・27日には北京師範大学実験小学を会場にフォーラム「中日における教員養成と教育実践フォーラム」が行われ、日本側は従来からかかわってきた教員だけでなく、附属学校の校長（大学教員）、副校長（県市との交流人事）も参加した。

翌5月には北京聯合大学の学生の日本への修学旅行と新潟における受け入れも行われた。

また、2008年7月には、新潟大学教育学部（この年度当初に名称変更）と北京師範大学珠海分校教育学院との間でも交流協定が結ばれ、翌2009年11月には、北京師範大学珠海分校でもフォーラムを行った。

交流協定により関係性が深まるとともに、フォーラムの開催によって、より多くの人を巻き込み、その参加者はまた国際交流の応援団と化していったのである。

（2）教育GPの獲得展開

これらの成果を基に申請し、2008年11月、文部科学省大学教育の国際化加速プログラム（国際共同・連携支援）（交流プログラム開発型）として、「多文化共生マインド育成プロジェクト：アジア視点に立つ大学教育改革プログラム」（2008年度～2012年度）がGPに採択された。GPとは、我が国の大学教育改革を推進するという観点から、文部科学省が「優れた取組」を選定し財政支援するものであり、新潟大学では「質の高い大学教育推進プログラム（教育GP）」初の選定となった。

具体的には、日本人学生が日本紹介ビデオを作成し、北京師範大学珠海分校で上映、それを基に日中の学生で討論すること、そして日本人学生による北京師範大学南奥実験学校での授業実施を行った。

ビデオ作成と並行して中国側大学教員による日本人学生への講義も行われた。これにより日本人学生への集中講義として毎年度行われることになっていく。

また、中国の小学校で授業できるということは、もともとの主力となっていた学習社会ネットワーク課程においては中学校社会科・高校公民科の教員免許取得が可能のみであったので、楽しみであると同時に重荷であった。そこに、附属学校校長の指導する学校教育課程音楽教育専修の学生が参入してきた。中国の小学校で授業できるという魅力である。これ以降、毎年、音楽教育専修の学生・新課程音楽表現コースの学生が参加するのである。

（3）交換留学

当初の訪中事業、講義等においては、英語での交流も行われていたが、日本語のできる中国側大学教員、新潟大学に在籍する中国人大学院生等の通訳に大きく頼っていた。

それが変わってきたのが、交換留学制度の成立と学生の成長である。交流協定を結ぶとともに、交換留学制度でも、当初、北京聯合大学から半期1名、北京師範大学珠海分校から半期5名の留学生を受け入れることとなった。のちにこれはどちらも倍になるのであるが、日本人学生からの希望はそれほど多くなく、数名であった。

この学生たちは、留学先で授業を受けたり学生交流を行ったりして自分のペースで過ごすというのんびりさは許されない。なぜならば、「仕事」があるからである。中国においては、毎年1度、20名～60名程度の訪中団が来る。集中講義に新潟大学の教員が行く。その他交流の打ち合わせ等にも何度かの来訪がある。その際の通訳、資料の翻訳、見学・視察・食事等のコーディネートと案内など、中国語を覚えればよいだけでなく、それを日本語に翻訳したり、日本側の発言を中国側に伝えたり、たくさんの「仕事」が中国語力を著しく向上させる。みなの前での通訳経験は、うまくいかなければものすごい後悔と猛勉強を招来し、うまくいけば賞賛のまなざしから自信が生まれる。

日本に来た留学生においても、新潟大学附属学校の研究会や集中講義に中国の先生が来日するし、訪中団が中国で行う討論会や授業の準備を手伝う。日本生活を楽しむだけでなく、中国のことを日本人学生に説明し続けることや、中国にいと遠い存在である大学教員と非常に密接な関係性を築くことができ、高い留学成果を生むのである。

交換留学終了後も、在学中は両国それぞれにおいて交流事業に参加し続ける。お金にも単位にも関わらず、一度国際交流に関わったものとして、日中交流に貢献し続けることを当然のこととしているのである。

こういった交換留学生の姿を見ることは、在学生にとって刺激が大きい。日本語・中国語の通訳・翻訳を軽々

こなし、両国の大学の先生から頼られている姿は、あこがれの存在となる。そして、自分もそうなりたいという願望を抱き、自分も留学すればそうなるのではないかと行動を起こすことにつながる。こうして陸続と交換留学の希望者が現れ、かれらは中国語をまったく学ばずに留学しても、おおむね半年の留学でHSK（中国語検定）5級、1年間留学すればHSK 6級（大学院レベルの中国語力）を獲得するのである。

4. 国際交流のこれから

（1）新潟大学教育学部国際交流事業成功の要因

大学間・学部間の国際交流協定を結ぶことが目的化して、いくつ結ぶかに専心している大学も見受けられる。しかし、本学部において交流協定は、国際交流活動に付随して生じたものと言える。それに先立つ教員間・学生間の友好交流があり、交流協定が結ばれても、それは変わらず、さらに活発化していった。3つの活動（訪中事業・交換留学・集中講義）によるスパイラル・アップで学生の力が伸びていったのである。学生たちの目は国内に閉じられることなく、常に中国を意識するようになり、その結果、中国だけでなく世界に目を向けたグローバルな思考と行動が常態化するようになった。

（2）教職大学院への展開

2016年度、新潟大学教育学部のうえにあった大学院教育学研究科は改組し、専門職学位課程である大学院教育学研究科教育実践開発専攻（教職大学院）として独立した（2018年度教育実践学研究科に名称変更）。学部の訪中事業に同行した現職教員院生は、ほとんどの者が日本と違う学校を初めて見て、また授業を行って、その国際経験が日本の学校現場で生きていく状況を生んでいる。

（3）ハイブリッド交流

教職大学院の訪中においては、中国の学校から日本の学校・新潟大学にネットをつなぎ、交流活動も行っていた。全教員、全院生が訪中できるわけでもないので、訪中団の中国の学校訪問に際しその学校と、新潟大学、および院生の所属する学校・教室とネットをつないで、授業の中継、実践の検討会、交流活動を行ってきた。現地での交流とネットでの交流を同時に行うハイブリッド型をすでに実現していたのである。

そのおかげで2020年度からの渡航制限が入っても、国を越えて学校間で交流を行うことについて抵抗がなく、大学院の授業でも中国の大学・附属学校と交流している。

現在コロナ禍ではあるが、ワクチン接種の普及、飲み薬の開発等が進めば早晩渡航制限も解除され、訪中事業（および来日）が再開されよう。その際もハイブリッドの交流を続けることで、より多くの参加者を得て、グローバルな思考と行動を育てていけるものと考えられる。（担当：雲尾周）

【注】

- 1) 本項は、雲尾周「教育学部（増設）問題」（日本教育制度学会編『教育制度学研究第21号』東信堂、2014年11月、250～254頁）参照。
- 2) 以下、『教育学部（学習社会ネットワーク課程）国際交流事業報告書』新潟大学教育学部（学習社会ネットワーク課程）各年（2001～2019年。2003年はなし。2008年についてはGP報告書）参照。

Ⅳ. グローバル化と地域の問題を教育実践化すること

—差別論の視点で捉える—

1. グローバル化・地域・多文化共生社会という課題

グローバル化と地域の課題、そして多文化共生という問題を繋げ、教育実践化していくために差別問題を分析する視点が役に立つと考えられる。本章ではグローバル化社会の課題、地域の課題、多文化共生の課題を差別論の視点から考察して、教育実践化していくための道筋を考案したいと思う。

グローバル化とは、国境を越えた資本と労働の移動であり、1990年代に米ソ冷戦が終焉して以来、世界中を巻き込み展開する資本主義の運動を指す。この運動過程で様々な生活の変容を人々が経験することになる。この点についての筆者の見解はすでに紀要で書いているので参照されたい。¹⁾

地域社会の課題とは、我が国における戦後経済の発展に伴い、農村部から都市への人口流などによる生活

変化であり、流出地域は過疎化が起こり、地場産業の衰退、若年労働力の減少による後継者不足などが起こり、少子・高齢化が深刻な問題となる。流入地域は生活の場である居住地の確保需要がおこり、職場への通勤可能地域の開発などにより新たな地域が創出され、過密問題が深刻化する。

多文化共生が問題になるとは、国内で起こった経済成長が資本の活動がグローバル化したため、人口の移動が国境を越えすすみ、多くの外国籍の人々が仕事を求めて日本国内に移住してきた結果、すでに住んである地域の住民と新たに入ってきた外国籍住民との相互理解の問題として現れてくる。

この3つの課題は今後もとに戻ることは考えづらい。なぜなら、その地域に労働者として移動してくるということは生活者としてその地域で「生活する」ということを意味するのである。我々が人間として生活するとはただ「食べて、寝て、起きて、働く」だけではない。「いろいろな人と関わり、楽しみを共有し、家族を構成し、次世代を養う」という「人として当たり前のこと」を毎日していくということである。当然そこで様々な文化や宗教を持った人々と生きていくためにはそれを理解する論理と方法を学習しなければならない。だから公教育が重要な役割を果たすことになる。

2. 3つの課題と差別問題

3つの課題に教育実践的アプローチを考察するうえで、差別論の視点を落とすことができない。この点を少し論じてみたい。先に揚げたグローバル化の問題、地域の課題、多文化共生は資本主義の制度の発展の論理として並べ替えると、地域→グローバル→多文化共生となる。資本主義の発展からすれば当然である。資本主義の関係が未熟な場合、国内の限られた地域で済む。これが大きくなると近代国家としての体裁を必要とする。つまり国境が確定する。エマニュエル・ウォーラステインの指摘を借りれば、資本主義発展の中心が成立して、その周辺が形成される。だから地域→グローバル→多文化共生となる。ここに差別論の視点を加えるとなるとまず差別の説明が必要であろう。ここでは「差別とはさしあたり本人の意図とは無関係な事象によりその人の自己実現が疎外される社会的事象」と理解しておきたい。²⁾そしてこの差別が政治的経済的に利用価値があるため、長年反差別運動が展開されているにもかかわらずなかなかならない。特に時の権力者が差別を利用することは経済的にみると「儲かる」のである。³⁾歴史に簡単に振り返ってみたい。

1867年大政奉還により始まる明治維新は国内の動乱・改革であると同時に、日本という「くに」が初めて他国と関係を有する近代国家として国際舞台に立ったことを意味する。その意味では歴史上はじめてのグローバル化である。

明治期の最大の輸出産業は繊維産業―生糸である。明治の産業跡地が群馬県富岡市、長野県岡谷市など近代の産業跡地として世界遺産にも指定されているが、ここで働かされていたのは若年女性労働者であった。寄生地主制度の下、米価の変動に振り回され、構造的な貧困状態へと追い込まれた小作農民の子供―特に女性は、その働き口として生糸産業へと吸収されていった。ここでの雇用形態は親にお金を支払い、借金は本人が背負い、これを返済するまで住み込みで働く。『ああ野麦峠』という小説にもなったが、若き女性たちの労働実態は悲惨極まりないものであった。それを家父長制度のもと「親孝行」として意識化され、本人たちもなかなかその不当性を訴えられなかった。差別的な家族意識に支えられ結ばれた労働契約のもと生産された生糸を輸出して稼ぎあげられた外貨は、軍事産業を支えた。「生糸で軍艦を」を合言葉にまさに「富国強兵」政策の具現化そのものであった。

鉄鋼業を主体とする産業を支えるエネルギー産業では、石炭の採掘を主力とする単工業であるが、筑豊炭田などの労働力に被差別部落の出身者や在日朝鮮人の多くが雇用されていた。採掘作業は厳しい労働環境で行われ、危険も伴うため、差別ゆえに失業の危機にさいなまれる可能性が高い階層の労働者が位置づけられた。生糸産業と石炭産業は戦前日本基幹産業であり、まさに被差別者はそこに位置づけられたのである。「女が生糸で外貨を稼ぎ、被差別者が掘り起こしたエネルギーで軍備を整え、戦艦を動かす」という図式は、「差別」というものの存在があって成り立つのである。「差別は儲かる」のだ。

3. 戦後高度経済成長と差別意識

戦後はどうだろうか。「家付き、カー付き、ババ抜き」ということが1970年代に言われたことがある。「3種の神器」も単婚個別家族が広がり始めた1970年代中ごろから指摘され始めてきた。この言葉は、ある意

味「幸福な家族」の代名詞でもあった。誰もが憧れる「新しい家族の姿」とでもいえるものであった。

1960年安保改定をめぐって退陣を余儀なくされた岸信介内閣の後を受けた池田隼人内閣は、「政治の季節から経済の季節」への転換を目指し、国民所得倍增計画という政策を立ち上げ、「太平洋ベルト工業地帯」「瀬戸内工業地帯」と呼ばれる工業生産圏を「太平洋および瀬戸内海側」に造った。その結果、多くの若者が東北・北陸地方、山陰地域から集まっていった。

その結果、農業物生産地域は労働力の供給源となっていった。東京都・神奈川県・埼玉県などの首都圏の人口は増加し、東北・北陸の各県の人口は、働き手がすくなくなるというアンバランスな人口構成を造り出した。ただし、ここで注目しておきたいのは、人口の流動だけでなくその型である。季節間労働人口（出稼ぎ者）の問題だけではなく、都会に生活を構えることを前提とした移動であるという現実である。人が生活基盤を移すとは、単身で生活圏を変えるだけではない。独身の若年層は近い将来家族を持つ可能性が高い。家族を持つとは、育児という役割が家族の中にはいつてくるのである。多くの若者が都市部に集中し、生活圏が激変し、急速に集団住宅を中心とした新しい街が作られていった。その速さに比例して子育ての環境が整備できるかといえばそれは不可能である。伝統的農村では家族の中に子育てを支援する人手があった。また季節感託児所や「隣近所のこもりさん」などの子育ての共同性が存在していた。子育てが共同体の中に埋没していたといえる。しかし、このような形に対してのオルタナティブはすぐに整備できるものではない。また「新しい家族」＝恋愛結婚に基づいた単婚個別家族の姿は近代家族の理想であり、そこには妻と夫そして子どもしかいない。

資本の側から見た場合、若者たちがなぜ都市部に集中したのか。それは高度成長を支える「労働力」としてである。この前提は、「子育て機能」を社会の外に押しやることに十分な正当性を持ったのである。そしてその役割をだれが担うのか。そこに女性差別が機能することになる。「半ば犠牲・半ば共謀。すべてのもののように」とサルトルが指摘しているとおり⁴⁾、女性たちも子育てだけでなく家事労働全般を担うことを願った。戦前・戦後の農村の女性の置かれた地位から見れば、マンションの一室で誰からも干渉されることなく、家事労働に集中できることは幸福と勘違いしても無理もないことではあった。

高度成長は短期間に経済が急速に成長するから高度経済成長と呼ばれる。「経済が成長する」とは市場規模が拡大することである。これを生活者の目線からすると多くの建物が建ち、交通網が発達し、たくさんの商品が街にあふれ、多様な人々の欲望を満たす「場」が作られる。短期間に「これらの事業」がなされるということは、それを造り出すことのできる人々が存在するということである。当たり前なことであるが、一人は1日24時間しかもっていない。そして生きているのだから、休まなければならないし気持ちをリカバーしなければならない。子育てや食事・洗濯などの家事をこなさなければならない。だが、すべての時間を仕事に投入すると生活が破綻する。そこで能率的に働く人をメンテナンスする専属的システムが専業主婦制度であった。労働力のメンテナンスは家で行う。その役割を「おんな」に負わせる。そうすることで「おとこ」の働く時間を確保する。農村部からの人口流入を促し、それをより効率的に活用することで敗戦国にもかかわらずアジアで驚くべき速さで高度成長した我が国の経済成長は、性差別があつて初めて成り立っている。

戦後の経済成長は地域社会の変貌をおこし、家族制度を「近代家族」へと解体し、戦前型の抑圧構造を解体した。だが、単婚個別家族を前提として新たな「性役割分業」という性差別を活用することで、地域社会が持っていた子育て機能を「家庭内」に追い込んで初めて高度経済成長を実現させ、都市生活を可能にしているのがあった。

地域から教育の共同性が切り離されていく。過疎地域は子育て世代がいなくなり、高齢者社会へと変貌していく。過密地域では子育てが個別家族の中に吸収されていく。結果として地域の教育力が衰退してきた。戦後市民社会派から指摘されてきた農村社会の前近代性ということの象徴が、家父長制のモデルともいえる「農家の家族形態」の持っていた差別性であり、それを回避する近代家族は、新たに再編された性役割分業の家族であった。子育て機能を社会の機能の中核に位置付けるという公共的事業は「お金と時間」がかかる。戦前から社会に絡みついた差別意識を活用するほうが手間と時間がかからない。地域の共同性としての教育という事業を代償にして「戦後の経済成長の速さ」を選んだ。「1964年東京五輪」「1970年東京万国博覧会」の成功に象徴される「昭和の成功体験」はこのような性差別の上に立っていた。2020年東京オリンピック・パラリンピック委員会会長が「女が会議にいと時間がかかる」などのような差別発言は、彼の人格という

より昭和時代の経済成長の在り方そのものを体現した政治姿勢と読める。地域社会の教育力の低下が意味することは、戦後性差別の変容・存続と切り離して考察することはできないのである。

4. 日本社会のグローバル化と多文化社会の陥穽

戦後1ドル360円の時代。1960年代日本の経済力は小さく、輸出の産業も精密機械など主力となるものがない状態であった。ドルと円の歴史を簡単にしておきたい。日本が1951年サンフランシスコ平和条約により主権が回復し、同時に国際通貨基金IMFに加盟したときから固定相場として1ドル360円が決められた。1971年8月にニクソン大統領のドル防衛策によりドルと金の交換が停止され、同年12月スミソニアン会議で1ドル308円に引き下げられ、1973年に変動為替制度に代わっていった。

2021年現在では1ドル110円前後である。このようなドルと円との関係は日本の国際社会の地位を反映する。固定相場制度をアメリカが維持できたということは世界中で最もアメリカが財力がある、つまり「国力」があるということになる。日本が1ドル300円台の時代、ほかの国から労働者は入ってこなかった。国際マーケットで見るとこのことはよくわかる。日本で100ドル相当を稼ぐには30000円を稼ぎあげるだけ働かねばならないことになる。これが1ドル150円になると15000円稼ぐだけ働けばよいことになる。つまり国境を無視してこのことを概観するとその地域の貨幣価値が高い地域で働き、安い地域で暮らすと豊かな生活が可能なのだ。

日本に外国人労働者が増えたということは、それだけ国際社会の中で日本が豊かになってきていることを意味する。地域社会の外国人労働者が増えてきたとは、少なくともその労働者の祖国より日本が豊かであるということが見える。これを少し考察するとしよう。日本国内に労働力が十分にあるとき、およびその労働賃金がさほど高くないときは、その国に他国から労働者はこない。1ドル200円バブル経済の影響で1ドル200円台になると日本で働き、帰国して生活することに意味が出る。つまり円が高くなると日本に働き手が集まる。2000年代バブル崩壊から停滞してきたとされる日本経済でも、日本円の力はあまり衰えなかった。それはまだ日本に労働者を送り出す国が経済的に貧しかったことにも大きく影響している。2010年GDPが中国に追い越され世界第3位におちる。2012年自民党安倍政権によるアベノミクス政策で日本円の価値を落としインフレを起こそうとするが、失敗。日本円はドルに対して下落したが、給料は上がらなかった。つまりグローバルに見ると日本人の価値が下がったのである。その結果、日本に働きの来る労働者は単純労働を主要とする人々であり、高度な労働能力を持っているものは日本には来ない状況が強化された。逆に日本からも高度な能力を持つものはアメリカ・中国へと移動していく状況が進むことになる。

注目すべきは問題はどの階層の労働者が増えているかなのである。これを見ていくと対米従属への意識とアジアへの差別が見えてくるのだ。大日本帝国から日本国への歴史をおさえて、この差別と労働力の移動の問題を考えたい。

戦前から戦後を通しての変化→植民地人民・日本からブラジル・ハワイ・朝鮮半島・中国大陆への移民があり、朝鮮半島からの労働力の移動があった。大日本帝国憲法下では、寄生地主制度のもと人口の大部分を占める小作農は恒常的に貧困状態にあった。小作農を減らし、自作農創設政策は、戦前体制下でも試みられた。1930年代に展開された農村厚生運動が有名であるが、これは、うまくいかなかっただけではなく、総力戦体制を支える思想運動のような形式となってしまった。結果敗戦後GHQにより農地解放を待つことになった。このような戦前の時代状況下では農村過剰人口は都市に向かうことになるが、労働市場はその人口を吸収しえなかったため、中国東北部（満州）植民地支配の政策の一環として「満州移民」政策に取れんていった。日本の戦況が悪化するについて国内労働力を補完するため、植民地から植民地人民を強制的に連行した。⁵⁾

1945年8月15日、310万人の戦死者を出し、都市部がB29爆撃により消滅し、日本の産業はほぼ壊滅して戦争が終わった。戦後産業を復興させていくにも、大半が軍事産業とつながりを持っていた日本産業が復活していくにはいくつかのハードルがあった。一つは基幹産業の立て直しと政策立案能力を持つテクノクラートの確保であった。後者は戦時下の軍需省の看板を書き換え、商工省として連合軍の追及を逃れた官僚たちであり、前者は1950年から始まった朝鮮戦争による特需であった。戦後我が国の経済復興は戦争で破壊された産業を戦争特需で復活させるという皮肉な経緯を取る。こののちの日本資本主義は対米従属路線で突き

進むことになる。大日本帝国憲法体制下でのグローバルゼイションが東アジア諸国への武力を背景とした市場獲得なら日本国憲法下でのグローバルゼイションは太平洋を挟んだアメリカ合衆国への経済的従属であった。

この変化は旧植民地宗主国として植民地時代を日本国内で総括することなく進んだ。日中15年戦争下、朝鮮半島、「満州」、台湾から戦時労働力として多くの植民地人民を日本国内に連行してきた。戦時経済を支えるため石炭産業や建設業に彼らを使ったが、敗戦となると不要となり、帰国支援をほとんど行わないばかりか、治安対象として扱う始末であった。労働者を成長しつつある産業構造に組み入れ、それを支える「主体」として認めるという思考が、日本資本主義の指導者と政治指導者には極めて弱いのである。ここに「差別の根」がある。働く人々は植民地出身であろうが、国内出身であろうが、生身の人間である。各々家族を持っているし、希望や夢もある。そのために生活費が必要なのだ。だからここを「保障しないで雇用する」と敵対的関係をどうしても作り出す。植民地人民の生活保障を戦時経済下とはいえ無視すると雇用・被雇用という階級関係は決定的な敵対的関係にならざるを得ない。このことについて国家支配者は理解している。したがって、そこに国家意識を持ち込み、それを利用してこの関係を統治せざるを得ない。日本帝国出身者から見ると、植民地出身者は差別対象なのである。

敗戦後、差別の意識形態は変化することがなかった。1950年朝鮮戦争休戦、翌51年9月8日サンフランシスコ講和条約署名により日本は独立国家として国際社会に復活するが、その時には地上戦が展開され多数の県民が犠牲になった沖縄は除外され、アメリカ軍の支配地域となった。敗戦後日本政府の旧植民地の出身者に対する姿勢は、沖縄に対する姿勢と同じであるとみることができる。1879年「琉球処分」以来、琉球王国を日本国に編入し、沖縄県と位置づけ、大日本帝国臣民としての同化政策を展開してきた。沖縄は、本土防衛の最後の砦として使われ、太平洋戦争で唯一日本国内における地上戦が展開された県となる。戦後「ヤマト」の人々が高度成長で平和と安定を享受しているとき、アメリカ軍制化で厳しい生活を強いられていたのである。2013年4月28日安倍政権は「主権回復の日」として位置づけ、祝賀会を開催したが、4月28日は同じ日本国民である沖縄県民にとっては「屈辱の日」なのである。ここに戦後日本の姿が映し出されているといえる。

1960年代高度成長期以来、日本の産業構造は重化学工業中心として復活し、石炭産業から石油産業へとエネルギー政策が変化していく中、国内で石炭産業の栄えた地域が衰退をしていった。エネルギー産業の在り方はその国の産業の基本構造を規定するといっても過言ではない。北海道・北九州の地域の崩壊がここから始まる。すでに記したように戦前炭鉱労働を支えた多くの労働者が、被差別部落出身者や植民地出身者であるが、この構造が変わる。戦後植民地を失い、また多くの都市が被災し、石炭エネルギーの需要が減ったために、石炭需要の落ち込み、多くの働き手がさしあたり必要ではなくなった。また、アメリカへの従属により復活する日本資本主義はエネルギーを石油に依存し、産業の合理化を図っていった。そして、高度成長後の輸出産業が目指した市場はアメリカであった。

ヨーロッパ・アジア諸国が戦場となる中、国内が戦場とならなかった国はアメリカ合衆国だけであり、それゆえ復興援助で独り勝ちであり、安定した成長市場を形成していた。1970年代オイルショックを経由し、1985年9月21日プラザ合意と1990年初頭バブル経済までは豊かで強いアメリカで、日本産の製品の売り込み市場であった。戦前の中国大陸への植民地政策と戦後のアメリカへの従属は日本列島の形を変えていった。それは県別の人口の変化をみるとよくわかる。1947年国勢調査によると日本の総人口は7862万人で東京都は500万人に対して中国大陸への出発港のあった新潟県は241万人で、埼玉県210万人、神奈川県221万人、千葉県211万人と関東3県よりも多かった。それが現在、新潟県人口は220万人で戦後直後の時代よりも減っている。別に県の面積が変わったわけでもなければ、四季が変わり、雪が降らなくなったわけでもない。自然環境は変わらない。変わったのはグローバル関係だけである。交通機関は新幹線・高速道路の開通などで東京へのアクセスは比較にならないくらい良くなっている。しかし、アメリカ依存型成長構造により県全体が過疎化していつている。輸出市場へのアクセスにより、国家の形が変化していくことの一つの例である。

外国人労働者も変化している。高度成長期外国人労働者は主にオールドカマーといわれる人たちであった。在日韓国・朝鮮人がほとんどである。1972年オイルショックまでは日本は外国に働きに行く人が多い国家だったのである。それが、1980年代を境に増えてくる。電化製品と自動車産業が中心となり、輸出額が大

幅に増えてくるとそれに従事する人が必要となる。自動車産業は自動車という商品の構造上多様な産業を必要とする。またプラザ合意により対ドルの円の価値が上がったため、働き手として日系人が戻ってきた。ルーツは日本ではあるが、生活習慣は外国人である。また、1993年代に技能研修制度という「研修」制度を「利用した」移民政策を採用し、外国からの労働者を集め始める。この制度は2010年、および2018年に入国管理法が改訂され、その結果多くの外国人労働者を日本社会は迎え入れることになった。2020年10月現在、厚生労働省「外国人の雇用状況」の届け出状況のまとめによると、外国人労働者数は1658804人になっており、この数は都道府県の人口と比較すると23位熊本県1786170人（2020年国勢調査より）に次ぎにあたる。ちなみに24位は鹿児島県1589206人である。山梨県に換算すると2県分、47位の鳥取県だと3県分の人口にあたる。これだけの人数の外国人が日本国内にいるのだから、その生活保障についてはどうするのか、この点について議論されない。かれらは当然参政権がないから社会の外の社会で生活している。今日多くが差別され、人としての権利侵害の問題が取り上げられている。これは、すでに記したように第2次大戦敗直後の植民地出身者に対する姿勢と変わらなかつたと指摘できる。他国出身者と日本人との連帯が生まれると、日本人の貧困対策なども進めなければならなくなる。ここが問題で、国内の貧困対策を積極的に進めるには費用が掛かる。そのためには外国人の生活保障を「放置すること」が、日本人の貧困対策になるという差別の論理が機能するのである。景気のいい時に効率的に活用し、景気が悪くなると解雇可能な状態は「経済発展の論理」としては成り立つかもしれないが、雇用される側からすると厳しい。厳しい生活状態のものの同士の間で差別を活用すると、社会がある程度貧困化してもその秩序は保たれるのである。

5. 多様性社会を保障した共生社会の実現

—大学院での講義の意味—グローバル化時代の地域と教育—

簡単に見てきたように地域社会の変化とグローバル化社会の発展を差別に視点からとらえていくと日本近代化における地域発展の歴史に「差別」が深く刻印されていたことが理解できる。差別が戦前までは制度として、戦後は制度と国民の意識の中に深く浸透していた。急速な経済発展・秩序の維持・「豊かさの保障」は差別的な制度や意識を利用することでなされてきたといえる。

だが、グローバル化してきた地域に目を転じていると、多様化を推進していくほうが今後の可能性が広がっていくことがわかる。最後にこの点を少し論じてみよう。

まず日本社会が抱えている少子高齢化問題である。これは1970年代中ごろ以降、女性解放運動が進展している中で家事労働の社会化が提起された。政治学者水田玉枝は、『女性解放思想史の歩み』（岩波新書）最終章で女性の社会的進出の条件として、事労働の社会化を挙げている⁶⁾。男女ともに働き、同一労働同一賃金の社会的保障は労働市場と消費市場を拡大していくとの展望でもあった。多くの市民が男性に経済的に従属し、男性の賃金で生計を立てるのでは消費は上がらない。消費が上がらなければ国内市場は拡大しない。しかし、高度成長期の成功体験はこの事実を理解するのを妨げた。また、マンションの1室に立てこもり、一人でやる子育ては想像以上に過酷でそれに幸福の自己実現を女性が見出し続けるというのは無理な話で、女性が結婚退職するということのリスクと教育環境の整備を十分に進めていかなかったこと、そして性差別意識を克服することに関心を持たなかったことが重なり少子化社会を招いている。

差別意識を払拭していく教育の展開と同時に外国人労働者の生活を保障し、共生を基礎として人権を尊重する街を考えてみよう。まず市場が大きくなるという最低条件はそこに人がいるということである。誰でもわかることであるが、買う人が多数いれば、そこに商品が集まる。多くの商品を集めるためにはその商品を生産しなければならない。そのために資金を必要として金融が必要となる。その金融つまり「価値」の中身はそこで働く人の労働力の総量である。経済成長は、この循環がそろって回り始める。「差別」を利用するとの歯車をどこかで省略できるから、経済的成長は早くなっているように見えるが、結局は富の生産からすると必ず行き詰まるのである。

資本主義社会が階級社会であり、資本はその本質的性格から自己増殖欲求を持つ。だからこの欲求を何らかの形で「公共の力」によってコントロールするしかない。それが差別意識を許さないという考え方である。何も資本主義社会を社会主義に転換するといっているのではない。新自由主義的発想で市場原理に任せておけば、貧富の差が大きくなり、それに伴って人々・地域社会・国家が分断されていく。資本主義社会は形式

的平等を押し進める力がある。この平等原理を労働市場と生活圏に転用することだ。出自や性別、民族や障害などで差別されないこと。これは既に日本国憲法でも記されていることで、反対者はいない。この理念は「差別の禁止」として読み替える「知恵」がこれからの世代には必要なものであると考えている。だから教師たちには地域・グローバル化・経済成長そして反差別についての指導力が求められるのである。

(担当：相庭和彦)

【注】

- 1) 相庭和彦 宮蘭衛「グローバリゼーションと教育Ⅰーグローバリゼーションという現象を教育実践化するためにー」(『新潟大学教育学部研究紀要』第13巻2号 2021年)。
- 2) 相庭和彦『現代市民社会と生涯学習論ーグローバル化と市場原理への挑戦』(明石書店, 2016年)「第6章 差別問題をいかに考えるか」を参照。
- 3) 辛淑玉 野中広務『差別と日本人』(角川新書, 2009年)参照。
- 4) ヴォーヴォ・ワール『第2の性』新潮社文庫版, 第1巻の扉に記されたサルトルの言葉。
- 5) 朴慶植『朝鮮人強制連行の記録』(未来社1965年)参照。今日日韓間において朝鮮人の強制連行について議論されているが、本書がこの問題について早くからその全体構造を描きだした古典的著作である。
- 6) 水田珠枝『女性解放思想史の歩み』(岩波新書, 1976年)参照。

※本研究は日本学術振興会科学研究費の以下の助成を受けている。

- 基盤研究(C)一般 (H.30-R.3) 課題番号18K02523 研究代表者：宮蘭衛
「グローバル時代の異文化間コミュニケーション力育成のための東アジア共同研究体制構築」
- 基盤研究(C)一般(H.29-R.3) 課題番号18K02698 研究代表者：相庭和彦
「グローバル人材育成に向けた協働型国際交流プログラムの成果検証と評価方法の再検討」