

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—

法政大学キャリアデザイン学部 教授 坂本 旬

はじめに

本稿は2021年度科研費研究「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」の成果の一部である。この研究はCLIL（内容言語統合型学習）理論、メディア情報リテラシー（MIL）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間交流における有効性の検証をめざしたものであり、多分野にわたる教育理論の接合をめざしている。とりわけ外国語教育を重視するのは、小学校の外国語教育が必修化されたことが背景にある。筆者はこの研究の中でも「MILと異文化交流」研究を進めてきた。

ユネスコは国連文明の同盟（UNAOC）とともに「MILと異文化間対話」プログラムを進めており、MILは平和のための世界的な異文化間対話の基礎である。ちなみに、異文化間対話は異文化交流の上位概念であり、交流はコミュニケーションの実施にとどまるが、対話はより高次の相互理解を目標としている。例えば、お互いの平和に対する考え方を紹介し合うならばそれは交流だが、交流を通して水平的な関係を構築し、互いに理解し合い、平和のためにすべきことを話し合うことができればそれはフレイレのいう対話となる。

そういう意味で、交流は対話の入り口にあたるのであり、交流は最終目標ではない。

この研究の開始は新型コロナウイルス感染症パンデミック期と重なったが、この期間に進んだGIGAスクール構想を契機とする教育のデジタル化が本研究にも影響をもたらしている。そのもっとも大きな影響はMILを含むデジタル・シティズンシップ教育（DCE）への注目であった。2020年12月に出版された筆者編著による『デジタル・シティズンシップ：コンピュータ1人1台時代の善き使い手をめざす学び』（大月書店）は、当初の想定を超えて多くの教育関係者に読まれることとなった。本研究とも関わりがあるジェイアーン（NPO法人グローバルプロジェクト推進機構）は、国際協働学習を理念に掲げつつ、DCEを推進するに至っている。

ジェイアーンは、2023年6月11日、「GIGAスクール時代の国際協働学習」をテーマとしたシンポジウムを開催した。基調講演は国際大学准教授の豊福晋平が行ったが、そのテーマは「GIGAスクール時代のDCE」であった。パネリストとしてアジアユネスコ文化センター（ACCU）の藤本早恵子が招かれており、ユネスコのESDとのつながりも検討された。筆者はこのシンポジウムのコーディネーターを務めている。

ESDを推進するユネスコスクールにとっても

GIGA スクールを契機にしたデジタル化の波は無視することができない。2024年1月20日、ユネスコスクール全国大会では、はじめてデジタル教育をテーマとした分科会が設置された。筆者がコーディネーターとなり、ACCUの大安喜一が「グローバル教育モニタリングレポート 2023 教育におけるテクノロジー：誰のためのツールなのか？」について報告し、文科省でGIGA StuDX推進チームディレクターを務める武藤久慶が「GIGA スクール構想の現状：我が国が進める教育DXとユネスコ理念の共鳴」というタイトルで報告した。そして、筆者がDCEを中心としたユネスコのデジタル教育政策について報告を行ったあと、3つの学校からの実践報告がされた。筆者の報告についてはすでに坂本（2024）にまとめている。

ESDとDCEはいずれもユネスコの政策であり、グローバル・シティズンシップ教育（GCED）とも深い関係がある。坂本（2023）は、ユネスコはESDとGCEDを土台として、デジタルリテラシー、MILなどのユネスコの政策を統合する概念としてデジタル・シティズンシップ（DC）の概念を用いていることを紹介している。

このように、この数年の間にDCEは大きな注目を集めるとともに、異文化交流を含むESDにも影響をもたらしつつある。このような状況から、「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」もまたMILのみならず、DCEを含むデジタル教育との関連に焦点を合わせることが求められている。つまり、本研究はこれらの動向を踏まえ、「デジタル時代のMILと異文化交流」であることをより強く意識している。こうしたコンセプトをより明確にするために、DCの概念とGCEDを土台にグローバルに拡大した概念として、本稿はグローバル・デジタル・シティズンシップ（Global and Digital Citizenship）の概念を提案する。

そして、本研究にとって欠かせないのが評価に関する研究である。ESDはすでに評価に関する理論と実践を有しているが、異文化交流や異文化

間対話については、十分な議論がされていない。そこで本稿が目にするのは、OECDのグローバル・コンピテンスの理論である。本稿では、ユネスコのDC理論とともに「デジタル時代のMILと異文化交流」と評価理論としてのグローバル・コンピテンス理論の可能性について検討を行う。

1. グローバル時代のデジタル・シティズンシップ教育

ユネスコは2023年11月、「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1974年勧告」の改訂版である「平和、人権、持続可能な開発のための教育に関する勧告」を採択した。ユネスコはこの勧告に対して次のように述べている。

この勧告は、平和は国際交渉を通じてだけでなく、学校のベンチや校庭、運動場、芸術・科学教育、そして生涯を通じて築かれるものであることを認めている。学校内外のあらゆる形態と次元の教育は、私たちの世界の見方や他者との接し方を形成するものであり、永続的な平和を構築するための道筋となりうるし、またそうあるべきである。（UNESCO, 2023a）

ユネスコが指摘するように平和は学校教育や生涯学習を通して築かれるべきものであり、それは平和に対する学習のみならず、「私たちの世界の見方や他者との接し方」を学ぶことが必要である。前述の2024年のユネスコスクール全国大会の冒頭で行われたパネルディスカッションはユネスコ・ジャカルタ事務所の林川眞紀がコーディネーターとなり、「未来のユネスコスクールを考えるーネットワークの活用で広がる学び」をテーマとして行われた。そして、国際交流を実践している3つのユネスコスクールが報告を行ったのである。平和は喫緊の課題であるが、その構築のための教育には時間がかかる。しかし、それは最優先

課題なのである。

しかし、日本のユネスコスクールの中で、対面型交流ではなく、デジタルを活用した異文化交流を行っている事例は少ない。デジタル機器を活用した異文化交流は、実践校に対する外部機関の支援が不可欠であり、ユネスコスクールに対するこれまで支援の体制は十分とはいえなかった。現在、ユネスコスクールに対して積極的な支援を行っているのは「一般財団法人ジャパンアートマイル」であり、「海外のパートナー校とインターネットを使って『貧困』『教育』『平等』『環境』など世界共通の課題について対話的・協働的に学び合い、学習の成果として世界に訴えるメッセージを込めた壁画を共同制作するプロジェクトベースの学習」を進めている (JAPAN ART MILE, n.d.)。しかし、少数の NGO だけでユネスコスクール全体の国際交流を支援することは困難であり、より多くの組織が支援に加わる必要がある。筆者らの研究の協力組織である NPO 法人地球対話ラボとジェイアーンもまたそのような支援機関の一つである。

異文化交流と DCE はどのように結びつくのだろうか。DC のもっとも基本的な定義は「デジタル技術を利用して社会に積極的に関与し、積極的に参加する能力」である (Council of Europe, 2020 : 7)。一方、国連はグローバル・シティズンシップ (GC) を「グローバルな視野を持った個人やコミュニティが、世界的な規模で行う社会的、政治的、環境的、経済的行動の総称」と定義し、「持続可能な開発における GC を推進することで、個人は自分の社会だけでなく、すべての社会の利益のために行動するという社会的責任を受け入れることができるようになる」と指摘する (United Nations, n.d.)。このように GC は、責任を自国の社会だけではなく、世界へと拡大したものだと言える。

一方、DC もまた、アメリカのコモンセンス財団は「責任のリング」について、「自分の行動が自分自身に与える影響だけでなく、地域社会やより広い世界に対しても責任がある」と述べている

ように、世界に対する責任について言及している (Common Sense, 2021 : 17)。このように、DC は決して、一国内のシティズンシップに限定されるわけではなく、GC と同様に、グローバルな視点を持ち合わせている。

それにもかかわらず、筆者はあえてグローバル時代のデジタル・シティズンシップとして、グローバル・デジタル・シティズンシップ (GDC) という概念を提起する。なぜならば、日本でも急速に普及しつつある DCE は、もっぱら抑制型の情報モラル教育に対して、「デジタルの善き使い手」の育成という観点から語られることが多く、本来 DC が有しているグローバルな視点を見失いがちだからである。

DC、GC、そして ESD はすべてユネスコの概念であり、それらは相互に関係する。ユネスコは、国際理解、協力、平和のための教育および人権と基本的自由の教育に関する 1974 年勧告の改訂のために公表されたテーマ論文の一つである「グローバルデジタル時代のシティズンシップ教育」でこの問題を取り上げており、次のように述べている。

1974 年の勧告の改訂にあたって重要なのは、国際理解・協力、平和のための教育を促進し、人権と基本的自由のための教育を支援する、デジタル時代に求められる能力を強調する重要な時期に来ているということである。このデジタル・シティズンシップの能力は、GCED、MIL、デジタルリテラシーの要素を統合したものである。(UNESCO, 2022 : 7)

そして ESD については、「ジェンダー平等と人権を含む GCED と ESD が、国の教育政策、カリキュラム、教員研修、児童生徒評価において主流となる」と述べている (UNESCO, 2022 : 7)。つまり、GCED と ESD が教育政策の土台となり、GCED、MIL、デジタルリテラシーの要素を統合した DCE がその重要な内容として位置づくことになる。それはデジタル時代に求められる諸能力

であり、国際理解・協力、平和、人権、基本的自由にとって不可欠なものなのである。このように、ユネスコにとってDCは、本稿が提起するGDCそのものだといってよい。

筆者はすでに坂本(2024)でユネスコのDC政策の形成過程を論じている。簡単にユネスコのDCの定義と内容を紹介しておこう。ユネスコは2017年に「アジア太平洋地域におけるデジタル市民教育促進のための国家能力強化」プログラムを立ち上げ(UNESCO, 2017)、2023年に「アジア太平洋地域におけるDC: 教職員のイノベーションと生徒のレジリエンスのためのコンピテンシーの構築」を公刊した。この報告書はユネスコバンコク事務所が中心となって進めてきたDCE研究調査をまとめたものである。ユネスコは、DCのスキルは「個人の私生活やキャリアにとって重要であるだけでなく、平和な社会と、すべての人にとって持続可能で公正な未来を築くためにも重要」だと指摘し、SDGs達成に向けた教育としての重要性を強調している(UNESCO, 2023b: 4)。

そして、ユネスコはDCを「情報を効果的に見つけ、アクセスし、利用し、創造し、他の利用者やコンテンツに、積極的、批判的、慎重かつ倫理的な態度で関わり、安全かつ責任を持ってオンラインやICT環境を航行し、自分自身の権利を認識する能力」と定義する(UNESCO, 2023b: 14)。ユネスコは、他方でDCを「デジタル社会に参加するためにICT機器とスキルを持つこと」と定義している(UNESCO, 2018:64)。すなわち、学校教育に対応した詳細な定義と原理的な定義の二つを有していると言える。

その上で、DCの構成要素として次の5つの領域を示している。1つ目は「デジタルリテラシー」であり、情報に基づいた意思決定を行うために、デジタルツールや情報を探し、批判的に評価し、効果的に利用する能力を意味する。2つ目は、「デジタル安全とレジリエンス」であり、デジタル空間における危害から、子どもたち自身や他者を守る能力を指す。3つ目は「デジタル参加と主体性」

であり、ICTを通じて社会と公平に関わり、積極的に影響を与える能力を意味する。4つ目は「デジタル情緒的知能」であり、個人内および個人間のデジタル交流における感情を認識し、表現する能力である。最後の5つ目は「デジタルの創造性と革新性」であり、ICTツールを活用したコンテンツ制作を通して、自己を表現し探究する能力のことである(UNESCO, 2023b: 19)。

このようにユネスコのDCの領域はかなり広く、ICTを活用した創造活動も含まれていることがわかる。DCは規範や倫理のレベルにとどまるものではない。ユネスコにとってのデジタル教育とはDCEそのものであり、DCEは決してICT活用教育としてのICT教育の一部ではないといえる。

2. グローバル・コンピテンスと評価

前節では、ユネスコがDCの5つの領域を含むフレームワークを構成したことを取り上げた。また、ユネスコはGCEやESDとDCEの統合をめざしていることにも触れた。では、それはどのような枠組みとなるのだろうか。現時点では、十分に明らかになっていない。他方、OECDはグローバル・コンピテンス(もしくはグローバル・コンピテンシー)と呼ばれる概念を提起しており、この問題に対して一つの示唆をもたらしている。本節は、このOECDのグローバル・コンピテンスについて取り上げる。

OECDは、2018年に「我々の青少年への包摂的かつ持続可能な世界にむけた準備: OECDのPISAグローバル・コンピテンス・フレームワーク」を公開した。OECDはPISA2018でグローバル・コンピテンスの評価を導入したのである。OECDはグローバル・コンピテンスを「多面的な能力」という。その上で「地域的、世界的、異文化間の問題を検討し、異なる視点や世界観を理解し、尊重し、他者とうまく交流し、持続可能性と集団の幸福(ウェルビーイング)に向けて責任ある行動をとる」能力として定義している(OECD,

2018:4)。

グローバル・コンピテンス概念の特徴の一つは、ユネスコの影響を強く受けていることである。OECDは、グローバル・コンピテンス教育について、「異文化間教育、GCED、民主主義的なシティズンシップのための教育など、さまざまなグローバル教育モデルの考え方を基盤としている」と書いている(OECD, 2018:7)。さらに学校は「デジタル情報やソーシャルメディア・プラットフォームを批判的、効果的かつ責任を持って利用する方法を児童生徒に教える」ことが求められるとともに(OECD,2018:4)、「デジタル空間を活用し、自分たちの住む世界をよりよく理解し、責任を持ってオンラインで自分の声を表現する」ことの重要性を指摘している(OECD,2018:4)。このような主張から、MILやDCの考え方もここに含まれていると考えることができる。

つまり、OECDのグローバル・コンピテンス概念は、デジタル時代の異文化間対話をめざすESDの能力概念として見なすことが可能である。OECDのグローバル・コンピテンス概念がユネスコの理論と異なる点は、PISAへの導入のため、能力の評価をめざしていることである。OECDはグローバル・コンピテンス評価を認知の評価と背景に関するアンケートの二つの視点から行っている。認知評価では、グローバルな問題を批判的に検討する能力、視点や世界観に対する外部からの影響を認識する能力、異文化的な文脈における他者とのコミュニケーション方法を理解する能力、グローバルな問題や異文化的な問題に対処するためのさまざまな行動方針を特定し、比較する能力などを評価する。一方、背景に関するアンケートでは、児童生徒がグローバルな問題についてどの程度知っているか、言語能力やコミュニケーション能力がどの程度発達しているか、異なる文化的背景を持つ人々への敬意など特定の態度をどの程度持っているか、グローバルな能力を身につけるために学校でどのような機会があるかなどを質問するものである(OECD, 2018:6)。

日本ではPISAのグローバル・コンピテンス評価

には参加しなかったため、残念ながらユネスコスクールの児童生徒について、グローバル・コンピテンスをどの程度有しているのか判断することはできない。もし、日本のユネスコスクールでも独自にグローバル・コンピテンスの考え方に基づく評価を行ったならば、日本のESDがグローバル教育に果たしている影響を見ることができだろう。この点を踏まえると、ESD評価にOECDのグローバル・コンピテンス評価を用いることには意味があると思われる。

グローバル・コンピテンスには4つの視点がある。1つ目は、ローカルおよびグローバルな重要課題を探究する能力であり、探究のテーマとしては、貧困、経済的相互依存、移住、不平等、環境リスク、紛争、文化の違い、ステレオタイプなどのトピックなどが挙げられる。2つ目は、他者の視点や世界観を理解し、評価する能力である。3つ目は、国籍、民族、宗教、社会的、文化的背景の異なる人々と積極的に交流する能力である。4つ目は、持続可能な開発と集団的幸福に向けて建設的な行動を起こす能力と資質である(OECD, 2018:7-8)。OECDは、これらの4つの視点は、相互に依存し合い、重なり合っており、それゆえにこれらを統合するグローバル・コンピテンスという一つの概念を用いることができるという。

もし、異文化に属する児童生徒が一つのプロジェクトで協力し合うならば、これらの視点を含むグローバル・コンピテンスが必要になる。すなわち、「互いをよく知り(文化の違いを吟味する)、プロジェクトにおける自分の役割と相手の視点をそれぞれがどのように受け止めているかを理解しようとする(視点を理解する)、誤解について話し合い、期待や感情を明確に伝える(率直に、適切に、効果的に交流する)、そして互いから学んだことを共有し、教室や学校での社会的関係を改善する(集団的幸福のために行動する)」のである。

ここでいう文化には、物質的側面、社会的側面、主観的側面があり、文化はそれらの複合体である。この定義によれば、「すべての個人が複数の集団に属し、したがって複数の文化的所属やアイデン

ティティ（国家、宗教、言語、世代、家族など）を持っていることを意味する」ことになる（OECD, 2018: 8）。

実際、私たちは特定の国の文化だけに属しているわけではない。若者文化、宗教文化、言語文化、家族の文化など多様な文化の中で生きており、それらの影響を受けている。物理的に遠く離れた異国に住み、物理的には触れ合うことがなくても、同じ趣味の世界を共有しているならば、両者は一つの文化に属していると言えるだろう。一つの国に固定された文化観に支配されることは、こうした文化の多層的ネットワークの視点を見失ってしまい、しばしばそれは危険でさえある。

このグローバル・コンピテンス育成のための教育は、これら4つの視点に対応した4つの次元が必要となる。OECDによると、1つ目の次元は、ローカルおよびグローバルな重要課題の探究であり、次のような視点が求められる。

- ・世界に関する知識と批判的推論を効果的に組み合わせる
- ・メディアリテラシー（メディアメッセージにアクセスし、分析し、批判的に評価する能力）の必要性
- ・伝統的メディアとデジタルメディアの両方を効果的に使いこなし、創造する

事例としては、自分たちが着ている服の多くがバングラデシュで生産されており、同年代の女子が学校に行かず劣悪な環境で働いていることを知る、この問題に関するジャーナリズム記事やドキュメンタリーを視聴する、倫理的な生産のためにできることを考えるといったことである。

2つめは、他者の視点や世界観を理解し、評価する学習である。これについては、次のような要素が含まれる。

- ・他者の人間性や考え方、感情に深い敬意と関心を持つ
- ・違いを超えて、共通の基盤を作ることが可能にするつながり（例えば、基本的人権や共通の経験）を理解し、評価する
- ・他者の視点を通して見ることによって、自分自

身の視点を深め、問い直す機会とする

事例としては、宗教的な理由で断食をするクラスメイトとともに断食をすることを通して、断食の意味や宗教的多様性を尊重できるようになることがあげられる。

3つめは、文化を超えた開放的で効果的な交流である。これは、次のような内容が含まれる。

- ・異文化の文脈における文化的規範、対話スタイルを理解し、自分の行動やコミュニケーションを柔軟に適應させる
- ・他者を理解しようとする意欲、社会から疎外されたグループを取り込もうとする努力
- ・開かれた対話 = すべての参加者が他者の視点に共感し、好奇心を持って積極的に関わろうとする関係
- ・適切な交流 = 双方の文化的規範を尊重した交流

事例としては、協働作業時に集合時間に相手が遅れたが、その理由がサマータイムの違いであったことに気がつき、関係を修復してプロジェクトに取り組んだ例が挙げられている。

4つめは、集団的な幸福と持続可能な開発のために行動することである。これはまさにESDと深い関係を持つ。ここには、次のような内容が含まれる。

- ・若者は個人・地域からデジタルやグローバルまで、複数の影響力を発揮する領域を持っていることを認識する
- ・人間の尊厳が脅かされている同級生のために立ち上がったたり、学校でグローバル・メディア・キャンペーンを始めたり、難民危機に関する見解をソーシャルメディアで発信する

・自分たちのコミュニティの生活環境を改善し、より公正で平和的、包摂的で環境的に持続可能な世界を築くために活動する

事例としては、自分たちの学校を通じて、地域や世界の環境問題に対して意識向上キャンペーンを始め、講演会の企画やデジタルポスターを配布、校内にリサイクルボックスを設置した例が挙げられている（OECD, 2018: 9-11）。

さらに、OECDは、グローバル・コンピテン

スの4つの次元は知識、スキル、態度、価値観という切り離せない4つの要素によって支えられているという (OECD, 2018: 12)。異文化交流を行う場合、これらの4つの次元と4つの要素を意識することが必要である。

まず、知識について言えば、世界と異文化に関するものであり、それは単なるお互いの文化についての知識にとどまらない。OECDは「地域や世界の生活に影響を与えるグローバルな問題についての知識と、異文化間の知識、つまり文化間の類似点、相違点、関係性についての知識によって支えられる」という (OECD, 2018: 12)。これはESDと通底する視点である。グローバルな問題はローカルな問題であり、ESDは「地球上で起きている様々な問題が、遠い世界で起きていることではなく、自分の生活に関係していることを意識付けることに力点をおくもの」(文部科学省2021: 4)であることを思い起こすべきだろう。

2つ目のスキルは、世界を理解し、行動を起こすスキルであり、「情報を使った推論、異文化の中でのコミュニケーション能力、視野の広さ、紛争解決能力、適応力など、数多くのスキル」である (OECD, 2018: 14)。情報の信頼性や妥当性を評価する能力や文化的背景の異なる人とコミュニケーションするスキル、グローバルな問題について議論したり、意見を述べたりするスキルもある。また、他人の立場に立ち、相反する視点を識別するスキルや新たな要求・課題を提示するような新しい状況や文脈に、自分の考え方や行動を適応させるスキルなども含まれる。

3つめは、開放的で異なる文化的背景を持つ人々を尊重し、グローバルな視野を持つ態度であり、「自分自身が世界共同体とつながっていると考え、その構成員に対して責任を感じる世界観」としてのグローバルマインドを持つことである。すなわち、特定の文化的背景や国家的背景にこだわらず、地球や他者に対して約束や義務を負うグローバル市民であることである。他の文化的背景を持つ人々に対してオープンでなくてはならない。そして、こうした人々と対等な立場で関わり、

協力し、交流しようとする姿勢が必要である。そのためには文化的差異を尊重することが求められる。

4つめは、人間の尊厳と多様性を大切にする価値観である。価値観は態度よりも上位に位置するものであり、人間の判断の基準となる信念の反映である。人間の尊厳を重んじ、文化の多様性を尊重する価値観を持った人は、自分自身や自分の周囲をよりよく認識するようになり、排除、無知、暴力、抑圧、戦争と闘う強い動機づけを持つようになる (OECD, 2018: 18)。

グローバル・コンピテンスはこれら4つの視点と次元、そして要素から構成されている。OECDはこれらを評価するために、認知評価と背景に関するアンケートという2つの手法を用いる。認知評価については、「グローバルな問題を批判的に検討する能力、視点や世界観に対する外部からの影響を認識する能力、異文化的な文脈における他者とのコミュニケーション方法を理解する能力、グローバルな問題や異文化的な問題に対処するためのさまざまな行動方針を特定し、比較する能力」に焦点を当てて評価を行う。一方、背景に関するアンケートでは、「児童生徒がグローバルな問題についてどの程度知っているか、言語能力やコミュニケーション能力がどの程度発達しているか、異なる文化的背景を持つ人々への敬意など特定の態度をどの程度持っているか、グローバルな能力を身につけるために学校でどのような機会があるか」といったことなどを質問する。しかし、PISA参加国の多種多様な地理的・文化的文脈を考慮することが必要であり、特定の視点に限定されないことがないようにしなければならない。OECDによると、認知評価と背景アンケートによって以下のような教育政策上の問題に対応できるという (OECD, 2018: 6)。

- ・児童生徒はどの程度、地域的、世界的、異文化的に重要な現代的問題を批判的に検討することができるか。
- ・児童生徒はどの程度、(自国を含む) 複数の

文化的観点を理解・評価し、相違や対立を管理することができるか。

- ・児童生徒は、文化の違いを超えて尊重し合いながら交流する準備がどの程度できているか。
- ・児童生徒はどの程度、世界に関心を持ち、他の人々の生活や環境を守るために積極的に行動しているか。
- ・国際的な能力を身につけるための教育へのアクセスには、国の間や国内においてどのような不平等があるのか。
- ・多文化・異文化・グローバル教育へのアプローチとして、世界の学校制度で最も一般的に用いられているものは何か。
- ・児童生徒のグローバル・コンピテンスを育成するために、教員はどのように準備されているのか。

そして、これらのテストやアンケートの内容については、以下のような内容となるという。

(1)「グローバル理解」という構成要素にのみ焦点を当てた認知テスト。これは、グローバルな問題や異文化間の問題を解決するために必要な背景知識と認知スキルの組み合わせとして定義される。

(2) 児童生徒のグローバルな問題や文化に対する認識、スキル（認知的および社会的）、態度に関する自己申告情報、およびグローバル・コンピテンスを促進するための活動に関する学校や教員からの情報を収集する一連の質問項目。(OECD, 2018 : 21)

OECD のグローバル・コンピテンスは実際に PISA の評価に使われているものであり、今後、グローバル時代のデジタル・シティズンシップ教育に対しても、参考にすべきものだと考えられる。

グローバル・コンピテンスを育成する教育は、学校と地域の連携によって可能となるが、グローバル・デジタル時代には、それだけではなく、デジタルツールを活用した遠隔地との交流や対話も

可能となる。本研究は、主として後者に重きを置いたものである。

3. 映像を用いた異文化交流と英語教育の融合に向けて

「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」は、二つの教育実践研究から成り立っている。一つは、外国語教育、とりわけ英語教育における CLIL である。CLIL はヨーロッパの英語教育分野で中心的に用いられており、「CLIL 教員教育のための欧州フレームワーク」によると、CLIL とは「あらかじめ定義されたレベルまで、コンテンツ（学習内容）と言語の双方の習得の促進を目的とした、コンテンツと言語の教育学習に第二言語を用いる二重教育アプローチ」である。本研究の共同研究者である坂本ひとみは、「今、授業に求められていることは、一方的に教師が生徒に知識を注入し、生徒は受け身で聞いているだけのスタイルからの脱却であり、生徒の思考力、課題解決力を高め、人と協働し、コミュニケーションをとりながら、学びを深めていく方法であり、CLIL はそのための一つの方向である」と指摘している（坂本ひとみ, 2019 : 1-2）。

本研究では、CLIL のコンテンツとして、すべての子どもたちが学ぶべき SDGs を取り上げ、交流を行う学校の共通教育と位置付けている。すなわち、この実践は、異文化交流それ自体を目的にするのではなく、SDGs という共通の基盤の構築を目標に掲げている。このことは、異文化交流を ESD に導入する際には欠かせない視点である。すでに触れたように、ESD にとって重要なのは、「地球上で起きている様々な問題が、遠い世界で起きているのではなく、自分の生活に関係していることを意識付けることに力点を置く」（文部科学省 2021 : 4）ことであり、異文化交流が求められるのは、この文脈においてである。さらに、英語はほとんどの国で第二言語として学習されており、英語を母語とする国のみならず、第二言語

として学習する数多くの国の学校との交流に用いることができる。日本では、2020年度から小学校3年、4年生で「外国語活動」が、5年、6年生で教科としての「外国語」が必修となった。ほとんどの学校が「外国語」として英語を選択している。

学習指導要領解説によれば、小学校「外国語」の目標として、(1) 実際のコミュニケーションにおいて活用できる基礎的な技能を身に付ける、(2) 自分の考えや気持ちなどを伝え合うことができる基礎的な力を養う、(3) 外国語の背景にある文化に対する理解を深め、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が求められている(文科省、2018)。こうした技能や態度を身につけるためには、坂本ひとみ氏が指摘しているように、一方的な知識注入型ではなく、コミュニケーションや協働型の学習が求められる。

坂本ひとみ・寺崎は、須賀川市立白方小学校で行った英語と映像を用いた異文化コミュニケーション実践の結果に対して、「小学校での英語教育が、中学校における教科としての英語学習の下準備だけではなく、学校の楽しさや人間関係の楽しさを伝えることによって、中学校入学後の学校適応に寄与するものでもある」と述べている(坂本ひとみ・寺崎、2018:123)。つまり、こうした実践はとりわけ上記の3つの目標のうち、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の育成に大きな効果があるといえる。

このようにSDGsをコンテンツとするCLILによる英語と映像による異文化コミュニケーションは、ESDに異文化理解・交流を導入する学習方策として最適であると考えられる。このような視点から、2023年度の小学校段階における実践研究は、福島県只見町立朝日小学校とカトマンズから北に70キロほど離れた山岳地帯にある公立チャンディカデビ小学校(New Chandikadevi Basic School)およびカトマンズ市内にある私立カブヤ小学校(Kavya School)との交流を進めた(本研究にはこの実践のほか、いわき市立四倉

小学校とインドネシア・アチェの第31小学校との交流実践がある)。

朝日小学校は6年生、ネパールでは5年生を対象としている(ネパールの小学校は5年制である)。2023年度の交流学习は以下のとおりであった。

2023年 7月11日	朝日小学校	タブレット端末による映像制作の基礎学習
2023年 10月17日	朝日小学校	SDGs学習とネパールへのビデオレター制作
2024年 2月19日	チャンディカデビ小学校	SDGs学習と朝日小へのビデオレター制作
2024年 2月21日	カブヤ小学校	SDGs学習と朝日小へのビデオレター制作
2024年 3月4日	朝日小学校	SDGs学習とネパールからのビデオ視聴

実践は現在も進行中であり、現時点では途中経過紹介にとどまるが、CLILによるSDGs学習と映像(ビデオレター)を用いた非同同期型映像交流を実施している。これまでの実践では、CLILによるSDGsと英語教育実践については坂本ひとみ氏が担当し、ビデオレター制作実践を坂本句氏が中心になって進めてきた。それぞれの分野には独自の教育理論と方法論があるため、その接合が実践上の課題となる。日本においても、ネパールにおいても、実践のために与えられた時間やリソースは限られており、予定通りに実践ができるわけではない。とりわけ、ネパールの場合は、学校環境や状況に左右されることが多い。

2024年の2月19日のチャンディカデビ小学校では、幼稚園から小学5年生までの子どもを全員集めて朝日小学校のビデオレターの視聴を行った。そのあと、5年生7名を対象に坂本ひとみ氏による「もったいない」を主題としたCLILによるSDGsと書道などの日本の文化体験を含む授業を実施した。ビデオレター制作は、時間不足のため、タブレット端末による撮影の仕方を教えることにとどまっている。何を撮影し、どのように伝えるかといった学習を行っていないため、朝日小学校

の子どもたちへの返信としては十分とはいえない。2024年2月21日のカプヤ小学校での実践も基本的には同様であり、CLILによるSDGsの授業をすることはできたが、ビデオレター制作の学習は十分な時間を取ることができなかった。いずれの場合も、子どもたちが3台または4台のタブレット端末を用いて撮影した動画を筆者がビデオレターとして編集している。

課題の一つの事例としては、朝日小学校の子どもたちはネパールでの給食の様子を知りたいと考えていたが、残念ながらビデオレターにはその映像は含まれていなかった。つまり、朝日小学校の子どもたちの疑問が返信ビデオレターの視聴によっては解決しないことになる。実際には、筆者が撮影した給食の映像を子どもたちに見せている。

限られた時間で、CLILによるSDGs学習とビデオレターの学習を行うためには、これら二つの要素の一つの授業として統合することが求められるだろう。2023年10月17日に朝日小学校で行ったビデオレター制作の授業はこれら二つの学習の統合がうまく行った事例である。それが可能となったのは、午前と午後十分な授業時間を確保することができたこと、授業の中で映像制作の行うとともに、授業終了後もビデオレター完成までの担当教員が関わるることができたためである。

これらの実践をより確実に進めるためには、国内のみならず、ネパールにおいても学習支援が欠かせない。山岳地帯にあるチャンディカデビ小学校は昨年までインターネット環境はなかったが、2024年の訪問時にはWiFi環境が整備されている。ただし、停電がしばしば起るため、常時WiFiが利用できるわけではない。授業に活用するためのコンピュータ環境は不十分であり、日常的に交流するためには支援が必要となるが、そのような条件を整えれば、非同期型であっても映像共有サーバーを通じたより細かなコミュニケーションが可能になる可能性がある。また、設備とサポートは必要となるが、同期型交流も不可能ではないと思われる。

ネパールにおいても政府の政策によって急速にデジタル環境は整いつつあり、チャンディカデビ小学校教員によると、山岳地帯にあるチャンディカデビ村でさえ、7割の家庭がスマートフォンを持ち、子どもたちもスマートフォンで遊んでいる姿を見ることができる。学校でデジタル機器を使う機会はないが、環境さえ整えば、インターネットを通じて世界と繋がることは可能である。

2024年2月22日に筆者はネパールのジャーナリストによる「ネパール調査マルチメディア・ジャーナリズム・ネットワーク」(NIMJN)主催の会議「AIを活用した誤報・偽情報との戦い」に参加する機会を得た。この会議を通じて、ネパールにおいても、偽情報・誤情報問題は深刻であり、若者たちに大きな影響をもたらしていることを知ることができた。UNESCO (2023b) の調査にはネパールも関わっており、例えば、ネパールの教員は、十分な知識がないため、30パーセントの教員が授業支援のためのICTを「ほとんど使用しないか、まったく使用しない」と答えている(UNESCO, 2023b: 45)。グローバル時代のデジタル・シティズンシップとしてのグローバル・デジタル・シティズンシップ教育は、UNESCO (2023b) が指摘するように、国境を超えて政策を検討することが求められており、異文化交流を中心としたESD実践研究においてもこのような観点が求められるだろう。

小結

本稿は、「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」に関わる政策的および理論的背景について検討すべき論点を挙げるとともに、グローバル・デジタル・シティズンシップ概念を提起した。そして、その評価に寄与する可能性のある概念として、OECDの「グローバル・コンピテンス」の概念を検討した。発展途上国においてもデジタル化が進行している状況をどのように考えるべきか、本研究に対してどのような影響をもたらすのか、さらに考察を深めるべきであろう。

ネパール社会は山岳地帯においてもデジタル化が進みつつあるが、しかし、生活環境が向上しているわけではない。ネパールにおいては水資源をめぐる問題や環境衛生、エネルギー、貧困問題など、SDGsに関わる数多くの社会課題が存在する。異文化交流とESDの接合は、グローバルなESDへの発展へと繋がるものでなくてはならないだろう。グローバル・デジタル・シティズンシップは、そのための一つの追求すべき新たな概念である。

参考文献

- Common Sense. (2021). Teaching Digital Citizens in Today's World. Retrieved February 21, 2024 from : <https://www.common-sense.org/system/files/pdf/2021-08/common-sense-education-digital-citizenship-research-background.pdf>
- Council of Europe. (2020). Digital Citizenship Education Trainers' Pack Retrieved February 21, 2024 from : <https://rm.coe.int/digital-citizenship-education-trainers-pack/16809efd12#:~:text=It%20is%20designed%20to%20be,use%20in%20educational%20training%20settings>.
- OECD. (2018). PREPARING OUR YOUTH FOR AN INCLUSIVE AND SUSTAINABLE WORLD: The OECD PISA global competence framework Retrieved February 21, 2024 from : <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>
- JAPAN ART MILE. (n.d.). アートマイル国際協働学習プロジェクト <http://artmile.jp/activity/iime/> (2024年2月21日最終アクセス)
- UNESCO. (2017). Enhancing National Capacity to Foster Digital Citizenship Education in Asia Pacific. Retrieved February 21, 2024 from : <https://core.unesco.org/en/project/526RAS1024>
- UNESCO. (2018). ICT Competency Framework for Teachers. Retrieved February 21, 2024 from : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721>
- UNESCO. (2022). Citizenship education in the global digital age : thematic paper. Retrieved February 21, 2024 from : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381534>
- UNESCO. (2023a). 2023 UNESCO adopts landmark guidance on education's cross-cutting role in promoting peace Retrieved February 21, 2024 from : <https://www.unesco.org/en/articles/unesco-adopts-landmark-guidance-educations-cross-cutting-role-promoting-peace>
- UNESCO. (2023b). Digital citizenship in Asia-Pacific : translating competencies for teacher innovation and student resilience. Retrieved February 21, 2024 from :
- United Nations. (n.d.). Global Citizenship. Retrieved February 21, 2024 from : <https://www.un.org/en/academic-impact/global-citizenship>
- 坂本旬 (2023) グローバル・デジタル時代のESDの展開: デジタル・シティズンシップ教育とESDの接合をめざして、ESD研究(6)、日本ESD学会
- 坂本旬 (2024) ユネスコのデジタル・シティズンシップ教育政策の形成過程: デジタル時代のESDを再考する、法政大学キャリアデザイン学部紀要(21)
- 坂本ひとみ (2019) 英語で家庭科、そして異文化交流(小学校6年生クラスで実施したCLIL授業、「言語教育エキスポ2019」発表稿、大学英語教育学会(JACET)教育問題研究会
- 坂本ひとみ・寺崎里水 (2018) 21世紀型の「生きる力」を育む小学校英語教育: 学力を競う英語学習から異文化間コミュニケーション力を重視する深い学びへ <https://cir.nii.ac.jp/crid/1390290699808242304> (2024年2月21日最終アクセス)
- 文部科学省 (2018) 「外国語活動・外国語の目標」の学校段階別一覧表 https://www.mext.go.jp/content/1407196_26_1

pdf (2024年2月21日最終アクセス)

文部科学省(2021)ESD(持続可能な開発のための教育)
推進の手引

[https://www.mext.go.jp/unesco/004/1405507.](https://www.mext.go.jp/unesco/004/1405507)

htm (2024年2月21日最終アクセス)

※本研究はJSPS 科研費 21H00548 の助成を受けたものである。

A Note on English Language Education for Media Literacy and Intercultural Exchange with a Focus on Video Letters: A practical theory for linking Education for Sustainable Development and Digital Citizenship Education

SAKAMITO Jun

This note raises issues that need to be considered regarding the policy and theoretical background of “Practical Research on Foreign Language Education for Intercultural Understanding and Exchange Using Video Exchange Systems,” as well as the concept of global digital citizenship. I then examined the OECD’s concept of “global competence” as a concept that could contribute to its evaluation. Then, I should consider how the situation of digitalization in developing countries should be considered and how it might affect this study.

Nepalese society is becoming increasingly digitized, even in the mountainous areas, but this does not mean that the living environment is improving. There are many social issues in Nepal that are related to the SDGs, such as issues surrounding water resources, environmental sanitation, energy, and poverty. The combination of intercultural exchange and ESD must lead to the development of global ESD. Global digital citizenship is a new concept to be pursued for this purpose.