



国際問題の解決主体の育成をめざす社会科国際理解教育に関する研究

大山, 正博

(Degree)

博士 (教育学)

(Date of Degree)

2018-03-25

(Date of Publication)

2020-03-25

(Resource Type)

doctoral thesis

(Report Number)

甲第7075号

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/D1007075>

※ 当コンテンツは神戸大学の学術成果です。無断複製・不正使用等を禁じます。著作権法で認められている範囲内で、適切にご利用ください。



2018年1月15日提出

博士論文

国際問題の解決主体の育成をめざす社会科国際理解教育に関する研究

指導教員 吉永 潤 教授

神戸大学大学院 人間発達環境学研究科

人間発達専攻 学び系講座

126D831D 大山 正博

目次

序章 本研究の課題と方法	4
第1節 本研究の課題	4
(1) 問題の所在――国際社会における市民的資質とは――	4
(2) 先行研究の理論的課題――社会科と国際理解教育における問題点――	6
(3) 本研究の目的	10
(4) 先行研究の検討	13
第2節 本研究の方法	16
(1) 本研究の方法	16
(2) 本研究の対象	16
(3) 各章の構成	17
第1章 「国家の利己性」を扱う国際理解教育の理論	21
第1節 今日の日本における国際理解教育の概念	21
(1) ユネスコ型国際理解教育とグローバル教育	22
(2) 文科省型国際理解教育	24
(3) 諸教育の関係性と本研究の対象	26
第2節 日本における国際理解教育の歴史的変遷	27
(1) 1950年代―1960年代：ユネスコ理念と国家主導の国際理解教育が共に歩む時代	29
(2) 1970年代：ユネスコ理念から国家主導の国際理解教育が乖離する時代	31
(3) 1980年代―1990年代：国際理解教育に関わる概念が混在していく時代	33
第3節 国際理解教育は「国家の利己性」をいかに扱うか	37
(1) 国際理解教育は他者理解をどう捉えるか	38
(2) 「対立をなくすための国際理解教育」と「対立を処するための国際理解教育」	40

第2章 「国家の利己性」を扱う国際理解教育の実践方法.....	48
第1節 「国家の利己性」を扱う学習の要件	48
(1) 先行実践の検討.....	48
(2) 対立を処するための国際理解教育の学習要件.....	54
第2節 ゲーミング・シミュレーション教材の活用	56
(1) 社会科，国際理解教育におけるゲーミング・シミュレーションの活用.....	56
(2) ゲーミング・シミュレーションの教育効果.....	58
第3節 「国家の利己性」を扱うための方策	60
(1) 対立を処するための国際理解教育の授業設計.....	60
(2) 対立を処するための国際理解教育の授業案――「貿易ゲーム」におけるディ ブリーフィングの改良――	62
第3章 授業実践①――ゲームルールの変更案について考える授業――.....	71
第1節 実践①の内容.....	71
(1) 実践の概要	71
(2) ゲーム結果.....	74
(3) 従来のディブリーフィング	75
第2節 実践①の分析.....	76
(1) 分析の観点と方法.....	76
(2) 国際社会のジレンマの実感――ルールの変更案――	77
(3) 多様な解についての検討――教室全体での議論――	81
(4) 国際問題の解決に関する認識――授業後における生徒の記述――	84
第3節 考察.....	88
第4章 授業実践②――ゲームルールの変更・検証を行う授業――	91
第1節 実践②の内容.....	91
(1) 実践の概要	91
(2) 初回ゲームの結果および各国のルール変更案.....	93

第2節 実践②の分析.....	95
(1) 分析の観点と方法.....	95
(2) ルールを「決めること」の効果――擬似国際会議――.....	96
(3) 新ルールの効果――改変ゲームのプレイとルール検討――.....	101
(4) 国際問題の解決に関する認識――授業後における生徒の記述――.....	105
第3節 考察.....	110
終章 研究の総括.....	114
第1節 各章で得られた知見.....	114
(1) 「国家の利己性」を扱う学習の理論の構築――第1章――.....	114
(2) 「国家の利己性」を扱う学習の実践方法の提示――第2章――.....	115
(3) 新しいルールを「考えること」による学習効果――第3章――.....	116
(4) 新しいルールを「決めること」と「検討すること」による学習効果――第4章――.....	117
第2節 本研究の結論と今後の展望.....	118
(1) 本研究の結論.....	118
(2) 今後の展望.....	120
巻末資料.....	123
引用・参考文献一覧.....	139
初出一覧.....	156
謝辞.....	157

序章 本研究の課題と方法

第1節 本研究の課題

(1) 問題の所在――国際社会における市民的資質とは――

東西冷戦が終結して28年、国際社会における対立はなくなるどころか、一向に減少する兆しがみられない。それは、未だ解決の糸口がみえないパレスチナ問題などの国際紛争に限らず、北朝鮮の核・ミサイル開発に対する各国の対応や米国のパリ協定に対する姿勢など、いわゆる国家間の利害の不一致によるものとして至る所にみられる。さらに近年においては、英国のEU離脱にも代表されるように、自国の利益を重視する風潮が高まり、20世紀を通して確立されてきた人権の尊重や国際協調などの国際社会における理念は揺らぎ始めている。各国が自国の利益を追求することによって生ずる対立、すなわち国際問題¹⁾が絶えない状況にあるからこそ、それらの理念を学習者が学ぶことには意味がある。戦後、民主主義に基づく平和を希求してきた社会科²⁾は、人権の尊重や国際協調などの理念を教え、国際社会における問題解決の主体を育成してきた。その方針は、今後も継続していく必要がある。

このような国際社会における理念の追求を考える上で、1978年12月から1980年6月まで日本の内閣総理大臣であった大平正芳を参考にしたい。大平は、日本の安全保障という現実問題に対応しつつ国際協調の理念を実現するため、「総合安全保障」という政治的構想を打ち立てていた。総合安全保障とは、「集団安全保障体制――日米安保条約と節度ある質の高い自衛力の組み合わせ――を堅持しつつ、これを補完するものとして、経済・教育・文化等各般にわたる内政の充実をはかるとともに、経済協力、文化外交等必要な外交努力を強化して、総合的にわが国の安全をはかろうとするもの」である（大平正芳回想録刊行会1982: 282）。この構想の背景には、当時アメリカのもつパワーが軍事的にも経済的にも相対化していた中で安全保障を図っていかなければならない現実³⁾と、アジア諸国への援助や協力などを通して日本を他国に開かれた国にすべきという理念があった（同上: 239-240; 内閣官房内閣審議室分室, 内閣総理大臣補佐官室編1980）。大平の構想は志半ばで潰えてしまったが、現実的に理念を実現させようとするその意志は、現在・未来を生きる人間が受け継いでいかなければならない。

大平のように、理念と現実を考慮した上で、国際社会に生きるための政治的構想について考えられる資質の育成が、今日の社会科において必要と考える。社会科は、学習者の社会認識形成を通して、社会に参画する市民的資質を育成する教科である。理念が揺らぎ始めている今日においてこそ、理念と異なる現実を認識し両者の落差を埋めるための行動ができる市民を育成する必要があるだろう。

ここでいう理念と異なる現実とは、他者を尊重すると同時に否定しえない自己尊重の意識であり、協調の裏に垣間見える自国の利益追求である。そもそも国際社会における問題解決とは、他国との協調や国際社会全体の幸福といった理念と各国の利害が往々にして一致しないという現実を、いかに調整するか考えることにつきる(中西寛 2003: 26)。例えば、二酸化炭素削減などの環境問題において、各国の削減目標は、普遍的な規範や基準によって定まるものではなく、他国との交渉などを通じて変動していくものである。そこで重視されることは、それが地球的危機にいたらないような形で、自国の国益を確保することである。つまり、国家が国益を追求すること、それによって国家間の利害対立が生じることが抜きにして、国際問題を考えることはできないのである。

そこで本研究では、国家間の対立から生じる国際問題に焦点を当て、その問題解決に当事者として参画できる市民的資質を育成する社会科学習を組織する。本研究では、その市民的資質を、国際社会に生きる市民として必要な人権の尊重や国際協調などの理念を持ちながら、より良い国際社会を築いていくための方法について議論・提案・意思決定できる資質と定義する。なお、本研究で国家に着目する理由は、今日における国際社会の主要なアクターは、相対化しているとはいえ依然として国家であるためである(藤原帰一 2010: 8-10)。

またイギリスの政治哲学者 Miller は、特定のネーションに属することによって人はアイデンティティの一部を形成し、政治的自己決定への欲求を保持できると述べている(Miller, 1995=2007: 19-21)。つまり、国際社会に生きる市民といえども、何らかのネーションに属することでその政治的欲求を保持できるということである。ただ Miller はネーションを国家にのみ限定した概念とはせず、「政治的な自己決定をおこないたいと強く願う人たちの共同体」とした(同上: 35, 傍点は訳文ママ)。その意味で、国際社会に参画する市民にとってのネーションが、国家にのみ限定される必要性はない。しかし、国際政治の主要なアクターが依然として国家という現状を鑑みると、ネーションを国家に限定して考えることにも妥当性がある。

総じて、人権の尊重や国際協調などの理念を追求するために、国家という枠組みを通してより良い国際社会を構築していける資質こそが、今日の国際社会において真に求められている。そのためには、国家が国益を追求する現実（以降は「国家の利己性」と記す）を踏まえた上で、その現実と理念との落差を埋めることに取り組ませる学習が必要である。

（２）先行研究の理論的課題――社会科と国際理解教育における問題点――

本研究では、社会科において国際理解教育の学習を行う教科融合学習という領域を対象とする。教科融合学習とは、ナショナル・カリキュラムやナショナル・スタンダードに基づいた既存の教科に、国際理解教育の学習理論を組み込んでいくものである⁴⁾（藤原孝章 2016: 6）。そして本研究が対象とする教科融合学習を、「社会科国際理解教育」と呼称することにする。この社会科国際理解教育という領域においてこそ、上述した国際社会における理念と現実を埋めるための市民的資質を育成することが可能である。以下の本項および次項において、その理由について述べていく。

社会科において国際問題の解決を学習者に取り組ませる学習として、二つの方向が考えられる。一つは、社会科で1980年代から議論されてきた「意思決定」を方法原理とする学習理論を用いるものである。この学習理論は、それまでの社会科が科学的知識の獲得をめざす社会認識型を主流としていたのに対し、科学的知識の獲得に加え、当事者として問題の解決方法を合理的に選択・決定する力を育成する意思決定型の学習を土台とした点に意義が認められている（片上宗二 2006: 2）。上述の通り、本研究では国際問題の解決方法について議論・提案・意思決定できる資質の育成をめざす。そのため、国際問題についての知識の獲得のみに留まらず、「意思決定」する力をも視野に入れているこの学習理論は参考になると思われる。

もう一つは、戦後ユネスコ理念の下に展開されてきた国際理解教育の理論を用いるものである。これまで国際理解教育は、社会科を実践の舞台として展開されることが多く（石森広美 2014: 111）、社会科において国際社会を教育内容とした学習は、「国際理解教育が大きな役割を果たしてきた」（藤原孝章 1990: 69）。社会科が学習指導要領に即して行われるのに対し、国際理解教育がユネスコ理念に則り展開されるという違いはあるが、それらの目的と内容は類似している。例えば、国際理解教育で扱われる「現代世界の歴史的形成過程における交流や衝突、人の移動、文化変容、国際貿易の不均衡といったグローバル化の諸相、人権、平和、環境、多文化共生をめぐる現代社会の諸課題など」の多くは、「社会科

の範疇に属する内容でもある」ように（森田真樹 2012: 145）、両者は区別しがたい⁵⁾。このような類似性から、国際理解教育の多くは、社会科を舞台に展開されてきた。したがって、国際理解教育の理論を社会科学学習に組み込むことは、学校教育において国際社会についての学習を展開していく上で有効な手段といえる。

「意思決定」を方法原理とする学習理論を用いれば、国際問題を学習者に提示し、その解決方法を模索させることで、合理的な選択・決定ができる力の育成を目的とする学習が組織できる。国際理解教育の理論を用いれば、人権の尊重や国際協調といった国際社会における理念を学習者に提示し、その理念が体现されていない国際構造を問題視できる認識の形成を目的とする学習が組織できる。両者の教育内容は重複することもあるが、それらの目的は異なる。すなわち、前者は国際問題を解決する方法を合理的に選択・決定するという技術的な側面の育成をめざすのに対し、後者は国際問題の解決に取り組もうとする心情的な側面の育成をめざすのである。

しかしながら、この二つの方向のどちらも、選択の幅が多様にありうるような国際問題の解決を扱う学習としては不十分と考えられる。なぜなら、「意思決定」を方法原理とする学習理論は、合理的な解決方法を前提とするため、合理的でない解も想定されうる国際社会の現実を捉えられないためである。他方、国際理解教育の理論は、国際社会における理念を重視するため、どのように問題を解決するかという現実的な側面が射程に入っていない。以下、それぞれの理論の背景とその問題点を詳細にみていく。

日本における「意思決定」を方法原理とする学習理論は、小原友行（1987）がアメリカの Engle や Massialas らの主張を踏まえ提起したものである⁶⁾。それまでの社会科が、科学的知識の獲得をめざす社会認識型が主流であったのに対し、小原は、科学的知識の獲得に加え、当事者として問題の解決方法を合理的に選択・決定する力の育成をめざす意思決定型の学習を構想した（小原 1987）。その後、小原の主張は二つの方向性で進化発展した（片上 2006: 3）。一つは、小原を基本的に踏襲し、それを精緻化する方向である（同上: 3）。具体的には、ツールミン・モデルを用いて、様々な立場から打ち出される問題の解決方法について、その合理性を学習者に的確に理解させようとするものである（同上: 3）。もう一つは、社会における多様な選択肢を把握した上で、他者との合意を図ることを学習者に体験させるものである（同上: 3）。

本研究は、利害の異なる他国との間で行っていく国際問題の解決に焦点を当てるため、後者のいわゆる「合意形成学習」に着目する。なぜなら国際問題の解決とは、「自分たちと

は対立する利害や主張をもち独立の意思決定を行う他者の存在を意識し、それに対処する「意思決定」であり（吉永潤 2011: 53）、その意識が希薄であった小原の研究を克服すべく発展したと捉えることができるものが、合意形成学習のためである（馬場大樹 2017a: 10）。合意形成学習の研究として、吉村功太郎（1996, 2003）と水山光晴（1997, 2003）がその代表として挙げられる（片上 2006: 3; 馬場 2017a: 9-11）。合意形成学習の成果は、小原友行（1994: 174-176）が提案する実践にみられる「開国か攘夷か」のような二者択一を学習者に選択させるのではなく、多様にありうる解決方法について考えさせる点や（片上 2006: 3）、問題に関わる一方のみの意思決定ではなく当事者間の問題解決（コミュニケーション）過程を学習に取り入れた点にある（馬場 2017a: 10）。

しかし合意形成学習は、多様な解決方法を学習者に考えさせるとはいえ、合理的に正しい「あるべき解」に辿り着かせることを目的としており、結局のところ学習者の問題に対する判断は、合理的であるかないかの二者択一的なものになってしまう点が問題視されている（片上 2006: 4）。この点について、馬場大樹（2017b）は詳細に検討している。馬場は、吉村の研究における合意形成は「公共的価値の創出に基づく」ものを志向し、「コミュニケーション活動に一定の規範的収斂点を設定」するため、学習者の「選択肢を多様に生み出すことは不可能」と批判する（馬場 2017b: 15）。他方、水山の研究に対しては、「公共的価値に基づく合意の単一性を回避しようとする」点に意義を認めている一方、学習者が調停者として当事者間のコミュニケーションに関わるため、結局は一般的に妥当な解に落ち着いてしまう点に授業構成上の課題があると指摘する（同上: 15）。

総じて、「意思決定」を方法原理とする学習の系譜に位置づく合意形成学習は、当事者間の問題解決（コミュニケーション）過程を学習に取り込みつつ、学習者に多様な解決方法について考えさせることを意図した点には意義がある。しかし、結局は学習者に合理的な一つの正解に辿り着かせるよう学習が設計されているという問題がある。つまり、「意思決定」を方法原理とする学習理論の問題点は、社会問題を合理的に解決しようとする前提にあるといえる。そのため、普遍的な基準や絶対的なルールを設定することが難しい（何が合理的かを判断する基準が明確でない）国際社会における問題を扱う理論としては、不十分といえる⁷⁾。

次に、国際理解教育の理論について述べる。国際理解教育は、「戦争は人の心の中で生まれるものであるから、人の心の中に平和のとりでを築かなければならない」（日本ユネスコ国内委員会 1960a: 161）というユネスコ理念の下、第二次世界大戦後に展開されてきた。

このユネスコ理念からもわかるように、国際理解教育は、国際問題の解決方法を選択・決定するという技術的側面より、国際問題の解決に取り組もうとする心情的な側面の育成をめざしてきたのである。

心情的な側面の育成をめざす国際理解教育は、「人類の普遍的価値——平和、人権、民主主義など——の存在に対する希望や確信が背景にあること、メインストリームであるナショナルアイデンティティ教育の相対化装置として」位置づけられることから（渡部淳 2010: 18）、「国家の利己性」を否定的に捉える傾向がある。そのため国際理解教育には、各国が国益を求めつつ他国との協調を図っていくような国際社会の現実を扱う学習は、ほとんどみられないとの指摘がなされている（天城勲 2000; 新井郁男 2001）。そして、その教育内容は、「各国の産業、宗教といった事柄についての知識の修得と交流活動のようなものが一般的」であり（新井 2001: 45）、「国家の利己性」をどう技術的に調整していくかという、現実的な国際問題の解決を扱うことができていない問題点がある。

このことは、国際理解教育研究の長年抱えてきた課題である。例えば、安藤輝次（1982）は、グローバル・シティズンシップの育成をめざす教育⁸⁾は、外国の文化や人々の差異よりも類似性を強調し、地球社会で共に生きるということを重視することから、現にある国家や民族を軽視する傾向にあると指摘した。また永井滋郎（1992: 10）は、国際理解教育は、グローバリズムとナショナリズムとをどのように止揚し調和させていくかが課題であるとした。そして、2015年6月13日に開催された日本国際理解教育学会の公開シンポジウムでは、「国家の利己性」を国際理解教育においてどう扱うかについての議論がなされた。議論の中心は、国家が国際競争に勝つことをめざす現実と、国際協調などの理念とをいかにして関係させていけばよいかということにあった（日本国際理解教育学会編 2015a: 101）。この議論において明確な答えは導き出されず、今日の国際理解教育研究は「国家の利己性」をどう扱うかについて、暗中模索の状態にあるといえる。

総じて、国際理解教育は、国際社会における理念を学習者に提示し、国際問題の解決に取り組もうとする心情的な側面を育成してきた点に意義がある。しかし、人権の尊重や国際協調といった理念を重視するため、「国家の利己性」をどう扱うかについての理論が構築されていないという課題がある。つまり、国際理解教育の理論における問題点は、現実的な国際問題の解決方法よりも、理念を重視することにあるといえる。

社会科における「意思決定」を方法原理とする学習理論と国際理解教育の理論が抱える問題点は、一見全く異なるもののように思われるかもしれない。しかし、これら問題点は

本質的には同等のものであると考える。なぜなら、合理的な解が存在するという概念も一種の理念であり、志向すべき正しい価値として捉えることができるためである。いくら多様な問題の解決方法について学習者に考えさせたとしても、結局辿り着かせたい合理的な解という理念の枠内で収束させている限り、「意思決定」を方法原理とする学習は、現実的な国際問題の解決方法を扱うことができない国際理解教育と同様の問題を抱えていることになる。

そもそも社会科は、一種の理念（価値）を学習者に教えてきた教科であるといえる。樋口雅夫（2009: 22）によれば、従来の社会科が教えてきた「自由、正義、民主主義といった概念は我々教師が生徒たちに教えたい価値観」であり、それは「“正しい社会”を形づくるために必ず身につけさせたい価値」観である。しかし現実には「正しい社会に到達するどころか、今日明日の自身の生命・安全が脅かされている国や人々が多くあり、それをいかに解決するかが切実かつ緊急の課題となっている」（樋口 2009: 22）。ここで樋口が述べたいことは、正しい価値を重視しすぎると、社会問題の現実的解決が困難になるということである⁹⁾。

このように、社会科における「意思決定」を方法原理とする学習理論も、国際理解教育の理論も、合理的な解あるいは人権の尊重や国際協調といった理念（価値）を重視するため、国際問題の解決を扱う理論としては不十分であることが指摘できる。

（3）本研究の目的

上では、理念を重視するのみでは、国際問題の解決は困難であることを述べた。しかし、本論の冒頭に述べた通り、国際社会における理念を学習者に教えることには依然として意味がある。その理念とは、合理的な解が存在するといったものではなく、人権の尊重や国際協調といった 20 世紀を通して確立されてきた理念である。ユネスコが提唱した「人の心の中に平和のとりで」を築くという理念は、人権問題、貧困問題、紛争問題などを解決していく上で、人間として必要なものであろう。問題は、理念のみで現実世界における平和のとりでを構築できないことにある。

そこで本研究では、国際社会における理念を重視してきた国際理解教育の文脈に即しつつ、社会科における「意思決定」を方法原理とした学習理論を参照し、技術的に国際問題の解決に取り組みせる学習を組織する。このことは、「国家の利己性」をどう扱うかという国際理解教育研究の長年の課題に応えることであり、合理的な解という理念が前提にある

社会科の理論を国際問題の解決という文脈に適応させる試みでもある。この試みを行うため、学習者に「意思決定」を行わせる社会科学習に、「国家の利己性」を踏まえた国際理解教育の理論を組み込んでいく、教科融合学習である社会科国際理解教育が本研究の領域となる。

社会科の授業として行う学習には、当然、社会科の教科目標に即した資質の育成が求められる。社会科はその目標に「公民としての資質・能力」の育成を掲げている（文部科学省 2017: 26）。公民としての資質の解釈は論者により異なるが（重松克也 2012: 2-3）、一般に公民とは、「国民国家の担い手としての『国民』と『国家からは相対的に自立した市民社会で行動する市民』」という二面性をもつものである（水山光春 2012: 48）。社会科研究において、この二面性を持つ概念をどう捉えるかについて、「自らの言葉で定義して、それを授業に生かす発想」が求められる（唐木清志 2016: 2）。

上述の通り、従来の国際理解教育の理論において、国際社会における理念を重んじる地球市民といった側面は着目されているが、国民という社会科を語る上で必要な一側面、すなわち国民の側面は十分に論じられていない。その点に留意し、本研究における国際問題の解決に参画する市民的資質とは、地球市民のみならず、国民という側面も含む公民としての資質と捉える。このような市民的資質の内実を明らかにして初めて、社会科の教科目標に即した国際理解教育という、教科融合学習としての社会科国際理解教育が成立する。また本研究では、「国家の利己性」を踏まえて国際問題の解決について議論・提案・意思決定することを、国民の側面としてあらかじめ定義しておく。

以上にみてきた内容を整理すると、本研究には以下三つの達成すべき目的があると考えられる。第1に、国際理解教育において「国家の利己性」を扱う理論の構築である。これは、国際社会における理念を重視する国際理解教育の文脈において、社会科学習に組み込むための理論を構築することである。第2に、その理論に則った学習において、社会科における「意思決定」を方法原理とする学習理論を参照しつつ、「国家の利己性」を扱う学習の具体的な実践方法を提示することである。そして第3に、それら理論と実践方法に基づき開発する実践を分析し、本研究の提示する学習において育成される「国民」の要素も含む市民的資質の内実を明らかにすることである。上述の通り、社会科という教科に位置づける以上、社会科が目標とする資質の育成につながって初めて、本研究が提示する学習が教科融合学習として成立する。以下、本研究の目的を箇条書きにして記しておく。

- ① 「国家の利己性」をどう扱うかという国際理解教育研究の課題に答えるための理論を構築する。
- ② 社会科における「意思決定」を方法原理とする学習理論を参照しつつ、「国家の利己性」を扱う学習の具体的な実践方法を提示する。
- ③ 「国民」の要素をも含む市民的資質の内実を、本研究が開発する実践の分析を通じて明らかにする。

また、本研究は日本における教育を対象とする。なぜなら教育とは、それを行う国の文脈によって、多様に展開しうるためである。例えば、シティズンシップ教育における目的は、「グローバル化という国民国家をゆらぐ事態に対して、国民意識の強化という方向に進むのか、サブナショナル、トランスナショナルいずれのコミュニティにも調和的な国家を目指すのか、それとも、国家を超える新たなシティズンシップの方向へ進むのか」というように（岸田由美，渋谷恵 2007: 13），各国の文脈によって異なってくる。

戦後間もない日本においては、第二次世界大戦の反省から、国際理解教育において人権の尊重などの国際社会における理念が重視された（内海巖，永井滋郎 1962: 8）。戦争の反省という要素も加わり、理念の重視は他国の比ではなかったと思われる。また藤原孝章，野崎志帆（2013: 123）によれば、「日本は敗戦後，文化国家，平和国家として国際社会に復帰することを目標としていたため，ユネスコ運動をそのために利用したいという思惑」があったという。その後の日本社会においてもその名残があり，教育においても他国以上に理念を重視し，国際社会における信頼を向上させようとする意識があったと考えられる。実際，社会科や国際理解教育では，自由や正義といった正しい価値や国際協調などの理念を教えることが重視されてきたのである。この従来の教育方針は，戦後の日本を復興させてきた先人たちの思いを尊重し，継続させていく必要がある。しかし，それだけでは国際問題の解決方法について議論・提案・意思決定し，これからの国際社会を担っていく市民を育成することはできない。

このような状況にある日本の教育において，どのように国際問題の解決を扱う学習を組織するのかということに，本研究の関心はある。したがって本研究では，対象を日本における教育に限定した上で，その歴史的流れの中に位置づけた学習を開発・実践する。

(4) 先行研究の検討

以下では、初めに、国際理解教育の理論において国家をどう扱うかについて言及した先行研究を検討する。次に、国際問題を扱う実践について述べている社会科あるいは国際理解教育の先行研究を検討する。

これまでの国際理解教育研究において国家について言及したものは少ないが、その中で挙げられるものとして、まず天城勲（2000）と新井郁男（2001）がある¹⁰⁾。天城と新井も共に、従来の国際理解教育研究には国家の視点が欠如していることを指摘しつつ、国家を扱うことに対する各自の見解を述べている。天城は、国際理解教育が育成をめざしてきた地球市民、世界市民は「理念であっても実在はしない」ものとし（天城 2000: 9）、自分とは異なる他者を知るためには「人はいずれかの国民であること」を理解しなければならないと述べる（同上: 16）。新井は、国際理解の問題は「生活や文化という視点だけではたして解決できるものだろうか」と他国や他文化の理解を重視してきた従来の国際理解教育に対して疑問を呈した上で（新井 2001: 42）、現実的に人権などの理念について学習者に考えさせるには「国家は人権を守るとは限らないという事実にも目を向けさせることが重要」と指摘する（同上: 45-46）。これらの研究は、国際理解教育において国家を扱う必要性について、個人の見解を踏まえて述べたところに価値がある。しかしながら、そのための具体的な理論や実践方法について十分に言及していない点に課題が残る。

国際理解教育の理論において国家をどう扱うかについて述べた上で、具体的な実践案を提示したのが佐々木文（2002）である。佐々木は、戦後初期の国際理解教育研究が国家について検討していた事実を踏まえ¹¹⁾、国際理解教育において「自己批判、自己反省にもとづいた自己・自国理解と他者・他国理解」を通じて（佐々木 2002: 64）、「国際社会へ開かれるナショナルな価値・感情」を育てていくことの必要性について論じた¹²⁾（同上: 75）。その上で佐々木が提案したものは、1909年10月に初代韓国統監であった伊藤博文を射殺した安重根と、旅順刑務所にて安の看守であった千葉十七との相互理解過程を題材とした演劇教材である。二人の相互理解過程を体験することで、学習者は「他者、他国、他文化とのふれあい、つながりに気づき、互いの独自性、固有性を尊重する国民的資質としての心性・態度の形成へと導かれる」という（同上: 161）。

この研究の意義は、国際理解教育において学ぶべき「ナショナルな価値・感情」を論じた上で、その具体的な実践案を明示したことである。しかしながら、本研究の主旨に照らし合わせた場合、次のような疑問が浮かぶ。それは、佐々木の実践は、果たして国家が国

益を追求する現実、つまり「国家の利己性」が考慮されているものなのかという疑問である。佐々木は、国際理解を「ナショナルとナショナルの間にある異質性について理解し、尊重すること」と述べる（同上: 167）。しかし、それは従来の国際理解教育が重視してきた他国・他文化理解と本質的に変わらない。なぜなら、佐々木の実践は、国家という枠組みに規定された個々人のアイデンティティを学習者に理解させるのみで、国家が国益を追求するという国際政治における現実を教育内容に反映していないためである。極端に言えば、「国際社会へ開かれるナショナルな価値・感情」という理念を提起することで、「国家の利己性」という自己中心的要素を薄めてしまっている。現実的に国際社会に参画する主体を育成するためには、その要素を薄めるのではなく、あえてそのままの状態提示することに意味があろう。

一方、国際問題を扱う実践について述べている社会科あるいは国際理解教育の先行研究として、二井正浩（1994）、松井克行（2005）、渥美利文（2006）、藤原孝章（2008）、樋口雅夫（2009）、華井和代（2013）、吉永潤（2015）が挙げられる。

それらの中で藤原（2008）と吉永（2015）は、国際問題に関わる利害当事者としての利己性を踏まえさせた上で、多様にありうる問題の解決方法について学習者に考えさせている点で高く評価できる。これら二つの先行研究は、学習者同士を利害当事者として対立させつつ、問題の解決方法をめぐるコミュニケーションを体験させる学習を組織している。利害の異なる他者との間で決定される問題の解決方法は、学習者間のコミュニケーション過程に依存し、決して一つの定まった形に収まるものではない。このように藤原と吉永の実践は、合理的な解という理念にとらわれず、利害当事者としての学習者間の自由なコミュニケーション過程を組織している点において、「国家の利己性」を扱う学習を組織する上で参考となる。

しかし、藤原の実践は、学習の最終段階において、地球市民といった理念を教えることが重視され、利害当事者の利己性が希薄化してしまう点に課題がある。他方、吉永の実践は、対立する二者間のコミュニケーション行為そのものに重きが置かれるため、学習者に、国際社会における理念を意識させることが難しく、理念と現実の落差を埋めるという国際問題の解決について十分に理解させることができない点に課題が残る。

また、合理的な解や正しい価値といった理念にとらわれず、調停者などの第三者の立場から、学習者に国際問題の解決に取り組ませる学習を組織した先行研究として、渥美（2006）、樋口（2009）、華井（2013）がある。渥美と樋口の実践においては調停者に具体的な立場性

がない一方、華井の実践には調停者としての日本という具体的な立場性があるという違いがある。しかし、いずれにせよ、これらの実践は、異なる利害をもつ他者とのコミュニケーション過程が十分に取り入れられていない点で、藤原（2008）や吉永（2015）とは異なるものである。そして、その点にこそ「国家の利己性」を扱う上での問題がある。なぜなら国際問題の解決とは、自国と他国の利己性をいかに調整するかにつき、そのために行うコミュニケーションは必須なものと考えられるためである。

なお、樋口（2009）、華井（2013）、藤原（2008）、吉永（2015）については、本論第2章において、「国家の利己性」を扱う学習の要件を論じる際に改めて検討するため、ここでの詳述は割愛する。以下では、これら四つの先行研究以外のものについて検討する。

二井（1994）は、地域紛争を三つに分類し、その分類別の争点を学習者に認識させる学習を提案した。この学習は、「国家（民族）の利己性」が紛争に発展していく過程を学習者に認識させる点で意義がある。その一方で、学習者に、紛争の類型を認識させるに留まり、その問題の具体的な解決方法について十分に考えさせられていない点で課題が残る。

松井（2005）は、アメリカの平和教育研究者 Reardon の教育論に依拠し、紛争から「平和構築」に至る過程についての学習を構想した。それは、「平和構築」という紛争解決に学習者に挑ませるものではある。しかしながら、あらかじめ紛争解決の方法が「和解」をめざすものに収斂するところに疑問が残る。なぜならそれは、結局「和解」の重要性を教えるという意味で、従来の理念を教えることに重きを置いてきた教育の範疇を超えていないと捉えられるためである。現実の国際社会においては、和解できない可能性も考慮しつつ、現状を改善するためのあらゆる方法について考えていく必要がある。

渥美（2006）は、学習者に「法による平和」論に基づいた紛争解決に取り組ませる学習を構想した。「法による平和」論とは、「平和は力（武力）ではなく法によって達成されるべきであり、国際社会においては、平和実現のためのさまざまな法が遵守されるべきである、という原則」である（渥美 2006: 4）。実践の具体的内容は、学習者に架空の国際紛争事例（A 国と B 国の間にある無人島の領有ならびにそれに関する漁業の問題）を提示し、その解決方法としてのルールについて第三者（C 国）の立場から考えさせるものである。しかし、第三者である C 国の立場はただ「両国の友好国」と記されるのみで（同上: 10）、曖昧である。現実的には、C 国側にも自国の国益を高める動機がありうるし、それを加味した上でルール案は作成されるものであろう。このように、問題解決の主体における「国家の利己性」が考慮されていないところが、渥美の研究の課題である¹³⁾。

以上を整理すると、国際理解教育の理論において国家をどう扱うかについて言及した先行研究は、その具体的な理論や実践方法を提示できていないか（天城 2000；新井 2001）、提示できたとしても「国家の利己性」を十分に教育内容に反映したものではなかった（佐々木 2002）。一方、国際問題の解決を扱う実践について述べている社会科あるいは国際理解教育の先行研究（第 2 章で検討する四つの先行研究以外）は、学習者に「国家の利己性」を認識させつつも問題解決に十分に取り組ませていないか（二井 1994）、問題解決に取り組ませたとしても、その方法が「和解」という理念をめざすことに収斂してしまい、従来の理念を重視する教育と変わりがなかったり（松井 2005）、問題解決の主体における「国家の利己性」が考慮されていなかったり（渥美 2006）するなどの課題がみられた。なお、ここでの検討を省いた 4 者の先行研究は、いずれも国際問題の解決に取り組ませるものであるが、「国家の利己性」を十分に扱えていなかったり（樋口 2009、華井 2013）、最終的には理念に傾いてしまったり（藤原 2008）、国際社会における理念を十分に扱えていなかったり（吉永 2015）する点において、それぞれ課題の残るものである。

第 2 節 本研究の方法

（1）本研究の方法

本研究の方法は、国際理解教育において「国家の利己性」を扱う学習の理論およびその実践方法を提示するために行う文献研究、具体的授業実践の開発とその検証という省察的な手法による授業研究を中心とする。

（2）本研究の対象

本研究で開発する実践は、後期中等教育段階（高等学校段階）における学習を対象としている。その理由は、高等学校における学習は、選挙などの政治活動に関わることのできる年齢に達する以前に行う教育の最終段階であり、その段階において、それまでの学習で形成された基礎的な知識や認識を土台に、国際問題の解決に関わる政策についての判断や思考力を養う必要があると考えるためである。

また藤原（2016）は、アメリカにおける教科融合学習のカリキュラムについて、1987 年改訂のニューヨーク州社会科カリキュラムを検討している。同カリキュラムでは、中等教育段階において獲得すべき概念として、初等教育段階で獲得すべき基礎的な概念（変化、市民性、文化、共感、環境、アイデンティティ、相互依存、国民国家、希少性、科学技術）

に加え、選択、多様性、人権、正義、政治制度、権力といった概念が挙げられている（藤原 2016: 75）。これら中等教育段階で獲得すべき概念は、何らかの選択を行う際に関わる概念として捉えることができよう。なぜなら、「選択」というまでもなく、「人権」や「権力」といった概念も、社会的問題に直面し何らかの選択を行う際に意識せねばならないもののためである。そして、同カリキュラムにおいて、政治や経済に関わる学習は後期中等教育段階（第 11 学年、第 12 学年）に設定されている（同上: 69）。

以上を鑑みて、政治や経済における選択や意思決定に関わる学習を行うには、学習者が基礎的な概念を把握している必要がある。日本における国際問題の政治的解決を扱う学習が高等学校で行われていることが多いのも、この理由によるところもあろう¹⁴⁾。本研究でもこのような先行研究の流れに即し、高等学校段階における学習を対象とする。

（3）各章の構成

本研究は、研究の課題と方法を述べる序章、研究の統括を行う終章に加えて、日本における国際理解教育の歴史を概観し、その文脈の中で「国家の利己性」をどう扱えばよいかを理論的に示す第 1 章、その理論に則り「国家の利己性」を扱う学習の具体的方法を示す第 2 章、開発授業の実践と検証を行う第 3 章と第 4 章からなる。

第 1 章では、まず、日本における国際理解教育の概念およびその歴史の変遷について述べる。現状、国際理解教育として実施されるものには、グローバル教育、ワールド・スタディーズ、開発教育、多文化教育、平和教育、環境教育、ESD、人権教育など、様々なものが混在している。これらを整理しつつ、日本における国際理解教育の歴史を鑑みることで、本研究が対象とする国際理解教育の形を明確にする。その上で、国際理解教育において「国家の利己性」を扱う理論を構築する。

第 2 章では、「国家の利己性」を扱う学習の具体的な実践方法について述べる。まず、社会科あるいは国際理解教育において国際問題の解決を扱い、社会科における「意思決定」の方法原理を取り入れた学習理論の流れに位置づくものと捉えることが可能な先行研究である、樋口（2009）、華井（2013）、藤原（2008）、吉永（2015）を検討し、その上で「国家の利己性」を扱う学習の要件を抽出する。次に、その要件を満たすために、ゲーミング・シミュレーション¹⁵⁾を活用することの有効性を明らかにする。藤原（2008）と吉永（2015）は、学習にゲーミング・シミュレーションを意図的に活用することで、合理的な解という理念にとらわれない自由なコミュニケーション空間を創出している。その学習方法は、本

研究においても参考になると考えられる。そこで、ゲーミング・シミュレーションに関わる先行研究を参照しつつ、「国家の利己性」を扱う学習の具体的な実践方法を提示する。

第3章では、第1章、第2章において提示した、「国家の利己性」を扱う学習を組織するための理論と方法に則り、H県内のK高等学校にて実践（実践①）を行い、その学習効果を分析する。

第4章では、実践①の成果と課題を踏まえ、授業内容を発展させた実践（実践②）を、実践①と同じくH県内のK高等学校にて行い、その学習効果を分析する。そして、実践②を考察することで、「国民」の要素をも含む市民的資質の内実を明らかにする。

【注】

- 1) 本研究では、国際問題を「複数の主体が両立不可能な目標を同時に追求している状況」である紛争（小笠原高雪 2013: 277）と同義のものと捉える。それは、必ずしも武力闘争とは限らない（同上: 277）。
- 2) 本研究では、高校の地理歴史科、公民科も含めて、社会科と総称する。
- 3) 軍事面に関しては田中明彦（1991: 63）、経済面に関しては古城佳子（2010: 152-153）を参照。
- 4) 藤原孝章は、Drake（1993）を参照し、グローバル教育を展開する上での「三つの統合的カリキュラム論」について述べている。それは、教科融合学習の他、「グローバル教育の学習内容と方法を一つの教科として構想し開発する」ものである「教科統合学習」と、「教科学習をこえた経験学習のカテゴリーに近く」、「高等教育や生涯学習においても開発・実践されてもよい」ものである「教科超越学習」がある（藤原 2016: 6）。なお藤原（2016）は、グローバル教育を想定して「三つの統合カリキュラム論」について述べているが、藤原自身、現在の日本における国際理解教育の現状は「日本版グローバル教育といってもさしつかえないものと判断する」というように（同上: 9）、この理論を日本における国際理解教育の文脈に適用しても問題はない。例えば、藤原孝章（2015: 11-12）は、日本の国際理解教育を分類するため、この「三つの統合的カリキュラム論」を用いている。
- 5) 社会科の目標が「グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の形成者に必要な公民としての資質・能力の基礎」の育成（文部科学省 2017: 26）

とあるのに対し、国際理解教育の目標は「国際化・グローバル化した現代世界／社会の中で生きていくために必要な資質や能力」の育成である（大津和子 2010: 28）。どちらもグローバル化する国際社会（現代社会）で生きるための資質・能力の育成をめざす点で共通している。

- 6) 小原友行（1975: 73）によれば、Massialas は Engle の社会科論を継承して『『デシジョンメイキングできる市民』の育成を社会科の最終目的と考え』た。この論考において小原は、Massialas が提案する論争問題の探求には、「二者択一的な価値判断を反省的に吟味する規範的側面と、判断の根拠をもたらす事実認識の分析的側面」があると指摘する（小原 1975: 77）。基本的に小原の提案する学習は、Massialas の探求学習を基にしている。なお、二者択一的な価値判断を反省的に吟味するという側面は、後述する合意形成学習によって批判されることとなる。
- 7) 従来の社会科において、そもそも国際問題を扱う学習が十分になされてこなかったという指摘も存在する。吉永潤（2015: 101）によれば、従来の社会科において国際社会を教育内容としたものは、「国際政治と外交を、歴史的事実として取り上げる」のみで、「民主国家の国民が当事者として関わっていくべき政治的課題として位置づけ、考察させる内容をもつ教科書記述はまれにしかみられず、またそのような意識的取り組みを行った授業実践の報告も、多くはみられない」という。その理由は、従来提案されている社会科理論や実践は、「自分たちの社会の『内部』に限定した問題解決、合意形成」をめざす傾向にある（吉永 2011: 52）ためである。
- 8) ここで安藤が指しているものはグローバル教育であるが、本研究ではグローバル教育も日本における国際理解教育を実施していく上での一概念として捉えている。このことについては、本論第1章第1節にて詳述する。
- 9) 平和教育においても同様の問題点を指摘できる。日本における平和教育では「ひたすらに“戦争をしないこと＝平和”を至上の価値として、これが絶対的に正しいものだという社会通念」が教えられてきた（池野範男 2006: 53-54）ため、安全保障の概念や現実的に平和に至る方法などについて学習者に考えさせることが十分ではなかったといえる。
- 10) 上で挙げた、安藤輝次（1982）や永井滋郎（1992）も含まれるが、天城と新井の研究と同様の課題をもつため、ここでは割愛する。
- 11) 佐々木文（2000: 293-294）によれば、1953年から1960年にかけて重要視されていた

「国家と国際社会のつながりと多様性の尊重」および「ナショナリズムとインターナショナリズムの形成の論理」についての深い検討が、1960年から1985年においては、ほとんどなされなくなる。そして、「一方では、自国中心主義的な国家主義へのベクトル、他方では、ナショナリズムの検討を捨象するベクトルが作用し、さらに、はじめに国際という言葉ありきの研究が先行するベクトルが働くようになった（佐々木2000: 293）。その傾向は現代にまで至っている（同上: 297）。戦後初期の国際理解教育に関しては、本論第1章第2節にて詳述する。

- 12) 佐々木の「ナショナルな価値」に関しては、本論第1章第3節にて詳述する。
- 13) 本論第2章で検討する樋口雅夫（2009）にも、同様の課題がみられる。
- 14) 上述した国際問題の解決を扱う先行研究における対象を以下に記す。二井正浩（1994）：高校「歴史（世界史）」，松井克行（2005）：高校「公民」，渥美利文（2006）：高校「公民」，藤原孝章（2008）：中学・高校「総合学習」，樋口雅夫（2009）：高校「公民」，華井和代（2013）：高校「公民」，吉永潤（2015）：高校「歴史（世界史）」。藤原（2008）のみ中等学校における教育も対象に含んでいる。
- 15) ゲーミング・シミュレーションという語句の意味や教育効果については、本論第2章第2節にて詳述する。

第1章 「国家の利己性」を扱う国際理解教育の理論

本章では、国際理解教育において「国家の利己性」を扱うための理論を構築する。そのため、まず日本における国際理解教育とはそもそもどのような教育であるのかを示し（第1節）、その歴史がいかに変遷してきたのかを明らかにする（第2節）。その上で、国際理解教育において「国家の利己性」を扱うための理論を構築する（第3節）。

第1節 今日の日における国際理解教育の概念

国際理解とは何か。字句通り解釈すれば、国と国との間の理解であろうが、それが何を示すのかは抽象度が高く理解しがたい。国際理解教育についても同様のことがいえる。実際に国際理解教育の教育課題や目標は多岐にわたり、田鎬潤他（2004: 3）は「ユネスコの国際理解教育、グローバル教育、ワールド・スタディーズ、開発教育、多文化教育、平和教育、環境教育、人権教育等、様々な形態の教育が、独自の理論と相互に違う教育目標・内容・方法によって実施されている」と指摘する¹⁾。しかし、森田真樹（2015: 16）によれば、これら諸教育は「前提とする社会像や様々な社会的課題を解釈する『切り口』は異なるとしても、最終的に目指す基本的方向性に、大きな相違を見いだすことは難しく」、それらを明確に区分することは難しいという²⁾。このような状況について、永井滋郎（1992: 8）は次のように述べる。1970年代後半から1980年代にかけ、複雑化する国際社会に対応する形で、国際理解教育は多様化した。そして、この多様化は「一方において、国際理解教育の拡充・深化を示すとともに、他方、その混乱状況をも招来した」のである。

永井滋郎（1980）、大津和子（1992）、木村一子（2000）、田他（2004）などは、それぞれ独自に、混在する諸教育の整理を行っている。これらの先行研究は、基本的に諸教育の歴史の変遷などを叙述することで、諸教育の関連性を述べたり、それらを包括する傘概念としての「ワールド・スタディーズ」や「グローバル教育」を提示したりしている³⁾。本研究では、国際理解教育に関わる諸教育を包括する傘概念として、「ユネスコ型国際理解教育」、「グローバル教育」、「文部科学省（文部省）型国際理解教育（以降は文科省型国際理解教育と記す）」の三つを挙げる⁴⁾。これら三つを挙げる理由は、「国家という主体をどう捉えているのか」ということについてそれぞれ異なり、区分が可能なためである。

以下の本節では、今日におけるこれら三つの教育の概念について述べつつ、それらの関

係性について記す。その上で、本研究が対象とする国際理解教育は、それら三つのうちのどれに位置づくものなのかを明らかにする。

(1) ユネスコ型国際理解教育とグローバル教育

ユネスコ型国際理解教育とグローバル教育は、論者により、同等なものとして捉えられることもあれば、異質なものとして捉えられることもある⁵⁾。ユネスコ型国際理解教育は、もともと第二次世界大戦後にユネスコによって提唱され、世界各地に普及していった教育を原型としている（森田 2015: 16）。一方、グローバル教育は 1968 年にアメリカにおいて提唱され（奥住忠久 2007a: 29）、1970 年代末に日本に紹介された（奥住忠久 2007b: 34）。二つの教育の違いについて述べるには、それらの日本における歴史的展開を追う必要があるが、それは次節に譲る。ここでは、今日の日本においてユネスコ型国際理解教育とグローバル教育がどのような関係にあるのかを明らかにする。

ユネスコ型国際理解教育もグローバル教育も共に、上述した諸教育（環境教育、人権教育など）を包括しているものと捉えられる。ユネスコ型国際理解教育は、その学習領域として、A 多文化社会（1. 文化理解、2. 文化交流、3. 多文化共生）、B グローバル社会（1. 相互依存、2. 情報化）、C 地球的課題（1. 人権、2. 環境、3. 平和、4. 開発）、D 未来への選択（1. 歴史認識、2. 市民意識、3. 参加・協力）を設けており（大津和子 2010: 37）、諸領域を網羅している。他方、グローバル教育も、環境問題、南北問題、平和、資源・エネルギー問題などを扱っており（日本グローバル教育学会編 2007: 85-122）、包括的な教育内容となっている。また大津（1992: 198）は、「他文化理解教育・開発教育・平和教育・人権教育・環境教育などグローバルな視野をもつ諸教育を包摂するアンブレラ概念として『地球市民を育てる教育』＝『グローバル教育』」としている⁶⁾。

このように、これら二つの教育は、国際平和や地球環境問題などを包括的に扱う点では同じである。その一方で、両者における国家の捉え方には違いが表れる。奥住忠久（2003: 56）によれば、ユネスコ型国際理解教育は「主権国家の集合体としての国際社会を前提に他国理解や異文化理解、国際関係理解などの学習を通じて、諸国民・諸国家間の平和、友好、協力および人権の国際的保障を目ざす教育（下線は筆者強調）」である。一方、グローバル教育は、「グローバル化し相互依存性を増しつつある世界を前にして、グローバルな見方やグローバルな価値の実現を重視して意思決定し、時にトランスナショナルな行動の出来るグローバル市民性（global citizenship）の育成を目ざす（下線は筆者強調）」教育であ

る（奥住 2003: 56）。つまり、ユネスコ型国際理解教育は国家を前提とし、グローバル教育は地球社会を前提としている点で異なるのである。

しかしながら中山博夫（2007: 188）によれば、ユネスコ型国際理解教育とグローバル教育は、「実践レベルで考えると、その関係は曖昧模糊としており、はっきりと区別しがたい」という。その点について米田伸次（2007: 212-213）は、ユネスコ型国際理解教育はグローバル教育に接近してきていると指摘する。また奥住（2003: 57）によれば、「既存の学習指導要領が、『国際社会に生きる』と国家関係論的認識を前提とした国際理解教育の視点に立っている関係上、実際、学校教育の中で実践・展開されているグローバル教育は、（ユネスコ型）国際理解教育の延長・発展の線上において共有可能な問題を取り上げ、学際的な学習活動として組織されている（括弧内は筆者補足）」という。つまり、学校教育において、グローバル教育はユネスコ型国際理解教育に接近する形で行われているといえる。

では、内容的にはどのような点が区別しがたいのであろうか。このことを明らかにするため、以下では日本国際理解教育学会が 2010 年に編集した『グローバル時代の国際理解教育』と、日本グローバル教育学会が 2007 年に編集した『グローバル教育の理論と実践』から、これら二つの教育の定義を確認する⁷⁾。

まずユネスコ型国際理解教育の定義についてみる。日本国際理解教育学会では、「（ユネスコ型）国際理解教育は、国際化・グローバル化した現代世界／社会の中で生きていくために必要な資質や能力を育成する教育（括弧内は筆者補足）」としている（大津 2010: 28）。また、その教育がめざす人間像について次のように述べる（同上: 28）。

人権の尊重を基盤として、現代世界の基本的な特質である文化的多様性および相互依存性への認識を深めるとともに、異なる文化に対する寛容な態度と、地域・国家・地球社会の一員としての自覚をもって、地球的課題の解決に向けてさまざまなレベルで社会に参加し、他者と協力しようとする意思を有する人間である（下線は筆者強調）。

次に、グローバル教育の定義についてみる。グローバル教育学会では、その定義を以下のように定めている（奥住忠久 2007c: 1）。

グローバル教育は、異質と共存し、人類史をとともに形成していく精神の開発、自国家・自民族中心主義の思考・行動を脱し、地球の利益の観点から自覚と責任をもって

連帯や協力を求め、問題解決に向かうグローバル・シチズンを育成する教育（下線は筆者強調）。

両者の定義を比較すると、ユネスコ型国際理解教育には「国家の一員」という記述がみられる。一方、グローバル教育には国家への帰属を表す記述はみられず、逆に「自国家・自民族中心主義の思考・行動を脱し」と記されている。このことは、前述の通り、この二つの教育の前提が、定義上においても異なることを示している。

しかし、どちらも「地球的課題の解決」や「地球利益の観点から、問題解決に向かう」ため、「他者と協力」や「連帯や協力」を重視する点では同じである。そのことは、両者共に地球社会に生きる主体（地球市民）を育成するという同じ目的をもっていることを示す。それは、ユネスコ型国際理解教育の「地球社会の一員としての自覚をもって」という表現、グローバル教育の「グローバル・シチズン」という語にも表されている。このように両者は、前提こそ違おうが、国家を相対化しようとする理念においては共通している⁸⁾。そしてこの共通点こそが、二つの教育を区別しがたくしているのである。

総じて、ユネスコ型国際理解教育は、国家を前提とし地球市民の育成をめざす。一方、グローバル教育は、地球社会を前提とし地球市民の育成をめざす。つまり、その前提が異なるにも関わらず、その目的において国家を相対化しようとする方向性は同じなのである。

（２）文科省型国際理解教育

ユネスコ型国際理解教育とグローバル教育が、主にユネスコや研究者および学校での実践者によって推進されてきたものである一方、国家が主導的に行ってきた国際理解教育が存在する。それが文科省型国際理解教育である。

文科省型国際理解教育は、基本的に国家の相対化はめざさない。むしろ、地球市民としての自覚をもった、より良い国民を育成することにより、より良い国家を形成するという目的があるといえよう。例えば、2005年（平成17年）8月の「初等中等教育における国際教育推進検討会報告」の第一章は、「国際理解教育の意義と今後の在り方」について示しているが、その中に次の指摘がある。

国際教育を通じて児童生徒が身に付けるべきこれらの態度や能力は、国際社会において指導的立場に立つ人材に求められる態度・能力の基盤ともなるものでもある。我

が国が、国際社会から理解・信頼され、国際的な存在感を高め、一層発展していくためには、国際社会に通用するリーダー的人材を育成することも極めて大切である。初等中等教育段階においても、個の特性に応じて、基本的な資質・能力に加えて、リーダー的資質の伸長にも配慮しつつ国際教育に取り組むことも必要である。

ここで注目すべきは、「我が国が、国際社会から理解・信頼され、国際的な存在感を高め、一層発展していくため」という記述である。良い国民を育成することによって、良い国家となることが明示されているのである。また 2006 年に改正された教育基本法では、その第二条五において、「伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛するとともに、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと」という教育の目的が掲げられている。ここにおいても、国家への帰属を前提とする国際理解のあり方が示されている。

ユネスコ型国際理解教育は、文科省型国際理解教育と同様に国家を前提としているが、その研究者たちは明確に国家への帰属を求めるような主張はしない⁹⁾。むしろ、国家とは一定の距離を置こうとする姿勢がみられる。例えば、「我が国と郷土を愛する」という表現は、ユネスコ型国際理解教育の研究者からは敬遠される傾向にある¹⁰⁾。このように、文科省型国際理解教育とユネスコ型国際理解教育は、国家を前提としている点では同じであるが、国家への帰属に対する意識が異なっている。そのことに関連し、この二つの教育はその目的も異なる。すなわち、ユネスコ型国際理解教育は超国家的な地球市民の育成をめざす一方、文科省型国際理解教育は国家の発展に寄与する国民の育成をめざす。

ところが近年において、文科省型国際理解教育がユネスコ型国際理解教育に接近してきているという指摘もある。藤原孝章（2016: 32）によれば、文部科学省は、ユネスコが担当する ESD¹¹⁾ を推進していくために、「学習指導要領（2008 年告示）の中学校社会，理科，高等学校地歴科・公民科，理科，家庭科において『持続可能な社会』の文言を挿入し，学校教育への普及をはかっている」ことなどから、文部科学省とユネスコは「親和の時代」にあるという。また、伊藤静香（2010: 77）は、2008 年の学習指導要領では「国際社会において、多様な見方を持った，協調の精神を備えた日本人が追及されている」と述べ、それはユネスコの理念に近いものであると解釈している。つまり、近年の文科省型国際理解教育は、国際社会における協調の精神を備える人材を育成しようとする点において、ユネスコ型国際理解教育とめざす方向性が同じであるとの解釈も可能ということである。

とはいえ、上に挙げた藤原と伊藤も含めて、ユネスコ型国際理解教育に関わる研究者からすれば、これら二つの教育を完全に同一視することはできない。例えば、経済界や各省庁がめざす「世界に勝てる真のグローバル人材」の育成に対して、ユネスコ型国際理解教育は「平和、人権、民主主義、寛容、持続的発展等の価値を重視したグローバル・シティズンシップ」の育成をどのように展開していけばよいかということが検討されているように（日本国際理解教育学会編 2015a: 101）、ユネスコ型国際理解教育に関わる研究者は国家が主導する教育を批判的に捉える傾向がある。

総じて、文科省型国際理解教育は国家を前提としつつ、グローバルに活躍できる日本人の育成を目的とする。そのめざす方向性は、解釈によっては、ユネスコ型国際理解教育に近いものである。しかし、ユネスコ型国際理解教育がその目的において国家を相対化しようとするのに対し、文科省型国際理解教育は国家の相対化を志向しない。

（3）諸教育の関係性と本研究の対象

今日の日本において、ユネスコ型国際理解教育、グローバル教育、文科省型国際理解教育が、理念上、三つ巴の状態になっており、それらに包括される形で環境教育や人権教育などが存在している。図 1-1 は、それら三者の関係を表している。ユネスコ型国際理解教育とグローバル教育は地球市民の育成を重視するが、国民の育成を重視する文科省型国際理解教育の理念に沿う形で学校教育において実施される。ユネスコ型国際理解教育とグローバル教育はその目的を同じくするところから区別しがたい。また、文科省型国際理解教育がユネスコ型国際理解教育に接近しているとの指摘もある。それら事実が、今日の日本における国際理解教育の形を曖昧にしているといえる。

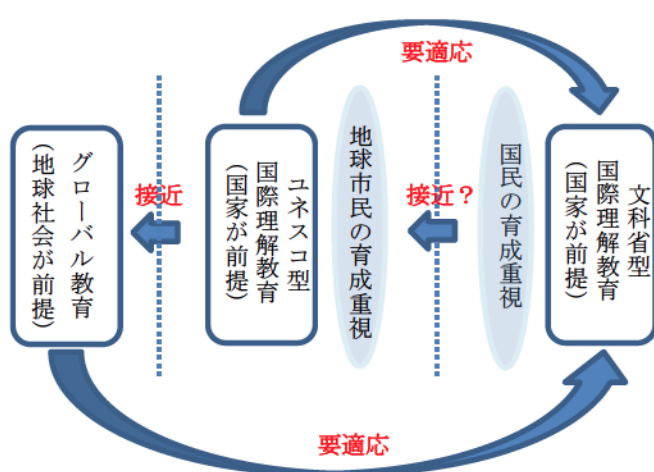


図 1-1 諸教育の関係

出典：筆者作成

文科省型国際理解教育の理念に沿う形で学校教育において実施される。ユネスコ型国際理解教育とグローバル教育はその目的を同じくするところから区別しがたい。また、文科省型国際理解教育がユネスコ型国際理解教育に接近しているとの指摘もある。それら事実が、今日の日本における国際理解教育の形を曖昧にしているといえる。

では、本研究の対象とする国際理解教育とは何か。本研究が国家という主体を考慮に入れた国際理解教育を志向することから、その前提はユネスコ型国際理解教育と文科省型国際理解教育と同じである。また本

研究の目的は、人権の尊重や国際協調といった理念と「国家の利己性」による対立が絶えないという現実の落差を埋めるために、国家という枠組みを通して行動できる市民を育成することである。そのため本研究は、国家を前提としつつ、その枠内で、「国家の利己性」をできる限り相対化していこうとする意味において、ユネスコ型国際理解教育に位置づくものと捉えられる。

次節では、ユネスコ型国際理解教育、グローバル教育、文科省型国際理解教育という三つの教育が混在するようになった原因を、1990年代までの日本における国際理解教育の歴史の変遷を辿ることで明らかにする。

第2節 日本における国際理解教育の歴史の変遷

前節でみた三つの概念について考察する上で、1970年代後半から1980年代前半にかけての、日本における国際理解教育の動向に注目する必要がある。そこで初めて、グローバル教育 VS 文科省型国際理解教育という対立構造が現れるようになる。そして1990年代になると、グローバル教育の影響を受けつつ、ユネスコの国際教育¹²⁾を再評価すべきだという論調が現れる。そこで誕生したといっても過言ではないものが、今日のユネスコ型国際理解教育である。その後、日本における国際理解教育は、ユネスコ型国際理解教育、グローバル教育、文科省型国際理解教育という三つの概念の中で展開されていく。

本節では、1970年代後半から論を進めるのではなく、日本における国際理解教育の歴史的本質をつかむために、日本がユネスコに加盟し本格的に国際理解教育を実施するようになった、1951年以降の歴史を概観する¹³⁾。その際、永井（1992）が示した時代区分に若干修正を加え、論を展開する。永井は、（1）1950年代－1960年代：理念主義の時代、（2）1970年代－1980年代前半：現実主義の時代、（3）1980年代後半－1990年代：新国際主義への転換期と区分した。本研究では、（1）1950年代－1960年代：ユネスコ理念と国家主導の国際理解教育が共に歩む時代、（2）1970年代：ユネスコ理念から国家主導の国際理解教育が乖離する時代、（3）1980年代－1990年代：国際理解教育に関わる概念が混在していく時代とする。なお1970年代後半までは、理念においても実践においても、ユネスコの推進する国際理解教育と文科省型国際理解教育に明確な区分はなく、以降では特に断りのない場合、（1）、（2）の時期においては、それら二つの教育をまとめて国際理解教育と記す。

またユネスコは、それぞれの時代の要請に対応する形で、国際理解教育を示す用語を変

容させてきた。以下、ユネスコにおける用語の変遷を表 1-1 に整理しておく。

表 1-1 ユネスコにおける用語の変遷

時期	名称	背景
ユネスコ発足当初 (1947)-	国際理解のための教育 Education for international Understanding	
1950-52	世界市民教育 Education in World Citizenship	この時期は、第二次世界大戦後の風潮を反映して、戦争の一因となった国家主義・国民主義への深刻な反省と反発から、国際主義的・世界市民主義的志向が強かった。
1953-54	世界共同社会に生活するための教育 Education for Living in a World Community	前時期の傾向に、第二代ユネスコ事務局長ハイメ＝トレス＝ボデーの積極的な指導によって、さらに拍車がかかる。
1955-	国際理解と国際協力のための教育 Education for International Understanding and Co-operation (日本では、これを簡単に「国際理 解教育」とも称した。)	世界市民主義や世界共同社会という語は、実際の国際社会を構成している主権国家を否定するかの印象を与え、現実的でなく、諸国の国民教育になじまないとの批判からこの名称になった。
1960 年代	国際理解と平和のための教育 Education for International Understanding and Peace 国際協力と平和のための教育 Education for International Co-operation and Peace	数多くのアフリカ諸国が独立することによって、南北問題が顕在化し、国際情勢も多極化した。その影響をうけ、ユネスコにおいて、諸国家・諸民族・諸文化間の「国際理解」に比重を置く考え方と、発展途上国援助を含めた「国際協力」を重視する考え方が交互に主張された。時に応じて、これらの名称を使い分けていた。
1974-	国際理解、国際協力及び国際平和の ための教育並びに人権及び基本的自 由についての教育（簡略化して「国 際教育」) Education for International Understanding Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms (International Education)	地球規模で対応が必要な問題の顕在化、および国際情勢の多様化を反映して、種々の国際機構や民間団体などによる国際親善、国際交流、国際理解・協力活動も活発化し、国際理解教育に関する各分野の主張はより多様化の度を深めた。ユネスコは、その情勢をふまえて、1974 年 11 月、第 18 回総会において、「国際理解、国際協力及び国際平和のための教育並びに人権及び基本的自由についての教育に関する勧告 The Recommendation concerning Education for International Understanding Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms」を採択した。この勧告は、これまで議論されてきた国際理解教育についての考え方を統括したものであった。

出典：永井滋郎（1980: 593-596; 1989: 34-36）を基に筆者作成。

(1) 1950年代－1960年代：ユネスコ理念と国家主導の国際理解教育が共に歩む時代

日本は、1953年にユネスコの「世界共同社会に生活するための教育における協同実験活動計画 (the Program for Co-ordinated Experimental Activities in Education for Living in a World Community)」に参加し (日本ユネスコ国内委員会 1971: 49)、本格的にユネスコの国際理解教育活動を進めることになった¹⁴⁾。また1954年には、1953年にパリで開催された世界共同社会に生活するための教育原理と方法に関する専門家諮問委員会の報告を参考にし、さらに日本の特殊性も考慮して、日本における国際理解教育の一般目標が定められた (日本ユネスコ国内委員会事務局 1955: 8)。一般目標は、「基本的人権の尊重」、「日本と諸外国との相互理解と協力」、「国際的協力機関についての理解と協力」、「世界平和の実現」からなる (同上: 8-9)。この一般目標を達成するために、日本の国際理解教育研究は、「人権の研究」、「他国の理解」、「国連の研究」を研究主題の三つの柱¹⁵⁾として行われてきたが (日本ユネスコ国内委員会 1971: 138-139)、初期においては人権の研究と他国の理解が重視されていた。1954年から本格的に開始された実験学校のテーマをみると、基本的人権の尊重と他国の理解に関わるものが多い (日本ユネスコ国内委員会事務局 1955: 9)。

人権の研究と他国の理解が重視された背景には、先の大戦への強い反省があったとされる。戦後の日本における国際理解教育研究を推進してきた内海巖と永井滋郎は、日本人のもつ他国への偏見が戦争を引き起こした原因であったとし、そうした偏見をなくすために、人権の尊重や他国の理解を深めることが重要であると述べた¹⁶⁾ (内海、永井 1962: 5-8)。そして他国の理解は、「たんに知識の増大や親善意識にのみとどまることなく、確固たる人権意識にうら^みづけられねばならないし、人権意識も、ただそれだけでは、ただちに国際理解の意識となるものではなく、人権意識を国際理解へたかめていくための教育が必要とされる」と指摘した (同上: 9)。偏見の除去こそが初期の国際理解教育における主要課題であり、それを克服するために人権の研究と他国の理解が重視されたのである¹⁷⁾。

それでは、この時期の国際理解教育は国家をどう捉えていたのであろうか。1958年日本ユネスコ国内委員会による『国際理解教育のための教材教具利用の手引』には、次のように記されている (日本ユネスコ国内委員会 1958a: 3-4)。

国際理解の教育にたいして、しばしば投げかけられる疑問は、それが国籍のないコスモポリタンを育てるのではないかという点である。(中略)正しい国際理解は、民族意識の形成と表裏している。たとえば生徒の意識において「世界がこのように動いて

いる」ということは、自己を疎外して客観的に見ているのではない。「その中で日本はどうすればよいか」という意識が不断についてまわっているのである。この国際理解を媒介とした愛国心教育が今日必要なのである。それは、日本だけに目を向けている愛国心とはちがった高次のものだからである。

ここでは、世界に目を向けた日本人になることが、国際理解において重要とされている。また先に挙げた内海と永井は、「たんに金科玉条としてかけられた平和主義や国際協調主義、あるいは、現実の民族や国家の存在を無視しての抽象的な世界市民主義（コスモポリタニズム）は、砂上の楼閣にすぎない。国民のひとりとしての現実的・主体的な意識にささえられた国際理解と協力でなければならない」として、世界市民主義は、国民による主体的な意識に支えられなければならないと述べていた¹⁸⁾（内海，永井 1962: 10）。このような世界的視野をもった国民育成を重視する考えは、1966年度の中央教育審議会答申「後期中等教育の拡充整備について」の「別記 期待される人間像」においてもみられる。そこでは、「今後の国家社会における人間像はいかにあるべきか」について、①人間性の向上と人間能力の開発、②世界に開かれた日本人であること、③民主主義の確立、という三つの要請が掲げられた。その中の二つ目については、次のように示されている。

戦後の日本人の目は世界に開かれたという。しかしその見るところは、とかく一方に偏しがちである。世界政治と世界経済の中におかれている今日の日本人は、じゅうぶんに目を世界に見開き、その複雑な情勢に対処することができなければならない。日本は西と東、北と南の対立の間にある。日本人は世界に通用する日本人となるべきである。しかしそのことは、日本を忘れた世界人であることを意味するのではない。日本の使命を自覚した世界人であることがたいせつなのである。真によき日本人であることによって、われわれは、はじめて真の世界人となることができる。単に抽象的、観念的な世界人というものは存在しない。ここから、世界に開かれた日本人であることという第2の要請が現われる。

このように、この時期の国際理解教育は、国家を土台とするものであり、世界に通用する日本人の育成ということが重視されていた。また、平和国家として国際社会に受け入れられることが国家的重要課題であったため、そのための手段としてユネスコの理念を積極

的に活用していた（藤原孝章，野崎志帆 2013: 123）。永井（1992）は，この時期を理念の時代と呼び，現実離れした抽象的なユネスコ理念に沿った国際理解教育へと傾斜した時代であると捉えている。しかし，近藤久恵，榎田勝利（2010: 47-48）によれば，1960年代にはユネスコを支持しながらも，初期（1950年代）のような「追随ではなく，日本が抱える国内課題に応じた方向性へ展開していくことになる」¹⁹⁾。いずれにせよ 1950年代－1960年代の国際理解教育が，国家を軸に，いわば国家政策の一環として行われていたのは事実であり，その理念を批判する際立った理論などは存在しなかった。つまりこの時期は，実践，理念共に国家が主導する国際理解教育の一本道の時代であったといえる。

（2）1970年代：ユネスコ理念から国家主導の国際理解教育が乖離する時代

1970年代に入ると，「石油危機をめぐる国際情勢の複雑化，人口・食糧・資源・エネルギー・環境等の世界の共通重要問題の深刻化が，地球的な規模で全人類に対応を迫るようになった。そして，発展途上地域での人種・人権問題や，先進地域での環境汚染問題なども新しく困難な問題を投げかけてきた」（永井 1992: 7-8）。また国際情勢の多様化を反映し，「数多くの国際機関や民間団体などの国際交流，国際親善，国際理解・協力活動はいつも活発かつ現実的となり，その結果，国際理解教育に対する要請や解釈も一段と多様化した（同上: 8）。

そうした背景から，ユネスコは 1974年 11月の第 18回総会において，「国際理解，国際協力及び国際平和のための教育並びに人権及び基本的自由についての教育に関する勧告」（以降「74年勧告」と記す）を採択した。74年勧告の「V 学習，訓練及び行動の特殊的側面」の 18において，国際教育（この勧告以降，ユネスコの国際理解教育は，国際理解，国際協力及び国際平和のための教育並びに人権及び基本的自由についての教育，あるいは，その略称の国際教育²⁰⁾と表される）の取り扱うべき諸問題が挙げられた。その諸問題とは，（a）諸民族の権利の平等と民族自決権，（b）平和の維持，（c）難民の権利を含む人権の行使と遵守を確保する措置，（d）経済成長，社会開発及びこの両者の社会正義に対する関係。病気と飢餓の防止運動。人口増加及びこれに関連する諸問題，（e）天然資源の利用，管理及び保存。環境汚染，（f）人類の文化遺産の保存，（g）国際連合組織の役割と活動方法並びにその活動の強化及び促進の可能性などである（日本国際理解教育学会編 2012: 310）。これら諸問題は，1970年代以降の多様化した現実問題を網羅する形で定められた。

大津和子（1993: 44）は，その教育名称に「それまで用いられていた『国際平和』『国際

理解』『国際協力』に新たに『人権および基本的自由』が加えられた点に、『勧告』の積極的意義を見出すことができる」という。それは、「南北問題，発展途上諸国における人権問題の深刻化という当時の世界情勢に対応していると考えられる」ためである(大津1993: 44)。そして大津は，グローバルな視野をもつ開発教育・環境教育・人権教育・平和教育などを包括したものとして国際教育を捉えている(同上: 44-45)。さらに大津は，国際教育が諸国家間の友好関係をベースにしつつも，グローバルな視野を強調したことが重要と述べる(同上: 44-45)。大津によれば，ユネスコの国際教育は地球社会を視野に入れたことで，既存の国家を軸にしていた国際理解教育から「大きく飛躍」したのであった(同上: 45)。

では，現実問題が多様化する1970年代は，日本においてどのような時代であったのか。1964年の東京オリンピック，1970年の大阪万国博覧会の開催，また1967年に国民総生産が米ソにつぐ世界第3位になったことなどにより，日本人の「民族的自信がしだいに回復」し，「生産優先・貿易独立の国策はいちだんと進められ，日本・日本人の国際的活動の場は世界的規模にまで拡大された」(永井1992: 6)。それらを背景として，海外子女・帰国子女教育への関心は，1960年代後半から急速に高まっていた(同上: 7)。同じく1960年代後半から，在日韓国人・朝鮮人問題が日本の教育課題として意識されはじめ，これと関連して在日中国人をはじめ在日外国人子女の人権問題や教育問題も顕在化した(同上: 7)。また，外国からの留学生のいちじるしい増加や中国からの孤児帰国者の増加に伴い，その子女の人権保障，差別撤廃，および適切な学校教育の機会を確保することも必要となってきた(同上: 7)。以上の動向は，「国際理解・文化間理解ということが，単に外国や国際社会に関する問題ではなく，むしろ自国の国内問題であること」を人々に明示した(同上: 7)。

このような流れの中，ユネスコの74年勧告より一足早い1974年5月27日に，中央教育審議会は「教育・学術・文化の国際交流について」の答申を出した。しかし，その内容は74年勧告にみられるユネスコの理念とは異なるものであった。答申では，国際交流の重点施策の第1に「国際社会に生きる日本人の育成」を掲げ，ユネスコが地球的な視野を強調したのとは異なり，国家的な視野を強調した。「国際社会に生きる日本人の育成」に関して，答申は以下のように記している。

我が国が，国際社会の一員として，積極的にその義務と責任を果たすためには，国民一人一人が日本及び諸外国の文化・伝統について深い理解を持ち，国際社会において信頼と尊敬を受ける能力と態度を身につけた日本人として育成されることが基本的

な課題である。今後は、このような認識に立って、これらの能力を備え、知・徳・体の調和のとれた日本人の育成を目指し、学校教育、社会教育及び家庭教育の全般を通じて改善充実を図る必要がある。特にその場合、国際理解教育、外国語教育等の一層の充実を図り、国際協調の精神を培い、国際理解を深めるよう配慮すべきである。

その他、「人物等の交流事業の拡大」「交流のための組織体制の整備」「宿舎等外国人受け入れ環境の整備」「発展途上国に対する協力」「外国人に対する日本語教育の振興」が重点施策として挙げられ、国際理解教育は日本における現実課題に対応するための教育として位置づけられた²¹⁾。嶺井明子(2004: 128)は、74年中央教育審議会答申により、日本の教育政策は、「国際社会で活躍する日本人あるいは『世界の中の日本人』の育成を目指すようになり、国際理解教育をその柱に据えるようになった」と述べる。そしてこの答申によって、「『国際化』対応の教育政策の一環としての日本の国際理解教育政策は、74年勧告とはずれた日本独自の国際理解教育をすすめるものとして成立し、その後の基調を作り出し今日にいたっている」と指摘している(嶺井2004: 128)。

ここで注意しておきたい点は、ユネスコの国際教育から外れた独自の国際理解教育を日本が推進するようになったことが、日本における従来の国際理解教育の路線を変更したことではない点である。ユネスコ加盟以降、日本は国家を主軸とする国際理解教育を展開し、「世界の中の日本人」の育成をめざしてきたことは、上述の通りである。現実問題が多様化する国際社会に対応するため、ユネスコは変わったが、日本は変わらなただけである。近藤、榎田(2010: 53)は「日本の国際理解教育政策は、時代による国益の要請に左右されながら、日本の国益を国際理解教育によって体現してきた」と述べるが、1970年代はユネスコの理念に追随することが日本の国益に適うという時代ではなかったのである。

総じて、日本における国際理解教育が、ユネスコの74年勧告から乖離していく時期をさかいに、国際理解教育研究において国家主導の国際理解教育、つまり文科省型国際理解教育といった概念が明確に意識されるようになった²²⁾。

(3) 1980年代－1990年代：国際理解教育に関わる概念が混在していく時代

現実問題が多様化する国際社会に対応するため、1970年代から1980年代前半にかけて、種々の教育主張が現れ、国際理解に関する教育は多様化した(永井1992: 8)。その中で、日本においてアメリカのグローバル教育が大きく議論されるようになった。以下では、グ

ローバル教育の理念が、文科省型国際理解教育およびユネスコ型国際理解教育とどう関係していったのかをみることにより、今日の日本において三つの概念が混在している原因を明らかにする。

1978年、安藤輝次によって、アメリカのノースウェスタン大学教育学・政治学教授 Anderson 監修の『われわれの世界への窓 (Window On Our World)』(ホウトン・ミフラン社刊、1976)が紹介され、初めてアメリカのグローバル教育が具体的な形で日本にもたらされた。1979年には大野連太郎と樋口信也により、グローバル教育の先駆者 Becker やアメリカ国際教育開発委員会副会長 Leestma の見解が紹介され、アメリカのグローバル教育が体系的に紹介された。また永井滋郎(1980)も、Anderson や Becker のグローバル教育を検討し、その有効性を指摘した。その他、佐々木陽子(1981)は、インディアナ大学社会科開発センターのカリキュラム開発プロジェクトである「グローバル学習プロジェクト (The Global Studies Project)」を考察し、金子邦秀(1982)は、安藤輝次(1978)と同じく『われわれの世界への窓』を取り上げ、その検討を行った。また大野連太郎、千葉県鴨川市立鴨川小学校(1984)は、千葉県鴨川市立鴨川小学校においてグローバル教育の実践を行った²³⁾。

では、グローバル教育とは一体どのようなものなのか。現代の定義に関しては上述したが、ここではアメリカのグローバル教育が紹介された当時の論調をみてみよう。安藤輝次(1982: 89)によれば、「グローバル教育は、国家間の相互関連性が緊密化してきており、私たちの社会はいわば地球時代に突入しているという現実認識にたって、いま各国が直面している諸問題の間に類似性を見つけ、同じ地球の住人の見地からその諸問題を検討し解決する能力を育てようとする。それは、世界を民族国家の集合体ではなくひとつの単位あるいはシステムとみなし、国家間の類似の局面を重要視する」という。また大野連太郎(1980: 194-196)は、グローバル教育の中心概念を、①人類と地球とは運命共同体である、②人類と環境は相互依存の関係にある、③地球の資源は有限である、④人類は多様でありつつ共通性をもっている、⑤人類は国家を越えて相互依存の関係にある、というように五つに定めている。上記から読み取れるグローバル教育の最たる特徴は、地球を一つのシステムと捉えるところにあるといえる²⁴⁾。その上でグローバル教育は、一つのシステムとしての地球に生きる人間と人間、人間と自然との相互依存の関係を考慮していかなければならないという教育理念をもっている。これら特徴や理念は、現在の「地球の利益の観点」を重視するグローバル教育へとそのままつながっている²⁵⁾。

「世界を一つのシステム」と捉えるグローバル教育は、文科省型国際理解教育あるいはユネスコの国際教育とは大きく異なる性質をもつとされた。大野連太郎、樋口信也（1979: 124）は「従来の国際理解の教育の発展としての国際教育 International Education は、国家という 19 世紀の政治概念に基づいて、国家のよりよき国際理解を深めるための教育を目指してきたが、今日のグローバル教育の出現は、国家単位の考え方ではもはや世界の現実を処理し切れないという今日的状況についての認識を反映している」とし、グローバル教育とユネスコの国際教育の違いを指摘した。同様に永井（1980: 599-600）は、ユネスコの国際教育は、基本的には主権国家によって構成されている現実の国際社会を前提にする一方、「地球社会教育（地球共同社会教育） Global Education」は、「世界を一つの地球的組織体と捉え、このシステム体における人類共存のための教育」であると述べた。

これらの指摘は、国家を前提に議論をすすめるユネスコの国際教育に対して、グローバル教育は、国家ではなく、地球社会を前提にしている点を強調したものである。少し時代は進むが、奥住忠久（1987: 72）も、ユネスコの国際教育は、「あくまで『諸国家及び諸国家間の友好関係』をベースにおくものであり、グローバル化した社会の到来とその社会で必要となるグローバルな公民性の育成を前提とするグローバル教育とは、異なる方向性をもつ」と明確にその違いを述べている。グローバル教育に関わる研究者は、国家を前提とする国際理解を否定的に捉えたため、当然のごとく文科省型国際理解教育を否定的に捉えていた。このように 1980 年代前半において、グローバル教育 VS ユネスコの国際教育および文科省型国際理解教育という対立構図ができあがったのである。

ここまでの記述では、グローバル教育とユネスコの国際教育および文科省型国際理解教育の関係性をみることはできた。しかし、今日の日本におけるユネスコ型国際理解教育がどう形成されてきたのかはまだ明らかにされていない。以下では、日本におけるユネスコ型国際理解教育が、グローバル教育およびユネスコの国際教育とどう関係してきたのかをみることにより、その実態を描写する。

1974 年のユネスコによる勧告（74 年勧告）が出されて以降、日本においてユネスコの国際教育とは乖離した文科省型国際理解教育が推進されていったことは上述の通りである。また文科省型国際理解教育やユネスコの国際教育は、国家を前提にしているとし、それらに対し地球社会を前提にすることの重要性を訴えるグローバル教育が展開されていったことも先に述べた。そうした流れの中、ユネスコの国際教育を評価すべきという主張がなされるようになる。大津（1993: 45）は、ユネスコの国際教育は「ユネスコが諸国家によって

構成される国連の機関である以上、「諸国民および諸国家間の友好関係」をベースにおかざるをえない」とはいえ、『諸国家間』の友好関係だけでなく、『諸民族』文化の尊重、『諸民族間』の相互依存関係、『個人、自己の属する社会、国家および世界全体』の諸問題」を扱っているものであるため、その方向性はグローバル教育と同等であると述べた。

ここで大津が着目している点は、国家を前提としているか、していないかではなく、教育の目的である。大津によれば、国際教育は「地球社会を形成する市民」の育成をめざす点でグローバル教育と変わりはない²⁶⁾ (同上: 46)。つまり、国家を前提としつつも、「世界の中の日本人」の「日本人」に主眼を置くのではなく、「世界の中の」というところに主眼を置く教育の重要性を大津は指摘したのである。嶺井明子(1994)もまた、ユネスコの国際教育を「国際社会に生きる公民」を育成するもの、文科省型国際理解教育を「世界の中の日本人」を育成するものとし、ユネスコの国際教育のグローバル教育的意義を積極的にみていこうとする。そうした論調の背景には、1991年1月に日本国際理解教育学会が設立されたことがある。日本国際理解教育学会は、その設立の趣旨において、ユネスコの国際教育を促進、発展していく旨を記している。その内容は以下の通りである。

人々の心に平和の砦を築くという精神の下に、ユネスコが永年唱えてきた平和と異文化理解を軸とする国際教育の必要性が今日ほど高まったときはない。(中略)

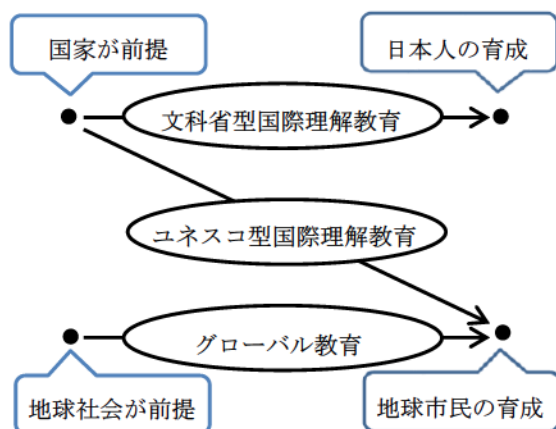
東洋の太平洋に浮かぶ我が国が、21世紀に向けて、東洋と西洋を結び、南と北を繋ぎながら、世界の諸国民と平和共存するためには、人々の心に国際教育の重要性を訴えなければならない。

我々はここに、研究者、教育実践者、その他の関係者を糾合して、日本国際理解教育学会を発足させ、国際教育の研究と実践、諸国民との交流を通じて、我が国の国際教育の促進、発展に寄与することを決意した。

ここでは、学会の研究対象とする国際理解教育は、ユネスコの国際教育と同等なものとして捉えられている。つまり、今日の日本におけるユネスコ型国際理解教育とは、日本国際理解教育学会の設立を契機に、グローバル教育の影響を受けつつユネスコの国際教育を捉え直すことで生まれたものといえる。それは、国家を前提としつつも、積極的にグローバル教育の理念を取り入れたものである。そして、ユネスコ型国際理解教育は、国家を前提としながらも、「ナショナルアイデンティティ教育の相対化装置」(松井克行 2012a: 40)

という独特な立場を志向するようになった。こうして1990年代には、ユネスコ型国際理解教育およびグローバル教育 VS 文科省型国際理解教育という対立構図が新たに誕生したのである。

以上、日本において国際理解教育の概念が混在している原因を、1950年代から1990年代にかけての歴史の変遷を追うことで明らかにした。これら混在する概念を整理する上で、二つの観点があることが指摘できる。すなわち、①前提（国家を前提とするか／地球社会を前提とするか）と②目的（地球市民の育成か／日本人の育成か）である。それら二つの観点から、国際理解教育の概念を整理したものが図1-2である。1974年以前は、基本的に



● は、左から順に、「前提」、「目的」を表す。

図1-2 日本における国際理解教育の前提と目的

出典：筆者作成

「国家」を前提とし世界に生きる「日本人の育成」を目的とする教育が行われてきた。しかし、当時は図1-2に示された三つの概念が明確に区別されることはなかった。これら区分の成立は、二つの段階を経た結果である。一つ目は、1980年代に「地球社会」を前提とし「地球市民の育成」を目的とするグローバル教育が注目され、それが文科省型国際理解教育と明確に区分されるようになった段階である。二つ目は、グローバル教育に影響を受けつつユネスコの国際教育を再評価することで、「国家」を前提としつつ「地球市民の育成」を目的とするユネスコ型国際理解教育の概念が確立した段階である。そして、これら三つの教育が今日においてどのような関係性にあるかは前節にて述べた通りである。

ユネスコの国際教育を再評価することで、「国家」を前提としつつ「地球市民の育成」を目的とするユネスコ型国際理解教育の概念が確立した段階である。そして、これら三つの教育が今日においてどのような関係性にあるかは前節にて述べた通りである。

第3節 国際理解教育は「国家の利己性」をいかに扱うか

本研究が対象とする国際理解教育は、国家を前提としつつ、その枠内で「国家の利己性」をできる限り相対化するための資質を育成するものである。本節では、その学習の理論的基盤を提示する。そのために、まずは国際理解教育において「国家の利己性」を扱う上での手がかりとなる先行研究を検討する。それらは主に、国際理解教育が歴史的に主要課題としてきた他国理解あるいは他者理解について言及したものである。

(1) 国際理解教育は他者理解をどう捉えるか

i. 他者理解に関する二つの方向性

ここでは、佐々木文（2002）と小西正雄（1997, 2003）を取り上げ、「国家の利己性」を扱うことが、他者理解のあり方に関わるということを示す。

佐々木（2002: 66）は、国際理解教育が志向する「インターナショナルな価値へと学習者が開かれるためのきっかけとして、ナショナルな価値を身につけることが必要」と述べる。佐々木のいうナショナルな価値とは、「長い歴史の中で培われてきた文化」や「歴史そのもの」に見出される「変わらざること」と、「困難な問題に対して、誠実な愛情をもって取り組もうとする意欲」などに内在する「変えてゆくこと」の二つを内包するものである（佐々木: 70）。例えば、一人ひとりのもつ文化や歴史などは固有のものであり、尊重されるべき「変わらざること」である。一方、不平等や人権侵害などの問題は解消すべき「変えてゆくこと」である。これら「変わらざること」と「変えてゆくこと」の基準は、自国のみで検討していくものではなく、他国との相互作用を通じて国家として設けていくものである。そうして他国から認められたものこそが、「国家の利己性」を克服し、インターナショナルな価値へと開かれるために必要なナショナルな価値である。他から認められるためには、当然、他を理解する必要がある。つまり佐々木の理論は、他者理解が必須のものとなっている。

一方、小西は他者理解に基づく国際理解教育の限界を指摘する。小西（2003: 52）は、「エスノセントリズムが『どの国にもどの国民においても見られる一種の普遍的傾向』である以上、『違いを違いとして認めあう』という自己否定をとまなう高度な精神性を要求し続けることには限界がある」と述べる。そして、他者理解には限界があるため、「合意できないことを合意できる資質」を養うことが重要であると主張する（小西 2003: 51）。他者理解の限界を踏まえ、小西（1997: 18）は、「わたしたちに唯一可能なのは、地球市民として地球を考えることではなく、その直近下位の実効性をもった単位たる国家の一員として、そのよりましなありようをぶつけあうなかで、理念としての“全体”のありようを紡ぎ出していくという厄介な作業でしかない」と述べている。さらに「理念に走って地球と個人を直結させるとなれば、それは全体主義体制にほかならない」と指摘し、「“全体”としての国家ではなく、“部分”としての国家が必要」と主張する（小西 1997: 18）。

両者の違いは、「他者の理解可能性」について表れるが、解釈次第では、二つの論には重なりあう部分が存在する。それは佐々木の「ナショナルな価値」と小西の「他者とぶつか

りあう自己」である。佐々木の「ナショナルな価値」は他者との相互理解によってインターナショナルな価値へと開かれていくものだが、それは絶えず他者とぶつかりあうことで変化していくものでもあろう。そうすると、ナショナルな価値のぶつかり合いを通じて、理念としての“全体”のありようを紡ぎ出していくことも可能なのではないか。換言すれば、たとえ他者を理解することができなくとも、「国家の利己性」同士がぶつかっていく中で、インターナショナルな価値へと開かれる可能性は残っているのではないか。

ii. 「理解できる／理解できない」の手前を扱う重要性

上述の通り、日本では先の大戦への反省から、他国への理解を主要なテーマとした国際理解教育が行われるようになった。しかし、他者の心をそもそも理解することができるのであろうか。むしろ、完全に理解することは難しいといえよう²⁷⁾。

社会学者の奥村隆は、理解不可能な他者が存在することを前提とし、「わかりあう」から「いっしょにいられる」ということのみでなく、「わかりあえない」けれど「いっしょにいるため」の技法を生み出していかねばならないと主張する(奥村 1998: 249)。永田佳之(2005)は、奥村の論を踏まえ、「理解できない他者」という視点を国際理解教育に用いる必要性を論じている。永田によれば、従来の国際理解教育は、「理解の可能性」⇒「共感的感情」⇒「価値観の共有」⇒「共生・共存」というプロセスを前提にしている。しかし、「理解できない他者」を想定した場合、そのプロセスは機能しない。その代わりに、「理解の不可能性」⇒「居心地の悪さ」⇒「価値観の相克」⇒「共存・共生」というプロセスを用いる必要があると述べる。

永田は、他者理解に限界をみて、その上でいかにして平和や共生を築いていくかが主要な課題であることを提起している。しかし、吉田直子(2012: 34)は、理解不可能な他者という概念が、「理解不可能なものとの『居心地の悪さ』の経験を重視する永田の意図に反して、『わからなさ』との葛藤を経ないまま、他者に『理解不可能な他者』というレッテルを張ってよしとする態度を容認する論拠として利用されることへの懸念もある」と指摘する。そこで吉田が提起するのは、「『理解できる／理解できない』の一步手前でひとまず踏みとどまり、そのカオスの壁を丁寧になぞること」(吉田 2012: 35)である。他者と接するとき、早計に「理解できる／理解できない」と判断するのではなく、その一步手前の状態で熟慮することの重要性を論じているのである。

他者の理解不可能性を考慮に入れておかなければならないことは確かだが、そこに安住

することもまた危険を伴う。個人的な経験に即しても、初対面の他者に対して「わかりあえる／わかりあえない」を即座に判断することは難しい。さすれば、国際理解教育は、他者を理解可能か不可能か判断する手前の段階を扱う必要がある。そこには自国と他国、あるいは自国と国際社会の間に葛藤（理解できる要素と理解できない要素が混沌としている状態）が存在し、その葛藤について考えていくことが重要である。そして最終的には、その葛藤の中で、すなわち絶えず変化しうる「ナショナルな価値」同士のぶつかりあいの中で、「理念としての“全体”のありようを紡ぎ出していく」方法を考えていかなければならない。

（２）「対立をなくすための国際理解教育」と「対立を処するための国際理解教育」

国際理解教育は、他者の理解不可能性を考慮に入れて展開される必要がある。しかし、他者理解は、戦争につながるような偏狭なナショナリズムに陥ることを防ぐために必要な上に、理想的な国際社会の未来を構想するために必要不可欠なものと考えられる。そこで本研究は、国際理解教育を、他者理解を主題とする「対立をなくすための国際理解教育」（以降、本文では「対立をなくすための教育」と記す）と、他者を「理解できる／理解できない」と判断する前の段階を扱う「対立を処するための国際理解教育」（以降、本文では「対立を処するための教育」と記す）に分けることを提案する。そして、以下に説明するように、後者の対立を処するための教育において、「国家の利己性」を扱うことが可能なのである。

対立をなくすための教育は、理解できる他者を想定し、永田の提示した「理解の可能性」⇒「共感的感情」⇒「価値観の共有」⇒「共生・共存」という一つ目のプロセスを前提にする。そこでは、対立をなくすために、理想的あるいは規範的な国家と国際社会のあり方が示される。そのため、人権の尊重や環境保護などの共有可能でありうる理念あるいは価値が重視され、「国家の利己性」は否定される。従来の国際理解教育は、この対立をなくすための教育であるといえる。

一方、対立を処するための教育は、他者の理解可能性あるいは理解不可能性はいったん括弧にくくり、「国家の利己性」を前提とした国際社会の実態について学び、考えさせることを目的とする。それは、「国家の一員として、そのよりましなありようをぶつけあう」舞台と、そこで生きる方法について学習させるものである。そうすることで、自国と他国あるいは自国と国際社会の間に存在する葛藤（理解できる要素と理解できない要素が混沌と

している状態)がみえてくるのである。この葛藤を理念と現実の落差という観点から捉えると、国際社会の安定のために他国の尊重や国際協調などの理念が重要なことは理解できるが、自国の国益を損なうことにつながる他国の提案や国際制度に関しては現実的に承認しがたい(理解できない)という類の葛藤である。つまり、国際社会における理念と「国家の利己性」との間に生ずる葛藤といえる。本研究においては、この類の葛藤をどうするのか基本的な問題となってくる。そして、このような葛藤の中で他者と共存していく方法を生み出し実践していくことを、本研究では「対立を処する」と定義する。この対立を処するためのプロセスには、永田の提示した二つのプロセスのどちらもが存在する。

対立をなくすための教育と対立を処するための教育の扱う射程は、図 1-3 のように表すことができる。対立をなくすための教育は、相互理解に基づく対立のない「理想的平和」を

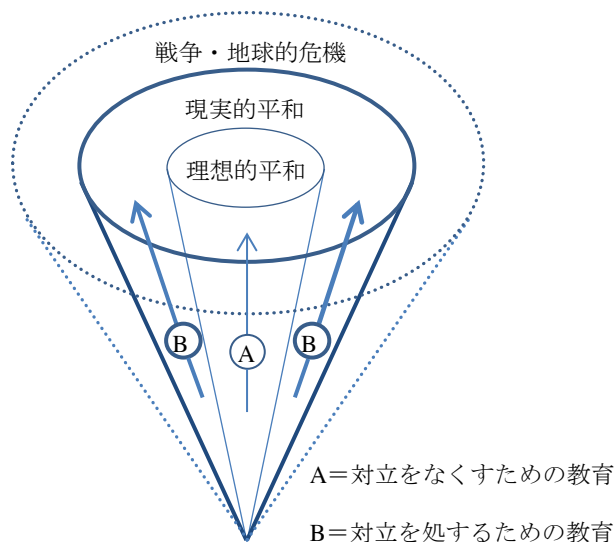


図 1-3 国際理解教育の射程

出典：筆者作成

めざすものであり、図 1-3 の A の方向性をもつ。しかし、平和とは対立のある状態(紛争状態)をも含めて定義されるものである

(Boulding, 1962; Galtung, 1998)。

国際理解教育の根源的目的が「戦争あるいは地球的危機」の回避であるとするならば、対立のある状態での現実的な平和、つまり「現実的平和」についても考えていかなければならない。その「現実的平和」をめざすものが、対立を処するための教育であり、図 1-3 の B の方向性をもつ。

いわゆる「普遍的利益」を重視すると「理想的平和」に行き着くし、逆に国家の「個別的利益」を重視しすぎると「戦争あるいは地球的危機」に陥ってしまう。しかし、現実の国際社会は、そのどちらでもない両義的な領域の中で、「現実的平和」を模索している。

とはいえ、「現実的平和」は国家の「個別的利益」を軸において考える必要がある。それは、現状の国際社会において、国家による「個別的利益」の追求を管理できる絶対的権力が存在しないためである(藤原帰一 2010: 8-10)。絶対的権力が存在せず多様な利害関係が交錯する国際社会が辿る道は、決して一様ではない。例えば、環境問題において、二酸化

炭素をどの程度削除できるかの基準は、絶対的な指標によって定まるわけではなく、自国の世論や他国との交渉などを通じて変動していくものである。そこで重視されることは、地球的危機にいたらないような形で、自国の国益を確保することである。この文脈では、他国にとって理解しがたい自国の行為も、それが他国にとってある程度は受容可能なものであれば、偏狭なナショナリズムにはつながらないことを意味する。

対立を処するための教育は、そのような観点に立ち、理想でも最悪でもない幅のある一種のグレーゾーン（「現実的平和」）について考えさせることを目的とする。そして、国際理解教育において国家を扱うとは、このグレーゾーン内で、学習者に国際社会における理念と「国家の利己性」との間に生ずる葛藤を理解させた上で、少しでも理念の志向する状態に近づくための方法を模索させることである。端的に言えば、国際理解教育で「国家の利己性」を扱うとは、「国家の利己性」をどの程度相対化することができるかについて学習者に考えさせることといえる。

以上、対立を処するための教育において、「国家の利己性」を扱うことが可能なことを論じた。次章では、この対立を処するための教育の具体的な実践方法について述べる。

【注】

- 1) 石森広美（2013: 17）も、国際理解教育に関わる諸教育の混在を指摘している。
- 2) 森田真樹（2015: 16）は、国際理解教育に関わる諸教育を区分することが難しい理由には、これらの諸教育が共通してもつ、以下四つの特性が関係すると述べる。それは、①「教科学習とは異なり、特定の範囲の学問領域をバックグラウンドとして、固有の目標や学習内容のまとまりを示すという仕方で定義すること」が難しいこと、②「学校の特定の領域で行われる教育」ではない上に、「社会生活全般においても実施されるべき性格のもので、知識理解にとどまらない人としての生き方やあり方にまで関係するものであること」、③学校教育に限定されず、「国際機関や政府機関、NGO・NPO、社会教育施設など多岐にわたり」実施され、「学習の対象者も、児童生徒に限らず、大人（成人）も含」まれており、「あらゆる教育の場面での実践を念頭に置い」ていること、④以上の特性もあって、諸教育それぞれが「多様に解釈されており、それぞれも一枚岩の教育として論じることが難しいこと」である。
- 3) 永井滋郎（1980）は、1978年5月31日に英国のブライトン＝ポリテクニク校で開催

された「教員養成における国際理解教育セミナー」での報告書を紹介している。報告書には、国際理解教育に関わる諸教育が整理されている。大津和子（1992）は、開発教育とワールド・スタディーズの歴史を概観し、その関係性を述べている。また開発教育について記述する際、関連する平和教育、人権教育、環境教育の用語整理を行っている。木村一子（2000）は、多文化教育、開発教育、平和教育の歴史を叙述し、それを包括する概念としてワールド・スタディーズを位置づける。田鎬潤他（2004）は、ユネスコの国際理解教育、ワールド・スタディーズ、開発教育、多文化教育、人権教育、環境教育の諸理念を紹介し、グローバル教育を、それら諸教育を統合するものとして定義している。

- 4) 「ユネスコ型国際理解教育」という語句は免住忠久（2000: 15）を参照している。また藤原孝章、野崎志帆（2013: 127）は、文科省型国際理解教育のことを「官製（文部省型）国際理解教育」と呼んでいる。
- 5) 例えば、大津和子（1993: 46）や藤原孝章（2016: 36）はユネスコ型国際理解教育とグローバル教育を同等なものとして捉え、免住忠久（2003: 56）は異なるものとして捉えている。
- 6) 大津（1992: 198）によれば、『ワールド・スタディーズ』はイギリスにおけるグローバル教育の名称」であり、ワールド・スタディーズはグローバル教育と同等なものとして捉えることができる。
- 7) 藤原（2016: 36）は、『グローバル時代の国際理解教育』は、「現時点での日本の国際理解教育研究の到達点をしめすもの」と述べる。また『グローバル教育の理論と実践』は、「どちらかといえば項目列举的（事典的）」なものと述べている（藤原 2016: 43）。
- 8) 渡部淳（2010: 18）は、日本のユネスコ型国際理解教育の独自性について、「人類の普遍的価値——平和、人権、民主主義など——の存在に対する希望や確信が背景にあること、メインストリームであるナショナルアイデンティティ教育の相対化装置としての役割を担ってきたこと」を挙げている。
- 9) 注8で挙げた渡部がいうように、ユネスコ型国際理解教育は「メインストリームであるナショナルアイデンティティ教育の相対化装置としての役割を担ってきた」のであり、国家への帰属よりも、地球社会への帰属を重視する。
- 10) 日本国際理解教育学会が2012年に編纂した『現代国際理解教育事典』で「愛国心」という項目をみると、2006年改正の教育基本法が「我が国と郷土を愛する」と記したこ

とへの言及があり、それに続き「愛国心は、戦前のように個人が国家の中に埋没した排他的で偏狭な愛情であってはならない」と述べ（森茂岳雄 2012: 41）、国家への帰属を連想させる語に対して、一定の距離を置こうとする姿勢がみられる。

- 11) Education for Sustainable Development (持続可能な開発のための教育)。本研究では、環境教育や、平和教育、人権教育、開発教育等が「ユネスコ型国際理解教育」などに包括されると捉えることから、ESD もそれらに包括されるものと捉える。
- 12) ユネスコが主導する国際理解教育は、1974 年以降は「国際教育」という用語が用いられている。ユネスコの用語の変遷に関しては、本節以下にて述べる。
- 13) 第二次世界大戦後における日本の国際理解教育に関して、日本ユネスコ国内委員会 (1960a: 10) は次のように述べる。「わが国の国際理解教育の戦後の発展は、ユネスコ加盟を境いとして、前後二時に分けることができる。わが国における国際理解教育が、『ユネスコ憲章の定めるところに従い、国際連合の精神に則つて、教育、科学及び文化を通じ、わが国民の間に広く国際理解を深めるとともに、わが国民と世界諸国民との間に理解と協力を進め、もつて世界の平和と人類の福祉に貢献することを目標とする』活動として行なわれることになつた。しかし、他方すでに戦後の早い時期において、いわゆる新教育もしくは民主教育の内容として『国際理解の教育』が強調され、全国各地にこの教育のための研究指定校も設けられた」。本研究では、ユネスコ加盟後からの国際理解教育を検討の対象とする。
- 14) この計画における実験学校の名称については、1954 年開始時の 6 校は「実験学校」、1956 年に新たに指定された 13 の中等学校は「研究学校」とされ、1960 年 4 月以降、それら名称は「協同学校」に統一された（日本ユネスコ国内委員会 1971: 49-51）。2008 年以降は、「ユネスコスクール」に改称されている。
- 15) 1964 年以降は、「人権の研究」、「他国・他民族の理解」、「国連と専門機関の研究」とよばれるようになる（日本ユネスコ国内委員会 1982: 56）。現在のユネスコスクールにおいては、「地球規模の問題に対する国連システムの理解」、「人権、民主主義の理解と促進」、「異文化理解」、「環境教育」の四つの基本分野が設定されている（ユネスコスクール公式ウェブサイト）。
- 16) 内海巖と永井滋郎 (1962: 5) は、「がんらい、日本人の国際意識には、西向きの顔と東向きの顔という二重性、すなわち欧米にたいしてはある種の劣等感、アジア諸国にたいしてはある種の優越感があるように思われる。そして、これは、明治以降のわがく

にの歴史的歩みによって、性格^{マツ}づけられてきたものといえよう（中略）そして、これらのあやまった優越感や劣等感が、独善的・闘争的国家主義や侵略戦争の心理的背景をかたち^{マツ}づくっていた」と述べている。また日本ユネスコ国内委員会（1958b）は、『国際理解の見地による社会科教科書の分析』において、「第6学年の世界の国々という単元と、第7学年の世界地理を取扱った教科書では、世界の国々についてどのような叙述がなされているのか」（日本ユネスコ国内委員会 1958b: 3）を分析しているが、その主目的は、他国への偏見の除去であるといえる。教科書の分析は、①「教科書で取扱われている国々の範囲はどれ位で、それぞれにどれ位の頁数をさいているか。各国についての叙述の分量はどういう考え方できまっているのか、叙述の多い国少ない国の生じるのはどういう理由によるのか」（同上: 3）、②「その国々の紹介の内容に関する^{マツ}ことで、どういう事実が紹介されているのか。それぞれの国の何を紹介しようとしているのか。或る一面なのか、全体的な姿なのか、その国がよくわかるように叙述されているのか、一面的なことだけしか叙述されていないのか」（同上: 3）という二つの観点から行われている。

- 17) 人権の研究をテーマにした学習は、徐々に減少していく。それは、国際理解一般に関わる総合的テーマが増加したことに関係する。総合的テーマとは、「特別教育活動・学校行事における国際理解教育」や「国際理解と国際協力の態度形成」というような、そのテーマが三つの柱に限定できない総合的なものである（日本ユネスコ国内委員会 1971: 140）。日本ユネスコ国内委員会（1982: 56）によると、1954年から1970年までの協同学校のテーマにおいて、人権の研究は1954-1955年には56%を占めるが、1965-1970年には14%と減少している。一方、他国・他民族の理解は、1954-1955年には48%、1965-1970年には35%とほぼ変化はない。大津（1993: 37）によれば、「これまで国際理解教育と呼ばれた授業の多くは、異文化理解に重点を置いたものであり、今日でもその傾向はほとんど変わっていない」という。また石森広美（2014: 109）は、日本国際理解教育学会の紀要である『国際理解教育』の第1号（1995）から第20号（2014）の間に掲載された論考の主題を、体系的に整理している。それによると、「異文化・文化理解」を主題とする論考は2年に1回の割合（10/20）で掲載され、他の主題に比べて扱われることが多い（例えば、「人権」を主題とするものは3/20、平和を主題とするものは8/20である）。このように他国理解（異文化理解も含む）は、戦後から今日に至るまで、国際理解教育の主要テーマであるといえる。

- 18) 勝田守一（1951a: 10）は、国際理解教育を行う上での前提として、人権尊重、国際協力と並列させて、日本人同士の愛情を育てることを挙げている。
- 19) そうした背景には、1954年ソ連のユネスコ加盟以降のユネスコ内での東西陣営対立や、1960年にアフリカ諸国が18カ国加盟したことにより南北問題を取り扱うようになったことに起因し、ユネスコの国際理解教育の方向性が混迷をきたすようになった事実があるという（近藤久恵，榎田勝利 2010: 47-48）。
- 20) 大津（1993: 45-46）によると、国際教育という言葉は日本においてはほとんど使用されず、国際理解教育という言葉が多く用いられている。
- 21) 海外子女・帰国子女教育に関しては、「教育・学術・文化における国際交流振興のための具体的施策（答申付属書）」の第6「海外勤務者子女の教育」にて具体的施策が示されている。
- 22) 藤原，野崎（2013: 127）によれば、74年勧告以降において、文科省型国際理解教育とユネスコの推進する国際教育の二つが並立することになった。
- 23) 日本におけるグローバル教育研究の歴史の変遷について、田他（2004）は詳細に記述している。
- 24) 佐々木陽子（1981: 93）は、次のように述べる。「『生態系』、『人間コミュニティー』、『超国家的社会秩序』、『超世代的秩序』は、それぞれ一つのシステムとしてみなすことが可能なのである。こうして、これら4つのシステムをその構成要素とする世界もまたシステム性を持っているということが可能となり、世界は一つの大きなシステムに他ならないということになる。ここに、『世界はシステムである』という理論が成立してくるのであり、これこそ、グローバル教育を貫く哲学的原理の根幹たるものなのである」。
- 25) グローバル教育について藤原（2016: 4）は、「1970年代、80年代のアメリカのグローバル教育やイギリスのグローバル教育（開発教育やワールド・スタディーズ）は、地球の現状やグローバルな相互依存の気づきや意識化をめざす、市民のためのグローバル教育（global education for citizenship）であったが、イギリスでのシティズンシップ教育の導入をへて」、現在は Oxfam や UNESCO などが提唱する「公正や人権、多様性や持続性といった普遍的価値の獲得をめざす」グローバル・シティズンシップ教育（グローバル市民のための教育 education for global citizenship）に近づいていると述べる。このように現在のグローバル教育は、公正や持続性といった普遍的価値を

重視する地球に生きる市民の意識が、1980年代に比べて高まっているといえる。しかし、地球を一つのシステムとして捉え、そこに生きる市民を育成しようとする理念は、今も昔も変わらない。なお、アメリカおよびイギリスにおけるグローバル教育に関わる教育の変遷については、藤原（2016）が体系的にまとめている。

26) 大津（1993: 46）は、『国際』は根源的には国家と国家の間という意味であるから、グローバル時代の今日においては、国際教育よりもグローバル教育の方が用語としては適切であろう」と述べている。

27) 例えば、心理学者、精神分析学者である岸田秀（2002）によれば、人間（自我）は自分が全知全能でないという「不合理な」恐怖に怯えており、その恐怖を隠ぺいする装置として文化を位置づけるが、日本文化はイスラム教やキリスト教の一神教文化とは全く異質なものであるという。一神教文化においては、全知全能である唯一の神を信じ、それに従うことによって、自分の不完全性を補おうとする。そしてその唯一の神との関係を保ててこそ、他者とポジティブな関係が結べるのである。そうであるからこそ、一神教の人々にとって同じ神を崇拝するということは、他者との良好な関係を築く上で、重要なのである。なぜなら、神が複数存在してしまうと、個人的な基盤が揺らいでしまうためである。一方、日本文化においては、他者との関係を上手くやり過ごしてこそ、不完全な自分という存在は安定し、自我が抱える恐怖から逃れることができる。そのような文化の中で、日本人は「恥」や「甘え」といった概念を発展させ、「世間」を形成してきた。そして、唯一の神を持たない日本人は、根本的に、「万人の万人に対する闘争」というホッブズの提唱した自然状態を理解することができないという。なぜなら、この自然状態は、一神教の人々が「神を失ったとしたら現出するであろう状態」であって（岸田 2002: 45）、他者との関係の中で自我を安定させる日本人には想像もつかない状態のためである。仮に、日本人の自然状態があるとすれば、他者の存在しない世界を想像しなくてはならないのかもしれないが、それはあまりに現実味を帯びない。一神教の人々にとって神の存在がいかに関わりの生」に関わるのかが、そのような文化を持たない日本人には理解することが難しい。そのため、自身の神を否定されたときになぜ闘争的になるのかについても、理解は困難である。

第2章 「国家の利己性」を扱う国際理解教育の実践方法

前章にて、国際理解教育において「国家の利己性」を扱うために、「対立を処する」という考えが必要であることを示した。それは、国際問題を解決する上で、理想でも最悪でもない幅のある一種のグレーゾーンに位置する選択肢について考えることであった。本章では、「対立を処する」という概念を具体的にどう学習に取り入れたらよいかについて論じる。まず、社会科あるいは国際理解教育において国際問題の解決を扱った四つの先行実践を検討し、その上で対立を処するための教育の学習要件について論じる（第1節）。次に、その要件を満たす上でゲーミング・シミュレーションの活用が有効であることを示す（第2節）。以上を踏まえ、対立を処するための教育の具体的な実践方法について述べる（第3節）。

第1節 「国家の利己性」を扱う学習の要件

（1）先行実践の検討

以下では、従来の社会科あるいは国際理解教育において、合理的な解という理念からは（比較的）自由に、国際問題の解決を学習者に取り寄せたものである、樋口雅夫（2009）、華井和代（2013）、藤原孝章（2008）、吉永潤（2015）を検討し、その成果と課題を抽出する。これら先行実践は、「目的・目標を達成するために考えられる実行可能なすべての行動案（手段・方法）、あるいは問題を解決するために考えられるすべての解決策の中から、より望ましいと判断できるものを選択・決定する」という（小原友行 1994: 170）、社会科における「意思決定」の方法原理を取り入れた学習理論の流れに位置づくものと捉えることが可能である。したがって、これら先行実践の成果と課題を整理しておくことは、社会科の理論を国際問題の解決という文脈に適応させるために必要な作業といえる。

先行実践は、大別すると、第三者の立場から問題解決をめざすもの（樋口 2009; 華井 2013）、利害当事者の立場から問題解決をめざすもの（藤原 2008; 吉永 2015）の二つに分けられる。

i. 第三者の立場から国際問題の解決をめざす先行実践

ここでは、樋口雅夫（2009）と華井和代（2013）を挙げる。これらの実践は、調停者や仲介者といった第三者の立場から、学習者に国際問題の解決に挑ませるものである。

樋口雅夫（2009）

樋口によれば、従来の社会科が教えてきた「自由、正義、民主主義といった概念は我々教師が生徒たちに教えた価値観」であり、それは「『正しい社会』を形づくるために必ず身につけさせたい価値観」である（樋口 2009: 22）。しかし現実には、「正しい社会に到達するどころか、今日明日の自身の生命・安全が脅かされている国や人々が多くあり、それをいかに解決するかが切実かつ緊急の課題となっている」（同上: 22）。そこで樋口は、「絶望的な状況の発生を防ぎ、耐え難いような選択は避けられるような均衡状態を、たとえ不安定なものであっても維持していくこと」が必要と述べ（同上: 22-23）、そのような社会に生きるための能力として「暫定的合意形成能力」を提唱した。樋口は暫定的合意形成能力を、国際問題に「主体的に関わり続け、合意案・調停案を提起し続けていく意欲・態度及び能力」とし（同上: 29）、その育成をめざす実践を構想した。

実践はパレスチナ問題を題材とし、学習者に国際紛争の解決過程を7段階に分けて教えるものである。それは、1. 現状把握の段階、2. 対立構造の背景理解の段階、3. 暫定的合意案提示の段階、4. 合意可能な対立項目抽出の段階、5. 暫定的合意案絞り込みの段階、6. 暫定的合意案実行可能性の検証の段階、7. 他事例への適用可能性検証の段階である。この中で本研究が注目するのは、「3. 暫定的合意案提示」の段階である。ここでは、前段階でパレスチナ問題の原因を地理的・歴史的に探求させ、イスラエル、パレスチナ双方の主張を整理させたことを活かし、学習者に調停者（第三者）の立場として暫定的合意案を作成させる。以下この部分に注目して、樋口実践の成果と課題を抽出する。

樋口実践の成果は、学習者に完全和解による「正しい社会」をめざさせるのではなく、現状を少しでも改善するための「暫定的合意」を模索させたことである。この暫定的合意には、「『休戦』、『分離壁の構築』、『自治区の創設』など」が想定される（同上: 24）。つまり、この実践では、学習者に決して一様ではない問題解決方法を模索させているのである。また暫定的合意案を提示する上で、イスラエルとパレスチナ双方の利益と中東地域の安定とを考慮せねばならず、学習者はある種のジレンマを体験する。このジレンマは、前章で挙げた、国際社会における理念と「国家の利己性」との間に生ずる葛藤ともいえる。同実践は、国際社会における理念や「正しい社会」を形成するための価値からひとまず離れ、国際紛争の実情とその現実的な解決を学習者に考えさせようとした点に大きな意義がある。

しかしながら、暫定的合意形成能力の内実にある「主体的に関わり続け」という点については疑問が残る。なぜなら、この実践における調停者には、その立場に現実性がなく、

極端に言えば、俯瞰者として外部から世界に関わるシミュレーションゲームのプレイヤー（あるいは世界の外部に存在する超越的存在）のような印象を受けるためである。最後の第7段階では、調停者としての日本のあり方を考えさせる機会も設けられうるが、それも「まとめ」的なものとして終わる可能性が高い。もし主体的に関わることに主眼を置くのであれば、学習の中心になるような第3段階において、どのような立場から合意案を作るのかについて学習者に考えさせる必要があるだろう。調停者にも具体的な背景があり、何らかの国益を求めるはずである。その点を意識した実践が次に挙げる華井（2013）である。

さらに言えば、外部から世界に関わるような俯瞰者としての立場で問題の解決方法について考えさせる学習は、結局のところ、水山光春（2003: 19）が自身の（学習者の立場は俯瞰者であった）実践における議論を「一般論としては妥当」なものとみなしたように、一つの妥当な解に落ち着くものになってしまうのではないか。そして、問題の当事者になった場合、俯瞰者として行った議論と「同じ結論になるかは疑問」なのである（水山2003: 19）。このように樋口実践は、立場性のない俯瞰者として問題解決に取り組ませることにより、一般的に妥当な解が存在するというような、一種の理念に学習者を導く学習になってしまう可能性がある¹⁾。つまり樋口実践は、多様な解について学習者に考えさせてはいるが、結論として辿り着く解は一般的に妥当というような一つのものに収斂されていく可能性がある点において、これまでの社会科理論の枠組みに留まっているといえる。

華井和代（2013）

華井は、「紛争（武力紛争）を解決して平和を実現するために、日本の政府・市民が果たしえる役割を具体的に考察する学習を提案すること」を目的とし（華井2013: 15），『日本の国際貢献』を抽象的な理念に終始させず，国際社会が行っている包括的な紛争解決プロセスの中で日本には何ができるのか，現実に即して考える実践』を行った（同上: 15）。先の樋口実践と比べ，第三者は日本に限定され，具体的な立場性をもっている。

実践はリビア紛争を題材とし，計3時間の内容となっている。1時間目には，リビア紛争の経緯を確認した後，配布される12種類の「紛争解決カード」（「仲介交渉」，「国際刑事裁判所に訴える」，「飛行禁止区域の設定」，「資産凍結」，「多国籍軍／NATO軍による空爆」，「人道支援」など）を組み合わせて，各自に紛争解決の方法について考えさせる。2時間目には，紛争解決に向けて国際社会が行った議論や意思決定のプロセスを，「役割カード」（国連人権問題・緊急支援担当，国連事務総長，アラブ連盟事務局長，NATO事務局長，

アメリカ・ロシア・日本それぞれの国連大使という7者の主張を記したカード)を使ったロールプレイで追体験的に理解させた上で、学習者にとるべき紛争解決手段について討論させる。そして3時間目に、学習者に、リビアの国家再建に向けての国際社会が行う多様な支援の実態を踏まえさせた上で、日本がどのような支援をすべきかについて検討させる。このように1時間目と2時間目を通じて、国際社会における包括的な紛争解決のプロセスを理解させ、3時間目にて日本がどのようにして紛争解決に関われるかを学習者に考えさせる構成となっている。

華井実践の成果は、学習者に、紛争解決とは様々な「紛争解決カード」を組み合わせた包括的なプロセスという現実を認識させたことである。それと関連し、「仲介交渉」によって平和裡に解決することの難しさ、つまり平和を構築するために「NATO軍による空爆」などの武力行使が必要になりうるというジレンマを認識させることに成功している²⁾。それは、カダフィ政権の利益と国際社会の平和という二つの相容れない利益について学習者に認識させることでもある。

その一方で、この実践には、成果の反面ともいべき一つの課題がある。それは、第三者としての当事者性に着目することで、逆に紛争の一番の利害当事者であるカダフィ政権の姿がみえにくいことである。そのため、一番の当事者を抜いた会議室内で重要な意思決定が行われているようなイメージが、学習者の紛争解決認識として形成されてしまう恐れがある。カダフィの立場をロールプレイさせる必要まではないかもしれないが、少なくとも「自分ならカダフィ政権をこう説得する」ということを考えさせてもよい。そうすることにより、「こちらの和平提案に対して簡単に『うん』と言う相手ではないことへの気付きから、さまざまな『交渉圧力』の発動があわせて必要になることに、生徒は気付きえ」と考えられる(吉永 2015: 67)。

付言するなら、この実践はカダフィを交渉相手として捉えることで、より広範かつ包括的な紛争解決プロセスについて学習者に考えさせることができる。例えば、日本が第三者として積極的にカダフィの説得にあたるという選択肢について、学習者に考えさせることも可能である。ともすれば、この実践は国連の活動のみが紛争を解決するという認識を学習者に形成してしまう。しかし、国連の活動に貢献しつつも、日本独自の外交ルートを駆使してカダフィの説得にあたるというプロセスも想定できるのである。そのような可能性について考えることで、学習者はより広い枠組みで日本の国際貢献について認識できるようになるであろう。このように華井実践は、利害当事者である他者との間に行われるコミ

コミュニケーションの要素がないため、問題解決方法も限定的なものになってしまうという課題がある。

ii. 利害当事者の立場から国際問題の解決をめざす先行実践

ここでは、藤原孝章（2008）と吉永潤（2015）を挙げる。これらの実践は、樋口や華井の実践とは異なり、利害当事者の立場から学習者に国際問題の解決に挑ませるものであり、自己と他者の利益を調整するためのコミュニケーション過程を学習に取り入れている。

藤原孝章（2008）

藤原は、国際社会における問題³⁾は、「価値、行為、決定などの面で<ジレンマの構造>をつくり出して」おり（藤原 2008: 94）、その問題は「なんらかの基準や相互の妥協がないかぎり解決不可能な状況に陥」と述べる（同上: 94）。そして、このような「ジレンマの構造」に対する認識とその解決のあり方を探ることが国際社会に生きる上で必要とし、そのための資質を育成するシミュレーション教材「ひょうたん島問題」を開発した。

「ひょうたん島問題」は、海を移動する架空の島「ひょうたん島」を舞台に、学習者それぞれが異なる民族を演じることで、多文化間におけるジレンマを体験し、その問題解決方法を探るゲームである。具体的には、学習者は島の原住民である「ひょうたん人」、移住者で働き者である「カチコチ人」、同じく移住者でのんびり屋の「パラダイス人」を演じる。その上で、多民族が共に暮らすことによって生じる、教育問題、治安問題、環境問題などについて、それぞれの立場から意見を主張し議論する。学習には五つのレベルが設定され⁴⁾、レベルが上がれば問題解決の難易度も上がっていくよう構成されている。

藤原実践の成果は、ゲームを活用することによって、特定の利害当事者としての立場から「ジレンマの構造」を学習者に体験させたことである。例えば、学習の最終段階であるレベル5では、それぞれの民族が個々の利益を追求し森林を伐採し過ぎれば、水とマグマの熱を動力としている⁵⁾「ひょうたん島」は沈没する状況設定となっている（同上: 85）。そして、そのようなジレンマ状況の下で、学習者に問題の当事者として解決方法について考えさせるのである。

さらに、そこでなされる意思決定には、自分とは異なる利害をもつクラスメイトが関わるため、相互のコミュニケーションを通じて生まれる解決方法（妥協のあり方）も一様ではありえない。例えば、ひょうたん人に有利な合意も想定できる一方、カチコチ人にとっ

て利益の大きい合意になる可能性もある。つまり、学習者に多様にありうる解決方法を模索させることが可能なのである。

しかし、それぞれの民族の利益を追求し過ぎれば島が沈没するという巧妙な状況設定にも関わらず、レベル5における学習の最終的なねらいは、『宇宙船地球号』的な、なんらかの普遍的価値」に気づかせることである（同上: 104）。そのためレベル5では、これまでみられた自己と他者の双方にみられる利益への欲求（当事者性）が、「宇宙船地球号」という理念の名の下に、希薄化してしまう可能性がある。つまり学習の最終段階においては、理念や価値を重んじることによって和解する社会を築くというような、一つの理想的な解決策を提示するに留まってしまう可能性がある。その意味において、レベル5における学習は、従来の国際理解教育あるいは「正しい社会」をめざす社会科教育と変わらない。最後まで、学習者に理念と現実の間にあるジレンマに利害当事者として立ち向かわせてこそ、多様な問題解決方法を模索させることが可能である。その点が最終段階においてのみ不十分なことが、藤原実践の課題である。

吉永潤（2015）

吉永は、「歴史の過程は、現実には起こった事実以外の事態が起こりえた可能性と不確実性をはらんで展開してきたこと」を学習者に気づかせることを目的とし（吉永 2015: 129）、外交交渉ゲーム「Independence Day」を開発した。そこでは、ゲームを通じて、『正解』となるような解決策が不在であるような不確実性の中で、さまざまな問題解決の仕方にかかれたコミュニケーション」を学習者に体験させることをねらいとしている（同上: 33）。

「Independence Day」は、占領期の戦後日米関係を題材にして、国名や状況を抽象化・単純化し、学習者に国家間の主張の対立と交渉を体験させるゲームである。学習者は、アメリカをモデルとする大国Aと日本をモデルとする小国Bいずれかの外交団の一員となり、B国の独立、B国内におけるA国の駐留軍、B国独自の軍隊などについて交渉する。また、教室において複数の交渉テーブルができるように授業が設定される。そのことにより、テーブルによって様々な日米合意が成立することが想定され、学習者に歴史あるいは社会の「不確実性」に気づかせることをねらいとしている。さらに、教室内における様々な交渉テーブルの合意結果および史実の合意結果が並列的に扱われるよう配慮されている。つまり、史実も含めた全ての合意結果（問題解決方法）が、ありえた可能性として平等に扱われるよう配慮されているのである。

吉永実践の成果は、藤原実践と同様に、学習者に利害の異なる当事者の存在を意識させた上で、問題解決に取り組ませたことである。さらに同実践では、史実も含めた全ての合意が平等に扱われることで、学習者に多様な問題解決方法を模索させることが徹底されている。そうすることで、学習者にこれからの国際社会に参画していくための主体性を身につけさせている点で評価できる。例えば、この実践の学習者の感想には、「自分たちで国を動かしていくというリアリティがいつも（これまでに社会科で経験したことのある話し合い、ディベート、討論）と違っていた」というものがある（同上: 157, 括弧内は筆者補足）。このような「リアリティ」は、問題の解決方法が一律でなく、自分で考えて問題の解決方法を選択していかなければならない状況でこそ生まれ、それは国際社会に参画する市民としての主体性に関わるものと考えられる。

しかしながら、吉永実践では、国際社会における理念と「国家の利己性」との間に生ずる葛藤を学習者に十分に実感させることができていない。なぜなら同実践では、国益を追求しすぎることによって戦争が勃発したり地球が滅亡したりするようなことを念頭に置く必要はなく、学習者は幾分か国益を追求しやすいためである⁶⁾。そのため、「自国に利益ができる内容をつくるべきだった」という授業後の感想にみられるように（同上: 156）、学習者には国際協調といった理念を追求する必要があまりない。要するに、吉永実践では自国の国益をどう得られるかが主な争点であり、より良い国際社会のあり方について学習者は考える必要がない。その点が、国際問題の解決を扱う上での吉永実践における課題となる。

（２）対立を処するための国際理解教育の学習要件

以上に見てきた先行実践の成果と課題を踏まえ、ここでは対立を処するための教育における学習の三つの要件について論じる。

まず、いずれの実践も学習者に多様な問題解決方法を模索させることを意図していた。国際問題の解決に際しては、一つの理想的な方法について考えるのみでは不十分であり、多様にありうる可能性について考慮する必要がある。その意識が、樋口の「暫定的合意形成能力」、華井の「包括的な紛争解決プロセス」、藤原の「相互の妥協」、吉永の「不確実性」というような語句に見出される。「対立を処する」とは国際問題を解決する上で、理想でも最悪でもない幅のある一種のグレーゾーンに位置する選択肢について考えることである。白でも黒でもない答えは一律ではありえず、その幅の中でありうる多様な解を学習者に模索させることは、対立を処するための教育において必須である。したがって、要件①とし

て、「学習者による多様な解の模索」が挙げられる。

次に、国際社会における理念と「国家の利己性」との間に生ずる葛藤（以降「国際社会のジレンマ」と記す）について述べる。樋口はパレスチナ問題、華井はリビア紛争を題材にすることで、藤原は各民族が利益を追求しすぎれば、ひょうたん島は沈没するという危機的状況を設定することで、学習者に国際社会のジレンマを体験させることができている。対して、吉永実践においては、学習者に、より良い国際社会のあり方について考えさせることは難しく、国際社会のジレンマを体験させることが十分にできていない。その原因は、国益を追求しすぎることによって地球規模の問題に発展するような事態を学習者は念頭に置く必要がなく、国際社会における理念を追求する必要がそれほどないためである。したがって、国際社会のジレンマを学習者に体験させるためには、地球規模の問題に発展するような事態を扱う、あるいはそのような可能性を学習者に意識させる必要がある。そこで、要件②を「地球規模の問題に発展する状況設定」とする。

最後に、どのような立場から問題解決に関わるかということについて述べる。樋口のように具体性のない第三者の立場に焦点を当てる実践は、全体状況を俯瞰的にみて問題解決をめざすため、第三者としての自国の「国家の利己性」が十分に踏まえられてはいない。その原因として考えられるのは、問題に関わることで得られたり失ったりする自国の国益について、学習者は考える必要がないことである。また華井のように、例え具体的な立場性をもった第三者として問題解決に取り組ませたとしても、そこには学習者自身が演じる第三者以外の当事者の「動き」がなく、相互のコミュニケーションによって変化する自国や他国の国益について考えさせるには無理がある。その点を克服しうるものが、藤原と吉永のように、自分と他者が異なる利害をもつ当事者同士として対立しつつ、問題解決をめざす学習である。そこでは、同じ教室にいる児童や生徒が対立相手となることで、他者との間に利益をめぐる相互作用が必然的に生ずる。そのような活動を通じて、学習者は自国のみでなく他国も含めた「国家の利己性」について理解できるのである。そもそも国際問題の解決方法が一様でない理由は、「主に、『意思が一致する』とは限らない『他者』が存在する」ためであり（吉永 2015: 36）、その他者との相互作用を無視して国際問題の解決方法を模索することはできない。以上を踏まえ、最後の要件③を「異なる利害をもつ他者との相互作用の体験」とする。

表 2-1 は、上で検討した四つの実践が、対立を処するための教育の三つの要件を満たしているかについて示すものである。

表 2-1 対立を処するための教育の3要件に照らした先行実践の評価

	①学習者による多様な解の模索	②地球規模の問題に発展する状況設定	③異なる利害をもつ他者との相互作用の体験
樋口実践	△	○	×
華井実践	△	○	×
藤原実践	△	○	△
吉永実践	○	×	○

樋口実践において要件①を三角（△）にした理由は、多様な解について学習者に考えさせてはいるものの、結論として辿り着く解は一般的に妥当というような一つのものに収斂されていく可能性があるためである。華井実践において要件①を三角（△）にした理由は、対立相手であるカダフィとの相互作用がない（要件③を満たしていない）ため、問題の解決方法が一方的なもの（国連の包括的な紛争解決プロセスに貢献するのみ）に限定されてしまっているためである。藤原実践において要件①と③を三角（△）にした理由は、学習の最終段階において、自己と他者の双方にみられる利益への欲求（当事者性）が、「宇宙船地球号」という理念の名の下に希薄化してしまい（要件③を満たしていない）、理念や価値を重んじることによって和解する社会を築くという、一つの理想的な解決策を提示するに留まってしまう（要件①を満たしていない）可能性があるためである。

本研究では、以上にみた先行研究の成果と課題を踏まえた三つの要件を満たす学習を組織する。

第2節 ゲーミング・シミュレーション教材の活用

（1）社会科、国際理解教育におけるゲーミング・シミュレーションの活用

前節でみた藤原と吉永は、異なる利害をもつ他者との相互作用を教室内に生じさせるため、ゲーミング・シミュレーションを活用した学習を行った。ゲーミング・シミュレーションという言葉について⁷⁾、加藤文俊（1998: 125）は以下のように説明する。「あえて単純化すれば、これまで、『ゲーム』という言葉は『遊戯』や『戦略』と、そして『シミュレーション』は『予見（予測）』や『制御』といった概念とともに用いられてきた」。そして、ゲーミング・シミュレーションは、「ゲーム活動という『能動的な参加（participation）』と、シミュレーションという『実験的な探査（exploration）』とが融合した」ものである。また、吉永は自身の実践をふりかえり、外交交渉ゲーム「Independence Day」では「個々のグループの交渉コミュニケーションゲームが、全体としては、戦後日米関係の可能な展開に関

するシミュレーションとなっている」と述べる（吉永 2015: 154）。このようにゲーミング・シミュレーションは、「ゲームをプレイする」と「ゲームが対象とする世界の可能性について考える」という二つの側面をもつ⁸⁾。前者は学習者の主体性、後者は学習者の認識形成や問題解決の資質を育むことに対して効果をもつものと考えられる。

以下では、ゲーミング・シミュレーションを活用する意義やその教育効果について述べる前に、社会科あるいは国際理解教育におけるゲーミング・シミュレーションの活用事例をみておく。社会科でゲーミング・シミュレーションが研究対象として取り上げられ出したのは 1970 年代であり⁹⁾、1980 年代後半から 1990 年代にかけて、山口幸男らによる地理教育の立場からのシミュレーション教材の紹介・開発研究がなされるようになった（福田正弘 2003: 237）。さらに 1990 年代に入ると、「貿易ゲーム」を用いて南北問題について理解させる大津和子（1992）や「外国人労働者問題」についてロールプレイを通じて考えさせる藤原孝章（1994a）など、国際理解教育においてゲーミング・シミュレーションが活用されるようになった¹⁰⁾。このような流れの中で、「ひょうたん島問題」（藤原 2008）や「Independence Day」（吉永 2015）が誕生したのである。

社会科や国際理解教育におけるゲーミング・シミュレーションを活用した実践は、その目的・意図の違いにより、大きく二つに分類できる。一つは、学習者の社会構造に関する科学的な知識・理解の形成に主眼を置くものである。この類型を、本研究では便宜上「知識・理解重視型」と呼ぶことにする。知識・理解重視型として、山口幸男らによって開発されたゲーミング・シミュレーション教材「焼津の遠洋漁業」の実践が挙げられる¹¹⁾。「焼津の遠洋漁業」は、学習者が一つのゲームマップ上で漁獲量を競うボードシミュレーションゲームである。学習者は遠洋漁業船の漁撈長になりきり、設定された自然条件（漁場、気象、海底地形など）、社会条件（価格、国際条約、外国船の存在など）、操業の条件（漁撈長の能力、乗組員の士気、病気など）の三つの条件を考慮しながら漁獲量を競い合う。このゲームの目的は、学習者が、遠洋漁業について、漁撈長になりきることで主体的に、かつ様々な条件について考えることで多面的に理解することである（山口幸男、本田清 1999: 44-45）。大津（1992）が実践した「貿易ゲーム」も、主目的が南北問題の構造理解にあると捉えることができ、この類型に属するものとする。

もう一つは、学習者に社会問題の解決方法を探らせることに主眼を置くものである。この類型を「問題解決重視型」と呼ぶことにする。問題解決重視型には、前節にて検討した藤原孝章の「ひょうたん島問題」や吉永潤らの「Independence Day」が挙げられる。藤原

(1994a)による「外国人労働者問題」も、学習者同士にそれぞれ異なる役割（日本におけるパキスタン人やフィリピン人の労働者、ドイツ人留学生、日本人住民など）を演じさせることにより、それぞれの「感情や価値観を明確にし、合理的な解決法」を発見させることを目的とする（藤原 1994: 142）ことから、この類型に属する¹²⁾。

本研究は、国際問題の解決に参画する市民を育成するという目的から、後者の類型に属する学習を組織する。とはいえ、問題解決に取り組む上で、その問題の背景となる社会構造の知識・理解は必須であり、一概に上記二つの類型に区分することはできない。逆にいえば、知識・理解を主眼に置く実践も、問題解決の要素を含まないというわけではない。例えば、山口らの実践「焼津の遠洋漁業」も、様々な条件的制約を理解しながら漁獲量を上げる方法について考えさせるという側面を強調すれば、問題解決重視型である。そのため、ここで示した類型はあくまで理想型にすぎず、実際は双方の要素をもつ実践がほとんどであることを付記しておく。

総じて、社会科や国際理解教育におけるゲーミング・シミュレーションを活用した実践は、知識・理解重視型、問題解決重視型に関わらず、「ゲームをプレイする」という学習者の主体性を高める側面と、「ゲームが対象とする世界の可能性について考える」という認識形成や問題解決の資質を育む側面とを合わせもっていることがわかる。

(2) ゲーミング・シミュレーションの教育効果

ゲーミング・シミュレーションの教育効果については、ゲーミング・シミュレーションという技法自体を分析対象とする研究領域によって行われている¹³⁾。この研究領域は、国際シミュレーション&ゲーミング学会の創始者である Duke によってその端緒が開かれたといってもよい。Duke は、教育に限らず、ゲーミング・シミュレーションを活用することは、複雑な構造の理解に役立ち、「複数の未来」への思索に導く上で効果的であると述べた（Duke, 1974=2001: 62）。この Duke の指摘は、前項で挙げた社会科や国際理解教育におけるゲーミング・シミュレーションを活用した実践の目的とも重なる。つまり、ゲーミング・シミュレーションの活用は、学習者に複雑な社会構造を理解させつつ（知識・理解の形成）、複数にありうる未来の可能性、すなわち多様な問題解決方法を模索させること（問題解決学習）に効果的ということである。

Greenblat (1988) は、教育におけるゲーミング・シミュレーションの効果について述べている。Greenblat によれば、ゲームは学習者自らに意思決定をさせるため（Greenblat,

1988=1994: 18), 学習者は通常の講義のように受け手にならず, 「能動的な学習者」になるという (同上: 16-18)。さらに, ゲーム内において「システムの構成要素は1つ1つ別々にではなく同時に」与えられるため, 学習者に問題の全体構造自体を理解させることができると述べる (同上: 19)。

Randel 他 (1992) は, それまでの研究において, ゲーミング・シミュレーションの教育効果は実証的に明らかにされていないとの問題意識から, 1963年から1991年にかけて英語で書かれた研究や実践報告などを分析した。その結果, 分析した67事例のゲーミング・シミュレーションを活用した学習のうち, 38事例は通常の授業との間に明確な学習効果の差がみられなかった。特に社会科の分野において, 46事例のうち33事例において明確な差を見いだすことはできなかった。なお, ここでの学習効果を計る指標は, 各教科に応じた知識理解や技能の習得についてのものである。例えば社会科では, 経済に関する知識や地図の読み取り能力などが挙げられている (Randel, et al., 1992: 264)。一方で, 学習の動機づけに関しては一定の成果があった。その上で, Randel らは, 学習効果を高めるためには, ゲーム体験後のディブリーフィング (ふりかえり学習) の設計が重要であることを示唆している (同上: 271)。

ディブリーフィングを主題とする研究として, まず Lederman (1992) が挙げられる。Lederman は, ディブリーフィングという語が使用される三つの分野を紹介した上で¹⁴⁾, 教育におけるディブリーフィングについて述べている。Lederman によれば, 教育におけるディブリーフィングの目的は, 学習者がゲーム内で何が起こったのかを理解すること, 学習者が何を学んだのかについて明らかにすること, 教師の設定する教育目的が達成されたかを確認することである (Lederman, 1992: 148)。

その他には, ディブリーフィングの意義や効果についての研究 (Crookall, 2010, 2014), その類型についての研究 (Peters & Vissers, 2004), その進め方についての研究 (Kriz, 2010), 学習者の記述によって行うディブリーフィングについての研究 (Petranek, et al., 1992; Petranek, 2000) などがある¹⁵⁾。それらは各々の観点からディブリーフィングについて論じているが, 共通することはゲーミング・シミュレーションを活用する学習において, ディブリーフィングは必要不可欠ということである。例えば Crookall (2014) は, ディブリーフィングの段階において, ゲームでの経験を現実の世界への学びに転換することが可能であると (Crookall, 2014: 422), 「学習はゲームが終了した時に始まる」とまで述べている (同上: 426)。同様のことは, Peters と Vissers (2004: 73) によっても指摘され

ている。

以上の内容を整理すると、ゲーミング・シミュレーションを教育において活用することは、学習の動機づけ、複雑な構造の全体的理解、多様な問題解決方法を模索させることに對して一定の効果がある。さらに、学習目的に即した形でゲーム後のディブリーフィングを行うことが、学習効果を高めるために必要である。

第3節 「国家の利己性」を扱うための方策

(1) 対立を処するための国際理解教育の授業設計

対立を処するための教育の学習要件には、①「学習者による多様な解の模索」、②「地球規模の問題に発展する状況設定」、③「異なる利害をもつ他者との相互作用の体験」の三つがあった。これら要件は、ゲーミング・シミュレーションを活用することで満たすことができる。なぜなら、学習者は、②地球規模の問題に発展するような事態において（ゲーム設計次第で可能である）、③競合する目的をもつ相手プレイヤーとの相互作用の中で、①問題解決方法のあらゆる可能性について考えるためである。

しかし、ゲームを学習者に体験させたからといって、そのまま国際問題に参画する市民的資質を育成する学習として成立するわけではない。なぜなら、先行研究の指摘する通り、ゲームを体験させるのみでは、学習の動機づけ以外の効果が現れない可能性があるためである。そのため、授業を設計する上で鍵になるのは、ゲーム体験後に行うディブリーフィングをどう設計するかである。以下では、「対立を処する」ための授業における、ディブリーフィングについて論じる。

一般的にディブリーフィングは、学習者にゲーム体験をふりかえらせることで、ゲームと現実世界との関連を理解させ、これからの自分と現実世界との関わり方について考えさせることを目的とする。例えば、Kriz (2010) の設定した6段階のディブリーフィングにおいては、3段階目に現実と世界との関わりについて理解させ、6段階目に現実世界での今後のあり方について考えさせる¹⁶⁾。この活動を通じて、ゲーム体験中に想定したあらゆる問題解決方法について、学習者に現実と関連させて考えさせることができる。

しかしながら、このようなディブリーフィングを行うことで、社会科における問題解決の学習として成立するのかといえ、疑問が残る。その理由は、ただ学習者に、ルールや制度が変化することのない固定的な世界（あるいは自分とは異なる何者かがルールや制度を変革する世界）における、より良い行動のあり方を模索させているに過ぎないと考えら

れるためである。そのため学習者は、社会を生きる主体（ゲームのプレイヤー）としての生き方を模索するのみで、これからの社会を作っていく主体（ゲームの設計者）としての行動について考えることができないのではないかという疑問が生じる。

そもそも社会に参画する市民を育成する社会科とは、より良い社会を築くためのルールや制度を学習者に模索させるものである（溝口和宏 2012: 38-39）。もし、ゲーム中にプレイヤーとして何らかの問題を感じたならば、その問題解決のために学習者自身が設計者としてルールや設定を再構成し、ゲームの世界自体を改善してもよいのではないか。その活動こそ、社会科における問題解決の学習と呼べるのではないか。

このような発想は、ゲーミング・シミュレーションを活用した歴史学習について検討している Corbeil と Laveault (2011)¹⁷⁾ や、「貿易ゲーム」のルールを学習者に新たに作らせ、再度ゲームを行うことの可能性について言及している大津 (1992: 67) にみられるものである。しかし、それらはあくまで学習の可能性を指摘したに留まり、実際にゲームのルール自体を学習者に改善させるという実践は、社会科のみならず、従来のゲーミング・シミュレーションを活用した教育実践においても管見の限り見当たらない。極端にみれば、従来の実践においては、学習者は他者によって作られた世界（ゲーム）を生きる（プレイする）存在でしかないと捉えることができる。

そこで本研究では、特定の国際問題を題材としたゲームの体験後に、学習者が直面した問題を解決するために、ゲームのルールを再構成するディブリーフィングを設ける。その際に肝心なことは、一人ひとりの学習者は、ゲームの設計者であると同時にプレイヤーでもあるという設定である。もしゲーム終了後に、特定の利害当事者としての立場、すなわちプレイヤーとしての立場が消滅してしまい、ただゲームの設計者という立場のみでゲームを作り変えたとしたら、おそらく理想の世界は構築できよう。なぜなら、学習者は「国家の利己性」について考慮する必要がなくなり、ゲーム外部に存在する俯瞰者あるいは超越的な存在として世界を作り変えられるためである。俯瞰者としてルールを決めることは、先にみた樋口実践のように、結局は一般的に妥当な解を模索するに過ぎなくなる可能性がある。

先ほど挙げた大津 (1992) も、俯瞰者として学習者に「貿易ゲーム」のルールを再構成させることを意図しているように思われる。大津は、ルールを学習者に再構成させる際の発問として、「より公平な貿易を行うためにはゲームのルールをどのようにすればいいか」というものを提案している（大津 1992: 67）。そこでは、「公平な貿易」を行うためのルー

ルについて学習者に考えさせることしか明示されておらず、どの国の立場から考えるのかということに関しては触れられていない。つまり、この発問には、各国独自の国益をどうしていくかという意図はなく（もしくはその意図が少ない）、客観的にみて世界のあるべき姿を学習者に模索させる目的があると考えられる。そのため予想される学習者のルール案も、「原料の価格を一定に維持するために協定を結ぶ」や「グループ間で協力関係を築く」といったものになる（同上: 67）。しかし、前者の案は価格設定が安ければ資源国に反対されうるし、後者の案は特定の国にとってメリットの少ないものであれば実現しない可能性がある。このように国際問題の解決には、利害が一致しない国同士の間で「どのようにして」ルールや制度を構築していくかについて考えることが前提にある¹⁸⁾。

本研究では、この「どのようにして」という技術的な側面に焦点を当てる。そのためルールを再構成させる際には、ゲームで体験した役割をそのまま保持し、学習者に利害の異なる他者とのぶつかり合いを体験させることで、あらゆる利害調整の方法について考えさせる。それが、自国および他国の「国家の利己性」を踏まえさせた上で、多様な解を模索させるということである。

以上から本研究では、利害当事者としての立場から学習者にゲームのルールを再構成させるディブリーフィングを設計する。ただし当該のディブリーフィングは、プレイヤーとしての立場を保持しつつ行うため、ゲームプレイから離れた状態で体験をふりかえる従来のディブリーフィング {“de” briefing = (ゲームプレイから) “離れた” 報告} とは質が異なる。しかしながら、本研究では、プレイヤーの立場を保持したままであっても、メタ的にゲームプレイ自体をふりかえるという要素があれば、それをディブリーフィングと定義する¹⁹⁾。とはいえ、プレイヤーとしての立場を保持しつつ行う活動をディブリーフィングと捉えることには無理があり、この活動自体をふりかえる学習も必要ではないのかという意見も想定できる。このことを加味し、本研究では、ルールの再構成を学習者に行わせた後に、その活動自体を教室全体あるいは個人でふりかえらせる段階を設ける。

（２）対立を処するための国際理解教育の授業案——「貿易ゲーム」におけるディブリーフィングの改良——

i. 「貿易ゲーム」を活用する理由

本研究では、社会科や国際理解教育において広く活用されている「貿易ゲーム」を用いて²⁰⁾、そのディブリーフィングを改良した授業案を提示する。

「貿易ゲーム」は、1970年代にイギリスのNGO、Christian Aidによって開発されたシミュレーションゲームである²¹⁾（開発教育協会，かながわ国際交流財団 2006: 2）。「貿易ゲーム」が開発された1970年代は、西ヨーロッパ諸国を中心に「低開発の原因はどこにあるのか。国際間の経済的不公正はないのか」といった議論が活発に展開されていた（大津 1992: 160-161）。こうした流れの中、キリスト教諸団体をはじめとするNGOは、「最も未開発の状態に置かれている人々の自立を助けるために、多額の資金を導入して農業・保健衛生・教育などのプロジェクトを実施してきた」（同上: 161）。Christian Aidはキリスト教会を基盤とし、その活動の柱を貧困の克服とする団体である（服部由起 2012: 291）。同団体が開発した「貿易ゲーム」は、経済格差を生む世界の貿易システムについて学習者に理解させることを目的とするものであり（Christian Aid, 1996）、以上にみた1970年代の傾向が反映されたものといえる。

日本での普及は、1995年に神奈川県国際交流協会（現かながわ国際交流財団）が日本語版の『貿易ゲーム』を発行したことで、同年に開発教育研究会（関西セミナーハウス内）が発行した図書『新しい開発教育のすすめ方ー地球市民を育てる現場からー』の中で紹介されたことがきっかけであった²²⁾（開発教育協会，かながわ国際交流財団 2006: 2）。2001年には、「データや情報が古くなった部分を修正」し、ゲーム体験後に活用する「ふりかえりシート」の追加を行った『新・貿易ゲーム』が、開発教育協会，かながわ国際交流財団より発行された（同上: 3）。本研究では、2001年に発行された『新・貿易ゲーム』の改訂版である『新・貿易ゲーム（改訂版）』（2006年発行）を活用する。

「貿易ゲーム」を活用する理由は二つある。一つ目は、「貿易ゲーム」を活用することで、上述した三つの対立を処するための教育の学習要件（①「学習者による多様な解の模索」、②「地球規模の問題に発展する状況設定」、③「異なる利害をもつ他者との相互作用の体験」）を満たすことが可能なためである。「貿易ゲーム」では、学習者はある国のメンバーとなり、用意された道具（ハサミ、定規、コンパスなど）を使用し資源である紙を切って製品を作り、収入（通貨代わりのクリップ）を得ることをめざす。しかし、国によって用意される道具や資源などが異なり、ゲーム終了時には国家間に収入の格差が生じてしまう²³⁾。つまり、ゲーム後には、②地球規模の経済格差が生じている状態になる。その意味で、「地球規模の問題に発展する状況」というより、地球規模の問題に発展してしまった状態といえなくもない。とはいえ、もしそのままゲームを続ければ経済格差がさらに広がることは自明であり、それを食い止めるため、学習者に利害当事者としてルールを再構成させるのであ

る。もし学習者が何もしなければ、経済格差は是正されず、問題は解決しない。しかし、自国の利益を減らすようなルール案を学習者は作りたくはない。そこでは、①様々な可能性について考えた上で、③異なる利害をもつ他者との相互作用の中から、実現可能なルールを作っていかなければならない。

二つ目は、「貿易ゲーム」が学校の通常授業で活用しやすいことである。ゲーム自体は30分程度で行うことができ、残りの時間をディブリーフィングに使用できる。仮に2時限続きで実践を行えば、学習者がルールについて考える時間を多く設けることが可能となる。

以上のような利点が「貿易ゲーム」にはみられる一方、その内容に関していくつかの問題点が指摘されている。湯本浩之（2013: 74-75）は、実際の世界は先進国、途上国と二分割できるほど単純ではないこと、南北問題の要因を自由貿易に求めることの妥当性が疑わしいこと、国家が直接に貿易を行う印象を学習者に与えてしまうことなどを、「貿易ゲーム」の問題点として挙げている。しかし、湯本は、以上のような自身が指摘した問題点への反論として、「この教材は経済理論や貿易問題に関する知識を提供するための教材ではない」とも述べている（湯本 2013: 75）。湯本によれば、「貿易ゲーム」を実践する意味とは、「異なる条件や環境の中で行われる無制限な競争は不公正な格差を生み、それが差別や暴力の大きな一因になる」という普遍的なメッセージが学習者に提示されることである（同上:76）。本研究で「貿易ゲーム」に着目する理由も、国際問題における「国家の利己性」をどう扱えばよいかという普遍的な問いを学習者に提示する上で、この教材を活用することに意味があると考えためである。

また湯本の指摘する問題点のうち、最後に紹介したもの、すなわち国家が直接に貿易を行う印象を学習者に与えてしまうという点について、説明を加えておきたい。湯本の指摘する通り、直接に貿易を行う主体は、国家ではなく、営利を目的とする民間企業であることが一般的であろう。その点からみれば、国同士が貿易を行うという「貿易ゲーム」の設定は現実とは異なっている。しかし、どの主体が国際社会における貿易のルールや制度を作るのかということになれば、話は変わってくる。例えば、WTO（世界貿易機構）は、アメリカのレーガン政権とイギリスのサッチャー政権による新自由主義的な政策が各国に影響を及ぼした結果成立したものであり（大矢根聡 2008: 7）、近年の TPP（環太平洋経済連携協定）をめぐる国際交渉は、基本的に各国の政府間において行われる利害調整である。つまり、国際社会における貿易のルールや制度は、各国家の思惑を反映させた形で構築されているといえる。無論、NGO（非政府組織）などの団体が WTO などの協議に参加した

り²⁴⁾ (同上: 6), TPP 交渉には「保護主義的な国内構成員の『批准』を得るために」行う国内交渉という側面もあつたりする(石黒馨 2015: 31)など, 国家のみで国際社会におけるルールや制度を構築しているわけではない。とはいえ, 国際社会におけるルールや制度の構築に関わる主要な主体は, 依然として国家である。例えば, TPP に参加することで利益の増加が見込める企業は, 政府に対して意見を述べることはできても, TPP 参加に対する最終的な決定権を持っているわけではない。したがって本研究のように, 国際社会におけるルールや制度を構築させる学習を組織する場合, 国家を主要な主体として捉えることは妥当であるといえる。

なお, 本研究が「貿易ゲーム」の製作者の意図を踏まえていることをあらかじめ述べておく。「貿易ゲーム」は, 「国家とは基本的に利己的な存在であり, 貿易は, 南北の格差を助長するものであるとすれば, 不公平のない世界を実現するために, 私たちはいったい, どうすればよいのでしょうか」という問いを学習者に投げかけるように(神奈川県国際交流協会 1995: 7), 理念と現実の落差を埋める方法について学習者に考えさせることを目的としている。本研究もその主旨に則るものであることを, ここで強調しておく²⁵⁾。

ii. 「貿易ゲーム」を活用した先行実践における問題点

以下では, 「貿易ゲーム」を活用した先行実践における問題点を述べておく。要点をはじめに述べておくと, 先行実践は, 学習者に格差が生じうる国際構造を理解させることにおいて一定の成果があつたが(大津 1992: 76; 菊田兼一 2001: 56), 国際問題の解決に取り組ませることが十分にできていない。

先行実践では, 「貿易ゲーム」が終了しグループ間に格差が生じたところで, 国際協力のあり方やより良い貿易のあり方などについて議論するというディブリーフィングに移る。そこでは, 問題の解決方法について学習者に考えさせることはできる。

しかしながら, そのディブリーフィングを経た学習者の感想は, 各国が国益を追求したことによって格差が生じたことを反省し, 人権の尊重や国際協調といった理念を学ぶのみに留まってしまうことが多い。例えば, 先行実践における学習者の感想には, 「先進国は発展途上国にもっと良心的になるべきだと思う」(水井雅史 1996: 43), 「違う国同士が協力してやる。相手の国を知って, 助け合う(ことが大切)」(菊田 2001: 57, 括弧内は筆者補足), 「もし日本が後発発展途上国に対して, 冷たい態度をとっているならば悲しいです。これからは, 私に何ができるかと言うことを念頭に置きながら生きていきたいです」などがあ

る（小林正人 2005: 19）。

その原因は、ゲーム内での特定の利害当事者としての立場が、ディブリーフィングにおいては意識されず、自国の国益について考える必要がなくなってしまうことにある。そのため、学習者は、「国家の利己性」について考慮する必要がなくなり、利害が一致しない国同士がどのようにして格差の是正を現実的に図っていくかについて考えることが十分にできない。

以上をまとめると、先行実践では、格差が生じる国際構造を理解させる、もしくはそのような構造を批判的に捉える視点をもたせることに重点が置かれ、利害当事者として格差が生じた国際構造をいかに打破するかという問題解決について、学習者に十分に組みまわせることができていない。そのため、授業を終えた学習者の意見の多くが、理念の大切さに言及する規範的なものに留まっているという課題がある。

この課題は、ゲームで体験した役割を保持したまま、ルールを再構成するというディブリーフィングを行うことで克服できると考える。なお、具体的な授業内容については、次章にて記す。

【注】

- 1) 序章で検討した渥美利文（2006）にも同様の指摘ができる。
- 2) 華井実践における学習者の感想には、「中学校までの社会科の学習や道徳教育などでは、何があっても、戦争は恐ろしいものだから決して兵器は使わない、などと教わってきたが、いざ紛争問題に直面すると、平和的な問題の解決はそうそう簡単にはいかないことを感じた」というものがある（華井和代 2013: 25-26）。
- 3) 藤原孝章（2008）は「多文化社会」としているが、これを国際社会と解しても藤原実践の意味合いは変わらない。
- 4) 五つのレベルの大まかな内容とそのねらいについては、藤原（2008: 5-7）を参照。
- 5) 「ひょうたん島」が動く仕組みについては、「現実には、このようなエンジンは科学的に存在しません」と記される（藤原 2008: 27）。
- 6) 吉永実践における交渉結果の中で最も破綻的なものは、交渉決裂である。しかし、それは戦争を意味するのではなく、交渉前の状況と何も変化がないことを意味する。
- 7) 社会科や国際理解教育では、「シミュレーションゲーム（シミュレーション・ゲーム）」

という語が用いられることが多い。例えば、日本国際理解教育学会が2012年に編纂した『現代国際理解教育事典』には「シミュレーションゲーム」、日本社会科教育学会が2012年に編纂した『新版社会科教育事典』には「シミュレーション・ゲーム」、社会認識教育学会が2012年に編纂した『新社会科教育学ハンドブック』には「シミュレーション・ゲーム」という語が使用されている。なお、社会認識教育学会が2003年に編纂した『社会科教育のニュー・パースペクティブー変革と提案ー』は、基本的に「シミュレーション・ゲーム」という語を使用しているが、「ゲーミングシミュレーション」という語に関する説明もある。以上については、順に、辻良隆(2012)、山口幸男(2012)、須本良夫(2012)、福田正弘(2003)を参照。

- 8) 山口幸男は、地理教育におけるシミュレーションを「現実世界（過去の世界も含む）の構造を何らかの方法（モデル、役割演技等）で抽象化、単純化し、それに基づく教材・教具を操作または演技することにより、現実世界を模擬的に生起させたり、予測したりすること」と定義し（山口1999: 6）、そのシミュレーションに「競争性・勝負性がある」ゲームの要素が加わった場合、シミュレーション・ゲームであると述べている（山口2012: 244）。
- 9) 三上昭荘（1972）は、1960年代よりアメリカ合衆国の The High School Geography Project（通称 HSGP）において開発されてきたゲーム教材の内容を紹介している。なお、HSGP についての研究には、他に草原和博（1996）がある。
- 10) 他には、異文化間の摩擦について学習者に理解させ、異文化交流のあり方について考えさせる「BaFa BaFa」（あるいは、その改良版である「Rafa Rafa」）についての研究である井門正美（1994, 1997, 2000）や大津和子（1995）がある。
- 11) 注10で挙げた「BaFa BaFa」や「Rafa Rafa」も、異文化摩擦の原因について理解させることに主眼を置くと判断し、この類型に入るものとする。また新井明（2000）は、「経済的な見方や考え方」を育成するため、「稀少性」、「機会費用」、「トレードオフ」、「費用・便益」という四つの概念を理解させるため、ゲームを活用した学習を行っている。この目的から、新井の実践も「知識・理解重視型」に属すると捉えられる。
- 12) 他には、松井克行（2012b）が実践した、「食物を通して国内と国際、政治と経済の観点から多面的に『地域社会の変貌と住民生活』を探求し、『持続可能な社会の形成』のための解決策を考察」できる「フードマイレージ買物ゲーム」（松井2012b: 54）などがある。

- 13) 他に、「教育をはじめとする社会の諸領域の問題解決のために利用されるデジタルゲーム」であるシリアスゲーム（藤本徹 2007: 19）を対象とする研究領域がある。シリアスゲームには、広義の定義と狭義の定義がある。広義の定義は、「すべてのゲームはシリアスだ」という考えを前提とし、どんなゲームにも何らかの教育的要素があると捉えるものである（同上: 20）。一方、狭義の定義は、「(1) ゲームの開発・利用にエンターテイメント以外の特定用途で利用する意図があり、(2) その意図がゲームプレイに関係する形でデザインされた、ゲームの開発・利用」を目的とするものに、その範囲を限定する（同上: 22）。シリアスゲームの教育効果について、藤本徹（2015）は、学習意欲の向上、複雑な概念の理解の促進などを挙げている（藤本 2015: 239-241）。またシリアスゲームの効率面や環境面における長所として、重要な学習項目を強調した学習体験を提供できる点や、安全な環境で失敗することも可能な学習体験を提供できる点を挙げている（同上: 241-242）。
- 14) 一つ目は、軍事の分野である。作戦終了後に今後の戦略を策定するために、作戦参加者らによって行われる情報交換を指す語としてディブリーフィングが用いられる。また、捕虜や人質から情報を引き出すことを意味するものとしても使われる。ディブリーフィングという語は、この分野においてもともと使用された。二つ目は、心理学研究の分野である。心理学実験では、ある仮想の空間を設計し、そこでの被験者の行動を観察する。そして、実験後にその意図について被験者に行う説明をディブリーフィングと呼ぶ。三つ目が教育の分野で語られるものである。そこでは、ゲームでの経験を学習者自身がふりかえることを指す。以上は、Lederman (1992: 146-147) を参照。
- 15) 日本においては、中村美枝子（2008）による研究がある。中村は、「仮想世界ゲーム」において、ゲーム内における異なる立場の意見を交流させることにより、学習者に「現実認識が複数存在すること」に気づかせるディブリーフィングについて述べている。なお、「仮想世界ゲーム」とは、「社会心理学の教育・研究ゲームとして」作成されたものであり（広瀬幸雄編 1997: 3）、「飢餓や失業さらには環境問題についての地域間での葛藤解決のプロセスを、単純化したかたちで再現」したものである（同上: 26）。ゲームを通じて「同調や逸脱、リーダーの発生、集団間葛藤、社会的ジレンマ、デマ流言など多様な社会心理現象」を学習者に理解させることをねらいとしている（同上: 3）。
- 16) Kriz の設定した 6 段階は以下の通りである。①ゲームでどのように感じたか？感情を共有させる、②何が起きたのか？状況を分析させる、③ゲームのどの点が現実と関わ

るか？ゲームの経験を各自の現実に照らし合わせさせる，④何を学んだのか？各自にとって何が一番重要な学びだったかを報告させる，⑤もし…であればどうなるか？仮想シナリオを考えさせる。ゲームの本質的原理や条件について究明させる，⑥これからどうするか？未来の行動目標について考えさせる。以上は Kriz (2010: 669-671) を参照。

- 17) Corbeil と Laveault は、学習者がゲームのルールを再構成するという学習段階があると述べている (Corbeil & Laveault, 2011: 465)。
- 18) 開発教育協会、かながわ国際交流財団が 2006 年に発行した『新・貿易ゲーム (改訂版)』にも、ゲームの途中で国際会議を開き、新しいルールを決めるという追加の設定が用意されている。しかし、国際会議への参加は先進国のみに限られ、ここでは先進国と貧困国などとの意見のぶつかり合いがみられる要素はない。詳細は、開発教育協会、かながわ国際交流財団 (2006: 26) を参照。
- 19) ディブリーフィングと区別されるゲームプレイとは何か。本研究では、例えば、ボールとバットを使用し草野球をすること自体はゲームプレイであり、それぞれが自分の有利になるように、かつ皆も納得するようなルールについて話し合うことはゲームプレイではないと捉える。
- 20) 社会科、国際理解教育において「貿易ゲーム」を活用した実践には、以下のものがある。大津和子 (1992)、水井雅史 (1996)、菊田兼一 (2001)、國原幸一郎 (2002)、猪瀬武則 (2003)、小林正人 (2005)、岡島俊哉、坂井絵里佳 (2008)。
- 21) 1982 年に、実施の手順や留意点などをまとめた小冊子 *The Trading Game* が *Christian Aid* より発行されている (湯本浩之 2013: 72)。
- 22) それ以前にも「貿易ゲーム」を活用した実践はあったが、全国的な普及とまでには至っていなかった (開発教育協会、かながわ国際交流団体 2006: 2)。
- 23) 「貿易ゲーム」のルールと設定の詳細については、第 3 章第 1 節にて述べる。
- 24) 経済の文脈ではないが、核禁止条約の採択 (2017 年 7 月 7 日) には、国際的な NGO である ICAN (核兵器廃絶国際キャンペーン) が大きな役割を果たした。この事例は、国家ではない主体が、国際社会におけるルールや制度の構築に関わることができることを示している。ちなみに、核保有国および日本などのアメリカの核の傘下にある国は、この条約をめぐる交渉に参加しなかった。
- 25) このように宣言する理由は、「貿易ゲーム」本来の目的とは異なる形で行われている実

践も存在するためである。例えば、株式会社ウィル・シードがオリジナルにアレンジを加えた「トレーディングゲーム」は、「ビジネスシミュレーションゲーム」であり、「起業家マインドを学ぶことがねらい」となっている（経済産業省 2006: 80）。

第3章 授業実践①ーゲームルールの変更案について考える授業ー

第1章、第2章では、「国家の利己性」を扱う学習の理論とその実践方法を提示した。本章では、前章までの内容を踏まえ、具体的な授業内容を記した上で、その学習効果を分析する。

第1節 実践①の内容

(1) 実践の概要

本研究では、「貿易ゲーム」のディブリーフィングを改良した授業を行う。授業内容は表3-1に記す。

表 3-1 実践①の授業内容

I	「貿易ゲーム」の実施。
II	優勝グループの発表。
III	優勝グループと最下位グループが、今の気持ちを言う。
IV	各グループが「勝因」や「敗因」を発表。
V	ゲームが現実の世界の「貿易」を表していることを確認する。
VI	<u>各グループは「ゲームの新しいルールや設定」について考え発表し、それぞれの案について教室全体で議論する。</u> (従来は、このVIの段階で、国際協力のあり方やより良い貿易のあり方などについて議論する。)

従来の「貿易ゲーム」実践から変更した点は、下線を引いたVIの段階のみであり、I～Vの段階に関してはゲームの内容も含め従来通りである¹⁾。ただしVの段階において、「自分たちのチームは、現実ではどのような性質の国に該当するだろう？」ということを学習者に考えさせた。この発問を設けることで、次のVIの段階におけるルールの発案が円滑に進むと考えたためである。またVとVIの段階では、ワークシートを配布した²⁾。なお、学習を個人的にふりかえらせるために、授業後には質問紙に対する記述を学習者に求めた³⁾。

VIの段階、すなわち学習者にルールの発案を行わせる際には、具体的に表3-2に記した指示を行った。ここでは、下線部のように明示し、従来のディブリーフィングに比べ、学習者にゲーム内での利益を追求する当事者としての立場をつらぬかせ、その上で合意可能なルールや制度について考えさせるようにした。そうすることで、授業後における学習者の意見も、各国の国益を踏まえた現実的なルールや制度に言及するものになると考えた。

表 3-2 VIにおける教示内容

仮に「貿易ゲーム」をこのまま続けるとします。そこで、現実の国際社会を意識しつつ、「自分のチームがより良い結果になりながら全体として不満が少ないルールや設定」について考え、ゲームの変更案を作成してください。

また、学習者がどのようなルールを発案したとしても、教師は全ての案を承認することとした。そうすることで、学習者が多様なルール案について議論できると考えたためである。さらにルール案についての教室全体の議論において、全ての意見を平等に扱うことで、学習者自身にルール案それぞれの合意可能性について考えさせるようにした。

授業のねらいは、学習者が国際問題の解決とは理念と現実の落差を埋める営みであることに気づくことである。この気づきの上でこそ、学習者は、理念を追求しながらも、「国家の利己性」を踏まえた現実的なルールや制度について提案し、具体的に行動していける主体、すなわち国際問題の解決に参画する市民になりうると考える。

ここで、「貿易ゲーム」オリジナルのルールと設定について述べておく。なお、本研究で行うものは、基本的に開発教育協会、かながわ国際交流財団（2006）に即したルールと設定になっている。

「貿易ゲーム」において、学習者はある国のメンバーとなり、用意された道具（ハサミ、定規、コンパスなど）を使用し資源である紙を切って製品を作り、それを3枚1組としてマーケットに売り、収入（通貨代わりにクリップ：大=1000ドル、小=100ドル）を得ることをめざす。製品は、長方形、正三角形、（用意された）分度器の形、円がある。本研究では、ゲーム途中で新企画として、正六角形を追加した。また、新規格が追加された後には、既存の製品価格を変更する設定とした。製品の価格は表 3-3 に記す通りである。

表 3-3 「貿易ゲーム」の製品と価格

製品企画	価格（すべて3枚1組での価格）
13cm×8cmの長方形	300ドル（新規格追加後は0ドル）
1辺が9cmの正三角形	500ドル（新規格追加後は0ドル）
（用意された）分度器の形	500ドル
直径9cmの円	1500ドル
1辺が5cmの正六角形（ゲーム途中で追加する新企画）	3000ドル

学習者は道具を使いこれらの製品を製作するが、ゲーム開始時に（封筒に入れて）渡される道具などはグループごとに異なる。表 3-4 に、各グループに渡されているものの内訳を記す。

表 3-4 ゲーム開始時に各グループに渡されるもの

グループ	ゲーム開始時に渡されるもの
先進国	鉛筆 3 本、ハサミ 2 つ、定規 2 つ、分度器 1 つ、コンパス 1 つ、紙 (A4) 1 枚、2000 ドル。
中堅国	鉛筆 1 本、ハサミ 1 つ、定規 1 つ、紙 (A4) 1 枚、500 ドル。
資源国	鉛筆 1 本、紙 (A4) 20 枚、200 ドル。
貧困国	鉛筆 1 本、紙 (A4) 1 枚、100 ドル。

学習者に伝えられるルールは以下の四つである。

- ・ 渡された物しか使ってはならない(自分のハサミや鉛筆, 紙などを使ってはならない)。
- ・ 「製品」はハサミを使ってきれいに切り, 決められたとおりの大きさになっていなければならない。
- ・ 「マーケット」で「製品」を売るときは, 必ず 3 枚 1 組でなければならない。
- ・ 暴力は禁止!

これら四つのルールさえ守れば, あとは基本的に何を行ってもよい。つまり, 国家間における道具や紙の取引あるいは協力などを, 設定上, 学習者は自由に行うことができる。また, ゲームの流れを変えるために, マーケット役は, 先進国の製作した製品のチェックを甘めにし, それ以外の国の製品に対するチェックを厳しくするようにした。以上が, 本研究における「貿易ゲーム」オリジナルのルールと設定である。

実践①は, 2016 年 9 月 9 日から 16 日にかけて, H 県立 K 高等学校にて第 3 学年「地理 B」の授業で行った。具体的に, 実践は単元「現代世界の貿易と経済圏」の最後に設定し, 2 時限続き (50 分×2 の計 100 分) で計 5 クラス (1 クラス約 40 人) にて行った⁴⁾。授業の進行は K 高校の地歴科教員が行い, 筆者はその補助を行った (ゲーム時はマーケット役を担当した)。授業は表 3-5 に記すように進行した (ここでは, S 組の授業経過を記す)。

表 3-5 実践①の授業経過 (S組)

経過時間	内容	段階
0:00	イントロ (席替えも行う)	I
5:30	ゲーム説明	
8:00	ゲーム開始	
10:30	交渉が始まり出す	
30:00	新規格の発表	
34:00	ゲーム終了 (優勝チームの発表)	II
38:30	感想と勝因・敗因の発表	III, IV
41:30	各グループでゲームと現実の関連性について考える	V
50:00	休憩	
60:00	各グループでゲームと現実の関連性について考える (つづき)	
68:00	発表	
74:00	各グループでゲームの新しいルールや設定について考える	VI
90:00	ルール案に関する教室全体での議論	
110:00	終了	

実践①におけるグループと担当国の組み合わせは表 3-6 に記す通りである。1 グループは約 5 人で、一つのクラスは計 8 グループで構成される。

表 3-6 実践①における各グループの担当国

グループ	担当国
A, E	先進国
B, F	中堅国
C, G	資源国
D, H	貧困国

(2) ゲーム結果

生徒は、「貿易ゲーム」のプレイ中、自国の利益を最大化することをめざした。例えば、自国に不利になるような交渉には応じないといったことが、どのクラスにおいても頻繁にみられた。ゲーム内においては、生徒は自国の国益をひたすら追求したため、他国や国際社会全体の利益について考えることは大方なかった⁵⁾。

しかし、ゲームが終了し結果が発表されると、教室内において格差が生じていることを生徒は目の当たりにした。さらに、各国 (各グループ) の勝因や敗因を聞くことにより、「貿易ゲーム」の設定の不平等性に気づくようになった。図 3-1 は、あるクラス (S組) のゲーム結果を示す。

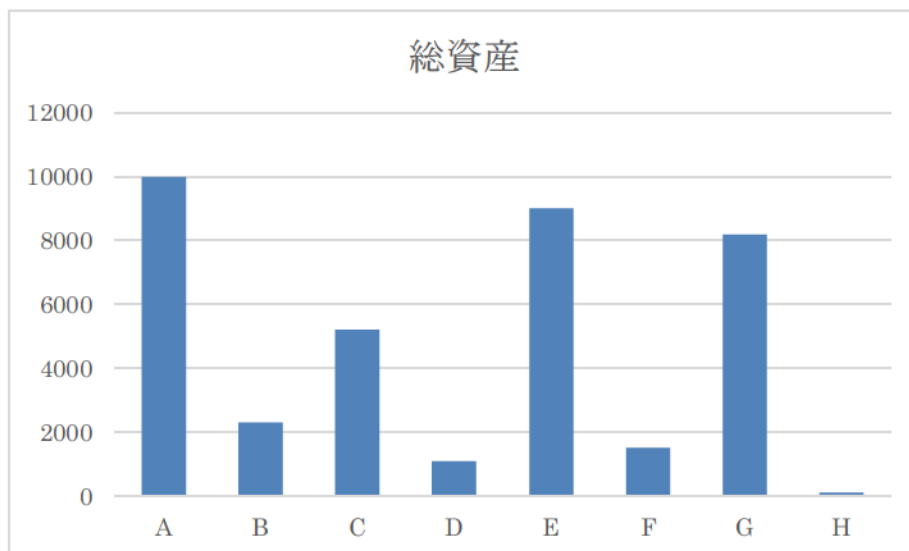


図 3-1 S組のゲーム結果

先進国である A 国と E 国の総資産が多く、貧困国である D 国と H 国の総資産が少ない。S 組以外の 4 クラスにおいても、先進国が勝ち、貧困国が負けるという同様の結果となった。また資源国である C 国と G 国は、豊富な資源（製品の材料となる紙）を生かし、中堅国以上の利益を得られる傾向にあった。

(3) 従来のディブリーフィング

ルール変更案を各国に作成させる前に、従来の「貿易ゲーム」のディブリーフィングを行った。すなわちゲーム終了後に、優勝国と最下位国にそれぞれ感想を述べさせ（Ⅲの段階）、各国に勝因もしくは敗因について分析させた上で（Ⅳの段階）、ゲームと現実世界の関連について考えさせた（Ⅴの段階）。そこでの S 組の様子を簡単に述べておく。

優勝した A 国は、「生産性のある円をたくさん作って稼ぎました」と勝因を述べ、自国を現実世界では「技術はいろいろあるけど資源があんまりない」国である日本と捉えた。同じ先進国である E 国も、自国を日本に例えていたが、その理由は自国よりマーケットとの距離が近かった A 国をアメリカとして捉えていたためである。一方、最下位の H 国は、道具も資源もないため「なんもできない」とゲームに対する不満を述べ、自国をギニアビサウ共和国に例えた。ギニアビサウ共和国は西アフリカに位置する世界の最貧国の一つである。生徒は地図帳や資料集を駆使し、自国に一番イメージに近い国を探していた。そして、辿り着いた結論が、主要な輸出品が「カシューナッツしかない」ギニアビサウ共和国であ

った。カシューナッツを生産する技術しかなく、貿易ゲームで取引されるような工業製品を作ることができなかったという理由である。また豊富な資源に恵まれ善戦した G 国は、自国を「BRICs」と称されるロシアに例え、資源をある程度有効に活用できたことがよかったと述べた。この発言は、これまでの地理 B の授業で学んだことを活かした発言である。このように、従来の「貿易ゲーム」のディブリーフィングは、地図帳や資料集で調べさせたり、教科の内容をふりかえらせたりする上でも、効果的なことが示唆された。

以上のように、生徒は勝因もしくは敗因を分析し、ゲームと現実世界の関連性について考えた。これらの学習を経ることで、次の VI の段階においてルール変更案を作成する際、生徒は現実の国際社会を意識しやすくなると考えられる。なお、VI の段階以降の授業の様子については、次節にて実践①を分析する際に詳述する。

第 2 節 実践①の分析

(1) 分析の観点と方法

実践①を分析する観点として、以下 3 点を設定した。

(ア) 国際社会のジレンマの実感（授業内での体験）

ルールを考えることによって、生徒が自国と他国や国際社会全体の間を生ずる利益の対立を、ゲーム内での立場から実感できたか。この観点は、前章で述べた、対立を処するための教育の学習要件②「地球規模の問題に発展する状況設定」と関わる。これは、自国が国益を求め過ぎれば経済格差が広がるもしくは他国との協調が難しくなるという問題と向き合うことで、生徒が国際社会のジレンマを実感することができたかというものである。

(イ) 多様な解についての検討（授業内での体験）

教室全体での議論において、生徒が一つひとつのルール案の合意可能性について、ゲーム内での立場から考えることができたか。この観点は、主に要件①「学習者による多様な解の模索」および要件③「異なる利害をもつ他者との相互作用の体験」と関わる。これは、教室内に提示される様々なルール案をめぐって、利害当事者として他国と対立することで、生徒は多様に想定されるルール案（解）の一つひとつの実現可能性について考えられるかというものである。

(ウ) 国際問題の解決に関する認識（授業後の認識）

授業を通じて、生徒が国際問題の解決とは理念と現実の落差を埋める営みであることに

気づくことができたか。この観点は、学習を通じて、授業のねらいが達成されたかというものである。上の二つの観点が授業を分析するためのものであるのに対し、これは授業後の生徒を評価するための観点である。

次に分析の方法について述べる。まず（ア）と（イ）の観点から、S組のVIの段階における学習を分析する。具体的には、ICレコーダーで録音した音声データ（全8カ国の音声を採取）とビデオレコーダーで録画した映像データ（1台で教室全体を撮影）から抽出した生徒の発言内容を分析する。そして、（ウ）の観点から、授業の前後に行った同じ内容の質問に対する全5クラスの生徒の回答を分析する。

（2）国際社会のジレンマの実感—ルールの変案—

ここでは、S組における二つのグループの話し合いを分析し、ルールを考えることによって、生徒が自国と他国や国際社会全体の間を生ずる利益の対立を、ゲーム内での立場から実感できたかを検討する。

まず資源国であるG国の話し合いについて分析する。G国（資源国）には、自国の豊富な資源をゲーム中に最大限活用できなかった結果、先進国であるA国やE国に敵わなかったことに対する反省があった。表3-7における場面は、ある生徒（女子G1）が、自分たちの資源を活用するため他国から労働力を得て、売り上げの一部を他国に与えるという戦略を提案した後の話し合いである。

表 3-7 資源国（G国）の話し合い

発言No.	発言者	発言内容
7-1	女子 G2	これのさ、ゲームによる、いい結果ってさ、お金が増えるってことかさ、国が、他の国と比べて、どれくらい、抜け出れるかっていう話じゃないん？だから、その女子 G1 が言っとるやつやったら全体的に上がっていくわけやん。それ別にゲームじゃなく、ゲームとしてのさ、楽しみ方あるやん。
7-2	女子 G1	全員が満足するっていうのじゃない？
7-3	男子 G1	でもそれは、満足すること無理やで。
7-4	女子 G2	不満が少ないやろ？満足じゃない。不満が少ない。
7-5	女子 G3	第一に自分らの利益やから。
7-6	女子 G2	第一に全部のチームは自分の利益が大切なのであって…。
7-7	女子 G1	自分の利益を得る、じゃない？（私の案は）相対的に上がるってことやで。
7-8	女子 G3	だけど、もっと泥臭く考えてもいいんやないかな〜と。
7-9	女子 G1	きれいごとすぎるってこと？
7-10	女子 G3	そうそう、そういうこと。

		(中略)
7-11	女子 G1	でもあっちには資源がない？資源がないから何も使われへんくて動かれんくて利益が出んかった。
<u>7-12</u>	<u>男子 G1</u>	<u>だからさ、その他の国のことは気にせんでええやん。</u>
7-13	女子 G2	だから自分の国の利益が大切やって。自分の国の利益が他の国と比べてどれくらい多くできるかっていうのが、このゲームの、勝ちの条件じゃない？
7-14	女子 G1	違うくない？
<u>7-15</u>	<u>男子 G1</u>	<u>他の国が損さえせんかったらええんやろ。</u>
7-16	女子 G2	そうじゃないん？だって貿易ゲームやる？普通に考えて、国がさ、あるやんか。
7-17	女子 G1	国、そこだけ利益が出ても買い手がなく…。あ～それは関係ないか。
7-18	女子 G2	関係ないねん。今自分の国がどれだけ儲けれるかっていう。
7-19	女子 G1	だから儲けれるやん。労働力さえあれば。
<u>7-20</u>	<u>女子 G2</u>	<u>え、でも、それでもさあ、他の国も増えてまうやん、それやったら。別に…。</u>
<u>7-21</u>	<u>女子 G1</u>	<u>増えても、それは資源の量で変わってくるやん。</u>

※括弧内は筆者補足。

女子 G2 は、国際社会全体の利益を上げるのではなく、あくまで自国の利益を上げることが重要だと述べている（発言 7-1）。基本的に、女子 G2 はその他の発言においても、終始そのことを強く意識している。女子 G1 を除く他の生徒も、女子 G2 に賛同する形で話し合いは展開する。例えば、女子 G3 は「第一に自分らの利益」と主張し（発言 7-5）、男子 G1 は「その他の国のことは気にせんでええ」という（発言 7-12）。これらの生徒にとって、他国の不満が少なければよいのであって（発言 7-4, 7-15）、いかに自国の利益を上げられるかが重要なのである。

一方、女子 G1 のみ、「全員が満足する」（発言 7-2）という発言にみられるように、国際社会全体の利益を考慮している。しかし、女子 G1 が決して自国の国益について考えていないわけではない。例えば、国際社会全体の利益を上げることと自国の利益を上げるとは矛盾しないという主旨の発言をしている（発言 7-7）。それに対して、女子 G2 は、他国の利益も上がることについて強い懸念を抱いている（発言 7-20）。女子 G2 の懸念に対し、女子 G1 は、他国が儲けられるようになっても、資源国である自分たちの方がより利益を得られるという主旨の発言で応答する（発言 7-21）。

話し合いは、女子 G2 派（自国益重視派）が大方優勢であった。しかし、女子 G1 の粘りもあり、最終的には、自国の利益が上げられ、かつ他国も努力次第で利益が上がるようなルールを提案した。ルール案は、(i) 道具が買える、(ii) 製品が安価になるが手で作れる、(iii) マーケット（製品を売る場所）の拡大の三つである。(ii) は、資源の少ない国から労働力を得て、ハサミが足りなくとも、製品を大量生産できることを意図したものである。

このグループは、多数を占める女子 G2 派と女子 G1 とが議論を深めることにより、資源国である国の立場から、国際社会全体の利益を踏まえた上で、どう自国の国益を追求できるかについて考えていた。このように G 国においては、ルールそのもののあり方を考えることによって、生徒は自国と他国や国際社会全体の間を生ずる利益の対立を実感できた。その背景には、「貿易ゲーム」によって格差が生じてしまったという事実が影響していたといえる。つまり、対立を処するための教育の学習要件②「地球規模の問題に発展する状況設定」（この場合は、もう既に発展していた状況）を満たしていたことにより、生徒は国際社会のジレンマに直面していたのである。

次に中堅国である B 国の話し合いを分析する。B 国は十分な資源（紙）が揃わず、思うような利益を得ることができなかつた。その経験から、ルール変更案に関する話し合いでは、資源がなくとも逆転可能になる案について考えた。先ほど挙げた G 国が資源を「持つもの」の立場であったのに対し、B 国は「持たざるもの」の立場である点が対照的である。表 3-8 は B 国における話し合いの過程を追ったものである。

表 3-8 中堅国 (B 国) の話し合い

発言 No.	発言者	発言内容
8-1	女子 B1	あの、逆転可能にするみたいなのは？あんなとこさ～、もうええわ～ってなるやん（おそらく D 国か H 国を指して言っている）。
8-2	女子 B2	資源あってさ、技術あってさ、お金あってさ、暴力でなんとかかなりそうじゃない？
8-3	女子 B1	そうやんな～やっぱ暴力ありにする？現実世界ではありやもんな。 (中略)
8-4	女子 B1	うーん。でも武力 ⁶⁾ あるから多少言うこと聞いてもらえるんやんな。
8-5	女子 B2	そう。
8-6	女子 B1	別に使う使わへんは別として、これあるってことだけで。
8-7	女子 B2	なんか、だから、もう他の国に、ありきたりなもんしかなくて、なんか、もうどうしよ～ってなった時に。
8-8	女子 B1	え、でも、暴力このゲーム中ですんの再現できんくない？暴力 O.K.みたいな。あ、じゃあ、武力カードを作つて、で、武力があつたら、その国のもん全部没収できるみたいな。よくない？よくない？ありやろ？ありやろ？
8-9	男子 B1	ないないない。 (中略)
8-10	女子 B1	それを使えば、うん、うん、使えば、その使われた国の物を全部没収することができる。
8-11	男子 B1	全部、全部没収される…？ (中略)
8-12	女子 B1	んで、それはめっちゃ資源のない国にたまに入つとるみたいな。
8-13	女子 B2	あーあー。
8-14	女子 B3	なるほど。

8-15	女子 B1	で、その武力カードを交渉することもできるみたい。全部、全部あげるからそれちょうだいよみたい。
8-16	女子 B3	なるほど。 (中略)
8-17	女子 B1	これやったら逆転のチャンスあるし、ああいう国にも勝ち目ある（おそらく D 国か H 国を指して言っている）。
8-18	女子 B2	あるある。
8-19	女子 B1	いい、いい。めっちゃいいルール。 (みなが拍手)
8-20	女子 B2	勝ちやな。確かに暴力なしって書いてあったけどさ、なんかもっと威圧できたよな、なんか。

※括弧内は筆者補足。

逆転可能な案を模索する中で、女子 B2 が暴力を行使することの可能性について言及し（発言 8-2）、女子 B1 が現実世界においては暴力、すなわち武力が行使されることについて述べる（発言 8-3）。さらに女子 B1 は、武力の行使が交渉材料になりうることに気づく（発言 8-4、8-6）。そして、女子 B1 は「武力カード」を作るという案を思いつく（発言 8-8）。それに対して、男子 B1 は「ないないない」と否定的に捉え（発言 8-9）、女子 B3 は沈黙を通す。基本的に、女子 B1 と女子 B2 の二人が活発に「武力カード」の話を進めていき、残りの二人はやや否定的に二人の話を聞いていた。例えば、女子 B1 が「武力カード」の効力について、それを行使すれば対象国の全てのものを没収できると発言した際には（発言 8-10）、男子 B1 はやり過ぎではないかという反応を示している（発言 8-11）。

しかし、「武力カード」は資源のない国がもつという発言を女子 B1 がすると（発言 8-12）、場の空気は一変する。それまで沈黙を通してきた女子 B3 も、思わず「なるほど」とこぼし（発言 8-14）、男子 B1 も否定的な反応をみせなくなる。そして、女子 B1 が交渉材料としての「武力カード」の効果を述べると（発言 8-15）、女子 B3 はさらに納得する（発言 8-16）。最終的に、この案に対して全員が拍手しながら承認するという状況になった。最後に女子 B2 が「もっと威圧できた」という発言をして（発言 8-20）、話し合いは終わる。

この B 国の提案した「武力カード」は、他国のルール案と比べ、現状を大きく変えうる効力をもつばかりか具体性の高いものであるため、以降の教室全体での議論において、この B 国の案がその俎上に載ることは予想できた。案の定、教室全体での議論では、まず「武力カード」の是非について検討されることになる。

総じて、B 国は自国や貧困国の国益について考えた結果、先進国が貧困国と交渉をせざるをえなくなるような効力の強いルール案を提出した。その意味で、先進国と貧困国の国益

が対立することを実感していたといえる。その他の国も、G国やB国と同様に、自国の国益を追求しつつも、他国がどうすれば納得するか、あるいはどうすれば格差がなくなるかということ考えた上でルールを発案した。このように、ルールそのもののあり方を考えることによって、生徒は自国と他国や国際社会全体の間を生ずる利益の対立を実感できたといえる。

(3) 多様な解についての検討――教室全体での議論――

ここでは、各国が提出したルール案についてのS組の教室全体での議論を追いながら、生徒が一つひとつのルール案の合意可能性について、ゲーム内での立場から考えることができたかを明らかにする。議論を迫る前に、まず各国の発案したルールを確認しておく。ルール案は各国の利害が絡むことで、それぞれ異なるものとなった。表3-9に、S組における各国のルール案を記す。

表 3-9 各国のルール案

グループ	ルール案
A (先進国)	各チームに長所をつける（人数に差をつける等）。 周りのチームの状態を知る時間を設け、方針を決める。 技術や資金を借りる場所の設置。
B (中堅国)	武力カードを作り、それを使えば相手国の最も重要な製品を奪える（特に資源やお金のない国にランダムに配布する）。
C (資源国)	途中でイベントをもっと増やす。 Ex. 石油発掘、自然災害、戦争、価値上昇。
D (貧困国)	仕事を増やせ！ 難民受け入れ有りに！ 奴隷貿易有りに！ 侵略有りに！ ジョブチェンジ。海外協力隊。 国連を設ける！！ →パイ国に経済制裁 → 途上国を支援するのが先進国のつとめ。 IMF → お金がないと何もできへん。 資源発掘有りに！！ 道具発明あり。
E (先進国)	道具提供の仕組みを変更。 マーケットの位置を動かす。 道具を新しく作れるように。
F (中堅国)	マーケットを真ん中におく。 資源がない班の不平等をもう少し減らす。
G (資源国)	道具が買える。 （製品が）安価になるが手で作れる。 マーケットの拡大。
H (貧困国)	人を激安の労働力とみなして、先進国の労働力をへらす（すると先進国は私たちが雇ってくれる）。 ODA。

全体の傾向として、まず、利益を多く得られた先進国は、現状を大きく変化させないための案を提出したことが挙げられる。例えば、一番の儲けを出した A 国は、技術や資源を借りられる場所の設置など、他国の国益を意識しつつも A 国自体の利益が減少することのないような案を出している。この A 国の案は、経済収支の悪化した加盟国に融資を行う IMF（国際通貨基金）などの存在を意図したものと考えられる。

次に、利益の少なかった貧困国や中堅国は、現状を大きく変えうる案を提出したことが挙げられる。例えば、D 国は、「侵略有り」や援助をしない先進国に「制裁」を加える案など、先進国と比べ、各国への影響が強いルール案を出している。また、提案した案の多さから、ゲーム中いかに不満が溜まっていたかがわかる。同じ貧困国である H 国は、グループ内の話し合いで「先進国の思いやり」の大切さを盛んに議論した結果、ODA（政府開発援助）といった先進国の援助を義務化するルールを発案した。無論、現実には先進国が ODA を行う義務はないが、H 国はそれを先進国に義務化するルールを提案したのである。

このような各国の案が教室前方に貼り出された後（各国の案は、ホワイトボードに記入して黒板に貼った）、先ほど紹介した B 国の「武力カード」についての是非を問うところから議論は始まった。そこで、この案は先進国や資源国の生徒から批判されることになる。例えば、資源国である G 国の生徒は、「実際の国とかがあったら、そういうのを使おうとしたら、経済封鎖とかそういう対応とかするけど、ここだったら一個ずつの国が独立してて、あまりにそのカードの効力が強すぎる」とその効力の大きさを指摘した。一方で、貧困国である D 国の生徒からは、「それでもせなやってかれへん」と賛同が得られた。貧困国にとって、B 国の提示した案は、逆転可能性を秘めたものであり、魅力的であったためである。ただ、最終的にこの B 国の案は、やはりありえないといった様子で流れていった。

しかし、思わぬ展開で、再び議論が武力に関わるものに発展することになる。それは、C 国（資源国）が提出した「ゲームの途中で資源が発掘されるイベントを設ける」というルール案についての議論においてみられた。C 国は、「このゲーム設定なら、資源のない国も逆転可能だ」と主張した。ルール案自体は、他国や国際社会全体の利益も考慮したものといえる。表 3-10 は、その議論の流れを追ったものである。

表 3-10 C 国案についての教室全体での議論

発言 No.	発言者	発言内容
10-1	G 男子	ゲームとしてはおもしろいと思うけど、困る。
10-2	教師	君たちとしては困る。なるほどね。他はどうですか？資源出るかもしれない。

10-3	A 女子	え〜と、自分のとこに資源が出るイベントがあったら、それはそれで、めっちゃありがたいところであるんですけど、 <u>他のところでも、自分のとこにそれを買えるだけの元々の資金源があるんだったら、まあ、それは優位なんかな〜</u> という。
10-4	教師	じゃあ、ここの D (貧困国) にもものすごい石油が出たら、A (先進国) はどうするんですか？
10-5	A 女子	買うんじゃないですか。
10-6	教師	買う、買い占めるわけですね。 <u>D 買い占められちゃうらしいけど、どうなん？</u>
10-7	D 女子	<u>なんでもうれしいです。</u>
10-8	教師	なんでもうれしい。なんでも今のこの状態に比べれば。まあこんなとこで、おもしろいかもかもしれませんね。いやいや、ちょっとそれはってないですか？
10-9	F 男子	まあ、ただ、別にそういったイベントも確かにゲーム性、ゲームからみればおもしろいと思うんですけど、逆に、考えられるとしては、 <u>その資源の取り合い、さっき言ったような、取り合いがたぶん勃発するだろうな〜</u> という考えは。
10-10	D 男子	戦争系になるやん！
10-11	教師	戦争。はい、ちょっと言って言って。
10-12	D 男子	その、 <u>取り合いになったら戦争ゲームになってしまって、なんかまた主旨が変わってしまうような。</u>
10-13	B 女子	戦争ゲームとか言い出したら、「武力カード」も…、通ってほしい。

※括弧内は筆者補足。

C 国のルール案に対し、同じ資源国である G 国男子は、自分たちの優位な点が減少するために「困る」と発言する（発言 10-1）。しかし、先進国の A 国女子は、自分の国から資源が発掘されなくとも、それを買占めるだけの資金があるからよいと判断している（発言 10-3）。それを受けて、教師が貧困国の D 国に買い占められることについてどう思うかを尋ねる（発言 10-6）。D 国女子は、ゲームでほとんど利益を得ることができなかった経験から、利益が得られるなら、「なんでもうれしい」と応答する（発言 10-7）。このように、生徒それぞれが自国の国益に照らし合わせて、一つの案について考えている様子がみられた。

一方、F 国男子は他とは違う観点から発言する。彼は、新たな資源が発掘されれば、それをめぐる奪い合いが生じるかもしれないという（発言 10-9）。それを受けて、D 国男子は戦争が起こると述べる（発言 10-12）。この F 国男子の指摘は、全体として最悪の結果になること、すなわち国際社会全体の利益を意識したものである。

最後に、B 国女子が、自分たちの「武力カード」案も通して欲しかったとつぶやいた。この発言をしたのは、先ほどみた B 国内での話し合いの最後に、「もっと威圧できた」と述べた女子 B2 である。このことが、筆者も実践者の教員も気にかかり、授業後の質問紙への彼女の回答には注意を払っていた。彼女が「全てを解決するには、武力しかありえない」といった感想をもってしまう懸念があったためである。しかし、それはただの杞憂に終わった。逆に、女子 B2 は自国案が通らないという葛藤を経ることで、他の生徒とは違った観点

からの学びを得ることができた。そのことについては、後述する。

以上にみてきた通り、教室全体での議論において、生徒は、基本的に自国の国益を求めつつ、時に国際社会全体の利益を踏まえながら、様々なルール案一つひとつの合意可能性について考えていた。つまり、対立を処するための教育の要件①「学習者による多様な解の模索」は満たされていたといえる。また、この場面においては、要件③「異なる利害をもつ他者との相互作用の体験」による効果が大きい。一つのルール案に対する各国の反応は一樣ではなく、生徒は他者と対立しながら、国際社会全体が納得可能なルールを模索していたのである。

（４）国際問題の解決に関する認識——授業後における生徒の記述——

以下では、授業を通じて、生徒が国際問題の解決とは理念と現実の落差を埋める営みであることに気づけたかを検討する。そこで、全5クラスの生徒の授業前・後における共通の質問への回答の記述を分析する。なお、質問への有効回答数は184であった（授業参加者計191人）。質問の内容は、表3-11に記す通りである。

表 3-11 授業前・後における共通の質問

質問①：今日の国際社会において、貧富の差や立場の違いのある人が共に生きていくためには、どんなことが重要だと考えますか？また、その理由を書いてください。
質問②：では、具体的にどうすればよいと考えますか？

表3-12に、国際問題の解決とは理念と現実の落差を埋める営みであることへの「気づきあり」および「気づきなし」と判断した生徒それぞれの記述例を載せた。記述の分類については、研究の主旨を共有する3名が各自で判断した後に、不一致点について協議し結果を一致させた。

「気づきあり」と判断した基準は、各国の利害調整について言及していることである。例えば、ルールについて考案したもの、裕福なものや貧しいもの双方に利益が出る方法を記したもの、利害調整を図るための「交渉」に注目したものなどがある。また、ルールを構築することの重要性に気づきつつ、「思いやり」などの価値が大事という意見もあった。質問紙の内容上、これら記述は様々な立場の人が共に生きていくという理念を前提としている。その上で、各国の利害調整を図っていくかについて考えられている。一方、「気づきなし」と判断したものは、規範や先進国の義務などに言及するに留まっているものである。

表 3-12 生徒の記述例

気づきあり	
・	社会全体で、統一したルールを作り、それを破った人や国は、平等に罰則（経済規模に相応の）を受けるしくみをつくる（授業後・質問②）。
・	貧富の差を埋めるために、裕福な人がお金を出しあって貧しいけどやりたいことのある人に投資して、実現したらある程度お金を返してもらおう（授業前・質問②）。
・	発展途上国は自分の国だけでなんとかしようとしてもできないから、発展途上国間での結び付きを強くして、先進国との交渉にのぞんだりする（授業後・質問②）。
・	それぞれの長所をうまく利用して交渉しつつやっていくことかなと思います。お互い妥協点をさぐりつつやっていくしかないのかなと感じます（授業後・質問①）。
・	それぞれの立場や条件は違うので、ルール改正することも大切だと思うけど、思いやりとか援助とかも重要だと思いました（授業後・質問①）。
気づきなし	
・	思いやりとかが大事（授業前・質問①）。
・	立場の低い人の気持ちを考える（授業前・質問①）。
・	先進国から発展途上国へ技術提供（授業後・質問②）。

図 3-2 は、授業前・後における「気づきあり・なし」それぞれの生徒の数を示す。授業前には、「気づきあり」は 45 人（24%：小数第一位を四捨五入，以下同じ）であったが、授業後には 153 人（83%）に増加している。したがって、授業を通じて大半の生徒が、国際問題の解決とは理念と現実の落差を埋める営みであることに気づいたといえる。

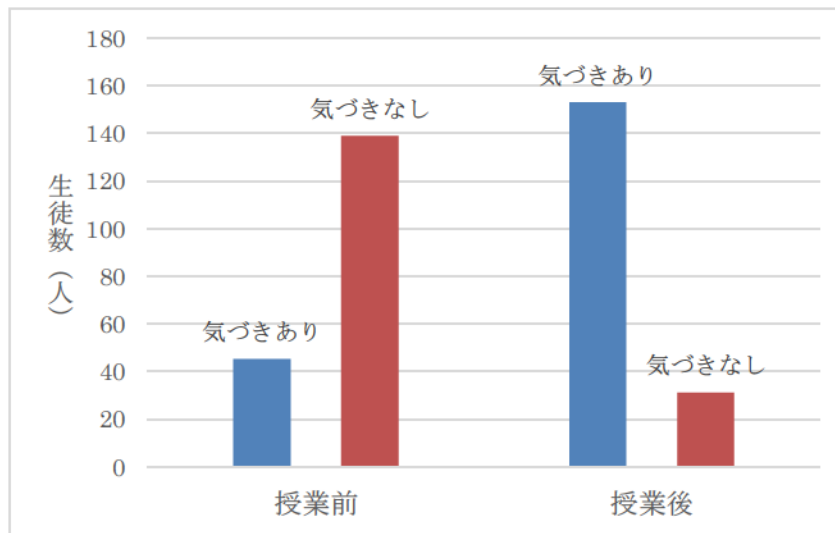


図 3-2 実践①における生徒の記述の変化

次に、個人に焦点を当てて記述内容の変化をみる。表 3-13 に挙げる生徒は、「貧し

い人のことを考える心をもつ」といった規範的なことに言及する記述から、「各国の利害を調整していくことが重要」というような記述に変化した点で、実践①における典型的な変化が認められる生徒の例である（記述内容は一部省略：共に質問①への回答）。

表 3-13 ある生徒の記述内容の変化（事例 1）

授業前 (気づきなし)	豊かな暮らしをしている人は、周りにも目を向け、貧しい生活をしている人たちの事も考えられる心をもつ。どんな生活をしている人でも平等に社会に貢献できる機会を与えられるようにする。相手の立場に立って物事を考えられるような心を持つ。
授業後 (気づきあり)	貧しい国の人や仕事のない人に対して、意欲があるかなどの気持ちの面を見たりして仕事のチャンスを与える。先進国は発展途上国を支え、発展途上国が成長したらお返ししてもらおうというようなことをして、どの国も発展できるよう考える。

この生徒は、教室全体での議論において「もともと道具やクリップを持っているチーム（先進国）の考えと、何も持っていないくて、全然利益が得られなかったチーム（発展途上国）の考えることは、全く違っていて、立場の異なる国が互いに納得することはとても難しいことだと感じました」と感想で述べている。このように国際社会における意見のぶつかり合いを体験し、この生徒はただ貧しい人を理解するのみでは問題を解決できないと感じている。そして、各国それぞれが利益を得られることが必要と考えるに至った。

また、筆者や教師の意図を超え、安全保障の側面についての理解を深める生徒も存在した。その生徒こそが、「武力カード」案に最後までこだわっていた S 組の女子 B2 である。女子 B2 の授業前・後の記述を表 3-14 に示す（共に質問①への回答、下線は筆者強調）。

表 3-14 ある生徒の記述内容の変化（事例 2）

授業前 (気づきなし)	自分より立場の低い人の気持ちを考える。
授業後 (気づきあり)	このゲームでは、私の班はハサミはあったが紙が 1 枚しかなかった。しかし、ハサミを手放したくないという思いから、紙だけたくさんある国との取り引きに応じなかった。すると C は他の国からハサミを借り、私たちが貸そうとしたときには「持っているから」と相手にもしてくれなかった。私たちのハサミは C 国にとっても不要物だった。このことから、技術があることに安住して他の国を遠ざけると、他の国同士が手を組んだり、資源を分け合って発展し、自分たちは技術があるにも関わらず、遅れをとってしまうことがわかった。 よって、資源も技術もうまく交渉して分け合って、互いに発展することが重要だと感じた。 <u>遅れをとってしまうと発展した国からは相手にされず、どうしようもなくなってしまい、戦争などの強制的な力によって何とかせざるを得ない</u> と考える気持ちも少し分かった。そういった国が生まれ、戦争を起ささないためにも、 <u>貧しい国が何とか発展できるように技術を教えたり、資源を供給することを惜しんではだめだ</u> と思った。

女子 B2 は、「武力カード」さえあれば、道具や資源のない国でも逆転可能なため、多くの国からの支持が得られると考えていた。しかし、この案が教室全体での議論で認められることはなかった。おそらく女子 B2 は、自国のルール案が認められない葛藤を抱えつつも、自分たちが「武力カード」を発案したことの意味について考えていたのであろう。そして、「遅れをとってしまうと発展した国からは相手にされず、どうしようもなくなってしまう、戦争などの強制的な力によって何とかせざるを得ないと考える気持ちも少し分かった。そういう国が生まれ、戦争を起こさないためにも、貧しい国が何とか発展できるよう技術を教えたり、資源を供給することを惜しんではだめだと思った」と述べるように、戦争を回避するための手段としての援助の一面に気づいたのである。つまり、戦争をしないという理念に近づくためには、各国の利害を調整する必要があることに気づいたのである。この気づきは、国際政治学における紛争予防の観点からも評価できる⁷⁾。

以上の二つの事例からいえることは、ルールを発案するのみで授業を終えていたならば、このような気づきは得られなかったということである。異なる意見がぶつかり合う国際社会を、利害当事者として体験することで、大半の生徒が、各国の利害を調整するルールや制度を創出し、理念と現実の落差を埋めることの必要性に気づいたといえる。

さらにその気づきの上で、37人（20%）の生徒は具体的な国際問題の解決方法について記している。それら生徒の記述は、①「数%の利益や資源を分け与える制度をつくる」などルールについて述べたもの、②「発展途上国間での結び付きを強くして、先進国との交渉にのぞんだりする」など国家間の同盟について言及したもの、③「国連の常任理事国を増やし、拒否権を廃止する」など国際機関のあり方について記したものの、④「第三者が交渉をうまくいくようにまとめる」など調停者の役割に注目したもの、⑤「ある程度世界を引っばっていくアメリカ的存在は必要だと思う」など国際構造について言及したもの⁸⁾に分類できる。表 3-15 は、五つの分類における生徒の人数を示す。

表 3-15 具体的記述の内実

カテゴリー	人数
① 具体的ルールについて	26
② 国家間の同盟関係について	2
③ 国際的機関のあり方について	3
④ 調停者の役割について	4
⑤ 国際構造について	2

大半（70%）の生徒の記述は、①の類型である。しかし、①の類型が妥当であるということではなく、これら全ての意見が理念を追求しながらも、各国の国益を踏まえた現実的なルールや制度を提言し、具体的に行動していくための下地になると考えられる。

第3節 考察

実践①の成果は、第1に、授業において経済格差の拡大につながる問題に直面したことで、学習者が国際社会のジレンマを実感することができたことである。このジレンマこそ、国際問題を解決する上で避けては通れないものであり、それを学習者は実感することができた。第2に、利害当事者として他者と対立することで、学習者が、多様なルール案の中から合意可能な案を探ることができたことである。この過程があったからこそ、学習者は、各国の利害を調整するルールや制度を創出し、理念と現実の落差を埋めることの必要性に気づいたといえる。

実践①では、ディブリーフィングにおいても、学習者にゲーム内での立場をつらぬかせることにより、学習者の意見が、「貿易ゲーム」の従来実践のように理念の大切さに言及する規範的なものに留まることなく、現実的に各国の利害調整について言及するものになった。それはゲーム内での特定の立場を演じたからこそ、みなが協調できる国際社会を築くという理念と、ゲームでより多く儲けたいという利害当事者としての現実との落差をいかに埋めるかについて考えたためといえる。

次に、実践①の課題について述べる。授業を通じて、国際問題の解決とは理念と現実の落差を埋める営みであることに気づいた学習者は、45人（24%）から153人（83%）に増加した一方、ルールや制度の具体的な内容について言及した学習者は37人（20%）のみであった。ルールや制度の具体的な内容についての言及とは、「社会全体で、統一したルールを作り、それを破った人や国は、平等に罰則（経済規模に相応の）を受けるしくみをつくる」や「発展途上国間での結び付きを強くして、先進国との交渉にのぞんだりする」などであり、具体的でないものとは「みんなが納得できるルールなどをつくる」や「それぞれの長所をうまく利用して交渉しつつやっていくことかなと思います」などである。つまり、大半の学習者は、各国の利害を調整するためのルールやそれを作るために行う交渉などの必要性について理解することはできたが、その先に構築される国際社会の形に対する具体的なイメージを描けなかったのである。そのイメージを持ててこそ、国際問題の解決に参画する市民といえるのではないか。このように、ルールや制度を変更することによって構

築できる具体的な国際社会のイメージを、学習者それぞれに喚起することができなかった点が実践①の課題である。

なお、ルールや制度の具体的内容について言及できるようになるという目標を、授業の実施前には立てていなかった。なぜなら、理念と現実の落差を埋めることの必要性を学習者が感じさえすれば、必然的に具体的なルールや制度について言及できるようになると想定していたためである。しかしこの想定は、実践①の分析を通じて、不十分であったことが明らかになった。つまり、利害当事者として新しいルールを考案し、対立する他者とそれぞれの案について議論するのみでは、学習者がルールや制度の具体的内容について言及できるまでには至らないということが明らかになったのである。

このような課題を克服するために、新しいルールや制度を教室内で決定し、再構成された世界で再度ゲームを行うことが有効と考えられる。つまり、ルールを再構成させるディブリーフィングにおいて新しいルールを決めさせた上で、学習者に再度「ゲームプレイ」をさせることが効果的と考える。そこでは、学習者が発案し議論を重ねたルールの効果を実際にプレイしながら検証することによって、ルールを変えることで世界がどう変わりうるのかを実感することが可能となる。そのことを通じて、ルールを発案し議論している段階とは異なる学習効果も得られると考えられる。例えば、新しいルールを実行する上での問題点に気づくことが想定できる。また、新しいルール自体が効果を発揮しなかった場合、その改善案について思いつくといったこともありうる。その体験を踏まえて、もう一度ルールや制度について考えさせれば、学習者の言及はより具体性を帯びたものになると考えられる。

以上から次章では、学習者に新ルールを決定させ、ルールが再構成された世界を実際にプレイさせる学習を組織することにより、実践①における課題の克服をめざす。

【注】

- 1) 「貿易ゲーム」の従来の進め方については、開発教育協会、かながわ国際交流財団(2006)を参照。
- 2) ワークシートの内容については、巻末資料1を参照。
- 3) 質問紙の内容については、巻末資料2を参照。
- 4) 学習指導案については、巻末資料3を参照。

- 5) 例外もある。あるクラスの先進国グループは、貧困国グループを雇い、共に発展するという方法をとった。
- 6) 実際には違う表現であったが、ここでは「武力」とした。以降の発言も武力に関わるものは、全て「武力」と記す。
- 7) 紛争（戦争）を回避するには、「『貪欲』な者に狙われる『機会』を減らし、『不満』を持つ社会集団の格差是正を図ることが重要」である（篠田英朗 2013: 17）。
- 8) なお、表 3-14 で挙げた安全保障面に言及した女子 B2 は、格差によって戦争が起こりうる国際構造について言及した上で、支援の必要性について記していた。支援自体の内容についてはそれほど具体的に記されていなかったが、前提となる国際構造について具体的に言及し、その構造における状況を悪化させないための具体策として支援について述べたものとみなし、この⑤の類型に数えた。

第4章 授業実践②—ゲームルールの変更・検証を行う授業—

前章で検討した実践①では、ルールや制度を変更することによって構築できる具体的な国際社会のイメージを、学習者それぞれに喚起することができなかったという課題があった。学習者のイメージを高めるためには、実際にルール変更後の世界を体験させることが効果的であろう。このことは、ゲーミング・シミュレーションを活用した学習であるからこそ可能である。例えば、現実の国際問題を扱った場合、学習者にその問題の解決策を考えさせたとしても、その効果を検証させることはできない。

以上から、本章では、学習者に「貿易ゲーム」の新ルールを決定させ、ルールが再構成された世界を実際にプレイさせる授業を設計し、その学習効果を分析する。さらに本章における実践の分析を通じて、「国民」の要素をも含む市民的資質の内実を明らかにする。

第1節 実践②の内容

(1) 実践の概要

実践②では、表 4-1 に示す通り、実践①の内容に加え、教室全体で新しいルールを決め（Ⅶの段階）、そのルールで再度プレイさせ（Ⅷの段階）、各グループに新ルールの効果に関する検討を行わせる（Ⅸの段階）という学習を行う。

表 4-1 実践②の授業内容

実践①と共通する学習	
I	「貿易ゲーム」の実施。
II	優勝グループの発表。
III	優勝グループと最下位グループが、今の気持ちを言う。
IV	各グループが「勝因」や「敗因」を発表。
V	ゲームが現実の世界の「貿易」を表していることを確認する。
VI	各グループは「ゲームの新しいルールや設定」について考え発表し、それぞれの案について教室全体で議論する。
実践②で新たに追加した学習	
VII	教室全体で新しいルールを決める（擬似国際会議）。
VIII	新しいルールで再度ゲームをする。
IX	各グループは新しいルールの効果について考え、発表する。

ⅥとⅨの段階では、各グループにワークシートを配布した¹⁾。Ⅵの段階で用いたワークシ

ートは実践①とほぼ同様であるが、再度ゲームを行うことを明記した点などが異なっている。IXの段階で用いたものは新たに作成した。その内容は、学習者に新ルールの良い点、悪かった点について、「自国にとって」、「国際社会全体にとって」という二つの観点から検討させるものである。また、実践①で配布していたVの段階におけるワークシートは、今回は配布せず、教師が口頭で各グループに質問をし、それに答えさせるという形式をとった。なお、実践①と同様、学習を個人的にふりかえらせるために、授業後には質問紙に対する記述を学習者に求めた²⁾。

授業のねらいは、学習者が国際問題の解決とは理念と現実の落差を埋める営みであることに気づいた上で、そのためのルールや制度の具体的内容について言及することである。実践①では、「気づき」を授業のねらいとしたが、実践②ではさらに具体的な方法について学習者が言及できるようになることをねらいとして設定した。

実践②は、2017年6月28日にH県立K高等学校にて行った。対象は「世界史A」を履修する1年生の1クラス(N組)である³⁾。実践は通常のカリキュラムとは独立した形で、2時限続き(50分×2の計100分)で実施した⁴⁾。授業の進行はK高校の地歴科教員(実践①も担当)が行い、筆者はその補助を行った。授業は表4-2の通り進行した。なお、以降は、初めに行うゲームを「初回ゲーム」、ルール変更後のゲームを「改変ゲーム」と記す。

表 4-2 実践②の授業経過

経過時間	内容	段階
0:00	イントロ+ゲーム説明	I
2:30	ゲーム開始(初回ゲーム)	
3:00	交渉が始まり出す	
15:00	新規格の発表	
25:00	ゲーム①終了(優勝チームの発表)	II
27:30	感想と勝因・敗因の発表	III, IV
30:30	ゲームと現実の関連性について考える	V
33:30	各グループでゲームの新しいルールや設定について考える	VI
50:00	休憩	
60:00	他グループの案への質問	
65:00	各グループでの作戦会議	VII
67:00	教室全体で新しいルールを決める(模擬国際会議)	
85:30	新しいルールで再度ゲームをする(改変ゲーム)	VIII
90:00	ゲーム②終了(優勝チームの発表)	
91:00	各グループでのルール効果についての検討	IX
97:00	意見交流	
102:00	終了	

実践②における各グループと担当国の組み合わせは、表 4-3 に記す通りであり、実践①と同じである。1 グループは約 5 人で、クラスは計 8 グループで構成される。

表 4-3 実践②における各グループの担当国

グループ	担当国
A, E	先進国
B, F	中堅国
C, G	資源国
D, H	貧困国

(2) 初回ゲームの結果および各国のルール変更案

生徒は、初回ゲームのプレイ中、自国の利益を最大化することをめざした。また実践②では、自国に不利になるような交渉には応じないといったことの他に、道具を借りたまま返さないなど、他国と交わした約束を守らない行動もみられた。

図 4-1 は、初回ゲームの結果を示す。

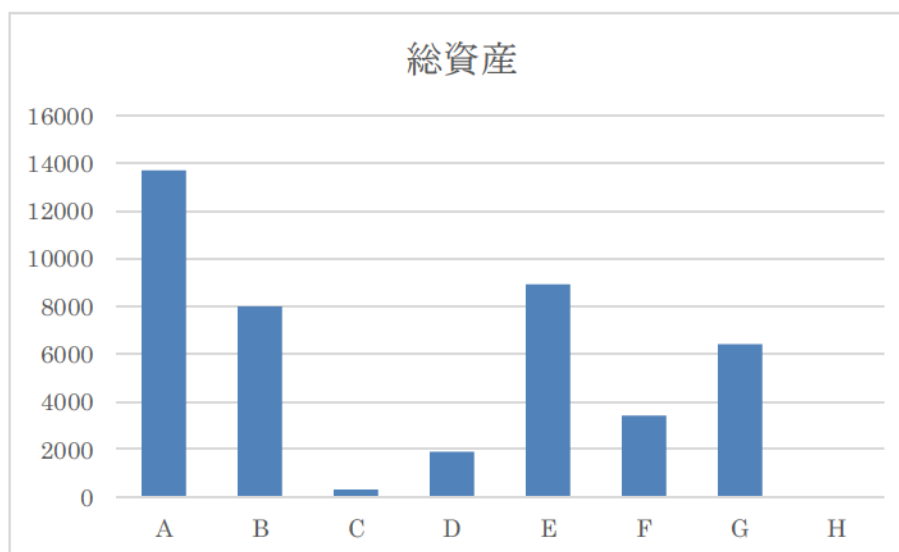


図 4-1 初回ゲームの結果

初回ゲームは、先進国である A 国が勝つ結果となった。また資源国である C 国の結果は思わしくなかった。その原因として、豊富な資源を使って他国から道具を得ることに成功しなかったことが挙げられる。貧困国の D 国, H 国は道具も資源も少なく、利益を得るこ

とはできなかった。図 4-1 からわかるように、ゲーム終了後には教室において格差が生じ、生徒らは「自分のチームがより良い結果になりながら全体として不満が少ないルールや設定」について考えることで、利害当事者として、格差問題の解決に挑んだ。各国の利害が絡むことにより、それぞれの提出するルール案には様々なものがあった。表 4-4 は各国のルール案を記したものである（下線部は筆者が補足）。

表 4-4 各国のルール案

グループ	ルール案
A (先進国)	<p>契約が曖昧であり、成り立たなかった。 →契約書（違約金 2,000 ドル） 先に支払い、成立。約束が守られた場合に返す。 <u>契約書に使用する紙は 3 cm × 3 cm のサイズとする（道具を借りようとする国が作成）。</u> マーケットに何ももたずに並んでいる国がある。 →禁止する（破った際は罰金、各班に 500 ドル支払う）。</p>
B (中堅国)	<p>お金の貸し借りルールとして、一律 500 ドル単位で借りる。 借りたチームは、500 ドルにつき+100 ドル返金（7 分以内）。 ☆自チームより貧しいチームからの頼みは断れない。 ☆返さなければ無条件に道具 1 つ提供する。 ☆道具もなければ植民地化！</p>
C (資源国)	<p>マーケットの改善（遅い）。数をふやす。 技術提供の義務化、技術を分け合う。 最初のクリップの数をそろえる。 1 位と 8 位、2 位と 7 位、3 位と 6 位、4 位と 5 位でチームを組んで<u>連合国として戦う。</u></p>
D (貧困国)	<p>〔目的〕すべての国が豊かに！ 〔ルール〕 ・生産に必須なハサミ、定規は余剰があるときは貸す（できるだけ安くで）。 ・市場の前で、他班の売買を妨害しない。 ・資源のある国は売りおしみをしない。 クリップを求めな（もうけようとするな）。</p>
E (先進国)	<p>マーケットを増やす。 物の価値（紙、ハサミなど）を設定する。紙…100 ドル 鉛筆…200 ドル。 レンタル 1 分あたり ハサミ…200 ドル 定規…100 ドル コンパス…300 ドル。 商品の価格を変えるときは事前に発表する。 同盟を組んでもよい。組むと利益を合算。組めるのは 2 か国まで。</p>
F (中堅国)	<p>貸し出し制度…貸し出しの時間を両国間でしっかりと決める。時間を破ると罰金。また、借りた物を他国へ渡すことはなし。 約束破りをなくしましょう！</p>
G (資源国)	<p>交換してくれる人（マーケット）を 2 人以上に増やす。 商品を持っている人しかマーケットに並べないようにする。</p>
H (貧困国)	<p>出かせぎ（マーケットへの並び屋も含む）→<u>利益の 3 分の 1 を得ることができる。</u> <u>取引（値段）の上限を設定する。</u></p>

案のいくつかについて説明すると、まず一番の利益を得た A 国は現状をあまり変える気はない。むしろ、自分たちの利益をより確実にするために、道具の貸し借りについての契約書を「借りようとする国に作成させる」案を提出した。この契約書は、ゲームの資源である紙を使用して作るようになっており、他国の資源を少なくさせるという A 国の戦略性もみられる。一方、貧困国で利益をあまり得ることができなかった D 国や H 国は、少しでも自国の利益が得られるような案を考えた。例えば、H 国は出かせぎ（他国の代わりにマーケットの順番待ちをする並び屋という、独自に考案した仕事も含む）を提案し、資源や道具がなくとも自国に利益を還元できる制度を求めた。また、善戦した B 国が「自チームより貧しいチームからの頼みは断れない」という貧困国にやさしいルールを提出したことは興味深い。とはいえ、この B 国のねらいは、自分たちよりも裕福な A 国や E 国を意識したものであることも否定できない。このように、ルール案は、全体の利益について考えつつも、自国が改変ゲーム時に、より利益を得られることを目的としたものであった。

これら各国から提案されたルール案を基に、改変ゲームに適用される新ルールについて決定する擬似国際会議を行った。

第 2 節 実践②の分析

(1) 分析の観点と方法

実践①の内容に追加した、教室全体で新しいルールを決める（Ⅶの段階）、そのルールで再度プレイする（Ⅷの段階）、各国が新ルールの効果に関する検討を行う（Ⅸの段階）の三つの学習段階に焦点を当て、実践②を分析する。その理由は、Ⅶの段階以降の学習を分析することで、実践①とは異なる実践②の特徴が明らかになるためである。

実践②を分析する観点として、以下 3 点を設定した。

(ア) 新ルールを「決めること」の効果（授業内での体験）

実践①では、生徒に様々なルール案一つひとつの合意可能性について議論させたが、ルール案を決定させるということはしなかった。何かしらのルールを決めなければならないという前提があった場合、教室全体の議論はどうなるのであろうか。

(イ) 新ルールの効果（授業内での体験）

生徒が決定した新ルールによって、世界はどう変わったのか。それについて生徒はどのように感じたのか。

(ウ) 国際問題の解決に関する認識 (授業後の認識)

授業を通じて、生徒が国際問題の解決とは理念と現実の落差を埋める営みであることに気づいた上で、そのためのルールや制度の具体的内容について言及できるようになったか。

以上を分析する方法として、(ア)、(イ)の観点から、N組のⅦ～Ⅸの段階における学習を分析する。具体的には、ICレコーダーで録音した音声データ(全8カ国の音声を採取)とビデオレコーダーで録画した映像データ(1台で教室全体を撮影)から抽出した生徒の発言内容を分析する。また、以上を分析する際、授業後に実施した質問紙への生徒の回答も補足的に使用する。そして、(ウ)の観点から、授業の前後に行った同じ内容の質問(実践①と同様のもの)に対する生徒の回答を分析する。

(2) ルールを「決めること」の効果――擬似国際会議――

ここでは、新ルール決定のための擬似国際会議(Ⅶの段階)を分析することで、ルールを決めるという前提があった場合、議論はどうなるのかについて明らかにする。

会議の前に、各ルール案の不確かな部分を確認してから、2分間の国別作戦タイムを設けた。表4-5は、作戦タイムで各国が話した内容を簡単にまとめたものである。

表 4-5 国際会議に挑む各国の思惑

国	内容
A (先進国)	D国の「クリップの数をそろえる」案は絶対に反対。 C国の「連合国」やE国の「同盟」案は反対(他国に組まれて負けると嫌)。
B (中堅国)	自国の「お金の貸し借りルール」がよい。
C (資源国)	自国の「連合国」案がよい。
D (貧困国)	A国の「契約書」案(違約金を先に2000ドル払っておく)は、お金がないため無理。 自国の「生産に必須なハサミ、定規は余剰があるときは貸す」とB国の「自チームより貧しいチームからの頼みは断れない」がよい。
E (先進国)	自国の「物の価値を設定する」案がよい。
F (中堅国)	あまり方向性がまとまらない。
G (資源国)	A国の「契約書案」を、資源に対しても適用可能にして利用できないか考える。 「同盟」をするか、しないかで迷う。
H (貧困国)	自国の「出稼ぎ制度」とE国の「物の価値を設定する」案がよい。

作戦タイムでは、過半数の国が自国案を検討すべきルール案として推していこうとしていた (B, C, D, E, H)。また、D 国と H 国は他国案についても評価している。一方、A 国はどの案を検討すべきかよりも、どれが自国にとって不利かについて話し合っていた。ここでも、優勝した A 国が自国の国益をどうにかして死守しようとしていたことがわかる。

他と少し異なる観点で話し合いをしていたのが G 国であった。ここでは、ルールとして採用されそうな案がどれかを検討しつつ、そのルール案が採用された場合、自分たちはどう動けるかについて話し合っていた。つまり、他国がどのルール案がよいかを話し合っていたのに対して、G 国はどのルール案が採用されそうかを検討していたのである。

では、国際会議の様子をみてみよう。会議が始まると、早速 C 国の連合国を作る案について各国の主張がぶつかった。その様子を表 4-6 に記した。

表 4-6 協力が競争かについての議論

発言 No.	発言者	発言内容
6-1	C 男子	C 班はあの～推したいのは、連合国を作るっていうこと。2 班くらいで連合作って、取り分はもともと有利やった取り分、2 分の 1 とか、取り分を同じにする、それをしたいです。
6-2	A 女子	え～と、それは今までやってきた努力が、あの～山分けされると、えと、 <u>儲けた側としては、努力が虚しいことになるので反対です。</u>
6-3	C 女子	え、だって、努力って言ってますど、 <u>もともとあったじゃないですか。努力してないじゃないですか。</u> だから、そこは、その、 <u>進んでる国が貧しい国に手を差し伸べることで、こう、世界を一つにしていきませんか。</u>
6-4	A 女子	はい！はいはいはいはい！それやったら、 <u>取り分を山分けしちゃったら、結局各国おんなじくらいのお金になるから、そしたら、そもそもお金稼いだりする必要性がなくなるんじゃないですか？</u> え、だから、競争、競争する必要がなくないませんか？それやったら。
6-5	E 男子	はい。そんなに揉めるんだったら、あの、 <u>同盟組むとこ同士で、あの、内容決めたら、それで納得したら、もう、それでいいんじゃないですか。</u> やから、同盟は承認してもらったら、それでいいと思います。
6-6	H 女子	連合を作るんやったら、 <u>作りたいとこだけで作れば、それでいいと思う。それやったら別に作りたくないところは、作る必要がなくなると思います。</u>
6-7	教師	はい、どうですか？なんか話が同盟の方向にいますが、それでいいですか？
6-8	D 男子	同盟、同盟っていつてるけど、え～と豊かな国と貧しい国があるので、え～と、そりゃ貧しい国からしたら、同盟するのは、え～と有利になって、豊かな国は貧しい国と同盟することは、あまり…、不利になるってことは今の議論から丸わかりなので、え～と、 <u>裕福な国が貧しい国に技術を供与するっていう、え～と D 班の主張が一番優れていると思います。</u>
6-9	H 男子	え～と、じゃあ、両方、両方納得できるっていうかさ、あの、その、制度としては認めておいて、その、両方が納得できるようにそこは話し合いでして、まあ、いろいろして…しておけばいいと思います。

ここでは、先進国が協力的になることを訴える C 国と、競争の必要性を説く A 国のぶつかり合いがみられた。A 国女子は同盟することで、「儲けた側としては、努力が虚しいことになるので反対」と主張する（発言 6-2）。それに対して C 国女子は、道具や資源が A 国には元々あって「努力してないじゃないですか」と反論し、自分たちの利益を上げ格差をなくすためには、先進国の援助が必要だと訴えた（発言 6-3）。それでも A 国女子は、自国のみで利益を上げられる国としての立場から、山分けよりも競争してより稼ぎたいと述べる（発言 6-4）。そもそも A 国は、山分けするしないに関わらず、自国の利益を上回る国が出現する恐れのある同盟案には絶対に反対であった（表 4-5 参照）。

この A 国と C 国の対立に関して、E 国男子と H 国女子は、各国の裁量で同盟が可能というルールにすればよいと提案し、場を収めようとしている（発言 6-5, 6-6）。それに対して D 国男子は、同盟案よりも、先進国が貧困国に技術を提供するという自国案を議論の俎上に載せようとする（発言 6-8）。

このように、一つのルール案をめぐる各国の主張は食い違い、新ルールの決定は思うように進まなかった。生徒もルールを決めることの難しさを実感していたようである。図 4-2 は授業後の質問紙における「新しいルールを決めることは難しかったですか」への生徒の回答の内訳を示す。

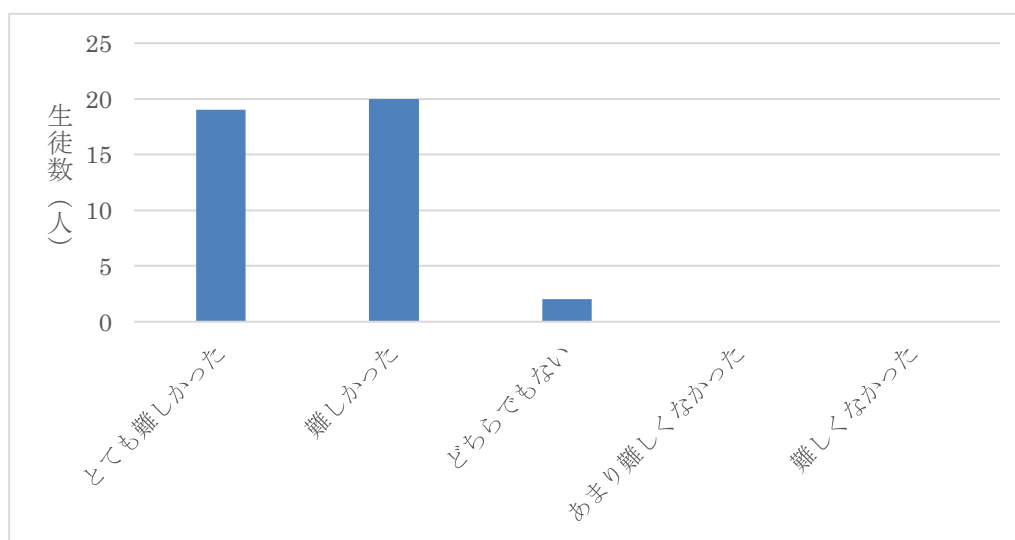


図 4-2 ルール決定の難しさ

生徒 41 人のうち、「とても難しかった」あるいは「難しかった」と答えた生徒は 39 人

(95%：小数第一位を四捨五入，以下同じ)であった。難しかった理由には、「全員が自国が有利になるように話をはこぼうとしたため，論点が何度もズレ，話がまとまりにくかったため」や「豊かな国と貧しい国で意見が違う方向を向いていて，何かを決めれば，どこかの国が有利になるから」などがあつた。これらの意見は，以上でみてきたような状況を捉えたものである⁵⁾。このようにルールを決めるという前提があつた場合，生徒は「意見をまとめる」ことを強く意識し，その「難しさ」を実感した。この点が，ルールを「決めること」による一つ目の効果といえる。

議論は，一つの案や主張に対して異なる利害をもつ立場からの意見が飛び交い，このまま平行線を辿るかに思えた。しかし，D 国案をめぐる各国が対立しているうちに，ルールの細部についての議論に発展するようになった。表 4-7 は，その様子を追ったものである。

表 4-7 ルールの細部に関する議論

発言 No.	発言者	発言内容
7-1	D 男子	え〜と，出稼ぎの議論もいいんですけど，僕らが主張したいのは，いいですか？え〜と B 班の主張をも加えて言うんですけども，自チームより貧しいチームからの頼みは断れない，というルールも加えて，生産に必要なハサミ，定規は余剰があるときは貸す，できるだけ安くで，え〜と，資源のある国は売り惜しみをしない，それと資源を公開してほしいです。はい，え〜と主張です。反応ください，反応ください。
7-2	A 女子	はい。例えば，自チームより貧しい国の頼みは断れないっていったら，いわれたら，じゃあ，自分のチームより裕福な国にあなたの国の道具全部貸してくださいって言ったら通っちゃうじゃないですか。だから，ちょっとあまりにも無理がありすぎるような主張だと思います。 (中略)
7-3	B 男子	貸す時間を例えば 2 分以内とかいうふうに，時間制限をつけて貸せばいいと思います。
7-4	H 男子	貧しいって何ですか？お金がおおなくても，その，紙がいっぱいあるとか，なんかその辺の微妙なバランスとか，なんか道具があつたり，どうとか，っていうのも変わってくると思うから，一概に貧しいっていうとその，だいたい同じくらいやろってときにそういうルールは機能しなくなると思います。 (みな拍手) (中略)
7-5	D 男子	貧しいの定義っていう話だったんですけど，比較して貧しいってことは言うことはできるんじゃないかなと。その全体として貧しいっていうか，その国だけをみて貧しいっていうことはたぶんどけないけれども，比較してならば，ある程度いうことはできるんじゃないかなと考えます。
7-6	H 女子	例えば，紙とかハサミとかの価値をどうやって数値化して比べられるのかっていうのが，非常に曖昧だと思います。
7-7	D 男子	それはもともと決めていたらいんじゃないですか。
7-8	H 女子	あ〜あ。
7-9	E 男子	え，うんじゃあ，E 班のあの，レンタルの設定価格でやったら，それでいいんじゃないですか。そっから，あの〜値段を議論したらいい，いいと思います。

7-10	H 男子	でも、それ、それなら、もしさっきあったように、その新製品の開発とかで、その売り物そのものの価値が変わった場合、そのルールでいったら不具合が起こることはないかな～ってのが。 (中略)
7-11	G 男子	え～と、さっきの交渉のところで、やっぱみんな、場所によって、この～レンタルの違いがあったから、あくまで目安としてそれを設定しておけば、その目安の時点から、お互いが交渉すればいい話やし、それで交渉ができないんだったら他のところに行けばいいしっていうのでやればいいと思います。で、そうすれば、もし新しい製品があっても、元ある、元の目安から変えればいい。 ※括弧内は筆者補足。

ここで D 国が提案した案は、「生産に必須なハサミ、定規は余剰があるときは貸す」、「資源のある国は売りおしみをしない」という自国案に、B 国の「自チームより貧しいチームからの頼みは断れない」というものを足したものである（発言 7-1）。その案に対し、やはり先進国の A 国女子は、自分たちにとってあまりにも不利なルールだと反論した（発言 7-2）。それを受けて、B 国男子は道具を貸す制限時間を設ければそこまで無理はないと発言する（発言 7-3）。

その一方で、貧困国の H 国男子は、「貧しいって何ですか」と違う観点からの意見を述べた。「貧しい」の定義を曖昧にすると「自チームより貧しいチームからの頼みは断れない」というルールが機能しないと主張したのである（発言 7-4）。それを皮切りに、「貧しい」の定義についての議論が始まった。H 国女子が裕福さの指標となる資源や道具をどう数値化するのかと発言すれば（発言 7-6）、もともと設定しておいたらよいと D 国男子が返し（発言 7-7）、それに便乗し E 国男子は自分たちが提案していたレンタル料を目安に議論すればよいと主張した（発言 7-9）。しかし、物の価値が変わったらどうするのかと、H 国の疑念は依然として消えない（発言 7-10）。この発言の背景には、初回ゲームの途中で製品の価格が変わったことへの意識があった。最終的に議論は、あくまで交渉の目安として価格を設定して、細かい値は状況に応じて設定していけばよいという G 国男子の意見でまとまった（発言 7-11）。

このような議論を経て、D 国の提案はより具体的なルールとしての形をもつようになった。ルールを実行させるためには、具体的な基準を定めなければならない。例えば、「貧しいチームからの頼みは断れない」というルールを決めたとしても、「貧しい」の定義が曖昧であればルールは機能しない。このように、生徒がルールの内容を「具体的に考える」ということがみられた点が、ルールを「決めること」による二つ目の効果といえる。

以上から、ルールを「決めること」には二つの効果があったといえる。一つ目は、生徒に「意見をまとめる」ことを強く意識させ、その「難しさ」を実感させた点である。二つ目は、生徒にルールの内容を「具体的に考える」ということをさせた点である。この2点が、授業後の生徒の認識にどのような影響を与えたのかについては、第4項にて論じる。

(3) 新ルールの効果——改変ゲームのプレイとルール検討——

新ルールは、最終的にD国の提案した案に決定した。表4-8にその内容を記す。

表4-8 新ルールの内容

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ・ 生産に必要なハサミ，定規は余剰があるときは必ず貸す。 ・ 余剰があるとは，道具が二つ以上ある状態または使っていない道具がある状態。 ・ 貸し借りや売買を行う時の目安となる価格は，以下の通りである。
 貸し借りの対象となるもの…鉛筆 200 ドル，ハサミ 200 ドル，定規 100 ドル，コンパス 500 ドル，
 分度器 300 ドル。
 売買の対象となるもの…紙 100 ドル。
 (物の価格は，議論を通して，E国がもともと設定した価格から変化している) ・ 資源がある国は公開し，売り惜しみをしない。 ・ 自チームより貧しいチームからの頼みは断れない。 |
|---|

ここでD国案に決定した経緯を簡単に述べておく。前項でみた議論を経てD国案で決まるかと思われた時に、他の案を推したいという意見が次々に出され、結局四つの案から一つを選ぶための多数決を行うことになった。四つの案とは、①D国案、②貸し借りをする時は2国間での契約書を作成するというA国案、③お金の貸し借りルールとして一律500ドル単位で借りるというB国案、④同盟案である。多数決の結果、②B国案が3カ国の支持を得て、採用されることになった(①D, H(が挙手:以下省略)②A, ③B, C, F, ④E, G)。しかし、B国案がお金の貸し借りに関するルールであることがあまり伝わっておらず、道具の貸し借りに関するルールと勘違いしている生徒が存在した。するとG国男子は説明不足の案を通すのはおかしいと述べ、それに賛同するように、周りから「再討議!」との声が上がった。その結果、再度多数決を取ることになり、D国案がゲーム結果における下位3カ国の支持を得て選ばれることになった(①C, D, H, ②なし, ③A, B, ④E, G)。なおF国は「このまま否決で突っ切って、前までと変わらん感じでいったりとか」と多数決前の国内会議で話しており、どの案にも挙手しなかった。またA国は、「お金を貸すだけやし」という理由で、自国案からB国案に鞍替えした。再多数決後、D国案の細部に

ついてさらに検討し、最終的に表 4-8 に記した内容となった。

新ルールが決定したとはいえ、各国の意図は当然のことながら異なっていた。例えば、貧困国の H 国では「借りて他の班と交渉して、それを考えよ」というように D 国案に即した作戦を考えていた一方、G 国は「貸し借りのメリットあんまない」、「ブロック経済強くない？普通にこれ伸ばせる」というように、自国の豊富な資源を他国には流さず、利益を得ることを企んでいた。この企みが G 国に大きな利益をもたらすこととなる。

図 4-3 に改変ゲームの結果を記す。棒グラフの左側が初回ゲームの結果、右側が改変ゲームの結果である。

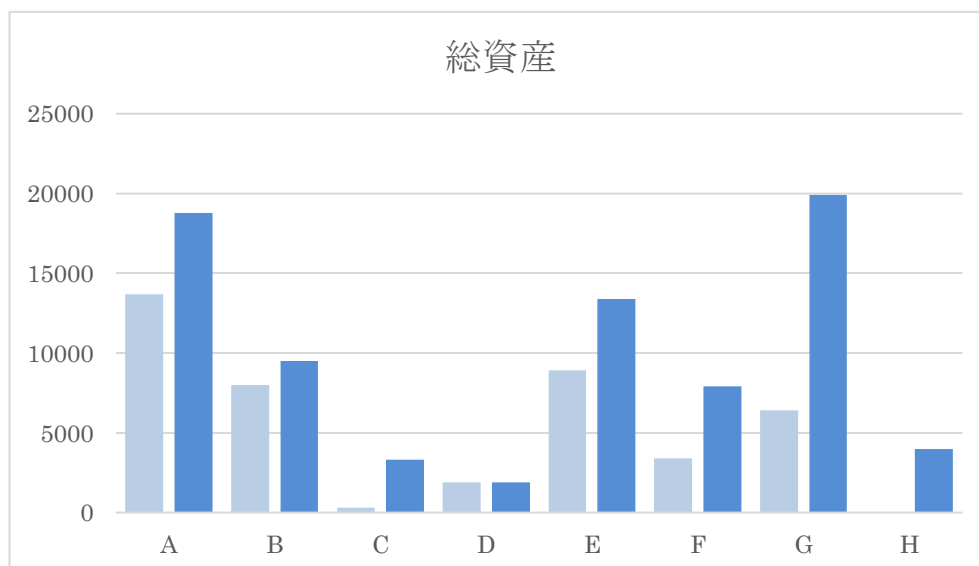


図 4-3 初回ゲームと改変ゲームにおける総資産の変化

新ルールを提案した D 国以外、各国は利益を伸ばしている。しかしながら、これは新ルールの効果というより、始めのゲームで作りかけていたものが売れたという要素が大きかった。そのため、IXの段階の新ルールの効果に関する検討において、自国にとって新ルールが良かったと答えるところは一国もなかった。例えば、もとのお金（道具・資源）がなかったため、H 国にとって新ルールはあまり役に立たなかった。

そんな中、他国に比べ、新ルール下で大きく利益を伸ばしたのが G 国である。最終的に、G 国の総資産は A 国を上回った。G 国は、新ルールの「余剰があるときは貸す」という部分の曖昧さを利用し、常に余剰がないフリをしていた。また資源である紙を多く有していたが、それも「ブロック経済」作戦により他国に売ることにはなかった。新ルールには「資

源のある国は売りおしみをしない」と規定されていたが、「余剰があるとき」というルールを自国に都合よく解釈する（生産のために全て必要なものと解釈した）ことで、紙を売ることを回避していたのである。その意味で、G国にとって新ルールは良かったともいえる。

一方、国際社会にとって新ルールは良いものと答える国が多かった。その理由は、物の値段が決まり取引がスムーズになったことである。しかしG国は、自国が一人勝ちできた事実から、国際社会における弱者を救済するルールとしては良くなかったと述べている。

図4-4は、新ルールの満足度を示す（授業後の質問紙への各生徒の回答から）。

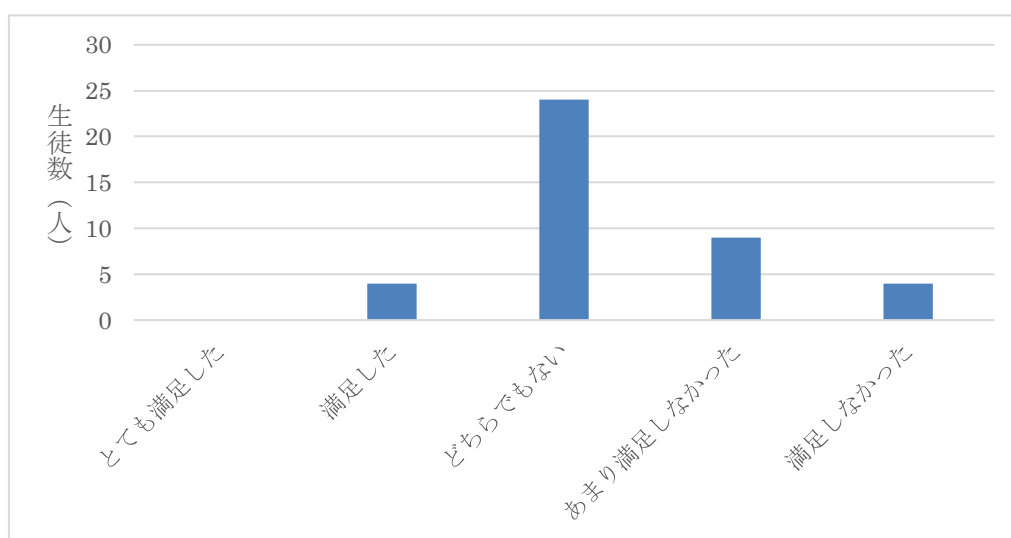


図 4-4 新ルールの満足度

授業中には、国際的には新ルールはよかったという意見が多く出たが、授業後の質問紙において生徒が個人でふりかえった時、新ルールに満足したと答える生徒は4人（10%）のみであった。そう答えた理由には、取引がスムーズになったことを述べるものや『『貧しい国の頼みを断れない』は使えたらすごく助かるルールだと思う』（H国女子）と新ルールの可能性について言及するものがあった。

一方、「満足しなかった」あるいは「あまり満足しなかった」と答えた生徒は13人（32%）であった。その理由として、「ルールに中途半端な場所があり、抜け穴からにげられ、うまく交渉することができなかったから」（D国男子）や「各班の状況が大きく変わったとは思えなかった」（B国男子）などがあった。このようにルールの曖昧さや格差があまり是正されなかったことが、満足しなかった原因として挙げられた。

また、過半数である 24 人（52%）は「どちらでもない」と答えている。その理由には、「自国にとってはそこまでよくなかったので」（A 国女子）や「貸し借りをする余裕すら無かった。」（H 国女子）などがあった。

総じて、新ルールに満足した生徒は少なかったといえる。そのため、再度ルールを作り変えたいという生徒の思いは強かった。図 4-5 は、授業後の質問紙における「さらにルールを作り変えたいと思いましたか」への生徒の回答の内訳を示す。

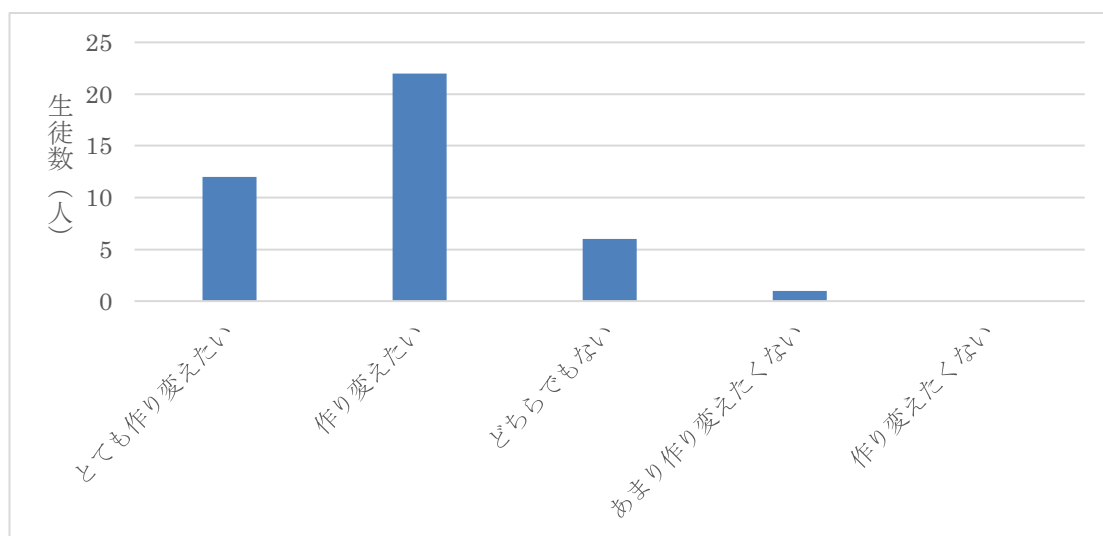


図 4-5 再度ゲームルールを変更する意欲

34 人（83%）の生徒がルールを「とても作り変えたい」あるいは「作り変えたい」と答えている。その理由も、「“余剰があるとき”の定義など、あいまいなところがあって、ルールが守られていなかった」（E 国女子）や『『余り』という基準もあいまいであったし、『豊かな国→貧しい国』というのもあいまいであると思う』（H 国女子）など、ルールの曖昧さを改善したいというものが多かった（14/34 人）。前者の意見は、ルールの盲点を突いて利益を伸ばした G 国に対する非難を含んでいると考えられる。また、「負けているから」（C 国女子）や「新しいルールしだいで、国際状況はもっと良くなると思ったから」（B 国男子）など、自国あるいは国際社会の状況をより改善するためにルールをさらに変更したいという意見もみられた。

「どちらでもない」と回答した生徒の理由には、「自分たちの班はあまり不自由を感じなかったから」（A 国男子）や「全ての班の願いを聞くことはたぶん不可能だから」（A 国男子）

があった。前者は自国の国益を踏まえたものであり、後者はルール決定の難しさに言及したものである。また、「あまり作り変えたくない」と回答した1人の生徒（F国男子）は、初回ゲームのルール自体に「そこまで悪い所があると思わない」と述べている。その理由は、この生徒が「相手のことを考えて少し妥協」すれば、ルールが元のままでも十分に各国は利益を得られると考えていたためである。

以上を整理すると、改変ゲームではG国が新ルールの曖昧さをつくことにより、他国に比べ利益を伸ばした。この事実が大半の生徒に、ルールが曖昧であると状況は改善しないという思いを抱かせることとなった。そのため、再度ルールを作り変えたいという生徒の思いは強かった。このように、改変ゲームのプレイとルール検討を通じて、生徒はルールを具体的に決めておく必要があることを学んだ。この学びが、生徒の国際問題の解決に関する認識にどう影響したかは次項にて分析する。

（４）国際問題の解決に関する認識——授業後における生徒の記述——

以下では、授業の前後に行った同じ内容の質問に対する生徒の回答を分析する。質問内容は表4-9に記す通りであり、実践①と同様のものである。質問への有効回答数は41であった（授業参加者計41人）。

表4-9 授業前・後における共通の質問

質問①：今日の国際社会において、貧富の差や立場の違いのある人が共に生きていくためには、どのようなことが重要だと考えますか？また、その理由を書いてください。 質問②：では、具体的にどうすればよいと考えますか？
--

分析の観点は、授業を通じて、(a) 生徒が国際問題の解決とは理念と現実の落差を埋める営みであることに気づいたかどうか、(b) そのためのルールや制度の具体的内容について言及できるようになったかどうかの2点である。なお、生徒の記述の分類については、実践①と同様に、研究の主旨を共有する3名が各自で判断した後に、不一致点について協議し結果を一致させた。

まず1点目を分析する。図4-6は、授業前・後における「気づきあり・なし」それぞれの生徒の数を示す。なお、それらを判断する基準は、実践①と同じである。

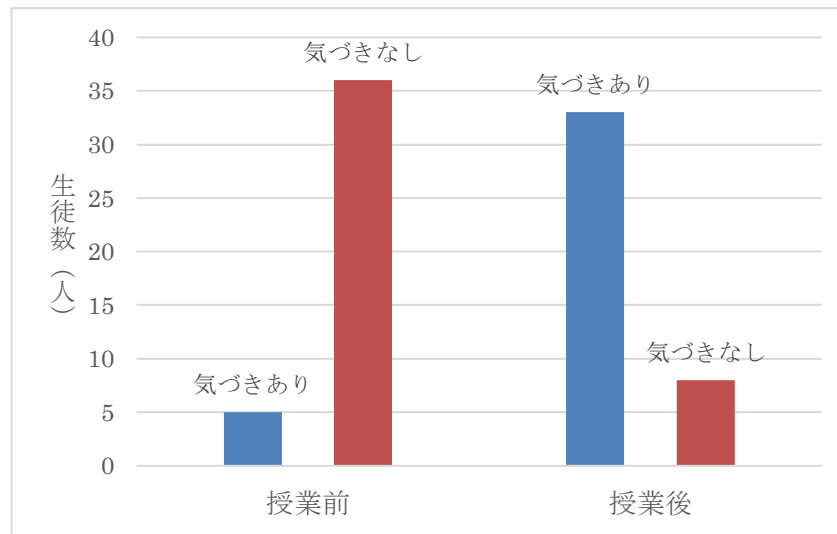


図 4-6 実践②における生徒の記述の変化

「気づきあり」の生徒の数は、5人（12%）から33人（80%）に増加している。したがって、授業を通じて、生徒は国際問題の解決とは理念と現実の落差を埋める営みであることに気づいたといえる。しかし、この増加は、実践①でもみられたものであり、ルールを「決めること」や新ルールを検討することによる効果とはいえないであろう。つまり、新ルールについて考え、各国の案について議論するという学習を組織すれば、このような気づきを促すことができると考えられる。では、ルールを「決めること」や新ルールについて検討することによって、生徒の授業前・後における認識はどう変化するのであろうか。それを確認することが、実践②を行った理由である。そのために、次の2点目の分析観点を設けている。

2点目の分析観点は、ルールや制度の具体的内容について言及できるようになったかどうかである。ルールや制度の具体的内容についての言及とは、第3章で述べた通り、「社会全体で、統一したルールを作り、それを破った人や国は、平等に罰則（経済規模に相応の）を受けるしくみをつくる」や「発展途上国間での結び付きを強くして、先進国との交渉にのぞんだりする」などであり、具体的でないものとは「みんなが納得できるルールなどをつくる」や「それぞれの長所をうまく利用して交渉しつつやっていくことかなと思います」などである。図 4-7 は、国際問題の解決とは理念と現実の落差を埋める営みであることに気づいた上で、そのためのルールや制度の具体的内容について言及した、授業前・後における生徒の数を示す。

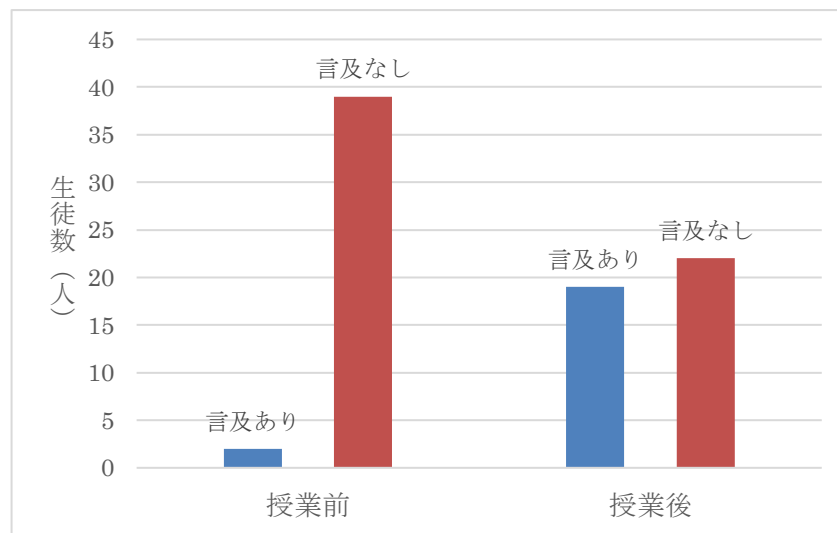


図 4-7 実践②における「気づきあり」+ルールや制度の具体的内容についての言及

「気づきあり」の上で、ルールや制度の具体的内容に「言及あり」の生徒の数は、2人（5%）から19人（46%）に増加している。授業前においては「言及あり」の生徒は2人のみであったが、授業後には約半数の生徒が「言及あり」となった。実践①の授業後において、大半（約8割）の生徒は「言及あり」として判断できなかったこと〔授業前：12人（7%）、授業後：37人（20%）〕を鑑みると、ルールを「決めること」と新ルールを「検討すること」は、生徒のルールに対する具体的なイメージを喚起する上で一定の効果があり、それが授業後の記述内容にも影響したと考えられる。

では、なぜそのような効果が現われたのであろうか。その理由は、模擬国際会議において、生徒は、ルールの内容を「具体的に考える」必要を知り、改変ゲームのプレイとルール検討を通じて、ルールを具体的に決めておくことの必要性を改めて感じたためと考えられる。例えば、「正当な利益が得られると確信できると物は貸しやすかったので、ルールや契約の内容を明確にするのは大切だと思う」（A国女子：質問②）、「ものを貸す時の条件を決める。金や時間を詳しく決める」（F国男子：質問②）、「全員（各国）が意見を言い合える会議で、明確なルールを決めるべきだと思う。明確なルールは『こういう場合は』と考えたり、『以前からのルールはどうするのか』なども考える必要があると思った」（H国女子：質問②）などは、ルールが実行されるために必要なことを授業中に学んだゆえに出た意見である。改変ゲームにおいても、あまり利益を上げることのできなかったC国女子は、先進国が貧困国に支援する制度として次のような案を提示している（表4-10）。

表 4-10 ある生徒の提案するルール（質問②への回答）

裕福な国は、決まりをつくって、その国のお金の〇%など基準をつくって、それを貧しい国に支給することで、貧富の差は改善するし、裕福な国同士が「あの国、全然出してないなら、自国も出さんでいいやん」って思うことはなくなると思う。

この生徒は、模擬国際会議において、先進国である A 国に「進んでる国が貧しい国に手を差し伸べることで、こう、世界を一つにしていませんか」と訴えていた(表 4-6 を参照)。しかし、模擬国際会議において、先進国は多少の妥協をみせたものの、貧困国などに手を差し伸べることは大方なかった。さらに改変ゲームにおいては、資源国の G 国が新ルールの盲点について、自国の利益を伸ばすことに専念した。このような体験を経て、C 国女子は、「裕福な国は、裕福な国同士で争うから、貧しい国のことまで考えてくれなかった。裕福な国同士が経済力で争わなければ、貧富の差は少しだったとしても解消されると思う」と述べている（質問①）。つまり、先進国が自国の利益にならない援助を自発的に行わないという事態を、なんとか改善する必要があると考えたのである。そのため、全ての先進国に一定の基準で援助を義務付けるルールを提案した。

また、ルールや制度の具体的内容について言及した生徒の記述は、実践①において提示したカテゴリーのうちの四つのいずれかに属するものであった。それぞれの類型における生徒の人数を表 4-11 に示す。

表 4-11 具体的記述の内実

カテゴリー	人数
① 具体的ルールについて	10
② 国家間の同盟関係について	4
③ 国際的機関のあり方について	3
④ 調停者の役割について	0
⑤ 国際構造について	2

約半数（53%）は①の類型である。これは、上でみたように、授業を通じてルールを具体的に決めておくことの必要性を生徒が感じたためであるといえる。また、改変ゲームにおいて極端なエゴイズムを発揮した G 国のような国の動きを念頭に置き、「同盟を結ぶ」（E 国男子：質問②）といった②の類型や、「国連のような世界規模の組織の力を強める」（C 国男子：質問②）などの③の類型の意見も存在した。その他、⑤の類型として、平等を基礎とする同盟が極大化すると世界全体が社会主義化するのではとの懸念から、先進国が必要

最低限の援助を行うことの意義について述べたもの（F国男子：質問②）、長期的にみて世界全体の生産効率が上がった方が先進国の利益になるとの理由から、先進国の援助には一定の効果があると指摘したもの（H国女子：質問①+②）があった。また、類型④に属する記述は、実践②においてはみられなかった。その理由として、あらゆる国の利害について生徒は徹底的に考えたことで、経済格差のような国際問題において、完全に第三者的な立場を取ることは難しいと感じたためと考えられる。

このように実践②では、授業を通じて約半数の生徒は、国際問題の解決とは理念と現実の落差を埋める営みであることに気づいた上で、そのためのルールや制度の具体的内容について言及できた。それは、模擬国際会議にてルールの内容を「具体的に考えること」の必要性を理解し、改変ゲームにおいてルールの実質的な効力について考えたためである。

一方で、国際問題の解決とは理念と現実の落差を埋める営みであることに気づいた上で、「思いやり」、「広い心」、「他の国への理解」、「仲良くすること」などの理念に言及する生徒の数も増加した。とはいえ、質問紙の内容上、生徒の記述は様々な立場の人が共に生きていくという理念を前提としているため、理念に言及する記述がなくとも生徒は理念の重要性を認識していたともいえる。しかしながら、あえて理念の重要性についても言及する生徒が多かったのである。図4-8は、国際問題の解決とは理念と現実の落差を埋める営みであることに気づいた上で、理念の重要性について言及した、授業前・後における生徒の数を示す⁶⁾。

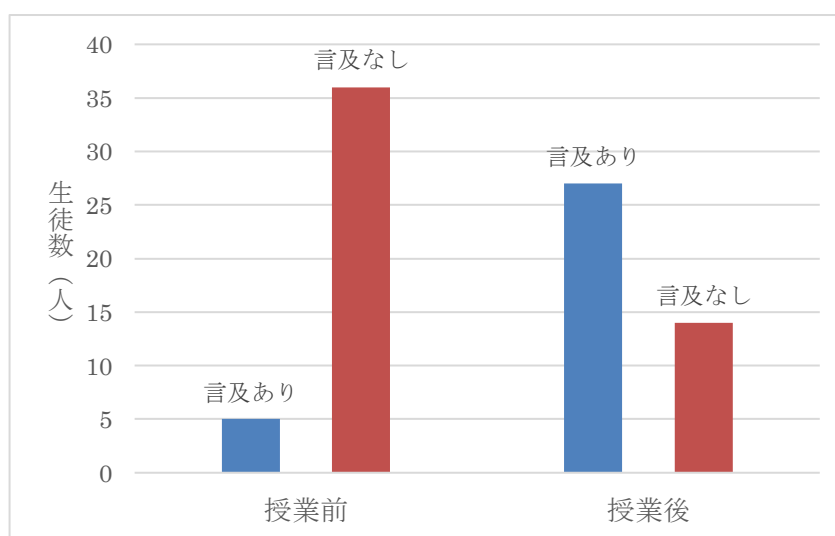


図4-8 実践②における「気づきあり」+理念の重要性についての言及

「気づきあり」の上で理念の重要性について言及した生徒の数は、5人(12%)から27人(66%)に増加している⁷⁾。この増加は、「気づきあり」の上でルールや制度の具体的内容に言及した生徒の増加(2人→19人)よりも多い。この原因は何か。以下では、本項の締めくくりとして、その点について論じたい。

国別で行ったルール検討についての全体交流の中で、次のような発言があった。「国際会議って言うじゃないですか。めちゃくちゃ難しいですねってことです」。この発言に教室全体は大いに盛り上がった。生徒は、模擬国際会議においてルールを「決める」ために、「意見をまとめる」ことを強く意識し、その「難しさ」を実感していた。そして、決して全ての国が納得したわけではないが、なんとかルールを決め、改変ゲームを行い、新ルールを検討することができた。しかし、その新ルールによって国際社会における格差がなくなったわけではなく、むしろG国のようにルールの穴をついて、他国と協調せず、自国の利益を大きく伸ばす国も現れた。

このような体験を通じて、生徒は次のようなことを実感したと考えられる。それは、実際にルールを作ることは各国の利害が一致しないため難しく、例え国際社会の状況を改善するためのルールを作ったとしても、各国が協力しなければルールは効力をもたないということである。つまり、G国のように極端なエゴイズムを発揮する国が存在すると、作ったルールに効力を持たせることができないことを生徒は実感したのである。その体験が、授業後の記述にも影響していたと考えられる。

第3節 考察

実践②では、学習者に「貿易ゲーム」の新ルールを「決めること」に取り組みせ、さらに再構成されたゲームの世界をプレイさせ、新ルールの検証を行わせた。その結果、約半数の学習者は、国際問題の解決とは理念と現実の落差を埋める営みであることに気づいた上で、そのためのルールや制度の具体的内容について言及できるようになった。それは、ルール変更によって国際社会がどう変わりうるかのイメージが、仮想世界における実体験によって喚起されたためと考えられる。また8割以上の学習者は、さらにルールを作り変えたいと考え、国際問題の解決に取り組むことを肯定的に捉えている。このことは、国際問題の解決に参画していくための意欲に関わると考えられる。

加えて、約3分の2の学習者は、国際問題を解決するためのルールを実行していくためには、極端なエゴイズムを発揮しないための、「思いやり」や「広い心」といった協調をめ

ざす理念が必要であることに言及するようになった。この理念は、ルールによって国際社会を安定させていくために、最低限必要なものと考えられる。従来の国際理解教育（対立をなくすための教育）が教えようとしてきた、理想的社会を創造するために必要な理念を「価値としての理念」と呼ぶならば、実践②で学習者が言及したものは「ルールを実行するための理念」と呼べる。従来の国際理解教育が、「価値としての理念」を認識させることに終止していたのに対し、実践②においては学習者に、現実にルールや制度を構築していくために必要な「ルールを実行するための理念」に気づかせたといえる。

しかしながら、この「ルールを実行するための理念」への気づきは、あくまで対立を処するための前提であり、この気づきの上で具体的なルールやそのルールを実行していくための方法について言及できることこそ、国際問題の解決に参画する市民的資質といえる。実践②において、ルールや制度の具体的内容について言及できるようになった学習者は存在したものの、依然として約半数の学習者はそのことについて述べられてはいない。その点が、実践②の課題である。

以下では、本章の結びとして、実践②の結果を踏まえ、「国民」の要素をも含む市民的資質の内実について論じたい。

対立を処するための教育とは、第1章で述べた通り、理想でも最悪でもない幅のある一種のグレーゾーン（「現実的平和」）について考えさせることを目的とするものである。それは、理念すらも一旦括弧に括り、「国家の利己性」をできうる限り相対化していくための現実的なルールや制度について考えるものである。つまり、この教育は、他国理解や国際協調などの「人の心の中に平和のとりで」を築くための理念を教えるのではなく、あくまで技術的に国際社会におけるルールや制度を構築する方法について模索させるといって、ルールに基づいた問題解決に取り組ませるものである。その意味では、「国家の利己性」を相対化するどころか、それを助長するような教育になる可能性もありうる。

しかし、本研究は「国家の利己性」を全面的に肯定するものではない。なぜなら本研究は、戦争や地球的危機に結びつく「国家の利己性」は否定するためである。そのため、国家間の対立から生じる問題は存在して然りと考えつつも、その問題を武力による対立ではなく、言論による対立として捉えていくことに重きを置く。ルールや制度をめぐって各国が議論することは、紛れもなく、言論による対立である。そこで、実際に必要なことは、各国が納得しうる具体的なルールを提案したり、各国がルールに従わざるをえない制度について言及したりするといった、技術的な能力である。このように、国際社会における対

立を処していくための具体的な提案を行うことが、国際社会で生きていくために必要である。その上で、それぞれの提案をめぐる議論を通じて国際社会におけるルールを決め、そのルール下においてより良く皆が生きていくための方法や、新たなルールについて絶えず検討していくことのできる資質こそ、「国民」の要素をも含む市民的資質であると捉える。

実践②では、このような市民的資質が問われる場面を、つまり、ルールの提案、模擬国際会議、新ルールの検討という国際問題の解決に関わる場面を、擬似的にはあるが、学習者は実際に体験した。無論、この学習には、いくつかの検討すべき課題があることも事実である。例えば、学習者がルールや制度の具体的内容について言及できるようになるための適切な授業構成となっていたのか、そもそも学習者の学びを測るための質問紙の内容は妥当であったのかなどは、今後の実践を行う上で検討すべき課題である。とはいえ、8割以上の学習者が、ルールに基づいた問題解決に意欲をもつことができた。このことは、本研究がめざした市民的資質を完全には育成することができなかったにしても、その土台となる認識や意欲を学習者に形成することはできたことを意味しよう。

【注】

- 1) ワークシートの内容については、巻末資料4を参照。
- 2) 質問紙の内容については、巻末資料5を参照。
- 3) 実践①は3年生を対象に行ったが、実践②は1年生を対象とした。K高等学校のカリキュラムの都合上、1年生を対象とせざるをえなかったという理由もある。しかしながら、本研究における学習は高等学校段階を対象としており、地理、歴史、公民などの社会科系科目は各学校の裁量により開講年次が変わってくることから、学年の差異は想定すべきものといえる。また実践を担当した教員に、実践①における3年生の生徒と実践②における1年生の生徒には、本実践に参加するための基礎的な知識や能力において明確な差異はないことを、確認している。それを裏付ける事実として、実践前に行った質問に対する回答において、両者に明確な差異はみられなかった。
- 4) 学習指導案については、巻末資料6を参照。
- 5) 「どちらでもない」と答えた二人の生徒は、「自国に利益が出るようなルールを作れば相手は損をする、それで反対するから」、「初回ルールの中だけで、十分に平等に利益が出ると思っていたので、新しいルールを作る必要があまりないと思ったから」と答

えている。前者は、回答にはどちらでもないに印をつけたものの、その理由の記述には難しかったことが述べられている。一方、後者はルールが変わらなくてもよいと思っており、ルールを決めることに対してそれほどこだわっていなかったことから、どちらでもないと回答したと考えられる。

- 6) ルールや制度の具体的内容と理念の重要性の両方について言及していた生徒は、それぞれに対する「言及あり」に数を入れた。
- 7) なお、実践①における「気づきあり」の上で理念の重要性について言及した生徒の数は、授業前が 34 人 (18%)、授業後が 66 人 (36%) であった。サンプル数が異なるため単純な比較はできないが、実践①における増加 (18%増加) は、実践②ほどの増加 (54%増加) ではなかった。

終章 研究の総括

第1節 各章で得られた知見

本研究では、国際問題の解決に参画する市民的資質を育成するために、社会科国際理解教育という教科融合学習の領域で「国家の利己性」を扱う学習を組織し、その学習効果を分析した。本節では、第1章から第4章までの内容を総括する。

(1) 「国家の利己性」を扱う学習の理論の構築――第1章――

第1章では、まず、国際理解教育の概念について整理した。今日の日本において、「ユネスコ型国際理解教育」、「グローバル教育」、「文科省型国際理解教育」が、理念上、混在している状態になっており、それらに包括される形で環境教育や人権教育などが存在している。三つの教育が混在している原因は、1950年代から1990年代にかけての国際理解教育の歴史的変遷を追うことで明らかになった。1974年以前は、基本的に「国家」を前提とし、世界に生きる「日本人の育成」を目的とする教育が行われてきた。しかし、1980年代に「地球社会」を前提とし、「地球市民の育成」を目的とするグローバル教育が注目され、それと国家の主導する文科省型国際理解教育とが明確に区分されるようになった。1990年代には、グローバル教育に影響を受けつつユネスコの国際教育を再評価することで、「国家」を前提としつつ「地球市民の育成」を目的とするユネスコ型国際理解教育が確立した。そして本研究は、国家を前提としつつ、その枠内で「国家の利己性」をできうる限り相対化していくとする意味において、ユネスコ型国際理解教育に位置づけることを示した。

次に、国際理解教育において「国家の利己性」を扱うための理論について論じた。理論を構築する上で、本研究では他者理解（他国理解）のあり方に着目した。他者理解は、国際理解教育において、主要なテーマの一つとされてきたものである。しかし、近年の研究では、他者の理解不可能性を考慮しつつ、学習内容を組織していくことの必要性が指摘されている。そこで本研究では、理解できる他者を想定した「対立をなくすための教育」と、他者の理解可能性あるいは理解不可能性はいったん括弧にくくり国際問題について考える「対立を処するための教育」の二つに分けて、国際理解教育を展開することを提案した。前者は対立をなくすために、理想的あるいは規範的な国家と国際社会のあり方を示す。そのため、人権の尊重や環境保護などの共有可能でありうる価値が重視され、「国家の利己性」

は否定される。従来の国際理解教育は、この対立をなくすための教育といえる。一方、後者は「国家の利己性」を前提とした国際社会の実態について学び、考えさせることを目的とする。それは、「国家の一員として、そのよりましなありようをぶつけあう」舞台と、ここで生きるための技術的な方法について学習させるものである。そうすることで、学習者には国際社会における理念と「国家の利己性」との間に生ずる葛藤（「国際社会のジレンマ」）がみえてくる。このような葛藤の中で他者と共存していくことを、本研究では「対立を処する」と定義した。国際理解教育において「国家の利己性」を扱うためには、この対立を処するための教育を展開していく必要がある。

（２）「国家の利己性」を扱う学習の実践方法の提示——第２章——

第２章では、対立を処するための教育の具体的な実践方法を提示することを目的とした。そのため、まず社会科あるいは国際理解教育において国際問題の解決に取り組む学習を組織している先行研究を検討し、対立を処するための教育における三つの学習要件を抽出した。そこで抽出された三つの学習要件とは、①「学習者による多様な解の模索」、②「地球規模の問題に発展する状況設定」、③「異なる利害をもつ他者との相互作用の体験」である。

続いて、それら要件を満たす上で、ゲーミング・シミュレーションを活用することが効果的であることを示した。しかしながら、ただゲームを行わせるだけでは学習効果を高めることができず、学習効果を高めるにはゲーム後のディブリーフィングが重要であることが先行研究によって指摘されている。

そこで本研究では、社会科や国際理解教育において広く活用されている「貿易ゲーム」を学習者に体験させた後に、そのルールを利害当事者として再構成させるディブリーフィングを提案した。ただし当該のディブリーフィングは、プレイヤーとしての立場を保持しつつ行うため、ゲームプレイから離れた状態で体験をふりかえる従来のディブリーフィング {“de” briefing = (ゲームプレイから) “離れた” 報告} とは質が異なる。しかしながら、本研究では、プレイヤーの立場を保持したままであっても、メタ的にゲームプレイ自体をふりかえるという要素があれば、それをディブリーフィングと定義した。

「貿易ゲーム」を選定した理由は、ディブリーフィングの設計次第で、対立を処するための教育における三つの学習要件を満たすことができるためである。「貿易ゲーム」は、各グループの状況の違いから、ゲーム終了時にはグループ間に経済格差が生じる設定となっている。もしそのままゲームを続ければ経済格差がさらに広がることは自明であり（②「地

球規模の問題に発展する状況設定)], それを食い止めるため、ディブリーフィングにおいて学習者に利害当事者としてルールを再構成させるのである。もし学習者が何もしなければ、経済格差は是正されず、問題は解決しない。しかし、自国の利益を減らすようなルール案を学習者は作りたくはない。そこでは、①様々な可能性について考えた上で、③異なる利害をもつ他者との相互作用の中から、実現可能なルールを作っていく必要がある。以上の学習を、対立を処するための教育における学習の具体案として提示した。

(3) 新しいルールを「考えること」による学習効果――第3章――

第3章では、前章までに提示した理論と実践方法に則った実践(実践①)を行い、その学習効果を分析した。具体的には、「貿易ゲーム」を実施し、その後のディブリーフィングにおいて、担当したグループごとに新しいルール案を作成させ、それぞれの案について教室全体で議論させた。

実践①の成果は、第1に、授業において経済格差の拡大につながる問題に直面したことで、学習者が国際社会のジレンマを実感できたことである。このジレンマこそ、国際問題を解決する上で避けては通れないものであり、それを学習者は実感することができた。第2に、利害当事者として他者と対立することで、学習者が多様なルール案の中から合意可能な案を探ることができたことである。この過程を通じて、学習者は、各国の利害を調整するルールや制度を創出し、理念と現実の落差を埋めることの必要性に気づくことができた。

実践①の課題は、ルールや制度の具体的内容について言及した学習者が少なかったことである。つまり、大半の学習者が、各国の利害を調整するためのルールやそれを作るために行う交渉などの必要性について理解することはできたが、その先に構築される国際社会の形に対する具体的なイメージを描けなかったということである。そのイメージを持ってこそ、国際問題の解決に参画する市民といえる。

この課題を克服する方法として、新しいルールを教室内で決定し、再構成された世界で再度ゲームを行うことを挙げた。その理由は、学習者が発案し議論を重ねたルールの効果を実際にプレイしながら検証することによって、ルールを変えることで世界がどう変わりうるのかを実感することが可能となるためである。

(4) 新しいルールを「決めること」と「検討すること」による学習効果――第4章――

第4章では、実践①の内容に加え、学習者に「貿易ゲーム」の新しいルールを決めさせ、そのルールで再度ゲームをプレイさせ、ルールの効果を検討させる実践（実践②）を行い、その学習効果を分析した。その結果、約半数の学習者は、国際問題の解決とは理念と現実の落差を埋める営みであることに気づき、そのためのルールや制度の具体的内容について言及できるようになった。それは、ルール変更によって国際社会がどう変わりうるかのイメージが、仮想世界における実体験によって喚起されたためと考えられる。また8割以上の学習者は、さらにルールを作り変えたいと考えており、それは国際問題の解決に意欲的に参画する資質の萌芽と捉えることができる。

加えて、学習者は、国際問題を解決するためのルールを実行していくためには、極端なエゴイズムを抑制するための、「思いやり」や「広い心」といった協調をめざす理念が必要であることに気づいた。この理念は、ルールによって国際社会を安定させていくために、最低限必要なものと考えられる。しかしながら、このような理念への気づきは、あくまで対立を処するための前提であり、この気づきの上で具体的なルールやそのルールを実行していくための方法について言及できることこそ、国際問題の解決に参画する市民的資質といえる。実践②において、ルールや制度の具体的内容について言及できるようになった学習者は存在したものの、依然として約半数の学習者はそのことについて述べられてはいない。その点が、実践②の課題である。

以上の成果と課題を踏まえ、第4章の最後において、「国民」の要素をも含む市民的資質について論じた。本研究は、戦争や地球的危機に結びつく「国家の利己性」を否定するため、国際問題を武力による対立ではなく、言論による対立として捉えていくことに重きを置く。言論による対立を処していくために必要なことは、各国が納得しうる具体的なルールを発案したり、各国がルールに従わざるをえない制度について言及したりすることである。このように、対立を処していくための具体的な提案ができ、さらに、様々な提案をめぐる議論を通じて国際社会におけるルールを決め、そのルール下においてより良く皆が生きていくための方法や、新たなルールについて絶えず検討していくことのできる資質こそ、「国民」の要素をも含む市民的資質であると捉えた。

第2節 本研究の結論と今後の展望

(1) 本研究の結論

本研究は、序章にて三つの目的を設定した。それは、次の三つであった。

- ① 「国家の利己性」をどう扱うかという国際理解教育研究の課題に答えるための理論を構築する。
- ② 社会科における「意思決定」を方法原理とする学習理論を参照しつつ、「国家の利己性」を扱う学習の具体的な実践方法を提示する。
- ③ 「国民」の要素をも含む市民的資質の内実を、本研究が開発する実践の分析を通じて明らかにする。

以下では、これら課題について本研究がどう答えたかについて論じた上で、本研究の結論を示したい。

1点目の目的は、「国家の利己性」をどう扱うかという国際理解教育研究の課題に答えることであった。この目的を果たすため、第1章において「国家の利己性」を扱う学習として、対立を処するための教育という概念を提示した。

元来、国際理解教育は、第二次世界大戦への反省の下、「戦争は人の心の中で生まれるものであるから、人の心の中に平和のとりでを築かなければならない」という目的をもって生まれたものであった。それは、人権の尊重や国際協調などの理念を教えることで平和な国際社会を築くという目的のため、戦争の原因となりうる「国家の利己性」を否定すべきものとして捉える傾向にあった。そのため、国際理解教育における学習は、「価値としての理念」を教えるのみで、国際社会の現状に即していないという批判がなされてきた。

しかしながら、この「価値としての理念」を放棄してしまえば、理想の国際社会の形を想起することはできない。とはいえ、そのみを保持していても、ただユートピア¹⁾を思い描いているに過ぎない。そこで本研究では、「価値としての理念」を教える従来の国際理解教育を、対立のない理想的な国際社会をめざす「対立をなくすための教育」と定義し、それを肯定しつつ、それとは別に展開する「対立を処するための教育」という概念を提示した。対立を処するための教育は、理念について学ばせるものではなく、国際問題の解決に関わる技術を学ばせるものである。この教育を展開することにより、国際理解教育において「国家の利己性」を扱うことが可能となった。

2点目は、社会科における「意思決定」を方法原理とする学習理論を参照しつつ、「国家の利己性」を扱う学習の具体的な実践方法を提示することであった。この目的を達成するため、第2章において「国家の利己性」を扱う学習の三つの要件を抽出し、その要件を満たす学習を提示した。

社会科における「意思決定」を方法原理とする学習理論は、社会問題を合理的に解決しようとする前提があり、何が合理的かを判断する基準が明確でない国際社会における問題を扱う理論としては、不十分であった。しかし、第2章で取り上げた四つの先行実践は、合理的な解が存在するという前提にはとらわれず、学習者に多様にありうる解決方法を模索させようと意図している点で評価できるものであった。とはいえ、いずれの先行実践も「国家の利己性」を扱う学習としては課題を有するものであった。

そこで本研究では、四つの先行実践の成果と課題を検討し、「国家の利己性」を扱う学習の三つの要件（①「学習者による多様な解の模索」、②「地球規模の問題に発展する状況設定」、③「異なる利害をもつ他者との相互作用の体験」）を抽出した。これら三つの要件を満たす学習として、「貿易ゲーム」体験後に、利害当事者としてゲームのルールを学習者に再構成させる学習を提示した。

そして、第3章と第4章における二つの実践の結果を踏まえ、「国家の利己性」を扱う学習の一つのモデルとして、ゲームの体験、新ルールの提案、模擬国際会議、ゲームの再体験、新ルールの検討という国際問題の解決に関わる場面を、学習者に擬似的に体験させる学習を提示することができた。

3点目は、「国民」の要素をも含む市民的資質の内実を明らかにすることであった。そのため、主に第4章における実践の分析を基に、「国民」の要素をも含む市民的資質について論じた。

社会科はその目標に「公民」の育成を掲げているが、その公民とは「市民」と「国民」という二面性をもつものである。従来の国際理解教育研究において、「グローバル・シティズンシップ」という市民の側面については多く語られている一方、国家という社会科を語る上で必要な一側面、すなわち国民の側面が十分に論じられていないという課題があった。

本研究では、「国家の利己性」を踏まえて国際問題の解決について議論・提案・意思決定することを国民の側面と定義し、学習者同士を特定の国民（利害当事者）として対立させ、国際問題の解決に取り組ませる学習を開発・実践した。その学習において学習者は、より良い国際社会を築いていくためには、理念と現実の落差を埋めるためのルールや制度を構

築していくことが必要であることに気づいた。さらに、ルールを実行していくための具体的方法について言及する学習者も存在した。

以上を踏まえ、「国民」の要素をも含む市民的資質とは、国際社会における対立を処していくための具体的な提案ができ、さらには、それぞれの提案をめぐる議論を通じて国際社会におけるルールを決め、そのルール下においてより良く皆が生きていくための方法や、新たなルールについて絶えず検討していくことのできる資質と捉えた。

最後に、本研究の結論について論じたい。国際社会に生きる市民とは、言葉によって技術的に国際問題を処していくものである。この技術がなければ、人類はただ「理想的平和」について夢見るのみで、「現実的平和」を築いていくことはできない。とはいえ、争いのない「理想的平和」について考えることも必要不可欠である。なぜなら、それは現状をより良くしていくための道標となるためである。そもそも理念について認識していなければ、その理念と現実の落差を技術的に埋める必要を感じることはない。したがって、「理想的平和」を志向する対立をなくすための教育（従来の国際理解教育）は依然として展開される必要がある。このことは第1章において明示したが、本研究の締めとして再度強調しておく。

肝心なことは、対立をなくすための教育においては「国家の利己性」を否定する理念を、対立を処するための教育においては「国家の利己性」を踏まえて国際問題の解決に関わる技術を学習者に学ばせることである。これら二つの教育が相互的に行われてこそ、序章で述べた大平のように、理念と現実を考慮した政治的構想について考えられる資質を育成することができる。そのような資質をもった市民として、武力ではなく、言葉を介して国際問題の解決に参画していくことが、理念が揺らいでいる今日の国際社会にとって必要である。

（2）今後の展望

今後の展望として、さしあたり次の3点に取り組むことが挙げられる。1点目は、「貿易ゲーム」実践の内容をさらに改良し、より多くの学習者がルールや制度の具体的内容について言及できるようになる学習を組織することである。そのためには、新しいルールを一回だけ検証するのではなく、その改善策をも検証できるような学習を組織する必要があると考える。そうすることで、技術的に実行可能なルールについて、学習者はさらに理解を深めるであろう。

2点目は、対立を処するための教育における様々な学習を開発し、それらの実践および効果検証を行い、この教育の理論や方法を発展させていくことである。従来の国際理解教育である対立をなくすための教育の実践はすでに多くの蓄積がある一方、対立を処するための教育は本研究によって初めて提起されたものであるため、実践事例は本研究で挙げたものに限られる。対立を処するための教育の実践事例を積み重ねていくことで、本研究で示した学習要件や実践方法などを発展させていく必要がある。

3点目は、実践開発という側面で、2点目の展望と重なるものである。それは、現実の具体的場面を想定した学習を組織することである。本研究で実践した「貿易ゲーム」は、現実の国際社会の要素を含んでいるとはいえ、抽象度の高いゲームである。例えば、吉永潤（2015）の「Independence Day」は、国名などが抽象化されているとはいえ、学習者が体験する場面自体は現実の歴史を再現したものである。このように、現実が生じている問題（過去に生じた問題、未来に生じうる問題を含む）を学習者に認識させ、その問題解決に取り組ませる必要もあろう。ともすれば、過度に抽象化された世界を体験させるのみでは、学習者の認識と現実の国際社会における問題解決との距離が縮まらない可能性がある。本研究の実践において、国際問題の解決に参画する基礎的な資質は育成された一方、それを具体的に現実のどのような場面で発揮できるのかについては、学習者個人個人の裁量に委ねてしまったところが大きい。

しかし、あえて抽象化していたからこそ、国際問題の解決とは理念と現実の落差を埋める営みであるという、抽象的な概念への気づきが促進されたという可能性もある。つまり、ゲームの設定があまりにも現実に即しすぎれば、そのモデルとなる現実に対する認識形成を促進できる反面、それ以外の事例に対する応用可能な認識を育てることが難しいということもありうる。そのことを明らかにするためにも、現実の具体的場面を想定した学習を組織し、その学習効果を分析する必要がある。

以上の3点は、さしあたり取り組むべき課題である。最後に、長期的な課題について述べ、本研究を締めくくりたい。国際問題の解決に参画する市民を育成するためには、対立をなくすための教育と対立を処するための教育を共に展開していく必要があることは先に述べた。しかし、この二つの教育をどのように関連させていけばよいかについては、具体的に述べることができていない。つまり、長期的課題とは、この二つの教育を関連させた、初等教育段階、中等教育段階それぞれに応じた教育内容ないしカリキュラムの配列について考察していくことである。

繰り返しになるが、国際問題の解決とは、「価値としての理念」が前提にあつてのものである。そして対立を処するとは、その理念にできるだけ近づくために、国家間の利害を調整することである。そのことが踏まえられていない学習は、「人の心の中に平和のとりで」を築くというユネスコ理念そのものを形骸化させるものであろう。もし仮に、「価値としての理念」に対する認識が十分に形成されていない状態で、対立を処するための教育を実施した場合、学習者は国際問題の解決とは、単に国家間の利害を調整することであるという、人間味に欠ける認識を形成するに留まってしまふかもしれない。

今後は様々な実践事例および国内外の理論を参照しつつ、二つの教育をどう関連させていくかについて検討する必要がある。この検討を踏まえて初めて、社会科国際理解教育という教科融合学習が、学校教育において普及可能なものとなるであろう。

【注】

- 1) ここでは原義通り「どこにもない場所」という意味で使用している。

巻末資料

資料1 実践①におけるワークシート

ワークシート①

ゲームチーム（ ）

①ゲーム内で使用したものや行動は、現実世界ではなんだろう？

ゲーム	現実世界
紙	
定規	
他チームとの モノのやりとり	

②自分たちのチームは、現実ではどのような性質の国に該当するだろう？

※そう考えた理由も書くこと。

ワークシート②

ゲームチーム ()

仮に「貿易ゲーム」をこのまま続けるとします。
そこで、現実の国際社会を意識しつつ、「自分のチームがより良い結果になりながら全体として不満が少ないルールや設定」について考え、ゲームの変更案を作成してください。

○考える題材
どんなところに問題を感じたか？

Blank area for writing answers to the question: "どんなところに問題を感じたか？"

その問題を改善するにはどうすればよいか？

Blank area for writing answers to the question: "その問題を改善するにはどうすればよいか？"

○結論（変更後のルールや設定）⇒ホワイトボードに書いて前に掲示。

Blank area for writing conclusions and proposed rules/settings.

資料2 実践①における授業後の質問紙

学習のまとめ

組 () 番号 ()

ゲームチーム ()

氏名 ()

本日の授業を振り返ってみて、以下の質問にできるだけ詳しく答えてください。

①ルール変更に関するチーム内での話し合いはおもしろかったですか？下記のいずれかに○をしてください。

5 とてもおもしろかった。 4 おもしろかった。 3 どちらでもない。

2 あまりおもしろくなかった。 1 おもしろくなかった。

また、(5、4)と答えた方はおもしろかった点を、(2、1)と答えた方はおもしろくなかった点を書いてください。

[]

②貿易ゲームにおけるルール変更についての他グループの案を聞いて、どんなことを感じましたか？

[]

③-1 今日の国際社会において、貧富の差や立場の違いのある人が共に生きていくためには、どんなことが重要だと考えますか？また、その理由を書いてください。

[]

③-2 では、具体的にどうすればよいと考えますか？

[]

資料3 実践①における学習指導案 (S組)

地理歴史科 学 習 指 導 案

科 目	地理B	授業者氏名	
日 時	平成 28年 9月 13日 火曜日 : 第56 6校時		
対象・場所	対象： 場所：		
使用教科書	(教科書) 帝国書院 新詳細地理B (資料集) 帝国書院 新詳細高等地図		
本時の教材	開発教育協×・B なC わ国際交流団『新・貿易ゲーム [改訂版]』		
単元の指導計画	1 「9 貿易ゲーム」の実施 (1時間) 2 ゲームのふりB えり (1時間)		
単元の指導目標	本単元の指導目標は6 1. 知識活用型の学習を経験させることにより6 生徒C 主体的に参加し世界の構造に対する理解を深めるとともに6 2. 各自C 様8 な利害関心C 絡む国際社×にA ける未来の多様な可能性について考え始めることである。これらの目標を達成することで6 9 地理歴史」の目標である9 国際社×に主体的に生D 平和で民主的な国家・社×を形成する日本国民として必要な自覚と資質を養う」ことC でD る。		
教材観	9 貿易ゲーム」は6 世界貿易の構造を理解するために作成されたゲームである。生徒は6 A6 B レベル (先進工業国) 6 C レベル (資源国) 6 D レベル (後発発展途上国) のグループに分B れ (1 グループ 3~5 名6 今回は 1 グループ 5 人- 8 グループ) 6 用意された道具を使用し9 製品」を作り収入を得ることをめざす。レベルによって用意されている道具C 異なり6 ゲームを進めていくとグループ間にA いて収入の格差C 生じる。ゲームとふりB えり学習を通して6 生徒は貿易を中心とした世界経済の基本的な仕組みについて理解するとともに6 決して一筋縄ではいB ない国際社×の現実について考えることとなる。		
生徒観	本校の生徒の大半は大学への進学を希望してA り6 基礎的な学力や授業に対する興味関心は高い。日8 の学習活動ではグループワークなどの活動にも積極的に参加してA り6 そこでは生徒同士C 話し合って意見をまとめ6 それを積極的に表明している。本時では6 ゲームを教材として用いることにより6 通常の授業よりもより活発にグループワークC なされることC 予想される。		
本時の目標	国家の9 利己性」C 相克する結果として生じ得る国際社×の多様な可能性について認識し6 そのなB で各自C よりよい9 国際社×のあり方」について模索し始めるようになることをめざす。また6 ゲーム後のふりB えりでは教師側B ら9 正解」を出さないように留意することで6 9 国際社×のあり方」とは6 生徒一人一人C 今後の人生にA いて考え続けるべD テーマであることを実感させるように努める。		

本時の評価基準

0 関心・意欲・態度	1 思考・判断・表現	2 資料活用の技能	3 知識・理解
ゲームA よびふりB えりに対して意欲的に取り組み積極的に発言することC でD る。	ゲームにA いて6 自グループと他グループの状況を的確に判断でD る。ふりB えりにA いて6 他者の意見を参考にした上で6 自分の意見を述べることC でD る。	ふりB えりにA いて6 ゲームで体験した事象B ら意見を述べることC でD る。ゲーム体験B ら6 現実世界あるいは可能的世界について考えることC でD る。	世界貿易の構造を理解するとともに6 国家の9 利己性」を否定することをせず6 B つ持続可能な国際社×のあり方C 多様にあることC 理解でD る。

本時の指導内容

	学 習 内 容	指導上の留意点	評価の観点
導 入 1 分	<p>「貿易ゲーム」の説明。 プリント（ルールについてのもの）を各テーブルに1枚配布。 プロジェクターを使い生徒全員C ルールを常に確認できるようにする。</p>	<p>各グループC 違った組み合わせの道具A よび資源を与えられていることを生徒に教えない。 ルール説明のとD 6 9 何B 質問はありませんB ?」などと聞B ない。 9 私たちにはどうしてハサミC ないのですB ?」9 ハサミを貸してもらえますB ?」等の質問には6 9 どうしたらいいB 6 グループで相談してください」とだけ答える。 道具は6 用意されているものだけを使うように指示する。</p>	<p>0 積極的にルールを理解しようとしている。</p>
展 開 3 分	<p>「貿易ゲーム」の実施。</p> <p>各グループC どの製品を作るB 相談する。 与えられた道具と資源B ら6 何をどう作っていくB について考える。</p> <p>各グループC 製品を作り始める。 各グループは9 製品」を作り始め6 完成したものを9 マーケット」に持っていく。</p> <p>グループ間によって交渉C なされるようになる。 9 道具」の貸し借り等の交渉C 行われる。後発後進国B から先進国への出稼ぎC 行われる場合もある。</p> <p>グループ間に収入格差C 生じ始める。</p> <p>B レベル6 C レベルのグループの9 製品」作りC 軌道に乗り始める。 新しい9 製品」規格を発表し6 長方形と正三角形の価格を □にする。</p> <p>ゲーム終了。 各グループは得た収入を計算する。</p>	<p>机間巡視をして6 分B らない生徒に0 積極的に話し合いに参加して指導する。ただし6 ゲームのルール以外については答えない。</p> <p>机間巡視をして6 分B らない生徒に0 積極的に9 製品」作りに参加指導する。ただし6 ゲームのルール以外については答えない。</p> <p>各グループC 行う交渉に制限はない。ただし6 暴力行為は禁止。 ゲーム開始B から1分ほど経っても交渉C 始まらない場合は6 進行役C さりげなく促す。</p> <p>格差C 生じない場合は6 マーケット0 役は A レベルのグループに対するチグループにA いて6 やる気のなエックを甘くし6 B レベル6 C レべい生徒C 現れても6 評価には加6 D レベルのグループに対するチ味しない。 エックを厳しくする。</p> <p>新しい製品規格と各製品の価格C 記載されたプリントを配る。</p>	<p>0 積極的に話し合いに参加している。</p> <p>1 自グループ6 他グループの状況を考慮した上で判断C する。</p> <p>0 ここでB レベル6 C レベルのグループにA いて6 やる気のな生徒C 現れても6 評価には加味しない。 ⇒ふりB える時の材料となる。</p>

ふり B えり 0 1 □ 分	<p>0 各チームの結果を集計する。 9 教室（世界）全体の売上はどのくらい？」 各チームの収益A よび教室全体の収益をグラフにして6 プロジェクターで示す。</p> <p>1 ゲームの感想を共有する。 優勝グループと最下位グループは今の気持ちを発表する。</p> <p>2 ゲームの状況を分析する。 優勝グループと最下位グループは「9 勝因」や「9 敗因」を発表する。</p>	<p>自由に発表でD る雰囲気をつくる。 生じた格差を視覚的に表す。 教室全体の収益の総額は6 後のルール変更の時の指標にする。 ⇒9 その変更だと6 地球全体の生産力はどうなるB な？」等の質問。</p> <p>ポジティブな感情もネガティブな感情も6 それぞれ肯定的に捉える。</p> <p>グループによって異なる戦略をとらねばならないことを認識させる。 世界貿易の9 構造理解」を促す。</p>	
ふり B えり 1 5 □ 分	<p>3 ゲームC 現実の世界を表していることについて考える。 各グループC 6 9 0 ゲーム内で使用したものや行動は6 現実世界ではなんだろう？」9 1 自分たちのチームは6 現実ではどのような性質の国に該当するだろう？」という問いについて話し合う</p> <p>4 -1 ゲームのルールや設定について話し合う。 9 仮に『貿易ゲーム』をこのまま続けるとします。そこで6 現実の国際社Xを意識しつつ6 『自分のチームC より良い結果になりなC ら全体として不満C 少ないルールや設定』について考え6 ゲームの変更案を作成してください。」各チームで話し合い6 ルール改定案をホワイトボードに書いて発表する。</p> <p>4 -2 話し合いの結果を交流し6 現実世界について考える。 各チームの案を聞く。</p>	<p>ワークシート0 に書D 込ませる。 単元9 現代世界の貿易と経済圏」で学んだ知識を活用しなC ら6 ゲームから現実世界について考えさせる。 自分のチームC どういう性質B を理解することで6 次の発問にA いてよ 具体的な案C 出やすいようにするねらい。</p> <p>ワークシート1 に書D 込ませる。 本時の核となる部分。 ※各グループに話し合いの議題C 書 いてある紙を配る。 ゲームのあり方について考えさせ る。なぜそういう案C 出たのB につ いての理由も尋ねる。 ただし6 ルール変更をすると教室全 体の収益の総額はどうなるB につい て考えさせる。 多様な案C 出ることC ねらい。 ⇒国際社Xの未来の多様性。</p> <p>ルール改定案は現実世界にA いて何 を意味するB を尋ねる。</p>	<p>0 積極的に参加している。 1 他者の意見を参考にした上 で6 自分の意見を述べることC でD る。 2 ゲーム体験B ら6 現実世界に ついて考えることC でD る。 3 世界貿易の構造を理解するこ とC でD る。</p> <p>0 積極的に参加している。 1 他グループの勝因や敗因等を 参考になっている。 2 ゲーム体験B ら6 現実世界に ける可能的世界について考え ることC でD る。 3 世界貿易の構造を理解すると ともに6 国家の9 利己性」を否 定することをせず6 B つ持続可 能な国際社Xのあり方C 多様に あることC 理解でD る。</p>

授業後の質問紙	0 授業の楽しさ。 ふりB えりに対して記述する。	5 段階評価と理由についての自由記述。各個人C 感情的側面B ら授業をふりB える。	
	1 メタ・ゲーム：ルール変更について 9 貿易ゲームにA けるルール変更について6 他グループの案を聞いて6 どんなことを感じましたB ?」	ふりB えり時の話し合いはオープンエンドであるため6 ここで個人C 起こった出来事をふりB えり6 思考を整理する。 一筋縄ではいB ない国際社×について実感する。	1 自グループの案と他グループの案を比較している。 2 ゲーム後の話し合い体験B ら6 現実世界にA ける可能性の世界について考えることC でD る。 3 国家の9 利己性」を否定することをせず6 B つ持続可能な国際社×のあり方C 多様にあることC 理解でD る。
2 国際社×のあり方について 9 今日の国際社×にA いて6 貧富の差や立場の違いのある人C 共に生D ていくためには6 どのようなことC 重要だと考えますB ? また6 その理由を書いてください」9 で6 具体的にどうすればよいと考えますB ?」	生徒C 6 0 問題の構造を理解し6 1 問題解決のためには6 道徳的な事柄のみならず6 ルールやしぐみをよりよく変更していくことC 大切だといふことに気づけばよい。そして6 2 具体的な方法をゲーム体験の中B ら取り上げることで6 自身の考えを形成していくための出発点になればよい。 また6 国際問題を考える困難さに気づくことも大切である。これC 9 国際理解」の出発点となる。	1 他グループの勝因や敗因等を参考になっている。 2 ゲーム後の話し合い体験B ら6 現実世界について考えることC でD る。 3 世界貿易の構造と問題について6 これまでに学習した内容を基に記述C でD る。 3 国家あるいは個人の9 利己性」を否定することをせず6 B つ持続可能な国際社×のあり方C 多様にあることC 理解でD る。 ※授業前にも同様の質問に解答させ6 その記述内容の変化をみる。	

資料4 実践②におけるワークシート

ワークシート

ゲームチーム（ ）

「貿易ゲーム」をこのままの状態で開催します。その前に、現状を変えるために、全体で新しいゲームのルールや設定を決める会議を行います。

そこでまず、現実の国際社会を意識しつつ、「自分のチームがより良い結果になりながら全体として不満が少ないルールや設定」について考え、ゲームの変更案を作成してください。

○考える題材

どのようなところに問題を感じたか？

その問題を改善するにはどうすればよいか？

○結論（変更後のルールや設定）⇒ホワイトボードに書いて前に貼る。

ワークシート②

ゲームチーム ()

新しいルールでプレイしてみて、どうでしたか？
グループで以下のことについて話し合い、ワークシートに記入して下さい。

① 自国にとって良かった点。

[]

② 自国にとって悪かった点。

[]

③ 国際社会にとって良かった点。

[]

④ 国際社会にとって悪かった点。

[]

資料5 実践②における授業後の質問紙

学習のまとめ

番号 ()
グループ・国 ()
氏名 ()

本日の授業を振り返ってみて、以下の質問にできるだけ詳しく答えてください。

①授業全体についてお聞きします。

(i) 本日の授業はおもしろかったですか？下記のいずれか一つに○をしてください。

- 5 とてもおもしろかった。 4 おもしろかった。 3 どちらともいえない。
2 あまりおもしろくなかった。 1 おもしろくなかった。

(ii) 次のうち、あなたが特に熱中したと思う場面一つに○をつけてください。

- ・ 初回の「貿易ゲーム」の体験
- ・ グループ内でのルール変更に関する話し合い
- ・ 教室全体でのルール決定会議
- ・ 変更したルールの「貿易ゲーム」の体験

(iii) どのような点に熱中しましたか？それはなぜですか？

・ 熱中した点

[]

・ 理由

[]

②各場面についてお聞きします。

(i) 教室全体でのルール決定会議において、他グループのルール案や意見を聞いて、どのようなことを感じましたか？

[]

(ii) 教室全体でのルール決定会議で、新しいルールを決めることは難しかったですか？
下記のいずれかに○をしてください。

- 5 とても難しかった。 4 難しかった。 3 どちらともいえない。
2 あまり難しくなかった。 1 難しくなかった。

その数字を選んだ理由について書いてください。

[]

(iii) 変更したルールの「貿易ゲーム」を体験して、新しいルールには満足しましたか？
下記のいずれかに○をしてください。

- 5 とても満足した。 4 満足した。 3 どちらともいえない。
2 あまり満足しなかった。 1 満足しなかった。

その数字を選んだ理由について書いてください。

[]

(iv) 変更したルールの「貿易ゲーム」を体験して、さらにルールを作り変えたいと思いましたか？
下記のいずれかに○をしてください。

- 5 とても作り変えたい。 4 作り変えたい。 3 どちらともいえない。
2 あまり作り変えたくない。 1 作り変えたくない。

その数字を選んだ理由について書いてください。

[]

④最後に、以下の質問に対するあなた自身の考えを書いてください。

(i) 今日の国際社会において、貧富の差や立場の違いのある人が共に生きていくためには、どのようなことが重要だと考えますか？また、その理由を書いてください。

[]

(ii) では、具体的にどうすればよいと考えますか？

[]

資料6 実践②における学習指導案

地理歴史科 学習指導案

科目	世界史A	授業者氏名	
日時	平成29年6月28日水曜日：第5,6校時		
対象・場所			
×用教科書	(教科書) (資料集)		
本時の教材	開発教育協会・ANA 国際交流団『新・貿易ゲーム [改訂版]』		
単元の指導計画	1 8 貿易ゲーム9 の実施 (1時間) 2 ふりA えり学習 (1時間)		
単元の指導目標	本単元の指導目標は、1. 知識活用型の学習を経験させることにより、生徒B 主体的に参加し世界の構造に対する理解を深めるとともに、2. 各自B 様々な利害関係B 絡む国際社会における問題の具体的解決方法について考え始めることである6 これらの目標を達成することで、8 地理歴史9 の目標である8 国際社会に主体的に生C 平和で民主的な国家・社会を形成する日本国民として必要な自覚と資質を養う9 ことB でC る6		
教材観	8 貿易ゲーム9 は、世界貿易の構造を理解するために作成されたゲームである6 生徒は、A レベル (先進国)、B レベル (中堅国)、C レベル (資源国)、D レベル (後発発展途上国) のグループに分A れ (1 グループ 3~5 名、今回は 1 グループ 5 人- 8 グループ)、用意された道具を×用し8 製品9 を作り収入を得ることをめざす6 レベルによって用意されている道具B 異なり、ゲームを進めていくとグループ間において収入の格差B 生じる6 ゲームとふりA えり学習を通して、生徒は主権国家を中心とした国際社会における問題の構造について理解するとともに、問題解決の具体的方法について考えることB でC る6		
生徒観	本校の生徒の大半は大学への進学を希望しており、基礎的な学力や授業に対する興味関心は高い6 日々の学習活動ではグループワークなどの活動にも積極的に参加しており、そこでは生徒同士B 話し合って意見をまとめ、それを積極的に表明している6 本時では、ゲームを教材として用いることにより、通常の授業よりもより活発にグループワークB なされることB 予想される6		
本時の目標	国家の8 利己性9 B 相克する結果として生じ得る国際社会の問題について認識した上で、よりよい国際社会を築いていくための具体的方法について考えるようになることをめざす6 また、ふりA えり学習において師側A ら8 正解9 を出さないように留意することで、国際問題の解決方法とは今後の人生において考え続けるべC ものであることを実感させるように努める6		

本時の評価基準

①関心・意欲・態度	0 思考・判断・表現	1 資料活用の技能	2 知識・理解
ゲームおよびふりA えり学習に対して意欲的に取り組み積極的に発言することB でC る6 ゲームおよびふりA えり学習を通じて、現実社会における問題解決への関心B 高まる6	ゲームにおいて、自グループと他グループの状況を的確に判断でC る6 ふりA えり学習において、他者の意見を参考にした上で、自分の意見を述べることB でC る6	ふりA えり学習において、ゲームで体験した事象A ら意見を述べることB でC る6 ゲーム体験およびふりA えり学習A ら、現実世界における可能的世界について考えることB でC る6	自国と他国や国際社会全体の間に生ずる利益の対立を体験的に実感し、国際問題の解決とは国際協調などの理念と国家B 利己性を発揮するという現実にの落差を埋める営みであることに気づく6 また、そのための具体的方法について理解する6

本時の指導内容

	学 習 内 容	指導上の留意点	評価の観点
導 入 5 分	8 貿易ゲーム9 の説明6 プリント（ルールについてのもの）を各テーブルに1枚配布6 プロジェクターを×い、生徒全員B ルールを常に確認でC するようにする6	はじめにグループごとに固まるように席替えをする6 各グループB 違った組み合わせの道具および資源を与えられていることを生徒に教えない6 ルール説明のとC、8 何A 質問はありませんA ?9 など聞A ない6 8 私たちにはどうしてハサミB ないのですA ?9 8 ハサミを貸してもらえますA ?9 等の質問には、8 どうしたらいいA、グループで相談してください9 とだけ答える6 道具は、用意されているものだけを×うように指示する6	①積極的にルールを理解しようとしている6
展 開 22 分	8 貿易ゲーム9 の実施6 各グループB どの製品を作るA 相談する6 与えられた道具と資源A ら、何をどう作っていくA について考える6 各グループB 製品を作り始める6 各グループは8 製品9 を作り始め、完成したものを8 マーケット9 に持っていく6 グループ間によって交渉B なされるようになる6 8 道具9 の貸し借り等の交渉B 行われる6 後発後進国A から先進国への出稼D B 行われる場合もある6 グループ間に収入格差B 生じ始める6 B レベル、C レベルのグループの8 製品9 作りB 軌道に乗り始める6 新しい8 製品9 規格を発表し、長方形と正三角形の価格を □にする6 ゲーム終了6 各グループは得た収入を計算する6	机間巡視をして、分A らない生徒に指導する6 ただし、ゲームのルール以外については答えない6 机間巡視をして、分A らない生徒に指導する6 ただし、ゲームのルール以外については答えない6 各グループB 行う交渉に制限はない6 ただし、暴力行為は禁止6 ゲーム開始A から1□分ほど経っても交渉B 始まらない場合は、進行役B さらげなく促す6 格差B 生じない場合は、マーケット役は A レベルのグループに対するチェックを甘くし、B レベル、C レベル、D レベルのグループに対するチェックを厳しくする6 新しい製品規格と各製品の価格B 記載されたプリントを配る6	①積極的に話し合いに参加している6 ①積極的に8 製品9 作りに参加している6 ①積極的に話し合いに参加している6 0 自グループ、他グループの状況を考慮した上で判断B でC する6 ①ここでB レベル、C レベルのグループにおいて、やる気のな生徒B 現れても、評価には加味しない6 →ふりA 入り時の材料となる6

ふり A えり ① 8 分	<p>①優勝グループを発表する6 ①各チームの結果を集計する6 各チームの収益および教室全体の収益をグラフにして、プロジェクターで示す6</p> <p>0 ゲームの感想を共有する6 優勝グループと最下位グループは今の気持ちを発表する6</p> <p>1 ゲームの状況を分析する6 優勝グループと最下位グループはねばならないことを認識させる6 8 勝因9 や8 敗因9 を発表する6</p> <p>2 ゲームB 現実の世界を表していることについて考える6 いくつかのグループB 8 ①ゲーム内で×用したものや行動は現実世界ではなんだろう？9 8 0 あなたのチームはどのような性質の国に該当するだろう？9 という問いに答える6</p>	<p>自由に発表でC する雰囲気をつくる6 生じた格差を視覚的に表す6</p> <p>ポジティブな感情もネガティブな感情も、それぞれ肯定的に捉える6</p> <p>グループによって異なる戦略をとらねばならないことを認識させる6 世界貿易の8 構造理解9 を促す6</p>	
ふり A えり 0 15 分	<p>3 -1 ゲームのルールや設定について話し合う6 8 8 貿易ゲーム9 をこのままの状態です再開します6 その前に、現状を変えるために、全体で新しいゲームのルールや設定を決める会議を行います6 そこでまず、現実の国際社会を意識しつつ、『自分のチームB より良い結果になりなB A 全体として不満B 少ないルールや設定』について考え、ゲームの変更案を作成してください6 9 各チームで話し合い、ルール改定案をホワイトボードに書いて発表する6</p>	<p>各グループに話し合いの議題B 書いてある紙を配る（ワークシート①）6 ゲームのあり方について考えさせ6 なぜそういう案B 出たのA について理由も答えられるよう促す6 自グループの利益および教室全体の収益はどうなるかについて考えさせる6 ルール案は、具体的なものになるよう促す6</p>	<p>①積極的に参加している6 0 他グループの勝因や敗因等を参考にして6 1 ゲーム体験A ら、現実世界における可能的世界について考えることB でC する6 2 自国と他国や国際社会全体の間を生ずる利益の対立を体験的に実感する6</p>
ふり A えり 1 2 分	<p>3 -2 各グループのルール案について議論し、再度ルールを始める際のルールを最低一つ決める6 1. 気になる案について質問させる6 2. 各国B どの案について検討したいA グループ内で話し合わせる6 3. 検討する案について整理させる6 4. ルール案を決定させる6</p>	<p>各グループのルール案を黒板に貼出す6 各自B 自由に意見でC する雰囲気をつくる6 最低一つの案を決める必要B あるため、教師B ある程度、合意に至る可能性の高そうな案について議論させるように導く6</p>	<p>①積極的に参加している6 0 他グループのルール案を、自グループの立場A ら考えている6 1 ゲーム体験A ら、現実世界における可能的世界について考えることB でC する6 2 自国と他国や国際社会全体の間を生ずる利益の対立を体験的に実感する6</p>

ふり A えり 2 1□ 分	3 -3 再構成されたルールでゲームをする6	ここでは、自分たちB 作ったルールを検証させることB ねらい6	①積極的に参加している6
ふり A えり 3 1□ 分	3 -4 再構成されたルールでゲームを体験した感想をグループで話し合い、その内容を各グループBに発表する6	ワークシート0 を配る6 ただの感想に終わらないように、(自国にとって・国際社会にとって) ルールの良A った点、悪A った点などについて考えさせる6	①積極的に参加している6 0 再構成されたルールによって、自グループと他グループの状況はどう変化したA について考えている6 1 ゲーム体験A ら、現実世界における可能的世界について考えることB でC る6
ふり A えり 4 1□ 分	授業を個人的にふりA えるために、8 学習のまとめ9 に書A れた質問に答える6	すべての質問にでC るだけ詳細に答えるように促す6	2 国際問題の解決とは国際協調などの理念と国家B 利己性を発揮するという現実の落差を埋める営みであることに気づく6 また、そのための具体的方法について理解する6

引用・参考文献一覧

【A】

- 天城勲 (2000) 「国際理解教育の基本概念としての『国』を問う」日本国際理解教育学会『国際理解教育』6, pp.6-18。
- Anderson, L. F. (ed.) (1976). *Windows on Our World (K-6)*. Houghton Mifflin Company.
- 安藤輝次 (1978) 「ホウトン社会科指導書の分析ー技能教授を中心にー」大阪市立大学大学院文学研究科『人文論叢』7, pp.39-54。
- 安藤輝次 (1980) 「グローバル教育の内容論ーL. アンダーソン理論に依拠してー」大阪市立大学大学院文学研究科『人文論叢』9, pp.32-46。
- 安藤輝次 (1981) 「グローバル教育の理論と背景」大阪市立大学文学部教育学研究室『教育論集』7, pp.1-16。
- 安藤輝次 (1982) 「グローバル教育の課題ー民族的観点の必要性ー」福井大学教育学部『福井大学教育学部紀要 第4部 教育科学』31, pp.83-94。
- 安藤輝次, 長尾武 (1985) 「グローバルな認識を育てる社会科実践の試み」福井大学教育学部附属教育実践研究指導センター『教育実践研究指導センター紀要』9, pp.33-43。
- 新井明 (2000) 「『経済的な見方や考え方』を育てる高等学校公民科における授業の試みー三つのシミュレーションを利用してー」日本社会科教育学会『社会科教育研究』83, pp.1-9。
- 新井郁男 (2001) 「『国家』理解のための国際理解教育の課題」日本国際理解教育学会『国際理解教育』7, pp.40-48。
- 渥美利文 (2006) 「高校公民科における『国際紛争の平和的解決』を考えさせる平和教育ー『法による平和』論を手がかりとした授業実践ー」日本公民教育学会『公民教育研究』14, pp.1-15。

【B】

- 馬場大樹 (2017a) 「合意形成を扱った社会科学習におけるコミュニケーション活動に関する批判的考察ーJ. ハーバーマスと N. ルーマンの社会理論の比較検討を通じてー」神戸大学教育学会『研究論叢』23, pp.3-16。

馬場大樹 (2017b) 「批判的思考力を育成する活動型社会科学習――外交交渉ゲーム “Independence Day” の実践を通じて――」 全国社会科教育学会『社会科研究』 87, pp.13-24。

Becker, J. M. (1973). *Education for a Global Society*. Phi Delta Kappa Educational Foundation.

Boulding, K. E. (1962). *Conflict and Defence: A General Theory*. Harper & Bros. (内田忠夫, 衛藤瀋吉訳 (1971) 『紛争の一般理論』 ダイヤモンド社)。

【C】

田鎬潤 (1997) 「グローバル視点に基づく社会科カリキュラムの構成原理――W. M. Kneip の社会科カリキュラムをてがかりにして――」 社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』 9, pp.55-62。

田鎬潤 (1999) 「小学校社会科におけるグローバルイシューの授業構成――W. M. Kneip のグローバル教育カリキュラムの構成理論に基づいて――」 全国社会科教育学会『社会科研究』 51, pp.61-70。

田鎬潤, 松井克行, 中村哲 (2004) 「序論」 中村哲編『グローバル教育としての社会科カリキュラムと授業構成』 風間書房, pp.1-76。

Christian Aid (1996). *The Trading Game [Revised]*. Christian Aid.

中央教育審議会 (1966) 「後期中等教育の拡充整備について (第 20 回答申 (昭和 41 年 10 月 31 日))」 (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/661001.htm : 2017 年 9 月 17 日アクセス)。

中央教育審議会 (1974) 「教育・学術・文化における国際交流について (第 23 回答申 (昭和 49 年 5 月 27 日))」 (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_chukyo_index/toushin/1309532.htm : 2018 年 1 月 5 日アクセス)。

Corbeil, P., & Laveault, D. (2011). Validity of Simulation Game as a Method for History Teaching. *Simulation & Gaming*, 42(4), pp.462-475.

Crookall, D. (2010). Serious Games, Debriefing, and Simulation/Gaming as a Discipline. *Simulation & Gaming*, 41(6), pp.898-920.

Crookall, D. (2014). Engaging (in) Gameplay and (in) Debriefing. *Simulation & Gaming*, 45(4-5), pp.416-427.

【D】

Drake, S. M. (1993). *Planning Integrated Curriculum: The call to adventure*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Duke, R. D. (1974). *Gaming: The Future's Language*. SAGE publications. (中村美枝子, 市川新訳 (2001) 『ゲーミングシミュレーションー未来との対話ー』 ASCII)。

【E】

【F】

Faculty of Education Studies (Brighton Polytechnic), (1978). Education for International Understanding in Teacher Training. *Report of a Seminar held at Brighton Polytechnic*. Falmer on Wednesday 31st May.

藤本徹 (2007) 『シリアスゲームー教育・社会に役立つデジタルゲームー』 東京電機大学出版局。

藤本徹 (2015) 「ゲーム学習の新たな展開」 日本放送協会放送文化研究所『放送メディア研究』 12, pp.233-252。

藤澤誉文 (1999) 「地球市民育成のための地理ーアメリカ中等地理教育プロジェクト GIGI を手がかりとしてー」 中国四国教育学会『教育学研究紀要』 45 (2), pp.221-226。

藤原帰一 (2010) 「主権」 田中明彦, 中西寛編『新・国際政治経済の基礎知識 新版』 有斐閣, pp.8-10。

藤原孝章 (1990) 「グローバル化・国際化への対応と中学校社会科の授業改革」 今谷順重編『中学校社会科新しい問題解決学習の授業展開ー課題学習と選択教科「社会」への実践的試みー』 ぎょうせい, pp.57-84。

藤原孝章 (1994a) 『外国人労働者問題をどう教えるかーグローバル時代の国際理解教育ー』 明石書店。

藤原孝章 (1994b) 「グローバル教育の学習内容とその実践事例についてー高校・国際教養科目におけるカリキュラム開発の考察と課題ー」 同志社大学文学部教育学研究室『教育文化』 3, pp.1-24。

藤原孝章 (1997) 「グローバル教育における多文化学習の授業方略ーシミュレーション教材『ひょうたん島問題』を事例としてー」 全国社会科教育学会『社会科研究』 47,

pp.41-50。

藤原孝章 (2002)「グローバル教育の教育内容開発に関する一考察——教授書 Global Issues の場合——」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』14, pp.1-8。

藤原孝章 (2003a)「グローバル教育のカリキュラムに関する一考察——W. M. Kniep のカリキュラム開発論と教授書 Global Issues の場合——」日本グローバル教育学会『グローバル教育』5, pp.40-53。

藤原孝章 (2003b)「国際理解教育における平和学習のすすめ方に関する一考察——Global Issues in the Middle School 『ノーベル平和賞』の授業事例を中心に——」日本国際理解教育学会『国際理解教育』9, pp.62-75。

藤原孝章 (2006)「アクティブ・シティズンシップは社会科に必要なか——社会科における社会参加学習の可能性を求めて——」全国社会科教育学会『社会科研究』65, pp.51-60。

藤原孝章 (2008)『シミュレーション教材「ひょうたん島問題」——多文化共生社会ニッポンの学習課題——』明石書店。

藤原孝章 (2011)「社会科における認識の総合性と社会参加——持続可能な社会の形成と開発単元『フェアトレードと私たちの暮らし』——」日本社会科教育学会『社会科教育研究』113, pp.29-40。

藤原孝章 (2013)「リスク社会と社会科公民教育——社会認識の課題と『社会に生きる』授業——」日本社会科教育学会『社会科教育研究』119, pp.80-89。

藤原孝章 (2015)「国際理解教育の景観——実践と理論をつなぐ——」日本国際理解教育学会編『国際理解教育ハンドブック——グローバル・シティズンシップを育む——』明石書店, pp.8-15。

藤原孝章 (2016)『グローバル教育の内容編成に関する研究——グローバル・シティズンシップの育成をめざして——』風間書房。

藤原孝章, 松井克行 (2009)「国家間対立の克服をめざす平和学習——高校公民科特設科目『時事問題』での実践を通して——」同志社女子大学社会システム学会『同志社女子大学社会システム学会現代社会フォーラム』5, pp.54-67。

藤原孝章, 野崎志帆 (2013)「国際理解教育・開発教育」上杉孝實, 平沢安政, 松波めぐみ編『人権教育総合年表——同和教育, 国際理解教育から生涯学習まで——』明石書店, pp.113-140。

福田正弘 (2003)「シミュレーション・ゲームにもとづく社会科授業」社会認識教育学会『社

会科教育のニュー・パースペクティブー変革と提案ー』明治図書, pp.236-245。
福元利之 (1998) 「地球的諸問題の学習としての社会科授業構成ーGlobal Winners の場合ー」中国四国教育学会『教育学研究紀要』44(2), pp.185-190。

【G】

Galtung, J. (1998). *Die andere Globalisierung: Perspektiven für eine zivilisierte Weltgesellschaft im 21. Jahrhundert*. Agenda Verlag. (木戸衛一, 藤田明史, 小林公司訳 (2006)『ガルトゥングの平和理論ーグローバル化と平和創造ー』法律文化社)。
Greenblat, C. S. (1988). *Designing Games and Simulations: An Illustrated Handbook*. SAGE publications. (新井潔, 兼田敏之訳 (1994)『ゲーミング・シミュレーション作法』共立出版)。

【H】

華井和代 (2013) 「紛争解決への取り組みを学ぶ国際平和学習ーリビア紛争に対する国際連合の取り組みを事例としてー」日本社会科教育学会『社会科教育研究』118, pp.15-27。
服部由起 (2012) 「クリスチャン・エイド」日本国際理解教育学会編『現代国際理解教育事典』明石書店, p.291。
樋口雅夫 (2009) 「価値多元モデルに基づく国際政治学習の単元開発ー高等学校政治・経済単元『パレスチナ和平交渉』の場合ー」社会系教科教育学会『社会系教科教育研究』21, pp.21-30。
広瀬幸雄編 (1997)『シミュレーション世界の社会心理学ーゲームで解く葛藤と共存ー』ナカニシヤ出版。

【I】

井門正美 (1994) 「異文化理解教育におけるクロスカルチャー・シミュレーション“BaFa BaFa”の意義」筑波大学大学院教育研究科『教育学研究集録』18, pp.105-118。
井門正美 (1997) 「小学校の異文化理解教育におけるクロスカルチャー・シミュレーション“Rafa Rafa”の意義ー茨城県水海道市立水海道小学校における実践を通してー」筑波大学社会科教育学会『筑波社会科研究』16, pp.1-14。

- 井門正美 (2000) 「クロスカルチャー・シミュレーション“Rafa Rafa”の教育効果ー千葉県浦安市明海^{あけみ}小学校における異文化理解教育の実践を通じてー」日本シミュレーション&ゲーミング学会『シミュレーション&ゲーミング』10(2), pp.3-16。
- 井門正美 (2002) 『社会科における役割体験学習論の構想』NSK 出版。
- 池野範男 (2006) 「市民社会科歴史教育の授業構成」全国社会科教育学会『社会科研究』64, pp.51-60。
- 猪瀬武則 (2003) 「中学校社会科公民的分野における実践的意思決定能力育成ー『貿易ゲーム』実践を事例としてー」弘前大学教育学部『クロスロード 弘前大学教育学部研究紀要』7, pp.9-17。
- 石黒馨 (2015) 「官邸主導の TPP 交渉と政治経済改革ー二レベルゲーム分析ー」日本国際政治学会『国際政治』181, pp.31-44。
- 石森広美 (2013) 『グローバル教育の授業設計とアセスメント』学事出版。
- 石森広美 (2014) 「日本国際理解教育学会紀要論文題目にみる国際理解教育の動向ー第1号から第20号の歩みー」日本国際理解教育学会『国際理解教育』20, pp.107-113。
- 石森広美 (2015) 『生徒の生き方が変わるグローバル教育の実践』メディア総合研究所。
- 伊藤静香 (2010) 「『日本型』国際理解教育の生成ーユネスコ加盟期から新学習指導要領を通してー」上智大学総合人間科学部教育学科『上智大学教育学論集』45, pp.67-81。

【J】

【K】

- 開発教育協会, かながわ国際交流財団 (2006) 『新・貿易ゲーム (改訂版)』開発教育協会, かながわ国際交流財団。
- 開発教育推進セミナー (1999) 『新しい開発教育のすすめ方 改訂新版ー地球市民を育てる現場からー』古今書院。
- 神奈川県国際交流協会 (1995) 『貿易ゲーム』神奈川県国際交流協会。
- 金子邦秀 (1982) 「子どもの自己拡大原理による社会科ーWindows on Our World の内容構成ー」日本社会科教育研究会『社会科研究』30, pp.63-72。
- 唐木清志 (2016) 「まえがき」唐木清志編『「公民的資質」とは何かー社会科の過去・現在・未来を探るー』東洋館出版社, pp.1-2。

- 片上宗二 (2006) 「調停としての社会科授業構成の理論と方法——意思決定学習の革新——」
全国社会科教育学会『社会科研究』65, pp.1-10。
- 加藤文俊 (1998) 「メディアとしてのゲーミングシミュレーション」新井潔, 出口弘, 兼田敏之, 加藤文俊, 中村美枝子『ゲーミングシミュレーション』日科技連出版社, pp.125-168。
- 勝田守一 (1951a) 「国際理解の教育」『初等教育資料』16, 東洋館出版社, pp.8-10。
- 勝田守一 (1951b) 『平和と教育』刀江書院。
- 勝田守一 (1956) 「国際理解ということについて」『教育手帖』65, 日本書籍, pp.1-5。
- 経済産業省 (2006) 『シティズンシップ教育と経済社会での人々の活躍についての研究会報告書』, 以下の HP アドレスにて入手可能。(http://www.akaruisenkyo.or.jp/wp/wp-content/uploads/2012/10/hokokusho.pdf : 2017年9月11日アクセス)。
- 菊田兼一 (2001) 「高校の授業 世界史『貿易ゲーム』とそれをもとにした四時間の近現代史」歴史教育者協議会『歴史地理教育』628, pp.54-57。
- 木村一子 (1995) 「社会的見方・考え方の自己探求としてのグローバル教育——ワールド・スタディズ (World Studies) の場合——」全国社会科教育学会『社会科研究』43, pp.61-70。
- 木村一子 (1996) 「社会的見方・考え方の自己探求としてのグローバル教育 (II) ——World Studies の単元『アボリジニーの見方』の場合——」名古屋大学教育学部『名古屋大学教育学部紀要 教育学科』43(2), pp.103-114。
- 木村一子 (1998) 「社会的見方・考え方の自己探求としてのグローバル教育 (III) ——『開発問題』の単元構成にみる World Studies の理念——」カリキュラム教育学会『カリキュラム研究』7, pp.65-77。
- 木村一子 (2000) 『イギリスのグローバル教育』勁草書房。
- 岸田秀 (2002) 『幻想の未来——唯幻論序説——』講談社。
- 岸田由美, 渋谷恵 (2007) 「今なぜシティズンシップ教育か」嶺井明子編『世界のシティズンシップ教育——グローバル時代の国民／市民形成——』東信堂, pp.3-15。
- 小原友行 (1975) 「社会科学学習原理としての探求——B. G. マシャラスの場合——」日本社会科教育研究会『社会科研究』24, pp.73-82。
- 小原友行 (1987) 「意思決定力を育成する歴史授業構成——「人物学習」改善の視点を中心に——」広島史学研究会『史学研究』177, pp.45-67。

- 小原友行（1994）「社会科における意思決定」社会認識教育学会編『社会科教育学ハンドブック――新しい視座への基礎知識――』明治図書，pp.167-176。
- 小原友行編（2006）『論争問題を取り上げた国際理解学習の開発』明治図書。
- 小林正人（2005）「国際貿易とわたしたち――『新・貿易ゲーム』を利用して（地球に学ぶ新しい地理授業）――」『地理』50（通巻601），古今書院，pp.14-19。
- 古城佳子（2010）「ブレトンウッズ体制」田中明彦，中西寛編『新・国際政治経済の基礎知識 新版』有斐閣，pp.152-153。
- 近藤久恵，榎田勝利（2010）「日本における国際理解教育政策の戦後の歴史――国際理解教育政策をめぐるユネスコと文部省の施行の乖離――」愛知淑徳大学文化創造学部・文化創造研究科『愛知淑徳大学論集』10，pp.41-54。
- 小西正雄（1997）「国民形成のための教育の基礎基本とは何か」『現代教育科学』40(10)，明治図書，pp.17-20。
- 小西正雄（2003）「『国際理解』と『教育』のあいだ」兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科『教育実践学論集』4，pp.45-54。
- Kriz, W. C. (2010). A Systemic-Constructivist Approach to the Facilitation and Debriefing of Simulations and Games. *Simulation & Gaming*, 41(5), pp.663-680.
- 國原幸一郎（2002）「『貿易ゲーム』を利用した参加型学習とその課題――高等学校『現代社会』の授業実践を通して――」鳴門社会科教育学会『社会認識教育学研究』17，pp.31-40。
- 草原和博（1996）「社会科学科としての地理教育――HSGPの再評価――」全国社会科教育学会『社会科研究』44，pp.41-50。
- 草原和博（1998）「市民性育成のための地理教育――時事問題研究カリキュラムの示唆するもの――」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』10，pp.37-46。
- 草原和博（2001）「グローバル問題の地理的探究：GIGIの性格――＜社会工学科＞としての地理教育――」日本社会科教育学会『社会科教育研究』85，pp.11-23。

【L】

- Lederman, L. C. (1992). Debriefing: Toward a Systematic Assessment of Theory and Practice. *Simulation & gaming*, 23(2), pp.145-160.
- Leestma, R. (1978). *Global Education*. American Education.

【M】

- 松井克行（2000a）「ホリスティック価値アプローチを基底とするグローバル教育のカリキュラム編成――Betty A. Reardon の人権教育論を手がかりとして――」全国社会科教育学会『社会科研究』52, pp.21-30。
- 松井克行（2000b）「ホリスティック価値アプローチを基底とするグローバル教育の単元構成――Betty A. Reardon の人権教育論を手がかりとして――」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』12, pp.17-24。
- 松井克行（2005）「国際紛争の平和構築過程に基づく授業開発――Betty A. Reardon のグローバル教育論を手がかりとして――」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』17, pp.33-41。
- 松井克行（2012a）「ナショナリズム」日本国際理解教育学会編『現代国際理解教育事典』明石書店, p.40。
- 松井克行（2012b）「『地域生活の変貌と住民生活』の視点から持続可能な社会の形成を目指す公民科教育――参加型学習教材『フードマイレージ買物ゲーム』を事例として――」日本社会科教育学会『社会科教育研究』115, pp.53-65。
- 三上昭荘（1972）「高校地理プロジェクト（HSGP）におけるシミュレーションゲーム教材について」日本社会科教育研究会『社会科研究』21, pp.33-41。
- Miller, D. (1995). *On Nationality*. Clarendon Press.（富沢克，長谷川一年，施光恒，竹島博之訳（2007）『ナショナリティについて』風行社）。
- 嶺井明子（1994）「国際理解教育の理念に関する一考察（その1）――ユネスコ1974年勧告と国内教育政策の対比を通して――」筑波大学比較・国際教育学研究室『比較・国際教育』2, pp.3-15。
- 嶺井明子（2004）「国際化対応の教育政策の成立過程に関する一考察――国際理解教育政策の転換・変容に焦点をあてて――」日本教育政策学会『日本教育政策学会年報』11, pp.116-130。
- 溝口和宏（2012）「社会科と市民社会」社会科認識教育学会編『新社会科教育学ハンドブック』明治図書, pp.35-42。
- 水井雅史（1996）「『貿易ゲーム』を通して考える南北問題――シミュレーションを取り入れた学習活動――」東京都新教育研究会『教育じほう』581, pp.40-43。
- 水山光春（1997）「合意形成をめざす中学校社会科授業――トウルミンモデルの『留保条

- 件』を活用してー」全国社会科教育学会『社会科研究』47, pp.51-60。
- 水山光春（2003）『合意形成』の視点を取り入れた社会科意思決定学習」全国社会科教育学会『社会科研究』58, pp.11-20。
- 水山光春（2012）「シティズンシップ教育」日本社会科教育学会編『新版社会科教育事典』ぎょうせい, pp.48-49。
- 文部科学省（2005）「初等中等教育における国際教育推進検討会報告」（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/026/houkoku/05080101/001/002.htm : 2017年9月28日アクセス）。
- 文部科学省（2017）「中学校学習指導要領」（http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/06/21/1384661_5.pdf : 2017年8月30日アクセス）。
- 文部省大臣官房渉外ユネスコ課編（1951）『国際理解の教育ー1950年度中等教育研究集会報告ー』文部省大臣官房渉外ユネスコ課。
- 森茂岳雄（2012）「愛国心」日本国際理解教育学会編『現代国際理解教育事典』明石書店, p.41。
- 森田真樹（2012）「社会科と国際理解教育」日本国際理解教育学会編『現代国際理解教育事典』明石書店, p.145。
- 森田真樹（2015）「国際理解教育と関連諸教育」日本国際理解教育学会編『国際理解教育ハンドブックーグローバル・シティズンシップを育むー』明石書店, pp.16-23。
- 森分孝治（2003）「二〇世紀社会科の脱構築」社会認識教育学会編『社会科教育のニュー・パースペクティブー変革と提案ー』明治図書, p.14-23。

【N】

- 永井滋郎（1957）「国際理解の教育目標」西日本社会科教育研究会『社会科研究』5, pp.44-51。
- 永井滋郎（1980）「社会科教育と国際理解教育ー地球社会教育への展望ー」広島史学研究会『史学研究 五十周年記念論叢 日本編』福武書店, pp.583-607。
- 永井滋郎（1982）「国際理解教育の動向と諸課題ーユネスコ協同学校計画の評価事業ー」日本社会科教育研究会『社会科研究』30, pp.14-23。
- 永井滋郎（1984）「国際理解教育の現況と課題」広島大学平和科学研究センター『広島平和科学』7, pp.107-130。

- 永井滋郎（1985）『国際理解教育に関する研究――国際的協同研究をとおして――』第一学習社。
- 永井滋郎（1989）『国際理解教育――地球的な協力のために――』第一学習社。
- 永井滋郎（1992）「戦後国際理解教育の軌跡」全国社会科教育学会『社会科研究』40, pp.3-12。
- 永田佳之（2005）「国際理解教育をとらえ直す――グローバル化時代における国際理解教育の再構築に向けて――」帝塚山学院大学国際理解研究所『国際理解』36, pp.92-105。
- 内閣官房内閣審議室分室，内閣総理大臣補佐官室編（1980）『文化の時代――文化の時代研究グループ――』大蔵省印刷局。
- 中村美枝子（2008）「多元的現実の理解を促すディブリーフィング――仮想世界ゲームに基づく提案――」日本シミュレーション&ゲーミング学会『シミュレーション&ゲーミング』18(1), pp.21-30。
- 中西寛（2003）『国際政治とは何か――地球社会における人間と秩序――』中央公論新社。
- 中山博夫（2007）「国際理解教育」日本グローバル教育学会編『グローバル教育の理論と実践』教育開発研究所，pp.186-189。
- 日本グローバル教育学会編（2007）『グローバル教育の理論と実践』教育開発研究所。
- 日本国際理解教育学会「設立と趣旨」日本国際理解教育学会ホームページ（<http://www.kokusairikai.com/jsetsuritu10.php>：2017年9月17日アクセス）。
- 日本国際理解教育学会編（2010）『グローバル時代の国際理解教育――実践と理論をつなぐ――』明石書店。
- 日本国際理解教育学会編（2012）『現代国際理解教育事典』明石書店。
- 日本国際理解教育学会編（2015a）『第25回研究大会研究発表抄録』。
- 日本国際理解教育学会編（2015b）『国際理解教育ハンドブック――グローバル・シティズンシップを育む――』明石書店。
- 日本社会科教育学会編（2012）『新版社会科教育事典』ぎょうせい。
- 日本ユネスコ国内委員会（1956）『国際理解と国際協力のための教育 参考資料』。
- 日本ユネスコ国内委員会（1958a）『国際理解教育のための教材教具利用の手引』。
- 日本ユネスコ国内委員会（1958b）『国際理解の見地による社会科教科書の分析』。
- 日本ユネスコ国内委員会（1959）『国際理解教育の理念』。
- 日本ユネスコ国内委員会（1960a）『学校における国際理解教育の手びき』。

日本ユネスコ国内委員会（1960b）『国際理解の教育』。

日本ユネスコ国内委員会（1960c）『国際理解の教育――教育現場のための実践例と提案――』。

日本ユネスコ国内委員会（1971）『学校における国際理解教育の手びき 改訂版』。

日本ユネスコ国内委員会（1982）『国際理解教育の手引き』。

日本ユネスコ国内委員会事務局（1955）『「国際理解と協力のための教育」実験活動――実験学校報告――』。

二井正浩（1994）「現代史学習における『紛争』理論の探求――世界史 A『地域紛争と国際社会』の授業構成――」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』6, pp.65-71。

【O】

小笠原高雪（2013）「紛争」小笠原高雪，来栖薫子，広瀬佳一，宮坂直史，森川幸一編『国際関係・安全保障用語辞典』ミネルヴァ書房，p.277。

大橋直樹（2001）「グローバルな人権意識と相互依存認識を育成する授業構想――小学校3年生における社会科及び総合的な学習の時間（『知立 in the World』の場合）――」日本グローバル教育学会『グローバル教育』4, pp.48-61。

大平正芳回想録刊行会編（1982）『大平正芳回想録 資料編』大平正芳回想録刊行会。

大野連太郎（1980）「社会科とグローバル・エデュケーション」社会科教育研究センター編『小学校5.6年の探究学習』明治図書，pp.190-197。

大野連太郎，千葉県鴨川市立鴨川小学校（1984）『開かれた社会科教育を求めて――グローバル教育への挑戦――』中教出版。

大野連太郎，樋口信也（1979）「カリキュラム構成の今日的課題2――グローバル・エデュケーションと社会科――」『社会科教育』194，明治図書，pp.123-131。

大山正博（2016）「国際理解教育は『国家』をいかに扱うか――国家間における葛藤を経験させる教育の展望――」『国際理解教育』22, pp.13-22。

大山正博，新友一郎（2017）「国際問題の解決主体を育成する学習の組織――利害当事者として『貿易ゲーム』のルールを再構成する授業を通じて――」全国社会科教育学会『社会科研究』87, pp.25-36。

岡島俊哉，坂井絵里佳（2008）「貿易ゲームの実践と改良」佐賀大学文化教育学部附属教育実践総合センター『佐賀大学教育実践研究』25, pp.247-254。

- 岡崎裕 (1995) 「英国における国際教育の理論――World Studies の目標・内容・方法――」
帝塚山学院大学国際理解研究所『国際理解』26, pp.9-18。
- 岡崎裕, 中川喜代子 (1994) 「“ワールド・スタディーズ”と人権教育」奈良教育大学『奈良
教育大学紀要 人文・社会科学』43(1), pp.135-152。
- 奥村隆 (1998) 『他者という技法――コミュニケーションの社会学――』日本評論社。
- 大津和子 (1992) 『国際理解教育――地球市民を育てる授業と構想――』国土社。
- 大津和子 (1993) 『『国際理解教育』の動向』北海道教育大学史学会『史流』33, pp.35-50。
- 大津和子 (1994a) 「社会科におけるグローバル教育の4つのアプローチ」日本教育学会『教
育学研究』61(3), pp.279-286。
- 大津和子 (1994b) 「グローバル教育カリキュラムの構想――中心概念・技能・態度・単元
――」北海道教育大学『北海道教育大学紀要 第一部 C 教育科学編』45(1), pp.193-201。
- 大津和子 (1995) 「文化理解的アプローチの実践と評価――シミュレーション BaFa BaFa
を活用して――」全国社会科教育学会『社会科教育論叢』42, pp.102-113。
- 大津和子 (2003) 「総合的な学習の時間における国際理解教育――実践事例分析をもとに――
――」北海道教育大学教育学部附属教育実践総合センター『北海道教育大学教育実践総合
センター紀要』4, pp.83-91。
- 大津和子 (2004) 「国際理解教育のカリキュラム構築と授業事例分析」北海道教育大学教育
学部附属教育実践総合センター『北海道教育大学教育実践総合センター紀要』5,
pp.133-141。
- 大津和子 (2005) 「総合的な学習における国際理解教育の構想カリキュラム」北海道教育大
学教育学部附属教育実践総合センター『北海道教育大学教育実践総合センター紀要』6,
pp.1-7。
- 大津和子 (2006) 「総合的な学習でどのような学力を育成するのか」北海道教育大学教育学
部附属教育実践総合センター『北海道教育大学教育実践総合センター紀要』7, pp.9-19。
- 大津和子 (2010) 「国際理解教育の目標と内容構成」日本国際理解教育学会編『グローバル
時代の国際理解教育――実践と理論をつなぐ――』明石書店, pp.28-39。
- 大津和子, 溝上泰編 (2000) 『国際理解重要用語 300 の基礎知識』明治図書。
- 大矢根聡 (2008) 「序論 グローバル経済と国際政治――国家と国際レジームの位相――」
日本国際政治学会『国際政治』153, pp.1-14。

【P】

- Peters, V. A., & Vissers, G. A. (2004). A Simple Classification Model for Debriefing Simulation Games. *Simulation & Gaming*, 35(1), pp.70-84.
- Petranek, C. F. (2000). Written Debriefing: The Next Vital Step in Learning with Simulations. *Simulation & Gaming*, 31(1), pp.108-118.
- Petranek, C. F., Corey, S., & Black, R. (1992). Three Levels of Learning in Simulations: Participating, Debriefing, and Journal Writing. *Simulation & Gaming*, 23(2), pp.174-185.
- Pike, G., & Selby, D. (1988). *Global Teacher, Global Learner*. Hodder and Stoughton. (中川喜代子監修, 阿久澤麻理子訳 (1997) 『地球市民を育む学習』明石書店)。

【Q】

- 秦莉 (2013) 「日本の国際理解教育の歴史と今日的課題」奈良女子大学大学院人間文化研究科『人間文化研究科年報』28, pp.215-227。

【R】

- Randel, J. M., Morris, B. A., Wetzel, C. D., & Whitehill, B. V. (1992). The Effectiveness of Games for Educational Purposes: A Review of Recent Research. *Simulation & Gaming*, 23(3), pp.261-276.
- Reardon, B. (1997). *Tolerance: The Threshold of Peace*. Unesco.

【S】

- 佐島群巳, 有田和正編 (1986) 『「国際理解を旨とする」学習と方法』教育出版。
- 佐々木文 (2000) 「日本人の対外国観と国際理解——国際理解教育の理念の歴史的検討を中心に——」広島大学国際協力研究科『国際協力研究誌』6(1), pp.289-306。
- 佐々木文 (2002) 「国際理解教育の基礎理論の検討及びその結果を適用した初等教育における教材開発に関する研究」広島大学, 博士論文。
- 佐々木陽子 (1981) 「グローバル学習の分析およびその全体像把握」日本社会科教育研究会『社会科研究』29, pp.85-93。
- 社会認識教育学会編 (2003) 『社会科教育のニュー・パースペクティブ——変革と提案——』

明治図書

社会認識教育学会編（2012）『新社会科教育学ハンドブック』明治図書。

重松克也（2012）「公民的資質」日本社会科教育学会編『新版社会科教育事典』ぎょうせい，
pp.2-3。

篠田英朗（2013）「国際社会の歴史的展開の視点から見た平和構築と国家建設」日本国際政治学会『国際政治』174， pp.13-26。

総務省行政管理局「教育基本法」法令データ提供システム（<http://law.e-gov.go.jp/cgi-bin/strsearch.cgi>：2017年9月17日アクセス）。

須本良夫（2012）「社会科におけるシミュレーション・ゲーム指導」社会認識教育学会編『新社会科教育学ハンドブック』明治図書， pp.256-264。

【T】

田淵五十生（2001）「国際理解教育の歴史と『総合的な学習の時間』」高円史学会『高円史学』17， pp.1-15。

田中明彦（1991）『日中関係 1945-1990』東京大学出版会。

帝塚山学院中学校（1958）『「国際理解と協力の為の教育」研究教育実施報告』帝塚山学院中学校。

寺西和子（1993）「国際理解教育における問題解決的アプローチの検討」全国社会科教育学会『社会科教育論叢』41， pp.11-18。

辻良隆（2012）「シミュレーションゲーム」日本国際理解教育学会編『現代国際理解教育事典』明石書店， p.179。

【U】

ユネスコスクール公式ウェブサイト「ユネスコスクールの4つの基本分野」（http://www.unesco-school.mext.go.jp/index.php?action=pages_view_main&page_id=125：2018年1月6日アクセス）。

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2009). *Review of Contexts and Structures for Education for Sustainable Development 2009*. UNESCO. (国立教育政策研究所国際研究・協力部訳（2010）『国連持続可能な開発のための教育の10年中間年レビュー——ESDの文脈と構造——』国立教育政策

研究所国際研究・協力部)。

免住忠久 (1987) 『グローバル教育の理論と展開――21 世紀をひらく社会科教育――』黎明書房。

免住忠久 (1995) 『グローバル教育――地球人・地球市民を育てる――』黎明書房。

免住忠久 (2000) 『共生の時代を拓く国際理解教育――地球的視野からの展開――』黎明書房。

免住忠久 (2003) 『グローバル教育の新地平――「グローバル社会」から「グローバル市民社会」へ――』黎明書房。

免住忠久 (2007a) 「グローバル教育とは」日本グローバル教育学会編『グローバル教育の理論と実践』教育開発研究所, pp.29-32。

免住忠久 (2007b) 「日本におけるグローバル教育の展開」日本グローバル教育学会編『グローバル教育の理論と実践』教育開発研究所, pp.34-37。

免住忠久 (2007c) 「“グローバル教育”の新たな一歩のために――まえがきにかえて――」日本グローバル教育学会編『グローバル教育の理論と実践』教育開発研究所, pp.1-3。

免住忠久, 西村公孝 (1986) 「社会科『グローバル教育』理論の創造と実践・展開課題」愛知教育大学『愛知教育大学教科教育センター研究報告』10, pp.95-108。

内海巖, 永井滋郎 (1962) 『国際理解の教育』民主教育協会。

【V】

【W】

渡部淳 (2010) 「国際理解教育の理論と概念」日本国際理解教育学会編『グローバル時代の国際理解教育――実践と理論をつなぐ――』明石書店, pp.17-25。

【X】

【Y】

山口幸雄 (1999) 「地理教育におけるシミュレーション教材の基礎的考察」山口幸男編『新・シミュレーション教材の開発と実践――地理学習の新しい試み――』古今書院, pp.6-16。

山口幸男, 本田清 (1999) 「『焼津の遠洋漁業』の開発と実践」山口幸男編『新・シミュレ

- ーシヨソ教材の開発と実践ー地理学習の新しい試みー』古今書院, pp.28-46。
- 山口幸男 (2012) 「シミュレーション」日本社会科教育学会編『新版社会科教育事典』ぎょうせい, pp.244-245。
- 米田伸次 (2007) 「これからの国際理解教育」日本グローバル教育学会編『グローバル教育の理論と実践』教育開発研究所, pp.210-215。
- 米田伸次, 大津和子, 田渕五十生, 藤原孝章, 田中義信 (1997) 『テキスト国際理解』国土社。
- 吉田直子 (2012) 「国際『理解』の陥穽を問うー『沖縄』という他者を手がかりにー」日本国際理解教育学会『国際理解教育』18, pp.33-42。
- 吉村功太郎 (1996) 「合意形成能力の育成をめざす社会科授業」全国社会科教育学会『社会科研究』45, pp.41-50。
- 吉村功太郎 (2003) 「社会的合意形成能力の育成をめざす社会科授業」全国社会科教育学会『社会科研究』59, pp.41-50。
- 吉永潤 (2011) 「社会科における外交意思決定能力育成の意義とその授業構成」全国社会科教育学会『社会科研究』75, pp.51-60。
- 吉永潤 (2013) 「リスクテイクなコミュニケーション能力の育成ーN. ルーマンのコミュニケーション論とリスク論を踏まえた社会科教科目標の再検討ー」日本社会科教育学会『社会科教育研究』119, pp.90-99。
- 吉永潤 (2015) 『社会科は「不確実性」で活性化するー未来を開くコミュニケーション型授業の提案ー』東信堂。
- 湯本浩之 (2013) 『『貿易ゲーム』再考ーグローバル資本主義時代における実践の意味と課題ー』『開発教育』明石書店, pp.72-77。

【Z】

初出一覧

本論文の各章は、以下の既発表論文をもとに加筆，修正している。

序 章 書き下ろし

第1章 大山正博（2016）「国際理解教育は『国家』をいかに扱うか——国家間における葛藤を経験させる教育の展望——」日本国際理解教育学会『国際理解教育』22，pp.13-22。

第2章 大山正博，新友一郎（2017）「国際問題の解決主体を育成する学習の組織——利害当事者として『貿易ゲーム』のルールを再構成する授業を通じて——」全国社会科教育学会『社会科研究』87，pp.25-36。

第3章 大山正博，新友一郎（2017）「国際問題の解決主体を育成する学習の組織——利害当事者として『貿易ゲーム』のルールを再構成する授業を通じて——」全国社会科教育学会『社会科研究』87，pp.25-36。

第4章 書き下ろし

終 章 書き下ろし

謝辞

本研究を執筆するにあたり、多くの方々からのご指導とご支援を賜った。この場を借りて、心より感謝申し上げたい。

まず、指導教員の吉永潤教授には、研究内容に関することはいうまでもなく、「博士で研究する決意」を促していただいた。思えば、3年間勤務していた民間企業を退職し、放浪の旅に出て、行く当てもなく彷徨い辿り着いた先が、吉永先生の部屋であった。まだ博士に進学するとも決めていない私が初めて先生の部屋を訪ねたとき、「1時間くらいしかないけど」という前提であったにも関わらず、結果として3時間も様々なことについて語り合った。ただただ楽しかった。帰路、鶴甲の坂を下るときには、すでに夕方になっていた。眼下に広がる神戸の街を眺めながら、この坂をもう一度上ることを決意した。その後、毎日のように上り下りしながら、幸福な時間を大学院で過ごすことができた。このような時間へと至る道の最初の門を開いて下さった吉永先生に、心より深くお礼を申し上げたい。

また、本論文の副査をお引き受けいただいた神戸大学大学院人間発達環境学研究科・教授 船寄俊雄先生、稲垣成哲先生、同研究科・准教授 川地亜弥子先生および同志社女子大学大学院国際社会システム研究科・教授 藤原孝章先生に、心より感謝申し上げます。神戸大学大学院の先生方には、本論文の審査のみならず、日頃から様々な場面においてご助言や励ましのお言葉を賜った。先生方の作り出す、この研究科のあたたかい雰囲気があったからこそ、真剣かつ遊び心をもって研究に励むことができた。同志社女子大学大学院の藤原先生には、社会科および国際理解教育に関する本研究に対して、多大なご助言を賜った。また学会の懇親会にて、唐突に本論文の副査をお願いしたにも関わらず、快諾くださったことに、今一度お礼を申し上げたい。

そして、本研究科で共に学び、たびたび大きな刺激を与えてくれた人間発達環境学研究科の院生の皆様にも感謝を申し上げたい。これら学友との出会いがなければ、私の研究生生活は何か色褪せたものになっていたであろう。様々な色をもつ個性が、時に共感し、時にぶつかりあいながら、全体として鮮やかな学びの場が形成されていたように感じられる。この交流を今後とも大切にしていきたい。とりわけ同期である金丸彰寿くん、吉永ゼミの後輩である馬場大樹くんとは、様々な人の「共生」に関わる、あるいは社会科教育に携わる研究者として、これからも同志として切磋琢磨していきたい次第である。

さらに、本研究の実践に携わっていただいた、兵庫県立加古川東高等学校の新友一郎教諭および実践に参加いただいた生徒たちにも心よりお礼を申し上げます。新先生は学部時代からの友人であり、公私にわたり助言をいただいた。その新先生と共に授業を作り上げたことが、私にとっての本研究の意義の一つである。また生徒たちには、快く、何より楽しそうに授業に参加してくれたことに感謝の意を表したい。生徒らの生き活きとした様子を見て、輝かしい未来の可能性に触れたような気がしたし、素直にうれしかった。

最後に、これまで支えてくれた家族に対して感謝の意を伝えたい。まず両親には、いつまでも変わらない態度で接してくれることに感謝する。私が会社を辞めた時も、放浪に出た時も、放浪後に実家にこもってテーマの定まらない研究書を読みふけていた時も、大して気にもせず、見守っていてくれた。その両親の変わらなさが、私に対して何かしらの勇気を与えていたと思う。また、知らぬ間に逞しくなっていた妹には、好きなことをやっている兄が一番兄らしいと常に伝えてくれることに、素直にありがとうと言いたい。そして最後に、博士 1 年目に結婚した妻と義理の両親に感謝の気持ちを伝えたい。会社を辞め将来どうなるかもわからない私を応援してくれる妻、そんな私を家族として受け入れてくださっている義理の父母の支えがなければ、本研究を全うすることはできなかった。特に妻は、長い通勤時間をかけ会社勤めをし、一家の大黒柱となってもらっている。大変なことが多々あるにも関わらず、いつでも明るい妻に、心より感謝している。謝謝！

2018年1月

大山 正博