



東洋大学

「グローバル・シティズンシップの育成のために漸次的な体験学習プログラムの構築」プロジェクト
Project on Gradual Construction of On-Site Education Programme for Fostering Global Citizenship

社会文化体験演習活動報告書（2020年度）

— 第4分冊（社会文化体験演習特別編） —

グローバル・シティズンシップを 学ぶ人のために

——共生に向けた社会参画の諸実践——

東洋大学社会学部社会文化システム学科（編）

東洋大学社会学部社会文化システム学科

Department of Socio-Cultural Studies, Faculty of Sociology, Toyo University

グローバル・シティズンシップを学ぶ人のために

——共生に向けた社会参画の諸実践——

2021年3月

目 次

| | | |
|---------------------------|---|------------------------|
| 序 | グローバル・シティズンシップを学ぶ人のために ——共生に向けた社会参画の諸実践—— | 箕 曲 在 弘…………… 1 |
| ◇ 第1部 地球社会という視点の獲得にむけて | | |
| 第1章 | グローバル・シティズンシップとは何か ——「地球志民」を育成する GiFT の試み—— | 辰 野 ま ど か……………14 |
| 第2章 | 現場で育む知の営み ——アクティブラーニングとしてのスタディツアー—— | 藤 原 孝 章……………30 |
| 第3章 | 現場とかかわり、学びを広げる ——ICU サービス・ラーニングの経験から—— | 黒 沼 敦 子・上 栗 愛 花……………44 |
| ◇ 第2部 「誰一人取り残さない」地球社会にむけて | | |
| 第4章 | 最高の授業を世界の果てまで届けよう ——国際協力 NGO、e-Education の挑戦—— | 三 輪 開 人・高 木 一 樹……………62 |
| 第5章 | 「南」と「北」の共生に向けた民衆交易の誕生 ——バランゴンバナナからの出発—— | 堀 田 正 彦……………84 |

| | | |
|-----|---------------------------------------|---------------|
| 第6章 | 食べもので生産者と消費者をつなぐ —発展途上国の貧困問題と民衆交易— | 小林和夫・名和尚毅…108 |
|-----|---------------------------------------|---------------|

| | | |
|-----|---------------------------------------|--------------|
| 第7章 | エビの向こうに見えたアジア —グローバル化の問題を考える一つの視点— | 内海愛子……………128 |
|-----|---------------------------------------|--------------|

◇ 第3部 多文化共生にむけて

| | | |
|-----|-------------------------------|--------------------|
| 第8章 | イスラームと多文化共生 —大塚モスクの支援活動から— | グレイシ・ハールーン……………144 |
|-----|-------------------------------|--------------------|

| | | |
|-----|--------------------|--------------|
| 第9章 | 「歌舞伎町案内人」が考える多文化共生 | 李 小牧……………160 |
|-----|--------------------|--------------|

| | | |
|------|--|--------------|
| 第10章 | 仮設住宅から目指した住民連帯の軌跡 —復興を生きる宮城県気仙沼の人びとの挑戦— | 三浦友幸……………170 |
|------|--|--------------|

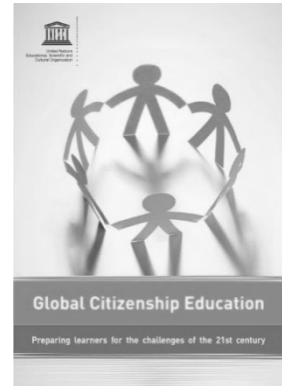
序 グローバル・シティズンシップを学ぶ人のために

箕 曲 在 弘
東洋大学社会学部

I グローバル・シティズンシップ

1 持続可能な開発のための教育

今日のグローバル化した世界では、貧困や紛争、気候変動といった私たちの生存を揺るがす諸問題は国境を越えてつながり合っています。これらの諸問題の解決には、人権の尊重および平和を構築する意思を、この世界に住むすべての人たちが共有しなくてはならないといわれています。世界遺産条約の制定で有名な UNESCO（国連教育科学文化機関）は、「持続可能な開発のための教育（Education for Sustainable Development: ESD）」の理念を掲げることにより、こうしたグローバルに広がる現代社会の諸課題に対する意識啓発を推し進めてきました。「環境、貧困、人権、開発といった様々な現代的課題を、自らの課題として捉え、その解決のために行動する力を育むための教育」と定義される ESD は、2005 年～2014 年のあいだ UNESCO の重点課題のひとつとされてきました¹。



UNESCO は自ら推進してきた ESD の理念を継承し、2014 年に「グローバル・シティズンシップ教育」という概念を提唱しました。この概念について説明した UNESCO（2014）の報告書、Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenges of the 21st century では、「公正、平和、寛容、包摂、安全、持続可能な世界の確保」（UNESCO 2014: 9）こそが、いま世界で求められている価値であることが明確に示されています。こうした世界を実現するための教育こそ、グローバル・シティズンシップ教育であるということです。

2 グローバル・イシューズの台頭

では、次にこの UNESCO の報告書の中身を見ていきましょう。

移民、難民、気候変動、地域紛争、金融危機、マイノリティの権利、農と食の権利、感染症の拡大……私たちの生存を脅かすこれらの課題は、国境を越えて広がる性質をもつため、「グローバル・イシューズ」と言われています。これらの課題は国際政治や市場経済といった、とて

¹ 詳細は、文部科学省「持続可能な開発のための教育」を参照のこと。
<https://www.mext.go.jp/unesco/004/1339970.htm>（2021 年 2 月 17 日閲覧）

も大きな社会の仕組みだけでなく、人びとの地域ごとに異なる価値観や慣習といった、文化的要素ともかかわっています。

これを具体的にイメージしてもらうために、私たちにとって身近な新型コロナウイルス感染症を例にあげましょう。歴史的にみればスペイン風邪など、人びとはこれまでも未知の感染症に直面し、生活のあり方を変えつつも、長い期間をかけて乗り越えてきました。新型コロナウイルス感染症も、これまでと同じように人びとの生活を大きく変えています。

これらの感染症は、すでに私たちも実感している通り、簡単に国境を越えて世界中に広がります。それはまず市場経済の拡大と関係しています。国境を越えたビジネスが当たり前になった今日、多くの人々が日々、世界中を飛び回ることによって、感染拡大に拍車がかかっています。一方、国境封鎖やワクチンの入手、緊急事態宣言の発令など政治の力が強く発揮されています（同時に、その無力さも明らかになっています）。こうした私たちの日常生活からかけ離れているように見える、大きな社会の仕組みだけでなく、新型コロナウイルス感染症の拡大には日常レベルのさまざまな出来事とも密接にかかわっています。

日本では4月に始まった緊急事態宣言のもとでも国内の感染者は一定数、出続けました。このなかで、感染者に対する誹謗中傷が起きたり、中国人への差別的発言が SNS を中心に見られたりしました。また、小さな子や障害者をもつ家庭、日本に来たばかりの留学生、小規模な飲食店経営者など、緊急事態宣言の影響は人びとに均等に降りかかるのではなく、特定の脆弱な層に強く降りかかりました。こういった問題は、コロナ禍で初めて生まれたものではありません。これまで時間をかけて作られてきた日本社会の構造や人びとの価値観が根底にあった状態で、今回のコロナ禍によってその課題が可視化したのだといえます。

新型コロナウイルスは世界中を巡ることから、ウイルスに起因する生活苦は、日本社会だけでなく、世界中に見られます。しかし、こうした問題は世界各国、同じ形で噴出しているわけではありません。誹謗中傷が起きなかったり、特定の人たちがとりわけ厳しい立場に置かれることがなかったりした地域もありました。感染症そのものは人を差別しません。新型コロナウイルスの場合、高齢者や基礎疾患のある人が重症化するとはいえ、世界中すべての人に感染のリスクがあります。しかし、世界中すべての人が、この感染による社会的混乱の影響を平等に受けるわけではないのです。

新型コロナウイルス感染拡大とそれにとまなう社会的混乱は、グローバルに広がり、私たちの生存を脅かすため、「グローバル・イシューズ」のひとつだといえます。こうした問題に、私たちはどのように対処していけばいいのでしょうか。この問題を解決できるのは政治家や医療従事者など特定の専門家だけだと思いますか。そうではないはずです。すでに皆さんがそうしてきたように、マスクや消毒など、日常生活の過ごし方を変化させることで、問題の解決に寄与してきたはずです。

新型コロナウイルスは日常生活と密接に結びついているため、私たちは傍観者ではられません。しかし、私たちが気付いていないだけで、移民、難民、気候変動、地域紛争、貧困といった一見、日常から離れているように見えるグローバル・イシューズの場合はどうでしょうか。これらについても、そのつながりを意識することによって、身近な問題に転化します。例えば、私たちが普段食べているバナナの多くはフィリピンから輸入されています。コーヒーもブラジルやグアテマラなど中南米だけでなく、私たちにもう少し身近なベトナムやインドネシア、ラオスから輸入されています。こうしたモノを通して、私たちは世界中の人とつながっています。

皆さんは、このような話を学校で習った知識として知っているかもしれません。しかし、バナナやコーヒーをつくっている人たちはどのような生活をしているのか、と考えたことはありませんか。その人たちがいなければ、私たちはこれらの食品を口にすることができないくらい重要な存在であるにも関わらず、誰がそれを収穫しているのか、加工にどれだけ時間がかかるのか、収穫する人たちは何を食べて生きているのか、といったことを知る人は多くありません。モノを通してつながる、こうした人たちは気候変動にさらされ安定した農産物が生産できなかったり、市場から疎外されたりして、暮らしの基盤が脆弱であるといわれています。

私たちから距離的に遠い世界との関係ばかりではなく、もう少し身近な場所にも目を転じて見ましょう。今日、さまざまな問題が報じられる技能実習生は、日本各地で私たちの日常生活を支える仕事についています。また、インドネシアなど東南アジア諸国から日本にやってきた人たちが、看護師や介護福祉士といった専門職に就く時代になりました。さらに、今日、初等・中等教育の現場において「外国にルーツをもつ子どもたち（あるいは、外国につながる子どもたち）」が増えてきています。

日本に居住する「外国人」には、様々な背景があります。祖国を追われてきた人、夢をもって日本に働きに来た人、専門的な技能を持つ人、斡旋業者に高額な借金して日本に働きに来た人、外国籍の両親をもち日本で生まれた人、日本人の両親をもつけれども日本国外で生まれ育ち日本語が不得意な人など、実にさまざまです。このような人たちを単純に「外国人」としてレッテルを貼り、日本社会の「外」や周縁にいる人たちだとみなしてしまうと、「公正、平和、寛容、包摂…」から遠のいてしまいます。

いま求められているのは、モノを通してつながる遠くの世界の人たちや、日本社会を構成する「外国につながる人たち」の生活の背景を知り、あなたと彼・彼女らのつながりを意識する想像力です。グローバル・シティズンシップ教育は、まさにこのような見えにくいつながりを実感し、地球社会の一員として、問題の解決に取り組む態度を育むことを目指します。

3 国際社会学科のグローバル・シティズンシップ教育①

——「公正、平和、寛容、包摂、安全、持続可能な世界」の実現に向けて

いま「問題の解決に取り組む態度」と書きましたが、新型コロナウイルスのように分かりやすい問題はともかく、移民や難民、気候変動や地域紛争など、雲をつかむような問題にどうかかわっていけばいいのでしょうか。

UNESCOの先の報告書によれば、「人権教育、平和教育、持続可能な開発のための教育、国際理解教育」といった教育の領域が記されています（UNESCO 2014: 9）。これらに共通するのは、「公正、平和、寛容、包摂、安全、持続可能な世界」という価値の尊重です。先ほど言及した中国人への差別的発言やコロナ禍の脆弱な層への強い影響といった問題は、まさに公正や寛容、包摂という価値が損なわれているから起きるのです。したがって、グローバル・イシューズの解決にとって、これらの価値の尊重こそ、まずに念頭に置かねばならないのだと考えてください。

とはいえ、「公正、平和、寛容、包摂、安全、持続可能な世界」といっても、具体的な場面において何を公正とするかは地域ごとに異なる場合があります。平和が大事だといっても、世界中で争いが絶えたことはありません。寛容や包摂の価値を認めたとしても、なかなか差別や構造的な不平等は解消しません。そこで、社会学や人類学、地域研究の出番になります。

「地域ごとに公正さはどのように異なるのか」「平和が大事だといっても、世界中で争いが絶えないのはなぜか」「寛容や包摂の価値を認めたとしても、なかなか差別や構造的な不平等は解消しないのはなぜか」——例えば、人類学ならば、こういった問題を特定の地域の文脈に即して説明していくことになるでしょう。国際社会学科は、これらの学問分野の専門家の集まりです。それぞれの教員が独自の見解を持っているはずで、この答えは一つではありません。多様な考え方があっても、私たち自身も一緒に考えていくことになります。

グローバル・シティズンシップ教育では、公正、平和、寛容、包摂、安全、持続可能な世界の実現が重要になります。しかし、国際社会学科では、こうした価値が単に大事であることを学ぶだけでなく、なぜそれらが大事であるにも関わらず、現実の社会はそうならないのかを考えることに重点を置きます。とりわけ、人びとの生き方の多様性（ダイバーシティ）に配慮しながら、抽象的な理論だけでなく、個別具体的な状況に即して考えていくことを重視します。こうした立場にたつことにより、新しい社会をより一層深く構想できる人びとを育成していきます。

なお、これは筆者個人の見解であり、国際社会学科を代表するものではありません。教員ごとに考え方は異なるでしょう。むしろ、その多様性こそが、この学科の魅力であると言えます。

4 国際社会学科のグローバル・シティズンシップ教育②

——体験を通じた多様な能力の総合的な習得

グローバル・イシューズの解決に取り組む態度としてもうひとつ重要なのは、UNESCO (2014) がいう「多様な能力の総合的涵養」です。これは知識や技能だけでなく、価値や態度といった、これまで教育現場では周縁化されていた要素をも含みます。もう少し体系的に分類すると、これからの教育では、認知的スキルだけでなく、非認知的スキル、行動力といった 3 要素になります。今日これらをバランスよく習得していくことが求められています (UNESCO 2014: 9)。

① 認知的スキル

グローバル・イシューズの解決に向けた、異なる次元や視点・視角の活用 (複合的な視野をもったアプローチ)。批判的、体系的、創造的な思考。

② 非認知的スキル

共感や葛藤の解決。コミュニケーションスキル。異なった背景や出自、文化、視点をもつ人々とのネットワークづくりや交流 (= 連帯感、創造性、市民の責任など社会的スキル)。

③ 行動力:

グローバル・イシューズに対する解決策の探求、集合的な善の追求、倫理的責任、協働 (= 社会参加。経験を通して学ぶ。他者に対して働きかける経験と働きかけられる経験)。

もちろん、この考え方に異論はあるかもしれませんが。「そうはいつでもまずは知識をつけなければならない」と考える教員も、きっといるでしょう。しかし、高校までの教育が知識の習得に偏ることによって問題が生じていることも事実です。例えば、知識の習得に偏りすぎたことによって、現代社会の諸課題に対し傍観者となり、知らないふりをして生きていく人、あるいは知識はあるけれど学ぶことに対する情熱に欠け、自分が将来どういった人生を歩みたいのかを主体的に考えられない人が、現代の日本社会にはたくさんいます。こうした問題を解決していくために、認知的スキル、非認知的スキル、行動力の 3 要素の習得が必要となります。

国際社会学科では、グローバル・シティズンシップ教育にとって欠かせない「多様な能力の総合的涵養」を、「現場体験学習」という方法を通して達成しようとしています。グローバル・イシューズに関連する特定の現場に参与することにより、その現場に生きる人たちと交流し、当事者たちの話に耳を傾け、その人たちの生きる環境を、五感を通して感じながら、自分なりの言葉をつかって、グローバルに展開する課題への理解を深めます。同時に、その理解を通じて、チームワークを築きながら、その課題の解決に向けた行動を生み出します。

この「現場体験学習」においてとりわけ重要だと考えるのが、〈なじみ〉からの切断です。私

たちは生まれてから今日まで実に多様なことを学び、習得しています。しかし、その学びはいつしか自然なものになり、意識にさえ登らなくなります。つまり、これは学んだことが身体に馴染んでいる状態です。例えば、コロナ禍で「新しい生活様式」という考え方が生まれました。最初は違和感をもった人もいるでしょう。しかし、マスク着用、消毒ばかりでなく、3密の回避や黙食といった考え方に、いつしか私たちは馴染んでしまいます。

しかし、この〈なじみ〉は、学習の対極にある状態です。日常生活を意識せずに送れるのは効率的ではありますが、頭が動いていない状態であるともいえます。人を学んでいる状態にするには、〈なじみ〉からの切断を経験するしかありません。国際社会学科の「現場体験学習」では、あえて物理的に、ふだんの教室という空間から離れ、生活環境そのものを変えることによって、頭がうごく状態をつくります。

もちろん、現場に出る意義はそれだけではありません。国際社会学科では、グローバル・イシューズを抽象的なレベルで、概念として学ぶだけではなく、問題の当事者たちの生活に寄り添った形で、「顔の見える関係」を築きながら学んでいきます。ここでは難民問題を例にあげましょう。日本に住む難民の問題を学ぶ時、難民として来日した人の出身国の政治状況や日本の難民受け入れの政策を学び、「どうして難民が生まれるのか」「どうして日本は難民受け入れに消極的なのか」といった問題に答えを与えることはできるでしょう。しかし、その当事者たちが、ふだんどのような生活をしていて、何を思い、誰と関係を築き、生まれてから今日まで困難な状況を生き抜いてきたのか、という具体的な様相までは見えてきません。

書物を通して抽象的なレベルだけで対象を理解しようとする、人びとは「なんてたいへんな人生を送っているのか。きっと悲惨な人生だったに違いない。かわいそうな人たちだ」とみなしてしまい、当事者たちを自分とは違う「他者」として周縁化してしまう思考に陥りがちです。しかし、実際に当事者に会ってみると、意外に私たちと変わらない生活をしているかもしれません。むしろ、その人たちの生き方から、私たちにないものを学び、私たちの生き方そのものを変容させるきっかけが得られるかもしれません。

もちろん、私たちと変わらないのだから難民問題など実在しないということが言いたいわけではありません。当事者の置かれた複雑な社会関係や人びとの価値観を知ると、当初想定しているよりもずっと課題の解決が難しいということも分かります。難民問題であれば、「問題」の部分にのみ焦点をあてて学ぶことで、当事者たちの生活の実感から離れた空理空論をかざしてしまう恐れがあります。これを回避するために、問題の当事者の生活に寄りそう「現場体験学習」が必要になるのです。

難民問題に限らず、とかく脆弱な立場に置かれがちな移民やその子どもたち、貧困とされる発展途上国の農山漁村の人たちなど、国際社会学科の教員が専門とするフィールドの人たち、あるいは「国際社会体験演習」のプログラムで訪問する先にいる人たちも、みな何らかの問題

の当事者であるといえます。しかし、その人たちの生きる環境全体に配慮することによって、きっと当初想定しているのとは違った見え方になるでしょう。

このような現場における人との出会いは、机上での学びとは異なる見方を可能にさせるため、単に知識の習得にとどまらず、多角的な視角や批判的思考の習得（＝認知的スキル）につながります。さらに、異なった背景や出自、文化、視点をもつ人々とのネットワークづくりや交流を生み出します（＝非認知的スキル）。この結果、出会った人たちとのあいだに共感が生まれ、課題解決に動機づけられることでしょう（＝行動力）。

もちろん、〈なじみ〉からの切断を経て、問題の当事者に出会えば、すぐに課題解決の行動に移せるかということ、それほど単純ではありません。最後の「行動」に至るかどうかは、学ぶ者の個人的な嗜好や過去から続く経験などに左右されます。工業製品のように同じ材料を与えれば同じ製品が次々生まれるのとは異なり、体験学習の場合、同じ現場に連れて行き同じプログラムを体験してもらっても、それぞれ得られるものは違います。こうした多様性が生まれることこそが、体験学習の魅力だと言えます。

5 国際社会学科のグローバル・シティズンシップ教育③

——「異」や「他」に関心を持ち、地域と人に焦点をあてる

さきほど国際社会学科の「国際社会体験演習」は、日常生活という〈なじみ〉からの切断を経験してもらうプログラムであると書きました。これは別の書き方をすれば、自分にとって異質なものと他者と出会うことであるといえます。このような「異」や「他」に関心をもつことを通して、「公正、平和、寛容、包摂、安全、持続可能な世界」の実現に向かう学びこそが、国際社会学科のグローバル・シティズンシップ教育なのです。

この演習プログラムで用意されているコースは、あくまで皆さんが「異」や「他」に触れるきっかけにすぎません。しかし、このきっかけこそ、想像もしていないような新たな世界を切りひらきます。日常生活のなかでは気づかないだけで、私たちの世界には「異」や「他」があふれています。例えば、この地球上には、つねに移動しながら生活している人たちや湖や海に家を浮かせて生活している人たちがいます。陸上で定住している私たちは、こういった人たちの存在を知り、「こんなところで生活できないでしょ」「どうやって生活しているの!？」と思うかもしれません。そう思った人は、まさにこの瞬間、異和感をもったわけです。しかし、もし彼らの生活を体験する機会があれば、案外快適な生活だと思い直すかもしれません。こうして新たなものの見方を得られれば、きっと寛容な世界を築く一員になれるでしょう。

また、グローバル・イシューズを解決していくうえで宗教について触れないわけにはいきません。こうした宗教は私たちの多くには「異」や「他」になります。もちろんみなさんをカルトの世界へ連れていこうとしているわけではありません。キリスト教やイスラーム教、仏教、

ヒンドゥー教など、比較的メジャーな宗教は世界にいくつかあります。とかく私たちは宗教について忌避感を持ちがちです。しかし、このように遠ざけているだけでは、寛容な社会は実現しません。決して信者になるわけではありませんが、この地球社会を構成する人たちが、日常生活のなかで何をどのように信じ、行動しているのかを知ることが大切です（第8章を参照）。

世界にはこういった異なる生活様式があることを知らないと、私たちは自分たちの常識で彼・彼女らを見てしまうし、自分たちの「ものさし」で彼・彼女らの生活の質を計ってしまいがちです（所得が少なく貧しい生活をしているんだな、とか）。そうではなく、「ものさし」そのものが違う可能性があるという意識を持つ必要があります。

このように私たちが異和感をもつような生活をしている人を、その生活環境のなかに位置づけて理解しようとする姿勢こそ、国際社会学科の学びの特徴であるといえます。一見、多様な人たちの生活を理解するというと、アメリカ人と日本人の比較や、インド人と日本人の比較のように、国民と国民、国家と国家を比較するという発想に陥りがちです。しかし、この発想では見えてこない対象がたくさんあります。国際社会学科では、必ずしも国民という単位に焦点をあてるだけではなく、移民や難民もそうですが国民という属性にこだわることでは見えてこない、属性や生活様式の多様性（ダイバーシティ）に目を向け、どのようにして「共に生きるか」を考えるのです。

同じ地球社会の構成員であっても、水上居民からみた世界は陸を拠点とする人がみる世界とは違います。移動民から見た世界は、定住民から見る世界とは違います。ここにまずは驚き、関心を抱き、その生活の一端を知ろうとする好奇心を育むことこそが、グローバル・シティズン（地球市民）への第一歩だといえるでしょう。

国際社会学科を構成する教員は、実に多様な属性の人たちを研究の対象にしています。バジャウ（サマ）と呼ばれる海の民やジプシー（ロマ）と呼ばれる移動民、アフリカの牧畜民、パプアニューギニアの山の民、シンガポールの華人、フランスの移民—こうした人たちと長年付き合い、なかには生活をともにして、その人たちの内側から見える世界について誰よりもよく知る専門家が集まっています。また、在日コリアン、在日ロシア人、在日ベトナム難民、在日フィリピン人といった日本国内に住む多様な属性の人びとの生活について誰よりもよく知る専門家も集まっています。こうした特徴をもつ学科は、日本全国どこを探してもないでしょう。もしみなさんが望めば、国際社会学科の教員はみなさんに「異」や「他」の世界へ通じる扉を開けてくれます。

これからの日本社会は、いま以上に人びとの価値観の多様性が尊重される社会に変わっていくはずです。ジェンダーや障害の有無といった多様性だけでなく、出自の多様性も考慮に入れて、私たちは社会制度をつくっていかなくてはなりません。みなさんが将来働くことになるかもしれない企業や自治体などの組織では、こうした多様性から生まれる創造力を十分に活用で

きていないばかりでなく、この多様性を排除していこうとする力さえあります。

国際社会学科が導入した「外国にルーツを持つ生徒対象入試」は、まさにここで述べてきた課題解決の一例になります。外国にルーツをもつ子どもたちの大学進学率の低さが問題になるなかで、彼・彼女らが生きやすい社会制度を構築していくことが、いま求められています。しかし、このような先進的な入試制度を導入している大学は、それほど多くはありません。それは、大多数の人びとがこの問題の重要性に気づいていないからです。この気づかなさが、結果的に多様性を排除していく社会制度を温存させてしまっているのだといえるでしょう。

国際社会学科では、現場目線において、多くの人びとがまだ気づいていない問題に気づけるような実践的な学びを提供していきたいと考えます。そのためにこそ、積極的に自分にとっての〈なじみ〉から外に出て「異なるもの」や「他なるもの」の世界に入りこむことが大事なのです。

II 各講演の概要

本報告書は、2013年から2020年までに開催された社会文化システム学科主催・共催の講演会の記録を収録しています。とりわけ、グローバル・シティズンシップに関連するテーマに限定しています。ここに収録した講演録は、たいへん貴重なものです。インターネットで検索すればたくさん名前が出てくるような、名のある団体の代表やその分野の第一人者の話ばかりを集めています。

本報告書とおして、みなさんはグローバル・シティズンシップ、スタディツアー、サービス・ラーニング、民衆交易（フェアトレード）、グローバル化、多文化共生といった、国際社会学科の学びに欠かせない基本的な概念を学ぶことができます。その現場で活躍する人たちの経験を踏まえた説得力のある話は、みなさんの今後の学び糧になるでしょう。以下では、各講演録について簡単に紹介します。

「第1章 グローバル・シティズンシップとは何か」では、一般社団法人グローバル教育推進プロジェクト（GiFT）の辰野まどかさんに、グローバル・シティズンシップに関する基本的な考え方について話していただきました。GiFTではグローバル・シティズンシップを「地球志民」と訳しています。「市民」ではなく「志民」です。ここにはどういった意味があるのか、ぜひ読んで確認してみてください。

「第2章 現場で育み知の営み」では、同志社女子大学教授の藤原孝章さんに、スタディツアー（短期海外研修）とはどういった学習方法なのかを話してもらいました。国際社会学科の「国際社会体験演習」プログラムは、まさに学び旅（スタディツアー）です。1週間という短期間の国内・海外渡航にはどのような意義があるのか、どうすれば効果的な学びになるのかを

考えてもらいたいと思います。

「第3章 現場とかかわり、学びを広げる」では、国際基督教大学講師の黒沼敦子さんサービス・ラーニングとは何か、そして同大学3年生の上栗愛花さんにその経験について話してもらいました。国際社会学科でも2年次以降に履修可能な「プロジェクト演習」では「サービス・ラーニング」的要素を多分に含んだプログラムを用意しています。これは一種のボランティア活動を指しますが、たんにボランティア活動をして終わりなのではなく、その活動を通して問題意識を深めたり、課題解決に向けた行動力を養ったりする学習方法を指します。スタディツアーとともに、こうした学びの手法は、グローバル・シティズンシップの養成には欠かせないものとなっています。

「第4章 最高の授業を世界の果てまで届けよう」は、発展途上国において映像教育を通じて教育格差の解消を目指すNPO法人e-Educationの代表、三輪開人さんの講演録です。三輪さんは「よそ者」「若者」「ばか者」が世界を変える重要な役割を担っていると力説します。このなかで、e-Educationの活動に参加した東洋大学2年の高木一樹さんにも話してもらっています。もともと「ひきこもり」だった高木さんは、あるきっかけを経て、1年間休学して東南アジアのラオスに滞在し、ラオス版「掛け算九九の歌」を開発しました。この結果、彼は現地の小学生の算数の力を大きく改善し、現地で話題になりました。この話を通して、大学生であっても高い目標を掲げて、試行錯誤すれば、グローバル・イシューズの解決に少しでも寄与できるということが分かります。高木さんの話はいへん魅力的で、この講演の後、彼の行動力に感化された社会文化システム学科の学生が、後を継いでラオスで「掛け算九九の歌」プロジェクトを継続するなど、さまざまな展開を生み出しました。こういった人たちが、今後、国際社会学科からたくさん生まれてくることを願います。

「第5章 「南」と「北」の共生に向けた民衆交易の誕生」では、オルター・トレード・ジャパン(ATJ)創業者の堀田正彦さんに、フェアトレードに似た「民衆交易」という概念について説明してもらいました。社会文化システム学科では、これまでインドネシアのエビやラオスのコーヒーといった日本と現地をつなぐ「モノ」に注目し、現地の生産者のもとを訪問するプロジェクトを実施してきました。このエビやコーヒーは、どちらもATJの製品です。ATJはフィリピンやインドネシアからバナナやエビを輸入する企業ではあるのですが、ただの企業ではありません。ATJが挑んできたのは、「南」の発展途上国の人たちと「北」の先進国の人たちの共生です。堀田さんは、この共生がなぜ必要か、そしていかにそれは難しいことなのかを語っています。この講演もまたグローバル・イシューズの解決に向けたヒントを与えてくれることでしょう。

「第6章 食べもので生産者と消費者をつなぐ」は、前章と同じ民衆交易の話です。この章では、ATJの職員である小林和夫さんと名和尚毅さんに、ATJの実際の活動内容について講演

していただきました。とりわけ、後半は東ティモールのコーヒー事業について、実際に現場で活動されていた方の話になります。

「第7章 エビの向こうに見えたアジア」では、大阪経済法科大学特任教授の内海愛子さんに、1980年代に行われたエビ研究会の話をしていただきました。先述した通り、社会文化システム学科ではエビに着目したプロジェクトを行ってきました。では、なぜエビなのか。その答えは、内海さんの講演のなかに隠されています。エビをきっかけに日本と東南アジアのつながりが明瞭に見えてきます。生活に密着した場所から、国境を越えたつながりをたどっていくという学び方こそが、国際社会学科の特徴のひとつになります。内海さんの話は、1980年代という時代状況がよく表れています。まだ第二次世界大戦の面影が残っていた1980年代、エビの来歴をたどることによって、日本の戦争責任にまでつながっていきます。こうした「つながり」をたどる学びには、意外な発見がたくさん生まれます。みなさんも、身近なモノから海外へとつながることの愉しみを味わってみてください。

第8～10章は日本国内の多文化共生に関する話になります。「第8章 イスラームと多文化共生」では、東洋大学白山キャンパスからほど近い、大塚モスクの運営団体である日本イスラーム文化センター事務局長のグレイシ・ハールーンさんに、同センターの極めて多様な社会貢献活動について語ってもらいました。ひとつの小さな団体が、これほどまでに多様な奉仕活動をしているということ自体に驚きますが、イスラーム関係の団体とだけ関わっているわけではなく、宗教と関係なく多様なネットワークをもち、生活に窮するあらゆる人たちのために活動している点は注目に値します。

「第9章 「歌舞伎町案内人」が考える多文化共生」は、東京都内で最も外国籍住民の多い新宿区の区議会議員選挙に立候補した経験のある李 小牧さんに、選挙に立候補した経緯や自身の生い立ちについて語ってもらいました。日本と中国の生活をよく知る李さんから日本社会はどう見えるのか。今後の多文化共生を考えるうえで、貴重な意見をいただきました。

「第10章 仮設住宅から目指した住民連帯の軌跡」は、一般社団法人プロジェクトリアス代表理事の三浦友幸さんに、宮城県気仙沼の防潮堤建設における住民間の対立の経緯について話していただきました。地震や洪水といった災害は局所的に起こるものですが、自然災害は世界各地で起こりうるものです。さらに、自然災害は気候変動や近代的なインフラ構築と結びつきます。したがって、これもまたグローバル・イシューズのひとつだといえます。とりわけ、「レジリエンス」という考え方は、世界中の自然災害を考えるうえで重要であるばかりでなく、「持続可能な社会」をつくるうえでも今後、ますます注目されていくはずで、こういった観点から、この講演録を読み、住民間の対立を乗り越え、寛容と包摂の実現に向けた課題について学びましょう。

本報告書に収録した各講演は、2013年から2020年のあいだに、社会文化システム学科の教員が関わるさまざまな授業や講座のなかで開催されたものです。各講演録の末尾に、開催した授業や講座の名称および担当者名を記載しています。

本講演録の制作にあたり、講演者の方々には掲載の許可を頂きました。誠にありがとうございます。また講演者だけでなく、長津一史先生、岡井宏文先生には講演者とのあいだを取り次いでもらうなど、お手数をおかけしました。ここに記してお礼申し上げます。

最後に、これらの講演録は、可読性を上げるための一部文言の削除および事実誤認の訂正など、最低限の修正のみを行い、原則的に当時、話していただいた内容をそのまま掲載しています。したがって、講演者プロフィールを含めて、本報告書が刊行される2021年3月の状況とは異なる点が多々あることを、あらかじめご了承ください。

参考文献

UNESCO, 2014, *Global Citizenship Education : Preparing learners for the challenges of the 21st century*, UNESCO.