

## 自己とグローバル問題の“つながり”を重視したカリキュラムに関する一考察 —普通科総合選択制高校「国際エリア」での挑戦—

An Examination of the Curriculum Focusing on the Relationship between Self and Global issues: International Area Study in a Japanese High School

大野 順子

ONO Junko

The purpose of this paper is to explore an ideal school curriculum, which focuses on the relationship between self and global issues. In order to clarify this, I carried out the participation observation for the class called 'Community and the World' in one senior high school with a multiple choice system. Firstly, I analyzed the transformation processes of students' recognition on global issues, and then considered the factors that the students were aware of the relation with global issues in examining their reflection sheets and interviewing with them. As a result of that, I found that it is possible for the students to transform their frame of reference and to be aware of the relation with global issues through the deliberative discussion with the others and an experimental learning which is called a workshop. And it developed that 'a conflict' situation in their consciousness supported to rebuild the relationship between self and global issues.

Keyword: an international education, global issues, a conflict, a self transformation

### 1. 問題と目的

#### (1) 問題意識

本研究は、高校生が他者や世界が直面している様々な問題（以下、グローバル問題とする。）を認識していく過程を追いながら、生徒自身が現代社会におけるグローバル問題と自己（ローカルなもの）のつながりや関係性に気づくカリキュラムのあり方について検討することである。1990年代以降、社会、経済、政治などの各方面で、世界的に急速に高まったグローバル化によって、私たちは日々、貧困や開発、紛争や環境問題のようなグローバル問題への真摯な対応を迫られている。こうしたなか、教育界では文部科学省が2005年に「初等中等教育における国際教育推進検討会報告—国際社会を生きる人材を育成するために」を公表し、国際社会で求められる態度や能力として、児童生徒のグローバル問題に対する行動力や発信力、他者や異文化に対する受容やそれらとの共生力の育成を挙げている。そしてこれらの視点を中心とし、広がり

と深まりをもたらすカリキュラムづくりを推進している。

しかしながら、教育現場では上記に挙げた観点が十分に考慮されていないのが現実である。特に日本の学校文化の特徴から考えると、カリキュラムの中で他者や異文化などといった内容を重点的に扱われることもなく、教え方も教師からの一方的な指示的教育が一般的であり、知識としてグローバル問題を学ぶところはあっても、生徒自らそれら問題が生まれた背景や問題と自己との関係性について主体的に学習する機会は稀有である。ましてや、社会の不平等に対する変革や改善に向けての教育的取り組みなどがなされることはほとんど見られることはない。

森茂（2005）はグローバル化した時代の教育的課題として、生徒自身と対比させながらグローバル問題や他者を置き、それらとの関係性（つながり）に再度向き合おうとする姿勢が重要であると言及している。さらに、佐藤（2007）は、教育とは自己と他者・世界との新しい関係性をつくり上げていく実践であり、人間は多様な関係性の中で生きており、それらは対等ではなく力の関係によって成立しているため解きほぐすことが必要で、その上で新たな関係性を築く活動でもあると述べている。グローバル化した現代社会において、私たちはいつ何時自らの価値観や世界観と全く異なる他者や異文化、グローバル問題と出会ってもおかしくない状況である。こうした時代であるからこそ、学校教育の中で生徒自身がそうした諸問題と向き合い、どのようにすれば問題解決が可能になるのか、どのようにすれば他者や異文化とベターな関係性やつながりを築き、維持することが可能になるのかについて焦点化したカリキュラムを検討していくことが求められるのである。

## （2）先行研究

これまで、グローバル問題を授業で扱うことの重要性については開発教育や国際理解教育、グローバル教育のような領域で幅広く議論されてきた経緯がある（永井1989、大津1994、多田2000、魚住2001など）。また、こうした領域の中で近年まで、どのような問題関心に基づいた研究がなされてきたかについて概観すると、松井（2005）や中山（2005）、小嶋（2006）などの地球規模的課題を教科学習のなかで扱った実践報告的なものが多く見られる傾向がある。こうした研究成果は、新たにこうした教育課程に取り組みたい教員にとってはロールモデルとなり、グローバル問題を扱うことの重要性を教育現場に浸透させるのに大きく貢献した。しかしながら、ここでは授業を受ける側の生徒たちの存在に注目されることはあまりなかった。つまり、そこには学習者側の視点が欠如しているとも捉えることができる。本研究の目的は、生徒自身が現代社会におけるグローバル問題とのつながりや関係性に「気づく」という行為に注目し、彼らが学習過程でどのような意識変容を遂げているのか、また、その変容を支える要因は何であるかについて明らかにすることである。ゆえに、生徒たちのリアルな学びの事実、例えば生徒の語りや学習記録などの詳細を分析していくことが求められる。

こうした問題関心に基づき、例えば植木・高橋（2005）らは生徒が異文化を理解する際、彼らの日常生活の中に存在する文化がどのような内容と実態を持っているのか、授業実践と絡め

ながら生徒の認識過程を捉えようと生徒の発言や感想等を用い分析を試みた。しかしながら、結論として他者（異文化）理解には、まず自文化について十分な理解が必要であるとの主張にとどまるだけで、生徒の視点や意識変容のプロセスについては十分に語られていない。また、国際理解教育の視点から中川（2005）や田村（2007）はそれぞれの実践報告に加え、児童生徒の学習成果として意識の変化や問題の捉え方に変化が生じたことについて述べているが、生徒の問題解決のための行動へ向かう意識の変容過程や価値観の変化を丹念に分析するまでには至っていない。また、佐藤（2007）はNIE<sup>1</sup>を通して高校生が現代的課題に気づき、社会における主権者としての意識を育成する取り組みを行い、そのなかで生徒の主権者としての意識の変化を追ったが、結果として、一単元という短期間で実施された授業の感想文の表面的な記述内容からのみ、生徒が世界の様々な問題を理解しようとする姿勢を持つことができたという結論を導き出したにとどまっている。これら一連の研究成果から言えることは、生徒が自己とグローバル問題等とのつながりを意識し、構築できたかについて明らかにするためには、単なる生徒の感想文や発言の表層的なものをなぞるだけでは不十分であるということである。そして重要なことは、生徒がそれら感想文や発言に至った背景や要因を長期間彼らに寄り添いながら、彼らの語りや記述から探索的に検討することである。

そこで、本研究ではある公立高校の取り組みを一年間にわたって観察し、そこでの生徒一人一人の語りや学習記録（感想文、ふりかえりシート、インタビューや試験記述などを含む）に注目することによって、これらを時間的経過に基づき分析し、生徒がグローバル問題とのつながりを構築するに至った要因を探っていくこととする。

### （3）分析の手法

ここで分析の対象となるものは大きく分類して3つある。第一は、中心的な分析対象に位置づけている授業終了後に生徒全員が提出する「ふりかえりシート」の記述内容である。これは各自自由記述となっているが、単なる授業の感想を記述するといった類のものではなく、例えば、教師から「あなたが、もし、〇〇の立場であつたらどのように考えるだろう？」というように、授業内容に関連した記入のポイントが指示されたものである。これにより、生徒は日々の学習で何を学んだのか、その時自分は何を考えたのかについてふりかえることが可能となる。第二は、参与観察した授業での生徒の発言やインフォーマルな場面での生徒との対話内容などである。これらは生徒の考えや価値観（気持ち）を直接的に捉えることに貢献する。第三は、生徒とのインタビューで語られた内容である。これは生徒の意識変化について系統的に知ることができるという点で非常に価値の高い分析要素となりえる。しかし、実際には一部の生徒と一度きりのインタビューしか実現しなかった。

さて、高校生ともなると自己の生活と世界の諸問題を理性的に結びつけて考察できる年代で

<sup>1</sup> NIEとはNewspaper In Education（教育に新聞を）の略。学校等で新聞を教材にした学習活動のこと。時事問題等を扱うことから、社会科教育やメディア学習等の領域において積極的に実践されている。

もあるといわれている<sup>2</sup>。実際に、本研究においても生徒の記したふりかえりシートの内容から、回を重ねていくうちに、生徒がグローバル問題に対して認識を変容していく姿や自己との関わりについて気づいていく萌芽があらわれていた。彼らは毎時間のふりかえりシートを媒介として、授業内容や授業テーマについて批判的に捉え、自己のあり方さえも捉え直していくような批判的省察 (critical reflection) を繰り返していた。この反復行為が生徒自身の認識の枠組みを変え、グローバル問題とのつながりに気づくことを可能にしている。よって、特に、本研究では彼らのふりかえりシートの記述内容から認識の枠組みの変化が起こっている言説を抽出し、時間の経過の中でそれらがどのように変容していったかを中心に検討していくこととした。

## 2. 研究方法

### (1) 参与観察

筆者は2006年9月から2008年1月までの約1年半あまり、A県の北部に位置するB高等学校へ授業の参与観察に入った。参与観察に入った授業は、毎週月曜日の5、6時間目に関講されている科目「地域と世界」(国際エリア3年次履修選択科目、詳細は後述にて説明)である。参与観察という手法を採用した理由は、生徒が授業内で扱うグローバル問題に対してどのような反応を示しているのか。また、それらを学習することによって、どのように自己変容を遂げ、自己と諸問題間の関係性(つながり)を構築しているのかについて、生徒の授業内での発言を直接耳で聞き、生徒の反応や様子を直接目で確かめることによって把握できると考えたからである。そのため、基本的に参与観察中は教室の後ろでスタンバイし、常に生徒の発言や反応、様子を細かくフィールドノーツに記録し、生徒の意識変容を追うことに集中した。その他の特徴的な方法としては、生徒のふりかえりシートの分析である。筆者は毎時間、生徒が記述したふりかえりシートの内容をまとめ、担当教諭にフィードバックする役割を担うことで、参与観察中には直接見聞きすることができなかった生徒のグローバル問題に対する意識変容の具体像を追うことが可能となった。さらに一部生徒に関してはインタビューを実施した(2007年6月18日・25日、7月18日の計3回実施。いずれも15:00~16:30の1時間半程度)。その方法は主に授業終了後、協力可能な生徒に教室に残ってもらい、中心的な質問項目(「同エリアを選んだ理由」「印象的な学習内容」等)に基づきながら質問を投げかけ、あとは自由に語ってもらう半構造化インタビュー方法を採用した。インタビュー協力生徒は男子2名と女子5名の計7名であった。特に、本研究では1年間継続して関わるのが可能になった2007年度のデータを中心に、検討していくこととする。なお、すべてのデータは参与観察に入る前の学校訪問の際、学校、担当教諭、生徒に対し第三者にはその内容を決して明らかにしないこと、論文等にデータ内容を使用することもあるが、必ず個人が特定できないよう最大限配慮するということを説明し、それぞれに使用の許可を得た。

<sup>2</sup> 魚住忠久(2001)「21世紀の地球市民の育成 グローバル教育の探究と展開」黎明書房 p.45

## (2) 調査校の概要

B高等学校は、今年で創立28年目を迎える、県内で149番目に設立された比較的新しい高等学校の一つである。生徒数は一学年240名で1～3年まで合わせると約720名である。教職員数は当時約50名であった。創立当初は地元中学校の出身者が生徒のほぼ100%を占めているなど、地元根ざした、地元から必要とされた高校として出発した。しかしながら、最近では地元からの進学者が減少し、他地域から通う生徒が多くなっている。その大きな理由として、1994年からB高等学校独自に始まった魅力のある高校づくりというスローガンのもと、1997年には人生の価値をじっくりと考える課題探求型研究を中心にした独自の授業プログラム「ドリカムプラン」(産業社会と人間)をはじめ、2001年に県内初の普通科総合選択制<sup>3)</sup>の高校として生まれ変わったことが挙げられる。

さて、普通科総合選択制として再出発したB高等学校には、当時6つの学習エリアが存在していた。各エリアの名称、およびエリア指定科目は表1に示した通りである。

表1：B高等学校エリア学習一覧表（筆者作成）

学習エリア	エリア指定科目（例）
国際コミュニケーション	言語表現、ワールドスタディーズ
福祉ヒューマニティ	地域福祉実習、コミュニケーション実習
スポーツ健康	競技スポーツⅠ・Ⅱ、健康Ⅰ・Ⅱ
情報表現	情報と表現、芸術表現
環境自然	環境科学、体験環境学、地域環境学
理 数	数学Ⅱ、数学Ⅲ、数学演習

生徒はそれぞれの興味・関心に基づき、2年次より上記エリアより1エリアを選択する。各エリアに必要な取得単位数は2年次で4単位、3年次で4単位となっている。本研究では、高校生がグローバル問題等を認識していく過程を追いながら、それらとのつながりや関係性をどのように構築していくのかについて検討するため、「国際コミュニケーションエリア」（以下、国際エリアとする）に注目することとする。

## (3) 実施カリキュラム

国際エリアの目的は、①国際社会に必要とされるコミュニケーション能力を培うこと、②外国や日本文化への理解を深め多文化共生社会に生きる資質を育成することの、以上2点である。前述したように、筆者は同エリアの選択科目の一つである「地域と世界」<sup>4)</sup>を中心に参与観察を行った。本科目が設定された背景には、「(生徒たちに)地球市民としての意識を持ち、世界のいろんな問題を自分の問題として考えてほしい」<sup>5)</sup>という本科目担当教諭の願いが大きく反映さ

<sup>3)</sup> 普通科総合選択制とは普通科を基礎とし基礎学力の充実を重視しながら、多彩な選択科目が用意されており、生徒は自分の興味関心に基づいた科目を自由に選択できる高校のこと。生徒は決められた学区内出身者しか受験できない。

<sup>4)</sup> 2007年度の履修生徒は20名で、その内訳は女子生徒が13名、男子生徒が7名であった。

<sup>5)</sup> 担当教諭とのインタビュー（2007年11月8日、9：00～10：00に実施）より。

れている。基礎となった考え方に「グローバルシンク、ローカルアクト」（地球規模で物事を考え、地域から行動する）を置き、以下の科目目標を設定した。

この授業では、世界のいろいろな地域の生活や文化を知ると同時に、私たち自身の生活や文化を振り返って、お互いの共通点や違いを学びます。また、世界が直面している様々な課題についても学びます。その上で、異なる文化をもつ人々や私たちと全く異なった環境で暮らしている人々と共生していくにはどうすればよいのかを考えていきます。

（授業レジュメ「『地域と世界』の授業について」より抜粋）

上記目標のもと、2007年度に実施された年間カリキュラムの概要をまとめたものが、次に示している表2である。なお、途中実施された他エリアとの合同特別授業、中間・期末試験のスケジュール等は省略している。

表2：2007年度B高等学校国際エリア「地域と世界」年間カリキュラム

日 時	学習テーマ	具体的な学習内容／活動概要
2007/4/16	世界のイメージ	行きたい国は？／世界地図を書こう
2007/4/23	人種差別	アメリカにおける人種差別問題映画の鑑賞
2007/5/1	身近の差別問題	前回ふりかえりと人権に関するフォトランゲージ
2007/5/7	異文化交流①	『留学生と話す』留学生（中国・上海）
2007/5/14	異文化交流②	『留学生と話す』留学生（イギリス、フランス）
2007/6/4	異文化疑似体験Ⅰ	フォトランゲージ「もしもホームステイするなら…」(写真集「地球家族」)
2007/6/8	異なる宗教	イスラム教の文化や価値観等についての映画鑑賞
2007/6/25	異文化疑似体験Ⅱ	同上
2007/7/18	異文化疑似体験Ⅲ	グループごとにプレゼンテーション
2007/8/27	価値観の多様性	ワークショップ「ちがいのちがいの実践
2007/9/10	貧困・格差問題	前回の復習／ワークショップ「100人の地球村」
2007/9/20	伝統文化	伝統的文化に根づく差別や偏見について考える
2007/10/1	富の不平等分配	ワークショップ「新・貿易ゲーム」の実施
2007/10/10	世界の権力・搾取構造	映画「ダーウィンの悪夢」の鑑賞
2007/11/5	問題解決に向けて	アフリカ貧困撲滅のための世界的な運動について
2007/11/12	アクション・プラン	B高校国際エリア発「世界を救おう！」プロジェクト開始 ～授業最終日発表：実施報告（2008年1月末まで）

概観すると、そのカリキュラム全体構成は2つに類型化できることが見て取れる。ひとつは前半（2007年4月～2007年7月）の異文化理解を中心とした知識獲得に重点を置いた学習であり、次いで後半（2007年8月～2008年1月）の参加型学習の手法を取り入れた課題解決へつながる体験型学習である。これは前掲の永井（1989）が国際理解教育の理論と実践において提示した「文化理解的アプローチ」と「問題解決型アプローチ」の手法にそれぞれ相当している。時間的流れの中でカリキュラムの詳細をみていくと、よりそうしたカリキュラム構成が鮮明に見えてくる。例えば、第2回目の授業から第5回目の授業にかけては、身近に存在する他者や異文化、異質性を意識したテーマを扱うことによって、相対的にそれらをポジティブに評価できる力を育てるような内容が計画されている。次いで、第6回目から第10回目では、異文化理

解についてより焦点化された内容を扱うことによって、それらを排他的なものとしてではなく、誰もが持つちがいで肯定的に捉え直すような授業構成となっている。そして第11回目から第14回目において生徒はグローバルな問題について体験的に学び、それぞれのテーマに自らが主体的に関わる中で、自己と遠い世界で起っている問題とのつながりや関係性について認識できるように計画されている。ここには担当教諭の「世界のいろんな問題を自分の問題として考えることができるよう、直接触れ合う機会をつくる」という本科目設立当初の目的が直接的に反映されている。ただ、一方で、こうした参加型学習の過剰な取り入れは方法主義に陥り、学習内容が形骸化されてしまう恐れがあるとの警鐘を鳴らす意見もある（木村 2006、佐藤 2001）。しかしながら、グローバル問題のような時事的な課題に対する認識の枠組みを変容させるためには、生徒自身が問題の当事者となり、問題の痛みを感じる必要があるだろう。そのためには自己も現実の世界と直接関わっている存在であるとの認識を比較的形成しやすい参加型、体験型の学習の意義は非常に大きいものとなる。そして、カリキュラムは最終段階（第15、16回目）に入り、問題解決のためのアクション・プランを立て、それぞれ行動していくこととなる。それでは、いよいよ次節にて、生徒がグローバル問題に対してどのように意識を変容させていき、何が要因となってそれら諸問題と自己（ローカルなもの）とのつながりに気づいていくのかについて見ていくこととする。なお、ここでは紙幅の関係上すべての生徒の語りやふりかえりについて検討することは困難なため、一部の生徒（X：男子生徒、Y：女子生徒、Z：女子生徒の3名）からその様子を追うことを断わっておく。

### 3. 結果と考察

#### (1) 生徒のグローバル問題に対する意識変容

「地域と世界」を履修していた生徒は2年次に「ワールドスタディーズ」という国際エリア必修科目にて、異文化に関する内容について既習であった。そのため、グローバル問題に対しては本科目で初めてふれるという生徒は皆無であった。しかし、ワールドスタディーズの中心的な学習内容は3Fと呼ばれる food（民族料理）、fashion（民族衣装）、festival（文化・祭り）に偏向した内容であったため、生徒の多くは異文化やグローバル問題について関心が高いように見受けられたが、未だそういった問題に主体的に向き合っているようなレベルではなかった。その点について、生徒は2年次の学習を振り返りながら、3年次になっての微妙な心境の変化について次のように語っている。

生徒X：あー、めっちゃしょうもないことなんですけど、ニュースとかよく聞くようになった。なんかご飯とか食べながら適当に聞いていたりしてたんですけど、やっぱりそういう関係類のニュースとか流れるとやっぱりちゃんと聞くみたいな感じになったりとか。

生徒Y：前よりはそういう問題について考えるようになった。(長い沈黙)でもニュースは確かによく見るようになったかもしれへん。

〈生徒インタビュー (2007/7/18) より〉

生徒X、Yは将来の夢がそれぞれ公務員とホテルマンということで、もともとグローバル問題に強い関心があったほうではなく、どちらかと言えば国際エリアの目的①にある英語でコミュニケーションを取れるようになることに力を入れていたようである。しかし、2年次にワールドスタディーズを履修したことがきっかけとなり、この分野への興味が湧いてきたということである。ただ、当然のように、この時点では、まだ学習内容そのものも異文化理解を中心としたものであり、異なる文化や価値観の相対性を重視することがその目標でもあったため自己とグローバル問題との関係性やつながりまでは意識できていなかった。さらに、学習形態も個別に進められていたため、周囲のクラスメートとも関わる事がなかったため、知識理解も個人の認識の枠組み内におさまっていた状態であった。

ところが、カリキュラムの中盤に位置づけられたワーク「ちがいのちがい」<sup>6</sup>からは、生徒たちに大きな変化が見られた。このワークはクラス全体で取り組み、全員の意見を交流させながら進められていった。これまでは自己の認識のみが知識の確たる拠り所となるものであったが、そこに他者の意見が介入してきたことでそれぞれの認識の枠組みに深みを与え、ある種の化学反応を呼び起こす契機となった。

生徒X：それぞれの班の意見を聞いて参考になった。

生徒Y：人それぞれ思うことが違うから、自分たちのグループの考えと違う考えが聞けてよかった。

生徒Z：どの班も同じようになるかなと思ったけど、けっこうちがいがあってたのしかった。班で考えたのもおもしろかった。

〈「ちがいのちがい」(2007/8/27) ふりかえりより〉

とあるように、自分と異なる考えや価値観と出会い、意見交換することによって、問題に対する認識が変容していくきっかけとなったようである。こうした他者と対話や議論の積み重ね、他者のパースペクティブを取り入れることで自己概念の相対化が進み、批判的に問題を捉えることが可能になり、生徒自身が新しい認識の枠組みを再構築していくことにつながっていったのだ。要するに、生徒の意識変容を助け、認識の枠組みを変えるためには、他者と熟議できる討議 (deliberative discussion)<sup>7</sup>の場を学習計画の中に位置づけることが重要となってくる。

<sup>6</sup> このワークは、いくつかの質問項目 (例：○○君の家ではお父さんが一番にお風呂に入る) について「あってもいいちがい」か「あってはならないちがい」かについて瞬時に判断するゲームである。

<sup>7</sup> 二宮皓編著 (2007) 『市民性形成論』(財団法人放送協会教育振興会) p.229参照

## (2) 参加型体験学習を通じた「つながり」感の形成を支える葛藤

こうして生徒たちは一步一步ではあるが、着実にグローバル問題に向き合う姿勢を構築していった。そして、いよいよ生徒たちはグローバル問題と真正面から向き合うワークショップ「100人の地球村」や「新・貿易ゲーム」、映画「ダーウィンの悪夢」を通して、グローバル問題に対して自己との関連性やつながりを見出すようになっていった。

それは、特に、ワークショップ「100人の地球村」の体験以降、グローバル問題が引き起こされている一端に、実は、「自分たちも加害者として関係しているのではないか」という不安やジレンマといった感情が生まれるようになったことから顕著となった。こうした感情は、世界の富の不分配・不平等について改めて生徒たちに問題提起した「新・貿易ゲーム」<sup>8</sup>を体験したことで、より一層高まった。ふりかえりシートの中で、「ゲーム中に感じたことは？」という質問に対し、Zは次のような印象を述べている。

生徒Z：ゲーム中、嫌な気分になった。早く終わってほしかった。なぜ、自分はここまで勝っていくこと（品物を売ってお金を稼ぐことに）こだわるんやろ…。

〈フィールドノート（2007/10/1）より〉

実は、Zのほかにもゲームに対し「腹立った」や「面白くなかった」、「うまく作れなくてイライラした」、「売るのが面倒くさくなった」というように、自分の立場を否定するような感情をゲーム中に述べている生徒が多数存在していた。そして、興味深いことに、こうした反応をする生徒たちはすべて十分な富を持つ先進国グループに属していた。これはいったい何を意味するのであろうか。おそらく生徒たちはゲームを通じて、現実の世界に存在する不平等な社会構造について気づきや怒りを感じたはずである。そして、日本という先進国グループに属する自分の存在の正当性について葛藤しはじめていた。生徒Yはこうした点について次のように述べている。

生徒Y：貧富の差は先進国に住んでいる私たちにとって関係ないものではなく、とても深く関わっているんだ。

〈「新・貿易ゲーム」(2007/10/1) ふりかえりより〉

生徒たちのゲーム中に抱いた怒りの感情は、世界で起っている問題の背景にある不平等な社会構造に対してであり、自分たちも少なからずそういった問題が起こる原因に関与していたの

<sup>8</sup> このゲームは材料・資源が十分にある国（先進国）、平均的な国（中間国）、全くない国（途上国）の3グループに分かれ、実際に共通のあるもの協力してつくり、それを売るという作業を通して、最終的にどの国のグループが多く稼いだかを競うゲームである。このゲームを通じて、富の不分配・不均衡などの現状が身をもって理解できるような仕組みになっている。

かもしれないという気づきであった。生徒たちはそうした自己内部における葛藤を繰り返しながら、最後のワークである「ダーウィンの悪夢」<sup>9</sup>という映画を鑑賞し、自己とグローバル問題の関係性について明確に自覚するに至った。

生徒X：自分とは知らない世界でこんなことが起きているなんて、とても怖いことだと思いました。衛生的とは言えない環境で魚を干している姿はとても痛い思いがしました。この悲惨な現実を素直に受けとめて自分なりに考えていきたいです。

生徒Z：地球での問題、地球温暖化とかは大きな問題としてみんな知っているけど、ダーウィンのことはまったく知りませんでした。ナイルパーチという魚がすごくたくさんいるのに自分達は食べず、輸出ばかりしている。そして、それを買っている国。その中に日本が入っているということ…。(傍点は筆者)

〈映画「ダーウィンの悪夢」(2007/10/10) ふりかえりより〉

Banks (2002) は、現代社会に求められる市民像として、様々な不平等に主体的に行動を起こすことができ、そのための知識やスキルを得ることの重要性を論じている。それは、特に、9.11テロ以降、世界は相互依存関係の中で互いに共生しているということ、生徒自らの生活様式が、いかに他の国家に影響を与えているのかについて教育を通して教えていくことが重要であると言及している。そのためには、まず、生徒自身がその存在を自国内に留めるだけでなく、グローバルな文脈の中において存在しているということを意識できなければならないだろう。

### (3) 「つながり」をつくる学習モデル

以上、一年間にわたり、生徒がグローバルな問題と自己(ローカルなもの)とのつながりを形成していった過程について、B高等学校で参与観察した結果を分析、検討していった。その過程を整理したものが図1である。ここで重要なことは必ず「葛藤する」場面を授業内に設定することである。従来の教育では、授業を効率的に進め、正解ばかりを追求するあまり、生徒に体験させ、葛藤させるような場面は無駄なことで、マイナスとされ、極力避けられてきた傾向があるのではないだろうか。しかしながら、本来、学習することの意味とは、こうした非効率で、一見無駄に見える場面でこそ成立するものではないかと考える。特に、生徒の意識変容などが求められる場合、横田(2011)は学習者を葛藤の中に佇ませ、教育者は学習者に「教える」よりも「葛藤させ」なければならないと言及している。つまり、積極的に体験的な学びのスタイルを導入し、絶えず生徒たちに葛藤や対立が生じる学習環境を整えておくことが、彼ら

<sup>9</sup> フーベルト・サウパー監督作。2004年制作。タンザニアのヴィクトリア湖に放流されたナイルパーチという肉食魚により、地元の生活が激変した姿を描きながら、先進国の利益追求がいかに途上国の人々の生活を搾取しているのかについて描かれた映画。

／彼女たちの意識や認識の変容を促進し、他者やグローバル問題とのつながりに気づく学習には欠かせないということになるであろう。

問題の解決や原因追究を急がず、生徒に問題理解のための深い洞察力を育むこと。そして直面する問題をどう捉え、どう自分自身にたぐりよせることができるのかが鍵となる。B高等学校国際エリアの生徒はこうした「葛藤」を繰り返すことによって、グローバル問題のような、まるで遠い世界で起こり、自分とは関わりのないように思える問題に対しても、つながりを感じ取ることができるようになっていったと言えるだろう。

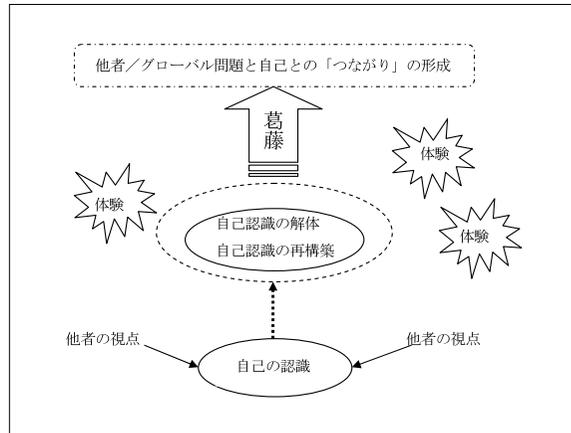


図1：つながりを作ることを意識した学習モデル

#### 4. おわりに

本研究では、高校生が自己（ローカルなもの）とグローバル問題とのつながりや関係性をどのように形成し、また、その形成を促している要因について、ある公立高校で実践された一年間の授業を参与観察することを通して検討してきた。その結果、第一に、生徒それぞれの自己の認識の枠組みを刺激するものとして他者の存在が大きく影響することが明らかとなった。かれらはクラスメートのような他者の存在を介して、自分にはない考えや価値観に出会い、時には意見を述べ合い、熟議的討議を行うことで認識の枠組みを深め、育てていったのである。そして第二に、そうした認識の枠組みの変容を可能にしたのは、生徒それぞれがグローバル問題を学習していく過程で、新しい考えや価値観に出会い、それらを取り入れる中で起こった「葛藤する」というプロセスを経たことが明らかとなった。生徒は「葛藤する」ことによって、問題とのつながりの「気づき」をより確かなものにしていった。ただ、葛藤や気づきだけではグローバル問題の解決には十分つながらないという批判もあるだろう。もちろん、本研究は問題解決を先送りしてもよいということ言っているのでは決してない。しかしながら、人は問題に対する「気づき」が無いなかで、それらを解決しようとする行動へ積極的に進んでいくとは思えないのである。

さらに、今後、こうした葛藤する場面を設定するような授業実践を行う際、教師の役割がより重要になってくると考えられる。生徒の葛藤状況をどのように受け止め、どう授業にいかすことができるか、教師のファシリテート能力が問われることになるだろう。また、「葛藤する」ことを支えた参加型体験学習はあくまでも疑似的な体験であり、本物の体験ではないことにも

留意する必要がある。疑似的な体験で得た「気づき」が、どこまで生徒一人一人の本物の気づきとして定着していくのかについて検討してみる必要はあるだろう。そのためには、その後のかれらの成長を追うことも必要となってくる。さらに、性差よる気づきの進度や自己認識の枠組みの変容に何か特徴はあるのかについても検討していくことも必要となろう。これらの点については今後の研究課題としたい。

## 引用文献

- 森茂岳雄（2005）「グローバル時代の国際理解教育のカリキュラム開発」『中等教育資料 平成17年11月号 834号』（ぎょうせい）pp.20-25
- 佐藤群衛（2007）「国際理解教育の現状と課題 教育実践の新たな視点を求めて」『教育研究第74巻第2号』（日本教育学会）pp.215-225
- 永井滋郎（1989）『地球的な協力のために 国際理解教育』（第一学習社）
- 大津和子（1994）『国際理解教育 地球市民を育てる授業と構想』（国土社）
- 多田孝志（2000）『「地球時代」の教育とは？』（岩波書店）
- 魚住忠久（2001）『21世紀の地球市民の育成 グローバル教育の探求と展開』（黎明書房）
- 松井克行（2005）「人権、平和、民主主義という普遍的価値に基づく小中高校グローバル教育の単元構成—Betty A. Reardon 著 “寛容—平和の入り口” を手がかりとして—」『国際理解教育』Vol.11（日本国際理解教育学会）pp.66-86
- 中山京子（2005）「「多文化共生」への意識を高める国際理解教育のカリキュラム開発と実践—包括的な多文化教育カリキュラム開発をめざして—」『国際理解』36号（帝塚山学院大学国際理解研究所）pp.207-217
- 小嶋祐伺郎（2006）「「未来への選択」の視点に立った市民性資質を育成するための授業実践—保小中連携教育の構築を通して—」『国際理解教育』Vol.12（日本国際理解教育学会）pp.46-61
- 植木節子・高橋博代（2005）「国際理解教育のための生徒の認識について」『千葉大学教育学部研究紀要』第53巻 pp.187-192
- 中川和代（2005）「「総合的な学習の時間」における国際理解教育の授業づくり—直江津港におけるロシア船員との交流を通して—」『国際理解教育』Vol.11（日本国際理解教育学会）pp.102-117
- 田村かすみ（2007）「平和教育の理念を取り入れた国語科カリキュラムの開発」『国際理解教育』Vol.13（日本国際理解教育学会）pp.60-79
- 佐藤香（2007）「主権者の育成を目指すNIE—現実の社会と人間に向き合う—」『社会科教育研究』No.101（日本社会科教育学会）pp.27-37
- 木村一子（2006）「第5章カリキュラムの総合的領域の研究 I 国際理解教育のカリキュラム」安彦忠彦編『新版カリキュラム研究入門』（勁草書房）pp.115-127
- 佐藤群衛（2001）『国際理解教育 多文化共生社会の学校づくり』（明石書店）
- 二宮皓編著（2007）『市民性形成論』（財団法人放送協会教育振興会）
- Banks, J. A. (2002). Diversity and Citizenship Education-Global Perspectives, Jossey-Bass
- 横田和子（2011）「葛藤のケアからみる国際理解教育の課題」『国際理解教育』Vol.17（日本国際理解教育学会）pp.23-32