

論文要約

「地球的市民性」を培うグローバル学習方法論研究

ーイギリス地理教材を手がかりにー

西川 京子

I. 論文題目

「地球的市民性」を培うグローバル学習方法論研究

—イギリス地理教材を手がかりに—

II. 論文目次

序 章 本研究の意義と方法

- 第1節 研究主題
- 第2節 本研究の特質と意義
- 第3節 研究方法と本論文の構成

第1章 日本におけるグローバル教育の課題とその克服の視点

- 第1節 「地球的市民性」を培うグローバル学習の今日的意義
- 第2節 グローバル学習方法論構築の課題と克服の視点
- 第3節 課題克服の視点から見たグローバル学習方法論の類型

第2章 「探究型」グローバル学習方法論の課題と特質

- 第1節 「探究型」グローバル学習方法論の課題
- 第2節 「社会探究学習」-*Geography 360°* の場合-
- 第3節 「自己探究学習」-*Cambridge Geography Project* の場合-
- 第4節 「探究型」グローバル学習方法論の特質

第3章 「対話型」グローバル学習方法論の課題と特質

- 第1節 「対話型」グローバル学習方法論の課題
- 第2節 「競争的グループ学習」-*Geography: People and Environment* の場合-
- 第3節 「協働的グループ学習」-*Earth Works* の場合-
- 第4節 「対話型」グローバル学習方法論の特質

第4章 「参加・参画型」グローバル学習方法論の課題と特質

第1節 「参加・参画型」グローバル学習方法論の課題

第2節 「フォアキャスト学習」-*Geotext*の場合-

第3節 「バックキャスト学習」-*geography @ work*の場合-

第4節 「参加・参画型」グローバル学習方法論の特質

第5章 イギリス地理教材にみるグローバル学習方法論の類型的特質

第1節 グローバル学習方法論としての類型的特質

第2節 イギリス地理教材にみるグローバル学習方法論の評価

終章 本研究の成果と課題

第1節 成果

第2節 日本におけるグローバル学習の課題克服の視点

第3節 今後の課題

Ⅲ. 論文要約

序 章 本研究の意義と方法

本研究の目的は、日本におけるグローバル教育の課題を克服する視点を見いだすために、現代イギリス地理教材を手がかりにして、「地球的市民性」を培うグローバル学習方法論を明らかにすることである。

現代は、グローバル化の負の側面である格差や温暖化などの問題が深刻化している。これらの問題を国際的な融和や連携を築きながら解決し、持続可能な社会を形成する市民に必要な力を、本研究では「地球的市民性」と定義づけた。「地球的市民性」は「創造的寛容」(Civilityの側面)と「地球的問題解決への積極的参加」(Civicの側面)から構成されると考えた。前者の側面は、草の根から地球規模までの多様な他者の信念、価値、利益、考えや、グローバル化に対応する新しい原理、原則を受け入れる寛容さと、既存の偏った信念などに基づく誤った認識、判断を問い直して、人権・平和・環境などの人類共通の目的に向けて、より普遍的な価値を創り出す創造性のことである。後者の側面は、地球的事柄に関心を抱き、草の根から地球規模に至る多様なコミュニティ(家族、仲間、町内会、地方自治体、国家、国内外の同業種団体など連携組織や国際組織、宇宙船地球号など)の営みに貢献して、地球的問題を解決していく能動性のことである。

本研究では、このような「地球的市民性」を培う単元レベルにおける授業構成の背景にある学習方法の原理をグローバル学習方法論と定義し、イギリス地理教材の分析を通して抽出していった。具体的には1991年、2000年、2007年版「ナショナル・カリキュラム地理」準拠の11～14歳(キーステージ3)の地理教材を研究対象とする。その理由は「地球的市民性」を培う教材が多く、アクティビティが豊富で学習場面の具体が再現できると考えられるからである。

本研究の特質と意義は、次の3点である。

第1に、グローバル教育のカリキュラムや授業を開発していくための学習方法論を明らかにする点である。

第2に、日本におけるグローバル教育の課題克服という視点からグローバル学習方法論の構築を目指していることである。

第3に、イギリス地理教材の具体的な授業場面にグローバル学習方法論がどのように具現化されているのかを明らかにすることである。

本研究では、次のような手順で考察を行った。

- ① 学習方法論の視点から日本のグローバル教育が克服すべき実践的課題を明らかにする。
- ② 日本のグローバル教育の課題克服に示唆を与える学習方法論を類型化する。
- ③ 各類型の典型的なイギリス地理教材の単元を分析し、その学習方法論の特質を明らかにする。
- ④ 各類型間の相互の関連を考察しながら、イギリス地理教材における「地球的市民性」を培うグローバル学習方法論の特質を明らかにする。

①②は第1章で、③は第2～4章で、④は第5章で述べていった。これらの考察に基づいて、終章では、「地球的市民性」を培うグローバル学習方法論を明らかにすると共に、日本におけるグローバル教育の改善に向けた提言を行った。

第1章 日本におけるグローバル教育の課題とその克服の視点

「地球的市民性」として「地球的問題解決への積極的参加」と「創造的寛容」を関連付けて培うグローバル学習方法論を構築する本研究の今日的意義は、次の2つである。

第1の意義は、「地球的問題解決への積極的参加」を培うことにより、子ども達のコミュニティに参画する力を回復、向上を促す点である。

第2の意義は、「創造的寛容」を培う学習方法論の構築を通して、誰もが「ウィンウィン」の関係をもって共存共生する持続可能な社会を創造していく人材育成を図る点である。

以上のような今日的意義があるグローバル学習方法論の構築を視点にグローバル教育を捉えると、次のような課題が指摘できる。すなわち、「地球的問題解決への積極的参加」と「創造的寛容」を関連付けて培うグローバル学習方法論の構築である。

では、「地球的問題解決への積極的参加」と「創造的寛容」を培うグローバル学習方法論を構築するには、どのようなことに留意する必要があるのだろうか。

「地球的問題解決への積極的参加」について、これまでのグローバル教育は、地球的問題の原因や改善策がどのようなものかを認識する「知的解決」、自分はどう生きたいのか、どうすれば社会に役立てるかと心情、自己実現に向けた判断基準、価値基準を探究する「知性的解決」、実際に問題解決に参加・参画する「実践的解決」の3つを別々に行っていた。そのため、解決が他人事や道徳的な次元にとどまったり、問題の背景への認識が不十分になったりした。「地球的問題解決への積極的参加」を培うには、「知的解決」、「知性的解決」、「実践的解決」の3つを統一的行うことが必要である。

「創造的寛容」については、これまでの教育実践は重視しておらず、地球的問題の背景である社会構造の理解とその解決を主眼としていた。その結果、世界がどのように機能するかについて、批判的に論理的に情報を吟味して認識、判断する「分析」が学習の中心となった。それに対して「創造的寛容」は、寛容さと創造性という心理面が関係する。これを培うには、地球的問題の原因と解決の「分析」だけでなく、無自覚的に行う認識や判断の背景にある既存の偏った価値、信念、規範を見つめ直す「内省」という心理面との相互作用が必要である。このことについて、これまで自己探究としての学習方法論が解明されてきた。しかし、教科の枠を超えた一般的グローバル学習が追及され、総合的な学習の時間や社会科などの一教科領域に定着してこなかった。「創造的寛容」を培うには、具体的教材場面における「分析」と「内省」に着目することが必要である。

このような問題意識から、本研究では、「地球的問題解決の質的違い」と「地球的問題の捉え方の違い」を指標として考察し、イギリス地理教材にみるグローバル学習方法論の類型化を行った。そして、次の6つに類型化できた。

- 1 「知的解決」を重視した「探究型」グローバル学習方法論
 - 1-① 「社会探究学習」
 - 1-② 「自己探究学習」
- 2 「知性的解決」を重視した「対話型」グローバル学習方法論
 - 2-① 「競争的グループ学習」
 - 2-② 「協働的グループ学習」
- 3 「実践的解決」を重視した「参加・参画型」グローバル学習方法論
 - 3-① 「フォアキャスティング学習」
 - 3-② 「バックキャスティング学習」

第2章 「探究型」グローバル学習方法論

「探究型」グローバル学習方法論構築の課題は、「知的解決」を通して「地球的問題解決への積極的参加」と「創造的寛容」をどのように統一的に培うかを明らかにすることである。本研究では、*Geography 360*の単元「地震や噴火と共に暮らす」と、*Cambridge Geography Project*の単元「端で暮らす」を取上げて、このような課題をどのように克服しようとしているのかをみていった。取り上げる二つの単元は、それぞれ次のような「知的解決」を通して「地球的問題解決への積極的参加」と「創造的寛容」を関連付けて培おうとする点に特徴があった。*Geography 360*の単元では、「分析」を視点に自然災害とその解決を探究し、社会についての説明的知識を獲得させようとしていた。*Cambridge Geography Project*の単元では、「内省」を視点に災害をもたらす自然と経済、社会、多様な人々と学習者自身が複雑に影響し合うことを探究し、地球社会とそのつながりの中に生きる自己についての説明的知識を獲得させようとしていた。本研究では、前者を「社会探究学習」、後者を「自己探究学習」と呼ぶこととした。

「社会探究学習」は「地球的問題解決への積極的参加」を促す始めの第一歩となるグローバルシステムへの所属感を培える点で評価できた。また、「～だったら」と被災者などの立場から考え、イメージしにくい遠い地域の誰かへの災害の影響やイギリスとは異なる災害観をより具体的に理解させ、「創造的寛容」の寛容さに必要な共感的理解を培おうとしていた。しかし、「社会探究学習」が培う「地球的問題解決への積極的参加」は、知的レベルにとどまっていた。そのため、イギリスの少女が地理的知識を生かしてスマトラ沖地震による津波からの被害を防いだのと同様に、問題場面に出会って初めて行動を起こす点で、限定的な積極的参加にとどまっていた。また、「地球的市民性」のうちの「創造的寛容」の創造性までは培おうとしていなかった。

これに対して「自己探究学習」では、有機体論的世界観に基づいて、より普遍的な価値として、人間が大自然の中では小さな存在であるという自然中心主義や、誰もが地球規模の相互依存性によって運命を共有しながらも多様性ある自然と共にそれぞれ独自の暮らしを形成しているという文化相対主義を獲得させ、「創造的寛容」の創造性を培おうとしていた。また、この「創造的寛容」を基盤にして、地球社会における自己の立ち位置を探究させることで、同じ人間同士、中心と周辺の違いを乗り越えて問題解決にあたる必要があるという連帯感を培おうとしていた。この連帯感から、自身が問題場面に直面しなくとも、他者のために行動を起こすことができ、「社会探究学習」よりも「地球的問題解決への積極的参加」を培えると評価できた。しかし、知的レベルでの問題解決にとどまり、自身や他者が問題場面に直面しなければ行動を起こさない点で限定的な積極的参加となっていた。

第3章 「対話型」グローバル学習方法論

「対話型」グローバル学習方法論構築の課題は、「知性的解決」を通して「地球的問題解決への積極的参加」と「創造的寛容」をどのように統一的に培うかを明らかにすることである。本研究では、*Geography: People and Environment*の単元「グローバルに考え、ローカルに行動する」と、*Earth Works*の単元「地域から始めるーグローバルに考える」を取上げ

て、このような課題をどのように克服しようとしているのかをみていった。取り上げる二つの単元は、それぞれ次のような「知的解決」を通して「地球的問題解決への積極的参加」と「創造的寛容」を関連付けて培おうとする点に特徴があった。

*Geography: People and Environment*の単元では、「分析」を視点に多様な他者との競争的な対話によって、住民としての自己実現に向けて環境保全と経済活性化のどちらを優先するかという二者択一的な選択を行っていた。*Earth Works*の単元では「内省」を視点に多様な他者との協働的な対話によって、グローバル経済の影響を受ける自身の実生活の質向上という自己実現に向けて居住環境の改善と選択を行っていた。本研究では、前者を「競争的グループ学習」、後者を「協働的グループ学習」と呼ぶこととした。

「競争的グループ学習」では、数値化と二者択一のディベートによる解決という「分析」を視点に考えることで、ローカルな価値よりもグローバルな価値を優先すべきであるという判断をさせていた。これにより、グローバルな価値を守ろうとする責任感が高まり、問題が起きる前に未然に防ごうとする「知的解決」よりも積極的な参加を培おうとしていた。しかし、「競争的グループ学習」の培う「地球的問題解決への積極的参加」は、知性的レベルにとどまっている。そのため、持続可能な社会の発展に向け、社会構造を抜本的に変革していくための発言や行動には至っていなかった。また、ロールプレイングによって他者の立場への共感的理解は図っているが、子ども達が内心抱いている経済成長優先主義を吟味するには至らず、「創造的寛容」を十分培っているとはいえなかった。

これに対し、「協働的グループ学習」では、人々の居住区や地域改善策の選択の背景にある経済、環境、娯楽、人間関係などの多様な生活の質に求める価値をすり合わせ、物質主義を問い直し、安全で持続可能な環境や文化的な生活などを重視する精神主義というより普遍的な価値から考えさせており、「創造的寛容」の創造性を培おうとしていた。また、この「創造的寛容」を基盤に、多様な人々がより合意できる結論を導き出す協働的な対話を促すことで、より普遍的な価値から自己のあり方を選択していく使命感を高めようとしていた。これにより「競争的グループ学習」において培う責任感よりも積極的な参加を培えると評価できた。しかし、持続可能な社会の発展に向けて、自身の生活や考えを積極的に変えていくものの、社会構造を抜本的に変革していくための発言や行動には至らず、限定的な参加にとどまっていた。

第4章 「参加・参画型」グローバル学習方法論

「参加・参画型」グローバル学習方法論構築の課題は、「実践的解決」を通して「地球的問題解決への積極的参加」と「創造的寛容」をどのように統一的に培うかを明らかにすることである。本研究では、*Geotext*の単元「発展」と、*geography @ work*の単元「なぜ世界には豊かな地域と貧しい地域があるの？」を取上げて、このような課題をどのように克服しようとしているのかをみていった。取り上げる二つの単元は、それぞれ次のような「実践的解決」を通して「地球的問題解決への積極的参加」と「創造的寛容」を関連付けて培おうとする点に特徴があった。

*Geotext*では、「分析」を視点に世界の発展に向けて地球規模の寿命や健康管理が直面する問題の解決に発言や行動を行っていた。*geography @ work*では「内省」を視点に公正な社会

という理想の未来像の実現に向けた発言と行動を行っていた。本研究では、前者を「フォアキャスト学習」、後者を「バックキャスト学習」と呼ぶこととした。

「フォアキャスト学習」では、国籍や居住地に関わらず、多様な人々のエンパワーメントをはかるために社会改善を図る発言や提案をする参加態度を高め、「知性的解決」よりも積極的な参加を培おうとしていた。しかし、世界的格差の根本的な解決ではなく、それによって生じる問題への対処に過ぎない上に、他者がとるべき行動を提案している点で限定的な積極的参加にとどまっていた。

これに対して「バックキャスト学習」では、現状からではなく理想の未来像を起点としてプロジェクトを企画する学習を進めていた。これにより、現代世界とは異なる未来像を描くことが可能となり、既存の社会や考え方を根本から変えることに加えて自身が企画、行動していく点で「フォアキャスト学習」よりも「問題解決への積極的参加」を培えると評価できた。また、自身や他者の選択が世界を常に変え続けるという「動的(dynamic)」な世界観や、既存の物質主義や自文化中心主義にとって代わる精神主義や文化相対主義を獲得させようとしていた。これらから、「バックキャスト学習」は「創造的寛容」の創造性を培おうとしていると評価できた。この「創造的寛容」に基づいた分析的活動と創造的活動によって、子ども達に理想の未来像を実現すべく、何とかして少しでも違いを生んでいくというより積極的な参加態度を培おうとしていた。

第5章 イギリス地理教材にみるグローバル学習方法論の類型的特質

考察してきたイギリス地理教材にみられる6つの型のグローバル学習方法論を比較し、大きく次の3つの共通点と相違点を抽出した。第1は、問題解決の質的違いでは「探究型」「対話型」「参加・参画型」の3つのタイプが、問題の捉え方では「分析」と「内省」の2つのタイプが見られ、どの型も「地球的市民性」の「地球的問題解決への積極的参加」と「創造的寛容」を統一的に育成しようとしている点であった。第2は、問題解決の質が「探究型」よりも「対話型」が、「対話型」よりも「参加・参画型」が、より「地球的問題解決への積極的参加」を培うことができる点であった。第3は、問題の捉え方が「分析」よりも「内省」の方が、より「創造的寛容」を培うことができる点であった。

終章 本研究の成果と課題

本研究では、現代イギリス地理教材の分析を通して、「地球的市民性」として「創造的寛容」を基盤とした「地球的問題解決への積極的参加」を探究的、対話的、参加・参画的な学習によって統一的に培うグローバル学習方法論を明らかにした。また、このグローバル学習方法論には、「社会探究学習」「自己探究学習」「競争的グループ学習」「協働的グループ学習」「フォアキャスト学習」「バックキャスト学習」の6つのタイプがあることを指摘した。

これらに基づいて、日本におけるグローバル教育の課題を克服する視点を導き出し、次の点を指摘した。日本のこれまでのグローバル教育実践は、異文化理解か問題解決のいずれかに重点を置いていた。そのため、異文化理解を重視する教育実践は、「創造的寛容」のうち

の多様な他者を尊重する寛容さは培っても、「地球的問題解決への積極的参加」が培われず、アクティブに地球規模の問題解決に貢献する市民を育てることができなかった。一方、問題解決を重視する教育実践は、「地球的問題解決への積極的参加」を培うことできていたが、「創造的寛容」に重点がおかれず、特に地球的問題を生み出してきた既存の価値、信念を見つめ直す創造性を培うことができなかった。そのため、誰もが「ウィンウィン」の関係をもって共存共生する持続可能な社会を創造していく市民を育てることが困難であった。

これらの実践に対し、これまで自己探究として「創造的寛容」と「地球的問題解決への積極的参加」を関連付けて培う学習方法論が指摘されてきた。しかし、教科の枠を超えた一般的グローバル学習が追及され、総合的な学習の時間や社会科などの一教科領域に定着してこなかった。

それに対してイギリス地理教材は、既存の教科領域へのグローバル教育の定着に向けて、地理的学習という具体的な教材場面において展開するグローバル学習方法論を示唆していた。本研究では、これらに基づいてグローバル教育の課題である「地球的問題解決への積極的参加」と「創造的寛容」を関連付けて培う学習方法論の再構築を目指して、6つのタイプのグローバル学習方法論を指摘した。日本においても、6つのタイプのグローバル学習方法論を教科の中で行う学習に取り入れていくことが重要になると考えられる。

また、両側面の関係性については、地球的問題を「内省」から捉える学習方法論である「自己探究学習」「協働的グループ学習」「バックキャスト学習」が、いずれも「創造的寛容」によって創り出したより普遍的価値の実現に向けて「地球的問題解決への積極的参加」を培っていることから、「創造的寛容」を基盤としていると考えることができる。

「創造的寛容」だけを身につけた場合、日常で出会う多様な他者との共生は可能だが、共同体の営みに自発的に貢献して問題解決を図ることはできない。すると市民としては消極的になり、世界の発展にとっては損失となる。しかし、世界に直接的な弊害をもたらすことはない。一方、「創造的寛容」がなく、「地球的問題解決への積極的参加」だけを身につけた場合は、経済成長を優先する既存の価値に固執したり、地球益より自国の利益を優先したりして、不公正な貿易を続けて経済的発展途上国の貧困問題を悪化させるなど、人権や平和といった人類共通の目的の実現を阻害してしまうことがある。このことから、イギリス地理教材にみられる学習方法論が「創造的寛容」を基盤にしていることは、より良い「地球的市民性」を培う上で重要だと考えられる。これまでの日本の学校教育現場におけるグローバル教育は、「地球的問題解決への積極的参加」を重視した実践が多かった。これまで指摘されてきた自己探究としてのグローバル教育の定着を目指して、「創造的寛容」の中の創造性を培う「自己探究学習」「協働的グループ学習」「バックキャスト学習」を特に取り入れていくことが、「地球的市民性」を培うためには必要である。

本研究では、「地球的市民性」を培うグローバル学習方法論を日本において具現化していくために、具体的な学習開発の視点を抽出していった。まず、日本における中学校社会科の目標を検討し、「地球的市民性」を構成する「創造的寛容」と「地球的問題解決への積極的参加」に関連する要素があることを明らかにした。次に、既存の中学校地理の内容構成や単元の組み換えを行い、6類型あるグローバル学習方法論の配置を検討した。今後の課題としては、これらのカリキュラムや単元を精査すると共に、実践することを通して、グローバル学習方法論の成果と課題を実証的に明らかにし、精緻化を図っていくことである。