

グローバル人材育成のためのコンテンツ開発

—高校生のアジア理解—

小川 佳万・姜 姫銀*

(2018年12月10日受理)

A Contents Development for Training Global Citizens: High School Students' Understanding of Asia

Yoshikazu Ogawa and Heeun Kang

This paper aims to develop the systematic contents of a series of sessions for high school students to understand Asia well. Reviewing the trend of global talents in secondary education, we check necessary qualities and abilities as global talents, and decide desirable contents in China, South Korea and Japan. After considering them, our contents include six areas, such as 'myth and traditional culture', 'language culture', 'religions and values', 'human resources', 'food culture,' and 'environment issues.

Key words : Global Education, International Understanding, Asia, High School Student

はじめに

本論文は、日中韓の高校生にアジアをより良く理解してもらうにはどのような授業内容が好ましいかという観点から、系統性のある授業コンテンツを開発することを目的とする。

近年のグローバル人材育成の取り組みは一部の国に限られたものではなく、その重要性については実施有無に関係なく世界各国が共通認識を有している。そして、そのための教育の内容と方法も、一定の共通分母を共有しながら、自国の固有な事情を反映した多様な取組みがなされている。

日本においてもグローバル化への対応として、各教育段階でさまざまな取組みがなされてきている。国の政策との関係で言えば、「トビタテ留学 JAPAN」のように高校生や大学生個人を支援対象として積極的に海外に送り出す取組みがある¹。また「スーパーグローバルハイスクール」のように特定の高校を選定して関連活動を促すものがあるが、すべての高校生に日常的に影響を与えるものとしては、「国際理解教育」を挙げることができるであろう。これは主に「総合的な学習の時

間(以下「総合学習」))を利用して実施されるが、そこでは学習課題が「情報」や「環境」などと並んだ1つの柱として「国際」理解教育が強調されている²。

ただし、積極的に国際理解教育を実践している高校も一部でみられるものの、概していえば、多くはそれほど熱心に取り組んでいるとはいえない状況にある³。「学習指導要領」で内容が定められた教科と異なり、グローバル人材の育成の重要性は認識されているものの、その内容・方法や実践度合いは各学校及び教員に委ねられているからである。そのため実践は概ね断片的であり、系統性という点からカリキュラムの未整備状態にあると指摘されている⁴。

本論文では、この傾向に対処するため、つまり系統性のある国際理解教育にするためにはどのようなコンテンツが相応しいかを考えようとするものである。仮に一回限りの催しものであるなら、例えば留学生に自国の状況を話してもらったり、海外の姉妹校との交流を企画することも考えられる。ところが一定期間授業の系統性を考慮すれば、

*広島大学大学院教育学研究科博士課程後期

学習者に教えるべき具体的な内容を冷静に検討することが必要である。

さらに本論文では、その内容をアジアでの相互理解を促進するものという限定を設けることにする。周知のとおり、東アジアは古代より歴史的な繋がりが強く、地理的な意味においても、政治・経済的な意味においてもお互い重要なパートナーである。ただし、近年の関係が示すとおり、必ずしも友好関係が維持されているとはいえず、お互い一層の努力が必要だという認識では一致するであろう。そこで、高校生がアジア理解を深めるにはどのような内容にしたらよいかについて探索的に明らかにしようとするものである。

以下本論では、授業コンテンツを確定するための背景としてのアジア型グローバル人材の必要性を検討して、日本の中等教育におけるグローバル人材育成に関連する動向をレビューする。続いて、グローバル人材に求められる資質・能力を確認しながら、相応する学習内容を確定していくことにしたい。本論は、あくまで探索的な内容にとどまるという限界があるが、具体的な内容を提示することで一定の意味があると考えている。

1. アジア型グローバル人材の育成

(1) アジアの「グローバル化」と「地域化」

グローバル化の急激な展開は人々の生活にも変化をもたらした。固く閉ざされていた「国境」の概念が崩れ、多種多様な価値観と人々に触れることが日常茶飯事になった。またインターネット等の普及により豊富な知識・情報の取得や多様な文化の経験などが容易になり、人々の生活は豊かさを増している。

ところが、グローバル化の産物は肯定的なものばかりではない。新自由主義が根底に位置づくグローバル経済の側面からすれば、欧米中心の資本主義の文化が拡散され、その覇権の支配のもとで先進国と途上国間の経済格差はさらに広がった。また異なる文化や価値への接触機会が増加したグローバル社会の側面からみれば、受け入れ方によっては自分との差異、異質さに対して不慣れや拒否、または近年世界各地でみられるような、難民の移動や紛争、テロなどの激しい葛藤の様相を呈することもある。

本論文は、このようなグローバル化に伴う動向のなかで、特に日本と中国、韓国、そしてシンガポールを中心としたアジアにおけるその現状に注目する。アジア諸国は 1997 年のアジア経済危機

を経て 2000 年代に入ってから、社会・経済・政治の諸分野における相互依存が増大し、「競争」と「協調」の緊張関係を保ちながら「地域化」の動きを見せ始めた。ここでいう「競争」関係とは、政治の側面、例えば日本と中国とのアジア地域における政治的リーダーシップをめぐる主導権争いであり、最近よく目にするマスコミの報道などがその現状を物語っている。他方、経済の側面では、経済危機以降、押し寄せてくる欧米諸国の覇権に共に立ち向かうために、ASEAN10 を軸とした日中韓 3 国 (ASEAN+3 カ国) が機能的な協力関係を構築し始めた。そして、「協調」関係が強調されるなかで「東アジア共同体」の論議が展開されるようになった⁵。

このようにアジア地域における「グローバル化」の展開は、それに共同で対処するためにアジアの「地域 (ローカル) 化」を導いた。そして、これはグローバルに対応でき、かつ「地域化」された人材の育成が求められることを意味する。すなわち、新たな人材像がここで誕生したともいえよう。

(2) アジア型グローバル人材

本論文では、「アジアとは何か」という根本的な問いから、アジアの「グローバル化」と「地域化」に対応できる人材、そしてその育成をはかる「アジア型グローバル人材の育成」に問題関心をおく。「グローバル人材」という語は、近年では日常的に使用されているが、これまで多岐にわたる論議が交わされてきた。それだけグローバル人材育成に対する関心や需要が高まり、関連する概念の解釈も多角的に展開されたのであろう。これらの動向を概観してみれば、グローバル人材育成の目的や方向性では概ね共通性がみられるものの、グローバル人材に必要なとされる資質・能力やその教育方法などでは解釈主体によって相違がみられることがわかる。

ここでは、「グローバル人材」の概念、または求められる「グローバル人材像」について検討してみよう。「グローバル人材」の概念は、解釈の主体になる国や地域、機関・団体などによって、または文脈によってその意味合いに多少の相違が表れる。例えば、イギリスやアメリカ、オーストラリアなどの国では、経済のグローバル化や国際化の進展に伴って、近年グローバル市民 (global citizen) あるいはグローバル市民性 (global citizenship) の育成に関する議論や試みが盛んにな

っている。これらは 1970 年代初期からアメリカやイギリスを始め、欧米一部の国で次第につかわれ始め、基本的には異文化間のコンピテンシー、つまり人類が直面する共通課題を積極的に解決する責任感などが強調されている⁶。これはグローバル経済の進展に基づくグローバル社会の側面に重点をおくものと考えられる。

一方、日本でグローバル人材育成の必要性を提起したのは経済産業界であった。「産学人材育成パートナーシップ グローバル人材育成委員会」がまとめた 2010 年の「産学人材育成パートナーシップ グローバル人材育成委員会報告書～産学官でグローバル人材の育成を～」によれば、グローバル人材とは「グローバル化が進展している世界のなかで、主体的にもの物事を考え、多様なバックグラウンドをもつ同僚、取引先、顧客など自分の考えを分かりやすく伝え、文化的・歴史的なバックグラウンドに由来する価値観や特性の差異を乗り越えて、相手の立場に立って互いを理解し、さらにはそうした差異からそれぞれの強みを引き出して活用し、相乗効果を生み出して、新しい価値を生み出すことができる人材」⁷と示され、各教育段階におけるその育成を呼びかけた。この概念は経済産業界の見解をまとめたものであり、グローバル経済での「競争」の側面が強調される。また日本の事情を反映したグローバル人材育成の方向性を提示したものとして、その後の諸議論の基準となる。言い換えれば、日本でのグローバル人材をめぐる議論は西洋諸国とは異なり、グローバル経済の側面に焦点が当てられ進められてきた。

2. グローバル人材の資質・能力

(1) 中等教育におけるグローバル人材の育成

現在日本では、グローバル人材の育成が大きな課題となっている⁸。この点に関連して、中等教育段階では、平成 26 年度からグローバル・リーダー育成に積極的に取り組む「スーパー・グローバル・ハイスクール（以下「SGH」）」事業が開始された。本論文ではグローバル人材の育成を目指す授業体系の構想において、その学習対象が高校生であることから「SGH」の取り組みに注目する。

SGH の目的となるグローバル人材像は「急速にグローバル化が加速する現状を踏まえ、社会課題に対する関心と深い教養、コミュニケーション能力、問題解決力などの国際的素養を身に付け、将来、国際的に活躍できる」人材であり、本事業ではこれを「グローバル・リーダー」と称する。一

連の教育課程を通して目指すべきグローバル人材像を設定して、国際化を進める国内外の大学を中心に、企業、国際機関などと連携をはかり、グローバルな社会課題、ビジネス課題をテーマに横断的・総合的な学習、探究的な学習が行われている⁹。2018 年現在、全国各地の高等学校 56 校が指定校として参加し、それぞれの研究課題構想を設定してさまざまな取組みが展開されている¹⁰。なかでも目を引くのは、海外研修の体験や国内外の大学・諸機関との連携体制である。またそのための高水準の英語教育も注目に値する。

ただし、これらの取り組みはグローバルな社会を牽引する人材の育成を目指す学校単位のものであり、教育対象は一部の指定校の生徒に限定される。それゆえ、実施から 5 年目を迎える現在、一連の動向について限界を指摘する声も挙がっている。それは 1) 海外研修の体験には経済的な制約や人数の制約がある、2) 日本と ASEAN とのつながりが強くなってきているため（世界情勢）、途上国やアジアへの理解を深める必要がある、3) グローバル社会を牽引するだけでなく、異なる背景をもつ人たちと一緒に働く力などのカリキュラムが必要であるなどの指摘である¹¹。要するに、SGH は指定校の生徒という限られた教育対象をグローバル社会の牽引役である「グローバル・リーダー」に育てるリーダーシップ教育に主眼をおいている。

これに対して、一般の高等学校におけるグローバル人材育成の軸になるのは「総合学習」の一環である「国際理解教育」である。「国際理解教育」は「国際化・グローバル化した現代社会のなかで生きていくために必要な資質や能力を育成する教育」と定義される¹²。ここでいうグローバル社会を生きていく資質・能力を身につけるための教育内容は SGH のそれとは区別されるもので、確かに教育の対象や目的、内容、方法などでも相違がみられる。ただし、知識経済や知識基盤社会といった同一なグローバル社会を生きていく次世代を育成することには相違ないともいえる。むしろ、グローバル社会の一員としての基本的な資質・能力の育成の方が、リーダーシップ教育より優先されるべきではないだろうか。

このような疑問から、本論文は授業対象を一般の高等学校に想定して、SGH のリーダーシップ教育を「国際理解教育」の取り組みのなかに位置付けることを想定する。また授業コンテンツの内容は、アジア諸国の中等教育段階におけるグローバ

ル人材育成をめざすものにして、日本においては「総合学習」で活用できる「国際理解教育」の1つの在り方として提示したいと考える。この点からいえば、この試みは、経済的側面が強調される日本のグローバル人材育成に社会的側面を補完する、または現行の国際理解教育の曖昧な授業コンテンツを具体化するというところで一定の意義があると考えられる。

(2) 求められる多様な資質・能力

中等教育における国際理解教育は「国際社会において、地球的視野にたつて、主体的に行動するために必要と考えられる態度・能力の基礎を育成すること」¹³を目的とする。では、これまで何度もいわれているグローバル人材の資質・能力にはどのようなものがあるだろうか。グローバル人材の定義などと同様に、その資質・能力の要素に関する議論も多岐にわたるものがある。主要な議論をまとめると【表1】のようになる。

【表1】グローバル人材の資質・能力

区分	資質・能力		
DeSeDo (キー・コンピテンシー) ¹⁴	異質な集団で交流する	自律的に活動する	相互作用的に道具を用いる
グローバル人材育成推進会議 ¹⁵	語学力・コミュニケーション能力	主体性・積極性、チャレンジ精神、協調性・柔軟性、責任感・使命感	異文化に対する理解と日本人としてのアイデンティティ
学習指導要領(生きる力) ¹⁶	知識・技能の習得	思考力・判断力・表現力などの育成	学びに向かう力・人間性の育成
SGH (グローバル・リーダー)	関心・深い教養	コミュニケーション能力	問題解決能力
「産学人材育成パートナーシップ グローバル人材育成委員会」 ¹⁷	社会人基礎力	外国語でのコミュニケーション能力	異文化理解・活用能力

国際的に共通する能力・資質の概念として DeSeDo による「キー・コンピテンシー」がある。PI SA テストともつながりをもつこの概念は、初等・中等教育の学習指導要領改訂の際、「生きる力」と

いう教育理念の設定に影響を与えた。そして、2017年には再び新学習指導要領が公表され、未来社会を切り拓くための資質・能力を一層確実に育成することが強調された。その具体化のためには生きて働く「知識・技能の習得」と未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」、学びを人生や社会に活かそうとする「学びに向かう力・人間性」の3本の柱を偏りなく実現することが必要とされる。

日本におけるグローバル人材育成をめぐる諸議論は各界から活発な議論が繰り返され、時代像を反映しながら変化し続けている。それは異質性や多様性、他人や異文化などと同一線上にある「グローバルシティズン」としての知識やスキル、能力に集約されつつあるが、SGHのように、グローバルな舞台で活躍して国家競争力を高める人材、すなわち「グローバル・リーダー」の育成をもあわせもつ両側面を含まれている。

そして、これら5つの解釈によるグローバル人材の資質・能力を概観してみると、【表2】のようなキーワードを抽出することができる。またこれを類似性を基準に分類すると3つの領域に分けられる。すなわち「知識の理解」、「コミュニケーション能力」、「態度・姿勢」がそれに当たる。ただし、1つのキーワードは必ず1つの領域に限定されるものではなく、2つまたは3つ領域にまたがって横断的・総合的に育まれるものもある。例えば、「問題解決能力」の育成は単に「知識の理解」だけでなく、その上「コミュニケーション能力」や「態度・姿勢」を養ってこそ1つの完全な形になるのである。

【表2】グローバル人材の資質・能力の分類

知識・技能の理解	コミュニケーション能力	態度・姿勢
「知識・技能(教養)」、「道具(活用)」、「関心・深い教養」、「社会人基礎力」、「思考力・判断力・表現力」	「交流」、「協調性・柔軟性」、「語学力(外国語)」、「異文化理解」、「問題解決能力」	「自律(主体性)」、「アイデンティティ」、「学びへの力・人間性」、「チャレンジ精神」、「責任感・使命感」

以上の経緯から、本本文で試みる高等学校におけるグローバル人材育成授業の目標構造は「知識の理解」、「コミュニケーション能力」、「態度・姿勢」の3領域によって構成される。この区分を手掛かりに、アジアという多様性に富む地域を対象

とすることから、特に異文化理解や多文化共生に焦点を当てた授業案を検討する。

3. グローバル人材育成の授業コンテンツ作り

(1) 知識の理解

本論文で試みる授業構成の最終的な対象及び内容はアジア諸国の高校生を対象として、各国の事情を内容に扱うことになるが、ここでは、パイロット的な試みとして日本、中国、韓国、シンガポールの4ヶ国の高校生を授業対象にし、またこの4ヶ国の事情をテーマとした授業を構成する。

グローバル化に伴いアジアは、アメリカ、ヨーロッパに次ぐ世界の重要なネットワーク地域になりつつある。アジアは共通の言語を持たず、文化・歴史的背景も異なり独自性が高いが、それでも他地域とは異なる緩やかな共通性や連帯を見出すことが可能である。授業内容（テーマ）の設定に当たっては、アジア諸国における「多様性」と「共通性」に着目して知識・情報になる内容を選定した。その結果、【表3】で示すように「建国神話」、「言語文化」、「価値観」、「人材育成」、「食糧問題」、「環境問題」という6つのテーマを導出し、テーマごと5回の授業を実施する全30回の授業コンテンツを構成することができた。

【表3】「アジア型グローバル教育」授業テーマ

領域	授業テーマ
1	アジア諸国の建国神話
2	アジアの言語文化
3	アジア人の宗教・価値観
4	アジアの人材育成
5	アジアの食糧問題
6	アジアの環境問題

① アジアの歴史と固有文化の理解

まず、学習者がアジア諸国の「多様性」に関心をもち理解を深められるよう、歴史と固有の文化領域から身近に感じることのできる3つの授業テーマを設定した。「建国神話」と「言語文化」、「価値観」がそれに相当する。

具体的に言えば、1つ目は歴史の領域から「建国神話」を導出して、4ヶ国の建国神話を中心にそれにまつわる独自の風習や生活習慣、特徴の理解をはかる。全体の授業構成のなかで最初の段階に当たるここで「建国神話」を取り上げる理由は、アジア諸国の固有性を理解するときその文化の基盤になるもの、また人々の精神の根底におかれ

るものとして「建国神話」が非常に有効性をもつと考えるからである。それが真実かどうか、あるいは科学的かどうか、という点では問題を抱えていることは確かであるが、神話成立当時のその国民がどのような意識であったのかを少しでも理解しようとすることは重要である。さらに、学習者にとって今後の学習動機や関心が持てるよう、理解が容易で軽くアクセスできるものにしたという意図もあった。

次に、固有文化の領域として「言語文化」、「価値観」を選択した。2つ目のテーマである「言語文化」の授業では母国語（固有な文字や独特な表現など）や言語環境、また国際語としての英語の普及様相やその背景などに触れる。また3つ目の「宗教・価値観」では、各国の宗教事情や日常生活への影響、あるいは伝統的な家族観とその特徴、今日の変容などを扱う。この段階では伝統的な価値観の源流として神道や仏教、儒教、道教などに由来する哲学や学問なども題材として提示する。

② アジアの制度と社会問題

次は、アジア諸国の制度と社会問題の領域から設定した授業テーマについてである。これも「人材育成」と「食糧問題」、「環境問題」という3つのテーマに分けられる。

1つ目の「人材育成」は教育制度に関する内容である。基本的な教育制度の体系や特徴、国際化の動向とグローバル人材育成とその背景などを紹介する。「制度」という多少難しく考えがちなテーマを「教育」制度にすることで、高校生の関心と共感が得られるよう配慮したものである。

2つ目と3つ目のテーマでは社会的課題の領域から「食糧問題」と「環境問題」といった地球規模の課題（グローバルイシュー）を題材とする。「食糧問題」の授業では、各国の食文化に関する基本的な知識・情報とともに、各国が抱える食をめぐる課題を提示する。「食の安全問題」（中国）と「食糧安保問題」（韓国）、「食料廃棄問題」（シンガポール）、「食糧の輸出入問題」（日本）などがその内容となる。また「環境問題」の授業では、【表3】で示すように「環境汚染・自然災害問題」（中国）、「エネルギー問題」（韓国）、「水質汚染・大気汚染」（シンガポール）、「防災意識」（日本）のような各国の個別課題でありながら共通課題でもある内容で構成する。この2つのテーマは小学校と中学校の教育課程で学習した内容ともつながりをもつものでもある。

③ 「多様性」と「共通性」の比較

1つ目のテーマである「建国神話」の授業では各国の異なる事情からアジアの多様性を理解することが期待できる。次の「言語文化」のテーマでは母国語と英語の2つの言語を題材にするが、これは多様性ととも共通性の理解をはかるものである。諸国の母国語に関する知識・情報を通して言語文化の差異を理解し、英語の学習及び影響に関する題材からは自ら自国の実情と比較して共通点と相違点を抽出し、理解の程度を深めることができる。これは3つ目のテーマ「価値観」でも同様のことがいえる。授業の前半では各々の伝統的な宗教・価値観を紹介し、後半では「少子高齢化」を背景にする今日の変容を考えてもらう。それによって、多様性を理解した上で、共通性の有無に関する議論ができ、前半の情業に対する理解も深まると考える。このように、歴史と固有の文化領域から選定した授業テーマは、基本的には各国の多様性にやや重点をおくものにして、段階的に共通性を見出せる題材を用いる。

一方、制度と社会問題の領域のテーマでは、一般的に共通性が目立つなか、多少の多様性を確認するものにする。特に後半の地球規模の課題では4ヶ国のそれぞれの事情を紹介するが、その内容はアジアの課題でありながらまた世界が抱える課題でもあることを理解するようにして、共通性の範囲をさらに拡大して認識することができる。

近隣諸国とは言え、一般の高校生が日常的に海外のことを知ることはあまりない。断片的に入ってくる海外のニュースは、断片的であるがゆえに誇張されやすく、歪曲されやすい。そこで、本論文の試みでは知識の理解をはかる授業内容の設定において、アジア諸国の多様性から共通性へと段階的な理解を目指す。また授業方法においては相互比較することによって習得した知識・情報のさらなる深化をはかる。

(2) コミュニケーション能力

グローバル人材に必要とされる能力・資質のなかでコミュニケーション能力の概念に関する解釈は大きく2つに分けることができる。【表2】で取り上げたコミュニケーション能力のキーワードを広義に捉えると、その概念は「外国語などの語学力のみならず、異文化理解を通して異質な相手と柔軟に協調して、与えられた問題を解決できる能力」などと解釈できる。一方、狭義に解釈すると、コミュニケーション能力は「語学力や外国語能力」となり、英語教育に重点がおかれる。他方、コミ

ュニケーションによる「新しい価値」形成に注目する見解もある。それによれば、コミュニケーション能力は「自分の意見だけを押し通すのではなく、自分の意見と相手の異見の双方を論理的・客観的に比較検討すること。相手の意見に共感できる点があれば、自分の意見を積極的に修正していくこと。双方向のコミュニケーションのなかで、これらを行いながら、「新しい価値」を作り上げること」とされる¹⁸。

本論文の試みでは、授業方法において上述の広義のコミュニケーション能力と「新しい価値」を生むコミュニケーションの機能に注目する。コミュニケーション能力の育成を英語などの外国語教育に限定せず、グローバル人材の資質・能力の3つの要素を横断的・総合的に学習することが必要だと考えるからである。またその過程では授業方法として積極的なコミュニケーションを誘導する。つまり、30回の全授業において知識・情報を習得する過程で積極的な発問とグループワークを取り入れる。具体的な例として、「アジア人の価値観」テーマのなかで「韓国人の家族観」授業を挙げてみよう。

「韓国人の家族観」授業は、伝統的な農耕社会で構築された韓国人の家族観が現代の高度産業社会で変容していく様子を内容とする。授業の流れとしては、伝統的な家族の役割と機能を提示してそこから形成された家族観を紹介し、その背景となる儒教の影響や、家族中心の伝統行事を挙げて理解を手伝う。そして、現代の高度産業化や少子高齢化、個人主義、女性の社会進出などによる家族観の変化を照明する。これらの授業内容は韓国人の家族観に関する知識・情報を提供することになるが、授業方法としては積極的なコミュニケーションを有する。授業全般にわたって、随所で発問とグループワークを行うよう導くのである。

【表4】「韓国人の家族観」授業の発問構成

区分	授業内容	授業方法
導入	「家族」の概念	質問1)「家族」とは何か?
中間確認	韓国人の「親孝行」意識	質問2) 子どもは「親の扶養」の責任をもつべきか?
まとめ	現代社会の伝統的な価値の変容	質問3) 薄れていく伝統的な「家族観」と「親孝行」の価値について、どう思うか?

具体的にいえば、先ず、授業の導入・中間・まとめの各段階で発問を取り入れる。【表4】にある

ように授業の導入部では学習者がイメージする「家族」の概念と問題意識を引き出し、学習の見通しを推測できるように「質問 1: 「家族」とは何か?」で授業を始める。これに対して学習者はグループで答えを話し合い、相互の認識の比較する。その後、韓国の関連事情などを紹介して、授業の中盤に入ったら、それまでの学習内容（儒教、家族中心の伝統行事）と関連して、学習者自身または自国の事情と照らし合わせて考えるように、中間確認の質問「質問 2: 子どもは「親の扶養」の責任をもつべきか?」を投げかけ、質問 1 と同様にグループで話し合うようにする。そして、授業の終盤では、授業内容を全体的に振り返って、現代社会での「家族観」の変容と望ましい「家族」の形について考えるように「質問 3: 薄れていく伝統的な「家族観」と「親孝行」の価値について、どう思うか?」という質問を提示して再びグループで話し合い、学習者同士の意見をまとめる時間を設ける。

このほかにも、本授業では現代韓国人の家族観の変容が表れるアンケート調査の結果を取り上げるが、実際のアンケート質問から数項目を選別して学習者に質問し、韓国人の考えと学習者間の認識を比較するように誘導する。そうすることで、学習者間または教師と学習者間の相互作用や、ひいては問題への当事者意識の体験もが期待できる。

以上のように、本授業コンテンツのテーマごとの下位授業では、問題意識を認識するための導入の発問の後、本格的な知識・情報を習得して（インプット）それらを確認する中間発問、全体授業内容の統合・振り返り（まとめ）の後にまとめの発問（当事者意識、発信）をするという構成からなる。各発問の後にはグループでの話し合いを実施する。また必要に応じては知識の理解と深化（共感）などをはかる個別の質問を随所に取り入れることもできる。このような段階的な発問とそれに伴うグループワークは、他者を理解して良好な関係をつくり、ともに新しい価値をつくる統合的なスキルとしてのコミュニケーション能力をはかるものである。

（3）態度・姿勢

以上ではグローバル人材の資質・能力のなかで「知識の理解」と「コミュニケーション能力」の領域について検討してきた。前者はグローバルな社会を生きていく当たって必要となる知識の理解及び深化をはかる領域で、後者は積極的に他者と関

わって新しい価値を作る統合的なスキルの涵養を目指す領域であった。前者が理性に依拠するものであれば、後者は感性に訴えるものともいえよう。そして、次の 3 つ目の資質・能力は、理性と感性を併せ持ち、それらを行動に移す「態度・姿勢」の領域である。知識とコミュニケーション能力があるとしても、それを実践しないのであれば、完全な能力・資質を涵養したとはいえず、「態度・姿勢」の育成こそがグローバル人材育成のゴールであるといっても過言ではないだろう。

先述の【表 2】で示したように「態度・姿勢」領域のキーワードには「自律（主体性）」、「アイデンティティ」、「学びへの力・人間性」、「チャレンジ精神」、「責任感・使命感」があり、多様な語が並ぶが、核心概念になるのは「主体性」であると考え。そこで、本論文の試みではグローバルな社会で起きる諸現象に主体的に、すなわち当事者意識をもって実践する人材の育成を目指す。そのために各授業テーマにおいて、1) 諸国の事情に共感を得て、2) 自分または自国のこととして認識し（当事者意識）、3) 実践するという仕組みを試みた。

例えば、【表 5】の「環境問題」をテーマとする授業を例として挙げてみよう。同じテーマで実施する 5 回の授業でなかで、1-4 回目の授業では他国と自国の事情を理解することに重点をおく。ここで留意すべきことは、各国の題材を設定する際に他の対象国と関わりをもつものを選定することである。今回対象になった 4 国においては、中国の環境汚染が韓国の「微細ほこり」に、また日本の「原発事故」が韓国の原発政策に影響を与える悪循環の関係を授業内容として取り上げた。そうすることで、1) の共感と 2) の当事者意識をもつことが期待できる。そして、最後の 5 回目の授業では、それまでの授業を振り返って浮き彫りになった課題への対応や、今自分にできることをグループで話し合って発表する。この段階は 3) の実践に向けて、小さなことであっても自分にできることを考えて行動する、主体的な態度・姿勢の涵養が可能になる。

【表 5】「環境問題」をテーマとする授業構成の例

	学習目標	授業内容
1	中国理解	・環境汚染及び自然災害
2	韓国理解	・中国発「微細ほこり」問題、日本発「原発問題」との関わり、韓国の原発輸出
3	シンガポール	・水質汚染及び大気汚染

	理解	
4	日本理解 (自国理解)	・「3.11 東日本大震災」被害と防災意識、 原発問題
5	振り返り (グループ・デ ィスカッション、 発表)	・各国の特徴をまとめて比較 ・自然災害、環境問題、国家利己主義な どの共通課題のために必要なこと ・今、自分にできること

このように、同じテーマを用いた自国と他国の事情を内容とし、また近隣国間の関わりに主眼をおく授業構成によって、学習者の自国と他国の理解はもちろん、互いが抱える課題に対する当事者意識を形成することができる。そして、これはグローバル社会での共生を目指す主体的な態度及び実践動機を付与することにつながると考える。このような授業の内容と方法の設定は、アジア諸国だけでなく、範囲を広げて世界各国の対象にする際にも有効であると考えられる。

おわりに

以上本論で、日本の中等教育におけるグローバル人材育成に関連する政策動向をレビューしながら、そこで求められる資質・能力を確認し、授業コンテンツを具体的に確定してきた。

実際のグローバル人材の育成には、グローバル教育の目標に基づく授業の構築と積み重ねが最重要であることはいうまでもない。グローバル教育の目標はグローバルシティズンの育成であり、グローバルな課題の解決に資する諸能力の涵養である。その達成のためには国境を越えた教育実践も理論上可能なものでなければならない。日本がグローバル化に対応するためには、日本においてある程度標準化されたグローバル教育の授業開発を行い、それが他国でも通用する内容に改良することが必要である。本研究はそのための試みであり、検討した結果、我々のプログラムのコンテンツは「建国神話と伝統文化」、「言語」、「宗教と価値観」、「人材育成」、「食」、「環境」の6つの領域で構成することとした。これは、もちろんまだ探索の段階の域を出ておらず、今後国内、海外で授業実践を積み重ねることで、より良いものに改良を加えていくことにする。

引用文献

- 1 文部科学省「トビタテ留学 JAPAN」<<https://www.tobitate.mext.go.jp/about/index.html>>、2018年9月15日検索。

- 2 文部科学省『(高等学校編)今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開』文部科学省、2013年、80、81頁。
- 3 藤原孝章「日本におけるシティズンシップ教育の可能性」『同志社女子大学学術年報』第59巻、2008年、92頁。
- 4 石森広美『グローバル教育の授業設計とアセスメント』学事出版、2013年、17-22頁。
- 5 藤山一郎「日本の高等教育政策と東アジア地域構想」『立命館国際地域研究』第28号、2008年、135-136頁。
- 6 大膳司他「学士課程教育におけるグローバル人材育成に関する研究(1)」『日本教育社会学会大会発表要旨集録』66、2014年、122頁。
- 7 経済産業省「報告書～産学官でグローバル人材の育成を～」経済産業省・文部科学省、2010年。
- 8 文部科学省「産学官によるグローバル人材の育成のための戦略」2011年：経済産産産産省、同上。
- 9 文部科学省「スーパーグローバルハイスクール実施要項」2015年。
- 10 スーパーグローバルハイスクール (<http://www.sghc.jp/>)、2018年10月21日検索。
- 11 文部科学省「スーパーグローバルハイスクール事業の検証に関する有識者会議(第5回)議事要旨」(http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusa/sgh/1406665.htm)、2018年10月21日検索。
- 12 日本国際理解教育学会『現代国際理解教育事典』明石書店、2015年。
- 13 初等中等教育における国際教育推進検討会「初等中等教育における国際教育推進検討会報告書」文部科学省、2006年。
- 14 ドミニク・S・ライチェン、ローラ・H・サルガニック編『キー・コンピテンシー国際基準の学力を目指して』明石書店、2016年、196頁。
- 15 グローバル人材育成会議「グローバル人材育成会議中間まとめ」内閣府、2011年。
- 16 文部科学省「高等学校学習指導要領の改訂のポイント」、文部科学省のホームページより (http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1383986.htm) 2018年10月26日検索。
- 17 産学人材育成パートナーシップ グローバル人材育成委員会、上掲書。
- 18 前田洋一「異文化理解に必要なコミュニケーション能力」人間教育研究協議会編『国際教育の課題と展望』金子書房、2011年、56頁。

謝辞

本研究は JSPS 科研費 16K13576 の助成を受けたものである。