

地理授業におけるグローバル・シティズンシップ育成論

—— 紐帯としてのグローバル・シティズンシップ ——

伊藤直之

(キーワード：グローバル、シティズンシップ、地理)

I. 問題の所在

グローバル・シティズンシップとは何なのか。地理教育で育成しようとするならばどうしたらよいか。そして、地理で育成すべきものなのか。我が国の地理教育を対象を限定して、グローバル・シティズンシップと強く関連しそうな箇所を挙げるならば、その一例として、現行の高等学校学習指導要領における地理歴史科地理A「(2) 地域性を踏まえてとらえる現代世界の課題」のうち、「イ 地球的課題の地理的考察」が該当する。

イ 地球的課題の地理的考察

(ア) 諸地域から見た地球的課題

環境、資源・エネルギー、人口、食料及び居住・都市問題を地球的及び地域的視野から追究し、地球的課題は地域を超えた課題であるとともに地域によって現れ方が異なっていることを理解させ、それらの課題の解決に当たっては各国の取組とともに国際協力が必要であることについて考察させる。

(イ) 近隣諸国や日本が取り組む地球的課題と国際協力

近隣諸国や日本が取り組んでいる地球的課題を追究し、それらの現れ方は国によって異なっていることや、その解決には地域性を踏まえた国際協力が必要であることを理解させ、日本の役割などについて考察させる。

(下線部は筆者による)

上記の引用箇所のうち、筆者が注目するのは下線部である。「各国の取組」や「国際協力」の必要性、「日本の役割」などについて「考察させる」となっている。

ここで言う「考察」とは、学習指導要領の性格もあってか、多様なとらえ方をすることが可能である。「取組」や「協力」に関する事実の認識、それらを展開しようとする背景・原因についての解釈、望ましい「協力」や「役割」についての価値判断・意思決定、あるいは、それらを実現させるための行動や社会参加など様々であるが、興味深いことに、学習指導要領解説において、「この項目では、そうした各国の取組とともに国際協力を推進していくことの意義や必要性について考察し、そのために必要な資質や能力を育成することを重視している(傍点は筆者による)」と明記されていることである¹⁾。

ここで言う「資質や能力」とは、知識・理解だけでなく態度や行動をも含んだトータルなものではないだろうか。地味な表現だが、ここに日本版グローバル・シティズンシップが表されている。しかしながら、実際には、該当箇所を取り上げた教科書などを見る限り、「先進国で発生する問題と、発展途上国で発生する問題とに分けて整理してみよう」「人口は何倍に増えただろうか」「日本で見られる化石燃料にかわるエネルギーにはどのようなものがあるのか、調べてみよう」等々、そのほとんどが事実の確認・整理ばかりで、資質や能力の育成にまで関与しようとしているとは言い難い²⁾。資質・能力の育成に積極的に関与した地理授業の具体化が求められている。

もう一つの問題提起は、グローバル・シティズンシップ育成は地理だけで担うものなのかということである。そもそもシティズンシップは、文部科学省だけでなくとどまらず、経済産業省をはじめとする各分野が取り組んでいることに象徴されるように、一教科だけが、ひいては学校教育だけが担い得るものではない³⁾。ところが、「グローバル」シティズンシップ、なかでも今日話題の「持続可能な開発のための教育(ESD)」となると、地理教育の取り組みはひとときわ熱心になるように見える⁴⁾。その動きのなかで物足りないことは、地理(だけ)はESDやグローバル・シティズンシップ育成に向けて何を行えばいいのかという議論に終始しているように思えることである。逆に、グローバル・シティズンシップ育成は地理をどのように変革し得るのか。本稿では、教科地理を

表1 オックスファムによるグローバル・シティズンシップのキー・エレメント

知識・理解	社会正義と平等 多様性 グローバル化と相互依存 持続可能な発展 平和と紛争
価値・態度	アイデンティティと自尊心の自覚 共感的理解 社会正義や平等への関与 多様性についての価値と尊敬 環境への関心と持続可能な発展への関与 人々が変化を起こすことができるという信念
スキル	批判的思考 効果的に議論する能力 不公正や不平等に立ち向かう能力 人間や生物に対する尊敬 協力と紛争の解決

Oxfam, *Getting started with Global Citizenship: A Guide for New Teachers*, Oxfam, 2008. p. 3. より筆者作成。

所与のこととせず、グローバル・シティズンシップと地理の関係をとらえてみたい。

本稿では、上述の問題意識について示唆を得るために、イギリスにおける教育動向に注目する。これまでも、開発教育やワールド・スタディーズに着目した木村一子氏の研究⁵⁾、そして、昨今の教科「シティズンシップ」に関する今谷順重氏、水山光春氏、藤原孝章氏、戸田善治氏による研究⁶⁾を通して、我が国にイギリスの先進的事例が紹介されてきたが、本稿では、まず最初に「グローバル・シティズンシップ」教育に焦点化し、これまでの多文化教育・人権教育・開発教育・環境教育への取り組みをベースにして普及活動を続けているオックスファム(Oxfam)の提案について検討する。

II. グローバル・シティズンシップ育成のカリキュラム編成

1. グローバル・シティズンシップの主要な要素

表1は、オックスファムが発表しているグローバル・シティズンシップの主要な要素を示したものである。要素は、「知識・理解」「価値・態度」「スキル」の3つに分けられている。

知識・理解は、社会正義と平等、多様性、グローバル化と相互依存、持続可能な発展、平和と紛争からなる。価値・態度は、アイデンティティと自尊心の自覚、共感的理解、社会正義や平等への関与、多様性についての価値と尊敬、環境への関心と持続可能な発展への関与、人々が変化を起こすことができるという信念からなる。スキルは、批判的思考、効果的に議論する能力、不公正や不平等に立ち向かう能力、人間や生物に対する尊敬、協力と紛争の解決からなる。

2. オックスファムのグローバル・シティズンシップ教育構想

知識・理解の要素だけを見ると、学校教科のなかでも社会系教科目が担当しやすいように思えるが、オックスファムのとらえ方は非常に広いものである。

そのとらえ方を示すものとして、オックスファムは、2006年に発表した学校向けガイドのなかで、グローバル・シティズンシップ教育について次のような見解を示している。

グローバル・シティズンシップ教育の範囲は、単一のスキーム・オブ・ワークや一つの教科よりも広いものである。それは、シティズンシップ科における国際的なスケールよりも大きく、地理科のなかで遠く離れたところのロカリティを教えることよりも大きい。それは、カリキュラムの全領域に関連するものであり、すべての能力やすべての学年段階に及ぶものである。理想を言えば、それはすべての学校を包含する。というのも、それは、組織のなかで共有される世界に対するパースペクティブであるからだ。そして、それは、ただ単に教室のなかで教えられ学ばれるものだけでなく、学校の内精神(エートス)のなかにあるものだから

表2 オックスファムによるグローバル・シティズンシップ育成のためのカリキュラム (初等教育段階)

学年	基礎段階 5歳以下	キーステージ1 5～7歳	キーステージ2 7～11歳
知識・理解	社会正義と平等	●公平とは何か／不公平とは何か ●何が正しくて何が誤っているか	●裕福と貧困についての認識 ●グループ間の公平さ ●不平等の原因と結果
	多様性	●自身と関連させた他者の認識 ●人々の中の類似点と相違点の認識	●人々の中の類似点と相違点についてのより深い認識 ●私たちの生活に対する異なる文化・価値・信念の寄与 ●偏見の姿とそれに立ち向かう方法
	グローバル化と相互依存	●近くにある地元の環境の認識 ●異なる場所についての認識	●より広い世界の認識 ●異なる場所間のつながりと関係 ●国家間の貿易 ●フェアトレード
	持続可能な発展	●生物とそれらの必要性 ●生物の世話の仕方 ●未来についての認識	●環境に対する私たちの影響 ●過去と未来についての認識 ●人々と環境の間関係 ●有限の資源についての認識 ●私たちによる変化を起こす可能性
	平和と紛争	●私たちの行動には結果が伴う	●私たちや他の社会における過去や現在の対立 ●対立の原因と個人レベルでの対立の解決 ●対立の原因 ●対立の影響 ●対立の取り組み、対立を予防するための戦略
価値・態度	アイデンティティと自尊心の自覚	●アイデンティティと自尊心の認識	●個性についての認識とプライド ●個性尊重の重要性についての認識
	共感的理解と共通の人間性の認識	●近くの範囲における他者への関心	●より広い範囲における他者への興味・関心 ●地元や地球規模での他者に対する感情移入
	社会正義や平等への関与	●フェアプレーの認識	●個人的な憤りの認識 ●他者のために快く弁済すること ●世界の出来事に対する興味の増加 ●正義についての認識
	多様性についての価値と尊敬	●違いや多様性に対する肯定的な態度	●他者を平等かつ異なるものとして尊重する ●他者の経験から快く学ぶこと ●違いや多様性への尊重を深める
	環境への関心と持続可能な発展への関与	●自らの環境や生物の正しい理解 ●驚きや好奇心の認識	●より広い環境への関心 ●資源を尊重し始める ●快く環境の世話をすること ●環境に対する責任や資源の利用に対する責任の認識
	人々が変化を起こすことができるという信念	●快く失敗を認め失敗から学ぶこと	●私たちの行動には結果が伴うことの認識 ●快く協力し参加すること ●物事は改善でき、個人は変化を起こすことができるという信念
スキル	批判的思考	●他者に耳を傾ける ●質問を尋ねる	●異なる意見に注目する ●探求心を発展させる ●偏見、意見、ステレオタイプを見つける ●異なる意見を評価する
	効果的に議論する能力	●意見を表す	●証拠に基づいて意見を述べ始める ●証拠を発見し、選択する ●筋の通った主張を示し始める
	不公正や不平等に立ち向かう能力	●不公正を認識し、適する行動を起こし始める	●不公正を認識し、適する行動を起こし始める ●不公正を認め、それに挑戦し始める
	人間や生物に対する尊敬	●動植物の世話をし始める ●他者のことを思い出し始める	●他者の必要性に共感し、それに応じる ●私たちの生活と他者の生活をつなぐ ●選択をし、選択の結果を認識する
	協力と紛争の解決	●協力 ●共有 ●議論を円満に解決することに注目し始める ●参加し始める	●機転と駆け引き ●社会や他者に関わる／入り込む ●グループの決定を受け入れ、それに基づいて行動する ●妥協する

Oxfam., *Education for Global Citizenship: A Guide for Schools*, 2006, Oxfam, pp. 5-7. より筆者作成。

表3 オックスファムによるグローバル・シティズンシップ育成のためのカリキュラム（中等教育段階以降）

学 年		キーステージ 3 11～14歳	キーステージ 4 14～16歳	16～19歳
キー・エレメント				
知識・理解	社会正義と平等	●社会の中や間の不平等 ●基本的な権利と責任	●貧困の原因 ●貧困の根絶についての異なる見解 ●地球市民としての役割	●地球的な論争についての理解
	多様性	●多様性に関わる問題の理解	●多様性に関わる問題のより深い理解	●多様性に関わる問題のより深い理解
	グローバリゼーションと相互依存	●相互依存についての認識 ●私たちやその他の政治制度の認識	●南北の権力関係 ●世界の政治制度、経済システム ●倫理的な消費者運動	●グローバルイシューの複雑さ
	持続可能な発展	●地元や地球規模での経済的・社会的発展についての異なる見解 ●予想される未来と望ましい未来という概念の理解	●持続可能な発展への地球規模での責務 ●持続可能な世界のためのライフスタイル	●アジェンダ21の主要な問題の理解 ●持続可能な世界のためのライフスタイル
	平和と紛争	●地元や地球規模における対立の原因と影響 ●対立と平和の関係	●平和へと至るまでの状況	●対立の問題と対立解消の複雑さ
価値・態度	アイデンティティと自尊心の自覚	●心の広さ	●心の広さ	●心の広さ
	共感的理解と共通の人間性の認識	●思いやり ●他者の必要性や権利についての感性	●共通の人間性や必要性の認識	●個人と集団の責任についての認識
	社会正義や平等への関与	●不公平や不平等への関心 ●不公平に対して快く行動を起こすこと	●社会的な正義や公平への関与	●貧困の根絶への関与
	多様性についての価値と尊敬	●すべての人々が意見を有する権利を尊重する	●すべての人々を平等かつ異なるものとして尊重する	●すべての人々を平等かつ異なるものとして尊重する
	環境への関心と持続可能な発展への関与	●人々や環境に対する私たちのライフスタイルの影響についての関心	●地球の未来や未来の世代への関心 ●持続可能な世界のためのライフスタイルへの関与	●持続可能な発展への関与
	人々が変化を起こすことができるという信念	●快くグローバルイシューに取り組むこと	●より公平な未来に向けて快く取り組むこと	●より公平な未来に向けて快く取り組むこと
スキル	批判的思考	●メディア・リテラシー ●知的な決定を下す	●情報を批判的に分析する ●倫理的な判断を行う	●議論を呼ぶ複雑な問題に対処する
	効果的に議論する能力	●筋の通った議論を通して、立場を発展／変化するようになる	●知的な立場から合理的かつ説得的に議論する	●政治的リテラシー ●関連のある政治のプロセスに参加する
	不公正や不平等に立ち向かう能力	●不平等を永続させている意見に対して挑戦し始める	●不平等に立ち向かうために、適する行動を選択する	●より公正で公平な世界に向けて運動に参加する
	人間や生物に対する尊敬	●動植物の世話をする能力を發展させる	●持続可能な世界のために個人のライフスタイルを変える	●持続可能な世界のために個人のライフスタイルを変える
	協力と紛争の解決	●交渉	●交渉 ●調停	●交渉 ●対立の解決

Oxfam., *Education for Global Citizenship: A Guide for Schools*, 2006, Oxfam, pp. 5-7. より筆者作成。

である。それは、例えば、意思決定のプロセスや敷地の管理、ポリシーを手に入れたりするなかで、そして、生徒・教師・両親・広範囲のコミュニティーとの関係のなかで、明らかなものとなる⁷⁾。

オックスファムによると、グローバル・シティズンシップ教育とは、学校カリキュラム全体を通して関与するべきものである。彼らの言葉を借りるならば、あらゆる学校段階で、すべての教育活動を通して「世界に対するパースペクティブ」を育むことが主眼に置かれることになる。

3. カリキュラム編成

表2～3は、オックスファムの開発したグローバル・シティズンシップ教育のカリキュラムを示したものである。初等教育段階を表2に、中等教育段階以降を表3にそれぞれ分けて示した。5歳以下の子どもから19歳の青年を対象にして、育成すべき要素を具体化させている。カリキュラム編成には、次のような特徴を見いだすことができる。

知識・理解については、学年を経るにつれて、事象の認識、事象どうしの関係の認識から、対立や問題の認識へとシフトしていつている。また、身近な地域から国家規模、地球的規模へと対象を拡大させていることも特徴となっている。

価値・態度については、他者への感情移入や集団との関わりを経ていくなかで、違いや多様性を尊重し、現実に生じている不公正や不平等に対して問題意識を高め、望ましい未来へ向けて取り組むようになることをねらっている。

スキルについては、学年を経るにつれて、基礎的な自己表現から始まり、証拠に基づく合理性が要求されるようになっていく。また、他者への関心・共感から、「妥協」「交渉」「調停」「対立の解決」という語に象徴されるように、対立状況へのコミットメント、ひいては参加へと発展することが望まれている。

表2～3に示されている内容は、あらゆる教科や学校行事を通して、着手することができるものである。知識・理解の観点に対しては社会系および自然系教科目の寄与するところが大きいかもしれないが、価値・態度については言語系教科目や保健体育、家庭科を通して貢献することもできるだろう。スキルについては、教科はもとより、毎日のクラスでの活動や学校行事を通しての育成のほうがむしろ有効かもしれない。ともかくも、ここでは、グローバル・シティズンシップ育成が学校全体を通して取り組むべきものであり、教科の学習や学級活動、学校行事等々を結びつける紐帯として機能するものであることが明らかとなった。

しかしながら、カリキュラムに示された教育内容は、大綱を示したものに過ぎず、それらは各教科における単元や授業のなかでより具体化されることになる。そこで、次章においては、グローバル・シティズンシップ育成を目指して、Geographical Association (GA) や citizED が提案しているプログラムについて考察したい。

Ⅲ. グローバル・シティズンシップ育成をめざす地理教育

1. 他教科と連携した地理教育

かつてQCAで地理科の指導主事を務めたEleanor Rawlingは、GAから発表した地理カリキュラム開発ガイドブックのなかで、ナショナル・カリキュラムに基づくカリキュラム開発事例の一つとして“*How we live now*”を紹介している。この事例は、従来の型を破った「大胆なアプローチ (adventurous approach)」を採った場合として紹介されている⁸⁾。このカリキュラムは、キーステージ3 (7～9学年)を対象にしたものであるが、そのなかで9学年が「シティズンシップのための学習」に充てられている。その内容構成を示したものが表4である。

本事例における最大の特徴は、教科間連携を明確化していることである。地理は、理科や歴史と連携し、グローバル・シティズンシップ育成に資する共有可能な学習項目として、気候変動、資源、開発問題、貿易と援助を設定している。

連携の様子を具体的に見てみよう。例えば、「気候変動」を取り上げると、地理では「(すべてのスケールにおける、そして異なる環境における)人々と環境の相互作用」、あるいは「時事問題」の“内容”を学ぶ機会として位置付けられる。そこでは、「地図作業」や「フィールドワーク」などの“プロセス”を経て、「持続可能性」や「自然地理的プロセス」といった“概念”を追求することになる。他方、理科においては、「環境」あるいは「物理的・化学的プロセス」など内容を、「科学的な思考」などのプロセスを駆使して、「相互作用」や「環境の

表4 グローバル・シティズンシップを接点とした教科連携の展開
— How we live now の場合 —

教科		地 理	理 科	歴 史
学習項目				
気候変動・資源・開発問題・貿易と援助 グローバル・シティズンシップ	内容	<ul style="list-style-type: none"> ●ローカルからグローバルまでのすべてのスケールにおける、そして異なる環境における人々/環境の相互作用についての学習 ●人文地理の側面 ●時事問題 ●世界の異なる場所、そしてその場所とのつながり ●発展（開発）と国際的な貿易/援助 	<ul style="list-style-type: none"> ●環境 ●人間の活動と自然のプロセス ●物理的・化学的プロセス ●持続可能な発展と生じている問題 	<ul style="list-style-type: none"> ●貿易と地球規模のつながりの発展（植民地化・工業化・大英帝国） ●生活や信念、態度における変化
	プロセス	<ul style="list-style-type: none"> ●地図作業 ●フィールドワーク ●ビジュアルデータ ●証拠の処理と評価などの地理的な研究 ●ICTを含むコミュニケーション 	<ul style="list-style-type: none"> ●科学的な思考 ●科学の応用 ●研究スキル ●証拠の収集と分析 ●ICTを含むコミュニケーション 	<ul style="list-style-type: none"> ●歴史的な研究 ●歴史的な証拠や史料の利用 ●解釈とコミュニケーション
	概念	<ul style="list-style-type: none"> ●環境における相互作用と持続可能性。 ●自然地理のプロセス、相互依存、空間 	<ul style="list-style-type: none"> ●生物の相互依存 ●環境的な相互作用（人間/自然） ●プロセス（物理的・化学的） ●環境の変化 	<ul style="list-style-type: none"> ●原因と影響 ●歴史的意義 ●解釈

Rawling, E., *Planning your key stage 3 Geography Curriculum*, 2007, Geographical Association, p.38. より筆者作成。

変化」といった概念を把握していくことになる。

その他、「資源」や「開発問題」を取り上げる場合、地理では、「時事問題」や「発展と国際的な貿易/援助」を通して学ぶが、歴史では、植民地化や工業化などの「貿易と地球規模でのつながりの発展」という内容として取り上げられる。その際、「歴史的な証拠や史料の活用」などのプロセスを通して、「歴史的意義」や「解釈」ととらえさせていく。いずれにせよ、3つの教科は、それぞれが取り上げる内容や用いるプロセス、概念こそ異なるけれども、共有化された学習項目を探究していくものとなっている。

2. 授業実践概要

本稿では、グローバル・シティズンシップ育成をめざす地理の学習活動を検討するために、Paula Bradley-Smith (Head of Geography at Torquay Grammar School for girls) によって報告された実践例を取り上げたい。

Paula は、オックスファムの提起するグローバル・シティズンシップの主要な要素を踏まえて、キーステージ3を中心とした女子生徒を対象に授業を計画した。実践・報告されたものは、7学年「ジャマイカの未来についての決定」、8学年「自然災害への対処」、10学年「人口と資源」の3つである。これらの内容は、citizEDによる委託研究論文「中等地理を通じたグローバル・シティズンシップ教育への挑戦」に詳述されている⁹⁾。

本稿では、7学年における実践報告（資料1）とそれに基づく問題点（資料2）について紹介したい。7学年「ジャマイカの未来についての決定」（以下、当授業）は、カリブ海に浮かぶ島国ジャマイカを対象にして、ツーリズムによる開発をめぐる問題を考察するものとなっている。生徒らは、ジャマイカにおける雇用、ツーリズム、文化、環境のいずれかを担当する省庁の大臣の役割を担うように指示される。続いて、生徒らは、それぞれの大臣の役割に関連した内容を調査し、ジャマイカが直面している問題をリスト化することに従事する。同じ役割を担った生徒同士で集まり、問題に関するリストの共有が図られる。その後、各担当大臣が一人ずつ割り当てられたグループが編成され、そのグループのなかで問題点が共有され、解決策へ向けた議論が進められる。各グループが考案した解決策は、5分間のプレゼンテーションでクラス全体に向けて示され、質疑応答が展開される。そして、最後に、フォローアップ・タスクとして、プレゼンテーションのなかで最も良い考えだと思えるものを書き留め、自分自身の考えも加味してジャマイカの未来についてのレポートを執筆する。また、グループでの作業として、ジャマイカを訪れる観光客向けの行動規範を、小冊子かピラの形で作成するように指示され、当授

資料1 7学年授業「ジャマイカの未来についての決定」

調査に基づき、生徒はジャマイカのような島国で、観光による開発を追求した結果として、何がうまくいかなかったかについて考えなければならない。そして、生徒たちは、それまでとは異なった形で、どのようにして大きく変化させるかについて考えなければならない。クラスを組織する方法は複雑に見えるかもしれないが、生徒に番号を付すことによって、以下に示すようなさまざまなグループへと比較的シンプルに編成することができる。

- 生徒には、ジャマイカにおける雇用、観光、文化、環境のいずれかを担当する政府の大臣の役割を示したカードが与えられる。
- 生徒は、それぞれの大臣の役割に関連して調査した資料に基づき、ジャマイカが直面している鍵となる問題をリスト化することに従事する。
- 生徒は、雇用、観光等々、一つずつの大臣の役割ごとにまとめた、4つの大きなグループへと再編成される。生徒はグループ内で問題のリストを共有し、漏らすことの無いように書き留めなければならない。
- それから、クラスは別の4つのグループへと再編成される。各グループにはそれぞれの担当大臣が一人ずつ割り当てられなければならない。

生徒には、次のようなタイトルが示される。“ジャマイカの未来”
4つのグループのなかで、生徒は確認した‘問題点’を共有し、そして、いくつかの‘解決策’について同意するように努める。

各グループの解決策はクラスの残りの生徒たちに示される。生徒は、自分たちの考えを説明するために、地図、図表、ポスターなどを使うことができる。5分間のプレゼンテーションの後、生徒は、クラスの残りからの質問に応じなければならない。

フォローアップ・タスク1：生徒は、プレゼンテーションのなかから最も良い考えだと思うものを書き留めなければならない。それから、生徒は、これらの考えを用いて、自分自身の考えも加味して、ジャマイカの未来についてのレポートを執筆する。

フォローアップ・タスク2：グループ内で、ジャマイカへの観光客向けの‘行動規範 (Code of Conduct)’を作成しなければならない。それは、島国に観光客が到着したときに手渡すことができるように、小冊子かビラの形にする。

Bradley-Smith, P., *The Challenges of teaching Global Citizenship through Secondary Geography, Commissioned Research Article Produced by citizED*, 2005, p.7. より筆者訳出。

業は終わっている。

3. 実践上の課題

Paula は、7学年対象の当授業実践を通じた問題点について、資料2のようにまとめている。問題点の1つ目は、7学年の生徒の考えの多くが彼らの個人的・直接的な経験に依存しているということである。具体的には、ファーストフード販売店の問題にばかり執着することや、自分自身の認識を他者に伝えようとするときの言葉やその拠り所の狭さなどが指摘されている。問題点の2つ目は、ヨーロッパ中心の思考になっているということである。観光客のための宿泊設備やレストランで提供される食べ物など、彼らが考案し描く事物は、映像教材のなかに示されている事実に基づいたものではなかったことが指摘されている。問題点の3つ目は、生徒の思考のなかで、環境への関心が卓越していたということである。具体的には、視聴した映像のなかでも、特にさんご礁のダメージについて生徒が着目したことや、その解決策も一様ではないにもかかわらず、さんご礁の保全を何よりも優先的に考えるといった傾向が指摘されている。

また、上記とは別に、Paula は、7～10学年の授業実践を踏まえて、地理を通じたグローバル・シティズンシップ育成の課題を以下のようにまとめている。

- 生徒の能力に関係なく、学習内容をグループの年齢や精神的な成熟度と対応させる必要がある。
- 距離を隔てた場所や文化を理解する際に、ステレオタイプを意識的に忘れることが主要な課題となる。
- とりわけ重要なことは、キーステージ3の初期段階で共感的理解のスキルを発展させる必要があるということである。これらのスキルを転移させるには、歴史、宗教、PSHEのような他教科と一緒に、たくさんの学習活動が展開される必要がある。授業のなかで総括やデブリーフィングの時間を数多く利用することを通して、教師と生徒がメタ認知のプロセスに慣れ親しむようになれば、学習内容やスキルを認識し転移させる能力はきっと改善されるはずである¹⁰⁾。

資料2 授業実践を通じた問題点

1. 7学年の生徒にとって最も重要な問題点は、彼らの個人的・直接的な経験に依存していることである。事例を以下に挙げる。
- 6つのすべてのグループは、ツーリズムによって引き起こされたものと認識したファーストフード販売店の問題に注目した。生徒は、それらの販売店が地元の食料生産に及ぼす影響を最も心配していた。あらゆるケースにおいても彼らの決定は、ファーストフード販売店を島内に禁止するというものだった。1つのグループは、'McJamaica' や 'McKing' のチェーンを導入するという考えを思いついたが、それらは地元の食べ物を販売するだけ（輸入しない）というものであった。
 - 生徒は、距離が離れた場所のメンタルなイメージを言葉に置き換える際に、本当の問題を抱えている。生徒は、メディアや映画でよく知られたイメージに言及することによって、自分たちの認識を説明しようと試みる。例えば、「私たちが欲しいボートは、Jacob's Thai Bites（引用者注：クラッカー菓子）のテレビコマーシャルに出てくるようなボートである」とか、「観光客がグラスボートから見物したいのは、ファインディング・ニモに出てくるようなオレンジや青色の魚である」などというように。
2. ヨーロッパ中心の思考が明白である。
- 観光客のための宿泊設備は「伝統的な小屋」あるいは「丸太小屋」であった。興味深いのは、そのような「小屋」は、生徒が視聴したどの映像教材にも出てこないものだった。生徒が絵の中に描いた事例は、アフリカに見られる泥でできた小屋に似ていた。
 - 生徒がレストランで提供されるべきだと考えた「伝統的」な食べ物は、あらゆるケースにおいても「米と果物」（特に果物のスムージー）だった。
3. 環境への関心が生徒の思考のなかで卓越していた。
- 生徒が視聴した30分間の映像のうち、わずか40秒間に、いかにさんご礁がツーリズムによって影響を受けているかを示すものがあった。しかし、生徒はこの問題を激しく受け止め、シンキングタイムのほとんどがそれへの解決策のために占められた。クルーズ船の航行区域を変えることよりも、さんご礁が傷を受けないように保全することのほうが、生徒にとっての最上位の優先事項であった。動く歩道や橋、ヘリコプターを駆使して、観光客をリーフの上から島へと運ぶための入念な方法が、詳細に叙述されていた。生徒にとってもう一つの主要な関心事は、ビーチ上でのゴミであった。このこともまた、ありとあらゆる「行動規範」を作り出して、言及されていた。

この範囲までで、授業はスキルの観点では目標を達成していた。しかしながら、内容の点では、結果はより疑問の残るものだった。学習活動の大部分から明らかなのは、生徒たちは「場所の認識」を発展させることや、このような離れた場所の問題を理解することに、本当のトラブルを抱えているということである。生徒は「持続可能性」という概念に取り組んだが、ほとんどのケースでそれを応用できていなかった。生徒は学習課題を楽しんでいたが、多くの場合においてグローバルなパースペクティブを理解できていなかった。

Bradley-Smith, P., The Challenges of teaching Global Citizenship through Secondary Geography, *Commissioned Research Article Produced by citizED*, 2005, pp. 8-10. より筆者訳出。

IV. おわりに

1. 紐帯としてのグローバル・シティズンシップ

本稿では、グローバル・シティズンシップ教育の具体を探るために、オックスファムのカリキュラムを取り上げた。そして、地理を通じたグローバル・シティズンシップ育成の実際を、「How we live now」における教科連携、Paula Bradley-Smithによる実践例を通して検討した。

結論として、グローバル・シティズンシップは、学校カリキュラムのなかで教科どうしをつなぐ紐帯として機能し、そもそも、一教科によって担い得るものではないということを指摘しておきたい。一つの教科が独自にグローバル・シティズンシップ育成に関与することは、教科目の領域確定のためであったり、グローバル・シティズンシップ育成の固有化論へと飛躍することが危惧される。いみじくも、学習指導要領の「内容の取扱い」には、次のような記述がある。

(1) 内容の全体にわたって、次の事項に配慮するものとする。

エ 地域性を追究する過程で政治、経済、生物、地学的な事象なども必要に応じて扱うことができるが、それらは地域性を理解するのに必要な範囲にとどめること¹¹⁾。

教科目の占有領域、地理の場合で言えば、「地域性」の理解にとられるために、教科目間の連携は「必要な範囲」にとどめられ、それを超えるとやり過ぎ、領域侵犯となる。しかし、それでは、本来のグローバル・シテ

ィズンシップ育成とは隔たりがあるのではないか。教科の垣根を越えて、グローバル・シティズンシップ育成のために連携し、目標や内容の共有化が求められる。

2. 各教科における段階的育成

仮にグローバル・シティズンシップ育成に最適な学習内容（単元）があったとしても、そのときだけの取り組みだけでは心許ない。我が国の現状はそうっていないか。Paulaの指摘にもあったように、ステレオタイプを拭い去り、遠く離れた場所にある他国に思いを馳せることなど、一朝一夕にできるものではない。教科どうしの連携はもちろんのこと、教科内においても最終的に到達が望まれる資質・能力を見据えて、段階的に育成していく必要があるだろう。

グローバル・シティズンシップ育成は、学校教育において取り上げるべき魅力的且つ緊急性の高いテーマである。しかし、一つの教科だけで担い得るものではない¹²⁾。本稿で取り上げたオックスファムほかの事例は、学校全体における教科間連携や、各教科での段階的な育成方略の必要性を示唆している。

【注】

- 1) 文部科学省『高等学校学習指導要領解説地理歴史編』実教出版, 2009年, pp. 182-188.
- 2) 高橋彰ほか『高等学校新地理 A 初訂版』帝国書院, 2010年, pp. 142-167.
- 3) 唐木清志『子どもの社会参加と社会科教育—日本型サービス・ラーニングの構想—』東洋館出版社, 2008年, pp. 21-25.
- 4) 例えば, 2009年度日本地理教育学会11月例会における「小中社会科・地理のニューウェイブを提案する—防災・観光・ESD 小学校社会科と中高地理の教科調査官をまじえて—」のような取り組みがある。そのなかで中山修一氏は, 学習指導要領において「持続可能な社会」が, 中学校においては社会と理科の2教科4分野の4か所であることを, 高等学校においては地理歴史科, 公民科, 理科, 保健体育科, 家庭科, 理数科の合わせて16か所であることを確認している。しかしながら, 提案された授業については, 個別教科目からのアプローチに終始している。(日本地理教育学会『新地理』第57巻第3号, 2009年, pp. 56-69.)
- 5) 木村一子「社会的見方・考え方の自己探究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—」『社会科研究』43号
- 6) 今谷順重「イギリスで導入された『新しい市民性教育』の理論と方法—人生設計型カリキュラムの構想—」『社会科研究』60号, 2004年, pp. 1-10.
水山光春「批判的シティズンシップの育成をめざす社会科授業—シティズンシップ地理をとおして—」『社会科研究』第64号, 2006年, pp. 11-20.
藤原孝章「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—」『社会科研究』第65号, 2006年, pp. 53-55.
戸田善治「『シティズンシップ・エデュケーション』論の社会科教育学的検討—「シティズンシップ」概念の分析を中心に—」『社会科研究』64号, 2006年
- 7) Oxfam, *Education for Global Citizenship A Guide for Schools*, Oxfam, 2006. p. 2.
- 8) Rawling, E., *Planning your key stage 3 Geography Curriculum*, 2007, Geographical Association, p. 38.
- 9) Bradley-Smith, P., *The Challenges of teaching Global Citizenship through Secondary Geography, Commissioned Research Article Produced by citizED*, 2005
- 10) *ibid.*, p. 17.
- 11) 上掲書1)
- 12) グローバル・シティズンシップ育成を地理で担うことの是非をめぐって, イギリス (イングランド) では教育論争が展開している。詳細は以下を参照。
伊藤直之「イギリスにおける地理カリキュラム論争—スタンディッシュとランバートの教育論に着目して—」全国社会科教育学会『社会科研究』第76号, 2012年, pp. 11-20.

Global Citizenship in School Geography : Global Citizenship as the Bond of School Curriculum

ITO Naoyuki

The purpose of this paper is to clarify the principle of geography education for global citizenship. In this paper, the author tries to analyze the curriculum in *Education for Global Citizenship : A Guide for Schools* produced by Oxfam, an example of cross curriculum in *Planning your key stage 3 Geography Curriculum* introduced by Eleanor Rawling, and a lesson plan in *Commissioned Research Article Produced by citizED* taught by Paula Bradley-Smith.

The results of the analysis are as follows.

- 1) In the school curriculum, global citizenship is an attainment target which not only geography but all subjects and activities in or out of school should be involved with.
- 2) For global citizenship, geography has an opportunity to focus the topic such as climate change, resources, development and so on, and to cooperate with history and science.
- 3) In geography lesson, teachers need to make a plan to develop knowledge, understandings and skills with other subjects, because pupils have a difficulty to make sense of a distant place.