

主体性の育成を目指した国際理解教育のあり方

——高等学校英語教育における国際理解教育 ——

赤澤美佳*・君塚淳一**

(2011年9月15日受理)

Education for International Understanding in Japanese high school English

Mika AKAZAWA and Junichi KIMIZUKA

キーワード: 国際理解教育, 英語教育, 主体性の育成

はじめに

国際理解教育は「自己と他者の人権を尊重しながら、異なる文化を認め合い、世界の人々と共に生きていこうとする人間を育てる教育」と一般的に理解されている。今日、国際理解教育の持つ教育的意義から、日本の教育現場においても数多くの実践研究が行われており、その取り組みのあり方について関心が高まっている。茨城県も例外ではなく、県の教育方針を定めた「いばらき教育プラン」の4点の重点目標のうち、3点目の「国際社会に生きる豊かな人間性の育成」の中で、国際理解教育が重要な取り組みのひとつとして明記されている。

しかし、国際理解教育関係の刊行物や現場の実態を見ていくうちに、小学校・中学校・高等学校それぞれの国際理解教育の取り組みに大きく温度差があるのではないかと疑問を感じるようになった。大津(2010)が述べているように、国際理解教育にはそれぞれの発達段階において到達目標があり、その学習がもっとも相乗効果を生む段階が存在する。ゆえに、小学校段階から高等学校段階までの系統的な教育が必要とされることが考えられる。また、仮に取り組みへの意識の差が見られるとすれば、改善策を講じる必要がある。よって本論文では、その実践研究が他の学校段階と比較して多くはないと考えられる高等学校に焦点を当て、その取り組みの現状を明らかにするとともに、高等学校における国際理解教育のあり方について具体的提案を行う。

第1章 国際理解教育の概要

現在日本は国レベルで国際理解教育に取り組んでおり、教育現場においても様々な実践的な試

*茨城大学教育学部研究科修士課程 **茨城大学教育学部英語教育教室 (〒310-8512 水戸市文京 2-1-1; English Education, Faculty of Education, Ibaraki University, Mito, Ibaraki, 310-8512, Japan)

みが行われている。学校における取り組みは大きく分けて、「学校教育全体での取り組み」、「教科・領域での取り組み」、「総合的な取り組み」の3領域で行われている（佐藤、2001）。その具体的な取り組みは各領域によって異なるが、「主体性の育成」を目標としているという点で共通している。国際理解教育において「主体性」が重要視されたのは、平成17年の「初等中等教育における国際教育推進検討会報告」からであった。それまでの日本の国際理解教育は「異文化理解」に主眼が置かれていたが、この年から「理解」したことを「発信」すること、つまり「主体性」の育成に目標が移った。よって今日では教育現場におけるあらゆる国際理解教育の取り組みが「主体性」の育成を主眼として行われている。

教育現場における国際理解教育では、教師が学習目標を明確にしたうえで指導を行うことが必要とされる。大津(2010)は、このような必要性に応えるために機能的目標を定めた。具体的には、体験目標、知識・理解目標、技能（思考・判断・表現）目標、態度（関心・意欲）目標の4点である。各目標をより細分化したキーワードとして、体験目標では「(人と) 出会う・交流する、(何かを) やってみる・挑戦する、(社会に) 参加する・行動する」の3点、知識・理解目標では「文化多様性」、「相互依存」、「安全・平和・共生」の3点、技能目標では「コミュニケーション能力」、「メディアリテラシー」、「問題解決能力」の3点、態度目標では「人間としての尊厳」、「寛容・共感」、「参加・協力」の2点が設定されている。これらはいずれも国際理解教育における重要なキーワードであり、教師はこれらの点を意識的に指導していく必要がある。

それでは国際理解教育のカリキュラム構成においては何が求められているだろうか。カリキュラム構成において共通して重要視されているのは、「グローカリゼーション」の視点を持った上でカリキュラムが構成されているかという点である（佐藤、2001）。「グローカリゼーション」とは、グローバル・イシューを生徒自身との関連性の中で考えさせることを指す。「グローカリゼーション」の視点を持ったカリキュラム構成が重要視される理由として、かつて石森(2010)が高校生を対象に行った調査で、多くの高校生が世界の諸問題を自分の現実世界とは別な次元で捉えており、自分の身近にある世界に気が付いていないという結果が出たことなどが考えられる。このような問題点を改善するために、国際理解教育のカリキュラムは、生徒が世界レベルのテーマを自分の問題として考えられるように構成される必要がある。

第2章 総合的な学習の時間における国際理解教育の取り組み

今日刊行されている出版物や実践研究の多くが、「総合的な学習の時間」に行われている取り組みについて書かれたものである。事実、国際理解教育は内容的にも方法的にも総合的な教育活動であるため、教科の枠組みを越えた総合的な取り組みにおいて最もその独自性を発揮できることは明らかである。また、小学校および中学校学習指導要領においても「国際理解」は総合的な学習の時間の課題の一例として挙げられている。このような理由から、これまで総合的な学習の時間における「国際理解」を取り扱ったすぐれた教育が多く実践されてきた（文部科学省、2008）。しかし、小学校・中学校・高等学校と各教育段階において、内容および方法は同様に意識が保たれたより充実する形で、取り組みが行われているのだろうか。

各教育段階における国際理解教育の内容の取扱いの違いについて興味深い調査結果がある。文部

科学省は 2008 年に、総合的な学習の時間を使って国際理解教育に取り組んだ全国の小学校・中学校・高等学校を対象に調査を行った。その調査結果によると、小学校段階では、「国際理解」、「情報」、「外国語会話」などを行う「横断的・総合的な課題」で国際理解教育に取り組んだ学校の割合が 85.9%と高い比率であることが分かる。一方、高等学校段階では、小学校で高い比率で行われていた「横断的・総合的な課題」は 55.2%と下がり、代わりに「自己の在り方生き方や進路について考察する学習活動」で国際理解教育に取り組んだ学校の割合が 76.7%に上がっていることが分かる。つまり、小学校段階では国際理解教育は「異文化理解」に主眼が置かれるが、高等学校段階では「自己のあり方や生き方を考える活動」に重点が置かれているという特徴がみられる。

また方法については、ベネッセ教育センターが大学生を対象に行った「高校での「総合的な学習の時間」などへの取り組み」の調査結果が、総合的な学習の時間を使った高等学校の国際理解教育の問題点を浮き彫りにしている。この調査結果によると、高校時代の総合的な学習の時間に、「インターネット」を利用したと答えた学生は「よくあった」、「時々あった」を合計して 72.1%と高い比率であるのに対し、「調べたことを人前で発表した」学生は 45.6%と低い比率であることが分かっている。これは何かのテーマに関して「調査」を行った学生は多いが、それらの調査結果を人前で発表するなどといった「発信」を行った学生は少なく、インプットとアウトプットがバランスよく行われていないということを示している。

第 1 章で述べたように、今日の日本の国際理解教育は、「主体性」を持った人材の育成に主眼に置かれている。しかし、高等学校における総合的な学習の時間を使った国際理解教育は、元来の高等学校における「総合的な学習の時間」全体の傾向として、「発信する機会が少ない」ことに加え、取り扱われる内容も「自己のあり方や生き方を考える活動」が主であり、「主体性の育成」に繋がる教育活動の実践が難しいと考えられる。

第3章 高等学校英語教育における国際理解教育

本章では、国際理解教育の目標である「主体性」の育成を高等学校で実現するために焦点を教科教育に移し、その指導の在り方について考察する。特に全教科の中でも「外国語（以下英語）」に着目したのは、寺島（2009）などを初めとする研究者が、英語教育における国際理解教育は特に意識して行う必要があると主張しているからである。寺島は、その理由として、今日でも「英語教育」を「国際理解教育」と同一視し、英語教育を行うことで国際理解教育を実践していると勘違いし、本来の国際理解教育を実践してこなかったという学校が多く存在するという例を挙げている。このような現状を踏まえ、発信力・主体性の育成を重視した国際理解教育が高等学校の英語教育においてどのように展開されるべきか今一度考える必要があると考えられる。

では具体的に、英語教育において国際理解教育を行い、英語教育の本来の目的である「コミュニケーション能力」および「外国語運用能力」に加えて「発信力・主体性」を育成するためには、どのような指導を行っていく必要があるのだろうか。その指導のあり方を調査するために、宮城県仙台東高等学校に協力を依頼し、授業内容を実際に観察した。学校設置科目である「グローバルシティズンシップ」は、2010 年度から新しく設置された科目であり、国家の枠組みを越えたグローバルなアイデンティティを育成することを主たる目標としている。具体的には、様々な活動を通して生

徒一人一人が、思考力、ディスカッション力、コミュニケーション力、問題解決能力、チームワーク、多角的視野を身につけることが求められる。教材は、基本的に全て教諭が作成したもので、海外のテキスト、JICA や NGO が刊行している資料等も加えられる。活動内容は、主に①講義 ②ゼミ形式 ③参加型学習 ④プレゼンテーションが行われる。全体として、教諭が一方的に解説をするのではなく、生徒が授業を通して「気づく」ことを大事に考えカリキュラムが構成されている。授業を担当する石森広美教諭は、学会等でも多くの実践研究を発表し、実績を残している国際理解教育の研究者であり、現役の英語教諭でもある。また、高校としても国際理解に意欲的な風土があり、国際理解教育に協力的な教員が多いという特徴がある。

調査は、2010年11月18日の5校時に行った。対象は英語科宮城県仙台東高校 第2学年 英語科18名（本来は20名在籍・2名留学中）、内容は、宮城県仙台東高等学校の石森広美教諭による「グローバルシティズンシップ」の授業観察である。授業はI. 導入（アイスブレイキング、約3分）、II. 活動①（前回の復習、約15分）、III. 活動②（GC Review、約20分）、IV. 活動③（グループワーク、約15分）、V. 次時の予告（約1分）の流れで行われた。その授業分析から、「主体性」の育成に繋がると考えられる重要なポイントとして、①題材が常に生徒の身近な物事と結び付けられているため、生徒はグローバル・イシュー等の問題を身近に感じ、興味関心を持つことができる ②生徒の「気づき」を重視し、グループワークをはじめとする活動が豊富に盛り込まれている ③知識だけを学ぶのではなく、学んだ知識を使ってどのように考えるか、という3点に重点が置かれていた。

これらのポイントから、授業を通して生徒に求められるのは、誰かに指示されるのではなく、自分の生活に関係する問題の所在に気づき、それらを解決するためにはどうすれば良いかを考える力を身につけることであると分かる。このような「考える力・ものの見方」は一朝一夕でつくものではないため、教科教育の中で日々継続的に指導し、身につけさせる必要があると石森教諭は強調する。事実、継続することで「グローバルシティズンシップ」の授業を受講している生徒たちにも変化が起こったと述べている。授業開始時の4月当初では授業の感想に「かわいそうだと思った。」「悲しかった。」といった端的なものが目立ったが、授業を通して深く考える訓練を積んだことで、半年以上経った今日では物事を論理的に考え、表現できるようになったという。

調査の対象であった「グローバルシティズンシップ」の授業は、国際理解教育に協力的な風土のある宮城県仙台東高等学校独自のものである。高等学校の置かれている状況は様々であり、全ての学校がこのような授業を実践することは難しいとも考えられる。しかし石森教諭は、教科書を使用した通常の英語授業においても、「主体性」の育成を念頭に置いた指導を展開することは可能だと述べる。「教科書で取り扱われている内容をより深く考えるために有効の副教材を準備する」、「問題について意見を交換し合うグループワークに時間を設ける」等、日々の授業にスパイスのように取り入れ、それを継続していくことで、生徒のその後の人生において必要となる「考え方、ものの見方」をしっかりと身につけることができるという。

おわりに

本研究では、国際理解教育の内容および方法の現状を小学校と高等学校で比較することで、「主体

性」の育成に繋がる高等学校における国際理解教育のあり方について考えてきた。その結果、高等学校では、総合的な学習の時間における国際理解教育よりも、教科教育における国際理解教育の方がその目標達成のためにより有意義な活動が実践できる可能性があり、実際に成功している学校も存在していることから、その可能性は未知数であるように思える。宮城県立仙台台東高等学校の調査結果は、教育現場における国際理解教育は、各学校段階に合った方法で取り組まれる必要があるということを示す良い例だと考えられる。教科における国際理解教育の手法は、高等学校の発達段階だからこそより深まりを見せ、充実するものである。学校現場には多くの制約が存在し、今回事例として取り上げた実践的授業をすべての学校で展開することは容易ではない。だが、それぞれの教育段階ならではの「強み」を生かし、今ある現状の中で取り組むことのできる指導を日々の教育活動に取り入れていくことで、これからの世界を生きていくために必要な「主体性」を兼ね備えた生徒を育成していくことができると考える。

(＊この研究論文は、人文学部所属していた際に人文学部准教授三輪徳子先生のご指導の下、執筆したものを教育学部研究科で大幅に加筆・訂正したものである。)

引用文献

- 石森広美. 2008. 「グローバル・イシューを意識した内容中心指導法による英語の授業の可能性」『国際理解教育』第14号(国際理解教育学会).
- 石森広美. 2010. 「グローバルシティズンシップの育成に向けて—高校生が考えるグローバルシティズン像から—」『国際理解教育』第16号(国際理解教育学会).
- 石森広美. 2008. 「「生き方教育」としての「国際理解教育の実践」」『国際文化フォーラム通信』no. 77. 2008. pp10-11.
- 大津和子. 1992. 『国際理解教育 地球市民を育てる授業と構想』. (国土社).
- 大津和子・溝上泰. 2000. 『国際理解 重要用語 300 の基礎知識』. (明治図書).
- 開発教育協議会. 1994. 『「開発教育」ってなあに』. (亜紀書房).
- 加藤幸次・浅沼茂. 1999. 『国際理解教育をめざした総合学習』. (黎明書房).
- 佐藤郡衛. 2001. 『国際理解教育』. (明石書店).
- 寺島隆吉. 2009. 『英語教育が亡びるとき「英語で授業」のイデオロギー』. (明石書店).
- 日本国際理解教育学会. 2010. 『グローバル時代の国際理解教育 実践と理論をつなぐ』. (明石書店).
- 村上郷子. 2006. 「国際理解教育をめぐる英語教育の変遷—学習指導要領および教科書を手がかりに—」『埼玉学園大学紀要』第7号. (埼玉学園大学).
- 室井美稚子. 2006. 「教科書が描いてきた「世界は」…」『英語教育』第55巻第11号. (大修館書店)
- 吉村雅仁. 2003. 「国際理解教育における英語教育の役割—言語イメージ調査からの示唆」『国際理解教育』第9号. (国際理解教育学会).
- 若井晋・三好亜矢子・生江明・池住義憲. 2001. 『学び・未来・NGO NGOに携わるとは何か』. (新評論).