

筑波大学第三学群国際総合学類

卒業論文

地球市民教育のエスノグラフィ

ー茨城県取手松陽高校の事例からー

2010 年 1 月

氏名：神谷真紀子

学籍番号：200511099

指導教員：関根久雄教授

目次

第1章 序論.....	1
1.はじめに.....	1
2.研究方法.....	5
第2章 「地球市民教育」研究への視座.....	7
1.グローバル教育の現状と課題.....	7
(1)国際理解教育.....	9
(2)開発教育.....	11
(3)ワールドスタディーズ.....	13
2.地球市民教育の理論的枠組.....	16
(1)グローバルな視野と社会参画思考.....	16
(2)基本原則「参加」と「身近さ」.....	19
第3章 地球市民教育のフィールドワーク.....	23
1.調査地（茨城県取手松陽高校）の概要.....	23
2.取手松陽高校の地球市民教育.....	27
(1)総合学習：地球市民コース.....	27
(2)カンボジアスタディーツアー.....	36
(3)協同ゼミ・ゲスト授業.....	40
(4)中国高校生との合宿交流会.....	52
(5)地球市民教育プログラム推進室.....	59
3.参加を通じた学習者の変容.....	61
(1)地球市民コース選択者の進路状況.....	61
(2)地球市民コース卒業生の語り.....	62
4.まとめ.....	66
第4章 結論.....	70
注.....	78
参考文献.....	81
Summery.....	84

謝辞	85
付録	86

図目次

図 1 グローバル教育相関図 1	8
図 2 ワールドスタディーズの目標	13
図 3 グローバル教育相関図 2	16
図 4 グローバル教育相関図 3	22
図 5 藤代中学校 2 年生によるゲスト授業の評価	46
図 6 討論中のメモ	48
図 7 2010 年度カンボジアスタディーツアーの計画	49
図 8 地球市民コースでの活動をまとめた新聞	63
図 9 神谷モデル 1 地球市民教育のサイクル	74
図 10 神谷モデル 2 地球市民教育のらせん構造	76

表目次

表 1 取手松陽高校 類型・専攻	23
表 2 取手松陽高校 募集定員・在籍者数	24
表 3 平成 21 年度 取手松陽高校地球市民教育 年間シラバス	25

第1章 序論

1.はじめに

近年国内外では、グローバル化によって世界で起きる問題や文化を理解し、グローバルな視野を持つことが重視されている。またグローバルな視野を持たせようとする教育に対し、教育期待はさらに高まっている。嶺井は、「グローバル化が、それぞれの国家や地域における社会と個人との関係を大きく変えていくなかで、社会にとって望ましい市民の資質をいかに構想し、またいかに育てていくかが大きな課題となってきた」[嶺井 2007:8] と述べる。

だが、そもそもグローバルな視野とはどのような視野のことを指すのかは、明らかでない。多田は、「今後の世界が必要なのは、世界の現実と未来への展望を踏まえつつ『新しい生き方、モラル』（それこそが地球市民としての意識、すなわちグローバルマインド）を身につけた人間を育成すること」[多田 1997:15] であると述べ、グローバルマインド、すなわちグローバルな視野を「多様化と正面から向き合い、自分の生き方を選択し、地球的視野で考え、行動できること」[ibid:15] としてとらえている。しかし、この説明だけでは具体性に欠け、グローバルな視野を説明するには不十分である。魚住もグローバルな視野について「問題解決に参画できるグローバル・シティズンシップの開発のためには、国家関係論的認識の枠組みを越えた『グローバルな見方』（global perspective）を育てる必要がある」[魚住 2003:68] ことを認めている。その一方で『『グローバルな見方』の意味・内容については、必ずしも十分に整理されていない」[魚住 2003:68] とも述べる。ここでは Roland Case の議論に依拠しつつ、彼の言う「グローバルな視野」（Global Perspective）の意味・内容を考えることにする。

Case は「グローバルな視野」を相互に関連しあった2つの次元に識別する。その2つとは、「実体的次元」（substantive dimension）と「知覚的次元」（perceptual dimension）である。「実体的次元」とは、グローバルな見方を身につけるための教育領域と内容に帰するものである。ここでは「実体的次元」のレンズとしての役割を持ち、知的価値、傾向、態度などを示す「知覚的次元」に焦点を当てる。「知覚的次元」とは具体的に、「オープンマインド」（open-mindedness）、「複雑性の予測」（anticipation of complexity）、「ステレオタイプへの抵抗」（resistance to stereotyping）、「感情移入傾向」（inclination to

enpathize)、「非狂信的愛国主義」(nonchauvinism)のことである。「グローバルな視野」を持つことを上記の「知覚的次元」に照らし合わせて考えると、「グローバルな視野」を5つの要素で考えていくことができるだろう [Case1993:320-324]。

- ①「オープンマインド」とは、新しい証拠や変化しつつある環境に直面した際に、自らの確信やそれまでに信じてきた事象に対し、その姿勢を再考することである。
- ②「複雑性の予測」とは、グローバルな現象を相互に関係した複雑な問題であるとみなし、グローバルな現象を理解する際に、その複雑性についてあらかじめ予測し、先手を打つことである。
- ③「ステレオタイプへの抵抗」とは、人々や文化、民族の特性を狭い範囲に限定し、その多様性を記述しないこと（つまり、ステレオタイプを助長させるような記述）に対して疑問をいただくことである。
- ④「感情移入傾向」とは、他者と一体感を持つために、自分たちを他者の状態に置き換えたり、あるいは他グループの視点で問題を想像することで、他者の人間性を理解したり、共感することである。
- ⑤「非狂信的愛国主義」とは、道理に基づかない自分の所属（性や人種、民族、国籍など）へ過度の忠誠を行わないこと。つまり他者が同じ所属でないことや、自分の利害と相入れないことを理由に、他者への判断を偏見でゆがめたり、他者の利益を不当に減じたりしないことである [Case1993:320-324]。

本稿では、「グローバルな視野」を持つことは以上 5 つの要素を併せ持つことであると考え、Case の議論をそのまま適用して論を進めていくこととする。

近年国内外では、「グローバルな視野」を持たせようとする教育が数多く実践される。だが魚住は、「グローバルな見方を育てるとか地球社会への参画のための教育とってみても、それはあまりにも遠いことのように、観念的教育か絵空事に終わりかねない」[魚住 2003:80] と述べる。そういった事態に陥らずに、グローバルな視野を持たせる教育を行うにはどうすべきなのか。「グローバルな視野を持つ」、あるいは「地球規模で物事を捉えられる人材を開発する」などということは、実際に可能なのだろうか。広く国際社会に目を向け、問題を解決していこうという態度や能力を持ち、

社会に参画していける人材の育成には何が必要とされているのであろうか。

たとえば、アメリカのカンザス大学の Patricia E. Weiss は、地元の教師達の協力を得て“Kansas In The World”というカリキュラムを実践した。そこでは授業を、「グローバルな相互依存を理解する」、「グローバル経済の中のカンザス」など5つのセクションに分け、具体的に紹介された。そこで重視されたことは、自分たちの地域（コミュニティ）と地球社会が、経済的、文化的に結びついていることを子どもたちに認識させることである。これは自分達の地域（コミュニティ）を基本にしてグローバルな視野を身につけさせようとする「コミュニティ・ベースド・アプローチ」として、有意義な実践であると報告されている [魚住 2003:134-137]。

国内では、2004 年に外務省や独立行政法人国際協力機構（Japan International Cooperation Agency、以下 JICA）や日本国際理解教育学会などが主催して、「グローバル教育コンクール」が行われた。このコンクールの第6回目（2009年）では、「地球や世界が抱えるさまざまな問題を、子ども達に身近に理解させ、望ましい開発のあり方を考えさせ、行動できる人材を育成するための教材となるもの、または活動報告などを募集」[グローバル教育コンクール 2009:1] した。この取り組みは、グローバルな視野を身につけ、世界のさまざまな人々が共生できる公正な社会を作るために何が必要かを学ばせることが目的であった。このように政府や民間団体（Non Governmental Organization、以下 NGO）は、グローバルな視野を持たせるための機会をコンクールや勉強会といった形で多く設けている⁽¹⁾。

こうした国内外の流れを受けて、日本の学校教育の現場においては、従来の公民教育に加え、新たにグローバルな視野の必要性が説かれるようになった。『1989年（平成元年）学習指導要領』の目標から「国際社会に生きる民主的、平和的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う⁽²⁾」の語句が追加された。それは2008年に告示された新学習指導要領の総則でも「他国を尊重し、国際社会の平和と発展や環境の保全に貢献し未来を拓く主体性のある日本人を育成する」[文部科学省 2008:15] という文言へと受け継がれ、グローバル社会に生きる人間としての資質・能力の形成が教科教育の目標として設定されてきた。

こうした国の方針を受けて、全国各地ではさまざまな取り組みがなされてきた。たとえば愛知教育大学付属岡崎中学校では、1990年4月から5ヵ年計画で「生き方を学ぶ教育—21世紀を託すことのできる地球市民の育成」をテーマに研究および教育実践

を試みた。この実践もまた「グローバルな視野に立って地域の問題を考える」ことを最終目標としていた〔魚住 2003:140-144〕。

上述した事例以外にも、グローバルな視野を持たせるための教育を広げようという動きが学校教育の現場や JICA、学会をはじめ、さまざまな NGO 等で進められる。

だが、グローバルな視野を持たせるための教育といっても、単に国際社会や国際問題の理解を深め、学問的な概念（知識）を得るだけで問題を解決していくことは難しい。そこで必要とされるのは、前述したカンザス大学の Weiss によるカリキュラムのように、地域に根付いていながらも、世界あるいは社会の中の自己を認識させるための取り組みではないだろうか。まず自分の身近にある問題に目を向け、自分との関わりを認識させることがグローバルな視野を持たせる教育の第一歩になると推測される。日本で総合学習のカリキュラムデザインを行う田中は、グローバル化した社会の中でより良く生き、社会参加していくためには、「自己と社会を関連づけて両者を改善発展させようとする意志が必要である」〔田中 2002:17〕と、学校における社会参加型学習の必要性を訴える。国際理解を深めるだけでなく、自己と他者を関連づけ、「自分には何ができるのか」を通じて「自らの生き方・在り方」を考えることを強調する田中の主張は、グローバルな視野を持たせるための教育に必要とされる姿勢だろう。

以上の問題意識から、本稿ではまず、現在の日本で行われる「グローバルな視野を持たせるための教育」を整理し、それらの問題点を明らかにする。またその問題点に応える教育としての地球市民教育が、どのような理念・方法を用いて行なわれていくのかについて、茨城県立取手松陽高校の事例を通じて明らかにしたい。

取手松陽高校では、2006 年度から学科とは別にいくつかのコースを設け、コース別の総合学習を行っている。近年、日本国内ではゆとり教育の見直しが叫ばれ、総合学習の時間が縮小されている。こうした状況下でもコース別学習を継続させている同校の取り組みは、珍しい例である。

同校教諭の大滝修は、「地球市民コース」を担当し、そこでの取り組みを「地球市民教育」と呼んでいる。本稿では地球市民教育コースの授業においてフィールドワークを行い、そこでの観察や聞き取り、アンケートなどをもとに、参加を通じた学習者の変化（グローバルな視野、社会参画思考の定着）を探り、地球市民教育の課題と可能性を考察する。そして地球市民教育が今後どうあるべきかを提言して、結論とする。

2.研究方法

本稿の構成は以下の通りである。

第2章では、文献研究を通じてグローバルな視野を持たせるための教育について検討するとともに、それらの理念や手法の違いを明らかにする。

第3章以降では、取手松陽高校での地球市民教育について取り上げる。

筆者は2009年5月後半から12月末までの約半年間、取手松陽高校を週1回（必要に応じてそれ以上）観察するフィールドワークを行った。原則として参観は、祝日及び長期休暇を除く毎週金曜日に行なった。また、筑波大学人間総合科学研究科教育学専攻の大学院生と取手松陽高校生とで行われた協同ゼミや、茨城県取手市立藤代中学校でのゲスト授業、中国高校生との合宿交流会、「世界文化遺産アンコール・ワットを護る」講演会といった総合授業以外に行われた各種イベントにも参加した。さらには取手松陽高校の卒業生へのインタビューも行った。参加者（中学生・高校生・大学生・大学院生）へのインタビューや、アンケート結果などは適宜第3章において取り上げる。このフィールドワークでは、被調査者の思考のプロセスを探るために、エスノグラフィと呼ばれる方法を用いる。生徒や教員の声はできる限り忠実に再現するためにICレコーダーで録音し、エスノグラフィカルに記述することに努めた。

エスノグラフィとは「実際に現地に赴いて比較的長期間滞在し被調査者と生活を共有しながら、集団や組織の文化を観察・記述する方法」[古賀 1997:72]である。エスノグラフィの聞き取り調査や参与観察が有効となるのは、こうした（人々の日常的な発話や行為の繰り返しのなかから表出されるバナキュラーな文脈の）表出や意味付与の過程に立会い、相互行為のなかから意味の世界を体験できるからである。かつて特異な文化をもつ「未開の民族」を調査する方法として文化人類学において普及したこの方法が、現在では学校など近代社会内部の文化にも適用されるようになっている[古賀 1997:72; 古賀 2004:4-5]。古賀は学校の質的調査を行う上で、エスノグラフィを用いる意義をつぎのように述べる。

多くの教育期待のなかで、職務の多忙化や厳格な勤務評価にさらされる教師たちは、教育実践の進む方向に危惧を抱いたり、指導の方略に戸惑いを覚えることも多くなっている。その点で、いま自分たちが行っている実践が、どのような歴史的社会的背景のなかで立ち上がり、今何を反省的に理解しながら進めばいいの

かが問われているともいえる。

こうしたなかで、単なる内部の覗き見あるいは告発でもない、エスノグラフィーという技法に即した内部理解が求められているといえる。それは、研究者が現場の実践者や関係者という意味で協働し、現実の変革の道筋を具体的な現場の中に探し出すことを意味している [古賀 2004:206]。

こうした意義のもとに行われる「学校現場調査」の特質として、「調査者」という役割に求められる視点は2つある。まずプラクティショナー（参加者）としての実践的な意味づけに寄り添いながら調査をすること、そしてそのために現場のバナキュラーな文脈に参加しながら調査を進めることである [古賀 2004:5]。これらの視点を取り入れて、インタビューや参与観察の中から、教員や生徒の声、意見、様子などを文章に取り込み、エスノグラフィカルに記述する。そうすることで、指導のプロセスだけでなく、被調査者の思考のプロセスを読み取ることができる。インタビューやアンケートによる調査が優勢なグローバル教育研究においては、教室での日常の経験を精査する意味は大きい。

さらに、エスノグラフィカルな方法を用いることにより、生徒や教員といった当事者の生の声を聞き、より多角的な情報を得ることができる。また、それらの声が発せられた背景を知る可能性も高くなる。そのため、研究者たちの理論枠組に現象を当てはめるのではなく、より仮説生成的で当事者達の理解に寄り添った解釈が可能になる [渋谷 2001:80]。地球市民教育の課題は、理念や概念的な先行研究が多く、現時点ではカリキュラムや指導法が確立されていないことにある。この地球市民教育の課題に対して、エスノグラフィを用いたデータの解釈をすることは、単なる理論研究ではなく、今後実践的なカリキュラムや指導法を探究する上で役立つだろう。

一方で、エスノグラフィは「客観的でない」とか「一般化できない」という批判を受けやすい。エスノグラフィが得ることができるのは「部分的真実」に過ぎない。そこで本研究では、インタビューやアンケート、文献調査などの方法を組み合わせ、かつ、データを可能な限り忠実に提示することに努める。そうすることでより説得力のある解釈を生み出すことができるだろう。

こうした特徴を踏まえた上で、本研究ではエスノグラフィックな方法を採用して、ある高校で行われる地球市民教育の実践を調査した。

第2章 「地球市民教育」研究への視座

1. グローバル教育の現状と課題

地球市民教育研究を行う前提として、現在の日本で行われているグローバルな視野を持たせるための教育を先行研究から整理し、その問題点を明らかにする。

現代のグローバル化に伴って、全ての人や物は相互依存関係のもとにあり、宗教・人種による争いや、経済危機、貿易摩擦、感染症の拡大など、同時にさまざまな問題が生み出されている。こうした相互依存関係が決定的な意味をもつに至った時代では、人はそれぞれ同じ地球市民としての自覚を持たなければならなくなると武者小路は主張する。そこで一般的に言われるのは、日本人は一刻も早く国際感覚を身につける、あるいはグローバルな視野を持たなければならないということである〔武者小路 1980:5-6〕。

日本国内でもグローバルな視野を持たせるためのさまざまな教育実践が行われている。それらの実践には、国際教育、国際理解教育、異文化理解教育、開発教育、地球市民教育といったさまざまな名称がつけられている。だが大津は、それらの名称が教育の目標をあらわしていたり、学習領域をあらわしていたり、教育の視点をあらわしたりしているため意味が明瞭でなく、さらに時代とともにそれぞれの教育が変容しつつあり、いっそう複雑にならざるをえないことを指摘する〔大津 1995:9〕。山西も、近年さまざまな名称が使われることについて、「成立の背景、進展の歴史、目標・内容などにおいてそれぞれ特性を持っていますが、それらは密接に関連しあって」〔山西 2004:15〕おり、「それぞれの教育は、その特性を保ちつつ、共に生きることができる公正な地球社会の実現に向けて、より関連性を強めながら、実践されていくことが求められている」〔ibid:15〕と述べる。

そこで本稿ではグローバルな視野を持たせるための教育を総称する言葉として、広義の「グローバル教育」という言葉を用いる。筆者が定義する「グローバル教育⁽³⁾」とは、グローバル化に伴って世界で起きる問題や異なる文化を理解し、グローバルな視野を持つように働きかけるさまざまな教育のことである。これらは学校教育の現場や JICA、学会をはじめ、さまざまな民間団体、NPO 法人等で進められる教育実践のことを意味する。筆者は国際理解教育、開発教育、ワールドスタディーズ、地球市民

教育といった名称の教育を包括する表現としてこれを用いる。

グローバル教育は、他分野の教育と相関関係をもつ。環境教育、人権教育、歴史教育、外国語教育といった教育が、その相関関係にあたる。たとえば、ネパールの森林問題は、グローバル教育と環境教育のどちらにも含まれる。また、ストリートチルドレンの問題は、グローバル教育と人権教育のどちらにも含まれる。同じように、日本と韓国の問題を扱えば、グローバル教育と歴史教育のどちらにも含まれる。異文化交流をして外国語を使えば、それはグローバル教育と外国語教育のどちらにも含まれる、といった相関関係がある。その他に、平和教育などもグローバル教育と重なる領域を持つ（図1参照）。

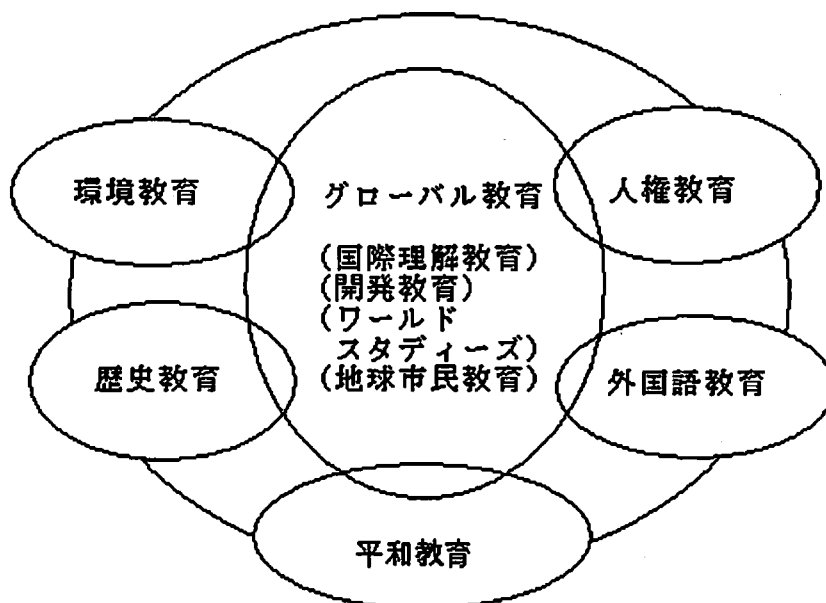


図 1 グローバル教育相関図 1

(筆者作成)

図1の大枠は「教育」という大きな概念を表し、すべての教育はつながりを持っていることを示す。またこの図はグローバル教育を中心として他分野の教育との相関関係を表している。そのために他分野の教育を表す輪同士には重なりがない。他分野の教育を中心にして相関関係を見た場合には歴史教育と平和教育、あるいは人権教育と外国語教育といったそれぞれの教育に相関関係がある。今回はグローバル教育と他分野の教育との相関関係を表すために、他の重なりは表現していないことをあらかじめ注記しておく。

ここからは、グローバル教育に含まれるそれぞれの教育が歴史的にどう定義されてきたかを、ひとつずつ明らかにしていく。

(1)国際理解教育⁽⁴⁾

1946年に発足した国際連合の専門機関としてのユネスコ⁽⁵⁾は、第二次世界大戦後の国際理解教育の推進に主要な役割を担ってきたと言われる[多田 1998:34]。当時の国際理解教育は「ユネスコ憲章」の目的⁽⁶⁾にもとづき、国家を基礎単位とする国際社会というカテゴリーの中で国際理解を進めようとするものであった。だが、世界情勢の変化にともない、国際理解教育も大きな変遷をたどった。1970年代には、国際会議やユネスコを中心とする教育活動において、それまでの国家間の関係としての国際理解よりも、諸文化間の相互理解を重視する方向へ向かった。また、従来の国際理解や国際平和の課題を超える諸問題（たとえば開発問題、人権問題など）をも、国際理解教育の内容に新たに取り入れる必要が論じられるようにもなった[大津 1995:12; 正田 2001:171]。こうした背景のもとに採択された1974年の「教育勧告⁽⁷⁾」では、他国・他民族・他文化に対する理解の増進と国際相互依存関係の認識にもとづく世界連帯意識の養成、すなわち、国際理解と国際協力の態度の育成が重視されるようになった[大津 1992:196]。またユネスコにおける国際理解教育の指導原則には、世界的視点(global perspective)、他文化理解、世界相互依存(global interdependence)が強調され、取り扱うべき諸問題としては、平和・人権・開発・環境などの諸問題があげられた[大津 1992:156]。

日本では1982年に日本ユネスコ国内委員会により『国際理解教育の手引き』が発行され、その中で今日につながる国際理解教育の基本目標が明らかにされた。だが1970年代から1980年代にかけて、ユネスコの掲げる人類的諸課題の克服に重点を置いた国際理解教育の理念や目標は、理解が十分に深められないままであった。その最大の原因は、1974年に中央教育審議会が「教育・学術・文化における国際交流について」と題する答申を出したことにある。その答申では、「国際社会で積極的に活躍できる日本人の育成」の必要性を掲げ、そのための具体策として、①国際交流の活発化、②留学生の受け入れや派遣、③外国語教育の重視、④海外帰国子女教育の強化を打ち出した。そのため日本の国際理解教育では、英語教育や帰国生教育、国際交流、異文

化理解を中心とする取り組みが行われ、ユネスコの「教育勧告」は、日本においてあまり大きな影響を与えなかった [大津 1995:13; 疋田 2001:171-172]。また大津は「教育勧告」に一般の関心が高まらなかった原因を、国際理解教育という用語自体にもあると言及している。ユネスコの「教育勧告」には、国際理解教育という用語は使用されていないにも関わらず、日本では国際教育ではなく国際理解教育という用語が今日に至るまで一般的に用いられている。そのために、同じ国際理解教育という用語によって、ときに他文化中心の国際理解教育が語られ、ときに人類の共通課題を主内容とする国際理解教育が語られるという事態を招くことになったというのである [大津 1992:157-158]。

現在も、文部科学省が推進する国際理解教育は国家間の関わりを重要視している。たとえば、日本とアメリカ、日本とオーストラリアといった先進諸国との国家間関係や文化理解が、日本の国際理解教育のあり方である⁽⁸⁾。こうした二国間でなされた相互理解教育は、いつそう広い多国間国際理解教育へと一般化していくことが望ましい。しかし、そのための具体的なカリキュラムがないために、現実にはなお、二国間の他国・他文化理解中心にとどまっている。永井はこの状況について、「主題や方法など研究活動に対して大枠は示されていても、実際には各国・各学校の自主性が大幅に認められているため、活動がやや野ばなしになる危険もあり、国際理解教育としての体系的に欠けるところも少なくない」 [永井 1989:137] と述べている。その理由について大津は、日本の国際理解教育が、学校行事やクラブ活動を通じての国際交流、外国人英語助手を迎えての英語教育の推進、いわゆる帰国子女教育の実施といった授業以外の場を中心として行なわれていること、そしてそれらの活動が主要な国際理解教育であるかのように多くの学校現場でとらえられていることが、日本の国際理解教育をいつそう偏狭なものにしていると述べる [大津 1992:196]。さらに山西は国際理解教育の課題点として、『『地球的視点』『地球の相互依存性』『人類の主要問題の解決』などの平和の実現に向けてユネスコが掲示している指導原則が重視されているとはいえない」 [山西 2004:14] と述べる。同様に小貫は、「課題解決の視点を伴わない異文化理解は、単なる交流イベントや珍しいものの発見だけにおわりかねません」 [小貫 2004:8] と述べ、これまでの国際理解に関する活動に疑問を投げかけている。

以上の指摘から、現段階で国際理解教育の課題点は3つにまとめられる。1つは、ユネスコの教育勧告が活かされず、他文化理解に重点が置かれ、開発問題に対する認

識が弱いことである。2 つめは、他文化理解や知識理解だけでなく態度・技能の育成もしなければならないことである。そして最後は、国際理解教育が授業以外の場で行われることが多いことである。今後の国際理解教育は、ユネスコの教育勧告を活かして教育領域を広げ、態度・技能の育成も視野に入れたカリキュラムの早期確立をしていく必要があるだろう。

(2)開発教育

国際理解教育が「先進諸国間の相互理解に重点を置いたもの」[大津 1992:160]にすぎなかったという反省から、教育領域を先進諸国間の相互理解だけにとどめるのではなく、開発途上国の諸問題も扱う必要性が出てきた。そうした問題意識から生まれた開発教育は 1960 年代後半にヨーロッパ諸国で展開され、当初は開発途上国で暮らす人たちの生活を自国の人たちに知らせ、困窮している人々への支援を促すための教育という色彩が強かった。その際教科書類の改訂等が行われたが、その根底には、開発途上国に対する贖罪意識の強いチャリティ思想があり、貧しく気の毒な人々の現状を理解しようという消極的立場に立った開発教育であった。その後、南北問題や貧困、環境破壊といった問題が、先に工業化した国々との関係の中で構造的に起こることが明らかになった。そこで開発教育は、そうした構造を理解し、問題の解決へ向けて一人ひとりが参加し、行動していこうという趣旨の教育活動へと変化した[大津 1992:160; 田中 2004:4]。日本で開発教育の中核を担う開発教育協議会は、開発教育の目標を以下のように位置づけている。

これから 21 世紀にかけて早急に解決を必要としている人類社会に共通な課題、つまり低開発について、その諸相と原因を理解し、地球社会構成国の相互依存性について認識を深め、開発を進めていこうとする多くの人々の努力や試みを知り、そして開発のために積極的に参加しようという態度を養うことをねらいとする学校内外の教育活動である[開発教育協議会 1988:2]。

1990 年代になると、地球環境や平和、人権の諸問題が開発を巡る問題と密接に関係していることが、国連会議などで明確にされた。ここにいたって開発教育は、地球社会全体の「開発のあり方を考える教育」へと発展したのである[大津 1992:160; 田中

2004:4]。

開発教育では主として、国際理解教育に欠ける「開発問題」を扱い、中心テーマに「開発」、「貧困」、「協力」の3つを掲げる[小貫 2004:8]。日本での国際理解教育が、対先進国の国際関係や文化理解だったのに対して、開発教育はカンボジア、アフガニスタンなどの途上国と日本の関係にかかわる教育を行っている。これは人類の直面している低開発の問題に焦点を当て、その解決のために積極的に社会に参加する態度を育成することに重点を置いている点で評価できる。だが開発教育の教育内容では、対先進国の国際関係や文化理解という面が欠けている。開発教育と国際理解教育の教育内容は、相互に補い合う関係だといえるだろう。

開発教育の進展に大きく寄与したのは、キリスト教諸団体をはじめとする NGO である。また現在も JICA や国際協力 NGO センター (JANIC, Japan NGO Center for International Cooperation) が開発教育を推進している⁽⁹⁾。そのため、具体的な教育実践についても、学校教育より学校以外で行われていることが多い[大津 1992:161]。

だが、その課題として、「欧米諸国では知識理解だけでなく技能・態度の育成をはかるため多様な学習活動を組み込んだ教材が数多く作成されているが、わが国ではまだわずかである」[大津 1992:165] ことが挙げられる。また「開発」「貧困」「協力」が中心テーマであるため、他分野が学べない可能性も考えられる。

また岩崎は、「開発教育は、授業があって試験を受けてそして何点で合格、といった性質の学びではなく、当事者性のある地球的な諸課題に関してどのような態度をとるのかを、生涯にわたって問い続けるもの」[岩崎 2004:10] と述べる。開発教育は確かに未来志向性のある教育として評価できる部分もある。しかし実際に日本の教育現場で取られている評価方式は、テスト等を使って知識の習熟度を測る方法が一般的である。そのため開発教育のような未来志向性のある教育は、評価方法が明確でないという観点から学校教育に浸透せず、教員間で開発教育の知名度は低いままなのではないかと考えられる。

以上の先行研究から、現段階で開発教育の課題点は3つにまとめられる。1つは、開発問題だけを重要問題としてとりあげるのは狭すぎることである。2つめは、評価方法が明らかでないため学校教育の中では、浸透しにくいことである。3つめは、技能・態度を育成するためのさらなる教材開発の必要性があることである。今後の開発教育は、開発問題だけでなく他分野も学べるように教育領域を広げ、カリキュラムや

評価方法の再検討・確立をして、学校教育の中により浸透させていく必要があるだろう。

(3)ワールドスタディーズ

ワールドスタディーズはイギリス発祥のグローバル教育である。その目標は「多文化社会と相互依存が進むこの世界において、若い人々が、社会的にも環境の面でも責任ある市民となるために必要な知識、技能、態度を身につけるのを促すことである」[スタイナー1997:46]と定義される。図2はワールドスタディーズの目標を示したものである。重要視されている「知識・姿勢（態度）・技能」という概念は、はっきりと分けられているものではない。姿勢（態度）は知識と技能の影響を受けており、知識は姿勢（態度）と技能の影響を受けている。3つとも、他の2つと切り離して考えることはできない。「知識・姿勢（態度）・技能」という3つの概念を重視しつつ、中心テーマとなる「文化・相互依存・対立・正義」の4つを教えていくことがワールドスタディーズの目的である。

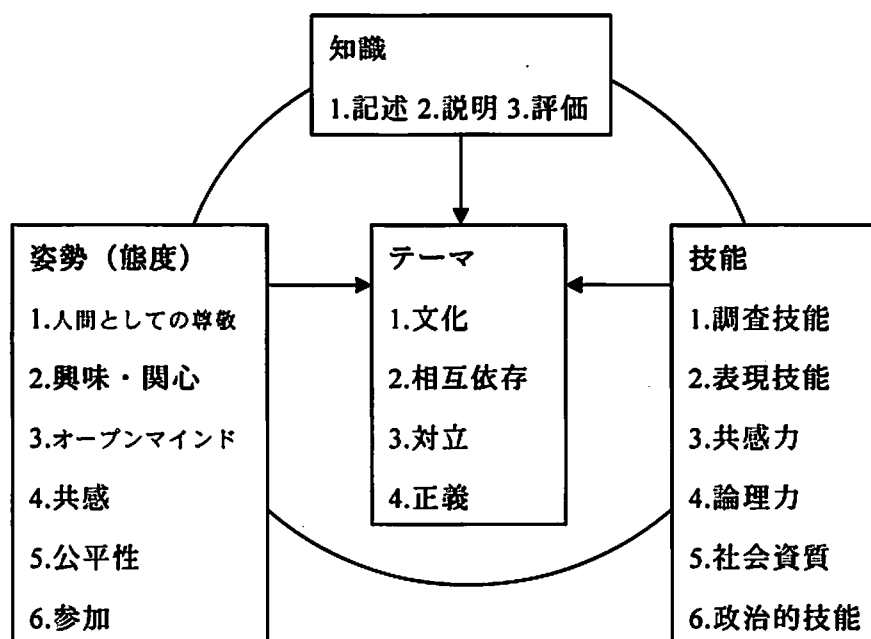


図2 ワールドスタディーズの目標

〔Richardson1982:32〕より筆者作成）

ワールドスタディーズプロジェクトは、広い視野に立って開発教育、他文化教育、

人権教育、平和教育などを含む地球的諸問題を学校教育に導入した。そして「知識・姿勢・技能」を重視して育成するために、カリキュラムおよび教材の開発を進めた。ワールドスタディーズは、近年日本にも紹介されており、他のグローバル教育に比べ開発教育的傾向が強いために、開発教育セミナーなどで教材作りに影響を与えている〔大津 1995:14〕。

スタイナーは、いかにものごとを学ぶかということを学習することがワールドスタディーズの目的であり、「参加型の」あるいは「生徒中心の」学習こそが、ワールドスタディーズであると述べる〔スタイナー1997:50〕。

さらにワールドスタディーズは学校教育のあらゆる教科・領域と関係があるため、何か他の授業の時間を潰さないとできないわけではない。従来グローバル教育が取り入れられてきたのは、歴史や地理、英語といった科目だけであった。しかし『ワールドスタディーズ 学び方・教え方ハンドブック』には、数学や理科、宗教、家庭科、美術、保健体育、音楽といった多くの授業科目にワールドスタディーズを取り入れる例が示された。つまりワールドスタディーズを授業の中に組み込むことで、その教科の理解を深めることができるということである〔フィッシャー・デイビッド 1991:25-26〕。

これまでの研究は、ワールドスタディーズの教育内容が包括的であり、参加型学習を重視した未来志向性のグローバル教育として高く評価していることが伺える。またワールドスタディーズの理念は、国際理解教育と開発教育の理念と大きく重なり合う部分が多い。大津は、ワールドスタディーズは国際理解教育および開発教育の課題に応えることができるとして、その理由を3つ述べる。

第1に、ワールドスタディーズは「他文化や国について学び、自文化や自国との相違、共通点を理解する」とともに「異なる国や文化が直面している主要な問題について学ぶ（たとえば平和と紛争、開発、人権、環境などについて）」ことを学習内容としている。この点において、ワールドスタディーズは国際理解教育と開発教育の両方を包括するものとなっている。

第2に、ワールドスタディーズは当初より学校教育におけるグローバルな教育の必要性を重視し、カリキュラムの開発に努めてきた。これらは1つのモデルとなりうるカリキュラムである。

第3に、ワールドスタディーズにおいては、知識理解だけでなく態度・技能の育成をも目指す学習目標が設定され、生徒の主体的な学習活動を組み込んだ教材が作成されている [大津 1992:185-186]。

しかし、ワールドスタディーズが国際理解教育と開発教育を包括する概念を持つグローバル教育であるとしても、その定着度は低い。ワールドスタディーズが最初に提唱された1980年代からは、すでにかかなりの年月がたっているにもかかわらず、日本では「国際理解教育」という名称が一般的に用いられているために、これまで定着してこなかったと考えられる。だがワールドスタディーズの理念や手法から、他のグローバル教育が学ぶべき点は多くある。大津の言葉を借りるならば、「第1に、あらかじめ設定された中心概念が各単元で重点的に学習されるように構成されていること、第2に、学習者自身に関わる社会事象から出発しながら地球社会の諸問題を取り上げることにより、グローバルな見方を形成しようとしていること」 [大津 1992:195] を挙げることができる。

本節では、現在の日本で行われるさまざまなグローバル教育を、国際理解教育、開発教育、ワールドスタディーズと分類し、それぞれを概観してきた。ではここで、グローバル教育の相関関係を筆者独自の視点で分類し、つぎの様に整理してみよう。

図3において、縦軸は教育方法で重視している事柄を表す。上に行くほど参加型授業を重視しており、下に行くほど知識理解を重視した授業を行うことを意味する。横軸は、教育内容である。筆者はこの教育内容を先進国中心、開発問題中心、包括的と3つに分類する。先進国中心の教育とは、主にイギリスやアメリカ、オーストラリアといった国々との文化交流や、異文化理解といった活動を指す。開発問題中心の教育では、名前どおり開発問題を取り扱う。包括的と示した教育では、先進国や開発問題といった教育内容に縛られず、広くさまざまな教育内容を取り扱うものをその中に分類する。

図3の縦軸の教育方法においてより参加重視をしているのは、図の上寄りに位置するワールドスタディーズや開発教育である。逆に下寄りに位置する国際理解教育や異文化理解教育では、知識重視の教育方法をとっていることがわかる。横軸の教育内容において右寄りに位置する国際理解教育や異文化理解教育では、先進国中心の教育を行っていることがわかる。逆に横軸において一番左寄りにある開発教育は、開発問題

を中心とした教育を行っている。またワールドスタディーズも開発教育同様に左寄りに位置し、開発問題を中心教材として扱っている。しかし少しだけ右側にずらして表示しているのは、ワールドスタディーズの教育内容が開発教育よりも包括的な内容に近いことを表している。

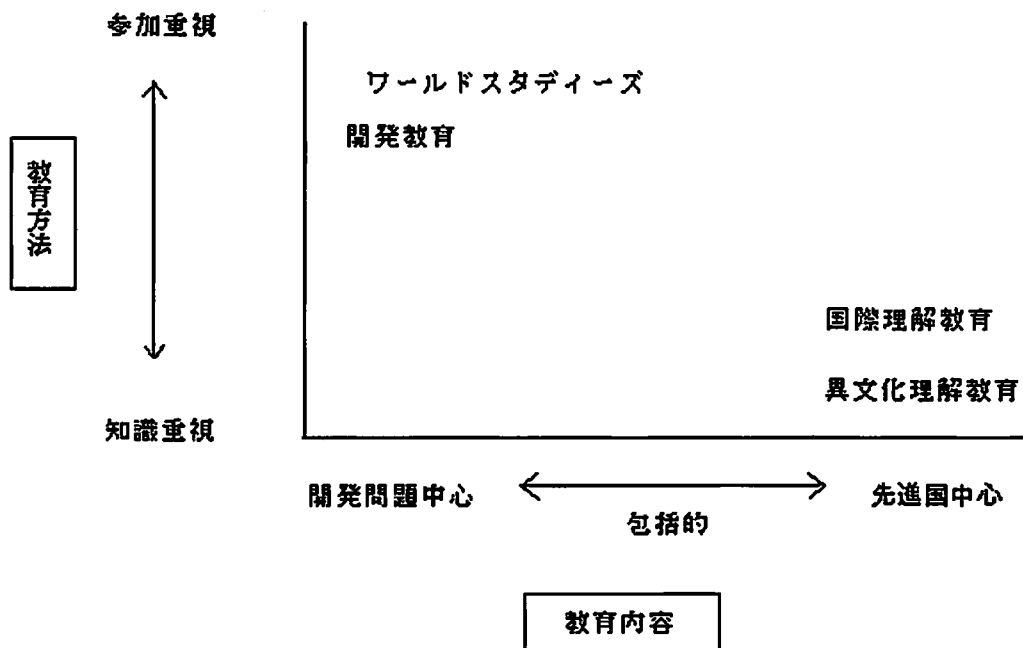


図 3 グローバル教育相関図 2
(筆者作成)

2.地球市民教育の理論的枠組

(1)グローバルな視野と社会参画思考

グローバル教育に関する先行研究では、国際理解教育、開発教育、ワールドスタディーズの課題に応える概念として、地球市民教育が取り上げられていた。21世紀の地球市民に求められる特性として主に挙げられるのは、①グローバルな視野、②社会参画思考の2点である。

これまでの教育は、それぞれの国家の国民を育成する「国民教育」であった。だが現在、こうした課題を国家・国民のレベルで捉えるのではなく、「相互依存関係」によって結ばれている人類共通の課題として解決していこうという視座が求められている。

これは「地球市民教育」という新しい切り口であり、地球というコミュニティの構成員である市民が、より公正なコミュニティを作っていくための過程である。岩崎は、学びの主体としての市民、変革の主体としての市民という気づきが出発点になると述べている [岩崎 2004:10]。

地球市民教育論者である魚住は、『地球市民』教育に問われることは、全地球的全人類的立場に立つことの意味と意義を理解し、一個の地球市民としての立場から責任ある役割を選択し、実行していく個の確立した人間の形成」[魚住 2001:23] であるという。そしてそのためには、「学習者である子どもたちに地球市民として考え、感じ、行動する学習機会を用意することでもある」[ibid:23] と述べる。魚住の言うところの「全地球的全人類的立場に立つ」という文言は非常に解釈が難しい。ここでは魚住の述べる「全地球的全人類的立場に立つ」ことを、「地球的視野、人類的視野を持つ」ことにおきかえて考えることができよう。そうであるならば、それは序論で取り上げた Case のいうグローバルな視野 (Global perspective) に立つこととほぼ同義であると捉えられる。グローバルな視野を持つことは、グローバル教育における必要十分条件であるから、地球市民教育に必要とされる特性の 1 つにグローバルな視野を挙げることができるだろう。

2 つめの社会参画思考という概念は、日本での公民教育に深く関わりあっている。中学校学習指導要領の社会科の第 1 目標には、以下の記述がある。

広い視野に立って、社会に対する関心を高め、諸資料に基づいて、多面的・多角的に考察し、わが国の国土と歴史に対する理解と愛情を深め、公民としての基礎的教養を培い、国際社会に生きる平和で民主的な国家、社会の形成者として、必要な公民的資質の基礎を養う [文部科学省 2008:31、下線は筆者]。

日本における社会科の目標は、一貫して公民的資質の育成に置かれ、国家の成員としてのぞましい国民を育成することである [大津 1995:15]。この目標にある公民的資質とは、「よりよい社会の形成に参画する資質や能力⁽¹⁰⁾」のことを表す。簡単にまとめると「公民的資質」=「社会に参画する資質や能力」=「社会参画思考」という図式で考えられる。このように、社会参画思考は公民科教育の中で重要視される。そして公民的資質には、市民と国民の複合概念に「地球市民」としての資質・能力も重視さ

れる〔西村 2001:38〕。そのため公民的資質や社会参画思考は、地球市民教育においても同じく重要視されるのである。

魚住は地球市民教育における「『参加能力』(participatory competences)の重要性、必要性」〔魚住 2001:19〕を強調する。地球市民教育は、「地球環境に行動的に関わりを持つ必要があり、批判的で体系的な思考をし、文化的差異を理解し、地球社会のメンバーとして問題に取り組み、かつ挑戦できる能力と意欲を求められる」〔魚住 2001:19〕と述べられるように、さまざまな角度から社会参画思考が求められるのである。また「私的領域とは異なる公的領域を認識し、主体的にそれにコミットしていく態度と能力を身につけること」〔疋田 2001:176〕と、「他者とのコミュニケーション能力、情報収集・分析能力、問題を認識し解決していこうとする態度と能力、他者との合意形成能力」〔ibid:176〕も同時に必要とされる。そして西村は、21世紀地球市民教育は、人権尊重の立場に立って、国内にいるあらゆる人々と協調し、差別のない社会を創造する過程での学びを大切にすることで達成されるという〔西村 2001:46〕。

地球市民教育推進者たちが語るように、グローバルな視野や社会参画思考を身につけることができれば理想的である。先行諸研究の議論に見られる地球市民教育は、確かにこれまでのグローバル教育の課題に「理念」の面では応えうる。だが課題点として、地球市民教育のカリキュラムが明確に示されていない。そのため授業は教員（授業者）の裁量に任せられてしまい、教員自身の主観が強くなることになる。また「国際理解教育」という名称が一般的に用いられる日本では、ワールドスタディーズと同様に地球市民教育も定着が難しい。こうした状況の中で、魚住自身も「グローバルな見方を育てるとか地球社会への参画のための教育といってみても、それはあまりにも遠いことのように、観念的教育か絵空事に終わりかねない」〔魚住 2003:80〕と述べる。そういった事態に陥らずに、グローバルな視野を持つ、地球規模で物事を捉えられる人材を開発する、あるいは社会参画思考を持たせる、参加能力を持たせるなどということが、実際に可能なのであろうか。

今後、地球市民教育のカリキュラムや指導法がさらに開発されなければならないのは明らかである。魚住は、カリキュラムや指導法をさらに探求するには、基本原則を明確にしてとりかかる必要があると述べる〔魚住 2003:80〕。基本原則が明らかであれば、地球市民教育の軸をぶらさずにカリキュラムや、指導法の開発ができるはずであると筆者は考える。そこで次項においては、「グローバルな視野」と「社会参画思考」

の2点を地球市民教育の軸に置きつつ、「参加」と「身近さ」という観点から地球市民教育の基本原則を探る。

(2)基本原則「参加」と「身近さ」

グローバル化した社会の中でより良く生き、社会参加していくためには、自己と社会を関連づけて両者を改善発展させようとする意志が必要である。そして、そのための社会参加型学習はとても重要になると田中は議論を展開する〔田中 2002:17〕。参加型学習とは、他者と共に学ぶという過程を通してより良い社会のあり方を考え、その実現のために社会参加していくことである。岩崎は近年の開発教育や国際理解教育、ワールドスタディーズも、問題発見・問題解決という「変革の教育」を目指すものへと変化しつつあると述べる〔岩崎 2004:10〕。そして、地球市民教育もその例外でない。魚住は、地球市民教育の「参加」への在り方は、「地球社会」についての知識を与えることにとどまらず、異文化との直接交流の機会を通じて共感、参加、活動の意欲を高める方向での学習活動を仕組むべきであると述べる。そして、世界につながる地域社会の発想に立って学校と地域社会が新しい市民の育成を目指して連携、協力する道を探ることが重要であるという立場をとる〔魚住 2001:23〕。「社会参画思考を身につける」という表現では、実際に何をすればいいのかがわかりづらい。そこで、あまり難しく考えるのではなく、ここではまず「参加」を重視することが地球市民教育の基本原則と位置づけてみよう。これからの地球市民教育に必要とされるのは、国際理解を深めるだけでなく、「参加」を通して自己と他者を関連づけ、自分にできることや、自らの生き方・在り方を考えることであろう。

たとえば Chadwick Alger が 1972 年以降に行った「世界の中のコロンバス、コロンバスの中の世界 (Columbus in the World : the World in Columbus)」プロジェクトの展開に際してとった原則は、示唆的である。プロジェクトの中では、人々の個人的な世界とのつながりや、地域に存在する他の人々や組織と世界とのつながりに関する知識を深めることのうえに、参加しながら学ぶ体験を通して人々を無関心の悪循環から解放しようとするさまざまな方法が試みられてきた。彼はプロジェクトの実施にあたり、従来のグローバル教育がとってきたアプローチとは異なる方法が必要だったとして、つぎのように述べる。

- ①「もっとも多くの人々を国際的なことにかかわらせる」というものではなく、「だれもが国際的なことにかかわっている。人々がそれに気づくよう手助けをする」のである。
- ②「人々が国際意識や国際理解を獲得するように助力する」のではなく、「人々が、気づかないうちにかかわり続けているという状態から脱して、責任を持ち、責任を果たす参加者になるように努力しなければならない」のである。
- ③「視野の狭さを克服するために、有名な国際人を地域に呼んでこなければならない」というのではなく、「すでにたくさんの国際的な人材が地域に存在している。こうした人々の専門的な力を見出して活用することこそ重要なのである」[Alger1987:11]。

要するにこれらは、グローバルな視野の形成をはかり、グローバル化した世界の相互依存性の理解・認識を助長し、そのための情報、教材の資源をより「身近な」地域に求める方法である。

前項で述べたように、グローバルな視野や社会参画思考を身につけることが地球市民教育に求められる特性（最終目標）である。だが、地球市民教育を理念だけで考えていくことはできない。西村は地球市民教育では、「内なる国際化への対応や社会的弱者と共生する努力こそが、地球市民としての資質や能力に繋がるのであり、民主主義の精神を身近な生活の場で実践することである」[西村 2001:46] と述べる。確かに途上国の貧困や、就学問題などグローバルな視野を持って解決していくべき問題は多くある。だが、国内にも早急に解決すべき多くの社会問題がある。身近な社会問題や内なる国際化といった問題に対して注視し、解決していこうと思えない人間が、果たして世界の問題に対して行動をおこすことができるかは疑問である。

ここで誤解を恐れずに事例を挙げるならば、「世界同時不況で失業者が増加し、国内の外国人労働者が派遣切りの対象になっている」というニュースを聞いても生徒たちはあまりピンとこないかもしれない。しかし「日系ブラジル人のクラスメイトが親の失業が原因で国へ帰らざるを得なくなった」という状況になればどうだろうか。生徒たちは、「世界同時不況」という社会問題をより身近に考えるようになるはずである。つまりより身近に発生した事象の方が、人は問題を現実的に考えて解決への糸口を探ろうとする。そこで地球市民教育を実践として考えるとき、基本原則として捉えるこ

との1つは、Algerの実践のように教材を「身近な」所に求めることであろう。

それでは実際には、どうすれば「参加」と「身近さ」を基本原則に据えた地球市民教育は実現するのだろうか。これまでのグローバル教育の内容は、先進国同士の異文化理解や、開発問題を中心にカリキュラムが組まれてきた。今後の地球市民教育では、先進国同士の異文化理解や開発問題だけでなく、国内の「身近な」社会問題も含めた、包括的な教育領域を持つことも必要だ。まず「身近さ」を重視した問題を扱ってもっと生徒たちに問題を身近に感じさせる。「身近さ」を基本原則とするならば、内なる国際化といった社会問題や、日本への留学生との交流を扱うカリキュラムや指導案を開発することも有効であろう。そして「異なる文化間の交流や共同作業、協働活動などの体験的・行動的学習の積み重ね」[魚住 2001:23]といった「参加型の」、あるいは「生徒中心」の学習の積み重ねで相互交流や対話を生み出すことが、社会参画思考を身につけさせる上で重要になる。国際問題だけでなく、身近にあるさまざまな社会問題を扱うことが参加への一歩であり、そこで生まれる直接的な参加や対話が意欲を向上させる。そして問題を身近な事と捉え、ミクロレベルで考え行動していくことができるようになれば、地球市民教育を観念的教育か絵空事に終わらせないであろう。

地球市民教育の基本原則に「参加」と「身近さ」を置き、より参加を重視して、国内の身近な社会問題も含む他分野にわたる教育を実践していくとするならば、グローバル教育の相関図において、地球市民教育は図4のように表すことができる。

図4は図3同様に、縦軸が教育方法を表し、横軸が教育内容を表す。図の縦軸において「地球市民教育」は、一番上に位置する。これは基本原則の「参加」を強く重視する教育であることを示す。そして「地球市民教育」は、図中の横軸において「包括的」と示されるちょうど真ん中に位置する。これは地球市民教育の教育内容が、開発問題や先進国を中心とした問題を扱うだけでなく、より多様で包括的なカリキュラムを実践すべきことを示す。「包括的」の下に括弧付きで「身近な社会問題を含む」と表記されるのは、「包括的」な教育内容に基本原則の「身近さ」を踏まえ、内なる国際化といった社会問題なども含まれることを示す。

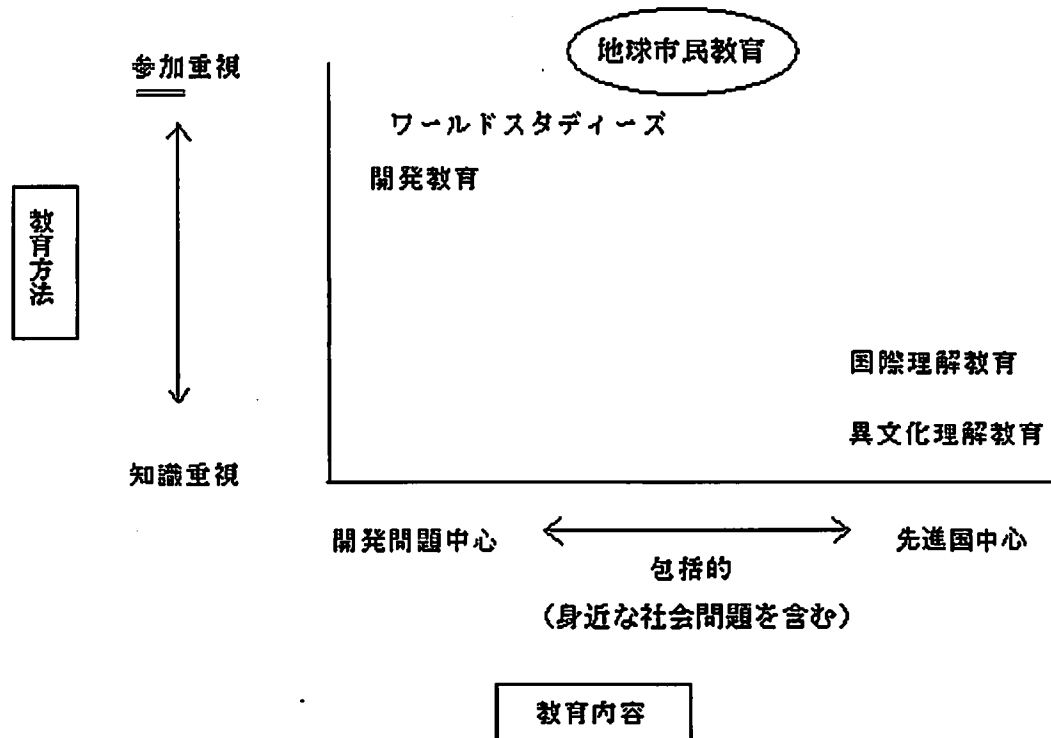


図 4 グローバル教育相関図 3
(筆者作成)

第3章 地球市民教育のフィールドワーク

1.調査地（茨城県取手松陽高校）の概要

本章では、第2章で明らかにした地球市民教育に求められる特性、すなわち「地球的視野」および「社会参画思考」の2点と、地球市民教育の基本原則となりうる「参加」「身近さ」を踏まえた上で、今日の実教現場で実際に行われる地球市民教育の現状を、フィールドワークで得たデータをもとに明らかにする。

調査地である茨城県立取手松陽高校が位置する取手市は、茨城県の最南端に位置し、交通の便も良く東京のベッドタウンとなっている。「取手に普通科進学校を」という地元の強い要望に応え、1984年に茨城県教育委員会が学則の一部を改正し、全日制普通科の県立取手松陽高校を開校した。取手市と茨城県の大きな支援を得て、6万5,000㎡ほどの広大な敷地と、周囲は利根川と小貝川が合流する郊外の閑静で豊かな環境の中に校舎は作られた。その後、1995年に美術科と音楽科が加わり、県内でも県立高校唯一の芸術系学科を併せ持つ7クラス編成の特色ある学校として発展した。東京芸術大学取手校が本校と隣接しており、美術科の人気は高い。川を挟んで千葉県に面するため、生徒の約3割は千葉県から通学している。調査を行った2009年の時点で創立26年目という、比較的新しい学校である。学科の類型と専攻、募集定員と生徒数については以下の表1・2を参照されたい。

表1 取手松陽高校 類型・専攻

学科	類型・専攻
普通科	・文科系（2・3年次4クラス） ・理科系（2・3年次1クラス）
美術科	・油絵専攻 ・デザイン専攻 ・日本画専攻 ・彫刻専攻
音楽科	・声楽専攻 ・ピアノ専攻 ・弦・管・打楽器専攻 ・作曲専攻

（取手松陽高校ホームページ【<http://www.torideshoyo-h.ed.jp>（2009/1/11参照）】より筆者作成）

表 2 取手松陽高校 募集定員・在籍者数

学科	募集 定員	在籍者数				
		学年	1 学年	2 学年	3 学年	合計
普通科	200 名	男	114	89	91	294
		女	88	101	104	293
		合計	202	190	195	587
美術科	30 名	男	3	5	4	12
		女	29	24	24	77
		合計	32	29	28	89
音楽科	30 名	男	4	1	3	8
		女	24	23	24	71
		合計	28	24	27	79
全体	260 名		262	243	250	755

(取手松陽高校ホームページ [http://www.torideshoyo-h.ed.jp (2009/1/11 参照)] より筆者作成)

2005 年 11 月取手松陽高校では、2 学年の教員から「3 年次の総合学習は、生徒の学習希望に学年の教員が中心となって応えるコース別学習を行いたい」と提案された。数ヶ月間の討議と生徒へのアンケート調査を経て、「古典文学」、「センター生物」、「数学的思考を養う」、「食を学んで五感を鍛える」、「地球市民」、「音楽の基礎と演奏法」、「子どもを育てる立場から（保育）」、「素描」、「センター対策英語」の 9 つのコースが設定された。2 回のコース選択調査を行った結果、2006 年 5 月から 3 年生 14 名の参加者で総合学習「地球市民」コースはスタートした [大滝 2007:14]。

現在、取手松陽高校の全校生徒は 755 名で、その中で総合学習を行う 3 年生は 250 名である (表 2)。3 年生の総合学習は、毎週金曜日の 5・6 時限目を使って行われる。総合学習は 1 コース 1 名の教員のもとで実施される。地球市民コースの担当教員は、開始当初から大滝修である⁽¹¹⁾。毎年 10 名ほどが集まり、多い年で 15 名程になる。これはおよそ 3 年生全体の 5%にあたる。今年度の地球市民コースは 11 名で、内訳は普通科 8 名、音楽科 3 名で、男子生徒は 4 名、女子生徒は 7 名である。そのうちで海外

渡航経験がある生徒は4名おり、そのうちの2名はカンボジアスタディーツアーに参加しており、残りの2名はその他の国（ポーランド・ドイツ）に個人的に渡航経験がある。

取手松陽高校地球市民教育の年間シラバスは以下のとおりである（表3）。

表3 平成21年度 取手松陽高校地球市民教育 年間シラバス

取手松陽高校 地球市民教育 平成21年度 年間シラバス	
5～6月	第1～7回 総合学習
5月22日	総合学習 全校ボランティア・布チョッキン
6月	◎JICA 訪問とインタビュー体験（JICA）
6月	◎松陽祭「通訳ガイド体験」
8月20日 ～26日	◎カンボジアスタディーツアー（カンボジア）
9月17日	◎第1回 協同ゼミ（筑波大学）
9月18日	第8回 総合学習「地球のために若者ができること」
9月25日	第9回 総合学習「地球社会は今」
10月3日	◎グローバルフェスタ（日比谷公園）
10月9日	第10回 総合学習「地球社会は今」
10月16日	第11回 総合学習「NGOの協力体験を聞く」
10月30日	第12回 総合学習「中国高校生との交流会」
10月	◎茨城県 英語弁論大会（英語部のみ）
11月6日	第13回 総合学習「プレゼンテーションを準備する①」
11月20日	第14回 総合学習「プレゼンテーションを準備する②」
11月27日	第15回 総合学習 最終日 個人プロジェクト発表
12月3日	◎ゲスト授業（藤代中学校）
12月10日	◎第2回 協同ゼミ（筑波大学）
12月19日	◎「世界文化遺産アンコール・ワットを護る」講演会
3月28日 ～4月1日	◎海外派遣・短期留学（中国）

（筆者作成）

取手松陽高校における地球市民教育は、前述した通年科目の総合学習（3年生のみ）以外に、他学年も参加可能なカンボジアツアーや講演会といった単発的なイベントも行う⁽¹²⁾。取手松陽高校の地球市民教育は、通年科目の総合学習と単発的なイベントの組み合わせて行う構成になっており、本研究では表3に表されている両者を扱う。なお表3では、単発のイベントとして行われるものには「◎」の表記をしてある。

近年、松陽高校の地球市民教育はさまざまな機関から協力を得て、活動への援助金が支給されている。たとえば、茨城県教育委員会「特色ある学校づくり」、外務省「東アジア高校生大交流計画」、日中「日中青少年交流計画」などである。2010年3月28日から7日間は、日中友好協会の指定により茨城県代表として取手松陽高校生3名が中国へ派遣される。2年生2名、1年生1名が、北京、南京、上海へ短期留学することが決まっており、現地では高校訪問と交流、ホームステイ、史跡見学などを行う予定である。また来年度からは、アメリカ合衆国ハワイ州の高校との姉妹校提携が決定している。このような機会を通じて、取手松陽高校には毎年外国の高校生が多く訪れ、取手松陽高校生も海外へ派遣され、相互の交流の機会が作られている。

筆者は2009年5月後半から12月末までの約半年間、同校の総合学習「地球市民」コースを週1回（必要に応じてそれ以上）、観察する機会を得た。参観は原則として祝日及び長期休暇を除く、毎週金曜日に行なった。授業中や活動中は生徒の近くに座って活動に参加しつつ、観察して記録を取った。時折コメンテーターとして意見を求められることがあったり、調べ学習でアドバイスを求められたりした。筆者が参加した最後の総合学習の時間には、3年生11名を対象とした意識調査アンケートを実施した。休み時間や放課後には、生徒とインフォーマルな会話をして情報を集めた。筆者が近隣の大学に在籍しており、教員志望であることも伝えてあるため、被調査者に安心感を与えることができた。そのため筆者と生徒たちや教員の関係は良好であった。また、筑波大学人間総合科学研究科教育学専攻唐木ゼミの大学院生と取手松陽高校生とで行われる協同ゼミ（9/17、12/10）や、藤代中学校でのゲスト授業（12/3）、中国の高校生との合宿交流会（10/30）、「世界文化遺産アンコール・ワットを護る」講演会（12/19）などの単発のイベントにも参加した。さらには取手松陽高校の卒業生（地球市民教育コース1期生）へのインタビュー（12/21）も行った。高校生・教員・大学生らの声や、授業の様子はできる限りICレコーダーで録音し、後日テープおこしをした。録音でき

なかった場合や、インフォーマルな場における会話は、フィールドノートに文脈とともに書き留めた。その他、当該校のホームページや学校案内、パンフレット、学校新聞、教材、生徒への配布資料等を可能な限り収集して、エスノグラフィを書く際に用いることとした。

記述にあたっては、＜ ＞内に月日を示した後、活動内容を示し、さらに活動場所を（ ）内に記した。筆者による情景の説明や要約は〔 〕内に記した。会話や語りが長くなり、考察に必要ないと思われる部分は「・・・」で示し、割愛した。

2. 取手松陽高校の地球市民教育

(1) 総合学習：地球市民コース

取手松陽高校の地球市民教育の中核になっているのは、総合学習の地球市民コースの時間である。筆者による地球市民コースの生徒 11 人に対するアンケート⁽¹³⁾によれば、コースを受講すると決めた理由が「世界の出来事や英語に興味を持っていたから」と答えた生徒は 8 人であった。その他は「自分の考えをもっと広くしようと受講した」、「将来 NGO 活動したいと思っていて、このコースでなら将来必要になるであろう知識を得られると思ったから」、「社会問題、環境問題に興味があったから」といった理由から地球市民コースを受講したと答えている。

週 1 回の授業の中では、さまざまな取り組みが行われる。その中で最も頻繁に行われる形式は、毎回何かの読み物やテレビ番組を取り上げる授業である。たとえば、オバマ大統領が来日した際の演説を聞く、NPO 法人「かものはしプロジェクト」を立ち上げた村田早耶香の新聞記事を読むなど、世界の出来事や英語に関連した題材を取りあげて全員で鑑賞した後に、用意されたプリントに感想を書く。その後お互いの感想を発表し、討論して授業を終了する。

たとえば 9 月 29 日の授業では、地球市民コースの生徒全員でテレビ番組「NHK プロフェッショナル」（2009 年 9 月 29 日放送）を鑑賞した。WHO medical officer である進藤奈邦子の新型インフルエンザ対策活動を集めた内容であった。その日のプリントには、国際公務員の仕事や海外で働く人の「英語コミュニケーション」について考えたことを書く形式が取られた。ビデオが上映されている間、生徒達は真剣なまなざしでビデオを鑑賞していた。時々難しい単語が出てくると電子辞書等で意味を引いたりする生徒や、メモを取ったりする生徒もみられた。地球市民コースの生徒達は、授

業に対し常に真面目に取り組む姿勢が見られた。上映後の感想を発表するディスカッションでは、進藤さんの「英語コミュニケーション」について考えたことを発言する生徒が多く、生徒達の英語への興味の高さが見られた。

女子生徒 A：[進藤さんは] 世界に目を向けていて、各国でどういうことが起きているのかを把握しておかなければならないから、常に連絡をして、目を向けて話合いをする努力をしているんだなって思った。

大滝：彼女の英語に関してはどう思った？英語の上手下手とかじゃなくて。

女子生徒 A：すごいなって思いました。会議とか見ていても普通に英語で話せているし、WHO にいる人はみんな全世界から来ているから、それで話していてすごいなって思いました。

大滝：英語は本当に道具なのだって感じするでしょ。英語を話すことが大事じゃなくて、英語で自然に表現できることや、受け取ることができる。・・・

女子生徒 B：英語を母国語みたいに話していてすごいって思ったし。会議のとき、聞き取って書いていて、能力があるなあって。

大滝：どうやってあの人は覚えたと思う？想像でいいから・・・

女子生徒 B：実際に使って覚えたのかな。

大滝：他の人は？

女子生徒 C：英語とか、伝えたいって思うことが大事かなあって思いました。

大滝：そうだよね。今世界で何が起きているのかを的確に把握することが大切だよ。・・・あと発言してない人はいる？

女子生徒 D：やっぱりアドバイスをしたりとか、たぶんこういう仕事だからか、交渉とかすることもあると思う。それは日本語でも結構難しいこと、それを英語でできるっていうところが、やっぱり能力の高さを感じました。

大滝：その能力をあの人はどうやって身につけたのだろうかってあなたは想像しますか？・・・どうやってあの人は交渉力を身につけたかな。

女子生徒 D：やっぱり現地で色々な経験していると、自然と身につくものでもあると思う。

大滝：どうしてそう思った？

女子生徒 D：なんかあの映像見ているだけでも本当に忙しそうだし、1日何回も

トラブルだったりとか、話す機会がすごいありそうだから。[口ごもる]

大滝:今Dが言ったことを想像してみると、いかに上手に相手と渡り合えるかは、自分の経験や体験から、実感をこめて「相手にこれはできない」って言うことだね。相手はその重みに耐えかねてひっこめられるみたいなね。

<2009年10月9日> 総合学習 ビデオ上映後 (取手松陽高校社会科教室)

その他にも地球市民コースでは、ゲストを招く形式の授業も行う。10月16日の授業では、カンボジアでインターンをした大学生Aを招き、彼女の経験談を聞いた。その授業の中で授業者の大学生Aは、世界のために「自分にできること」を何度も生徒達に問いかけた。その授業後、自分から大学生Aに話しかける男子生徒Aの姿が見られた。男子生徒Aは2009年度のカンボジアツアーに参加しており、その時の経験からカンボジアに強い興味をもっていた。彼は今までさまざまな活動をしてきた大学生Aの話聞いて影響を受け、今の「自分にできること」は何かについて相談を持ちかけた。

[男子生徒Aが、ボランティア活動をしていることを打ち明けた後]

大学生A: どういう形で? どういうことをしている地域のボランティアなの?

男子生徒A: こないだ高校生と、20~30人くらいいるんですけど、まあ地域の発展っていうのが目標にもなっていて、たとえばお祭りに参加したりだとか、行事関係の手伝いとかしているんですよ。

大学生A: そっか、それじゃあこの地域でさあ、住んでいる外国人って言ったらあれだけど、留学に来ている人とかってわかるかな?

男子生徒A: まあ、はい。[少し自信がなさそうに答える]

大学生A: たぶん、そういう人と関係を持つっていうのもできるし。もし関係なくてもいいのであれば、たとえばNGOがやっているような、ほらカンボジアでやってきた布チョッキンを皆でやるとか。ま、実際に1つの国に焦点を当ててさ、たとえば取手市に関係の深い国を見つけて、「取手はこれが有名で、〇〇はこれが有名で」って紹介するとか、そこに何かを見つけて、「〇〇がやりたいです」って提案してみるとかさ。

男子生徒A: はい。わかりました。[意見をもらえて嬉しそうな様子]

＜2009 年 10 月 16 日＞ 総合学習終了後の休み時間（取手松陽高校社会科教室）

そうしたさまざまな活動と同時進行で、地球市民コースの中では 2009 年 9 月からそれぞれの生徒が興味を持った分野についての調べ学習が始まった。この個人プロジェクトは、個人で調べ学習を行い総合の最終日に発表をするという活動である。この個人プロジェクトのテーマもそれぞれの興味がよく表れる。先ほどの大学生の話に食いついていた男子生徒 A は、自分のテーマについてつぎのように語る。

筆者：A くんはカンボジアですか？

男子生徒 A：たぶん、たぶんですね、どうだろ。それをベースにして。

筆者：うん、でもせっかくカンボジア行ってきたわけだから、それで書けるのは大きいと思うよ。

男子生徒 A：そうっすね。[腑に落ちない様子で] なんか東南アジアに広げたいんですよ。大体あーいうとこ状況は似ているし。もしくはあの一社会企業家？

筆者：[活動前に、コース全員でかものはしプロジェクトの村田早耶香の記事を読んでいたため] ああ、さっきの村田さんみたいな？

男子生徒 A：はい、村田さんとか、あの一カンボジアで会った小島さんってクッキー売っている人とか。

筆者：興味持っていたもんね、そうか、社会企業家に焦点当ててるのもおもしろいね。

男子生徒 A：はい、将来、社会企業家になるのもいいなーって思っていて。

＜2009 年 9 月 25 日＞ 総合学習（取手松陽高校図書館）

男子生徒 A はそれまでの活動の中で印象に残っているものに、「かものはしプロジェクト」と、「小島さんのカンボジアでの活動」を挙げた。社会企業家に興味を持ったのもカンボジアがきっかけで、個人プロジェクトのテーマもそれに沿ったものであった。男子生徒 A はその後、国際系学部への大学進学が推薦で決定した。彼は今までの学びを通して、今後「NGO を立ち上げ、国際協力の新しい形を見つける」と語っている⁽¹⁴⁾。

個人プロジェクトでは、その他の生徒も、それぞれの興味がよくあらわれるテーマ設定をしていた。今年度個人プロジェクトのテーマは、「デンマークの高齢福祉(2人)」。

「難民について」、「社会企業家について」、「イスラエルとアラブ諸国の共存」、「カンボジアの地雷」、「砂漠化の進むアフリカ」、「新型インフルエンザが世界的に流行した理由」、「英語コミュニケーション」、「英単語の効果的な覚え方（2人）」という9つに絞られた。

〔筆者は、2人組で活動する生徒に話しかける〕

筆者：2人はテーマって決まっているの？

女子生徒BC：言語。〔語学に関する本を何冊か持っており、それらを指差す〕

筆者：言語か。言語って何の言語？日本語、英語とか色々あるよね。

女子生徒B：外国語です。

筆者：うんうん、外国語か。二人とも外国語なの？

女子生徒BC：はい。

筆者：なんでこのテーマを選んだの？

女子生徒C：英語が好きだからです。

<2009年9月25日> 総合学習（取手松陽高校図書館）

この外国語をテーマにしたいと語る女子生徒Bは「大学で英語コミュニケーションを学んで、英語など話せるようになりたい。通訳や、日本語教員になりたい」という希望があった⁽¹⁵⁾。また、女子生徒Cは「お金をためて、大学に行く前にカナダに行きたい」との希望があった。また彼女らは10月9日の授業の時に、「NHKプロフェッショナル」を鑑賞した後、英語コミュニケーションへの興味を感じさせる語りをしていた。このように地球市民コースの個人プロジェクトのテーマ設定では、女子生徒BやC、男子生徒Aのように、将来の自分に関係のあることでテーマ設定をする生徒が多かった。

11月27日には、個人プロジェクトのプレゼンテーションが行われ、各々がこの1年間地球市民コースで学んできたことを発表した⁽¹⁶⁾。

女子生徒A：私は取手を紹介する交流会に参加しました。イタリア人、スペイン人とか、色んな人がいました。・・・いざしゃべろうと思うと、年も離れているし何を話していいか悩んでしまって、そういうこと考えているうちに交流会

は終わってしまいました。・・・それをきっかけに、どうやったらコミュニケーションをとれるだろうって思うようになりました。地球市民コースでは、色々な外国で働いている人を見て、・・・、外国で働いている人ってどうやってコミュニケーションとっているかな？とみると、自分から話しかけるのがすごく大事ななと思いました。私は中国の交流会を機会に、話すのはちょっと緊張するけど、まあ話しかけてみたところ、[中国の高校生は]笑顔で返事して、話してくれたので、すごく嬉しく感じました。で、やっぱり自分から話しかけるのがすごく良いと思い、これからは街角で外国の方とかと会ったりしたら、やっぱり警戒しないでしゃべってみたら良いのかなって思って、コースを通してそういうことを心がけたいと思いました。

＜2009年11月27日＞ 総合学習最終回（取手松陽高校社会科教室）

彼女は、英語を勉強したいとの思いからこのコースを受講し、JICAに行ったり、通訳ガイドを行ったり、中国の高校生と話をしたりと、さまざまな外国人と話す機会に参加した。そうした地球市民コースでの経験が大きく影響し、今後も外国人と話をする機会に自分から「参加」しようという意識が芽生えたようである。また、彼女は発表の間、メモ紙などを見ずに自分の言葉でゆっくりと言葉を選びながら発表をした。身近なところで外国人と交流する機会を見つけ、自ら参加したことで自分自身を少しずつ変化させていったことが、この語りから読み取れる。

「イスラエルとアラブ諸国の共存」についてプレゼンテーションを行った男子生徒Bは、音楽科ピアノ専攻の生徒である。音楽に興味を持っている彼は、ダニエル・バレンボイム⁽¹⁷⁾という音楽家の生き方から学んだことについて、つぎのように語る。

男子生徒B：最近、僕は国民意識って何だろうって考えるようになりました。というのは、僕はポーランドって国に1人で行ってみて、本当に改めて、異国の地で自分の文化に触れたときに、何かあの自分の文化って素晴らしいのだなと改めて気づかされたし、でまたそのポーランド人とかが、日本の文化に尊敬の念を抱いているってことを知って、嬉しく思ったし誇りにも思った。それで、バレンボイムは自分の国を理解している。自分の国の文化を理解すること、そして他の国について理解することが、世界平和への道が開けると言っていまし

た。で、僕が外国の地で感じたことは、すごく素朴なことだったかもしれないけど、そういうことから国に対する意識とか、また世界に対する意識とかが芽生えるのではないのかと、そういうことが世界平和の1つの解決策になるのかかもしれないと感じました。

＜2009年11月27日＞ 総合学習最終回（取手松陽高校社会科教室）

また、男子生徒Bはコース受講後の感想として、調査への姿勢がどう変わったかを、つぎのように語る。

男子生徒B：[今まで] 疑問に思っていたこととか、たいして調べる気はなかったんだけど、この授業を通して自分から積極的に知りたいって思うようになったし、なんかそういう意味で良い影響があったかなって感じです。

＜2009年11月27日＞ 総合学習最終回（取手松陽高校社会科教室）

このように男子生徒Bは、地球市民コースを通して自発的に調査活動をしてきた。筆者が見る限り、調査活動中は無心で本を読む姿が何度も見られた。そして調査の中でバレンボイムの生き方を知ったことが、彼に大きく影響を与えたようだ。筆者が個人プロジェクトの内容について尋ねた際には、バレンボイムや中東の問題について5分近く熱心に詳細を語ってくれた。そしてバレンボイムから学んだことを通じて、彼自身が海外に行って感じたことや考えたことに意味付けをすることができたのだろう。男子生徒Bは、ポーランドと地球市民コースでの「参加」を通して、自己と他者を関連づけ、自分にできることや、自らの生き方・在り方を考えることができたのである。

この男子生徒Bのように、今まで調べたくても調べられなかったことを「個人プロジェクトの中で調べられて良かった」と語る生徒は多い。女子生徒Eもその1人である。彼女は「難民」について発表した。彼女はそれまで、自分で時間を作って難民のことを調べられなかった。だが今回総合の時間の中で難民のことを調べ、プレゼンテーションも笑顔で締めくくった。個人プロジェクトのプレゼンテーション後には、地球市民コースを振り返り感想を述べた。その際、女子生徒Eの語りには、自己と社会を関連づけて両者を改善し、発展させようとする意志が強くあらわれて

いた。

女子生徒 E：私がこのコースを選択したのは、難民について知りたいって思ったからで、・・・[今までは] 自分の、あの、やりたい目標となくて、とりあえず難民の国の人たちを救えたら良いなって思っていたんですけど、ちゃんと今は夢を叶えて、チャリティーコンサート開いてって、前とは違って具体的な目標もできたんで、それを叶えられるように頑張りたいなと思いました。

大滝：おおー。[感嘆の声を上げる]

＜2009 年 11 月 27 日＞ 総合学習最終回（取手松陽高校社会科教室）

女子生徒 E は音楽科に所属しており、声楽を専攻している。難民のことを調べた上で、彼女が出した自分の社会参画の仕方は、自分の専門を活かし、将来的に世界で困っている人々の助けになることであった。これはコースでの学びを、自らの生き方・在り方に結び付けられた良い例となるであろう。

また、プレゼンテーション後の地球市民コースを振り返っての感想では、意見を持つことの大切さを挙げる生徒が数名見られた。

女子生徒 F：この授業では、毎回自分の意見を求められていて、でもいつも普段の授業とか受けていていつも受身だったんで、自分の意見っていうのを普段出してなかったんで、毎回自分の意見が出てこなくて。[苦笑する] 言えなくて、とても苦労しました。でもやっぱり、その、相手に一番伝わる意見は、自分の素直な意見が軸になっていて、後はその、相手に何か伝えたいって、そういう意志が大切なんだって、この授業で学びました。

＜2009 年 11 月 27 日＞ 総合学習最終回（取手松陽高校社会科教室）

筆者が調査に入った当時、女子生徒 F は積極的に話をするタイプではないようにみられた。9 月 25 日に、筆者は個人プロジェクトの内容について F に話しかけた。その際 F は笑顔で嬉しそうに返答をするが、言葉は少なかった。

だが 10 月 9 日にビデオ鑑賞をしたときの意見交換では、女子で 1 番初めに発言

をした。また中国高校生との交流会において、Fは1人で話しかけることはできなかったものの、他の生徒と一緒に中国の高校生に声をかける姿が見られた。女子生徒Fは地球市民コースで何度も対話の場に「参加」してきた。その中で、自分で考え、意見を持つことの大切さを感じ、発言する力を少しずつ養ってきたのである。彼女は、アンケートの中でも「自分自身の考えを軸にして、物事を深く考えていく大切さを学べた気がします」と答えている⁽¹⁸⁾。

その他に、意見を持つことの大切さを挙げた生徒は、男子生徒Cである。

男子生徒C：自分の意見を持つことが一番大切だと思います。それは、この授業の最後で発表するときでも、他のときでも、いかなるときでも大切になるものだと思います。

<2009年11月27日> 総合学習最終回（取手松陽高校社会科教室）

彼は、総合学習の意見交換の時間において、毎回積極的に発言をした。また10月30日に行われた中国の高校生との交流会においても、男子生徒Cは積極的に交流をしていた。彼はアンケートの中でも、今までの活動の中で印象に残っているものに「通訳ガイド」と「中国の高校生との交流」を挙げており⁽¹⁹⁾、その理由として「違う国の人との交流で互いを知り合えたのはとても嬉しかった」と語る。彼はそれまでに海外経験はなかった⁽²⁰⁾が、地球市民コースの各イベントへの積極的な「参加」を通して、違う国の人々と直接対話をすることができた。そしてそういった参加をしたことが「自分の自信につながったと思う。今の自分は昔の自分に比べて別人になったと思う」と、彼に語らせたのだろう⁽²¹⁾。

これまでの地球市民コースでの調査から、コースへの参加を通して、生徒達が少しずつ変化したことが伺える。個人差はあるが、自主的に調べ学習をするようになった生徒、「自分で考え、意見を持ち、発言する」というプロセスを踏めるようになった生徒、世界での問題を知って「自分の生き方・在り方」を決めた生徒などがあることを確認できた。

その他にも、個人プロジェクトで「カンボジアの地雷」についてプレゼンテーションをした女子生徒Dは、彼女自身の変化をつぎのように語る。

女子生徒 D：私、国際や環境問題に興味があって、結構軽い気持ちでこのコースを選んだんですけど、でも、想像以上に自分の知らないことばかり知れたし、すごく色んなことがわかったので、他の人にも自分の知ったことを教えたいとか、伝えたいと思います。

＜2009 年 11 月 27 日＞ 総合学習最終回（取手松陽高校社会科教室）

プレゼンテーションの中で女子生徒 D は、世界の地雷の状況と、カンボジアの地雷問題について話をした。それは資料で調べた内容だけでなく、彼女自身がカンボジアで見てきたものも含まれており、リアリティがあった。

女子生徒 D：地雷で腕や足をなくした人が、カンボジアで物乞いをしているのを見たんです。やっぱり就職できないみたいで・・・。

＜2009 年 11 月 27 日＞ 総合学習最終回（取手松陽高校 社会科教室）

女子生徒 D が「他の人にも自分の知ったことを教えたい、伝えたい」と思っているのは、彼女自身が見てきたカンボジアの現状である。地球市民コースで学んだことだけでなく、カンボジアスタディーツアーも彼女の変化に大きな影響を与えたようだ。ではそのカンボジアスタディーツアーとは、どのようなものであろうか。

(2)カンボジアスタディーツアー

取手松陽高校では、地球市民教育の一環として、カンボジアを対象としたボランティアや学習活動を行なう。カンボジアスタディーツアーが始まったのは 2 年前の 2007 年で、開始当初から参加者は希望者を募る形式をとる。第 1 回の参加者は 3 人であった。翌年の参加者は 5 人、そして今年度は 10 人と毎年規模が大きくなりつつある。ツアーの仕掛け人である取手松陽高校の大滝教諭は、「(カンボジアの人々と個人同士で知り合うことができるので)学校とは別のところで生徒達の物語がはじまっていき、毎年 25 人カンボジアに送れば、4 年で 100 人の物語ができます」と今後もツアーの拡大に意欲を見せる⁽²²⁾。

公立高校の生徒が、夏休みに課外授業で海外に行くという事例は少ない。あったとしても英語圏に語学留学というのが一般的である。カンボジアなどの途上国へ行くこ

とはとても珍しい。こういった企画は、生徒の安全面や不慮の事態における責任の問題が大きく、学校の責任者による最終的な許可を得ることは難しい。大滝はどのようにしてこのツアーを始めることができたのであろうか。

カンボジアスタディーツアーは 2007 年度から始まった。筆者の調査によると、現在の取手松陽高校の徳田校長、教頭はともに 2008 年 4 月 1 日に就任した。そのため 2 人は、スタディーツアーが当初どのように始まったかを知らない。就任後、彼らにとって、カンボジアスタディーツアーは「既に始まっていた学校行事」として捉えられていたようである。

徳田校長：[取手松陽高校のカンボジアスタディーツアーが] 地域にも浸透してきたのは、行ってきた生徒達が頑張ってくれているからです。私が期待しているのは、中学生が本校の国際交流に興味を持ってくれることです。・・・過日、中学校の先生とお話しする機会がありました。・・・我が校の国際交流は人気を博しているようです。私も教員研修でヨーロッパとアメリカに行ってきました。百聞は一見にしかず、[自分で見てきたものは] 皆さんの人生の示唆となるものになります。・・・

<2009 年 12 月 19 日> 講演会 開会の挨拶（取手松陽高校社会科教室）

こうした学校運営陣の理解があって、学校責任者による最終的な許可を得ることができ、カンボジアスタディーツアーが毎年規模を大きくして続いているのだろう。

取手松陽高校では、まずスタディーツアーの事前学習として、5 月に総合学習の時間において全校ボランティア「布チョッキン」を行った。これはツアー参加者だけでなく、全校生徒にカンボジアのことを知ってもらうために行われた。まず 3 年生全員が体育館に集まり、昨年度のツアー参加者 OG による体験談を聞いた。そのあと「布チョッキン」と呼ばれる全校ボランティアを行なった。

今年度のカンボジアスタディーツアーは、夏休み中の 8 月 20 日～8 月 26 日に行われた。アンコール・ワット、アンコールトム、キリングフィールド、ツォールスレン博物館、孤児院「希望の家」、マザーテレサのエイズホスピス、幼い難民を考える会（CYR 幼稚園）を実際に視察した。

参加者の 1 人で、地球市民コースの生徒でもある高校 3 年生の男子生徒 A は、カン

ボジスタディーツアーの感想をつぎのように語る。

男子生徒 A：自分達は「カンボジアを」上から目線で見ているから、同じ立場を築くことが大事だと思います。

<2009 年 9 月 17 日> 第 1 回協同ゼミ（筑波大学 G 棟 3F 教室）

男子生徒 A がこのような考えに至ったのは、マザーテレサのエイズホスピスでの交流に参加したことが影響している。彼は筑波大学との協同ゼミにおいて、エイズホスピス担当の班に所属し、つぎのような発表をした。

男子生徒 A：「エイズホスピスの」子たちと半日交流してわかったことは、やっぱり、普通の元気な子達でした。あのー自分達折り紙を作って、鶴を作ったりして交流したんです。この子達すごく元気で、すごく良い交流ができたんです。……。えっと、自分はさまざまなこういった交流を通して、たとえばたとえエイズであっても、たとえ障害者であっても、病气持ちのご老人であっても、やはり普通の子達で、どういう事情を抱えていても、やっぱり入っているのはみんな同じなんだってこの交流を通して思いました。

<2009 年 12 月 10 日> 第 2 回協同ゼミ（筑波大学人文社会学系棟 A101 会議室）

また男子生徒 A と同じエイズホスピスの班に所属する高校 2 年生の男子生徒 E は、「カンボジアに行って」世界観が変わりました」と語った⁽²³⁾。このように参加者たちはさまざまなことを感じて、日本に帰国した。参加生徒たちは、カンボジアツアー全体から帰ってきてから経験を作文にまとめた。彼らはその作文を JICA のエッセイコンテストや、読売新聞、大学主催の国際協力作文コンテストに出展し、自分達の活動を社会に広めようとした。その中で大きな反響を得たのは、地球市民コースの 3 年生女子生徒 D の作文であった。彼女はカンボジアの孤児院の子どもとの出会いと心の成長を、「私の考える行動」と題した作文にまとめた。その作文は 2009 年 JICA 高校生エッセイコンテストにおいて、高校生の部 25,500 点の作品の中から 20 点のみの入選作品に選ばれた。また 2009 年 12 月に女子生徒 D はカンボジアの体験を発表して、茨城県国際協カスピーチコンテストにおいて、「高校生ベストスピーチ賞」を受賞し、

第46回国際教育弁論大会においては、「茨城県高等学校国際教育研究協議会奨励賞」を受賞した。彼女は作品の中でこう語る。

女子生徒D：・・・「幼い難民を考える会」で活動されている山際さんとの意見交換会で、考えさせられたことがある。ボランティアと人とのあり方だ。「幼い難民を考える会」では、海外から、現地の人にとってはほとんど生ごみに近い大量の離乳食を送られてきたことがあるそうだ。その話を聞き私も少し耳が痛い思いがした。私も今回、使い古しのおもちゃや、いらなくなったぬいぐるみをまるでリサイクルショップに持って行くように子どもたちにプレゼントしたが、もし自分がその立場だったらどうだろう。私だったら使い古しのものより、新品のおもちゃのほうがいいはずだ。私は思いやりのふりをして、結局はカンボジアを対等に見ていなかったのだと思う。この話を聞かなかったら、自分がカンボジアを上から見ていたことに気づかなかっただろうと思う。・・・私は帰国後、日本で何ができるかを考えた。・・・私はこの体験をたくさんの人に話した。日本の人はカンボジアのことを知らなすぎている。地球の中にはもっともっと援助を必要としている人がいるのに、無関心に「おつりが邪魔だから」といって募金をしている人を見て、もっと私が体験したことを周りに知ってもらって、なぜ募金が必要なのか、どう使われているのかを知ってもらって、意味を持って募金をしてほしいと思った。・・・こんな私の些細な行動は、子どもたちに大きく関わらないかもしれない。だけど続けることによって、広げることによって、大きな力になると信じている。私は今日も「カンボジアで出会った」あの少年の笑顔を思い浮かべながら、今月の雑誌を買うのを我慢して募金をしている。

＜2009年12月10日＞第2回協同ゼミ（筑波大学人文社会学系棟A101会議室）

女子生徒Dはツアーに参加したことで、カンボジアの現状を自分の目で見る事ができた。彼女はツアーの中でカンボジアを対等に見ていなかった自分に気づき、そこでの学びを日本でたくさんの人に伝えることが大切だと主張している。ツアーでの学びを自らの生き方・在り方に結び付け、日本で自分ができることを考えるようになったのは、彼女の大きな変化である。その後女子生徒Dは、高校卒業後は服飾の専門学

校へ進学することが決定した。彼女は「昔から気になっていた山のように捨てられる『布』で何かボランティアがしたいです。『布チョッキン』は続けたい！」と語り、今後もカンボジアのために行動を起こしていこうという意欲を見せた。

(3)協同ゼミ・ゲスト授業

2009 年秋、取手松陽高校生と筑波大学大学院生との協同ゼミ、そして藤代中学校でのゲスト授業が行われた。これは地球市民教育の学びを、「中学生、高校生、大学生という流れの連携で広げる」という構想の下に始められた。取手松陽高校のカンボジアスタディーツアーを、ツアーだけで終わらせずに学びを深めようという取り組みである。一昨年は茨城大学の人文学部と取手松陽高校・地球市民コース、昨年度は筑波大学日本語・日本文化学類の嶺井研究室と取手松陽高校地球市民コースとで協同ゼミを行ってきた。これまでの内容は、地球市民コースで学んだことを大学生と交流する形式をとっていた。今年度は、筑波大学人間総合科学研究科教育学専攻唐木研究室の大学院生を中心とした学生と、取手松陽高校のカンボジアスタディーツアー参加者による協同ゼミを行うことになった。

第1回協同ゼミは2009年9月17日に行われ、取手松陽高校生カンボジアスタディーツアー参加者の1～3年生の12名と、社会科・英語科の教員免許を取得する大学生、大学院生28名が参加した。今回、教育学専攻の院生を中心とした教員志望の学生が多く集まった目的は、取手松陽高校カンボジアスタディーツアーをもとにした授業プラン（中学生向け）を共に立案することであった。協同ゼミ開始前には、筑波大学教諭の唐木と社会科教員志望の大学院生の間でつぎのような語りが見られた。

〔協同ゼミへのウォーミングアップを兼ねて、唐木が学生に質問を投げかける〕

唐木：カンボジアのキリングフィールドって何ですか？

大学院生A：さあ？虐殺ですか？〔3人の大学院生がいっせいに首をかしげる〕

唐木：おお、「キル」だからね。キリングフィールドっていうのは、まあカンボジア版アウシュビッツみたいなもんよ。今日来る取手松陽高校生たちは、そこに行ったのよ。・・・〔協同ゼミを行う高校生たちの説明を続ける〕

＜2009年12月10日＞第2回協同ゼミ（筑波大学人文社会学系棟A101会議室）

このように今回の大学生・院生は、カンボジアについて専門で学んでいるわけではないので、カンボジアについての知識も充分でない。大学生・大学院生側の背景知識が薄いことは、今回の協同ゼミでの大きな課題であった。今回は大学生・大学院生がカンボジアの基礎知識を得るために、まず高校生が、「キリングフィールド」、「エイズホスピス」、「希望の家」、「CYR 幼稚園」、「アンコール・ワット遺跡」の5つの班に分かれてそれぞれプレゼンテーションをした。その後大学生・院生も高校生と同じように5つの班に分かれて班ごとに中学生向けの授業プランを立てた。

ゼミ開始当初、高校生たちは普段大学生と話す機会がないため非常に緊張した様子であった。協同ゼミに参加した2年生の女子生徒はつぎのように感想を述べた。

女子生徒 G：[大学生と] 親密にしゃべりまくったのは初めて。筑波大の人が隠れているところを発見してくれて、良い授業ができそうだった。

女子生徒 H：最初は筑波大生っていう印象があり、威圧感があって不安だったのだけど、なんか[筑波大生が] うまく聞き出してくれていて、高校生が言うことでも真面目に聞いてくれて感動しました。

<2009 年 9 月 25 日> 英語部の活動（取手松陽高校視聴覚室）

そういった彼女たちの緊張は活動の中で、少しずつほぐれていったようだ。また、大学生・院生と話をすることに充実感を得た2年生の生徒はつぎのように語る。

女子生徒 I：大学生が積極的で意見を聞こうとしてくれたし、大学生の意見ももらえた。高校生同士だと本気でディスカッションできないんですよね。新鮮でした。

<2009 年 9 月 25 日> 英語部の活動（取手松陽高校視聴覚室）

男子生徒 A：今まで考えもつかなかった事が聞けました。

筆者：大学生の話、難しくなかった？

男子生徒 A：言っていることはわかりましたよ。

筆者：うん、うん。

男子生徒 A：やっぱ3、4段階頭いいっすよね。「子どもはエイズのこと知ってい

るの？」っていう大学生の問いに、[そのことについて今まで] 考えたこともなかった自分に気付きました。あーやってグループで話をすると、色んな人の意見とか聞けてためになりますね。やって良かったっす。

＜2009 年 9 月 18 日＞ 休み時間（取手松陽高校廊下）

こういった語りに見られるように、高校生たちは年も考え方も違う人と意見を共有することで、これまで彼らがたどり着かなかったような答えに行きついたり、気がつかなかったことに気づいたり、新たな発見がたくさんあったようである。第 1 回協同ゼミ終了後のアンケート⁽²⁴⁾集計結果によると、アンケートに答えた 9 名の高校生のうち、5 名が「協同ゼミはとても良かった」と答え、4 名が「協同ゼミはまあまあだった」と答えている。女子生徒 I や男子生徒 A のように、協同ゼミに対して満足感を得る高校生が多かった。またアンケートに答えた大学生・大学院生 28 名のうち、「協同ゼミはとても良かった」と答えた学生は 27 名おり、大学生・大学院生にとっても協同ゼミの満足度は高いようである。しかしそういった中で、1 部の生徒は協同ゼミの反省点をつぎのように語っている。

女子生徒 G：[こういった形式の授業は] いつも時間足りないな、と思う。事前調査をしとけばよかった。

＜2009 年 9 月 25 日＞ 英語部の活動（取手松陽高校視聴覚室）

協同ゼミ自体の時間が、十分な話し合いをするには短かったことと、事前準備が疎かになっていたことが高校生の課題であるようだ。この課題点について、大学生側は厳しく見ており、つぎのように語る。

筆者：私の班では、支援の在り方について答えを出さずに、中学生にそれを考えさせるような流れにしようってなったよ。

大学生 A：うちの班も答えを出さずに考えてもらうってなった。[支援には] 答えがあるものじゃないから。私が不安だと思ったのは、[中学生がカンボジアについて] 考えさせてもらうのだったらむしろ、そのもっとバックグラウンドが必要だと思うんだよね。その高校生のあの説明じゃ、どれだけアンコール・ワッ

トが現地の人にとって大切な資源であって、という視点ももっと必要なのね。
国の立場に立つって言ったってさ、国と国の国際関係もあるし、文化のことも
あるし、個人的に話をしたほうがいいと思うんだよね。

<2009年9月17日> 第1回協同ゼミ終了後 昼休み（筑波大学3学食堂）

筆者：高校生はしゃべれていた？

大学生B：たぶん、ちょっとひいていた。こっちが聞いたらもちろん「返事は」
返ってくるけど。・・・うちの班は、大学生に囲まれちゃっているって感じだっ
た。自分が授業を作るのと、授業を作るのを手伝うのは違うと思ったね。報告
会と授業の違いをあの子たちがわかってなかったのが難しかったかな、それ
を簡単でいいから学校でやってきてほしかったかな。

<2009年9月24日> 昼休み（筑波大学3学食堂）

これらの語りからわかるように、高校生側の課題として授業作りへの準備不足の問
題が挙げられている。また、大学生・大学院生側の課題については、つぎのように語
られている。

大学生A：「大学生、大学院生が」高校生の意見をどれだけ引き出して、かつそれ
を今度まとめてあげて流れをうまく作って、その上でこういうアイデアもある
よっていうさ、高校生じゃわかりえないようなことを専門の点から教えてあげ
るべきだと思ったんだけどさ。「それがうまくできずに」最終的にまとめた感
じがある。討論させる形もあるよね、みたいな。「高校生は」たぶん色々「ど
うしたらいいのだろう？」って色んな方向に「疑問が」向き始めていたのが、
すごい知識のある人から言われると、「あ、そうなのか」って思考の幅がストッ
プしちゃうんだよね。

<2009年9月17日> 第1回協同ゼミ終了後 昼休み（筑波大学3学食堂）

大学生B：私の班の人たちはなかなか授業の構想に持ってかなくて聞いてばかり
で、その質問授業に関係あるの？というのばかりだった。ちょっと足踏みだっ
たかな。「授業は」大学生が作っちゃおうと思えば作っちゃえるのだけど、ま、

それの方が簡単なんだけど、やっぱり高校生がどんなことを入れたいのか引き出さなきゃいけないから、そこをなんかこうね、どうすり合わせたらいいのかが難しくて、ある意味彼女達の報告したいこととメッセージが必ずしも統一してなくて、それをどう結論に結びつけるかをうまくサポートしてあげられなかった気がする。

＜2009年9月24日＞ 昼休み（筑波大学3学食堂）

これらの語りからは、大学生・大学院生のカンボジアについて背景知識の低さが課題であったことと、高校生のメッセージを踏まえながら授業を作っていくことが非常に難しかったことが伺える。こうした難しさを抱えながらも、ゲスト授業ではクイズ形式などのわかりやすい授業を行うことなどが各班で提案されて第1回の協同ゼミは終了した。

その後、協同ゼミに出席した取手松陽高校生たちは、筑波大生と連絡をとりながらゲスト授業の骨子を固めていった。そして藤代中学校でのゲスト授業が、2009年12月3日に開催された⁽²⁵⁾。この内容は第1回協同ゼミで練った授業プランを、取手松陽高校生と筑波大学大学院生が協力して実施し、中学生のカンボジア支援への理解を深めさせようというものであった。

この授業は、取手松陽高校生8名が中心となり、筑波大学大学院生7名が高校生の補助につき、藤代中学校の2年生112名⁽²⁶⁾に向けて行われた。場所は藤代中学校の体育館を利用した。授業の流れとしては、まずウォームアップとして生徒ひとりひとりが1枚の紙に「大切なもの（こと）」を絵にして紹介しあい、つぎにカンボジアの子供たちの描いた「大切なもの（こと）」の絵と比べるという活動を行った。この際多くの中学生は、何を描いたらいいかわからないという表情でいっこうに筆が進まない様子であった。

筆者：「大切なもの」何書こうと思った？

中学生A：いや、難しいです。[プリントは白紙のままで何も書いていない]

筆者：ああ、難しいかあ。

中学生A：なんか、言葉にしちゃった方が簡単です。

筆者：じゃあ言葉だったら何？

中学生 A：家族とか、友だちとか。[顔を曇らせる]

<2009 年 12 月 3 日> ゲスト授業（藤代中学校体育館）

こういった生徒たちは、その日出会ったばかりの高校生や大学生の存在にまだ慣れておらず、困惑している様子であった。その後、大滝教諭の主導で「もしカンボジアが 120 人の藤代中 2 年生だったら」というワークショップを行い、身体を動かした中学生は少しずつ表情が柔らかくなってきた。カンボジアの厳しい現状を知ると声をあげて驚いたり、生徒同士顔を見合わせて「信じられない」という雰囲気を出したり、悲しい表情や厳しい表情になる生徒が見られた。そして高校生らが、「カンボジアスタディーツアー 2009」の報告を行った後、中学生・高校生・大学生を交えた 5 つの大きな班に分かれて「カンボジア・クイズ」や、意見交流会を行った。最後に中学生が次年度のカンボジアスタディーツアーで行ってほしいことを班ごとに挙げて紙に書き、意見交流をしてからゲスト授業は締めくくられた。この最後の活動では、中学生は実際にのびやかな表情をして文章を書いたり、絵を描いたりしていた。

筆者：いいね、ここは絵で描いているの？

中学生 B：はい。[3 人の女子生徒が体育館に寝そべり、1 枚の紙に向かって一心不乱に絵を描き続けている]

筆者：すごいチームワークだね。

中学生 B：[笑顔を見せる。鬼ごっこの様子を絵に描こうとする] ああ、これ難しい。

筆者：ね、鬼ごっこを描がくの難しいよね。[筆者は生徒らの絵を見る] すごい、なわとびとか、サッカー、合唱、あぁいい絵だ。トランプ、料理を作る。料理作るとかおもしろいよね、[カンボジアツアーで高校生が] カンボジア料理教えてもらうとかさ。来年度は[ゲスト授業で高校生が] 藤代中で料理作ってください、とかさ。

中学生 B：[頷いてからうれしそうに笑い、作業に戻る]

<2009 年 12 月 3 日> ゲスト授業（藤代中学校体育館）

ゲスト授業が始まった当初困惑して絵が描けず表情が堅かった中学生らが、最後に

は体育館に寝そべって自由に意見を描く姿や、8つ9つとたくさんのアイデアを出す姿などが見られた。中学生Bのように、授業への参加を通して中学生たちは心をほぐしたようであった。この様子について筑波大学の唐木教授はつぎのように語る。

大滝：ご覧になっていかがでした？

唐木：・・・中学生、最初ちょっとなんかこう〔高校生と大学生の突然の訪問に〕不思議になったような感じがあったのだけど、最後の方はすごくリラックスして、足を投げ出して、「女の子なのに大丈夫か？」って言いたくなるような姿勢の子いっぱいいたじゃないですか。でも、ああいった学び方って大事だと思って、だんだん心が解放されてきてのめりこんでくると、家でお菓子食べながらテレビを見ているような気持ちで授業に参加する姿が見られたってことは、・・・「私も取手松陽に行きたい」って気持ちが出てきていたのかもしれない。

<2009年12月3日> ゲスト授業終了後の反省会（藤代中学校会議室）

中学生のカンボジアに対する意識は、ゲスト授業への参加で少しずつ変化したようである。図5はゲスト授業終了後の授業評価アンケート⁽²⁷⁾から明らかになった藤代中学校2年生によるゲスト授業の評価をグラフに表したものである。

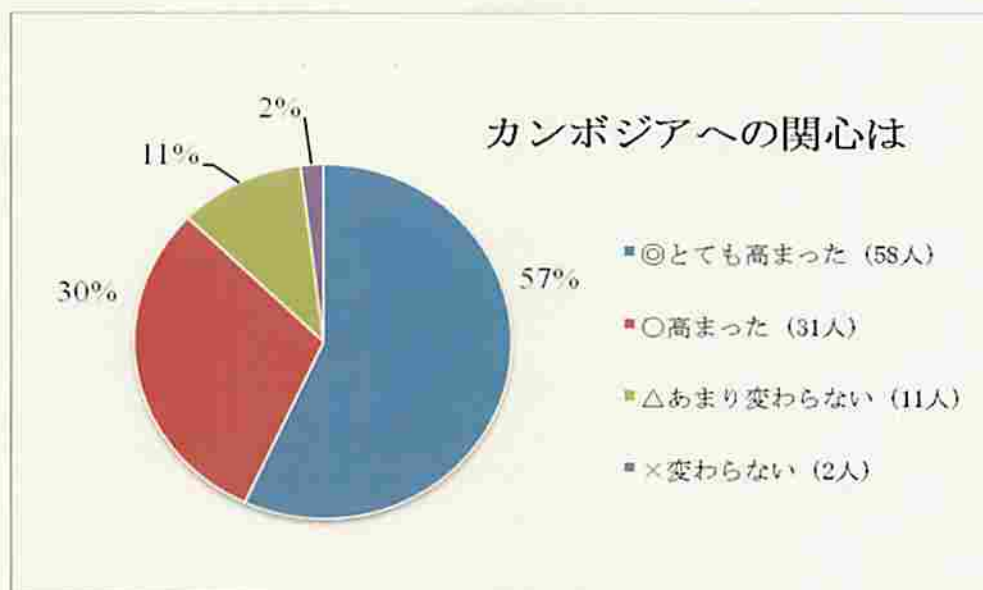


図5 藤代中学校2年生によるゲスト授業の評価

（〔大滝「藤代中2年生の授業評価」授業資料〕より筆者作成）

このグラフによると、アンケートに答えた 102 人のうち、58 人（全体の 57%）の中学生がカンボジアへの関心は「とても高まった」と答え、31 人（全体の 30%）が「高まった」と答えていたことを表している。カンボジアへの関心は「あまり」、「変わらない」と答えていたのは、残りの 13 人（全体の 13%）だけであった。つまり全体の 87%にあたる 89 人の生徒が、ゲスト授業を受けたことでカンボジアへの関心を高めていることがこのグラフから明らかである。

また授業評価アンケートにおいて男子生徒の中学生 C と女子生徒の中学生 D は、ゲスト授業の感想をつぎのように語っていた。

中学生 C: 自分に何ができるかはまだわからないけれど、できることはやりたい。

できるだけできることからやる。カンボジアのことに少し興味を持てた。

中学生 D: カンボジアはやっぱり貧しい国なのかなと思いました。でもツアーの報告で母親のインタビューを見たとき、「必要なものはありますか」という質問に、「必要なものはありません」と答えていて驚きました。私たちは貧しくてかわいそうだと思っているけど、実際は違うのだと思いました。勝手に決めつけてはいけないのだなと思いました。

<2009 年 12 月 3 日> ゲスト授業終了後（藤代中学校）

このようにゲスト授業を通して、カンボジアに対する見方の変化があった生徒や、その後の自分自身の行動について考える生徒がいたことが伺える。

このゲスト授業の 1 週間後、2009 年 12 月 11 日に筑波大学において第 2 回目の協同ゼミが行われた。参加したのは、取手松陽高校カンボジアスタディーツアー参加者 1～3 年生 12 名と筑波大学大学院生 24 名⁽²⁸⁾である。その内容はゲスト授業の振り返りと、2010 年度のカンボジアスタディーツアーを立案することであった。この協同ゼミも、ツアー参加者が 5 つの班に分かれてツアーの報告を行う所から始まった。第 1 回の時は緊張してうまく話せない生徒や、間延びした発表をする生徒が数人見られた。だが第 2 回では落ち着いて話す生徒、話の途中で笑顔を見せる生徒、メモ用紙などを見ないで自分の言葉で話す生徒などが見られるなど、わずか 3 ヶ月で大きな変化が見られた。これは高校生らが校内のカンボジア体験発表や、第 1 回協同ゼミ、ゲスト授

業、そして第2回協同ゼミと何度も大勢の前で発表する経験を繰り返してきたことで度胸が付き、プレゼンテーションをすることに慣れてきたことを表している。その後討論会が行われ、班ごとに2010年度のカンボジアスタディーツアーで何を行うかを立案した。



図 6 討論中のメモ

(第2回協同ゼミ [2009年12月11日] において討論中のメモ書きより)

図6は討論会において「エイズホスピス」の班が、2010年度に訪問する際に何をするかを話し合っている最中のメモ書きである。たくさんの意見が出て、討論会が活発になっていたことを物語っている。

また、図7は討論後に完成した2010年度カンボジアスタディーツアーの計画表である。「エイズホスピス」担当の班に所属していた男子生徒Aは、完成後の全体発表の場で、「エイズホスピス」の現状を踏まえてどのような経緯で討論が進んだかを、図7を使って自信をもって発表できていた。

「訪問先 エイズホスピス」		
場所	時間	行 動 内 容
		(前日) ・食料調達
	9:00	到着
	9:30	全休交流(自己紹介等) ・日本会館コソ?
		カレーと作ろう!! (約10分) 大鍋カレー
		★となく (0.7441044-124?) 残さず
	11:30	完結!! カレー
	12:00	いたたきききき
	13:00	いそぐとま カレー
	14:00	こまぐら

図 7 2010 年度カンボジアスタディーツアーの計画

(第 2 回協同ゼミ [2009 年 12 月 11 日] において「エイズホスピス」担当の班より)

第 2 回協同ゼミ終了後に実施した大学院生へのアンケート⁽²⁹⁾では、多くの感想が寄せられた。大学院生は、協同ゼミを行った感想をつぎのように語る。

女性大学院生 A: 男子生徒 A が将来 NGO 法人を作りたいと語ってくれたことや、カンボジアで交流したときに大切だとわかったことを実体験に即して語ってくれたことは、とても触発され勉強になりました。来年も交流できるのを楽しみにしています

男性大学院生 A: 高校生とは思えないほどしっかりした人ばかりで驚いた。自分の認識を改めることにもなった。今回のゼミでは、相手が高校生だと忘れそう

になるくらい勉強になった。

女性大学院生 B：高校生の目から見たカンボジアの様子はとてもリアルで、自分の言葉で体験してきたことを一生懸命伝えようとしていて、感激しました。教師も生徒と一緒に学ぶ在り方は素敵だと思います。

男性大学院生 B：高校生と協同して偏見のない物の見方を改めて教わった。

＜2009 年 12 月 10 日＞第 2 回協同ゼミ（筑波大学人文社会学系棟 A101 会議室）

このように、アンケートに書かれた感想には、大学院生自身が高校生との交流を通じて成長したという語りが多かった。また、高校生と共に協同ゼミを行うことに対して、大学院生はつぎのように語っている。

女性大学院生 C：実体験には力がある。襟を正される思いがしたし、エネルギッシュな意見を聴くことができたと思います。このような機会が増えることは、「つながり」ができるということで、有意義なことだと思います。

男性大学院生 C：中高大とつながりが感じられた。発達段階に応じて色々と考えていることがわかった。

男性大学院生 D：中高大の関係がつながりを意識できるし、自分が普段関わることのない人がどのようなことを考えているのかを知ることができてよかった。そこから新しい発想等が生まれてくることもあるので良いことだと思う。

男性大学院生 E：自分が教員になってからも、同様のゼミを開いてみたいです。高校生と協同して私も高校生の目線を知ることができました。学びの共同体ができた。中・高・大の三者の目線を理解しあうことが大事だと思います。

＜2009 年 12 月 10 日＞第 2 回協同ゼミ（筑波大学人文社会学系棟 A101 会議室）

大学院生からは中学、高校、大学を通して協同して学ぶことに対して、肯定的な意見が多く見られた。しかしこの学びの連携に対して、否定的な意見を持つ学生もいた。

女性大学院生 D：協同ゼミのテーマについては、中学生の意見をあまり参考にすることができなかった。

女性大学院生 E：中学、高校、大学の「学びの協同」化を発展させることについ

て、縦のつながりは難しいと思う。協同になるとき、立場の差が出るから。

男性大学院生 F：[協同ゼミは] 大学生が作業してその結果を高校生が話す、というだけでよいのか？より良いグループワークの進め方があると思う。高校生はツアーの反省点を考えてきて欲しいし、地図でどう動いたか教えて欲しい。大学生は、高校生の話をもっと引き出さなければならない。ただの観光ではなくゼミナールにするための、双方の参加の「仕方」を変える必要があると思う。この方法で中・高・大の学びの協同が達成されたかは疑問である。中学生もこの場において欲しかった。スタディーツアーをよりよくすることが目的ならば、中・高・大の連続は、その手段として不適切ではないか。すなわち、目的が「協同」か「ツアー」にあるのかわからず、何を優先して考えられるのかわからなくなっていると思った。・・・中・高・大を同席させるべき。「学びの協同」がツアーをよりよくしつつ発展する（付属して）ならよいが「学びの協同」が目的化しすぎるのは、ツアーをおかしくしたりはしないか。検討の余地があると思う。

<2009 年 12 月 10 日>第 2 回協同ゼミ（筑波大学人文社会学系棟 A101 会議室）

この 3 人の語りからは、協同ゼミの中では中学生の意見を汲み取ることができずに連携が薄くなってしまったことや、そもそも中学、高校、大学を連携させることに対しての疑問が浮き彫りになった。その改善方法として、男性大学院生 G や女性大学院生 F はつぎのように語る。

男性大学院生 G：単発的なものでは限界が出てくると思うので、複数回行っていく必要があると思います。

女性大学院生 F：協同ゼミのテーマについて、欲を言えばもっとねりたかった。単発のイベント的に終わらせるだけでなく、さまざまな機会でも共有していきたい。

<2009 年 12 月 10 日>第 2 回協同ゼミ（筑波大学人文社会学系棟 A101 会議室）

彼らが語るように中学生、高校生、大学生の交流は単発で行うのではなく、年間を通して複数回行う必要があるという意見もみられた。さらに大学院生は、その他の反

省点として大学院生の力不足をつぎのように語っている。

女性大学院生 G：班ごとにさまざまな表情があるが、それを全員に還元できただろうか。

男性大学院生 F：大学生主導になり過ぎないようにするべき、ディスカッションで大学院生が話しすぎてしまう。

男性大学院生 H：班員が適当にコメントしすぎて、高校生が引いていたので、それをまとめるのが2年の僕の役目だったが、力不足だった。

＜2009年12月10日＞第2回協同ゼミ（筑波大学人文社会学系棟 A101 会議室）

また大学院生は、高校生にも反省点があるとしてつぎのように語っている。

男性大学院生 F：国際交流の積極的意義とうさんくささのようなものを、どちらも考えることができた。高校生の当日の姿勢は良かったと思うが、ツアー自体の受け止め方と情報の残し方はあまりよくないと思う。よりよくツアーをまとめた上で協同ゼミができるとよいと思う。

男性大学院生 I：[孤児院に行った子に対して] もう少し実情を学んでからカンボジアに行ったらいいかなと思います。数時間だけだと施設の子どもが持っている闇を感じきれないかなと思う。

＜2009年12月10日＞第2回協同ゼミ（筑波大学人文社会学系棟 A101 会議室）

これまで述べてきたように 2009 年度の協同ゼミやゲスト授業では、参加者のさまざまな心の変化を観察できた。しかしいくつかの反省点、課題点は残されたままであった。

(4)中国高校生との合宿交流会

取手松陽高校では毎年海外から高校生が短期留学に訪れ、相互に交流する機会がある。2009 年度は、10 月 30 日（金）9:00 から 11 月 1 日（日）12:30 にかけて、中国から高校生 21 名（男 11 名、女 10 名）が訪れ合宿交流会が行われることになっていた。この合宿交流会の資金源となるのは、JICE のサポートである。交流会をバックアップ

している JICE の職員はつぎのように語る。

筆者：なぜ取手松陽高校をバックアップしていらっしゃるんですか。

JICE 職員：留学生を受け入れるのは、外務省の事業なんです。その事業に入札して今回 JICE が選定されたっていう形です。今回は JICE が、というか私が取手松陽高校を選ばせていただきました。

筆者：なぜ取手松陽高校を選んだか教えてください。

JICE 職員：JICE の中でも、取手松陽高校は受け入れ体制が整っていると評判なんです。それから何よりも実践経験ですよ。[取手松陽高校は] 何度も留学生を受け入れていらっしゃる経験がありますから。・・・結局学校が受け入れるっていても、受け入れているのは教員ですからね。そういう先生[この場合大滝教諭]がいらっしゃるから選ばせて頂いています。

<2009 年 10 月 30 日> 合宿交流会 開会式前（取手松陽高校松陽会館）

この JICE 職員の語りによると彼女が取手松陽高校を今回の交流校に選定し、彼女自身も交流会すべてに参加してその様子を JICE に報告することで資金を調達しているようである。

今回合宿交流会を行った場所は取手松陽高校の松陽会館、および各ホームステイ先である。同校から参加をしたのは、音楽科、美術科 1 年生と、総合学習地球市民コース 3 年生 11 名と、合宿交流会参加希望者 1~3 年生の 17 名（男 7、女 10）であった⁽³⁰⁾。この合宿交流会の目標は「海外の高校生を迎えて、ワークショップ交流でふれ合いを深め、語り合う。国境を越えた友情と、グローバル・コミュニケーション力をはぐくむ」ことであった。当日の全体の流れとしてはまず 9 時から歓迎式を行い、取手松陽高校の音楽科や美術科との授業参観や交流を行った後、総合の時間に地球市民コースの生徒らと「環境」についてのディスカッションを行った。夕方からは参加希望者による交流会を行い、中国の高校生による歌発表や太極拳を全員で体験し、その後班分けをして寸劇ワークショップを行った。その後中国の高校生らは日本の家庭にホームステイをして、最終日には全員でフェアウェルパーティーを行った。

筆者が参加した美術科との授業交流では、『切り絵』でお互いの国を紹介しよう! というコンセプトのもとに活動を行っていた。参加したのは美術科の 1 年生と中国の

高校生であった。会場では5つのテーブルの周りにそれぞれ椅子が何脚か準備されていたが、生徒らは国ごとにかたまって座り、もくもくと「切り絵」の作業を行っていた。日本人生徒と中国人生徒の双方に会話はとくに見られなかった。

「切り絵」では中国の高校生は自分の故郷や、中国の名所、美しい場所、パンダ、笹などを描いておりそれぞれの絵に意味があった。作品ができ上がった後の発表において、中国人の生徒はつぎのように語っている。

中国人の生徒 A：これは海、これは空です。すべて美しい青です。私たちは、世界の美しい環境と平和な海を望んでいます。私たち中国はこの美しい自然を守るためにベストを尽くします。

中国人の生徒 B：これは私の故郷のサンニャンベイです。これは太陽です。ここには美しい3つの岩があります。遠い昔、3人の天女が天国から舞い降り、とても驚きました。彼らはこの美しい景色を見たいと言ってずっとそこで過ごしました。毎年毎年、ずっとずっとそこに滞在しました、永遠に。私の故郷はとても美しいのです。美しい海と金色の砂があります。

<2009年10月30日> 合宿交流会 美術科との交流（取手松陽高校松陽会館）
[日本語訳は筆者による]

一方で取手松陽高校の美術科の生徒らは、広島や京都、富士山、鶴、もみじ、五重塔などを題材に選んでいた。多くの生徒が日本の景色の本などを見ながら、日本を連想する景色や絵を本格的に描いていた。美術科の生徒だけあって、芸術に対する意識は高く、細部までこだわった作品は非常に美しく仕上がっていた。中国人の高校生たちからも、美術科の生徒の作品には賞賛の声が挙がっていた。しかし、中国人の生徒達が「切り絵」に込めた様なメッセージ性は見受けられなかった。

その後昼食の時間になったが、やはり両国の生徒は緊張しているのか一緒にテーブルに着こうとはしなかった。取手松陽高校の教員と中国の高校から来ている担当の教員が、生徒達に「グループは半々になりなさい」と声をかけ席を誘導していた。そして生徒達はしぶしぶ指定された席に着くが、互いの会話は少なく非常に緊張している様子が見て取れた。

この際、筆者も中国人の高校生と同じテーブルに着く機会を得た。そこで中国人の

女子生徒の隣に座って少し話しかけてみると、その生徒は昼食を食べるのも忘れて、必死に筆者に話をしようとしていた。

中国人生徒 C：あなたはどこの出身ですか？

筆者：私は〇〇の出身です。[日本地図を描いて教える] あなたは？

中国人生徒 C：私は〇〇の出身です。あなたは大学では何を勉強していますか？

筆者：国際総合学類で開発学を勉強しています。

中国人生徒 C：では、好きなスポーツは何ですか？好きな食べ物は何ですか？中国にきたことはありますか？Great wall [万里の長城] を知っていますか？Confucius [孔子] を知っていますか？・・・[時々絵を描いたり、わからない言葉は漢字で表現したりして、必死に質問を続ける]

<2009 年 10 月 30 日> 合宿交流会 昼食（取手松陽高校松陽会館）

[日本語訳は筆者による]

こういった具合に、筆者はこちらが質問をする隙もないほど中国人生徒 C から質問攻めにあった。彼女はその他にも、筆者に中国に関することを必死に伝えようとしていた。彼女は日本の生徒たちと話がしたくて、あらかじめ質問をたくさん考えてきていたようであった。午前中の活動では、中国人生徒 C が取手松陽高校の生徒らと話をしている姿は見受けられなかった。しかしそれは日本人と話をしたくないのではなく、それまでは話をするきっかけがなかっただけなのであろう。その後彼女は、「私は日本の文化や、人々、経済などに興味があってきました」と今回日本に来た理由を語り、日本に対して強い興味を持っていたことを明らかにした。

昼食後、インフルエンザによる学級閉鎖のため、途中帰宅を余儀なくされた 1 年生の女子生徒がいた。彼女は「また機会があれば、皆さんと話をしたいです」と語り、帰宅前に中国の生徒とメールアドレスを交換したりしていた。筆者が見る限りでは中国の生徒と会話がほとんどなかったが、午前中一緒に活動に参加したことで、お互いに親近感を持つことができていたようである。

午後になって引き続き「切り絵」のワークショップが続いたが、美術科の 1 年生は相変わらず作品作りに集中しており、中国人生徒と話をしようという態度が見られなかった。午後からは総合学習の時間も重ねて行われるため、地球市民コースの 3 年生

が会場に入ってきた。地球市民コースの生徒らは、その日の総合用ワークシートにある質問事項を中国の高校生に対して質問しなければならなかった。男子生徒 A、B、C はそれぞれ 1 人で「切り絵」のワークショップの中へ入って、中国の高校生に次々と積極的に話しかけていった。先頭を切ったのは男子生徒 B で、彼は得意の英語で中国人生徒 D に質問をしながら、時折漢字をノートに書いてコミュニケーションを続けていた。会話は「いつ日本に来たか？」という質問から始まり、言語の話、英語教育の話、車の話と途切れることなく続いた。彼らはお互いに表現に困ったときにつぎのような語りを見せた。

中国人生徒 D（男子）：Do you know this one? [彼が作っている切り絵の中に描かれた竹を指差す]

男子生徒 B：Yes! But I are'nt English. [意味のわからない英語を話す。おそらく「絵はわかるが、英語では何と表すかわからない」と英語で言いたい様子]

中国人生徒 D：Bamboo! [英語のつづりを紙に書いてみせる]

男子生徒 B：ああ！Bamboo. [漢字で「竹」と書くと、中国人生徒 D も笑顔になる] In Japan we eat 筍. Do you know? [「竹子」と漢字で書いてから、筍の絵を描いてみせる]

中国人生徒 D：Oh! Yes, yes, yes.

<2009 年 10 月 30 日> 合宿交流会 総合の時間（取手松陽高校松陽会館）

このように生徒らは英語と漢字、絵を組み合わせでお互いの言葉の壁を取り払い会話していた。2 人の会話が盛り上がってくると、「切り絵」作りをしていた他の中国の生徒も作品作りの手をとめて 2 人の会話に参加し、周りには人だかりができていた。そしてそれまで静かに「切り絵」をするだけだった会場の雰囲気が変わり始めた。当初地球市民コースの女子生徒たちは、「できな—い」などと小言を言って中国の高校生に話しかけることをためらっていた。だが 2 人 1 組、3 人 1 組になって中国の高校生たちに話しかけはじめた。彼女らは『旅の指差し会話帳』などを駆使し身振り手振りを交えることでコミュニケーションが図れることがわかったと、さらに積極的に話しかけていた。ここで筆者は地球市民コースの生徒たちは他人と話すことや、英語を使うことに鍛えられているという印象を受けた。だが地球市民コースの生徒も積極的な生

徒ばかりではない。中国の高校生に話しかけられず会場をうろうろとしていた男子生徒 D はつぎのように語る。

筆者：中国の子と話できた？

男子生徒 D：いやー自分から〔会話に〕入れないですよ。

筆者：英語苦手なの？

男子生徒 D：いやーそうでもないですけど、やっぱり否めないですよ、〔自分の〕
実力不足が。

筆者：でもこうして中国の子の絵を見ているだけでもおもしろいよね、パンダとか竹とか、すごく国柄出ているしね。

男子生徒 D：あーさっき象を描いている子がいましたよ。

筆者：へえ、中国に象なんているんだね。

男子生徒 D：アジア象ですかね〔電子辞書を取り出して調べ始める〕。

筆者：〔調べなくても〕あの子に実際に聞いてこればいいじゃない？

男子生徒 D：いやーさっき他の子がもう聞いていたみたいだから、もう〔自分は聞かなくても〕いいかなって。

<2009 年 10 月 30 日> 合宿交流会 総合の時間（取手松陽高校松陽会館）

その後「切り絵」作品発表の場で、男子生徒 D が「象」だと思っていた部分は、「象の形をした海に浮かぶ岩（祖国の風景）」の絵であったことが判明した。話を直接しなければ、お互いを理解できないことがあることをこの語りがよく表している。地球市民コースの生徒は比較的積極的な生徒が多い中で、なかなか積極的になれず自分から話しかけることができない男子生徒 D は珍しい存在である。しかし消極的な生徒のほうが一般的には多いのが実際の現状で、美術科の子達もこの男子生徒 D 同様に、中国高校生たちにほとんど話しかけることができないまま交流の時間は終わってしまった。

放課後になると、合宿交流会の参加希望者 17 名と中国の高校生 21 名による本格的な交流会が始まった。中国の高校生による歌の発表や、太極拳の体験会は非常に好評であった。その後国を混ぜた班分けをして、寸劇ワークショップを行うことになった。これは日本と中国どちらの生徒もわかるアニメや童話を題材に、自分達でオリジナルのストーリーを作って 5 分程度の寸劇をするというワークショップであった。ワーク

ショップが始まるとどの班も和気あいあいと題材選びを始めた中で、話し合いが難航した班があった。日本人の女子生徒 J と K がいる班である。彼女達は、中国の生徒 3 人と同じ班になり「シンデレラ」を題材にして寸劇を創作することが決まった。最初は 5 人とも打ち解けられず、距離が感じられた。女子生徒 J と K は終始苦笑いをしていて、なかなか英語で話すことができなかった。実は昼食後の掃除中に女子生徒 J と K のところへ、交流会に参加していない女子生徒 L がやってきていた。そこで彼女達は交流会の様子についてつぎのように語っていた。

女子生徒 L：[中国高校生に] かわいい人いた？かっこいい人いた？どうだったの？[興味津々な様子で、女子生徒 J と K に話しかける]

女子生徒 J：うーん。[短い沈黙がある] 別に。中国人って感じ。[女子高生 K と顔を見合わせて笑う]

女子生徒 L：[一緒に笑う]

<2009 年 10 月 30 日> 合宿交流会 掃除の時間（取手松陽高校松陽会館）

この語りに見られるように、交流を始める前の段階で女子生徒 J と K は、中国の生徒に対して良い印象を持っていなかったようである。寸劇を創作する過程で積極的に話を進めようとしないう女子生徒 J と K の態度に、中国の 3 人は次第に焦りや苛立ちを感じているようであった。最終的に中国人生徒が劇の創作を仕切り、せりふ等をすべて考えていった。どうやら女子生徒 J と K は慣れない英語と作業に戸惑っていたようである。しばらくすると双方に会話が出て、笑顔が見られるようになった。打ち解けるまでに時間はかかったが、女子生徒 J と K も苦手な英語のせりふを手を書くなどして、彼女たちなりに中国人の生徒に協力して劇に挑もうとしていた。その後彼女達の寸劇の公演は成功し、会場から大きな拍手を会場からもらった。中国の生徒たちは満足そうな表情を浮かべ、女子生徒 J と K は恥ずかしそうにしながらも、笑顔を見せていた。ワークショップ終了後には、女子生徒 J と K は同じ班の中国の高校生からプレゼントをもらいとても嬉しそうな様子であった。もし交流会が終わった後に女子生徒 L から同じ質問をされていたなら女子生徒 J と K は、何と答えていたであろうか。

こういった生徒達の心の変化は、日本の生徒だけでなく中国の生徒達にも見られた。合宿交流会終了後、中国の高校生から寄せられたアンケート⁽³¹⁾の感想の中で、中国の

生徒達は彼らの心の変化をつぎのように語る。

中国人生徒 E：日本の生徒達は、私が考えていたよりもフレンドリーで能力が高かった。

中国人生徒 F：私は過去の日本人は怖いと思っていました。しかし今私は、とても心が温かく、優しく、信じるに値する彼らが好きです。

<2009 年 10 月 30 日> 合宿交流会終了後（宿泊先のホテル）

〔日本語訳は筆者による〕

今回インフルエンザの流行のために「合宿」がなくなったまま、取手松陽高校における中国の高校生との合宿交流会は幕を閉じた。しかしその交流からは、さまざまな参加の形や生徒の変化を見ることができた。

(5)地球市民教育プログラム推進室

取手松陽高校の地球市民教育には、これまでに紹介してきた総合学習やカンボジアスタディーツアー、協同ゼミ、ゲスト授業、中国高校生との合宿交流会などのほかに、さまざまな活動が行われている。筆者の調査期間に入っていない 1 学期には、2009 年 6 月に JICA 筑波の訪問と研修に来ている外国人へのインタビュー体験を行った。また同校の学校祭「松陽祭」においては、訪問された外国人への「通訳ガイド体験」を行っていた。2009 年 10 月 3 日には、東京日比谷公園で行われたグローバルフェスタに希望者が集まり、メッセージラリーを行った。2009 年 12 月 19 日には、同校においてアンコール・ワット遺跡の保存について三輪悟⁽³²⁾の講演会が行われた。

これまで述べてきたように、取手松陽高校の地球市民教育ではさまざまな活動が行われているが、これらのほとんどを統括しているのは大滝教諭である。このことに関して同校の教頭はつぎのように語る。

教頭：〔大滝先生の〕個人の動きだけじゃ、いつか捉まってしまうから、仲間が必要になるんですよ。大滝先生もいつまで〔取手松陽高校に〕いられるかわかりませんでしたしね。だから地球市民教育推進室って言ったかな？ああ、地球市民教育プログラム推進室っていうのができたんですよ。今年からですね。

英語や社会の教員が入っていきまして、それで今年〔2009 年度のカンボジアスタディーツアー〕からカンボジアにも 2 人の先生が引率にいけるようになりましたからね。

＜2009 年 12 月 19 日＞ 講演会後の座談会（取手松陽高校社会科教室）

取手松陽高校では年々規模が大きくなる地球市民教育をバックアップしていくために、2009 年度から「地球市民教育プログラム推進室」を創設した。しかし、制度的に推進室ができたとはいえ、常に中心となって動いているのは大滝教諭 1 人だけのようである。果たしてこの推進室は機能しているのだろうか。「地球市民教育プログラム推進室」のメンバーの 1 人である英語科の A 教諭は、つぎのように語る。

筆者：先生は推進室のメンバーですよ。

A 教諭：一応〔推進室に〕入っていますよ。えーっと〔苦笑いをする〕今年は仕事がないですよ。去年はね、マレーシアとオーストラリアの留学生が来た時ですよ。日本の生徒もシャイですから、アイスブレイキングをしたんです。構造的エンカウンターというのを新採の研修でやると思いますけど、それです。お互いの良さを認め合ってわかり合う、みたいな。私はそれをマレーシアの時とオーストラリアの〔高校生が来た〕時にしましたね。

筆者：今年はやられないのですか。

A 教諭：今年は修学旅行と〔合宿交流会の〕日程が重なっていて、事前準備に参加できないんですよ。本当は参加したいんですけどね。

＜2009 年 10 月 9 日＞ 英語部の活動（取手松陽高校視聴覚室）

A 教諭は日程上の関係で 2009 年度の合宿交流会には参加できなかったが、その後第 2 回協同ゼミの際には、筑波大学まで生徒と大滝教諭に同行していた。A 教諭の代わりに合宿交流会でアイスブレイキングを行ったのは、「地球市民教育プログラム推進室」のメンバーの 1 人である英語科の B 教諭であった。B 教諭は 2009 年度のカンボジアスタディーツアーにも同行していた。また筆者が確認した限りでは不定期に昼休みなどを利用して、「地球市民教育プログラム推進室」のメンバーが集まり会議を行っているようであった。このように同推進室のメンバーは、A 教諭や B 教諭のようにわ

ずかながら大滝教諭の活動を補いつつ機能している様子である。

3.参加を通した学習者の変容

(1)地球市民コース選択者の進路状況

総合学習で地球市民コースを選択していた生徒達の進路状況を見ると、コースを受講した生徒には進路選択に何かしらの影響が見られる。たとえば 2009 年度地球市民コースを受講していた女子生徒 C は、自分の進路についてつぎのように語る。

女子生徒 C：私は進路を情報にするか、国際関係にするかで迷っていたんですけど、このコースに入ったことで国際関係に進もうって決めることができました。このコースで学んだことは多くて言葉にするのは難しいけど、将来の夢とかそういうのは、先生の話の聞いたり皆の話を聞いたり、このコースにいなかったらなかったことだから、すごく感謝しているし、・・・。

＜2009 年 11 月 27 日＞ 総合学習最終回（取手松陽高校社会科教室）

女子生徒 C は、進路を決める過程で地球市民コースでの学びが大きく影響していたようだ。同じようにこれまでに卒業していった同コース選択者は、何らかの影響を受けて進路を選択している。その進学先には、茨城大学人文学部や、日本大学国際学部、東京国際大学など国際系の学問に興味を深めて進学する生徒が多い。また専門知識や技術を身につけて途上国で即戦力になるために、茨城県立医療大学理学療法学科や、筑波大学医学群看護医療学類などに進学する者もいるようだ。高校生のときにカンボジアスタディーツアーに参加したある生徒は、大学進学後も途上国援助に興味を持ち、現在はモンゴルに行って交流を広めている。

また筆者が参加した 2009 年 10 月のグローバルフェスタには、取手松陽高校の卒業生である大学生 C が参加していた。大滝教諭によると大学生 C は、高校時代の総合学習では地球市民コースを選択しておらず、直接的に地球市民教育に参加したことはなかった。しかし彼女は、同級生がカンボジアに行ったりさまざまな活動をするのを近くで見たり聞いたりしていた。その影響があって大学生 C は、国際系の学問に興味を持ち獨協大学国際学部へ進学したようである。こうした生徒達の進路状況について大滝教諭はつぎのように語る。

大滝：[高校時代にさまざまな]体験をして触覚を磨いてから大学選びをすると、大学に入ってから迷いがないのです。

＜2009年9月18日＞ 放課後（取手松陽高校社会科準備室）

このように大滝教諭は進路指導の一環として地球市民教育をとらえ、大学選びの選択に少しでも役立つような指導を心がけているようだ。では実際に取手松陽高校で総合学習地球市民コースを受講し卒業していった生徒は、コースでの学びをどう捉えているのであろうか。

(2)地球市民コース卒業生の語り

筆者は2009年12月21日、取手松陽高校地球市民コースの卒業生である大学生Dにインタビューを行った⁽³³⁾。彼女は2006年度の総合学習地球市民教育コースの第1期生である。インタビューを行った2009年12月の時点で、大学生Dは筑波大学医学専門学群看護医療学類の3年生であった。彼女は高校在学当時の地球市民コースでの活動をつぎのように語る。

筆者：コースの頃のこと何か覚えている？[大学生Dが高校生の頃にした新聞（図6）を見せる]

大学生D：えーと何かな、新聞見れば思い出すかな。[自分の新聞（図6）を見直す]私JICAにすごく行ったんだよね。・・・なんか、たしかJICAでチョコを作っているガーナの農村民の人と、買う側の日本人と、その全部を運営しているチョコを売る業者の立場に分かれて話し合いをして、私はその時業者の役をやったの。結局その現地の人は低賃金で雇われていて、チョコを買うべきなのかって問題があつて。・・・[JICAでやった貿易ゲームのワークショップを思い出しながら説明をする]

筆者：フェアトレードのRPGみたいな模擬体験をやったんだね？

大学生D：そうそう。それがすごく印象的です。

筆者：ワークショップとかやるとよく覚えているよね。

大学生D：はい。・・・それでその時の自分のいい訳を今でもよく覚えていて、自分はすごく悪い役だから覚えているのかもしれないけど、「自分のように低賃

金でも働かせなければ、ガーナの人の仕事は余計になくなるんだ」って言ったら日本人側の友達がゆらいじやって、消費者側が「そういう考えもあるのか」って納得しちゃって、[私は心の中で友達に]「納得しないで」って思っ

筆者：社会の仕組みをそこで知ったんだね。

大学生 D：[納得したように頷きながら笑う]・・・そこでガーナの子ども達が、自分で作っているカカオがチョコレートになるってことを知らないって話を聞いて。すごく美味しいお菓子の定番なのに、それを食べたことがないって事実にびっくりして。・・・

筆者：そっか、それで覚えているんだね。

大学生 D：はい。・・・つくばの JICA は農業系だから、東京にある医療系の JICA にも行ってみれば良かったかなって今は思います。

<2009 年 12 月 21 日> 昼食の時間（茨城県つくば市内の喫茶店）

大学生 D は高校生のとき JICA で参加型のワークショップに参加し、世界の経済的な相互依存関係を知って衝撃を受けたようである。



図 8 地球市民コースでの活動をまとめた新聞

([大滝 2007:19] より大学生 D の許可を得て掲載)

図 6 は彼女が高校生のときに、1 年間の総合学習地球市民コースでの活動をまとめた新聞である。この中でも彼女は JICA での経験を書いており、その授業が彼女の記憶の中に強く残ったことが伺える。

大学生 D は高校在学中、茨城県立医療大学から筑波大学医学専門学群へ進路を変更していた。そのことについて大学生 D はつぎのように語る。

筆者：大滝先生がね、私の教え子で助産婦を教える側に興味を持って、進路も決まっていたのに「私は筑波大に行くんだ」って言って、本当に筑波大の看護に行った子がいるんですよって話をして下さったの。「そんなすごい子がいるのかあ」って思っていたら。[笑う]

大学生 D：[筆者の話の内容が自分のことだとわかると、笑い出す] あー私そんなこと言っていたんだ！今助産とっている理由が若干変わったけど、そうだ、私教える側、「助産師を増やしたい」って言っていた。今思い出しました。

筆者：そう、高校生当時のときは、「看護師や助産師を途上国に増やしたい」って思いから、教える側になりたくて筑波へ来た子がいるって [大滝教諭は] 嬉しそうにおっしゃっていたよ。

大学生 D：・・・オープンキャンパスのとき、筑波には他の学類もあるし、留学生も多くなって聞いて筑波に決めたんです。でも今私、実際に助産の免許を取っているんですけど、その理由ちょっと変わったんですよ。大滝先生の思いとはちょっと裏腹というか。・・・。

筆者：じゃあ、なんで今は助産師になろうとしているの？

大学生 D：大学入ったときは、国際協力にも興味があったので、色々手をつけようとしたんですけど。「ボランティア」って大きく括って、障がい者福祉とか、知的障がい者の福祉施設にボランティア行ったり、聴覚障がい者の通訳をしたり、ブラインドサッカーとか色々経験して、国際協力も大事なんですけど、障がい者福祉に興味が出てきたんです。・・・たとえば [地球市民コースで勉強したことは] 時限爆弾で片方足がなくなっちゃった人とか、お金がないから仕事がないがために自分の足を切ってお金をもらうっていうか。

筆者：物乞いすることね。

大学生 D：そう、足を切ってまで物乞いをする人とか、・・・水頭症の子どもを見世物にしてお金をもらうお母さんとかがいることを知って、医療のその先の職業訓練とか、「障がい」にだんだん興味が沸いて・・・でも私はずっと、障がい者に偏見みたいなものがあったて、・・・でも「大学で障がいを持っている人たちと一緒に生活してきて」彼らも恋をしたり、悪いことしたりって、実際は彼らも私たちと同じだって思うようになったんです。そこでもともと子どもに興味があったこともあって、もともと NICU⁽³⁴⁾にも興味があって、「障がいを持ってでも楽しく暮らしているんですよ」っていうのをお母さんに伝えたいって思ったんです。NICU とか産科病棟で、自分の子どもが障がいを持っているってお母さんが気づいたときにお母さんはきっと悲観するんだろうけど、「障がいがあっても楽しく過ごしている人もいる」ってことを知ってもらいたいです。だから助産師を目指しているんです。[申し訳なさそうな顔になる]

筆者：そうか、大学に入ってからそうやって変わっていったんだね。

大学生 D：はい。でもたぶん、いつかは海外に行きたいんですよね。・・・でもそれまでに私は段階を踏むべきだなあって思っているんです。・・・あの時の経験は活かされていると思うんです。

<2009 年 12 月 21 日> 昼食の時間（茨城県つくば市内の喫茶店）

大学生 D は、地球市民コースで途上国の現状を知り、途上国での看護師や助産師の育成を目指して大学進学をした。しかし彼女はインタビュー当時も高校生のときと変わらずに助産師を目指してはいるものの、助産師を目指す目的は、助産師として赤ちゃんを取り上げることや、途上国で助産師の育成をすることではなくなっていた。なぜなら大学生 D は大学進学後、さまざまな経験を経て障がい者福祉への興味が強まったからである。しかしそこには地球市民コースで知った、途上国の障がい者の存在も影響を与えているようだ。インタビュー時の彼女は助産師として、障がいを持って生まれてきた赤ちゃんとその母親のための母子愛着を行っていくことに使命感を感じていたのである。

彼女は高校生の頃グローバルな視野を持って、途上国で働くという将来の夢を持っていた。しかし障がいを持った身近な人々との交流や、大学での学びを通して、彼女は自分自身の在り方や生き方を考え直し、夢をより現実的なものへと変容させてきた

のである。彼女にとって地球市民コースで学んだことは、彼女の将来を決める1つのきっかけであった。

4.まとめ

本節では取手松陽高校における地球市民教育の事例を分析し、今後の地球市民教育の展望へとつなげることを目的とする。

筆者はグローバル教育の一環として行われる地球市民教育において、生徒に身につけさせるべき特性はグローバルな視野と社会参画思考であると先行研究から明らかにした。では筆者の行った取手松陽高校におけるフィールドワークにおいて、参加者である生徒たちは地球市民教育を通してグローバルな視野や社会参画思考を身につけたといえるのだろうか。

たとえば取手松陽高校の総合学習地球市民コースの男子生徒Aは、カンボジアスタディーツアーにおいてエイズホスピスで交流をした経験から、「自分がカンボジアを上から目線で見ていることを反省し、互いに同じ立場を築くことが大切である」と語っていた。その後男子生徒Aは社会企業家になるという夢を持ち、大学生Aの授業に刺激を受けて今の自分にできることについて考え始めていた。また英会話での失敗経験を克服しようと考えて地球市民コースを受講した女子生徒Aは、コースの中でさまざまな外国人と話す機会に積極的に参加していた。彼女はコースを通して、「外国人と話をする機会に自分から参加しようという意識が芽生えた」と語っていた。またもともと発言することが苦手であった女子生徒Fは、地球市民コースの中で何度も対話の場に参加してきた。彼女はコースを通して、「自分自身の考えを軸にして、物事を深く考えていく大切さを学べた」と語り、発言する力を少しずつ養うことができたようだ。このように実際にさまざまな体験をしてきた地球市民コースの生徒たちは、参加や対話を通して「恥ずかしい」という気持ちを越えて成長し、人前で話することに物怖じすることなく、自分の経験を説明したり意見を言ったりできるようになっていた。また中国の高校生との合宿交流会において女子生徒JとKは、まだ中国の高校生と交流をしていない段階で、相手を容姿や見た目だけで判断し、偏見ともとれるような語りを見せていた。だが中国の生徒と一緒にワークショップを行い双方の交流を深める中で、2人の態度や表情には少しずつ良い変化が見られた。

地球市民教育の諸活動に積極的に参加し対話をしてきたことで、こうした男子生徒

A や女子生徒 A、F、J、K の事例にみられる意識の変化は生まれた。またその他の地球市民コースの生徒も授業を重ねるごとに自分の周りで起きる事象と自分自身を重ね合わせ、今後の自分の在り方や生き方を考え始めていた。こういった生徒たちの変化は、地球市民教育を通して社会参画思考を身につけてきたことの表れであると考えられる。

また藤代中学校でゲスト授業を行った際、初めは困惑して堅かった中学生たちが、授業の最後には体育館に寝そべて自由にカンボジアスタディーツアーへのアイデアを描くようになるという変化がみられた。この変化は中学生らがゲスト授業に参加したことで世界の出来事に興味を持ち、遠いカンボジアで起きていることを身近に感じていたことを示している。2010 年度のツアーに対してアイデアを次々と出すことができていたのは、グローバルな視野と社会参画思考を少しずつ身につけ始めていたのではないかと考えられる。

けれども筆者が観察した限り、すべての参加生徒がその教育の過程でグローバルな視野や社会参画思考を身につけたとは言い難い。なぜならば中国の高校生と行った合宿交流会において、美術科の生徒たちが積極的に中国の生徒に話しかける姿勢は見られなかった。また地球市民コースの男子生徒 D のように、なかなか積極的に参加できない生徒も存在することが明らかになった。こういった対話の少ない消極的な参加からは、グローバルな視野や社会参画思考は身につかないのではないだろうか。

だがしかし、ここで筆者は、「グローバルな視野や社会参画思考を身につけることができたか」という問いに明確に答えることはできない。なぜなら地球市民教育のような体験学習や参加型学習をベースとする未来志向性の教育は、生徒の知識や技能の習熟度をその場で評価することが難しいからである。三輪はこういった参加型学習において、「学習したことが実際に試されるときは、一人ひとりの子どもたちの自分の人生における行動が最終試験となる」[三輪 2001:147] と述べている。つまり地球市民教育の効果や知識の習熟度は、生徒が卒業した後やその後の人生における行動によってしか見ることができないのである。今回はエスノグラフィックな方法を使ってフィールドワークを行い、長期的に生徒の変化や成長を細かく観察することができた。だが短期的に生徒の習熟度などを調査して評価を行うことは難しいであろう。教育活動を行う上で「評価をする」という観点から考えるならば、地球市民教育には評価の難しさという大きな問題がある。学習活動によって生徒にどの程度の能力がついたの

かを見極めるために、評価の視点や方法を確立していくことが今後の課題の1つであろう。

また取手松陽高校の地球市民教育の課題点の1つに、すべての生徒に対して地球市民教育への直接的な参加を促すことはできないことがあげられる。これは同校の地球市民教育において総合学習では選択性コースを設け、その他の活動は希望者だけで活動を行っていることに起因している。そのため地球市民教育で行われる活動には、グローバルな視野を既に身につけている、あるいはもともと世界の出来事や英語に興味を持っている生徒だけが集まる。これは地球市民コースに参加している11人の生徒のうち8人は、もともと国際的な問題や英語コミュニケーションに興味を持っていたというアンケート結果からも明らかである。つまり同校において世界の出来事に興味のない層には地球市民教育を受けさせることが難しいことがわかる。また逆に生徒が世界の出来事に興味を持ち地球市民教育に参加の意思があったとしても、カンボジアスタディーツアーなどの海外研修への参加は、家庭の理解が得られない場合や、家庭の所得の関係で断念せざるを得ないという実情がある。

また大学進学のために総合学習の時間を削っている進学校や、授業等が成立しない困難校といわれる学校では、総合学習を利用した教育活動を行うこと自体が難しい。そのため取手松陽高校の事例をこういった学校に適用することは、可能性が低い。他校に地球市民教育を適用するには希望者を対象に活動を行うだけでなく、全校ボランティア「布チョッキン」のような全校生徒を参加させられるカリキュラムや指導法がさらに必要である。

取手松陽高校の地球市民教育活動において希望者対象の活動が多いことはこれまで述べてきた。その中でもカンボジアスタディーツアー、協同ゼミ、ゲスト授業は活動が継続しており、参加者は一連の流れの中で学びを深めることができたようである。こうした共同ゼミやゲスト授業において見られた語りをまとめると、第1回、第2回協同ゼミやゲスト授業の満足度は、参加者の間で非常に高いことが伺える。ゲスト授業では、藤代中学校の生徒にも少しずつ思考の変化が見られた。しかし中学生の意見は協同ゼミの中で強く活用されておらず、更なる参画が期待される。カンボジアスタディーツアーに参加した取手松陽高校の生徒達は、ツアー後も第1回、第2回協同ゼミやゲスト授業を通して、学びを深め生徒らの思考は少しずつ変化し成長してきている。それは生徒たちの発表や語りの中から明らかである。しかし高校生らには、事前

学習や準備の面でまだ課題が残っている。そして参加者の大学生、大学院生も協同して学ぶことから新しい学びはあったようである。しかし協同ゼミの良いところだけを見ている場合や、教員の卵として高校生にアドバイスできたことに對し自己満足に陥っている場合も見られた。カンボジアについての授業作りをするならば、背景知識の不足をあらかじめ補っておく必要もあったはずだ。2009年度の協同ゼミやゲスト授業は、「中学生、高校生、大学生という流れの連携で広げる」という構想の下に始められたが、結論としてすべての「連携」ができていたかということに疑問が残る。今後内容の更なる検討と、改善の余地が随所にあるといえる。

さらに取手松陽高校の特徴として、地球市民教育のほぼ全ての取り組みを大滝教諭が主導して行っていることがあげられる。これは一教員の教育理念を生徒に一貫して伝えられるという点で有効である。だが時としてカリスマ的な教諭による授業や教育活動は、担当教員に権力が集中し、その主観が授業に強く反映されすぎるという欠点がある。権力が集中すると他教員の介入が難しくなる上に、他教員から活動への理解を得ることが難しくなるだろう。また、公立高校は必然的に教員の人事異動がある。そのため担当教員が他校に人事異動した場合に後継者が育成されていなければ、地球市民教育の諸活動が取手松陽高校に残らないという事態が発生することもありえる。これは中国の高校生との合宿交流会の際に、「学校ではなく学校の教員の力量を頼って交流校の選定を行っている」といった JICE 職員の語りからも明らかである。そこで取手松陽高校の教頭は今後も同校で地球市民教育を行っていくために、「教員は個人ではなく仲間と動くことが必要である」と語り、「地球市民教育プログラム推進室」の重要性を挙げていた。筆者の調査では同推進室のメンバーである A 教諭や B 教諭が 2009 年度カンボジアスタディーツアーに同行したことや、合宿交流会でのアイスブレイキング、第 2 回協同ゼミへの同行といった形で大滝教諭をサポートしていることがわかった。しかしその他の活動に彼らの姿は見られず、「地球市民教育プログラム推進室」の活動は不明瞭なままであった。今後取手松陽高校において全教員からの地球市民教育の認知を高め、諸活動を学校に残していくためには「地球市民教育プログラム推進室」の活動を明確に示してさらなる協力体制を敷く必要がある。

第4章 結論

この論文は今日グローバル教育の一環として行われる地球市民教育に着目しその理念的枠組を先行研究から整理した上で、実際に高等学校で行われる地球市民教育における生徒の変容を探り、それらを整理することで理念の一般化をはかって、地球市民教育の今後の展望を明らかにする論文である。

まず筆者が行った取手松陽高校における地球市民教育の事例分析から、その課題点をまとめる。課題点の1つめは、地球市民教育を受けたすべての参加生徒がその教育の過程でグローバルな視野や社会参画思考を身につけたとは言い難いことである。そしてその能力がついたかどうか評価する方法が確立されていないことが2つめの課題である。3つめは世界の出来事に興味のない生徒や、活動への参加に家庭の理解が得られない生徒、経済的な理由のある生徒などに対して地球市民教育への直接的な参加を促すことができないことである。4つめの課題は他校に地球市民教育を適用する場合には、希望者対象の活動だけでなく全校生徒を参加させられるカリキュラムやプログラムがさらに必要であることである。そして最後の課題は、取手松陽高校の活動がカリスマ的な教員の活動に依存しており、かつ「地球市民教育プログラム推進室」の活動が明確でないことである。以上の5点が取手松陽高校における地球市民教育の課題点であった。

筆者はこの取手松陽高校の地球市民教育における事例分析において、同校の生徒たちが地球市民教育を通してグローバルな視野や社会参画思考を身につけることができたのかという疑問を持った。筆者はこの疑問に対し、積極的に活動に参加して直接的な対話の機会を多く持った生徒は、グローバルな視野や社会参画思考を身につけ始めていると考える。これは事例分析で挙げてきた多くの事例から明らかであり、地球市民教育の可能性の1つであると考えられる。

しかし美術科の生徒や男子生徒Dのように、参加や対話に対して消極的な生徒のほうが一般的には多い。こういった消極的な参加からは、彼らにグローバルな視野や社会参画思考は身につけていないのではないかと考えられる。だが対話の方法には直接的な対話だけでなく、間接的な対話というものも考えられないだろうか。これを美術科の生徒にあてはめるならば、美術科の生徒の自己表現方法は相手と直接対話するこ

とではなく、作品（切り絵）を通して自己表現をして相手と間接的に対話することであらう。そう考えるならば合宿交流中「切り絵」作品づくりに没頭していた彼女たちの参加の仕方は、1つの参加方法としてありうる。今回美術科の生徒たちは、彼女たちにとって「身近な」創作活動を参加手段にしたことで地球市民教育に参加することができた。音楽や美術といった芸術活動は、国際的なことに常に関わっている。生徒たちは普段それに気づかずに創作活動を行っている。これは Alger が提唱した「多くの人々を国際的なことにかかわらせる」というものではなく、「だれもが国際的なことにかかわっている。人々がそれに気づくよう手助けをする」ことに成功した事例だと考えられる。このように美術科の生徒たちの作品を通した対話方法は、地球市民教育への間接的な参加の1つの在り方を示している。

これまで筆者は、地球市民コースの男子生徒 D にグローバルな視野や社会参画思考が定着したのか疑問視していた。筆者の調査中、彼は合宿交流会では積極的に中国の高校生と対話することはできなかった。だが彼は間接的に中国の高校生たちの考えていることを知る中で、自分の在り方を考え直したようである。男子生徒 D は、地球市民コース受講後の感想をつぎのように語っていた。

男子生徒 D：このコースを受講したのは、地球市民という言葉に惹かれたからです。コミュニケーションツールとしての英語を学びたいと思っていたのに加えて、自分の視点があまりにも日本に向きすぎていたことを反省して、英語を使って世界にどのように何をできるか、それに関して全くわからなかったんですが、コースに入って世界をさまざまな視点から考えることができたかなって思います。

<2009 年 11 月 27 日> 総合学習最終回（取手松陽高校社会科教室）

この語りの中で男子生徒 D は、コースに入ったことでそれまで自分に全くなかったグローバルな視点を少しずつ補えたと言っている。また男子生徒 D は筆者が行なったアンケートの中で、今後「英語を勉強して他国の人とコミュニケーションをとりたい」と意欲的に語っており⁽³⁵⁾、自分の英語力の不足を感じて今後の自分の在り方を考えることができていた。しかしこれだけの実態把握では、まだ男子生徒 D にグローバルな視野や社会参画思考が身についたかという評価をするには十分でない。だがここで筆

者は将来的に合宿交流会での経験が彼に何らかの影響を与えるであろうことを期待し、地球市民教育への参加方法の1つとして間接的な参加という方法もあるということを提言したい。

地球市民教育への間接的な参加の効果を裏付ける事例として、取手松陽高校の卒業生である大学生Cの事例を挙げることができるだろう。大学生Cは高校時代、直接的に地球市民教育に参加したことはなかった。しかし彼女のように友人の活動や活動報告の掲示を見るだけでも、それは1つの間接的な参加の形になるだろう。この事例において大学生Cが国際系の学問の道へ進んだことは、地球市民教育への間接的な参加に効果があったことが伺える。またこういった効果が上がった理由の1つは、取手松陽高校で行われたカンボジアスタディーツアーの報告会や、大滝教諭が活動毎に発行している『活動報告』を行ってきたことにある。同教諭は活動毎に生徒の感想やアンケート結果を載せた広報誌やプリントを配布して、諸活動に対するリアクション（生徒の声）を参加していない他の生徒や教員、保護者らに公開してきた。このように希望者の生徒だけで行う地球市民教育の活動を全校に共有できる場を設けることは、有効であると考えられる。大滝教諭はそうしたパイロット活動を行うことで、「地球市民教育は全員に参加できる可能性がある」ということを伝えてきた。これらの取り組みが、大学生Cのような生徒を生み出したといえるだろう。

これまで述べてきたように地球市民教育への参加方法は直接的な参加という方法と、間接的な参加という方法の2つに分けることができる。そしてその後者にも効果があるとするならば、これは本章のはじめに述べた地球市民教育の3つめの課題点に応えることができる。すなわち世界の出来事に興味のない生徒や、地球市民教育の諸活動への参加に家庭の理解が得られない生徒、経済的な理由から参加できない生徒などに対して、間接的な参加という方法を持って地球市民教育への参加を促す、あるいは地球市民教育に間接的に参加させることが可能になるのである。

ここまでの考察では「参加」という基本原則に深く言及してきた。ではここでもうひとつの基本原則「身近さ」について触れる。第2章において筆者は、「身近さ」を基本原則とする場合、身近な社会問題や内なる国際化といった内容を扱うべきであると述べた。こうした内容を扱って国内の問題をさらに注視し、世界の出来事に興味のない層の生徒をも巻き込んだ教育活動をしていく必要があると考えていた。こうした物理的距離という意味での「身近さ」という観点では、取手松陽高校の事例にはカリキュ

ラム上課題が残る。Alger が主張したように、情報、教材の資源をより「身近な」地域に求める方法を用いることも必要とされるであろう。

しかし取手松陽高校の事例を考察すると、事例の中にみられる「身近さ」は、物理的距離ではなく、心理的距離という意味での「身近さ」であることが浮き彫りになった。とくに地球市民コースにおける個人プロジェクトの内容の多様性を見れば、個人によって心理的距離という意味での「身近な」話題、問題というのは国内外問わず多様にある。たとえば、カンボジアスタディーツアーの参加者にとっては、カンボジアの子供たちの問題が「身近な」問題である。また日本で外国人との会話に失敗経験がある生徒にとっては、外国人労働者や留学生の存在が「身近な」話題である。あるいは美術科の生徒にとっては、創作活動という行為自体が「身近な」ことなのである。そういった事実からも心理的距離という意味における「身近さ」に多様性があることは明らかである。では心理的な距離という意味における「身近さ」という点について、取手松陽高校の事例からは何が読み取れたであろうか。

地球市民教育では世界の出来事を、「自分に関係のあること」、「自分に身近なこと」と思えるのが重要である。なぜなら問題が身近であれば身近であるほど、その問題と自分がどう関わっていくかを考え、解決策を探ることができるようになると考えられるからだ。そのためには参加を通して自分で体験をすることが必要になる。自分の目で見えたものや感じたものには現実味があり、問題を自分の身近なことであると感じることができる。取手松陽高校の地球市民教育では直接的に対話をする相手があり、世界の出来事を身近に感じる機会が豊富であったといえる。こうした活動の中で生徒は自己と他者を関連づけて考えられるようになり、「自分には何ができるのか」、「自らの生き方や在り方はどうあるべきか」といったことを考える生徒を筆者は何人も観察することができた。それは地球市民コースの女子生徒 C や D の語りから明らかである。また活動を通して生徒たちは、最終的に自分の進路（将来）を考えられるようになっていた。それは毎年地球市民コースの受講者の多くが国際系の学部に進むことや、自分の専門を活かして「将来チャリティーコンサートをひらいて世界で困っている人々の助けになる」という夢を持つ女子生徒 E の語り、卒業生である大学生 D のインタビューなどから明らかである。これらの語りは地球市民教育が、進路指導の一環として大きな影響力を持っていることを表す。また地球市民コースの男子生徒 B はある音楽家の生き方から学んだことを通じて、彼自身が海外に行って感じたことや考えたこ

とに意味付けをすることができ、ポーランドを身近に感じることができた。そしてポーランドと地球市民コースでの参加を通して、自らの生き方や在り方を考え社会参画思考が生まれ始めている過程を観察することができた。これらの考察から明らかなことは、心理的距離という意味において「身近な」話題を用いて教育活動を行うことは、生徒の社会参画思考を生み出すということである。

これまでの事例分析と筆者の考察を踏まえて、ここで地球市民教育の「神谷モデル」を提言し、今後の展望を述べる。

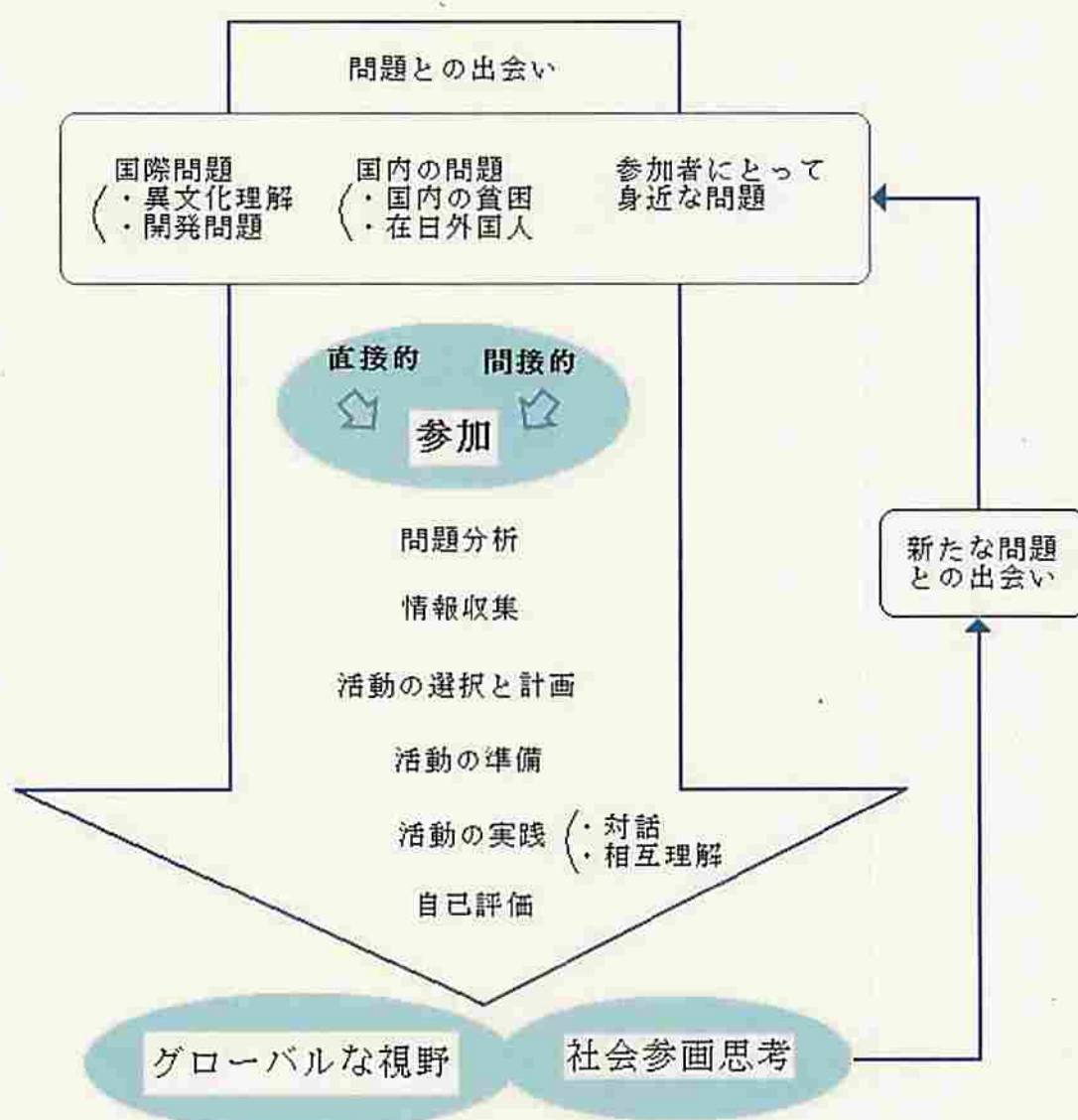


図 9 神谷モデル 1 地球市民教育のサイクル
(筆者作成)

図9は筆者の考察を図式化した地球市民教育の神谷モデル1として、地球市民教育活動のサイクルを表す。教育活動を行う際にまず参加者は、その教育活動の教材やなんらかの問題と出会うことを前提としている。筆者は生徒が出会う問題の内容を、「国際問題」、「国内の問題」、「参加者にとって身近な問題」の3つに分類する。この「国際問題」には、異文化理解や開発問題の理解を促す教材などが含まれる。「国内の問題」には、内なる国際化の問題や国内の貧困問題などが含まれる。「参加者にとって身近な問題」は、参加者自身が自分の体験と照らし合わせて身近だと感じる問題のことをさす。地球市民教育の基本原則の1つは「身近さ」であるが、物理的距離という意味における「身近さ」と、心理的距離という意味における「身近さ」のどちらかに内容をとどまらせることなく、多様性のある題材を使ったカリキュラムが望ましい。そしてそういった問題に対し「直接的」に、あるいは「間接的」にまず「参加」をすることが重要になる。それが地球市民教育のもう1つの基本原則、「参加」である。そして参加者は「参加」を通して、「問題分析」、「情報収集」、「活動の選択と計画」、「活動の準備」、「活動の実践」、「自己評価」という社会参加型学習のプロセスを踏んでいく⁽³⁶⁾。

「活動の実践」を行うことで参加者には、「対話」や「相互理解」が生まれる。そしてその実践の「自己評価」の中で参加者が、自己と他者（あるいは自己と事象）を関連づけて自分には何ができるのか、さらには自らの生き方や在り方を考えることが必要である。そうすることで参加者は地球市民としての資質や能力、つまりグローバルな視野や社会参画思考を身につけ始めることができる。こうした一連の流れを図中の大きな縦の矢印が表している。さらに「社会参画思考」を持つことで参加者は、「新たな問題との出会い」をすることができるだろう。そうした問題との出会いが参加者のさらなる「参加」を生み出す。そのため図9では、「社会参画思考」から「新たな問題との出会い」、そして出会う問題の内容へと矢印がまた戻っている。地球市民教育ではこうしたサイクルが続いていくというのが、筆者の提言する地球市民教育のサイクルである。

そして図10では地球市民教育の神谷モデル2として、地球市民教育のサイクルをらせん構造で表している。この図において縦軸は技能や知識の定着度を表しており、横軸は時系列を表している。そしていくつもあるらせんのひと巻きは、図9の1サイクルを表している。つまり図10は、図9のサイクルを何度も繰り返すことによって、

人は最終的に「グローバルな視野」や「社会参画思考」を身に付けた「地球市民」へと成長できるということを表す。これこそが、地球市民教育の最終的な目標である。図 10 において、らせんが現在から未来まで長く続くのは、地球市民教育が未来志向性の強い教育であることを表している。地球市民教育のような未来志向性をもつ教育の利点は、生徒に卒業後、さらにはその先の人生において「どうあってほしいか」という教員の願いを込めることができることにある。地球市民教育を行うためには、地球市民教育が未来志向性の教育であるということを指導者側が理解し、長期的な視野を持って教育活動を行わなければならない。こうした地球市民教育の特徴を理解した教育活動をおこなうことができれば、今後の地球市民教育はよりよい「地球市民」を育む可能性を秘めているのである。

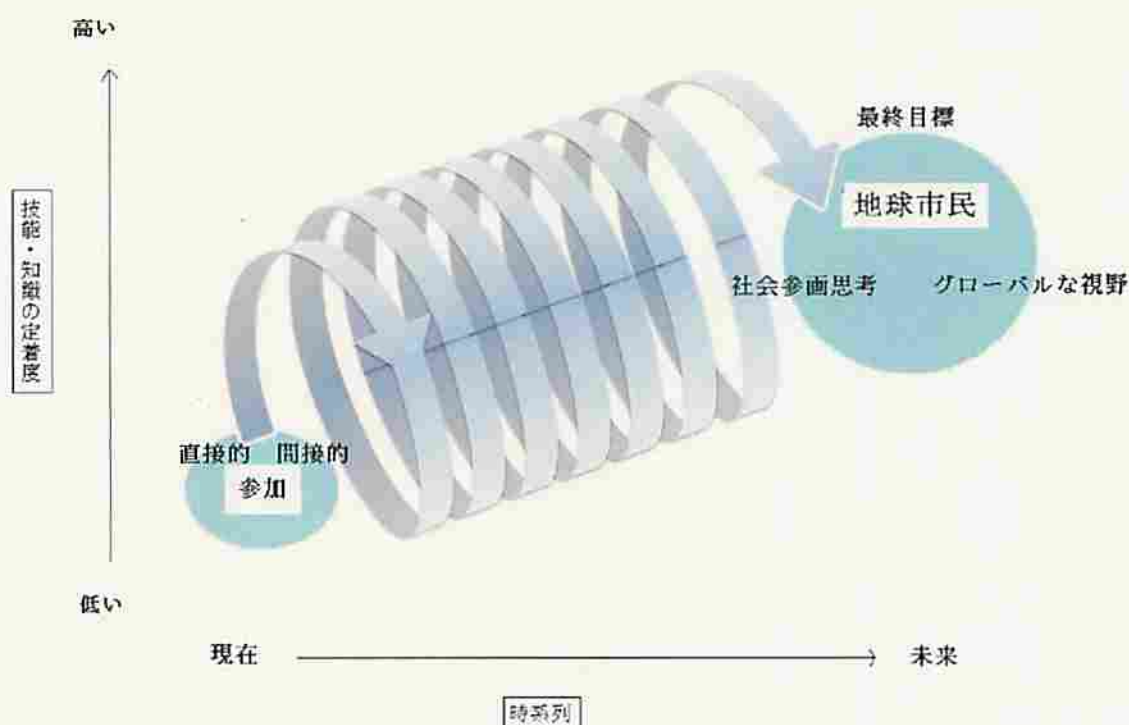


図 10 神谷モデル 2 地球市民教育のらせん構造
(筆者作成)

本研究の主要な部分は、ある高校の内部で起きているミクロな事象に焦点があったために、より大きな社会において、「地球市民教育」がどう位置付けられているかはまだ十分に検討されていない。

また筆者は、「間接的な参加」によって世界の出来事に興味のない層の生徒にも何らかの効果を与えようと考察したが、そもそもすべての人々に同じ地球市民としての自覚を持たせ、同質化・均質化した物の考え方をさせることが果たして正しいことなのかという疑問が残る。さらには今後激しく変動するグローバル化の世界の中で、グローバルな視野や社会参画思考を身につけるだけでは、世界に発生する問題の解決法を見出すことは難しくなっていくであろう。

今回筆者がフィールドワークにおいて見てきた生徒たちの成長の姿は、地球市民という名の大きなジグソーパズルのほんのひとかけらのようなものかもしれない。だがそのひとつひとつが組み合わさったとき、それは大きな力となると筆者は生徒たちの今後の活躍を期待している。

今後研究を続けていくにあたって、「地球市民」を育むためには、より具体的なカリキュラムや指導案を作成し、現場で実践していくことが緊急の課題となる。筆者はこうした課題の解決に向けて、今後は現場の教員のひとりとして生徒や他教員の「声」に耳を傾け、責任を持って関与していかななくてはなるまい。最後に地球市民教育の「神谷モデル」を結論と位置付けて、本稿はこれで結びとする。

注

- (1)筆者は、2009 年 10 月 30 日に東京都日比谷公園で行われた「グローバルフェスタ」に参加した。その際、政府機関や NGO によるグローバルな視野を持たせるための教育の機会が設けられていることを確認した。
- (2)文部科学省ホームページ http://www.mext.go.jp/b_menu/shuppan/sonota/890303.htm (2010/01/11 参照)
- (3) 筆者が定義する「グローバル教育」は、アメリカで発達した狭義のグローバル教育もそのひとつとして包括するものとする。狭義のグローバル教育は、イギリス発祥のワールドスタディーズとは発祥が異なるが、互いに影響し合っており、理念や方法はほぼ同じであると考えられている。そのため本稿では詳しく扱わないこととする。
- (4)筆者は、国際理解教育と異文化理解教育とを、ほぼ同義としてとらえている。
- (5)正式名称は、国際連合教育科学文化機関：UNESCO = United Nations, Scientific and Cultural Organization である。
- (6) ユネスコ憲章にはその目的を、「世界の諸人民に対して人種、性、言葉又は宗教の差別なく確認している正義、法の支配、人権及び基本的自由に対する普遍的な尊重を助長するために教育、科学及び文化を通じて諸国民の間の協力を促進することによって、平和及び安全に貢献することである」[ユネスコホームページ <http://www.unesco.jp/contents/about/charter.html> (2010/01/13 参照)] と記されている。
- (7)「教育勸告」の正式名称は、「国際理解、国際協力及び国際平和のための教育並びに人権及び基本的人権についての教育に関する勸告」である。
- (8)取手松陽高校の大滝修教諭（2009 年 9 月 18 日）の発言より。
- (9)取手松陽高校の大滝修教諭（2009 年 9 月 18 日）の発言より。
- (10)唐木清志氏の講義、筑波大学第二学群人間学類開設科目「中等社会・公民科教育法」（2009 年 4 月 15 日）による。
- (11)大滝修教諭は、地歴公民科を担当している。また、英語科の免許も取得しており、英語部の顧問を兼務する。
- (12)中心メンバーとなっているのは、地球市民コースや英語部の生徒である。

- (13)筆者が2009年11月20日に実施した。詳しくは付録参照のこと。
- (14)筆者のアンケート調査における「質問5:今までの学びを通して、今後やって行きたい事を教えてください」(2009年11月20日)に対する回答。
- (15)筆者のアンケート調査における「質問5:今までの学びを通して、今後やって行きたい事を教えてください」(2009年11月20日)に対する回答。
- (16)以前授業の中で、WHOで働く日本人進藤の使う英語に感銘を受けていた女子生徒Aは、「英語コミュニケーション」という題でプレゼンテーションを行った。
- (17)アルゼンチン出身のユダヤ人ピアニスト・指揮者である。彼はユダヤ人とパレスチナ人の音楽家たちによるオーケストラを指揮し、ワーグナー作品のイスラエルにおける初演を果たした。そういった活動を通じて、パレスチナ人音楽家のサイドと共に、この2つの民族の融和に努力してきた人物である。
- (18)筆者のアンケート調査における「質問3:コースを通してどんな力がついたと思いますか」(2009年11月20日)に対する回答。
- (19)筆者のアンケート調査における「質問2:今までの活動の中で印象に残っているものを教えてください(複数可)理由」(2009年11月20日)に対する回答。
- (20)筆者のアンケート調査における「質問4:海外に興味はありますか。それはどんなところですか?海外に行ったことがある人は、その場所を教えてください。」(2009年11月20日)に対する回答。
- (21)筆者のアンケート調査における「質問3:コースを通してどんな力がついたと思いますか」(2009年11月20日)に対する回答。
- (22)取手松陽高校の大滝修教諭(2009年9月25日)の発言より。
- (23)取手松陽高校2年生男子E(2009年9月17日)の発言より。
- (24)取手松陽高校の大滝教諭が2009年9月17日に実施した。
- (25)藤代中学校でのゲスト授業は、当初11月上旬の開催予定だったが、同校でインフルエンザが流行したため12月3日に延期された。
- (26)藤代中学校第2学年は本来121名いるが、この日は風邪およびインフルエンザでの欠席者が数名いた。
- (27)取手松陽高校の大滝教諭が2009年12月3日に実施した。
- (28)第2回の協同ゼミには、筑波大学人間総合科学研究科教育学専攻の大学院生だけが参加し、学群生は参加しなかった。藤代中学校のゲスト授業に参加した大学院

生も第2回の協同ゼミに参加し、話し合いを主導していた。

(29)取手松陽高校の大滝教諭が2009年12月11日に実施した。

(30) 取手松陽高校ではこの時期にインフルエンザが流行しており、インフルエンザのため合宿は中止、日程も19:00にはすべて終了となった。インフルエンザによる学級閉鎖・強制下校のため参加希望者は予定よりも減少していた。

(31)取手松陽高校の大滝教諭が2009年10月30日に実施した。

(32)三輪は上智大学アジア文化研究所共同研究員であり、カンボジアにおいて遺跡修復工事所長を務める。彼は毎年、取手松陽高校のカンボジアスタディーツアーにおいて高校生にアンコール・ワットの説明をしている。

(33) 筆者は、大学生Dと筆者の共通の友人を通して知り合った。今回のインタビューはその共通の友人の協力を得て成功した。

(34)Neonatal Intensive Care Unitの略語で、「新生児特定集中治療室」や「新生児集中治療施設」と日本語では訳される。NICUは病院において早産児や低出生体重児、または何らかの疾患のある新生児を集中的に管理し、治療する部門である。

(35)筆者のアンケート調査における「質問5:今までの学びを通して、今後やっていきたいことを教えてください」(2009年11月20日)に対する回答。

(36)筆者の神谷モデルは、社会参加型教育としてのプロセスを示すために、田中の社会参加型学習の基本モデルを参考にして作成した。田中は社会参加型カリキュラムの基礎となる単元モデルを図式化して表し、その特徴をStep1「出会い」から、Step2「問題の分析」、Step3「情報の収集」、Step4「活動の選択と計画」、Step5「ボランティア活動の準備」、Step6「ボランティア活動の実践」、Step7「自己評価」に分類している[田中2002:30-33]。

参考文献

岩崎裕保・山西優二

2004 『開発教育ってなあに？開発教育 Q&A 集[改訂版]』開発教育協会編・発行。

魚住忠久・深草正博・西村公孝・三輪昭子・疋田春敬

2001 『21 世紀地球市民の育成 グローバル教育の探究と展開』魚住忠久・深草正博編、黎明書房。

魚住忠久

2003 『グローバル教育の新地平』黎明書房。

大滝修

2007 『高校生が地球市民となるワークショップ 20』茨城県立取手松陽高校。

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。

開発教育協議会

1988 『開発教育の進め方を考える』開発教育協議会。

川端末人・多田孝志

1990 『世界に子どもをひらく 国際理解教育の実践研究』創友社。

グローバル教育コンクール 2009 事務局

2009 『グローバル教育コンクール 2009』教育出版株式会社。

古賀正義

1997 『〈社会〉を読み解く技法 質的調査法への招待』北澤毅・古賀正義編、福村出版。

古賀正義

2004 『学校のエスノグラフィー 事例研究から見た高校教育の内側』古賀正義編、嵯峨野書院。

国際理解教育研究会

1990 『教室からの国際理解 上巻下巻』国際理解教育研究会編著、中教出版。

サイモン フィッシャー・デイヴィッド ヒックス

1991 『ワールド・スタディーズ 学び方・教え方ハンドブック』国際理解教育・

資料情報センター編訳、めこん。

渋谷真樹

- 2001 『「帰国子女」の位置取りの政治 帰国子女学級の差異のエスノグラフィー』
勁草書房。

多田孝志

- 1997 『学校における国際理解教育 グローバルマインドを育てる』東洋館出版社。

田中博之

- 2002 『社会参加型カリキュラムを創る』田中博之編、明治図書。

Chadwick, A.

- 1987 『地域からの国際化 国家関係論を超えて』吉田新一郎訳編、日本評論社。

デイヴィッド ヒックス・ミリアム スタイナー

- 1997 『地球市民教育のすすめかた ワールド・スタディーズ・ワークブック』デ
イヴィッド ヒックス・ミリアム スタイナー編、岩崎裕保監訳、明石書店。

永井滋郎

- 1989 『国際理解教育 地球的な協力のために』第一学習社。

日本ユネスコ国内委員会

- 1982 『国際理解教育の手引き』日本ユネスコ国内委員会編、東京法令出版。

平田哲・大津和子・田中紀代三・浜田進士・藤原孝章

- 1995 『新しい開発教育のすすめ方 地球市民を育てる現場から』開発教育推進セ
ミナー編、古今書院。

嶺井明子

- 2007 『世界のシティズンシップ教育 グローバル時代の国民/市民形成』嶺井明子
編著、東信堂。

文部科学省

- 2008 『中学校学習指導要領』東山書房。

Roland, C.

- 1993 Key Elements of a Global Perspective: *Social education* 57(6):318-325, National
Council for the Social Studies.

Robin, R.

- 1982 Culture and justice: key concepts in World Studies and multicultural education:

Teaching world studies An introduction to global perspectives in the curriculum
chapter2: 20-36, Longman.

参考ウェブサイト

取手松陽高校

<http://www.mext.go.jp/> (2010/01/11 参照)

日本ユネスコ協会連盟

<http://www.unesco.jp/> (2010/01/13 参照)

文部科学省

<http://www.mext.go.jp/> (2010/01/11 参照)

Summery
Ethnography of Global Citizenship Education
- From a Case Study of TORIDE SHOYO High School -

This paper is primarily focused on global citizenship education and takes references from prior studies to form the ideal framework. Moreover, it practically scrutinizes the transformation of student's mindset through global citizenship education taught in high school, and generalizes the concept by organizing the facts thereof to shed light on future of global citizenship education.

Recently in many countries including Japan, it is observed that various issues such as cultural issues are happening worldwide due to globalization and therefore, visualization of global perspective is encouraged. The endeavor to spread education for encouraging the global perspective calls for higher expectation in (basic) education.

The author, for nearly half year, has observed the actual sites where global citizenship education was imparted in TORIDE SHOYO High School in Ibaraki Prefecture and clarified the thought process of transformation in student's mindset by using the ethnographical method.

The real motive behind global citizenship education is to promote 'global perspective' and 'sense of social participation'. In order to achieve this, student's 'participation' is required as a first step. In addition, it is important to consider what one can do by directly or indirectly relating the self with the other, and ones way of living and existence. Global citizenship education should be further practiced considering 'participation' and 'social closeness' as two key-words. Moreover, it should keep nurturing the personality and capability of students as global citizens. Global citizenship education, in future, holds the hidden capability of developing better "global citizens", if more similar futuristic educational activities could be conducted.

謝辞

まず何よりも、指導教員である関根久雄教授に感謝の言葉を述べる。先生は、筆者が独立論文、卒業論文と毎回つかみづらいテーマ設定をしてきたにもかかわらず、寛大に指導を引き受けてくださった。そして論文執筆中に幾度となく原稿に目を通して頂き、厳しくも丁寧なご指導およびユーモアあるアイデアや助言をたくさん頂いた。この場を借りて関根先生に心からお礼を申し上げたい。最後まで見捨てずに温かく見守って頂いたことに感謝しています、本当にありがとうございました。

本稿を執筆したこの1年間は、人との「出会い」と「つながり」を強く感じた期間であった。本稿に関する学校調査は、茨城県立取手松陽高校の協力を得て2009年5月～12月に行った。この調査を行うことができたのは、同校の大滝修教諭の多大なる協力があったからに他ならない。大滝先生からは、人として教員として大切なことを多く教わった。この場を借りて心からお礼を申し上げる。また筆者を温かく迎えてくださった取手松陽高校の先生方、総合学習地球市民コースの3年生の皆さん、英語部の皆さん、カンボジアスタディーツアーに参加した生徒の皆さん、インタビューに答えてくださった同校卒業生の三輪尚子さん、三輪さんを紹介してくださった井上直子さん、地球市民コースの授業や合宿交流会と一緒に参加し貴重な意見を多くくださった村田明日香さん、協同ゼミを開催するにあたって地球市民教育への理解を示してくださった筑波大学人間総合科学研究科の唐木清志先生、同研究科教育学専攻の院生の皆さんに深くお礼を申し上げたい。

また本稿の草稿を書き上げるにあたって院生の早川公さん、関根ゼミに所属する皆さんからは、さまざまなコメント、ご指摘、アドバイスを頂いた。とくに、卒業論文をともに執筆した同期のゼミ生とは、自主ゼミを行ってお互いの論文を検討し合い、切磋琢磨することができた。そして辛い時はいつも23期の国際生と励まし合い、論文の執筆を進めてきた。とくに、横田優子さんと本田あゆみさんには精神的に支えて頂いた。また院生のRajさんには英文サマリーの添削をして頂いた。ご指導、ご支援を頂いたすべての方々に心より感謝申し上げます。

最後に、執筆中最後まで温かく見守ってくれた私の家族、大切な友人たちからは多くの励ましの言葉を頂いた。あわせて心からの謝意を表する次第である。

付録

これは、筆者が実際に地球市民コースの生徒を対象に行ったアンケートである。

総合学習「地球市民教育」コース

2009 年 11 月 20 日

「アンケート調査のお願い」 _____ 年 _____ 組 氏名 _____

質問 1. なぜ地球市民コースを受講しようと思いましたか。

理由

質問 2. 今までの活動の中で印象に残っているものを教えてください（複数可）

理由

質問 3. コースを通してどんな力が身に付いたと思いますか。

質問 4. 海外に興味はありますか。（はい・いいえ）

それはどんなところですか？海外へ行ったことがある人は、その場所を教えてください。

質問 5. 今までの学びを通して、今後やっていきたいことを教えてください。

例) ○○大学に行きたい。△△国へ行きたい。□□について調べたい。など・・・

質問 6. その他何か意見があれば、何でも書いてください。